

# التوجيه والإرشاد النفسى

الاستاذة الدكتورة

سهير كامل أحمد

عميد كلية رياض الأطفال بالدقى الأسبق

٢٠٠٠

مركز الامكنة للكتاب

٤٦ ش الدكتور مصطفى مشرفة - الأزهرية

ت ٤٨٤٦٥٠٨





إهداء

إلى زوجي العزيز عاصم  
إلى ابنتي الحبيبة غادة  
إلى ابني الغالي أحمد

## مقدمة

يتناول هذا الكتاب كما هو واضح من عنوانه « التوجيه والارشاد النفسى » ، ويحتوى على خمس فصول ، ويجدر بالذين يدرسون على التوجيه والارشاد النفسى دراسة منظمة أن يقرأوها جميعها .

تناول فى الجزء الأول : مفهوم التوجيه والارشاد ونعرض فيه لمناهج وأهداف الارشاد النفسى ، ثم نوضح بعض المفاهيم المرتبطة بالارشاد مثل مفهوم الصحة النفسية والعلاج النفسى .

وأما الفصل الثانى فإنه يشمل التوجيه والارشاد النفسى وصلته بفروع علم النفس المختلفة النظرية منها والتطبيقية .

والفصل الثالث منه فيشمل بعض المسلمات النفسية للارشاد فنعرض فيه لمفاهيم مختلفة : الفروق الفردية ، ومطالب النمو والشخصية ومحدداتها ، ودوافع السلوك الإنسانى ، والانفعالات والعواطف ، والاتجاهات والقيم .

ويشمل الفصل الرابع على نظريات التوجيه والارشاد ، وعرضنا فيه لنظرية التحليل النفسى والتطبيقات العملية لنظرية التحليل النفسى فى الارشاد . وقدمنا بعض النظريات النفسية الاجتماعية ممثلة فى نظرية « أدلر » لعلم النفس الفردى ، وكذلك تطبيقات نظرية أدلر فى الارشاد النفسى فى مرحلة الطفولة .

ثم عرضنا نظرية السمات « لالبورث » وتطبيقاتها تلى ذلك نظرية التعلم فقدمنا نظرية « دولارد وميللر » وأنهينا هذا الجزء من الكتاب بنظرية الذات عند روجرز « العلاج المتمركز حول العميل ، والتطبيقات العملية للنظرية » .

هذا وخصص الفصل الخامس للارشاد النفسى للأطفال ، عرضنا فى الجزء الأول منه للمشكلات الشائعة فى مرحلة الطفولة . وطريقة إرشاد الصغار ، والاب المرشد ثم المعلم المرشد . وتناول الجزء الثانى من هذا الفصل لوسائل

جمع المعلومات فى الارشاد النفسى عرضنا فيه للمقابلة ، والملاحظة ، ودراسة الحالة ، ثم الاختبارات والمقاييس الموضوعية منها والاسقاطية ، أما الجزء الثالث فتناولنا فيه الخطوات والاجراءات فى العملية الارشادية ، أما الجزء الأخير فخصص لسيكولوجية اللعب وأهمية الارشاد باللعب .

هذا ورأينا تذييل الكتاب بثبت واف لخير مراجعة ، وذلك لفتح ميدان القراءة لمن يهمهم مزيد من البحث والاطلاع .

وفقنا الله

د. د. سهير كامل

١٩٩٩

الفصل الاول

مفهوم التوجيه والارشاد النفسى

## مفهوم التوجيه والارشاد النفسى Guidance and ' Counselling

هو عملية توجيه وارشاد الفرد لفهم إمكاناته وقدراته واستعداداته ،  
واستخدامها فى حل مشكلاته وتحديد أهدافه ووضع خطط حياته المستقبلية من  
خلال فهمه لواقعه وحاضره ، ومساعدته فى تحقيق أكبر قدرًا من السعادة  
والكفاية ، من خلال تحقيق ذاته والوصول إلى أقصى درجة من التوافق بشقيه  
الشخصى والاجتماعى .

كما تشير عملية الارشاد إلى العلاقة المهنية التى يتحمل فيها المرشد مسؤولية  
المساعدة الايجابية للعميل - من خلال تغيير أنماط السلوكية السلبية بأنماط  
سلوكية جديدة أكثر ايجابية ، ومن خلال فهم وتحليل استعداداته وقدراته  
وامكانياته وميوله والفرص المتاحة أمامه وتقوية قدرته على الاختيار واتخاذ  
القرار ، واعداده لمستقبله بهدف وضعه فى المكان المناسب له لتحقيق أهداف  
سليمة وحياة ناجحة ومواطنة صالحة .

وعلم نفس التوجيه والارشاد Psychological Counselling فرع من فروع  
علم النفس التطبيقي ، يعتمد فى وسائله ، وفى عملية الارشاد على فروع  
متعددة من علم النفس فيستفيد من علم النفس الارتقائى فى معرفة مطالب  
النمو ومعايره التى يرجع إليها فى تقييم نمو الفرد ( هل هو عادى ، أم  
متقدم ، أم متأخر ) عن المعايير السوية لجوانب النمو المختلفة كما يستفيد من  
علم النفس الاجتماعى من دراسة سيكولوجية الجماعة ودينامياتها وبنائها  
والعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى ، وما هى معايير السلوك فى  
الجماعة وكيف يتحقق التوافق الاجتماعى ، ويستقى من علم نفس الشواذ  
معلومات هامة عن السلوك الشاذ ، ويستفيد من علم النفس التربوى من



عمليتى التعلم والتعليم ، وأهمية التعزيز والتصميم وانتقال أثر التدريب وغير ذلك من القوانين التى تساعد عمليتى الارشاد النفسى ، ويستفيد من علم النفس الصناعى من مجال الارشاد المهنى ، ومن علم النفس ( المرضى ) فى التعرف على اضطرابات السلوك المختلفة ( العصاب والذهان والتخلف العقلى ويستقى من علم النفس العام معلوماته عن الشخصية ودينامياتها ، وعند فحص ودراسة الحالة فى الإرشاد النفسى يحتاج المرشد إلى القياس النفسى واستخدام مختلف أساليب القياس فى عملية التوجيه والارشاد .

وبناء على ما سبق يمكننا أن نتعرف على اهتمامات هذا الفرع التطبيقي من فروع علم النفس ، فهو يهتم بعملية التوجيه والارشاد النفسى ويهدف إلى مساعدة الفرد وتشجيعه لكي يعرف نفسه ، ويفهم ذاته ، ويدرس شخصيته بجوانبها المختلفة ( الجسمية والعقلية والانفعالية ) ويفهم خبراته ، ويحدد مشكلاته وحاجاته ، ويعرف الفرص المتاحة له ، وأن يستخدم وينمى امكانياته بذكاء إلى أقصى درجة ممكنة ، ويحل مشكلاته فى ضوء معرفته بنفسه ، بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذى يحصل عليه عن طريق المرشدين والمربين والوالدين ، فى مراكز التوجيه والارشاد وفى المدارس وفى الأسرة ، لكي يصل إلى تحديد أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين فى المجتمع والتوفيق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسريراً وزواجياً .<sup>(٨)</sup>

ومن المفيد أن نتعرف على مناهج الارشاد النفسى فهناك ثلاث مناهج لتحقيق أهداف التوجيه والارشاد النفسى ، هى : المنهج الانشائى وهو الخدمات التى تقدم للأفراد العاديين من خلال مراكز الارشاد النفسى لتزيد من شعور الأفراد بالسعادة والتوافق ولتزيد كفاءتهم إلى أقصى حد مستطاع .

**والمنهج الوقائى :** وهو يقدم الطريقة التى يجب أن يسلكها الفرد مع نفسه ومع الآخرين حتى يقى نفسه ويقى الآخرين من الوقوع فى حالة اضطراب نفسى .

**والمنهج العلاجى :** وهو ما يقدم للفرد لرفع المعاناة عنه وحل مشكلاته ومساندته للتخلص من أى حالة توتر وقلق حتى يعود إلى حالة الاعتدال .  
هذا ومن أهم أهداف التوجيه والارشاد النفسى :

### **تحقيق التوافق للفرد :**

فالفرد والبيئة فى علاقة لا يبد وأن تبقى على درجة كافية من الاستقرار ولكن الكائن والبيئة متغيران ولذلك يتطلب كل تغيير تغييراً مناسباً للبقاء على استقرار العلاقة بينهما ، وهذا التغيير المناسب هو التكيف أو المواءمة -Adaptation ، والعلاقة المستمرة بينهما هى التوافق - وكثيراً ما يستخدم اللفظان تكيف وتوافق كما لو كانا مترادفين ، ولكن الكلمة الأولى تشير إلى الخطوات المؤدية إلى التوافق والثانية إلى حالة التوافق التى يبلغها الفرد .

والأصل فى التوافق هو تعديل سلوك الفرد بحيث يتلاءم مع الظروف ، أو يلجأ الفرد إلى إحداث تعديل فى البيئة ، أو يعدل الفرد بعضاً من سلوكه وبعضاً من البيئة لاعادة حالة التوافق والتوازن .

ويتناول التوافق نواحي نفسية ( مثل تعديل الادراك الحسى شدة ووضوحاً بحسب قيمة المنبه ودلالاته وتكراره وتحديد انفعاله ) . ونواحي اجتماعية ( مثل تطوير دوافعه وتعديل سلوكه بما يتفق مع مستويات مجتمعه ) بالإضافة إلى مقتضيات الموقف الراهن .

ومن أهم أهداف التوجيه والارشاد النفسى هى مساعدة الفرد للوصول إلى التوافق ، وطبيعة العمليات التى يتم بواسطتها التوافق ، ويؤكد على عملية

التأثير المتبادل بين الفرد وبين بيئته فى عملية التوافق ، وهو من أجل هذا الهدف يهتم بمجال الفرد ، ويرى أنه يتوقف تأثر وتأثير الفرد على مجاله على أمرين : قابليته للتأثر وقدرته على التأثير ، والامكانيات المتاحة فى المجال للتأثر والتأثير .

ففى كثير من الأحيان نجد أن الأشخاص لا يبدو أن لديهم اختلافات كثيرة فى تصرفاتهم مهما تغير مجالهم الانسانى ، ويبدو أن ذلك أمراً يتوقف فى جانب منه على مدى نضجهم ، فالطفل أكثر قابلية للتأثر بمجاله من البالغ . كما أن البالغ قد يظهر تأثراً بالمجال فى أحيان وعدم قابلية للتأثر به فى أحيان أخرى ، ذلك بالإضافة إلى أن هناك من يمكنهم التأثير فى مجالهم بشكل فعال وحسب نوع المجالات ، وهناك أناس يصعب عليهم التأثير فى مجالاتهم مهما كان شكلها .

إلا أن الأمر ليس دائماً طوع امكانيات الفرد وحسب قابليته للتأثير والتأثر ، ففى كثير من الأحيان نجد أن المجالات ذاتها تتحكم فى قدرة الشخص على التأثير فيها مهما كانت قدراته ، ذلك بالإضافة إلى أن بعض المجالات تكون من الضعف بحيث لا تؤثر فى أكثر الناس قابلية للتأثير ، فالمواقف المؤقتة أقل تأثيراً على الأشخاص من المواقف الدائمة كما هو الحال فى التجمهر الوقتى ، كما أن المواقف الحاسمة مهما كانت وقتية تكون أكثر تأثيراً فى الأشخاص من المواقف التافهة .

لذلك كان موضوع التوافق موضوعاً هاماً وهدفاً أساسياً بالنسبة للارشاد النفسى ، وهو موضوعاً صراعياً فى حد ذاته بالنسبة للمرشد لأنه نتاج قوى متصارعة بين الفرد وبيئته ، امكانياته والفرص المتاحة له فى بيئته . ولا يمكن أن يقدم المرشد مساعدة للفرد دون أن ينتظر إلى التوافق باعتباره لحظة اتزان بين الجانبين .<sup>(٤)</sup>

إن فى ادراك طبيعة العلاقات الصراعية التى يعيشها الفرد فى علاقاته الاجتماعية والبيئية ، وأن هذا الصراع يتولد معه توتر وقلق ويفشها الألم ، يجعل من أهداف الارشاد النفسى خفض التوتر وازالة أسباب القلق حتى يتحقق للفرد التوافق بل ويتحقق التكامل الذى يسمح للفرد بتحقيق أقصى قدر من استغلال امكانياته وصولاً لأكبر قدر من السعادة .

وبناء على ما سبق نستطيع أن نخلص إلى أن التوجيه والارشاد النفسى هو أحد الفروع التطبيقية للصحة النفسية . ويمكن تعريفه بأنه « مجموعة الأساليب والخدمات التى تؤدى إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من النمو للشخصية ككل » .

وقد نخصص التوجيه فيصبح « توجيهاً مهنيًا » عندما يستهدف لمُجّاح الفرد وتوافقه مع العمل أو المهنة ، ويصبح « توجيهاً تربوياً » عندما يستهدف تحقيق توافق الطالب فى المجال الدراسى ، كما نطلق على التوجيه اصطلاحاً « الإرشاد النفسى » عندما يقصد التوجيه (Guidance) هو المصطلح الأعم ، وإن الارشاد النفسى (Counselling) هو نوع التوجيه الذى يتعامل مع المشكلات الانفعالية فى المقام الأول ، ان الإرشاد النفسى لا يكتفى عادة بالتعامل مع المشكلة التى يطرحها العميل والتى قد تكون واجهة لصراعات عميقة ، وإنما يركز الإرشاد النفسى على الفرد نفسه أكثر من تركيزه على المشكلة المطروحة ، ويهتم بتهيئة العميل لحل مشكلته الراهنة ، وكذلك لاكتساب القدرة على حل المشكلات الشبيهة فى المستقبل (٢٦) .

أن النجاح فى عملية الإرشاد يتوقف على ما يمكن أن تقدمه العملية الإرشادية من برامج فعالة أثناء الجلسات ، وما يمكن أن يحظى به العميل من استبصار .

والإرشاد النفسى درجة من درجات العلاج النفسى ، وهو جهد فى مسيل تعديل السلوك وتقويمه - ولكن يفترض فى حالة الإرشاد ، أن السلوك لم

يصل بعد إلى درجة الاضطراب الانفعالى الحاد أو المرض النفسى الذى يتطلب التعامل مع المعالج النفسى أو التمويل إلى العيادة النفسية .

فيسعى المرشد النفسى إلى تعديل إتجاهات العميل ونظراته المحدودة إلى مشكلاته الانفعالية ، بينما يسعى المعالج إلى إعادة تنظيم شخصية المريض بصورة كاملة ، وهذه العملية تحتاج إلى إعادة تنظيم شخصية المريض بصورة كاملة ، وهذه العملية تحتاج إلى جهد أعمق ووقت أطول مما يجتهد فى عملية الإرشاد التى لا يتوغل فيها المرشد إلى أعماق الشخصية وبالتالي تستغرق عملية الإرشاد وقتاً أقل .

ففيهم الإرشاد النفسى بشخصية الفرد ككل . وفى الوقت نفسه يسعى إلى توجيهه فى حل بعض مشكلاته الانفعالية وتخفيفه من الاضطراب النفسى ، ويستهدف فى النهاية تمكين الفرد من فهم أفضل لنفسه واكتساب وجهات نظر صحيحة نحو الحياة والناس ، والوصول إلى النضج المتكامل لجوانب شخصيته المتعددة ، وإطلاق طاقاته حتى يصل إلى أقصى درجة من التوافق<sup>(٢٦)</sup> .

هذا وقد حظى مفهوم الإرشاد النفسى باهتمام العديد من الباحثين المتخصصين فى مجال الصحة النفسية ، أن الإرشاد النفسى من أهم الأساليب التى يتبغى أن يوليها المسئولون عن العملية التربوية الرعاية والاهتمام ، ذلك إن كنا نهدف إلى الوصول بأبنائنا إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية السليمة ، والإرشاد النفسى عملية تعلم اجتماعى تقوم على أساس علاقة مباشرة بين اثنين : العميل Client ( وهو من يستفيد بالعملية ) والمرشد Coussellor والذى يفترض فيه إلمامه ومعرفة بالمعلومات والأساليب السيكولوجية المختلفة اللازمة فى هذه العملية .

إن الإرشاد النفسى « عملية تهدف إلى مساعدة الفرد الذى يشكو من اضطراب انفعالى اجتماعى لم يبلغ فى حدته درجة الاضطراب النفسى أو

العقلى على التخلص مما يشكو منه وبالتالي فإن المرشد النفسى يتعامل مع العاديين من الناس (٢٨) .

هذا ويجدر بنا بعد أن عرفنا عملية التوجيه والارشاد النفسى أن نعرض لمفهومين أساسيين وهما (١) مفهوم الصحة النفسية التى هى غايتنا سواء فى عملية الارشاد النفسى أو عملية العلاج النفسى ، وأيضاً سنعرض لمفهوم (٢) العلاج النفسى لتعرف مدى العلاقة بين عمليتى الارشاد والعلاج النفسين .

### الصحة النفسية :

تكثر الاجتهادات حول معنى الصحة النفسية عندما نقف أمام مشكلة اضطرابات السلوك ، بمعنى آخر عندما نقابل بسلوك غير سوى إلى المعيار الشائع للسلوك فى أى مجتمع من المجتمعات وعندما نواجه هذا السلوك الغير سوى ونرغب فى تعريفه وتحديد معالجه نجد أنفسنا أمام تعريف السواء كنموذج للسلوك نقرب منه أو نبتعد عنه بنسب متفاوتة .

إن للصحة النفسية معانى وتعريف متعددة - سنعرض لأهمها بغية الوصول إلى تعريف يمكن أن نستعين به فى رسم السبل المؤدية إلى سلامة العقل والمحافظة عليه من التعرض للاضطرابات السلوكية بأشكالها المختلفة .

من التعاريف الشائعة للصحة هى الخلو من أعراض المرض النفسى أو العقلى ، ويلقى هذا التعريف قبولاً بين المتخصصين فى مجال الطب النفسى .

ولا شك أن هذا التعريف إذا قمنا بتحليله نجد أنه مفهوم ضيق محدود لأنه يعتمد على حالة السلب أو النفى ، كما أنه يقصر معنى الصحة النفسية على خلو الفرد من أعراض المرض العقلى أو النفسى وهذا جانب واحد من جوانب الصحة النفسية ، فقد نجد فرداً خالياً من أعراض المرض العقلى أو النفسى ولكنه مع ذلك غير ناجح فى حياته ، وعلاقاته بغيره من الناس ( سواء فى

العمل أو فى الحياة الاجتماعية ) تتسم بالاضطراب وسوء التوافق ، إن مثل هذا الشخص يوصف بأنه لا يتمتع بصحة نفسية سليمة ، على الرغم من خلوه من أعراض المرض العقلى أو النفسى .<sup>(١١)</sup>

إن تعريف الصحة النفسية بانتفاء الأعراض النفسية والعقلية يعد من التعاريف السالبة للصحة النفسية حيث تفسر الظاهرة بالمظاهر التى يجب ألا تتوافر ، دون أن تقترب من المظاهر التى توجد مع الصحة النفسية وتنعدم بانعدامها .

إن اقتصار تعريف الصحة النفسية على سلامة الفرد من المرض النفسى والعقلى فى صورته المختلفة ، وعدم ظهور أعراض للاضطرابات السلوكية الحادة فى أفعاله وتصرفاته ، يعد معنى محدود وضيق للصحة النفسية .

فإذا تأملنا فى حياة وسلوك الافراد الذين نعرفهم وتعامل معهم فى كل يوم ، والذين لا تصل أعمالهم وتصرفاتهم إلى درجة الاختلال التام والشلوذ والغرابة ، فيتبين لنا أنهم لا يتسارون جميعاً من حيث قناعتهم بحياتهم ورضاهم عن أنفسهم ، أو من حيث قدرتهم على التوفيق بين مختلف أهدافهم واهتماماتهم ونزعاتهم ، أو من حيث لمباحهم فى إقامة العلاقات الطيبة والتوافق مع الأشخاص المحيطين بهم ، ومع مطالب البيئة الاجتماعية والمادية ، أو نرى فيمن تعرفهم أفراداً يغلب الرضا والسعادة على حياتهم ، وآخرين يغلب على حياتهم الضيق والتعاسة .<sup>(١٢)</sup>

يتبين من كل ما تقدم أن الصحة النفسية ليست مجرد الخلو من المرض - لأننا نلاحظ أن مجرد الخلو من المرض لا يحتم قدرة الرد على مواجهة الأزمات العادية ولا يتبعه الشعور الايجابى بالسعادة .

وهناك تعريفات موجبة للصحة النفسية تحدد الشروط الواجب توافرها فى الوظائف النفسية والعقلية للفرد المتمتع بالصحة النفسية ، وعلى سبيل المثال :

\* يعرف القومى الصحة النفسية بأنها «التوافق التام بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ عادة على الإنسان ، مع الأحساس الإيجابى بالسعادة والكفاية .» (٣٧)

\* ومعنى التوافق التام بين الوظائف النفسية المختلفة هي خلو المرء من النزاع الداخلى كوقوعه بين الجهتين مختلفين ، كأن يتردد بين تحقيق كرامته في نظر نفسه ، وإشباع جوعه عن طريق السرقة أو كما يحدث في موقف يتنازع إرادة الشخص في أمران : تضحية بنفسه وأولاده لإتقاذ الوطن ، أو تضحية بالوطن لإتقاذ نفسه وأولاده .

حالات واضحة يبدو فيها النزاع الداخلى النفسى ، والواجب أن يكون المرء بحيث لا يقع في نزاع نفسى ، أى أن يكون قادراً على الحسم في مشكلاته بناء على فكرة معينة .

وعلى هذا فخلو المرء من الصراع وما يترتب عليه من توتر نفسى وقلبهته على حسم الصراع لحظة وقوعه هو الشرط الأول للصحة النفسية وفقاً للتعريف السابق .

ويذكر القومى في هذا الصدد ( ... أن وظيفة الحياة النفسية بمختلف عناصرها هي تكيف المرء لظروف بيئته الاجتماعية والمادية ، وإحاطتها بحاجات الفرد ، وهي تتحقق عادة بالتعامل مع البيئة ، وهذه البيئة متغيرة وهذا التغيير يثير مشكلات يقابلها الإنسان بحالات من التفكير والانفعال ومختلف أنواع السلوك ، ولكن التغييرات التي تحدث قد تكون شديدة للدرجة خارجة عن الحد الذي يقوى عقل الفرد في مقابله والتكيف له .

لهذا كان لابد من تعاون الوظائف النفسية المختلفة ، ولا بد من قوتها لمقاومة التغييرات العادية ، وضرورى فوق ذلك أن يكون هناك شعور ايجابى بالسعادة والكفاية ، وهذا الشعور هو دليل الفرد حتى كونه في حالة جيدة من حيث الصحة النفسية .



ومن التعاريف الإيجابية للصحة النفسية ذلك التعريف الذى يعرف الصحة النفسية بـ ( قدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع المجتمع الذى يعيش فيه وهذا يؤدي إلى التمتع بحياة خالية من التآزم والاضطراب مليئة بالتحمس ) ومعنى هذا أن يرضى الفرد عن نفسه ، وأن يتقبل ذاته كما يتقبل الآخرون ، فلا يدبر منه ما يدل على عدم التوافق الاجتماعى ، كما لا يسلك سلوكاً اجتماعياً شاذاً ، بل يسلك سلوكاً معقولاً يدل على اتزانه الانفعالى ، والعاطفى والعقلى فى ظل مختلف المجالات ، وتحت تأثير جميع الظروف .

إن شخصاً هنا نمطه يعتبر فى نظر الصحة النفسية شخصاً سوياً لأنه يتميز بالقدرة على السيطرة على العوامل التى تؤدي إلى الاحباط أو اليأس بل أنه يستطيع أيضاً أن يسيطر على عوامل الهزيمة المؤقتة دون اللجوء إلى ما يعرض هذا الضعف أو عدم النضج ، إنه يستطيع أن يصمد للصراع العنيف ومشكلات الحياة اليومية ، ولا يصيبه إلا القليل من الهزيمة والفتن ، مستعيناً بصيرته وقدرته على التحكم الذاتى .

إن هذا الشخص وأمثاله أسوياء ، لأنهم يتمتعون بقدر كاف من اتساع النفسية ، حيث يمكنهم أن يعيشوا فى وفاق وسلام مع أنفسهم من جهة ، ومع غيرهم فى محيط المجتمع من جهة أخرى .<sup>(١١)</sup>

وهناك تعريف آخر لا يختلف فى مضمونه عن التعريف السابق موداه أن الصحة النفسية هى « الشرط أو مجموع الشروط اللازم توافرها حتى يتم التكيف بين المرء ونفسه ، وكذلك بينه وبين العالم الخارجى ، تكيفاً يؤدي إلى أقصى ما يمكن من الكفاية والسعادة لكل من الفرد والمجتمع الذى ينتمى إليه هذا الفرد .

ونلاحظ أن هذا التعريف يؤكد فكرة العلاقة بين الفرد وبيئته وهو لحق ذلك يتضمن ضرورة إيقاظ القدرات العقلية الطبيعية عند الإنسان ، واستغلالها إلى أقصى حد استطاع يؤدي إلى سعادة الفرد وسعادة غيره .<sup>(١٢)</sup>

وعلى هذا فلا يمكننا أن نعتبر أن الصحة النفسية هي ما ترتب عليه الكفاية والسعادة الفردية - إذا كانت هي الغاية الوحيدة - لابد أن تصطلم مع رغبات الآخرين اصطداماً قد ينقصها أو يقضى عليها ، إلا إذا اعتبرنا أن شرط الكفاية والسعادة الاجتماعية داخل ضمناً لتحقيق النتائج الفردية ، ومعنى هذا أن مراعاة التعامل الاجتماعى واجب بحيث تؤدي مع تحقيقها الأهداف الاجتماعية إلى ضمان تحقيق أهداف الفرد فى الوقت نفسه ، كذلك لا يمكن أن تعتبر الصحة النفسية هي مجرد العمل لسعادة المجتمع ، لأن هذا بدوره لا يحتم سعادة الفرد وكفايته ، إلا إذا اعتبرنا أن النقص فى سعادة الأفراد وكفايتهم يترتب عليه حتماً نقص فى السعادة والكفاية الاجتماعيين .

والصحة النفسية مسألة نسبية يتمتع بها الفرد بدرجة من الدرجات بمعنى أنه ليس هناك حد فاصل بين الصحة والمرض ، وهذا ما يؤكد تعريف صموئيل مقاريوس ، فيعرف الصحة النفسية بأنها :

« ... مدى أو درجة نجاح الفرد فى التوافق الداخلى بين دوافعه ونواذعه المختلفة ، وفى التوافق الخارجى فى علاقاته ببيئته المحيطة بما فيها من موضوعات وأشخاص » .

وعلى هذا نؤكد أنه ليس هناك حد نهائى للصحة النفسية فلا يوجد انسان يخلو من الصراع أو من القلق ، ولم يخبر الاحباط والفتش وما يترتب عليهما من مشاعر وانفعالات ، كما أن المضطربين أنفسهم يختلفون فى درجة الاضطراب ، ابتداء من المشكلات السلوكية ومروراً بالاضطرابات ، النفسية العصائية وانتهاء بالاضطرابات الذهانية ( العقلية ) التى يفقد فيها المريض قدرته على التعامل مع الواقع والحياة وفق عالم خاص به ومتخيل ) .

كما أن التوافق الاجتماعى أمر نسبي ومختلف من مجتمع لآخر ومن عصر لآخر أى اختلاف المكان والزمان .

فالفرء الذى يعتبر غير متوافق فى التعامل مع أحد المجتمعات قد يصبح متوافقاً تماماً فى مجتمع آخر ، وعلى سبيل المثال قد تكون المرأة التى تخشى

التعامل مع الجنس الآخر تقابل بالقبول والترحيب من بعض المجتمعات ، ولكنها ليست كذلك فى أغلب المجتمعات الغربية .

هذا عن النسيبة المكانية للصحة النفسية ، أما عن النسيبة الزمنية فيمكن أن تمثل لها بقيام المرأة بأعمال معينة فى الوقت الحاضر ، كانت تعتبر فى زمن مضى ( استرجعياً ) وخروجاً عن الأعراف وكانت السيدات اللواتى يقدمن عليها غير متوافقات فى مجتمعاتهن ، آنذاك وهن لسن كذلك اليوم فى بعض المجتمعات على الأقل .

والدليل الصغير الذى يخاف من الصوت العالى وهو فى سن الثانية يعتبر فى حالة سيئة عادية ، ولكنه لا يعتبر كذلك إذا استمر كذلك حتى سن المراهقة ، كما أن الميل الجنسى الناضج يعتبر عادياً بعد المراهقة وغير عادى إذا ظهر فى مرحلة الطفولة المبكرة - وهكذا .

وبناء على ما سبق يمكننا أن تبين بوضوح هو أننا لا نستطيع أن نعتبر حكماً على الصحة النفسية دون أن ندرك شيئاً هاماً وهو أن تلك الصحة النفسية جوانب ايجابية تقابلها جوانب سلبية تسم الشخص بسوء التوافق ، ويتبقى أن ندرك أن الأفراد يمكن ترتيبهم على متصل Continuum أحد طرفيه حالة التوافق ( الصحة النفسية ) والطرف الآخر سوء التوافق ، وهذا يعنى أن الصحة النفسية وسوء التوافق إنما يتداخل كل منهما بعضهما فى بعض فليس هناك حد فاصل للصحة النفسية يفصلها عن سوء التوافق .

كما يعنى هذا أيضاً أنه من الصعب أن نجد الشخص المتمتع بالصحة النفسية الكاملة أو الشخص الموسوم بسوء التوافق الكامل ، ذلك أن الفرق بين الصحة النفسية وسوء التوافق إنما هو فرق فى الدرجة .

فالتوافق التام بين الوظائف النفسية ليس له وجود ولكن درجة اختلال هذا التوافق هى التى تبرز حالة المرض عن حالة الصحة .

## العلاج النفسى :

تبدأ خطة العلاج النفسى بمسئمة أساسية وهى ضعف الأنا نتيجة للصراع الداخلى ، فعلىنا أن نتقدم لمساعدته .

ويجب على الطبيب المعالج ( المحلل ) وعلى الأنا الضعيف للمريض - إذ يثبتان أقدماهما فى العالم الخارجى الواقعى - أن يتحدا ضد المطالب الغريزية للهو ، والمطالب الأخلاقية للأنا الأعلى ، ويُعقد ميثاقاً بين المعالج والمريض ، فيتعهد أنا المريض بأن يخلص - القول إخلاصاً تاماً - للمعالج - وأن يضع تحت تصرفه كل المواد النفسية التى يزوده بها ادراكه الذاتى ، وعلى المعالج - من ناحية أخرى - أن يؤكد له أنه سيتوخى الأمانة التامة ، ويضع فى خدمته تجاربه لتأويل المواد التى أثر فيها اللا شعور ، ويعرض بمعارفه جهل المريض ويهين للأنا لديه السيطرة ثانياً على المناطق التى هجرها فى حياته النفسية ، وعلى هذا الميثاق يقوم الموقف التحليلى (١٧) .

ولا يكاد يخطو ( العلاج ) هذه الخطوة ، حتى يصادفه أول إخفاق وأول دعوة إلى التواضع ، فلكى يبرح الأنا لدى المريض حليفاً نافعاً فى هذه المهمة المشتركة بين ( المعالج والمعالج ) يجب عليه - مهما كانت ضغط القوات المعادية عليه عظيماً - أن يكون قد احتفظ بقدر من التماسك ومن فهم مقتبضيات الواقع ، ولكن ، يجب ألا نتوقع هذا من الأنا لدى الذهانى ( المريض العقلى ) فهو لا يستطيع أن ينفذ ميثاقاً كهذا ، ولأن يلبث أن ينبذ ( المعالج ) وما يقدمه له من عون متصل فى تثبيت أقدماه فى العالم الخارجى الواقعى ، الذى لم يعد يعنى بالنسبة إليه شيئاً ، ولهذا لا يصلح العلاج التحليل على الذهانين .

ولكن بالنسبة للمرضى النفسيين ( الذين يعانون الأمراض العصبية ) فإن الأنا لديهم قد أثبتت قدرته على المقاومة وهو أقل تحللاً ، وبذلك يستطيع

الكثيرون منهم أن يحتفظوا بمراكزهم فى الحياة الواقعية بالرغم من متاعبهم وما ينتج عنها من اضطرابات ، ويستطيع هؤلاء العصاةيون إبداء استعدادهم لقبول معاونة المعالج . وبالتالي يعقد الميثاق مع العصاةيين ( الصراحة التامة مقابل الأمانة المطلقة ) .

ويذكر فرويد فى هذا الصدد ( . . . ) وقد يبدو دورنا هذا شبيهاً بدور من يتقبل الاعتراف ، على أن هناك فرقاً كبيراً فلإننا لا نكتفى بأن نسمع من مريضنا ما يعرفه وما يخفيه عن الآخرين بل نريد أيضاً أن نكشف عما لا يعرفه هو . وإذ نضع هذه الغاية نصب أعيننا ، نعطيه تعريفاً مفصلاً لما نقصده بالصراحة . فنفرض عليه القاعدة الأساسية للتحليل التى يجب عليه بعد ذلك أن يلتزمها فى علاقته بنا : ليس عليه فقط أن يخبرنا بما يستطيع أن يقوله عن قصد وإرادة ، أى بما سرى عنه وكأنه الاعتراف ، بل عليه أيضاً أن يدنا بكل ما يشاهده فى نفسه وكل ما يجول بخلده ، حتى وإن كان مما ينفر من قوله ، وحتى وإن بدا تافهاً أو عديم المعنى بالفعل ، فإذا استطاع بعد هذه الوصايا أن يستبعد نقده الذاتى ، فسيزدنا بمجموعة من المواد والخواطر والأفكار والذكريات ، مما يقع تحت تأثير اللا شعور ، ويكون غالباً من مشتقاته المباشرة ، مما يسمح لنا بتخمين طبيعة مواده اللا شعورية المكبوتة ، وتزويد المريض بمعلومات تزيد من معرفته باللا شعور لديه . (١٧)

ولا ينبغي أن نظن أن دور أننا المريض قاصر على أن يمد المعالج مطيعاً مستسلماً بالمواد المطلوبة ، وأن يتقبل ترجمته ( تفسيره ) لها عن طيب خاطر ، ولكن ما يحدث أن المريض لا يكتفى بأن ينظر إلى المحلل المعالج على ضوء الواقع بوصفه مفيداً وناصحاً ، يكافأ على الجهود التى يبذلها ، بل يرى المريض فى محله بعثاً أو نسخاً لشخص هام فى طفولته أو ماضيه ، ومن ثمة يحول إليه مشاعر ومواقف سلوكية كانت تنصب بلا ريب على ذلك المثال . وسرعان

ما يتضح أن عامل التحويل هذا عامل ذو مغزى لا يحلم به المعالج : فهو من ناحية أداة معونة لا تضارع ، وهو من ناحية ثانية مصدر لاخطار فادحة . فهذا التحويل مزدوج الميل ، فهو يتضمن اتجاهات ايجابية ودية ، وأخرى سلبية عدائية تجاه المحلل ، الذى يحله المريض دائماً محل أحد والديه : ابيه أو أمه ، وما دام التحويل ايجابياً فهو يقدم للمعالج أعظم العون ، فهو يغير الموقف التحليلى كله ، وي طرح جانباً رغبة المريض العقلية فى الشفاء والتخلص من متاعبه ، وتقوم مقامها الرغبة فى إرضاء المحلل والظفر بتأييده ومحبته ، بحيث تصبح القوة الدافعة الحقيقية لمشاركة المريض فى العملية التحليلية ، فيقوى الأنا الضعيف ، ويتأثير هذه الرغبة يحقق المريض أموراً كانت محالة بدونها ، فتختفى أعراضه ويبدو أنه قد شفى ، وما كل ذلك إلا حياً للمحلل ، ونجب على المحلل أن يعترف لنفسه بتواضع أنه قد أخذ على عاتقه مهمة شاقة دون أن يخطر بباله ما سيقع تحت تصرفه من قوى جبارة .

وبالإضافة إلى هذا فإن علاقة التحويل تحمل معها ميزتين أخريين ، فعندما يضع المريض المحلل مكان ابيه أو أمه ، فإنه يتيح له السيطرة التى يمتلكها الأنا الأعلى عنده على الأنا من حيث إن أبويه - كما نعلم - كانا أصل الأنا الأعلى عنده ، فيتاح للأنا الأعلى الجديد - آنذاك - أن يقوم بما يشبه الترتيب اللاحقة للعصايب ، فيستطيع أن يصحح الأخطاء التى تعد الترتيب الأبوية مسؤولة عنها .

ويقدم فرويد تحذيراً للمعالج فيذكر ( . . . يجب أن نحذر من أن يساء استخدام هذا النفوذ الجديد ، فمهما استبد بالمحلل الاغراء بأن يصبح معلماً أو نموذجاً ومثالاً لغيره من الناس ، بأن يصوغهم على صورته ، فعليه ألا ينسى أن مهمته غير ذلك فى العلاقة التحليلية ، بل لن يكون مخلصاً فى مهمته إن ترك ميله يسيطر عليه ، ولن يعدو إذن أن يكرر أحد أخطاء الوالدين عندما كانا يقضيان على استقلال طفلهما بما لهما من تأثير وأن يُحل محل الاعتماد المبكر

باعتقاداً جديداً ، ويجب على المحلل أن يحترم المريض فى كل المحاولات التى يبذلها لتحسين حالته وانماء فرديته .

ولا يكون مقدار النفوذ الذى يمارسه ممارسة مشروعة إلا بقدر ما أصاب المريض من الكف فى نموه الانفعالى ، فهناك عصائيون كثيرون ظلوا على النمط الطفلى بحيث لا بد من أن يعاملوا كالأطفال أثناء التحليل (١٧) .

وبناء على ما سبق نستطيع أن ندرك دور التحويل الايجابى الفعال فى أن يبرز للمعالج بوضوح مجسم جزءاً هاماً من تاريخ حياة المريض ، ويحياء مرة أخرى أمام المعالج بدلاً من أن يروية .

هذا من جانب ومن جانب آخر ، فإن علاقة المريض بوالديه ، يتخذ أيضاً طابعها المزدوج ، فيغير الاتجاه الموجب مع المحلل إلى اتجاه سلبى عدائى وتكراراً للماضى ( فينقلب موقف المريض من الود إلى العدا ، ومن المحتمل أن يكون قد حدث مثل ذلك فى طفوله المريض ، وأن خطر التحويل السلبى هو أن يسيئ المريض فهم طبيعتها ، وأن يتوهمها خبرات حقيقية بدلاً من أن يراها إنعكاسات للماضى ، وعندما ينقلب التحويل من الموجب إلى السالب ، فإن المريض يشعر بأنه مهان منبوذ ، ويكره المحلل ويعتبره عدواً وتتهيباً لتترك العلاج .

أما واجب المحلل ، فهو أن ينشل المريض كل مرة من الوهم الذى يهدده باستمرار ، وعلى المحلل أن يعمل على أن لا يبلغ الحب أو العدا حدتهما الأقصى حتى يحول بين مريضه وبين التردى ( الانتكاس ) فى حالة لا سبيل إلى انتشاله منها . والوسيلة إلى ذلك أن يحذر المريض ، فى الوقت المناسب من هذه الاحتمالات قبل وقوعها ، واللباقة فى معالجة انتحريل تؤتى دائماً أطيّب النتائج ، وأن يقنع المريض بالطبيعة الحقيقية فى التحويل .

وبهذا تكون الخطوة الأولى فى العلاج هى تقوية الأنا الضعيف وزيادة كفاءته من خلال توسيع نطاق معرفته بنفسه ، وبجانب معلومات المريض ومستدعياته الطليقة ، وبما يديه فى حالات تحويله فيحصل المعالج عن مواده من مصادر أخرى مثل ما يستخلص من تأويل أحلام المريض ، وبما تكشف عنه فلتات لسانه .

تأتى المرحلة الثانية وهو الجانب الدينامى للمشكلة ، وهو تقديم الاستنتاجات والتفسير ولكن يجب أن يكون المريض فى مرحلة مستعد لقبول تفسيرات المعالج ، وعندما يكون كل شئ مُعد كما يجب ، فإنه يحدث غالباً أن يؤيد المريض مباشرة استدلال المعالج ، ويستعيد بنفسه الحادث الداخلى أو الخارجى الذى كان قد نسيه ، ويقدر ما يكون فى استدلال المعالج من دقة فى مطابقة تفاصيل ما نسيه المريض ، تكون سهولة تأييده له . وفى هذه الحالة لا يعدو هناك فرق بين معرفة المعالج ومعرفة المريض ، وبهذه الخطوات يقدم المعالج دعوة للأنا الضعيف للمريض إلى مشاركته فى عمل عقلى خالص هو التفسير . وذلك ملء الفجوات فى حياته النفسية ملاً مؤقتاً ، ثم يحول إليه ( المعالج ) سلطة الأنا الأعلى . ويشجع الأنا على الكفاح ضد كل مطالب للهور ، وفى الوقت نفسه يعيد النظام إلى الأنا ، وذلك بالكشف عن المضمونات والتزعات التى اقتحمت طريقها إليه من اللا شعور ، وتعرض للنقد بردها إلى أصلها ، وذلك من خلال رد المحتويات التى أصبحت لا شعوريه مكبوتة إلى حال ما قبل الشعور ومن ثم نعيدها إلى حوزة الأنا ويكون بهذا ساهم المعالج فى بذل العون للأنا العصابى للمريض ( والذى لم يعد قادراً على أداء الواجبات التى يفرضها عليه العالم الخارجى وقد غابت عنه خبراته الماضية جميعها ، وكف نشاطه بفعل التحريمات الصارمة التى يفرضها الأنا الأعلى ، وتبددت طاقته من محاولات فاشلة لصد مطالب الهور ، وانقسم على ذاته من الداخل ، وعجز عن المجاز أى تركيب صحيح ، ومزقته الميول المتعارضة ،



والصراعات التى لم تحل ، والشكوك المستمرة ) ، فأعاد المعالج بعد خطواته العلاجية لأننا النظام من خلال عمل عقلى خالص هو التفسير .

وبعد أن استعرضنا معنى الارشاد النفسى والصحة النفسية والعلاج النفسى نستطيع أن ندرك أن الارشاد والعلاج النفسى كلاهما يهتم بنفس العمليات وأن الفرق بينهما فرق فى الدرجة وليس فى النوع .

فمشكلات العميل الذى يطلب علاجاً نفسياً أكثر عمقاً من مشكلات العميل الذى يطلب ارشاداً نفسياً .

ويهتم الارشاد النفسى بالأسوياء والعاديين الذين لديهم بعض المشكلات ولم تتطور لديهم الاعراض العصابية ، بينما يهتم العلاج النفسى بالمرضى النفسيين والذهانيين أو ذوى الامراض النفسية الجسمية أو اضطرابات الشخصية .

يركز العلاج على ماضى المريض وخبراته الأولى والعوامل اللا شعورية فى الشخص ، بينما يهتم الارشاد بحاضر المريض وخبراته الراهنة الشعورية .

يقدم المرشد تدعيم تروى ويساعد العميل على تكوين ذات ايجابية تقبل ذاته بكل خصائصها ويستغرق هذا من المرشد وقتاً قصيراً ، بينما يقوم المعالج بدور تدعيمى بشكل أعمق ويستغرق ذلك منه وقتاً طويلاً .

ولكون العميل فى الارشاد النفسى أكثر استبصاراً ووعياً وأكثر سواءاً فهو يقوم بدور ايجابى وفعال مع المرشد فى اتخاذ القرارات وحل مشكلاته وتنظيم بناء شخصيته بينما المعالج فى العلاج النفسى هو المسئول على اعادة تنظيم الشخصية لدى المريض .

**الفصل الثاني**

**التوجيه والارشاد النفسى  
وصلته بفروع علم النفس**



## التوجيه والإرشاد النفسى وصلته بفروع علم النفس

تأثر علم الارشاد النفسى فى نموه وفى تطوره بالفروع الأخرى لعلم النفس بل فإن الإرشاد النفسى فرع من فروع علم النفس التطبيقي الذى يعتمد على فروع علم النفس النظرية ويستمد منها المبادئ والقوانين العامة التى تحكم السلوك الإنسانى ، وكذا فهو فى علاقة تبادلية بينه وبين باقى فروع علم النفس التطبيقى .

### الإرشاد النفسى وعلم النفس العام :

يستفيد علم الإرشاد النفسى من علم النفس العام إفادة هامة ، ويمكن أن نتعرف على مدى افادة علم الإرشاد النفسى من علم النفس العام إذا عرفنا موضوع اهتمام علم النفس العام فهو ( فرع نظرى من فروع علم النفس يعنى بإستخلاص المبادئ والقوانين العامة والتأكد من صحتها بكل الوسائل ، فيدرس سيكولوجية الافراد ، وأنماط استجاباتهم ويدرس سيكولوجية الاحساس وطبيعته ، والعلاقة بين العمليات الحسية والعملية الإدراكية والعمليات المعرفية ، كما يهتم بعمليات الانتباه والمتغيرات المؤثرة فى الانتباه ومشتتات الانتباه ، وأيضاً الادراك الحسى وطبيعته وقوانينه ، وعمليات التذكر والنسيان ، وسيكولوجية اللغة ، والتفكير ، والتعلم ، والدوافع والانفعالات ، وبمعنى آخر سيهتم علم النفس العام بوصف الحياة النفسية عامة فيدرس المبادئ والقوانين التى تنطبق على جميع الحالات بصرف النظر عن فرد بعينه أو موضوع خاص ) ومن هنا تظهر أهمية علم النفس العام بالنسبة للإرشاد النفسى والذى يمدّه بكل المعلومات المرتبطة بالشخصية ودينامياتها .

## الإرشاد النفسى وعلم النفس الاجتماعى :

يدرس علم النفس الاجتماعى سلوك الأفراد والجماعات فى المواقف الاجتماعية المختلفة ، والصور المختلفة للتفاعل الاجتماعى - أى التأثير المتبادل بين الأفراد بعضهم وبعض وبين الجماعات بعضها وبعض ، وبين الأفراد والجماعات ، بين الكبار والصغار ، فى الأسرة والمدرسة ، وبين العمال وأصحاب العمل ، كذلك الرؤساء ومرؤوسيهم ، ولا يقتصر علم النفس الاجتماعى على الاهتمام بدراسة مجالات التفاعل السابقة ، بل يهتم بالإضافة إلى ما سبق بدراسة صور التفاعل الاجتماعى من حب وكراهية ومخاوف وتعصب ، وتعاون وتشجيع وتنافس ، كذلك يدرس نتائج هذا التفاعل ومنها تكوين الآراء والمعتقدات والاتجاهات والقيم والعادات الاجتماعية ، كما يدخل فى نطاق اهتمامه دراسة الوسائل الفعالة التى تساعد على عمليتى التأثير والتأثر خلال عملية التفاعل الاجتماعى .

ولذا يعرف علم النفس الاجتماعى بأنه « العلم الذى يدرس سلوك الفرد وعلاقته بالآخرين ، إذ يستطيع هؤلاء ( الآخرون ) أن يحدثوا أثرهم فى الفرد ، أما بشكل فردى أو بشكل جماعى ، كما يمكنهم أن يؤثروا فيه إما بصورة مباشرة عن طريق وجودهم فى تجاور مباشر مع الفرد ، أو بصورة غير مباشرة من خلال نماذج السلوك التقليدية أو المتوقعة من الناس والتى تؤثر فى الفرد حتى ولو كان بمفرده .

ويستفيد الإرشاد النفسى من علم النفس الاجتماعى والذى يهتم بموضوعات رئيسية ، لفهوم الطبيعة الإنسانية وإلى أى حد تتأثر الشخصية بالوسط الثقافى والاجتماعى الذى تنشأ فيه عملية التنشئة الاجتماعية للطفل ، والطريقة التى يتم بموجبها تحول الطفل الصغير إلى راشد متألف اجتماعياً .

- \* دراسة المظاهر الاجتماعية المرضية وخاصة ( جناح الاحداث ومشكلات الجريمة والعنف ) .
- \* دراسة اتجاهات الرأى العام .
- \* التفاعل الاجتماعى وكيف يتم داخل الجماعات المختلفة الصغيرة والكبيرة .
- \* دراسة الميول والاتجاهات وأثرها على السلوك .
- \* دراسة صبور التعادى بين الجماعات ( التعصب ) (٥) .

والمرشد النفسى يتعامل مع الأفراد والجماعات فى الارشاد الفردى والارشاد الجماعى ، وفى الارشاد الجماعى بصفة خاصة يستفيد المرشد من دراسة سيكولوجية الجماعة ودينامياتها وبنائها والعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى ، وكيف تتكون الجماعات الارشادية ، وما هى معايير السلوك فى الجماعة وكيف تتوزع الأدوار فيها ودوره القيادى لتحقيق التوافق الاجتماعى . (٨)

### الإرشاد النفسى وعلم نفس النمو :

تدور دراسات علم النفس الارتقائى ( النمو ) حول دراسة سلوك الفرد فى تطوره ونضجه ، والمدى الزمنى لهذا النضج ، ويهتم بدراسة مطالب النمو فى كل مرحلة من المراحل العمرية والعوامل المؤثرة فى جوانب النمو المختلفة الجسمية والسيكولوجية والحسية واللغوية والعقلية والاجتماعية والانفعالية ، ويهدف علم نفس النمو إلى اكتشاف المعايير والمقاييس المناسبة لكل مظهر من مظاهر النمو ، ليكشف النمو الطبيعى والنمو البطئ والنمو السريع ، وهذا بدوره يمكننا من التعرف على ألوان الانحراف التى تطرأ على النمو ، وتعد دراسات النمو المرشد النفسى بالمبادئ والقوانين والمعايير التى تحكم النمو الانسانى السوى من كافة مظاهره الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية .

ويمكن أن ندرك علاقة الإرشاد النفسى وعلم نفس النمو من خلال التعرف على موضوعاته التى تتركز فى :

\* مراحل النمو المختلفة وتشمل مرحلة ما قبل الميلاد ، الطفولة المبكرة ، الطفولة المتأخرة ، المراهقة ، مرحلة الرشد ، مرحلة العمر ، مرحلة الشيخوخة .

\* العوامل التى تؤثر فى النمو ( الوراثة والبيئة ) والغدد ، والتغذية والأسرة ، والتعلم .

\* مشكلات النمو فى كل مرحلة من مراحل النمو .<sup>(١٥)</sup>

### الإرشاد النفسى وعلم النفس الفسيولوجى :

يهتم علم النفس الفسيولوجى بدراسة الجهاز العصبى ، وأعضاء الحس ، والغدد الصماء ، وصلتها بالحياة العقلية ، انطلاقاً من أن النشاط العقلى يعتمد على المركبات الجسمية وخاصة الجهاز العصبى وأعضاء الحس ، وأعضاء الاستجابة ، ولهذا يقرم علم النفس الفسيولوجى بدراسة هذه العلاقة ، أى العلاقة بين السلوك الكلى وبين الوظائف الجسمية المتنوعة ، فقد وجد أن دراسة أعضاء الحس والأعصاب وأعضاء الاستجابة من الوجهة التشريحية والفسيولوجية تفيد من فهم السلوك ككل ، وأن انهيار الوظيفة الكلية للفرد يكاد يرجع دائماً إلى انهيار وظيفة جزء منها .

ويمكن أن ندرك علاقة الإرشاد النفسى وعلم النفس الفسيولوجى إذا تعرفنا على أهم الموضوعات التى يتناولها علم النفس الفسيولوجى :

\* تشريح الجهاز العصبى ( الجهاز العصبى المركزى ) الجهاز العصبى الذاتى .

\* الوظائف الحسية .

\* الغدد الصماء ( اللاحقويه ) .

\* فسيولوجيا التعلم والتذكر والوجدان (٤٥) .

وهناك قدر كبير من المعلومات من علم النفس الفسيولوجى لا بد أن يحيط بها المرشد بحيث تعينه فى دراسة الحالة ، ومعروف أن الانفعالات والضغوط والمشكلات التى يقابلها المرشد مع عميله لها رد فعل جسمى وفسيولوجى .

### الإرشاد النفسى وعلم النفس البيولوجى ( الحيوى ) :

يهتم علم النفس البيولوجى بدراسة الفرد من حيث هو كائن حى متكامل فهو دراسة بيولوجية نفسية ، وهو يعالج سلوك الفرد بإعتباره كلاً متكاملأ ، ويركز على وحدة الفرد الجسمية والعقلية فى مجتمع وظروف بيئية ، كما يهتم بالربط بين الأوجه النفسية والبيولوجية من تقليل أى عرض جسمى أو نفسى أو عقلى ، ويعد أدولف مير Meyer رائد هذه المدرسة التى أطلق عليها اسم المدرسة السيكوبيولوجية الموضوعية ، فموضوع دراسة « مير » هو العقل أثناء عمله ، واعتبر « مير » أنه لا فائدة من تصنيف الأمراض أو وضع المريض تحت تشخيص معين لأن كل مريض هو حالة فريدة ، والمرض عنده هو الاستجابة السيكوبيولوجية التى يستجيبها الفرد للظروف الراهنة ، وعلى أساس عاداته فى التوافق ، فلم يفرق فى ذلك بين المرض الجسمى أو النفسى أو العقلى ، ويقوم الفحص على دراسة الفرد من جميع نواحيه ( الجسمية والبيئية والنفسية ، وفى ماضيه وحاضره ) كما يقوم العلاج على محاولة تصحيح عادات المريض الخاطئة فى التوافق ، وعلى محاولة تصحيح الظروف البيئية كما يعرف الشخص السوى بأنه القادر على التعامل مع الآخرين على أساس من الأخذ والعطاء ، والخالى من الصراع الداخلى والخارجى (٤٨) .



ويشارك الارشاد النفسى مع « مير » ، فى تعريفه للشخص السوى وفى محاولة تصحيح عادات العمل الخاطئة فى التوافق وارشاده بإمكاناته وتوجيهه لانسب الظروف لتحقيق أهدافه وطموحاته وفق استعداداته .

### الارشاد النفسى وعلم النفس التحليلى :

يهتم علم النفس التحليلى بدراسة الفرد دراسة دينامية ، وقبلاً ينسب السلوك إلى القوى الدينامية المنبعثة من الطاقة النفسية أو النفسية : « وبن من مرن » ، اللا شعور ، وإلى الخبرات والرواسب الفردية المكتسبة المؤثرة فى تلك الدوافع الغريزية ، كما يهدف هذا العلم إلى سبر أغوار النفس وانخراج محتويات اللا شعور إلى حيز الشعور لكى يكتسب الفرد استبصاراً بحقيقة دوافعه وأمراضه .

واكتسب علم النفس التحليلى مكانته المميزة انطلاقاً من بداياته المتواضعة فى العلاج النفسى للمرضى الهستيريين ، محدثاً ثورة كاملة فى مجال علم النفس من خلال كشفه عن ذلك البعد اللا شعورى من النفس البشرية ، وفك رموز لغته والوقوف على قوانين عمله ، وبيان مدى وعمق تأثيره للسلوك الانسانى ، هذا الاسهام الرئيسى جعل النظرة إلى الانسان مختلفة بلا شك بعده عما كانت عليه قبله ، كما أن اكتشاف اللا شعور وقوانينه جعل من المعرفة التحليلية النفسية منهجاً لا يمكن اغفاله فى فهمنا للسلوك الانسانى ، ورائد هذه المدرسة العلمية هو « سيجموند فرويد » الذى قضى الفترة من أواخر القرن الماضى وحتى وفاته ( حوالى نصف قرن من الزمان ) فى إقامة مفاهيمه بناء على ممارسة اكلينيكية مضمية واستمر بعض أتباعه من بعده ينهجون منهجه ويضيفون عليها ، هذا ولم تؤثر مبادئ فرويد التحليلية على التفكير السيكولوجى والطبى والعقلى وحدها ولكن تجاوزتها إلى ميادين أخرى ومن أهمها التوجه الارشاد النفسى .

## الارشاد النفسى وعلم نفس الشواذ Abnormal psychology

وهو العلم الذى يبحث فى طبيعة الأمراض النفسية وتفسيرها المرضى ،  
ويمدنا بالمعلومات عن السلوك الشاذ والغريب للشخص غير العادى ، فيدرس  
أصل الأمراض النفسية والعقلية بهدف التعرف على الأسس السيكولوجية العامة  
للسلوك المنحرف .

ويما أن السلوك الشاذ يعنى البعد عن المعدل العادى للسلوك فى الاتجاهين  
السلبى والايجابى (أى بالزيادة أو النقصان ) فس نجد من الشواذ ما يبعد عن  
المعدل إلى ما هو أفضل ومن ثم يدخل فى نطاق علم نفس الشواذ فئة التوابع  
والموهوبين أيضاً . أن الفرد موضوع اهتمام هذا الفرع من فروع علم النفس هو  
الذى يختلف أو ينحرف عن غيره من الأفراد فى جانب من جوانب شخصيته ،  
بحيث يبلغ هذا الاختلاف عند الدرجة التى تشعر عندها الجماعة التى يعيش  
معها ذلك الفرد - لأسباب خاصة - أنه بحاجة إلى خدمات معينة ( احتياجات  
معينة ) تختلف عن تلك الاحتياجات التى تقدم إلى الأفراد العاديين .

وعلى هذا الأناس لمجد أن فئة الشواذ ( أو الأفراد غير العاديين ) فئة  
ليست متماثلة ، وإنما يختلفون فيما بينهم وفقاً لنوع أو لمظهر الاختلاف ، وإن  
كانوا فى خصائصهم الشخصية قد يكون بينهم شئ من التشابه أكثر ما لمجده  
بينهم وبين فئة العاديين ، ويمكن تقسيم الأفراد الغير عاديين إلى ثلاث  
مجموعات أساسية فى ضوء ثلاث جوانب نشعر بأن مجتمعنا يعتبر الانحراف  
فى أى منهم يتطلب تقديم خدمات خاصة وهى :

(١) الجانب العقلى المعرفى .

(٢) الجانب الجسمى .

(٣) الجانب الانفعالى الاجتماعى .

وسواء كانت الفئة المنحرفة عن ( المعدل العادى ) تندرج تحت المجموعة السوية أو المرضية فكلاهما يحتاج إلى رعاية وتوجيه وإرشاد نفسى بصفة خاصة للاستفادة مما لديهم من امكانيات بشرية إلى أقصى درجة ممكنة .

### الارشاد النفسى وعلم النفس التجريبي Experimental psychology

يؤكد علم النفس التجريبي على قياس وتحليل العمليات النفسية داخل إطار مطالب العمل الدقيقة ، وكانت الجهود موجهة فى بادئ الأمر إلى دراسة الإدراك والتخيل والتصور ، ورد القليل ، والاحساس ثم اتجهت إلى استخدام القياس والتجريب فى المجالات السيكلوجية الأخرى ، كما أنه من خلال الدراسة التجريبية المضبوطة ، ظهرت فكرة دراسة الفروق الفردية على أساس تجريبى ، وساهم تطور التجريب فى دراسة جميع العمليات النفسية والعقلية - دراسة معملية - تعتنى بملاحظة وتسجيل السلوك تحت ظروف من الضبط والدقة فيها متغيرات مستقلة وتابعة ، ويمكن مقارنتها من حيث الدقة والضبط بالتجارب الأخرى التى تتم فى المجالات المختلفة التى تتبع المنهج التجريبى .

وتشمل دراسات علم النفس التجريبى العمليات المعرفية المختلفة ، والدوافع والانفعالات والانتباه ، والحالات الشعورية ، والقدرات والعمليات الإدراكية الحركية وخاصة الإدراك البصرى ، والسمعى ، واللغوى .

ويهتم الارشاد النفسى بجميع دراسات علم النفس التجريبى ، واستخدام المقاييس النفسية المختلفة التى تعد بالنسبة للمرشد ضرورة ولازمة إيماناً منه بمبدأ الفروق الفردية . كما يعيش المرشد بالملاحظة وتسجيل السلوك عند فحص ودراسة الحالة ويتوخى دقة المنهج التجريبى .

## الارشاد النفسى وعلم نفس الشخصية :

من الفروع الهامة والتي تحتل مكاناً عالياً بين فروع علم النفس ، موضوع الشخصية وهذا الموضوع هو نتاج طبيعى لفرعين هامين من فروع علم النفس هما : علم النفس التجريبي ، علم النفس الاكلينيكي ، وقد استمد الكثير من طبيعته من هذين الفرعين حتى استقل شيئاً فشيئاً وأصبح فرعاً هاماً من فروع علم النفس ، ومع ذلك فهو وثيق الصلة أيضاً بغيره من فروع علم النفس وخاصة التوجيه والارشاد النفسى ويشترك الارشاد النفسى مع علم نفس الشخصية فى الاهتمام بدراسة شخصية الفرد والمجال البيئى والاجتماعى والثقافى الذى يعيش فيه ، أن جميع موضوعات علم نفس الشخصية لا بد أن يحيط بها المرشد النفسى .

وعلماء نفس الشخصية يتعاطفون مع أنواع المشكلات التى يهتم بها عالم النفس المرضى ، ولكنهم فى الوقت نفسه يحاولون اخضاع هذه المشكلات والدراسات إلى أصول البحث العلمى التجريبي ، ويفرضون عليها معايير الضبط والدقة . أنهم لا ينكرون فائدة المنهج الاكلينيكي كوسيلة للوصول إلى فروض ، ولكنهم فى الوقت نفسه يصرون على مراجعة صدق هذه الفروض بوسائل البحث التجريبية المنظمة الدقيقة ، وكان من نتيجة ذلك أن أصبح علم نفس الشخصية حساساً لمشكلات القياس واستخدام المجموعات التجريبية والضابطة فى بحثه ، ولديه القابلية لاعادة الملاحظات واختيار العينات المناسبة إلى آخر هذه الاعتبارات التى تهتم بها البحوث التجريبية .

ويشترك علم نفس الشخصية مع الارشاد النفسى فى أن أصبح علم نفس الشخصية على وعى ومعرفة بوجود مشكلات كثيرة هامة تتصل بالشخصية السوية ، أغفلها عالم النفس المرضى الذى ركز اهتمامه على الحالات المرضية وحدها .

والنظرة الرئيسية المشتركة بين علم الارشاد النفسى وعلم نفس الشخصية هى أن كل منهما يرى : أن كل وظيفة عقلية تكون متضمنة أو كامنة فى حياة شخصية ، وليس هناك - بالمعنى المحسوس لهذه الكلمة - أشياء مثل الذكاء أو الادراك المكائى أو التمييز اللونى وإنما هناك أفراد قادرون على القيام بمثل هذه الوظائف ، وليس من الصواب أن نتحدث عن نمو معرفى أو محصول لغوى إلا داخل اطار الشخص ككل ، فهذه جميعها تعتبر جزءاً من نموه ، وهى تستمد خصائصها وصفاتها من الكل الذى تنتمى إليه . هذا الكل هو الشخصية . (٢٢)

### الارشاد النفسى وعلم النفس التعليمى Educational psychology

يحتل علم النفس التعليمى مكانة هامة من اهتمامات الارشاد النفسى ، إذ أنه يتناول الكثير من جوانب العملية التعليمية ، فيتناول الفرد المتعلم من دافعيته ، وطريقة تعلمه ، وتدريبه ، وممارسته أو تقويمه ، وتذكره ونسيانه ، وتفكيره ، وحل مشكلاته . كما يهتم بالعوامل المؤثرة فى عملية التعلم ( خصائص المتعلم ، عملية التعلم ، الموقف التعليمى ) .

ويقوم التعلم على نظريات رغم اختلافها وتباينها فإنها تقوم على أسس مشتركة يستطيع المرشد النفسى أن يستغلها لتحقيق أهدافه من اكساب العميل المعارف والقيم والمهارات والاتجاهات ، ومن تحقيق التغيير فى السلوك ، والاستفادة من قوتين التدعيم والدافعية مما يمكن أن يتخذ أساساً لتطوير عملية التعلم لدى العميل أو إعادة التعلم على أسس علمية لتحقيق أهداف الارشاد النفسى ، خاصة وقد حدث فى السنوات الأخيرة توازن بين الاهتمام بالطالب فرداً ، والطالب فى جماعة ، وكان هذا التوازن نتيجة لزيادة الاهتمام بالجوانب الاجتماعية فى العملية التعليمية ، بعد أن كان الغالب فى دراسات علم النفس التربوى وأبحاثه أن يعنى بالطالب الفرد عناية كبيرة من حيث نموه وخصائص كل مرحلة من هذا النمو ، ومن حيث خصائص الطالب العقلية وقدرته

وتعلمه والشروط التى تساعد على تحقيقه بصورة سليمة ، والمشكلات التحصيلية النفسية المختلفة التى يتعرض لها الطالب فرداً ، وكان من نتائج هذا التوازن والذى أفاد الارشاد النفسى أن علم النفس التربوى أصبح مهتم بسلوك الطالب فى مظاهره المختلفة ومهتم بالتأثيرات الاجتماعية التى يخضع لها هذا السلوك .

### التوجيه والارشاد النفسى وعلم النفس الصناعى :

يستفيد الارشاد النفسى من علم النفس الصناعى الذى يهدف إلى زيادة الانتاج وتحقيق التكيف المهنى عن طريق وضع العامل فى العمل الملائم له ، عن طريق التوجيه المهنى والاختيار المهنى وذلك بالكشف عن أحسن عمل يلائم شخصاً معيناً « التوجيه المهنى » وانستقاء أحسن عامل لعمل معين « الاختيار المهنى » وعمليات التوجيه والاختيار إنما يعتمدان على الاختبارات النفسية المقننة التى يقوم بها المرشد النفسى « الارشاد المهنى » وذلك لأنه من أجل أن تتم عمليات التوجيه المهنى والاختيار المهنى لابد من تحميل طرفى المهنة ( العامل والعمل ) . فبتحليل العمل نكشف عن ظروف القيام به والمؤهلات التى يجب أن تتوفر فى العامل ليقوم بعمله خير قيام ، وكذلك يجب تحليل العامل لمعرفة قدراته الشخصية والعقلية والجسمية ، بقصد الكشف عن استعداداته الكاملة ، ويتم ذلك من خلال المقابلات الشخصية والمقاييس النفسية المختلفة التى يقوم بها « المرشد المهنى » . فبعد تحليل العمل والعامل ، تتم عمليات التوجيه المهنى والاختيار المهنى ، بتحليل طرفى المهنة يأتى دور التدريب ( تدريب العامل على العمل الجديد الذى ينسب إليه ) (٣٠) .

ولا يقتصر دور علم النفس الصناعى على وضع العامل فى المكان المناسب له من العمل ، ولكن تتعدى ذلك فيهتم أيضاً بدراسة عملية الاستهداف للحوادث ، والعوامل التى تؤدى إلى زيادة الحوادث وكيفية الوقاية منها ( الأمن

الصناعى ) بالإضافة إلى ذلك يهتم علم النفس الصناعى بالروح المعنوية للعاملين ويعتبر أن ارتفاع الروح المعنوية للعاملين جزء هام من الكفاية الانتاجية ، كل هذا يفيد الارشاد النفسى الذى يطبق المبادئ العامة فى علم النفس على المشكلات العملية فى الصناعة والانتاج والتدريب من خلال « المرشد المهنى » .

### التوجيه والإرشاد النفسى وعلم النفس الجنائى :

من بين احتياجات المرشد النفسى حالات قد تكون متعلقة بمشكلات قانونية . ويهتم علم النفس الجنائى بدراسة العلة النفسية والاجتماعية وراء الجريمة . إن العلوم الجنائية الحديثة لا تخرج فى الواقع عن كونها تطبيقاً للأساليب العلمية الحديثة ، لذا أصبح وجود وإتاحة المعرفة العلمية عن الجريمة مرحلة ضرورية سابقة لتناول تلك المشكلة بالوقاية والمكافحة والعلاج وعلى قدر مضمون ومدى إمكان تطبيق هذه المعرفة يتوقف مدى صلاحية وفعالية الأساليب التى يستخدمها المجتمع فى التعامل مع مرتكبى الجرائم .

ويجد المرشد النفسى - فى مجال الجريمة - نفسه أمام مجموعة من العوامل والمتغيرات المتشابكة المعقدة من الضرورى التعرف عليها ، ووضع يديه على العلة النفسية الحقيقية دون تزييف من جانب ( العميل ) والذى يستخدم ميكانيزم التبرير لسبب جريمة ، وقد يكون هذا التبرير شعورياً أو لا شعورياً ، المهم فى النهاية يجب ألا يؤخذ كلامه على أنه مصدر موثوق به ، فيما يختص بالمعلومات التى أدلى بها لأنه فى الحقيقة يجهل هو الآخر العلة الأساسية أو السببية النفسية وراء سلوكه وعلى هذا يكون أمام المرشد الدقيق هدف التعرف على محددات السلوك وتحديد الظروف المصاحبة للانحراف ، ولا يتوقف اهتمام المرشد عند هذا الحد ( التشخيص ) بل يمتد ليشمل عمليتى الوقاية والتوجيه .

## التوجيه والارشاد النفسى وعلم النفس الاكلينيكى :

يهتم علم النفس الاكلينيكى بالفحوص النفسية مع اجراء الاختبارات السيكولوجية التى تساعد على تشخيص الحالة وتوجيه العلاج ، ويقوم بهذا الفحص متخصص نفسى اكلينيكى وهو فى العادة ليس بطبيب ، ولكنه متخصص فى المقاييس والاختبارات النفسية ويعاون الطبيب النفسى المعالج بإجراء تلك البحوث وتنفيذ بعض أنواع العلاج .

ويهدف علم النفس الاكلينيكى إلى وصف وشرح السلوك ، فهو يسعى عن طريق الملاحظة الدقيقة والقياس والتجربة التى تزودنا بالمعرفة التى تعنى على فهم السلوك ، وأسباب هذا السلوك .

وعلم النفس الاكلينيكى هو فى الأساس تطبيق للطريقة الاكلينيكية ، تشخيصاً وتنبؤاً وعلاجاً أى أن الاختصاصى النفسى الاكلينيكى هو الذى يستخدم الأسس والتكتيكات مع غيره من الاختصاصيين فى الفريق الاكلينيكى ( ومنهم المرشد النفسى والطبيب والاختصاصى الاجتماعى وغيرهما ) كل فى حدود اعداده وتدريبه وامكانياته ، وفى اطار التفاعل الايمانى بقصد فهم ديناميات شخصية العميل ، وتشخيص مشكلاته ، والتنبؤ عن احتمالات تطور حالته ومدى استجابته لمختلف صنوف العلاج ، ثم العمل على الوصول بالعميل إلى أقصى توافق اجتماعى - شخصى (٣٦) ، (٣٧) .

والمرشد النفسى يسهم فى تطوير كل من العلم والممارسة الاكلينيكية عن طريق التفاعل الخلاق بينه وبين باقى فريق العمل . ومن المهم على المرشد النفسى أن يعرف الحدود الفاصلة التى عندها يحيل الحالة إلى زميله الطبيب ، أو المعالج النفسى .





الفصل الثالث

المسلمات النفسية للإرشاد



## المساهمات النفسية للإرشاد

### أولاً: الفروق الفردية:

هناك حقيقة ثابتة لا يمكن إغفالها في عملية التوجيه والإرشاد النفسى ألا وهى الفردية ، إن الضرر هو السمة المميزة لكل فرد ، فالإنسان مخلوق فريد فى قوى الطبيعة ، ومن المستحيل أن نجد شخصين متشابهين تمام التشابه ، حتى التوائم المتطابقة ، والناس من تفردهم أشبه ببصمات الأصابع ، فمن المستحيل أن نجد بصمتين متشابهتين لشخصين مختلفين . إن الخاصية المميزة للإنسان هى فرديته ، وأنه يسلك فى مجاله الخاص فى الحياة وعلى طريقته الخاصة ، وأنه يخضع سلوكه لعوامل متعددة ، كالجينات أو التكوينات البيولوجية والفردية التى تختلف اختلافاً كبيراً من شخص لآخر . هذا بالإضافة إلى اختلاف الظروف البيئية التى يعيش فيها ، وهذا كله من شأنه أن يجعل النمط مميزاً فريداً لكل فرد ، ومعنى ذلك أن المعرفة فى مجال التوجيه والإرشاد النفسى لا يمكنها بحال من الأحوال أن تغفل دراسة هذه الفردية طالما أن كل سلوك هو سلوك فردياً بالذات (١) .

وقد أدى الاهتمام بدراسة الفروق الفردية إلى الأهتمام بدراسة السلوك المنحرف عن المتوسط فى المنحنى الاعتدالى ، ويتخذ المنحنى الاعتدالى المثالى مقياساً تقاس به نتائج المقاييس التى تحاول قياس الفروق بين الأفراد فى أى مجموعة ، إذ يتوقع أصحاب المقاييس النفسية أن تكون نتائج مقاييسهم فريده فى توزيعها من هذا المنحنى المثالى وهو منحنى فرضى . إذ نفترض أن كل السمات فى البشر تتوزع فى درجاتها بين الأفراد تبعاً لهذا الشكل رقم (٢٢) .

٣+    ٢+    ١+    صفر    ١-    ٢-    ٣-

### الشكل رقم (١)

يصف نسبة تكرار الحالات تحت المنحنى الاحتمالي

وتبعاً لهذا المنحنى تتركز معظم الحالات في الوسط وتقل تدريجياً كلما  
 ابتعدنا نحو الطرفين ، فتوجد نسبة ٦٨ ٪ من الحالات تحت المنحنى في الوسط  
 في حدود ١ + ، ١ - ، درجة معيارية عن المتوسط ، بينما تقع نسبة ٩٥ ٪ من  
 الحالات في حدود ٢ + ، ٢ - ، درجة معيارية ، بينما تقع نسبة ٩٩ ٪ من  
 الحالات في حدود ٢,٥ درجة معيارية موجبة وسالبة كما يبين من  
 الشكل (١). (١٢)

هذا وقد ظهر في أدبيات علم النفس حول العوامل المؤثرة في الفروق الفردية وطبيعتها فقد  
 نشأت في البداية وجهتان متقابلتان من النظر : الأولى ترى أن الفروق الفردية  
 ترجع للأسباب الوراثية التي تحدد ذلك بشكل قاطع يصعب معه القول بأي  
 عوامل مؤثرة أخرى ، فيرى أصحاب وجهة النظر التي تحيز للعوامل الوراثية  
 أن الفروق الفردية هي حقائق بيولوجية مورثة ، وإن الأفراد يخلقون مختلفين  
 في سماتهم المختلفة العقلية والجسمية والشخصية والانفعالية ، وإنه لا مجال  
 لتغيير هذه السمات التي ولد بها الفرد بتأثير العوامل البيئية .

أما وجهة النظر المقابلة فتتجه للعوامل البيئية ، وترى أن التفاوت في الظروف والخبرات البيئية المتنوعة التي يمر بها الأفراد وما يرتبط بها من أساليب مختلفة للتنشئة الاجتماعية من شأنها تنمية استعداداتهم الكامنة وتوجيهها في مسارات محددة ، ولكن مع تزايد الدراسات الواقعية التي أجريت وتنوع أهدافها وعيانتها ومناهجها برزت وجهة نظر ثالثة أكثر اعتدالاً ومنهجية ، ترى أن الفروق الفردية ما هي إلا إنتاج للتفاعل بين العوامل الوراثية البيئية بحيث لا نستطيع القول بأن الفروق الفردية تتحدد بعوامل وراثية فحسب ، ولا بعوامل بيئية فحسب ، ولكن تتحدد من خلال التأثيرات النسبية والتفاعلية بين العوامل الوراثية كإستعدادات كامنة وبين العوامل البيئية بما تضيفه من الظروف والفرص المتاحة أمام الأفراد. فكلاهما يساهم في أحداث ظاهرة الفروق الفردية ، وإن مبدأ الفروق الفردية ينطبق على جميع مظاهر السلوك الإنساني الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي . . . إلخ .

وبما أن عوامل الوراثة والبيئة لا يمكن أن تكون متماثلة لفردين بأي حال من الأحوال ، فهذا يؤكد أن لكل فرد طابعة الفريد والمميز .

ومجمل القول فإن المرشد النفسي يجب أن يدرك أن لكل عميل استعداداته وقدراته ومسئولته واتجاهاته الخاصة ، ويجب أن يتقبل اختلاف المستويات بين الأفراد كحقيقة واقعية وفقاً لمبدأ الفروق الفردية .

