



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة قاصدي مرباح ورقلة



مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية

الملتقى الدولي الأول  
حول

الإرشاد النفسي

دوره و أهميته في تطوير المؤسسات التربوية

19 - 20 يناير 2009

مطبعة جامعة قاصدي مرباح ورقلة

## عنوان المداخلة : تدبير جلسات الحوار أثناء الإرشاد النفسي

وفق تقنيات العلاج المعرفي  
د، بنعمسي زغبوش  
جامعة ظهر المهرارز - فاس المغرب

### ملخص المداخلة:

يعتبر التدبير العقلاني لجلسات الحوار الحجر الأساس لنجاح عملية الإرشاد النفسي ، على اعتبار أن هذا الحوار مبني على تقنيات محددة ، يكون الهدف منها هو الوصول بالمنصت إليه إلى الوعي بمشاكله و حثه على حلها ذاتيا و مواجهتها و إدراك أوجه التشوهات التي تعتر بها . و انطلاقا من أن جلسات الإرشاد النفسي تتأسس حتما على طبيعة إدراة الحوار و تدبيره ، فإن مداخلتنا ستركز على أهم تقنيات تدبير هذا الحوار ، معتمدين في ذلك على جملة من تقنيات طرح الأسئلة ، و تقنيات إعادة صياغة قول المخاطب إضافة إلى أهم الشروط التي يجب أن يلتزم بها المرشد النفسي ، وأهم التكتيكات التوعوية التي يجب ملاحظتها في كلام المنصت إليه ... و يبقى هدف تطبيق هذه التقنيات هو الوصول بالمخاطب لينظر بنفسه إلى مشاكله بشكل عقلائي ، بغض النظر عن مضمون الجلسة الذي قد يختلف باختلاف الحالة .

إن هذا الطرح يعتمد بالأساس على معطيات العلاج النفسي المعرفي ، الذي ينطلق من أن تغيير سلوكيات الفرد يبني أساسا على تغيير طريقتة في معالجة المعلومات ، بمعنى تغيير الطريقة التي يفكر بها لتصبح أكثر عقلانية . و الهدف من هذه التقنيات هو دفع الفرد إلى تحديد اهدافه بدقة و الوصول به إلى تحديد أوجه الغموض و التناقض في أفكاره ، و العمل معه على أن يجد الحلول المناسبة له .وبذلك يكون الهدف من جلسات الإرشاد النفسي هو رصد مجموعة من الأفكار غير العقلانية لدى المتكلم ، ومحاولة تعديلها وتثبيتها أو إعطائها الحجم الواقعي في المنظومة الفكرية للمتكلم .

### 1 . تقديم

إن نعتقد تركيبة المجتمع وتعدد وضع الأسرة، بفرض تعويض الفراغ في الأسرة الناتج عن غياب الأب والأم خارج البيت، بمؤسسات بديلة من بينها مؤسسات الإرشاد النفسي. فقد أضحت الإرشاد النفسي ضرورة ملحة، نتيجة ضغط التعليم والتعلم، وضغط اختبار المسار التعليمي، وضغط التوافق مع القسم ومع الدراسة، وضغط تغيير المناهج والمضامين، بالإضافة إلى ضغط الأسرة والمجتمع، وضغط المستقبل... إنها كلها عوامل ضاغطة على المتعلم قد تؤدي به إلى إتقان سلوكيات غير توافقية قد يؤدي المجتمع مستقبلا تبعاتها إن لم يهيئ لها سبل معالجتها في حينها أو حتى التنبؤ بها والعمل على تفادي ظهورها. فيقدر ما يقوم الأخصائي النفسي- المدرسي بالمسؤوليات الملقاة على عاتقه، بقدر ما يكون قد ساهم في خلق الشخصيات المتوافقة عقليا ونفسيا ولجتماعيا... الأمر الذي يعود بالخير والفائدة على الفرد وعلى مجتمعه (شكور، 1990: 27). وعليه، يهدف هذا المقال المنحور حول إشكالية "تدبير الحوار في جلسات الإرشاد النفسي وفق تقنيات العلاج المعرفي" إلى محاولة توجيه معطيات السيكولوجيا المعرفية نحو خدمة مجال الإرشاد النفسي، وبالتالي محاولة تطوير مهارات التعامل مع الآخر من أجل فهمه

ومساعدته وإرشاده. ولتحقيق هذه الغاية، سنحاول الإجابة عن الأسئلة التالية: ما هي خصوصيات  
السيكولوجيا المعرفية وما هي أبعادها العلاجية؟ ما هي إمكانات توظيف تقنيات إدارة الحوار في العلاج المعرفي  
ضمن مجال الإرشاد النفسي؟ وما هي هذه التقنيات وما هي خصوصياتها؟

## 2. تأطير نظري عام

حوّلت السيكولوجيا المعرفية<sup>(1)</sup> مجال اهتمامها من نتيجة المعالجة التي تتمظهر في السلوك الحركي أو  
اللفظي (بعد تحققه في الواقع) إلى سيروورة processus معالجة المعلومات كما تجري في الذهن (قبل تحققها في  
الواقع). وتمثلت أهداف السيكولوجيا المعرفية في الكشف عن العمليات الذهنية التي تتدخل في استقبال الفرد  
للمعلومات وكيفية معالجتها وتخزينها في ذاكرته وكيفية استعمالها للتكيف مع واقع حياته اليومية (Atkinson  
وآخرون، 1987). وبذلك فالاشكالات التي تم طرحها في السيكولوجيا المعرفية منذ انطلاقتها تمثلت في طبيعة  
المعارف وكيفية تمثيلها وتنظيمها، مادامت المعرفية هي استقبال المعلومات من العالم المحيط ومعالجتها وإدماجها  
في الأحداث الذهنية mental events من مثل التفكير والانتباه والذاكرة (Grider وآخرون، 1993: 69)،  
وبذلك يتحقق التعلم (سواء كان سليماً أو مشوهاً). لكن التعلم يسجل أيضاً في سياق تاريخي خاص بكل فرد،  
وينبئ على أساس تجربته السالفة، وبذلك يصبح التعلم سيروورة تسمح للفرد باستعمال تجربته السالفة، لتغيير  
معارفه وسلوكياته حسب شروط المحيط الجديدة. وعليه، فإن التعلم يكمن في بناء أو تغيير التمثل الذي يمتلكه  
الفرد حول محيطه (Mercier و Doré، 1992: 5).

وإذا كان التعلم ينتج عن تخزين المعارف في ذاكرتنا<sup>(2)</sup>، فإن تخزين هذه المعارف قد يشوبه بعض  
التشوهات نتيجة لإشراطات غير سوية بين استجابات الذات وأحداث العالم الخارجي، وبالتالي فإن استحضار هذه  
المعارف المخزنة سيكون مشوهاً بالضرورة عند وجود الفرد في سياق مشابه لسياق التخزين. وبناء على هذا  
الاسترجاع المشوه، سيقرا الفرد الواقع قراءة ذاتية ومشوهة قد تؤثر على طريقة معالجته للأحداث، مما قد يؤثر  
سلباً على توافقه النفسي والاجتماعي، وعلى علاقته مع الأخرى. إن المشكل يكمن إذن في احتمال أن تكون  
المعلومات المسجلة سابقاً مشوهة ومعزولة عن سياق تكونها، فإنها في هذه الحالة ستوجه قراءة الفرد للواقع  
ليتعامل معه بشكل غير واقعي. إنه التصور الذي يؤسس عليه العلاج النفسي المعرفي تقنيات اشتغاله، والذي  
سنستلهم بعض أسسه لتطوير هذا الموضوع.

<sup>1</sup> لا بد من التمييز بين معرفة cognition ومعرفة connaissance، فالمعرفة تكون نتيجة معالجة معينة وبالتالي يمكن  
الحكم عليها بالمسوبة أو الخطأ، في حين أن المعرفية تعين سيروورات معالجة المعلومات قبل الوصول إلى النتيجة، من  
خلال دراسة كيفية استقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها. راجع: عيسى (1997).

<sup>2</sup> راجع أنواع الذاكرات وبنياتها وآليات اشتغالها لدى الإنسان في: زغبوش (2008: ب).

## 1.2. السيكولوجيا المعرفية والممارسة العلاجية

وعلى أساس ما سلف، ينصب اهتمام العلاج المعرفي، باعتباره أحد امتدادات السيكولوجيا المعرفية، على دراسة أساليب التفكير بهدف تشخيص الصعوبات السيكولوجية التي يعاني منها الأفراد وتغييرها، مادام أن إدراك الفرد للعالم وتفسيره للواقع، هو الذي يحدد أنماطه السلوكية. إن إحدى الاهتمامات المركزية للسيكولوجيا المعرفية وللعلاج المعرفي إذن، هي الكشف عن الطرق التي يمكن أن يتجاوز بها الفرد الأساليب المعتادة في التفكير<sup>(1)</sup> وبلورة حلول مبتكرة للمشاكل الجديدة (Grider وآخرون، 1993: 28). إن الذهن، من وجهة نظر السيكولوجيا المعرفية، ليس مجرد وعاء "سليبي" أثناء مواجهة المثيرات الخارجية، مادام الذهن يستقبل المعلومات ويعالجها ويحولها إلى أشكال ونماذج جديدة (بحير، 1996)، بل إن الوعي يتدخل في مواجهة وضعية معينة للقيام بقراءة جد ذاتية للمحيط، عن طريق انتقائه لبعض المعطيات ومنحها دلالات خاصة، وتغاضيه عن أخرى.

