

جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية والأرطفونيا



مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية
تخصص: توجيه وإرشاد تربوي

عنوان المذكرة

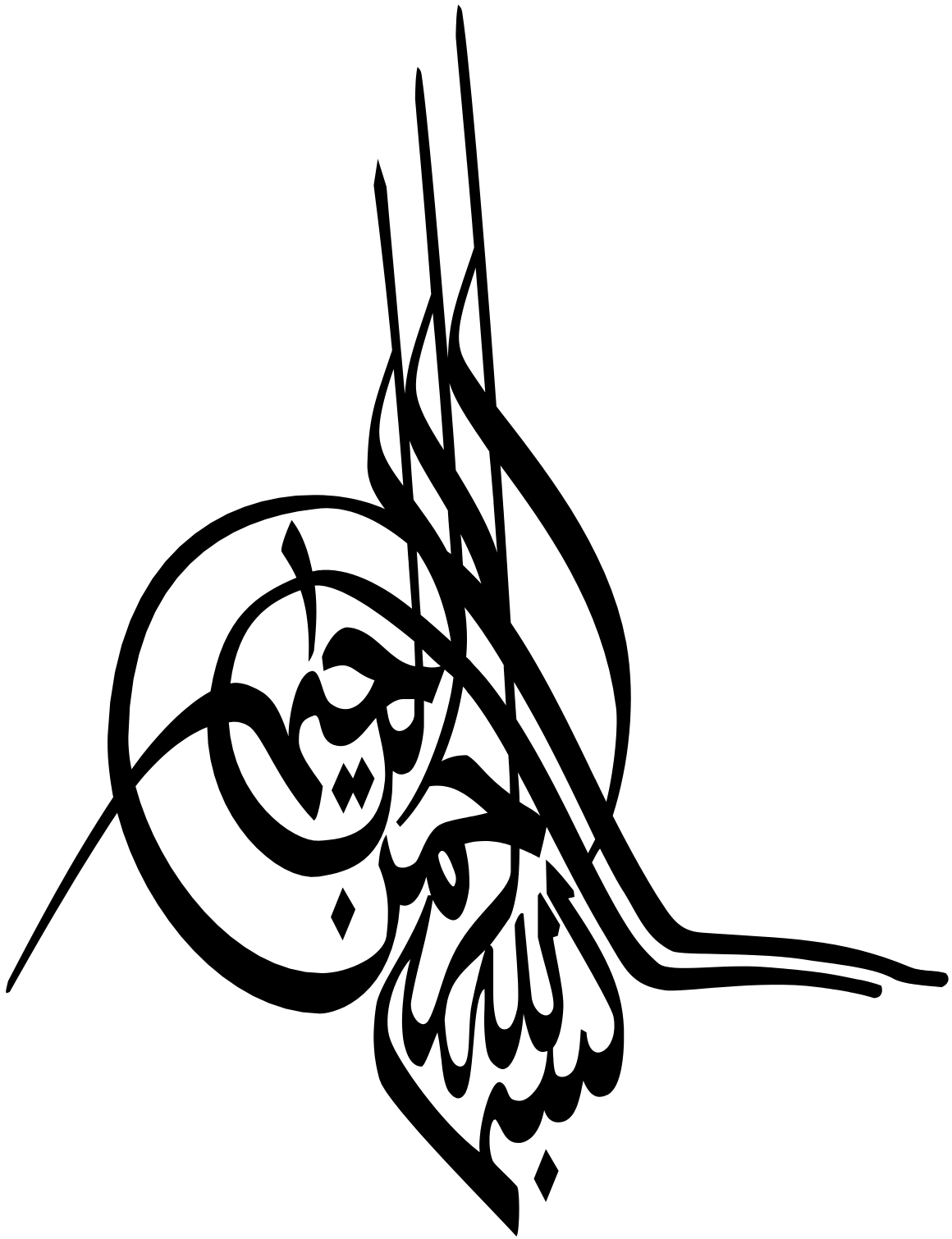
المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد ودورها
في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي
-دراسة ميدانية بثانويات ولاية جيجل-

إعداد الطالبتان:
سارة بوقجان
سهيلة بوشمال

لجنة المناقشة:

- رئيسا.....
- د/صيفور سليم..... مشرفا ومقرا
- مناقشا.....

السنة الجامعية 2016-2017



الصفحة	عناصر البحث
	شكر و عرفان
	إهداء
أ-ب-ج-د	فهرس المحتويات
هـ	قائمة الجداول
01	مقدمة
03	الفصل الأول: إشكالية و موضوع الدراسة
04	I. الإشكالية
09	II. فرضيات الدراسة
09	III. أسباب اختيار الموضوع
10	IV. أهداف الدراسة
11	V. أهمية الدراسة
11	VI. تحديد المفاهيم إجرائيا
12	VII. الدراسات السابقة
19	مراجع الفصل
20	الفصل الثاني: التوجيه والإرشاد.
21	تمهيد الفصل
22	I. التوجيه والإرشاد
22	1. مفهوم التوجيه والإرشاد
26	2. نشأة التوجيه والإرشاد في الجزائر
29	3. أهداف التوجيه والإرشاد
32	4. أسس التوجيه والإرشاد
36	5. الحاجة إلى التوجيه والإرشاد
38	6. نظريات التوجيه والإرشاد

45	II. مستشار التوجيه والإرشاد
45	1. تعريف مستشار التوجيه والإرشاد
46	2. خصائص وصفات مستشار التوجيه والإرشاد (المرشد التربوي)
48	3. واجبات ومهام مستشار التوجيه والإرشاد (المرشد التربوي)
51	4. المعايير الأخلاقية المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد (المرشد التربوي)
54	5. الصعوبات والعراقيل التي يواجهها مستشار التوجيه والإرشاد
57	III. المهارات المهنية الأساسية لمستشار التوجيه والإرشاد
57	1. المهارات الشخصية
58	2. المهارات الاتصالية
63	3. المهارات التقنية
74	4. المهارات التشخيصية
75	5. المهارات التوجيهية-الإرشادية
82	خلاصة
83	مراجع الفصل
86	الفصل الثالث: أهم المشكلات النفسية لتلاميذ المرحلة الثانوية
87	تمهيد الفصل
88	I. أهم المشكلات النفسية لتلاميذ المرحلة الثانوية
88	1. مفهوم المراهقة
89	2. خصائص مرحلة المراهقة
92	3. مظاهر النمو عند المراهق في التعليم الثانوي
96	4. حاجات المراهق الأساسية
97	5. المشكلات النفسية لتلاميذ الثانوية(المراهقين)
100	6. عوامل وأسباب المشكلات النفسية للمراهقين
103	II. التعليم الثانوي

103	1. مفهوم التعليم الثانوي
104	2. أهداف التعليم الثانوي
105	3. المبادئ العامة لتنظيم شعب التعليم الثانوي
106	4. إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الجزائر
108	5. آفاق تطوير التعليم الثانوي في الجزائر
109	6. وظيفة التعليم الثانوي
112	خلاصة
113	مراجع الفصل
115	الفصل الرابع: الإجراءات التنفيذية للدراسة
116	تمهيد الفصل
117	I. حدود الدراسة
117	II. الدراسة الاستطلاعية
119	III. منهج الدراسة
119	IV. أدوات جمع بيانات الدراسة
121	V. مجتمع الدراسة
121	VI. الخصائص السيكومترية للأداة
123	VII. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
123	VIII. تنفيذ الدراسة
126	خلاصة
127	مراجع الفصل
128	الفصل الخامس: عرض وتحليل بيانات الدراسة
129	تمهيد الفصل
130	I. عرض وتحليل بيانات الدراسة في ضوء الفرضيات
130	1. عرض وتحليل بيانات الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى

138	2. عرض وتحليل بيانات الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثانية
148	3. عرض وتحليل بيانات الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة
158	4. عرض وتحليل بيانات الدراسة في ضوء الفرضية العامة
162	الفصل السادس: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة
163	تمهيد الفصل
164	I. تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات في ضوء الدراسات السابقة والنظريات
164	1. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى في ضوء الدراسات السابقة
165	2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية في ضوء الدراسات السابقة
167	3. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة في ضوء الدراسات السابقة والنظريات
168	4. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة في ضوء الدراسات السابقة والنظريات
171	II. التوصيات والمقترحات
173	خاتمة
175	قائمة المصادر المراجع
183	قائمة الملاحق
	ملخص الدراسة باللغة العربية
	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
122	صدق استبيان المهارات المهنية	(01)
122	ثبات استبان المهارات المهنية	(02)
124	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس	(03)
124	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة	(04)
125	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص الجامعي	(05)
130	يوضح نتائج المهارات الشخصية حسب متغير الجنس	(06)
132	يوضح نتائج المهارات الاتصالية حسب متغير الجنس	(07)
133	يوضح نتائج المهارات التقنية حسب متغير الجنس	(08)
135	يوضح نتائج المهارات التشخيصية حسب متغير الجنس	(09)
136	يوضح نتائج المهارات الإرشادية حسب متغير الجنس	(10)
138	يوضح نتائج المهارات الشخصية حسب متغير سنوات الخبرة	(11)
140	يوضح نتائج المهارات الاتصالية حسب متغير سنوات الخبرة	(12)
142	يوضح نتائج المهارات التقنية حسب متغير سنوات الخبرة	(13)
144	يوضح نتائج المهارات التشخيصية حسب متغير سنوات الخبرة	(14)
146	يوضح نتائج المهارات الإرشادية حسب متغير سنوات الخبرة	(15)
148	يوضح نتائج المهارات الشخصية حسب متغير التخصص الجامعي	(16)
150	يوضح نتائج المهارات الاتصالية حسب متغير التخصص الجامعي	(17)
152	يوضح نتائج المهارات التقنية حسب متغير التخصص الجامعي	(18)
154	يوضح نتائج المهارات التشخيصية حسب متغير التخصص الجامعي	(19)
156	يوضح نتائج المهارات الإرشادية حسب متغير التخصص الجامعي	(20)
158	يوضح نتائج متوسطات الفرضية العامة لكل محور من المحاور الخمس	(21)

لقد تطورت الخدمات النفسية خلال السنوات الأخيرة تطورا هائلا مع احتياجات المجتمعات إلى مثل هذه الخدمات في مختلف مجالات الحياة، ونظرا لهذا التطور السريع ظهرت أهمية مستشار التوجيه والإرشاد في مجتمعاتنا المعاصرة، والذي زادت فيه المشكلات النفسية تفاقما وحدة للأفراد والجماعات في المؤسسات والهيئات، مما أدى إلى فعالية مستشار التوجيه والإرشاد وتحديد اتجاهاته والتي تعكس مدى فعاليته في العمل.

فمستشار التوجيه والإرشاد (المرشد) هو الذي يرشد ويوجه ويعدل السلوك، ولكي يكون لهذا الدور فاعلية ينبغي على هذا المستشار أن يمتلك العديد من المهارات والفنيات التي تؤهله للقيام بهذه المهنة على أكمل وجه.

وهذه الأخيرة (المهارات والفنيات) تعد بمثابة قائد محرك وموجه للمستشار أثناء العملية التوجيهية-الإرشادية يمكنه الاهتداء بها، فكون المهارات المهنية هامة وذات مكانة واضحة في العمل التوجيهي-الإرشادي لا بد لمستشار التوجيه والإرشاد (المرشد) أن يتصف ويتحلى ببعض السمات التي من شأنها أن تساعد على القيام بمهامه.

ويكتسي موضوع الدراسة "المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد ودورها في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي"، أهمية كبيرة لأنه يسلط الضوء على أحد المجالات الحيوية داخل المؤسسات التربوية، وتزداد أهمية الموضوع من خلال الهدف الرئيسي الذي تسعى الدراسة إلى معرفته والمتمثل في: "مدى مساهمة المهارات المهنية للمرشدين في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي كما يراها المرشدون".

وقد جاءت هذه الدراسة في جانبين، جانب نظري وآخر تطبيقي، حيث تضمن الجانب النظري ثلاث فصول:

فصلا تمهيديا: من خلاله تم تحديد إشكالية الدراسة، وأبرز مفاهيمها الإجرائية، مع التطرق إلى بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع دراستنا.

الفصل الثاني: مقسم إلى ثلاثة أجزاء:

- **الجزء الأول:** تناولنا فيه موضوع التوجيه والإرشاد.
- **الجزء الثاني:** تناولنا فيه موضوع مستشار التوجيه والإرشاد وما يمكن أن يواجهه من صعوبات وعراقيل أثناء عمله التوجيهي_الإرشادي.

• **الجزء الثالث:** تناولنا فيه موضوع المهارات الأساسية.

الفصل الثالث: فيخص موضوع أهم المشكلات النفسية لتلاميذ المرحلة الثانوية، وهو مقسم إلى

جزأين:

• **الجزء الأول:** تناولنا فيه موضوع المشكلات النفسية لدى تلميذ التعليم الثانوي.

• **الجزء الثاني:** تناولنا فيه موضوع التعليم الثانوي في الجزائر.

أما الجانب التطبيقي فقد تضمن ثلاث فصول أيضا هي:

الفصل الرابع: تناولنا فيه الإجراءات التنفيذية للدراسة، مع ذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة

فيها.

الفصل الخامس: تناولنا فيه عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات الجزئية، ثم في

ضوء الفرضية العامة.

وأخيرا الفصل السادس: تطرقنا فيه إلى تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات الجزئية في ضوء

الدراسات السابقة، ثم تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة في ضوء النظريات والدراسات السابقة،

وأخيرا الاقتراحات والتوصيات.

الفصل الأول: إشكالية وموضوع الدراسة

I.الإشكالية

II.فرضيات الدراسة

III.أسباب اختيار الموضوع

IV.أهداف الدراسة

V.أهمية الدراسة

VI.تحديد المفاهيم إجرائيا.

VII.الدراسات السابقة

مراجع الفصل.

I. الإشكالية

تعتبر المرحلة العمرية لتلاميذ المرحلة الثانوية مرحلة جد حرجة لما يميزها من تغيرات جسدية يمر بها التلميذ في مرحلة المتوسطة، لكن لا تزال آثارها في نفسية التلميذ واضحة من خلال عدة مؤشرات يمكن لأي كان ملاحظتها منها : العناد، التوتر، القلق، الخوف، الاكتئاب. وهذا بلا شك قد يسبب مشكلات نفسية لدى التلاميذ داخل الأسرة أحيانا، وداخل القسم أحيانا أخرى وحتى من الزملاء والأصدقاء داخل وخارج المدرسة.

ويمكن أن نفصل هذه التغيرات النفسية التي يمر بها تلميذ الثانوية لديه نتيجة المرحلة العمرية التي يمر بها ألا وهي مرحلة المراهقة، والتي تسبق مرحلة الرشد وتصل بالفرد إلى اكتمال النضج، وهي بهذا المعنى عند الجنسين حتى يصل عمره 21 سنة وتمتد من البلوغ إلى سن الرشد.

حيث تتميز هذه المرحلة بضعف داخلي غير مستقرة، وتعد فترة تعديل للبنية السابقة للأنا وذلك بسبب النمو البيولوجي والنضج الجنسي فكما يقول "Blosp" فإن الهوية الجنسية تأتي لتحتم العملية الطويلة لنمو الأنا والتي تحدد الدخول إلى عالم الراشدين.

فأثناء المراهقة يواجه الفرد تدريجياً مرحلة جديدة تسمح له بتغيير صورته نحو ذاته ونحو الآخرين الأمر الذي يساهم في تكوين الأنا، فالمرهق يتعرض إلى تحولات عميقة أثناء نموه تؤدي به إلى تغيرات في السلوك والتفكير والتصورات، بحيث يضيف عليه اضطراب في التنظيم السيكولوجي ينجم عنه قلق تألم وكف واكتئاب وباختصار جملة من الصعوبات.

وترى "كلاس.م.:" "أن الدخول في المرحلة التناسلية يؤدي إلى ظهور عدة اضطرابات التي تضعه في وضعية صعبة من الصراعات التي تضعف الأنا ويتم النكوص إلى مراحل سابقة للنمو".

كما أن التفاعلات الأولية مع الوالدين لها أثر كبير في سلوكيات الفرد مستقبلاً، فقد يتكيف مع واقعه الموضوعي بناء على هذه التفاعلات التي يبني وفقها الإعدادات الدفاعية التي تمكنه من مواجهة القلق والمواقف الصعبة، فالمرهق يعد متكيفاً دراسياً مثلاً إذا ما تمكن من تطوير سياقات دفاعية في إطار خصوصيات تنظيم عقلي قادر على مقاومة كل ما يعرقله عن اكتساب المعارف.

هذا يؤدي به إلى الوقوع في مشكلات نفسية قد تحول بينه وبين تحصيله الدراسي، حيث أن المرهق قد يعاني من بعض المشكلات النفسية في حياته اليومية كالقلق، الحزن، الخجل، الخوف، الحساسية الزائدة، الغضب لأسباب بسيطة والتعبير عن الغضب بالاعتداء على الآخرين وضعف الثقة بالذات وتدني مفهوم الذات و المخاوف المرضية، إذ يجب الاهتمام بحل وعلاج هذه المشكلات قبل أن يستقل أمرها وتتطور وتحول دون النمو النفسي السوي ودون تحقيق الصحة النفسية، حيث تحدث في فترة المراهقة تغيرات سريعة في كافة جوانب النمو ويصبح المرهق نتيجة لهذه التغيرات حساساً بشكل كبير، فهناك مواقف جديدة تحدث في حياته دون أن تكون لديه الخبرة الكافية لمواجهتها، كما أن التغيرات الجسمية تسبب له أحياناً الحرج.

وفي هذه المرحلة تزداد أحلام اليقظة لديه لدرجة قد تعيق توافقه النفسي والاجتماعي، ويعاني أحياناً من القلق ومن التقلبات المزاجية وتنوع اهتماماته ويزداد تفكيره بمستقبله المهني والدراسي، ويتطلع بشغف إلى المستقبل المنشود وتدفعه في ذلك آماله وطموحاته لما يريد أن يكون عليه، كما هو الحال بالنسبة للكبار المحيطين به وفي هذه المرحلة أيضاً تكثر عند المرهق نوبات الغضب وسرعة القابلية للتعبد دون جهد كبير وضعف القدرة على التركيز لمدة طويلة، لهذا نجد الكثير من الآراء والنظريات قد وضعت المراهقة على أنها مرحلة عصبية حرجة في النمو يشوبها القلق والتوتر والضغط والشدة والأزمات النفسية والاكنتاب.

وقد برهنت الأبحاث الحديثة على مبالغة الناس في تضخيم مشكلات المرهقين رغم أن مرحلة المراهقة في حد ذاتها ليست مرحلة مثالية خالية من الأزمات والضغط النفسية والاجتماعية، فكل ما يعانيه المرهق خلال المرحلة من اضطرابات يكمن مصدرها في نوعية العلاقات وطبيعة أساليب التنشئة الأسرية والتربوية التي يتلقاها داخل الأسرة والمدرسة (عطا كريم، 2014، ص31).

حيث يؤكد التحليل النفسي التأثير المباشر للعوامل البيئية وخاصة تأثير الآباء في التعايش، وأن الأعراض المرضية لدى الأفراد له رد فعل طبيعي لسلوك الآباء والمربين، كما أن الجو الأسري

والاتجاهات الوالدية والعلاقات بين الإخوة لها أثرها على التكوين النفسي للفرد، وعندما تفشل الأسرة في توفير المناخ الذي يساعد على تعليم أفرادها في تحقيق التوازن بين الحاجات الاتصالية بالآخرين والحاجات الاستقلالية عنهم، فإن الباب يكون مفتوحا لمختلف صور الاتصال الخاطئ والذي ينتهي باضطراب جو الأسرة (شرادي، 2006، ص255)، كما أن التفكك والاضطراب الأسري وخاصة انفصال الوالدين أو وفاة أحدهما أو سوء المعاملة الوالدية، أيضا يؤدي بالفرد إلى تكوين مفهوم سلبي عن ذاته مما ينتج عن ذلك شعوره بالخوف والقلق والاكتئاب كذلك تأخره دراسيا والهروب من المدرسة.

كما يؤثر المستوى الاقتصادي على نفسية الفرد، فكلما كان المستوى الاقتصادي جيدا وكان ينتمي إلى أسرة ذات مستوى ثقافي مرتفع كانت ثقته بذاته عالية، وكلما انخفض المستوى الاقتصادي للأسرة انخفضت ثقة الفرد بذاته.

إضافة إلى أن طرق التدريس والأساليب المعتمدة من طرف المعلم تؤثر على نفسية التلميذ وثقته بنفسه، ومن خلال استعماله لأسلوب التهديد والتخويف والعقاب واستغلال منصبه للسيطرة على التلميذ داخل الفصل الدراسي، ما يخلق لدى التلميذ نوع من الخوف والقلق والتوتر والهروب من المدرسة، كما تؤثر آراء وتصورات زملاء حول شخصية التلميذ من خلال وصفه بألفاظ بديئة كالمعتوه، القبيح الخجول... الخ.

ولهذا قد برز الاهتمام منذ زمن ليس ببعيد بالمشكلات المدرسية ذات البعد النفسي والتربوي التي يتعرض لها التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية، لأجل هذا سطر النظام التربوي في الجزائر سياسة الاستشارة التربوية النفسية ممثلة في شخص يدعى مستشار التوجيه والإرشاد، كمختص في توجيه التلاميذ وإرشادهم نحو أحسن الطرق التعليمية لمسارهم الدراسي، وتوجيههم نحو استغلال مهاراتهم وإمكانياتهم المعرفية على أحسن ما يكون .

إضافة إلى هذا يقوم المستشار بالمحاولة والعمل على حلحلة المشكلات النفسية التي يقع فيها التلاميذ والتي تؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي، حيث يقوم هذا المستشار بحكم تدريبه وخبرته ومؤهلاته على مساعدة التلميذ بهدف تعديل سلوكه والوصول به إلى القرار المناسب، ووقايته من الانحراف وعلاج مشكلاته من خلال العملية التربوية ومساعدة الإدارة المدرسية والمعلمين وأولياء الأمور على أن يقوموا بمسؤولياتهم في تنمية التلاميذ من أجل إعداد المواطن الصالح وغرس المواطنة عند النشء .

فمستشار التوجيه والإرشاد هو ذلك المتخصص الذي يفترض عليه القيام بمساعدة الآخرين 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 التربوية عامة والنفسية خاصة.

كما يهتم الإرشاد بمشكلات الطلبة الأسوياء الذين يطلبون المساعدة، أو يكونون بحاجة إليها لمعالجة المشكلات وحلها قبل أن تتفاقم وتتحول تدريجيا إلى مشكلات أعقد قد تؤثر على جوانب مختلفة لشخصيتهم، كما ويسعى الإرشاد إلى مساعدة التلاميذ الذين يشكون بعض الخلل في سلوكهم من أجل تغيير ذلك السلوك، وتشكل محاولة الوصول إلى أبعد حد ممكن في استغلال طاقات الفرد وإمكاناته أحد أهداف العملية الإرشادية، هذه الأخيرة تقوم أساسا على المرشد الذي ينبغي أن يتبع أسلوبا يقوم من خلاله بالتعرف على حاجات ومتطلبات التلاميذ، حيث أن هذه الحاجات تختلف من شخص لآخر ومن مرحلة لآخرى خاصة مراحل الانتقال من مستوى لآخر (من السنة الرابعة متوسط إلى الأولى ثانوي)، إلا أنه من خلال النظرية الإرشادية يقوم المرشد بوضع الفرضيات التي هي عبارة عن تنبؤات من قبله حول حاجات ومتطلبات التلاميذ الراهنة.

حيث يسعى المستشار من خلال الملاحظة والمقابلات الإرشادية والاستبيانات ودراسة الحالة التي تعد مهارات أساسية في القيام بعمله الإرشادي لجمع المعلومات عن التلاميذ الذين يعانون مشكلات جسمية، صحية أو نفسية من أجل تشخيص حالاتهم من خلال تحديد نواحي القوة والضعف في مجال ما وتقديم الحلول المناسبة للمشكلات التي تعترضهم خلال مشوارهم الدراسي، إضافة إلى إبلاغ الهيئة التدريسية وأولياء الأمور بذلك من أجل مراعاة هذه الحالات أثناء ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية داخل غرفة الصف وخارجها، كتوزيع أماكن الجلوس في غرفة الفصل وفي ممارسة الأنشطة التي تتطلب جهد عقلي وبدني ومراعاة الفروق الفردية في ممارسة هذه الأنشطة .

وعليه فكلما كانت المهارات المهنية كبيرة كلما استطاع مستشار التوجيه والإرشاد من ممارسة مهامه بفعالية وبطريقة مثلى ويساهم بالفعل في حل المشكلات النفسية التي يتعرض لها تلميذ الطور الثانوي .

ومنه نخلص إلى التساؤل الرئيسي التالي:

هل تساهم المهارات المهنية للمرشدين في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي كما يراها المرشدون؟

الأسئلة الفرعية:

ويندرج تحت هذا السؤال الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المرشدين في مساهمة المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المرشدين في مساهمة المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الخبرة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المرشدين في مساهمة المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص؟

II. فرضيات الدراسة:

- **الفرضية العامة:** تساهم المهارات المهنية للمرشدين في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي كما يراها المرشدون.
- **الفرضية الأولى:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المرشدين في مساهمة المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المرشدين في مساهمة المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الخبرة.
- **الفرضية الثالثة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المرشدين في مساهمة المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

III. أسباب اختيار الموضوع:

مما لا شك فيه أن الانتهاء إلى دراسة موضوع معين يكون نتيجة حتمية لمجموعة من الأسباب ودراستنا لهذا الموضوع كانت نتيجة لمجموعة من الأسباب هي كالتالي:

I. الأسباب الذاتية:

- ارتباط موضوع دراستنا بمجال تخصصنا.
- اهتمامنا الشخصي بمهارات مستشار التوجيه والإرشاد داخل المؤسسة التربوية.
- قيامنا بتحضير مذكرة التخرج ماستر توجيه وإرشاد تربوي.
- الرغبة في الوصول إلى إجابات مقنعة حول الموضوع.
- معاشتنا لمشكلة الإرشاد، حيث أنها تعد تجربة شخصية مررنا بها في مختلف المراحل الدراسية.
- محاولة التعرف على مدى مساهمة مستشار التوجيه والإرشاد في حل مشكلات تلاميذ الطور الثانوي.

1. الأسباب الموضوعية:

- إثراء رصيدنا المعرفي.
- الإمكانية الموضوعية لدراسة هذا الموضوع من الناحية العلمية وتطبيق تقنيات البحث العلمي عليها.
- اعتبار موضوع المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد في حل مشكلات تلاميذ الطور الثانوي من المواضيع التي لم تحظ بالقسط الكافي من الدراسة والبحث.
- نقص الدراسات السابقة الخاصة بالمهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد.
- المساهمة بهذا البحث في دفع الباحثين الآخرين للقيام بدراسات أخرى تكون أكثر عمقا واتساعا.
- تراجع التحصيل الدراسي لدى المتعلمين نتيجة لعدم توافق حالات التلاميذ التربوية والنفسية في المرحلة الثانوية.
- مدى الأهمية الكبيرة التي يمتاز بها مستشار التوجيه والإرشاد الذي يعد أحد أسس نجاح التلميذ.

IV. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد ودورها في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وذلك من وجهة نظر مستشار التوجيه والإرشاد. حيث يمكن حصر أهداف هذه الدراسة في ما يلي:

- التعرف على المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد.
- التعرف على مستوى المهارات المهنية لدى مستشار التوجيه والإرشاد بالمدارس الثانوية لولاية جيجل.
- التعرف على الفروق بين استجابات مستشاري التوجيه والإرشاد في مدى وجود المهارات المهنية لديهم تعزى لمتغير الجنس.
- التعرف على الفروق بين مستشاري التوجيه والإرشاد في مدى وجود المهارات المهنية تعزى لمتغير التخصص (علم النفس، تخصصات أخرى).
- التعرف على الفروق بين استجابات مستشاري التوجيه والإرشاد في مدى وجود المهارات المهنية لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة (1- 5 سنوات، 6- 10 سنوات، 11 فما فوق).
- الكشف عن واقع ممارسة المهارات المهنية من طرف مستشاري التوجيه والإرشاد في منظومتنا التربوية.

V. أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية هذه الدراسة في مساعدة تلميذ الثانوية والعناية به في مختلف مراحل نموه وخاصة تلك التي تعتبر مرحلة حرجة، ألا وهي مرحلة المراهقة التي تتميز بحاجات معينة وتتسم بمشكلات عديدة يحتاج خلالها المراهق لمن يساعده على تلبية تلك الحاجات ومعالجة تلك المشكلات.
- تساهم هذه الدراسة في إثراء المعرفة عند الباحثين والقراء والمهتمين في مجالات التوجيه والإرشاد حول موضوع المهارات المهنية والاهتمام بها ومعرفتها حق المعرفة لدى المرشدين.
- تقوم هذه الدراسة بإلقاء الضوء على مجموعة من المهارات المهنية الهامة والضرورية لمستشار التوجيه والإرشاد (المرشد التربوي).
- تزيد هذه الدراسة من الرصيد المعرفي وتسد بعض النقص الموجودة في مجال التوجيه والإرشاد بشكل عام في مجال المهارات المهنية بشكل خاص.
- تحدد هذه الدراسة أهم خمس مهارات مهنية هامة وضرورية في المقابلة الإرشادية لعمل مستشار التوجيه والإرشاد (المرشد التربوي).

- تساهم هذه الدراسة في إثراء مكتبتنا بالدراسات المتعلقة بمجالات وجوانب التوجيه والإرشاد.
- تساعد هذه الدراسة المرشد التربوي على حل المشكلات النفسية للتلاميذ من خلال معرفته وتطلعاته إلى بعض هذه المهارات المهنية الخاصة بكيفية تقبل هؤلاء التلاميذ وكسب ثقتهم وطرح مشكلاتهم وكيفية التعامل معهم.

VI. تحديد المفاهيم إجرائياً:

1. **تعريف المهارة:** المقصود بالمهارة آلية العمل التي يتم القيام بها من طرف المرشدين التربويين أثناء تأديتهم للعمل الإرشادي مع أطراف العملية الإرشادية.
2. **تعريف المهارات المهنية:** المقصود بها مجموعة الفنيات العملية التي يقوم بها المرشد بهدف تحقيق الأهداف الإرشادية بالصورة المناسبة وبالطرق السليمة، وقد تكون هذه الفنيات أو المهارات في المقابلات الفردية أو المقابلات الجماعية مع المسترشدين، ملاحظات ودراسة حالة.....
3. **مستشار التوجيه والإرشاد:** المقصود به هو الذي يتولى رسمياً القيام بالتوجيه والإرشاد المدرسي على مستوى المؤسسات التعليمية، يمارس نشاطه تحت إشراف مدير المؤسسة ويندرج ضمن الفريق التربوي التابع للمؤسسة.
4. **تعريف التوجيه والإرشاد:** المقصود به عملية مخططة ومنظمة تهدف إلى مساعدة التلميذ لكي يفهم ذاته ويعرف قدراته وينمي إمكانياته ويحل مشكلاته ليصل إلى تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي والتربوي والمهني لتحقيق أهدافه في إطار تعاليم الدين الإسلامي، ويعد كل من التوجيه والإرشاد وجهان لعملة واحدة وكل منهما يكمل الآخر.
5. **تعريف المشكلات النفسية:** المقصود بها حالة من الاختلال النفسي حيث يكون هذا الاختلال داخلياً أو خارجياً، وذلك نتيجة لحاجة غير مشبعة أو عائق يحول دون إشباع حاجات المراهق المتمدرس مثل مشاعر القلق، الخوف، الخجل، الحزن والحساسية الزائدة والغضب.
6. **تعريف المراهقة:** المقصود بالمراهقة مرحلة نمائية من حياة الإنسان، تمتد من نهاية الطفولة المتأخرة إلى بداية سن الرشد، حيث تتميز هذه المرحلة بوجود مجموعة من التغيرات الجسمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية التي تؤدي بالمراهق إلى مواجهة مشكلات نفسية وضغوط متعددة تستمر حتى سن الرشد، والمراهقة في دراستنا هي تلك المرحلة التي تمتد من 15-17 سنة وهي بذلك تمثل المرحلة الوسطى وتقابل المرحلة الثانوية.

7. تعريف التعليم الثانوي: المقصود بالتعليم الثانوي آخر مرحلة من مراحل التعليم الإلزامي الذي يتلقاه جميع التلاميذ وذلك بعد اجتيازهم مرحلة التعليم الأساسي المتمثلة في الصفوف الابتدائية والمتوسطة، وهي المرحلة التي تقرر طبيعة التخصص الجامعي الذي سيلتحق به الطالب بعد تخرجه من الثانوية هذا ما يطلق عليه التعليم العالي وتسمى مدارس التعليم الثانوي بالمدارس الثانوية، وغالبا ما يبدأ التعليم الثانوي خلال سنوات المراهقة.

VII. الدراسات السابقة:

1. دراسة سميدث وسترونج Schmidt and Strong (1970): بعنوان: "أثر الخبرة في فعالية المرشد الذكر في العملية الإرشادية"، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الخبرة في فعالية المرشد الذكر في العملية الإرشادية، تكونت العينة من (06) مرشدين ذكور متدرجين في تأهيلهم الأول حاصل على سنة دراسية عليا في الإرشاد والثاني والثالث سنة ثانية دراسة عليا في الإرشاد والرابع حاصل شهادة بكالوريوس مع 03 سنوات خبرة في الإرشاد والخامس حاصل على شهادة الدكتوراه والسادس حاصل على شهادة دكتوراه في الإرشاد النفسي مع 05 سنوات خبرة من جامعة مينيسوتا. وتوصلت الدراسة إلى أن للخبرة أثر في فعالية المرشد، وأن المرشد الذي يمتلك خبرة يتميز بأنه محبوب ووثق من نفسه ولطيف بينما يتميز المرشد الذي لا يمتلك خبرة بأنه متوتر، غير مطمئن وغير واثق من نفسه وغير فعال (قزوي 2016، ص13).

2. دراسة (Habner and Martin ، 1983): بعنوان: "تقويم أداء المرشد التربوي وعلاقة ذلك بالأمانة العلمية والخبرة"، هدفت الدراسة إلى التعرف على صفات المرشد التربوي وتوقعات المسترشدين وقناعاتهم بعملية الإرشاد، كما هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين أمانة المرشد وخبرته حيث تناول الباحثان (عينة الدراسة من 55 مرشد و72 مسترشدا) وتوصلا في الأخير إلى النتائج التالية: إن المرشد الجيد يتصف بالخبرة والمهارة في عمله، والإيجابية في علاقه الاجتماعية مع الأطراف المشاركة في العملية الإرشادية، ويتصف بالأمانة والثقة بمن حوله، كما يتصف بتوفير المناخ الجيد والراحة للمسترشدين (أبو يوسف، 2008، ص134).

3. دراسة ابو عطية والرفاعي (1988): بعنوان: "دور المرشد التربوي في تحقيق أهدافه العلمية والمهنية والنفسية في المرحلة الثانوية بالكويت" هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء المديرين والمرشدين في المدارس الثانوية وذلك من خلال التعرف على درجة مساهمة المرشد التربوي في تحقيق أهداف النشاطات الإرشادية وحاجة الطالب من هذه النشاطات. وقام الباحثان بتصميم استبانته بعد الإطلاع والتحليل لقدرات وزارة التربية والتعليم الكويتية الخاصة بتحديد أهداف الإرشاد ومهام المرشد التربوي والتقارير السنوي لإدارة 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، المجال المهني والمجال النفسي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن 90% من المديرين والمرشدين أكدوا بأن المرشد يعمل على تحقيق النشاطات الإرشادية الأكاديمية والمهنية والنفسية التي تحقق النمو الشامل المتكامل لطلاب المرحلة الثانوية.
- يرى المديرين أن نسبة مساهمة المرشدين في النشاطات الأكاديمية قد بلغت 91%، بينما يرى المرشدون أن درجة مساهمتهم في النشاطات الإرشادية الأكاديمية هي 92%.
- أظهرت إجابات المديرين أن درجة مساهمتهم في النشاطات الإرشادية النفسية قد بلغت 90%.

• أشارت النتائج أن درجة مساهمة المرشد التربوي في المجال المهني قد بلغت 89%، بينما يرى المرشدون أن درجة مساهمتهم في هذا المجال بلغت 91% (أبو يوسف، 2008، ص135).

4. دراسة (داوود وفرحات، 1997): بعنوان: "العلاقة بين مهارات الاتصال لدى المرشد وجنسه وعدد سنوات خبرته وفعاليته في تقديم خدمات الإرشاد كما يراها المسترشدون". حيث هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين مهارات الاتصال لدى المرشد التربوي وجنسه وفعاليته في تقديم الخدمات الإرشادية كما يراها المسترشدون، تألف أفراد الدراسة من 200 طالب وطالبة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسيين، والصفين الأول والثاني الثانويين، وهم موزعون على أربعين مدرسة. ويتم اختيار العينة بطريقة قصدية من بين الطلبة الذين حصلوا على خدمات الإرشاد الجمعي أو الإرشاد الفردي ودراسة الحالة واستجابة أفراد العينة لمقياسين تم تطويرهما لأغراض هذه الدراسة هما:

مقياس مهارات الاتصال لدى المرشد وفعاليته في تقديم الخدمات الإرشادية. وتوصل في الأخير إلى نتائج أظهرت وجود أثري ذي دلالة لعدد سنوات خبرة المرشد على فاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية، في حين لم تظهر نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الإرشادية تعزى لمتغير الجنس (أبو يوسف، 2008، ص146).

5. دراسة (النجار، 2001): بعنوان: "مدى فاعلية المهارات لدى المرشد التربوي في تقييم الخدمات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية". هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق الجوهرية لمهارات التواصل وفعاليتها لدى المرشد التربوي من وجهة نظر الطلبة المسترشدون في المدارس الثانوية، حيث اشتملت عينة الدراسة على (500) طالب وطالبة منهم (230) طالبا و(170) طالبة. ومن أجل ذلك استخدم الباحث استبانة أعدها لهذا الغرض. وتم تحليل النتائج إحصائيا باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين الثنائي . وتوصل في الأخير إلى النتائج التالية :

✓ توجد مهارات تواصل شائعة لدى المرشد التربوي في المدارس الثانوية.
✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل لدى المرشد التربوي تعزى لمتغير الجنس ولمتغير المؤهل العلمي ولمتغير التخصص وعدد سنوات الخبرة (أبو يوسف، 2008، ص150).

6. دراسة فطازي كريمة(2002): بعنوان: "تقويم العملية الإرشادية في مؤسسات التعليم الثانوي"، تهدف هذه الدراسة إلى تقويم العملية الإرشادية في مؤسسات التعليم الثانوي وذلك من خلال الكشف عن مختلف النقائص التي تشملها والتي من شأنها أن تعيق القائمين بالعمل الإرشادي عن أداء مهامهم، كما يجب بمحاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:

هل تتوفر لدى المرشدين الاستعدادات الشخصية والتكوين المهني والإعداد العلمي اللازمين أي ما يؤهلهم لأداء مهامهم؟ وإلى أي حد قد يؤثر وجود نقائص في هذه العناصر على فعالية مهامهم؟ وهل تترتب على ذلك معاناة نفسية يعيشها المرشدين؟.

وتم صياغة الفرضيات التالية:

• يتفق المرشدون على وجود نقائص تخص الاستعدادات الشخصية لديهم تعيقهم على أداء مهامهم.

• يتفق المرشدون على وجود نقائص تخص إعدادهم المهني تعيقهم على أداء مهامهم.

• يتفق المرشدون على أنهم يعانون نفسيا نتيجة وجود نقائص في الجوانب السالفة الذكر تعيقهم

على أداء مهامهم.

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي والعينة تمثلت في المرشدين المعنيين بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية قسنطينة، وقد بلغ عددهم 48 مرشداً.

والأداة تمثلت في استبيان من إعداد الباحثة، يتكون من أربعة محاور أساسية، ويضم 30 عبارة حيث أن العبارة الأخيرة كانت على شكل سؤال مفتوح. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

• أغلب المرشدون يعانون من صعوبات مهنية فيما يخص إعدادهم الأكاديمي، وتدريبهم المهني وكذا انعدام المحيط أو البيئة المهنية الملائمة المحفزة لهم حتى يتسنى لهم أداء مهامهم، في حين يرون أنهم يتمتعون بالسمات والمهارات الشخصية اللازمة لأداء هذه المهنة، كما يرون أن هذه النقائص والصعوبات تسبب لهم معاناة نفسية تظهر على شكل إحباط وقلق وضغط نفسي، مما يعبر عن عدم رضاهم المهني الشيء الذي يجعلهم يبحثون عن مكانة لائقة داخل المؤسسة حتى لو أدى بهم ذلك إلى القيام بمهام أخرى بعيدة عن مهامهم الحقيقية، وانتهت الدراسة إلى التوصية بإعطاء العناية القصوى لعملية انتقاء المرشدين أثناء عملية التوظيف وإخضاع أيضاً المرشدين في الميدان إلى برامج تدريبية وكذا إعادة النظر بجدية في برامج التكوين الجامعي وكذا ضرورة العمل على توفير الجو المهني الملائم لإنجاح العملية الإرشادية وذلك من خلال توفير الحوافز المادية والمعنوية. (قروي، 2017، ص30-32).

7. دراسة العجلاني (2005): بعنوان: "تقييم المهارات المهنية عند الأخصائيين الاجتماعيين دراسة مسحية في مستشفيات الصحة النفسية في المملكة العربية السعودية"، وهدفت الدراسة إلى الوقوف على طبيعة ومستوى درجات المهارات المهنية عند الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مجال الصحة النفسية على مقياس المهارات المهنية. وكذا معرفة العلاقة بين سنوات الخبرة في مجال الصحة النفسية ودرجات الأخصائيين الاجتماعيين على مقياس المهارات المهنية عند الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مجال الصحة النفسية، وكذلك معرفة إذا ما كان هناك فروقا بين درجات المهارات المهنية عند الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مجال الصحة النفسية.

المنهج المستخدم: هو منهج المسح الاجتماعي والذي يعد من أنسب المناهج لمثل هذه الدراسة وقد أخذ الباحث عينة من الأخصائيين الاجتماعيين الذين يعملون في مستشفيات الصحة النفسية بالمملكة العربية السعودية وكان عددهم (60). وقد كانت أهم النتائج كما يلي:

• أشارت البيانات إلى أن أفراد المجتمع المدرسون يملكون غالباً المهارات التأثيرية بالتعامل مع المرضى.

• أن أفراد المجتمع المدرسون تتوفر لديهم غالباً مهارات العلاقات الإنسانية في التعامل مع المرضى.

• كلما زادت الخبرة كلما زادت القناعة بتوفر المهارات المعرفية ومهارات العلاقات الإنسانية ومهارات تفهم الدور وتتوفر المهارات الإدراكية، بينما تبين أنه كلما زادت الخبرة قلت القناعة بتوفير المهارات التأثيرية.

• أن أفراد المجتمع المدرسون يملكون مهارات تفهم الدور في التعامل مع المرضى.

• أن أفراد المجتمع المدرسون يملكون غالباً المهارات الإدراكية في التعامل مع المرضى.

• تبين أن المتخصصين في الخدمة الاجتماعية أكثر إدراكاً من المتخصصين في علم الاجتماع للمهارات المعرفية ومهارات العلاقات الإنسانية ومهارات تفهم الدور والمهارات الإدراكية والتأثيرية.

• إن أفراد المجتمع المدرسون يرون أنفسهم غالباً ما يملكون المهارات المعرفية في التعامل مع المرضى.

• تبين أن الإناث أكثر إدراكا من الذكور في المهارات المعرفية ومهارات العلاقات الإنسانية ومهارات تفهم الدور والمهارات الإدراكية، بينما تبين أن الذكور كانوا أكثر إدراكا للمهارات التأثيرية من الإناث.

• كلما ارتفع العمر كلما زادت القناعة بتوفر المهارات المعرفية ومهارات العلاقات الإنسانية ومهارات تفهم الدور وتتوفر المهارات الإدراكية، بينما تبين أنه كلما زاد العمر كلما قلت القناعة بتوفر المهارات التأثيرية (أبو يوسف، 2008، ص151-152).

8. دراسة زيادة محمود محمد شومان (2008-1428): بعنوان: "تقويم مستوى الأداء الوظيفي للمرشدين النفسيين في محافظات قطاع غزة"، هدفت الدراسة إلى معرفة وتقويم مستوى الأداء الوظيفي للمرشدين النفسيين في محافظات قطاع غزة ومعرفة الصورة التي هم عليها في أدائهم الوظيفي وذلك في ضوء بعض التغيرات، تكونت عينة الدراسة من 207 مرشد ومرشدة من العاملين في وكالة الغوث الدولية والمرشدين النفسيين العاملين في وزارة التربية والتعليم، موزعين بين ذكور وإناث ووكالة وحكومة حسب الجنس وجهة العمل بواقع (104) مرشد من العاملين بوكالة الغوث و(103) مرشد من العاملين في وزارة التربية والتعليم، موزعين مناصفة ما بين الذكور والإناث. استخدم الباحث للتأكد من صحة فروض الدراسة مقياس مستوى الأداء الوظيفي للمرشد النفسي من وجهة نظر مدراء المدارس ومقياس مستوى الأداء الوظيفي من وجهة نظر مشرفو التوجيه والإرشاد النفسي ومقياس الرضا الوظيفي للمرشد النفسي وقد كانت هذه المقاييس من إعداد الباحث. وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي واستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات وقد انتهت الدراسة إلى ما يلي:

• لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي للمرشدين النفسيين تعزى لمتغير الجنس.

• وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي للمرشدين النفسيين تعزى لمتغير جهة العمل (وكالة، حكومة) لصالح المرشدين النفسيين الذين يعملون في الغوث الدولية.

• لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي للمرشدين النفسيين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

• وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي للمرشدين النفسيين تعزى لمتغير رضا المرشدين عن العمل. (فزوي، 2016، ص27).

مراجع الفصل:

1. عبد الكريم عطا كريم: الضغوط النفسية لدى المراهقين و مفهوم الذات، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2014.
2. قزوي جقيقة: 2016، المهارات المهنية للاختصاصي النفسي العيادي وعلاقتها ببعض سمات الشخصية والرضا الوظيفي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر2، الجزائر.
3. محمد جذوع أبو يوسف: 2008، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوت بقطاع غزة، رسالة ماجستي، غزة.
4. نادية شرادي: التكيف المدرسي للطفل والمراهق على ضوء التنظيم العقلي، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006.

الفصل الثاني: التوجيه والإرشاد.

تمهيد الفصل.

I. التوجيه والإرشاد.

- 1- مفهوم التوجيه والإرشاد
- 2- نشأة التوجيه والإرشاد في الجزائر.
- 3- أهداف التوجيه والإرشاد
- 4- أسس التوجيه والإرشاد
- 5- حاجات التوجيه والإرشاد
- 6- نظريات التوجيه والإرشاد

II. مستشار التوجيه والإرشاد

- 1- تعريف مستشار التوجيه والإرشاد
- 2- خصائص وصفات مستشار التوجيه والإرشاد
- 3- واجبات ومهام مستشار التوجيه والإرشاد.
- 4- المعايير الأخلاقية المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد.
- 5- الصعوبات والعراقيل التي يواجهها مستشار التوجيه والإرشاد.

III. المهارات المهنية الأساسية لمستشار التوجيه والإرشاد.

- 1- المهارات الشخصية.
- 2- المهارات الاتصالية.
- 3- المهارات التقنية.
- 4- المهارات التشخيصية.
- 5- المهارات الإرشادية.

خلاصة.

مراجع الفصل

تمهيد الفصل:

سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى عملية التوجيه والإرشاد باعتبارها ذات أهمية بالغة في تحديد مسار التلميذ المدرسي والمهني بمساعدة من طرف مستشار التوجيه والإرشاد هذا يتطلب كفاءة ومهارة عالية، وخلال هذا الفصل تطرقنا إلى تعريف التوجيه من الناحية اللغوية والاصطلاحية وكذلك بالنسبة للإرشاد، ثم تناولنا تعريف التوجيه والإرشاد ونشأته في الجزائر، أهدافه وفوائده وأسس النظرية، إضافة إلى حاجات التوجيه وأهم النظريات التي يتم الاعتماد عليها أثناء عملية التوجيه والإرشاد، ثم تطرقنا بعد ذلك إلى تعريف مستشار التوجيه والإرشاد لغويا واصطلاحيا، خصائصه الشخصية والمهنية أثناء تكوينه للعلاقة الإرشادية، مهامه وواجباته خلال تأديته للخدمات الإرشادية ضوابطه ومعايير المهنية والأخلاقية أثناء القيام بعمله وأبرز الصعوبات والعراقيل التي من شأنها أن تعيق عمله التوجيهي الإرشادي.

وفي الأخير تطرقنا إلى أبرز المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد والمتمثلة في المهارات الشخصية، المهارات الاتصالية، المهارات التقنية، المهارات التشخيصية والمهارات الإرشادية.

I. التوجيه والإرشاد

1. مفهوم التوجيه والإرشاد

أ. مفهوم التوجيه:

✓ لغة: التوجيه مصدره فعل مضعف يفيد إدارة شيء معين والانتقال به من وضع إلى آخر مرغوب فيه والسير به في وجهة معينة، والتوجيه بهذا المعنى يحمل مفهوما عاما حيث لا يقتصر بشيء أو مجال معين فيقال توجيه الفرد أو توجيه المناقشة.

وقد يؤدي التوجيه معنى خاصا محددًا حين يقترب بمجال معين كالتوجيه الديني و التوجيه التربوي والتوجيه المدرسي وأيضا التوجيه المهني.

✓ اصطلاحا:

● **تعريف أحمد زكي صالح :** يقصد بالتوجيه عملية إرشاد الناشئين على أسس علمية معينة كي يوجه كل فرد إلى نوع من التعليم الذي يتفق وقدراته العامة واستعداداته الخاصة وميوله المهنية وغيره من الصفات الشخصية حتى إذا تيسر له مثل هذا التعليم كان احتمال نجاحه فيه كبيرا وبالتالي يتمكن من تقديم خدماته للمجتمع (حناش، بن يحي، 2011، ص 20-21).

● **ويعرف احمد لطفي بركات التوجيه على أنه :** مجموعة الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله وأن يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول، وأن يستغل إمكانيات بيئته فيحدد أهداف تتفق وإمكانياته من ناحية وإمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهم نفسه وبيئته ويختار الطريق المحققة لها بحكمة وتعقل فيتمكن بذلك من حل مشاكله حولا عملية تؤدي إلى التكيف مع نفسه ومجتمعه فيبلغ أقصى ما يمكن بلوغه من نمو وتكامل في شخصيته.

