

التوجيه النفسى

والتربوى والمهنى

تأليف

دكتور
سيد حلال

ماجستير تربية (جامعة ستانفورد بامريكا) — ماجستير علم نفس اكلينيكي (جامعة ستانفورد)
دكتوراه Ph. D. فى علم النفس الاكلينيكي والتربية (جامعة ستانفورد)
مدرس علم النفس بمعهد التربية العالى للمعلمين بالاسكندرية

١٩٥٧

الفصل الحادى عشر

حاجتنا للتوجيه

أهم الاتجاهات الاجتماعية فى العهد الحاضر	١٧٤
١ - الوعى السياسية	١٧٤
٢ - رفع المستوى الاقتصادى	١٧٩
٣ - الوعى الاجتماعى والتعليمى	١٨٥

الفصل الثانى عشر

من الذى يقوم بالتوجيه

مستويات التوجيه	١٩٠
دور المعلم فى التوجيه	١٩٢
من هو الموجه أو المعالج الاكلينيكى	١٩٤
اقتراحات	١٩٧
المراجع	١٩٩

الفصل الأول

نشأة التوجيه وتطوره التاريخي

لم أشأ أن أبدأ بتقديم هذا الميدان الجديد إلى القارىء بقائمة من التعاريف العلمية للتوجيه ، ذلك لأنه كما يقول القوصى (١٩٥٠)^١ - « جرت العادة أن يبدأ المؤلفون فى أى علم بتعريف هذا العلم ، وجرت العادة أيضا أن القارىء يقرأ هذه التعريفات ولا يعي منها شيئا ، فهى فى العادة مجموعة ألفاظ اصطلاحية يقصد بها أن تؤدى معانى معينة أداءً دقيقاً للغاية ، وحسن إدراك هذه المعانى لا يأتى إلا بعد أن يقطع القارىء شوطاً كبيراً فى دراسة مبادئ العلم ، لذا رأيت أنه مما قد يبسط للقارىء فهم التعاريف قبل تقديمها مستعرض التطور التاريخي لما يسمى بالتوجيه والحاجسة التي دعت إليه .

* * *

حدث أن استرعى التأخر الدراسي بين التلاميذ انتباه المدرسين والعلماء ، وكان ذلك فى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن الحالى ، فدفعهم هذا إلى محاولة البحث عن أسباب هذا التأخر . وقد توصل العلماء إلى ردّ هذه الأسباب إلى الفروق الفردية بين التلاميذ ، إذ وجد أن أى مجموعة عشوائية من التلاميذ لا بد أن يختلف أفرادها فى قدراتهم العقلية وقدرتهم على التحصيل الدراسي .

وحدث فى ذلك الوقت أيضاً أن لاحظ العلماء وأصحاب الأعمال عدم استقرار العمال فى المصانع ، وسرعة تغييرهم للعمل الذى يقومون به . وقد

تبين لهم أن الصناعات المختلفة تتطلب قدرات خاصة قد تتوفر في البعض ولا تتوفر في البعض الآخر من العمال .

وحوالى ذلك الوقت دعا العالم النفساني الأمريكي ستانلى هول عالما آخر من العلماء الذين بدأ يجمعهم في البزوغ في ميدان الطب العقلى لخصمور مؤتمر في جامعة كلارك بأمریکا . ولم يكن هذا العالم سوى سيجموند فرويد صاحب طريقة التحليل النفسى ، ففتح للأمريكيين ميدياناً جديداً إذ عكفوا على دراسة فلسفته وطريقته فى العلاج .

كانت هذه العوامل الثلاثة باعثاً على الاهتمام بمساعدة الفرد على أن يتكيف تكيفاً سليماً مع بيئته ومع نفسه حتى يتمكن من مجابهة الحياة وأعبائها سواء أكان ذلك فى المدرسة أو فى المنزل أو فى ميدان العمل أو فى نشاطه الاجتماعى وما إلى ذلك . فظهرت أول ما ظهرت فى ميدان التوجيه حركة التوجيه المهنى ، كما ظهرت حركة الصحة العقلية التى كانت تهدف فى بداية الأمر إلى الاهتمام بمستشفيات الأمراض العقلية ونزلائها ومستوى الأطباء والموظفين الذين يعملون بها ، ثم تطورت فأصبحت حركة تهتم بالصحة العقلية للأفراد والجماعات ، ثم انتشرت وتغلغت برامجها الوقائية والعلاجية فى المدارس والمصانع والمؤسسات والمستشفيات والهيئات المحلية ، وأصبحت تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يتفاعل تفاعلاً إيجابياً مع بيئته ، حتى يستجيب لمطالب الحياة ، مستغلاً إمكانيات بيئته إلى أقصى مستوى تؤهله له هذه الإمكانيات بما يوفر له ولجتمعه السعادة .

وقد بدأ التوجيه أول ما بدأ بالتوجيه المهنى كما ذكرنا ، وكان ذلك على يد فرانك بارسون (١٩٠٩)^٢ (Parson) الذى يعتبر كتابه « اختيار مهنة » (Choosing a Vocation) أنجيلاً للتوجيه يجب على كل متخصص فى الميدان — فى رأى دونالد باترسون (١٩٥٠)^٣ (Paterson) — قراءته من وقت لآخر ، إذ يرسم بارسون فى هذا الكتاب الخطوات السليمة التى يجب اتباعها عند اختيار مهنة من المهن . وتتلخص الأسس التى

يضعها بارسون للتوجيه المهني في مبدئين — أحدهما : دراسة الفرد ومعرفة قدراته واستعداداته وميوله ، والآخر : مد الفرد بالمعلومات السكافية عن المهن المختلفة والحرف ، وما تتطلبه من قدرات واستعدادات وميول حتى يتمكن من اختيار المهنة أو الحرفة التي تلائمه .

وعما لا شك فيه أن هذين المبدئين من العمد الهامة التي يقوم عليها التوجيه المهني حتى وقتنا هذا . الا أن بارسون حين حاول تطبيق آرائه عمليا ، عجز عن تحقيق أحد هذين المبدئين ألا وهو مبدأ قياس قدرات الأفراد واستعداداتهم ، لأن حركة قياس القدرات والاستعدادات والميول لم تكن قد ازدهرت بعد ، ولم يكن علماء النفس قد أمروا العالم بعد بهذا الفيض من الأدوات المختلفة التي تقيس هذه القدرات والتي تتوفر الآن . فمكف هو وتلاميذه على تطبيق المبدأ الآخر ، أي تحليل المهن والحرف المختلفة ودراستها حتى يحصل الشاب على المعلومات السكافية عنها ، والتي تساعد معرفتها . وقد استمرت هذه الحركة واطرد نجاحها ، إذ يوجد الآن في أمريكا سيل منهمر لا ينقطع من المكتبات والنشرات والمطبوعات المهنية .

لم يقم بارسون وتلاميذه بأى مجهود يذكر في ميدان قياس القدرات والاستعدادات والميول الفردية ، واقتصرت طرق التوجيه المهني في وقته على المقابلة ، وتحليل الفرد لقدرات نفسه واستعداداته تحليلا ذاتيا على غير أسس علمية ، والاطلاع على المعلومات المتعلقة بالمهن والحرف المختلفة ، أما المبدأ الآخر ، ألا وهو ضرورة قياس القدرات والاستعدادات والميول قياسا موضوعيا علميا ، فلم يزل على عهدده حظا من التوفيق .

ثم آن لهذا المبدأ في التوجيه المهني أن يتحقق نتيجة للجهودات التي قام بها علماء النفس في الجيش ، وعلماء النفس التطبيقي بمعهد كارنيجي التكنولوجي ، ورجال الأعمال وأصحاب المصانع . فقد ساعدت الحرب العالمية الأولى على انتشار حركة قياس الذكاء قياسا جمعيا بعد أن نجح علماء النفس في الجيش في ذلك ، كما ساعدت على ادخال تطبيق فكرة بطاقة المؤهلات ، التي تطورت

فيما بعد إلى ما يسمى « بالسجل المجمع » الذي يستعمل الآن في التوجيه في المدارس ، وهي بطاقة تشمل كل ما يمكن جمعه عن التلميذ من معلومات في مراحل حياته الدراسية المختلفة ، وتعتبر من الوسائل الأساسية الهامة في التوجيه التربوي . كما ساعدت البحوث التي تمت في الجيش على معرفة المؤهلات المختلفة التي تتطلبها المهن المختلفة ، كما أمدتنا بالاختبارات المهنية ، والموازنات التقديرية ، بالإضافة إلى الاختبارات الجمعية .

أما معهد كارنيجي فقد انشأ قبل بداية الحرب العالمية الأولى مباشرة قسماً لبحوث علم النفس التطبيقي . ولم يكن هم علماء النفس في هذا المعهد هو التوجيه المهني ، بل كان همهم قياس السمات العقلية التي تؤهل للهن المختلفة ، ذلك لأن اهتمام مؤسسات الأعمال وأصحاب المصانع كان منصبا على اختيار الموظفين والعمال الصالحين الذين يستطيعون الرقي بالمؤسسات والمصانع وزيادة إنتاجها ، ومن أجل هذا مولوا البحوث التي تحقق ذلك ، فأمدوا الميدان بكثير من الاختبارات المهنية .

وكان نتيجة للجهودات التي قام بها العلماء سواء في مؤسسات الأعمال أو الجيش أو معهد كارنيجي أن ظهرت في أعقاب الحرب العالمية الأولى موجة من النشاط أدت إلى ازدهار التوجيه المهني والتربوي والنفسى ، إذ قام مجلس البحوث الوطني الأمريكي (American National Research Council) بعقد عدة مؤتمرات للبدء ببرامج التوجيه في السكليات الجامعية وقام مجلس التربية الأمريكي (American Council On Edu) — كنتيجة لهذه المؤتمرات — بمشروع برنامج تعاو في لقياس الذكاء تحت اشراف العالم النفساني ثرستون (Thurstone) وفي عام ١٩٢٣ نظمت هذه الجمعية لجنتها للتجارب التعاونية في ميدان الخدمات الشخصية للطلبة (Student Personnelwork) . فأدى هذا إلى خلق وعى واهتمام في جميع أنحاء البلاد الأمريكية لإدخال برامج التوجيه بالمدارس والجامعات . وقد أمدت هذه اللجنة المشتغلين بالتوجيه بالأدوات التي يمكن أن تساعد على القيام به ، إذ غذتهم بسيل

من اختبارات النكاح ، واختبارات التحصيل المدرسى ، وبطاقات السجل
المجمع ، والموازن التقديرية المبسطة ، كما شجعت سترونج بجامعة ستانفورد
على دراسة الميول المهنية ، فتم اختبار سترونج لقياس الميول المهنية ، وشجعت
على تأليف المكتيبات عن المهن المختلفة ، ولا زالت هذه الجمعية تقوم
بمجهودات عظيمة في هذا الميدان .

هكذا وجد التوجيه طريقه إلى الوجود ، كما وجد طريقه إلى المدارس
والجامعات ، وبدأت برامجها فيها بالتوجيه المهني . وقد ساعد على إعطاء
التوجيه المهني المركز الأول والأهمية في حركة التوجيه ذلك النجاح الذي
توصل إليه علماء النفس التطبيقي في قياس القدرات والاستعدادات التي
تؤهل للهن المختلفة ، وكان المحور الأساسي في برامج التوجيه سواء في المدارس
أو في الجامعات أو في مؤسسات الأعمال ، هو اختبار الأفراد الصالحين لمهن
معينة أو برامج دراسية معينة تبعاً لقدراتهم واستعداداتهم ، ثم أعدادهم للهن
والحرف ، وإدخالهم فيها .

الآن أنه ظهر أن التكيف للبهنة تكيفاً سليماً ما هو إلا مظهر واحد من
مظاهر الحياة التي يتكيف لها الفرد ، وأن الفرد في تكيفه لموقف من المواقف
— كالمهنة مثلاً — يتكيف ككل ، وكما يتوقف التكيف للبهنة على قدرات
واستعدادات عقلية وجسدية معينة ، كذلك يتوقف على استعدادات انفعالية
ومميزات وسمات خاصة في الشخصية تساعد على أن يتفاعل مع الجماعة التي يعمل
معها ، كما يتوقف نجاحه فيها على نظراته لنفسه ونظرة الجماعة نحوه . وبذا قد
يرجع عدم تكيف الفرد لمهنته وعدم سعادته ونجاحه فيها لا إلى افتقاره إلى
القدرات المهنية الخاصة التي تتطلبها هذه المهنة ، ولكن لاضطراره الانفعالي وعدم
اتزان شخصيته وعدم تكيفه مع نفسه ، إذ اثبتت بعض البحوث العلمية أن النجاح
والسعادة في بعض المهن إنما يتوقفان على الاستعدادات الانفعالية للفرد
ومركزة الاجتماعي بين زملائه ، مما أدى إلى اتساع مجال التوجيه المهني حتى
يتفق في هدفه مع أهداف الصحة العقلية التي تنظر إلى الإنسان ككل ، وتضع
في محل الاعتبار نمو الشخصية وتطورها والعوامل التي تؤثر في انحرافها

وتحول التوجيه المهني من مجرد مساعدة الفرد على أن يتكيف لمهنته إلى مساعدته على أن يتكيف مع نفسه ومع الحياة .

ولعل الفارسي يتساءل الآن عن كنه العلاقة بين التوجيه والعلاج النفسي وعما إذا كان التوجيه والعلاج النفسي مترادفين .

يحدثنا وليمسون (١٩٥٠)^{١٧} ، في كلامه عن تطور التوجيه بأن المرحلة الثانية في تطوره إنما نبعت من محاولة علماء النفس وغيرهم تطبيق الطرق العلاجية التي استخدمها فرويد واتباعه — خارج العيادات النفسية — لعلاج أنواع الصراع التي يقاسى منها الفرد . ويحدثنا أن هذه المرحلة من مراحل تطور التوجيه سبقت في بدايتها وواكبت زمنياً المراحل الأولى للتوجيه المهني ، وكان مهماً الأول هو البحث عن دوافع سلوك الفرد الكامنة في اتجاهات الذات (ego attitudes) . وعملية التوجيه التي تقوم على نظرية الشخصية أساسها التكامل والاضطراد والتساق بين الاتجاهات النفسية المتعلقة بفكرة المرء عن نفسه واعتباره لذاته ، يجب أن تهتم أولاً وقبل كل شيء بالمشاكل الخاصة بالتكيف والتطور والتي تؤدي إلى الصراع بين الاتجاهات النفسية نحو الذات ، والعلاج النفسي تبعاً لذلك . يدور حول علاج هؤلاء الأفراد الذين يعانون من صراع بين اتجاهات نفسية نحو الذات ، مثل ذلك الشخص الذي يعتقد في نفسه الذكاء إلا أنه يرسم ستة بعد أخرى ، خبراته ولدت عنده اتجاهات عقلية يتعارض وفكرته عن نفسه بأنه ذكي . فهنا قد توجد مجموعتان من الاتجاهات النفسية تتعارضان مع بعضهما وتتناقضان مما يؤدي إلى تهديد الذات وحدوث الصراع . ومثل هذا الصراع قد يؤدي بالفرد إلى أن يتكيف له بأعراض مرضية تدل على نوع الصراع الذي يعاني منه : وتبعاً لذلك يكون هناك صراع بين مكونات الذات يحول بين الشخص وبين التكامل والاتزان .

والتوجيه في مثل هذا الموقف يستغل عدة طرق لمساعدة الفرد على أن

يفهم نفسه ، ويكتسب التبصر والبصيرة في أنواع الصراع التي يعاني منها
فيعاد إليه الانسجام بين اتجاهاته النفسية نحو ذاته .

إلا أننا يجب أن نؤكد أنه لم يكن من السهل على التوجيه المهني أن
يتطور تبعاً لأهداف الصحة العقلية ويعتق هذه النظرة العلاجية فيوسع
بجمله ، وكثيراً ما وجد الاختصاصيون في التوجيه المهني أنفسهم في موقف صراع
مضاد للعلاج النفسي يشبهه وليسون بالصراع الذي يحدث بين اتجاهات
الذات فيؤدي إلى انقسامها وتهديد وحدتها ، إلا أنه يذكر أن هذا الصراع
أدى إلى التعمق في فهم طبيعة شخصية الفرد في تطورها ونموها وإلى التقدم
العلمي في ميدان التوجيه .

إلا أن وليسون يذكر أن التوجيه أو العلاج النفسي بهذا الشكل احتلنى
الخطوات التي رسمها فرويد ، إذ اقتصر على قيام علاقة بين فردين هما المعالج
وصاحب الحالة على افتراض أن العلاج يتم على أحسن صورة إذا ما ابتعد
صاحب الحالة مؤقتاً عن عالمه الاجتماعي — ويمكن النظر إلى هذا النوع من
التوجيه على أنه خطوة للإصلاح مقامة بعيداً عن الطريق العام للحياة ، وأن
ذات العميل لن تبلغ ما يرجى لها من التكامل والتناسق وسط العلاقات
الاجتماعية السائدة في أسرته أو في مهنته . ولا شك أن العلاج بهذا الشكل
كانت له بعض الفوائد إلا أنه كان عاجزاً عن أن يبلغ بالفرد مرحلة النضج
الشامل في كل نواحي شخصيته . فقد لوحظ أن بعض المعالجين من ينتمون
إلى هذه المدرسة قد أهملوا جوهر التفاعل الاجتماعي بين العميل وغيره من
الأفراد من هم في مجال حياته ، إذ كانوا يكتفون في العلاج بما يسوقه العميل
من أحكام عن مثل هذا التفاعل وموقفه منه وسلوكه بالنسبة له ، ولم يضعوا
في محل الاعتبار سلوك العميل الظاهري ، بل كان مهمهم هو معرفة اتجاهاته
النفسية نحو هذا السلوك .

ومن النتائج الأخرى لتطبيق وجهة نظر هذه المدرسة العلاجية في ميدان
التوجيه ، أن اقتصر عملية التوجيه على مظاهر الناحية الانفعالية الوجدانية

للشخصية ، ويبدو أن الافتراض الذي فرضه المعالجون من اتباع هذا
المدرسة أنه إذا تسكملت ذاتية الفرد فإنه سيتمكن من حل المشاكل التي
تواجهه ، ويتعلم المهارات والعادات التي يحتاج إليها في تفاعله في محيط عمله
وأسرته وبيئته الاجتماعية ، فانهصر التوجيه لذلك في إيجاد التكامل والتناسق
بين الاتجاهات المتصارعة في الذات ، أما ما عدا ذلك من الخدمات التي يمكن
بها مساعدة الفرد فلم تكن معتبرة في نظرهم مما يدخل في نطاق التوجيه .
ومما لا شك فيه أن هذه نظرة ضيقة تحول دون ادخال كثير من العوامل
التي تؤثر على الشخصية في تكوينها وتطورها ومنها التفاعل الاجتماعي .

٨ والمرحلة الحالية التي وصل إليها التوجيه الحديث تنبع من محاولات
ليفين في ضرورة فهم شخصية الفرد في مجاها الاجتماعي ، أي فهم شخصية
الفرد أثناء تفاعله مع شخصيات الآخرين في بيئة اجتماعية . فقد تكلم ليفين
مثلا عن قوى الجمال ، وهو يقصد بذلك كلا من شخصية الفرد والضغط
الاجتماعية التي تؤثر فيه في محيط ثقافته . فالفرد ينتمي عادة إلى جماعة ،
والجماعة هي المرجع الذي يقتبس منه الفرد ليكون مدركاته وانفعالاته وافعاله .
وقد اهتم علماء النفس بالمظاهر الخارجية للحياة العقلية للفرد ، وكانوا عرضة
لأن ينسوا أن الجماعة هي التي تعطي الفرد الأسس التي يبني عليها مدركاته ،
فشخصية الفرد لا تفتح نتيجة لعوامل ديناميكية داخلية فيه فحسب ، ولا عن
طريق استجاباته لعوامل خارجية فقط ، ولكن الشخصية تفتح نتيجة
لتفاعل دقيق بين كل من هذه القوى .

هذا الشكل تطور التوجيه من توجيه مهني إلى علاج يهدف إلى
تسكامل الشخصية وينصب على الصراع النفسي الناتج عن الصراع بين
الاتجاهات النفسية نحو الذات ، ثم أصبح عملية تهدف إلى مساعدة الفرد على
أن تتكامل شخصيته بمساعدته على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله في محيط
اجتماعي وفي مضمار تفاعله مع الغير ، مستغلا قدراته واستعداداته الشخصية ،
وإمكانيات بيئته إلى أقصى حد تؤهله له هذه الإمكانيات ، وذلك بالتأثير

نفيه بشئ الطرق التي يمكن أن تساعد ، فيتمكن بذلك من التكيف مع نفسه ومع مجتمعه .

التوجيه في المدارس والجامعات

يحق لنا أن نبين الآن كيف دخل التوجيه ميدان التربية ، والحد الذي وصل إليه في أمريكا وهي البلد الذي يعتبر مهداً له ، والحاجة التي دعت إليه . إن التوجيه في موطنه أمريكا لا زال حديثاً صغيراً في ميدان التربية والتعليم ، وهو لا يزال في طور النمو والازدهار . وقد رأينا أنه دخل المدارس والجامعات في شكل التوجيه المهني ، كما دخلها في أشكال وصور أخرى في خلال العقد الثالث من هذا القرن ، وسمى في بعض المعاهد بالتوجيه المهني لأنه كان ينصب على مساعدة الفرد على أن يختار مهنة تتفق وقدراته وميوله المهنية فيستعد لها ويحقق بها ، وسمى في بعض المدارس بالتربية الفردية لأنه كان يهدف إلى مساعدة التلاميذ المتأخرين دراسياً بتوجيه العناية الفردية لهم ، كما سمته بعض المدارس بتوجيه التلاميذ المشككين لأن هدفه عندهم كان مساعدة التلاميذ المنحرفين وذوي المشا كل الخلقية والاجتماعية وما إلى ذلك .

إلا أننا يجب أن نعرف أن التوجيه ينبغي أن يهدف لمساعدة جميع التلاميذ المنحرفين منهم والعاديين ، فتنمية مواهب التلاميذ العاديين وقدراتهم واستعداداتهم ، وتوجيههم حتى يظلموا أسوياء ، لا يقل أهمية عن توجيه التلميذ المنحرف وإصلاحه وعلاجه .

على أي حال فقد تبين في منتصف العقد الرابع من هذا القرن أن الأشكال المختلفة من التوجيه في المعاهد العلمية ما هي إلا خدمات فرعية جزئية من كل واحد لا يتجزأ ، فعكف الإخصائيون على دراسة هذه الخدمات لتحديد ما تعرفها ووضع أسسها وفلسفتها . وتذكر وورترز (Warters) (١٩٥٦) ° أن كتابات هذه الفترة تفيض بالمناقشات والجدل

الذى يدور حول تسمية هذا الوليد الجديد ، وتذكر أن ما يزيد عن الخمسين اسماً قد أطلقت عليه ، وتذكر أن بعض الكتاب وجدوا أن في البحث عن اسم له فرصة لإزالة الاضطراب والخلاف عن طريق تحديد المصطلحات والخدمات التي تدخل في برامج التوجيه ، إلا أن هذا زاد الموقف تعقيداً واضطراباً ، وتذكر أن المؤلفات الحالية كفت عن اللفظ حول التسمية . ويبدو أن الاتفاق السائد بين المتخصصين حالياً هو تسميته بمصطلحين يستعملان بالتبادل وهما التوجيه (Guidance) والخدمات الشخصية (Personnel Work) . ويطلق هذان المصطلحان على برامج الخدمات الشخصية التي تهدف إلى مساعدة الفرد في أى مرحلة من مراحل التعليم الابتدائي أو الثانوي أو الجامعي . أما المصطلحات الأخرى كالتوجيه المهني أو الإرشاد الفردي (Counseling) فتطلق على أنواع من الخدمات الخاصة التي تدخل ضمن برنامج التوجيه أو برنامج الخدمات الشخصية ، وتذكر أنه نادراً ما تستعمل كلمة الخدمات الشخصية للمرحلة الابتدائية ، فهذا المصطلح أنسب ما يكون لبرامج التوجيه أو الخدمات الشخصية في الجامعة والمدارس الثانوية ، ويستحسن استعمال كلمة (Guidance) بدلاً منها لبرامج التوجيه في المدارس الابتدائية .

تعريف :

يسهل علينا الآن بعد هذا العرض للمراحل التي مر بها التوجيه في تطوره أن نسوق بعض التعاريف التي تحدد للقارى كنه هذا الميدان والخدمات التي يتضمنها ، وقد ورد ذكر هذه التعاريف عرضاً في سياق الحديث .

يمكننا أن نعرف التوجيه أو الإرشاد (Guidance) بأنه مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكه ، وأن يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول ، وأن يستغل إمكانيات بيئته ، فيحدد أهدافاً تتفق وإمكانياته من ناحية ، وإمكانيات هذه

البينة من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه ولبينته ، ويختار الطرق المحقة لها بحكمة وتعمل ، فيتمكن بذلك من حل مشاكه حلولاً عملية تؤدي إلى تكيفه مع نفسه ومع مجتمعه ، فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتسكامل في شخصيته .

وبتحليل هذا التعريف نرى أن التوجيه عمالية ترمى إلى مساعدة الفرد لتحقيق عدة عوامل هي : —

١ — فهمه لنفسه عن طريق إدراكه لمدى قدراته ومهاراته واستعداداته وميوله .

٢ — فهم المشاكل التي تواجهه مهما كان نوعها .

٣ — فهم بيئته المادية والاجتماعية بما فيها من إمكانيات ونقص .

٤ — استغلال إمكانياته الذاتية وإمكانيات بيئته .

٥ — تحديد أهداف له في الحياة ، على أن تكون هذه الأهداف واقعية يمكن تحقيقها وتتفق وفكرته السليمة عن نفسه .

٦ — أن يرسم الخطط السليمة التي تؤدي به إلى تحقيق هذه الأهداف .

٧ — أن يتكيف مع نفسه ومع مجتمعه فيتفاعل معه تفاعلاً سليماً .

٨ — أن ينمو بشخصيته إلى أقصى حد تؤهله له إمكانياته وإمكانيات بيئته .

وتتحقق هذه الأهداف عن طريق الخدمات التي تدخل في برنامج التوجيه وعن طريق الإرشاد الفردي (Counseling) . ويقصد بالإرشاد الفردي العلاقة المتبادلة التي تقوم بين فردين ، وهذه العلاقة ترمى إلى عرض أو هدف ، إذ يقوم فيها أحدهما وهو الاختصاصي بحكم مرانه وخبراته على مساعدة الشخص الآخر وهو العميل ، حتى يغير من نفسه ومن بيئته ، ووسيلة هذه العلاقة هي المقابلة وجهاً لوجه بين الاختصاصي والعميل ، ويتم الإرشاد في هذه المقابلة . وقد قدم سميث (Smith) (١٩٥٥) كتاباً مؤكداً

أن عملية الإرشاد الفردي تعتبر المحور والأساس في برنامج التوجيه ، بينما تعتبر الخدمات الأخرى فيه خدمات مساعدة لهذه العملية . فمثلا وظائف جمع المعلومات المناسبة عن التلاميذ ، وتطبيق المقاييس العقلية وما شابهها عليهم ، ومدهم بالمعلومات الهامة وتوظيفهم ، وتتبعهم وغير ذلك من الخدمات إنما تهدف إلى جعل عملية الإرشاد الفردي ذات أثر فعال . فالإرشاد الفردي هو أهم عملية في برامج التوجيه ، وهو الوسيلة التي بها يمكن استغلال كل المعلومات وكل الخدمات لصالح الفرد . لذلك يميل الكتاب حالياً إلى إبرازها وتأكيد أهميتها باستعمالها بدلاً من التوجيه (Guidance) وفي ذلك تغليب للخاص على العام حتى أصبح الخاص والعام يؤديان معنى واحداً . فبرامج التوجيه ترمى إلى الإرشاد الفردي ، وبرامج الإرشاد الفردي هي التوجيه ، لأننا قد رأينا أن التوجيه يقصد به شمول الخدمات التي منها الإرشاد . لذلك أرى شخصياً أنه من الجائز استعمال مصطلح التوجيه ومصطلح الإرشاد الفردي بالتبادل مادام الإرشاد الفردي لا يتم إلا ببرامج للتوجيه . ومادام برنامج التوجيه يعجز عن تحقيق هدفه دون وجود الإرشاد بالمواجهة .

المبادئ العلمية التي أفاد منها التوجيه :

يلاحظ أن التوجيه — كغيره من ميادين العلوم الاجتماعية — يستمد مادته من ميادين أخرى كعلم وظائف الأعضاء ، وعلم الأحياء ، وعلم النفس وعلم الاجتماع ، ودراسة أصل الإنسان ، والطب ، والطب العقلي وما إلى ذلك . ويلاحظ أنه يشبه في تطوره غيره من العلوم التي تهدف إلى مساعدة الفرد ، فعلم الصحة العقلية مثلاً كان الاتجاه فيه في بداية أمره نحو الاهتمام بالمرضى بأمراض عقلية ، فأكد الناحية العلاجية ، ثم تدرج في تطوره فأصبح يهدف إلى الوقاية والصيانة والعلاج ، ولم تعد خدمات الصحة العقلية قاصرة على الشواذ والمنحرفين والمرضى ، بل أصبحت خدماته تشمل السويين والمرضى على السواء . كذلك الحال في التوجيه ، إذ تطور من مساعدة

أصحاب المشاكل إلى مساعدة كل الأفراد ، ومن حصر الاهتمام في تكيف الفرد في بعض النواحي إلى الاهتمام بتكيف الفرد ككل .

وتذكر وورترز Warters (١٩٥٦)^٥ أن التوجيه أفاد من ميادين أخرى مشابهة أهمها التوجيه المهني ، والقياس ، والصحة العقلية ، والخدمة الاجتماعية ، والعيادات السيكولوجية للأطفال ، وسنخصص كلا من هذه النواحي فيما يلي :

التوجيه المهني :

كانت برامج التوجيه المهني من أول برامج الخدمات الشخصية التي أدخلت في المدارس ، ونظمت عملياته كوظيفة من وظائف المدرسة . وقد لفت التوجيه المهني نظر القائمين به إلى حاجة الفرد لخدمات أعم وأعمق من مجرد التوجيه المهني حين عرضت لهم أثناء القيام بعملهم المشاكل الأخرى التي يحملها التلاميذ إليهم سواء أكانت هذه المشاكل اجتماعية أو نفسية أو اقتصادية؛ فكانوا من أوائل من وجهوا الأنظار نحو العناية بالفرد ككل؛ فتبين أن التوجيه المهني ما هو إلا خدمة واحدة من الخدمات التي يمكن أن تؤدي إلى الفرد ضمن الخدمات الأخرى التي تساعد على التكيف .

والإخصائي في التوجيه المهني كان يعمل مع الفرد في وقت كانت المدارس فيه تهتم بالتعليم الجمعي أكثر من اهتمامها بالأفراد وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم والفروق الفردية بينهم ، فكان التوجيه المهني عاملاً مساعداً على بيان أهمية العمل مع الفرد كفرد ، وبيان أهمية الفروق الفردية بين التلاميذ ، وأهمية كشف ميولهم وقدراتهم واستعداداتهم ، مما أفاد حركة التوجيه .

حركة القياس :

كان للنجاح في محاولة قياس القدرات كالذكاء أثره في محاولة قياس الميول وقياس سمات الشخصية وما إليها على أساس أنه إذا وجد شيء فإنه يوجد بكمية ، وما دام موجودا بكمية فإنه يمكن قياسه ، وأن الأفراد فيما بينهم يختلفون في درجة وجود هذه السمية فيهم . وقد نجحت حركة القياس نجاحا كبيرا في قياس الذكاء والقدرات الخاصة والاستعدادات والمهارات ، كما نجحت في قياس الميول وسمات الشخصية ، وبينت أهمية الفروق الفردية التي تعتبر ركنا هاما من أركان التوجيه ، كما بينت ضرورة الاهتمام بالفرد وبما لديه من قدرات واستعدادات وميول ، وقد أمدت التوجيه بوسائل القياس المختلفة التي تمكن من دراسة الفرد دراسة موضوعية .

الصحة العقلية :

لقد أكدت حركة الصحة العقلية حاجات الفرد وميوله ، وبينت العيوب السائدة — سواء في المجتمع أو المدرسة — والتي تحول دون إشباع حاجات الأفراد وميولهم . وقد أدى اهتمام الصحة العقلية بالفرد إلى قيام دعائها بحملة شعواء ضد الظروف السائدة في المدارس من اهتمام بالمادة دون التلميذ ، والمناهج التي لا تنصل بالحياة ولا تتفق وميول التلاميذ واستعداداتهم ، وإهمال الفروق الفردية ، وسؤنظم الامتحانات والنقل وقسوتها ، وطرق تقدير التلاميذ ، وتقسيمهم إلى فصول على أسس غير سليمة ، وطرق الثواب والعقاب التي تنسم بالقسوة وغير ذلك مما يزلزل من كيان الفرد ، ولا يساعد على تطور شخصيته إلى النضج والاتزان والتسكامل . لقد كانت هذه الحركة من دواعي خلق السخط وعدم الرضا بما يسود في المدارس . فهد هذا للتوجيه أن يقوم بدوره في تقديم البرامج التي تصحح من الأوضاع وتسد النقص .

وقد عدل دعاة الصحة العقلية من الوسائل والطرق المتبعة في العيادات النفسية حتى يمكن استعمالها بالمدارس والفصول ، وأخذوا في تنوير المدرسين والآباء عن طريق المحاضرات والنشرات التي تبين لهم مميزات مراحل نمو الطفل ، وتحذيرهم عن دوافعه ورغباته والآثار التي قد تنجم عن عدم إشباعها ، كما بينت كيف يجب معاملة الأطفال ، وكيف أن الآباء المضطربين نفسياً — كالمدرس المضطرب نفسياً — ضررهم أكثر من نفعهم ، ولذلك وجهت العناية إلى الصحة العقلية للآباء والمدرسين ، فأدخلت مادة الصحة العقلية في المدارس والجامعات ، كما لفتت نظر القائمين بالتوجيه على أن يقدموا خدماتهم للتلميذ والمدرس على السواء . وهكذا مهدت هذه الحركة لإقبال المدارس والمدرسين على برامج التوجيه وتحسينهم لها .

الخدمة الاجتماعية :

إن من أهم الطرق التي يعتمد عليها الأخصائي الاجتماعي لمساعدة الفرد طريقتين هما المقابلة الشخصية ، ودراسة الحالة دراسة شاملة في مجاها الاجتماعي .

وقد أفاد التوجيه من تقدم الخدمة الاجتماعية في هاتين الناحيتين لأهميتهما في التشخيص والعلاج ، كما أصبح دور الأخصائي الاجتماعي أو المدرس الزائر دوراً هاماً في التوجيه ، إذ أصبح همزة الوصل بين المدرسة والبيت ، فيقوم بتفسير سلوك الطفل لوالديه ، وبالتالي يفسر سلوك الطفل ووالديه للمدرسة ، فيساعد بذلك على تكيفه في كل من البيت والمدرسة . كما بينت الخدمة الاجتماعية أهمية أثر المنزل ، والجيرة ، والبيئة المحلية ، وجماعة الأصدقاء على سلوك الطفل .

وأصبح كثير من مبادئ الخدمة الاجتماعية مبادئ أساسية في التوجيه ، كمبدأ حق العميل في تقرير مصير نفسه ، أو حقه في قبول المساعدة ورفضها ، وحق الاحتفاظ بأسراره في طي السكتان ، وأهمية الدور الذي تلعبه العلاقة

بين الاختصاصي والعميل ، وبيان تعقد الأسباب التي تؤدي إلى ظاهرة ما وتعددتها وتداخلها ، ودقة المشا كل ، ومساعدة العميل حتى يتمكن من مساعدة نفسه .
ولعل من أهم ما أفاده التوجيه من الخدمة الاجتماعية ضرورة اختيار الاختصاصيين وتدريبهم وإعدادهم إعداداً مهنياً سليماً حتى يقوموا بأحسبهم على خير وجه .

عبارات ترميزية أو طفال :

لقد أفاد التوجيه من ثلاث مبادئ ترتبط عادة بعلاقات توجيه الأطفال .
وهذه المبادئ هي :

(١) مبدأ التنسيق (Synthesis) .

(٢) مبدأ الوقاية .

(٣) مبدأ تربية الآباء .

١ — مبدأ التنسيق .

ويقصد بذلك تنظيم وترتيب وتلخيص كل المعلومات التي تجمع عن الفرد بعد تحليلها تحليلًا يؤدي إلى الكشف عن نواحي القوة ونواحي الضعف فيه . وقد اتبعت عيادات توجيه الأطفال طريقة الاجتماعات لدراسة الحالة كوسيلة للوصول إلى تنسيق المعلومات المختلفة المستقاة من مصادر مختلفة ، إذ يحضر إلى الاجتماع كل الأشخاص الذين يهمهم أمر الطفل بالمعلومات التي يعرفونها عنه ، فيشتركون في تنظيمها وتفسيرها ووضع خطة للعلاج . ويساعد اشتراك الأفراد المهتمين بالطفل في هذا الاجتماع والمعلومات الجمة التي يتبادلونها فيما بينهم وتنظيمها في وحدة ديناميكية على فهم الطفل ومشاكله ودوافعه والنظر إليه بعين جديدة في ضوء هذه المعلومات .

٢ — مبدأ الوقاية :

ويتصل هذا المبدأ بمبدأ التنسيق ، إذ تتوقف الوقاية من ظهور اتجاهات نفسية غير سليمة على معرفة العوامل البيئية التي قد تؤدي إليها ، وتتوقف الوقاية من الانحراف الشخصية على معرفة مدى اشباع حاجات الفرد وعلى معرفة القوى المضادة التي قد تؤدي به إلى الانحراف . ويحتاج الفرد إلى معلومات من مصادر مختلفة على أن تنسق هذه المعلومات حتى تصبح ذات معنى .

والاخصائيون في التوجيه يعملون للوقاية بمحاولتهم خلق البيئة المدرسية التي تساعد على التكيف السليم ، وبمحاولتهم اكتشاف حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم حتى تصبح المناهج الدراسية متفقة وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم ، وتنسيقهم للقوى المختلفة في المدرسة وخارجها والتي تؤدي إلى نمو فردية التلميذ وذاتيته .

٣ — مبدأ تربية الآباء :

لقد وجد الاخصائيون في عيادات التوجيه أن كثيراً من مشاكل الأطفال إنما تعود إلى جهل الآباء وأنايتهم ، لذا وجدوا أن من اللازم عليهم توجيه الآباء للعمل على حل مشاكل الأطفال . ولا تلجأ العيادات إلى تحقيق ذلك بإعطاء الآباء النصائح والارشادات أو تعليمهم الطرق التي يعملون بها أولادهم ، إنما تساعد على حل مشاكلهم بأن يتبصروا في أنفسهم وفهمهم لدوافع سلوكهم ، وهي بذلك تساعد على التكيف مما قد يتبعه تغيير في نمط حياتهم ومعاملتهم لأبنائهم ، وهذا الاتجاه أيضاً مما يستعين به التوجيه في تحقيق أهدافه .

الفصل الثاني

الأسس الفلسفية للتوجيه

المذهب التجريبي أو البرهمني :

إن أقرب المدارس الفلسفية التي تأثر التوجيه بمبادئها هي المدرسة التجريبية أو البرهمانية . ويعزى هذا المذهب تاريخيا إلى وليم جيمس وديوي ، ومن رجاله أيضا كلباتريك (١٩٤٢)^٢ الذي كانت له تطبيقات تربوية هامة لمبادئ هذا المذهب الذي قامت عليه الحركة المسماة في التربية بالتربية التقدمية .

ونقطة البداية عند أصحاب هذا المذهب هي وحدانية الفرد وأهميته التي لا تعادلها أهمية . ويقصد بوحداية الفرد أنه لا يوجد فردان يتماثلان في شخصيتهما أبدا ، وأن الفرد يجب أن يحترم لذاته باعتباره أرقى الكائنات وأذكاه . لذا كان أهم ما يهدف إليه هذا المذهب هو احترام ذاتية الفرد ، والعمل على أن تتحقق له فرديته . ولما كان هذا الهدف نفسه هو ما تدعو إليه مبادئ الديمقراطية ، فإن هذا المذهب يدعو إلى تحقيق الديمقراطية عن طريق احترام الفرد وذاتيته .

وتتضمن وحدانية الفرد الإيمان بوحداية إدراكاته ومفاهيمه ووجهة نظره التي لن يتشابه معه أحد فيها ، فالفرد يرى بيئته ويدركها من وجهة نظره هو ، وبمنظار قد يختلف عن المنظار الذي يراها به فرد آخر ، لذا كانت الأحكام التي يصدرها الفرد أحكاما خاصة لا يفهمها إلا هو ولا يمكن لأحد غيره تبيرها . فمعلومات الفرد إذن وأفكاره واتجاهاته وما شابهها

لا يمكن أن يدركها ويدرك معناها ويحكم عليها إلا الفرد نفسه . وتبعاً لذلك لن يتفق اثنان على ما يسمى بالواقع . فلا غرو أن وجدنا أصحاب هذا المذهب يؤمنون بأن ما يسمى بالواقع إنما هو أمر نسبي فردي . فالواقع بالنسبة للمصري يختلف عنه بالنسبة للأمريكي أو الفرنسي أو الانجليزي ، وما هو واقعي بالنسبة لفرد من الطبقة الراقية يختلف عنه بالنسبة لرجل من الطبقة الدنيا ، إلا أن الناس يتفقون نسبياً فيما بينهم في كثير من الأحيان في إدراك الشيء الواحد . ويرجع هذا إلى وجود الخبرات المشتركة فأنا كمصري ، ربيت في ثقافة مصرية ، اشتهرت مع غيري من المصريين في كثير من الخبرات ، وهذه الخبرات المشتركة هي التي يمزى إليها رؤيتنا للشيء الواحد بعين واحدة . ولكن يلاحظ أن خبراتنا لن تتشابه تماماً ، إذ لا تكون العناصر المشتركة إلا جزءاً بسيطاً من مجموع هذه الخبرات . ويمكن تشبيه خبرتي فردين بدائرتين غير متطابقتين ، واسكنهما متقاطعتان ، وبؤدى هذا التقاطع إلى وجود منطقة مشتركة بينهما ، وهذه المنطقة تمثل الخبرة المشتركة التي تساعدنا على التفاهم . لهذا كان التفاعل الاجتماعي بين أبناء الجنس الواحد أو الطبقة الواحدة أكثر احتمالاً وأسهل من التفاهم بين فردين من جنسين أو طبقتين أو شعبين مختلفين . أن ما من منا هنا هو أن نؤكد إيمان أصحاب هذا المذهب بالنسبية ، ومهاجمتهم للبعابير المطلقة .

ورغم إيمان أصحاب هذا المذهب بوحداية الفرد ووحداية ادراكاته فهم يرون أن الفرد يعيش في مجتمع وفي بيئة اجتماعية ، وتتوقف سعاداته ويتوقف شعوره بالأمن والطمأنينة على مدى تحمله للمسؤولية والمساهمة بنصيب في حياة الجماعة التي ينتمي إليها . لذا تجدهم يؤكدون الناحية الاجتماعية إلى جانب تأكيدهم لتحقيق الفردية ، وهم بذلك يوفقون بين الفرد والمجتمع أو الهدف الفردي والهدف الاجتماعي .

ويرى أصحاب المذهب التجريبي أن الفرد في تفاعل مستمر مع بيئته ، وهو يصادف الصعاب التي تؤدي إلى الاحباط والصراع اثناء هذا التفاعل ، فيؤدي هذا به إلى إدراك المشاكل الموجودة في بيئته والتي تحتم عليه التفكير في حلها لكي يتكيف مع هذه البيئة تسكيناً سليماً ، فيتم التوازن المرجو بينه وبين نفسه وبينه وبين بيئته .

وقد أعطوا اسم « التعلم » للنشاط الذي يقوم به الفرد اثناء حل هذه المشكلات وتعديله لسلوكه بما يتفق والحلول التي يصل إليها . والتعلم عندهم ليس مجرد استيعاب المعلومات ، بل أنه عملية تتضمن نشاطاً تجريبياً يقوم به الفرد أو تقوم به الجماعة اثناء محاولة حل المشاكل التي يصادفونها لإيجاد التوازن بينهم وبين البيئة التي يتفاعلون معها . ولما كانت حالة التوازن بين الفرد والبيئة أمراً نسبياً ، فإن التوازن الذي يصل إليه الفرد في ناحية من النواحي يؤدي إلى الاضطراب واختلال التوازن في نواح أخرى ، فيؤدي هذا إلى استمرار المحاولات لحل هذه المشاكل ، وبالتالي استمرار عملية التعلم وعملية الحياة . لذا يؤكد التجريبيون مبدأ الاعتماد على النفس ، كما يؤكدون أهمية المهارات التي يكتسبها الفرد وتكتسبها الجماعة في حل المشاكل الفردية أو الجماعية ، وهم بذلك يؤكدون هدف تحقيق الذات عن طريق التفاعل الاجتماعي . وعملية التعلم عندهم عملية ديناميكية فيها نشاط وفيها هدف مادامت ترمي إلى حل المشاكل الفردية والجمعية .

المعاصرة كمنهج فلسفة للحياة :

تقوم الديمقراطية كمنهج فلسفة للحياة على المبادئ الآتية (١٩٤٨) ٣ :

١ — الإيمان بقيمة الفرد وذاتيته والثقة فيه واحترامه مهما كان دينه أو جنسه أو لونه أو مستواه الاجتماعي .

٢ — إتاحة الفرصة للجميع حتى يتمكن كل فرد من استغلال إمكانياته وإمكانيات بيئته إلى أقصى حد تؤهله له هذه الإمكانيات .

- ٣ — الإيمان بذكاء الرجل العادى وقدرته على أن يحل مشاكلك ومشاكل
مجتمعه بنفسه وبالتعاون مع الآخرين .
- ٤ — الإيمان بأنه عن طريق الاحترام المتبادل والتعاون والذكاء يمكن
تحقيق السعادة والرفق للفرد والمجتمع .

□ □ □

هذا عرض سريع لمبادئ كل من المذهب التجريبي والديمقراطية لبنين
لأسس الفلسفية التي تقوم عليها المبادئ التالية في التوجيه .

١ — صبراً واستعداد الفرد للتوجيه :

من الأمثلة المعروفة أنه من الممكن أن تقود حصاناً إلى الماء إلا أنك
لا تستطيع أن ترغمه على أن يشرب منه ، كذلك الحال في التوجيه ، فإنك
إن تستطيع مساعدة فرد لا يشعر بأنه في حاجة إلى المساعدة ، ولن تكون
هناك ثمرة ترجى للتوجيه إلا إذا شعر الفرد بحاجته إليه ، وثقته بأنه قد يجد
فيه ما يساعده على حل مشاكلك . ولما كان التوجيه مجموعة من الخدمات التي
يفترض فيها أن تقدم لسكل فرد لا لمجموعة معينة من الأفراد ، إذن الاتجاه
الحالى يرمى إلى أن يكون التوجيه للسويين وللمنحرفين سواء بسواء — فإننا
نجد أنفسنا أمام مشكلة التوفيق بين إعطاء الحرية للفرد أن يبدى استعداد
للتوجيه ويقبل عليه من نفسه وبمحض إرادته أو يرفضه ، وبين ضرورة
استفادة أكبر عدد ممكن من الأفراد من الخدمات التي يمكن أن يقدمها
التوجيه لهم . فكيف السبيل في محيط المدرسة مثلاً — للوصول إلى الطلبة
الذين تقلقهم مشاكلهم وتشغل باطنهم وتعجزهم عن القيام بالأعباء الملقاه عليهم ،
لسكنهم يخافون طلب المساعدة لخوفهم ورهبتهم من وظيفة المرشد ، وعدم
ثقتهم فيما قد يحصلون عليه من فائدة ، أو خشية العار الذى قد يلحقهم إذا
ما عرف الآخرون عنهم حاجتهم للإرشاد أو العلاج . . . وكيف السبيل
للاوصول إلى أولئك الأفراد المضطربين فعلاً والذين يعانون من اختلال

فى تكيفهم مع أنفسهم ومع يشتهم لسكرهم لا يدركون مدى اضطرابهم
ومدى اختلال تكيفهم ؟ . . وكيف السبيل إلى أولئك القانعين بالنجاح
المؤقت فى الحياة وبمستوى للظموح أدنى بكثير من المستوى الذى تؤهلهم
له قدراتهم واستعداداتهم ؟ . .

يقدم لنا روبنسون (١٩٥٠) أربع طرق متبعة يحاول بها الاخصائيون
جذب التلاميذ للاستفادة من التوجيه . وهذه الطرق هى :

١ — طريقة الدعوة :

ويقصد بذلك أن يدعو المرشد إليه الطلبة الذين يلاحظ عليهم أنهم
فى حاجة إلى التوجيه ؛ إلا أن هذه الطريقة وإن كانت صالحة لرجال القضاء
والبوليس حين يدعون المذنب لينزلوا به العقاب حتى يكون عبرة لغيره ،
فهى غير صالحة فى ميدان التوجيه ، لأن التوجيه لا يقصد به إعطاء النصيحة
أو إنزال العقاب . كما قد تؤدي هذه الطريقة إلى اتهام المرشد بالتدخل فيما
لا يعنيه ، أو اتهامه بالسلطة التى يرهبها التلاميذ ويخافونها خاصة إذا كانت
المشا كل التى لفتت النظر إليهم من مشا كل انتهاك التلاميذ للنظم المدرسية
وتقاليدها .

وبلجأ بعض المرشدين إلى الاطلاع على سجلات التلاميذ واكتشاف
من هو فى حاجة منهم إلى التوجيه عن طريقها . فيدعو المرشد صاحب
السجل ويعرضه عليه مبينا له نواحي الضعف فيه التى تبين مدى حاجته
للارشاد والتوجيه . إلا أن هذه الطريقة قد تؤدي بالمرشد إلى أن يقف
موقف الناصح والواعظ من التلميذ مما قد يدعو إلى الجدل بينهما ونفور
الطالب منه .

لقد كان التصور فى اتباع إحدى هاتين الطريقتين سببا فى أن يتحایل
المرشدون بطريق غير مباشر على دعوة التلاميذ إليهم ، إذ تقوم المدرسة
بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات وتعيين مرشد لكل مجموعة ، وعلى كل فرد

في المجموعة أن يقوم بمقابلة مرشده مرة على الأقل في كل فترة من فترات الدراسة في السنة ، وحينئذ لن يشعر التلاميذ بالتفرقة بينهم وبين غيرهم من التلاميذ ، ولن تكون هناك أى غضاظة في أن يذهب أصحاب المشاكل إلى مرشدهم ، مادامت هذه الزيارة واجبة على كل تلميذ ، وهذا يفسح المجال للمرشد لأن يتعرف على كل تلاميذه ويتعرف على مشاكلهم منتهزا فرصة مقابلاتهم وصلته بهم .

٤ — العلاقات الشخصية الطيبة :

يجب أن يعمل المرشد على توطيد العلاقات الطيبة بينه وبين تلاميذه خارج جدران الفصل وبخض النظر عن الرسميات التي فرضتها التقاليد البالية والتي تحد من علاقة المدرس بتلميذه . إذ أنه على كل تلميذ أن يطمئن إلى مرشده وأن يشعر بأن بابه مفتوح له دائماً . كما أن على المرشد أن يشترك مع تلاميذه في جميعياتهم المختلفة ورحلاتهم وندواتهم وأوجه النشاط الرياضي التي يقومون بها . يبين لنا هذا ضرورة وجود صفات شخصية في المرشد ، ويؤسفني أن أقرر أن عدداً كبيراً من مدرسي ونظار المدرسة القديمة الذين يقيمون سياجاً من الرهبة والكبرياء بينهم وبين تلاميذهم لن يصلحوا للمثل هذه المهمة . بل أن كثيراً من أساتذة الجامعة ناقلو التراث التربوي الإنجليزى الذى يفرض الاحترام المصطنع على الطالب ويرفع الأستاذ إلى مصاف انصاف الآلهة لم يكونوا وإن يكونوا مرشدين ناجحين لطلابهم . فلا غرو أن فشلت التربية عندنا في الجامعة وفي التعليم العام على السواء في توجيه التلاميذ والطلبة إلى ما توفاهم له إمكانياتهم من نمو الشخصية ونضجها لعبور المدرسين والنظار والأساتذة عن معرفة طلبتهم بتكوين العلاقات الشخصية .

ويجب على المرشد أن يقوم بالدعاية لنفسه وللخدمات التي يمكن أن يقدمها للتلاميذ سواء بالقاء المحاضرات عليهم مبيناً لهم مهام وظيفته والامكانيات التي لديه ، أو بطبع النشرات وما يشابهها عن هذه الخدمات التي يجب أن يعرف عنها التلاميذ .

٢ — تنمية الرغبة في التوجيه :

ويكون ذلك باتباع طرق منها :

(أ) إعطاء مجموعة من الاختبارات للتلاميذ ومناقشة نتائجها مع كل تلميذ . فقد يؤدي هذا بالبعض إلى أن يبحث عما أوصله إلى مثل هذه النتائج فيجد بذلك سبيله إلى التوجيه .

(ب) اندماج التلاميذ في أوجه النشاط المدرسي المختلفة من اجتماعات وحفلات ورحلات قد يؤدي بالبعض إلى إدراك نواحي الضعف فيهم وحاجتهم إلى التوجيه والارشاد .

(ج) عقد المناقشات الجمعية عن المشا كل العامة والخاصة التي يعاني منها الأفراد قد يشجع المنطويين على أنفسهم على أن يوضحوا بمشاكلهم دون حرج قدوة بغيرهم .

(د) قيام المرشد بدعوة واحد من أفادوا من التوجيه للتحدث إلى مجموعة من التلاميذ عن خبرته الخاصة ، فقد يكون في هذا تشجيع للبعض من يعزفون عن التوجيه — لجهلهم به أو شكهم في مسدي فائدته — في الاقبال عليه .

وقد وجد المؤلف من خبرته العملية في أمريكا أن أحاديث ذوى العاهات الذين نسكبوا في الحرب العالمية الثانية ففقدوا أذرعهم أو أرجلهم وأفادوا من برامج التوجيه والتأهيل ، كان لها أثر السحر في كثير من يرغبون في التوجيه ويمنعهم تردددهم عن السعى إليه .

