عنوان المداخلة : تدبير جلسات الحوار أثناء الإرشاد النفسي

وفق تقنيات العلاج المعرفي

د, بنعيسى زغبوش
جامعة ظهر المهراز – فاس ليبيا

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 تعتريها . 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 التكيلات اللغوية التي يجب ملاحظتها في كلام المنصت إليه ... ويبقى هدف تطبيق هذه التقنيات هو الوصول بالمخاطب لينظر بنفسه إلى مشاكله بشكل عقلاني ، بغض النظر عن مضمون الجلسة الذي قد يختلف بإختلاف الحالة .

إن هذا الطرح يعتمد بالأساس على معطيات العلاج النفسي المعرفي ، الذي ينطلق من أن تغيير سلوكات الفرد ينبني أساسا على تغيير طريقته في معالجة المعلومات ، بمعنى تغيير الطريقة التى 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 وتليينها أو إعطائها الحجم الواقعي في المنظومة الفكرية للمتكلم .

1. تقديم

إن تعقد تركيبة المجتمع وتعقد وضع الأسرة، يفرض تعويض الفراغ في الأسرة الناتج عن غياب الأب والأم خارج البيت، بمؤسسات بديلة من بينها مؤسسات الإرشاد النفسي. فقد أضحى الإرشاد النفسي ضرورة ملحة، نتيجة ضغط التعليم والتعلم، وضغط اختيار 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 إتيان سلوكات غير توافقية قد يؤدي المجتمع مستقبلا تبعاتها إن لم يهيئ لها سبل معالجتها في حينها أو حتى التنبؤ بها والعمل على تفادي ظهورها. فبقدر ما يقوم الأخصائي النفسي-المدرسي بالمسؤوليات الملقاة على عاتقه، بقدر ما يكون قد ساهم في خلق الشخصيات المتوافقة عقليا ونفسيا واجتماعيا... الأمر الذي يعود بالخير والفائدة على الفرد وعلى مجتمعه (شكور، 1990: 27). وعليه، يهدف هذا المقال المتمحور 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[1] مجال اهتمامها من نتيجة المعالجة التي تتمظهر في السلوك الحركي أو اللفظي (بعد تحققه في الواقع) إلى سيرورة 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 فالإشكالات التي تم طرحها في السيكولوجيا المعرفية منذ انطلاقتها تمثلت في طبيعة المعارف وكيفية تمثلها 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 يُسجَّل أيضا في سياق تاريخي خاص بكل فرد، وينبنى على أساس تجربته السالفة، وبذلك يصبح التعلم سيرورة تسمح للفرد باستعمال تجربته السالفة، لتغيير معارفه وسلوكاته حسب شروط المحيط الجديدة. وعليه، فإن التعلم يكمن في بناء أو تغيير التمثل الذي يمتلكه الفرد حول محيطه (Doré وMercier، 1992: 5).

وإذا كان التعلم ينتج عن تخزين المعارف في ذاكرتنا[2]، 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 مشوّها بالضرورة عند وجود الفرد في سياق مشابه لسياق التخزين. وبناء على هذا الاسترجاع المشوه، سيقرأ الفرد الواقع قراءة ذاتية ومشوّهة قد تؤثر على طريقة معالجته للأحداث، مما قد يؤثر سلبا على توافقه النفسي والاجتماعي، وعلى علاقته مع الآخر. إن المشكل يكمن إذن في احتمال أن تكون

---

[1] لابد من التمييز بين معرفية cognition ومعرفة connaissance، فالمعرفة تكون نتيجة معالجة معينة وبالتالي يمكن الحكم عليها بالصواب أو الخطأ، في حين أن المعرفية تعين سيرورات معالجة المعلومات قبل الوصول إلى النتيجة، من خلال دراسة كيفية استقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها. راجع: عنيمي (1997).

[2] راجع أنواع الذاكرات وبنياتاها وآليات اشتغالها لدى الإنسان في: زغبوش (2008ب).

المعلومات المسجلة سابقا 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.