وعلى أساس هذه المنطلقات، تطور الأسلوب المعرفي باعتباره وسيلة للعلاج السيكولوجي، الذي يعتبر أن السلوك غير السوي ناتج عن أفكار غير سوية أو عن اعتقادات خاطئة. فمنطلق العلاج المعرفي هو أن المشاكل النفسية ناتجة عن المعتقدات الخاطئة والأفكار السلبية عن الذات، ونتيجة عن المعتقدات والأفكار الخاطئة في إدراك الأفراد لمشاكلهم (Bourgois و Paulhan، 1995: 110)، وبذلك يركز العلاج المعرفي على دراسة العمليات التي تؤمن معالجة المعلومات وسيرورات اتخاذ القرار (Houdé وآخرون، 1998: 320). فالفكرة الجوهرية لهذا الاتجاه تنبني على أساس أن الصعوبات النفسية ناجمة عن فهم خاطئ يحمله الفرد عن ذاته وعن علاقته بمكونات المجتمع (بحير، 1996: 97-98) نتيجة لإشراطات سلبية تعلمها الفرد سابقا. وبناء على ذلك، فالعلاج المعرفي يهتم بشكل خاص بالمعتقدات، وما يؤثرتا من رغبات تحملها المعرفيات (Houdé وآخرون، 1998: 320). ويبقى الاشتغال على تغيير هذه الأفكار هو السبيل للتأثير على البعد المعرفي للأفراد. إن مصطلح "معرفية" *une cognition* في العلاج المعرفي، يمثل كل فكرة أو صورة تقفز إلى ذهن الفرد بشكل عفوي والتي لمواجهة مختلف الأحداث في الحياة اليومية التي تكون موضوع انتباهه.

انطلاقا من هذه الحثيات، يعتبر العلاج المعرفي أن سبب هموم الفرد وقلقه، والكثير من معاناته هو طريقة نظرتة للأشياء. فالسلوك غير السوي ينتج إما عن أفكار سلبية عن الذات، أو ينتج عن معتقدات مشوهة عن الواقع. إنها عبارة عن أفكار لاعقلانية<sup>(2)</sup> يعرّفها Ellis (1977) بأنها مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية التي تتميز بعدم موضوعيتها والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة، وعلى مزيج من الظن والتنبؤ

<sup>1</sup> راجع تجربة عتبة أعواد القلاب وشمعة ودبابيس (Duncker، 1945)، في زيجوش (2008).

<sup>2</sup> راجع ترجمة الأفكار غير العقلانية كما حددها Ellis (1977)، في: معتز سيد عبد الله ومحمد السيد عبد الرحمن (1997).

4 الملتقى الدولي الأول حول الإرشاد النفسي ، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، 19-20 جانفي 2009  
والمبالغة والتحويل، بدرجة لا تتفق والإمكانات الفعلية للفرد. لكنه من الراجح جدا أن الشخص الذي يعتقد في إحدى الأفكار اللاعقلانية، يعتقد في أفكار لاعقلانية أخرى، وهو ما يجعل هذا التفكير اللاعقلاني ذو طبيعة مركبة (Ellis، 1962). وانطلاقا من هذه المسلمة، فإن العلاج المعرفي تطور حول ثلاثة أسس:

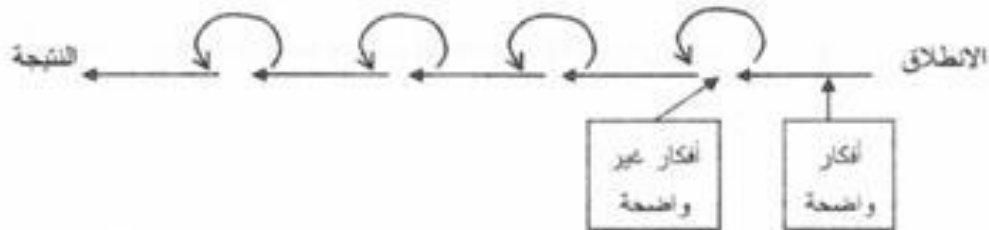
- (1) إن مصدر الصعوبات النفسية للفرد هو أسلوبه في التفكير وإدراك الأحداث.
  - (2) إن إمكانية تعلم كيفية تغيير هذا الأسلوب من التفكير واردة.
  - (3) يؤثر هذا التغيير إيجابيا على الأفكار والسلوكيات والانفعالات المرتبطة بهما.
- ترتبط المسألة كلها بالتعلم، فإن كان الفرد قد تعلم، في مرحلة سابقة من حياته، إشرافات غير سوية بين أحداث معينة واستجاباته الانفعالية والسلوكية لها، وبالتالي ظهور صعوبات توافقية لديه مع المحيط، فإنه يمكن تغيير هذه الاستجابات وتعلم استجابات أخرى بديلة تكون إيجابية أكثر، وتؤدي بالنتيجة إلى توافق أفضل للفرد مع محيطه.

وعليه يمكن إجمال الهدف من العلاج المعرفي في تعليم الفرد كيف يضع عقله ونكاهه في وجه هفوات انفعالاته وذاتيته، من خلال الكثير من الهدوء والوضوح، واتخاذ مسافة معينة تجاه الحدث، وتغيير نظرنه إلى العالم، وتعلم كيفية قبول العالم كما هو، وتعلم كيف يقدم الفرد نفسه للآخر كما هو. وعند القبول بهذه المنطلقات، تصبح كل التغييرات اللاحقة ممكنة. إنها المبادئ التي يجب أن يتشبع بها المرشد النفسي ويركز عليها أثناء تدخلاته الإرشادية.

## 2.2. سيرورة اشتغال التفكير

إن فهم وضعية المرشد تحتم الوعي بطريقة اشتغال التفكير عامة. فإذا كان التفكير سيرورة لا تتوقف، فإن الفرد يصل دائما إلى نتيجة معينة. إلا أن خطوات الوصول إلى النتيجة تبقى في غالب الأحيان غير واضحة وغير مبررة، ولا تعبر عن علاقات منطقية واضحة في تسلسل الأفكار بين المنطلقات والنتائج. فانطلاقا من الخطأ (1)، نلاحظ أن التفكير يشتغل عبر

لفرات (السهم المعقوف) وليس بشكل خطي (السهم المنبسط) كما هو الشأن أثناء الكلام أو الكتابة، حيث تكون العلاقات بين السابق واللاحق، غالبا مرتبطة بعلاقات منطقية واضحة وعلاقات بناء اللاحق على السابق في كل خطاب أو نص سليم دلاليا وتركيبيا.



الخطأ (1): سيرورة اشتغال التفكير

إن القفزات السالفة الذكر هي التي تطرح المشكل، لأنها تصل بالفرد إلى تعميمات و يقينيات غير مبررة واستنتاجات غير منطقية وغير مبنية سببياً وغير مرتبة منطقياً، والتي غالباً ما تكون السبب في ظهور أفكار غير عقلانية ومشاعر متناقضة تنتج عنها صعوبات توافقية مع الواقع. وعليه، يلزم التركيز على هذه القفزات والوقوف عندها والاشتغال عليها بغية ربط الأفكار السابقة باللاحقة، والوصول إلى تحديد العلاقات المنطقية بوضوح من قبل المسترشد، والتي تكون في الغالب هي مفتاح تنظيم أفكاره والوعي بها، وبالتالي الخروج من نفق التعميمات والتشوهات التي تعيق التفكير الواضح والسليم أثناء معالجة أحداث الواقع. وهو الأمر الذي يتحقق من خلال إعادة صياغة كلام المسترشد وطرح أسئلة محددة، كما سئرى ذلك لاحقاً.

إن الاشتغال على هذه المسألة تعتمد الحوار، باعتباره الأداة التي يستعملها المرشد أثناء مساعدة المسترشد، وبالتالي يجب على المرشد أن يكون ملماً بتقنيات الحوار ليكون مراداً تساعد المسترشد على النظر إلى أفكاره بوضوح، وتكشف له عن ثغرات تفكيره، وتساعد على الوعي بتناقضاته الفكرية والوجدانية.

### 3. الإنصات مرنكز الإرشاد النفسي

في نفس توجه التيار السيكلوجي المعرفي ذو التوجه العلاجي، يعتبر كارل روجرز Carl Rogers (1902-1987) أن كل فرد يتوفر على قدرات معتبرة لفهم نفسه، ولتغيير الفكرة التي لديه حول نفسه، وتغيير مواقفه وطريقة تصرفه؛ يمكنه أن يخرّف من موارده الخاصة لتحقيق ذلك، شريطة أن يُضمن له جو من المواقف السيكلوجية "المُيسّرة" لتطويره وافتتاحه وتغيير مواقفه. وهو ما يجب أن يتحقق في جلسات الإنصات في الإرشاد النفسي.