● **أما دونالدج مورينتس فيعرفه :** أنه ذلك الجزء من البرنامج التربوي الكلي الذي يساعد على تهيئة الفرص الشخصية وعلى توفير خدمات متخصصة بما يمكن كل فرد من تنمية قدراته وإمكانيته إلى أقصى حد ممكن (الفسفوس، أحمد، 2007، ص5).

• ويعرفه سعدون سلمان والكبيسي والتميمي: هو مجموعة الخدمات التي تقدم للتلاميذ بهدف مساعدتهم على إدراك قابليتهم وإمكاناتهم وميولهم ودوافعهم ومشاكلهم بصورة واقعية وإدراك الظروف البيئية المختلفة والعمل على تحديد أهدافهم بالشكل الذي يتناسب والإمكانات الذاتية والظروف البيئية واكتساب القدرة على حل المشكلات التي تواجههم، وتحقيق ما تسمح به إمكاناتهم من نمو وتطور متكامل (سلمان وآخرون، 2002، ص88).

• ويعرف كلي التوجيه على أنه: 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 (حناش، بن يحيى، 2011، ص23).

• وفي النظام التربوي الجزائري وتحديدا في النصوص التشريعية الخاصة بمشروع إصلاح التعليم الثانوي يقصد بالتوجيه: الوسيلة التقنية والتربوية التي تمكن من تحقيق الكمية والكيفية المرتبطة بالانتمية على الوجه المطلوب بنجاحة واقتصاد.

وفي نفس الوثيقة عرف التوجيه على أنه توزيع التلاميذ على شعب التعليم حسب مواهبهم ونتائج التقويم المدرسي ورغباتهم في إطار النسب التي يقرها المخطط الوطني للتنمية وبالنظر إلى ما يحتويه طور التعليم من شعب (حناش، بن يحيى، 2011، ص23).

نلاحظ من خلال هذه التعريفات أن مفهوم التوجيه كبرنامج أكثر شمولية، إذ يتسع مفهوم التوجيه من حيث كونه عملية مساعدة تتم في إطار منهجي منظم من خلال خدمات المساعدة التي تقدم للأفراد في المجالات التربوية والنفسية والمهنية، وعليه فإن برنامج التوجيه يقدم خدمات نوعية للتلاميذ.

ب. مفهوم الإرشاد:

يحتاج إنسان اليوم أيا كان موقعه في سلم النمو أو في مجال الدراسة والعمل إلى من يساعده على التخلص 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 ومحيد 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 ليقوم بهذه المهمة على أسس علمية موضوعية (العيسوي، 1990، ص344).

✓ **الإرشاد لغة:** رشد رشدا ورشادا أي اهتدى وأصاب وجه الطريق فهو رشيد وراشد، واسم الرشاد، ورشد فلان أمره أي رشد فيه وأرشده الله، ورشده القاضي أي حكم برشده، واسترشد أي طلب أن يرشد واسترشد لأمره أي اهتدى، والرشد كمصدر معناه الاستقامة على طريق الحق مع تصلب فيه والغبي 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 المرشد أي إلى مقاصد الطريق.

فالإرشاد لغة يشير إلى الهدي 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 النصيح والتوجيه والهدي 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 (العيسوي، 1990، ص344).

✓ **اصطلاحا:** يعتبر الإرشاد بمختلف أنواعه ومجالاته أحد مهن المساعدة التي وجدت لخدمة الأفراد، إذ لا يخلو تقريبا أي تعريف لمصطلح الإرشاد من مفهوم المساعدة ضمنا أو ظاهرا، وهناك العديد من تعريفات الإرشاد:

❖ **يعرفه إيفي (Ivey1980):** بأنه عملية مركزة للاهتمام بمساعدة الأفراد الأسوياء ليحققوا أهدافهم أو يؤدوا وظائفهم بصورة أكثر فعالية.

❖ **كما يعرفه آدمز(1987):** بأنه عملية 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، 1987، ص47).

❖ **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، ص5).

❖ **ويعرفه باترسون:** بأنه يتضمن مقابلة في مكان خاص يستمع فيه المرشد ويحاول فهم المسترشد ومعرفة ما يمكن 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:** بأنه عملية يتم فيها التفاعل بهدف أن يتضح مفهوم الذات والبيئة وبناء وتوضيح أهداف أو قيم تتعلق بمستقبل الفرد المسترشد.

❖ **كما يعرف على أنه:** الجانب الإجرائي العملي المتخصص في مجال التوجيه والإرشاد، هو العملية التفاعلية التي تنشأ عن علاقة مهنية بناءة بين مرشد (متخصص) ومسترشد (طالب)، يقوم فيها المرشد من خلال تلك العملية بمساعدة الطالب على فهم ذاته ومعرفة قدراته وإمكاناته والتبحر بمشكلاته ومواجهتها وتنمية سلوكه الإيجابي وتحقيق توافقه الذاتي والبيئي للوصول إلى درجة مناسبة من الصحة النفسية في ضوء الفنيات والمهارات المتخصصة للعملية الإرشادية (بن إبراهيم، ب ت، ص10).

نلاحظ من خلال التعريفات السابقة أنها اشتملت على عناصر مشتركة يتضمنها تعريف الإرشاد على أنه عملية ذات توجه تعليمي يجرى في بيئة اجتماعية بسيطة بين شخصين، يسعى المرشد المؤهل بالمعرفة والمهارة والخبرة إلى مساعدة المسترشد باستخدام طرائق وأساليب ملائمة لحاجاته ومتفقه مع قدراته كي يتعلم أكثر بشأن ذاته ويعرفها على نحو أفضل ويتعلم كيف يضع هذه الفهم موضع التنفيذ فيما يتعلق بأهداف يحددها بشكل واقعي ويدركها بوضوح وبأكثر سعادة وأكثر إنتاجية.

ج. تعريف التوجيه والإرشاد:

هناك الكثير من التعريفات للتوجيه والإرشاد كل من وجهة نظر معينة، وكل يركز على وجهة النظر التي يركز عليها، ولكنها جميعا تهدف إلى نفس الشيء وتؤكد نفس المعنى، وهذه التعريفات تحدد وتصف الأنشطة التي يتضمنها الإطار العام للتوجيه والإرشاد النفسي والمدرسي.

وفيما يلي عدد من هذه التعريفات:

• يعرف على أنه عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف و استخدام إمكاناته وقدراته وتعليمه بما يمكن من أن يعيش في أسعد حال بالنسبة لنفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه.

• كما يعرف بأنه: عملية مساعدة الفرد في فهم وتحليل استعداداته وقدراته وإمكاناته وفرصه وميوله والفرص المتاحة أمامه ومشكلاته وحاجاته، واستخدام معرفته في إجراء الاختيارات واتخاذ القرارات لتحقيق التوافق بحيث يستطيع أن يعيش سعيدا.

• ويعرف أيضا: أنه عملية مساعدة الفرد في فهم حاضره وإعداده لمستقبله بهدف وضعه في مكانه المناسب له وللمجتمع الذي يعيش فيه (بطرس، 2010، ص18-19).

كما يساعد الإرشاد التربوي في المدرسة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعد في النجاح في برنامجه التربوي، والمساعدة على تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة (زهران، 1985-1986، ص623).

نلاحظ من خلال ما ذكر مسبقا أن عمليتي التوجيه والإرشاد تقوم باستغلال خبرات التلميذ لتحقيق النمو السليم وحثه باستمرار لمعرفة ذاته والعمل على تكوين علاقات سليمة والعمل على استغلال خبراته وقدراته وإمكاناته لوقايته من الوقوع في الاضطراب النفسي، أو لعلاج ما يعانيه من مشكلات أو اكتساب مهارة جديدة أو لإحداث تغيير في سلوك خاطئ لدى التلميذ.

2. نشأة التوجيه والإرشاد في الجزائر

عرفت المنظومة التربوية في الجزائر عدة إصلاحات غيرت بتغيير الوزارات المشرفة على قطاع التربية والتعليم، وباعتبار سياسة التوجيه جزء من هذا القطاع فإنها شهدت هي الأخرى تحولات اختلفت معطياتها وآلياتها في كل مرحلة من المراحل، وما نعتقده أن تطور التوجيه في الجزائر مر بثلاث مراحل بالنظر إلى أهم الأحداث والتغيرات والتعديلات التي سجلت في كل منها.

أ. فترة الاحتلال الفرنسي أو ما قبل الاستقلال:

يحيلنا الحديث عن التوجيه المدرسي والمهني في هذه الفترة بالضرورة إلى التطرق إلى الوضع السائد في مجال التربية والتعليم، وينبغي التذكير بأن هذا الوضع الذي شكل منطلقا لإعادة هيكلة التعليم والخوض في الإصلاحات الأولى للتعليم فور الحصول على الاستقلال وتحقيقا لسياسة التجهيل والتمييز، فإن فرص التعليم المتاحة أمام الجزائريين جد ضئيلة مقارنة بأبناء المعمرين، وكانت الأمية منتشرة انتشارا كبيرا وتكشف الإحصاءات المسجلة لدى وزارة التربية والتعليم آنذاك الوضع الآتي:

• إن نسبة الأطفال الجزائريين في سن التمدرس طوال الفترة 1930-1962 لم تتجاوز ثمانية بالمائة وهي نسبة تقل كلما صعدنا في السلم التعليمي في المراحل الأخرى.

• إن أبناء المستوطنين في الجزائر قد مثلت أربعة أخماس حظوظ أبناء الجزائريين في التعليم رغم كثرة عدد الجزائريين وقلة عدد الأوربيين.

• وفي المدارس الابتدائية العليا يمثل الفرنسيون ثمانية أضعاف حظ الجزائريين فيها.

• وفي المدارس المهنية يمثلون 15 مرة من حظوظ الجزائريين وفي الثانويات يمثلون 36 مرة من حظ الجزائريين 10340.

وتعكس هذه الأرقام في حد ذاتها السياسة التعليمية الاقتصادية في عهد الاستعمار والتي أفرزت جهازا مماثلا لعملية التوجيه المدرسي و المهني.

وما يمكن استنتاجه عن التوجيه المدرسي والمهني في هذه المرحلة أنه لا يعدو عن كونه أداة في خدمة سياسة المعمر الاقتصادية والثقافية (حناش، بن يحيى، 2011، ص107).

إن التعليم الموازي الممنوح من قبل جمعية العلماء المسلمين وفي مقدمتهم "عبد الحميد بن باديس" ظهر كبديل ولقد لقي رضا وإقبالا كبيرا لدى الفئات المحرومة من الجزائريين، فقد كان تعليما لا يخلو من محاولة توجيه التلاميذ في مسارهم التعليمي ومحو الأمية في وسط كافة الشعب الجزائري ويمكن اعتبار هذه المبادرة في قمة العمل التوجيهي لاعتبارها محققة لمطالب المجتمع الجزائري والمتمثلة في إفسال

سياسة المعمر، وفي محاربة الجهل والامية والاندماج وطمسه معالم الشخصية الوطنية من جهة وتلبية مطالب أفراد من جهة أخرى.

وعلى مستوى التعليم الرسمي الذي كانت تديره المؤسسات الحاكمة آنذاك ظهر التوجيه المدرسي سنة 1945 وقد انحصر في التوجيه المهني وهذا لتلبية حاجات الدول المختلفة في مجال الشغل والصناعة وإمداد مؤسساتها باليد العاملة، ولم يكن للتوجيه آنذاك انتشارا واسعا حيث اقتصر على خدمات مستشار واحد مما حال دون تحقيق أهداف التعليم والإحاطة بكل مشكلات التربية في تلك المرحلة، ويلاحظ ابتداء من الخمسينيات زيادة عدد المستشارين حيث بلغ عددهم 53 مستشارا موزعين على 3 مراكز ومفتشية واحدة للتعليم مقرها الجزائر العاصمة (حناش، بن يحيى، 2011، ص107).

ب. فترة ما بعد الاستقلال:

بعد الاستقلال وجدت الجزائر نفسها دون تأطير وعجز على كافة المستويات منها النظام التربوي، فمن بين المراكز التي كانت تدير التوجه المدرسي والمهني استأنفت ثلاث مراكز عملها بإمكانات ضعيفة وهي مراكز وهران، الجزائر وعنابة، يأتريها أربعة (4) مستشارين ثلاثة (3) منهم جزائريين، هذا الوضع أدى بالقائمين على شؤون التربية والتعليم بإرسال بعثة إلى المغرب الأقصى بهدف التكون بها، وتم فتح مراكز قسنطينة، تلمسان، سطيف، سعيدة، بين 1965، 1967.

وتم استحداث معهد علم النفس التطبيقي والتوجيه المهني والمدرسي سنة 1964 خلفا لمعهد النفس النقوي والقياس البيولوجي، وقد قامت الجزائر بعد الاستقلال بحركة إصلاحية كجزارة التعليم وتعميمه، كما قامت بإصدار مجموعة من المراسيم والناشير الوزارية التي تنص على منح شهادة دولة لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، ولكن مع ظهور فكرة المخططات خاصة مخطط "1973-1978" تغيرت حالة التوجيه المدرسي حيث أصبح توجيه التلاميذ واختيارهم نحو الشعب التقنية أهم ما يتميز به التوجيه في الجزائر.

بدأت البحوث الدراسية لمشاكل التلاميذ وتأخرهم الدراسي تزداد أهميتها وتتضاعف مع ظهور الخدمات الموجهة، ومع بداية الثمانينيات كلفت مصالح التوجيه المدرسي بعملية التوجيه وتحديد الملح التربوي للتلميذ الموجه معتمدا على الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ وإمكانات الثانوية المستقبلية. (وزارة التربية، 2001، ص8).

وعلى العموم يمكن القول بأن التوجيه المدرسي في هذه الفترة مر بعدة مراحل هي:

• **المرحلة الأولى 1962 إلى 1973-1974:** تميزت هذه المرحلة بتخرج أول دفعة جزائرية في دبلوم دولة مستشار في التوجيه المدرسي والمهني تضم 10 مستشارين وتم استخدام أول مرسوم جزائري ينص على استحداث دبلوم دولة جزائري لمستشار التوجيه المدرسي والمهني، وهو مرسوم رقم 241-66 المؤرخ في 05 أوت 1966، هذا من الناحية التشريعية، أما من الجانب الأكاديمي العلمي فقد أقيم أول ملتقى حول التوجيه المدرسي والمهني بالجزائر سنة 1968 تلاه ملتقى آخر سنة 1971، عكف فيه المختصون على دراسة الروائز النفسية والتقنية والفلسفة التي انتهجت في هذه الفترة تنطلق من فعل التوجيه الذي كان مؤثرا على الفرد نفسه، وذلك بناء على إرشادات توجيه مدرسي قائمة على تنبؤات فردية.

• **المرحلة الثانية من 1974-1975 إلى 1990-1991:** تميزت بزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم والتربية مما أدى إلى توسيع الهرم التعليمي بنوييا ووظيفيا وانعكس كله على التوجيه المدرسي الذي عرف تغيرات هيكلية ووظيفية، حيث انتقل من مجال الفحوص الفردية إلى مجال الإعلام الجماعي والتوجيه الكمي وفقا لأهداف محددة مسبقا في الخريطة المدرسية والمستقاة هي الأخرى من الأهداف

الكمية لمختلف المخططات التنموية، وفي هذه المرحلة لما بدأت المعايير ومقاييس التوجيه تختلف حسب الخريطة المدرسية ومعدلات القبول في المراحل اللاحقة بدأ التوجيه المدرسي ينحرف عن وظيفته التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ على اختيار مستقبله الدراسي حسب رغبته، وأصبحت وظيفته وظيفة انتقائية حيث ينتقى التلاميذ حسب معدلاتهم وحسب الخريطة الرسمية للمقاطعة التربوية فتم توزيع التلاميذ على مختلف التخصصات والشعب المتوفرة لكل مقاطعة لملى التخصصات الشاغرة على حساب رغبة التلاميذ، هذا ما يتعارض مع ديمقراطية التعليم.

• **المرحلة الثالثة 1992-1993 إلى يومنا هذا:** تميزت بتراجع الاعتبارات الكمية مقابل الاعتبارات النوعية وتتم بالعودة إلى المهام الأصلية للتوجيه المدرسي، وهذا ينطبق على نصوص التوجيه ومراسيمه التنفيذية التي ظهرت خلال هذه الفترة أكثر مما ينطبق على التوجيه المدرسي كفعل وممارسة وظيفته على مستوى المدرسة والمحيط المدرسي (زروقي، 2008، ص66-67).

3. أهداف التوجيه المدرسي:

إن للتوجيه المدرسي أهدافا عديدة يسعى إلى تحقيقها في حياة الأفراد والجماعات، هذه الأهداف قد تكون أهدافا عامة يسعى الجميع إلى تحقيقها وقد تكون أهدافا خاصة لها خصوصية تتعلق بنفس الفرد الذي يسعى إليها، بحيث تحقق له الرضا النفسي والرضا الاجتماعي ومن بين الأهداف التي يسعى التوجيه المدرسي إلى تحقيقها :

أولا. تحقيق الذات: يأتي تحقيق الذات في أعلى هرم الحاجات الإنسانية لدى كل البشر الأسوياء ولا يمكن الوصول إليه إلا بعد أن يكون الفرد قد حقق أو أشبع بعض الحاجات الأساسية لبقائه، مثل حاجته للطعام والشراب والملبس والمسكن والجنس والأمن والسلامة والحب والتقدير والاحترام والانتماء إلى أسرته ومجتمعه، وبعد تحقيق هذه المتطلبات يبدأ الفرد في تكوين هوية ناجحة عن ذاته ويرغب في أن يحتل مكانة اجتماعية ومهنية لائقة يحقق من خلالها سعادته وقيمه كإنسان يحب ويحب وينظر إلى نفسه نظرة أمل وتفؤل وسعادة وثقة (عبد العزيز عطوي، 2009، ص12).

أي تسهيل النمو العادي وتحقيق مطالب النمو في ضوء معايير وقوانينه حتى يتحقق النضج النفسي.

ثانيا. تحقيق الصحة النفسية للفرد: الصحة وسلامة الجسد والعقل متطلبات لا غنى عنها لكل فرد في المجتمع، فإن صح عقل الإنسان وجسمه استطاع أن يعيش مع بني جنسه في وئام وتوافق وإذا اعتلت صحته النفسية اضطربت سلوكياته وساءت أعماله، الأمر الذي يفقده الرضا عن نفسه ورضا الآخرين عنه.

ويهدف التوجيه إلى تحرير الفرد من مخاوفه ومن قلقه وتوتره وقهره النفسي، ومن الإحباط والفشل ومن الكبت والاكنتاب والخوف ومن الأعصاب ومن الانهيار ومن الأمراض النفسية التي قد يتعرض لها بسبب تعامله مع بيئته التي يعيش فيها.

والتوجيه يساعد الفرد في حل مشكلاته وذلك بالتعرف على أسبابها وطرق الوقاية منها، وإزالة تلك الأسباب وإلى السيطرة عليها إذا حدثت مستقبلا.

إن التكيف يعني التوافق الذي يسعى إلى تحقيقه التوجيه والإرشاد ويتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حيث يحدث توازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد ومتطلباته البيئية. وأهم مجالات التوافق النفسي والتكيف ما يلي:

أ. **تحقيق التوافق الشخصي:** أي تحقيق السعادة مع النفس وإرضاءها وإشباع الداخلية الأولية الفطرية والعضوية والتوافق لمطالب النمو.

ب. تحقيق التوافق التربوي : وذلك عن طريق مساعدة الفرد في اختيار أنسب المواد المدرسية والمناهج في ضوء قدرته وميوله حتى يحقق النجاح الدراسي.

ج. تحقيق التوافق المهني : يتضمن اختيار المهنة المناسبة والاستعداد لها علميا وعمليا حتى يكون الفرد منجزا وكفؤا فيشعر بالرضا والنجاح أي وضع الفرد المناسب في المكان المناسب له وبالنسبة للمجتمع.

د. تحقيق التوافق الاجتماعي: ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية وقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لغير الجماعة (الفرخ، تيم، 1999، ص20).

ثالثا. تحسين العملية التعليمية: إن التوجيه المدرسي لا يمكن فصله عن العملية التربوية، إذ أن هذه العملية هي في أمس الحاجة إلى خدمات التوجيه، وذلك بسبب الفروقات بين الطلاب واختلاف المناهج وازدياد أعداد الطلبة وازدياد المشكلات الاجتماعية كما وكيفا، وضعف الروابط الأسرية وانتشار وسائل التربية الموازية كالسينما والإذاعة والتلفزيون، وذلك لإيجاد جو نفسي صحي و ودي في المدرسة بين الطلاب والمعلم والإدارة والأهل وتشجيع كل منهما على احترام الطالب كفرد له إنسانيته وله حقوق وعليه واجبات ليتمكن من الانجاز الناجح والابتعاد عن الفشل.

ويعتمد التوجيه لإنجاح العملية التعليمية على عدة أمور منها :

❖ إثارة دافعية الطلبة نحو الدراسة واستخدام أساليب التعزيز وتحسين وتطوير خبرات الطلبة اتجاه دروسهم.

❖ مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة أثناء التعامل مع قضاياهم الدراسية والأسرية والتربوية ومراعاة المتوسطين والمتفوقين والمتخلفين منهم تحصيليا وتوجيه كل منهم وفق قدراته واستعداداته.

❖ توجيه وإرشاد الطلبة إلى الطرق الدراسية الصحية.

❖ مساعدة الطالب على التكيف مع نفسه وأسرته ورفاقه ومجتمعه

❖ مساعدة الطالب على التغلب على مشكلات النمو العادي الانفعالية والاجتماعية.

❖ تقديم خدمات الإرشاد التربوي والمهني لمساعدة الطلبة على الاختيار المهني الملائم لقدراتهم

وقابلتيهم (عبد العزيز، عطوي، 2009، ص13).

وحسب مشروع النظام التربوي الجزائري المجسد في أمره 76 حددت أهداف التوجيه المدرسي فيما يلي:

❖ متابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم.

❖ اقتراح طرق التوجيه وتداركه.

❖ يتم التوجيه المدرسي في المراكز المتخصصة وفي مؤسسات التربية.

❖ تنظيم اجتماعات إعلامية حول الدراسات ومختلف المهن وإجراء الفحوص النفسانية

والمحادثات التي تتيح اكتشاف مؤهلات التلاميذ (الطبيبي، 2013، ص58).

❖ مساعدة التلميذ في تقييم استعداداته وميوله للدراسة الملائمة له، فالتلميذ في المدرسة في كثير

من الأحيان قد لا يعرف ماذا يفعل؟ ووظيفة التوجيه المدرسي تساعده على اكتشاف حاجاته وقدراته و اهتماماته كفرد ومن تم توجيهه لمساعدته على النمو في جميع جوانب شخصيته.

❖ تحديد نواحي النقص المؤدية إلى عدم النجاح في دراسته، وهذا الهدف يعتبر الأسس باعتبار

أن كل تلميذ يواجهه خلال تدرسه الكثير من الصعوبات في التخصص الذي اختاره، وبالتالي فهو بحاجة

إلى من يساعده على تخطي عقبات سوء التوافق مع التخصص و نواحي القصور في تحصيله وكذا رسوبه وبالتالي دراسة تلك الأسباب و إيجاد الحلول لها (مرسي، 1991، ص141).

❖ العمل على توثيق التعاون بين المدرسة والبيت وتطويرها لكي يكون كل منهما امتداد للآخر ومكملا له لخلق جو مشجع للتلميذ على مواصلة الدراسة.

❖ العمل على اكتشاف مواهب المتمدرسين وميولهم، المتفوقين منهم وغير المتفوقين على حد سواء، والعمل على توجيه واستثمار تلك المواهب والقدرات والميول بما يعود بالنفع على التلميذ (بن فليس، 2014، ص26).

4. أسس التوجيه والإرشاد:

تستند عملية التوجيه والإرشاد كغيرها من العمليات إلى مجموعة من المعطيات أو الأسس المشتقة من دراسة الطبيعة البشرية أبرز هذه الأسس: الأسس الفلسفية، النفسية، التربوية، الاجتماعية والأسس الاقتصادية. وسنتطرق إليها كما يلي:

أولاً. الأسس الفلسفية:

أ . معرفة طبيعة الفرد(التلميذ): إن معرفة وفهم طبيعة الفرد (التلميذ) تتطلب العودة إلى بعض المذاهب الكبرى والنظريات النفسية والفلسفية التي تناولت الإنسان، لأنه لا يمكن التحكم في الشيء وتسخيرها إلا بعد العلم بما في ذلك الشيء من حقائق وقوانين يخضع لها، "فكارل روجرز" صاحب نظرية الذات ينظر إلى الإنسان على أنه خير بطبعه لأنه يؤمن بأن الفرد مهما كانت مشاكله فإن لديه العناصر الطيبة في مكونات شخصيته والتي تساعده على التغلب على مشكلاته بنفسه(الخواجا، 2002 ص149). وأن بعض الظروف والضغوط هي التي تفسده وتجعل سلوكه مضطرب، وهو نفس الاتجاه الذي ذهب إليه "روسو" حيث يقول: "إن كل ما في الوجود صالح حسن مادام في حالته الطبيعية أما إذا وقع يوماً في أيدي الناس فإنه لا يلبث أن يفسد ويتشوه".

ونفس الشيء ذهب إليه "إيريك بيرن" صاحب نظرية التفاعل إذ يرى أن كل فرد يولد ولديه الطاقة لتنمية إمكانياته بما يحقق أقصى فائدة له وللمجتمع، وأن يستمتع بحياته وأنه قادر على الإبداع والتكيف. بينما نظر "سيغموند فرويد" إلى أن الإنسان في تشاؤم على أنه شهواني عدواني لأنه غير مخير، وسلوكه محكوم بقوى ودوافع لا شعورية وبيولوجية جنسية لا بد من مساعدة الفرد من قبل الأخصائي أو المعالج باستعمال أسلوب التداعي الحر، وهناك من يرى بأن الإنسان محايد أساساً كالنظرية السلوكية، وسلوكه يكون حسب ما تعلمه خيراً أو شراً، توافق أو اضطراب، سواء أو انحراف، وأن ميوله فطرية ليست بحد ذاتها خيرة أو شريرة وإنما تسيير حسب الجهة المسيرة إليها، في هذا الصدد يقول "أبو حامد الغزالي" "الصبي وأمانة عند أهله والديه وقلبه الطاهر جوهره نقية ساذجة خالية من كل نقش وصورة فإن عود الخير و علمه نشأ عليه وإن عود الشر وأهمل إهمال البهائم شقي وهلك" (القاضي، 1981، ص 72).

ب . الكينونة و السيرورة : الكائن الإنساني محدود في كينونته وسيورته فالكينونة تعني ما يوجد أو ما يمكن أن يوجد، أما السيرورة فهي تتضمن التغيير وهما متكاملان وفق تغيير يبقي على الكينونة ويؤدي إلى السيرورة.

ج . الحرية: من طبيعة الإنسان واستعداداته الذاتية وبالوسط الذي يعيش فيه يعد ابرز جانب من الجوانب تلك الحرية هي حرية الشعور الذاتي، فالإنسان حر في أن يحب أو يكره، في أن يقرر مصيره ويخطط لحياته ما لم تتدخل عوامل قاهرة وخارجة عن إرادته لتحد من حريته أو تعيقها، فعند القيام بالتوجيه لا بد من منح الحرية للتلميذ حتى يستفيد مما تعلمه واكتسبه ويختار من بين الفرص العديدة التي تحتاج له لأن التوجيه يبدأ من التلميذ وإلى التلميذ (قورة ، 1977 ، ص 118)

د . مراعاة أخلاق المهنة: إن الموجهون التربويون والمرشدون والمعالجون النفسيون ملزمون في عملهم ببنود دستور أخلاقي فيه مصلحة لهم ولعملائهم، وعلى هذا الأساس فالموجه التربوي مطلوب منه ما يلي:

- ✓ العلم والخبرة والمهارة والترخيص الرسمي لأداء مهامه.
- ✓ التحلي بالأخلاق الحميدة كالصبر والأمانة والحلم والمرونة.
- ✓ عدم إفشاء أي سر للمعلومات الخاصة بالحالات التي يقوم بدراستها ومتابعتها إلا في حدود ما يسمح به الأخلاق والقانون.
- ✓ التقبل الإيجابي للتلميذ صاحب المشكلة.
- ✓ التمسك بأصول المهنة من أجل الوفاء بمسؤوليته والتزاماته وأن يحترم ويحفظ كرامته ويستفيد من خدمات التوجيه دون تمييز مهما كانت الأسباب.
- ✓ يتمتع بسيادة القانون والاستفادة من المعايير الأخلاقية التي تحكم وتنظم العلاقة بينه وبين موجهه (القذافي، 2001، ص28).

ثانيا. الأسس النفسية: يتمثل الأساس النفسي في ما يلي:

أ . النضج : يعتبر النضج عملية نمو داخلي متتابع يتناول جميع نواحي الكائن الإنساني ويحدث بطريقة لاشعورية (الغريب، 1967، ص29)، وهو مظهر من مظاهر الصحة النفسية والشخصية القوية المترنة، حتى إن مسألة النجاح والفشل في الحياة الدراسية أو الأسرية أو الاجتماعية تتوقف عليه، فقد قيل "إن المتعلم إذا خلا جسمه عامة من الأمراض والعيوب التي تعيق تعلمه... فإنه يبلغ مبلغا كبيرا من الاستعداد للتعلم في أي ميدان من ميادينه " (قورة ، 1977 ، ص118).

والنضج مقصود به هنا نضج التلميذ من النواحي الفسيولوجية والعقلية والفكرية والانفعالية والاجتماعية، بمعنى عند تقديم توجيهات أو إرشادات معينة له ينبغي أن يكون ذلك في حدود أبعاد هذا النضج حتى يتم له النجاح والتفوق، لذلك كان على الموجه التربوي أن يتعرف على حقائق النضج المختلفة وذلك بدراسة طبيعة نمو التلميذ في كل مراحل تعلمه حتى يوجهه على أساس سيكولوجي سليم.

ب . الدافع: إن الدافع هو كل ما يدفع إلى السلوك ذهنيا كان هذا السلوك أم حركيا، لذا كان موضوعه وثيق الصلة بعمليات الانتباه والإدراك والتذكر والتخيل والابتكار والتعلم فلولا ما كان ذلك كله لهذا يعرف بأنه "حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة " . كما يعرف أحيانا بأنه "حالة من التوتر الجسدي النفسي تثير السلوك وتواصله حتى يخف هذا التوتر أو يزول فيستعيد الفرد توازنه" (راجح، 1999، ص78-79). والدافع هنا كقوة محركة وموجهة في آن واحد هو الذي يدفع الفرد للقيام باستجابات معينة أو نشاط معين، فبدونه لا يقوم بأي سلوك ولا يباشر بأي نشاط ومن ثم لا يوجد مجال للتعلم.

ج . الاستعدادات: مثلما يختلف الأفراد في بنيتهم المرفولوجية، فالاستعدادات بدورها تختلف من شخص لآخر، وهنا تظهر أهمية التوجيه في تحديد مهمة كل متعلم من المتعلمين، حيث يقوم بدراسة استعدادات المتعلم ليتمكن من توجيهه إلى الدراسات أو المهن التي تناسبه، وهذا ما أكده "كلابار": "إن ما

يسمح بالتفرقة بين الأفراد عندما تنظر إليهم من زاوية المردود هناك استعدادات جسدية وحسية وفكرية، فالانتباه والملاحظة والذاكرة والذكاء نستطيع أن نعتبرها كالأعدادات في نفس مستوى المهارة اليدوية أو الميل للرسم (المنشور الوزاري، 1991، رقم 269) .

د. **الفروق الفردية:** إن اختلاف الأفراد في أشكالهم ومظاهرهم وذكائهم وميولهم واستعداداتهم وقدراتهم وكل ما يتعلق بشخصياتهم سواء كانت أموراً انفعالية أم نفسية أم روحية أم اجتماعية سوى مظهر من مظاهر الفروق الفردية، ومن ثم يمكن تعريفها بأنها: "الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي للصفات المختلفة" (شحيمة، 1994، ص157). أو الاختلاف في درجة وجود الصفة (جسمية أو نفسية) لدى الأفراد مقاسة بالدرجة إذا كان الهدف هو معرفة الفروق بين الأفراد وتحديد مستوى كل فرد في صفة معينة و مقاسة بالدرجة المعيارية إذا كان الهدف هو معرفة الفروق داخل الفرد في أكثر من صفة.

ثالثاً : الأسس التربوية: تتمثل فيما يلي:

أ . **النتائج المدرسية:** يعتبر التحصيل الدراسي السابق للفرد أحسن دليل على مدى ما يمكن أن يحصله في المستقبل، والدرجات في المواد المدرسية هي أول ما يلتفت النظر لتقويم عمل الفرد وتوجيهه التي يمكن أن ينجح فيها، ولا شك أن سجل درجات الفرد لعدة سنوات متتالية قد يبين للعين الفاحصة اتجاهات معينة (عباسي، 1995، ص85).

فيمكن استغلال هذه النتائج المدرسية لكل تلميذ في طريقتين: طريقة القبول عن طريق المعدل العام للمواد في السنة الأولى ثانوي حيث يتم الارتقاء والنجاح إلى السنة الثانية ثانوي لكل تلميذ يحصل على معدل يساوي أو يفوق 10 من 20 ويمكن لمجلس الأساتذة أن ينقد بصفة استثنائية بعض التلاميذ الذين لا يستوفون الشروط السابقة، وهذا الاستثناء له صلة وثيقة ببطاقة استيعاب المؤسسة (خناطة، 1999، ص13)، كما تدخل نتائج المواد الأساسية لكل شعبة من شعب السنة الثانية ثانوي المفتوحة بالثانوية أو المتقن بشكل بارز في توجيه التلاميذ ، وهي موجودة في بطاقة مجموعات التوجيه الخاصة بالسنة الثانية ثانوي زمن خلالها يتم التعرف على ملمح التلميذ وذلك حسب النتائج المحصل عليها في الثلاثي الأول و الثاني.

وهذا باعتماد معدل كل مادة أساسية في مجموعة المواد لشعبة من الشعب المفتوحة في السنة الثانية ثانوي، ويرتب التلاميذ في فئات للحصول على معدل ورتبة التلميذ في كل مجموعة أو شعبة مفتوحة حيث يتم تقسيم فئة التلاميذ المقبولين في السنة الثانية ثانوي إلى فئتين :

• **الفئة الأولى:** وتم توجيهها إلى مسار تعليمي يسمى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

• **الفئة الثانية:** توجه هذه الفئة إلى التعليم الثانوي التقني، وفيما يتعلق بالنسبة المئوية للتلاميذ الأوائل الذين تلبى رغبتهم فقد كانت هذه النسبة محددة ب 10% ثم خفضت إلى النصف أي 5% بموجب المنشور الإطار رقم 489 المتضمن تنظيم الدخول المدرسي 2003.

ب . **دور الأستاذ في توجيه التلاميذ:** يقوم الأستاذ بعدة مهام رئيسية لها علاقة مباشرة بالتلاميذ لأنه يعتبر أقرب الناس إليهم فهو يقوم بربط الصلات معهم وذلك من أجل معرفة مدى ضعفهم وتحسينهم من خلال ارتفاع وضعف مستوى التحصيل المدرسي الذي حصل عليه التلميذ في المادة التي يدرسها له، وللأستاذ دوره في عملية توجيه التلاميذ حيث يمكنه أن يقدم مساعدات لآلى مستشار التوجيه والإرشاد أو يتعاون معه لمعرفة القدرات الفعلية لكل تلميذ في القسم أو الشعبة وذلك لأن الأستاذ في اتصال مباشر مع التلميذ (سمعان، مرسي، 1979، ص256).

ج . **دور مستشار التوجيه والإرشاد في توجيه التلاميذ:** إن لمستشار التوجيه دور بارز في توجيه التلاميذ وهذا من خلال المهام والأدوار التي يقوم بها ليساهم في تحسين المستوى التحصيلي للتلميذ وذلك

بتشخيص عوامل ضعف التحصيل الدراسي واقتراح حلول مناسبة ضمن عملية التقويم حيث يقوم المستشار بالإطلاع على نتائج التلاميذ المحصل عليها وملاحظات الأساتذة، ليتابع المردود التربوي للتلاميذ، كما يقوم بإعداد قوائم الاستدراك في الجذع المشترك ويعمل أيضا من خلال الحصص الإعلامية على تزويدهم بمختلف المعلومات حول مختلف الشعب والجذوع المشتركة وامتداداتها الجامعية والمهنية، ويمكنه الكشف عن ميولات واهتمامات التلاميذ من خلال المقابلات الفردية واستبيان الميول والاهتمامات وأخيرا بطاقة الرغبات (المنشور الوزاري، 1998، ص 03).

رابعا: الأسس الاجتماعية:

أ. الأسرة: بما أن الأسرة هي المنشأ الأول الذي ينشأ فيه الإنسان فيأخذ منها تربية خاصة أو يسلك منها معينا تبقى نتائجه طيلة حياته، فلأسرة تأثيرا كبيرا في عملية مصيرية تتعلق بالتلاميذ ومستقبلهم الدراسي والمهني.

ب. الأصدقاء: إن أول ما يقوم به التلميذ في المدرسة هو إقامة علاقات بين الأصدقاء، هؤلاء الأصدقاء كان قد تعرف عليهم عند دخولهم المدرسة أو كانت معرفته بهم قديمة، حيث يدخل في علاقات وطيدة معهم فيتأثر بهم ويؤثرون فيه ومن تم يتبنى أفكارهم ومواقفهم واتجاهاتهم وهذا حسب نوعية الصداقة الموجودة بينهم.

ج. المجتمع: إن الفرد اجتماعي بطبعه فهو يؤثر في المجتمع ويتأثر به ويتخذ اتجاهات يسير عليها تنطبق مع اتجاهات المجتمع، والتلميذ بصفته فرد يعيش في المجتمع فهو يدرس ليتعلم مهارات ومعارف علمية تضمن له مكانة مرموقة في المجتمع (النجيشي، 1981، ص 03).

5. الحاجة إلى التوجيه والإرشاد:

تعتبر الحاجة إلى الإرشاد والتوجيه في هذا العصر أكثر إلحاحا عما سبق، وذلك بسبب التغيرات التي طرأت على المجتمع وشملت جميع جوانب حياة الشخص الاجتماعية والتربوية والمهنية وغيرها من الجوانب. سنتعرض إلى بعض منها فيما يلي:

أ.. التغيرات في المجال الاجتماعي: يشهد العصر الذي نعيش فيه الآن تغيرات سريعة لم نشهدها من قبل، ومن مظاهر هذه التغيرات الاجتماعية ما يلي :

- ✓ تغير بعض السلوك، حيث أصبحت بعض السلوكيات مقبولة بعد أن كانت مرفوضة
 - ✓ إدراك أهمية القيم في تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية.
 - ✓ التوسع في تعليم المرأة وخروجها إلى العمل.
 - ✓ زيادة ارتفاع مستوى الطموح وزيادة الضغوط الاجتماعية.
 - ✓ ظهور الصراعات بين الأجيال وزيادة الفروق بين القيم وفي الثقافة والفكر.
- ونتيجة لهذا التغير الاجتماعي السريع فإنهم بحاجة إلى التوجيه والإرشاد ليستطيع الفرد أن يتعايش ويتوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه ويتقبل القيم والتقاليد السائدة فيه ويتأقلم معها.
- ب. التغير في المجال التعليمي: كان التعليم في السابق محدودا ويقتصر على فئة قليلة من الناس، وكانت الأبحاث النفسية والتربوية محدودة أما الآن فقد تطور التعليم وتطورت مفاهيمه وتعددت أساليبه وطرقه ومناهجه. وفي ما يلي مظاهر هذا التطور:

- ✓ تركيز التعليم حول الطلاب .
- ✓ زيادة عدد المواد والتخصصات وترك الحرية للطلاب للاختيار.
- ✓ التركيز على استشارة اهتمام التلميذ وجعله أكثر إيجابية.
- ✓ زيادة مصادر المعرفة.

- ✓ ظهور آثار التقدم العلمي والتكنولوجي واستخدام التعليم المبرمج في المدارس والجامعات.
- ✓ تخريج الفنيين والمتخصصين.
- ✓ زيادة الإقبال على التعليم العالي والجامعي.
- ✓ زيادة إقبال البنات على التعليم (عبد الهادي، العزة، 2007، ص16).
- ✓ إشراك الوالدين بدرجة أكبر في العملية التربوية وزيادة اتصال المدرسة بالبيت.
- ✓ زيادة اهتمام المدرسة بالإرشاد النفسي ودخول خدمات التوجيه والإرشاد إلى المدارس.
- ✓ زيادة أعداد التلاميذ في المدارس أصبح التعليم حقا إجباريا لجميع الطلاب.
- إلزامية التعليم أدى إلى أن يتضمن التعليم فئات من الطلاب لديهم مشكلات عديدة منها:
- وجود نسبة 5-10% من طلاب المدارس الأساسية لديهم مشكلات انفعالية تعوق عملية التعلم.
- زيادة نسبة التسرب في المدارس.

• وجود فئات من الطلاب المتفوقين والمتخلفين الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة، وأصبح التوجيه والإرشاد جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية وكذا فإن التعليم أصبح لا يقتصر على الجانب العرفي فقط، وإنما أصبح يهتم بالتلميذ في جميع الجوانب المعرفية والانفعالية والوجدانية والسلوكية وتقديم التعليم الذي يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وميولاتهم.

ج. . **التغيرات في مجال العمل** : إن علم الإرشاد في بدايته الأولى وظروف نشأته وجد مرتبطا بالتوجيه والإرشاد المهني ونتيجة للتقدم الصناعي وظهور الآلة وتسخيرها في مجال العمل والإنتاج، مما أثر على سوق العمل وخلق جو من البطالة والكساد وأدى ذلك إلى ظهور مهن جديدة واختفاء مهن قديمة، واستدعى ذلك تدخل التوجيه والإرشاد لتوجيه الشخص إلى العمل الذي يتناسب مع قدراته واستعداداته ومساعدته في التغلب على المشكلات التي تواجهه في مجال العمل والتكيف أو التوافق مع المهن الجديدة والحد من مخاطر العمل (عبد الهادي، العزة، 2007، ص17-18).

6. نظريات التوجيه والإرشاد:

أولاً: النظرية السلوكية ودور العلاج السلوكي: بعد جهود عديدة لعلماء النفس التجريبيين توصلوا في القرن الحالي من خلال "سكينر" حيث أعلن عن مبادئ الإشراف الانتقائي وقوانين تعديل السلوك وإعادة تشكيله في إطار ما يسمى بالسلوكية الحديثة، حيث تركز هذه النظرية على مسلمات تشير إلى ما يلي:

◀ أن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة ويتحكم في تكوينها الدماغ وهي: **قوى الكف وقوى الاستثارة.**

◀ أن سلوك الإنسان مكتسب عن طريق التعلم، وأنه قابل للتعديل أو التغيير لإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة.

◀ كما ترى النظرية السلوكية بأن السلوك يعتمد على عاملين هما: عامل الخبرة السابقة، وما يجري حدوثه حالياً وله علاقة بذلك السلوك، وأنه يمكن التعرف على الأحداث المؤثرة في السلوك عن طريق الملاحظة العلمية المنتظمة.

◀ كما أنها تعتمد في تغييرها للسلوك وتعديله على أساليب نفسية على رأسها عملية التعلم.

• تطبيقات النظرية في الإرشاد:

تقوم فكرة الإرشاد السلوكي على الفلسفة القائلة بأن الكائن الحي يستجيب للمثيرات البيئية وفقاً لتوقعاته المنتظرة منها، ووفقاً للنتائج المترتبة على ذلك السلوك، تؤدي النتائج غير السارة أو التي تنتهي

بالعذاب (تعزيز سلبي) إلى تخلي الكائن الحي عن السلوك المؤدي إليها والتخلص منه، بينما يستمر في ممارسة أنماط السلوك المؤدية إلى مكافئته (تعزيز إيجابي) (القدافي، 2001، ص271).
وتشير نتائج الأبحاث إلى أن الاستجابات الصادرة عن الجهاز التي يتبعها ويمكن تحديد دور المرشد السلوكي بناء على هذه الأساس كما يلي:

– **تشخيص الحالة:** ويستدعي ذلك معرفة التاريخ المرضي ونوع المشكلة والأساليب التي يستخدمها المرشد في التعامل معها.
– **التقييم:** أي تقييم الموقف الحالي للمسترشد للتعرف على درجة اضطرابه ونوع سلوكه المراد التخلص منه، وتحديد السلوك البديل.

– تحديد مصادر القلق في البيئة الاجتماعية المحيطة بالمسترشد.
– الإلمام بطرق استثارة القلق النفسي لتهيئة المسترشد للتخلص مما يشعر به.
– القدرة على تعزيز السلوك بشكل إيجابي مما يؤدي إلى تخفيض حدة الشعور بالقلق.
– تعليم المسترشد كيف يعيش حياته بشكل فعال بعد التخلص من مشكلته. (القدافي، 2001، ص 272-271).

● ويستخدم المرشد السلوكي للقيام بهذه العمل أساليب تعليمية منها:
– النمذجة: التعلم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين.
– التدريب التأكيدي (التدعيم): تعليم مهارات اجتماعية.
– برامج ضبط الذات (زيدان، شواقفة، 2007، ص08).
● كما يعمل المرشد السلوكي بالنسبة لتغيير السلوك الغير سوي لابد عليه أن يحدد هذا السلوك وبواعثه والشروط التي يظهر فيها وتخطيط المواقف التي يتم فيها التعلم الجديد الذي يؤدي إلى تكوين ارتباطات جديدة، ولا بد أن يحاول المرشد أن يحول بين المسترشد والتعميمات القلقة على المثيرات الجديدة، ولا بد أن يضرب له المثل الجيد والطيب عن طريق القدوة الحسنة ليتعلم أنماطاً جديدة من السلوك (الداهري، 2014، ص108).

ثانياً. نظرية السمات في الإرشاد النفسي:

مؤسسها "جوردن ألبيرت" حيث ركز على الشخصية وعرفها على أنها التنظيم الدينامي في الفرد لتلك الأجهزة الجسمية النفسية التي تحدد طابعه الفريد في التوافق مع بيئته، وأن تلك الأجهزة الجسمية النفسية التي يوجه ألبيرت اهتماماً أكثر لدراستها هي "السمات" حيث تعتبر السمة الوحدة المناسبة لوصف الشخصية.

وقد ساهمت نظرية السمات بقدر كبير في الإرشاد النفسي والتوجيه من خلال تأكيد ألبيرت على التركيز على الحالة الفردية في دراسة السلوك مستخدماً الطرق والمتغيرات التي تناسب فردية كل شخص، ويشير ألبيرت في مقابلته بين التنبؤ الفردي والجمعي، إلا أن نظرية السمات تسهم في عملية الإرشاد النفسي والتوجيهي حيث حث ألبيرت على أهمية دراسة الحالة الفردية وأكد على أكثر المناهج فعالية في دراسة السلوك وهو "منهج دراسة الحالة" (بطرس، 2010، ص74-78).

حيث تعتمد نظرية السمات على الإرشاد المتمركز على المرشد أي الإرشاد المباشر، وهو ذلك الإرشاد الموجه المتمركز حول المرشد حيث يقوم المرشد بدور إيجابي في كشف الصراعات وتفسير المعلومات، وتوجيه المسترشد نحو السلوك الموجب المخطط، مما يؤدي إلى التأثير المباشر في تعديل وتغيير السلوك وكذلك تغيير من الشخصية.

يعتمد الإرشاد المباشر أثناء التشخيص وتحديد المشكلة على استخدام الاختبارات والمقاييس، ويدور موضوع الإرشاد المباشر حول مشكلات واضحة (المعروف، 2012، ص150).

حيث يتبع المرشد الخطوات التالية لحل المشكلة:

• **التحليل:** أي جمع المعلومات وتحليل البيانات وإجراء الاختبارات والمقاييس وغيرها من وسائل جمع المعلومات.

• **التركيب:** تلخيص المعلومات بعد جمعها وتحليلها.

• **التشخيص:** تحديد المشكلة وأعراضها وأسبابها.

• **التنبؤ:** تحديد المشكلة بالنسبة إلى حدثها أو سهولة أو صعوبة حلها.

• **الإرشاد الفردي:** ويتم فيه تقديم الخدمات الإرشادية الرئيسية حسب إجراءات عملية الإرشاد للوصول إلى حل المشكلة، وذلك بتفسير المعلومات وتحويل السلوك الانفعالي إلى سلوك عقلي منطقي وتقديم النصح والإرشاد واتخاذ القرارات واقتراح الحلول، والمرشد الذكي هو الذي يتمكن من إقناع العميل بتلك القرارات.

• **المتابعة:** وذلك بمتابعة تطور الحالة وما يترتب عليها بعد إنهاء عملية الإرشاد.

دور المرشد في نظرية السمات والعوامل:

• إن هدف المرشد التربوي مساعدة الطالب على تغيير سلوكه بواسطة التعلم، ولما كان التعلم هو عملية تعديل أو تغيير في السلوك يصبح الهدف هنا هدفا ساميا وله خضوع بقوانين التعلم.

• على المسترشد أن يتعلم ما هو دوره من خلال العملية السلوكية بجمعها للفرد.

• على المسترشد أن يتعلم المزيد من صفاته ومميزاته وقدراته وميوله.

• إن على المسترشد أن يتعلم فرص المتغيرات الممكنة له، وعليه أن يعرف ما يقدمه المجتمع

من عطاء والمكافآت للمرموقين منهم (المعروف، 2012، ص163).

• ويجب عليه أن يتعلم ما هي القدرات التي يجب أن تكون في صناع القرارات فهي عملية مستمرة وليس حدث واحد فقط.

• إن الهدف من الإرشاد هو مساعدة المسترشد أن يأخذ بالحل الوسط في سلوكه وذلك بمساعدته لكي يتعلم.

ويقرر المرشد والمسترشد سوية ما هو السلوك وكيف يجب أن يكون وما هي أفضل الصيغ والمحتويات للسلوك، وبإمكان المرشد أن يكون كموجه للطالب (المسترشد) وبإمكانه أن ينصحه بأن يؤجل القرار الذي يريد اتخاذه.

وبإمكان المرشد أن يتحدث بالإضافة إلى المسترشد وبصورة سريعة مع أشخاص آخرين ضمن المسؤولين في العملية التوجيهية-الإرشادية (مع الآباء، المدرسين، رئيس الدائرة التي بها والأصدقاء) لغرض الحصول على معلومات تساعد في عمله وبصورة مؤثرة مع المسترشد (المعروف، 2012 ص163).

ثالثا. نظرية التحليل النفسي:

هي أولى مدارس علم النفس ويرجع الفضل في تأسيسها إلى الطبيب النمساوي "سيغموند فرويد"، وتعتبر هذه المدرسة من المدارس التقليدية التي تفرعت عنها مدارس عديدة أهمها مدرسة التحليل النفسي الحديثة التي تتفق مع المدرسة الحالية في كثير من مبادئها وأسسها العامة، وترى هذه المدرسة بأن الإنسان يولد وهو يعاني من القصور لأسباب كثيرة منها العوامل التكوينية ومستوى الذكاء وهيئة العميل وأطوار نموه، أما بعد الولادة فإن البيئة تعمل على تشكيله من ناحية، كما يعمل هو على تعديلها حتى تتلاءم مع متطلباته من ناحية أخرى.