### ثانياً : مطالب النمو :

ويقصد بمطالب النمو الحاجة التي تظهر في فترة معينة من حياة الإنسان ، فإذا تمكن الفرد من إشباعها شعر بالسعادة والارتياح وإذا فشل في إشباعها شعر بالشفاء والضييق ، وعدم إشباع أحد المطالب يؤثر على إمكانية إشباع المطالب الأخرى ، وتعتمد مطالب النمو على ثلاثة مصادر تتفاعل معاً لتحديد لكل فرد مطالب نموه وهي :

- ١ - التاريخ التطوري العضوى للفرد وهو أهمها .
- ٢ - النمط الثقافى الاجتماعى الذى يعيش فى وسطه الفرد .
- ٣ - المستوى الذى يحدده الفرد لطموحه وقيمه الاجتماعيه . (٣٢) ، (١٥)

ولكى يتضح مفهوم مطالب النمو نقدم أهم المطالب الرئيسية للنمو خلال مرحلة الطفولة لى تكون دليلاً للمرشد النفسى الذى يتعامل مع هذه المرحلة وهما :

### تحقيق الصحة الجسمية

وقصد بها التوافق التام بين الوظائف الجسمية المختلفة ، مع القدرة على مواجهة الصعوبات العادية المحيطة بالفرد مع الاحساس الإيجابى بالنشاط والقوة والحياة . (٢٩)

والمقصود بالتوافق التام هو أن تعمل أجزاء الجسم متعاونة لصالح الجسم كله وإلا نشأت حالة مرضية ، تختلف فى شكل ومدة بقاءها باختلاف نوعها وظروفها ، فإذا زاد أو قل نشاط غدة من الفرد عما يتطلبه الجسم كله كوحدة أدى ذلك إلى حالة مرضية ، فزيادة نشاط الغدة الدرقية مثلاً عما يستدعيه الاتزان الكلى لمجموع نشاط الفرد يترتب عليه عادة الحالات المرضية التى تتضح فى بروز العينين وسرعة التنفس وتتابع ضربات القلب ، والحساسية الشديدة فى الناحية الانفعالية ، كما أن نقص الافراز فى الطفولة يسبب حالة من الضعف العقلى والقزامة أو القصاع .

كذلك تتضمن الصحة الجسمية قدرة الجسم على مواجهة الصعوبات العادية التى تحيط بالفرد ، فيجب أن يكون بحيث يقاوم التغيرات المألوفة فى درجة الحرارة مثلاً ، وأن يكيف نفسه لتغيرات فسى التغذية ومواعيدها وألوانها ... إلخ .

هذا بجانب الأحاسيس الإيجابية بالنشاط والقوة والحياة موجود وهذا الإحساس يدل الفرد على تمتعه بالتوافق ، رغبات هذا الإحساس يدل على حاجته إلى القيام بإعادة هذا التوافق .

وطريقنا إلى تحقيق الصحة الجسمية للطفل يكون عن طريق نمو واستغلال الإمكانيات الجسمية إلى أقصى حد ممكن ، وتكوين عادات سليمة من الغذاء والنوم والتريض والوقاية الصحية ، وتعلم المهارات الحسية الضرورية للنمو السليم وحسن المظهر الجسمي العام .

### تحقيق الصحة العقلية والنفسية :

ويقصد بها : « الشرط أو مجموع الشروط اللازم توافرها حتى يتم التكيف بين الفرد نفسه ، وكذلك بينه وبين العالم الخارجي تكيفا يؤدي إلى أقصى ما يمكن من الكفاية والسعادة لكل من الفرد والمجتمع الذي ينتمي إليه » .

وهذا التعريف يؤكد فكرة العلاقة بين الفرد وبيئته كما يتضمن ضرورة إيقاظ القدرات العقلية الطبيعية عند الفرد واستغلالها إلى أقصى حد مستطاع يؤدي إلى سعادة الفرد وسعاد غيره ، وبهذا نصل إلى تطابق تام بين الغايات النهائية للتربية وغايات الصحة العقلية .<sup>(٢٩)</sup>

وطريقنا إلى تحقيق الصحة العقلية للطفل يكون عن طريق : تحصيل أكبر قدر ممكن من المعرفة والثقافة العامة ، وعادات التفكير الواضح ، نمو اللغة وسلامة التعبير عن النفس ، تنمية الابتكار وتنمية مهارات جديدة ، تقبل الذات والثقة بالذات ، تقبل الواقع وتكوين اتجاهات وقيم سليمة ، التقدم المستمر نحو السلوك الأكثر نضجاً ، والمشاركة الخلاقه المسئولة في الأسرة والجماعات



الأخرى ، الاتصال والتفاعل السليم فى حدود البيئة ، الاستمتاع بالحياة ، توسيع دائرة الميول والاهتمامات والهوايات ، تنمية المهارات الاجتماعية التى تحقق التوافق الاجتماعى السوى ، تحقيق النمو الأخلاقى والدينى ، النمو الانفعالى إلى أقصى درجة ممكنة ، إشباع الغرائز فى حدود المشروع ، تحقيق الدوافع للتحصيل والنبوغ والتفوق ، إشباع الحاجات مثل الحاجة إلى الأمن والانتماء والمكان والتقدير ، الحب والمعرفة والنجاح والتوفيق والحرية والاستقلال . . . . إلخ .<sup>(٧)</sup>

### ثالثاً : الشخصية ومحدداتها

تفيد الشخصية أولاً وجود كائن مشخص كما تعنى كلمة الشخصية وحدة متكاملة متضمنة ما فى الشخص من صفات ومميزات وخصائص جسمية وعقلية ، ونظرة الشخص إلى ذاته . كما أن الشخصية لا تقتصر على ما يبدو به الشخص بل تتناول الجوانب العميقة التى قد يتجلى أثرها فى السلوك أو التى تكتشف بالاختبارات ووسائل الدراسة النفسية وغيرها .

ولانصدر أنواع النشاط المختلفة عن الإنسان مستقلة بعضها عن بعض بل إنها تصدر جميعاً فى صورة متناسقة عن شخصية واحدة متكاملة . وتتكون شخصية واحدة متكاملة . وتتكون شخصية الإنسان نتيجة تأثير كثير من العوامل ، وهى تمر بكثير من مراحل النمو ، وقد تكون الظروف التى ينشأ فيها الفرد حسنة فتنشأ شخصية سوية ، معتدلة ، متزنة ، متواضعة ، وقد تصاب الشخصية ببعض أنواع الاضطراب فتختل ، أو تنحرف أو يصيبها الشذوذ ويعتبر مفهوم الشخصية من المفاهيم الحيوية التى اختلف حولها كثير من العلماء ، ومن هنا نجد أنه لا يوجد اتفاق على تعريفها بل ونال المفهوم اهتماماً كبيراً من دراسات علم النفس ، وقد تعددت مفاهيم الشخصية تبعاً لتعدد وظائفها وتباين دعائمها واتساع وكثرة مكوناتها ومقوماتها ، فقد استخلص

( البورت ) من مسح شامل للدراسات في مجال الشخصية قرابة خمسين تعريفاً مختلفاً صنفها إلى عدد من الفئات الواسعة .

إن تعريف الشخصية يعتمد على النظرية التي يعتقها الباحث . فإذا أكدت نظريته في الشخصية مفهوم التوافق أو التكامل جاء تعريف الشخصية متضمناً لهذه المفاهيم بإعتبارها صفات الشخصية فالشخصية إذن تعرف بالمفاهيم التي تكون جزءاً من نظرية الشخصية التي يعتقها الباحث ، إن الشخصية تتكون من مجموعة من القيم أو الألفاظ الوصفية التي تستخدم لوصف الفرد تبعاً للمتغيرات أو العوامل التي تحتل مركزاً هاماً في النظرية التي يعتقها صاحبها .

فعرف البورت الشخصية بأنها « ذلك التنظيم الدينامي الكامن في الفرد الذي يتضمن مختلف النظم النفسية التي تحدد خصائصه السلوكية وتفكيره » . (٥٠)

بمعنى أن « الشخصية » هي التنظيم الدينامي في الفرد لتلك الأجهزة الجسمية والنفسية التي تحدد طابعه الفريد من التوافق مع بيئته ويميل كثير من الباحثين إلى الأخذ بهذا التعريف الذي وضعه البورت لأنه يؤكد على أن الشخصية تنظيم دينامي ، ويكون التنظيم عادة ثابتاً ثباتاً نسبياً ، ولكنه مع ذلك قابل للتغيير نتيجة لتفاعل الدائم للعوامل الشخصية والاجتماعية والمادية التي يتعرض لها الفرد . .

وأهم ما في تعريف البورت هو أنه يؤكد على الوحدة النفسية الجسمية للفرد ، ويشير أيضاً إلى أن الأساليب السلوكية التي يتوافق بها الفرد مع البيئة فريدة أي خاصة بالفرد وتميزه عن غيره من الأفراد وبالتالي فهو يؤكد على أن لكل فرد طابعه الفريد والمميز .

والشخصية « هي تنظيم متكامل ودينامي للخصائص الجسمية ، والخصائص العقلية المعرفية ، والخصائص المعنوية ، والخصائص الانفعالية

الاجتماعية ، هذا التنظيم يتضح فى تفاعل الفرد مع الأشخاص الآخرين ، وفى الحياة الاجتماعية المبنيه على الأخذ والعطاء ، والشخصية تتضمن الحوافز الفطرية والمكتسبة ، والعادات والاهتمامات والميول والعواطف والمثل والأفكار والمعتقدات ، كما تتضح فى علاقة الفرد مع وسطه الاجتماعى<sup>(٥٩)</sup> .

ونعرف - نحن - الشخصية بأنها « وحدة الفرد - الأصيلة - الجسمية والنفسية والاجتماعية - والتي تعبر عن طابعه الفريد والمميز ، وتؤثر فى جميع أشكال سلوكه الظاهر منها والباطن » .

ويتحتم علينا أن ندخل فى حسابنا كل الجوانب التى تعبر عن وحدة الفرد إذا أردنا أن نكون فكرة عن شخصية فرد ما .

### محددات الشخصية :

- إن تكوين الشخصية يمكن النظر إليه فى ضوء محددات أربعة وما بينها من تفاعلات وهذه المحددات الأربعة هى :
- (أ) المحددات التكوينية ( البيولوجية ) .
  - (ب) محددات عضوية الجماعة .
  - (ج) محددات الدور الذى يقوم به الفرد .
  - (د) محددات الموقف .

فلا يمكن أن نغفل أهمية الجوانب البيولوجية فى دراسة الشخصية فيذهب « روجرز » إلى أن إدخال المجال البيولوجى فى دراسة الشخصية ، من شأنه أن يوسع أفقنا ونظرتنا لهذا المجال الجديد الذى لا يزال فى المهد - مجال دراسة الشخصية - ويعتمد الاتجاه البيولوجى فى الكثير من أفكاره من علم البيولوجيا وعلم الفسيولوجيا وما يتصل بهما من نظرتهما للشخصية وكيف تتكون وكيف تنمو وكيف تعدل .

ويركز أنصار الاتجاه البيولوجى فى دراسة الشخصية اهتمامهم على مجالات متعددة أهمها دراسة الوراثة ، ودراسة الأجهزة العضوية والعلاقة بين وظائفها وأنماط الشخصية ، ودراسة التكوين البيوكيميائى والفردى للفرد .

أما عن محددات عضوية الجماعة ، فتؤكد أن من الخصائص الأساسية للإنسان قدرته على التغير نتيجة لما يمر به من خبرات وتعلم ، وتحدد شخصية الفرد وسلوكه ببيئته وثقافته التى نشأ فيها ، وقد قسم « لويس ثورب » البيئة إلى أقسام ثلاثة هى فى الحقيقة مترابطة بشكل وثيق ، وهذه الأقسام هى : البيئة الطبيعية ، والبيئة الثقافية ، والبيئة الاجتماعية .

وأما الدور الذى يؤديه الفرد فى الحياة فيشير إلى كل من الفرد والمحيط الاجتماعى الذى يوجد فيه ، فمفهوم الدور يسمح لنا بربط السلوك « المتوقع ، من الفرد حسب سنه وجنسه وتخصصه المهنى والوظيفى . فالدور هو نوع متشكل من المشاركة فى الحياة الاجتماعية أو هو ببساطة كما عبر عنه « جوردون البورت » ما يتوقعه المجتمع من الفرد الذى يحتل مركزاً معيناً داخل الجماعة .

ويحدد كل مجتمع من المجتمعات الأدوار الاجتماعية التى يتوقع من أفرادها القيام بها فى حياتهم العادية كدور الأب ، الأم ، دور الابن الأكبر ، دور الولد الذكر ، دور الأبن ( داخل الأسرة ) وهذا التفاعل المتبادل بين الأدوار المختلفة يكون ما نسميه بإسم النظام الاجتماعى والأسرة .

فالطفل عندما يتعلم القيام بدوره فى الأسرة يتعلم فى الوقت نفسه الأدوار التى يقوم بها الأب والأم والأخوة الكبار ، فأدوارهم متبادلة مع دورة ، وهم بالنسبة له بمثابة نماذج يقوم بتقليدها وتحدث جميع هذه الأدوار أثراً هاماً فى عملية التطبيع الاجتماعى والتثقيف الذى يحتاج إليه فى حياته بعد ذلك .

والمحدد الرابع من محددات الشخصية هو محدد الموقف و ما أكثر المواقف التي يمر بها الفرد في حياته ، وما أكثر تأثيرها في شخصيته ، بالطبع لا يمكن النظر إلي الشخصية كما لو كانت مستقلة عن المواقف التي تمر بها أو توجد فيها ، فالموقف الذي يوجد فيه الفرد يلعب دوراً هاماً في سلوكه ، فقد يكون الفرد قائداً في موقف وتابعاً في موقف آخر ، رغم توافر شروط القيادة لديه في كلا الحالتين . (٢٢)

### رابعاً : دوافع السلوك الإنساني

كل سلوك يصدر عن الفرد إنما هو مدفوع وغرضي ، ولا يمكن التعرف على مظاهر السلوك الإنساني إلا إذا عرفنا الدوافع التي وراءها . ولكي يفهم الإنسان غيره من الناس فهما صحيحا فإن الشرط الأساسي هو أن يبدأ بفهم دوافعهم ، وما يرمون إليه من أهداف . فالإنسان الذي يضحك أو يبكي يستطيع عادة أن يعين السبب النفسي الذي دعاه إلى الضحك أو البكاء ، وحينذاك فهو يعين دوافعه وراء الضحك أو البكاء .

وهناك نوعان رئيسيان من الدوافع ، دوافع تنشأ عن حاجات الجسم الخاصة بوظائفه العضوية والفسولوجية ، كالحاجة إلى الطعام والماء والجنس ، وإلى تجنب البرد والحرق والألم ، وهذا النوع من الدوافع لا يتعلمها الفرد ولكنها موجودة فيه بالفطرة ، وهناك دوافع تأتي نتيجة نمو الفرد واتصالاته بالآخرين واحتكاكه بظروف الحياة العامة وما تقتضيه هذه الظروف ، مثل الحاجة إلى المكانة الاجتماعية ، وإلى النجاح وإلى الأمن . . . إلخ . ويطلق على النوع الأول من الدوافع في العادة اسم الدوافع الأولية ، والنوع الثاني اسم الدوافع الثانوية .

والدوافع الأولية لها خصائصها ، فهي : فطرية ، وعامة ، وتنشأ نتيجة لاختلال التوازن العضوي والكيميائي ، وبإشباعها يستعيد الفرد توازنه العضوي

والكيميائي كما أنها تحافظ على بقاء الفرد والنوع . ومتى أشبعت الدوافع الأولية فإن الدوافع الثانوية تبدأ فى أن تحتل مكانتها فى توجيه سلوك الفرد عندما يهتم باشباعها ويسلك نحو تحقيقها .

ويمثل البعض <sup>(١)</sup> للعلاقة بين الدوافع الأولية والثانوية فى شكل تنظيم هرمى تحتل قاعدته الدوافع الأولية ، ثم تأتى بعدها متجهة إلى قمة الهرم الدوافع الثانوية ، ووجود الدوافع الأولية فى قاعدة الهرم لايعنى أنها أقل أهمية ، وإنما يعنى أنها الأساس وأنها تتحكم فى ظهور الدوافع الثانوية بعد ذلك وفى عملها ، فالدوافع الثانوية لاتظهر ولاتعمل إلا إذا أشبعت الدوافع الأولية التى فى قاعدة الهرم .

واختلف العلماء فى تصنيفهم للدوافع ، فقال بعضهم بالدوافع الفطرية والمكتسبة ، وقال بعضهم بالدوافع الأولية والدوافع الثانوية وقال بعضهم بالدوافع المباشرة وغير المباشرة ، وتحدث البعض الآخر عن الدوافع الشعورية وغير الشعورية ، الخارجية والداخلية . . . . الخ .

والواقع أن الدوافع كلمة شاملة للعوامل الفطرية والمكتسبة الشعورية واللاشعورية ، الخارجية والداخلية ، لكل ما يدفع إلى النشاط الحركى أو ذهنى وبالتالي تندرج معها جميع صور الدوافع التالية :

### الرغبة : Desire = Wish

وتشيز إلى الدافع الشعورى المحدد ، فنقول نرغب كذا - ونريد كذا - غير أن مدرسة فرويد تستخدم أحيانا كلمة رغبة لاشعورية أو رغبة مكبوتة ، ولذلك تعتبر « العقد » دوافع لاشعورية للسلوك ، وهى تعتبر دوافع بسبب ما تتضمنه من طاقة وجدانية مكبوتة تدفع السلوك وتوجهه جهات معينة .

### الحافز : Drive

وهو دافع داخلى فطرى لايتضمن معنى الشعور ولايفيد التحكم الإرادى ، والذين يستخدمون كلمة الغريزة يرون فى الغريزة حافزا فطريا يدفع إلى أنواع معينة من السلوك تؤدي إلى أهداف معينة حتى ولو لم يعلم بها الفرد ، فالحافز قريب من كلمة "Urge" أى الحاج والضرورة .

### الاندفاع : Impulse

ويتضمن معنى الدفع المباشر دون تلكوء ودون توجيه إرادى أو تحكم فى التنبيه ، ولذا يستخدم اللفظ فى العمليات الفسيولوجية ، أو للسلوك الاندفاعى الذى نصادفه فى بعض الحالات المرضية ، كما تستخدمه مدرسة التحليل النفسى للسلوك الغريزى الصادر عن « الهو » فىكون قريباً من الحافز .

### الباعث : Incentive

وهو دافع خارجى يؤثر على الدوافع الداخلية ، فالجوع حاجة أى دافع داخلى يختص بالنواحي البيولوجية ، أما الطعام فهو باعث ، أى دافع خارجى يثير الجوع ، كذلك تعتبر أنواع الثواب والعقاب بواعث خارجية تثير الدوافع والحاجات الداخلية .

### الميل - النزعة : Inclination

ويشير عادة إلى الميل الشعورى ، ويعتبر الاتجاه Attitude ميلا مكتسبا يوجه الفرد فى ظروف معينة وجهات خاصة .

### الغريزة : Instinct

وهى دافع أو حافز فطرى وتدخل الطاقة الغريزية أو اللييدو فى عداد الحوافز أو الدوافع .

### الحاجة : Need

وتعنى احتياج الكائن أو نقصه من ناحية ، ولذلك يستخدم بعض الأشياء الخارجية لسد حاجته فيكون الشيء الخارجى ( كالطعام فى حالة الجوع ) بمثابة الدافع الخارجى أو السباعث ، والحاجة وهى هنا ( الجوع ) الدافع الداخلى ، وتستخدم كلمة الحاجة عادة للدوافع الداخلية التى تدفع إلى سلوك يختص بالنواحي البيولوجية (٤٨) .

### نظرية « ماسلو » فى الدوافع :

أشهر ما ساهم به « ماسلو » فى نظرية الدوافع هو تصنيفه للحاجات الإنسانية فى هرم متدرج أساسه الحاجات الفسيولوجية الأساسية ، وقمته الحاجة إلى تحقيق الذات ، ويرى أنه إذا كان من الممكن أن ننسب سلوك الطفل إلى دوافع فسيولوجية فإنه من غير المعقول أن نفكر فى هذه الحاجات كدوافع لسلوك الراشدين ، فالكثير من تلك الحاجات النفسية لا تظهر إلا متأخرة فى الحياة ، وقال أنه يمكن أن نصور تلك الحاجات بشكل هرم متدرج تقع فى قاعدته الحاجات الفسيولوجية الأساسية وفى قمته الحاجات الثقافية العليا من حاجة إلى المعرفة وتحقيق الذات . ويعتمد الدور الذى تقوم به هذه الحاجات فى تقرير سلوك الفرد على مدى قربها أو بعدها من قاعدة الهرم . فأقوى الحاجات هى الحاجات الفسيولوجية ولايسعى الفرد إلى إشباع حاجات الحب والانتماء مثلا إلا بعد اشباع الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن والسلامة .

وقد اقترح ماسلو نظامين عامين للحاجات هما الحاجات الأساسية وحاجات ما بعد الأساسية .

والحاجات الأساسية تشمل :

١ - الحاجات الفسيولوجية كالطعام والشراب والهواء والجنس .



٢ - الحاجة إلى الأمن ، وهي التي تتضح في جهود البشر لاحاطة أنفسهم بيئة اجتماعية منظمة ، لاتشيع الخوف والتهديد ، وإنما تشيع الاستقرار والاطمئنان .

٣ - الحاجة إلى الانتماء والحب ، وهي التي تدفعنا إلى إقامة علاقات ودية متبادلة وأن نصبح أعضاء في جماعة .

٤ - الحاجة إلى كسب الاحترام والتقدير وهي التي تدفعنا إلى تكوين فكرة طيبة عن أنفسنا والتمسك بها ، واقناع الآخرين بأحقيتنا في تقديرهم واحترامهم (٣٥) .

أما الحاجات التي أطلق عليها « ماسلو » ما بعد الحاجات الأساسية فهي كلها تأتي بعد الحاجات الأساسية ، ولن يحدث الاهتمام بها إلا إذا كانت الحاجات الأساسية مشبعة بقدر معقول ، وهذه الحاجات تشمل الدوافع الجمالية والمعرفية المرتبطة بفضائل الخير والحسب واكتساب المعرفة وتذوق الجمال ، والنظام والتماثل ، وأعلى هذه الحاجات قدراً هي ميلنا إلى تحقيق الذات .

ويشير « ماسلو » إلى أن ظهور بعض تلك الحاجات يعتمد على اشباع بعضها الآخر ، وأن الحاجة التي لم تشبع تسيطر على الفرد وسلوكه بدرجة تجعل نظره إلى الحياة مختلفة وتؤثر تأثيراً بالغاً في إدراكه وبالتالي في سلوكه .

وتحكم الدوافع ضمن هذا الهرم علاقة ديناميكية كلية ، فالدوافع ليست متعاونة فيما بينها فحسب ، بل أنها تدفع الفرد إلى القيام بعمل معين وحين تشبع فإنها تختزل ، ولكنها ليست ساكنة ، بل إنها على استعداد للظهور عندما تسمح مرة . علاوة على ذلك فإن حاجات أعلى في الهرم قد تطفئ على سلوك الفرد أكثر من طغيان الحاجات الفسيولوجية حتى ولو لم تشبع .

## نظرية فرويد في الدوافع :

يرى التحليل النفسي أن في صميم كل شخص دوافع أساسية تمد وجوده النفسي بالقوة المحركة على مدى الحياة . والنفس الإنسانية تتميز بحاجة دائمة إلى تخفيف التوتر الناجم عن هذه الدوافع ، والذي يشعر به المرء على هيئة إحساسات بالضيق ، وحين يخفف هذا التوتر عن طريق النشاط الحركي يشعر المرء باللذة ، وبناء عليه فإن السلوك الإنساني يبدأ بحالة من التوتر وينتهي بحالة من خفض التوتر ( توتر - خفض توتر ) .

والدوافع - في رأى فرويد - تمثل ميلا في المادة الحية إلى استرجاع حالة سابقة ، وهو يسلم بأنها كمية من الطاقة متحركة في اتجاه معين ، فهي الممثل النفسي للمنبهات التي تصدر عن الكائن العضوي وتتغلغل في النفس ، وهي في الوقت نفسه مقياس للمطالب التي تفرضها على الطاقة النفسية صلة النفس بالجسم<sup>(١)</sup> .

ونظرة فرويد للدوافع نظرة غير محدودة بالنشاط الذاتي للفرد ، بل بنى تطوره للدوافع بالنظر في أهدافها ، فهو يميز بين دوافع « الأنا » أو حفظ الذات ، ودوافع الحب والعدوان . ويذكر أن : « الرضا هو دائما ما تهدف إليه كل الدوافع ، ولا يمكن تحقيق الرضا إلا بالقضاء على حالة التنبيه في أصل الدافع ذاته » .

وقد أشار فرويد - مؤكدا ما ذكره غيره من علماء النفس - إلى صعوبة عد الدوافع أو وصفها بدقة ، فمن المستطاع مشاهدة آثارها وأنواع النشاط المترقب عليها ولكن يكون من المحال التحقق مما يكون وحدة دافعا ما - فيقول فرويد : « الدوافع موجودات أسطورية متعالية في غموضها ، ونحن في عملنا لانستطيع لحظة تجاهلها ، ولكننا لسنا على ثقة البتة من أننا نراها بوضوح » .

ويقسم فرويد الدوافع إلى قسمين كبيرين :

١ - « الليبدو » أو دوافع الحب ..

٢ - الدوافع العدوانية .

والليبدو : طاقة غريزة الحياة التي تتوزع بين الأنا « الليبدو النرجسى » والموضوعات أو الأشخاص « الليبدو الموضوعى » ، فهو من ثم « الطاقة » ، وتعتبر مقداراً كميًا لا يمكن قياسه حالياً ، الطاقة التي تدخل فى كل ما تتضمنه كلمة « حب » وجوهر ما نعيه بالحب يتكون من الحب الجنىسى الذى يستهدف الاتصال الجنىسى ، بيد أننا لانفصل عن هذا المعنى كل ماله أية حصة من اسم الحب ، من ناحية حب الذات ومن ناحية أخرى حب الوالدين والأطفال والصدقة وحب الإنسانية على وجه العموم ، بالإضافة إلى الولاء للموضوعات العينية والأفكار المجردة . فمفهوم الحب عند فرويد ليس مقصوراً على متطقه الجنس ، بل يشمل كافة العلاقات الوجدانية بين الناس كما يشمل النرجسية أو حب الذات ، وهو يتضمن كل النوازع الوثابة التي تدفع إلى الحب أو إلى الخلق .

أما الدوافع العدوانية ، فتوفر الطاقة اللازمة للميل إلى القضاء على الجرمين « للميل التدميرى الأولى » وصور العدوان المرتد على الذات .

وتعتبر قوة « السهر » عن الغاية الحقيقية لحياة الكائن العضوى ، وتنحصر هذه الغاية فى إشباع حاجاته الفطرية ، ولا يمكن وصف السهر بأنه يستهدف المحافظة على الحياة ولا اتقاء الأخطار باستخدام القلق ، فتلك مهمة الأنا الذى يجب عليه أيضاً ان يكشف أنسب الوسائل وأقلها خطراً للحصول على الإشباع مع اعتبار العالم الخارجى ، وقد يكون للأنا الأهنى مطائب جديدة ولكن وظيفته الرئيسية تظل تقييد الإشباعات .

إن هدف دوافع الحب ، إنشاء وحدات جديدة لاتفتأ تزيد حجما والاحتفاظ بها على هذا النحو ، ومن ثم فهدفها الربط ، أما هدف الدوافع العدوانية فهو على الضد : حل الروابط وبالتالي تدمير الأشياء ، ويمكن أن تتصور أن الغاية القصوى لغريزة التدمير هي رد الكائن الحى إلى الحالة اللاعضوية ولذا تسمى « غريزة الموت » ، وهذا يفسر معنى أن الغريزة تنزع إلى العود إلى حالة سابقا ، بما أن الحى متأخر فى الظهور عن غير الحى .

وفى الوظائف الحيوية تتعارض الغريزتان الأساسيتان أو تتحدان فعملية الغذاء تدمير للموضوع ، الغاية النهائية منه إدماجه ، والعملية الجنسية عدوان يرمى إلى أوثق اتحاد ، هذا الانسجام والتباين بين الغريزتين الأساسيتين يتجاور نطاق الكائنات الحية إلى ميدان الكائنات غير الحية ، حيث القوتان المتعارضتان ، قوتا التجاذب التنافسى .

وللتفاوت فى نسبة امتزاج الغرائز نتائج بيئنة ظاهرة ، فزيادة العدوان الجنسى زيادة مفرطة تحول المحب إلى قاتل من أجل اللذة الجنسية ، كما أن الانخفاض الشديد فى العامل العدوانى يجعل منه خجولا أو عينا .

ويعمل الأنا الأعلى على تثبيت كميات كبيرة من الغريزة العدوانية داخل الأنا ، وتعمل ضد الذات على نحو تدميرى . وهذا أحد الأخطار الصحية التى يتقبلها الإنسان فى سبيل النمو الحضارى ، وكبح العدوان ضار بوجه عام ، فهو يعمل على الإهلاك . والشخص فى صورة الغضب يبين كيف يتم الانتقال من العدوان المقيد إلى تدمير الذات ، وذلك بتحويل عدوانه على ذاته ، فهو يجذب شعره أو يلطم وجهه بقبضته ، وهذه معاملة كان يود لو وجهها إلى شخص غيره<sup>(١٧)</sup> .

وحين يولد الطفل يكون نشاط الدوافع اللييدية والعدوانية غير متناصل ويتضمن النضج الانفعالى أن يكتسب المرء القدرة على مواجهة هذه الدوافع

بحيث يضطرد تكاملها وتوحيدها في نطاق وظائف الشخصية ، بدلا من أن تظل في صراع دائم ، والطفل مثلا يتعلم بالتدريج كيف يغير أو يحول وجهة ميوله العدوانية ، حتى لا يضيع على نفسه فرص إشباع حاجته إلى حب الراشدين الساهرين على راحته ، والواقع أن هاتين المجموعتين من الغرائز لاتنفصلان أبدا ، فكل ما ندرس من دوافع غريزية مؤلف من أمزجة أو اختلاط من هذين الصنفين من الدوافع<sup>(1)</sup> .

ومن الصعب تفهم عمل الدوافع إن لم تنظر إليها في علاقتها ببناء النفس بأسره ، فكل نغى من الانساق النفسية الثلاثة ( الهو والأنا ، والأنا الأعلى ) مصدر من مصادر الطاقة النفسية اللازمة لعمل الشخصية ، والمعتقد أن الطفل يولد بدون أنا ، وأن وظائف الأنا المستقبلية تحتاج إلى طاقة ، ويستمد الأنا طاقته النفسية من الدوافع الرئيسية التي تصدر عن الهو ، ومن ثم قد تسبب الطاقة المنصبة في الأنا وكذا الأنا الأعلى من الليبدو أو العدوان ، كما يمكن أن تتحول إليها ثانية ، ومن الجوهري لكمال الصحة النفسية ألا يفقد الليبدو هذه المرونة التامة .

### خامس : الانفعالات والعواطف : EMOTIONS & SENTIMENT

#### أولا : الانفعالات :

الانفعال حالة تغير مفاجئ تشمل الفرد كله دون أن يختص بها جزء معين من جسمه ، إن هذه الحالة الانفعالية المفاجئة تزول بزوال المثير أو المنبه الذي أثارها .

فالانفعال سلوك أو استجابة ذات صبغة وجدانية لها مثيراتها ومظاهراتها ونتائجها ، أى وظائفها التي يعمل الانفعال على تأديتها ، ويعتبر الانفعال بوجه عام ، مظهرا لفقدان الاستقرار أو التوازن بين الفرد والبيئة كما أنه في الوقت ذاته وسيلة لإعادة التوازن .

أما المنبه المثير للانفعال، الذى يكون بمثابة أخطاراً أو تصوراً أو غير ذلك ، كما يكون المثير للانفعال فى بعض الحالات داخليا بحثا كما فى حالات الاكتئاب ، ولكن الانفعال لا يتوقف على المنبه المثير له فحسب ولكن على الشخص المتفاعل واستعداداته وتكوينه وحالته الصحية والمزاجية وخبراته السابقة ، ومعنى أو قيمة المنبه بالنسبة له ، كما يتوقف على جهازه العصبى عموما ، وعلى الغدد الصماء بالجسم وكيمياء الدماغ .

أما الانفعال من حيث هو استجابة ، فله جانب وجدانى شعورى ذاتى أو استبطانى ، ونقصد به « الخبرة الشعورية » ، وهو إحساس الشخص المتفاعل بانفعاله سواء كان حبا أو خوفا أو غضبا ، وهذا الجانب الوجدانى هو الذى يميز حالة انفعالية عن حالة أخرى . وكثيراً ما تستخدمان كلمتى انفعال ووجدان كمترادفين ، فعندما يعرف الانفعال يشار إلى الخبرة الوجدانية ، وفى تعريف الوجدان يشار إلى الخبرة الانفعالية . وتطلق كلمة وجدان كذلك على أبسط أنواع الانفعال ، وهو الشعور الذاتى أو الجانب الانفعالى المصاحب لكل إدراك حسى ، وهو الاحساس بالارتياح أو الرضا أو السرور أو شعوراً بكل ذلك ، وهو ما يسمى وجدانا ومن ذلك يحكم الإدراك الحسى على المنبه حكما ضمنيا ، بأنه ملائم أو سار أو بأنه مكدر وغير ملائم .

وللانفعال جانب فسيولوجى داخلى وجانب بدنى خارجى ، أما عن الجانب الفسيولوجى فنقصد به الحالات العضوية المصاحبة للانفعال وتتناول الجهاز العصبى ، وأعضاء الاستجابة التى يعصبها كالغدد والجهاز الدورى والأحشاء وغيرها ، بعضها بالتنبية والبعض الآخر بالكف

وقام كانون Cannon العالم الفسيولوجى ، بدراسة التغيرات الفسيولوجية الملازمة لأنواع الانفعال المختلفة كالخوف والغضب والتهيج الجنسى والارتباك الناشئ عن عدم القدرة على اتخاذ رأى حاسم ، وتوصل إلى أن أهم هذه

التغيرات الملائمة : تغير في التوتر العضلى وعلى الأخص توتر العضلات اللساء ، ثم تغير فى الافرازات ثم فى الجهاز الدورى والجهاز التنفسى ، أما التغيرات الكيميائية فاهمها تغير فى سكر الدم ، وغير ذلك من الأحداث التى تأتى كأثر لتنبية الجهاز العصبى السمبتاوى والغدد الصماء ، وتدل الدراسات الحديثة على قيام تغيرات فى التوازن الكهربائى بين الخلايا وما يحيط بها من سوائل .

وتتميز هذه الأحداث جميعا بصفات مشتركة :

\* يستفيد الفرد من هذه التغيرات نشاطا يبدو فى سلوك الهرب أو الهجوم .

\* تؤثر هذه الأحداث على جميع أجهزة الجسم بحيث يحدث فيها خلل مؤقت فى الوظائف .

إذا لم تصرف هذه التغيرات الفسيولوجية عن طريق نوع من النشاط فستبقى دوماً أو سوف تتبعها ألوان أخرى من التغيرات . ومثال ذلك اضطراب التوازن الهرمونى وما ينشأ عنه من اضطراب الجهاز الحركى للأوعية نتيجة لتنبية شديد ومستمر فى الغدد الأدرينالية والدرقية ، وتمدد المرئ نتيجة لتقبض عضلات القلب المستديم وما يتبع تمدد المرئ من اضطراب التغذية .<sup>(١٧)</sup>

أما عن أن للانفعال جانب بدنى خارجى فهذا نلاحظه من التعبيرات والحركات المصاحبة للانفعال وهى التى تعطى للمتفعل صورة نستشف منها نوع الانفعال الذى يعانى به ، والتى ترضه فى وضع مناسب للتصرف اللازم ، ويظهر ذلك فى ملامح الوجه وهيئة البدن ونبرات الصوت .

يصاحب الانفعال جانب سلوكى أو نزوعى ، وهى الاستجابة التى يقوم بها الفرد تجاه المنبه المثير للانفعال ، كالهرب فى حالة انفعال الخوف ، والقتال

فى حالة انفعال الغضب ، إلى غير ذلك من استجابات يواجه بها الفرد المثيرات المسببة لانفعالاته .

ومن شأن هذا الجانب السلوكى للانفعال أن يعيد للفرد توازنه واستقراره ، ويعود الفرد إلى هدوئه ومزاولة نشاطه العادى من جديد .

### نمو الانفعالات :

تلعب الرغبة دورها فى إثارة الانفعال ، ولما كانت رغبات الطفل عنيفة لاتقبل تأجيلا فإنها تثير الانفعال بسرعة وشدة . أما عندما يتضح فإن شدة رغباته تقل لتسهل معها ، يصبح قادرا على ضبطها فيقل سرعة وشدة الانفعال فى سلوكه . وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن علاقة الطفل بعالمه تتميز بطابع انفعالى واضح إذ أن ما يكون ذا نفع له ما يثير مشاعر الحب فى الوقت الذى تثار فيه مشاعر الكراهية إذا ما تسببت من عالمه للاحباط .

بدراسة الانفعال لدى الحيوانات تبين أن الحيوانات السديثة لا تسبى أى انفعال بل تستجيب مباشرة للمثيرات ، وكلما ارتقت الحيوانات والوتقى جهازها العصبى أصبحت أقدر على التعبير الانفعالى كما هو لدى القردة العليا ، وهذا ما نعلمه فى نمو الجهاز العصبى المركزى ، إذ يزيد من قدرة الكائن الشعور بحالته أى بالانفعال ، فعلى قدر رقى الجهاز العصبى ينشط الشعور ويظهر الانفعال ..

أما بالنسبة للطفل فإن ارتباطه بالجانب الحيوى أشد من ارتباط الراشدين ولكنه مع ذلك ارتباطا يختلف عن ارتباط الحيوان ، فسرعة نمو العمليات الشعورية تجعل الانفعال أكثر وفرة منه لدى الراشد ولدى الحيوان . فلارتباطه بالجانب الحيوى مع سرعة شعوره تكون المرحلة المبكرة من حياته وافرة الانفعال . لذلك يعبر الجانب الحيوى لديه عن نفسه بالانفعال أكثر من التعبير



السلوكى المباشر الذى نلاحظه لدى الحيوان ، كما يزيد التعبير الانفعالى لديه عن مثيله لدى الراشد حيث يكون التفكير هو نمط الاستجابة الغالب على الراشد ، وهو ما يفتقده الطفل فى سنواته الأولى .

ولكن ، كيف تنمو الانفعالات ؟ .. ومتى تتمايز ؟ ..

اتجه اهتمام علماء النفس إلى دراسة الانفعالات الموجودة عند الأطفال فى فترة حياتهم الأولى عقب الولادة ، وانتهت جميع هذه الدراسات التى اجريت فى هذا الموضوع إلى أن جميع المنبهات الشديدة أو المفاجئة تبشیر فى السففل الرضيع استجابة انفعالية واحدة هى عبارة عن حركة عامة غير منظمة تشمل معظم بدنه ، فتتحرك ساقاه وذراعاها حركات سريعة غير منظمة وتقبض أصابع يده ويضطرب تنفسه وتقلص عضلات وجهه ، وقد يصرخ الطفل أو يبكى ويمكننا أن نصف هذه الاستجابة الانفعالية باختصار بأنها حالة من « التهيج العام غير المنظم وغير المتميز » ، ثم تأخذ الانفعالات الأخرى فى الظهور والتميز فيما بعد . وحينما ينمو الطفل تبدأ حالة التهيج العام فى التمييز وتتخذ صوراً مختلفة وتأخذ فى الظهور بالتدرج بعض التعبيرات الانفعالية المتميزة .

ففى حوالى الشهر الثالث يتميز من حالة التهيج العام انفعالان مختلفان ، هما السرور والضيق ، مع بقاء التهيج العام كاستجابة عامة .

وخلال الشهور الثلاثة التالية ، أى فى حوالى الشهر السادس تتميز فى انفعال الضيق ثلاثة انفعالات متباينة هى الخوف والغضب والتقرز وهند بلوغ الطفل عامة الأولى تميز المجموعة الأولى الخاصة بالسرور فيظهر انفعالان جديدان هما البهجة والحب ، وفى خلال الشهور الستة الأولى من عامة الثانى يتمايز الحب إلى حب موجه للكبار وحب موجه للصغار ، كما يتمايز الشعور بالضيق إلى شعور بالغيرة . ولايزيد على ذلك فى الأشهر الستة التالية أكثر من انفعال آخر وهو انفعال الفرج .

ويتقدم الطفل فى العصر يسودى إلى نشوء انفعالات مختلفة باختلاف دوافعه .

ويؤثر كل من التضوج والتعلم فى نمو الانفعالات . غير أن حدوث نمو الانفعالات على نسق واحد تقريباً عند الأطفال فى سنى المهدي يؤكد بأن التضوج هو العامل الأساسى الذى يؤثر على نمو الانفعالات فى الفترة المبكرة من حياة الطفل . وكلما تقدم الطفل فى العمر كان أثر التعلم أكثر وضوحاً فيتعلم حين يكبر كيف يعدل انفعالاته وكيف يضبطها ويسيطر عليها . فالطفل الصغير قد يظهر انفعال الغضب ويثور لأنه الأسباب ولكن يتعلم حينما يكبر كيف يضبط انفعال الغضب فى كثير من المواقف التى كانت تثيره من قبل .

### طرق اكتساب الانفعالات :

الانفعالات أنماط سلوكية مكتسبة ، يتعلمها الفرد كما يتعلم معظم أنماط سلوكه ، وهناك ثلاث طرق رئيسية يتم عن طريقها اكتساب وتعلم الاستجابات الانفعالية . . . وهى :

- \* التقليد والمحاكاة .
- \* الاقتران الشرطى .
- \* آفهم والإدراك .

يلجأ الطفل عادة إلى تقليد سلوك الكبار ومحاكاتهم ، وخصوصاً المقربون منهم كالأم والأب والأخوات ، وكذلك الأفراد المحيطون بهم ، وعن طريق تقليد الكبار يتعلم الأطفال بسرعة الاستجابات الانفعالية التى تظهر عادة على سلوكيات الكبار تجاه المواقف المختلفة .

كذلك يتعلم الطفل أن يستجيب بانفعالات معينة تجاه مشيرات كانت مجايدة بالنسبة له لاثير انفعالا معيناً لديه فى الأصل ، ونتيجة لاقترانه بمثير آخر لديه

بالفعل قوة استدعاء الاستجابة الانفعالية ، وبتكرار ظهور المثير المحايد مع المثير الطبيعي ، يكتسب المثير المحايد صفة وخاصية المثير الطبيعي ويصبح قادراً على استدعاء نفس الاستجابة الانفعالية .

ولتوضيح هذه الطريقة في تعلم الانفعالات سنعرض للتجربة التي قام بها « واطسون » ليؤكد عملية الاقتران في تعلم الانفعالات .

قدم واطسون فأراً أبيضاً إلى طفل صغير يبلغ من العمر أحد عشر شهراً فلم يخف الطفل منه بل داعبه ومد يده إليه ليسلمه ، وحينما كادت يد الطفل تلمس الفأر حتى قرع العالم « واطسون » قطعة من الحديد من وراء الطفل فصدر صوت شديد خاف منه الطفل ، ولما تكررت هذه العملية عدة مرات ابتداءً من الطفل يخاف من الفأر ، فكلما قدم الفأر له بعد ذلك خاف منه وابتعد عنه ، وهكذا برهن « واطسون » على أن الطفل قد تعلم الخوف من الفأر وهو لم يكن يخافه من قبل هذه التجربة ولكن لاقترانه بمثير يخافه الطفل ( الصوت العالي المفاجئ ) أصبح يثير لديه انفعال الخوف .

وعلى هذا النمط يمكن أن يتعلم الفرد كثيراً من المخاوف فإذا حدث انفعال الخوف لأي سبب من الأسباب التي تستدعي الخوف ارتبط انفعال الخوف ببعض الأشياء الخارجية التي كانت موجودة أثناء حدوث الانفعال بحيث تكتسب هذه الأشياء القدرة على إثارة انفعال الخوف فيما بعد وتسمى هذه الطريقة التي يتعلم بها الفرد كثير من انفعالاته بالاقتران أو الاشتراط .

هذا ، ويستعمل الفرد أيضاً بعض انفعالاته عن طريق الفهم والإدراك وتتوقف هذه الطريقة على مدى معرفة الفرد وفهمه لما قد يترتب على موقف معين من نتائج ، هذا الفهم يساعد في تكوين الاستجابة الانفعالية ، فالخوف مثلا من النار أو الحيوانات المفترسة أو أسلاك الكهرباء المكشوفة . . . الخ ،

ثم نتيجة لفهم وإدراك الفرد لخطورتهم وهكذا يكتسب الفرد عديد من الانفعالات السارة وغير السارة نتيجة للفهم وإدراك النتائج والمرتبات .

### طرق السيطرة على الانفعالات :

عما تقدم يتضح لنا مدى خطورة الانفعالات النفسية الشديدة على كل من الصحة النفسية والجسمية للفرد . لذلك وجب على كل إنسان أن يتعلم كيف يضبط ويتحكم فى انفعالاته ، حتى لا يدع نفسه نهبا لكثير من الانفعالات الشديدة التى قد تتأبه من حين لآخر ولأنه الأسباب . فليس من الحكمة فى شىء أن يستسلم الإنسان للعديد من المخاوف التى لا يمرر لها منطقيا . وليس من الحكمة أيضا أن يسترسل الإنسان فى الغضب لكل أمر لا يوافق هوى فى نفسه ، كما أنه ليس من الحكمة أيضا أن يسترسل فى انفعال الضحك بمرر وبدون مبرر . فلا يصح للإنسان أن يتقاد لانفعالاته المختلفة انقيادا أعمى ، دون أن يحاول أن يحكم عقله فيها . ويستطيع الإنسان بشىء من التدريب والمران ، وشىء من الصبر والأناة ، وشىء من العقل والروية ، أن يتعلم كيف يضبط ويتحكم فى انفعالاته وسيطر عليها .

ونورد فيما يلى بعض الاقتراحات العامة التى قد تساعد على تعلم ضبط الانفعالات على وجه العموم <sup>(٣٩)</sup> .

### قواعد عامة للسيطرة على الانفعالات :

#### ١ - فرغ الطاق الانفعالية فى أعمال مفيدة :

يولد الانفعال طاقة رائدة فى الجسم ، ومن المفيد أن يستغل الإنسان هذه الطاقة فى القيام ببعض الأعمال النافعة والمفيدة ، بقصد التخلص من هذه الطاقة . ومن ثم تعود إليه راحة البال وهدوء النفس .

٢ - حول انتباهك إلى أشياء أخرى :

قيام الإنسان ببعض الأعمال النافعة حيال الانفعال ، لا يخلعه من طاقته الانفعالية فحسب ، بل يحول انتباهه إلى أشياء أخرى ، بما يعينه على التخلص من الانفعال ويصل به إلى حالة الهدوء النفسى .

٣ - حاول إثارة استجابات معارضة للانفعال :

ينجح بعض الناس فى التخلص من الخوف إذا لجأوا إلى استجابات أخرى تقاوم انفعال الخوف ، وبذلك يزول الخوف تدريجيا .

٤ - ابعث حالة من الاسترخاء فى بدنك :

فى حالة الانفعال يحسن أن يدرّب الإنسان نفسه على أن يبعث فى بدنه حالة من الاسترخاء العام ، مما يعمل على تهدئة حالة الانفعال .

٥ - تعلم أن تنظر إلى العالم نظرة مرحة :

تعلم أن توجه نظرك إلى المواقف التى تثير فىك انفعالات الاستبشار والسرور ، هذا يهون على نفسك المواقف الانفعالية الشديدة .

٦ - تجنب البت فى أمورك الهامة فى أثناء الانفعال :

الانفعال يحجب الإدراك ويعطل التفكير ، لذلك فإنه من الخطأ إصدار الأحكام الهامة حينما يكون الإنسان فى حالة انفعال تجنباً للأضرار التى قد تلحق به .

٧ - تجنب المواقف التى تثير انفعالك :

إذا عجزت عن ضبط انفعالك فى بعض المواقف فيحسن بك أن تحاول تجنب هذه المواقف (٢٩) .

## ثانياً: العواطف:

العاطفة عبارة عن تركيبة انفعالية ( تجميع بعض الانفعالات الموجودة أصلاً في نفس الفرد ) ، هذه الانفعالات تنتظم فيما بينها ، ثم تدخل في تركيب جديد ، لم يكن موجوداً من قبل ، إن هذه المجاميع الجديدة تكسب الحياة الانفعالية المستقبلية قدرًا من الانسجام ، وقد تتجمع من جديد من مجاميع أوسع ، وهذه بدورها حين تتجمع ثانية في نظام واحد شامل متناسق تكون ما نسميه بالشخصية ، إن العواطف الثابتة تعطي الحياة الوجدانية نظاماً واتساقاً نحو أهداف بالذات .

فالعواطف تلعب دوراً هاماً في حياة الإنسان ، وهي مصدر دوافعنا وجهودنا ، إن العواطف تعمل دائماً على أن تنظم الانفعالات لدى الفرد فلو ترك إنسان ما دون تنظيم لانفعالاته ، أصبحت حياته مهوشة ، لا انسجام فيها ، كما أن للعواطف أهمية في توجيه السلوك<sup>(١١)</sup> ، فلو تأملنا عاطفة الأم نحو طفلها ، وكيف تصرغ هذه العاطفة حياتها وتشكلها وكيف تحدد كل سلوكها وتحفظ هذا السلوك من أجله ، وحتى آخر لحظة من لحظات حياتها وكيف تتحمل المتاعب والصعاب في سبيله دون أن تشكو مرة ، لو تأملنا هذا لأدركنا معنى العاطفة .

والعواطف مكتسبة بالخبرة ( وإن كان لها أساس فطري ) وتتعلق العواطف بالتقييم ( الحق والجمال والخير ) ، فتظهر العاطفة اللهنية عند الحكم على الأمور بالتصديق أو التكذيب ، وتتجلى العاطفة الخلقية في حكمنا على الأمور بالخير أو الشر ، كما تبدو العاطفة الجمالية في الحكم على الأشياء والأمور من حيث حسنها وقبحها ، وقد يكون موضوع العاطفة شخصاً أو شيئاً عياناً أو يكون مجرداً<sup>(١٢)</sup> .

وتتطور العواطف مع نمو الفرد واتساع خبراته ، فالموضوع أو الشخص الذي يتكراره يرتبط بخبرات سارة تتكون حوله عاطفة حب ، والموضوع أو الشخص الذي يتكراره يرتبط بخبرات مؤلمة تتكون حوله عواطف الكراهية .  
وكلما كانت عواطف الفرد متسقة ومتناغمة كلما دل ذلك على تكامل الشخصية وسوائها ، أما إذا كانت العواطف متناقضة دل ذلك على اضطراب الشخصية وانحرافها .

### سادساً: الاتجاهات والقيم :

#### الاتجاهات : Attitudes

لكل منا اتجاهات توجه سلوكه في مواقف معينة سواء كانت المواقف متصلة بأمور دينية أو عمله أو طرق تعامله مع الناس أو نشاطه أو نظراته إلى فرد أو مؤسسه أو أمة أو جماعة من الناس . . إلخ (٣٧) .

وينظر علماء النفس إلى الاتجاه على أنه استعداداً وجداني مكتسب ثابتاً نسبياً ، يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء الموضوعات ، من حيث تفضيلها . وقد يكون هذا الموضوع قراراً أو فكرة أو مبدأ أو نظاماً اجتماعياً أو قيمة (٣٨) .

كما أن العلماء يصنفون الاتجاهات إلى اتجاهات موجبة وأخرى سالبة ، وذلك وفقاً لنوع الاستجابة الصادرة بالاقبال كانت أو بالنفور كما قد تكون الاتجاهات نوعية أو عامة ، قوية أو ضعيفة .

#### تعريف للاتجاه :

تعددت تعريف الاتجاهات ، فعرفها بالدوين Baldwin بأنها « الاستعداد للقيام بعمل ما » ، ويعرفها بوجاردوس Bougardous بأنها « النزعة للتصرف سواء إيجاباً أو سلباً لوضع ما في البيئة التي تمحدد قيماً إيجابية أو سلبية لهذا التصرف » .

أما مورجان Morgan فيذكر أن « الاتجاه هو موقف عقلى يوجه السلوك نحو خيرة جدية متأثرة بالخبرات السابقة » .

ويعرف البورت Alport<sup>(٥٠)</sup> الاتجاه بأنه « حالة من حالات التهيؤ العقلى العصبى التى تنظمها الخبرة وتؤثر تأثيراً ديناميكياً عاقاً وموجهاً » ( استجابات الفرد نحو الموضوعات والمواقف المختلفة .

ر يعرف « بورنج ولانجفيلد » Boring and Langfelt<sup>(٥١)</sup> الاتجاه بأنه الحالة العقلية التى توجه استجابات الفرد .

أما « شيف » Chave<sup>(٥٨)</sup> فيرى أن « الاتجاه مركب من الأحاسيس والرغبات والمعتقدات والميول التى كونت نمطاً مميزاً للقيام بعمل ما أو الاستجابة نحو موقف محدد بفضل الخبرات السابقة المتنوعة » .

وعرف تريانديس Triandis<sup>(٦٧)</sup> الاتجاه بأنه فكرة مشبعة بالعاطفة تميل إلى تحريك السلوك نحو فئة معينة من المواقف ويرى أن للاتجاه ثلاث مكونات .  
مكون عقلى ، ومكون وجدانى ، ومكون سلوكى .

أما « عباس عوض »<sup>(٦٧)</sup> فيعرف الاتجاه بأنه « استعداد وجدانى مكتسب ، ثابتاً نسبياً ، يحدد سلوك الفرد ومشاعره ازاء الأشياء أو الأشخاص أو الجماعات أو الموضوعات يفضلها أو يرفضها ، أو نحو فكرة الفرد عن نفسه .

أما « نحن » ، فنعرف الاتجاه بأنه :

« استعداد مكتسب مشبع بالعاطفة يحدد سلوك الفرد ازاء المواقف والموضوعات والأشخاص التى يتعامل معها فى البيئة المحيطة به إما بقبولها أو رفضها .

يشمل الاتجاه عناصر أساسية :



### العنصر المعرفى :

والذى يكتسب عن طريق البيئة المحيطة بالفرد ودرجة ثقافته وقدر تعليمه .

### العنصر الشعورى :

حيث يتأثر الاتجاه بالتعزيز والتدعيم النفسى الذى يتمثل فى درجة الانسراح أو الانقباض التى تعود على الفرد أثناء تفاعله مع المواقف المختلفة .

### العنصر السلوكى :

والذى يمثل الوجة الخارجية له ، فيمثل انعكاسا لقيم الفرد واتجاهات وتوقعات الآخرين .

كما أن اتجاه الفرد نحو موضوع معين قابل للتغير من خلال المعلومات الجديدة التى يكتسبها وأيضاً عن طريق الخبرات المباشرة التى يقابلها الفرد فى حياته .

### القيم:

عما لاشك فيه أن القيم تمثل جانبا رئيسيا من ثقافة أى مجتمع ، بل يمكن القول أنها تمثل لب الثقافة وجوهرها ، وأن القيم يمكن أن تحدد وتنظم النشاط الاجتماعى لكافة أفراد المجتمع<sup>(١١)</sup> .

وقد أوضحت الدراسات<sup>(١٢)</sup> أن الجماعات التى تجمع على أساس تشابه القيم يتفاعلون بدرجة أكثر وأفضل من الجماعات التى تتكون عشوائيا دون اعتبار لنسق القيم لدى أعضائها .

ويرى علماء النفس أن هناك ارتباطا وثيقا بين الشخصية ككل وبين القيم ، فإذا عرفنا قيم الشخص فإننا نعرف شخصيته جدا .

ويذكر « ميرفى » أن التنظيم القيمي بطبيعته فى القمة من تنظيم الشخصية ، وربما كانت الشخصية هى - إلى حد كبير جداً - التنظيم القيمي للشخص .<sup>(١٩)</sup>

والقيم من أكثر سمات الشخصية تأثراً بالثقافة العامة التى يعيش فيها الإنسان ، ومن ثمة أكد الكثيرون التباين فى القيم بين الأفراد الذين يعيشون فى طبقات أو مجتمعات تختلف ثقافياً فيما بينها<sup>(٢٠)</sup> .

كما أن القيم هى التى تقدم التبريرات التى تساق للأفعال ، وسواء تم ذلك نزولاً على تقدير ذاتى أو اجتماعى ، ومن هنا تأتى أهميتها فى تفسير السلوك والدوافع إليه ، ذلك لأن القيم من أهم الوسائل التى تزيد من فهمنا للشخصية الإنسانية وتمكنتنا من تفسير الاختلافات فى السلوك .

وتختلف المواقف النظرية فى معالجتها ونظرتها للقيم وبخاصة من حيث التأثيرات التى تساعد على اكتسابها وما إذا كانت تتم بشكل ذاتى ومنفرد تماماً ، أو من خلال التنشئة الاجتماعية وعمليات التطبيع ، وإن كان البعض ينظر إليها أنها بناءات اقتصادية وبيولوجية فرعية<sup>(٢١)</sup> .

والقيم تكوين فرضى يستدل عليه من خلال التعبير اللفظى والسلوك الشخصى والاجتماعى ، وهى عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعانى وأوجه النشاط ، وهى مفهوم مجرد ضمنى غالباً يعبر عن درجة التفضيل الذى يرتبط بالأشخاص الأشياء ، أو المعانى أو أوجه النشاط<sup>(٢٢)</sup> .

وينظر إلى القيم بوصفها اتجاهات شاملة أى أنها حالات خاصة من مفهوم الاتجاه وهى تعتبر محصلة تطور الكثير من عمليات الانتقاء والتعميم التى تتيج اتساقاً طويلاً المدى وتنظيماً فى سلوك الفرد بوصفها إطاراً مرجعياً ينظم نطاقاً أوسع مدى من الاتجاه فى تأثيره على الموضوعات

إن القيم هي اتجاهات مركزية نحو ما هو مرغوب أو غير مرغوب ، وتشكل القيم المركزية محورا لكثير من الاعتقادات والاتجاهات والسلوك ، وقد تؤثر في أحكامنا وأفعالنا إلى ما هو أبعد من الموقف المباشر أو الموقف المعين وذلك عن طريق إمداد الفرد بإطار مرجعي لإدراك وتنظيم الخبرة وللاختيار بين بدائل الفعل (٣٧) .

وتعتبر دراسة القيم من أهم الدراسات التي تهتم بها البحوث النفسية في الوقت الحاضر ، ذلك لارتباطها بعدة نواحي نظرية وتطبيقية في ميدان علم النفس . وقد وضعت عدة تعريفات للقيم واختلف استخدام العلماء وتعريفهم لمصطلح « قيمة » اختلافا واسعا ابتداء من المستوى الإجرائي حتى مستوى ما وراء النظرية Metatheory وعلى الرغم من هذا الخلاف إلا أن هناك شبه اجماع واتفاق على أن القيمة هي :

« مجموعة أحكام يصدرها الفرد على بيئته الإنسانية والاجتماعية والمادية ، وهذه الأحكام هي في بعض جوانبها نتيجة تقويم الفرد أو تقديره ، إلا أنها في جوهرها نتاج اجتماعي استوعبه الفرد وتقبله بحيث يستخدمها كمنحكات أو مستويات أو معايير ، ويمكن أن تتحدد إجرائيا في صورة مجموعة استجابات القبول والرفض إزاء موضوعات أو أشخاص أو أشياء أو أفكار (٣٨) .

ويعنى أكثر إيجازا هي « أحكام يصدرها الفرد على العالم الإنساني والاجتماعي والمادي الذي يحيط به » (٣٩) .

والقيمة بمعناها المجرد هي أي شيء أو ظاهرة أو سلوك له قيمة لدى الفرد نتيجة لتقديره أو تقويمه الخاص لهذا الشيء أو الظاهرة أو السلوك .

فمن أهم خصائص القيم ، أنها إنسانية ، نسبية تترتب ترقيا هرميا ، تتضمن نوعا من الرأي والحكم ، كما تتضمن الرعي بمظاهره الإدراكية والوجدانية والتزوعية (٤٠) .

كما أن القيم ظاهرة دينامية متطورة لذلك لا بد من النظر إليها من خلال الوسط الذي تنشأ فيه والحكم عليها حكما موقفيا ، وذلك بنسبتها إلى المعايير التي يضعها المجتمع في زمن معين ويارجاعها إلى الظروف المحيطة بثقافة المجتمع<sup>(٤٩)</sup> .

إن القيم كمعايير وأحكام على السلوك والنشاط هي في الأصل نتيجة ومعلول لنوع النشاط ونمط الخبرة والتجارب المادية المعاشة في علاقة الإنسان ببيئته المادية والمعنوية . . .

كما أن القيم إفرآز لنشاط اقتصادى واجتماعى معين وظروف وعلاقات معينة وعندما تستقر هذه الظروف والأوضاع لفترة من الزمن تستقر معها القيم وتتحول في هذه الحالة إلى دوافع ذاتية للسلوك والنشاط وفي نفس الوقت إلى أهداف وآمال لاستمرار تحقيق وتأكيد السلوك الذى أفرزها<sup>(٥٠)</sup> .

ويعتبر الكتاب الذى ألفه « سبرنجر » Sperenger وأطلق عليه أنماط الرجاز ، وفيه تكلم عن أنماط ستة من القيم ، وهى : القيمة النظرية ، والاقتصادية ، والجمالية ، والاجتماعية ، والدينية ، والسياسية، أساسا لاختبار القيم الذى وضعه « ألبورت وفرنون » وهو الاختبار الذى شاع استخدامه فى دراسة القيم لدى الأفراد ، كما أنه يعد أساسا لجميع المقاييس التى انبثقت منه فيما بعد .

ولايعنى ذلك التقسيم الذى أورده « سبرنجر » للقيم أن الأفراد يتوزعون عليها ، ولكنه يعنى أن هذه القيم توجد جميعها فى كل فرد غير أنها تختلف فى ترتيبها من فرد لآخر قوة وضمنا فى الفرد ، وفى مجموعات الأفراد .

#### القيمة النظرية :

ويقصد بها اهتمام الفرد إلى اكتشاف الحقيقة ، والتعرف على العالم المحيط به ، والسعى لمعرفة القوانين التى تحكم الأشياء وهو فى سبيل ذلك الهدف

يتخذ إجمالها معرفيا من العالم المحيط به فهو يوازن بين الأشياء على أساس ماهيتها ، كما أنه يسعى وراء القوتين بقصد معرفتها دون النظر إلى قيمتها العملية أو الصور الجمالية لها . وللكم نجد أن الأشخاص الذين يفتنون هذه القيمة في مستوى أعلى من مستوى غيرها من القيم يتميزون بنظرة موضوعية تقلية معرفة تنظيمية (٣١) .

#### القيمة الاقتصادية :

تتعلق بالمنفعة المادية والثروة ، مثل الاهتمام بما هو نافع اقتصاديا والعمل على الحصول على الثروة واستثمارها والاهتمام بالإنتاج والتسويق والاستهلاك ، ووضع الثروة في المقام الأول في اختيار الزوج (٣٠) ، وللكم نجد أن الأشخاص الذين تضع فيهم هذه القيمة يتميزون بنظرة عملية في تقييم الأشياء والأشخاص تبعاً لمنفعتهم .

#### القيمة الجمالية :

تتعلق بالفن ، مثل : الاهتمام بما هو جميل شكلا وتناسقا وتشجيع الفن والابتكار الفني ، والاهتمام بالتلوق الفني والجمالي ودراسة الأدب الذي يصور الحب في أسى صوره ، ووضع الجمال في المقام الأول في اختيار الزوج (٣٠) .

ولا يفتنى هذا أن الذين يتميزون بهذه القيمة يكونون فنانين مبتكرين ، بل أن بعضهم لا يستطيعون الإبداع الفني ، وإن كانوا يتلوقون نتائج (٣١) .

#### القيمة الدينية :

تتعلق بالتعاليم الدينية والسلوك الديني مثل : معرفة ما وراء العالم الظاهري ، ومعرفة أصل الإنسان ومصيره ، والإيمان بالله المسيطر على الكون ووضع الدين في المقام الأول في اختيار الزوج (٣١) .

### القيمة الاجتماعية :

تتعلق بالجوانب الاجتماعية فى الحياة مثل الاهتمام بالآخرين وحبهم ومساعدتهم ، وتنمية العطف والحنان والإيثار وخدمة الغير والاحساس بالمسئولية الاجتماعية ، ووضع المركز الاجتماعى فى المقام الأول فى اختيار الزوج (١٠) .

ولذلك نجد أن هؤلاء الذين يتميزون بالقيمة الاجتماعية يتميزون أيضاً بالعطف والحنان والإيثار وخدمة الغير ، ويجدون فى ذلك إشباعاً لهم وهم ينظرون إلى غيرهم على أنهم غايات وليسوا وسائل لغايات أخرى .

### القيمة السياسية :

تتعلق بالنشاط السياسى مثل : العمل للحصول على القوة والتحكم فى الآخرين ، والقدرة على توجيه الغير ، ووضع الحب فى المقام الأول فى اختيار الزوج (١٠) .

ولايعنى هذا أن الذين يتميزون بهذه القيمة يكونون رجال الحرب أو السياسة ، فبعضهم قادة فى نواحى الحياة المختلفة ويتصفون بقدرتهم على السيطرة وتوجيه غيرهم والتحكم فى مصائرهم (٣١) .



الفصل الرابع

نظريات التوجيه والارشاد النفسى





## نظريات التوجيه والارشاد النفسى

لا غنى لعلم من العلوم ، طبيعياً كان أو انسانياً عن النظرية ، تربط ما بين وقائمه فى نظام متناسق ومتكامل ، يفسر هذه الوقائع ، ويوسع من نطاقها ، ويشير من المشكلات بقدر ما يحله منها ، والعلم يسعى دائماً وراء المجهول فى نسق نظامى يستند إلى قاعدة تسمح للعالم أن ينظر من على ، وأن يغير من رواياها ومستوياتها ليعيد النظر من منظور أعلى (١) .

والنظرية النفسية ذات اتجاه وظيفى « فهى تهتم بالمشاكل ذات الدلالة فى توافق الكائن العضوى ، وهى تتركز حول أمور ذات أهمية حاسمة لبقاء الفرد وحياته ، وفى الوقت الذى كان فيه عالم النفس التجريبي مهتماً بمشاكل مثل السرعة التى تنتقل بها الدفعات العصبية ، أو تحديد محتوى العقل الشعورى - السوى - للكائن البشرى ، أو تقدير احتمال أن هناك تحديداً مكانياً للوظائف فى المخ ، كان صاحب نظرية الشخصية يهتم بمعرفة السبب فى أن أفراداً بعينهم تنمو لديهم أعراض عصبية معومة برغم غياب المرض العضوى ، وما دور الصدمات الطفولية فى توافق الراشد وما هى الظروف التى يمكن فى ظلها استعادة الصحة النفسية ، وما هى الدوافع الأساسية التى تحرك السلوك الانسانى (٢) » .

ولا شك أن المرشد النفسى يجب أن يعمل فى ضوء نظرية ، طالما أن عملية الارشاد النفسى تهتم بدراسة وفهم وتفسير وتقييم السلوك والتنبؤ به وتعديله وتغييره ، كما تفيد نظريات الارشاد النفسى فى فهم العملية الارشادية نفسها ، وفهم طرق الارشاد ، وسوف نعرض فى الجزء التالى لبعض النظريات التى تفيد فى عملية الارشاد النفسى ، وسوف ينصب اهتمامنا على ما يتعلق بالتوجيه والارشاد فى النظرية دون الاهتمام بتفاصيل النظريات .

## نظرية التحليل النفسي Psychoanalysis

كان الشعور هو موضوع علم النفس قبل ظهور التحليل النفسي الذي عارض هذا التيار وأقام ما يسمى بعلم نفس الأعماق أو علم نفس اللا شعور . ولا يجب أن نتصور أن التحليل النفسي موضوعه دراسة اللا شعور ، وأن الشعور موضوع علم نفس آخر ، فالواقع أن التحليل النفسي ، وإن قام على معارضة التيارات البيولوجية السائدة في القرن التاسع عشر إلا أنه يدخل الشعور في دراسته ، بل ويدرسه في علاقته باللا شعور ، وبهذا يصبح موضوع التحليل النفسي ليس هو الشعور واللا شعور ، بل هو الانسان في شمول إنسانيته من حيث هو وحدة بيولوجية اجتماعية ذات تاريخ .<sup>(١٧)</sup>

يفترض التحليل النفسي وجود جهازاً نفسياً قسماً إلى ثلاثة أقسام هي : الشعور ، وما قبلي الشعور ، واللا شعور .

يقول فرويد ( . . إن الشعور تعبير وصفى خالص يصدق على أكثر الملاحظات مباشرة وقيناً . ولكن التجربة تدلنا على أن عنصراً نفسياً ما كالتصور مثلاً ، ليس شعورياً على نحو دائم ، وإن ما يميز بالاحرى العناصر النفسية ، اختفاء حالة الشعور عنها اختفاء سريعاً ، فقد يكون تصور ما شعورياً في لحظة معينة ولا يكون في اللحظة التالية ، ولكنه قد يرجع إلى حالته الأولى في ظروف معينة سهلة التحقيق . وفي الفترة المتوسطة تجهل ما يكون عليه ، وقد نقول إنه ضمنى ونعنى بذلك أنه قد يصبح شعورياً في أى لحظة . وفي قولنا إن تصوراً ما قد ظل لا شعورياً في الفترة المتوسطة ، نصوغ تعريفاً صحيحاً إذ أن الحالة اللا شعورية هذه تطابق حالة الكمون وقابلية العودة إلى الشعور .

يبد أننا نعرف أن ثمة صنفين من اللا شعور : الوقائع النفسية الضمنية القابلة لأن تصبح شعورية ، والوقائع النفسية المكبوتة التي لا تستطيع بما هي

عليه وفقى عند ذاتها -- أن تبلغ الشعور - لذلك نقول إن الوقائع النفسية الضمنية أن اللاشعورية بالمعنى الوصفى لا الدينامى للكلمة ، هي وقائع قبل شعورية ، بينما تستبقى كلمة لا شعورية للوقائع النفسية المكبوتة أى اللاشعورية من الناحية الدينامية ، فلدينا إذن ثلاثة حدود : شعورى ، قبل شعورى ، ولا شعورى .<sup>(١٧)</sup>

غير أن فرويد لم يلبث أن عدل هذا التصور الأول للجهاز النفسى ، فجعل منه منظمتان نفسية ثلاثة هي الهو ، والأنا ، والأنا الأعلى ، وتتبع نشأة كل منها ، ونحن نكل منظمة منها بوظائف نفسية معينة ، واصفاً بذلك أسس ما يسمى فى التحليل النفسى المعاصر بإسم «سيكولوجيا الأنا» Ego psychology . وسوف نعرض فى الجزء التالى لبعض المفاهيم الأساسية لنظرية التحليل النفسى تساعد فى عملية الارشاد النفسى .

### بناء الشخصية :

ذهب فرويد إلى القول بوجود ثلاثة أنظمة رئيسية للشخصية هي : الهو The Id والأنا The Ego والأنا الأعلى The Super Ego أن لكل منها وظائفه وخصائصه ومكوناته ومبادئه ودينامياته وميكانيزماته التى يعمل وفقاً لها ، إلا أنها جميعاً تتفاعل فيما بينها تفاعلاً وثيقاً وأن سلوك الانسان هو فى الأغلب محصلة تفاعل هذه الأنظمة الثلاثة . ونادراً ما يعمل أحد هذه النظم بمفرده دون النظامين الآخرين .

### الهو

يعتبر الهو النظام الاصلى للشخصية ، والكيان الذى يتميز منه « الأنا » و « الأنا الأعلى » ، ويتكون الهو من كل ما هو موروث وموجود منذ الولادة بما فى ذلك الغرائز ، أنه « تودع الطاقة النفسية ، كما أنه يزود العمليات التى

يقوم بها النظامان الآخران بطاقتهما . والهو وثيق الصلة بالعمليات الجسمية التى يستمد منها طاقاته . ويطلق فرويد على « الهو » اسم : الواقع النفسى الحقيقى ، لأنه يمثل الخبرة الذاتية للعالم الداخلى ولا تتوافر له أية معرفة بالواقع الموضوعى .

إن « الهو » لا قبل له بتحمل تزايد الطاقة التى يعانيتها بوصفها حالات من التوتر غير المريح ونتيجة لذلك فإنه عندما يتزايد مستوى التوتر لدى الكائن الحى فإن « الهو » يعمل بطريقة من شأنها تفريغ التوتر مباشرة وعودة الكائن الحى إلى مستوى ثابت منخفض ومريح من الطاقة . ويسمى مبدأ خفض التوتر الذى يعمل « الهو » وفقه ( مبدأ اللذة ) .

ويرى الفرويديين أن فى « الهو » الحقيقية النفسية الخالصة فى شخصية الفرد ويرون أن ما يدفع الفرد إلى أوجه نشاطاته المختلفة يكمن فى « الهو » ، تلك التى تحتوى أساساً على الحفزات الجنسية والغرائز العدوانية . غير أن الهو لا تستطيع تحقيق اشباع حقيقى وذلك لبعدها عن الواقع . لهذا كان لابد لجزء منها أن يتميز وينمو مكوناً ما أطلق عليه « الأنا » ، وهى بمثابة الجهاز المنفذ ، وهى الوظيفة المنفذة للشخصية ، ولهذا فالهو عمد « الأنا » بما تحتاج إليه من طاقة حتى تستطيع تنفيذ رغبات الهو .

و « الأنا » يعمل طبقاً لمبدأ الواقع Reality Principle وأن غاية مبدأ الواقع هو الحيلولة دون تفريغ التوتر حتى يتم اكتشاف الموضوع المناسب لاشباع الحاجة . إن « الأنا » هو الجهاز الادارى للشخصية لأنه يسيطر على منافذ العقل والسلوك ويختار من البيئة الجوانب التى يستجيب لها ويعزز الغرائز التى سوف تشبع والكيفية التى يتم بها ذلك الاشباع . ويجب على الأنا عند قيامه بهذه الوظائف الادارية البالغة الأهمية أن يعمل على تكامل مطالب كثيراً ما تتصارع فيما بينها ، وهى مطالب الهو والأنا الأعلى والعالم الخارجى كما تفرض عليه بوساطة نظام من الثواب والعقاب .

إن الأنا الأعلى هو الدرع الأخلاقى للشخصية وهو يمثل ما هو مثالى وليس ما هو واقعى وهو يتزعم إلى الكمال بدلاً من اللذة ، إن شاغله الأول أن يقرر هل شئ ما صائباً أو خاطئاً ، حتى يستطيع التصرف على أساس القيم الأخلاقية التى عليها تمثلوا المجتمع .

إن الأنا الأعلى بوصفه الحكم الخلقى الموصل للسلوك ينشأ استجابة للثواب والعقاب الصادر من الوالدين ، ولكى يحصل الطفل على الثواب ويتجنب العقاب فإنه يتعلم أن يقود سلوكه فى الاتجاهات التى حددها الوالدان ، وكل ما يدينه الوالدان ويعاقبان على اتيانه يتزعم إلى أن يستدخل فى الضمير والذى يمثل أحد شقى نظام الأنا الأعلى وكل ما يوافقان عليه ويشيان على اتيانه يتزعم إلى أن يستدخل فى الأنا المثالى والذى يمثل الشق الآخ من نسق الأنا الأعلى ، ويطلق على الميكانيزم ( الحيلة ) التى تتم بها عملية الاستدخال هذه الاستدماج ، إن الضمير يعاقب الشخص بأن يجعله يشعر بالاثم وشيب الأنا المثالى الشخصى بأن يجعله يشعر بالفخر بنفسه ، ويتكوين الأنا الأعلى يحل الضبط الذاتى محل الضبط الصادر عن الوالدين .