وبالرغم من أن الإنصات مسألة طبيعية، إلا أنه أصبح علماً قائم الذات، قوامه تقنيات علمية مضبوطة. فإذا كان الحوار يستلزم الحديث عن طرفين: متكلم ومنصت، فإننا سنركز بالخصوص على المنصت الذي يدير الحوار باعتباره الحلقة الأساسية في جلسات الإرشاد النفسي. فالإنصات الذي نقصده، ليس هو الإنصات بالمفهوم العامي الذي يفيد الإنصات العادي إلى شخص آخر يتكلم، أي القيام بدور المتلقي لمرسل، وتبادل الأدوار بل نقصد الإنصات بمعناه العلمي والسيكلوجي باعتباره سبورة مضبوطة تنبني على تقنيات محددة، ويكون الهدف منها هو تفرغ الشحنة الانفعالية لدى المتكلم، ولكن في الوقت نفسه العمل على رصد مجموعة من الأفكار غير العقلانية ومحاولة تعديلها أو تثبيتها أو إعطائها الحجم الواقعي في المنظومة الفكرية للمتكلم. وهنا يكمن البعد التربوي للإنصات، باعتباره مهارة يكون الهدف منها الوصول بالمسترشد إلى الوعي بمشاكله ومواجهتها وإدراك أوجه التشوهات التي تعتريها وحثه على حلها بشكل ذاتي. بمعنى آخر، الانخراط في علاقة مساعدة الأخر على تجاوز مشاكله وصعوباته التواصلية، دون تقديم معرفة جاهزة له من مثل الوعظ أو الإرشاد أو النصح... ويبقى الإنصات مكوناً محورياً في علاقة المساعدة،

وعلاقة المساعدة القصوى هي صنف العلاقة المقامة من طرف شخص ناضج سيكلوجياً (المرشد) تجاه شخص آخر يعاني من صعوبات توافقية (المسترشد). وعليه، من الصعب الحديث عن الإنصات دون ذكر روجرز (1902-1987)، الذي لاحظ وقدّم المواقف التي تشجع على التبادل والتطور الشخصي. تتأسس مقاربة روجرز، على كون الشخص الذي يطلب الاستشارة (أو "الزبون" بالصطلح روجرز)، هو الذي يمتلك الحل لمشاكله. ولذا، لا يجب على من يقدم المساعدة (أو "المستشار" بالصطلح روجرز)، أن ينصح ولا أن يؤول أو

المشقة الدولية الأولى حول الإرشاد النفسي، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، 19-20 جاني 2009 6  
بسر، ولكن أن يخلق الشروط التي تسمح للزبون بأن يحل مشاكله بنفسه (Blac, 2002: 24). وهو ما عبر  
عنه روجرز (1951) كالتالي: "لا يمكننا أن نرسخ مباشرة في ذهن الغير معرفة أو تصرفاً بل نستطيع على  
الأكثر أن نسهل تعلمه".

### 1.3. مقتضيات تحقيق الإرشاد الناجع

إذا كان الإرشاد بمعناه العام يفيد مساعدة الآخر على فهم مشكلاته التوافقية وعلى حلها (زهران، 1980: 9)، فإن الإرشاد التربوي يفيد الخدمات الإرشادية التربوية التي تهتم بمساعدة التلاميذ على التوافق التربوي (الجندي، 1997: 101). وعليه، فإن تحقيق مقتضيات إرشاد ناجع، يتطلب تحقيق مواصفات إتصاف ناجع، وهذا الأخير يستلزم أن يكون المنصت مكملاً بخصوصيات الشخص المسترشد ومميزاته، كما يتطلب أن يتصف المنصت نفسه بخصائص معينة، تجعله مرآة ينظر فيها الآخر بكل وضوح، نصوغها وفق القواعد التي حددها روجرز:

#### 1.1.3. اللاتوجبه والتعاطف

يعتبر روجرز مؤسس تقنيات اللاتوجبه، التي تكمن في الاحترام والثقة الدافئة تجاه الآخر، لكي يكسر دفاعاته ويعبر عن مشاعره بكل حرية. إن دور المرشد يقتصر فقط على مساعدة المسترشد على التطور من خلال إعادة صياغة الأحاسيس التي يشعر بها المسترشد والتي تكمن خلف خطابه. إن المحتويات الانفعالية لوضعية معينة بالنسبة لروجرز، أهم من المحتوى

الفكري، أي يجب التركيز على ما يعيشه الآخر وليس على ما يقوله (Blac, 2002: 24-25). أما مفهوم التعاطف، فمفاده القدرة على الإحساس بما يشعر به شخص ما. إنه مفهوم يعين الآلية النفسية التي يمكن للفرد أن يفهم من خلالها مشاعر شخص آخر وعواطفه، دون أن يحمس بها هو نفسه، وأن يكون قادراً على فهم وضعية الآخر وصعوباته النفسية، ليس في إطاره المرجعي الخاص، بل في الإطار المرجعي للآخر. تكمن وراء هذا المفهوم الإرادة الحقيقية لأن يعيش المرشد العالم الداخلي للمسترشد كما لو كان عالماً الخاص. إن تعاطف المرشد مع المسترشد يفيد أن الأول يشعر بالضغط بالمشاعر والدلالات الشخصية التي يكون الثاني يصدد تجربتها، وأن لا يتكفي بذلك، بل أن يبلغ هذا القهم المسم بالقبول للمسترشد.

#### 2.1.3. الاستقبال أو الاعتبار الإيجابي غير المشروط

تكمن هذه المسألة في معرفة كيفية قبول الآخر كما هو. إنه موقف ملازم للاحترام والتقدير، بهدف للتشجيع على بناء الثقة والتعبير عن اهتمام حقيقي بالآخر. وبصيغة أخرى: اعتبار الآخر وكأنه أهم شخص في العالم، ولكن دون أفكار مسبقة، ودون انتظار المقابل. ولتحقيق هذا المعنى، يجب التمرکز على ما يعيشه الآخر وليس على ما يقوله، وهذا يعني عدم الاهتمام بالأحداث نفسها، بل الانفتاح على الكيفية التي يشعر بها الآخر الأحداث، وهو الأمر الذي يتطلب استيعاب ما يقوله الآخر لإدراك المحتوى الوجداني الذي يكمن خلف خطابه الظاهر (Blac, 2002: 26). أن نظهر للآخر أننا نحترمه، معناه أن نمنح له الضمانة بأننا نحترم طريقة عيشه أو نظراته للأشياء.

يتعلق الأمر بالنظر إلى المشكل من وجهة نظر الآخر أكثر من النظر إلى المشكل في حد ذاته، أي

الاهتمام بالآخر أكثر من المشكل نفسه. ولتوضيح هذا الإشكال، نستحضر أشخاصا لديهم موضوعيا نفس المشكل: البطالة مثلا، من الواضح أنهم لن

يعيشوها بنفس الطريقة<sup>(7)</sup>. ولتحقيق ذلك، يلزم خلق جو مشجع على التغيير من خلال قبول المسترشد والنظرة إليه نظرة إيجابية غير مشروطة، والالتزام بموقف خال من الأحكام المسبقة. وبشكل عام: قبول المسترشد كما هو لحظة الإنصات دون قيد أو شرط. يقبل الشخص كما هو، في "هنا والآن"، ضمن إطاره المرجعي. وهذا يتطلب إرادة المرشد في أن يترك للمسترشد أن يعيش مشاعره بحرية مهما كانت هذه المشاعر: ارتباك، استياء، خوف، غضب، شجاعة، حب، عجرفة...

### 3.1.3. أن يكون المسترشد مرآة فطرية

على المرشد أن يكون مرآة صفيحة وصافية تعكس بوضوح مشاعر الآخر وتناقضاته، بتعرف من خلالها على نفسه وعلى مشاعره. إن ما يضبب هذه المرأة ويخدشها، هي مواقف المستمع وأفكاره القلبية، والتي تصبح حاجزا أمام الآخر للنظر إلى نفسه بوضوح. فالأمر لا يتعلق بالتأويل أو التفسير: "مشكلتك هي كذا..."، ولكن أن يكون المنصت صدى لما يشعر به الآخر من خلال توظيف تعابير من مثل: "هكذا، أنت تشعر بصق لن...". تكمن المهارة هنا في إبراز المشاعر التي تتضمنها كلمات محاورنا (Blac، 2002: 26).

### 2.3. تقنيات إدارة الحوار أثناء جلسة الإنصات في الإرشاد النفسي

إن إرادة تطبيق المبادئ السالفة هو في حد ذاته تطور، لكن ذلك لا يكفي. يجب أن نذهب أبعد من التخلص من أية أفكار مسبقة، من مثل تبدو كأن...، أو أية أحكام من مثل لم يكن عليك أن...، أو أي توجيه من مثل أنا أفطن أن...، ولتجاوز هذا العائق، تستخدم مجموعة واسعة من التقنيات لذلك، بعضها يركز على تحديد الأفكار الآلية وضميلها، والبعض الآخر يركز على الافتراضات غير المتوافقة مع الخطاطات المعرفية غير الواقعية. إن دور المرشد لا يكمن في تفسير الأفكار الآلية أو المعتقدات اللاعقلانية، ولكنه يكمن في فحصها، إما من خلال التجريب أو التحليل المنطقي أو دفع المخاطب لأن يكون فاعلا في مساعدة نفسه. إن إدارة الحوار في جلسات الإنصات، يستلزم أن يكون المنصت متكامنا من بعض التقنيات الأساسية للإنصات الفعال وإدارة الحوار، ونوجزها كالتالي:

### 3.1.2. الامتناع عن تقديم معرفة جاهزة:

أولى قواعد الإنصات الناجع هو الامتناع التام عن الوعظ أو النصيح المباشر (لا تفعل كذا، انصحك بفعل كذا، إن السلوك الجيد هو كذا، إن كل الناس يفعلون كذا...)، وأن يتعد أسلوب المرشد عن محاولة طمأنة المسترشد (أنا متأكد من أنك بخير، لا تلم نفسك) أو اتخاذ موقف تصحيحي (ها هي الطريقة الجيدة في التفكير)، أو موقف التفكير الإيجابي الساذج (قل لنفسك أشياء لطيفة)، أو حثه على أن يكون فاعلا وقويا (يجب أن تكون لك الإرادة لفعل كذا) أو يجب أن تكون لك قوة الإرادة للتخلص من كذا...). علما أن إرادة المكتتب تكون قريبة من الصفر، وقول كهذا قد يرسخ لديه الاكتئاب ويعمقه أكثر، بل ويضيف مشكلا آخر إلى

<sup>7</sup> فالبعض سيعيشها على أنها إغراق، وآخرون باعتبارها عقاب، وآخرون باعتبارها فرصة لإعادة تحديد الأولويات واتخاذ مسار آخر في الحياة المهنية.



