إعداد مرهف كمال الجاني
المنتدى التربوي الجامعي في سورية
رابطة الطلبة السوريين في مصر
منتدى الطلبة السوريين في مصر
morhafsyria@hotmail.com

الجامعة الإسلامية - غزة
عمادة الدراسات العليا
كـــــلـــيـــة الـــتربية

واقع الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة

دراسة مقارنه

رسالة ماجستير مقدمة من

الطالب/ أحمد إسماعيل البرديني

إشراف

الأستاذ الدكتور/ فؤاد علي العاجز

قدمت هذه الدراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية

بكلية التربية في الجامعة الإسلامية - غزة

1427هـ - 2006م

إهداء

- **إلى روح جدي الأكبر القاضي شرف الدين يحي البرديني شيخ الحرم النبوي الشريف في جمادي الآخرة عام ٩٢٣ هـ ١٥١٧م.**
- **إلى حفيدي أحمد ولكل أحمد عرفته في حياتي وأنار لي بالمحبة الطريق.**
- **إلى زوجتي وأبنائي الدكتور شادي والدكتور شريف ونايف ووحيدتي.**
- **إلى إخواني الكثر – من غير ذي صلة رحم – الذين دعموني بخالص الدعاء.**
- **إليهم جميعا أهدي هذا الجهد العلمي سائلا المولى عز وجل أن يكون علما ينتفع به.**

{ شكر وتقدير }

الحمد لله دائما وأبدا، خلق الإنسان وعلمه البيان والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

وامتثالا لقول الله عز وجل : (ومن شكر فإنما يشكر لنفسه) "النمل : ٤٠" فإنني أشكر الله عز وجل على توفيقه وإعانته لي على إتمام هذا البحث.

وسبحان من خص فريقا بخصائص شرفوا بها على جنسهم، ولا خصيصة أشرف من العلم، بزيادته صار آدم مسجودا له وبنقصانه صارت الملائكة ساجدة.

وأتقدم بشكري وتقديري لعمادتي الدراسات العليا وكلية التربية بالجامعة على رعايتهم لطلبة الدراسات العليا.

كما أتقدم بالشكر والتقدير والعرفان بالفضل لأهله للأستاذ الدكتور/ فؤاد العاجز أستاذ أصول التربية ورئيس قسم أصول التربية بالجامعة الإسلامية، لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة، وعلى ما أولاني إياه من صبر جميل وتوجيه مفيد، ونصح سديد... فقد كان لدقة توجيهاته وملاحظاته كل الأثر الطيب مما جعل الصعب سهلا فجزاه المولى عز وجل عني خير الجزاء.

والشكر موصول للأستاذين الكريمين: الدكتور/ محمد عثمان الاغا أستاذ أصول التربية المساعد بالجامعة الإسلامية، والدكتور/ جميل عمر نشوان أستاذ أصول التربية المساعد بجامعة الأقصى، لتفضلهما بمناقشة هذه الرسالة وإثرائها بملاحظاتهما القيمة والتوجيهات السديدة.

وأتقدم بالشكر إلى المرشدين والمرشدات التربويين في مدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث بغزة.

وأتقدم بالشكر للدكتور / محمود الأستاذ - بجامعة الأقصى لما قدمه لي من عون في المعالجات الإحصائية.

كما وأتقدم بالشكر الجزيل إلى جيراني وأحبائي في الله هم كثر وأبرزهم: الأستاذ الدكتور/ أحمد ذياب شويدح، والأستاذ الدكتور/ محمد أحمد عوض، والأستاذ الدكتور/ جاسر حسن صرصور، وصديقي اللواء/ أبو خالد البرديني، والذين دعموني بكل المحبة والدعاء حتى أكتمل هذا البحث بهذه الصورة، سائلا الله لهم جميعا السداد والخير ودوام التوفيق للجميع.

والحمد لله رب العالمين ...

المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
إهداء	ب
شكر وتقدير	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ز
قائمة الأشكال	ط
قائمة الملاحق	ي
ملخص الدراسة باللغة العربية	ك
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	م
الفصل الأول **الإطار العام للدراسة**	
المقدمة	٢
مشكلة الدراسة	٨
فرضيات الدراسة	٩
أهداف الدراسة	١٠
أهمية الدراسة	١٠
حدود الدراسة	١١
مصطلحات الدراسة	١١
الفصل الثاني **الإطار النظري (خلفية الدراسة)**	
مفهوم التوجيه والإرشاد التربوي	١٦
أهداف الإرشاد التربوي	٢٠
أهمية الإرشاد التربوي	٢١
خصائص المرشد الفاعل	٢٢
التطور التاريخي للتوجيه والإرشاد	٢٥

أ - حركة التوجيه التربوي	٢٧
ب - حركة التوجيه المهني	٢٨
ج - حركة الإرشاد العلاجي	٢٨
د - حركة القياس النفسي	٣٠
هـ - الإرشاد النفسي والنمو النفسي	٣١
و - التوجيه والإرشاد التربوي	٣٢
أدوار المرشد	٣٥
أسس التوجيه والإرشاد	٤٠
المعلومات اللازمة للإرشاد	٤٤
مراحل عملية الإرشاد التربوي	٤٥
الإرشاد الجماعي	٤٨
مشكلات النمو وأساليب الإرشاد فيها (مشكلات الطفولة – مشكلات المراهقة)	٥٤
مراحل نمو المسترشد والخدمات الإرشادية	٧٤
التوجيه والإرشاد في فلسطين	٧٩
الفصل الثالث **الدراسات السابقة**	
الدراسات العربية	٩٠
الدراسات الأجنبية	١١٥
التعليق على الدراسات السابقة	١٢٥
الفصل الرابع **إجراءات الدراسة**	
منهج الدراسة	١٣١
مجتمع الدراسة	١٣١
عينة الدراسة	١٣٣
أداة الدراسة	١٣٤

صدق الإستبانة	١٣٥
تطبيق الإستبانة	١٤٢
المعالجات الإحصائية	١٤٣
الفصل الخامس **نتائج الدراسة وتفسيراتها**	
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	١٤٤
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث (أ)	١٥١
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث (ب)	١٥٤
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث (ج)	١٥٦
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث (د)	١٥٨
التوصيات والمقترحات	
التوصيات	١٦٢
المقترحات	١٦٣
مراجع البحث	١٦٤
الملاحق	١٧٥

قائمة الجداول

الصفحة	اسم الجدول	رقم مسلسل
١٤٨	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية والترتيب لفقرات مجال مشكلات الإدارة والهيئة التدريسية	(14)
١٤٩	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية والترتيب لفقرات مجال مشكلات وظروف عمل المرشدين	(15)
٢٠	الفروق بين المتوسطات الحسابية للمشكلات التي تواجه المرشدون الدولية تعزى لمتغير الجنس	(1)
١٣٢	إحصائية بإعداد المدارس والمرشدين التربويين في مدارس مديريات التربية والتعليم العام في محافظات غزة	(2)
١٥١	نتائج اختبار شيفيه Scheffe test للتعرف إلى اتجاه الفروق والدلالة في الدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه المرشدون	(16)
١٣٣	المعلمون/ المرشدون على المشكلات في المدارس الدولية التي تعزى لمتغير الجنس	(3)
١٣٤	نتائج اختبار (T) للفروق بين استجابات مرشدي المدارس الحكومة والوكالة تبعا لنوع المدرسة (حكومة- وكالة)	(4) (17)
١٣٦	نتائج اختبار (T) للفروق بين استجابات مرشدي المدارس الحكومة والوكالة تبعا للمرحلة التعليمية	(5) (18)
١٣٨	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال لتعرف الكشف عن اتجاه الفروق ودلالتها في الدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه المرشدون	(6) (19)
١٣٩	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال الإعداد والتدريب والدرجة الكلية للمجال	(7)
١٥٩	نتائج اختبار شيفيه البعدي Scheffe test للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالتها في الدرجة الكلية للمجال المنطقة التعليمية	(20)
١٣٩	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال الإدارة والهيئة التدريسية والدرجة الكلية للمجال	(8)
١٤٠	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال ظروف عمل المرشدين والدرجة الكلية للمجال	(9)
١٤١	ثبات الإستبانة كما يوضحه معامل ألفا كرونباخ.	(10)
١٤٢	ثبات الإستبانة كما توضحه التجزئة النصفية	(11)
١٤٤	نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمجالات ككل لمشكلات الإرشاد التربوي	(12)
١٤٦	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية والترتيب لفقرات مجال الإعداد والتدريب	(13)

قائمة الأشكال

مسلسل	اسم الشكل	رقم الصفحة
(1)	الهيكل الإداري للإرشاد والتوجيه في دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث	٨٥

قائمة الملاحق

مسلسل	اسم الملحق	رقم الصفحة
(1)	الإستبانة في صورتها الأولية	١٧٦
(2)	قائمة بأسماء الأساتذة الذين قاموا بتحكيم الإستبانة	١٨٠
(3)	الإستبانة في صورتها النهائية	١٨١
(4)	كتاب موجه من عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية إلى وزارة التربية والتعليم	١٨٢
(5)	موافقة وزارة التربية والتعليم على تطبيق الإستبانة	١٨٣
(6)	كتاب موجه من عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية إلى إدارة برنامج التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية	١٨٤

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الإرشاد التربوي في المدارس التابعة للحكومة ووكالة الغوث الدولية في محافظات غزة وعلى ابرز المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين والحلول المناسبة ولتحقيق أهداف الدراسة تم وضع الأسئلة التالية: ما واقع الإرشاد التربوي في تلك المدارس؟ وما دور المرشد التربوي فيها، ثم هل هناك اختلاف في المشكلات التي يواجهها المرشدون التربويون في المدارس الحكومية والوكالة تعزى لمتغير الجنس، المنطقة التعليمية، وجهة الإشراف والمرحلة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبة هذا المنهج لمثل هذا النوع من الدراسات التربوية، وبلغت عينة الدراسة (269) مرشدا ومرشدة من مدارس الحكومة والوكالة.

واعد الباحث إستبانة مكونة من (45) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات هي: مجال المشكلات التي تتعلق بالإعداد والتدريب، والإدارة والهيئة التدريسية، وظروف عمل المرشدين.

وتم التحقق من صدق الإستبانة باستخدام صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، وتم التأكد من ثباتها عن طريق التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ حيث بلغ (0.92) وتم معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: -

1. هناك اتفاق وتباين في ترتيب أولويات المشكلات التي تواجه المرشدين وبالنسبة للمجالات أتضح أن جميع مجالات الإستبانة مرتبطة ارتباطا ذو دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للإستبانة، وقد حصل مجال الإدارة على نسبة مئوية مقدارها (92%) وهي نسبة كبيرة جدا واحتلت الترتيب الأول، ومجال المشكلات في ظروف عمل المرشدين حصل على نسبة مئوية (87%) وهي نسبة كبيرة واحتلت الترتيب الثاني، ومجال مشكلات الإعداد والتدريب وحصل على نسبة مئوية مقدارها (76%) وهي نسبة كبيرة واحتلت الترتيب الثالث.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مشكلات الإعداد والتدريب وظروف عمل المرشدين يعزى لمتغير الجنس، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مشكلات الإدارة والهيئة التدريسية لدى المرشدين تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مشكلات الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية ومشكلات ظروف العمل ترجع لمتغير المنطقة التعليمية، ولكن

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مشكلات الإعداد والتدريب تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، ولصالح المنطقة الوسطى.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مشكلات الإعداد والتدريب تعزى لمتغير جهة الإشراف بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مشكلات الإدارة والهيئة التدريسية ومشكلات ظروف العمل ترجع لمتغير جهة الإشراف ولصالح مرشدي الوكالة.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مشكلات الإعداد والتدريب و الإدارة والهيئة التدريسية وظروف عمل المرشدين في المدارس الحكومية ومدارس الوكالة يعزى لمتغير المرحلة التعليمية.
6. هناك اتفاق في بعض مجالات المشكلات التي يواجهها المرشدون في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث ومنها مجال مشكلات الإعداد والتدريب وظروف عمل المرشدين والإدارة والهيئة التدريسية (تعزى لبعض المتغيرات)، وأما المجالات التي اختلفت فيها فهي مجال الإدارة والهيئة التدريسية ويعزى لعامل الجنس ولصالح الذكور.

أوصت الدراسة بعدة توصيات وأهمها:-

1. زيادة الاهتمام لبرامج الإرشاد التربوي في المدارس، والتركيز على تدريب وتأهيل المرشدين علميا ومهنيا وبالأخص في مدارس وكالة الغوث.
2. تعيين مرشدين تربويين بحيث يكون مرشد تربوي على الأقل لكل مدرسة بدلا من مرشد تربوي لمدرستين لما في ذلك من أهمية لمتابعة أحوال الطلبة والطالبات دراسياً ونفسياً واجتماعياً.
3. بناء برامج إرشادية في المدرسة بحيث يكون هناك الإرشاد النفسي والاجتماعي والأكاديمي ويشرف عليه إختصاصيون لان لكل مجال مشرفوه ولا يحل احدهم مكان الآخر.
4. زيادة تبادل الخبرات والتنسيق بين الإدارات المشرفة على الإرشاد التربوي في وزارة التربية ووكالة الغوث بهدف تطوير مهارات المرشدين التربويين.
5. تفعيل دور المرشدين من خلال الأنشطة المدرسية والإذاعة المدرسية وصحف الحائط والمجلات المدرسية.
6. العمل على إنشاء جمعيات ترعى جهود وخبرات المرشدين والمرشدات والعاملين في حقل الإرشاد التربوي في كل الوطن.

Abstract

The study aimed to explore the reality of educational counseling in the governmental and UNRWA school in Gaza governates, also the most important problems that face the counselors and its solutions. In order to answer these questions the researcher put the following questions:.

- What is the reality of educational counseling in these school, and
- What is the role of counselors?
- Are there any differences in the problem- that the counselor faces- attributed to:

§ Gender, educational area, stage and kind of supervision.

§ What are the solutions for these problems according to counselors point of view.

The researcher used the descriptive and analytical method, and he used a sample consisted of 269 counselors in the governmental and UNRWA schools.

The researcher prepared a questionnaire. Consisted of (45) items covered three domains:

a. Problems that related to the preparation and training.
b. The educational staff and administration.
c. The circumstances of work of the counselors.

The researcher preformed all the psychometric requirements of the tool, including reliability and validity, are as he used spilt half reliability and value of Alpha cronbach: (0.92), then he started the statistical analysis by using SPSS program.

The results show:

1. The items of the questionnaire, and its domains correlates with total score, it was found that the most problems that faced the counselor is related to administration issues 92%, the atmosphere and the work's circumstances was the second 87% and the third domain was the training 76%.
2. No significant differences at the level 0.05 in the domain of training variable attributed to gender but the gender variable was significant in the domain with regard t administrative issues.
3. No significant difference at the level 0.05 in the administration problems and work circumstance attributed to educational area, but it was found that these is significant difference at the level 0.05 in the counselors training attributed to educational area at the level 0.05.
4. No significant differences at the level 0.05 with regard the counselors training attributed to the kind of supervision.
5. No significant differences at the level 0.05 in all three domains attributed to educational stage.
6. There are similarities between the problem domains that face the counselor in the governmental and UNRWA School, with regard the problems in the three domains.

Recommendations:

1. To give more attention the counseling programmes in the school, including more training to the counselors especially in UNWRA's schools.

2. To fix at least one counselor for each school instead of one for 2/schools, this will give the chance for the counselor for proper follow-up of the children.
3. Building new counseling programmers as these is need for social and psychological counseling, under supervision of some specialists.
4. To exchange experiences between the administration in the government. And in the UNRWA schools.
5. To empower the role of the counselors in some activities at school, like school broad coast, wall paper and posters.
6. To establish new association that can take care of counselors who work in the field in the country.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- **المقدمة.**
- **مشكلة الدراسة.**
- **فرضيات الدراسة.**
- **أهداف الدراسة.**
- **أهمية الدراسة.**
- **مصطلحات الدراسة.**
- **حدود الدراسة.**

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة: -

يتميز عصرنا الذي نعيشه بمواجهتنا بتغيرات وتطورات مذهله في حياتنا وفي طـــرق معيـــشتنا وعملنا وتربيتنا وتعليمنا، مما يترتب عليه التفكير جديا في الطرق التربوية وفي التعليم المـــواتي والملبي لحاجاتنا وقدراتنا.

(وعصرنا الحاضر يواجهنا بتغيرات فبدلا من تقديم نوع من التعليم المنظم لفئـــة خاصـــة مـــن صغار الأفراد، صار التعليم المستمر والتعليم المعاصر ينشران برنامجيهما ويوزعانهمـــا علـــى مدى حياة الأفراد ومثل هذا يقال عن تعليم الكبار وعلم المكتبات والـــنظم الإعلاميـــة الحديثـــة وبرامج التعليم الذاتي وغيرها من البرامج التي لا تقتصر على فئة معينة من المجتمع، بل تشمل جميع طبقاته وأفراده، ومن هنا تظهر الحاجة للخدمات التوجيهيـــة والإرشـــادية لتقـــديمها عنـــد منعطفات التغير والتطور التي لا تشمل التربية والتعليم فحسب، بل تتعداهما إلى جميـــع منـــاحي الحياة في وقتنا الراهن، ومن هنا كان لزاما على التوجيه والإرشاد التربوي والنفسي أن يتطـــور علما وسلوكا ليواكب تطـــور العـــالم الـــذي نحـــن فيـــه نعـــيش ونعمـــل ونـــتعلم). (يـــالجن والقاضي:1997:420-421).

كما وينبغي أن نلاحظ أن الاتجاهات الحديثة في التربية المعاصرة أمـــر معقـــد لأنهـــا تتـــضمن مجموعه من الاتجاهات والأفكار والميول وغيرها من العوامل المادية والبشرية تتداخل معظمها أو كلها مع بعضها في تحديد صياغة العمليات التربوية الديناميكية لنمو وتقدم المجتمع الإنساني، وحيث أن النظرة التي تتبناها العملية التربوية تشير إلى أهمية التركيز على الطالب بدرجة أكبـــر من التركيز على المنهج الدراسي مما أتاحت الفرصة أمام نظريات الإرشاد التربـــوي للإســـهام بفاعلية في رفع المستوى التعليمي للطالب نتيجة توافقه الدراسي والاجتماعي والنفسي، وبالتـــالي أصبح لبرامج الإرشاد التربوي مكانة هامة في العملية التربوية من أجل بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة والمتزنة في مختلف جوانبها. (العاجز:2001:1-2000).

ولما كان المواطن الصالح هو الفرد الذي يقدر واجبه نحو وطنه وواجبـــه نحـــو بنـــي جلدتـــه ويتصف بأنه يقدس القيم الديمقراطية ويعتمد عليها فيما يخطوه من خطوات، ويجاهد في ســـبيل حل مشكلات العصر الذي يعيش فيه، ويعي المسؤوليات التي يتحملها ويلم بالعلاقـــات البـــشرية

التي توصي بها النظم الديمقراطية، ويتسلح بالمعلومات والمهارات والقدرات الضرورية للمجتمع والمساعدة على التقدم.(محمد رمضان وآخرون: 1957: 200).

ونشا الإرشاد النفسي نتيجة التقاء عدة تيارات فكرية كان من أهمها الصحة النفسية، والتوجيه التربوي والمهني، والعلاج النفسي، والخدمات الاجتماعية حيث تشترك جميعها في خدمة الفرد والجماعة، وتحقق الشمولية لهذا المجال الذي أصبح يتقدم كل هذه التخصصات في مساعدة الفرد على التغلب على صعوباته المتعلقة بالدراسة والمهنة وعلاقاته الاجتماعية والشخصية، وعليه فان التوجيه والإرشاد علم، وفن، وممارسة، وتربية، وتعليم.(الحواجري: 2003: 4).

أما الإرشاد التربوي فهو عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه واختيار الدراسة والمناهج والمواد المناسبة واستكشاف المستقبل التربوي العام. ويتناول الإرشاد التربوي مشكلات المتفوقين، والضعف العقلي والتأخر الدراسي، ومشكلات النمو العادية للطلاب، ومشكلات اختيار نوع الدراسة والتخصص، ومشكلات نقص المعلومات عن الدراسة المستقبلية ومشكلات النظام وسوء التوافق التربوي والتسرب وكذلك مساعدة الفرد على مواجهة الصعوبات كافة التي تعوق تعلمه وتقدمه في النمو التربوي.(زهران: 2002: 419) و(زهران:1997: 278-279).

وآخرون نظروا إلى الإرشاد على انه "عملية ديناميكية بين مرشد ومسترشد، فالأول يسهم بشكل فاعل في توجيه المسترشد باستمرار إلى فهم ذاته عن طريق إدراكه لمدى قدراته واستعداداته وميوله ومهاراته، وفهم المشكلات التي تواجهه مهما يكن نوعها".(خطاب: 1986: 45).

ويعد الإرشاد التربوي أحد المجالات التطبيقية لعلم النفس فهو يقوم على أسس علمية ويحتاج إلى مهارات وخبرة وتدريب ويستمد جذوره من تفاعل معارف تنتمي لعديد من المجالات تتضمن علم النفس والاجتماع والتربية والاقتصاد فكل من هذه العلوم أسهم على هذا النحو أو ذاك في نشأة الإرشاد التربوي وما يزال كل منه يسهم في نموه وتطوره كعلم أو مهنة يتطلب الإرشاد التربوي معرفة في طرق تطبيقه ودراية في الاستفادة من تقنياته وعلومه والاستفادة من الوقت والإمكانات المتوفرة للمرشد والأجهزة والمكان. كما وأنه يتطلب من المرشد أن يتصف بالمرونة الكافية والخبرة اللازمة للتنويع في أساليب التوجيه والإرشاد.(الأسدي وإبراهيم: 2003: 7).

ومن هنا يؤكد الباحث أن الإرشاد النفسي المدرسي يشغل مكانة كبيرة في التربية الحديثة التي جعلت التلميذ محوراً للعملية التربوية، وحولت المدرسة الحديثة من الاقتصار على تدريس مناهج ومقررات إلى رعاية التلاميذ من جميع الجوانب الجسمية، والنفيسة، والاجتماعية، والروحية وأدى هذا التحول إلى زيادة دور المعلم في تنمية الصحة النفسية للتلاميذ وزيادة دور

الخدمات الاجتماعية والنفسية في العملية التربوية. وأصبحت وظيفة المرشد النفسي من الوظائف الأساسية في المدرسة الحديثة التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ على تنمية أنفسهم ووقايتهم من الانحراف وعلاج مشاكلهم من خلال العملية التربوية ومساعدة الإدارة المدرسية والمعلمين وأولياء الأمور على أن يقوموا بمسئولياتهم في تنمية التلاميذ ووقايتهم من الانحراف وعلاج مشاكلهم مما جعل مهمة المرشد التربوي لا تقل أهمية عن مهمة المعلم في المدرسة الحديثة.(زهران: 2001: 6).

لذا فان للمرشد التربوي أثرا هاما في تكوين المواطن الصالح وغرس المواطنة عند النشء، فالمرشد التربوي هو ذاك المتخصص أو المهني الذي يفترض فيه القيام بمساعدة آخرين بطرق تتسم بالفاعلية والاهتمام، في إطار المهمات المناطة به في مؤسسات الخدمات الضرورية في مجالات التربية والتعليم والمساعدة في التوصل إلى إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات الاجتماعية. ولقد أصبح الإرشاد التربوي من التخصصات الهامة في الوقت الحاضر وذلك لازدياد حاجة أفراد المجتمع للعون والمساعدة، ولتعاظم المشكلات الاجتماعية في المجتمعات الإنسانية.(الزيود: 2002: 197).

وضمن نفس السياق فان المدرسة هي المؤسسة التربوية الرسمية التي تقوم بعملية التربية ونقل الثقافة المتطورة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسميا، وعقليا، وانفعاليا، واجتماعيا، والمدرسة مسئولة عن النمو النفسي السوي والتنشئة الاجتماعية السليمة وتدعيم الصحة النفسية لدى الدارسين، وهي أهم المؤسسات المسئولة عن الإرشاد التربوي للطلاب، وذلك لان التربية نفسها تتضمن عملية توجيه وإرشاد، لدرجة أن الكثيرين يربطون في الإرشاد التربوي بين عملية التعلم التي تحدث في الفصل وعملية التعلم التي تحدث في مكتب الإرشاد ويرون أن على المعلم أن يمارس عملية الإرشاد، وإن على المرشد أن يمارس عملية التدريس وان يلم كل من المعلم والمرشد بعملية التعلم وطبيعة المتعلم والموقف التعليمي، ولكن على الرغم من هذا فلا يمكن القول أن الإرشاد تربية وان التربية إرشاد كما يقول البعض، لان لكل من التربية والإرشاد طرقه ووسائله الخاصة. وعلى العموم فان اقرب مجالات الإرشاد النفسي إلى عمل المعلم هو الإرشاد التربوي لدرجة أن البعض يرون أن كل معلم لابد أن يكون معلما- مرشدا.

في الواقع الإرشاد التربوي يحتل أكبر اهتمام في برنامج الإرشاد النفسي في المدارس.(زهران:2002: 419).

وعلى نطاق المدرسة أيضا، يهتم الإرشاد بمشكلات الطلبة الأسوياء الذين يطلبون المساعدة أو يكونون بحاجة إليها، لمعالجة المشكلات وحلها قبل أن تتفاقم وتتحول تدريجيا إلى مشكلات اعقد قد تؤثر على جوانب مختلفة من شخصياتهم.(الأسدي وإبراهيم: 2003: 16).

كما ونجد أن الهدف الأساسي للإرشاد هو مساعدة الأفراد الذين يشكون بعض الخلل في سلوكهم من اجل تغيير ذلك السلوك. وتشكل محاولة الوصول إلى أبعد حد ممكن في استغلال طاقات الفرد وامكاناته احد أهداف العملية الإرشادية. والعملية الإرشادية تقوم أساسا على المرشد والذي ينبغي أن يتبع أسلوبا يقوم من خلاله بالتعرف على السلوك السوي وغير السوي حيث أن الحالات تختلف من شخص لآخر، إلا أنه من خلال النظرية الإرشادية يقوم المرشد بوضع الفرضيات عن أسباب السلوك.(الأسدي وإبراهيم: 2003:7).

وتتكامل أهداف الإرشاد التربوي مع أهداف الإرشاد النفسي بصفه عامة من جهة وأهداف العملية التربوية من جهة أخرى، والهدف الرئيس الخاص للإرشاد التربوي هو تحقيق النجاح تربويا، وذلك عن طريق معرفة التلاميذ وفهم سلوكهم ومساعدتهم على الاختيار السليم لنوع الدراسة ومناهجها وتحقيق الاستمرار في الدراسة وتحقيق النجاح فيها وحل ما قد يعترض ذلك من مشكلات.

ومن أهدافه أيضا التطلع المستقبلي والتخطيط للمستقبل التربوي للطلاب، في ضوء دراسة الماضي والحاضر التربوي ورسم الخطة للمستقبل التربوي.(زهران:2002: 419).

وضمن السياق التاريخي والزمني لارتباط قطاع غزة بجمهورية مصر العربية تخبرنا الأدبيات التربوية عن بزوغ الاهتمام بالإرشاد التربوي عندما كان لجمهورية مصر العربية السبق في تبني وزارة التربية والتعليم المصرية في عام "1957" اختيار عدد من مدرسيها وعهدت بهم إلى كلية التربية بجامعة عين شمس لتأهيلهم في ميدان التوجيه، فنظمت الكلية لأول مرة في تاريخ مصر برنامجا دراسيا في التوجيه النفسي والتربوي والمهني... لتخريج فئة من الاختصاصيين التربويين ليوزعوا على المناطق للإشراف على برامج التوجيه في المدارس. (جلال:1957: 197-198).

وبعد عقدين من الزمان تقريبا أصبح الإرشاد التربوي جزءا رئيسيا في أي نظام تربوي حيث قامت المؤسسات التربوية بتعيين إختصاصيين في الإرشاد والتوجيه للإرشاد بالمدارس، كما تم عقد الدورات التدريبية الخاصة بالتوجيه والإرشاد للمعلمين الراغبين في ذلك وذوي الكفاءة لتطبيق برامج التوجيه والإرشاد بحسب الإمكانات المتاحة وتقديم الخدمات الإرشادية للطلاب لمساعدتهم على حل مشاكلهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية.

إن نجاح العمل الإرشادي بالمدرسة يعتمد إلى درجة كبيرة على فاعلية المرشد - المرشدة وترتبط هذه الفاعلية بعوامل منها مهارته في الاتصال وهي مهارات قابلة للتعديل والاكتساب عن طريق برامج التدريب المناسبة.

إن تحسين فاعلية الإرشاد أمر ضروري للعملية التربوية بمجملها، كما أن مستقبل الإرشاد يعتمد على توفير بيانات محسوسة حول فوائده ومحدداته.(العاجز: 2001: 6).

وفيما يتعلق بشعبنا الفلسطيني يتضح أن عوامل التشرد والتهجير وفقد الهوية السياسية والضغوط الاقتصادية وما يتبعها من ظواهر فقدان العمل وتفشي البطالة كان لها أثر كبير في فقدان الأمن النفسي لدى الأفراد هذا بالإضافة إلى التغيرات الثقافية الجديدة التي تسربت إلى بعض الشباب من المجتمع الإسرائيلي وما تبعها من عدم توافق خلقي وانحرافات سلوكية غير مألوفة.

إن اهتزاز قيم الحق والعدل والخير يؤدي إلى اهتزاز شعور الفرد بنفسه. وان ظلام الرؤية للمستقبل تجعل الفرد يفقد شعوره بالأمن النفسي ليحل محله الشعور باليأس والقنوط والسخط والغضب على مجتمعه وحتى على نفسه، لذا وقع على المرشد دور كبير وتقع عليه مسؤوليات ذلك التفكك والتدهور الاجتماعي وعليه المساهمة في إعادة بناء هذا المجتمع.(عبد المنعم: 3:2003)

كما وان حاجة الشعب الفلسطيني إلى خدمات الإرشاد والتوجيه تعد اكبر من حاجة غيره، خاصة الشباب الصغار والكبار منهم، نظرا للظروف الخاصة التي يعيشونها والتي أسفرت عن وقوعهم فريسة للإضطرابات النفسية والاجتماعية، إضافة إلى كونهم ينفردون بصراعاتهم النفسية الخاصة، ولعل خدمات التوجيه والإرشاد التي من المتوقع تقديمها لهم أن تساهم في متابعة مسارهم النمائي. فالشباب في مراحل التعليم المختلفة يمرون بمراحل نمائية بالغة الدقة ويحتاجون إلى تفهم واضح ودقيق، بهدف تقديم المساعدة اللازمة حتى يتمكنوا من اجتيازها بسلام وأمان، هذا مع الأخذ بالاعتبار محاولة تضييق الفجوة الكبيرة بين أمالهم وطموحاتهم وتوقعاتهم من جهة وبين واقعهم الحياتي من جهة أخرى.

لذلك كله أصبح في حكم الواقع الذي لا مناص منه أن تقديم الخدمات التوجيهية والإرشادية للشباب الفلسطيني بصفة خاصة تبقى ضرورة ملحة من خلال مد يد العون لهم كي لا تهدر طاقاتهم وتعطل مجهوداتهم وكي توجه إلى ما يناسبها من أداء عن طريق مساعدتهم في أن يؤهلوا أنفسهم بما يتناسب وإمكاناتهم وقدراتهم الذاتية، كما انه من الممكن مساعدة هؤلاء الشباب على مواجهة المتغيرات الجديدة والمتوقعة من خلال خلق المناخ المناسب لتحقيق ذواتهم وتطوير قدراتهم الشخصية.(الخطيب: 1998: 3-4).

وبتحقيق السلطة الوطنية السيادة على الجزء المتاح لنا من الوطن بدأ الاهتمام واضحا بكافة مناحي الحياة وخصوصا النواحي التعليمية بجميع جوانبها، الأمر الذي جعل السلطة تهتم بالإرشاد التربوي فعملت وزارة التربية والتعليم على دخول المرشد التربوي إلى المدارس الفلسطينية في العام 1996 حيث تم تعيين عدد من المرشدين للعمل في المدارس يناط بهم مهمة أعمال الإرشاد التربوي وفق شروط محددة وهي أن يكون المرشد حاصلاً على بكالوريوس إرشاد أو خدمة اجتماعية أو علم نفس وخبرة لا تقل عن سنتين.

ولقد توالى تعيين مرشدين تربويين في المدارس بجميع مراحلها حتى أصبح في العام (1999_2000) ما يزيد عن (105) مرشدا ومرشدة في مدارس محافظات غزة بجميع مراحلها. (العاجز:3:2001).

كما كانت هناك خطوة في الاتجاه الصحيح خطتها دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بغزة بتعيين عدد (109) من المرشدين في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وعددها (109) مدرسة لينضموا إلى زملائهم المعلمين/ المرشدين الذين يشرف على عملهم الإرشادي قسم التوجيه والإرشاد ممثلا بمشرف التوجيه والإرشاد، والمرشدين التربويين بالمناطق التعليمية الخمسة بقطاع غزة. وبالرغم من أن تعيين هؤلاء المرشدين ضمن برنامجين أحدهما بتمويل فرنسي لمدة سنة ونصف ويضم (24) مرشدا، والثاني بتمويل كندي لمدة سنة ويضم (85) مرشدا فان هذه الخطوة قد جاءت في الوقت المناسب نظرا لحاجة الميدان الماسة في مجال التوجيه والإرشاد وضرورة وجود مرشد متخصص ومتفرغ للعمل الإرشادي، للتعرف على الصعوبات التي تواجه المعلم/ المرشد والأعباء التي تواجهه في تنفيذ العمل الإرشادي باعتباره في الأساس معلم مادة أو معلم فصل وفي هذا المقام يمكن القول أن مستقبل العمل الإرشادي هو مستقبل مشرق ومبشر وهذا ليس تفاؤلا زائدا بل إشارة تنطوي على وقائع وتلميحات نظرا للجهود التي يبذلها قسم التوجيه والإرشاد في دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث والتي تلاقي التشجيع والدعم والمساندة من السيدة رئيس برنامج التربية والتعليم بالوكالة والمسئولين والخبراء بمعهد التربية بعمان بالأردن الذين أشادوا بالعمل الإرشادي والعاملين في قسم التوجيه والإرشاد بغزة، ثم أن تظافر الجهود ورفع قسم التوجيه والإرشاد لشعار العمل الجماعي التعاوني وجهود المعلمين/المرشدين الذين يعملون بهدوء.

وفي أحدث الإحصائيات نجد أن الضفة الغربية وغزة بهما (2190) مدرسة منها (1659) مدرسة حكومية، (273) مدرسة وكالة و(258) مدرسة خاصة في الضفة والقطاع.(حسب

إحصاءات 2005/2004)، أما برنامج الإرشاد فهناك حوالي (550) مرشـــدا يقـــدمون خدمـــة الإرشاد لحوالي (1000) مدرسة. (وزارة التربية والتعليم: 2:2000).

ويرى "شيرتز ستون" أن نقصان مشكلات الطلبة يشكل احد معـــايير نجـــاح برنـــامج التوجيـــه والإرشاد في المدرسة". (الأسدي وإبراهيم: 2003: 22).

وحيث أن الإرشاد التربوي حديث العهد في واقعنا التعليمي فآلية تطبيقه تجعله يواجه كثيرا مـــن المشكلات التي تنعكس بدورها على عمل المرشد التربوي وتأدية دوره على المستوى المطلوب، مما دفع الباحث لمحاولة تلمس الطريق لإجراء هذه الدراسة للتعرف على واقع الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وعقد المقارنة بينهمـــا والتعـــرف على المشكلات التي تواجهه واقتراح الحلول المناسبة لهذه المشكلات حتى يقوم المرشد التربوي بدوره على خير ما يرام.

مشكلة الدراسة: -

نظرا لحداثة الإرشاد التربوي في المدارس الفلسطينية ووجود العديد من المعوقات التي تحد من نجاح تطبيقه، فتكمن مشكلة الدراسة في أنها تسعى إلى التعرف على واقع الإرشاد التربوي فـــي المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة والصعوبات والمشكلات التـــي تواجه المرشدين التربويين وتعيق أداءهم لأدوارهم على الوجه الأكمل لخدمة العملية التعليميـــة وتحد أيضا من جدوى الخدمات التربوية والتعليمية التي تقدمها لهم المدرسة، وبالتـــالي الـــسعي إلى تحسين الدور الفاعل للإرشاد التربوي في تحسن العملية التعليمية وتفعيـــل أداء المرشـــدين التربويين لتحقيق أهداف المدرسة التعليمية والتربوية وتوثيق الصلة بـــين المدرســـة والمجتمـــع المحلي.

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

- ما واقع الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية والمدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول:

ما دور المرشد التربوي في المدارس الحكومية والمدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية فـــي محافظات غزة؟

السؤال الثاني:

ما ابرز المشكلات التي يواجهها المرشدون التربويون في المدارس الحكومية والمدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة؟

السؤال الثالث:

هل تختلف تقديرات المرشدين التربويين في المدارس الحكومية والمدارس التابعة للوكالة في محافظات غزة للمشكلات التي يواجهها المرشدون التربويون باختلاف:

أ- الجنس: (ذكر أو أنثى).

ب- نوع المدارس: (حكومة- وكالة).

ج- المرحلة التعليمية: (أساسية دنيا وعليا- ابتدائية وإعدادية).

د- المنطقة التعليمية: (مديرية الشمال-مديرية غزة- مديرية الوسطى- مديرية خان يونس- مديرية رفح).

متغيرات الدراسة: -

أولا: المتغيرات المستقلة:

1. الجنس وله مستويان: (ذكر، أنثى).
2. المنطقة التعليمية ولها مستويات: (مديرية الشمال-مديرية غزة- مديرية الوسطى- مديرية خان يونس- مديرية رفح).
3. المرحلة التعليمية ولها مستويات: (أساسية دنيا وعليا، ابتدائية وإعدادية).

ثانيا: المتغير التابع:

تحتوي الدراسة على متغير تابع واحد وهو المشكلات التي يواجهها المرشدون التربويون في مدارسهم، ثم قياس هذا المتغير من خلال الإجابة على فقرات الإستبانة ومن ثم معالجتها إحصائيا بالطرق اللازمة.

فرضيات الدراسة: -

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α =< 0.05) في تقدير المرشدين التربويين في مدارس الحكومة ووكالة الغوث الدولية في محافظات غزة للمشكلات التي تواجههم تعزى لمتغير الجنس (مرشدين- مرشدات).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α =< 0.05) في تقدير المرشدين التربويين في مدارس الحكومة ووكالة الغوث الدولية في محافظات غزة للمشكلات التي

تواجههم تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (مديرية الشمال-مديرية غزة- مديرية الوسطى- مديرية خان يونس- مديرية رفح).

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α =< 0.05) في تقدير المرشدين التربويين في مدارس الحكومة ووكالة الغوث الدولية في محافظات غزة للمشكلات التي تواجههم تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α =< 0.05) في تقدير المرشدين التربويين في مدارس الحكومة ووكالة الغوث الدولية في محافظات غزة للمشكلات التي تواجههم تعزى لمتغير نوع المدارس (حكومية- وكالة).

أهداف الدراسة:-

يمكن تحديد أهداف الدراسة فيما يلي:

1. دراسة واقع الإرشاد التربوي في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة.
2. التعرف إلى دور المرشد التربوي في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة.
3. التعرف إلى ابرز المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية.
4. الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (α=0.05) في تقدير المرشدين للمشكلات تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – المنطقة التعليمية – المرحلة التعليمية- جهة الإشراف).
5. تقديم مجموعة من التوصيات للجهات المشرفة المختصة تتضمن حلولا للمشكلات التي يواجهها المرشدون التربويون و المرشدات من وجه نظرهم.

أهمية الدراسة:-

1. تكتسب هذه الدراسة أهميتها لكونها إحدى الدراسات الأولية الوحيدة-في حدود علم الباحث- التي تجري المقارنة فيها بين الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة.
2. قد تفيد المرشدين التربويين في المدارس الحكومة ومدارس وكالة الغوث الدولية لتجاوز العقبات التي تحول دون أداء عملهم على النحو الجيد والمطلوب.

3. تساعد هذه الدراسة المخططين للتعليم في التعرف على المشكلات التي تعيق عمل المرشدين وطرق حلها- من وجهة نظرهم- لوضع خطط لتحسين ظروف عملهم وتلافي نواحي القصور لديهم.
4. قد تفيد الجهات المشرفة في المدارس الحكومية من خبرات الجهات المشرفة في مدارس وكالة الغوث الدولية في مجال الإرشاد التربوي، وكذلك قد تستفيد الجهات المشرفة في مدارس وكالة الغوث الدولية من خبرات الجهات المشرفة في المدارس الحكومية.
5. قد تسهم في تطوير الإرشاد التربوي في كل من المدارس الحكومية والوكالة.

حدود الدراسة:-

أجريت هذه الدراسة على الحدود التالية:

1. الحد الموضوعي: قد أجريت الدراسة، لدراسة واقع دور المرشدين التربويين والمشكلات التي تواجههم في عملهم وذلك من وجهة نظر المرشدين التربويين أنفسهم.
2. حدود المتغيرات: اقتصرت الدراسة على واقع الإرشاد التربوي وبيان تأثير متغيرات (الجنس، المنطقة التعليمية، المرحلة التعليمية، جهة الإشراف).
3. الحد الزمني: طبقت الدراسة في العام الدراسي 2005-2006 م.
4. الحد المكاني: قد جرت الدراسة على: (مديرية شمال غزة-مديرية غزة- مديرية الوسطى- مديرية خان يونس- مديرية رفح).
5. الحد المؤسساتي: أجريت الدراسة على مدارس وكالة الغوث الدولية الابتدائية والإعدادية واقتصرت الدراسة على مدارس الحكومة الأساسية الدنيا والأساسية العليا، حيث تم استثناء المدارس الحكومية الثانوية لعدم وجود نظير لها في الوكالة.
6. الحد البشري: أجريت الدراسة على جميع المرشدين التربويين والمرشدات في مدارس وكالة الغوث الدولية الابتدائية والإعدادية وفي مدارس الحكومة الأساسية الدنيا والأساسية العليا فقط.

مصطلحات الدراسة:-

المرشد التربوي:- هو الشخص المعين من قبل وزارة التربية والتعليم ليقوم بعملية إرشاد وتوجيه الطلبة في المدارس ومساعدتهم في تحقيق أكبر قدر من التكيف داخل المدرسة وخارجها.(العاجز:2001: 4).

الإرشاد التربوي:- هو عملية بناءه تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويـــدرس شخـــصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكـــي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه.(زهران:1982: 47).

المدارس الحكومية:- هي المدارس التابعة للإشراف المباشر إداريا وفنيـــا لـــوزارة التربيـــة و التعليم العالي الفلسطينية. (الإدارة العامة للتخطيط التربوي:2004: 4).

مدارس الوكالة:- أي مؤسسة تعليمية غير حكومية أو خاصة تديرها أو تشرف عليهـــا وكالـــة الغوث لتشغيل اللاجئين الفلسطينيين.(دائرة الإحصاء المركزية الفلسطينية:17:1997).

وتبنى الباحث في هذه الدراسة التعريفات السالفة الذكر.

المعلم المرشد:- هو معلم مادة يتلقى تدريبا أثناء الخدمة في معهد التربية بعمـــان لمـــدة عـــام دراسي كامل يصبح بعده مؤهلا للتعامل مع القضايا الإرشادية الخاصة بالطلبة علـــى مـــستوى صفه بشكل خاص وعلى مستوى المدرسة من خلال لجنـــة التوجيـــه والإرشـــاد (الحـــواجري: 2005)

الفصل الثاني

الإطار النظري (خلفية الدراسة)

- **مفهوم التوجيه والإرشاد التربوي.**
- **أهداف الإرشاد التربوي.**
- **أهمية الإرشاد التربوي.**
- **خصائص المرشد الفاعل.**
- **التطور التاريخي للتوجيه والإرشاد.**
  - **أ- حركة التوجيه التربوي.**
  - **ب- حركة التوجيه المهني.**
  - **ج- حركة الإرشاد العلاجي.**
  - **د- حركة القياس النفسي.**
  - **ه- الإرشاد النفسي والنمو النفسي.**
  - **و- التوجيه والإرشاد التربوي في عصرنا الحاضر.**
- **أدوار المرشد التربوي.**
- **أسس التوجيه والإرشاد.**
- **مراحل عملية الإرشاد التربوي.**
- **المعلومات اللازمة للإرشاد.**
- **الإرشاد الجماعي.**
- **مشكلات النمو وأساليب الإرشاد فيها.**
  (مشكلات الطفولة- مشكلات المراهقة)
- **مراحل نمو المسترشد والخدمات الإرشادية.**
- **التوجيه والإرشاد في فلسطين.**

الفصل الثاني

الإطار النظري (خلفية الدراسة)

تمهيد:

يعد الإرشاد التربوي أحد المجالات التطبيقية لعلم النفس فهو يقوم على أسس علمية ويحتاج إلى مهارات وخبرة وتدريب ويستمد جذوره من تفاعل معارف تنتمي لعديد من المجالات تتضمن علم النفس وعلم الاجتماع والتربية والاقتصاد والفلسفة والتربية البدنية فكل من هذه العلوم أسهم على هذا النحو أو ذاك في نشأة الإرشاد التربوي وما زال كل منها يسهم في نموه وتطوره كعلم أو مهنه، يتطلب الإرشاد التربوي معرفة في طرق تطبيقية ودراية في الاستفادة من تقنياته وعلومه والاستفادة من الوقت والإمكانات المتوافرة للمرشد والأجهزة والمكان.

الإرشاد لغة واصطلاحا:

يحتاج إنسان اليوم أيا كان موقعه في سلم النمو أو في مجال الدراسة والعمل إلى من يساعده للتخلص مما يواجهه من المشكلات والأزمات والكوارث أو لمساعدته لعبور المراحل الحرجة في حياته والوصول إلى بر الأمان، وللتغلب على الضغوط التي يتعرض لها بين الحين والحين. يحتاج إلى إنسان متفهم ومحايد وصاحب خبرة ودراية فنية، وقد يجد هذا الإنسان في الأب أو الأم أو المعلم أو الصديق ولكن كثرة مشاكل الحياة وتعقدها وارتفاع مستويات الطموح ولدت الحاجة إلى المرشد التربوي ليقوم بهذه المهمة على أسس علمية موضوعية.(العيسوي:1990:344)

الإرشاد لغة:

رشد رشدا ورشد رشدا ورشادا أي اهتدى وأصاب وجه الطريق فهو رشيد، وراشد، والاسم الرشاد. ورشد فلان أمره أي رشد فيه، وأرشده الله، ورشده القاضي أي حكم برشده، وأرشده الله تعالى بمعنى هداه ودله. واسترشد أي طلب أن يرشد، واسترشد لأمره أي اهتدى، والرشد كمصدر معناه الاستقامة على طريق الحق مع تصلب فيه، والغي ضد الرشد، والرشاد ضد الضلال. والرشيد أي الهادي إلى الطريق القويم الذي حسن تقديره فيما قدر أي الذي ينساق تدبيره إلى غاياته على سبيل السداد ويقال هو يهدي إلى المراشد أي إلى مقاصد الطريق.

فالإرشاد لغة يشير إلى الهدى أو الاهتداء إلى الحق وطريق الاستقامة والابتعاد عن الغي والضلالة ويقال فلان بلغ سن الرشد أي النضوج وبلغ مبلغ الرجال. وواضح أن اللفظة تشير إلى النصح والتوجيه والهدى والتعليم والتربية والتنشئة والإعداد. ومن ذلك ترشيد السلوك أو ترشيد الاستهلاك أي التوعية فيه، بحيث يتوخى فيه المرء الاعتدال والمعقولية دون إسراف أو تبذير أو هدر للأموال والإمكانات والخدمات. ولا يختلف هذا المعنى كثيرا عن المعنى الاصطلاحي للإرشاد. (العيسوي:1990:344)

الرشد في القران الكريم:

وترد كلمة الرشد في كثير من المواضع في القران الكريم. من ذلك:

{فَلْيَسْتَجِيبُواْ لِي وَلْيُؤْمِنُواْ بِي لَعَلَّهُمْ يَرْشُدُونَ}. (البقرة: 186)

وفي قوله تعالى:

{لَآ إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ}. (البقرة : 256)

وقوله تعالى:

{وَإِن يَرَواْ سَبِيلَ الرُّشْدِ لَا يَتَّخِذُوهُ سَبِيلاً}. (الأعراف: 146)

وقوله تعالى:

{إِنَّا سَمِعْنَا قُرْءَاناً عَجَباً يَهْدِى إِلَى الرُّشْدِ فَأَمَنَّا بِهِ}. (الجن: 2)

وقوله تعالى:

{فَإِنْ ءَانَسْتُم مِّنْهُمْ رُشْداً فَادْفَعُواْ إِلَيهِم أَمْوَالَهُم}. (النساء: 6)

وقوله تعالى:

{قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْداً}. (الكهف:66)

وقوله تعالى:

{وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا إِبرَاهِيمَ رُشدَهُ مِن قَبْلُ وَكُنَّا بِهِ عَالِمِينَ}. (الأنبياء:51)

وكما في الدعاء القرآني:

{رَبَّنَا أَتِنا مِن لَدُنكَ رَحْمَةً وَهيئ لَنَا مِن أَمرِنا رَشَداً}. (الكهف:34)

(عبد الباقي:1965: 20-40)

كما ونجد في الحديث الشريف: {عليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين من بعدي} (أخرجه الإمام احمد وابن ماجة وأبو داوود والترمذي والحاكم).

والراشد هو اسم فاعل، من رشد، يرشد رشدا، وأرشدته ورشده اقره، وأرشده الله، وأرشده إلى الأمر، ورشده هداه، واسترشده طلب منه الرشد وما سبق عن معنى الإرشاد في"لسان العرب"(لابن منظور) في مادة: رشد وهو نقيض الضلال إذا أصاب وجهة الأمر والطريق.
(الخطيب:1998: 6)

مما سبق يتضح أن كلمة الرشد تعني الهدى وكلمة الغي تعني الضلال والإرشاد تعني إتباع طريق الحق والاستقامة والهدى وأكد على ذلك القران الكريم وهدي السنة النبوية الشريفة.

مفهوم التوجيه و الإرشاد التربوي:

يرى الباحث أن التوجيه والإرشاد يعد من الخدمات الأساسية التي يحتاجها الفرد والجماعة من اجل المساعدة على مواجهة متطلبات التكيف النفسي والاجتماعي والثقافي التي تفرضها التغيرات الهائلة في مجال ثورة التكنولوجيا والمعلوماتية التي يشهدها عصرنا الحالي.

والتوجيه والإرشاد يهدف إلى تقديم المساعدة إلى الأفراد في مراحلهم العمرية كافة فهو ضرورة للأطفال والشباب والراشدين وكبار السن، كما أنه ضرورة للرجال والنساء وذوي الاحتياجات الخاصة كالمعوقين والموهوبين.

مفهوم التوجيه:

يشير ميلنر (milner) إلى أن مفهوم التوجيه يستخدم للدلالة على ما يقدم من نصائح أو معلومات للأفراد أو الجماعات بطريقة مبرمجة تمكنهم من تحديد الخيارات واتخاذ القرارات.
(Spruce: 1980: 189)

أما مفهوم التوجيه كعملية مساعدة فهو ما يتبناه ستون(Stone) في تعريفه للتوجيه بأنه " عملية مساعدة الأفراد على فهم ذواتهم وعالمهم الذي يعيشون فيه" وهنا نؤكد على أهمية فهم الذات والعالم المحيط وهنا يكون الهدف الأساسي من التوجيه تمكين الفرد من التعرف على قدراته وإمكاناته الذاتية، بالإضافة إلى تعرف البيئة المحيطة بما فيها من أشخاص وفرص متاحة، ومن ثم التوصل إلى قرارات سليمة توائم بين الفرد ومحيطه. (Stone: 1981: 40)

أما هاتش وكوستر(Hatch and Coaster) فيعرفان التوجيه بأنه "برنامج من الخدمات المصممة خصيصا لتحسين مستوى نمو الأفراد وتكيفهم". (Gibson: 1981: 23)

أما شاكر جاسم فيشير في كتابه نظم التوجيه المهني (1990) بان التوجيه هو" مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم ذاته ومشكلاته واستغلال إمكاناته الشخصية(من قدرات وميول واستعدادات ومهارات ومواهب) والإفادة من بيئته وتحديد أهدافه، بما يتفق وكلا النوعين من الإمكانات "الشخصية والبيئية" ومن ثم إجراء عملية الاختيار للحلول والطرق التي

تمكنه من تحقيق أهدافه وحل مشكلاته حلا عمليا يؤدي إلى تكيفه مع نفسه ومجتمعه هذا ما يساعده على بلوغ أقصى ما يمكنه من نمو وتكامل في الشخصية". (جاسم:15:1990)

ويعرف التوجيه بأنه: "مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله، وان يستغل إمكاناته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول، وان يستغل إمكانات بيئته، فيحدد أهدافا تتفق وامكاناته من ناحية وإمكانات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه ولبيئته ويختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعقل، فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلاً عمليا، يؤدي إلى تكيفه مع نفسه ومجتمعه، فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل في شخصيته". (بركات، زيدان:3:1968)

وفي تعريف آخر للتوجيه التربوي، يقول كيلي (T.kelley)، أنه" ... وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس الثانوية، مع وضع الأساس الذي يمكن بمقتضاه تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات التي تدرس له..."(مرسي:65:1975)

وتشير أبو غزالة(1985) إلى مفهوم مشابه للتوجيه من حيث كونه" مجموع الخدمات النفسية والتربوية والمهنية التي تقدم للفرد، كي يتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته، وقدراته وميوله بأسلوب يشبع حاجاته، ويحقق تصوره لذاته.(أبو غزالة:7:1985)

وهنا يرى الباحث أن مفهوم التوجيه كبرنامج أكثر شمولية إذ يتسع لمفهوم التوجيه من حيث كونه عملية مساعدة تتم في إطار برنامج منهجي منظم من خدمات المساعدة التي تقدم للإفراد، أو الجماعات في المجالات الاجتماعية والتربوية والمهنية والصحية، وعليه فان برنامج التوجيه يقدم خدمات نوعية محدده للفرد لأغراض منها:-

- § التعرف أو المسح appraisal جمع معلومات عن الفرد لتكوين صورة شاملة موضوعية عن شخصيته.
- § الإعلام Information تزويد الأفراد بالمعلومات المنغلقة بالإمكانات المتاحة(مهنيا، دراسيا، واجتماعيا) في البيئة التي يعيشون فيها.
- § الإرشاد Counseling تقديم المساعدة الفنية المتخصصة للإفراد أو الجماعات بهدف زيادة فهم الذات وتطوير القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- § الاستشارة Consulting تقديم خدمات استشارية فنية لذوي العلاقة بالفرد كالوالدين والمعلمين.
- § الوضع Placement مساعدة الفرد على تحديد الوضع المناسب له سواء من الناحية الدراسية، أو المهنية أو الأسرية.

§ التقويم والمتابعة Follow up and Evaluation تعرف مدى فاعلية خدمة المساعدة في تحقيق هدف عملية التوجيه بالنسبة للفرد ونجاحه في حل مشكلاته وتلبية حاجاته.

مفهوم الإرشاد التربوي Educational Counseling: -

يعتبر الإرشاد بمختلف أنواعه ومجالاته احد (مهن المساعدة) التي وجدت لخدمة الأفراد إذ لا يخلو _تقريبا_ أي تعريف لمصطلح الإرشاد من مفهوم المساعدة ضمنا أو ظاهرا، وهناك العديد قد أخذ يستخدم كلمة (المساعدة) ليعبر بها عن الإرشاد أو لتكون اعم أو اشمل منه.

وقد تنوعت وتعددت تعريفات هذه الكلمة (الإرشاد) وفيما يلي عرض لعدد من تلك التعريفات: -

حيث عرفه ايفي (Ivey 1980):

بأنه هو عملية مركزة للاهتمام بمساعدة الأفراد الأسوياء ليحققوا أهدافهم أو يؤدوا وظائفهم بصورة أكثر فعالية.

كما يعرفه آدمز (1980):

بأنه علاقة تفاعلية بين فردين، بحيث يحاول أحدهما، وهو المرشد مساعدة الآخر الذي هو المسترشد كي يفهم نفسه فهما أفضل بالنسبة لمشكلاته في الحاضر والمستقبل.

ويعرفه زهران(1987):

"بأنه عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته، ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه".(زهران:47:1987)

ويعرفه مصطفى(1989) بأنه" عبارة عن مجموعة من الخدمات التي تقدم للتلميذ أو الطفل كي يفهم نفسه وهو عملية ضرورية للتلاميذ منذ المرحلة الابتدائية وحتى نهاية مرحلة التعليم".(مصطفى:1989: 5)

ويعرفه باترسون (Patterson) بأنه يتضمن مقابلة في مكان خاص يستمع فيه المرشد ويحاول فهم المسترشد، ومعرفة ما يمكنه تغييره في سلوكه بطريقة أو بأخرى يختارها ويقرها المرشد، ويجب أن يكون المسترشد لديه مشكلة، ويكون لدى المرشد المهارة والخبرة للعمل مع المسترشد للوصول إلى حل المشكلة.