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[3] وبلورة حلول مبتكرة للمشاكل الجديدة (Grider وآخرون، 1993: 28). إن الذهن، من وجهة نظر السيكولوجيا المعرفية، ليس مجرد وعاء "سلبي" أثناء مواجهة المثيرات الخارجية، مادام الذهن يستقبل المعلومات ويعالجها ويحولها إلى أشكال ونماذج جديدة (بحير. 1996)، بل إن الوعي يتدخل فى 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، وناتجة عن المعتقدات والأفكار الخاطئة في إدراك الأفراد لمشاكلهم (Paulhan وBourgois، 1995: 110)، وبذلك يركز العلاج المعرفي على دراسة العمليات التي تؤمّن 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 علاقاته بمكونات المجتمع (بحير، 1996: 97-98) نتيجة لإشراطات سلبية تعلمها الفرد سابقا. وبناء على ذلك، فالعلاج المعرفي يهتم بشكل خاص بالمعتقدات، وما يؤثثها 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 وآلي لمواجهة مختلف الأحداث في الحياة اليومية التي تكون موضوع انتباهه.

---

[3] راجع تجربة علبة أعواد الثقاب وشمعة ودبابيس (Duncker، 1945)، في زغبوش (2008أ).

انطلاقا من هذه الحيثيات، يعتبر العلاج المعرفي أن سبب هموم الفرد وقلقه، والكثير من معاناته هو طريقة نظرته للأشياء. فالسلوك غير السوي ينتج إما عن أفكار سلبية عن الذات، أو ينتج عن

معتقدات مشوّهة عن الواقع. إنها عبارة عن أفكار لاعقلانية[4] يعرّفها Ellis (1977) بأنها مجموعة من *الأفكار الخاطئة وغير المنطقية التي تتميز* بعدم موضوعيّتها والمبنيّة على توقّعات وتعميمات خاطئة، وعلى مزيج من الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل، 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 والسلوكات والانفعالات المرتبطة بهما.

ترتبط المسألة كلها بالتعلم، فإن كان الفرد قد تعلم، في مرحلة سابقة من حياته، إشراطات 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 وذكاءه في وجه هفوات انفعالاته وذاتيته، من خلال الكثير من الهدوء والوضوح، واتخاذ مسافة معينة تجاه الحدث؛ وتغيير نظرته 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.

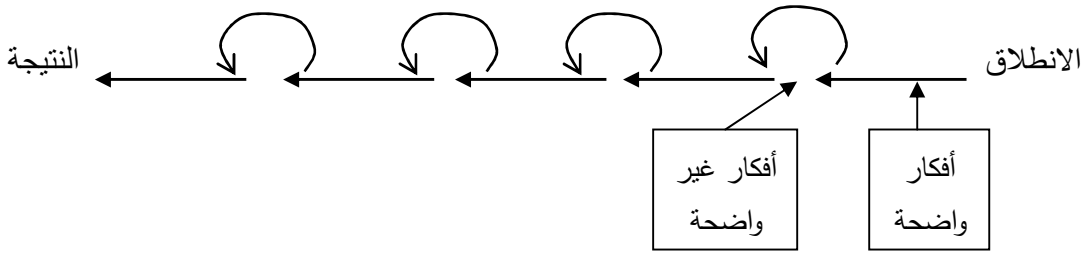
2.2. سيرورة اشتغال التفكير

---

[4] راجع ترجمة الأفكار غير العقلانية كما حددها Ellis (1977)، في: معتز سيد عبد الله ومحمد السيد عبد الرحمن (1997).

إن فهم وضعية المسترشد 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 تعبّر عن علاقات منطقية واضحة في تسلسل الأفكار بين المنطلقات والنتائج. فانطلاقا من الخطاطة (1)، نلاحظ أن التفكير يشتغل عبر

قفزات (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.



الخطاطة (1): سيرورة اشتغال التفكير

إن القفزات السالفة الذكر هي التي تطرح المشكل، لأنها تصل بالفرد إلى تعميمات ويقينيّات غير مبررة واستنتاجات غير منطقية وغير مبنية سببيا وغير مرتبة منطقيا، والتي غالبا 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 سنرى ذلك لاحقا.

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

3. الإنصات مرتكز الإرشاد النفسي

في نفس توجه التيار السيكولوجي 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 يغترف من موارده الخاصة لتحقيق ذلك، شريطة أن **يُضمن له جو من المواقف السيكولوجية "المُيسّرة" لتطويره وانفتاحه وتغيير مواقفه**. وهو ما يجب أن يتحقق في جلسات الإنصات في الإرشاد النفسي.