الملتقى الدولي الأول حول الإرشاد النفسي ، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، 19-20 جففي 2009 8  
اكتتابه وهو شعوره بأنه مطلوب الإرادة، إن خير نموذج على عدم جنوى هذا الأسلوب هو الشخص الممن،  
والذي لا يكفي نصحه وضرب المثال له للإقلاع عن إدمانه، بل يحتاج بالفعل إلى مساعدة سيكولوجية.  
إن المرشد يتوجه توجها تحاوريا، من خلال الدفع بواسطة إعادة صياغة كلام المسترشد وبواسطة أسئلة  
متكررة، إلى وعي محاوره بالمبالغة في بعض وجهات نظره، ووضع يقينياته موضع التساؤل، ودفعه إلى القيام  
باستنتاجات أكثر عقلانية وإدراك عدم واقعية أفكاره السابقة.

### 2.2.3. تجنب الأسئلة المباشرة

يجب الحذر أيضا من الأسئلة التوجيهية أو الإيجابية أو أسئلة الاستنتاج من مثل السؤال الموالي الذي قد  
يوجه إلى التلميذ برفض الذهاب إلى المدرسة: لماذا لا تريد أن تذهب إلى المدرسة؟، ولكن يستحسن أن يطرح  
عليه السؤال غير المباشر التالي: ماذا يحدث عندما لا تذهب إلى المدرسة؟. ومن خلال الجواب، يمكن استنتاج  
المشاكل أو الصعوبات التي يعاني منها التلميذ في المدرسة. فإذا أجاب التلميذ مثلا بأنه يتخلص من الواجبات  
المدرسية، نستنتج أن له صعوبات في إنجاز واجباته، ونوجه الحوار وفق هذا المسار. أما إذا أجاب بأنه لا يحب  
أستاذ المادة الفلانية، فإننا نحدد المشكل في هذا الإطار العائلي مع هيئة التدريس، ونوجه حوارنا معه بناء على  
هذه الفرضية محاولين التحقق من مصداقيتها من خلال مجربات الحوار، ويتوجه أسئلة توضيحية بهذه  
الخصوص. ولكننا يجب أن نعي دائما بأنها مجرد فرضية نشغل عليها، لأنه قد تكون هناك أسباب أخرى حاول  
التلميذ إخفاءها من خلال البحث عن سبب آخر لعدم ذهابه إلى المدرسة.

### 3.2.3. الفصل بين المشكل وتأويله

سبق لمارك أوريل Marc-Aurèle أن قال ما معناه: ما يؤثر في الفرد غالبا، ليست هي الأحداث في حد  
ذاتها، ولكن الأفكار التي تثيرها لديه<sup>(6)</sup>. انطلاقا من هذه القولة، نلاحظ أن الإنسان يعيل طبيعيا إلى الاشتغال  
من خلال الخلط والمزج بين الموقف وبين الطريقة التي أدركه بها، فمثلا الفكرة التالية:

- الحدث: "أبي لم يحييني هذا المساء" / "مطمتي لم تنظر إلي هذا الصباح"

- التأويل: "أبي لا يحييني" / "مطمتي تحقرني"

وسيم الخلط بين الحدث والتأويل كالتالي:

"أبي لم يحييني هذا المساء، إنه لا يحييني" / "مطمتي لم تنظر إلي هذا الصباح، إنها تحقرني".

تتم معالجة هذه المسألة من خلال قيام المرشد، وبشكل نسقي، بإعادة صياغة أقوال المسترشد التي تخلط  
بين الأحداث وتأويلاتها والاشتغال عليها أكثر وتطويرها، كما هو الشأن في الحوار الموالي:

المعترشد: "إن والدي لا يحييني".

<sup>6</sup> إذا صادف مجموعة من الناس تعبنا في الطريق، فإن ردود أفعالهم ستختلف تجاهه بالتأكيد، فمنهم من سيسفر هاربا،  
ومنهم من سيفسح عليه، ومنهم من سيخطئ حذره فقط، ومنهم من سيبحث عن حجر أو عصا لقتله، وإن كان يهلمهم صناد  
تعبين، فإنه سيحاول الإمساك به. إذن المشكل ليس في الحدث (التعبان) ولكن في كيفية معالجة المعلومات حول الحدث  
لدى الأفراد.

المرشد : "هل لأنه لم يحييك، تستنتج أنه لا يحيك، هل الأمر هكذا؟"

\* دفع المرشد إلى تصور تفسيرات ممكنة أخرى:

المرشد : "لست هناك تفسيرات أخرى لعدم تحيته لك؟"

\* تحفيزه على جمع معطيات أكثر:

المرشد : "هل يتصرف والدك عادة هكذا؟ ألا يمكن أن تكون له الشغالات في تلك اللحظة؟ هل لديه أسباب لكي لا يحييك؟ من يمكنه أن يطلقك على الأمر أكثر؟ الخ".

#### 4.2.3. تقنية إعادة الصياغة:

إن تقنية إعادة الصياغة هو اشتغال معرفي، تكمن في عملية تكرار ما قاله المرشد بكلمات المرشد الخاصة والواضحة، بهدف الحصول على موافقته. وتكمن إعادة الصياغة في لعب دور المرآة التي تعكس الأقوال محاورنا. وهكذا، إذا قال لنا أحد التلاميذ:

- "أنا مسرور لأنني وجدتك، فأتنا أريد أن أقول لك شيئا. تعرف، بالنسبة لامتحانات التخرج، هناك الكثير من الضغط والمواد كثيرة وصعبة. إضافة إلى أن هذه أول مرة اجتاز فيها امتحانا للتخرج، وأجد صعوبة في كيفية التحضير للامتحان".

يمكننا أن نعيد الصياغة بأن نقول له مثلا:

- "في الواقع، إنك قلق بخصوص امتحان التخرج وتريد أن نتحدث عنه".

في هذا المثال، تمكن إعادة الصياغة بشكل آخر في إبراز ما يشعر به محاورنا، ومساعدته على التركيز على ما يعيشه.

من مزايا إعادة الصياغة أنها تترهن على إنصات فاعل، بمعنى المزاجية بين الإتصالات والفهم، والتأكد من أننا نتحدث نفس اللغة مع المخاطب، ومنحه الفرصة ليحسب بحرية في محاولة منه لتعديل وجهة نظره أو تدقيقها، وتشجيعه على أخذ مسافة تجاه ما يقوله أو يعيشه، وحثه أيضا على أن يبلور أكثر ما يفكر فيه بوضوح، وتأمين ما هو مهم في قوله أو إبرازه. تعتبر المواقفة على استعمال تقنية إعادة الصياغة، وسيلة ناجعة لاشتغال على الإنصات الفعال، بمعنى فهم الآخر في شموليته: أي أننا نفهم في الوقت نفسه ما يقوله وما يعيشه (Blac، 2002: 37).

لكن إعادة الصياغة، يجب أن تتم وفق قواعد مضبوطة، نلخصها وفق طرح حدد (Maier 1970)، فيما يلي:

\* استعمال تعابير استهلاكية لجعل تقريرية من مثل:

- "هكذا، بالنسبة لك..."
- "إن كنت قد فهمت جيدا، أنت..."
- "كفي رأيك، إذن..."
- "تظن إذن أنه..."

- \* عدم صياغة إلا ما يبدو أنه مؤكد بشكل كاف، وإعادة صياغة قول المسترشد بلغة المرشد الخاصة مع الامتناع التام عن تأويل قوله؛
- \* عدم البحث عن إعادة صياغة كل ما يقال ولكن فقط آخر شعور تم التعبير عنه؛
- \* قبول التناقضات، لأنه إن تناقض الآخر فهذا يعني أنه يتطور؛
- \* أن لا نعكس شيئا يحاول الآخر إخفاؤه (الفعال شديد مثلا: "أنت ترتعش"، "وجهك أحمر"، "أنت مضطرب") إلا إذا تحدث عنه هو نفسه؛
- \* إعادة صياغة تردد المسترشد أو حيرته: أي ما يريد فعله وما يعتقد أنه يجب فعله؛ وما يظنه وما يظنه الآخرون؛

- \* الإقرار بأن الحل لا يأتي إلا من الآخر، بمعنى عدم تقديم معرفة جاهزة له؛
- من بين الجمل الاستهلاكية المتداولة التي تساهم في تيسير عملية إعادة الصياغة، نذكر ما يلي:  
إنك تشعر بعدم تمكنك من القيام بـ(كذا) (7) ...  
مثلا: إنك تشعر بعدم تمكنك من القيام بواجباتك المدرسية  
إنك تشعر بعدم تمكنك من إقامة علاقات صداقة  
أنت تعاني من إحباط بالنسبة إلى (كذا) ...  
مثلا: إنك تعاني من إحباط بالنسبة لعلاقتك مع الجنس الآخر  
إنك تعاني من إحباط بالنسبة لتهمي وواجباتك المدرسية  
إنك تشعر بالانزعاج أو الكره... أو الحقد تجاه (كذا) ... الخ.  
مثلا: إنك تشعر بالانزعاج تجاه أصدقائك عندما يمازحونك؛  
إنك تشعر بالحقد تجاه زملائك في القسم

فعندما يعثر المسترشد عن مشاعر معينة يعيشها أو يشعر بها، يعمل المرشد على إعادة صياغتها بألفاظ واضحة، مستهلا قوله بأحدى الجمل الثلاث السابقة. إن هذه التقنية تحيلنا على بعد من أبعاد تحقيق إحدى خصوصيات البعد التناولي في الخطاب وهي: أنت بالذات قَدِّمتَ أعني وهو عند المخاطب أهم (سببويه). فعندما تبدأ الجملة بكلمة "أنت"، نوحى للمخاطب بأنه هو المهم بالنسبة لنا وليس المشكل، بل ونعتبره الشخص الأهم.