وفى ختام هذا الوصف الموجز للأنساق الثلاثة للشخصية ، يجب أن نعرف أن الهو ، والأنا ، والأنا الأعلى ما هى إلا مجرد أسماء لعمليات سيكولوجية مختلفة تعمل وفق نظم تختلف مبادئها وهى تعمل تحت القيادة الادارية للأنا .

غير أن الأنا لاتصاله بالواقع هو الذى يدرك ويفكر ويتذكر ويعمل يدرك أن ما ينادى به الهو وما تحاول اشباعه لا يتفق مع مطالب المجتمع الذى تعيش فيه . لهذا فوقعها فى صراع مع الهو أمر حتمى لا مفر منه وعلاوة على ذلك فإن الأنا ستقع فى صراع مع الأنا الأعلى إن عاجلاً أو آجلاً وقد تضعف الأنا وتترك الساحة لصراع حاد بين الهو والأنا الأعلى .<sup>(٧)</sup>

## تطور الشخصية عند فرويد :

كان فرويد أول صاحب نظرية سيكولوجية يؤكد الجوانب التطورية فى الشخصية ، ويؤكد - بخاصة - الدور الحاسم لسنوات الطفولة المبكرة والطفولة المتأخرة فى ارساء الخصائص الأساسية لبناء الشخصية . والحقيقة أن فرويد يرى أن الشخصية يكتمل القدر الأكبر منها عند نهاية السنة الخامسة من العمر . وأن ما يلى ذلك من نمو يقوم فى معظمه على صياغة البناء الأساسى وقد وصل إلى هلبا الاستنتاج على أساس خبراته مع المرضى الذين يعالجون بالتحليل النفسى .

إن الشخصية تتطور استجابة لأربعة مصادر رئيسية للتوتر :

(١) عمليات النمو الفسيولوجى .

(٢) الاحباطات .

(٣) الصراعات .

(٤) التهديدات .

وكتيجة مباشرة لتزايد التوتر الناتج من هذه المصادر يجد الشخص نفسه ملزماً بتعلم أساليب جديدة لخفض التوتر ، وهذا التعلم هو المقصود بتطور الشخصية .

## مراحل النمو النفسى :

يعطى فرويد أهمية كبيرة للسنوات الخمس الأولى من حياة الطفل وهو يرى أن الخبرات التى تحدث فى هذه السنوات تؤثر تأثيراً كبيراً على الشخصية وتمدها بسماتها المميزة لها ، ويلهب فرويد إلى أن الشخصية تمر بخمس مراحل هامة للنمو تسمى بالمراحل الجنسية النفسية :

### (١) المرحلة الفموية :

تحدث المرحلة الأولى وهى المرحلة الفموية فى السنة الأولى من حياة الطفل وعقب الولادة مباشرة ، حيث يكون المصدر الرئيسى للاشباع واللذة هو الرضاعة .

فتناول الطعام يتضمن تنبيهاً لمسياً للشفتين وللتجويف الفمى ، كما يتضمن كذلك الابتلاع أو البصق أو الرفض إذا كان الطعام غير سار وعندما تظهر الأسنان بعد ذلك يستخدم الفم فى العض والمضغ ، وهذان الضريخان من النشاط الفمى - ابتلاع الطعام والعض - هما الأنماط الأولية لكثير من السمات الشخصية التالية التى تنمو فيما بعد .

وليس ثمة شك فى أن الطعام الذى يحصل عليه الطفل يعتبر مصدر اشباع ولذة ، ( وهذا هو مبدأ اللذة ) وسواء كان يحصل عليه عن طريق الثدي أو بالرضاعة الصناعية ، فإن الوليد فى شهره الأول سرعان ما يتعلم عن طريق مبدأ ( اجبار التكرار ) أن التجويف الفمى واللسان والشفتين عندما تمس هذه الأشياء تصبح مصدر لذة وسعادة بالنسبة له ( منطقة شبقية ) ومن الطبيعى أن يتعلم الطفل استخدام الشفاه كلما أراد الحصول على هذا الاحساس المريح بالنسبة له ، وهكذا تصبح الشفاه من الآن فصاعداً مصدراً للحصول على اللذة .

ولما كانت الأشياء التى تظهر أولاً فى نظام ما تكون آخر ما يترك هذا النظام ، فإن المرحلة الفموية والمنطقة الشبقية الفموية تكونان على هذا الأساس أطول وأقوى مراحل حياة الانسان ، فهو دائماً يبحث عن لذة المنطقة الفموية وهو يقوم بذلك حتى إن كان مثل هذا النشاط غير مجد فى حل المشكلة أو خفض التوتر . (٢٢)



### (٢) المرحلة الشرحية :

تبدأ من السنة الأولى حتى السنة الثالثة من العمر . أن تجميع فضلات الطعام فى الأمعاء يسبب عدم الارتياح والألم ، وأن التخلص منها يؤدي لى الشعور بالسراحة . وتكتسب منطقة الشرح أهمية فى هذه المرحلة من مراحل النمو ، وتصبح المصدر الرئيسى للحصول على اللذة . ويبدأ الوالدان عنة تدريب الطفل على ضبط عملية الإخراج والنظافة فى السنة الثانية . فإذا بدأ الوالدان تدريب الطفل فى سن مبكرة ، أو كان تدريبيهما له صارماً وقاسياً . فإن الطفل يبدأ يتعلم أن يعاقب والديه بالامتناع عن التبرز أو بالتبرز فى أماكن وأوقات غير مقبولة من الوالدين .

ويذهب فرويد لى أنه فى حالة التجاء الطفل إلى عقاب والديه بالامتناع عن التبرز فإن شخصيته قد تظهر فى المستقبل سمات الشح والبخل . أما إذا كان يتبرز فى أماكن وأوقات غير مقبولة من الوالدين فإن شخصيته قد تعكس فى المستقبل سمات القسوة والميل لى التمرد والتدمير والخروج على القانون . وإذا أظهر الوالدان رضاً عن سلوك الطفل أثناء تدريبه على ضبط عملية الإخراج والنظافة ، فإن ذلك يكون لدى الطفل فكرة أن عملية اخرج الفضلات هامة ، وتصبح هذه الفكرة فيما بعد أساس الانتاج والابداع عنه الفرد .

### (٣) المرحلة القضيبية :

وتبدأ من السنة الثالثة إلى السنة الخامسة أو السادسة من العمر وفيها تصبح الأعضاء التناسلية المصدر الرئيسى للحصول على اللذة حيث أن السنوات ما بين ثلاثة إلى ستة سنوات لها تأثير فى تقوية الإشباع الجنسى . إذ أننا نلاحظ أن الطفل يجد متعة أساسها المداعبة باليد ، ومع الأهمية المتزايدة فى استئثار الأعضاء التناسلية تنشأ ظروف سيكولوجية معينة ، حيث أننا يجب أن نضع فى الاعتبار ما يسمى بقلق الخصاء ، والحسد القضيبى ، وعقد أوديب . . . الخ

ففى هذه المرحلة يمر الأولاد بـ « عقد أوديب » ، وتمر البنات بعقدة « اليكترا » . وأوديب واليكترا ( اسمان استمدهما فرويد من الأساطير اليونانية ) . ففى عقدة أوديب يشتد حب الولد لأمه ويشعر بالكراهية والغيرة نحو أبيه الذى يتنافس فى حب أمه . غير أن خوفه من عقاب والده الذى يتخذ صورة الخوف من الخصاء يضع حداً لحبه الشديد نحو أمه ويدفعه إلى التخلص من عقدة أوديب ، حيث يقوم الولد بكبت تشوقه نحو أمه وتقمص شخصية أبيه .

أما البنت فإنها على العكس . تحب أباهما وتكره أمها التى تنافسها فى حب أبيها وتغير منها . وأن ادراك البنت لعدم واقعية الاستمرار فى ميولها الجنسية لأبيها يجعلها تقوم بكبتها وتقمص شخصية أمها عن طريق اتخاذها دور الأنتى ، وبذلك تعلم كيف تحول حياها إلى رجال آخرين فى مرحلة الرشد .

#### (٤) مرحلة الكمون :

فى حوالى السن الخامسة أو السادسة تقريباً يدخل الأطفال هذه المرحلة ، وفيها يكبت الأطفال فى الأغلب ميولهم الجنسية نحو الوالدين ويتجه نشاطهم فى العادة نحو موضوعات غير جنسية ولا يظهر الاهتمام بالميول الجنسية مرة أخرى إلا فى المرحلة التناسلية أثناء فترة المراهقة .

ويعتقد فرويد أن الطفل يكون بطبعه هادئاً وكامناً ومتسامياً فى هذه المرحلة فيتشأ الضمير الخلقى بعد انتصاره على دوافع الكراهية إزاء الأب ، تلك الدوافع التى كان تصطرع فى نفسه اصطراعاً عنيفاً إبان المرحلة الأوديبية .

#### (٥) المرحلة التناسلية :

للمراحل السابقة لهذه المرحلة تعرف باسم المراحل قبل التناسلية . وتتميز شحنتها بأنها ذات طابع نرجسى حيث يحصل الفرد على اللذة من تنبيه مناطق

من جسمه . وإن شحنته تستهدف الآخرين لأنهم فحسب يتيحون له أشكالاً إضافية من اللذة الجسمية ، ومع المراهقة يبدأ بعض هذا الحب يتلمس طرقاتاً تقود إلى إختيارات موضوع حقيقى أو يشرع المراهق فى حب الآخرين تحدوه دوافع الايثار ، وليس لمجرد أسباب نرجسية . فالجاذبية الجنسية والتنشئة الاجتماعية والنشاط الجماعى والتخطيط المهنى والاستعداد للزواج وتكوين الأسرة تبدأ جميعها فى التعبير عن نفسها بصورة واضحة ، وفى نهاية المراهقة تصبح الشحنت الانفعالية الاجتماعية الغيرية أكثر ثباتاً ويتحول الفرد من النرجسية أو البحث عن اللذة الذاتية إلى راشد تسييره الحنيفة والواقعية والمجتمع .

هذه هى مراحل النمو النفسى الجنى تبعاً لمناطقها فى الجسم وتبعاً لموضوعاتها ، وفقاً لرأى فرويد ، إلا أن هذه المراحل ليست منفصلة بعضها عن بعض ، وأن الانتقال لا يكون فجائياً من مرحلة إلى أخرى فالتنظيم النهائى للشخصية يمثل اسهامات هذه المراحل .

### النمو النفسى وعلاقته بالشخصية :

إن التطور الطبيعى لنمو الشخصية يقتضى أن يتقل الطفل من مرحلة إلى أخرى من مراحل النمو الجنى النفسى ، وأن تنتهى المراحل قبل التناسلية أثناء المرحلة التناسلية . فإذا كانت حاجات الطفل الخاصة بأية مرحلة من هذه المراحل قد أشعبت بطريقة عادية وكافية . فإن طاقته النفسية تستقل عادة إلى المرحلة التالية ، أما إذا لم نجد مرحلة ما من هذه المراحل الاشباع الكافى فإن طاقة الطفل النفسية تظل ثابتة عند هذه المرحلة ، وهذا ما يسميه فرويد بالتثبيت Fixation ومفهوم التثبيت يشير إلى أن الطاقة النفسية تظل مهتمة باشباع حاجات مرحلة معينة من مراحل النمو الجنى النفسى بالرغم من أن الطفل يكون قد انتقل إلى مرحلة تالية من مراحل النمو . فإذا وصل الفرد إلى

المرحلة التناسلية دون أن يتعرض لكثير من الصراعات أثناء المراحل الثلاث الاولى السابقة فإنه يستطيع أن يحيا حياة سوية ، وينشئ علاقات سوية ناضجة مع أفراد الجنس الآخر . غير أن حدوث صراعات فى بعض هذه المراحل وحدث الثبيت عند بعضها يؤدى إلى كثير من صور الاضطرابات والانحرافات فى الشخصية .

### ديناميات الشخصية :

#### الغريزة "Instinct"

يستخدم فرويد الغريزة بمعنى خاص ، فهو لا يدل لديه على ميل بيولوجى مجاله الجسم ، بل على هذا الميل البيولوجى من حيث هو موضوع خبرة نفسية فالغرائز هى « الممثل النفسى للمنبهات التى تصدر عن الكائن العضوى وتتغلغل فى النفس وهى فى نفس الوقت مقياس للمطالب التى تفرضها على الطاقة النفسية صلة النفس بالجسم » .

ويتناول فرويد الغرائز من وجهات نظر ثلاث : فهو يفترض أن لكل غريزة مصدراً يمدّها بالطاقة الضرورية ، وأن لها موضوعاً تتجه إليه لغرض الاشباع ، وهدفاً يحقق لها هذا الاشباع .

إن الغريزة قدر أو كمية من الطاقة النفسية ، وتكون جميع الغرائز مجتمعة المجموع الكلى للطاقة النفسية المتاحة للشخصية ، ويخزن الهو هذه الطاقة كما أنه مركز الغرائز ومستقرها ، ويمكن اعتبار الهو ، مولداً ، يقدم الطاقة النفسية اللازمة للقيام بالعمليات العديدة للشخصية ، فالمصدر هو الحالة البدنية أو الحاجة ، أما الهدف فهو التخلص من الاستارة ، فهذه غريزة الجوع مثلاً هو التخلص من حالة نقص التغذية ، أما جميع ضروب النشاط التى تقع بين ظهور الرغبة وتحقيقها فتندرج تحت قائمة الموضوع .

### العصاب :

من أهم أسباب العصاب هو الصراع بين الغرائز ومتطلبات المجتمع ، فقد افترض فرويد أن العوامل الرئيسية التى تسبب الاستجابة العصائية هى مؤثرات بيئية تظهر فى الخمس سنوات الأولى من حياة الفرد فإن أى صدمة نفسية خلال هذه الفترة تؤثر على النمو النفسى للطفل وتجعله فى حالة « تثبيت » ولا يستطيع العبور بعدها للمرحلة التالية ، مما يؤثر فيما بعد على حالته النفسية ، وبالتالي تظهر الأمراض النفسية عند تعرضه لآيى اجهاد أو شدة .<sup>(٢١)</sup>

والعصاب ، يمثل مجموعة من الاضطرابات الوظيفية التى لم يكتشف لها أى سبب عضوى وتصيب الشخص وتبدو فى صورة أعراض نفسية وجسمية ، وتعتبر المظاهر الخارجية لحالات من التوتر والصراع اللا شعورى وتؤدى إلى اختلال جزئى يصيب أحد جوانب الشخصية .

### أزمة الأوهان :

فهو اضطراب خطير فى الشخصية بأسرها يظهر على صورة اختلال شديد فى القوى العقلية وإدراك الواقع ، إضافة إلى اضطراب بارز فى الحياة الانفعالية وعجز شديد عن ضبط النفس مما يحول دون الفرد وتديير شئونهِ ، ويعنمه هذا من التوافق فى كل صورهِ : الاجتماعى ، العائلى ، المهنى ... الخ .<sup>(٢٢)</sup>

## تطبيقات عملية للتحليل النفسى فى الارشاد

إن العلاقة العلاجية بين العميل والمرشد النفسى تتضمن نفس خطوات التحليل النفسى :

### التداعى الحر Free Association

وتسمى بالقاعدة الأساسية Fundamental Rule وهى عبارة عن ميثاق يتعهد فيه المريض - منذ بداية العلاج التحليلى - بالتعبير عن كل ما يجول بخلد دون حذف أو اختيار إراديين ، فهى «مارض الاتجاه السائد نحو السكوت عن الخواطر المؤلمة وعدم التصريح بها للنفس . والغاية من تطبيقها إذن معارضة عوامل الكبت، المسئولة عن تكوين المرض النفسى ، بمعنى أنه إذا أطلق المريض حوافزه دون قيد شعورى أو إرادى ، فإنه لا يلبث أن يكشف بالتدرج عن المحتويات النفسية المكبوتة فى اللا شعور وهى الحيل النفسية اللا شعورية المسئولة عن هذا الكبت ، ويانفضها هذه الحيل وتلك المحتويات للتحليل المستمر يتحقق حل الصراع النفسى وما يفضى إليه من مختلف الأمراض .<sup>(١٧)</sup>

### التحويل (التحويل) Transference

يشير مفهوم الطرح على موقف انفعالى معقد يقفه المريض تلقائياً من المحلل النفسى ، ويتميز أحياناً بغلبة مشاعر الحب أو مشاعر العدوان ، وإن كان يتألف ، غالباً من مزيج من العنصرين ( الطرح الموجب والطرح السالب والطرح المزدوج الميل ) وهذه المشاعر لا تنطبق على الموقف الحاضر ، وإنما هى مواقف لا شعورية طفلية ، يحيها المريض ثانية فى الموقف العلاجى ، ويخلق فيها على المحلل شخصية الأفراد المسئولين عن نشأة هذه المشاعر وعن تكوين شخصية المريض تكويناً يتسم بالصراع النفسى والعجز عن النمو النفسى الكامل ( الوالدان ومن حل محلها ) .

والطرح ظاهرة أساسية في عملية العلاج بالتحليل النفسي لأن المريض يحيا في الموقف مشكلته الجوهرية بكل دقة والانتباه ، ومن أمة يتمكن من حلها حلاً موفقاً عن طريق مراجعة تاريخه النفسي كما يكشف من خلال موقف التحليل .<sup>(١٧)</sup>

### التفسير Interpretation

ومن خلال المستدعيات ( المحتويات النفسية ) الحسرية واللا شعورية - التي ترد إبان العلاقة العلاجية حين يلتزم المريض بمعاملة التناهي الحر - وهذه المحتويات قد تكون أفكاراً أو أخيلة أو ذكريات أو هموات ( رلات ) غير مقصودة ، أو انفعالات أو أحاسيس أو عواطف ، وهي ترتبط فيما بينها ارتباطاً ذا معنى يمكن قراءته ، من خلال التفسير ، فالقاعدة الأساسية في التحليل النفسي أن رابطة داخلية لم تكشف بعد تنم عن نفسها عن طريق التجاور - فالتفسير يتضمن توضيح ما لم يكن مفهوماً للعميل بأسلوب جديد ولغة جديدة يفهمها العميل :

ويهتم كل من التحليل النفسي والإرشاد النفسي بإعادة التوازن بين أركان الشخصية وحل الصراعات وإعادة غرس الإيمان ومعرفة حياة العميل وأسلوب حياته وتنمية مفهوم موجب عن الذات والتقليل من حدة التوتر والقلق وتكوين الإرادة الإيجابية وتغيير البيئة والوسط الاجتماعي .<sup>(١٨)</sup>

## النظريات النفسية الاجتماعية أدلر « علم النفس الفردى »

اعتبر أدلر نظرية فرويد ، نظرية تسير على حسب مبدأ العلمية ، أما نظريته فهو تسير على حسب مبدأ الغائية ، ويمكن أن نوضح وجهة نظر أدلر فى النقاط الأساسية التالية :

- |                              |                           |
|------------------------------|---------------------------|
| (١) الأهداف النهائية الوهمية | (٢) الكفاح فى سبيل التفوق |
| (٣) مشاعر النقص والتعويض     | (٤) الاهتمام الاجتماعى    |
| (٥) أسلوب الحياة             | (٦) الذات الخلاقة         |

### الأهداف النهائية الوهمية :

ركز فرويد على العوامل التكوينية وخبرات الطفولة المبكرة بوصفها عوامل محددة للشخصية ، أما أدلر فقد اكتشف أن هذه الحتمية التاريخية الجامدة غير كافية لتفسير السلوك . ووجد أن الإنسان تحركه توقعاته للمستقبل أكثر ما تحركه خيالاته الماضية ، ويصر أدلر اصراً مطلقاً على استحالة الامتناع عن الغائية لفهم جميع المظاهر السيكولوجية ، وأن الهدف النهائى هو وحده الذى يستطيع تفسير سلوك الإنسان ، وقد يكون الهدف النهائى وهماً ، لكنه برغم ذلك حافز حقيقى ، يحث الإنسان على بذل الجهد ، وفيه التفسير النهائى لسلوكه ، وأن الفرد السوى يمكنه إذا لزم الأمر أن يحرر نفسه من هذه الأوهام ومواجهة الحقيقة والواقع ، بينما الشخص العصائى غير قادر على ذلك .



### الكفاح فى سبيل التفوق :

أن التفوق فى نظر أدلر هو الدافع القوى إلى تحقيق الذات ، وهى الغاية النهائية التى يتزع جميع الأفراد إلى بلوغها والتى تمنح الشخصية الثبات والوحدة ، ويرى أدلر أن تحقيق الذات دافع فطرى ، وجزء من الحياة . بل ويؤكد بإصرار أنه الحياة ذاتها ، فمنذ الميلاد وحتى الممات يحمل الفرد الكفاح فى سبيل التفوق الانسانى فى جميع مراحل النمو المختلفة ، ويذكر أدلر أنه مبدأ دينامى فعال ، وليس ثمة دوافع منفصلة .

فكل دافع يستمد قوته من الكفاح من آجل الكمال والتفوق ، وأن لكل شخص أسلوبه المختلف فى كفاحه من آجل التفوق . فالعصابى يكافح من آجل تقدير الذات والعظمة ، أو من آجل أهداف ذات طابع نرجسى وأناى . بينما الشخص السوى يكافح من آجل أهداف ذات طابع اجتماعى ، ومن هنا نقابل أشكال مختلفة للكفاح فى سبيل التفوق .

### مشاعر النقص والتعويض :

ذهب أدلر إلى أن مشاعر النقص تدفع الإنسان إلى التغلب على نقصه وتجلبه الرغبة فى التفوق . ويرى أن مشاعر النقص تنشأ عن احساس بعدم الاكتمال أو عدم الاتقان فى أى مجال من مجالات الحياة ، فالطفل مثلاً تحركه مشاعر النقص لديه ليجاهد من آجل بلوغ مستوى أعلى من النمو ، وعندما يصل إلى هذا المستوى يبدأ فى الاحساس بالنقص مرة أخرى ، فتظهر مرة أخرى الحركة إلى الامام ، ويرى أدلر أن مشاعر النقص ليست صفة سلبية فى الانسان وإنما هى سبب كل ما يحققه الفرد من تقدم ، ولكنه فى نفس الوقت يؤكد أن فى المبالغة لمشاعر النقص بفعل ظروف خاصة كالتدليل الزائد للطفل أو نبذه وفى كلتا الحالتين قد يودى ذلك إلى مظاهر شاذة معينة كظهور عقدة نقص

أو عقدة تفوق تعويضية ، تختلف عن تلك الرغبة في التفوق في حالة  
السواء .

### الاهتمام الاجتماعي :

يؤكد أدلر أن الاهتمام الاجتماعي لا يتضمن أموراً كالتعاون والعلاقات  
التبادلية والاجتماعية والتوحد بالجماعة والتعاطف فحسب ، بل يمتد ليشمل  
مساعدة الفرد للمجتمع لبلوغ هدفه ، ويذكر ( . . أن الاهتمام الاجتماعي هو  
التعويض الحقيقي والذي لا مفر منه لجميع ما يعانيه أفراد الجنس البشري من  
ضعف طبيعي ) ، وأن الفرد يعيش داخل السياق الاجتماعي منذ الميلاد ويفصح  
التعاون عن نفسه في العلاقة بين الطفل وأمه ، ومن ثمة يدخل في شبكة من  
العلاقات الشخصية التبادلية تشكل شخصيته متزودة بالطرق المختلفة لكفاحه من  
أجل التفوق ، وبهذا يأخذ الكفاح من أجل التفوق طابعاً اجتماعياً ويحل المثل  
الأعلى لمجتمع كامل محل الطموح الشخصي الخالص والمستفعاة الأنانية ،  
فبالعمل من أجل الصالح العام ، يعرض الإنسان ضعفه الفردي (٤٧) .

### أسلوب الحياة :

إن أسلوب الحياة هو المبدأ الأساسي الفردي عند أدلر ، ويميز نظريته في  
الشخصية ، فهو « مبدأ النظام الذي تمارس بمقتضاه شخصية الفرد وظائفها ،  
إنه الكل الذي يأمر الأجزاء ، ولا يوجد شخصان لهما أسلوب حياة واحدة ،  
ولمَّا لكل شخص طابعه الفريد والمميز وأسلوب حياة خاص به .

ولكن من أين يأتي أسلوب الحياة لدى الفرد ؟

يلتزم أدلر في بداية صياغته الأولى لنظريته ( إن النقص النوعية التي  
يعانيها الشخص سواء أكانت وهمية أم حقيقية ، تحدد أسلوب الحياة لديه ،  
فأسلوب الحياة تعويض عن نقص معين ، وإذا كان الطفل عليل الجسم ، فلن

اسلوب حياته سيأخذ شكل القيام بتلك الأشياء التي ستؤدي إلى القوة البدنية ، والطفل الغيبى يكافح من أجل تحقيق التفوق العقلى ) . ومع ذلك وجد أدلر أن هذا التفسير بالغ البساطة ولذلك بحث عن مبدأ آخر أكثر دينامية ووجده فى الذات الخلاقه (١٧) .

### الذات الخلاقه :

انتهى أدلر فى صياغته النهائية لنظريته للشخص إلى هذا المفهوم . ذلك أنه اعتبر أن الذات الخلاقه هى المحرك الأساسى وأكسير الحياة بالنسبة للفرد ، بل هو السبب الأول لكل ما هو انسانى ، وأن الذات الموحده ، الثابته والخلاقه هى صاحبة السيادة فى بناء الشخصية .

إنها شىء يمثل مكاناً متوسطاً بين المنبهات المؤثرة فى الشخص والاستجابات التى يستجيب بها لهذه المنبهات ، ويصعب وصفها ولكن نستطيع أن نتعرف عليها من خلال آثارها .

وبهذا يؤكد أدلر أن الانسان يصنع شخصيته . وأنه سيد مصيره .

### تطبيقات لنظرية أدلر

#### فى مجال الارشاد فى مرحلة الطفولة

(١) ترتيب الميلاد والشخصية .

(٢) الذكريات المبكرة .

(٣) خبرات الطفولة .

## ترتيب الميلاد والشخصية :

تختلف شخصية كل طفل حسب تربيته في الأسرة ، هل هو الأول أم المتوسط أم الأخير ... الخ ، وقد أرجع أدلر هذا الاختلاف إلى الخبرات المتميزة التي يمر بها كل طفل بوصفه عضواً في الأسرة .

فالطفل الأول يحظى باهتمام الأسرة حتى يولد الطفل الثاني ، وقد تؤثر هذه الخبرة في الطفل كأن يشعر بعلمه الأمن أو أن يكون قابل للاهتمام بالماضي وينعكس ذلك الوقت الذي كان فيه يحظى بالاهتمام .

ولكن إذا عالج الوالدان هذا الأمر ، وأعدوا الطفل الأول لاستقبال الطفل الجديد ، فينمو الطفل شخصاً قادراً على منح الحماية وتحمل المسئولية .

أما الطفل المتوسط فيتميز بطمحيه ، فهو يحاول أن يتفوق على أخيه الأكبر ، وهو في الغالب أفضل توافقاً من الأكبر والأصغر .

والطفل الصغير هو الطفل انسل ، وإن لم يعالج الوالدان هذا الأمر بحكمة فمن المحتمل أن يصبح طفلاً مشكلاً وراشداً سيئ التوافق .

## الذكريات المبكرة :

يؤكد أدلر أن أقدم ما يستطيع الشخص تذكره من ذكريات هو مفتاح هام لفهم أسلوب حياته الأسامية . فعندما يذكر شخص ( ... عندما كنت في الثالثة من عمري كان أخي ... ) ويذكر آخر ( ... عندما كنت في الرابعة كان أبي ... ) نستطيع أن نتعرف على اهتمام كل فرد بشخصيات معينة دون غيرها ، وأيضاً مواقف مؤثرة محبطة - وأسباب التنافس ، والدافع وراء التفوق وأسلوب الحياة بوجه عام . وقد وجد أدلر أن هذه الطريقة هي أسهل الطرق لدراسة الشخصية

## خبرات الطفولة :

اكتشف آدلر ثلاث أسباب هامة تعد الطفل لاتخاذ أسلوب خاطئ في

الحياة :

(١) أطفال يعانون من مشاعر النقص .

(٢) أطفال مدللون .

(٣) أطفال مهملون .

إن الأطفال الذين يعانون من عجز بدني أو عقلي يحتمل أن يتتابهم الشعور بعدم الكفاءة ويعتبرون أنفسهم فاشلين ، ولكن إذا توفر لهم آباء متفهمون مشجعون فإنهم يستطيعون تعويض نقائصهم وتحويل ضعفهم إلى قوة .

أما الأطفال المدللون فإنهم لا ينمو لديهم شعور اجتماعي ويتوقعون أن يمثل المجتمع لرغباتهم المتمركزة حول ذواتهم .

كما أن أعمال الطفل ومعاملته معاملة قاسية وسيئة يجعله أكثر استعداداً لأن يكون راشداً ناقماً على المجتمع وسيسيطر على أسلوب حياته الرغبة في الانتقام .

وبهذا تصبح الخبرات الطفولية المبكرة الخاطئة سبباً في تكوين مفهومات وتصورات خاطئة عن العالم وتؤدي إلى أسلوب حياة غير سوى .

## نظريات السمات والارشاد النفسى Traits Theories

تستعين نظريات السمات بعدد كبير من السمات أو الأبعاد Dimensions التى يفترض أنها مشتركة بين الناس جميعاً فى وصف كثير من الفروق الأخرى فى الشخصية التى لا يمكن وصفها بعدد محدود من الأنماط . ويعتقد أصحاب نظريات السمات أن هذه الطريقة البسيطة فى تحديد سمات فرد ما هى أحسن وسيلة لوصف وتقييم الشخصية ، وهم يذهبون إلى أن لكل شخصية نمطها الفريد من السمات ، وأن هذه السمات تلعب دوراً رئيسياً فى تحديد سلوك الفرد .

والسمات « أنماط سلوكية عامة دائمة نسبياً وثابتة نسبياً تصدر عن الفرد فى مواقف كثيرة ، وتعبّر عن توافقه للبيئة » . والسمات لا يمكن ملاحظتها مباشرة ولكن يستدل على وجودها من ملاحظة سلوك الفرد خلال فترة من الزمن . ومن أهم النظريات التى تمثل نظريات السمات نظرية جوردون البورت . Allport, W.

### نظرية السمات عند جوردون البورت : (١٨٩٧-١٩٦٧)

لعلنا نتذكر أن البورت قد عرف الشخصية بأنها : « التنظيم الدينامى فى الفرد لتلك الأجهزة الجسمية التسمية التى تحدد طابعه الفريد فى التوافق مع بيئته » . وأن تلك الأجهزة الجسمية التسمية التى يوجه البورت أكثر اهتماماً لدراستها هى السمات .

والسمة فى رأى البورت ، هى الوحدة المناسبة لوصف الشخصية وليست السمة فى رأيه صفة مميزة لسلوك الفرد فقط ، بل أنها أكثر من ذلك ، أنها استعداد أو قوة أو دافع داخل الفرد يدفع سلوكه ويوجهه بطريقة معينة .

فالشخص الذى يتسم بالكرم مثلاً يكون دائماً على استعداد للتصرف بكرم فى جميع الظروف والمواقف ، وهو يبحث دائماً عن المواقف التى يتصرف فيها بكرم .

ويميز البورت بين نوعين من السمات :

### (أ) السمات العامة (أو المشتركة) :

وهى الاستعدادات أو السمات العامة التى يشترك فيها كثيراً من الناس بدرجات متفاوتة ويمكن على أساسها المقارنة بين معظم الأفراد الذين يعيشون فى ثقافة معينة . فسمة السيطرة مثلاً ، سمة عامة يمكن أن تقارن على أساسها بين الأفراد ، ونحدد لكل منهم درجة معينة فى مقياس السيطرة . والسمة العامة عادة سمة متصلة Continuous وتوزع بين الناس توزيعاً معتدلاً .

### (ب) السمات الفردية :

وهى الاستعدادات أو السمات الشخصية أو الخصائص السلوكية التى لا توجد لدى جميع الأفراد ، وإنما تكون خاصة بفرد معين . إنها الاستعدادات الشخصية التى تعبر عن نواح فريدة فى شخصية فرد معين ، ويجب أخذها فى الاعتبار إذا أردنا أن نصف شخصية هذا الفرد المعين وصفاً دقيقاً . ويهتم البورت اهتماماً خاصاً بدراسة الفردية ، ويعتبر فردية كل إنسان هى الأساس فى دراسة الشخصية . ويعتبر السمات الفردية هى السمات الحقيقية التى تصف الشخصية بدقة ، بينما يرى أن السمات العامة هى شبه حقيقية ، أنها مظاهر الشخصية يمكن على ضوءها مقارنة الأفراد بعضهم ببعض ، ويرى البورت أن السمة الفردية أو الشخصية هى عبارة عن بناء عصبى نفسى عام ، خاص بالفرد ، ويوجه سلوكه .

ويميز ألبورت أيضاً بين السمات الرئيسية Cardinal Traits والسمات المركزية Central Traits والسمات الثانوية Secondary Traits .

#### السمة الرئيسية :

هى السمة التى تكون على درجة عالية جداً من الأهمية فى سلوك الفرد . إنها سمة سائدة مسيطرة على شخصية الفرد يظهر أثرها فى جميع أفعاله تقريباً ، فالشخص الذى يكون الكرم سمة رئيسية فى شخصيته يكون كريماً دائماً فى جميع علاقاته مع الناس ويعرف الشخص عادة أو قد يشتهر ببعض سماته الرئيسية . ولكن الأفراد الذين يظهرون مثل هذه السمات الرئيسية هم ، على وجه العموم ، قليلون .

#### والسمة المركزية :

سمة تخص فرداً معيناً بدرجة كبيرة وتكون أكثر تميزاً له . وحينما نكتب خطاب توصية لفرد معين فإننا غالباً ما نصفه بسماته المركزية التى يتميز بها . ويرى البورت أن السمات المركزية التى يمكن أن توصف بها شخصية أى فرد وصفاً دقيقاً هى فى العادة قليلة تتراوح بين خمس وعشر سمات . ويرى البورت أن السمات المركزية ثابتة فى الشخصية ، وأن ما نشاهده عادة من ثبات فى سلوك الفرد إنما يرجع إلى سمات المركزية .

#### والسمة الثانوية :

تشير إلى استعداد ثانوى أقل أهمية وأقل وضوحاً وأقل عمومية وأقل ثباتاً وأقل ظهوراً من الاستعدادات المركزية وهى لا تميز الفرد ، وأن الفرد يظهرها فى ظروف خاصة - فقد يتصرف الفرد الكريم فى بعض الظروف الخاصة النادرة بطريقة لا تدل على الكرم ، غير أن مثل هذا التصرف لا يكون من التصرفات الثابتة فى سلوك هذا الفرد .



ويميز البورت أيضاً بين نوعين من السمات ، سمات دينامية Dynamic وسمات أسلوبية Stylistic . توضح السمات الدينامية لماذا يسلك الفرد على هذا النحو ، أى أنها تشير إلى العوامل الدافعة إلى النشاط . وتكشف السمات الأسلوبية عن كيف يسلك الفرد ، أى أنها تشير إلى طريقة الفرد وأسلوبه . وقد تصبح السمات الأسلوبية أيضاً دينامية .

هذا ، وقد وجهت إلى نظرية البورت فى الشخصية انتقادات كثيرة . ومن هذه الانتقادات أنه لا يمكن وصف الشخصية بمجرد حصر سماتها فقط بل يجب أن نعرف أيضاً ما بين هذه السمات من تفاعل فليست الشخصية مجرد مجموعة من السمات أو الاستعدادات المستقلة المنزلة بعضها عن بعض . بل هى التنظيم العام لهذه السمات فى علاقات وظيفية يجعل منها وحدة متكاملة . ولم تبن نظرية السمات كيف يحدث هذا التفاعل وهذا التنظيم بين السمات المختلفة للشخصية .

ويذهب البورت إلى أن للسمة وجوداً حقيقياً فى الشخص ، وقد اعترض كثير من علماء النفس على هذا الرأى ، وذهبوا إلى أنه ليس للسمة وجود فعلى داخل الشخص ، وإنما هى مجرد وصف يوصف به سلوك الفرد فى موقف معين . ويختلف سلوك الفرد باختلاف المواقف ، وليس من الممكن وصف سلوك الفرد على أساس سمات شخصية ثابتة . ولقد ثار جدل بين علماء النفس حول ثبات الشخصية وتساءلوا : هل يرجع هذا الثبات إلى ثبات البيئة الخارجية . . أم إلى ثبات السمات ؟ . . وقد تبنى بعض علماء النفس وجهة نظر معارضة لنظرية السمات للبورت ، فهم يرفضون القول بأن الشخصية ثابتة بصرف النظر عن بيئة الفرد . وهم يذهبون إلى أن الموقف البيئى هو الذى يحدد السلوك . . والسمات فى نظرهم عبارة عن تكوينات وأوصاف مفيدة ولكنها لا تعتبر حقائق موجودة فى الشخصية .

وقد وجه النقد أيضاً إلى نظرية السيورت على أساس أنها عجزت عن تحديد مجموعة من الأبعاد لاستخدامها فى دراسة الشخصية ، فالسمات الفردية لا يمكن وضعها فى صورة عامة ، ولذلك يصبح من الضرورى على الباحث الذى يتبع المنهج الفردى أن يقوم بمهمة تحديد أبعاد الشخصية بالنسبة إلى كل فرد يقوم بدراسة شخصيته وهو أمر من شأنه أن يشبط همة الباحث ويعطل تقدم البحث العلمى . (١٢) ، (١٧) .

### نمو الشخصية عند البورت :

يعتبر البورت أن الوليد لا يملك شخصية ، فالرضيع يكون مزوداً عند مولده بشكل فطرى بإمكانات فيزيقية ومزاجية معينة برغم أن تحقيق تلك الامكانيات يتوقف على النمو والنضج ، وبالإضافة إلى ذلك فإنه يكون قادراً على الاستجابة ببعض الانعكاسات الفائقة التخصص كالمص والبلع لبعض أنواع التنبيه الواضحة التحديد إلى حد ما ، وهو قد يبدى - فى النهاية - نشاطاً كلياً أو قدراً كبيراً من الاستجابات الكبرى غير المتميزة التى يبدو أن جميع أجهزة الفرد العضلية تشار فيها .

وبرغم حقيقة أن الطفل عند الميلاد يفتقد الصفات الغريزية التى سوف تشكل شخصيته فيما بعد ، فإن تلك الحالة تتغير فى فترة مبكرة تماماً وبطريقة متدرجة ، ويعتبر البورت أن الطفل حتى فى أول سنوات حياته يبدأ فى اظهار صفات متميزة كالفروق فى التعبير الحركى والانفعالى الذى يميل إلى الاستمرار ويتحول إلى تلك الأشكال من التوافق التى أكثر نضجاً والتى يتم تعلمها مؤخراً . وهكذا فإن بعض سلوك الأطفال يمكن التعرف عليه بوصفه تمهيداً لأنماط الشخصية التالية عليه ، ويشير البورت إلى أن الطفل يبدأ بالتأكيد فى النصف الثانى من عامه الأول على الأقل من إبداء صفات متميزة تمثل بالتقريب الخصائص الدائمة للشخصية . (١٧)

وبذلك فإن لدينا كائناً هو وقت ولادته مخلوق بيولوجى ثم تحول إلى فرد يعمل فى ضوء أنا ينمو ، وبناء للسماة يتسع ونواة من أهداف ومطامح للمستقبل .

### تطبيقات نظرية السماة فى الارشاد النفسى

ساهمت نظرية السماة بقدر كبير فى الارشاد النفسى والتوجيه من خلال تأكيد البورت على التركيز على الحالة الفردية فى دراسة السلوك مستخدماً الطرق والمتغيرات التى تناسب فردية كل شخص ، ويشير البورت فى مقابلته بين التنبوء الفردى والجمعى إلى أن تساهم نظرية السماة فى عملية الارشاد النفسى أو التوجيه .

« سوف يصبح علم النفس أكثر عملياً ، أى أقدر على التنبوء ، حين يعرف كيف يقيم نزعات مفردة بجميع ما تحويه من تعقد فى الجوهر ، وحين يعرف كيف ينبئ بما سوف يحدث لنسبة ذكاء هذا الطفل اذا ما غيرنا بيئته بطريقة معينة » (١٧) .

وقد حفز البورت علماء النفس إلى أن يخصصوا لدراسة الحالة الفردية قدراً من وقتهم وجهودهم أكبر من القدر المعتاد وأكد على أن أكثر المناهج فعالية فى دراسة السلوك هو منهج دراسة الحالة .

ويذكر حامد زهران ( . . . أن الارشاد يتضمن تحليل المعلومات الخاصة بالعميل وتركيبها بحيث تظهر سماته المميزة وتشخيص المشكلة بالاستعانة بالاختبارات والمقاييس الموضوعية ، والتنبوء بالتطور المتوقع فى المستقبل ، ومن الافتراضات الأساسية فى نظرية السماة فيما يتعلق بالإرشاد المباشر ما يلى :

أن عملية الارشاد النفسى أساساً عملية عقلية معرفية .

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

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

أن المرشد لديه معلومات وخبرة أكثر وقدرة على تقديم النصح وحل المشكلات بطريقة الإرشاد المباشر ، ومن ثم يكاد ينظر إلى المرشد نظرة المعلم الذى يوجه عملية التعليم لدى العميل .<sup>(٨)</sup>

## نظرية التعلم

إذا كان هدف المتفوق عاماً لدى جميع الناس ، فلإن ما يضعه الفرد فى مطلع حياته من مثل لتحقيق ذلك الهدف البعيد ، وما يعترضه من صعاب ومثبطات ، وما يبنى به الفرد من نقائص خاصة به سواء أكانت نقائص أو عيوباً مادية أو معنوية ، حقيقية أم وهمية ، وطريقته فى اجتياز تلك العوائق وما يحققه من نجاح ، كل ذلك ينصب فى عملية التعلم .

فهذا طالب يتعلم كيف يصل إلى حل مسألة رياضية ، وهذا ممثل يتعلم كيف يقف على المسرح وكيف يواجه الجمهور ، وذاك جندي يتعلم القتال ، وتلك طفلة تتعلم الكتابة ، وأخرى تتعلم الرقص الايقاعى ، والفرد يتعلم من مواقف الحياة كيف يماثل اسلوب سلوكه بما يزيد تكيفه مع البيئة ، كل ذلك وغيره يدخل ضمن مفهوم التعلم . ففى التعلم حل لمواقف قد تبدو غامضة ، وفيه اكتساب لمعلومات وخبرات ومواقف وتكيفات وهو لا يقتصر على معلومات بذاتها عقلية أو جسمية أو وجدانية أو حركية وإنما يتناول أساليب للفكر والحركة والاتجاه مع الاحتفاظ بآثار ذلك جميعه والانتفاع به واستخدامه فى المواقف المشابهة ، فالتعلم يتضمن اكتساباً وذاكرة واعتياداً .

### تعريف:

وقد لخص العلماء ذلك جميعه بتعريف التعلم بأنه « العملية التى يكتسب بواسطتها الشخص خبرات يستطيع عند استعادتها أن يقلل من مجهوده ، ويختصر من طاقته ويحسن التصرف فى المواقف المشابهة الجديدة » .

وبأنه « عملية تغير شبه دائم فى سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة ، ويظهر فى تغير الأداء لدى الكائن الحى » .<sup>(١٩)</sup>

والتعلم على هذا النحو يتطلب ضرورة أن يتعرض الكائن الحى للموقف السلوكى المراد تعلمه ، ولما كان التغيير فى الأداء لدى الكائن الحى هو الأساس فى الاستدلال على التعلم ، فإننا لا نستطيع أن نقول أن كل تغير فى الأداء يعتبر تعلماً ، لأننا لا نستطيع أن نتنبأ بسلوك الفرد فى المستقبل فى بعض المواقف ، وذلك بالتدخل فى هذه المواقف السلوكية ( كوضع الكائن الحى تحت تأثير المخدرات ) ، وبالتالي فإن التغيرات التى تحدث فى السلوك وتنشأ عن مثل هذه العمليات لا يمكن اعتبارها تعلماً ذلك لأنها تتطلب ممارسة لظهور آثارها فى السلوك .

وإن التعلم عملية عقلية داخلية نستدل على حدوثها عن طريق آثارها أو النتائج المترتبة عليها ، وذلك فى صورة تعديل يطرأ على سلوك الفرد سواء من الناحية الانفعالية مثل اكتساب اتجاهات وقيم وعواطف وميول جديدة أو من الناحية العقلية مثل اكتساب معلومات أو مهارات للاستعانة بها عند التفكير فى مواقف معينة فى محاولة الوصول إلى هدف معين أو حل بعض المشكلات المحددة . (٢٠)

ومن التعريفات الحديثة للتعلم ذلك التعريف الذى قدمه « جريجورى كميل » (٢٥) بأنه : « تغير ثابت نسبياً فى امكانية حدوث سلوك معين نتيجة للممارسة المعززة » .

وفكرة الثبات فى التعريف تجعلنا نستبعد التغيرات المؤقتة فى السلوك والناشئة عن تغير الدافع ، كذلك فإن فكرة الثبات تتضمن عنصر الزمن ، فالتعلم يستمر لفترة طويلة حتى يطويه النسيان بمضى الوقت أو يحل تعلم جديد محل التعلم القديم ، أما الممارسة المعززة التى جاءت فى التعريف فهى تؤكد أن التعزيز ضرورى أو شرط لحدوث التعلم .

ويعرف جيلفورد التعلم بأنه « أى تغير فى السلوك يحدث نتيجة استشارة » .

وهذا تعريف شامل لا يعطى حدوداً لعملية التعلم فطبيعة الاستشارة قد تمتد من قدرات فيزيائية بسيطة تستدعى نوعاً محدداً من الاستجابة إلى مواقف أخرى غاية فى التعقيد .

ويعرف ميرسل التعلم بأنه « يتضمن تحسناً مستمراً فى الأداء ، وأن طبيعة هذا التحسن يمكن ملاحظتها نتيجة التغيرات التى تحدث أثناء التعلم » .

فأوجه النشاط التى يبذلها الفرد يكون المقصود منها عادة فى أول التعلم اكتشاف الموقف أكثر منها محاولة التمكن منه ، ولذلك فهى تتضمن غالباً الكثير من الاستجابات غير المميزة والحاطئة وباستمرار التدريب وبذل الجهود تقل الأخطاء ويميل الموقف إلى التميز والوضوح ويصبح أكثر قدرة على التحكم فيه ، وعلى ادراك العلاقات التى يتضمنها ، وباستمرار التقدم يتمكن الفرد من السيطرة على وحدات أكثر صعوبة تتعلق بالموقف الأصيل الذى تم فيه التعلم ، ومن استخدام النتائج التى خرج بها من تعلمه فى تطبيقات أخرى عديدة (١) .

وعلى الرغم من كثرة تعاريف التعلم ، والإختلاف الشكلى فى صياغة تعريفه ، إلا أنه هناك اتفاق ضمنى على معناه ، والواقع ليست المسألة هى وضع تعريف شامل للتعلم بقدر ما هى التعرف على وسائل التعلم ، إن ما يهمنا فى المقام الأول هو كيف يتعلم الفرد ، ويكتسب ويستفيد من موقف أو نشاط فى مواقف تالية ، وماذا يفيد فى هذه العملية هل هى مجرد الممارسة ، أو التكرار ، أو المران « واطسون » ، أم المحاولة والخطأ وأثر خبرات الفشل والنجاح على عملية التعلم «ثورنديك» ، أم الانعكاسات المشترطة «بافلوف» ، أم الاشتراط الاجرائى «سكنر» ، أم إلى تنظيم المجال وادراك العلاقات واكتساب الاستبصار ( كوفكا ، كوهلر ، فريتمر ) .

وللتعلم شروط أساسية هى :

( أولاً ) : وجود دافع عند المتعلم يدفعه نحو موضوع التعلم ويهدف إلى التمكن من هذا الموضوع أو الوصول إلى حل بالنسبة له .

ان نقطة البداية فى عملية التعلم هو وجود دافع يوجه السلوك نحو الهدف المعين ، والهدف هو الذى يوجه سلوك المتعلم فى الموقف التعليمى نحو عمل الاستجابة التى تتفق مع حالة الدافع الموجود .

إنها تضع أمام المتعلم أهدافاً معينة يسعى لتحقيقها بمعنى أنها تطبع السلوك بالطابع الغرضى .

والوظيفة الثانية للدوافع هى أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط .

إنها تساعد على تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكى يتم التعلم ، فتجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر .

( ثانياً ) : يعتبر النضج من العوامل المؤثرة فى التعلم لأنه يحدد امكانيات سلوك الفرد ، ويحدد بالتالى مدى ما يستطيع أن يقوم به من نشاط تعليمى وما يصيبه من مهارة وخبرة ، فإن تعلم خاصية معينة يكون أكثر سهولة إذا كان الفرد قد وصل إلى مستوى النضج المناسب لهذه الخاصية .

( ثالثاً ) : الممارسة شرط من شروط التعلم ، فما يتعلم يجب أن يمارس وليس المقصود بالممارسة مجرد تكرار المادة المتعلمة من غير هدف وإنما المقصود بها التكرار الموجه لغرض معين والذى يؤدي إلى تحسين الأداء .<sup>(١)</sup>



## نظريات المثير والاستجابة

اهتم فريق من علماء النفس فى دراستهم للشخصية ومحوها بالحيثيات التى يتعلمها الطفل ، وحاولوا فهم الشخصية وتفسيرها على أساس مبادئ التعلم التى توصلوا إليها من دراساتهم التجريبية لعملية التعلم سواء عند الحيوان أو الانسان .

ولنظريات التعلم فى الشخصية ، والتى تسمى أحياناً بنظريات « المثير » أو « المنبه » و « الاستجابة » ، صور كثيرة يمكن ارجاعها جميعاً إلى دراسات بافلوف فى الأشرط ، ودراسات ثورنديك التى كشفت عن أهمية قانون الأثر فى عملية التعلم .

ومن أهم نظريات التعلم فى الشخصية ، النظرية التى وضعها « جون دولارد » John Dallard ونيل ميللر Neal E. Miller عالما النفس الأمريكان . وقد أسهما فى تطبيق النظرية فى مجال الارشاد والعلاج النفسى .

### نظرية دولارد وميللر :

اهتم دولارد وميللر بوضع نظرية فى الشخصية فى ضوء نتائج البحوث التجريبية لعملية التعلم ، وقد أخذوا أيضاً عن فرويد بعض مفاهيمه وفروضه ، وحاولوا إخضاعها للبحث التجريى والتوفيق بينها وبين مبادئ التعلم ، ولذلك تتميز نظريتهما بأنها حاولت التوفيق بين الاتجاه العلمى التجريى فى علم النفس وبين الاتجاه الاكلىنيكى لمدرسة التحليل النفسى .

ويتفق دولارد وميللر مع فرويد فى الاهتمام بالسنوات الخمس الأولى من حياة الطفل ، إذ يتعلم الطفل فيها كثيراً من أنواع السلوك أو العادات التى تتميز بها شخصيته . وقد احتفظا بفكرة فرويد فى أن الدوافع تنزع إلى القيام بالنشاط

الذى يؤدي إلى خفض التوتر ، ولكنهما اختلفا عن فرويد من حيث أنهما اهتمتا بالدوافع المكتسبة التى يتعلمها الطفل أثناء نموه أكثر من اهتمامهما بالدوافع الفطرية كما فعل فرويد . ولقد اهتمتا أيضاً مثل فرويد بالدوافع اللا شعورية ونسبا إلى القلق أو الخوف المكتسب دوراً هاماً فى دينامية الشخصية .

ويذهب دولارد وميللر إلى أنه توجد لدى الطفل الحديث الولادة دوافع فسيولوجية أولية كالجرع والعطش والتنفس ... الخ . وأنواع فطرية بسيطة من السلوك لاشباع هذه الدوافع . ولا يلبث الطفل أن يتعلم كثيراً من أنواع السلوك المعقد ، فيستجيب باستجابات كثيرة مختلفة لكثير من أنواع المنبهات المختلفة . وتتم عملية التعلم على أساس مبادئ أربعة هامة ، هى : الدافع ، والاشارة Cue أو المنبه ، والاستجابة ، والتدعيم . فلكى يتعلم الطفل يجب أن يكون له دافع يدفعه إلى الاستجابة ثم يجب أن يرى اشارة أو منبهاً يستجيب له استجابة صحيحة ، ويجب أن يستجيب وإلا لا يمكن أن يتعلم ، ثم يجب أن تؤدي هذه الاستجابة إلى خفض الدافع ، أى التدعيم . والتدعيم يقوى الرابطة بين المنبه والاستجابة ، بحيث يميل الطفل إلى أن تصدر نفس الاستجابة إذا شعر بنفس الدافع وكان نفس المنبه موجوداً . وهذه التقوية للعلاقة بين المنبهات والاستجابات هى أساس عملية التعلم .

وينظر دولارد وميللر إلى نمو الشخصية على اعتبار أنه يحدث نتيجة للتعلم ، أى نتيجة لتدعيم استجابات معينة لكثير من المنبهات للمعينة للمختلفة . فالشخصية فى نظرهما هى مجموعة من الارتباطات بين منبهات واستجابات ، أو مجموعة من العادات أو الأساليب الاعتيادية للاستجابة التى تعلمها الفرد لأنها أدت من قبل إلى خفض الدافع مما أدى إلى تدعيمها ، فقد يقال عن شخص - مثلاً - أنه عدوانى لأنه يستجيب استجابات تتصف بالعدوان لكثير من الافراد والمواقف ، وقد اكتسب هذا الشخص سمة العدوانية لأن استجاباته العدوانية قد تدعمت من قبل .

بالرغم من أن نظريات التعلم فى الشخصية تتسم بالموضوعية وتطبيق المنهج التجريبي فى دراسة السلوك الانسانى وعرض مفاهيمها بطريقة واضحة منظمة مما جعل كثير من علماء النفس يبدون اهتماماً كبيراً بها ويجرون كثيراً من البحوث حولها ، إلا أنها - مع ذلك - كانت عرضة لنقد فريق من علماء النفس .

ومن الانتقادات التى وجهت إلى نظريات التعلم فى الشخصية اهتمامها البالغ باجراء التجارب لدراسة أنواع بسيطة من السلوك عند الحيوان ، ثم افتراضها أن المبادئ المستمدة من نتائج هذه التجارب تنطبق أيضاً على السلوك الانسانى المعقد . غير أن أصحاب نظريات التعلم يردون على هذا النقد بأن دراستهم لسلوك الحيوان ليست إلا خطوة فى سبيل فهم السلوك الانسانى . وهم يأملون أن يتقلوا بعد ذلك إلى الدراسة التجريبية للسلوك الانسانى وإلى أن يتم ذلك فإن هذه النظريات ستظل معرضة لهذا النقد .

ومن الانتقادات الهامة التى وجهت أيضاً إلى هذه النظريات أنها نظريات جزئية ذرية تهتم بدراسة الجزئيات وتهمل دراسة الكليات ، فهى تجزئ السلوك الانسانى الكلى المعقد إلى جزئيات صغيرة هى مجموعة من الارتباطات بين المنبهات والاستجابات وتقوم بدراسة كل منها على حدة بينما تهمل دراسة السلوك الكلى للانسان كما يحدث فى الواقع .

ويرد أصحاب هذه النظريات على هذا النقد بأنه لكى نفهم الكلى ينبغى أن نفهم الجزئى .. هذا فضلاً عن أنهم لا ينكرون وجود تفاعل بين المتغيرات الجزئية المختلفة ، غير أنهم لم يؤكدوا فى نظرياتهم على هذا التفاعل .<sup>(١٧)</sup>

## نظرية الذات

### الارشاد النفسى ومفهوم الذات

يتضمن التوجيه والارشاد النفسى دراسة الذات ومفهوم الذات ، والذات هى جوهر الشخصية ، ومفهوم الذات هو حجر الزاوية فيها وهو الذى ينظم السلوك (٨) .

لقد ثبت أن مفهوم الفرد عن ذاته ذو تأثير كبير فى كثير من جوانب سلوكه ، كما أنه متعلق بشكل مباشر بحالته العقلية وشخصيته بوجه عام ، ويميل أولئك الذين يرون أنفسهم على أنهم غير مرغوبين ولا قيمة لهم أو سيئين إلى السلوك وفق هذه الصورة التى يرون أنفسهم عليها ، كما يميل أصحاب المفهوم الغير واقعى عن أنفسهم إلى التعامل مع الحياة والناس بأساليب منحرفة أو شاذة ، وعلى هذا تعد المعلومات الخاصة بكيفية ادراك الفرد لذاته مهمة إذا حاولنا القيام بدور فى مساعدة هذا الفرد أو محاولة الوصول إلى تقويمه .

ويلعب مفهوم الذات دوراً محورياً فى تشكيل سلوك الفرد وابرار سماته المزاجية ، فكل منا ينحو إلى أن يسلك بالطريقة التى تتفق مع مفهومه عن ذاته ، فإذا كان مفهومى عن ذاتى أننى رصين وقور فمن الصعب توقع أن يصدر عنى سلوك يختلف عن ما تفرضه الرصانة ، وما يفرضه الوقار ، وإذا كان مفهومى عن ذاتى أننى مريض ضعيف البنية فأغلب الظن أننى لن أشارك فى أنشطة تتطلب كفاءة بدية أو جهد جسمانى .

إن مفهومنا عن ذاتنا يحكم سلوكنا بشكل واضح سواء كان هذا المفهوم صحيحاً أو خاطئاً .

كل هذا يؤكد أهمية استخدام مفهوم الذات فى فهم الشخصية وبالتالي لمعاونة الفرد على حل مشكلاته المختلفة واعادة توافقه مع البيئة الخارجية ،

وربما لفهم جوانب شخصيته ووضع قوانين تساهم فى التنبؤ بسلوكه فى المواقف المختلفة . غير أنه من الضرورى أن نلاحظ أن مفهوم الذات وسمات الشخصية ليسا مترادفين بل هما منحيان مختلفان تماماً فى تعاملنا مع الفرد ، فمفهوم الذات قد لا يقبل الملاحظة المباشرة بوصفه يمثل تنظيمياً ادراكياً للشخصية يمكن استكشافه أو قياسه أو الاستدلال عليه من خلال شواهد وملاحظات معينة ، بوصف السلوك دالة لمفهوم الذات .<sup>(٢٥)</sup>

وقد تزايدت الاهتمامات بدراسة مفهوم الذات ولم تقتصر على النشاط البحثى فحسب ، بل امتدت إلى تخصيص مؤتمرات وندوات لدراسته والاسهام فى تطويره أو الكشف عن أبعاده النظرية .

ولعل قضية تعريف « مفهوم الذات » وقياسه ، تعد من أهم القضايا فى هذا المجال ، وتبنى أحد وجهات النظر فى هذه القضية يؤدى بالضرورة إلى قبول أو رفض مترتبات كثيرة .

ونحن فى موقفنا من هذه القضية أكثر ميلاً لقبول وجهة النظر التى تتعامل مع مفهوم الذات بوصفه استعداداً أو خاصية ادراكية أو تنظيم ادراكي يقبل القياس<sup>(٢٦)</sup> .

### تعريف:

استخدم مصطلح « مفهوم الذات » منذ فترة مبكرة لدى الكثير من الباحثين والمنظرين أمثال : ألبرت ، وجيمس ، وليكى ، وماسلو ، وميد ، وميرفى ، ورمى ، وسنج وكومبس ، للإشارة إلى خبرة الفرد بذاته وباعتباره تنظيمياً ادراكياً Perceptual Organization من المعانى والمدركات التى يحصلها ويكتسبها الفرد والتى تشمل هذه الخبرة الشخصية بالذات . وبهذا يختلف المصطلح تماماً عن الكثير من المفاهيم السيكلوجية التى تتداخل أو تتشابه معه فى الصياغة

الذنفسية . فهو يختلف عن صورة الذات Self Description ولا يأخذ شكل زملة سلوكية Behavioral Syndrom مكونة من سمات مختلفة سواء متجانسة أو غير متجانسة كما لا يعد مرادفاً بأى حال للوصف الذاتى Self Description أو التقرير الذاتى Self Report الذى يقوم به الشخص عن سماته ، ويذكر كومبس أن هذا المفهوم الأخير خاطئ كما كان هداماً ومخرباً للتراث السيكولوجى ، وهو يرى أن الخاطى بين المفهومين متشرب إلى الدرجة التى أصبح يوجد فيها مئات من الدراسات التى يفهم منها أنها تدور حول مفهوم الذات غير أنه يمكن من خلال فحصها بدقة تصنيفها من جديد فى فئة دراسات التقرير الذاتى . ذلك أن التقرير الذاتى عبارة عن عرض سلوكى لما يريد الشخص وما يستطيعه أو ما يمكن دفعه للحديث فيه عن نفسه ، وهذا السلوك مثله مثل أى سلوك آخر يتأثر بالطبع بمفهوم الذات ، ومع ذلك لا يمكن قبوله باعتباره مطابق له ، ذلك أن مفهوم الذات يمثل فى حقيقته خبرة عميقة وليست موضوعاً أو سلوكاً قابلاً للملاحظة . وطبيعة الخبرة الذاتية ، وعلى وجه الخصوص خبرة العمليات الداخلية عندما تنعكس اهتمامات الفرد عليها خلال أكثر عمليات التفاعل تبعاً ، تجعله يشعر أنه يواجه ما يمكن وصفه على أنه مثير عام غير محدد ، فهو يشعر ويعى تلك التغييرات اللحظية فى نوع سلوكه أو شدته أو التغييرات التى تتأثر على امتداد الفترة الزمنية ، غير أن هذا الشعور يظل بلا حدود واضحة ، ويستطيع الأفراد المختلفين استعادة صورة ذهنية معينة ، وأصوات واحساسات أخرى مختلفة من بين تلك التى كانت موضوعاً لخبراتهم ، بل وحتى أشنات الأفكار ، حتى إذا كانت مستقلة عن معطيات العالم الخارجى ، ولكن يظل فى النهاية شىء ما غائم أو غير واضح المعالم يشمل كل ذلك ويتضمنه ويكون مشغولاً عن هوية هذه الأفكار والاحساسات ، حتى أن الفرد يبدو كما لو كان لا يستطيع تعريف مجموعة الأفكار والمشاعر التى تعمل كمقدمات واضحة لسلوكه .<sup>(١١)</sup>

يتفق الكثير من الباحثين مع هذه الواجهة من النظر اتي تعتبر مفهوم الذات ذلك المكون أو التنظيم الادراكي غير واضح المعالم الذى يقف خلف وحدة أفكارنا ومشاعرنا والذي يعمل بمثابة الخلفية المباشرة لسلوكنا أو بمثابة الميكانيزم المنظم Regulating والموجه والموحد للسلوك . وبهذا المعنى يلعب مفهوم الذات دور القوة الدافعة للفرد فى كل سلوكه (٥٥) ، (٥٦) ، (٥٧) .

يبدو مفهوم الذات فى اطار هذه التعريفات بمثابة مصطلح يصعب تعريفه بشكل اجرائى فهو مزيج من عمليات وعوامل ذاتية غير محددة المعالم ويصعب صياغة حدود لفظية له ، ويفترض أنه يقف خلف هوية الفرد وسلوكه الفريد فى المواقف المختلفة . وتؤدى هذه الصعوبة فى التعريف إلى رفض بعض الباحثين لمفهوم الذات ، فىرى « بنستر واجينو ، أن الفرد لا يملك أى مفهوم عن ذاته على الاطلاق ، ولكن لديه بناء للذات دائم استغير وهما يريان أن خبزة مفهوم الذات عبارة عن عملية تفسير أو تأويل مستمر يمارسها الفرد على امتداد حياته . ويوافق « ايبشتين » على هذه الواجهة من النظر ، موضحاً أن ما يشار إليه على أنه مفهوم الذات ما هو فى الحقيقة إلا نظرية للذات ، أو أداة ادراكية لتمثل المعارف والنضال مع العالم الخارجى .

وترتبط هذه الأفكار المتعلقة بالاقتران بين مفهوم الذات والنسق الادراكي أو الاستعدادات المعرفية بوجهة النظر الاحداث التى تعرضهما « جوردان وميرفيلد » ، والى تربط بين المصطلح وبين الأبعاد الثلاثة للعقل : المضمون والعملية والانتاج فى نظرية جيلفورد « البناء العقلى » . فى محاولة لاضفاء قدر من الصلاية النظرية على المفهوم .

وتتضح أهمية الدور الذى تلعبه العوامل الذاتية فى مفهوم الذات من خلال معالجة « ريمى » له فى اطار نظرية العلاج غير الموجه بحيث يشير إلى الجوانب الآتية :

- (١) ان فكرة المرء عن ذاته - من حيث هى نظام ادراكى مكتسب - تخضع لمبادئ التنظيم الادراكى ذاتها التى تتحكم فى الموضوعات المدركة .
- (٢) ان فكرة المرء عن ذاته تنظم سلوكه ، فالمعرفة بوجود ذات أخرى مختلفة فى عملية التوجيه تؤدي إلى احداث تغيير فى السلوك .
- (٣) ان فكرة المرء عن ذاته ترتبط بالواقع الخارجى برباط ضعيف فى حالات المرض العقلى .
- (٤) قد تلقى فكرة المرء عن ذاته تقديراً أكبر مما تلقاه ذاته الجسمية ، فقد يضحى الجندى فى الميدان بنفسه فى سبيل القيم الأخلاقية والمثل العليا التى تتضمنها فكرته عن ذاته .
- (٥) يحدد الاطار الكلى فكرة المرء عن ذاته كيف يدرك المرء المثيرات الخارجية وهل يتذكر المثيرات أم ينساها ، وعندما يطرأ تغيير على هذا الاطار الكلى لفكرة المرء عن ذاته - على نحو ما يحدث فى العلاج - فإن من شأن هذا التغيير أن يعدل من نظرتة إلى العالم الخارجى .<sup>(١١)</sup>
- يتضح من كل هذا أن طبيعة المفهوم تثير العديد من المشكلات فى تعريفه وبالتالي فى قياسه ، فالباحث يسعى للمستخدم من تعريف اجرائى لفصايمه حتى يتمكن من القيام بعمليات قياس مقبولة منهجياً ، ويوضح روبرت بيلز خمس مشكلات أساسية فى تعريف مفهوم الذات على الوجه الآتى :
- الأولى : ضرورة توفر وجهة نظر أولية يمكن تبنيها لتحديد الواقع Reality وما هو هذا الواقع . فالواقع يتحدد وفق تعريفاتنا ومفهوم الذات نتيجة مباشرة لهذه العمليات التعريفية .
- الثانية . صعوبة تتمثل فى منطلق تعريف الذات ، فالعلوم السلوكية تقوم أساساً على وجهة نظر خارجة عن السلوك ، ولهذا يرى السلوكيون أن مفهوم



الذات غير علمى لأنه غير قابل للملاحظة والقياس . ولهذا أيضاً يتعين الايضاح الدقيق أن مفهوم الذات ادراك للواقع وليس الواقع نفسه .

الثالثة : صعوبة ناتجة عن تعدد وتنوع الآراء والتعريفات الخاصة بمفهوم الذات وعدم وجود أساس واحد للتعريفات القائمة وهو ما يؤدي إلى تعارضها وتناقضها أحياناً بالإضافة إلى ضرورة احداث تمييز واضح بين ما إذا كان مفهوم الذات ظاهرة قابلة للملاحظة أم أنها محرك ادراكى للسلوك وبينما يقبل منظرى مفهوم الذات وجهة النظر الاولى فإن أصحاب نظرية الذات يقبلون وجهة النظر الثانية .

الرابعة : المشكلة الناتجة عن تعدد التعريفات والمقاييس وهل يبدأ البحث بتعريف المفهوم أم بقياسه ثم تعريفه بعد ذلك بتعبيرات النتائج التى تم التوصل إليها . ومن الملاحظ أن بعض الباحثين يبدأون بقياس مفهوم الذات وفق منهج أو أسلوب معين ، ويتركز اهتمامهم فى أسلوب القياس ، ويمكن أن يطلق على هؤلاء الباحثين اسم « مجموعة المهتمين بالاسلوب » . بينما يبدأ باحثون آخرون من مفهوم للذات يعتقدون أنه لا يقاس بشكل مباشر ، ومن هؤلاء كومبس وزملاءه الذين يعتقدون أنهم طوروا أسلوباً يمكن بواسطته الاستدلال على مفهوم الذات ، ويمكن أن يطلق على هذه المجموعة من الباحثين اسم « مجموعة المهتمين بالاستدلالات » وتهمل المجموعة الاولى صدق التكوين الذى لا يمكن علاجه من حيث بدأوا ويهتمون بالصدق التلازمى ، وان كانت النتائج التى خرجوا بها يشوبها الكثير من الضعف نتيجة لعوامل متعددة من بينها ثبات المقاييس والتكوينات المختلفة التى يتضمنها كل مقياس ، واستخدام بنود تقيس أشياء مختلفة ومتباينة قد يكون من بينها مفهوم الذات وكذلك غيره من المفاهيم .

أما مجموعة المهتمين بالاستدلالات فلديهم مشكلات من نوع آخر فتناول الملاحظين ( أى القائمين بالاستدلالات ) لآى ظاهرة إنما يجرى من خلال وجهات نظر كل باحث وهى وجهات نظر متعددة ، وبالتالي تتأثر استدلالاتهم حول هذه الظاهرة وهو ما يؤدي إلى انخفاض واضح فى ثبات ما بين الملاحظين وصدق غير معروف ، بالإضافة إلى تكلفة ومشقة القيام بالاجراءات الاستدلالية فى حالة القيام بدراسة اعداد كبيرة من الأفراد .

الخامسة : تتعلق بمدى إمكان الاستفادة ، لا من التعريفات المتوفرة الآن ، ولكن من خصائص التعريف الاجرائى المنهجى للوصول إلى تعريف مقبول لمفهوم الذات . وفى هذا الاطار يرى بيلز Bills أن التعريف الاجرائى المناسب لمفهوم الذات يتعين أن يصف كيف يصل المفهوم ، وكيف يكشف عن نفسه ، وكيف يؤثر فى السلوك ، وكيف يمكن قياسه ، ويتعين أن يحدد هذا التكوين السيكولوجى اجرائياً ، وبشكل مختلف تماماً عن المتبع فى المنحى الحالى لمجموعة المهتمين بالأسلوب الذين يبدو أنهم يحاولون تعريف هذا التكوين من خلال العمليات المستخدمة فى قياسه (٥٤) .

### المكانة النظرية لمفهوم الذات

يتناول علم النفس من منظور سلوكى وقائع سيكولوجية تقبل الملاحظة والقياس ، يمكن أن يتفق عليها الباحثون طالما يستخدمون المناهج والأدوات ذاتها ، وتعامل من المنظور نفسه من خصائص الشخصية أو سماتها باعتبارها جوانب تقبل الملاحظة المباشرة وبالتالي القياس ، وحيث يكون المطلب العلمى الرئيسى هو الحصول على قدر وفير من القياسات حول هذه الخصائص

السلوكية ومتعلقاتها بهدف اكتشاف ما هو ثابت ومستقر أو مشترك وعام بينها ،  
عما يجعلها تنظم فى قوانين سلوكية تؤدي لامكان التنبؤ بالسلوك فى المواقف  
التالية .

ويمثل هذا المنحى الخط الرئيسى لعلم النفس وفق التعريف الصارم له  
والذى يناظر بينه وبين العلوم الفيزيائية منهجاً وهدفاً وقد أمكن من خلال هذا  
المنحى التوصل إلى العديد من سمات الشخصية كالانبساط والعصاوية والذمانية  
... الخ . وكذلك القدرات والاستعدادات العقلية للمختلفة ، وقد أسهم  
العديد من الدراسات فى ارساء دعائم هذه السمات والقدرات من خلال بحوث  
الصدق وأساليبه ومحركاته المتنوعة فما هو موقع « مفهوم الذات » من هذا  
النسق النظرى ؟ .. وهل هو سمة جديدة من سمات الشخصية ؟ .. هل هو  
سلوك يقبل الملاحظة والقياس بالصورة ذاتها التى تقاس بها سمات الشخصية ؟  
.. هل هو استعداد عقلى ؟ .. هل نهدف من وراء قياسه للوصول إلى أسس  
للتنبؤ بسلوك الأفراد أم أن هناك هدف آخر من قياسه ؟ ..

مفهوم الذات ليس سمة من سمات الشخصية ، وهو وصف مركب  
للذات أو هو ذلك التنظيم الادراكى الانفعالى الذى يتضمن استجابات الفرد  
نحو نفسه ككل . وهو بهذا نتاج لمنحى سيكولوجى مختلف عن المنحى  
السلوكى . هو نتاج لعلم نفس الخبرة الادراكية وهو يسمى بهذا لعلم النفس  
الادراكى الانسانى الذى يهتم بالحياة الداخلية للأفراد والذى يرى أن مهمة علم  
النفس ليست مجرد التنبؤ بالسلوك ، بقدر ما هى تقديم العون للفرد ومساعدته  
لفهم ذاته واعادة توافقه وحل مشكلاته (٥٧) . وفقاً للنظرية الادراكية فإن  
مفهوم الذات عبارة عن جشطات للعديد من تعريفات الذات التى تتباين فى  
دالاتها أو جوهريتها أو محوريتها . وتتسع الحدود النظرية للمفهوم خارج هذا  
الاطار فتمتد لايضاح أن التفاعل بين الذات والبيئة الخارجية والنتائج النهائية لهذا

التفاعل فى صورته الكلية يتهى بنا لعدم امكان الاستغناء فى هذا الصدد عن نظرية متكاملة فى التعلم وفى المجال معاً ، فمفهوم الذات كآى مفهوم آخر انما ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة التى يعيشها (٤٠) .

إذن فنحن إزاء منحنى ظاهراتى ، وجودى ، ادراكى ، خبرى ، تتشكل من خلال معالنه المختلفة خصائص مفهوم الذات ، ويقدر ما يؤدى إليه هذا المنحنى متعدد الوجوه من اثره للمفهوم بقدر ما يؤدى إلى صعوبات فى قياسه وهى صعوبات نتج عنها كثير من التضارب واللبس فى البحوث السابقة بما أدى إلى اثاره الشكوك فى صحة الاطار النظرى الذى أفرز هذه الدراسات (٤١) .

وأدى إلى اضعاف المفهوم نظرياً ، ويستتقد ولى وسبيرد وديز مشكلة افتقاد المفهوم للأسس النظرية المناسبة فى التراث رغم ما أضافه هذا المصطلح من نتائج ويوصفه متعلق تعلقاً سيبياً بالنشاط الانسانى (٤٢) . وتتطلب المعالجات المختلفة والتى عرضنا لها للمفهوم والتى تراوحت بين تعريفاً ايجائياً له وفق أطر نظرية محدودة ، إلى رفض كامل لوجود مفهوم الذات ، تتطلب هذه المعالجات ضرورة استمرار فحص الأسس والمنطق النظرى للمفهوم لربطه باطار مرجعى أكثر صلابه يؤدى لامكان ترجمته إلى أنشطة سلوكية متنوعة من ناحية وإلى ترجمة الخبرة الذاتية العميقة إلى مفهوم للذات من ناحية أخرى .

ترى جوردان وميرفيلد امكان استخلاص مفهوم الذات نظرياً من نسق البناء العقلى الذى وضعه جيلفورد وفى هذا النسق يصنف جيلفورد القدرات العقلية المختلفة وفق ثلاثة أبعاد أساسية ، هى العملية والمضمون ، والانتاج . وحيث توجد فى كل فئة أنواع مختلفة سواء من العمليات أو المضمين أو الانتاج (٤٣) ،

وأية قدرة أو استعداد عقلى عبارة عن مكون ثلاثى الأبعاد هلى الأقل إذ يتضمن بالضرورة مضموناً معيناً وعملية معينة ونتاجاً معيناً ، وفى مجال مفهوم الذات يمكننا أن نجد أربعة عمليات أساسية تعمل فى مضمون التفكير وهى

العمليات التى يتشكل مفهوم الذات من نشاطها والتى تصنف فى مجال هذا المفهوم وهى : التذكر ، والتقويم ، والتحويل ، والتوليد أو الانتاج . وتعمل هذه العمليات أو الميكانيزمات فى مجالات أخرى للمضمون بالإضافة إلى مجال الذات مثل مجال المعانى والأشكال ... الخ (١٤) .