(هـ) تقوم بعض المدارس والجامعات بإعطاء دروس ومحاضرات في الصحة العقلية .

وقد وجد أن مثل هذه المحاضرات حافزة للطلبة على السعى لطلب التوجيه والارشاد وخاصة إذا ما جعلت المقابلات الشخصية بين المرشد المحاضر والطلبة جزءا مكتملا لهذه المحاضرات .

(و) برامج التعريف (Orientation Programs) : وتعتبر من الطرق المساعدة على جذب التلاميذ أيضاً ، إذ أن لكل مدرسة ولكل جامعة برامجها التي تعمل فيها على تعريف الطلبة الجدد بنواحي النشاط المختلفة في الجامعة وبرامج الدراسة فيها والخدمات التي تهيئها للطلبة ومن ذلك خدمات التوجيه الموضوعية لصالح الطالب نفسه .

٤ — تهيئة الجو المناسب للمقابلة :

إذا فرضنا أن الطالب سعى إلى طلب التوجيه ، فلا بد لنا من أن نهيبه له الجو الذي يشجعه على التحدث عن مشاكه . وسنتحدث عن العوامل التي تساعد على تهيئة الجو للمقابلة في الفصل السابع .

٢ — صبرا هو الفرد في تقرير مصيره بنفسه :

يتفق التوجيه ومبادئ المذهب التجريبي ومبادئ الديمقراطية في أن طبيعة الفرد خيرة ، وأن قوى النمو وقوى التطور والرقى موجودة في الإنسان ، وبالتالي يؤمن بذكاء الفرد العادي وقدرته على حل مشاكه بنفسه .

وعملية التوجيه لا تقوم على الإكراه أو الإرغام ، أو الأمر والنهي ، وليست هي بعملية وعظ ونصح . ووظيفة المرشد هي تهيئة الجو المناسب الذي يسمح للقوى الخيرة في الإنسان أن تتحرر من عقاها فتدفع بالفرد إلى أن يكتشف بنفسه اتجاهاته النفسية وقدراته وإستعداداته التي تمكنه من التكيف تكيفاً سليماً . والفرد قادر على القيام بذلك ، وقادر على أن يضع لنفسه الحلول العملية التي تؤدي به إلى النضج والاكتمال . لذلك كان من الضروري أن يحترم المرشد حق الطالب في أن يضع أهدافه بنفسه ، وحقه في أن يضع الخطط التي توعله إلى تحقيق هذه الأهداف . فإذا خالف المرشد ذلك كانت العملية التي يقوم بها أبعد ما تكون عن التوجيه والإرشاد .

فسلوك الفرد واتجاهاته لا يفهمها إلا الفرد نفسه ، ولن يفيد الفرد إلا

من الأهداف التي يختارها لنفسه بنفسه، وإن يتحمس لتنفيذ الخطط التي توصله لأهدافه إلا إذا كانت هذه الخطط من اختياره وتصميمه . ويجمل القول أنه ليس لسكائن من كان الحق في أن يسير غيره أو يفرض إرادته عليه أو يرسم له خطوط مستقبله أو يقرر مصيره . ومن حق الإنسان كإنسان أن يخطئ . وأن يتعلم من خطئه ، لذلك كان على المرشد أن يحترم إرادة الفرد في أن يقوم بتنفيذ خطته التي يرسمها لنفسه رغم اعتقاد المرشد أنها خاطئة ، فما على المرشد إلا أن يبين له الاحتمالات ويدع له الخيار .

وهناك من أصحاب المشاكل من يتوقع من المرشد أن يحل له مشاكه ويرسم له مستقبل حياته فيلحق بعبء المسؤولية عليه . فيجب على المرشد حينئذ أن يغير من هذا الاتجاه فيه منذ البداية ، لأن الهدف من التوجيه هو أن يتعلم الطالب الاعتماد على نفسه ومواجهة مشاكه واكتساب القدرة على حلها بنفسه وتحمل مسؤوليات الحياة .

وقد يظن بعض ذوي المشاكل أن الاختصاصي أو المرشد ذو قدرة سحرية تمكنه من فهم شخصيته ونواحي القوة والضعف فيه من أول وهلة ، فيتوقع منه تشخيصا للداء وإعطاء وصفة للعلاج في الحال ، فإذا لم يتحقق له ذلك تملكه اليأس وخاب فآله في المرشد وفي الارشاد . ومن مسئوليات المرشد أن يزيل مثل هذا الوهم لا من عقول أصحاب المشاكل فقط ولكن من تفكير العامة أيضاً ، وقد ساعد على غرس مثل هذا الوهم في عقول الناس ما يقوم به الدجالون والمشعوذون من دعاية لأنفسهم كذلك محترفوا التنويم المغناطيسي ودلالو المشاكل الشخصية في أعمدة الصحف والمجلات .

ويجب أن نذكر في هذا المقام أن التوجيه النفسي والعلاج النفسي يختلفان عن الطب الجسدي في أن تشخيص الحالات النفسية قد يأخذ جاسات وجاسات حتى يتمكن صاحب الحالة من معرفة أساس مشاكه لتعقد شخصيته وتعقد الحياة العقلية ، وتعدد العوامل وتشابهاها ، فالشخصية أو الحياة العقلية ليست شيئا

ماديا يمكن فحصه بالنظر وتشخيص الداء من مجرد وصف المريض للاعراض بخلاف الأمر في كثير من الأمراض والعلل الجسدية .

كما أن نجاح العلاج النفسى يتوقف على مدى شعور المريض بمشكلة وفهمه لها وسعيه لحلها بنفسه . والتوجيه ليس عملية استئصال لموضع الداء بعملية جراحية تنجلى فيها مهارة الجراح ، وليس هو بعملية تطيب تتوقف على وصف دواء يصرف من إحدى الصيدليات ، إنما هو عملية يعاد فيها تنظيم مكونات شخصية الفرد ، والشخصية لا يمكن أن تتغير فى لحظة . هذا مع العلم بأنه لا توجد شخصيتان تتماثلان فى تكوينهما وفى أنواع المشاكل التى تعانين منها حتى لو بدا للعيان أن المشاكل واحدة ، إذ لا بد أن يظهر البحث أن هذه المشاكل المتشابهة ظاهريا إنما ترجع لأسباب مختلفة ، لذا قد يكون العلاج الذى يفيد شخصا ما غير مفيد مع الشخص الآخر . ولذا كانت المسئولية فى العلاج النفسى والتوجيه مسئولية صاحب الحالة فى تقرير العلاج الذى يلزمه لحل مشاكله بنفسه .

لقد نشأت فى التوجيه نتيجة لذلك -- كما يقول روبنسون (١٩٥٠)^١ -- مشكلتان هما مشكلة تقسيم المسئولية . (Division of Responsibility) ومشكلة الاستدراج (Leading) .

أما تقسيم المسئولية ، فترى بعض مدارس التوجيه أن المسئولية يجب أن تلقى كلها على عاتق صاحب الحالة وذلك عن إيمان بجدارته وقدرته على حل مشاكله بنفسه ، بينما ترى بعض المدارس الأخرى أن يكون المعالج النفسانى كوقوف الطبيب من مريضاء باعتبار أنه الأخصائى الذى يهم الداء فيصف الدواء ويتحمل هو المسئولية . والاتجاه الذى نميل إليه هو ذلك الذى يذهب إليه روبنسون ، إذ يرى أن مشكلة توزيع الأد يمكن أن تشبه بمشكلة فردين فى فريق لكرة القدم كل منهما يعمل لمصلحة الفريق ، على أن يقوم واحد منهما بقذف الكرة نحو الهدف بعد أن يمررها الأول إليه . فالذى يقوم بتمرير الكرة إلى الآخر لن يقذف بها

حيثما اتفق ، ولن يقذف بها إلى المسكان الذي يجب أن يذهب إليه الفرد الآخر في رأيه هو ، بل عليه أن يقدر إمكانيات زميله ويحسب بدقة اتجاهه تبعاً للظروف المحيطة به ومدى مساعدة هذه الظروف أو عرقلتها له في تقدمه ، وحينئذ يقوم بتمرير الكرة ضامناً أنها متصل إلى قدم زميله الذي يقوم بما يجب عليه بقذفها إلى الهدف . والعلاقة بين المرشد وصاحب المشكلة في التوجيه علاقة تعاونية كالعلاقة بين هذين الفردين في فريق كرة القدم ، إذ يتعاونان على تحقيق هدف مشترك على أن يقوم صاحب الحالة بتحقيق الخطوة الأخيرة نحو الهدف مع احترام كل منهما للآخر وفهمه لدوره .

ويرى روبرنسون أن تقسيم المسؤولية بين المرشد والعميل يختلف باختلاف المشاكل التي يواجهها الفرد بل ويختلف في معالجة المشكلة الواحدة من وقت لآخر . ففي الجلسات الأولى عادة يقسم صاحب الحالة بعرض مشكلته بينما يقوم المرشد بدور الانصات له . وفي هذه الجلسات يتحمل صاحب الحالة كل المسؤولية . ولن يكون المرشد في هذه الجلسات مجرد مستمع سلبي بل يقوم بتنجيع الحديث حتى يمكنه أن يصوغ تعليقاته المناسبة بما يتفق ويجري الحديث ومقتضى الحال . ويظل العميل متحملاً للمسؤولية ما دامت الأمور تسير في مجراها حتى يتعثر في حديثه أو يلتبس عليه الأمر وهنا يتدخل المرشد في الموقف لمساعدته . وهكذا تتحول المسؤولية بالتبادل بينهما متعاونين للوصول إلى الهدف المشترك .

أما عن الاستدراج (Leading) فلا يقصد به جذب الفرد إلى الاتجاه الذي يريد المرشد أن يوجهه إليه ، إنما يقصد بالاستدراج أن يكون عملية تعاونية تبدو فيها ملاحظات المرشد وتعليقاته كتمهيد للخطوة التالية التي يكون العميل فيها على استعداد لأن يتقدم إلى هذه الخطوة مع قبوله للتقدم إليها . ويمكن تشبيه ذلك أيضاً بلعبة الكرة ، فاللاعب الذي يقوم بتمرير الكرة أماماً لزميله لن يقذف بها إليه بعيداً إلى الأمام بالقرب من الهدف إذ لن يتمكن اللاعب الآخر من الوصول إليها فتضيع منه الكرة هباء ،

ولن يقذف بها إلية قذفة مباشرة في المكان الذي يقف فيه حالياً إذ ستصل إلى هذا المكان بعد أن يكون قد تحرك منه ، بل عليه أن يقدر سرعة زميله واتجاهه فيقذف بالكرة إلى مكان معين بالذات لكي تبلغه في الوقت الذي يصل إليه زميله إلى نفس المكان . وهكذا الحال في الاستدراج إذ يجب ألا يتقدم المرشد بالعميل إلى أبعد مما تساعد طاقته على الوصول . ويمكن استعمال فكرة « سلم التوجيه » هنا . فملاحظات المرشد يجب أن تمثل درجة التفكير التالية التي يشعر أن العميل يتجه إلى التقدم نحوها ، وأنه على استعداد لقبولها ، فإذا كان العميل ميالاً في هذه اللحظة إلى اتجاه معين بخصوص مشكلته ، فمن المستحسن مساعدته في هذا الاتجاه بدلاً من إرغامه على تقبل اتجاه آخر . ويتوقف ما يقوم به المرشد من استدراج للعميل على مقدرة العميل ومدى فهمه لنشأ كل المستشارة ، وعلى مدى استعداد العميل لمواجهة نفسه ومواجهة مشاكله . ويجب أن يحذر المرشد لا من كثرة الاستدراج فقط ولكن من قلته أيضاً . وسنتكلم في الفصل السابع عن طرق استدراج العميل في شرحنا للمقابلة وفيها .

٣ — مبدأ تقبل العميل :

تؤكد كل مدارس التوجيه ضرورة تقبل الإخصائي للعميل وذلك بإشعاره بأن الإخصائي يتقبله لذاته ، وأنه لا يصدر عليه أحكاماً خلقية عرضية ، فمن أصحاب الحالات من ينوء كاهله تحت عبء مشاكله ، وهو لذلك لا يتقبل نفسه ، كما لا يتقبله من حوله أو المجتمع نفسه ، فإذا لم يتقبله الإخصائي فعني ذلك أن سبل الخلاص قد سدت في وجهه ، فالإخصائي هو الفرد الوحيد الذي يجب أن يتقبله .

وتختلف هذه المدارس في مدى تقبل الإخصائي للعميل ، إذ قد يكون أساس مشكلته سلوكاً مشيناً يحكم المعايير الاجتماعية والثقافية ، وحينئذ قد يفسر تقبل الإخصائي له على أنه تقبل لسلوكه وتشجيع له على المضى فيه ،

أو قد يؤدي إلى اعتقاده بأن الإخصائي يدعو إلى الانحلالية فيفقد ثقته فيه ؛ أما إذا عارضه الإخصائي أو انتقده أو أصدر عليه حكماً بالخطأ في تصرفاته فقد يؤدي ذلك إلى شعوره بالكرهية له وعدم رغبته في الاستمرار في التوجيه . وعلى الرغم من أن المدارس كلها تجمع على أن عدم التقبل والجداء التام مما يجب تلافية في الإرشاد ، ترى بعض هذه المدارس أن التقبل يجب أن يقتصر على مجرد إبداء الاهتمام بصاحب الحالة ، بينما يرى البعض أن التقبل يجب أن يكون تاماً حتى تتوطد عاطفة قوية بينهما يكون لها أثرها في التوجيه .

كذلك يجب على الإخصائي ألا يقف موقف المجادل أو المعارض أو المحقق أو المنافس مع صاحب الحالة بل ينبغي أن يعمل دائماً على إيجاد العلاقة الطيبة بينه وبين عميله ، ويهيئ الموقف له حتى يشعر بالثقة والطمأنينة . فما قد يلجأ إليه العمل — تهرباً من مجابهة مشكلته — الحوار مع الإخصائي ونقده وإظهار الذكاء لمنافسته في ميدانه ، وتحويل دقة الحديث حول الإخصائي وتحليل أقواله وأفعاله ، كما قد يلجأ إلى إنكار وجود أي مشكلة عنده مبرراً لحضوره إليه بشتى المعازير ، كما قد يلجأ إلى تشويش الواقع والمخاطبة وما إلى ذلك . فيجب على الإخصائي أن يعمل دائماً على أن يثبت له إيمانه واحترامه لشخصه وتقديره له كإنسان .

٤ — مبدأ اعتبار التوجيه عملية تعلم :

رأينا أن أصحاب المذهب التجريبي يطلقون اسم التعلم على النشاط الذي يقوم به الفرد في تفاعله مع بيئته لحل المشكلات التي تواجهه لإعادة التوازن بينه وبين هذه البيئة . وعملية التوجيه عملية تعلم إذ يتعلم الفرد فيها اتجاهات نفسية جديدة ، ويغير من وجهة نظره نحو نفسه ونحو غيره من الناس ونحو المبادئ والأشياء . كما يتعلم الفرد في التوجيه طرقاً جديدة للسلوك ، وطرقاً جديدة لمعالجة المشاكل التي تواجهه ، وتتاح له الفرصة للاختيار

السليم ورسم الخطط ووضع الأهداف . كما أنه يساعده على تطبيق وتصميم ما يتعلمه من موقف التوجيه إلى المواقف التي تواجهه في الحياة ، هذا بالإضافة إلى تعرفه على بيئته واكتساب معلومات جديدة عنها ومعرفة نواحي القوة ونواحي الضعف فيها وفي نفسه .

وعملية التعلم تقوم على حل المشاكل كما رأينا في المذهب التجريبي ، إلى جانب جمع المعلومات وفهمها وتنسيقها والاستفادة من الحلول التي يتوصل إليها الفرد عمليا . ويلخص ديوى (١٩٣٣) الخطوات التي يسير فيها التفكير في حل المشكلات فيما يأتي :

١ — الشعور بالمشكلة .

٢ — تحديدها .

٣ — فرض الفروض .

٤ — جمع المعلومات واختيارها .

٥ — الوصول إلى الحل .

ولتوضيح هذه الخطوات نضرب المثل التالي :

خرجت من منزلك وعدت إليه بعد فترة فوجدت بابه مفتوحا .
بحاجتك موقف تشعر فيه بأن هناك مشكلة ، وتحدد هذه المشكلة بأن تسأل نفسك . لماذا كان هذا الباب مفتوحا ؟ . وبما لا شك فيه أن إجابات مختلفة ستخطر ببالك لكي تجيب على هذا السؤال . وهذه الإجابات هي الفروض المختلفة . فقد تسأل هل دخل المنزل لص وسرقه ؟ . هل نسيت أنت إغلاق الباب عند خروجك ؟ . هل جاء صديق أو قريب فلم يجدك فدخل المنزل عنوة ؟ . هذه الفروض يحتاج إثباتها أو رفضها إلى البحث وإلى جمع المعلومات . فتتقدم إلى داخل المنزل فتجد أن شيئا فيه لم يمس . ولا تجد أثرا لصديق أو ل قريب في المنزل . كما لا تجد أثرا لاستعمال القوة في فتح الباب . وإذا سألت البواب أو الجيران . . نقوا رؤيتهم دخول أى شخص في المنزل . تؤدي هذه المعلومات التي جمعتها واختبرت صحتها إلى

رفضك بعض الفروض التي فرضتها وإثبات صحة أحدها وهو إغلاقك بإغلاق باب المنزل عند خروجك وحينئذ تعرف الحل لمشكلة وجود الباب مفتوحاً .

يرى شوستروم وبرامر (١٩٥٢) ° (Shostrom and Brammer) أن هذه الخطوات يمكن تطبيقها في عملية التوجيه كالآتي :

١ — الشعور بالحاجة إلى التوجيه : يأتي العميل للتوجيه لأنه يشعر أنه في أزمة تثير قلقه مثل رسوبه المتكرر في الامتحانات أو فشله في الحب أو عدم قدرته على اختيار اتجاه مهني يسير فيه أو ما إلى ذلك .

٢ — تحديد المشكلة : وتتضمن هذه الخطوة إيضاح المشكلة ، فالعميل يعرف عادة أن لديه مشكلة ، إلا أنه عاجز عن تحديد هذه المشكلة ، وإن حددها فبمشكلة ظاهرية ليست هي مشكلته الحقيقية . وتستغرق المقابلات الأولى محاولة التوصل إلى المشكلة الأساسية . ولا شك أن تحديد المشكلة يرسم الطريق لانتهاج السبيل القويم لحلها .

٣ — فحص المعلومات المختلفة : إذا ما تمكن العميل والاختصاصي من وضع أيديهما على المشكلة فيكون ذلك عن طريق المعلومات المختلفة المستمدة من تاريخ حياة الفرد ودراسة حالته وغير ذلك من المعلومات التي يمكن استقاؤها عنه ومنه . وهذه المرحلة مهمة إذ يتخلل جمع المعلومات فرض الفروض والاحتمالات .

٤ — عرض الجلول المحتملة وتمحيصها . وفي هذه المرحلة تتم عملية تفسير المعلومات التي جمعت في ضوء حاجات العميل ورغباته ومقتضيات ظروفه الاجتماعية . وتعتبر هذه الخطوة أشق خطوة في عملية التوجيه لصعوبة ترتيب المعلومات وإيجاد التناسق بينها واستنتاج ما تشير إليه من فروض واحتمالات يبرز من بينها الحل المناسب ، والخطوة التي يجب اتباعها لحل المشكلة .

٥ — اختيار الحلول : فإذا ما توصل العميل إلى عدة حلول لمشكلته فلا بد من أن يحاول تطبيقها بالفعل أو في الخيال ليرى مدى ما هو مقدر لها من نجاح أو فشل . فإذا ما ثبت له استحالة تطبيقها أعاد النظر في فرض افتراضات جديدة وجمع الزيادة من المعلومات وتعديل الحلول وإعادة اختبارها .
لهذا يتيح التوجيه للعميل تعلم طريقة حل المشكلات وانتقال أثر التدريب فيها إلى التطبيق في حل المشا كل التي تحتاجه في المستقبل .

٥ — مبدأ الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة :

يهتم التوجيه بالفرد كفرد يختلف عن غيره ويتميز بالوحداية في مييزات شخصيته ، كما يهتم به كعضو في جماعات مختلفة كالمدسة ، والمنزل ، والجيرة . والمجتمع ، والوطن ، والعالم أجمع . وعملية التفاعل الاجتماعي بين الفرد وهذه الجماعات المختلفة هي المحور وهي الأساس في عملية التوجيه . لذلك كانت دراسة الفرد ودراسة بيئته المادية والاجتماعية من العوامل الهامة لمساعدة الفرد في تفاعله .

كما أن التوجيه يهتم بالفرد ككل . فالشخصية المتكاملة تتطلب الانسجام والاتساق والتكامل بين مكوناتها الجسدية والاجتماعية والانفعالية والعقلية .
وتبعاً لذلك لا يكون التوجيه للأفراد المنحرفين وحدهم أو ذوي المشا كل ، بل التوجيه عملية متضمنة لخدمات لكل الأفراد الأسوياء والمنحرفين ، وخدمات التوجيه خدمات وقائية ارتقائية ، كما هي خدمات تشخيصية وعلاجية .

٦ — مبدأ استمرار التوجيه :

إن عملية التوجيه عملية تدريجية مستمرة . وليست قاصرة على خدمات تؤدي للطالب أثناء فترة الدراسة ، بل هي عملية تبدأ من المهد إلى الابد .
فيجب أن تكون الخدمات موجودة للفرد متى صادفته المشا كل . لذلك ينادى بعض المتخصصين في الميدان بالبدا بالعملية بالأباد من الأيام الأولى للزواج بل في المراحل الممهدة له قبل الدخول فيه .

الفصل الثالث

الأسس النفسية

١ — الحاجات النفسية :

يكاد يكون الاتفاق تاما بين علماء النفس حاليا على أن سلوك الإنسان يتقرر بحاجات فسيولوجية تؤدي إلى دوافع نفسية ، ويكون الفرد في حالة التوتر أثناء استثارة الحاجة والدافع النفسى المصاحب لها ، فيسعى لإشباع الحاجة وإزالة التوتر عن طريق مشبع أو حافز خارجي . ومن الحاجات الفسيولوجية الحاجة إلى الطعام والماء والهواء والنشاط الجنسي والراحة والنوم والتخلص من الفضلات وما إلى ذلك .

ويشارك الإنسان مع الحيوان في دوافعه الأولية هذه ، بيد أن الإنسان يتميز عن الحيوان بأن له حياة إجتماعية تعدل من دوافعه الأولية وتهميه لاكتساب دوافع أخرى ، وبعض الحيوانات الراقية لها حياتها الإجتماعية إلا أنها تختلف في طابعها عن حياة الإنسان نظرا للفروق الجوهرية بين كل منهما .

والطفل البشرى تسيطر عليه دوافعه الأولية عند ميلاده ، إلا أنه يولد في ثقافة معينة ، وتتكفل الأسرة بتعديل هذه الدوافع الى ما يتفق ومقتضيات الثقافة التي يعيش فيها ، فيكتسب الطفل بذلك دوافع جديدة ، كما يكتسب مشيرات جديده لدوافعه، كما يتعلم كيف يتحكم في هذه الدوافع. وتسمى الدوافع المكتسبة بالدوافع النفسية الإجتماعية .

وتتعرف عادة على وجود الحاجة بمظاهر الحرمان، فنستدل مثلا بالحرمان من الطعام على الحاجة إلى الطعام ، وكذلك الحال في الحاجات النفسية

الاجتماعية ، فالفرد الذي يشعر بالوحشة يبدي مظاهر حاجته إلى أن يكون مع غيره من الناس .

والحاجات النفسية فردية كما هي اجتماعية ، ويعرفها كويلين وهانا (١٩٤٨)^٥ (Quillen & Hanna) بأنها رغبات أو مشيئيات فردية يهاجها شعور بالقصور والنقص ، وتبدو أثناء تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية التي هو جزء منها . فقد يكون الباعث على حاجة التلميذ إلى استغلال وقت فراغه استغلالاً نافعاً ورغبته الخاصة (وهذه حاجة فردية) وضبط المجتمع (وهذه حاجة اجتماعية) ، كما أن حاجات الأفراد حاجات خاصة تتميز بوحدايتها لأن الفرد يستجيب لبيئته استجابة خاصة لا يشبه فيها أحد بحكم خبراته ومراته ودوافعه التي لا بد أن يختلف فيها عن غيره من الأفراد . فقد تكون الحاجة إلى استغلال وقت الفراغ استغلالاً نافعاً مبعثها إيجاد التوازن بين الراحة والعمل عند فرد ما ، على حين قد يكون الباعث إليها عند فرد آخر الرغبة في تحقيق المركز والمسكاة بين زملائه حتى يشعر بالانتماء إليهم ، وقد يكون الباعث عليها عند ثالث الرغبة في النجاح والتحصيل حتى يشعر بتقدير ذاته ، وقد تتمحق هذه الحاجات الفردية بطريقة يتقبلها المجتمع أو بطريقة منافية لا يرضى عنها .

ورغم أن الحاجات النفسية فردية إلا أن البحوث العلمية أثبتت أن هناك حاجات عامة يشترك فيها الأفراد بحكم نشأتهم في ثقافة واحدة ، وهناك تقسيمات مختلفة لهذه الحاجات . ويفضل هليجارد (١٩٥٣)^٦ تقسيمها إلى حاجات انتمائية (Affiliative Needs) وحاجات تتعلق بالمركز (Status Needs) . وهذا التقسيم في رأيه يسمح بمقارنة هذه الحاجات في الثقافات المختلفة . والحاجات الانتمائية تتضمن الحاجة إلى العطف والحب والحاجة إلى الاعتماد ، والحاجة إلى الانتماء . وتتضمن الحاجات المتعلقة بالمركز الحاجة إلى السيطرة ، والحاجة إلى المسكاة (Prestige) ، والحاجة إلى القوة ، والحاجة إلى الأمن . .

٢ — الذات أو النفس :

يرى بعض علماء النفس والمشغولون منهم بالعلاج النفسى والارشاد وخاصة أن الحاجات النفسية كلها تدور حول حاجة واحدة هى الحاجة إلى تأكيد الذات، وأن كل الحاجات النفسية تسير فى خدمة هذه الحاجة . فما هى الذات أو النفس التى يسعى الفرد إلى تأكيدها ؟ .

نسمع فى اللغة الدارجة الناس يقولون « فلان حاطط نفسه فى السماء » و « فلان نفسة عزيزة » ، و « واطية » .. وهكذا يقصد بالذات (النفس) كل المظاهر التى تدخل فى مضمون الضمير « أنا » وهذه الذات هى الحقيقة الوحيدة التى يعرفها الفرد . وهى تتضمن جسم الفرد الذى لا يكون إلا جزءا منها ، لأنها قابلة للامتداد . لتتضمن كل ما يدخل فى مجال حياة الفرد ، فالبيت الذى يسكن فيه وكل ما يمتلك جزء من ذاته ، يدافع عنه ويحافظ عليه ، وزوجته وأولاده وأسرته وأصدقائه يكونون جزءا من ذاته ، فيغار عليهم ، ويفرح لفرحهم ، ويحزن لأحزانهم ، وأراؤه ومعتقداته وما إلى ذلك تكون جزءا من ذاته . فليست الذات قاصرة على الجسم ولكنها تتضمن الماديات والمعنويات ، كما تتضمن الآراء والمعتقدات والأفراد ، بل وكل ما يمت إلى الفرد بصلة فى مجال حياته . والذات ليست وحدة مادية تحتل فراغا يمكن تحديده ، كما أن الطفل لا يولد بذات مكتملة تستمر من الميلاد حتى الوفاة ، إذ أن الذات تتكون نتيجة للتفاعل الاجتماعى ، فهى مجموعة من الاستجابات أو ردود الأفعال لها وظيفة تنظيمية ، إذ تنظم غيرها من الاستجابات أو ردود الأفعال فى الإنسان . وهذا يعنى أن سلوك الطفل فى البداية توجهه وتسيطر عليه استجابات الآخرين ، وبمرور الوقت يمتص الطفل هذه الاستجابات ويحكمها فى سلوكه حتى يسيطر على هذا السلوك بنفسه ، إذ يمتص الطفل من المجتمع الخارجى وخاصة من الأفراد الذين يتفاعل معهم تفاعلا مباشرا — كالآب والأم والأخوة — نوع المعاملة التى يعامله بها هؤلاء وموقفهم من ردود أفعاله ، فيربط أفعاله بمعاملة ويسلك نحو نفسه كما يسلك الآخرون نحوه ، فالطفل المسكروه يعامله السكبار معاملة تنم عن هذه السكراهية فيمتص هذه المعاملة

ويصبح موقفه من نفسه بمثابة لموقف الآخرين منه ، وهو كراهية النفس والذات . كما يمكننا تعريف الذات بأنها التنظيم الديناميكي لمفاهيم الفرد وأهدافه ومثله وقيمه التي تحدد السبل التي ينتهجها في سلوكه ، فهي صورة الفرد عن نفسه التي تمده بالطرق التي يمكن أن يجابه بها الحياة ومشاكلها (١)

٣ — الفروق الفردية :

لا بد أن يختلف أفراد أى مجموعة فيما بينهم فى أى سمة من السمات أو صفة من الصفات . وهذه حقيقة معروفة منذ القدم ، إذ نجد أفلاطون فى جمهوريته يتسم الناس فئات تبعاً للاختلافات الموجودة بينهم ويحدد منها معينة لكل فئة بما يتفق وهذه الفروق ، على حين نجد أن أرسطو يتكلم عن الفروق بين الأجناس والطبقات الاجتماعية والفروق العقلية والخلقية بين الجنسين ، وكان يعزو هذه الفروق إلى عوامل وراثية . وفى كثير من كتاباته اعترف ضمناً بمبدأ الفروق الفردية . ولم تحتذب الفروق الفردية انتباه رجال العصور الوسطى وفلاسفتها . كذلك لم تهتم الفلاسفة الترايطية فى القرن السابع عشر والثامن عشر والتاسع عشر بهذه الفروق ، إذ كان همهم موجهها إلى اكتشاف العوامل التي تؤدي إلى ترابط الأفكار والعمليات العقلية بعضها ببعض . بيد أننا نجد من المربين الذين عاشوا فى أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر من أمثال روسو وبستالوتزى وهربارت وفروبل من يسمون بالمربين الطبيعيين اهتماماً بالطفل وبطبيعته والمناذاة بملاحظته ووضع البرامج التي تتفق وهذه الطبيعة ، ونجد فى كتاباتهم ما يدل على فهمهم لمبدأ الفروق الفردية ، غير أن اهتمامهم كان موجهها إلى دراسة الطفل باعتباره ممثلاً للأفراد ولم يكن اهتمامهم به يقوم على أساس أنه فرد يختلف عن غيره من الأفراد .

ومن العجيب أن حركة قياس الفروق الفردية لم تبدأ على أيدي رجال علم النفس ، ولكن بدأت على أيدي علماء الفلك . إذ حدث فى عام ١٧٩٦ أن طرد أحد علماء الفلك مساعده فى مرصد جرينتش لأنه تأخر عنه فى رصد

(١) لدراسة تفصيلية أوسع اقرأ كتاب (فى الصحة العقلية) للمؤلف .

أحد النجوم فترة تقرب من الثانية . فعزنا العالم هذا إلى إهمال مساعدته . وكانت الطريقة المتبعة في الرصد آنذاك هي الاعتماد على السمع والبصر . ولم تكن هذه العملية تتطلب القدرة على التوفيق بين المؤثرات السمعية والبصرية فحسب ، بل كانت تتطلب أيضا القدرة على إدراك المسافات . إذ كان الراصد يضبط ساعته على وقت معين بالثانية ثم يبدأ عد دقات الساعة التي ينصت إليها أثناء تطلعه في المنظار . ثم حدث أن قرأ العالم بنزيل (Bessel) قصة المساعد المطرود ، فبدأ يهتم بما سمي فيما بعد . بالمعادلة الشخصية (Personal Equation) . وكان يقصد بالمعادلة الشخصية في بادئ الأمر الفرق بالثواني بين تقدير اثنين من الراصدين لحركة نجم من النجوم ، فأخذ بنزيل في جمع سرعة رصد النجوم لمجموعة من الراصدين المدربين ، فبينت معلوماته مدى اختلاف هؤلاء الراصدين فيما بينهم ، كما بينت مدى اختلاف الفرد بينه وبين نفسه من وقت لآخر . وتعتبر هذه المعلومات أول معلومات كمية مسجلة عن الفروق الفردية .

وفي أواخر القرن التاسع عشر أدخل علماء الفلك كثيرا من الآلات التي يمكن بها قياس المعادلة الشخصية لأي فرد دون مقارنته بغيره ، وذلك لجعل الملاحظة دقيقة ، والتقليل من معامل الخطأ الشخصي . كما أخذ العلماء في تحليل الظروف التي تؤثر في حجم هذه المعادلة . ويلاحظ أن هذه المشكلة الأخيرة هي التي حصر فيها علماء النفس مهمهم في بداية نشأة علم النفس التجريبي ، إذ كانت معظم دراساتهم تدور حول قياس زمن الرجوع أو سرعة رد الفعل عند الأفراد المختلفين .

لقد بدأت حركة التجريب في علم النفس بالمعمل الذي أنشأه فنت wundt عام ١٨٧٦ في ألمانيا . إلا أن الجهود الأولى لعلم النفس التجريبي كانت تبين مدى تأثير هذا العالم بعلم وظائف الأعضاء ، إذ انحصر التجريب في قياس الاحساسات السمعية والبصرية وزمن الرجوع والحركات العضلية ، مما يبين مدى تجاهل علماء النفس التجريبيين الأوائل للفروق الفردية التي لم تكن في نظرهم سوى أخطاء تجريبية . ويقتصر أثر علماء النفس التجريبي الأوائل

في ميدان الفروق الفردية على بيان إمكانية قياس الظواهر النفسية كمية وموضوعيا .

ويعزى الفضل إلى فرنسيس جالتون (Galton) العالم البيولوجي في شق الطريق لحركة قياس الفروق الفردية على أسس سليمة . وكان هم جالتون هو البحث في الوراثة والعوامل الوراثية . إلا أنه تبين له خلال أبحاثه المختلفة حاجته إلى قياس المميزات التي يتشابه فيها الأقارب أو يختلفون فيما بينهم أو مع غيرهم من الناس ، إذ كان يعوزه أن يقيس بالدقة العلاقة بين الآباء والأبناء والاختوة والأخوات والأقارب والتوائم ، فأدخل في علم النفس كثيرا من الطرق الاحصائية التي كان استعمالها قاصرا على المتخصصين في الرياضة والفلك . وفي عام ١٨٨٢ أنشأ جالتون معملا يذهب إليه الناس لقياس سماتهم الجسمية نظير جعل صغير . فسمكت تقاس لهم حدة البصر والسمع والقوى العضلية وزمن الرجوع وغير ما من العمليات الحسية الحركية البسيطة ، فأمدنا بأكثر كمية من المعلومات عن الفروق الفردية في بعض العمليات النفسية البسيطة . وقد وضع جالتون بنفسه الاختبارات البسيطة التي كان يقيس بها هذه العمليات ، كما أنه كان أول من بدأ استخدام الموازين التقديرية والاستفتاءات وطريقة التناهي الحر ، وكلها طرق ثبت أهميتها في كثير من ميادين العلوم الاجتماعية بعد ذلك .

وهكذا أخذت حركة الفروق الفردية وقياسها في الازدهار بعد ذلك في معظم بلدان العالم الغربي . وما كاد ينتهي القرن التاسع عشر ويبدأ القرن العشرون حتى أخذ علم سيكولوجية الفروق الفردية في التباور . ويمكننا أن نلخص مشكلات هذا الفرع من علم النفس فيما يأتي : —

- (أ) تحديد طبيعة ومدى الفروق في الحياة النفسية للأفراد والجماعات .
 - (ب) تحديد العوامل التي تؤدي إلى هذه الفروق أو تؤثر فيها سواء أكانت هذه العوامل في الوراثة أو في البيئة .
 - (ج) كيف تظهر هذه الفروق وكيف يمكن قياسها .
- ويتميز القرن العشرون بنجاح حركة القياس نجاحاً كبيراً إذ ظهرت

فيه الاختبارات الدقيقة الجمعية والفردية لقياس الذكاء وقياس القدرات الخاصة والشخصية والميول وما إليها على أساس علمية بعد أن تبلورت النظريات التي تقوم عليها مثل هذه المقاييس والدقة في عملها .

هذه لمحة مختصرة عن تاريخ الفروق الفردية وقياسها . وملخص القول أن الأفراد يختلفون فيما بينهم ، وأنه يمكن قياس مدى هذا الاختلاف ، ولدينا الأدوات التي يمكن بها قياس القدرات والميول وسمات الشخصية ومدى الفروق الموجودة بين الأفراد فيما تقيسه من السمات . ويقارن أداء الفرد في هذه المقاييس والاختبارات بمتوسطات الأفراد الذين يماثلونه والذين عملت الاختبارات من أجلهم .

هذا عرض سريع لأهم الأسس النفسية للتوجيه وإليك مبادئ التوجيه المشتقة من هذه الأسس .

١ — إشباع الحاجات النفسية في التوجيه :

إن نقطة البداية في التوجيه هي معرفة حاجات الأفراد وميولهم ومدى إشباع هذه الحاجات وهذه الميول . ويذكر كويلين وهنا (١٩٤٨)^٥ أن رجال التربية حين يتكلمون عن الحاجات يتكلمون غالباً عن المطالب التي يتطلبها المجتمع من المراهقين ، فينبئون كل منهم في البحث عن الطرق التي تساعد التلاميذ على إجابة هذه المطالب مثل مساعدتهم على إيجاد عمل ، أو إنشاء العلاقات الطيبة مع غيرهم من الزملاء ، واستغلال الإمكانيات وما إلى ذلك . إلا أن هذه الحاجات كما رأينا حاجات فردية واجتماعية . وينصب التوجيه على التلميذ الفرد ومعرفة حاجاته التي ربما لا يتفق فيها مع غيره ، ومساعدته على إشباع هذه الحاجات في حدود قيم الثقافة التي يعيش فيها .

فالْحاجات تختلف باختلاف الأفراد كما تختلف باختلاف المواقف . ومن حسن الحظ أن يتشابه الأفراد في حاجاتهم بحسب نشأتهم في ثقافة واحدة ،

وليس هناك من ضرر في أن يستغل الإخصائيون نتائج البحوث التي يقوم بها علماء النفس وعلم الاجتماع لاكتشاف الحاجات العامة ، بيد أن الواجب عليهم أن يقوموا باكتشاف الحاجات الخاصة بتلاميذهم كذلك .

ونسوق فيما يلي الطرق المختلفة التي ذكرها كويلين وهنا والتي يتبع الإخصائيون واحدة منها أو أكثر لاكتشاف حاجات التلاميذ . ومع أن النتائج المترتبة على هذه الطرق خاصة بالمجتمع الأمريكي ، إلا أننا نسوقها معادلة حتى تناسب ثقافتنا وتتمكن من استغلالها .

١ — دراسة أوجه النشاط المختلفة في المجتمع ودراسة مشاكله :

يقوم الإخصائي بدراسة المجتمع المعاصر ومشاكله ، ودراسة أوجه النشاط فيه ، ودراسة آمال الأفراد وما يسعون لتحقيقه . وتؤدي مثل هذه الدراسات إلى تبيان المشاكل التي يواجهها الشباب والأعباء التي يلقبها المجتمع على كواهلهم وما يتوقعه منهم . ومن الدراسات التي تدرج تحت هذا النوع ، والتي يعوزنا القيام بثقلها في مجتمعنا دراسات قام بها علماء الاجتماع عن المجتمع الأمريكي نسوق منها على سبيل المثال دراسة جورج كونتس (١٩٣٨)^٢ (G. Counts) والتي يرى فيها أن ما يحتاج إليه الشباب في أمريكا يتخلص في : الإيمان الذي لا يتزعزع في الديمقراطية الأمريكية ، والقدرة على القراءة والاستماع والملاحظة ، والعمل على أساس من الفهم ، والقدرة على حل المشاكل المعاصرة . ويرى كونتس أن الطريق لتحقيق ذلك يتطلب فهم الشباب ودرايته بما يأتي :

- (أ) قصة تاريخ الإنسان وطبيعته .
- (ب) قصة الديمقراطية الأمريكية .
- (ج) قيام النهضة الصناعية .
- (د) التسكوين الخالي للمجتمع الأمريكي .
- (هـ) المذاهب الاجتماعية والفلسفية التي تتنافس وتتصارع حالياً .

(و) طرق الدعاية المختلفة ومؤسساتها .
(س) اهداف الديمقراطية الأمريكية وإمكانياتها .
ومن الطرق التي اتبعت لتحليل المجتمع وبيان حاجاته طريقة دراسة الحالات . ومنها البحث الذي قام به هولينجزشيد (١٩٤٩) ^٤ (Hollingshead) على شباب مدينة المتون ، ودرس فيه مجتمع المدينة عن طريق دراسته لتلاميذ المدرسة الثانوية ، وأظهر فيه النظام الطبقي في المجتمع الأمريكي والصراع بين طبقاته والمشاكل التي يجابهها شباب كل طبقة وخاصة شباب الطبقات المحرومة نتيجة لهذا الصراع ، والتعصب الموجود ضدها . ومن هذه الدراسات أيضا دراسة وارنر (١٩٤١) ^٧ (Warner) لمدينة أمريكية أخرى تشبه في نتائجها دراسة هولنجزهيد من حيث وجود الطبقة والصراع بينها وخرافة الديمقراطية في أمريكا .

وتبين هذه الدراسات كثيرا من الحقائق عن الحياة الأمريكية مما يستدل منها على حاجات الشباب فيها .

ولا يذكر الكاتب دراسات من هذا النوع في مصر إلا دراسة واحدة لحامد عمار (١٩٥٤) ^١ كانت موضوع رسالته في الدكتوراه وهي دراسة اجتماعية للحياة في قرية مصرية .

٢ — دراسات علماء النفس للشباب :

ويؤسفني أن أقرر هنا أيضا أنه لم تجر في مصر أى دراسة علمية للطفولة أو الشباب . وكل ما نكشبه في كتب علم النفس عن مراحل النمو والدوافع والذكاء والقدرات العقلية والميول وما إلى ذلك إنما يستقى من نتائج الدراسات التي أجريت على عينات في بلاد أجنبية تنطبق على أبناء من تماشهم العينات في هذه الدراسات ، ونحن نسوقها إلى طلبتنا وقرأتنا مفترضين أن هذه النتائج قد تنطبق على أطفالنا وشبابنا . وهذا الفرض قد يكون خاطئا من أساسه . وقد يتساءل القارئ لماذا لا نقوم بمثل هذه الدراسات

والاخصائيون الاكفاء متوفرون ، ولعل المشكلة المالية هي السبب ، لأن مثل هذه الدراسات تتطلب المال والتفرغ ، وقد تستغرق سنوات وسنوات . ومن الدراسات الهامة دراسة اشترك فيها المربون وعلماء النفس والطب العقلي والأطباء وعلماء دراسة أصل الانسان وعلماء الاجتماع وكانت تحت إشراف كارولين زاكري (١٩٤٠) (Caroline Zachry) وبينت هذه الدراسة أن عملية النمو من الطفولة إلى الشباب تتأثر بالثقافة التي تتطلب من الفرد مجابهة وظائف ارتقائية (Developmental Tasks) في كل مرحلة من مراحل النمو . والوظائف الارتقائية عمليات يجب على الأفراد أن يقوموا بها بنجاح أثناء مرحلة النمو التي يمرون بها حتى تشبع حاجاتهم النفسية فيشعرون بالرضا والسعادة . وتنشأ هذه العمليات نتيجة لتفاعل حاجات الفرد وحاجات المجتمع . وتنصب وظيفة المدرسة وبرامج التوجيه فيها على مساعدة التلاميذ على تأدية هذه الوظائف الارتقائية . وتتناقص الوظائف الارتقائية التي يجابه الشباب فيما يأتي :

(أ) تقبل المرء لجسمه وشكله وتقبل الصبي لدوره كرجل وتقبل الفتاة لدورها كمرأة .

(ب) تحقيق الفرد لعلاقات اجتماعية ناجحة مع من هم في سنه .

(ج) التحرر العاطفي من سلطة المنزل والكبار .

(د) ضمان الاستقلال الاقتصادي .

(هـ) التطلع إلى مهنة معينة والاستعداد لها .

(و) تنمية القدرات العقلية والمهارات وتكوين المفاهيم التي تساعد الشاب على أن يكون مواطناً صالحاً .

(ز) السلوك بما يتفق واحترام الذات واكتساب مناهج السلوك الاجتماعي المذهب .

(ح) التطلع إلى الحياة الزوجية والاستعداد لتكوين أسرة .

٣ — استفتاء التلاميذ :

كثيرا ما تتجاهل الشباب وآراءه فيما يهمه . وكانت فلسفتنا كآباء ومربين أن نقرر له ما نظن أنه في حاجة اليه وعليه أن يتقبله سواء رضى أو لم يرض . وبضع المربون حتى يومنا هذا المناهج التعليمية للطلبة متجاهلين حاجات التلاميذ ورغباتهم كما يعبر عنها التلاميذ أنفسهم . ولا أذكر أن لجنة من لجان المناهج في تاريخ مصر كله حاولت استطلاع آراء التلاميذ قبل وضع المناهج لهم ، فكانت النتيجة الحتمية لذلك نفور التلاميذ من المدرسة ومن مناهجها . ويعجب السكبار وواضعو المناهج من سلوك التلاميذ إزاء المدرسة وإزاء هذه المناهج ، وإن ينتج أى برنامج تعليمي إلا إذا وضع هذا البرنامج رأى التلاميذ موضع الاعتبار . ورب قائل يقول إن التلاميذ يعجزون عن التعبير عن حاجاتهم لقصورهم وقصور خبراتهم ، هذا بالإضافة إلى أن غالبية التلاميذ تتردد في التعبير عن المشاكل الحيوية التي تمسها . ومع ذلك فنحن نقرر أن رأى التلاميذ فيما يظنون أنهم في حاجة اليه أمر ضرورى ولا بد من معرفته وتحقيقه لهم . ونظرا لأن التلميذ ينحصر همه في تحقيق الأهداف القريبة لا الأهداف البعيدة ، ننصح بأن تكون الاستفتاءات الموجهة للتلاميذ شاملة لاسئلة محددة ، كأن نطلب منهم تعيين المشاكل التي يعانون منها في قائمة شاملة لهذه المشاكل ، أو أن نسألهم أسئلة مفتوحة الاجابة مثل : ماذا تريد أن تعرف عن الحرف المختلفة ؟

والبحث الوحيد — فيما أعلم — الذى قام صاحبه باستفتاء التلاميذ المهربين في المدارس الثانوية عن حاجاتهم ومشاكلهم بحث لابراهيم شهاب (١٩٥٣) قدّمه إلى جامعة كولومبيا لنيل شهادة الدكتوراه ، وقد اختار الاستفتاء من تعبيرات التلاميذ بالكتابة الحرة عن مشاكلهم ، واختار من هذه التعبيرات ٩٤ وحدة تمثل المشاكل الشخصية ، و ٢٠ وحدة تمثل المشاكل الاجتماعية ، وكان مجموع هذه الوحدات هو ما تضمنه الاستفتاء الذى وزع

على ١٠٣٥ طالبا وطالبة بالمدارس الثانوية المصرية . وكانت أهم المشاكل التي هب البنون والبنات عنها هي : —

(١) المشاكل المدرسية من امتحانات ونجاح ورسوب وطرق الدراسة وما شابه ذلك .

(ب) الارتقاء بالشخصية .

(ج) المشاكل الصحية .

(د) المشاكل الجنسية .

(هـ) قضاء أوقات الفراغ .

(و) التفكير في مسائل الدين والأخلاق .

(ز) المستقبل المهنى والفرص التعليمية المفتوحة أمامهم .

(ح) كيف يكون الطالب مواطناً صالحاً .

(ط) مشاكل العلاقات مع الأسرة .

(ي) التفكير في الزواج والحياة العائلية .

٤ — إستفتاء المدرسين والآباء والأهالى :

المدرس هو حلقة الإتصال بين المجتمع والتلميذ ، وهو الذى يتفاعل مع التلميذ تفاعلا مباشرا . والمدرس المتمرن لديه الخبرة على أن يلمس مشاكل التلاميذ أثناء تفاعله معهم ، وهو أقدر من غيره على معرفة هذه المشاكل ، وكثيرا ما تجاهلته لجان المناهج أثناء وضعها البرامج ، فلا غرو أن وجد المدرس نفسه عاجزا أمام تلاميذه عن أشباع ميولهم ورغباتهم لأن المنهج نزل إليه من السلطات العليا ، كما نزل إلى التلاميذ ، فأصبحت مهمة المدرس لا تختلف عن مهمة التلميذ فى حفظ هذا المنهج وتأديته أمامهم لكي يقوموا هم بدورهم بحفظه وتأديته فى الامتحان .

ولما كانت المدرسة معهد أنشأه المجتمع لإعداد أبنائه ، كان من الضرورى إستفتاء أفراد هذا المجتمع فيما يجب أن تحققه المدرسة لأبنائهم ، وقد يقال

أن الآباء رجعوا في تفكيرهم ، وأنهم يرون أن أحسن تعليم وأحسن تربية هو نوع التعليم والتربية الذي هم في صغرهم فيتمسكون بالقديم الذي يأملون في استمراره مع أبنائهم . إلا أنه ثبت أن من الممكن الحصول على آراء قيمة منهم إذا عملنا على حفزهم على التفكير بعقلية الجليل الحاضر والمشاكل التي يعاني منها .

٥ — دراسة حالات الخريجين من المدارس :

ومن الطرق النافعة التي استغلتها المدارس الثانوية الأمريكية دراسة حالات الخريجين ، وقد ألقت مثل هذه الدراسات ضوءا على حاجات الشباب في المدارس . ومن أحسن هذه الدراسات ما قامت به لجنة الشباب الأمريكي (American Youth Commission) وقد قررت هذه اللجنة في تقريرها النهائي أن حاجات الشباب تلخص فيما يأتي :

- (أ) الحاجة إلى الاعتماد على النفس .
- (ب) الحاجة إلى تكوين العلاقات الإنسانية الناجحة مع الغير .
- (ج) الحاجة إلى التحصيل الفردي .
- (د) الحاجة إلى الخبرات اللذيذة أحيانا .
- (هـ) الحاجة إلى مجابهة الواقع والتكيف له .
- (و) الحاجة إلى التكيف مع الحياة خارج المدرسة .
- (ز) الحاجة إلى التكيف في المهنة .
- (ح) الحاجة إلى استغلال وقت الفراغ استغلالا نافعا .
- (ط) الحاجة إلى السعادة والصحة العقلية الجسدية المسكتملة .
- (ي) التعرف على مطالب الحياة الزوجية وتكوين أسرة .
- (ك) الحاجة إلى فلسفة للحياة .

٦ — دراسة البيئة المحلية :

تجذب كل مدرسة غالبية تلاميذها من البيئة المحلية التي تعمل فيها ، ولا شك أن لكل حي مشاكله الخاصة ، ويجب على المدرسة أن تقوم

بدراسة هذه المشاكل دراسة عملية حتى يمكنها أن تتعرف على مشاكل التلاميذ الذين يأتون من هذا الحى . فالدراسات الاجتماعية التى تبحث فى مشاكل المجتمع عامة غير كافية للتعرف على مشاكل البيئات الخاصة ، وكل مدينة فيها بيئاتها المحلية التى تختلف فيما بينها فى المشاكل التى تعاني منها كل بيئة ، وفى نسبة هذه المشاكل من حيث الفقر والامية والمرضى والنظافة والاندية والساحات لتقضية أوقات الفراغ والمسكن الصالح وما إلى ذلك ، وهذه كلها مشاكل حيوية يتأثر بها التلميذ وبالتالي تحدد عددا من المشاكل التى يعاني منها .

٢ - صبراً استباج الحاضرة انما كبر الزمان ، وإعادة تنظيم الذات :

يعرف التكيف السليم بأنه سلوك الفرد بطريقة تتفق وفكرته عن نفسه ، والشخص المضطرب الذى يكون تكيفه مختلفا هو ذلك الذى يسلك سلوكا لا يتفق مع قيمه وقدراته وأهدافه ومثله . ويتطلب التكيف السليم من الفرد التقييم المستمر لهذه القدرات والأهداف والقيم التى تنظم حول فكرته عن نفسه حتى تتسق هذه الفكرة مع خبراته وتتفق معها . ولما كان التكيف أمرا نسبيا يمكننا أن نشبه فكرة المرء عن نفسه بدائرة تقاطع مع دائرة أخرى تمثل خبراته الواقعية ، ويعتبر تكيف الفرد تكيفا سليما إذا ما اقتربت هاتان الدائرتان من التطابق ، ويزداد اضطرابه أو عدم تكيفه بنسبة بعدهما عن هذا التطابق ، فإذا لم تطابق خبرات الفرد فكرته عن نفسه شعر بالقلق والاضطراب ، فالشخص المضطرب إذن هو الذى يجد نفسه مضطرا إلى أن يسلك بطريقة لا تتفق وقيمه ومثله وأهدافه التى تكون فى مجموعها فكرته عن نفسه .

