

جامعة الجزائر 2- أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

تحديد المهارات الإرشادية الفعالة لدى المختص النفسي المدرسي في
ضوء المناخ المدرسي السائد بالمملكة العربية السعودية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراة (LMD) في تخصص علم النفس
المدرسي

إشراف

أ.د. بدرينة محمد العربي

إعداد الطالب

صالح بن هادي بن شامان آل منصور

السنة الدراسية : 2015-02016

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾

هود: ٨٨

إهداء

إلى مَنْ أفنى عمره في سبيل تربيّتي وتعليمي.. إلى مَنْ أحاطني بكريم رعايته وتوجيهه ودعواته..
إلى تاج رأسي والدي الغالي، أطل الله عمره ومتعني ببره.

إلى القلب الحنون والشمعة المضيئة.. إلى رمز الحب والوفاء والتضحية.. إلى من كانت دعواتها
الصادقة سر نجاحي.. والدتي الغالية، أمد الله في عمرها ورزقني برها.

إلى رموز الوفاء.. السند الحقيقي.. إخواني الأعزاء: حكيم الأسرة «علي»، وقلبي النابض «محمد
وحمّد وحسين وناصر وفهد»، وأبنائهم وبناتهم، وفقهم الله ورعاهم لما يحب ويرضى.

إلى وردتي حياتي أختي الغاليتين «أم ناصر» و«أم أسيل» وأبنائهما.. رعاهم الله في ظله.

إلى رفيقة عمري ونصفي الآخر، إلى عنوان التضحية ورمز الصبر.. زوجتي الغالية «أم أثير».

إلى توأم روحي وفلذات كبدي «هادي وعلي ومحمد وأثير ونورة وميار»، متعني الله بصلاحهم.

إلى الأرواح الطاهرة التي غادرتنا وهي تسكننا: جدي الخضم، وعمي صالح -رحمهما الله- وإلى
أبنائهما وبناتهم وأحفادهما.

إلى عمي ناصر بن فطوران، وعمي محمد بن هذلول، وعمي معيض بن الخضم، وخالي الغالي
محمد بن هادي بن حجاب، أطل الله في أعمارهم جميعاً.

إلى أخي وصديقي، ومن أنار الطريق لإكمال دراساتي سعادة الأستاذ الدكتور حسين بن ناصر بن
شامان، حفظه الله، وأنار كل دروبه بالخير.

إلى كل إخواني وأبناء عمومتي من آل شامان خاصة وآل منصور عامة... إلى كل زملائي
وأصدقائي الأعزاء.. ولكل من وقف بجانبني... إلى العاملين في حقل التعليم وكل طالب علم.

أهدي هذا الجهد المتواضع سائلاً الله أن ينفع به إنه سميع مجيب.

شكر وتقدير

قال عز من قائل: ﴿لئن شكرتم لأزيدنكم﴾ [سورة إبراهيم: آية 7]، يطيب لي بعد إنجاز هذا العمل المتواضع أن أتوجه بجزيل الشكر والامتنان لكل مَنْ وقف بجانبني ودعمني علميًا ومعنويًا، بدءًا من سعادة سفير خادم الحرمين الشريفين بالجزائر، الدكتور سامي بن عبدالله الصالح، وسعادة الملحق الثقافي الأستاذ أحمد الفريح، وأساتذتي الكرام القادة التربويين للمدرسة السعودية بالجزائر الأستاذ: عبدالسلام الحميدان، والأستاذ إبراهيم العبدى، والأستاذ حميد الصبحي.

شكر خاص جدا لاستاذي الفاضل سعادة نائب رئيس جامعة الجزائر 2 للبحث العلمي الاستاذ

الدكتور :شريفى احمد

وكل الشكر وعظيم الامتنان والعرفان لأستاذي الفاضل والمشرف على هذه الأطروحة سعادة الأستاذ الدكتور بدرينة محمد العربي (رئيس قسم علوم التربية)، الذي تفضل بالإشراف على هذه الدراسة، فلم يبخل عليّ ولو لحظة بجهد ووقته، فلا تتسع الكلمات ولا المعاني للتعبير عن شكري وتقديري لحرصه الدائم وجديته الصادقة على تزويدي بالنصائح والتوجيهات السديدة، التي كان لها أثر بالغ في تذليل الصعوبات التي واجهتني في إعداد رسالتي، فكان نعم المشرف والموجه والمشجع لي في كل خطوة من خطوات هذا البحث، فله مني خالص الشكر والثناء، راجيًا المولى العزيز القدير أن يبارك له في أبنائه، ويجزيه كل الخير، ويجعل ذلك في موازين حسناته.

كما لا يغيب عن ذهني وأنا أسطر هذه الكلمات التي أختتم بها عملي البحثي أن أتوجه بفيض من الشكر العميق إلى كل أعضاء لجنة التكوين، وعلى رأسهم رئيس اللجنة سعادة

الأستاذ الدكتور دوقة أحمد حفظه الله، فلهم مني كل التقدير عرفانا بإتاحة الفرصة للاستفادة من خبراتهم العلمية القيمة وتوجيهاتهم السديدة، التي كان لها أثر كبير في تقدمي بحثيًا.

ويسرني أن أتوجه بالشكر وجزيل الثناء للأساتذة الأفاضل: بدرينة محمد العربي، وزهية خطار، وجميلة سليمان، ومرزاق بيبي (من جامعة الجزائر 2)، والدكتورين الفاضلين: يحيى صالح عرمان، وتركي علي الشريف (من المملكة العربية السعودية) على تكرمهم بتحكيم أداة الدراسة، وما قدموه من توجيهات ونصائح من أجل مساعدتي على تلافي جوانب القصور، والرقى بالعمل إلى الأفضل.

كما أقدم الشكر والتقدير وعظيم الامتنان للإدارة العامة للتعليم بنجران؛ للتعاون المثمر من أجل تطبيق الاستبانة ميدانيًا، ممثلة في سعادة مدير عام التعليم بنجران، وتوجيهاته السديدة بتذليل كل الصعوبات، رئيس قسم التطوير الأستاذ محمد دغمان، ومنسوبي قسم التوجيه والإرشاد، وخصوصًا الأساتذة الأفاضل: علي حمد قليان، حسين جليدان، وحمد آل مشرف، وعلي محمد عيران، علي هادي جبار، ومحمد آل عبية، الذين كان لهم دور كبير في مساعدتي على جمع البيانات، وتطبيق الاستبانات، وإلى كل المرشدين والمرشدات الذين تعاونوا وتفاعلوا مع الدراسة؛ للخروج بنتائج صادقة تعكس واقع الميدان التربوي.

وفي الختام، أشكر كل من رفع أكف الدعاء لي في السر والعلن، وللجميع جزيل الشكر والتقدير والعرفان، فجزاهم الله عني خير الجزاء، إنه سميع مجيب الدعاء، وأسأل الله أن يرزقنا العلم النافع، ويلهمنا العمل الصالح المقبول.

الباحث

صالح بن شامان

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على المهارات الإرشادية الفعالة لدى المختص النفسي في ضوء المناخ المدرسي السائد للطلاب ذوي فرط الحركة، وكانت فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الأساسية اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي المتخصص وغير المتخصص، لصالح المرشد الطلابي المتخصص.
- توجد فروق بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الدقيقة اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي المتخصص وغير المتخصص، لصالح المرشد الطلابي المتخصص.
- توجد فروق بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الأساسية اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي المؤهل وغير المؤهل، لصالح المرشد الطلابي المؤهل في التعامل مع (ذوي فرط الحركة).
- توجد فروق بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الدقيقة اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي المؤهل وغير المؤهل، لصالح المرشد الطلابي المؤهل في التعامل مع (ذوي فرط الحركة).
- توجد فروق بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الأساسية اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي من لديه خبرة ومن ليس لديه خبرة، لصالح المرشد الطلابي الذي تتوافر لديه الخبرة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الدقيقة اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي من لديه خبرة ومن ليس لديه خبرة، لصالح