وعندما تكون « الذات » هى موضوع التفكير يمكن النظر إليها باستقلال ، كما يمكن النظر إليها فى علاقتها بالمعانى والأشكال وغيرهما فكيف تعمل هذه العمليات فى تعقلها بالذات ؟ ..

تشير عملية التذكر إلى ميكانيزم تصنيف وتنظيم المعلومات الواردة من الخبرة الخارجية ، وهى تتضمن بالضرورة توفر سابق لميكانيزمات الربط بين التنبيه والاستجابة واقامة التداعيات الثابتة المناسبة ، إلا أنها تفترض - بالإضافة إلى كل هذا - أن العناصر المتعلمة أو المكتسبة من الخبرة الخارجية لا تظل مفككة أو مشتتة بل تتطور وترابط وتماسك فى صيغة موحدة ، ويلعب التذكر فى مفهوم الذات دور واضح . فد « كيلسى » (١٩٥٥) مثلاً يرى أن الذات عبارة عن معلومة جزئية ، أو كما يذكر بانستر وأجنيو (٥٢) « سيرة ذاتية ، أو هى علاقة بين الذات والمعلومات حسبما يذكر ماركوس (١٣) . وعندما تتركز عملية التذكر على الذات بوصفها موضوعاً ينتج عن ذلك وهى الفرد بهويته الفريدة ( الوعى بالذات ) ، وفى مواقف أخرى يؤدى تذكر الذات فى علاقتها بالآخرين إلى وعى بالتنشئة الاجتماعية وبالجماعات المرجعية التى ينتمى إليها الفرد أو يتمنى الانتماء إليها .

أما عملية التقويم فتشير إلى متصل الأنشطة التمايزية التى تتضمن درجات متفاوتة من الأحكام والتقويمات . والتذكر يعد باطبع شرط هام فى عمليات التقويم ، وقد أشار « كيلسى » بشكل صريح لعملية التقويم فى مناقشة للتمايز بين ذات الفرد والآخرين ، كما يشير دوفال و وكلند (١٠) إلى أن الوعى بالذات

لا يمكن ظهوره فى غيبة تقويم الذات ، والذى يتضمن تقويم أو تقدير الذات فى مقابل اعتبارات ومحكات الصحة والمناسبة من الأهداف وأساليب السلوك والسماح .

ويلعب التوليد أو الإنتاج دوره عندما ينشغل الفرد بتلك الأساليب السلوكية التى تؤدى إلى تعلم جديد لمحاولة القيام بأدوار جديدة أو اكتساب هوية جديدة ، فهنا يؤدى التوليد إلى ابراز واطهار أحداث تميز بين الذات وبين ما تعلمه الفرد حديثاً . وتم عملية التوليد على الذات بوصفها موضوعاً ، بمعنى أن الشخص يقوم بإبتكار ذاته المميزة ، والتى تعد أساس المبادرات التالية التى تطورها ، كما يؤدى التوليد فى حالة كون العلاقة بين الذات والآخرين هى مضمون التفكير إلى مبادرات فى مجال النشاط الجمعى .

ولأن التحويل عبارة عن عملية إعادة تكوين أو تنظيم العناصر المتوفرة بالفعل فى قاعدة المعلومات للفرد ، ولأن عملية إعادة التنظيم هذه تظهر استجابة لتوفر معلومات جديدة ، لم تسق بداية مع النسق الذاتى القائم لدى الفرد . تصبح عملية التحويل استجابة تتجه أساساً لحل موقف من مواقف عدم التوازن ولتحقيق هذا التوازن بواسطة تنظيم مجال الخبرة أو إعادة تنظيمه بطريقة تجعل الإدراكات الجديدة أو المختلفة تحقق أقصى تجانس مع الاطار السابق للتعلم . والواقع أن التحويل يرتبط بالتكيف كما يحدده بياجيه ، وبما أن التحويل ليس قاصراً على مرحلة الطفولة ( كما أن التكيف أيضاً غير قاصر على الأطفال ) فيمكن التمثيل له بإعادة تفسير وتأويل المواقف التالية للتقويم السلبى للذات ، وهو يبلو نتيجة لذلك أسلوباً مناسباً لسلوك حل المشكلات<sup>(٦٤)</sup> ويؤدى نشاط عملية التحويل عندما تكون الذات موضوعاً إلى تغيير الفرد لقيمه أو أنماط حياته ( كما يحدث نتيجة لحالات العلاج الناجحة ) . وتؤدى عمليات التحويل للذات فى علاقتها بالآخرين إلى استبصارات وإعادة

تأويل سلوك الشخص لنفسه ، واحساس الفرد بقدرته على حل المشكلات أو صياغتها أو إعادة تفسير المواقف لاستخدام قدرته بطريقة فعالة .

وعند تطبيق هذه العمليات الأربع ، التذكر ، التقويم ، التوليد ، التحويل ، على فئة المضمون المسماه بالذات ، فإن التركيز يتم على الذات فى علاقتها بمجال واسع من الخبرات الموقفية العيانية بطبيعتها فكل فرد لديه قاعدة معلومات فريدة تتعلق بحياته السابقة ، وعلى هذا فالتذكر يستثير خصوصية أو فردية الخبرة . وهى فردية تقبل التنبؤ فى حالة توفر بيانات موقفية ذات طبيعة نوعية ، ولا يملك كل شخص استخلاصاً نهائياً عن ذاته فى عدد من مجالات الحياة فحسب ولكن أيضاً فى جزئيات متنوعة من البيانات التى انتهى منها إلى هذه الاستخلاصات وبالمثل يلعب تاريخ الشخص دوره كمحدد لكيف سيتم تقويم الذات ، وهو يحدد ويفرض ليس فقط ما سيتم تجاهله وما سيتم التركيز عليه فى عملية التقويم بل سيحدد أيضاً أى محكات ستختار الذات للقيام بهذا التقويم .

وعند انتاج أفكار جديدة عن الذات تتم محاولة أو مخاطرة الاعتماد أساساً على المجالات النوعية التى سبق الحصول فيها بالفعل على امكانيات ومهارات . وعلى المجالات التى تكون الحاجة فيها إلى النمو مدركة بوصفها ضرورية وبوصفها ذات عائد مجزى للفرد .

وأخيراً فإن المدى الذى يمكن أن يظهر فيه التحويل يتحدد من خلال طبيعة العناصر النوعية الموجودة بالفعل فى بناء الذات . إن التكيف الناجح مع الأفكار الجديدة عن الذات يتضمن بالضرورة حل الصراعات الظاهرة بين المعلومات الجديدة والمدى الواسع من المعلومات النوعية المخترنة فى الذاكرة<sup>(١١)</sup> .

## المنهجى الاستدلالي :

تبرز صعوبات قيام « مفهوم الذات » أو تقديره من حقيقة أننا لا نتعامل مع سمات سلوكية ظاهرة ، بل مع نسق ادراكى متكامل ، وبينما يرفض كومبس استخدام المقاييس المقتنة لقياس مفهوم الذات فإنه يرى أن السلوك دالة للادراك متفقاً فى ذلك مع السلوكية الحديثة ، ويترتب على ذلك أن يصبح من الممكن لا قياس مفهوم الذات ، بل الاستدلال عليه من عينة من السلوك الذى نتج عنه ووقف خلفه . وعلى هذا تصبح الخطوة الأولى هى الحصول على بعض العينات السلوكية التعبيرية أو الصريحة فى المجالات المتعددة للذات . وهى المجالات الهامة التى نرغب فى الكشف عنها وفهماها . فإذا كان اهتمامنا منصباً على دراسة مفهوم الذات لدى المعلم ، فعلىنا أن نلاحظه وهو يعمل فى فصله ، وإذا اتجه اهتمامنا لمفهوم رجل السياسة عن ذاته فيمكننا أن نرتب مقابلة شخصية يكون محورها « المشكلات فى موقعك الحالى » . . . الخ . وتتضمن عينات السلوك التى استخدمت اسلوب الدراسة الاستدلالية ملاحظات مباشرة للأطفال والمعلمين والتلاميذ ، ومواقف العلاج باللعب وأوصاف موقفية واحداث حرجة من تلك التى يتعرض لها الأفراد وسير ذاتية ، أو تقارير مكتوبة كجزء من متطلبات التقدم للوظائف . وقام مقدرين مدرسين بدراسة هذه المواد ، واستخلاص دلالات عن مفهوم المفحوص عن ذاته ، وتسم التقديرات من أجد جوانب ادراك الذات وتقدم فى صورة ثنائية بحيث يتراوح كل تقدير بين قطبين أحدهما موجب والآخر سالب ، مثل : جيد - سيء - مقبول - مرفوض . . . الخ . وتتباين التقديرات المختلفة على مقياس من ست نقاط ويذكر « ماسيسكو » فى عرض لعدد من الدراسات التى استخدمت أسلوب كومبس الاستدلالي أن هناك ١٢ دراسة تمكن فيها الباحثون من اكتشاف ٦٥ مفهوم ادراكى متعلق بالذات ، كما أمكن الحصول على فروق دالة بين جيد وسيء الاسهام فى ٦٠ مفهوماً من بينها (٦٨) .



ورغم المزايا التى يقدمها هذا الاسلوب الذى يعتبره كوميس أسلوباً سهلاً ولا يقلل فى اجراءاته المقننة عن استخدام المقاييس المعيارية ذات الشروط المنهجية الصارمة إلا أن ما سبق أو أوضحه بيلز من اعتراضات على هذا الأسلوب من حيث انخفاض ثبات ما بين المقدرين والامكانية العملية لاستخدامه على عينات كبيرة يحد من أهم مزاياه .

والواقع أن استخدام المقاييس المعيارية يمثل منحى منهجى مقبول لهذا المفهوم فى ضوء التعريفات الاجرائية الجيدة والتحليل النظرى الذى قدمه جوردان وميرفيلد وحيث يسهم هذا التحليل فى تيسير عملية تصميم المقاييس والقيام بالتقديرات ، إذا وضعنا فى اعتبارنا أن الملاحظة الخارجية والقياس ليسا الآن بالقدر من الضيق والعيانية الذى يجعلهما قاصرين على الظواهر « الملموسة » أو « المشاهدة » ولأننا لا ننتهى من القياس بما بدأنا به ، بل ننتهى إلى مفاهيم ادراكية وهو الأمر الذى أدى إلى التوصل إلى مفاهيم سيكولوجية تجريدية مثل الذكاء والانبساط والكف والاثارة والاختزان العصى . يصبح من الممكن التقدم لقياس مفهوم الذات<sup>(٥)</sup> اعتماداً على الحقيقة المقبولة بين أصحاب كل الاتجاهات النظرية وهى أن السلوك دالة للدراك .

(٥) للمزيد من الدراسة أرجع إلى : صفوت فرج ، سهير كامل ، مقياس تنسى مفهوم الذات ، الانجلو

## نظرية العلاج المتمركزة حول العميل

نظرية الذات عند روجرز ، Kari Rogars

كان روجرز رائداً فى مجال الارشاد والعلاج النفسى ، ابتدع هذه النظرية وطورها وسميت بالعلاج غير الموجه أو العلاج المتمركز حول العميل . وهذا النوع من العلاج يتطلب فترة قصيرة بالمقارنة بالعلاج بالتحليل النفسى ، كما أنه من السهل تعلمه ، ويتطلب هذا النوع من العلاج من المعالج أن يتمكن من اقامة علاقة شخصية بينه وبين العميل ، وأن يشعر أولاً بأن العميل فرد له قيمة فى حد ذاته بصرف النظر عن حالته ومشاعره وسلوكه ، كما يتطلب أن يفهم المعالج العميل فهماً جيداً ، وأن يكون مستعداً لأن يتصور نفسه فى مكان العميل فى كل مرحلة من مراحل العلاقة التى بينهما وأن يكون هو نفسه مقتنع فى الدخول فى تلك العلاقة .

هذا بالنسبة للمعالج ، أما بالنسبة للعميل ، فلا بد أن يقبل هو أيضاً هذه العلاقة بعد أن يدرك أنه مقبول من جانب المعالج ، وأن يدرك أن هذه العلاقة تتطلب التعرف على مشاعر مجهولة بداخله وعلى خبرات ذكورية ثم انكارها عن الشعور بوصفها مدمرة ومهددة لبناء الذات ، فيجد نفسه يخبر هذه الخبرات الذكورية التى قد تكون خوفاً أو ضعفاً أو أغضباً . . . الخ ، وأثناء معاشته من جديد لتلك المشاعر المتنوعة يكتشف ذاته ويجد سلوكه يتغير بطريقة جديدة وفقاً لهذه الذات التى عايشها بتلك المشاعر التى كانت منكرة وذلك أثناء خبرة العلاج .

وتتلخص التصورات الرئيسية المكونة لنظرية روجرز فى التالى :

- ١ - الكائن العضوى Organism وهو الفرد بكلية .
- ٢ - المجال الظاهرى Phenomenal وهو مجموع الخبرة .

٣ - الذات وهى الجزء المتمايز من المجال الظاهرى وتتكون من نمط الادراكات والقيم الشعورية بالنسبة لـ « أنا » و « ضمير المتكلم » .  
وقد أبرز روجرز طبيعة هذه المفهومات وعلاقتها المتداخلة ، سلسلة من تسع عشر قضية . وسوف نقدم هذه القضايا والتي قدمها روجرز فى كتابه « العلاج المتمركز حول العميل » (١٩٥١) .

أولاً : أن كل فرد يوجد فى عالم من الخبرات المتغير هو مركزه ، وأن هذا العالم المتغير هو « المجال الظاهرى » أى مجموع خبرة الفرد ، وأن هذا العالم فى معظمه لا شعورى ، وجزءاً صغيراً منه هو الذى يدركه الفرد شعورياً ، غير أن هذه الخبرات اللا شعورية يمكن أن تصبح شعورياً عند الحاجة ، حيث أنها توجد فى القبشعور ، ويذكر « روجرز » أن هذا العالم الخاص من الخبرة لا يمكن أن يُعرف إلا للفرد نفسه وأن المعالج لا يمكنه التعرف على مجموع الخبرة بالشكل الكامل إلا من خلال الفرد نفسه ، ولكن قد لا يكون الفرد لديه القدرة على هذه المعرفة على الرغم من أن لديه الاستعداد للقيام بذلك ويقوم المعالج هنا بدور المساعد لتنمية هذه القدرة لدى العميل ، وبناء على ذلك فيكون الشخص نفسه هو أفضل مصدر للمعلومات عن خبراته ويقوم المعالج بالاستماع إلى ما يقوله الشخص عما يوجد فى عالمه الخاص .

ثانياً : يستجيب الفرد للمجال كما يدركه ويخبره ، وهذا المجال الادراكى هو « واقع لا بالنسبة للفرد ، بمعنى أنه المثيرات الخارجية والداخلية كما هى لا تمثل الواقع بالنسبة للفرد وإنما استجابة الفرد لهذه الخبرات تمثل بالنسبة له واقعاً وهى التى تحدد كيف يسلك ، ويؤكد هذا استجابات الأفراد المختلفة لموقف واحد .

ثالثاً : يستجيب الفرد للمجال الظاهرى ككل منظم بمعنى أن الفرد يستجيب للمجال بطريقة جشطالطية ، أى يرفض فكرة تجزئة المجال ، كما يرفض سيكولوجية المثير والاستجابة ويؤكد على أهمية دراسة الاستجابات الكلية ( مجموع الخبرة ) .

رابعاً : للفرد نزعة أساسية هى تحقيق وابقاء وتقوية الفرد الذى يعيش الخبرة .  
فالفرد نظام واحد دينامى يعد الباعث الواحد فيه تفسيراً كافياً للسلوك بأكمله ، فهناك قوة دافعة واحدة ، وهناك هدف واحد ، ويحقق الفرد ذاته وفقاً للقواعد التى أرستها السوراثة ، وهو يتجه فى نضجه نحو قدر أكبر من التمايز والاتساع والاستقلال والمشاركة فى الحياة الاجتماعية .  
هذه النزعة للنمو - نحو قدر أكبر من تحقيق الذات وتوسيع نطاقها - نستطيع بوضوح ملاحظتها عبر فقرات نمو الفرد الطويلة ، فهناك حركة للأمام فى حياة كل فرد ، ويقابل الفرد عناء ومشقة لتحقيق ذاته ولكنه يكافح ويتحمل المشقة لما لدافع النمو من أثر بالغ القوة عليه ، لذلك يتعلم الطفل الكلام - والحركة .. الخ ، على الرغم مما يقابله من عثرات كثيرة من بداية الأمر .

خامساً : سلوك الفرد فى أساسه محاولة موجهة نحو هدف ، والهدف هو اشباع الحاجات التى يخبرها الفرد فى مجاله كما يدركه ، وهذا لا يناقض فكرة وجود دافع واحد ، فعلى الرغم من وجود حاجات كثيرة فإن كل منها يخدم النزعة الأساسية للفرد لتحقيق ذاته .

سادساً : كل سلوك موجه يصدر عن الفرد يصاحبه انفعال يسهل له مهمته .  
وتختلف شدة الانفعال طبقاً لما يحمله الموقف من أهمية بالنسبة للفرد ، فإذا تهددت حياة الفرد زادت شدة انفعال الخوف لديه والعكس إذا كان الخطر بسيطاً كان الخوف بسيطاً وهكذا ..

سابعاً : أن أفضل محاولة لفهم السلوك تكون من خلال الاطار المرجعى الداخلى للفرد نفسه ، والذى يفصح عنه فى اتجاهاته ، ومشاعره التى تظهر فى الموقف ، ولهذا يرى « روجرز » أن تقارير الفرد الذاتية تعد مصدر ممتاز للبيانات النفسية بالمقارنة بالاستنتاجات القائمة على نتائج الاختبارات أو الملاحظات .

وعلى هذا يرى روجرز أن موقف العلاج المتمركز حول العميل يتيح للفرد من خلال العلاقة المتميزة بالتسامح والخلو من التهديد والمشجعة ، أن يفصح عن نفسه بشكل أفضل مما لو ضغط عليه للدلاء بإجابة على أسئلة اختبار ما .

وتشير القضايا السبع السابقة إلى الفرد القائم بالسلوك أما القضية الثامنة فستضيف « مفهوم الذات » ، وستقوم القضايا الحادية عشر التالية عليها بإحكام هذا المفهوم فى شكل سيكولوجيا للذات .

ثامناً : تتمايز الذات من المجال الادراكى الكلى ، والذات هى مجموع الخبرات التى تنسب جميعها إلى شىء واحد هو « الأنا » والقضية التالية سوف توضح كيف يتمايز جزء من المجال الادراكى الكلى بالتدرج ليكون الذات .

تاسعاً : نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة ، ومع آراء الآخرين المستمرة تجاه الفرد ، يتكون « مفهوم الذات » هو نمط تصورى منظم ، مرن ولكن متسق من ادراكات وعلاقات الى « أنا » أو ضمير المتكلم « مع القيم التى ترتبط بهذه المفومات » . ومن بين أنواع التمييز التى يتعلمها الطفل تمييزه لذاته كشىء بارز عن البيئة التى يعيش فيها ، وحين يتعلم الطفل هذا التمييز ، يدرك أن بعض الأشياء تخصه على حين ينتمى بعضها الآخر إلى البيئة ، وكذلك يشرع فى بناء تصور خاص عن نفسه فى علاقته بالبيئة ، وتخلع

على هذه الخبرات قيمة ، قد تكون فى طبيعتها ايجابية « أحبها » أو سلبية « لا أحبها » وعندئذ يصبح بناء الذات « صورة منظمة قائمة فى الوعى كشكل ( شعور واضح ) ، أو كإرضية غامضة « لا شعور » للذات (١٧) .

عاشراً : تشكل القيم المرتبطة بالخبرة المباشرة بالبيئة ، والقيم التى يستدمجها الفرد عن الآخرين ، جزءاً من بناء الذات .

إن القيم التى يخبرها الفرد بشكل مباشر نتيجة لاحتكاكه بالبيئة الخارجية ، بجانب القيم التى يؤخذها عن الآخرين ، ويدركها الفرد كما لو كان قد خبرها بنفسه تضاف إلى صورة الذات . وتؤثر على سلوكه بطرق متعددة .

الحادى عشر : تتحول خبرات الفرد التى تحدث له فى حياته إلى :

- (أ) صورة رمزية تدرك وتنظم فى علاقة ما مع الذات .
- (ب) يتجاهلها الفرد حيث لا تدرك لها علاقة ببناء الذات .
- (ج) يحال بينها وبين الوصول إلى صورة رمزية ، أو تعطى لها صورة رمزية مشوهة لأنها لا تتسق مع بناء الذات .

بمعنى أن الإدراك انتقائى ويتحدد هذا الانتقاء بمحك أساسى هو مدى اتساق الخبرة مع صورة الذات لدى الفرد فى أثناء عملية الإدراك ، أن بناء الذات الراهن هو الذى يحدد نوع الخبرات التى يمكن أن تقبل .

ولا يتساوى انكار الخبرة مع رفضها ، فالانكار تزيف للواقع وإدراكه بصورة مشوهة ، فقد ينكر الفرد مشاعر العدوانية لأنها لا تتفق مع صورة الذات بوصفها مسالمة وودودة وفى مثل هذه الحالة تعبر المشاعر التى أنكرها هذا الفرد على نفسه عن طريق التصوير الرمزى ، المشوة ، مثل إسقاط هذه المشاعر للآخرين .

الثانى عشر : اتساق الذات ، تتسق معقالم الطارق التى يختارها الفرد لسلوكه مع مفهومه عن ذاته ، فأفضل طريق لأحداث تعديل فى سلوك الفرد يكون بإحداث تغيير فى مفهوم الذات وهذا ما تتبعه نظرية - العلاج المتمركز حول العميل - إذ يمثل علاج متمركز حول الذات .

الثالث عشر : قد يصدر سلوك عن خبرات وحاجات عضوية لم تصل إلى مستوى التعبير الرمزى ، وربما لا يتسق هذا السلوك مع بناء الذات ، وفى مثل هذه الحالات لا يكون السلوك متميماً للفرد ، إن جزءاً من سلوك الفرد يتناقض مع بناء الذات لدى الفرد ، وعندما يخرج الفرد بسلوكه عن اتساق الذات ، لنجد أنه يعلن عدم صدور هذا السلوك عنه ضماناً للإبقاء على صورة من اتساق الذات ( مثال ذلك عندما يقول فرد ما فى موقف صدر فيه سلوك لا يتسق ومفهوم الذات - لقد خرجت عن طبيعتى ، لقد فعلت هذا رضحاً عنى - السخ ) من القضيتين ١٢ ، ١٣ تسيين ويجرد جهازين لتنظيم السلوك الذات والفرد وقد يصل هذان الجهازان معاً فى توافق وتعاون أو يحارض كل منهما الآخر فتكون النتيجة توتراً وسوء توافق ، وهذا ما سرف يتضح فى القضيتين ١٤ ، ١٥ ) .

الرابعة عشر : ينشأ سوء التوافق النفسى حين يمنع الفرد عدداً من خبراته الحسية والحشوية ذات الدلالة من بلوغ الشعور ، ويؤدى ذلك إلى الحيلولة دون تحول هذه الخبرات إلى صورة رمزية وإلى انتظامها فى جشطالت بناء الذات ، ويسبب هذا قدراً من التوتر النفسى .

الخامس عشر : يتوفر التوافق النفسى عندما يصبح مفهوم الذات فى وضع يسمح لكل الخبرات الحسية والحشوية للفرد بأن تصبح فى مستوى رمزى وعلى علاقة ثابتة ومتسعة مع مفهوم الذات .

السادس عشر : تترك الخبرات التى لا تتسق ومفهوم الذات كتهديد ، و تقييم الذات دفاعاتها ضد الخبرات المهدة عن طريق انكارها على الشعور ، وهكذا تنقطع الصلة بين الذات والخبرات الفعلية للكائن الحى ، وينشأ التوتر نتيجة للمعارضة المتزايدة بين الواقع والذات ويتج عن هذا أن يسوء تكييف الفرد .

وفى موقف العلاج المتمركز حول العميل ، محاولة لاحداث التوافق بين الذات والفرد .

السابع عشر : فى ظل ظروف معينة يمكن مراجعة بناء الذات بشكل يسمح بتمثل الخبرات التى لا تتسق مع مفهوم الذات وجعلها متضمنة فى بناء الذات ، حيث يجد الشخص نفسه فى موقف خال من كل تهديد لأن المعالج يتقبل كل كلمة يقولها المعالج ويشجعه هذا الاتجاه الودود المشجع الدافئ من جانب المعالج على اكتشاف مشاعره اللا شعورية ورفعها إلى مستوى الشعور ، ويعود تقبل وتمثل الخبرات التى سبق منعها على الفرد بنفع اجتماعى هو زيادة قدرته على فهم مستقبل الآخرين .

الثامن عشر : عندما يدرك الشخص ويتقبل فى جهاز متسق ومتكامل كل خبراته الحسية والحشوية ، فإنه يصبح بالضرورة أكثر تفهماً للآخرين وأكثر تقبلاً لهم كأشخاص منفصلين ، فعندما يشعر شخص بالتهديد إزاء دفاعاته العدوانية فيعمد إلى انتقاد الآخرين الذين أصبح يدركهم كما لو كانوا يسلكون بطريقة عدوانية ، أما إذا تقبل مشاعره الذاتية العدوانية فإنه يصبح أكثر احتمالاً لتعبير الآخرين عن هذه المشاعر ، وتكون النتيجة أن تحسن علاقاته الاجتماعية وتقل احتمالات التعرض للصراعات الاجتماعية .



التاسع عشر : ولكى يتحقق للفرد توافق متكامل وصحى لا بد له أن يُقيم خبراته باستمرار حتى يحدد ما إذا كانت هناك ضرورة لاحداث تعديل فى بناء القيم ، فإن وجود مجموعة ثابتة من القيم يمنع الفرد من الاستجابة الفعالة للخبرات الجديدة ، ولا بد من أن يكون الفرد مرناً حتى يصبح بإمكانه أن يتكيف تكييفاً مناسباً لظروف الحياة المتغيرة . (١٧)

### تطبيقات عملية للعلاج المتمركز حول العميل

أجرى أحد تلامذه روجر « رعى » تحليل للتغيرات الأساسية التى تصيب الاشارات إلى الذات من أثناء العلاج ، ولهذا الغرض استخدم رعى الفئات الآتية : إشارة للذات ايجابية أو محابية ، إشارة للذات سلبية أو غير محابية ، إشارة إلى الذات متناقضة ، إشارة للذات غامضة ، إشارة إلى موضوعات أو اشخاص خارجيين ، وأسئلة ، وقد قسمت تسجيلات أربع عشرة حالة كانت قد تمت مقابلتها بين مرتين واحدى وعشرين مرة إلى فقرات ، ثم حذفت بحسب الفئات الست السابقة ، وحسب مجموع الفقرات فى كل فئة من المراحل المتعاقبة لعملية العلاج ، ولقد تبين أن العملاء يعطون فى بداية العلاج عدداً كبيراً من الاشارات للذات غير المحابية أو المتناقضة ، ويتقدم عملية العلاج يظهر التذبذب فى تأييد الذات مصحوباً بارتفاع فى كمية التناقض . وفى نهاية العلاج يعطى العملاء الذين حكم بأن حالاتهم تتحسن ، مزيداً من الأحكام المحابية للذات ، ويستمر العملاء الذين لم تتحسن حالتهم فى اعطاء الأحكام غير المحابية للذات . (١٧)

الفصل الخامس

الإرشاد النفسي للأطفال



## السلوك اللاسوي في الطفولة

### "تشخيص وإرشاد"

لما كانت موضوعات السلوك اللاسوي في مرحلة الطفولة قد تعددت في الآونة الأخيرة في الوقت الذي يستلزم أن الطفل يجب أن يكون، واثماً ومتعمساً لتحقيق التوافق في مجالات واقعية إلا أن بعض الأطفال يمارن إلى الإختراف عن السلوك الممادى والموقع منهم كأطفال، الأمر الذي يجعلنا نتساءل ونسائل لماذا؟ وما القائمة المرجوة؟

والسؤال المحورى الذى يطرح نفسه فى هذا المقام هو:

لماذا يصبح طفلاً لاسوياً دون سواه؟ والسؤال الآخر كيف تولد أساليب التنشئة الاجتماعية سلوكاً لاسوياً لبعض الأطفال؟ ومعنى آخر ما العلة النفسية وراء السلوك اللاسوي لدى بعض الأطفال؟

ومنجد أنفسنا أمام مجموعة من العوامل والتغيرات المعقدة المتشابكة من الضرورى التعرف عليها ووضع أيدينا على العلة النفسية الحقيقية دون تزييف أو تبرير من جانب القائمون على أمر تربية الطفل.

وعلى هذا يكون التشخيص اللئيق بالتعرف على معددات السلوك والبناء النفسى الاجتماعى - الاستمدادى وراء السلوك اللاسوى لتحديد الظروف المصاحبة له.  
السلوك الانسانية الحق :

إن الحضارة الانسانية ليست فى بدائية الحيوانات، فالحيوان البسيط مزود باستعدادات فطرية تدفعه إلى سلوك مناسب يشبع حاجاته الفريزية إشباعاً مباشراً، وإذا وقف فى طريقه فريم آخر تصارعاً وتقاتلاً وربما قتل أحدهما الآخر وفاز أقوامها بالاشباع، بينما الإنسان تواضع على أنظمة تتيح للطفل فى بداية حياته طمأنينة واستقرار لا يعرقران لعالم الحيوان. وعلى الطفل أن يعلم أن يدفع ضريبة هذه الطمأنينة بكف بعض أنانته، فالطفل فى مطلع

حياته يكون بدأتياً فى سلوكه، ولكن سرعان ما تتدخل فى سلوكه عوامل دافعة أو كافة نتيجة الخبرة والاكتساب وفق ما تواضع عليه مجتمعه من أوامر وقوانين - تنقلها إليه الأسرة - وكان جزءاً من منظّمته النفسية قد تعدل بحسب مقتضيات مجتمعه الانسانى ولكن الجانب الفريزى الذى لم تهديه الخبرة لا يخفى تماماً وإنما يظل قابعاً فى أعماق النفس (٤٨) ووجدنا أنه لمن المناسب أن نعرض للشخصية اللاسوية من حيث البناء النفسى القائم وراء هذا السلوك اللاسوى مستعرضين دور العوامل النفسية والاجتماعية والاستعدادية وراء هذا السلوك وذلك فى صورة شمولية - حتى إذا ما استطعنا أن نضع أيدينا على الأسباب نستطيع أن نتلافها فى أساليب التربية مع أطفالنا.

#### البناء النفسى القائم وراء السلوك اللاسوى:

أجمعت الدراسات والبحوث التربوية والسيكولوجية والاجتماعية إلى أن جميع الشخصيات اللاسوية يشتركون فى تركيب سيكولوجى واحد يمكن أن يتخذ كدعامة فى التشخيص، يشترك فى هذا التركيب بيئة إجتماعية مرضية واستعداداً جلياً غير سوى، الأمر الذى يؤكد الرابطة الوثيقة بين التركيب النفسى والعوامل البيئية والبيولوجية، فيما يلى عرض للأسس الدينامية فى سيكولوجية السلوك اللاسوى.

#### العوامل الاستعدادية:

إن السلوك اللاسوى مرتبط بتفانص فردية متأصلة فى التركيب البيولوجى للفرد تتجسد فى اختلالات جسمية ونفسية وعقلية وتنفجر فى صورته سلوك مضطرب ويذكر انتونى ستورد (ولا يمكن أن تغفل ضرورة العلاقة بين الفعل الاجتماعى بذاته وبين العوامل النشطة فى شخصية الفاعل فجميع الأفعال لاتصدر عفوية دون أن تكون محترمة بعوامل تحدد لها مخططها، سابقة عن صدور الفعل نفسه)

ولا يمكن بطبيعة الحال القول بأن وراء الفعل اللاسوى مؤثرات خارجية فحسب وكما يدعى أصحاب هذا الفعل مستخدمين ميكانيزم (التبرير) لأن كلاً من الظروف والأبنية النفسية والاستعدادية والتأثيرات الخارجية تأتي لديهم فى مستوى واحد. إن الظروف البيئية لا تكون ذات أثر فعال إلا إذا مرت بالمرشح أى إذا مرت بالنفس فيخرج السلوك إما إيجابياً أو سلبياً، فكتيراً ما يوجد أناس لا يستطيعون تحقيق التوافق الكامل ذلك بسبب ما أصاب غوهم فى مرحلة الطفولة من تغيرات، ولا يستطيعون أن يتشوا بقدراتهم على الحب دون تحفظ، ولا يستطيعون أن يتشوا بحب شخص آخر لهم، وعادة بالنسبة للأطفال الذين يعوزهم الشعور بالأمن يبدون عموماً درجة أعظم من السلوك اللاتوافقى أكثر من أقرانهم الذين يشعرون بالأمن والأمان.

### العدوان بدلاً من الحب:

يحق لنا أن نتساءل لماذا العدوان - وليس الحب - قد يكون هو السلوك السائد

لدى بعض الأطفال؟

هذا قد يعود بنا إلى وجهة نظر فرويد فى الفرائز الانسانية فقد قسم فرويد غرائز الإنسان إلى غريزتين أساسيتين - غريزة الحب وغريزة العدوان، وغريزة الحب غريزة بناءة تتضمن حب الذات وحفظ النوع وتعمل هذه الغريزة على البنيان وتألّف الأشياء، أما غريزة العدوان فهى غريزة التدمير والهدم وتعمل على تفكيك الارتباطات وهدم الأشياء.

وغريزتا الحب والعدوان - وإن هما رجتا - فقد تأتلفان وتختلطان وهما ما دعى

فرويد إلى التوزيع الكمى أو الناحية الاقتصادية للطاقة (الليدو).

وحيث يولد الطفل يكون نشاط الفرائز (الحب والعدوان) متفاضلاً ويتضمن التضح الانفعالي أن يكسب الطفل القدرة على مواجهة هذه الفرائز بحيث يطرد تكاملها وتوحيدها في نطاق وظائف الشخصية بدلاً من أن تظل في صراع دائم (١٦) كذلك بحث فرويد كيف تغير طاقة الفرائز (الحب والعدوان) في شخص بعينه لاسيما في مختلف مراحل النمو الفسيولوجي، وقد تغير اتجاهات اللبيدو داخل النفس، فمن الممكن أن يوجه اللبيدو إلى موضوع خارجي (الحب للموضوع) كما أنه من الممكن أن يرجع إلى النفس (الحب الترجسي) ومن الممكن أن يجس (الكبت) أو أن يفصح عن نفسه بطرق يقبلها المجتمع (التسامي).

أما في الحالات المرضية، كمثال الشخصيات اللاسوية، فيرتد اللبيدو إلى مراحل النمو الانفعالي (النكوص) نتيجة لتثبته عند نقطة معينة (نقطة التثبيت) فتظهر هذه الشخصيات المضطربة، فهذا الشخص العدوانى يمتزج لديه اللذة بالتحطيم والحب بالعدوان وهذه الغريزة توفر الطاقة اللازمة للميل التدميري، ويؤكد فرويد أن مثل هذه الاغترافات في مسار السلوك السوى إنما هي نتيجة لتغير يطرأ على السير السوى لنمو الفرائز.

ويذكر أرتوني ستورز: (عندما تفشل العلاقات العاطفية الأولى يتحول العنصر العدوانى في الحب كما يتحول الحب نفسه إلى عدوان وكراهية - هذا في مقابل الانسان السوى الذى يجد باستمرار شعوره بقيمته ويعطى الحب وبأخذ، يحب ويحب وهذا ما تنتقده الشخصيات العدوانية.

### الطابع السادومازوخي:

إن الطابع السادى (العدوانى) في حل المشكلات واضح لدى جميع الشخصيات اللاسوية فيقدر توجيه قدر من العدوان إلى الموضوعات الخارجية بقدر إرتداد قدر كبير من

المشاعر إلى الذات، فتتاج سلوكهم بقدر ما يصيب الآخرين، بقدر ما يقودهم إلى العقاب الصارم فى النهاية.

### مبدأ اللذة مقابل مبدأ الواقع:

إن البناء النفسى للشخصيات اللاسوية يتضع لمبدأ اللذة متجاهلاً مبدأ الواقع، فلم يعتادوا على ترويض أنفسهم على تعديل الظروف الوجدانية بشكل إيجابى لتقدم كفاءة الأنا لديهم وفشله فى التوفيق بين إشباع مطالب المر الفريزية، والأنا الأعلى (الضمير والأنا المثالى) فى الوقت نفسه.

ووفقاً لنظرية الليدو فقد حدث تكوص فى التنظيم الليدى وتم عن طريق هذا التكوص إنكار الواقع إنكاراً مغاوت المدى مسحوباً بانطلاق الدوافع الفريزية بلا ضابط أو اعتبار لمتنضيات الواقع فقد تحالف الأنا لديهم مع المر ضد الواقع، وفشل الأنا فى الحفاظ على الكيوت، وبالتالي تم إعادة الليدو إلى الموضوعات التى هجرها.

إن مقياسهم للأمر والمواقف يتم فى ضوء معيارين نفسيين هما (اللذة والألم) فما يرتاحون إليه ويلذهم يجب أن يحتذى وترجح كفته وهذا يتم عن اضطراب وجدانى.

### نقص المنضوج الوجدانى:

إن التمرکز حول الذات من أهم ملامح مثل هؤلاء الأطفال المضطربون، فهم لا يعمون بالقطام النفسى، ولا القطام الاجتماعى بل هم خاضعون فى تصرفاتهم لما يحتمل بداخلهم من وجدانات وعواطف وليس للمطالب الاجتماعية والخارجية. إن الاضطراب الوجدانى لديهم يجعلهم حيسر قاعدة أخلاقية واحدة لا يتنازلون عنها ذلك النمط السلوكى اللاسوى الذى يسرون عليه مع عدم قدرتهم على الاضوابط بالخطأ للآخرين وأيضاً أمام أنفسهم وذلك نتيجة لضعف قننهم فى أنفسهم.



### انعدام الضمير الاخلاقى:

إن انحراف السلوك يأتى نتيجة افتقار الفرد إلى الاحساس بتأنيب الضمير أو تأنيب الذات مما يجعله لا يلم نفسه بقدر ما يلم الأقدار - إلى غير ذلك من حوله، فيرى دائماً أن فشله فى إقامة علاقة طيبة مع الآخرين ليست بسببه ولكن بسبب أنه معتدى عليه، ويرى أن ما يفعله من فعل إنما هو رد فعل طبيعى على المعاملة التى يراها قاسية.

كما أن الخوف من العقاب ليس وارداً لدى الطفل اللاسرى، أنه عادة لا يشعر بالخوف بل تزداد مشاعر الكراهية والحقد لديه ويشعر برغبة فى الانتقام ونادراً ما يشعر أو يدرك بأن العقاب الواقع عليه يعنى عدم رضا الآخرين عنه وفقد مكانته الاجتماعية بينهم، وبذلك فإن الملامح النفسية لديه تتسم بالاندفاع وبنقص بعد النظر مع فشله فى محاولة تنمية علاقات جيدة وتصالح مع الآخرين، ولهذا تتسم شخصيته بسمات نفسية سلوكية سلبية مثل انعدام الاحساس بالمسئولية، ورفض النقد، والاستدخال الضعيف للمعايير والقيم الاجتماعية نتيجة لضعف الضمير لديه، إن حالات القلق وظواهره المتصلة به واضحة لديه والتى خلقت فى نفسه الافتقار إلى الطمأنينة والأمن بجانب الحرمان العاطفى أدى بدوره إلى معالجة خاطئة للحرمان فى علاقته بالآخرين عن طريق ميكانيزم النقل والازاحة.

### الإحباط والخبرات المزلزلة:

إن موقف الشخصية اللاسرى إنما هو بمثابة مخلفات ذكراوية لخبرات إنفعالية بعينها، إن الشحنات الإنفعالية الناتجة عن تلك الخبرات لم يتح لها فى وقتها التفريغ المناسب وإنما حيل بينها وبين الإفصاح وظلت متعزلة عن باقى الحياة النفسية لا تجد مسيلاً للتفيس والإفصاح عن نفسها إلا بعد التراكم وزيادة المواقف المزلزلة فتفجر فى اللحظة المناسبة دون أن يدرك العلاقة بين المواقف الراهنة والخبرات السابقة.

وهناك سؤال يطرح نفسه: كيف تتحول الشخصية المحبطة والمقهورة فى لحظة إلى حالة مشكله - إن مثل هذه الشخصية تشبه ماغير عنه فرويد عندما تحدث عن مراحل النمو النفسى بالتحول بالاعتدى (وهى حيلة لاشعورية مصطنعة) للتغلب على الخوف وأكون أنا المعتدى مع الميل اللاشعورى لاختلاق أسباب غير الأسباب الحقيقية (التبرير) وما يتضمنه ذلك من خداع للنفس.

#### الاسرة وعلاقتها بالسلوك اللاسوى:

لقد بحث العديد من الدراسات ظلال الشك التى قد تنطابها حول أهمية الأسرة فى تشكيل وتطوير السلوك عند ابناءها، فالأسرة هى الوحدة الاجتماعية الأولى التى ينشأ فيها الطفل ويتعامل مع أعضائها، وهى الحوض الاجتماعى الذى تنمو فيه بذور الشخصية الانسانية وتوضع فيه أصول التطبيع الاجتماعى، بل وتنمو فيه بحق كما ذهب "كولى" الطبيعة الانسانية للانسان. وكما يتشكل الوجود البيولوجى للجنين فى رحم الأم فكذلك يتشكل الوجود الاجتماعى للطفل فى رحم الأسرة. (١٨)

ويؤكد الكثير من الباحثين فى مجال رعاية الطفولة، أن نوع العلاقة بالوالدين تحدد طريق إنتقال الطفل السوى من اعتماده المطلق على غيره إلى الاستقلال المتزايد والقوة على إقامة العلاقات السوية بالموضوعات الخارجية.

وأن الحب الذى يمنحه الأبوين لطفلهما يعد فى حياة الطفل غذاء ضرورياً فى نموه النفسى وهذا الغذاء لا يقل أهمية عن غذائه الجسدى. (٤٣)

إن إشباع حاجاته الطفلية الأولية يساعده ذلك على التقدم إلى مراحل النمو التالية وعلى العكس فإن الحرمان من الاشباع ينمى لدى الطفل شعوراً بعدم الأمن والاحباط مما يساعد على نمو الشعور العدائى للعالم من حوله بل ويستجيب فى وحشه استجابات مرضية تتخذ صوراً متعددة: أما الانسحاب عن العالم والسلبية وإما العنف

والعدوان السافرين، ويعبر أنا فرويد لما سبق:- (. فى المواقف التى لم تتوافر فيها عناية الأم لسبب ما لا يكتمل تحول الليدو الترجسى إلى ليدو موضوعى) .. ومن الوالدين من يعجز لأسباب متنوعة عن منح أطفالهم الحب والأمن الضرورين لنمو الشخصية السوى فهم لا يقطعون عن مقابلتهم بالصد والحرمان بدلاً من إنابتهم على محاولاتهم تطبيق معايير الوالدين السلوكية ومادام الطفل لا يثاب على غموه فلا عجب أن ظل متعلقاً فى عناد بانماط سلوكه الطفلية، وبجانب هذا يصطدم الطفل بالبيئة عن طريق الاضطرابات مثل (العدوان) بعد أن خاب أمله فى الحصول على الحب والاستحسان مقابل ما يقوم به من جهود لكبح جماح ميوله الطفلية .. ولما كان هؤلاء الأطفال عاجزين عن أن يجربوا وأن يقيموا العلاقات بغيرهم فهم يوجهون إلى أنفسهم جل طاقاتهم الليدوية فيحبون أنفسهم بينما يصوبون عدوانهم إلى البيئة الخارجية، والعلاقات التى يكونونها من النوع الترجسى تظل إلى حد بعيد وهن أهوائهم .. ولما كانوا يريدون حين يريدونه كان عندهم للخير والشر خاضعاً إلى إشباع رغباتهم الاندفاعية اشباعاً مباشراً(١٦)

وبناء على ما سبق فإن العلاقات الموضوعية الناضجة تشمل على البذل والأخذ الانفعاليين وتساعد الطفل على أن يؤجل الكثير من غرائزه البدائية وأن يتخلى عنها أو يغير وجهتها إن أراد أن يصبح كائناً اجتماعياً وليست الأسرة أول خطوات الفرد نحو الارتباط السوى بغيره فحسب ولكنها أيضاً نموذج للعلاقات الجماعية التالية.

إن الشخصيات اللاسوية نشأت فى بيئات لا تجد فيها العطف والحب ولا ضابط لسلوكهم، ودائماً ما يشعرون بأنهم كانوا غير مرغوب فيهم فى بيتهم الأسرية .. فجميعهم لم يجربوا قط الشعور بالأمن والاطمئنان فى معظم مراحل حياتهم وبالتالي لم يعرفوا معنى التضحية والسمو بالأخلاق مما جعلهم ينحلون إلى مثل هذا المستوى المتدنى الذى نراه فى سلوكهم من ميول عدوانية وضعف الضمير والشعور بالترجسية، وفقدان القدرة

على التكيف الناجح، يميلون إلى اتخاذ مواقف عدوانية كما يميلون إلى استغلال الآخرين وإلى إلحاق الضرر بهم ،فقد حدث تعطل وفشل فى غورهم الانفعالى فى إقامة علاقة اجتماعية سوية نتيجة للاتجاهات السلبية نحو المجتمع والتي يحملونها من طفولتهم بسبب التبد والانفصال والتصدع داخل أسرهم المريضة التي عاشوا فى ظلها. ويحضرنا هنا قول مصطفى زيور: (أنه لا يوجد فى حقيقة الأمر أطفال مشكلون وإنما يوجد آباء مشكلون فحسب..)

فجميع الشخصيات اللاسوية يتميزون باللامبالاة وعدم الاهتمام بمشاعر الآخرين والأنانية والليل إلى الاستيلاء على ما يريدون فى الحال بصرف النظر عن حاجات أو حقوق الآخرين وهذا نتاج لما تعرضوا له فى حياتهم الأولى داخل أسرهم التي يعوزنها الحب الحقيقى، ونتيجة لانبينتهم النفسية الضعيفة جعلتهم قابلوا الفشل فى حب أسرهم بعداء شديد للمجتمع بأسره.

إن مبدأ الحتمية النفسية الذى يقول (إن الظواهر النفسية لا تتم جزافاً) ينطبق على هذه الشخصيات.

وهناك مبدأ وصل إليه عديد من العلماء مؤداه أن الآباء السعداء يخرجون أبناء سعداء. وهذا يتفق مع ما ذكره "زيور" عن الوراثة السيكولوجية .. فيقول: (..إن الوراثة فكرة لا شخصية يتقاسمها الأجداد من الناحيتين ولذلك لم يكن للمستولية الشخصية وجود عملى ..) أما التحليل النفسى فيؤكد التأثير المباشر للآباء فى أبنائهم أى نوع آخر من الوراثة يمكن أن نسميه الوراثة السيكولوجية.

## الإرشاد النفسي للأطفال

لقد ثبت لدى الباحثين بشكل قاطع تأثير السنين الأولى من العمر في باقى حياة الإنسان ، وقد وجد أنه إذا ما لبيت حاجات ورغبات الطفل فى الأشهر الأولى إلى الطعام والراحة والمحبة ، وغير ذلك أنه يكون حظه فى حياة مستقبلية سعيدة أكبر بكثير مما لو لم تلب تلك الحاجات الأساسية ، وقد أصبح من المعتقد السائد اليوم أن مشاكل الكبار النفسية من قلق وشراسه وشقاء فى الحياة الزوجية وما شابه ذلك تعود جذورها إلى السنين الأولى من العمر ، وأن اضطرابات الشخصية والمشاكل الاجتماعية من انحرافات المراهقين وكثرة الطلاق ، والأنانية ، وفساد الضمير ، بل وحتى الحروب كلها تبدر بذورها فى السنين الثلاث أو الأربع الأولى من العمر<sup>(٤٦)</sup> .

ويذهب مارسو الانحرافات والأمراض النفسية إلى أن نقص العلاقات الأولية المبكرة مسئول عن كثير من الشخصيات السيكوباتية ، تلك الشخصيات التى لم تنشأ عندهم طبيعة إنسانية حقيقية لأنهم لم يخبروا علاقات اجتماعية وعاطفية سليمة فى جماعات أولية<sup>(١٨)</sup> .

والإرشاد النفسى للصغار هو عملية المساعدة فى رعاية نمو الأطفال نفسياً وتربيتهم اجتماعياً وحل مشكلاتهم اليومية ، ويهدف إلى مساعدة الطفل لتحقيق نمو سليم متكامل وتوافق سوى .

وللطفولة سيكولوجيتها الخاصة ، ومن أهم خصائص النمو التى تميزه هذه المرحلة هى ، سرعة النمو والتطور والتقدم من عام لآخر ، كذلك فهناك مطالب للنمو فى مرحلة الطفولة قد تتحقق كلياً أو جزئياً ، ولا يتحقق بعضها ، مما يسبب بعض المشكلات ، وهناك حاجات ، الأطفال النفسية التى لا بد أن

تشبع حتى ينمو الطفل سويا ولكنها قد لا تشبع بالدرجة الكافية أو يكون هناك حرمان ، وهناك مؤثرات تؤثر فى النمو بعضها داخل الفرد ، وبعضها مؤثرات خارجية بيئية قد تكون هشة الأثر ، وقد يكون تأثيرها سبباً<sup>(8)</sup> .

ومظاهر النمو فى مرحلة الطفولة من الموضوعات التى تقو أساس للإرشاد النفسى للأطفال ، إن التعرف على مظاهر وخصائص النمو المختلفة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية واللغوية والجنسية ... إلخ .

وكذا العوامل التى تؤثر على النمو يعد مطلب أساسى لأى مرشد نفسى يتعامل مع هذه الرحلة . ذلك أن دراسات النمو تعد عملية الإرشاد النفسى بالمبادئ والقوانين والمعايير التى تحكم سلوك الطفل مما يسهم بقدر فعال من تطوير العملية الإرشادية .

وهناك مشكلات شائعة فى مرحلة الطفولة يجب تناولها بالإرشاد حتى تتمكن من مواجهة المواقف البسيطة بأسلوب حكيم يحل المشكلة ، وإلى جانب حلها ، يمين ظهور ما هو أخطر منها فى المستقبل ، وتبدأ مشكلات الطفولة من وقت الولادة مرتبطة بتغذيتهم و نومهم ، وعاداتهم ، وحالتهم الصحية الجسمية والصحية النفسية .

ويمكن تصنيف مشكلات الأطفال إلى :

- المشكلات المتعلقة بالتغذية ( فقدان الشهية ، الشره ، التقيؤ ) .
- المشكلات المتعلقة بالنوم ( التغلب والمشى والكلام أثناء النوم ) .
- التبول اللاإرادى .
- الحركات العصية ( مص الأصابع وقرض الأظافر ، اللزمات العصية ) .
- صعوبات النطق ( النهته - الثأثة ، الحبسة ، اللتغه )

- الخوف وضعف الثقة بالنفس ( الخوف من الظلام ، الخوف من الموت ، ضعف الثقة بالنفس ) .
- الكذب ( الكذب الأثاني، الدفاعي ، الادعائي ، كذب التقليد ) .
- السرقة .
- الميل إلى الاعتداء والتشاجر ونوبات الغضب .
- التخريب .
- الغيرة .
- صعوبات التعلم .

ويحتاج التعامل مع الأطفال في عملية الإرشاد إلى مهارة خاصة في فهمهم من داخل إطارهم المرجعي ومن سلوكهم الطفلي ، ويفضل أن يقوم بإرشاد الأطفال مرشدة يمكن أقرب إلى الأمهات يعملن على التناغم مع الأطفال بلغة بسيطة وتشجيعهم والعمل على النجاح العلاقة الإرشادية الخاصة مع الطفل<sup>(٨)</sup> ، وإذا كانت المعلمة هي المرشدة وهذا هو الاتجاه المطلوب ، سنجد أن الطفل يذهب بمشكلاته إلى المعلمة المرشدة قبل أن يذهب إلى والديه ، وإذا كانت العلاقة بين المرشدة والطفل علاقة ودودة ومشجعة ودافئة سوف تتمكن المرشدة من تقديم المساعدة الإرشادية للطفل مبكراً وتمنع من تفاقم المشكلة .

كذلك يمكن أن يكون الوالد مرشداً إذا كان قادراً على تفهم مشكلات أبنائه ومفهماً لطبيعة وخصائص المرحلة العمرية التي يمرون بها ، وأن يهيئ لهم بيت للخبرات يدعون فيه ، كما يمنحهم الفهم والتقبل ليسهل لهم عملية الافصاح بحرية عن مشكلاتهم ويطلبون منه المساعدة والإرشاد .

### المعلم المرشد :

كل معلم مسئول عن رسالة الإرشاد النفسى لطلابه التى هى رسالة التربية ورسالة المدرسة ذاتها ، إن الموقف الذى يتخذه المعلم من طلابه والاستعداد الذى يديه نحو مساعدتهم على تصحيح أخطائهم ، وعلى التغلب على ما يعترضهم من صعاب ، يجعل من هذا المعلم مرشداً موجهاً بدرجة من الدرجات ، وكلما اتسع مفهوم المعلم عن التربية وأهدافها وشمولها للجوانب المتعددة للنمو زادت قيمة هذا المعلم كمرشد وموجه .

حتى وإن كان هذا المعلم لم يؤهل التأهيل الكافى لمهمة الإرشاد ولا يمكن تماماً من فنياتها وأساليب التقنية ، فإنه يستطيع أن يفعل الكثير فى توجيه الطلاب وإرشادهم لو أنه اعتمد على الملاحظة الدقيقة لطلابه وتتبع إجاباتهم عن أسئلته ، وكذلك أسئلتهم التى يوجهونها إليه ، ومواقفهم المختلفة من شخصه ومن المدرسة ، ومن النشاط المدرسى ومن زملائهم فى الفصل .

### وظيفة المعلم المرشد :

يتيح الموقف التعليمى للمعلم الفرصة - نتيجة لاتصاله المستمر بطلابه - لمعرفة أقوى بكل واحد منهم وقدرته على التوصل إلى سياسة أكثر واقعية فى توجيه وإرشاد كل طالب .

وتتلخص فكرة المعلم فى أن يعين لكل فصل دراسى مرشداً من أحد مدرسى هذا الفصل ، هذا المرشد يلتقى بطلاب الفصل مرة على الأقل فى كل أسبوع ( فى حصة خاصة تسمى الإرشاد ) كما يفرغ فى الوقت نفسه من عدد آخر من حصص الجدول المعتاد تخصص ساعاتها للمقابلات الفردية لمن يرغب فى ذلك من طلابه أولاً بأول ، ولاستخدام الأساليب النفسية التى تمهد للوقاية من الاضطرابات السلوكية وتجنب الانحراف .



أما الطلاب الذين يعانون من مشكلات سلوكية حادة ، فإنهم يحولون إلى العيادة النفسية (٢٦) .

ويمتطيح المعلم المرشد - إذا كان مسعدًا لذلك - أن يطبق بعض الاختبارات النفسية على طلاب فصله للتعرف على قدراتهم ومزاياهم العامة والخاصة . كما يتظر منه أن يتولى الإشراف على استيفاء البيانات المتضمنة فى البطاقة المدرسية لكل طالب من طلاب فصله ، للتأكد من وجود المعلومات التى يمكن أن تفيد فى دراسة حالة المشكلين من طلاب الفصل ، وكذلك المعلومات التى تفيد فى توجيه الطلاب إلى مستقبلهم الدراسى والمهنى .

ويجب على المعلم المرشد أن يتصل بولى أمر الطالب الذى يرى تعاونه معه فى حل مشكلة الطالب أمر ضرورى لخلق نوع من التواصل والحوار بينهما ، وللتفاهم على أساليب المعاملة المتزلية المعاونة لحل المشكلة .

كذلك يتصل المعلم المرشد بالاختصاصى النفسى ، والاختصاصى الاجتماعى فى المدرسة ، وبرواد النشاط المدرسى لاستيفاء المعلومات والبيانات وتبادل وجهات النظر بينهما كل ذلك من شأنه أن يكون مفيدًا فى عملية الإرشاد (٢٧) .

كما يهتم المعلم المرشد بحالات الطلاب المتفوقين والموهوبين فى جانب من الجوانب ، تمهيدًا لتوجيه هؤلاء الطلاب إلى ما يناسبهم من برامج دراسية وزهائية خاصة داخل المدرسة أو خارجها .

وبناء على ما سبق فينبغى أن تكون مادة التوجيه والإرشاد النفسى ودراسة فنيات وأساليبها المختلفة أو التدريب على فن المقابلة وعلى الاختبارات السيكولوجية - ينبغى أن يكون ذلك كله من بين الدراسات النظرية والتطبيقية الأساسية من إعداد المعلم .

ويجب أن يكون المعلم على قدر مناسب من الصحة النفسية ، سعيداً فى حياته الخاصة ، وفى علاقاته الاجتماعية ، وعمن يحبون العمل مع الصغار ، ويتفهمون أساليب مخاطبتهم والعمل معهم ، ويؤمنون بقيمة كل طالب ، ولديهم فكرة عن المشكلات الشائعة بين الطلاب .

## دور الام الارشادى (الايجابيات والسلبيات)

كما لاشك فيه أن للأم دور حيوى فى ارشاد طفلها الصغير للوصول به إلى حالة الإيجابية من حيث الثقة بالنفس والقدرة على المبادأة، والاضطلاع بالمسئولية أو اتخاذ القرار، والقدرة على مواجهة المواقف الجديدة دون الاضرار بالآخرين، والتغلب على المشكلات وحلها، والشعور بالسعادة مع الذات ومع الآخرين، وذلك من خلال المهارات الاجتماعية اللازمة لتكوين علاقات سليمة إيجابية ودائمة مع الآخرين، هذا بجانب الحضور وبقظة الذهن والتفاعل المستمر مع الواقع، وهذا لن يتأتى بالطبع الا اذا كانت الأم نفسها تتمتع بالايجابية نحو طفلها وأن تكون قادرة على توجيهه لتلقى أسئلته، والاستماع الى خبراته ومدارمة إستارة رغبة الطفل فى المعرفة ودفعه إلى البحث والاستكشاف والتفكير وطرح الأسئلة وابداء الملاحظات. وقامت العديد من الدراسات المصرية للتعرف على صفة الايجابية ومدى توافرها لدى الأمهات المصريات فيما يتعلق بإرشاد الطفل فقدمت مواهب عياد (١٩٨٦) دراسة مسحية للتعرف على أساليب التنشئة لدى الأمهات فى الريف والحضر وما يكمن خلفها من مفاهيم واتجاهات ومعلومات تربوية، وقد توصلت إلى أن معلومات معظم الأمهات فى مجال التربية الحديثة ضعيفه، وأن معظم الأمهات يلجأن إلى أسلوب العقاب البدنى وحرمان الطفل فى المواقف التى تحتاج منهن إلى الإيجابية ومعالجة المشكلة بحكمة، كذلك وجدت الباحثة أنه بالرغم من أن معظم الأمهات أهدين استعدادهن لتعديل سلوكهن نحو أطفالهن، إلا إنهن كن أميل إلى التقليدية عند الممارسة الفعلية، وبسؤال الأمهات عن الموضوعات التى يناقشنها مع أطفالهن تبين أن هذه الموضوعات على الترتيب هى الارشاد والتوجيه، ثم الدراسة والواجب المدرسى ثم أحداث اليوم المدرسى، ثم موضوعات عامة، ثم المشاكل الخاصة بالطفل .

وقامت أمانى بدوى (١٩٩٥) بدراسة للعلاقة بين أساليب التنشئة التى تتبعها الأمهات مع أبنائهن والنضج الاجتماعى هؤلاء الأبناء وقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب معاملة الأمهات سواء العائلات وغير العائلات وبين النضج الاجتماعى للأبناء.

- وفى دراسة لأسماء غريب (١٩٩٦) هدفت للتعرف على مدى المساهمة الإيجابية للأم المصرية فى تشكيل الوعى الثقافى للطفل وذلك من خلال ثلاثة مظاهر:

الأول: مدى اهتمامها بالاستماع الى تساؤلات الطفل والاجابة عليها.

الثانى: مدى اهتمامها باكتشاف المعلومات الخاطئة لدى الطفل ومدى حرصها على تصويب تلك المعلومات.

الثالث: مدى ملاحظتها للسلوك الاجتماعى للطفل ومدى حرصها على تعديل السلوك الخاطيء ووسائلها فى هذا التعديل.

وقد افترضت الباحثة أن الأم المصرية تعاني من انخفاض مستوى الإيجابية كما تتمثل فى مظاهرها الثلاثة السالفة الذكر.

وقامت باختيار عينة دراستها عشوائياً من بين سكان بعض الأحياء بمدينة القاهرة، وقد شملت العينة ٣٦٠ من الأمهات اللاتى يستطعن القراءة والكتابة واللاتى تقل أعمارهن عن ٤٠ سنة ولديهن أطفال تراوح أعمارهم بين ٣-١٠ سنوات.

- وضعت الباحثة استفتاء للأمهات يتكون من ثلاثة أسئلة هى:

١- أذكرى بعض الأمثلة لأسئلة وجهها إليك طفلك وإجاباتك على تلك الأسئلة.

٢- أذكرى بعض الأمثلة لمعلومات خاطئة قمت بتصحيحها لطفلك.

٣- أذكرى بعض المواقف التى أخرجك فيها طفلك بقيامه بسلوك إجتماعى خاطئ وكيف

تصرفت معه حينئذ.

وبعد تطبيق الاستفتاء على عينة دراستها قامت الباحثة باستخلاص نتائج الدراسة بالكشوف التي تجمعت فيها إجابات الأمهات، وكذلك بملاحظتها أثناء إجراء الدراسة، وفي ضوء النتائج التي وصلت إليها قامت الباحثة باقتراح بعض الأفكار ذات الفائدة في رفع مستوى إيجابية الأم المصرية وتوعيتها بأهمية دورها في تكوين شخصية أبنائها. وكشفت الدراسة أولاً: انخفاض ملحوظ في مستوى إيجابية الأمهات وأرجعت الباحثة ذلك إلى عدة عوامل أهمها إن التركيز في تربية الطفل يكون عادة على توفير المطالب المادية للطفل كالطعام واللباس والدواء ويكون اهتمام الأم منصباً في المقام الأول على نظافة الطفل وحسن مظهره وإتباع قواعد الصحة العامة وكثير من هؤلاء الأمهات حينما يوجه إليهن الطفل سؤالاً في موضع ما يبينه بعبارة أسأل معلمتك وكأن المعلمة هي المسؤولة الأولى عن نشئة الصغار عقلياً ووجدانياً واجتماعياً، وهناك عامل آخر أظهرته الدراسة - يؤسف له - وهو ضعف اهتمام كثير من الأمهات ومن بينهن سيدات جامعات بالتثقيف الذاتي، وقلة اكثرهن بمواكبة الأحداث في نواحي الحياة المختلفة.

ثانياً : تم تصنيف اجابات الأمهات على كل سؤال من أسئلة الاستفتاء تحت عناوين رئيسية ثم تم ترتيب الاجابات داخل كل تصنيف حسب تكراراتها في إجابات أفراد العينة، وكانت النتائج كالتالي:

١- بالنسبة للسؤال الأول الخاص بأسئلة الأطفال وإجابات الأمهات عليها: جاءت أسئلة الأطفال مصنفة فيما يلي:

أسئلة حول الميلاد والموت: مثل من أين جئت أو من أين جاء أخى الصغير أو لماذا أو متى نموت؟ وقد احتلت هذه الأسئلة مكان الصدارة بين أسئلة الأطفال، ومن المؤسف أن بعض الأمهات مازلن يلجأن الى الإجابات الخرافية على مثل تلك الاسئلة خاصة فيما يتعلق بالسؤال الأول، إما تجنباً للوقوع في الحرج أو ظناً منهن أنهن

يُحِمين الطفل من الخوض فى موضوعات لا يصح أن يفكر فيها فى تلك المرحلة. ومن نماذج تلك الإجابات: قالت إحدى الأمهات لطفلها "لقد ابتلعت بعض الحبوب، ثم نمت واستيقظت فإذا بى أحملك فى بطنى.

أسئلة دينية – وتتركز معظم هذه الأسئلة حول الذات الآلية: أين ربنا؟ أو ما شكل ربنا؟ أو كيف يرانا ويسمنا الله؟

وهناك بعض الأسئلة تدور حول الجنة والنار والملائكة والشياطين وجاءت اجابات معظم الأمهات على تلك الأسئلة منطقية ومقبولة.

أسئلة حول الفروق بين الجنسين: مثل لماذا لا يوجد للبنات شارب؟ ومن الملاحظ أن البنين أكثر تديداً لتلك الأسئلة من البنات.

أسئلة خلقية: مثل لماذا يترك الله اللص دون عقاب؟

أسئلة اجتماعية: مثل لماذا تزوجى أبى؟ أو: من أكبر أخوالى أو خالتى سناً، ومن الملاحظ أن البنات أكثر تديداً لتلك الاسئلة من البنين؟

أسئلة علمية : مثل لماذا يدوب السكر فى الماء، ومعظم تلك الاسئلة كانت من البساطة والسطحية بحيث استطاعت غالبية الأمهات الإجابة عليها بسهولة.

أسئلة لغوية: ويتركز معظمها حول معانى المفردات التى تستلقت نظر الصغير حينما يستمع إليها، ومعظم الأطفال الذين يطرحون مثل تلك الأسئلة يكونون فوق سن الخامسة.

٢- بالنسبة للسؤال الثانى الخاص بالمعلومات الخاطئة للطفل وتصويب الأم لذلك والمعلومات جاءت كالتالى:

معلومات لغوية: وتتركز حول إبدال الأحرف ( مثل جمزة بدلاً من جزمة ) أو إستخدام صيغ خاطئة فى التانيث والجمع مثل ايض بدلاً من بيضاء أو شجاعين بدلاً من شجاعان، أو إستخدام بعض الألفاظ إستخداماً يخالف معناها.

معلومات دينية: مثل بيت الله فى السماء ، وهو يصعد اليه فرق سلم كبير وتخطىء بعض الأمهات إذ تقابل مثل هذه الإعتقادات الخاطئة بالعقاب والتهديد بعقاب الله بدلاً من أن تصحيحها للطفل بهدوء.

معلومات حول الميلاد والموت: مثل الموتى يبعثون إلى الحياة مرة أخرى وهذه المعلومات تصحت حين عجز الطفل الصغير عن تصور حقيقة الميلاد والموت، ومعلومات حول الحيوانات والطيور، مثل الدجاجة ولدت فرخاً وككوت ، أو الحمار يستطيع أن يأكل الانسان ، ولا تعاني الأمهات فى العادة أية صعوبة فى تصحيح تلك المعلومات.

معلومات خلقية : مثل خروف العيد يذبح لأنه يسمع الكلام ولوحظ أن كثير من الأمهات يسهمن فى ترميخ مثل تلك المعلومات الخاطئة فى أذهان اطفالهن ، ظناً منه أن هذا يأتبع الصغير الى الإلتزام بالقيم الخلقية.

٣- بالنسبة للسؤال الثالث الخاص بالسلوك الاجتماعى الخاطيء الصادر من الطفل ورد

فعل الأم إزائها المحصرت الغالبية العظمى من تلك المواقف فى :

- افشاء أسرار الأسرة أمام الغرباء.

- التناول على الكبار ( وفى مقدمتهم الجد والجدة).

- احراج الأم أمام الضيوف بكثرة المطالب.

- إستخدام ألفاظ غير لائقه.

- تقليد النماذج السيئة التى يلتقى بها الطفل، من الواقع أو من الأعمال التليفزيونية.







## الأب المرشد

يجدر الإشارة إلى بعض الأبعاد التي تحقق للأباء صفتهم كمرشدين :

- ١ - أن يساعد الأب الطفل ويسط له بشكل سهل وواضح ما تتمثله الأسرة من قيم وحقائق وما ترفض التمثل به .
- ٢ - أن يستمع الأب للطفل ويساعده على توضيح قيمه وانجاساته ومشاعره وآرائه ومشكلاته الخاصة .
- ٣ - أن يجيب الأب عن الأسئلة التي تمكن الطفل من فهم عالمه واستقاء المعاني فيها .
- ٤ - أن يدع الطفل يجرب ويطبق طرقًا جديدة من التفكير والتحقيق .
- ٥ - أن يهيئ له المناخ الذي يساعده على التعلم ، أى يعد له بيت خبرات يدع فيه الطفل ويقترح ويخطط ، ويجمع وينظم ويؤلف ، ويتج ، ويخلق ويزاول الأنشطة التي تبدو طبيعية وذات أهمية بالنسبة لهم .
- ٦ - أن يمنح الطفل الحب والعطف والفهم والأمن وإطاراً يستطيع فيه أن يقيم مفهوماً صحيحاً لذاته وتقدير الآخرين .
- ٧ - أن يحدد المشكلات ويبينها للطفل ويساعده على اكتساب القدرة على حلها .
- ٨ - أن يبين للطفل كيف يزاول أعمال معينة بأسلوب معين ، وأن يوجه انتباهه إلى ما يجب أن يفعل ، وكيف يتعين عليه أن يفعله .
- ٩ - أن يقوم بتحليل التراث الثقافي للأسرة وتبسيطه لمساعدته على اكتساب رؤية معمقة لمشكلاته وأسبابها ، من أنا ؟ ماذا أنا ؟ لماذا أنا ؟ ما يمكن أن أكون ؟

- ١٠ - أن يقوم بدراسة وفهم الأطفال الذين يتمون لثقافات غير ثقافته ليتمكن من تقديم إجابات لهم عن من أنت ؟ ماذا أنت ؟ لماذا أنت ؟ كيف يمكن أن نصل سويًا لتكون ؟
- ١١ - أن يستطيع أن يتوقع ما ينوي الطفل أن يؤديه ، وما يقبل أن يفعله ، وما يحترمه من آراء أو سلوك (٥) .
- ١٢ - مساعدة الطفل على تكوين مفهوم إيجابى سوى لذاته بما يساعده على التكيف الشخصى والاجتماعى ويوفر له الصحة النفسية .
- ١٣ - تنمية قدراته على التفكير السليم وما يتطلبه من الدقة فى الملاحظة والتمييز وتدريبه على حل المشكلات والتفكير الابتكارى واكتساب الاتجاهات العلمية .

## وسائل جمع المعلومات فى الإرشاد النفسى

### المقابلة Interview

هى الطريقة المألوفة التى نلجأ إليها عادة فى عملية الإرشاد النفسى للتعرف على شخصية العميل ومشكلته ، عن طريق التحدث معه ومقابلته بشكل مباشر ، فالمقابلة حديث هادف يحاول فيه المرشد أن يكون فكرة أو يجمع معلومات عن شخصية العميل الذى يريد تقويمه .

- ويستطيع المرشد القائم بالمقابلة أن يلاحظ نواحى معينة من سلوك العميل وما يبدو عليه من تعبيرات انفعالية ، وما يظهر عليه من ذكاء ، ويكون فكره سريعة عن طريقته فى التصرف وقدرته على التعبير عن مشكلاته .

- والركيزة الأولية فى أى مقابلة هى قدرة القائم بالمقابلة على إقامة علاقة دافئة ومشجعة بينه وبين الفرد المقصود بالمقابلة حتى يكون الموقف طبيعى يسهل على المقابل تكوين فكرة حقيقية غير مفتعلة عن الفرد موضع المقابلة ، وقد تكون المقابلة مقننة أو تكون مطلقة حرة .

### (١) المقابلة المقننة :

تتكون من أسئلة محددة معدة من قبل وتوجه بطريقة موحدة ، ويكون لها تعليماً يتبعها جميع من يقيمون بالمقابلة لنفس الغرض وبذلك يكون من السهل المقارنة بين الأفراد ، كما تجعل من الممكن إخضاع النتائج التى يصل إليها القائمون بالمقابلة لأساليب الاحصاء التى تساعد على سهولة عرضها ومقارنتها إذا لزم الأمر ذلك

ومن مميزات المقابلة المقننة فى عملية الإرشاد هى أنها تيسر بطريقة محددة وتتضمن الحصول على المعلومات المطلوبة وتوفر الوقت ، ومن عيوبها أنها

لا تمنح العميل فرصة الحديث عن معلومات يريد التحدث عنها طالما أن المرشد مقيداً بأسئلة معينة لا يحيد عنها .

#### (ب) المقابلة المطلقة ( الحرة )

ترك هذه المقابلة الحرة للمرشد النفسى فى اختيار الأسئلة المناسبة واستقصاء بعض البيانات التى يرى أنها هامة طالما لا تتضمن أسئلة محددة ، وهذا النوع يفيد فى التشخيص الاكسپلوريتى والارشاد النفسى ، غير أن من عيوبها أن مضمون المقابلة قد يختلف من شخص إلى آخر مما يجعل من الصعب المقارنة بين الأفراد .

وتتوقف دقة المقابلة على عدة متغيرات منها زمان ومكان المقابلة ، وشخصية القائم بالمقابلة ، وطريقة توجيهه للأسئلة ومعاملته للعميل واتجاهاته وتعصباته الشخصية .

- والمقابلة الارشادية تساهم فى تحقيق استعادة العميل لتوازنه النفسى وتوافقته مع البيئة المحيطة وحل مشكلاته ، فتتميز المقابلة الفرصة أمام المرشد للقيام بدراسة متكاملة للعميل عن طريق المحادثة المباشرة ولنهم العميل وللتأكد من صدق الانطباعات والفروض التى يصل إليها من خلال الأدوات والمقاييس والاختبارات الأخرى .

- والمقابلة فى حالة الإرشاد النفسى تختلف عن المحادثة العادية فى أنها طريقة مهنية لها هدف ولها بنىان يتفاوت فى درجة تحديده من موقف لآخر ، ويتحقق الهدف عن طريق استخدام عمليات وأساليب تحرك المقابلة نحو غايتها ، وديناميات المقابلة متضمنة فى التفاعل بين المرشد القائم بالمقابلة والعميل (٣٦) .

### بنيان المقابلة :

المقابلة الجيدة تتميز ببنيان منتظم إلى حد ما ، أى أن تناول موضوع ما يتبع غالباً نمطاً تنظيمياً معيناً يمكن أن تتبين منه اتجاهات معينة مميزة سواء فى المقابلة الواحدة أو سلسلة المقابلات .

ويمكن تقسيم المقابلة إلى وحدات مناقشة لكل منها هويتها . وفى وحدة المناقشة يقدم الموضوع الذى يتناول مشكلة جديدة ، وتستمر المناقشة بصورة متصله متتالية إلى أن تنتهى مناقشة هذا الموضوع لسبب أو لآخر ، وحيثذ يناقش موضوع آخر ويمكن أن نتبين فى كل وحدة مناقشة أربع خطوات بالترتيب :

١ - تقرير المشكلة أو التعبير عنها .

٢ - مناقشة المشكلة وتفصيلها .

٣ - وضع الخطط .

٤ - التلخيص .

### ديناميات المقابلة :

البنيان يعطى المقابلة بشكلها التنظيمى ، أما ما يجرى من عمليات مثل الملاحظة وما يستخدم من أساليب قيادية ، وما يهيا من ظروف هو الذى يسر تحريك المقابلة نحو غايتها .

وتعمل الملاحظة مع المقابلة من بدايتها إلى نهايتها ، فالمرشد فى المقابلة يلاحظ الأبعاد الانفعالية فى موقف المقابلة وانعكاستها فى تعبيرات الوجه وحركات الجسم ، ومؤثرات العضلات أو التغيرات فى حجم الصوت ونوعه أو فى الصمت ، والمرشد المتعمرس يكون متيقظاً ومسجلاً لكل هذه الملاحظات ، ولايتسرع فى الاستجابة قبل تفسير معانيها ودالاتها ونسبتها لاسبابها .

## الدافع إلى طلب الإرشاد :

يؤثر دافع العميل إلى طلب المقابلة في درجة نجاحها ومن الضروري للمرشد أن يتعرف على الظروف التي يطلب فيها العميل مساعدة المرشد ، هل دفع إليه دفعا أم طلبه بدافع من ذاته ، كما أن من واجب المرشد استشارة الدافع لطلب الإرشاد في مختلف المجالات وبخاصة البيئة المدرسية ، ومن المهم أن يأخذ المرشد في الاعتبار عوامل الدافع إلى طلب الإرشاد وما يحيط به من ظروف وما قد يترتب عليه من نتائج .