كما يعرفه بلوتشر (Blotcher) بأنه عملية يتم فيها التفاعل بهدف أن يتضح مفهوم الذات والبيئة، وبناءً وتوضيح أهداف أو قيم تتعلق بمستقبل الفرد المسترشد.

ويعرف جلانز (Glanz) العملية الإرشادية بأنها عملية تفاعلية تنشأ عن علاقة فـردين أحـدهما متخصص هو المرشد والأخر المسترشد، يقوم المرشد من خلال هذه العلاقة بمساعدة المسترشد على مواجهة مشكلة تغيير أو تطوير سلوكه وأساليبه في التعامل مع الظروف التـي يواجههـا، والأسلوب المستخدم في الإرشاد هو المقابلة وجها لوجه، في جو يتطلب أن يسوده الثقة والشعور بالتقبل المتبادل والاطمئنان والتسامح، بحيث يتمكن المسترشد من التعبير عـن كافـة مـشاعره بحرية ودون خوف من النقد أو العتاب، وتقوم فلسفة العملية الإرشادية علـى مـنح المـسترشد الفرص لاختبار ذاته وممارسة حريته، وتحمل مسئولية قراراته. والإرشاد ذو طـابع شخـصي يركز على سلوك الفرد في الماضي وما يتوقع أن يكون عليه مستقبلا.
(Woolef: 1987: 45)

مما سبق يرى الباحث أن التعريفات السابقة اشتملت على عناصر مـشتركة يتـضمنها تعريـف الإرشاد وهي علاقة مهنية،وعلاقة مباشرة_وجها لوجه_ إذ أن المقابلة أداتها الرئيـسية وهـدفها الرئيس تقديم المساعدة للفرد للتغلب على مشكلاته وتسهيل نموه ونضجه وحـدوث تغييـر فـي سلوكه.

العلاقة بين الإرشاد والتوجيه: -

يعد الإرشاد محور عملية التوجيه أو تتضمنه عملية التوجيه الواسـعة الأبعـاد، وهنـا يلتقيـان بالأهداف من حيث تحقيق الذات، وتحقيق التوافق وتسهيل النمو الطبيعي لدى الفرد، واكتـساب مهارة النمو الذاتي وتحقيق اكبر قدر ممكن من الصحة النفسية لدى الأفراد.

وتقوم كلاً من عمليتي التوجيه والإرشاد باستغلال خبرات الفرد لتحقيـق النمـو الـسليم وحثـه باستمرار لمعرفة ذاته، والعمل على تكوين علاقات سليمة، والعمل على استغلال خبراته لوقايته من الوقوع في الاضطراب النفسي، أو لعلاجه مما يعانيه من مشكلات أو اكتساب مهارة جديـدة أو لإحداث تغيير في سلوك خاطئ لدى الفرد.

ويوضح جلانز (Glanz) الاختلاف بين التوجيه والإرشاد: بان عملية التوجيه تتـسم بالاتـساع والشمولية فهي مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفـرد علـى فهـم ذاتـه ومـشكلاته واستغلاله لامكاناته الشخصية من قدرات وميول واستعدادات ومهارات ومواهب، والاستفادة من إمكانات بيئته وتحقيق أهدافه بما يتفق مع هذه الإمكانات، ثم التوجه إلى عملية اختيـار الحلـول التي تمكنه من تحقيق هذه الأهداف، وحل مشكلاته حلاً يؤدي إلى تكيفه مع نفسه ومجتمعه بمـا يساعده على بلوغ ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل في الشخصية. (أبو عيطـه:1997:-12
(11

ويعد الإرشاد محور الخدمات التي تقدم للفرد في برنامج التوجيه ويحتاج الإرشاد إلى مرشد متخصص يمتلك مهارات فنية على مستوى عالٍ في أساليب دراسة الفرد والجماعة، والتعرف على حاجاتها وتقديم المساعدة الإرشادية بالأساليب العلمية وصولا إلى أفضل درجه من الإنتاجية والتكيف النفسي والاجتماعي.

ويبين الجدول رقم(1) أهم الفروق بين التوجيه والإرشاد:-

جدول(١): يبين الفروق بين التوجيه والإرشاد.

التوجيه (Guidance)	الإرشاد (Counseling)
1. هو مجموع الخدمات النفسية وأهمها عملية الإرشاد النفسي، أي انه يتضمن عملية الإرشاد.	1. هو العملية الرئيسية في خدمات التوجيه أي انه جزء من عملية التوجيه.
2. ميدان يتضمن الأسس العامة والنظريات الهامة والبرامج وإعداد المسئولين عن عملية الإرشاد.	2. هو عملية، أي يتضمن الإرشاد بصورته الإجرائية التطبيقية وتطبيقاً، يمثل الجزء العملي في ميدان التوجيه.
3. يشير إليه البعض على انه التوجيه الجماعي، أي انه لا يقتصر على فرد بل قد يشمل الجماعات أو المجتمع كله.	3. يشير إليه البعض على انه عملية الإرشاد الفردي التي تتضمن علاقة إرشادية وجها لوجه.
4. يسبق عملية الإرشاد ويمهد لها.	4. يلي التوجيه وبعد ختام برنامج التوجيه.
5. التوجيه وسيلة إعلامية.	5. الإرشاد وسيلة نمائية أو وقائية أو علاجية

(جاسم:1990، زهران:1988)

أهداف الإرشاد:-

في ضوء النظريات المختلفة للإرشاد وهي النظريات المعرفية والإنسانية والسلوكية والتحليلية.والهدف " الواسع للإرشاد هو مساعدة الأشخاص لكي يصبحوا أكثر كفاءة في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية ولكي تستمر شخصياتهم في النمو ولكي يتخذوا قرارات فاعلة". (Patterson& Eisenberg,: 1983:1)

ومع أن نظريات الإرشاد جميعها يمكن أن توافق على هذا الهدف العام، إلا أنها تختلف في الأهداف المحددة التي تضعها كل منها لعملية الإرشاد. أما عن الأهداف العامة فهي:

1. تحقيق الذات ويقصد به "مساعدة المرشد للمسترشد على تحقيق ذاته بحيث ينظر إلى ذاته ويرضى عنها ويعتبر ومفهوم الذات هو المحدد الرئيس للسلوك. ويهدف الإرشاد النفسي إلى نمو موجب للذات".

   وهو تطابق المفهوم المدرك للذات الواقعية مع مفهوم الذات المثالية وان استطاع الفرد يوجه حياته بنفسه بذكاء في حدود الحياة الاجتماعية فانه يحقق هدفا اسمى يسمى توجيه الذات.
2. تحقيق التوافق: يقصد به إشباع حاجات الفرد بما يتلاءم ومتطلبات البيئة ومن الحاجات:(الحاجات الشخصية- الحاجات التربوية- الحاجات المهنية- الحاجة الاجتماعية).
3. تحقيق الصحة النفسية وهو هدف عام وشامل للتوجيه والإرشاد إذ بتحقق الصحة النفسية يمكن تحقيق الذات والتوافق الاجتماعي.
4. تحسين العملية التربوية:" تسعى المؤسسة التربوية إلى تحقيق التوافق النفسي والشخصي والتربوي للتلاميذ فهي بذلك أكثر المؤسسات حاجةً إلى الإرشاد والتوجيه لرعاية التلاميذ وتوفير بيئة مناسبة للتكيف وتحقيق النجاح والتأقلم مع البيئة المدرسية، لهذا ينبغي إثارة دافعية التلميذ وتشجيعه على الدراسة بوسائل مختلفة توفر له السعادة في المدرسة وتهيئة جو سليم للعملية التربوية وللعمل على تطويرها وتلعب برامج الإرشاد والتوجيه في المدرسة دورا هاما في تحقيق الأهداف التربوية".(عبد المنعم:2003 :15-17)
5. حل المشكلات: مساعدة الطالب على تخطي مشكلاته بأسلوب سليم ومنظم يستطيع من خلاله أن يتعلم كيف يتغلب على مشكلات مستقبلية من خلال تعميم التعليم في حل المشكلات إضافة لذلك يهدف الإرشاد التربوي إلى:

- تصنيف الطلبة وفق استعداداتهم وقدراتهم وميولهم الفطرية.
- مساعدة الطلبة على اختيار نوع الدراسة الحالية والمستقبلية.
- جمع البيانات والمعلومات الكافية عن الطالب وتنظيمها وتحليلها.(الاسدي :2003:41)

أهمية العلاقة الإرشادية:

تعد العلاقة الإرشادية في عملية الإرشاد عنصرا أساسيا في عملية الإرشاد، فالنظرية الإنسانية عند روجرز ترى أن العلاقة الإرشادية الناجحة هي الأساس في تغيير السلوك، إذ يشعر المسترشد بالأمن والخلو من التهديد، الأمر الذي يمكنه من أن يراجع خبراته السابقة ويدركها

إدراكا صحيحا بتشجيع ومتابعة المرشد، وهذا الإدراك الصحيح للخبرات يطلق القوة الدافعة للنمو لدى الإنسان على نحو يؤدي إلى تحقيق أهداف الإرشاد.

كما يؤكد التحليليون على أن العلاقة الإرشادية الناجحة هي نوع من التحالف العلاجي، حيث يدرك المسترشد بان هنالك تحالفا قائما بينه وبين المرشد في مواجهة المشكلة ويؤدي إلى إدراك المسترشد لوجود هذا التحالف إلى الشعور بالاطمئنان والتقليل من استخدام آليات الدفاع.

ولا يعتقد السلوكيون والمعرفيون أن العلاقة الإرشادية تكفي لوحدها لإحداث التغير المرغوب فيه. ولكنهم يرون أن العلاقة الايجابية ضرورية لعملية الإرشاد.

وعن خصائص العلاقة الإرشادية الناجحة ما يلي: تتضمن

- § تقبل المرشد للمسترشد واحترامه على ما هو عليه دون التأثر بأفكار سابقة عنه ودون اللجوء إلى تجريحه أو لومه أو إصدار الأحكام عليه.
- § "شعور المسترشد بان المرشد يتفهم مشكلته ويتفهم مشاعره تجاه المشكلة
- § شعور المسترشد بان لدى المرشد الرغبة المخلصة الصادقة لمساعدته، فالمرشد يعطي الوقت والجهد المطلوبين للمساعدة وينصت لحديث المسترشد باهتمام".

(عقل: 1996: 247)

وتتصف العلاقة بأنها تقوم على التعاطف والفهم وهي علاقة ودية، أما العلاقة غير الناجحة فالمرشد فيها يبدو غير مهتم، ويعطي للمسترشد شعورا بالإهمال ويستخدم أساليب عقابية، ويبدو كأنه لا يحترم المسترشد وهي علاقة باردة بشكل عام تتضمن الكثير من الحواجز بين المرشد والمسترشد.(Nelson_ Jones: 1982: 210)

خصائص المرشد الفاعل: -

يتصف المرشد الفاعل بعدد من الخصائص أهمها:

- § أن يكون لديه مهارة في التواصل مع الآخرين " فالمرشدون يشجعون الآخرين على التحدث بحرية وصدق دون تحفظ، ويتجنبون الاستجابات التي تعيق الاتصال وتؤدي إلى الدافعية، ويصغون بشكل جيد فاعل ويمنعون أنفسهم عن الانشغال بمثيرات داخلية أو خارجية ويركزون انتباههم على حديث الآخر. وهم لا يصغون للرسائل اللفظية فحسب، بل ينتبهون للمشاعر والانفعالات والمعتقدات التي يحملها الشخص وادراكاته لذاته وللأشخاص الذين يهمونه وللظروف الحياتية المحيطة به".

(Patterson& Eisenberg: 1983: 13)

- § أن يكون لديه مهارة الإصغاء وتولد لدى الآخرين إحساسا بالثقة.

- أن يكون لديه فهم واضح لذاته.
- أن يكون لديه احترام واهتمام بالآخرين وبموضوعاتهم.
- أن يكون لديه معلومات وخبرات حول السلوك الإنساني.
- أن يكون لديه مهارة فهم السلوك دون إصدار أحكام.
- أن يكون لديه القدرة على التفكير المنظم.
- أن يكون لديه ثقافة واسعة.
- أن يكون لديه موضوعية في التفكير.(Patterson& Eisenberg :1983)

ولكي يتمكن الإنسان من المشاركة في إنماء العلم والعمل وإثرائهما لابد من التغلب على المشكلات التي تواجهه، وتشغل عليه الكثير من وقته وجهده ومن هنا تبرز أهمية دور الموجه في مساعدته في التغلب على المشكلات التالية:

- الحاجة إلى النمو وتحمل المسؤولية والنزعة إلى الاستقلال، وهذا يعني التحول من الطفولة التي تعتمد في نموها على الآخرين، إلى الرجولة والاعتماد على الله ثم النفس.
- الحاجة إلى توجيه نفسه الوجهة الصحيحة، لمواجهة المستقبل والاستعداد له عن طريق التزود بالعلم والمعرفة والمهارات اللازمة للحياة.
- الحاجة للاستعداد للعمل المثمر والمواطنة الصالحة، والإنسان الصالح واكتساب التوازن الداخلي بين المثاليات والواقع، وتفهم واحترام السلطة الشرعية.
- الاستعداد للحياة الزوجية وتكوين الأسرة وتفهم واجباتها.
- الحاجة للاستعداد لتحمل المسؤوليات الاجتماعية، وتكوين الطاقات اللازمة للتعامل مع الآخرين باحترام واتزان وتعقل.
- الحاجة إلى اتخاذ فلسفة بناءة للحياة، وقبول ذاته كما هي، ومحاولة تنمية مواهبه حسب استعداداته العقلية والجسمية والوجدانية والاجتماعية وتقبل الآخرين وتحمل تجاوزاتهم، وانتقاداتهم بروح طيبة.وهذا يتطلب معرفة وإدراكا وتفهما للفروق الفردية والاستفادة منها في إثراء حياتنا وثقافاتنا، بدلا من التفرغ للانتقاد المدمر الذي لا طائل منه.(يالجن والقاضي:1997 :418)

وتعقيبا عما تم عرضه فقد تبين أن معظم الدراسات تدور في مجال تربية الإنسان والاعتناء بتنميته ونضجه روحيا وعقليا، ونفسيا وجسميا واجتماعيا، وهذا ما يسعى إليه التوجيه التربوي بمؤازرة المدرسة والبيت فان المحاور الثلاثة للمشكلات. وهي المشكلات الناجمة عن البيت والعائلة والمشكلات الناجمة عن المجتمع وما فيه من تعقيدات ومفارقات، تعتبر المنابع الرئيسية

لمشكلات الإنسان، علما بأنها متداخلة مع بعضها البعض، بحيث أن اعتبار المشكلة في واحدة منها لا يعني بالضرورة أن ليس لها أصول وأسباب وردود فعل في الثانية أو في الثالثة. (Mc. Daniel, henry B: 1966: 111)

- أن يكون ملتزما بأخلاقيات المهنة وأهمها (التخصص- الترخيص كأي مهنة تحتاج إلى ترخيص- القسم قبل الحصول على الترخيص- سرية المعلومات- العمل كفريق- احترام اختصاص الزملاء- كرامة المهنة فلا يجوز مثلا عرض الخدمات الإرشادية على الناس في وسائل الإعلام أو في الأماكن العامة- عدم الاستغلال وإرهاق المسترشد بمبالغ باهظة).(عبد المنعم:2003 :28)
- أن يكون مراعيا للأمور التالية عند التعامل مع المسترشد:

  - "الإيمان بأهمية الحفاظ على قيمة المسترشد وكرامته.
  - عدم تصنيف المسترشد كانسان خير أو شرير بطبعه.
  - كل فرد مسئول عن سلوكه وتصرفاته.
  - لكل إنسان خصائصه الوراثية وخبراته الفريدة.
  - الإنسان الحر المسئول هو الذي يقلل الفجوة بين اتجاهاته وأعماله.
  - الإنسان يتصرف وفق نظرته الخاصة للحقيقة وليس دوما بناءا على وجودها الموضوعي في عالم الواقع.
  - كل فرد قادر على حل مشكلاته إذا اتضحت له العقبات وأساليب التغلب عليها بمساعدة المسترشد".(Stone& Shertzer: 1986: 29)

- أن يكون واعيا لواجبه المتمثل في إحداث تغيرات ايجابية في شخصية المسترشد.
- أن يكون لديه نظرة عامة واضحة متكاملة محددة المعالم بالنسبة لسلوك الإنسان.
- أن يكون متخصصا في التعامل مع فئات محددة من المسترشدين كرعاية الأطفال- المسنين- الأحداث الجانحين أو إرشاد التلاميذ تربويا ومهنيا.
- أن يكون واعيا لدوره كمربي يقوم بدوره في مهنة الإرشاد والتوجيه.
- أن يكون لديه احترام القوانين المرعية في المجتمع في ممارسته لمهنة التوجيه والإرشاد.
- أن يكون لديه احترام وتعاون تام مع المؤسسات والهيئات والاختصاصيين الآخرين العاملين في مجال الخدمات الأخرى.(Sorenson: 1984:22)
- أن يكون لديه إدراك لأهمية الوالدين والأسرة في التأثير في سلوك المسترشد ونموه.

- أن يكون لديه إدراك لأهمية المؤسسات الاجتماعية كالمدرسة ومراكز الخدمات الاجتماعية والثقافية والدينية والدور الهام الذي تقوم به في تربية وتطوير شخصيات الأطفال والشباب.(أبو عيطة: 14:1997)
- أن يكون لديه القدرة على "توجيه وإرشاد الطلاب عن طريق زيارتهم في صفوفهم، والاتصال بالآباء ودعوتهم لزيارة المدرسة، وذلك لحل المشاكل التي تواجه الطلاب وجمع معلومات وبيانات ودعوتهم للإطلاع على نشاطات أبنائهم".(الخطيب: 2005: 433)
- أن يكون لديه إدراك أن هناك قواعد خاصة بالتعامل مع المسترشد ومنها: الاعتراف بالحقوق الإنسانية ويكون تحت تصرف جميع المسترشدين ويسخر الإمكانات المتاحة لمساعدتهم وان النظر إلى المسترشد على انه ذاتية متميزة عن الآخرين واحترام حقه في الاختيار وتحمل المسئولية.(دبلان:1989: 3)
- أن يكون ملما بمسئوليات المهنة: لذا يتوجب على المرشد ما يلي:

أن يكون لديه تفهم ووعي واضح لسماته الشخصية وأثرها على العملية الإرشادية وأن يتابع ما يستجد من نظريات وأبحاث لها علاقة بالإرشاد وأن يشغل وقته ومهارته بطريقة مبرمجة لمساعدة المسترشد وعدم إضاعة الوقت في نشاطات أخرى غير إرشادية.(Gibson& M.G.: 1983: 112)

- أن يكون متبعا " لأسلوب الاقتناع المنطقي الذي يقوم على تحديد مسببات السلوك المضطرب من أفكار ومعتقدات غير منطقية والتخلص منها بالإقناع المنطقي وتوجيه المسترشد إلى التفكير السليم.(الحياني: 1989: 58)

وتعقيبا على ما تم عرضه فلابد أن يدرك المرشد التربوي المدرسي أن المدرسة مؤسسة ديمقراطية مبنية على المنافسة مما يؤدي إلى خلق بعض المشكلات أو الصعوبات ليعفي الأفراد الذين يعملون بها، ومثل هذا الجو الذي يخلق الصراعات يعتبر المناخ الطبيعي الذي يعمل فيه المرشد، ولكي يفهم المرشد بيئته فينبغي له أن يدرك الأهداف والقيم العامة لهذه البيئة وتركيب المجتمع وما يتفاعل به من تيارات، كما ينبغي أن يفهم قيم المجتمع بصفة عامة وقيم الشباب والمراهقين بصفة خاصة وعلاقة هذه القيم بالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والفكر المعاصر.

التطور التاريخي للتوجيه والإرشاد: -

لقد عرف العرب المسلمون وأدركوا فكرة توجيه الأفراد تربويا وفقا لمواهبهم وقدراتهم واستعدادهم. وكانت عملية التوجيه تبدأ بعد المرحلة الأولى من التعليم، أي أنهم كانوا ينتظرون الطفل حتى تنمو قدراته وتبرز استعداداته وتتمايز بصورة يمكن التعرف عليها ومن ثم العمل على توجيهه الوجهة التي تناسبه.

ولم يكن من حق الطالب أن يختار نوع التعليم بنفسه بل كان يفوض إلى أستاذه، لان الأستاذ يمتلك من التجارب ما يفيد فهو اعرف بما ينبغي لكل طالب، وما يليق بطبيعته، وكان المعلم لا يدعو إلى حلقته إلا من كان قادرا على استيعاب ما يجري فيها، وكان المعلم يفحص طلابه ويختبر قدراتهم واستعداداتهم قبل أن يسمح للطالب بالالتحاق أو الانضمام إلى حلقته.

وكان على المعلم أن لا يشرك الذكي مع الغبي في التلقي، فهو تقصير بحق الذكي وإرهاق للغبي. وبطبيعة الحال لم يكونوا يعرفون اختبارات الذكاء، ولكن المربين كانوا يعتمدون على تجربتهم الذاتية فكانوا يقومون على تعليم الطفل ثم يحكمون عليه بمقدار ما حصله من العلم. كذلك، كان المربون المسلمون يختبرون قدرة الطالب على التذكر فإذا كان اقدر على الحفظ وجهوه إلى دراسة علم الحديث وان كان اظهر ميلا إلى التفكير والتعمق وجهوه إلى دراسة الفلسفة والمناظرة وعلوم الجدل والكلام.

وكان المعلم إذا عرف أن تلميذا لا يفلح في فن أشار عليه بتركه والانتقال إلى غيره مما يرجى فيه فلاحه ونجاحه.

وفي دراسة للشناوي (1987) أجراها بعنوان" مقارنة أنموذج تهذيب الأخلاق عند الغزالي بأنموذج علاج السلوك الحديث" تبين من خلال هذه الدراسة أن هناك تشابها كبيرا بين أراء الغزالي ونموذج العلاج السلوكي الحديث، إذ أن المبادئ الأساسية التي يقوم عليها الإرشاد والعلاج النفسي كمبدأ حرية المسترشد في الإرشاد وكذلك فان من الشروط الأساسية للإرشاد والعلاج وجود الدافع لدى الفرد لمواصلة الإرشاد، إذ بغير وجود الدافع لا يتحقق النجاح، ويؤكد الإمام الغزالي مثل هذا المبدأ بقوله:

(فلا يحتاج إلا إلى معلم ومرشد والى باعث من نفسه يحمله على المجاهدة بحسن خلقه في اقرب زمان...). (جاسم:1995:134)

ولقد نادى (ابن سينا) منذ مئات السنين بالإلتفات إلى ما يسمى اليوم ب"السلوك المدخل" للمتعلم، أي استعداده لتعلم موضوع جديد معين، ومراعاة ذلك في تنظيم التعلم الجديد، باعتبار ذلك يعين في التحصيل الأكاديمي الأفضل للمتعلم، وقد أكد العلامة (الزرنوجي) المفهوم نفسه، بينما نادى

(الغزالي) بضرورة أن يعمل المعلم على تشذيب المتعلم من الأشواك والمعوقات التي قد تعلق به فيما يسمى اليوم ب"تعديل السلوك". (الخطيب:1998 :9)

إلا أن الاهتمام بالتوجيه والإرشاد بمفهومه الحديث بدأ منذ العام (1879) عندما انشأ أول مختبر لعلم النفس في لابيزك في ألمانيا وتوالت جهود العلماء وفي العام (1942) عندما كتب كارل روجرز كتابا بعنوان "الإرشاد والعلاج النفسي" ثم تلاه بكتابه" العلاج المركز حول العميل" في سنه (1951)، ثم بعد ذلك وفي العام (1957) صدر قانون التربية للدفاع الاجتماعي الذي دفع الحكومة الأمريكية إلى تخصيص عدد من المنح لتدرب الدارسين للحصول على الماجستير والدكتوراه في الإرشاد.

أ. حركة التوجيه التربوي:-

في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، استحوذت مشكلة التأخر الدراسي والضعف العقلي على انتباه علماء النفس فازداد البحث والدراسة فيها، ففي فرنسا انشأ ألفرد بينيه سنة 1905 أول اختبار ذكاء في العالم، وكانت هناك محاولات لدراسة التأخر الدراسي والضعف العقلي وبذل بعض الجهد في تعليم وتوجيه وإرشاد هاتين الفئتين من الأفراد.

وفي العام 1923 نظم مجلس التربية الأمريكي لجنة للدراسات في ميدان الخدمات الشخصية للطلبة، واتجه الاهتمام إلى فئات أخرى من التلاميذ المعوقين وذوي الحاجات الخاصة والشواذ، وزاد التوسع والاهتمام بالمناهج وتخطيط المستقبل التربوي بالنسبة للتلاميذ العاديين.(زهران: 1988: 42)

وفي المجال التعليمي يهتم التوجيه بمساعدة الطلاب في اختيار نوع الدراسة التي تناسبهم أي تلك التي تتفق مع كم وكيف ما يوجد لديهم من قدرات وذكاء عام واستعدادات وميول وسمات وظروف اقتصادية وأسرية وما لديهم من دافعية وحماس، بحيث يتمتعون بالتكيف الدراسي، والتخلص مما قد يواجههم من صعوبات أو مشكلات أو أزمات كالتأخر الدراسي، أو الهروب من المدرسة، أو صعوبة التكيف مع زملائهم، أو مع المدرسة وإدارتها.

ويتطلب التوجيه التربوي توفير البيانات والمعلومات عن الدراسات المتاحة وطبيعة كل دراسة ومستقبلها وما يحتاجه النجاح فيها من الجهد والطاقة والقدرات والاستعدادات، كذلك يستهدف التوجيه التربوي الوقاية من حالات التسرب أي ترك الدراسة والانتقال للعمل الخارجي قبل إتمامها. كما يحدث عند بعض الفلاحين حين يمنعون أبناءهم من مواصلة الدراسة للاشتراك معهم في الأعمال الزراعة الموسمية. كما يستهدف التوجيه التربوي دفع الفرد لتحقيق النجاح الدراسي.(العيسوي: 1990: 354)

وفيما يتعلق بالأهداف العامة للتوجيه يمكن إجمالها فيما يلي:-

- § كسب ثقة الناس.
- § الشعور بالانتماء للأمة وتقوية الشعور بالتماسك.
- § المساعدة في العمل التعاوني.
- § تفسير وشرح الحاجات المتغيرة في المجتمع.
- § تنمية القدرات الفردية على العمل والبناء. (يالجن:412:1997)

ب.حركة التوجيه المهني:-

كان للتوجيه المهني في بدايات القرن العشرين دور بارز في تطور التوجيه والإرشاد فقد بدأت حركة التوجيه المهني على يد فرانك بارسونز الذي أسس عام (1908) في بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية مكتب التوجيه المهني كما ألف سنه (1909) كتاب اختيار المهنة.

وفي سنة (1910) عقد في بوسطن أول مؤتمر قومي للتوجيه المهني وفي العام نفسه صدرت أول مجلة للتوجيه المهني. وانتشرت حركة التوجيه المهني وانشأ في الولايات المتحدة الأمريكية عام (1913) الاتحاد القومي للتوجيه المهني وفي الثلاثينيات جذب التوجيه والإرشاد أنظار رجال الاقتصاد بسبب تطور الآلات والتخصص المهني ومشكلات وقت الفراغ والبطالة والتقاعد وغيرها.

وزاد الاهتمام بشئون الموظفين والعاملين من حيث الاختيار والتوزيع والكفاءة والإنتاجية. وبعد ذلك تنوعت النشاطات والاهتمامات في مجال التوجيه المهني وكان لذلك اثر ايجابي في نشأة الإرشاد النفسي بوجه عام والإرشاد المهني بوجه خاص.(القاضي:32:1981)

وفي المجال المهني يقوم التوجيه المهني على معرفة حاجة أسواق العمل من التخصصات والحرف المختلفة، إلى جانب معرفة ميول الفرد واستعداداته وقدراته وخبراته السابقة ومهاراته.

والتوجيه بمعناه العام عبارة عن مساعدة الفرد وتقديم النصح والإرشاد له وتوفير المعلومات التي تفيده في اختيار طريق حياته سواء أكانت هذه المعلومات خاصة بقدراته الشخصية الذاتية بعد قياسها قياسا كميا وموضوعيا أو خاصة بخصائص الدراسة أو العمل أو الوظيفة التي يرغب الالتحاق بها، بحيث تضمن له اكبر قدر من النجاح والتقدم والنمو فيها، وبحيث يعطي فيها كل ما لديه من قدرات واستعدادات ومواهب. ومن ذلك بيان الفرص التي يمكنه أن يحاول فيها، كذلك مساعدته على اختيار الأنشطة التي تتفق مع قدراته ومواهبه، تلك المناشط التي يحتمل أن تحقق له اكبر قدر من الإشباع والرضى والسعادة والكسب المادي والمعنوي والتكيف والتوافق. (العيسوي: 352:1990)

ج. حركة الإرشاد العلاجي: -

كان المرضي النفسيون فيما مضى يوضعون في المشافي مقيدين بالسلاسل كالمساجين في ضوء نظريات تؤمن بالمس والجن، وتطورت المفاهيم والنظريات في الصحة النفسية والطب النفسي، كما تطورت نظريات وطرق العلاج وانعكس ذلك ايجابياً في التعامل مع المرضى نفسيا.

وفي العام 1896 افتتح ويتمر Witmer أول عيادة نفسية في جامعة بنسلفانيا بأمريكا، وبدأت بعلاج حالات التأخر الدراسي والضعف العقلي ثم امتد نشاطها إلى علاج حالات مشكلات الكلام والتوجيه المهني، ثم تزايد عدد العيادات النفسية وأصبح الاهتمام موجها إلى التوافق النفسي والمشكلات الشخصية والتربوية والمهنية والاجتماعية بصفة عامة.

وفي سنة (1908) كتب كليفورد بيرز Beers كتابه(العقل الذي وجد نفسه) ووصف فيه حالته من المرض النفسي إلى الصحة النفسية. وفي العام التالي (1909) تأسست في الولايات المتحدة اللجنة القومية للصحة النفسية وأولت عنايتها لدراسة وعلاج وتأهيل المرضى النفسيين.

وقد أسس وليام هيلي Healy معهد رعاية الأطفال الجانحين في شيكاغو عام (1909) وهو يعد أول عيادة نفسية لتوجيه الأطفال وعلاج مشكلاتهم الانفعالية ومشكلات سوء التوافق بين كل من الأسرة والمدرسة.

وفي الثلاثينيات بدا الإرشاد الإكلينيكي يتمايز عن الإرشاد المهني والإرشاد التربوي حيث أخذ يركز على المشكلات الشخصية، وكان يعرف في ذلك الوقت بالإرشاد الشخصي وكانت البداية الحقيقية الجادة للإرشاد الشخصي على يد سيمونز Symouns في كتابه (تشخيص الشخصية والسلوك) عام 1931، وعلى يد ويليامسون Williamson في كتابه (كيف ترشد الطلبة) عام 1939.(زهران: 1988: 43)

وفي الأربعينات أثرت مفاهيم التحليل النفسي خاصة على يد سيجموند فرويد في زيادة الاهتمام بالصحة النفسية والعلاج النفسي، وفي نمو الإرشاد العلاجي الذي اهتم بالمشكلات الشخصية والانفعالية وقد ابتكر فرويد طريقة العلاج بالتحليل النفسي ودخل إختصاصيون آخرون عدا الأطباء إلى مجال العلاج.

وركز العلاج التحليلي على العلاقة بين المحلل والمريض باعتبارها الطريق إلى الشفاء، وأصبحت هذه العلاقة المحور الأساسي في عملية الإرشاد. (القاضي:1981: 34)

وفي العقد الخامس من هذا القرن ظهر الإرشاد غير المباشر والعلاج النفسي المتمركز حول الذات (المسترشد) على كارل روجرز في كتابه (الإرشاد والعلاج النفسي) عام 1942 الذي عدل الأسلوب المباشر في الإرشاد إلى الأسلوب غير المباشر ووجه الأنظار إلى أن المرشد والمعالج

يقومان بعلاج الناس وليس المشكلات، ونقل الإرشاد النفسي خطوة من القياس النفسي إلى العلاج النفسي. (زهران: 1988: 43)

ويمكن وصف الإرشاد المتمركز حول العميل في عبارات بسيطة وان كان هذا النمط من الإرشاد يتطلب مهارات فائقة للنجاح في القيام به. وبدأ المرشد بتصميم أو بتكوين المقابلة عن طريق شرح أوجه الاتفاق بينه وبين العميل، أي الأمور والمصطلحات التي يتفقان حولها.

من ذلك أن مسؤولية حل مشاكل العميل تقع على عاتق العميل، فهو الذي يصل إلى القرارات وهو الذي يصدر الأحكام وهو الذي يشرع في تنفيذها وفي تعديل سلوكه، وتتاح له الحرية المطلقة في أن يترك جلسات المعالجة في أي مرحلة يشاء وله أن يقرر عما إذا كان يعود لاستئنافها أم لا.

د. حركة القياس النفسي:-

كان لحركة القياس النفسي ودراسة الفروق الفردية وإنشاء الاختبارات والمقاييس اثر كبير في تطور التوجيه والإرشاد. ففي سنة 1890 ذكر جيمس كاتيل Cattel لأول مرة في تاريخ علم النفس مصطلح الاختبارات العقلية Mental tests. وفي سنة1905 انشأ ألفرد بينيه في فرنسا أول مقياس ذكاء معروف في العالم وبعد ذلك بأحد عشر عاماً نشر تيرمان Terman مراجعة لمقياس بينيه مقنناً على المجتمع الأمريكي.

وفي العشرينات اتسعت حركة القياس وظهر اختبار ألفا Alpha test كأول اختبار جماعي للذكاء في الجيش الأمريكي.

وفي الثلاثينات بدأت تظهر اختبارات ومقاييس عدة وازدادت حركة القياس النفسي نشاطا واهتماما بها. وفي الأربعينات ظهرت اختبارات ومقاييس خاصة للإرشاد النفسي، وكان سترونج Strong من أوائل الذين أسهموا في هذا المجال فانشأ سنة 1934 اختبار الميول المهنية للرجال والنساء.

كما ظهرت العديد من الاختبارات والمقاييس وأنشئت مراكز خاصة للاختبارات والمقاييس بهدف إعداد اختبارات ومقاييس للذكاء والتحصيل والميول والتوافق بالإضافة إلى إعداد الأجهزة والاختبارات العملية.

وتطور الاهتمام بالاختبارات والمقاييس النفسية وظهر سنة 1950 كتاب بعنوان Mental measurements year book يضم قائمة بالاختبارات الجديدة لقياس الذكاء والشخصية وتعريفاتها.

وقد ساعدت حركة القياس النفسي في تطور ونمو التوجيه والإرشاد لأنها أكدت حاجة التوجيه والإرشاد إلى أدوات ومقاييس موضوعية تيسر عملية جمع المعلومات الدقيقة الموضوعية عن المسترشد لاستخدامها بطريقة علمية تمكنه من التكيف وحل المشكلات.(زهران:1988: 47)

ونظرا لتزايد العاملين في مجالات التوجيه والإرشاد ولتنظيم هذه المهنة فقد أنشئت العديد من الجمعيات وعقدت العديد من المؤتمرات الخاصة بالتوجيه والإرشاد. ففي سنه1913 أسست أول جمعية للإرشاد النفسي في ميتشجان بالولايات المتحدة الأمريكية ثم اندمج الاتحاد القومي للتوجيه المهني مع الاتحاد الأمريكي لمرشدي المدارس عام 1952. والاتحاد الأمريكي للإرشاد والتأهيل، ونشا الاتحاد الأمريكي للخدمات الشخصية والتوجيه عام 1951.

وفي سنة 1947 اعترفت جمعية علم النفس الأمريكية بالإرشاد النفسي كميدان تمنح منه الدرجات العليا والشهادات وتشكل في الجمعية قسم خاص للإرشاد النفسي في العام1953 وظهرت أول مجلة علمية دورية للتوجيه Personal and guidance journalفي سنة 1915 ومن ذلك الوقت توالى صدور مثل هذه المجلات ومنها: The journal of counseling psychology التي صدرت عام 1954.

وفي أثناء الحرب العالمية الأولى ظهرت مفاهيم جديدة في الاختيار والتوزيع والقيادة وظهرت اضطرابات نفسية مثل: عصاب الحرب، وظهرت طرق جديدة: كالإرشاد الجماعي، وابتكرت وسائل الإرشاد مثل: بطاقة المؤهلات، والتي طورت إلى ما يسمى بالسجل المجمع بعد الحرب العالمية الثانية.

وفي أثناء الحرب العالمية الثانية لعب سكوت Scott دورا مهماً في تطوير أساليب ووسائل الإرشاد النفسي، وابتكرت طرق علاجية لاستخدامها مع الجنود العائدين من الميدان. وبينت الحرب الأهمية الكبرى للاختبارات والمقاييس النفسية في اختيار وتوزيع الأفراد على الوظائف والمهام المطلوبة ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب.(زهران:1988:48)

هـ. الإرشاد النفسي والنمو النفسي: -

بدا هذا الاتجاه في الخمسينات من القرن العشرين، حيث بدا التفكير في وضع الارشاد النفسي في خدمة مراحل النمو المختلفة، وكان ذلك نتيجة ازدياد تأثير علم النفس التكويني عند بياجه من ناحية، وظهور فكرة مطالب النمو عند هافجهرست من ناحية أخرى.

وتتلخص فكرة العلاقة بين الإرشاد النفسي والنمو في انه توجد خلال مراحل النمو بأوجهها المختلفة فترات يكون الفرد فيها مستعداً لتعلم مهارات معينه أو محتاجاً إلى تعلم وتحصيل مهام معينة تقتضيها هذه المرحلة ودرجة النمو أو النضج التي وصل إليها. وتكون وظيفة الإرشاد من

اجل النمو هي العمل على تحقيق وتحصيل مطالب ومهارات كل مرحلة وتسهيل حركة الفرد خلال هذه المسيرة الارتقائية، وبذلك تمتد الخدمات الإرشادية فترة طويلة، وتركز على تنمية قدرات الفرد الفردية للوصول إلى النضج.

وارتبط أسلوب الإرشاد النفسي الارتقائي بتغيير جديد في طبيعة عمليات الإرشاد حيث ظهر دورها في عملية اتخاذ القرارات، وان الإرشاد النفسي إنما يساعد الأفراد في اتخاذ قرارات حاسمة فيما يواجهونه من مواقف، وأصبح الإرشاد يهتم بمساعدة الأفراد على تعلم اتخاذ القرارات وحل المشكلات. (القاضي:33:1981)

و. التوجيه والإرشاد التربوي في عصرنا الحاضر: -

أصبح الإرشاد النفسي تخصصا معترفا به، وان كان يتصل بعلوم أخرى، ونشأت أقسام للتوجيه والإرشاد في جامعات العالم، وأصبحت تمنح الدرجات العلمية كالماجستير والدكتوراه في تخصص التوجيه والإرشاد.

وأصبح الإرشاد النفسي مهنة تحكمها دساتير أخلاقية. وأصبح العمل في الإرشاد النفسي عمل فريق متكامل يضم إلى جانب المرشد النفسي متخصصين آخرين مثل: المعالج النفسي والطبيب النفسي والممرض النفسي والاختصاصي الاجتماعي.

وتعددت وسائل جمع المعلومات في الإرشاد ولم تعد مقتصرة على الاختبارات والسجلات المجمعة والملاحظة، بل اشتملت على وسائل جديدة متطورة مثل: دراسة الحالة والسيرة الشخصية ومؤتمر الحالة والتقارير....الخ. وتعددت طرق الإرشاد، وظهر الإرشاد السلوكي والإرشاد الجماعي والإرشاد غير المباشر، وأصبح من الممكن العمل مع الأفراد والجماعات.

وتعددت مجالات الإرشاد النفسي، فخرجت عن مثلث التوجيهThe triangle of guidanceالذي كان يضم التوجيه والإرشاد العلاجي والتربوي والمهني، ومجالات أخرى مثل: الإرشاد الزواجي والأسري...الخ. وأصبح الإرشاد النفسي خدمات ذات برنامج مخطط، بعد أن كان مجرد خدمات محدودة وأصبح متمركزا حول المسترشد أكثر من تمركزه حول المشكلات.(زهران:1988: 45)

كما كثرت مراكز وعيادات الارشاد النفسي، وأصبحت متخصصة، فمنها: مراكز الإرشاد التربوي ومراكز إرشاد المعوقين والإرشاد الأسري.

وازداد الاهتمام بالمنهج الإنمائي إلى جانب المنهج الوقائي بدلاً من الاكتفاء بالمنهج العلاجي، وتزايدت البحوث والدراسات العلمية في ميدان التوجه والإرشاد ووسائله وطرقه ومجالاته ونتائجه. وزاد عدد المجلات العلمية الدورية المتخصصة.

وفي بداية القرن الحادي والعشرين نواجه بتغيرات وتطورات مذهلة في حياتنا وفي تربيتنا وتعليمنا بصورة عامة، فبدلاً من تقديم نوع من التعليم المنظم لفئة خاصة من صغار الأفراد صار التعليم المستمر والتعليم المعاصر، ينشران برامجهما ويوزعانها على مدى حياة الإنسان.

ومن هنا تظهر الحاجة إلى الخدمات التوجيهية والإرشادية لتقديمها عند منعطفات التغيير والتطور الذي لا يشمل التربية والتعليم فحسب، بل يتعداهما إلى جميع مناحي الحياة في وقتنا الراهن. (mortensen: 1976: 534)

ومع حركة التغير والتطور تواجهنا مشكلات وتحديات جديدة، بعضها لم يواجهنا من قبل، ويتطلب معرفة ودراية في مواجهته وحله. فهناك أمور كثيرة تنتظرنا في المستقبل وعلينا أن نستعد لمواجهتها ومن هنا كان لزاماً على التوجيه والإرشاد التربوي أن يتطور علما وسلوكاً، ليواكب تطور العالم الذي نحن فيه نعيش ونعمل ونتعلم، وتطور التوجيه والإرشاد لا يقتصر على الطريقة والمفاهيم فقط بل يتعدى ذلك إلى الوسائل التي يستعمل في توظيفهما ووضعهما موضع التطبيق والعمل، وعليه كان لزاماً أن يصير تطور تلك الوسائل بما يناسب ومستجدات الأمور في النواحي العقلية، وطرق التفكير والنضوج الفكري والسلوك الإنساني، والشخصية التي تميز الأفراد بعضهم من بعض ومن هذه القضايا الاتجاهات والتحديات التي يواجهنا بها هذا العصر المتطور ما يلي:

1. أن الأحداث الحالية تحدث تغييرا جذرياً في الأمر والمتعارف عليها في المجتمع لذلك فان وظيفة التوجيه والإرشاد في هذا المجال مجال التغيير تنحصر في تقديم الأعمال التي تنتظر الأفراد والجماعات في المستقبل المتغير، أي أن يدرس أخصائي التوجيه والإرشاد ويتفهم التغييرات المنتظرة، عن طريق تفهم ودراسة التغيرات الحالية الحاضرة.
2. حتى يتمكن الموجه والمرشد التربوي من التطلع للمستقبل وتفهم الحاضر يجب أن يتفهم الماضي، ويلم بما فيه من دروس وعبر ويتعظ بها، ويبني دراسته عليها.
3. أن مؤشرات التغيير والتبدل والتطور، تدل على أن مفاجئات كثيرة وغير مألوفة تنتظرنا في المستقبل ولهذا فكلما زادت التحديات التي تنتظرنا في المستقبل كلما ازدادت الحاجة للخدمات التوجيهية والإرشادية.

لذلك فان عبئاً كبيراً في عملية التوجيه والإرشاد سيقع على كاهل المدرسين والآباء الذين سيتطلب منهم المشاركة في تلك العملية الحيوية. (يالجن:1997: 425)

4. من القضايا التي تواجه التوجيه والإرشاد تلك التي تكمن في قدرته على القيام بدوره الحقيقي في رعاية الإصلاحات التربوية، والبرامج والمؤثرات الدراسية والنشاطات المختلفة، لان التربية هي عملية جماعية مستمرة، ومشتركة بين جميع فئات الشعب...
فعلى المختصين بالتوجيه أن يشاركوا مشاركة فاعلة في وضع سياسات التعليم وتطويره من اجل الصالح الوطني.

5. يتجه العالم الذي نعيش فيه إلى العولمة، في الأمور التربوية والاقتصادية... فإذا أردنا الاستفادة من الخدمات التوجيهية بصورة شاملة فإنها يجب أن تشمل تزويدنا بمعلومات عن الدول الأخرى في العالم، فان تطور طرق الاتصال والمواصلات عملت على انكماش العالم وأصبح كقرية صغيرة حالياً.

ولذلك فالاهتمام بما يجري خارج حدودنا يزودنا بالمعلومات الوافية التي يمكن أن يقوم الموجه والمرشد التربوي باستخلاصها من مصادرها الأساسية وتنظيمها بحيث تكون مفهومة ومقبولة من الأجيال التي يقدمها لها.

6. أن الدلائل تشير إلى أن التركيز سيكون في المستقبل على الخدمات التي تقدم للعالم، لا على الإنتاج كما هو حاصل الآن. فما هو دور التوجيه والخدمات التي يقدمها للأفراد والجماعات لتتحول من التركيز على الخدمات؟ وما هو دور المدرسة وبرامجها؟

7. وهناك مجال رحب للتوجيه التربوي والمهني لتقديم الخدمات والتوجيهات للأفراد والجماعات للاستفادة من الطاقات المتوافرة في العالم.من هنا كان دور التوجيه والخدمات التي يقدمها للصغار والكبار ضروريا لرفاهية العالم وازدهاره، وبقائه إلى ما شاء الله.

(يالجن:1997: 426)

ما سبق محاولة من الباحث لتأصيل الجذور التاريخية للتوجيه والإرشاد وبيان دور العرب والمسلمين ومتابعة التطور التاريخي لمفهوم الإرشاد حتى عصرنا الحاضر.

وعن استراتيجيات دائرة الإرشاد التربوي: - فقد حددت **الأهداف العامة** وتتمثل في:

1. تحقيق الذات من خلال:
   - الوصول بالطالب إلى اسمى غايات النمو.
   - اكتشاف قدرات الطلاب والعمل على تنميتها.
2. تحقيق التوافق بين الطالب والمحيط وتنمية القدرة على السيطرة على البيئة ومواجهة أزمات الحياة العادية.
3. تحقيق الصحة النفسية.

4. تحسين العملية التعليمية التعلمية.

أما الأهداف الفرعية فهي:

1. مساعدة الطلاب في تجاوز المعيقات التحصيلية، الأسرية، السلوكية، الانفعالية، بأنفسهم عن طريق الاستبصار واختيار المناسب.
2. إيجاد خطة وثيقة بين المدرسة والبيت وبالتعاون مع الإدارة.
3. تنمية روح التعاون والعمل الجماعي في المدرسة بين الطلبة.
4. زيادة درجة التكيف بين الهيئة التدريسية والطلبة.

الأدوار العامة التي يقوم بها المرشد التربوي:-

1. أن يساعد الطلبة في التغلب على الصعوبات الأكاديمية.
2. يقدم المرشد برامج نمائية وقائية وعلاجية وبرامج للتدخل في الأزمات والمواقف الطارئة، ولكن في المدارس الأساسية يركز أكثر على الجانب الوقائي والجانب النمائي.
3. أن يساعد المرشد الطلاب ذوي المشكلات العاطفية أو الوجدانية في التغلب عليها وإيجاد حلول مرضية لهم وتتناسب والواقع تجعلهم يحسون بالرضا عن أنفسهم وعن المحيط.
4. يعمل المرشد مع المعلمين ويساعدهم على فهم أفضل للطلاب ولأنفسهم.
5. يساعد المرشد الآباء في فهم أبنائهم وتقديرهم، لما للبيت من دور أساسي في تكيف أو ضعف تكيف الطلاب.
6. يقدم المرشد خدمات الإرشاد والتوجيه المهني للطلاب عامة، ولطلبة المرحلة الثانوية خاصة، لمساعدتهم في التحضير للجامعة ولمهنة المستقبل.
7. يقوم المرشد بتطبيق وتطوير بعض الاختبارات البسيطة لخدمة الأهداف الإرشادية.
8. يقوم المرشد بعمل سجلات للطلبة ذوي الحالات.
9. المرشد التربوي يستشير ويعمل مع الأخصائيين الآخرين بالتنسيق مع قسم الصحة المدرسية والإرشاد التربوي.

أما الأدوار الخاصة التي يقوم بها المرشد التربوي في المدرسة:-

1. عمل دراسة مفصلة لواقع كل مدرسة، الصفوف، الهيئة المدرسية، المجتمع المحلي وذلك للاستفادة منها في العمل الإرشادي.
2. تحديد أولويات واحتياجات الطلاب من خلال:

- فلسفة المدرسة أو رسالة المدرسة أو اهتمام المدرسة في السنة الحالية أو الثلاث السنوات القادمة.

- ملاحظات مدير المدرسة والهيئة الإدارية.
- ملاحظات الهيئة التدريسية ومربي الفصول.
- ملاحظات أولياء الأمور.
- ملاحظات المرشد نفسه من خلال حصص التوجيه الجمعي والمقابلات الفردية والزيارات المدرسية ونتائج الاستبيانات والمقاييس.

3. صياغة خطة فصلية في كل مدرسة يعمل بها المرشد وذلك قبل بداية العام الدراسي بثلاثة أسابيع، بحيث تشمل هذه الخطة المواضيع التالي:
   - الهدف العام من العمل الإرشادي.
   - تحديد المجالات العامة.
   - ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف خاصة تتعلق بالمجالات التي تم اعتمادها بحيث يمكن تحقيقها.
   - تحديد الفئة المستهدفة.
   - آلية وكيفية تنفيذ الأهداف الخاصة.
   - إسناد مسئولية تنفيذ الخطة لكل من مدير المدرسة والمرشد التربوي في المدرسة.
4. وضع محكات ودلالات لتقييم البرامج أو الخطة.
5. تعديل الخطة المقترحة حسب التوصيات والاقتراحات من خلال اجتماع مع فريق المدرسة.
6. يعمل المرشد التربوي على وضع برنامج فصلي لحصص التوجيه الجمعي وفق حاجات تحقيق أهداف الخطة الفصلية بالاتفاق مع مدير المدرسة من خلال الاستفادة من حصة واحدة على الشعبة الواحدة من المادة الدراسية الواحدة في الفصل الواحد
7. رفع الخطة السنوية لكل مدرسة إلى رئيس قسم الصحة المدرسية والإرشاد التربوي، والذي يقوم بدوره برفعها إلى مدير دائرة الإرشاد التربوي في الوزارة لإقرارها ويكون ذلك في بداية العام الدراسي.
8. أن يقوم المرشد التربوي بترجمة الخطة الفصلية إلى خطط شهرية إجرائية (نشاطات وفعاليات) للاستفادة من نظام الحصص المدرسية مع ضرورة توضيح طبيعة حصص التوجيه الجمعي والشعب الدراسية الموجه لها-وذلك في بداية العام الدراسي ومن ثم يرفعها إلى رئيس قسم الصحة المدرسية والإرشاد التربوي، والذي يقوم بدوره برفعها إلى مدير دائرة الإرشاد التربوي-.

وبناءً على ذلك يمكننا تحديد استراتيجيات الإرشاد التربوي على مستوى وزارة التربية والتعليم العالي بالنقاط التالية:

أولا:- الإرشاد التربوي جزء لا يتجزأ من أهداف وفلسفة التربية والتعليم ومع حاجات الطلبة ومتطلبات نموهم كل ذلك ضمن إطار حاجات المجتمع وفلسفته وأهدافه.

ثانيا:- أن للإرشاد التربوي أبعاداً تربوية وشخصية واجتماعية ونفسية تهدف إلى مساعدة الطلبة على معرفة قدراتهم واستعداداتهم وميولهم والى مساعدتهم في حل مشكلاتهم النفسية والوصول بهم إلى تحقيق الذات.

ثالثاً:- تسعى الوزارة إلى إعداد المرشد التربوي المهني والمؤهل والقادر على القيام بدوره على أكمل وجه وذلك من خلال الدورات التدريبية وورشات العمل.

رابعاً:- تعتبر عملية الارشاد التربوي عملية متواصلة تبدأ في مرحلة التعليم الأساسي وتمتد إلى نهاية المرحلة الثانوية وهي خدمة تربوية نفسية تقدم لجميع الطلبة وفي كل الأوقات.

خامسا:- على الرغم من المسئولية الأساسية من المدرسة والمرشد التربوي فان المسئولية تمتد إلى مؤسسات أخرى تقوم بدعمهم.

سادساً:- تكامل أبعاد عملية التوجيه، الإرشاد التربوي المتمثلة في الإرشاد التربوي والإرشاد النفسي والإرشاد المهني.

سابعا:- تحسين العملية التربوية تحقيق النجاح التربوي، توفير الجو الأمن في المدرسة والصف واحترام الطالب والطالبة هي اتجاهات ايجابية نحو المدرسة والتعلم.

ثامنا:- تسعى وزارة التربية والتعليم العالي جاهدة إلى أن تجعل المرشد والمرشدة التربوية متفرغا في تلك المدرسة الحكومية وموجود أثناء الدوام المدرسي بحيث تعمل خدمات الإرشاد التربوي بشكل فعال.(وزارة التربية والتعليم: تقارير: 2004:4-6)

أما عن أدوار ومهام المرشد التربوي كما حددتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية 1999م:

القسم الأول: أدوار أساسية وتتمثل في:

أ- الجانب الإداري:

- يقوم المرشد التربوي بتوضيح طبيعة عمله للإدارة المدرسية والهيئة التدريسية والطلبة وأولياء الأمور في بداية عمله في المركز الإرشادي الجديد، أو كلما وجد ضرورة لذلك أو في بداية العام الدراسي للطلبة الجدد أو المعلمين حديثي التعيين في المدرسة.

- التخطيط لاجتماعات الآباء والمعلمين بالتعاون مع الإدارة المدرسية.
- عقد الندوات والمحاضرات بالتنسيق مع الإدارة.
- وضع خطة عمل لكل فصل دراسي تتناسب مع حاجات الطلبة والهيئة التدريسية والمرحلة أو المراحل التعليمية في مدرسته، ويتم ذلك بالتعاون مع الإدارة والهيئة التدريسية وأولياء الأمور إن أمكن.
- تنفيذ خطة العمل وتقييمها بالتعاون مع الإدارة والهيئة المدرسية وأولياء الأمور ومصادر البيئة المحلية مثل النوادي ومراكز الشباب والنقابات والمؤسسات الاجتماعية.
- إعداد النشرات لتوضيح طبيعة العمل أو لتوصيل معلومات مهمة للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور ويراعى أن تكون لغة النشرة مفهومة وواضحة وان يطلع عليها مدير المدرسة قبل طباعتها وتوزيعها.
- يقوم المرشد بدور المستشار للإدارة والهيئة التدريسية في الأمور والقضايا التربوية وفي قضايا التوجيه والإرشاد التي تتعلق بالطلبة وأنواع سلوكهم في غرفة الصف.
- متابعة حالات الغياب المتكرر وأي حالات أخرى محولة من قبل الإدارة والمعلمين وأولياء الأمور.

ب- الجانب الفني:

- إجراء مقابلات فردية للطلبة وتقديم الاستشارات لهم فيما يواجهونه من صعوبات وقضايا تهمهم.
- يجمع المعلومات عن الطلبة ثم ينظمها من خلال سجل الطالب الإرشادي لاستخدامها لأغراض إرشادية وينبغي أن تكون هذه المعلومات دقيقة ومتجددة.
- العمل على رفع التحصيل الدراسي من خلال زيادة دافعيتهم للدراسة وتعريفهم بطرق الدراسة الجيدة وخفض مستوى القلق والخوف من الامتحان.
- أن يقوم المرشد بالتوجيه الجمعي في الصفوف حيث يناقش مع الطلبة موضوعات وقضايا تهمهم وتزويدهم من خلال المناقشة بمعلومات لا تتوفر في المناهج الدراسية، مما يساعدهم على مواجهة مشكلاتهم وتعديل اتجاهاتهم وسلوكهم.
- أن يقوم المرشد بالإرشاد الجمعي حيث يناقش المرشد مع مجموعات من الطلبة يتراوح عدد أعضائها من(2إلى7) ما يواجهون من مشاكل مشتركة فيساعدهم من خلال عدة جلسات على فهم جوانب تلك المشكلات واقتراح الحلول المناسبة لها الأمر

الذي يؤدي إلى نمو قدراتهم ومهاراتهم في مواجهة مشكلاتهم في المستقبل وتعديل اتجاهاتهم وأنماط سلوكهم.