وأنة يمكن فهم السلوك الإنساني على ضوء عدة عوامل منها:

- **دينامية الفرد:** تتمثل في فاعليته وما لديه من قوة ونشاط وحيوية.
- **مكونات الفرد:** هي مكونات الطبيعة وسماته الفطرية التي يولد مزودا بها ولا دخل له في شأنها.
- **الدوافع اللاشعورية:** هي جزء من مكونات الفرد واستعداداته الطبيعية.
- **التعلم الاجتماعي:** هو يمثل جانب التأثير البيئي الذي يتعرض له الفرد بعد ولادته (القدافي، 1998، ص109).

• ومن هنا يتبين لدينا أن الفرد يستطيع توجيه سلوكه بشكل جزئي وغالبا ما يتم تشكيل هذا السلوك وتوجيهه بواسطة العمليات اللاشعورية من أجل إرضاء حاجاته الأساسية وغرائزه، أو من أجل تحقيق هدف معين، فالإنسان حاجاته ومتطلباته وأمانيه ومخاوفه هي كلها خارج نطاق الشعور ورغم محاولة هذه المشاعر والأحاسيس التعبير عن نفسها بشكل علني، إلا أنها غالبا ما تظهر متتكرة بسبب طبيعتها ومحتواها.

◀ **تطبيقات عملية التحليل النفسي في الإرشاد:** إن العلاج في النظرية التحليلية يقوم على العلاقة بين الأخصائي النفسي والمسترشد والتي يسميها "فرويد" التحويل، وتتضمن عملية العلاج ما يلي:

1. **التداعي الحر:** فيها تترك الحرية الكاملة للمسترشد من أجل التعبير عما يجول بخاطره عبر ميثاق أخلاقي يتفق فيه المرشد والمسترشد على التعبير عما بداخله بحرية مطلقة، وذلك بعد تهيئة الجو المحيط وتوفير الراحة النفسية للمسترشد قبل البدء في عملية العلاج، والغاية من تطبيقها معارضة عوامل الكبت المسؤولة عن تكوين المرض النفسي، ويكون دور المرشد مراقبة ما يقوله المسترشد من أفكار وتداعيات ليحاول التعرف على المكبوت لديه، والغاية من التداعي الحر هو أن ينقل المرشد ما في أعماق المسترشد إلى السطح.

2. **التحويل:** يشير إلى موقف انفعالي معقد للمريض تلقائيا من المرشد، ويتميز أحيانا بغلبة مشاعر الحب أو مشاعر العدوان ويرى "فرويد" أنه بدون التحويل لا يمكن التحليل ويأخذ ذلك شكل جلسات تدوم كل جلسة ساعة وبمعدل 3-5 جلسات أسبوعيا.

3. **التفسير:** من خلال التداعيات الشعورية واللاشعورية التي ترد إبان العلاقة العلاجية قد تكون أفكارا أو ذكريات أو هفوات غير مقصودة أو انفعالات وأحاسيس وعواطف ترتبط ارتباطا ذا معنى يمكن قراءته من خلال التفسير، فالمرشد النفسي يوضح كل ما هو غير واضح ومفهوم للمسترشد.

يمكن استخدام هذه النظرية في حل المشاكل النفسية بحيث نلجأ إلى إزالة غطاء اللاشعور تدريجيا وجعل اللاشعور شعوريا، أي تقوية الأنا ثم إعادة بناء شخصية المسترشد وحل الصراعات وربط الحاضر بالماضي (المصري، 2010، ص126).

رابعا. نظرية الذات لكارل روجرز 1942: تعتبر هذه النظرية أحدث وأشمل نظريات الذات وذلك لارتباطها بطريقة من أشهر طرق الإرشاد والعلاج النفسي، وهي طريقة الإرشاد والعلاج المتمركز حول المسترشد (العميل) أو الإرشاد الغير مباشر (النعيم، 2008، ص32).

يعتقد روجرز أن أقرب المصادر للوصول إلى نظرية هو التفاعل بين المرشد والعميل ولقد تطور مفهوم الذات في علم النفس المعاصر، بحيث أصبحت تعني جانبيين هما: الذات كموضوع أي كمشاعر واتجاهات وميول ومدركات وتقييم لنفسها كموضوع، والذات كعملية كحركة كفعل ونشاط كمجموعة من النشاطات والعمليات كالتفكير والإدراك والتذكر.

أما مفهوم الذات فهي تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، ومفهوم الذات المدرك هي التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع

يتصورونها والتي يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين "مفهوم الذات الاجتماعي" أما المدركات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون "مفهوم الذات المثالي"، ولدى الفرد دافع أساسي لتحقيق تعزيز ذاته ويشمل الحب والاحترام والتعاطف والقبول من جانب الآخرين والسلوك نشاط موجه نحو هدف، ويتفق السلوك مع مفهوم الذات ومع المعايير الاجتماعية وأحسن طريقة لفهم سلوك الفرد هو وجهة نظر الفرد، أي من داخل مجاله الإدراكي وأحسن طريقة لتغيير السلوك هو إحداث تغيير في مفهوم الذات، وهذا ما يحاول المرشد إحداثه في طريقة الإرشاد المتمركز حول العميل أي المركز حول الذات.

• كيف تتم ممارسة عملية الإرشاد في نظرية الذات:

✓ **التقدير والاعتبار التام للعميل:** بحيث لا بد للمرشد من أن يكون ذاتا ثانية للعميل وخبراته وبذلك يتمكن المرشد من أن ينظر إلى العميل نظرة موضوعية متخلصة من تعقيدات الانفعال، والفرضية هنا أن العميل متى ما أدرك هذه العناصر في جو لا يحيطه التهديد أو الخطر ودون تعرضه للاملاحة أنه سيفرح بهذه المشاعر ويدمجها في بناء الذات.

✓ **إفاء المسؤولية التامة على العميل:** إن العلاقة بين المرشد والعميل بدأت حينما جاء العميل طالبا للمساعدة من قبل المرشد وأن المسؤولية التامة تقع على العميل وليس على المرشد، حيث لا توجد كل الإجابات لدى المرشد ولكن المرشد يلعب دورا كبيرا لمساعدته على الوصول إلى الحلول.

✓ **تحديد العلاقة بمدة زمنية محددة:** إن المدة الزمنية أو الوقت له أهميته في العلاقة الإرشادية وعلى المرشد النفسي والمرشد التربوي تحديد الوقت المخصص لكل مقابلة وعدد المقابلات.

✓ **التركيز على الفرد نفسه لا على المشكلة بعينها:** حيث تؤكد نظرية الذات في الطبيعة الكلية للسلوك أن العلاقة الإرشادية تساعد على تنمية أساليب أفضل لمواجهة الحياة بصورة عامة، فالأهداف العامة للنمو الشخصي تتضمن المشاكل الشخصية للفرد.

✓ **الزمان والمكان:** إن نظرية الذات لا تعنى بخلفية مشاكل العميل ولكن المهم لما حدث بالماضي، وقد يكون له علاقة بما يحدث في الوقت الحاضر من مشكلات، فإن إحدى مسؤوليات المرشد في مساعدة العميل هي التركيز على مشاعره الحالية والتعبير عنها لفظيا.

✓ **التشخيص:** إن التشخيص في الإرشاد لا مكان له، حيث أن العميل وحده قادر على تشخيص مشكلته فمن الخطأ أن يقوم المرشد بالتشخيص لأن التشخيص معناه إنكار الصفات الفردية لكل إنسان.

✓ **التركيز على المحتوى الانفعالي للمشاكل:** فإذا كان العميل مثلا يعبر عن خيبة أمل عن نفسه فعلى المرشد أن يعكس له هذه المشاعر ويعيدها إليه بدقة فهو يعمل كمرآة له محاولا أن يغذيه بالمشاعر التي يعبر عنها وبالتالي يساعده على أن يراها بشكل موضوعي.

✓ **دور المعلومات:** إن الذي يقدم المعلومات هو العميل وإن هذه المعلومات ثم جمعها خارج الجلسة ومن المحتمل أن تكون بتوجيه من المرشد فالمهم هو مشاعره اتجاه المعلومات وليس المعلومات نفسها.

✓ **استخدام الاختبارات:** إن مشاعر العميل لها أهمية اتجاه نتائج الاختبارات ويقول "روجرز" "قد يصل العميل خلال فحصه وتفحصه لموقفه إلى نقطة يواجه فيها موقفه بشكل واقعي وصريح، وهنا تجدر الإشارة إلى مقارنة قدراته واستعداداته بقدرات واستعدادات الآخرين (النعيم، 2008، ص49،47).

ما يمكننا استنتاجه من خلال عرض النظريات أن التوجيه والإرشاد القائم على نظرية السمات يتضمن جمع المعلومات عن العميل وتحليلها وتركيبها من أجل التعرف على السمات التي يتميز بها، أما الاهتمام الرئيسي للنظرية السلوكية هو السلوك، كيف يمكن تعلمه وكيف يمكن تغييره وفي نفس الوقت

اهتمام رئيسي في عملية التوجيه والإرشاد التي تتضمن عملية التعلم، وتهتم نظرية الذات كثيرا بالمعلومات التي يقدمها المسترشد عن نفسه وتعمل بتلك الاختبارات والمقاييس التي تعتبر من الوسائل الهامة في جمع المعلومات اللازمة للتوجيه والإرشاد، وأخيرا نظرية التحليل النفسي التي كان اهتمامها منصبا على المرضى أكثر من الأسوياء في عملية التوجيه والإرشاد.

II. مستشار التوجيه والإرشاد :

1. تعريف مستشار التوجيه والإرشاد (المرشد التربوي):

أولا. لغة: مصطلح المستشار في معاجم اللغة العربية يشير إلى مصدر الفعل استشار، يستشير، استشارة عن شيء يجهله.
ومعنى أمر عليه: أمره ونصحه ودله على أمر الصواب، و يقال استشار الأمر أي تبيين واستشار واستشارة أي طلب منه المشورة.
فمستشار التوجيه هو من يطلب عنده النصح والرأي السديد في أمور التوجيه (بن هادية وآخرون، 1991، ص63).

ثانيا. اصطلاحا:

- مستشار التوجيه هو: هو شخص مختص في العملية التعليمية يعمل مع الدارسين أفراد أو مجموعات، حيث يساهم في اختيار المواد التعليمية وطرق التعليم المناسبة وهو يساعد المتعلم بشكل عام على بلوغ الأهداف المحددة (بوحوش، 1981، ص08).
- إن مستشار التوجيه هو الشخص الذي توكل إليه مهمة الإرشاد ومتابعة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات من الناحية النفسية البيداغوجية قصد تمكينهم من مواصلة التمدد (سعد، دت ، ص75).
- يعرفه العالم "روشلان" بأنه: الشخص المسئول عن تنفيذ عملية التوجيه المدرسي والمهني، وهو مختص في التوجيه ويعتبر أقدر الناس على جمع كافة المعلومات التي تخص الطالب واستغلالها بغرض توجيهه وذلك بالاعتماد على مبادئ وتقنيات علم النفس (فطازي، 2010، ص88-89).
- هو شخص حاصل على الشهادة الجامعية الأولى كحد أدنى في أحد فروع العلوم الاجتماعية: إرشاد نفسي، توجيه نفسي، صحة نفسية، تربية وعلوم النفس. ويتم تعيينه بوظيفة مصنفة بحيث يخضع للتجربة لمدة عام حيث تقيم أعماله ونشاطاته في نهاية العام من أجل تثبيته أو تمديد تجربته أو الاستغناء عن عمله .
- هو الشخص الذي امتحن الإرشاد التربوي وتخصص فيه أعد له وتدريب عليه، حيث يتم إعداده علميا في أقسام علم النفس في الجامعات ويتم تدريبه علميا في مراكز الإرشاد والعيادات النفسية الملحقة عادة بهذه الأقسام أو في مدارس وغيرها من المؤسسات تحت إشراف الأساتذة والخبراء ، ويتطلب هذا الإعداد العلمي اهتماما خاصا في مجال طرق الإرشاد وأساليبه (الداهري، 2014، ص74-75).

2. خصائص وصفات مستشار التوجيه والإرشاد (المرشد التربوي):

ينتج الإرشاد والتوجيه في الوقت الحاضر باتجاه التشديد على وضع قيم وضوابط على تصرفات و سلوكيات المرشدين، محددين ما هو الشيء الحاسم الذي يجب أن ينظر إليه المرشد لفهم نفسه بالإضافة إلى فهم المسترشد (التلميذ) وخاصة أن نوعية العلاقة الإرشادية والتوجيهية تتطلب مهارات عديدة

للتواصل وتشخيص حالة المسترشد لذلك وجب توفر العديد من الخصائص الشخصية والمهنية للمرشد التربوي لإثاء إقامة العلاقة الإرشادية. وهي في الإجمال كالآتي :

• يقدم المرشد نفسه للمسترشد كنموذج، فإذا كان هذا النموذج غير متطابقا مع نفسه وفيه تناقض مع سلوكه، وكذلك فعاليته ضعيفة مخادع لنفسه وغامض أيضا، هنا يتوقع أن يقلد العميل هذا السلوك، أما إذا كان المرشد أصيلا صادقا ومتطابق مع نفسه فعندها سيكون المسترشد أمينا صادقا من المرشد أثناء العلاقة الإرشادية.

• أن يكون المرشدون لديهم استعدادا للتغير والمرونة بدلا من الثبات والجمود.

• توسيع وعيهم وإدراكهم لأنفسهم وكذلك للآخرين.

• أن يطوروا أساليبهم الخاصة في الإرشاد ولا يقلدون أساليب الآخرين في الإرشاد بشكل

ميكانيكي وحرفي (سعيد، 2008، ص15).

• التقبل: وهو تقبل إيجابي غير مشروط، أي تقبل المسترشد على ما هو عليه دون التأثير بأحكام مسبقة.

• الألفة: يجب أن تتوفر الألفة بين المرشد والمسترشد (مورنتس وشمولر، 2005، ص11-12).

• الاستعداد المسبق: أن يكون لدى المرشد اتجاه مسبق والرغبة في مساعدة المسترشد.

• مظهر المرشد: إن مظهر المرشد ولبسه وجلسته وصوته تساعد على نجاح العملية الإرشادية.

• حسن الإصغاء والاستماع والتركيز والانتباه وقلة الحديث من قبل المرشد إلا في حالات

الضرورة.

• الثقة المتبادلة: وهذا يشعر المسترشد بالأمان على نفسه وأسراره والاسترخاء والاطمئنان.

• بشاشة الوجه: لا تكن تاجرا دون وجه بشوش، إذا كان الإنسان لا يستطيع أن يصفح الآخر ويده

مطبقة فكيف يتعامل معه وجبهته مقبوضة .

• الزمن: يجب أن تحدد الجلسة الإرشادية وهي بين نصف ساعة و الساعة، ويجب ألا تكون

الجلسات قريبة جدا ولا بعيدة جدا أي جلسة كل أسبوع.

• المكان: يجب أن تكون الجلسة في أماكن محددة، كما يجب أن تكون جلسة المسترشد مريحة.

• السرية والخصوصية: هي دليل على احترام المرشد للمسترشد.

• الاحترام: إن الاحترام من الأمور الهامة في الجلسة الإرشادية وأهم عناصرها الاستجابة بما

يقوله المسترشد.

• التسامح: إن المرشد ليس سلطانا أو سلطة وبذلك فإنه يتحول من نعمة إلى نقمة إذا أصبح كذلك.

• أن يكون لدى المرشد مهارات في التعامل مع الآخرين : فالمرشد يركز انتباهه على حديث

الآخرين وكذلك ينتبه المرشد إلى الرسائل الغير لفظية كمشاعر المسترشد الانفعالية والمعتقدات وإدراكه

لذاته وللظروف المحيطة.

• يتمتع المرشد الفعال بفهم واضح لذاته: فهو ليس دفاعيا ولا يلجأ إلى تشويه الخبرات ويتعامل مع

القلق بصورة منطقية ولذلك فهو يستطيع أن ينمي مثل هذه الخبرات لدى المسترشد.

• محاولة فهم السلوك دون إصدار أحكام: يحاول المرشد الفعال أن يفهم سلوك الآخرين دون أن

يصدر عليهم أحكاما قيمية.

• يمتلك المرشد الفعال ثقافة واسعة: حيث يستمر بمتابعة القضايا المعاصرة التي تهتم وتهم مجتمعه

وتهم العالم بشكل هام.

• يحرص المرشد على الفعالية في التفكير: فلا يطلق أحكام مسبقة على الناس بسبب اللون أو الانتماء الجغرافي أو العرقي أو الديني، ويتعدى عن التعصب في التعامل مع الناس (مورنتس وشمولر، 2005، ص 35-36).

• مراعاة الفروق الفردية واختلاف الثقافات بين المرشدين أثناء تقديم العملية الإرشادية.
• الإخلاص في العمل وإنجازه على أكمل وجه دون قصور أو إهمال، وعليه ألا يتخطى حدود مهنته فلا يهمل المرشد ولا يبالغ في الاهتمام به ورعايته، كحل الواجبات المدرسية نيابة عن المرشد بحجة مساعدته وحمايته من العقاب.

• العدل في التعامل مع المرشدين والتجاوز على أخطائهم وعدم التفرقة في معاملتهم لأي سبب كان.
• الالتزام بأخلاقيات المهنة والمجتمع وقيمه.

إن هذه الخصائص هي من أهم العناصر في العملية الإرشادية التوجيهية لأن شخصية المرشد تأتي في الأهمية قبل مؤهلاته وتدريبه والأساليب التي يستخدمها في الإرشاد والتوجيه، فالمرشد الذي لا يتمتع بهذه الصفات لا يصلح لأن يكون مرشداً لأن فرصة نجاحه تكون ضعيفة (الأسدي، 2014 ص 554).

3. واجبات ومهام مستشار التوجيه والإرشاد (المرشد التربوي):

تبرز أهمية التوجيه والإرشاد في الثانوية من خلال المهام والواجبات المنوطة للمرشد التربوي من خلال قيامه بدوره بتقديم الخدمات الإرشادية المساندة للعملية التربوية في الحالات أو المجالات التالية:

◀ **في مجال التوجيه:** يقوم المرشد بتقديم خدمة التوجيه الجمعي (حصص الإرشاد) حيث يلتقي مع الطلبة في صفوفهم، وحسب برنامج محدد ومخطط، ليتناقش معهم في جو من الحوار والتفاعل ومشاكل وقضايا حياتية تهمهم ولا يتناولها المنهاج المدرسي، حيث يحضر لهذه الموضوعات مسبقاً وبناءاً على حاجات الطلبة ويطلع المدير على هذه المواضيع. (الأسدي، 2014، ص 555).

وهنا يبرز دور مستشار التوجيه والإرشاد لما له من أهمية في توضيح كل ما من شأنه أن يساعد التلميذ على فهم نفسه أولاً وتقبل وتفهم المحيط المدرسي ثانياً، فتلميذ مرحلة التعليم الثانوي يواجه تغيرات جسمية وعقلية واجتماعية أكثر وضوحاً من المراحل السابقة من جهة، ومن جهة أخرى فإن مرحلة الثانوية هي مرحلة تقرير المصير بالنسبة للتلميذ من حيث التصميم والتخطيط لمواصلة دراسته العليا أو ترك المدرسة ليمارس عملاً ما.

فعملية التوجيه من أهم العمليات التربوية وجوهر برنامج التوجيه المدرسي، حيث يقضي مستشار التوجيه والإرشاد معظم وقته داخل الثانوية في عملية التوجيه المدرسي سواء كانت فردية أو جماعية. ويهدف المرشد التربوي من خلال التوجيه إلى مساعدة التلميذ على تحقيق التوافق بين قدراته الدراسية وميوله و رغباته من جهة، وبين متطلبات الفروع الدراسية والتخصصات المهنية من جهة أخرى (بوغناقة، 1993، ص 173).

◀ **في مجال الإرشاد:** يهتم المرشد التربوي بالعمل في الإرشاد الفردي والإرشاد الجمعي لمساعدة التلاميذ على التعامل مع الصعوبات التي تعترضهم كأفراد في المجتمع، ومساعدتهم على تنمية قدراتهم في التكيف مع المشكلات وإيجاد الحلول الملائمة لها، من خلال استخدام أساليب إرشادية علمية في التعامل مع التلاميذ.

◀ **في مجال التخطيط والتنسيق:** ويتمثل دوره في النقاط التالية:

✓ يضع المرشد خطة لكل فصل دراسي تتناسب مع حاجات الطلبة والهيئة التدريسية ويعمل على تنفيذها بالتعاون مع الإدارة والهيئة.

✓ العمل بالتعاون مع مدير المؤسسة للتخطيط لاجتماعات مجالس الأقسام وذلك لتبادل وجهات النظر حول قضايا تربوية عامة تخص الطلبة.

✓ ينسق مع المدير والأساتذة لعقد ندوات يديرها اختصاصيون، وقد يكونون من أقسام العلوم التربوية والنفسية لتعالج المشكلات النفسية أو مواضيع ذات أهمية بارزة بالنسبة للطلبة.

◀ **في مجال الاستشارة :** يقوم المرشد التربوي بدور استشاري للإدارة والهيئة التدريسية في الأمور والقضايا التربوية في الإرشاد والتوجيه التي تتعلق بالتلاميذ في المؤسسة التعليمية (الأسدي، 2014، ص556) من خلال:

✓ الإعلام المدرسي: يتعلق بكل المعلومات الخاصة بالواقع التربوي والمدرسي والمهني ويهدف إلى تنظيم وتفعيل المسار الدراسي للتلميذ بتحقيق الموافقة بين طموحه ونتائجه الدراسية وتكوينه في مجالي البحث الفردي والجماعي (موسي، 1995، ص195).

✓ التقييم: يرى "مالك دوالد" أن التقييم يقوم بمهمة تزويد الإعلام للمتعاملين داخل المؤسسة التربوية، هذا الإعلام متعلق أيضا بمحتويات وسائل الفعل التربوي، فالتقييم يحتل جانبا مهما من العملية التربوية ويشكل عنصرا أساسيا من عناصر المنهج الدراسي، حيث يسعى إلى معرفة مدى نمو شخصية المتعلم من جميع نواحيها العقلية والعاطفية والنفسية والسلوكية وغيرها (بوعنافة، 1993، ص73).

وسائل التقييم: حتى يحقق المرشد التربوي أهدافه لا بد من أن يستعمل الوسائل التالية:

• تنظيم ومتابعة حصص الاستدراك.

• متابعة وتحليل النتائج الدراسية للتلاميذ.

• تقييم ميول التلاميذ واهتماماتهم.

◀ **المتابعة النفسية والاجتماعية:** يحاول المرشد التربوي من خلال عملية الإرشاد إلى التقرب من التلميذ لحل مشكلاته النفسية والاجتماعية، ويحدث هذا عن طريق المقابلات المتكررة، حيث أن أسلوب التوجيه المتمركز أو المواجهة تسمح للتلميذ من تحقيق عدة أهداف تتمثل في :

✓ مساعدة التلميذ على فهم نفسه وتقبلها.

✓ مساعدة التلميذ على التفكير الحر والتعبير عن مشاعره بموضوعية وإظهار حاجاته الإرشادية التي لم تشبع وذلك بدون خوف أو تردد أو خجل.

✓ تساعد التلميذ على تنمية قدراته على التكيف مع مشكلاته وحلها بشكل مبكر بذاتية مستقلة.

✓ تساعد التلميذ على تقرير إمكانية اتخاذ القرارات المتصلة بحياته.

والمتابعة الفردية لا تعني أن المرشد التربوي لا يقوم بدعم نفسي جماعي يتعلق بمجموعات صغيرة من التلاميذ، وتكون أساسا مع التلاميذ المقبولين على اجتياز شهادة البكالوريا، حيث تكون في شكل نصائح حول كيفية تنظيم المراجعة وزرع الثقة بالنفس ودرء أسباب الخوف وكل ما من شأنه أن يخفف من الاضطرابات النفسية.

وبالنسبة للعلاقات الخاصة التي يتابعها المستشار بصورة مستمرة فقد يكتشفها أثناء الحصص الإعلامية أو أثناء نشاطه التقييمي أو عن طريق الملاحظة العامة، وربما يدلها عليها أحد أعضاء الفريق التربوي والإداري، أو قد تأتي الحالة بنفسها لكي تطلب المساعدة، وهذا طبعاً يتوقف على درجة الثقة الموجودة بين التلميذ والمرشد التربوي (عبد الحميد ومحمود، 1994، ص149).

◀ **في مجال التقييم:** يقوم المرشد التربوي بعملية تقييم للطلبة خلال جمع وتنسيق وتفسير المعلومات المتعلقة بالطالب، والتي توضع في ملفه مع المحافظة على سرية هذه المعلومات واستخدامها لأغراض تحديد حاجات الطالب لأغراض الإرشاد.

◀ في مجال خدمات الصحة النفسية: ويتمثل في النقاط التالية:

✓ يقوم المرشد من خلال الملاحظة وسجل الطالب بالتعرف على الطلبة الذين يعانون من مشكلات نفسية وجسدية وصحية (ضعف البصر، ضعف السمع، أمراض القلب، إعاقة حركية، القلق الاكتئاب..)، ويقوم بالتنسيق مع أعضاء الهيئة التدريسية بمراعاة جوانب القصور وذلك بتوزيع أماكن الجلوس في غرفة الصف وفي تقبل الطالب وفي ممارسة الأنشطة المدرسية وفي مساعدة التلميذ على التكيف مع وضعه الصحي.

✓ يمكن أن يعمل المرشد من خلال تخطيطه لبرنامج الإرشاد الوقائي في المدرسة وبالتعاون مع الأساتذة على وضع برنامج وقائي يتعلق بنوعية المشكلة النفسية، وكذا بالنوعية الصحية للعادات الصحية والأمراض المعدية، مستخدماً النشرات والندوات والمحاضرات لأعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية والتلاميذ. (الأسدي، 2014، ص556-557).

4. المعايير الأخلاقية المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد:

مستشار التوجيه والإرشاد أثناء العملية التوجيهية-الإرشادية مطالب بالضوابط والمعايير الأخلاقية أثناء القيام بعملية التوجيه والإرشاد التي نقوم بتوضيحها على النحو التالي:

• **العلم:**

✓ يجب أن تكون لدى هذا المرشد التربوي معلومات مناسبة عن طبيعة البشر وسلوكهم وعن مراحل نموهم والنظريات التي تفسر السلوك، والأسباب المؤدية إلى المشكلات وكذلك واقع المجتمع وحاجاته وواقع المدرسة التي يعمل بها، فالأساس المهم هو نقطة الانطلاق للمستشار في ممارسة عمله الإرشادي.

✓ أن يتوفر في المرشد التربوي بعض الخصائص الشخصية والمهارات المهنية ومنها: الإلمام بالمعارف العلمية المتخصصة في مجال التوجيه والإرشاد وخدماته النمائية والوقائية والعلاجية التي تعتمد على فهم السلوك والقدرة على تفسيره.

✓ أن تتوفر فيه القدرة على تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتفسير نتائجها.

✓ أن يعمل بشكل مستمر على بناء قاعدة لتطوير قدراته كمختص من خلا التطور في العمل والشهادة والدراسة، فيطور قدراته المعرفية والمهارية في التوجيه والإرشاد عن طريق الإطلاع على المراجع العلمية وغيرها .

✓ أن تتوفر فيه القدرة على توجيه مسار العملية الإرشادية بما يحقق الهدف الإرشادي والتوجيهي.

• **الخبرة والمهارة:**

تمثل الخبرة المجال الأدائي في عملية الإرشاد ومن أول هذه المهارات:

✓ تكوين العلاقات الإرشادية والتي تشمل على مهارة الملاحظة والإصغاء والتعبي، وتكوين الألفة وتوفير البيئة الآمنة، ثم مهارة دراسة المشكلة بتشخيصها وإعداد الأهداف واختيار طريقة الإرشاد وتقويم العملية الإرشادية ومهارة إنهاء العلاقة.

✓ على المرشد أم ينهى عن القيام بأي عمل من شأنه أن يضر بسمعة المهنة مثل: إدعاء مهارة ليست له، ممارسة طرق يعلم أنها ليست ذا فعالية، الدعاية لنفسه في صورة غير مألوفة، إضافة مؤهلات ليست لديه، الخروج بالعلاقة المهنية عن حدودها، الإهمال في حفظ المعلومات، تطبيق اختبارات نفسية غير مناسبة أو تفسيرها بشكل غير دقيق، كذلك من جهة أخرى يجب عليه أن يحترم زملائه في المهنة وألا ينال منهم بالتجريح وألا يدخل في صراعات مهنية.

✓ أن يدرك المرشد حدود كفاءاته وأن يراعي إمكانياته وأن لا يتردد في طلب العون والمشورة من الآخرين وأن يعمل على رفع مستوى كفاءته (زيدان، 2007، ص45-47).

• السرية:

المرشد يحترم المسترشد ويتجنب الكشف الغير قانوني والغير ميرر عن خصوصياته ولا يكون ذلك إلا في حالة كونها تسبب المخاطر والأذى للمسترشد، وبالطبع من الضروري على المرشدين أن يخبروا المسترشدين محددات السرية، مع تحديد المواقف التي يمكن أن تحدث والتي يجب فيها كشف السرية، كما يجب مراعاة سرية التقارير بأنواعها، حفظ أسرار الأسرة وعدم كشفها للبعض منهم وشروط البحث والتدريب (الخوaja، 2002، ص33)، إضافة إلى المسؤوليات المهنية من حيث إتباع المعايير المهنية والأخلاقية والتدريب والتأهيل للعمل ومراقبة فاعليته كأخصائيين في مهنة الإرشاد بنفسه.

• رعاية مصلحة المسترشد:

على المرشد أن يساعد المسترشد على الوصول إلى بر الأمان، وأن يبذل المرشد كل ما في وسعه لمساعدته على النمو والنجاح وتجاوز المشكلات وتصحيح الأخطاء الإدراكية والسلوكية، وتحسين مشاعره وتبني القيم الإيجابية وهو في جانب موقفه الإرشادي عليه أن يدافع عن مصالح المسترشد ويمنع أي أذى قد يلحق به، وأن يراعي عند إعداد التقارير ما أؤتمن عليه من قبل المسترشد.

• العلاقة الإرشادية:

إن العلاقة الإرشادية جانب مهم في العملية الإرشادية فهي علاقة مهنية شخصية وتستوجب الحصول على المعلومات التي تساعد المرشد أو المسترشد على فهم هذا المسترشد وظروفه وواقعه والمتغيرات التي من حوله، فهذه العلاقة يجب أن تصان عن كل ما من شأنه زعزعة الثقة مع المسترشد، ولكي تبدأ العلاقة بداية سليمة فإن عليه أن يدرك دوره ومسؤوليته بالنسبة للمسترشد وبالنسبة للمهنة التي ينتسب إليها، وبذلك على المرشد أن يتقبل المسترشد بغض النظر عن جنسه أو لونه أو غير ذلك من المتغيرات.

وعلى المرشد أن يحاول في إطار العلاقة الإرشادية توفير كل ما من شأنه جعل العلاقة آمنة، ولا يكون المسترشد في موضع الهجوم عليه أو توجيه النقد الحاد والسخرية منه، وخاصة في المراحل الأولى من العلاقة التي يبقى المرشد فيها بعيدا عن النقد أو إصدار الأحكام.

أما السخرية والعقاب فهي أمور لا نتصور أن تدخل كعناصر في أي علاقة إرشادية بل ستلحق أضرار كبيرة بمهنة الإرشاد كلها، كما على المرشد أن يمتنع عن الاستفادة من المعلومات التي حصل عليها من المسترشد لأغراض شخصية، كما يمتنع أن يدخل في علاقات لا تتصف بالموضوعية كمحاولة الوصول إلى معلومات لن يستفيد منها المسترشد في موقف الإرشاد أو تكوين علاقة شخصية مثل: الصداقة والزيارات المنزلية أو البيع والشراء أو تبادل المنافع.

وفي إطار العلاقة الإرشادية على المرشد أن يتجنب سؤال المسترشد أمام زملائه عما فعل إزاء موقف معين، بل عليه أن يترك مثل هذه الأسئلة داخل الجلسات والحجرة الإرشادية.

وعلى المرشد أن يتأكد من دخوله في علاقة إرشادية مع المسترشد وأن هذا المسترشد ليس في إطار علاقة إرشادية مع مرشد آخر، وإذا كان له علاقة إرشادية مع مرشد آخر فيجب أن يحصل على إذن من ذلك المرشد أو أن ينهي العلاقة مع المسترشد إذا أراد هو أن ينهيها مع المرشد السابق، وعلى المرشد أن يحترم رغبة المسترشد إلا إذا كان هناك ما يمنعه مثل: نظرة المؤسسة، وفي هذه الحالة يعلم المرشد المسترشد بهذه الحدود، ويمكن للمرشد أن يستشير زملائه في المهنة فيما يقابله من صعوبات أو مواقف

يشعر فيها أن العلاقة تسير بشكل غير طبيعي، أو أن المعلومات التي حصل عليها من المسترشد قد تحتاج لعرض على السلطات المختصة لوجود خطر قد يلحق بالفرد أو بالآخرين أو بالوطن.

• كرامة المهنة:

✓ يتطلب من المرشدين أن يتجنبوا كل ما من شأنه أن يسيء إلى المهنة وسمعتها، حيث أن المرشد في سبيل المحافظة على كرامة المهنة التي ينتمي إليها يمتنع عن التورط في أي عمل ينهى عنه الدين والخلق وتجزمه الأنظمة المعمول بها، وهو يدرك ويحترم حقوق الإنسان الذي يعمل معه وأنه يعمل على وقايته من الأخطار التي تحيط به، وإذا علم المرشد أن من بين المشتغلين بمهنة الإرشاد يسيء التصرف أو يتورط في علاقات غير مشروعة مع المسترشدين أو يخالف القواعد والضوابط الأخلاقية المتعارف عليها في ممارسة المهنة، فإنه يتخذ الإجراء المناسب الذي يبدأ بالنصح والتعريف بمواطن الخطر وقد يمتد إلى إخبار الجهات المعنية درء للخطر عن المسترشدين وللمحافظة على المهنة وسمعتها.

✓ ويجب على المرشد أن يحترم زملائه في المهنة وألا ينال أحد منهم بالتجريح، وألا يدخل في صراعات مهنية مع زملائه، كما ينبغي عليه أن يمتنع عن الدخول في علاقة مع مسترشد يعلم أن له علاقة ارشادية مع مرشد آخر.

✓ وفي سبيل المحافظة على كرامة المهنة فإن المرشد يسعى بكل ما يمكنه إلى رفع أدائه بطلب العلم واكتساب المهارة، بالإضافة إلى الميدان الذي يعمل فيه والإخلاص في عمله والتعاون مع زملائه (رشدى، 2013، ص208، 205).

5. الصعوبات والعراقيل التي يواجهها مستشار التوجيه والإرشاد:

يواجه المرشد التربوي صعوبات قد تعيق عمله الإرشادي والتوجيهي، حيث توجد مجموعة من الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي أثناء أدائه لمهامه نصفها كما يلي:

أولاً. صعوبات مادية:

أ . ما يتعلق بوسائل العمل: نظراً لأن المرشد التربوي لا تتوفر لديه وسائل العمل اللازمة لتأدية مهامه بالشكل المطلوب منه كجهاز الإعلام الآلي مثلاً، فهو كثيراً ما يقوم بطبع وتصوير الوثائق من حرماله، ومن أمثلة هذه الوثائق (البرنامج السنوي لنشاطات مستشار التوجيه والإرشاد، مطبوعة متابعة نتائج التلاميذ ...).

ضف إلى ذلك فإن المرشد التربوي عندما ينتقل إلى مؤسسات مقاطعته وتكون أحياناً في أماكن بعيدة عن بعضها البعض هذا يدفعه للتنقل أيضاً من حرماله.

ب . اتساع مقاطعة التدخل: نظراً لأن المرشد التربوي يعمل في الثانوية ومجموعة المتوسطات وبالتالي يتعامل مع مجتمع عريض من التلاميذ، حيث يتكفل بسنوات الأولى متوسط والرابعة متوسط والأولى ثانوي والثانية ثانوي والثالثة ثانوي، ضف إلى ذلك فهو يهتم بربط وبناء العلاقة مع الهيئة التدريسية أو أولياء الأمور للتلاميذ لدى كل هذه المؤسسات، أدى ذلك إلى تشتت قدراته ونشاطه والتقليص من فعاليته (وزارة التربية الوطنية، 1998، 1999).

ثانياً. صعوبات متعلقة بالمرشد نفسه:

يتعرض المرشد التربوي إلى مشكلات تعيق عمله الإرشادي يكون هو المتسبب فيها مما تجعله يحد في عمله (شواقفة، 2007، ص75). و نحصرها في ما يلي:
✓ بعض الكفاءات والمهارات اللازمة للعمل.

- ✓ عزوه لسمات شخصية تفيده في العمل.
 - ✓ نقص تدريبه ونوع المؤهل الذي يحمله.
 - ✓ عدم تمسكه في أخلاقيات المهنة ومراعاة حدوده.
 - ✓ عدم توفر الدافعية للعمل.
 - ✓ عدم قدرته على الإقناع.
 - ✓ صغر سن المرشد وقلة خبرته بالنسبة للمعلمين وأولياء الأمور.
 - ✓ جموده وعدم تنمية ثقته بنفسه.
- ثالثا. صعوبات متعلقة بالطلاب:**

توجد العديد من المشكلات التي تعيق عمل المرشد التربوي داخل المؤسسات التعليمية مصدرها راجع للطلبة (شواقفة، 2007، ص75)، نذكرها في نقاط متمثلة في :

- ✓ توقعات الطلبة الكبيرة في حل مشكلاتهم.
- ✓ عدم التزام الطلبة بتنفيذ الخطة العلاجية.
- ✓ عدم وجود وقت كافي لدى الطلبة للذهاب للمرشد.
- ✓ عدم ذهاب الطلبة للمرشد خوفا من أن يراهم أحدهم من زملاء.
- ✓ عدم انقواء الطلبة بالعملية الإرشادية وعدم إيمانهم بكفاءة المرشد التربوي على مساعدتهم.
- ✓ عدم وضوح دور المرشد التربوي لدى الطلبة.
- ✓ عدم ثقة الطلاب بالمرشد التربوي في المدرسة.
- ✓ تفضيل بعض الطلاب الاعتماد على أنفسهم في حل مشاكلهم.

رابعا. صعوبات متعلقة بالمدير والمعلمين:

كثيرا ما يتعرض مستشار التوجيه والإرشاد داخل المؤسسات التعليمية لصعوبات تؤثر سلبا على شخصيته، وتحد من فعاليته ويرجع سببها المدير. والتي تتمثل في النقاط التالية:

- ✓ عدم الإشراف والمتابعة لعمل المرشد بشكل مستمر.
- ✓ النمط المتسلط للإدارة أو المتسيب.
- ✓ تكليف المرشد بمهام إدارية ليست من مهامه.
- ✓ عدم مشاركة المدير في تنفيذ برامج الإرشاد وتقييمها.
- ✓ عدم تفهم المدير للعملية الإرشادية.
- ✓ الممارسة السلبية أثناء اجتماعاته مع الأهل و المعلمين (شواقفة، 2007، ص35).

خامسا. صعوبات متعلقة بالتدريب والإشراف:

- ✓ اقتصار الدورات التدريبية للمرشد على الدراسة النظرية.
- ✓ قلة تبادل الرأي والخبرة بين المرشدين.
- ✓ عدم اعتماد أداة محددة من قبل المشرفين لتقييم عمل المرشد .
- ✓ عدم تلمس المشرفين على الإرشاد بتعميم الخبرات الإرشادية الناجحة.
- ✓ قلة عدد الورشات التدريبية للمرشدين.
- ✓ تدني تدريب المرشدين على استخدام التقنيات الحديثة كالحاسوب (شواقفة، 2007، ص74).

سادسا. صعوبات متعلقة بالأهل والمجتمع:

إن المؤسسات التربوية حرصت على ربط العلاقة بأولياء التلاميذ وذلك عن طريق جمعية أولياء التلاميذ، وهذا ما لا نجده في مؤسساتنا التربوية. ويعود أساسا إلى ما يلي:

- ✓ عدم إيمان الأهل بالإرشاد باعتبارهم بأنه إذاعة الأسرة الخاصة.
- ✓ عدم معرفتهم بطبيعة العملية الإرشادية (العزة، 2009، ص207).
- ✓ تدني توقعاتهم عن الخدمات التي يقدمها المرشد التربوي.
- ✓ عدم اقتناعهم بالعمل الإرشادي.
- ✓ عدم التعاون مع المرشد التربوي في حل قضايا الطلبة.
- ✓ عدم تجاوب الأولياء مع المدرسة (العزة، 2009، ص207).

سابعاً. صعوبات متعلقة بظروف العمل: باعتبار أن المرشد التربوي موظف إداري ملزم بجميع القرارات والمراسيم الإدارية لأداء مهامه المستشعبة، تساهم هذه الأخيرة بضخامة عمله الإداري وتزايد انشغالاته مما جعلنا نحصرها في ما يلي:

- ✓ عدم توفر الاختبارات والمقاييس لتشخيص مشكلات الطلبة.
- ✓ كثرة قطاعات العمل وكثافته وكثرة الأعباء والمسؤوليات.
- ✓ عدم توفر معلومات متجددة عن أنظمة الجامعات والمناهج المدرسية.
- ✓ عدم توفر مواعيد منظمة (جلسات الإرشاد وحصص التوجيه).
- ✓ عدم توفر المراجع الإرشادية في مكتبة المدرسة.
- ✓ ضعف وسائل الإعلام بالنسبة لبرامج الإرشاد.
- ✓ عدم توفر غرفة خاصة بالمرشد (زيدان، 2007، ص80).
- ✓ تكاليف المرشد بأعمال غير إرشادية.

III. المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد:

1. المهارات الشخصية:

تتمثل المهارات الشخصية للمرشد في السمات والصفات التي يتميز بها عن غيره من الأفراد أو الأخصائيين، وتتضح أثناء بناءه للعلاقة الإرشادية من خلال المقابلة الأولى، وتتمثل في:

- **الحضور:** أي الانتباه والإصغاء لما يقوله المسترشد، أي أنه معه جسدياً ونفسياً وأن يكون متواصلاً جيداً معه ويوصل الرسائل للمرشد.

- **كشف الذات (فهم الذات):** أي أن يساعد المرشد المسترشد على الكشف عن ذاته وأن يفهم نفسه أكثر وأن يعي مشكلاته قدراته واستعداداته وأهدافه، ولا يجوز للمرشد أن يتحدث عن ذاته إذا كان يفيد المسترشد، ويستخدم المرشد أثناء كشف الذات للمسترشد المهارات التالية:

- ✓ **التقبل:** يتقبل المرشد المسترشد كما هو دون تمييز أو تفرقة بعامل اللون أو العرق... الخ.
- ✓ **التعاطف:** يحاول المرشد أن يفهم ويسمع المسترشد ويدرك ما يشعر به، أي أن يرى عالم المسترشد من خلال عالمه الخاص به، وأن يفهم ما بين السطور أي رؤية السلوكيات غير الواضحة.
- ✓ **الاحترام:** أي أن يحترم المرشد المسترشد احتراماً غير مشروط ولا يصفه بأي ألقاب.
- ✓ **الأصالة:** بمعنى أن يكون المرشد هو نفسه ولا يتصنع ويتحدث بشكل تلقائي وفير متكلف.
- ✓ **إعادة صياغة العبارات:** تتيح للمسترشد سماع ما قاله من خلال المرشد وذلك يشجعه على الاستمرار في الكلام ومراجعة نفسه.

- ✓ **التحديد:** أي أن يتحدث المرشد بعموميات ولا يجعل المسترشد يتحدث بعموميات أي يجب وصف المشكلة، وتترجم الأفكار والمشاعر إلى سلوكيات المرحلة الثانية: الفهم الكلي مقابل الذات الديناميكي من قبل المسترشد (العزة، 2006، ص31).

هذه المهارات الشخصية للمرشد تجعل المسترشد يثق به(المرشد)، ويعبر له عن مشاكله النفسية والانفعالية والسلوكية والتربوية التي تعرقل سير حياته الدراسية.

2. المهارات الاتصالية:

أولاً. مفهوم المهارات الاتصالية: هي القدرات والإمكانات التي تحقق اتصالاً فعالاً وناجحاً، والتي تتمثل بوجود كفاءة لغوية عالية، بما في ذلك المفردات الملائمة والتراكيب المستعملة في الجمل وأنماط النطق وهناك مهارات أخرى كالقدرة على الترتيب والتواصل منطقياً والتوافق على مستوى المستمع وتوقع أثر النتيجة النهائية لدلالات الكلمات عليه، ومهارات الاتصال تشمل كل ما يقال أو يكتب أو يقرأ أو كل ما يحدث من حركات أو أفعال أو إيماءات أو أعمال تعزز التعاون والتفاعل بين المشتركين أو تعبر عن الرضا أو الغضب أو النفور (محمود، 2013، ص59).

ثانياً. أنواع الاتصال:

• **السلوك اللفظي وغير اللفظي:** يلعب السلوك غير اللفظي دوراً في اتصالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين، وعلى الرغم من أننا نميل في اتصالنا إلى أن نركز على الكلمة المنطوقة فإن مع المعنى الذي تشتمل عليه الرسالة حوالي 65% أو أكثر ينتقل عن طريق السلوك غير اللفظي، وقد عرف "كتاب (1978 knapp)" السلوك غير اللفظي بأنه: كل وقائع الاتصال الإنساني التي تتجاوز الكلمات المنطوقة أو المكتوبة ويضيف قوله وبالطبع فإن كثيراً من السلوكيات غير اللفظية تفسرها الرموز اللفظية (الشناوي، 1996، ص71).

وكما يقول بيرلز perls: أن كل شيء سواء كان واضحاً أو مختبئاً هو تعبير عن الذات، ويشير **كتاب(1987)** إلى أن السلوك اللفظي وغير اللفظي بينهما علاقة متبادلة، ومن المفيد أن نتعرف على الأساليب التي تساند فيها التصرفات غير اللفظية تلك الرسائل اللفظية والتي حددها في ستة أساليب هي:

✓ **التكرار:** مثلاً تكون الرسالة اللفظية (تفضل اجلس في المقعد) بينما تشير إليه إلى داخل الغرفة وإلى المقعد، هذه الإشارة باليد تعتبر تكرار غير لفظي لما سبق قوله بالكلام.

✓ **التعارض:** فإذا كنت تقول مثلاً إني أحبك ولكنها تخرج في صورة فضة وغازبية، فإن الدلائل تشير إلى أنه عندما تستقبل متعارضتين إحداها لفظية والأخرى غير لفظية فإننا نميل إلى تصديق الرسالة غير اللفظية.

✓ **الإحلال:** في كثير من الأحيان نستخدم الرسالة غير اللفظية في مكان الرسالة اللفظية، فحين تسأل شخصاً ما: كيف حالك؟ فإنك قد تتلقى منه ابتسامة، هذه الابتسامة تحل محل الجواب اللفظي أنا بخير.

✓ **التكلمة:** يمكن أن تقوم الرسالة غير اللفظية بدور التهمة لرسالة لفظية عن طريق تعديلها أو تقويتها وعلى سبيل المثال: إذا كان شخص ما يتحدث عن الإحساس بعدم الارتياح وكانت كلماته مستعارة ومشوبة بالأخطاء في النطق فإن هذه الرسائل غير اللفظية تضيف إلى التعبير على عدم الارتياح.

✓ **النبرة:** إن الرسائل غير اللفظية يمكن أن تؤكد الرسائل اللفظية وهي غالباً تزيد من تأثيرها، وعلى سبيل المثال إذا كنت تنقل انشغالك أو اهتمامك عن طريق الكلمات فإن رسالتك يمكن أن تكون أقوى عن طريق تلميحات غير لفظية أقوى مثل: تقطيب الحاجبين أو العبوس أو الدموع، وهذا النوع من العاطفة الذي ينقله الفرد يظهر أكثر بتعبيرات الوجه وينقل البدن وصفاً أفضل لشدة الانفعال.

ثالثاً. أهم المهارات الاتصالية:

• **عكس المشاعر:** أسلوب عكس المشاعر هو عبارة عن استجابة مشروحة أو مفسرة لأفكار المسترشد، وإما أن تكون استجابة لفظية أو غير لفظية، يتم في هذا الأسلوب عكس مشاعر وعواطف المسترشد الموجودة لديه بكلمات المرشد، فإذا وافق المسترشد على ذلك فإنه يعني أن المرشد قد فهم، و يساعد أسلوب عكس المشاعر المرشد على فهم هذه المشاعر والحصول على اتفاق من المسترشد بأن مشاعره هي كما وصفها المرشد.

إن التعاطف وفهم المشاعر عنصرين هامين في العملية الإرشادية لأنهما يعبران عن النواحي العاطفية وتخلقان الدفء والجو الودي وتساعدان المسترشد على تقبل ذاته، وأن فهم عالم المسترشد شيء هام لأن المرشدين الجدد يقعون في المصيدة عندما يعالجون المسترشد من خلال حواسهم.

• **تلخيص المشاعر:** إن هذا الأسلوب شبيه بأسلوب عكس المشاعر وأن الاختلاف بين الأسلوبين هو اختلاف في العدد، إذ أن أسلوب عكس المشاعر يستجيب لجزء واحد فقط من اتصالات المسترشد، بينما أسلوب تلخيص المشاعر هو عملية يتم فيها تكامل العناصر العاطفية لدى المسترشد، لذلك فإن أسلوب تلخيص المشاعر هو عملية محو لانعكاس المشاعر وعلى المرشد أن يجعل العناصر المختلفة لدى المسترشد صورة متكاملة (العزة، 2006، ص100).

يستعمل أسلوب تلخيص المشاعر بدلا من أسلوب عكس المشاعر عندما يكون اتصال المسترشد يتضمن عناصر مختلفة خاصة عندما تكون المقابلة ضحلة، أو عندما يحدث الصمت المميت خلال المقابلة الإرشادية، ويعمل التلخيص على إطالة وقت المقابلة واستمرارها.

• **طلب الاستيضاح:** إن طلب الاستيضاح هو أحد الأسباب التي يستعملها المرشد في المقابلة الإرشادية، وقد يكون المرشد أحيانا متردد في طلب الاستيضاح لكي لا يبعد المسترشد عن موضوع المقابلة، وإذا كان المرشد غير قادر على اللحاق بأفكار المسترشد عليه أن يطلب الاستيضاح ويستطيع المرشد أن يقول:

✓ هل نستطيع أن نعيد ذلك مرة أخرى على مسامعي؟

✓ هل هناك طريقة أخرى لنقل مشاعري؟

✓ ماذا تعني عندما قلت قبل قليل بأن والديك غير مهتمين؟

• **التنفيس:** هو عبارة عن سؤال بحاجة إلى إجابة بأكثر من كلمة واحدة ليجيب عليه المسترشد، ويكون غالبا مبدوء بكلمة لماذا؟ وأين؟ ومتى؟ وكيف؟ وعلى المرشد أن لا يسأل أسئلة (بنعم أو لا) بشكل كبير جدا إلا إذا دعت الضرورة لذلك فإن، التنفيس يساعد المسترشد على تفريغ ما لديه من أحاسيس مكبوتة، الأمر الذي يشعره بالراحة ويشجعه على الاستمرار في المقابلة.