## ظروف المقابلة التي تؤثر في مستوى الدافع :

إذا افترضنا أن العميل جاء يطلب العون ، فهناك أساليب يمكن اتباعها لزيادة اهتمامه بمعالجة مشكلاته ، والمقترحات التالية يمكن أن تطبق في كل مواقف المقابلة ، ولكنها أكثر أهمية بخاصة للعملاء الذين يفتقر لديهم الدافع لطلب المقابلة ، أو للعميل شديد الحساسية بالنسبة لمشكلاته<sup>(3)</sup> وسوف نعرض في الجزء التالي لأسس المقابلة الإرشادية .

## أسس المقابلة الإرشادية :

### ١ - الخصوصية أو المقابلة على انفراد :

يجد العميل صعوبة كبرى في مواجهة مشكلاته أمام شخص واحد وبالتالي يكون من الصعب جدا أن يتحدث عن مشكلاته الشخصية في مكان مزدحم بأشخاص آخرين .

وقد يكون مفيدا ألا يكون مكان المقابلة شبيها بالمكتب الحكومي أو عيادة الطبيب ، وأن يجلسوا من الأدوات والحواجز والكتب والملفات ، وأن تكون الكراسي مريحة ، وألا يسمح بدق جرس التليفون خلال المقابلة ، كل ذلك من شأنه التخفيف من التوتر والاطمئنان .

## ٢ - مظهر المرشد وأسلوبه :

أن مظهر المرشد وأسلوبه من أهم العوامل المؤثرة فى رغبة العميل فى تناول مشكلاته فى المقابلة .

- يقرر العميل فى المقابلة الأولى ما إذا كان يرغب فى إقامة علاقة بينه وبين المرشد . وكثيراً ما يتأثر هذا القرار بمظهر المرشد وأسلوبه - والعميل يرتاح للمرشد الذى يهتم به ويتقبل الأسلوب الذى يعرض به مشكلاته إلا أن المرشد يجب أن يحذر من المبالغة فى افتعال هذه الصفات وتصوير نفسه على أنه خير صديق للعميل .

- والعميل يضيّق بالمرشد الذى يبدي الدهشة والعجب من المشكلات الشخصية للآخرين ، كما يضيّق بمن يستمع إلى مشكلاته فى برود أو بمن يبدو أن كل اهتمامه موجه فقط إلى تصنيف الحالة ، والعميل يطمئن إلى المرشد الذى يتقبله كما هو ، ويبدى اهتمامه بمشكلاته هو .

كما أنه يقدر حرارة العاطفة فى العلاقة بينه وبين المرشد ومن ناحية أخرى فإن العميل ينفر من المرشد الذى يلعب دور الأم أو الأب أو رجل الدين ، أو الذى ينصب من نفسه حارساً للأخلاق والمثل ، ناقلاً لسلوك الآخرين .

- والمرشد المتعمرس هو الذى يكون موضوعياً فى مساعدته للعميل ، وهو الذى يتعاون معه لتوضيح ولفهم مشاكله ، وهو الذى يستطيع أن يعالج مختلف صور مقاومة العميل من صمت ، وعدوان وتأخر فى الحضور عن الموعد ، أو عدم الحضور فى بعض الجلسات ، وفى هذه الحالات ، يستخدم المرشد هذه المشاعر لأغراض تشخيصيه عن طريق تبين دلالتها وتوضيحها للعميل بالأسلوب المناسب .



ومن المفيد أن يشغل المرشد قدر الإمكان عن الأسئلة التي يجاب عنها بـ « نعم » أو بـ « لا » لأنه يصعب تبيين اطارها المرجعي الصحيح وأن يتعد أيضاً عن كل ما من شأنه الأيحاء بإجابة معينة من جانب العميل إن المرشد الماهر أكثر ما يهتم لا بالمعاني الدارجة للكلمات ، ولكن بدلالاتها الانفعالية .

### ٣ - تحديد زمن المقابلة :

من المهم ألا يبدو المرشد أنه فى عجلة من أمره ، وعليه أن يشقّر العميل بأن وقت المقابلة مخصص له كلية ، إلا أنه قد يكون من الضروري تحديد زمن معين للمقابلة يتراوح فى معظم الحالات ما بين ٣٠ ، ٤٥ دقيقة . مع المرونة طبقاً لمطالب الموقف (٣٦) .

كما سبق يمكن أن نؤكد على أن تكوين علاقة طيبة مع العميل يتحقق نتيجة تفاعل عدد من العوامل هى درجة استعداد العميل لطلب المساعدة ، ومهارة المرشد فى تشكيل بيان المقابلة ، وتهيئة ظروفها وخلق المناخ الذى يسمح بتحريك المقابلة إلى غاياتها ، ويتأثر كل هذا بشخصية المرشد نفسه ومستوى توافقه ، ومدى استعداده لتقبل العميل لذاته ومهارته فى مقابلة مقاومة العميل ، وفى اشعار العميل بصدق اهتمامه مع احتفاظه بموضوعيته المهنية .

## الملاحظة Observation

من أكثر الوسائل شيوعاً التى تستخدم فى تقييم الشخصية الملاحظة المباشرة لسلوك الفرد فى مواقف الحياة الطبيعية خلال فترة من الزمن ، أو فى مواقف مصغرة من الحياة ترتب بحيث تستدعى ظهور سمات الشخصية المطلوب قياسها .

- ولما كان معظم الناس يكونون عادة حساسين بأنفسهم إذا ما لاحظهم أحد ، فقد ابتكر علماء النفس أساليب خاصة للملاحظة لا يكونون فيها الأشخاص الذين يوضعون تحت الملاحظة متذكرين لوجود الملاحظ ، وقد استخدمت هذه الأساليب بكثرة وبنجاح فى ملاحظة سلوك الأطفال .
  - ويجب أن يقوم الملاحظ بعدد كاف من الملاحظات ، وأن يقوم بتسجيل عدد المرات التى يتكرر فيها حدوث أنواع معينة من السلوك تختار لأهميتها تبعاً للأغراض التى يهتم بها الملاحظ ، حيث أن تكرار ظهور أنواع معينة فى المواقف المشابهة ، وبذلك يمكن أن نستنتج السمات الرئيسية السائدة فى شخصية الملاحظ ، وللملاحظة أنواع مختلفة منها :
- الملاحظة المباشرة : حيث يكون الملاحظ وجهاً لوجه أمام العميل فى الموقف ذاته .

الملاحظة غير المباشرة : مثل التى تحدث دون اتصال مباشر بين الملاحظ والعميل ودون أن يدرك العميل أنه موضع الملاحظة . ويتم ذلك من خلال غرفة معدة لذلك ملحقة بها شاشة أو حادية البعد One way Screen يلاحظ من خلالها الملاحظ دون أن يدرك العميل .

الملاحظة الدورية : وهذه تتم فى فترات زمنية محددة وتسجل حسب تسلسلها الزمنى كل صباح أو كل أسبوع أو كل شهر . . . . إلخ .

الملاحظة المقيدة : وتكون مقيدة بمجال أو موقف معين ومقيدة بينود معينة مثل ملاحظة الأطفال فى مواقف الاحباط ، أو اللعب أو أثناء التفاعل مع الكبار (٨) .

### اهمية الملاحظة فى عملية إرشاد الصغار :

- وتعتبر الملاحظة من أفضل وسائل ومصادر جمع المعلومات للمرشد النفسى الذى يتعامل مع الأطفال سواء أكان موقف إرشاد فردى أو إرشاد جماعى - خاصة أن الأطفال يقاومون الرد على الأسئلة لعدم إدراكهم لحقيقة اتجاهاتهم ودوافعهم .
- يسجل فى الملاحظة السلوك فى نفس الوقت الذى يتم فيه ، ينقل بذلك احتمال تدخل عامل الذاكرة لدى الملاحظ .
- تستخدم الملاحظة مع تطبيق أى اختبار سيكولوجى للملاحظة ظروف الاستجابة والتعبيرات الانفعالية للعميل الطفل ، هذا فضلا على أن الملاحظة قد تكشف الكثير عن خصائص شخصية الطفل التى يحتمل أن تؤثر فى نتائج الاختبار .
- يستطيع الملاحظ التعرف على عددًا من العناصر الهامة أثناء عملية الملاحظة مثل : الكفاءة الحسية والحركية للعميل ( الابصار ، السمع ، الضبط الحركى ، معدل الأداء « سريع ، بطئ ، متوسط » الوعى بالغرض من الاختبار ، الاتجاه نحو الاختبار ( متوتر واثق اجتماعيا ) الاهتمام والحماس فى الأداء ، التعاون أو السلبية فى أداء الاختبار ، كمية الكلام واتساقه ، القدرة على التعبير ، الانتباه ، الثقة بالنفس ، الدافع ، بذل الجهد ، المشاورة ، القدرة على الانتقال فى يسر من نشاط لآخر ، الاستجابة للتشجيع والثناء ، الاستجابة للفشل ، الخلط فى الكلام .
- ويحتمل أن تزداد دقة الملاحظة إذا كانت من نوع الملاحظة المنظمة التى يحدد فيها مقدماً نوع الموضوعات المطلوب ملاحظتها ، ومدة الملاحظة للوحدة المعينة من السلوك ، ومكان الملاحظة ونوع المصطلحات المستخدمة

فى تسجيل الملاحظات وتسلسلها وعند المرات التى تتكرر فيها الملاحظة لنفس الموضوع بالقدر الذى يحقق أكبر درجة من الثبات (٣٦) .  
وفىما يلى نموذج لبطاقة ملاحظة لتقدير سمات الشخصية ومميزات السلوك الاجتماعى (٣٧) .

وهى تتكون من ستة أقسام هما :

- (أ) البيانات العامة المميزة للعميل ولأسرته .
- (ب) الحالة الجسمية العامة والخاصة .
- (ج) القدرات العقلية والتحصيل المدرسى .
- (د) سمات الشخصية ومميزات السلوك الاجتماعى .

وهو القسم الرئيسى فى البطاقة ويعتمد على تقدير القائم بالملاحظة للعميل فى فئة من خمس فئات لتقدير كل سمة شخصية أو سلوك اجتماعى مما يلى :

- ١ - العناية بالمظهر الخارجى .
- ٢ - المبادأة .
- ٣ - الانفعالية ( الثبات الانفعالى ) .
- ٤ - الضبط .
- ٥ - المرح .
- ٦ - المشاركة الوجدانية الإيجابية فى حالة السرور .
- ٧ - المشاركة الوجدانية الإيجابية فى حالة الألم النفسى .
- ٨ - المشاركة الوجدانية الإيجابية فى حالات الألم الجسمانى .
- ٩ - الاعتماد على الغير من الناحية العاطفية .
- ١٠ - الاجتماع مع الآخرين .

(\*) إمداد الدكتور : عطية هنا ، عماد الدين إسماعيل فى : لويس مليكه، علم النفس الاكلينيكى ، الهيئة

- ١١ - القدرة على تكوين علاقة بالآخرين .
  - ١٢ - رعاية الغير .
  - ١٣ - حب الاستطلاع .
  - ١٤ - الميل إلى التملك .
  - ١٥ - التركيز .
  - ١٦ - الرغبة فى المدح وحب الظهور .
  - ١٧ - القيادة .
  - ١٨ - السيطرة .
  - ١٩ - الطاعة .
  - ٢٠ - العدوان المادى .
  - ٢١ - العدوان اللفظى .
  - ٢٢ - الايثار .
  - ٢٣ - المنافسة .
  - ٢٤ - الغيرة .
  - ٢٥ - الحماس .
  - ٢٦ - الشجاعة .
  - ٢٧ - المثابرة .
  - ٢٨ - الاحساس بالتقذ .
  - ٢٩ - مستوى الطموح .
  - ٣٠ - تقدير الذات . ويتهى هذا القسم بتلخيص لتقديرات السمات الشخصية .
- (هـ) ملاحظات عامة عن الشخصية وبخاصة سلوك العميل نحو الأشخاص الآخرين وفى المواقف المختلفة .
- (و) المشكلات النفسية التى لاحظها شخص موشوق به ومن ذلك التمرد ، الكذب ، النوبات الهستيرية ، العلاقات الاسرية ، وتتهى بخلاصة عامة عن السلوك والشخصية .

## دراسة الحالة Case Study

وهى الوعاء الذى ينظم ويقيم فيه المرشد كل المعلومات والنتائج التى يحصل عليها من العميل ، وتركز دراسة الحالة على العميل نفسه وهى أساساً استطلاعيه من مستهجها وتهدف إلى التوصل إلى الفروض عن طريق الملاحظة والمقابلة والتاريخ الاجتماعى والفحوص الطبية والاختبارات النفسية . أن دراسة الحالة التى تدور أساساً حول الإنسان فى تفردته تكون الطريقة المفضلة لدى المرشد فى مجال التوجيه والإرشاد النفسى .

- وبالرغم من أن طريقة دراسة الحالة ، تستخدم اليوم فى ميادين متعددة ومتنوعة مثل دراسة النمو فى علم النفس الارتقائى ، ودراسة التغير الاجتماعى ، ودراسات الجريمة ، ودراسة الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، إلا أن الاهتمام الرئيسى للمرشد النفسى ينص أساساً على استخدام هذه الطريقة لتلخيص أكبر عدد ممكن من المعلومات عن العميل - وهى أكثر الوسائل شمولاً وتحليلاً .

- وعادة ما يقوم بدراسة الحالة المرشد - فى الحالات العادية - بمفرده أما فى الحالات المضطربة فقد يقوم بها أكثر من أخصائى كل من زاوية تخصصه مثل الأخصائى النفسى ، والأخصائى الاجتماعى والمعلم وغيرهم ، ويتولى المرشد عملية التنسيق لتقديم صورة مجمعه للشخصية ككل ، وبذلك تشمل دراسة مفصله للفرد فى حاضره وماضيه ، وهى بذلك تصور فعلا فردية الحالة <sup>(٨)</sup> .

- ويدعو « دولارد » إلى الأخذ بدراسة الحالة بوصفه منهجاً علمياً وذلك فى ضوء سبعة محكات هى : النظر إلى الفرد بوصفه عينه فى حضارة معينة ، فهم دوافع الشخص فى ضوء مطالب المجتمع ، تقدير الدور الهام للعائلة فى نقل هذه الحضارة . إظهار الطرق التى تتطور بها

الخصائص البيولوجية للفرد فى سلوك اجتماعى والتفاعل ما الضغوط الاجتماعية ، النظر إلى سلوك الراشد فى ضوء استمرار الخبرة من الطفولة إلى الرشد ، النظر إلى الموقف الاجتماعى المباشر بوصفه عاملاً فى السلوك الحاضر وتحديد أثره على وجه الخصوص ، وأخيراً إدراك تاريخ الحياة من جانب المرشد ، بوصفه تنظيمًا مضادًا لسلسلة من الحقائق غير المرتبطة .

### مصادر المعلومات فى دراسة الحالة :

- تختلف المعلومات الواردة فى دراسة الحالة باختلاف مصادرها وتشمل :
- (أ) الملاحظة : تتم ملاحظة العميل خلال المتابعة والفحص السيكولوجى ، وملاحظات الآخرين الذين يعرفون العميل .
- (ب) البيانات الكمية والكيفية المتمثلة فى نتائج الفحوص الطبية والعملية والاختبارات السيكولوجية .
- (ج) البيانات التاريخية المستمدة من السجلات والوثائق والمقابلات ، وتشمل :
- وقد نحصل على الكثير من المعلومات عن العميل من مصادر أخرى مثل : أفراد عائلته وزملائه ومعلميه وأطبائه المعالجين ومن السجلات المدرسية ومذكرات الأم عن طفلها ، وفى هذه الحالة يكون من المفيد المقارنة بين المعلومات التى تحصل عليها من مصادر مختلفة .
  - وفى كل الحالات فإنه يتعين على المرشد القائم بدراسة الحالة أن يحدد ما إذا كانت المعلومات حقائق ثابتة لايرقى إليها الشك ، أم احتمالات يوجد ما يرجحها ، أم مكنات لايتوفر الدليل عليها ، ولكن الصيغة الكلية للحالة لاتنفى إمكانية صحتها<sup>(٣٦)</sup> .

### نموذج مقترح لدراسة الحالة\*

نقدم فيما يلى نموذجاً لدراسة الحالة مع الأخذ فى الاعتبار أن المرشد غير ملتزم بأن يقيد بخطة موحدته لدراسة الحالات وإنما يترك له حرية الإضافة أو الحذف إلا أن هناك حدًا أدنى من المعلومات يتعين توفرها فى كل الحالات .

#### (أ) البيانات العامة عن الحالة

رقم الحالة ( ) النوع ( )

الاسم : ..... محل الميلاد : .....

العنوان : ..... تاريخ الميلاد : ..... العمر الزمنى : .....

المدرسة : ..... السنة الدراسية : ..... مدرس الفصل : .....

جهة التحويل : .....

وصف مفصل لمشكلات الحالة :

.....

.....

.....

(أ) كما وردت على لسان الحالة .

(ب) كما وردت على لسان الأم .

(ج) كما وردت على لسان الأب .

(د) كما وردت على لسان المعلمة .

(هـ) كما وردت فى خطاب التحويل .

ملاحظات أخرى : .....

(\*) نموذج يناسب « دراسة الحالة » مع الأطفال المشكلين .

استعانت المؤلفة فى هذا النموذج بثلاث مصادر :

(١) مصطفى فهمى : علم النفس الاكلينيكي ، القاهرة ، مكتبة مصر ، ١٩٦٧ .

(٢) لويس مليك : علم النفس الاكلينيكي ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٨٠ .

(٣) سهير كامل احمد : سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، النهضة المصرية ، ١٩٩٤ .



## ثانياً: بيانات عن الأسرة

### الأب:

- اسم الأب : ..... محل الميلاد : ..... تاريخ الميلاد : .....  
وظيفة الأب : ..... المستوى التعليمي : .....  
عدد مرات الزواج : ..... تاريخ الزواج : .....  
عدد مرات الطلاق : ..... عدد مرات الانفصال : .....  
على قيد الحياة (نعم) (لا) تاريخ الوفاة . .....

### الأم:

- اسم الأم : ..... محل الميلاد : ..... تاريخ الميلاد : .....  
وظيفة الأم : ..... المستوى التعليمي : .....  
عدد مرات الزواج : ..... تاريخ الزواج : .....  
عدد مرات الطلاق : ..... عدد مرات الانفصال : .....  
عدد مرات الحمل : ..... عدد مرات الاجهاض : .....  
على قيد الحياة (نعم) (لا) تاريخ الوفاة .

زوج أم ( يوجد ) ( لا يوجد )

زوجة أب ( يوجد ) ( لا يوجد )

بيانات عن الأختوة :

ترتيب التفضيل بالنسبة للحالة	الوفاة	الحالة الاجتماعية	الجنس	تاريخ الميلاد	الاسم	الرقم
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

أفراد آخرون فى العائلة : .....

السكن :

عدد الحجرات ( ) عدد الأشخاص ( ) مكان نوم الطفل ( )

الدخل بالتقريب :

..... : الأمراض الوراثية فى الأسرة :

..... : المشكلات السلوكية فى الأسرة :

..... : العلاقات العائلية :

..... : دخل الأسرة :

..... : خارج الأسرة :

### ثالثاً: دراسة الحالة

الطفل	مرغوب فيه	غير مرغوب فيه
	صدفه	عن قصد
الحمل	طبيعى	غير طبيعى . . . . .
الولادة	طبيعية	عسرة ( استخدام الات )
الرضاعة	طبيعية . . .	صناعية . . . . .
القطام		
	السن ( )	

### تنشئة الطفل :

فى العائلة	مع الأقارب	فى مؤسسة
فى ملجأ	فى بيت للحضانة	فى أسرة بديلة
نمو الطفل		
الجلوس ( )	الحبو ( )	الوقوف ( )
المشى ( )	التسنين ( )	الكلمات الأولى ( )

### العادات الصحية

النوم ( . . . . . )

الاضطرابات الحسية الحركية

### الأمراض :

( نزلات معوية )	( تضخم أو التهاب اللوزتين )
( التهاب الأذن )	( ارتفاع درجة الحرارة )
	أمراض أخرى

### اللغة

التطق ( ) تكوين الجمل ( ) عيوب الكلام ( )

### النمو الانفعالى والاجتماعى

الاستجابات الأولى اللعب القلق  
العدوان المخاوف

تطور النمو فى مرحلة الطفولة المبكرة ( ٣ - ٦ )

بيئة الطفل ( العائلة ) ( الأقارب ) ( الحضانه ) ( المنزل )

النمو الحسى الحركى

اللغة

الأنشطة

الحياة الانفعالية - القلق - العدوان - العناد - الهرب - التوتر - الاحباط

التكيف الاجتماعى وأنواع الصراع

المواقف المسببة للصدمات النفسية

.....  
.....  
.....

الأمراض : ارتفاع درجة الحرارة الأمراض المعدية

الأمراض غير المعدية

انحاط تنشئة الطفل : عدم المبالاة - اللين - الشدة - الاتزان

التذبذب - العقاب - الاثابه - القمع

ملاحظات أخرى :

بداية المرحلة الابتدائية  
 سن دخول المدرسة .....  
 التكيف للمدرسة ومشكلاتها .....  
 المدرسة السنة الدراسية التحصيل متفوق متوسط ضعيف  
 علاقة الطفل بالمدرسين .....  
 علاقة المنزل والمدرسة .....  
 المشكلات المدرسية .....  
 أنشطة أوقات الفراغ والهوايات .....  
 سلوك الطفل فى المدرسة .....  
 المشكلات التعليمية والسلوكية .....  
 بداية ظهورها .....  
 المواقف التى تظهر فيها

### تقنيات التقييم النفسى فى المرحلة الابتدائية :

التائج	الاختبار	التقنيات
.....	.....	التمرين الحركية
.....	.....	اللغة
.....	.....	الانتباه
.....	.....	التفكير
.....	.....	القدرة العقلية
.....	.....	القدرات الخاصة
.....	.....	النواحي الانفعالية
.....	.....	مفهوم الذات
.....	.....	اختبارات الشخصية
.....	.....	التوافق النفسى

فحوص اخرى

ملاحظات عن سلوك العميل

## تقويم الشخصية :

ويتم تقويم شخصية الحالة عن طريق تنسيق البيانات السابقة التى حصل عليها المرشد من الطفل بما يسمح بصورة واضحة عن الشخصية بالاستعانة بمختلف المصادر والمعلومات التى تم جمعها عن الحالة ويشمل هذا الجزء :

- تحديد المشكلة .
- الجهود التى بذلت لحلها .
- العميل ( الطفل ) فى الروضة - القدرات - التحصيل - النشاط - حالة الطفل .
- أثناء ممارسة الأنشطة داخل الروضة - موقف الطفل من الروضة والمعلمة والأطفال الآخرين .
- بيانات عن البيئة - الحالة المنزلية ، الوالدان - الأخوة ، التاريخ التطورى ، السلوك المميز للطفل ، البيانات الإضافية عن البيئة .
- بيانات عن النمو والتطور وتشمل الصحة والمظهر العام أهم الصفات المتعلقة بكل مرحلة من مراحل النمو :
- بيانات عن ديناميات الشخصية - وتشمل الحاجات والالتزامات التوافق مع الواقع ، الانفعالات .
- تشخيص مشكلات الطفل وتقويم شخصيته .
- ويشمل بناء الشخصية ، التغيرات التى طرأت على الطفل تفسير مشكلات الطفل فى ضوء أسباب المشكلات .
- التنبؤ بمآل المشكلة

التوصيات التوجيهية إعدادة تكوين الشخصية إعادة التربية

ملخص الحالة

تبع الحالة

امضاء المرشد

## مؤتمر الحالة والإعداد للبرنامج الإرشادى :

بعد أن يتم جمع المعلومات الخاصة بالعميل ، وبعد أن تتم عملية التقييم يقوم المرشد بالدعوة إلى اجتماع يحضره فريق التقييم الذى يتكون من الاخصائى النفسى ، الاخصائى الاجتماعى ، الطيب المعالج ، المعلم ( إذا كان العميل طفلا ) وغيرهم ممن اشتركوا فى عملية التقييم ، كما يحضره ولى أمر ( العميل ) كما يدعى إلى هذا الاجتماع بعض المختصين الذين تتناسب طبيعة تخصصاتهم مع نوع المشكلة حيث يتم فى هذا الاجتماع ما يلى :

- (أ) تفسير المعلومات ونتائج التقييم الخاصة بالعميل .
- (ب) تحديد نوع ودرجة المشكلة .
- (ج) تحديد مدى إمكانية استفادة العميل من البرنامج الإرشادى .
- (د) تحديد نوعية المختصين والخدمات اللازمة للعمل مع انعميل وفق البرنامج الإرشادى الخاص به .
- (هـ) تحديد الأهداف القصيرة والبعيدة المدى التى نسعى لتحقيقها مع العميل من خلال البرنامج الإرشادى .

وعند وضع الأهداف يجب مراعاة النواحي التالية :

- ١ - صقل قدرات العميل وتنمية إحساسه بالمسؤولية ليتمكن من تكوين اتجاهات صحيحة نحو ذاته ونحو الحياة اليومية ومتغير التكيف أو المسئولية .

- ٢ - تطوير ثقافة العامة وترقيتها ليتمكن من الارتباط بنمط القيم الضرورية الدينية والاقتصادية والجمالية والاجتماعية ( متغير تنمية الوعي ) .
  - ٣ - أن تعطى للعميل الفرصة ليكون على علاقة وطيدة توجيهيه وإرشادية مع معلمين يعرفون جيداً ( متغير المعلم الموجه أو المرشد ) .
  - ٤ - أن يحظى كل عميل بنفس الفرصة بغض النظر عن جنسه أو عقيدته أو فته الاجتماعية ( متغير المساواة وتكافؤ الفرص ) .
  - ٥ - أن يقوم للعميل التعليم الذى يتناسب مع قدراته واهتماماته وظروفه ( متغير المعرفة والتعليم ) .
  - ٦ - اعطاء العميل ( إذا كان طفلاً ) كل الفرصة للعب والترفيه وتعلم مهاراته الضرورية ومزاولة النشاطات الابتكارية ( متغير اللعب أو النشاط ) .
  - ٧ - مساعدة العميل كى يصبح عضواً فى المجتمع وذلك بتنمية الاتجاهات الملائمة لديه نحو الجماعات التى يجب أن يتفاعل معها وإتاحة الفرصة له للمساهمة فى الحياة بإيجابية ( متغير العضوية أو المشاركة ) .
- وإذا أمعنا النظر فى هذه الأهداف أو المتغيرات السبعة المتقدمة يتبين أن كفاءة عملية الإرشاد تتوقف على مدى استيعاب العميل من جميع النواحي الجسمانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية ويدهسى أن تتحقق هذه الأهداف إنما يرتبط بالضرورة بتوفر عناصر أساسية وعديدة فى مفهوم العملية الإرشادية ذلك أن العملية الإرشادية تبين كفاءتها أو جودتها على ما بين هذه العناصر من سمة أساسية هى تكامل الشخصية بنائياً ووظيفياً<sup>(٥)</sup>.



## الاختبارات والمقاييس

عرضنا في الجزء السابق بعض الوسائل التي يستعين بها المرشد النفسى فى عملية الإرشاد وهى الملاحظة ، والمقابلة ، ودراسة الحالة وراينا أن المقاييس والاختبارات النفسية قاسم مشترك بين جميع وسائل جمع المعلومات السابقة ، ويفتخر ميدان علم النفس بمجموعة متنوعة من المقاييس والاختبارات النفسية التى تقاس بها القدرات والسمات والخصائص التى تميز كل فرد وتطبعه بطابعه الفريد والمميز .

وقبل أن نعرض للأسس التى يبنى عليها المرشد النفسى اختياره لمقياس أو اختبار فى موقف الإرشاد ، نعرض فى الفقرات التالية لأنواع الاختبارات التى يشيع استخدامها فى المواقف الإرشادية مصنفه على أساس الوظائف التى يفترض أن تقيسها هذه المقاييس والاختبارات ، وتشمل مجموعتين من الوظائف : الوظائف العقلية والوظائف الشخصية ، غير أنه يفضل استخدام مصطلح الشخصية بمعنى أوسع يشمل الفرد كليه ، ويغضى كلا من الوظائف العقلية intellectual والوظائف الغير عقلية Nonintellectual ، كما أن الاتجاه الغالب اليوم ، وهو أن الأداء على كل الاختبارات يعكس بدرجات متفاوتة إسقاطات الشخصية الكلية ، وفى معظم الحالات يمكن التوصل إلى فهم أعمق وأكثر شمولاً لشخصية العميل ومشكلاته عن طريق استخدام النوعين من الاختبارات .

### اختبارات الوظائف العقلية :

وهيها الذكاء والاستعدادات الخاصة والذاكرة والقدرة على التجريد ، وتشمل هذه الوظائف القدرات اللفظية والقدرات الادائية ، وقد يعطى الاختبار نسبة ذكاء عام كما هو الحال فى مقياس ستانفورد - بينيه ، أو نسبتي ذكاء لفظي

- وعملى بالإضافة إلى نسبة الذكاء العام كما هو الحال فى مقياسى وكسلر يلفيو - للراشدين ، أو قد يعطى المضمون الأدائى كما هو الحال فى متاهات يورتيوس أو رسم الرجل لجودانف ، وهناك اختبارات تصلح للتطبيق فى مرحلة سننى المهذ وما قبل المدرسة ( الأعمار الأولى فى ستانفورد - بينيه ) أو مرحلة الطفولة ٦ - ١٢ ، ( ستانفورد بينيه ومقياس وكسلر للذكاء الأطفال ) أو مرحلة المراهقة والرشد ستانفورد - بينيه - ووكسلر - بلفيو .
- والاختبار قد يكون فرديا ، أو جماعيا .
- أو قد يعطى عدد كبير من الوظائف العقلية أو يقتصر على وظيفة تخصصيه .
- وقد يكون الاختبار مادته ملاحظة علامات النمو العقلى والحركى أو الاجتماعى ( قوائم جيزل ) ، أو سؤال الآخرين عما يفعله المفحوص أو لافعله ( مقياس فاينلانند للنضج الاجتماعى ) .
- وقد تتفاوت درجة إعتتماد الاختبار على سرعة الأداء فىسمى اختبار سرعة أو اختبار قوة .
- ومن المفيد التمييز بين اختبارات الاستعدادات واختبارات التحصيل أو الانجاز التى تهدف إلى تقدير ما حصله الفرد من منهج دراسى أو برنامج تدريبي .

### اختبارات الشخصية :

وهى تشمل عدداً متنوعاً من الاختبارات لقياس خصائص الشخصية . وأكثر هذه الاختبارات شيوعاً اختبارات التوافق الانفعالى ثم اختبارات السمات الاجتماعية مثل : السيطرة - الخضوع ، الانبساط - الانطواء ، والاكتفاء الذاتى ، والذكاء الاجتماعى ، واختبارات السمات الخلقية ، وكذلك اختبارات

الواقعية ، واختبارات الميول أو الاهتمامات ، واختبارات الاتجاهات ، واختبارات القيم وقد تكون هذه الاختبارات من نوع الاستبيانات أو اختبارات التقرير الذاتى التى تستخدم الورقة والقلم ومن أمثلتها ( إختبار الشخصية المتعدد الأوجه ) . أو قد تكون اختبارات إسقاطية تكون المنيهات فيها أقل تحديداً فى بيانها ، كما تكون أهدافها غير واضحة للمفحوص ، فيصعب عليه تزييف استجاباته لها ، ومن أمثلتها ( اختبارات التداعى الحر ، وتكميل الحمل ، واختبارات الرسم الاسقاطى ، واللعب ، واختبار بقع الحبر ( رورشاك ) واختبار تفهم الموضوع ( التات ) (٢٦) )

### شروط الاختبارات والمقاييس الجيدة:

#### الثبات ، Reliability

ويقصد به ثبات نتائج الاختبار أو المقياس إذا أعيد تطبيقه على نفس الأفراد وفى نفس الظروف .

#### كيفية تعين الثبات:

(أ) ثبات إعادة الاختبار : أى مقدار ثبات الدرجة على الاختبار إذا أعيد تطبيقه على نفس الأشخاص وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجات فى التطبيق الأول والتطبيق الثانى .

(ب) ثبات الصور المتكافئة : وذلك بإعداد صورتين متكافئتين لنفس الاختبار وحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على الصورتين

(ج) ثبات نصفى الاختبار : وذلك بتقسيم الاختبار إلى صورتين متماثلتين صورة تمثل الوحدات الفردية وأخرى تمثل الوحدات الزوجية للاختبار ،

لتكون كل منهما صورة تضم نصف الاختبار وبحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على الصورتين باعتبارهما متكافئتين .

## ٢- الصدق Validity

أى قياس الاختبار لما وضع أصلا لقياسه ، ويمكن تعيين الصدق عن طرق :

(أ) الصدق التجريبي : ويتم من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة من الأفراد على الاختبار ودرجاتهم على اختبار معروف ثبت صدقه وصلاحيته ويعتبر بمثابة ميزان معيارى .

(ب) الصدق التنبؤى : أى قياس درجة فعالية الاختبار فى التنبؤ عن سلوك معين فى المستقبل ، فتدرس العلاقة بين درجات الاختبار وأداء سلوك المقحوصين على مقياس مباشر نحصل عليه بعد تطبيق الاختبار بفترة ويسمى « المحك » .

(ج) صدق المحتوى أو المضمون : ويقدر عن طريق فحص نظامى لمضمون الاختبار وذلك لتحديد درجة تغطيته لعينة ممثلة من السلوك المطلوب قياسه .

## ٣- الموضوعية :

أى أن يكون هناك معنى وتفسير موحد لوحدات الاختبار وأسئلته يؤدى إلى فهم المقصود منها . ويمكن التأكد من ذلك عن طريق دراسة الوحدات عندما يجرى الاختبار تجريبياً للاستطلاع . كذلك تتضمن الموضوعية التخلص إلى حد ممكن من الذاتية والتحيز الشخصى والاختلاف فى التصحيح وتقدير الدرجات وتفسير النتائج .

#### ٤ - القدرة على التمييز :

بمعنى أن يكون الاختبار أو المقياس قادراً على إظهار الفروق الفردية بين الافراد ، ويتطلب ذلك تنوع الأسئلة والوحدات بين السهولة والصعوبة وتدرجها بحيث يظهر الذين يكونون أعلى أو أقل من العاديين<sup>(٨)</sup>

#### إجراءات الاختبارات والمقاييس فى عمليتى التوجيه والإرشاد النفسى :

##### ١ - اختيار الاختبار المناسب :

تتوفر للمرشد مجموعة من الاختبارات والمقاييس عليه أن يختار من بينها ما يتناسب مع الموقف ، وعليه أن يلتزم فى ذلك بعدد من المعايير الأساسية التى تساعده فى تحقيق الهدف .

- منها أن يتناسب الاختبار مع الأسئلة التى يوجهها مصدر إحالة العميل .
- أن يتناسب الاختبار مع عمر العميل وجنسه - وثقافته ودرجة تعليمه ، ومستواه الاجتماعى وحالته النفسية ، وصحته الجسمية وقدراته العقلية ... إلخ .

##### ٢ - التدريب على استخدام الاختبار :

يجب على المرشد ألا يستخدم اختباراً أو مقياساً لم يدرّب عليه التدريب الكافى فى التطبيق وإلقاء التعليمات والتصحيح وتحليل النتائج وتقديم التفسير الملائم .

##### ٣ - استئارة الدافع للاستجابة لدى العميل :

وذلك بتهيئة الظروف المناسبة لإجراء الاختبار وذلك بإختيار المكان المناسب لتطبيق الاختبار على أن يكون هذا المكان بعيد عن الضوضاء حتى لا يشتت انتباه العميل ، وبه مقاعد مريحة وحسن الاضاءة والتهوية ، ثم إشاعة مناخ

نفسى مناسب . وفى حالة التطبيق مع الأطفال يجب توفير جلسة مريحة خالية من التقييد لحركة الطفل مع استخدام منضدة وكراسى منخفضة تناسب عمر الطفل والعميل ) ، كما على المرشد أن يشعر العميل بالأطمئنان وأن تكون الجلسة منفردة خالية من الأشخاص الآخرين ، ولكن إذا تطلب الأمر - فى حالة الأطفال الصغار - حضور الأم نتيجة لشعور الطفل بالغبرة والتجمل مع المرشد - فيمكن أن تصاحب الأم الطفل فى أول الجلسة ثم تنسحب إذا تيسر ذلك .

ومن المهم اختيار أنسب الأوقات بالنسبة للعميل لتبته جلسة التطبيق - ومدتها - ونهايتها .

#### ٤- ترتيب مواد الاختبار (أو المقياس

يفضل الابتداء بالمفردات التى يزداد احتمال نجاح العميل فى أدائها حتى يكسب الثقة فى نفسه ، كما يجب أن يقدم المرشد الأسئلة المحايدة قبل أن يبدأ فى توجيه الأسئلة ذات الطابع الشخصى .

وعلى الرغم من أنه من الضرورى ترتيب مفردات الاختبار وفقاً للتعليمات الواردة بالاختبار ، والالتزام بحرفيتها حتى يتيسر المقارنة بين نتائج تطبيق الاختبار على العميل فى ضوء معايير الاختبار التى بنيت على أساس تطبيقه على عينة التقنين فى مثل هذه الظروف المحددة فى تعليمات الاختبار ، إلا أنه فى بعض الحالات يتطلب الأمر مرونة من جانب المرشد حتى يحقق الهدف المنشود .

#### ٥- تفسير النتائج :

بعد تصحيح الاختبارات والمقاييس وتقرير نتائجها لابد من تحليل هذه النتائج ، ويجب أن يكون المرشد موضوعياً وعملياً فى تفسيره للنتائج ومتحرراً

من أى تعصب لنظرية معينة قد لا تنطبق على حالة العميل موضوع الدراسة .  
ويجب أن يكون تفسير النتائج فى شكل كلى على ضوء المعلومات التى جمعها  
بالوسائل الأخرى ، وصولاً لديناميكية الشخصية ، والتنبيؤ الشمولى عن  
السلوك العملى ، واختبار المنهج الإرشادى المناسب وهو غاية الإرشاد  
النفسى .

ويتوقف الكثير فى مجال الإرشاد النفسى على الحس الارشادى وهو  
يتوقف بدوره على مدى خبرة المرشد ، ومدى التفاعل الارشادى بينه وبين  
العميل فى موقف الاختيار وعلى أحكام تدريب المرشد .

#### ٦ - التشخيص الدينامى :

يمكن النظر إلى التشخيص بوصفه عملية من مرحلتين : الأولى هى  
الوصف المبني على كل البيانات التى جمعت عن العميل ، والثانية هى تفسير  
هذه النتائج بصورة تكشف عن نمط أو نسق له دلالة .

- ويتعين على المرشد النفسى أن يسأل نفسه « كيف نشأ العميل بالصورة التى  
نشأ عليها وهو فى محاولته الإجابة على هذا السؤال ، قد يدرس الكثير  
من جوانب ديناميكية شخصية العميل مثل القدرات ، وأنواع الصراع ،  
ويستعين فى ذلك بمختلف الطرق والأدوات مثل المقابلات والاختبارات  
وتاريخ الحالة والتقارير والاجتماعية .

هذا وقدرات العميل عامل هام فى توافقه ، فقد يلجأ الطفل الذى  
لا تسعفه قدراته على النجاح فى الدراسة ، إلى التعويض عن طريق  
العدوان ، وقد تتطلب البيئة المنزلية منه أكثر مما تسمح به قدراته .

وفى التحليل الدينامى لشخصية العميل ، تحتل الدوافع وأنواع الصراع  
مركز الاهتمام ، ولا يكفى الكشف عن مواطن وأنواع الصراع لفهم  
المشكلة بل يتعين الكشف عن الميكانيزمات التى يلجأ إليها العميل للتخفيف

من حدة الصراع ، أن الإجابات عن مثل هذه الأسئلة وغيرها تقدم للمرشد النفسى فهم لديناميكية الشخصية ومعرفة بأسباب المشكلة (٣٦) .

وفيما يلي عرض لبعض الاختبارات والمقاييس :

سوف نعرض فى هذا الجزء لعينة من الاختبارات والمقاييس وسوف نركز على تلك التى تصلح لاستخدامها فى عملية توجيه وإرشاد الأطفال .

### أولاً: اختبارات ومقاييس الذكاء :

#### (١) اختبار ستانفورد بينيه للذكاء :

يعد مقياس ستانفورد بينيه أداة رئيسية عالمية ورائدة من أدوات العمل الإرشادى وهو من أكثر الاختبارات انتشاراً وأوسعها استخداماً ، أعد هذا المقياس بينيه وسيمون فى فرنسا ثم راجعه ترمان وتلامذته فى جامعة ستانفورد بكاليفورنيا ، وفى مصر قام الأستاذ إسماعيل القيانى بنقل المقياس إلى العربية مع إدخال التعديلات الضرورية عليه لجعله ملائماً للبيئة المصرية ، ثم قام الدكتوران محمد عبد السلام ولويس كامل بإعادة تقنين الاختبار مع مراعاة أن تكون مواد المقياس من ألفاظ ومعان وصور وأدوات وثيقة الصلة بالبيئة العربية ، فلا تبدو غريبة عن المألوف لدينا ، مع الحرص فى الوقت نفسه أن تكون هذه المواد متكافئة قدر الإمكان مع مواد المقياس الأمريكى ، من حيث النوع ومستوى الصعوبة ، وذلك حتى يتيسر القيام بدراسات مقارنة .

#### وصف المقياس :

يتكون المقياس من ١٢٩ اختباراً ، ويتكون بعض هذه الاختبارات من عدد من الفقرات ، وتتوزع الاختبارات على عشرين مستوى من مستويات السن ، ويقدر كل مستوى تحت سن ٥ سنوات بستة شهور ، ويقدر كل مستوى من ٥ إلى ١٤ سنة بعام واحد ، بينما توجد أربعة مستويات للراشد فوق سن ١٤ ،



وهى الراشد المتوسط ، الراشد المتفوق I ، والراشد المتفوق II ، والراشد المتفوق III . ويشتمل كل مستوى على ستة اختبارات فيما عدا الراشد المتوسط الذى يشتمل على ثمانية اختبارات ، كما أنه يوجد اختبار احتياطي لكل من المستويات العمرية. السبعة الصغرى ، وتعدد وتنوع مواد هذه الاختبارات بصورة يصعب معها تصنيفها إلا أن تصنيف « بورتوس » لهذه المواد يعتبر أكثر فائدة ، وهو يشتمل على الفئات التالية :

- ١ - الذاكرة مثل إعادة الأرقام والجمل ، وتسمية الأشياء من الذاكرة ، وفقرات من قصة أو خبر أو صور أو رسوم .
  - ٢ - التحصيل المدرسى فى الحساب والقراءة .
  - ٣ - القدرة اللفظية وتشمل المفردات والفهم اللفظى والتعبير اللفظى والسجع والاستدلال اللفظى ، والتضيق اللفظى وتداعى الكلمات .
  - ٤ - المعلومات العامة وفهم المواقف العملية وتشمل هذه الفئة : التشابهات وتفسير الصور والسخافات المصورة والمقارنات الجمالية .
  - ٥ - الحكم العملى والقدرات وهى اختبارات للمهارات الأداية مثل اختبارات الرسم ولوحات الأشكال والبراعة .
- ويغلب على الاختبارات الخاصة بالأعمار الصغرى - الطابع غير اللفظى ، بينما يغلب الطابع اللفظى على الاختبارات فى الأعمار العليا .

### تطبيق المقياس :

يغلب أن يقتصر أداء المفحوص على مدى عمرى محدود فى المقياس ، فيبدأ الاختبار فى مستوى يحتمل أن يجتازه المفحوص بشيء من الجهد ، ويؤخذ فى الاعتبار عند تحديد نقطة البداية عدة عوامل منها : العمر الزمنى ، والفرقة الدراسية والسلوك العام ، وفى حالة المفحوصين الذين يمكن افتراض

أنهم متوسطون فى الذكاء ، قد يكون مناسباً الابتداء بمجموعة الاختبارات فى السن التى تقل مباشرة عن العمر الزمنى للمفحوص ، فإذا فشل المفحوص فى أى اختبار من اختبارات تلك السن ، فإنه يعطى الاختبارات فى مجموعة السن التى تسبقها ، وهكذا حتى ينجح المفحوص فى الإجابة على جميع الاختبارات فى سن ما فتعتبر هذه السن العمر القاعدى للمفحوص ، ويستمر الاختبار فى الأعمار الأعلى إلى أن يصل المفحوص إلى سن يفشل فى جميع اختباراتها وعلى هذا ، فإنه يمكن القول بأن المفحوص قد أعطى كل المقياس ولو أنه من الواقع قد أعطى فقط ذلك الجزء الذى يقع بين الحدين الأعلى والأدنى لقدرته .

ولحساب العمر العقلى ، يضاف إلى العمر القاعدى الوزن المقرر عن كل اختبار ينجح فيه المفحوص ، ثم تحسب نسبة الذكاء وهى تعادل نسبة العمر

$$\text{العقلى إلى العمر الزمنى} = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times 100 = \text{نسبة الذكاء} .$$

### اختبار وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة WPPSI

أعد هذا الاختبار فى سنة ١٩٦٧ ، فى الولايات المتحدة الأمريكية ، ويصلح هذا الاختبار للمراحل العمرية من ٤ - ٦,٥ ، ويتضمن ١٠ اختبارات فرعية ثمانية منها عبارة عن صور أكثر سهولة من اختبار وكسلر لذكاء الأطفال (WISC) حذف من البطارية ثلاث اختبارات فرعية نتيجة لعدم إمكان تطبيقها فى هذه المراحل العمرية واستبدلت بها اختبارات جديدة هى :

- ١ - اختبار الجمل : واستبدل بدلا من اختبار ( مدى الأرقام ) بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، واختبار الجمل أعد لقياس الذاكرة لدى الطفل فيطلب فيه من الطفل أن يعيد جملاً تقدم له شفويًا بمجرد انتهاء الفاحص من كل جملة ، ويستخدم هذا الاختبار كبديل لآى من الاختبارات اللفظية .

- ١ - حذفت اختبارات « ترتيب الصور وتجميع الأشياء » ووضع بدلاً منها :
- (أ) اختبار « بيت الحيوانات Animal House » وهو عبارة عن لوحة بأعلاها صف من الصور لبعض الحيوانات مثل ( كلب وقط وفرخ وسمكة ) ، وتحت كل صورة من هذه الصور أصبع خشبى ذو لون معين يمثل بيت هذا الحيوان ، وهذه المجموعة بمثابة مفتاح الاستجابة ، ويطلب من الطفل أن يضع الأصابع الخاصة ببيته حيوانات اللوحة فى الثقب أسفل كل صورة طبقاً للموضح فى المفتاح وتحسب الاجابة بزمنها وعدد البنود المتروكة بدون إجابة .
- (ب) اختبار التصميم الهندسى ويطلب فيه من الطفل أن ينقل من نموذج ١٠ أشكال هندسية بقلم ملون .

ويطبق الاختبار بنفس الأسلوب التبادلى فى وكسلر المعدل للذكاء الأطفال (WISC - R) اختبا أدائى ثم لفظى ثم أدائى وهكذا . . .

هذا وقد جاء عينة تقنين الاختبار من عينة بلغ عدد أفرادها ١٢٠٠ طفل ، بواقع ٢٠٠ طفل ( ١٠٠ ذكور ، ١٠٠ أناث ) من كل نصف سنة بين عمر ٤ سنوات ، ٦,٥ سنة ، وقد وضعت فى الاعتبار عند سحب العينة خصائص التوزيع الجغرافى والمهنى والريف والحضر .<sup>(٢٤)</sup>

### الاختبارات والمقاييس العملية للذكاء :

#### اختبار الازاحة (اليكسندر)

ويناسب الأطفال من عمر ٣ - ١٧ سنة .

ويعد هذا الاختبار من الاختبارات الشائعة لقياس الذكاء لدى الأطفال بشكل أدائى وذلك لقدرته على قياس الذكاء عند عديد من الفئات .

ويتكون الاختبار من التالى :

١ - أربع إطارات خشبية ذوات مقاسات مختلفة وألوان مختلفة . واحدة مربعة وثلاثة مستطيلات ، وقد أحيطت كل منها بحوافز مرتفعة قليلاً حافتين منها بلون الخشب والحافتين الأخرتين ( المتقابلتين ) أحدهما باللون الأحمر والأخرى المقابلة باللون الأزرق .

٢ - ثلاث عشر قطعة من الخشب مطابقة فى المساحة للسطح المرسومة فى البطاقات ، منها قطعة مربعة كبيرة حمراء وأخرى مستطيلة باللون الأحمر ، ثم ست قطع مربعة صغيرة زرقاء وقطعتان صغيرتان باللون الأحمر .

٣ - عشر بطاقات مرسومة على كل منها أشكال هندسية من المربعات والمستطيلات الملونة باللونين الأحمر والجانب المقابل باللون الأزرق مع ملاحظة أن المربعات والمستطيلات الزرقاء تجاور الجانب الأزرق كإشارة إلى ما يجب أن يكون عليه الوضع النهائى لقطع الاختبار بعد إنهاء المحاولة ، بينما يعد الفاحص القطع داخل الإطار بحيث تكون القطع الزرقاء مجاورة لحافة الحمراء والعكس بالعكس يطلب من المفحوص تحريك القطع داخل الإطار حتى تصبح القطع الحمراء مجاورة للحافة الحمراء ، والقطع الزرقاء مجاورة للحافة الزرقاء .

٤ - ساعة توقيت ( كرونومتر ) لحساب الزمن .

### الطريقة :

تمثل البطاقات المرسومة عشر اختبارات متدرجة الصعوبة ويمثل الرسم الذى على كل بطاقة الوضع الذى يجب أن ينتهى إليه ترتيب قطع الخشب الملون داخل الاطار بحيث تكون القطع الزرقاء ملاصقة للجانب الأزرق والقطع الحمراء ملاصقة للجانب الأحمر .

وعند بدء الاختبار ترتب القطع فى الأطار فى وضع يعكس فيها وضعها بحيث تكون القطع الحمراء ملاصقة للجانب الأحمر ويستثنى من ذلك حالة واحدة هى البطاقة (٣) إذ توضع القطع كما كانت فى الاختبار الثانى وبطاقة رقم (٢) مع وضع مربعاً أزرق يمين المربعين الأحمرين ويترك المربعات الأزرقان الباقيان عند الحافة الحمراء .

## التجربة

### الإجراءات:

توضع البطاقة رقم (١) أمام المفحوص كذلك تقدم الإطار رقم (١) بالطريقة الميينة سابقا والغرض من هذا هو التمرين على طريقة إجراء الاختبار والتأكد من أن المفحوص قد فهم كل ما هو مطلوب إذ يبين له الفاحص كيف يحرك القطع بإزاحتها داخل الإطار دون رفع القطع من أماكنها ويبين الفاحص للمفحوص أن المربع الأحمر فى البطاقة الموجودة عند الطرف الأحمر ، وأن المربعات الزرقاء ملاصقة للجانب الأزرق ، ثم يطلب منه البدء فى الاختبار بإلقاء التعليمات الآتية : ابتدئ بأسرع ما يمكنك حرك القطع لغاية ما تبقى رى ماهية موجودة فى الصورة ذى تمام .

ويسجل الزمن المستغرق فى كل محاولة ، والزمن المسموح به هو دقيقتان لكل من البطاقتين ٢ ، ٣ ثم ثلاث دقائق من البطاقة الرابعة إلى البطاقة الثامنة ثم أربع دقائق للبطاقة التاسعة ثم ٥ دقائق للبطاقة العاشرة ، أما البطاقة رقم (١) فهى تجربة لاتدخل حساب الدرجات الكلية للاختبار .

وإذا لم ينته المفحوص من حل المحاولة الأولى ( التجربة ) يبين الفاحص له الطريقة مرة ثانية وثالثة إلى أن يفهم المطلوب ثم ينقل إلى الاختبار ( البطاقة الثانية وما بعدها إلى العاشرة ) وفى كل مرة يضع الفاحص البطاقة والإطار

المناسب لها معا للتطبيق وفيه القطع اللازمة بترتيبها المعكوس ، وعلى المفحوص أن يعيدها إلى الترتيب الصحيح ، دون رفعها من أماكنها ( افحص طريقة الراحة ) وفى كل محاولة يقول الفاحص للمفحوص حرك دى لغاية ما تبقى رى ما هى فى الصورة ( البطاقة ) .

سجل الزمن بالثوانى وإذا لم ينته المفحوص من كل المحاولات فى الزمن المحدد له كما هو مبين طبقا لورقة وسجل النتيجة ثم وضع له طريقة الحل .

إذا فشل فى بطاقتين أوقف الاختبار ويعتبر المفحوص فاشلا فى أداء الاختبارات المتتالية مع اعطاء الدرجات التى تمنح فى بطاقتها .

سجل الزمن بدقة وإذا لم ينته المفحوص من كل المحاولات فى الزمن المحدد له سجل النتيجة ثم وضع له طريق الحل .

وإذا فشل المفحوص فى بطاقتين متتاليتين أوقف إجراء الاختبار ويعتبر المفحوص فاشلا فى أداء الاختبارات المتتالية مع اعطائه الدرجات التى يستحقها فى المحاولات السابقة .

### جدول الاختبارات

للحالة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
الزمن المتفرق									
تقدير الدرجات									

مجموع الدرجات = درجة

### الاختبارات الجماعية :

تصمم الاختبارات الجماعية لتغطي مدى عمرى محدود يتراوح بين ثلاث أو أربع سنوات دراسية ، وتتطلب من الأطفال أن يضعوا مجرد علامة على البند أو الصورة المعينة الدالة على إجابتهم فى كتيب الاختبار نفسه ، أما بالنسبة للأعمار الأكبر فتخصص صحيفة إجابة مستقلة .

وتستخدم الاختبارات الجماعية على امتداد مراحل عمرية محدودة ، ويوفر أغلبها أكثر من صورة للاختبار ، تغطي الصورة الواحدة مرحلة عمرية لا تتجاوز أربعة أعوام ، ولأن اختبارات القدرة العقلية العامة ذات جاذبية خاصة للاستخدام مع تلاميذ المدارس أصبحت المرحلة التى تقيسها تحلبد بتعابير السنوات الدراسية لا السنوات العمرية ، كأن يقال اختبارات مرحلة السنة الأولى والثانية الابتدائية ، أى التى تغطي المرحلة العمرية ٦ ، ٧ أو مرحلة الحضانة التى تقيس قدرات الأطفال بين الرابعة والخامسة من العمر وهكذا. (٢٤)

ويعد اختبار بننتنر - كاننجهام Pintner - Cunningham من الاختبارات المبكرة فى هذا المجال والتى صممت لاختبار ذكاء الأطفال فى المرحلة الابتدائية ، ولاتخرج أغلب الاختبارات التالية فى مضمونها عن مضمون هذا الاختبار ، وللاختبار صورتان احدهما لفظية تغطي أربع مراحل عمرية منفصلة : مرحلة الحضانة حتى السنة الثانية الابتدائية ، والمرحلة الابتدائية من منتصف السنة الثانية حتى منتصف السنة الرابعة ، ومرحلة متوسطة من منتصف السنة الرابعة حتى الثالثة الاعدادية تقريباً ثم مستوى متقدم بعد الثالثة الاعدادية .

وئيات الاختبار مقبول ، كما تتوفر دلائل على صدقه ، ويعرض دليل الاختبار للارتباطات بين الدرجات وبين الأداء على بعض المقاييس التحصيلية المقننة والدرجات المدرسية والمستوى الدراسى للطلاب وغير ذلك من

الاختبارات المستقلة ، ويوفر دليل الاختبار خمسة أساليب مختلفة لتفسير الدرجة على الاختبار ، كما أن كل اختبار من الاختبارات الفرعية للمقياس محدد الوقت وإن كان تطبيق الاختبار يتطلب قدرًا من مهارة الباحث .

أما الصورة غير اللفظية من الاختبار فلا تتطلب القدرة على القراءة أو استخدام اللغة وتغطي هذه الصورة المرحلة الدراسية من السنة الرابعة الابتدائية حتى الثالثة الاعدادية ، ويتكون الاختبار من سبعة اختبارات فرعية كالآتى :

١ - الملاحظة : ويطلب فيه من الطفل أن يلاحظ ويحدد بعض الأشياء المألوفة فى بيئته العادية والتي توجد فى فئات من الأشياء مثال ذلك الحيوانات التى تطير . . . إلخ .

٢ - إدراك الفروق الجمالية : ويقدم هذا الاختبار مجموعات من ثلاث صور لشيء واحد ويطلب من الطفل أن يحدد أى الصور الثلاث أكثر جمالا وغالبا ما تكون بعض هذه الصور فى شكل خطوط أو كاريكاتير .

٣ - تحديد أشياء مترابطة : ويقدم فى هذا الاختبار مجموعة من الصور بينها شيان مترابطان ويطلب من المفحوص أن يحدد هذين الشئين ، مثل نجم وهلال ومفتاح وقفل .

٤ - التمييز بين الأحجام : والمطلوب فى هذا الاختبار مطابقة أطوال أو أحجام معينة بنموذج ، لتحديد الطول أو الحجم المناسب لهذا النموذج من ذلك ما يتضمنه الاختبار من صورة لفتاة وبعض قطع الملابس ذات المقاسات المختلفة ومطلوب تحديد المقاس المناسب لهذه الفتاة من الملابس .

٥ - إدراك الأجزاء المكونه لشيء ما : ويتضمن هذا الاختبار تحليل سلسلة من الصور متزايدة الصعوبة تقدم فى شكل منبه عبارة عن صورة مستقلة إلى جوارها عدد من الأجزاء التى تتكون منها ، والمطلوب وضع علامة على الأجزاء التى تكمل أو تكون هذه الصورة .



٦ - **تكميل الصور** ويطلب فيه ملاحظة الأجزاء المتناقصة فى كل صورة من سلسلة من الصور ووضع علامة على الجزء المكمل والذي يقدم بين عدد من الأجزاء الأخرى .

٧ - **نقل تصميمات** : والمطلوب فيه استخدام مربع من النقاط لعمل

شكل

ويتراوح ثبات الاختيار بين ٨٣ ، ٩٤ ، وهو اختبار جيد للأطفال الذين يعانون من صعوبات فى القراءة أو السمع ، وهو أفضل وأكثر فائدة فى المراحل المتوسطة عمريا أى السادسة الابتدائية والأولى الاعدادية . وارتباط الاختبار مرتفع باختبار ستانفورد - بينيه وبعض الاختبارات التحصيلية ، كما حسبت عليه نسبة التزايد فى الدرجة المقترنة بالتزايد فى العمر . وظهرت عليه الفروق واضحة ودالة عند المقارنة بين جماعات الأطفال الأسوياء فى مقابل جماعات أخرى محدودة الأداء مثل المتخلفين عقليا . يضاف إلى كل ذلك التوزيع المتظم للدرجات على امتداد المنحنى الاعتنالى للعينات الكبيرة والارتباطات بين المقاييس الفرعية وبينها وبين الدرجة الكلية وجميعها دلائل صدق مقبولة<sup>(٢٤)</sup> .

**اختبار شيكاغو غير اللفظى** : يعد هذا الاختبار من الاختبارات المبكرة والمشهورة فى المجال ويستخدم للأطفال من سن ٦ سنوات وحتى مستوى الرشد ، وهو أفضل بالنسبة للأطفال المرحلة العمرية المبكرة ، ورغم أن أغلب بنوده مألوفة وليست جديدة تماما ، إلا أن وجودها فى اختبار لهذه المرحلة العمرية المبكرة هو الجديد . ويتضمن الاختبار عشرة مقاييس فرعية كالآتى :

١ - **رموز الأرقام** : وهو صورة معتادة لاختبارات رموز الأرقام المستخدمة لقياس الذكاء ويتكون من سلاسل من الرموز يطلب من المفحوص ترديدها بعد أن ينتهى الباحث من إلقائها بإيقاع زمنى مقنن بين كل رقم وآخر

- ٢ - إدراك التشابه والاختلاف فى الأشياء : ويطلب فيه من المفحوص أن يلاحظ مجموعة الأشكال المقدمة ثم يقوم بوضع علامة على الشكل أو الشيء الذى يختلف عن بقية الأشياء الأخرى فى المجموعة .
- ٣ - الإدراك البصرى للبعد الثالث : وهو اختبار لقياس القدرة على إدراك الأشكال ثلاثية الأبعاد ومن أمثلة بنوده أن يطلب من المفحوص عدد المكعبات التى يتكون منها شكل هرمى .
- ٤ - التصميمات الهندسية الورقية : ويطلب فيه من المفحوص وضع علامة على الأجزاء المقدمة بين مجموعة كبيرة من الأشكال الهندسية والتى تستخدم فى تصميم شكل هندسى كامل مقدم فى البند .
- ٥ - الإدراك البصرى للتفاصيل : ويقدم فيه عدد من التصميمات الهندسية ذات التفاصيل المختلفة ويتعين على المفحوص أن يطابق بين بعض هذه الأشكال والمنبه المقدم .
- ٦ - ترتيب الصور : وتقدم فيه عدة صور غير مرتبة ومتجاورة ويطلب من المفحوص ترتيب هذه الصور بالترتيب المناسب لتوضيح كيفية تجاورها لتكون شكلا كاملا .
- ٧ - التتالى المنطقى : ويشبه الاختبار السابق فيما عدا أن الترتيب هنا يهدف إلى تمثيل تتابع لسلسلة من الأحداث المفترض تاليها منطقيا .
- ٨ - السخافات : وتقدم فى هذا الاختبار مجموعة من الصور بها بعض الإضافات أو الأجزاء الناقصة ويطلب من المفحوص التعرف عليها .
- ٩ - المطابقة بين الصور : ويقدم فيه جزء من صورة معينة بين عدد من الأجزاء المشابهة ، ويطلب من المفحوص تحديد الجزء المكمل من بينها لشكل كامل مقدم فى البند

١ - رموز الأرقام : وهو اختبار مشابه للاختبار الأول وإن كان أكثر صعوبة .

ويصلح الاختبار بصفة خاصة للأطفال الذين يعانون من عدم القدرة على الكلام واستخدام اللغة أو صعوبات القراءة<sup>(٢٤)</sup> .

ويتراوح ثبات الاختبار في عدد من الدراسات بين ٨٠ ، ٩٠ ، وفي دراسة على ٩٩ طفلاً متخلفين عقلياً كان متوسط نسبة ذكائهم ٦١ بانحراف معياري ١٢ ، بينما كان متوسط نفس العينة على ستانفورد بينه ٦٢ بانحراف معياري ٦ ، ويصل متوسط الفرق المطلق ( سواء أكان موجبا أو سالبا ) للأفراد على الاختبارين إلى ٩ نقط ، ولم تحسب دلالة هذا الفرق احصائيا ، يلاحظ أنه رغم التشابه فى المتوسطات على الاختبارين ، إلا أن اختلاف الانحراف المعياري يشير إلى أن هناك قدرًا من الاختلال فى توزيع الدرجات بينهما ، وقد يرجع ذلك إلى مضمون الاختبارين وعدم تماثلهما ، ولا ينظر إلى اختبار شيكاغو غير اللفظي - بصفة عامة - باعتباره بديلا لستانفورد - بينه بل باعتباره مكملًا له حيث يلقى الضوء على جوانب الذكاء غير اللفظي وهى الجوانب التى لا تمثل بصورة جيدة فى هذا الاختبار الأخير<sup>(٢٤)</sup> .

اختبار لورج ثورندايك للذكاء : ويعد من الاختبارات الجيدة فى المجال من حيث توفيره لصورتين إحداهما لفظية والأخرى غير لفظية بالإضافة إلى تغطيته لمرحلة عمرية واسعة تبدأ من مرحلة الحضنة المبكرة من سن ٣ سنوات وحتى سن ١٣ سنة . وتتضمن الصورة غير اللفظية ثلاثة اختبارات هى التعرف : ويطلب فيه من المفحوص الإشارة إلى صور معينة يسميها الفاحص لفظيا واختبار التصنيف الذى تقدم فيه فئات من الأشياء والحيوانات والأشخاص ويتعين على المفحوص استبعاد أفراد هذه الفئات غير المنطبق عليهم أساس التصنيف والذين لا يدخلون فى الفئة ، واختبار الأشياء المترابطة ويطلب فيه من

المفحوص أن يضع علامة على شيئين مقدمين بين خمسة أشياء فى صف واحد بينهما علاقة معينة كأن يكونا آلات موسيقية مثلا (٢٤) .

وتتضمن الصورة اللفظية خمسة اختبارات لتكميل الجمل ، والتصنيف اللفظى والمفردات ويطلق على الاختبار الخاص بالمرحلة الابتدائية اسم « اختبار القدرات المعرفية » ويتضمن أربعة اختبارات فقط هى المفردات ، وتصنيف الصور ومفاهيم العلاقات والمفاهيم الكمية .

وجميع اختبارات بطارية ثورندايك موقوتة ، إلا أن زمن الاختبار محدد بشكل يسمح لكل المفحوصين بمحاولة جميع البنود بحيث يكون الفشل فى الإجابة راجعا للصعوبة لا لعدم حصول المفحوص على وقت كاف وقد اختيرت هذه النقطة من خلال المقارنة بين أداء مجموعة من الأطفال خلال الوقت المحدد للاختبار وأدائهم عندما منحوا وقتا إضافيا .

وللاختبار فى صورته اللفظية وغير اللفظية معايير ونسب ذكاء انحرافية تحددت من خلال عينة تقنين أمريكية واسعة . كما يوفر دليل الاختبار رتبا مئينية لكل مستوى دراسى على حدة .

ومعاملات ثبات الاختبار بطريقة الصور المتكافئة مرتفعة وتتراوح بين ٨٥ ، ٩٤ ، للاختبار اللفظى وبين ٨١ ، ٩٢ ، لاختبار غير اللفظى ، كما أن الارتباط بين الاختبارين اللفظى والأدائى يتراوح بين ٦٦ ، ٧٥ .

وتتوفر للاختبار محكات صدق فى عدد من الدراسات ، من ذلك ارتباط المقياس غير اللفظى باختبار المصفوفات المتدرجة لريفان Revan بمعامل قدره ٦٣ ، ، كما يرتبط المقياسان اللفظى وغير اللفظى كل منهما وحده بمقياس وكسلر اللفظى بمعامل يبلغ ٨ ، ويرتبطان أيضاً بالمقياس الأدائى لوكسلر بمعاملات تبلغ ٦ ، ٧ ، على الترتيب ، كما يبلغ الارتباط بين كل منهما والدرجة الكلية على وكسلر ٨ ، . . (٢٤) .

بطارية ترستون للقدرات العقلية الأولية وتقيس البطارية فى مستوياتها المختلفة ثلاث مراحل عمرية من ٥ إلى ٧ ومن ٩ إلى ١١ ومن ١١ إلى ١٣ بالإضافة إلى مستويات خاصة بالمراحل العمرية المبكرة للحضانة ، ويقتصر كل مستوى من مستويات البطارية على ثلاث سنوات دراسية ، ويتضمن كل من المقياس الخاص بمستوى الحضانة إلى السنة الثانية واختبار السنة الثانية إلى الرابعة جزأين متماثلين فى الشكل ونوع المادة ولكنهما يختلفان فى المضمون ومستوى الصعوبة ، وهذان الاختباران هما : تعريف أشياء مألوقة ويطلب فيه من المفحوص وضع علامة على واحد من خمسة بنود طبقا لتعليمات الباحث ، كأن يطلب ورفع علامة على الشيء الذى نستخدمه فى ضرب الكرة . الاختبار الثانى هو إدراك التشابهات وفيه يطلب من المفحوص تحديد أى الرسوم من بين خمس رسومات لاتنطبق عليه القاعدة التى تربط بين بقية الأشياء<sup>(٢٤)</sup> .

وقد صممت بطارية القدرات العقلية الأولية (PMA) لقياس الاستعدادات للعمل المدرسى ويستخلص من اختباراتها درجات مستقلة تمثل خمسة عوامل أولية هى العامل اللفوى والاستدلال والقدرة العددية أو القدرة على التكميم والدرجة الكلية أو الذكاء .

وبالرغم من أن الاختبارات المختلفة فى المستويات المتتالية تحمل نفس الاسم إلا أنه يفترض أنها لاتقيس نفس الشيء نظراً لتغير طبيعة الاختبارات فى المستويات العمرية المختلفة . واختبارات البطارية قصيرة ومحددة الوقت ويظهر أثر عامل السرعة فى الأداء بشكل واضح .

وللبطارية ثبات مرتفع بصفة عامة وتراوح معاملات ثبات الاختبارات الفرعية بين ٧٠ ، ٨٠ ، بينما يقع معامل ثبات الدرجة الكلية فى وسط الثمانينات . غير أن الارتباطات بين المقاييس الفرعية منخفضة إلى حد ما

وتتراوح بين ٥٠ ، و ٦٥ ، ويؤدى الفرق بين الدرجات إلى الشك فى إمكان الاستفادة بها .

وتتراوح معاملات الارتباط بين بعض اختبارات البطارية وبين ستانفورد بينه بين ٤٢ ، ، ٧٣ ، وهى أقل من ذلك مع اختبار شيكاغو للقراءة<sup>(٢٤)</sup>

**اختبار أوتيس - لينون Otis - Lennon** للقدرة العقلية وهو من أحدث الاختبارات للمرحلة الابتدائية ، صدرت صورته الأخيرة فى سنة ١٩٦٩ ويتضمن صورتين الصورة (J) والصورة (K) فى كل مرحلة من المراحل العمرية التى يغطيها والتى تمتد من الحضانة حتى الثالثة الثانوية وتوجد منه اختبارات مستقلة لكل سنة دراسية من مرحلة الحضانة حتى الصف الرابع ويحدود دقيقة تصل إلى نصف سنة ثم ثلاثة مستويات كل مستوى يغطى ثلاثة أعوام دراسية من ٤ إلى ٦ ومن ٧ إلى ٩ ، ومن ١٠ إلى ١٢ .

ووفقا لهذه الفروق الدقيقة يمكن اعتبار الاختبار ممثلا لمستويين مستقلين فى المرحلة العمرية المبكرة : المرحلة الأولى الخاصة بالحضانة والمرحلة الثانية تختص بالنصف الأول من الصف الدراسى الأول ( الأولى الابتدائية ) وهذان المستويان متطابقان من حيث مادة الاختبار أما الاختلاف بينهما فهو فى طريقة الإجابة المطلوب من المفحوص أن يجيب بها على بنود الاختبار ، وفى مستوى الحضانة يتعين على الطفل أن يحيط اختياره للإجابة الصحيحة من بين غيرها من البدائل بدائرة ، أما فى المستوى الأعلى فعليه أن يضع علامة فى المكان المخصص للإجابة أسفل البند ، ورغم أن هذا التعديل يساهم فى سرعة تصحيح الاختبار أليا إلا أنه من جانب آخر يراعى مستوى النضج العقلى لدى أطفال الحضانة وقدرتهم على التعامل الدقيق بالقلم .<sup>(٢٥)</sup>

وتقدم بنود الاختبار للأطفال شفويا وعليهم أن يضعوا إجابتهم فى كراسة الإجابة ذات البنود المصورة بمجرد سماع السؤال ، ومن بنود الاختبار تقدم

صورة كرة وبجوارها مستقلا كل منهما عن الآخر عدد من النقط ويسأل الطفل أن يضع علامة على عدد النقط المساوى لعدد الخطوط المقسمة لكرة ، أو يطلب منه وضع العلامة على الشكل الذى لا يتفق مع بقية الأشكال أمامه . . وهكذا .

وتستغرق الإجابة على كل بند حوالى ١٥ ثانية وتستغرق الإجابة على الاختبار كله ما بين ٢٥ إلى ٣٠ دقيقة ويمكن تقديمه فى جلستين تفصل بينهما فترة راحة قصيرة ، ويتضمن المستوى الأول ( الحضانه ) ٢٣ بنداً فى اختبار التصنيف بينما تتضمن الصورة الخاصة بمستوى النصف الأول من الصف الأول الابتدائى ٣٢ بنداً صممت لقياس تكوين المفاهيم اللفظية ، والاستدلال الكمي والمعلومات العامة والقدرة على اتباع التعليمات .

وقنت البطارية بمستوياتها المختلفة بعناية على عينة أمريكية قومية تبلغ ٢٠٠,٠٠٠ تلميذ فى مئة نظام مدرسى مختلف مسحوبة من ٥٠ ولاية أمريكية .

وتوفر البطارية درجات ذكاء انحرافية ذات انحراف معيارى مماثل لاختبار ستانفورد - بينيه ( ١٦ نقطة ) كما يمكن أيضاً الحصول على رتب مئينية وتساقيات فى ضوء محكى العمر والمستوى الدراسى .

ويبلغ ثبات اختبار اوتيس لينون للمستوى الثانى الابتدائى بطريقة الصور المتكافئة المتعاقبة ٨٧ ، على عينة عددها ١٠٤٧ تلميذاً فى الصف الأول ويفارق بين الاختبار وإعادته يبلغ أسبوعين . كما يبلغ الثبات بطريقة القسمة النصفية ٩٠ ، كما أن استقرار الأداء على مدى زمنى طويل يبدو مقبولاً حيث وصل الارتباط بين الأداء وإعادة الاختبار بعد عام ٨٠ ، .

وصدق الاختبار متوسط بمحك الارتباط بالاختبارات التحصيلية حيث يدور حول الـ ٥٠ ، تقريباً<sup>(٢١)</sup> .

اختبار المصفوفات المتدرجة : وهو اختبار غير لفظى ، صممه ريفان Revan فى إنجلترا ، ويختلف عن الاختبارات السابقة فى أنه يتكون من صورة واحدة فقط تتضمن ٦٠ بندا تصلح لمستويات عمرية مختلفة تبدأ من سن الخامسة وحتى مستوى الراشدين . بالإضافة إلى هذا يوجد اختلاف آخر يجعل هذا الاختبار يدخل فى فئة جديدة من فئات الاختبارات هى فئة الاختبارات المتحررة من أثر الحضارة<sup>(١)</sup> أو الاختبارات غير المتحيزة حضارياً<sup>(٢)</sup> ، بمعنى أن بنود الاختبار لاتتعلق بخصائص حضارية معينة بما يسمح بإمكان تطبيقها بنفس صورتها دون تعديل فى أى مجتمع وهى ميزة وإن تكن مشكوكاً فيها إلى حد ما إلا أنها تتيح إمكانية المقارنات المقارنات فى الذكاء ويتكون الاختبار من مجموعة من الأشكال ذات التصميم الهندسى بينها جزء ناقص ويطلب من المفحوص أن يتعرف على هذا الجزء الناقص ويحدده من بين عدد آخر من الأشكال المشابهة للإجابة الصحيحة وتزايد صعوبة البنود تدريجياً حتى نهاية الاختبار ويقاس الاختبار الذكاء العام بمفهوم سبيرمان "Spemann" وهو يتطلب أساساً فهم وإدراك العلاقات بين أشكال مجردة .<sup>(٣)</sup>

وتنقسم مجموعة البنود الـ ٦٠ إلى خمس مجموعات فرعية كل مجموعة تتكون من ١٢ مصفوفة أو ١٢ بندا تقوم جميعها على نفس المبدأ العام وإن كانت تتزايد فى الصعوبة وتتطلب المجموعات الأولى من المصفوفات صحة التمييز<sup>(١)</sup> بين بدائل الإجابة بينما تتطلب المجموعات المتأخرة إدراك التشابه وإدراك نسق التغير سواء فى المواضيع أو العلاقات وفقاً لقاعدة تحكم كل مصفوفة ، ويمكن استخدام الاختبار فردياً أو جمعياً وهو غير موقوت وبهصفة عامة يتطلب الاختبار قدرة تحليلية - بدرجات متفاوتة من هذه القدرة - وقدرة على إدراك التكامل من ذلك النوع الذى يمكن تسميته « الاستبصار من خلال المسح البصرى »<sup>(٢)</sup> .