- يقوم المرشد بمقابلة أولياء الأمور وتقديم استشارات لهم في القضايا التي تهم أبناءهم.
- يقوم المرشد بالزيارات المنزلية عند الضرورة وذلك بناء على موعد مسبق وبموافقة الطالب بزيارة ولي الأمر في المنزل، أو في مكان عمله إذا وافق على ذلك وتعذرت زيارته في منزله، وتكون هذه الزيارات لأغراض إرشادية وفي بعض القضايا الخطرة عليه القيام بالزيارة دون موافقة الطالب.
- أن يساعد المرشد الطلبة في التعرف على ميولهم وقدراتهم والتعرف على المهن ومساعدتهم في اتخاذ قرار مهنة المستقبل.
- أن يعمل المرشد على وضع برنامج لاستقبال الطلبة الجدد لتهيئتهم للتكيف مع جو المدرسة الجديد.

القسم الثاني: أدوار ثانوية وتتمثل في: -

أ- **دور المرشد في مجال النشاطات المدرسية:**

- يقوم المرشد بالتعاون مع رؤساء الأنشطة المختلفة(العلمية، الثقافية، الاجتماعية، الصحية) بتوظيف الأنشطة المدرسية كأساليب وقائية وعلاجية ونمائية للحالات الفردية التي يتعامل معها مما يثري الدور المهم الذي تلعبه النشاطات المدرسية في العملية التربوية.
- من خلال اللقاءات الفردية والجماعية مع الطلبة يعمل المرشد على إبراز أهمية النشاطات المدرسية للطلبة، وتوظيفها في تنمية ميولهم وقدراتهم وفي تكوين توجهات مهنية لديهم، مما يمهد لعملية اتخاذ القرار في اختيار مهنة المستقبل.
- يتابع المرشد التربوي عمل لجنة خدمة البيئة (لجنة الإرشاد) وفي المدارس الابتدائية يتولى دورا إشرافيا على نشاطاتها ومهماتها.

ب- **دور المرشد في مجال الخدمات الصحية:**

- من خلال الملاحظة وسجل الطالب الإرشادي يتعرف المرشد إلى الطلبة الذين يعانون من مشكلات جسمية وصحية كضعف السمع وضعف البصر وأمراض القلب والروماتيزم وينسق مع أعضاء الهيئة التدريسية لمراعاة هذه الحالات في توزيع أماكن الجلوس في غرفة الصف، وممارسة الأنشطة التي تتطلب بذل جهد بدني كالتدريبات الرياضية.

- يتعرف على حالات الأمراض المعدية وبالتعاون مع الإدارة والمعلمين يجري العمل على عزلها ثم وضع البرامج الوقائية لمواجهة انتشارها.
- ينسق المرشد مع لجان الأنشطة الثقافية والعلمية والاجتماعية والصحية في المدرسة لوضع برنامج يتعلق بالتوعية الصحية وإبراز العادات السيئة في الجلوس والتغذية.

جـ- دور المرشد في مجلس الضبط: يعمل المرشد كمستشار لمجلس الضبط حول ظروف ووضع الطالب المحال إلى مجلس الضبط حيث تعرض عليه الحالة قبل اتخاذ القرار.

د- أن يعمل المرشد على تطبيق وتطوير بعض الاختبارات البسيطة لأهداف إرشادية.

هـ- يستطيع المرشد التعامل بشكل هادئ وسلس مع أسلوب العقاب البدني والنفسي واللفظي داخل المدرسة.

و- يستطيع المرشد أن يتعامل بشكل هادئ وسلس مع شكاوى الطلبة حول أساليب التدريس داخل المدرسة. (عوض:2003:62-59).

<u>الممارسات التي ينبغي أن يبتعد المرشد التربوي عن القيام بها:</u>

هناك بعض الممارسات والأعمال يفضل أن لا يقوم بها المرشد التربوي في المدرسة حتى لا يعكس في أذهان الطلبة صورة السلطة المدرسية الأمر الذي يهدد جسور الثقة والأمن والأمان التي تقتضيها العلاقة الإرشادية بين المرشد والطالب ومن هذه الأعمال:

- المناوبة:- وهي أن يقوم المرشد بحفظ النظام في المدرسة أثناء استراحة الطلاب أو في بداية اليوم الدراسي أو في نهايته.
- المراقبة في الامتحانات المدرسية.
- الإشراف المباشر على المقصف المدرسي.
- الإشراف على اللجان التي تناط بها أعمال المحافظة على الهدوء والنظام في المدرسة أو الدخول إلى الصفوف لضبط الطلبة فقط.
- توزيع المساعدات المالية أو العينية على الطلبة وجمع التبرعات المدرسية.
- الإشراف المباشر على الرحلات المدرسية.
- تحويل الطلبة بشكل مباشر للعيادات الطبية.
- كتابة الإنذارات والتنبيهات للطلبة.
- الإشراف المباشر على أنشطة الكشافة والمرشدات. (التكيف ورعاية الصحة النفسية، برنامج التعليم المفتوح، 1992).

أسس التوجيه والإرشاد:-

مما سبق أتضح للباحث أن التوجيه والإرشاد مهنة خدماتية، تهدف إلى مساعدة الفرد على النمو والتكيف السليم في مختلف مراحل حياته، كي يصبح عضواً فاعلاً ومنتجاً في مجتمعه، لذا فـــان عملية التوجيه والإرشاد ليست مجرد إعطاء نصائح وعظات يستطيع القيام بها أي فرد، بل هـــي عملية منهجية منظمة تستند إلى أسس علمية وأخلاقية في تقديم المساعدة الإرشادية لمن يحتاجها من الأفراد أو الجماعات.

أسس التوجيه والإرشاد:-

نحدد مجموعة من الأسس لعملية التوجيه والإرشاد يجب أخذها بعين الاعتبار عند تفسير السلوك الإنساني بشكل عام، ومن أهم أسس التوجيه والإرشاد النفسي ما يلي:-

أ- الأسس العامة.

ب- الأسس الفلسفية.

ج- الأسس النفسية والتربوية.

د- الأسس الاجتماعية.

ه- الأسس العصبية والفسيولوجية.

ب- الأسس العامة للتوجيه يجب التأكيد على المرتكزات التالية:

1. الثبات النسبي للسلوك الإنساني وإمكانية التنبؤ به: "تستند الخدمات النفسية الإرشـــادية إلـــى افتراض أن السلوك الإنساني ثابت نسبياً أي أن سلوك الفرد في المستقبل يشبه إلى حد كبير سلوكه في الماضي"(محمود: 12:1984)
2. وعلى الرغم من افتراض ثبات السلوك الإنساني إلا أن خصائص وسمات سلوك الفرد ليست ثابتة بشكل مطلق وجامد بل تمتاز بشيء من المرونة وقابلة للتعديل وتطال عمليات التفكيـــر والاتجاهات ومفهوم الذات.
3. السلوك الإنساني: فردي/ جماعي، يتوجب أن يعي المرشد ما يعرف ب"الفرديـــة" أي تفـــرد السلوك، وهذا يعني أن لكل فرد سلوكه وأسلوبه الخاص الذي يميزه عن الأفراد الآخـــرين، وبالرغم من فردية السلوك إلا أن الفرد يتشابه في جوانب أخرى من سلوكه مع باقي الأفراد الآخرين الذين يماثلونه بجنسه أو عمره أو ثقافته أو بيئته الاجتماعية.
4. استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد.
5. حق الفرد في التوجيه والإرشاد.
6. حق الفرد في تقرير مصيره.

7. تقبل المرشد للمسترشد كما هو دون شروط كي تستمر عملية الإرشاد وتحقق أهدافها.(الحياني:15:1989)
8. استمرار عملية الإرشاد.
9. الدين ركن أساس يعتقد كثير من المرشدين بان المعتقدات الدينية لها اثر كبير في عملية الإرشاد النفسي. (عبد المنعم: 2003 :24)

ب. الأسس الفلسفية:

تشتمل الأسس الفلسفية للإرشاد النفسي على عدة عوامل هامة منها:-

§ طبيعة الإنسان واهم سماته، الإنسان هو أفضل مخلوقات الله خلقه في أحسن تقويم وميزه بالبصيرة والعقل والتفكير، كما انه ذو سمات أخرى منها: "انه محب للشهوات من النساء والبنين والمال وضعيف وهلوع وعجول ويئوس، وكفور وظلوم وجهول...الخ.(زهران:60:1988)

وقد ذكر الله عز وجل ذلك في كتابه الكريم: **{زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنطَرَةِ مِنَ الذَّهبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرثِ ذَلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الْدُنْيَا وَاللهُ عِندَهُ حُسْنُ الْمَئَآب}**. (آل عمران: آية14).

وأيضاً قال تعالى: **{إِنَّ الْإِنسَانَ خُلِقَ هَلُوعاً إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعاً وَإِذا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعاً}**. (المعارج: آية19-21).

وأيضا قال الله تعالى: **{ إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُوماً جَهُولاً}**. (الأحزاب: آية72).

§ أخلاقيات الإرشاد النفسي ينبغي على المرشد الالتزام بأخلاقيات الإرشاد وهي:

(التخصص والخبرة- الترخيص- القسم- سرية المعلومات- العلاقة المهنية- العمل كفريق- الإخلاص في العمل- احترام اختصاص الزملاء- كرامة المهنة- عدم الاستغلال)(عبد المنعم:2003: 27)

§ الجماليات" من فروع الفلسفة تختص بدراسة الفن والجمال ويهتم المرشدون بالجماليات كأساس من الأسس الفلسفية للإرشاد على أساس أن تذوق الجمال مهم في مساعدة المسترشد على معالجة مشكلاته النفسية وتوافقه مع الحياة".(زهران:65:1988)

§ المنطق" يهتم بدراسة قواعد التفكير وتحتاج عملية الإرشاد إلى دراسة المنطق وقواعده الأساسية، وذلك للحاجة للتفكير المنطقي وقدرة اقتناعه منطقية لمساعدة المسترشد للتخلص من الأفكار غير المنطقية والمعتقدات الخاطئة.(عبد المنعم:2003: 29)

ج. الأسس النفسية والتربوية:

" ويطلق عليها لدى البعض الأسس الأخلاقية لأنها تركز بشكل خاص على القواعد والأسس الخلقية التي تنظم وتحدد مهمات وادوار العاملين في خدمات التوجيه والإرشاد وعلاقتهم بالجهات الأخرى ذات العلاقة بهذه الخدمات، وتشمل هذه الأسس القواعد الخاصة بدور المرشد والقواعد الخاصة بعملية الإرشاد ذاتها وما يتوجب على المرشد القيام به".
(Gibson and M.H,: 1983)

د. الأسس الاجتماعية:

يدرك المرشد أهمية البعد الاجتماعي لسلوك الفرد حيث يتعرض الفرد إلى عملية تطبيع جماعي تجعل سلوكه محكوما بمنظومة القيم والمعايير الاجتماعية التي تحدد له مكونات شخصيته الأساسية، والأدوار المتوقعة منه في كل مرحلة عمرية يمر بها. لذا فالكثير من مشكلات الفرد قد تكون ناشئة عن أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة، وعن صراع الأدوار والتغيرات المفاجئة التي يتعرض لها المجتمع، كما وان الفرد" يتأثر بالجماعات التي يحتك بها وينتمي إليها، ويطلق عليها الجماعات المرجعية، وهي اقرب وأحب الجماعات لنفسه وأكثرها إشباعا لحاجاته، فهو يتأثر باهتماماتهم وثقافتهم وعاداتهم وقيمهم وأخلاقياتهم وأنماط حياتهم المختلفة، وهي تؤثر في سلوك الفرد وتحدد مستويات طموحه وإطاره المرجعي للسلوك". (سمارة، نمر:1991: 42)
ويقوم المرشد باستخدام" الجماعة الإرشادية كوسيلة لمساعدة الفرد على التكيف النفسي والاجتماعي وتعلم مهارات التعاون والقيادة وتعرف حقوقه وواجباته تجاه الجماعة وتجاه نفسه". (محمود: 1984: 12)

هـ. الأسس العصبية والفسيولوجية:

نجد أن الأسس البيولوجية تشير إلى المنطلقات الفسيولوجية للسلوك كوظائف الأجهزة العصبية والغدد وأثرها على سلوك الفرد وما يتعرض له من اضطرابات انفعالية وسلوكية. ولابد" من النظر إلى النفس والبدن كوحدة واحدة متكاملة وان الفرد كائن ديناميكي يكون دوما في حالة عدم التوازن النسبي وفي حالة الاضطراب يختل هذا التوازن، ومما تتأثر معه عمليات مختلفة نفسية وبيولوجية تعيق تكيف الإنسان وسعادته". (كمال: 1983: 273)

و. الأسس الأخلاقية:

وتعني هذه الأسس بشكل خاص بالقواعد والأسس الخلقية التي تنظم وتحدد مهمات وادوار العاملين في خدمات التوجيه والإرشاد وعلاقتهم بالجهات الأخرى ذات العلاقة بهذه الخدمات.

كما يحدد القواعد الخاصة بدور المرشد ومهاراته الإرشادية والتزاماته تجاه المسترشد وتجاه المجتمع ومهنة الإرشاد.

في ضوء ما سبق يرى الباحث أن: الإرشاد فرع من فروع التوجيه، ولابد للإرشاد أن يتصف من خلال العملية الإرشادية بالتفاهم والتقبل لكي يستطيع أن يساعد بشكل فاعل، وأن مراعاة المرتكزات السابقة بشكل متكامل وواضح في ذهن المرشدين يساعد على أداء العمل بشكل فاعل وتحقيق أهداف العمل التربوي.

المعلومات اللازمة للإرشاد: -

تأتي أهمية المعلومات كون عملية الإرشاد عملية نظامية تستند إلى إجراءات محددة في التقييم والتشخيص والمعالجة. والإرشاد كعلاقة مهنية تهدف إلى قيام اختصاصي الإرشاد بمساعدة المسترشد على التكيف وحل مشكلاتهم، لهذا لابد من أن يستند إلى معطيات وبيانات علمية صادقة ودقيقة لاتخاذ قرارات مهمة تتعلق بحياة المسترشد ومستقبله، وتشمل البيانات اللازمة للإرشاد جوانب عديدة كالبيانات الشخصية والتاريخ التطوري للفرد، وخلفيته الأسرية والاجتماعية بالإضافة إلى دراسة جوانب محددة من شخصيته كقدراته العقلية وسماته البدنية والشخصية والمزاجية.

ويتم الحصول على هذه المعلومات من مصادر متعددة أهمها المسترشد نفسه والأسرة والمدرسة ومكان العمل والأصدقاء" حيث يميل المراهقون إلى تكوين علاقات اجتماعية مع الأقران ويفضي إليهم بمشاكله الشخصية وفي مثل هذه الحالات يكون الأصدقاء مصدرا جيدا للمعلومات". (القاضي ولطفي:1981: 258)

أما عملية جمع المعلومات فتتطلب استخدام طائفة من الوسائل الاختبارية (كاختبارات الذكاء والاستعدادات ومقاييس شخصية) وأخرى غير اختبارية (كالمقابلة ودراسة الحالة والسجل المجمع). والاستخدام الأمثل الناجح لهذه الأدوات يتطلب تدريبا مسبقا عليها للمرشد أو الإختصاصي النفسي.

ومن أهم مزايا السجل المجمع" انه يعد مرجعا شخصيا للمسترشد يزيد معرفته بنفسه وبتطور نموه من ماضيه إلى حاضره ومعرفة نواحي قوته وضعفه، ويساعده في التخطيط لمستقبله.

(القاضي ولطفي:1981: 283)

وبعد أن تتوافر للمرشد معلومات وفيرة عن المسترشد، " يتم جمعها من خلال ملاحظاته لسلوكه وتساؤلاته، بالاختبارات النفسية والسجلات وتعرض هذه المعلومات في صورة مفيدة للمسترشد

من خلال التقرير الإرشادي عن الحالة. وهي عملية ليست سهلة لأنها تتضمن اختيارات وقرارات من جانب المرشد عن المعلومات التي سيعرضها أو يستبعدها".(إبراهيم:1988 :153)
ومن ثم يتم كتابة التقرير وعناصره:
إذ انه يختلف عن التقرير العادي لضرورة أن يعكس التقرير خبرة المرشد النفسي وحكمه وفهمه للحالة ويجب أن يتضمن التقرير:
(المعلومات الشخصية- المشكلة- وسائل جمع المعلومات- معلومات عن الحالة- الملاحظات السلوكية- تفسير النتائج- التكامل بين نتائج الاختيارات وواقع الحياة- ثم الخلاصة والتوصيات). (إبراهيم:1988: 163)
مما لا شك فيه أن توفر المعلومات يعطي للعملية الإرشادية بعدا أساسيا ومركزيا يساعد المرشد على معرفة كل ما يتعلق بالمسترشد لمحاولة حل مشكلاته وإلا كيف يتسنى له الإطلاع بدوره بدون معرفة التاريخ التطوري للفرد وخلفيته الأسرية والاجتماعية ويجب أن تكون البيانات علمية وصادقة ليتمكن من اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبل المسترشد.

مراحل عملية الإرشاد:-

تمر عملية الإرشاد بثلاث مراحل أساسية، في المرحلة الأولى يحدث استكشاف أولي لمشكلة المسترشد في حالة الإرشاد الفردي، أو مجموعة المسترشدين في حالة الإرشاد الجمعي، وفي المرحلة الثانية يتم استكشاف المشكلة بتعمق من حيث العوامل المرتبطة بها، وفي المرحلة الثالثة يتم التخطيط لاتخاذ إجراءات عملية في التعامل مع المشكلة.
وعملية الإرشاد على هذا النحو تنطلق في اتجاه شمولي يستفيد من نظريات الإرشاد المختلفة. فالمرحلة الأولى هي مرحلة بناء العلاقة الإرشادية، والمرشد في هذه المرحلة يستفيد إلى درجة كبيرة من نظرية روجرز الإنسانية والتي تؤكد على أهمية العلاقة الإرشادية في عملية الإرشاد. أما المرحلة الثانية وهي مرحلة الاستكشاف المتعمق فإنها تتطلب فهما للعوامل المرتبطة بالمشكلة، لذا فهي تستفيد من النظرية التحليلية فيما يتعلق بفهم الدوافع اللاشعورية واليات الدفاع كما تستفيد من النظرية المعرفية فيما يتعلق باستقصاء القناعات الخاطئة وأخطاء التفكير. والمرحلة الثالثة وهي مرحلة اتخاذ إجراءات عملية تستفيد من النظرية السلوكية فيما يتعلق بإجراءات التعزيز أو الامحاء أو عكس الإشراط، ومن النظرية المعرفية ما يتعلق بحل المشكلات وتصحيح القناعات والمعتقدات الخاطئة.
أما عن مراحل عملية الإرشاد كما اقترحها باترسون وايزنبرج في الاتجاه الشمولي:
(Patterson& Eisenberg: 1983: 30-39)

1. مرحلة الاستكشاف الأولي: تعد هذه المرحلة مرحلة التعارف وتكوين الألفة وبناء العلاقة الإرشادية. ويعتمد نجاح المرشد في هذه المرحلة على مدى تمتعه بخصائص المرشد الفاعل، ومما يساعد في تسهيل بناء العلاقة الإرشادية أن يكون المرشد مألوفا لدى المسترشدين أصلا وان يكون المسترشدون قد شكلوا اتجاهات ايجابية نحو الإرشاد والمرشد وعرفوا طبيعة عمل المرشد في المؤسسة وكونوا انطباعا بان من الممكن الثقة والاعتماد عليه.

ومن الضروري في مرحلة الاستكشاف الأولى أن ينتبه المرشد بشكل جيد لأقوال المسترشد وأفعاله ولتعبيرات الوجه ووضع الجسم.

ويعمل المرشد على مساعدة المسترشد لكي يعبر عن نفسه بحرية وهو أمر يعتمد على مدى ثقته بالمرشد، كما أن من واجب المرشد أن يساعد المسترشد على فهم مشكلته وتحديدها على نحو واضح ومحدد، كما يجب أن يتحلى المرشد بالصبر ويجعل الحديث مع المسترشد يدور حول الموضوعات التي تهم المسترشد.

2. مرحلة الاستكشاف المتعمق: هدف الإرشاد في هذه المرحلة هو التعرف على العوامل المرتبطة بالمشكلة ومساعدة المسترشد لكي يصبح أكثر وعيا لهذه العوامل ويساعد المرشد المسترشد لكي يصبح أكثر وعيا بالذات، ويتضمن هذا الوعي معلومات عن المشاعر والانفعالات تجاه الذات والآخرين، ومعلومات عن الأهداف الشخصية التي يسعى المسترشد لتحقيقها، وهذا النوع من المعلومات ليس من السهل تقبله من قبل الناس، وخاصة إذا لم يأت متفقا مع فكرة الإنسان نفسه. (Patterson& Eisenberg: 1983: 63)

3. مرحلة اتخاذ إجراءات عملية: وهذه هي المرحلة الثالثة من مراحل عملية الإرشاد حيث انه في كثير من الحالات يؤدي التحدث عن المشكلة إلى تفريغ التوتر المرتبط بها والى الشعور بالارتياح وبذا يبدو الإرشاد وكأنه حقق أهدافه في المرحلة الأولى أو الثانية، وفي حالات أخرى يكون من الضروري اتخاذ إجراءات عملية. " وقد تتضمن هذه الإجراءات تدريب المسترشد على استخدام أسلوب حل المشكلات أو أن يتدرب على الاسترخاء لخفض الانفعالات القوية.

ولكن أسباب المشكلة أحيانا تقع خارج قدرة المسترشد على التحكم كالظروف الاقتصادية أو الاجتماعية الصعبة وفي حالات كهذه يعمل المرشد على تدريب المسترشد على التكيف مع المشكلة والتعامل معها ضمن الإمكانات المتاحة". (شيفر وميلمان: 1996: 585)

4. التشخيص: ويقصد بالتشخيص في الإرشاد هو تحديد طبيعة المشكلة التي يواجهها المسترشد، ويكون الشخص أمام مشكلة عندما يكون في موقف أو وضع غير مرغوب بالنسبة إليه يود الخروج منه إلى وضع آخر مرغوب فيه لا يعرف كيف يصل إليه.

(الشناوي:1996: 138)

وتتضمن المشكلة النفسية حالة من الشعور بعدم الارتياح كالقلق أو الخوف أو التوتر وضعف الإنتاجية في أداء الأدوار الاجتماعية، كما أن المشكلة عندما تظهر في احد الأدوار الاجتماعية، يمكن أن تؤدي إلى مشكلات في الأدوار ذات العلاقة. مثال الطالب الذي يشغل دور الطالب ودور الابن أو الابنة والأخ أو الأخت ويؤدي عدم النجاح في أداء الدور الاجتماعي إلى ضعف في الإنتاجية والى حالة الشعور بعدم الارتياح وهكذا فان الطالب الذي يواجه مشكلة في هذا الدور يحصل على علامات منخفضة في الدراسة وغالبا ما تتأثر بذلك علاقاته مع المعلمين والوالدين، ولدينا نموذج لازاروس Lazarus لتصوير المشكلة في سبعة جوانب (السلوك- الانفعالات والمشاعر- الإحساس- التخيل- الجوانب المعرفية وتشمل (الأفكار الوجدانية- الكمالية- الخرافية- العلاقات الشخصية- العقاقير).(الشناوي: 1996:167-168)

5. التخطيط للتغير السلوكي: لقد سبق وأكدنا أن عملية الإرشاد تتألف من ثلاث مراحل هي: الاستكشاف الأولي وإقامة العلاقة الإرشادية، والاستكشاف المتعمق وفهم العوامل المرتبطة بالمشكلة، واتخاذ الإجراءات اللازمة للتغيير السلوكي.

وفي كثير من الحالات يمكن أن يحدث التغيير السلوكي في المرحلة الأولى أو المرحلة الثانية نتيجة لخفض القلق أو التوتر الناجم عن العلاقة الإرشادية أو تقليل الحساسية من المشكلة بسبب التحدث عنها.

"ويستفيد المرشد من الاتجاه الإنساني في المرحلة الأولى، ومن الاتجاهين المعرفي والتحليلي في المرحلة الثانية، والاتجاهين المعرفي والسلوكي في المرحلة الثالثة. ولتغيير السلوك فهناك الإشراط الإجرائي المحكوم بالمقولة (السلوك محكوم بنتائجه) فان التحكم بالنتائج يؤدي إلى تغيير السلوك، كما نؤكد على الخطوة الثانية من تشكيل السلوك وهو تعزيز الاقتراب التدريجي نحو الهدف ووقف التعزيز بعد ذلك ليقترب أكثر من الهدف وهكذا حتى يتم الوصول إلى الهدف". (الخطيب:1994:165)

ومن الأساليب لإحداث التغيير إتباع أسلوب حل المشكلات ويقوم على استخدام التفكير العقلي المنطقي في فهم المشكلة وجمع المعلومات المتعلقة بها وتصور الحلول الممكنة لها والموازنة بين هذه الحلول والعمل على تنفيذها في الواقع واختيار فاعليتها في إنهاء الوضع المشكل، ويكون الإنسان أكثر قدرة على استخدام أسلوب حل المشكلات عندما يفكر بالمشكلة بهدوء دونما حدة انفعالية. كما ويتطلب استخدام حل المشكلات أن يفكر الفرد بالحلول الممكنة كافة والسلبيات والايجابيات التي ترتبط بكل منها.

أما خطوات حل المشكلة فهي:

- "الوعي بوجود المشكلة.
- تحديد المشكلة وتعريفها وجمع البيانات والمعلومات" (Kahney: 1993: 20)
- توليد البدائل والحلول الممكنة.
- موازنة البدائل وتقييمها.
- اتخاذ قرار حول الحل وكيفية تنفيذه.

" فوائد عملية تعديل وتغيير السلوك في عملية الإرشاد:

تفيد عملية تعديل وتغيير السلوك في نواحي كثيرة منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

- تعديل مفهوم الذات لدى العميل.
- تعديل وتغيير الانفعالات غير السوية.
- تعديل وتغيير نواحي النشاط العقلي المعرفي مثل بعض أفكار العميل ومعتقداته عن سلوكه وعن الآخرين... الخ.
- اتخاذ الإجراءات التنفيذية.
- تقييم فاعلية الحل ". (زهران:2002: 288)
- " تعديل الاتجاهات السالبة والجامدة وغير المقبولة اجتماعيا والمتعصبة، واتجاهات العميل نحو الآخرين ونحو الحياة بصفة عامة".

(Taulbee, E.S.& Wright, H.W: 1971:336)

الإرشاد الجماعي: -

مفهوم الإرشاد الجماعي: فيما يلي بعض تعريفات مفهوم الإرشاد الجماعي:

- § " الإرشاد الجماعي عملية دينامية تتم فيما بين الأشخاص مثل التسامح والتساهل والتنفيس والاهتمام والعناية، وتبادل الثقة، والفهم والتقبل والتدعيم وهذه الوظائف العلاجية تنمو في جماعة صغيرة من خلال المشاركة في الاهتمامات الشخصية مع الأقران ومع المرشد".(القاضي:1981: 130)
- § والإرشاد الجماعي لدى زهران (1988) فيرى انه "إرشاد عدد من المسترشدين الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعات صغيرة كما يحدث في جماعة إرشادية أو فصل دراسي، والإرشاد عملية تربوية تقوم على موقف تربوي تعليمي.

(زهران:1988: 297)

§ أما سهام أبو عيطة (1997) فتشير إلى ما ذكره جازدا Gazda ورفاقه في تعريف الإرشاد الجماعي بأنه عملية تفاعل ديناميكية موجهه نحو تغيير التفكير والسلوك، على مستوى الشعور أو الوعي، وهو متضمن لوظائف العلاج الاختياري عن طريق التوجه نحو الواقع والتنفيس، والثقة المتبادلة والاهتمام والتفهم والتقبل والدعم. وتحقق وظيفة الإرشاد الجماعي في مجموعة صغيرة ذات اهتمام شخصي مشترك يتم التفاعل بينهم بما يزيد من درجة تفهمهم وتقبلهم للقيم والأهداف التي يؤمن بها مجتمعهم والتي تعمل على تعديل اتجاهات وسلوك كل مسترشد. (أبو عيطة: 1997: 191)

كما ذكر جبسون (1986) أن الإرشاد الجماعي يمكن اعتباره بمثابة خبرات تكيفية ونمائية يكتسبها الفرد من خلال الجماعة الإرشادية، ويتركز هدف الإرشاد الجماعي في مساعدة المسترشد على مواجهة مشكلات التكيف اليومية والمهمات النمائية.(Gibson: 1986: 298)

وذكر العيسوي (1984) أن انجلش English قد عرف الإرشاد الجماعي عن طريق وصف طبيعة الجماعة نفسها فيذكر:" انه جماعة يتوحد الفرد معها ويقارن نفسه بها، ويتقمص الجماعة لدرجة انه يتبنى معاييرها واتجاهاتها وأنماط سلوكها كما لو كانت معاييره هو فتصبح هذه الجماعة هي جماعته المرجعية حيث يرى نفسه منتميا إليها، وليس من الضروري أن تكون هذه العضوية عضوية حقيقية حيث يمكن أن يوجد لشخص واحد أكثر من جماعة".(العيسوي : 1984: 125)

أهداف الإرشاد الجماعي:

من أهم أهداف الإرشاد الجماعي تحقيق التوافق الاجتماعي والشخصي من خلال الجماعة الإرشادية كوسط علاجي، حيث يحاول المرشد توظيف اثر الجماعة في سلوك الأفراد والتفاعل المتبادل ما بينهم وبين المرشد في تغيير أو تعديل نظرة الفرد المضطرب للحياة وإدراكه انه ليس هو الوحيد الذي يعاني في هذه الحياة مما يساعد على مناقشة مشكلاته والاستماع لمشكلات الآخرين والتعبير عن نفسه بحرية دون خوف أو خجل، ويتحرر من أنانيته وتزوده الجماعة الإرشادية بالمميزات الايجابية كأساليب التفكير النقدي السليم وتعلم مهارات الأخذ والعطاء وتعلم الطرائق البناءة في مواجهة ضغوطات الحياة والحفاظ على مستوى مناسب من الصحة النفسية. (الزراد:1984: 124)

كما يهدف الإرشاد الجماعي بصورة مباشرة إلى تعديل السلوك والاتجاهات بالتركيز على انشغال الفرد بكامله في العملية الإرشادية. (القاضي:1981: 129)

وحتى لا نبدو منحازين إلى جانب الإرشاد الجماعي نذكر بعض المآخذ عليه ومنها:

- § عدم تمكن الفرد من طرح مشكلات خاصة جدا به، يرى ضرورة عدم إطلاع الآخرين عليها.
- § صعوبة عميلة الإرشاد الجماعي من الناحية الفنية بالمقارنة مع الإرشاد الفردي، إذ يتطلب الإرشاد الجماعي خبرة وتدريب خاص مما قد لا يتوافر لدى العديد من المرشدين.(زهران:1988: 298)
- § عدم التمكن من إحداث تغييرات جوهرية في البناء الأساسي لشخصية العميل.(زهران: 2002: 335)

أما الإعداد لعملية الإرشاد فتتضمن عملية الإعداد مرحلتين هامتين وهما:

- الإعداد لعملية الإرشاد.
- إجراءات الإرشاد الجماعي.

وتتضمن عملية الإرشاد الخطوات التالية: (استعداد المرشد ودورة الإرشادي- مهارات الإرشاد الجماعي- تحديد أعضاء الجماعة وتشكيلها- إعداد المركز للإرشاد الجماعي) ثم بعد ذلك تبدأ إجراءات عملية الإرشاد الجماعي كما حددها جبسون (Gibson: 1983) على النحو الأتي:

- o تأسيس الجماعة The Establishment of the group.
- o تحديد دور الجماعة وأهدافها Identification of group role and goals.
- o الإنتاجية Productivity.
- o التنفيذ Realization.
- o الإنهاء Termination. (Gibson: 1983: 289)

أساليب الإرشاد الجماعي: -

ويمكن حصر أساليب الإرشاد الجماعي فيما يلي:

أ. الإرشاد الموجه بالمحاضرة والمناقشة الجماعية:

يقوم المرشد بتنظيم سلسلة من المحاضرات والندوات، يتناول من خلالها مواضيع سيكولوجية أو اجتماعية أو إكلينيكية أو تاريخية أو أدبية، وتعرض بطريقة تستولي على اهتمام المسترشد... وتجري مناقشة ما بين المرشد والمسترشدين في أثناء المحاضرة أو بعد انتهائها، وقد يستعمل المرشد الوسائط السمعية والبصرية المعينة كالشرائط وأفلام السينما واللوحات والرسوم الإيضاحية وغيرها.

ومن الأمثلة على المواضيع التي يمكن تناولها ومناقشتها في المحاضرة:

السلوك السوي، السلوك الشاذ، السيطرة والخنوع، الحب والكره، مشاكل الآباء والأبناء.(الزراد: 1984: 131)

"وفي مصر استخدم صموئيل مغاريوس (1960) أسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية بادئا أول الأمر بالمشكلات الاجتماعية العامة ثم متدرجاً إلى المشكلات الخاصة بأعضاء الجماعة، كذلك درست صفاء الأعسر (1970) اثر المناقشة الجماعية في تخفيض مستوى القلق ووجدت أن الفرد في الموقف العلاجي الجماعي ينشط اجتماعيا وعقليا ويسهل عليه التنفيس والتعبير عن المشكلات ويزداد الشعور بالانتماء وإدراك المتشابه مع الآخرين.(زهران:2002: 330)

ب. التمثيل النفسي المسرحي، لعب دور (السيسودراما و السيكودراما)

يطلق زهران على هذا الجانب اسم التمثيل النفسي المسرحي في كتابه(2002)، أما العيسوي (1984) فيطلق عليه لعب دور السيسودراما و السيكودراما. والاثنان بمعنى واحد وان تباينت التسمية.

أما عن الفرق بين السيسودراما و السيكودراما هو أن السيسودراما تتناول المشاكل ذات الطابع الاجتماعي المتصل بوظيفة الجماعة أو تركيبها وليس من الضروري أن تتناول مشكلة خاصة بأحد أعضاء الجماعة، أما السيكودراما يتركز الاهتمام على الفرد في حين يكون الجانب الاجتماعي في الخلفية. (العيسوي: 1984: 242)

يقوم المرشد بأداء دور معين على خشبة المسرح ويتم بداية تقديم أعضاء الجماعة بعضهم بعضاً، ويشعرون بالألفة ثم يعرضون مشاكلهم، ويرتبون هذه المشاكل بالترتيب الذي يرغبون أن يناقشوها على أساسه، ولقد نشأت طريقة لعب الدور من (السيكودراما) الذي ابتكره مورينو (Moreno) وهو يرى أن السيكودراما هي المعلم الذي يكتشف الحقيقة بالطريقة الدرامية وهذه الطريقة تتألف من: (المسرح- المسترشد (الممثل)- المخرج أو المعالج- مساعد المخرج- المشاهدون(المسترشدون الآخرون). (العيسوي: 1984: 240)

ج. النادي الإرشادي: تعد النوادي الإرشادية من أساليب الإرشاد الجماعي التي تستند في أساسها إلى ممارسات النشاطات العملية والترويحية والترفيهية كالعمل والقراءة واللعب والرسم والموسيقى وغيرها من النشاطات والهوايات الفنية، ومن مزايا هذا الأسلوب:

يستخدم هذا الأسلوب في الإرشاد الجماعي لتشجيع المسترشدين الذين يشعرون بالحرج من التردد على العيادات أو مراكز الإرشاد النفسي، كما يفيد في إرشاد الأشخاص الذين يعانون

من الرفض والحرمان والإحباط في محيط الأسرة أو المدرسة أو المجتمع، وذلك بمساعدتهم على إقامة علاقات اجتماعية بناءة مع أقرانهم في النادي الإرشادي.(كمال:1983: 461)

د. الإرشاد النفسي الجماعي الديني: " يعد الدين من الأسس والمرتكزات العامة في التوجيه والإرشاد، والهدف الأساسي للإرشاد الديني الجماعي هو تحرير المسترشد المضطرب من مشاعر الإثم والخطيئة التي تهدد طمأنينته وأمنه النفسي وكذلك مساعدته على تقبل ذاته وإشباع حاجاته للأمن والسلام النفسي وتتم عملية الإرشاد الجماعية على شكل جلسات يومية تتراوح مدتها بين ساعة وساعة ونصف وغالبا ما تعقد في المسجد ويفضل أن لا يزيد عدد المشاركين عن (10) مسترشدين وقد يقوم على إدارة الجلسات عدة اختصاصيين في الإرشاد النفسي الديني وعلم الاجتماع والطب النفسي".(الراضي:1993:68).

معايير أساليب الإرشاد الجماعي:-

- أعضاء الجماعة ومشكلاتهم النفسية من حيث مدى التشابه أو الاختلاف، ومن ناحية الجنس أو السن والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ومن حيث نوع المشكلات.
- طريقة تكوين الجماعة من حيث كونها عشوائية أو يراعى فيها بناء العلاقات الاجتماعية (السوسيومتري)
- مدى التركيز على دور المرشد أو دور العملاء من حيث تركيز العملية الإرشادية حول المرشد، حين يتبع طريقة الإرشاد المباشر، أو حول العملاء حين يتبع طريقة الإرشاد غير المباشر.
- مدى استغلال دينامية الجماعة في عملية الإرشاد من حيث ترك المجال للتأثير الحر التلقائي أو التأثير في شكل تلقين يقوم على إعداد سابق.
- حدود الانفتاح أو الانغلاق من حيث إشراك أشخاص آخرين في عملية الإرشاد، أو جعل الجلسات مغلقة تضم العملاء والمرشد فقط.
- نوع النظرية التي يتبعها المرشد من حيث تركيزها على دينامية الجماعة أو على شخصيات الأفراد.
- المكان الذي تتم فيه الجلسات الإرشادية مثل العيادة أو مركز الإرشاد أو المنزل أو المدرسة أو مكان العمل أو النادي...الخ. (زهران: 2002: 327-326)

مجالات استخدام الإرشاد الجماعي:

أن ابرز المجالات التي يستخدم فيها الإرشاد الجماعي وهي: (الإرشاد العلاجي- الإرشاد الأسري- الإرشاد الزواجي- الإرشاد للمرأة- إرشاد الأطفال والمراهقين الشباب وكبار السن-

إرشاد ذوي الحاجات الخاصة- الإرشاد المهني- الإرشاد الأكاديمي والتربوي-الإرشاد الصحي- الإرشاد الاجتماعي).

وهذا التصنيف السابق لمجالات استخدام الإرشاد الجماعي هو تصنيف إجرائي لغايات تبسط المعالجة النظرية وفي هذا التقسيم لا ينبغي التداخل في المجالات المذكورة. وسنقتصر الشرح على المجالات التالية فقط لأنها مجال الدراسة الأقرب لموضوع بحثنا واهتمامنا:

1. إرشاد الأطفال والمراهقين والشباب: يستخدم الإرشاد الجماعي لمساعدة هذه الفئات لمواجهة المشكلات التي تعوق قدراتهم على تحقيق متطلبات نموهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي السليم.
2. الإرشاد المهني: تعد خدمات الإرشاد المهني من الخدمات الأساسية في برنامج التوجيه والإرشاد التي تعنى بها المؤسسات التربوية والاجتماعية، وعملية الإرشاد تستهدف الأفراد بأعمارهم وأجناسهم كافة من اجل مساعدتهم على اختيار الفرص التعليمية والتدريبية المهنية التي تتوافق وقدراتهم وميولهم وتلبي احتياجات مجتمعهم وخططه التنموية، ويعد الإرشاد الجماعي من أكثر الأساليب استخداما في الإرشاد المهني.(المجلة العربية للتعليم التقني: 1996: 13)
3. الإرشاد الأكاديمي والتربوي: يعد الإرشاد الأكاديمي والتربوي من ابرز مجالات الإرشاد لأنه يتعامل مع قطاع واسع من الأفراد الذين هم على مقاعد الدراسة في مستوياتها كافة. والإرشاد التربوي هو عملية مساعدة الأفراد الذين هم على مقاعد الدراسة في مستوياتها كافة. والإرشاد التربوي هو عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التعليمية التي تتلاءم وقدراته وميوله وأهدافه واختيار نوع الدراسة والمقررات المناسبة وكذلك مساعدة الفرد على مواجهة الصعوبات كافة التي تعوق تعلمه وتقدمه في النمو التربوي. وتستخدم أساليب الإرشاد الجماعي لتحقيق الأهداف الوقائية والعلاجية لمواجهة المشكلات (كالتأخر الدراسي، وصعوبات التعلم، واختيار المقررات) وخاصة من خلال الإرشاد الجماعي في الصفوف وتنظيم الندوات والمناقشات الجماعية. (زهران:2002: 360)

يرى الباحث أن الإرشاد من خلال العملية التربوية يقدم خدماته في المؤسسات التربوية لأنها هي المؤسسات التي يوكلها المجتمع لتربية المواطنين الصالحين الأصحاء جسمياً ونفسياً. ولقد اهتم كثير من الكتاب بطريقة الإرشاد خلال العملية التربوية فنجد الكثير من الكتب بهذا العنوان. تركز على الإرشاد في المدرسة.

ومن أهم أساليب الإرشاد خلال العملية التربوية: الإرشاد خلال المنهج- الإرشاد خلال النـــشاط المدرسي- ثم الإرشاد في الفصول.(زهران:2002 : 376)

وكذلك نجد أن للمشرف (الموجه) التربوي دوراً في "إعداد الخطط العلاجيـــة للطـــلاب الـــذين يعانون من ضعف تحصيلي دراسي أو مشكلات نفسية واجتماعية وهو بالأحرى يتابع تنفيذ كـــل الخدمات والنشاطات التعليمية والاجتماعية التي يقوم بها المتعلم تحت إدارة مباشرة من قبل مدير المدرسة بما ينعكس ايجابياً على أداء التلاميذ". (الخطيب:2005: 388)

مشكلات النمو وأساليب الإرشاد فيها

تقديم:

في العرض السابق اتضحت معاني العديد من المفاهيم والمعارف والمهارات المتعلقة بعملية التوجيه والإرشاد، وقد تم توضيح معاني التوجيه والإرشاد وأهميته والحاجة إليه والأسس النفسية والاجتماعية والأخلاقية التي يقوم عليها تقديم هذه الخدمات النفيسة للإفراد والجماعات على حد سواء.

ويرى الباحث أن التوجيه والإرشاد عملية مهنية منظمة تحتاج ممارستها إلى مرشد مؤهل مختص متمكن ومتقن لمهارات التشخيص والمعالجة وذلك باستخدام أساليب جمع المعلومات اللازمة عن المشكلات أو الصعوبات التي تواجه المسترشدين، ولا يكتفي المسترشد بمجرد جمع البيانات بل يتوجب عليه تنظيمها وتحليلها مستندا إلى إطار نظري (مستمد من نظريات الإرشاد) يرتكز إليه في عمليات تفسير المعلومات وتشخيص الصعوبات التي يواجهها المسترشدون، وحتى يتمكن المرشد من القيام بعملية مساعدة المسترشد في حل مشكلاته بطريقة علمية منظمة لابد له أن يتقن مهارات عملية الإرشاد وخطواتها وأساليب الإرشاد الفردية والجماعية المناسبة لتحقيق أغراض عملية الإرشاد سواء أكانت وقائية أم علاجية.

وبناءً على ما سبق سيذكر الباحث أبرز مشكلات النمو وأساليب الإرشاد فيها التي تواجه الأفراد المسترشدين بفئاتهم العمرية كافة: الطفولة والمراهقة والشباب.

وتبين للباحث مما سبق أن التوجيه والإرشاد أصبح من الخدمات الضرورية الأساسية اللازمة للفرد والجماعة لمساعدتهم على تحقيق ذواتهم والوصول إلى أقصى درجة من الإنتاجية في عصر يتسم بكثرة التحديات في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية. ومن هنا لابد أن نبرز أهم مشكلات الطفولة كضعف الانتباه والقلق واضطرابات الأكل والنوم وطرائق الإرشاد الوقائية والعلاجية اللازمة للتعامل معها.

ولما كانت الطفولة هي مرحلة أساسية في بناء الشخصية فان المراحل الأخرى هي عبارة عن استمرارية لمسيرة النمو والتطور للفرد وتحمل كل مرحلة في طياتها مشكلات خاصة بها تتطلب المساعدة في حلها وتدريب الفرد النامي على تعلم أساليب تكيفية ايجابية في التعامل معها. لذا ستعرض مشكلات أحلام اليقظة والكذب والغش وضعف الدافعية للدراسة والتسرب وغيرها من المشكلات في مرحلة المراهقة.

كما سنعرض المشكلات التي تواجه الشباب والمرافقة لنموهم كالخجل والانزواء والقلق الاجتماعي، والحساسية الزائدة للنقد، والكذب والسرقة والعنف وتخريب الممتلكات والغيبة

والنميمة والهمز واللمز والتنابز بالألقاب والمشاكل المتعلقة بالجنس واللامبالاة وعدم الاستجابة للمعلم والموجه وغيرها من المشاكل، كالغش في الامتحانات.

مشكلات الطفولة وأساليب الإرشاد فيها

ويطلق على هذه المرحلة من النمو للإنسان مرحلة الطفولة الوسطى " ويدخل الطفل في هذه المرحلة المدرسية الابتدائية" الأساسية الدنيا" إما قادماً من المنزل مباشرة أو منتقلا من دار حضانة".(زهران: 1997: 206)

"ونلاحظ أن الطفل يكون في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية اقرب للكبير منه إلى الطفل الذي كان عليه سابقاً، وان لم يكن ذلك بشكل تام طبعا".(إسماعيل:1998: 67)

ومن مشكلات هذه المرحلة:

1. ضعف الانتباه والتشتت: -

" تشكل القدرة على التركيز والانتباه احد الأسس الرئيسة في التعلم والتمكن من المادة الدراسية إلا أن الانتباه يمكن أن يتوقف عن طريق التشتت، إذ ينخرط الشخص لاإرادياً بنشاط أو إحساس آخر. فتركيز الطفل على سلوك معين يمكن أن ينقطع عن طريق الصوت أو المنظر المشتت للانتباه أو من خلال شعوره الشخصي.

أما مظاهر ضعف الانتباه والتشتت: تبدو بملاحظتنا للمظاهر المتكررة على الأطفال وهي:

- § ترك الطفل مؤقتاً للمهمة التي يقوم بها وانتقاله إلى أخرى
- § انقطاع الطفل نهائياً عن المهمة وعدم الرغبة في إكمالها.
- § الانقطاع عن العمل نتيجة أي حركة أو صوت جانبي. (حمدان:1982:275)

أما عن الأساليب الإرشادية العلاجية فتتمثل في :

- § تنظيم البيئة وتقليل المشتتات: يجب على الكبار تنظيم البيئة المحيطة بالطفل لتقليل المشتتات فيها وأن يعملوا على زيادة جاذبية المثير الذي يجب على الطفل أن ينتبه له
- § تعزيز الانتباه ومقاومة التشتت: يعد التعزيز الخارجي أسلوبا فعالا في بناء مهارات التركيز والانتباه عند الطفل.
- § طرق متخصصة: " يمكن أن تلجأ المدرسة أو البيت إلى التعليم الخاص عن طريق مدرس تربية خاصة يقوم بتعليم الطفل المهارات الأساسية اللازمة للقدرة على التركيز".(شيفر، وميلمان:1996: 29-36)

2. النشاط الزائد: -

" يتميز الطفل في هذا السن بالنشاط الجسماني الزائد الذي يصرفه في اللعب، إذ قد يستمر في اللعب من الصباح حتى المساء دون الشعور بالتعب، ويؤدي نشاطه ولعبه إلى إحداث الضوضاء، وخاصة إذا اجتمعت مجموعة من الأطفال في هذا السن مما يكون مبعثا لشكوى الكبار".(جلال:1985 : 206)

" ويعرف النشاط الزائد على أنه حركات جسمية تفوق الحد المقبول أو الطبيعي ويصاحب كثرة الحركة ضعف الانتباه، والرغبة في التنقل من مكان إلى آخر ومن عمل إلى آخر دون هدف واضح أو سبب بين"(العظماوي: 1988: 204)

ولهذه الحالة السلوكية خصائص معينة تتلخص في ثلاثة أعراض سلوكية ونفسية تتضح منذ الطفولة الباكرة هي(الحركة الفائضة والسلوك العابث- ضعف التركيز وقلة الانتباه- تأخر نمو اللغة والذكاء)

أما في الطفولة فان هؤلاء الأطفال ذوي النشاط الزائد والحركة الفائضة يتصفون بالتالي: (ضعف التحصيل الدراسي- قلة العلاقات الاجتماعية مع الرفاق- تقلب المزاج). (Hughes: 1988: 130)

معالجة المشكلة تتضمن الأساليب الإرشادية التالية:

- § التعزيز اللفظي والسلوكي الناسب.
- § نظام النقاط.
- § تزويد الطفل بنظام من التعليمات.
- § تنمية القدرة على ضبط الذات.
- § أساليب المتخصصين.

مشكلات المراهقة وأساليب الإرشاد فيها

سيتناول الباحث دراسة مشكلات المراهقة وأساليب الإرشاد لحلها وقبل الولوج إلى بعض المشكلات سيعرج الباحث قليلاً على تمهيد يتضمن:

أولا: تعريف المراهقة: " كثيراً ما تستخدم كلمتا المراهقة والبلوغ على أنهما مترادفتان وفي الحقيقة ثمة اختلاف في معنى اللفظين فكلمة مراهقة تطلق على مرحلة تبدأ بالبلوغ وتستمر حتى سن النضج أي فيما بين حوالي 12-20 سنة".(معوض: 1994: 329)

" فالمراهقة بهذا تعني الفترة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي باكتمال الرشد، وقنعت أحياناً بأنها مرحلة انتقالية تجمع بين خصائص الطفولة وسمات الرجولة".(الجسماني: 1994: 169)

"المراهقة مرحلة من النمو تقع بين الطفولة والرشد، مرحلة نمائية من عالم الطفل إلى عالم الكبار".(الأشول :1982: 417)

"المراهقة هي مرحلة العمر التي تتوسط الطفولة واكتمال الرجولة أو الأنوثة بمعنى النمو الجسمي، وتحسب بدايتها عادة ببداية البلوغ الجنسي، وبوجه عام فان فترة المراهقة تقابل مرحلتي التعليم الإعدادية والثانوية ".(زيدان، حسين: 1982: 124)

" المراهقة مرحلة الانتقال التي يصبح فيها المراهق رجلاً، وتصبح الفتاة المراهقة امرأة، ويحدث فيها الكثير من التغيرات التي تطرأ على وظائف الغدد الجنسية والتغيرات العقلية والجسمية".(العيسوي: 1987: 11)

" أن المراهقة بمعناها الدقيق هي المرحلة التي تسبق مرحلة الرجولة وتصل بالفرد إلى اكتمال النضج وهي بهذا المعنى عند البنات والبنين حتى يصل عمر الفرد إلى 21 سنة وهي بهذا المعنى تمتد من البلوغ إلى الرشد".(السيد: 1997: 272)

" المراهقة من الناحية البيولوجية هي تلك المرحلة التي تبدأ من بداية البلوغ حتى اكتمال نمو العظام وتقع هذه المرحلة عادةً ما بين 12-18 سنة".(إسماعيل: 1989: 157)

" المراهقة هي الفترة الممتدة من بداية البلوغ الجنسي وحتى الرشد، وتقابل الأعمار 13في حالة البنات و14 في حالة الذكور وتمتد حتى سن 16-20 من العمر، وهي مرحلة انتقال هامة من الطفولة إلى الرجولة يصحبها تنظيم جديد لكثير من الأمور".(عبد السلام وآخرون: 1980: 447)

ثانياً: مراحل المراهقة:-

أ. مرحلة التحفز والمقاومة بين سن العاشرة والثانية عشرة (10-12).

ب. المراهقة المبكرة: من سن (13-16) ومن ابرز مظاهر النمو في هذه المرحلة النمو الجنسي.

ج. المراهقة المتأخرة: من سن (17-21) مرحلة الشباب واهم قرارين فيها اختيار المهنة والزواج.

ومن أهم مشكلات المراهقة ما يلي:-

1. الهرب من المدرسة والتسرب:

يعرف الهرب من المدرسة " بأنه الحالة التي يتعمد فيها الفرد الذي يتراوح عمره بين 6-17 سنة التغيب عن المدرسة دون عذر قانوني ودون موافقة الأبوين أو المسئولين في المدرسة وعادةً ما

تقترن كثرة التغيب عن المدرسة بانخفاض الـدرجات المدرسـية وزيـادة احتمـال الجنـوح". (شيفر ،وميلمان: 1996: 492)

كما وترتبط المشاكل بعضها مع بعض فنلاحظ" على بعض المراهقين أن المراهقة المتأخرة تتجه "تبعا للفروق الفردية بين الأفراد والنضج المبكر أو المتأخر. بالإضافة لمشاكل الفصل المدرسـي وعدم الانضباط في الدراسة والفوضى في الصف والمشاغبة مع الآخرين أو الـسرقة أو الغـش في الامتحانات أو الهروب من المدرسة".(قناوي: 1992: 166)

وسيحاول الباحث التعرف على الأسباب في ظهور حالات الهرب من المدرسة ومنها:

- § اتجاهات الأبوين اللامبالية نحو المدرسة.
- § صعوبات التحصيل والقلق المرتبط بالواجبات المدرسية التي يعدها المراهق صعبة.
- § قد يكون بعض الطلبة متفوقين عقلياً على زملائهم ولذا فهم يبتعدون عن المدرسـة لأنهـم يجدون الدروس مملة وغير ممتعة.
- § الخوف من العنف في المدرسة أو لان المراهق يستعمل العقـاقير أو يـذهب باحثـاً عـن المغامرة. والمراهق الذي يكثر من التغيب عن المدرسة غالباً ما يكون هارباً من أمـر مـا أكثر منه باحثاً عن المنفعة.(شيفر، وميلمان: 493:1996)
- § عدم حب التلميذ للمعلم أو للمادة الدراسية.
- § الامتحانات وصعوبتها وتكرارها والأسلوب الذي تطبق به قد يـؤدي إلـى الهـروب مـن المدرسة والبحث عن مكان آخر.(بهادر: 1984: 181)
- § إشغال التلميذ بمشكلة أسرية أو شخصية واجتماعية أو اقتصادية أو نفسية.
- § سوء الظروف المدرسية كعدم توفر الإضاءة والتدفئة شتاءاً أو التكييف صيفاً.

(حمدان :1982: 308)

ويرى الباحث أن "مشكلة التأخير والغياب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمشكلة الهـروب مـن المدرسـة وكما سبق فقد يرجع الهروب إلى سوء معاملة أحد المدرسين وشعور الطالب بـضغط انفعـالي قوي إزاء حضور دروس هذا المدرس بالذات وقد يرجع إلى إهمال الطالـب فـي أداء بعـض واجباته وقد يكون الهروب تخلصاً من متابعة الدروس التي لا يجد معها أي لـون مـن المتعـة الشعورية.(سليمان: 1996: 36)

أما عن الأساليب الإرشادية التي يمكن للوالدين والمرشد استخدامها لمعالجة المشكلة فهي:-

- § **عبر عن عدم رضاك**: عليك أن تنقل للمراهق اعتقادك بان المدرسة مهمة ومفيدة له، ونبين له أن عليه أن يذهب للمدرسة.

§ **كن متفهماً**: أضع الأسباب التي يذكرها المراهق لعدم ذهابه إلى المدرسة وشجعه لكي يعبر عن مشاعره تجاه المدرسة وقدم للمراهق أي توجيه لمواجهة المشكلة.

§ **قدم الحوافز المناسبة**: يمكننا أن نستشير دافعية المراهق للدوام في المدرسة بأن نحدد له بوضوح المكافآت التي تترتب على ذهابه إليها والعقوبات التي تنتج عن عدم ذهابه. ومن الممكن تحسيس المراهق بخسارته نقوداً بسبب عدم ذهابه إلى المدرسة بإنتظام مثلاً.(شيفر، وميلمان: 1996: 484)

وفي دراسة تحت عنوان" مستويات التعليم واتجاهاته في الأراضي الفلسطينية" أصدرها الجهاز المركزي للإحصاء ونشرت بجريدة الحياة الجديدة، بتاريخ 2005-6-22.

"ما زال معدل الالتحاق الإجمالي لمرحلة الطفولة المبكرة في فلسطين منخفضاً ودون المطلوب إذ بلغ للذكور 29.6% وللإناث 28.3% في العام 2003/2004 وأوضحت الدراسة أن معدل التسرب الكلي انخفض من 3.1% في العام 1995-1994 إلى 1.1% في العام 2004-2003 وان معدل التسرب في المرحلة الأساسية اقل منه في المرحلة الثانوية، وان معدل تسرب الإناث في المرحلة الأساسية اقل منه من معدلات تسرب الذكور، وأضافت الدراسة أن معدل التسرب في المرحلة الثانوية بالنسبة للإناث أعلى منه لدى الذكور، في حين أن معدلات التسرب اقل في قطاع غزة عن الضفة". (الحياة الجديدة: 2005: 12)

2. ضعف الدافعية للدراسة:

يحاول الباحث" تحديد مفهوم الدافع وهو ما يحفز الإنسان على القيام بتصرف ما، فهو حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف معين. في حين تشير دافعية التحصيل إلى اتجاه أو حالة عقلية تبين مدى رغبة الفرد في الإنجاز والنجاح. ولما كانت هذه الحاجة اتجاهاً أو حالة عقلية، فمن المتوقع وجودها بين الأفراد جميعهم، وبمستويات متباينة".(نشواني: 1984: 222)

أما عن أسباب ضعف الدافعية لدى المراهقين للدراسة فيمكن إجمالها فيما يلي:

§ **الاستجابة لسلوك الوالدين**: واستجابة المراهق في هذه الحالة تكون ناجمة عن:

- توقعات الوالدين المرتفعة مما يؤدي إلى نشوء خوف من الفشل وضعف الدافعية للدراسة.
- قد يقدر الآباء أبناءهم تقديرا منخفضاً، فيتعلم الأبناء انه لا يتوقع منهم إلا القليل فتضعف دافعيتهم للدراسة.
- عدم اهتمام الآباء بعمل المراهق في المدرسة، وبالتالي لا يهتم المرهق بإرضاء والديه فتضعف دافعيته للدراسة.