وبالرغم من أن الإنصات مسألة طبيعية، إلا أنه أصبح علما 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 والسيكولوجي باعتباره سيرورة مضبوطة تنبني على تقنيات محددة، ويكون الهدف منها هو تفريغ الشحنة الانفعالية لدى المتكلم، ولكن في الوقت نفسه العمل على رصد مجموعة من الأفكار غير العقلانية ومحاولة تعديلها أو تليينها 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 الآخر على تجاوز مشاكله وصعوباته التواصلية، دون تقديم معرفة جاهزة له من مثل الوعظ أو الإرشاد أو النصح... ويبقى الإنصات مكونا محوريا في علاقة المساعدة،

وعلاقة **المساعدة القصوى** هي صنف العلاقة المقامة من طرف شخص **ناضج سيكولوجيا** (المرشد) تجاه شخص آخر يعاني من صعوبات توافقية (المسترشد).وعليه، من الصعب الحديث عن الإنصات دون ذكر روجرز (1902-1987)، الذي لاحظ وقعّد المواقف التي تشجع على التبادل والتطور الشخصي. تتأسس مقاربة روجرز، على كون الشخص الذي يطلب الاستشارة (أو "الزبون" باصطلاح روجرز)، هو الذي يمتلك الحل لمشاكله. ولذا، لا يجب على من يقدم المساعدة (أو "المستشار" باصطلاح روجرز)، أن ينصح ولا أن يؤول أو يفسر، 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 تصرفا؛ 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 إنصات ناجع، وهذا الأخير يستلزم أن يكون المنصت مُلمّا 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. اللاتوجيه والتعاطف

يعتبر روجرز مؤسس تقنيات اللاتوجيه، التي تكمن في الاحترام والثقة الدافئة تجاه الآخر، لكي يكسر دفاعاته ويعبِّر 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 يعيّن الآلية النفسية التي يمكن للفرد أن **يفهم** من خلالها مشاعر شخص آخر وعواطفه، دون أن **يحس** بها هو نفسه، وأن يكون قادرا 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 عالمه الخاص. إن تعاطف المرشد مع المسترشد يفيد أن **الأول يشعر بالضبط بالمشاعر**

والدلالات الشخصية التي يكون الثاني بصدد تجربتها، وأن لا يكتفي بذلك، بل أن يُبلّغ هذا الفهم المتّسم 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 المبتغى، يجب التمركز 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 نظرته 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([5]). ولتحقيق ذلك، يلزم خلق جو مشجع على التغيير من خلال **قبول المسترشد والنظرة إليه نظرة إيجابية غير مشروطة**، والاتسام **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 فعلية

على المرشد أن يكون **مرآة صقيلة** وصافية تعكس بوضوح مشاعر الآخر وتناقضاته، يتعرف من خلالها على نفسه وعلى مشاعره. إن ما **يضبّب** هذه المرآة ويخدشها، هي مواقف المستمع وأفكاره القبلية، والتي تصبح

---

[5] فالبعض سيعيشها على أنها إخفاق، وآخرون باعتبارها عقاب، وآخرون باعتبارها فرصة لإعادة تحديد الأولويات واتخاذ مسار آخر في الحياة المهنية.

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 بعمق أن..."**. 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 أظن أن..."**. ولتجاوز هذا العائق، تستخدم مجموعة واسعة من التقنيات لذلك، بعضها يُركز على تحديد الأفكار الآلية وضبطها، والبعض الآخر يركز على الافتراضات غير المتوافقة مع الخطاطات المعرفية غير الواقعية. إن دور المرشد لا يكمن في تفسير الأفكار الآلية أو

المعتقدات اللاعقلانيه، 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 متمكنا من بعض التقنيات الأساسية للإنصات الفعال وإدارة الحوار، ونوجزها كالتالي:

1.2.3. الامتناع عن تقديم معرفة جاهزة:

أولى قواعد الإنصات الناجع هو الامتناع التام عن **الوعظ** أو **النصح** المباشر (**"لا تفعل كذا"، "أنصحك بفعل كذا"، "إن السلوك الجيد هو كذا"، "إن كل الناس يفعلون كذا"**...)، وأن يبتعد 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 المكتئب تكون قريبة من الصفر، وقول كهذا قد يرسخ لديه الاكتئاب ويعمقه أكثر، بل ويضيف مشكلا آخر إلى اكتئابه وهو شعوره بأنه مسلوب الإرادة، إن خير نموذج على عدم جدوى هذا الأسلوب هو الشخص المدمن، 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 الإيحائية أو أسئلة الاستنطاق من مثل السؤال الموالي الذي قد يوجَّه إلى تلميذ يرفض 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 العلائقي مع هيئة التدريس، ونوجه حوارنا معه بناء على