وقد قنن الاختبار فى صورته الأولى على عينة من ٦٢٧ من أطفال المدارس الإنجليزية بواقع حوالى ١٠٠ طفل فى كل مستوى عمرى وقد حسبت للاختبار معايير فى شكل رتب مئينية لكل مرحلة عمرية بالنسبة للأطفال بفارق



نصف سنة بين كل مرحلة وأخرى من ٨ سنوات إلى ١٤ سنة ، ثم بفارق ٥ سنوات فى المراحل العمرية الخاصة بالراشدين بين سن ٢٠ إلى ٦٥ سنة . وتقوم هذه المعايير على عينة تقنين أوسع تتضمن ١٤٠٧ أطفال و ٣٦٦٥ من الراشدين من المجندين أثناء الحرب العالمية الثانية بالإضافة إلى ٢١٩٢ من الراشدين المدنيين .

وللاختبار ثبات مرتفع على عينات مختلفة سواء كانوا أطفالا أو راشدين ، أسوياء أو متخلفين ويتراوح بين ٨٠ ، و ٩٠ ، كما حصل باحثون آخرون على معاملات ثبات بطريقة القسمة النصفية تتراوح بين ٧٠ ، ، ٩٠ ، إلا أن معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار فى الأعمار الصغيرة ( أقل من سبع سنوات ) منخفضة نسبيا .

وتوفر للاختبار معلومات قليلة عن الصدق ، ويبلغ الارتباط بينه وبين اختبارات الذكاء اللفظية والأدائية بين ٤٠ ، ، ٧٥ ، ومعامل الارتباط أميل للارتفاع مع الاختبارات الأدائية .

وللاختبار صورة ملونة أحدث ، وهى أكثر سهولة بالنسبة للأطفال بين سن ٥ سنوات و ١١ سنة وهى تتضمن مصفوفات ملونة يمكن أن تمثل جاملا جديدا يسر فهم القاعدة حتى بالنسبة للأطفال المتخلفين عقليا .

وقد استخدم الاختبار على نطاق واسع وعلى عينات مختلفة ومن مجتمعات مختلفة وعقدت فى ضوء نتائجه مقارنات حضارية متعددة ، بالإضافة إلى التحليل العاملى للأداء عليه ، وقد فسرت عوامل الاختبار فى بعض الدراسات على أنها عامل الذكاء العام وعامل إدراك العلاقات المكانية ، بينما أمكن فى دراسات أخرى استخلاص عامل للسرعة الإدراكية وعامل للمرونة<sup>(١)</sup> وعامل لسرعة الاغلاق وعامل تحليلى للاستدلال الشكلى وعامل ذكاء فى إطار الاستدلال الشكلى<sup>(٢)</sup> .

## الاختبارات الإسقاطية

### ١ - اختبار الاتجاهات العائلية :

#### وصف الاختبار :

إن اختبار الاتجاهات العائلية لمؤلفته الدكتورة ( ليديا كاكسون ) (٤٣) هو أحد الاختبارات الإسقاطية التى تستعمل لدراسة ما يعانیه الأطفال من صراعات داخلية تنشأ بسبب العلاقات التى تقوم بها داخل الأسرة ، إما بينهم وبين الأبوين ، وإما بينهم وبين خلطائهم من إخوة وأخوات .

والاختبار فى شكله النهائى يتكون من سبع بطاقات مصورة مقننة يمثل كل منها موقفا عائليا من المواقف التالية :

- (أ) حماية الأم للطفل واعتمادة عليها ( الصورة رقم صفر 0 ) .
- (ب) انفراد الأبوين بالموءة بينهما دون الطفل وما يترتب على ذلك من تهديد لشعوره بالآن ( الصورة رقم « ١ » ) .
- (ج) الغيرة التى تنشأ فى نفس الطفل الأكبر بسبب اهتمام الوالدين بأخيه الأصغر ( الصورة رقم ٢ ، ١٢ ) .
- (د) ارتكاب الذنب وما يتبع ذلك من شعور بالوحدة وميل إلى الانفراد ( الصورة رقم ٣ ) .
- (هـ) احتمال عدوان الوالدين ( الصورة رقم ٤ ) .
- (و) إغراء المحرم والمنوع واحتمال العقوبة ( الصورة رقم ٥ ) .
- (ز) استجابة الطفل للتراع والشجار بين الأبوين رقم ٦ ) .

وقد صممت المواقف المختلفة التى تعبر عنها كل بطاقة على نحو يجعل من الممكن تفسيرها تفسيرات مختلفة ، يتخذ الطفل ما يناسبه منها وما يطابق حالته

النفسية. ويتمشى مع ما يعانیه من اضطرابات ومشكلات . وهو إذ يفعل كل ذلك لا يتحدث عن نفسه بطريقة مباشرة ، وإنما يسقط هذه المشاعر وتلك الأحاسيس على لسان الأفراد الذين يتكون منهم الموقف المائل فى الصورة . يحدث ذلك بطريقة تلقائية ، طالما كانت الظروف والطريقة التى يجرى بها الاختبار طبيعية ، لاتوحى للطفل أنه فى موقف تمتحن فيه مشاعرة الشخصية ؛ أما إذا تنبه الطفل إلى ذلك فإنه يلجأ إلى الحذر والحيلة كوسيلة دفاعية يحمى وراءها خوفه من الإفصاح عن مصادر متاعبه ليجنب نفسه العقاب والحرمان الذى يؤذيه وينغص عليه حياته .

وقد انتهت ( ليديا جاكسون ) إلى اختيار هذه البطاقات السبعة بعد أن ظلت تجرب زمنا طويلا فى عيادات إرشاد الأطفال وتوجيههم ومؤسسات الأحداث ، وكذلك فى المدارس العادية ، على مجموعة مختلفة من الصور والرسوم ، تبين أن هذه المجموعة النهائية هى أفضلها فى استخراج ما فى نفس الطفل من صراعات ومشاعر وأحاسيس ، وفى إطلاع المختبر على حقائق نفسية تطابق وتمشى مع ما توصل إليه الباحثون الاجتماعيون والإحصائيون النفسيون من معلومات ، جمعوها عن طريق المقابلة والدراسة الإكلينيكية .<sup>(٤٣)</sup>

### طريقة إجراء الاختبار :

يتكون الاختبار كما سبق أن بينا من سبع صور ؛ يرمز لكل منها برقم خاص يبدأ من الصفر ويتدرج إلى ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ . والصورة رقم ٢ من نموذجين أحدهما يناسب الصبية والآخر يناسب الإناث .

ويوجد خلف كل صورة مجموعة من الأسئلة الإيضاحية التى يلجأ إليها المختبر لتشجيع الطفل المفحوص على الحديث وعلى تبيان مقاصده . وفيما يلى نماذج من تلك الأسئلة :

**الصورة صفـر 0 : ( حماية الأم للطفل واعتماده عليها ) :**

- ١ - تفتكر الست بتعمل إيه ؟
- ٢ - تبقى إيه لسلفل الصغفر : أمه ولا واحدة ثانية ؟ إذا مكانتش أمه تبقى مين ؟ وهى معتنية ومهتمة بيه ولا بتهمله ومش سائلة عنه ؟ وفين أمه ؟ فى البيت - خرجت وبعيلة عن البيت . ليه ؟
- ٣ - الطفل ده ولد ولا بنت .
- ٤ - هو ( هى ) كويس ولا شقى .
- ٥ - إيه الشقاوة اللى بيعملها ( بتعملها ) .
- ٦ - أمه بتعمل إيه لما يتشاقى .
- ٧ - أمه بتحبه كثير ولا مش كثير ؟
- ٨ - وفين أبوه ؟ فى البيت ، فى شغله ، مش موجود فى البيت ليه ؟ مات ولا فـين ؟ هوه بيحب الطفل الصغفر زى ما بتحبه أمه ولا أكثر أو أقل ليه ؟

**الصورة رقم ١ :**

( انفراد الأبوين بالمودة بينهما دون الطفل وما يترتب على ذلك من تهديد

لامنه ) :

- ١ - الولد الصغفر بيفكر فإيه ؟ بيعمل إيه ؟
- ٢ - هو كويس ولا شقى ؟
- ٣ - إيه الشقاوة اللى بيعملها ؟
- ٤ - أبوه وأمّه بيعملوا إيه ؟

- ٥ - يحبوه ( يحبوها ) كثير ولا مش كثير ؟
- ٦ - يحبوه ( يحبوها ) دائما ولا مش دائما ؟ مرة يحبوه ومرة يكرهوه ؟
- ٧ - الولد الصغير ( البنت الصغيرة ) يحبهم ( بتحبهم ) كثير ولا مش كثير ؟
- ٨ - يحبهم ( بتحبهم ) دائما ولا مش دائما ؟ مرة يحبهم ومرة يكرههم .
- ٩ - الراجل الثانى اللى فى الصورة يحب الطفل ( الطفلة ) ؟
- ١٠ - والطفل يحبّه ؟ يبكره ؟ يخاف منه ؟ عشان إيه ؟
- ١١ - يبقى مين الراجل ده : غريب - قريب - معرفة ؟

#### الصورة رقم ٢:

- ١ - الولد الصغير ( البنت الصغيرة ) يفكر فإيه ؟
- ٢ - الولد الصغير ( البنت الصغيرة ) كويس ولا شقى ؟
- ٣ - كويس ( شقى ) دائما ولا مش دائما ؟ مرة كويس ومرة شقى .
- ٤ - إيه الشقاوة اللى بيعملها ( بتعملها ) .
- ٥ - أبوه وأمه بيعملوا إيه لما بيعمل الشقاوة دى ؟
- ٦ - الطفل اللى بيرضع يقى أخو الولد الكبير ( البنت الكبيرة ) ولا أخته ( أختها ) ؟ الولد الكبير ( البنت الكبيرة ) يبكره الطفل اللى بيرضع وغيران منه ولا يحبّه وفرحان بيه ؟
- ٧ - الأب والأم يجبوا مين أكثر : الطفل اللى بيرضع ولا الولد ( البنت ) الصغير ؟ ليه ولا يجبوا الاثنين زى بعض ؟

### الصورة رقم ٣ :

- ١ - الولد الصغير قاعد لوحده ليه ؟ هو ماقدرش يأخذ حاجة كان عاوزها ؟ هو متضايق ورهقان ؟ ولا هو اللي عاوز يقعد لوحده كده ( كيف يقعد لوحده كده ) هو يحب الهيصه ويكون مبسوط ولا هو ما يحبش الحاجة دى ؟
- ٢ - هو ييفكر فإيه ؟ هو مكسوف علشان عمل حاجة مكانش يصح إنه يعملها ؟ تبقى إيه الحاجة دى هو ييفكر فى إنه يعمل حاجة ؟
- ٣ - فين أبوه وأمه ؟ فى البيت - بره بعاد عن البيت - ( ماتوا ) .
- ٤ - إيه اللي حايجصل ؟ أبوه وأمه حيقولوا إيه لما يعرفوا باللى حصل - حايعاقبوه ؟ قوى - مش قوى - شوية صغيرة - مش حايعاقبوه خالص ؟
- ٥ - حايفضل قاعد كده لغاية امته ؟ هو عايز يخرج من الحته اللي هو فيها - حايروح فين - ليه ؟
- ٦ - الباب مقفل بالمفتاح ولا من غير مفتاح ؟ مين اللي قفل الباب - ليه ؟

### الصورة رقم ٤ :

- ١ - الام ( هى ) شايله الطفل كده ليه ؟ هى عاوزه تديله الطفل ولا مش عاوزه ؟
- ٢ - هى ترضى إن الاب ( الراجل ) يعمل ( يلعب ) كده مع الطفل ؟
- ٣ - هو الاب ( الراجل ) يزعق وزعلان ليه ؟
- ٤ - هو عاوز الطفل ولا مش عاوزه ؟ هو عاوز يعمل حاجة للطفل ؟
- ٥ - أبوه وأمه يسعاملوه كويس ولا مش كويس - حد منهم عاوز يبعد الطفل عن البيت ؟ ليه ؟
- ٦ - مين فيهم ، اللي يبجبه ومين اللي يكرهه ؟

### الصورة رقم ٥ :

- ١ - الطفل ده يعمل إيه ؟
- ٢ هو يبقى ولد ولا بنت ؟
- ٣ - يبقى مين الراجل ده ؟ أبوه ولا حد تانى ؟
- ٤ - هو عايز يعمل إيه في الطفل ؟ بضره ولا يمنع من عمل حاجة وحشه تضره ؟
- ٥ - أم الطفل فين ؟
- ٦ - الأم جاتقول إيه أو تعمل إيه لما تسمع باللى حصل ؟ حاتكون مع الطفل ولا مع أبوه ؟

### الصورة رقم ٦ :

- ١ - الأب والأم بيكلموا فييه ؟ هما بيزعقوا لبعض علبشان حاجة بتاعتهم ولا بتاعة الطفل ؟
- ٢ - الطفل فاهم ( سامع ) الحاجة اللي بيكلموا عليها ؟
- ٣ - الطفل بي فكر فييه ؟ فى إن الأب مالوش حق يعمل كده أو إن الأم هى اللي مالهاش حق ؟ وهو زعلان من أبوه ولا من أمه ؟
- ٤ - إيه اللي حيحصل ؟ الأب والأم حيصالحوا بعض ؟ حاتخانقوا ؟ حيحصل حاجة تانية غير كده ؟
- ٥ - إيه رأيك في الطفل وفى أمه وفى أبوه ؟

والاختبار لا يمكن إجراؤه إلا بطريقة فردية على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والثانية عشرة من البنين والبنات على حد سواء .  
وتعرض الصور متتابعة على المفحوص ويطلب منه عند عرض الصورة أن يكون

قصة من الموقف الذى تمثله الصورة . وقد يشجع المختبر مفحوصه إذا هو توقف أو امتنع عن سرد القصة بتوجيه بعض الأسئلة السابق بيانها والتي يجدها مدونة خلف كل صورة . والأسئلة فضلا عن هذا تكشف عن كثير من خواطر الطفل ومشاعره وطبيعة العلاقات بينه وبين والديه ، وبينه وبين إخوته .

ومدة إجراء الاختبار تتراوح بين ٣٠ ، ٤٠ دقيقة . أما استجابات المفحوص للصور فهى إما أن تكون أثناء إلقاء المفحوص لها أو أن يستمع لها المختبر ثم يدونها بعد خروجه . وإذا لاحظ المختبر أن القصة التى يسردها المفحوص لا تتصل بالموقف الذى تمثله الصورة ، كان عليه أن يلفت نظر المفحوص إلى ذلك ، وكذلك يفعل المختبر إذا مضى مفحوصه فى سرد قصة كان قد قرأها أو استمع إليها من قبل .

ويتوقف طول القصص التى يسردها المفحوص على سنه وعلى ما يشعر به من كف . والعادة أن يقبل المختبر من المفحوص صغير السن الذى يعانى كفا شديدا قصة لا يقل عدد كلماتها عن العشرين . أما فى حالة الاطفال الكبار ذوى القدرة اللغوية والذكاء العالى فقد تصل القصة إلى حوالى ٣١٠ كلمات .

## ٢- اختبار تفهم الموضوع للاطفال (C.A.T) :

يعتبر هذا الاختبار منهجا إسقاطيا يستعمل للكشف عن شخصيات لاطفال من الجنسين بين سن ٣ و ١٠ . ويحتوى الاختبار على عشر صور تعرض الحيوانات فى حالات مختلفة .<sup>(٤٣)</sup>

الصورة الأولى : مائدة حولها بعض الكتاكيت وعليها إناء كبير من الطعام ، وهناك دجاجة كبيرة غير واضح موجودة بعيدا فى أحد الجوانب .

الاستجابات : تدور الاستجابات حول الطعام ، وإذا ما كان الطفل يحصل منه على كميات كافية أو غير كافية من أحد الوالدين . تدور نزعة التنافس بين الإخوة بشكل واضح حول من يحصل على طعام أكثر ومن يسلك



سلوكا حسنا . وقد يرثى الطفل فى الطعام مكافأة أو على العكس عقابا وذلك حين يحرم منه .

**الصورة الثانية :** دب يجذب حبلًا من أحد طرفيه ، بينما يجذبه من الطرف الآخر دب ثان ومعه دب صغير .

**الاستجابات :** من الشيق هنا أن نلاحظ ما إذا كان الطفل يتقمص شخصية من يتعاون معه مثل الأب أو الأم . وقد تبدو الصورة كشكل من أشكال النزاع الخطير ، يصاحبها الخوف من الاعتداء ، أو تحقيق نزعات الطفل العدوانية ، أو نزعته إلى الاستقلال .

**الصورة الثالثة :** أسد يمسك « بييه » ويجلس على كرسى . وفى أسفل الصورة إلى اليمين يظهر فأر صغير يطل من فتحة .

**الاستجابات :** تمثل هذه الصورة فى نظر الطفل شخصية الأب الذى يرمز إليه « بالبييه » والعصا ، . وقد ينظر إلى العصا على أنها أداة عدوان ، أو قد تستعمل لتحويل هذه الشخصية الوالدية إلى رجل ضعيف الحيلة لا يخشى منه وهذه عادة عملية دفاعية .

ويتقمص الأطفال أحيانًا شخصية الفأر الضعيف ، الذى يكون خاضعا تماما لسلطة الأب .

**الصورة الرابعة :** « كنجارو » يرتدى قبعة على رأسه ويحمل دراجة لبن . وهناك أيضًا « كنجارو » صغير معه بالونه « وكنجارو » آخر أكبر منه يركب دراجة .

**الاستجابات :** هذه الصورة تثير عادة أساليب التنافس بين الإخوة ؟ وقد ترمز إلى أصل الأطفال . وفى كلتا الحالتين تبدو العلاقة بالأم سمة هامة . وأحيانًا يتقمص الطفل الأكبر شخصية الكنجارو الصغير ، وهذا يمثل رغبته فى النكوص إلى مرحلة الطفولة حتى يكون أكثر تقربا لأمه ، ومن جهة أخرى لمجد

الطفل يمثل الطفل الأصغر من الأسرة ينزع إلى تقمص شخصية الكنجارو الكبير فى الصورة ، ويشير ذلك إلى رغبته فى الاستقلال والاعتماد على نفسه والسيطرة ، وقد توحى السلة إلى الطفل ، بالمشكلات المتعلقة بالتغذية . وقد تمثل الصورة أيضاً أسلوب الهرب من الخطر فى بعض الأحيان ، وتدلنا تجاربنا على أن هذا يعنى الخوف اللاشعورى فى محيط العلاقة بين الأب والام ، أو دائرة الجنس والحمل

**الصورة الخامسة :** حجرة مظلمة فى مؤخرتها سرير كبير وفى مقدمتها سرير أطفال بداخله دبان صغيران .

**الاستجابات :** نلاحظ هنا اهتمام الطفل بما يحدث بين الأب والام فى السرير . وهى استتجابات غالباً ما تعكس قصصه نموذجاً لا بأس به من التخمين ، والملاحظة ، والارتباك وما يشغل الأطفال من الناحية الانفعالية . أما عن الدين الموجودين فى سرير الأطفال فإنهما يثيران النواحي الخاصة بلعب الأطفال المتبادلة ، واستكشافاتهم الجنسية .

**الصورة السادسة :** كهف مظلم فى مؤخرته دبان لونهما قاتم وفى مقدمة الصورة دب صغير مستلق على الأرض .

**الاستجابات :** هذه الصورة أيضاً تثير فى ذهن الطفل قصصاً تتصل بالمناظر الجنسية . وتستعمل مع الصورة الخامسة ؛ لأنه ثبت بالتجربة العملية ، أنها تثير عند الطفل بشكل أوسع استجابات متعددة ، امتنع عن ذكرها استجابة للصورة السابقة ، وسوف تبدو أحياناً الغيرة الصريحة فى هذه المواقف الثلاثية ( الابن ، الأب ، الام ) . وقد تظهر مشكلات تتعلق بمزاولة العادة السرية فى الفراش بالنسبة للصورة الخامسة أو السادسة .<sup>(١٣)</sup>

**الصورة السابعة :** ثمر ذو مخالب وأنياب يقفز نحو فرد يقفز بدوره فى

الهواء .

**الاستجابات :** تبدو هنا المخاوف من الاعتداء ، وأسلوب الطفل فى مواجهتها كما يظهر بوضوح درجة القلق عند الطفل ، وقد تبلغ درجة كبيرة ، تجعل الطفل يرفض الصورة ذاتها . وقد تكون وسائل الدفاع عند الطفل كافية لتحويلها إلى قصة هادئة ، وقد تكون خيالية بدرجة تساعد على ذلك .

أما ذيل النمر والقرد فإنها تجعل الطفل يسقط مشاعره عن الخوف من الخصاص أو الرغبة فيه .

**الصورة الثامنة :** قردان كبيران يجلسان على كنبه ويشربان فنجانين من الشاي . وفى مقدمة الصورة يجلس قرد كبير آخر على كرسى صغير ويتكلم مع قرد صغير .

**الاستجابات :** هنا نلاحظ الدور الذى يضعه الطفل نفسه فيه بين مجموعة أفراد الأسرة .. وتفسيره للقرود المسيطر « الأمامى » على أنه أب أو أم يمكن تأويله على أساس إدراكه له من حيث إنه قرد عطف أو ناصح أو مانع أما فنانين الشاي فتشير أحياناً أسلوب استعمال أعضاء الكلام .

**الصورة التاسعة :** حجرة مظلمة تبدو من خلال باب مفتوح لحجرة مضيئة وفى الحجرة المظلمة يوجد سرير لطفل يجلس به أرنب ينظر خلال الباب .

**الاستجابات :** يمثل هذا أساليب الطفل فى التعبير عن الخوف من الظلام أو ترك الطفل وحيداً ، أو هجر الأباء . كما تشير نوعاً من حب الاستطلاع والرغبة فى التطلع لما يحدث فى الحجرة المجاورة . وكلها استجابات معتادة لهذه الصورة<sup>(١٣)</sup> .

**الصورة العاشرة :** كلب صغير يجلس على ركبتي كلب كبير وكلا الشكلين يبين قدرًا ضئيلًا من الملامح المعبرة ويجلس الشخصان في صدر الصورة وخلفهما الحمام .

**الاستجابات :** هذه الصورة توحى إلى الطفل بقصص (الجرمة والعقاب) التى تبين بعض مفهومات الطفل عن الأخلاق . وهناك قصص أخرى عديدة يرويها الأطفال عن المران على الذهاب إلى (التواليت) والعادة السرية . وستظهر بوضوح اتجاهات الطفل إلى التكرس ، أكثر منه فى غيرها من الصور .

### تفسير الاختبار

حينما نشرع فى تحليل الأسس التى يقوم عليها المنهج الإسقاطى ، كما هو الحال فى اختبار C.A.T. ، فمن الأفضل أن نضع نصب أعيننا بعض المبادئ الأساسية . فالطفل موضوع الاختبار يطلب منه أن يتفهم موقفًا معينًا ، بمعنى أنه يفسر تفسيرًا ذا معنى . وتفسير الطفل للمثير يأتى بعد أن يطلب إليه أن يقص قصة تتعدى حدود المثير الطبيعى وقيمه . والطفل يفعل ذلك بالضرورة استجابة لقوى نفسية تظهر متصلة بالمثير بصورة واضحة فى تلك الفترة . فإذا ما سلمنا بأن الدوافع لها أثر مستمر فى تكوين الشخصية ، أمكننا أن نستخدم هذا التماثل كإجراء للاختبار والعلاج النفسى عن طريق التداعى الحر .

وهكذا فإن تأويل المثير مادة الاختبار يعطينا عينة صالحة لتكوين الطفل النفسى ، وهو ما يعرف بالشخصية . وهذه الشخصية تكون أكثر عرضة للتغير فى مرحلة الطفولة . ونستطيع أن ندرس القوى الدافعة فى هذه الشخصية من استجاباتها لأنها تبهر عن معنى خاص عن الشخص .

ويمكننا أن نزيد فى استبصارنا بها بمقارنة استجابات شخصية معينة باستجابات الشخصيات الأخرى . ومن هنا نستطيع دراسة الفروق الفردية ، وأن نستخلص نتائج عن الشخصية التى أمامنا عن طريق هذه المقارنة<sup>(٤٣)</sup> .

وليسهل علينا التفسير التحليلى لاختبار C.A.T. يقترح ( مصطفى فهمى )  
دراسة الاحدى عشر متغير التالى (١٣) :

#### ١ - المنهج الاساسى :

نحن نهتم بتفسير الطفل للصورة ، ونريد أن نعرف لماذا نوصى بهذه القصة بالذات ، أو ذلك التعبير ، وعلينا ألا نكتفى بقصة واحدة فى حكمنا على الطفل بل من الأسلم الاستماع إليه فى قصص عديدة حتى نستطيع أن نكشف العنصر الاساسى المشترك فى عدد منها . فمثلا إذا كان البطل فى قصص عديدة ، شخص جائع ويلجأ للسرقة لإشباع حاجته إلى الطعام ، فمن المعقول أن نحكم بأن هذا الطفل تشغله أفكار الحاجة إلى كفايته من الطعام نظراً لقلته ما يحصل عليه من الطعام بنفسه أو لنقص فى إشباع الحاجة للاعتراف عامة ، ويحاول أن يشبعها عن طريق الخيال بانتزاعها من الآخرين . وعلى هذا يكون التفسير متعلقاً بالعوامل السائدة المشتركة فى أنماط السلوك « ٦ ، ٢ ، ١ » وبهذا المعنى يمكننا أن نتكلم عن العنصر السائد فى قصة أو فى عدد من القصص . وقد يكون معقداً بدرجة أو أخرى ، وسنجده سهلاً جداً خصوصاً عند الأطفال ما بين ثلاث أو أربع سنوات ، كما أن العنصر الاساسى فى القصة قد يكون وحيداً أو قد تحتوى على أكثر من عنصر ؛ وأحياناً تكون هذه العناصر معقدة يصعب تمييزها لارتباطها بعضها ببعض .

#### ٢ - البطل الاول :

نحن نفترض بالطبع أن القصة التى يحكيها الطفل تعبر فى جوهرها عما بنفسه وبما أنه يمكن أن يكون فى القصة شخصيات متعددة ، فإنه من الضرورى أن نعين الشخصية التى يتمصها الطفل أساساً ويلعب عن طريقها دور البطل ؛ وعلى هذا يجب أن نحدد الأساس الموضوعى لتمييز البطل من الشخصيات الأخرى .

البطل هو الشخصية التى تنسج حولها القصة فى بادئ الأمر ، وهو يشبه الطفل فى السن والجنس وهو بهذا ينظر إلى الحوادث من وجهة نظره . وقد يكون هناك أكثر من بطل يحاول الطفل أن يتقمص شخصية كل منهم أو يبدأ فى تقمص إحداها ثم الآخر وهكذا . أما الطفل الذى يحاول تقمص شخصية أخرى من غير جنسه فهو بلا شك طفل شاذ منحرف ، وهنا لا بد من تدوين مثل هذه التقمصات بدقة . وأحياناً يعبر الطفل عن اتجاهات لاشعورية مكبوتة فى أعماق اللاشعور عن طريق تقمص شخصية ثانوية فى القصة ، وقد تكون الميول والرغبات وأوجه النقص والمواهب والقدرات التى يديها الطفل فى قصته هى نفس ما يملكه الطفل فعلاً أو ما يرغب فى امتلاكه ، أو من الأشياء التى يخشى الطفل من الحصول عليها . ومن المهم أن نلاحظ درجة ملاءمة البطل ، ونعنى بها مدى قدرته على التكيف مع الظروف الاجتماعية الموجودة بطريقة يقرها المجتمع الذى ينتمى إليه .

### ٣ - الأشخاص كما تظهر للطفل :

سنجد هنا أننا نهتم بالطريقة التى يرى الطفل الأشخاص التى تلتف حوله ، وكيف يستجيب لها . « وصحيفة التحليل » تسجل الدوافع التى يغلب أن يواجهها الطفل ، ويمكن تسجيل الدوافع الأخرى بنفس الطريقة المبينة فى الصحيفة . فإذا استجاب الطفل لأكثر من دافع نتيجة لضغط معين من البيئة أو إذا احتوى تحليل القصة الواحدة على أكثر من شخص فإنه يمكن ضم الأشكال المتشابهة أو يمكن تجميع العواطف المتصلة ببعضها حتى يمكن ملاحظة أعراض كلية بنظرة عامة سريعة . أما المتغيرات المدونة تجاه بعضها البعض فقد نظمت وفق ترتيبها الأبجدي ، دون النظر إلى أنها قد تتجمع فى وحدات سيكلوجية معينة .

#### ٤ - التقمص :

ومن المهم أن نسجل أن أى شخصية من الأسرة « الإخوة - أحد الوالدين » يحاول الطفل تقمصها ، ومن المهم أيضاً أن نلاحظ الدور الذى يلعبه كل أب بالنظر إلى درجة كفايته ومناسيته للقيام بالشخصية التى يتقمصها الطفل . ففى حالة طفل ذكر بعد سن الخامسة يجب أن نبحث عما إذا كان يميل إلى تقمص شخصية الأب أو الأخ الأكبر أو العم أكثر من ميله لتقمص شخصية أمه أو أخته الصغرى .

#### ٥ - الأشخاص والموضوعات والظروف الخارجية التى يدخلها الطفل على الصورة :

أثيرت فى الماضى بعض الأسئلة عما إذا كانت هذه الفئة من صور اختبار C.A.T. تشير إلى الأشكال والموضوعات التى تمثل فى الصورة ، أو أنها تشير أيضاً إلى ما هو موجود منها فى الصورة . وقد يكون من السهل أن نعتبر صلاحيتها للغرضين وما دام إدخال الشخصية التى لاترى فى الصورة له مغزى أو أهمية خاصة ، فيجب أن يسجل فى صفحة التحليل ، ويمكن أن تضاف علامة استفهام . أما الظروف الخارجية مثل الظلم والقسوة والإهمال والحرمان والوهم ( التى تتضمنها الأشكال والأشخاص التى يقدمها الطفل ) فإنها تساعدنا على معرفة طبيعة العالم الذى يعتقد الطفل أنه يعيش فيه .

#### ٦ - الموضوعات والشخصيات المحذوفة :

إذا لاحظنا أن الطفل قد استبعد فى قصته ، أو تجاهل ، شخصية أو أكثر من تلك الشخصيات الموجودة فى الصورة ، فيجب أن تبحث عما يحتمل أن يكمن وراء ذلك من المغزى الديناميكي ؛ وأبسط تفسير لذلك ، أنه تعبير للطفل عن رغبته فى عدم وجود الشكل أو الموضوع ، وهذا قد يعنى عداوة صريحة أو أن الشخص أو الموضوع كان سبباً فى استثارة صراع قاس عاناه الطفل ، وربما كان ذلك بسبب أهميته الإيجابية .

## ٧- طبيعة القلق :

لسنا فى حاجة إلى أن نؤكد أهمية تحديد أنواع القلق التى يعانىها الطفل ،  
والتي تتصل بالألم الجسمى أو العقاب أو الخوف من فقد الحب أو نقصه  
( انعدام القبول ) ، والخوف من الوحدة وفقدان الطفل للسند ، ومن المفيد أن  
نسجل أسلوب الطفل فى حماية نفسه من المخاوف التى تعترضه ، ونعرف  
الشكل الذى يتخذه هذا الأسلوب . هل هو الهروب من الواقع ؟ أو السلبية ؟  
أو العدوان ؟ أو أنه الرغبة فى التملك أو الكوص أو مص الأصابع . . إلخ .

## ٨- الصراعات الهامة :

ونرمى من دراسة أنواع الصراعات الهامة أن نعرض طرق الدفاع التى  
يتخذها الطفل إزاء القلق الذى تخلقه هذا الصراعات . وهنا نجد فرصة طيبة  
لدراسة تكوين الشخصية فى شكل الأول ، وقد نستطيع تكوين فكرة عن خط  
سير المرض ومضاعفاته .

## ٩- العقاب على الجريمة :

إن العلاقة بين الجريمة التى ارتكبت فى القصة ، وقسوة العقاب التى أدت  
إليه مما يعطينا معياراً جيداً لنمو « الأنا الأعلى » عند الطفل ، ويساعدنا على  
دراسة الظروف التى أدت إلى العقاب ومن الذى أوقعه بالطفل . وواضح أن  
العقاب المباشر ( يفصح عن إحساس بالإنثم ) أقوى منه فى حالة ترك الطفل  
بعض الوقت دون أن يعاقب .

## ١٠- نتيجة القصص :

وهنا نهتم اهتماماً كبيراً بمعرفة النهاية التى تنتهى إليها القصة التى يحكيها  
الطفل : أهي نهاية سعيدة بالمعنى الصحيح ، أو غير ذلك ؟ وهذا المتغير بلا  
شك ، سيبين لنا طبيعة الوجدان الأساسى عند الطفل ، هل هو : الحزن



والياس ؟ أو الفرح والتفاؤل ؟ والواقع أن نهاية القصة تعتبر معياراً هاماً لقياس قوة « الأنا » عند الطفل .

#### ١١ - مستوى النضج :

من أهم المعلومات التى يمكن استخلاصها من اختبار C.A.T. ، معرفة حالة نمو الطفل ودرجة تناسبه من عمره العقلى والزمنى ، من القصص التى يرويها . ونحن نريد أن نحدد ما إذا كان الطفل يتصرف فوق ، أو دون ، أو مع ما يتوقعه الفرد ملائماً لعمره الزمنى ، فمثلاً نريد أن نعرف ما إذا كان مستوى تطور الأنا الأعلى بدائياً أو أنه مبالغ فيه : فأحياناً لا يوجد عقاب مع أننا نتوقع وجوده طبقاً للقيم الاجتماعية ، أو أنه يكون نتيجة للخوف من العقاب ، أو أكثر منه انعكاساً لآثر القيم الاجتماعية العامة فى نفسه وشعوره بضرورة مراعاتها ، ومن جهة أخرى قد تكون المشاعر الحادة التى تتولد عن الشعور بالذنب ، أو الخذلقة الأخلاقية ، تؤدى إلى تضحية الطفل ببعض دوافعه معبرة عن نوع من أنواع السلوك القهرى ( وهذا يلاحظ عادة فى سن السابعة ، بشرط عدم وجود اضطرابات عضوية ) .

. يمكن الكشف عن المستوى العقلى لأداء الطفل بواسطة طريقته فى استعمال اللغة وتصورات ، وتركيباته اللغوية حسب قواعد Piaget مثلاً . ويمكن للإنسان أيضاً أن يوازن بين مطالب الليبدو والمستوى الانفعالى المتوقع من الطفل فى عمر معين<sup>(١٣)</sup> .

## الخطوات والإجراءات فى العملية الإرشادية

- تستهدف عملية الإرشاد النفسى ، تحسين قدرة العميل على مواجهة ما يعانیه من مشكلات والتصدى لمعالجها على أساس واقعى ، وعلى تكييف نفسه لظروف حياته ، وعلى أن يستغل ما لديه من قدرات وإمكانات واستعدادات .
- ويسعى المرشد النفسى إلى تحسين حالة العميل وتخفيف آلامه فى أسرع وقت ممكن ، وتهذئة روعه ، وتشجيعه .
- أن العميل فى حاجة إلى خدمة نفسية تقدم إليه من خلال أسلوب « التوجيه والإرشاد » على يد اخصائى خبير فى هذا المجال يودى عمله فى تعاون مع غيره من الاخصائين من خلال خطة شاملة يتعاون على تنفيذها فريق من الاخصائين يعملون سويا فى تناسق تام .
  - وعلى المرشد أن يتقبل العميل كما هو ، بمشكلاته واضطراباته ويقدراته ، وتقتضى مهمته أن يدعم ما لدى العميل من كل ما يمتلكه ، أنه يفتش بأساليبه الفنية الخاصة من اختبارات ومقاييس ومقابلات وغيرها عن الجوانب القوية فى شخصية العميل ويصل على تقويتها ، ويستثير العميل إلى أن يستند إليها فى كفاحه مع المشكلة .
  - ويفعل المرشد كل ذلك من أجل أن يزيد من شعور العميل بنفسه وينمى لديه التبصر بمشكلاته .
  - وعلى المرشد أن يكون مستعداً لسماع كل ما يقوله العميل أثناء الجلسات بصبر وانتباه كاملين .
  - ويجب على المرشد أن يهتم بأن تكون دراسته لحالة العميل شاملة لظروف حياته الأولى وأطوار نموه الجسمى والانفعالى والاجتماعى والعقلى ، ويشمل فضلاً عن ذلك تاريخ أى مرض عقلى أو جسمى قد أصيب به هو أو أفراد أسرته وعلاقاته الاجتماعية بأقرانه . وأفراد عائلته

- وبعد أن تتاح للمرشد صورة واضحة المعالم عن شخصية العميل وبعد أن يدرك المشكلة ، يستطيع أن يستخلص طرق تخفيف متاعب العميل .
- عندئذ يقدم المرشد نصائحه ، ويبدأ خطط تشجيع العميل على مزاوله أعمال وأنشطة.تظهر قدراته وإمكاناته ، ليزيد من ثقته من نفسه ، ويشغله عما يؤرقه من مخاوف أو شكوك أو شعور بالذنب ومن حين لآخر يفسر المرشد للعميل بعض التصرفات مع مراعاة ألا يثير تفسيره مزيداً من الاضطراب فى نفس العميل يعيقه ثانية عن استغلال كفاياته وقدراته الحقيقية .
- وقد يرى المرشد أن ثمة ظروفًا عائلية أو مدرسية تعوق العميل عن التقدم ، وحيثذ يجب عليه أن يستعين بإخصائى نفسى يعينه فى هذا السبيل .
- ولا تقتصر الخدمات التى يقومها المرشد النفسى للعميل أثناء وجود مشكلة فحسب ، بل يُنصح بأن يتردد العميل بعد انتهاء إرشادة على المرشد من حين لآخر .

والهدف من الإرشاد النفسى فى هذه الحالة أن العميل يعلم بأن هناك فى الحياة أناسًا يفهمون متاعبه ومشاكله بل ويتقبلون ما يستبد به أحياناً من مشاعر القلق والعدوان ، أناسًا على استعداد لشد أزره بما يقدمونه له من إرشادات وتفسيرات لطبيعة متاعبه النفسية وبهذا يصبح التوجيه والإرشاد النفس عمل خاسم يحول دون انتكاس العميل أمام صدمات الحياة .<sup>(١٣)</sup>

هذا وسوف نقدم الأسس العامة التى تقوم عليها العملية الإرشادية .

### أولاً: العلاقة الإرشادية :

وهى تتمثل فى خلق علاقة دافئة ومشجعه وودوده بين المرشد والعميل ، ولأجل أن تتم هذه العلاقة يجب أن تتوفر فى أى موقف إرشادى العوامل التالية :

- ١ - أن يكون المرشد اختصاصياً ، بمعنى أن يكون قد حصل على تدريب خاص وخبرة ومعرفة بالسلوك اللاتوافقى أو المضطرب .
- ٢ - أن يعمل المرشد على تقديم الخدمات اللازمة لصحة العميل النفسية ، وألا يصور أحكاماً تحتوى على نقد أو لوم أو عتاب لتصرفات العميل ومشاعره وسلوكه .

### ثانياً: التعبير عن المشكلة :

يجب أن تتخذ الخطوات الكافية لتشجيع العميل على التعبير عن مشاكله ، ومن الممكن أن يتم ذلك بتوجيه أسئلة أو بدراسة تاريخ الحالة ، أو بتشجيع العميل أن يروى قصته ، ويمكن للعميل أن يعبر عن مشاعره بطريقة أسرع إذا أتاح له المرشد قيادة الطريق فى الحديث .

### ثالثاً : التبصير بالمشاعر :

أن عمل المرشد يتركز أساساً على تبصير العميل بمشاعره وبهذه الطريقة يصبح العميل أكثر وعياً بمشاعره ، وينمى بصيرته ، وبالتالي يصبح أكثر قدرة على الاستفادة بخبرات أكثر - وذلك عن طريق :

(أ) التعرف على المشاعر وهذه العملية تفرد بها روجرز صاحب نظرية ( العلاج المتمركز حول العميل ) وتقوم على تفسير ما يقوله العميل بطريقة تبرز مشكلاته ومشاعره .

(ب) التفسير : وهو يختلف عن التعرف على المشاعر وهو أكثر فاعلية من مرحلة التعرف لأنه لا يتوقف على مرحلة تعرف العميل على مشاعره كما عبر عنها ، وإنما المرشد يتعرف عليها قبل أن يعبر عنها العميل وحينما يتم التوقيت المناسب للتفسير الذى يوضح به المرشد للعميل فإن فى هذا

الإجراء ينتج خبرة انفعالية مصححه وتصبح الخبرة مصححه حينما يتحقق للعميل خلال التفسير من عدم ملاءمة مشاعره ، وأنها غير ذات أهمية بالنسبة لحاضره ، وذلك عن طريق تقييمه للأخطار القديمة التى كانت تنبع منها .

#### رابعاً : السلوك الجديد :

يبدأ العميل فى أن يسلك طرق جديدة خارج نطاق العلاقة الإرشادية ، أنه يبدأ فى أن يستبدل الأنماط الجذرية اللاتوافقية بأشكال من السلوك الأكثر توافقاً ، وإلى الحد الذى تكون هذه الأعمال الجديدة ناجحه وتثبت جدواها ، فإنها تشكل خبرة انفعالية مصححه ، ومن الممكن قياس نجاح العلاقة الإرشادية بنجاح وثبات سلوك العميل الجديد .<sup>(٤٣)</sup>

## الإرشاد النفسى باللعب

### سيكولوجية اللعب فى مرحلة الطفولة :

أن تناول الطفل الصغير للأشياء المحيطة به وإمساكه إياها بيديه فى المرحلة السابقة للطفولة المبكرة ( سنى المهذ ) يتيح له اكتساب فكرة دوام الشئ واستمرار وجوده كما يتيح له معرفة أفضل بفكرة الحيز أو المكان وقد أوضح « جان بياجىة » أن التخطيطات العقلية تتكون انطلاقاً من هذه المعالجات اليدوية الأولى ، كما أن كل لعبة تكتسب فيما بعد معنى ودلالة خاصين بكل طفل ، بحيث أن تطور هذه الألعاب يعبر عن درجة نضجه العقلى والوجدانى .

ومع بداية سن الثالثة ، فاللعب بالأشياء التى تقدم للطفل يكتسب بإطراد دلالة رمزية معينة ، فاللعب حتى مرحلة الطفولة المبكرة هو طريقة الطفل الخاصة للانفتاح على العالم المحيط به ويعبر الطفل أثناء اللعب عن احساسه الكامنة حيال الأفراد المحيطين به وتكشف لعب الأطفال عن حياتهم الوجدانية والتخيلية وعن مدى تأثره بعملية التطبيع الاجتماعى التى يخضع لها .

فإذا نظرنا إلى طفل فى الثالثة من عمره وهو يدخل حجرة لأول مرة فإننا نلاحظ أنه يبدأ باكتشافها للبحث عن الألعاب التى تروقه ، فالطفلة تبحث عن عروسه وعن ملابس صغيرة تلهو بالباسها إياها ، ثم تتخيل مشادة وهمية لأن إحدى العرائس لم تكن مهذبته ، فتعاقبها لأن الأم ملتزمة بضرب الطفلة الغير مهذبته ، ولقد عبرت هذه الطفلة من خلال هذه اللعبة عن احساسها الكامنة حيال أمها ، ولم تكن لتستطيع أن تعطى لهذه الأفعال والكلمات دلالاتها الصحيحة دون أن تعرف شيئاً عن هذه الطفلة ، ولكننا نستطيع أن نتصور أنها مرت بتجربة فى حياتها القريبة كانت فيها - مثلاً مع اختها ، ولم تستطع أن تمنعها من الاعتداء عليها ، فى الوقت الذى كانت فيه الأم ملزمة بالتدخل لمنع اعتداء اختها .

فاللعبة الصغيرة يمكن أن تكون رمزاً لبيت كبير ، وأن لعبة أخرى هي سيارة فخمة ، والطفل فى كل ذلك لا يلقى بالا إلى الحقيقة ، بل هو يحور هذه الحقيقة وفقاً لتفكيره الخاص ، الذى يمكن وصفه فى هذه الحالة بأنه « تفكير انوى » أو « ذاتى المركز » أى قائم على التركيز على الذات .

أذن فعلينا أن نحترم ألعاب الطفل باعتبارها مظهرًا لنشاطه النفسى فهى لا تمثل مجرد تسليه أو متعة يمنحها الطفل لنفسه ، صحيح أن القيمة الاستمتاعية ، وأن البحث عن السرور هما الهدف الأول من اللعبة ، بل ومن ممارسة الطفل لنشاطه ، بيد أن هذا الهدف سيقوده حثيثاً إلى اكتشاف أشياء وأشخاص وأفعال ، وهذا الاكتشاف يحدث فى أكثر الأحيان عن طريق تقليد أفعال الكبار المحيطين به .

والألعاب تقود الطفل إلى طريق المعرفة ، لأنها ليست إلا تكرار لتجارب معينة ، فالعاب البناء ، وألعاب الورق المقوى ، تساعد على نمو الإدراك المكانى ، ومواقع الأشياء فى أماكنها ، كما أن ألعاب المهارة الذهنية ، تتيح معرفة الحركات والمقارنات المادية ، وهذا هو الجانب التربوى لألعاب الأطفال . ويمكن أن نخلص مما سبق الوظائف التى يمكن أن يحققها اللعب بالنسبة للطفل :

يذكر « عماد الدين إسماعيل ( . . . أن اللعب إنما يهيئ للطفل فرصة فريدة للتحرر من الواقع الملئ بالالتزامات والقيود والاحباط والقواعد والأوامر والنواهى أنه باختصار فرصة للطفل كسى يتصرف بحرية دون التقيد بقوانين الواقع المادى الاجتماعى .

٢ - على أن ذلك النشاط الحر لا يحدث فقط على سبيل الترفيه ، وإنما هو الفرصة المثلى التى يجد فيها الطفل مجالاً لا يعوض لتحقيق أهداف النمو ذاتها ، ذلك أن الطفل من خلال النشاط يكتسب مهارات حركية ،

فتصبح حركته أكثر دقة وأكثر تحديداً ، أن زيادة شعور الطفل بالكفاءة عندما ينجح فى لعبة ، لهو إضافة أساسية لنمو شخصيته فى هذه المرحلة .

٣ - ومثل هذا النشاط يكسب الطفل أيضاً معارف جديدة ، ويتمثل ذلك فى العلاقات السببية التى يكتشفها الطفل بين الفعل ورد الفعل أو بين ما يقوم به وما يترتب عليه من نتائج .

٤ - ولا تقتصر وظائف اللعب على تنمية المهارات الحركية والمعرفية فحسب بل يحقق اللعب وظيفة هامة فى نمو الطفل فى هذه المرحلة ، تلك هى أنه يهبى الفرصة للطفل كى يتخلص ولو مؤقتاً من الصراعات التى يعانيتها وأن يتخفف من حدة التوتر والاحباط اللذين ينؤ بهما ويرتبط هذا الاتجاه فى تفسير اللعب بنظرية التحليل النفسى . ذلك أن اللعب يقدم للاخصائين فرصة آمنة للكشف عن الصراعات الانفعالية كذلك يساعد اللعب على تشكيل مواقف علاجية ، ويمكن أن يكتسب فيها الطفل مهارات سلوكية جديدة تساعده على إعادة التكيف .

٥ - وفى سياق اللعب أيضاً يكون لدى الأطفال فرصة للعب بالأدوار ففى اللعب الايهامى يقوم الطفل بأدوار التسلط وأدوار الخضوع معا ففى نفس الوقت يلعب الطفل دور الوالد ودور الطفل ، دون خوف أو تعرض لتسائج غير ساره ، وفى هذا فرصة لتصوير مشاعر وسلوك ذلك الذى يلعب دوره وفى هذا إضافة إلى نموه الاجتماعى .



## أهمية الإرشاد باللعب

من البديهي أننا إذا أردنا أن نفهم الطفل ونحل مشاكله ، فلا بد أن نفهمه من وجهة نظر تنموية ، فالكلمات تعتبر تجريدات غالباً ما تكون غريبة على الطفل ، في حين أن الاتصال من خلال اللعب يكون اتصالاً طبيعياً يعتمد على اللعب الحسي ، فإذا أردنا أن يتصرف الطفل بتلقائيه ، وجب علينا أن نتيح له هذا من خلال التعبير الحر فاللعب وسيط للتعبير عن الانفعالات ، ولاكتشاف نوع العلاقات ، ووصف الخبرات وللتعبير عن المشاعر ، وتحقيق الذات ، وتحقيق الرغبات

فاللعب يسهل التعبير عن الذات عند الأطفال .

والأطفال يعبرون ويسلكون وفقاً لما يشعرون به ويقومون بتمثيله أو أدائه ويقومون أنفسهم بصراحة ووضوح خلا هذا الوسيط ( اللعب ) .

والإرشاد باللعب له مفعول إيجابي إذا كان الاتصال له دلالة بين الطفل والمرشد ، إما أن يلعب المرشد بالنسبة للطفل دور السلطة ويناقشه وهو جالس على مقعده ، فهذا - في حد ذاته - من شأنه توليد القلق في نفس الطفل ، فالطفل لا يمكن إرشاده في عيادة ومكتب عليه أوراق وتليفون . . . الخ .

ولكن حين يدخل الطفل غرفة أو مجالاً فيه لعب أو مواد يمكن استخدامها في اللعب ، فهذا يعنى أن هناك وسيلة اتصال جيدة بين الطفل والمرشد ، وبالتالي يشعر الطفل أن هذا المكان مكانه ، وأن تلك المواد موجودة من أجله ليتناولها ويلعب بها وهذا بدوره يجعل الطفل يقبل على المشاركة حيث توجد وسائل طبيعية للاتصال ، لا تتطلب تفاعلاً لفظياً بالضرورة ، ويصبح لعب الطفل وسيطاً للتبادل ذا منفعة للمرشد ، لالفهم الطفل فحسب ولكن أيضاً لبناء علاقة إرشادية (١٣)

إن موقف الإرشاد باللعب يوفر للطفل البيئة والمجال لأن يكون تلقائياً وطبيعياً في سلوكه ، وفي هذا الوسط يمكن للطفل أن يلعب أدواراً متعددة من خلال اللعب ، لا يستطيع أن يلعبها خارج هذا الوسط وهذه الطريقة تسمح له بزيادة فهمه لذاته بشكل واقعى ، فهو يقوم ببعض النماذج السلوكية التى يستخدمها فى المستقبل مثل ( الشراء والبيع وعمل الزيارات ، وزيارة الطبيب ، أو السفر ، أو ركوب الأتوبيس . (٢٢)

### مميزات الإرشاد باللعب فى مرحلة الطفولة :

غالبًا ما يكون المرشد فى رياض الأطفال هو المعلمة والإرشاد باللعب فى هذه المرحلة يسمح للطفل بالمشاركة وبالتفاعل وبالاسترخاء فكل الألعاب لها قيمة إرشادية ، فباللعب يعبر الطفل عن انفعالاته الشعورية واللاشعورية .

- وللعب أهمية فى عملية الإرشاد النفسى .
- يمكن إستخدام اللعب فى مجال التشخيص .
- يمكن استخدام اللعب لتأسيس علاقة مشجعه ودورة بين المرشد والطفل .
- يمكن استخدام اللعب لمساعدة الطفل للتعبير عن مشكلاته .
- يمكن استخدام اللعب لمساعدة الطفل تعلم حل مشكلاته .
- يمكن استخدام اللعب فى جعل الطفل يتخلص من قوتراته ويفرغ شحناته الانفعالية .

أن عملية الإرشاد باللعب تتيح للطفل فرص لنمو وجدانه فى ظل موقف محدد بالنسبة له ، فمن خلال اللعب يعبر عن مشاعره ويواجهها ، ويتعلم أن يضبطها ويتحكم فيها ، أو يتخلى عن بعض سلوكياته غير مرغوبة ، ويبدأ الطفل فى إدراك معنى القوة من خلال هذا التحكم ، ويتعلم أن يفكر بطريقة ، وأن يكون قادر على اتخاذ قراراته ويحقق ذاته ويثق بها ، وهذا ما يصبو إليه المرشد النفسى

الفصل السادس

دراسات ميدانية  
في مجال الإرشاد النفسي

## عابدة على قاسم رفاعي:

دراسة مدى فاعلية برنامج ارشادي في تعديل الاتجاهات الوالدية نحو  
الأطفال البواليين في مرحلة الطفولة من سن (٦-١٢) سنة.  
رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة عين شمس - ١٩٩٠

[١]

ويهدف البحث إلى :١- الكشف عن بعض المتغيرات ذات العلاقة بظاهرة التبول للارادى وبخاصة الاتجاهات الوالدية وكذلك كيفية تعييز تلك الاتجاهات التي تتعكس بدورها على مدى حدوث التبول للارادى.٢- اعداد برنامج ارشادي يهدف إلى تغيير الاتجاهات للوالدية نحو الطفل البوالى لمحاولة خفض تكرار مرات التبول للارادى عند هذه الفئة من الأطفال.وأجرى البحث على عينة من: (٤٠) طفلاً بوالياً وهم عشرون طفلاً وعشرون طفلة تتراوح اعمارهم ما بين (٦-١٢) سنة بمتوسط عمرى "٩سنوات و٦ شهور"، (٤٠) امأً للأطفال للبين متوسط اعمارهم (٣٨سنة وخمسة شهور).واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية :أ- الأدوات السيكمترية وتتضمن :أولاً: ادوات التجانس للعينتين وهى اختبار للذكاء الابتدائى) اعداد عبدالعزيز القوصى وآخرون (١٩٧٤) مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى (اعداد سامية اللطمان) د : ت - الاستمارة الطبية (اعداد الباحثة) - والسن والجنس نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الاثناث.١- مقياس الاتجاهات الوالدية نحو الأطفال البواليين (اعداد الباحثة)٢- بيان مدى تكرار مرات التبول للارادى اثناء النوم (اعداد الباحثة).٣- دليل المعلومات لظاهرة التبول للارادى (اعداد الباحثة).ب- البرنامج الارشادى.ثانياً : للدراسة الكلينيكية للحالات وتتضمن :١- دراسة الحالة (اعداد الباحثة)٢- اختبار T. A. T -٣ اختبار C. A. T. الفروض والتساؤلات :١- لا توجد فروق دالة بين متوسط درجات أمهات المجموعة الضابطة قبل البرنامج الارشادى وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج الارشادى فى الاتجاهات الوالدية نحو الأطفال البواليين.٢- توجد فروق دالة بين متوسط درجات أمهات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الارشادى وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج الارشادى فى الاتجاهات الوالدية نحو الأطفال البواليين وذلك

لصالح مجموعة الأمهات فى القياس البعدى.٣- لا توجد فروق بين متوسط درجات أمهات المجموعة الضابطة قبل البرنامج وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج الارشادى وذلك من حيث وعى للوالدين لظاهرة التبول اللارادى.٤- توجد فروق دالة بين متوسط درجات أمهات المجموعة التجريبية قبل البرنامج وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج الارشادى وذلك من حيث وعى للوالدين لظاهرة التبول اللارادى.٥- لا توجد فروق دالة بين متوسط درجات الأطفال البواليين للمجموعة الضابطة قبل البرنامج وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج الارشادى من حيث تكرار التبول اللارادى اثناء النوم.٦- توجد فروق دالة بين متوسط درجات الأطفال البواليين بالمجموعة التجريبية قبل البرنامج وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج الارشادى من حيث تكرار التبول اللارادى اثناء النوم.٧- لا توجد فروق دالة بين متوسط درجات أمهات المجموعة الضابطة بعد نهاية البرنامج وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد ثلاث شهور من التتبع بعد نهاية البرنامج فى الاتجاهات الوالدية نحو الأطفال البواليين.٨- لا توجد فروق دالة بين متوسط درجات أمهات المجموعة التجريبية بعد نهاية البرنامج الارشادى وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد ثلاثة شهور من التتبع بعد نهاية البرنامج فى الاتجاهات الوالدية نحو الأطفال البواليين.٩- لا توجد فروق دالة بين متوسط درجات أمهات المجموعة الضابطة بعد نهاية تطبيق البرنامج الارشادى مباشرة وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد ثلاثة شهور من التتبع بعد نهاية البرنامج وذلك من حيث وعى الوالدين لظاهرة التبول اللارادى.١٠- لا توجد فروق دالة بين متوسط درجات أمهات المجموعة التجريبية بعد نهاية تطبيق البرنامج الارشادى وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد ثلاثة شهور من التتبع بعد نهاية البرنامج وذلك من حيث وعى الوالدين لظاهرة التبول اللارادى.١١- لا توجد فروق دالة بين متوسط درجات الأطفال البواليين للمجموعة الضابطة بعد نهاية تطبيق البرنامج الارشادى مباشرة وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد ثلاثة شهور من التتبع بعد نهاية البرنامج الارشادى من حيث تكرار مرات التبول اللارادى اثناء النوم.١٢- لا توجد فروق دالة بين متوسط درجات الأطفال البواليين للمجموعة التجريبية بعد نهاية تطبيق البرنامج الارشادى مباشرة وبين متوسط درجات نفس المجموعة بعد ثلاث شهور من التتبع بعد نهاية البرنامج الارشادى من حيث تكرار مرات التبول اللارادى اثناء النوم. وكانت النتائج التى توصل اليها البحث:فعالية البرنامج الارشادى الجماعى لامهات الأطفال البواليين بأسلوب المحاضرات

والمناقشات ووسائل الايضاح والواجبات المنزلية بأسلوب الارشاد غير المباشر المتبع فى هذه الدراسة فى تعديل والواجبات المنزلية بأسلوب الارشاد غير المباشر للمتبع فى هذه الدراسة فى تعديل الاتجاهات لامهات الأطفال البواليين لدى أفراد المجموعة للتجريبية وتنمية وعى اللوالدين وذلك بتصحيح معلوماتهن الخاطئة عن البوال وللتعرف على معلومات ثقافية جديدة عن للتبول اللارادى خلال فترة البرنامج الارشادى (شهرين) وقد استمر هذا التحسن والتقدم فى خفض مرات للتبول اللارادى إلى مابعد ثلاثة شهور من انتهاء البرنامج بدون انطفاء ولم يحدث أى تحسن لدى أفراد المجموعة للضابطة قبل للبرنامج الارشادى وبعد تتبعه بثلاثة أشهر وذلك لعدم تعرضهن للبرنامج الارشادى أو أى وسائل علاجية أخرى - وقد تحققت الباحثة من صحة فروضها باستخدام اختبار (ت) لايجاد دلالة للفروق بين المتوسطات. وحيث أن الاتجاهات اللوالدية تحتاج لوقت طويل لتغييرها وتعديلها وان الاتجاهات اللوالدية قد تحسنت فى نهاية البرنامج الارشادى وحيث أن هذا التحسن يحتاج إلى وقت طويل حتى يثبت هذا التحسن لان الخطأ الذى تعلمته الأمهات فى الاسرة قد استمر معهم هى والطفل وقت طويل لتعليمه أو تصحيحه ولتصر فترة المتابعة واستناداً إلى هذه النتائج فان البرنامج الارشادى له أثر حقيقى فى تعديل اتجاهات أمهات الأطفال البواليين كما اتضح من درجات الأمهات فى مقياس الاتجاهات اللوالدية اتجاه الأطفال البواليين ودليل المعلومات لظاهرة للتبول اللارادى قبل البرنامج وبعد البرنامج بثلاثة شهور من نهاية البرنامج لصالح للقياس البعدى.

### عزة عبدالجواد محمد:

"استخدام السيكودراما فى علاج بعض المشكلات النفسية لأطفال سن ما قبل المدرسة".  
رسالة ماجستير - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس -  
١٩٩٠.

[٢]

يهدف البحث إلى: يهدف للبحث الحالى إلى محاولة استخدام السيكودراما كأسلوب علاجى لمجموعة من الأطفال الذين يعانون من بعض السلوكيات المضطربة كالعدوان

واضطراب قلق الانفعال ثم قياس معدل السلوك المضطرب لدى الأطفال قبل وبعد استخدام السيكودراما كأسلوب علاجي موجه للطفل وذلك من خلال مقياس اضطراب السلوك لطفل ما قبل المدرسة (من إعداد الباحثة) وال قائم على ملاحظة المتصلين بالطفل والمعايشين له للتعرف على معدل التحسن الذي قدر بطراً على سلوك الطفل لأستخدام السيكودراما. وأجرى البحث على عينة من :تكونت عينة الدراسة من ٣٠ طفل وطفلة من فئة العمر من ٦:٣ سنوات قسموا على مجموعتين :للمجموعة الأولى : مجموعة الذكور وتقسيمها كالتالي : (١٠) أطفال مجموعة العدوان. (٥) أطفال مجموعة اضطراب للتجنب. (٣) أطفال مجموعة قلق الانفعال. واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية :١- مقياس جود لاف - هاريس للذكاء. ٢- مقياس اضطراب السلوك لطفل ما قبل المدرسة (من إعداد للباحثة). ٣- دراسة الحالة. ٤- السيكودراما. وكانت الفروض والتساؤلات :١- هناك فروق ذات دلالة إحصائية للعدد للأعراض التي يعاني منها الطفل وبعد العلاج بالسيكودراما لصالح العلاج ويشق من ثلاث فروق فرعية أ- هناك فروق ذات دلالة إحصائية لعدد الأعراض التي يعاني منها الطفل في مجموعة العدوان (اضطراب السلوك قبل وبعد العلاج بالسيكودراما لصالح العلاج) ب- هناك فروق ذات دلالة إحصائية لعدد الأعراض التي يعاني منها الطفل في مجموعة اضطراب للتجنب قبل وبعد العلاج بالسيكودراما لصالح العلاج. ج- هناك فروق ذات دلالة إحصائية لعدد الأعراض التي يعاني منها الطفل في مجموعة اضطراب قلق الانفعال بعد وقبل العلاج لصالح العلاج. ٢- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة الذكاء بين مجموعة العدوان ومجموعة اضطراب للتجنب لصالح مجموعة العدوان ويشق منها فرضا آخر أن : أ- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة الذكاء بين مجموعة العدوان ومجموعة اضطراب قلق الانفعال لصالح مجموعة العدوان. ب- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة الذكاء بين مجموعة اضطراب للتجنب واضطراب قلق الانفعال لصالح مجموعة اضطراب للتجنب. وكانت النتائج التي توصل إليها البحث : ١- وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين مجموعة العدوان ومجموعة اضطراب للتجنب فيما يتعلق بالذكاء وذلك لصالح أطفال مجموعة العدوان. ٢- وجود فرق ذوى دلالة إحصائية بين مجموعة العدوان ومجموعة اضطراب قلق الانفعال فيما يتعلق بالذكاء وذلك لصالح مجموعة العدوان. ٣- لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة اضطراب للتجنب ومجموعو اضطراب قلق الانفعال فيما يتعلق بالذكاء. ٤- وجود فرق ذوى دلالة إحصائية لعدد الأعراض التي يعاني منها أطفال مجموعة

العدوان قبل وبعد العلاج بالسيكودراما لصالح العلاج. ٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لعدد الأعراض التي يعاني منها مجموعة أطفال مجموعة اضطراب للتجنب قبل وبعد العلاج بالسيكودراما لصالح العلاج. ٦- لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية للأعراض التي يعاني منها أطفال مجموعة الاضطراب للقلق والانفصال قبل وبعد العلاج بالسيكودراما.

### عزه خليل عبدالفتاح:

"اللعب كأسلوب لحل بعض المشكلات دراسة تجريبية على أطفال  
مرحلة ما قبل المدرسة".

رسالة ماجستير - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس -  
١٩٩٠م.

### [٣]

تهدف الدراسة إلى : للتحقق من الفروض. وأجرى البحث على عينة من: ١٢٨ طفل قامت بتقسيمهم إلى أربعة مجموعات تجريبية يبلغ عدد كل منها (٣٢) طفل وكانت أعمار الأطفال تقع بين ٦:٤ سنوات وهو سن ما قبل المدرسة وقد كانت للمجموعات التجريبية الأربعة هي كالتالي. ١- مجموعة اللعب بالخامات التباعدية. ٢- مجموعة اللعب بالخامات التتابعيه. ٣- مجموعة ملاحظة الانشطة التباعدية. ٤- مجموعة ملاحظه الانشطة للتقريبية. واستخدام الباحث الأدوات الآتية : ١- اختبار التفكير الابتكاري عند الأطفال باستخدام الحركات والافعال (اعداد بول تورفمن). ٢- مقياس جود انف - هارس للذكاء. ٣- مؤشرات المستوى الاقتصادي والاجتماعي. ٤- مقياس دبرايلر. DEBRA PELER وكانت الفروض والتساؤلات : ١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في حل المشكلات للتباعديه لدى الأطفال موضع الدراسة باختلاف طريقة المشاركة (لعب - مشاهدة). ٢- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات للتباعديه لدى الأطفال موضع الدراسة باختلاف أسلوب الممارسة. ٣- لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية في المشكلات التباعديه لدى الأطفال موضع الدراسة بأختلاف الجنس. ٤- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات للتقريبية لدى الأطفال موضع الدراسة بأختلاف طريقه للمشاركة. ٥- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية



في حل المشكلات للتقريبية لدى الأطفال موضع الدراسة باختلاف الجنس. ٦- لا يوجد فروق ذو دلالة احصائية في حل المشكلات التباعدية لدى الأطفال موضع الدراسة باختلاف السن. وكانت النتائج التي توصل اليها البحث هي: \* وجدت فروق ذات دلالة احصائية في حل المشكلات التباعدية لدى الأطفال موضع الدراسة باختلاف طريقة المشاركة. \* وجدت فروق ذات دلالة احصائية في حل المشكلات التباعدية لدى الأطفال موضع الدراسة باختلاف اسلوب الممارسة. \* وجدت فروق ذات دلالة احصائية في حل المشكلات التباعدية لدى الأطفال موضع الدراسة باختلاف السن. \* وجدت فروق ذات دلالة احصائية في حل المشكلات التباعدية لدى الأطفال باختلاف تفاعل متغيرات طريقة للمشاركة وأ. ارب الممارسة والانس. \* وجدت فروق ذات دلالة احصائية في حل المشكلات التقريبية لدى الأطفال موضع الدراسة باختلاف طريقة المشاركة (لعب - مشاهدة). \* وجدت فروق ذات دلالة احصائية للمشكلات التقريبية لدى الأطفال موضع الدراسة باختلاف الجنس. \* وجدت فروق ذات دلالة احصائية في حل المشكلات التقريبية لدى الأطفال موضع الدراسة تفاعل متغيري اسلوب الممارسة والجنس.

## مدحت الطاف عباس أبو العلا:

"دراسة تجريبية لخفض مستوى القلق لدى أطفال المرحلة الابتدائية

باستخدام الرسم".

رسالة دكتوراة - كلية البنات - جامعة عين شمس - ١٩٩٠.

[٤]

ويهدف البحث الى:- تخفيض مستوى القلق لدى أطفال المرحلة الابتدائية باستخدام

الرسوم مع الأطفال ذوي المستويات العالية من القلق. واجرى البحث على عينة من:-

(٣٠٠) تلميذاً وتلميذة من مدرسة أسوان بنات الابتدائية المشتركة من (٦) فصول من الصف

الخامس الابتدائي بلغت (١٥٠) تلميذاً و (١٥٠) تلميذة. واستخدم الباحث الأدوات الآتية:-١-

مقياس لقياس قلق الأطفال إعداد الباحث. ٢- برنامج للرسوم الحرة الموجهة إعداد الباحث

٣- اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد ذكي صالح. وكانت الفروض والتساؤلات هي:-١-

هل يمكن للرسوم تخفيض مستوى القلق لدى الأطفال؟. ٢- ليهما أكثر تخفيضاً للقلق لدى الأطفال الرسوم الحرة أم الموجهة في تخفيض مستوى القلق لديهم؟. ٣- أي الجنس الذكور أو الإناث أكثر تأثراً بالرسم في تخفيض مستوى القلق لديهم؟. وكانت النتائج التي توصل إليها البحث هي:- ١- وجود فروق دالة إحصائية بين للتطبيق القبلي والبعدي لدى أفراد العينة التجريبية على مقياس القلق بعد تطبيق طريقة الرسم الحر والموجهة يؤكد قدرة الرسوم في تخفيض مستوى القلق لدى الأطفال عنه الدراسة. ٢- تبين إرتفاع درجات الفروق في طريقة الرسم الحر عن طريق الرسم الموجه مما يؤكد على أن طريق الرسم الحر أكثر فاعلية في تخفيض مستوى القلق لدى الأطفال. ٣- أثبتت الدراسة أن كلاً من الذكور والإناث قد أظهروا دلالة إحصائية تجاه الرسم وعند مقارنة درجات الذكور والإناث تبين إرتفاع الفروق لدى الإناث عن الذكور.

## أحمد البهي السيد وحيش:

"استخدام بعض البرامج التعليمية في تعديل السلوكيات غير التوافقية لدى الأحداث الجانحين".

رسالة دكتوراة - كلية التربية - جامعة المنصورة - ١٩٩١م.

[٥]

ويهدف البحث إلى: ١- وضع برامج إرشادية من أجل تعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى الأحداث الجانحين وتجريبها. ٢- قياس مدى فاعلية هذه البرامج في تعديل بعض هذه السلوكيات غير التوافقية ودراسة نتائجها. وكانت عينة الدراسة مكونة من:- ٤٧ حدثاً جانحاً بينما خرج ثلاثة منهم في بداية المعالجة التجريبية لصدور حكم ببراءتهم. واستخدم الباحث الأدوات الآتية: ١- لاختبار السلوكيات غير التوافقية (مواقف) إعداد الباحث. ٢- لاختبار السلوكيات غير التوافقية (عبارات) إعداد الباحث. وكانت الفروض والتساؤلات هي: ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد السلوكيات غير التوافقية (عدوان - سوء توالق اجتماعي - إحساس بالنقص - قلق - ضبط للذات) لصالح المجموعة التجريبية. ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي

للمجموعه التجريبية لصالح القياس اليبعدى . ٣- تأثير المعالجة التجريبية باستخدام البرامج تأثيراً كميًا تراكمياً. ٤- يختلف التأثير الكمي للبرنامج المستخدم (لعب الدور السيكودراما والرسم في المجموعه التجريبية) باختلاف محتواها. ٥- يمكن تعديل بعض السلوكيات غير التوافقية من خلال بعض البرامج التعليمية التي أعدت لذلك. وكانت للتناج التي توصل إليها البحث:- توصلت الدراسة إلى تعديل وخفض السلوكيات غير التوافقية. وقد تحقق الفرض الثاني والثالث والخامس والفرض الأول جزئياً ولم يتحقق الفرض الرابع.

### احمد عبدالغنى ابراهيم حسب الله:

"أثر برنامج اللعب على بعض جوانب النمو اللغوى لدى عينة من الأطفال فى عمر ست سنوات".

رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة الزقازيق - ١٩٩١.

[٦]

ويهدف البحث إلى : ١- وضع برنامج للعب اللغوى يمكن من خلاله الارتقاء ببعض جوانب النمو اللغوى (الادراك السمعى، التعبير اللغوى) لدى طفل السادسة. ٢- وضع برنامج للعب التمثيلى يمكن من خلاله الارتقاء ببعض جوانب النمو اللغوى (الادراك السمعى، التعبير اللغوى) لدى طفل السادسة. وأجرى البحث على عينة من: (٦٠) متين تلميذاً وتلميذه من تلاميذ لصف الأول الابتدائى ممن تتراوح اعمارهم من (٦-٧) سنوات. واستخدم الباحث الأدوات الآتية : ١- بطارية القدرات النفسية واللغوية (هدى براده - فاروق صادق). ٢- اختبار رسم الرجل (لجود - إنف). ٣- برنامج اللعب اللغوى (اعداد الباحث). ٤- برنامج للعب التمثيلى (اعداد الباحث). وكانت الفروض والتساؤلات: ١- هل يؤثر برنامج اللعب اللغوى على جوانب النمو اللغوى للمقاسة (الادراك السمعى - للتعبير اللغوى)؟ ٢- هل يؤثر برنامج اللعب التمثيلى على جوانب النمو اللغوى للمقاسة (الادراك السمعى - التعبير اللغوى)؟ ٣- هل يختلف تأثير برنامج اللعب اللغوى وبرنامج اللعب التمثيلى على جوانب النمو اللغوى للمقاسة باختلاف نوع اللعب؟ ٤- هل يستمر تأثير برنامج اللعب اللغوى على جوانب النمو اللغوى (الادراك السمعى، التعبير اللغوى) بعد مرور فترة ثلاث شهور من انتهاء البرنامج (المتابعة)؟ ٥- هل

يستمر تأثير برنامج اللعب التمثيلي على جوانب النمو اللغوي (الادراك السمعي، التعبير اللغوي) بعد مرور فترة ثلاث شهور من انتهاء البرنامج (المتابعة)؟ وكانت الفروض: ١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات تلاميذ مجموعة اللعب اللغوي ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في ابعاد النمو اللغوي المقاسة (الادراك السمعي، والتعبير اللغوي) بعد تطبيق برنامج الالعاب اللغوية مباشرة وذلك لصالح تلاميذ مجموعة اللعب اللغوي. ٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب التمثيلي ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في ابعاد النمو اللغوي المقاسة (الادراك السمعي، والتعبير اللغوي) بعد تطبيق برنامج اللعب التمثيلي وذلك لصالح تلاميذ مجموعة اللعب التمثيلي. ٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب اللغوي ومتوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب التمثيلي في ابعاد النمو اللغوي المقاسة (الادراك السمعي، والتعبير اللغوي). ٤- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب اللغوي بعد انتهاء برنامج اللعب اللغوي مباشرة ومتوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب اللغوي بعد مرور ثلاث شهور من انتهاء برنامج اللعب اللغوي في ابعاد النمو اللغوي المقاسة (الادراك السمعي، والتعبير اللغوي). ٥- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب التمثيلي بعد انتهاء برنامج اللعب التمثيلي مباشرة ومتوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب التمثيلي بعد مرور ثلاثة شهور من انتهاء برنامج اللعب التمثيلي في ابعاد النمو اللغوي المقاسة (الادراك السمعي والتعبير اللغوي). وكانت النتائج التي توصل اليها البحث: ١- وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند ٠.٠١ بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب اللغوي ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في ابعاد النمو اللغوي المقاسة (الادراك السمعي والتعبير اللغوي) بعد تطبيق برنامج الالعاب اللغوية مباشرة وذلك لصالح تلاميذ مجموعة اللعب اللغوي. ٢- وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند ٠.٠١ بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب التمثيلي ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في ابعاد النمو اللغوي المقاسة (الادراك السمعي والتعبير اللغوي) بعد تطبيق برنامج الالعاب التمثيلي مباشرة وذلك لصالح تلاميذ مجموعة اللعب التمثيلي. ٣- وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند ٠.٠١ بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب اللغوي ومتوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب التمثيلي في ابعاد النمو المقاسة (الادراك السمعي والتعبير اللغوي) وذلك لصالح تلاميذ

مجموعة اللعب اللغوي ٤- وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند ٠.٠١ بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب اللغوي بعد انتهاء برنامج اللعب اللغوي مباشرة ومتوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب اللغوي بعد مرور ثلاث شهور من انتهاء برنامج اللعب اللغوي في لبعاد النمو اللغوي المقاسة (الادراك السمعي والتعبير اللغوي) وذلك لصالح مجموعة اللعب اللغوي بعد مرور ثلاث شهور من انتهاء برنامج اللعب اللغوي. ٥- وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند ٠.٠١ بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب التمثلي بعد انتهاء برنامج اللعب التمثلي مباشرة ومتوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب التمثلي بعد مرور ثلاث شهور من انتهاء برنامج اللعب التمثلي في لبعاد النمو اللغوي المقاسة (الادراك السمعي والتعبير اللغوي) وذلك لصالح مجموعة اللعب التمثلي بعد مرور ثلاث شهور من انتهاء برنامج اللعب التمثلي.

### اميمة محمد عبدالفتاح عفيفي:

"برنامج مقترح في الإرشاد النفسي لأطفال الرياض المنعزلين إجتماعياً".  
رسالة ماجستير- كلية البنات - جامعة عين شمس ١٩٩١.