• **المواجهة:** هي من الاستجابات المفيدة للمرشد ويستعملها الكثير من المرشدين والمعالجين النفسيين، ويستعملها بشكل خاص (ألبرت ألس) صاحب النظرية العقلية العاطفية (R.T.H)، والمواجهة يجب أن لا تكون على شكل محاضرة أو حكم أو هجوم على المسترشد، إنما تمكن المسترشد على أن يواجه ما يريد وماذا عليه أن يتجنبه، إنها تساعد على التعرف على التناقض أو على الخلل أو العيب في سلوكه.

إن المواجهة هي عبارة عن جملة مركبة وبمعنى آخر أن الجزء الأول من التركيب هو (أنت قلت) ولكن يبدو أنك أي أن المرشد يقرر رسالة للمسترشد، والجزء الثاني من الجملة المركبة يشير إلى التناقض ومن تم على المرشد أن ينظر في رسالة المسترشد، والمواجهة يجب أن لا تحتوي على اتهام أو تقييم أو عنوانه بل يجب أن تأخذ شكل من أشكال التغذية الراجعة للمسترشد.
من فوائدها ما يلي:

- ✓ أنها تساعد المسترشد على التوافق.
- ✓ تظهر التناقض في سلوكيات المسترشد.
- ✓ أنها تعمل على تغيير سلوك المسترشد نحو الأحسن (العزة، 2006، ص101).
- **إعادة التفسير والتوضيح:** أسلوب يستعمله المرشد ويعيد فيه جزء منتخب من الاتصالات السابقة عند المسترشد أنها تؤكد للمسترشد بأن المرشد يسمع اتصالاته البسيطة والمركبة والمعقدة.
إن إعادة التفسير يجب أن تستعمل في وقتها وليست بشكل متكرر جداً، بحيث لا تصبح عبارة عن تكرار بيغائي لكلمات المسترشد وإنما فقط لهدف التوضيح وإعطاء المسترشد صورة بأنك معه فيما يقوله من رسائل لفظية (العزة، 2006، ص102).
- **الصمت:** الصمت بشكل عام أمر مرعب بالنسبة للمرشدين الجدد ويظهر ضعفهم في التعامل معه، إنها مسؤولية المرشد أن يجعل المسترشد يستمر في الإجابة، وفي حالات أخرى يكون صمت المرشد عبارة عن هدنة يعطيها للمسترشد لالتقاط أنفاسه من أجل حصول الاستجابات المطلوبة والتعبير عن أفكاره وتنظيمها.
- ✓ **أنواع الصمت وأهدافه:**
- ❖ **صمت المرشد:** يصمت المرشد لكي يجمع أفكاره وينظمها ليواجه المسترشد أو يسأله أو ليتوقع منه.
- ❖ **صمت المسترشد:** يصمت المسترشد لكي ينظم أفكاره ويعد إجاباته على أسئلة المرشد وقد يكون كوسيلة دفاعية وعدم رغبته في تحمل المسؤولية.
- ❖ **الصمت العلاجي:** يستعمل المرشدون الصمت كأسلوب مفضل يمكن أن يستعمل في مواقف محددة، ولنقل رسالة علاجية للمسترشد وكأنه يقول للمسترشد "أريد منك أن تفكر فيما قلته قبل قليل" أو كأن يريد أن يقول أنني لا أقبل رسالتك التي قلتها، أو أنني مهتم بمشاعرك في هذه اللحظة.
- ❖ **الصمت الحريص:** يحدث هذا النوع من الصمت في لحظات لا تكون هناك كلمات لاستجابة مناسبة للمشاعر الموجودة في الجلسة الإرشادية كأن تكون فترة صمت لبكاء من المسترشد.
- ✓ **تركيز الصمت:** إن إحدى الطرق التي يكون فيها الصمت نافعا هو أن يركز المرشد انتباهه على اللحظة وكأنها حالة تشبه تماما حالة إنسان يتوقف للاستماع، وفي فرصة يتاح خلالها للمسترشد أن يستمع لنفسه.
- وباختصار إن الصمت يعد هام في الكلام وفي بعض الأحيان هو تنشيط جيد أو توقف جيد لأنه يسهل نقل المعاني ويستطيع المسترشد استعماله لنقل رسائل هامة.
- **التشديد:** هو عبارة عن كلمة أو كلمتان تؤكد لنا على جزء صغير من رسالة المسترشد العاطفية ويستعمل أحيانا كالاتي (العزة، 2006، ص103).
- **التساؤل:** يهدف إلى الحصول على كافة المعلومات اللازمة عن حالة المسترشد وتشجيعه على التعبير عن نفسه بحرية وطلاقة، ويجب على المرشد أن يراعي الوقت المناسب عند طرح أسئلته على الفرد، فلا يقاطعه أثناء حديثه وإن طال، ولكنه يسأله في الوقفات البسيطة التي يسترد فيها أنفاسه وعند طرح الأسئلة يجب مراعاة ما يلي:
 - ✓ إتاحة الفرصة للفرد ليسأل.
 - ✓ طرح السؤال بدفء واهتمام.
 - ✓ طرح السؤال لاستدعاء معلومات جديدة.
 - ✓ من الأفضل أن تكون الأسئلة شاملة مثل وصف مشاعرك نحو كذا...

- **إعادة العبارات:** هي أسلوب يستعمله المرشد ويعيد فيه كلام الفرد أو جزء اتخذ منه ليؤكد له بأنه يستمع لما يقوله مما يشجعه على الكلام، وهناك عدة طرق لاستخدام هذه الفنية :
 - ✓ إعادة عبارات الفرد بدون تغيير في النص والحروف.
 - ✓ إعادة عبارات الفرد مع تغيير ضمير المتكلم.
 - ✓ إعادة الأجزاء الهامة من عبارات الفرد.
 - ✓ إعادة عبارات الفرد بشكل ملخص.
- **الانتباه:** إن الانتباه هو أحد طرق الاتصال الهامة، وهو وسيلة لتقوية عملية التفاعل بين المرشد والفرد وعملية تعزيزه على الاستمرار في نقل أفكاره للمرشد، ويمر الانتباه في القنوات التالية: تعبير الوجه و حركة الجسم ومستوى التقبل والاستحسان والاستجابات اللفظية وهي تعبر عن مدى الاتفاق أو الرفض أو عدم المبالاة، وكذلك تعتبر الإيماءات رسائل غير لفظية عن الانتباه أو عدمه (عبد العزيز وعطيوي، 2004، ص99-101).
- **الإحالة:** يحيل المرشد أي مسترشد لا يستطيع التعامل مع مشكلته بسبب النقص في تدريبه أو لصعوبات معينة قد يكون مصدرها المسترشد، حيث يجب أن يحيلها على المختص من أجل متابعتها (العزة، 2006، ص104).

3. المهارات التقنية:

يدرس المسترشد (التلميذ) الذي يعاني من مشكلات نفسية عن طريق مقابلات تتم معه ومع أسرته ثم بالملاحظة ودراسة الحالة وغيرها من الدراسات الاجتماعية التي تجري له، بحيث تساعد هذه الجوانب في إعطاء صورة واضحة عن خلفية المشكلات التي يعاني منها المسترشد، ويعد المرشد التربوي والنفسي عن طريق الملاحظة والمقابلات التي تجرى مع العميل (المسترشد) والتي يقوم بها معه ومع أسرته، والزيارات الميدانية والتقارير التي يقوم بتسجيلها والتي تشتمل على تاريخ حياة الشخص والذي يشتمل على مراحل نموه وإنجازاته الدراسية وتوافقه الاجتماعي وخبراته في العمل والحالة الاقتصادية والعوامل الأخرى المتعلقة بالحالة محل الدراسة.

ولكي يقوم المرشد التربوي والنفسي بمساعدة المسترشد لابد من توفر له جملة من المهارات المهنية وأن يكون قادرا على استخدامها.

أولاً: مهارة الملاحظة

أ . **تعريف الملاحظة:** هي الخطوة الأولى في التعرف على الحالة الصحية والنفسية للمسترشد، وهي من أهم الخطوات في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، وذلك لأنها توصل المرشد النفسي إلى الحقائق وتمكنه من صياغة فرضياته ونظرياته، وعندما يقوم المرشد النفسي بجمع بياناته عن المسترشد فإنه قد يحتاج لمشاهدة الظواهر بنفسه، أو قد يستخدم مشاهدات الآخرين للظاهرة أو الظواهر موضوع الإرشاد والتوجيه إلا أنه يمكن الإشارة إلى أن الملاحظة بمفهومها العام: بأنها توجيه الحواس لمساعدة ومراقبة سلوك معين أو ظاهرة معينة وتسجيل جوانب ذلك السلوك وخصائصه .

وكذلك تعرف الملاحظة على أنها: الانتباه إلى ظاهرة أو حادثة معينة أو شيء ما بهدف الكشف عن أسبابها وقوانينها (ملحم، 2007، ص200-201).

هنا يمكن التطرق إلى أنواع الملاحظة والتي يمكن تقسيمها إلى أنواع عديدة .
ب . أنواع الملاحظة:

• من حيث طبيعتها:

– **الملاحظة البسيطة غير المضبوطة:** وهي تتضمن صوراً مبسطة من المشاهدة والاستماع، بحيث يقوم الملاحظ فيها بملاحظة الظواهر والأحداث كما تحدث تلقائياً في ظروفها الطبيعية دون إخضاعها للضبط العلمي، وهذا النوع من الملاحظة مفيد في الدراسات الاستطلاعية التي تهدف إلى جمع البيانات الأولية عن الظواهر والأحداث تمهيداً لدراساتها دراسة متعمقة ومضبوطة في المستقبل.

– **الملاحظة المنظمة:** وهي الملاحظة العلمية بالمعنى الصحيح، بحيث تتم في ظروف مخطط لها و مضبوطة ضبطاً علمياً دقيقاً، وتختلف الملاحظة المنظمة عن الملاحظة البسيطة من حيث أنها تتبع مخططاً مسبقاً، ومن حيث كونها تخضع لدرجة عالية من الضبط العلمي بالنسبة للملاحظة ومادة الملاحظة، ويستعين الملاحظ في الغالب لبعض الوسائل الميكانيكية كالمجالات الصوتية أو كاميرات التصوير السمعية والبصرية وغير ذلك من الأدوات، وذلك بهدف جمع بيانات دقيقة عن الظاهرة موضوع الدراسة.

• من حيث القائمين على الملاحظة: هناك:

– الملاحظة الفردية التي يقوم بها شخص واحد.

– الملاحظة الجماعية التي يقوم بها أكثر من شخص واحد.

• من حيث ميدان الملاحظة: هناك:

– **الملاحظة في الطبيعة:** تستعمل في العلوم الطبيعية كما تستعمل في العلوم السلوكية.

– **الملاحظة في المختبر:** ويقصد بها التجريب من حيث ضبط المتغيرات المحيطة بالمتغير

موضوع البحث.

– **الملاحظة في العيادة:** وهي طريقة يلجأ إليها المعالجون النفسيون والمرشدون والمشرفون التربويون بهدف التشخيص والعلاج.

• وفقاً لدور الملاحظ: فإنه يمكن تقسيم الملاحظة إلى:

– **ملاحظة بدون مشاركة:** وفيها يلعب المرشد دور المشاهد والملاحظ بالنسبة للظاهرة أو الحدث موضوع البحث، حيث يقوم فيها الملاحظ بالنظر أو الاستماع إلى موقف اجتماعي دون المشاركة الفعلية فيه، وبالتالي فإن الملاحظ في هذه الحالة يكون بعيداً عن الظاهرة موضوع البحث.

– **الملاحظة بالمشاركة:** وهذا النوع من الملاحظة يقوم فيها الملاحظ بدور العضو المشارك في حياة الجماعة موضوع البحث (ملحم، 2007، ص202).

وهنا يمكن أن نتطرق إلى بعض المبادئ الأساسية للملاحظة والتي ينبغي على المرشد عند تشخيصه لسلوك التلميذ أن يتذكرها. وهي:

✓ أن أي فعل ما هو إلا محاولة لإشباع حاجة معينة.

✓ لكل تلميذ أنماط سلوكية متسقة تظهر من خلال تصرفاته في كثير من المواقف وهذه الأنماط ثابتة خلال فترات من الزمن.

✓ أي نمط سلوكي ليس إلا نتيجة لكثير من الأسباب، وأن أي سبب وحيد قد يؤدي إلى أنواع مختلفة من الاستجابات والتوافقات (بطرس، 2010، ص150).

وهنا يمكن أن نراعي عوامل واعتبارات في الملاحظة، ولا بد على المرشد من أخذها بعين الاعتبار لنجاح الملاحظة.

ج . عوامل نجاح الملاحظة في التوجيه والإرشاد النفسي: من عوامل نجاح الملاحظة نذكر ما يلي:

يلي:

- أحصل على معلومات مسبقة عن الشيء الذي تود مشاهدته، و عليك كمرشد نفسي أن تقرر مسبقا الجوانب التي عليك ملاحظتها والظواهر التي تستحق التسجيل.
- اختبر الأهداف العامة والمحددة التي تحتاج إلى البحث، بحيث تملي عليك الظواهر التي يجب ملاحظتها، ذلك أن صياغتك للبحث وإدراج العناصر المحددة له تملي عليك كمرشد نفسي الجوانب الواجب ملاحظتها وتفرض عليك أيضا بعض الضوابط، مما يتيح لك مجال الحصول على بيانات أكثر دقة ووضوح لأغراض دراستك وعملك.
- اعتمد طريقة محددة لتسجيل النتائج، ومن الأهمية بمكان تحديد الوحدات الإحصائية والبيانية التي تستخدم في تسجيل نتائج المشاهدات، وأن وضع قائمة محددة بالأمر التي يجب ملاحظتها وكيفية إثباته، سوف يساعد بالضرورة في الانتهاء من عملية تسجيل البيانات بسرعة وبكفاءة وبأقل كمية من الكتابة.
- استعمل الملاحظة المنظمة بتخصيصك وقتا معيناً خارج عملك اليومي من أجل ملاحظة نمط سلوكي محدد يقوم به الفرد وهو موضوع دراستك (ملحم، 2007، ص204).
- تنظيم مواقف سلوكية اختيارية للتحقق من عدم دقة الحكم على سلوك شخص ما بواسطة الملاحظة الاجتهادية.
- ركز على سلوك محدد في وقت واحد فتكون قادرا على إصدار حكم عادل على نوعية سلوك الفرد بشكل قريب من الواقع.
- كن موضوعيا في ملاحظتك وابتعد عن العواطف الشخصية التي قد تؤثر على نوعية وكيفية حكمك على سلوك شخص.
- صنّف وحدة المعلومات، ومن الضروري تسجيل البيانات بشكل وصفي ومن تم تدوين بعض التفسيرات لها في نفس وقت حدوثها.
- لاحظ بعناية وبشكل متفحص، وعندما تذهب للقيام بعملية الملاحظة وبعد أن تكون قد فكرت في جميع جوانب مشكلة البحث ووضعت أسلوبا لتسجيل البيانات الإحصائية وقيامك بالتركيز على الجوانب التي تثير اهتمامك فإنك بالتأكيد سوف تحصل على معلومات موثوقة ودقيقة بشكل أفضل.
- رتب الظواهر بشكل مستقل، خاصة في الحالات التي تقوم بها بملاحظة أمور وصفية، و عليك أن تميز في تصنيفك كل مجموعة عن الأخرى، ونلاحظ أن كثيرا من الأخصائيين النفسيين والباحثين يخلطون بين تقييمهم لصفة يشاهدونها بأخرى، ولا يقيمون الصفات المختلفة بشكل مستقل.
- استخدم وسائل تقنية خلال ملاحظتك مثل القوائم، مقاييس التقدير، السجلات النفسية وجداول المشاركة البيانية.
- تدرب جيدا على الوسائل التقنية التي تنوي استخدامها في ملاحظتك.
- د . **تسجيل الملاحظة:** نظرا لأهمية الملاحظة في القياس والتشخيص فقد طور العلماء وسائل مقننة لتسهيل عملية الملاحظة وإجرائها بشكل مناسب، حيث يمكن للمرشد النفسي استخدام أداة أو أكثر من أدوات القياس الخاصة بجمع البيانات والمعلومات بالملاحظة. ومن أهم هذه الأدوات ما يلي:
- **قوائم الشطب (الرصد):** هذه القائمة عبارة عن قائمة مكونة من فقرات ذات صلة بالسمة والخاصية موضع القياس (ملحم، 2007، ص206) وكل فقرة تتضمن سلوكا بسيطا يخضع لتقدير ثنائي مثل (نعم، لا)، (أوافق، لا أوافق)، (أعارض، لا أعارض)، (صح، خطأ)...الخ.
- **سلالم التقدير:** تختلف قوائم الشطب عن سلالم التقدير في أن الأخيرة تحتاج إلى حكم أدق، لأن كل فقرة تخضع لتدريج من عدة فئات أو مستويات يمثل أحد طرفيه انعدام وجود الصفة التي نقرها أو وجود مقدار ضئيل منها، كما يمثل الطرف الآخر تمام أو كمال وجودها، وما بين الطرفين يمثل

درجات متفاوتة من وجودها كلما اتجهنا من الطرف الصفري إلى طرف التمام والكمال، وهنا يتبع المقدرين طرقا مختلفة تؤدي إلى استخدام عدة أنواع من سلم التقييم. ومن أهمها:

✓ **سلم التقييم العددي:** يستخدم لتقدير مدى وجود صفة ما لدى جماعة من الأشخاص في الوقت نفسه، والسلم هنا عبارة عن قائمة تحمل أسماء الطلاب مرتبة ترتيبا عموديا في الهامش وفي أعلى السطر في الصفحة يوجد مستويات مختلفة من الصفحة مدرجة من 1-5 حتى عشرة، وعند الاستعمال يبين المقدر تقديره لدى وجود الصفة عند الشخص بوضع دائرة أو مربع حول رقم من سلسلة الأرقام الموجودة أمام اسمه.

✓ **سلم التقييم العددي والوصفي:** وفي هذا النوع يوجد أعداد تمثل درجات متفاوتة من الخاصية المقدره كما يوجد وصف يوجه المقدر.

✓ **السلم البياني اللفظي:** في هذا النوع من سلم التقييم يذكر الأداة أو الصفات في عمود هامش الصفحة، ثم يوضع أمامها أعمدة تمثل درجات متفاوتة من الأداء أو الصفة، ويقوم المقدر بملاحظة سلوك الشخص الملاحظ أثناء النشاط ووضع إشارات في الأعمدة مبينا درجة انطباق الصفة على الشخص.

• **السجلات واليوميات:** تمثل السجلات واليوميات في كثير من الحالات مصادر جاهزة للمعلومات مثل الإحصائيات المتوافرة عند الأفراد في ملفات المؤسسة التي ينتمون إليها، ودور الملاحظ هنا لا يعدو كونه نقل المعلومات الجاهزة وإعادة تبويبها بالشكل الطي يحدده ويخدم أغراض بحثه (ملحم، 2007، ص206).

• **مقاييس العلاقات الاجتماعية والسياسيومتريّة:** تستخدم لملاحظة الموقف الاجتماعي وتسجيله في كل رسم يشمل العلاقات الاجتماعية الكائنة في وقت الدراسة بين جماعة المسترشدين محل الدراسة، فهي تعتمد على مدى الانجذاب والتنافر بين أعضاء الجماعة (خليفة، 2005، ص121).

• **جداول الملاحظة:** تستخدم لرصد أنماط السلوك التي يحدثها الأفراد وتكون مجال للملاحظة من قبل الملاحظ، وتشيع هذه الطريقة كثيرا في حالات ملاحظة السلوك الصفي واستخدام برامج تعديل السلوك المنحرف لدى التلميذ (ملحم، 2007، ص207).

ه . **المعايير التي يجب توفرها لدى المرشد النفسي من أجل استفاد الملاحظة العلمية:**

- اكتساب القدرات الاتصالية بين المرشد والمسترشد.
- قوة الملاحظة وإدراك ما وراء السلوك والوقائع التي أدت إلى ذلك.
- المعارف في تسجيل الشواهد والوقائع والسلوك.
- مسايرة العادات والتقاليد السائدة شريطة أن لا تؤثر على النتائج البحثية.
- القدرة على تفسير الأحداث والسلوكيات في إطار تحليلي علمي يؤدي إلى نتائج موثوق بها (خليفة، 2005، ص119).

ثانيا. المقابلة الإرشادية:

أ . **تعريف المقابلة الإرشادية:** تعرف المقابلة الإرشادية من خلال "Strang1949" بأنها قلب الإرشاد النفسي، حيث تشمل على عدد من الفنيات التي تسهم في نجاحه وقد ميزت ملامحها الأساسية بقولها أن المقابلة الإرشادية عبارة عن علاقة مواجهة دينامية وجها لوجه بين المرشد الذي يسعى في طلب المساعدة لتنمية استبصاراته التي تحقق ذاته، والمرشد النفسي القادر على تقديم هذه المساعدة خلال فترة زمنية معينة وفي مكان محدد (العزة، 2006، ص87).

ب . **أنواع المقابلة:** تقسم المقابلة بصفة عامة إلى أنواع عديدة نلخصها فيما يلي:

• **المقابلة المبدئية:** هي أول مقابلة مع المسترشد ويتم فيها التمهيد للمقابلات التالية، ويتم تحديد إمكانيات المرشد وما يتوقعه كل من المرشد والمسترشد من الآخر.

• **المقابلة القصيرة:** وهي مقابلة تستغرق مدة قصيرة عندما تكون المشكلة طارئة وسهلة وواضحة.

• **المقابلة الفردية:** وتتم بين المرشد وبين مسترشد واحد فقط.

• **المقابلة الجماعية:** وتتم مع جماعة من المسترشدين كما يحدث في جماعة الطلاب الذين يعانون من مشكلات مشتركة فيما بينهم.

• **المقابلة المقيدة أو المقابلة المقتنة:** وهي التي تكون مقيدة بأسئلة وموضوعات وتعليمات محددة مسبقاً، ومن مزاياها ضمان الحصول على المعلومات الضرورية المطلوبة وتوفير الوقت إلا أنها تتصف بالجمود ونقص المرونة.

• **المقابلة المطلقة أو الحرة:** وفيها تترك الحرية للمسترشد بأن يعبر عن وجهة نظره بطريقة خاصة، ومن مزاياها أنها تسير بطريقة تلقائية، إلا أنها تتطلب خبرة خاصة وتدريباً طويلاً وإلا كانت مضیعة للوقت (عبد العزيز وعطيوي، 2004، ص98).

ج . **خصائص المقابلة الجيدة:** تعتمد المقابلة الجيدة على مجموعة من الخصائص، وتتمثل فيما يلي:

• **الملاحظة:** يجب أن يقع تحت الملاحظة المدققة للمرشد في كل ما يفعله المسترشد أو ما يقوله (نبرات الصوت، التوتر، احمرار الوجه،...الخ)، والمشكلة الأساسية هنا أن الأشخاص لا يقولون ما يفعلون إلا قليلاً وأفعالهم قد لا تطابق دائماً مشاعرهم، ولأجل ذلك فإن الملاحظة تعد وسيلة مهمة لدى المرشد لاكتشاف ذلك.

• **حسن الإصغاء:** إن أفضل ما يقوم به المرشد هو الموازنة بين حسن الإصغاء مع توجيه الأسئلة أو التعليقات الموجزة لتدل على متابعته للحديث والإلمام بالنقاط المهمة في الحديث وانتباهه للتفاصيل.

• **الإصغاء قبل التحدث:** إن أول خطوة في المقابلة هي تهدئة العميل وإشعاره بالراحة وتقليل شعوره بأنه كما لو كان في موقف امتحان، ولذلك على المرشد أن يوضح للمسترشد الهدف من المقابلة بشكل موجز ويشجعه على الكلام بحرية ثم ينصت إليه بعناية أثناء الحديث فمثل هذه الأساليب تنقص من قلق المسترشد وتخفف من مستوى توتره.

• **توجيه الأسئلة:** تعد مهارة توجيه الأسئلة حجر الزاوية في المقابلة، فلا تكون الأسئلة عنيفة جارحة، ولا تكون إستراتيجية تتبع أسلوب التحقيق أو الأسئلة القائمة على الفهم والمساعدة مع الاهتمام بأسلوب السؤال واللحظة التي يقدم بها والتي تكون أكثر أهمية من صياغته.

• **التحدث:** يجب أن تكون لغة الحديث في مستوى المسترشد (ملحم، 2008، ص94).

• **الإجابة على الأسئلة الشخصية:** يشير الباحثون إلى أن مثل هذه الأسئلة توفر جو من الألفة وبداية لتكون علاقة أوثق بين الطرفين إلا أن هناك محاذير لهذا التصرف ذلك لأن إقحام المشرف لسؤال المسترشد أسئلة شخصية قد تفقده العلاقة المهنية.

• **القيادة والتوجيه:** المرشد الماهر يستطيع أن يقود المقابلة ويوجهها بطريقة تحدد أهداف العملية الإرشادية-التوجيهية وتحقق النتائج المأمول منها.

د . **أهمية المقابلة:**

• تعتبر عملية تتيح الفرصة للمسترشد للتعبير الحر عن الآراء والأفكار والمعلومات.

• تتحول من أداة اتصال ووسيلة النقاء إلى تجربة عملية خاصة ما يتعلق منها بميدان الإرشاد بين الأخصائيين النفسانيين والآباء، بحيث تتيح للآباء أن يتعلموا شيئاً عن أنفسهم وعن اتجاهاتهم وعن العالم

الذي يعيشون فيه، وبالتالي تتكون لديهم أساليب جديدة في التفكير والعادات السلوكية المرغوبة، وبذلك تكون المقابلة ميدان ومجال للتعبير عن المشاعر والاتجاهات والانفعالات.

• تعتبر المقابلة مصدر كبير للبيانات والمعلومات فضلا عن كونها أداة للتعبير والتوعية والتفاعل الديناميكي.

• تختلف أهداف المقابلة باختلاف الغاية التي تهدف المقابلة إلى تحقيقها في نهاية المطاف، ويتضح ذلك من الأنواع المختلفة للمقابلة فلكل نوع هدف وغرضه المحدد وغايات يحاول المقابلون الوصول إليها (ملحم، 2007، ص95).

ه . عوامل نجاح المقابلة الإرشادية:

لقد اقترح "مور" وغيره من العلماء بعض القواعد التي ينبغي أن يتبعها المرشد الناجح لضمان نجاح المقابلة الإرشادية وتحقيق أهدافها المرجوة. ومن هذه العوامل ما يلي:

• وضوح الهدف من المقابلة في ذهن المرشد والموضوعات التي تستهدف إلقاء الضوء عليها و وضع خطة لتحديد طريقة السير في المقابلة.

• نجاح المرشد في خلق العلاقة (الثقة) اللازمة لتحقيق هدفه، إذ لا بد من توفير الجو السيكولوجي الذي يسمح بنشوء هذه العلاقة المتبادلة، وتتوقف قدرة المرشد على خلق هذه العلاقة وكسب ثقة المسترشد على مدى حسن تصرف المرشد في توجيه الأسئلة وإصغائه لكل ما يقوله المسترشد. ولتحقيق هذه المهارات لا بد من:

✓ التأكيد على مبدأ السرية والأمانة.

✓ السعي على إقامة روح الثقة المتبادلة ليلم الصدق في الحديث.

✓ نقل مشاعر الاهتمام والدفء والتقبل إلى المسترشد.

✓ أن يكون المرشد مستمعا جيدا ومشجعا للمسترشد على مواصلة الحديث في الموضوع المفيد.

• أن تكون صياغة الأسئلة واضحة وأن يشجع المسترشد على الاسترسال في حديثه، وأن يبدأ المرشد بالأسئلة العامة قبل الدخول في الأسئلة الخاصة، وهذا يعني التدرج في الأسئلة بحيث يضمن المرشد تعاون المسترشد معه.

• أن يحاول المرشد تفهم المسترشد تفهما جيدا وكليا، ولا يكتفي بفهم الوقائع فقط بل لا بد من فهم الاتجاهات التي نشأت عند المسترشد إزاء هذه الوقائع، إن تلك الاتجاهات توضح طريقة نظرتة الشخصية إلى هذه الوقائع وطريقة استجابته لها (العزة، 2006، ص106).

ثالثا. مهارة دراسة الحالة:

تعد دراسة الحالة ملاحظة متعمقة لفرد واحد أو مجموعة من الأفراد، ويمكن لدراسة الحالة أن تزودنا بمعلومات حول مخاوف الشخص وأمنيته وخبراته الصادمة وعلاقته الأسرية وغيرها من المعلومات التي تساعد المرشد في فهم سلوك المسترشد(التلميذ)، ويمكن التطرق إلى مجموعة من تعاريف دراسة الحالة. وهي كالآتي:

أ . مفهوم دراسة الحالة:

• **تعريف حامد زهران:** إن دراسة الحالة وسيلة لتلخيص أكبر عدد ممكن من المعلومات عن المسترشد وهي أكثر الوسائل شمولاً وتحليلاً، وهي منهج تنسيق وتحليل المعلومات التي جمعت بوسائل جمع المعلومات الأخرى عن الحالة وعن البيئة وهي وسيلة لتقديم صورة مجمعة، وبذلك تشمل دراسة مفصلة للفرد في حاضره وماضيه، والهدف الرئيسي لدراسة الحالة هو جمع المعلومات ومراجعتها ودراستها وتحليلها وتركيبها وتجميعها وتنظيمها وتلخيصها.

• **تعريف إخلص محمد عبد الحفيظ:** دراسة الحالة تهتم بجمع المعلومات عن الحالة موضع الدراسة من خلال دراسة مرحلية معينة أو دراسة جميع المراحل التي مرت بها الحالة. وفي هذا السياق نتطرق إلى خصائص دراسة الحالة:

- ✓ الحالة يمكن أن تكون فرد أو جماعة أو نظام أو مؤسسة اجتماعية أو مجتمع محلي.
- ✓ يقوم منهج دراسة الحالة على أسس التعمق في دراسة الوحدات المختلفة.
- ✓ يهدف منهج دراسة الحالة إلى الكشف عن العلاقة بين أجزاء الظاهرة أو تحديد العوامل المختلفة التي تؤثر فيها.

✓ إنها منهج ديناميكي لا يقتصر على بحث الحالة الراهنة فقط (طبيبي، 2013، ص 147-148).

ب . أهمية دراسة الحالة:

تكمّن أهمية دراسة الحالة في كونها تعطي فكرة شاملة وواضحة وكاملة من المسترشد تفوق التصورات الحالية للمرشد النفسي حول شخصيته وأبعادها، وأيضاً تساعد طريقة دراسة الحالة بصورة أساسية في تلخيص الكميات المتناثرة من المعلومات المتراكمة والمتجمعة حول الفرد من أجل تفسير وفهم أبعاد شخصيته وأسلوب حياته وخصائص سلوكه، كما أن دراسة الحالة تهدف إلى فهم أفضل للمسترشد وتشخيص مشكلاته وأسبابها واتخاذ الإجراءات التوجيهية اللازمة (طبيبي، 2013، ص 150).

ج . مجالات استخدام منهج دراسة الحالة:

تستخدم دراسة الحالة عندما يتعذر القيام بالدراسة المسحية الشاملة لجميع الأفراد في مجتمع معين أو دراسة عينة كافية من المجتمع. ومن مجالات استخدام دراسة الحالة ما يلي:

- تستخدم في الدراسات الاستطلاعية عندما يجد الباحث نفسه غير قادر على تحديد أبعاد المشكلة أو تحديد فروض الدراسة فتستخدم دراسة الحالة.
- في دراسة بعض الحالات لتأكيد نتائج البحث.
- قد تكون الحالة موضع البحث مهمة في ذاتها لكونها نادرة الحدوث ولا تتكرر، فيكون من المفيد تسجيل مظاهرها المختلفة.

• دراسة الحالة التي تمثل حالات متشابهة والتي يصعب دراستها كلها، بحيث تمكن من دراسة الحالة الواحدة استنتاج وتعميم النتائج على الحالات الأخرى.

• دراسة الحالة ليست مجرد طريقة للبحث بل يمكن اعتبارها منهجاً يتضمن استخدام طرق البحث المختلفة من مقابلات وملاحظات واستفتاءات وتجارب إذ لزم الأمر لذلك (بركات، 1992، ص 100).

د . إجراءات تطبيق دراسة الحالة: يمكن تطبيق دراسة الحالة بوسيلتين هامتين هما:

- تاريخ دراسة الحالة.
- التاريخ الشخصي للحالة.
- وتعتمد هاتين الطريقتين ليس فقط على ما يدلي به المسترشد شفهيًا بل على مصادر أخرى عديدة من أهمها:

• الوثائق الشخصية: وتتنوع هذه الوثائق الشخصية فتشمل:

- ✓ السيرة الذاتية للمفحوص.
- ✓ اليوميات.
- ✓ الخطابات والاعترافات وما إلى ذلك من الوثائق الشخصية (سيد أحمد، 1998، ص196).
- هـ . عوامل نجاح دراسة الحالة:
 - لكي تنجح دراسة الحالة ولكي تكون ذات قيمة علمية يجب أن تراعي الشروط التالية:
 - **التنظيم والتسلسل والوضوح:** وذلك لكثرة المعلومات التي تشتملها.
 - **الدقة:** وتلزم في تحري المعلومات وخاصة أنها تجمع عن طريق وسائل متعددة ومراعاة تكامل المعلومات بالنسبة للحالة ككل وبالنسبة للمشكلة المراد دراستها.
 - **الاعتدال:** هو التوسط بين التفصيل الممل وبين الاختصار المخل، ويتحدد طول دراسة الحالة حسب المسترشد أو العميل وحسب هدف الدراسة، وهنا يجب الاهتمام بالمعلومات الضرورية وعدم تجاهل بعضها، وفي نفس الوقت عدم التركيز على المعلومات الفرعية التي لا أهمية لها (طبيبي، 2013، ص151).

و . مهارات تفيد المرشد في دراسة الحالة:

- حتى يقوم المرشد النفسي بعمله على أكمل وجه أثناء القيام بمنهج دراسة الحالة لابد له من أن يأخذ بعين الاعتبار المهارات التالية:
- **مهارة تنظيم المعلومات وتسجياها:** ويتوقف تنظيم المعلومات على عوامل منها: خبرة وعمر المرشد، والهدف من دراسة الحالة ونوعية النشاط الذي تمارسه المؤسسة التي تتبنى الحالة، وقد اقترح "شرتزر" و"ستون" خطوط عريضة يمكن أن تشكل إطارا نمطيا يحتوي على المعلومات المتعلقة بدراسة الحالة في صورة منظمة ممثلة في:
 - ✓ معلومات الهوية الشخصية كالاسم والعمر والجنس وما شابه ذلك.
 - ✓ معلومات عن المشكلة الأساسية التي يعاني منها المسترشد على أعراضها.
 - ✓ معلومات عن التاريخ العضوي للمسترشد مشتملة على الأمراض والإصابات التي ألمت به.
 - ✓ معلومات عن الشخصية وأبعادها وعن التوافق الاجتماعي ومظاهره.
 - ✓ معلومات عن التاريخ المدرسي مشتملة على التحصيل الدراسي والنشاطات المدرسية التي يشارك فيها والعلاقات بينه وبين المدرسين وجماعة الرفاق.
 - ✓ الأهداف العامة والخاصة للمسترشد مشتملة على الخطط التربوية والمهنية.
 - ✓ التقويم العام للحالة ككل من حيث الفروض والتحليل لبنودها.
 - ✓ التوصيات اللازمة لتطوير حالة المسترشد.
 - ✓ متابعة الخطوات التنفيذية المتخذة في سبيل تنمية حالة المسترشد.
 - **مهارة تحليل المعلومات وتفسيرها:**
 - وهي عبارة تتطلب عناية فائقة من المرشد وتشتمل على ثلاث مهارات فردية وهي كالآتي:
 - ✓ مهارة وصف المعلومات.
 - ✓ مهارة الاستدلال من تجميع المعلومات وتأثيرها على حالة المسترشد.
 - ✓ مهارة التنبؤ من تجميع المعلومات، فبناءا عليها يمكن التنبؤ بما قد يكون عليه مستقبلا وما يحتمل أن تصل إليه حالته فيما بعد (أبو أسعد، 2009، ص109-110).

4. المهارات التشخيصية:

أولاً. مفهوم التشخيص:

يعرف "حامد زهران" التشخيص بأنه تحديد المشكلة والتعرف على الاضطراب أو المرض وتعيينه وتسميته وهو يقوم على أساس نتائج عملية الفحص وجمع المعلومات، كما يرى أنه الفن أو السبيل الذي يتسنى به التعرف على أصل وطبيعة ونوع المرض والتعرف على ديناميات شخصية المريض وأسباب وأعراض مرضه (عبد المعطي، 2010، ص106، 105)، ويحتل العمل التشخيصي جزءاً من الممارسة النفسية.

ويشير "سعفان 2005" إلى أن عملية التشخيص تسير وفق خطوات هي تحديد المشكلة والإعداد للتشخيص والتزويد بالمعلومات ومعالجة المعلومات وتفسيرها وتكوين الفرض التشخيصي وتكوين فرض تنبؤي ووضع الفرض على محك الاختبار والتقرير النهائي (أبو أسعد، 2010، ص259).

ثانياً. أهداف التشخيص:

تشير "إيمان فوزي 2001" إلى أنه يمكن إجمال أهداف التشخيص النفسي في هدفين هما:

• **هدف معرفي:** يعد بمثابة الخطوة الأولى التي لا يمكن أن يتحقق الجانب العملي دون اكتمالها، ومن ناحية أخرى فإن عملية التشخيص النفسي لا يمكن أن تعتبر تشخيصاً إذا اقتصر على الوصف والتفسير دون وضع تصور للتطبيقات العملية في ضوء المعلومات النظرية المتوفرة.

ويركز الهدف السيكولوجي على المعنى والدلالة التي تنطوي عليها البيانات والمعلومات التي يجمعها على الحالة، إلا أن غزارة المعلومات التي يجمعها السيكولوجي تكون مفيدة عندما يخضعها الخبير لمعالجته التي يستنبط منها تشخيصه، والعملية التشخيصية تبدأ من كثرة المعلومات والبيانات لا كهدف في حد ذاته، وإنما كنوع من الضمان لتغطية كافة الجوانب الشخصية المطلوب تغطيتها، وينتهي الأمر باستنباط الدلالة والمعنى التي تنطوي عليها كثرة البيانات في أقل كم ممكن لتفسيرها.

• **هدف تطبيقي:** ويعني وضع استراتيجيات معينة تتضمن خططا جزئية قابلة للتنفيذ الفعلي مع الحالة التي يتعامل معها الاختصاصي ضمن التوصيات أو الأسلوب العلاجي المقترح وخطوات التنفيذ العقلي والتي تكون عملية مفيدة ومثمرة.

وكلما استطاع الاختصاصي تحقيق الهدف الأول بأكبر قدر من الدقة والثراء، كانت الخطة التي يرسمها أكثر قابلية للتنفيذ مع الحالة المعنية وكانت فرص نجاحها وفعاليتها أكبر (أبو أسعد، 2010، ص262-263).

ثالثاً. شروط العملية التشخيصية:

هناك شروط معينة لنجاح العملية التشخيصية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار وهي كالتالي:

• أن يكون الهدف من عملية التشخيص واضحاً ومحدداً لأن ذلك يكون بمثابة الوجه والمنظم للقائم بالتشخيص لاختيار الأسلوب الملائم للتعامل مع الحالة التي يتم تشخيصها ولينتهي أفضل الفنيات والأدوات المناسبة للحالة والطرق المناسبة لتسجيل البيانات ومعالجتها وإصدار نتائجها.

• أن يمتلك القائم بعملية التشخيص الكفاءة العلمية والخبرة والمعرفة النظرية والتطبيقية، وأن يمتلك الصفات التشخيصية التي تؤهله للاندماج مع الحالة.

• استعداد الحالة التام للاستجابة لعملية التشخيص والاستجابة مع الأدوات والاختبارات التي تطبق عليها، وفيما إذا سارت الحالة عكس ما هو مرسوم لها فإن ذلك قد يؤدي إلى فشل التشخيص وبالتالي ضياع الوقت والجهد (أبو أسعد، 2010، ص263-264).

5. المهارات التوجيهية-الإرشادية:

هي المهارات التطبيقية أي مهارات حل المشكلات، وتتمثل في جمع الأساليب التي يستخدمها المرشد التربوي بهدف مساعدة المسترشد على القيام بإنجاز الأعمال والمهام التي تم الاتفاق عليها للتعامل مع المشكلة أو الموضوع. وتتضمن هذه المهارات ما يلي:

- مهارات التوجيه.
- مهارات توفير المعونة النفسية.
- مهارات إعادة التصور والتحديد.
- مهارات حل الخلافات والنزاعات.
- مهارات تقديم النصائح والاقتراحات والتعليمات.
- مهارات المواجهة.
- مهارات تزويد المسترشد بالمواد.
- مهارات الاسترخاء و النمذجة ولعب الأدوار والتمرين والتدريب .
- مهارات إنهاء العمل الإرشادي.

ونتعرض في التالي بإيجاز لهذه المهارات:

أولاً: مهارات التوجيه: تستلزم هذه النوعية من المهارات قيام المرشد التربوي بتزويد المسترشد بالتعليمات والمعلومات والمقترحات والأفكار التي تساعد في التعرف على كيفية إنجاز عمل أو نشاط معين والتركيز عليه، ويستخدم المرشد أساليب متنوعة للقيام بعملية التوجيه. منها: إعادة توضيح الهدف من القيام بالعمل أو النشاط، مساعدة وتشجيع المسترشد على المشاركة وتقديم معلومات جديدة والقيام بعملية التلخيص والتقدير لموضوع محدد.

ويرى "corey and others,1982" أن مهارة التوجيه تستلزم قيام المرشد بملاحظة المسترشد والتعرف على أساليب استجابته، ومعرفة أفضل السبل لتعليمه والتأثير فيه والاستفادة من كل ذلك في العملية التوجيهية-الإرشادية. (أبو عبادة، نيازي، 2000، ص102).

ثانياً. مهارات توفير المعونة النفسية: توفير المعونة والدعم والتعاطف والمساندة للمسترشد هي مهارة أساسية تهدف إلى مساعدته للمحافظة على أساليب تكيفية مقبولة، ويستخدم المرشد مجموعة من الأساليب لتوفير المعونة النفسية منها التطمين بأساليبه المختلفة، تقديم النصح وتوفير المعلومات وتوجيهه إلى المواد المتاحة.

ويشير "Tosland and Rivas,1998" إلى أن مهارة توفير الدعم والمعونة النفسية تستلزم من المرشد المهارات التالية:

• تشجيع المسترشد على التعبير عن آراءه ومشاعره بكل حرية وصراحة خاصة في المواضيع التي تهتمه.

- توجيه الأسئلة المباشرة وسؤال المسترشد عن أفكاره.
- الاستجابة الملائمة لمشاعر المسترشد ومقترحاته وتعليقاته.
- الإشادة بقدرات المسترشد ومجهوداته.

● زرع الثقة والأمل في نفس المسترشد للاستمرار في أداء الأعمال المطلوبة منه.
ثالثاً. مهارات إعادة التصور والتحديد: وتهدف هذه النوعية من المهارات إلى مساعدة المسترشد في إعادة تنظيم طريقة تفكيره الخاصة واستبدالها بطرائق أخرى سليمة وواقعية، كما تهدف هذه المهارات إلى تغيير المفاهيم والأفكار غير الحقيقية وغير الواقعية، والتعامل مع المشاعر المرتبطة بها أي تغيير الحالة النفسية الناجمة عن فهم الموقف بصورة خاطئة، وينبغي أن يحدث التغيير بطريقة منظمة ومنطقية تعتمد أساس مهني من خلال التالي:

- توضيح العوامل والأسباب الحقيقية للموقف أو المشكلة.
- إبراز الجوانب الإيجابية والتقليل من شأن الجوانب السلبية.
- إتاحة الفرصة للمسترشد للمشاركة والتعرف على وجهات النظر المختلفة في تحليل هذه العوامل (أبو عبادة ونيازي، 2000، ص103).

يشير "**Tosland and Rivas,1998**" إلى أن خطوات تغيير طريقة التفكير الخاطئة لدى المسترشد تتلخص في التالي:

- مساعدة المسترشد للتعرف على الافتراض الذي بني عليه تفكيره أو رأيه.
- مساعدته في البحث عن افتراضات بديلة.
- التأكد من الافتراضات الجديدة وترسيخها من خلال تطبيقها في مواقف مختلفة من حياة المسترشد.

رابعاً. مهارات حل النزاعات والخلافات: وهي المهارات الأساسية التي يستخدمها المرشد لمساعدة المسترشد في حل الخلافات والنزاعات التي قد تقع بينه وبين غيره سواء كان بسبب اختلاف الاهتمامات أو الرغبات أو الأهداف أو المسؤوليات أو الأدوار، ويستخدم المرشد مهارة "**العقد الاجتماعي**" الذي يساعد الأطراف المتنازعة للاتفاق على الأهداف والإجراءات والقواعد التي تنظم العلاقة فيما بينهم.
● كما يستخدم المرشد مهارات الوساطة أو التوسط والتفاوض والتحكيم لكل الخلافات.
● كما يستخدم المرشد أسلوبين من أساليب التدخل لحل الخلافات يتمثل الأسلوب الأول في التخفيض من آثار ونتائج الخلاف ومقابلة الطرف الآخر والتحدث معه حول أساليب الخلاف والوصول إلى حلول مرضية.

● أما الأسلوب الثاني فيتمثل في تعليم وتدريب المسترشد على مجموعة من المهارات والأساليب الجديدة التي قد تساعده للتعامل مع الآخرين في مواقف مشابهة.

خامساً. مهارات تقديم النصائح والاقتراحات والتعليمات:

يرى "**Barker,1991**" أن تقديم النصح هو أسلوب من أساليب التدخل يهدف إلى مساعدة المسترشد على فهم مشكلته و التفكير في حلول مناسبة لها، وتحديد خطة عمل ملائمة للتغلب عليها، وينبغي أن يهدف استعمال هذه المهارات إلى مساعدة المسترشد على اكتساب سلوكيات جديدة، وفهم المشكلات والصعوبات التي تواجهه ومساعدته على تغيير المواقف التي تسبب له الصعوبات.

ويرى "**Schram and Mandell,1986**" أن نجاح مهارات تقديم النصائح والتعليمات يعتمد بدرجة كبيرة على العوامل التالية:

- اختيار الوقت المناسب وعادة ما يكون ذلك بعد تكوين العلاقة المهنية وإحساس المرشد باستعداد المسترشد يتقبل النصيحة.

● اختيار الأسلوب المناسب الذي تقدم به النصيحة حيث ينبغي أن تكون واضحة ومفهومة في لغتها.

● مراعاة الخصائص الشخصية للمسترشد من حيث مستوى تعليمه ودرجة نضجه ووعيه.
● مراعاة الحاجة إلى استخدام هذا الأسلوب وما يمكن أن يحققه للمسترشد من فوائد وإمكانية استخدام أساليب أخرى أكثر قبولاً.

سادساً. مهارات المواجهة:

يرى "Borker,1991" أن المواجهة تعني لفت انتباه المسترشد إلى سلوكه وتصرفاته غير المرغوبة وغير السوية، أما "Corey and Others,1982" فيرى أن المواجهة فعل واع ومقصود وأسلوب علاجي يرمي إلى تحقيق الأغراض التالية:

- التعرف على السلوك غير السوي وتقويمه.
 - التعرف على أساليب المقاومة التي يبديها المسترشد والتغلب عليها.
 - التعرف على جوانب القوة في شخصية المسترشد وتدعيمها.
 - التعرف على جوانب الضعف والتخلص منها.
- ويشير "Zastrow,1991" أن المواجهة تستخدم كأسلوب علاجي في الحالات التالية:

- حالات التناقض والتعارض بين القول والفعل.
- حالات التعريف والتشويه وعدم القدرة على التفريق بين الواقع والخيال.
- حالات الشعور بالضعف واليأس. (أبو عبادة ونيازي، 2000، ص105-106).
- حالات رفض العلاج ومقاومته ورفض المشاركة الفعالة.
- حالات عدم التقيد بالقواعد والتعليمات التي تتم الاتفاق عليها.

سابعاً. مهارات تزويد المسترشد بالموارد: الموارد هي الخدمات والبرامج المتاحة في المجتمع المحلي (المدرسة) والتي يمكن الاستفادة منها في إشباع حاجات المسترشد، ويقصد بهذه المهارة تقديم المعلومات للمسترشد التي تعرفه وتدله على البرامج والخدمات المتوفرة في المجتمع المحلي (المدرسة) وكيفية الاستفادة منها ومعاونته للوصول إليها والاستفادة منها قدر الإمكان.

ثامناً: مهارات الاسترخاء و النمذجة ولعب الأدوار والتمرين والتدريب:

● **مهارة الاسترخاء:** تساعد في تعليم وتدريب المسترشد على تحرير العقل من المشكلات مؤقتاً، مما يساعده على مناقشة المشكلات مع المرشد بطريقة أفضل، كما يساعد في التخفيف من حدة التوترات المرتبطة بالمشكلات.

● **مهارة النمذجة:** يشير "Borker,1991" إلى أن النمذجة هي أسلوب من أساليب التعلم من خلال تقليد سلوك الآخرين، ويتعلم المسترشد من خلال ملاحظته ومشاهدته لسلوك وتصرفات أشخاص معينين، يرى المرشد أنهم يمثلون قدوة حسنة في هذه السلوكيات، وتهدف هذه المهارة إلى مساعدة المسترشد للتغلب على بعض المشكلات الشخصية التي تتصل بعلاقاته وطريقة تعامله مع الآخرين من خلال إكسابه مهارات وأساليب وسلوكيات جديدة للتعامل، كما أنها تستخدم لكف السلوكيات غير المرغوب فيها (أبو عبادة، نيازى، 2000، ص106).

● **مهارة لعب الأدوار:** فيقصد به تمثيل سلوكيات معينة يستفيد منها المسترشد في إشباع بعض التوقعات وإنجاز بعض الأهداف، ويستخدم المرشد هذه المهارات عادة بهدف مساعدة المسترشد في تمثيل المواقف الواقعية للتعرف على طريقة استجاباته وسلوكياته وتصرفاته، وتغيير غير الملائم منها، وتحسين مهاراته لمواجهة مواقف مستقبلية مشابهة.