والفرد الذى يسعى للتوجيه هو فرد يعاني عادة من القلق ، ومبعث هذا إدراكه أن خبراته فى الحياة لا تتفق والتنظيم الذى انتظمت فيه قدراته وأهدافه ومثله ، فيحاول انكار هذه الخبرات التى لا تتفق وفكرته عن

نفسه أو يحاول تشويشها لأن الذات إذا انتظمت كان من الصعب تغييرها وإعادة تنظيمها من جديد . ويرى علماء النفس أن العمليات العقلية اللاشعورية إنما هي عمليات دفاعية يحاول بها المرء الدفاع عن ذاته حتى تحتفظ بتنظيمها . ومن هذه العمليات التبرير ويقصد به تفسير الفرد لسلوكه بأسباب منطقية حتى يبدو هذا السلوك في صورة مقبولة معقولة وهو بذلك يخفي الدوافع الحقيقية لهذا السلوك الذي قد يكون فيه تحقير له أو إمتهان لذاته مما قد يشعره بالعار والخجل ، ومنها الانسقاط وهو عملية يحمى الفرد فيها نفسه بالصاق عيوبه بالغير وبصوره مكبرة . ومنها التممص وهو عملية يمتص فيها الفرد الصفات المحببة إلى النفس التي يرجو أن تكون مكملة له . ومنها النكوص ويعرف بأنه ذلك التقهقر الذي يصيب الفرد في حالة الإحباط والفشل إلى مرحلة من مراحل النمو الأولى التي كان يشعر فيها بالطمأنينة والأمن على الرغم من أنه قد يكون تعدى هذه المرحلة ، كما يعرف أيضاً لا على أنه العودة إلى مرحلة من المراحل الأولى التي شعر فيها الفرد بالأمن بل على أنه العودة إلى حالة من حالات السلوك البدائي كالتهجاء الرجل المذهب المتعلم إلى استعمال قبضته وقوته البدنية في عراك جسماني إذا ما أصيب بالأحباط .

ويبدو أن كثيراً من المشاكل التي يتكلم عنها الأفراد أثناء التوجيه ما هي إلا تحريف وتشويش لخبراتهم الواقعية التي لا تتفق وفكرتهم عن أنفسهم . وليست مشا كل اختيار المهنة والمشاكل الزوجية والصراع الديني . . الخ إلا خبرات لا يتفق سلوك الفرد ازامها مع فكرته عن نفسه مما يؤدي إلى القلق والدفاع عن الذات بحيل لاشعورية .

لهذا كانت عملية التوجيه عملية يسمح فيها للفرد بأن يعبر عن نفسه وعن المشاكل التي يجابهها في جو يتميز بالسماحة والتقبل حتى يمكنه التعرف على هذا التناقض بين خبرته وفكرته عن نفسه فيعيد تقييمه لسلوكه ويعدل من فكرته عن نفسه . وتميز المراحل الأولى من التوجيه بأنها مرحلة يتم فيها تفريغ

الانفعالات المكبوتة والتعبير عنها، حتى يمكن النظر إليها بعين الواقع، ويكتشف العميل العمليات الدفاعية التي تحول بينه وبين رؤية الواقع، فيعيد تنظيم ذاته من جديد على أساس من رؤية خبراته واقعيًا دون تحريف أو تشويش . وتتحول العمليات الدفاعية إلى مدركات تساعد على التبصر . ومن الأمثلة على ذلك هذه المتقطعات من أقوال العملاء :

(أ) — أنا أعرف الآن انى اخشى الفشل بيد أنى ان أموت إذا فشلت . وان يقضى على مستقبلى ، فإذا فشلت فسأحاول مرة أخرى .

(ب) — الواقع كما أراه الآن انى لا أحبها ولسكنى أنظر إليها نظرة غير واقعية ففقرى ولغناها ، وربما لا أحبها لذاتها ولكن لما لها ، ولو لم تكن ذات مال ما أحببتها .

(ح) — يبدو لى الآن أنى كثير المشاكسة لألفت النظر إلى ولاشعر نفسى بأهميتى .

فالتوجيه إذن موقف يتميز بالسماحة، يتمكن فيه العميل من إعادة تقييم خبراته مما يؤدي إلى إعادة الانساق بين فكرته عن نفسه وهذه الخبرات بإعادة تنظيم فكرته عن نفسه ، كما يتميز بأنه موقف يتم فيه تحول الانفعالات السلبية نحو الذات إلى انفعالات إيجابية يشعر معها الفرد بالآمن والطمأنينة .

فالتوجيه يقوم إذن على فرض إمكانية أحداث التغير فى الذات لمساعدة الفرد على أن يكتشف فى نفسه مظاهر جديدة أو امتصاص عناصر جديدة تصبح جزءا منه . ويتوقف التغير على عاملين :

١ — ادراك الفرد للاختلاف بين ذاته وبين ما تتطلبه المواقف المختلفة والثقافة منه .

٢ — قبول التغير الجديد .

ويتوقف التغير على مقدرة الفرد على رؤية نفسه بأعين الآخرين

(*) لمن أراد التوسع فليراجع كتاب (فى الصحة العقلية) للدولان

(م ٤ — التوجيه النفسى)

٣ — صبراً مراعاة الفروق الفردية في التوجيه :

يهم المرشد أن يكون على دراية بالاختلافات بين الأفراد والفروق بينهم ، كما يهيمه كذلك أن يعرف الفروق الموجودة في الفرد نفسه . ولعل أهمية معرفته للفروق الموجودة في الفرد ودلالاتها تفوق أهمية معرفته للفروق بين الفرد وغيره من الناس . إذ يهيم المرشد أن يعرف نواحي القوة ونواحي الضعف في الفرد نفسه ، فإذا كانت قوته تتركز مثلاً في قدرته الميكانيكية وضعفه في قدرته على التفكير المجرد ، تمكن الاختصاصي من توجيهه في المجال الذي يمكنه فيه استغلال نواحي قوته . فإذا كان لدينا طالب نعرف أنه يعاني صعوبات في المواد الرياضية ، وأنه متأخر في قدرته على القراءة ، بيد أنه متفوق في قدراته الاجتماعية ، فلا شك أن مثل هذه المعلومات تفيدنا في توجيهه في ميادين التربية والعمل وتكييفه الاجتماعي .

إن معرفة الفروق الفردية أمر هام للأخصائي ، إلا أنه مما يخشى منه أن يقوم الاختصاصي بتعميم النتائج التي يصل إليها من معرفته للفروق الفردية في المجموعة فيطبقها على التلميذ الفرد . فنحن نعرف مثلاً أن النجاح في الهندسة يتطلب التفوق في القدرة الرياضية . فقد يصادف المرشد طالباً يرغب في الالتحاق بكلية الهندسة ، فيعطيه اختباراً لقياس قدرته في الرياضة ، فتبين له أن هذا الطالب أقل في مستواه في هذه القدرة عن المستوى الذي يؤهل للنجاح في الهندسة ، فينزعه إلى عدم تشجيع الطالب على تحقيق ميله ، وقد يكون في هذا الاتجاه شيء من الصحة والصواب ، إلا أن في مثل هذا النحو تعميم لا يجب تطبيقه على التلميذ الفرد . فقد أثبت البحث نجاح كثير من الأفراد في ميادين أظهرت سجلاتهم أنهم كانوا أضعف من أن تؤهلهم قدراتهم للنجاح فيها ، لأن عوامل النجاح كثيرة ومتعددة منها الاجتهاد ، والعزيمة الصادقة ، والصبر وغيرها من السمات الشخصية التي قد تعوض الافتقار إلى القدرة التي تؤهل للنجاح في ميدان التخصص . حقاً أن

المرشد في حاجة إلى تحليل قدرات الفرد وميوله واستعداداته بمقارنته بغيره، إلا أنه يجب عليه أن يدرس المميزات الخاصة في كل فرد باعتباره فرداً لا بد أن يختلف عن غيره من الأفراد وأنه يتميز بصفات لا يمكن أن يشبهه فيها أحد. ولعل هذه الصفات التي يتميز بها عن غيره قد تعوضه عن النقص الذي أظهرته المقارنة بالغير. فالفروق الفردية أمر نسبي. ومعرفة المرشد لهذه الحقيقة تخم عليه أن ينظر إلى عميله نظرة الطبيب إلى مريضه إذا ما شكى له عن ألمه. فالطبيب الذي يشكو له المريض ألماً لا يقوم بتشخيص الألم بمقارنته بمتوسط آلام الأفراد الآخرين، بل يحاول البحث عن سبب ألم هذا المريض بالذات ويسعى لوصف الدواء الذي يناسب هذا المريض بالذات والذي لعله لا يناسب غيره، فالفتاة التي تذهب إلى المرشد لأنها تعاني من شعورها بالسمنة لن ينفعها أو يزيل آلامها النفسية أن يبين لها المرشد أنها لا تفتقر عن المتوسط لمن هم في سنها أو من يشبهها. فالمقارنة بالغير أو بالمتوسطات لن تكون مجدية في مثل هذه الحالة إن لم يكن ضررها أكثر من نفعها. إن مشكلة كل فرد تختلف عن مشكلة غيره من الأفراد، وغالباً ما تكون المشاكل المتشابهة عند فردين أسبابها مختلفة تماماً، ولا يعني تماثل درجتي طالبين في اختبار للذكاء مثلاً أن يكونا متماثلين فعلاً في ذكائهما. فمن الجائز أن يكون أحدهما قد وصل إلى مستواه لتفوقه في القدرة اللغوية، بينما وصل الآخر إلى نفس المستوى لتفوقه في القدرة الحسابية.

وبخلاصة القول أنه لا يمكن أن يتشابه فردان أبداً، ولا يوجد أي بحث علمي يمكن أن يبين أن هناك فردين يتماثلان تماماً في التكوين أو في السلوك. وإذا كانت الحاجة تدعو في بعض الأحيان إلى مقارنة الفرد بغيره إلا أن الاهتمام يجب أن يوجه إلى الفرد باعتباره وحدة يختلف عن غيره من الأفراد. فافهم ما يميز الإنسان هو وحدانيته، وهو عادة يسلك بطريقة لا يمكن أن يشبهه فيها أحد. وتتركز أهمية القوانين العامة لسلوك الأفراد في أنها تبين الأرض المشتركة التي يتقابل فيها جميع الأفراد بيد أن هذه القوانين العامة تتعدل وتتخذ شكلاً خاصاً في الفرد الواحد.

الفصل الرابع

طبيعة المشكلات وتشخيصها

العوامل المؤدية إلى انهيار التكيف الفردي

ليس هناك فرد في هذه الحياة إلا وله مشكلاته، ولا يقاس التكيف السليم بمدى خلو الفرد من المشاكل، إنما يقاس بمدى قدرته على مجابهة مشاكله وحلها حلاً سليماً، فليس إذاً شذوذاً أو انحرافاً أن يكون لدى الفرد مشاكل، فالمشاكل أمر عادي في حياة الأفراد — والأمر غير العادي هو فشل الفرد المستمر في حل هذه المشاكل أو عجزه عن أن يتعلم كيف يعيش مع مشاكله متقبلاً لها إذا استعصى عليه حلها — ويمكننا أن نلخص العوامل التي تؤدي إلى عدم تكيف الفرد وإلى اختلال توازنه وخاقي المشاكل له فيما يلي : —

١ — النقص الجسماني :

يتوقف إشباع حاجات الفرد على قدرته على تمييز الطرق والأهداف الناجحة في مجال حياته، كذلك إدراك أحكام الناس عليه وقدرته على مقارنة هذه الأحكام بما يعرفه عن ذاته أو نفسه. وقد تحداهة جسمانية من قدرة الفرد على هذا التمييز والإدراك. فالأعمى والأصم والأبكم والكسبيح ومقطوع اليدين قد تحول عاهاتهم بينهم وبين التكيف السليم ما دامت تحد من إدراكهم لمجال حياتهم إدراكاً كاملاً يساعد على تمييز ما يجب عمله وما لا يجب؛ فضلاً عن أن العاهة قد تكون حائلاً دون تحقيق أهداف كثيرة.

وتختلف العاهات في درجة تأثيرها في حياة الأفراد تبعاً لجسامة العاهة نفسها ، ونظرة المجتمع إليها ، ومدى تقبل صاحب العاهة لها ، فمن الثابت لدينا أن مشاكل الأعمى النفسية قد تكون أقل بكثير من مشاكل الأصم لأن ثقافتنا تشجع على العطف على الأعمى ومساعدته ، في الوقت الذي لا تشمل فيه كثيراً من ساوئك الأصم . فقد يعتريك الملل والضيق إذا وجهت صوتاً إلى طفل أصم عدة مرات ولم يسمعك بينما تهب لمساعدة الضريح في عرض الطريق إذا اعترضت سبيله عربة تقضى عليه .

وتؤثر الحالة الجسدية للفرد كذلك على مدى تسكينه ، فالشخص العليل الذي تنتابه الأمراض التي تقلل من كفايته عرضة لمجابهة مشاكل لا يحايلها عادة الشخص السليم .

٢ — عوائق في البيئة نفسها :

كثيراً ما يحدث أن تحول البيئة بين الفرد وبين تحقيق أهدافه لا نقص في الفرد نفسه ولكن لقصور في البيئة ، مثلما يحدث في فترات الأزمات الاقتصادية حين يعجز عدد كبير من الشباب عن إيجاد عمل يستزقون منه فتنتشر البطالة التي قد تؤدي إلى انتشار كثير من الأمراض الاجتماعية والاضطرابات النفسية .

والبيئة الاجتماعية بنواحي النقص فيها قد تؤدي في كثير من الأحيان إلى ما يسميه علماء النفس الاجتماعي (الشعور بالتعطيل الوظيفي) ، ويقصد به حرمان الذات من عمل كانت تقوم به كأن يشعرها بالقوة والقدرة على الإنتاج . فالفرد ينخرط في كثير من أوجه النشاط التي تضيء عليه الشعور بالقدرة على العمل . وقد رأينا أن العاهات الجسدية تؤدي في كثير من الأحيان إلى فقد هذا الشعور . فقد يتمكن الأب الذي يعول أسرة ثم يقعده المرض عن كسب رزق أسرته من الحصول على إعانة كافية من إحدى الجمعيات تسكنه لسد حاجات الأسرة ، إلا أنه يظل تعساً بالرغم من ذلك

شعوره بالتعطّل الوظيفي . وينتاب هذا الشعور كثيراً من المسنين الذين يحوطون بأنوارهم ، وكثيراً من الآباء الذين فقدوا السيطرة على أبنائهم المستقلين إقتصادياً عنهم أو الذين افترقوا عنهم بالزواج ، وكثيراً من ذوى المؤهلات الذين لا تستغل كفاياتهم في ميدان أعمالهم .

٣ - ضيق الوقت :

يحتاج الفرد إلى وقت كاف في بعض الأحيان يتمكن من الإدراك والتمييز حتى يتمكن من مجابهة الحياة ومشاكلها التي تصادفه ، ولكن كثيراً ما لا يتيح الفرصة الوقت اللازم ، فيسلك الفرد سلوكاً قد يؤدي به إلى الأضرار والندم بعد ذلك . وقد صادفنا جميعاً مشاكلاً تمنينا معها لو أتيح لنا من الوقت ما يسمح لنا بالوصول إلى الحل العملي السليم لها ، ويتبع ذلك استمرار الفرد في التعاسة من أجل الأخطاء التي ارتكبها .

٤ - عدم فهم المرء لذاته :

يحدد الفرد لنفسه أهدافاً معينة يشبع بها حاجاته ، ويتخير من الأهداف ما يتفق وفكرته عن نفسه ، وينزع الأفراد إلى أن يحددوا لأنفسهم أهدافاً مؤقتة يكون فيها تأكيد لذواتهم . ويطلق علماء النفس على الهدف المؤقت مستوى الطموح (Level of Aspiration) . ويحدده الفرد تبعاً لتقييمه لقدرته على التحصيل . ويختلف الأفراد فيما بينهم في مستوى طموحهم . فالواقعي منهم يضع لنفسه مستويات قريبة من مستوى قدرته على التحصيل ، على حين يرى بعض الذين لا يقدرّون أنفسهم التقدير الحق وقد وضعوا لأنفسهم أهدافاً تفوق مستوى تحصيلهم أو تقصر عنه . ففائد الثقة في نفسه حاول أن يحمي ذاته من مغبة الفشل فيحدد لنفسه مستوى متواضعاً من الطموح ، بينما يحدد المغرور هذا المستوى مما ليس له طاقة ببلوغه . وهؤلاء إذا ما أصيبوا بالفشل شعروا بالمرارة والتعاسة . فمن الطلبة من يضع لنفسه مستوى عالياً في التقدير الذي يهدف إلى الحصول عليه في

استحان آخر العام كتمييز أوجيد جدا وهو ليس من الذكاء أو القدرة العلمية
بالقدر الذي يؤهله لبوغ هذا المستوى ، فإذا احبطت محاولته شعر
بالتهاسة وألقى اللوم على الأستاذ أو الظروف أو ما شابه ذلك .

هـ - الصراع بين أدوار الذات :

تلعب الذات أدوارا هامة تبعا لما يتوقعه المجتمع من الفرد . ويتعرض
الفرد عادة إلى الصراع وعدم التكيف لحاجته إلى أن يلعب دورين
متعارضين في وقت واحد . فالفتاة المتعلمة التي تريد أن تبنى لنفسها مستقبلا
مهنيانا جها وتريد الزواج تقع في صراع بين دورها كفتاة ذات مهنة وبين دورها
في زواجها كزوجة وأم إذا ما تعارض الدوران . وكالأم العاشقة التي تقع في صراع
بين زوجها وعشيقها للتوفيق بين دورها كزوجة وأم ودورها كعشيقة .
وقد يحدث عدم التكيف بين فردين لأن دور كل منهما بالنسبة لزميله
لا يتفق مع دور الآخر ، فالزوج الذي يعيش في مجتمع يميز الرجل عن
المرأة يتوقع من زوجته الخضوع له ، وقد يتعارض دوره هذا مع دور
زوجته المتعلمة التي ترى المساواة بين الرجل والمرأة ، فهو يتوقع منها دورا
معينا ، وهي كذلك تتوقع منه دورا معينا ، فيخيب فألظما جميعا ويفشل
كلاهما في السلوك تبعا لما يتوقعه الآخر وينتهي بهما الأمر إلى الانفصال .

وشعور الرجل بفشله في لعب دوره كرجل والمرأة في لعب دورها
كأنثى من أهم العوامل التي تؤدي إلى عدم التكيف . ومن أوضح الأمثلة
على ذلك الحالات التي عرضت على الإخصائيين النفسيين في الحرب ، إذ
أصيب بعض الرجال برصاصات في أعضائهم التناسلية ، وكانت إصاباتهم
بسيطة إلا أنها كانت تستدعي إخراج بقايا الرصاصات تحت تأثير مخدر ،
فعند إفاقتهم ورؤيتهم للضادات وهي تغطي أعضائهم التناسلية أصيبوا بالهلع
والحزن لخوفهم من فقدان العضو الذي يرمز إلى رجولتهم ، وكانوا يظالون
على هذه الحالة حتى يرفع الأطباء الضادات فيطمئنون إلى بساطة إصاباتهم .

٦ — عدم القدرة على التمييز والإدراك لبعض العوامل النفسية :

وعما يعوق قدرة الفرد على تمييز الأهداف والوسائل المناسبة في مجال حياته التي تؤدي إلى تكيفه تكيفاً سليماً عدم وضوح بعض العناصر في هذا المجال وضوحاً يؤدي إلى تمييزها وإدراكها بما يهيئ لانتهاج السبيل القويم ، فكثيراً ما نحب شخصاً أو نكرهه بمجرد مقابلتنا له لأول مرة ، ونحدد سلوكنا نحوه تبعاً لهذا الشعور دون أن نميز السبب الحقيقي الذي يدفعنا إلى ذلك .

وقد يعزى عدم الوضوح وعدم التمييز إلى السكبت . والسكبت يتضمن محاولة الإنسان إبعاد شيء عن ذهنه طلباً للنسيان ، وقد ينساه إلا أنه لا يمحى تماماً بل يظل عالماً بذهنه محاطاً بنوع من الغموض وعدم التمييز . ويظل هذا مهدداً لذاته وكيانها مشيراً لحالة من التوتر لا يعرف الإنسان لها سبباً ، وإنما يظل هذا السبب في حالة من الغموض لا تميز ولا تبين .

ومن العوامل النفسية التي تؤدي إلى عدم القدرة على التمييز وعدم الوضوح ، ضيق مجال الحياة ضيقاً يتعسر معه تمييز عناصره المختلفة كالشخص الذي تسيطر عليه فكرة ما لا يكون مستعداً لرؤية سواها ، كالمتمدن في حب إحدى الفتيات إذ يمنعه هذا من رؤية مساوئها أو رؤية محاسن غيرها .

ويضيق مجال الحياة ويتحدد الإدراك فيه عادة إذا كان هناك خطر يهدد الفرد .

تقسيم المشاكل وأنواعها

١ — تقسيم إريكسون :

يرى إريكسون (١٩٥٠) أن العملاء يحتاجون إلى المساعدة في ناحية أو أكثر من نواح ثلاث وهي :

١ — التعرف على معلومات معينة :

إذ يحتاج بعض العملاء إلى معلومات معينة مثل محاولة التعرف على المهن المختلفة والفرص فيها ، أو السكليات والجامعات التي تناسبهم وتناسب مؤهلاتهم وما شابه ذلك . فيساعد الموجه العميل بإعطائه هذه المعلومات أو إرشاده إلى الجهات التي يمكن أن تخدمه بها . ويجب أن يتأكد الموجه من أن العميل سيحصل على المعلومات الصحيحة وأنه سيتحمل مسؤولية العمل بما توجيهه مثل هذه المعلومات .

٢ — المساعدة على التكيف :

هناك من العملاء من يحتاج إلى مساعدة ليتعلم كيف يتكيف لظروف معينة يعجز عن تغييرها . فعملية النمو تتضمن محاولة تعديل السلوك بما يتفق وعادات ومعايير المجتمع الذي نعيش فيه . وتمثل هذه المساعدة في دعاء أحدهم بقوله اللهم امنحني القدرة على أن اتقبل في نفسى الأشياء التي لا يمكن تغييرها ، والشجاعة على تغيير ما يمكنني تغييره ، والحسكة على أن أعرف الفرق بين الاثنين . . .

٣ — المساعدة على النمو والتطور :

وينصب الإرشاد هنا على مساعدته العميل على التطور والنمو . ويكون الإرشاد بذلك خبرة من الخبرات التعليمية ، ويتميز بما يأتي :

١ — يساعد الموجه عميله على أن يزيد من قدرته على التحكم في نفسه وتوجيه نفسه بنفسه .

٢ — تكون المقابلة فرصة لاكتساب خبرات تعليمية .

٣ — يتعلم العميل المهارات المتضمنة في طريقة حل المشاكل ويمكن أن يستغلها في حل ما يصادفه من مشكلات في المستقبل .

٤ — يكون الهدف من الإرشاد هو مساعدة العميل على أن يتصرف بنجاح في المستقبل دون مساعدة من الموجه .

٢ — تقسيم وليمسون ودارلى :

يرى وليمسون ودارلى (١٩٣٩)^٤ أن مشاكل الأفراد التى تدعوهم إلى طلب المساعدة تنحصر فى الأقسام الآتية :

١ — مشاكل تتعلق بالشخصية :

وتتضمن مشاكل التكيف للجماعات ، وصعوبات النطق ، ومشاكل العلاقات فى الأسرة ، ومشاكل الخروج على النظم والتقاليد .

٢ — مشاكل تربوية :

وتتضمن اختيار مناهج الدراسة التى لا تتفق وميول الفرد واستعداداته ، وعدم استغلال الأفراد لقدراتهم واستعداداتهم للمستوى الذى تؤهلهم له ، والعادات السيئة فى الدراسة والتحصيل ، وصعوبات القراءة ، والافتقار إلى الدافع على الدراسة أو الاجتهاد الزائد عن الحد فيها ، وكذلك مشكلات النابغين لعدم اشباع المناهج الدراسية لحاجاتهم وما إلى ذلك .

٣ — مشاكل مهنية :

وبدخل فيها عدم قدرة الأفراد على اختيار المهنة المناسبة لهم ، وغموض المستقبل المهني وعدم الاتفاق بين ميل الفرد لمهنة معينة وقدراته التى تمكنه من النجاح فيها ، والاختيار الخاطئ لمهنة من المهن .

٤ — مشاكل مالية :

وتنشأ هذه المشاكل من فقر الأسرة ورغبة الفرد فى الاستقلال اقتصاديا عنها أثناء الدراسة ، وما قد يعاينه الفرد من مشاكل مالية إذا ما تعطل عن إيجاد عمل يناسبه .

٥ - مشاكل صحية :

ويدخل فيها المشاكل التي تتعلق بتسكين الفرد لحالته الصحية أو عاداته الجسدية .

ويلاحظ أن في هذا الأسلوب محاولة لتقسيم مشاكل الفرد تبعاً لمطالب البيئة وحاجاتها ، إذ تؤكد مظاهر البيئة الاجتماعية التي يبدو عجز الفرد عن أن يتكيف لها ، أى أنه تقسيم اجتماعي يقوم على تقسيم المشاكل تبعاً لمصادرها كالمدرسة والمنزل والمهنة . الخ . وقد يستعمل هذا التقسيم في تبويب المشاكل التي يبينها الطالب مثلاً في إجابته على استفتاء من الاستفتاءات ، أو في تنظيم المعلومات أثناء دراسة الحالة . وكثيراً ما يشرح العملاء مشاكلهم بإرجاع مصدرها إلى المنزل أو المدرسة أو المهنة أو أى مكان آخر . وقد يشير تحديد المشكلة بالمكان الذي يبعث عليها إلى محاولة تغيير البيئة مما يخفف من حدة المشكلة ، وقد يكون هذا من العوامل المساعدة في التوجيه ، إلا أنه لا يقضى على مشاكل الفرد لأن التوجيه يتضدن تغييراً في الفرد كما يتضمن تغييراً في بيئته . ولما كان الفرد قد يعاني من مشاكل متعددة في المنزل والمهنة والمدرسة ومع الأصدقاء وغيرها — وكلها قد ترجع إلى سبب واحد ، اتجه الباحثون إلى إيجاد تقسيمات تبعاً للأسباب .

٣ - تقسيم بوردر وبيلسكى (١٩٤٨) ^٢ :

والمشكلات عندهما أنواع منها :

١ - الاتسكالية :

ويقصد بالاتسكالية عدم الفطام النفسى ، إذ يأتى العميل إلى الموجه لأنه لم يتعلم كيف يحل مشاكله بنفسه لتعوده على السلبية ، فقد تعود على الاعتماد على والديه ومن حل محلها من الكبار لحل مشاكله له — ومثل هذا العميل يقاوم تحمل المسؤولية في عملية التوجيه ويتوقع من الموجه حل كل مشاكله

له . ومساعدة مثل هذا الفرد تتضمن معونته على اكتساب البصيرة ، وإدراكه لشعوره بالعجز عن أن يتحمل مسؤولية حل مشكله واتخاذ دور إيجابي في مجابهة مشاكل الحياة ، ومساعدته على اكتساب الخبرات التي تهيئه على الاعتماد على نفسه في حل مشكله . وإن يفيد مثل هؤلاء من حل مشاكلهم لهم لأن هذا سيساعد على تثبيت مثل هذه الاتسالية فيهم . لذا كانت الخطوة الأولى في توجيه هؤلاء تنصب على مساعدتهم في اكتساب البصيرة في أصل مشاكلهم ، حتى إذا ما اكتسبوا هذه البصيرة وحاولوا القيام بعمل استقلالي فلا مانع من أن يقوم الموجه بمساعدتهم جزئياً ما دام هذا العمل هو أول عمل استقلالي يقومون به . وتكون مساعدة الموجه لهم كمساعدتنا لطفل يحاول أن يعبر الطريق لأول مرة في حياته .

٢ — الافتقار إلى المعلومات :

وينطبق هذا على الحالات التي يفتقر أصحابها إلى الخبرة لمجابهة المواقف مع توفر القدرة فيهم على مواجهتها وعلى تقرير أمورهم إذا ما حصلوا على الحقائق اللازمة . ويفتقر هؤلاء الأفراد إلى الفرص التي تمكنهم من مقارنة أنفسهم بغيرهم حتى يتعرفوا على إمكانياتهم ونواحي القوة ونواحي الضعف فيهم ، وذلك كافتقارهم إلى المعلومات عن المهن المختلفة ، وأوجه النشاط فيها وما تتطلبه من إمكانيات ومن فرص للنجاح فيها . وهم يفتقرون في بعض الأحيان إلى السلوك الاجتماعي المناسب ، فتراهم يشعرون لذلك بعدم الطمأنينة وعدم الكفاية في المواقف الاجتماعية . وإذا كان مما يعرفه الموجه أن هناك دوافع كاملة تحفز الفرد على الجهل وعدم الرغبة في التعلم ، فيجب أن يعرف أيضاً أن الباعث على الجهل قد يكون عدم وجود فرص للتعلم . ومساعدة هؤلاء الأفراد تنصب على محاولة تزويدهم بالمعلومات اللازمة ، وتوفير هذه الفرص .

٣ — الصراع الذاتي :

وقد ذكرنا في أوائل هذا الفصل أن من المشاكل ما يرجع إلى عدم

فهم المرء لذاته وإلى الصراع بين إدوار الذات ، ويبدو أن التوجيه بالطريق غير المباشر يقوم على مساعده الأفراد الذين يعانون من مثل هذه المشاكل . وتوجيه مثل هؤلاء الأفراد يجب أن ينصب في خطواته الأولى على مساعدتهم على التعرف على هذا الصراع الموجود فيهم وتقبله قبل مساعدتهم على اتخاذ الخطوات التي تؤدي إلى القضاء عليه .

٤ - قلق الاختيار :

والأفراد الذين يعانون من مثل هذه الحالة يتعرضون لموقف الاختيار بين هدفين أو أكثر لكل منها نتائج سلبية يكرهونها ، وتشبه حالاتهم الحالات التي توصل إليها المحربون مع الفيران والتي تسمى بالعصاب التجريبي (Experimental Neurosis) ومن هذه التجارب تجربة ماير (Meier) إذ درب مجموعة من الفيران الجائعة على أن تقفز نحو إحدى فتحتين أمامها ، إحداهما مغطاة ببطاقة بيضاء عليها دائرة سوداء والأخرى مغطاة ببطاقة سوداء عليها دائرة بيضاء ، وإذا قفز الفأر تجاه الفتحة الأولى وقعت البطاقة ووجد أمامه الطعام كسرع من الثواب ، أما إذا اتجه نحو الثانية اصطدم بالبطاقة ووقع في شبكة كعقاب له — عقدت المشكلة بعد ذلك إذ أصبحت البطاقة التي تعود للفأر على أن يجد خلفها الطعام أما أن يجد خلفها طعاما وإما أن يصطدم بها فيسقط في الشبكة ، وكذلك الحال بالنسبة للبطاقة الثانية ، وأرغم الفأر على القفز بعقابه بهذه كهربائية في المكان الذي يقف فيه ، فكانت النتيجة أن عجز الفأر عن التمييز بين البطاقتين .

وقد وجد أن الفيران التي استمرت في توقع الثواب خلف البطاقة قد عانت من الصراع مما أدى بها إلى ظهور أعراض العصاب عليها . وقد صادف الموجهون هذه المشكلة بشكل كبير في عدد من شباب الجامعة في أوائل الحرب الماضية حين طلبهم الجيش للتجنيد ، فكانوا يذهبون إلى الموجهين في حالة اضطراب لعدم قدرتهم على الاختيار من بين الفرص الموجودة

أمامهم في الجيش لأن كل هذه الفرص يخشى عواقبها . فكانوا في حالات توتر وقلق وإجهد نفسي ، وكانوا يلجئون إلى الموجهين مع معرفتهم لسكل الاحتمالات ، ولكن كانوا يأملون أن يهديهم الموجه إلى طريق آخر لا تكون عواقبه وخيمه . ويبدو أن توجيه هؤلاء يجب أن ينصب على مساعدتهم على مجابهة الواقع وتقبله وأنه لا مهرب من اتخاذ قرار . وقد لوحظ أن أعراض الصراع والقلق والإجهد تزول إذا ما جابههم الموجه بالواقع الذي لا مفر منه .

وتكثر مثل هذه الحالات في أوقات التغير والاضطراب الاجتماعي السريع ، كما انها قد تظهر في الظروف العادية . وقد ينشأ في بدايه هذا الفصل أن ضيق الوقت قد يكون من أسباب المشا كل التي يتعرض لها الفرد .

هـ - الخلو من المشا كل :

وهناك من الأفراد من يلجأ إلى الإخصائين وخاصة من يعمل منهم في مؤسسات كبيرة كالمدارس والجامعات ، لا لأنه يعاني من مشكلة ولكن لأنه يريد أن يعلمن على نفسه ، كالذي يزور الطبيب زيارة روتينية مرة كل عام للاطمئنان . ومثل هؤلاء الأفراد يعبرون عن عدم وجود مشا كل لديهم وعدد كبير منهم ينهى المقابلة بعد استماع حاجته التي أتى من أجلها .

ويمتاز هذا التقسيم الأخير بأنه يوصى بطريقة العلاج التي يمكن اتباعها ، كما أنه تقسيم يقوم على أسس نفسية .

ومهما يكن التقسيم الذي يتبعه الموجه في تشخيص المشكلات التي تعرض له تقرير نوع المساعدة التي يقدمها للعميل فيجب أن يركز كل من الموجه والعميل الاهتمام على تقرير طبيعة المشكلة ومدى خطورتها . وأعل الاسئلة الآتية تساعد على الوصول إلى هذا الهدف .

١ - إلى أي حد تعتبر الحاجة غير المشبعة في العميل حاجة أساسية ؟

فإذا كانت من الحاجات الأساسية فيحب العمل إذا على اشباعها ، أما إذا كانت حاجة عارضة فقد لا يتطلب اشباعها جهدا كبيرا .

٢ — ما عدد الحاجات أو الرغبات غير المشبعة ؟ فقد يكون الفرد من يعانون من احباط في اشباع عدد من حاجاته .

٣ — كم مضى من الزمن على معاناته الفرد من هذه المشكلة ؟ فإذا كانت المشكلة ذات تاريخ طويل فلاشك أن جذورها عميقة في سلوك الفرد ، ولهذا قد تكون أسبابها مما يصعب التوصل إليه .

٤ — ما مدى تبصر العميل وإدراكه لمشكلته ؟ فقد يكون العميل قادرا على تحديد مشكلته بدقة ، وقد يكون عاجزا تماما عن إدراك أسباب اضطرابه .

٥ — ما مدى مرونة العميل ومدى الامكانيات المساعدة له ؟ فقد تكون امكانياته كثيرة والسبل المفتوحة أمامه متعددة ، وقد تكون إمكانياته محدودة جدا . فيهم كل من العميل والموجه التعرف على هذه الإمكانيات .

٦ — ما مدى قدرة العميل على الابتكار ؟ فقد يكون العميل محدودا في قدراته على التفكير في الحلول ، وقد يكون ذاخيال واسع ، وقد يكون متزمنا في تفكيره أو قد يكون مرحافيه .

أعراض المشاكل :

كل موجه في منظمة تربوية بالذات مسئول عن ملاحظة الأعراض التي قد تتم عن وجود مشاكل يعاني منها أولئك الذين يعجزون عن إدراكها بأنفسهم . فعلى الموجه أن يكون حساسا لها حتى يتمكن من أن يجتذب أصحابها للتوجيه . ومن هذه الأعراض في السلوك ما يأتي : —

١ — التوتر الزائد عن الحد .

٢ — مناقضة سلوك الفرد للعايير الاجتماعية والخلقية .

٣ — فقدان الحماسة والاهتمام في عمله .

٤ - عدم القدرة على اتخاذ رأى من الآراء أو تحديد نوع العمل الذى يقوم به

٥ - محاولة الفرد جذب انتباه الغير أو السلوك الاعتدالى المستمر .

٦ - الحماسة الزائدة أو الانشغال الزائد بهواية معينة أو ميول معينة .

٧ - عدم اتفاق الاهداف التى يضعها الفرد لنفسه مع إمكانياته .

٨ - عدم الثقة فى النفس والاعتماد على الغير .

٩ - عدم العمل على تحقيق الاهداف التى يضعها الفرد لنفسه .

١٠ - ظهور تغير مفاجئ فى سلوك الفرد يناقض ما هو معروف عنه .

١١ - الاتجاه إلى سلوك غير اجتماعى أو سلوك طفلى .

١٢ - عدم استفادة الفرد بقدراته وميوله بشكل منتظم .

١٣ - الفشل الدائم فى التكيف الاجتماعى .

١٤ - الفشل المستمر وعدم وجود الفرص للنجاح .

١٥ - التعود على عادات سيئة واتجاهات نفسية معطلة لطاقات الفرد

١٦ - عدم اشباع حاجات الفرد إشباعا تاما .

العوامل التى تحدد اضطرابات توجيه الفرد :

وهناك من العوامل ما يجب مراعاتها فى المقابلات الأولى فى التوجيه لتقرير ما إذا كان الموجه قادرا على مساعدته الفرد أو غير قادر ، ويحدد ثورن (١٩٥٠) Thorne^٢ هذه العوامل بما يأتى : -

١ - عدم وجود الوقت الكافى للتوجيه :

إذ يجب ألا يتعرض الموجه للحالة إذا لم يكن وقت العمل يسمح له بالاستمرار فى عملية التوجيه حتى تتم . فقد يحضر العميل للمقابلة فى أثناء زيارة مؤقتة له للمدينة ، أو قد يكون على وشك تغيير البلدة التى يقيم فيها بانتقاله إلى بلد آخر ، أو قد يكون موشكا على ترك مدرسته أو الانتقال

إلى مدرسة أخرى أو ما شابه ذلك ، كما قد يكون من الباحثين على موجه يتقاضى أجراً بسيطاً فتنقل بين عدد من الموجهين يتخير من بينهم واحداً .

٢ — إمتصاص المشكلة على الحل :

هناك من الناس من يمكنه الحياة مع مشاكله مادامت هذه المشاكل غير ظاهرة وغير معروفة له ، فيجب ألا يتعرض الموجه لمثل هؤلاء العملاء اللهم إلا إذا كانت مشاكلهم مما يمكن حلها . فهناك من الأزواج مثلاً من يمكنهم الاستمرار في حياتهم الزوجية شاعرين شعوراً غامضاً بأن زوجاتهم لا يبادلونهم حباً بحب ، ومع ذلك يستمرون في عشرتهم لزوجاتهم ماداموا لا يدركون بوضوح عدم الكفاءة الموجودة بينهم . كما أن هناك من الأفراد من يعاني من الجنسية المثلية ، وقد يستمر في حياته سيراً طبيعياً إذا لم يدرك هذه المشكلة في نفسه ، مثله في ذلك كمثل المريض بداء مستعصم ، فقد يكون من الخير له ألا يدرك أنه يعاني من مثل هذا الداء .

٣ — افتقار الشخصية إلى الإمكانيات :

فهناك من المعالجين من يعطى أهمية لتقييم قدرة العميل على التكيف من دراسة تاريخ حياته لتقرير ما إذا كان لدى العميل الإمكانيات المواتية لمساعدته ، ولعل تاريخ حياة الفرد ودراسته أحسن سبيل لتبيان ذلك . ففي حالات كثيرة من حالات المسنين وناقصي التكوين الجسماني أو العقلي تبين أن شخصياتهم قد انتظمت تنظيمياً يدل على إفتقارها للبرونة التي تساعد على التوجيه .

٤ — الحاجة إلى الطب العقلي :

يجب ألا يتناول الموجه إلا الحالات التي تدخل في نطاق مرانته واستعداده المهني ، فلا يتعرض للحالات التي لا تدخل في نطاق إختصاصه .

فليس له أن يتعرض للحالات الحادة التي تعاني من غصاب نفسى أو مرض عقلى ، إذ قد يحول تعرضه لها دون العلاج السريع اللازم ، أو قد يؤدي ذلك إلى تحطيم رغبة المريض فى السعى لآى علاج نفسى .

٥ - الافتقار إلى الدافع :

لا فائدة من محاولة مساعدة فرد لا يشعر بالحاجة إلى المساعدة إذ لن يؤدي هذا إلى تعاون العميل مع الإخصائى ، وبغير هذا التعاون لا تتم جدوى التوجيه .

٦ - الافتقار إلى تعضيد المصادر الأخرى :

فألعل التوجيه لا يكون مجديا إذا لم تساعد العوامل البيئية عليه . لذلك كانت موافقة الأهل والأقرباء والأصدقاء ومن يخضع العميل لسلطتهم ضرورية حتى لا يكونوا عاملا معوقا .

٧ - الافتقار إلى المساعدة المالية :

تسكاليف التوجيه باهظة اللهم إلا إذا كان المول لخدماته مؤسسة من المؤسسات ، ولا شك أن الموجه المستقل عن هذه المؤسسات فى حاجة إلى أن يدفع له العميل أجر الخدمات التى تقدم له . فإذا عجز العميل عن ذلك فمن الخير أن يحول إلى إحدى المؤسسات العامة التى تقدم مثل هذه الخدمات .

٨ - ضمان سلامة نتائج التوجيه :

يحدث أثناء التوجيه فى بعض الحالات أن تبدو أعراض سلوك مضاد للمجتمع يصبح فيها العميل خطرا على نفسه وعلى المجتمع . وهنا يجب على الموجه أن يتخذ الخطوات التى يحمى بها الفرد من نفسه ، ويحمى المجتمع منه . إذ ليس من المستحب أن يقوم العميل بعمل خطر على

نفسه وعلى المجتمع أثناء العلاج . إذ قد يشير هذا إلى أن الموجه تعوزه القدرة على معالجة الحالة .

فاذا ما تبين الموجه أن الحالة غير مناسبة للتوجيه فيجب أن يبين ذلك للعميل بشكل لا يبعث فيه الدهشة أو يزعزع كيانه . وننصح في مثل هذه الحالة بأن يحول الموجه عميله إلى إخصائي آخر أقدر منه . وليس هناك من حرج في أن يبين الإخصائي لعميله أن حالته لا تدخل في نطاق إخصاصه .

الفصل الخامس

المعلومات الضرورية لدراسة الفرد

يحدد الاختصاصيون في التوجيه — وخاصة التوجيه التربوي والمهني — المعلومات التي يجب الحصول عليها لمساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهمه غيره بما يأتي :

١ — تاريخ حياة الفرد :

ويبدأ ذلك بمعرفة حياته الأولى في أسرته أو مع من قاموا على تربيته في السنوات الأولى من حياته ، ومعرفة الحالة الصحية والعقلية لأفراد الأسرة ، ونوع العلاقات السائدة بين أفرادها .

وبما يخشى منه في تسجيل تاريخ حياة الفرد أن كثيرا من الأحداث التي تكون ذات أهمية خاصة قد تنسى لمرور زمن طويل عليها أو لكتبها . وإليك قائمة بهم ما يجب أن تتضمنه دراسة تاريخ الحياة :

(١) — البيئة :

يجب أن تبين المعلومات هنا ما إذا كانت البيئة حضرية أم ريفية ، ومستواها الاقتصادي والاجتماعي .

(ب) — تكوين الأسرة :

وتتضمن معلومات عن الوالد وعمره ومهنته وميزاته الشخصية وعلاقته بزوجته وأولاده وغيرهم من أفراد الأسرة ، وعن الأم وعمرها وميزاتها

الشخصية وعلاقتها بالزوج والأبناء وغيرهم من أفراد الأسرة ، وعن الأخوة وأعمامهم وعلاقة بعضهم ببعض وبالوالدين ؛ وعن أفراد الأسرة الآخرين ، كذا المستوى الاقتصادي والاجتماعي .

(ح) تاريخ حياة الفرد نفسه :

إذ يجب معرفة كل ما يمكن الحصول عليه من معلومات عن تاريخ طفولته والأحداث التي تعرض لها بالإضافة إلى تاريخ حياته الدراسية كلها ونشأته من الناحية العلمية والاجتماعية .

(و) السلوك الجنسي :

ويصعب الحصول على معلومات صحيحة دقيقة في هذه الناحية للقيود الاجتماعية ، بيد أنه يمكن معرفة الكثير عنها بطريق غير مباشر بسؤال الفرد عن رأيه في الزواج — مثلاً — ونوع المرأة التي يرتضيها لنفسه كزوجة وما إلى ذلك .

٢ — القدرة العقلية الهامة :

ويقصد بها مستوى الذكاء العام للفرد الذي يساعده على النجاح في الدراسة ، فشكل مدرسة تضم بين جوانبها عدداً من التلاميذ الذين يختلفون فيما بينهم في قدرتهم على التحصيل والنجاح في المواد الدراسية . ولا يمكن أن تتساوى أى مجموعة من التلاميذ في هذه القدرة ، لذا تختلف تبعاً لذلك — فرصتهم في النجاح من سنة لأخرى ومن مادة لأخرى . إذ أن كل مادة من مواد الدراسة تتطلب مستوى معيناً من الذكاء يساعد على النجاح فيها ، وقد يتوفر هذا للبعض ولا يتوفر للبعض الآخر مما قد يؤدي إلى فشل من لا يتوفر لديهم الذكاء المطلوب سنة بعد أخرى ، وما يترتب على ذلك من ضياع الوقت والمجهود لبلوغ هدف لن يتمكن التلميذ من بلوغه ، ولعل معرفة مستوى ذكائه قد تساعده على تغيير اتجاهه وتوجيهه فيما يؤهله

له هذا الذكاء . كما أن هناك من التلاميذ من هم في مستوى عال للذكاء ، بيد أنهم لا يستغلون هذه القدرة استغلالاً تاماً قانعين بمجرد النجاح ، ولعل تعرفهم على مستوى ذكائهم يساعدهم على بذل الجهد لاستغلاله إلى أقصى حد يؤهلهم له هذا الذكاء .

ونحن نفتقر في مصر إلى اختبارات الذكاء الموضوعية المتعددة التي يمكن استعمالها في قياس الذكاء . ولعل أقدم هذه الاختبارات عندنا هي الاختبارات التي وضعها اسماعيل القباني وهي اختبار الذكاء الابتدائي والثانوي ، غير أنه قد انقضت فترة طويلة على هذه الاختبارات منذ ظهورها دون أن نقوم بحوث عليه تدكر لتثبت مدى صدقها وصحتها . وقد ظهرت حديثاً ترجمة للصورة « ل » من مقياس ستانفورد بينيه المعروف . وإن كان هذا الاختبار لم يقنن بعد للاستعمال مع المصريين ، كما أنه اختبار فردي يحتاج إلى خبرة فنية لاعطائه ولا يوجد من درب على استعماله في مصر إلا أقلية قد لا تعدو أصابع اليد الواحدة ، غير أن مقدمي هذا الاختبار (١٩٥٧)^١ قد وعدوا بالقيام بالدراسات اللازمة لتقنيته ، كما أنهما يرحبان بمعاونة المشتغلين في هذا الميدان للوصول إلى هذا الهدف . ونحن نضم صوتنا إلى صوتهما ونشجع الاختصاصيين على استعماله في هذه المرحلة التجريبية على أن يكونوا حذرين في تفسير النتائج التي يحصلون عليها ، وأن يمدوا صاحبي الاختبار بكل ما يحصلون عليه من معلومات عن طريق استعماله ، حتى يتمكنوا من أن يقدموا لنا مقياساً للذكاء يعتبر من أحسن المقاييس الموجودة في العالم .

وبما لا شك فيه أن الاختصاصي الخبير يتمكن من الحكم حكماً عاماً على مستوى الذكاء العام للفرد بمثل هذا الاختبار في مرحلته التجريبية هذه ، ومن تفاعله مع الفرد في المقابلة ، وأثناء عملية القياس ، وبالتعرف على مدى ما بلغه من مستوى في تحصيله العلمي ، ومعلوماته العامة ، وطريقته في التفكير ، وقدرته على التصرف في المواقف المختلفة . ونحن لا ندعي أن مثل هذا الحكم يجانبه

الخطأ ، أو أنه يكون من اللذة بمسكان ، بيد أنه مما قد يقلل من احتمال الخطأ في التقدير مدى خبرة الاختصاصي وطول مرانه ، كما أن التقدير يجب أن يعضد بما يجمعه الاختصاصي من معلومات بالطرق الأخرى .

٣ — التفصيل المدرسي :

يعتبر التحصيل المدرسي السابق للتلميذ أحسن دليل على مدى ما يمكن أن يحصله في المستقبل . ولا شك أن المدارس والجامعات بوضعها الحالي تعطى أهمية كبرى لدرجات التلميذ ومجموعة السلكي ، وهي أول ما يلتفت النظر لتقويم عمل التلميذ وتوجيهه الوجهة التي يمكن أن ينجح فيها . وليست الدرجات دائماً مقايماً صادقاً لقدرة التلميذ على التحصيل ، إذ كثير ما تتدخل فيها عوامل مختلفة . وكما رأينا من التلاميذ من كانت تقديراتهم في مواد المدرسة الثانوية تدل على فشلهم فيها ، بيد أنهم اظهروا نبوغاً في الجامعة ودراساتها . ولا يمكننا — مع ذلك — أن نحكم على أن مثل هذه التقديرات لا فائدة منها تماماً في توجيهه . فلا شك أن سجل درجات التلميذ لعدة سنوات متتالية قد يبين للعين الفاحصة اتجاهات معينة مثل ما إذا كان التلميذ محتفظاً بمستوى واحد متوسط أو منخفض أو مرتفع في مادة واحدة أو عدد من المواد على مر السنين ، أو ما إذا كان هناك عدم تناسق في مستوى هذه الدرجات في المادة الواحدة أو المواد المختلفة ، فقد يبين السجل درجات عالية في مادة من المواد في سنة من السنين ثم انخفاضاً فيها في السنة التالية ، أو قد يبين نجاحاً طردياً في مجموعة من المواد يقابلها فشل مستمر في مجموعة أخرى . وبالإستقصاء قد يجد المدرس لمثل هذه الظواهر تفسيراً يساعده على توجيه التلميذ .

٤ — الاستعدادات الخاصة :

ما زالت آراء علماء النفس غير متفقة على إعطاء تعريف محدد لما يسمى بالاستعدادات الخاصة . ويمكننا — مع ذلك — أن نعرفها وظيفياً وتجاوزاً

بأنها حالة أو خاصية أو مجموعة من الخواص في الفرد تبين مدى احتمال نجاحه بالتدريب المناسب في الحصول على مهارة من المهارات ، أو تحصيل نوع من المعلومات التي تتعلق بالميادين الميكانيكية والكسائية والمهارة اليدوية والآلية والفنية . أى أن الاستعداد عبارة عن حالة حاضرة تبين ما قد يقدر عليه الفرد في المستقبل . ويميل الموجهون إلى هذا التعريف الوظيفي لأن مناهج الدراسة ترتبط عادة بهذه الميادين وتتطلب مثل هذه الاستعدادات بالإضافة إلى مستوى الذكاء العام .

ونعود هنا ونكرر افتقارنا إلى الاختبارات الموضوعية المقننة لقياس مثل هذه الاستعدادات . ويعوض هذا النقص إمكانية اكتشافها من تحصيل التلميذ المدرسى ومن أوجه النشاط التي يميل إليها ويشترك فيها سواء في المدرسة أو خارج حدرانها في أوقات فراغه، ومن هواياته ونوع الخبرات التي اكتسبها في مثل هذه الميادين ومدى تفوقه فيها .

٥ - الميول :

ولعل أدعى المعلومات إلى التشكك في مدى صحتها هي الميول لاحتلال خطأ ما يقوله الفرد عن ميوله المهنية وميوله في تفضية أوقات فراغه وهواياته . ولعل ذلك راجع إلى أن الأفراد قد يتأثرون في حكمهم على ما يميلون إليه برغبات الأسرة أو بالصيت الأدبي أو المادى الممتاز للمهنة التي يعبر عن ميوله إليها . ولعل فشل عدد كبير من الطلبة في كليات كالطب والهندسة وما إليها يعزى إلى الاختلاف بين ميولهم الحقيقية وميولهم كما يعبرون عنها متأثرين بعوامل خارجية . لذا يجب أن يكون الموجه حذراً في تقبل تعبير التلميذ عن ميوله لأول وهلة .

وكما نفتقر إلى الاختبارات الموضوعية المقننة لقياس الذكاء والتحصيل المدرسى والاستعدادات الخاصة ، نفتقر كذلك إلى الاختبارات المقننة التي تقيس الميول . بيد أنه يمكننا أن نساعد التلميذ على التعرف على ميوله

الحقيقية بتمهته أوجه النشاط المختلفة التي يشترك فيها في كل مراحل الدراسة ، ويتخير منها ما يتفق وميوله . كما أن تقديراته المدرسية والنشاط الذي يزاوله سواء داخل جدران المدرسة أو خارجها — في أوقات فراغه قد تضيء السبيل إلى التعرف على الميول .

٦ — الاتجاهات النفسية :

من أهداف التربية التي تسعى المؤسسات العلمية إلى تحقيقها تكوين اتجاهات نفسية سليمة في الأفراد . ومن هذه الاتجاهات مثلاً سعة الأفق العقلي ، والمرونة في التفاعل مع الغير ، والرغبة في التجديد والتغيير لصالح الفرد وصالح الجماعة ، وعدم التزمت ، والتفاؤل ، والنظر إلى الحياة نظرة إيجابية خالية من التشاوم ، والتسامح وما إلى ذلك . وبمقدار مدى نجاح البرامج الدراسية بالتعرف على مالمدي الفرد من استعدادات لاكتساب مثل هذه الاتجاهات قبل تطبيق أى برنامج دراسي . لهذا كان من الضروري أن تتضمن دراسة حالة الفرد التعرف على اتجاهاته ومدى استعداده لتنمية الاتجاهات الصالحة واكتساب الاتجاهات الجديدة .

وهناك من المقاييس ما يساعد على اكتشاف هذه الاتجاهات . بيد أننا لا نريد أن نثقل على الاختصاصيين بإرغامهم على تطبيق مقاييس معقدة قد وضعت لقياس اتجاهات في ثقافات أجنبية . ومع ذلك يجد القارئ في الفصل التالي بعض الطرق التي يمكن استعمالها لقياس الاتجاهات . كما يتمكن الاختصاصي النابه من التعرف على اتجاهات الفرد النفسية في المقابلة . فمثل : ما رأيك في معارضة البعض لتعليم المرأة ؟ وما رأيك في رأى البعض الذي يقول أنه لا مانع من ضرب المرأة من آن لآخر لتأديبها ؟ . . . مثل هذه الأسئلة — تبين الكثير عن اتجاهات الفرد النفسية نحو المرأة وكيف يجب معاملتها في نظره .

٧ — الشخصية :

نعود ونؤكد هنا خلو الميدان في مصر من أى اختبارات مقننة لقياس الشخصية ، بيد أنه مما يعزينا عن افتقارنا لمثل هذه الاختبارات أن الاختبارات التي وضعت في الخارج لا تزال نتائجها مشوبة بالاشك في كثير من الأحيان ، ثم أنها تطعن بأنها لا تقيس ما تدعى أنها تقيسه . وبفضل كثير من الاختصاصيين حكمهم على شخصية الفرد من دراسة حالته في المقابلة وبالوسائل التي سنذكرها في الفصل التالي . والمهم هنا أن نؤكد ضرورة شمول دراسة الحالة على أقصى ما يمكن الحصول عليه من معلومات عن هذه الناحية في الفرد .