<sup>7</sup> كلمة "كذا" بين قوسين تعني إعادة صياغة قول المخاطب.

إن التوظيف العملي لهذه الجمل يكمن في أن المنصت لا يأتي بجديد من عنده، ولا يقدم معرفة جاهزة، بل يستوعب كلام المرشد ويفهمه ويعيد صياغته بالفاظ واضحة. إن هذه العملية تهدف إلى تحقيق مطمحين: الأول هو أن يدرك المرشد أن المرشد قد فهم قوله واستوعبه. والثاني أن تتاح الفرصة للمرشد لكي يستمع إلى كلامه، لكي يعينه وينتبه إليه بشكل آخر، وأن ينظر إلى ما يروج داخله من الخارج، وبالتالي تكون له فرصة مراجعة أفكاره ومشاعره ذاتيا. كما نلاحظ أن كل الجمل المتعاطفة الصادرة عن الأخصائي متعكزة حول المرشد وعلى طريقة عيشه للأحداث على المستوى الوجداني. إن تهدف هذه الطريقة في التعامل، ومن خلال هذه المرافقة الهادفة، إلى السماح للمرشد بفهم أفضل للنتائج الوجدانية المترتبة عن تجاربه المعيشة وعن مخاوفه. أما على المستوى المهني، فإن للجمل السابقة أيضا تأثيرها في عدم تصنيف التصريحات التي أتى بها المرشد أو تفسيرها أو تأويلها<sup>(8)</sup>. من خلال السماح له بالتعبير عما هو صعب بالنسبة له ووضعها في كلمات، ومرافقة ذلك بمواقفة بسيطة تصدر عن المرشد سواء بالكلام أو بحركات الرأس ونظرات الانتباه. وهكذا، تساهم هذه التقنية في تسريع عملية التعبير عن مشاعر المرشد بشكل واضح.

إن إعادة الصياغة هي إحدى التقنيات التي يتعرف من خلالها المرشد على نفسه بنفسه. وبذلك يحقق المرشد دوره باعتبارها مزاة تعكس مشاعر وأحاسيس المرشد. وتجدر الإشارة إلى أن هذه التقنية لا تستعمل كل الوقت حتى لا تصبح مملة ومبتذلة، بل أن يترك المرشد الوقت الكافي للمرشد لكي يعبر عن مشاعره بحرية، ويتدخل المرشد فقط حين يلاحظ أن المرشد يحاول أن يعبر عن مشاعره، أو أنه يقول كلاما عاما دون حجج واضحة، أو كلاما متناقضا، أو أن قوله يتضمن بعض الكلمات المضمنة التي يجب الانتباه إليها كما سنوضح ذلك لاحقا.

### 5.2.3. نقية طرح الأسئلة وأصنافها

أول تقنية يجب ضبطها هي مهارة طرح الأسئلة. إن طرح السؤال معناه الرغبة في المعرفة أكثر، وفهم أفكار الآخر والتعمق فيها. إن الذي يطرح الأسئلة يحتفظ بالتحكم في المقابلة، إضافة إلى أن طرح الأسئلة وتبويبها يساعد على تجنب كثرة الكلام أو احتلال المجال كله. تعتبر الأسئلة وسيلة فعالة للحصول على معلومات ملموسة حول مشكل معين. لكن الصعوبة تكمن في استعمال السؤال الملائم في اللحظة الملائمة، ودون أن نخطأ الهدف. بمعنى آخر، إن كل صنف من الأسئلة يخدم هدفا محددًا، كما سنوضح ذلك فيما يلي:

### 1.5.2.3 أنواع الأسئلة وأهميتها في الحوار

توجد أصناف عامة من الأسئلة تساهم في ضبط سير المقابلة وتفاذي الفراغات التي يمكن أن تتخللها أو لحظات الصمت الثقيلة فيها، ونجملها فيما يلي (Blac، 2002: 33-34):

#### \* الأسئلة المغلقة

تتميز الأسئلة المغلقة بأنها دقيقة وموجهة. وغالبا ما تقضي إلى الجواب بنعم أو بلا، مثلا: هل قمت

<sup>8</sup> مثلا أن نستنتج أن ما يقوله يعني أنه مكتئب وبالتالي نكون قد صنفناه في حالة محددة، فنقيده في هذه الحالة ولا نترك له مساحة للتطور.

بواجبك البارحة؟" إلا أنها لا تحمل شيئا مَهْمَا غير الجواب البسيط عن هذه الأسئلة. إن المبالغة فيها يعنى الانطباع بسرعة للأخر بأنه بصدد

استنتاج. وهي غالبا تطرح في بداية المقابلة لفتح الحوار، أو لتأكيد موضوع معين أو نفيه.

#### \* الأسئلة المفتوحة

إنها تمنح للأخر وقتا للتفكير، وتترك له حرية التعبير في الاتجاه الذي يريد. إنها غالبا قصيرة وتبدئ بتعابير من مثل: من، ما، ماذا، أين، متى، كيف، لماذا. لكن المبالغة فيها يؤدي إلى الشعور بها وكأنها تنحّل في الحياة الشخصية.

#### \* الأسئلة البديلة

إنها ترغم محاورنا على القيام باختيار أو التزام معين، مثلا: 'هل تجد صعوبة في عدم إنجاز التعاريف أم لا تستطيع إنجازها؟'. إن هذه الأسئلة توحي بأن الاختيار يعود للأخر في حين أن إمكانيات الاختيار محددين سلفا في السؤال. لذا يجب طرحها بحذر حتى لا نحد من إمكانيات التعبير لدى المسترشد، ويستحسن توظيفها عندما يجيب المسترشد إجابتين متناقضتين أو مختلفتين لنفس السؤال.

#### \* الأسئلة الاستقرائية

إنها تستعمل عند إرادة استقراء الجواب من المخاطب. وهو ما يعطي الانطباع بأن السائل يقدم السؤال والجواب، من مثل: 'ألا تظن أن عدم مراجعة الدروس ستكون له نتائج سلبية على تحصيلك الدراسي؟'. تكمن وراء هذا السؤال نية أن نجعل الأخر يقر بوضعية معينة، كما أنها تتميز بكونها أسئلة طويلة، وتتضمن مجازفة وضع السؤال وللجواب معا، وهو ما قد يفيد أن المرشد يوحى بالجواب للمسترشد، ولذلك يجب التعامل معها بحذر.

#### \* أسئلة الربط

إنها أسئلة قصيرة، تنطلق من النقاط كلمة معينة لتعميق المعرفة أكثر أو لطلب توضيح حولها. يظل الهدف منها هو الرغبة في تعميق أفكار الأخر من خلال الحصول على معلومات ملموسة أكثر، وحثه على تحديد أفكاره وضبطها أكثر، مثلا:

- للمسترشد: 'وجدت صعوبة كبيرة في حل المشكل'

- المرشد: 'بمعنى؟'

إن تحقيق الهدف من مقابلة الإرشاد، يكمن من خلال التوظيف الجيد والمتوازن لمختلف هذه الأصناف من الأسئلة نون المبالغة في إحداها.

#### 2.5.2.3 تقنية الأسئلة الثلاثة

باعتبارها شكلا خاصا من منهجية الاكتشاف الموجه أو الأسلوب التحويري، فإن تقنية الأسئلة الثلاثة تكمن في طرح ثلاثة أسئلة محددة لمساعدة المسترشد على مراجعة أفكاره المضطربة. كل سؤال يقدم طريقة

الملتقى الدولي الأول حول الإرشاد النفسي ، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، 19-20 جانفي 2009 13  
للبحث بشكل أعمق في المعتقدات السلبية، واستحضار المزيد من الأفكار الموضوعية. والأسئلة الثلاثة هي التالية:

1. ما هي الأدلة على ما تعتقده؟
2. كيف يمكن أن تفسر الوضعية أيضا؟
3. إذا كان ذلك صحيحا، ماذا يضي لك؟

نلاحظ أن هذه الأسئلة تحاول التعمق في الفكرة التي طرحها المسترشد، ومحاولة دفعه إلى فهم تناقضاته أو أفكاره غير العقلانية ومشاعره غير الواضحة أو المضطربة. كل المعلومات مصنرها المسترشد وليس المرشد، فهذا الأخير لا يقدم أي معرفة جاهزة، ولكنه يحاول الدفع بالمسترشد إلى إعطاء معلومات أكثر، والوعي بمشاعره أكثر.

ونقدم فيما يلي مثلا من حوار مع مسترشد مصاب بمرض خطير، يوضح كيف أن هذه التقنية يمكن أن تساعد الأفراد على تغيير معتقداتهم. ونلاحظ في المثال الموالي أن المسترشد لم يقطع حديث المنكلم، بل تركه يعبر بشكل حر عن أفكاره، ثم عاد بعد توقف المسترشد عن الكلام إلى الموضوع الذي سبق أن رصده باعتباره يشكل مشكلا وجدانيا للمنكلم.

المرشد : لقد لقت لي منذ بضع دقائق أن أصدقاءك سيقابلونك بازدياد عندما سيعرفون طبيعة مرضك (إعادة الصياغة). (تفكير) ما هو دليلك على هذا الاعتقاد؟ (سؤال 1)  
المسترشد : ليس لدي أي دليل. شعرت فقط بهذه الحالة.  
المرشد : أنت "شعرت فقط بهذه الحالة" (إعادة الصياغة). (تفكير) كيف يمكن أيضا أن تفسر هذه الوضعية؟ (سؤال 2)  
المسترشد: أتوقع أن أصدقائي القعطين لن يتخلوا عني.  
المرشد : وإذا فعل بعض الناس ذلك، في الواقع، أي إذا تخلوا عنك (إعادة الصياغة)، ماذا سيضي ذلك بالنسبة لك؟ (سؤال 3)  
المسترشد: أظن أنه يمكن احتمالها، مادام أن أصدقائي القعطين لن يتخلوا عني.