● **مهارة التمرين والتدريب:** فهما وسيلتان لتعزيز السلوكيات الجديدة التي تم الاتفاق عليها بين المرشد والمسترشد، فقد تتطلب عملية تعزيز السلوك الجديد ممارسته من قبل المسترشد لعدة مرات وفي مواقف مختلفة ومع شخصيات مختلفة أيضاً، والفرق بين التمرين والتدريب يكمن في درجة تدخل المرشد في عملية تعزيز السلوك الجديد، فالتدريب غالباً ما يستخدم مع المسترشد الذي يجد صعوبة في أداء السلوك الجديد فيعمد المرشد إلى تزويده بالتعليمات التي تساعد على أداء السلوك والتعود عليه.

● **مهارة إنهاء العمل الإرشادي:** تعتبر مهارة إنهاء العمل من المراحل الهامة في العملية التوجيهية-الإرشادية، فكلما تم إنهاء العمل بطريقة صحيحة كلما حصلنا على نتائج إرشادية أفضل. وتتضمن مهارة إنهاء العمل ثلاث عمليات رئيسية هي:

- ✓ تقويم منجزات العملية الإرشادية.
- ✓ التعامل مع المشاعر الإيجابية (كالشعور بالرضا والفخر والثقة) والسلبية (كالمقاومة والانكسار والهروب إلى المرض) المترتبة عن إنهاء العمل.
- ✓ المتابعة.

يشير "Tosland and Rivas, 1998" أن عملية إنهاء العمل الإرشادي تتمثل في:

● مساعدة المسترشد للمحافظة على التغيرات والمكتسبات الجديدة وتعميمها على جميع جوانب حياته، وذلك من خلال مساعدته للإحساس بالثقة في قدراته واستخدام مواقف مختلفة لممارسة السلوكيات الجديدة ومتابعته من خلال جلسات لاحقة ووقايتها من العوامل البيئية التي قد تؤثر على مدى استفادته من التغيرات الجديدة وتعليمه وتدريبه على حل المشكلات.

● تعزيز الأداء المستقل للمسترشد وتشجيعه للاعتماد على نفسه وعلى قدراته الشخصية واستفادته من الموارد المتاحة.

● مساعدة المسترشد للتعامل مع المشاعر المرتبطة بمرحلة الإنهاء الإيجابي منها والسلبية.

● التخطيط للمستقبل وذلك من خلال تحديد حاجات المسترشد المستقبلية ومساعدته لوضع خطة عمل ملائمة لمقابلتها وتحقيقها.

● تحويل المسترشد وقت الحاجة للحصول على خدمات لاحقة.

أما عملية التقييم: فتنتم ضمن جمع المعلومات والبيانات اللازمة لمعرفة درجة تأثير طرائق وأساليب التدخل المستخدمة مع المسترشد، ومعرفة الإنجازات التي تحققت من خلال العمل الإرشادي ومقارنتها بالأهداف المرسومة، وتعتبر عملية التقييم من أهم عمليات المرحلة الأخيرة، وكل مرشد جاد مهتم بعمله يقوم بتنفيذ هذه العملية بطريقة علمية منظمة.

● كما نؤكد أن عملية التقييم هي عملية مستمرة تبدأ مع بداية العمل الإرشادي، فالمرشد يقوم في كل خطوة ومرحلة وعملية وإجراء لمعرفة مدى الجدوى والتأثير والفعالية، ومدى سير كل ذلك في طريق تحقيق أهداف الإرشاد المرسوم (أبو عبادة ونيازي، 2000، ص107).

● وأخيراً تتضمن مرحلة الإنهاء عملية المتابعة، وهي من العمليات الأساسية التي تستخدم في كثير من العمليات الإرشادية، وذلك بهدف التأكد من الإنجازات والمحافظة عليها وتوفير الدعم والمعونة والمعلومات لمواجهة أي عقبات أو صعوبات تعترض طريق المسترشد.

ويرى "Corey and Others, 1982" أن المرشد يمكنه متابعة مسترشده من خلال استخدام الأساليب التالية:

● إجراء مقابلات لاحقة لمعرفة وتحديد فعالية العملية التوجيهية-الإرشادية ودرجة تأثيرها على المسترشد وعلى تحقيق أهدافه الشخصية، ومعرفة الصعوبات التي تواجهها وما يمكن أن يقدم له.

- تشجيع الاتصال اللاحق مع المرشد للحصول على الدعم والمعونة من أجل المحافظة على المكتسبات.
- ترتيب لموعد لاحق بعد شهر أو شهرين _ حسب الحاجة _ لمتابعة انجازات المسترشد وتزويده بالمشورة والموارد اللازمة وتذليل العقبات (أبو عبادة ونيازي، 2000، ص110-111).

خلاصة:

من خلال هذه الفصل يتضح لنا أن عملية التوجيه والإرشاد عملية مهمة في المسار التربوي والحياة المهنية للتلميذ، والتي يقصد بها مساعدة التلميذ على معرفة ذاته وإمكانياته وتجاربه ومشاكله وصعوباته ومعرفة محيطه الدراسي.

وعند تناولنا للتوجيه والإرشاد في الجزائر تبين أن المساعي كانت عديدة ومتكررة من خلال التطلع لتحسين عملية التوجيه والإرشاد والنهوض بها لمواكبة عجلة التطور في هذه الميدان، حيث اتضح من خلال نشأت التوجيه في الجزائر أن الجزائر اهتمت بالتوجيه كعملية تربوية لا تنفصل عن مثيلاتها من العمليات وإن كان الواقع بتناقضاته قد صعب من التطبيق العقلي، لذلك برزت الحاجة للتوجيه والإرشاد وذلك لما له من أثر كبير في مساعدة الفرد على حل مشكلاته وتعديل سلوكه وتوجيهه، وذلك عن طريق شخص يدعى مستشار التوجيه والإرشاد الذي يوجه ويعدل ويقوم من سلوك الفرد ويزيد ثقته بنفسه وبقدراته وبإمكاناته، ويجب في ذلك أن يكون مستشار التوجيه والإرشاد مؤهلا تأهيلا علميا وأكاديميا ومتدربا تدريبيا فنيا مهنيا راقيا حتى يتقن المهارات المهنية المختلفة والمتمثلة في المهارات الشخصية، المهارات الاتصالية، المهارات التقنية، المهارات التشخيصية، المهارات الإرشادية.

فالمهارات المهنية لدى المرشد هي التي تساعد على إنجاز عمله بالصورة الصحيحة من حيث قدرته على بناء علاقات مهنية سليمة مع المسترشدين وكسب ثقتهم وقدرته على الاستماع والإقناع.

مراجع الفصل:

1. إبراهيم الطيبي: خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في الجزائر، د ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2013 .
2. إبراهيم سليمان المصري: الإرشاد النفسي(أسسه وتطبيقاته)، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2010 .
3. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد: الإرشاد النفسي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
4. بطرس حافظ بطرس: إرشاد الأطفال العاديين، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010 .
5. توفيق زروقي: النظام التربوي في الجزائر(محاكاة لواقع التوجيه المدرسي)، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2008 .
6. جودت شاكر محمود: الاتصال في علم النفس، ط1، دار صفاء، عمان، 2013.
7. حامد عبد السلام: دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2003 .
8. حسين سليمان قورة: الأصول التربوية في بناء المناهج، ط5، دار المعارف للنشر والتوزيع، مصر، 1977.
9. حصيلة التقارير السنوية للسنة الدراسية، وزارة التربية الوطنية، 1998- 1999.
10. الحميدة عبد الله بن إبراهيم: دليل المرشد الطلابي، مكتب التربية والتعليم، ط1، دس.
11. حناش فضيلة، زكرياء محمد بن يحيى: التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من منظور إصلاحات التربية الجديدة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، دط، الجزائر، 2011 .
12. خديجة بن فليس: المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، الساحة المركزية بن عكنون، 2014.
13. دونالدج، مورنتس وأل.م.شمولر: التوجيه التربوي في المدارس الحديثة، د ط، دار الكتاب الجامعي، غزة، 2005 .

14. رمزية الغريب: العلاقات الإنسانية في حياة الصغير ومشكلاته اليومية، مكتبة لأنجلو المصرية، ط1، القاهرة، 1976.
15. رمضان محمد القذافي: التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2001.
16. رمضان محمد القذافي: التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، دار الجبل، بيروت، 1998.
17. زهران حامد عبد السلام: الإرشاد التربوي في الوطن العربي، دراسات تربوية، المجلد الثاني، الجزء 9، عالم الكتب، القاهرة، 1987.
18. سامي محمد ملحم: الإرشاد النفسي للأطفال، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2008.
19. سامي محمد ملحم: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007.
20. سعدون سلمان نجم، الحلوس وآخرون: التوجيه المدرسي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، ط1، منشورات ELGA، 2002.
21. سعيد حسني العزة: الإرشاد النفسي، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
22. سعيد حسني العزة: دليل المرشد التربوي، ط2، دار الثقافة، عمان، 2009.
23. سفيد جاسم الأسدي: فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالى، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2014.
24. سليمان داوود زيدان وسهيل موسى شواقفة: أساليب الإرشاد التربوي، ط1، جهينة للنشر والتوزيع، الأردن، 2010.
25. صالح حسن الداھري: مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي، ط1، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، دب، 2014.
26. صبحي عبد اللطيف المعروف: نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2012.
27. الطويل عبد العزيز عبد الهادي وآخرون: إصلاح التعليم الثانوي العام (مدخل لإعادة الهيكلة)، ط1، المكتبة العصرية للنشر، مصر، 2007.
28. عبد الفتاح سعيد: الإرشاد النفسي والتربوي، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
29. العيسوي عبد الرحمان: سيكولوجية المجرم، ط1، دار المراتب، بيروت، 1990.
30. الفسفوس، عدنان أحمد: الإرشاد التربوي (مفهومه وأسسها) خاص لموقع المنشاوي للدراسات والبحوث، دب، 2007.
31. كاملة الفرخ، عبد الجبار تيم: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 1999.
32. محمد البدوي الصافي خليفة: المهارات المهنية للأخصائي الاجتماعي، ط1، المكتب الجامعي الحديث، عمان، 2005.
33. محمد أيوب شحيمي: مشاكل الأطفال كيف نفهمها؟ المشكلات والانحرافات الطفولية وسبل علاجها، ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1994.
34. محمد محروس الشناوي: العملية الإرشادية، ط1، دار غريب، القاهرة، 1996.
35. محمد منير مرسي: الإدارة المدرسية الحديثة، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1991.

36. مصطفى صلاح حامد: الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، ط1، دد، الرياض، 1989 .
37. المنشور الوزاري رقم 269، 24 ديسمبر 1991 والمتضمن عمل مستشاري التوجيه الملحقين بالثانويات.
38. وزارة التربية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، التوجيه المدرسي والمهني، خلال الفترة الممتدة من 1962-2001، جوان، 2001 .

الفصل الثالث: أهم المشكلات النفسية لتلاميذ المرحلة الثانوية.

تمهيد الفصل

- I. أهم المشكلات النفسية لتلاميذ المرحلة الثانوية
- 1- مفهوم المراقبة.
- 2- خصائص مرحلة المراقبة.
- 3- مظاهر النمو عند المراهق في التعليم الثانوي.
- 4- حاجات المراهق الأساسية.
- 5- المشكلات التقنية لتلاميذ الثانوية (المراهقين).
- 6- عوامل وأسباب المشكلات النفسية للمراهقين.

II. التعليم الثانوي

- 1- مفهوم التعليم الثانوي.
- 2- أهداف التعليم الثانوي.
- 3- المبادئ العامة لتنظيم شعب التعليم الثانوي.
- 4- وظيفة التعليم الثانوي.
- 5- إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الجزائر.
- 6- آفاق تطوير التعليم الثانوي في الجزائر.

خلاصة

مراجع الفصل

تمهيد الفصل:

سنحاول في هذه الفصل التطرق إلى المراقبة في مرحلة التعليم الثانوي باعتبارها همزة وصل بين التعليم المتوسط والتعليم الجامعي، وكذلك باعتبار هذه المرحلة العمرية مرحلة متواصلة ولا متناهية، حيث سنتطرق في بداية الفصل إلى تعريف المراقبة من الناحية اللغوية والاصطلاحية، خصائصها، مظاهرها، دوافع الحاجة إليها، أبرز المشكلات التي قد تظهر فيها وعوامل وأسباب حدوثها، ثم نتطرق بعد ذلك إلى تعريف التعليم الثانوي، أهدافه وفوائده، وظيفته في النصوص التشريعية الجزائرية، تجربة إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الجزائر ثم تطرقنا إلى آفاق تطوير التعليم الثانوي في الجزائر وفي الأخير عرّجنا على المبادئ العامة لتنظيم التعليم الثانوي في الجزائر.

I. أهم المشكلات النفسية لتلاميذ المرحلة الثانوية(المراهقين):

للمراهقة أهمية بارزة في حياة الفرد لارتباطها في جزء كبير بالمراحل السابقة من النمو(مرحلة الطفولة) وتأثيرها في المراحل التالية(مرحلة الرشد) من جهة، وكذا ما يبرز خلالها من تغييرات واستعدادات تؤثر بدورها في العديد من العادات السلوكية والنفسية والصفات الفردية.

وفي دراستنا هذه سوف نتطرق إلى مفهوم المراهقة وأهم خصائصها، حيث تعددت التعاريف التي تناولت هذا المفهوم وذلك تبعا لاختلاف اتجاهات الباحثين، فمنهم من يعتبرها فترة نمو جسدي و فسيولوجي ومنهم من يصفها كظاهرة اجتماعية هذا من جهة، ومن جهة أخرى تختلف حسب الظروف الاجتماعية والتطورات التي تحدث في المجتمع (زيدان، 1990، ص67).

وحسب العالم "دورتي روجرز" فإنه لا يوجد تعريف واحد للمراهقة، فيرى بأن للمراهقة تعاريف متعددة فهي فترة نمو جسدي وظاهرة اجتماعية ومرحلة زمنية، كما أنها فترة تحولات نفسية عميقة، تمتد من الثالثة عشر إلى التاسعة عشر أو قبل 21 سنة، وسميت بالمرحلة العشارية نسبة إلى عقود الأرقام عشرة سنين وعشرون سنة (أسعد، 1991، ص225).

1. مفهوم المراهقة:

• **لغة:** كلمة مراهقة **Adolescence** مشتقة من الفعل اللاتيني **Adolescence** ومعناها التدرج نحو النضج الجنسي والانفعالي والعقلي، أما المعنى اللغوي للمراهقة فهي المقاربة وراهقته معناه أدركته، فراهق الشيء معناه:قاربه.وراهق البلوغ معناه قارب بين البلوغ.وراهق الغلام معناه قارب حلم. (عوض، 2003، ص329-330).

• **البلوغ لغويا:** الوصول إلى الهدف.

• **المراهقة اصطلاحاً:** هي مجموعة من التغيرات التي تطرأ على الفتى سواء كانت من الناحية البدنية أو الجنسية أو العقلية أو العاطفية أو الاجتماعية من شأنها أن تنقل المرء من فترة الطفولة إلى مرحلة الشباب و الرجولة.

• **البلوغ اصطلاحاً:** هو فترة من حياة الكائن البشري ينمو فيها جنسياً ويعتبر صالحاً للتناسل وإبقاء النوع (زايد، 2012، ص 9،10).

هذا التعريف يفرق بين المراهقة والبلوغ لأن البلوغ يشير إلى مظهر نمائي واحد يتناول الجانب الجسمي، بينما تشير المراهقة إلى اصطلاح وصفي يستخدم للدلالة على المظاهر النمائية الجسمية والسيولوجية والنفسية والعقلية والانفعالية والجنسية في تحولها مستوى نضج الطفل إلى مستور نضج الراشد (الهنداوي، 2002، ص 285).

• **وتعرف في معجم مصطلحات التربية والتعليم بأن:** المراهقة مرحلة تمتد من مرحلة النضج الجنسي عند الفتى والفتيات في سن الثامنة عشر أو العشرين. كما يراها بعض علماء النفس تتميز هذه المرحلة بالانفعالية والرفض والحيوية أو بالانزوائية أو الساكنة بحسب البيئة العائلية والتربية الاجتماعية والمدرسية التي يتأقلم فيها المراهق (جرجس، 2008، ص 471).

• **المراهقة حسب كستمبرغ Kastenberg :** تعرفها على أنها مرحلة إعادة التنظيم النفسي مهدتها الجنسية الطفلية على المدى الطويل ومختلف الاستثمارات المعقدة التي حدثت في الطفولة وكذلك في مرحلة الكمون.

حيث نلاحظ أن كستمبرغ ركزت على مصطلح "منظم" بدل أزمة التي عادة ترفق مفهوم المراهقة.

• **المراهقة حسب لوهاه Lehalle:** فيرى أن المراهقة هي البحث عن الاستقلالية الاقتصادية والاندماج بالمجتمع الذي لا تتوسطه العائلة، وبهذا تظهر المراهقة كمرحلة انتقالية حاسمة تسعى لتحقيق الاستقلالية النفسية والتحرر والتبعية الطفلية، الأمر الذي يؤدي إلى تغيرات على المستوى الشخصي، لاسيما في علاقته الجديدة بين الأنا والآخرين.

نستنتج من التعاريف السابقة أن المراهقة مرحلة من مراحل النمو تتميز عن باقي المراحل بخصائص معينة أبرزها تلك التغيرات التي تطرأ على الجسم، وكذلك بنشاط نفسي يتوجه النضج النفسي، ففي هذه المرحلة يقع انقلاب في التوازن الاقتصادي الليبيدي المكتسب أثناء مرحلة الكمون (شراي، 2006، ص 236-240).

2. خصائص مرحلة المراهقة:

تعتبر المراهقة ولادة جديدة للفرد في الحياة الاجتماعية، وأصبح المراهق يتحمل نصيباً من عبئ الحياة، كما تعتبر المراهقة نقطة بارزة في تكوين الشخصية وتحديد مقوماتها، لذلك تساعد دراستها على تشجيع السلوك السوي لدى المراهق، كما أن المراهق يتميز بخصائص تميزه عن باقي الأعمار. وفي دراستنا هذه سوف نتطرق إلى أبرز هذه الخصائص.

أولاً- الخصائص الجسمية:

- النمو السريع والمفاجئ في الهيكل العظمي أو الطول واتساع الكتفين والصدر.
- ظهور خصائص جنسية جسدية مثل الغدد الجنسية لدى الفتيات وظهور الشعر واختلاف الصوت.
- تغيرات هامة في الأجهزة الداخلية مثل اتساع القلب والشرايين (البليس، 2013، ص 86).

• أهم خاصية تبدو على جسم المراهق هي زيادة حجم الجسم وزيادة في الطول بشكل ملفت للانتباه، ويتبع هذه الزيادة نمو الشعر في أماكن متعددة في الجسم كالشوارب والعانة، كما يتغير صوت المراهق وتبرز النواهد عند الفتيات بشكل كبير، وتبدأ الفتيات في العادة الشهرية للحيض وتظهر رغبة جنسية للطرفين، وقد يتسبب هذا التحول الجسمي للمراهقين والمراهقات ببعض المشاكل النفسية، ويثير قلقهم كخشونة الصوت أو النحافة أو السمنة للبنين والبنات، وكذلك صغر حجم الثديين أو ضخامتهما بالنسبة للمراهقات (عامر، 2003، ص183).

ثانيا- الخصائص الاجتماعية:

• الاستقلال الذاتي والثقة بالنفس لذلك يحرص المراهق على التحرر من السلطة ويريد الاستقلال.
• الصداقات التي لها ميول مشتركة وهذه لا غنى عنها، لذلك يستفيد منها في اتساع محيطه الاجتماعي وتعدد علاقاته الاجتماعية وروح التعاون.

• اتصاف البعض منهم بالانطواء والوحدة وذلك بسبب بعض الصداقات والصفات المزاجية مثل الخجل وعدم الثقة بالنفس ووضع مثل عليا يسير عليها والاستهانة بالحياة الواقعية (البليس، 2013، ص88).

• كما أنه يحكم على نفسه تبعا لحكمهم عليه، ولهذا فهو ينظر أساسا إلى أترابه أكثر من النظر إلى والديه وهذا لينال حبهم وقلبيهم، كما يتميز بالإكثار من النوم وإهمال الدراسة و الخروج عن المؤلف ولهذا فمسؤولية الوالدين في هذه المرحلة كبيرة إذا يجب عليهم عدم الخطأ في التعامل مع المراهق وتقديرها تقدير سليم (بختي، 2012، ص266).

• الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والرغبة في الزواج وتكوين الأسرة والبحث عن رفيقة الحياة، هذا يؤدي إلى الاختلاط بالجنس الآخر ويهتم أكثر بجسمه، وربما يقوم بالكثير من السلوكيات المتهورة لشد انتباه البنات إليه.

• التحول من قبول أي نشاط يعطي فرصة لعلاقات اجتماعية إلى الاهتمام بأنواع النشاطات التي تنفق والمواهب الخاصة للمراهق، وتمهد لمهنة المستقبل فهو يهدف إلى الاستقرار الاجتماعي .

• مقاومة السلطة سواء تمثلت السلطة في أبسط صورها (الأسرة) أو كانت السلطة العامة للمجتمع أو المدرسة، وتظهر هذه الخاصية في الثورة والغضب والتبرم بالقيم والتقاليد الاجتماعية والتهديد بالهروب من المنزل أو محاولة إيجاد عمل وترك الأسرة (عامر، 2003، ص183).

ثالثا- الخصائص الانفعالية:

• اهتمام المراهق بذاته وما طرأ بجسمه من تغيرات فهو يحاول أن يتوافق مع جسمه الجديد، ويتقبله فيشعر بالرضا والارتياح عندما يحس أن نموه الجسمي جاء وفق متطلباته، فالفتى يرى في الصورة المثالية لجسمه القوة والحيوية والفتات ترى الصورة المثالية في جاذبيتها وجمالها وتناسق قوامها.
• ويسبب للمراهق الاضطراب والارتباك نبرات صوته التي تغيرت والنمو الجنسي الطارئ، فيضطرب الفتى عند أول إمناء له كما تضطرب الفتات عند أول حيض لها.

• يزداد شعور المراهق بالكآبة والضيق نتيجة كثرة الآمال والأحلام التي لا يستطيع أن يحققها.
• رغبة المراهق واهتمامه بالوظائف الجنسية واستطلاعها من أصدقائه بغية التأكد من أنهم يمرون بنفس الخبرة وكذلك يبدو اهتمامهم واضح بالجنس الآخر.

• تتسم انفعالات المراهق بالتهور والتسرع والتقلب وعدم الثبات وغالبا ما يشعر بالمرح والسرور والزهو وسرعان ما تتحول انفعالاته فجأة إلى الحزن واليأس.

• التمرد والثورة على الكبار وعلى المعايير والقيم الخلقية والتقاليد في المجتمع، ويحاول التحرر من سلطة الوالدين ويتحداهما ويثور على سلطة المدرسة والمجتمع مما يسبب له القلق الشديد.

• المراق مثالي مرهف الحس شديد الحساسية يتأثر بتأثير بالغ بنقد الآخرين حتى ولو كان هذا النقد هادئاً وهادف.

• يجمع خيال المراهق في بداية مرحلة المراهقة ويحاول أن يعوض أنواع النقص والحرمان والفتل عن طريق أحلام اليقظة، فيحقق عن طريقها الرغبات والمغامرات الجنسية كأن يصل الفتى إلى قلب فتاته التي يتمناها والعكس.

• من أهم خصائص النمو الانفعالي الحي المتبادل بين الآخرين الذي يساعد على التقبل المتبادل وعلى النمو النفسي ويحقق الصحة النفسية والشعور بالسعادة والبهجة، كما نجده في نهاية المراهقة ميال للمناظر الجميلة ويعشق الطبيعة (معوض، 2003، ص347-348).

• توهم التفرد ويتضمن مفهوم التمركز حول الذات، ويرى المراهق في خبرته الانفعالية شيء فريد من نوعه وتتضح هذه الحقيقة في التعبير كثيراً ما يتردد على ألسنة المراهقين "لا يوجد من يفهمني"، كذلك يوجد الكثير من القصص والروايات التي يحكيها المراهقين لأنفسهم في مذكرتهم، لما يؤكد هذا المعنى بوضوح وقد يفسر توهم وجود كشاهد باستمرار وكذلك توهم تفرد بالخبرات الانفعالية أو النفسية بوجه عام، فتحقيق النجاح أو الانزواء أو غير ذلك غالباً ما يكون بإرضاء مشاهد وهمية أو للحصول على إعجابه أو انتباهه، وعلى كل حال فإن مثل هذا التمركز حول الذات التي تتصف به شخصية المراهق لا يلبث حتى يدوي في حوالي الخامسة عشر أو السادسة عشر حيث يبدأ المراهق في إدراك ذاته والآخرين على أساس أكثر واقعية ويتعامل معهم تبعاً لذلك (إسماعيل، 2009، ص620).

3. مظاهر النمو عند المراهق في التعليم الثانوي:

تعد المراهقة مرحلة الانبثاق الوجداني وفترة التحولات النفسية العميقة الناتجة عن التغيرات المورفولوجية والفسولوجية، وفي دراستنا هذه سنتطرق إلى مجمل الخصائص النفسية الناتجة والمميزة في هذه الفترة.

أولاً- النمو الجسمي والجنسي لدى مراهق التعليم الثانوي:

حيث تجد أثناء المراهقة تغيرات فسيولوجية، فجسدياً يزداد الحجم والطول وفسولوجياً تظهر عند المراهق لكل من الجنسين بعض السمات الجنسية الرئيسية والثانوية. كما تشكل أحداثاً جديدة بالنسبة لكل من الجنسين تؤثر بدورها من الناحية النفسية للمراهق، فقد يصيبه الارتباك حين لا يبدو أنه يسيطر على أطرافه التي أصبحت غليظة، أو الخجل من بعض الأجزاء البارزة في الجسد، حيث تفرض عليه إعادة بناء صورته الجسمية.

وتشكل الاستجابة للتغيرات البيولوجية والجسمية والجنسية أحد المصادر الأساسية للاضطراب النفسي عند المراهق، حيث تولد تغيرات سيكولوجية وتؤدي إلى تحولات نفسية عميقة مثل: القلق الانفعالي الذي يبدو في مختلف سلوكياته، فيظهر عليه الخجل والانطواء المتمركز حول الذات والتردد نتيجة لعدم الثقة بنفسه خاصة في بداية هذه المرحلة، كما ينتابه التوتر النفسي ويبدو أحياناً مهموماً متضايقاً متجنباً صحبة الآخرين أو مندفعاً متهوراً وراء انفعالاته.

ومن المظاهر الأساسية في الحياة النفسية للمراهق إزاء التحولات الجسمية رغبته الشديدة في الاستقلال بذاته والميل نحو الاعتماد على نفسه منفصلاً عن أسرته، ويهدف إلى تحطيم القيود والابتعاد عن القيم التي تحد من حرية سلوكه، ويعيد النظر في قيمة الشخصية التي امتصها في طفولته ويراجع أفكاره السابقة، ومن ثم يكشف قيماً أكثر مع ما يطمح إليه، ويفضل النجاح الدراسي ويستطيع المراهق تحقيق الاستقلالية والسعي للتخطيط لمستقبله (زلوف، 2011، ص15-16).

هذا من جهة حيث توجه مجموعة من الخصائص الانفعالية للمراهق نذكر منها ما يلي:

- أن المراهقة فترة قلق انفعالي وهذا القلق نتيجة تغيرات جسمية ونفسية التي تحدث في هذه المرحلة، فهو لم يعد طفلاً بل أصبح في طريقه إلى الرجولة.
- القلق الجنسي نتيجة حدوث العديد من التغيرات الجسمية الظاهرة والخفية، والدافع الجنسي مثله مثل أي دافع آخر يدفع صاحبه إلى إشباعه بأي طريقة كانت، إلا أن المجتمع يجمع على النظر إلى كل ما يحيط الدافع الجنسي بنوع من التحريم والتقييد، فالمجتمعات المحافظة تحرم إشباع الدافع الجنسي إلا عن طريق الزواج والاتصال المشروع.
- نتيجة الصراع الحادث في نفسية المراهق انتقاله من حالة انفعالية إلى حالة أخرى، فهو يتأرجح بين التهور والجبين وبين المثالية والواقعية وبين الغيرة والأنانية، فالصراع في تفكيره ناتج عن الصراع بين انفعالاته.

مما ينتج منها مظاهر انفعالية وهي:

✓ **الرهابية:** المراهق مرهف الحس في بعض الأمور يذوب أسى وحزنا حينما يمسه الناس بنقد هادئ.

✓ **الكآبة:** يتردد المراهق في التعبير عن انفعالاته عن نفسه خشية أن يثير نقد الناس ولومهم فينطوي على ذاته، ويلوذ بأحزانه وهمومه وهواجسه ويبعد عن صحبة الناس.

✓ **الانطلاق:** يندفع المراهق أحياناً وراء انفعالاته حتى يمسي متهوراً يركب رأسه، فيتقدم على الأمور ثم ينخزل عنه في ضعف وتردد، ويرجع باللوم على نفسه وكذلك سرعان ما يستجيب لسلوك الجماهرة الصاخبة الثائرة في طيش قد يرمي به إلى التهلكة (زيدان، 1976، ص 180-181).

ثانياً- النمو العقلي والمعرفي عند مراهق التعليم الثانوي:

في النمو العقلي ينمو الذكاء أي القدرة العقلية الفطرية المعرفية العامة نمواً مضطرباً في الثانية عشر ثم يتأثر قليلاً في أوائل فترة المراهقة نظراً لحالة الاضطراب النفسي السائد في هذه المرحلة، وتظهر الفروق الفردية بشكل واضح ويقصد بها أن توزيع الذكاء يختلف من شخص لآخر، وفترة المراهقة هي فترة ظهور القدرات الخاصة وذلك لأن النمو العام يسمح لنا بالكشف عن ميوله التي غالباً ما ترتبط بقدرة خاصة، ويمكننا الكشف بشيء من الدقة عن قدرات المراهق الخاصة في حوالي الرابعة عشر وبالتالي يمكننا أن نوجهه تعليماً ومنهجياً حسب استعداداته الخاصة.

كما يزداد انتباه المراهق سواء في مدة الانتباه أو مداه، فهو يستطيع أن يستوعب مشاكل طويلة معقدة في سير وسهولة، والانتباه هو أن يبلور الإنسان شعوره على شيء ما في مجاله الإدراكي أما في المجال الإدراكي فهو الحيز المحيط بالذات.

ويصاحب نمو قدرة المراهق على الانتباه نمواً مقابلاً في القدرة على التعليم والتذكر، حيث تتسع قدرته على التخيل مما يساعده على التفكير المجد في المواد كالحساب والهندسة ما يصعب عليه إدراكها في المرحلة السابقة من التعليم، كما يزداد تخيله فيتجه المراهق نحو الخيال المجرد المبني على الألفاظ أي الصور اللفظية، كما تزداد لديه القدرة على الاستدلال والتفكير، حيث أن قدرة المراهق على التخيل تساعده على التفكير المجرد في المواد كالحساب والهندسة، والتفكير هو حل لمشكلة قائمة إذ يجب أن تعلمه كيفية اكتساب هذه القدرة لحل جميع مشاكله سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو علمية **الميول:** ففي فترة المراهقة تتنوع ميول المراهق، ولقد أشارت بعض الأبحاث إلى أن الميل إلى أعمال النجارة ونشاط الأندية يزداد عند الذكور أثناء المراهقة، أما الفتيات فيظهرن ميلاً أكثر نحو التطريز ونشاط الأندية وأعمال المنزل، ولهذا وجب تعميم أندية اجتماعية، في هذه المرحلة يتوفر فيها أوجه نشاط متباينة كالتمثيل والرياضة البدنية والنشاط الابتكاري والاجتماعي تحت إشراف قائد مختص، وبهذا يمكن إصلاح

الميل الطبيعي نحو الجنوح في هذه المرحلة أو نحو الانطواء والبعد عن الجماعات وشروء الفكر الذي يشيع في هذا الوقت (زيدان، 1976، 163-165ص).

تظهر مرحلة المراهقة في الثانوية من خلال عملية التوجيه التربوي والمهني لأن القدرات الخاصة تتضح فيها كما تتحدد الميول العقلية فيها، كذلك وعملية التوجيه التربوي والمهني هي عملية التوصية بتوزيع المراهقين كل على نوع الدراسة التي تلائم إمكانياته وبالتالي التوصية بتوزيعه بعد ذلك على المهنة التي ترتبط وتتوافق مع ميوله وقدراته.

كما تبرز لدى المراهق بالثانوية سمة جديدة هي التفكير النقدي وهي سمة تتسجم مع الحال المزاجية والانفعالية للمراهق، والتفكير النقدي هو ألا يقبل المراهق ما يسمع أو ما يقرأ دون تمحيص مهما كان المصدر الذي يسمع منه أو يقرأ منه، بل إن لديه القدرة والرغبة في هذه السن على اكتشاف مواطن الخطأ فيما يعرض عليه.

كما يرتفع مستوى الطموح عند المراهق في مرحلة التعليم الثانوي خاصة عند من لديهم مفهوم إيجابي عن قدراتهم، والمراهق هنا يأمل في الالتحاق بالجامعة والكلية التي يرغب في الدراسة بها ويأمل التفوق حتى يضمن مستقبلاً يريه لنفسه، وهذا المستوى المرتفع من الطموح يدفع التلميذ أو المراهق إلى زيادة الإطلاع وبذل الجهد في التحصيل الدراسي.

يحدث التخصص الدراسي في مرحلة المراهقة على نطاق ضيق في المرحلة الثانوية بين الشعب العلمية والشعب الأدبية وهذا التخصص يفرض على المراهق ألواناً معينة من المعرفة ويحدد إهتمامه في مجال خاص ويفسح أمامه الطريق إلى التفوق والإبداع في هذه المجال خاصة إذا كان يتماشى مع ميوله (كفافي، 2009، ص153-154).

ثالثاً- النمو الاجتماعي عند مراهق التعليم الثانوي

يتصف النمو الاجتماعي عند المراهق بخصائص مختلفة وقد اتفق كل من فؤاد إلهي السيد (1975) و محمد مصطفى زيدان (1975) في تحديدهما لمظاهر ومميزات النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة، حيث لخص محمد مصطفى زيدان خصائص هذا النمو عند طالب التعليم الثانوي في نقطتين أساسيتين هما: التآلف والنفور.

فمن خلال التطور الاجتماعي للمراهق تتجم مظاهر مختلفة كوثوقه بنفسه وتأكيد ذاته وتفاعله مع جماعة الأقران واتساع مجال تفاعلاته واحتكاكاته الاجتماعية. وفي نفس الوقت تبدو عليه مظاهر تمرده على الراشدين وتعصبه لأرائه وآراء جماعة أقرانه وغير ذلك مما يشابهه.

تتضمن حاجة المراهق إلى النمو الحاجة إلى فرض شخصيته وتأكيد ذاته، لهذا يهتم اهتماماً بالغاً بحياته الدراسية، فهو يسعى أن يحقق حاجاته إلى التغلب على مختلف المعوقات التي تظهر في حياته لأن يصبح بعد ذلك سوياً وعادياً.

إذن في هذه المرحلة من المراهقة يكون التحمس شديداً في البحث عن دور في المجتمع والاندماج في جماعة الرفاق.

وإذا وجد المراهق كل ما يعمل على إشباع حاجاته في جماعة أقرانه أدى ذلك إلى سهولة تكيفه مع أفرادها، ويساعد هذا التكيف السريع على اتساع دائرة التفاعل الاجتماعي وبالمقابل تتطلب حاجة المراهق إلى النمو حاجته إلى التحرر من سيطرة الأسرة وتأكيد ذاته واستقلاليتها (زلوف، 2011، ص20).

4. حاجات المراهق الأساسية:

مما لا شك فيه أن مرحلة المراهقة مرحلة مهمة في حياة الفرد ولها أهمية بالغة في تحقيق مستوى جيد لنموه المعرفي والجسمي والجنسي والاجتماعي والاقتصادي، غير أنها تحاط بمجموعة من الصعوبات والاحتياجات التي تجعل المراهق يعاني من نقص الإعداد الكافي لمواجهة المشكلات التي تنشأ فيها (المراهقة)، حيث أن التغيرات التي تحدث في المراهقة تجعل المراهق يغير حاجاته وتكون قريبة لحاجات الراشدين.

فالحاجة هي موقف يجعل الكائن الذي في حالة نشاط قلق غير مستقر ويحفزه على بذل الجهد لتحقيق هدف معين.

● **الحاجة إلى التقدير والتقبل والمكانة الاجتماعية:** إن التقبل الاجتماعي والتقدير الملائم لنفسية الفرد هي حاجة نفسية قد تؤدي إلى الانحراف، فالذين يوضعون في مكانهم الملائم وتبرز أسمائهم في الصفحة الاجتماعية وينالون الابتسامة والتقدير من قبل المدرسين والآباء يتحقق لهم الرضى عن مكانتهم فتمثل الحاجة للتقدير والتقبل والحاجة السائدة المتمثلة في وضع الفرد وشعوره بالامتنان لأسرته وإلى وضعه الاجتماعي المرغوب، فشعور الفرد بعدم التقدير ينتج عنه مشكلات نفسية واجتماعية.

كما أن سوء التكيف الاجتماعي لدى الفرد يرجع إلى افتقاره إلى الأمن النفسي في الطفولة. حيث أن غياب التقدير للمراهق في المجتمع الذي ينتمي إليه سواء في المنزل أو المدرسة. يفقد المراهق إحساسه بالأمن والطمأنينة النفسية هذا من جهة، ومن جهة أخرى قد يكون الإسراف في التقدير شيء سلبي من خلال الشعور بالغرور وتكون صورة غير صادقة لنفسها

● **الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار:** وتشمل الحاجة إلى التفكير وتوسيع الفكر والحاجة إلى الخبرات الجديدة، والحاجة إلى إشباع الذات عن طريق العمل، والحاجة إلى النجاح والتقدم الدراسي والحاجة إلى التعبير عن النفس.

● **الحاجة إلى توكيد الذات:** وتشمل الحاجة إلى الانتماء لجماعة الرفاق والحاجة إلى المركز والقيم الاجتماعية، والحاجة إلى الشعور بالعدالة في المعاملة، والحاجة إلى المساواة مع رفاق السن أو الزملاء في المظهر أو اللباس والمصرف.

● **الحاجة إلى الأمن:** إن الحاجة إلى الأمن الجسمي والصحة الجسمية تعادل حاجتها إلى الأمن النفسي في هذه المرحلة الذي يتضح لنا بضرورة الاهتمام بأمرين:
✓ أولهما: المستقبل الدراسي.

✓ أما الثاني: علاقتها بالجنس الآخر في إنشاء الأسرة في المستقبل (عبد اللطيف، 2007، ص48).
كما أننا نرى أن المراهقة تعاني العديد من المشكلات فهي في حاجة ماسة للعوامل التوجيهية وفي حاجة إلى تكوين أسرة آمنة مستقرة وهي بحاجة إلى من يساعدها في حل مشكلاتها الشخصية.

● **الحاجة إلى المحبة والحب:** إن حاجة المراهقة إلى الحب والمحبة حاجة شديدة وهي من البديهيات أن تشعر المراهقة أنها محبوبة وأن الصديقات والوالدين والإخوة يبادلونها المحبة، وهي في أمس الحاجة إلى العدالة في المعاملة وعدم التفرقة بينها وبين إخوتها وإلى احترامها أمام إخوتها الأصغر منها.

● **الحاجة إلى الاستقلال:** إن الإنسان اجتماعي بطبيعته إلا أنه يسعى لكي يتمتع بفرديته فهو يحتاج إلى قدر من الحرية، حرية العمل واتخاذ القرارات وحرية الرأي والإدارة والحركة، هذه الحاجة نلاحظها عند المراهقات إذ تعاني كثير منهن من صراع نتيجة رفض الآباء أن يعاملوهن كراشديات وإشباع حاجاتهن إلى الاستقلال والحرية.

• **الحاجة للنجاح:** لكل إنسان في حياته فترة عمرية بحاجة لأن يحقق لنفسه قدرا من النجاح وتقدير الذات، ولا يقدر قيمة النجاح في حياة الفرد إلا إذا تصورنا حالة الشخص الناجح وغير الناجح في جوانب كثيرة من حياته.

فعلماء الصحة النفسية ينصحون دائما بأن نحاول مع بدايات الحياة أن نؤكد لدى الطفل مشاعر النجاح والقدرة والثقة بالنفس، وأن نجنبه بقدر المستطاع الظروف والمواقف التي لا تتناسب مع قدراته وإمكاناته (عبد اللطيف، 2007، ص49).

5. المشكلات النفسية لتلاميذ الثانوية (المراهقين):

إن المراهقة ليست مستقلة بذاتها استقلالاً تاماً، وإنما تتأثر بما مر به الطفل من خبرات بالمرحلة السابقة لأن النمو عملية مستمرة ومتصلة، كما أن تعرض الطفل إلى انتقادات و توبيخ من طرف الأسرة أو أفراد المجتمع يولد لديه نوع من المشكلات والاضطرابات مما يولد لديه سلوكيات غير مرغوب فيها.

وفي هذا السياق نتطرق لأبرز المشكلات النفسية للطفل المراهق:

• **الصراع الداخلي:** حيث يعاني المراهق من وجود عدة صراعات داخلية ومنها: صراع بين الاستقلال عن الأسرة والاعتماد عليها وصراع بين مخلفات الطفولة ومتطلبات الرجولة والأنوثة، وصراعات بين طموحات المراهق الزائدة وتقديره الواضح في التزاماته، وصراع بين غرائزه الداخلية وبين تقاليد الجماعة والصراع الديني بين ما تعلمه من شعائر ومبادئ ومسلمات وهو صغير وبين تفكيره الناقد الجديد وفلسفته الخاصة للحياة، وصراعه الثقافي بين جيله الذي يعيش فيه بما له من أفكار وآراء والجيل السابق.

• **الخجل والانطواء:** فالتدليل الزائد والقسوة الزائدة يؤديان إلى شعور المراهق بالاعتماد على الآخرين في حل مشكلاته، لكن طبيعة المرحلة تتطلب منه أن يستقل عن الأسرة ويعتمد على نفسه فتزداد حدة الصراع لديه، ويلجأ إلى الانسحاب من العالم الاجتماعي والانطواء والخجل.

• **العصبية وحدة الطباع:** فالمراهق يتصرف من خلال عصبية وعناده يريد أن يحقق مطالبه بالقوة والعنف الزائد، ويكون متوترا بشكل يسبب إزاجا كبيرا للمحيطين به. وتجدر الإشارة إلى أن كثيرا من الدراسات تشير إلى وجود علاقة قوية بين وظيفة الهرمونات الجنسية والتفاعل العاطفي عند المراهقين، بمعنى أن المستويات الهرمونية المرتفعة خلال هذه المرحلة تؤدي إلى تفاعلات مزاجية كبيرة على شكل غضب وإثارة وحدة طبع عند الذكور وغضب واكتئاب عند الإناث.

ويوضح الدكتور أحمد المجذوب الخبير بالمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية مظاهر وخصائص مرحلة المراهقة، فيقول هي "الغرق في الخيالات، وقراءة القصص الجنسية والروايات البوليسية وقصص العنف والإجرام، كما يميل إلى أحلام اليقظة والحب من أول نظرة" (القواسمة، 2010، ص37).

• **الاكتئاب وإيذاء الذات:** الاكتئاب هو شعور بالحزن والغم مصحوب غالبا بانخفاض في الفاعلية، والاكتئاب يمكن أن يكون سببا لكثير من المشكلات السلوكية لدى الأفراد مثل الغضب والهروب من المدرسة والشعور بالإرهاق والفشل المدرسي والانحراف والنشاط الزائد والمشكلات الجسمية والنفسية، فالانحراف كثيرا ما يظهر كوسيلة لتغطية الشعور بالوحدة واليأس.

وكذلك يتضمن سلوك إيذاء الذات الخدش أو الجرح أو الصفع أو اللكم، ويعمد البعض إلى الانتحار وهو سلوك متطرف لإيذاء النفس، وتعد أسبابه في ما يلي: الشعور بالذنب، الغضب المتجه للداخل، الشعور بالعجز، الاستجابة للتوتر والوضع الأسري (المعاينة، 2009، 144-147).

● **الاغتراب والتمرد:** فالمرهق يشكو أن والديه لا يفهمانه، لذلك يحاول الانسلاخ عن مواقف وثوابت ورغبات الوالدين كوسيلة لتأكيد وإثبات تفردته وتمايزه وهذا يستلزم معارضة سلطة الأهل، لأنه يعد أي سلطة أو أي توجيه إنما هو استخفاف لا يطابق بقدراته العقلية التي أصبحت موازية جوهريا لقدرات الراشد، واستهانة بالروح النقدية المتيقظة لديه، والتي تدفعه إلى تمحيص الأمور كافة وفقا لمقاييس المنطق وبالتالي تظهر لديه سلوكيات التمرد والمكابرة والعناد والتعصب والعوانية (القواسمة، 2010، ص37).

● **أحلام اليقظة:** فهي تكثر عند بعض المراهقين، حيث تكثر الأفكار والتصورات لديهم مما يساعد على طول فترة الأحلام، وهذا يؤدي إلى صرف المراهق عند إنجاز الأعمال الهامة وخاصة الدراسية وهدر كثير من الطاقة فيما لا فائدة منه، ونتيجة لتفجر الحاجات النفسية وتطور مفهوم العواطف لدى المراهق تظهر لديه ميول فيميل للشروء ويكون مستيقظا إلا أنه متقطع الاتصال مع الآخرين. (بطرس، 2007، ص39-40).

● **ضعف الثقة بالنفس:** حيث يجد المرهق تباعدا بين مفهومه عن ذاته ومفهوم الآخرين عنه، فإذا كان هناك انسجام بين الاثنين تحددت هويته وزادت ثقته بنفسه، وإذا لم يكن هناك انسجام وقع في أزمة غموض الهوية واختلاف وضعف ثقته بنفسه و بالآخرين (الجبالي، 2011، ص69).

● **القلق:** إن افتقار بيئة المراهق إلى الاستقرار العاطفي تؤدي إلى شعوره بالقلق، ويكون القلق عند البنات أكثر منه عند الذكور ويزداد مع الضغوط النفسية الواقعة عليهن، ويكون القلق نابع من أحد الموقعين الرئيسيين هما:

✓ بيت أسري مفكك.

✓ خبرة مدرسية غير مرضية أو صادمة.

● **الخوف:** وترتكز مخاوف المراهق حول ذاته من خلال المواقف الاجتماعية التي تهدد مكانته الاجتماعية بين أقرانه وزملائه في المدرسة، وأهم موضوعات الخجل عند المراهقين:

✓ مخاوف جنسية: من خلال اختلاف تناسب أعضاء جسمه وتغيير ملامحه وميله الواضح نحو الجنس الآخر لاسيما في بداية المراهق.

✓ المخاوف المدرسية، المخاوف الصحية، المخاوف العائلية، المخاوف الاقتصادية، والمخاوف الخلقية (العبيدي، 2009، ص49-50).

6. عوامل وأسباب المشكلات النفسية للمراهقين:

من الواضح أن المشكلات النفسية عبارة عن مجموعة متنوعة من المتغيرات الانفعالية والتي تظهر في صورة مشكلات عقلية ونفسية وتربوية وسلوكية تصيب المراهقين، ولذلك نجد مجموعة من الأسباب التي قد تلعب دورا هاما في حدوث المشكلات النفسية بمختلف أشكالها كالقلق والخجل والخوف والتوتر الزائد والإحباط والاكنتاب وغيرها من المشكلات. ومن هذه الأسباب نذكر:

● **العوامل البيولوجية:** وتشتمل على العوامل الجينية والعوامل البيوكيميائية والعوامل العصبية كما يتضح فيما يلي:

من المعروف أن أغلب الأمراض بما فيها الأمراض النفسية والعصبية ترتبط بالجينات الوراثية الأسرية وتنتقل للأطفال، حيث أن الارتباط الجيني يهيئ الطفل لحدوث تغيرات وراثية أثناء خلق الجنين،

كما أن هناك بعض العوامل التي تؤثر على الطفل في مرحلة الحمل أو بداية حياته مثل: إصابة الأم ببعض الأمراض أو تعاطي الأم أثناء الحمل لأدوية معينة وكذلك تعرض الطفل للأشعة أو سوء تغذية الأم أثناء الحمل أو تعرض الطفل للوقوع المستمر على الرأس قد يؤدي إلى حدوث تشوهات خلقية أو مضاعفات مرضية تؤثر على الطفل، وكذا تعرض الطفل للعدوى الفيروسية أو البكتيرية تؤدي إلى ظهور المرض النفسي والعصبي.

فاضطرابات بعض الأجهزة في جسم الإنسان يؤدي إلى تشابه الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى الطفل، ففي الجسم جهازان يساهمان في تحديد قدرة الفرد على إدراك البيئة المحيطة به والتكيف مع ظروفها: الجهاز العصبي الذي يختص في استقبال المعلومات وفهمها والتوفيق بينها وإرسال الأوامر إلى أجزاء الجسم، والآخر هو جهاز الغدد الصماء الذي يختص باستقبال رسائل كيميائية عن طريق الدم لتنظيم نشاط الخلايا في أجزاء الجسم.

وتوجد ثلاث غدد: أولها غدد داخلية لا قنوية فهي تحتوي على الغدد النخامية والدرقية، فالنخامية مرتبطة بالمهاد الذي يتحكم في السلوك وكثير من الوظائف الحيوية، أما الدرقية فضعفها يؤدي إلى جعل الإنسان ميالاً للكسل وسرعة التعب وثانيهما غدد خارجية قنوية.

فالغدد الصماء جهاز لضبط وتنظيم أنشطة الجسم المختلفة، وذلك عن طريق إفراز هرمونات تكون مسؤولة عن مستوى النشاط العام لدى الفرد.

إضافة إلى السيالة العصبية توجد في الخلايا العصبية في الدماغ والنخاع الشوكي اسمها "serotonin" وتلعب دوراً أساسياً في تنظيم المزاج وضبط عمليات الأكل والنوم والاستثارة والألم والأحلام، حيث يعتبر الأدرينالين والنورادرينالين هرموني الطوارئ اللذان يعدان الجسم إما للقتال أو الفرار ولهما دور في التحكم في ردود الأفعال للضغوط التي يتعرض لها الفرد.

يقوم كل من يتعرض لأعمال تنصف بالعدوانية والعنف باستيعابها ثم تطويرها ونقلها إلى الآخرين، والأطفال هم الفئة الضعيفة الذين يمارس العنف والسلوك العدواني ضدهم أكثر من غيرهم (بطرس، 210، ص132-135).

● **العوامل الأسرية:** من المعروف أن الأبناء يشبهون الآباء إلى حد كبير، وقد أكدت نتائج الدراسات الميدانية على ذلك، حيث اتضح أن المراهقين ذوي المشكلات النفسية غالباً ما ينتمون لأسر يعاني فيها أحد الوالدين من مشكلات نفسها.