- التسيب في معاملة الآباء لأبنائهم معتقدين بأن التسيب يعلم المراهق الاستقلالية إلا أن التسيب يترك لدى المراهق شعوراً بعدم الأمن ويخفض دافعيته للتحصيل.
- الصراعات الأسرية الحادة التي تشغل المراهق وتترك لديه عدم الرغبة للنجاح في المدرسة.
- النبذ أو النقد المتكرر، فيستخدم الضعف في التحصيل كطريقة للانتقام من الوالدين.
- الحماية الزائدة من قبل الوالدين للمراهق وهذا يجعل المراهق غير ناضج وضعيف الدافعية للدراسة.

§ **تدني تقدير الذات**: يؤدي تدني تقدير الذات إلى انخفاض الدافعية للتحصيل وكذلك يقود الصراع في القيم إلى انخفاض في تقدير الذات، فقد يكون المراهق مبدعاً وتلقائياً وسهل المعشر بينما يكون الوالدان محافظين، حريصين على الترتيب والكمال، ومهتمين اهتماماً كبيراً بالعلامات المدرسية. وبدل أن يحمل المراهق شعوراً ايجابياً نحو ذاته بسبب تميزه فانه يشعر بالذنب وعدم القيمة ويلوم نفسه بسبب عدم تحقيقه توقعات الأبوين.

§ **الجو المدرسي غير المناسب**: إن الجو التعليمي السائد في المدرسة يمكن أن يؤدي إلى خفض الدافعية للتعلم لدى عدد كبير من المراهقين، فالمعلمون غير المبالين يخلقون جواً اقرب إلى الملل والضجر ما يخفض دافعية الطلاب للدراسة.

أما عن الأساليب الإرشادية العلاجية:

يجب على المرشدين التربويين بذل الجهود كافة لمساعدة المراهقين في التغلب على ضعف دافعيتهم للدراسة وذلك باستخدام الأساليب الإرشادية التالية:

- استخدام نظام حوافز قوي: إن مكافأة الوالدين للأداء الصفي تترك أثراً واضحاً لدى الطلاب منخفضي الدافعية وحتى الانتباه من قبل الوالدين والمعلمين يمكن أن يكون مثيراً قوياً للدافعية إذا استخدم بشكل مناسب. والمكافآت الفاعلة يمكن أن تشمل الثناء اللفظي، وزيادة المصروف، ومشاهدة التلفاز والقيام برحلة خاصة...الخ.(نشواني: 1984: 221)

- علم الاستراتيجيات الفاعلة لزيادة الدافعية: يمكن تعليم المراهقين طرقاً متعددة لضبط الذات بدلاً من الاعتماد على المكافآت، ومن مزايا ضبط الذات أنها تحسن مفهوم الذات، إذ يشعر المراهق بأنه أكفا وأكثر استقلالاً.

- "العمل على إثراء المدرسة لتصبح أكثر دافعية بطرق منها دعم موازنة المدرسة لتتمكن من تقديم مكافآت للمعلمين وتدريبهم في أثناء الخدمة ومواد لتحسين المنهاج والمشاركة في مجالس

الآباء والمعلمين، ويمكن للآباء تشجيع وتنظيم المحاضرات والبرامج الخاصة والرحلات التربوية".(نشواني: 1984: 222)

- اعد النظر في التوقعات، وغيرها عند الحاجة: "أن اكتشفنا أن الأهداف التي وضعناها للمراهق ليست واقعية فان عليك أن تغيرها ولاشك أن الإنجاز الأكاديمي والدافعية يزيدان عندما يشعر المراهقون بان الآباء يتفهمونهم ولا ينتقدونهم ويعطونهم حرية الاختيار في البيت". (شيفر، وميلمان: 1996: 587)

- تمكين المراهقين من صياغة أهدافهم وتحقيقها: يمكن إتباع العديد من النشاطات داخل غرفة الصف، كتدريب الطلاب على تحديد أهدافهم التعليمية وصياغتها بلغتهم الخاصة، ومناقشتها معهم، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرون بقدرتهم على إنجازها، وعلى تحديد الاستراتيجيات المناسبة للوصول إليها، وبذلك يضعون نصب أعينهم أهدافا شخصية يسعون لتحقيقها مما يساعد على ازدياد دافعيتهم للدراسة". (نشواني: 1984: 221)

3. الكذب: -

الكذب من ابرز المشاكل التي يواجهها الآباء والمربون في علاقاتهم مع الأطفال والمراهقين ويحاول الباحث التعرف على معاني الكذب وأسباب حدوثهما كظاهرة وأساليب معالجتهما:

يمكن تعريف الكذب" بأنه ذكر شيء غير حقيقي، مع معرفة بأنه كذب وبنية غش أو خداع شخص آخر من اجل الحصول على فائدة أو من اجل التخلص من أشياء غير سارة.

(شيفر، وميلمان: 1996: 454)

كما يمكن أن نعرف الكذب "بأنه ادعاء المرء شيئاً أو أمراً يجافي الواقع ويخفي الحقيقة وهو مدرك لهذا ومتعمد لتحقيق هدف معين قد يكون مادياً أو معنوياً".(العظماوي: 1988: 181)

ويجب علينا أن "نفرق بين الكذب البسيط غير المتعمد والذي لا يهدف إلا لتمشية الأمور الاعتيادية والذي يلاحظ في سلوك المراهقين كافة، ظاهرة مألوفة لا تؤثر على التكوين النفسي للفرد، وتتراوح بشدتها بين المراهقين من الكذبات المتناثرة المتباعدة، والمازحة وخلق الأعذار والاعتذار بأسباب وهمية وغيرها، وبين نزوع المراهق نحو الكذب كهدف وأسلوب للتعامل مع الآخرين سواء لفترة من الوقت أو كحالة مستمرة.

ولا يمكن اعتبار الكذب سلوكاً شاذاً إلا إذا أصبح حالة مستديمة ومتواصلة ونمطاً ثابتاً في السلوك وأسلوباً متبعا في التعامل مع الآخرين، وان كثيرا من الاضطرابات السلوكية الأخرى كالسرقة والغش والتزوير قد تنطلق من قاعدة الكذب، فالمراهق في المدرسة عندما يغش في الامتحان، لابد أن يكذب ليبرر فعلته".(العظماوي: 183:1988)

أسباب الكذب وأنواعه وأشكاله: يمكننا بناءً على أسباب الكذب وعوامله أن نحدد أنواع الكذب التالية:

- § الكذب الخيالي: " وفيها يستخدم المراهق خياله الخصب ولسانه البارع للحديث عن شيء لم يحصل، كأن يروي المراهق لأصدقائه تفاصيل رحلة لم يقم بها أبداً، أو يتحدث عن صفات لا يتصف بها في الحقيقة".(القوصي: 1980:341)
- § الكذب الإدعائي: " ومن أمثلته أن يبالغ المراهق في وصف تجاربه الخاصة، ليحدث لذة ونشوة عند سامعيه، وليجعل نفسه مركز إعجاب وتعظيم، وينشا عادة من شعور المراهق بالنقص أو عدم قدرة المراهق على الانسجام مع من حوله".

(القوصي: 1980: 344)

- § الكذب الانتقامي: " في أحيان كثيرة يكذب المراهق ليتهم غيره باتهامات يترتب عليها عقاب أو ما شابهه، ويحدث هذا بكثرة عند المراهق الذي يشعر بالغيرة من مراهق آخر، أو عند المراهق الذي يعيش في جو لا يشعر فيه بالمساواة في المعاملة بينه وبين غيره".(القوصي: 1980: 345)
- § الكذب الدفاعي: " يكذب المراهق خوفا مما قد يقع عليه من عقوبة، وللتهرب من النتائج غير السارة لسلوكه، وقد يكون سبب الكذب هنا هو أن معاملتنا للمراهق إزاء بعض ذنوبه تكون خارجة عن المعقول. وقد يكذب المراهق ليحتفظ لنفسه بامتياز خاص لأنه أن صدق ضاع منه الامتياز، ومن أنواع الكذب الدفاعي أن يكذب المراهق على أصحاب السلطة عليه كالآباء أو المدرسين ليحمي زميله أو أخاه من العقوبة وذلك وفاء وإخلاصا لزميله. ويظهر هذا الكذب كولاء للجماعة ويقوى هذا الولاء في مرحلة المراهقة".(شيفر، وميلمان: 1996: 455)
- § الكذب العنادي: أحيانا يكذب المراهق لمجرد السرور الناشئ من تحدي السلطة، خصوصاً أن كانت شديدة الرقابة والضغط قليلة الحنان.
- § الكذب المرضي أو المزمن: يصل الكذب عند الشخص إلى حد انه يكثر منه، ويصدر عنه أحيانا على الرغم من إرادته بحيث يصبح ظاهرة مرضية مزمنة تحتاج إلى معالجة متخصصة".(القوصي: 1980: 348)

وأشار شيفر وميلمان (1996) إلى أن المراهقين قد يكذبون للأسباب التالية:

- قد يكذب المراهقون وينكرون الحقائق لتجنب الذكريات والمشاعر المؤلمة.
- اختبار الواقع: يحاول المراهق معرفة الفرق بين الواقع والخيال.

- العداء: التصرف بعدوانية تجاه الآخرين.
- صورة الذات: يكون قد تكرر القول للمراهق بأنه كاذب حتى انه أصبح مقتنعاً بذلك.
- عدم الثقة: اعتاد الأبوان أن لا يثقا بالمراهق ولا يصدقانه عندما يخبرهما بالحقيقة، وبالتالي يفضل المراهق أن يكذب.

ويأخذ الكذب عند المراهقين أشكالاً متعددة، منها:

- قلب الحقيقة البسيط: يقول المراهق انه قام بإنجاز واجباته البيتية والحقيقة انه لم يفعل ذلك.
- المبالغة: يبالغ المراهق في وصف الأشياء.
- الاختلاق: يروي المراهق لأصدقائه تفاصيل قصة لم تحدث معه.
- التسامر: حيث يروي المراهق قصة جزء منها صحيح ومعظم أجزائها الأخرى مختلق.

الاتهام الباطل: كأن يتهم المراهق زميله بسرقة قلم معين في حين انه هو الذي فعل ذلك.

أما عن الأساليب الإرشادية لمعالجة شيوع ظاهرة الكذب لدى الفرد فيمكن إجمالها فيما يلي:

- استخدام الجزاء: يجب أن نساعد المراهق على التعلم من خلال الخبرة وأن نوضح له أن كذبه علينا لن ينجح، وفي حالة الكذب بهدف التستر.

ينبغي أن يعاقب المراهق على سلوك الكذب وعلى التصرف السيئ الذي استوجب هذا السلوك. وكذلك ينبغي أن تظهر للمراهق قيمة الصدق من خلال التكرار مرات ومرات انه إذا قال الصدق، فسوف تعمل كل طاقاتك لمساعدته.

- علم القيم الأخلاقية: لا يجب التغاضي عن الكذب أو الاستهانة به بل يجب أن نعلم المراهق الصدق بكل أشكاله وهو أمر أخلاقي وبناء للشخص نفسه وللآخرين.
- تنمية الوعي الذاتي: عندما ينكر المراهق انه قام بفعل شيء ما ساعده على التعرف على دوره في المشكلة، وذلك من خلال جعله يتحدث عنه كمرحلة من مراحل المشكلة، ثم عندما يتقمص المراهق الموقف، فقد يرى بنفسه أين اخطأ أو أين بالغ في وصف الحقيقة.
- ابحث عن أسباب الكذب: سنحاول أن نعرف ما الذي يدفع المراهق إلى الكذب بحيث تستطيع منع ظهور الكذب مرة أخرى في المستقبل، فإذا كان يكذب للحصول على الثناء أو الشهرة، فسوف نعطيه المزيد من الثناء والتقدير لذاته ولما يقوم به، وبالتالي لن يضطر للكذب حتى يشعر بالارتياح. ولا تتوقع الكثير من المراهق في وقت قليل، وبذلك تستطيع أن تقلل وتحد من كذب المراهق نتيجة لخوفه من الفشل في مهمة صعبة.(شيفر وميلمان :1996: 454- 459).

- استخدام أسلوب التصحيح: سواء أكان تصحيحاً بسيطاً أو زائداً لذلك الموقف الذي تم منه الكذب، وفي حالة التصحيح البسيط يكتفي بان يقوم المراهق الكاذب بإعادة الموقف كما كان عليه قبل الكذب، أما في حالة التصحيح الزائد لا بد من إعادة الموقف إلى وضع أفضل مما كان عليه قبل الكذب.(الصحة المدرسية:1988: 299)
- الإرشاد الديني: يهدف الإرشاد الديني سواء الفردي أو الجماعي إلى زيادة وعي المراهق وإدراكه لمساوئ الكذب وأضراره على الفرد والمجتمع من خلال المناقشة المستمدة من القران الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، بحيث يمتنع عن الكذب مهما كانت أشكاله لان الكذاب منبوذ في الدنيا ويلاقي العذاب في الآخرة.

4. الغش: -

الغش سلوك شائع منذ الصغر مثل الكذب والسرقة، وهو نزوع لدى بعض المراهقين نحو التزوير لواقع الحال بحيث يؤدي ذلك إلى اضطراب سلوكي يهدف إلى إظهار حقائق الأمور بشكل غير حقيقي وكاذب ومزور لغرض الوصول إلى غاية معينة أو تغطية العجز أو التقصير أو الإهمال، وغالباً ما يحقق المراهق بهذا الأسلوب مكاسب مؤقتة مادية أو غير مادية.(العظماوي: 1988: 213)

"ويتميز الأشخاص الذين تكون خاصية الغش لديهم مرتفعة بأنهم بارعون في التلاعب، قياديون، وفرديون وهم يرفضون الغش إذا كان لمصلحة الآخرين ولكنهم يقومون به إذا كان مفيداً لهم، وإذا تم ضبطهم يغشون فإنهم ينكرون قيامهم بأي عمل خاطئ".(شيفر، وميلمان: 1996: 463)

ويمارس المراهقون الغش في البيت والمدرسة، ولكن أوضح حالات الغش هي ما تجري في المدارس، وغالباً ما تكون أفعال الغش عابرة وغير متكررة وتنتهي بانتهاء الحاجة إليها، ولا تزرع في نفس الطالب الرغبة في استخدامها واللجوء إليها مرة أخرى، لأنها عادة ما تخلف في نفسه شعوراً بالإثم والخجل من الذات".(حمدان: 1982: 310)

أما عن تقصي أسباب الغش فهي ما يلي:

- الضغط الخارجي على المراهق ليكون من المتفوقين في صفه.
- شعور المراهق بعدم الكفاءة أو سوء الاستعداد فيتوقع فشله في أداء مهمة ما، مما يزيد من احتمال قيامه بالغش".(شيفر، وميلمان: 1996: 463)
- التخلص من العقاب البدني أو النفسي المتوقع من قبل الوالدين إذا فشل المراهق في مهمة ما.
- سعي المراهق للاحتفاظ بالكرامة والاعتداد بالنفس أمام زملائه، لذا يلجأ للغش للحصول على أفضل النتائج.

- عدم استعداد المراهق للاختبار كليا أو جزئياً نتيجة لظروف أسرية أو مشاكل عاطفية.
- تأثر المراهق بأحد أفراد أسرته أو زملائه، وتبنيه لعادة الغش.
- صعوبة المهمات التي أوكلت إليه، وتعدد مطالبها.
- تحدي سلطة المعلم أو تعليماته تبعاً لأسلوب معاملته أو عدم حب المراهق له.

(حمدان: 1982: 311)

أما عن الأساليب الإرشادية:

يمكن العمل على مواجهة مشكلة الغش لدى المراهقين باستخدام الإجراءات التالية:

- عبر عن عدم رضاك:" عندما يغش المراهق يمكننا أن نواجهه: (أن اللعب معك يصبح غيرَ ممتع عندما تقوم بالغش)، فإذا غش مرة أخرى فعلينا أن نوقف اللعب فوراً ونستمر في وقف اللعب كلما بدا يغش، وبذلك سيتناقص الغش تدريجياً".
- تحدث عن الجانب الأخلاقي: علم المراهق بان عدم الأمانة يؤدي إلى فقدان ثقة الآخرين.
- علم المراهق الحديث مع النفس.
- قدم للمراهق دعما غير مشروط.
- تدعيم ثقة المراهق بنفسه لكي تساعد المراهق على تقبل قدراته الحقيقية وجوانب النقص عنده يجب أن نقوم بامتداحه بشكل واقعي على مهاراته في أداء أشياء معينة، فإذا كان يشعر بعدم الكفاءة بشكل عام فقد يكون بحاجة إلى أن تتم ملاحظة نشاطاته الجيدة وان تشجع".(شيفر، وميلمان: 1996: 465)

وكلما أتم مهمة بدون غش، نتيح له فرصة كسب المزيد من المهمات، ويمكن أن نلعب معه بشكل ضعيف أو نتراخى فيؤدي ذلك إلى مساعدته في احترامه لذاته وفي تعزيز اللعب العادل.

" فالتلميذ في المدرسة في كثير من الأحيان قد لا يعرف ماذا يريد ووظيفة التوجيه المدرسي مساعدته على اكتشاف حاجاته وقدراته واهتماماته كفرد ومواطن، ومن ثم توجيهه ومساعدته على تكوين فلسفة رشيدة في الحياة وتوجيه نمو شخصيته نحو أحسن ما تسمح به جوانبها المختلفة".(موسى: 2001: 221-222)

- وان "الحب الذي يمنحه الأبوان لطفلهما يعد في حياة الطفل غذاء ضرورياً في نموه النفسي وهذا الغذاء لا يقل أهمية عن غذائه الجسدي".(فهمي: 1967: 28)
- يجب على الأب "أن يمنح ابنه الحب والعطف والفهم والأمن وإطاراً يستطيع فيه أن يقيم مفهوماً صحياً لذاته وتقدير الآخرين".(احمد: 1999: 161)

ومن العوامل التي تؤدي ببعض الطلاب للغش ما يأتي: (صعوبة المادة بالنسبة للطالب- شعور التلميذ بعدم الأمان- زيادة الاهتمام بدرجات الامتحان- التأثير السيئ للآخرين وتحريضهم- ضعف ثقة الطالب بنفسه- المفهوم الخاطئ للغش- ضعف الرقابة أثناء الامتحان). (مرسي: 1976: 44)

5. التأخر المدرسي:-

لم تتفق كلمة العلماء على تعريف مصطلح التأخر الدراسي فمنهم من أطلق عليه التخلف الدراسي ومنهم أطلق عليه التأخر الدراسي ومنهم من أطلق عليه المنخفضين تحصيلياً.

وآخرون يسمونه الفشل الدراسي ومنهم من عرفه بالجنوح الدراسي أو يطلقون عليه الرسوب الدراسي، فتعددت الإطلاقات لهذا المصطلح.

ولكن اختلافاتهم على تسمية المصطلح لا يغير المعنى المقصود فالجميع متفق على أن الطلاب الذين تدنت علاماتهم الدراسية أو لم يتمكنوا من الوصول إلى حد المتوسط في الدرجات في المعدل العام، وعليه فان العلماء عرفوا التأخر الدراسي بمجموعة من المفاهيم نذكر منها:

- ما ذهب إليه (زهران: 1974) أن التخلف الدراسي" حالة تأخر ونقص في التحصيل لأسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من انحرافين معياريين سالبين".

وهذا التعريف رغم شموليته لأغلب أنواع المعرف إلا انه لم يتطرق إلى جميع الأسباب التي لها دور كبير في حدوث التأخر، مثل الأسباب الحيوية والتربوية ولم يفرق التعريف بين التأخر الجزئي والتأخر الكلي.

ويعرفه (أبو العلا) بأنه" انخفاض نسبة التحصيل بوضوح في جميع مواد الدراسة دون المستوى العادي للتلميذ إذا قورن بغيره من العاديين من مثل عمره الزمني، وغالباً ما يرتبط التأخر الدراسي بالغباء" ونسبة ذكاء الأغبياء بين (80:75) على احد اختبارات الذكاء.(الجرجاوي: 2002: 16)

كما يعرف (انجرام:1980) المتأخرين دراسياً بأنهم" الذين لا يستطيعون تحقيق المستويات المطلوبة في الصف الدراسي وهم متأخرون في تحصيلهم الأكاديمي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانهم".(الجرجاوي: 2002: 18)

ومن ضمن المهام الملقاة على عاتق الموجه التربوي" الاستعانة بالعيادة التربوية التي تقوم بعلاج التخلف الدراسي، إلى جانب العيادة السيكولوجية التي تعالج الانحرافات النفسية".

(زيدان، ومنصور: 1976: 79)

علماً بان "التحصيل الدراسي لدى احد الباحثين (حسين): هو مقدار ونوعية الأهداف التي تحققت على شكل نتاجات تعليمية لدى التلاميذ وان هذه الأهداف التربوية موضحة في المنهاج التربوي الذي يدرسه التلاميذ، وبذلك كان تعلم التلاميذ لمضامين المناهج التربوية وفق المعايير المحددة يشير ذلك إلى المستوى التحصيلي".(حسين: 1967: 42)

و"تتمثل أهمية التحصيل الدراسي بالأثر الذي يحدثه في تنمية شخصية الطالب من حيث التغيير والنمو السلوكي لذلك نستطيع القول أن مكانة وأهمية العملية التربوية وأهمية المعلم ترتبط بأهمية مستوى التحصيل وبمقدار ما يحققه في مجاله".(قزازة: 1992: 102)

والتحصيل الدراسي كمفهوم هو" مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ من الاختبارات التحصيلية".(السروجي: 1980: 313)

وقد عرف في علم النفس" بأنه المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في مرحلة دراسية ودللت بعض الدراسات على أهمية التكوين الاقتصادي الاجتماعي للأسرة وعلاقته بالتحصيل الدراسي، كما أن هناك علاقة وثيقة بين الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي" فالآباء الذين يمارسون أسلوباً اقل عدوانية وتسلط وإهمالا وتفرقة ينشئون أطفالهم أكثر قدرة على التحصيل والنجاح المدرسي وان الإثابة والتعزيز لها دور فاعل في زيادة دافعيتهم نحو التحصيل".(المنيال: 2002: 117)

ومن الدراسات التي تدعم ما ذهب إليه الباحث: دراسة (المدلل) حول فحص العلاقة بين الذكاء والإنجاز الدراسي والاتجاهات الوالدية لطلاب المرحلة الإعدادية وأسفرت الدراسة على وجود ارتباط بين الاتجاهات السوية والإنجاز المرتفع للتحصيل الدراسي وبين ذكاء الأبناء.(المدلل: 2002: 94)

"لقد أكدت نتائج عدد كبير من البحوث وجود علاقة هامة وذات دلالة بين علاقات الرفاق في الفصل المدرسي والتحصيل الدراسي، وعلى سبيل المثال فأطفال المدرسة الابتدائية وغير المقبولين من زملائهم يميلون لان يكون أداؤهم اقل من زملائهم في الفصل وفيما بعد يتسربون من المدرسة الثانوية العليا".(جلجل: 2001: 42)

وهناك دراسات أخرى نؤكد ما ذهب إليه الباحث أعلاه (دراسة جلجل وأبو بطن) حول تأثير جماعة الرفاق على دافعية المراهقين للتحصيل في المدرسة فإنها محل جدل كبير، فمن جانب، فان بعض المربين وبعض علماء الاجتماع قد ناقشوا بان تأثير الرفاق يسهم في نقص الجهد

والاهتمام، ومن جانب آخر فان بعض المراهقين قد أجابوا بان رفاقهم يحثونهم على العمل الجاد والحصول على درجات جيدة أكثر من كونهم لا يشجعونهم على العمل المدرسي.

ومن جانب آخر ينظر إلى تأثير الرفاق على انه قد يكون موجبا وقد يكون سالبا ويتوقف هذا على اتجاهات وقيم الرفاق الذين يقضي معهم الأفراد معظم الوقت، فإذا ما كان لدى الرفاق مستويات مرتفعة من الدافعية نحو الإنجاز، فان دافعية الفرد تميل لان تزداد".(جلجل: 2001: 44)

ويجد الباحث أن "الوضع الاقتصادي والاجتماعي يؤثر على تحصيل الطالب ويؤثر أيضا على التكيف الاجتماعي ومدى تفاعل الطالب مع زملائه الآخرين في المدرسة وفي خارج المدرسة، ويشعر الطالب بالنقص دائما مما يحد من قدرة الطالب في الفهم والاستيعاب والتجاوب مع المقررات الدراسية ويختلف عند الطالب نوع من العزلة وعدم مخالطة التلاميذ حيث يقع الطالب فريسة للمشاكل النفسية والاجتماعية المدمرة".(أبو بطن: 1997: 30)

ويمكن تلخيص **أسباب التأخر الدراسي** في النقاط التالية:

- **§** انخفاض مستوى الذكاء عند الطالب.
- **§** ضعف الحواس أو اعتلالها بأحد الأمراض.
- **§** عدم امتلاك أسباب الصحة الجسمية والنفسية.
- **§** انعدام الوعي التربوي في البيت والمدرسة.
- **§** زيادة ضغط المشكلات الاجتماعية في البيت أو المجتمع عموماً.
- **§** انخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة.
- **§** الغياب المتكرر عن المدرسة.
- **§** اتباع عادات غير سليمة في المذاكرة ومراجعة الدروس.
- **§** سوء العلاقة بين المدرسين وبعض التلاميذ.
- **§** عدم توفر الميول أو الاتجاهات أو الاستعدادات أو الرغبات للتعلم عند التلاميذ.
- **§** عدم إعداد المعلم تربوياً.
- **§** عدم التكيف بين التلاميذ.
- **§** عدم توفر الإمكانات اللازمة لكل فصل" سوء البيئة الفيزيقية للفصل أو المدرسة والوسائل وكل ما تحتاجه العملية التربوية"
- **§** عدم ملاءمة المناهج وطرق التدريس لمستوى سن الطلاب ومستوى تفكيرهم.

(الجرجاوي: 2002: 34-35)

ويرى (زهران: 1978) "أن الوقاية من الفشل الدراسي يتوقف على مراعاة ما يلي:

- تلافي حدوث أسباب الفشل الدراسي.
- الاهتمام بالإرشاد التربوي في المدارس لأنه يقدم خدمات رائعة للمتأخرين دراسياً.
- العناية بالنواحي الصحية والاجتماعية للطلاب.

أما عن أهم توجيهات وإرشادات لمدرسي الأطفال المتأخرين دراسياً:

- العطف على الأطفال وإظهار الحنان لهم وضبط النفس في المعاملة.
- معرفة طبيعة كل طفل منهم والتعامل معه وفقاً لتكوينه وجبلته.
- المساس والتضحية مفتاحا النجاح في العمل مع الأطفال الآخرين.
- البطء في الكلام وعدم الاستعجال ووضوح الصوت.
- المعرفة الكافية بطبيعة المرحلة التي يمرون بها.
- تشخيص الأسباب الكامنة وراء التأخر وتقدير جوانب الضعف.
- الإيمان بالتجريب والممارسة السليمة.
- التدرج من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل.
- القدرة على استخدام تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية وتصميم البرامج والخطط والاستراتيجيات لعلاجهم.(الجرجاوي: 2002: 142-144)

6. النزعة العدوانية: -

من المشكلات الشائعة بين المراهقين النزعة العدوانية على الآخرين من زملائهم وسيادة العنف وتخريب الممتلكات، وعلى الرغم من أن نزعة العدوان تشكل مشكلة واحدة فان أعراضها تختلف من مراهق لآخر من المراهقين العدوانيين "ويكثر انتشار هذا النمط السلوكي بين تلاميذ المدرسة الإعدادية والثانوية، أي انه يكثر بين المراهقين، ويتمثل هذا السلوك في مظاهر كثيرة منها التهريج في الفصل، والاحتكاك بالمعلمين، واللامبالاة، وعدم الاستجابة للمعلم والموجه، وعدم احترام المعلمين، والعناد والتحدي، وتخريب أثاث الفصل والمدرسة ومقاعد الدراسة وحوائط الفصل ودورة المياه والإهمال المتعمد لنصائح وتعليمات المعلم والموجه (أحيانا)، وبالتالي للمناهج والنظم والقوانين المدرسية وعدم الانتظام في الدراسة، ومقاطعة المعلم أثناء الشرح واستعمال الألفاظ البذيئة، وإحداث أصوات مزعجة بالأقدام...الخ.

(زيدان، حسين: 1982: 183)

و"يتخذ العدوان بين التلاميذ أشكالا شتى منها ارتكاب المخالفات أو التحريض على ارتكابها والخروج على طاعة المدرس وتنفيذ أوامره، وكثرة تعطيل الدرس بالمقاطعة أو إثارة الشغب..."(مرسي: 1986: 43)

ولا يمكن إرجاع هذا السلوك العدواني إلى عامل بالذات، بل ترجع هذه الأنماط السلوكية إلى عوامل كثيرة متشابكة، منها عوامل شخصية وأخرى اجتماعية ويمكن تلخيصها فيما يلي: -

- § الشعور بالخيبة الاجتماعية، كالتأخر الدراسي والإخفاق في حب الأبوين والمعلمين.
- § المبالغة في تقييد الحرية، والتدخل في الشئون الخاصة بالصغار والمراهقين.
- § الشعور بمحاباة ذوي السلطة لغيره وتفضيل ذلك الغير عليه.
- § التغير في السلطة وعدم ثباتها مما يؤدي إلى اختلاط القيم في نظر المراهقين.
- § توتر الجو المنزلي الذي يعيش فيه المراهق، من جراء غضب الوالدين وتوترهما لأتفه الأسباب.
- § وجود نقص جسمي في الشخص، مما يضعف قدرته على مواجهة مواقف الحياة أحيانا ويجب على الآباء والمعلمين أن يشبعوا الحاجات النفسية التي يحتاجها المراهق وعليهم أن يتفهموا نفسيته ومطالبه ويقدروها التقدير المناسب، وهذا يشعر المراهق أن هناك أفراداً آخرين يحبونه ويحترمونه ويهتمون بشئونه خارج نطاق المنزل ومن حوله في المدرسة والمجتمع بصفة عامة.(زيدان، حسين: 1982: 184)

7. السرقة: -

من المشكلات الاجتماعية المتصلة بالأسرة، "تتسم هذه المشكلات بان أسبابها ترجع لسوء العلاقات الموجهة في الأسرة ومدى صلاحية معاملة الوالدين لأبنائهما أو تضارب هذه المعاملة، وكما نعلم فان الروابط العائلية لها أهمية خاصة في تنشئة الأبناء، فتعاون الوالدين واتفاقهما والاحتفاظ بالكيان الأسري وخلق جو هادئ ينشا فيه الأبناء نشأة متزنة يترتب عليه تمتع الأبناء بالثقة بأنفسهم وتعرض الأسرة للطلاق أو الهجرة أو الانفصال يؤدي بالأبناء إلى مشكلات متعددة أبرزها عدم الاستقرار في الدراسة وكثرة الغياب والهروب بكافة ألوانه ثم ربما الانحراف والسرقة.

ثم أن سياسة الضغط من جانب الوالدين تجاه الأبناء أو العنف في المعاملة باستخدام العقاب البدني أو الحرمان أو السب أو التهديد كل هذا يؤثر في قدرة الطالب على التركيز والاستيعاب وبوجود شلة فيها وتزيين الانحراف وتبدأ بأخذ الأشياء البسيطة من الزملاء والأهل ثم تتابع الأمور، كما وان عدم توافر جو الثقة بين الآباء والأبناء بما يسمح بتبادل وجهات النظر في

مشاكل الأبناء أو مجرد المصارحة بها يعقد هذه المشاكل ويفاقمها ويفقد الطالب الثقة في مواجهتها".(سليمان: 1996: 36-37)

علاج السرقة:

- ينبغي معرفة الوظيفة التي تؤديها السرقة أي السبب حتى يمكن توجيه العلاج المناسب والملائم.
- يجب أن يبدأ العلاج مبكراً حتى لا تصبح عادة في سلوك الفرد يصعب علاجها.
- توعية المراهق بطريقة مقبولة حتى لا يفقد الثقة بنفسه.
- تكوين صداقات مع المراهق لأنه لا يسرق من يتفاعل معه.(أبو عزب: 2003: 24)

8. المشاكل المتعلقة بالجنس: -

" بعد حصول التغير الجسمي والفسيولوجي والاجتماعي والوجداني لابد للنمو العقلي إلا أن يواكب هذا التغير ويتأثر به تلقائياً... وفي هذه المرحلة تفكيره يتجه نحو الميتافيزيقيا أو ما وراء الطبيعة، فيجادل دينياً ويحب المناقشة كما يحتاج إلى المنطق والبرهنة في الحديث".(شكور: 1995: 37)

"وتتصف الانفعالات في هذه المرحلة بأنها انفعالات عنيفة مطلقة متهورة لا تتناسب مع مثيراتها ولا يستطيع المراهق التحكم فيها ولا في المظاهر الخارجية لها... وفي أحلام اليقظة ينتقل من عالم الواقع إلى عالم غير واقعي ويعتبر الحب من أهم مظاهر الحياة الانفعالية للمراهق".(زهران: 1988: 318-320)

والمراهق "مثالي مرهف الحس، شديد الحساسية، يتأثر تأثيرا بالغاً بنقد الآخرين حتى لو كان هذا النقد هادئاً وهادفاً. رغبة المراهق واهتمامه بالوظائف الجنسية واستطلاعها من أصدقائه ورفاقه بغية التأكد من أنهم يمرون بنفس التجربة والخبرة، كذلك يبدو اهتمامهم واضحاً بالجنس الآخر وقد يحقق المراهق عن طريق أحلام اليقظة الرغبات والمغامرات الجنسية كأن يصل الفتى إلى قلب فتاته التي يتمناها وان تصل الفتاة إلى فارس أحلامها الذي تتمثله في ذهنها ومخيلتها. ويدور خيال الفتاة حول امتلاكها للجاذبية والجمال والشهرة وتتخيل أنها نجمة سينمائية مرموقة أو أنها أميرة تعيش في قصر فاخر".(معوض: 1994: 349)

وعن الأقران في حياة المراهق" فالأقران يمثلون قوى تؤثر في حياة المراهق فيتقدم المراهق في السن يصبح أكثر اقترابا مع أقرانه في جوانب معينة ويظل المراهق على صلة وثيقة بوالديه في جوانب أخرى فهو يرغب أن يقضي وقتا أطول مع أقرانه وأصدقائه الذين يفهمونه على نحو

أفضل، فهو يكون أكثر وفاقا مع أقرانه ولكن ما زال يحمل لوالديه التقدير باعتبارهما مصدراً للسلطة والتوجيه التربوي.(قشقوش: 1989: 264)

النمو الجنسي:

النمو الجنسي لدى البنات: تحدث عدة تغيرات في البنات باقترابهن من النضج الجنسي وبالنسبة للبنات اللاتي يبلغن مبكراً يملن إلى:

- الخجل مع الميل إلى الاستعراض.
- الانعزال عن جماعة رفاق السن وسوء التوافق الاجتماعي.
- الحاجة إلى إشراف خاص من الكبار بخصوص نشاطهن الجنسي.
- التقدم من الناحية الاجتماعية عن البنات الأخريات عندما ينضجن جميعاً.

أما البنات اللاتي يبلغن متأخرا يملن إلى:

- الانعزال عن النشاط الاجتماعي والشعور بالوحدة وحسد قريناتهن.
- الخجل والقلق بسبب تأخر البلوغ.
- سيطرة الوالدين عليهن يؤخر انتقالهم من الإعتمادية إلى الاستقلال.
- نمو مفهوم الذات بدرجة اقل كفاية.
- الحاجة إلى خبرات النجاح في أي ناحية يستطعن إنجاز نجاح فيها.
- الحاجة إلى الاعتراف والتقدير.(زهران: 1977: 300)

أما النمو الجنسي عند الذكور: يلاحظ استجابة الفتى للمثيرات الجنسية وقد يعاوده الحلم الجنسي، ومن أعراض النضج الجنسي نمو الشعر وخشونة الصوت، وما إلى ذلك.

أما البنون الذين يبلغون مبكراً يميلون إلى:

- السعادة، لاتجاه الأنظار إليهم وتوليهم ادوار القيادة.
- التعرض للرفض إذا حاولوا الانضمام إلى جماعات اكبر منهم سناً.
- عدم استطاعة الحياة في مستوى النضج الذي يتوقعه منهم الكبار.
- الشعور بالثقة في النفس والكفاية والميل إلى الاستقلال وتكوين مفهوم موجب للذات والتوافق الاجتماعي والانفعالي.

والبنون الذين يبلغون متأخراً يميلون إلى:

- التأخر اجتماعيا ورياضيا عن رفاق سنهم.
- الخجل والقلق والوعي بالذات.
- اللجوء إلى طريق سلوكية طفلية والسعي لجذب انتباه الآخرين.

- الحاجة إلى خبرات النجاح في أي ناحية يستطيعون إنجاز نجاح فيها.
- الشعور بالنقص وعدم الكفاية والاعتماد على الآخرين، وتكون مفهوم سالب للذات وسوء التوافق الاجتماعي والانفعالي". (زهران: 1977: 301)

أما عن التربية الجنسية:

"يقصد بالتربية الجنسية إعطاء الطفل الخبرة الصالحة التي تؤهله لحسن التكيف في المواقف الجنسية في مستقبل حياته، ويترتب على إعطاء هذه الخبرة أن يكسب الطفل اتجاها عقليا صالحاً إزاء المسائل الجنسية والتناسلية".(القوصي: 1975: 448)

والمربون يحملون الكثير من الأفكار الخاطئة تجاه التربية الجنسية فيرون فيها إثارة لفضول أبنائهم إزاء الأمور الجنسية...

"كما وان معرفة الأطفال بالأمور الجنسية من الأبوين أفضل من معرفتها بطرق أخرى مما يؤدي إلى انحرافهم، ويمكن للآباء أن يلقنوا أطفالهم المبادئ الجنسية والتناسلية عن طريق دراسة تناسل الحيوانات والطيور بالإضافة إلى دور الأم في تفسير بعض الحقائق التناسلية عند وجود حالة حمل في الأسرة مثلاً، ويجب أن تكون الإجابة للطفل إجابة تتسم بصراحة تتفق مع وعيه وسنه وإدراكه".(العيسوي: 1993: 292)

وفي نطاق التصور المتكامل لطبيعة الإنسان ولاحتياجاته الفطرية ولضرورة تحقيق التوازن في إشباعاته النفسية والحسية، يعتبر الإسلام الغريزة الجنسية إحدى الطاقات الفطرية في تركيب الإنسان يجب أن يتم تصريفها والأنتفاع بها في إطار الدور المحدد لها شانها في ذلك شان الغرائز الأخرى. وان استخراج هذه الطاقة من جسم الإنسان ضروري ولكن بشرط تحقيق مقاصدها الإنسانية.(زيدان: 1992: 71)

وأظهرت (دراسة العفيفي) "أن واحدة من عشر من كل الزوجات في سن المراهقة والشباب لديها معرفة بمفهوم الصحة الإنجابية وان أهم مصادر المعرفة كان الزوج، الأصدقاء، الأقارب، وسائل الإعلام...، ومن القضايا التي أظهرتها الدراسة، ارتفاع المستوى التعليمي للإناث في سن المراهقة في العام 2000 مقارنة بالعام 1997 مقابل انخفاض طفيف في المستوى التعليمي للذكور في سن المراهقة، بينما شهدت نفس الفترة ارتفاعا طفيفا في نسبة الذكور في سن الشباب، وسجلت الدراسة انخفاضا في معدلات الأمية في فئتي المراهقين والشباب عند المقارنة بين العامين 1997 والعام 2000 وكان الانخفاض اكبر لدى الإناث منه لدى الذكور، حيث كانت النسبة الأمية لدى المراهقين الذكور 3% في العام 1997 انخفضت في العام 2000 إلى 2.1%

فيما كانت نسبة الإناث 2.9% عام1997 انخفضت إلى 1.1% عام 2000". (الحيـــاة الجديـــدة: 2005: 6)

ونختم هذا الموضوع بقول الله عز وجل في الحديث القدسي:

{الشاب المؤمن بقدري الراضي بكتابي القانع برزقي التارك لشهوته من اجلي هو عندي كبعض ملائكتي}. (بلبان: 1970: 42).

مراحل نمو المسترشد والخدمات الإرشادية: -

أ.المراحل العمرية لنمو الفرد وأهمية دراستها بالنسبة للخدمات الإرشادية: -

الحديث عن المفاهيم الأساسية في التوجيه وتطوره التاريخي، يقودنا تتابع الأمـــور لـــسؤال مـــا الحاجة للخدمات النفسية، خدمات التوجيه والإرشاد بوجه عام؟.

وهنا نعرض بإيجاز ابرز ما أشار إليه العالم اريكسون Erikson حول مراحل النمـــو وقـــسمها إلى ثماني مراحل من النمو النفسي الاجتماعي لدورة حياة الإنسان إذ يواجه المسترشد فـــي كـــل مرحلة أزمة نمائية يتوجب عليه تجاوزها وتعلم المهمات النمائية اللازمة لكل مرحلة وذلك حتى ينتقل بسلام إلى المرحلة اللاحقة، أما مراحل النمو النفسي الاجتماعي الثمانية فهي: (سنكتفي بما يناسب مجال البحث لسن 18 سنة)

أولاً: - مرحلة ما قبل الميلاد.

ثانيا: - مراحل النمو النفسي الاجتماعي وتشمل المراحل الآتية:

1. مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة (العام الأول).
2. مرحلة الاستقلال مقابل الخجل والشك (2-3 أعوام).
3. مرحلة المبادرة مقابل الشعور بالذنب (4-5 أعوام).
4. مرحلة المثابرة مقابل الشعور بالنقص (6-12 أعوام).
5. مرحلة وضوح الهوية مقابل تشوش الهوية (12-18عاماً).

وهنا نشير وبشكل أولي إلى أن دراسة خصائص النمو في المراحل العمرية يساعد المرشد فـــي تحديد إبراز المشكلات والمعوقات التي تعيق النمو السوي للفرد والعمل علـــى إعـــداد بـــرامج الإرشاد الوقائية والعلاجية. والآن سنمر سريعاً لتحديد ابرز ملامح النمو الخاصة لكـــل مرحلـــة من مراحل النمو.

ب.ملامح النمو في مرحلة ما قبل الولادة والحاجة للإرشاد فيها:-

تبدأ منذ اللحظة التي يفكر فيها الشباب والشابات بالزواج ومن ثم التفكير بالإنجاب وهذا ما يعرف بالإرشاد الزواجي وتسمى لدى البعض مرحلة إنشاء الأسرة ويمكن الإسهام في تحقيق ذلك بالإسهامات التالية:-

- § إرشاد الأفراد الراغبين في الزواج إلى مراكز الفحص الطبي الخاصة بذلك.
- § يمكن للأخصائي الاجتماعي أو النفسي أن يسهم في إقامة مكاتب للإرشادات الزوجية، ونعني به توعية الأفراد في هذا المجال مما يمكنهم من الانتقاء السليم.(عبد المنعم: 2003: 39)

وبعد الحمل نجد أن " الفترة التي يمضيها المخلوق داخل بيئة الرحم مرحلة تشكيل هوية الفرد إلى درجة كبيرة عن طريق المورثات وبيئة الرحم وكذلك ظروف الولادة.(دافيدوف:1983:18)

ونسوق عدداً من الشواهد التي توضح إختلالات النمو في مرحلة ما قبل الميلاد ومنها:

التدخين، لاشك أن تعاطي الأم للتدخين أثناء الحمل يؤدي إلى الإجهاض والولادات غير الناضجة بل يمتد التأثير على النمو البدني والتحصيل الدراسي للطفل عندما يصبح في سن المدرسة كما أن الاحتلال والممارسات القمعية وتناول الأم للكحول تظهر نتائجه في أطفال يعانون صعوبات جمة في المدرسة.

وعن الحاجة للإرشاد في مرحلة ما قبل الولادة يرى الباحث أنها مهمة من اجل الحصول على أطفال ومواليد ينعمون بالصحة البدنية والنفسية وبعيدين عن حمل عناصر المرض الوراثي من الأقارب".

ج. الخصائص النمائية للمسترشد في مراحل العمر المختلفة وفق نظرية النمو النفسي الاجتماعي:-

لقد تم اختيارنا لنظرية النمو النفسي الاجتماعي للعالم اريكسون Erikson لدراسة مراحل النمو دون سائر النظريات الأخرى (كالتطورية والإنسانية) لأنها تركز على دور العوامل الاجتماعية في نمو الإنسان. (الخطيب والحديدي:1996: 40)

ويؤكد اريكسون على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الجوانب الرئيسية عند دراسة النمو وهي (الجانب العضوي، الجانب الشخصي، الجانب الاجتماعي) وعلى الإختصاصي النفسي أن يجد مابين هذه الجوانب الرئيسية للنمو من علاقات وتفاعلات عند سعيه لتحليل مشكلات المسترشدين. (Berger: 1988: 43)

ولقد أوضح اريكسون بان كل مرحلة من مراحل النمو النفسي الاجتماعي تنطوي على صراعات وأزمات يتطلب من الفرد والمحيطين به بذل الجهد لمواجهتها وتخطيها والانتقال إلى المرحلة التي تليها.(أبو عيطة:1997: 31)

د. إبراز المشكلات النفسية والسلوكية الناجمة عن إعاقة النمو السوي للمسترشد في مراحل عمره المتعاقبة وبداية الحاجة للإرشاد:-

1. في مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة(العام الأول).

لاشك أن النمو البدني للطفل يمكن أن يعوق بدرجة كبيرة إذا لم تتم تلبية حاجاته العاطفية من قبل الأم حيث يوجد أمراض متلازمة الحرمان الأمي حيث يفشل الوليد في كسب الوزن وتظهر عليه ملامح الإعاقة الانفعالية والبدنية، وتبرز خلال هذه المرحلة مشكلات عديدة منها:

نقصان الوزن- نشاط حركي زائد- وانفعالية كالخوف وكثرة البكاء والتمركز حول الذات.

(البغدادي:1996: 30)

وهنا تبرز الحاجة للإرشاد:- لخطورة هذه المرحل لأنها اللبنة الأولى للشخصية السوية لنعلم المحيطين بالطفل إتقان دور الوالدية بما يلزمه من مهارات إقامة علاقات سوية مع الطفل

2. في مرحلة الاستقلال مقابل الخجل والشك (2-3 أعوام)

يواجه الطفل أول أزمة نفسية في العامين الثاني والثالث من عمره(مرحلة الحضانة) ويتحول إلى مرحة الأطفال الطبيعيين ويتعلم مهارة المشي وضبط الإخراج ويمكن تعليمه الاستقلالية بتوفير العديد من الألعاب.(إبراهيم:1985: 56)

ومن المشكلات النفسية والسلوكية في هذه المرحلة نجد:-

الانطواء الاجتماعي- الشعور بالدونية- الشك وفقدان الثقة بالنفس- الإعتمادية العاطفية على الوالدين- التأخر في اكتساب العادات الصحية (التغذية، اللباس، الإخراج)- التعرض للحوادث بسبب الإهمال.

أما عن الحاجة إلى الإرشاد:

- § يجب وضع برنامج إرشادي نمائي بهدف تدريب الطفل على استخدام طاقاته البدنية (المشي)
- § وضع برنامج علاجي إرشادي لتعديل سلوك الأطفال في مرحلة الحضانة.

(Berger: 1988)

3. مرحلة المبادرة مقابل الشعور بالذنب (4-5 أعوام)

تمتد من العامين الرابع والخامس للطفل وهي مرحلة الطفولة المبكرة أو مرحلة ما قبل المدرسة وتزداد رغبة الاستكشاف والبحث والتساؤل واللعب بكل ما تصله يداه.

وعن الحاجة للإرشاد:- يتم استخدام أساليب التعزيز المناسبة لتطوير سلوكيات المبادرة وتثبيتها في شخصية الطفل، ثم مساعدته على التخلص من الخوف والتردد السلبي وتوجيه المربين إلى ترتيب المهارات ويكون نجاحه فيها مؤكدا. (البغدادي:1996: 31)

4. مرحلة المثابرة مقابل الشعور بالنقص (6-12 عاماً)

تشهد هذه المرحلة التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية واهم ما يتصف به نمو الطفل انهماكه الشديد في تعلم الكفاءة والإنتاجية، وتتطور القدرات العقلية للطفل وخاصة التفكير المنطقي وتزايد رغبته في اللعب الدرامي والتقليد. (الخطيب، والحديدي: 1996)

" وعن الحاجة للإرشاد:- من أبرز ما يترتب على المشاعر السلبية احتمال تطور المشكلات السلوكية إلى: صعوبات التعلم- القلق والكآبة- الانحراف والعدوانية- الهرب من المدرسة". (البغدادي:1996 : 82)

وللوقاية من هذه المشكلات:

- § إرشاد الوالدين والمربيين إلى أهمية تقدير حاجة الطفل إلى الإنجاز والنجاح وتقديم الدعم المعنوي له.

5. مرحلة وضوح الهوية مقابل تشويش الهوية (12-18 عاماً)

المرحلة العمرية من (12-18) عاماً تشهد تغيرات نمائية هامة تعرف بمرحلة المراهقة ونظراً لنمو المراهق الاجتماعي فانه يحتاج إلى القيام بعدد كبير من الأدوار الاجتماعية في المنزل والمدرسة والأصدقاء(جماعة الرفاق).

وعن الحاجة للإرشاد: يرى الباحث أن الجميع يعرف حق المعرفة من أين تنشأ المشاكل في مرحلة الشباب فمطالب الحياة تضع حداً لأحلام الطفولة لدى غالبية الناس، فان كان الفرد اعد إعداداً كافيا، كان انتقاله إلى الحياة المهنية انتقالاً هادئاً.

وأكثر الاضطرابات النفسية: الصراع والقلق النفسي بشان الدور والهوية- الانحراف الاجتماعي- الاغتراب النفسي والاجتماعي- الكآبة النفسية- الانسحاب والعزلة الاجتماعية.

وهنا لابد من خدمات التوجيه والإرشاد فمثلا في:

- § توجيه الوالدين والمربيين إلى ضرورة توفير و تنويع مجالات النشاطات وفرص العمل للمراهقين لتحقيق ذواتهم وتنمية حسهم بالانتماء الاجتماعي.

§ الاهتمام ببرامج التوجيه والإرشاد الفردي والجماعي للمراهقين بهدف توجيههم دراسياً.

حاجة المسترشد للتوجيه والإرشاد بوجه عام:-

أن الهدف الرئيس للتوجيه والإرشاد أياً كان نوعه يتمثل في مساعدة المسترشد على تحقيق توافقه الشخصي والاجتماعي، ومما يؤكد أهمية التوجيه والإرشاد في عصرنا الحالي أن الإرشاد النفسي بحد ذاته أصبح من الحاجات النفسية للفرد مثل الحاجة إلى الأمن والحب والإنجاز والانتماء الاجتماعي.(زهران: 1988: 39)

ومن دواعي حاجة الفرد والجماعة للتوجيه والإرشاد ما يأتي:-

1. ما يمر به المسترشد خلال مراحل نموه من فترات انتقال حرجه من أبرزها الانتقال من:
   - § المنزل إلى المدرسة (دخوله المدرسة الابتدائية).
   - § الطفولة إلى المراهقة، ومن المراهقة إلى الرشد، ومن الرشد إلى الشيخوخة.
   - § الدراسة إلى العمل.
   - § حياة العزوبية إلى الزوجية.
   - § الحياة الزوجية إلى الانفصال بسبب الطلاق أو الموت.
2. كثرة وسرعة التغيرات التي تشهدها البيئة المحيطة بالفرد،" حيث أننا نعيش في عصر المتغيرات والتحديات المليئة بالمشكلات، لذا يطلق عليه عصر القلق، فكل فرد يمر خلال مراحل حياته بمشكلات عادية وفترات حرجة يحتاج فيها إلى إرشاد كذلك فان التغيرات الثقافية والاجتماعية والتقدم العلمي والتكنولوجي وما يتبعه من حدوث تغيرات في طبيعة الأعمال والمهن. كلها بحاجة إلى تنظيم عمليات موجهة تسهم في توجيه وإرشاد تلك المناشط إلى خطها السليم.(عبد المنعم:2003 :19)

ومن الضروري أن تكون عملية التوجيه والإرشاد مستمرة متواصلة في المراحل العمرية كافة للمسترشد أما المسترشدون ذوو الحاجات الخاصة فان حاجتهم للتوجيه والإرشاد أكثر إلحاحاً من سواهم.

ويجب "توفير الدعم النفسي لمواجهة الضغوط النفسية الناجمة عن الإعاقة في الأسرة وكذلك إعداد برامج تدريبية وعلاجية وتعليمية مناسبة للأسرة يمكنها القيام بها داخل البيئة المنزلية. (الخطيب ورفاقه:1996: 8)

ونجد أن الهدف الأساسي للتوجيه وتقديم الخدمات الإرشادية المتوافقة مع مراحل النمو العمري هدفها أيا كان نوعها يتمثل في تحقيق توافقه الشخصي والاجتماعي وهذا يدعو الباحث إلى

القول أن الإرشاد أصبح في حد ذاته ضروريا كالحاجة إلى الأمن والحب في كل المراحل العمرية للمسترشد.

التوجيه والإرشاد في فلسطين: -

لقد أحتل التوجيه والإرشاد مكانة بارزة في الكثير من دول العالم منذ أوائل القرن العشرين، وأصبح له مجالاته العديدة.

إلا أن التوجيه والإرشاد في العالم العربي مازال حديث عهد بالمقارنة مع بقية بلدان العالم ويسعى لكي يأخذ مكانه في الخدمات التربوية والصحية والاجتماعية.

ولقد لاحظ الباحثون الأجانب قصور التوجيه والإرشاد في الوطن العربي، فقد أشار جون موروكو (Moracco) على سبيل المثال إلى أن الإرشاد المهني والاختيار المهني ليس موجودا في معظم بلدان الوطن العربي على المستوى العلمي المطلوب. (جاسم:1990:125)

أما عن تجارب التوجيه والإرشاد في بعض البلاد العربية، والتي أدركت أهمية خدمات التوجيه والإرشاد في التنمية الاجتماعية والاقتصادية لمجتمعاتها، من اجل مواكبة التغيرات الحضارية والتقنية والثورة المعلوماتية التي يشهدها العالم وهو على أعتاب القرن الحادي والعشرين.

وتدلنا على ذلك ورقة بحث قدمتها (أبو غزالة:1996)، لخصت فيها تطور خدمات التوجيه والإرشاد في البلدان العربية حيث أشارت انه من خلال الإطلاع على تجارب الدول العربية في مجال التوجيه والإرشاد، أتضح لنا أن بعضا منها اعتمد الأخصائي الاجتماعي في المدارس في حين اعتمد بعضها وظيفة المرشد النفسي، وأخرى اعتمدت فيها وظيفة المرشد التربوي وبلدان أخرى افتقرت كليا إلى أي نوع من الخدمات.

ففي مصر ظهرت حركة التوجيه والإرشاد في الوطن العربي في أوائل الخمسينيات من هذا القرن، وذلك من خلال إنشاء العيادة النفسية التابعة لكلية التربية بجامعة عين شمس بالقاهرة إذ ركزت العيادة على علاج الأمراض النفسية وأمراض الكلام ومشاكل الأطفال، وبعد ذلك" وفي أواخر الخمسينيات تبنت وزارة المعارف المصرية اختيار عدد من مدرسيها وعهدت بهم إلى كلية التربية بجامعة عين شمس لتأهيلهم في مجال التوجيه، فنظمت الكلية أول برنامج دراسي في التوجيه النفسي والتربوي والمهني...

ليتخرج فئة من الاختصاصيين التربويين ليوزعوا على المناطق للإشراف على برامج التوجيه في المدارس. (جلال:1957: 197-198)

وتلا ذلك إنشاء الجامعات برامج لإعدادهم فتم إنشاء مراكز التوجيه والإرشاد النفسي في بعض المدارس بالقاهرة (كما يذكر ذلك الميلادي في كتابه المتفوقون، الموهوبون، المبدعون) ومنها

مدرسة المتفوقين لتتبع ظروف الطلبة الاجتماعية والدراسية في أثناء الدراسة بالمرحلة الثانوية وبعد التخرج ودخول الجامعات والتخرج منها والالتحاق بالعمل.(الميلادي:2003:81)

كما تقوم مكاتب الخدمة الاجتماعية بالمدارس بتقديم بعض خدمات التوجيه المتعلقة بمشاكل الطلبة لتحقيق احتياجاتهم الفعلية وتكيفهم مع ظروف المجتمع.