إن كلمة "تفكير" التي وضعناها بين قوسين تبيد أن المنصت قد صممت قليلا، ويكون الهدف من هذه العملية هو أن المرشد يوحى للمسترشد بأنه يفكر بجديّة في مشكلته ويحاول إيجاد حل لها معه. كما نلاحظ أن المنصت يعيد صياغة كلام المسترشد بالفاظ واضحة، ليوحى له بأنه قد فهم قصده، وليسمعه خطابه الداخلي بغية الوعي به، ويعرفه على مشاعره غير الواضحة.

تقنية التلازمات المنطقية: ماذا إذا: إنها تقنية ملائمة بوجه خاص للأفراد الذين يفرطون في توقع النتائج الممكنة، وسلوضح هذه المسألة من خلال كيفية التخفيف من تهويل الفرد لحديث ما، بثارة النقاش معه حول "ماذا" يحدث "إذا وقع كذا"، أي الانتقال من حالة الأفكار والاستنتاجات العامة ونحو المؤسسة على حجج منطقية إلى أفكار محددة أكثر، بتباعد طريقة طرح

الملتقى الدولي الأول حول الإرشاد النفسي ، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، 19-20 جانفي 2009 14  
احتمالات أخرى يمكن أن يقضي إليها الموقف الذي يسبب القلق للمسترشد، واستنتاج تأثيراتها المحتملة. فقد يكون المسترشد خائفا جدا من النتيجة غير المريحة التي يمكن أن تحدث له، كما هو الشأن في هذا المثال.

المسترشد: إذا لم أحصل على الدرجة الأولى في الرياضيات في هذا الفصل الدراسي، سوف تتجاوزني الأحداث (تهويل). إنني مقلق، ولن أدخل أبدا شعبة العلوم الرياضية (تعميم مبالغ فيه).  
المعالج: ماذا سيحدث إذا لم تحصل على الدرجة الأولى ؟  
المسترشد: حسنا، سأكون رهيبا، ولا أدري ماذا سأفعل (جواب عام).  
المعالج : حسنا، ما الذي سيحدث إذا لم تحصل على الدرجة الأولى ؟  
المسترشد: أظن أن الأمر سيتعلق بما ستكونه درجتي في المواد العلمية الأخرى. هناك فرق كبير بين الحصول على درجات متوسطة وعدم الحصول على أعلى درجة، وبين الحصول على درجات غير جيدة (بدات الأفكار تصبح أكثر تفصيلا).  
المرشد : وإذا حصلت على درجات متوسطة، ماذا سيحدث؟  
المسترشد: اعتقد أن الأمر لن يكون سيئا، ويمكنني أن أدرس بشكل أفضل في الفصل الدراسي المقبل.  
المرشد : وإذا حصلت على درجات غير جيدة؟  
المسترشد: هذا في الحقيقة أمر مستبعد، لأنني أدرس بشكل جيد في فصلي الدراسي الحالي. إنها قد تؤثر سلبا على فرصتي في دخول شعبة العلوم الرياضية، لكنني قادر على إعادتها (تدقيق الفكرة وتخفيف التهويل إلى حده الواقعي).

### 3.3. الانتغال على محتوى الخطاب

يعتمد الإرشاد الناجع أيضا على تشخيص صعوبات الفرد من خلال رصد مجموعة من الكلمات المعنوية، أو جمل تغيد التعميم المبالغ فيه أو تقييم الوضع بشكل شخصي، و التي تكون في الغالب سبب الصعوبات التوافقية للفرد وسبب مشاعره السلبية.

#### 1.3.3. رصد الكلمات ذات المعنى العام وغير المحدد

إن بعض الكلمات البرينة في نظرننا، تنطوي في حد ذاتها على منطلق مشاكلنا. إن كل الكلمات المعنوية وذات البعد الوعظي تبقى موضع تساؤل. وبذلك، يعمل المنصت على الانتباه، في خطاب محاوره، إلى كلمات تكون غالبا مصدر صعوبات الفرد التوافقية، والتي يجب الانتباه إليها والوقوف عندها وإعادة صياغتها، والتساؤل حولها ومناقشتها وإعطائها حجمها الواقعي. ومن بين ما يجب الانتباه إليه، الكلمات التالية: دائما، أبدا، أحيانا، فاشل، الجميع، لا أحد، كل الوقت، يجب على أن...، لا يجب على أن...

#### 2.3.3. رصد الجمل التي تغيد الاستدلال الاعتيابي

تتدخل هذه السيرورة في كل مرة يستخلص فيها الفرد خلاصات اعتباطية من موقف (مثير خارجي) أو إحساس (مثير داخلي)، في غياب حجج واقعية، أو حتى قبل البحث عن هذه الحجج. ويمكن الاستدلال الاعتيابي في استخلاص نتائج متسرعة ودون حجج واقعية أو منطقية، انطلاقا من موقف واحد، وهو ما يسمى بتأثير

التخاطر، وكان الفرد يقرأ أفكار الآخرين، أو ما يسمى بالتنبؤ القابل للتحقق ذاتيا، أي تأثير 'كرة البلورية'، وكان الفرد يستطيع النظر إلى الأحداث التي ستقع، من خلال كرة الساحر البلورية. وهكذا، فالأفكار الموائية تنتج عن الاستدلالات الاعباطي

- 'إنه يعلق على ما أقول، إذن إنه يقصدني شخصيا'

- 'أستاذي لم ينظر إلي، إذن إنه يعتقد أنني فاشل'

- 'زوجي لم ينظر إلي، إذن إنه لا يحبني'

- 'إنهم جميعا يعتبرونني أهله'

- 'سيحدث الأمر بشكل سيء'

### 3.3.3. رصد الجمل التي تفيد التعميم المبالغ فيه

وتحدد في التسرع في الأحكام وتعميم حدث بسيط على جميع الأحداث، أي أن حالة استثنائية تصبح قاعدة لتطبق على جميع الحالات والوضعية الأخرى. وبذلك فالتعميم يحدد الميل إلى استخلاص نتائج مُعممة من وضعية جد خاصة أو فقط من عنصر منها. مثال ذلك:

- 'سوف لن أحقق أبدا هدفي'

- 'يصل الأساتذة دائما متأخرون'

- 'الكل يريد إيذائي'

- 'أنا أتعرض دائما للإهانة من قبل الجميع'

مثال آخر: تلميذ يمرض عشية نهاية الأسبوع، نجد لديه الأفكار التالية: 'الأمر دائما هكذا، إنني محرج محظوظ أبدا'. فالأفكار حيث تبدو الكلمات 'دائما' و'أبدا' لها خطوط وافية في أن تنتمي إلى هذه الأفكار المُعممة. ونسرد مثلا لكيفية مناقشة هذه الأفكار مع المسترشد، من وضعية عائلية قد يعيشها الكثير من التلاميذ في أسره:

المسترشد: 'والذي بتشاجران دائما (تعميم)، إنني عاجز كلياً عن فعل أي شيء'.

المرشد: 'دائما؟ هل خصوماتها غير منتهية؟ (يعمل على تحديد التعميم)

المسترشد: لا، ولكن في الغالب تكون كثيرة في تقديري. (إدراك أن العمالة ليست دائما)

المرشد: هذا الأسبوع، مثلا، كم من مرة تشاجرا فيها؟ الخ'. (تحديد أكثر للمشكلة بشكل واقعي)

### 4.3.3. رصد الجمل التي تفيد التجريد الانتقالي

يتعلق الأمر بميكانيزم يفضل الفرد من خلاله، أثناء قراءته للأحداث، تلك التي تؤكد أفكاره المسبقة. مثلا شخص لا يحتفظ من نقاش مع صديق له إلا بالجملة التي تحتوي على ملاحظة تدم عن مواخذه معينة، في حين أن هذا الصديق قد قدم العديد من رسالات الدعم والتشجيع. فالفرد يركز على جزء من خارج سياق، ويستنتج منه وقائع أكثر أهمية مما يحتمل، ويسحب عنه دلالاته الواقعية. فمثلا،



لأن تلميذا تخلى عن القيام ببعض الأنشطة سيقول لنفسه: "لا أقوم بشيء بقلنا" أو لأن أباه خرج لوحده في حين أنه يرافقه معظم الوقت، سيخاطب نفسه قائلا: "أبي لم يعد يحييني".  
يشغل المرشد على هذه المسألة بواسطة التقنيات السابقة ومن خلال حدث المسترشد على استحضار تفسيرات ممكنة أخرى، ومن خلال تحفيزه على جمع معطيات أكثر، مثلما أشرنا إلى ذلك سابقا في نقطة التصميم المبالغ فيه.

إن الارتباط بين التجريد الانتقالي والتعميم جد كثيرة، فالقرد يركز على جزء معين من الموقف الذي يواجهه، ثم يستخلص منه قواعد عامة يسحبها على الموقف ككل.

### 5.3.3. الانتباه إلى الجمل التي تغيد الشخصنة

يميل الفرد، من خلال هذا الميكانيزم، إلى تقييم العلاقة أكثر مما تستحق بين بعض الأحداث ونفسه. ويمكن أن يتم ذلك في اتجاه شعور مفرط بالذنب ومقتصر على ذات الفرد فقط، من مثل:

- "والدي دائما الخصام بينهما، كل هذا بسببي"

أو في تغليب السلبى:

- "هذا الأمر لا يحصل إلا لي" (مثلا وعكة صحية مباشرة قبل رحلة مدرسية، أو تلطيخ الملابس مباشرة قبل الدخول إلى القسم).