حيث أوضحت الدراسات التي أجريت على أسر المراهقين ذوي المشكلات النفسية وجود بعض الخصائص الأساسية التي تميز الوالدين وتشمل التسلط والقوة والتحكم الزائد هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد بعض الوالدين يميلون إلى الحماية الزائدة، النقد الزائد، كثرة المطالب، الجمود، الإسراف في المحافظة على النظام الأسري، فيعلمون أبناءهم أن العالم الذي يعيشون فيه مخيف وأن الفرد الذي يعيش فيه تلقائياً يتعرض للتوتر، وأي أخطاء يرتكبها الفرد تعرضه للرفض والنقد من الآخرين.

فمثل هذه الأساليب في التنشئة الأسرية تعرض المراهق إلى الخجل الشديد، ويتوقف المراهق عن القيام بأي عمل يجذب انتباه الآخرين له لأن هذا قد يعرضه للنقد والرفض من قبل الأصدقاء أو المجتمع الذي ينتمي إليه مما يخلق لديه صفات الجبن والعزلة الاجتماعية.

كما أن الوالدين يمارسان النقد للمراهقين على مظهرهم وملابسهم وعاداتهم وخصائصهم الشخصية، مما يسبب لهم نوع من الإحراج وعدم الثقة بالنفس والرهاب الاجتماعي وعدم مواجهة المواقف.

كما يطبق الوالدين أسلوب الحماية الزائدة لأطفالهم من المخاطر والغرباء ومن الحيوانات ويرسمون لهم صورة مفزعة لما يمكن أن يحدث لهم أن حاولوا الابتعاد عنهم ومن هنا يحاول المراهقين تقليد الوالدين من سلوك واتجاهات من خلال تجنب المواقف والناس.

كما يمارس أولياء الأمور الضغط على المراهقين من خلال تشجيعهم على التمييز وتأكيد الذات والاستقلال، وفي المقابل يتعرض للعقاب إذا مارس سلوكيات تدل على الاستقلالية ويصفانه بعدم الكفاءة، كما يشجعانه على اتخاذ قراراته بنفسه ومن ثم يعاقبانه إذا أخطأ، وأيضاً يشجعانه على التحدث بينما يخبرانه أنه خجول، وغيرها من الأساليب الوالدية التي تتميز بالازدواجية في التعامل يمكن أن تعرض الطفل للارتباك والقلق والغضب والجمود، ويعد هؤلاء المراهقين أكثر عرضة للمرور بخبرات تتضمن مستوى مرتفع من القلق والانفعال استجابة لتلك الخصائص الوالدية مع توقع ردود أفعال، لذلك يمكن أن تظهر في صور مشكلات تقنية مختلفة (سليم، 2010، ص24-25)

كما أن الخلافات الأسرية والمشاجرات المستمرة بين الأبوين أمام الأبناء التي قد تؤدي للطلاق وتفكك الأسرة يؤدي في الغالب إلى مشكلات نفسية للمراهقين.

• **عوامل ومشكلات جنسية:** حيث يرى أصحاب مدرسة التحليل النفسي أن المشكلات الجنسية أساس جميع المشكلات السلوكية، وذلك أنهم يرون الجنس أو الدافع الجنسي هو مصدر الطاقة البشرية، ولأن دافع الجنس تحيط به تقاليد وقيود فإن هذه الأخيرة يؤدي بها إلى الكبت ومن ثم يؤدي إلى ظهور أنواع مختلفة من السلوكيات الشاذة، فالمرهق في هذه المرحلة يعاني من عدم الإشباع ومعرفة كل ما يتعلق بالجنس معرفة حقيقية وطبيعية مشكلاته تتمثل في:

- ✓ الحاجة إلى معرفة الأضرار الناجمة عن استعمال العادة السرية وكيفية التخلص منها.
- ✓ الشعور بالذنب لقيام المراهق بأفعال جنسية متكررة.
- ✓ عدم القدرة على مناقشة الوالدين في المسائل الجنسية.
- ✓ التفكير في الحصول على زوجة مناسبة له (الزغبي، 2001، ص430).

حيث أن المراهقين يعتبرون المشكلات الجنسية مسائل خطيرة لا يسمح بالتحدث عنها نتيجة لعدم وجود تربية جنسية صحية يندفع المراهقون للبحث فيها وبكل الطرق، هذا ما يمكن أن يخلق الضغط وعدم الاستقرار النفسي، وكما هو معروف أن مرحلة المراهقة تتميز بوجود عاطفة الحب التي تملك مشاعر المراهق وتقلقه وتشغل انتباهه وتركيزه عن الدراسة والتحصيل، ولذا على الأولياء السعي وراء أبناءهم وفتح الحوار من أجل معالجة هذه المسائل بإتباع تربية جنسية صحية (أحمد وعدلي، 1976، ص65).

II. التعليم الثانوي في الجزائر

1. مفهوم التعليم الثانوي

التعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي وعادة ما يسمى ما بعد المتوسط، ينتقل التلاميذ إلى التعليم الثانوي حسب شروط محددة ويشمل التعليم الثانوي العام والمتخصص والتقني (عبد الرحمان، 1994، ص77).

وهناك مفاهيم اعتمدها الجزائر للتمييز بين أنواع التعليم الثانوي منذ الاستقلال: فتشير إلى أن التعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي ويلقن في مؤسسات تدعى المدارس الثانوية والمتاقن ويشمل:

- **التعليم الثانوي العام:** هدفه إعداد التلاميذ للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.
- **التعليم الثانوي المتخصص:** هدفه زيادة الأهداف المتبعة في التعليم الثانوي العام، تدريب التلاميذ في المادة أو المواد التي يظهرون فيها تفوقا ملحوظا.
- **التعليم الثانوي التقني المهني:** هدفه إعداد الشبان للعمل في قطاعات الإنتاج وتكوين تقنيين وعمال مؤهلين، وهي أيضا تهدف للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، كما أنه ينظم بالاتصال الوثيق مع المؤسسات العمومية ومنظمات العمال، مدة التعليم الثانوي العام والمتخصص ثلاث سنوات، أما التعليم الثانوي التقني فيمكن أن تختلف مدته من سنة إلى أربع سنوات وذلك تبعا للمقتضيات التربوية.
- **كما حددت منظمة اليونسكو:** على أن التعليم الثانوي هو المرحلة الوسطى من سلم التعليم العام، بحيث يسبقه التعليم الأساسي وتبلور التعليم العالي في معظم البلدان النامية والمتقدمة على حد سواء (لوغيت، 1995، ص35).

• **ويعرف التعليم الثانوي أيضا:** بأنه المرحلة التي تلي المرحلة الأساسية بكل أنواعها وفروعها وتقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي، حيث يتطابق هذا التقسيم للنظام التربوي مع مراحل النمو للفرد، وبما أن كل مرحلة من مراحل النمو لها مبررات وخصائص تميزها عن غيرها، نفس الشأن للمرحلة التعليمية فكل مرحلة تختلف عن غيرها باختلاف المناهج الدراسية والأساليب التعليمية وغير ذلك من نواحي النشاط المدرسي والمرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري تمثل النقطة الأساسية وفروعها ممتدة إلى التعليم العالي ومراكز التكوين الأخرى (زعي، 1972، ص14).

لقد تم الشروع في إعادة تنظيم المدرسة الثانوية وفقا لمؤهلات الطلبة وحاجات المجتمع بنظام جديد يعرف "بالمقاربة بالكفاءات" ويمكن أن نستدل هنا بالمصطلح الذي حددته "اليونسكو unesco" المقصود بالتعليم الثانوي المرحلة الوسطى من سلم التعليم، حيث يسبقه التعليم الأساسي ويليه التعليم العالي وذلك في معظم بلدان العالم المتقدمة منها والنامية على حد سواء (الميثاق الوطني، 1986، ص279). إذن التعليم الثانوي هو المرحلة الثالثة من مراحل نظام التعليم العام والتي تلي التعليم الابتدائي والمتوسط، وفي هذه المرحلة يبدأ تخصص الطلبة في العلوم أو في الآداب.

2. أهداف التعليم الثانوي:

إن الهدف العام من التعليم الثانوي هو خلق الشخصية السوية المتزنة التي تستطيع عبور مرحلة المراهقة بسلام، وتحدد مسار اتجاهاته ونمط مناهجه وكيفية إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد الناشئين المراهقين من الانتقال السليم من الطفولة والحياة المدرسية إلى النضج والكمال وحياة المجتمع والانتقال السليم يتحقق عن طريق مراعاة بعض الأهداف التالية:

- إكساب الطالب المفاهيم العلمية الإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع.
- تحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدرته الأدائية وإعدادهم مهنيا وتكنولوجيا.
- تزويد الطلاب بالمهارات السلوكية والقيم.
- تنمية تقدير المسؤولية واحترام القانون والقيم.
- تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على التكيف.
- تقدير نجاحات الإنسان وقبول مسؤولية المواطنة وإدراك المواقف والأحداث الدولية.

- إكساب الطلاب حاسة التذوق الفني وتقدير الجمال.
- مساعدة الطلاب على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين (الفالوقي، 1997، ص 123-135).
- وحسب الباحث "فولكي Paul Foulque، 1997" التعليم الثانوي يسعى إلى تكوين الإنسان كإنسان وليس لوظيفة محددة، وإذا كانت المدرسة الثانوية لا تعطي ثقافة علمية فهي يجب أن تجعل الأفكار في حالة تقبل ثقافة من هذا النوع فيما بعد، فهي إذا كانت تحضر الإنسان لوظيفة معينة فهي تجعله أكثر قدرة على التحضير للوظيفة.
- وبصفة عامة أهداف المدرسة الثانوية يمكن أن نلخصها في النقاط التالية:
- تحقيق النمو المتكامل للطلاب في إطارين هما:
 - ✓ الإطار العقلي: يكتسب الطالب المعلومات والمهارات والاتجاهات والعادات والجرأة.
 - ✓ الإطار الاجتماعي العام: بحيث تتكامل وتتوازن جوانب شخصية الفرد وإعداد الطالب للحياة العملية في المجتمع وتنمية الاتجاه العلمي واحترام العمل اليدوي والالتزام الاجتماعي (مطوع، 1997، ص 352-353).
- كما أن أهداف التعليم الثانوي تتمثل وتتحدد في المراسيم والقوانين التي حددتها الدولة الجزائرية وهي على النحو التالي:
- ◀ المرسوم الرئاسي رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتعلق بتنظيم وتسيير مؤسسات التعليم الثانوي والتي تحدد أهداف التعليم الثانوي وهي:
- التعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم المتوسط على أساس الشروط التي يحددها وزير التربية ومهمته هي زيادة على مواصلة المهمة التربوية العامة المساندة للمدرسة الأساسية، دعم المعارف المكتسبة، التخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع ويساعد بذلك التلاميذ، إما على الانخراط في الحياة العملية أو مواصلة الدراسة من أجل تكوين عالي.
- ◀ أما القانون رقم 84-05 المؤرخ في 7 يناير 1984 والمتعلق بتخطيط مجموعة الدارسين في التوزيع المنظم للتلاميذ بين مختلف مراحل التعليم والتكوين والحياة العملية القائمة على أساس التقييم البيداغوجي وأولويات مخطط التنمية وكذا التطلعات الفردية.
- يكن الهدف الأساسي المتوخا من تخطيط مجموعة الدارسين في تقويم الطاقات البشرية ورفع المستوى الثقافي والعلمي ما بعد الأساسي إلى تحضير التلاميذ بصفة متوازنة إلى التأهل والتمهين والالتحاق بالتعليم العالي مع ضمان التربية العامة ورفع المستوى الثقافي (صيد، 2009، ص 31).
- 3. المبادئ العامة لتنظيم شعب التعليم الثانوي:
- أ . مبادئ التنظيم المشتركة بين نمطي التعليم:
- يرمي التعليم الثانوي إلى ضمان التكوين العام لكل طلابه من أجل:
 - ✓ تسهيل إدماجهم في الحياة الاجتماعية.
 - ✓ دعم ثقافتهم الأساسية والعامة.
 - ✓ اكتسابهم معارف نظرية وعلمية يمكن استثمارها في مختلف فضاءات النشاط والتكوين.
- يتابع الطلبة تعليمهم في السنة الأولى جذعين مشتركين أحدهما ذو اتجاه أدبي والثاني علمي وتكنولوجي.
- في نهاية الجذع المشترك وبناءا على تقييم نتائج الطلبة وقدراتهم في الحدود التي تسمح لها الخريطة المدرسية.

• من الضروري أن توفر شعب التعليم الثانوي تكوينا واسعا يمكن الطلبة من اكتساب معارف نظرية وتقنية ومهارات متنوعة، ويمكن إعادة توجيه الطلبة عند نهاية السنة الثالثة ثانوي عند الضرورة بناء على مقاييس تربوية صارمة.

• يخضع تحديد شعب التعليم الثانوي لمبادئ الانسجام الاقتصادي داخل منظومة التربية والتكوين. تختتم السنة الثالثة في نمط التعليم بامتحان خاص هو:

– إما بكالوريا الثانوي.

– إما بكالوريا التعليم الثانوي التكنولوجي.
(قرار إعادة هيكلة التعليم الثانوي، 1992، ص3-4).

ب . مبادئ تنظيم شعب التعليم الثانوي والتكنولوجي:

• يوجه طلبة الجذوع المشتركة المقبولون في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى إحدى شعب هذا النمط من التعليم التي تناسبهم أكثر من غيرها.

• تستجيب شعب التعليم العام والتكنولوجيا لنمط الانسجام العمودي بين الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي وشعب التعليم العالي وفق المجالات الكبيرة للتكوين.

• أن تراعى هيكلية السنة الأولى في الجامعات وضعية الهيكلية المتبعة في التعليم الثانوي.

• تكون المجالات التعليمية التي تناولتها كل شعبة واسعة بالقدر الكافي للاستجابة لمستلزمات التكوين العالي.

• يمكن تنظيم جديد لإعادة توجيه بين الشعب المتقاربة عند الضرورة.

• من الضروري أن يسمح تنظيم التعليم العام والتكنولوجي بالتكفل بالطلبة الذين يظهرون تفوقا ملحوظا في مادة أو مجموعة من المواد (المنشور الوزاري، 2001، ص9-10).

4. إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الجزائر:

لقد خاضت الجزائر على غرار بعض الدول تجربة إعادة هيكلة التعليم، وقد عملت الجهات المشرفة على قطاع التربية في الجزائر على الارتكاز على مجموعة من الاعتبارات عند هيكلة التعليم الثانوي وهي:

• **المجال التشريعي:** أصدر مرسوم تنفيذي يحدد الإجراءات الخاصة بهذا المسار الأكاديمي الذي يضم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي التابع لوزارة التربية الوطنية، ومرسوم آخر يحدد الإجراءات الخاصة بالتكوين والتعليم المهنيين التابعين لوزارة التكوين المهني وذلك لتجنب التداخل بين الوزارتين وتجنب اعتماد الغايات القديمة لكل نمط.

• **مجال الهياكل:** تجرى النشاطات البيداغوجية للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي في مؤسسات تسمى "مدارس ثانوية ومتاقن" أما هياكل الاستقبال فإنها كافية لا محالة إذ أن المعدل الوطني للمؤسسة يقدر ب813 تلميذ في السنة الدراسية 2003/2004 .

• **مجال الوسائل التعليمية:** مهما كان الحجم الذي تأخذه الشعب التكنولوجية المقررة فإن الوسائل التقنية البيداغوجية الموجودة في الثانويات التقنية والمتاقن كافية كما ومرضية نوعا في المجال البيداغوجي، وتحدد الشعب المقترحة في إعادة الهيكلة بدقة في إطار تنظيم المسار وتوزيع المعارف والكفاءات من خلال اختيار مواد التعليم والنشاطات النظرية والتطبيقات التي تؤدي إلى تحديد المواد الأساسية والمواد الثانوية والحجم الساعي والمعاملات، وقد أخذ بعين الاعتبار البعد التكنولوجي في جميع الشعب من خلال إدراج الكفاءات والمضامين المواد العلمية إلى جانب تعميم الإعلام الآلي وتطبيقه في مجال التمهين وطرق العمل الفردية والجماعية.

● **مجال الموارد البشرية:** انطلاقا من خصوصية شعب مرحلة التعليم الثانوي المتلاحم بين مظاهر المنظومة التربوية فإن المصالح المختصة ستضع مشاريع قاعدية لتأطير الاحتياجات وتشخيصها بتسطير مخطط التكوين والتوظيف حسب الضروريات التي تتضمنها الوضعيتين الآتيتين:
✓ الفائض الزائد الناتج عن زوال بعض الشعب في التعليم وتقلص الاحتياجات من جراء إعادة الهيكلة.

✓ العجز الناتج عن وجود مواد جديدة بعد إعادة الهيكلة.

● **مجال الميزانية:**

✓ رصد ميزانية لتجهيز المؤسسات بما يمكن من فتح الشعب التكنولوجية.
✓ تجهيز الثانويات والمتاقن بمواد وأدوات تمكن من فتح شعب التعليم العام.
✓ تجهيز كل مؤسسات التعليم الثانوي بالتوثيق ووسائل الإعلام الآلي وتعميم استعمالها على جميع الشعب.

✓ إنشاء ثانويات الامتياز انجازا أو تحويلا وتجهيزا.

✓ توفير الميزانية الضرورية لفتح مناصب تستوجبها إعادة الهيكلة (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2005، ص98).

من هذا تمخضت الهيكلة الجديدة للتعليم العام والتكنولوجي في الجزائر وهي كما يلي: تنظم السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في جذعين مشتركين هما:

● **الجذع المشترك آداب:** قويتفرع في السنة الثانية إلى:

– شعبة الآداب والفلسفة.

– شعبة الآداب واللغات الأجنبية.

● **الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا:** ويتفرع في السنة الثانية إلى:

– شعبة الرياضيات.

– شعبة العلوم التجريبية.

– شعبة التسيير والاقتصاد.

– شعبة تقني رياضي والتي تتكون من:

■ هندسة كهربائية.

■ هندسة ميكانيكية.

■ هندسة الطرائق.

■ هندسة مدنية (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2005، ص8).

5. **آفاق تطوير التعليم الثانوي في الجزائر :**

تتمثل آفاق تطوير التعليم الثانوي في الجزائر في عدة أبعاد نذكر منها:

● إن التجارب أظهرت بأن مهمة التعليم الثانوي لا تقتصر على الإعداد للجامعة فحسب وإنما إعداد المتعلم لمواصلة الدراسة وللمواطنة والحياة المهنية، وذلك من خلال منحه حرية اتخاذ القرار واختيار التخصص الذي يرغب فيه ومن تم يتحمل نتيجة اختياره.

● إعداد المتعلم للحياة الإنتاجية في حالة عدم تمكنه من مواصلة الدراسات العليا وذلك بإدخال التعمق العلمي، فأمام تراكم المعارف وتطورها أصبحت زيادة الكم المعرفي والمكتسبات العملية ضرورة أساسية للتخصص الجامعي.

- فسح المجال بشكل أوسع أمام المتعلمين باختلاف إمكانياتهم وقدراتهم ورغباتهم وميولهم و دافعيتهم للتعلم، الأمر الذي يدفعهم إلى الإقبال على بعض المواد الأساسية واختيار ما يتوافق مع استعداداتهم واتجاهاتهم للتخصص الذي يرغبون فيه مستقبلاً.
- الربط بين النظري و التطبيقي الشيء الذي يعود المتعلمين على التعامل مع الأجهزة والوسائل وينمي لديهم الحس العملي وروح التعاون وفن الحوار وتبادل المعلومات والأفكار (الطويل وآخرون، 2007، ص95).

6. وظيفة التعليم الثانوي:

يعتبر التعليم الثانوي حلقة في سلسلة المراحل التعليمية لكونه يحتل داخل المنظومة التربوية موقفاً وسطاً بين التعليم المتوسط والتعليم الجامعي مما جعله يمثل مرحلة متميزة من مراحل نمو المتعلمين وهي مرحلة المراهقين، لذلك تقع عليها تبعات أساسية وهي مطالبة بالوفاء بحاجات المتعلمين في أخصب فترة من مراحل حياتهم وفي نفس الوقت، هي مطالبة بالوفاء باحتياجات المجتمع فهي تقوم بدور تربوي وثقافي واجتماعي متوازن.

وعموماً فقد قامت الثانوية بشكل عام بتأدية مهمتها في تحقيق الوظيفة التعليمية التي كانت موكلة إليها في الماضي منذ نشأتها إلى تكوين طبقة من الموظفين أو ضباط الجيش لهم دراية بأمر الحكم والسياسة والقضاء والدين، وذلك عن طريق تعلم المهارات التقنية والمعارف العلمية وتنمية القدرات والاستعدادات وصل الموهب العقلية.

بحيث نجد التعليم الثانوي في الجزائر ومعظم البلدان العربية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتنمية الشاملة، كما نصت عليه لوائح ومؤتمرات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد وظيفة التعليم الثانوي في الجزائر كما نصت عليه القوانين والمواثيق واللوائح الرسمية.

◀ ففي المرسوم الرئاسي رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل 1976 المتعلق بتنظيم وتسيير مؤسسات التعليم الثانوي والتي تحدد وظائف وأهداف التعليم الثانوي على النحو التالي:

- التعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم المتوسط على أساس الشروط التي يحددها وزير التربية ومهمته هي زيادة على مواصلة المهمة التربوية العامة المسندة للمدرسة الأساسية.

• دعم المعارف المكتسبة (صياد، 2009، ص30).

• التخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقاً لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع ويساعد بذلك التلاميذ إما على الانخراط في الحياة العملية أو مواصلة الدراسة من أجل تكوين عالي.

◀ أما القانون رقم 84-05 المؤرخ في 7 يناير 1984 والمتعلق بتخطيط مجموعة الدارسين الذي أصدره المجلس الشعبي الوطني، فينص على ما يلي:

- يتمثل تخطيط مجموعة الدارسين في التوزيع المنظم للتلاميذ بين مختلف مراحل التعليم والتكوين والحياة العملية القائمة على أساس التقييم البيداغوجي وألويات مخطط التنمية وكذا التطلعات الفردية.

• يكمن الهدف الأساسي المتوخى من تخطيط مجموعة الدارسين في تقويم الطاقات البشرية ورفع المستوى الثقافي والعلمي وما بعد الأساسي إلى تحضير التلاميذ بصفة متوازنة إلى التأهل والتمهين والاتحاق بالتعليم العالي مع ضمان التربية العامة ورفع المستوى الثقافي (صياد، 2009، ص31).

◀ أما الميثاق الوطني فقد نص على أن التعليم الثانوي العام والتقني نظام يأتي امتداداً للمدرسة الأساسية وممر إجباري نحو التعليم العالي من جهة ونحو الشغل من جهة أخرى، كما ينبغي أن يكون

الفصل الثالث.....أهم المشكلات النفسية لتلاميذ المرحلة الثانوية

منسجما ومتبلورا في مجموعة متناسقة تتجدد فيه الفروع وفقا لطبيعة الشروط الاقتصادية واحتياجات المجتمع المخططة، ويعتبر هذا التعليم معبر حقيقي مفتوحا على دنيا العمل.

◀ أما المشروع التمهيدي الذي أعدته اللجنة الوطنية لإصلاح منظومة التربية والتكوين والتعليم في شهر ماي 1989 فإنه حدد بكيفية معقولة ووظيفة هذا الطور حيث ركز على مل يلي:

- تنمية شخصية التلميذ.
- الاستجابة إلى الرغبة في الحرية والإنصاف والرفق والعدل.
- إعداد الشباب لشغل مناصب عمل.
- إعداد التلاميذ الذين تسمح استعداداتهم وقدراتهم وإمكاناتهم الفكرية من مواصلة الدراسات العليا والملاحظ من خلال الوثائق السابقة الذكر أن وظيفة التعليم الثانوي قد انحصرت في:
 - ✓ المساهمة في ترقية الطاقات البشرية وتنميتها.
 - ✓ رفع المستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي للأمة.
 - ✓ الاستجابة لمتطلبات التنمية وعالم الشغل.
 - ✓ إعداد التلاميذ الذين لهم إمكانات تسمح لهم بمواصلة الدراسة.
 - ✓ معرفة البيئة الاجتماعية، البيئة الطبيعية والإطلاع على تراث الأجداد (صياد، 2009، ص32-31).

خلاصة:

وفي ختام هذا الفصل لابد لنا من أن نؤكد على ضرورة وجود مختصين في التوجيه والإرشاد في مرحلة التعليم الثانوي، وذلك بالتركيز على التوجيه والإرشاد التربوي باعتباره عنصر أساسي من عناصر العملية الإرشادية، نظرا لما تمثله هذه المرحلة من أهمية بالغة في حياة التلميذ، ففيها يبدي التلميذ المراهق رغبته في التغيير والاستقلال، كما تعتبر مرحلة الانبثاق الوجداني من خلال النمو الجسمي ومرحلة النضج الاجتماعي، وهي أكثر مرحلة عرضة للانحراف، فتلميذ التعليم الثانوي (المراهق) يتعرض للضغط النفسي والقلق مما يؤدي به إلى سوء التكيف وعدم التوافق، كما تعقب فترة تدرس التلميذ في الثانوية (المراهق) تغيرات على المستوى الثقافي والعلمي نظرا للمعارف الجديدة التي يتلقاها، لذا يجب الاعتناء به ورعايته للوصول به إلى تكوين شخصية سوية متوافقة تعمل لصالح المجتمع وبنائه، وامتلاكه لمستقبل دراسي يسمح له بالنجاح والالتحاق بالجامعة.

مراجع الفصل:

- 1- إبراهيم عصمت مطاوع: التجديد التربوي (أوراق عربية وعالمية)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997.
- 2- احمد كمال أحمد وسليمان عدلي: المدرسة والمجتمع، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1976.
- 3- احمد محمد الزعبي: علم النفس النمو، ط1، المكتبة الوطنية، عمان، 2001.
- 4- إسماعيل عماد الدين إسماعيل: الطفل من الحمل على التربية، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2009.

- 5- بطرس حافظ بطرس: إرشاد الأطفال العاديين، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010.
- 6- بطرس حافظ بطرس: المشكلات النفسية وعلاجها، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- 7- بن سالم عبد الرحمن: المرجع في التشريع المدرسي الجزائري للممولين والأساتذة وطلبة المعاهد، التكنولوجيا للتربية، ط2، المركز الجهوي لتكوين الإطارات التربوية، 1994.
- 8- جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، 2008.
- 9- حمزة الخيالي: مشاكل الطفل والمراهق النفسية، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرقي الثقافي، الأردن، 2011.
- 10- خليل ميخائيل عوض: سيكولوجية النمو والطفولة والمراهقة، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2003.
- 11- رمضان محمد القذافي ومحمد الفالوقي: العلوم السلوكية في مجال الغدارة والإنتاج، ط3، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997.
- 12- زلوف منيرة: المعاش النفسي لدى المراهقات المصابات بداء السكري للأنسولين وأثره على مستوى التحصيل الدراسي، ط1، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2011.
- 13- صلاح أحمد زكي: الأسس التقنية للتعليم الثانوي، ط1، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1972.
- 14- صياد نعيمة (2009): واقع المراقبة التقنية التربوية لعيدي شهادة البكالوريا، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة باجي مختار، الجزائر.
- 15- الطويل عبد العزيز عبد الهادي وآخرون: إصلاح التعليم الثانوي العام (مدخل لإعادة الهيكلة)، ط1، المكتبة العسكرية للنشر، مصر، 2007.
- 16- عبد العزيز المعاينة ومحمد عبد الله الجعيان، مشكلات تربوية معاصرة، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- 17- فهد خليل زايد: من التعامل مع المراهقين، ط1، دار النفائس للنشر والتوزيع، الجزائر، 2012.
- 18- لوغيت أحمد (1995): التعليم الثانوي في الجزائر ومبررات إصلاحه، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة بوزريعة، الجزائر.
- 19- محمد مصطفى زيدان: النمو النفسي للطفل والمراهقة، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، بغداد، 1990.
- 20- المركز الوطني للوثائق التربوية: إعادة هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجزائر، 2095.
- 21- مصباح عامر: التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، ط1، دار الأمة، الجزائر، 2003.
- 22- علاء الدين كفاقي: علم النفس الارتقائي، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2009.
- 23- ميخائيل إبراهيم أسعد: مشكلات الطفولة والمراهقة، ط1، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1991.
- 24- نادية شرادي: التكيف المدرسي للطفل والمراهق في ضوء التنظيم العقلي، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006.

- 25- هشام عطية القواسمة: دليل المرشد التربوي في مجال التوجيه الجمي في الصفوف، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2010.
- 26- وزارة التربية الوطنية: "المنشور الوزاري"، لماذا المقاربة بالكفاءات، الجزائر، 2001.
- 27- وزارة التربية الوطنية: القرار المتضمن إعادة هيكلة التعليم الثانوي، المؤرخ في مارس، الجزائر، 1992.

الفصل الرابع: الإجراءات التنفيذية للدراسة.

تمهيد الفصل

- I. حدود الدراسة.
- II. الدراسة الاستطلاعية.
- III. منهج الدراسة.
- IV. أدوات جمع بيانات الدراسة.
- V. الخصائص السيكومترية للأداة.
- VI. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.
- VII. تنفيذ الدراسة.

خلاصة.

مراجع الفصل.

تمهيد الفصل:

نحاول في هذا الفصل التطرق إلى الجانب الميداني المتضمن الإجراءات التنفيذية للدراسة التي تسمح لنا بالحصول على البيانات اللازمة، إذ تعد مصدرا أساسيا للوصول إلى النتائج المطلوبة، وبناءا على ما تم ذكره نجد أن فصل الإجراءات التنفيذية للدراسة قد ضم العناصر الآتية: حدود الدراسة من حدود زمنية ومكانية وموضوعية، المنهج المتبع الذي تفرضه نوعية الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، مجتمع الدراسة، كذلك الخصائص السيكومترية للأداة، بالإضافة إلى أساليب التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة وأخيرا تنفيذ الدراسة.

I. حدود الدراسة: تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

1. **الحدود المكانية:** الغرض من هذه الدراسة يتمثل في استبيان حول مدى مساهمة المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد. انحصرت هذه الدراسة في الحدود الجغرافية للجزائر وشملت بعض مؤسسات التعليم الثانوي بولاية جيجل.

2. **الحدود الزمنية:** امتدت هذه الدراسة مابين الفترة 13 مارس إلى غاية 28 أبريل 2017.

3. **الحدود الموضوعية:** ركزت هذه الدراسة على الأبعاد المرتبطة بالمهارة المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد ودورها في حل المشكلات النفسية لتلاميذ التعليم الثانوي المتمثلة فيما يلي:

- مهارات شخصية.
- مهارات اتصالية.
- مهارات تقنية.
- مهارات تشخيصية.
- مهارات إرشادية.

II. الدراسة الاستطلاعية:

الجانب التطبيقي للدراسة يتطلب موازنة الأبعاد النظرية المشكلة للجانب النظري، كما يطلعنا على أهم النتائج المتحصل عليها من تم نستطيع التحقق من فرضيات الدراسة، كما أن الدراسة الميدانية ترتبط ارتباطا مباشرا بما يهدف الطالب الباحث للوصول إليه من نتائج يتوخى أن تكون دقيقة وواضحة، وترتبط كذلك بمدى توفيقه في اختيار أدوات جمع البيانات وأساليب معالجة وتحليل نتائج تلك الدراسة، وفي هذا الجانب سنتطرق إلى الدراسة الاستطلاعية والأساليب الإحصائية المستخدمة.

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف على الميدان.
- التأكد من وضوح اللغة المستعملة وعدم وجود غموض في الكلمات.
- مدى ملائمة بنود الاستبيان لعينة الدراسة مقارنة مع استجابات مستشاري التوجيه والإرشاد.
- إعادة تعديل وتكييف بنود الاستبيان من خلال حساب صدق وثبات الأداة على عينة الدراسة.
- إعادة النظر في تساؤلات الدراسة وصياغتها بشكل دقيق.

2. إجراءاتها:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساساً جوهرياً لبناء البحث العلمي نظراً لارتباطها بالميدان، من خلالها نتأكد من وجود عينة الدراسة، كما تسمح لنا كذلك بالتعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة في الميدان ومدى صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث.

الدراسة الاستطلاعية أول خطوة قمنا بها، وكان ذلك يومي 14-15 مارس 2017 بعد حصولنا على ترخيص من مديرية التربية والتعليم بولاية جيجل، وقمنا بتطبيق استبيان بعنوان "المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد ودوره في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي" على عينة من مستشاري التوجيه والإرشاد بلغ عددها 11 مستشاراً موزعين عبر الثانويات التالية:

- ترخوش أحمد.
- لعيني أحمد.
- بوهرين الشريف.
- دراع محمد الصادق.
- هواري بومدين.
- بلهوشات الشريف.
- الحدث 08 ماي 1945 .
- كعولة تونس.
- الكندي.
- أحمد بومنجل.
- نصري رمضان.

3. نتائجها:

بعد تطبيق الاستبيان سجلنا بعض الملاحظات منها:

- التعرف على ميدان الدراسة.
- صياغة بنود الاستبيان غير الدقيقة.
- إثراء بنود الاستمارة بملاحظات بعض المرشدين.

III. منهج الدراسة :

المنهج :

تحدد طبيعة وخصائص مشكلة الدراسة نوع المنهج المستخدم وكذا الأدوات التي يعتمد عليها الباحث في إنجاز دراسته، حيث يعرف المنهج على أنه "الطريق المؤدي للكشف عن الحقيقة في العلوم

بواسطة القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته الفكرية، حتى يصل إلى نتيجة معلومة" (الدعياج، 2010، ص70).

وبما أن هذه الدراسة الحالية تسعى إلى كشف المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد ودورها في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وبناءا على استجابات مستشاري التوجيه والإرشاد فإن المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي (التحليلي) الذي يقوم على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفا دقيقا (الجادري، أبوولو، 2009، ص198).

فهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

فهو يهدف إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة موضع الدراسة الحالية من خلال تصنيف هذه المعلومات وتنظيمها وتحليلها والتعبير عنها كما وكيفا وصولا إلى فهم علاقة هذه الظاهرة مع غيرها من الظواهر، والهدف من تنظيم المعلومات وتصنيفها هو مساعدة الباحث على الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تسهم في فهم الواقع وتطويره (الدعياج، 2010، ص76).

IV. أدوات جمع بيانات الدراسة:

يعتمد كل بحث على أداة من خلالها يتم جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن الظاهرة المراد دراستها، لهذا قمنا بتصميم هذا الاستبيان الذي يعتبر بمثابة استمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة المترابطة والمتسلسلة والتي يتم الإجابة عليها من قبل المبحوث لجمع المعلومات أو البيانات حول الظاهرة أو مشكلة البحث، وهي أكثر الأدوات استخداما وشيوعا (المعاني، جرادات، 2012، ص109). كما يعرف الاستبيان على "أنه أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة والجمل الخبرية التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث حسب أغراض البحث" (سليمان وآخرون، 1992، ص184).

❖ استبيان المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد ودورها في حل المشكلات النفسية:

تم تصميم هذا الاستبيان من قبل الباحثين و الذي يهدف إلى معرفة المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد ودورها في حل المشكلات النفسية لتلاميذ التعليم الثانوي، حيث كانت عباراته متمثلة في المهارات المهنية للمستشار وما مدى مساهمة هذه المهارات في مساعدة تلميذ (المراهق) التعليم الثانوي على التخفيف من مشكلاته النفسية.

❖ وصف الاستبيان:

هناك جملة من النقاط التي حاولنا مراعاتها لدى إعداد استمارة الاستبيان أهمها:

- الاعتماد على الأسلوب البسيط واللغة المفهومة عند إعداد الأسئلة.
- توافق الترتيب والتدرج في الاستبيان مع الإطار النظري للفصول.
- إحداث بعض التعديلات على الاستبيان (إضافة، حذف...) بعد طرح استمارة أولية لمعرفة سهولة التعامل معها.

وتم تقسيم الاستبيان إلى جزأين:

الجزء الأول: يشمل هذا الجزء المعلومات الشخصية للعينة تحت الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة (5-1)، (6-10)، (11 فما فوق)، التخصص (شعبة علم النفس التربوي، شعبة علم النفس، شعبة علم اجتماع).

- الجزء الثاني:** تم تقسيم هذا الجزء تماشياً مع طبيعة الموضوع إلى 5 محاور شكلت في مجملها 30 سؤالاً، فقد كانت البنود قبل التعديل تحتوي على عبارات ايجابية أكثر منها سلبية وهي كالآتي:
- **المحور الأول:** 6 بنود حول المهارات الشخصية المتمثلة في الصفات الشخصية لمستشار التوجيه والإرشاد التي تساعده على أداء مهامه بكل فعالية.
 - **المحور الثاني:** 6 بنود حول المهارات الاتصالية التي يستعملها مستشار التوجيه والإرشاد للاتصال مع المسترشدين.
 - **المحور الثالث:** 6 بنود حول المهارات التقنية وهي مجموعة من المهارات التقنية المختلفة التي يستعملها مستشار التوجيه والإرشاد بكفاءة.
 - **المحور الرابع:** 6 بنود حول المهارات التشخيصية المتمثلة في الكفاءات التي تعين مستشار التوجيه والإرشاد على التشخيص الجيد.
 - **المحور الخامس:** 6 بنود حول المهارات الإرشادية المتمثلة في مختلف المهارات التي يستعملها مستشار التوجيه والإرشاد من أجل تحقيق الهدف الإرشادي.

وقد اعتمدنا في ترميز البدائل للعبارات كما يلي:
نعم (3)، أحياناً (2)، لا (1).

V. مجتمع الدراسة:

يتوزع أفراد مجتمع الدراسة على جميع مؤسسات التعليم الثانوي بولاية جيجل والتي قدر عددها بـ 35 مؤسسة، إلا أنه تم إقصاء البعض منها نظراً لبعدها واستحالة الوصول لها، هذا ما دفعنا إلى زيارة مركز التوجيه والإرشاد المدرسي لتوزيع الاستبيان على بعض المستشارين من فئة الذكور بموافقة من مدير المركز، وكذلك قمنا بإلغاء بعض المؤسسات لعدم قدرتنا على استرجاع الاستبيانات الموزعة وهذا راجع لضيق الوقت، وبذلك يصبح عدد المؤسسات الأصلي 32 مؤسسة، حيث قمنا بمسح شامل لجميع مؤسسات التعليم الثانوي لجمع أكبر قدر ممكن من أفراد مجتمع الدراسة، أما بخصوص عينة الدراسة الأساسية فتمثلت في فئة مستشاري التوجيه والإرشاد بولاية جيجل (الطاهير، جيجل، الميلية) والذين بلغ عددهم 32 مستشاراً موزعين حسب متغير الجنس (ذكور، إناث)، متغير سنوات الخبرة [(1-5)، (610)، (11-فما فوق)]، متغير التخصص الجامعي (شعبة علم اجتماع، شعبة علم النفس التربوي، شعبة علم النفس).

VI. الخصائص السيكومترية للأداة:

- **الصدق:** هو الاختبار الذي يقيس ما وضع لقياسه، ويعد الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما أعد لقياسه فقط، أما إذا أعد لقياس سلوك ما وقاس غيره فلا تنطبق عليه صفة الصدق (الدعياج، 2010، ص116).
- ✓ **الصدق الذاتي:** يعرف بأنه صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء الصدفة (أبو حويج وآخرون، 2002، ص13).
- و يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الأداة و ذلك كما يلي :
- بعد حساب معامل ثبات الأداة عن طريق استخدام معادلة ألفا كرونباخ، قدر الصدق الذاتي للأداة بـ:
 $\sqrt{0.71} = 0.84$ وهو معامل صدق مرتفع مما يدل على أن الأداة صادقة.
- ✓ **طريقة التجزئة النصفية:** بعد تقسيم الأداة إلى فقرات فردية و زوجية استخدمت درجات النصفين في حساب معامل الارتباط بينهما فنتج معامل ثبات نصف الأداة الذي قدر بـ (0,89).
- و بعد التصحيح باستخدام معادلة "سبيرمان براون" كان معامل الثبات مقدر بـ (0,94)، و هو معامل ثبات مرتفع يدل على ثبات الدراسة و أنها قابلة للتطبيق.

الجدول رقم (01): يوضح صدق استبيان المهارات المهنية

الدلالة	استبيان الأداة	الاختبار	
جيدة	0,84	الصدق الذاتي	الصدق
جيدة	0,94	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية المصحح بمعادلة "سيرمان براون"	الثبات
جيدة	0,71	معامل الثبات باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ"	

المصدر: إعداد الطالبان.

● **الثبات:** يقصد به الاختبار الذي يعطي نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة (الدعياج، 2010، ص117).

كما يعرف الثبات على "أنه تلك الأداة التي تعطي نتائج متقاربة أو النتائج نفسها إذا طبقت أكثر من مرة في ظروف متماثلة، ومن النادر أن يوجد مقياس صادق ولا يكون ثابت، فالمقياس الصادق يكون ثابت لكن العكس غير صحيح، (عواد، نوفل، 2012، ص19). وتم حساب معامل الثبات لاستبيان المهارات المهنية (ألفا كرونباخ) بالاعتماد على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS .

جدول رقم (02) يوضح ثبات استبيان المهارات المهنية:

عدد البنود	ألفا كرونباخ
30	0,71

المصدر: إعداد الطالبان

حيث لوحظ من خلال الجدول أن معاملات الثبات مرتفعة قدرت بـ0,71 وهي نسبة مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار وإمكانية استخدام الاستبيان.

VII. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

1. **المتوسط الحسابي:** يعتبر المتوسط الحسابي من أكثر مقاييس النزعة المركزية شيوعا واستخداما في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، و يعرف على أنه المجموع الجبري للدرجات مقسوما على عددها (البطش وأبوزينة، 2007، ص 164).

وفي دراستنا هذه استخدمنا المتوسط الحسابي لمعرفة الاتجاه العام لإجابات أفراد مجتمع الدراسة، فتم حساب المتوسط الحسابي لكل عبارات المحاور الخمس.

2. **التباين:** يعد التباين أحد مقاييس التشتت، وقد اعتمدها في دراستنا للتخلص من الإشارات السلبية لانحرافات القيم عن المتوسط الحسابي.

3. **الانحراف المعياري:** يمثل أحد مقاييس التشتت الأكثر شيوعا وهو يعرف بالجزر التربيعي للتباين اعتمدها في دراستنا لمعرفة درجة تشتت القيم عن المتوسط الحسابي، فتم حساب الانحراف المعياري لكل عبارة من المحاور الخمسة.

VIII. تنفيذ الدراسة الأساسية:

قمنا بتوزيع الاستبيان على أفراد عينة الدراسة وذلك في وقت قصير، ابتداء من يوم الخميس 6 أبريل إلى غاية 13 أبريل 2017، حيث واجهتنا صعوبات متمثلة في بعد المسافة بين الثانويات، وكذا في

إقناع مستشاري التوجيه والإرشاد بضرورة التعاون معنا من خلال الإجابة بصدق على كل بنود الاستبيان، حيث قمنا بتوزيع 35 استمارة فاسترجعنا 32 منها، والتي عجزت الباحثان في استرجاعها نظرا لرفض العينة للإجابة بسبب الضغوط في العمل والانشغال بالاجتماعات المتكررة مما حال دون استرجاعها والاستفادة منها، وبعد استرجاعنا للاستبيانات، ثم تفرغها في الحاسوب حيث اعتمدنا في تفرغ وتحليل نتائج المعطيات وفقا لتساؤلات الدراسة وذلك بالاعتماد على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وسنتطرق إلى نتائج وإحصائيات هذه الدراسة وتحليلها والتعليق عليها بالتفصيل في الفصل الخاص بعرض النتائج وتفسيرها.

1. وصف عينة الدراسة:

أ . توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (03): يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	14	43,75%
إناث	18	56,25%
المجموع	32	100%

المصدر: إعداد الطالبان

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور كونهم يمثلون نسبة 56,25% أي 18 امرأة، في حين يمثل عدد الذكور نسبة 43,75% أي 14 ذكرا.

ب. وصف أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة:

قمنا بتبويب أفراد مجتمع الدراسة حسب سنوات الخبرة إلى 3 فئات، وقد اعتمدنا في اختيار الفئة بما يتلاءم مع أعمار أفراد العينة وذلك وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (04): يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة.

الرقم	فئة سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية %
1	5-1	8	25
2	10-6	8	25
3	11-فما فوق	16	50
	المجموع	32	100

المصدر: إعداد الطالبان

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه (04) أن غالبية المستجوبين تتمركز خبرتهم عند الفئة الثالثة [11 فما فوق] بنسبة 50% بمقدار 16 فرداً، تليها الفئة الأولى والثانية على حد سواء [5-1]، [6-10] بنسبة 25 % أي بمقدار 8 أفراد لكل فئة، ويعزى ذلك إلى أن أفراد مجتمع الدراسة من فئات عمرية كبيرة.

ج. وصف أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص الجامعي:

قصد معرفة التخصص الجامعي لأفراد مجتمع الدراسة، قمنا بتصنيفهم حسب مختلف شعب التخصصات المتحصل عليها، وذلك حسب ما يوضحه الجدول أدناه:

الجدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص الجامعي.

الرقم	التخصص الجامعي	التكرار	النسبة المئوية %
1	شعبة علم اجتماع	12	37,5
2	شعبة علم النفس التربوي	12	37,5
3	شعبة علم النفس	8	25
	المجموع	32	100

المصدر: إعداد الطالبان

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن أكبر نسبة بلغت 37,5 % أي ما يعادل 12 فرداً من مجموع أفراد مجتمع الدراسة، وقد تمركزت هذه النسبة حول شعبي علم اجتماع وعلم النفس التربوي، حيث يندرج ضمن شعبة علم اجتماع التخصصات التالية (علم الاجتماع التربوي، علم اجتماع الاتصال، علم اجتماع تنظيم وعمل) وهكذا هو الحال بالنسبة لشعبة علم النفس التربوي ومن فروعها (علوم التربية علم النفس التربوي)، تليها الفئة الثالثة من شعبة علم النفس بنسبة 25% أي ما يعادل 8 أفراد من مجموع أفراد مجتمع الدراسة وهي نسبة ضعيفة مقارنة مع الشعبتين الأولى والثانية، وقد احتوت هذه الشعبة على التخصصات التالية (علم النفس العيادي، علم النفس تنظيم وعمل).

خلاصة

تناولنا في هذا الفصل الإجراءات التنفيذية للدراسة، حيث تم تحديد حدود الدراسة بعدها المنهج ثم إجراءات الدراسة الاستطلاعية ثم أدوات جمع بيانات الدراسة، بالإضافة إلى مجتمع الدراسة، ثم الخصائص السيكومترية للأداة وأساليب التحليل الإحصائي للبيانات، وأخيراً تنفيذ الدراسة، ومنه فالجانب التنفيذي للدراسة له أهمية كبيرة وبالغة فمن خلاله يعطى للدراسة نوعاً من الشفافية والمصداقية العلمية لطبيعة الموضوع الذي نحن بصدد دراسته.

مراجع الفصل

1. إبراهيم بن عبد العزيز الدعياج: مناهج وطرق البحث العلمي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
2. أبو حويج مروان وآخرون: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، 2002.
3. أحمد إسماعيل المعاني وآخرون: أساليب البحث العلمي والإحصاء (كيف تكتب بحثا علميا؟)، ط1، مكتبة الجامعة، الشارقة، 2012.
4. عدنان حسين الجادري ويعقوب عبد الله أبو حلو: الأسس المنهجية والاستخدامات الإحصائية، ط1، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
5. عودة أحمد سليمان وزميله: أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ط2، مكتبة الكتابي، إربد، 1992.
6. عوض عدنان: مناهج البحث العلمي، ط1، جامعة القدس المفتوحة، عمان، 1994.
7. فريال محمد أبو عواد ومحمد بكر نوفل: البحث الإجرائي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2012.
8. محمد وليد البطش وفريد كامل أبو زينة: مناهج البحث العلمي (تصميم البحث والتحليل الإحصائي)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010.

الفصل الخامس: عرض وتحليل بيانات الدراسة.

تمهيد الفصل.

- I. عرض وتحليل بيانات الدراسة في ضوء الفرضيات.
- 1- عرض وتحليل بيانات الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى.
 - 2- عرض وتحليل بيانات الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثانية.
 - 3- عرض وتحليل بيانات الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة.
 - 4- عرض وتحليل بيانات الدراسة في ضوء الفرضية العامة.

تمهيد الفصل:

تعتبر مرحلة عرض وتحليل المعطيات أو البيانات الميدانية للدراسة من المراحل المهمة والضرورية في البحث العلمي، إذ تأتي بعد جمع البيانات من الميدان وتفرغها وعرضها في جداول وتحليلها كمياً من خلال الأساليب الإحصائية، وكيفية من خلال التعليق على الجداول وربط ما تم التوصل إليه بالجانب النظري للدراسة.

I. عرض وتحليل بيانات الدراسة في ضوء الفرضيات:

1. عرض وتحليل بيانات الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

التذكير بالفرضية الأولى: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المرشدين في مساهمة المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس."

◀ المحور الأول: المهارات الشخصية

تختلف المهارات المهنية من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد باختلاف متغير الجنس.

جدول رقم(06): يوضح نتائج المهارات الشخصية حول متغير الجنس عند مستوى الدلالة 0,05.

البند	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	Signification
1	ذكر	2,92	0,67	0,03	0,68
	أنثى	2,94	0,23		
2	ذكر	1,78	0,42	0,32	0,57
	أنثى	1,66	0,68		
3	ذكر	3	0,00	0,77	0,38
	أنثى	2,94	0,23		
4	ذكر	2,28	0,91	0,03	0,85
	أنثى	2,22	1		
5	ذكر	2,71	0,46	3,29	0,08
	أنثى	2,94	0,23		
6	ذكر	1,64	0,74	1,12	0,29
	أنثى	1,38	0,60		

المصدر: إعداد الطالبتان.

- نلاحظ من خلال الجدولين ومن خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة وجود فروق ذات دلالة معنوية لصالح الذكور في بعض جوانب المهارات الشخصية، حيث يرون أنهم يتعرضون لصعوبات أثناء القيام بعملية التوجيه والإرشاد تحد من قدرتهم على تحمل المسؤولية، وقد قدر المتوسط الحسابي بـ (1,78) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث (1,66) وهي قيم دالة عند $f(0,32)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,86$.
 - كما بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور الذين أقرروا بأنهم يمتلكون القدرة على الإصغاء لتلميذ التعليم الثانوي الذي يعاني مشكلة نفسية القيمة (3)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث (2,94) وهي قيم دالة عند $f(0,77)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,38$.
 - أما المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور الذين يلتزمون بالمعايير الأخلاقية لمهنة التوجيه والإرشاد فقد بلغ القيمة (2,28)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث القيمة (2,22) هي قيم دالة عند $f(0,03)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,85$.
 - أما المستشارين الذكور الذين يجدون صعوبة في تكوين علاقة جيدة مع تلميذ التعليم الثانوي الذي يعاني مشكلة نفسية فقد قدر متوسطهم الحسابي (1,64)، أما المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث فقد بلغ (1,38) وهي قيمة دالة عند $f(1,12)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,29$.
 - نلاحظ من نفس الجدول ومن خلال استجابات المستشارين الذين يتقبلون التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية أن متوسطهم الحسابي قدر بـ (2,94) لصالح المستشارين الإناث، أما المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور فقد بلغ القيمة (2,92) وهي قيم دالة عند $f(0,03)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,68$.
 - وقد قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث الذين تمكنهن قدراتهن ومؤهلاتهن العلمية على النجاح في حل المشكلات النفسية بـ (2,94)، في حين قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور بـ (2,71)، وهي قيم دالة عند $f(3,29)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,08$.
- وعليه فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستشارين الذكور والإناث في المهارات الشخصية لصالح الذكور.