هذه الفرضية محاولين التحقق من مصداقيتها من خلال مجريات الحوار، وبتوجيه أسئلة توضيحية بهذه الخصوص. ولكننا يجب أن نعي دائما بأنها مجرد فرضية نشتغل 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**([6]). انطلاقا من هذه القولة، نلاحظ أن الإنسان يميل طبيعيا إلى الاشتغال من خلال الخلط والمزج بين الموقف وبين الطريقة التي أدركه بها، فمثلا الفكرة التالية:

- الحدث: **"أبي لم يحييني هذا المساء" / "معلمتي لم تنظر إلي هذا الصباح"**
- التأويل: **"أبي لا يحبني" / "معلمتي تحتقرني"**

وسيتم الخلط بين الحدث والتأويل كالتالي:

"أبي لم يحييني هذا المساء، إنه لا يحبني" / "معلمتي لم تنظر إلي هذا الصباح، إنها تحتقرني".

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:

المسترشد: "إن والدي لا يحبني"،

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

*** دفع المسترشد إلى تصور تفسيرات ممكنة أخرى:**

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

*** تحفيزه على جمع معطيات أكثر:**

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

4.2.3. تقنية إعادة الصياغة:

---

[6] إذا صادف مجموعة من الناس ثعبان في الطريق، فإن ردود أفعالهم ستختلف تجاهه بالتأكيد، فمنهم من سيفر هاربا، ومنهم من سيغمى عليه، ومنهم من سيتخذ حذره فقط، ومنهم من سيبحث عن حجر أو عصا لقتله، وإن كان بينهم صائد ثعابين، فإنه سيحاول الإمساك به. إذن المشكل ليس في الحدث (الثعبان) ولكن في كيفية معالجة المعلومات حول الحدث لدى الأفراد.

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

- "أنا مسرور لأني وجدتك، فأنا أريد أن أقول لك شيئا. تعرف، بالنسبة لامتحانات التخرج، هناك الكثير من الضغط والمواد كثيرة وصعبة. إضافة إلى أن هذه أول مرة أجتاز 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 تبرهن على إنصات فاعل، بمعنى المزاوجة بين الإنصات والفهم، والتأكد من أننا نتحدث نفس اللغة مع المخاطب، ومنحه الفرصة ليجيب 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، وتثمين ما هو مهم في قوله أو إبرازه. تعتبر المواظبة على استعمال تقنية إعادة الصياغة، وسيلة ناجعة للاشتغال 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 استهلالية لجمل تقريرية من مثل:

- "هكذا، بالنسبة لك..."،
- "إن كنتُ قد فهمت جيدا، أنت..."،
- "في 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 إخفاءه (انفعال 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 الاستهلالية 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 لتهييء واجباتك 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 يعبّر المسترشد عن مشاعر معيّنة يعيشها أو يشعر بها، يعمل المرشد على إعادة صياغتها بألفاظ واضحة، مستهلا قوله بإحدى الجمل الثلاث السابقة. إن هذه التقنية تحيلنا على بعد من أبعاد تحقيق إحدى خصوصيات البعد التداولي في الخطاب وهي: **أنت بالذي قدّمت أعنى وهو عند المخاطب أهم** (سيبويه). فعندما نبدأ الجملة بكلمة "أنت"، نوحي للمخاطب بأنه هو المهم بالنسبة لنا وليس المشكل، بل ونعتبره الشخص الأهم.

إن التوظيف العملي لهذه الجمل يكمن في أن المنصت لا يأتي بجديد من عنده، ولا يقدم معرفة جاهزة، بل يستوعب كلام المسترشد ويفهمه ويعيد صياغته بألفاظ واضحة. إن هذه العملية تهدف إلى تحقيق مطمحين:

الأول هو أن يدرك المسترشد أن المرشد قد فهم قوله واستوعبه.

والثاني أن تتاح الفرصة للمسترشد لكي يستمع إلى كلامه، لكي يعيّه 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 **متمركزة حول المسترشد** وعلى **طريقة عيشه للأحداث** على المستوى **الوجداني**. إذ تهدف هذه الطريقة في التعامل، ومن خلال هذه المرافقة الهادفة، إلى السماح للمسترشد **بفهم أفضل للنتائج الوجدانية المترتبة عن تجاربه المعيشة وعن مخاوفه**. أما على المستوى **المهني**، فإن للجمل السابقة أيضا تأثيرها في عدم تصنيف التصريحات التي أدلى بها المسترشد أو تفسيرها أو

---

[7] كلمة "كذا" بين قوسين تعني إعادة صياغة قول المخاطب.