[٧]

يهدف البحث إلى: ١- متابعة الأساليب المختلفة لتعديل السلوك البشري للوقوف على أسباب هذه الأساليب لأتباعه في معالجة مشكلة البحث. ٢- إتباع الأسلوب التجريبي في هذه الدراسة حيث نادت معظم الأصوات المهتمة بعلم النفس بانتهاج الدراسات التجريبية. ٣- علاج العزلة الاجتماعية لدى بعض أطفال المجتمع متمثلة في العينة للتجريبية التي يطبق عليها البرنامج. أجرى البحث على عينة من: تمثلت في مجموعة من أطفال بعض الحضانات التابعة للشئون الاجتماعية في محافظة الشرقية قوامها (٨٠) طفلاً وطفلة من الأطفال المنعزلين إجتماعياً. واستخدم الباحث الأدوات الآتية: ١- مقياس السلوك التكيفي. ٢- البرنامج الإرشادي (إعداد الباحثة). وكانت الفروض والتساؤلات: ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث في التوافق الإجتماعي. ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة التوافق الاجتماعي لدى أطفال عينة لدراسة قبل البرنامج وبعده

لصالح القياس البعدى. وكانت النتائج التى توصل اليها البحث :١- وجد أن هناك فروق حقيقية دالة إحصائياً لصالح البنات حيث بلغت قيمة (ت) ١٠,١٩ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٢,٠١- وجد أن هناك أثر للبرنامج بالنسبة لمجموعتين الإناث والذكور حيث بلغت قيمة (ت) ١٠١,١ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٣,٠١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,١ بين درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة فى القياس البعدى وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأطفال المجموعة التجريبية قبل البرنامج وبعده وذلك لصالح القياس البعدى حيث كانت قيمة (ف) ١٨٢,٥٦٣ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١, وذلك لصالح المجموعة التجريبية فى القياس البعدى مما يدل على أثر البرنامج للواضح فى تحسين درجات أطفال المجموعة للتجريبية (عينة للدراسة).

### نبيلة محمد رشاد:

"فاعلية برنامج لغوى على السلوك التكيفى للطفل الاصم فى مرحلة ما قبل المدرسة".

رسالة ماجستير - كلية الدراسات الانسانية - جامعة الأزهر - ١٩٩١.

[٨]

ويهدف البحث إلى: الوقوف على فاعلية برنامج لغوى على الطفل الاصم فى المرحلة الابتدائية وما قبلها، من حيث : اللغة ونموها والسلوك التكيفى ومدى تكيف الطفل الاصم مع قرانه من الأطفال عادى السمع. ومن هنا نستطيع أن نقول أن للبحث هدفاً عاماً وهو إلقاء الضوء على النمو للغوى لدى الطفل الاصم نتيجة لتعرضه لبرنامج لغوى. ويتجاوز مع هذا الهدف العام اهداف اخرى اهمها :١- معرفة ما اذا كان لعامل الجنس أثر على هذا النمو للغوى.٢- توضيح العلاقة بين النمو للغوى للطفل الاصم والسلوك التكيفى.٣- الكشف عما اذا كان هناك مظاهر لخرى لهذا النمو بجانب التعرض لهذا البرنامج للغوى أملاً فى الاستفادة من هذا العمل فى مجال التعليم لهذه الفئة وتحديد العوامل التى تساعد على عملية النمو للغوى لديهم وتساعد أيضاً على تكيفهم الساركنى بعضهم مع بعض من ناحية وضع غيرهم من ناحية

أخرى. وأجرى البحث على عينة من (١٢٢) طفلاً وطفلة صم من مركز التدريب للغوى بالجمعية المصرية لرعاية وتأهيل الصم والبكم بمصر الجديدة بجميع مستويات المركز (الأول، الثاني، الثالث، الرابع). وتتراوح أعمار أفراد العينة الكلية ما بين (٣-١٠) سنوات بالإضافة إلى العينة الضابطة وعددهم (٢٦) طفلاً وطفلة في نفس العمر ولكن من عابى السمع من مدرسة صلاح الدين الابتدائية المشتركة بمصر الجديدة. وأستخدمت الباحثة الأدوات الآتية: ١- البرنامج اللغوى - طريقة فربوتونال - Verbotonal Method (١٩٧٤). ٢- مقياس اللوك التكيفى (إعداد فاروق صادق : ١٩٨٥) ٣- مقياس التأهب للقراءة (إعداد فوقية حسن عبد الحميد رضوان: ١٩٨٧). ٤- اختبار رسم الرجل (جود - انف) ٥- استمارة جمع البيانات (إعداد الباحثة) ومكاتب الفروض والتساؤلات: ١- لا يوجد أثر دال احصائياً لتفاعل-النوع ومستويات للتدريب للغوى على ابعاد السلوك التكيفى والتأهب للقراءة. ٢- لا يوجد أثر دال احصائياً لتفاعل نوع الاعاقة (مكتسب/وراثى) ومستويات التدريب للغوى على ابعاد السلوك التكيفى والتأهب للقراءة. ٣- لا يوجد أثر دال احصائياً لتفاعل نوع الاعاقة (داخلى/ خارجى) ومستويات التدريب للغوى على ابعاد السلوك التكيفى والتأهب للقراءة. ٤- لا يوجد أثر دال احصائياً لتفاعل الموهبة (قبلى/ بعدى) ومستويات التدريب للغوى على ابعاد السلوك التكيفى والتأهب للقراءة. وكانت النتائج التى توصل اليها البحث: نتائج الغرض الأول: توجد فروق دالة احصائياً بين مستويات التدريب للغوى على بعض ابعاد السلوك التكيفى والتأهب للقراءة عند مستوى (٠,٠١) لصالح المستوى الثانى والثالث والرابع. كذلك لا يوجد أثر لتفاعل نوع ومستويات للتدريب للغوى على ابعاد السلوك التكيفى والتأهب للقراءة الا فى الأبعاد التالية: النمو اللغوى التوجيه الذاتى، والقدرة على الاستنتاج وقد اكدت النتائج صحة الفرض الأول جزئياً. نتائج الفرض الثانى: توجد فروق دالة احصائياً لمستويات التدريب للغوى على بعض ابعاد السلوك التكيفى والتأهب للقراءة عند مستوى (٠,٠١) لصالح المستوى الثانى والثالث والرابع وكذلك لا يوجد أثر لتفاعل نوع الاعاقة ومستويات للتدريب للغوى، اكدت النتائج صحة الفرض الثانى جزئياً. إذ لا توجد فروق دالة احصائياً لمستويات التدريب للغوى على ابعاد السلوك التكيفى والتأهب للقراءة الا فى بعد واحد من ابعاد التأهب للقراءة هو القدرة على الاستنتاج. نتائج الفرض الثالث: توجد فروق دالة احصائياً لمستويات التدريب للغوى على بعض ابعاد السلوك التكيفى والتأهب للقراءة عند مستوى (٠,٠١) لصالح المستوى الثانى والثالث والرابع كذلك لا يوجد أثر لتفاعل نوع الاقامه على ابعاد السلوك التكيفى والتأهب

القرأة الا فى بعض الأبعاد التالية : النمو الجسمى، النشاط الاقتصادى، مفهوم العدد، النشاط للمهنى مهارات للتحرك البصرى، التمييز بين المختلف والمتشابه، القدرة على الاستنتاج مما يؤكد صحة الفرض الثالث جزئياً. نتائج الفرض الرابع : توجد فروق دالة احصائياً لمستويات للتدريب اللغوى على ابعاد السلوك التكيفى والتأهب للقرأة عند مستوى (٠,٠١) لصالح المستوى الثانى والثالث والرابع. كما يوجد أثر دال احصائياً للموقف للتجربى ومستويات للتدريب اللغوى على الأبعاد التالية : التصرفات الاستقلالية، للنمو الجسمى، للنمو اللغوى، مفهوم العدد والوقت، الاعمال المنزلية، النشاط المهنى، المسئولية، التنشئة الاجتماعية، مهارات للتحرك البصرى، ادراك الكلمات، فهم معانى للكلمات، القدرة على الاستنتاج - الذاكرة السمعية، الدرجة الكلية لمقياس التأهب للقرأة مما يؤكد صحة الفرض لاربع جزئياً.

## امانى حلمى أمين:

"اعداد برنامج علاجى للمتخلفين قرانياً من تلاميذ الصف الخامس

الابتدائى".

رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة جنوب الوادى - ١٩٩٢.

[٩]

ويهدف البحث إلى: التعرف من خلالها على التلاميذ المتأخرين فى القرأة الجهرية وتشخيص مظاهر تأخرهم ثم وضع البرنامج العلاجى الملائم لهم وذلك تحددت مشكلة البحث فى اعداد برنامج علاجى للمتخلفين قرانياً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى. واجرئ البحث على عينة من: تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائى. واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: يستخدم هذا البحث مايلى: ١- اختبار الذكاء المصور (أحمد نكى صالح) ٢- اختبار القرأة الجهرية (المتدرج وهو يتكون من صورتين متكافئتين طبقت للصورة الأولى منه على التلاميذ والتلميذات لتشخيص الأخطاء اما الصورة الثانية فاستخدمت لتقويم نهائى بعد اخذهم البرنامج العلاجى. ٣- بطاقة رصد الأخطاء وذلك لتصنيف الأخطاء ومعرفة عددها فى كل مهارة. ٤- جهاز تسجيل. ٥- شريط كاسيت. ٦- اختبار للذكاء المصور. وكانت الفروض والتساؤلات : طبقت الفروض كالتالى: ١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات تلاميذ



المجموعة التجريبية في الأختبار القبلي والبعدي للأخطاء الخاصة بمهارة القراءة الجهرية لصالح الأختبار البصري. ٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات التلاميذ المجموعة الضابطة في الأختبار القبلي والبعدي للأخطاء بمهاره القراءة الجهرية موضوع الدراسة. ٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأختبار البعدي. وكانت النتائج التى توصل اليها البحث : ١- يعانى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائى من التأخر فى بعض مهارات القراءة الجهرية وكانت أكثر اخطائهم تتعلق بمهارات التعرف على الكلمة والتكرار والاضافه بنسب تتراوح بين ٩٠%-٩٥% ماعدا مهاره الحذف التى يخطئون فيها بنسبة ١٢% ومهاره الابدال بنسبة ٥٣% ٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اداء تلاميذ المجموعة التجريبية من الجنسين قبل الاستعانه بالبرنامج العلاجى والفرق لصالح البرنامج العلاجى. ٣- تلاميذ المجموعة الضابطة حدث لهم بعض التقدم فى بعض مهارات القراءة الجهرية وهذا التقدم يعد ضئيلاً اذا ما قورن بآداء المجموعة التجريبية. ٤- ادى تدريس البرنامج العلاجى لتلاميذ المجموعة التجريبية إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية ولضابطة وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية. ٥- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية مبينه مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية من الجنسين وذلك فى الأختبار البعدي.

### سميرة على جعفر ابوغزالة:

تعديل أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى أطفال المدرسة الابتدائية باستخدام برنامج ارشادى فى اللعب.

رسالة دكتوراة - معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة -

١٩٩٢.

[١٠]

ويهدف البحث الى: ١- حصر أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى أطفال المدرسة الابتدائية مما يساعد على التخطيط لبرامج ارشادية لمثل هؤلاء الاطفال. ٢- تقديم اسلوب ملائم لتعديل السلوك المشكل الذى يظهر لدى بعض الأطفال يفيد فى تحسين عمليه التعليم

وزيادة التوافق النفسي الاجتماعي للأطفال. ٣- تطوير أساليب التعليم وتوجيهها نحو خفض المشكلات السلوكية التي يعاني منها بعض الأطفال أثناء قيامهم بعملية التعليم. وأجرى البحث على عينة من: ٦٠ تلميذاً يتراوح أعمارهم ما بين ٩-١١ سنة من تلاميذ المدرسة الابتدائية وتم تقسيمهم لمجموعتين: المجموعة التجريبية: بلغ عددها ٣٠ تلميذاً. للمجموعة الضابطة: بلغ عددها ٣٠ تلميذاً. واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية: ١- إستمارة بحث حالة الأطفال المشكلين. ٢- جدول مشاهدة سلوك الطفل لعدواني ٣- مقياس تقدير المعلمين للسلوك العدواني لدى أطفال المدرسة الابتدائية. ٤- مقياس تقدير الاقران للسلوك العدواني لدى أطفال المدرسة الابتدائية. ٥- اختبار لقياس السلوك العدواني لدى أطفال المدرسة الابتدائية. ٦- البرنامج الإرشادي في اللعب. وكانت الفروض والتساؤلات:- هل ينخفض مستوى السلوك العدواني بدرجة ذات دلالة احصائية لدى المجموعه التجريبية مقارنة بالمجموعه الضابطة باستخدام البرنامج الإرشادي في اللعب. وكانت النتائج التي توصل اليها البحث:- وجد أنه يمكن تعديل السلوك العدواني لدى بعض أطفال المدرسة الابتدائية بتطبيق أسلوب للتعلم بالمشاهدة من خلال البرنامج الإرشادي في اللعب.

## سهام على عبدالحميد حسن شريف:

"مدى فاعلية برنامج ارشادي لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال

اللقطاء".

رسالة ماجستير - كلية البنات - جامعة عين شمس - ١٩٩٢.

[١١]

ويهدف البحث إلى: التعرف على مدى فعالية برنامج ارشادي لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال اللقطاء المقيمين داخل للمؤسسات الايوائية (١٠-١٢) سنة. وأجرى البحث على عينة: تتكون من (١٠٠) طفله من الأطفال اللقطاء المقيمين داخل المؤسسة الايوائية وقامت الباحثة باختبار (٣٠) طفله عشوائياً من بين الذين حصلوا على درجات مرتفعه في مقياس السلوك العدواني وأسمنت العينة متنافسه إلى مجموعتين كل منهما (١٥) طفله احدهما تجريبية والأخرى ضابطة والمجموعتين متجانستين من حيث السن للجنس المستوى

الاجتماعي الاقتصادي ومستوى الذكاء فما تتراوح أعمارهن الزمنية (١٠-١٢) سنة. واستخدم الباحث الأدوات الآتية: أولاً: مقياس السيكومترية. ١- اختبار عين شمس للذكاء الابتدائي (عبدالعزیز القوصی، حامد زهران، هدى برادة). ٢- مقياس السلوك العدوانى للأطفال للقطاء (اعداد الباحثة). ٣- استمارة ملاحظة السلوك العدوانى خاصة بالمشرفين (اعداد الباحثة) ثانياً: للمقياس الاكلينيكية. ٤- الاختبار الاسقاطى C. A. T. (اعداد بلاك وبلاك) ٥- اختبار رسم الأسرة المتحركة (اعداد بيزنر وكوفمان). ٦- المقابلة الطليقة. ٧- برنامج ارشادى لتعديل السلوك للعدوانى لدى الأطفال للقطاء (اعداد الباحثة). ٨- استمارة دراسة لثلاثة (اعداد الباحثة). وكانت الفروض والتساؤلات: ١- ماهى أهم مظاهر السرك للعدوانى لدى الأطفال للقطاء داخل المؤسسات الايوائية. ٢- ما مدى فاعلية برنامج ارشادى فى تعديل السلوك للعدوانى لدى هؤلاء الأطفال؟ وكانت النتائج التى توصل اليها البحث: ١- عدم وجود فروق دلالة احصائياً بين متوسطات درجات افراد المجموعة للتجريبية والمجموعة لضابطه وذلك على مقياس السلوك العدوانى المستخدم فى الدراسة. ٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطه بعد تطبيق البرنامج لصالح افراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدوانى. ٣- وجود فروق دلالة احصائياً بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية قبل البرنامج وبعده لصالح افراد المجموعة التجريبية بعد البرنامج على مقياس السلوك العدوانى. ٤- عدم وجود فروق دلالة احصائياً بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية بعد البرنامج ومتوسطات درجاتهم بعد المتابعه على مقياس السلوك العدوانى. ٥- أن هناك اسباب نفسيه وبنييه تؤدى إلى ظهور السلوك العدوانى لدى الأطفال للقطاء ويمكن تعديل السلوك للعدوانى إلى سلوك سوى مقبول لاجتماعياً فى طريق اعطاء الأطفال برامج ارشادية توضح لهم الأساليب السلوكية للتوكيده لأثبتات ذواتهم والشعور بالثقة بالنفس.

## سوسن عبدالونيس ابراهيم حجازى:

"فعالية الاتجاه السلوكى من منظور خدمة الفرد فى علاج مشكلة

التدخين لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية".

رسالة ماجستير - كلية الخدمة الاجتماعية - جامعة حلوان - ١٩٩٢.

[١٢]

تهدف الدراسة إلى: اختبار فاعلية تكتيكى الانطفاء التدريجى والتدعيم الايجابى فى تعديل سلوك التدخين لدى تلميذ المرحلة الاعدادية ومساعدته فى الاقلاع عن التدخين او التقليل من معدلاته. وجرى البحث على عينة مكونه من: ١٠ تلاميذ مدخنين تتراوح أعمارهم بين ١٢-١٥ سنة، وقد مارست الباحثة مع حالات للدراسة تكتيكى الانطفاء التدريجى والتدعيم الايجابى. واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية :- مقياس المؤثرات السلوكية المرتبطة بتدخين السجائر. - جدول قياس عدد مرات للتدخين اليومي. - التحليل الطبى لقياس نسبة النيكوتين فى الجسم. وكانت الفروض والتساؤلات هى: توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين ممارسة اتجاه تعديل السلوك مع التلميذ المدخن ومساعدته فى الاقلاع عن التدخين. وكانت النتائج التى توصل اليها البحث هى: اثبات صحة فرض الدراسة، وكانت الفروض لصالح القياس البعدى مما يشير إلى جدوى تكتيكات مستخدمه فى خفض فاعلية التدخين لدى تلميذ المرحلة الاعدادية. - وجدت فروق ذات دلالة لصالح القياس البعدى مما يشير إلى فعالية تكتيكى الانطفاء التدريجى والتدعيم الايجابى فى مساعدة التلميذ للاقلاع عن التدخين والتقليل من معدلاته. - وجدت فروق ذات دلالة لصالح القياس البعدى مما يشير إلى فاعلية التكتيكات العلاجية المستخدمه فى تعديل سلوك التدخين لدى التلميذ المدخن بحيث يقلع عن التدخين أو يقلل من معدلاته.

صفاء نازى أحمد حمودة:

"فاعلية اسلوب العلاج الجماعى " السيكودراما" والممارسة السلبيه  
لعلاج بعض حالات اللجلجة".

رسالة دكتوراة - كلية التربية - جامعة عين شمس - ١٩٩٢.

[١٣]

ويهدف البحث الى:- التحقق من فاعلية لسلوبى: السيكودراما (متمثلة فى فنية لعب الدور) والممارسة السلبيه ( لحدى فنيات للعلاج للسلوكى) فى علاج بعض حالات للجلجة

عندما يستخدم كل أسلوب منهما بمفرده وعندما يستخدمان معاً، بإعتبار أن كلا منهما يمثل إطار نظرياً قائماً بذاته من حيث التعامل مع اللججة ومن حيث تناول الاسباب المؤدية إليها ومطرق علاجها أو التخفيف من حدتها. وأجرى البحث على عينة من: ٢٤ متلججاً من تلاميذ المرحلة الاعدادية تتراوح اعمارهم بين (١٢-١٥) سنة وقد قسموا إلى أربع مجموعات متساوية - ثلاثة منها تجريبية والرابعة مجموعة ضابطة وذلك على النحو التالي:- ١- مجموعة تطبق عليها فنية لعب الدور (السيكودراما) ٢- مجموعة تطبق عليها فنية الممارسة السلبية. ٣- مجموعة تطبق عليها فنية لعب الدور والممارسة السلبية. ٤- مجموعة ضابطة. وتمت للمجانسة بين المجموعات الأربع من حيث السن - الذكاء - المستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي ودرجة اللججة. واستخدم الباحث الأدوات الآتية:- ١- دليل تقدير نوع اللججة (إعداد الباحثة). ٢- دليل تقدير العوامل والظروف المؤدية لنشأة اللججة (إعداد الباحثة). ٣- دليل تقدير المواقف المثيرة للججة (إعداد الباحثة) ٤- إستمارة دراسة للحالة. ٥- اختبار كاتل للذكاء (إعداد عبدالسلام عبدالغفار وأحمد عبدالعزيز سلامة). ٦- إستمارة للمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي (إعداد سامية القطان). ٧- إستمارة القياس الاجتماعي (المورينو). ٨- اختبار تفهم الموضوع (موراى). ٩- إختبار رسم الأسرة المتحركة (لكوفمان). وكانت الفروض والتساؤلات:- تضمنت الدراسة التساؤلات الآتية:- ١- مامدى فاعلية السيكودراما كأحد اساليب العلاج الجماعى فى علاج اللججة لدى المراهقين بالمرحلة الإعدادية؟ ٢- أى من الاسلوبين العلاجيين أكثر فاعلية فى علاج اللججة السيكودراما أم الممارسة السلبية؟ ٣- هل الجمع بين الاسلوبين: السيكودراما والممارسة السلبية أفضل من الأقتصار على أسلوب واحد منهما فى علاج اللججة؟ وكانت النتائج التى توصل إليها البحث:- ١- اتضحت فعالية الاساليب العلاجية المستخدمة فى التخفيف من حدة اللججة. ٢- اتضح أن الجمع بين فنيى لعب الدور والممارسة السلبية أكثر فعالية فى علاج اللججة من الاقتصار على احدى الفنينيين. ٣- استخدام فنية لعب الدور التى تتناول لديناميات الكامنه وراء عرض اللججة أكثر فعالية من استخدام الممارسة السلبية التى تكتفى بازالة العرض. ٤- العلاج بالاساليب السابقة له آثاره الايجابية المستمرة فى تخفيف حدة اللججة وفى تعديل شخصية المتلجج كما اتضح من نتائج التتبع لآثر الخبرة العلاجية. ٥- يرتبط بقاء واستمرار آثار علاج اللججة بدرجة فعالية الاسلوب العلاجى المستخدم حسب لترتيب السابق بمعنى أن الجمع بين لعب الدور والممارسة السلبية آثاره ابقى واكثر استمراراً من الاقتصار على لحدى

الفئيتين والعلاج ببنية لعب الدور (السيكودراما) آثاره ابقى واكثر استمراراً من العلاج بالممارسة السلبية.

## نجوى ابراهيم مرسى الشرقاوى:

"العلاقة بين ممارسة العلاج الاسرى فى خدمه الفرد وتخفيف معدلات حدوث السلوك العدوانى لطفل ما قبل المدرسة"  
رسالة ماجستير-كلية الخدمة الاجتماعية - جامعة حلوان - ١٩٩٢.

[١٤]

وتهدف الدراسة الى :اختبار فاعلية ممارسة العلاج الاسرى فى تخفيف للسلوك العدوانى لطفل ما قبل المدرسة. واجرى البحث على عينة من : ١٢ طفل يتراوح عمرهم بين ٦:٥ سنوات وذلك بعد استبعاد الحالات التى لا ينطبق عليها الشروط وامتنعت الباحثة عن الأدوات الأتية :- مقياس السلوك العدوانى (أعداد/ فاروق صادق)١- للبيانات الأسرية- المقابلات الفردية والمشاركة- المقابلات الجماعية- استمارة بيانات معرفة بالذات ولسرته- مجموعة من الألعاب والحكايات والبرامج التربوية. وكانت الفروض والتساؤلات هى :الفرض الرئيسى توجد علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين ممارسة العلاج الاسرى وتخفيف معدلات حدوث السلوك العنيف للتربوى لطفل ما قبل المدرسة ١- توجد علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين ممارسة العلاج الاسرى وتخفيف معدلات حدوث السلوك التدميرى ٢- توجد علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين ممارسة العلاج الاسرى وتخفيف معدلات حدوث السلوك الغير اجتماعى ٣- توجد علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين ممارسة العلاج الاسرى وتخفيف معدلات حدوث السلوك المتمرد ٤- توجد علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين ممارسة العلاج الاسرى وتخفيف معدلات حدوث السلوك اذاء الذات. وكانت النتائج التى توصل اليها البحث هى :تأكيد صحة الفرض الرئيسى وكذلك الفروض الفرعية. توجد علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين ممارسة العلاج الاسرى وتخفيف معدلات حدوث السلوك العنيف للتربوى لطفل ما قبل المدرسة.

## هويده حنفي محمود رضوان:

'برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ

الصف الرابع من التعليم الأساسي"

رسالة دكتوراة - كلية التربية - جامعة الاسكندرية - ١٩٩٢.

[١٥]

ويهدف البحث الى:١- التعرف على أهم صعوبات التعلم الشائعة في القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي. ٢- تحديد أهم العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الابتدائية. ٣- تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الابتدائية. ٤- تصميم برنامج لعلاج صعوبات التعلم لمواد الدراسة الأساسية للقراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي. وأجرى البحث على عينة من:١- تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من بعض مدارس محافظة الاسكندرية وكان عدد أفراد العينة (٣٤٥) تلميذاً وتلميذة وقد قامت الباحثة بتعيين فئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات وقد وصلت العينة (٣٠) طفلاً. ٢- عينة المعلمين عينة مكونة من ٧٠ معلماً ومعلمة يمثلون جميع معلمى اللغة العربية والرياضيات الذين يقومون بتدريس مادة اللغة العربية ومادة الرياضيات لتلاميذ الصف الرابع من المدارس التي تم تطبيق أدوات البحث فيها:وأستخدمت للباحثة الأدوات الآتية:١- الاستبيانات ٢- الاختبارات التحصيلية٣- الاختبارات التشخيصية. ٤- برنامج تدريبي مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة. الأدوات التي استخدمتها الباحثة:١- اختبار المصفوفات المتتابعة إعداد رافن. ٢- استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات للتعلم إعداد لُور الشراوى. وكانت الفروض والتساؤلات:١- توجد عدة عوامل مرتبطة ارتباطاً دالاً بصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات. ٢- توجد صعوبات تعلم شائعة في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. ٣- توجد صعوبات تعلم شائعة في الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. ٤- توجد صعوبات تعلم شائعة في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي٥- توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين. وكانت النتائج التى توصل إليها الباحث: ١- هناك صلة وثيقة بين الاحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس والظروف الأسرية وبين المدرس والتلميذ والمنهج وحالات صعوبات للتعلم لدى تلاميذ مرحلة لتعليم الابتدائى. ٢- توجد صعوبات تعلم شائعة فى القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع ممثلة فى صعوبات للنطق السليم للكلمات الأكثر من ثلاثة أحرف أثناء القراءة. صعوبات التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة صعوبات نطق الطفل المناسب لحرف المد بالنسبة للكلمات التى بها مد أثناء القراءة.

### عبدالصبور منصور محمد سيد أحمد:

"أثر الإرشاد النفسى فى تعديل بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا".

رسالة دكتوراة- معهد الدراسات والبحوث، (تتريبوية) - جامعة القاهرة- ١٩٩٤م.

[١٦]

تهدف الدراسة الى: معرفة مدى امكانية تعديل بعض الاضطرابات السلوكية الأكثر انتشاراً لدى الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) باستخدام البرامج الإرشادية وأجراءات تعديل السلوك المناسبة لمساعدتهم على تحقيق أكبر مستوى ممكن من التكيف فى حدود قدراتهم وكذا التعرف على أثر نوع الإقامة (داخلية - خارجية) فى فاعلية البرنامج الإرشادى المستخدم. وأجرى البحث على عينة من: (٣٤) طفلاً من الأطفال المتخلفين عقلياً مقسمين لمجموعتين مجموعة تجريبية قوامها (١٧) طفلاً منهم (٩) لطفال مقيمين بالمعهد و (٥) لطفال غير مقيمين والمجموعة الأخرى ضابطة وقوامها (١٧) طفلاً منهم (٩) لطفال مقيمين بالمعهد و (٨) غير مقيمين وجميع لطفال للعينة فى مستوى عمر زمنى من (٨-١٢) سنة وبمستوى ذكاء يتراوح ما بين (٥٠-٧٠) من فئة للتخلف العقلى الخفيف Mild. واستخدم للتقييم الأدوات الآتية: أ- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (اعداد محمد عبدالسلام، لويس ماركس). ب- مقياس السلوك التكييفى (اعداد فاروق صادق) ج- استطلاع رأى الآباء والمشرفين عن أهم



ما يحبه ويرغبه الأطفال المتخلفون عقلياً (اعداد الباحث). د- برنامج ارشادي للأطفال المتخلفين عقلياً (اعداد الباحث). وكانت الفروض والتساؤلات هي: ١- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات الأطفال المتخلفين عقلياً بالمجموعة التجريبية وبين متوسط درجات الأطفال المتخلفين عقلياً بالمجموعة الضابطة في مستوى الاضطرابات السلوكية لصالح المجموعة التجريبية بعد البرنامج. ٢- توجد فروق داله احصائياً بين متوسط درجات الأطفال المتخلفين عقلياً بالمجموعة التجريبية وبين متوسط درجات الأطفال المتخلفين عقلياً بالمجموعة الضابطة في مستوى الاضطرابات السلوكية لصالح المجموعة التجريبية غير المقيمة. ٣- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات الأطفال المتخلفين عقلياً بالمجموعة التجريبية وبين متوسط درجات الأطفال المتخلفين عقلياً بالمجموعة الضابطة في مستوى السلوك النمائي (الاستقلالي) لصالح المجموعة التجريبية بعد البرنامج. وكانت النتائج التي توصل اليها البحث هي: ١- وجدت فروق دالة احصائياً بين المجموعة لتجريبية وبين المجموعة الضابطة في مستوى الاضطرابات السلوكية بعد البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ٢- لا توجد فروق دالة بين المجموعة التجريبية للمقيمة وبين المجموعة للتجريبية غير المقيمة وذلك في الدرجة الكلية للاضطرابات السلوكية. ٣- وجدت فروق دالة احصائياً بين المجموعة التجريبية وبين المجموعة الضابطة في السلوك النمائي (الاستقلالي) لصالح المجموعة التجريبية

## فوزى فوزى يوسف:

"دراسة تجريبية لخفض مستوى القلق عند الأطفال بالمرحلة الابتدائية باستخدام اللعب التمثيلي".  
رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة اسبوط - ١٩٩٤.

[١٧]

ويهدف البحث الى: تخفيض مستوى القلق لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية من سن (١٠-١١ سنة) باستخدام اللعب التمثيلي مع الأطفال ذو مستويات القلق العالي. وأجرى البحث على عينة من: أطفال للمدراس الابتدائية (١٠-١١) سنة من مدارس مدينة اسوان وهي تبلغ

٥ مدراس تم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة، تجريبية). واستخدم الباحث الأدوات الآتية: ١- مقياس القلق العام للأطفال. "اعداد الباحث" ٢- برنامج اللعب التمثيلى. "اعداد الباحث" ٣- مقياس المستوى الإجتماعى والاقتصادى. ٤- اختبار للقدرة العقلية العامة. وكانت الفروض والتساؤلات هي: ١- هل يساعد اللعب التمثيلى على تخفيض القلق لدى الأطفال؟ ٢- اى الجنسين الذكور لم الأناث أكثر تأثراً باللعب التمثيلى فى تخفيض القلق لديهم؟ وكانت النتائج التى توصل اليها البحث هي: ١- أكد على الدور الإيجابى للعب التمثيلى فى خفض توتر الأطفال. ٢- على أطفال للينة التجريبية. ٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية على أن مجموعة الذكور ومجموعة البنات فى المجموعة التجريبية التى تعرضت لبرنامج التمثيل من الأطفال تتخفف القلق لصالح الذكور.

### محمد على كامل محمد مصطفى:

"فعالية برنامج لتعديل السلوك لذوى صعوبات التعلم الناتجة عن الخلل الوظيفى البسيط بالمخ دراسة سيكوفسيولوجية".  
رسالة دكتوراة - كلية التربية - جامعة طنطا - ١٩٩٤.

[١٨]

وتهدف الدراسة الى: ١- أهمية برامج تعديل السلوك وعلاج حالات العجز عن التعلم على أساس النماذج التى تناقش وظائف المخ. وأجرى البحث على عينه من: ١٦ تلميذ وتلميذة للصف الخامس للمرحلة الابتدائية بمدارس مصطفى ابو زهره ، الفاتح، مؤسسة قطور منهم ١٠ ذكور ٦ إناث ٤ إشتراكوا فى الدراسة التجريبية ٦ ضمن أطفال المجموعة الضابطة ٤ تلميذات اشتراكوا فى للدراسة التجريبية ٢ ضمن أطفال المجموعة الضابطة ترلوحث الاحمار ١٤٠، ١٥٤، شهراً متوسط (١٤٣،٣) انحراف معيارى (٥٨.٤) الإناث ، ١٥٠ شهر متوسط ١٤١،١ انحراف معيارى ٣،٨٩. واستخدم الباحث الأدوات الآتية: ١- قائمة الملاحظات السلوكية للأطفال لتحديد ذوى صعوبات التعلم إعداد وثيق عبد الوهاب كامل. ٢- مقياس تقدير سلوك للتلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم مهد كامل ١٩٩٠. ٣- قائمة كوتر تقدير سلوك للطفل إعداد السيد يراهيم السمدوى. ٤- قائمة الملاحظة الكلينيكية للسلوك

الطفل DSM. ٥- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال. ٦- اختبار أوج الأشكال للملوفة. ٧- اختبار أوج الأرقام. وكانت الفروض والتمناؤلات هي: ١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي. ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس الثاني في كل من المتغيرات النفسية والمؤشرات السيكوفسيولوجية. وكانت النتائج التي توصل إليها البحث هي: ١- أكدت صحة الفرض الأول يمكن خفض مظاهر السلوكية للخلل الوظيفي البسيط بالمخ MBD وإضطراب العسر الكتابي تعكس استجابة للجهاز العصبي لدى الأطفال توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١، والنسبة لأن الأداء على اختبار تزاوج الأشكال دال عند مستوى (٠,٠٣) لدرجة إضطرابها النسخ. ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين لصالح أفراد المجموعة التجريبية ثم حساب قيم دلالة الفرق بين المتوسطات لكل من المجموعة التجريبية الضابطة تعكس الاضطرابات في وظائف المخ المعرفية والانفعالية والسيكوحركية المسجلة في هذين القياسين لصالح أفراد المجموعة للتجريبية.

### محمد فتحى عبد الحى عبد الواحد:

"مدى فعالية برنامج مقترح لتحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية".

رسالة دكتوراة - كلية التربية - جامعة الزقازيق - ١٩٩٤.

[١٩]

ويهدف البحث إلى ١- إعداد برنامج مقترح يعمل على تحسين مهارات تواصل الطفل الأصم في البيئة الأسرية. ٢- اختبار أثر البرنامج على عينة الأطفال الأصم. لقياس مدى تحسين مهارات التواصل بعد تطبيق البرنامج. وتتكون عينة البحث من المجموعة التجريبية (٢٠ طفلاً إصم + ٢٠ لب + ٢٠م) للمجموعة الضابطة: ٢٠ طفلاً + ٢٠ لب + ٢٠م أم العمر الزمني ٩-١٢ سنة نسبة القند السمعي لا تقل عن ٩٠ ديسيبل نسبة الذكاء غير اللغوي

(٧٥-٩٥). واستخدم الباحث الأدوات التالية\* البرنامج المقترح إعداد الباحث. \* مقياس تأدية التواصل للأطفال الصم من صورتين إعداد الباحث. \* مقياس التوافق النفسي الإجتماعي إعداد الباحث. \* مقياس الذكاء غير اللفظي إعداد عطية هنا. \* استمارة المستوى الإقتصادي الاجتماعي (كمال نسوفي - محمد بيومي). \* استمارة بيانات اولية للأطفال نوى الاعاقة السمعية إعداد الباحث. وكانت الفروض والتساؤلات\* توجد فروق ذات دلالة احصائية في مهارات التواصل للمجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج لصالح القياس البعدي. \* توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. \* لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهة نظر الأطفال الصم ووجهة نظر الوالدين قبل وبعد البرنامج في مقياس التواصل للأطفال الصم. \* لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين ذكور الأطفال والاثاث وبين الآباء والأمهات للمجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج في درجات مقياس التواصل للأطفال الصم. \* توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج لصالح القياس البعدي. وكانت النتائج التي توصل اليها البحث\* وجدت فروق احصائية ذات دلالة قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي. \* وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية. \* أكدت عدم صحة الفرض ووجدت فروق بين وجهة نظر الأطفال الصم ووجهة نظر الوالدين. \* أكدت عدم صحة الفرض حيث توجد فروق بين ذكور الأطفال والاثاث. \* تؤكد صحة الفرض الخامس في وجود فروق ذات دلالة احصائية قبل وبعد\* البرنامج في ابعاد المقياس الاول ٥،٤،٣،٢، وهي دالة جميعها عند مستوى ٠،١ لصالح القياس البعدي.

### منى حسين محمد الدهان:

"مدى فاعلية برنامج إرشادي لتأهيل الطفل الكفيف لمرحلة المدرسة".  
رسالة دكتوراة - معهد الدراسات العليا لدراسات الطفولة - جامعة عين شمس  
- ١٩٩٤.

تهدف الدراسة الى: ١- إعداد برنامج إرشادي للطفل للكيف في مرحلة ما قبل المدرسة لتأهيله (معرفياً- حسيّاً- حركياً - لغوياً- إجتماعياً- نفسياً) لمرحلة المدرسة. ٢- قياس مدى فاعلية البرنامج الإرشادي على عينه من الأطفال المكفوفين في رياض الأطفال الخاصة بالأطفال المكفوفين وتحقيق الهدف المرجو منه. وأجرى البحث على عينة من: اثنا عشر طفلاً وطفلة معاقين بصرياً من أطفال دار رياض الأطفال بالمركز النموذجي لرعاية المكفوفين بالقاهرة تتراوح أعمارهم بين (٣-٦) سنوات. واستخدم الباحث الأدوات الآتية: ١- مقياس مستوى نمو الطفل (معرفياً- حاسياً- حركياً- إجتماعياً - نفسياً- لغوياً) لمرحلة المدرسة إعداد الباحثة ٢ - البرنامج الإرشادي لتأهيل الطفل الكفيف لمرحلة المدرسة باستخدام كل من (الأرشاد السلوكي والأرشاد باللعب) إعداد الباحثة. وكانت الفروض والتساؤلات هي: ١- توجد فروق دالة احصائياً بين مستوى التأهيل المعرفي للطفل الكفيف. موضع البحث قبل تطبيق البرنامج الإرشادي المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدي ٢- توجد فروق دالة احصائياً بين مستوى التأهيل الحسي للطفل الكفيف موضع البحث قبل تطبيق البرنامج الإرشادي المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدي. ٣ - توجد فروق دالة احصائياً بين مستوى التأهيل للحركي للطفل الكفيف موضع البحث قبل تطبيق البرنامج الإرشادي المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدي. ٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين مستوى التأهيل الإجتماعي للطفل الكفيف موضع البحث قبل تطبيق البرنامج الإرشادي المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدي. ٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين مستوى التأهيل للغوي للطفل الكفيف موضع البحث قبل تطبيق البرنامج الإرشادي المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدي. ٦- توجد فروق دالة إحصائياً بين مستوى تأهيل الطفل الكفيف موضع البحث لمرحلة المدرسة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدي. كانت النتائج التي توصل اليها البحث: ١- وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى التأهيل المعرفي للطفل الكفيف موضع البحث قبل تطبيق البرنامج الإرشادي المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة ٠.٠١ و ٢- وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى التأهيل الحسي للطفل الكفيف موضع البحث قبل تطبيق البرنامج الإرشادي المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة ٠.٠٣ و ٣- وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى التأهيل الحركي للطفل الكفيف موضع البحث قبل تطبيق البرنامج الإرشادي المعد وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة ٠.٠١٤ و ٤- وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى التأهيل الإجتماعي للطفل الكفيف موضع البحث قبل

تطبيق البرنامج الإرشادي المعد وبعد تطبيقه لمصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة ١. و٥- وجود فروق داله احصائيا بين مستوى التأهيل النفسي للطفل الكفيف موضع البحث قبل تطبيق البرنامج الإرشادي للمعد وبعد تطبيقه لمصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة ٠.١٦٠- وجود فروق داله احصائيا بين مستوى التأهيل اللغوي للطفل الكفيف موضع البحث قبل تطبيق البرنامج الإرشادي المعد وبعد تطبيقه لمصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة ٠.١٧- توجد فروق داله احصائيا بين مستوى تأهيل الطفل الكفيف موضع البحث لمرحلة المدرسة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي للمعد وبعد تطبيقه لمصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة ٠. ١٠ ونتبع من ذلك أن البرنامج الإرشادي ساعد على تحسين مستوى تأهيل الطفل الكفيف لمرحلة المدرسة من خلال كل من الارشاد السلوكي والارشاد باللعب بالأنشطة المصاحبة.

### نجاح عبدالشهيدي ابراهيم:

"مدى فاعلية برنامج تدريس في تنمية بعض مكونات السلوك الاستقلالي لدى الأطفال".

رسالة دكتوراة - كلية التربية - جامعة الزقازيق - ١٩٩٤.

[٢١]

ويهدف البحث الى:- ١- إعداد وتصميم اداة مناسبة لقياس وتحديد مستوى السلوك الاستقلالي لدى الطفل في المرحلة الابتدائية. ٢- تصميم واستخدام برنامج تدريس لتنمية بعض جوانب السلوك الاستقلالي لدى الطفل. واجرئ البحث على عينه من:- ٥٦ تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم ما بين (١١-١٢) سنة من تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية . وانقسمت هذه المجموعة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وإستخدم الباحث الأدوات الاتية:- ١- مقياس السلوك الاستقلالي لدى الأطفال (إعداد الباحثة). ٢- إختيار الذكاء المصور إعداد أحمد زكي صالح. ٣- برنامج تدريبي لتنمية بعض جوانب السلوك الاستقلالي لدى الأطفال إعداد الباحثة. وكانت الفروض والتساؤلات هي:- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مجموع درجات أفراد المجموعة للتجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس السلوك الاستقلالي لمصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي. وينبثق من هذا

الفرض العام خمسة فروض فرعية: ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بعد تأكيد الذات لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى. ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على بعض اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى. ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بعد تحمل المسؤولية لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى. ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بعد الاعتماد والثقة بالنفس لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى. ٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية فى كل من التطبيق وبعد المتابعة على الأبعاد (تأكيد الذات) - اتخاذ القرار - تحمل المسؤولية - الاعتماد والثقة بالنفس كمكونات للسلوك الاستقلالى. وكانت النتائج التى توصل إليها البحث هى: -١- أن البرنامج التدريسي المصمم والمستخدم فى هذا البحث قد زاد من مستوى السلوك الاستقلالى لدى أفراد مجموعة الدراسة التجريبية ما يدل على فاعليته. ٢- البرنامج التدريسي المستخدم يمتاز باستمرارية أثر فاعلية. ٣- انحصرت العوامل المرتبطة بفاعلية البرنامج مع للتدريس واستمرارية أثر فيما يلى: - الشعور بالطمأنينة - المثابرة والامدلا - الشعور بالفرض للتقدير والتشجيع - الجذب والاعارة والتشويق.

## نوال أحمد مرسى:

"ممارسة العلاج الأسرى لتعديل السلوك العدوانى لدى الأطفال ضعاف السمع".

رسالة ماجستير - كلية الخدمة الاجتماعية - جامعة حلوان - ١٩٩٤.

[٢٢]

تهدف الدراسة الى: ممارسة العلاج الأسرى فى خدمة الفرد لتعديل السلوك العدوانى لدى الأطفال ضعاف السمع سواء كان: أ- عدوان موجه نحو الذات ب- عدوان موجه نحو

الأخرين. وإجريت البحث على عينة من: ٢٠ طفل يتراوح أعمارهم بين ١١-١٥ سنة وتم اختيار عشرة حالات صدياً. واستخدمت الباحثه الأدوات الآتية: ١- الجلسات الأسرية ٢- المقابلات الفردية. ٣- تصميم إستمارة ملاحظة لقياس السلوك العدواني للأطفال ضعاف السمع (إعداد الباحثة). وكانت الفروض والتساؤلات هي: أ- توجد فروق دالة إحصائية بين القياسات القبالية والبعديّة لحالات المجموعة للتجريبية نتيجة ممارسة العلاج الأسري لتعديل السلوك العدواني نحو الذات. ب- توجد فروق دالة إحصائية بين القياسات القبالية والبعديّة لحالات المجموعة للتجريبية نتيجة ممارسة العلاج الأسري لتعديل السلوك العدواني نحو الآخرين. وكانت النتائج التي توصل اليها للبحث هي: ١- توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس للبعدي لحالات المجموعة للتجريبية نتيجة ممارسة العلاج الأسري لتعديل السلوك العدواني نحو الذات. ٢- توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس للبعدي لحالات المجموعة التجريبية نتيجة ممارسة العلاج الأسري لتعديل السلوك العدواني للموجه نحو الآخرين.

## أمانى الجيومى درويش:

"استخدام البرنامج في العمل مع الجماعات وتنمية السلوك القيادي للطفل. دراسة تجريبية مطبقة بنادي رملة بولاق الذكور - القاهرة".  
رسالة دكتوراة - كلية الخدمة الاجتماعية - جامعة حلوان - ١٩٩٥

[٢٣]

وتهدف الدراسة إلى: التحقق من مدى فاعلية البرنامج في طريقة العمل مع الجماعات في تنمية السلوك للقيادي للطفل. وإجريت البحث على عينة: مكونه من ٣٠ طفلاً يتراوح أعمارهم ٩-١٢ سنة من أطفال نادي رملة بولاق ومقسمين إلى مجموعتين متساويتين: أ- تجريبية، ب- ضابطة. واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية: - مقياس السلوك القيادي للطفل (إعداد الباحثة). - إستمارة الملاحظة السلوكية للطفل (إعداد الباحثة). وكانت الفروض والتساؤلات: - تقوم على فرض رئيسي، هناك علاقة إيجابية بين استخدام البرنامج في العمل مع الجماعات وتنمية السلوك للقيادي للطفل، (٤ فروض فرعية) ١- هناك علاقة إيجابية بين



استخدام البرنامج في العمل مع الجماعات وقدرة الجماعة على تحقيق أهدافها. ٢- هناك علاقة إيجابية بين استخدام البرنامج في العمل مع الجماعات وتنمية الأسلوب للديمقراطي. ٣- هناك علاقة إيجابية بين استخدام البرنامج في العمل مع الجماعات وتنمية القدرة على تكوين العلاقات داخل الجماعة. ٤- هناك علاقة إيجابية بين استخدام البرنامج في العمل مع الجماعات وتنمية القدرة على تحمل المسؤولية. وكانت النتائج التي توصل إليها البحث: صحة الفروض القرعية وبالتالي تأكدت صحة الفرض الرئيسي الذي مؤاده توجد علاقة إيجابية بين استخدام البرنامج في العمل مع الجماعات وتنمية السلوك القيادي للطفل، بمعنى ان استخدام البرنامج في طريقة العمل مع الجماعات يؤدي إلى تميز السلوك القيادي للطفل.

### سهير حلمي محمد إبراهيم:

"مدى فاعلية استخدام اسلوب الارشاد الجماعي في تحسين السلوك

اللاتوافقي لدى الاطفال".

رسالة دكتوراة - كلية البنات - جامعة عين شمس - ١٩٩٥.

[٢٤]

ويهدف البحث إلى:- إعداد برنامج في الإرشاد الجماعي لفئة المعالين عقليا والقبالين للتعلم ودراسة اثره من حيث اكسابهم مهارات السلوك للتوافقى. وأجرى البحث على عينة من:- (٦٠) من المعالين عقليا، ذكور و إناثا. مدرسة: للتربية الفكرية فئة للقبالين للتعلم السن (٨ - ١٥) نسبة الذكاء (٥٠-٧٠) وتنقسم العينة إلى مجموعتان تجريبيتان \* مجموعة تجريبية أ بواقع ٣٠ لكل مجموعة. \* مجموعة تجريبية ب بواقع ٣٠ فرد. وإستخدم للباحث الأدوات الاتية: ١- إختبار ستانفورد بينه لقياس الذكاء. ٢- مقياس السلوك التوافقى (إعداد فاروق صادق ١٩٨٥) ٣- دليل للمستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة (إعداد محمود منسى ١٩٧٩). ٤- بناء برنامج إرشادى جماعى لتعديل السلوك للاتوافقى للأطفال المعالين عقليا (إعداد الباحثة). ٥- بطاقة ملاحظة (إعداد الباحثة). وكانت للفروض وللتساؤلات: ١- لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعه التجريبية (أ) لتدعيم الموجب ومتوسطات درجات أفراد المجموعه الضابطة قبل تطبيق البرنامج من حيث المقياس المستخدم فى الدراسة. ٢- لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعه التجريبية (ب)



دلالة احصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقليا من فئة القابلين للتعلم في المجموعة التجريبية (أ) مجموعة التدعيم الموجب في التطبيق القبلي ومتوسطات درجات افراد نفس المجموعة في التطبيق البعدي من حيث المقياس المستخدم لصالح التطبيق البعدي. ٤- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقليا من فئة القابلين للتعلم في المجموعة التجريبية (ب) مجموعة الارشاد باللعب في التطبيق القبلي والبعدي ٥- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقليا من فئة القابلين للتعلم في المجموعة التجريبية (أ) مجموعة التدعيم الموجب ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي من حيث المقياس المستخدم في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي. ٦- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقليا من فئة القابلين للتعلم في المجموعة التجريبية (ب) مجموعة الارشاد باللعب ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي من حيث المقياس المستخدم في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي. ٧- لا توجد فروق بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقليا من فئة القابلين للتعلم في المجموعة التجريبية (أ) مجموعة التدعيم الموجب ومتوسطات درجات افراد نفس المجموعة من حيث المقياس المستخدم (السلوك التوافقي) للتطبيق البعدي وبعد شهرين من التتبع. ٨- لا توجد فروق بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقليا من فئة القابلين للتعلم في المجموعة التجريبية (ب) مجموعة الارشاد ومتوسطات درجات افراد نفس المجموعة من حيث المقياس المستخدم (السلوك التوافقي) للتطبيق البعدي وبعد شهرين من التتبع. ٩- لا توجد فروق بين متوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات افراد نفس المجموعة قبل التطبيق وبعده وذلك من حيث المقياس المستخدم (السلوك التوافقي) المستخدم في الدراسة.

### صلاح الدين عبدالغنى سيد أحمد:

فاعليه برنامج إرشادي في تخفيف القلق الناتج عن الحرمان الوالدي

لدى الاطفال".

رسالة دكتوراة - كلية التربية - جامعة عين شمس - ١٩٩٥.

وتهدف الدراسة إلى:- تحديد فاعلية برنامج ارشائ جماعى فى خفض مستوى القلق لدى الأطفال المحرومين من لحد الوالدين بسبب الطلاق. وأجرى البحث على عينه من:- تتكون عينه الدراسة من ٤٠ طالب وطالبة من مدارس عثمان بن عفان - السلام - للبساتين - بمنطقة البساتين - دار السلام بمحافظة القاهرة تتراوح أعمارهم الزمنية (٦-١١) سنوات تم تقسيمهم إلى اربعة مجموعات الاولى - تجريبية ذكور - الثانية تجريبية إناث الثالثة ضابطة ذكور - الرابعة ضابطة إناث تتكون كل مجموعة من ١٠ أطفال. وقد إستخدم الباحث الاوات الاتية: ١- مقياس قلق الحرمان الولادى بالطلاق إعداد الباحثة. إستمارة جمع البيانات إعداد الباحث- إستمارة جمع للبيانات إعداد للباحث. - مقياس المستوى الاجتماعى - الاقتصادى للأسرة المصرية المعدل. - برنامج إرشادى إعداد للباحث. وكانت الفروض والتساؤلات:-

- ١- توجد فروق دالة بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ذكور ومتوسطات درجات افراد نفس المجموعة على اختبار القلق المستخدم قبل وبعد التجربة لصالح لتطبيق القبلى.
- ٢- توجد فروق دالة بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية إناث ومتوسطات درجات افراد نفس المجموعة على اختبار القلق المستخدم بعد فترة المتابعة.
- ٣- لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ذكور ومتوسطات درجات افراد نفس العينة على اختبار القلق المستخدم بعد فترة المتابعة.
- ٤- لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية إناث ومتوسطات درجات افراد نفس المجموعة على اختبار القلق المستخدم بعد فتره المتابعة.
- ٥- توجد فروق دالة بين متوسطات ذكور المجموعة الضابطة. درجات افراد المجموعة الضابطة ذكور على اختبار القلق المستخدم بعد التجربة لصالح المجموعة الضابطة.
- ٦- توجد فروق دالة احصائيا إناث ومتوسطات درجات ذكور على اختبار القلق المجموعة الضابطة.
- ٧- لا توجد فروق دالة بين متوسطات ذكور ومتوسطات نفس المجموعة على مقياس القلق المستخدم قبل التجربة وبعدها.
- ٨- لا توجد فروق دالة إناث ومتوسطات درجات قبل التجربة وبعدها. وكانت النتائج التى توصل إليها البحث:- ١- هناك فروق دالة بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية (ذكور) متوسطات درجات افراد نفس المجموعة على اختبار القلق المستخدم قبل وبعد التجربة لصالح للتطبيق القبلى.
- ٢- هناك فروق دالة بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية إناث ومتوسطات درجات افراد نفس المجموعة على اختبار القلق المستخدم بعد فترة المتابعة.
- ٣- عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ذكور ومتوسطات درجات نفس المجموعة على

لإختبار القلق المستخدم بعد فتره المتابعه. ٤- عدم وجود فروق للمجموعة على إناث ومتوسطات المجموعة بعد فترة المتابعه. ٥- ان هناك فروق للمجموعة ذكور ومتوسطات درجات مجموعة إناث على إختبار القلق لصالح المجموعة للضابطة. ٦- لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ذكور ومتوسطات درجات نفس المجموعة على مقياس القلق المستخدم قبل التجربة وبعدها. ٧- لا توجد فروق دالة بين متوسطات للضابطة إناث ومتوسطات فروق دالة بين الذكور للتجربة وبعدها. ٨- إن هناك فروقاً دالة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (إناث) ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة إناث على إختبار القلق المستخدم لصالح المجموعة الضابطة.

### مصطفى أحمد سامي:

"أثر برنامج إرشادي على تعديل اتجاهات الأحداث الجانحين نحو مفهوم الذات والأخرين".

رسالة ماجستير - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - ١٩٩٥م.

[٢٦]

وتهدف الدراسة إلى: ١- وضع برنامج علمي مخطط للتدخل المقصود لتعديل سلوك الجانحين. ٢- إختبار مصداقية البرنامج في مجموعتين تجريبتين من مؤسسات الأحداث (ذكور - إناث). ٣- تحديد مقدار فاعلية البرنامج عن طريق قياس الأثر للناجم عنه. ٤- تحديد مقدار النجاح والفشل في قدرة البرنامج على تحقيق أهدافه. وأجرى البحث على عينه من: مؤسسات للأحداث وهما مؤسسة دور التربية بالجيزة ومؤسسة فتيات العجوزة، بلغ حجم العينه ٣٢ من الأحداث وقسمت عينه البحث إلى جماعتين ١٦ ذكور، ١٦ إناث ممن تتراوح أعمارهم بين ١٢-١٥ سنة. ثم ايداعهم على أثر قضايا السرقة. واستخدم الباحث الأدوات الآتية: ١- إختبار مفهوم الذات والأخرين. ٢- الإختبار السوسيومترى. ٣- دراسة للحالة. ٤- البرنامج الإرشادي. وكانت الفروض والتساؤلات هي: -يؤثر برنامج الإرشاد والتوجيه النفسي المستخدم في البحث تأثيراً فعالاً على تعديل سلوك الأحداث الجانحين إيجابياً. الفروض الفرعية ١- توجد

فروق جوهرية بين درجات الذكور للجانحين على اختبار مفهوم الذات والآخرين (قبل - بعد) البرنامج لصالح القياس البعدي.٢- توجد فروق جوهرية بين درجات الإناث الجانحات على اختبار مفهوم الذات والآخرين (قبل - بعد) للبرنامج لصالح القياس البعدي.٣- تختلف هذه الفروق في الشدة باختلاف الفروق بين الجنسين ذكور - إناث. وكانت للنتائج التي توصل إليها البحث هي: ١- توجد فروق جوهرية في الدرجات السوسيومترية ومكانة الفرد في الجماعة كما يقاسها الاختبار السوسيومترى (قبل - بعد) البرنامج لصالح القياس البعدي.٢- توجد فروق جوهرية بين درجات الذكور للجانحين على اختبار مفهوم الذات والآخرين (قبل - بعد) للبرنامج لصالح القياس البعدي عند مستوى ٠,٠٠١,٣- توجد فروق جوهرية بين درجات الإناث للجانحات على اختبار مفهوم الذات والآخرين قبل - بعد البرنامج لصالح القياس البعدي عند مستوى ٠,٠٠١,٤- تختلف هذه الفروق في الشدة باختلاف للفروق بين الجنسين.

## هالة محمد كمال شنبولية:

"برنامج لتنمية اتجاهات الام نحو حب استطلاع أطفالها في ضوء العلاقة

بين حب استطلاع الطفل وبعض المتغيرات الاسرية".

رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة المنوفية - ١٩٩٥.

[٢٧]

ويهدف البحث الحالي إلى : دراسة مدى تأثير برنامج ارشادي لتنمية اتجاهات الأم نحو حب استطلاع اطفالها لدى عينة أمهات أطفال الروضة وتأثير هذا البرنامج على تحسين اداء الأطفال على مهام حب الاستطلاع. وجرى البحث على عينة من : (١٥٢) طفل وطفلة من رياض الأطفال بمحافظة القاهرة (٧٢ طفل، ٨٠ طفلة) أعمار (٤:٦) سنوات وأمهم وكانت عينة الأمهات مقسمة على النحو الاتي (١٠٠ متعلمة، ٥٢ غير متعلمة) و (٧١ أم تعمل ، ٨١ أم لاتعمل) وذلك مع توافر عامل الاختيار العشوائي لافراد العينة تم استخدمت الباحثة للحالية (٢٠) من الأمهات المتعلمات و (٢٠) من الأمهات غير المتعلمات نوى الاتجاه المنخفض نحو حب استطلاع لطفالها لتطبيق للبرنامج الارشادي ثم تم تطبيق مهام الاستطلاع على لطفالهم لمعرفة مدى تحسن اداء الأطفال على هذه المهام. واستخدمت الباحثة الأدوات

الآتية: أ- برنامج ارشادي لتنمية اتجاهات الأم نحو حب استطلاع اطفالها (إعداد الباحثة) ب- ثلاث مهام لتحديد مستوى استطلاع الطفل (إعداد الباحثة) ج- مقياس اتجاهات الأم نحو حب استطلاع لطفالها (إعداد الباحثة). وكانت تساؤلات البحث: ١- هل يوجد اختلاف لتأثير برنامج يعد لتنمية اتجاهات الأم نحو حب استطلاع اطفالها في ضوء بعض المتغيرات الاسرية (تعليم الأم - علم الأم - حجم الاسرة للترتيب الميلادي للأطفال) على اتجاهات الأم نحو حب استطلاع نتيجة لتنمية اتجاهات لمهاتهم نحو حب استطلاعهم. ففروض البحث: أولاً: فروض قبل تطبيق البرنامج. ففروض تتعلق بالامهات: ١- توجد فروق ذات دالة احصائية بين الامهات للمتعلمات وغير المتعلمات في الاداء على مقياس اتجاهات الأم نحو حب استطلاع. لافالا لصالح الامهات المتعلمات. ٢- توجد فروق ذات دالالة احصائية بين الامهات العاملات وغير العاملات في الاداء. على مقياس اتجاهات الأم نحو حب استطلاع اطفالها لصالح الامهات العاملات. ٣- توجد فروق ذات دالالة احصائية بين امهات الاسر ذات الحجم الكبير وامهات الاسر ذات الحجم الصغير في الاداء على مقياس اتجاهات الأم نحو حب استطلاع اطفالها لصالح الاسر ذات الحجم الصغير. ٤- توجد فروق ذات دالة احصائية في اداء الامهات على مقياس اتجاهات الأم نحو حب استطلاع اطفالها بناء على الترتيب الميلادي للطفل في الاسرة وذلك لصالح الطفل ذو الترتيب الأكل. ففروض تتعلق بالابناء: ١- لا توجد تفاعل دال احصائياً بين كل من الجنس والعمر الزمني على مهام الاستطلاع لدى افراد العينة. ٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أطفال الامهات المتعلمات وغير المتعلمات من افراد العينة في الاداء على مهام حب الاستطلاع لصالح أطفال الامهات المتعلمات. ٣- توجد فروق ذات دالة احصائية بين أطفال الامهات للعاملات وغير للعاملات من افراد العينة في الاداء على مهام حب الاستطلاع لصالح أطفال الامهات للعاملات. ٤- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اداء الأطفال افراد العينة على مهام حب استطلاع وحجم الاسرة لصالح أطفال الاسر ذات الحجم الصغير. ٥- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اداء الأطفال افراد للعينة على مهام حب الاستطلاع والترتيب الميلادي للطفل داخل الاسرة لصالح الترتيب الأكل. ثانياً: فروض بعد التطبيق ففروض تتعلق بالامهات: ١- توجد فروق ذات دلالة احصائية في اداء الامهات المتعلمات على مقياس اتجاهات الأم نحو حب استطلاع اطفالها قبل وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي. ٢- توجد فروق ذات داله احصائية في اداء الامهات غير المتعلمات على مقياس اتجاهات الأم نحو حب استطلاع اطفالها قبل وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي. ففروض تتعلق بالابناء: ١-

توجد فروق دالة احصائياً في أداء الأطفال الأمهات المتعلمات على مهام حب الاستطلاع قبل وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي. ٢- توجد فروق دالة احصائيه في أداء الأطفال غير المتعلمات على مهام حب الاستطلاع قبل وبعد للتطبيق لصالح التطبيق للبعدي. وكانت نتائج البحث: توصلت للدراسة الى النتائج الآتية ١- تفوق الامهات العاملات والمتعلمات وذوى الاسر الصغيرة فى الحجم على الامهات الغير عاملات وغير متعلمات وذوى اسر كبيرة فى الحجم فى الاداء على مقياس اتجاه الأم نحو حب استطلاع لطفالها. ٢- تفوق ابناء الامهات للمتعلمات وللعاملات وذوى الاسر الصغيرة فى الحجم على ابناء الامهات غير المتعلمات وغير للعاملات وذى اسر كبيرة فى الحجم فى الاداء على مقياس مهام حب الاستطلاع. ٣- وجود فروق فى اداء الامهات المتعلمات والغير متعلمات على مقياس اتجاهات الأم نحو حب استطلاع لطفالهم لصالح التطبيق البعدي. ٤- وجود فروق فى اداء لطفال الامهات المتعلمات وغير المتعلمات على مهام حب الاستطلاع لصالح التطبيق البعدي.

### سهير محمد محمد توفيق:

"أثر استئذام برنامج لغوى على النمو النفسى الإنفعالى لدى الأطفال المعوقين سمعياً".

رسالة ماجستير - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس ١٩٩٦.

[٢٨]

يهدف البحث إلى: محاولة التحقق من كفاءة وفعالية البرنامج للغوى المستخدم وتأثيره على النمو النفسى الأنفعالى وحجم الحصيلة اللغوية للأطفال المعوقين سمعياً. أجرى البحث على عينة من: (٢٠٤) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم من (٣-٨) سنوات لديهم اعاقة سمعية تم اختبارهم من عينة عشوائية قولها (٢٢٤) طفلاً وطفلة وقد تم تقسيم العينة النهائية إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية للمجموعة التجريبية قولها (١١٨) طفلاً وطفلة والمجموعة الضابطة (٨٦) طفلاً وطفلة. استخدمت الباحثة الادوات التالية: ١- دليل تقدير لمستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة (تعديل عبدالعزيز لشخص ١٩٨٨). ٢- اختبار هيكلم تبيرسك للذكاء (ترتيب عبدالعزيز كامل ١٩٨١). ٣- قائمة ملاحظة السلوك للنفسى الأنفعالى لدى



الطفل المعوق، سمعياً (إعداد الباحثة). ٤- قائمة الحصيلة اللغوية (١-٣) سنوات (إعداد ليلي كرم الدين). وكانت الفروض والتساؤلات: ١- لا توجد فروق دالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج للغوى بين متوسطات درجات الأطفال المعوقين سمعياً بالمجموعات التجريبية والضابطة في كل من الدرجة الكلية للقائمة ملاحظة السلوك النفسى والانفعالى وابعادها وحجم الحصيلة اللغوية. ٢- توجد فروق دالة إحصائية بعد تطبيق البرنامج للغوى بين متوسطات درجات الأطفال المعوقين سمعياً بالمجموعات التجريبية والضابطة في كل من الدرجة الكلية للقائمة ملاحظة السلوك النفسى والانفعالى لصالح أطفال المجموعة التجريبية. ٣- توجد فروق دالة إحصائية بعد تطبيق البرنامج للغوى بين المتوسطات اللغوية قبل تطبيق البرنامج للغوى وبعده لصالح القياس البعدي. ٤- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأضفال المعوقين سمعياً بالمجموعات لضابطة في كل من الدرجة الكلية لقائمة ملاحظة السلوك النفسى الانفعالى وابعادها وحجم الحصيلة اللغوية قبل تطبيق البرنامج للغوى وبعده. ٥- توجد فروق دالة إحصائية بين التغيير الذى حدث في كل من الدرجة الكلية لقائمة ملاحظة لسلوك النفسى الانفعالى وابعادها وحجم الحصيلة اللغوية للأطفال المعوقين سمعياً الذين يستخدمون البرنامج للغوى بالمجموعة التجريبية بين القياس القبلى والبعدى والتغير الذى حدث للأضفال المعوقين سمعياً الذين لا يستخدمون البرنامج للغوى بالمجموعة الضابطة من نفس القياسين. ٦- تتأثر كل من الدرجة الكلية القائمة ملاحظة السلوك النفسى الانفعالى وابعادها. وكانت النتائج التى توصل إليها البحث: ١- عدم وجود فروق بين مستوى اداء الأطفال المعوقين سمعياً بالمجموعات التجريبية والضابطة، في كل من الدرجة الكلية لقائمة السلوك النفسى الانفعالى وابعادها وحجم الحصيلة اللغوية عند القياس القبلى. ٢- تأثر درجات الأطفال المعوقين سمعياً في كل من الدرجة الكلية القائمة السلوك النفسى الانفعالى وابعادها وحجم الحصيلة اللغوية بفعل متغيرات الجنس ودرجة فقد السمع والمستوى الاجتماعى الاقتصادى والتفاعل بين هذه المتغيرات لصالح المجموعة التجريبية. ٣- وجود فروق دالة إحصائية بين التغيير الذى حدث في كل من الدرجة الكلية لقائمة السلوك النفسى الانفعالى وابعادها حجم الحصيلة اللغوية للأطفال المعوقين سمعياً الذين يستخدمون البرنامج للغوى لمجموعة التجريبية بين القياسين القبلى والبعدى لصالح المجموعة للتجريبية. ٤- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأضفال المعوقين

سمعيًا بالمجموعات الضابطة في كل من الدرجة الكلية، قبل تطبيق البرنامج اللغوي وبعده لصالح القياس القبلي. ٥- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعوقين سمعيًا قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح القياس البعدي. ٦- وجود فروق دالة إحصائية بعد تطبيق البرنامج اللغوي بين متوسطات درجات الأطفال للمعوقين سمعيًا لصالح لطفال للمجموعة التجريبية.

### محمد أحمد عبد اللطيف بخيت:

"أثر استخدام بعض أنشطة اللعب على النمو المعرفي لأطفال مرحلة

الرياض".

رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة المنوفية - ١٩٩٦.

[٢٩]

وبصفة، للبحث إلى : دراسة أثر استخدام بعض أنشطة اللعب على النمو المعرفي للأطفال في مرحلة ما قبل سن المدرسة (مرحلة الرياض) وقد تحددت أهداف البحث في : ١- توضيح مساهمات اللعب في تحقيق النمو المعرفي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. ٢- التعرف على مراحل النمو المعرفي لطفل مرحلة الرياض من خلال أهم المفاهيم المرتبطة بهذه المرحلة. ٣- محاولة الاستفادة من هذا البحث في وضع تصور مبدئي لمشروع أو خطة دراسة يمكن أن تكون محورًا للتعليم في مرحلة الرياض في مصر. وذلك انطلاقاً من أن اللعب هو لغة الطفل الرمزية للتعبير عن الذات من خلال تعامله مع اللعب كما أنه الوسيلة لفهم الكثير عن الطفل وعلاقته وافتعالاته كما تبدو أهمية اللعب عند طفل الروضة في مساعدته على اكتساب العديد من الخبرات ابتداءً من المهارات العقلية الأساسية إلى حل المشكلات. وأجرى البحث على عينة : كلية قوامها ٩٨ طفلاً بمدرسة النهضة بمنطقة شبرا التعليمية بالقاهرة وتضم هذه المدرسة أربعة فصول لمرحلة ما قبل المدرسة وقد قام الباحث باختيار فصلين للمجموعة التجريبية وفصلين للمجموعة الضابطة وقد تم الاختيار على أساس عشوائي وقد بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (٥٠) طفلاً والمجموعة التجريبية (٤٨) طفلاً. واستخدم الباحث الأدوات الآتية : ١- أدوات خاصة لتجانس العينات وهي اختبار رسم الرجل لجود لف وقد تم

التأكد من تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث السن والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والتحصيل والذكاء. ٢- لدوات خاصة لقياس النمو العقلي للأطفال (سن ما قبل المدرسة) ومنها مقاييس بياجيه للنمو العقلي المعرفي من اعداد ١. د. سامي أبوويه وأخريين وتتضمن (٦) اسئلة تقيس مستوى النمو العقلي المعرفي لدى الأطفال - استخدام الالعب لزيادة النمو العقلي المعرفي لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة وقد تضمنت هذه الالعب عدة جوانب بعضها يتصل بالتميز وبعضها باجراء المقارنات بينما نصبت بعض الالعب الأخرى على تكوين الصور واحداث التجانس بين الالوان والتعرف على مراحل النمو لدى الإنسان. وكانت الفروض هي : ١- يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطى درجات افراد المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى على مقياس النمو العقلي المستخدم فى البحث لصالح درجات التطبيق البعدي للمقياس. ٢- لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس النمو العقلي المستخدم فى البحث فى نهاية التطبيق القبلى والبعدى. ٣- يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطى درجات كل من مجموعتى البحث الضابطة والتجريبية على مقياس النمو العقلي المعرفي المستخدم فى البحث فى التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية. ٤- لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطى درجات البنين والبنات على مقياس النمو العقلي المستخدم فى البحث بالنسبة للعينة الكلية قبل التجربه وبعدها. وكانت النتائج التى توصل اليها البحث : بالنسبة للفرض الأول : تحققت صحة هذا الفرض بصفة عامة حيث اتفقت نتائجه مع الدراسات والبحوث السابقة كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة ١٤,٢٥ وهى دالة احصائية عند مستوى معنويه ٠,٠١ , وحيث كانت قيمة (ت) للجدولية = ٢,٧٠٤ ويمكن تفسير هذه النتيجة أن قيام الاطفال بالممارسة الحقيقية لانشطة للعب ومن خلال التوجيه المناسب أدى إلى تزويدهم بالمعلومات الضرورية واسهم فى نموهم للعقلي المعرفي والذي ظهرت نتائجه فى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية. ٢- الفرض الثانى : اسفرت نتائج هذا الفرض عن نتائج تدعم صحته على الرغم من تعارض نتائج هذا الفرض مع منطوقه حيث ابرزت لنتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية طفيفة بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة وان هذا الفرض راجع إلى النمو الذى مر به الاطفال خلال اجراء التجربة على المجموعة الأخرى التجريبية. ٣- الفرض الثالث : تحقق هذا الفرض بصفة عامة فقد ظهرت للنتائج وجود فروق بين متوسطى درجات كل من مجموعتى البحث الضابطة والتجريبية على مقياس النمو العقلي المعرفي للم / د / , البحث فى التطبيق البعدي

اصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت (ت) للمحسوبة (١٠,٥٥) وهي دالة احصائية عند مستوى معنويه ٠,٠١ حيث بلغت قيمة (ت) الجدولية = ٢,٦٦. الفرض الرابع : تحققت صحة هذا الفرض بصفة عامة وذلك في ضوء الدراسات السابقة وفي ضوء مقياس النمو العقلي للأطفال حيث ابرزت النتائج بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات البنين والبنات على مقياس للنمو العقلي المستخدم في البحث بالنسبة للعينة ككل قبل التطبيق وبالنسبة للمجموعة التجريبية بعد إجراء برنامج للتدخل من جانب الباحث.

### احمد البهي السيد وحش:

استخدام بعض البرامج التعليمية في تعديل السلوكيات غير التوافقية لدى الاحداث الجانحين.

رسالة دكتوراه - كلية التربية - جامعه المنصوره - ١٩٩١م.

[٣٠]

ويهدف البحث إلى : ١- وضع برامج ارشادية من لجل تعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى الاحداث الجانحين وتجريبها. ٢- قياس مدى فاعليه هذه البرامج في تعديل بعض هذه السلوكيات غير المتوافقه ودراسة نتائجها. اجري البحث على عينة من : - بلغت عينة للدراسة من الاحداث الجانحين ٤٧ حدثاً جانحا بينما خرج ثلاثة منهم في بداية المعالجة التجريبية لسدور حكم البراءة. واستخدم الباحث الأدوات الآتية : ١- اختبار السلوكيات غير التوافقية (موقف) اعداد الباحث. ٢- اختبار السلوكيات غير التوافقية (عبارات). مشكلة البحث: ١- ما السلوكيات غير التوافقية للاحداث الجانحين للعينه المختارة. ٢- هل يمكن وضع برامج لتعديل هذه السلوكيات غير التوافقية للاحداث الجانحين. ٣- ما مدى فاعليه هذه البرامج. ٤- هل هناك فروقا دالة احصائياً في السلوكيات بعد تطبيق البرامج. ٥- أي هذه البرامج أكثر فاعليه في تعديل هذه السلوكيات. وكانت الفروض والتساؤلات: ١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في ابعاد السلوكيات غير التوافقية (عدوان سوء توافق لجماعي احساس بالنقص قلق ضبط الذات) اصالح المجموعة التجريبية. ٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

لصالح القياس البعدي ٣- تأثير المعالجة التجريبية على الاحداث باستخدام البرامج تأثيراً كميًا تداعياً ٤- يختلف التأثير الكمي المستخدم (لعب الدور، دراما والرسم والمجموعة للتجريبية بإختلاف محتواها) ٥- يمكن تعديل بعض السلوكيات غير التوافقية من خلال بعض البرامج التعليمية التي اعدت لذلك. وكانت النتائج التي توصل اليها البحث: - توصلت الدراسة إلى تعديل وخفض السلوكيات غير التوافقية. وقد تحقق الفرض الثاني والثالث والخامس والفرض الأول جزئياً ولم يتحقق الفرض الرابع.

### شيماء محمد الدياسطي:

"أثر برنامج لتنمية الادراك السمعي والبصري على الاستعداد للقراءة لدى أطفال الحضانات".

رسالة ماجستير - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس - ١٩٩١.