◀ المحور الثاني: المهارات الاتصالية

الجدول رقم (07) : يوضح نتائج المهارات الاتصالية حول متغير الجنس عند مستوى الدلالة

.0,05

البنود	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	Signification
7	ذكر	2,71	0,46	1,84	0,18
	أنثى	2,44	0,61		

8	ذكر أنثى	1,64 1,72	0,63 0,57	0,13	0,71
9	ذكر أنثى	2,71 2,83	0,72 0,38	0,35	0,55
10	ذكر أنثى	2,07 1,94	0,47 0,63	0,38	0,53
11	ذكر أنثى	2,85 2,94	0,36 0,23	0,67	0,41
12	ذكر أنثى	3 2,83	0,00 0,38	2,62	0,11

المصدر: إعداد الطالبتان.

- نلاحظ من خلال الجدول ومن خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة وجود فروق ذات دلالة معنوية لصالح الإناث في بعض جوانب المهارات الاتصالية، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث الذين يجدون صعوبة في تطبيق مهارة المواجهة كتغذية راجعة عند وجود تناقض أو فجوة في حديث التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية القيمة (1,72)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور (1,64) وهي قيم دالة عند $f(0,13)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,71$.
 - كما بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث فيما يخص قدرتهن على احترام صمت التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية القيمة (2,83)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور القيمة (2,71)، وهي قيم دالة عند $f(0,35)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,55$.
 - أما بالنسبة لاملاكهم لمهارة توجيه الأسئلة التوضيحية لتلميذ التعليم الثانوي الذي يشكو مشكلة نفسية فقد قدر المتوسط الحسابي بـ (2,94) للمستشارين الإناث، في حين قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور بـ (2,85)، وهي قيم دالة عند $f(0,67)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,41$.
 - كما قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور الذين يقومون بإحالة التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية إلى جهات مختصة القيمة (3)، في حين قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث بـ (2,83) وهي قيم دالة عند $f(2,62)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,11$.
 - كما قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور الذين يملكون مهارة تلخيص المشاعر الانفعالية لرسائل التلميذ الذي يشكو مشكلة نفسية بـ (2,71)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث القيمة (2,44)، وهي قيم دالة عند $f(1,84)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,18$.
 - وقد قدر المتوسط الحسابي أيضا للمستشارين الذكور بـ (2,07)، حيث أنهم يجدون صعوبة في تفسير ما هو غامض عند التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية، في حين قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث بـ (1,94)، وهي قيم دالة عند $f(0,38)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,53$.
- وعليه فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستشارين الذكور والإناث في المهارات الاتصالية تعزى لمتغير الجنس.

المحور الثالث: المهارات التقنية

جدول رقم (08): يمثل نتائج المهارات التقنية حول متغير الجنس عند مستوى الدلالة 0,05.

البنود	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	Signification
13	ذكر	2,28	0,72	0,16	0,68
	أنثى	2,38	0,69		
14	ذكر	1,71	0,46	7,17	0,01
	أنثى	1,22	0,54		
15	ذكر	2,78	0,57	0,41	0,52
	أنثى	2,88	0,32		
16	ذكر	2	0,55	0	1
	أنثى	2	0,84		
17	ذكر	1,14	0,36	3,70	0,06
	أنثى	1,61	0,84		
18	ذكر	2,42	0,64	0,13	0,71
	أنثى	2,33	0,76		

المصدر: إعداد الطالبان.

• نلاحظ من خلال الجدول ومن خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة وجود فروق ذات دلالة معنوية لصالح الإناث في بعض جوانب المهارات التقنية، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث فيما يخص افتقارهم لوسائل العمل التقنية القيمة (2,38)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور القيمة (2,28)، وهي قيم دالة عند $f(0,16)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,68$.

• وقد قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث فيما يخص قدرتهم على إدراك فعالية السؤال المطروح من خلال ردود فعل التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية بـ (2,88)، في حين قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور بـ (2,78)، وهي قيم دالة عند $f(0,41)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,52$. كما أن المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث الذين تواجههم صعوبات في إدارة سير المقابلة الإرشادية قد بلغ القيمة (1,61)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور القيمة (1,14)، وهي قيم دالة عند $f(3,70)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,06$.

• في حين تبين أن المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث الذين يفتقرون لمهارة إدراك الأجزاء الغامضة والمتناقضة في حديث التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية يعادل المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور والذي قدر بـ (2)، وهي قيم غير دالة عند $f(0,00)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=1$.

• بالإضافة إلى أن المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور الذين لا يمتلكون مهارة تنظيم المعلومات عن التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية وتسجيلها، قد بلغ القيمة (1,71)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث (1,22)، وهي قيم دالة عند $f(7,17)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,01$.

• وقد قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور الذين يطبقون تقنية دراسة الحالة على التلميذ الذي يعاني مشكلات نفسية بـ(2,42)، في حين قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث القيمة (2,33)، وهي قيم دالة عند $f(0,13)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,71$.
وعليه فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستشارين الذكور والإناث في المهارات التقنية، لصالح المستشارين الإناث.

المحور الرابع: المهارات التشخيصية

◀ جدول رقم (09): يمثل نتائج المهارات التشخيصية حول متغير الجنس عند مستوى

الدلالة 0,05

البنود	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	Signification
19	ذكر	1,85	0,53	0,13	0,71
	أنثى	1,77	0,54		
20	ذكر	2,57	0,51	1,53	0,22
	أنثى	2,77	0,42		
21	ذكر	1,85	0,53	0,00	0,92
	أنثى	1,83	0,78		
22	ذكر	2,35	0,63	9,55	0,00
	أنثى	2,88	0,32		
23	ذكر	1,85	0,86	0,08	0,77
	أنثى	1,94	0,80		
24	ذكر	2,21	0,80	0,13	0,71
	أنثى	2,11	0,75		

المصدر: إعداد الطالبان.

• نلاحظ من خلال الجدول، ومن خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة وجود فروق ذات دلالة معنوية لصالح الذكور في بعض جوانب المهارات التشخيصية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور الذين أقرروا بأنهم يواجهون صعوبات في تحديد العوامل المسببة للمشكلة النفسية القيمة (1,85)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث القيمة (1,77)، وهي قيم دالة عند $f(0,13)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,71$.

• وبالنسبة لاستجابات المستشارين الذكور الذين يجدون صعوبة في تحديد شدة وحجم المشكلة النفسية التي يعاني منها تلميذ التعليم الثانوي، فقد بلغ المتوسط الحسابي لهم القيمة (1,85)، في حين قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث القيمة (1,83)، وهي قيم غير دالة عند $f(0,00)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,92$.

• كما قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور الذين يعتمدون على مرجعية محددة لتشخيص المشكلة النفسية القيمة (2,21)، وفي المقابل بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث (2,11)، وهي قيم دالة عند $f(0,13)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,71$.

- ومن نفس الجدول ومن خلال استجابات المستشارين الإناث الذين يستطيعون تشخيص المشكلة النفسية التي يعاني منها تلميذ التعليم الثانوي، فقد قدر متوسطهم الحسابي بـ(2,88)، في حين قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور بـ (2,35)، وهي قيم دالة عند $f(9,55)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,00$.
- كما يتضح لنا أن المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يستطيعون تحديد المشكلة النفسية التي يعاني منها تلميذ التعليم الثانوي الذي قدر بـ (2,77) لصالح المستشارين الإناث، في حين قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور بـ (2,57)، وهي قيم دالة عند $f(1,53)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,22$.
- أما المستشارين الذين يفصحون عن نتائج تشخيص المشكلات النفسية للجهات المعنية فقد قدر متوسطهم الحسابي بـ (1,94) لصالح الإناث، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور القيمة (1,85)، وهي قيم دالة عند $f(0,87)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,77$.
- وعليه فقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستشارين الذكور والإناث في المهارات التشخيصية تعزى لمتغير الجنس.

◀ المحور الخامس: المهارات الإرشادية

◀ جدول رقم (10): يمثل نتائج المهارات الإرشادية حسب متغير الجنس عند الدلالة 0,05.

البند	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	Signification
25	ذكر	2,92	0,26	0,13	0,71
	أنثى	2,88	0,32		
26	ذكر	1,57	0,51	0,38	0,53
	أنثى	1,44	0,61		
27	ذكر	2,64	0,49	0,68	0,41
	أنثى	2,77	0,42		
28	ذكر	1,35	0,49	0,01	0,91
	أنثى	1,33	0,68		
29	ذكر	2,85	0,36	0,88	0,35
	أنثى	2,66	0,68		
30	ذكر	2,71	0,46	0,07	0,78
	أنثى	2,66	0,48		

المصدر: إعداد الطالبتان.

- يتضح لنا من خلال الجدول ومن خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة وجود فروق ذات دلالة معنوية لصالح الذكور في بعض جوانب المهارات الإرشادية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور الذين يستطيعون تطبيق مهارات إرشادية فعالة عند قيامهم بحل المشكلة النفسية القيمة (2,92)، في حين قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث بـ(2,88)، وهي قيم دالة عند $f(0,13)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,71$.
- أما المستشارين الذين يسهل عليهم إنهاء العمل الإرشادي بعد الوصول إلى الهدف المرجو منه، فقد قدر متوسطهم الحسابي بـ(2,85) لصالح الذكور، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث القيمة (2,66)، وهي قيم دالة عند $f(0,88)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,35$.
- كما أن المستشارين الذين يصعب عليهم وضع الطرق الإرشادية التي تتناسب مع المشكلة النفسية لتلميذ التعليم الثانوي قدر بـ (1,57) لصالح الذكور، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث القيمة (1,44)، وهي قيم دالة عند $f(0,38)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,53$.

- في حين أن المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يصعب عليهم القيام بالتقويم عند الانتهاء من العملية التوجيهية-الإرشادية قد قدر بـ(1,35) لصالح الذكور، أما المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث فقد قدر بـ(1,33)، وهي قيم غير دالة عند $f(0,01)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,91$.
 - كما أن المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يمكنهم متابعة التلميذ بعد تحقيق الهدف الإرشادي قد قدر بـ(2,71) لصالح المستشارين الذكور، في حين قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الإناث بـ(2,66)، وهي قيم دالة عند $f(0,07)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,78$.
 - أما المستشارين الذين يحققون تحسن لدى التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية فقد قدر متوسطهم الحسابي بـ(2,77) لصالح المستشارين الإناث، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذكور القيمة (2,64)، وهي قيم دالة عند $f(0,68)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,41$.
- وعليه فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستشارين الذكور والمستشارين الإناث في المهارات الإرشادية لصالح الذكور.
- ومنه نقبل الفرض البديل ونرفض الفرض الصفري، وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المرشدين في مساهمة المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس، وعليه فالفرضية الجزئية الأولى محققة.

2. عرض وتحليل بيانات الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

التذكير بالفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المرشدين في مساهمة المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الخبرة."

◀ المحور الأول: المهارات الشخصية

◀ جدول رقم (11): يمثل نتائج المهارات الشخصية حسب متغير الخبرة عند الدلالة 0,05.

البنود	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	Signification
1	5-1	3	0,00	0,50	0,61
	10-6	2,87	0,35		
	11 فما فوق	2,93	0,25		
2	5-1	2,12	0,64	2,97	0,06
	10-6	1,62	0,51		
	11 فما فوق	1,56	0,51		
3	5-1	3	0,00	0,48	0,62
	10-6	3	0,00		
	11 فما فوق	2,93	0,25		
4	5-1	2,12	0,99	0,09	0,90
	10-6	2,25	1,03		
	11 فما فوق	2,31	0,94		
5	5-1	2,75	0,46	1,03	0,36
	10-6	2,75	0,46		
	11 فما فوق	2,93	0,25		
6	5-1	1,87	0,83	2,77	0,07
	10-6	1,62	0,51		
	11 فما فوق	1,25	0,57		

المصدر: إعداد الطالبان.

• نلاحظ من خلال الجدول ومن خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة وجود فروق ذات دلالة معنوية لصالح الفئة الأولى (1-5) في بعض جوانب المهارات الشخصية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يتقبلون التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية القيمة (3)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثالثة القيمة (2,93)، تليها الفئة الثانية (10-6) بمتوسط حسابي قدر بـ (2,87)، وهي قيم دالة عند $f(0,50)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,61$ ،

• أما المستشارين الذين أقرروا بأنه تواجههم صعوبات أثناء القيام بعملية التوجيه والإرشاد تحد من قدرتهم على تحمل المسؤولية، فقد بلغ متوسطهم الحسابي القيمة (2,12) وكان هذا لصالح الفئة الأولى (1-5)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثانية (10-6) بـ (1,62)، يليها المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثالثة (11-فما فوق) بالقيمة (1,56)، وهي قيم دالة عند $f(2,97)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,06$.

• في حين قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يلتزمون بالمعايير الأخلاقية لمهنة التوجيه والإرشاد بـ (2,31) لصالح الفئة الثالثة (11-فما فوق)، أما مستشاري الفئة الثانية (10-6) فقد قدر متوسطهم الحسابي بـ (2,25)، تليها الفئة الأولى (1-5) للمستشارين بمتوسط حسابي يقدر بـ (2,12) وهي قيم دالة عند $f(0,09)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,90$.

• كما قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يجدون صعوبة في تكوين علاقة جيدة مع تلميذ التعليم الثانوي الذي يعاني مشكلة نفسية بـ (1,87) لصالح الفئة الأولى (1-5)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثانية (10-6) بـ (1,62)، يليها المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثالثة بـ (1,25) وهي قيم دالة عند $f(2,77)$ وعند مستوى دلالة $\alpha(0,07)$.

• كما وبلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يمتلكون القدرة على الإصغاء لتلميذ التعليم الثانوي الذي يعاني مشكلة نفسية القيمة (3) وكان ذلك لصالح الفئة الأولى (1-5) والثانية (10-6)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثالثة (11-فما فوق) بـ (2,93)، وهي قيم دالة عند $f(0,48)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,62$.

• أيضاً قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذين تمكنهم قدراتهم ومؤهلاتهم العلمية على النجاح في حل المشكلات النفسية بـ (2,93) لصالح الفئة الثالثة (11-فما فوق)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الأولى (1-5) والثانية (10-6) القيمة (2,75)، وهي قيم دالة عند $f(1,03)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,36$.

وعليه فقد أظهرت النتائج وجود فروق بين فئات المستشارين (1-5)، (10-6)، (11-فما فوق) في المهارات الشخصية لصالح الفئة الأولى (1-5).

◀ المحور الثاني: المهارات الاتصالية:

◀ جدول رقم (12): يمثل نتائج المهارات الاتصالية حسب متغير الخبرة عند مستوى الدلالة 0,05

البند	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	Signification
7	5-1	2,62	0,51	0,09	0,91
	10-6	2,50	0,53		
	11 فما فوق	2,56	0,62		
8	5-1	1,75	0,70	0,79	0,46
	10-6	1,87	0,64		
	11 فما فوق	1,56	0,51		

9	5-1	2,75	0,70	0,04	0,95
	10-6	2,75	0,70		
	11 فما فوق	2,81	0,40		
10	5-1	2,12	0,64	0,27	0,76
	10-6	2	0,00		
	11 فما فوق	1,93	0,68		
11	5-1	2,87	0,35	0,16	0,84
	10-6	2,87	0,35		
	11 فما فوق	2,93	0,25		
12	5-1	3	0,00	1,67	0,20
	10-6	3	0,00		
	11 فما فوق	2,81	0,40		

المصدر: إعداد الطالبان.

نلاحظ من الجدول ومن خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة وجود فروق ذات دلالة معنوية لصالح الفئة الأولى (5-1) في بعض جوانب المهارات الاتصالية، حيث قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يستطيعون تلخيص المشاعر الانفعالية لرسائل التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية القيمة (2,62)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثالثة (11- فما فوق) بالقيمة (2,56)، تليها الفئة الثانية (10-6) بمتوسط حسابي قدر بـ (2,50)، وهي قيم دالة عند $f(0,09)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,91$.

• كما وبلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يجدون صعوبة في تفسير ما هو غامض عند التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية القيمة (2,12) لصالح الفئة الأولى (5-1)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثانية (10-6) القيمة (2)، يليها المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثالثة (11 فما فوق) بقيمة تقدر بـ (1,93)، وهي قيم دالة عند $f(0,27)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,76$.

• أما المستشارين الذين يقومون بإحالة التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية إلى جهات مختصة، فقد قدر متوسطهم الحسابي بـ (3) لصالح الفئة الأولى والثانية (5-1) (10-6)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثالثة (11 فما فوق) القيمة (2,81) وهي قيم دالة عند $f(1,67)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,20$.

• في حين قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يرون أنهم يواجهون الأسئلة التوضيحية لتلميذ التعليم الثانوي الذي يشكو مشكلة نفسية القيمة (2,93) لصالح الفئة الثالثة (11 فما فوق)، أما المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الأولى (5-1) والثانية (10-6) فقد قدر بـ (2,87)، وهي قيم دالة عند $f(0,16)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,84$.

• كما يبلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يستطيعون احترام صمت التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية القيمة (2,81) وكان هذا لصالح الفئة الثالثة (11 فما فوق)، يليها المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الأولى (5-1) والثانية (10-6) بقيمة بلغت (2,75)، وهي قيم دالة عند $f(0,04)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,95$.

• أما المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يجدون صعوبة في تطبيق مهارة المواجهة كتغذية راجعة عند وجود تناقض أو فجوة في حديث التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية فقد قدر بـ (1,87) وهذا لصالح الفئة الثانية (10-6)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الأولى (5-1) القيمة (1,75)، يليها المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثالثة (11 فما فوق) بقيمة قدرها (1,56)، وهي قيم دالة عند $f(0,79)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,46$.

وعليه فقد أظهرت النتائج وجود فروق بين فئات المستشارين (1-5)، (6-10)، (11 فما فوق) في المهارات الاتصالية لصالح الفئة الأولى (1-5).

المحور الثالث: المهارات التقنية

جدول رقم (13): يمثل نتائج المهارات التقنية حسب متغير الخبرة عند مستوى الدلالة 0,05.

البنود	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	Signification
13	5-1	2,25	0,70	0,85	0,43
	10-6	2,62	0,51		
	11 فما فوق	2,25	0,71		
14	5-1	1,25	0,46	0,87	0,42
	10-6	1,37	0,51		
	11 فما فوق	1,56	0,62		
15	5-1	2,87	0,35	0,07	0,93
	10-6	2,87	0,35		
	11 فما فوق	2,81	0,54		
16	5-1	2	0,75	0,71	0,49
	10-6	2,25	0,46		
	11 فما فوق	1,87	0,80		
17	5-1	1,50	0,75	0,26	0,77
	10-6	1,50	0,75		
	11 فما فوق	1,31	0,70		
18	5-1	2,37	0,91	0,00	1
	10-6	2,37	0,74		
	11 فما فوق	2,37	0,61		

المصدر: إعداد الطالبان.

• يتضح لنا من خلال الجدول ومن خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة وجود فروق ذات دلالة معنوية لصالح الفئة الثانية (6-10) في بعض جوانب المهارات التقنية، حيث قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يفتقرون لوسائل العمل التقنية بـ(2,62)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري الفئتين الأولى (1-5) والثالثة (11-فما فوق) بـ(2,25)، وهي قيم دالة عند $f(0,85)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,43$.

• أما المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يصعب عليهم إدراك الأجزاء الغامضة والمتناقضة في حديث التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية فقد قدر بـ(2,25) لصالح الفئة الثانية (6-10)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الأولى (1-5) بـ(2)، يليها المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثالثة (11 فما فوق) بقيمة قدرها (1,87)، وهي قيم دالة عند $f(0,71)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,49$.

• كما قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يدركون فعالية السؤال المطروح من خلال ردود فعل التلميذ الذي يشكو مشكلة نفسية بـ(2,87) لصالح الفئتين الأولى (1-5) والثانية (6-10)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثالثة (11 فما فوق) القيمة (2,81)، وهي قيم دالة عند $f(0,07)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,93$.

- أما المستشارين الذين يجدون صعوبة في إدارة سير المقابلة الإرشادية فقد قدر متوسطهم الحسابي بـ (1,50) لصالح الفئتين الأولى (1-5) والثانية (6-10)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثالثة (11-فما فوق) بـ (1,31)، وهي قيم دالة عند $f(0,26)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,77$.
- كما وقدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يصعب عليهم تنظيم المعلومات عن التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية وتسجيلها بـ (1,56) لصالح الفئة الثالثة (11فما فوق)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثانية (6-10) بـ (1,37)، يليها المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الأولى (1-5) بقيمة قدرها (1,25)، وهي قيم دالة عند $f(0,87)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,42$.
- في حين بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يطبقون تقنية دراسة الحالة على التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية (2,37) لصالح الفئات الثلاث [الفئة الأولى (1-5)، الفئة الثانية (6-10)، الفئة الثالثة (11فما فوق)]، وهي قيم غير دالة عند $f(0,00)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 1$.
- وعليه فقد أظهرت النتائج وجود فروق بين فئات المستشارين في المهارات التقنية لصالح الفئة الثانية(6-10).

المحور الرابع: المهارات التشخيصية

جدول رقم(14): يمثل نتائج المهارات التشخيصية حسب متغير الخبرة عند مستوى

الدلالة 0,05

البنود	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	Signification
19	5-1	1,62	0,51	0,79	0,46
	10-6	2	0,00		
	11 فما فوق	1,81	0,75		
20	5-1	2,62	0,51	0,26	0,76
	10-6	2,62	0,51		
	11 فما فوق	2,75	0,44		
21	5-1	1,75	0,70	2,07	0,14
	10-6	2,25	0,46		
	11 فما فوق	1,68	0,70		
22	5-1	2,75	0,46	1,46	0,24
	10-6	2,37	0,51		
	11 فما فوق	2,75	0,57		
23	5-1	1,87	0,83	0,76	0,47
	10-6	1,62	0,91		
	11 فما فوق	2,06	0,77		
24	5-1	2,25	0,88	0,22	0,79
	10-6	2	0,75		
	11 فما فوق	2,18	0,75		

المصدر: إعداد الطالبتان

- نلاحظ من خلال الجدول ومن خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة وجود فروق ذات دلالة معنوية لصالح الفئة الثانية (6-10) في بعض جوانب المهارات التشخيصية، حيث قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يجدون صعوبة في تحديد العوامل المسببة للمشكلة النفسية القيمة (2)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الفئة الثالثة (11فما فوق) القيمة (1,81)، يليها المتوسط الحسابي

للمستشارين الفئة الأولى (1-5) بقيمة قدرها (1,62)، وهي قيم دالة عند $f(0,79)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,46$.

• أما المستشارين الذين يجدون صعوبة في تحديد شدة وحجم المشكلة النفسية التي يعاني منها تلميذ التعليم الثانوي، فقد بلغ متوسطهم الحسابي القيمة (2,25) وذلك لصالح الفئة الثانية (6-10)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الأولى (1-5) بالقيمة (1,75)، يليها المتوسط الحسابي للمستشارين الفئة الثالثة (11 فما فوق) بقيمة قدرها (1,68)، وهي قيم دالة عند $f(2,07)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,14$.

• في حين بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يستطيعون تحديد المشكلة النفسية التي يعاني منها تلميذ التعليم الثانوي القيمة (2,75) لصالح الفئة الثالثة (11 فما فوق)، يليها المتوسط الحسابي للمستشارين الفئة الأولى (1-5) والفئة الثانية (6-10) بقيمة قدرها (2,62)، وهي قيم دالة عند $f(0,26)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,76$.

• كما وقد بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يفصحون عن نتائج تشخيص المشكلات النفسية للجهات المعنية القيمة (2,06) لصالح الفئة الثالثة (11 فما فوق)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الأولى (1-5) بالقيمة (1,87)، يليها المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثانية (6-10) بالقيمة (1,62)، وهي قيم دالة عند $f(0,76)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,47$.

• كذلك فالمتوسط الحسابي للمستشارين الذين يعتمدون على مرجعية محددة لتشخيص المشكلات النفسية قد قدر بـ (2,25) لصالح الفئة الأولى (1-5) في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثالثة (11 فما فوق) بالقيمة (2,18)، يليها مستشاري الفئة الثانية (6-10) بمتوسط حسابي يقدر بـ (2) وهي قيم دالة عند $f(0,22)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,79$.

• كما قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يستطيعون تشخيص المشكلة النفسية التي يعاني منها تلميذ التعليم الثانوي بالقيمة (2,75) لصالح الفئتين الأولى (1-5) والثالثة (11 فما فوق)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثانية (6-10) بالقيمة (2,37)، وهي قيم دالة عند $f(1,46)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,24$.

وعليه فقد أظهرت النتائج وجود فروق بين فئات المستشارين في المهارات التشخيصية لصالح الفئة الثالثة (11 فما فوق).

◀ المحور الخامس: المهارات الإرشادية

◀ جدول رقم (15): يوضح نتائج المهارات الإرشادية حسب متغير الخبرة عند مستوى

الدلالة 0,05.

البنود	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	Signification
25	5-1	3	0,00	0,51	0,60
	10-6	2,87	0,35		
	11 فما فوق	2,87	0,34		
26	5-1	1,50	0,53	2,94	0,06
	10-6	1,87	0,35		
	11 فما فوق	1,31	0,60		
27	5-1	2,75	0,46	1,29	0,28
	10-6	2,50	0,53		
	11 فما فوق	2,81	0,40		

28	5-1	1,12	0,35	0,81	0,45
	10-6	1,50	0,53		
	11 فما فوق	1,37	0,71		
29	5-1	2,87	0,35	5,32	0,01
	10-6	2,25	0,88		
	11 فما فوق	2,93	0,25		
30	5-1	2,50	0,53	1,29	0,29
	10-6	2,87	0,35		
	11 فما فوق	2,68	0,47		

المصدر: إعداد الطالبتان.

• من خلال الجدول ومن خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة يتضح لنا وجود فروق ذات دلالة معنوية لصالح الفئة الثانية (10-6) في بعض جوانب المهارات الإرشادية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يصعب عليهم وضع الطرق الإرشادية التي تتناسب مع المشكلة النفسية لتلميذ التعليم الثانوي (1,87)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الأولى (1-5) بالقيمة (50,1)، يليها المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثالثة (11 فما فوق) بقيمة قدرها (1,31)، وهي قيم دالة عند $f(2.94)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,06$.

• أما المستشارين الذين يصعب عليهم القيام بالتقويم بعد الانتهاء من العملية التوجيهية-الإرشادية فقد قدر متوسطهم الحسابي بـ (1,50) لصالح الفئة الثانية (10-6)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثالثة (11- فما فوق) القيمة (1,37)، يليها المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الأولى (1-5) بقيمة (1,12)، وهي قيم دالة عند $f(0.81)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,45$.

• كما قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يتابعون التلميذ بعد تحقيق الهدف الإرشادي بـ (2,87) لصالح الفئة الثانية (10-6)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثالثة (11 فما فوق) بالقيمة (2,68)، يليها المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الأولى (1-5) بقيمة قدرها (2,50)، وهي قيم دالة عند $f(1,29)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,29$.

• في حين بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يسهل عليهم إنهاء العمل الإرشادي بعد الوصول إلى الهدف المرجو منه (2,93) لصالح الفئة الثالثة (11 فما فوق)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الأولى (1-5) بـ (2,87)، يليها المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثانية (10-6) بقيمة قدرها (2,25)، وهي قيم دالة عند $f(5,32)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,01$.

• كما قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يستطيعون تحقيق تحسن لدى التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية بـ (2,81) لصالح الفئة الثالثة (11 فما فوق)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الأولى (1-5) القيمة (2,75)، يليها المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثانية (10-6) بقيمة قدرها (2,50)، وهي قيم دالة عند $f(1,29)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,28$.

• أما المستشارين الذين يطبقون مهارات إرشادية فعالة عند القيام بحل المشكلات النفسية فبلغ متوسطهم الحسابي القيمة (3) لصالح الفئة الأولى (1-5)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري الفئة الثانية (10-6) والفئة الثالثة (11 فما فوق) بـ (2,87)، وهي قيم دالة عند $f(0.51)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,60$.

وعليه فقد أظهرت النتائج وجود فروق بين فئات المستشارين في المهارات الإرشادية لصالح الفئة الثانية (10-6).

و بالتالي نقبل الفرض البديل و نرفض الفرض الصفري، وعليه فالفرضية القائلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المرشدين في مساهمة المهارات المهنية لمستشار التوجيه و الإرشاد في حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الخبرة هي **فرضية غير محققة**.

3. عرض وتحليل بيانات الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة:

التذكير بالفرضية الثالثة: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المرشدين في مساهمة المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الجامعي.

◀ المحور الأول: المهارات الشخصية

تختلف المهارات المهنية من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد باختلاف متغير التخصص الجامعي.

◀ **جدول رقم (16):** يمثل نتائج المهارات الشخصية حسب متغير التخصص عند مستوى

الدلالة 0,05

البنود	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	Signification
1	علم اجتماع	3	0,00	1,81	0,18
	علم النفس التربوي	2,83	0,38		
	علم النفس	3	0,00		
2	علم اجتماع	1,83	0,38	1,40	0,26
	علم النفس التربوي	1,50	0,67		
	علم النفس	1,87	0,64		
3	علم اجتماع	3	0,00	0,82	0,44
	علم النفس التربوي	2,91	0,28		
	علم النفس	3	0,00		
4	علم اجتماع	2,91	0,28	13,18	0,00
	علم النفس التربوي	2,25	0,96		
	علم النفس	1,25	0,70		
5	علم اجتماع	2,83	0,38	0,48	0,62
	علم النفس التربوي	2,91	0,28		
	علم النفس	2,75	0,46		
6	علم اجتماع	1,41	0,66	0,21	0,80
	علم النفس التربوي	1,50	0,67		
	علم النفس	1,62	0,74		

المصدر: إعداد الطالبان.

• نلاحظ من خلال الجدول ومن خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة وجود فروق ذات دلالة معنوية لصالح شعبة علم النفس في بعض جوانب المهارات الشخصية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يرون أنه تواجههم صعوبات أثناء القيام بعملية التوجيه والإرشاد تحد من قدرتهم على تحمل المسؤولية في هذه الشعبة القيمة (1,87)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم اجتماع القيمة (1,83)، تليها شعبة علم النفس التربوي بمتوسط حسابي قدره (1,50)، وهي قيم دالة عند $f(1,40)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,26$.

مقابل ذلك فقد قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذين أقرروا بأنهم يجدون صعوبة في تكوين علاقة جيدة مع تلميذ التعليم الثانوي الذي يعاني مشكلات نفسية في شعبة علم النفس القيمة (1,62)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم النفس التربوي بـ(1,50)، تليها شعبة علم اجتماع بمتوسط حسابي يقدر بـ(1,41) ، وهي قيم دالة عند $f(0,21)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,80$.

• كما بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم اجتماع الذين يرون أنهم يلتزمون بالمعايير الأخلاقية لمهنة التوجيه والإرشاد بـ(2,91)، تليها شعبة علم النفس التربوي بمتوسط حسابي يقدر بـ(2,25)، تليها شعبة علم النفس بمتوسط حسابي يقدر بـ (1,25) وهي قيم غير دالة عند $f(13,18)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,00$.

• أما مستشاري شعبي علم اجتماع وعلم النفس الذين يرون أنهم يتقبلون التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية فقد قدر متوسطهم الحسابي بـ(3)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم النفس التربوي (2,83)، وهي قيم دالة عند $f(1,81)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,18$.

• مقابل ذلك فقد بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يرون أن قدراتهم ومؤهلاتهم العلمية تمكنهم من النجاح على حل المشكلات النفسية في شعبة علم النفس التربوي القيمة (2,91)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم اجتماع بـ(2,83)، تليها شعبة علم النفس بمتوسط حسابي يقدر بـ(2,75)، وهي قيم دالة عند $f(0,48)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,62$.

• كما بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين اللذين يرون أنهم يمتلكون القدرة على الإصغاء لتلميذ التعليم الثانوي الذي يعاني مشكلة نفسية في شعبي علم اجتماع و علم النفس القيمة(3)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم النفس التربوي القيمة(2,91)، وهي قيم دالة عند $f(0,82)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,44$.

وعليه فقد أظهرت النتائج وجود فروق بين المستشارين في تخصص علم اجتماع، علم النفس التربوي، علم النفس في المهارات الشخصية لصالح شعبة علم النفس.

◀ المحور الثاني: المهارات الاتصالية

◀ جدول رقم(17): يمثل نتائج المهارات الاتصالية حسب متغير التخصص عند مستوى الدلالة 0,05

البند	التخصص الجامعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	Signification
7	علم اجتماع	2,58	0,66	0,84	0,44
	علم النفس التربوي	2,41	0,51		
	علم النفس	2,75	0,46		
8	علم اجتماع	1,58	0,51	1,53	0,23
	علم النفس التربوي	1,91	0,66		
	علم النفس	1,50	0,53		
9	علم اجتماع	2,75	0,62	0,89	0,41
	علم النفس التربوي	2,66	0,65		
	علم النفس	3	0,00		
10	علم اجتماع	2	0,42	0,30	0,73
	علم النفس التربوي	2,08	0,66		
	علم النفس	1,87	0,64		
11	علم اجتماع	2,83	0,38	0,76	0,47
	علم النفس التربوي	2,91	0,28		

	علم النفس	3	0,00		
12	علم اجتماع علم النفس التربوي علم النفس	3 2,83 2,87	0,00 0,38 0,35	1,01	0,37

• نلاحظ من خلال الجدول، ومن خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة وجود فروق ذات دلالة معنوية لصالح شعبة علم النفس في بعض جوانب المهارات الاتصالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمصنّفين الذين يطبقون هذه الشعبة القيمة (2,75)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم اجتماع نفسية في هذه الشعبة القيمة (2,58)، تليها شعبة علم النفس التربوي بمتوسط حسابي قدره (2,41)، وهي قيم دالة عند $f(0,84)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,44$.

• مقابل ذلك فقد بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يرون أنهم يستطيعون احترام صمت التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية في شعبة علم النفس القيمة (3)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم اجتماع القيمة (2,75)، تليها شعبة علم النفس التربوي بمتوسط حسابي يقدر بـ (2,66)، وهي قيم دالة عند $f(0,89)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,41$.

• كما قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يرون أنهم يستطيعون توجيه الأسئلة التوضيحية لتلميذ التعليم الثانوي الذي يعاني مشكلة نفسية في شعبة علم النفس القيمة (3)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم النفس التربوي القيمة (2,91)، تليها شعبة علم اجتماع بمتوسط حسابي يقدر بـ (2,83)، وهي قيم دالة عند $f(0,76)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,47$.

• أما المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يرون أنهم يجدون صعوبة في تطبيق مهارة المواجهة كتغذية راجعة عند وجود تناقص أو فجوة في حديث التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية في شعبة علم النفس التربوي فقد قدر بالقيمة (1,91)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم اجتماع القيمة (1,58)، تليها شعبة علم النفس بمتوسط حسابي يقدر بـ (1,50)، وهي قيم دالة عند $f(1,53)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,23$.

• إضافة إلى أن المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يرون أنهم يجدون صعوبة في تفسير ما هو غامض عند التلميذ الذي يشكو مشكلة نفسية في شعبة علم النفس التربوي قد قدر بـ (2,08)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم اجتماع القيمة (2)، تليها شعبة علم النفس بمتوسط حسابي يقدر بـ (1,87) وهي قيم دالة عند $f(0,30)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,73$.

• كما بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يقومون بإحالة التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية إلى جهات مختصة في شعبة علم اجتماع القيمة (3)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم النفس القيمة (2,87)، تليها شعبة علم النفس التربوي بمتوسط حسابي يقدر بـ (2,83)، وهي قيم دالة عند $f(1,01)$ وعند مستوى دلالة $\alpha = 0,37$.

و عليه فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستشارين في التخصصات (شعب علم اجتماع، علم النفس التربوي، علم النفس) في المهارات الاتصالية لصالح شعبة علم النفس.

◀ المحور الثالث: المهارات التقنية

◀ جدول رقم (18): نتائج المهارات التقنية حسب متغير التخصص الجامعي عند مستوى الدلالة

.0,05

البنود	التخصص الجامعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	Signification
13	علم اجتماع	2,41	0,66	0,13	0,87
	علم النفس التربوي	2,33	0,88		
	علم النفس	2,25	0,46		
14	علم اجتماع	1,41	0,51	0,06	0,94
	علم النفس التربوي	1,41	0,66		
	علم النفس	1,50	0,53		
15	علم اجتماع	2,75	0,62	0,42	0,65
	علم النفس التربوي	2,91	0,28		
	علم النفس	2,87	0,35		
16	علم اجتماع	1,91	0,79	0,50	0,60
	علم النفس التربوي	2,16	0,71		
	علم النفس	1,87	0,64		
17	علم اجتماع	1,33	0,65	0,16	0,84
	علم النفس التربوي	1,50	0,79		
	علم النفس	1,37	0,74		
18	علم اجتماع	2,41	0,66	1,04	0,36
	علم النفس التربوي	2,16	0,83		
	علم النفس	2,62	0,51		

المصدر: إعداد الطالبان.

• نلاحظ من الجدول ومن خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة وجود فروق ذات دلالة معنوية لصالح شعبة علم النفس التربوي في بعض جوانب المهارات التقنية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يرون أنهم يدركون فعالية السؤال المطروح من خلال ردود فعل التلميذ الذي يشكو مشكلة نفسية في شعبة علم النفس التربوي القيمة (2,91)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم النفس القيمة (2,87)، تليها شعبة علم اجتماع بمتوسط حسابي يقدر بـ (2,75)، وهي قيم دالة عند $f(0,42)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,65$.

• مقابل ذلك فقد بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يرون أنه يصعب عليهم إدراك الأجزاء الغامضة والمتناقضة في حديث التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية في شعبة علم النفس التربوي القيمة (2,16)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم اجتماع القيمة (1,91)، تليها شعبة علم النفس بمتوسط حسابي يقدر بـ (1,87)، وهي قيم دالة عند $f(0,50)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=60,0$.

• كما بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يرون أنهم يجدون صعوبة في إدارة سير المقابلة الإرشادية في شعبة علم النفس التربوي القيمة (1,50)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم النفس القيمة (1,37)، تليها شعبة علم اجتماع بمتوسط حسابي يقدر بـ (1,33)، وهي قيم دالة عند $f(1,16)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,84$.

• إضافة إلى أن المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يرون أنهم يواجهون صعوبة في جمع المعلومات عن التلميذ الذي يشكو مشكلة نفسية وتسجيلها في شعبة علم النفس القيمة (1,50)، تليها شعبي علم النفس التربوي وعلم اجتماع بمتوسط حسابي يقدر بـ (1,46)، وهي قيم دالة عند $f(0,06)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,94$.

• كما قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يرون أنه بإمكانهم تطبيق تقنية دراسة الحالة على التلميذ الذي يشكو مشكلة نفسية في شعبة علم النفس بـ(2,62)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم اجتماع القيمة (2,41)، تليها شعبة علم النفس التربوي بمتوسط حسابي يقدر بـ(16,2)، وهي قيم دالة عند $f(1,04)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,36$.

• إضافة إلى أن المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يفتقرون لوسائل العمل التقنية في شعبة علم اجتماع القيمة (2,41)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم النفس التربوي القيمة (2,33) تليها شعبة علم النفس بمتوسط حسابي يقدر بـ(2,25)، وهي قيم دالة عند $f(0,13)$ وعند مستوى دلالة $0,87$

$\alpha=$

• و عليه فقد أظهرت النتائج وجود فروق بين المستشارين في تخصصات، شعب علم اجتماع، علم النفس التربوي، علم النفس في المهارات التقنية لصالح علم النفس التربوي.

◀ المحور الرابع: المهارات التشخيصية

◀ جدول رقم(19): نتائج المهارات التشخيصية حسب متغير التخصص الجامعي عند مستوى

الدلالة 0,05.

البند	التخصص الجامعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	Signification
19	علم اجتماع	1,91	0,51	0,28	0,75
	علم النفس التربوي	1,75	0,62		
	علم النفس	1,75	0,70		
20	علم اجتماع	2,85	0,51	0,45	0,64
	علم النفس التربوي	2,75	0,45		
	علم النفس	2,75	0,46		
21	علم اجتماع	1,83	0,57	0,13	0,87
	علم النفس التربوي	1,91	0,90		
	علم النفس	1,75	0,46		
22	علم اجتماع	2,41	0,66	2,84	0,07
	علم النفس التربوي	2,91	0,28		
	علم النفس	2,62	0,51		
23	علم اجتماع	2,25	0,86	2,91	0,07
	علم النفس التربوي	1,50	0,67		
	علم النفس	2	0,75		
24	علم اجتماع	2,25	0,75	0,24	0,78
	علم النفس التربوي	2,16	0,71		
	علم النفس	2	0,92		

المصدر: إعداد الطالبان.

• من الجدول ومن خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة نلاحظ وجود فروق ذات دلالة معنوية لصالح شعبة علم النفس التربوي في بعض جوانب المهارات التشخيصية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يجدون صعوبة في تحديد شدة وحجم المشكلة النفسية التي يعاني منها تلميذ التعليم الثانوي في شعبة علم النفس التربوي القيمة (1,91)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم اجتماع القيمة (1,83)، تليها شعبة علم النفس بمتوسط حسابي يقدر بـ(1,75)، وهي قيم دالة عند $f(0,13)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,87$.

• كما بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يستطيعون تشخيص المشكلة النفسية التي يعاني منها تلميذ التعليم الثانوي في شعبة علم النفس التربوي القيمة (2,91)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم النفس في القيمة (2,62)، تليها شعبة علم اجتماع بمتوسط حسابي يقدر بـ(2,41)، وهي قيم دالة عند $f(2,84)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,07$.

• مقابل ذلك فقد بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يستطيعون تحديد المشكلة النفسية التي يعاني منها تلميذ التعليم الثانوي في شعبي علم النفس و علم النفس التربوي القيمة (2,75)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم اجتماع القيمة (2,58)، وهي قيم دالة عند $f(0,45)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,64$.

• كما بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يجدون صعوبة في تحديد العوامل المسببة للمشكلة النفسية في شعبة علم اجتماع القيمة (1,91)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبي علم النفس و علم النفس التربوي في نفس العبارة (1,75) وهي قيم دالة عند $f(0,28)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,75$.

• وقدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يفصحون عن نتائج تشخيص المشكلات التقنية للجهات المختصة في شعبة علم اجتماع بـ(2,25)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم النفس القيمة (2)، تليها شعبة علم النفس التربوي بمتوسط حسابي يقدر بـ(1,50)، وهي قيم دالة عند $f(2,91)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,07$.

• إضافة إلى أن المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يعتمدون على مرجعية محددة لتشخيص المشكلات النفسية في شعبة علم اجتماع قد قدر بـ(2,25)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم النفس التربوي القيمة (2,16)، تليها شعبة علم النفس بقيمة (2)، وهي قيم دالة عند $f(0,24)$ مستوى دلالة $\alpha=0,78$.

وعليه فقد أظهرت النتائج وجود فروق بين المستشارين في تخصصات شعب علم اجتماع، علم النفس، علم النفس التربوي في المهارات التشخيصية لصالح شعبة علم النفس التربوي وشعبة علم اجتماع.

◀ المحور الخامس: المهارات الإرشادية

◀ جدول رقم(20): نتائج المهارات الإرشادية حسب متغير التخصص الجامعي عند مستوى

الدلالة 0,05.

البنود	التخصص الجامعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	Signification
25	علم اجتماع	2,91	0,28	0,76	0,47
	علم النفس التربوي	2,83	0,38		
	علم النفس	3	0,00		
26	علم اجتماع	1,50	0,52	1,31	0,28
	علم النفس التربوي	1,66	0,65		
	علم النفس	1,25	0,46		
27	علم اجتماع	2,75	0,45	1,11	0,88
	علم النفس التربوي	2,66	0,49		
	علم النفس	2,75	0,46		
28	علم اجتماع	1,33	0,49	0,01	0,98
	علم النفس التربوي	1,33	0,65		
	علم النفس	1,37	0,74		

29	علم اجتماع	2,83	0,57	0,24	0,78
	علم النفس التربوي	2,66	0,65		
	علم النفس	2,75	0,46		
30	علم اجتماع	2,83	0,38	1,24	0,30
	علم النفس التربوي	2,66	0,49		
	علم النفس	2,50	0,53		

المصدر: إعداد الطالبان.

• من خلال الجدول ومن خلال استجابات أفراد مجتمع الدراسة نلاحظ وجود فروق ذات دلالة معنوية لصالح شعبة علم النفس في بعض جوانب المهارات الإرشادية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يطبقون أساليب إرشادية فعالة عند قيامهم بحل المشكلة النفسية في شعبة علم النفس القيمة (3)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم اجتماع القيمة (2,91)، تليها شعبة علم النفس التربوي بمتوسط حسابي يقدر بـ (2,83)، وهي قيم دالة عند $f(0,76)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,47$

• كما بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يصعب عليهم القيام بالتقويم عند الانتهاء من العملية التوجيهية-الإرشادية في شعبة علم النفس القيمة (1,37)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبي علم اجتماع وعلم النفس التربوي القيمة (1,33)، وهي قيم غير دالة عند $f(0,01)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,98$.

• إضافة إلى أن المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يسهل عليهم إنهاء العمل الإرشادي بعد الوصول إلى الهدف المرجو منه في شعبة علم اجتماع القيمة (2,83)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم النفس القيمة (2,75)، تليها شعبة علم النفس التربوي بمتوسط حسابي يقدر بـ (2,66)، وهي قيم دالة عند $f(0,24)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,78$.

• أما المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يتابعون التلميذ بعد تحقيق الهدف الإرشادي في شعبة علم اجتماع فقد بلغ القيمة (2,83)، في حين قدر المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم النفس التربوي القيمة (2,66)، تليها شعبة علم النفس بمتوسط حسابي يقدر بـ (2,50)، وهي قيم دالة عند $f(1,24)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,30$.

• كما بلغ المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يستطيعون تحقيق تحسن لدى التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية في شعبي علم اجتماع وعلم النفس القيمة (2,75)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم النفس التربوي القيمة (2,66)، وهي قيم دالة عند $f(1,11)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,88$.

• وكذا فقد قدر المتوسط الحسابي للمستشارين الذين يصعب عليهم وضع الطرق الإرشادية التي تتناسب مع المشكلة النفسية التي يعاني منها تلميذ التعليم الثانوي في شعبة علم النفس التربوي بـ (66,1)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستشاري شعبة علم اجتماع القيمة (1,50)، تليها شعبة علم النفس بقيمة (1,25)، وهي قيم دالة عند $f(1,31)$ وعند مستوى دلالة $\alpha=0,28$.

وعليه فقد أظهرت النتائج وجود فروق بين المستشارين في تخصصات علم اجتماع، علم النفس التربوي، علم النفس في المهارات الإرشادية لصالح شعبة علم اجتماع وشعبة علم النفس.

وبالتالي نقبل الفرض البديل وعليه فالفرضية القائلة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المرشدين في مساهمة المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الجامعي هي فرضية محققة.

4. عرض وتحليل بيانات الدراسة في ضوء الفرضية العامة:

جدول رقم(21): يوضح نتائج متوسطات الفرضية العامة لكل محور من المحاور الخمس.

النسبة المئوية%	المتوسط الحسابي	عدد العبارات	المهارات المهنية
39,35%	2,36	6	المهارات الشخصية
41,16%	2,47	6	المهارات الاتصالية
34,33%	2,06	6	المهارات التقنية
36,16%	2,17	6	المهارات التشخيصية
38,50%	2,31	6	المهارات الإرشادية
31,68%	2,27	30	المجموع

المصدر: إعداد الطالبتان.

التذكير بالفرضية العامة: "تساهم المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي".

نلاحظ من خلال الجدول الذي يمثل نتائج متوسطات الفرضية العامة لكل محور، أن المتوسط الحسابي للمحور الأول الذي يتضمن المهارات الشخصية قد بلغ القيمة (2,36) وهي مقبولة نسبياً، حيث أن المستشارين أثناء القيام بحل المشكلات النفسية لتلاميذ المرحلة الثانوية (المراهقين) وبحكم قدراتهم ومؤهلاتهم العلمية يستطيعون تقبل التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية والإصغاء له بشكل جيد، مما يساعده على تكوين علاقة جيدة مع هذا التلميذ (المراهق).

فأثناء القيام بالعملية التوجيهية-الإرشادية يحاولون الالتزام بالمعايير الأخلاقية لمهنة التوجيه والإرشاد من سرية ومسؤولية وغيرها، إلا أنه تواجههم أثناء القيام بذلك صعوبات مما يحد من قدرتهم على أداء مهامهم بصورة جيدة.

ومنه نستنتج أن المرشدين (المستشارين) لا يملكون مهارات شخصية تساهم في حل المشكلات النفسية للتلاميذ المراهقين، إلا البعض منها وبنسب محدودة وهذا بنسبة (39,35%).

كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمحور الثاني الذي يتضمن المهارات الاتصالية للمستشارين (2,47) وهي قيمة مقبولة نوعاً ما، مما يدل على أن المستشارين أثناء إجراء الجلسات الإرشادية يستخدمون مهارة طرح التساؤلات ومهارة المواجهة ومهارة عكس المشاعر، وهذا من أجل التواصل مع التلميذ الذي يشكو مشكلة نفسية مما يساعد على تفسير ما هو غامض عند التلميذ، بالإضافة إلى أن المستشارين أثناء وجود مشكلة نفسية معقدة أو مستعصية فإنهم يقومون بإحالة هذه الحالة إلى جهات مختصة وهذا بنسبة (41,16%).

ومنه نستنتج أن المستشارين لا يملكون مهارات اتصالية فعالة أثناء محاولتهم لإيجاد حلول أو الاتصال مع التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية إلا في أمور محدودة وبسيطة.