تأويلها([8])، من خلال السماح له بالتعبير عما هو صعب بالنسبة له ووضعه في كلمات، ومرافقة ذلك بموافقة بسيطة تصدر عن المرشد سواء بالكلام أو بحركات الرأس ونظرات الانتباه. وهكذا، تساهم هذه التقنية في تسريع عملية التعبير عن مشاعر المسترشد بشكل واضح.

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

5.2.3. تقنية 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 وتنويعها يُساعد 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 محددا، كما سنوضح ذلك فيما يلي:

1.5.2.3 أنواع الأسئلة وأهميتها في الحوار

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

*** الأسئلة المغلقة**

تتميز الأسئلة المغلقة بأنها دقيقة وموجّهة. وغالبا ما تفضي إلى الجواب بنعم أو بلا، مثلا: **"هل قمت بواجبك البارحة؟"**؛ إلا أنها لا تحمل شيئا مُهماً غير الجواب البسيط عن هذه الأسئلة. إن المبالغة فيها يعطي الانطباع بسرعة للآخر بأنه بصدد

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

*** الأسئلة المفتوحة**

إنها تمنح للآخر وقتا التفكير، وتترك له حرية التعبير في الاتجاه الذي يريده. إنها غالبا قصيرة وتبتدئ بتعابير من مثل: **من، ما، ماذا، أين، متى، كيف، لماذا**. لكن المبالغة فيها يؤدي إلى الشعور بها وكأنها تدخُّل في الحياة الشخصية.

---

[8] مثلا أن نستنتج أن ما يقوله يعني أنه مكتئب وبالتالي نكون قد صنفناه في خانة محددة، فنقيده في هذه الخانة ولا نترك له مساحة للتطور.

*** الأسئلة البديلة**

إنها ترغم محاورنا على القيام باختيار أو التزام معين، مثلا: **"هل تجد صعوبة في عدم إنجاز التمارين أم لا تستطيع إنجازها؟"**. إن هذه الأسئلة توحي بأن الاختيار يعود للآخر في حين أن إمكانيتيْ الاختيار محددتين سلفا في السؤال، لذا يجب طرحها بحذر حتى لا نحد من إمكانات 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 الآخر يقر بوضعية معينة، كما أنها تتميز بكونها أسئلة طويلة، وتتضمن مجازفة وضع السؤال والجواب معا، وهو ما قد يفيد أن المرشد يوحي بالجواب للمسترشد، ولذلك يجب التعامل معها بحذر.

*** أسئلة الربط**

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

- المسترشد: "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 دون المبالغة في إحداها.

2.5.2.3 تقنية الأسئلة الثلاثة

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

المرشد، فهذا الأخير لا يقدم أي معرفة جاهزة، ولكنه يحاول الدفع بالمسترشد إلى إعطاء معلومات أكثر، والوعي بمشاعره أكثر.

ونقدم فيما يلي مثالا 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 المتكلم، بل تركه يعبر بشكل حر عن أفكاره، ثم عاد بعد توقف المسترشد عن الكلام إلى الموضوع الذي سبق أن رصده باعتباره يشكل مشكلا وجدانيا للمتكلم.

المرشد : لقد قلت لي منذ بضع دقائق أن أصدقاءك سيقابلونك بازدراء 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 الفعليين لن يتخلوا عني.

المرشد : وإذا فعل بعض الناس ذلك، في الواقع، أي إذا تخلوا عنك (**إعادة الصياغة**)، ماذا **سيعني ذلك بالنسبة لك؟** (سؤال 3)

المسترشد: أظن أنه يمكن احتماله، مادام أن أصدقائي الفعليين لن يتخلوا عني.