ويود الباحث التأكيد على ارتباط قطاع غزة تعليميا وإداريا بالإشراف الإداري المصري منذ النكبة عام 1948 وحتى العام 1967 ووضوح تأثر مناحي الحياة بصفة عامة والتعليم بصفة خاصة نتيجة هذه العلاقة التاريخية.

ثم تلا ذلك بسنوات اهتمام بقية البلاد العربية بالإرشاد والتوجيه مع تباين درجة الاهتمام.

وفي عجالة لإيضاح صورة عامة عن التوجيه والإرشاد في الوطن العربي يمكن إيجاز عناصرها فيما يلي:-

- § تخصيص أجهزة فنية في عدد من وزارات التربية والتعليم للإشراف على عملية التوجيه والإرشاد وتكليفها بمهام واسعة تسمح لها بالتحرك في عدة اتجاهات، كالكشف عن الميول والاستعدادات، والإعلام والتوعية.
- § قلة النصوص الرسمية التي تضبط بدقة فلسفة التوجيه والإرشاد وسياساته وأهدافه وخططه إضافة إلى جوانبه الإجرائية.
- § تفاوت الأساليب المستعملة في الكشف عن الميول والاستعدادات، مع الاتجاه في حالات قليلة جدا إلى الاختبارات المقننة، مما يجعل عملية التوجيه والإرشاد مفتقرة إلى الدعائم العلمية الموضوعية.
- § اتجاه بعض الدول إلى انتداب عاملين متخصصين في التوجيه والإرشاد من بين خريجي الجامعات ذوي الاختصاص القريب من هذا المجال (علم النفس) إرشاد تربوي، علم اجتماع، تربية، مع تعهدهم بالتدريب سواء قبل الالتحاق بالعمل أو في أثناء الخدمة.
- § قلة الأطر المؤهلة والمتخصصة العاملة في مجال التوجيه والإرشاد وتفاوت مستوى إعدادهم وخبراتهم داخل الدولة الواحدة.
- § عدم الاتفاق في معظم الدول العربية على تعريف واضح لعملية التوجيه والإرشاد، والمرشد، ومؤهلاته واختصاصاته.
- § افتقار معظم البلدان العربية إلى برامج واضحة ومحددة للتوجيه والإرشاد في المراحل التعليمية المختلفة.

وبناء على ما سبق تتضح الحاجة الماسة إلى عقد ندوة إقليمية بمشاركة المختصين في البلاد العربية لمحاولة وضع ميثاق للتوجيه والإرشاد يحدد فيه (مفهوم التوجيه والإرشاد، الاختصاصيون، المهام، البرامج اللازمة لكل مرحلة من المراحل) حتى يمكن النهوض بمستوى خدمات التوجيه والإرشاد.(أبو غزالة:1996: 140-142)

كما وان خدمات التوجيه والإرشاد في البلاد العربية تقدم من قبل جهات ومؤسسات متعددة تفتقر إلى غياب التنسيق فيما بينها.

وعند تتبع خطوات الاهتمام بالإرشاد في فلسطين نجد أن الحاجة إلى خدمات التوجيه والإرشاد تشتد في أوقات الأزمات التي تعيشها المجتمعات، ويعيش المجتمع الفلسطيني تحت الاحتلال وفي الشتات أزمات اقتصادية وتربوية واجتماعية وسياسية ما زالت مستمرة حتى يومنا هذا منذ عشرات السنين. ولم يعد الشّعب الفلسطيني وحده الذي يعاني مثل هذه الأزمات،

وعليه فان المؤسسات والهيئات الشعبية الفلسطينية أدركت أهمية خدمات التوجيه والإرشاد في تعزيز الصحوة والصمود ومقاومة الاحتلال وأساليبه في تدمير البنية الشخصية والاجتماعية للفرد وللشعب الفلسطيني من خلال التجهيل والعزوف عن التعليم الدراسي للأطفال وإغواء الشباب بالجنس والمخدرات.

وكان المركز الفلسطيني للإرشاد في مدينة القدس، أول صرح لمؤسسة وطنية غير حكومية تأسس في العام 1983م على أيدي مجموعة من التربويين الأكاديميين لسد النقص في الخدمات التي تتعلق بالصحة النفسية، وذلك نظرا لحاجة مجتمعنا الفلسطيني بصفة عامة والقدس بصفة خاصة لمواجهة ما نجم عن الاحتلال الإسرائيلي الغاشم للمدينة من تدمير للبنية التحتية.

وعن برامج المركز: -

يسعى المركز لتعزيز خدماته وتطوير الصحة النفسية من خلال برامجه وهي: برنامج التوعية المجتمعية الذي يقدم محاضرات حول ظواهر نفسية شائعة كالتبول اللاإرادي والخوف. بالإضافة إلى تدريب الأفراد على مهارات معينة مثل: الاتصال أو توكيد الذات، ويقدم المركز خدمات الإرشاد النفسي إلى تلاميذ المدارس، كما يقوم المركز بإصدار نشرات إرشادية تتناول قضايا متعددة مثل: القلق والخوف والتبول الليلي وقلق الأم الحامل.

ومن ابرز برامج المركز برنامج الإرشاد الفردي إذ يجلس المسترشد مع المرشد وجها لوجه للتحدث عن موضوع معين في إطار علاقة تفاعلية أهمها الاستماع للمسترشد وتقبله والتعاطف معه في جو مريح وبسرية كاملة تمكنه من التحدث بحرية واطمئنان.(حامد:1997:15)

ومتابعة لنشاطات المركز الفلسطيني للإرشاد في القدس كان هناك عدد من البرامج: برنامج للإرشاد الجماعي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتم تنفيذ هذا البرنامج بإقامة معسكر صيفي لمدة (5أسابيع) لمجموعة من الأطفال حيث استهدفت نشاطات البرنامج تدريبهم على مهارات التفاعل الاجتماعي (حديث إذاعي لصوت فلسطين يوم 1997-8-24 ،رنا النشاشيبي)

إضافة إلى البرامج السابقة وبعد تحقيق السلطة الوطنية السيادة على الجزء المتاح لنا من الوطن بدا الاهتمام واضحا بكافة مناحي الحياة وخصوصا النواحي التعليمية بجميع جوانبها، حيث إن الاحتلال خلف وراءه الكثير من المشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية مما انعكس على سلوك الطلاب والطالبات، وهذا مما حتم وجود مرشدين تربويين في المدارس لحل مشكلات الطلبة المختلفة.

الأمر الذي جعل السلطة الوطنية تهتم بالإرشاد التربوي فعملت وزارة التربية والتعليم على إنشاء قسم التوجيه والإرشاد التربوي عام 1996م، واتبع لاحقاً للإدارة العامة للتعليم العام لتولي مسئولية الإشراف على عمل المرشدين التربويين وإدارة عملية الإرشاد من حيث تنظيم الوحدات التربوية وورش العمل للمرشدين وتزويدهم بكل ما يتعلق بالخدمات الإرشادية. وقد تم إنشاء أقسام للتوجيه والإرشاد التربوي في جميع مديريات التربية والتعليم تتولى الإشراف على المرشدين التربويين في المدارس. وقد تم تعيين (215) مرشداً ومرشدة موزعين على المدارس الحكومية في الضفة الغربية وقطاع غزة ويغطون (661) مدرسة وتواصل توالي تعيين المرشدين في مدارس قطاع غزة فقط في العام 1999-2000م ما يزيد عن (105) مرشد ومرشدة في جميع مدارس محافظات غزة بكل مراحلها الحكومية (العاجز:2001 :3).

وكانت نسبة التغطية (53.7) من مجموع المدارس الحكومية وباقي المدارس وعددها 569 مدرسة غير مغطاة بالإرشاد التربوي في حين أن إجمالي المدارس الحكومية في الضفة والقطاع كان عددها (1230) مدرسة، ونستنتج من ذلك أن نصيب كل مرشد مدرستين بالإضافة إلى المرشدين في المدارس يوجد مسئول إرشاد وتربوي في كل مديرية من المديريات الخمسة عشر ليبلغ عدد المرشدين في المدارس والمديريات (330) مرشدا ومرشدة يضاف لذلك رئيس قسم الإرشاد في الوزارة في رام الله ومساعده في غزة. وتتفاوت عملية توزيع المرشدين التربويين من مديرية إلى أخرى ونسب تغطية المدارس بالمرشدين التربويين.

كما وان نسبة مدارس قطاع غزة الحكومية المغطاة بالمرشدين تبلغ (100%) على اعتبار أن كل مرشد يغطي مدرستين وفي الضفة الغربية تبلغ نسبة التغطية (44.5%) أي أن أكثر من نصف مدارسها لا يوجد لديها مرشد تربوي. وإذا كان هذا الكلام في العام 2000م إلا انه مع

التوسع في المدارس أصبح يوجد لدينا (36) مدرسة غير مغطاة بالإرشاد في محافظات غزة وتشكل حوالي (11%) من إجمالي مدارس المحافظات (حسب الجدول رقم (2)) لسنة 2006م ص(142).

أما متوسط عدد الطلبة لكل مرشد في المدارس الحكومية في الضفة والقطاع بلغ (893) طالباً بواقع (749) طالب/مرشد في مدارس الضفة مقابل (1639) طالباً/ مرشداً في مدارس غزة الحكومية وهي من المعدلات المرتفعة جدا حيث من المفترض أن يكون لكل مدرسة مرشد مما يتطلب تعيين على الأقل (900) مرشد جديد حاجة المدارس من الإرشاد التربوي في كل المدارس الحكومية، موزعين بين الضفة الغربية وغزة بواقع (801) مرشداً مرشدة في مدارس الضفة، مقابل (99) مرشد ومرشدة في مدارس غزة، في هذه الحالة ينخفض معدل عدد الطلبة لكل مرشد إلى(447) طالباً/مرشد بواقع (374) طالب/ مرشد في الضفة الغربية مقابل (419) طالب/ مرشد في غزة وتحتاج المدارس كبيرة الحجم أكثر من مرشد فيها خاصة في مدارس قطاع غزة .

ولتأهيل المرشدين التربويين تم عقد العديد من الدورات منها دورة لجميع المرشدين في الضفة الغربية في مدرسة العروب الزراعية وفي مدرسة بشير الريس في قطاع غزة وكانت حول مهارات توجيهية في الإرشاد التربوي ودورة أخرى حول مهارات التدخل وقت الأزمات، ودورات حول العمل الإرشادي ودورات للحاسوب لجميع المرشدين...وغيرها.

كما ويتم تأهيل (72) مرشد تربوي في جامعة بيرزيت للحصول على دبلوم الإرشاد المدرسي. (وقد تم تخريجهم في بداية 2006م). (الإدارة العامة للتقنيات التربوية: تقرير 2005م).

وعلى صعيد توفير البنية التحتية للإرشاد تم توفير الأجهزة والمعدات والقرطاسية اللازمة بالإضافة إلى أجهزة الكمبيوتر، والتلفزيون وماكينات التصوير وغيرها وكذلك وفرت نواة لمكتبة على مستوى المديرية متخصصة في الإرشاد التربوي (تقرير التحديات والإنجازات في وزارة التربية والتعليم: 1994-2000م).

أما أهم إنجازات الإرشاد التربوي في وزارة التربية والتعليم في العام الدراسي 2005-2004م فنذكر منها:

- تم تطبيق مشروع الدعم النفسي الاجتماعي على (100.000) طالب وطالبة في حوالي مئة مدرسة.
- في إطار العمل على الحد من التسرب نجح المرشدون التربويون في العمل على إعادة (1867) طالب وطالبة إلى مدارسهم.

- تم تحقيق تحسين في مستوى التحصيل العلمي (6734) طالباً.
- تم النجاح في تخفيف حالات التأخر الدراسي لعدد (3300) طالب وطالبة.
- تم التعامل مع الغياب المتكرر حيث تمكن المرشدون من القضاء على ظاهرة الغياب المتكرر لدى (2400) طالب وطالبة.
- إنجاز (2000) لقاء توجيه جمعي تناولت قضايا العنف المدرسي والسلوكيات الايجابية وتعزيزها.
- المشاركة في دراسات وبرامج حول عمالة الأطفال.
- في إطار رفع كفاءة المرشدين التربويين تم عقد ما يزيد (650) ساعة تدريبية شملت كافة المرشدين التربويين. (وزارة التربية والتعليم- تقارير:8:2004).

ما سبق هو عن واقع الإرشاد في المدارس الحكومية بفلسطين، وهنا سوف نتحدث عن واقع الإرشاد التربوي في مدارس وكالة الغوث الدولية.

الإرشاد في مدارس الوكالة: -

سيقابلنا عند الحديث عن الإرشاد مفهوماً جديداً يندرج تحت مسمى المعلم/ المرشد.

هو معلم مادة يتلقى تدريبا أثناء الخدمة من خلال دورة التوجيه والإرشاد التي ينظمها معهد التربية في رئاسة الوكالة بعمان في الأردن لمدة عام دراسي كامل، يصبح بعده مؤهلا للتعامل مع القضايا الإرشادية الخاصة بالطلبة والطالبات على مستوى صفه بشكل خاص وعلى مستوى المدرسة من خلال لجنة التوجيه والإرشاد التي يعتبر عضوا رئيسا فيها.

وعن بدايات نشأة قسم التوجيه والإرشاد في الوكالة فلقد بدا بتنفيذ دورات التوجيه والإرشاد للمعلمين/ المرشدين منذ العام 1987 وهي مستمرة حتى الآن (2006م)، وبلغ عدد المتدربين في كل دورة ما يتراوح بين 25 -30 متدرب.

وفي العام 2002م خطت دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث بغزة خطوة رائدة في الاتجاه الصحيح لتعيين عدد (109) من المرشدين في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وعددها (109) مدرسة لينضموا إلى زملائهم المعلمين/ المرشدين الذين يشرف على عملهم الإرشادي قسم التوجيه والإرشاد ممثلا بمشرف التوجيه والإرشاد، والمرشدين التربويين بالمناطق التعليمية الخمسة بقطاع غزة. وبالرغم من أن تعيين هؤلاء المرشدين ضمن برنامجين أحدهما بتمويل فرنسي لمدة سنه ونصف ويضم (24) مرشد، والثاني بتمويل كندي لمدة سنه ويضم 85 مرشدا فان هذه الخطوة قد جاءت في الوقت المناسب نظرا لحاجة الميدان الماسة في مجال التوجيه والإرشاد وضرورة وجود مرشد متخصص ومتفرغ للعمل الإرشادي، والصعوبات التي تواجه

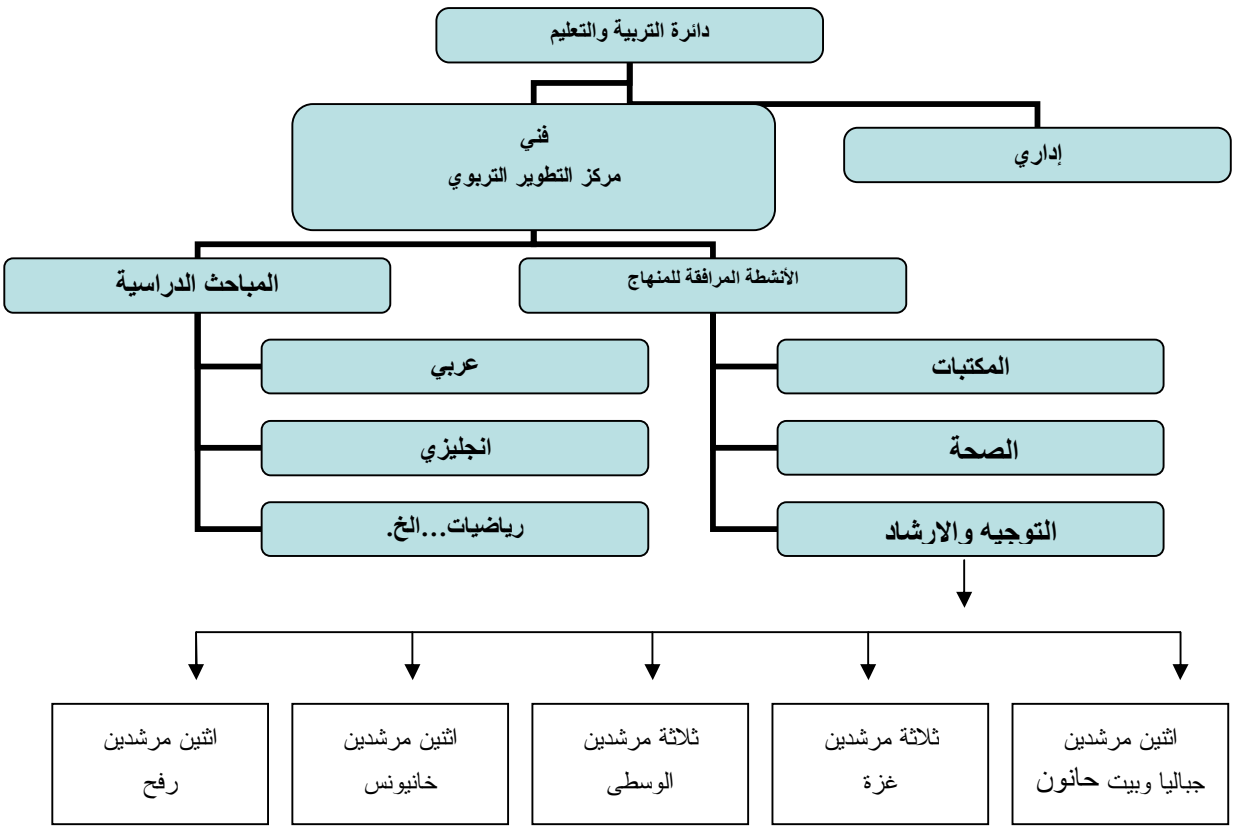
المعلم/ المرشد والأعباء التي تواجهه في تنفيذ العمل الإرشادي باعتباره في الأساس معلم مـــادة أو معلم فصل. وتؤكد دائرة الإرشاد في الوكالة أن مستقبل العمل الإرشادي هو مستقبل مـــشرق ومبشر وهذا ليس تفاؤلا زائدا من جانبهم إنما هي إشارة تنطوي على وقائع وتلميحات مطمئنـــة نظرا للجهود التي يبذلها قسم التوجيه والإرشاد والتي تلاقي التشجيع والدعم والمساندة من السيدة رئيس برنامج التربية والتعليم والسيد رئيس مركز التطوير وجميع المسئولين والخبـــراء بمعهـــد التربية في عمان. .(منبر التوجيه والإرشاد:1:2003)

ويبلغ العدد الإجمالي للمعلمين المرشدين العاملين بشكل فعلي ما يقارب من (250) معلماً مرشداً بحيث يغطي هذا العدد جميع المدارس الابتدائية والإعدادية وعددها تقريبا (181) مدرسة وهـــي التي تشرف عليها دائرة التربية والتعليم في الوكالة بمحافظات غـــزة.(دائـــرة التربيـــة والتعلـــيم بالوكالة:تقرير 2005).

وهنا سنبين الهيكل الإداري للإرشاد والتوجيه في وكالة الغوث الدولية (شكل رقم 1)

شكل رقم (1)

الهيكل الإداري للإرشاد والتوجيه



مشرف التوجيه والإرشاد ويشرف على مرشدو المناطق وتشمل: اثنين مرشدين لمنطقة جباليا وبيت حانون وثلاثة مرشدون لمنطقة غزة وثلاثة مرشدين للمنطقة الوسطى واثنين مرشدين لمنطقة خانيونس والشرقية واثنين مرشدين لمنطقة رفح.

أما اللجنة المركزية للتوجيه والإرشاد فتتكون من:

مشرف التوجيه والإرشاد + مرشدي المناطق وعددهم (12) + خمسة هم مقرري اللجان المحلية.

أما اللجنة المحلية للتوجيه والإرشاد فتتكون من: عددهم من 9-7 معلمين/ مرشدين عن طريق الانتخاب.

اللجنة المدرسية للتوجيه والإرشاد وتتكون من:

مدير المدرسة + المعلم/ المرشد + عدد من المعلمين (الرياضة- الرسم- التربية الإسلامية).

وإضافة إلى خدمات الإرشاد التي تقدمها وزارة التربية والتعليم فإن هنالك العديد من المؤسسات الرسمية كوزارة الشؤون الاجتماعية التي تقدم خدمات الإرشاد والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة كالأسرى وجرحى الانتفاضة.

كما ونجد أن برنامج غزة للصحة النفسية وقع على وثيقة تفاهم مع وزارة التربية والتعليم العالي لتنفيذ أنشطة صحية ومجتمعية داخل المدارس وذلك بالتعاون مع مرشدي ومدرسي المدارس وبدأت هذه النشاطات في شهر مارس 2005 وتستمر لمدة (3) سنوات متتالية وتشمل (18) مدرسة بحيث تنفذ الأنشطة في (6) مدارس كل سنة.

وعلى صعيد آخر بدا برنامج غزة بالتطبيق الفعلي لخطة العمل السنوية ضمن برنامج الصحة النفسية للطفل في (3) مدارس تابعة لوزارة التربية والتعليم العالي والذي يأتي ضمن الاتفاقية التي تم توقيعها بين البرنامج والوزارة. (أمواج:2005 :12)

التوجيه والإرشاد وعلاقتهما بالتربية والتعليم: -

يتضح التكامل بين التوجيه والإرشاد والتربية والتعليم في أن التربية الحديثة تتضمن التوجيه والإرشاد النفسي كجزء متكامل لا يتجزأ منها، وهما يمثلان سلسلة من النشاطات المتكاملة.

فالتربية تتضمن عناصر كثيرة من التوجيه، والتدريس يتضمن عناصر كثيرة من الإرشاد، وعملية الإرشاد تتضمن التعلم والتعليم كخطوة هامة في تغيير السلوك، كذلك فان المدرسة وغيرها من المؤسسات التربوية هي اكبر الأماكن التي تقدم فيها خدمات التوجيه والإرشاد في جميع أنحاء العالم.

ويتشابه التوجيه والإرشاد والتربية فيما يلي:-

- تماثل الأهداف الرئيسة لكلٍ منهما من حيث: إعداد الإنسان الصالح الذي يقوم بدور فاعل في المجتمع عن طريق الإشراف على نموه وتحقيق كفايته.
- وجود أرضية مشتركة في مجال خدمات الطلاب في الإطار التربوي الذي يركز أساساً على التوجيه والإرشاد.
- اهتمام كلٍ منهما بإعداد الفرد للحياة بمساعدته في فهم نفسه وتحقيق ذاته وبلورة أهدافه وأسلوب حياته الذي يحقق هذه الأهداف.
- اهتمام كل منهما بالتعرف على الفروق الفردية في القدرات والميول وإعداد برامج خاصة لرعايتها، والاهتمام بتحقيق مطالب النمو لشخصية الفرد النامي.
- احتوى برامج إعداد المعلمين على التوجيه والإرشاد النفسي وأصبح اسمه المعلم/المرشد.
- ظهور الإرشاد التربوي Educational counseling كمجال من أهم مجالات الإرشاد الذي يهتم بمساعدة التلاميذ في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراتهم وميولهم وأهدافهم وفي اختيار المناهج المناسبة وفي تشخيص وعلاج المشكلات التربوية.

أما عن أهم عناصر الاختلاف بين الإرشاد والتربية والتعليم:-

- التربية والتعليم أشمل وأعم من التوجيه والإرشاد الذي يعد خدمة جزئية ولكنها مكملة ومتكاملة معها. أي أن التوجيه والإرشاد تربية وتعليم ولكن بعض عناصر التربية والتعليم ليس توجيها وإرشاداً.
- الإرشاد النفسي يعني بكل فرد من حيث النمو الشخصي، ويحدد المسترشد كل ما ينبغي أن يعمل حسب اختياره، أما التدريس مثلا (كجزء من التربية والتعليم) فيعبر عن إرادة المجتمع في صورة برامج تعليمية منظمة لتربية جميع التلاميذ.
- الإرشاد النفسي يهتم بالتلاميذ جميعاً بما في ذلك المتخلفين أو المتفوقين أو المعوقين...الخ. أما التدريس فيهتم بالجماعة كوحدة وقد يضيع في خضم الاهتمام بها حالات التلاميذ غير العاديين.(زهران:1988: 27)
- يتوقف الإرشاد النفسي على إقبال المسترشد وحاجته إلى الإرشاد بينما يعد التدريس وظيفة مخططه بدلالة المنهج المقرر وطريقة تنفيذه.
- يركز الإرشاد النفسي أكثر على النمو السوي والتوافق النفسي للفرد أما التدريس فيركز على التعليم العام والجانب الأكاديمي والمعارف والمهارات العقلية الأساسية.

- يبدأ الإرشاد والعمل مع الفرد ويتحرك نحو المواقف الجماعية لتدعيم وتعزيز العمل مع الفرد، بينما يبدأ التدريس العمل مع الجماعة مع الاهتمام بالأفراد والعمل مع الجماعة.
- محتوى ما يجري في المقابلة الإرشادية غير معروف مسبقاً للمرشد وأحيانا للمسترشد أيضاً، بينما في التدريس يعرف المدرس مسبقاً محتوى ما سيجري في الدرس.
- يتمتع المسترشد بحرية اكبر في الموقف الإرشادي، بينما يتمتع التلميذ بحرية اقل في المواقف التعليمية.
- المرشد ليس رمزا للسلطة لأنه لا يثيب ولا يعاقب وهو ليس مقيما للسلوك، ولكنه يساعد المسترشد على تقييم نفسه، بينما يمثل المدرس في الصف السلطة فهو يقيم السلوك ويسجل تقدم التلميذ وفقاً لمستويات معلومة وقالب معياري يمثل صورة الإنسان الصالح.(زهران:1988: 28).

ومما يؤكد القرابة بين التوجيه والإرشاد من ناحية والتربية والتعليم من ناحية أخرى دور المعلم/ المرشد والذي يتضح لنا في مجالات عدة بالإضافة لدوره التربوي ومنها(الاهتمام بالطلاب ونمو شخصياتهم والاشتراك مع المرشدين في دراسة الحالات والاشتراك في البحوث اللازمة لبرامج الإرشاد وتقديم خدمات الإرشاد التربوي والعمل على تهيئة المناخ الملائم في الفصل والمدرسة لمساعدة التلاميذ لتحقيق النجاح).

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- **تمهيد.**
- **أولاً: الدراسات العربية.**
- **ثانياً: الدراسات الأجنبية.**
- **التعليق على الدراسات السابقة.**

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تمهيد: -

نظرا لأهمية الإرشاد التربوي كأحد المجالات التطبيقية لعلم النفس في العملية التعليمية وهو يقوم على أسس علمية ويحتاج إلى مهارات وخبرة وتدريب ويستمد جذوره من تفاعل معارف تنتمي لعديد من المجالات، لذلك فقد حظي موضوع الإرشاد التربوي باهتمام بالغ من قبل الدارسين لما لهذا الموضوع من أهمية.

وسيتناول الباحث هذه الدراسات بما يفيد بحثه وقد صنفها وفق الأتي:

أولاً:الدراسات العربية:

وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً:

1. دراسة (ملكوش، 2004):

وهي بعنوان: " كيفية استخدام المرشدين لمهارة كشف الذات في الأردن".

هدف هذا البحث للإسهام في فهم كيفية استخدام المرشدين لمهارة كشف الذات في الأردن ولقد تم تطبيق مقياس لكشف الذات على عينة مؤلفة من (236) مرشدا ومرشدة من مديريات التربية والتعليم في عمان الكبرى.

وقد بين تحليل نتائج الدراسة ما يلي:

- § كان استخدام المرشدين لكشف الذات منخفضا.
- § كان أكثر كشف للذات في الجانب الايجابي واقل كشف في الجانب السلبي.
- § كان كشف الذات من قبل المرشدين أعلى من كشف الذات من قبل المرشدات.
- § عدم وجود فروق في كشف الذات تعزى لعدد سنوات خبرة المرشد.
- § عدم وجود فروق في كشف الذات تعزى للعمر.
- § عدم وجود فروق في كشف الذات تعزى للحالة الاجتماعية.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بما يلي:

- § إجراء مزيد من الدراسات للتأكد من طبيعة الفروق بين الجنسين في كشف الذات لدى المرشدين.
- § إجراء دراسات على كشف الذات لدى المرشدين من وجهة نظر مسترشديهم.

§ إجراء دراسات على كشف الذات لدى المرشدين باستخدام وسائل جمع معلومات غير الإستبانة كالمقابلة والملاحظة.

2. دراسة (العثامنه، 2003):

وهي بعنوان: "المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية وصعوبات التعامل معها من وجهة نظر المرشدين التربويين في محافظات شمال فلسطين"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال إحساس المرشدين بها، والصعوبات التي تواجههم في التعامل معها ومحاولة حلها، وهدفت أيضا إلى معرفة أثر متغيرات الدراسة على تصورات المرشدين واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي أما مجتمع الدراسة فقد تكون من (141) مرشدا ومرشدة.

وقام الباحث ببناء وتطوير إستبانة مكونة في صورتها النهائية من (57) فقرة موزعة على(8) مجالات لتشمل كل المشكلات السلوكية.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: احتل مجال "سلوك الشرود والتشتت وعدم التركيز" المركز الأول وحصلت المجالات الستة الأخرى على درجات قليلة الحدوث، لم تكن هناك فروق واضحة في المتوسطات الحسابية الكلية بين درجة إحساس مرشدي مدارس المديريات التعليمية وكذلك أيضا لم تكن هناك فروق واضحة بين المتوسطات الحسابية الكلية تعود لمتغير التخصص العلمي، أما في مجالات متغير الجنس فكانت المتوسطات الحسابية أكبر لدى الذكور وأوصى الباحث بضرورة العمل على زيادة التفاعل مابين المرشد التربوي والطالب للحد من المشكلات السلوكية والاهتمام بتدريب المرشدين التربويين وتطوير كفاءتهم المهنية، وزيادة عددهم إضافة إلى اهتمامها بنوعية النشاطات المقدمة إلى الطلبة ومدى ملاءمتها لاحتياجاتهم وميولهم، والعمل على التخلص من اكتظاظ الطلبة في الفصول الدراسية وفصل المدارس التي تضم مرحلتين دراسيتين إلى مرحلة دراسية واحدة.

كما أوصى الباحث بإجراء دراسات مماثلة على مستوى الوطن من أجل مقارنة النتائج لما فيها من فائدة للطلاب والقائمين على العملية التربوية والتعليمية.

3. دراسة (الحديثي والمعروف، 2003):

وهي بعنوان: "اثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال الإرشادية في المقابلة".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال الإرشادية في المقابلة للمرشدات التربويات، واستقصاء ما يوجد من فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي في أداء مهارات

الاتصال ككل وتشمل مهارة (الأسئلة، الإصغاء، التلخيص، التفسير) أداءً كلياً وأداءً فرعياً لكل من مهارة (الأسئلة، الإصغاء، التلخيص، التفسير)، واستخدم الباحث المنهج التجريبي واعتمدت الدراسة على جمع البيانات على إعداد أربعة مقاييس تقدير لمهارة(الأسئلة، الإصغاء، التلخيص، التفسير) لغرض قياس نتائج التجربة مستندة على الأهداف السلوكية التي اعتمدتها حيث حولت الأهداف لمقاييس تقدير ذي تدرج خماسي يشتمل على المستويات(دائماً، غالباً، أحيانا، نادرا، مطلقا) وتحديد الدرجات(1,2,3,4,5) لكل مستوى على التوالي وكانت عينة الدراسة موزعة لمجموعتين تجريبية وضابطة وكل مجموعة مكونة من (10) مرشدات تربويات وتشكل نسبة(7%) من المجتمع الأصلي، طبق البرنامج التدريبي واستغرق (15) يوما واستخدم التسجيل السمعي المرئي بعد التجربة وعرضت على ثلاثة خبراء بشكل مستقل وجمعت درجات جميع التقديرات لتحديد الدرجة الكلية لكل مهارة للاختبارين القبلي والبعدي لمعاملتها إحصائياً وإيجاد الفرق لمتوسطيها باستخدام اختبار ولكوكسن "العينات المترابطة" ومان وتني"العينات المستقلة" وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التدريبية في الاختبار البعدي وبدلالة إحصائية بلغت(0.01) للمهارات مجتمعة، ولكل مهارة وتفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي وبدلالة إحصائية(0.01) للمهارات مجتمعة، ولكل مهارة على الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة.

4. دراسة (العاجز، 2001):

وهي بعنوان: "الإرشاد التربوي في المدارس الأساسية العليا والثانوية بمحافظات غزة – واقع ومشكلات وحلول"

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الإرشاد التربوي ودور المرشد التربوي بالإضافة إلى المشكلات التي تواجهه في المدارس الأساسية العليا والمدارس الثانوية بمحافظات غزة ومدى علاقة هذه المشكلات بمتغير الجنس والمرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين بهذه المدارس والبالغ عددهم (105) من المرشدين مرشد ومرشدة وبلغت عينة الدراسة (88) مرشداً ومرشدة بنسبة (84%) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من المديريات الثلاث، ولجمع البيانات اللازمة تم تصميم إستبانة اشتملت على (27) فقرة موزعة على (3) مجالات بالإضافة إلى سؤال مفتوح في نهاية الإستبانة.

وأسفرت النتائج عن أن مجال المشكلات المتعلقة بالإعداد والتدريب حاز على المرتبة الأولى بالنسبة للمجالات الثلاث وجاء المجال المتعلق بمشكلات ظروف العمل في المرتبة الثانية وجاءت المشكلات المتعلقة بالإدارة والهيئة التدريسية في المرتبة الثالثة.

وبينت نتائج الدراسة أن واقع الإرشاد التربوي في المدارس بحاجة إلى عناية واهتمام اكبر مما هو موجود وان دور المرشد التربوي فاعل وعليه مهمات كثيرة.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات لدى المرشدين تعزى إلى كل من جنس المرشد والمرحلة التعليمية التي يعمل بها والمنطقة التعليمية التابع لها وأوصت الدراسة إلى الاهتمام بجانب الإرشاد التربوي بدرجة اكبر وتخصيص مرشد تربوي مستقل في كل مدرسة من مدارس الوزارة بالإضافة إلى الاهتمام بالجانب الإعلامي للإرشاد التربوي وتوضيح دوره في المجتمع.

5. دراسة (بنجر,2001):

وهي بعنوان: "الدور التوجيهي الإرشادي للمعلم من منظور تربوي إسلامي".

هدفت الدراسة إلى تجلية وتوضيح مفهوم الدور التوجيهي والإرشادي للمعلم والذي يتطلب معرفة:

- § الخصائص الخلقية والنفسية للمربي الموجه والمرشد.
- § الجوانب الوظيفية للدور التوجيهي الإرشادي للمربي المسلم.
- § كيفية إعداد المعلم لأداء دوره التوجيهي الإرشادي .

وقامت الدراسة على منهجية "تحليل المفاهيم" وذلك بتوضيح المعاني والدلالات التي ينصرف إليها مفهوم التوجيه والإرشاد التربوي من منظور الفكر الإسلامي.

وعن الخصائص الخلقية والنفسية فيمكن أن نذكر النموذج النبوي بالتحلي " بالأخلاق الإسلامية- الرفق بالمتعلمين- الرفق المتدرج- الحرص على التعليم- الابتعاد عن الغضب- الترويح – اختيار الأسلوب المناسب لطبائع المتعلم- إشباع حاجة التلميذ إلى الفهم".

أما عن الجوانب المهمة في شخصية المعلم الموجه والمرشد فتركز على " الجانب المهني- الخلقي- الجانب العاطفي- الاجتماعي" وتناولت نتائج الدراسة "التوظيف المعاصر للدور التوجيهي الإرشادي للمعلم المسلم" وذلك من خلال ما يتجسد في النموذج النبوي من ملامح والتي من أهمها (التخلق بالقيم والفضائل الإسلامية- الرفق بالمتعلمين- التواضع واللين- الحرص على التعليم والمتعلم- تجنب الغضب- الوسطية والاعتدال- اللماحية والذكاء- روح المرح والدعابة- تقدير وتذوق جوانب الخير في الطبيعة الإنسانية).

وأهم توصيات الدراسة:

- § إحياء المعاني والقيم المرتبطة بالدور التوجيهي الإرشادي للمعلم بالرجوع إلى الإطار المرجعي لذلك الدور في التربية الإسلامية.
- § ضرورة تحكيم معايير اختيار المعلم من منظور الفكر الإسلامي ولنا في نموذج المصطفى صلى الله عليه وسلم نموذج يحتذى في اختيار وتكوين المعلم في مجتمعنا الراهن.
- § تطوير مفاهيم وأساليب فاعلة لدور المعلم في التوجيه والإرشاد ومن أبرزها (مفهوم التوجيه والإرشاد من خلال اللعب والترويح- مفهوم العلاج الجمعي للحالات والمشكلات التربوية لدى المراهقين كالغش والرسوب والتسرب والعدوان- التأكيد على مفهوم التوجيه المهني- إعلاء مفهوم التعزيز- تبني استراتيجية العلاج الديني في مواجهة مشكلات الأطفال والمراهقين وهي التي وجدت لها جذور في الفكر التربوي الإسلامي وأصبحت اليوم واحدة من أهم استراتيجيات التوجيه والإرشاد.

6. دراسة (الطحان- وأبو عيطة، 2001):

وهي بعنوان: "الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية".

وهدفت هذه الدراسة إلى تقييم الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية بغية التخطيط لإيجاد خدمات إرشادية في الجامعة توفر الدعم والمساندة للطلبة للتخفيف من حدة ما يعانون من مشكلات في المجالات المهنية والاجتماعية والنفسية والأكاديمية والأخلاقية. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء إستبانة تشتمل على الحاجات الإرشادية المتوقعة، وطبقت الإستبانة على عينة عشوائية تمثل كافة كليات الجامعة بلغت (1233) طالبا وطالبة.

كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن هناك فروقا بين الجنسين من حيث الحاجات الإرشادية، إذ يعاني الذكور بدرجة اكبر من الإناث، باستثناء المجال النفسي الذي بدت فيه معاناة الإناث أكثر من معاناة الذكور كما تبين أن هناك فروقا بين طلبة الكليات من حيث حدة الحاجات الإرشادية وكذلك ظهرت مثل هذه الفروق بين طلبة المستويات الدراسية الأربعة حيث كان طلبة المستوى الأول أكثر معاناة من طلبة المستويات الأخرى.

7. دراسة (عبد الله ,2000):

وهي بعنوان: "الأزمات التي يواجهها طلبة المدارس في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المدراء والمرشدين التربويين".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأزمات، التي يواجهها طلبة المدارس في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المديرين والمرشدين التربويين، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما واقع الأزمات التي يواجهها طلبة المدارس في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المديرين والمرشدين؟
- ما دور متغيرات كل من الجنس، الخبرة، مكان السكن، الحالة الاجتماعية، الوظيفة، المؤهل العلمي، التخصص، المدرسة، لتقييم المديرين والمرشدين للازمات التي يواجهها الطلبة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات الأزمات التي يواجهها طلبة المدارس في محافظات شمال فلسطين؟

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكونت أداة الدراسة من إستبانة تكونت بصورتها النهائية من (60) فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي: التربوي، والنفسي، والصحي، والطبيعي.

تكون مجتمع الدراسة من مدراء ومديرات ومرشدي ومرشدات المدارس في محافظات شمال فلسطين (طولكرم، ونابلس، وجنين، وسلفيت، وقلقيلة) والبالغ عددهم (511) مديراً، ومديرة، وتم تطبيق الإستبانة على عينة عشوائية اختيرت بنسبة (55%) من مجتمع الدراسة، وتكونت العينة من (281) مديرا ومديرة، ومرشدا ومرشدة، خلال الفصل الدراسي الثاني 2000/1999.

وأظهرت نتائج الدراسة باستخدام اختبار"ت"، أن تقييم الأزمات عند المرشدين أعلى منها عند المديرين، وتقييم غير المتزوجين أعلى منها عند المتزوجين على المجال الاجتماعي، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية عند المجالات النفسي والتربوي والصحي والطبيعي والدرجة الكلية للمجالات، وان تقييم (بكالوريوس فأعلى) أعلى منها عند (اقل من بكالوريوس) على المجال التربوي، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند المجالات النفسي والاجتماعي والصحي والطبيعي والدرجة الكلية للمجالات.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات كان أهمها:

- الاهتمام بالإرشاد العائلي من قبل أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم والتدخل بشكل مباشر مع العائلة وقت الأزمات.

- استخدام أساليب تربوية حديثة لتوصيل المعلومات للطلبة في المدارس بحيث تساعد هذه الأساليب على زيادة انتماء الطالب لجميع جوانب العملية التربوية في المدرسة.
- تطوير نظام الامتحانات بحيث يراعى فيها المرونة والموضوعية في تقييم الطالب الأكاديمي.

8. دراسة (الزعبي،1999):

وهي بعنوان: "أهم الأزمات والمشكلات المحتملة الوقوع لطلبة المدارس من وجهة نظر المرشدين التربويين".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الأزمات والمشكلات المحتملة الوقوع لطلبة المدارس من وجهة نظر المرشدين التربويين، وفيما إذا كان هناك فروق بين تقديرات أفراد العينة لهذه الأزمات والمشكلات في ضوء متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص العلمي، ومنطقة العمل، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين العاملين في مدارس الحكومة، ووكالة الغوث الدولية في محافظات شمال الأردن والزرقاء (186) مرشداً تم اختيارهم بالطريقة القصدية.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، وطبيعة ومكان عمل المرشدين، في حين أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وقد احتلت الشجارات العائلية الحادة والمؤذية داخل الأسرة وخارجها أعلى ترتيب من حيث احتمالية الحدوث، وأزمات الحروب الأهلية أدنى تكرار لاحتمالية الحدوث، بينما حصل المجال النفسي على المرتبة الأولى، والمجال الاجتماعي على المرتبة الثانية، والمجال الصحي على المرتبة الثالثة، والمجال التربوي على المرتبة الرابعة، والمجال الطبيعي على المرتبة الأخيرة.

وأوصت الباحثة:

- إعداد برامج تدريبية للمرشدين والطلبة، وأولياء الأمور، تؤهلهم لمعرفة المشاكل والأزمات الممكنة الحدوث، والتعرف على آثارها حتى يتم التعامل معها عند حدوثها.
- توطيد العلاقة ما بين المدرسة وأولياء الأمور لتوعيتهم بالآثار السلبية الناجمة عن الخلافات الأسرية.
- العمل على حصر مشاكل الطلبة في سجلات لدى وزارة التربية والتعليم، لتساهم المؤسسات الأخرى في مواجهتها.

9. دراسة (رضوان، 1998):

وهي بعنوان: "المشكلات والصعوبات التي تواجه المرشد التربوي في المدارس الحكومية في عهد السلطة الوطنية".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المشكلات والصعوبات التي تواجه المرشد التربوي في المدارس الحكومية في الضفة الغربية في عهد السلطة الوطنية، ومعرفة ما إذا كانت المشكلات كمتغير تابع يتأثر بالمتغيرات المستقلة مثل الجنس، والخبرة في الإرشاد، والمؤهل العلمي، والموقع السكني، وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما هي المشكلات التي تواجه المرشد التربوي في المدارس الحكومية في الضفة الغربية؟
- هل تختلف المشكلات التي يواجهها المرشد التربوي الفلسطيني باختلاف متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص، والموقع السكني؟

وللإجابة على هذين السؤالين تم تطوير مقياس لقياس درجة صعوبة هذه المشكلات عند المرشدين، حيث يشمل المقياس خمسة مستويات مرتبة تصاعديا من الأقل إلى الأكثر وهي: (منخفضة جدا وتأخذ درجة واحدة، منخفضة تأخذ درجتين، متوسطة تأخذ ثلاث درجات، مرتفعة تأخذ أربع درجات، ومرتفعة جدا وتأخذ خمس درجات) واعتبرت درجة الصعوبة مرتفعة على المقياس إذا زاد الوسط الحسابي عن (2.5) درجة.

وقد تمت دراسة المجتمع الكلي بسبب نشوء البرنامج وصغر حجم المجتمع البالغ عدد أفراده (200) مرشد ومرشده موزعين على جميع مديريات الضفة الغربية، وكذلك لأنه لم تجر دراسات على هذا النمط في مدارسنا وجامعاتنا، كما تعتبر هذه الدراسة أيضا بالنسبة للبرنامج بداية التجربة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن:

- احتل مجال الاتجاهات نحو العملية الإرشادية الترتيب الأول من حيث درجة الصعوبة.
- احتل مجال ظروف العمل الترتيب الثاني من حيث درجة الصعوبة.
- احتل مجال المشكلات الفنية الترتيب الثالث من حيث درجة الصعوبة.
- احتل مجال الإعداد والتدريب المهني الترتيب الرابع من حيث درجة الصعوبة.
- احتل مجال المشكلات الطلابية الترتيب الخامس من حيث درجة الصعوبة.
- احتل مجال الظروف الشخصية والمعيشية الترتيب السادس في درجة الصعوبة .

10. دراسة (الشرعة وزغاليل، 1998):

وهي بعنوان: "الأدوار والوظائف الإرشادية للمرشد التربوي في المدرسة الأردنية والاختلاف في ممارستها تبعا للجنس والعمر والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص".

وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأدوار والوظائف التي يقوم بها المرشد فعليا في المدرسة، وهل تختلف ممارسة هذه الأدوار باختلاف الجنس والعمر والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص، أما منهج الدراسة فتكونت عينة الدراسة من (203) مرشدا ومرشدة من مختلف مديريات التربية والتعليم في الأردن، ولتحقيق ما هدفت إليه الدراسة تم توزيع إستبانة مكونة من (40) ممارسة إرشادية على أفراد عينة الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الأدوار الفعلية الممارسة من قبل المرشدين والمرشدات كانت في مجالات وضع برامج للإرشاد والتوجيه، وإرشاد الطلبة فرديا فيما يتعلق بمشكلاتهم الشخصية، والتعرف على المشكلات الصحية والجسمية التي يعاني منها الطلبة، وتحديد الأساليب المناسبة لتنفيذ أهداف البرامج الإرشادية، وتزويد الطلبة بالمعلومات عن المهن المختلفة، وإعداد النشرات للطلبة وأولياء الأمور والمدرسين حول العادات الدراسية، وتزويد الطلاب بالمعلومات حول الدراسة بعد المرحلة الثانوية، ومساعدة الطلاب في الوقاية من الأمراض المعدية، وإطلاع الأهل والطلاب والمعلمين على برامج الإرشاد والتوجيه، وتقديم الخدمات الاستشارية للمعلمين فيما يتعلق بقضايا التعلم وسلوكيات الطلاب، كما أشارت نتائج اختبارات (ت) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين والمرشدات في ممارستهم لأحد عشر دوراً من اصل أربعين دور، كذلك بينت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية الأربعة على ممارسة ثلاثة ادوار، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهلات العلمية للمرشدين على ممارسة خمسة ادوار، كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الخبرة للمرشدين والمرشدات على ممارسة أربعة ادوار من اصل (40) دور، بينما لم تتبين نتائج التباين للتحليل الأحادي أية فروق ذات دلالة إحصائية من حيث ممارسة الأدوار الإرشادية تعزى للاختلاف في التخصص عند المرشدين والمرشدات.

11. دراسة (مصلح، 1998):

وهي بعنوان: "توقعات المعلمين والطلبة لدور المرشد التربوي في محافظتي نابلس وسلفيت بالضفة الغربية".

وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في توقعات المعلمين والطلبة لدور المرشد التربوي في محافظتي نابلس وسلفيت بالضفة الغربية والتي تعزى للجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

وتكونت عينة الدراسة من (25%) من المعلمين في المدارس التي يوجد بها مرشدون تربويون وتم اختيارهم باستخدام جدول الأرقام العشوائية وعددهم (207) معلم ومعلمة. و(15%) من الطلبة وعددهم (450) طالبا وطالبة.

واستخدم الباحث إستبانة تتضمن خمسة أبعاد كأداة للدراسة، وقد وزع الباحث الإستبانة على العينة العشوائية المختارة من الطلبة والمعلمين في المدارس المختارة (26)مدرسة.

وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابة المعلمين والمعلمات لدور المرشد التربوي تعزى للجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابة المعلمين والمعلمات لدور المرشد التربوي تعزى للخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المعلمين والمعلمات لدور المرشد التربوي تعزى للجنس.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط استجابة المعلمين والمعلمات لدور المرشد التربوي.

12. دراسة (أبو عليا، 1996):

وهي بعنوان: "الفروق بين المعلمين المرشدين والمعلمين غير المرشدين في اتجاهاتهم نحو العقاب".

شرعت دائرة التربية والتعليم/ الاونروا في الأردن منذ عام 1985 في تقديم برنامج التوجيه والإرشاد للمدارس بطريقة مختلفة يتم بموجبها اختيار عدد من المعلمين الجامعيين من تخصصات مختلفة، يتم تدريبهم أثناء الخدمة لمدة عامين، يتلقون خلالها مفردات في برنامج التوجيه والإرشاد وبعد ذلك يقوم المعلمون المتدربون الذين يطلق عليهم اسم(المعلمون المرشدون) بتقديم الخدمات الإرشادية خلال عملهم التدريسي وخلال حصص فراغهم.

وبذلك يكون المعلم المرشد بهذه الحالة قادرا على التعامل مع الطلبة وحل مشاكلهم.

وهدفت هذه الدراسة لمعرفة الفروق بين المعلمين المرشدين والمعلمين غير المرشدين في إدراكهم واتجاهاتهم وممارساتهم للعقاب، ولتحقيق ذلك. تم تطوير مقياس مؤلف من ستة مجالات تتمتع بالصدق والثبات واستخدام اختبار (ز) Z Test لتحليل البيانات.

وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المعلمين المرشدين وغير المرشدين في تصوراتهم، واتجاهاتهم وممارساتهم للعقاب، حيث كانت تصورات المعلمين المرشدين لبدائل العقاب أفضل من تصورات المعلمين غير المرشدين كما كان المعلمون المرشدون اقل ممارسة

له، واتجاهاتهم نحوه سلبية، ولم تتوصل النتائج إلى فروق ذات دلالة بين المعلمين المرشدين والمعلمات المرشدات على معظم العبارات المتعلقة بالعقاب.

13. دراسة (فرح وعامودي،1995):

وهي بعنوان: "مشكلات المرشدين التربويين في الأردن".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها المرشد التربوي في المدارس الحكومية في الأردن واستقصاء علاقة هذه المشكلة بجنس المرشد وخبراته ومؤهله الأكاديمي.

تكون مجتمع الدراسة من مرشدين ومرشدات المدارس الحكومية في جميع مديريات المملكة وبلغت عينة الدراسة (200) مرشدا ومرشدة تم اختيارهم عشوائيا من جميع المديريات ولجمع البيانات اللازمة تم تطوير إستبانة اشتملت على (51) مشكلة موزعة على ستة مجالات.

أظهرت الدراسة أن المجالات التي ظهر فيها عدد من المشكلات وهي مجال المشكلات الفنية ومجالات الاتجاهات نحو العملية الإرشادية ومجال الإعداد والتدريب.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات المشكلات لدى المرشدين تعزى إلى كل من جنس المرشد وخبراته في الإرشاد، ولم توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات المشكلات تعزى إلى المؤهل العلمي للمرشد.

أما عن أهم التوصيات فان الدراسة تقود بالتوصية بما يلي:

- العمل على توفير ما يلزم المرشد من اختبارات وحث القائمين على تقنينها على ضرورة التعاون مع الجهات المعنية لتوفيرها بهذه الفئة المتخصصة.
- تقييم المهارات والكفايات الإرشادية لدى المرشد التربوي للوقوف على أهم العقبات في هذا المجال والحد منها بقدر الإمكان.
- العمل على الاتصال بالمؤسسات المعنية وتعريفها بدور المرشد التربوي وحثها على التعاون لتحقيق هدف العملية الإرشادية.

14. دراسة (داود، وفريحات، 1995):

وهي بعنوان: "العلاقة بين مهارات الاتصال لدى المرشد وجنسه وعدد سنوات خبرته وفاعليته في تقديم خدمات الإرشاد كما يراها المسترشدون".

وهدفت هذه الدراسة استقصاء العلاقة بين مهارات الاتصال لدى المرشد التربوي وجنسه وخبرته وفاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية كما يراها المسترشدون.

تألف أفراد الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسيتين والصفين الأول والثاني الثانويين وهم موزعون على (40) مدرسة من مدارس مديريتي عمان

الأولى والثانية منها (20) مدرسة للذكور و (20) للإناث وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة قصديه من بين الطلبة الذين حصلوا على خدمات الإرشاد الجمعي أو الإرشاد الفردي ودراسة الحالة واستجاب أفراد العينة لمقياسين تم تطويرهما لأغراض هذه الدراسة هما: مقياس مهارات الاتصال لدى المرشد ومقياس فاعلية المرشد في تقديم الخدمات الإرشادية.

أظهرت النتائج أن هناك ارتباطا ذا دلاله إحصائية بين مهارات الاتصال لدى المرشد وفاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية كما أظهرت النتائج وجود اثر ذي دلاله لعدد سنوات خبرة المرشد على فاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية. في حين لم تظهر نتائج الدراسة فروقا ذات دلاله في الفاعلية الإرشادية تعزى لمتغير الجنس، كما أبرزت نتائج الدراسة ضرورة زيادة برامج تدريب المرشدين على مهارات الاتصال لأن نجاح المرشد في عمله يعتمد إلى درجة كبيرة على مهارات الاتصال التي يمتلكها وعلى توظيفه لهذه المهارات في بناء العلاقة الإرشادية مع مسترشديه.

كما أوصى الباحثان بإجراء مزيد من دراسات الصدق لأداتي الدراسة بهدف تطوير أدوات قياس تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات لأغراض البحث والتدريب.

15. دراسة (صباح صخيل،1995):

وهي بعنوان: "بناء برنامج تدريبي لطلبة المرحلة الرابعة في قسم الإرشاد - كلية التربية -".

بحثت هذه الدراسة في بناء برنامج تدريبي لطلبة المرحلة الرابعة في قسم الإرشاد - كلية التربية - على بعض مهارات الاتصال في العملية الإرشادية باستخدام أسلوب الإرشاد المصغر وقد تكونت العينة من (4) طلاب و (6) طالبات وباستخدام التسجيل السمعي المرئي قبل التجربة بوصفها اختباراً قبلياً واختباراً بعدياً بعد التجربة، وعرضت على ثلاثة خبراء، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في أداء مهارة الأسئلة بشكل عام و الأسئلة المفتوحة والمغلقة بشكل خاص ومهارة التلخيص والمهارات الثلاث مجتمعة.

وهكذا نستنتج من استعراض الدراسة ونتائجها أنها هدفت بشكل رئيسي إلى تطوير كفاءة المرشد في إدارة الجلسات الإرشادية من خلال البرهنة أو الكشف عن اثر نماذج تدريبية متنوعة لتحسين المهارة في استخدام أسلوب المتدرب لمهارات معينة بعد الانتهاء من البرنامج.

16. دراسة(مبارك، 1994):

وهي بعنوان: "واقع ممارسات مدرس المرحلة الابتدائية بتبوك للتوجيه والإرشاد الطلابي/دراسة تقييمية".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على الواقع الفعلي لعملية توجيه الطلاب وإرشادهم، تربويا ومهنيا، في المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك، وكذا معرفة العلاقة بين الواقع وبعض المتغيرات المختـــارة مثل: المؤهل الدراسي، المستوى التعليمي، التخصص الأكاديمي، الجنسية، للمعلمين. كما هـــدفت الدراسة للارتقاء بالدور التوجيهي والإرشادي للمعلمين من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

- § ما جوانب التوجيه والإرشاد الطلابي التي يمارسها مدرسو المرحلة الابتدائية بتبوك؟.
- § ما درجة ممارسة هذه الجوانب من التوجيه والإرشاد الطلابي لهؤلاء المدرسين؟.
- § هل تختلف درجات المدرسين في ممارستهم للتوجيه باختلاف متغيـــر: المؤهـــل، المـــستوى التعليمي، التخصص الأكاديمي، الجنسية؟.

استخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبق إستبانة تدور حول ممارسات مدرسي المرحلة الابتدائيـــة لجوانب التوجيه والإرشاد الطلابي، وتم تحكيم الإستبانة وبيان ثباتها وصدقها، وقد طبقت علـــى عدد (239) مدرسا، وكان الصالح منها (198) إستبانة.

وكان المؤهل الدراسي يشتمل على (110) المؤهل تربوي و(88) المؤهل غير تربوي، أما على المستوى التعليمي فكان (102) مؤهل عالي و(96) مؤهل متوسط، أما عن التخصص الأكاديمي فكان (89) من ذوي التخصص العلمي و(109) للتخصص الأدبي، أما عـــن الجنـــسية فكانـــت (103) مدرس سعودي و(95) مدرس غير سعودي.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: -

- § تمارس عينة الدراسة من المدرسين بالمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك جوانب التوجيه والإرشاد الطلابي المتضمنة في الإستبانة (60) عنصر.
- § لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الممارسة، حسب عناصر متغيرات الدراسة.