٨ — الحالة الجسمانية :

يقوم الطبيب بتزويد الموجه بهذه المعلومات . على أن تشخيص الطبيب يجب أن يكون شاملاً واضحاً حتى يتمكن الاختصاصي من إدراك مدى العلاقة بين الحالة الصحية وما يعانيه الفرد من مشا كل نفسية . وإذا سمحت الظروف باشتراك الطبيب في دراسة الحالة ومناقشتها ، أدى هذا إلى إيضاح ما قد يسكون غامضاً في تقريره . على أن دراسة الحالة الصحية للفرد يجب أن تشمل معرفة الأمراض التي عانى منها وتاريخ حياته الصحية كله . وأهم من ذلك كله معرفه شعور الفرد نحو نفسه ونحو حالته الصحية ونظرته إليها .

* * *

هذا ملخص سريع لأهم المعلومات التي يجب أن تتضمنها دراسة حالة الفرد ، وسنتعرض في الفصلين التاليين لأهم الوسائل التي يمكن استعمالها في الحصول على هذه المعلومات ، على ألا نذكر منها إلا ما يمكن استعماله فعلاً ، صارفين النظر عن الاختبارات المقننة المختلفة والاختبارات الاسقاطية

لافتقار الميدان في مصر لمثل هذه الاختبارات رغم حاجتنا الملحة إليها كما بينا في عرضنا السابق .

الشروط التي يجب مراعاتها في جمع المعلومات :

يحدد روثنى وروينز (١٩٤٩)^٣ Rothney & Roens خمسة شروط يجب مراعاتها في جمع المعلومات عن التلميذ . وهذه الشروط هي : —

١ - العناية بالميزات الفردية الدقيقة : Individual Idiosyncracies

ويتطلب هذا العناية بأي عنصر من العناصر التي قد تساعد على فهم سلوك الفرد والتي قد تكون من النادرة بحيث لا تميز إلا هذا الفرد وحده عن غيره من الأفراد . وفي هذا الشرط تحذير الأخصائي الذي قد لا يلتفت إلا لمظاهر السلوك العامة التي يسهل ملاحظتها لتكرارها المستمر ، بينما يحتم هذا الشرط ضرورة الالتفات كذلك إلى المهارات النادرة مثل الحساسية مثلاً لتذوق الفن في لوحات معينة بالذات ، ومثل هذه الحساسية لا توجد إلا في أفراد نادرين . وقد تؤدي مساعدة الفرد على تنمية مواهب نادرة من المجتمع بشخص سعيد يساعد على ارتقائه بدلاً من شخص خامل عاطل . لذا يجب أن يكون الأخصائي حساساً لإدراك المواهب أو المهارات أو نقاط الضعف الخاصة النادرة في الأفراد . بل يجب أن يسعى للبحث عنها فيهم . فإذا ما وجدها درس إمكانية تنميتها إلى الحد الذي يساعد الفرد على النجاح فيها . ومن الأمثلة على مثل هذه المميزات الفردية النادرة وكيف ساعدت على التوجيه حالة طالب في السنة الأولى في إحدى الكليات الجامعية ، بينت الاختبارات التي أعطيت له أنه يتميز بمستوى عال من القدرات العقلية ، بيد أنه يبذل مجهوداً متواضعاً أقل بكثير مما تؤهله له قدراته . وكان يبدو افتقاره إلى الحوافز التي تبعثه على الجهد والاجتهاد . ثم ظهر خلال إحدى جلسات التوجيه أنه يهتم اهتماماً زائداً برفع الأثقال . وهذه المعلومة كانت معروفة للأخصائي بيد أنه لم يولها عناية كافية في

الجلسات السابقة ومر عليها من الكرام . ثم تبين أن الطالب يزاول هذا النشاط وأنه يحضر المسابقات المحلية ومسابقات القطر كلها هذه الرياضة وأنه يقرأ كل ما يكتب عنها ويتتبع أخبارها في جميع دول العالم . كما أنها كانت تحتل كل تفكيره في أحلام اليقظة بيد أنه كان عاجزاً عن التوفيق بينها كهدف له في الحياة وأهدافه الأخرى . ولم يتمكن الاخصائى من مساعدته في التوجيه حتى اهتدى إلى هذه المعلومات وتبين مدى أهميتها للطالب .

هذا مثل لحالة خاصة . ويجد الاخصائى أن النجاح مع كثير من الأفراد غالباً ما يتوقف على اكتشاف هذه النواحي الخاصة ، والأمثلة على ذلك متعددة . فهناك طالب رسب في دروس الطبيعة واعتبر فيها فاشلاً في الوقت الذى كان يقضى كل وقته واهتمامه في عمل تلسكوب مضحياً باستذكار دروسه ؛ وطالب كان يقضى وقته في الشجار في المدرسة والمشاكسة لانشغال والديه عنه بمشاكلهما الخاصة ، وعدم توجيه العناية له بعلاجه من مرض داخلى يقاسى منه ، ولم يتمكن الاخصائىون من مساعدته إلا بعد دراسة حالته . ويهتم كثير من الموجهين بجمع المعلومات الموحدة عن كل التلاميذ مثل صناعة الوالد وموطن عمله وتاريخ ميلاده وما إلى ذلك دون محاولة التعمق في معنى ما يجمعونه من معلومات ، فيقومون باستنتاجات خاطئة من معلومات جوفاء . فإذا كان لدينا طالبان حرفة الوالد لكل منهما هي المحاماة فلا يجوز أبداً الحكم بتساوى التلميذين في المستوى الثقافى والاجتماعى الأسرة ، لأن هناك تفاوتاً كبيراً في دخل المحامين ، وفي مستوى المعيشة بينهم مما يجب أن يتعرف عليه الموجه بالدراسة الفردية لكل فرد على حدة .

٢ — العناية بتقويم المعلومات :

ويتطلب هذا الشرط تقويم كل معلومة عن التلميذ تقويماً تاماً دقيقاً . وما يدعو إلى مراعاة هذا الشرط أن الطرق المختلفة لجمع المعلومات عن

الفرد وطرق التوجيه ليست متساوية في دقتها ودرجة صدقها ودرجة ثباتها . كما أن هذه الطرق ليست مستقلة بعضها عن بعض . كذلك تختلف هذه الطرق فيما بينها في الوقت والجهد والنفقات التي يتطلبها كل منها ، ونظراً لتعدد هذه الطرق وتشابهاها يتحتم مراعاة تطبيق هذا المعيار عند اختيار الضروري منها . لذا يجب أن يكون الاختصاصي خبيراً بالأدوات المستعملة ، عارفاً لمميزات كل منها والصالح منها والطالح ، ويجب أن تكون لديه القدرة على الاختيار فيما بينها بما يتفق ومقتضى الحال . ويجب أن يؤكد هنا أن كل أداة من الأدوات المستعملة في دراسة الفرد لها مزاياها وعيوبها . وليست هناك أداة واحدة منها تقيس ما يراد قياسه بدقة تامة لا تحتل الخطأ . ونظراً لتعدد السلوك البشري واحتمال الخطأ في التنبؤ به لعدم دقة الطرق والأدوات المستعملة ، يتحتم على الموجه أن يكون حذراً في أحكامه وفي النتائج التي ينتهي إليها . فنادراً ما يتمكن الموجه من دراسة الحالة دراسة تامة من جميع نواحيها ، ونادراً ما تكون الأدوات المستعملة صادقة صدقاً تاماً فيما تمدنا به من معلومات .

٣ — مراعاة العامل الثقافي :

ويسكون ذلك بدراسة البيئة الاجتماعية التي نشأ فيها الفرد دراسة تامة ، فقد بين لنا علماء النفس وعلماء الاجتماع أن التقاليد الاجتماعية قد تكون جلاداً لا يعرف الرحمة تجلد الفرد بسوطها دون شفقة أو رحمة . مثل هذه التقاليد سلوك الفرد واتجاهاته ، لذا يجب على الموجه أن يكون ذا علم ودراية بها وإلا أخطأه التوفيق في فهم سلوك الفرد . به . فمعايير السلوك تختلف من ثقافة إلى ثقافة . فما كان يستعجب المصريون في الجامعات الأمريكية مثلاً أن يطلب منهم عند التسجيل في الجامعة ملء إحدى خانات استمارة التسجيل التي يجب أن يذكر فيها اسم الأم وهستوى ثقافتها ومهنتها ومقدار دخلها ، وهذا أمر عادي بالنسبة لطلاب الأمريكي

بينما هو غريب بالنسبة للطالب المصرى . ولأن يجرؤ مدرس فى إحدى المدارس الإعدادية أو الثانوية أن يسأل تلميذاً عن إسم أمه لأن التقاليد تأتى عليه ذلك، بينما الأم الأمريكية مثلاً تكون حلقة الاتصال بين التلميذ والمدرسة التى قبلت تلميذاً إلى الأب . وكان معظم الطلبة المصريين فى أمريكا يشكون من صديقاتهم أو زوجاتهم الأمريكيات إذا ما حين صديقاً لمن بالقبل حين مقابلته بعد غياب طويل ، مما كان يشير الغيرة فى قلوبهم لمنافاة مثل هذا الفعل لتقاليد الثقافة المصرية التى ربوا فيها .

وكما تختلف معايير السلوك من ثقافة إلى ثقافة تختلف هذه المعايير من طبقة إلى طبقة فى الثقافة الواحدة — فقد ثبت فعلاً أن معايير الطبقة المتوسطة فى كثير من الثقافات من أقسى المعايير التى تتحكم فى الفرد ، فالخوف مما قد يقوله الناس ، ومحاولة الظهور بالمظهر اللائق أمام الغير ، والرغبة فى الرقى والتجاح ، ومراعاة الآداب العامة ، وأصول الدين والنظافة ، والمحافظة على العرض والشرف ، والكرم الحامى والمباهاة والمفاخرة بالحسب والنسب أو الجاه والمال من المعايير التى تتحكم تحكماً مطلقاً فى الطبقة المتوسطة أكثر من غيرها من الطبقات . وتكون مثل هذه الضغوط مسئولة فى كثير من الأحيان عن جمود سلوك أبناء هذه الطبقة والمشاكل التى يعانون منها . وإذا عرفنا أن مدارسنا ومدرسينا يعملون على نشر وتعصيد معايير الطبقة المتوسطة قدرنا مدى الضغط الذى يقع أبناؤنا تحت وطأته .

ويحتم علينا مراعاة العامل الثقافى مراعاة ظروف البيئة والعوامل البيئية التى تؤثر فى الفرد مما يدعونا إلى دراستها دراسة تامة . فعقد النقص الذى كان ينظر إليها قديماً على أن الأساس فيها نقص عضوى أصبح ينظر إليها من ناحية شعور الفرد نحو هذا النقص نتيجة لنظرة الآخرين إليه ، وانحراف الأحداث الذى كان يعزى قديماً إلى انخفاض معامل الذكاء أو اضطراب نشاط الغدد أو كيمياء الدم وما إلى ذلك ، يفسر الآن فى ضوء البيئة التى يعيش فيها الطفل والحى الذى يسكنه وأصدقاء اللعب والبيئة المدرسية ؛

وتبين أن القرحة المعوية التي كانت تعتبر مرضاً جسيماً من اختصاص الأطباء قد تكون نتيجة للارهاق الذي يعاني منه الشخص الطموح لفشله في بلوغ مستوى الأهداف التي وضعها لنفسه ، كما تبين أن مشاكل المراهقين التي كانت تعزى إلى التغيرات الجنسية التي يمرون بها وحدها أصبحت تعزى أيضاً إلى إفتقارهم للبران السكافي الذي يعدم لما تتطلبه هذه المرحلة من النمو ، وأصبحنا لا نلوم الطفل على فشله في المدرسة بل نحاول دراسة الظروف التي أدت به إلى الفشل ، وأصبحنا نهتم بتهيئة ظروف العمل في المصانع والمؤسسات إهتماماً باختيار العمال لها .

بيد أننا لا زلنا نفتقر إلى الوسائل التي تساعدنا على دراسة البيئة دراسة صادقة ، وفي هذا تحذير للموجهين حتى يوجهوا العناية اللازمة في دراستهم لظروف بيئة الفرد والسعي لتحسين الطرق المساعدة على مثل هذه الدراسة .

٤ — استغلال المعلومات الطولية :

يجب النظر إلى حياة الفرد كوحدة متصلة مستمرة ، وأن سلوكه الحاضر إنما تمتد جذوره في ماضيه . فمن الثابت فعلاً في الانحراف الأحداث أن الحادثة الأولى التي تؤدي إلى القبض على الحدث يسبقها عادة تاريخ طويل من الاضطراب وعدم التكيف ، وأن عدم التكيف لا يظهر وليد ساعته فقد وجد جلوك وجلوك (١٩٥٢) أن بدء الانحراف ظهر حوالى سن السابعة أو دون ذلك في حوالى ٤٨ ٪ من المنحرفين في بحثهما ، وفيما بين الثامنة والعاشرة في حوالى ٣٩ ٪ ، أى حوالى ٩٠ ٪ من المجموعة كلها ظهرت عليها بوادر الانحراف قبل السن التي يبدأ الأولاد فيها انثناءهم إلى جماعات منظمة .

إن أعراض السلوك المرضية في الطفولة كالثورات الانفعالية والتقلب في المزاج ، وقضم الأظافر ، والتبول اللاإرادي ، والكذب ، والانزواء ، وما إلى ذلك قد تكون جذوراً لمشاكل أخطر في مرحلة المراهقة والشباب .

لهذا يجب أن توجه العناية الكافية لدراسة ماضى الفرد . فنادر آ ما يخلو سلوك الفرد فى الحاضر فى موقف من المواقف من أثر العوامل الماضية فى تاريخ حياته . حقاً قد تفقد بعض العوامل فى ماضى الفرد أهميتها فى تفسير سلوكه الحاضر ، بيد أنه يجب ألا يدعونا هذا إلى تجاهل الماضى ، فالعوامل الماضية قد تستمر ذات أثر فعال رغم تغير السلوك فى مظهره .

هـ — الاستمرار فى تقويم الحالة :

يجب أن يستمر الموجه فى تقويم الحالة فى ضوء كل معلومات جديدة يحصل عليها ، فمما لا شك فيه أن بعض أنماط سلوك الفرد تتضح بمجرد الحصول على المعلومات الأولية عنه ، فتظهر بعض نواحي القوة ونواحي الضعف فيه . ثم يتبين كلما تعمقنا فى دراسة الحالة أن هذه الآراء الأولى عن الفرد خاطئة تماماً ، بيد أن هذه الآراء لها فائدتها فى أنها تعطينا فكرة عامة عن الفرد ، كما نضى لنا سبيل البحث والدراسة . لذا يجب الحذر من الحكم على الفرد من هذه المعلومات الأولية ، كما يجب ألا يمنعنا احتمال الخطأ فى الحكم من فرض الافتراضات التى قد تساعد على الدراسة ، والانتظار حتى تتجمع لدينا كل المعلومات اللازمة . ويجب ظناً تقدم المرشد فى دراسة الحالة وزادت لديه المعلومات اللازمة أن يعيد التفكير فى افتراضاته حتى يمكنه التشخيص السليم ، على أن يكون تشخيصه للحالة عرضة للإثبات أو النفي فى ضوء ما يتجمع لديه من معلومات جديدة . إذ ليس هناك تشخيص مؤكد لحالة من الحالات إلا فى القليل الشاذ من الحالات ، بينما لا يكون التشخيص واضحاً فى معظم الحالات وخاصة تلك التى تتضمن مشاكل نفسية عميقة . لذلك يجب التأكيد أن كل تشخيص يقوم به المرشد ما هو إلا تشخيص مؤقت يقوم مقام الافتراض ، وهو بذلك عرضة للاختبار والتجسس فى ضوء ما يتجمع لديه من معلومات ، وعرضة لأن يتخلى عنه إذا ما ثبت عدم صحته .

الفصل التاسع

١ - الوسائل الفنية لدراسة الفرد

« السجل المجمع والسجلات القصصية وموازن التقدير »

(١) السجل المجمع

The Cumulative Record .

يستعمل السجل المجمع في التوجيه التربوي والمهني ، ويقصد به السجل الذي يجمع معلومات تامة لها دلالتها عن التلميذ في فترة من الزمن تمتد إلى عدة سنوات قد تغطي تاريخ حياته الدراسية كلها من بدايتها إلى نهايتها . ويتضمن عادة درجات التلميذ في المواد المختلفة في مختلف مراحل الدراسة ، والغياب والحضور ، وبيانات عن الأسرة وحالتها ، وتقديرات عن خلق التلميذ وسلوكه الاجتماعي ، وصحته ، ومعلومات في كل النواحي التي سبق ذكرها في الفصل السابق .

والأسس التي يقوم عليها هي اعتبار التلميذ كائنًا حيًا ينمو ويتطور ، وأن عملية التربية عملية مستمرة تمتد من قبل مراحل الدراسة إلى ما بعدها ، لذلك يجب أن يكون السجل كفيلاً سينتهي أو كقصّة تستعرض حياة التلميذ كلها .

فالسجل يحوي إذاً كل المعلومات اللازمة ، والتي يجب أن تبين تقدم التلميذ وتطوره طوال فترة من الزمن ، أي أنه ملخص واف لدراسة الحالة ، ويساعد عملية التوجيه بإيجاده أساساً لفهم التلميذ ببيان خبراته ذات الدلالة ومدى استعداداته لخبرات جديدة ، وبفهم حاضره من ماضيه وذلك ببيان

الدلالات التي تبين أسباب الصعوبات في سلوكه ، ونواحي القوة ونواحي الضعف فيه ، وهو بذلك يوفر الوقت ، إذ يسمح باستغلال المفاصلة في التوجيه بدلا من استغلالها في جمع المعلومات .

ويكون السجل عادة في شكل ملف مطبوعة عليه البيانات التي تسجل أو تملأ ؛ وتوضع فيه الأوراق اللازمة ، كما قد يكون على شكل كتيب صغير يسمح بأن تضاف إلى صفحاته صفحات جديدة فينمو في حجمه تمشيا مع تطور التلميذ من سنة دراسية لأخرى .

ويكون السجل الجيد عادة مبوبا سنة بسنة حتى يبين صورة صحيحة لشخصية التلميذ في نموها وتطورها ؛ كما يجب أن يشمل ملخصات لما يحويه من بيانات في شكل رسوم بيانية ونتائج مقاييس موضوعية ، وإلا أصبح السجل كما يقول أحد الكتاب كصورة فوتوغرافية مهزوزة لا تتضح معالمها .

ومن هذه السجلات في أمريكا ما هو مقنن حتى يناسب ظروف المدارس الأمريكية ، وأكثر هذه السجلات استعمالا هو سجل المجلس الأمريكي للتربية (American Council on Edu .) بيد أنه يستحسن أن تقوم كل مدرسة بعمل السجل الذي يناسبها . إذ تقوم لجنة من هيئة التدريس بدراسة أهداف المدرسة وبرامجها ثم تضع السجل المناسب مستعينة بالنماذج المستعملة في جهات أخرى .

وينبغي أن يكون التسجيل في هذه السجلات منتظما مستمرا السهل ما يمكن الحصول عليه من معلومات عن التلميذ ، على ألا يصبح التسجيل هدفا في ذاته فيغطي بذلك على الفائدة الوظيفية التي تهدف إليها ، أعنى استغلالها لصالح التلاميذ . لذلك تؤكد ضرورة تحديد المعلومات التي تسجل وضرورة قصرها على المعلومات النافعة التي تفيد في فهم التلميذ وإلا أصبح التسجيل مجرد عمل روتيني ، وعشا يهرب الإخصائيون منه .

ويجب أن تكون السجلات محفوظة في مكان يساعد الإخصائين على الوصول إليها متى شاءوا ، وبما أن المعلومات التي تتضمنها معلومات خاصة ، يجب ألا تكون في متناول كل فرد ، إذ قد تحتوي السجلات على معلومات تتعلق بالمنزل والأسرة ، ومنها ما هو شخصي جداً قد يساء تفسيره أو استعماله . فلا تترك هذه السجلات في يد سكرتير المدرسة أو مسجلها ، بل يجب أن تكون في حوزة الإخصائي نفسه لأنه الشخص المسئول عنها ، والذي يمكنه أن يتخير الأفراد الذين يطلعون عليها ، ويأجأ البعض — زيادة في الحيلة — إلى عدم ذكر بعض المعلومات التي قد يساء تأويلها عند غير المختصين ، ويكتفى بتسجيل المصدر الذي يمكن استيفاء مثل هذه المعلومات منه عند الحاجة ، على أن يكون هذا المصدر موثقاً فيه بحيث لا يسمح بتسرب مثل هذه المعلومات لغير المختصين . ويرى الكتاب في ميدان التوجيه التربوي أن مثل هذه المعلومات يجب أن تعطى للمدرسين المختصين بالتليذ بالقدر الذي يمكنهم من مساعدته .

ويمكننا إذن أن نلخص الشروط التي يجب توفرها في السجلات فيما يأتي : —

١ — يجب أن تكون شاملة جامعة لسكل ما يمكن أن يعرف عن التلاميذ . على أن تتضمن معلومات موضوعية صحيحة ومضطردة خلال مراحل التعليم وخالية من التكرار .

٢ — يجب أن تهدف إلى المساعدة على التوجيه وتحسين طرق وطرق التدريس .

٣ — يجب أن تكون مستمرة خلال تاريخ حياة التليذ الدراسي .

٤ — يجب أن تكون في أيدي أمينة عليها ويسهل على المختصين الاطلاع عليها .

٥ — يجب أن تكون مبسطة ومنظمة ، وتنظم فيها الحقائق الهامة عن التليذ والتي تمكن من التعرف على شخصيته دون عناء .

٦ - يجب ألا يغطى وجود السجلات وتسجيل المعلومات فيها على استعمالها لصالح التلميذ .

٧ - يجب أن يصححها كتيب يشرح كيفية استعمالها وكيفية تسجيل المعلومات فيها .

متى يستعمل السجل :

يلجأ الاختصاصي إلى الاستعانة بالسجل في حالة التلاميذ الجدد للتعرف عليهم ، ومع التلاميذ الذين لا يعملون وفقا لمستوى بقية التلاميذ في الفصل الدراسي للتعرف على الأسباب ، وفي حالة التلاميذ الذين يشعرون بالنعاسة ، أو التلاميذ العباقرة حتى تهيأ لهم ظروف الدراسة التي تتماشى مع قدراتهم ، ومع التلاميذ كثيرى التغيب ، ومثيرى المشاكل ، والخارجين على النظام ، وفي حالة تقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعات حسب قدراتهم واستعداداتهم ، ومع التلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدات خاصة مادية كالاعانات والمساعدات الاجتماعية ، وقبل توجيه التلاميذ مهنيا أو دراسيا للتخصص ، وقبل مقابلة أولياء أمور التلاميذ للتحدث إليهم في شئون ابنائهم ولعمل التقارير التي ترسل إلى الأسرة وما إلى ذلك .

(٢) السجلات القصصية

Anecdotal Records

السجلات القصصية لون من ألوان الملاحظة العرضية التي تصف سلوك الفرد كما يلاحظه مشاهد أتيحت له فرصة ملاحظة الفرد في مواقف متعددة . والسجل القصصى عبارة عن قصة وصفية أو خبر مبسط يصف مظهرا من مظاهر سلوك التلميذ في موقف من المواقف . أى أن القصة أو الخبر عبارة عن صورة لفظية تبين التلميذ في موقف من المواقف القصيرة العرضية المتكررة الملموسة . ويتوقف نجاح التقاط مثل هذه الصورة على

قدرة المدرس أو الملاحظ على تسجيلها وقت حدوثها في شكل قصة أو خبر
ليبان ما قد يكون له دلالة في فهم التلميذ وشخصيته .

وتتميز كغيرها من الطرق الوصفية بأنها لا تقوم السلوك بدرجة عددية
أو عدد من الدرجات ، كما أنها تقوم على ملاحظة السلوك كما هو ، دون الحكم
عليه حكماً معيارياً كحسن أو ردىء . ولا تسمح بمقارنة السلوك الملاحظ
بسلوك الغير ما دام السلوك الذى قد يشبع حاجات فرد في موقف من
المواقف ربما لا يشبع حاجات فرد آخر ؛ وهى بالتالى لا تقرر بأن الفرد
يملك سمات معينة ، بل تقرر أنه يسلك بشكل معين في موقف معين .

وكاتب القصة كناقيل الخبر أو كالمخبر الصحفي الذى ينقل الحقائق بشكل
موضوعى دون تحيز ، ودون تعليق . لذا يجب عليه ألا يخلط الحقائق
بأحكامه التى قد يصدرها ، كما يجب ألا يخلط بين الحقائق وتفسيرها . وإذا
كان لا بد للمدرس الذى يسجل الوصف للموقف من إعطاء تفسيره
الخاص فيجب أن يكون هذا التفسير منفصلاً عن صلب القصة . والهدف
من هذا الفصل هو مساعدة الإخصائى أو الباحث الذى يرغب في رسم
صورة لشخصية التلميذ من عدد من القصص ألا يتأثر بالأحكام التى يصدرها
المشاهد أو تفسيراته . وقد يبدو للبعض أن القصة الوصفية دون تعليق
أو تفسير عديمة الفائدة . وقد يكون هذا صحيحاً في القصة الواحدة ، بيد
أن الذى يهدف إلى دراسة شخصية التلميذ لا بد له أن يقوم بهذه الدراسة
من عدد كبير من القصص يسجلها عدد من المدرسين ، وتكون دراسته
لها في ضوء المعلومات الأخرى التى يحويها السجل المجمع .

ولعل مما يوضح فشل القصص التى يسجلها المدرسون عن تلاميذهم إذا
ما ضمنوها أحكاماً أو تفسيرات ، ما وجدته الباحثون تحت رعاية المجلس
الأمريكى للتربية ACE (١٩٤٥)^١ فى إحدى الدراسات التى كانت تهدف
إلى مساعدة المعلمين والمختصين على فهم تلاميذهم والطرق المؤدية إلى ذلك .
إذ وجد الباحثون أن أغلب السجلات تتضمن قصصاً مثل :

١ — إن لدى التلميذ فلان مقومات القيادة الجيدة ، وهو يستكيف تكيفاً سليماً مع المجموعة ، وأنه شخص يمكن الاعتماد عليه .

٢ — التلميذ فلان كثير الكلام ، كثير التدخل في شئون الغير ، إنه يحب مضايقة الغير بتدخله بينما يرفض هو نفسه التوجيه .

٣ — الطالبة فلانة طفلة مدهشة ، إنها ممتازة في عملها يمكن الاعتماد عليها .
يؤسفني أن أراها ترحل عن فصلي .

٤ — الطالبة فلانة طفلة لا تجتهد كما يجب عليها ، إنها ذات عقلية ممتازة ، بيد أنها لا تظهر ذلك في دراستها . إنها لا تلعب ولا تعمل مع كثير من الأطفال .

٥ — التلميذ فلان يضابق الآخرين . إنه يحب المباهاة والمفاخرة ويحاول أن يكون محور الاهتمام مهما كلفه ذلك . إنه قذر ولا يجب أحد الاقتراب منه ، تعيش أسرته على المعونة التي تحصل عليها من إحدى المؤسسات ، وإن أشك فيما إذا كانت أسرته تهتم بحالتها أى اهتمام .

وهذه عينة من التسجيلات الفاشلة التي لا تعتبرها قصصاً ذات دلالة ، لأنها — كما وجد الباحثون — تتأثر بعوامل شخصية . وقد حصرنا مثل هذه العوامل التي تؤثر في كتابة المدرسين لمثل القصص السابقة وغيرها في أربعة هي : —

١ — مدى نجاح التلميذ أو فشله في منهج الدراسة .

٢ — مدى ما يخلقه التلميذ للمدرس من مشاكل النظام بما يتفق أو يناقض معايير المدرسين عما هو حسن أو ردي .

٣ — مستوى آباء التلاميذ الاجتماعى ، ومدى ارتفاعه أو انخفاضه عن مستوى المدرس الاجتماعى .

٤ — جاذبية التلميذ وشكله ومظهره ومدى قدرته على اجتذاب إعجاب المدرس أو إثارة نفوره تبعاً لخبرات المدرس الشخصية وقيمه وحاجاته .

لذا كانت قصص المدرسين عن تلاميذهم نتيجة لهذه العوامل الأربعة.
عبارة عن :

١ - وصف لشعور المدرس نحو التلميذ بدلا من وصف ما يقوم به
التلميذ فعلا في موقف من المواقف ، والقصص من هذا النوع قصص تقويمية
أى تقوم السلوك وتحكم عليه .

٢ - بيان نظرة المدرسين إلى تلاميذهم وشخصياتهم كشخصيات تتميزها
سمة واحدة سائدة من سمات السلوك ، وتلخيص الشخصية وميزاتها في نمط
واحد من السلوك ، والقصص من هذا النوع قصص تفسيرية .

٣ - شرح المدرسين لسلوك التلميذ دون أن يكون لديهم الحقائق
الكافية عنه ودون فهمهم للمعاني السيكولوجية للسلوك . والقصص من هذا
النوع قصص وصفية فيها تعميم .

أما القصص التى تبين ما قام به التلميذ فعلا أو قاله فعلا والى تصف
الموقف الذى تم فيه الحدث أو القول وما قاله الغير أو فعلوه فقد وجد أنها
قليلة جداً فى البحث السالف ذكره .

ولعله مما يبين فشل القصص التقويمية والتفسيرية والوصفية العامة فى إلقاء
الضوء على السلوك وفهمه تعليقات أحد الاختصاصيين النفسيين على ما سجلته
أحدى المدرسات من هذه القصص عن واحد من تلاميذها فى سنوات متتالية .
ونلخص هذه التعليقات فيما يلى :

تعليق الإحصائي النفسي	القصة
كيف ذلك ؟ ماذا يفعل بما يدل على ذلك ؟ أذكرى أمثلة محددة ، فهذا وصف عام لا يبين أى شىء . كيف ذلك ؟ ماذا كان يجب عليه أن يفعل ولم يفعله ؟ ماذا أحضر ؟ كيف تصرف إزاء الأشياء التى أحضرها ؟ هذا حكم عام . ماهى المسؤوليات التى ألقيت عليه ، وكيف فشل فى تحملها ؟ ماذا فعل ؟ على أى شىء تشاجر هو وغيره من التلاميذ ؟ هذا حكم عام تماما . هذه دلالة تدل على شىء . أنها تدلنا على شىء فى شخصيته التى يهملنا أن نتعرف عليها . كونى محددة فى كلامك . ماذا فعل ؟	(السنة الثانية الابتدائية) تلميذ غريب ، عيناه وأذناه رديئة ، لا يتسجم مع غيره من التلاميذ . لا يمكن الاعتماد عليه . يتميز بأنه يتمكن من إحضار ما يطلب منه . غير قادر على تحمل المسؤولية . يقوم ببعض الأفعال التى تدل على ضعة . تشاجر مع غيره من التلاميذ عدة مرات . تحت المستوى المطلوب فى كل عمله . بطل فى كل شىء يقوم بعمله . غير قادر على أن يقوم بالكثير . (السنة الثالثة)

تعليق الإخصائي النفسي	القصة
كيف ؟ في أي المناسبات ؟ هذا يظهر أنه ليس رديئاً تماماً . هذه أول ملاحظة في سنته الثالثة التي يتبين منها أنه يحاول أن يفعل شيئاً . وهذا لم يظهر في التقارير السابقة .	يظهر بعض الاتجاهات النفسية الحسنة في بعض الأحيان .
هذا الوصف أكثر تحديداً بيد أنه غير كاف . فهل قام بذلك لغيرته لأن شموعهم كانت أحسن من الشموع التي عملها؟ ربما لأنه يحب معلمته، والمعلمة لم تشجع فيه هذه الحاجة ؟ ربما قام بذلك لأنها امتدحت عمل الغير ولم تمتدح عمله . ربما كان هناك شعور بالرغبة في الانتقام من بعض التلاميذ الذين قد يكونون عاندوه في وقت آخر . ربما حدث شيء في المنزل أدى إلى قيامه بذلك .. إن صعوبة جسيمة قد تؤدي بالطفل إلى القيام بمثل هذا الفعل وغيره — لهذا نحتاج إلى تسجيل ما حدث فعلا حتى يمكننا أن نعرف كيف بدأ مثل هذا السلوك . أنت في حاجة إلى أن تذكرى حالات محددة تبين متى لم يتمكن من التعامل مع الغير .	(السنة الرابعة) يقوم ببعض الأفعال التي تدل على ضعة إذ حطم الشموع التي عملها غيره من التلاميذ . يرغب في العمل إلا أنه لا يتمكن من التعامل مع الغير .

يتبين لنا بما سبق أنه لا بد لنجاح السجلات القصصية لتحقيق الهدف منها أن يدرّب المدرسون تدريباً كافياً على القيام بها . كما يجب أن نحدد مدى ما نتوقعه منهم أو ممن يقومون بالمشاهدة والملاحظة ، فهناك خطر في كتابة الزائد عن الحد من القصص إذ أن هذا يتطلب وقتاً وجهداً مما قد يؤدي إلى تجاهل المدرسين لها أو تركها للظروف . لذا يبدو أنه يجب الاتفاق على أقل عدد من القصص التي يجب على كل مدرس كتابتها في بحر الأسبوع . وليس هناك اتفاق على مقدار هذا العدد . لذا يستحسن أن يقوم كل مدرس بتقديم ما يقدر عليه في فترة أسبوع . ثم يجتمع المدرسون ويناقشون فيما بينهم هذه القصص لبيان نواحي القوة والضعف فيها ، ثم يقررون فيما بينهم العدد الذي يمكن أن يقدمه كل منهم .

ومن الطرق التي يمكن اتباعها لتسهيل عمل المدرس أن تحدد مظاهر معينة للسلوك بالتعاون والاجتهاد وما إلى ذلك ، ويطلب من المدرسين ملاحظة التلاميذ وكتابة القصص التي تتعلق بمواقف تصف هذه المظاهر .

وبما يخشى منه في تحديد عدد السجلات القصصية أن يصبح أمرها عملاً روتينياً يقوم به المدرسون آلياً لأنه يجب عليهم القيام به ، لذا يجب أن تترك للمدرسين الحرية في تسجيل ما يستحق التسجيل عند ملاحظته على أن يحذروا من النزعة إلى تسجيل السلوك الشاذ فقط أو ما قد يعتبر سلوكاً عارضاً لا يميز التلميذ . على أنه يجب ألا تنصب القصص على عدد محدد من التلاميذ دون الآخرين ، إذ يجب أن توزع عليهم جميعاً بنسبة معقولة .

ويستحسن تسجيل القصة في الوقت الذي يتم فيه السلوك ، غير أنه من الجائز أن يسجلها المدرس بعد انتهاء الدرس إذا كان ذا ذاكرة حافظة .

وتسجل القصص على بطاقات خاصة يزود بها المدرسون على أن تلخص القصص شهراً بشهر وتحفظ في السجل المجمع للتلميذ . وليس هناك ضرورة ملحة لتلخيص تعليقات المدرسين وتفسيراتهم إلا إذا كان هناك ما يحتم ذلك .

(٣) موازين التقدير

Rating Scales .

تقوم موازين التقدير على تقويم المشاهد أو الملاحظة للفرد في سمة من السمات أو مجموعة منها . كما أنها قد تستعمل أحيانا في تقويم الفرد لنفسه . وهي تميز التأثير الذي تركه الفرد في القائم بالملاحظة أو الملاحظة أو الحكم . ويقوم بالتقدير عادة مشاهد أو قاض يكون قد اتصل بالفرد اتصالا كافيا يؤهله للحكم عليه في السمة التي يراد تقويمه فيها . وكما تعدد القضاة أو الحكماء في تقويم الفرد في السمة الواحدة كان التقويم أقرب إلى الصحة والصواب .

وتستعمل موازين التقدير لتقدير الفرد في عدد كبير من السمات مثل: الحساسية ، والسكرم ، والزعامة ، والتعاون ، والابتكار ، والمواظبة ، والاجتهاد ، والأمانة ، والقدرة على التحكم في الانفعالات ، والجاذبية . وما إليها . وليس هناك حد لعدد السمات التي يمكن أن تستعمل موازين التقدير فيها . ويتضمن كل ميزان عادة سمة واحدة .

ويجب مراعاة المبادئ التالية في عمل موازين التقدير لتجانب اختلاف الحكماء في فهم المراد قياسه ، إذ قد يعنى اسم السمة شيئا لدى أحد الحكماء ويعنى شيئا آخر لدى حاكم ثان . لذا :

١ — يجب تحديد السمة التي يراد تقويم الفرد فيها تحديدا واضحا كافيا حتى يفهمها الحكماء المختلفون بمعنى واحد . ويكون تحديدها بشرحها اللفظيا ، أو إعطاء مرادفات لغوية لها ، أو بإعطاء مثل محدد من أمثلة السلوك الذي يدخل تحت هذه السمة .

٢ — يجب تحديد الدرجات المختلفة للسمة التي يراد تقدير الفرد فيها . وتحدد درجات السمة عادة بأربع فئات أو أكثر . وتنحصر فئات معظم الموازين التقديرية في خمس أو سبع . ولا ينصح بزيادة الفئات التي تحدد.

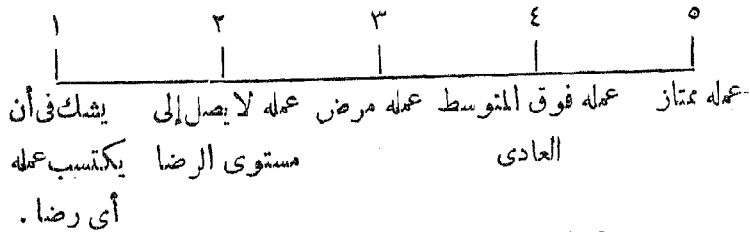
درجات السمة عن ذلك لأن هذا يستدعى الدقة في تحديد الفروق بين الدرجات التي تمثلها هذه الفئات ، وهذا غالبا ما يكون مستحيلا . ويجب تعريف كل فئة من هذه الفئات حتى تكون المستويات فيها محددة تحديدا واضحا كما هو الحال في تحديد السمة التي تقاس .

أنواع موازين التقدير :

١ — موازين التقدير البيانية :

ويمثل السمة في مثل هذه الموازين خط مستقيم يمثل أحد طرفيه أقل درجات هذه السمة ، بينما يمثل طرفه الآخر أعلى درجاتها . وتوجد الدرجات المختلفة لها بين هاتين الدرجتين على أن تكون كل منها مصحوبة بوصف مختصر لها ، ويبين هذا الوصف وظيفة كل درجة حتى يتمكن القاضى أو الحكم من وضع تقديره . ويبين القاضى أو الحكم تقديره للفرد في مثل هذه الموازين بوضع علامة عند النقطة التي يرى أنها تمثل ما لدى الفرد من السمة . ويجب أن نؤكد أن هذه الدرجات وأوصافها على الخط لا تمثل فئات منفصلة بعضها عن بعض ، فالدرجات على الخط متصلة متدرجة من أقل درجة إلى أقصى درجة . وإليك مثالين لهذا النوع من الموازين .

(١) ميزان تقديري لتقدير عمل الفرد :



ويلاحظ أن أقل درجة في هذا الميزان هي (١) وتتصف بالشك في عمله وفي أنه لا يمكن أن يكتسب أى رضا ، وأن أعلى درجة هي (٥) وتتصف هذه الدرجات بالامتياز ، بينما الدرجة المتوسطة هي (٣) وتتصف بأن العمل مرض فقط .

ومن الممكن تحديد درجات مثل هذا المقياس بشكل آخر، إذ يمكن تمثيل الدرجة المتوسطة (بصفر) وما فوقها بالدرجتين + ١ و + ٢ وما تحتها ب - ١ و - ٢ فيكون الميزان هكذا :

٢ +	١ +	صفر	١ -	٢ -
عمله ممتاز	عمله فوق المتوسط	عمله مرض	عمله لا يصل إلى	يشك في أن
	العادي		مستوى الرضا	يكتمل عمله
				أى رضا .

(ب) ميزان التقدير الاتجاه النفسى نحو الآخرين :

١	٢	٣	٤	٥
عامل ممتاز فى	دائما يتعاون	عادة شخص حساس	من الصعب	مشاغب غير
رفع الروح	وينسجم فى	ومتعاون، يتحكم	التعامل معه	متعاون يفسد
المعنوية للجاعة	عمله .	فى نفسه .	فى بعض	الروح المعنوية
واجتذاب التعاون			الأحيان .	

٢ — موازين التقدير المكونة من عبارات Itimized :

ويصدر القاضى حكمه على الفرد فى مثل هذه الموازين متخيرا واحدة من عدة فئات مرتبة حسب موقعها فى الميزان . وتستعمل مثل هذه الموازين فى رصد إجابات الاستفتاءات ذات الأسئلة المفتوحة مثل ما رأيك فى كذا وكذا.. فهبنا نقوم بسؤال أولياء الأمور عن رأيهم فى الجمع بين الجنسين فى جميع مراحل التعليم . فيكون شكل الميزان هكذا .

١ — الموافقة التامة المؤكدة : وتتضمن هذه الفئة أولئك الذين يوافقون على المبدأ ، أو يبدون الرضا عنه دون تردد أو شك مع إبداء أسباب لموافقهم مثل (أنا أعتقد أنه يجب تنفيذ هذا فى الحال ، فالمدارس الأجنبية

قد طابقته ونجحت فيه) . وتتضمن هذه الفئة كذلك أولئك الذين يوافقون موافقة تامة دون النظر إلى الأسباب التي يبنون عليها موافقتهم كمن يقول (لا بد من ذلك ، أم لم لا) .

٢ — الموافقة دون ذكر اسباب ، أو دون تأكيد ، أو الموافقة المشروطة : وتتضمن هذه الفئة أولئك الذين يبدون الموافقة المشروطة مثل (لا أمانع إذا ...) ومثل (هذا أمر لا بأس به مادام المشروع سوف يدرس جيدا) . كما يتضمن أولئك الذين يبدون اتجاهها نفسيا إيجابيا بينما يبدون سببا جدليا واحدا سلبيا . مثل (لا مانع ، ولكن يخشى من أن يذات الزمام) . كما تتضمن أولئك الذين يوافقون ولكن بتردد مثل (ربما يكون ذلك أصالح ، وأظن أني لا أمانع) .

٣ — لا يوجد رأى ، أو يوجد رأى مختلط ، أولا أعرف : وتشمل هذه الفئة أولئك الذين يرون أن المشكلة أصعب من أن يبدوا فيها رأيا بانا ، ومن يقولون (لا أعرف) .

٤ — عدم الموافقة دون ذكر أسباب ، أو دون تأكيد ، أو عدم الموافقة إلا إذا توفرت شروط : ويدخل في هذه الفئة من يبدون رأيا مشروطا بكلمات مثل لا ، اللهم إلا ... ، ولا أوافق إلا ... ، مبيذين بهذا الشكل عدم موافقتهم على المبدأ إلا إذا توفرت ظروف معينة كما يدخل هنا أولئك الذين يبدون اتجاهها سلبيا دون تأكيدهم من رأيهم .

٥ — عدم الموافقة التامة : ويدخل هنا أولئك الذين يبدون اتجاهها سلبيا دون أن يكون لديهم أى شك فى رأيهم معضدين الرأى بالأسباب . كما تشمل هذه الفئة أولئك الذين يرفضون المبدأ رفضا تاما دون أبداء أى سبب .

٣ — موازين التقدير المقارنة .

ويكون تحديد درجة الفرد على مثل هذه الموازين بمقارنته بمجموعة

معينة من الناس أو بأفراد معروفة خصائصهم وسمياتهم . فقد يُسأل القاضى مثلا أن يبين ما إذا كان فرد من الأفراد أكثر تعصبا من ١٠ ٪ من طلبة فصله أو ٣٠ ٪ أو ٣٠ ٪ منهم... الخ ، أو قد يسأل أن يبين إذا ما كان لدى الفرد من قدرة على القيادة تشبه ما لدى فلان أو فلان من الأفراد المعروفين ، والمعروفة درجاتهم فى القيادة .

أما إذا كان القاضى مهتما بتقدير مجموعة من الأفراد بعضهم بالنسبة لبعض ، كتلاميذ فصله مثلا ، فما عليه إلا أن يرتبهم ترتيبا تنازليا تبعا لما لدى كل منهم من السمات التى يرتبهم فيها . إلا أننا يجب أن ننبه إلى أن فائدة مثل هذا الترتيب لا تخرج عن نطاق أفراد هذه المجموعة .

ومما يؤخذ على موازين التقدير ما يأتى : —

١ — يختلف الأفراد فيما بينهم فى قدرتهم على تقدير الغير ، بل وتختلف قدرة القاضى الواحد فى تقديره للسمات المختلفة . فقد يكون قادرا على تقدير سمات وعاجزا عن تقدير سمات أخرى . فالقدرة على التقدير ليست قدرة عامة بل هى قدرة خاصة .

٢ — ليس من الضرورى أن تكون معرفة القاضى للفرد الذى يراد تقديره عاملا مساعدا فى صحة التقدير . فقد تؤدى المعرفة الزائدة إلى التحيز ضد الفرد أو معه .

٣ — ليست الثقة فى القاضى بكافية لصدق تقديره .

٤ — لقد أثبتت الدراسات أن الفرد الذى يتميز بدرجة عالية فى سمات من السمات غير المرغوب فيها كالتعصب مثلا لا يكون قاضيا صالحا لتقدير مثل هذه السمات ، سواء فى نفسه أو فى غيره .

الفصل السابع

٢ - الوسائل الفنية لدراسة الفرد

طريقة الاستفتاء والسيرة الشخصية والمقابلة

واجتماعات المناقشة

(١) طريقة الاستفتاء

The Questionnaire.

طريقة الاستفتاء طريقة سهلة زهيدة الثمن للحصول على المعلومات من عدد كبير من الأفراد ، كما أنها موفرة للوقت ، إذ يطالب الفرد بالإجابة عن عدد من الأسئلة المحددة التي تطرق نواحي معينة في وقت قصير . وتستعمل الاستفتاءات في التوجيه في المدارس الكبيرة التي يتعذر فيها على الموجه مقابلة كل طالب وجهاً لوجه ، فيقوم بتوزيع الاستفتاءات على التلاميذ بعد أن يقدمها إليهم بمقدمة شفوية أو مكتوبة لبيان الغرض منها حتى يتمكن من اكساب تعاونهم في الإجابة عنها . ويستحسن في مثل هذه الاستفتاءات أن تكون أسئلتها مقابلة للخافات التي يجب أن تملأ في السجل المجموع ، ويرى البعض أنه يستحسن الحصول على المعلومات الخاصة بمستوى التلميذ الاجتماعي والبيئة المنزلية ودخل الأسرة وما إلى ذلك من أولياء الأمور أنفسهم وخاصة إذا كان التلاميذ صغاراً .

وتستعمل الاستفتاءات في سؤال الفرد عما يعرف ، أو ما يعتقد ، أو ما يتوقع ، أو ما يشعر به ، أو ما يرغب فيه ، أو ما يزمع عمله ، أو ما يفعل ، أو ما قد فعل ، مع ذكر الأسباب التي يعمل بها رأيه :

١ — الاستفتاءات التي تستهدف محتوياتها الحصول على حقائق :

هناك مبدأ معروف وهو أنك إذا أردت معرفة شيء فاسأل صاحب الشأن نفسه أو من تكون لديه المعلومات الصحيحة . ويهدف جزء من محتويات معظم الاستفتاءات إلى الحصول على حقائق . والأسئلة التي توجه لمعرفة من الشخص ومستوى ثقافته وديارته ودخله وحالته الاجتماعية وعمله وما إلى ذلك — كلها أسئلة من هذا النوع . وتعتبر الأسئلة التي توجه إلى أفراد يعرفون الشخص الذي نستفسر عنه لمعرفة سلوكه ومعتقداته وشهوره ورغباته ومقاصده وما إلى ذلك من هذا النوع أيضاً .

وتتوقف صحة المعلومات المستقاة على مدى صدق الجيب عن الأسئلة ودرجة الثقة فيه . لذا يجب أن نتساءل دائماً عما إذا كان المخبر قد أعطى الحقائق لأنه متصل بها اتصالاً مباشراً ، أو أنه توصل إليها عن طريق الملاحظة المباشرة ، أو الاستنتاج أو السماع . ولنا أن نتساءل كذلك عن دوافعه ، وعن مدى قوة ذاكرته . فقد يؤثر أى من هذه العوامل في مدى صحة المعلومات المستقاة ، ففتاة الجامعة التي تسأل عن دخل أسرتها قد تعطي معلومات مبنية على مجرد سماعها لما يذكره أبوها أمامها — وقد يكون لديه من الأسباب ما يحول دون ذكره الحقيقة أمام إبنته ، أو قد تكون الفتاة ممن لا يهتمون بالتعرف على مثل هذه الأمور ، أو قد تكون ممن يحبون التظاهر والتأثير على السائل بالمغالاة في تقدير الدخل — مثل هذه العوامل يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار للتأكد من صحة المعلومات ، علماً بأن المذاكرة كثيراً ما تخون الفرد في تقريره لكثير من الأمور .

٢ — الاستفتاءات التي تستهدف التعرف على المعتقدات :

ولا تهدف الأسئلة هنا إلى التعرف على حقائق موضوعية بل تهدف إلى التعرف على معتقدات الأفراد بالنسبة إلى هذه الحقائق . فإذا سألت فرداً عن رأيه في القول بأن النساء ناقصات العقل والدين ، فإنك لا تبغى

تقرير حقيقة ، ولسكنك تبغى التعرف على رأى الفرد ورسم صورة
لمعتقداته ، لذا يجب أن تهدف الأسئلة إلى التعرف على أهم المعتقدات ، وما إذا
كانت هذه المعتقدات عامسة أم خاصة ، كذلك بيان مدى وضوح هذه
المعتقدات أو غموضها ، ومدى إيمان الفرد بها وتعصبه لها . فالسؤال عن
المعتقدات إذن ليس سؤالاً لتقرير حقائق ، لذا يجب أن يتأكد السائل عن
المعتقدات من أن الشخص يعرف الحقيقة التي يرغب في التعرف على رأيه
فيها . فلن يمكنك سؤال شخص مثلاً عن رأيه في الأمم المتحدة إذا كان
هذا الشخص لم يسمع قط عن الأمم المتحدة .

ومما لوحظ أن معظم الباحثين الذين يحاولون دراسة المعتقدات يصوغون
أسئلتهم بصيغة النفي رغم أنه لا توجد أدلة كافية على أن مثل هذه الأسئلة قد
تتحفز من كانت معتقداته سلبية ، بل وجد أنها قد تثير حنق من كانت
معتقداته إيجابية وكرهيته للإجابة عنها ، لذا لا يشترط أن تكون الأسئلة
عن المعتقدات كلها في صيغة النفي .

٣ — الاستفتاءات التي تستهدف محتوياتها التعرف على الوجدانيات

أو الانفعالات :

كثيراً ما نكشف معتقدات الفرد عن شعوره ووجدانه ، كما أنه كثيراً
ما يدل الوجدان على معتقدات الفرد ، بيد أن المحللين النفسيين قد بينوا أن
معتقدات الفرد الظاهرة ليست دائماً دليلاً على وجدانياته ، وأن التعرف على
وجدانيات الفرد لفهم سلوكه أصدق من التعرف على معتقداته لفهم هذا
السلوك . فإذا فرضنا أننا نحاول التعرف على الشعور الوجداني للأفراد نحو
سفور المرأة فسألنا ثلاثة أن يكملوا جملة تبدأ بما يأتي : « إن منظر المرأة
السافرة ... فأجاب واحد يشير التفرز في نفسى . وأجاب آخر « أمر عادى .
وأجاب ثالث « أبهى من المرأة المقنعة » فلا شك أن مثل هذه الإجابات
المختلفة تبين ديناميكيات نفسية مختلفة وراء كل منها .

وتصاغ الاستفتاءات التي تبهث في الوجدانيات في شكل أسئلة تسأل عن
ردود أفعال تتضمن انفعالات مثل الخوف ، وعدم الثقة ، والتقرن ، والاحتقار
والكرهية ، والحسد ، والعطف ، والاعجاب ، وما إلى ذلك . ومن الأمثلة
على ذلك الجملة التالية :

« إن منظر الفتاة الجامعية جالسة بين الطلبة يشير التقرن في نفسى ،
بيد أن الأسئلة المفتوحة التي تسمح للمجيب بحرية في الإجابة تعتبر
أحسن من غيرها في الكشف عن الشعور الوجداني . والصعوبة في مثل
هذه الأسئلة هي أن الكلمات قد تعنى شيئاً معيناً لدى المجيب ويفهمها السائل
بشكل آخر . كما أن الوجدانيات عادة معقدة لا يسهل التعرف عليها من
إجابة واحدة أو جملة واحدة .

ويمكن استعمال الأسئلة التي يكتبني بالتعليق عليها بكلمة « أحب ،
أو لا أحب » في التعرف على الاتجاهات النفسية العامة الواضحة التي تتعلق
بالنشاط اليومي للأفراد أو المسائل الاجتماعية الحاضرة التي تشغل بال
الأفراد .

وتستعمل الأسئلة التي يختار فيها المجيب إجابة من عدة إجابات لبيان
درجة حدة الشعور الوجداني ، مثل اختر واحدة مما يأتي لبيان رأيك :

- ١ — لا مانع لدى من أن تزوج فتاة جامعية .
- ٢ — مع أنى لا أرضى الزواج من فتاة جامعية بيد أنى لا أمانع إذا أراد
أخى أو قريب لى الزواج من واحدة .
- ٣ — لا أرضى بأن تزوج أو يتزوج قريب لى من فتاة جامعية .
- ٤ — أشعر بأنه يجب ألا يسمح لآى فتاة بدخول الجامعة .
- ٥ — أشعر أن الفتاة الجامعية لا تصلح لآى شىء .
- ٤ — الاستفتاءات التي تستهدف محتوياتها الكشف عن معايير السلوك :

يبين رأى الشخص في ماهية السلوك المناسب في المواقف الاجتماعية

المختلفة ، ماهية الأفسكار السائدة ومدى تأثر الفرد بها ، كما يساعد هذا على التنبؤ بسلوك الفرد نفسه في مثل هذه المواقف . بيد أن معتقدات الأفراد عن السلوك المناسب تتأثر بعاملين هامين هما :

١ — المعايير الخلقية عما يجب أن يتم .