المرشد الطلابي الذي تتوفر لديه الخبرة. ويتكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين المسجلين بسجلات الإدارة العامة للتعليم بمدينة نجران حتى شهر أكتوبر 2015، وتم توزيع الاستبيان على جميع مجتمع الدراسة؛ لكن الذين استجابوا لأداة الدراسة بلغ عددهم (150 مرشدًا)، (112 مرشدًا و38 مرشدة)، ولذلك اعتبروا هم عينة الدراسة، فتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عمدية قصدية، وذلك لتعاونهم مع الباحث، وأجريت الدراسة على عينة الدراسة بأكملها، وتم إجراء التحليل الإحصائي على (150) استبانة، ويستخدم الباحث المنهج الوصفي، وذلك من خلال استبانة من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- 1- لا تتوفر المهارات الإرشادية والكفايات الأساسية لدى المرشد الطلابي، ويرجع ذلك إلى أن المرشد التربوي يعاني من قلة البرامج العلاجية التي يحتاجها في حل المشكلات، وذلك من المتطلبات المهمة للمهنة.
- 2- تأثير متغيرات (المؤهل، التخصص، الخبرة) على تحديد أهم الكفايات اللازم توافرها لدى الإخصائي النفسي (المرشد الطلابي):
 - المؤهل له تأثير على الكفايات التي لا بد من توافرها لدى المرشد الطلابي.
 - التخصص في علم النفس المدرسي تأثير بشكل كبير على الكفايات التي لا بد من توافرها لدى المرشد الطلابي بشكل ايجابي .
 - الخبرة لها تأثير على الكفايات التي لا بد من توافرها لدى المرشد الطلابي.
- 3- إن الامكانيات المادية داخل المدرسة وتعاون الإدارة المدرسية موجود، ولكن المرشدين أغلبهم معلمون من الميدان، واتجه الكثير منهم للإرشاد للتخلص من الأعباء التدريسية والتحضير الكتابي وزيادة عدد الحصص، خصوصًا عندما يتقدم به السن، كما أن لا توجد لديه مقاييس مقننة أو حقائب تشخيصية يستطيع أن يطبقها على طلابه.
- 4- الغالبية العظمى من المرشدين الطلابيين لا يستطيع اكتشاف الطلاب ذوي الحاجات الخاصة؛ لأنهم ليس لهم دراية بالمقاييس التي تطبق، وإنما يحولهم لوحدة الخدمات الصحية الإرشادية بالمنطقة.

Abastraic

This study aimed at learning the effective guiding skills of the competent psychological in the school climate for ADHD students and the study's hypothesis are:

- There are differences between student guides in the guiding skills and the main competencies that are required in the expert or non expert student guide for the expert student guide.
- There are differences between student guides in the guiding skills and precise efficiencies that are required in the expert or non expert student guide for the expert student guide.
- There are differences between student guides in the guiding skills and the main competencies that are required in the qualified or unqualified student guide for the qualified student guide in how to deal with the ADHD students.
- There are differences between student guides in the guiding skills and precise efficiencies that are required in the qualified or unqualified student guide for the qualified student guide in how to deal with the ADHD students.
- There are differences between student guides in the guiding skills and the main competencies that are required in the student guide who has the experience or who doesn't have the experience for the student guide who has the experience.
- There are differences between student guides in the guiding skills and precise efficiencies that are required in the student guide who has the experience or who doesn't have the experience for the student guide who has the experience. The study community consists of all the guides who are registered in the education public administration's registers in Najran city until October 2015.

The questionnaire was distributed in the study community ,but who pay attention for this study were (150 guide) (112 male guide , 38 female guide) so they were considered as the study sample . The study sample was chosen by an intentional way and that was because they cooperated with the researcher . The statistical analysis was made on 150 questionnaire. The researcher uses descriptive and comparative approach and this during the researcher preparation of the questionnaire and the results are:

1. The student guide has no guiding skills and no main competencies and that because the counselor suffers from the insignificance of treatment programs that he needs in solving problems.

2. The variables' influence (diploma , specialization , experience) on determining the most important sufficiencies that have to be guaranteed to the psychologist(student guide) :
 - Diploma has an influence on the sufficiencies that have to be guaranteed to the student guide.
 - Specialization has no influence on the sufficiencies that have to be guaranteed to the student guide.
 - Experience has an influence on the sufficiencies that have to be guaranteed to the student guide.
3. The financial possibilities inside school and management school's cooperation were found but most of the guides were teachers .Most of them went toward guidance to get rid of teaching burden , written preparation and the increasing of sessions' numbers, especially the old ones who don't have any standardized metrics or diagnostic bags that they can use with the students.
4. He can't identify the ADHD students because most of them don't know measures that have to be taken with those students and they send them to the extension services unit.

قائمة المحتويات

إهداء	د
شكر وتقدير	هـ
ملخص الدراسة	ز
Abastraic	ط
قائمة المحتويات	ك
فهرس الجداول	ص
فهرس الأشكال	ر
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	1
المقدمة	1
الإشكالية:	4
أهمية الدراسة:	7
فرضيات الدراسة:	9
حدود الدراسة:	10
منهج الدراسة:	10
شرح المفاهيم والمصطلحات:	10
الدراسات السابقة:	13
أولاً: الدراسات العربية:	13
ثانياً: الدراسات الأجنبية:	25
تعقيب على الدراسات السابقة:	30
الفصل الثاني: الإرشاد النفسي المدرسي	31
تمهيد:	32
تعريف الإرشاد النفسي:	33

34.....	تعريف المرشد النفسي المدرسي The School Counselor
36.....	السمات الشخصية للمرشد النفسي:
39.....	مجالات المشكلات التي يعمل بها المرشد النفسي في المدرسة:
40.....	إعداد المرشد النفسي:
40.....	أهمية إعداد المرشد النفسي المدرسي:
43.....	الكفايات الشخصية للمرشد النفسي المدرسي:
44.....	مهام وأدوار المرشد النفسي:
47.....	الكفايات الدقيقة للمرشد النفسي المدرسي:
59.....	أهداف الخدمات النفسية المدرسية:
60.....	شروط انتقاء المرشدين النفسيين المدرسيين:
60.....	التحصيل الدراسي الجيد في مختلف المراحل الدراسية:
61.....	تقارير الطالب أثناء دراسته السابقة:
61.....	الاختبارات والمقاييس الموضوعية:
61.....	المقابلة:
61.....	طرق إعداد المرشدين النفسيين المدرسيين:
64.....	مشكلات إعداد المرشد النفسي المدرسي:
65.....	الصعوبات التي تواجه المرشد النفسي عند تقديم الخدمة النفسية المدرسية:
69.....	القواعد الأخلاقية للمرشد النفسي:
75.....	علاقات المرشد داخل وخارج المدرسة (المناخ المدرسي):
77.....	المهارات الإرشادية لدى المرشد النفسي:
79.....	الكفايات الأساسية التي يجب أن يمتلكها المرشد النفسي:
80.....	المهارات المطلوبة في العلاقة الإرشادية:
80.....	المهارات المطلوبة لتصوير المشكلة (مهارات التشخيص):
81.....	المهارات المطلوبة لاختيار طريقة إرشادية:
92.....	اعتبارات مهمة لدى استخدام المرشد لمهارة كفاءة المواجهة:
93.....	مبررات الحاجة إلى الإرشاد النفسي المدرسي: -

95	أهداف الإرشاد المدرسي:
97	منهج الإرشاد النفسي:
98	عملية الإرشاد النفسي:
99	المبادئ التي تقوم عليها العملية الإرشادية:
101	خصائص العملية الإرشادية:
101	الإعداد للعملية الإرشادية:
104	معوقات وعوامل نجاح العملية الإرشادية:
106	جلسات المقابلة الإرشادية:
107	أهمية المقابلة الإرشادية:
107	أهداف المقابلة الإرشادية:
108	أنواع المقابلات الإرشادية:
111	مراحل المقابلة الإرشادية:
112	عوامل نجاح جلسات المقابلة الإرشادية:
115	مميزات وعيوب المقابلة الإرشادية:
116	عيوب المقابلة الإرشادية:
117	خلاصة الفصل:
119	الفصل الثالث: الإرشاد بالملكة العربية السعودية:
119	تمهيد:
120	الإرشاد في المملكة العربية السعودية:
122	تعريف الإرشاد في المملكة العربية السعودية:
123	أهداف الإرشاد في المملكة العربية السعودية:
124	مهام ومسؤوليات المرشد الطلابي في المملكة العربية السعودية:
126	الميثاق الأخلاقي للتوجيه والإرشاد:
128	ثانيًا: كفاية المرشد الطلابي وخصائصه الشخصية:
129	ثالثًا: السرية:
130	رابعًا: أسس ومبادئ العلاقة الإرشادية:

131	دليل المرشد الطلابي:
132	أهداف دليل المرشد الطلابي:
133	مهام واختصاصات الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد:
135	مهام وواجبات العاملين في مجال التوجيه والإرشاد:
135	أولاً: مهام رئيس قسم أو وحدة التوجيه والإرشاد:
137	ثانياً: مهام مشرف التوجيه والإرشاد:
140	ثالثاً: مهام وواجبات المرشد الطلابي:
143	رابعاً: مدير المدرسة ووكيل المدرسة في مجال التوجيه والإرشاد:
144	خامساً: مهام المعلم ورائد الفصل في التوجيه والإرشاد:
146	سادساً: مهام ولي الأمر:
147	لجان ومجالس التوجيه والإرشاد:
148	أولاً: مجلس التوجيه والإرشاد على مستوى إدارة التعليم:
151	ثانياً: لجنة التوجيه والإرشاد بالمدرسة:
156	ثالثاً: الجمعية العمومية للآباء وأولياء أمور الطلاب والمعلمين:
158	رابعاً: مجلس المدرسة:
158	أهداف مجلس المدرسة:
159	مهام مجلس المدرسة:
162	خامساً: لجنة رعاية السلوك:
164	سادساً: جماعة التوجيه والإرشاد:
164	سابعاً: الجماعة المهنية:
165	الجوانب التنظيمية لعمل المرشد الطلابي بالمدرسة:
165	أولاً: مكتب المرشد الطلابي:
166	ثانياً: سجلات المرشد الطلابي:
169	ثالثاً: التخطيط للبرامج الإرشادية بالمدرسة:
171	خدمات تطبيقية للتوجيه والإرشاد:
176	ملخص الفصل

178	الفصل الرابع: المناخ المدرسي وفرط الحركة
179	تمهيد:
182	تعريف المناخ المدرسي:
190	خصائص المناخ المدرسي:
190	أنماط المناخ المدرسي:
193	أهم سمات المناخ المدرسي الإيجابي:
197	أهمية المناخ المدرسي:
198	الفرق بين المناخ المدرسي وثقافة المدرسة:
201	أنواع المناخ المدرسي:
205	عناصر المناخ المدرسي:
205	أولاً: القيادة
206	الفرق بين القيادة والإدارة:
214	أنماط القيادة:
220	القيادة التربوية:
222	مهارات القيادة التربوية:
224	خصائص القائد التربوي الفعال:
226	ثانياً: الاتصال
227	عناصر الاتصال:
228	أشكال الاتصال:
228	أنواع الاتصالات:
230	قواعد الاتصال الفعال:
230	ثالثاً: العلاقات الإنسانية
233	رابعاً: الروح المعنوية:
237	خامساً: العدالة التنظيمية
239	سادساً: درجة اندماج المعلمين في العمل
240	متغيرات المناخ المدرسي:

243	النظريات المفسرة للمناخ المدرسي:
247	المعايير التشخيصية لاضطراب القدرة على الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:
250	أسباب وعوامل اضطرابات عمليات الانتباه:
250	أولاً: الأسباب المتعلقة بالمخ
251	مناطق المخ التي تتأثر بها الاضطرابات:
252	ثانياً: الأسباب البيئية
252	ثالثاً: الأسباب الاجتماعية والنفسية
253	التدخل العلاجي لخفض اضطرابات نقص الانتباه وفرط الحركة:
258	ملخص الفصل
259	الفصل الخامس : منهجية البحث
260	تمهيد:
260	منهج الدراسة:
260	مجتمع الدراسة:
267	أداة الدراسة:
269	ثبات الأداة:
270	صدق الأداة:
271	أولاً: صدق المحكّمين:
273	ثانياً: الصدق الذاتي
273	ثالثاً: الصدق الظاهري
277	رابعاً: صدق المضمون
277	متغيرات الدراسة:
279	المعالجات الإحصائية:
280	الفصل السادس: عرض وتفسير النتائج
281	تمهيد:
281	أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :
283	ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

295	ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :
303	رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
305	مناقشة النتائج
305	تمهيد:
307	التحقق من الفرض الأول:
308	التحقق من الفرض الثاني:
309	التحقق من الفرض الثالث:
310	التحقق من الفرض الرابع:
311	التحقق من الفرض الخامس:
312	التحقق من الفرض السادس:
313	الاستنتاج العام:
315	التوصيات والمقترحات
315	التوصيات:
315	المقترحات:
318	مراجع الدراسة
319	أولاً: المراجع باللغة العربية
.....	ثانياً : المراجع باللغة الاجنبية
338	ملاحق الدراسة
339	الاستبيان المبدئي
344	الاستبيان في صورته النهائية
350	المعالجات الإحصائية
اجراء	خطاب
على	الموافقة
382	الاستبانة

قائمة الجداول

الصفحة	الموضوع	رقم الجدول
262	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس	1
263	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	2
264	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص الأساس	3
265	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية التي تعمل بها	4
266	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير سنوات الخدمة	5
267	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الحصول على دورات في الإرشاد	6
269	توزيع فقرات الاستبانة على مجالات الدراسة المختلفة	7
271	معامل ثبات كرونباخ ألفا على مجالات الأداة والدرجة الكلية	8
283	النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي في مدينة نجران للكفايات الأساسية	9
284	والنسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي لمجال الكفايات الدقيقة الخطة الإرشادية	10
284	النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي لمجال خدمات الإرشاد الفردي (المقابلة، ودراسة الحالة)	11
286	النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي لمجال الإرشاد الجمعي العلاجي	12
287	النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي لمجال التوجيه الجمعي في الصفوف	13
288	النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي لمجال التوجيه المهني	14

الصفحة	الموضوع	رقم الجدول
291	النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي لمجال الدراسات والبحوث	15
292	النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي لمجال الاختبارات والمقاييس	16
292	النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي لمجال التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة	17
294	المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي لمجال اللجان والمجالس الإرشادية	18
294	النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي لمجال العلاقة مع أطراف العملية التربوية	19
295	النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي لمجال العلاقة مع أولياء الأمور (الإرشاد الأسري)	20
297	النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي تبعاً لمتغير المؤهل	21
299	النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي تبعاً لمتغير التخصص	22
301	النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي تبعاً لمتغير الخبرة	23
304	النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي في مدينة نجران للمناخ المدرسي	24

فهرس الأشكال

الصفحة	الموضوع	رقم الشكل
263	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس	1
264	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	2
265	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص الأساس	3
266	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية التي تعمل بها	4
267	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير سنوات الخدمة	5
268	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الحصول على دورات في الإرشاد	6

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- ❖ المقدمة
- ❖ الإشكالية
- ❖ أهمية الدراسة
- ❖ فرضيات الدراسة
- ❖ حدود الدراسة
- ❖ منهج الدراسة
- ❖ شرح المفاهيم والمصطلحات
- ❖ الدراسات السابقة
- ❖ تعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة:

أصبح التوجيه والإرشاد النفسي مكانة هامة في العملية التربوية من أجل بناء شخصية التلميذ بناءً متكاملًا حيث يعد الاهتمام بتوفيرها دليلاً على الاهتمام بالتلاميذ ومساعدتهم لتنمية إمكاناتهم وقدراتهم وتحقيق التوافق النفسي لهم بشكل عام والتلاميذ ذوي الاحتياجات بشكل خاص، وحتى يتحقق ذلك فلا بد من وجود أخصائي نفسي مدرسي قادر على تقديم الخدمات الإرشادية للطلاب على أفضل وجه ويستطيع من خلال مهاراته الإرشادية من إيجاد الحلول لطلابه ذوي الاحتياجات الخاصة من أصحاب الفراط الحركي.

ويعتبر دور المرشد النفسي المدرسي من أهم الأدوار الإرشادية في داخل المدرسة حيث لم يعد دور المدرسة مجرد مكان للتعليم، و اكتساب المعارف، بل أصبحت المدرسة الحديثة تعطي اهتماماً أكبر لتنمية الجوانب المختلفة لشخصية الطلاب تنمية شاملة و مكتملة حتى يمكنه أن يكون أكثر توافقاً مع نفسه و مع مجتمعه و عالمه مما يجعله أكثر دافعية للإنجاز. (أحمد سيد، 2006، 32)

ولكي يتمكن الأخصائي النفسي من القيام بدوره الإرشادي في المدرسة بطريقة جيدة فلا بد من توفر عدة خصائص لديه ومن أهمها مدى ثقته بشأن قدرته على القيام بتقديم الخدمات الإرشادية للطلاب بشكل جيد أو ما يسمى قدرته على تنظيم وتنفيذ سلسلة من الأنشطة المطلوبة لإنجاز مهمة معينة، والتي تعد من المحددات الهامة للسلوك.