إن كلمة **"تفكير"** التي وضعناها بين قوسين تفيد أن المنصت قد صمت قليلا، ويكون الهدف من هذه العملية هو أن المرشد يوحي للمسترشد بأنه يفكر بجدية في مشكلته ويحاول إيجاد حل لها معه. كما نلاحظ أن المنصت يعيد صياغة كلام المسترشد بألفاظ واضحة، ليوحي 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، وسنوضح هذه المسألة من خلال كيفية التخفيف من تهويل الفرد لحدث ما، بإثارة النقاش معه حول "**ماذا**" سيحدث "**إذا** وقع كذا"، أي الانتقال من حالة الأفكار والاستنتاجات العامة وغير المؤسسة على حجج منطقية إلى أفكار محددة أكثر، باتّباع طريقة طرح احتمالات أخرى يمكن أن يفضي 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 **سأفشل**؛ 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 درجاتي في المواد العلمية الأخرى. هناك فرق كبير بين الحصول على درجات متوسطة وعدم الحصول على أعلى درجة، وبين الحصول على درجات غير جيدة (بدأت الأفكار تصبح أكثر تمفصلا).

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 فرصي في دخول شعبة العلوم الرياضية، لكنني قادر على إعادتها (تدقيق الفكرة وتخفيف التهويل إلى حده الواقعي).

3.3. الاشتغال على محتوى الخطاب

يعتمد الإرشاد الناجع أيضا على تشخيص صعوبات الفرد من خلال رصد مجموعة من الكلمات المُعمّمة، أو جمل تفيد 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 البريئة في نظرنا، تنطوي في حد ذاتها على منطلق مشاكلنا**. إن **كل الكلمات المُعَمِّمة 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 ومناقشها وإعطائها حجمها الواقعي**. ومن بين ما يجب الانتباه إليه، الكلمات التالية: **"دائما"، "أبدا"، "بتاتا"، "فاشل"، "الجميع"، "لا أحد"، "كل الوقت"، "يجب علي أن..."، "لا يجب علي أن..."**

2.3.3. رصد الجمل التي تفيد الاستدلال الاعتباطي

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. ويكمن الاستدلال الاعتباطي في استخلاص نتائج متسرعة ودون حجج واقعية أو منطقية، انطلاقا من موقف واحد. وهو ما يسمى بتأثير التخاطر، وكأن الفرد يقرأ أفكار الآخرين، أو ما يسمى بالتنبؤ القابل للتحقق ذاتيا، أي تأثير **"الكرة البلورية"**، وكأن الفرد يستطيع النظر إلى الأحداث التي ستقع، من خلال كرة الساحر البلورية. وهكذا، فالأفكار الموالية تنتج عن الاستدلالات الاعتباطي

- **"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 أبله" ؛**

- "سيحدث الأمر بشكل سيء".

3.3.3. رصد الجمل التي تفيد التّعميم المبالغ فيه

وتتحدد في التسرع في الأحكام وتعميم حدث بسيط على جميع الأحداث، أي أن حالة استثنائية تصبح قاعدة تنطبق على جميع الحالات والوضعيات الأخرى. وبذلك فالتعميم يحدد الميل إلى استخلاص نتائج مُعمِّمة 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 غير محظوظ أبدا"**. فالأفكار حيث تبدو الكلمات **"دائما"** و**"أبدا"** لها حظوظ وافرة في أن تنتمي إلى هذه الأفكار المُعمِّمة. ونسرد مثالا لكيفية مناقشة هذه الأفكار مع المسترشد، من وضعية عائلية قد يعيشها الكثير من التلاميذ في أسرهم:

المسترشد: "والديّ يتشاجران **دائما (تعميم)**، إنني عاجز كليا عن فعل أي شيء".
المرشد : **دائما؟** هل خصوماتهما غير منتهية؟ **(يعمل على تحديد التعميم)**
المسترشد: لا، ولكن **في الغالب** تكون كثيرة في تقديري. **(إدراك أن المسألة ليست دائمة)**
المرشد : هذا الأسبوع، مثلا، كم من مرة تشاجرا فيها؟ الخ". **(تحديد أكثر للمشكلة بشكل واقعي)**

4.3.3. رصد الجمل التي تفيد التجريد الانتقائي

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 تنم عن مؤاخذة معينة، في حين أن هذا الصديق قد قدم العديد من رسالات الدعم والتشجيع. فالفرد يركز على جزء من خارج سياقه، ويستنتج منه وقائع أكثر أهمية مما يحتمل، ويسحب عنه دلالته الواقعية. فمثلا،

لأن تلميذا تخلى عن القيام ببعض الأنشطة سيقول لنفسه: **"لا أقوم بشيء بتاتا"**؛ أو لأن أباه خرج لوحده في حين أنه يرافقه معظم الوقت، سيخاطب نفسه قائلا: **"أبي لم يعد يحبني"**.