٢ — والاعتبارات العملية التي يفرضها الموقف للقيام بالسلوك الذي يناسب فيه .

فن أمثلة آراء الأفراد التي تحتملها معاييرهم الخلقية عما يجب أن يتم المثل التالي .

« نفرض أن أحد وزراء التربية والتعليم سمح باختلاط البنين والبنات في المرحلة الابتدائية ، ثم جاء وزير آخر فأمر باختلاط البنين والبنات في جميع مراحل التعليم دون تفرقة . »

يسأل الأفراد :

أتوافق على سياسة الوزير الثاني أم لا توافق ؟ لماذا ؟

أمن رأيك أنه يجب الجمع بين البنين والبنات في مدارس واحدة أم الفصل بينهما ؟

لماذا ترى هذا الرأي ؟

فالأسملة التي تتضمن لفظة « يجب » ، أو يتحتم عليه أو عليهم أو علينا : تبين الفلسفة التي يؤمن بها الفرد والتي قد تقرر السلوك الذي يسلكه في موقف لا تتحكم فيه سوى معايير الخلقية . وتكون مثل هذه الفلسفة عادة نتاجا للمعايير الاجتماعية المثالية التي تشرعها الفرد من المنزل ومن مدرسته ومن بيئته الاجتماعية وخبراته . وهذه تهدى الفرد في التصرف بالقول في كثير من المناسبات على حين أنها ربما لا تكون منارا له للتصرف في المواقف الفعلية . لذا تحتم معرفه ما قد يراه الفرد سلوكا مناسبيا في المواقف الاجتماعية العملية ، فقد ترى موظفا لا يكن أى احترام لرق سائنه لا يمانه بأنهم يفتقرون .

إلى الكفاية أو الخبرة أو المؤهل العلمى ، وقد يعبر عن هذا الرأى صراحة بالقول ، ثم يجد موقف يجتمع فيه هؤلاء الرؤساء مع غيره من الموظفين ، ويصدر الرؤساء أمرا يؤمن هو بخطئه ، بيد أن الموظفين يوافقون الرؤساء وينفذون الأمر فيحذو وحذوهم ولا يعارض . يحدث هذا نتيجة لحاجة أساسية فينا وهى الحاجة إلى عدم الشذوذ عن الغير . Conformity Need .
يبين لنا هذا المثل ضرورة سعى الاستفتاءات إلى التعرف لا على المعتقدات والشعور الوجداني عما يجب أو يتحتم ، ولكن أيضا عما هو صواب في المواقف المعينة . فالمعارض فى المثل السابق تصرف كغيره بحكم الموقف وبحكم حاجته إلى عدم الشذوذ عن الجماعة رغم مناقضة سلوكه لشعوره .
لذلك قد تتضمن الاستفتاءات أسئلة من هذا النوع تستفسر عما قد يفعله الفرد فى موقف من المواقف المحددة بالإضافة إلى الأسئلة التى تتضمن لفظة « يجب » أو « يتحتم » بيد أن الإجابة عن مثل هذه الأسئلة ربما لا تخرج عن كونها أمنيات أو ما قد يظنه الفرد فى نفسه اللهم إلا إذا كان قد مر فعلا بمثل هذه المواقف وعرف نفسه وتصرفاته فى أمثالها .

٥ - الاستفتاءات التى تسأل عن السلوك فى الماضى أو الحاضر :

وتهدف أسئلة الاستفتاءات من هذا النوع إلى الكشف عن حقائق .
غهى بذلك تدخل ضمن الاستفتاءات من النوع الأول . والسؤال عن الماضى قد يفيد فى التنبؤ بسلوك الفرد فى المستقبل ؛ ويستحسن أن تكون الأسئلة محددة تسأل عن أشياء معينة حتى تكون الإجابات عليها محددة أيضا .
فالتحديد يربط المحيى بالواقع ويمنعه من التهرب من الإجابة أو تشويشها .

٦ - الاستفتاءات التى تنصب أسئلتها على بيان الأسباب :

وتتطلب الأسئلة هنا إجابة للفظلة « لماذا » . والإجابة عن سؤال يبدأ بلماذا ليست بالأمر السهل على كل الأفراد . ولما كان السؤال بلماذا يهدف إلى أغراض مختلفة ، فإنه يجدر بنا أن نبين المعانى المختلفة التى يهدف إليها هذا النوع من السؤال :

(١) فهناك السؤال بلماذا الذى يهدف إلى البحث عن تاريخ مشكلة من الممشا كل . ويعنى السؤال هنا « متى بدأ هذا السلوك ؟ » أو « كيف حدث أنك بدأت فى ذلك ؟ » أو « كيف عرفت ذلك ؟ » أو « ما هى الظروف التى أدت بك إلى ... ؟ »

(ب) وهناك السؤال الذى يهدف إلى تبيان الخصائص الموجودة فى شيء ما والتى تؤدى إلى سلوك معين . ويعنى السؤال هنا « ماذا فى هذا الشيء يدعوك إلى الشعور أو الاعتقاد أو السلوك بهذا الشكل ؟ »

(ج) وقد يعنى السؤال بلماذا « ما هى الحجج التى تدعم اعتقادك أو شعورك .. الخ . ؟ » أو « ما هى الخبرات التى لديك والتى تؤدى بك إلى الاعتقاد أو الشعور بهذا الشكل ؟ »

(د) وهناك « لماذا » التى تعنى ما هى الرغبات أو الدوافع أو القيم أو الميول الشخصية التى تدخل فى موقف معين مثل هل فىك ما يدعوك إلى أن تشعر أو تعتقد نحو هذا الشيء بهذا الشكل ؟ »

(هـ) وأخيرا قد يكون السؤال بها للاستفسار عن مواقف معينة أو ظروف خاصة يحدث فيها رد فعل معين مثل « فى أى المواقف يؤدى بك الأمر عادة إلى أن تشعر هكذا .. أو تسلك كذلك ؟ »

(٢) السيرة الشخصية

يكشف الفرد بكتابه سيرته الشخصية أو تاريخ حياته أشياء كثيرة ربما لا يكشف عنها بطريق آخر ، إذ تسمح له الكتابة بأن يختار من بين خبراته والحوادث الهامة التى مر بها وينظمها التنظيم الذى يراه فيسوق منها ما قد يعجز عن تذكره فى المقابلة أو ما قد تعجز الاستفتاءات عن المساس به . وميزة السير أنها تنبع من باطن الفرد ، ففيها التلقائية التى قد يعز وجودها فى الوسائل والطرق الأخرى . ويجب أن نؤكد أن هذه الطريقة ما هى إلا طريقة مساعدة يجب ألا يعتمد عليها وحدها فى استقاء المعلومات .

وبنصح روثي وروينر (١٩٤٩)^٥ باعطاء الفرد تعليمات تتفق والأهداف التي ينشدها الاختصاصي من كتابة الفرد لتاريخ حياته حتى يتخير الكاتب من خبراته ما يتفق وهذه الأهداف ، وفيما يلي التعليمات التي كانا نعطياها لطالبي التوجيه في الجامعة .

« إن الغرض من كتابتك لسيرتك الشخصية هو أن نبين لك كيف تؤثر الخبرات التربوية في تطور الشخص ونموه ، فتذكرك لخبراتك التربوية وجمع شتاتها يبين لك كيف أثرت فيك هذه الخبرات وأدت بك إلى أن تكون كما أنت الآن . والأسئلة التالية اسئلة مساعدة يجب عليك أن تدرسها جيدا قبل كتابتك لمقالك .

يجب ألا تجيب عن هذه الأسئلة وكأنها قائمة تتطلب إجابات محددة بالترتيب المعطى لك ، وعلى الرغم من أن هذا ملخص لتاريخ حياتك الدراسية إلا أنك قد تكتشف أثناء الكتابة أنه قد يصعب عليك ألا تتكلم عن أوجه أخرى من النشاط في المنزل أو في البيئة التي عشت فيها وأثرت عليك . فعليك أن تتحدث عن هذه العوامل أيضا إذا بدا لك أنها قد تساعدك في وصفك لتاريخ حياتك الدراسي .

(١) التحصيل :

١ - هل وجدت بعض المواد الدراسية أسهل من غيرها أو أكثر تشويقا أو أكثر فائدة ؟ . كيف يمكنك تحليل ذلك ؟ . هل هذه الحالة مستمرة معك أم تغيرت من فترة إلى فترة في تاريخ حياتك ؟ .

٢ - هل نلت في حياتك الدراسية جوائز أو نجحت بدرجة من درجات الشرف أو وقع عليك الاختيار لملء مناصب معينة في الجمعيات المدرسية لقدراتك الخاصة في التحصيل المدرسي ؟ وهل أظهرت دلائل البروز في ناحية ما ؟ . هل كنت تفتقر إلى مميزات خاصة ؟ .

٣ - هل طبقت عليك في أى وقت من الأوقات اختبارات للذكاء ؟

هل عرفت تقديرانك في هذه الاختبارات ؟ .. إلى أى حد أثرت فيك معرفة النتائج ؟

٤ — هل كانت هناك مطالب مدرسية وجدت نفسك عاجزاً عن أدائها أو وجدت صعوبة في أدائها ؟

٥ — هل وجدت أن تحصيلك الدراسي تغير خلال فترة من فترات حياتك الدراسية ؟ .. كذا ميولك نحو الدراسات المختلفة ؟

٦ — هل تعلمت كيف نواصل العمل في المشكلات الصعبة حتى تنمها على الرغم من التضحيات الكثيرة التي كانت تقتضيها مثل هذه المواصلة ؟ .. ألا تزال قادراً على ذلك ؟ .

(ب) العلاقات بالمدرسين وغيرهم من هيئة التدريس :

١ — هل كان هناك من المدرسين أو النظار من تعتقد أنه كان ذا أثر قوى — حسن — أو ردىء — عليك ؟ .

٢ — إذا نظرت إلى الوراء في تاريخ حياتك الدراسية ، فهل يكون شعورك نحو مدرسيك شعوراً ساراً أم غير سار ؟ .. وهل هناك حالات تخالف ذلك ؟ .. كيف تبرر ذلك ؟ .

٣ — هل كانت لك خبرات مخرجة في المدرسة ؟ .. كيف أثرت فيك مثل هذه الخبرات ؟ .

٤ — هل شعرت بأن كل مدرسيك كانوا حقاً يهتمون بك كفرد و كإنسان ؟ .

٥ — هل اشترك والداك في نشاط المدرسة والبيئة ؟ إذا كان الأمر كذلك .. فهل كان لهذا أى أثر عليك ؟ .

(ح) العلاقة بالزملاء في المدرسة :

١ — هل كانت خبراتك الدراسية — عموماً — خبرات سارة ؟ .

٢ — هل هناك من الطلبة من لازلت تذكره ؟ .. إذا كان الأمر كذلك — فكيف تعلمه ؟ .

٣ — كيف تعلم اختيارك لأصدقائك أثناء حياتك الدراسية ؟ .

٤ — هل تذكر أى تغيير لك فى اختيار الأصدقاء ؟ .. ما الأسباب ؟ ..

هل وقع عليك الاختيار لعضوية أى جماعة مدرسية ؟ هل سرك هذا ؟
هل رفضتك أى جماعة من الجماعات ؟ .. إذا كان هذا قد حدث — فإذا كان أثره عليك ؟ .

٥ — أ كان لك أصدقاء عديدون فى المدرسة ؟ .. أم كنت من الطلبة الذين لهم صديق واحد أو مجموعة صغيرة من الأصدقاء ؟ .

(د) أوجه النشاط التى تتصل بالمدرسة :

١ — هل تعلمت كيف تركز ذهنك فى عملك المدرسى على الرغم من وجود أوجه نشاط أخرى تعمل على تشتيته ؟ .. الا تزال قادراً على ذلك ؟ .

٢ — ما أوجه النشاط الأخرى التى أحببته غير الدروس ؟ .. وما هى الأنواع التى ظننت أنها أكثر فائدة ؟ .

٣ — هل تشعر بأن الوقت الذى قضيته فى مواولة هذا النشاط كان مجدياً ؟ .

٤ — ما هى الانجازات النفسية أو المثل العليا التى نمتها فىك خبرات المدرسة أو الأسرة أو الأصدقاء والتى لازالت تؤثر فى فلسفتك فى الحياة ؟ .
(هـ) الإرشاد والتوجيه :

١ — هل كان يعمل مدرسوك كموجهين ومرشدين لك ؟ . هل كانوا يتحدثون معك عن آمالك وميولك ومشاكلك ؟ .

٢ — هل ساعدك أى فرد فى تقرير دخولك الجامعة ؟ . هل حصلت على أى مساعدة فى تقرير مستقبلك المهنى ؟ .

٣ — هل كان لدى مدرسيك الوقت الكافى للاهتمام بك اهتماماً فردياً ؟ .

٤ — هل غيرت آمالك المهنية عدة مرات ؟ .. إذا كان الأمر كذلك — فهل تذكر العوامل التى أثرت عليك فى ذلك ؟ .

٥ — هل يمكنك تلخيص فلسفتك في الحياة ، وتبين كيف تكونت لديك هذه الفلسفة ؟ . ما هو الدور الذي لعبته المدرسة في تطور هذه الفلسفة ؟ .

تساعد النقط السابقة في كتابة السيرة . ويتمكن الإخصائى من الحصول على الحقائق التى تهتمه والتي تتفق والهدف الذى ترمى إليه كتابة السيرة . كما يتمكن الإخصائى من أن يلاحظ الأسلوب الذى كتبت به ، ومستواه اللغوى ، ومدى الحماسة أو عدم المبالاة التى تميز نغمة الأسلوب والانفعالات المختلفة السائدة من تعاسة وسعادة ونقمة ونساح .. إلخ ، وأى المشاكل يستطرد الكاتب فيها وأياها يمر عليه من الكرام ، ومدى ما يمكن إدراكه عن فكرة الكاتب عن ذاته ، ومدى تركيز اهتمامه حول نفسه التى يبدىها ، ومدى استعداده للتغيير وما إلى ذلك .

(٣) المقابلة

The Interview

يقسم إريكسون (١٩٥٠) Erickson المقابلة إلى أنواع أربعة هى :

١ — مقابلة التوظيف :

ويكون الهدف فى هذه المقابلة هو الحكم على مدى صلاحية الفرد لشغل وظيفة معينة . ويهم الإخصائى فى هذه المقابلة صالح المؤسسة التى يعمل فيها والتي عهدت إليه اختيار الموظفين الصالحين لها ، فيضع للوظائف المختلفة الشروط التى يجب أن تتوفر فيمن يشغلونها ، وينحصر همه فى المقابلة فى التعرف على مدى توفر هذه الشروط فى الفرد .

٢ — المقابلة الإخبارية :

ويهدف الفرد فيها إلى الحصول على معلومات معينة . وتشبه وظيفة الإخصائى فيها وظيفة موظف مكاتب الاستعلامات . وإذا كانت

وظيفة الإخصائي هي التوجيه فإنه يسعى هو نفسه للحصول على معلومات يمكن استغلالها لصالح الأفراد الذين يقوم بمساعدتهم أو للاستفادة بما يحصل عليه من معلومات في تعديل برامجه أو تحسين طريقة وتوقيتها .

٣ — المقابلة الإدارية :

ويكون الهدف في هذه المقابلة عادة إلقاء الأوامر أو السعي لتغيير سلوك الفرد حتى يتفق ومعايير معينة . وتستغل هذه المقابلة في المؤسسات الحكومية والشركات ، إذ يحاول الرئيس أو الشخص المسئول تغيير سلوك الأفراد في الاتجاه المطلوب بشرح فلسفة المؤسسة لهم في المقابلة وبيان نواحي قصورهم في تحقيق هذه الفلسفة . ويكون الهدف هنا صالح الفرد وصالح المؤسسة ، وإن كان صالح المؤسسة مقدما على صالح الفرد .

٤ — المقابلة التوجيهية :

ويختلف هذا النوع من المقابلة عن الأنواع السابقة إذ يكون المحور فيها هو صالح الفرد . وتعرف بأنها علاقة تقوم على المواجهة — أي أن الأساس فيها التحدث وجها لوجه بين الإخصائي والعميل ، وفيها يحاول الإخصائي مساعدة العميل على حل مشكلته .

مزايا المقابلة :

ينصح روبنسون (١٩٥٠) بما يأتي لتهيئة الجو المناسب للمقابلة :

١ — أن تتم المقابلة في مكان خاص معد لذلك ، يوحى بالطمأنينة ، ويبعث على الثقة ، بعيد عن الضوضاء ، ولا يسمح لأي أحد بالدخول أثناء المقابلة حتى يشعر العميل بأن أسرارته في حوزة مكيين لن ينصت إليها إلا الإخصائي نفسه .

٢ — أن يكون المسكن منسقاً تنسيقاً يشبع بهجة في النفس ويدعو إلى الراحة والاسترخاء :

٣ — يجب أن يكون هناك وقت محدد تستغرقه المقابلة . وتحديد فترة المقابلة بدفع صاحب الحالة إلى عرض الموضوعات التي يهيمه عرضها قبل انتهاء الوقت .

٤ — يجب أن يكف الاخصائى عن توجيه كثير من الأسئلة ، إذ أن هذا قد يوحى إلى العميل بأن الاخصائى يقوم معه بنوع من التحقيق الذى قد يؤدي إلى العناد والمقاومة .

٥ — وبما أن نجاح المقابلة يتوقف على الاخصائى ، ومهارته ومظهره ، وظيفته فى الكلام ، وخبرته بفن مهنته كأن للمؤهلات الشخصية أثرا كبيرا فى نجاح الاخصائى أو فشله فى التعامل مع عملائه .

٦ — قد تنتهى المقابلة بمجرد انتهاء الوقت المحدد لها ، فيبدو وكأنها قد قطعت فجأة ، لذا يستحسن ألا تنتهى المقابلة دون تاخيص لما تم فيها ، ودون وضع خطة للمقابلة التالية ، أو ما يجب عمله كنتيجة لها . وكثيراً ما تكون الدقائق الأخيرة ذات أهمية كبرى إذ قد يلجأ العميل بدافع لا شعورى لإطالة مدة المقابلة بعرض نقطة جديدة ، وقد تكون هذه النقطة من النقاط التي أعدها للتحدث فيها ولم تسنح له الفرصة حتى نهاية الوقت ، لذلك تعتبر الدقائق الأخيرة ذات أهمية خاصة .

المقابلة المقيدة والمقابلة الطليقة :

قد تكون المقابلة مقيدة بأسئلة معينة يسألها الاخصائى ويجب عنها العميل أو باعطاء اختبارات نفسية مقننة . وقد تكون طليقة كما يحدث فى جلسات التحليل النفسانى ، فلا يتقيد المريض بأى قيد ؛ بل تترك له الحرية لأن يتكلم عن كل ما يعن له فتداعى افكاره تداعيا حرا .

وكثيراً ما يصادف الاخصائى من المرضى من لا يحتاج إلى تشجيع على الكلام وعلى وصف حالته ؛ بل يندفع فى سرد اعراض مرضه مفسراً

أسبابها بطريقته الخاصة . فلا يجوز للاخصائى أن يقطع عليه حديثه ، اللهم الا الاستزادة أو للاستفسار عما يكون غامضا . ولا شك أن لكل ما يقوله المريض أهميته ، مهما كان فيه من مبالغة ، إذ مهم الاخصائى أن يعرف وجهة نظر المريض ، وقد يكون للمبالغة معناها وفائدتها التشخيصية . وقد يعتبر بعض المرضى مقاطعة الاخصائى اهانة أو تعبيرا عن عدم الرغبة فى الاستماع ، فيساء بذلك تأويل نية الاخصائى ، وقد يتردى هذا إلى عدم تكوين العلاقة الحسنة بينهما ، وهو أمر لا بد منه للعلاج السليم . والمقابلة المقيدة تتضمن قائمه من الأسئلة يجيب عنها المريض ، وما زاد عن ذلك يعتبر خارجا عن موضوع المقابلة .

ولكل من هذين النوعين مزاياه ومساوئه ، فن مزايا المقابلة المقيدة :

- ١ - أنها لا تتطلب اخصائيا متمرنا ليجمع المعلومات المطلوبة ، إذ يمكن أن يكون قادرا على ضمان اكتساب ثقة المريض ومعاونته .
- ٢ - تسهل فيها عملية جمع المعلومات وتحديد كميتها .
- ٣ - تتضمن الحصول على اجابات لأسئلة تعتبر ذات صلة ماسة بحالة المريض .

٤ - تعتبر موفرة للوقت .

٥ - تسمح بمقارنة اجابات الأفراد المختلفين عن نفس الأسئلة . ومن عيوبها الجود الذى يسودها ، أو الدكتاتورية التى تطبعها والى قد تحول دون اكتساب تعاون المريض مع الاخصائى ، كما قد يكون فيها تفويت لفرصة الحصول على معلومات يود المريض التبرع بها . أما المقابلة الطليقة فتتميز بما يأتى :

١ - تسمح باستقاء المعلومات المطلوبة بهادق غير مباشر دون معرفة المريض لمدى أهميتها .

٢ - تسير فيها المناقشة بين المريض والاخصائى سيرا طبيعيا بتوجيه الاخصائى

٣ — تتميز بالتلقائية والحرية .

٤ — تسمح بملاحظة تعبيرات المريض وإنفعالاته وعاداته في الكلام وسلوكه . إلا أن هذا النوع من المقابلة يتطلب خبرة وحكمة ومرانا طويلا وإلا كانت مضیعة للوقت .

ويرى البعض أنه لا يجوز التفرقة بين هذين النوعين من المقابلة ، إذ يجب ألا نكون المقابلة مقيدة إطلاقا أو طليقة إطلاقا ، اللهم إلا إذا اقتضى الحال ذلك . والإخصائي المتمرن يجمع عادة بينهما في المقابلة الواحدة .

موقف كل من الاخصائي وصاحب الحالة في المقابلة :

يأني صاحب الحالة أو العميل إلى الإخصائي المساعدة ، وتكون المقابلة الأولى عادة عسيرة بالنسبة له ، لجدة الموقف الذي يجد نفسه فيه ، فيكون شعوره مزيجا من الاضطراب والقلق والرغبة . كما أنه يكون عادة في موقف دفاعي ، خاصة إذا كان حضوره رغم إرادته ، كما قد يشعر بالضغطة بالنسبة للإخصائي لشعوره بعجزه عن حل مشاكله بنفسه . وتقع مسؤولية تشجيع العميل على الكلام على عاتق الإخصائي الذي يحاول خلق التجارب بينه وبين العميل . ويقصد بالتجاوب Rapport شعور العميل بالأمن والطمأنينة والثقة في الإخصائي واستعداده للتعاون معه ، فيكشف له عن مكنون نفسه . والتجاوب هو الركن الأساسي في العلاج ، ويفشل الإخصائي في أداء مهمته إذا لم يتحقق له إيجاد هذا التجاوب . ويبدو التجاوب من زوال الخيل الدفاعية التي يستغلها العميل في حوار مع الإخصائي . فمن المألوف أن يعرض العميل مشكلته في شكل مقنع تحت ستار مشكلة لا تهدد ذاته أو كيانه ، ونظرا لأن المشاكل الشخصية تكون عادة مما يخجل الفرد أن يتحدث عنها خوفا مما قد يوجه إليه من نقد ، فإنه يتعسر عليه الإفصاح عنها . وهذا بالإضافة إلى أن كثيرا من الناس يعجز عن معرفة مشاكله الحقيقية لتعقد

الحياة النفسية ، وللنسيان بالسكت الاشعوري . فالمشكلة التي يعرضها العميل لا تكون عادة مشكلته الحقيقية ولكنها تكون قناعا يعطى به طلبه المساعدة وقد يظن العميل أن مشكلته لا تتطلب أكثر من مقابلة واحدة . وينتطلب من المرشد أن يصف له العلاج . وقد سبق أن ذكرنا في عرضنا لتقسيم المسؤولية في الفصل الثاني أن العميل هو الذى يتحمل مسؤولية حل مشاكته بنفسه ، وأن الارشاد ما هو إلا عملية مساعدة على ذلك .

طرق استدراج العميل للكلام فى المقابلة :

يساعد الاختصاصى العميل على أن يتغلب على تعثره فى التحدث عن نفسه ومشكلاته فيستدرجه إلى الكلام والحديث ، ويختلف مدى الجهود الذى يبذله الاختصاصى لحفزه على الكلام تبعاً للوقف . ومن العوامل التى تحدد دور الاختصاصى فى هذا المقام :

١ — قدرة صاحب الحالة على فهم النقاط التى يعرضها عليه الاختصاصى ، إذ يجب أن تكون ملاحظاته مطردة مع تفكير العميل ومستواه ومهدة لما يجب أن يفهمه بعد ذلك فى مجرى الحديث .

٢ — مدى استعداد العميل لمواجهة نفسه ومشاكله ، فكثير من الناس يهربون من مواجهة الحقائق المرة التى تمس ذاتهم .

ومن الأخطاء الشائعة أن يمعن الاختصاصى فى استدراج صاحب الحالة للكلام وجبره إليه جراً ، أو قد يمتنع عن القيام بأى دور فى تسيير دفة الحديث . لذا يذكر روبنسون بعض الطرق التى قد يتبعها المعالج لاستدراج العميل :

ويمكننا أن نلخص طرق الاستدراج فيما يأتى : —

١ — الصمت :

يؤدى الصمت فى كثير من الأحيان إلى نفس النتائج التى يؤدى إليها

الكلام . فإذا توقف العميل عن الكلام ولاذ الاختصاصي بالصمت مثله على أن يوحى مملوكه بأنه يفهم ويتقبل كل ما يدلى به العميل ، فسيضطر هذا الأخير إلى متابعة الحديث ، لا لأنه يرغب في ذلك فحسب ، ولكن لأنه يشعر أن الموقف الاجتماعي يحتم على أحدهما أن يبدأ بالكلام .

٢ — إظهار التقبل :

قد يتطلب الموقف أن يظهر الاختصاصي للعميل فهمه لما يقول وتقبله له دون أن يقطع عليه سلسلة أفكاره وندفعه في الحديث ، فتسكني هنا إيماءة من الرأس ، أو ابتسامة أو ترديد كلمة « مفهوم » أو « أيوه » كلها تطلع العميل إلى الاختصاصي ليرى مدى استجابته لما يقول .

٣ — إعادة أقوال العميل :

وهذه لها نفس ميزات التقبل والصمت ، إذا أنها توحى للعميل بأن الاختصاصي يتابعه في حديثه ويفهم ويتقبل ما يقول . وبما يجب ملاحظته هنا أن الاختصاصي يكرر نفس كلام العميل لا أكثر ولا أقل ، كما أنه لا يحاول إيضاحه أو تفسيره ، فقد يقول العميل مثلا :

« أنا لا أنام ، وأفكر كثيرا ، وأشعر بالاضطراب وفقدان الشهية » .
فيقول الاختصاصي :

« أفهم من كلامك أنك لا تنام وتفكر كثيرا وتشعر بالاضطراب وفقدان الشهية » .

٤ — التوضيح :

وكما يحاول الاختصاصي أن يوحى لصاحب الحالة بأنه يتقبل ويفهمه ، يحاول أيضا أن يساعده على التفكير بوضوح دون أن يوحى إليه بأنه يدفعه إلى التفكير في اتجاه معين إذ قد يحدث أن يكون تعبير العميل عن شعوره وانفصاله غامضا ، فبعد الاختصاصي كلامه عليه في الصورة التي كان العميل يود أن يضعه فيها .

٥ — التلخيص :

قد يحدث بعد مرور بعض الوقت ، وبعد أن يعرض صاحب الحالة عدداً من مشاكله ، أن يُلخص الاختصاص ما قيل حتى يتمكن العميل من فهم مشكلته موجزة في صورة واضحة ، فيقوم الاختصاصي بهذا التلخيص دون أن يزيد من عنده شيئاً أو يدخل تعديلاً ، فيحضر هذا صاحب الحالة في كثير من الأحيان إلى الاسترسال في حديثه من حيث انتهى ، كما قد يؤدي إلى تطوعه لإيضاح بعض النقاط .

٦ — التأييد :

قد يعرض صاحب الحالة في حديثه بعض الملاحظات الإيجابية عن نفسه أو الحلول العملية لمشكلته ، فيجب على الاختصاصي أن يساعد على تقبلها خاصة وأنها تابعة من العميل تلقائياً .

٧ — الأسئلة العامة :

وما يساعد على حفز صاحب الحالة على متابعة الحديث أن يلقى الاختصاصي بسؤال عام معقياً على كلامه مثل .. « ماذا تصد من هذا ؟ » أو « ماذا تعني ؟ » أو « هل يمكنك إيضاح هذه النقطة أكثر من ذلك ؟ » .. وتستعمل الأسئلة العامة كذلك بعد الانتهاء من الحديث في موضوع من الموضوعات فيسأل الاختصاصي « وما سبب ذلك في رأيك ؟ » .. أو « ما الذي ستفعله في هذا الصدد ؟ » . وتعتبر هذه الأسئلة العامة من أحسن الطرق للحث على متابعة الحديث دون استئثاره أي مقاومة ، كما أنها تساعد على تعمق الفرد في تحليل مشاكله .

٨ — التحليل الموقر :

قد يحاول الاختصاصي توجيه التفكير في اتجاه جديد فيعرض رأيه على العميل على أن يترك له حرية قبول الرأى أو تعديله أو رفضه . وتستخدم

هذه الطريقة بصفة خاصة بعد أن يعدد العميل عدة عوامل أو أراء تمس مشكلته ، فيحاول الأخصائى توجيه نظره إلى عوامل أخرى فيعرضها عليه كاحتمالات له أن يتقبلها أو يرفضها وتكون صيغة العرض كما يأتى :

« هل من الممكن أو هل من الجائز أن يكون الأمر كذا وكذا أيضاً ؟ ،
أو ، ما رأيك فى كذا وكذا كاحتمالات أخرى ؟ » .

٤ - اجتماعات المناقشة

Case Conferences.

وهذه الطريقة جديدة فى التوجيه التربوى ، وقد استعملت فى البداية مع التلاميذ المضطربين نفسياً وذوى المشاكل والمتأخرين دراسياً . إذ كان يجتمع مدرسو التليذ مع الأخصائى النفسانى ومع الوالدين إذا اقتضى الأمر لمناقشة حالة التليذ . ثم تطورت هذه الطريقة وأصبحت تستعمل مع كل التلاميذ ، وهذا يتفق مع تطور التوجيه نفسه الذى لم يعد قاصراً على الخدمات التى تقدم لذوى المشاكل بل أصبح مجموعة من الخدمات تقدم لكل التلاميذ المشكلين منهم والسويين .

وتعتبر اجتماعات مناقشة الحالة أهم وسيلة لتنسيق المعلومات التى تجمع عن التليذ وتفسيرها ، إذ يحضر إلى الاجتماع كل من له صلة بالتليذ ، وبذا تجمع المعلومات من مصادر مختلفة وينظر إليها فى الاجتماع من عدة أوجه . ويسوق كل فرد فى الاجتماع ما لديه من معلومات شفوية على أن تكون هذه المعلومات ملخصة فى نشرة توزع على بقية الأعضاء المجتمعين الذين يأخذون فى مناقشتها ليبيان نواحي القوة ونواحي الضعف فى التليذ ، وتوضع الخطط المبدئية للعلاج على أن تقوم هذه الخطط فى الاجتماعات التالية فى ضوء ما يستجد من معلومات .

ومن فوائد مثل هذه الاجتماعات اشتراك المدرسين المهتمين بالطفل يومياً في دراسة حالته ، وهو لاه يتطوعون بإعطاء معلومات يعجز غيرهم عن الحصول عليها ويعود هؤلاء المدرسون إلى الفصل أكثر فهما للتلميذ وأكثر تقديرأ له ولظروفه ، فيحاولون مساعدته في الفصل مساعدة تساعد على تسكيفه .

ومن مزاياها أنها تعتبر من أحسن الطرق لفهم شخصية الطالب من جميع نواحيها ، وهي لا تقيد المدرسين فقط بالمعلومات التي يحصلون عليها عن التلميذ بل تكشف لهم أيضاً مدى جهلهم به ومدى حاجتهم إلى معلومات أكثر عنه . ولا شك أن اشتراك عدد من الأفراد في دراسة الحالة يساعد على تشخيصها بدرجة أدق مما لو قام بذلك فرد واحد .

الفصل الثامن التوجيه الفردي

في التوجيه مدرستان كل منهما تمثل اتجاهًا يختلف عن الآخر . ويتبع ذلك اختلافهما في الطرق والوسائل التي تتبع في التوجيه وإن كانا لا يختلفان من حيث الهدف وهو مساعدة الفرد على أن يتقبل نفسه ويتكيف معها ومع بيئته تكيفًا سليمًا . ويطلق على إحدى هاتين المدرستين اسم مدرسة التوجيه بالطريق المباشر Directive Counseling أو التوجيه الاكلينيكي . ويطلق على الأخرى اسم مدرسة التوجيه بالطريق غير المباشر Non-Directive Counseling أو طريقة التوجيه التي تدور حول العميل Client-Centered .

التوجيه بالطريق المباشر

وترتبط هذه المدرسة باسم وليامسون Williamson واسم دارلي Darley في جامعة مينيسوتا Minnesota (١٩٣٩)^٤ ، وتقوم على الطريقة الاكلينيكية ، ويقصد بالطريقة الاكلينيكية في علم النفس تطبيق مبادئ علم النفس وطرقه ووسائله على مشا كل الفرد لمساعدته على حلها مهما كان نوعها . وأهم مظاهر هذه الطريقة هي ما يلي :

١ - التحليل Analysis :

ويقصد بذلك جمع كل ما يمكن الحصول عليه من معلومات تتعلق بالفرد وتساعد على فهمه وفهم مشاكه ثم تحليل هذه المعلومات . وتجمع المعلومات بدراسة الحالة التي تتضمن التعرف على الفرد وتاريخ حياته وأسرتة

ومستواه الإجتماعى وحالته الصحية ، كما تتضمن استغلال الاختبارات النفسية المختلفة من اختبارات الذكاء والتحصيل والقدرات والميول والشخصية وما إليها للحصول على المعلومات المطلوبة .

٢ - التنسيق Synthesis :

ويقصد بذلك تنظيم وترتيب وتلخيص المعلومات التى جمعت بعد تحليلها تحليلًا يودى إلى الكشف عن نواحي القوة والضعف ودواعى تكيفه من عدمه .

٣ - التشخيص Diagnosis :

ويقصد به توصل الموجه إلى معرفة أسباب المشاكل التى يعانى منها الفرد .

٤ - التنبؤ بالتناجح Prognosis :

وهذه مرحلة تتصل بالمرحلة السابقة ، إذ على الأخصائى أن يتنبأ من دراسته للحالة بالمراحل التى ستتطور إليها مشاكل الفرد فيما بعد ، وما إذا كانت مشكلته شديداً أو تعقيدا ومدى السهولة أو الصعوبة فى حلها .

٥ - الإرشاد الفردى Counseling :

ويقصد بذلك الخطوات التى يشترك الفرد فى اتخاذها مع الأخصائى لحل المشكلة .

٦ - التتبع Follow-Up :

وهذه المرحلة تتضمن مساعدة الفرد على حل مشاكله التى تقابله فى المستقبل سواء أكان لها صلة بمشكلته أم كانت مختلفة عنها ؛ كما تتضمن الخطوات التى يقوم بها الأخصائى بعد الانتهاء من عملية التوجيه ، وبعد انقضاء فترة للتأكد من مدى نجاح الفرد واستفادته من هذا التوجيه .

والوسائل الفنية التى يتبعها الموجه لاستدراج العميل إلى السكلام وفى توجيهه هى :

١ — الاستفسار .

٢ — التعصيد .

٣ — النقد .

٤ — التفسير والايحاء .

٥ — النصيح والاقناع .

وتسكون خطوات هذه الطريقة فى التوجيه المهنى والترأوى كما يلى :

(١) المقابلات الأولى :

١ — إيجاد التجاوب بين الموجه والعميل :

يأتى العميل مترددا يفتقر إلى الثقة فى نفسه وفى الموجه ، ويكون شعوره من بجا من الاضطراب والقلق والرهبة ، كما أنه يكون عادة فى موقف دفاعى ، كما يشعر بالضعة بالنسبة للأخصائى لشعوره بعجزه عن حل مشاكله بنفسه . فيحاول الموجه خلق التجاوب بينه وبين العميل . ويقصد بالتجاوب شعور العميل بالأمن والطمأنينة والثقة فى الأخصائى واستعداده للتعاون معه . فيكشف له عن مكنون نفسه ويتحدث عن مشاكله .

٢ — تحديد المشكلة :

يقوم الطالب بعرض مشكلته وشرحها ، وربما لا تكون المشكلة التى يتسكلم عنها هى مشكلته الحقيقية ، فكثير من الناس يعجزون عن معرفة مشاكلهم الحقيقية لتعقد الحياة النفسية ، لذا غالبا ما تكون المشكلة التى يعرضها العميل مشكلة سطحية تخفى وراءها مشاكله الحقيقية .

٣ — تحديد علاقة الموجه بالعميل :

يقوم الموجه بتحديد علاقته بالعميل وتعريف العميل بالإمكانات وأنواع الخدمات التى يمكن أن يقدمها له ، ومدى ما يتوقعه من هذه الخدمات ومن عملية التوجيه .

٤ — البحث الفردي :

يأخذ الموجه من العميل ملخصاً عن حالته وتاريخ حياته ويكون هذا الملخص ردوداً لأسئلة مباشرة توجهها إليه . ويتضمن هذا الملخص عادة معلومات عن الفرد وأسرته وحالتها ، وتاريخه الدراسي ، ونشاطه وهوايته ، وكيف يقضى وقت فراغه ، وإمكاناته ، ونواحي القوة ونواحي الضعف التي يراها في نفسه ، والمهن التي يحبها والتي يكرهها وما إلى ذلك .

٥ — إختيار الاختبارات النفسية :

يقترح الموجه عدة اختبارات نفسية ويطلب من الطالب الاختيار من بينها والموافقة عليها .

٦ — التعريف المهني :

يؤكد الموجه للطالب أهمية المعلومات المهنية التي يمكن أن تساعد على حل مشكلته وبجته على الاستفادة من المعلومات التي يمكن أن يمد بها .

(ب) المقابلات التنسيقية :

تستغرق المقابلات الأولى الخطوات والعمليات السالفة الذكر ثم يعطى الطالب الاختبارات المختلفة حتى إذا ما انتهى منها تلا ذلك سلسلة من المقابلات تسمى بالمقابلات التنسيقية وفيها يتم ما يلي : —

١ — تفسير نتائج الاختبارات :

لما كانت هذه الطريقة تتمركز حول الاختبارات النفسية ، فإن أول ما ينتجه إليه اهتمام الطالب هو محاولة معرفة نتائج الاختبارات التي أعطيت له فيقوم الموجه بذلك بعد أن يبين له مزايا الاختبارات وعيوبها .

٢ — المعلومات المهنية :

يتحول الحديث في المقابلة بعد ذلك إلى مناقشة الفرص المهنية الموجودة والتي تتفق ونتائج الاختبارات . ويتطوع الطالب هنا بالحديث عن معلوماته

عن المهن المختلفة التي حصل عليها من قراءاته الخاصة أو من أى مكان آخر ،
غير أن الموجه يقوم بتعريفه بالحقائق المناسبة عن المهن التي تؤهلها
قدراته وميوله كما بينتها الاختبارات .

٣ — التنسيق :

يقوم الموجه بعد ذلك بتلخيص نتائج الاختبارات والمعلومات المهنية
المناسبة والعوامل الأخرى المتعلقة بالفرد كما بينتها دراسة الحالة .
والغرض من هذه المرحلة هو جمع شتات المعلومات المختلفة عن الفرد
في إطار مفهوم :

٤ — إختيار الأهداف :

يضع الموجه قائمة بالمهن التي تناسب الفرد وقدراته واستعداداته وميوله
ويقدمها له ليتخير منها واحدة أو أكثر كأهداف له يستعد لها تربوياً . ثم
يختبر الموجه سلامة إختيار الطالب في ضوء الفسكرة التي كونها عنه نتيجة
لدراسة حالته .

٥ — المتابعة :

يجب ألا يقطع الموجه صلته بالعمل بعد ذلك بل عليه أن يتبعه ليتبين
مدى سلامة الخطة التي اهتدى إليها بالتوجيه ومدى نجاحه في تحقيق ما تخيره
من أهداف ، ومساعدته إذا ما اعترضته مشاكل في المستقبل حتى يقف
على قدميه نهائياً .

ويلاحظ على هذه الطريقة في التوجيه ما يأتي : —

١ — أن العبء في حل مشاكل الفرد يقع على عاتق الموجه لا على
عائق الفرد . وحجة أصحاب هذه الطريقة أن الموجه هو الشخص الذي
يأني إليه العميل لخبرته وعلمه ، ويتوقع منه العمل استغلال علمه ومعرفته
في مساعدته ، وما دام الموجه ذا خبرة عالية وذو مران ، فإن ذلك يساعده
على إيجاد علاقة فيها سيطرة قائمة على الصيت والمكانة .

٢ — إن الاختصاصي هو الذي يقرر الطرق والوسائل التي يمكن اتباعها في مساعدة العميل وبالتالي يكون الاهتمام مركزاً على مشاكل الفرد ، فكأن المشا كل هي التي تحتل المركز الأول في هذه الطريقة لا الفرد نفسه .

والخلاصة أن هذه الطريقة باستغلالها لخبرة الاختصاصي ومراحله ووضعها مسئولية حل مشاكل الفرد في يديه تقوم على أساس محاولة مساعد الفرد بتقديم الخدمات والحلول له لا على أساس التفسير والعمل معه على حل مشاكله ومساعدته بالتأثير عليه بقوى خارجية لا بقواه الداخلية كما يقول معارضو هذه الطريقة .

التوجيه بالطريق غير المباشر

وصاحب هذه الطريقة هو Carl Rogers ويفضل روجرز تسمية طريقته الآن (بطريقة التوجيه أو العلاج التي تتمركز حول العميل Client Centered Therapy) ، وقد حدد روجرز في أحد كتبه (١٩٤٣) خطوات هذه الطريقة فيما يأتي :-

١ — يأتي العميل إلى الاختصاصي لمساعدته فيجب ألا ينتزع منه الاختصاصي مسئولية حل مشاكله له ، بل يجب أن يتحمل هو مسئولية حل مشاكله بنفسه .

٢ — يحدد الاختصاصي علاقته بالعميل بأن يلقى عبء حل المشكلة عليه فيشجعه على التحدث بحرية تامة معبراً عن شعوره وانفعالاته .

٣ — يتقبل الاختصاصي انفعالات العميل ويكون كالمرآة تنعكس عليها هذه الانفعالات حتى يراها العميل واضحة في جويتهم بالسماحة فيقبل الفرد انفعالاته كجزء من ذاته فلا يحاول إسقاطها على غيره أو على بيئته أو يخفيها بحيل لا شعورية :

٤ — يؤدي هذا بالعميل إلى أن يعبر تعبيراً تاماً عن كل انفعالاته السلبية ، وبالتدريج يحل محلها اتجاهات نفسية وانفعالات إيجابية تمهد لنموه ونضجه .

٥ — يتقبل الموجه من العميل هذه الاتجاهات وهذه الانفعالات الإيجابية دون مدح أو استهجان فيظهر له بذلك أنه يتقبل كلا من انفعالاته السلبية والإيجابية سواء بسواء فيتيح له الفرصة لأن يفهم نفسه لأول مرة كما هو .

٦ — وبالتعاون على إيضاح مقترحات الفرد للخطوات التي يجب اتخاذها نحو مشكلته يترك له حرية الاختيار فيما بينها فيؤدي إلى تنظيم ذاته تنظيمًا جديدًا يؤدي إلى النمو والنضج :

ويتبين من هذه الخطوات أنه يعارض خطوات الطريقة الاكلينيكية بما تتضمنه من جمع للمعلومات عن طريق الاختبارات وغيرها من الطرق الموضوعية ، كما يعارض التشخيص .

وفي كتاب آخر لروجرز (١٩٥١)^٢ يذكر أن طريقته هي فلسفة وطريقة وتقوم هذه الفلسفة على الإيمان بأن الفرد ههما كانت مشكلته فإن لديه العناصر الطيبة في مكونات شخصيته التي تساعد على أن يتغلب على مشاكله بنفسه ، وأن الطبيعة البشرية خيرة ، وأن الفرد العادي قادر على تقرير مصيره بنفسه ، وهذا هو الفرض الوحيد الذي يجب أن يفترضه الموجه في عمله وحالته عند بدء التوجيه ويجب ألا يحيد عن هذا الفرض ، فإذا ما تشكك في صحته فإنه لن يتمكن من مساعدة عميله . لذا يجب عليه أن يتقبله تقبلاً تاماً دون أن يصدر احكاماً عليه ودون أن يحل له مشاكله ، بل يجب عليه أن يهيئ له الجو السامح الذي يجد فيه مجالاً للتعبير عن كل انفعالاته ، ويجب ألا يول اهتماماً للطريقة دون الفرد فإن لدى الفرد الحساسية لأن يدرك ذلك وحينئذ قد يؤول هذا على أنه عدم اهتمام به وعدم تقبل له .

وأهم ركن من أركان هذه الطريقة هو قدرة الموجه على أن يعكس انفعالات الفرد حتى يرى الفرد هذه الانفعالات في موجهه فيتمكن بذلك من أن يرى نفسه في صورة مقبولة مادام الموجه يتقبل هذه الانفعالات ويراها

العميل منعكسة عليه ، ومعنى ذلك أن يكون الموجه قادرا على وضع نفسه في إطار الفرد فهاها اياه من وجهة نظره الخاصة .

ويعارض روجرز وينتقد التشخيص والتفسير إذ يأبى على الموجه أن يشخص الحالة أو يحاول تفسير انفعالات العميل وإيضاح أسبابها لأن في ذلك انتزاعا للمسؤولية منه ، وقد يكون التفسير مخالفا لوجهة نظر الفرد الخاصة . أو قد يكون الفرد غير مستعد لتقبل التفسير مهما كان صحيحا .

والذات وفكرة المرء عن نفسه هي حجر الزاوية في هذه الطريقة ، إذ تقوم الطريقة على مساعدة الفرد على أن يتكشف العناصر المختلفة التي تتكون منها ذاته . فيمر أثناء التوجيه بفترة يضطرب فيها تنظيم الذات التي تعود فتنتظم انتظاما جديدا يساعد الفرد على مجابهة الحياة بوجهة نظر جديدة وبطرق جديدة تساعد على التكيف فيبلغ بذلك النضج الذي يهدف إليه التوجيه .

هذا عرض سريع لاهم مبادئ هاتين المدرستين في التوجيه . ولشكل منهما أنصارها ومعارضوها .

وهناك فريق من الموجهين ممن لا يتحيز لأحدى الطريقتين السابقتين ، ويطلق على الطريقة التي يتبعها هؤلاء " الطريقة الخيارية " ، وهؤلاء يقفون في منتصف الطريق ويفسرون اتجاههم بما يلي : . . .

١ - إن لكل طريقة مزاياها وترجيح إحداها على الأخرى لا يزال في حاجة إلى دراسة وبحث .

٢ - يرى هؤلاء أن هناك حالات يصلح فيها التوجيه بالطريق غير المباشر وحالات أخرى يصلح فيها الطريق المباشر ، والطريقة المثلى لدى بعضهم هي الجمع بين الطريقتين . فبعضهم يرى أن التوجيه بالطريق المباشر أجدى أثرا في التوجيه المهني على حين أن التوجيه بالطريق غير المباشر قد يكون أجدى في حل المشاكل الإنفعالية ، كما قد يستعمل التوجيه بالطريق المباشر حين يكون حل مشكلة الفرد متوقفا على الحصول على معلومات معينة ، ويستعمل

التوجيه بالطريق غير المباشر حين تكون مشا كل الفرد متصلة بتسكيه
الاجتماعى والانفعالى .

ويرى شوستروم وبرامر (١٩٥٢)^٢ أن هناك اتجاهين يتكولا نحو
التوجيه بالطريق غير المباشر أو نحو التوجيه المتمركز حول العميل . ويذكرن
أن هذا الاتجاه يبدو واضحاً حتى فى كتابات وليمسون ودارلى . ويذكران
أن هذا يرجع إلى :

١ - أن الموجهين قد وجدوا الأفادة من الوصول إلى التشخيص
ووصف العلاج دون تبصر العميل . والبصيرة ليست شيئاً يمكن صنعه
وتسليمه للعميل . فاكساب البصيرة يتضمن عمليات وجدانية لا عمليات
معرفية .

٢ - لقد وجد الموجهون أن استقصاء أصل المشكلة لا يؤدي بهم إلى
النوصل إلى كل الحقائق الضرورية للتشخيص الواضح . فغالباً ما تفشل
المهارة فى السؤال والاستقصاء .

٣ - تبين الموجهون أن التوجيه موقوف من مواقف التعلم لا التعليم وهو
بذلك عملية نمو ولا يمكن أن تعلم الفرد كيف يتكيف مع نفسه
أو كيف ينمو .

٤ - وجد الموجهون أنه لا يمكن أن تبين للفرد حلاً لمشكلته بل
يجب عليه هو أن يجد الحلول المناسبة وأن تكون هذه الحلول نابعة من
باطنه حتى يكون الحل ذا معنى بالنسبة له .

٥ - وأخيراً يعتقد الموجهون أن التوجيه بالطريق غير المباشر
يتماشى ويتسق مع أسس الفلسفة الديمقراطية ، إذ إنه يقوم على مبدأ احترام
الفرد مع الاعتراف له بحقه وقدرته على أن يفهم نفسه ويقرر مصيره بنفسه .

العناصر المشتركة في طرق التوجيه

مهما تكن المدرسة التي يعتنق الموجه مبادئها نود أنؤكد هنا أن ين طرق التوجيه المختلفة عناصر مشتركة ما دام الهدف لهذه الطرق واحداً ، ولنلخص أهم هذه العناصر فيما يلي :

١ - تفريغ الانفعالات المسكوبة :

يهم التوجيه للفرد فرصة لكي يعبر عن انفعالاته المسكوبة . فالفرد الذي يعاني من مشكلة تبين حالته انه قد مر بخبرات أدت به إلى الصراع والأحباط فكبت هذه الخبرات مع الانفعالات المصاحبة لها ، ولم تنح له الفرصة غالباً للتعبير عنها ، فإذا ما اتاحت له هذه الفرصة أثناء التوجيه فكأنما أزيح عن كاهله عبء ثقل ، وتبدو مظاهر هذا التفريغ أثناء التوجيه في بكاء المرء وغضبه وحديثه عن الخبرات التي يعتبرها مشينة أو الخبرات التي كان يعجز عن الإفصاح عنها أو الاعتراف بها .

لذا يشترط أن يشعر الفرد بأن الموجه يتقبله لذاته وأنه لن يصدر عليه أحكاماً خلقية مهما كانت اعترافاته وانفعالاته حتى يشعر بالأمن والطمأنينة ..

٢ - الاستبصار Insight :

ويقصد بالاستبصار مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم نواحي القوة والضعف فيه وتكوين شخصيته ، وعلى أن يتقبل ذاته كما هي ، ولا يشترط في الاستبصار فهم المرء لذاته عقلياً فقط بل يشترط أن تتغير وجهة نظره نحو نفسه أيضاً وشعوره نحوها . فالفهم هنا فهم أساسه العقل وأساسه الشعور الوجداني أيضاً ، والتغيير هنا تغيير في الذات بامتصاص اتجاهات نفسية ، واكتشاف عناصر إيجابية فيها . وإعادة تنظيمها تنظيماً جديداً يساعد الفرد على التكيف . ويؤدي الاستبصار - تبعاً لذلك - إلى تغيير

وجهة نظر الفرد نحو نفسه ونحو العالم ، فيرى العالم بعين أخرى يجسد فيها سعادته .

وبتوقف مدى ما يصل إليه الفرد من استبصار على نوع الاضطراب الذى يعانى منه أو المشكلة التى تواجهه . فقد يقتصر على مجرد معرفة الفرد إمكانياته بالنسبة لموقف خاص أو مشكلة خاصة ، كطالب الذى يرغب أهله على دخول كلية ككلية الطب ، ويساعده التوجيه على التحقق من أن مهنة الطب ليست المهنة التى يميل إليها . وأن لديه من الإمكانيات ما يساعده على النجاح فى مهنة أخرى كالمهندسة أو الموسيقى . وقد يكون الاستبصار أعمق من ذلك فيشمل إعادة تنظيم الذات كلها وتغيير نمط حياة الفرد كله .

٣ - المقاومة ومجابهة الموقف :

لا شك أن التجاء الفرد إلى الأخصائى وطلبه للتوجيه يدل على أنه عاجز عن الاستبصار وإدراك أسباب مشاكه ، وأن لديه الانفعالات المكبوتة ما يحجز عن تفريغه . وتبدو أثناء التوجيه مقاومته ورفضه انتهاز الفرصة المتاحة له للمساعدة رغم رغبته فيها واستعداده للتعاون ، وقد تبدو المقاومة فى شكل منافسة الموجه فى ميدانه ، أو ادعاء الذكاء والفهم ، أو الصمت والعجز عن التعبير أو التهرب من مجابهة الموقف ، أو الامتناع عن الحضور للزيارة ثانية . وهذه المقاومة مظهر من مظاهر الحياة العقلية التى تأتى بعض عناصرها السماح لما هو مكبوت بالظهور . لذا كانت المقاومة غالباً لاشعورية ولا حياة للفرد معها . فتجتم كل طرق التوجيه توطيد العلاقة بين الفرد والمرجه وإيجاد التجاوب بينهما بما يساعده على الحد من شدة هذه المقاومة .

ويبدو أثر ضعف المقاومة واكتساب الاستبصار بالمحاولات التى يبذلها الفرد لمجابهة نفسه ومجابهة الموقف عقلياً وعاطفياً وسلوكياً . إذ يبدى الفرد فهماً لإنماط سلوكه وانفعالاته فى المواقف المختلفة ويحاول تعديلها .