ولكن الأخصائي النفسي لن يتمكن من القيام بدوره الإرشادي داخل المدرسة بشكل جيد دون أن يتوافر في هذه المدرسة المناخ المناسب بما يتضمنه هذا المناخ من تفهم لطبيعة دوره في المدرسة وتعاون زملائه معه ودعم الإدارة له ولبرنامج التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي وكذلك إقبال الطلاب على الاستفادة مما يقدمه من خدمات وتعاون أولياء الأمور معه من أجل صالح الطلاب، وكذلك بما يتضمنه هذا المناخ من إمكانات متاحة. ومن هنا قام الباحث بدراسة أهم المهارات الإرشادية الفعالة لدى الأخصائي النفسي (المرشد الطلابي) في ضوء

المناخ المدرسي السائد والدراسة تشمل:

الفصل الأول - وهو مدخل إلى الدراسة يشمل على الإشكالية، أهمية الدراسة، فرضيات الدراسة، حدود الدراسة، منهج الدراسة، شرح المفاهيم والمصطلحات، والدراسات السابقة والتعقيب عليها

ويتناول الفصل الثاني: تعريف الإرشاد النفسي والمرشد النفسي، وأهمية إعداد المرشد النفسي المدرسي، والدور الوظيفي للمرشد النفسي المدرسي، ومعوقات عملية الإرشاد النفسي، والصعوبات التي تواجه المرشد النفسي.

أما الفصل الثالث: الإرشاد في المملكة العربية السعودية : نشأته، وميثاقه الأخلاقي، ومهام الإرشاد لكل من الإحصائي والمعلم والمدير وأولياء الأمور، والمبادئ العامة للعملية الإرشادية التي يجب على المرشد الطلابي العمل بها.

الفصل الرابع : تناول المناخ المدرسي وفرط الحركة ، مفهومه أنماطه ، وأهمية، خصائصه، متغيراته، والنظريات المفسرة، والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي الفرط الحركي خصائصهم، وطرق علاجهم.

ويأتي الجانب الثاني: وهو عبارة عن الجانب الميداني للدراسة ويشمل:

الفصل الخامس : ويتناول فيه منهجية الدراسة والتي تتضمن : منهج الدراسة،مجتمعها، أدواتها من حيث الصدق والثبات ومتغيراتها ، والمعالجات الإحصائية .

ويتناول الفصل السادس: عرض النتائج وتفسيرها والاجابة على التساؤلات والتحقق من الفرضيات، الاستنتاج العام والتوصيات والمقترحات،فالخاتمة

الإشكالية:

بالرجوع إلى الدراسات والأدبيات السابقة، وجد الباحث أن هناك العديد من الدراسات التي قامت بدراسة التوجيه والإرشاد النفسي، فهناك دراسات تناولت أهمية التوجيه والإرشاد، والمشاكل التي يمر بها، كدراسة زينب كاظم جاسم، 2011، التي اهتمت بالتعرف على المشاكل التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس، وأنه ليس هناك وعي بدور الإرشاد التربوي، ومدى تأثيره على المجتمع بشكل عام، وعلى المدرسة بشكل خاص، وأن هناك ضعفًا في العلاقة بين المرشد التربوي وأولياء الأمور، ودراسة رضوان، 1998، التي اهتمت بالتعرف على المشكلات والصعوبات التي تواجه المرشد التربوي في المدارس الحكومية، ومعرفة ما إذا كانت المشكلات كمتغير تابع يتأثر بالمتغيرات المستقلة، مثل: الجنس، والخبرة، والإرشاد، والمؤهل العلمي، والتخصص، والموقع السكني، وتناولت دراسات أخرى المشكلات التي تواجه المرشد كدراسة شبير، 2006، لكن تناولته من جانب الرضا الوظيفي، واهتمت أيضًا بمعرفة الفروق المعنوية بين كل من "جنس المرشد التربوي، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة، والسن" في المعوقات المهنية، والرضا الوظيفي للمرشدين التربويين.

وذلك مما دفع الباحث إلى الاهتمام بالتعرف على مدى تأثير سنوات الخبرة والتدريب على قدرة المرشد الطلابي على أداء المهارات الإرشادية، فدراسة الزبون، 1987، اهتمت بدراسة أثر مهارة الاتصال عند المرشد، وخبرته العملية في الإرشاد، ومؤهله العلمي، على تقبل المديرين والمعلمين للعملية الإرشادية في الأردن، وكذلك دراسة داود وفرحات، 1997، التي أظهرت نتائجها وجود أثر لعدد سنوات خبرة المرشد على فاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية، في حين لم تظهر نتائج الدراسة فروقًا في الفاعلية الإرشادية تُعزى لمتغير الجنس، ودراسة (Brent، 1987) التي اهتمت بإعداد المرشد أكاديميًا وتأهيله، ومعرفة ما إذا كان المرشد يحتاج إلى إجازة في الإرشاد.

وتناولت بعض الدراسات تحديد مهام المرشد الطلابي، كدراسة (السميح، 2004)، من

وجهة نظر مديري المدارس والمرشدين الطلابيين، أما دراسة (عمران، 2005) فاهتمت بعملية التوجيه والإرشاد في العملية التربوية، وكيفية إدخال التوجيه والإرشاد في العملية التربوية.

كما قامت دراسات بالتعرف على درجة مساهمة المرشد التربوي في تحقيق أهداف النشاطات الإرشادية، وحاجة الطالب من هذه النشاطات، كدراسة (أبو عيطة والرفاعي، 1988)، كما أن المديرين يرون أن نسبة مساهمة المرشدين في النشاطات الأكاديمية قليلة، وكذلك وجود بعض الدراسات التي اهتمت بالفروق الجوهرية لمهارات التواصل وفاعليتها لدى المرشد التربوي من وجهة نظر الطلبة المسترشدين في المدارس الثانوية، كدراسة (النجار، 2001)، أما دراسة (عامر، 2004) فقامت بالتعرف على مهمة المرشد الطلابي تجاه العنف المدرسي.

وتناولت بعض الدراسات الأدوات التي لا بد أن تتوفر لدى المرشد الطلابي؛ لكي يقوم بأداء عملية التوجيه والإرشاد بطريقة سليمة تؤدي الغرض منها، كدراسة (الترك، 1993)، التي اهتمت بدراسة العلاقة بين استخدام المرشد لفنيات المقابلة، وبين تقييم فاعلية المرشد من قبل المشرفين والمديرين والمسترشدين.

كل ذلك دفع الباحث إلى الشعور بأهمية العملية الإرشادية والحاجة إلى تحديد الكفايات والمهارات التي يحتاجها المرشد الطلابي.

كما تناولت كثير من الدراسات المناخ المدرسي بشكل عام، وتأثيره على مختلف الجوانب، كدراسة (الشيخ وزاهر، 1400)، التي اهتمت بالتعرف على نمط المناخ المؤسسي السائد في مدارس قطر.

كذلك تناولت دراسات العلاقة بين الأسرة والمناخ المدرسي كدراسة (المحارب، 2005)، التي تعرّفت على مدى وجود علاقة بين جوانب محدّدة من معاملة الوالدين القاسية والمناخ المدرسي وبين السلوكيات الجانحة لدى طلبة المدارس المتوسطة والثانوية في المدن السعودية

الرئيسية، ودراسة (العسكر، 1413)، التي تناولت دور المناخ المدرسي بالمدارس، ودراسة كوف، 2008 Gough، التي قامت بمعرفة وجهات نظر الآباء في المناخ المدرسي لمدارس المدن الأمريكية؛ من حيث المكونات الرئيسية للمناخ الإيجابي، وهي: الأمان، الثقة بالمعلمين، الانسجام مع القواعد المتبعة، التوقعات العالية للتحصيل والإنجاز، وبيئة إنسانية تقوم على الاحترام والألفة.

مما دفع الباحث إلى الحاجة إلى معرفة تأثير المناخ المدرسي على العملية الإرشادية وتأثيرها على المرشد الطلابي.