يشتغل المرشد على هذه المسألة بواسطة التقنيات السابقة ومن خلال حث المسترشد على استحضار تفسيرات ممكنة أخرى، ومن خلال تحفيزه على جمع معطيات أكثر، مثلما أشرنا إلى ذلك سابقا في نقطة **"التعميم المبالغ فيه"**.

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

5.3.3.الانتباه إلى الجمل التي تفيد الشَّخصَنَة

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 السلبي:

- **"هذا الأمر لا يحصل إلا لي"** (مثلا وعكة صحيّة 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 يسند المسترشد المسؤولية التامة عن حالات أو أحداث لنفسه عندما تكون مسؤوليته عن ذلك قليلة. ومن خلال **إلقاء 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 وتقاسمها معهم، كما في المثال التالي الذي يعبّر 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 تفعله هو خطؤك، أو أن لصديقتك دور أيضا في هذا.

6.3.3.رصد الجمل التي تفيد تضخيم السلبي وتبخيس الإيجابي

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، يفوق 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، أسود كليا أو أبيض كليا، جميل كلية أو قبيح كلية، النصر أو الهزيمة... ويتجسد ذلك مثلا 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 أبدا".**

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

غالبا ما يشحن الأفراد الكلمات بحمولات دلالية تختلف بين فرد وآخر، وعليه، يمكن أن يكون للكلمات المختلفة معان مختلفة لدى الناس، وذلك وفق أفكارهم الآلية وخطاطاتهم 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 أبدا أن تمر فكرة من قبيل **"لست تلميذا ذكيا"**، دون أن يطلب مباشرة من التلميذ: **"ماذا تقصد بالضبط بتلميذ ذكي؟"، "ما هي المعايير التي تحدّدها 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 ابنا جيدا"، "أنا غير محظوظ"**... (التساؤل عن مضمون كلمتي "جيد" و"محظوظ").

وعلى سبيل المثال، كثيرا ما يفضل **المكتئب** استخدام عبارة مبهمة 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 فاشلا؟**

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

المرشد : ما الذي فشلت فيه؟

المسترشد: حسنا، أنا لم أفشل 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 بفعالية في مساعدة ذاته وفهم مشاعره، وأن يكون طرفا مشاركا في عملية الإرشاد وليس متلقيا سلبيا. ومن بين الخطوات التي تشعر الفرد بمساهمته في هذه العملية نذكر ما يلي:

1.4.3. تحدي المسلمات

يُعبّر المسترشد في كثير من الأحيان عن معاناته الحالية من خلال تصريحات متطرفة 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 تحدّيها، 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 أذكي 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 تشبع 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 أصناف المعرفيات التي لها ميل للقبول من طرف الآخرين، وميل إلى الإتقان 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 المسترشد هو أن يدخل التغيير والتليين على هذا التعاقد، من خلال التطرق إلى تموضع الخطاطات في التاريخ الشخصي للفرد. كما يتجلى تحديد الخطاطات المعرفية في تقنية السهم النازل، والتي من خلالها يرصد المرشد المنطق الكامن وراء معرفيات المسترشد، من خلال **"ماذا"** و**"لماذا"** متعددة، يكررها بشكل مهذب وبلطف، كما هو الشأن في المثال التالي:

المسترشد: **"لم يكن** علي أن أجيب زميلي بهذا الشكل.
المرشد : لنفترض أن الأمر صحيح، **ماذا** يعني لك أن لا تكون عادلا؟
المسترشد: لقد أسأت إليه وآلمته.
المرشد : إذا كانت هذه الحالة كما ذكرت، ما هو المشكل بالتحديد الذي يطرحه ذلك عليك؟
المسترشد: ليس لدي الحق في الإساءة للآخرين.
المرشد : نعم، ولكن **لماذا** هذا مهم جدا بالنسبة إليك؟
المسترشد: وإلا، 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 أجبت الناس بهذا الشكل سينفضون من حولي وأبقى وحيدا**.