ومن المقترحات التي عرضها الباحث والتي تسهم في الارتقاء بواقع التوجيه والإرشاد الطلابـــي تدور حول إعادة النظر في توزيع المسئوليات والمسئولين عن التوجيه والإرشاد الطلابي، العمل على تواجد المرشد التربوي الكفء بالمدارس وإدخال بعـــض المقـــررات الخاصـــة بالتوجيـــه والإرشاد في مؤسسات إعداد المعلم، وإعادة النظر في كيفية تخطيط برامج التوجيـــه والإرشـــاد بالمدارس، وإتاحة قدر اكبر من المرونة في تنفيذ خطط وبرامج التوجيه، والعمل على تـــصحيح المفاهيم الخاطئة عن التوجيه والإرشاد لدى الجمهور عموما والوالدين والمدرسين والطلاب على وجه الخصوص.

17. دراسة (الصمادي،1994):

وهي بعنوان: "اثر برنامج تدريبي على مهارات المرشدين".

وهدفت الدراسة لاختبار فاعلية برنامج تدريبي في الإرشاد في تحسين مهارات المرشدين الأساسية العامة ومهارات تخصصية في مجالات الإرشاد التربوي ومهارات تعديل السلوك ضمن عدد من الورش التدريبية وشاركت في الدراسة مجموعة تجريبية مكونة من (29) مرشدا ومرشدة ومجموعة ضابطة مكونة من (46) مرشدا ومرشدة استخدمت للمقارنة، واستخدم الباحث مقياس (مهارات الإرشاد الأساسية العامة) الذي يتناول المهارات والعلاقة الإرشادية وخصائص الاحترام والفهم والتعاطف والانفتاح والوضوح وغيرها بالإضافة إلى مقاييس الإرشاد التربوي والعائلي والسلوكي، وبعد أن عرب الباحث المقياس استخرج له معامل صدق من خلال المحكمين ومعامل ثبات بواسطة التجزئة النصفية للمقياس، حيث بلغ معامل الثبات (0.95).

18. دراسة (دعنا، 1994):

وهي بعنوان: "الضغط النفسي ومستوياته التي يتعرض له المرشدون التربويون في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن".

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مصادر الضغط ومستوياته التي يتعرض لها المرشدون التربويون أثناء ممارسة العمل الإرشادي، وهدفت الدراسة أيضا إلى التعرف على الفروق بين مستويات الضغط عند المرشدين باختلاف جنسهم وعدد سنوات عملهم في الإرشاد وعدد المسترشدين الذين يعملون معهم والاختيار للعمل الإرشادي والرغبة في الاستمرار في العمل الإرشادي.

أداة الدراسة: قامت الباحثة ببناء إستبانة تقدير مصادر الضغط ومستوياتها وتتكون الإستبانة من أربعين فقرة تقدر مصادر الضغط ضمن عشرة أبعاد هي: صراع الدور، وغموض الدور، وعبء العمل ومتطلباته، وعدم توافر الدعم الاجتماعي، وعلاقة المرشد المهنية بالمدير والمعلمين، والتقييم، والتقدم الوظيفي، والمشاركة في اتخاذ القرار، وعدم كفاية المردود المادي، والظروف المادية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (440) مرشد ومرشدة موزعين على مدارس وزارة التربية والتعليم ضمن مديريات مختلفة.

أما عن نتائج الدراسة: أظهرت أن مصادر الضغط عند المرشدين التربويين هي: علاقة المرشد المهنية بالمدير والمعلمين، وغموض الدور، والتقييم، وعدم توافر الدعم الاجتماعي ومتطلباته، والظروف المادية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستويات الضغوط التي يعاني منها المرشدون هي مستويات منخفضة، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق في مستويات الضغط بين

المرشدين والمرشدات باختلاف جنسهم، وعدم وجود فروق في مستويات الضغط بين المرشدين والمرشدات باختلاف الفترات الزمنية التي مارسوا فيها العمل الإرشادي، وجود فروق في مستويات الضغط باختلاف عدد المسترشدين الذين يعمل معهم المرشد.

19. دراسة (المغيصيب،1992):

وهي بعنوان: "الإرشاد التربوي أهميته ومدى الحاجة إليه في المدرسة الابتدائية في قطر".

وهدفت الدراسة إلى تحديد مدى حاجة تلميذ المدرسة الابتدائية في قطر إلى الخدمات الإرشادية والتعرف على الفروق الفردية في مدى الحاجة تبعا لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) وموقع المدرسة (مدن، قرى) وذلك من وجهة نظر مربي ومربيات الفصول وبلغ عدد عينة الدراسة (487) من مربي ومربيات الفصول يعملون في (27) مدرسة ابتدائية في الدوحة وفي بعض مدن قطر وصمم الباحث استبيانا لهذا الغرض يحتوي على (42) عبارة تمثل الخدمات الإرشادية التي يحتاجها تلميذ المدرسة الابتدائية في ثلاثة مجالات هي: المجال الدراسي، المجال الاجتماعي، المجال النفسي وتم التأكد من صدق وثبات المقياس بالطريقة المناسبة واستخدمت التكرارات والنسب المئوية واختبار مربع كأي كأساليب إحصائية في الدراسة وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج ومنها: حاجة تلميذ المدرسة الابتدائية إلى الخدمات الإرشادية في المجالات الثلاثة:

- لا يوجد اختلاف كبير بين تلاميذ وتلميذات المدرسة الابتدائية في نوعية الخدمات الإرشادية التي يحتاجونها إذ أشارت النتائج إلى أن هناك اختلافا له دلاله في سبع خدمات فقط من (42) خدمة تمثلها عبارات استبيان الدراسة.
- لا يوجد اختلاف كبير بين تلاميذ وتلميذات مدارس المدينة وتلميذات مدارس القرى في نوعية الخدمات الإرشادية التي يحتاجونها إذ أشارت النتائج إلى أن هناك اختلافا له دلاله في (4) خدمات فقط من (42) خدمة إرشادية تمثلها عبارات استبيان الدراسة.
- تأتي الحاجة إلى الخدمات الإرشادية في المجال الدراسي في المرتبة الأولى حسب رأي أفراد العينة تليها الحاجة إلى الخدمات الإرشادية في المجال الاجتماعي ثم في المجال النفسي.

20. دراسة (عامودي،1992):

وهي بعنوان: "المشكلات السلوكية التي تواجه المرشدين التربويين في الأردن".

وهدفت هذه الدراسة لمعرفة المشكلات التي تواجه المرشد التربوي في المدارس الحكومية في الأردن واستقصاء علاقة هذه المشكلات بمؤهل المرشد التربوي وسنوات الخبرة في الإرشاد وجنس المرشد حيث أجابت الدراسة عن سؤالين:

- الأول: ما هي الصعوبات التي يعاني منها المرشد التربوي؟

- الثاني: هل تختلف هذه الصعوبات التي يعاني منها المرشد باختلاف المؤهل والخبرة والجنس؟

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (200) مرشد تربوي من المرشدين العاملين في مدارس محافظات الأردن.

واستخدمت الباحثة إستبانة مكونة من (51) مشكلة تغطي ستة مجالات هي:

(الإدارة الهيئة التدريسية- ظروف العمل- المشكلات الفنية- الإعداد والتدريب المهني- الظروف الشخصية- الاتجاهات نحو العملية الإرشادية).

وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن مجال المشكلات الفنية والاتجاهات نحو العملية الإرشادية والإعداد والتدريب المهني هي اكبر عدد من المشكلات لدى المرشدين كما أظهرت الدراسة فروقا في متوسطات المشكلات لدى المرشدين تعزى إلى عامل الجنس ولصالح الإناث والخبرة في الإرشاد لصالح الذكور وانه لا توجد فروق في متوسطات المشكلات لدى المرشدين تعزى إلى المؤهل العلمي.

21. دراسة (الأقرع، 1992):

وهي بعنوان: "توقعات المرشدين والمديرين لدور المرشد في مديرية عمان الأولى".

وهدفت تلك الدراسة إلى معرفة توقعات كل من المرشدين والمديرين والمعلمين لدور المرشد العائدة للتخصص والخبرة والمؤهل العلمي والجنس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي.

شملت العينة (79) معلما، و(246) معلمة، و(20) مرشدا تربويا، و(94) مرشدة، و(22) مديرا، و(100) مديرة.

واستخدم الباحث أداة لمعرفة توقعات المرشدين والمديرين والمعلمين لدور المرشد التربوي.

نتائج الدراسة: تبين من النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين توقعات المعلمين تعزى للجنس والمستوى العلمي والخبرة، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في توقعات

المعلمين تعزى للجنس والتخصص وعدد سنوات الخبرة، في حين لم توجد فروق بين المرشدين تعزى إلى المستوى التعليمي.

22. دراسة (سعد،1991):

وهي بعنوان: "إدراك معلمات المستقبل في كلية التربية لأهداف التوجيه والإرشاد التربوي".

وهدفت الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

هل خريجات التربية مؤهلات لممارسة عملية التوجيه والإرشاد التربوي عند ممارستهن لمهنة التدريس؟

و ما هو دور كليات التربية في تدريب طالباتها نظريا وعمليا على ممارسة عمليات التوجيه والإرشاد التربوي؟.

وللإجابة عن هذين التساؤلين عرض الباحث ماهية التوجيه والإرشاد التربوي وأهدافه ودور كليات التربية في عملية التوجيه والإرشاد وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

يجب أن تعتبر كليات التربية برنامج التوجيه والإرشاد التربوي أسلوبا جديدا في التعليم واعتباره مادة مستقلة بالإضافة إلى العمل على شرح وتوضيح مفهوم وأهداف التوجيه التربوي لمعلمات المستقبل.

وفي ضوء ذلك تسعى الدراسة إلى الاهتمام بمستوى معلمات المستقبل بكليات التربية من حيث أعدادهن وتزويدهن بالأساسيات اللازمة لهن لتنمية إدراكهن لأهداف البرامج الخاصة بالتوجيه والإرشاد التربوي.

وأيضا تستهدف الدراسة تحديد مدى إدراك معلمات المستقبل في برامج التوجيه والإرشاد التربوي انطلاقا من أن تطوير المناهج وتفسيرها وترجمتها إلى واقع في النشاط التربوي وتطوير الطرائق والأساليب التعليمية وأساليب التقويم إنما يعتمد على المعلمين إلى حد بعيد، وعلى كفايتهم ووعيهم بمهامهم وإخلاصهم في أدائها.

23. دراسة (حرتاوي،1991):

وهي بعنوان: "مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الأردن".

وأجريت هذه الدراسة على (84) مرشدا تربويا خلصت إلى أن المرشدين التربويين في المدارس الحكومية التابعة لشمال الأردن يعانون من الاحتراق النفسي بدرجة متوسطة. وتوصلت كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين على تكرار أبعاد مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي وشدتها تعزى إلى متغير الجنس، إذ تبين أن

درجة الاحتراق النفسي لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث على مستوى التكـــرار، وان درجـــة الاحتراق النفسي لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور على مستوى الشدة، وقد أظهرت النتـــائج أن المرشدين التربويين الذين يتعاملون مع عدد اكبر من الطلاب (أكثـــر مـــن 30) يعـــانون مـــن الاحتراق النفسي بدرجة أعلى من المرشدين الذين يتعاملون مع إعداد اقل مـــن (30 فاقـــل). و تبين كذلك عدم وجود فروق في درجة الاحتراق النفسي تعزى إلى متغيري الخبرة في الإرشـــاد والمؤهل العلمي.

24. دراسة (حكيم،1990):

وهي بعنوان: "دور الإرشاد التربوي في تحقيق أهداف التعليم الأساسي".

وهدفت الدراسة لاستطلاع أراء ما مجموعه (316) من نظار ونـــاظرات ومعلمـــي ومعلمـــات مدارس الحلقة الثانية في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج بمصر حول أهميـــة الإرشـــاد التربوي والدور الذي ينبغي أن يقوم به المرشد وبعض القضايا المتعلقة بموضوع الدراسة.

وقد اتفق أفراد العينة في استجابتهم على أهمية وجود خدمات أهمها مساعده التلميذ على تحقيـــق أهداف هذه المرحلة والمساهمة في إيجاد حلول حول الكثير من مشكلاته مثل الغيـــاب–التـــأخر الدراسي- الرسوب، بالإضافة إلى المشكلات التي تقع بينـــه وبـــين المعلمـــين والعـــاملين فـــي المدرسة.

كما اتفق أفراد العينة على أن الإرشاد يمكن أن يؤدي وظائف من أهمها: مساعدة التلميذ علـــى فهم نفسه وفهم البيئة التي يعيش فيها ومساعدته على تقبل ذاته علـــى حقيقتهـــا ومعاونتـــه فـــي التوصل إلى حلول لمشكلاته الدراسية والاجتماعية والاقتصادية وتوجيه من يعانون من مشكلات خاصة إلى الجهات المتخصصة.

وخلصت الدراسة إلى بعض التوصيات التي من أهمها إجراء المزيد من الدراسات التي تتنـــاول الأبعاد المختلفة للإرشاد التربوي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي واختيـــار وإعـــداد وتـــدريب المرشد التربوي الملائم لتلك المرحلة التعليمية وتحديد الخصائص التي ينبغـــي أن يتحلـــى بهـــا المرشد.

25. دراسة (سعادة، 1988):

وهي بعنوان: "اثر تدريس وحدة مطورة حول الأفعال القهرية في تحصيل المرشدين التربـــويين واحتفاظهم بها".

وهدفت هذه الدراسة إلى تقييم دور خبرة المرشد التربوي وجنسه وعمره، في تقـــديرها لفعاليـــة المرشد التربوي، وذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل يؤدي استخدام وحدة تدريسية مطورة بالأفعال القهرية(قضم الأظفار، ومص الإبهام، والسرقة والكذب) إلى الزيادة في معرفة المرشد التربوي للأفعال القهرية وفهمها وتطبيق أفكارها؟
- هل يختلف تحصيل المرشد التربوي واحتفاظه باختلاف خبرته وجنسه وعمره؟

كما سعت الدراسة إلى اختبار سبع فرضيات للإجابة عن السؤالين السابقين، وقد طور القائمون على هذه الدراسة اختبارا مؤلفا من أربعين فقرة من نوع الاختيار من متعدد، بما يتفق مع عدد الأهداف التدريسية المرتبطة بالوحدة التدريسية. وجرى التأكد من صدق الاختبار من حيث صدق المحتوى من جانب لجنة من المحكمين. كما جرى التأكد من ثباته بطريقة الانصاف المنشطرة وتصحيحه بمعادلة سبيرمان- براون، حيث بلغ معامل الثبات (0.83) تقريباً.

وقد تم جمع البيانات على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي واختبار الاحتفاظ بعد أسبوعين من تقديم الاختبار البعدي للأفعال القهرية، ومن خلال استخدام الإحصائي "ت" لوسطين مرتبطين، وأخر لوسطين مستقلين، واستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي3*1 One-way ANOVA.

أشارت نتائج الدراسة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) إلى الأتي:

- يوجد فرق بين المرشدين التربويين وتحصيلهم يعزى إلى فعالية الوحدة التدريسية المطورة بموضوع الأفعال القهرية.
- لا يوجد فرق بين المرشدين التربويين في تحصيلهم للأفعال القهرية يعزى لجنسهم.
- لا يوجد فرق بين المرشدين التربويين في تحصيلهم للأفعال القهرية يعزى لعمرهم.
- توجد فروق بين متوسطات تحصيل المرشدين التربويين للأفعال القهرية تعزى إلى ثلاثة مستويات لخبراتهم الإرشادية.
- لا يوجد فرق بين المرشدين التربويين في احتفاظهم للأفعال القهرية يعزى لجنسهم.
- لا يوجد فرق بين المرشدين التربويين في احتفاظهم للأفعال القهرية يعزى لعمرهم.
- توجد فروق بين المرشدين التربويين للأفعال القهرية تعزى إلى ثلاثة مستويات للخبرة، علما بان متوسطات احتفاظ المرشدين التربويين للأفعال القهرية تقاربت فيما بينها بعد تعديلها.

ويوصي القائمون على هذه الدراسة بتطوير وحدات تدريسية أخرى وفي مواضيع إرشادية تربوية مختلفة من اجل إثراء معرفة المرشدين التربويين ورفع كفايتهم.

26. دراسة (العلمي، 1988):

وهي بعنوان: "اثر الإعداد المهني للمرشد التربوي، في فعالية أدائه في مجال التوجيه والإرشاد في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن".

وهدفت الدراسة إلى تقصي اثر الإعداد المهني للمرشد التربوي في فعالية أدائه في مجال التوجيه والإرشاد في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية. وقد قامت بدراسة الإعداد المهني بشقيه: الإعداد الأكاديمي، التدريب الميداني أثناء العمل. أما الإعداد الأكاديمي فقد شمل عددا من المواد الدراسية التي أخذها المرشد التربوي في علم النفس العام وعلم النفس الإرشادي والإحصاء والقياس ومناهج البحث كما شمل التدريب عدد الدورات التدريبية والتخصصية وبرامج العمل التي تقدمها وزارة التربية والتعليم للمرشد التربوي أثناء الخدمة. واشتملت عينة الدراسة على(313) مرشدا ومرشدة في جميع مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية وبهذا تكون عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة نفسه. وباستخدام تحليل التباين الأحادي واختبار "ت" واختبار التحليل البعدي لنيومان كولز، وأشارت نتائج الدراسة إلى انه كلما حصل المرشد التربوي على مواد في علم النفس الإرشادي، استطاع معالجة المشكلات الإرشادية بشكل أفضل. وتبين من دراسة الباحثة (العلمي) أن عملية تطوير المعرفة لدى المرشد التربوي تساعده في مواجهة المشكلات الإرشادية عند المسترشدين.

كما توصلت الدراسة إلى نتائج تدل على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة الحاصلة على أربع مساقات في علم النفس فصاعدا، وتلك التي حصلت على مساقين فصاعدا، مما يدل على انه كلما حصل المرشد التربوي على مساقات أكثر في على النفس الإرشادي، استطاع معالجة المشكلات بصورة أفضل.

27. دراسة (أبو عيطة والرفاعي، 1988):

وهي بعنوان: "دور المرشد التربوي في تحقيق أهدافه العلمية والمهنية والنفسية في المرحلة الثانوية بالكويت".

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أراء المديرين والمرشدين في المدارس الثانوية الكويتية حول اثر الخدمات الإرشادية في تحقق أهداف النشاطات الإرشادية للمرحلة الثانوية وذلك من خلال التعرف على درجة مساهمة المرشد التربوي في تحقيق أهداف النشاطات الإرشادية وحاجة الطالب من هذه النشاطات.

قام الباحثان بتصميم إستبانة الدراسة بعد الإطلاع والتحليل لقرارات وزارة التربية والتعليم الكويتية الخاصة بتحديد أهداف الإرشاد ومهام المرشد التربوي والتقرير السنوي لادارة الخدمة

النفسية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث واشتملت أداة الدراسة بشكلها النهائي على (26) فقرة، صنفت إلى ثلاثة مجالات تتفق مع أهداف البرنامج الإرشادي وهي: المجال الأكاديمي والمجال المهني والمجال النفسي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- (90%) من المديرين والمرشدين أكدوا أن المرشد يعمل على تحقيق النشاطات الإرشادية الأكاديمية والمهنية والنفسية التي تحقق النمو الشامل المتكامل لطالب المرحلة الثانوية.
- يرى المديرون أن نسبة مساهمة المرشدين في النشاطات الأكاديمية قد بلغت (91%) بينما يرى المرشدون أن درجة مساهمتهم في النشاطات الإرشادية الأكاديمية(92%).
- أظهرت إجابات المديرين أن درجة مساهمة المرشد التربوي المتصلة بالنمو النفسي (87%) بينما يرى المرشدون أن درجة مساهمتهم في النشاطات الإرشادية النفسية قد بلغت (90%).
- أشارت النتائج إلى أن درجة مساهمة المرشد التربوي في المجال المهني قد بلغت (89%) بينما يرى المرشدون أن درجة مساهمتهم في هذا المجال بلغت(91%).

28. دراسة (الدليمي، 1988):

وهي بعنوان: "اتجاه المرشدين التربويين نحو عملهم في محافظتي الكرخ والرصافة في العراق".

وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاه المرشدين نحو عملهم، وهل تتغير الاتجاهات بتغير النوع. وتكونت عينة الدراسة من (167) مرشدا ومرشدة (76) مرشدا ومرشدة من تربية الكرخ، و(91) مرشدا ومرشدة من تربية الرصافة، واستخدم الباحث أداة تقيس اتجاهات المرشدين نحو عملهم.

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- المرشدون والمرشدات بوجه عام عبروا عن اتجاه ايجابي نحو عملهم أكثر من السلبية.
- المرشدون أكثر ايجابية نحو العمل من المرشدات.
- هناك فروق معنوية بين الجنسين لصالح الذكور بصدد الاتجاه نحو العمل.
- ما يتعلق بمواقف المبحوثين من خلال استجابتهم عن مضامين الفقرات السلبية فقد أشارت إلى نسبة عالية من استجابات الرفض لمضامين العديد من الفقرات السلبية في

الإستبانة ويعتبر الرفض موقفا ايجابيا لصالح اتجاه المرشدين موضوع البحث كما أشارت النتائج إلى أن هناك نسبة من المبحوثين كانت اتجاهاتهم سلبية نحو عملهم.

وقد استنتج الدليمي: - أن هناك ثمة عناصر كانت موضع استياء كل من المرشدين والمرشدات وعناصر أخرى كانت موضع رضا الفريقين على السواء.

- أن هناك حاجة لتحديد واضح لمفهوم دور المرشد التربوي وعمله.

- المرشدون التربويون اظهروا استجابات ايجابية نحو العمل أكثر من المرشدات.

29. دراسة (رمح،1986):

وهي بعنوان" الصعوبات التي تواجه الإرشاد التربوي في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المرشدين التربويين والمديرين".

وهدفت الدراسة إلى معرفة الصعوبات التي تواجه الإرشاد التربوي في المرحلة المتوسطة في بغداد وطبقت استبانه الدراسة على (59) مرشدا ومرشدة و(59) مديرا ومديره في المدارس المتوسطة في مدينة بغداد ودلت نتائج الدراسة على وجود صعوبات دالة إحصائيا ومن أهمها:

- § عدم تعاون المعلمين مع المرشد التربوي.
- § ضعف التعاون مابين الأسرة والمدرسة.
- § ضعف وسائل الإعلام بالنسبة لتجربة الإرشاد.
- § عدم استخدام أساليب الإرشاد المناسبة التي تحقق الهدف.
- § الحاجة إلى وجود مكان مناسب للقيام بالإرشاد الجماعي.
- § قلة الدعم المادي من اجل تنفيذ النشاطات الإرشادية.

30. دراسة (الفار,1986):

وهي بعنوان: "**العلاقة بين الرضا الوظيفي وسمات الشخصية عند المرشدين التربويين في محافظة عمان**".

وهدفت هذه الدراسة إلى وصف مستوى الرضا عن العمل عند المرشدين التربويين العاملين في وزارة التربية والى استقصاء تأثير عدد من متغيرات الشخصية في درجة رضاهم عن العمل، وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

- § ما درجة الرضا عن المهنة عند المرشدين العاملين في مدارس الوزارة؟
- § هل تتأثر درجة الرضا عن المهنة بسمات الشخصية عند المرشدين وبجنسهم؟

وقد تكونت عينة الدراسة من (78) مرشدا ومرشدة، يشكلون (65%) من جملة المرشدين والمرشدات ممن يعملون في مدارس الوزارة في مدينتي عمان والزرقاء.

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة اختبارين: الأول اختبار كامل لعوامل الشخصية الستة عشر، والثاني مقياس الرضا عن العمل الذي طور لغرض هذه الدراسة، وتكون مقياس الرضا من عشرة مقاييس جزئية هي مقاييس: الإدارة- والإشراف- والرضا العام- وظروف العمل- والمحفزات المادية وواجبات العمل- ومتطلبات العمل- والنمو والتطور الذاتي- والاعتزاز بالمدرسة والتوحد معها، وحقق للمقياس الصدق المنطقي وصدق المحك، وحسب ثباته باستعمال معادلة كرونباخ فوجد انه (0.80) .

وللإجابة عن السؤال الأول في هذه الدراسة حسبت علامة كل فرد من أفراد العينة على كل بعد من أبعاد مقياس الرضا وعلى المقياس بأكمله، كما حسبت نسبة أفراد العينة الراضين عن عملهم على كل بعد من أبعاد المقياس. وللإجابة عن السؤال الثاني قسم الباحث أفراد العينة في ضوء علاماتهم الكلية على مقياس الرضا إلى فئتين: عالي الرضا ومتدني الرضا، وحسبت علامات أفراد كل فئة من الفئتين على عوامل الشخصية الستة عشر، واستعملت الطرق الإحصائية التالية: تحليل التباين المتعدد المتغيرات، وتحليل التباين الأحادي المتغيرات، وتحليل التمييز، وتحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج.

وقد أظهرت الدراسة أن الغالبية العظمى من المرشدين التربويين، أفراد العينة كانوا راضين عن عملهم من الجوانب المختلفة التي شملها مقياس الرضا المستعمل، كما أظهرت أن سمات الشخصية لفئة الرضا المرتفع اختلفت إجمالا وبدلالة إحصائية (P 0.05) عن سمات الشخصية لفئة الرضا المتدني، وان عوامل الشخصية التي بدا أن الفئتين اختلفتا فيها اختلافا دالا إحصائيا كانت العوامل: هادئاً/ سهل الإثارة، مغامراً/ خجولاً، قلقاً/ مطمئناً، منضبطاً/ غير منضبط. وكذلك بدا من النتائج أن المتغيرات التي تميز أكثر من غيرها بين أفراد العينة عالي الرضا، وأفراد العينة متدني الرضا كانت بالترتيب: الجنس، والعامل المنضبط/ غير المنضبط، العامل المتوتر/ غير المتوتر، العامل المحب للسيطرة/ الخضوع، العامل عقلية مرنة/ عقلية خشنة، العامل مستقل/ اتكالي، وقد ظهر أيضا أن المتغيرات السبعة عشر المشمولة في الدراسة فسرت ما نسبته (50.1%) من التباين في الرضا بين أفراد العينة، وان الجزء المفسر من التباين ذا دلالة إحصائية (P .05) وان العوامل التي أسهمت بشكل دال إحصائيا في تفسير التباين كانت بالترتيب العوامل: مغامر/ خجول، الجنس، محب للسيطرة/ خضوع، قلق/ مطمئن، داهية/ صريح.

31. دراسة (القيسي، 1986):

وهي بعنوان: "الصعوبات التي تواجه المرشدين التربويين في العراق".

وهدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما الصعوبات التي يواجهها المرشدون التربويون والمرشدات التربويات؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين التربويين والمرشدات التربويات في الصعوبات التي يواجهونها؟

وتكونت عينة الدراسة من (279) مرشدا تربويا ومرشدة تربوية في المدارس المشمولة في الإرشاد التربوي في العراق للعام الدراسي (1985-1986).

واستخدم الباحث إستبانة معدة لتحديد الصعوبات التي تواجه المرشدين والمرشدات كاداة للدراسة.

وأسفرت الدراسة عن وجود صعوبات عديدة قسمت إلى مجالات هي:

- § مجال العمل مع أولياء أمور الطلبة.
- § مجال العمل مع اللجنة الفرعية للإرشاد التربوي.
- § مجال العمل مع المشرف الإختصاصي على عمل المرشد التربوي.

وبالنسبة للهدف الثاني للدراسة، وعند المقارنة بين وجهة نظر المرشدات التربويات والمرشدين التربويين بخصوص هذه الصعوبات نجد أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05%) في خمس فقرات لصالح الذكور (المرشدين) وهي:

- § ضعف تعاون البيت مع المدرسة.
- § عدم تلبية ولي أمر الطالب لدعوة المرشد التربوي في الحضور.
- § ضعف تقبل المدرسين لنقد (توجيهات) المرشد التربوي.

كما تشير المقارنة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث (المرشدات) في أربع فقرات هي:

- § جهل أولياء أمور الطلبة بدور المرشد التربوي.
- § عدم وجود مهام واضحة للمرشد التربوي.
- § عدم توفر المصادر الخاصة بالإرشاد التربوي في المدرسة.
- § عدم وجود سجلات رسمية موحدة يستعين بها المرشد التربوي.

32. دراسة (الريحاني,1985):

وهي بعنوان: "سمات الشخصية المميزة للمرشدين الفعالين وغير الفعالين".

وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد السمات الشخصية التي ترتبط بفاعلية المرشد المدرسي في الأردن، والى تحديد مدى اختلاف هذه السمات باختلاف الجنس. وشملت عينة الدراسة(60) مرشدا ومرشدة، منهم (30) مرشدا فعالا، و(30) مرشدا غير فعال، بعد أن تم تصنيفهم حسب مقياس طوره الباحثان لقياس فاعلية المرشدين التربويين، وباستخدام اختبار كاتل للشخصية وتحليل التباين الثنائي، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المرشدين الفاعلين والمرشدين غير الفاعلين على خمس سمات للشخصية هي: متحفظ/غير متحفظ، ذكي/ غبي، هادئ/ سهل الإثارة، مغامر/ خجول، شكاك/غير شكاك، مستقل/ اتكالي.

أي أن المرشدين الفاعلين أكثر ذكاء وهدوءاً ومغامرة واستقلالا من المرشدين غير الفاعلين، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في سمات الشخصية الإرشادية تعزى إلى الجنس على الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية على سبع سمات من سمات الشخصية و يعزى إلى التفاعل بين الجنس والفاعلية.

و يتضح من دراسة الريحاني والخطيب أن من بين خصائص المرشدين الفاعلين وجود القدرة العقلية ، والبراعة في مواجهة المشكلات الإرشادية والتحلي بالاستقلالية، والاعتماد على الذات، وتفضيله لقراراته الشخصية، وكونه أكثر ثباتا من الناحية العاطفية وأكثر نضجا في مواجهة الحقيقة.

33. دراسة (أبو عيطة،1984):

وهي بعنوان: "مدى حاجة المدرسة الابتدائية لخدمات الإرشاد التربوي في الكويت".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على حاجة تلاميذ المدرسة الابتدائية بدولة الكويت من خدمات الإرشاد التربوي، وقد صممت الباحثة أداة للتعرف على دور المرشد التربوي والمشكلات التي يتعرض لها تلميذ هذه المرحلة وتكونت العينة من (313) مدرسا ومدرسة موزعين على أربع مناطق تعليمية بالكويت، وكانت الأنشطة الخمسة الأكثر أهمية فيما يتعلق بدور المرشد التربوي هي مساعدة الأطفال للتغلب على مشكلات التوافق الاجتماعي ومساعدة الأطفال على التقدم الأكاديمي ومساعدة الأطفال على ضبط انفعالاتهم، مساعدة الأطفال على تقبل قدراتهم الجسمية. كما اتفق المدرسون والمدرسات حول تصرفاتهم في التغلب على المشكلات التحصيلية الأكاديمية للتغلب على مشكلات التشتت الذهني، التغلب على المشكلات الأسرية، تعليم الأطفال تكوين علاقات اجتماعية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية: -

1. دراسة بيرنهام وجاكسون (Burnham& Jackson, 2000):

وهي بعنوان: "الدور المحدد للمرشد في المدارس الأمريكية".

وهدفت هذه الدراسة إلى استقصاء الدور المحدد للمرشد في المدارس الأمريكية مسترشدين بتصنيف الجمعية الأمريكية للمرشدين التربويين الذي حددته في ثلاثة مجالات إرشادية هي: الإرشاد والاستشارات والإشراف، وأظهرت الجمعية أن الهدف الأساسي للبرنامج الإرشادي المدرسي يتمثل في تعزيز الإنجاز والتحصيل الدراسي. ففي دراستهما التي أجريت على (80) مرشدا مؤهلين ومتفرغين يعملون في مدارس حكومية تبين أن (79) مرشدا منهم يقومون بادوار الإرشاد الفردي الذي يشمل فيما يشمل التركيز على تطوير المهارات الدراسية، وان (73) مرشدا يجتمعون مع الطلبة بصورة منتظمة للهدف ذاته، وان عدد الحالات التي يدرسها المرشد الواحد أسبوعيا تراوحت بين حالتين و(99) حالة، وفيما يخص الإرشاد للمجموعات الصغيرة (بمعدل 9 طلاب لكل مجموعة) بينت الدراسة أن (72) من المرشدين يقومون بتنفيذها وان نسبة الوقت الذي قضاه المرشدون في ذلك تراوحت بين (10-23%) من الوقت المخصص للإرشاد. وفيما يتعلق بالإرشاد الجمعي بمعدل (32) طالبا والمتضمن المهارات الدراسية تبين أن (78) مرشدا ينفذونه وان (69%) من المرشدين قاموا بإرشاد (40) مجموعة أو اقل من خلال هذا النوع من الإرشاد. أما بالنسبة للوقت الذي كرس لهذا النوع من الإرشاد فقد كان متفاوتا حيث أفاد (30) مرشدا بأنهم التقوا مع هذه المجموعات مرة واحدة أو مرتين في الأسبوع، وان (14) مرشدا اجتمعوا بالطلبة مرتين في الشهر وان (16) مرشدا يلتقون مع هذه المجموعات شهريا و(4) مرشدين يلتقون مع هذه المجموعات كل (6) أسابيع، وان (9) مرشدين لا يلتقون مع طلبتهم على أسس مبرمجة.

2. دراسة نجاتو (Nagato,1999):

وهي بعنوان: "دور المرشدين التربويين في المدارس الثانوية من منظور الطلبة".

وهدفت الدراسة إلى بناء مقياس لتحديد دور المرشدين التربويين في المدارس الثانوية من وجهة نظر الطلبة في ضوء تعليمات جمعية المرشدين الأمريكية وتوجيهات قسم التربية بجامعة هاواي.

وبلغت عينة الدراسة التي طبق عليها المقياس (31) طالباً وطالبة ومن طلبة كلية التربية بجامعة هاواي وتوصل الباحث إلى بناء مقياس مكون من (4) أبعاد هي: خدمات الاستشارة والتنسيق

والإرشاد المباشر والخدمات النفسية وخدمات التوجيه والإشراف وخدمات الإرشاد المهني، واستخدم الباحث اختبار(ت) وتحليل التباين لدراسة الفروق بين استجابات الطلبة في متغيرات المستوى الدراسي والأصل العرقي والمعدل التراكمي وعدد مرات زيارة الطالب للمرشد خلال العام الدراسي بالإضافة إلى الجنس.

وقد بينت الدراسة وجود فروق ذات دلاله إحصائية على كل المتغيرات ماعدا المستوى الدراسي كما أظهرت نتائج الدراسة وجود دالة إحصائية بين تصور الطلبة للدور المثالي للمرشد والدور الفعلي الذي يقوم به.

3. دراسة بار يائيل (Bar, Yael,1999):

وهي بعنوان: "تصور المرشدين التربويين لدورهم في المدارس الثانوية اليهودية النهارية المختلطة في الولايات المتحدة الأمريكية".

وهدفت الدراسة إلى تزويد المخططين ورؤساء أقسام الإرشاد ومديري المدارس الثانوية بمعلومات تمكنهم من تقييم برامج الإرشاد الموجودة في المدارس الثانوية واستخدم الباحث استبانه مكوناً من ستة مجالات هي: الإرشاد والاستشارة والتوجيه المهني والقياس والتقويم وتطوير برامج التوجيه والتنسيق و الإدارة والخدمات الإدارية المستندة على عينة قدرها (350) مرشدا ومرشدة وتوصلت النتائج إلى أن حاخامات اليهود الذين لديهم خلفية في مجالات النمو الإنساني يقدمون خدمات إرشادية متعلقة بالدين أكثر من أي مرشد وتوصلت الدراسة أيضا إلى انه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية تعزى لعامل الجنس بالنسبة لمجالات الخدمات الإرشادية والتوجيهية، كما دلت نتائج الدراسة إلى أن المرشدين الذين يبلغون من العمر (43) عاما فما فوق يقومون بخدمات إرشادية أكثر من غيرهم من المرشدين الأقل عمرا من ذلك.

أظهرت نتائج الدراسة أيضا أن المرشدين الذين يعملون في مدارس تكون فيها نسبة الطلبة إلى المرشد (150) فأكثر يقومون بخدمات إرشادية أكثر من المرشدين في المدارس التي يقل فيها نسبة الطلبة إلى المرشد عن (150) طالبا.

4. دراسة كولب (Culp,1998):

وهي بعنوان "تقييم أثر برنامج لتدريب مرشدي المدارس حول مدى امتلاكهم للقدرة والمهارة للتعرف على السمات والعلامات المميزة لحالات الانتحار ودقة معلوماتهم".

ومدى معرفتهم بالدور الموكل إليهم القيام به في حالة تدخل بالأزمات والمشكلات وإدارتها وقدرتهم على إدارة الحلقات الدراسية حول الأزمات وتكونت عينة الدراسة من (12) مرشدا من

مرشدي المدارس الثانوية والإعدادية والابتدائية وأظهرت نتائج الدراسة امتلاك المرشدين لهذه المهارات والقدرات ورغبتهم بتطويرها.

5. دراسة سينفريني لي(Cianfrini, C, Lee, 1997):

وهي بعنوان: "مقارنة الاحتراق النفسي بين الإرشاد الأكاديمي والإرشاد النفسي".

وهدفت هذه الدراسة إلى مقارنة الاحتراق النفسي بين الإرشاد الأكاديمي والإرشاد النفسي، والعلاقة في عملية الدعم الاجتماعي والتقليد، والموافقة والرضا المهني، وهدفت الدراسة الكشف عن درجة الاحتراق النفسي من خلال عينة من الأخصائيين النفسيين والمرشدين الأكاديميين تم اختيارها من الجامعات في كاليفورنيا. وقد شارك في الدراسة (123) مرشداً، وجرى مقارنة مجموعتين من المرشدين النفسيين في عملية قياس درجة الاحتراق النفسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة باستخدام تحليل التباين المتعدد أن المجموعات كانت مختلفة بشكل واضح، في حين أن تحليل التباين الأحادي اظهر أن المرشدين الأكاديميين قد تعرضوا بوضوح لهبوط في تماسك الشخصية، كما دل ذلك احد مقاييس الاحتراق الفرعية الثلاثة.

ولقد دعم ارتباطات الإنجاز الوضعي في دراسة سينفريني وجود علاقة سلبية بين الاحتراق النفسي وبين مظاهر الموافقة، والدعم والرضا الوظيفي، وان يكون الدعم من الأصدقاء، والأسرة، وزملاء العمل، مرتبطاً ايجابياً بالإنجاز الشخصي، وسلبيا مع الإنهاك العاطفي، وهبوط التماسك الشخصي. وقد ظهر كذلك أن الاحتراق النفسي أعلى عند المرشدين النفسيين الذين استخدموا استراتيجيات تفادي الموافقة، وانه كان منخفضا عند المرشدين الذين استخدموا استراتيجيات التركيز على الموافقة المرتبطة بالمشكلة، أما الرضا الوظيفي بشكل عام فقد ظهر انه مرتبط ايجابيا بالإنجاز الشخصي وسلبياً بالإنهاك العاطفي وكشف مقاييس فرعية معينة أن الرضا العاطفي له ارتباط بالاحتراق النفسي ولقد بينت علاقات الارتباط بالنسبة للملامح أن الوقت الذي يصرف في الوظيفة وفي إعداد أوراق العمل ذو ارتباط وثيق بالاحتراق النفسي، كما بينت أن المستوى التعليمي يرتبط بدرجة أعلى بالإنجاز الشخصي وقد استخدمت المقابلات الشخصية كدعم للنتائج الاستبانية، كما قدمت التوصيات المتعقلة بتحويل هذه النتائج إلى نشاطات تدريبية وإشراف.

6. دراسة مورو :(Morrow, 1995)

وهي بعنوان: "تحديد المشكلات الشخصية والحاجات الإرشادية لدى التلاميذ تبعا لتقويم المعلمين".

وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد المشكلات الشخصية والحاجات الإرشادية لـــدى التلاميـــذ تبعـــا لتقويم المعلمين، ولقد جاءت النتائج لتشير إلى أن ما نسبته (73%) مـــن المعلمـــين قـــدروا أن حوالي (20%) من تلاميذهم يحتاجون إلى الإرشاد المهني لمواجهة مشكلاتهم وان الذكور كانوا أكثر حاجة إلى هذا الإرشاد من الإناث، كما تبين أيضا أن المشكلات تتنـــوع حـــسب مـــستوى الصفوف.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن للأسرة دورا كبيرا في تحديد حجم المـــشكلات ونوعيتهـــا التـــي يواجهها التلاميذ. وأشار ما نسبته(91%) من المعلمين إلى أن مشكلات التلاميذ تتزايد عاما بعـــد عام، كما أفاد (81%) من المعلمين بان مدارسهم غير قادرة على مواجهة مـــشكلات التلاميـــذ وحاجاتهم الإرشادية.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الحاجات تتزايد لدى طلبة المرحلة الثانوية حيث تكون المعاناة أكثر ما تكون من المشكلات الانفعالية، وتليها مشكلات انخفاض مفهوم الـــذات ثـــم المـــشكلات الأخرى مثل تناول المخدرات والكحول.

7. دراسة ماكدويل (Mecdowell, 1995):

وهي بعنوان: "فهم المديرين والمرشدين والمعلمين لدور المرشد التربوي".

وهدفت هذه الدراسة للتعرف على الفروق في فهم المديرين والمرشدين والمعلمين لدور مرشدي المدارس الثانوية.

وعينة الدراسة كانت عينة من المديرين والمرشدين والمعلمين في مـــدارس مقاطعـــة بـــايرون المستقلة، واستخدم الباحث أداة خاصة للتعرف على فهم المديرين والمرشدين والمعلمـــين لـــدور المرشد.

وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود اختلافات في فهم دور مرشدي المدارس بـــين أعـــضاء العينة فيما يلي: الإرشاد الفردي، الجامعي، الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن هناك فروقا جوهرية في توقعات المعلمين إذا ما قورنت بتوقعات المديرين والمرشدين فيما يتعلق بتخطـــيط الجـــدول الرئيسي، وأعباء الصف.

8. دراسة بولتمان (Boltman, lee, 1994):

وهي بعنوان: "الاحتراق النفسي عند المرشدين النفسيين في ولاية جنوب كارولينا".

وهدفت هذه الدراسة إلى: تقويم مستوى الاحتراق النفسي عند المرشدين النفسيين في المـــدارس الحكومية في ولاية جنوب كارولينا ولتحديد ما إذا كان المرشدون النفسيون في مدارس الولايـــة يتفاوتون في مستوى الاحتراق النفسي عند كل منهم، استنادا إلى متغيرات شخـــصية ومدرســـية

مختارة، طبقت الدراسة على عينة من(131) مرشدا في المدارس الحكومية في الولاية، بعد أن جرى اختيارهم بطريقة عشوائية من هذه المدارس جميعها كما استخدمت الدراسة مقياس (Maslach) للاحتراق النفسي وقد توصلت إلى أن مستوى الاحتراق النفسي عند المرشدين في مدارس الحكومة في ولاية جنوب كارولينا ذو مدى معتدل من حيث مقياس الإنهاك العاطفي، وذو مدى منخفض في الإكتئاب وكذلك في مجال الإنجاز الشخصي، كما لم تبرز دلالات ملموسة إحصائيا على اختلاف في مستوى الاحتراق النفسي بين المرشدين فيما يتعلق بالمتغيرات الشخصية التي جرى اختبارها. إضافة إلى انه لم يبرز دلالات ملموسة إحصائيا على اختلاف في مستوى الاحتراق النفسي عند هؤلاء المرشدين فيما يتعلق بالمتغيرات المدرسية التي تم اختبارها في المدرسة.

9. دراسة كارول (carroll, 1993):

وهي بعنوان: "الأدوار والوظائف الفعلية للمرشدين التربويين في المدرسة الابتدائية".

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف لموضوع ادوار ووظائف المرشد التربوي وذلك لأهمية هذا الموضوع وتبعا لما يقتضيه النظام التربوي الخاضع للنمو من تطور في الخدمات الإرشادية كان لابد من التعرف على الأدوار والوظائف الفعلية للمرشدين التربويين في الميدان بالمدرسة الابتدائية، وحيث تكونت عينة الدراسة من (95) مرشدا ومرشدة من ولاية كنتكت الأمريكية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الأدوار ممارسة من قبل المرشدين هي الاستشارات النفسية والتربوية المقدمة للطلبة وأولياء الأمور والمعلمين ويليها بعد ذلك الأنشطة التنسيقية كالإحالة، وتنسيق إجراء الاختبارات المختلفة، والاتصال مع أولياء الأمور، ثم الإرشاد الفردي والجماعي فيما يتعلق بالمشكلات الاجتماعية والتربوية التي تواجه الطلبة في مدارسهم.

10. دراسة هوفمان (Huffman, 1993):

وهي بعنوان: "إدراك المديرين والمعلمين والآباء والطلبة لدور مرشدي المدارس الأساسية".

وهدفت هذه الدراسة لمعرفة مدى إدراك كل من المديرين والمعلمين والآباء والطلبة لدور المرشد التربوي بالمدارس الأساسية.

وتكونت عينة الدراسة من (263) طالبا من صفي السادس والثامن، و(111) أبا، و(43) معلما، و(8) مديرين من(8) مدارس متوسطة في المناطق الريفية.

استخدم الباحث أداة خاصة للوصول إلى إدراك المديرين والمعلمين والآباء والطلبة لدور المرشد في المدارس الأساسية.

وتبين من النتائج أن المعلمين والمديرين قد فهموا دور المرشد كبدائل للمديرين بسبب قيامهم بالوظائف الإدارية، وبينت النتائج أن قلة فهم الطلاب والآباء لدور المرشد ترجع إلى أنهم فهموا دور المرشدين على انه دور إداري.

11. دراسة مانجروم (Mangrum ,1992):

وهي بعنوان: "توقعات المعلمين والطلبة لدور المرشد التربوي"

وهدفت هذه الدراسة إلى مدى معرفة المعلمين والطلبة لدور المرشد والتعرف على انطباعاتهم فيما يتعلق بالمصادر الإرشادية في المدرسة، واشتملت عينة الدراسة على (120) معلما، و(400) طالبا.

استخدم الباحث إستبانة مكونة من (60) فقرة كأداة للدراسة لمعرفة توقعات المعلمين والطلبة لدور المرشد التربوي.

تبين من النتائج أن الطلبة اظهروا نتيجة جيدة لفهم دور المرشد والعملية الإرشادية بالمقارنة مع معرفة المعلمين للعملية الإرشادية وانطباعاتهم عن مصادر العملية الإرشادية، وأشارت هذه الدراسة إلى أن اعتماد الطلاب والمعلمين لا يوفر لنا المعلومات الكافية حول الإرشاد والمرشدين.

12. دراسة جنتير وآخرون(Ginter,1990):

وهي بعنوان: "الخدمات الإرشادية التي يقدمها المرشد في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المدرسين".

وهدفت الدراسة إلى تقييم دور المرشد التربوي في هذه المدارس من وجهة نظر المدرسين واستخدام عينة مكونة من (1313) مدرس ومدرسة من مدرسي المدارس الابتدائية في ولاية لويزيانا الأمريكية. وأعد الباحثون استبيانه تضمنت (11) خدمة إرشادية من المفترض أن يقوم بها المرشد في المدرسة الابتدائية وطلب من كل فرد من أفراد العينة أن يختار أهم سبع خدمات يمكن أن تساعد في تفاعل وإتمام العملية التعليمية داخل المدرسة، وتوصلت الدراسة بعد تحليل البيانات إلى أن أكثر الخدمات الإرشادية يمكن أن تفعل العملية التعليمية تمحورت حول محورين هما الخدمات المساعدة والخدمات الاستشارية.

13. دراسة انتوني (Antony,1988):

وهي بعنوان" معرفة التغيرات في معرفة الإرشاد لدى المرشدين المتخرجين والمستمرين في الدراسة بعد إدخالهم في برنامج وفق نظام (HILL, 1981)".

وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة التغيرات في معرفة الإرشاد لدى المرشدين المتخرجين والمستمرين في الدراسة بعد إدخالهم في برنامج وفق نظام (HILL, 1981) تمثلت عينة البحث في مجموعتين مكونتين من (30) مرشدا متخرجا و (13) من طلبة علم النفس غير المتخرجين و(52) من الطلبة غير المتخرجين (المسترشدين) استغرقت كل جلسة (20) دقيقة، وقد تم تصوير كل جلسة وتم تقدير الاستجابات باتفاق (2 إلى3) من الحكام، أظهرت النتائج ما يلي:

- § استخدام المرشدين المتخرجين استجابة المواجهة والأسئلة المفتوحة بشكل اكبر واستخدام التفسير بشكل اقل.
- § اظهر المرشدون المتخرجون زيادة في استخدام استجابة المواجهة والأسئلة المفتوحة في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي.

14. دراسة بروزر وآخرون(Broser,1988):

وهي بعنوان: "تحديد فاعلية برامج الخدمات الإرشادية في بعض المدارس وفي ولاية تينسي الأمريكية".

وهدفت الدراسة إلى بيان أهمية الإرشاد التربوي في المدارس الابتدائية من وجهة نظر الطلبة والمدرسين والمجتمع المحلي كذلك في ضوء الإقبال المتزايد على التعليم وكثافة الفصول الدراسية في المدارس، وقد بلغت عينة الدراسة (11663) طالباً وطالبة، (1075) أسرة، (1720) مدرسا ومدرسة وإداريا وإدارية. وحاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي الذي يتمثل في:

إلى أي مدى يمكن أن تؤثر زيادة الطلبة لكل مرشد على فاعلية الخدمات الإرشادية التي يقدمها المرشد التربوي؟

واستخدم الباحث للإجابة على هذا السؤال ثلاث استبيانات وجهت إلى الطلبة والمدرسين والإداريين والمجتمع المحلي وتوصلت الدراسة إلى أن أغلبية أفراد العينة بمختلف فئاتهم أقروا انه كلما زادت نسبة الطلبة المخصصة لكل مرشد زادت الأعباء والواجبات على عاتقه وأدى ذلك بالتالي إلى ضعف فاعلية الخدمات الإرشادية وقلة تأثيرها.

15. دراسة ميلر (Miller, 1988):

وهي بعنوان: "الوظائف والأدوار الإرشادية التي يقوم بها المرشد في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية".

وهدفت الدراسة للتعرف على مجمل الوظائف وكافة الأدوار الإرشادية التي يقوم بها المرشد في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية وربما يكون الإرشاد الفردي أكثر الأدوار ممارسة من قبل المرشدين بغض النظر عن المستوى الأكاديمي للفئة المستفيدة من الخدمات الإرشادية.

وتكونت عينة الدراسة من (498) مرشدا ومرشدة موزعين حسب المستوى الأكاديمي للمدارس التي يعمل بها هؤلاء المرشدون (ابتدائي، متوسط، ثانوي) وصممت إستبانة لقياس ادوار المرشد مكونة من (8) وظائف، حيث أظهرت النتائج بان الإرشاد الفردي والجماعي والاستشارات النفسية كانت أكثر الأدوار ممارسة من قبل المرشدين في المستويات التعليمية الثلاث، يليها تنسيق البرامج والحالات لدى مرشدي المستويين الابتدائي والمتوسط، والخدمات المهنية لدى مرشدي المستوى الثانوي قد تختلف الأدوار والوظائف الإرشادية التي مارسها المرشدون فعليا عن الأدوار والوظائف الإرشادية التي يعتبرها المرشدون ذات أولوية في العمل الإرشادي.

16. دراسة مورس ورسيل (Morse& Russell, 1988):

وهي بعنوان: "المقارنة بين ما يمارسه المرشدون التربويون من ادوار ووظائف إرشادية فعلية وما يعتبرونه أكثر أهمية".

وهدفت الدراسة إلى تحقيق المقارنة الموضحة في العنوان ولذلك اختار الباحثان عينة تكونت من (130) مرشدا ومرشدة منهم (49) مرشدا و(81) مرشدة أجابوا على إستبانة تحتوي على (8) ادوار ووظائف للمرشد.

وقد أشارت النتائج إلى أن مساعدة الطلبة في قضايا محددة كإحالات التربوية، والعمل مع الأخصائيين والتربويين في المدرسة لمواجهة الحاجات الخاصة للطلبة ثم الإرشاد الفردي، هي الأدوار الأكثر التي يمارسها المرشدون التربويون بينما يعتبر المرشدون أن أهم ثلاثة ادوار يفترض أن تمارس هي: مساعدة المعلمين لفهم سلوك الطلبة، والتوجيه والإرشاد الجمعي لإكساب الطلاب المهارات الاجتماعية الفردية، والإرشاد الجمعي لتعزيز مفهوم الذات لدى الطلبة.

17. دراسة كوب (Copp,1983):

وهي بعنوان: "التحقق من فعالية برنامج تدخل الخدمات الإرشادية في تحقيق السلوك الإيجابي لدى مجموعة من طلبة المرحلة الابتدائية في قرية من قرى فرجينيا".

ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث عينه بلغت (23) طالبا و(47) طالبة طلب منهم الباحث الإجابة عن قائمة ببعض المشاكل السلوكية للأطفال قبل مشاركتهم في برنامج التدخل الإرشادي، وبعده لمقارنة التغيير الذي يحدث في سلوكهم ولقد تم تقديم برنامج التدخل الإرشادي في إطار

مجموعات صغيرة وبمساعدة المدرسين أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تغييرا إيجابيا بشكل ملموس على سلوك التلاميذ بعد تطبيق البرامج وقد أتضح أن كثيرا من المشاكل السلوكية قد تضاءلت وتلاشت وأوصى الباحث أن يتم تقديم البرامج الإرشادية في إطار مجموعات صغيرة وبمساعدة كل المعنيين في العملية التعليمية إذا ما أريد أن تنجز نجاحات أكثر فاعلية.

18. دراسة لانغ (lang, 1983):

وهي بعنوان: "انطباع الطلبة عن الإرشاد الذي يقوم به المعلمون في المدارس في بريطانيا والمقارنة مع طلبة هونج كونج".

وهدفت هذه الدراسة إلى بيان الإرشاد الذي يقوم به المعلمون في بريطانيا ومقارنته مع الطلبة في هونج كونج/ دراسة مقارنة.

أما عن المدارس في بريطانيا فكان انطباع الطلبة عن الإرشاد الذي يقوم به المعلمون لم يكن ايجابيا وان دورهم في هذا المجال محدود، فالمعلمون يهتمون بشكل أساسي بالشئون الأكاديمية والامتحانات والنظام والإدارة بدلا من الاهتمام بتعليم الطلبة المهارات الدراسية كما توصل أيضا كو وونج 1990 إلى أن طلبة هونج كونج بالمقارنة مع الطلبة البريطانيين يروون أن المعلمين يقومون بمهام إرشادية مثل القيام بادوار من شانها تحسين التحصيل الدراسي للطلبة، ومساعدتهم على التكيف مع الحياة المدرسية والدفاع عن حقوقهم في المدرسة وتقوية العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة، وقد اتفقت عينتا الطلبة والمعلمين التي أجريت عليهم الدراسة فيما يخص دور المعلمين في الإرشاد على تقييم المعلمين تقييما عاليا في مجال اهتمامهم بطلابهم وإرشادهم إلى طرق حل مشاكلهم، وأبدى أفراد العينتين من المعلمين والطلبة تقييما اقل لدور المرشد. ومن جهة أخرى، كان تقييم الطلبة للإرشاد الذي يقوم به المعلمون أثناء الحصة الدراسية أعلى من تقييم المعلمين له، ونال المعلمون المعروفون جيدا لطلابهم تقييما عاليا من قبل المجموعتين (الطلبة والمعلمين) في مجال الإرشاد.

19. دراسة ليرمان (Lerman, 1981):

وهي بعنوان: "التعرف على اثر الحالة الاجتماعية والاقتصادية للمسترشدين في الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين".

وأجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على اثر الحالة الاجتماعية والاقتصادية للمسترشدين في الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) مرشدٍ ومرشدة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من الذين يحملون درجة الماجستير، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين

وفقا للمستوى الاجتماعي والاقتصادي للمسترشدين، ثم طبقت مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي (M.B.I) وقد تبين أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمسترشد يؤثر بشكل فعال وواضح في الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين إذ أن المرشدين الذين يتعاملون من مسترشدين ذوي مستوى اجتماعي واقتصادي متدن أكثر عرضة للاحتراق النفسي من أولئك الذين يتعاملون مع مسترشدين ذوي مستوى اجتماعي واقتصادي عال. كما أن المرشدين الأصغر سنا أكثر عرضة للاحتراق النفسي من الأكبر سنا. وأشارت النتائج أيضا إلى أن الإناث أكثر عرضة للاحتراق النفسي من الذكور، وان قضاء بعض الوقت في اللهو والاستمتاع بعيدا عن جو العمل يساعد في منع حدوث الاحتراق النفسي.