كما وجد الباحث أن المملكة العربية السعودية قامت في السنوات الأخيرة بالاهتمام بالتوجيه والإرشاد؛ لما له من تأثير مباشر على العملية التعليمية، ولذلك فمن الضرورة توافر إخصائي نفسي (مرشد طلابي) متخصص بكل مدرسة.

كما وجد الباحث من خلال العمل الميداني التربوي أن أغلب الإخصائيين النفسيين غير متخصصين؛ لأن المتخصصين قليلون جداً، فخريجو الجامعات سنوياً لا يمكنهم تلبية الطلب، فكان الحل هو ترشيح من معلمي المواد الذين يملكون خبرة في الميدان التربوي؛ لسد العجز، والقيام بمهام الإرشاد والتوجيه بالمدارس.

ومن خلال ما تقوم به الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في اختيار الإخصائيين النفسيين (المرشدين الطلابيين) من الميدان التربوي دون أن يكونوا متخصصين في علم النفس، فنحن نؤمن بأن هؤلاء قد يكونون قادرين من خلال خبراتهم الميدانية في التعامل مع الطلاب العاديين، ولكن عندما يتعلق الأمر بالطلاب غير العاديين (الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة)؛ لأن الإخصائي النفسي الذي يتعامل مع هذه الفئة يحتاج إلى مهارات وكفايات خاصة، ودراية ومعرفة بخصائص وسمات هؤلاء الطلاب.

وبالتالي فإن ذلك يقودنا إلى الشعور بمشكلة أهمية تحديد أهم الكفايات والمهارات

الإرشادية الفاعلة للإخصائي النفسي (المرشد الطلابي)، التي تتوافق مع المناخ السائد في المدرسة للفئة التي يتعامل معها (ذوي فرط الحركة).

وتتضمن الإشكالية في السؤال الرئيس التالي:

ما المهارات الإرشادية الفاعلة لدى المختص النفسي في ضوء المناخ المدرسي السائد للطلاب ذوي فرط الحركة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس عدد من الأسئلة التي تسعى الدراسة للإجابة عنها:

- 1- هل يوجد فروق بين المرشدين في المهارات الإرشادية والكفايات الأساسية اللازم توافرها لدى الإخصائي النفسي (المرشد الطلابي)؟
- 2- هل يوجد فروق بين المرشدين في المهارات الإرشادية والكفايات الدقيقة اللازم توافرها لدى الإخصائي النفسي (المرشد الطلابي)؟
- 3- هل توجد فروق تبعا متغيرات لـ (المؤهل، التخصص، الخبرة) على تحديد أهم الكفايات اللازم توافرها لدى الإخصائي النفسي (المرشد الطلابي)؟
- 4- ماهو المناخ المدرسي الذي يحتاجه الإخصائي النفسي (المرشد الطلابي) لأداء المهارات الإرشادية الفعالة مع الطلاب العاديين غير العاديين؟

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من وجود كثير من العوامل أدت إلى بروز الحاجة إلى التوجيه والإرشاد، مثل: تتابع مراحل النمو العمرية، والتغيرات الانتقالية، والتغيرات الأسرية، وتعدد مصادر المعرفة والتخصصات العلمية، وتطور مفهوم التعليم ومناهجه، وتزايد أعداد الطلاب،

وكذلك تعليم المرأة وخروجها إلى العمل، ومشكلات الزواج، والتقدم الاقتصادي، وما صاحب ذلك من قلق وتوتر، كما أن التغير في بعض الأفكار والاتجاهات أظهر أهمية التوجيه والإرشاد في المدرسة على وجه الخصوص؛ لذلك دعت الحاجة إلى وجود إخصائي نفسي مدرسي متخصص تتوافر لديه الكفايات التي يحتاج إليها للتعامل مع الطلاب ذوي فرط الحركة.

اهداف الدراسة :

- 1- التعرف على حاجيات الإخصائي النفسي المكلف، لا سيما أن عددًا كبيرًا من المكلفين يبدأ عمله دون إعداد مهني كافٍ.
- 2- إلقاء الضوء على أهمية أن يكون الإخصائي النفسي المكلف شخصًا متخصصًا حاصلًا على الشهادة الجامعية الأولى في أحد فروع العلوم الإنسانية التالية: علم نفس، إرشاد نفسي وتوجيه تربوي، خدمة اجتماعية.
- 3- التعرف على الخدمات النفسية والتربوية والاجتماعية، وخدمات البحث العلمي للطلبة التي يقدمها الإخصائي النفسي المكلف، بحيث تتداخل هذه الخدمات وتتكامل؛ لتلبي حاجات الطلبة الإرشادية، ومن دون المرشد من الصعب تحقيق خدمات البرنامج الإرشادي.
- 4- التعرف على تأثير المرشد النفسي على الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور بالعملية الإرشادية.
- 5- التعرف على المناخ المدرسي الذي يحتاجه الإخصائي النفسي المكلف لكي تنجح العملية الإرشادية.

فرضيات الدراسة:

- توجد فروق بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية، والكفايات الأساسية اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي المتخصص وغير المتخصص، لصالح المرشد الطلابي المتخصص.
- توجد فروق بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الدقيقة اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي المتخصص وغير المتخصص، لصالح المرشد الطلابي المتخصص.
- توجد فروق بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الأساسية اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي المؤهل وغير المؤهل، لصالح المرشد الطلابي المؤهل في التعامل مع (ذوي فرط الحركة).
- توجد فروق بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي المؤهل وغير المؤهل، لصالح المرشد الطلابي المؤهل في التعامل مع (ذوي فرط الحركة).
- توجد فروق بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الأساسية اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي من لديه خبرة ومن ليس لديه خبرة، لصالح المرشد الطلابي الذي تتوافر لديه الخبرة.
- توجد فروق بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي من لديه خبرة ومن ليس لديه خبرة، لصالح المرشد الطلابي الذي تتوافر لديه الخبرة.

حدود الدراسة:

ستقتصر الدراسة على الإخصائيين النفسيين المتخصصين وغير المتخصصين بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (منطقة نجران التعليمية) للعام الدراسي 1435-1436هـ (2014م-2015م)؛ للتعرف على دور مهارات الإخصائي النفسي في تحقيق أهداف العملية التربوية، في ظل اختلاف متغيرات كثيرة، مثل: المناخ المدرسي السائد، والخبرات، والتأهيل والتدريب، والتخصص، والفئة المستهدفة بالعملية الإرشادية.

منهج الدراسة:

سيستخدم الباحث المنهج الوصفي (الوثائقي) المقارن في توضيح ضرورة التوجيه والإرشاد التربوي، وتحديد أهم المهارات الإرشادية لدى الإخصائيين النفسيين في ضوء المناخ المدرسي السائد، وأهميه تخصص الإخصائي النفسي في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال استبانة من إعداد الباحث.

شرح المفاهيم والمصطلحات:

- 1- **الإرشاد النفسي:** هو عملية واعية مستمرة ببناء ومخططة، تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد؛ لكي يفهم نفسه ويحللها، ويفهم ميوله واستعداداته وقدراته ونواحي نبوغه ونواحي قصوره المتاحة، واتجاهاته النفسي وخبراته ومشكلاته وحاجاته، وأن يستخدم وينمي كل إمكانياته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع عن طريق مواهبه وذكائه، وفي ضوء معرفته وخبراته ورغبته في عمل ذلك (زهران، 1998، ص. 189).

التعريف الاجرائي : هو علاقة إنسانية بين فردين أحدهما متخصص متدرب، وآخر محتاج للمساعدة للوصول الى الحلول الملائمة لمشكلاته، والتي قد تكون شخصية أو اجتماعية، أو انفعالية، أو مشكلة اختيار مهنة أو عمل، مع إعطاء ذلك فرصة المشاركة واتخاذ القرار المناسب الذي يتفق مع إمكانياته وقدراته واهتماماته.

2- المهارة: ماهر بمعنى حاذق، وعامل ماهر أو عمال ماهرون (البلعكي، 257ص. 2004)، وتعني القدرة التي تمكن الفرد من القيام بفعل معين بدرجة عالية من السرعة والإتقان والكفاءة مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول.

وتعرف موسوعة التربية الخاصة المهارة (Skill) بأنها إتقان ينمى بالتعلم وقد تكون حركية كما في ركوب الدراجات، أو لفظية كما في التسميع والكلام، أو مزيجاً من الاثنين كما هو الحال في الكتابة بالآلة الكاتبة (الريماوي، 180، ص. 1998).