٤ — النضج والاستقلال :

تهدف كل طرق التوجيه إلى مساعدة الفرد على التغلب على مشاكله وحلها بنفسه . لذا يجب أن يقوم التوجيه على الإيمان بأن الفرد لديه القدرة والعناصر التي تساعد على التغلب على العوامل التي تعوق نموه وتكيفه . والتوجيه ماهو إلا عامل مساعد ، فكما تعمل العناصر الداخلية في الجسم على مقاومة كل ميكروب يدخل فيه ، ويساعد الطبيب بالدواء على تقوية فاعلية هذه العناصر الداخلية حتى يتغلب المريض على مرضه ، فإذا ما زال الخطر لم يعد هناك داع للدواء . كذلك الحال في التوجيه ، إذ يسمح بتقوية الطاقة الإيجابية في الفرد ، ولا بد أن يأتي الوقت الذي لا يحتاج فيه الفرد للموجه فيستقل عنه ويحاول حل ما يصادفه من مشاكل بنفسه ، فيفطم بذلك عاطفياً ويصل إلى مرحلة من النضج تساعد على التكيف والاستقلال بذاته .

طريقة التكيف الذاتي

Self-Adjustive Counseling

لقد عرضنا بالشرح مبادئ المدرستين الأساسيتين في التوجيه . ولعل القارئ يتساءل الآن عن وجهة نظر هذا الكتاب وأى مبادئ مدارس التوجيه يبرزها .

إن هذا الكتاب أول كتاب باللغة العربية يطرق هذا الميدان ، ويهدف إلى أن يسوق للقارئ أصول التوجيه ومبادئه دون أن يفرض عليه وجهة نظر معينة حتى يكون هناك مجال متسع لتكوين اتجاهات مصرية تتفق وثقافتنا ومقوماتها ، ولعل الاتجاه الذي آتخذه كل من شوستروم وبرامر (١٩٥٢)^٣ أصليح الاتجاهات لتحقيق هذا الغرض . ويسمى هذان الكاتبان اتجاههما بطريقة التكيف الذاتي . وتعتبر طريقتهما في رأي من الطرق الخيارية التي تجمع بين مبادئ مدرستي التوجيه . وهما لا يريان هذا الرأي ويصران على أن طريقتهما ليست من الطرق الخيارية ، كما أنها ليست طريقاً وسطاً بين التوجيه

بالطريق المباشر والتوجيه بالطريق غير المباشر ، ولا تقع في نقطة بينهما بحيث تميل إلى ناحية منهما دون الأخرى ، بل هي طريقة يمكن النظر إليها على أنها تمثل زاوية ثالثة في مثلث تمثل إحدى زاويتي طريقة التوجيه غير المباشر وتمثل الثانية طريقة التوجيه المباشر (كما في الشكل) فطريتهما — كما يؤكدان — ليست بإحدى الطريقتين المذكورتين .



وهما يذكران أن الاتجاهات النفسية التي تستغلها هذه الطريقة تتصف بالسماحة ، كما تتمركز الطريقة حول العميل بما تؤكد مدرسته التوجيه بالطريق غير المباشر ، كما أنها تستغل الطرق المختلفة للحصول على المعلومات كالاختبارات النفسية وما إليها ما دامت هذه الطرق والوسائل تساعد على فهم الفرد وفهم بيئته ، على ألا تستعمل هذه الوسائل إلا إذا عبر الفرد عن حاجته إليها لمساعدته على حل مشكلته وهي بذلك تختلف عن طريقة التوجيه بالطريق غير المباشر التي لا تشجع استعمال مثل هذه الوسائل .

ويجب أن تنبج عملية التوجيه في هذه الطريقة نحو هدف واحد مضطرد هو تدبير العميل لأمره بنفسه ، وتحقيق ذاته . ويعنى هذا أنه يجب أن تكون جميع أوجه النشاط في التوجيه مشبعة بعلاقة تقوم على :

١ — السماحة ب — التقبل ج — التمرکز حول العميل
ومن خلال هذا الإطار يمكن — بل من المستحب — استعمال الأدوات الإخبارية مثل (السجلات — الاختبارات — المعلومات المهنية وما إلى ذلك) لمساعدة العميل على أن يدرك مشاكه ، ومعنى آخر أنه يمكن استغلال المعلومات التي يحتاج إليها العميل لمساعدته على تحقيق هدفه في تحقيق ذاته . ولا تستعمل المعلومات إلا إذا طلبها العميل . ولعل المثل التالي يوضح فلسفة هذه الطريقة : . .

نقرض أن مسافراً أراد أن يذهب من الإسكندرية إلى أسوان ، وهو يوجد حالياً في الإسكندرية ، فيأتى للاسترشاد أو التوجيه . فكل من العميل والموجه يدرك أن العميل وحده هو الذي يمكنه أن يقوم بهذه الرحلة ، ولن يتمكن غيره من القيام بالرحلة عنه . وهذا ما يجب أن يشعر به العميل في التوجيه . إذ يجب عليه أن يشعر بأن عليه وحده القيام بعبء رحلته في حل مشاكله بنفسه . بيد أن مزيج القيام برحلة يجد أن عملاً يساعده الحصول على معلومات تتعلق بطرق المواصلات وبالطقس وما إلى ذلك . ولا ينكر أحد مدى أهمية مثل هذه المعلومات له . كذلك الحال في التوجيه بهذه الطريقة . إذ يجب أن يضع كل من الموجه والعميل ميول العميل وقدراته محل الاعتبار (وهذه تماثل التعرف على طرق المواصلات في الرحلة) ويضع كل منهما كذلك محل الاعتبار المعلومات المهنية وغيرها من المعلومات (وهذه تماثل معرفة أحوال الجو للقائم بالرحلة) . أى أن العميل يمكنه أن يقدر الاحتمالات المختلفة والنتائج المختلفة بمساعدة هذه المعلومات ، على أنه يجب أن يتحقق أن المسؤولية تقع على عاتقه أولاً وآخراً في اتخاذ الوجهة التي يراها والخطة التي يضعها .

يبين لنا هذا المثل أن المشكلة ليست — كيف يتصرف الموجه في موقف من مواقف التوجيه ؟ — إنما المشكلة أعمق من ذلك . إذ تتضمن النظر إلى الأهداف في التوجيه والطرق التي يمكن بها تحقيق هذه الأهداف . إذ تسلم هذه الطريقة بضرورة وجود إطار أو وجهة نظر مضطردة تتلخص في احترام العميل ، وتحمله لمسئوليته ، وتدير أموره بنفسه مع السجاعة والتقبل ، ومع ذلك تتضمن ضرورة الاستعانة بالمعلومات في داخل هذا الإطار دون تخطيط للأسس التي يقوم عليها هذا الإطار . فالخبر هنا هو العميل مع استغلال المعلومات في الوقت المناسب .

ومسألة التوقيت مسألة هامة . ويمكن تشبيه ذلك بربط البيت التي تصنع الفطائر . فاللهم ليس ما تضعه في هذه الفطائر إنما المهم هو متى تضع ما تضع ، وكيف (م — ٩ التوجيه النفسى)

تضعه . وبالمثل ليست المشكلة هي مشكلة الاستفادة بالمعلومات من عدمه ،
إنما المشكلة هي استعمال المعلومات حين يكون العميل مستعدا لها على أن
تستعمل بفائدة .

والخطوات فيها لا تختلف عن الخطوات التي سبق شرحها في عرضنا
لطريقة التوجيه بالطريق المباشر . وينحصر الاختلاف بينهما فيما يتعلق
بالخطوات في الوسائل الفنية التي تستعمل أثناء عملية التوجيه ، إذ تعتمد
هذه الطريقة على الطرق المتبعة في التوجيه غير المباشر من تقبل للانفعالات
ومساعدة العميل على تفريخها ، والعمل على أن تظهر هذه الانفعالات
منعكسة على الموجهة ، والصمت وما إلى ذلك .

الفصل التاسع

توجيه الفرد عن طريق الجماعة

(١) ماهية الجماعة وأهميتها للفرد

أرنست طائر اجتماعي :

قديمًا كان يقال أن الإنسان يولد بغريزة تسمى غريزة حب الاجتماع تدفعه إلى أن يكون دائماً مع غيره من الناس . وأن هذه الغريزة موروثه وعامة في البشر . بيد أننا نلاحظ أن الطفل البشري يموت لساعته إذا لم تتلقه الأيدي عند ميلاده فيتعلم منذ اللحظة الأولى في حياته حاجته إلى الجماعة واعتماده عليها . ويولد الطفل في ثقافة معينة ووسط اجتماعي معين . وتتكيف الأسرة بتدريبه حتى يصبح عضواً نافعاً في جماعته عن طريق نشره لثقافتها . لذا يمكن أن نقول أنها حاجة مكتسبة كذلك . فالطفل يكتسب من الجماعة اللغة التي تساعد على التفاعل مع غيره ، كما يكتسب منها العادات والتقاليد ، كما تحدد الجماعة له دوره فيها وفكرته عن نفسه وما إلى ذلك ، أي أن الجماعة هي التي تحول الطفل إلى كائن اجتماعي . ولعل أصدق دليل على ذلك هو حالات الأطفال المتوحشين الذين وجدوا هائمين على وجوههم في الأحراش ، وقيل أن الحيوانات قامت بتربيتهم فكانوا أقرب إلى الحيوانات منهم إلى البشر .

ماهي الجماعة :

هناك من يطلق لفظة الجماعة على شخصين أو أكثر على أساس القرب المسكاني بين الأفراد بينما يرى البعض أن تعريف الجماعة يقتضي الانتماء إلى هيئة منظمة رسمية كالموظف في هيئة أو مصلحة وأفراد الديانة الواحدة

الذين ينتمون إلى كنيسة واحدة مثلاً ، وقد تطلق لفظة جماعة على أفراد لا يشترط أن يكونوا متقاربين في المكان ولا يشترط أن يعرف بعضهم بعضاً كالأفراد الذين لا يدفعون ضريبة الراديو مثلاً . بيد أن كل هذه التعاريف السابقة لا تؤدي الغرض الذي نهدف إليه . فليست الجماعة مجرد عدد من الأفراد وجدوا في مكان واحد بسبب عارض كاجتماع المارة في الطريق لرؤيتهم حريقاً أو حادث تصادم بين سيارتين — إنما نقصد بالجماعة فردين أو أكثر يسلكون تبعاً لمعايير مشتركة ، ولكل منهم دور في الجماعة يؤديه ، مع تداخل هذه الأدوار بعضها مع بعض والسعي لتحقيق هدف مشترك .

يشترط في الجماعة إذن :

- ١ — أن يكون لكل فرد فيها دور يؤديه .
- ٢ — أن تكون هناك معايير مشتركة تنحكم في سلوك الأفراد .
- ٣ — أن يكون للجماعة هدف وفلسفة .

إلا أننا يجب أن نلاحظ أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في الجماعة الواحدة في مدى تقبلهم لمعاييرها ، فنجد منهم من هو متعصب لهذه المعايير والجماعة وتقاليدها التي تصبح جزءاً لا يتجزأ من ذاته بينما نجد من الأفراد في نفس الجماعة من يتقبل بعض هذه المعايير ولا يتقبل البعض الآخر ، كما نجد من بين الأفراد — وخاصة الجدد في الجماعة — من لم يتشبع بعد بمعاييرها .

ويجب أن نعرف أن هناك فرقاً بين فهم المعايير كمثل عليا وبين تطبيقها في الواقع ، فإذا سألت فرداً عن تقاليد جماعته ، عبر عن هذه التقاليد كما يجب أن تكون لا كما هي في الواقع متناسياً الفروق الفردية في درجة تقبل هذه المعايير وفي طريقة تفسيرها ، فإذا سألت مسلماً عن تقاليد الدين الإسلامي فيما يختص بسلوك المرأة حدثك عن هذه التقاليد كما يجب أن تكون لا كما هي سائدة فعلاً بين النساء المسلمات .

أنواع الجماعات :

تقسم الجماعات من حيث تكوينها ووظيفتها إلى الجماعات الأولية والثانوية والجماعات الرسمية والجماعات غير الرسمية .

١ — الجماعة الأولية والجماعة الثانوية :

يقصد بالجماعة الأولية الجماعة التي تكون فيها العلاقات بين الأفراد قائمة على أساس العلاقة وجهها لوجه . كما تتميز العلاقة فيها بأنها وثيقة وأنها مستمرة . وتعتبر الأسرة أهم الجماعات الأولية ، كذلك جماعة الأصدقاء ، أما ما عدا ذلك من جماعات فتعتبر جماعات ثانوية . وتعتبر الجماعة الأولية من أهم الجماعات لأثرها البالغ في الفرد . فالفرد يتشرب منها كثيراً من المعايير التي تستمر معه وتقرر سلوكه في الجماعات الأخرى التي ينتقل إليها .

٢ — الجماعة الرسمية والجماعة غير الرسمية :

تسمى الجماعة بالجماعة الرسمية إذا كان دور كل فرد فيها محدداً ومكتوباً في بعض الأحيان . وفي مثل هذه الجماعات يجب على الفرد أن يسلك كما هو متوقع منه وكما هو متوقع من غيره . والبيروقراطية الحكومية أحسن مثال للجماعة الرسمية . فكل موظف يعرف دوره في مصلحته . وهو يسلك في هذه المصلحة تبعاً لهذا الدور الذي يحدد علاقته بزملائه ورؤسائه ومرؤسيه وهو لا يتعدى حدود هذا الدور ، وتعتبر الجماعات الرسمية من الجماعات المنظمة ، وتنظيمها يقلل من أثرها في سلوك الأفراد بخلاف الجماعات غير الرسمية التي قد يكون أثرها أقوى في سلوك الفرد .

وبما يلاحظ أن مجتمعنا قديماً كانت تتحكم فيه الجماعات الأولية التي تقوم فيها العلاقات وجهها لوجه وخاصة الأسرة . ولا زالت الحياة في الريف تتأثر بهذه الجماعات . فالأسرة تكفي الفرد كل حاجاته اقتصادياً وعقلياً وحسبياً وانفعالياً . فالطفل الريفى ينشأ عادة في أسرة كبيرة الحجم . فيشرب

سالك سبيل حياة والديه متعلما حرفتهما معتمدا عليهما اقتصاديا حتى يكبر
فيشاطر في أعباء الأسرة مما يزيد في اتحادها وقوة الرابطة بين أفرادها، كما أن
الأسرة تشبع كل حاجاته النفسية والاجتماعية من حاجة إلى العطف
والحب والاعتماد والشعور بالانتمائية والأمن والمركز والنجاح والقوة وما
إلى ذلك . بيد أن مجتمع المدينة عندنا بل والريف نفسه في سبيله إلى التغير .
إذ بدأت فيهما الجماعة الأولية في الانحلال مما أدى إلى ضعف أثرها؛ وأصبحت
الأسرة الحديثة أصغر عددا ، قاصرة على الأب والأم وعدد صغير من
الأطفال ، وأوشك أن يختفي الجد والجده والأعمام والعلمات والأخوال
والخالات من محيط الأسرة ذات الأثر المباشر على الطفل . وأصبح عدد
اصدقاء الأسرة محدودا . وأصبحت الأسرة تسكن في شقة في عمارة كبيرة
ربما لا يعرف سكانها بعضهم بعضا . فتحولت بذلك العلاقة من علاقة وجه
لوجه إلى علاقة لاشخصية . بهذا فقد الطفل من يلجأ إليه من الأقارب في
حالة انشغال الأب والأم عنه ، كما أصبح يفتقر إلى الاصدقاء الذين يقضى
معهم وقت فراغه . فإذا أضفنا إلى ذلك ضيق المساكن بسكانها وجدنا
مدى حاجة الأطفال إلى المسكان الفسيح الذي يسمح لهم بالحركة واللعب —
وقديما كنا نسمح لأطفالنا باللعب في الشوارع ولم يكن في ذلك أى
خطر ، لأنهم كانوا في العادة يلعبون مع أطفال الجيران . وكانت الصلة
متينة بين الجيران والأسرة إذ كان يعرف بعضهم بعضا ولم تكن هناك أخطار
المرور التي يتعرض لها الأطفال اليوم وأصبحنا نتحرج من أن يلعب أطفالنا
مع أبناء من لا نعرفهم خوفا من اختلاطهم بقرناء السوء وخوفا على حياتهم
من أخطار الطريق .

وكان لضعف أثر الجماعة الأولية من أسرة وجماعة أصدقاء أثره في بيان
مدى حاجتنا للجماعات الثانوية التي ينضم إليها الكبار والصغار لتقضية أوقاتهم
في نشاط موجه بما يعود عليهم من الفائدة مما نسعى إلى تحقيقه بإنشاء الأندية
والجماعات والساحات .

والعبء الذى يقع على المدرسة فى ذلك كبير إذ عليها أن تسد النقص الذى تعجز الأسرة عن تعويضه بإدخال أوجه النشاط التى تسمح بتحويل المدرسة إلى جماعات تشجع للفرد حاجاته — وستستكمل فيما بعد عن السبل التى يمكن اتباعها لتحقيق هذا الهدف فى المدرسة .

صاذا يغير الفرد صور الجماعة :

الجماعة وسيلة يحقق الفرد عن طريقها رغباته وأهدافه ، كما أنها وسيلة يمكن عن طريقها تغيير سلوك الفرد . وإليك بعضا مما قد يفيد الفرد من انتمائه لجماعة من الجماعات .

١ — تحقيق الرغبات الشخصية والاجتماعية التى يعجز الفرد عادة عن تحقيقها بمفرده .

٢ — الشعور بالانتمائية إلى جماعة تتقبله وتتقبلها فيشعر بالأمن والطمأنينة ، ويشبع حاجاته الانتمائية وحاجاته التى تتعلق بالمركز والمسكنة .

٣ — يمكن تغيير سلوك الفرد عن طريق الجماعة ، فشكل جماعة لها معاييرها وقيمها التى يتعتمد على الفرد المنتمى إليها اكتسابها . فالجماعة بوتقة تنصهر فيها معايير الأفراد المختلفة التى تتحول إلى معايير مشتركة بين أفرادها .

٤ — تتوقف القوى الضابطة فى المجتمع على قدرة الجماعات على السيطرة على أفرادها وسلوكهم تبعاً لمعايير الثقافة والقيم الاجتماعية الضرورية لثبات المجتمع وحفظ كيانه وتقوية الرابطة بين أفرادها .

٥ — يتمكن الفرد عن طريق الجماعة من اكتساب الميراث الثقافى الذى يمكنه من التفاعل تفاعلاً إيجابياً مع أفراد مجتمعه .

٦ — تساعد الجماعة الفرد على أن يعرف نفسه عن طريق المقارنة بغيره من الأفراد لتكوين فكرة سليمة عن نفسه .

٧ - تساعد الجماعة الفرد على ممارسة أنواع من النشاط يستغل فيها كفاياته ويكتشف كفايات أخرى .

الجماعة الناجمة التي تعاضد على توجيه الفرد :

إن الجماعة التي تهدف إلى تكوينها وتسمح بتوجيه الفرد هي الجماعة التي يعمل أفرادها متعاونين لتحقيق أهدافها ويقاس مدى نجاح الجماعة بمدى الترابط الموجود بين أفرادها . وإليك الشروط التي يجب توافرها في مثل هذه الجماعة : -

١ - الشعور بالانتماء إلى الجماعة :

فكل فرد في الجماعة يجب أن يهتم بالانتماء إليها مما يؤدي به إلى أن يسلك تبعاً لمعاييرها مما يدل على اهتمامه بها . ولاشباع الحاجة إلى الانتماء يجب أن يتقبل الفرد الجماعة التي ينتمي إليها كما تتقبله هذه الجماعة . والحاجة إلى الانتماء من الحاجات النفسية الهامة . إذ يشعر الفرد بحاجته إلى أن ينتمي إلى أسرة وينتمي إلى جماعة من الأصدقاء وينتمي إلى جماعة مهنية معينة وينتمي إلى وطن معين وغير ذلك من الجماعات التي يجب أن يعتز بانتمائه إليها . والفرد إذا شعر بعزله وعدم إنتمائه لمثل هذه الجماعات اعتراه الفراق والضيق والحزن . فإذا ما شعر بانتمائه للجماعة أدى هذا به إلى القيام بما يجب عليه نحوها مما يعطيه سعادة لشعوره بالقدرة على البذل من أجل الجماعة . كما أن شعوره بالانتماء يكسبه الرضا والراحة لشعوره بأنه بين أفراد يعرفهم ويعرفونه ويحبهم ويحبونه . وقد مررنا جميعاً بمواقف كنا نشعر فيها بالراحة إذا وجدنا في جماعة يعرفنا أفرادها ونعرفهم ومواقف شعرنا فيها بعدم الراحة والقلق لوجودنا بين الغرباء .

كما أنه مما يضاف على الفرد مركزاً أن يعرف عنه العالم الخارجي أنه ينتمي إلى جماعة لها مركزها وصفتها .

ولا شك أن الجماعات تختلف فيما بينها في مدى ما تقدمه لأفرادها من شعور بالسعادة بالانتماء إليها ، وليس معنى هذا أن الجماعة ترضى الفرد في ناحية واحدة فقط ، فكل جماعة ترضى الفرد في النواحي التي سبق ذكرها .

٢ — استمداد الفرد للقيام بدوره في الجماعة :

والفرد الذي يرغب فعلا في الانتماء إلى الجماعة ويشعر باتمائه إليها ، لابد أن يرغب في أن يقوم بدوره فيها ويشارك في نواحي نشاطها المختلفة ولا يعيش بين أفرادها على الهامش دون عمل فيها .

٣ — اشباع الحاجات الفردية :

ومن العوامل التي تساعد الفرد في الجماعة وتساعد على قوة الجماعة ووحدةها أن تساعد الجماعة الأفراد على اشباع حاجاتهم الفردية . فإذا كان لدينا جماعتان من العمال لا يختلفان فيما بينهما إلا في شيء واحد وهو أن أفراد احدهما يتناولون أجوراً أعلى من أفراد المجموعة الأخرى ، فإننا نتوقع زيادة الرابطة والشعور بالسعادة فيها بشكل أقوى من المجموعة الثانية . وينتمى الأفراد إلى جماعات لأسباب فردية على أمل أن تشبع الجماعة فيهم حاجاتهم الخاصة . فلا بد أن تهىء الجماعة الفرص لأعضائها لاشباع مثل هذه الحاجات .

٤ — اشباع العلاقات الشخصية :

تعمل الجماعات على زيادة الرابطة بين أفرادها باتاحة الفرص التي يختلط فيها الأفراد بعضهم مع بعض ليتعارفوا ويتقاربوا . وتؤدي الفرص التي تخلفها الجماعات إلى تجمع الأفراد ذوي الميول المشتركة . وكلما زادت الميول المشتركة بين الأفراد زادت الوحدة والرابطة والصدقة بين أفراد المجموعة ، وزادت رغبة الفرد في الانسجام مع الأفراد .

٥ — وجود أعمال جماعية يشترك فيها الأفراد :

والأعمال الجماعية التي يعهد بها إلى الأفراد تؤدي إلى إيجاد الخبرات المشتركة بينهم . فإذا وجد الأفراد في الجماعة ما يعملونه سويا أدى هذا إلى اتحاد أهدافهم والعمل على بلوغها . ويؤدي تحقيق الأهداف بطريقة جماعية إلى شعور الأفراد بالسعادة المشتركة في تحقيق الهدف مما يؤدي إلى زيادة الرابطة بينهم .

٦ — وجود الريادة الصالحة :

إن تنجح الجماعة في تحقيق أهدافها ، وإن تكون ذات أثر في توجيه الفرد إلا إذا توفرت لها الريادة الصالحة . والريادة الديمقراطية هي أحسن الريادات التي يمكن أن تحقق هذه الأهداف .

(٢) الريادة وخصائصها

أنواع الريادات :

١ — الريادة الموروثة :

قد تورث الريادة كما هو الحال في نظام الملكيات . فالملك يرث ملكه عن أبيه وعن أسرته . وكان الأمراء الذين يرثون الملك يدربون من الصغر على فن الملكية . ولم تكن الريادة الموروثة من هذا النوع ناجحة دائماً . والدليل على ذلك فشل كثير من الملوك في القيام بواجباتهم نحو شعوبهم . فالملكية تصحبها الطبقية وخلع الامتيازات والألقاب على بعض الفئات دون الأخرى . وهدفها الاسمي هو المحافظة على العرش والإبقاء عليه للأبناء والاحفاد مهما كان الثمن الذي كان يصل في كثير من الأحيان إلى التضحية بالشعب نفسه وتسليمه لمستعمر أجنبي كما حدث في الشرق العربي ، وكما هو حادث فعلاً في بعض البلدان العربية .

٢ — الريادة الممنوحة :

وهذا النوع من الريادة هو السائد في النظام الحكومي البيروقراطي والشركات وما شابهها إذ يعين الرؤساء من الجهات العليا ويستمد هؤلاء الرؤساء سلطتهم من مراكزهم أو ممن يعينونهم ويعطونهم السلطة . وكثيراً ما يعين هؤلاء الأفراد في مناصب الرئاسة أو الريادة دون أن تكون لهم المميزات التي تؤهلهم لمراكزهم بيد أنهم يضمنون طاعة الجماعة بحكم السلطة الممنوحة لهم .

٣ — الريادة المغنصية :

وهذه تؤخذ عادة بالقوة كما يحدث في نظام حكم الدكتاتوريات . إذ يعتمد الدكتاتور عادة على القوة حتى يتسنى له الاحتفاظ بمركزه وسيطرته على الجماعة . ومثل هذه الريادة كالريادة السابقة تكون عادة مفروضة على الجماعة .

يعاب على كل هذه الأنواع السابقة أنه لا ينظر فيها دائماً إلى صالح الجماعة ولكن صالح الأقلية التي يختارها الرائد ويضفي عليها الامتيازات حتى يظل محتفظاً بمركزه . كما يؤخذ عليها أنها تكون مفروضة على الجماعة التي لا يكون لها رأى في اختيار روادها .

٤ — الريادة الديمقراطية :

وتتميز الريادة الديمقراطية بأنها قائمة على الشورى وحرية الأفراد في اختيار الرائد ، وبأنها متغيرة ليست دائمة ، أي تتغير بتغير الموقف . فالرائد الذي يصلح في موقف ما ربما لا يصلح في موقف آخر . والرائد الديمقراطي يستمد سلطته من الجماعة ، كما يستمدّها من كفايته ومن قدرته لامن مركزه . كما أن وظيفته في الجماعة هي وظيفة الرائد أو المرشد أو الموجه ، وقد اختارته الجماعة لفهمه لحاجاتها ورغباتها وسعيه لتحقيق هذه الرغبات واشباع

الحاجات واضعاً صالح الجماعة فوق المصالح الشخصية الذاتية ، مستنيراً برأى الأغلبية تاركاً للأقلية حرية التعبير عن آرائها والدعوة لها .

ومن البحوث المشهورة التي تبين مزايا الريادة الديمقراطية بحث قام به ليبيت وآخرون عام ١٩٤٢ Lippitt إذ قاموا بتجربة قسموها في أعداد من التلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين ١١ و ١٥ سنة إلى ثلاث مجموعات . خصص للجماعة الأولى رائد يسوسها بالطريقة الديمقراطية حيث لا يقوم بعمل من الأعمال دون مناقشة الجماعة له مع ممارسة حق التصويت بعد عرض الآراء المختلفة ثم الموافقة على رأى الأغلبية ، وكان الرائد يسمح للأفراد بالتعبير عن آرائهم دون ضغط أو كبت . وهيء للجماعة الثانية رائد يسوسها بالطريقة الديكتاتورية ، يعطى الأوامر ، ويضع الجماعة برنامجها دون نقاش وما على الأفراد إلا التنفيذ ، ووضع رائد على رأس المجموعة الثالثة ليسدع التلاميذ أحراراً ليفعلوا ما يشاءون دون تدخل منه في أى أمر من الأمور إذ كان سلبياً تماماً . عهد إلى هذه الجماعات الثلاث القيام ببعض الأشغال اليدوية . فكان مما لاحظناه القائمون بالتجربة قلة إنتاج أفسراد الجماعة الديمقراطية عن أفراد الجماعة الديكتاتورية في بادئ الأمر ثم زيادته وتفوقه فيما بعد . بيد أن العمل في الجماعة الديمقراطية كان مستمراً لا تتخلله منازعات أو مناقشات إذ سادت العلاقات الإنسانية الطيبة بين أفرادها . ونمت الصداقات بينهم التي استمرت داخل الفصل وخارجه . أما الجماعة الديكتاتورية فلم يكن هناك تعاون بين أفرادها ، وسادت ظاهرة التملك إلى الرئيس والخوف والرهبة منه . وكان الأفراد يمتنعون فرصة غيابها ليتشاجروا ويتشاحنوا فيما بينهم . وظهرت فيما بينهم ظاهرة كبش الغداه التي تملكخص في اختيارهم لواحد منهم يصبون عليه لعنائهم وغضبهم وانتقامهم من ضغط الرائد . أما الجماعة الثالثة فقد اتسمت بالفوضى والاضطراب وعدم الإنتاج لانعدام التوجيه فيها .

يتخذ هذا البحث دليلاً على ما تصف به الريادة الديمقراطية من ميزات . ولما كنا في سبيل عرضنا لأوجه النشاط الجمعي الذي قد يفيد منه الفرد

ويساعد عملية التوجيه ، فإنه يجدر بنا أن نذكر المميزات التي يجب أن يتصف بها رائد الجماعات التي تزاوُل أنواع النشاط المختلفة والتي تساعد على تأدية وظيفتها كوجه ومرشد للجماعة .

الصفات التي يجب توافرها في الرائد :

لابد أن تكون الجماعة التي يرجى فيها توجيه الفرد جماعة ديمقراطية يقوم عليها رائد يوجهها بالطريقة الديمقراطية . ولن تتحقق الديمقراطية إلا إذا أتيحت الفرصة لكل فرد في الجماعة لتنمية قدراته إلى أقصى حد تؤهله هذه القدرات ، وعرف الفرد كيف يستغل هذه القدرات عن رضا منه لصالح الجماعة . وليس المهم أن يؤمن الرائد بالأسس التي تقوم عليها الديمقراطية بل المهم هو أن يترجم هذا الإيمان إلى سلوك . لذلك نرى أنه على الرغم من الاتفاق على أسس الديمقراطية وفلسفتها نجد اختلافا واضحا في الطرق التي يتبعها الرواد في تحقيق أهداف الديمقراطية تبعاً لاختلاف شخصياتهم ولأختلافهم في فهم دورهم في الريادة . فمنهم من يرى في الرائد أنه النموذج الذي يتجسد فيه الميراث الاجتماعي وعليه أن يكيف الأفراد لهذا الميراث . وأن يشربه قلوبهم ، فإذا ما صادفته عقبات في تحقيق هذا الهدف فليس هو المألوم بل المألوم هم الأفراد ، مثل هؤلاء الرواد يضعون براجمهم مقدما للشباب ويتوقعون منهم احترام هذه البراج واتباعها وبالتالي احترام الرواد أنفسهم وطاعتهم . ويؤمن هؤلاء الرواد بأن لديهم ما يقدمونه ، وهو في نظرهم صالح جداً لمن يقدمونه إليهم . بيد أنهم يفشلون .

وهذا ما نرى أن الفرد هو المحور وهو الوسيلة وهو الغاية . ومثل هؤلاء الرواد يهاجمون النظم التربوية مؤمنين بأنها خطأ كلها وأنها تقوم على فلسفة خاطئة غير أنهم عاجزون عن تقديم بديل لهذه النظم وفلسفتها ، مثل هذا الرائد يضع نفسه خادما للفرد ، ويشجع كل ما يعبر عنه الأفراد . والخصيلة التي لا بد أن يصل إليها هي تشجيع

الفردية المطلقة التي لا بد أن تنتهى إلى تحطيم الجماعة والأهداف الاجتماعية التي تعتبر من العدم التي يقوم عليها أى برنامج تربوى بالإضافة إلى الأهداف الفردية . و برامج هؤلاء الرواد ليست موضوعة فهي متروكة للظروف ولما تبينه دراستهم لميول الجماعة ورغباتها . ويجد هؤلاء الرواد صعوبة في النهاية وذلك لتركهم العنان لأفراد الجماعة دون توجيه ، فيجد أن الجماعة عاجزة عن تسيير أمورها وتحديد أهدافها بنفسها .

بينما الرائد الذي تتطلبه رائد يعتبر نفسه جزءاً لا يتجزأ من المجموعة التي أعطى زمام أمورها . فيرى أن من مسؤولياته مساعدة كل فرد على أن يتفاعل تفاعلاً إيجابياً مع غيره من الأفراد .

وأولى خطواته في سبيل ذلك هي معرفة كل فرد في جماعته معرفة تامة ومعرفة نواحي ضعفه ونواحي قوته . ثم يعينه على القيام بدوره فيها وذلك بمساعدته على تنمية قدراته واكتساب المهارات الجديدة .

ويعمل الرائد كذلك على اكتشاف ميول الجماعة وتنميتها ، ومساعدة الجماعة على أن تقف على قدميها فتدبر أمورها بنفسها عن طريق مجالس الإدارة والانتخابات والتصويت وما إلى ذلك ، ولا بد لأهدافه أن تتحقق إذا كان يؤمن بالتعاون ولديه القدرة على اكتساب ثقة الآخرين وتعاونهم ، وإذا كان في مقدوره أن يتقبل كل فرد في جماعته بصرف النظر عن دينه أو مركزه الاجتماعي أو الاقتصادي .

وهناك من يرى أن هناكميزات شخصية يجب أن تتوفر في الرائد أهمها : —

١ — أن يكون فاهماً لنفسه ولإمكاناته ونواحي القوة ونواحي الضعف فيه . وليست هذه بالعملية السهلة . وإن يتمكن الفرد من مساعدة غيره إلا إذا كان قد حرر نفسه من كثير من مشاكلها التي تقبض على نموها . وليس معنى هذا أن يكون الرائد خالياً من المشاكل تماماً . فدرجة التكيف السليم

لا تقاس بمدى خلو الفرد من المشاكل مثلما تقاس بمدى قدرة الفرد على مواجهة هذه المشاكل وحلها حلا عمليا . وهناك من نواحي النقص ما يعجز الأفراد عن تعويضه .

وتقاس درجة تكيفهم بمدى تقبلهم لها . لذلك كان على الرائد أن يتقبل نفسه كما هو عا ولا تعويض نقصه الذى يمكنه تعويضه راضيا بالواقع وبما لا يمكن تعويضه أو تغييره فى نفسه .

٢ — أن يكون له فلسفة فى الحياة لا تناقض معايير المجتمع السائدة على أن يكون قادرا على أن يسعد نفسه ويسعد غيره ولا ينظر إلى الحياة بمنظار أسود . ويكون مقبولا من أصدقائه ومعارفة قادرا على أن يعيش فى الحاضر ويتمتع به ويتمتع هو نفسه .

٣ — أن يكون ناجحا فى الحياة بنجاحه فى تنمية قدراته ومواهبه ، وقادرا على التعلم وأكتساب خبرات ومهارات وأفكار جديدة حتى يتمكن من إفادة جماعته فنيا وثقافيا .

٤ — أن يكون قادرا على إحترام الغير لاحترامه لنفسه ولذاته ، قادرا على ضبط نفسه . ويمكننا أن نلخص هذه الميزات فى قولنا أن الرائد يجب أن يكون لديه الحساسية السكافية ليحس بالأفراد كأفراد وبالجماعة كلها فينظر إلى الفرد ككل وينظر إلى نشاط الجماعة من ناحية صلاته بالفرد الواحد وأفراد المجموعة كلها ، مساعد كل فرد على تحقيق أهدافه عن طريق الجماعة ، على ألا تتعارض الأهداف الفردية مع أهداف الجماعة .

(٣) التوجيه الجمعى

ويقصد بالتوجيه الجمعى مقابلة الاخصائى لأكثر من فرد واحد فى وقت واحد أثناء الفترة المخصصة للتوجيه ، إذ ينظم الأفراد فى مجموعات قد يتراوح عددها بين اثنين أو أكثر . وقد يكون الغرض من ذلك هو التعريف أو سياق المعلومات ، كما قد يكون الغرض توجيه العناية إلى فرد واحد أو اثنين

في المجموعة ثم التحول عنهما إلى غيرهما ، أو قد يكون التوجيه للمجموعة كلها . ولا يعتبر كثير من الإخصائيين هذه الطريقة بديلا للتوجيه الفردي ويعتبرونها طريقة مساعدة لها في بعض الحالات ولا تكون بديلا إلا إذا فشل التوجيه الفردي ورؤى أنها قد تكون أكثر فائدة لهم .

وقد تتكون المجموعة من أفراد تجمع بينهم وحدة المشاكل المشتركة ، وإن كان البعض يرى عدم حتمية هذا الشرط في تكوين المجموعة ، إذ يرون أن الأفراد الذين يختلفون في مشاكلهم يؤثر بعضهم في بعض أثرأ قد لا يتأتى في المجموعة المتجانسة المشاكل . ويتوقف حجم المجموعة على الامكانيات الموجودة ، وقدرة الإخصائي في العمل مع جماعة كبيرة أو صغيرة ؛ ويعمل الإخصائي كرائد للمجموعة فيحدد معها المشاكل التي تناقش ، ويساعد كل فرد على أن يدلى بدلوه في الدلاء ، وقد يقترح لهم موضوع المناقشة متخييرا المشاكل التي تهتم الغالبية .

أوجه التقارب والاختلاف بين التوجيه الفردي والتوجيه الجمعي :

١ — يتفق التوجيه الجمعي مع التوجيه الفردي في أن جو الاجتماع السائد يجب أن يؤدي إلى أن يشعر الفرد بأنه متقبل من الإخصائي وأفراد المجموعة لذاته ، وأنهم لن يحكموا عليه أحكاما خلقية ، ولا يشعر بالخرج أو القلق فيجد الحرية في أن يكشف عن نفسيته واثقا بأن الخير سيرأها كما يراها هو نفسه ، وقد يتشكك البعض في مدى تقبل الجماعة للفرد خاصة إذا عرض الفرد مشكلة خاصة تخالف توقع الجماعة . والإخصائي بحكم مرأته يعرف كيف يبين للفرد تقبله له في التوجيه الفردي بينما أفراد المجموعة ليس لديهم هذا المرأ . بيد أنه يجب أن نعرف أن غالبية الأفراد في المجموعة لا يهتمهم إلا حل مشاكلهم الخاصة التي تكون عادة محور اهتمامهم . على أي حال قد تكون هذه الناحية مما يؤخذ على التوجيه الجمعي . لذا يجب أن يعمل الإخصائي على مساعدة المجموعة على أن يتقبل أفرادها بعضهم بعضا

والإلا كان التوجيه غير ذى جدوى . فإذا ما نجح الاختصاصى فى ذلك كانت فائدة التوجيه الجمعى أعم من التوجيه الفردى . لأن الفائدة العلاجية لتقبل مجموعة من الأفراد للفرد أقوى من تقبل فرد واحد هو الاختصاصى .

٢ — ويجب أن يشعر الفرد كما فى التوجيه الفردى أنه هو وحده قادر على حل مشاكه، وأنه هو وحده مسئول عن حل هذه المشاكل، وأن تقرير مصيره فى يده وحده، وأن عملية التوجيه فى الجماعة كما هى فى التوجيه الفردى عملية مساعدة فقط يجب أن يستغلها بما يحقق له أهدافه .

٣ — يختلف التوجيه الجمعى عن التوجيه الفردى فى أن التوجيه الفردى فيه وحدة الهدف، على حين تعدد الأهداف فى التوجيه الجمعى بحكم تعدد الأفراد، ولكل فرد مشاكه الخاصة التى قد تختلف عن مشاكه الآخرين . بيد أن هوبز (١٩٥١) يؤكد أن الجماعة تنمو عادة إلى درجة من الوحدة والاتحاد توازى الاتحاد والوحدة اللتين توجدان فى التوجيه الفردى . فرغم اختلاف الأعراض والمواقف وتنوعها هناك عدد قليل من المشاكه يقاسى منها الأفراد . فالذى يحدث المرة بعد المرة هو أن تتركز مناقشة الجماعة حول موضوعين هما سوء العلاقات الإنسانية للفرد وشعور الفرد نحو نفسه واحتقاره لها . ولعل ما هو أهم من وحدة المشكلات وتشابهها الوحدة التى تسود الجماعة من مشاركة أفرادها بعضهم لبعض فى الوجدان .

٤ — ولا يختلف التوجيه الجمعى عن التوجيه الفردى فى الطرق والوسائل التى تتبع فىهما والتى تهدف إلى مساعدة الفرد على تحديد مجال إدراكه فى اللحظة التى يقوم فيها بالتعبير عن شعوره . ليبين له أنه يفهمه ويكون ذلك بتوضيح مشاعره له ، أو عكس هذه المشاعر حتى يراها الفرد فى الموجه بشكل مقبول ، أو إعادة قوله له كما هو ، أو التقبل وما إلى ذلك مما ذكرناه تحت عنوان طرق الاستدراج فى الفصل (السابع) .

ويتميز التوجيه الجمعى بمميزات لعلها لا توجد فى التوجيه الفردى . وأهم هذه المميزات ما يأتى : ..

٢ — أنه يهيء مجالاً اجتماعياً تعالج فيه المشا كل الخاصة ، فهو بذلك يكون أكثر واقعية من التوجيه الفردي الذي لا يمكن فيه تهيئة البيئة الاجتماعية التي يمارس فيها الفرد إمكانياته الاجتماعية والتفاعل الإجتماعي مع غيره .

٣ — أنه يهيء الفرصة للفرد لأن يجد في المجموعة غيره من ذوى المشا كل المشابهة لمشاكله فيجد في ذلك تعظيماً له . وقد يقارن نفسه بغيره فيجد أنه أحسن حالاً منه فيسترد بعض الثقة في نفسه ، وقد يتوصل بذلك إلى الاستبصار في أسباب مشاكله .

٤ — يهيء التوجيه الجمعي للفرد فرصة للتنفيس عن إنفعالاته في جو اجتماعي ، فيجرب طرق التعبير المختلفة عنها ، ويكتشف الطرق التي تتقبلها الجماعة والطرق التي لا تتقبلها فيعدل بذلك من نفسه .

٥ — قد يجد الفرد في المجموعة مجالاً يشجعه على التحدث عن مشاكله إذا ما وجد غيره يفعل ذلك فيخفف بذلك من شعوره بالذنب والقلق .
٥ — لا شك أن ذلك كله يؤدي بالفرد إلى أن يغير من فكرته عن نفسه إذا ما وجد في المجموعة ما يهيء له النجاح في علاقاته الاجتماعية معها .

٤ — التوجيه الجمعي عن طريق الفصول الدراسية

تذكر وورترز (١٩٥٦) أن هناك ثلاث طرق مختلفة تتبعها المدارس الثانوية التي بها برامج للتوجيه الجمعي عن طريق الفصول وهي : —

١ — وجود منهج خاص يتناول مشا كل التكيف ويطبق هذا المنهج على جميع التلاميذ بالإضافة إلى مناهج التخصص .

٢ — تدريس وحدات دراسية تدور حول حاجات التلاميذ النفسية والاجتماعية وتدرس ضمن برامج الدراسة العادية .

٣ — تنظيم فصول خاصة للتوجيه الجمعي .

واليك ملخصاً لسكل من هذه الطرق :

١ - المنهج الذي يتناول مضمنا كل التكيف :

تذكر وورترز أن عدداً قليلاً من المدارس يتبع هذه الطريقة .
ويذكر أن هناك عاملين يقرران تحديد المنهج هما : حاجات الشباب ، وحاجات المجتمع . والمدارس التي تقوم بذلك تسمى مدارس تقدمية أو نموذجية .
ونعجب وورترز لتسمية هذه المدارس بهذه الاسماء لأن هذه المدارس لم تقم بأى شئ سوى تحقيق المبادئ التي تنادى بها التربية الحديثة فيما يجب أن يكون عليه منهج الدراسة فى أى مدرسة ، بما يدل على أن المربين لم ينجحوا بعد فى إقناع غالبية رجال التعليم بالإيمان بهذه المبادئ . وهذا يدل على أن التقاليد التي لا يعرف المعلمون غيرها تستعصى على الموت وأن القديم أقوى من الجديد أو التقدمي . وليس عجيباً أن يصدق هذا على مدارسنا فى مصر .
إذ لا يصعب على المشتغل بالتعليم فى مصر أن يلمس الصراع بين القديم والحديث ، والصعوبة التي يجدها المجددون من معارضة القدامى من رجال التعليم وتشبثهم بالقديم رغم فشله .

ويسمى هذا المنهج بالمنهج التربوي العام General-Education أو بالمنهج المحور Gore-Curiculam أو المنهج الأساسى . ويعرفه كويلين وهنا (١٩٤٩) بأنه مجموع الخبرات التي يُمد بها الطلبة لاشباع حاجاتهم الفردية والاجتماعية ، وبشترك غالبية الشباب أو كلهم ممن يعيشون فى مجتمع ديمقراطى فى هذه الحاجات ، والمنهج بذلك يتخطى الحدود الموضوعية بين المواد المختلفة ويتضمن ما يساعد الشباب من بنين وبنات على تنمية المميزات السلوكية المرجوة فى المواطن الناضج الديمقراطى السكفي .

ويختلف الوقت المخصص لهذا المنهج من مدرسة لمدرسة ومن سنة دراسية لأخرى . والمدارس التي أدخلت هذا المنهج تفترض أن المشاكل التي يعاني منها الشباب واحدة وعامة بينهم ، وبالتالي يجب أن يشغل هذا المنهج معظم الوقت فى اليوم الدراسى للتلميذ . وكلما أشبعت حاجات الشباب فى

هذه الناحية زاد الوقت المخصص لمواد التخصص مثل الرياضة واللغات وما إلى ذلك .

ويكون نظام اليوم المدرسي للتلميذ في السنوات المختلفة هكذا : ..

	السنة الدراسية	مبصره اليوم المدرسي					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
المرحلة الابتدائية	الثالثة						
	الثانية						
	الأولى						
المرحلة المتوسطة	الرابعة						
	الثالثة						
	الثانية						
	الأولى						

وهذا الشكل يكون وقت التلميذ في المدرسة الابتدائية والسنة الأولى الإعدادية مخصصا كله للمنهج المحوري أو المنهج العام ، وكلما تقدم التلميذ في سنواته الدراسية زاد الوقت المخصص للمواد الدراسية الأخرى أو مواد التخصص .

ويرى المتخصصون من واضعي المناهج أن المنهج المحوري السليم يجب أن يدور حول مشا كل الشباب التي لا تتصل بمحتويات مواد الدراسة . ولا بد أن يشترك التلاميذ والمدرس في تحديد محتوياته ، كما يجب أن يهيئ مثل هذا المنهج للتلاميذ فرصة ممارسة الطرق الجمعية التعاونية اللازمة للحياة في مجتمع ديمقراطي . وقد يتضمن هذا المنهج أوجه النشاط خارج الفصل التي تتعلق بتنمية هوايات التلاميذ وتفضية أوقات الفراغ ونظام الحكم الذاتي وما إلى ذلك .

وعلى الرغم من أن هذا المنهج يعتبر أحداث الاتجاهات في التعليم

الثانوى إلا أن التقارير تبين أنه حتى عام ١٩٤٨ لم تتبعه إلا نسبة ٢,٩ ٪ من المدارس أمريكا ، وإن بعض المدارس التي كانت تتبعه تخلت عنه ، والسبب في ذلك كما ذكر نظام المدارس هو فشل المدرسين لعدم تدريبهم للقيام به ولأن غالبيتهم يهتمون بالمادة الدراسية ويضعونها كهدف لهم فوق أى اعتبار آخر ، فتهولت فترات المنهج إلى حصص دراسية غير مفيدة بحرس .

وليس لدينا في مصر من الناحية العملية أمل كبير في تطبيق مثل هذا المنهج ولو على سبيل التجربة ، اللهم إلا في المدارس النموذجية والتجريبية التي نرجو أن يتحقق فيها قريبا حتى تكشف لنا عيوبه ومزاياه عمليا في بيئة مصرية .

٢٠ — الوحدات الدراسية التي تدور حول عامات التلاميذ النفسية والاجتماعية :
وتكون هذه الوحدات إما وحدات مضافة لما يقوم المدرسون بتدريسه من مادة دراسية أو تكون محورا تنظم حوله المادة المستقاة من عدة مواد دراسية والتي تلمس حاجات التلاميذ النفسية والاجتماعية ويعطى كوبلين وهنا (١٩٤٨) مثلا لهذه الوحدات وحدة وضعها التلاميذ بالاشتراك مع مدرسيهم في إحدى المدارس الثانوية . إذ كان التلاميذ قد انتهوا من دراسة إحدى الوحدات عن الصحة وبدأوا يهتمون بمشاكل الصحة العقلية والعلاقات الإنسانية ، فتوجه اهتمامهم إلى دراسة الأسرة . فقدمت لهم الوحدة بقراءة عدة قصص قصيرة . ثم ظهرت المشاكل والاقتراحات أثناء مناقشة هذه القصص فأعدت المراجع ومحتويات المادة ووسائل الإيضاح وما إلى ذلك ، ولخصت ووزعت على التلاميذ ، ووزعت النواحي المزج مع دراستها على التلاميذ في شكل تعيينات .

وقد حدد التلاميذ ضمن الأهداف التي يبتغون تحقيقها من دراسة هذه الوحدات أملهم بعد دراستها في أن يصلوا إلى فهم :

- ١ — المشا كل التي يقابلها الفرد في نموه وتطوره .
 - ٢ — العوامل التي تؤدي إلى الزواج السعيد .
 - ٣ — أهمية اختيار الزوج الصالح أو الزوجة الصالحة .
 - ٤ — المظاهر الشرعية للزواج .
 - ٥ — وظيفة الأسرة كنظام اجتماعي .
 - ٦ — أثر العوامل البيئية في المنزل .
 - ٧ — الحاجة إلى حل المشاكل المالية والدينية والاجتماعية ومشاكل أوقات الفراغ في المنزل .
 - ٨ — المسؤوليات التي تقع على عاتق كل عضو في الأسرة للاحتفاظ بالعلاقات العائلية .
 - ٩ — مسؤولية الأسرة نحو الأطفال .
 - ١٠ — أهمية المهران السكافي لتحمل مسؤوليات الزواج والابوة .
- وقد أمل التلاميذ في أن تؤدي دراستهم لهذه الوحدة إلى :
- ١ — تقبلهم لأنفسهم كأفراد مع مسيحيين للتغلب على مشاكلهم الخاصة .
 - ٢ — تقدير قيمة العلاقات الديمقراطية في المنزل .
 - ٣ — الأخذ بنصيب في تحمل مسؤوليات الأسرة .
 - ٤ — احترام الحب والزواج وقيمة الاتجاهات النفسية السليمة نحوها .
 - ٥ — التعرف على مشاكل انحراف الأحداث كشما كل عائلية واجتماعية والعمل على التخلص من الظروف التي تؤدي إليها .

لقد بدأت مدارسنا في ادخال مثل هذه المشا كل في مناهج الدراسة في موضوعات دراسة المجتمع والاجتماع . بيد أن الطريقة التي تدرس بها هذه المادة في المدارس لازالت طريقة ميتة لا تشبع في التلاميذ حاجاتهم التي وضع هذا المنهج من أجل إشباعها . فموضوعاتها تدرس حصية حصية كموضوعات أو كمبادئ علمية ميتة منفصل بعضها عن بعض ، وكأنها لا تمت إلى حياة التلاميذ بسبب . ويا حبذا لو نظمت دراسة هذه

الموضوعات على شكل وحدات دراسية معدة إعداداً جيداً ، ونظم الجدول الدراسي في شكل فترات يومية متتالية تستغرق حصتين أو أكثر ، على أن يدرّب المدرسون تدريباً كافياً على القيام بمثل هذا العبء فيتحقق غرض التوجيه في تدريسها .

٣ — الفصول الخاصة للتوجيه الجمعي :

نظراً لأن المدارس تجد صعوبة في التخلص من المناهج التقليدية ومن التمسك بالمواد الدراسية وتعجز عن اعتناق المناهج الدراسية التي تقوم على أوجه نشاط الحياة وحاجات التلاميذ النفسية والاجتماعية ، فإن معظمها تفضل إضافة بعض الحصص التي تخصص للتوجيه الجمعي . ويطلق عليها في أمريكا « الحجرة المنزلية Homeroom » ، أو الدراسات الخاصة Special Courses . وتناقش هذه الحصص موضوعات تهدف إلى مدد التلاميذ بالمعلومات المهنية لتوجيههم مهنيًا ، كما تناقش فيها مشاكل الصحة العقلية والعلاقات الإنسانية والصحة العامة ومشاكل الشباب وما إلى ذلك .

وترى وورترز أن تاريخ التوجيه في بعض المدارس تطور من مجرد ساعات مخصصة « للحجرة المنزلية » إلى دراسات خاصة عن مشاكل الشباب للتوجيه الجمعي ، ومنها إلى اعتناق المنهج المحوري وإدخاله وهذه هي المدارس التي يتبين أن لديها برامج للتوجيه ناجحة .

ويجدر بنا أن نشير هنا إلى أن الاتجاه الحالي هو في أن يعهد إلى المدرسين بالتوجيه الجمعي عن طريق الفصول الدراسية بتدريس مشاكل الشباب سواء في الفصول الخاصة أو الوحدات الدراسية أو المنهج المحوري وأنه ليس من الضروري أن يقوم أخصائى التوجيه بذلك ، وإذا عزف المدرس العادى أو عجز عن القيام بهذه المهمة فليس ذلك عن كره منه ولكن لعدم تدريبه على تناول مثل هذه النواحي . وستعرض في الفصل الأخير لاختيار المعلمين وتدريبهم للقيام بمثل هذه المهمة .

٥ - التوجيه الجمعي من طريق النشاط المدرسي

لا شك أن برامج النشاط المدرسي التي تشمل الجمعيات المختلفة التي ينتمي إليها الطلبة ، والرحلات والحفلات وما إليها تنجح فرصة نادرة لتعلم خبرات لا يمكن الحصول عليها في مجال الفصول الدراسية . إذ يسمح النشاط المدرسي بتنمية مواهب التلاميذ الخاصة في ميادين كميادين الفن والتثيل والتصوير والموسيقى وما إلى ذلك ، كما يسمح للتلاميذ باكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل الاجتماعي مع غيرهم من الأفراد .