20. دراسة كاسيس فورلونج وكاستيلو(Casas, Furlong& Castillo, 1980):

وهي بعنوان: " تحديد أنماط الضغط الذي يتعرض له المرشدون أثناء العمل ومدى توافر برامج المساعدة الذاتية".

وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد أنماط الضغط الذي يتعرض له المرشدون أثناء العمل، ومدى توافر برامج (المساعدة الذاتية) كوسائل لمقاومة هذا الضغط، وتكونت العينة من (77) مرشداً يعملون في مراكز الإرشاد الجامعية في سانت بربرا في مقاطعة كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية.

أما أداة الدراسة: استخدم الباحث إستبانة لتحديد أنواع الضغوط التي يواجهها المرشدون أثناء العمل ومدى توفر برامج المساعدة الذاتية.

وقد دلت نتائج الدراسة على أن المرشدين قد أفادوا بوجود نمط معين من الضغوط المرتبطة بالعمل لدى كل واحد منهم، وان الذين لم يحصلوا على درجة مناسبة من المساعدة والمساندة يعانون من درجات أعلى من الضغط، من أولئك الذين أشاروا إلى أن برامج المساعدة والمساندة تعتبر كافية ومناسبة، وان أفضل مصادر المساندة لدى المرشد هي المساعدة من ذات المرشد (المساعدة الذاتية)، تليها المساعدة من الأصدقاء في المهنة، فأفراد العائلة، فالزملاء، فالرؤساء في العمل، ثم الاختصاصيين في العلاج النفسي، فالمعلم، وأخيرا رجال الدين.

21. دراسة فرلنج وآخرون(Furlong&others, 1979):

وهي بعنوان: "المقارنة بين ما يمارسه المرشدون التربويون من ادوار ووظائف إرشادية فعلية وما يعتبرونه أكثر أهمية".

هدفت هذه الدراسة إلى مناقشة العنوان السابق واتت نتائج هذه الدراسة مغايرة لنتائج دراسات لاحقة (مورس ورسيل) حيث بينت انه لا فرق بين الأدوار الإرشادية التي يمارسها المرشد فعليا

والأدوار التي يراها أكثر أهمية. فقد أجاب (82) مرشدا ومرشدة من مدارس ولاية كاليفورنيا الأمريكية على إستبانة الدراسة والمكونة من (14) دورا إرشاديا وأشارت النتائج إلى وجود تطابق بين الأدوار الإرشادية الممارسة فعليا والأدوار الأكثر أهمية من وجهة نظر المرشدين أما هذه الأدوار فهي: الإرشاد الفردي والجماعي، الاستشارات النفسية والتربوية لمدراء المدارس والمعلمين، ومساعدة الطلبة على فهم قدراتهم وإمكانياتهم ثم مساعدة أولياء الأمور على تفهم مشكلات أبنائهم والتعامل معها. ويمكن تفسير الاختلاف بين نتائج هذه الدراسة ودراسة (رسيل) مثلا، إلى الاختلاف في التعامل مع وسيلة قياس الأدوار والوظائف، حيث اعتمدت دراسة رسيل على ترتيب الفقرات للمقياس باعتبار أن كل فقرة تمثل دورا إرشاديا، بينما اعتمدت هذه الدراسة على ترتيب الأبعاد باعتبار أن كل بعد يمثل دورا إرشاديا، علما بان كل بعد يضم مجموعة من الفقرات. وقد تتشابه الآراء بين المرشدين وغيرهم من أصحاب العلاقة بأهمية الأدوار التي يجب أن يمارسها المرشد.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال إطلاع الباحث على الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية وجد الباحث قلة في هذه الدراسات التي تناولت موضوع التوجيه والإرشاد التربوي في المدارس من المراحل التعليمية المختلفة الابتدائية والإعدادية والثانوية ولكن وجد أيضا أنها تناولت على قلتها التوجيه والإرشاد بشكل عام، وأهمية الإرشاد وعلاقته بالعملية التربوية وبعض مشكلات المرشدين بشكل خاص، لوضع تصور لاهتمام اكبر بواقع الإرشاد التربوي وإبراز أهمية الإرشاد وإظهار دوره المركزي في العملية التربوية مع الاستفاضة في دراسة معوقات ومشكلات المرشدين في المدارس. وهذا مما وجه الباحث ليتناول هذا الموضوع الهام والمتمثل في واقع الإرشاد التربوي في مدارس الحكومة ومدارس وكالة الغوث الدولية وبلوغها أهدافها المنشودة.

وقد قسم الباحث الدراسات السابقة إلى ثلاث مجموعات:-

المجموعة الأولى: وهي الدراسات التي تناولت أهمية الإرشاد التربوي والحاجة الماسة إلى الخدمات الإرشادية في مراحل التعليم العام وذلك لما يكتنف هذه المراحل من تحديات وما يتطلبه نمو الطالب من توافقات جديدة. ولعل هذا ما جعل الكثير من دول العالم تعمل على إدخال هذه الخدمات ضمن برامجها التربوية بدءا من المرحلة الابتدائية وحتى الثانوية كما في دراسة (العاجز،2001)، ودراسة (Nagato,1999)، ودراسة (Bar-yael,1999)، ودراسة (داوود

نسيمة وفريحات،1995)، ودراسة (مبارك،1994)، ودراسة (كارول،1993)، ودراسة (المغيصيب،1992)، ودراسة (Ginter,1990)، ودراسة (ابوعيطة،1984).

ولتقييم خدمات التوجيه والإرشاد في المدارس الثانوية أبرزت دراسة (الجبوري،1981) مشكلات عدم تعاون الآباء وقلة وفرة الكتب والمصادر المتخصصة بالإضافة إلى افتقار العملية الإرشادية للاختبارات.

وهكذا يمكن أن نستنتج من الاستعراض للدراسات التي تمت حول معرفة الحاجات الإرشادية لدى الطلبة كدراسة (الطحان وأبو عيطة،2001)،أن هناك مشكلات يواجهها الطلبة خلال مراحل التعليم المختلفة بمن فيهم طلبة الجامعات وان هذه المشكلات قد تزايدت خلال الثمانينات والتسعينات وان خدمات الإرشاد أساسية ولكنها لا تفي أحيانا بالحاجات الإرشادية التي يحتاجها الطلبة، وان هذه الحاجات الإرشادية تختلف باختلاف الذكور والإناث.

- § كما بينت بعض الدراسات السابقة العلاقة بين الإرشاد التربوي والعملية التربوية مثل دراسة (Nagato,1999)، ودراسة (صخيل،1995)، ودراسة (سعد،1991)، ودراسة (حكيم،1990)، ودراسة (العلمي،1988)، ودراسة (أبو الهيجاء،1988)، ودراسة (Antony,1988)، ودراسة (Broser,1988)، ودراسة (أبو عيطة،1986)، ودراسة (copp,1983)، ودراسة (Fulong&others,1979)، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية في بيان العلاقة الوثيقة بين الإرشاد التربوي والعملية التعليمية وتمت الاستفادة من هذه الدراسات في تصميم الإستبانة وتدعيم الآراء في الإطار النظري.

أما **دراسات المجموعة الثانية**: والمتعلقة بالأدوار والوظائف الإرشادية للمرشد التربوي في مدارس التعليم العام والاختلاف في ممارستها تبعا للجنس والعمر والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص فهناك دراسة (الحديثي والمعروف،2003)، دراسة (زغاليل والشرعة،1998)، ودراسة (Carroll,1993)، ودراسة (Miller,1988)، ودراسة (Morse&Russel,1988)، ودراسة (Fulong&others,1979)، ولقد توصلت هذه الدراسات السابقة التي أجريت حول ادوار ووظائف المرشد إلى نتائج مختلفة من حيث ترتيب أهمية هذه الأدوار، ويبدو أن الإرشاد الفردي هو احد الأدوار والوظائف المهمة والتي تكررت أولويتها في معظم نتائج الدراسات السابقة وكذلك تشير مناقشة نتائج الدراسات السابقة إلى ضرورة تحديد ادوار ووظائف المرشد لما لها من تأثير على أدائه ووضوح طبيعة عمله.

هذا ويمكن القول بان الدراسات التي أجريت في البيئات العربية حول تحديد ادوار ووظائف المرشد قليلة وربما تعود هذه القلة إلى حداثة الخدمات الإرشادية في الوطن العربي.

وتم الاستفادة من هذه الدراسات في الإطار النظري وكذلك الاستفادة في تصميم أداة الدراسة في حين أن هذه الدراسات تتفق مع الدراسة الحالية لبيان علاقة الأدوار والوظائف الإرشادية للمرشد التربوي في مدارس التعليم العام حكومية كانت أو تابعة لوكالة الغوث الدولية ولكن هذه الدراسة الحالية تختلف في أنها تقارن بين هذه الأدوار والوظائف الإرشادية في كل من مدارس الحكومة والوكالة لمعرفة نقاط الاتفاق والاختلاف وكيفية تبادل الخبرات أن أمكن سعيا لتحسين العملية التعليمية في النظامين.

أما **دراسات المجموعة الثالثة**: فقد تناولت المشكلات التي يواجهها المرشد التربوي كما في دراسة (زهران،2002)، ودراسة (عبد الله،2000)، ودراسة (رضوان،1998)، ودراسة (فرح وعامودي،1996)، ودراسة (عامودي،1992)، ودراسة (رمح،1986)، ودراسة (Cases-furlong&Castillo,1980)، ودراسة (Fulong&others,1979). وكشفت هذه الدراسات عن مشكلات منها ضعف الإعلام الإرشادي كما بينت أن أهم المعوقات والمشكلات التي تواجه المرشد التربوي تتمثل في غموض مفهوم الإرشاد لدى كثير من المعنيين وتفضيل مصادر أخرى لطلب المساعدة وعدم وضوح الهوية المهنية للمرشد التربوي لعدم توفر الجمعيات المهنية المتخصصة وهذا ما أكدته دراسة (العاجز،2001) وتوسعت في سرده.

ويتضح للباحث من استعراض الدراسات السابقة أن مهنة الإرشاد تحمل في طياتها العديد من المشكلات والصعوبات التي تواجه المرشد في عمله وتؤثر في فاعليته، ورغم عدم التشابه بين هذه الدراسات من حيث أهدافها وعيناتها ونتائجها إلا انه يمكن القول أن معظمها يجمع أن اتجاه المرشد نحو عمله ورضاه الوظيفي يتأثر إلى حد كبير بحجم ما يعانيه ويواجهه من مشكلات وصعوبات. وهذا ما أكدته دراسة (الفار،1987)، ومن هنا تأتي دراسة (فرح وعامودي،1995)، لتسلط الضوء على المشكلات التي قد تواجه المرشد خلال عمله فتعيق تقدمه في مجالات مختلفة كالتدريب وظروف العمل والعلاقة مع الهيئة التدريسية، وفي نفس السياق هناك دراسات أخرى تناولت الإعداد المهني للمرشدين مثل دراسة (أبو عليا،1996)، ودراسة (العلمي،1998)، ودراسة (المعروف والحديثي،2003)، ودراسة (Antony,1988)، ودراسة (صخيل،1995).

ومن المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين:

- الاحتراق النفسي للمرشدين ويتمثل في دراسة (الزيود،2002)، ودراسة (Cianfrini-C.Lee,1997)، ودراسة (Boltman-Lee,1994)، ودراسة (حرتاوي،1991)، ودراسة (Lerman,1981)، ودراسة (Cases-furlong&Castillo,1980). ولاحظ

الباحث أن غموض دور المرشد وكثرة عدد المسترشدين ساهم بشكل كبير في إصابة المرشد بالاحتراق النفسي.

- § كما كشفت الدراسات عن جانب كيفية استخدام المرشدين لمهارة كشف الذات وأثرها على العملية التعليمية وهذا ما أكدته دراسة (مالكوش،2004) وكان لها توصيات قيمة حول ضرورة إجراء دراسات على كشف الذات لدى المرشدين من وجهة نظر مسترشديهم.

واستكمالاً لتناول مشكلات المرشدين كانت دراسة (رضوان،1998)، ودراسة (مصلح،1998)، ودراسة (العاجز،2001) والتي تناولت مشكلات المرشدين التربويين من وجهة نظرهم أنفسهم وكانت هذه الدراسات باكورة الدراسات الإرشادية في فلسطين وتناولت الجانب الأول وهو المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين لإيجاد الحلول الواقعية المناسبة لها أولا لإتاحة جو مناسب لكي يمارس دوره الحقيقي وخدماته الكبيرة في المدرسة.

- § وان تباينت عينة الدراسة في الدراسات السابقة واختلفت كذلك أهدافها فالسمة الغالبة على الدراسات العربية هي بيان دور المرشد في العملية التربوية والصفة الخاصة بالدراسات الأجنبية التركيز على خدمات المرشد والسعي لبناء برنامج مقترح لزيادة الخدمات الإرشادية وزيادة فاعليتها في تحقيق السلوك الايجابي.
- § وتتفق هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في بحث تقديرات المرشدين التربويين في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث للمشكلات التي يواجهونها.
- § وتختلف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

1. الدراسة الحالية عبارة عن دراسة لواقع الإرشاد التربوي في محافظات غزة لمدارس الحكومة ومدارس وكالة الغوث الدولية، وهي الدراسة الوحيدة التي تجري بهذا النمط في محافظات غزة.
2. الدراسة الحالية كذلك تجري مقارنة بين واقع الإرشاد في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة.
3. كما إن الدراسة الحالية تضمنت دراسة لتقديرات المرشدون التربويون للمشكلات التي تواجه المرشدين التربويين من وجهة نظرهم وسبل حلها وهي باكورة للدراسات الإرشادية في هذا المجال وتحقق تكامل الفائدة لتحسين العملية التعليمية.
4. تميزت الدراسة الحالية في أن العينة شملت المرشدين والمرشدات التربويين في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة.

ويستفاد من الدراسات السابقة:-

1. تصميم وتطوير أداة الدراسة (الإستبانة) لتحقق أهداف الدراسة.
2. استخدام المنهج المناسب للدراسة الحالية.
3. طريقة اختيار عينة الدراسة والتعامل مع متغيرات الدراسة.
4. استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
5. تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.
6. تدعيم بعض الآراء المتعلقة بالإطار النظري للدراسة.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

- أولا: منهج الدراسة
- ثانياً: مجتمع الدراسة
- ثالثاً: عينة الدراسة
- رابعاً: أداة الدراسة
- خامساً: صدق الإستبانة
- سادساً: ثبات الإستبانة
- سابعاً: تطبيق الإستبانة
- ثامناً: المعالجات الإحصائية

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

يتناول هذا الفصل عرضا لإجراءات الدراسة، وتمثلت في عرض للمنهج المتبع ومجتمع الدراسة وعينتها وكذلك أداة الدراسة وخطوات إعدادها ومن ثم صدقها وثباتها، واستخدام المعالجات الإحصائية.

أولاً: منهج الدراسة: -

لما كان الهدف من الدراسة الحالية التعرف على واقع الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة/ دراسة مقارنة. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة لمناسبته لهدف الدراسة وهذا المنهج يتعلق بوصف طبيعة الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقات بين مكوناتها. (**أبو حطب وصادق،1991:104**).

وهو "المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثا أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الباحث دون تدخل الباحث فيها (الاغا والاستاذ، 83:1999).

وهو المنهج المناسب للبحث المقارن وهو "طريقة أيضا للبحث عن الحاضر ويهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيدا للإجابة على تساؤلات محددة- سلفاً- بدقة تتعلق بالظواهر الحالية، والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث، وذلك باستخدام أدوات مناسبة". (الاغا، 75:2000).

ثانياً: مجتمع الدراسة: -

شمل مجتمع الدراسة جميع المرشدين والمرشدات التربويين في مدارس مديريات التربية والتعليم الحكومية والبالغ عددهم (171) مرشد ومرشدة ولكن تم استبعاد عدد (58) مرشد ومرشدة وهم الموجودين بالمرحلة الثانوية الحكومية لاقتصار الدراسة على مرشدي ومرشدات المرحلة الأساسية الدنيا والعليا في محافظات غزة لتكون متكافئة مع وضع التعليم في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية حيث لا توجد به المرحلة الثانوية.

فأصبح العدد لمجتمع الدراسة (113) مرشد ومرشدة بالمدارس الحكومية الأساسية الدنيا والعليا حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2005/2006 والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول رقم (2)

أعداد المدارس والمرشدين التربويين في مدارس مديريات التربية والتعليم الحكومية بمحافظات غزة للعام الدراسي 2005/2006م

المديرية	عدد المدارس	عدد المرشدين			عدد المدارس المشمولة بالإرشاد		عدد المدارس غير المشمولة بالإرشاد		عدد المدارس التي تعمل بنصف مرشد	عدد المدارس التي تعمل بمرشد كامل
		ذ	إ	م	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
شمال غزة	60	11	15	26	52	87%	6	13%	52	0
غزة	151	33	40	73	129	85%	22	15%	112	17
الوسطى	37	6	10	16	29	78%	8	22%	26	3
خانيونس	64	19	18	37	64	100 %	0	0	54	10
رفح	34	9	10	19	34	100 %	0	0	30	4
المجموع	346	78	93	171	308	89%	36	11%	274	34

(إحصائية وزارة التربية والتعليم، 2006م)

ويشمل مجتمع الدراسة أيضا جميع المعلمين/ المرشدين والمعلمات/ المرشدات في دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بغزة بمناطقها التعليمية الخمسة وعددهم (187) مرشد ومرشدة حسب إحصائية قسم التوجيه والإرشاد في دائرة التعليم بوكالة الغوث الدولية بغزة للعام الدراسي 2005/2006م والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم(3)

أعداد المعلمين/ المرشدين والمرشدات في مدارس وكالة الغوث الدولية للعام 2005/2006م في محافظات غزة.

المديرية	المرحلة	ذكور	إناث	ذكور وإناث	المرشدون والمرشدات بالمديرية
الشمال	الابتدائي	10	15	25	35
	الإعدادي	5	5	10	
غزة	الابتدائي	13	19	32	45
	الإعدادي	8	5	13	
الوسطى	الابتدائي	9	17	26	38
	الإعدادي	6	6	12	
خانيونس	الابتدائي	6	19	25	36
	الإعدادي	5	6	11	
رفح	الابتدائي	7	14	21	33
	الإعدادي	5	7	12	
المجموع		74	113	187	187

(إحصائية دائرة التعليم بوكالة الغوث بغزة، 2006م)

ويود الباحث أن يشير إلى تعريف بسيط للمعلم/ المرشد في مدارس وكالة الغوث الدولية فهو "معلم مادة يتلقى تدريبا أثناء الخدمة من خلال دورة التوجيه والإرشاد التي ينظمها معهد التربية في رئاسة الوكالة بعمان لمدة عام دراسي كامل، ويصبح بعدها مؤهلاً للتعامل مع القضايا الإرشادية الخاصة بالطلبة على مستوى صفه بشكل خاص وعلى مستوى المدرسة من خلال لجنة التوجيه والإرشاد التي يعتبر عضواً رئيساً فيها" (الحواجري، مقابلة:2005).

ثالثاً: عينة الدراسة :-

أجريت الدراسة على مجتمع الدراسة كاملاً والبالغ عددهم (300) مرشداً ومرشدة، حيث شملت(113) مرشد ومرشدة في المدارس الحكومية في محافظات غزة و (187) مرشد ومرشدة في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة.

وقد تم توزيع الإستبانة على جميع أفراد العينة، وقد استجاب ما مجموعه (169) مرشد ومرشدة في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولة وتم استبعاد (18) إستبانة لعدم اكتمال جميع البيانات وكذلك استجاب ما مجموعه (100) مرشد ومرشدة من المدارس الحكومية في محافظات غزة وتم استبعاد (13) مرشداً ومرشدة أيضا لعدم اكتمال جميع البيانات وبذلك يكون إجمالي عينة

الدراسة (269) مرشد ومرشدة في المدارس الحكومية ووكالة الغوث الدولية في محافظات غزة وبذلك تكون نسبة الاستجابات الصالحة (89.6%) تقريبا، انظر جدول (4).

جدول رقم (4).

توزيع عينة الدراسة حسب المديرية والجنس والمرحلة التعليمية والجهة المشرفة للعام 2005-2006م

المديرية		حكومة		وكالة	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث
شمال غزة	أ	5	5	10	15
	ع	4	4	5	5
غزة	أ	15	15	13	13
	ع	8	8	8	5
الوسطى	أ	2	2	9	12
	ع	2	2	6	6
خانيونس	أ	4	4	6	12
	ع	4	4	5	6
رفح	أ	4	4	7	14
	ع	2	2	5	7
المجموع		100		169	

وبذلك تكون عينة الدراسة الفعلية (269) مرشدا ومرشدة فقط

رابعاً: أداة الدراسة: -

لأجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء إستبانة "أداة الدراسة"، وقد تكونت الإستبانة من (45) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، يشتمل المجال الأول على (13) فقرة، بينما يشتمل كل من المجال الثاني والثالث على (16) فقرة، وتم توزيع الفقرات في كل مجال حسب تغطيتها لمجالات الدراسة وهي: المشكلات التي تتعلق بالإعداد والتدريب، والمشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية والهيئة التدريسية، والمشكلات التي تتعلق بظروف العمل للمرشدين التربويين، وقد تم صياغة فقرات الإستبانة بعد الاستعانة ببعض الدراسات السابقة مثل دراسة (Fulong& others, 1979)، ودراسة (Cases- Furlong& Castillo, 1980)، ودراسة (رمح،1986)،

ودراسة (عامودي، 1992)، ودراسة (دعنا،1994)، ودراسة (فرح وعامودي، 1995)، ودراسة (رضوان،1998)، ودراسة (عبد الله، 2000)، ودراسة (العاجز، 2001)، ودراسة (زهران،2002)، إضافة إلى الاستعانة بآراء بعض المرشدين والمرشدات والمشرفين على إدارات الإرشاد من ذوي الخبرة في هذا المجال.

ولبناء الإستبانة قام الباحث بالخطوات التالية:

خطوات بناء الإستبانة: -

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة لتحديد المشكلات والصعوبات التي تواجه المرشدين والمرشدات أثناء تأديتهم عملهم – من وجهة نظرهم- والعمل على اقتراح الحلول ولتحسين العملية التعليمية واتبع الباحث الخطوات التالية لبناء الإستبانة:

1. اطلع الباحث على عدد من الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة والذي له صلة بكافة جوانب الدراسة.
2. استشار الباحث عدد من أساتذة الجامعات والمشرفين على إدارات الإرشاد في وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية والمرشدين والمرشدات في تحديد أبعاد الإستبانة وفقراتها.
3. أجرى الباحث عدد من المقابلات مع بعض المشرفين على المرشدين والمرشدات في سلك التربية والتعليم في الحكومة ووكالة الغوث الدولية من ذوي الخبرة والمؤهلات كالماجستير في مجالات الإرشاد التربوي لتحديد فقرات الإستبانة.
4. مقابلة بعض المرشدين والمرشدات من مختلف إدارات التعليم والمناطق في المحافظات والمراحل التعليمية والاستماع إلى آرائهم حول الإرشاد التربوي، وواقعهم في مدارسهم، والمعوقات التي تصادفهم، وسبل حل مشكلاتهم –من وجهة نظرهم- واقتراحاتهم.
5. تم صياغة فقرات الإستبانة في صورتها الأولية وتكونت من (53) فقرة، انظر الملحق رقم (1).

خامساً: صدق الإستبانة: -

لقد تم التحقق من صدق الإستبانة بعدة طرق كما يلي:

1- صدق المحكمين:

صدق المحكمين: "هو المظهر العام للاختبار أو الصورة الخارجية له من حيث المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها، ويشير هذا النوع من الصدق أيضاً إلى كيف يبدو الاختبار مناسباً للغرض الذي وضع من أجله". (الغريب، 1981: 680)

ومن خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية والإرشاد التربوي، وقد تكونت لجنة التحكيم من (14) شخصا من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، انظر الملحق رقم (2)، حيث تم إطلاعهم على الإستبانة واخذ جميع اقتراحاتهم وإجراء التعديلات اللازمة عليها، حيث كانت فقراتها قبل التحكيم (53)، ثم تم استبعاد (8) فقرات من فقراتها إلى أن أصبحت (45) فقرة بعد إجراء التعديلات على الفقرات حسب أراء المحكمين، انظر الملحق رقم (3) في صورتها النهائية.

2- صدق الاتساق الداخلي:

صدق الاتساق الداخلي يعني "ارتباط العبارة في البعد ثم ارتباط العبارة في الدرجة الكلية للمقياس". (الغريب، 1981: 684).

قام الباحث بتطبيق الإستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (50) فردا تم اختيارهم من خارج عينة الدراسة ثم تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للإستبانة ببيان معامل الارتباط بيرسون لكل مجال من مجالات الإستبانة والمجموع الكلي لها كما يتضح من الجدول رقم (5).

جدول رقم (5)

معامل الارتباط بيرسون لكل مجال من مجالات الإستبانة والمجموع الكلي للإستبانة.

المجال	البيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	**الإعداد والتدريب**	0.76	0.01
الثاني	**الإدارة والهيئة التدريسية**	0.92	0.01
الثالث	**ظروف عمل المرشدين**	0.87	0.01

يتضح من الجدول رقم (5) أن جميع مجالات الإستبانة مرتبطة ارتباطاً ذو دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للإستبانة.

وأيضاً تم حساب صدق الاتساق الداخلي للإستبانة بإيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الإستبانة والدرجة الكلية لها كما يتضح من الجدول رقم(6).

جدول رقم(6)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الإستبانة والمجموع الكلي لها.

رقم فقرة الإستبانة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الفقرة(1)	0.48	0.01 دالة
الفقرة(2)	0.46	0.01
الفقرة(3)	0.67	0.01
الفقرة(4)	0.65	0.01
الفقرة(5)	0.60	0.01
الفقرة(6)	0.65	0.01
الفقرة(7)	0.49	0.01
الفقرة(8)	0.54	0.01
الفقرة(9)	0.47	0.01
الفقرة(10)	0.69	0.01
الفقرة(11)	0.65	0.01
الفقرة(12)	0.44	0.01
الفقرة(13)	0.45	0.01
الفقرة(14)	0.65	0.01
الفقرة(15)	0.86	0.01
الفقرة(16)	0.85	0.01
الفقرة(17)	0.74	0.01
الفقرة(18)	0.79	0.01
الفقرة(19)	0.71	0.01
الفقرة(20)	0.84	0.01
الفقرة(21)	0.72	0.01
الفقرة(22)	0.43	0.01
الفقرة(23)	0.77	0.01
الفقرة(24)	0.49	0.01
الفقرة(25)	0.46	0.01

رقم فقرة الإستبانة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الفقرة(26)	0.70	0.01
الفقرة(27)	0.68	0.01
الفقرة(28)	0.53	0.01
الفقرة(29)	0.43	0.01
الفقرة(30)	0.41	0.01
الفقرة(31)	0.44	0.01
الفقرة(32)	0.37	0.01
الفقرة(33)	0.50	0.01
الفقرة(34)	0.37	0.01
الفقرة(35)	0.47	0.01
الفقرة(36)	0.72	0.01
الفقرة(37)	0.77	0.01
الفقرة(38)	0.46	0.01
الفقرة(39)	0.50	0.01
الفقرة(40)	0.41	0.01
الفقرة(41)	0.36	0.01
الفقرة(42)	0.58	0.01
الفقرة(43)	0.75	0.01
الفقرة(44)	0.60	0.01
الفقرة(45)	0.41	0.01

***دالة عند 0.01**

وأيضاً تم حساب صدق الاتساق الداخلي للإستبانة بإيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الإستبانة والدرجة الكلية لمجالها.

أ- معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال الإعداد والتدريب والدرجة الكلية لمجالها.

جدول رقم(7)

الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال الإعداد والتدريب والدرجة الكلية للمجال.

رقم فقرة الإستبانة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الفقرة(1)	0.48	0.01 دالة
الفقرة(2)	0.46	0.01
الفقرة(3)	0.67	0.01
الفقرة(4)	0.65	0.01
الفقرة(5)	0.60	0.01
الفقرة(6)	0.65	0.01
الفقرة(7)	0.49	0.01
الفقرة(8)	0.54	0.01
الفقرة(9)	0.47	0.01
الفقرة(10)	0.69	0.01
الفقرة(11)	0.65	0.01
الفقرة(12)	0.44	0.01
الفقرة(13)	0.45	0.01

ب-معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال الإدارة والهيئة التدريسية والدرجة الكلية لمجالها.

جدول رقم (8)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال الإدارة والهيئة التدريسية والدرجة الكلية لمجالها.

رقم فقرة الإستبانة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الفقرة(14)	0.65	0.01 دالة
الفقرة(15)	0.86	0.01
الفقرة(16)	0.85	0.01
الفقرة(17)	0.74	0.01
الفقرة(18)	0.79	0.01
الفقرة(19)	0.71	0.01

رقم فقرة الإستبانة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الفقرة(20)	0.84	0.01
الفقرة(21)	0.72	0.01
الفقرة(22)	0.43	0.01
الفقرة(23)	0.77	0.01
الفقرة(24)	0.49	0.01
الفقرة(25)	0.46	0.01
الفقرة(26)	0.70	0.01
الفقرة(27)	0.68	0.01
الفقرة(28)	0.53	0.01
الفقرة(29)	0.43	0.01

ج- معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال مشكلات ظروف عمل المرشدين والدرجة الكلية لمجالها.

جدول رقم (9)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال مشكلات ظروف عمل المرشدين والدرجة الكلية للمجال

رقم فقرة الإستبانة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الفقرة(30)	0.41	0.01 دالة
الفقرة(31)	0.44	0.01
الفقرة(32)	0.37	0.01
الفقرة(33)	0.50	0.01
الفقرة(34)	0.37	0.01
الفقرة(35)	0.47	0.01
الفقرة(36)	0.72	0.01
الفقرة(37)	0.77	0.01
الفقرة(38)	0.46	0.01
الفقرة(39)	0.50	0.01

الفقرة(40)	0.41	0.01
الفقرة(41)	0.36	0.01
الفقرة(42)	0.58	0.01
الفقرة(43)	0.75	0.01
الفقرة(44)	0.60	0.01
الفقرة(45)	0.41	0.01

يتضح من الجداول السابقة (5،6 ،7 ،8 ،9) أن قيمة معامل الارتباط دال عند اقل من (0.01) وهي نسبة عالية تعبر عن درجة عالية من الاتساق الداخلي، وبالتالي لم يتم حذف أي فقرة من فقرات الإستبانة وعددها 45 فقرة.

سادسا: ثبات الإستبانة: -

ولقد تم التأكد من ذلك باستخدام:

1- طريقة ألفا كرونباخ:

قام الباحث بحساب معامل ثبات الإستبانة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ " تعتمد طريقة ألفا كرونباخ على الاتساق في أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، وتستند إلى الانحراف المعياري للاختبار والانحرافات المعيارية للفقرات مفردة، وهذه الطريقة تسمى (معامل ألفا كرونباخ alpha cronbach coefficient) وهذه الطريقة تعطي الحد الأدنى لمعامل ثبات الإستبانة بجانب أنها لا تتطلب إعادة تطبيقه كما تستخدم كل عبارات الإستبانة والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

جدول رقم (10)

ثبات الإستبانة كما يعكسه معامل ألفا

المجال	البيان	معامل
الأول	**مشكلات الإعداد والتدريب**	0.74
الثاني	**مشكلات الإدراة والهيئة التدريسية**	0.91
الثالث	**مشكلات ظروف العمل للمرشدين**	0.77
	مشكلات الارشاد بشكل عام	0.92

2- طريقة التجزئة النصفية:

حيث تم تقسيم فقرات الإستبانة إلى نصفين، فقرات ذات أرقام فردية وفقرات ذات أرقام زوجية، حيث أصبح كل قسم قائم بذاته، وتم حساب معامل الارتباط بين النصفين بمعادلة بيرسون PERSON، ثم طبقت معادلة سبيرمان براون SPERMAN BROWN،والجدول رقم (11) يوضح ذلك.

جدول رقم (11)

ثبات الإستبانة كما توضحه التجزئة النصفية

المجال	البيان	معامل بيرسون بين النصفين	معامل سبيرمان/براون
الأول	مشكلات الإعداد والتدريب	0.40	0.57
الثاني	مشكلات الإدارة والهيئة التدريسية	0.72	0.84
الثالث	مشكلات ظروف عمل المرشدين	0.51	0.68
	مشكلات الإرشاد بشكل عام	0.69	0.82

ويتضح مما سبق أن الإستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات تطمئن إلى صحة استخدامها في الدراسة.

سابعا: تطبيق الإستبانة: -

بعد التأكد من صدق وثبات الإستبانة ومدى صلاحيتها للاستخدام في الدراسة تم تطبيق الإستبانة كما يلي:

1- تم توجيه كتاب رسمي من عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية إلى وزارة التربية والتعليم العالي، حيث تمت الموافقة على تطبيق الإستبانة، انظر الملحق رقم (4) و (6).

2- وتم أيضا توجيه كتاب رسمي من عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية إلى دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية، حيث تمت الموافقة على تطبيق الإستبانة، انظر الملحق رقم (6).

3- بعد تصوير الإستبانة تم توزيعها على عينة الدراسة والبالغ عددهم (300) مرشد ومرشدة وذلك في العام الدراسي 2005/2006م، حيث طلب من أفراد العينة الإجابة على كل فقرة من فقرات الإستبانة وعليه أن يوضح وجهة نظره حول أهم المشكلات والصعوبات التي تواجه المرشد أو المرشدة أثناء عملهم وذلك باختيار احد الإجابات التالية:

(كبيرة جدا- كبيرة- متوسطة- بسيطة- بسيطة جدا).

4- وبعد الانتهاء من تطبيق الإستبانة على أفراد العينة تمكن الباحث من جمع (269) إستبانة مكتملة جميع البيانات وبذلك تكون العينة الفعلية ونسبة الاستجابات حوالي (90%).

وتم معالجة استجابات أفراد العينة، وذلك بإعطاء الإجابات الواردة في التدرج فعبارة كبيرة جدا درجة (5)- وعبارة كبيرة درجة (4)- وعبارة متوسطة درجة (3)- وعبارة بسيطة درجة(2)- وعبارة بسيطة جدا درجة (1) على التوالي، حيث عولجت الإستبانة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) من اجل استخلاص النتائج من خلال استخدام المعالجات الإحصائية اللازمة وكانت الدرجة الكلية مقدارها (225).

ثامناً: المعالجات الإحصائية:-

1- استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإجابة على السؤال المتعلق بأكثر المشكلات الإرشادية شيوعاً.

2- اختبار (T) لعينتين مستقلتين للكشف عن اثر كل من الجنس والسلطة المشرفة والمرحلة التعليمية في المشكلات الإرشادية.

3- اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن اثر المنطقة التعليمية في المشكلات الإرشادية.

4- اختبار شيفيه البعدي في حالة وجود فروق.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرضاً تفصيلياً لنتائج الدراسة ومناقشتها بعدما تم معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزمة الاجتماعية (SPSS)، كما يتناول هذا الفصل تفسير ومناقشة كل نتيجة من هذه النتائج، كما يعرض هذا الفصل التوصيات اللازمة المتعلقة بالنتائج التي تم التوصل إليها انطلاقاً من أن البحث نظام كلي متكامل، كما يتعرض أيضاً لمجموعة من المقترحات التي تستكمل الدراسة.

أولاً: نتائج الدراسة وتفسيرها:

إجابة السؤال الثاني:- وينص السؤال على ما يلي:

ما أبرز المشكلات التي يواجهها المرشدون التربويون في مدارس محافظات غزة ؟

وللإجابة على السؤال الثاني، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لكل مجال من مجالات المشكلات الإرشادية والجدول(12)يوضح ذلك.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لكل مجال من مجالات مشكلات الارشاد التربوي

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الترتيب
مشكلات الإعداد والتدريب	٤٠,٨٢	٧,٦٥	%٢٨,٢٣	٣
مشكلات الإدارة والهيئة التدريسية	٤٩,٧٥	١١,٩٤	%٣٤,٤١	٢
مشكلات ظروف العمل للمرشدين	٥٣,٩٩	١٠,٧٦	%٣٧,٣٤	١
المجموع	١٤٤,٥٦	٢٥,٥٣	%١٠٠	

يلاحظ من الجدول (12) أن أكثر المشكلات شيوعاً لدى المرشدين كانت المشكلات المتعلقة بظروف العمل وحصلت على نسبة (37.34%) وتلاها في ذلك المشكلات المتعلقة بالإدارة والهيئة التدريسية وحصلت على نسبة (34.41%) وأخيراً المشكلات المتعلقة بالإعداد والتدريب وحصلت على نسبة (28.23%).

ويرجع السبب في كون مشكلات ظروف العمل للمرشدين في المرتبة الأولى من منظور الباحث إلى الأسباب التالية:

١. عدم قدرة المرشد على متابعة مشكلات الإعداد الكبيرة من الطلاب وبالأخص في مديريات تعليم غزة الحكومي حيث كانت النسبة في العام 2000م تبلغ (1639) طالباً/ للمرشد في المدارس الحكومية، وهي من المعدلات المرتفعة جداً حيث يفترض أن المدارس كبيرة الحجم والتي يزيد عدد طلابها عن (800) طالب تتركز في قطاع غزة حيث الكثافة السكانية العالية ونسبتها (49.5%) من مدارس القطاع وتشكل حوالي نصف مدارس قطاع غزة، وفي ظل هذه الإعداد الكبيرة لن يتمكن المرشد من القيام بدوره الإرشادي، وهذا يعني أنه لا بد من توفير أكثر من مرشد في المدرسة الواحدة.

٢. فاعلية الإرشاد قد تكون ضعيفة؛ وذلك عندما يقوم المرشد بدور اجتماعي من جهة ودور نفسي من جهة ثانية ودور أكاديمي من جهة ثالثة مما يضعف دوره.

٣. لا يوجد وقت محدد مخصص لزيارة المرشد المدرسي التربوي، وان تم الإرشاد لأحد الطلبة فانه يتم أثناء الحصص المدرسية، الأمر الذي يعوق الطالب عن متابعة درسه.

٤. عدم توفر مكان خاص للعملية الإرشادية سواء كانت فردية أو جماعية، وان ما يتم من إرشاد يكون على مرأى من جمهور الفصل، مما يثير سخرية الطلبة من المسترشدين ويفقد العملية الإرشادية خصوصيتها وسريتها التي ينبغي المحافظة عليها.

٥. مكانة المرشد المدرسي ما زالت لا تحظى بالاهتمام المطلوب، مما انعكس على علاقة الآخرين به، لذا ما زال الأخذ برأيه في صناعة القرار ضعيفاً في حين انه من المفروض أن يكون رأي المرشد أساسيا في صناعة القرار الإرشادي في المدرسة مع الأخذ بالاعتبار رأي أعضاء اللجنة المدرسية للإرشاد كما في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة.

٦. عمل المشرف المدرسي في أكثر من مدرسة، حيث يقضي (٣) أيام في مدرسة و(٣) أيام أخرى في مدرسة أخرى مما يقلل من فاعليته في المدرستين، الأمر الذي ينعكس على انتمائه وكما أن توزيع نشاط المرشد/المرشدة بين مدرستين يعمل على تشتيت الانتباه وتبعثر الجهد والتواصل مع المسترشدين.

ومن اجل التعرف إلى ابرز المشكلات التي تواجه المرشدين في كل مجال من مجالات المشكلات الإرشادية ، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لكل مجال منها على حدة . والجداول (13،14 ،15) توضح ذلك .

أولاً : مجال مشكلات الإعداد والتدريب :

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لكل مشكلة إرشادية في مجال الإعداد والتدريب

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الترتيب
.١	٢,٤٢	١,٠٢	%٥٩,٢	١٣
.٢	٣,٢٨	١,١٣	%٨٠,٣	٤
.٣	٣,٨٢	٠,٩٩	%٩٣,٥	١
.٤	٣,١٨	١,٠٣	%٧٧,٩	٦
.٥	٣,١٦	١,٠١	%٧٧,٤	٧
.٦	٣,٥٢	١,٠٨	%٨٦,٢	٣
.٧	٢,٤٧	١,٢٢	%٦٠,٥	١٢
.٨	٢,٧٩	١,٠٢	%٦٨,٣	١١
.٩	٣,٢٥	٠,٩٧	%٧٩,٦	٥
.١٠	٣,٠٢	١,١٤	%٧٣,٩	١٠
.١١	٣,١٠	١,١٥	%٧٥,٩	٨
.١٢	٣,٠٧	١,٢٢	%٧٥,٢	٩
.١٣	٣,٦٨	١,٣٩	%٩٠,١	٢

يلاحظ من الجدول (13) أن أكثر المشكلات الإرشادية شيوعاً في مجال الإعداد والترتيب كانت الفقرة رقم (٣) فقد حصلت على أعلى نسبة مئوية والتي تنص على: "الافتقار إلى جمعيات ترعى جهود وخبرات المرشدين"، وقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها(93.5%) وهي نسبة عالية جدا وذلك يدل على أهمية هذه الجمعيات لرعاية وتفعيل خبرات المرشدين، أما الفقرة رقم (١٣) فقد حصلت على الترتيب الثاني في مجال مشكلات الإعداد والتدريب والتي تنص على: "عمل المرشد في أكثر من مدرسة" وقد حصلت على نسبة مئوية مقدراها(90.1%) وهي نسبة عالية جداً تبين مدى الشكوى من تشتت جهود المرشد في أكثر من مدرسة وعدم تواصله الجيد

مع طلابه، وأما الفقرة رقم (٦) فقد حصلت على الترتيب الثالث والتي تنص على: "اقتصار الدورات التدريبية التأهيلية على الدراسة النظرية" وقد حصلت على نسبة (86.2%) وهي نسبة عالية وتبين الحاجة الماسة في اعتقاد المرشدين إلى عدم الاعتماد فقط على الدورات التأهيلية المبنية على الدراسة النظرية، وأما الفقرة رقم (٢) فقد حصلت على الترتيب الرابع والتي تنص على: "قلة الاهتمام بتجهيز أماكن تدريب المرشد" وقد حصلت على نسبة (80.3%) وهي نسبة عالية وتبين قلة اهتمام الإدارة بتجهيز أماكن مناسبة لتدريب المرشدين مما يؤثر في تقبلهم وتفاعلهم مع ما يلقى عليهم، أما الفقرة رقم (٩) فقد حصلت على الترتيب الخامس والتي تنص على: "ضعف التواصل مع من له علاقة بتفعيل دور المرشدين خارج المدرسة" وقد حصلت على نسبة مئوية (79.6%) وهي نسبة عالية تبين اثر ضعف التواصل مع مؤسسات المجتمع خارج المدرسة مما يؤثر على فاعلية وإنتاج المرشدين لحل المشكلات.

أما الفقرات التي حصلت على نسب متدنية فهي الفقرة رقم (1) وحصلت على الترتيب الثالث عشر والتي تنص على: "ضعف الإعداد المهني للمرشد" وقد حصلت على نسبة مقدارها (59.2%)، تليها الفقرة رقم (7) والتي تنص على: "ضعف الانتماء لمهنة الإرشاد التربوي" فقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (60.5%) ويعزو الباحث ذلك إلى تأثير ضعف الإعداد المهني الجيد للمرشد، الذي بدوره يؤثر -مع أمور أخرى- في ضعف الانتماء لمهنة الإرشاد التربوي، وبالتالي يؤثر على عطاء وفاعلية المرشدين.

ثانياً : مجال مشكلات الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية :

يلاحظ من الجدول رقم (14) أن أكثر المشكلات الإرشادية في مجال الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية كانت الفقرة رقم (9) فقد حصلت على أعلى نسبة مئوية والتي تنص على: "ثقافة المجتمع ودورها في الانضباط السلوكي"، وقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (78%) وهي نسبة عالية وهذا يدل على أهمية أن تدعم ثقافة المجتمع بكافة فئاته واتجاهاته الانضباط السلوكي المجتمعي، أما الفقرة رقم (12) فقد حصلت على الترتيب الثاني في مجال الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية والتي تنص على: "العدوانية الشديدة لدى الطلاب"، وقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (73.9%) وهي نسبة عالية توضح أن الطلاب جزء من المجتمع وتأثرهم واضح بحالة الانفلات الأمني وانعكاسات سيئة لبعض السلبيات التي يمر بها مجتمعنا. وأما الفقرة رقم (16) فقد حصلت على الترتيب الثالث والتي تنص على: "عدم تفريغ المعلم/ المرشد لعمله الإرشادي" وقد حصلت على نسبة (73.1%) وهي نسبة عالية توضح معاناة المعلم/ المرشد في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وذلك لأنه مدرس لديه جدول كامل أو مخفف قليلا

مع إسناد مهمة الإرشاد مما يرهق كاهله بالجمع بين المهمتين (التدريس والإرشاد). أما الفقرة رقم (11) فقد حصلت على الترتيب الرابع التي تنص على: "ضعف علاقات الحوار المجتمعي وأثرها على الطلاب". وقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (71.3%) وهي نسبة عالية توضح اثر ضعف التواصل والحوار المجتمعي وعدمية أو ضعف علاقات الحوار بين مؤسسات المجتمع المدني وهيئاته تترك أثرها على فاعلية وجهد المرشدين لحل المشكلات.

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لكل مشكلة إرشادية في مجال مشكلات الإدارة والهيئة التدريسية

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الترتيب
.١	٣,٣٢	١,٠١	%٦٦,٧	٦
.٢	٢,٦٥	١,٣٢	%٥٣,٢	١٥
.٣	٢,٧٢	١,٣١	%٥٤,٦	١٣
.٤	٣,٦٦	١,٢٨	%٥٣,٤	١٤
.٥	٢,٥٦	١,١٩	%٥١,٤	١٦
.٦	٣,٠٠	١,٠٧	%٦٠,٣	١٠
.٧	٢,٢٧	١,١٤	%٤٥,٦	١٢
.٨	٢,٩٧	١,٠٨	%٥٩,٦	١١
.٩	٣,٨٠	٠,٩٥	%٧٨,٠	١
.١٠	٣,١٢	١,١٧	%٦٢,٧	٨
.١١	٣,٥٥	١,٠٣	%٧١,٣	٤
.١٢	٣,٦٨	١,٠٧	%٧٣,٩	٢
.١٣	٣,٠٤	١,٣٦	%٦١,١	٩
.١٤	٣,٢٥	١,٣٩	%٦٥,٣	٧
.١٥	٣,٤٥	١,١٠	%٦٩,٣	٥
.١٦	٣,٦٤	١,٣٧	%٧٣,١	٣

أما الفقرة رقم (15) فقد حصلت على الترتيب الخامس والتي تنص على: "عدم لجوء بعض المعلمين للمرشد عند وقوع مشكلة"، وقد حصلت على نسبة مئوية (69.3%) وهي نسبة عالية

تبين عدم سوية سلوك بعض المعلمين وضرورة تولي المرشد لعمله الإرشادي بعناية فائقة لأنه المؤهل والمعد علميا لذلك.

أما الفقرات التي حصلت على نسب متدنية فهي الفقرات رقم (5) وحصلت على الترتيب السادس عشر والتي تنص على: "غموض دور المرشد بالنسبة للإدارة" وقد حصلت على نسبة مقدارها (51.4%) تليها الفقرة رقم (2) والتي تنص على: "وجود النمط الإداري المتسلط من قبل المديرين"، فقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (53.2%).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن النمط الإداري المتسلط وعدم تفهم الإدارة لوضوح دور المرشد يشكلان عوامل لإحباطه وإعاقته لجهود المرشدين لتحقيق علاج جيد لمشاكل المسترشدين.

ثالثاً : مجال مشكلات ظروف عمل المرشدين :

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لكل مشكلة إرشادية في مجال مشكلات ظروف العمل للمرشدين

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية	الترتيب
.١	٤,٤١	٠,٨٣	%٨١,٧	١
.٢	٣,٧٥	١,١٧	%٦٩,٥	٦
.٣	٣,٧٩	١,٠٢	%٧٠,١	٤
.٤	٣,٤٩	١,٠٧	%٦٤,٦	٩
.٥	٣,٨٨	١,١٥	%٧١,٨	٣
.٦	٢,٤٨	١,٢٢	%٤٥,٩	١٦
.٧	٢,٧٦	١,١٣	%٥١,١	١٢
.٨	٣,٠٤	١,١٩	%٥٦,٣	١١
.٩	٣,٦٢	١,٥٩	%٦٧,٠	٨
.١٠	٢,٤٩	١,٢٥	%٤٦,١	١٥
.١١	٤,٠٩	١,٠٠	%٧٥,٧	٢
.١٢	٣,٧٧	١,٠٤	%٦٩,٨	٥
.١٣	٣,٢٥	١,٠٨	%٦٠,١	١٠
.١٤	٢,٥٩	١,٢١	%٤٧,٩	١٤
.١٥	٢,٨١	١,١٩	%٥٠,٢	١٣
.١٦	٣,٦٩	١,٠٧	%٦٨,٣	٧

نلاحظ من الجدول رقم (15) أن أكثر المشكلات الإرشادية شيوعا في مجال مشكلات ظـــروف العمل للمرشدين كانت الفقرة رقم (1) فقد حصلت على أعلى نسبة مئوية والتـــي تـــنص علـــى: "ازدحام الصفوف بالإعداد الكبيرة من الطلبة" وقد حصلت على نسبة مئوية مقـــدارها (81.7%) وهي نسبة عالية جداً وهذا يدل على شيوع هذه الحالة بشكل كبير في محافظات غزة مما يعيـــق من فاعلية عمل المرشد وعدم توفر الوقـــت الكـــافي فيتـــشتت الجهـــد والتواصـــل لمـــساعدة المسترشدين، أما الفقرة رقم (11) فقد حصلت على الترتيب الثاني في مجـــال المـــشكلات فـــي ظروف عمل المرشدين والتي تنص على : "قلة تلبية بعض أولياء الأمور للدعوات المدرســـية"، وقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (75.7%) وهي نسبة عالية توضح قصور بعض أوليـــاء الأمور للدعوات المدرسية وذلك يلغي التواصل بين قطبـــي عـــلاج المـــشاكل التربويـــة وهـــم المرشدون وأهل البيت للمسترشدين، أما الفقرة رقم (5) فقد حصلت على الترتيب الثالث والتـــي تنص على: "عدم وجود حصص مخصصة للإرشاد في البرنامج الأسبوعي" وهي حصلت علـــى نسبة (71.8%) وهي نسبة عالية وهذا خلل واضح في هيكلية البرنامج الأسبوعي المدرسي، أما الفقرة رقم (3) فقد حصلت على الترتيب الرابع والتي تنص على : "قلة الوقـــت لـــدى الطلبـــة للذهاب إلى المرشد" وقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (70.1%) وهي نسبة عاليـــة تبـــين مدى ما يعانيه الطالب إن أراد أن يعرض مشكلته على المرشد وازدحام جدوله الدراسي وتوالي حصصه مع عدم وجود حصة مخصصة للإرشاد في الجدول المدرسي أيضا وكل هذه المعوقات تكرس المشكلات ولا تساعد على حلها، أما الفقرة رقم (12) فقد حصلت على الترتيب الخـــامس والتي تنص على: "ضعف تشجيع أولياء الأمور لأبنائهم للتعامل مع المرشد" وقد حصلت علـــى نسبة مئوية (69.8%) وهي نسبة عالية تبين عدم إدراك أو فهم جيد من طرف أوليـــاء الأمـــور لعدم تشجيعهم لأبنائهم للتعامل مع المرشد لحل مشكلاتهم التربوية والدراسية.

أما الفقرات التي حصلت على نسب متدنية فهي الفقرات رقـــم (6) وحـــصلت علـــى الترتيـــب السادس عشر والتي تنص على: "عدم تعاون المرشد مع أولياء الأمور" وقد حصلت على نـــسبة مقدارها (45.9%) تليها الفقرة رقم (10) والتي تنص على: "ضعف الدافعية لدى المرشدين نحو عملية الارشاد" فقد حصلت على نسبة مئوية مقدارها (46.1%).

ويعزو الباحث ذلك إلى فهم المرشد لدوره وطبيعة عمله المعزز بحبه لهذا العمـــل ولديـــه كـــل الدافعية نحو عملية الإرشاد ليسهم بدوره الفعال في دعم وحل مشكلات طلابه.

ويرى الباحث أن نتائج البحث أوضحت أن المشكلات التي تواجه المرشدين/المرشـــدات كانـــت حسب الترتيب الآتي: المشكلات التي تواجه المرشدين أثناء العمل المدرسي أولا ثم المشكلات

المتعلقة بالإدارة والهيئة التدريسية ثانيا وأخيرا المشكلات التي تتعلق بمجال الإعداد والتدريب.
وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (رضوان،1998)، ودراسة (رمح، 1986)، ودراسة(العاجز، 2001) في بعض الجوانب من حيث نتائجهما وتختلف معها في بعض الجوانب الأخرى كما تتفق مع دراسة (Nagato, 1999) ودراسة (Bar-yael, 1999) ودراسة (داوود نسيمة وفريحات، 1995) ودراسة (Ginter,1990) ودراسة (أبو عيطة، 1984) ودراسة (دعنا، 1994) ودراسة (الطحان وأبو عيطة، 2001) في بيان أهمية الإرشاد التربوي وفاعلية الإرشاد ودور المرشد في مواجهة بعض المشكلات التي تعوق عمل المرشدين كما ذكر أعلاه وبيان الحاجة الماسة للخدمات الإرشادية في مراحل التعليم العام كما وتتفق مع دراسة (بروزر وآخرون Boser، 1988) في ازدياد العبء على المرشد عند زيادة عدد الطلاب.
وتختلف دراستنا في نتائجها مع دراسة (عامودي، 1992) ودراسة (رضوان، 1998) وجوانب من نتائج دراسة(العاجز، 2001) في أولويات مشاكل المرشدين حيث احتلت مشكلات ظروف العمل للمرشدين في المرتبة الأولى بينما كانت لدى دراسة العاجز في المرتبة الثانية وتبعتها مجالات أخرى.

إجابة السؤال الثالث: -

أ- الجنس(ذكر أو أنثى): وينص السؤال على ما يلي:
هل تختلف تقديرات المرشدين التربويين للمشكلات التي يواجهها المرشدون التربويين في مدارس محافظات غزة باختلاف الجنس؟
وتنص الفرضية المتعلقة به على ما يلي:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند (a ^{3} ٠,٠٥) في تقدير المرشدين التربويين في مدارس محافظات غزة للمشكلات التي تواجههم تعزى للجنس.

وللإجابة على السؤال الثالث، واختيار صحة الفرضية المتعلقة به، تم استخدام الإحصائي (ت) لعينتين مستقلتين والجدول (16) يوضح ذلك.

الجدول (16)

نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن أثر الجنس في المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين

المجال	البيان	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مشكلات الإعداد والتدريب	ذكر	١٠٨	٤١,٤٤	٧,٨٩	١,٠٩	غير دال

	أنثى	١٦١	٤٠٤٠	٧,٤٨		
مشكلات الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية	ذكر	١٠٨	٥٣,٤٢	١١,٥٩	٤,٤٤	دال عند($\alpha \leq$ ٠,٠٠١)
	أنثى	١٦١	٤٧,٢٨	١٠,٧٧		
مشكلات ظروف العمل	ذكر	١٠٨	٥٥,٨٧	١٠,٣٣	٢,٣٧	غير دال
	أنثى	١٦١	٥٢,٧٢	١٠,٨٩		
مشكلات الإرشاد التربوي	ذكر	١٠٨	١٥٠,٧٥	٢٥,٧٢	٣,٣١	دال عند($\alpha \leq$ ٠,٠٠١)
	أنثى	١٦١	١٤٠,٤١	٢٤,٦٣		

- § قيمة "ت" الجدولية تساوي(٢,٥٧)عند ($\alpha \leq$ ٠,٠١) ، ودرجة حرية(٢٦٧)
- § قيمة "ت" الجدولية تساوي(١,٩٦)عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، ودرجة حرية(٢٦٧)

يلاحظ من الجدول (16) ما يلي:

- **بالنسبة لمشكلات الإعداد والتدريب:**

فإن قيمة (ت) المحسوبة تساوي(١,٠٩) وهي أصغر من قيمة(ت) الجدولية التي تساوي(١,٩٦) عند($\alpha \leq$ ٠,٠٥). وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مشكلات الإعداد والتدريب لدى المرشدين ترجع لمتغير الجنس. وبالتالي تقبل فرضية الدراسة.

- **بالنسبة لمشكلات الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية:**

فإن قيمة (ت) المحسوبة تساوي(٤,٤٤) وهي أكبر من قيمة(ت) الجدولية التي تساوي(٢,٥٧) عند($\alpha \leq$ ٠,٠١). وهذا يشير إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠١) في مشكلات الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية لدى المرشدين ترجع لمتغير الجنس. ولصالح الذكور وبالتالي ترفض فرضية الدراسة.