التعريف الإجرائي: هي القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقتما نريد، والمهارة نشاط متعلم يتم تطويره خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة، وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، والقصور في أي من المهارات الفرعية يؤثر على جودة الأداء الكلي.

3- المهارات الإرشادية: أما المهارات الإرشادية لدى المرشد النفسي هي التي تساعد على إنجاز عمله بالصورة الصحيحة، من حيث قدرته على بناء علاقات مهنية وسليمة مع المسترشدين، وكسب ثقتهم، وقدرته على الاستماع وعلى الإقناع، وغيرها من المهارات المهنية والضرورية واللازمة للمرشد النفسي، التي تساعد على القيام بالمقابلات الإرشادية الفردية أو الجماعية بالصورة السليمة.

التعريف الإجرائي: هي مجموعة من الفنيات العملية التي يقوم بها المرشد النفسي بهدف تحقيق الأهداف الإرشادية بالصورة المناسبة وبالطرق السليمة، وقد تكون هذه الفنيات أو المهارات في المقابلات الفردية مع المسترشدين أو المقابلات الجماعية.

4- الإخصائي النفسي (المرشد الطلابي): المرشد النفسي هو الشخص الذي يقوم بمساعدة الطلاب في حل مشكلاتهم النفسية والسلوكية والاجتماعية والتعليمية والأخلاقية بالطريقة الفردية أو بالطريقة الجماعية.

التعريف الإجرائي: هم الإخصائيون النفسيون والمدرسون المكلفون المسجلون رسمياً في مدارس التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، الذين يعملون ضمن إطار إدارة التوجيه

والإرشاد بوزارة التربية والتعليم.

5- ذوو الاحتياجات الخاصة **Special Needs**: يشير هذا المصطلح إلى وجود اختلاف

جوهرى عن المتوسط أو العادي، وعلى وجه التحديد، فما يقصد بالطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة أنه الطفل الذي يختلف عن الطفل العادي أو الطفل المتوسط من حيث القدرات العقلية، أو الجسمية، أو الحسية، أو من حيث الخصائص السلوكية، أو اللغوية، أو التعليمية، إلى درجة يصبح ضرورياً معها تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة لتلبية الحاجات الفردية لدى الطفل، ويفضل معظم التربويين حالياً استخدام مصطلح الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لأنه لا ينطوي على المضامين السلبية التي تنطوي عليها مصطلحات العجز أو الإعاقة، وما إلى ذلك (مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، 2001).

6- **الفرط الحركي**: عرف النشاط الحركي الزائد (Attention Deficit Hypractivity Disorder) بتعريفات عديدة ملخصها، أنه: "حركة جسدية زائدة أكثر من الحد المقبول"

(وليمان، 2006).

ويعرفه (النوبي، 2005، ص. 2) نقص الانتباه لدى الأطفال بأنه إتيان الأطفال لمجموعة من السلوكيات المشاهدة والملحوظة التي تتسم بعدم القدرة على الاستدعاء السريع للانتباه، وصعوبة الاحتفاظ به مع تشتتهم عند دخول أي مثير خارجي الدائرة الانتباهية لهم، ولذا يفقدون القدرة على غلبة المثيرات، وتدل عليه الدرجة المرتفعة فيما بعد نقص الانتباه.

التعريف الإجرائي: هو اضطراب سلوكي يظهر في ضعف قدرة الفرد على التركيز؛ لوجود مثير خارجي يثير اهتمامه لفترة ثوان قليلة، مع عدم بقاء الفرد ثابتاً في مكانه، أي أنه كثير الحركة بصورة لافتة للنظر مع سرعة الاستجابة، ويجعل الطالب غير قادر على اتباع الأوامر أو على السيطرة على تصرفاته، أو أنه يجد صعوبة بالغة في الانتباه للقوانين، وبذلك هو في حالة إلهاء دائم بالأشياء الصغيرة، والمصابون بهذه الحالة يواجهون صعوبة في الاندماج في صفوف المدارس والتعلم من مدرسيهم، ولا يتقيدون بقوانين الفصل، مما يؤدي إلى تدهور الأداء المدرسي لدى هؤلاء الأطفال، بسبب عدم قدرتهم على التركيز، وليس لأنهم غير أذكياء؛ لذلك يعتقد أغلبية الناس أنهم مشاغبون بطبيعتهم.

7- **المناخ المدرسي:** مناخ العمل بوجه عام سواء كان مدرسيًا أو غير مدرسي، هو: "انعكاس لخصائص البيئة الداخلية للعمل في وعي ولا وعي العاملين فيه، مما يدفع الفرد لبناء تصور معين حول هذا العمل يتميز بثبات نسبي، ويحدد إلى درجة كبيرة سلوكه وأدائه في البيئة" (القريوتي، 1994، ص. 72).

وعرف بأنه: "الجو الذي يخلق في مجال العمل نتيجة لأسلوب الإدارة السائد، والطريقة التي يتعامل بها المديرون والموظفون معًا داخل المنظمة" (محارمة، 1996، ص. 123).

التعريف الإجرائي: يقصد بالمناخ المدرسي في هذه الدراسة، كافة الظروف والخصائص والمتغيرات السائدة والمميزة لبيئة العمل داخل المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية، التي قد يكون لها تأثير على أداء الإخصائيين النفسيين بشكل أفضل؛ لتوفير بيئة مناسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وليستطيعوا من خلاله إبراز مهاراتهم الإرشادية الفاعلة في ضوء ما يكشف عنها استبيان وصف المناخ التنظيمي المعتمد أداة في هذا البحث، وهي تمثل درجة استجابات أفراد العينة على فقرات هذه الأداة.

الدراسات السابقة:

عرض الباحث بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، من جانب أو من آخر بشقيها العربية والأجنبية، وأبرز ما توصلت إليه من النتائج في ضوء أهدافها، وقد تم عرض الدراسات حسب المواضيع التي تناولتها.

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة (هندي، 2011)، بعنوان: "واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد خصائص المناخ المدرسي في المدارس الأساسية

بمحافظة الزرقاء، من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطالبة الصف العاشر، وعلاقة ذلك بمتغيرات مديرية التربية، وجنس المدرسة، وحجمها.

وتكونت عينة الدراسة من (36) معلمًا ومعلمة، ومن (324) طالبًا وطالبة من الصف العاشر الأساسي، يتوزعون على (18) مدرسة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية.

ولبلوغ هدف الدراسة صمم الباحث استبانة اشتملت على (37) فقرة موزعة على مجالات خمسة.

وجرى التحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما جرى، فبلغ (0.93) وأظهرت (α) حساب معامل ثباتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا النتائج أن أهم الخصائص الإيجابية التي يتصف بها المناخ المدرسي للمدارس الأساسية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين والطلبة هي على الترتيب:

الخصائص المتعلقة بالعلاقة بين الطلبة، والعلاقة بين الطلبة والمعلمين، والعلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسية، والعلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية.

أما الخصائص السلبية للمناخ فتمثلت في وجود مشكلات مدرسية ومتوسطات تقديرات المعلمين والطلبة لخصائص مناخ مدارسهم، تُعزى إلى أثر متغير مديرية التربية التي تتبعها، وجنسها، وحجمها، في حين وجدت فروق دالة إحصائية عند نفس المستوى بين متوسطات تقديرات الطلبة لخصائص مناخ مدارسهم، تُعزى إلى أثر مديرية التربية، وجنس المدرسة، وعدم موجود أثر لمتغير حجم المدرسة في هذه التقديرات.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بعدد من الإجراءات لتحسين المناخ المدرسي، واقتُرحت إجراء عدد من البحوث والدراسات ذات الصلة بالمناخ المدرسي.

دراسة (جاسم، 2011)، بعنوان: "المشكلات التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس الثانوية في محافظة بابل".

أُجريت هذه الدراسة للتعرف على أثر الإرشاد التربوي عن طريق كشف النقاب عن

المشاكل التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس، فكانت عينة البحث مكونة من (20) مرشداً و (20) مرشدة تربوية، يعملون في المدارس المتوسطة للسنة 2009-2010.

ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدت الباحثة منهج البحث الوصفي؛ للوصول إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها، ولهذا استعملت الاستبانة أداة لبحثها ووسيلة للوصول إلى هدفها، أما الوسائل الإحصائية المستخدمة فهي التكرارات والوسط المرجح ومعامل ارتباط بيرسون والنسبة المئوية، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها هو عدم وجود وعي عن دور الإرشاد التربوي، ومدى تأثيره على المجتمع بشكل عام، وعلى المدرسة بشكل خاص، وأن هناك ضعفاً في العلاقة بين المرشد التربوي وأولياء أمور الطلبة، وأيضاً عدم تخصيص غرفة للمرشد التربوي يحول بينه وبين أداء عمله المكلف به، بالإضافة إلى عدم التفاعل بين المرشد التربوي والهيئة التدريسية.

قد يبدو أن هذه المشاكل لا تعوق عمل المرشد التربوي، ولكن في حقيقة الأمر فإن ما تلمسه الباحثة أنها مشاكل لها واقعها المؤثر في سير عمل المرشد التربوي؛ لأن هذه المشاكل تساعد إلى حد كبير في إلغاء وجود المرشد التربوي أو قد يكون منعدماً.

دراسة (أبو عيطة والرفاعي، 1988)، بعنوان: "دور المرشد التربوي في تحقيق أهدافه العلمية والمهنية والنفسية في المرحلة الثانوية بالكويت".

هدفت هذه 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 استبانة الدراسة بعد الاطلاع والتحليل لقرارات وزارة التربية والتعليم الكويتية الخاصة بتحديد أهداف الإرشاد ومهام المرشد التربوي، والتقرير 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، هي: المجال الأكاديمي، والمجال المهني، والمجال النفسي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

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

دراسة (الترك، 1993)، عنوان: "استخدام المرشد لتقنيات المقابلة وعلاقته بتقييم فعالية المرشد من قبل المشرفين والمديرين والمسترشدين".

هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين استخدام المرشد لفنيات المقابلة وبين تقييم فعالية المرشد من قبل المشرفين والمديرين والمسترشدين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (17) مرشداً ومرشدة، واستخدمت الدراسة لتقدير استخدام المرشد لفنيات المقابلة تصوير مقابلة مدتها (30) دقيقة لكل مرشد ومرشدة في بيئة المرشد الواقعية، بحيث تكون المقابلة أولية تستهدف تعريف الطلبة بطبيعة العمل الإرشادي، وقد طلب من ملاحظين اثنين مشاهدة هذه المقابلة، والإجابة عن قائمة تقدير الملاحظ؛ لاستخدام المرشد لفنيات المقابلة، التي تم تطويرها لهذا الغرض، أما بالنسبة لتقديم المرشدين من قبل المسترشدين والمديرين والمشرفين، فقد تم استخدام أدوات خاصة بذلك لكل من المسترشدين والمديرين والمشرفين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين استخدام المرشد لفنيات المقابلة، وتقييم فاعليته بغض النظر عن المقيم سواء كان مشرفاً أم مديراً أم مسترشداً.

دراسة (رضوان، 1998)، بعنوان: "المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين في مدارس الضفة الغربية الحكومية في عهد السلطة الوطنية".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات والصعوبات التي تواجه المرشد التربوي في المدارس الحكومية في الضفة الغربية في عهد السلطة الوطنية، ومعرفة ما إذا كانت المشكلات كمتغير تابع يتأثر بالتغيرات المستقلة، مثل: الجنس، والخبرة، والإرشاد، والمؤهل العلمي، والتخصص، والموقع السكاني، وقد قامت الباحثة بتطوير مقياس درجة صعوبات هذه المشكلات عند المرشدين، وطبقت الدراسة على المجتمع الكلي بسبب نشوء البرنامج الإرشادي، وصغر حجم المجتمع البالغ عدد أفراد (200) مرشد ومرشدة، وكانوا موزعين على جميع مديريات الضفة الغربية، وقد أظهرت النتائج التي توصلت إليها الباحثة ما يلي:

أن مجال الاتجاهات نحو العملية الإرشادية احتل الترتيب الأول، من حيث درجة الصعوبات على المقياس، ومجال ظروف العمل الذي احتل الترتيب الثاني في درجة الصعوبة، ومجال المشكلات الفنية؛ حيث حصل على الترتيب الثالث في درجة الصعوبات على مقياس المشكلات.

دراسة (شبير، 2006)، بعنوان: "المعوقات المهنية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في قطاع غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي".

هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات المهنية للمرشدين في المدارس الحكومية في قطاع غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي، كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق المعنوية بين كل من "جنس المرشد التربوي، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة، والسن" في المعوقات المهنية والرضا الوظيفي للمرشدين التربويين، وتكونت عينة الدراسة من (144) مرشدة تربوية من العاملين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، واستخدام الباحث استبانة المعوقات المهنية للمرشدين والتربويين واستبانة الرضا الوظيفي للمرشدين التربويين، واستخدم الباحث أيضاً النسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبارات تحليل التباين الأحادي، اختبار توكي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر فقرات المعوقات المهنية شيوعاً لدى المرشدين التربويين هي فقرة تمكن المرشد التربوي من مزاولة أعماله بصورة جيدة في حالة توافر غرفة خاصة بالإرشاد، وأن

أكثر مجالات المعوقات المهنية شيوعاً لدى المرشدين التربويين هو مجال ظروف العمل.

وبينت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة سالبة دالة بين الدرجة الكلية للمعوقات المهنية، في حين توجد علاقة سالبة غير دالة بين الدرجة الكلية للمعوقات المهنية للمرشدين التربويين وكل من بُعدي الحوافز والترقيات والإمكانات.

دراسة (السميح، 2004)، بعنوان: "مهام المرشد الطلابي بين الأهمية والممارسة - دراسة ميدانية على مديري ومرشدي مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية".

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مهام المرشد الطلابي ذات الأهمية الكبرى والصغرى من وجهة نظر مديري المدارس والمرشدين الطلابيين، وكذلك التحقق من مهام المرشد الطلابي ذات الممارسة الكبرى والصغرى وبيان الأثر الإحصائي لاختلاف بعض السمات الشخصية المهمة للمديرين والمرشدين في تحديد درجة ممارسة مهام المرشد الطلابي، وأخيراً ترتيب أهم عشرة معوقات تحول دون ممارسة المرشد لمهامه في التوجيه والإرشاد الطلابي من خلال وجهة نظر الفئتين.

وقد اختيرت العينة بطريقة العينة العشوائية الطبقية التي كان قوامها (165 فرداً)، وقد صممت استبانة من أجل تحقيق تلك الأهداف، وعليه فقد توصلت هذه الدراسة إلى نتائج تتعلق بأهمية وممارسة مهام المرشد الطلابي، وكذلك معوقات عمله من خلال وجهتي نظر مديري ومرشدي مدارس التعليم بمنطقة الرياض، وقد كانت أهم النتائج كما يلي:

أ- اتفاق كل من مديري ومرشدي مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية في تحديد المهام العشر ذات الأهمية الكبرى من مهام المرشد الطلابي، وكذلك اتفاقهم في تحديد المهام السبع ذات الأهمية الصغرى.

ب- اتفاق كل من مديري ومرشدي مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية في تحديد الممارسات العشر الكبرى لمهام المرشد الطلابي، وكذلك اتفاقهم في تحديد الممارسات العشر الصغرى لمهام المرشد الطلابي في عمله اليومي.

ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري ومرشدي مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية في مهام المرشد الطلابي.

د- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعامل المرحلة التعليمية في ممارسة مهام المرشد الطلابي.

هـ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عامل المرحلة التعليمية وعامل الوظيفة في تحديد ممارسة مهام المرشد الطلابي.

و- بينت الدراسة أن الغالبية من المرشدين المشاركين في هذه الدراسة ليسوا من المتخصصين في التوجه والإرشاد الطلابي، وإنما هم من أصحاب الخبرة فقط.

دراسة (الزبون، 1987)، بعنوان: "أثر مهارة الاتصال عند المرشد وخبرته العملية في الإرشاد ومؤله العلمي على تقبل المديرين للعملية الإرشادية في الأردن".

حيث هدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر مهارة الاتصال عند المرشد وخبرته العملية في الإرشاد ومؤله العلمي على تقبل المديرين والمعلمين للعملية الإرشادية في الأردن.