وتنظم المدارس النموذجية الملحقة بمعاهد التربية في مصر برامج النشاط فيها حول نظام الأسر الذي ثبت نجاحه كسبيل تربوي لتوجيه التلاميذ وإليك ملخصاً للنظام المتبع في المدرسة النموذجية الإعدادية الملحقة بمعهد التربية العالي للمعلمين بالاسكندرية كما يصفه أحد مدرسي هذه وكما هو سائد فيها في العام الدراسي ١٩٥٦/١٩٥٧ .

المدرسة مقسمة إلى أربع أسر مسماة بأسماء تمثل الحضارة المصرية وهي :

أسرة الكرنك : واللون المميز لها هو (الأصفر) وتضم ٨٦ تلميذاً

، الهرم : ، ، ، ، (الأزرق) ، ٨٨ ،

، وادي الملوك : ، ، ، ، (الأخضر) ، ٨٨ ،

، أبو الهول : ، ، ، ، (الأحمر) ، ٩٠ ،

أي أن هذه الأسر ينظم فيها جميع تلاميذ المدرسة (١) .

وقد روعي في تقسيم هذه الأسر أن تضم كل أسرة منها تلاميذ من جميع الفصول والسنوات بالمدرسة . أي أن التقسيم طولي . والطريقة التي اتبعت في هذا التقسيم كانت على أساس تقسيم كل فصل من فصول المدرسة إلى أربعة أقسام (أسر) متساوية العدد بقدر الامكان . فيصيح بالتالي المجموع السكلي لسكل أسرة مقارناً لمجموع الأخرى . ويؤخذ ما يأتي في الاعتبار .

(١) من رسالة الأستاذ حسني توفيق المقدمة لمعهد الخدمة الاجتماعية الاسكندرية .

١ — كل تلميذ يبقى في أسرته طوال مدة دراسته بالمدرسة .
٢ — التلاميذ المحولون إلى المدرسة من مدارس أخرى يلتحقون بالأسرة التي يكون مجموع أفرادها في الفصل أقل من مجموع أى أسرة أخرى حتى يكون هناك تقارب بين الأسر .

٣ — يقسم التلاميذ الجدد بالسنة الأولى عند بدء العام الدراسي على الأسر المختلفة ويراعى توزيع الكفايات والمهارات المختلفة بنسب متساوية على جميع الأسر .

٤ — لكل أسرة عميد من بين أساتذة المدرسة .

والأسرة هي النظام الذى يتجلى فيه التعليم عن طريق نشاط التلميذ وفاعليته ، فهى مجتمع صغير يقوم على التعاون بين جميع التلاميذ . وتتوفر فيها مقومات الجماعة المتماسكة من استمرار واستقرار ، ومن أن لكل عضو في الأسرة عملاً داخل نطاقها . والأسرة رئيس من بين أفرادها وسكرتير عليه كتابة محاضر جلساتها ورحلاتها ومبارياتها ومشروعاتها . ولها أمين للصندوق يجمع الاشتراكات من الأعضاء ويمسك الدفاتر الخاصة بالإيرادات والمصروفات . وهناك لجان مختلفة كاللجنة الرياضية واللجنة الثقافية ولجنة الرحلات ولجنة الحفلات . . الخ .

وهناك فرق وجماعات مختلفة داخل نطاق الأسرة رياضية وفنية واجتماعية ، كما أن لكل فرع للأسرة داخل الفصل الواحد رئيساً ووكيلاً . وهكذا قلنا نجد فرداً ليس له عمل في الأسرة .

وللأسرة تقاليد خاصة بها إذ أن لكل منها زياً رياضياً خاصاً ذا لون مميز لها لا يتغير من سنة لأخرى ، كما أن لكل منها نشيداً خاصاً ترده في الصباح وفي الحفلات وفي المناسبات المختلفة .

وتسمح المباريات المختلفة بين الأسر بحدوث الاتصال بين الجماعات مما يؤدي إلى التماسك والتعاون بين أفراد الجماعة وإذكاء الروح الجماعية بينهم

وفخر النصر يعود لا إلى مجموعة معينة من الأفراد ولكن إلى كل أفراد الأسرة وهذا مما يمكن الأفراد من الاختيار بانتائهم إلى هذه الجماعة .

ويتيح نظام الأسرة للتلاميذ تعلم الطارق الديمقراطية الصحية للحياة النيابية وطرق الانتحابات بطريق عملي سليم . فالأسرة تجتمع مع عييدها قبل انتهاء الشهر الأول من العام الدراسي في اجتماع عام ، ويحدد الموعد قبل الانعقاد بوقت كاف (أسبوع) حتى يستطيع المرشحون عمل الدعاية اللازمة لعملية الانتخاب . وفي الموعد تجرى عملية الانتخاب لسكل منصب على حدة وتعطى بطاقات لسكل من أعضاء الأسرة يكتب الاسم الذي يرغب في اختيار صاحبه بدون أى تأثير من جانب أحد ، ثم تفرز الأصوات بواسطة لجنة من أعضاء الأسرة ويعلن اسم الفائز .

ويجوز للأسرة أن تطرح الثقة بأى فرد يسمى استخدام منصبه فيها ، وذلك بأن يتقدم أكثر من عشرين تلميذاً بطلب لعميد الأسرة بذلك ، فتعقد الجمعية العمومية للأسرة وتطرح الثقة بالعضو ، فإذا وافق أكثر من نصف الأعضاء على عزله فينتخب شخص آخر كي يحل مكانه .

وتحاول المدرسة تحقيق نظام الحكم الذاتي عن طريق هذه الأسر . إذ تعطى كل أسرة فرصة حكم المدرسة مدة أسبوعين بالتوالى ، فيكون من بين أعضاء الأسرة الحاكمة التلميذ الذى ينادى على طوابير المدرسة ويلقى التعليمات المختلفة وهو بمثابة قائد المدرسة أثناء مدة حكم أسرته .

كما يقوم فريق النظام للأسرة بالمحافظة على النظام بالمدرسة ، وملاحظة النظافة العامة ، وكتابة التقارير عن المخالفين تمهيداً لتقديمهم لمحكمة الأسر عند انعقادها . وتتكون هذه المحكمة من التلاميذ رؤساء الأسر بالمدرسة وعدد من أربعة . أما رئيس فريق النظام للأسرة الحاكمة فهو بمثابة ممثل الانتماء ، ويرأس المحكمة رئيس الأسرة الحاكمة . ومسموح للتلاميذ المقدمين بالمحكمة إحضار (محامى) من التلاميذ للدفاع عنهم أو يقومون بالدفاع عن أنفسهم بحرية تامة .

وتعقد المحكمة بعد انتهاء دروس يوم الخميس من كل أسبوع . أما إذا لم يكن هناك تلاميذ مخالفون طوال أيام الأسبوع فلا تعقد المحكمة في هذا الموعد . ويشرف على جلسات المحكمة أحد أساتذة المدرسة . وتحفظ عنده المستعجلات والتقارير والأحكام الخاصة بالمحكمة .

وهناك حدود معينة للأحكام مثل الحرمان من بعض ألوان النشاط لمدة معينة ، أو منع العضو من الاشتراك في إحدى الرحلات المدرسية ، أو غرامة مالية . ويشترط فيها أن تدفع من مصروف التلميذ الخاص . ويخطر ولي الأمر لمراجعة ذلك . وتصدر أحكام المحكمة بأغلبية الأصوات بعد المداولة ، ويرجع الجانب الذي فيه الرئيس عند تساوى الأصوات .

(٦) الدراما النفسية كطريقة من طرق التوجيه الجمعي

وصاحب هذه الطريقة مورينو الذي أدخلها كطريقة للعلاج النفسي حوالي سنة ١٩٣٣ ، وتتلخص في أن يقوم المريض بتمثيل موقف من المواقف التي مر بها في حياته والتي تنصل بالاضطرابات التي يعاني منها . وقد يوحى للمعالج إلى المريض بالموقف أو يتقدم المريض تلقائياً بالموقف الذي يريد أن يمثله ، ويلعب المريض عادة دور البطولة في التمثيل . وقد يقوم بالتمثيل وحده أو مع آخرين يتخذون أدوار الأفراد الذين كانوا في حياته والذين كانوا عاملاً في الموقف الذي يقوم بتمثيله . وقد استخدم مورينو هذه الطريقة لسكل من التشخيص والعلاج . ويترك أمر وجود المتفرجين لاختيار المريض ، كما يقوم المعالج نفسه بدور المخرج ، فيمهد للتمثيلية بمقابلة المريض والإيحاء إليه بالموقف الذي يمثله إذا لم يتبرع المريض من عنده باقتراح الدور الذي يرغب في تمثيله (١) .

(١) للاستزادة من هذه الناحية اقرأ كتاب الصحة العقلية للفرات .

ويمكن اتباع هذه في توجيه التلاميذ ، فيقوم الرائد بخلق موقف وهمي محدد دوراً لكل فرد من أفراد الجماعة يقوم بتمثيله ، على أن يترك لكل فرد حرية ابتكار الحوار والحركات التي تناسب دوره . ويلاحظ أن هذه الطريقة كما تستعمل الآن يتركز الاهتمام فيها حول واحد فقط من المجموعة حيث تدور التمثيلية حوله وحول حاجته ، بينما يؤدي غيره من الأفراد أدواراً مساعدة لإبراز دوره في التمثيلية .

الفصل المباشر

التوجيه المهني والتربية المهنية

ماهية التوجيه المهني :

يعرف التوجيه المهني بأنه العملية التي بها يساعد الفرد على أن يختار مهنة من المهن ، فيؤهل لها ، ويدخلها ، ويرقى فيها . ويكون محور الاهتمام في هذه العملية هو الفرد نفسه ومساعدته على أن يقرر بنفسه مستقبله المهني بالاختيار الموفق الذي يؤدي إلى تنكيفه مهنيًا تنكيفاً سليماً .

ويلاحظ على هذا التعريف أنه يؤكد النواحي الآتية :

١ - أن التوجيه المهني عملية ترمي إلى مساعدة الفرد على أن يقرر مهنيته المهنية نفسه بنفسه .

٢ - أن هذه العملية تتضمن عدة عمليات منها اعداد الفرد للمهنة التي يختارها أو تأهيله لها ، ثم دخوله هذه المهنة ، وأخيراً مساعدته على الرقي فيها .

ويقوم التوجيه المهني على مبدئين هامين هما مبدأ الفروق الفردية ، ومبدأ تنوع الفرص المهنية المفتوحة أمام الفرد والتي عليه أن يختار من بينها . فالأفراد يختلفون فيما بينهم في المميزات الجسدية والذكاء والقدرات والامتدادات والميول وسمات الشخصية وما إليها . كما أن المجتمع قد ارتقى وتطور ، وتعددت فيه المهن والحرف تبعاً لذلك . وكلما زاد رقيه زاد تقدمه وتنوعت الفرص المهنية المفتوحة أمام الشباب . فضلاً عن أن تجدد المهن وتطورها يتطلب من الفرد متابعة التجديدات والتطورات في المهنة بمواصلة تجديد معلوماته عنها وتأهيل نفسه لها . وبذلك أن المهن ليست كلها واحدة

فيما تتطلبه من استعدادات وقدرات . وهكذا نجد أنه لولا الفروق الفردية ولولا تعداد الفرص المهنية ، واختلاف المهن فيما بينها فيما تتطلبه من استعدادات وقدرات ، ولولا التغير السريع الذي يطرأ على المهنة الواحدة مما يحتم إعادة النظر فيما تتطلبه من مؤهلات ، ما كانت هناك حاجة للتأهيل المهني .

وقد ذكرنا في الفصل الأول من هذا الكتاب في عرضنا لنشأة التوجيه وتطوره التاريخي أن فرانك بارسون واضع أسس التوجيه المهني ذكر أن عملية التوجيه المهني تتطلب مساعدة الفرد على أن يعرف قدراته وميوله واستعداداته ، كما تتطلب مد الفرد بالمعلومات الكافية عن المهن والحرف وما تتطلبه من قدرات وأستعدادات وميول حتى يتمكن من اختيار المهنة أو الحرفة التي تلائمها .

ونضيف إلى ذلك أنه رغم تشابه الأفراد الذين يدخلون مهنة واحدة في قدراتهم وأستعداداتهم وميولهم فإنه لا تزال هناك فروق فردية بينهم . خذ مهنة كمهنة التعليم مثلاً . فالمعلمون جميعاً ينتمون إلى مهنة واحدة بيد أنهم يختلفون فيما بينهم في قدراتهم وأستعداداتهم ومؤهلاتهم ، فهناك مدرسون المرحلة الابتدائية وآخرون للمرحلة الإعدادية والثانوية ، ومنهم من يدرس اللغات ومن يدرس العلوم وما إلى ذلك . لذلك توجد مستويات مختلفة للمعاهد التي تؤهل لهذه المهنة تتطلب أستعدادات مختلفة . وهذا يبين لنا أن هناك طرقاً مختلفة قد يتبعها الأفراد في دخول المهنة الواحدة ، كما توجد طرق مختلفة للأعداد لها تناسب الأستعدادات المختلفة . ولنضرب لذلك مثلاً آخر هو مهنة التجارة . إذ قد يستعد واحد ممن يريدون ممارسة التجارة بتعلم أصولها وفنها بالعمل أولاً في أحد المتاجر لاكتساب الخبرات التي تؤهلها ، بينما قد يلتحق آخر بمدرسة للتجارة لبلوغ نفس الأهداف . ومن هذه المدارس ما هو حر ومنها ما هو حكومي متوسط وعال .

ويعمل أفراد المهنة الواحدة في أجواء مختلفة قد تناسب البعض ولا تناسب البعض الآخر . فن الأطباء من يزاوّل نشاطه في ميدان العمل الحر ، ومنهم من

يعمل في وزارة الصحة ، ومنهم من يعمل في الوحدات المجمعة أو المستشفيات الجامعية أو في الخطوط البحرية التجارية أو الجيش وما إلى ذلك ، وليس كل طبيب صالحاً لأن يعمل في كل هذه الجهات . فقد يناسب جو العمل في الخطوط البحرية طبيباً معيناً بينما لا يناسب هذا الجو طبيباً آخر بحكم الفروق الفردية بينهما .

كذلك تنوع السبل التي قد يتبعها الأفراد للرقى في المهنة الواحدة . ويجب مساعدة الفرد في التوجيه على التعرف على الطرق السليمة التي تساعد على الرقى في المهنة التي يختارها .

من هذا كله يتبين لنا أن عملية التوجيه المهني تتضمن سلسلة من العمليات المتصلة التي يكمل بعضها بعضاً ، فهي ليست بالعملية الموقته بل أنها قد تستغرق وقتاً طويلاً من حياة الفرد .

والتوجيه المهني هدف فردي هو مساعدة الفرد على أن يتكيف تكيفاً سليماً في المهنة التي تناسبه حتى يسعد فيها . كما أن له هدفاً اجتماعياً إقتصادياً هو استغلال الامكانيات البشرية إلى أقصى حد يساعد على الاستفادة من الامكانيات الاقتصادية لصالح الفرد وصالح الجماعة .

ويتفق التوجيه المهني مع التوجيه العام في هذين الهدفين . إذ سبق أن رأينا أن التوجيه أو الإرشاد يهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ونواحي القوة ونواحي الضعف فيه ، ويفهم بيئته وامكانياتها حتى يتمكن من أن يتفاعل معها تفاعلاً سليماً يساعد على التكيف السليم . لذلك يرى عدد من الموجهين وخاصة من ينهجون نهج مدرسة التوجيه بالطريق غير المباشر أن التوجيه المهني ليس بعملية منفصلة عن التوجيه أو الارشاد الشخصي ، وأن المشاكل المهنية ما هي إلا مشاكل نفسية أو بالأحرى أعراض تخفي وراءها مشاكل نفسية أعمق . فالحالات التي تبدو وكأنها مشاكل داخلية في نطاق التوجيه المهني ما هي إلا مشاكل نفسية يجب أن تعالج بطريق التوجيه غير المباشر ولو في المراحل الأولى من التوجيه على الأقل ، حتى يمكن معرفة أسبابها

الحقيقية التي هي في العادة مشاكل نفسية ، وقد بينت كثير من الدراسات فعلا صواب هذا الرأي . بيد أننا يجب أن نؤكد أن هناك من الحالات في التوجيه المهني ما يتوقف التوجيه فيها على مد الفرد بالمعلومات الضرورية بالطرق المباشرة . وكثيراً ما تتطلب بعض الحالات استغلال الوسائل التشخيصية الإخبارية كالاختبارات وأشابها مما تعارضه مدرسة التوجيه بالطريق غير المباشر . لذلك يميل الاختصاصيون المحايدون حالياً إلى الاتجاه الذي أخذته كل من شوستروم وبراسر والذي شرعناه في الفصل الثامن . وتمشيا مع هذا الاتجاه يتمكن الاختصاصي في التوجيه المهني من استغلال الوسائل الإخبارية التي تؤدي إلى التوصل إلى معلومات تهدف إلى معرفة الفرد ومعرفة بيئته ، هذا إذا ما عبر الفرد عن حاجته إلى مثل هذه الوسائل المساعدة ، على أن تسود عملية التوجيه السباحة والتقبل ، وتوجيه الاهتمام إلى انفعالات العمل ، ومساعدته على كسب البصيرة ، وتقرير مصيره بنفسه ، مما يؤكد مدرسة التوجيه بالطريق غير المباشر في علاج المشاكل النفسية .

التوجيه المهني وعلاقته بالترقية المهنية والتأهيل :

لقد رأينا أن التوجيه المهني يتضمن مساعدة الفرد على اختيار مهنة ، ووضع خطة للأعداد لها ودخولها والرقى فيها . فكأن عملية التوجيه تبدأ قبل بدء الأعداد للمهنة وتستمر أثناء الأعداد لها وبعده .

ويقصد بالتربية المهنية الإعداد للمهنة من المهن بعد اختيارها . فالتربية المهنية هي التعرض لخبرات واسعة عن عدد كبير من المهن ، أو التعرض لخبرات مركزة للتمرن على أصول مهنة واحدة وحينئذ تسمى بالتأهيل المهني . وهكذا نجد التوجيه المهني يبدأ كعملية مهددة للتربية المهنية ويستمر مصاحباً لها حتى ينمو الفرد في أحسن الظروف المناسبة . ويتحدد الفرق بينهما بالهدف ؛ فإذا كان الهدف مساعدة الفرد على اختيار مهنة والإعداد لها ودخوله فيها كانت العملية توجيهاً مهنيًا ، أما إذا كان الهدف هو الإعداد للمهنة مختارة كانت العملية تربية مهنية أو تأهيلاً مهنيًا .

ورغم اختلاف هاتين العمليتين فإن كلا منهما ضرورية للأخرى ولا يجوز فصلهما . فإن تكون التربية المهنية ناجحة دون التوجيه ، ولن يتحقق التوجيه دون تربية مهنية تكملة ، كما أن التربية المهنية قد تستخدم التوجيه بشكل آخر . فقد يختار الفرد مهنة من المهن ويبدأ في الإعداد لها ، فتخدمه التربية المهنية الإعدادية في استطلاع ما إذا كان اختياره موفقا أم لا . وبهذا الشكل تكون التربية المهنية مجالا لخبرات استطلاعية تؤكد أو تدحض صحة اختيار الفرد لمهنة من المهن فتكون بذلك عوناً للتوجيه المهني .

وكما أن التوجيه المهني عملية مستمرة كذلك الحال في التربية المهنية أو التأهيل المهني . فنحن نعيش في عالم متغير تتجدد فيه المعلومات التي يحتاج إليها الفرد في ميدان مهنته . كما قد يكتشف الفرد في نفسه نواحي لم يكن يعرفها من قبل ، أو نواحي لم يحسن استغلالها ، وهذا يحتم ضرورة استمرار التوجيه ، واستمرار التأهيل والتدريب والتربية المهنية حتى ينمو الفرد في مهنته ويتطور بتطورها فلا يجمد على مرحلة يسبقه فيها التطور . وهذا مادعا الدولة إلى إنشاء إدارات التدريب في كل مصلحة من مصالح الحكومة . فبرامج التدريب والتأهيل موجودة في الجيش حتى يتمكن الجندي من متابعة التطور في فن الحرب ومعداته . وتعمل وزارة التربية والتعليم عن طريق إدارة التدريب فيها على مواصلة مساعدة المعلمين والنظار والمفتشين ومديرى العموم على التطور مهنيا بتدريبهم على آخر ما أنتجته البحوث العلمية التربوية والنفسية في ميدان التعليم ، كما نجد هذا في ميادين كالطب والهندسة وما لهما .

وقد يرى البعض أن التربية المهنية بمعناها الواسع باعتبارها سلسلة من الخبرات المختارة المنظمة المرتبة ترتيبا يؤدي إلى إعداد الفرد لحياة مهنية منتجة لا تخرج عن نطاق البرامج الدراسية في المدارس لأنها هي التربية بعينها . فالمناهج الدراسية ما هي إلا خبرات مختارة من الثقافة لإعداد الفرد للمجتمع الذي يعيش فيه ، ويجب أن تؤدي في نهاية الأمر إلى دخول الفرد مهنة من المهن يصلح لها وينجح فيها . وهم في ذلك مصيبون في رأيهم . فالتربية

المهنية يجب أن تكون جزءاً لا يتجزأ من منح الدراسة ومنهجية فيه ومتمكاملة معه . وهى بذلك لا تهدف إلى تخريج صناع مهرة أو رجال مهنة يعرفون أصول مهنتهم ، بل تهدف إلى إتاحة الفرصة للأفراد لاكتساب الخبرات التى تؤهلهم لاكتساب المهارة اللازمة إذا ما احترفوا حرفة من الحرف أو دخلوا مهنة من المهن فى أسرع وقت ممكن . حتى إذا مادعتهم الضرورة إلى تغيير الحرفة أو المهنة كان انتقالتهم سهلاً . ولما كانت المرونة العقلية واتساع دائرة ميول الفرد وهواياته من أهم العوامل المؤدية إلى النجاح المهني ، وجب على المدرسة أن تتحمل هذا العبء وتكون برامجها أساساً سليماً للاعداد المهني السليم .

وهكذا نرى أن التربية المهنية تدور حول مساعدة الفرد على اكتساب خبرات عامة ، وتنمية المميزات الشخصية التى تساعد على النجاح مهنيًا ، وهى بذلك جزء لا يتجزأ من برنامج التعليم العام .

ولعله يجدر بنا فى هذا المقام أن نميز بينها وبين التأهيل المهني . فالتأهيل المهني عملية ترمى كما ذكرنا إلى مساعدة الفرد على أن يكتسب المهارات الخاصة الضرورية للنجاح فى مهنة أو حرفة معينة بالذات . وهذا ما تقوم به مدارسنا المهنية كمدارس الصناعات ، ورغم اختلاف التربية المهنية والتأهيل المهني فى هدف كل منهما ، يجب ألا تتغافل عن العلاقة القوية والعناصر المشتركة بينهما ، فقد يمد التأهيل المهني الفرد بخبرات تحققها التربية المهنية ، وقد يكون للتربية المهنية قيمتها فى نجاح الفرد فى برامج التأهيل ، وحينئذ يكون كل منهما مكملًا للآخر .

وتحدد لنا العلاقة الموجودة بين التوجيه المهني والتربية المهنية والتأهيل المهني والتربية عامة مسئولية المدرسة فى القيام بعبء هذه العمليات باعتبارها من وظائف المدرسة ومناهجها الدراسية .

التوجيه المهني والتربية المهنية في المدرسة

اقتصرت وظيفة المدرسة المصرية قديماً على إعداد عدد قليل محدود من أبناء القادرين ماليا لشغل الوظائف الحكومية . فانحصرت وظيفة المدرسة الابتدائية في تغذية المدرسة الثانوية بأولئك الذين يتمكنون من متابعة الدراسة الثانوية ماليا لتعدهم للالتحاق بالجامعة لتخرج عدد من المؤهلين لعدد من المهن والوظائف الحكومية . فاتجه بذلك التعليم العام وجهة واحدة لتحقيق هدف واحد عن طريق نوع واحد من التعليم هو التعليم الأكاديمي النظري الذي حرمت منه غالبية أبناء الشعب .

ووجد نظام آخر يقابل هذا النوع الأرستقراطي من التعليم هو نظام التعليم الفني أو المهني المجاني ، وكان يدخله أولئك العاجزون عن دفع نفقات التعليم الأكاديمي ، ومن قيل أنه ينقصهم الذكاء الكافي لمتابعتهم .

ووجدت مدارس أولية لم تعدد وظيفتها نحو الأمية ، وكانت مجانية لأبناء الفقراء . ولم تسكن هذه المدارس تؤهل أبناءها لأي حرفه .

وكان هناك نظام رابع لا زال موجودا ، هو التعليم الأزهرى لتخريج المتفقهين في الدين واللغة العربية .

لقد أدت هذه النظم إلى إنقسام أبناء الشعب إلى فئات خمس هي :

١ — فئة ممتازة وتضم أقلية قدر لها أن تتابع التعليم الأكاديمي المؤدى إلى الجامعة ، وكان تعليمها نظريا أهلها لشغل المهن والوظائف الحكومية . وكانت هذه الفئة تتمتع بمركز اجتماعي وأدبي واقتصادي .

٢ — فئة ثانية هي التي لم تمكنها إمكانياتها المادية من متابعة هذا التعليم فالتحقت بالمدارس التجارية والصناعية والزراعية ، وكانت هذه الفئة — رغم قلتها — أقل شأنًا من الفئة الأولى اجتماعيا واقتصاديا . ولم تنل مدارسها العناية المادية أو الفنية السكافية من الدولة .

٣ — وفئة ثالثة ضمت أولئك الذين تركوا الدراسة بعد إتمام المرحلة الابتدائية أو خلال المرحلة الثانوية أو بعدها . وكان أفراد هذه الفئة يسعون إلى شغل الوظائف الكتابية الحكومية أو ما شابهها لأن المدرسة لم تؤهلهم لأى شىء حتى هذه الوظائف .

٤ — وكانت هناك فئة رابعة تضم غالبية أبناء الشعب ممن حرموا حق التعليم اللهم إلا أقلية منهم تعلمت القراءة والكتابة فى المدارس الأولية التى لم تؤهلهم لأى حرفة . ودخل عدد من أفراد هذه الفئة فى الحرف المختلفة كصبيان فى الحرف ، وترك أمرهم للظروف تهيء لهم فرص النجاح أو الفشل فى هذه الحرف .

٥ — وضمت فئة خامسة خريجي الأزهر ، وكانت لهم بعض المهن التى صلبوها لها . وقد انقضت بعض هذه المهن والبعض الآخر فى طريقه إلى الزوال ، وما تبقى فى حاجة إلى مؤهلات جديدة وإعداد جديد لا تصالح له الدراسة القديمة التى لا زالت موجودة .

وبما أخذ على هذا النظام من التعليم :

١ — ازدواجه فى المرحلة الأولى على أساس القدرة المالية ، فكان هناك التعليم الابتدائى المؤدى إلى الثانوى والجامعة للقادرين مالياً ، والتعليم الأولى لغير القادرين وكان طريقه مغلقاً لا يؤدى إلى مراحل أعلى . وهذا لا يتفق مع مبدأ تكافؤ الفرص الذى ينادى بفتح مجال التعليم أمام جميع أبناء الشعب كل حسب قدرانه واستعداداته وميوله بصرف النظر عن المستوى الاجتماعى أو الاقتصادى ، على أن يكون التعليم مجانياً للجميع فى أولى مراحلها على الأقل .

٢ — وضع التعليم المهنى أو الفنى فى مستوى يقل عن مستوى التعليم الثانوى النظرى خاصة وأن أولها كان بالمجان والثانى بالمصروفات . فكانت القدرة المالية هى المعيار الوحيد الذى يوجه أبناء الشعب إلى أى النوعين

من التعليم . ولم تسكن القدرات والاستعدادات والميول هي أساس التوجيه . كما أغلق سبيل مواصلة التعليم أمام أبناء التعليم الفني مما أدى إلى سيادة نظرة الشرر إليه التي لازالت موجودة حتى الآن . فلا غرو أن عزف الآباء والأبناء عن التعليم الفني وتحمسوا ومجدوا التعليم الثانوى النظرى سواء توفرت في أبنائهم الاستعدادات والقدرات له أم لم تتوفر . ففقدت بذلك الدولة كثيراً من الامكانيات البشرية في أبنائها ، وتعطل استغلال مواردها الاقتصادية فتأخرنا عن ركب الحضارة وتطورها مادياً واجتماعياً .

٣ — حرمان غالبية أبناء الشعب من التعليم ، وحرمان من أتاحت لهم فرصة التعليم من التوجيه المهني السليم الذى يقوم على أساس من دراسة الفروق الفردية والميول والقدرات والاستعدادات ، ودراسة حاجات المجتمع والفرص المهنية .

٤ — تقوية النظام الطبقي وعدم إتاحة الفرصة لتخطيط الحواجز بين الطبقات بفتح المجال أمام أبناء الطبقات الدنيا للتزقي والتطور .

وعلاجاً لهذه الأوضاع أخذت وزارة التربية والتعليم في تنفيذ برنامج يحقق الديمقراطية في التعليم . ويمكننا أن نلخص ما تسعى إليه الوزارة وما نسعى إلى تحقيقه فيما يأتى :

١ — أن يكون التعليم إلزامياً وبالمجان لكل أبناء الشعب بين سن السادسة والثانية عشرة في مرحلة موحدة هي مرحلة التعليم الابتدائى تحقيقاً لما نص عليه الدستور . ونرجو أن يشمل هذا الأمر المرحلة الإعدادية في القريب .

٢ — أن تتنوع الدراسة في المدرسة الواحدة حتى تتفق واستعدادات وقدرات وميول التلاميذ المختلفة ، وأن تتنوع المدارس بعد المرحلة الابتدائية ، حتى يفتح المجال أمام كل فرد لشق طريقه إلى الحياة تبعاً لما تؤهله له قدراته واستعداداته . وأن تكون المرحلة الإعدادية مرحلة متنوعة

تهدف إلى تأهيل عدد من يتم المرحلة الابتدائية ولا تمكنه استعداداته من متابعة التعليم فيخرج إلى المجتمع بحرفة من الحرف يحترفها، خاصة وأن سياسة التصنيع التي أخذت بها الدولة تتطلب إعداد عدد كبير من الصناع من سيخدمونهم ميدان الصناعة، على أن تكون مناهج المدارس الاعدادية المختلفة من المرونة بمكان، فيتمكن التلميذ من الانتقال من الواحدة إلى الأخرى إذا ما اكتشف أن الدراسة في إحداها لا تتفق وميوله واستعداداته .

٣ - ألا تقتصر وظيفة المدرسة الاعدادية على تغذية المدرسة الثانوية تنفيذية الجامعات بل تصبح وظيفتها اكتشاف ميول التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم لتوجيههم إلى الدراسات التي تتفق وهذه الميول والقدرات والاستعدادات .

٤ - أن تنوع المدارس الثانوية كخطوة مكتملة للخطوات السابقة . وإن كان عدد المدارس الثانوية التجارية والزراعية والصناعية لا زال أقل بكثير من عدد المدارس الثانوية النظرية . وإنما نرجو أن يزداد عددها حتى تستوعب عدداً كبيراً ممن يصاحبون هذا النوع من التعليم رغم أنهم اتجهوا إلى التعليم الثانوي . وقد رفعت الوزارة فعلاً من شأن المدارس الفنية الثانوية حتى أصبحت تعادل المدرسة الثانوية النظرية في مستواها العلمي والاجتماعي ، وبما حيزا لوروعيت المرونة في برامج النوعين من التعليم حتى يتمكن التلميذ من التحويل من نوع إلى نوع تبعاً لميوله وقدراته واستعداداته، على أن تكون هذه الميول والقدرات والاستعدادات كما تسكتشفها الطرق العلمية السليمة هي السبيل إلى توجيه التلاميذ إلى نوع التعليم المناسب وعدم الاختصار على الامتحانات العامة كسبيل واحد للاختيار والتوجيه كما هو متبع الآن . إذ ثبت قصور هذه الامتحانات في تحقيق مثل هذا الهدف .

٥ - والوزارة الآن بهدد تنويع التعليم العالي إذ بدأت بإنشاء معاهد عالية فنية لفتح المجال أمام خريجي المدارس الفنية الثانوية وغيرهم ممن لن تستوعبهم الجامعات لمواصلة التعليم العالي في ميادين استعداداتهم . ونرجو أن تكون الدراسة فيها دراسة فنية عملية لمدة سنتين فقط .

ولنتظر الآن إلى كيفية إدخال التوجيه المهني والتربية المهنية في كل مرحلة من مراحل التعليم .

التوجيه المهني والتربية المهنية في المدرسة الابتدائية

يجب أن يبدأ التوجيه المهني والتربية المهنية في أولى مراحل التعليم حتى يوضع الأساس الذي يمكن أن يبنى عليه في المستقبل . ويشجع المختصون تدريس وحدات دراسية تدور حول البيئة المحلية للتلميذ على أن تتضمن هذه الوحدات دراسة الحرف والمهن المختلفة السائدة في هذه البيئة ، بالإضافة إلى الأعمال والخدمات التي يمكن أن تؤدي فيها ، والتي تحتاج إليها هذه البيئة .

وننصح بما يأتي في المرحلة الابتدائية لتوسيع مجال خبرات التلاميذ المهنية :

- ١ — مساعدة التلاميذ على تقدير واحترام العمل والعمال .
- ٢ — مطالبة التلاميذ بكتابة قصص أو تقارير عن زياراتهم للمصانع المختلفة والمؤسسات أو التحدث شفويا عنها .
- ٣ — تشجيع التلاميذ على ملاحظة العمال المختلفين والأعمال التي يقومون بها في أوقاتهم خارج المدرسة وكلما سمحت لهم الظروف بالاحتكاك بهم .
- ٤ — مطالبة التلاميذ بكتابة تقارير عما يقوم به الآباء وغيرهم من أفراد الأسرة من أعمال .
- ٥ — استغلال السكتب والمؤلفات التي تحوى قصصا مصورة عن الحرف والمهن المختلفة والعمليات التي تتضمنها .
- ٦ — قيام التلاميذ بتمثيليات تمثل الأعمال التي يقوم بها العمال المختلفون في البيئة .

٧ — استغلال المدرس للأفلام السينمائية القصيرة وغيرها من وسائل الإيضاح التي تشرح الحرف والمهن المختلفة .

٨ — دعوة أولياء الأمور وغيرهم من الضيوف للتحديث إلى التلاميذ عن أعمالهم ووظائفهم . ولما كان عدد من التلاميذ عرضه لعدم مواصلة التعليم بعد المرحلة الابتدائية ، فلا بد أن يكون هناك توجيه مهني فردي لهم على أن يكون في منهج الدراسة مجال لمساعدة التلميذ على اكتساب المهارات المهنية الضرورية عن طريق دروس الأشغال اليدوية وخاصة في السنتين النهائيتين .

التوجيه المهني والتربية المهنية للمرحلة الإعدادية

ذكرنا في الصفحات السابقة أننا نبغى تنويع المدرسة الإعدادية حتى تكون هناك مدارس إعدادية مهنية لتأهيل خريجي المدرسة الابتدائية من لا تساعدهم قدراتهم واستعداداتهم على مواصلة التعليم . ثم ذكرنا أننا نبغى ألا تقتصر وظيفة المدرسة الإعدادية على تغذية المدارس الثانوية لتغذية الجامعات ، وإنما تكون وظيفتها اكتشاف ميول التلاميذ وقدراتهم لتوجيههم إلى الدراسات التي تتفق وهذه الميول والقدرات . ونحن نتفق في هذا الرأي مع محمد محمود رضوان (١٩٥٦) ' إذ يقول :

« دعنا نفترض أن قياسنا لاستعدادات التلاميذ بعد نهاية المرحلة الابتدائية قائم على أساس سليم ، وأنها بناء على هذا القياس — الذي يقوم في الوقت الحاضر على امتحان في اللغة العربية والحساب — قد اخترنا الممتازين من التلاميذ ووجهناهم إلى المرحلة الإعدادية باعتبار أنهم أقدر على مواصلة دراسته بها ، فما الفلسفة التي تقوم عليها هذه المدرسة الإعدادية؟ والواقع أن الاسم الذي أطلق عليها يدل على وظيفتها ، فالمفروض أنها مرحلة تتفق في زمنها مع فترة المراهقة ، وهي الفترة التي تتميز فيها بوضوح قدرات الطفل الخاصة واستعداداته ، ومعنى هذا أنه ينبغي أن تتاح فيها

ألوان من النشاط المختلف الذى لا تغلب عليه حرفة معينة ، وإنما هو مزيج من النشاط النظرى فى صورته المختلفة (اللغوى والرياضى والانسانى والروحى) ومن النشاط الفنى فى صورته المختلفة (الزراعى والصناعى والتجارى) وغير ذلك من ألوان النشاط البدنية والتربية . . الخ . المفروض أن تتاح كل هذه الألوان ، وأن يراقب المدرسون تلاميذهم فيها مراقبة دقيقة ليحكموا على اتجاهاتهم وقدراتهم بالقدر الذى تنكشف فيه فى خلال هذه المرحلة الدقيقة تمهيداً لتوجيههم فى نهايتها إلى لون التعليم الثانوى الذى يناسب كلا منهم . . .

إن وظيفة المدرسة الاعدادية قد هدمت من أساسها ، وأنها بدلا من أن تعد لتعليم ثانوى متنوع غدت قاصرة على الاعداد للون واحد منه ، وأن التعليم الفنى هو كبش الفداء لهذه الظاهرة ، وأن التوسع فى التعليم الثانوى النظرى الذى لا يلائم نهضةنا الصناعية والزراعية والتجارية الحاضرة والزحام الشديد على هذا اللون من التعليم ، ومن ثم على السكليات الجامعية النظرية بالصورة المروعة الحاضرة ، هى النتائج المحتومة لفشل المدرسة الاعدادية فى القيام بدورها الخطير الذى كان مفروضاً أن تقوم به حين رسمت سياسة التعليم . .

من هذا يتبين لنا أن المرحلة الاعدادية مرحلة هامة يجب أن يستغل فيها التوجيه المهنى والتربية المهنية بالبرامج التى تسمح بالتوجيه الفردى والجمعى ، فتهياً الفرصة للتلاميذ لاكتشاف ميولهم واستعداداتهم عن طريق الملاحظة والعمل الفعلى .

ولما كان من المتوقع أيضاً ألا يواصل التعليم بعد المرحلة الاعدادية عدد من التلاميذ ، فإنه ينبغى أن يهيا هؤلاء مهنيأً بإتاحة فرصة التأهيل لهم . ويا حبذا لو تمكنت المدرسة من دراسة كل فرد دراسة تسمح بالتنبؤ بالحالات التى لا تسمح لها ظروفها بمواصلة التعليم فتهياً هذه الحالات للتوجيه والتأهيل .

التوجيه المهني والتربية المهنية في المرحلة الثانوية

لقد بينا أن وظيفة المدرسة الإعدادية يجب أن تتجه إلى مساعدة التلاميذ على اكتشاف ميولهم وقدراتهم وترجيحهم إلى نوع التعليم الثانوي الذي يتفق وهذه الميول والاستعدادات . وسيتم نتيجة لذلك عدد من التلاميذ إلى مدارس التعليم الفني إذا كانت المدرسة الإعدادية قد ساعدتهم على تقرير مستقبلهم المهني . وتكون وظيفة المدرسة الثانوية الفنية حينئذ هي إعدادهم للتخصص في الميادين المهنية التي عزموا على دخولها . ونغني عن الذكر أن برامج مثل هذه المدارس يجب أن تكون نظرية وعملية حتى تنحاز للتلاميذ فرصة اكتساب الخبرات العملية التي تساعد على النجاح في ميادين العمل بعد التخرج . والانجاة الحديث في برامج هذه المدارس هو مساعدة التلاميذ على الانحياز أثناء الدراسة بميادين العمل التي تعد هذه المدارس لها للتمرين العملي حتى يتخرج التلميذ معدا الإعداد السكاني .

أما عن المدرسة الثانوية النظرية فالمفروض أن يتجه إليها من لديهم القدرات والاستعدادات على مواصلة التعليم الجاهي . ومهما كانت طرقتا في توجيه التلاميذ واختيارهم سليمة ، فلا بد أن تأوى هذه المدرسة عدد آسن لم تساعد المدرسة الإعدادية مساعدة كافية لاكتشاف قدراتهم واستعداداتهم التي تتكشف في فترة المرحلة الثانوية . لذلك نرى أن تكون برامج المرحلة الثانوية سواء في المدرسة النظرية أو المدرسة الفنية من المرونة بمكان حتى تسمح بتحويل التلاميذ من النوع الأول إلى النوع الثاني وبالعكس وخاصة في السنتي الأوليين من هذه المرحلة . كما يجب أن يكون هناك برنامج للتوجيه المهني في هذه المرحلة يتضمن الخدمات الآتية :

- ١ — مد التلاميذ بالمعلومات المهنية .
- ٢ — دراسة قدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم دراسة فردية .
- ٣ — جمع كل ما يمكن معرفته عن التلميذ في سجل مجمع ، وياخذوا

لو كان هذا السجل امتدادا لسجل التلميذ في المدرسة الابتدائية والمدرسة الإعدادية .

٤ - وجود توجيه فردي بالمدرسة .

٥ - وجود فرص للتأهيل المهني عن طريق مواد الدراسة أو مساعدة التلاميذ بايجاد أعمال لهم في المؤسسات والمصانع والشركات وما إليها في غير أوقات الدراسة وفي الأجازات الصيفية .

وقد تسكمتنا في الفصول السابقة عن ماهية هذه الخدمات ما عدا النوع الأول منها ، وسنقتصر حديثنا عليه في بقية هذا الفصل .

مر التلاميذ بالمعلومات المهنية :

من المواد التي يدرسها التلاميذ في كثير من المدارس الثانوية الأمريكية مادة عن الحرف والمهن لمساعدة التلاميذ للحصول على المعلومات المهنية وللتعرف على المهن والحرف المختلفة الموجودة في بيئتهم المحلية وفي وطنهم عامة . وكثيراً ما تتضمن المواد الأخرى كاللغات والمواد الاجتماعية دراسة وحدات عن المهن والحرف لنفس الهدف . وقد وجد بروكان (١٩٤٦)^٣ أن المدارس التي تدرس هذه المادة تدور موضوعات الدراسة فيها عادة حول ما يأتي : ..

١ - أحسن الطرق للحصول على عمل .

٢ - التكيف المهني .

٣ - مشا كل الأيام الأولى في أول عمل أو وظيفة للفرد .

٤ - نوع العامل الذي يرغب فيه صاحب العمل .

٥ - العلاقة القانونية بين العامل وصاحب العمل .

٦ - كيف يعامل العملاء .

٧ - دراسة النظام العمالي فيما يتصل بالصناعة والعمل .

٨ - فرص العمل .

وتتضمن دراسة هذه المادة قيام كل تلميذ بدراسة مهنة أو اثنتين دراسه تفصيلية ، على أن تكون المهن التي يختارها للدراسة متفقة مع ميوله واستعداداته وقدراته . ويقترح عدد من الاختصاصيين عدة عناصر يسترشد بها التلاميذ في دراستهم للمهن . وإليك بعض هذه العناصر . . . :

- ١ - مقدمة : وتتضمن حقائق عن نشأة المهنة وتاريخها وأهميتها .
- ٢ - فرص العمل فيها : ويبين التلميذ هنا ما إذا كانت المهنة في ازدهار أو اضمحلال ، ومدى الحاجة فيها إلى الأيدي العاملة .
- ٣ - طبيعة العمل : ما العمليات التي يقوم بها صاحب هذه المهنة ، وما هي ظروف العمل التي يعمل فيها ، وما مزايا وعيوب مثل هذه الظروف ؟
- ٤ - المؤهلات : ويتحدث التلميذ هنا عن السن اللازمة لدخول المهنة ، والمؤهلات الجسمانية كالطول والوزن وحسدة البصر والسمع والقوة العضلية والحالة الصحية وما إليها ، والقدرات والاستعدادات العقلية ، وما إلى ذلك .
- ٥ - الإعداد للمهنة : يشرح المؤهلات العلمية المطلوبة لدخول المهنة ، ونوع التدريب المطلوب وتكاليفه والمؤسسات التي يمكن أن يدرّب فيها الفرد وما إلى ذلك .
- ٦ - كيفية دخول المهنة : هل يدخلها الفرد بشهادة معينة . وهل تعقد امتحانات قبول لها ، وما نوع الامتحان . ماهي المؤسسات التي توجد لديها وظائف خالية في هذه المهنة .
- ٧ - علاواتها وترقياتها : بيان نسبة الموظفين الذين يرقون كل عام فيها وأنواع الوظائف التي يرقون إليها . هل هناك تدريب معين أو دراسة معينة للترقي أم لا ، ما نوع الخبرات التي تؤهل للترقي .
- ٨ - عدد المشتغلين بالمهنة : توزيعهم حسب السن والجنس في الأقاليم المختلفة وأي الأقاليم يتركز فيه أكبر عدد من المشتغلين بها .

٩ — مزاياها وعمورها : ويذكر هنا ساعات العمل ، وأيام العطلات ، والأجازات السنوية والأخطار التي قد يتعرض لها الموظف والامتيازات التي يتمتع بها . . وما إلى ذلك .

١٠ — المهن الشبيهة بها التي يمكن التحويل إليها .

ومن الطرق التي تساعد التلاميذ على الحصول على المعلومات المهنية ما يأتي :

- ١ — عقد المؤتمرات التي تناقش فيها المهن المختلفة .
- ٢ — دعوة زوار يمثلون المهن المختلفة للتحدث عن مهام أعمالهم .
- ٣ — قراءة الكتب والنشرات الحكومية والأهلية عن المهن المختلفة .
- ٤ — الزيارات التي يقوم بها التلاميذ للوحدات والمصانع .
- ٥ — الأفلام السينمائية التي تعرض حياة ذوى الحرف والمهن .
- ٦ — غنى عن الذكر أن في أوجه النشاط المختلفة في المدرسة مجالا لاكتساب خبرات مهنية .

الفصل الحادي عشر

حاجتنا للتوجيه

يهمننا أن نستعرض في هذا الفصل أهم الاتجاهات الاجتماعية في مصر في عهدنا الحاضر التي تحتم علينا إعادة النظر في برامجنا التعليمية والتي تبين مدى حاجتنا لإدخال برامج التوجيه في مدارسنا ، ويمكننا أن نلخص هذه الاتجاهات فيما يلي :

١ - الوعي السياسي :

(١) تمكن الشعب المصري في ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ من تحقيق الأمل الذي راوده منذ بدأ يفكر في العصر الحديث في أن يكون حكمه بأيدي أبنائه ، وفي أن تكون له نفسه الكلمة العليا في مصيره . ونجحت الثورة وتخلص الشعب من حكم طاغية ، وبالتالي من أسرته وأشياعه التي ملكت على البلاد قرناً ونصف قرن من الزمان ، استنزفت فيها دماء المصريين ، وحاولت أنزاهم إلى مرتبة العبودية . وسلبت البلاد للمستعمر الغاصب . وكان نظام الحكم دكتاتورياً في ثوب ديمقراطي تنهار فيه الأحزاب للاستيلاء على مقاعد الحكم على حساب حقوق الشعب . تخلص الشعب من الماسكية وعملائها ، وتلا ذلك التخلص من المستعمر الأجنبي في يونيو ١٩٥٦ . وكان لنجاح الشعب في هذين الاتجاهين أثره في نفسية المواطنين . إذ بدأ كل فرد يشعر بالانتمائية إلى وطنه ، وأن هذا الوطن ملك له ، له حقوق فيه وعليه واجبات نحوه ، وزاد هذا الاتجاه قوة بإعلان الدستور ، وبداية ممارسة الأفراد لحقوقهم وواجباتهم الوطنية .

والانتمائية إلى أسرة أو جماعة أو وطن من الحاجات النفسية التي يشعر معها

الفرد بحاجة إلى أن تتقبله الجماعة التي ينتمى إليها كما يتقبلها ، وتعز به ويعتز بها ، ويدفع هذا الشعور بالفرد إلى السعى والعمل من أجل الجماعة التي ينتمى إليها ، وأن يكون له دور في تقدمها والدفاع عنها . ولن يتمكن الفرد من القيام بدوره في جماعة إلا إذا فهم هذه الجماعة على حقيقتها وفهم إمكاناتها ومعاييرها والعناصر المشتركة التي تجمع بينه وبين أفرادها مما يساعده على التفاعل معها تفاعلاً إيجابياً .

لقد عمل الاستعمار والاقطاع وما إليها على إضعاف روح الوطنية والالتزام إلى الوطن مما أدى إلى تفكك عناصر الأمة وأفرادها ، وصبغ طابع الخلق المصري بعدم المبالاة ، والالوانية ، والرغبة في التحلل من قوانين الدولة والتهرب من المسؤولية ، والتشكك في الذمم ، والتواكل والتعاس وما إلى ذلك ، ويقول في ذلك جمال عبد الناصر في كتابه فلسفة الثورة :

« قامت الطليعة بمهمتها ، واقتحمت سور الطغيان ، وخلعت الطاغية ، ووقفت تنتظر وطال أنتظارها لقد جاءتنا جموع ليس لها آخر كانت الجموع التي جاءت أشياعاً متفرقة وفولاً متناثرة وكنا في حاجة إلى الاتحاد . فلم نجد وراءنا إلا الخلاف وكنا في حاجة إلى العمل فلم نجد وراءنا إلا الخنوع والتكسل كل رجل قابلهنا لم يهدف إلا إلى قتل رجل آخر ، وكل فكرة سمعناها لم تكن تهدف إلا إلى هدم فكرة أخرى وأنهالت علينا الشكاوى والعرائض بالآلوف ومئات الآلوف ولكن معظم ما كان يرد إلينا لم يزد أو ينقص عن أن يكون طلب انتقام »

ويقول في موضع آخر :

« أحياناً مثلاً يخيّل إلى أن كثيرين يقفون من الثورة موقف المتفرج الذي لا يعنيه من الأمر إلا مجرد أنتظار معركة يتصارع فيها طرفان لا تربطه بأيهما علاقة . وأحياناً أثور على هذا الوضع ، وأحياناً أقول لنفسى وللبعض زملائي لماذا لا يقدمون ، ولماذا لا يخرجون من المسكاهن التي وضعوا فيها

أنفسهم ليتكلموا ويتحركوا ؟ . . . ولا أجد تفسيراً لهذا إلا رواسب حكم
الممالك

وأحياناً يخيّل إلى أننا نلجأ إلى خيالنا نسكّفه أن يحقق لنا في إطار الوهم
ما نريد . ونستمتع نحن بهذا الوهم ونعقد به عن محاولة تحقيقه .

إن ما نلنسه اليوم يخالف ما كان عليه الخلق المصري قبل الثورة ، إذ يشعر
كل فرد الآن بأنه ينتمي إلى هذا الوطن ، وبأن له دوراً يؤديه فيه ، وأنه
يشارك غيره من أبناء الوطن في رغباته وميوله وآماله ونحوه . وهذه خصائص
انفك علماء النفس الاجتماعي على أنها من الخصائص التي تميز الجماعة المتحدة
المتناسقة — وقد ظهر أثر ذلك جلياً في تضافر أبناء الشعب وقيامهم قوة
رجل واحد ضد الاعتداء المسلح على أرض الوطن في نوفمبر ١٩٥٦ ، فردوا
الاعتداء على أعقابهم مهزومين مدحورين .

وما لا شك فيه أن هذا الاتجاه الجديد — وأعني به الشعور بالانتمائية
إلى وطن والرغبة في العمل من أجله وممارسة الحقوق والواجبات الدستورية
— كلها مظاهر لا بد أن تعكسها المدرسة في برامجها حتى تعد أبناء هذا
الوطن لهذا الانجاء الجديد . ويكون ذلك بتهيئة المسرح المدرسي حتى يدرّب
فيه الأفراد على اكتساب الخبرات التي تعهدهم لحياة تخالف ما درج عليه آبائهم .
ولذا كان الهدف من الدستور هو خلق مجتمع ديمقراطي ، فالديمقراطية
فلسفة وطريقة وقد ذكرنا أن فلسفتها تتلخص في الإيمان بالفرد وذكائه
وفي قدرته على حل مشكلة بالتعاون مع غيره لصالحه وصالح المجموعة . وطريقة
الديمقراطية تقوم على إعطاء الحرية للفرد في أن يعبر عن رأيه بالقول
والكتابة والعمل ، والتصويت ، واحترام رأى الأغلبية مع السماح للأقلية
بالتعبير عن رأيها والدعوة له .

فإلى أي حد تساعد البرامج الدراسية على التزينة الديمقراطية ؟ . .
والإجابة على ذلك هي أنه لا البرامج الدراسية ، ولا معاملة التلاميذ

والإجابة على ذلك هي أنه لا البرامج الدراسية ، ولا معاملة التلاميذ ولا الإدارة المدرسية ، ولا طريقة اختيار التلاميذ وتقويمهم تساعد على تحقيق هذا الهدف . ويوم تؤمن الهيئات التعليمية بضرورة التجديد حتى لا تتخلف المدرسة في تطورها عن المجتمع الخارجى لن تكون هناك مندوحة عن إدخال برامج التوجيه حتى يجد التلاميذ المساعدة اللازمة لاكتساب الخبرات الاجتماعية والسياسية التى تؤهلهم لمجتمع ديمقراطى يؤمن بالفرد وقيمه .

(ب) وكان للثورة المصرية والأحداث السياسية التى مرت بها مصر منذ قيام الثورة أبلغ الأثر فى إبراز حقيقة القومية العربية وأهميتها ، واتخاذ مصر مركزها الفعال بين الشعوب العربية ، وبالتالى فى محيط السياسة العالمية ، وأعود فاقتبس من كتاب « فلسفة الثورة » ما يبين المسئوليات الجديدة الملقاة على عاتق المواطن المصرى ، وما هو فى حاجة للاعداد له . يقول صاحب فلسفة الثورة .