### [٣١]

ويهدف البحث إلى: التعرف على فاعليه برنامج لتنمية الادراك السمعي والبصري على الاستعداد للقراءة واثره لدى أطفال الحضانات. وأجرى البحث على عينة من : - أطفال حضانتى الانوار المحمدية وفاطمة الزهراء من حضانات شرق القاهرة للشنون الاجتماعية. وكان للحجم الكلى لافراد العينة ١٣٦ طفل وقد راعت الباحثة للتكافؤ بين الافراد فى المجموعة الأولى والثانية من حيث العدد والجنس والمستوى الاجتماعى الاقتصادى والذكاء. واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية : -١- إختبار رسم الرجل لجودانف هاريس لقياس للذكاء. -٢- إستمارة جمع بيانات عن الحالة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للامرة (إعداد وفناء سلامة). -٣- برنامج لتنمية الادراك السمعي والبصري على الاستعداد للقراءة لدى أطفال الحضانات (من اعداد الباحثة). وكانت الفروض والتساؤلات : -١- يوجد فروق احصائية دالة بين متوسطات درجات أطفال ما قبل المدرسة للذكور والاناث البالغين من العمر (٤-٥) سنوات فى برنامج الاستعداد للقراءة لصالح الأطفال الاناث. -٢- توجد فروق احصائية دالة ما بين متوسطات درجات أطفال ما قبل المدرسة البالغين من العمر (٤-٥) سنوات فى برنامج

الاستعداد للقراءة لصالح الأطفال الأكبر سنأً. ٣ - توجد فروق احصائية دالة ما بين متوسطات درجات أطفال ما قبل المدرسة البالغين (٤ - ٥) سنوات في برنامج الاستعداد للقراءة السابق واللاحق لتعريفهم لأنشطة البرنامج لصالح التطبيق اللاحق. وكانت النتائج التي توصل اليها البحث : -١- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الأطفال للذكور والأطفال الاناث للاستعداد القرائي وذلك لصالح الأطفال الاناث مما يثبت صحة الفرض الأول. ٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الأطفال من نوى الاعمار الزمنية (٤-٥) (٥-٦) سنوات وذلك لصالح الأطفال الأكبر سنأً مما يثبت صحة الفرض الثاني. ٣- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات أطفال العينة ككل قبل وبعد التطبيق وذلك لصالح الأطفال بعد التطبيق مما يثبت صحة الفرض الثالث.

### فائقة على أحمد عبد الكريم:

"برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للكتابة عند الأطفال من سن (٤-٦)

سنوات.

رسالة ماجستير - كلية البنات - جامعة عين شمس - ١٩٩١.

[٣٢]

ويهدف البحث إلى : - بناء برنامج يساعد على تنمية إستعدادات الأطفال لتعلم الكتابة في الفترة العمرية من سن (٤-٦سنوات) والتعرف على مهارات واستعدادات هؤلاء الأطفال ومدى مناسبة البرنامج لهم من حيث أهدافه ومحتواه وأنشطته ووسائله وأساليب تكويمه. وأجرى البحث على عينة من: ٨٠ طفل من أطفال رياض الاطفال التابعة لوزارة الشئون بمحافظة السويس [روضة التعاريف بمدينة الصباح - روضة اطفال بوحدة السويس مدينة فوصل الاجتماعية] تم تكسيمهم لمجموعتين (تجريبية وعددها (٤٠) ذكور، ٢١ إناث) (ضابطة وعددها ٤٠ ٢٠ ذكور، ٢٠ إناث) روعى التجانس بين افراد المجموعتين في السن والذكاء والتقارب في المستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ودرجة الاستعداد لتعلم الكتابة. واستخدمت الباحثة الادوات البحث التالية ١- اختبار رسم للرجل لجودانف - هاريس.

٢- إستمارة جمع بيانات عن الحالة الاقتصادية - الاجتماعية - الثقافية. ٣- اختبار الاستعداد للكتابة من تصميم للباحثة. ٤- برنامج لتنمية الاستعداد للكتابة من إعداد الباحثة. وكانت الفروض والتساؤلات: ١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين (ذكور - إناث) في الاستعداد للكتابة. ٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاستعداد لتعلم الكتابة لصالح المجموعة التجريبية. وكانت النتائج التي توصل إليها البحث: ١- لم توجد فروق دالة بين الذكور والإناث من أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستعداد لتعلم الكتابة قبل تطبيق البرنامج. ٢- لم توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث في المجموعة للتجريبية في مدى الاستعداد والكتابة بعد تطبيق البرنامج. ٣- توجد فروق دالة احصائياً بين اطفال المجموعتين التجريبية والضابطة لتعلم الكتابة بعد اداء البرنامج لصالح التجريبية. ٤- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة للتجريبية قبل وبعد اداء البرنامج لصالح الاختبار البعدي. ٥- وجدت فروق دالة بين اطفال المجموعتين في درجاتهم لاختبار الادراك البصرى لصالح المجموعة التجريبية. ٦- وجدت فروق دالة بين اطفال المجموعتين في اختبار التذكر لصالح المجموعة التجريبية. ٧- وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات اطفال المجموعتين في اختبار التماسق البصرى لصالح المجموعة التجريبية. ٨- وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات اطفال المجموعتين في اختبار تشكيل رموز للكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

**ناجي عبدالعظيم سعيد مرشد:**

"دراسة مدى فعالية اللعب على مستوى النمو اللغوى لطفل ما قبل

المدرسة".

رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة الزقازيق - ١٩٩١.

ويهدف البحث إلى : هدف نظرى : يتمثل هذا الهدف فى التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من للعب اللغوى، اللعب الدرامى الاجتماعى ومستوى لنمو اللغوى لطفل ما قبل المدرسة. هدف تطبيقى : الاستفادة من برنامج هذه الدراسة فى تحسين مستوى النمو اللغوى لطفل ما قبل المدرسة واستفاده دور الحضانه من هذه البرامج وأيضاً استفاده المشرفين فى اختبار أنسب الالعب للطفل. واجرى البحث على عينة من : ١- مجموعة تجريبية أولى تكونت من ٣٠ طفل وطفلة وتمارس اللعب اللغوى لمعرفة اثره على مستوى لنمو اللغوى لهم. ٢- مجموعة تجريبية ثانية : ٣٠ طفل وطفلة تمارس اللعب الدرامى الاجتماعى. ٣- مجموعة تجريبية ثالثة : ٣٠ طفل وطفلة تمارس اللعب الدرامى الاجتماعى واللعب اللغوى لمعرفة أثرها على مستوى النمو اللغوى لافراد المجموعة. ٤- مجموعة ضابطة: ٣٠ طفل وطفلة. واستخدم الباحث الأدوات الآتية : اختبار القدرات النفسية اللغوية ITPA بطارية القدرات النفسية اللغوية (هدى براده ، فاروق صادق)\* مقياس المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة المصرية. اعداد (كمال دسوقى ، محمد بيومى)\* برنامج اللعب اللغوى (اعداد الباحث). برنامج اللعب الدرامى الاجتماعى (اعداد الباحث). وكانت الفروض والتساؤلات كالتالى: توجد فروق دالة بين متوسط درجات أطفال المجموعات الثالثه قبل البرنامج وبعده لصالح القياس البعدى. \* توجد فروق دالة بين متوسطى الأولى والثالثه بعد البرنامج لصالح المجموعة الثالثه - لاتوجد فروق دالة بين المجموعة الأولى والثانية بعد اللعب توجد فروق دالة بين متوسط درجات أطفال المجموعة الثانية والثالثه بعد اللعب لصالح المجموعة الثالثه. وكانت النتائج التى توصل اليها البحث : لقد اثبت صحة الفروض الموضوعه ولوحظ أن النمو اللغوى لدى المجموعات الثلاثة كان أكثر بعد تنفيذ البرامج. \* وانه لاتوجد فروق بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية حيث أن كل مجموعة من المجموعتين تعرضن لمجموعة من الالعب التى تعرضت إثراء الفاموس اللغوى لدى الاطفال. \* ولوحظ أن افراد المجموعة الثالثه الذين مارسوا البرنامجين أكثر اثراء لغوياً من المجموعة الأولى والمجموعة الثانية التى مارست كل واحده مفهم برنامج واحد وهذا لان البرنامجين معا تحتوى على خبرات عديدة لكثير من برنامج واحد.



## امانى هلمى عبد الحميد أمين:

إعداد برنامج علاجي للمتخلفين قرائيا من تلاميذ الصف الخامس

الابتدائي

رسالة ماجستير - كلية تربية - جامعة جنوب الوادي - ١٩٩٢

[٣٤]

ويهدف البحث إلى : - تحديد بعض الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية التي يقع فيها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي حتى يمكن توجيه الاهتمام إليها والتركيز عليها أثناء تعليم القراءة الجهرية تقديم برنامج علاجي للمتخلفين في القراءة الجهرية لمساعدتهم في التخلص من هذا التخلف القرائي عند تدريس القراءة الجهرية بالمدرسة الابتدائية إلقاء الضوء على خصائص المتخلفين قرائيا وكيفية اكتشافهم وتشخيص نقاط الضعف عندهم مما يعيد المربين ووضعى المناهج في مساعدتهم وبناء المناهج الدراسية المناسبة لهم. وأجرى البحث على عينة من: - (٨٠) تلميذ وتلميذة من المتخلفين قرائيا من أصل عينة قوامها (١٩٠) بعد تطبيق اختبار حسن شحاته لتشخيص الصعوبات التي يعانى منها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي فى القراءة الجهرية من مدرستى ابى بكر الصديق الابتدائية للبنين مجموعتين [تجريبية وعددها (٢٠) ضابطة وعددها (٢٠) ومدرسة أحمد عربى الابتدائية بنات (تجريبية (٢٠) وضابطة (٢٠)) وهما من محافظة سوهاج والمجموعتان متجانستان فى السن (١٠-١٢ سنة) الذكاء والاختفاء المتكررة فى القراءة الجهرية وللفرق أيام الباحثة بالتدريس للمجموعتين التجريبيتين لمدة (٨) أسابيع حصة يوميا فى القراءة الجهرية . واستخدمت الباحثة الادوات البحثية التالية: ١- اختبار القراءة الجهرية المتدرج ويتكون من صورتين متكافئتين تطبق الاولى على التلاميذ لتشخيص الأخطاء والثانية تقويم نهائى بعد اخذ البرنامج للعلاجى. ٢- اختبار الذكاء المصور لحمد زكى صالح. ٣- بطاقة رصد الأخطاء لتطبيق الأخطاء ومعرفة عندها فى كل مهاره - من إعداد الباحثة. ٤- برنامج لعلاج التخلف القرائي من إعداد الباحثة. وكانت الفروض والتساؤلات: ١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (بسر - بنات) فى الاختبار القبلى والبعدى للأخطاء الخاصة بمهارات القراءة الجهرية موضوع

الدراسة لصالح الاختبار البعدي. ٢- لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (بنين وبنات) في التطبيق القبلي والبعدي في الاختبار. ٣- توجد فروق دالة احصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للاخطاء الخاصة بمهارات القراءة الجهرية موضوع الدراسة لصالح المجموعة التجريبية. ٤- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات البنين والبنات للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للاخطاء الخاصة بمهارات القراءة. وكانت النتائج التي توصل اليها البحث:

١- يعانى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس من التأخر في بعض القراءة مهارات للقراءة الجهرية مثل مهارات التعرف على الكلمة (٩٠%) والتكرار والاضافة (٩٥%) ومهارة الحذف (٦٢%) ومهارة الابدال يخطون فيها بنسبة (٥٣%). ٢- وجدت فروق دالة احصائية بين اداء تلاميذ المجموعة التجريبية (بنين - بنات) في التطبيق القبلي والبعدي والفرق لصالح التطبيق البعدي ومدامه البرنامج العلاجي. ٣- تلاميذ المجموعة الضابطة حدث لهم بعض التقدم في بعض مهارات القراءة الجهرية وهذا التقدم ضئيلاً اذا ما قورن باداء المجموعة التجريبية. ٤- ادى تدريس البرنامج العلاجي لتلاميذ المجموعة التجريبية لوجود فرق دال احصائى بين متوسط درجات افراد المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية. ٥- لم توجد فروق دالة احصائياً بين مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية من الجنسين (بنين وبنات) وذلك في الاختبار البعدي.

## شادية رياض الجندي:

تأثير إعطاء برنامج تعليمي للامهات المرضعات".

رسالة دكتوراه - المعهد العالى للتمريض - جامعة القاهرة سنة ١٩٩٤.

[٣٥]

ويهدف البحث إلى : تخطيط وتطبيق برنامج تعليمي لمساعدة الامهات وتشجيعهم على لرضاع اطفالهم طبيعياً وتقييم تأثير هذا البرنامج على نجاح الرضاعة واستمرارها لمدة اطول ومدى تأثير ذلك على صحة الام والطفل. واجرى البحث على عينه من : مجموعتين من الامهات الحوامل في الاشهر الاخيرة لحملهن الأول للمترددات على عيادة الحوامل بالمستشفى الإيطالى بالعباسية وقد قسمت إلى مجموعتي بحث ومقارنة وقد استخدمت عينه استطلاعية.

واستخدمت الباحثة الأدوات التالية (١) وضعت استمارات خاصه بتجميع المعلومات بصورتها النهائية من خلال استمارة توضيح معلومات الامهات عن الرضاعة الطبيعية وقد استخدمت مرتين فى المرة الأولى كاختبار ماقبل البرنامج التعليمى لثناء فترة الحمل وفى الفترة الثانية كاختبار مابعد البرنامج التعليمى بعد الولادة مباشرة وهى من اعداد الباحثة.٢) استمارة تقييم حالة الام والطفل بعد الولادة مباشرة وهى تملأ بواسطة الباحثة نفسها.٣) استمارة توضيح طريق ارضاع الطفل اسبوعيا وتملاً جزء منها بواسطة الام والاخر منها عن طريق الباحثة.٤) استمارة توضيح نمو الطفل (الوزن - الطول - محيط الرأس) وهى تملأ بواسطة الباحثه كل شهرين ولقد تم ملئ الاستمارات لامهات المجموعتين كما تم عمل اتصال مع الامهات عند بلوغ الأطفال سنه من العمر. ٥) كتيبات تتضمن معلومات عن الرضاعة الطبيعية تم شرحه للأمهات بواسطة الباحثة. وكماأت الفروض والتمساؤلات :- هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الامهات المرضعات اللاتى تلقين البرنامج والامهات المرضعات اللاتى لم يتعرضن لذلك فى المعلومات الايجابية حول السوائل المعطاه للطفل.وكماأت النتائج التى توصل اليها البحث: بالرغم من عدم وجود فرق بين المجموعتين بالنسبة لدرجات اختبار ماقبل البرنامج الا ان درجات مابعد الاختبار وقد تحتسب فى المرة الثانية بعد شهرين من الولادة وكمية معلومات الامهات اللاتى تلقين البرنامج قد زادت بنسبة كبيرة جدا ٤٤,٨١% بالمقارنة لتحسين طفيف لمعلومات الامهات فى مجموعة المقارنة ٣,٨%. بالنسبة لممارسة الرضاعة الطبيعية كما أوصت بها منظمة الصحة العالمية اظهرت الدراسة تأثيرا ايجابيا كبيرا للبرنامج.\* توجد علاقة ايجابية واضحة بالنسبة لاعطاء المواليد سائل اخرى إلى جانب لبن الثدي مثل مياه بسكر - الينسون - الكراوية وما شابه ذلك بالرغم من ان ٦٦,٦٧% من امهات مجموعة البحث أعطين لطفالهم مثل هذه السوائل مقابل ٩٥,٧٦% لمجموعة المقارنة نتيجة لنصائح الاطباء بالمستشفى قبل خروج الام كما ظهر فرق احصائى عالى بين المجموعتين لاستخدام التينيه حيث استخدمتها مجموعة البحث ١٦,٧% فقط بينما ١٠٠% من مجموعة المقارنة.\* حقق البرنامج تحسنا فى استمرار الرضاعة الطبيعية لمدة اطول بالنسبة لمجموعة البحث عن مجموعة المقارنة ٤٠% لاكثر من عام فى مجموعة البحث فى مقابل ١٦,٦٧% فى مجموعة المقارنة /ظهرت فروق عالية فى استخدام الابيان للصناعية.\* اكدت للدراسة الخصائص المناعية للبن الثدي لاذ ظهرت دلالة احصائية عالىه بالنسبة لاصابة الأطفال مجموعة البحث اقل بكثير عنها لمجموعة المقارنة / لم تظهر فروق دلالة احصائية فى تطور

نمو للطفل فى الوزن والطول لكن ظهرت فروق طبيعية واضحة بالنسبة لمحيط الرأس خلال ٦ أشهر/ عموماً فائدة إعطاء برنامج تدريس للامهات له تأثير إيجابى لمعلوماتهن والممارسة.

## هالة محمد أحمد البطوطى:

برنامج مقترح لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال ما قبل المدرسة\*.

رسالة ماجستير - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس ١٩٩٦.

[٣٦]

ويهدف البحث إلى : تهدف هذه الدراسة إلى هدف عام وهو محاولة للتحقق من كفاءة وفعالية برنامج تنمية المهارات اللغوية الذى اعد وطبق فى هذه الدراسة فى رفع مستوى المهارات اللغوية الأساسية لأطفال ما قبل المدرسة. أجرى البحث على عينة من : تكونت للعينة من (٦٠) طفلاً وطفلة من أطفال روضة للنصر ثم تقسيم العينة الكلية بعد اختيارها إلى مجموعتين (٣٠) طفل (٣٠) طفلة نظمت كل مجموعة إلى ٣٠ طفل (١٥ طفل - ١٥ طفلة) المجموعة الاولى تجريبية وهى التى طبق عليها البرنامج التجريبى والثانية مجموعة ضابطة وهى التى لم يطبق عليها البرنامج وقد تم هذا التقسيم على اساس عشوائى. إستخدمت الباحثة الأدوات التالية : ١- استمارة للبيانات الاولية للخاصة بالطفل والمستوى الأقتصادى والأجتماعى لأسرته. ٢- اختبار رسم الرجل لـجود لـنف. ٣- المقياس الفرعى للخماس لمقياس النمو النفس لطفل ما قبل المدرسة (مقياس اللغة). وكانت الفروض والتساؤلات : فهى كمايلى : ١- هناك فروق دالة إحصائياً بين قدرة الأطفال بالمجموعة التجريبية على أداء الوظائف اللغوية قبل وبعد تطبيق برنامج تنمية للمهارات اللغوية عليهم فى صالح للقياس العدى. ٢- هناك فروق دالة إحصائياً بين قدرة الأطفال بالمجموعة التجريبية والضابطة على أداء بعض الوظائف بعد تطبيق البرنامج على المجموعة للتجريبية فى صالح هذه المجموعة. ٣- لا توجد فروق دالة إحصائية بين قدرة الأطفال بالمجموعة الضابطة على أداء بعض الوظائف اللغوية عند القياس القبلى والبعدى لهم. وكانت النتائج التى توصل اليها البحث : كان من اهم نتائج للدراسة مايلى : ١- تطابق وتكافؤ مستوى المهارات اللغوية للأطفال بالمجموعة التجريبية والضابطة عند القياس القبلى على مقياس اللغة. ٢- لارتفاع مستوى

المهارات اللغوية بالمجموعة التجريبية عند القياس البعدى عنه عند القياس القبلى على مقياس اللغة ارتفاعاً ذو دلالة إحصائية. ٣- ثبات مستوى المهارات اللغوية للأطفال بالمجموعة الضابطة عند القياس القبلى والبعدى على مقياس اللغة. ٤- ارتفاع مستوى المهارات اللغوية ارتفاعاً ذات دلالة إحصائية عند القياس البعدى على مقياس اللغة للمجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة. ٥- للفرق بين التغير الحادث فى مستوى المهارات اللغوية للمجموعة التجريبية والضابطة من القياس القبلى للقياس البعدى على مقياس اللغة فرقاً ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة للتجريبية.

## المراجع

- ١ - إبراهيم وجيه : التعلم ، دار المعارف ، ١٩٧٩ .
- ٢ - أحمد عكاشة : التشريح الوظيفي للنفس وعلم النفس الفسيولوجي ، دار المعارف ، ١٩٧٢ .
- ٣ - أحمد عكاشة : الطب النفسي المعاصر ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٨ .
- ٤ - أحمد فايق : المدخل إلى علم النفس العام ، د.ن ، ١٩٦٦ .
- ٥ - أحمد منصور : النكلاوى : الوضع التعليمي للطفل فى دول الخليج ، مكتبة الخليج ، ١٩٨٦ .
- ٦ - حامد زهران : الصحة النفسية والعلاج النفسى ، عالم الكتب ، ١٩٧٤ .
- ٧ - حامد زهران : الصحة النفسية ، عالم الكتب ، ١٩٧٨ .
- ٨ - حامد زهران : التوجيه والارشاد النفسى ، ط ٢ ، عالم الكتب ، ١٩٨٠ .
- ٩ - حامد زهران : علم النفس الاجتماعى ط ٥ ، دار الكتاب ، ١٩٨٥ .
- ١٠ - حامد زهران ، اجلال سرى : القيم السائدة ، والقيم المرغوبة من سلوك الشباب فى : مجلة المؤتمر الأول لعلم النفس ، ١٩٨٥ .
- ١١ - سعد المغربى : التنمية والقيم ، مسلمات ومبادئ فى : مجلة علم النفس العام ، الهيئة العامة للكتاب ١٩٨٨ .
- ١٢ أ - سعد جلال : القياس النفسى ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٥ .
- ١٢ ب - سعد جلال : الطفولة والمراهقة ط ٢ ، دار الفكر العربى د.ن .
- ١٣ - سلوى عبد الباقي : اللعب بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، بيت الخبرة الوطنى ، ١٩٩٢ .

- ١٤ - سهير كامل : سيكولوجية الاطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، النهضة المصرية ، ١٩٩٤ .
- ١٥ - سهير كامل : سيكولوجية النمو ، النهضة المصرية ، ١٩٩٤ .
- ١٦ - سول ستيدلنجر : التحليل النفسى والسلوك الاجتماعى ، ترجمة سامى علي ، دار المعارف ، ١٩٧١ .
- ١٧ - سيجموند فرويد : الموجز فى التحليل النفسى ، ترجمة ، سامى علي وآخرون ، دار المعارف ، ١٩٨٠ .
- ١٨ - سيد عثمان : علم النفس الاجتماعى التربوى ط ١ ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٠ .
- ١٩ - سيد عثمان : أنور الشرقاوى : التعلم وتطبيقاته ، دار الشقافة للنشر ، ١٩٧٨ .
- ٢٠ - سيد خير الله : علم النفس التعليمى ، القاهرة ، المكتبة التربوية ، ١٩٧٣ .
- ٢١ - سيد غنيم ، هدى برادة : الاختبارات الاسقاطية ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٠ .
- ٢٢ - سيد غنيم : سيكولوجية الشخصية ، النهضة العربية ، ١٩٨٧ .
- ٢٣ - صالح أبو عزب : مدى تأثير القيم العربية على الموجه فى الاسرة ، مكتب التربية للخليج ، ١٩٨٥ .
- ٢٤ - صفوت فرج : القياس النفسى ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٠ .
- ٢٥ - صفوت فرج ، سهير كامل : مقياس تنسى لمفهوم الذات ، الانجلو المصرية ، ١٩٨٥ .
- ٢٦ - صموئيل مغاريوس : الصحة النفسية والعمل المدرسى ط ١ ، النهضة المصرية ، ١٩٧٤ .

- ٢٧ - عباس عوض : فى علم النفس الاجتماعى ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٠ .
- ٢٨ - عبد السلام عبد الغفار : مقدمة فى الصحة النفسية ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٩ .
- ٢٩ - عبد العزيز القوصى : أسس الصحة النفسية ، نهضة مصر ، ١٩٨١ .
- ٣٠ - عبد الله عبد الحى : المدخل إلى علم النفس ، مكتبة الخانجي ، ط ٣ ، ١٩٨٢ .
- ٣١ - عطية هنا : دراسات حضارية مقارنة فى : قراءات علم النفس الاجتماعى ط ٥ ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٧٩ .
- ٣٢ - علاء كفافى : علم نفس النمو ، القاهرة ، د.ن ، ١٩٨٠ .
- ٣٣ - فاروق صادق : سيكولوجية التخلف العقلى ، الرياض ، جامعة الملك سعود ، ١٩٨٢ .
- ٣٤ - فؤاد أبو حطب : العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه فى : قراءات فى علم النفس الاجتماعى مجلد ٣ ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٧٩ .
- ٣٥ - لطفى فطيم ، أبو العزائم : فى نظريات التعلم المعاصرة ، النهضة المصرية ، ١٩٨٨ .
- ٣٦ - لويس مليكه : علم النفس الاكلينيكي ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٨٠ .
- ٣٧ - لويس مليكه : سيكولوجية الجماعات والقيادة ، ط ١ ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٨٩ .
- ٣٨ - محمود أبو زيد : المعجم فى علم الاجرام والاجتماع والعقاب ، دار الكتاب ، ١٩٨٧ .



- ٣٩ - محمد عثمان لمجاتى : علم النفس فى حياتنا اليومية ، النهضة العربية ، ١٩٧٥ .
- ٤٠ - محمد عماد الدين إسماعيل : المنهج العلمى وتفسير السلوك ، ط ٢ ، النهضة المصرية ، ١٩٧٠ .
- ٤١ - محمود عودة : مشكلات منهجية فى دراسة القيم ، فى قراءات فى علم النفس الاجتماعى مجلد ٣ ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٧٩ .
- ٤٢ - مصطفى زيور : فى النفس ، القاهرة ، د.ن ١٩٨٢ .
- ٤٣ - مصطفى فهمى : علم النفس الاكلينيكى ، مكتبة مصر ، ١٩٦٧ .
- ٤٤ - مصطفى فهمى : الصحة النفسية ، مكتبة الخانجي ، ١٩٧٦ .
- ٤٥ - مصطفى فهمى ، على القطان ، علم النفس الاجتماعى ، مكتبة الخانجي ، ١٩٨٠ .
- ٤٦ - نبيه الغبره : المشكلات السلوكية عند الاطفال ط ٣ ، بيروت ، المكتب الإسلامى ، ١٩٧٨ .
- ٤٧ - هول لندزى : نظريات الشخصية ، ترجمة فرج أحمد وآخرون ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٧١ .
- ٤٨ - وليم الخولى : الموسوعة المختصرة فى الطب العقلى ، دار المعارف ، ١٩٧٦ .
- ٤٩ - يوسف عبد الفتاح : الفروق فى القيم فى قراءات فى علم النفس الاجتماعى ، مجلد ٥ ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٧٩ .
50. Allport, G.W. Pattern and Growth in personality Holt-Rinehart & Winston, 1961.
51. Alkisons, R., A, grouping students by value profile to determination with in group. Diss, Abs, 39, 83, 1978.
52. Bills, R.E., (1981), Dimension of the Dilemma, M. Ynch et al., (eds.), Self concept Advances in the Theory and Research, Cambridge, Mass Ballinger, Pab, Combany.

53. Boring Langfeld : Foundation of Psychology, N.Y., 1969.
54. Bougardous, E.S. Fundamental of Social Psychology. 2nd Editio, Centurs and CFAFTS, 1931.
55. Combs, A.W., Snygg, D. (1959). Individual Behavior a Perceptual Approach to behavior, 2nd Ed. Rev., New York, Harper.
56. Combs, A.W., Soper, W.D. (1969). The Perceptual Organization of Effective Counselors in A.W. Combs (Ed) Florida Studies in The Helping Professions. University of Florida Monographs, No. 37.
57. Combs, A.W. (1981). Some Observation on Self Concept Research and Theory, in M.D. Lynch et al. (Eds). Self-Concept Advances in Theory and Research, Combridge, Mass Bullinger Pub. Company.
58. Chave, E.L., New Type Scale for Measuring Attitude. N.Y. John Wiley & Sons.
59. Drever, J. Dictionary of Psychology, Penguin Books, 1971.
60. Duval, S. : Wichlund, R. (1982). A Theory of objective Self-Awareness, New York, Academic Press.
61. Gergen, K.J. (1981). Theoretical Issues in Self Concept in Lynch et al. (Eds) self Concept Advances in Theory and Research Cambridge, Mass, Bullinger Pub. Company.
62. Jordan, Theresa J. Merrifield, P.R. (1981). Self Concepting Another Aspect of Aptitude in M. Lynch., (Eds.) : Self Concept Advance in Theory and Research. Cambridge, Mass Bollinger Pub. Company.
63. Markus, H. (1977). Self-Schemata Journal of Personality and Social Psychology, 35, 263, 78.

64. Merrifield P.R. (1978). Guiford & Piagt An Attempt at Synthesis in Seventh Annual Piagetion conference Proceeding. Los Angelos Univ. of Sauthern California Press.
65. Merrifield, P.R. (1978). Sources of Varience in Self-Concept Measures Paper Presented in the American Psychology Association Meeting Toronto.
66. Speers, W. Decs, M.E. (1973). Self Concept as cause Educational Theory, 23, 144-152.
67. Allands, Hury, C. Attitude & Attitude change. N.Y. John Wiley & Sons.
68. Wasisco, M.M. (1977). The Effect of Training and perceptual Orientation on The Reliability of Perceptual Inference for Selecting Effective Teacher. Ph.D. Dissertation, University of Florida.
69. Wylie, R.C. (1968). The Present Status of Self Theory in E.F. Borgatta and W.W. Lanbert (Eds.) Hendbook of Personality Theory and Research Chicago, Rand McNally.

**Other References :**

1. Ajzen, R. (1971). Acceptance of Counselor on Client Proposed Solution in Directive and Client Centered Counseling Situation dissertation Abstract Inter., 31 (12 B) 75-85.
2. Belkin, G. (1980). An Introduction to Counseling Dubuque, Iowa, N.Y., C. Brown.
3. Belkin, G. (1981). Practical Counseling in the Schools, Dubuque, Iowa : N.Y. C. Brown.
4. Roy, Angela and Gerald, P. (1982). Client-Centered Counseling : A Renewal Boston, Allyn & Bacon.
5. Erammer, L.M. and Shostrom, E.L. (1982). Therapeutic Psychology : Fundamentals of Counseling and Psychotherapy (3rd. Ed.) Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall.
6. Carlson, Nancy, L. (1981). Male Client - Female Therapist, Personal & Guidance Journal, 60 : 215, 218.
7. Corrigan, J.D. (1980). Counselling as a Social Influence Process, A Review Food Jour., of Counselling Psychology, 27, 395-441.
8. Dimick, K.M. (1971). Child Counseling, Chicago, William, C. Brown.
9. Engelkes, J.R. (1982). Introduction to Counseling. Boston, Houghton Mifflin.
10. Graff, R.W. (1973). Counselling Needs of Married Students, Jour. of College Student Personnel, 14, 438-442.

11. Hardin, S.L. and B.J. (1983). Counselor Gender, Type of Problem and Expectation About Counseling Jour., of Counseling Psychology, 30, 224, 297.
12. Krumboltz, J.R. (1976). Counseling Methods, New York, Holt Rinehart & Winston.
13. Passons, W.R. (1975). Gestalt Approaches in Counselling, N.Y. Holt, Rinehart & Winston.

قاموس

إرشاد نفسي

## قاموس

Abient Behaviour	سلوك احجامى
Ability	قدرة
Abnormal Behaviour	السلوك الشاذ
Abnormality	شذوذ
Abreaction	تفيس
Absorcicism	تفريب - شواب
Absolute Affirmation	الثبوت - المطلق
Abstraction	تجريد
Abuse	اساءة الامتصاص
Acceleration	تعجيل - تسارع
Acceptance	قبول - تقبل
Accident proneness	الاستهداف للحوادث
Accidental observation	ملاحظة طارئة
Acclimatization	تأقلم
Accommodation	ملازمة - تلازم
Accounts	تبريرات
Accretion	تزايد
Accumulation	تراكم
Accuracy	دقة (البيانات)
Achievement	انجاز
Achievement motive	دافع التحصيل
Achievement test	اختبار تحصيل

<b>Acoasm</b>	هلوسة سمعية
<b>Acoria</b>	جوع مرضي
<b>Acquired</b>	مكتسب
<b>Act</b>	فعل
<b>Action Research</b>	البحث الاجرائي
<b>Activities</b>	أنشطة
<b>Actual objects</b>	للموضوعات الفعلية
<b>Adaptation ,Social</b>	التكيف الاجتماعي
<b>Adaptiveness of the habit</b>	توافقية العادة
<b>Addictions to drug or alcohol</b>	أدمان العقاقير أو الكحول
<b>Adequate response</b>	استجابة مناسبة
<b>Adjustable</b>	قابل للتعديل
<b>Adjustment,Psychological</b>	للتوافق النفسي
<b>Adolescence</b>	المراهقة
<b>Adult</b>	راشد
<b>Advance</b>	تقدم
<b>Aerphobia</b>	فوبيا ركوب الطائرة
<b>Affectivity</b>	الوجدانية
<b>After-effect of the experience</b>	تأثير بعدي للخبرة
<b>Age category</b>	فئة عمر
<b>Age-Mates</b>	زملاء العمر
<b>Aged</b>	مسن - هرم
<b>Aggregate</b>	تجمع
<b>Aggrenion</b>	عدول



<b>Aggressive and sexual conflicts</b>	الصراعات العدوانية والجنسية
<b>Agitation</b>	إثارة
<b>Agoraphobia</b>	فوبيا الأماكن المفتوحة
<b>Alcoholism</b>	إدمان الخمر
<b>Algophobia</b>	فوبيا الألم
<b>Ambivalence</b>	ازدواج وجداني
<b>American Psychological association Amociation</b>	جمعية علم النفس الأمريكية
<b>Amnesia</b>	فقدان الذاكرة
<b>Anal</b>	شرجي
<b>Analyst</b>	المحلل النفسي
<b>Analytical psychology</b>	علم النفس التحليلي
<b>Anti - Social</b>	مضاد للمجتمع
<b>antic mathexis</b>	شحنة نفسية مضادة
<b>Anxiety</b>	قلق شديد
<b>Anxiety drive reduction</b>	خفض حافز القلق
<b>Anxiety evoking cues</b>	علامات باعثه للقلق
<b>Anxiety hierarchy</b>	مدرج القلق
<b>Anxiety in a public speaking situation</b>	القلق في موقف التحدث الى الناس
<b>Anxiety neuroses</b>	أعصاب القلق (من قبيل الفوبيات)
<b>Anxiety Relief responses (A.R.R.)</b>	استجابة التخفف من القلق
<b>Anxiety-arousing stimulus situation</b>	الموقف المثير الباعث للقلق

<b>Apathetic</b>	متبلد
<b>Aphasia</b>	اختلال وظائف اللغة
<b>Aphonia</b>	فقدان النطق
<b>APosteriori</b>	بعدي
<b>Appropriate medols</b>	النماذج الملائمة
<b>Approximating</b>	الاقتراب
<b>Apriori</b>	قبلي
<b>Aptitude</b>	استعداد
<b>olria</b>	فوبيا المياه
<b>Artificiality</b>	طابع مصطنع
<b>Ascendance - submission</b>	السيطرة - الخضوع
<b>Asexual</b>	لاجنسي
<b>Aspiration</b>	طموح
<b>Assent</b>	موافقة
<b>Assetion Trainig Technique</b>	فنية للتدريب التوكيدي
<b>Assimilation</b>	تمثيل
<b>Association Free</b>	تداعي حر
<b>Association,of Ideas</b>	تداعي الأفكار
<b>Associations</b>	مستدعيات
<b>Associative inhibition</b>	الكف الارتباطي
<b>Attention</b>	انتباه
<b>Attitudes</b>	الاتجاهات
<b>Auditory feedback</b>	التغذية الرجعية السمعية
<b>Auditory(Sensation)</b>	(الاحساس)السمعي

<b>Authoritarian personality</b>	شخصية تسلطية
<b>Autistic children</b>	الأطفال الذاتيون
<b>Autogenic training</b>	التدريب الذاتي
<b>Automatic interview induced</b>	تأثيرات علاجية وليدة المقابلة
<b>Therapeutic effects</b>	
<b>Autonomy</b>	استقلال ذاتي
<b>Autostic</b>	حول الذات
<b>Available relaxation power</b>	قدرة الاسترخاء المتاحة
<b>Aversion relief Technique</b>	فنية بديل التنفير
<b>Aversion Therapy</b>	العلاج التنفيرى
<b>Avoidance conditioning</b>	تشریط تجنبي
<b>Avoidance learning</b>	تعلم التجنب
<b>Avoidance of punishment</b>	تجنب العقوبه
<b>Awarness</b>	وعى
<b>Baby talk</b>	حديث طفلى
<b>Back-up-reinforcement system</b>	نسق تعزيز تدعيمى
<b>Base line</b>	الحد القاعدى
<b>Basic Needs</b>	احتياجات أساسية
<b>Basic Personality</b>	نمط أساسى
<b>Behavior modification</b>	تعديل السلوك
<b>Behavior Therapy case studies</b>	دراسات الحالة للعلاج السلوكى
<b>Behavior Therapy techniques</b>	فنيات العلاج السلوكى
<b>Behavioral counseling</b>	الارشاد السلوكى
<b>Behavioral deficits</b>	قصور ات سلوكية

<b>Behavioral diagnosis</b>	تشخيص سلوكي
<b>Behavioral feedback</b>	التغذية الراجعة السلوكية
<b>Behavioral referents</b>	مؤشرات سلوكية
<b>Belongness and love needs</b>	حاجات الانتماء والحب
<b>Biography</b>	سيرة حياة
<b>Bipolar</b>	ثنو قطبين
<b>Birth order</b>	ترتيب الميلاد
<b>Birth trauma</b>	صدمة الميلاد
<b>Bisexuality</b>	الثنائية الجنسية
<b>Bloching</b>	اعاقة
<b>Bonus</b>	مكافأة
<b>Borderline</b>	حالات حدودية ( بين بين)
<b>Calm</b>	هدوء
<b>Capacity</b>	مقدرة
<b>Case history</b>	تاريخ الحالة
<b>Case report</b>	تقرير الحالة
<b>Case Study</b>	دراسة للحالة
<b>Castration Complex</b>	عقدة الخصاء
<b>Cathexis</b>	شحنة نفسية
<b>Causal Factors</b>	العوامل العلية
<b>Causality</b>	العلية السببية
<b>Cerebral Hygiene</b>	مبدأ الصبحة العقلية
<b>Chance Error</b>	خطأ للصدفة
<b>Characteristics</b>	خصائص - سمات

Charismatic	كاريزمي
child - centered Education	تعلم متمركز حول الطفل
Child guidance clinic	عيادة توجيه الأطفال
Child learning age	سن القدرة على التعلم
Child management	ضمن التعامل مع الطفل
Choice situation	مواقف اختياري
Chronological	زمني
Chronological Age	للعمر الزمني
Classical avoidance conditioning	التشريط الكلاسيكي للتجنب
Classical conditioning	الاشتراط الكلاسيكي (التشريط البافاروفسكي)
Classification	تصنيف
classification of mental diseases	تصنيف الأمراض العقلية
Client	عميل
Client - Centered therapy	العلاج المتمركز حول العميل
Clinical	كلينيكي
Clinical Approach	الطريقة الكلينيكية
Clinical Interview	مقابلة كلينيكية
Cluster	تجمع
Coding	عملية الترميز (في البحوث الاجتماعية)
Coercive procedures	طرائق جبرية (قسرية)
Cognition	ادراك
Cognitive	معرفي
Cognitive State	الحالة العقلية الإدراكية
Collective Behaviour	سلوك جمعي

Collective unconscious	لاشعور جمعى
Commandements	لوامر - وصايا
common traits	سمات مشتركة
Communication Process	عملية الاتصال
Comparative Method	المنهج المقارن
Comparative Studies	الدراسات المقارنة
Compensation	تعويض
Competition	تنافس
Complexes	المقد
Compliance	خضوع - اذعان - امتثال
Comprising	تتلاف
Compulsive rituals	الطقوس القهرية
Computation	عد - تقدير
Conation	للعمل الارادى
Concept	مفهوم
Conception	تصور - حمل
Concrete	مشخص - حياى
Condensation	تكثيف
Condition	ظرف - حالة - شرط
Conditional	اشتراطى
Conditional reflex	المنعكس الشرطى (بافلوف)
Conduct problems	مشكلات متعلقة بالسلوك
Confession	اعتراف
Conflict	صراع

Conformity	مسايرة
Conscious	الضمير
Consciousness	شعور (وعى)
Consciousness	شعور
Consistence	لتساق - اطراد - الخلو من التناقض
Constititutional Determinants	المحددات الجينية
Constitution	تكوين
Constitutional psychology	علم النفس البيئي
Contemplation	تأمل
Content	مضمون - محتوى
Contingency	توافق
Continum	متصل
Continuous exposure	تعرض متواصل
Continuous Values	قيم متصلة
Controlling	ضابط
Control Group	جماعة ضابطة
Control of variables	ضبط المتغيرات
Controlling power	القوة الضابطة
Cooperative behavior	السلوك التعاوني
Counseling	ارشاد نفسي
Counseling Psychologist	اخصائي الارشاد النفسي
Counseling Psychology	علم النفس الارشادي
Counter tran sference	التحويل المضاد

<b>Creation Type</b>	خلق إبداعي
<b>Creativity</b>	إبداع
<b>Criminality</b>	الاجرام
<b>Crisis</b>	أزمة
<b>Cross-Sectional Studies</b>	دراسات مستعرضة
<b>Crude Rates</b>	المعدلات الخام
<b>culture fair intelligence test</b>	اختبار الذكاء العادل ثقافياً
<b>Cure</b>	الشفاء
<b>Curiosity</b>	حب الاستطلاع
<b>Data Collection</b>	جمع للبيانات
<b>Day Dreams</b>	أحلام اليقظة
<b>Death Instinct</b>	غريزة الموت
<b>Deconditioning</b>	التحصين
<b>Deduction</b>	قياس - استدلال
<b>Defense Mechanisms</b>	ميكانيزم دفاعي
<b>Deferred Gratification</b>	تشباع مرجأ
<b>Defiance</b>	تحديد
<b>Definition of the Situation</b>	تعريف الموقف - تحديد الموقف
<b>Denial</b>	انكار
<b>Dependence</b>	اعتماد
<b>Dependent Variable</b>	المتغير التابع
<b>Depression</b>	اكتئاب
<b>Deprivation procedure</b>	طريقة الحرمان
<b>Descriptive Survey</b>	المسح الوصفي



<b>Desire Desire</b>	رغبة
<b>Despair Despair</b>	يأس
<b>Destructive Instinct</b>	غريزة الهدم
<b>Development</b>	ترقى - تحسن - نمو
<b>Deviant Behavior</b>	سلوك منحرف
<b>Deviation</b>	انحراف
<b>Devolution</b>	التدهور
<b>Diachronic</b>	للمنهج التتبعي
<b>Diagnosis</b>	التشخيص
<b>Diaplacement</b>	نقل
<b>dynamic traits</b>	سمات دينامية
<b>Direct Aggression</b>	عدوان مباشر
<b>Direct retraining in real life situations</b>	إعادة للتدريب للمباشر فى مواقف الحياة الواقعية
<b>Discretion</b>	تمييز
<b>Disfunction</b>	الاختلال الوظيفي
<b>Disintegration</b>	تحلل - تفكك
<b>Disorder</b>	خلل - اضطراب - اختلال
<b>Disorganization</b>	تفكك - سوء التنظيم
<b>Displacement</b>	إزاحة
<b>Disruption</b>	تمزق - تصدع
<b>Dominance</b>	سيطرة
<b>Dominating responses</b>	استجابات مهيمنة
<b>Drama therapy</b>	العلاج بالدراما

<b>Dream Distortion</b>	تحريف الحلم
<b>Drive reduction</b>	خفض الحافز
<b>Drug</b>	عقار
<b>Drug Abuse</b>	سوء استعمال المخدر
<b>Durance</b>	الفترة
<b>Dynamic</b>	ديناميكية
<b>Dyslalia</b>	الأبدال في الحروف
<b>Dyslexia</b>	صعوبة القراءة
<b>Dyssomnia</b>	اضطراب النوم
<b>Early Childhood</b>	الطفولة المبكرة
<b>Eccentric</b>	غريب الأطوار
<b>Echolalic speech</b>	الترديد للمرضى لما يقوله الآخرون
<b>Educational Counseling</b>	إرشاد تربوي
<b>Educational procedures</b>	طرائق تربوية
<b>Effect of threat</b>	تأثير التهديد
<b>Effective</b>	فعال (علاجياً)
<b>Effectiveness</b>	فعالية - فاعلية
<b>Efficiency</b>	كفاءة
<b>Ego</b>	الأنا
<b>Ego Defense</b>	دفاع الأنا
<b>Ego Development</b>	لمو الأنا
<b>Ego Functions</b>	وظائف الأنا
<b>Ego Instincts</b>	غرائز الأنا
<b>Ego-ideal</b>	الأنا المثالي

Electric shock avoidance	تجنب الصدمة الكهربائية
Electro Complex	عقدة اليكترا (عقدة أوديب عند البنات)
Elementary	أولى
Emotional Stability	ثبات لنعفالى
Emotion	لنعفالى
Emotional Apathy	تولد لنعفالى
Emotional arousal	استثارة لنعفالية
Emotional Disorder	اضطراب لنعفالى
Emotional Maturity	نضج لنعفالى
Emotions	لنعفالات وجدانية
Emotive imagery	للتخيل اللنعفالى
Empathy	للتقمص الوجدانى
Empirical	لمبيريقى (تجريبى)
Encouragement	تشجيع
End behavior	للسلوك المستهدف
Energy	طاقة
Enuresis	البوال (للقبول للارادى)
Environmentlism	الفرعة البيئية
Epistemology	نظرية المعرفة
Equilibrium	توازن
Equivalence	للتكافؤ
Equivalent Form	الصور المتكافئة
ergs	دفعات فطرية
Eros	ليروس (غريزة الحب)

<b>Erotic Zones</b>	مناطق شبقية
<b>Esteem needs</b>	حاجات التقدير
<b>Ethical issues</b>	القضايا الأخلاقية
<b>Etiology</b>	تعليل أسباب المرض
<b>Evidence</b>	بيئة
<b>Evolution Emergent</b>	التطور المفاجئ
<b>Examination</b>	إختبار - فحص
<b>Examiner</b>	فاحص
<b>Excitation</b>	ثارة
<b>Exhortation</b>	للتحذير
<b>Expectancy of the patient</b>	توقع المريض
<b>Expectation</b>	توقع
<b>Experience</b>	خبرة
<b>Experimental</b>	تجريبي
<b>Experimental Design</b>	تصميم تجريبي
<b>Experimental extinction</b>	انطفاء تجريبي
<b>Experimental Group</b>	جماعة تجريبية
<b>Experimental Situation</b>	موقف تجريبي
<b>Explanation</b>	تفسير
<b>Exploratory Studies</b>	دراسات كشفية (استطلاعية)
<b>Exposure</b>	تعرض
<b>External Cués</b>	العلامات الخارجية
<b>External Locus of control</b>	وجهة الضبط للخارجي
<b>External reinforcement</b>	تعزيز خارجي

<b>External System</b>	النسق الخارجى
<b>Extinction</b>	الانطفاء
<b>Extravert</b>	منبسط
<b>Extrinsic</b>	عرضى
<b>Extroversion</b>	انبساط
<b>factor analysis</b>	تحليل عاملى
<b>Falsehood</b>	الكذب
<b>Family history</b>	تاريخ الأسرة
<b>Family Psychology</b>	علم النفس العائلى
<b>Family therapy</b>	العلاج الأسرى
<b>fear</b>	خوف
<b>Feeling</b>	وجدان
<b>Feminine</b>	انثوى
<b>Filed</b>	مجال
<b>Fixation</b>	تثبيت
<b>Formal</b>	رسمى - شكلى
<b>Frame of Reference</b>	إطار مرجعى
<b>Frastration</b>	الكبت
<b>Frequency</b>	للتكرار
<b>Function, Latent</b>	وظيفة كامنة (مستترة)
<b>Function, Manifest</b>	وظيفة ظاهرة
<b>Function, Social</b>	الوظيفة الاجتماعية
<b>Functional Properties</b>	خصائص وظيفية
<b>Functional Requisites</b>	متطلبات وظيفية

<b>Functionalism</b>	(النزعة) الوظيفية
<b>Gastric</b>	معدى (من المعدة)
<b>Generalization</b>	تعميم
<b>Generation</b>	جيل
<b>Genital phase</b>	المرحلة التناسلية
<b>Gesture</b>	شارة، حركة - ليماءة
<b>Gradiation</b>	تدرج
<b>Gratification</b>	الاشباع
<b>Group Behaviour</b>	سلوك جماعى
<b>Group Consciousness</b>	الشعور الجمعى
<b>Group Dynamics</b>	ديناميات الجماعة
<b>Group mind</b>	عقل جمعى
<b>group sintality</b>	شخصية الجماعة
<b>Group test</b>	اختبار جماعى
<b>Group therapy</b>	علاج جماعى
<b>Group, Out</b>	جماعة الآخرين
<b>Group, Primary</b>	جماعة أولية
<b>Group, Reference</b>	جماعة مرجعية
<b>Groupmembership Determinants</b>	محددات عضوية
<b>Growth</b>	النمو
<b>guide</b>	دليل
<b>Guilt</b>	ذنب
<b>Guilt-relieving comments</b>	التعليقات التخفيفية للذنب
<b>Habit strength</b>	قوة العادة

Hallucination	هلوسة
Hedonism	مذهب للذة
Heredity	الوراثة
Highly complex prototype	أنماط شديدة التعقيد
Homogeneity	تجانس
Homosexuality	جنسية مثلية
House tree person test H.T.P	اختبار رسم للمنزل والشجرة والشخص
Human nature	الطبيعة البشرية
Humanistically oriented behavior	معالج سلوكي انساني الوجهة
Therapist	
Humanistic	الانسانية
Hyperthymia	الانفعال للزائد
Hypnotism	التنويم المغناطيسي
Hypothesis	فرض
Hysteria	هستيريا
Hysterical counterwill	ارادة مضادة هستيرية
Hystericopsychopatic disorders	اضطرابات هستيرية نفس مرضية
Id	هو - هي
Idea	فكرة
ideal ego	الأنا المثالي
ideal self	للذات المثالية
Ideation	للتمثيل العقلي
Identical	متطابق - عيني
Identification	التوحد

<b>Identification</b>	للتوحد
<b>Identification with the Aggressor</b>	للتوحد بالمعتدى
<b>Identity</b>	هوية
<b>Identity</b>	الهوية
<b>Ideograph</b>	الحروف الرمزية
<b>Imagery</b>	تخيلي
<b>Imagined procedures</b>	الطرائق التخيلية
<b>Imago</b>	صور متخيلة
<b>Imitation</b>	المحاكاة (للتقليد)
<b>Impetus</b>	باعث - ملبه
<b>Implicit</b>	ضمني
<b>Impotence</b>	العجز الجنسي
<b>Impractical</b>	غير صلي
<b>Improve</b>	تحسن
<b>Impulse</b>	حفزة (دفعة أو اندفاعه شديدة)
<b>In imagination</b>	في الخيال
<b>In vivo</b>	في الواقع الحي
<b>Incarnation</b>	تقمص
<b>Incentive</b>	حافز - باحث
<b>Inclination</b>	ميل - نزعة
<b>Incompatible behavior</b>	سلوك متناقض (للصلي)
<b>Incomplete Therapy</b>	علاج غير مكتمل
<b>Independent Variable</b>	متغير مستقل
<b>Individual case studies</b>	دراسات للحالة الفردية



Individual Differences	فروق فردية
Individualism	فردية
Infancy	مرحلة للرضاعة
Infantilisme	طفلية
Inferiority	نقص
Inferiority Complex	عقدة النقص
Influential models	نماذج قوية التأثير
Inquest, Inquiry	استقصاء
Insight	استبصار
Instinct	دفعة غريزية
Instrumental learning	التعلم الوظيفي
Intelligence	ذكاء
Intelligence Tests	اختبارات الذكاء
Intensive Studies	دراسات مركزة
Interaction	تفاعل
Interests	اهتمامات
Internal conflicts	الصراعات الداخلية
Internal control	الضبط الداخلي
Internal events	الأحداث الداخلية
Internal Locus of control	وجهة الضبط الداخلي
Internal reinforcement	تعزيز داخلي
Internalization	الاستدماج - التمثل - التبطن
Interpersonal attraction	التجاذب بين الشخصي
Interpersonal reingorcement	التعزيز اللبين شخصي

<b>Interpersonal Relations</b>	علاقات شخصية متبادلة
<b>Interpretive psychotherapy</b>	العلاج النفسي التأويلي
<b>Interview, Depth</b>	مقابلة متعمقة
<b>Interview, Focused</b>	مقابلة يوزية
<b>Interview, Non-directive</b>	مقابلة غير موجهة
<b>Interview, Repeated</b>	مقابلة متكررة
<b>Interview, Standardized</b>	مقابلة مقيّنة
<b>Interviewing</b>	مقابلة - استبصار
<b>Interviewing Schedule</b>	استمارة مقابلة
<b>Intricate response patterns</b>	نماذج استجابية معقدة
<b>Intrinsic</b>	ذاتي
<b>Intrinsic Factors</b>	عوامل ذاتية
<b>Introspection</b>	الاستبطان - التأمل الذاتي
<b>Introversion</b>	انطواء
<b>Introverted</b>	منطوي
<b>Intuition</b>	حدس - بديهية
<b>Investigation</b>	بحث علمي
<b>Involuntary</b>	لا ارادي
<b>Kleptophilia</b>	فوبيا السرقة
<b>Laboratory experiment</b>	تجربة معملية
<b>Latency</b>	كمون
<b>Latency phase</b>	مرحلة الكمون
<b>Law of effect</b>	قانون الأثر
<b>Learned helplessness</b>	عجز متعلم

<b>Learned inhibition</b>	كف تعلمي
<b>Learning oriented</b>	تعلمي الوجهة
<b>Left - Handed</b>	استعمال اليد اليسرى
<b>Libido</b>	الليبدو
<b>Lightness</b>	للخفة
<b>Live modeling</b>	التشكيل الحي
<b>loading</b>	التشبيح
<b>Locus of control</b>	وجهة الضبط
<b>long-sectional</b>	دراسة طويلة
<b>Loud masking tone</b>	النغمة العالية المقنعة
<b>Low arousal value</b>	قيمة استثارية منخفضة
<b>Mainspring</b>	دافع - باعث
<b>Maladapation</b>	سوء تكيف
<b>Maladaptive behavior pattern</b>	نموذج سلوكي سيئ التوافق
<b>Maladjustment</b>	سوء توافق
<b>Malediction</b>	السب - اللعن
<b>Malefactor</b>	المتنب - للمخطئ
<b>Malfunction</b>	اختلال الوظيفة
<b>Malingering</b>	ادعاء المرض
<b>Masochism</b>	المازوخية
<b>Massed practice</b>	الممارسة المكثفة
<b>Maturity</b>	نضج
<b>Means of Communication</b>	وسائل الاتصال
<b>Measurement</b>	قياس

Measurement of fertility	مقاييس الخصوبة
Mental adjustment	التوافق
Mental age	عمر عقلي
Mental process	عملية عقلية
mental testing	اختبار عقلي
Methodology	منهج البحث
Minartypes of behavior disorders	الأنماط الصغرى من اضطرابات السلوك
Misbehaviour	سوء السلوك
Modeling	الافتداء بالنموذج
Modeling therapy	العلاج بالافتداء
Modification of expectations	تعديل التوقعات
Modifying test anxiety	تعديل قلق الاختبار
Monosymptomatic disturbances	الاضطرابات أحادية العرض
Mor effectiveness	أكثر فعالية
Motivation	الدافعية
Motive	دافع
Movement	حركة
Moving equilibrium	الاتزان المتغير
Multifactoral	متعدد العوامل
Multifunction	متعدد الوظائف
Multimodal behavior therapy	العلاج السلوكي عديد الطرائز
Musical therapy	العلاج بالموسيقى
Musuloskeletal response	استجابة عضلية هيكلية
Nail biting	قضم الأظافر

Nausea	الغثيان
Need	حاجة
Need for affiliation	الحاجة للانتماء
Need for authority	الحاجة إلى السلطة
Need for being loved	الحاجة إلى الحب
Need for recognition	حاجة إلى التقدير
Need Satisfaction	إشباع الحاجة
Needs	احتياجات
Needs, Basic	حاجة أساسية
Negative conditioning	التشريط السالب
Negative reinforcers	معززات سلبية
Neuroses of the first kind (Dythymia)	عصاب من النوع الأول (دثيميا)
neurotic	التفكير العصبي
Neurotic breakdown	الانهيار العصبي
Neurotic symptomatology	علم الأعراض العصبية
Neurotogenic stimulation	التثبية المولدة للعصاب
Nevrosis (psychonevrosis)	عصاب (مرض عصبي نفسي)
Nocturnal enuresis	البول الليلي
Normality	السواء
Normality	استواء - اعتدال
Normative	معياري
Noxious (Stimulation)	مزعج - ضار (آثاره)
Null Hypothesis	الفرض الصفري

<b>Numbness</b>	التخدير
<b>object</b>	موضوع
<b>object Love</b>	حب الموضوع
<b>Objective</b>	موضوعي
<b>Objectives</b>	أهداف
<b>Objectivity</b>	موضوعية
<b>Obligation</b>	للتزام
<b>Observation</b>	ملاحظة
<b>Observationally (Conditioned)</b>	للتشريط عن طريق الملاحظة
<b>Observer</b>	الباحث الملاحظ
<b>Obsessional behavior</b>	السلوك العصاري
<b>Oedipus Complex</b>	عقدة أوديب
<b>Oedipus phase</b>	المرحلة الأويبية
<b>Old age</b>	الشيخوخة (مرحلة الشيخوخة)
<b>On a continuum</b>	على متصل واحد
<b>One-To- One interview</b>	المقابلة للشخصية فردا لفرد
<b>Open-ended questions</b>	أسئلة مقترحة
<b>Operant conditioning</b>	للتشريط الاجرائي
<b>Operant training model of therapy</b>	نموذج تدريب اجرائي من العلاج الاجرائي
<b>Operational</b>	إجرائي
<b>Operational Definition</b>	تعريف إجرائي
<b>Operational Design</b>	تصميم إجرائي
<b>Opinion survey</b>	استطلاع الرأي
<b>Oral</b>	فهي

Oral Complexes	مركبات فمية
Oral phase	المرحلة الفمية
Orgasmic	عضوية
Origin	أصل
Over compensation	تعويض زائد
Overt symptoms	الأعراض الصريحة
Own-Contol groups	أنفسهم - كمجموعات ضابطة
Panel	الجماعة التي تجرى عليها الدراسة
Panel Analysis	التحليل التتبعي
Paradigm	نموذج
Paranoia	البارانويا
Paresthesias	لجساس بالتمثيل
Participant observation	الملاحظة للمشاركة
pause	وقفة
Perception and congition	الإدراك المعرفي
Permanent behavior change	تغير دائم للسلوك
Permissive attitudes	اتجاهات تسامحية
Persistect anxiety- producing stimulus	مثير عنيد باعث للقلق
Persistence	ظاهرة التثبيت (أو العناد العصابي)
Persona	القناع
Personal Unconscious	اللاشعور الشخصي
Personality	الشخصية
Personality components	مكونات الشخصية

<b>Personality Integration</b>	تكامل الشخصية
<b>Personality organization</b>	تنظيم للشخصية
<b>Personality Problems</b>	مشكلات متعلقة بالشخصية
<b>Personality Questionary</b>	استبيان الشخصية
<b>Personality Studies</b>	دراسات للشخصية
<b>Personality System</b>	نسق الشخصية
<b>Personality test</b>	اختبار شخصية
<b>Personality theories</b>	نظريات الشخصية
<b>Personality Trait</b>	سمة الشخصية
<b>Personality types</b>	أنماط الشخصية
<b>Personification</b>	تشخيص
<b>Perspective</b>	منظور
<b>Persuasion</b>	لتقاع
<b>Pervasive anxiety (free floating)</b>	قلق منتشر
<b>Perversion</b>	انحراف جنسى
<b>Phallic phase</b>	المرحلة القضيبية
<b>Phantasy</b>	خيال
<b>Phase</b>	طور مرحلة
<b>Phenomenon (pl.a)</b>	ظاهرة
<b>Phobic states</b>	للحالات الفوبياوية
<b>Physiological needs</b>	للحاجات الفسيولوجية
<b>Physiological state inhibitory of anxiety</b>	حالة فسيولوجية كفية للقلق
<b>Pilot group</b>	جماعة تجريبية



<b>Planning</b>	تخطيط
<b>Polarity</b>	قطبية
<b>Population</b>	مجتمع البحث (احصاء)
<b>Populations</b>	مجموعات السكان
<b>Positive reinforcement</b>	تعزيز موجب
<b>Possible dangers</b>	الأخطار المحتملة
<b>Posthypnotic suggestion</b>	الإيحاء بعد التلويح
<b>pre conscious</b>	شبه شعوري
<b>Precipitating conditions</b>	شروط معجلة
<b>Preconscious</b>	قبل للشعور (قباشعوري)
<b>Preliminary lovemaking</b>	مداعبة تمهيدية
<b>Prescriptions</b>	إرشادات
<b>Primary Process</b>	العملية الأولية
<b>Primary reinforcers</b>	المعززات الأولية
<b>Probabilistic view</b>	الرؤية الاحتمالية
<b>Proceedings</b>	الوقائع
<b>Programmed device</b>	جهاز مبرمج (مرادف جهاز برنامج)
<b>Progress</b>	تقدم
<b>Progressive relaxation</b>	الاسترخاء المتصاعد
<b>projection</b>	استقاط
<b>Projective Techniques</b>	طرق (أساليب) استقاطية
<b>Pschic Trauma</b>	صدمة نفسية
<b>Pseudoconditioning</b>	التشريط الزائف
<b>psychiatry</b>	الطب النفسي

<b>Psychiatry</b>	الطب النفسي
<b>psychic</b>	نفسى
<b>Psycho analysis</b>	التحليل النفسي
<b>Psychodynamic Type cues</b>	العلامات السيكدينامية الطابع
<b>Psychodynamics</b>	للديناميات النفسية
<b>Psychological instability</b>	عدم الاتزان النفسى
<b>Psychological Types</b>	الأنماط للسيكولوجية
<b>Psychologist</b>	علم نفس
<b>Psychophysiological research</b>	للبحوث السيكوفسيولوجية
<b>Psychoss</b>	ذهان
<b>psychotherapy</b>	للعلاج النفسى
<b>punisher</b>	للقائم بالعقوبة
<b>Punishment Techniques</b>	فنيات العقوبة
<b>Pure Research</b>	بحث علمى بحث
<b>Qualitative Data</b>	بيانات كيفية
<b>Quantification</b>	تكميم - تقدير كمى
<b>Quantitative Data</b>	بيانات كمية
<b>Quantitative methos</b>	الطرق للكمية (التي تعتمد على الاحصائيات)
<b>Questionary</b>	استبيان
<b>Random movements</b>	حركات عشوائية
<b>Rationale</b>	الأساس النظرى
<b>Rationalization</b>	تبرير
<b>Raw Score</b>	درجة خام

Reaction	رد الفعل
Reactivity	استجابية
Real life modification of behavior	تعديل السلوك في الواقع الحي
real self	الذات الواقعية
Realistic anxiety	قلق واقعي
Reality ego	أنا للواقع
Reality Principle	مبدأ الواقع
Reality testing	اختبار الواقع
Reappraisal	اعادة تقييم
Reciprocal inhibition Technique	فنيات الكف بالنتييض
Reconditioning	اعادة تشريط
Reduction	خفض
Registration	تسجيل
Regression	نكوص - تراجع
Regulating his own behaviors	تحكم الفرد في سلوكياته
Relapses	الانتكاسات
Relationship variables	متغيرات العلاقة
Relativity	النسبية (نظرية)
Relaxation under hypnosis	الاسترخاء تحت التوريم المغناطيسى
Relaxed responses	الاستجابات الاسترخائية
Reliability	ثبات
Relie	أثر
Reminiscence	تذكر الخبرات الماضية
Repeated evocation	الاستدعاء المتكرر

<b>Replicability</b>	القابلية لاعادة للتطبيق
<b>Repression</b>	كبت
<b>Resistance</b>	مقاومة
<b>Responding organism</b>	كائن عضوي يستجيب
<b>response dispersion</b>	تبدد الاستجابة
<b>Response shaping</b>	تشكيل الاستجابة
<b>Response substitution</b>	بدال الاستجابة
<b>Response systems</b>	اتساق الاستجابة
<b>Responses contingent electric shock</b>	الاستجابة للصدمة الكهربائية المشروطة
<b>Responsibility</b>	مسئولية
<b>Retrogression</b>	تقهقر - نكوص
<b>Retrospective Longitudinal Data</b>	بيانات استرجاعية ممتدة عبر الزمن
<b>Reward</b>	مكافأة - ثواب
<b>Rivary</b>	منافسة
<b>Role Determinants</b>	محددات للدور
<b>Role of therapist</b>	دور المعالج
<b>Role, Social</b>	دور اجتماعي
<b>Sadism</b>	السادية (التأخذ من ليلام الناس)
<b>Safety needs</b>	حاجات الأمن
<b>Sample</b>	عينة
<b>Sample, Purposive</b>	عينة معتمدة
<b>Sample, Random</b>	عينة عشوائية
<b>Sample, Stratified</b>	عينة طبقية

<b>Sample; Controlled</b>	عينة مقيدة
<b>Sampling</b>	محبب العينة
<b>Sanction</b>	جزاء
<b>Satisfaction</b>	اشباع - لرضاء
<b>Scepticism</b>	للشك
<b>Schedule</b>	استمارة للبحث
<b>Schedule, Evaluation</b>	استمارة للتقييم
<b>Schedule, Observation</b>	استمارة للملاحظة
<b>Schedule, Rating</b>	استمارة للتقدير
<b>Scheme</b>	صورة تخطيطية
<b>Searching personalized study</b>	دراسة تنبئية تنصب على الشخصية
<b>Secondary rewards</b>	مكافآت ثانوية
<b>Self - reliance</b>	الاعتماد على النفس
<b>Self Actual igation needs</b>	حاجات تحقيق الذات
<b>Self Confidense</b>	الثقة فى النفس
<b>Self destructive behavior</b>	سلوك التدمير الذاتى
<b>Self help activities</b>	أنشطة المساعدة الذاتية
<b>Self- sufficiency</b>	الاكتفاء الذاتى
<b>Self-actualigation</b>	تحقيق الذات
<b>self-control</b>	ضبط الذات
<b>self-denial</b>	نكران الذات
<b>Self-destruction</b>	تدمير الذات
<b>Self-esteem</b>	تقدير الذات
<b>Self-evaluation</b>	تقييم للذات

<b>self-Looking - glass</b>	الذات الانعكاسية
<b>Self-orientation</b>	التوحد الذاتى
<b>Self-regulation</b>	الانضباط الذاتى
<b>sentiment</b>	العاطفة
<b>Setback</b>	انتكاسة
<b>Sexual behavior scale for males</b>	مقياس السلوك الجنسى للذكور
<b>Sexual problems</b>	المشكلات الجنسية
<b>Shadow</b>	للظل
<b>Shock box</b>	صندوق الصدمة
<b>Shock-controllable group</b>	مجموعة الصدمة القابلة للضبط
<b>Side effects</b>	تأثيرات جانبية
<b>Sign learning</b>	تعلم الاشارة
<b>Simple case reports</b>	تقارير حالة فردية
<b>Simultaneous</b>	التزامن
<b>Situational Determinants</b>	المحددات الموقفية
<b>situational modulators</b>	المتغيرات الموقفية
<b>Sublimation</b>	إعلام (تسامى)
<b>Sociability</b>	مشاركة اجتماعية
<b>Social contagion</b>	العدوى الاجتماعية
<b>Social Facilitation</b>	التسهيل الاجتماعى
<b>Social influence situation</b>	موقف التأثير الاجتماعى
<b>Social learning</b>	لتعلم الاجتماعى
<b>Social learning Theory</b>	نظرية التعلم الاجتماعى
<b>Social living</b>	الحياة لى المجتمع

<b>Social Relo learning</b>	تعلم الدور الاجتماعى
<b>Socio psychological model</b>	النموذج النفسى الاجتماعى
<b>Solution learning</b>	تعلم الحل
<b>Somatic discomfort</b>	قمع
<b>source traits</b>	سمات المصدر
<b>Spontaneous recovery</b>	الشفاء التلقائى
<b>Standardization</b>	تقنينى (الاختبارات)
<b>States-of-psycho<sup>u</sup>siological relaxation</b>	حالات الاسترخاء السيكوفسيولوجية
<b>Status</b>	الجمالة التعليمية
<b>Status report</b>	تقرير حالة
<b>Stile of life</b>	نمط الحياة
<b>Stimulus consetellation</b>	انتثار - مثير
<b>Stimulus Control</b>	ضبط المثير
<b>stress</b>	ضغط
<b>Stutering</b>	اللججة
<b>Stuttering</b>	تهتة
<b>Sublimation</b>	اعلاء - تسمى
<b>subsidiation</b>	التبعية
<b>Suffering</b>	المعاناة
<b>Sufggesion</b>	ايحاء
<b>Sumptomatic</b>	أعراضى
<b>Super ego</b>	الأنا الاعلى
<b>Superficial Therapy</b>	علاج سطحى
<b>Supervision</b>	الاشراف

<b>Suppression</b>	قمع
<b>surgency</b>	الانتفاخ الصاخب
<b>Symbol</b>	رمز
<b>Symbolic modeling</b>	الاقتداء للرمزي
<b>Symbolic substitute</b>	بدول رمزي
<b>Symptom complex (syndrome)</b>	زملة أعراض
<b>Symptom substitution</b>	ابدال للعرضي.
<b>syndrom</b>	زملة
<b>Taboo</b>	محرم
<b>Talent</b>	موهبة
<b>Tally Sheet</b>	سجل التدوين
<b>Target</b>	هدف - مستهدف
<b>Task</b>	مهمة
<b>Taxonomy</b>	تصنيف
<b>Technical Terms</b>	مصطلحات علمية
<b>temperamnt traits</b>	سمات المزاج
<b>Temporary</b>	موقت
<b>Tendency</b>	ميل - نزعة
<b>Tension</b>	توتر
<b>Term</b>	لفظ
<b>Terminology</b>	المصطلحات
<b>Test Aperception des themes</b>	اختيار تفهم الموضوع
<b>Testimony</b>	دليل - شهادة
<b>Thanatos</b>	(غريزة للموت)



The Aes Thatie needs	الحاجات الجمالية
The Desire to Know and understand	الرغبة في المعرفة والفهم
thema	ثمة (موضوع)
Theoretical	نظري
Therapy	علاج
Therapy Aversion	العلاج بالرفض
Trainable	قابل للتدريب
Traits	سمات
Tranmission	التحول
Transference	تحويل
Transition	تحول - انتقال
Transitory period	فترة انتقالية
Trial and error	المحاولة والخطأ
Tribal	قبلي
Tropic	المدار
TRraumatic nevrosis	عصاب الصدمة
Twins	التوائم
Type	نمط - طراز
Type of Research	نمط البحث
Typological method	منهج التمييز
Ultimate	نهائي
Un conscious	لاشعوري
un motivated	غير مدفوع

<b>Unconditioned</b>	مطلق - غير مشروط
<b>Under world</b>	عالم الاجرام
<b>Underage</b>	قاصر
<b>Unemployment</b>	عطالة - بطالة
<b>unigue traits</b>	سمات فريدة
<b>Unilateral</b>	في خط واحد
<b>Union</b>	اتحاد
<b>Uniqueness</b>	التفرد
<b>Unit act</b>	وحدة السلوك
<b>Unit of measurement</b>	وحدة القياس
<b>Unilateral</b>	ذو الجانب الواحد
<b>Unity</b>	وحدة
<b>Universal Evoulution</b>	التطور الشامل
<b>Universals</b>	سمات عامة - عموميات
<b>Unlearned behaviour</b>	سلوك غير متعلم
<b>Unspaced training</b>	تدريب متصل
<b>Usage</b>	تقليد - استعمال
<b>Vscillation</b>	ترلوح - تذبذب
<b>Valene</b>	المكافئ
<b>Valid</b>	صحيح
<b>Validity</b>	صدق
<b>Value</b>	قيمة
<b>Value Attitude</b>	الموقف التقييمي
<b>Value Preference</b>	تفضيل قيمي
<b>Value Social</b>	القيم الاجتماعية

Value System	نسق القيم
Value, discriminative	قيمة متميزة
Variable	متغير
Variance	تباين
Variation	تنوع
Variety	ضرب، نوع
Vassal	تابع
vectors	الموجهات
Vocation	مهنة - رسالة
Vocational counseling	إرشاد مهنى
Vocational counselor	مرشد مهنى
Vocational guidance	توجيه مهنى
Voluntary	أرادى - اختياري
Washout	لزاحة
Wedding	لقتران
Weight	ترجيح
Whole, Social	للكل الاجتماعى
Work Site	مواقع العمل
Working dass	طريقة عاملة
Working Guide	دليل العمل
Working Life	فترة العمل فى حياة الفرد
Workshop	ورشة
Wrong	خطأ، ضرر
youth	شباب
youth movement	حركة الشباب

## فهرس الموضوعات

الصفحة

الموضوع

### الاقسل الاول

٢٤ - ٤

مفهوم التوجيه والارشاد النفسى

٤

معنى التوجيه والارشاد

١٣

الصحة النفسية

١٩

العلاج النفسى

### الاقسل الثانى

٣٩ - ٢٥

التوجيه والارشاد النفسى وصلته بفروع علم النفس

٢٧

الارشاد النفسى وعلم النفس العام

٢٨

الارشاد النفسى وعلم النفس الاجتماعى

٢٩

الارشاد النفسى وعلم نفس النمو

٣٠

الارشاد النفسى وعلم النفس الفسيولوجى

٣١

الارشاد النفسى وعلم النفس البيولوجى

٣٢

الارشاد النفسى وعلم النفس التحليلى

٣٣

الارشاد النفسى وعلم نفس الشواذ

٣٤

الارشاد النفسى وعلم النفس التجريبي

٣٥

الارشاد النفسى وعلم نفس الشخصية

٣٦

الارشاد النفسى وعلم النفس التعليمى

- ٣٧ التوجيه والارشاد وعلم النفس الصناعي  
 ٣٨ التوجيه والارشاد وعلم النفس الجنائى  
 ٣٩ التوجيه والارشاد النفسى وعلم النفس الاكلينيكى

### الفصل الثالث

٧٧ - ٤٠

#### المسلمات النفسية للارشاد

- ٤٣ الفروق الفردية  
 ٤٥ مطالب النمو  
 ٤٨ الشخصية ومحدداتها  
 ٥٢ دوافع السلوك الإنسانى  
 ٦٠ الانفعالات والعواطف  
 ٧٢ الاتجاهات والقيم

### الفصل الرابع

١٣٦ - ٧٩.

#### نظريات التوجيه والارشاد النفسى

- ٨٢ نظرية التحليل النفسى  
 ٩٥ نظرية « أدلر »  
 ١٠١ نظرية السمات « لالپورت »  
 ١٠٨ نظرية التعلم  
 ١١٢ نظرية دولارد وميللر  
 ١١٥ نظرية الذات  
 ١٢٩ نظرية العلاج المتمركز حول العميل « كارل روجر »

## الفصل الخامس : الارشاد النفسى للاطفال

١٣٩-٢٢٣	السلوك اللاشعورى فى الاطفال
١٥١	المعلم المرشد
١٥٤	دور الأم الأرشادى
١٦١	الأب المرشد
	ومسائل جمع المعلومات فى الارشاد النفسى
١٦٣	المقابلة
١٦٤	الملاحظة
١٧٢	دراسة الحالة
١٨٦	الاختبارات والمقاييس
١٨٦	شروط الاختبارات الجيدة
	لجراعات الاختبارات والمقاييس
١٨٨	فى عملية التوجيه والارشاد النفسى
١٩١	لختبارات ومقاييس الذكاء
٢٠٦	الاختبارات الاسقاطية
٢٢٥	الخطوات والإجراءات فى العملية الارشادية
٢٢٩	سيكولوجية اللعب
٢٢٢	أهمية الارشاد باللعب
٢٣٣	مميزات الارشاد باللعب فى مرحلة الطفولة

٢٣٤ الفصل السادس: دراسات ميدانية في مجال الإرشاد النفسي

٢٨٥ المراجع

٢٩٣ قاموس الإرشاد النفسي

٢٣٤ الفصل السادس: دراسات ميدانية في مجال الإرشاد النفسي

٢٨٥ المراجع

٢٩٣ قاموس الإرشاد النفسي

٢٣٤ الفصل السادس: دراسات ميدانية في مجال الإرشاد النفسي

٢٨٥ المراجع

٢٩٣ قاموس الإرشاد النفسي

رقم الايداع ٩٨/٩٦٦٥

التزقيم الدولي I.S.B.N.

977-5682-13-4