وعليه، فالشخصنة شعور بالمسؤولية الشخصية عن إخفاقات الآخرين أو عن أحداث سلبية خارجة عن الذات. فمثلا، سيقول الفرد لنفسه:

- "إذا لم ينتصر فريقنا سيكون بسببي"

- "فريقنا خسر المباراة، هذا أمر مؤكد مع لاعب مثلي".

فقد يستند المسترشد المسؤولية التامة عن حالات أو أحداث لنفسه عندما تكون مسؤوليته عن ذلك قليلة. ومن خلال إلغاء اللوم على نفسه فقط، يمكن للمسترشد أن يشعر أكثر بالذنب أو بالاكتئاب. وباستخدام تقنية إعادة الإسناد، يساعد المرشد المسترشد على إعادة توزيع المسؤولية عن الحدث مع الآخرين وتقسيمها معهم، كما في المثال التالي الذي يعبر عن وضعية متداولة لدى المراهقين:

المسترشد: لو لم يكن الأمر بسببي، لما تركتني صديقتي.

المعالج: في كثير من الأحيان، عندما تكون هناك مشكلة في العلاقة، فإن طرفي العلاقة يساهم فيها. دعنا نرى ما إذا كان كل ما فعله هو خطأك، أو أن لصديقتك دور أيضا في هذا.

### 6.3.3. رصد الجمل التي تغيد تضخيم السلبى وتبخيس الإيجابى

تتجسد هذه النقطة في مجموعة من الأفكار التي تحاول دائما البحث عن مواطن النقص وعن تفسيرات تنتقص من الوقائع الإيجابية والمجهودات الذاتية. وهذا الأمر يعكس إما ضعفا في تقدير الذات أو تضخيما للأحداث وإعطائها حجما أكبر من حجمها الحقيقي، بلوق قدرات تحمل الذات. مثال ذلك: لقد تمكنت من النجاح

لأنني كنت محظوظا" (ليس مرد النجاح إلى المجهود الشخصي بل إلى الصدفة): نلاحظ هنا عدم تقدير الذات حق قدرها. يشتغل المرشد هنا أيضا بنفس الطريقة السالفة، لرد الأمور إلى نصابها، وإسناد النجاح إلى المجهود الشخصي وليس إلى الصدفة.

### 7.3.3. رصد الجمل التي تفيد ثنائية المعنى

إنها طريقة في إدراك الأشياء حسب معايير لا درجات بينها، بكل شيء أو بلا شيء، لسود كلياً أو أبيض كلياً، جميل كلياً أو قبيح كلياً، النصر أو الهزيمة... ويتجسد ذلك مثلاً في أفكار من قبيل:

- "فشلت في الحصول على نقطة جيدة في هذه المادة، مستقبلي قد ضاع"،

- "لدي صعوبات في فهم هذه المادة، من الأحسن أن أتخلى عنها حالا، لن أفهمها أبداً".

يشتغل المرشد هنا بنفس الطريقة التي اتبعها في "التجريد الانتقائي"، وحث المسترشد على التفكير بدرجات متفاوتة وبين طرفي النقيض.

### 8.3.3. رصد دلالات الكلمات وضبطها

غالباً ما يشحن الأفراد الكلمات بحمولات دلالية تختلف بين فرد وآخر، وعليه، يمكن أن يكون للكلمات المختلفة معانٍ مختلفة لدى الناس، وذلك وفق أفكارهم الالية وخطاباتهم المعرفية وخبراتهم أو تجاربهم السابقة. لا يكفي في كثير من الأحيان أن يفترض المرشد أنه يعرف ماذا يعني المسترشد بكلمات معينة، لكي يناقشها مع المسترشد. فالمرشد الخبير لا يترك أبداً أن تمر فكرة من قبيل "لست تلميذاً ذكياً"، دون أن يطلب مباشرة من التلميذ: "ماذا تقصد بالضبط بتلميذ ذكي؟"، "ما هي المعايير التي تحددها لكي تستحق هذه التسمية؟"، كم من التلاميذ تعرف يستحقون هذا اللقب"، الخ. فهدف المرشد إذن هو تنسيب المعايير والتخفيف من إطلاقيتها. نفس التقنية يمكن توظيفها في حالة إقرارات من مثل: "أنا لست ابناً جيداً"، "أنا غير محظوظ"... (التساؤل عن مضمون كلمتي "جيد" و"محظوظ").

وعلى سبيل المثال، كثيراً ما يفضل المكتئب استخدام عبارة مبهمّة من مثل أنه "متضايق"، أو "فاشل"، أو "مكتئب"، أو "سينتحر". ويستعمل المرشد تقنيات الحوار لفهم سيرورة التفكير لدى المسترشد وتحديد معاني الكلمات ودلالاتها. والحوار التالي مثال على ذلك:

المسترشد: أنا فاشل حقيقي. كل شيء أقوم به يدل على أنني فاشل حقيقي.

المرشد: أنت تقول إنك فاشل (إعادة الصياغة). ماذا يعني أن تكون فاشلاً؟

المسترشد: أن لا أحصل على كل ما أريده، أن أخسر كل شيء.

المرشد: ما الذي فشلت فيه؟

المسترشد: حسناً، أنا لم أفضل بالضبط في كثير من الأحيان.

المرشد: ربما يمكنك كذلك أن تقول لي في ماذا فشلت، لأنني أجد صعوبة في فهم كيف أنك فاشل.

#### 4.3. حث المخاطب على أن يكون فاعلا في مساعدة نفسه

إن إحدى شروط نجاح الفعل الإرشادي هو حث الآخر على أن يساهم بفاعلية في مساعدة ذاته وفهم مشاعره، وأن يكون طرفا مشاركا في عملية الإرشاد وليس متلقيا سلبيًا. ومن بين الخطوات التي تشعر الفرد بمساهمته في هذه العملية نذكر ما يلي:

##### 1.4.3. تحدي المسلمات

يُعتبر المسترشد في كثير من الأحيان عن معاناته الحالية من خلال تصريحات منطرفة من مثل:

- 'جميع إخوتي أكثر اجتهادا مني!'

- 'الجميع في المدرسة أكثر ذكاء مني!'

تتضمن مثل هذه التصريحات استخدام كلمات من مثل 'الجميع'، 'دائما'، 'أبدا'، 'لا أحد'، و'كل الوقت'. وفي كثير من الأحيان، من المفيد للمرشد التساؤل عن هذه المسلمات أو تحديها، حتى يتمكن المسترشد من التعبير عن معاناته بشكل أكثر دقة، كما هو موضح في المثال التالي :

المسترشد: الجميع في مدرستي أكثر ذكاء مني.

المعالج : الجميع؟ هل كل تلميذ في المدرسة هو أذكى منك؟

المسترشد: حسنا، ربما لا. يوجد الكثير من التلاميذ في المدرسة. لا أعرف جيدا على الإطلاق. ولكن صديقتي تبدو أذكى مني؟ ويبدو أنها تعرف بالفعل كيف تدرس بذكاء.

المسترشد : لاحظ كيف أننا انتقلنا من أن الجميع في المدرسة أكثر ذكاء منك، إلى صديقتك فقط.

المسترشد: أظن أن صديقتي فقط أذكى مني. إنها تتمتع بقدر كبير من المعرفة، ويبدو أنها تعرف بالضبط كيف تدرس.

##### 2.4.3. تحدي الخطاطات المعرفية

إن الخطاطات، هي في الأصل، عبارة عن قواعد أخلاقية تشجع الفرد بها من المجتمع وهي التي تضبط العلاقات الاجتماعية، لكن تطبيقها الصارم هو الذي يطرح بعض المشاكل بالنسبة للفرد. وتتجلى منهجية تحديد الخطاطات المعرفية في رصد تشكيلات لغوية في خطاب المسترشد من قبيل 'يجب علي أن...'. 'لا يجب أن...'. الخ، والتي غالبا ما تكون لها حظوظ كبيرة لأن تقود إلى خطاطة أكثر أو أقل ترسخا لدى المسترشد. كما تتجلى هذه المنهجية في رصد تكرار وعودة بعض اصناف المعرفيات التي لها ميل للقبول من طرف الآخرين، وميل إلى الإلتفات المثالي لإنجازات الفرد... إن الطريقة التي يمكن تعديل الخطاطات بها، هي محاولة إقناع المسترشد بإعادة التفاوض حول تعاقده مع ذاته. فالخطاطة في الأخير تمثل نوعا من التعاقد بين الفرد

ونفسه في لحظة معينة من حياته. إن عمل المرشد هو أن يدخل التغيير والتكيف على هذا التعاقد، من خلال التطرق إلى موضوع الخطاطات في التاريخ الشخصي للفرد. كما يتجلى تحديد الخطاطات المعرفية في تقنية المهم الناظر، والتي من خلالها يرصد المرشد المنطق الكامن وراء معرفيات المرشد، من خلال 'ماذا' و'لماذا' متعددة، يكررها بشكل مهذب وبملطف، كما هو الشأن في المثال التالي:

المرشد: لم يكن علي أن أجيب زميلي بهذا الشكل.  
المرشد : لنفترض أن الأمر صحيح، ماذا يعني لك أن لا تكون عادلا؟  
المرشد: لقد أسأت إليه والتمه.  
المرشد : إذا كانت هذه الحالة كما ذكرت، ما هو المشكل بالتحديد الذي يطرحه ذلك عليك؟  
المرشد: ليس لدي الحق في الإساءة للآخرين.  
المرشد : نعم، ولكن لماذا هذا مهم جدا بالنسبة إليك؟  
المرشد: والإ، فالكل سينفض من حولي، وسيتم إبعادي... (خطاطة 'الخوف من العزلة' هي التي توجه قراءة الموقف وتوجه سلوك الفرد).