إضافة إلى أن المتوسط الحسابي للمحور الثالث الذي يتضمن المهارات التقنية قد بلغت قيمته (2,06) وهي قيمة مقبولة نسبياً، حيث أن المستشارين أثناء المقابلة الإرشادية يستطيعون جمع وتنظيم المعلومات عن التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية وتسجيلها من خلال إدراك فعالية السؤال الذي يقومون بطرحه، وهذا بملاحظة ردود فعل التلميذ والانتباه للتعبير غير اللفظية الصادرة عنه لإدراك الأجزاء الغامضة والمتناقضة في حديثه، وعند وجود مشكلة حادة مثل الإحباط أو الرهاب الاجتماعي... الخ، فإن المستشارين غالباً ما يقومون بتطبيق دراسة الحالة على هذه الحالة، غير أن المستشارين غالباً ما يفتقرون إلى وسائل العمل التقنية، مما يحول دون تطبيق المهارات الإرشادية بشكل جيد.

ومنه نستنتج أن المستشارين لا يملكون مهارات تقنية تساهم في حل المشكلات النفسية للتلاميذ وهذا بنسبة (34,33%)، إلا في حالات نادرة والتي تتطلب مساعدة بسيطة.

كما بلغ المتوسط الحسابي للمحور الرابع الذي يتضمن المهارات التشخيصية القيمة (2,17) وهي مقبولة نسبياً، حيث أن المستشارين عند القيام بعملية تشخيص المشكلة النفسية التي يقوم بمعالجتها، فإنه يحدد نوع المشكلة والأسباب أو العوامل التي أدت إلى هذه المشكلة من خلال معرفة شدتها وحجمها، وعند القيام بعملية التشخيص فإن المستشار لا يقوم بالإفصاح عن نتائج تشخيص الحالة إلا للجهات المعنية كأولياء الأمور أو المدير في حالة وجود مشكلة ما.

ومنه نستنتج أن المستشارين لا يملكون مهارات تشخيصية تساهم في حل المشكلات النفسية لتلاميذ التعليم الثانوي وهذا بنسبة (36,16%)، إلا في بعض الحالات البسيطة كالتأخر الدراسي أو الخجل أو الخوف أو قلق الامتحان.

كما بلغ المتوسط الحسابي للمحور الخامس الذي يتضمن المهارات الإرشادية القيمة (2,31) وهي قيمة مقبولة نسبياً.

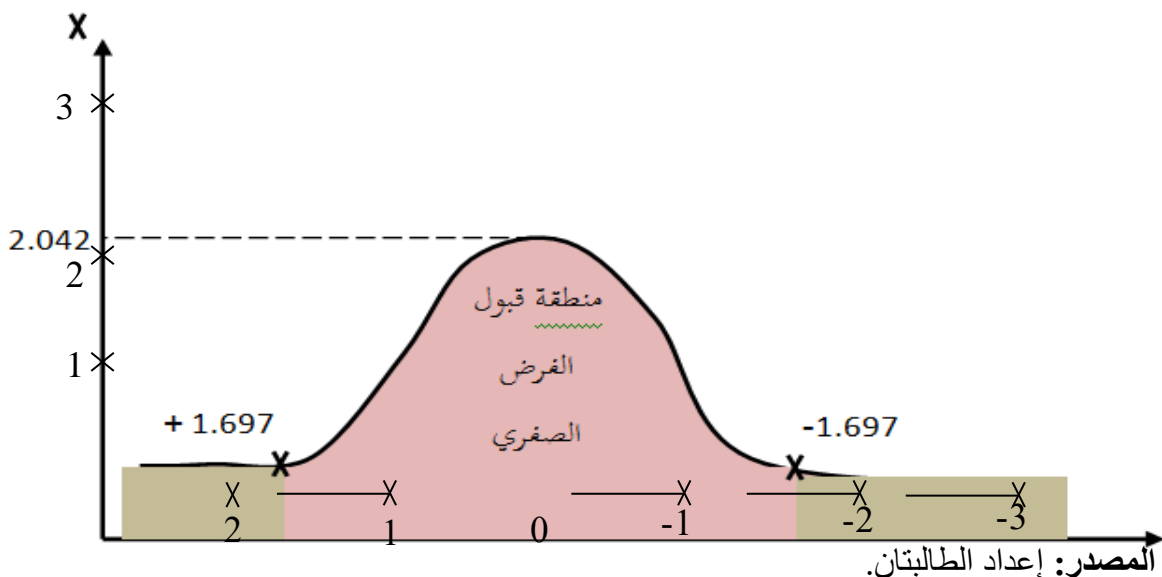
حيث أن المستشارين أثناء القيام بعملية حل المشكلات النفسية للتلاميذ فإنهم يقومون بتطبيق مهارات إرشادية فعالة ويضعون طرق إرشادية تتناسب مع كل مشكلة نفسية، هذا ما يحقق تحسن لدى التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية.

وفي نهاية العمل الإرشادي يقوم المرشد بتقويم الجلسات الإرشادية ومدى تحسن التلميذ من مشكلاته المطروحة، إلا أن الإرشاد لا يتوقف بل يستمر مع متابعة هذا التلميذ في المستقبل.

ومنه نستنتج بأن المستشارين لا يملكون مهارات إرشادية تساهم في حل المشكلات النفسية لتلاميذ المرحلة الثانوية، إلا بعض منها مثل: تقديم التوجيهات والنصائح والإرشادات والمساعدة النفسية مثل طرق المطالعة وكيفية التعامل مع المشكلات الدراسية والنفسية وأساليب وطرق حلها، وهذا بنسبة (34,5%).

وباعتبار أن أغلب متوسطات المحاور المشكلة لهذه الفرضية جاءت بنسب محدودة نوعاً ما لم ترقى إلى المستوى الذي يجعلها مقبولة، فقد لجأنا إلى اختبار الفرضية العامة عن طريق المعالج العربي للإحصاء في العلوم الاجتماعية APSS10، الذي يبين لنا قبول الفرض الصفري.

شكل يوضح نتائج الفرضية العامة المعالجة بنظام APSS10 الذي يبين لنا قبول الفرض الصفري (H0).



وبالتالي فأغلب المهارات التي يمتلكها المستشارين لا تساهم في حل المشكلات النفسية التي يعاني منها المراهقين إلا في حدود معينة وهذا قد يرجع إلى تضافر وتعدد أسباب المشكلات النفسية، مما يستدعي تعدد الأطراف المساهمة في حلها كالأسرة، ووسائل التوعية المختلفة كالإعلام وعقد المحاضرات من أجل تقديم الإرشادات حول التخلص من قلق الامتحان والاختيار السليم للشعب التي تتلاءم وقدرتهم.

إذن نقبل الفرض الصفري و نرفض الفرض البديل، وعليه فالفرضية القائلة* تساهم المهارات المهنية لمستشار التوجيه و الإرشاد في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي* هي فرضية غير محققة.

الفصل السادس: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

تمهيد الفصل

- I. تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات في ضوء الدراسات السابقة والنظريات.
- 1- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى في ضوء الدراسات السابقة.
 - 2- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية في ضوء الدراسات السابقة.
 - 3- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة في ضوء الدراسات السابقة والنظريات.
 - 4- تفسير ومناقشة الفرضية العامة في ضوء الدراسات السابقة والنظريات.
- II. التوصيات والمقترحات.

تمهيد الفصل:

بعد أن تم عرض المعطيات الخاصة بالمحاور الثلاث للفرضيات في جداول وتحليلها وتفسيرها، تأتي آخر مرحلة في البحث العلمي، التي هي مناقشة نتائج الفرضيات في ضوء الدراسات السابقة والنظريات للوصول إلى النتائج العامة للدراسة، بالإضافة إلى اقتراح بعض التوصيات التي نأمل العمل بها مستقبلاً في المؤسسات التربوية.

I. تفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والنظريات

1. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى في ضوء الدراسات السابقة:

توصلت نتائج الفرضية الجزئية الأولى إلى وجود فروق بين استجابات المرشدين، حيث ترى الباحثان أن وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى المهارات المهنية (الشخصية، الاتصالية، التقنية، التشخيصية، الإرشادية) يرجع إلى عدم التجانس بين كلا الجنسين، حيث أظهرت نتائج المقارنة بين المتوسطات أن الذكور أظهروا مستوى مرتفع في بعض المهارات المهنية مقارنة مع الإناث، وأيضا وجدنا فرق دال إحصائيا في المهارات الشخصية عند الذكور أكثر منها عند الإناث، كما هو الحال في المهارات الإرشادية هذا يعني أن المرشدين الذكور (المستشارين) أفضل من المرشدين الإناث (المستشارات) في المهارات الشخصية والإرشادية، ويمكن إرجاع هذا إلى أن الجنس الذكري يتميز بشخصية قوية والجدية في المعاملة، هذا ما أشار إليه (علي فايد)، حيث يرى أن جميع الدراسات عن المرشدين أقرت أن للنساء بصفة دائمة أسى نفسي أكثر من الرجال، وأحد التفسيرات على ذلك أن النساء أكثر تعبيراً عن الانفعالات من الرجال.

كما أنهم يقررون أعراض المشكلات بحرية ووضوح أكثر من الرجال، بالمقابل لا يوجد فرق بين الجنسين في المهارات التشخيصية وهذا راجع إلى أن العمل يتطلب إمكانيات مادية (غرف للإرشاد، مكتب خاص....) هذا على غرار تساوي الكفاءة والمهارة التشخيصية بين كلا الجنسين خاصة فيما يتعلق بالتخصص وسنوات الخبرة وغيرها... فكلا الجنسين يتشابهان في هذه الصفات والخصائص مما يجعل مستوى المهارات التشخيصية لديهم متساوية، كما لا يوجد فرق بين الجنسين في المهارات الاتصالية هذا يؤكد لنا أن عملية التوجيه والإرشاد تتطلب مهارات اتصال وتواصل عالية، إضافة إلى توفر قوة الصبر والتحمل والانتباه ومهارة المواجهة وإعادة تفسير وتوضيح اتصالات المرشد مما يؤكد له أن المرشد يسمع لكل اتصالاته البسيطة والمركبة والمعقدة، وأنه معه في كل ما يقوله من رسائل لفظية.

كما أظهرت النتائج تفوق المستشارين الإناث في بعض المهارات المهنية عن المستشارين الذكور، فقد وجدنا فروق دالة إحصائيا في المهارات التقنية، وهذا راجع إلى طبيعة أسلوب التعامل مع التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية، فكل مشكلة نفسية أسلوب وتقنية مناسبة لها، فالبعض من المشكلات تحل بجلسة

واحدة أو جليستين أما البعض الآخر فيتطلب عدة جلسات، فلإناث يتميزن بمهارات عالية من القدرة على تفهم الحالة وإعطائها الحرية للتعبير، إضافة إلى تبصير التلميذ لطبيعة المشكلة التي يعاني منها كما يمتلكن مهارة الإدراك وعكس مشاعر وتوجيه الأسئلة بدون تجريح أو اتهام أو تشكيك لهذا التلميذ، وكذا مهارة التنفيس التي تساعد المسترشد على تفريغ ما لديه من أحاسيس مكتوبة مما يشعره بالراحة ويشجعه على الاستمرار في المقابلة. هذا ما أكدته دراسة (العجلاني، 2005) التي بينت أن الإناث أكثر إدراكا من الذكور في المهارات المعرفية ومهارات العلاقات الإنسانية ومهارات تفهم الدور والمهارات الإدراكية، بينما تبين أن الذكور كانوا أكثر إدراكا للمهارات التأثيرية من الإناث.

إضافة إلى هذا هناك دراسة (النجار 2001) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل لدى المرشد التربوي تعزى لمتغير الجنس، متغير المؤهل العلمي، متغير التخصص وعدد سنوات الخبرة.

كما جاءت دراسة (داوود وفرحات 1997) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الإرشادية تعزى لمتغير الجنس، هذا ما يتنافى مع دراستنا الحالية والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المرشدين في مساهمة المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد في حل المشكلات النفسية لتلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية في ضوء الدراسات السابقة:

من خلال نتائج الفرضية الجزئية الثانية فقد تبين لنا وجود فروق بين استجابات المرشدين حيث ترى الباحثتان أن وجود فروق بين الفئات الثلاث [(1-5)، (6-10)، (11 فما فوق)] في مستوى المهارات المهنية (الشخصية، الاتصالية، التقنية، التشخيصية، الإرشادية) يدل على أن لعدد سنوات خبرة المرشد تأثير على مهاراته وعلاقاته الاجتماعية مع المسترشدين، إضافة إلى وجود غموض لدى المرشدين في بعض مفاهيم المهارات المهنية، وكذا الظروف البيئية المدرسية وعدم وجود مكان مخصص للمرشد للقيام بحل المشكلات النفسية لدى التلاميذ (الهدوء، التجهيزات، الاختبارات النفسية...) كلها ظروف أثرت وتؤثر بشكل أو بآخر على المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد، هذا ما أكدته دراسة (Habmer and Martin 1983) التي أظهرت نتائجها أن المرشد الجيد يتصف بالخبرة والمهارة في عمله والإيجابية في علاقاته الاجتماعية مع الأطراف المشاركة في العملية الإرشادية، ويتصف بالأمانة والثقة بمن حوله، كما يتصف بتوفير المناخ الجيد للمسترشدين.

فقد أظهرت نتائج المقارنة بين المتوسطات أن الفئة الأولى (1-5) أعطت مستوى مرتفع في بعض المهارات المهنية مقارنة بالفئة الثانية (6-10)، فقد وجدنا فروق دالة إحصائية في المهارات الاتصالية، هذا يؤكد لنا أن مرشدي الفئة الأولى أكثر حيوية ونشاط وتفهما لحالة التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية نظرا لكونهم حديثي العمل فهم أكثر حماسة وتشويقا للعمل، كما يتميزون بسمات شخصية عالية من تواصل لفظي أو غير اللفظي، مباشر أو غير مباشر، فهم أكثر إطلاعا على الطرق والأساليب والنماذج الحديثة، كما أنهم أكثر مواكبة لهذا العصر وتحديا له فهم يمتلكون سعة أفق حول آخر مستجدات التوجيه والإرشاد.

مقابل ذلك فقد أظهرت النتائج أيضا تفوق مستشاري الفئة الثانية (6-10) في بعض المهارات المهنية، فقد وجدنا فروق دالة إحصائية في المهارات التقنية والإرشادية، مما يؤكد لنا أن مرشدي الفئة الثانية أكثر كفاءة وخبرة فكلما زادت الممارسة في العمل زادت الخبرة، وكلما زاد العمل اكتسب المرشدون المهارات اللازمة للعمل، فهم يتميزون بالمرونة والقابلية لوضع أساليب وطرق إرشادية تتلاءم مع المشكلات أو الحالات التي يقومون بحلها، فهم في مرحلة إنتاج وإبداع لاكتشاف طرق جديدة وجيدة

لحل هذه المشكلات، إذن فهم يستحوذون على سمات وصفات الفئة الأولى ويأخذون من مميزات الفئة الثالثة، أي أنهم خليط بين كلتا الفئتين.

في حين أظهرت النتائج تفوق مستشاري الفئة الثالثة (11- فما فوق) في بعض المهارات المهنية فقد وجدنا فروق دالة إحصائية في المهارات الشخصية والتشخيصية، هذا يؤكد لنا أنه كلما زادت الممارسة في العمل كلما كانت المهارة والخبرة عالية مما يسهل لهم القيام بعملية التشخيص.

من هنا يتضح لنا أنه كلما زادت الخبرة زادت فعالية المرشد على حل المشكلات النفسية، هذا ما أكدت عليه دراسة (العجلاني 2005) والتي بينت أنه كلما زادت الخبرة زادت القناعة بتوفر المهارات المعرفية ومهارات العلاقات الإنسانية ومهارات تفهم الدور وتوفر المهارات الإدراكية.

إضافة إلى دراسة (داوود وفرحات 1997) والتي تتلاءم نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية والتي وجدت أن هناك أثر ذا دلالة لعدد سنوات خبرة المرشد على فعاليته في تقديم الخدمات الإرشادية، في حين لم تظهر نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة في الفاعلية الإرشادية تعزى لمتغير الجنس.

كما تتوافق نتائج دراسة (النجار 2001) مع دراستنا الحالية والتي أظهرت نتائجها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في مهارات التواصل لدى المرشد التربوي تعزى لمتغير الجنس متغير المؤهل العلمي، متغير التخصص وعدد سنوات الخبرة.

3. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة في ضوء الدراسات السابقة والنظريات:

من خلال معالجة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة فقد تبين لنا وجود فروق بين استجابات المرشدين، حيث ترى الباحثتان أن وجود فروق بين الشعب الثلاث (شعبة علم اجتماع، شعبة علم النفس، شعبة علم النفس التربوي) في مستوى المهارات المهنية (الشخصية، الاتصالية، التقنية، التشخيصية، الإرشادية) يدل على أنه لتعدد التخصصات الجامعية تأثير على مهارات وكفاءات المرشد، كما أن عدم التجانس بين التخصصات يؤدي إلى وجود تفاوت في المهارات المهنية أثناء القيام بمساعدة التلاميذ الذين يعانون مشكلات نفسية، حيث أظهرت نتائج المقارنة بين المتوسطات أن شعبة علم النفس أظهرت مستوى مرتفع في بعض المهارات المهنية مقارنة بالشعب الأخرى، فقد وجدنا فروق دالة إحصائية في المهارات الشخصية والمهارات الاتصالية، هذا يؤكد لنا أن مرشدي هذه الشعب يتمتعون بالسمات والمهارات الشخصية اللازمة لأداء هذه المهنة والمتمثلة في مهارة التقبل والإصغاء ومهارة الاحترام، إضافة إلى مهارة كشف الذات ومهارة الحضور.

مقابل ذلك فقد أظهرت النتائج أيضا تفوق مستشاري شعبة علم النفس التربوي في بعض المهارات المهنية، فقد وجدنا فروق دالة إحصائية في المهارات التقنية، مما يؤكد أن مرشدي هذه الشعبة متمكنين من مهارة الاتصال والتواصل مع التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية، كما أنه لديهم القدرة على جمع المعلومات عن هذا التلميذ وعكس مشاعره وتلخيصها.

في حين أظهرت النتائج تفوق مستشاري شعبي علم اجتماع وعلم النفس التربوي في بعض المهارات المهنية، فقد وجدنا فروق دالة إحصائية في المهارات التشخيصية وهذا راجع إلى أن مرشدي شعبي علم النفس التربوي وعلم اجتماع لديهم الكفاءة والمؤهل الذي يخولهم للقيام بالتشخيص وذلك بحكم

تكوينهم وتدريبهم المهني وإعدادهم الأكاديمي، مما يجعلهم يكتسبون مهارات تشخيصية عالية، وبناء على هذا فهم قادرين على تحديد المشكلة النفسية والعوامل المسببة لها.

أما شعبي علم النفس وعلم اجتماع فقد أظهرت نتائجها تفوق في بعض المهارات المهنية، فقد وجدنا فروق دالة إحصائية في المهارات الإرشادية مما يدل على أن مرشدي هذه الشعب يمتلكون مهارات إرشادية تمكنهم من وضع طرق وأساليب الإرشاد والمساعدة على حل المشكلات النفسية للتلميذ (المسترشد) والمتمثلة في التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي، النمذجة من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، التعاقد السلوكي، هذا ما أكدت عليه النظرية السلوكية.

كما جاءت دراسة (النجار 2001) لتؤكد نتائج دراستنا هذه، فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل لدى المرشد التربوي تعزى لمتغير الجنس ولمتغير المؤهل العلمي ولمتغير التخصص وعدد سنوات الخبرة.

هذا ما يتنافى مع دراسة (العجلاني 2005) التي تؤكد وتبين أن المتخصصين في الخدمة الاجتماعية أكثر إدراكا من المتخصصين في علم الاجتماع للمهارات المعرفية ومهارات العلاقات الإنسانية ومهارات تنظيم الدور والمهارات الإدراكية والتأثيرية.

4. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة في ضوء الدراسات السابقة والنظريات:

التأكيد بالفرضية العامة: "تساهم المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي"

بعد عرض وتحليل نتائج دراسة المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد (المرشد التربوي) و دورها في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي فقد تبين لنا من خلال المحاور الخمس أين قمنا بحساب النسب المئوية لكل نوع من أنواع المهارات المهنية، ومن خلال استجابات المرشدين حول مهاراتهم المهنية لاحظنا أن نسبة المهارات الاتصالية هي أعلى نسبة، بعدها نجد المهارات الشخصية، ثم المهارات الإرشادية، بعدها المهارات التشخيصية وفي الأخير نجد المهارات التقنية.

هذه النتيجة تبين أهمية العلاقة الإرشادية التي تركز على المهارات الاتصالية بالدرجة الأولى في العمل الإرشادي، حيث أنها كانت أعلى نسبة عند أفراد مجتمع هذه الدراسة، وهي من بين المهارات الأساسية اللازمة لمستشار التوجيه والإرشاد في عمله الإرشادي والتي تتمثل في القدرة على تمييز السلوكيات اللفظية الصادرة عن التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية ومعانيها الممكنة والتعرف على الجوانب غير اللفظية لدى التلميذ الذي يشكو مشكلة نفسية واكتشافها من الأمور الهامة في العمل الإرشادي، وذلك لعدة أسباب منها:

- إن السلوكيات غير اللفظية الصادرة عن التلميذ (المسترشد) تعتبر أدلة لانفعالاته.
- إن هذه السلوكيات تعتبر جانبا من تعبير التلاميذ (المسترشدين) عن أنفسهم .
- كما أنه يمكن إرجاع ذلك إلى أن المستشار الممارس لمهنة التوجيه والإرشاد مهما يملك من مهارات اتصالية متنوعة كمهارة التفسير والتلخيص وعكس المشاعر وإدراك الانفعالات، إلا أن هناك صعوبات وعراقيل تواجهه أثناء العملية الإرشادية متمثلة في نظرة المسترشد السلبية للمرشد مما يؤثر سلبا على العلاقة الإرشادية نظرا لعدم ثقة المسترشد بالمرشد وبالتالي عدم التعبير له عن مشاعره ومشكلاته الحقيقية، هذا يحول دون قدرة المرشد على فهم المسترشد وإدراك الجوانب الغامضة والمتناقضة في حديثه.

أما بالنسبة للمهارات الشخصية التي تمثل ثاني نسبة في المهارات الخمس، هذه النتيجة تبين أهمية العملية الإرشادية التي تركز على المهارات الشخصية بالدرجة الثانية في العمل الإرشادي، حيث كانت ثاني نسبة عند أفراد مجتمع هذه الدراسة، فهي تعتبر أيضا من المهارات اللازمة والضرورية لعمل

المستشار والتي تتمثل في القدرة على تقبل التلميذ الذي يعاني من مشكلة نفسية والإصغاء له ومواجهته أثناء وجود فجوة أو تناقض في حديثه، فرغم أن معظم المرشدين يحاولون الالتزام بالمعايير الأخلاقية من سرية ومسؤولية وأمانة، إلا أنه تواجههم بعض الصعوبات المهنية التي تحول دون قدرتهم على تحمل المسؤولية وأداء مهامهم بصورة جيدة، هذا يؤثر سلبيًا على تكوين علاقة إرشادية مع التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية، فلا الوقت ولا المكان يساعدان على القيام بذلك.

وفي المقابل نجد المهارات الإرشادية تحتل المرتبة الثالثة وهي نسبة متقاربة مع نسبة المهارات الشخصية، هذه النتيجة تؤكد لنا بأن عملية التوجيه والإرشاد تتطلب مهارات إرشادية متمثلة في اختيار ووضع الأساليب والطرق الإرشادية التي تتلاءم مع طبيعة المشكلة النفسية كأسلوب الإرشاد المباشر وغير المباشر، الإرشاد الفردي والجماعي، هذا ما تؤكدته نظرية السمات، بالإضافة إلى نماذج كالتعزيز الإيجابي والسلبي، التعاقد السلوكي، النمذجة ولعب الأدوار وغيرها من النماذج التي أكدت عليها النظرية السلوكية.

فمن خلال استجابات مستشاري التوجيه والإرشاد نجد بأنهم لا يملكون مهارات إرشادية كافية تساهم في حل المشكلات النفسية إلا البعض منها وفي حدود معينة كالمشكلات المتعلقة بالتأخر الدراسي، الخوف، قلق الامتحان، هذا قد يرجع إلى تعدد أسباب المشكلات مما يستدعي تعدد الأطراف المساعدة لحلها كالأُسرة، وسائل التوعية المختلفة، الإعلام وعرض المحاضرات والملتقيات.

إضافة إلى أن دور مستشار التوجيه والإرشاد في هذه الدراسة يقتصر على تقديم التوجيهات والنصائح والإرشادات اللازمة كالمساعدة النفسية المتمثلة في طرق المطالعة والمذاكرة السليمة (السنة الرابعة متوسط والسنة الثالثة ثانوي).

كما وجدنا أن المهارات التشخيصية قد احتلت المرتبة الرابعة في ترتيب المهارات الخمس. هذه النتيجة تبين لنا أن العملية الإرشادية تتطلب مهارات تشخيصية متمثلة في امتلاك المرشد القدرة على التعرف على المشكلة النفسية التي يعاني منها التلميذ والأسباب والعوامل التي أدت إلى حدوثها، فمن خلال استجابات مستشاري التوجيه والإرشاد نجد بأنهم لا يمتلكون مهارات تشخيصية كافية لاكتشاف وتحديد المشكلة النفسية إلا البسيطة منها، هذا راجع إلى أنه تواجههم صعوبات أثناء القيام بمهنة التوجيه والإرشاد، خاصة فيما يتعلق بإعدادهم الأكاديمي وتدريبهم وإشرافهم المهني.

هذا ما تؤكد عليه دراسة (فنتازي 2002) التي أظهرت نتائجها أن أغلب المرشدين يعانون من صعوبات مهنية فيما يخص إعدادهم الأكاديمي وتدريبهم المهني وكذا انعدام المحيط والبيئة المهنية والملاءة والمحفزة لهم حتى يتسنى لهم أداء مهامهم، في حين يرون أنهم يتمتعون بالسمات والمهارات التشخيصية اللازمة لأداء هذه المهنة، كما يرون أن هذه النقائص والصعوبات تسبب لهم معانات نفسية تظهر على شكل إحباط وقلق وضغط نفسي مما يعبر عن عدم رضاهم المهني، الشيء الذي يجعلهم يبحثون عن مكانة لائقة داخل المؤسسة حتى لو أدى بهم ذلك إلى القيام بمهام أخرى بعيدة عن مهامهم الحقيقية.

وفي الأخير جاءت المهارات التقنية، حيث تبين لنا هذه النتيجة أن العملية الإرشادية تستلزم من مستشار التوجيه والإرشاد امتلاكهم لمهارات تقنية متمثلة في المقابلة الإرشادية، الملاحظة ودراسة الحالة، فمن خلال استجابات مستشاري التوجيه والإرشاد نجد بأنهم لا يمتلكون مهارات تقنية كافية لحل المشكلة النفسية التي يعاني منها التلميذ. هذا قد يعود إلى:

• ضعف فاعلية الإرشاد نظرا لعدم قدرة المرشد على متابعة المشكلات النفسية للأعداد الكبيرة للتلاميذ، وذلك عندما يقوم هذا المرشد (المستشار) بدور إداري من جهة ودور اجتماعي ونفسي من جهة ثانية ودور أكاديمي من جهة ثالثة، إضافة إلى عدم توفر الوقت والمكان المخصص للعملية الإرشادية، كما

أن مكانة المرشد (المستشار) مازالت لا تحظى بالاهتمام المطلوب مما انعكس سلباً على علاقته مع التلميذ(المسترشد)، لذا مازال الأخذ برأيه في إيجاد الحلول وصناعة القرار ضعيف، إضافة إلى أن إشراف هذا المستشار على مقاطعات عدة يقلل من نجاحه في العمل الإرشادي الأمر الذي ينعكس على انتمائيه، كما أن توزيع نشاط المستشار(المرشد) بين عدة قطاعات يعمل على تشتيت الانتباه وتبعثر الجهد والتواصل مع المسترشدين، هذا ما أكدته دراسة فنطازي (2002).

II. التوصيات والمقترحات:

- في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحثان تقترحان بعض التوصيات التي من شأنها تطوير المهارات المهنية لدى المرشدين كما يلي:
- الاهتمام بتوفير مراجع وكتب ومواد علمية تتحدث بشكل مستفيض مع وجود نماذج عملية حول المهارات المهنية وماهيتها وكيفية تطبيقها حتى تكون في متناول كل مرشد.
 - إثراء مستشاري التوجيه والإرشاد بالأنشطة الحديثة التي تتعلق بكيفية تطبيق المهارات المهنية حتى يكون المستشار متطوراً فكرياً ومهنياً وأدائياً.
 - قيام المستشارين بدراسات وأبحاث ذات العلاقة بالمهارات المهنية وطرق تنميتها خاصة وأن الدراسة الحالية اقتصرت على دراسة خمس مهارات مهنية مما يترك المجال مفتوحاً أمام الباحثين لتناول مجموعة أخرى من المهارات.
 - إعادة النظر في شروط توظيف مستشاري التوجيه والإرشاد وإعطاء العناية القصوى لعملية انتقائهم لأن فاقدهم لا يعطيه.
 - الاهتمام بإعداد مستشاري التوجيه والإرشاد خلال الدراسة الجامعية خاصة فيما يتعلق بالمهارات المهنية وكيفية تطبيقها في عملية التوجيه والإرشاد.
 - ضرورة إجراء ووضع النصوص الرسمية المنظمة لعملية التوجيه والإرشاد.
 - ضرورة إخضاع مستشاري التوجيه والإرشاد لبرامج تدريبية مكثفة حول المهارات المهنية لما لذلك من تأثير قوي وفعال على أداء المرشد في العملية التوجيه الإرشادية.
 - ضرورة الاهتمام بتوفير المختصين في التوجيه والإرشاد النفسي بالمؤسسات وتشغيلهم في القطاع العام خاصة فيما يتعلق بالتربية والتكوين، هذا انطلاقاً من المرحلة الابتدائية وصولاً إلى مرحلة التعليم العالي.
 - العمل على توفير الجو المهني الملائم لإنجاح العملية الإرشادية وذلك من خلال توفير الحوافز المادية المعنوية(غرف للإرشاد، حصص رسمية).
 - على مستشاري التوجيه والإرشاد بالتوعية وتحسيس كل الأطراف التربوية خاصة الأولياء وذلك من خلال مشاركتهم الإيجابية والعمل على نشر ثقافة الإرشاد وتقديم المساعدة.
 - تأسيس مجلس للإرشاد والتوجيه بالمؤسسة يضم عدة أطراف تربوية(المدير، الناظر، ممثل عن الأساتذة، ممثل عن التلاميذ، الطبيب، الأخصائي النفسي...) والمرشد أو الموجه عضو فيه، حيث تتشارك وتتعاون كل الأطراف لإعطاء نتائج أفضل.

- تقديم دراسة للمعيقات المهنية لمستشاري التوجيه والإرشاد وأثرها على تطبيقه للمهارات المهنية أثناء الخدمة.

خاتمة

صم البحث الحالي كمحاولة للكشف عن المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد(المرشد) ودورها في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي، أين تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي بالاستعانة بأدوات بحث متمثلة في استبيان من إعداد الباحثان، وقد تكونت العينة من 32 مستشارا.

وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا بالاعتماد على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تبين لنا مجموعة من النتائج التي تتمثل أهمها في ما يلي:

- تبين أن مستشاري التوجيه والإرشاد الذكور أفضل مهارة من الإناث في بعض المهارات المهنية منها: المهارات الشخصية، المهارات الإرشادية، أما الإناث فقد برزت المهارات المهنية لديهن في: المهارات التقنية، ، في حين لا توجد فروق بين الجنسين في المهارات التشخيصية والمهارات الاتصالية
- أما مستشاري التوجيه والإرشاد ذوي الخبرة (5-1) فقد تفوقوا في بعض المهارات المهنية كالمهارات الاتصالية، في حين تفوق المستشارين ذوي الخبرة (10-6) في المهارات التقنية والمهارات الإرشادية. أما بالنسبة لمستشاري التوجيه والإرشاد ذوي الخبرة (11 فما فوق) فقد تفوقوا في المهارات التشخيصية والشخصية.

- أما مستشاري شعبة علم النفس فقد تفوقوا في بعض المهارات المهنية منها المهارات الشخصية والاتصالية، في حين تفوق مستشاري شعبة علم النفس التربوي في المهارات التقنية ، أما مستشاري شعبي علم النفس التربوي وعلم الاجتماع فقد تفوقوا في المهارات التشخيصية، في حين تساوى مستشاري شعبي علم النفس وعلم اجتماع في المهارات الإرشادية.

المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد لا تساهم في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي إلا في بعض المشكلات البسيطة التي تتطلب المساعدة النفسية (التكفل النفسي) كالقلق التأخر الدراسي، الهروب، التسرب، إضافة إلى تعدد الأطراف المساهمة في العملية الإرشادية كالأُسرة، أولياء الأمور، الإعلام... وهذا راجع لصعوبات أبرزها:

- ضعف الكفاءات والمهارات المهنية المميزة للعمل الإرشادي.
- تباين المؤهل العلمي بين المستشارين أدى إلى تباين أهدافهم فمنهم من يكتفي بمهنة التوجيه والإرشاد ومنهم من يسعى إلى البحث عن الحلول للمشكلات.
- نقص اهتمام الإدارة بالعمل الإرشادي وخدماته ومحاولة حصره في عملية القبول والتوجيه، ونقص القناعة بأهمية العمل الإرشادي.
- إضفاء الطابع الإداري على عملية التوجيه والإرشاد.
- ضعف النصوص التنظيمية والتشريعية المنظمة للعمل الإرشادي في المؤسسة التربوية، وعدم مساهمتها للتغيرات الحاصلة في عالم التوجيه والإرشاد.
- نقص الوقت لدى العاملين في التوجيه والإرشاد وانشغالهم بأعمال أخرى، بالإضافة إلى اتساع قطاع تدخلاتهم.
- عدم توفر مكتب لائق لمستشار التوجيه والإرشاد يزاول فيه عملية الإرشاد الفردي والجماعي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

الكتب:

1. إبراهيم الطيبي: خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في الجزائر، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2013.
2. إبراهيم بن عبد العزيز الدعياج: مناهج وطرق البحث العلمي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
3. إبراهيم سليمان المصري: الإرشاد النفسي (أسسه وتطبيقاته)، ط1، عالم الكتب الحديث، إربيه، الأردن، 2010.
4. إبراهيم عصمت مطاوع: التجديد التربوي (أوراق عربية وعالمية)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997.
5. أبو حويج مروان وآخرون: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، 2002.
6. أحمد إسماعيل المعاني وآخرون: أساليب البحث العلمي والإحصاء (كيف تكتب بحثا علميا؟)، ط1، مكتبة الجامعة، الشارقة، 2012.
7. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد: الإرشاد النفسي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
8. أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، ط1، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، 1967.
9. أحمد كمال أحمد وسليمان عدلي: المدرسة والمجتمع، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1976.
10. أحمد محمد الزغبى: علم النفس النمو، ط1، المكتبة الوطنية، عمان، 2001.
11. إسماعيل عماد الدين إسماعيل: الطفل من الحمل إلى الرشد، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2009.
12. بطرس حافظ بطرس: إرشاد الأطفال العاديين، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010.
13. بطرس حافظ بطرس: المشكلات النفسية وعلاجها، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
14. بن سالم عبد الرحمان: المرجع في التسريع المدرسي الجزائري للأساتذة وطلبة المعاهد التكنولوجية للتربية، ط2، المركز الجهوي لتكوين الإطارات التربوية، 1994.
15. توفيق زروقي: النظام التربوي محاكاة تقليدية لواقع التوجيه المدرسي، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، 2008.
16. جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، 2008.
17. جودة أحمد سليمان وزميله: أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ط2، مكتبة الكتابي، إربيه، 1992.

18. حامد عبد السلام: دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2003.
19. حسن سليمان قورة: الأصول التربوية في بناء المناهج، ط5، دار المعارف للنشر والتوزيع، مصر، 1977.
20. حمزة الجبالي: مشاكل الطفل والمراهق النفسية، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011.
21. الحميدة عبد الله إبراهيم: دليل المرشد الطلابي، ط1، مكتب التربية والتعليم، السعودية، 1993.
22. حناش فضيلة وزكرياء محمد بن يحي: التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من منظور إصلاحات التربية الجديدة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2011.
23. خديجة بن فليس: المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، الساحة المركزية، بن عكنون، 2014.
24. خليل ميخائيل عوض: سيكولوجية النمو والطفولة والمراهقة، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2003.
25. دونالدج مورنتس وآلن. م. شمولر: التوجيه التربوي في المدارس الحديثة، ط1، دار الكتاب الجامعي، غزة، 2005.
26. رمزية الغريب: العلاقات الإنسانية في حياة الصغير ومشكلاته اليومية، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، 1967.
27. رمضان محمد القذافي: التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997.
28. رمضان محمد القذافي: التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، دار الجبل، بيروت، 1998.
29. رمضان محمد القذافي: التوجيه والإرشاد النفسي، ط3، التوجيه والإرشاد النفسي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2001.
30. زلوف منيرة: المعاش النفسي لدى المراهقات المصابات بداء السكري للأنسولين وأثره على مستوى التحصيل الدراسي، ط1، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2011.
31. زهران حامد عبد السلام: الإرشاد التربوي في الوطن العربي، المجلد الثاني، عالم الكتب، القاهرة، 1987.
32. زهران حامد عبد السلام: التوجيه والإرشاد النفسي، منشورات جامعة دمشق، دمشق، 1986.
33. سامي محمد ملحم: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007.
34. سعدون سلمان وآخرون: التوجيه المدرسي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، ط1، منشورات ELGA، 2002.
35. سعيد حسني العزة: الإرشاد النفسي، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2014.
36. سعيد حسني العزة: الإرشاد النفسي، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

37. سعيد حسني العزة: دليل المرشد التربوي، ط2، دار الثقافة، عمان، 2008.
38. سعيد عبد العزيز جودت وعزت عطوي: التوجيه المدرسي، ط1، دار الثقافة للنشر، عمان، 2004.
39. سليمان داوود زيدان وسهيل موسى شواقفة: أساليب الإرشاد التربوي، ط1، جبهة للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
40. صالح بن عبد الله أبو عيادة وعبد المجيد بن طاش نيازي: الإرشاد النفسي والاجتماعي، ط1، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 2000.
41. صالح حسن الدايري: مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، دب، 2014.
42. صبحي عبد اللطيف المعروف: نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2012.
43. صلاح أحمد زكي: الأسس النفسية للتعليم الثانوي، ط1، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1972.
44. الطويل عبد العزيز عبد الهادي وآخرون: إصلاح التعليم الثانوي العام (مدخل لإعادة الهيكلة)، ط1، المكتبة العصرية للنشر، مصر، 2007.
45. عبد العزيز المعاينة ومحمد عبد الله الجيمان: مشكلات تربوية معاصرة، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
46. عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا: الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2002.
47. عبد الفتاح محمد سعيد الخواجا: الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1990.
48. عبد الهادي جودت عزة وسعيد حسني العزة: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، دار الثقافة، عمان، 2007.
49. عثمان فريد رشدي: الإرشاد والتوجيه المهني، ط1، دار الراجحة للنشر والتوزيع، عمان، 2013.
50. عدنان حسين الجادري ويعقوب عبد الله أبو حلو: الأسس المنهجية والاستخدامات الإحصائية، ط1، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
51. علاء الدين كفاي: علم النفس الارتقائي، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2009.
52. عوض عدنان: مناهج البحث العلمي، ط1، جامعة القدس المفتوحة، عمان، 1994.
53. العيسوي عبد الرحمن: سيكولوجية المجرم، ط1، دار الراتب الجامعية، بيروت، 1990.
54. غريب سيد أحمد: تصميم وتنفيذ البحث الاجتماعي، ط1، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1998.
55. فريال محمد أبو عواد ومحمد بكر نوفل: البحث الإجرائي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2012.
56. الفسفوس وعدنان أحمد: الإرشاد التربوي مفهومه وأسس، خاص لموقع المتساوي للدراسات والبحوث، دب، 2007.

57. فهد خليل زايد: فن التعامل مع المراهقين، ط1، دار النفائس للنشر والتوزيع، الجزائر، 2012.
58. كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 1999.
59. محمد أيوب شحيمي: مشاكل الأطفال كيف نفهمها (المشكلات والانحرافات الطفولية وسبل علاجها)، ط1، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1994.
60. محمد خليفة بركات: مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، ط3، دار العلم، الكويت، 1992.
61. محمد عبد الحميد والشيخ محمود: الإرشاد المدرسي، ط1، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 1994.
62. محمد لبيب النجيشي: في الفكر التربوي، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة، 1981.
63. محمد محروس الشناوي: العملية الإرشادية، ط1، دار غريب، القاهرة، 1996.
64. محمد مصطفى زيدان: النمو النفسي للطفل والمراهقة، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، بغداد، 1990.
65. محمد منير مرسي: الإدارة المدرسية الحديثة، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1991.
66. محمد منير مرسي: الإدارة المدرسية الحديثة، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1991.
67. محمد وليد البطش وفريد كامل أبو زينة: مناهج البحث العلمي (تصميم البحث والتحليل الإحصائي)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007.
68. محمود وجودت شاكر: الاتصال في علم النفس، ط1، دار صفاء، عمان، 2013.
69. مصباح عامر: التنشئة الاجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، ط1، دار الأمة، الجزائر، 2003.
70. مصطفى صلاح حامد: الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، ط1، دار المريخ، الرياض، 1989.
71. ميخائيل إبراهيم أسعد: مشكلات الطفولة والمراهقة، ط1، مستودات دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1991.
72. نادية شرادي: التكيف المدرسي للطفل والمراهق في ضوء التنظيم العقلي، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006.
73. هشام عطية القواسمة: دليل المرشد التربوي في مجال التوجيه الجمعي في الصفوف، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2010.
74. الوردي خناطة: نظريات التوجيه وتربية الميول والاختبارات، الملتقى الجهوي لأسلاك التوجيه المدرسي والمهني، قالمة، 1999.
75. يوسف مصطفى قاضي وآخرون: الإرشاد النفسي والتوجيه المدرسي، ط1، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، 1981.

الأطروحات:

76. قزوي جحيقة (2016): المهارات المهنية للاختصاصي النفسي العيادي وعلاقتها بالسمات والرضا الوظيفي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر2، الجزائر.
الرسائل:
77. صياد نعيمة (2009): واقع المرافقة النفسية التربوية لمعيدي شهادة البكالوريا، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة باجي مختار، عنابة.
78. فضة عباسي (1995): بعض العوامل المؤثرة في إعادة التوجيه المدرسي من الأساسي إلى الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة عنابة، الجزائر.
79. لوغيت أحمد (1995): التعليم الثانوي في الجزائر ومبررات إصلاحه، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة بوزريعة، الجزائر.
80. محمد جذوع أبو يوسف (2008): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوت بقطاع غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
المقررات الوزارية:
81. حصيلة التقارير السنوية الدراسية: وزارة التربية الوطنية 1998-1999.
82. المركز الوطني للوثائق التربوية: إعادة هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجزائر، 2005.
83. المنشور الوزاري رقم 269، 24 ديسمبر 1991 والمتضمن عمل مستشاري التوجيه الملحقين بالثانويات.
84. الميثاق الوطني: حزب جبهة التحرير الوطني، الجزائر، 1986.
85. وزارة التربية الوطنية: القرار المتضمن إعادة هيكلة التعليم الثانوي المؤرخ في مارس، الجزائر، 1992.
86. وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري "لماذا المقاربة بالكفاءات"، الجزائر، 2001.
87. وزارة التربية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية: التوجيه المدرسي والمهني خلال الفترة الممتدة من 1962-2001.

قائمة الملاحق

جامعة محمد الصديق بن يحيى-جيجل-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

استبيان حول:

المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد ودورها في حل
المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي
دراسة ميدانية ب- ثانويات ولاية جيجل-

في إطار إعداد مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص توجيه وإرشاد تربوي،
نلتزم منكم بالتعاون معنا في هذا المجال من خلال الإجابة على بنود هذا الاستبيان بوضع علامة
(X) في المكان الملائم والإدلاء عن وجهة نظركم، كما نعدكم أن المعلومات التي تقدمونها إلينا لا
تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

تقبلوا منا جزيل الشكر وفائق الاحترام

من إعداد الطالبان:

- بوشمال سهيلة
- بوقجان سارة

السنة الجامعية: 2016/2017

أولاً- البيانات الشخصية:

الجنس:

أنثى:

ذكر:

سنوات الخبرة:

11 فما فوق

10-6

5-1

التخصص الجامعي:

ثانياً- بنود الاستبيان: أخي أختي المستشار(ة) أثناء قيامكم بعملكم الإرشادي مع التلاميذ

هل:

لا	أحيانا	نعم	البنود	الرقم	المهارات المهنية
			تتقبل التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية.	1	المهارات الشخصية
			تواجهك صعوبات أثناء القيام بعملية التوجيه والإرشاد تحد من قدرتك على تحمل المسؤولية.	2	
			تمتلك القدرة على الإصغاء لتلميذ التعليم الثانوي الذي يعاني مشكلة نفسية.	3	
			تلتزم بالمعايير الأخلاقية لمهنة التوجيه والإرشاد.	4	
			تمتلك قدراتك ومؤهلاتك العلمية على النجاح في حي المشكلات النفسية.	5	
			تجد صعوبة في تكوين جيدة مع تلميذ التعليم الثانوي الذي يعاني من مشكلات نفسية.	6	

			7	تلخص المشاعر الانفعالية لرسائل التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية.	
			8	تجد صعوبة في تطبيق مهارة المواجهة كتغذية راجعة عند وجود تناقض أو فجوة في حديث التلميذ الذي يعاني مشكلات نفسية.	
			9	تحترم صمت التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية.	المهارات الاتصالية
			10	تجد صعوبات في تفسير ما هو غامض عند التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية.	
			11	توجه الأسئلة التوضيحية لتلميذ التعليم الثانوي الذي يشكو مشكلة نفسية.	
			12	تحيل التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية إلى جهات مختصة.	
			13	تقتقر لوسائل العمل التقنية.	
			14	يصعب عليك تنظيم المعلومات عن التلميذ الذي يشكو مشكلة نفسية وتسجيلها.	
			15	تدرك فعالية السؤال المطروح من خلال ردود فعل التلميذ اذي يشكو مشكلة نفسية.	المهارات التقنية
			16	يصعب عليك إدراك الأجزاء الغامضة والمتناقضة في حديث التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية.	
			17	تجد صعوبة في إدارة سير المقابلة الإرشادية.	
			18	تطبق تقنية دراسة الحالة على التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية.	
			19	تجد صعوبة في تحديد العوامل المسببة للمشكلة النفسية.	المهارات التشخيصية
			20	تحدد المشكلة النفسية التي يعاني منها تلميذ التعليم الثانوي.	

			تجد صعوبة في تحديد شدة وحجم المشكلة النفسية التي يعاني منها تلميذ التعليم الثانوي.	21	
			تشخص المشكلة النفسية التي يعاني منها تلميذ التعليم الثانوي.	22	
			تفصح عن نتائج تشخيص المشكلات النفسية للجهات المعنية.	23	
			تعتمد على مرجعية محددة لتشخيص المشكلات النفسية.	24	
			تطبق مهارات إرشادية فعالة عند قيامك بحل المشكلة النفسية.	25	المهارات الإرشادية
			يصعب عليك وضع الطرق الإرشادية التي تناسب مع المشكلة النفسية لتلميذ التعليم الثانوي.	26	
			تحقق تحسن لدى التلميذ الذي يعاني مشكلة نفسية.	27	
			يصعب عليك القيام بالتقويم عند الانتهاء من العملية التوجيهية- الإرشادية.	28	
			يسهل عليك إنهاء العمل الإرشادي بعد الوصول إلى الهدف المرجو منه.	29	
			تتابع التلميذ بعد تحقيق الهدف الإرشادي.	30	

ملحق خاص بالثانويات

1. ثانوية 40 /ها مخلوف حسناوي.
2. ثانوية أحمد بومنجل.
3. ثانوية الإخوة كعواش.
4. ثانوية الحدث 8 ماي.
5. ثانوية عميور أحمد.
6. ثانوية الكندي.
7. ثانوية أولاد رابح.
8. ثانوية بلهوشات محمد الشريف.
9. ثانوية بوراوي بلهادف.
10. ثانوية بوراوي عمار.
11. ثانوية بوقريط أحسن.
12. ثانوية بوهرين الشريف.
13. ثانوية ثرخوش أحمد.
14. ثانوية خنشول علي.
15. ثانوية دراع محمد الصادق.
16. ثانوية درباح محمد.
17. ثانوية زين محمد بن رابح.
18. ثانوية شرايطية يوسف.
19. ثانوية عبد الحميد بن باديس.
20. ثانوية غراز الشريف.
21. ثانوية كعواش لخضر.
22. ثانوية كعولة تونس.
23. ثانوية كيعموش فرحات.
24. ثانوية لعبني أحمد.
25. ثانوية محروق مسعود بن حسين.
26. ثانوية محمد الصديق بن يحيى.
27. ثانوية ناصري رمضان.
28. ثانوية هلال عبد الله.
29. ثانوية هواري بومدين.
30. متقن دخلي مختار.
31. متقن زيت محمد الصالح.
32. متقن عبدي بوعزيز.

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المهارات المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد ودورها في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي، و من أجل ذلك تم بناء استمارة تتكون من 30 بنداً وزعت على 32 مستشاراً تربوياً ببعض مؤسسات التعليم الثانوي بولاية جيجل. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المرشدين في مساهمة المهارات المهنية لمستشار التوجيه في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المرشدين في مساهمة المهارات المهنية لمستشار التوجيه في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير الخبرة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المرشدين في مساهمة المهارات المهنية لمستشار التوجيه في حل المشكلات النفسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص.

Résumé de l'étude

Le but de cette étude est de connaître les compétences professionnelles des conseillers et de son rôle dans la résolution de problèmes psychologiques chez les élèves de l'enseignement secondaire. pour cela ; un questionnaire à été constitué et distribué au 32 conseillers dans quelques lycées de la Wilaya de JIJEL .

L'étude a révélé les résultats suivants :

- Il existe des différences statistiquement significatives entre les réponses du conseillers d'orientation, dans la résolution de problèmes psychologiques chez les élèves de l'enseignement secondaire en raison du sexe .
- Il existe des différences statistiquement significatives entre les réponses du conseillers d'orientation, dans la résolution de problèmes psychologiques chez les élèves de l'enseignement secondaire en raison de l'anciennetés .
- Il existe des différences statistiquement significatives entre les réponses du conseillers d'orientation, dans la résolution de problèmes psychologiques chez les élèves de l'enseignement secondaire en raison de la spécialité.