3.4.3. حث المسترشد على الفعل والتجريب

تفيد هذه التقنية إشراك المسترشد في القيام بخطوات عملية والإقدام عليها من خلال وضع قدراته الشخصية، التي يعتقد أنه لا يستطيع الإتيان بها، موضع التجربة. فمثلا نطلب من المسترشد 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 المسترشد حول المنطق الذي يفكر به وشعوره بالعجز:

المسترشد: "لن أنجح **أبدا**"
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 المسترشد 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 انطباعك؟ ستسجل كل يوم عدد السطور أو الصفحات التي يمكنك قراءتها دون أن تشعر بالإرهاق. يمكننا أن نلاحظ ما إذا كان انطباعك حول عدم تحسنك مؤكداً، وأنك لست قادرا حتى على القراءة".

كل التقنيات السالفة 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 يرمي إلى تغيير الأفكار اللاعقلانية.

4. خلاصات

بما أن سبب مشاكل الفرد التوافقية هو ما يوجد في ذهنه أو ذاكرته من أفكار مشوهة ناتجة عن تعلّمات غير سوية، فإن شروط نجاح الإرشاد مبني على حسن إدارة الحوار، للوصول بالمسترشد إلى نقطة تعديل أفكاره أو تليينها بنفسه، وبذلك يحقق المرشد أحد شروط الإنصات، وهو أن يكون مرآة للمسترشد، يرى فيها نفسه بوضوح. وعليه، ليس هدف جلسات الإرشاد النفسي المبنية 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**: فأثناء الحصة الإرشادية، يتدخل المرشد مرارا من خلال توقيف الحوار، وإعادة تشكيل الجواب، وطرح أسئلة مرنة وغير محرجة، والتعليق على أقوال المسترشد... والإجابة بوضوح على أسئلته.

- **إن المرشد يتبنى أسلوبا تربويا وواضحا**: فالمرشد يخبر المسترشد بكل التفسيرات التي يمكن أن تساعد على فهم اضطراباته. يفسر أيضا **"لماذا"** و**"كيف"** تستعمل المواقف والمناهج في الإرشاد النفسي. ويَعتبر الإرشاد المبني على تقنيات العلاج النفسي المعرفي أن الشخص المطلع جيدا على صعوباته وعلى وسائل مقاومتها، يطور إحساسا بمراقبة الوضعية وضبطها، ويصبح عنصرا مساهما في تجاوز صعوباته بفعّالية.

- **يتبنى المرشد أسلوبا تحاوريا**: من خلال وضع الأسئلة، ووضع يقينيات المسترشد موضع التساؤل، والامتناع التام عن الوعظ أو النصح المباشر. فهدف المرشد هو تدريب المسترشد على إعادة
تقييم معرفياته بشكل واقعي ومتوافق، من خلال تبني توجّه تحاوري يتمثل في استدراج المسترشد، بواسطة أسئلة متكررة، إلى الوعي بمبالغته في بعض وجهات نظره واقتناعه بأفكار غير مبررة منطقيا، وغير متلائمة واقعيا.

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 برويّة 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 الإنصات، بل أن يكون المنصت متشبعا بها. ويبقى الهدف من الإنصات هو تغيير نظرة الفرد إلى ذاته وإلى الواقع، من خلال أساليب تحاورية، لا تعمل على تعليمه معارف جاهزة أو الاعتماد على النصح أو على تقليد ما يفعله الآخرون، بل تعليمه أساليب تفكير جديدة وكيفية تحقيق التطور الذاتي من خلال مساهمته الفعلية في هذه السيرورة.

بيبليوغرافيا

بحير، سعيد. (1996). **علم النفس وقضايا الإنسان**. فاس: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية – ظهر المهراز.

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).

زغبوش، بنعيسى. (2008أ). إستراتيجية معالجة المعلومات في العلاج المعرفي. ضمن: مجموعة من المؤلفين: **سيكولوجية الطفل: مقاربات معرفية**. الرباط: منشورات مجلة علوم التربية: 12

زغبوش، بنعيسى. (2008ب). **الذاكرة واللغة: مقاربة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية**. إربد: عالم الكتب الحديث.

زهران، حامد عبد السلام. (1980). **التوجيه والإرشاد النفسي**. القاهرة: عالم الكتب.

شكور، جليل. (1990). الإرشاد النفسي-المدرسي ودور الاختصاص النفسي. مجلة الثقافة النفسية: 4 (1)، (24-27).

عنيمي، الحاج. (1997). من المعرفة إلى المعرفية. فاس: **مجلة معرفية**: **1**. (72-79).

معتز سيد عبد الله ومحمد السيد عبد الرحمن (1997). إعداد مقياس "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**, Gaëten 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 Jersy: 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° 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