- **بالنسبة لمشكلات ظروف العمل:**

فإن قيمة (ت) المحسوبة تساوي(٢,٣٧) وهي أقل من قيمة(ت) الجدولية التي تساوي(٢,٥٧) عند($\alpha \leq$ ٠,٠١). وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠١) في مشكلات ظروف العمل لدى المرشدين ترجع لمتغير الجنس، وبالتالي ترفض فرضية الدراسة.

- **بالنسبة لمشكلات الإرشاد التربوي بشكل عام:**

فإن قيمة (ت) المحسوبة تساوي(٣,٣١) وهي أكبر من قيمة(ت) الجدولية التي تساوي(٢,٥٧) عند($\alpha \leq$ ٠,٠١). وهذا يشير إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠١) في

مشكلات الإرشاد التربوي بشكل عام ترجع لمتغير الجنس. ولصالح الذكور وبالتالي ترفض فرضية الدراسة.

ويرجع السبب في عدم اختلاف مشكلات الإعداد والتدريب وكذلك ظروف العمل باختلاف جنس المرشد من وجهة نظر الباحث إلى أن كلاً من الجنسين قد تلقى التأهيل الدراسي نفسه والتدريب نفسه على أيدي المدربين والمحاضرين أنفسهم وبالتالي فان المفاهيم والمبادئ والقوانين والإجراءات الإرشادية واحدة.

أما السبب في أن مشكلات الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية وظروف العمل لا توجد فروق دالة، ومشكلات الإرشاد التربوي بشكل عام كانت لصالح الذكور فهذا مرده أن الذكور أكثر انشغالاً من الإناث، وعليهم مسئوليات وارتباطات اجتماعية عديدة بالمقارنة مع المسئولية الأسرية للإناث، فكثير من المرشدين الذكور يمارس أكثر من عمل، ويقوم بأدوار اجتماعية أخرى.

ويرى الباحث اثر عامل الجنس في الفروق والنتائج كما يلي:

- أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠١) في مشكلات الإعداد والتدريب لدى المرشدين ترجع لمتغير الجنس وهذا يتفق مع نتائج دراسة (العاجز،2001) ولكن هناك اختلاف في بقية النتائج لدراسة (العاجز،2001) في حين تتفق نتائج بحثنا مع دراسة (داوود وفريحات،1995)، ونجد أن مشكلات الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية في مدارس الذكور أكثر صعوبة من مدارس البنات.
- وحيث توجد أيضا من نتائج دراسة الباحث فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠١) في مشكلات الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية لدى المرشدين ترجع لمتغير الجنس ولصالح الذكور كما يوجد أيضا فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الإرشاد بشكل عام وفي العمل المدرسي لا توجد فروق ترجع لعامل الجنس ولصالح الذكور أيضا وهذا يتفق مع دراسة (فرح وعامودي،1995).

في حين تختلف نتائج بحثنا عن دراسة (دعنا، 1994) والتي أظهرت عدم وجود فروق في مستويات الضغط النفسي في المدارس بين المرشدين والمرشدات يرجع لمتغير الجنس، وفي نفس السياق كانت دراسة (عمودي،1992) بوجود فروق في متوسطات المشكلات لدى المرشدين تعزى لعامل الجنس ويتفق ذلك أيضا مع دراسة (حرتاوي،1991) ودراسة (الدليمي،1988) ودراسة (القيسي،1986) ودراسة(الريحاني،1985) ودراسة (ليرمان Lerman،1982).

ب- نوع المدرسة (وكالة/ حكومة):- وينص السؤال على ما يلي:

هل تختلف تقديرات المرشدين التربويين للمشكلات التي يواجهها المرشدون التربويين في مدارس محافظات غزة باختلاف نوع المدرسة (وكالة / حكومة) ؟

وتنص الفرضية المتعلقة به على ما يلي:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند (a 3 ٠,٠٥) في تقدير المرشدين التربويين في مدارس محافظات غزة للمشكلات التي تواجههم ترجع إلى نوع المدرسة (وكالة / حكومة) .

وللإجابة على هذا السؤال، واختيار صحة الفرضية المتعلقة به، تم استخدام الإحصائي (ت) لعينتين مستقلتين والجدول (17) يوضح ذلك.

الجدول (17)

نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن أثر نوع المدرسة في المشكلات التي تواجه المرشدون التربويون

المجال	البيان	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مشكلات الإعداد والتدريب	حكومة	٩٩	٤٠,١١	٧,٧٠	-١,١٦	غير دال
	وكالة	١٧٠	٤١,٢٣	٧,٦٢		
مشكلات الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية	حكومة	٩٩	٤٧,٧٧	١٢,٨٠	-٢,١٦	دال عند(α≤٠,٠٥)
	وكالة	١٧٠	٥٠,٩٠٠	١٠,٥٢		
مشكلات ظروف العمل	حكومة	٩٩	٤٩,٧٦	١٢,٦١	-٥,١٣	دال عند(α≤٠,٠٠١)
	وكالة	١٧٠	٥٦,٤٥	٨,٦٦		
مشكلات الإرشاد التربوي	حكومة	٩٩	١٣٧,٦٥	٢٩,٠٤	-٣,٤٥	دال عند(α=٠,٠٠١)
	وكالة	١٧٠	١٤٨,٥٨	٢٢,٣٨		

- قيمة "ت" الجدولية تساوي(٢,٥٧)عند (α ≥ ٠,٠١) ، ودرجة حرية(٢٦٧)
- قيمة "ت" الجدولية تساوي(١,٩٦)عند (α ≥ ٠,٠٥) ، ودرجة حرية(٢٦٧)

يلاحظ من الجدول (17) ما يلي:

- **بالنسبة لمشكلات الإعداد والتدريب :**

فإن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١,١٦) وهي أصغر من قيمة(ت) الجدولية التي تساوي(١,٩٦) عند(α≤ ٠,٠٥). وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

(α≤ ٠,٠٥) في مشكلات الإعداد والتدريب ترجع لمتغير نوع المدرسة وبالتالي تقبل فرضية الدراسة.

- **بالنسبة لمشكلات الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية :**

فإن قيمة (ت) المحسوبة تساوي(٢,١٦) وهي اكبر من قيمة(ت) الجدولية التي تساوي(١,٩٦) عند(α≤ ٠,٠٥). وهذا يشير إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α≤٠,٠٥) في مشكلات الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية ترجع لمتغير نوع المدرسة ولصالح مرشدي مدارس الوكالة وبالتالي ترفض فرضية الدراسة.

- **بالنسبة لمشكلات ظروف العمل :**

فإن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٥,١٣) وهي اكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي(٢,٥٧) عند (α≤ ٠,٠١). وهذا يشير إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α≤٠,٠٥) في مشكلات ظروف العمل ترجع لمتغير نوع المدرسة ولصالح مرشدي مدارس الوكالة وبالتالي ترفض فرضية الدراسة.

- **بالنسبة لمشكلات الإرشاد التربوي بشكل عام:**

فإن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣,٤٥) وهي اكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (٢,٥٧) عند (α≤ ٠,٠١). وهذا يشير إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α≤٠,٠٥) في مشكلات الإرشاد التربوي بشكل عام ترجع لمتغير نوع المدرسة ولصالح مرشدي مدارس الوكالة وبالتالي ترفض فرضية الدراسة.

وفي رأي الباحث يرجع السبب في كون مشكلات الإدارة المدرسية ومشكلات ظروف العمل جاءت لصالح مرشدي الوكالة إلى أن الوكالة كمؤسسة تشرف على مدارس اللاجئين في المخيمات، وطلبة المخيمات لديهم مشكلات أكثر - في ظن الباحث - من بقية الطلبة ويحتاجون إلى إرشاد مستمر مما يزيد من الضغوط على المرشدين، ومن ناحية أخرى فان الوكالة أكثر التزاما بالجوانب الإدارية كونها تدار بمدير أجنبي، كذلك فان المرشد مطالب بالمسئولية أمام مدير المدرسة ووكيل المدرسة حيث الأخير غير متوفر في المدارس الحكومية، كما أن المرشد في مدارس الوكالة هو مدرس أصلاً وتم إعطائه بعض الصلاحيات الإرشادية بعد دخول عدة دورات إنعاشية في الإرشاد مقابل تخفيف عبئه التدريسي، وهذا غير موجود في مدارس الحكومة، حيث أن المرشد متفرغ لمهمة الإرشاد فقط. وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسات تناولت المقارنة من جهة الإشراف وأثره في التعليم الفلسطيني في المدارس التابعة للوكالة أو الحكومة وندرتها –إن وجدت- ولا تتناول

الإرشاد التربوي في المدارس التابعة للوكالة والصعوبات التي تواجه المعلم/المرشد. ثم نتيجة لوضع فلسطين وجدت جهتان للإشراف على التعليم في بلدنا أما في بقية دول العالم فتوجد جهة حكومية واحدة تشرف على التعليم بكل مفرداته، وهذه إحدى مجالات تفرد دراسة الباحث.

ج- المرحلة التعليمية (أساسية دنيا/ أساسية عليا): وينص السؤال على ما يلي:

هل تختلف المشكلات التي يواجهها المرشدون التربويين في مدارس محافظات غزة باختلاف المرحلة التعليمية (أساسية دنيا/أساسية عليا) ؟

وتنص الفرضية المتعلقة به على ما يلي:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند (a ³ ٠,٠٥) في تقدير المرشدين التربويين في مدارس محافظات غزة للمشكلات التي تواجههم تعزى للمرحلة التعليمية.

وللإجابة على هذا السؤال، واختيار صحة الفرضية المتعلقة به، تم استخدام الإحصائي (ت) لعينتين مستقلتين والجدول(18)يوضح ذلك.

الجدول (18)

نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن اثر المرحلة التعليمية في مشكلات الإرشاد التربوي

المجال	البيان	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مشكلات الإعداد والتدريب	أساسية دنيا	١٣٤	٤١,١٥	٧,٣٢	٠,٧٥	غير دال
	أساسية عليا	١٢٦	٤٠,٤٤	٨,٠٣		
مشكلات الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية	أساسية دنيا	١٣٤	٥٠,٢٦	١١,٤١	٠,٧٨	غير دال
	أساسية عليا	١٢٦	٤٩,١٦	١١,٦٠		
مشكلات ظروف العمل	أساسية دنيا	١٣٤	٥٤,٨٣	٦,٦٨	١,٣٧	غير دال
	أساسية عليا	١٢٦	٥٣,٠٣	١١,٨٤		
مشكلات الإرشاد التربوي	أساسية دنيا	١٣٤	١٤٦,٢٥	٢٤,٠٩	١,٥٩	غير دال
	أساسية عليا	١٢٦	١٤٢,٦٤	٢٧,٠٥		

- قيمة "ت" الجدولية تساوي (٢,٥٧) عند ($\alpha \geq$ ٠,٠١)، ودرجة حرية (٢٦٧)
- قيمة "ت" الجدولية تساوي (١,٩٦)عند ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، ودرجة حرية (٢٦٧)

يلاحظ من الجدول (18) ما يلي:

- **بالنسبة لمشكلات الإعداد والتدريب** :

فإن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٠,٧٥) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (١,٩٦) عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مشكلات الإعداد والتدريب ترجع لمتغير المرحلة التعليمية وبالتالي تقبل فرضية الدراسة.

- **بالنسبة لمشكلات الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية**:

فإن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٠,٧٨) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (١,٩٦) عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مشكلات الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية ترجع لمتغير المرحلة التعليمية وبالتالي تقبل فرضية الدراسة.

- **بالنسبة لمشكلات ظروف العمل**:

فإن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١,٣٧) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (١,٩٦) عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مشكلات ظروف العمل ترجع لمتغير المرحلة التعليمية وبالتالي تقبل فرضية الدراسة.

- **بالنسبة لمشكلات الإرشاد التربوي بشكل عام**:

فإن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١,٥٩) وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي (١,٩٦) عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مشكلات الإرشاد التربوي بشكل عام ترجع لمتغير المرحلة التعليمية وبالتالي تقبل فرضية الدراسة.

يرى الباحث أن جميع النتائج في مجالات الإعداد والتدريب ومشكلات الإدارة والهيئة التدريسية ومشكلات ظروف العمل للمرشدين تشير إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في كل المشكلات السابقة وتعزى لعامل المرحلة التعليمية، ويرجع السبب في رأي الباحث إلى كون المشكلات الإرشادية واحدة في المرحلتين الأساسية العليا (الإعدادية) والأساسية الدنيا (الابتدائية)، فالمرشد يتعامل مع البيئة الاجتماعية الواحدة نفسها بكل مفرداتها وأولياء الأمور أنفسهم أن كانوا في المخيمات للاجئين ويتعلمون في مدارس الوكالة أو في القرى والمدن للمواطنين والذين يدخلون المدارس الحكومية والمديرين أنفسهم والمعلمين أنفسهم ومشكلات

الطلبة والطالبات سواء كانوا في المرحلة الأساسية الدنيا أو العليا واحدة تقريباً أو في المدارس الابتدائية أو الإعدادية أيضا واحدة تقريبا.

وتتفق نتائج هذا البحث مع (دراسة العاجز،2001) تماماً فيما ذهب إليه الباحث أعلاه، وخلصت دراسة (حكيم،1990) في السياق نفسه إلى أهمية إعداد المرشد التربوي الملائم للمرحلة التعليمية الأساسية الدنيا والعليا وهذا يتفق مع ما أظهره البحث والمطلوب إيجاده ثم في السياق نفسه دراسة (أبو الهيجاء،1988) ودراسة (أبو عيطة والرفاعي،1988) ودراسة (رمح،1986) ودراسة (كارولCarroll،1993) ودراسة (هوفمان Huffman،1993) ودراسة (جينتر Ginter، 1990) ودراسة (ميلرMillr،1988).

د-المنطقة التعليمية: وينص السؤال على ما يلي:

هل تختلف تقديرات المرشدين التربويين للمشكلات التي يواجهها المرشدون التربويين في مدارس محافظات غزة باختلاف المنطقة التعليمية؟

وتنص الفرضية المتعلقة به على ما يلي:**لا توجد فروق دالة إحصائياً عند** (a^3 **٠,٠٥) في تقدير المرشدين التربويين في مدارس محافظات غزة للمشكلات التي تواجههم تعزى للمنطقة التعليمية**، وللإجابة على هذا السؤال، واختيار صحة الفرضية المتعلقة به، تم استخدام الإحصائي تحليل التباين الأحادي والجدول (19) يوضح ذلك.

الجدول (19)

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن اثر المنطقة التعليمية في مشكلات الارشاد التربوي

المجال	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مشكلات الإعداد والتدريب	بين المجموعات	٨٢٧,٤٩	٣	٢٧٥,٨٣	٤,٩١	دال عند($\alpha \leq$ ٠,٠١)
	خلال المجموعات	١٤٨٨٧,٩٣	٢٥٦	٥٦,١٨		
	المجموع	١٥٧١٥,٤٣	٢٦٨			
مشكلات الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية	بين المجموعات	٢٠٢,٦٠	٣	٦٧,٥٣	٠,٥٠	غير دال
	خلال المجموعات	٣٥٢٠١,٧٠	٢٥٦	١٣٢,٨٣		
	المجموع	٣٥٤٠٤,٣١	٢٦٨			
مشكلات ظروف العمل	بين المجموعات	٢٧٧,٣٢	٣	٩٢,٤٤	٠,٧٩	غير دال
	خلال المجموعات	٣٠٧٩٦,٦٥	٢٥٦	١١٦,٢١		
	المجموع	٣١٠٧٣,٩٨	٢٦٨			

مشكلات الإرشاد التربوي	بين المجموعات	٢٤١٣,٠٤	٣	٨٠٤,٣٥	١,٢٣	غير دال
	خلال المجموعات	١٧٢٣٩١,٠٦	٢٥٦	٦٥٠,٣٥		
	المجموع	١٧٤٨٠٤,١١	٢٦٨			

- قيمة "ف" الجدولية تساوي(٣,٧٨)عند ($\alpha \leq$ ٠,٠١) ، ودرجة حرية(٣، ٢٦٨)
- قيمة "ف" الجدولية تساوي(٢,٦)عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ، ودرجة حرية(٣، ٢٦٨)

يلاحظ من الجدول (19) ما يلي:

- **بالنسبة لمشكلات الإعداد والتدريب** :

فإن قيمة (ف) المحسوبة تساوي(٤,٩١) وهي اكبر من قيمة(ف) الجدولية التي تساوي (٣,٧٨) عند ($\alpha \leq$ ٠,٠١). وهذا يشير إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مشكلات الإعداد والتدريب ترجع لمتغير المنطقة التعليمية وبالتالي ترفض فرضية الدراسة. وللوقوف على اتجاه الفروق في مشكلات الإعداد والتدريب وفق المنطقة التعليمية تم استخدام اختبار شيفيه البعدي والجدول (20) يوضح ذلك.

الجدول (20)

نتائج اختبار شيفيه البعدي لتحديد اتجاه الفروق في مشكلات الإعداد والتدريب

المديرية	**غزة**	**رفح وخانيونس**	**شمال غزة**	**الوسطى**
غزة	-	٠,٦٤-	٣,٣٢-	٢,٥٧
رفح وخانيونس		-	٢,٦٧-	٣,٢٢
شمال غزة			-	٥,٩*
الوسطى				-

- **بالنسبة لمشكلات الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية:**

فإن قيمة (ف) المحسوبة تساوي (٠,٥) وهي اصغر من قيمة (ف) الجدولية التي تساوي (٢,٦) عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مشكلات الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية ترجع لمتغير المنطقة التعليمية وبالتالي تقبل فرضية الدراسة.

- **بالنسبة لمشكلات ظروف العمل:**

فإن قيمة (ف) المحسوبة تساوي (٠,٧٩) وهي اصغر من قيمة (ف) الجدولية التي تساوي (٢,٦) عند($\alpha \leq$٠,٠٥). وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$٠,٠٥) في مشكلات ظروف العمل ترجع لمتغير المنطقة التعليمية وبالتالي تقبل فرضية الدراسة.

- **بالنسبة لمشكلات الإرشاد التربوي بشكل عام:**

فإن قيمة (ف) المحسوبة تساوي (١,٢٣) وهي اصغر من قيمة (ف) الجدولية التي تساوي (٢,٦) عند ($\alpha \leq$٠,٠٥). وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$٠,٠٥) في مشكلات الإرشاد التربوي بشكل عام ترجع لمتغير المنطقة التعليمية وبالتالي تقبل فرضية الدراسة.

يرى الباحث أن النتائج السابقة ترجع إلى أن جميع المرشدين/المرشدات في المناطق التعليمية في كافة محافظات غزة يعانون من مشكلات الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية نفسها وكذلك أيضا يعانون من نفس المشكلات والصعوبات في ظروف العمل سواء أكانت الجهة المشرفة المسئولة هي الحكومة أو وكالة الغوث الدولية، وبالتالي تتكرر المشكلات نفسها مع المرشدين والمرشدات والمعلمين والمعلمات/ المرشدين والمرشدات. أما من حيث كثرة وزيادة مشكلات الإعداد والتدريب فيما يخص المرشدين والمرشدات في مديرية التعليم الوسطى (النصيرات) التابعة لوزارة التربية والتعليم فيرجع السبب كون مديرية تعليم الوسطى مديرية جديدة تم إنشاؤها في العام 2005م وبالتالي فهي في طور الإعداد والتطوير وتحسين الهيكليات وتطوير الأداءآت، وبالتالي فان الحاجة إلى الإعداد والتدريب سيكون في سلم الأولويات في صالح مديرية تعليم الوسطى (النصيرات).

وتتفق نتائج هذه الدراسة إلى حد كبير مع نتائج دراسة (العاجز،2001) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات لدى المرشدين/المرشدات تعزى للمنطقة التعليمية التابع لها.

وفي السياق ذاته نجد دراسة (المغيصيب، 1992) والتي أوضحت انه لا يوجد اختلاف كبير بين تلاميذ تلميذات المدارس الابتدائية في مدارس المدينة وتلميذات مدارس القرى والأرياف في نوعية الخدمات الإرشادية التي يحتاجونها وأيضا دراسة (الديلمي،1988) ودراسة (أبو عيطة،1984)

وترجع هذه النتائج وفق رؤية الباحث إلى أن جميع المرشدين في المناطق التعليمية المختلفة يعانون من مشكلات الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية نفسها وكذلك يعانون من ظروف العمل نفسها ذلك أن المؤسسة المشرفة هي نفسها فقد تكون حكومة أو وكالة وبالتالي تتكرر المشكلات نفسها مع المرشدين المدرسيين.

التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات :-

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج فان الباحث يقدم بعض التوصيات التي تفيد برنامج الإرشاد التربوي بوزارة التربية والتعليم العالي وإدارة تعليم غزة التابعة لوكالة غوث اللاجئين الدولية للاستفادة منها في تطوير البرامج الإرشادية وحل وعلاج مشكلات المرشدين والمرشدات التربويين:

1. زيادة اهتمام اكبر لبرامج الإرشاد التربوي في المدارس، وتصبح على سلم اهتمام الوزارة من حيث الإعداد والتنفيذ والمتابعة والإشراف والتقييم.
2. التركيز على تدريب وتأهيل المرشدين والمرشدات التربويين علمياً ومهنياً وبالذات في مدارس وكالة الغوث الدولية.
3. العمل على تعيين مرشدين تربويين بحيث يكون مرشد تربوي على الأقل لكل مدرسة بدلاً من مرشد تربوي لمدرستين، لما في ذلك من أهمية في متابعة أحوال الطلبة دراسياً ونفسياً واجتماعياً.
4. العمل على سد الخلل في المدارس التي لا يوجد بها مرشدين تربويين أو مرشدات إطلاقاً، لما في ذلك من أهمية في متابعة العملية الإرشادية في المدارس.
5. تحسين أوضاع المرشدين والمرشدات التربويين المادية والمعنوية.
6. بناء برامج إرشادية في المدرسة بحيث يكون هناك اهتمام اكبر بالإرشاد النفسي والاجتماعي والأكاديمي ويشرف عليها إختصاصيون، لان كل مجال له مشرفوه ولا يجوز أن يحل احدهم مكان الآخر.
7. العمل على إصدار مجلة دورية للإرشاد التربوي تغطي إدارتي التعليم الحكومي وتعليم الوكالة.
8. زيادة التنسيق بين الإدارات المشرفة على الإرشاد في وزارة التربية والتعليم العالي ووكالة الغوث الدولية بهدف تبادل الخبرات وتطوير مهارات المرشدين التربويين.
9. عقد دورات بصفة مستمرة للمرشدين في المدارس الحكومية والمدارس التابعة لوكالة الغوث للإطلاع على أحدث المستجدات في مجال الإرشاد.
10. تفعيل دور المرشد من خلال الأنشطة المدرسية والإذاعة المدرسية، وصحف الحائط.

11. العمل على توفير مكان خاص ومستقل وجيد للمرشد سواء أكان مرشداً نفسياً أو اجتماعياً أو أكاديمياً في مدارس الحكومة والوكالة.
12. العمل على وضع حصة إرشادية "تتناول موضوعات تمس حياة الطلبة وكيفية حلها" في الجدول المدرسي في اليوم.
13. العمل على وجود نظام متابعة وإشراف جيدين وبشكل اكبر لتفعيل دور المرشدين التربويين في المدارس الحكومية ومدارس الوكالة.
14. إعطاء أهمية اكبر للتنسيق مع المؤسسات العاملة في مجال الإرشاد والصحة النفسية بهدف تطوير مهارات المرشدين التربويين.
15. العمل على إنشاء جمعيات ترعى جهود وخبرات المرشدين في جناحي الوطن.
16. القيام بإجراء دراسات مشابهه في محافظات الوطن الأخرى لدراسة مدى التطابق والاختلاف بين نتائجها، والنتائج التي توصلت لها هذه الدراسة.

ثانياً: المقترحات: -

نظرا لحداثة الاهتمام بالإرشاد التربوي والمشاكل التي تواجه المرشدين أثناء عملهم وقلة الدراسات التي تناولتها فان الباحث يقترح دراسات في الموضوعات التالية والتي من شانها الارتقاء وتطوير وتفعيل برامج الإرشاد التربوي وحل مشاكل المرشدين:

1. المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين في عملهم في بقية أرجاء الوطن.
2. اثر الإعداد والتدريب المهني على أداء المرشدين التربويين.
3. المرشد التربوي الفعال من وجهة نظر (المعلمين- الطلبة) في المدارس الحكومية والوكالة.
4. مقارنة فاعلية خدمات الإرشاد التربوي في مدارس الحكومة والوكالة.
5. العنف الأسري ونظرة المرشدين التربويين لهذه الظاهرة والحلول.
6. واقع الإرشاد التربوي وتأثيره على الطلبة والمدرسين والمجتمع المحلي في جناحي الوطن.

مراجع البحث

مراجع البحث

أولا: المراجع العربية: -

١. الزراد، فيصل محمد خير، (1948)، **علاج الأمراض النفسية و الاضطرابات السلوكية**، دار العلم للملايين، بيروت.

٢. جلال، سعد، (1957)، **التوجيه النفسي والتربوي والمهني**، القاهرة، النهضة المصرية، القاهرة.

٣. محمد رمضان وآخرون، (1957)، **أصول التربية وعلم النفس**، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.

٤. حسين، محمود، (1967)، **الأسرة ومشكلاتها**، دار المعارف، القاهرة.

٥. فهمي، مصطفى، (1967)، **علم النفس الإكلينيكي**، مكتبة مصر، القاهرة.

٦. بركات، احمد، زيدان، محمد، (1968)، **التوجيه التربوي والإرشاد النفسي في المدرسة العربية**، مكتبة الانجلو، القاهرة.

٧. بلبان، علاء الدين، (1970)، **المقاصد السنية في الأحاديث القدسية**، دار العلوم، بيروت.

٨. مرسي، سيد عبد الحميد، (1975)، **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني**، مكتبة الخانجي، القاهرة.

٩. زيدان، محمد مصطفى، حسين، منصور، (1976)، **سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني التربوي**، مكتبة غريب، القاهرة.

١٠. مورتنسن، دونالد، آلن، شولمرا، (1976)، **التوجيه في المدرسة**، "ترجمة: إبراهيم حافظ ورفاقه"، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

١١. زهران، حامد، (1977)، **علم نفس النمو**، عالم الكتب، ط4، القاهرة.

١٢. السروجي، محمد، (1980)،**مدخل إلى علم النفس التعليمي**، دار النهضة العربية ،بيروت.

١٣. عبد السلام، فاروق وآخرون، (1980)، **النمو من الطفولة إلى المراهقة**، تهامة، جدة.

١٤. القوصي، عبد العزيز، (1980)، **أسس الصحة النفسية**، النهضة المصرية، القاهرة.

١٥. القاضي، يوسف، ورفاقه، (1981)، **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، المريخ، الرياض.

١٦. الجبوري، خضير، (1981)، **تقويم تجربة التوجيه والإرشاد التربوي في المدرسة الثانوية من وجهة نظر المديرين المرشدين والطلبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد.
١٧. الغريب، رمزية (1981)، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
١٨. فطيم، وآخرون، (1981)، **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، دار المريخ، الرياض.
١٩. الأشول، عادل، (1982)، **علم نفس النمو**، الانجلو المصرية، القاهرة.
٢٠. حمدان، محمد، (1982)، **تعديل السلوك الصفي**، مؤسسة الرسالة، بيروت.
٢١. زيدان، محمد، حسين منصور، (1982)، **الطفل والمراهق**، النهضة المصرية، القاهرة.
٢٢. كمال، علي، (1983)، **النفس: انفعالاتها وأمراضها وعلاجها**، ط3، دار واسط، بغداد.
٢٣. بهادر، سعدية، (1984)، **دليل الآباء والمعلمين في مواجهة المشكلات اليومية للأطفال والمراهقين**، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.
٢٤. العيسوي، عبد الرحمن، (1984)، **العلاج النفسي**، دار النهضة العربية، بيروت.
٢٥. محمود، محمد ماهر، (1984)، **المرشد النفسي المدرسي لجامعة الملك سعود**، الرياض.
٢٦. جلال، سعد، (1985)، **الطفولة والمراهقة**، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة.
٢٧. الريحاني والخطيب، (1985)، **سمات الشخصية المميزة للمرشدين الفعالين وغير الفعالين، دراسات**، مج15، ع8، 1988 الجامعة الأردنية.
٢٨. نشواني، عبد المجيد، (1984)، **علم النفس التربوي**، دار الفرقان، عمان، الأردن.
٢٩. أبو غزالة، هيفاء، (1985)، **الاتجاهات المعاصرة والنظريات الحديثة في التوجيه والإرشاد المهني وتجارب الدول المتقدمة، المجلة العربية للتعليم التقني**، المجلد(13)، العدد(2)، بغداد.
٣٠. أسعد، ميخائيل، (1986)، **مشكلات الطفولة والمراهقة**، دار الثقافة الجديدة، بيروت.
٣١. أبو عيطة، سهام، (1986)، **مفهوم الإرشاد التربوي لدى العاملين في الخدمة الإرشادية في دولة الكويت والأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
٣٢. خطاب، محمد، (1986)، **مقدمة في التوجيه والإرشاد**، الرئاسة العامة للوكالة، معهد التربية، عمان.
٣٣. الزعبي، رنا يونس، (1986)، **الأزمات التي يواجهها طلبة المدارس من وجهة نظر المرشدين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

٣٤. الفار، عبير وديع، (1987)، **العلاقة بين الرضا الوظيفي وسمات الشخصية عند المرشدين التربويين في محافظة عمان، دراسات تربوية**، مج14، ع5،مايو1987.
٣٥. زهران، حامد عبد السلام، (1987)، **الإرشاد التربوي في الوطن العربي، مجلة دراسات تربوية**، المجلد الثاني جزء 9ديسمبر، عالم الكتب، القاهرة.
٣٦. أبو عيطة، والرفاعي (1988)، **دور المرشد التربوي في تحقيق أهدافه الأكاديمية والمهنية والنفسية في المرحلة الثانوية، المجلة التربوية**، م4، ع15، عمان، الأردن.
٣٧. أبو الهيجاء، احمد، (1988)، **تقييم فاعلية المرشد التربوي كما يدركها المديرون والمعلمون والمرشدون والمسترشدون في المدرسة الأردنية، دراسات**، مج15، ع8، 1988 الجامعة الأردنية.
٣٨. دافيدوف، ليندال، (1988)، **مدخل علم النفس**، ترجمة سيد الطواب ورفاقه، دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة.
٣٩. الديلمي، احمد خلف(1988)، **اتجاه المرشدين التربويين نحو عملهم في محافظتي الكرخ والرصافة في العراق**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية عمان.
٤٠. زهران، حامد عبد السلام، (1988)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، عالم الكتب، القاهرة.
٤١. سعادة وآخرون، (1988)، **اثر تدريس وحدة مطورة حول الأفعال القهرية في تحصيل المرشدين التربويين واحتفاظهم بها، دراسات**، مج15، ع8،الجامعة الأردنية.
٤٢. العظماوي، إبراهيم، (1988)، **معالم من سيكولوجية الطفولة والفتوة والشباب**، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
٤٣. العلمي، دلال، (1988)، **اثر الإعداد المهني للمرشد التربوي في فعالية أدائه في مجال التوجيه والإرشاد في مدارس وزارة التربية والتعليم بالأردن، دراسات**، مج15، ع8، 1988 الجامعة الأردنية.
٤٤. المدرسية، مديرية الصحة، (1988)، **برامج في تعديل السلوك**، عمان، الأردن.
٤٥. مصلح، معتصم عزيز نمر(1998)، **توقعات المعلمين والطلبة لدور المرشد التربوي في محافظتي سلفيت ونابلس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
٤٦. دبلان، كمال، (1989)، **فعاليات التوجيه والإرشاد المهني وعلاقتهما بالصحة النفسية للفرد**، ورقة بحث مقدمة للدورة التدريبية الإقليمية للتوجيه المهني للفتيات والنساء، عمان.
٤٧. قشقوش، إبراهيم، (1989)، **سيكولوجية المراهقة**، الانجلو المصرية، ط3، القاهرة.

٤٨. مصطفى، صلاح حامد، (1989)، **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، المريخ، الرياض.
٤٩. باترسون، (1990)، **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، "ترجمة: حامد الفقي"، دار القلم، القسم الثاني، الكويت.
٥٠. جاسم، شاكر، (1990)، **نظم التوجيه المهني والإرشاد التربوي المقارن**، الطبعة السادسة، جامعة البصرة.
٥١. حكيم، ثابت كامل، (1990)، **دور الإرشاد التربوي في تحقيق أهداف التعليم الأساسي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
٥٢. العيسوي، عبد الرحمن،(1990)، **سيكولوجية الطفل المراهق**، دار الوثائق، الكويت.
٥٣. أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال(1991)، **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، طبعة 1، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
٥٤. حرتاوي، هند، (1991)، **مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في الأردن، مجلة العلوم التربوية**، ع1، يناير2002، جامعة قطر.
٥٥. سمارة، عزيز ونمر، عصام، (1991)، **محاضرات في التوجيه والإرشاد**، دار الفكر للنشر، عمان.
٥٦. الأقرع، عائشة عبد القادر (1992)، **توقعات المرشدين والمديرين والمعلمين لدور المرشد في مديرية عمان الأولى**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية عمان.
٥٧. زيدان، محمد، (1992)، **التوجيه الديني والتربوي والنفسي للشباب**، الانجلو، القاهرة.
٥٨. عامودي، كفى، (1992)، **المشكلات السلوكية التي تواجه المرشدين التربويين في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
٥٩. قزازه، محمود، (1992)، **مهنتي كمعلم، مجلة دمشق**، المجلد6 العدد21، دمشق.
٦٠. قناوي، هدى محمد، (1992)، **سيكولوجية الطفل المراهق**، الانجلو المصرية، القاهرة.
٦١. الراضي، أسامة، (1993)، **نموذج إسلامي للعلاج النفسي، مجلة الثقافة النفسية**، عدد16، مجلد4، دار النهضة العربية، بيروت.
٦٢. العيسوي، عبد الرحمن، (1993)، **مشكلات الطفولة والمراهقة**، دار العلوم العربية، بيروت.
٦٣. الجسماني، عبد العلي، (1994)، **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية**، الدار العربية، بيروت.

٦٤. الخطيب، جمال، (1994)، **تعديل السلوك الإنساني**، عمان، الأردن.
٦٥. دعنا، وفاء يوسف (1994)، **الضغط النفسي ومستوياته التي يتعرض لها المرشدون التربويون في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية عمان، الأردن.
٦٦. الشايب، معروف، (1994)، **الاستراتيجيات التي يستخدمها المرشدون في المدارس الأردنية للتعامل مع الضغوط النفسية لديهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
٦٧. مبارك، خلف احمد، (1994)، **واقع ممارسات مدرس المرحلة الابتدائية بتبوك للتوجيه والإرشاد الطلابي/ دراسة تقييمية، مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، عدد 53، سنة1995.
٦٨. معوض، خليل ميخائيل، (1994)، **سيكولوجية النمو**، الطفولة والمراهقة، ط3، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
٦٩. داوود، وفريحات، (1995)، **العلاقة بين مهارات الاتصال لدى المرشد وجنسه وعدد سنوات خبرته وفاعليته في تقديم خدمات الإرشاد كما يراها المسترشدون، دراسات**، مج24، ع1، 1997 الجامعة الأردنية.
٧٠. عبد الباقي، محمد فؤاد، (1965)، **المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم**، دار التراث، بيروت.
٧١. صخيل، صباح، (1995)، **بناء وتطبيق برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاتصال باستخدام الارشاد التربوي المصغر**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية الجامعة المستنصرية، **مجلة البحوث التربوية**، جامعة قطر، السنة الثانية عشر، ع24،.
٧٢. شكور، جليل وديع، (1995)، **كيف تفهمين نفسية طفلك**، عالم الكتب، ط 2، بيروت.
٧٣. أبو عليا، محمد مصطفى، (1996)، **الفروق بين المعلمين المرشدين والمعلمين غير المرشدين في اتجاهاتهم نحو العقاب، مجلة مركز البحوث التربوية**، عدد10، السنة5،قطر.
٧٤. الشناوي، محمد محروس، (1996)، **العملية الإرشادية**، دار غريب للطباعة، القاهرة.
٧٥. شيفر وميلمان، (1996)، **مشكلات الأطفال المراهقين وأساليب المساعدة فيها**، ترجمة نزيه حمدي ونسيمة داوود، منشورات الجامعة الأردنية، عمان.
٧٦. عدلي، سليمان، (1996)، **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**، دار الفكر العربي، القاهرة.

٧٧. حامد، يوسف، (1997)، **جريدة النهار**، القدس، فلسطين.
٧٨. أبو بطن، سعيد، (1997)، **دراسات اجتماعية من واقع المجتمع الفلسطيني** في قطاع غزة.
٧٩. أبو عيطه، سهام، (1997)، **مبادئ الإرشاد النفسي**، عالم الكتب، القاهرة.
٨٠. دائرة الإحصاء المركزية الفلسطينية، (1997)، **إحصاءات تربوية**، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، رام الله.
٨١. عقل، محمود عطا حسين، (1996)، **الإرشاد النفسي والتربوي**، دار الخريجي للتوزيع، الرياض.
٨٢. المجلة العربية للتعليم التقني، (1996)، الندوة العربية حول **الإرشاد والتوجيه المهني**، مجلد13، عدد3 نوفمبر، الاتحاد العربي للتعليم التقني، بغداد.
٨٣. وزارة التربية والتعليم، (1997)، قسم الإرشاد التربوي، **مهام المرشد التربوي**، رام الله.
٨٤. يالجن، مقداد والقاضي، يوسف، (1997)، **علم النفس التربوي في الإسلام**، عالم الكتب، الرياض.
٨٥. الحياني، عاصم محمد، (1998)، **الإرشاد التربوي والنفسي** في جامعة الموصل.
٨٦. الخطيب، محمد جواد، (1998)، **التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق**، غزة.
٨٧. رضوان، صافيه(1998)، **المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين في مدارس الضفة الغربية الحكومية في عهد السلطة الوطنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
٨٨. الشرعة وزغاليل، (1998)، **الأدوار والوظائف الإرشادية للمرشد التربوي في المدرسة الأردنية والاختلاف في ممارستها تبعا للجنس والعمر والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص، مجلة مركز البحوث التربوية**، عدد14، السنة7، جامعة قطر.
٨٩. أحمد، سهير كامل، (1999)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
٩٠. الاغا، إحسان والاستاذ، محمود(1999)، **تصميم البحث التربوي "النظرية والتطبيق"**، غزة:مطبعة الرنتيسي.
٩١. عسيري والشتري، (1999)، **الأبعاد الاجتماعية لظاهرة الغش في الامتحانات لدى الطلاب، المجلة التربوية**، ع53، خريف1999، جامعة الكويت.

٩٢. العيسوي، عبد الرحمن، (1999)، **علم النفس الطبي**، منشأة المعارف، الإسكندرية.
٩٣. الآغا، حسان (2000)، البحث التربوي، مكتبة الامل، ط3، غزة.
٩٤. زهران، محمد حامد،(2000)، **الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية**، عالم الكتب، القاهرة.
٩٥. عبد الله، ربيع(2000)، **الأزمات التي يواجهها طلبة المدارس في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المدراء والمرشدين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
٩٦. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، **التحديات والإنجازات في الوزارة**، (2000 -1994) رام الله.
٩٧. جلجل، نصرة عبد المجيد، (2001)، **التعلم المدرسي**، النهضة المصرية، القاهرة.
٩٨. الطحان وأبو عيطة، (2001)، **الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، دراسات، العلوم التربوية**، المجلد 29، العدد1,2001.
٩٩. مرسي، محمد منير، (2001)، **الإدارة المدرسية الحديثة**، عالم الكتب القاهرة.
١٠٠. العاجز، فؤاد على، (2001)، **الإرشاد التربوي في المدارس الأساسية العليا والثانوية بمحافظات غزة واقع ومشكلات وحلول، مجلة الجامعة الإسلامية** المجلد التاسع العدد الثاني، غزة.
١٠١. أبو قديس، محمد، (2002)، **دور الإدارات المدرسية والهيئات التدريسية في إنماء المهارات الدراسية لدى طلبة المدارس من وجهة نظر المديرين، والمرشدين التربويين والمعلمين دراسات، العلوم التربوية**، المجلد 29، العدد2,2002.
١٠٢. الجرجاوي، زياد علي، (2002)، **التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه**، دار الشيخة، مكة المكرمة.
١٠٣. الزيود، نادر،(2002)، **واقع الاحتراق النفسي للمرشد النفسي والتربوي في محافظة الزرقاء في الأردن، مجلة العلوم التربوية**، ع1، يناير2002، جامعة قطر.
١٠٤. المدلل، مصطفى حسن، (2002)، **مدى تأثير أساليب التنشئة الوالدية على التحصيل الدراسي**، الجامعة الإسلامية، غزة.
١٠٥. المنيال، مايسه احمد، (2002)، **التنشئة الاجتماعية**، دار مصر للطباعة_ القاهرة.
١٠٦. أبو عزب، نائل،(2003)، **مجلة التوجيه والإرشاد**، دائرة التربية والتعليم، عدد3، وكالة الغوث الدولية، غزة.

١٠٧. الأسدي، سعيد، إبراهيم، مروان، (2003)، **الإرشاد التربوي**، دار الثقافة، عمان، الأردن.
١٠٨. عوض، احمد (2003)، **اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي وعلاقتها بأداء المرشد التربوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية-غزة.
١٠٩. عبد المنعم، عبد الله، (2003)، **التوجيه والإرشاد**، ط2، مطابع منصور، غزة.
١١٠. العثامنة، عبد اللطيف، (2003)، **مستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية وصعوبة التعامل معها من وجهة نظر المرشدين التربويين في محافظات شمال فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
١١١. الميلادي، عب المنعم، (2003)، **المتفوقون، الموهوبون، المبدعون**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.
١١٢. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، **الكتاب الإحصائي التربوي**، (2003-2002) و-(2003 2004) رام الله.
١١٣. ملكوش، رياض (2004)، **كشف الذات لدى المرشد، دراسات**، مج15، ع8، 2004 الجامعة الأردنية.
١١٤. الحياة الجديدة، (2005)، **ظاهرة الزواج بين الأقارب في فلسطين**، العدد3477، بتاريخ 2005-06-26.
١١٥. الحياة الجديدة، (2005)، **مستويات التعليم واتجاهاته في الأراضي الفلسطينية**، العدد3473 بتاريخ 22-6-2005
١١٦. الخطيب، محمد جواد، (2005)، **التوجيه التربوي المهني(الإشراف التربوي)**، مكتبة أفاق، غزة.
١١٧. مجلة أمواج، (2005)، **نشاطات برنامج غزة للصحة النفسية**، عدد40، سنه8، غزة.

ثانياً: المراجع الأجنبية: -

118. Crow, and Crow, (1960) **Introduction to guidance**, American Book, co, N.Y. U.S.A.

119. Harrell, T.W., **Industrial psychology**, Oxford and IBH publishing co, New Delhi, (1967).

120. Taulbee, E.S. & Wright, H.W. (1971) **Attitude therapy: A behavior modification program in a psychiatric hospital.** In Ricard.

121. Casas, J.M., Furlong, M.J.,& Castillo, S. (1980), **Stress and coping among university counselors: A minority perspective,** Journal of counseling psychology.

122. Stone, Shelly, Bruce, shertzer, (1981) **Fundamentals of guidance,** (4^{th}. Ed), H, Mifflin, Boston.

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

124. Lerman M.H. (1981), **The effect of client Socio-Economic status on counselor burn out,** the university of Wasconsin-Milwaukee, Dissertation abstracts international.

125. Nelson_ Jones, Richard (1982) **The theory and practice of counseling psychology**. Holt.

126. Lang, P. (1983), **how pupils see it: looking at how pupils perceive pastoral care,** pastoral care in education.

127. Patterson, L.E& Eisenbery, S. (1983**) The counseling process**. Houghton Mifflin Co.

128. Gibson, Robert L., M.H.MITCHELL, R.E. HIGINS (1983) **Development and management counseling programs and guidance services**, Mac. Pub, co, New York.

129. Volem, C.E. (1984), **The efficacy of teaching rational emotive education acting-out and socially withdrawn adolescents,** Dissertation abstracts international.

130. Sorenson, Garth, (1984) **Counselors workbook: For a cognitive theory of counseling.**120. Ivey, Allen E, (1988**) intentional interviewing and counseling,** Book/Cole co, U.S.A.
131. Woolef, Ray and others, (1987**) Guidance and counseling open press,** England.
132. Spruce. Derek, and others, (1987**), Course for counselors,** European home study council.
133. Hughes, Jan N., (1988**) Cognitive Behavior therapy with children in schools,** Pergamon press. New York, U.S.A.
134. Anthony, F.Jorm, (1988), **Changes in counseling skills during graduate and undergraduate study**, Journal of counseling psychology
135. Miller, G. M. (1988), **Counselor function in excellent schools elementary through secondary,** The school counselor.
136. Furlong, M., Atkinson, D. and Janoff, D. (1989), **elementary school counselor's perceptions of their actual and ideal roles**, elementary school guidance counseling.
137. Farah, A.M. (1992), **Guidance and counseling in the Hashemite kingdom of Jordan,** international journal of the advancement of counseling, 15, 1.
138. Carroll, B. (1993), **perceived roles and perception experiences of elementary counselors,** suggestions for change, elementary school guidance and counseling.
139. Kahney, H. (1993) **problem solving: Current issues,** Open University press, Philadelphia.
140. Boltman, J. Lee, (1994), **Burn out of school counselors in south Carolina university of south Carolina,** Dissertation abstracts international.
141. Morrow, V. (1995), **Teacher evaluate psychological problems personal counseling needs students,** Education.
142. Cianfrini C.Lee (1997), **A comparison of university academic and psychology counselors: Burn out and its relationship with social support,** coping and job satisfaction, Dissertation abstracts international.
143. Palmer& Shirley, (1998), **The call for a new script: teacher role in collaboration to meet health and social needs of a diverse inner city**
144. high schools population.
145. Culp, Wayne L, (1998), **A training program to increase elementary schools and ninth grade counselors: confidence in**

suicide prevention and suicide intervention, Ed. D. Practicum, university. **ERIC** A Practicum.

146. Oya, Michele, Mieko, (2000), **Violence exposure and behavioral problems among children and adolescents in clinical population,** Dissertation abstracts international.

147. Burnham, J. J. and C. M. Jackson, (2000), **school counselor Roles: Discrepancies between actual practice and existing models,** professional school counseling.

الملاحق

ملحق رقم (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

الإستبانة في صورتها الأولية

الأخ الدكتور/ حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسعدني أن أضع بين أيديكم فقرات هذه الإستبانة والتي تشكل أداة قياس ميدانية في صورتها الأولية لجمع المعلومات اللازمة لإجراء دراسة ميدانية بعنوان "واقع الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة/ دراسة مقارنة".

وقد طور الباحث هذه الأداة بهدف التعرف على واقع الإرشاد التربوي، واهم المشكلات التي تواجه المرشد التربوي أثناء عمله- كما يراها المرشدون أنفسهم وهذه الأداة مكونة من (53) فقرة موزعة على المجالات الثلاثة التالية:

1- المشكلات التي تتعلق بالإعداد والتدريب. 2- المشكلات التي تتعلق بالإدارة والهيئة التدريسية. 3- المشكلات التي تتعلق بظروف العمل للمرشدين التربويين.

وبما أنكم من الخبراء التربويين المختصين بالموضوعات التربوية والمهتمين بها، حيث تحرصون على المشاركة في تطويرها وتحسين فعاليتها من خلال الدراسات والبحوث الأكاديمية المرتبطة بالواقع التطبيقي والميداني لها. فان من دواعي ارتياح الباحث وحفزه للقيام بإجراء هذه الدراسة: أن تكون احد المحكمين لإبداء رأيك وملاحظاتك في فقرات هذه الإستبانة للتأكد من دقة صياغتها ووضوحها وسهولة الإجابة عليها ولمعرفة مدى ترابطها وملاءمتها لموضوع الدراسة.

إن اهتمامكم بتقويم فقرات هذه الإستبانة سيكون له مردود الايجابي والفعال في تطويرها، قبل توزيعها على عينة الدراسة التي تشمل جميع المرشدين التربويين في مدارس وكالة الغوث الدولية ومدارس الحكومة في محافظات غزة.

يرجى من سيادتكم التكرم بوضع إشارة (√) في الحقل الذي تختارونه أمام كل فقرة من فقرات الإستبانة وكتابة أية ملاحظات ترونها في الفراغ المخصص لذلك.

أشكركم لحسن تعاونكم وجزاكم الله خيراً

الباحث

أحمد إسماعيل البرديني

الجامعة الإسلامية- غزة

أداة القياس المقترحة لدراسة مشكلات المرشدين التربويين في مدارس وكالة الغوث ومدارس الحكومة كما يراها المرشدون التربويون.

الرقم	الفقرة	مناسبة الفقرة		انتماء الفقرة للمجال		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
أولا:- المشكلات التي تتعلق بالإعداد والتدريب						
.1	ضعف الإعداد والتدريب المهني للمرشد.					
.2	قلة الاهتمام بتجهيز أماكن وتدريب المرشد.					
.3	ضعف الإعلام الإرشادي في البيئة المحلية.					
.4	الافتقار إلى جمعيات تجمع جهود وخبرات المرشدين.					
.5	قلة تبادل الرأي والخبرة بين زملاء المهنة.					
.6	قلة الاختبارات النفسية لدى المرشد.					
.7	نقص المراجع المتوفرة في مادة الإرشاد.					
.8	اقتصار الدورات التأهيلية على الدراسة النظرية.					
.9	قلة الاهتمام بالنواحي التطبيقية في الإرشاد.					
.10	قلة الانتماء لمهنة الإرشاد التربوي.					
.11	ضعف ممارسة المرشدين للأدوار التي تتطلب إعداد وتأهيلا إرشاديا.					
.12	ضعف التواصل مع من له علاقة بتفعيل دور المرشدين خارج المدرسة.					
.13	قصر المدة المعدة لتدريب المرشدين.					
.14	عدم انتظام الدورات التدريبية.					
.15	عدم الاعتماد على اختصاصيين مهنيين في مجال الإرشاد عند عقد الدورات التدريبية.					
.16	قلة الخبرة لدى بعض المرشدين في					

	مجال بعض الألعاب التربوية					
الرقم	الفقرة	مناسبة الفقرة		انتماء الفقرة للمجال		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
ثانياً:- المشكلات التي تتعلق بالإدارة والهيئة التدريسية						
.17	قلة تفهم المعلمين لطبيعة العملية الإرشادية.					
.18	وجود النمط الإداري المتسلط.					
.19	قلة تقدير المديرين لأهمية العملية الإرشادية.					
.20	قصور تعاون المعلمين مع المرشد.					
.21	تعدد المسئولين في المدرسة يعيق عمل المرشد.					
.22	قصور تعاون الإدارة مع المرشد.					
.23	غموض دور المرشد بالنسبة للإدارة.					
.24	التقليل من أهمية العملية الإرشادية للطلبة من قبل المعلمين.					
.25	ضعف العلاقات الاجتماعية بين المرشد والهيئة الإدارية.					
.26	محدودية صلاحيات المرشد التربوي.					
.27	ضيق وقت المرشد لا يسعفه للتوثيق في السجلات الإرشادية.					
.28	عدم وجود فريق عمل إرشادي لمتابعة الإرشاد التربوي في المدرسة.					
.29	التباين الثقافي بين المرشد والهيئة التدريسية.					
.30	إقحام المرشد للقيام بأعمال لا تمت لعمله بصلة.					
.31	صرف المرشد عن أعماله بالأعمال الإدارية.					
.32	عمل المرشد في أكثر من مدرسة.					
.33	نقل المرشد من مدرسته بشكل مفاجئ.					
.34	عدم لجوء بعض المعلمين للمرشد عند وقوع مشكلة.					
.35	عدم تفريغ المعلم/ المرشد لعمله					

	الإرشادي.					

الرقم	الفقرة	مناسبة الفقرة		انتماء الفقرة للمجال		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
ثالثاً:- المشكلات التي تتعلق بظروف العمل للمرشدين التربويين.						
.36	ازدحام الصفوف بالإعداد الكبيرة من الطلبة.					
.37	قلة تزويد المرشد بالنشرات التي تزيد من وعيه المهني.					
.38	قلة الوقت لدى الطلبة للذهاب إلى المرشد.					
.39	عدم تحديد مواعيد منتظمة لجلسات الإرشاد التربوي.					
.40	عدم وجود حصص مخصصة للإرشاد في البرنامج الأسبوعي.					
.41	غموض دور المرشد بالنسبة لأولياء الأمور.					
.42	صعوبة تعامل المرشد مع الطلبة متدني التحصيل.					
.43	عدم الأخذ برأي المرشد في صنع القرارات المتعلقة بعمله.					
.44	عدم وجود غرفة مستقلة للإرشاد الفردي أو التوجيه الجماعي.					
.45	قصور قوة التغيير لدى المرشدين.					
.46	قلة تلبية بعض أولياء الأمور الدعوات المدرسية.					
.47	اعتماد بعض أولياء الأمور على الإدارة المدرسية.					
.48	قلة توفر الإمكانات المناسبة في المدارس للقيام بالأنشطة الإرشادية.					
.49	عدم تشجيع أولياء الأمور أبناءهم للتعامل مع المرشد.					
.50	عدم ذهاب الطلبة إلى المرشد خوفا من سخرية زملائهم.					
.51	شعور المرشد بالعزلة بسبب قلة المتابعة من قبل مسئوليه.					
.52	عدم ملائمة مكان اجتماعات المرشدين مع المشرفين.					
.53	قلة تعاون المؤسسات المجتمعية مع المرشدين التربويين.					

ملحق رقم (2)

قائمة بأسماء الأساتذة الذين قاموا بتحكيم الإستبانة

م	المحكم	التخصص	الجامعة
.1	الأستاذ الدكتور عزو عفانة	أستاذ المناهج وطرق التدريس	الجامعة الإسلامية
.2	الدكتور عليان الحولي	أستاذ أصول التربية المشارك	الجامعة الإسلامية
.3	الدكتور حمدان الصوفي	أستاذ أصول التربية المساعد	الجامعة الإسلامية
.4	الدكتور محمد عثمان الاغا	أستاذ أصول التربية المساعد	الجامعة الإسلامية
.5	الدكتور صلاح حماد	أستاذ أصول التربية المساعد	جامعة الأقصى
.6	الدكتور ناجي سكر	أستاذ أصول التربية المساعد	جامعة الأقصى
.7	الدكتور رزق شعث	أستاذ أصول التربية المشارك	جامعة الأقصى
.8	الدكتور زياد الجرجاوي	أستاذ أصول التربية المساعد	جامعة القدس المفتوحة
.9	الدكتور ممدوح جبر	أستاذ علم النفس المساعد	جامعة القدس المفتوحة
.10	الدكتور أنور نصار	أستاذ أصول التربية المساعد	جامعة القدس المفتوحة
.11	الدكتور خالد مونس	أستاذ علم النفس المساعد	جامعة القدس المفتوحة
.12	الدكتور محمد الكحلوت	أستاذ أصول التربية المساعد	جامعة القدس المفتوحة
.13	الدكتور سهيل دياب	أستاذ أصول التربية المساعد	جامعة القدس المفتوحة
.14	الدكتور جميل نشوان	أستاذ أصول التربية مساعد	جامعة الأقصى

ملحق رقم(3)

الإستبانة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

إستبانة بعنوان: (مشكلات الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة- دراسة مقارنة).

أخي المرشد / أختي المرشدة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الباحث بتطبيق إستبانة بهدف التعرف على المشكلات التي تواجه المرشد التربـــوي أثنـــاء وجوده في المدارس لتأدية عمله كما يراها المرشدون التربويون انفسهم، وذلك اســـتكمالا لنيـــل درجة الماجستير في أصول التربية من الجامعة الإسلامية، وقد اشتملت الإستبانة علـــى ثلاثـــة+ مجالات وهي:

1. **المشكلات التي تتعلق بالإعداد والتدريب.**
2. **المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية والهيئة التدريسية.**
3. **المشكلات التي تتعلق بظروف العمل للمرشدين التربويين.**

ويتضمن المجال الأول على (13) فقرة، وكل من المجالين الثاني والثالث على (16) فقرة، فأرجو التكرم بقراءة هذه الفقرات ووضع علامة صح (√) في الخانة التي ترونها مناسبة وذلك للعمل على حلها ولتحسين الأداء التربوي.

علما بان البيانات التي سيتم جمعها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا

بيانات عامة:

1. جنس المرشد ( ) ذكر ( ) أنثى
2. المنطقة التعليمية للمرشد ( ) مديرية تعليم غزة ( ) مديرية تعليم خانيونس ( ) مديرية تعليم الشمال ( ) مديرية تعليم الوسطى ( ) مديرية تعليم رفح
3. السلطة المشرفة على المدرسة ( ) حكومة ( ) وكالة
4. المرحلة التعليمية ( ) ابتدائية [أساسية دنيا] ( ) إعدادية [أساسية عليا]

الباحث : احمد إسماعيل البرديني

الجامعة الإسلامية- غزة