إن ظروف التاريخ مليئة بالأبطال الذين صنعوا لأنفسهم أدوار بطولة مجيدة قاموا بها فى ظروف حاسمة على مسرحه .

وإن ظروف التاريخ أيضا مليئة بأدوار البطولة المجيدة التى لم تجد بعد الأبطال الذين قاموا بها على مسرحه ، واست أدرى لماذا يخيل إلى دائما أن فى هذه المنطقة التى نعيش فيها دراما هائلا على وجهه يبحث عن البطل الذى يقوم به ، ثم لست أدرى لماذا يخيل إلى أن هذا الدور الذى أرققه التجوال فى المنطقة الواسعة الممتدة فى كل مكان حولنا قد استقر به المطاف متعبا منهوك القوى على حدود بلادنا يشير إلينا أن نتحرك ، وأن نهض بالدور ونرتدى ملابسه ، فإن أحدا غيرنا لا يستطيع القيام به .

وأبادر هنا وأقول أن الدور ليس دور زعامة .

إنما هو دور تفاعل وتجاوب مع كل هذه العوامل ، يكون من شأنه

تفجير الطاقة الهائلة الكامنة في كل اتجاه من الاتجاهات المحيطة بها ، ويكون شأنه تجربة الخلق قوة كبيرة في هذه المنطقة ترفع من شأن نفسها وتقوم بدور إيجابي في بناء مستقبل البشر . . .

وما من شك في أن الدائرة العربية هي أم هذه الدوائر وأوثقها ارتباطاً بنا . فلقد امتزجت معنا في التاريخ وعانينا معها نفس المحن ، وعشنا نفس الأزمات وحين وقعنا تحت سنايك خيل الغزاة كانوا معنا تحسنت نفس السنايك .

وامتزجت هذه الدائرة أيضاً بالدين فنقلت مراكز الإشعاع الديني ، في حدود عواصمها من مكة إلى السكوفة . . . ثم إلى القاهرة . ثم جمعها الجوار في إطار ربطته كل هذه العوامل التاريخية والعادية والروحية . ، ،

لم يعود أبناء هذا الوطن من قبل ولم يهيموا ليفسكروا في أنفسهم كمواطنين في قومية عربية ولم تهدف البرامج الدرامية من قبل لإعداد المواطنين لمثل هذا الدور الذي أصبح على عاتقهم ولقد وضعت نواة الوحدة العربية باتفاقية الوحدة الثقافية بين مصر وسوريا والأردن . ومصر وسوريا في سبيلهما إلى الاتحاد السكامل . وهذا اتجاه يجب أن تعد المدارس عدتها لتهيئة أبنائها للمسؤوليات التي تحتمها مثل هذه الوحدة .

ح - كما أن مصر قد ارتبطت في مؤتمر باندونج مع غيرها من الشعوب الآسيوية والأفريقية المحبة للسلام بمبادئ تهدف إلى إقرار السلام في العالم ورفاهية الشعوب على أساس الحساد الإيجابي بين الكتلة الشرقية والكتلة الغربية . ولقد ظهرت مدى فاعلية الدول التي جمعت بينها هذه المبادئ في الأمم المتحدة ونجاحها كقوة جديدة لها أثرها في مجرى السياسة العالمية . وهكذا أصبحنا نرى أن السياسة العالمية تدبر تبعاً لمفاهيم جديدة روحها المساواة والعدل بين جميع الشعوب ، والسعى لإقرار السلام ، وفض المنازعات

بالمطرق السلبية ، وعدم التدخل في شئون الغير والقضاء على الاستعمار وغير ذلك من المبادئ التي اتفقت عليها الدول على أنها السبيل التعاوني لاسعاد العالم ورفاهيته واستغلال الإمكانيات المختلفة حتى تتمكن كل دولة من النهوض بمستوى أفرادها اجتماعيا واقتصاديا وعلميا .

ومدارسنا في حاجة لأن تعمل على أن يتشرب شبابنا هذه المبادئ فيتعرف كل فرد على دوره كمواطن في قومية عربية ، وفي عالم لازالت تتصارع فيه المبادئ المتضادة .

ومما لا شك فيه أن الأحداث تؤثر في المواطن العادى بطريق مباشر أو بطريق غير مباشر ولأزال العالم العربى مجالا لمؤمرات المستعمرين الطامعين في خيراته وموارده الاقتصادية التي لم تستغل بعد أو كانت مستغلة ولكن لا لصالح أبنائه . فالحاجة إذن ملحة لأن يتعرف الشباب على موارد وطنه ، وأن يعد ويهيأ لاستغلالها حتى لا تتسرب من بين يديه إلى أيدي الطامعين ، كما أصبحت الضرورة بإعداد الشباب إعدادا يؤهله للذود عن الوطن وخيراته .

كل هذه الاتجاهات السابقة اتجاهات جديدة تمثل وعيا جديدا ، على المدرسة والدولة أن تعد له العدة فتهيئ الشباب وتوجهه بما يتفق واستعداداته وقدراته وميوله حتى تخلق جيلا صالحا للقياس بالأعباء التي يلقيها عليه هذا التطور .

٢ - رفع المستوى الاقتصادي :

يحدد كتاب المجلس الدائم لتنمية الانتاج القومي ١٩٥٥ الفلسفة الاقتصادية للثورة المصرية في السعى إلى تحقيق حد أدنى لمستوى المعيشة يكفل لأفراد الشعب حياة كريمة كخطوة أساسية لنظام تسوده العدالة الاجتماعية ، ويتباح فيه لكل فرد فرصة متكافئة مع غيره لتنمية شخصيته ومواهبه وتحسين مستواه العادى والمعنوى . ولن يتحقق هذا إلا إذا زادت الطاقة

الاتاجية للبلاد ، وأحسن استغلالها وعمل على تنمية الانتاج فيها ، مما يتيح فرص العمل الكريم لجميع الأفراد .

ويذكر الكتاب أنه يتضح من دراسة الاقتصاد المصرى أن خطة التنمية عليها أن تواجه من حيث الحجم أو التوجيه العوامل الأساسية الآتية . وهذه العوامل تبين مدى التأخر الاقتصادى الذى كانت عليه البلاد والمجهودات التى تبذل لتغيير هذا الوضع :

- أولاً : معدل الزيادة فى السكان والأيدى العاملة .
- ثانياً : ضعف المعدل السنوى للزيادة فى الطاقة الإنتاجية .
- ثالثاً : سوء الطريقة التى توجه بها الموارد حالياً .
- رابعاً : عدم الاستغلال الكامل للطاقة الإنتاجية الموجودة حالياً .
- خامساً : هيئة الطلب المحلى .

ويناقد الكتاب هذه العوامل الخمسة ويستنتج منها ما يأتى : —

١ — إن عدد السكان فى مصر ينمو بمعدل متزايد ، فبينما كان معدل الزيادة الطبيعية ١,١ ٪ فى السنة فى الربع الأول من هذا القرن ، إذ به يزيد إلى ٢,٥ ٪ فى السنوات الأخيرة . وتتوقع مصر تبعاً لذلك استقبال نحو نصف مليون نسمة فى كل سنة من السنوات القريبة المقبلة أى بمعدل ٦٠ فرداً فى كل ساعة .

٢ — يقدر أن الأيدى العاملة ستزيد فى الفترة ما بين ١٩٤٧ و عام ١٩٥٧ بمعدل صافى قدره نحو ١٣٠ ألف شخص يدخلون سوق العمل سنوياً . ويتعين أن تتاح لهم فرص العمل المنتج فى نواحى النشاط الإقتصادى المختلفة . ولما كان القطاع الزراعى بوضعه الحالى يضيق بمن فيه بل يعانى فائضاً ضخماً من القوة البشرية ، فلا بد إذن أن تكون حركة التنمية فى الزراعة والصناعة والخدمات من السعة بحيث تسمح باستخدام الفائض الحالى والمعدل الصافى للزيادة فى الأيدى العاملة .

٣ — تقصر الطاقة الإنتاجية في الزراعة عن ملاحظة الزيادة السكانية إذ كان معدل الزيادة في الأراضي الزراعية نحو ١٥ ٪ ، وفي المساحة المحصولية نحو ٢٥ ٪ من معدل الزيادة في السكان وعدد المشتغلين بالزراعة وترتب على هذا العجز أن انتاجنا من الغذاء لم يعد يكفي حاجة السكان ، وأنا أصبحنا نعتمد على الخارج لكي نسد النقص . هذا بالإضافة إلى خطورة مشكلة الفائض من الأيدي العاملة في الزراعة ، فبينما كان معدل الزيادة السنوية في كل من المساحتين المزروعة والمحصولية نحو ٣ ٪ و ٥ ٪ على التوالي ، وصلت الزيادة في عدد المشتغلين بالزراعة إلى ٢٠ ٪ أي نحو ستة أضعافها في المساحة المزروعة وأربعة أضعافها في المساحة المحصولية .

٤ — لم تتمكن الصناعة من القيام بدور رئيسي في التنمية الاقتصادية ، ولم تستوعب عام ١٩٥٧ أكثر من ١٣ ٪ من مجموع الأيدي العاملة من الذكور العاملين عن تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ٦٠ سنة . ولما كان معدل زيادة الأيدي العاملة في الصناعات التحويلية يبلغ في المتوسط نحو ٦٤٠٠ مشغل في السنة بينما الزيادة الإجمالية في الأيدي العاملة أو القابلة للعمل من السكان عموماً تبلغ نحو ١٣٠ ألف شخصاً في السنة ، اتضح أن الصناعات التحويلية تمتص نحو ٥ ٪ منها سنوياً وهي نسبة ضئيلة جداً تدل على أن الصناعة لازالت تشغل مركزاً محدوداً في التنمية الاقتصادية .

٥ — كان لضعف معدل التنمية في القطاعين الزراعي والصناعي أثره في هبوط نصيب الفرد من الدخل القومي وتدهور مستوى المعيشة . ولم تشارك الصناعة إلا بنصيب يسير في الدخل القومي حتى بلغ نصيب الفرد من هذا الدخل ما يزيد عن ٩٥ جنهماً . وترتب على عجز الجهاز الاقتصادي عن القدرة على زيادة دخل الفرد :

- (١) جمود هيكل الطلب الاستهلاكي لأنه مثقل بالحصص على مجرد ضروريات الحياة كالطعام والقليل من المنتجات الصناعية البسيطة .
- (ب) ضعف الادخار وبالتالي عدم القدرة على الاستثمار .

٦ — يقدر جملة التكوين السنوى لرأس المال القومى فى سنة ١٩٥٣ بنحو ٧٠ مليوناً من الجنيهات وهذا هو الفائض السنوى الذى يمكن استغلاله وهو فى حاجة إلى أن يزداد ويستغل استغلالاً جيداً .

وقد لوحظ أن رجال الصناعة وأرباب المهن يتجهون للأسف إلى استثمار النصيب الأكبر من ادخاراتهم فى شراء الأراضى الزراعية من المزارعين الذين يبيعون للحصول على احتياجاتهم الاستهلاكية وهذه العمالة لا تؤدي إلى زيادة رأس المال لأنه يقابلها عملية انفاق استهلاكية من جانب المزارعين هذا بالإضافة إلى ميل المستثمر فى مصر حتى الآن إلى توجيه أمواله إلى قطاع خدمات التجارة والنقل وغير ذلك وتفضيلها على الصناعة . ويعرف المستثمرون عن استغلال رأس المال فى الصناعة . فى حين أن نسبة الدخل إلى رأس المال فى الصناعة تزيد كثيراً عن النسبة المناظرة فى الزراعة لذا يجب توجيه نصيب متزايد من الاستثمارات إلى القطاع الصناعى كوسيلة للحصول على أكبر دخل يمكن من هذه الاستثمارات .

٧ — وسوء التوزيع كذلك وسوء استخدام الموارد فى الكيفية التى يتم بها التصرف فى حصيلة تجارتنا الخارجية من النقد الأجنبى إذ تبين الإحصائيات فى السنوات ما بين ١٩٤٧ — ١٩٥٤ أن قيمة وارداتنا من السلع الاستهلاكية تبلغ نحو ثلاثة أضعافها من السلع الرأسمالية التى تستخدم فى الإنتاج . والأرصدة الأجنبية التى تنفق فى الاستهلاكية لا تقل دخلاً على الإطلاق ، فى حين أن ما يستخدم منها فى زيادة الطاقة الإنتاجية يؤدي إلى زيادة الدخل القومى . لذا يجب أن تهدف خطة التنمية الإنتاجية إلى استخدام هذه الحصيلة بالتقليل من استخدامها فى استيراد سلع استهلاكية .

٨ — وعلاشك فيه أن هناك قوة إنتاجية معطلة فى كثير من الصناعات والدليل على ذلك هو أن غالبية المصانع لا يعمل إلا وردية واحدة (٨ ساعات يومياً) وحتى فى حدود هذه الوردية الواحدة مازالت صناعات عدة تعمل

بأقل من كامل طاقتها الإنتاجية ، وعلى الأخص في صناعات عصر الزيوت وعزل ونسج القطن والأغذية المحفوظة وكثير من الصناعات الكيماوية .

٩ — تبين الاتجاهات في الاستهلاك المحلي أن أكثر من نصف وارداتنا (٥٣ ٪) مازلتنا نحصل عليه في شكل مصنع ، وهذه النسبة العالية من الواردات المصنوعة تسمح باحتلات واسعة للتنمية الصناعية ، أي أن الصناعة المحلية مازالت أمامها سوق واسعة في الداخل ، وأنه من اللازم دراسة إمكانيات تحويل مجرى هذا الطلب المحلي الكبير من الاستيراد إلى الصناعة المحلية .

وعلاجاً للتأخر الاقتصادي الناتج عن العوامل السابقة وتحقيقاً لهدف التنمية الاقتصادية وزيادة الدخل القومي وعلاج نواحي الضعف في البنيان الاقتصادي لرفع مستوى المعيشة بالبلاد أخذ المجلس لتنمية الإنتاج في تنفيذ سلسلة من المشروعات لزيادة إنتاج الموارد الحالية من الزراعة والصناعة وغيرهما ، ومشروعات لصيانة الإنتاج من تلك الموارد والمحافظة عليه ، ومشروعات عاجلة لتوزيع الرقعة الزراعية ، ومشروعات لتوسع الصناعي بإنشاء صناعات أساسية وأخرى تحويلية ، ومشروعات عاجلة لتحديد الاحتياجات المادية ، وتخصيص الموارد الموجودة بالبلاد ، وبيان إمكانيات ربطها في عجلة الإنتاج ، هذا بالإضافة إلى القوانين والتشريعات وتعديل اللوائح لتهيئة الجو المناسب لقيام الصناعة .

ولا يسمح المجال هنا بسرد المشروعات المختلفة التي بدى تنفيذها فعلاً سواء في الزراعة أو الصناعة وميادين الخدمات كالتيجارة والمواصلات ، إلا أنه يهمننا أن نبين أن مثل هذه المشروعات ستفتح ميادين للعمل جديدة أمام الشباب ، ولم تعد الدراسة النظرية التي تتركز حولها البرامج الدراسية في معظم مراحلنا التعليمية كافية لاعداد الشباب لمثل هذه الميادين في الزراعة والصناعة والتجارة .

ويقوم التوجيه على أساس وجود فرص متعددة للعمل مما يحتم ضرورة مساعدة الشباب على اكتشاف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم لإعدادهم كما تؤهلهم لهم في الميادين المفتوحة أمامهم .

ولم يكن مجال الاختيار مفتوحاً أمام الشباب من قبل إذ كانت غالبية أبناء الريف ممن يكونون السواد الأعظم من الشعب يؤهلون بالممارسة دون الحاجة إلى الذهاب إلى المدرسة لما نشأ عليه آباؤهم والاستعداد لميدان واحد هو ميدان الزراعة ، فكانوا يدخلون كعمال زراعيين غير فنيين دون تعلم فضاقت الزراعة بمن فيها من الأيدي العاملة التي لم تسكن مؤهلة تأهيلاً عالياً فنياً لهذا الميدان ، بالإضافة إلى الأمية والفقر ، واتجهت الأقلية من أبناء الشعب إلى الميدان الوحيد المفتوح أمامهم إلا وهو ميدان التعليم النظري للإعداد لوظيفة حكومية . وتبين إحصائيات أطلس الخدمات لسنة ١٩٥٥ أن عدد تلاميذ المدارس الثانوية بقسميها الفني والعلمي (النظري) في العالم الدراسي ١٩٥٣ / ١٩٥٤ كان ١١٠,٩١٤ بنين وبنات ، ٨٣ ٪ من هذا العدد مقيد بالمدارس الثانوية النظرية بينما ١٧ ٪ فقط مقيدون بالتعليم الصناعي والزراعي والتجاري والنسوى . فكان مدارسنا لا زالت عاجزة عن تغذية ميادين الصناعة والتجارة والزراعة بالفنيين المؤهلين لمثل هذه الميادين التي تدل كل الدلائل على الاتساع فيها للتنمية الاقتصادية، وهو ما تهدف إليه كل المشاريع الاقتصادية

والحاجة تغني بالتوسع في التعليم الابتدائي بعد أن زاد إقبال الشعب على التعليم والتعليم الإعدادي والتعليم التجاري والصناعي والزراعي حتى تخرج المدرسة فئة من الصناع والتجار والزراع المهرة على أن يكون الأساس في برامج هذه المدارس هو الأساس العملي حتى يزود الخريجون بالخبرات العملية التي عجزت مثل هذه المدارس عن تزويدهم بها حتى الآن . كما يقتضي الأمر إدخال برامج التوجيه في كل مرحلة من مراحل التعليم حتى تتمكن المدرسة من اكتشاف استعدادات التلاميذ وقدراتهم وتوجيههم الوجهة الصالحة ونوع التعليم الذي تؤهلهم له هذه الاستعدادات .

٣ — الوعي الاجتماعي والتعليمي :

حققت مصر حلها في فتح مجال أبواب التعليم لكل أبناء الشعب على اختلاف طبقاتهم في المرحلة الابتدائية إذ أصبح التعليم المجان دون قيد أو شرط في مرحلة التعليم الابتدائي تأكدا منا أن الديمقراطية الصالحة لن تتجح إلا عن طريق تكوين المواطن الصالح . والسبيل إلى ذلك أن يكون إلا عن طريق التعليم لكل أبناء الشعب . ولا شك أن هناك الآن صيغة تشكك في قيمة البرامج السائدة في المدارس وفي مدى صلاحيتها لتحقيق الأهداف التي تبغها الأمة لشبابها حتى يكونوا مواطنين صالحين ، وإذا رجعنا إلى الشباب في طول البلاد وعرضها نسألهم عن مدى صلاحية البرامج وفشلها في إعدادهم لمجتمع ديمقراطي سريع التغير . ولا شك أن هذه الإجابة قد تصيب أبناء الجيل السابق من رجال التعليم بالذهول .

أن غالبية برامج التعليم فعلا لا تتفق وضرورات العصر الحاضر ، وأن هذه البرامج لا تختلف عما كانت عليه قبل الثورة . فلا غرو أن وجد الشباب أن نوع التربية التي تقدم لهم لم تعد صالحة الآن .

ونظرة سريعة إلى التغييرات التي طرأت على المجتمع المصري والتي سردنا بعضها منها في هذا الفصل تبين بوضوح مدى التقدم الذي تم في المجتمع الخارجي خارج جدران المدرسة ، على حين لا تزال المدرسة في جمودها لم تواكب المجتمع في تقدمه وتطوره .

ولما كانت المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لإعداد أبنائه له ، فيجب عليها أن تتطور مع هذا المجتمع حتى تعد الأبناء الصالحين له .

لقد تقدمت العلوم تقدما كبيرا ، وأدى هذا التقدم إلى التخصص في ميادين المعرفة ، ونحن على أبواب استعمال الآلة للتقدم الصناعي ، وخلق من جديدة لم تكن معروفة من قبل . وهذه المهن تحتاج إلى مهارات وخبرات لا بد أن يتيها لها الشباب ، وسيؤدي التصنيع إلى هجرة الشباب من الريف

إلى المدن التي أخذت تزدحم بالسكان . ولم تعد لنامط الحياة التي تعود عليها الشباب في الريف صالحة لحياة المدينة ، ففي الريف تنمساك الأسرة ويتعاون أفرادها في العمل على سد حاجاتها . وحرف الريف بسيطة لا تخصص فيها ويدرب عليها الأفراد من الصغر بحكم ارتباطهم بهذا النوع من الحياة ، كما تتميز العلاقة بين الأفراد بأنها مبنية على المواجهة الشخصية ، كل فرد في البيئة يعرف الآخر معرفة تامة . لذلك فإن سلطة الجماعة هناك قوية تتحكم في سلوك الأفراد ، بينما الحياة في الحضر معقدة يفقد فيها الفرد سند الأسرة وسند الجماعة بحكم الهجرة واضطرار أفراد الأسرة إلى العيش في وحدات منفصل بعضها عن بعض لازدحام المدن فلم يستند للعلاقة التي تقوم على المواجهة الشخصية وجود بين أفراد الأسرة وأفراد الجماعة . فالعلاقة علاقة لاشخصية في المدينة يعوز الفرد فيها السند والأصدقاء . لذا يفتقر أهل المدينة إلى الرابطة التي تجمعهم وتؤلف بينهم . فإذا أضفنا إلى هذا تحسن المواصلات وتقدم طرق الاتصال ظهرت ضرورة حاجة الأفراد بعضهم إلى بعض وحاجتهم إلى التعاون والتبادل .

كما دخلت المرأة ميدان العمل جنباً إلى جنب مع الرجل ، وسيزداد عدد النساء المتعلقات وستتضر المرأة إلى التحرر من الأسرة وسلطانها مما سيؤدي إلى وجود مشا كل إجتماعية تتطلب إعادة تنظيم العلاقة بين الرجل والمرأة وبين أفراد المجتمع .

وقد رأينا آثار هذا في الثورة ضد سلطة الأب العليا في الأسرة ، والثورة ضد من يمثل هذه السلطة سواء أكان معلماً أو رئيساً في حوادث هروب الأبناء من الأسرة وضرب المعلمين وقتلهم كما يظهر أثر ذلك في الانحرافات المختلفة التي يقتربها الشباب إذ بدأ الشباب يتشكك في القيم السائدة سواء أكانت هذه القيم دينية أم سياسية أم إجتماعية . ولا عجب فحصر تمر في مرحلة تغير يشمل ثقافتها بعناصرها المختلفة . وتنميز مراحل الانتقالات بالانحرافات بين الشباب نتيجة للصراع بين القيم والمعايير القديمة والحديثة .

ويُفسر لنين Linion مظاهر الصراع هذه بنظريته التي تقوم على تحليل القيم Valu Analysis إذ يرى أن الناس عادة يجتمعون على قيم مركزية Core Values يشتركون فيها إلى جانب قيم ثانوية تختلف مع فرد إلى فرد ومن جماعة إلى جماعة تبعاً للاختلافات الموجودة بينهم .

فمثلاً نحن في مصر يتسكون شعبنا من مسلمين وأقباط ويهود ، فقراء وأغنياء ، متعلمين وغير متعلمين ، زراع وتجار وموظفين ، متزوجين وغير متزوجين ، والمفروض أننا جميعاً نشترك في قيم جوهرية مركزية موحدة ... ومع ذلك يختلف الجميع بعضهم عن بعض في القيم الثانوية بحكم الاختلافات الموجودة بينهم .

يرى لنين أن القيم المركزية في مراحل الانتقال والتغير الثقافي تتعرض للتفتت ويتفرق عنها الناس ، وتلتفت كل من الجماعات حول قيمها الثانوية التي تتصارع بعضها مع بعض ، ويشهد هذا كنتيجة محتومة لروال الرابطة المشتركة (القيم المركزية) ، ومن مظاهر هذا الصراع تفتش الأعراض المختلفة لاختلاف الصحة العقلية في الفرد وفي الجماعة .
وتعمل الثورة المصرية على تكوين قيم مركزية جديدة يلتف حولها الشعب بطوائفه المختلفة .

وسيوذي ارتفاع مستوى المعيشة ، وتحديد ساعات العمل إلى ازدياد الفراغ لدى الشباب وعجزهم عن استغلال هذا الوقت لافتقارهم إلى الخبرات التي تمكنهم من ذلك على الرغم من الأعباء الثقيلة الملقاة على عواتق الشباب وما تتطلبه منهم من تحمل المسؤولية تجاه هذه الأعباء . هذه العوامل مجتمعة ستولد مشا كل اجتماعية بدأنا نلمسها وهي تستوجب مقابلتها بالحلول العلاجية اللازمة . والتوجيه هو السبيل والمدرسة هي المجال لمعالجة الموقف .

فإذا توجهنّا إلى المدرسة وجدنا أنها في حاجة فعلاً إلى التغير والتطور

وأن لها مشا كلها الخاصة التي تجعلها تقف أمامها مكتوفة الأيدي . ويمكننا أن نلخص هذه المشا كل فيما يلي : . . .

١ — ازداد عدد الطلبة المقيدون في المدارس زيادة كبيرة نتيجة لفتح أبوابها لجميع أبناء الشعب ، وكان من نتيجة زيادة عدد التلاميذ أن أصبحت المدارس تضم أفرادا غير متجانسين اجتماعياً واقتصادياً ، يتفاوتون في حاجاتهم وأهدافهم وفيها يبتغونه من التعليم ، ولم تجد المدرسة من سبيل إلى حل مشكلة تثقيف هذا العدد الضخم إلا بتطبيق المبدأ المتبع في الصناعة وهو الإنتاج بالجملة دون العناية بالفروق الفردية عنناية تامة ، ودون وضع الحاجات والأهداف الفردية لهؤلاء التلاميذ موضع الاعتبار .

٢ — وعلى الرغم من أن التعليم إجبارى ولجميع أبناء الشعب ما زالت المدرسة الابتدائية عاجزة عن استيعاب كل أبناء الشعب من في سن الإلزام ولا زالت المدرسة الإعدادية أو الثانوية قاصرة على الأقلية المختارة . فكانت المدرسة لا زالت عاجزة عن تحقيق مبدأ الديمقراطية ومبدأ تكافؤ الفرص . ولا زالت تخدم الأقلية التي يمكنها مواصلة التعليم .

٣ — وما يجعل المدرسة عاجزة عن سد حاجات كل التلاميذ أنها اقتصرت في برامجها على الإعداد للتعليم الجامعى . وحينئذ يجب أن تكون أهداف المدرسة هي أهداف التلاميذ لا أهداف الكبار كما عرفوا التربية والتعليم في حياتهم الماضية ، فوضعوا المدارس برامجها وفرضوا على التلاميذ ما يجب أن يتعلمه من وجهة نظرهم .

٤ — ومن نواحي القصور في المدرسة معرفة المدرسة لعاداته أكثر من معرفته لتلاميذه إذ أن اهتمام المدرسين بالعادة أكثر من اهتمامهم بالتلميذ ويعزى هذا إلى الأثر السيئ الذى تركته الثقافة الإنجليزية والغربية ، وولع حملة شهادات الدكتوراه من البلاد الغربية بالعلم لذات العلم ، وأصرارهم على التثبت بالحصول العلى ، فأصبح العامل الإنسانى الشخصى في التعليم معدوما يتسم بالمشكليات والرسميات في علاقة المعلم بتلميذه ، فلم يحاول المدرس معرفة

تلاميذه لأنه أبى أن ينزل إلى مستواهم أو يتوحد إليهم ، فينشئ العلاقات الشخصية بينه وبينهم ، فسار في واد وهم في واد آخر لا رابطة بينه وبينهم إلا في قاعة الدرس ولا يتعدى جدران القاعة وحدود المساحة التي يدرسها لهم . والمادة في الغالب لا تتصل بحياتهم أو تتفق وميولهم .

من الضروري إذا أن تعيد المدرسة النظر في وظيفتها وتغير تبعاً لذلك برامجها وتحدد لنفسها أهدافاً تتفق وحاجات المجتمع وحاجات التلاميذ .

والوزارة فعلاً بصدد تعديل المناهج بإدخال عناصر جديدة ، وبتحطيم القيود التي تفصل بين المواد المختلفة ، وإدخال الوحدات الدراسية التي تدور حول المشا كل الخاصة والعامة وتنويع الخبرات التي يمكن أن تزود المدرسة التلاميذ بها .

ومع ذلك فليس هذا كافياً لتحقيق الأهداف التي نبتغيها ومنها تدريب التلاميذ اجتماعياً والكشف على قدراتهم واستعداداتهم وميولهم ، وتوجيههم في علاقاتهم الاجتماعية ، ومساعدتهم على النمو بشخصياتهم إلى أقصى مستوى تؤهله له إمكانياتهم .

وال تجديد الذي نرى أنه يسد هذا النقص ويساعد على تحقيق هذه الأهداف هو التوجيه ولا نقصد بالتوجيه هنا التوجيه المهني وحده ، كما لا نقصد به توجيه التلاميذ المنحرفين أو المتأخرين دراسياً ، إنما نبغى برامج التوجيه الشاملة المتنوعة الخدمات ، والتي تساعد الشباب في كل ما يصادفهم من مشا كل . ونبغى أن يكون التوجيه في المدارس عنصراً هاماً في برامجها يرمى إلى توجيه الشباب لافي المسائل المتعلقة بالمهن والدراسة فقط ، ولكن في كل الأمور المشككة عليهم سواء كانت هذه الأمور تتعلق بالدين أو الناحية الجنسية والعلاقات الغرامية ، أو المشا كل الاجتماعية والاقتصادية . ولن توجد مدارس صالحة إلا إذا وجدت فيها برامج التوجيه الصالحة .

الفصل الثاني عشر

من الذى يقوم بالتوجيه

يجدر بنا أن نختتم هذا الكتاب بكلمة موجزة عن الاختصاصى النفسى الذى يمكنه القيام بمسؤولية التوجيه والإشراف على برامج ، وبنين كيف يمكننا أعداد فئة من الموجهين نعتمد عليهم إذا ما ارتأينا إدخال برامج التوجيه فى مدارسنا وجامعاتنا .

مستويات التوجيه :

يقسم التوجيه إلى مستويات تبعاً لمدى تعقد المشاكل التى يحتملها الأفراد إلى الموجهين وبالتالى تعقد العلاج ، وكفاية الموجه ، وخبرته ومرانه . لذلك يرى البعض أن التوجيه يتدرج من حالات يتناولها غير الاختصاصى إلى حالات يلزم لها الاختصاصى الكلىنى .

فهناك مستوى يقوم فيه غير المتخصص بتقديم الاقتراحات والنصح والحلول ، وهذا لا يفيد إلا أقلية قليلة من الناس . وهذا لا يعتبر توجيهها بالمعنى الصحيح لأن الفرد قد يرفض ما يقدم له من حلول ، أو قد يتقلب إلى شخص توارى كلى يعتمد على غيره فى حل مشاكله .

إلى هذا المستوى مستوى يحاول فيه الاختصاصى شرح أسباب المشاكل ، ويوضح للعامل دواعى سلوكه ومعناه ومعنى الأعراض التى تبدو عليه ليذكر العلاقات المختلفة بين مكونات شخصيته وهناك أيضاً من يفيد من مثل هذا النوع من التوجيه . غير أننا قد ذكرنا فى فصل سابق أن المشاكل لا تحل فكرياً فقط . فهناك من المشاكل ما تكون مصاحبتها الانفعالية أعمق من

أن يزيلها فهم الشخص عقليا لأسباب مشاكله ، فتظل هذه المشاكل معه ، ويظل غير قادر على عمل أى شئ . بصدها .

لقد أدى هذا إلى وجود مستوى أعلى من المستوى السابق . ويعمل الاختصاصى فى هذا المستوى على مساعدة الفرد على تفريغ انفعالاته . ومساعدته على اكتشاف البصيرة . ومثل هذا المستوى يحتاج إلى الاختصاصى النفسى الاكلينيكي المتمرن .

أما إذا كانت مشاكل الفرد أعمق من ذلك وتدل الأعراض على أنه يعاني من مرض عقلى أو حالة حادة من حالات العصاب النفسى فلا يصلح لمثل هذه الحالة إلا طبيب الأمراض العقلية .

وهناك تقسيم آخر لمستويات التوجيه للويد جونز (١٩٣٨)^٢ ويقوم هذا التقسيم على الأسس الآتية :

١ — مدى عمق المشكلة .

٢ — درجة اعتماد العميل على الموجه .

٣ — طول مدة اتصاله بالموجه .

ويوجد فى هذا التقسيم أربعة مستويات للتوجيه هى .

١ — مستوى الرغبة فى الحصول على معلومات عرضية ، وهنا يجب أن يعطى العميل المعلومات الصحيحة التى يطلبها . ولا يتطلب هذه العملية من الخبرة سوى قدرة الموجه على اعطاء المعلومات أو بيان مصادر الحصول عليها .

٢ — المستوى الثانى قد تطول فيه الصلة بين الموجه والعميل فيتسع مجال التوجيه ، وذلك حين يكون العميل فى حاجة إلى الاعتماد على الموجه لاستغلال المعلومات التى حصل عليها منه أو من مصدر آخر استغلالا جيدا مثل محاولة الحصول على عمل أو تصميم برنامج دراسى أو استغلال وقت

الفراغ . ويتمكن المدرس النابه عادة من مساعدة التلاميذ في هذا المستوى على أن يكون المدرس ذا شخصية محبوبة يسهل على التلاميذ التجاوب معها .
٣ — أما المستوى الثالث ففيه تسكون الاضطرابات التي يعاني منها العملاء اضطرابات انفعالية غير مقبولة كالموجات الاعتدائية والقلق والتردد وما شابه ذلك — وهذه تستلزم وجود الاختصاصي الاكلينيكي المتمرن .

٤ — أما المستوى الرابع فهو مستوى الاضطرابات النفسية الحادة المستمرة وهذه تحتاج إلى الطبيب النفسي أو طبيب الأمراض العقلية .

دور المعلم في التوجيه :

يتبين لنا من الفصول السابقة أن عملية التوجيه سواء في المدرسة أو خارجها عملية فنية ذات أوجه متعددة تحتاج إلى الاختصاصي المؤهل لها علميا وفنيا بالإضافة إلى ما يمتاز به من صفات شخصية . وكما عانى هذا الميدان في كل دولة ممن أدعوا العلم والمعرفة بالطبيعة البشرية ، والقدرة على حل المشاكل النفسية والعلاج النفسي . مما أدى إلى القيام بمحاولات جديدة لتنظيم هذه المهنة ، بدقة اختيار الراغبين في امتيائها وتأهيلهم تأهيلا علميا وعمليا .

ولما دخل التوجيه المدارس كان من الضروري اختيار مدى صلاحية المدرسين للقيام بهذه المهنة أو بعض خدماتها ، فهناك من المدرسين من يحاول فعلا مساعدة التلاميذ على حل مشاكلهم دون خبرة أو مران في فن التوجيه مما أدى ببعض إلى الظن بأن كل من يتوفر لديه الوقت من المدرسين لمناقشة الطلبة في مشاكلهم يكون موجهًا أو مرشداً . وقد رأينا في مناقشتنا لمستويات التوجيه أن هناك مستويات يتمكن بعض المدرسين من العمل فيها ، بيد أننا نؤكد أن هذا لا يدعونا أن نتخلع على المدرسين لقب مهنة غير مهنتهم تحتاج إلى التخصص والمران والشهادة العلمية .

ومع ذلك يتمكن المدرسون من القيام بمجهودات تساعد عملية التوجيه في أهدافها . ويمكن أن تلخص هذه المجهودات فيما يأتي :

١ — يتمكن المدرس الناجح من أن يخلق في الفصل مجالا نفسيا يساعد التلاميذ على بذل أقصى ما يمكنهم من مجهود لاستغلال قدراتهم واستعداداتهم ، كما يتمكن من مساعدتهم في هذا الجو من الاحتفاظ بالانزان العاطفي ، وينمي فيهم الاتجاهات الاجتماعية السليمة ، ويعمل على أن تكون علاقته طيبة بكل تلميذ في الفصل .

٢ — يتمكن المدرس كذلك من مساعدة التلاميذ على أن يضعوا لأنفسهم أهدافا تتفق وميوههم وقدراتهم واستعداداتهم يعملون على تحقيقها بما يسهم لهم السعادة والتكيف السليم .

٣ — يتمكن المدرس من اشباع حاجات التلاميذ بتعديل طريقه في التدريس وتسهيل عاداته والعناية الفردية بكل واحد منهم .

٤ — يتمكن المدرس من ملاحظة تلاميذه وتسجيل القصص المناسبة عن سلوكهم في الفصل وهذه تساعد الاخصائي وبقية اعضاء التدريس على فهمهم وفهم سلوكهم .

٥ — يجب أن يكون المدرس قادرا على اكتشاف مشاكل التلاميذ وتحويل من يحتاج إلى عناية الاخصائي إليه في الوقت المناسب .

٦ — يتمكن المدرس من توجيه التلاميذ جميعاً عن طريق الوحدات الدراسية والنشاط المدرسي وقد بينا ذلك تفصيلا في الفصل التاسع .

هذه بعض الخدمات التي يتمكن المدرس من القيام بها بطريق غير مباشر . وإذا قام كل مدرس بواجبه أصبحت وظيفته وظيفه وقائية تمنع كثيراً من التلاميذ من الوقوع في مشاكل . وهذه من أجل الخدمات التي يقوم بها المدرس في التوجيه .

بيد أن الرغبة في إدخال برامج التوجيه أدت بكثير من المدارس إلى اختيار فئة من مدرسيها ، تخففت عنهم الجداول الدراسية على أن يخصصوا نصف وقتهم في المدرسة لتوجيه التلاميذ ويطلق على هؤلاء في المدارس

إسم « المدرسون الموجهون » Teacher-counselor وإن كانت بعض المدارس قد إختارت هؤلاء عن تسمح جدا ولهم المخففة بالقيام بهذا العمل ، أو إختارهم على أى أساس آخر ، فإن الكتاب يجمعون على أنه يجب أن تهيأ للمدرس الذى تختاره للقيام بهذا العمل الظروف للتأهيل والتدريب بالدراسات الصيفية أو بالالتحاق فترة بإحدى الجامعات حتى يتزود بالمعلومات الضرورية ، على ألا يتناول من المشاكل إلا ما تسمح به خبرته وفرص مرانه .

ويمكن إختيار المدرس الموجه مقدما قبل أن تلقى عليه أعباء هذه المسئولية بوقت كاف حتى يتمكن من حضور دراسات صيفية ، فكل المدرسين الموجهين فى حاجة إلى هذا القدر من الأعداد الشكلى على الأقل قبل قيامهم بتوجيه التلاميذ حتى ذوى المشكلات البسيطة . وكلما اكتسبوا خبرة مرانا كلما استطاعوا مساعدة التلاميذ من ذوى المشاكل الأكثر تعقداً .

ويجب أن يحذروهم القائمون بتدريبهم من التورط فى تناول المشاكل التى تستلزم الاحالة على الاختصاصى والتى يجب أن تحول إليه فى الحال .

مع هو الموجه أو المعالج الكلينيكى :

أن كلمة أكلينيكى مشتقة من كلمة أغريقية تعنى « الوجود فى السرير » ، ولم تكن تحمل المعنى العلمى الذى يتضمنه هذه الكلمة الآن ، وبالتدريج أصبح استعمال هذه الكلمة قاصرا على الاستعمال الطبى الذى يقصد به فحص المريض فى سرير المرض ، ثم أصبحت تعنى عيادة المريض سواء أكان طريح الفراش أو انتقل بنفسه إلى عيادة الطبيب .

والاختصاصيون الأكلينيكيون المدربون المؤهلون للتشخيص والتوجيه مختلفون ، فمنهم :

(١) الطبيب ووظيفته معروفة وهى تشخيص الأمراض الجسمية وعلاجها والوقاية منها .

(٢) طبيب الأمراض العقلية Psychiatrist وهو طبيب تخصص في تشخيص وعلاج المرضى بأمراض عقلية نفسية ، وتسمح له خبراته ومؤهلاته العلاج بالأدوية والعقاقير والصدمات الكهربائية ، وما إليها بما يتفق والداء الذي يشكو منه المريض .

(٣) المحلل النفسى وهو عادة طبيب اتخذ طريقة التحليل النفسى لعلاج الأمراض النفسية . ومن المعروف أنها طريقة واحدة من طرق العلاج النفسى المختلفة . وهناك عدد قليل من المحللين لا يحملون شهادة فى الطب ويطلق عليهم اسم Lay-Analysts .

(٤) الإخصائى النفسى التربوى : وهو إخصائى فى علم النفس التربوى ويهتم بتشخيص أسباب الضعف فى المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة ، والهجاء واللغة ، والقدرة على التعلم وما إلى ذلك .

(٥) إخصائى القياس Psychometrist : ووظيفته إعطاء الاختبارات النفسية المختلفة التى تعرض نتائجها على الإخصائى النفسانى الذى يقوم بتفسيرها .

(٦) الموجه الأكلينيكى Clinical Counsolar : ووظيفته تشخيص وعلاج المشاكل النفسية التى لا تحتاج إلى طبيب مختص فى الأمراض العقلية ، كما يقوم بتشخيص وعلاج مشاكل التلاميذ الاجتماعية ، والصراع بين الطفل وأبويه والمجتمع عامة ، وتشخيص المشاكل التربوية والمهنية والتوجيه فيها .

من هذا يتبين لنا أنه ليس كل إخصائى نفسانى بقادر على القيام بالتوجيه والعلاج ، وإليك بياناً بالبرامج الدراسية والعلمية التى اتفق العلماء على أنها تمثل الحد الأدنى لأعداد الإخصائى فى التوجيه ، على ألا يلحق بهذه البرامج إلا خريجو الجامعات من ذوى الدراسات المتصلة بالميدان ، وهناك مستويان لهذه البرامج .

وتؤهل الدراسات فى المستوى الأول إلى درجة الماجستير أو ما يعادلها ويدرس فيها الطالب المواد الآتية :

مبادئ التوجيه	التوجيه الفردي والعلاج النفسى
الفروق الفردية	الاختبارات المختلفة وطرق القياس (مع المران العملى على استعمالها) .
مبادئ الإحصاء	الوسائل الفنية فى التوجيه .
الصحة العقلية	المعلومات المهنية وطرق الحصول عليها الأسس النفسية للتقدرات والاستعدادات .
تقويم برامج التوجيه	الأسس النفسية للبول المهنية والتربوية .

فإذا ما أتم الطالب دراسة هذه المواد أتاحت له فرصة التمرين العملى فى إحدى المؤسسات أو أحد مراكز التوجيه تحت إشراف إخصائين مدربين . أما المستوى الثانى فهو مستوى الإخصائى النفسانى الأكلينيكى الذى يحمل شهادة الدكتوراه التى تؤهله لممارسة التوجيه والعلاج . ويتضمن برامج دراسة المواد الآتية بالإضافة إلى المواد السابقة الذكر .

تاريخ التوجيه والعلاج النفسى	طرق العلاج النفسى .
سكولوجية النمو (الطفولة-المراهقة-البلوغ) علم نفس الشواذ .	الدافعية
علم النفس الاجتماعى .	الشخصية
دراسة الحالات .	دراسة تفصيلية للإحصاء فى علم النفس مشاكل ذوى العاهات والتربية
الاختبارات النفسية وطرق القياس	نفسها وعلاجها .
(الجمعية والفردية - الموضوعية والاسقاطية)	على أن يدرس بالإضافة إلى هذه المواد الآتية فى ميدان التربية .
فلسفة التربية	الطرق الجمعية وفن خدمة الجماعة

سيكولوجية التعلم
المناهج الدراسية
المعلومات المهنية .
الطرق التشخيصية والعلاجية
فى ميدان التربية .
طرق البحث العلمى .
النظام والإدارة المدرسية

هذا بالإضافة إلى التمرين العلمى تحت إشراف الإخصائيين والأساتذة
فى المؤسسات المختلفة كالمعاهد العلمية ومعاهد ذوى العاهات والمنحرفين
ومشتتات الأمراض العقلية وما إلى ذلك .

ويحتم العلماء فى الميدان ضرورة توافر مميزات شخصية فىمن يرغب
الشخص فى هذا الميدان كالفطرة على إنشاء العلاقات الطيبة مع الأفراد
والاندماج فى الجماعات ، والتفاؤل ، والاستقرار العاطفى والخلو من العقد
والمشا كل والذكاء ، والحساسية التى تساعد على إدراك انفعالات الغير ،
والسلوك الحسن الذى يتفق ومعايير المجتمع الذى يعيش فيه .

اقتراحات:

نسوق فيما يلى بعض الاقتراحات العملية التى نرجوا أن تجد سيدايها إلى
حين التنفيذ :

١ — يجب أن ينظم فى كل جامعة من جامعاتنا الثلاث مركز يشرف
عليه أساتذة علم النفس فيها ، على أن يعمل هذا المركز بالتعاون مع إدارة
النشاط الرياضى والاجتماعى والإدارة الصحية فيها . إذ مما يحز فى النفس
أن نرى طلبة الجامعات يتخبطون فى مشاكهم دون أن تحاول جامعاتهم
القيام بدراسة هذه المشاك والعمل على مساعدتهم رغم وجود الكفايات
والإخصائيين .

٢ — لقد بدأت وزارة التربية والتعليم هذا العام باختيار عدد من مدرسيها،
وعهدت إلى كلية التربية بجامعة عين شمس مهمة تأهيلهم فى ميدان التوجيه.
فنظمت السلكية فى أول مرة فى تاريخ مصر برنامجاً دراسياً فى التوجيه النفسى

والتربوي والمهني ، نرجوا أن توفى أكله ويحقق أهدافه . وياحبذا لو ركزت الوزارة هذه الأقلية المؤهلة في عدد من المدارس — على سبيل التجربة — للبدء ببرامج التوجيه فيها ، على أن يكون الإشراف عليها مستمرا . فلا تكون البرامج التي يقومون بها مجرد محاولات عشوائية تبوء بالفشل . وتستمر الوزارة في تأهيل عدد من مدرسيها كل عام لتكوين فئة من المدرسين الموجهين ، تخفف عنهم ساعات التدريس وتمكنهم من القيام بتوجيه عدد من التلاميذ يعهد إليهم توجيهه .

ولما كنا في حاجة ماسة إلى الإخصائيين النفسيين الذين يمكنهم مساعدة التلاميذ في حل مشكلاتهم التي يعجز المدرس الموجه عن تناولها ، يجب على جامعاتنا ومعاهد التربية أن تدخل برامج التخصص لتخريج فئة من الإخصائيين النفسيين التربويين في مستوى الماجستير يوزعون على المناطق للإشراف على برامج التوجيه في المدارس .

٤ — أرجوا أن يأتي اليوم الذي يكون فيه لدينا نظام عام للتوجيه في المدارس تشرف عليه هيئة المستشار الفني بالوزارة على أن تكون هيئة استشارية موجهة لها عضو من الإخصائيين النفسيين يمثلها في كل منطقة من المناطق ، يعاونه عدد من النفسيين التربويين ، يشرف كل واحد منهم على عدد من المدارس . ويكون في كل مدرسة برنامج يقوم بتنفيذه المدرسون الموجهون تحت إشراف إخصائي منهم تكون وظيفة الموجه في المدرسة .

٥ — يكون مقر ممثل هيئة المستشار الفني في المنطقة ومعاونيه من الإخصائيين في مركز للخدمات النفسية والاجتماعية تحول إليه الحالات التي يستعصى على المدرس الموجه مساعدتها ولدينا نواة هذا التنظيم في مكتبي الخدمة الاجتماعية المدرسية في القاهرة والاسكندرية .

تم الكتاب

المراجع

مراجع الفصل الأول

- ١ — القوصى ، عبد الحزى : أسس علم النفس (١٩٥٠) .
- 2 — Parsons, Frank : Choosing a vocation, (1909).
- 3 — Paterson, Donald : The Genesis of Modern Guidance, in "Readings in Modern Methods of Counseling" Edited by A. H. Brayfield, (1950).
- 4 — Smith, Glenn : Counseling in the secondary School, (1955).
- 5 — Warters, Jane : High School work to-day, 2nd ed., (1956).
- 6 — Williamson, E. G. : Counseling Adolescents-Revision of Part I of How to Counsel Students, (1950).

مراجع الفصل الثانى

- 1 — Dewey, J. : How we think, (1933).
- 2 — National Society for the Study of Education :
Forty-first Yearbook, Part I,
Philosophies of Education,
(1942).
- 3 — Quillin, I. J. and Hanna, L.
Social Competence, (1948).
- 4 — Robinson, Francis P.: Principles and procedures in
student Counseling, (1950).
- 5 — Shostrom, E. L. and Brammer, L. M. :
The Dynamics of the counselling process, (1952).

مراجع الفصل الثالث

- 1 — Ammar, Hamed : Growing up in an Egyptian Village, (1954).
- 2 — Counts, G. S. : The prospects of American Democracy, (1938).
- 3 — Hilgard, E. : Introduction to psychology, (1953).
- 4 — Hollingshead, A.B. : Elmtoun's Youth : Impact of Social Classes on Adolescents, (1949).
- 5 — Quillin, J. & Hanna, L. :
Education for Social Competence, (1948).
- 6 — Shehab, Ibrahim : Personal and social problems as Identified by Egyptian Adolescents, (1953).
- 7 — Warner, W. L. & Lunt, P. .
The social Life of a Modern Community, (1941).

مراجع الفصل الرابع

- 1 — Erickson, C. E. : The Counseling Interview, (1950).
- 2 — Pepinsky, H. B. : The selection and use of Diagnostic Categories in Clinical Counseling, (1948).
- 3 — Thorne, F. C. : Principles of Personality Counseling, (1950).
- 4 — Williamson, E. C. : How to Counsel Students, (1939).

مراجع الفصل الخامس

١ — محمد عبد السلام أحمد ولويس مليسك : مقياس «سنتا نفورد بينيه»
للذكاء — مراجعة سنة ١٩٣٧ د ل « تنيرمان . م ميريل » الصورة د ل «
الترجمة (١٩٤٧) .

- 2 — Richards T. W. : Modern Clinical Psychology,
(1946).
- 3 — Rethaoy, J. W. & Roens, B. A.
Counseling the individual Student,
(1949).
- 4 — Watson, R. I. : The Clinical Method in Psycho-
logy, (1951).
- 5 — Williamson, E. G. : How to counsel Students,
(1939).

مراجع الفصلين السادس والسابع

- 1 — American Council on Education :
Helping Teachers Understand
Students, (1945).
- 2 — Freeman, F. S. : Theory and Practice of psycho-
logical Testing, (1950).
- 3 — Froehlich, C. P. & Darley, G. C.
Studying Students, (1952).
- 4 — Jahode, N. Dentsch, N. & Cook, S. W. :
Research Methods in Social
Relations. (1951).
- 5 — Bothney, J. W. M. & Roens, B. A. :
Counseling the Individual
Student, (1949).
- 6 — Traxler, A. E. : Techniques of Guidance, (1945).
- 7 — Warters, Jane : Techniques of Counseling, (1954)

مراجع الفصل الثامن

- 1 — Rogers, Carl R. : Counseling & Psychotherapy, (1942).
- 2 — Rogers, Carl R. : Client-Centered Therapy (1951)
- 3 — Shostrom, E. L. & Brammer, I. N. :
The Dynamics of the Counseling
Process, (1952).
- 4 — Williamson, E. G. : How to counsel Student, (1939).

مراجع الفصل التاسع

- 1 — Bychowaki, G. & Paspert, J. L. :
Specialized Techniques in Psych-
otherapy, (1953).
- 2 — Kuapp, R. H. : Practical Guidance Methods,
(1953).
- 3 — Lewin, Kurt : Resolving social Conflicts,
(1948).
- 4 — Lindesmith, A. R. & Strauss, A. L. :
Social Psychology, (1949),
- 5 — Newcomb, T. N. : Social Psychology, (1952).
- 6 — Quillin, J. & Hanna L. :
Education for social Compe-
tence, (1948).
- 7 — Slavson S. R. : The Practice of Group Therapy
(1947).
- 8 — Warters, Jane : High School Personnel work
Today, 2 nd ed., (1956).
- 9 — Wrenn, C. G. & Dugan, W. E. :
Guidance Procedures in High
School (1950).

١٠ — حسن توفيق : تقديم برامج النشاط الرياضي والاجتماعي بالمدرسة
النموذجية الإعدادية المتخصصة بمعهد التربية العالي — رسالة مقدمة للمعهد
العالي للخدمة الاجتماعية بالاسكندرية (١٩٥٧).

مراجع الفصل العاشر

١ — محمد محمود رضوان و محمد علي العريان والهادي موسى عفيفي :
مفاهيم جديدة للتربية .

2 — Bell, H. : Matching Youth & Jobs, (1947).

3 — Brochman, L., O. : Inanguration & Development of
Cooperative work Experience
Education in Secondary Schools,
(1946).

4 — Knapp, R., H. : Practical Guidance Methods,
(1953).

5 — Myers, G. E. : Principles & Techniques of
Vocational Guidance, (1941).

6 — Shartle, Carol L. : Occupational Information, 2 nd
ed, (1952).

7 — Warters, Jane : High School personnel work
Today, (1956).

مراجع الفصل الحادي عشر

١ — جمال عبد الناصر — فلسفة الثورة .

٢ — المجلس الدائم لتنمية الإنتاج القوي — تقرير ١٩٥٥

٣ — المجلس الدائم لتنمية الإنتاج القوي — اطلاس الخدمات ١٩٥٥

4 — American Council on Education .

The Student Personnal Point
of View, new ed., (1949).

5 — Rothny, J. W. M. & Roens, B. A. :

Counseling the Individual Stu-
dent, (1949).

6 — Smith, G. E. : Counseling in the Secondary
School, (1955).

7 — Warters, J. : High School Personnel work
Today, 2 nd ed, (1956).

مراجع الفصل الثاني عشر

- 1 — Form, Arnold : Measurement of Student Attitudes Toward Counseling Services, 4" The Personnel and Guidance Journal, 1952, 32, 84, 87.
 - 2 — Hahn, M. & Molean, M. S. : General Clinical Counseling (1950).
 - 3 — Lloyd-Jones, E. & Smith, M. R. : A Student Personnel Program for Higher Education, 1938.
 - 4 — Smith, Glenn : Counseling in the Secondary School, (1955).
 - 5 — Williamson, E. G. : Counseling Adolescents, (1950).
-