ويمكن أن نستنتج أن الخطاطة المتحكمة في سلوك هذا الشخص هي كالتالي: إذا أجهت الناس بهذا الشكل سينفضون من حولي وأبقى وحيدا.

### 3.4.3. حث المرشد على الفعل والتجريب

تفيد هذه التقنية إشراك المرشد في القيام بخطوات عملية والإقدام عليها من خلال وضع قدراته الشخصية، التي يعتقد أنه لا يستطيع الإتيان بها، موضع التجربة. فعننا نطلب من المرشد الذي يشعر بأن لا أحد يهتم به، أن يحاول الشروع في محادثة مع اثنين من معارفه، ومراقبة كيف ينتبهون أو لا ينتبهون إليه. وفيما يلي مثال على استفسار المرشد حول المنطق الذي يفكر به وشعوره بالعجز:

المرشد: إن أجح لهذا  
المرشد : "هل لأنك تجد صعوبة في فعل ما كنت تفعله بسهولة سابقا، تستنتج أنك لن تنجح أبدا وأنك لن تتحسن أبدا، أليس كذلك؟" (إعادة الصياغة)

\* دفع المرشد إلى تصور تفسيرات ممكنة أخرى:

المرشد : "ألا يمكن أن يكون لصعوبات القراءة لديك تفسيرات ممكنة أخرى: في رأيك، هل يمكن علاج المشكل دفعة واحدة، أم بالتدريج؟"

\* تحفيزه على جمع معطيات أكثر :

**المرشد :** كيف يمكننا التأكد من انطباعتك؟ مسجل كل يوم عدد السطور أو الصفحات التي يمكنك قراءتها دون أن تشعر بالارهاق. يمكننا أن نلاحظ ما إذا كان انطباعتك حول عدم تحسنك مؤكدا، وأنك لست قادرا حتى على القراءة.

كل التقنيات السابقة الذكر، تجد مرجعيتها النظرية في الاتجاه السيكولوجي المعرفي الذي يعتبر الفرد عموما والطفل خصوصا، عنصرا فاعلا سواء في تعلمه أو في علاجه، وليس فردا سلبيا نقدم له المعرفة جاهزة، كما تجد مرجعيتها في العلاج المعرفي الذي يرسي إلى تغيير الأفكار اللاعقلانية.

4. خلاصات

بما أن سبب مشاكل الفرد التوافقية هو ما يوجد في ذهنه أو ذاكرته من أفكار مشوهة ناتجة عن تعلمات غير سوية، فإن شروط نجاح الإرشاد المبني على حسن إدارة الحوار، للوصول بالمسترشد إلى نقطة تعديل أفكاره أو تليينها بنفسه، وبذلك يحقق المرشد أحد شروط الانصات، وهو أن يكون مرآة للمسترشد، يرى فيها نفسه بوضوح. وعليه، ليس هدف جلسات الإرشاد النفسي المبني على أساليب العلاج المعرفي وتقنياته، هو تشجيع المسترشد على التفكير بشكل إيجابي كما هو الحال في منهج Coué، بل أن يتبنى أسلوبا خاصا في تعامله مع المسترشد، نوجزه كالتالي:

- إن المرشد عنصر فاعل ومتفاعل: فثناء الحصص الإرشادية، يتخذ المرشد مرارا من خلال توفيق الحوار، وإعادة تشكيل الجواب، وطرح أسئلة مرنة وغير محرجة، والتعليق على أقوال المسترشد... والإجابة بوضوح على أسئلته.

- إن المرشد يتبنى أسلوبا تربويا وواضحا: فالمرشد بخبر المسترشد بكل التفسيرات التي يمكن أن تساعد على فهم اضطراباته. يفسر أيضا لماذا وكيف تستعمل المواقف والمناهج في الإرشاد النفسي. ويعتبر الإرشاد المبني على تقنيات العلاج النفسي المعرفي أن الشخص المطلع جيدا على صعوباته وعلى وسائل مقاومتها، بطور إحساسا بمراقبة الوضعية وضبطها، ويصبح عنصرا مساهما في تجاوز صعوباته بفعالية.

- يتبنى المرشد أسلوبا تحاوريا: من خلال وضع الأسئلة، ووضع يقينيات المسترشد موضع التساؤل، والامتناع التام عن الوعظ أو النصيح المباشر. فهدف المرشد هو تدريب المسترشد على إعادة

تقييم معرفياته بشكل واقعي ومتوافق، من خلال تبني توجه تحاوري يتمثل في استدراج المسترشد، بواسطة أسئلة منكرة، إلى الوعي بمبالغته في بعض وجهات نظره والتنشاعه بأفكار غير مبررة منطقيا، وغير متلائمة واقعا.

من هنا نلاحظ أن العلاقة بين المرشد والمسترشد أقل توجيها وأكثر تشاركا. فالإرشاد النفسي المبني على تقنيات العلاج النفسي المعرفي لا يركز على أن يتعلم الفرد التفكير بطريقة سليمة، ولكن أن يتعلم كيف يفكر بروية وبطريقة نقدية،

والحذر من الذاتية في كل مرة يشعر فيها الفرد بالمعاناة، إضافة إلى أن تعلمه لهذا الأسلوب من التفكير، سيسمح له لاحقا بالتعامل بشكل مختلف مع الأحداث التي تسبب له الاضطراب.

إن المقومات السابقة عبارة عن مهارات وخبرات لا مناص منها للمرشد، وليست مجرد مفاهيم يتعين تطبيقها في جلسات الانصات، بل أن يكون المتخصص متشبعا بها. ويبقى الهدف من الانصات هو تغيير نظرة الفرد إلى ذاته وإلى الواقع، من خلال أساليب تحاورية، لا تعمل على تعليمه معارف جاهزة أو الاعتماد على النصيح أو على تقليد ما يفعله الآخرون، بل تعليمه أساليب تفكير جديدة وكيفية تحقيق التطور الذاتي من خلال مساهمته الفعلية في هذه السيرورة.

#### بيبلوغرافيا

- بحير، سعيد. (1996). علم النفس وقضايا الإنسان. فاس: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية - ظهر المهرز.
- الجندي، السيد محمد عبد الرحمن. (1997). مستوى الكفاءة المهنية لحركة الإرشاد النفسي مقابل الانحرافات النفسية والاجتماعية بالمدارس الثانوية: دراسة نفسية استطلاعية. علم النفس: 40-41. (98-109).
- زغوش، بنعيسى. (2008). استراتيجية معالجة المعلومات في العلاج المعرفي. ضمن: مجموعة من المؤلفين: سيكولوجية الطفل: مقاربات معرفية. الرباط: منشورات مجلة علوم التربية: 12
- زغوش، بنعيسى. (2008). الذاكرة واللغة: مقارنة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية واستدانتها التربوية. إريد: عالم الكتب الحديث.
- زهران، حامد عبد السلام. (1980). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- شكور، جليل. (1990). الإرشاد النفسي-المدرسي ونور الاختصاص النفسي. مجلة الثقافة النفسية: 4 (1)، (24-27).
- عيسى، الحاج. (1997). من المعرفة إلى المعرفية. فاس: مجلة معرفية: 1. (72-79).
- معتز سيد عبد الله ومحمد السيد عبد الرحمن (1997). إعداد مقاييس الأفكار اللاعقلانية للأطفال والمراهقين. علم النفس: 40-41. (124-140).

André, C. (1995). **Les thérapies cognitives**. Paris: Editions Morisset.

Atkinson, R., Atkinson, R., Smith, H. & Ernest, R. (1987). **Introduction to psychology**. New York : Court Brace Jovanovich Publishers. (8th Ed).

Blac, Yves. (2002). **L'écoute**. Meschers : Bernet-Danilo. (Coll. Essentialis)

Doré, F.Y.; Mercier, P. (1992), **Les fondements de l'apprentissage et de la cognition**, Gaëtan Monin (éd), Presse Universitaire de Lille.

Ducker, K. (1945). On problem solving. **Psychological Monographs** 58 (Whole N° 270).

Ellis, A. (1962). **Reason and emotion in psychotherapy**. New Jersey: Lyle Stuart.

Ellis, A. (1977). Rational emotive therapy: research data that supports the clinical and the personality hypothesis of RET and other models of cognitive therapy. **The Counselling Psychologist**: 7. (3-42).

Gordon, T. (1970). **Parents efficaces**. Paris: Marabout

Grider, A.B. ; Goethals, G.R. ; Kavanaugh, R.D. ; Solomon, R.P. (1993). **Psychology**. New York : Harper Collins, 4th Ed.

Houdé, O., Kayser, D., Proust, K. & Rastier, F. (1998). **Vocabulaire de sciences cognitives**. Paris : PUF.

- Maier, N. (1970). **La psychologie dans l'industrie** (tomme II). Paris: Marabout
- Marc-Aurèle (Sans). **Pensées pour moi-même, suivies du Manuel d'Epictète**. Collection Garnier-Flammarion de poche. Paulhan, I. & Bourgeois, M. (1995). **Stress et coping : les stratégies d'ajustement à l'adversité**. Paris : PUF, (2<sup>o</sup> éd).
- Rogers C. (1951). Client centered therapy. It current practice, implications, and theory. Houghton Mifflin Compagny.
- Rogers C. (1998). Développement de la personne, Paris, Dunod. (pp ; 86-106)
- Rogers, C. (2005). Le développement de la personne (1961), Paris: Dunod
- Rogers, C. (2008). La relation d'aide et la psychothérapie (1942), Paris: ESF éditeur