حيث تكونت عينة الدراسة من جميع المرشدين وجميع المديرين، بالإضافة إلى 75% من مجتمع المعلمين وعددهم (778) معلماً، واستخدم الباحث أداة خاصة بقياس تقبل المرشدين للعملية الإرشادية، وقد توصلت الدراسة إلى أن تقبل المديرين والمعلمين للعملية الإرشادية يزداد بزيادة مهارة اتصال المرشد، وبارتفاع مؤله العلمي وزيادة سنوات خبرته، ويبقى تقبل المديرين والمعلمين للعملية الإرشادية ثابتاً باختلاف جنس المرشد.

دراسة (داود وفرحات، 1997)، بعنوان: "العلاقة بين مهارات الاتصال لدى المرشد وجنسه وعدد سنوات خبرته وفاعليته في تقديم خدمات الإرشاد كما يراها المسترشدون".

حيث استهدفت هذه الدراسة استقصاء العلاقة بين مهارات الاتصال لدى المرشد التربوي وجنسه وفاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية، كما يراها المسترشدون، وتألف أفراد الدراسة من

(200) طالب وطالبة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسيين، والصفين الأول والثاني الثانويين، وهم موزعون على أربعين مدرسة، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية من بين الطلبة الذين جعلوا على خدمات الإرشاد الجمعي أو الإرشاد الفردي، ودراسة الحالة، واستجاب أفراد العينة لمقياسين تم تطويرهما لأغراض هذه الدراسة، هما مقياس مهارات الاتصال لدى المرشد وفاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية، كما أظهرت النتائج وجود أثري ذي دلالة لعدد سنوات خبرة المرشد على فاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية، في حين لم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة في الفاعلية الإرشادية تُعزى لمتغير الجنس.

دراسة (النجار، 2001)، بعنوان: "مدى فاعلية المهارات لدى المرشد التربوي في تقديم الخدمات الإرشادية بطلبة المرحلة الثانوية".

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق الجوهرية لمهارات التواصل وفاعليتها لدى المرشد التربوي من وجهة نظر الطلبة المسترشدين في المدارس الثانوية؛ حيث اشملت عينة الدراسة على (500) طالب وطالبة، منهم (230) طالباً، و(170) طالبة، مستخدماً الباحث استبانة أعدها لهذا الغرض، وتم تحليل النتائج إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط وتحليل التباين الأحادي وتحليل التباين الثنائي، وأظهرت نتائج الدراسة أنه توجد مهارات تواصل شائعة لدى المرشد التربوي في المدارس الثانوية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل لدى المرشد التربوي تُعزى لمتغير الجنس، ولمتغير المؤهل العلمي، ولمتغير التخصص، وعدد سنوات الخبرة.

دراسة (الحميضي، 2004)، بعنوان: "فاعلية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم".

حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لعينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، الذين يعانون من نقص المهارات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (16 طفلاً)، تتراوح أعمارهم (13-18 عاماً) من المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم من المنتظمين في فصول التربية الفكرية الملحقة بمدرسة أسعد بن زرارة الابتدائية بمدينة الرياض، وقد استخدم الباحث مقياس تقدير

المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم داخل حجرة المدرسة إعداد (صالح هارون، 1996).

وقد كانت أهم النتائج كما يلي:

- أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم (المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج السلوكي لصالح القياس البعدي.
 - ب- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم (المجموعة الضابطة) بعد تطبيق البرنامج السلوكي.
 - ج- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج السلوكي لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة (الشيخ وزاهر في عام 1400هـ)، بعنوان: "مناخ المؤسسات التعليمية في قطر".
- هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نمط المناخ المؤسسي السائد في مدارس قطر، وقد كشفت الدراسة عن عدة نتائج منها:
- أ- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مدارس البنين والبنات في الأبعاد المتعلقة بخصائص المعلمين.
 - ب- لا توجد فروق دالة إحصائية فيما يتعلق بخصائص سلوك المديرين، وذلك بين مدارس البنين في بُعد الانتماء.

ج- درجات مدارس البنات أعلى في أبعاد التباعد والألفة والإعاقة، بينما تفوقت مدارس البنين في بُعد الانتماء.

د- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الإعدادية والثانوية في أبعاد الشكلية في الأداء والتركيز على الإنتاج والنزعة الإنسانية؛ حيث تفوقت المدارس المتوسطة في هذه الأدوار على المدارس الثانوية.

هـ- بينت الدراسة أن المدارس الكبيرة ترتفع فيها درجة الإعاقة عن المدارس الصغيرة، في حين ترتفع درجات الأبعاد الخاصة بالتركيز على الإنتاج والقدوة في العمل، والنزعة الإنسانية والشكلية في الأداء في المدارس الصغيرة.

دراسة (المحارب، 2005) بعنوان: "علاقة المعاملة الوالدية القاسية والمناخ المدرسي بالسلوكيات الجانحة لدى طلاب المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية.. علاقة عامة أم علاقات نوعية؟".

استهدفت إلى التعرف على مدى وجود علاقة بين جوانب محدّدة من المعاملة الوالدية القاسية والمناخ المدرسي وبين السلوكيات الجانحة لدى طلبة المدارس المتوسطة والثانوية في المدن السعودية الرئيسية.

وجرى مسح آراء عينة الدراسة المكونة من (6270) طالبًا من هذه المدارس، وكشفت النتائج أن معاملة الإدارة والمدرسين هي الأكثر قدرة على التنبؤ بالسلوكيات الجانحة التالية: (الكذب على المدرسين، والتغيب عن المدرسة، والدخول في مشاجرات مع الطلبة أو مع أولاد الجيران، والاحتفاظ بسكين داخل المدرسة، وتخريب الممتلكات العامة، والتدخين، والهروب من المدرسة)، وكان العقاب النفسي من الأب هو الأكثر أهمية بالنسبة للهروب من البيت، وسرقة أشياء من خارج البيت، والكذب على الوالدين، أما بالنسبة للعقاب النفسي من قبل الأم فكان المتغير الأكثر أهمية بالنسبة لإشعال الحرائق، وسرقة الأشياء من البيت.

دراسة (عمران، 2005)، بعنوان: "أهمية التوجيه والإرشاد في العملية التربوية".

تعرض الدراسة مفاهيم التوجيه والإرشاد الاجتماعي والنفسي بوصفهما عملية واعية مستمرة بناءة ومخططة، تهدف إلى مساعدة الفرد وتشجيعه لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته جسميًا وعقليًا واجتماعيًا وانفعاليًا، ويفهم خبراته، ويحدد مشكلاته وحاجاته، ويعرف الفرص المتاحة له، وأن يستخدم إمكاناته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع، وأن يحدد اختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته بنفسه في ضوء معرفته ورغبته، فضلًا عن التعليم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشدين والمربين والوالدين في مراكز التوجيه والإرشاد، وفي المدارس وفي الأسرة؛ لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع والتوفيق شخصيًا وتربويًا ومهنيًا وأسرًا.

كما تعرض الدراسة أهمية دور الإرشاد الاجتماعي والنفسي المتمثل في تحقيق الذات، وتحقيق التوافق الشخصي والتربوي والمهني والاجتماعي، وتحقيق الصحة النفسية، وتحسين العملية التربوية، وتركز الدراسة أيضًا على توجيه الطالب وإرشاده، وبحث المشكلات التي يواجهها، والعمل على توثيق الروابط والتعاون بين البيت والمدرسة، واكتشاف مواهب الطلبة وقدراتهم وميولهم، والعمل على توعية المجتمع المدرسي (الطالب والمدرس والمدير) توعية عامة بأهداف التوجيه والإرشاد ومهامهما في التربية والتعليم، والإسهام في إجراء البحوث والدراسات في مشكلات التعليم، ومساعدة الطلبة على اختيار نوع الدراسة والمهنة التي تناسب مواهبهم وقدراتهم وميولهم، واحتياجات المجتمع، والطلبة بالجو المدرسي ونظام المدرس ومساعدتهم - قدر المستطاع - للاستفادة القصوى من برامج التربية والتعليم المتاحة لهم وإرشادهم إلى أفضل الطرق للدراسة والمذاكرة.

دراسة (وتمار، 2005)، بعنوان: "الحاجات الإرشادية لدى طلبة الصف الخامس في ثانوية المتميزين بمحافظة نينوى قبل الاحتلال الأنكلو - أمريكي وبعده".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة التغير في ترتيب الحاجات الإرشادية لدى الطلبة المتميزين قبل الاحتلال الأنكلو - أمريكي وبعده، وتعرف هذه الحاجات تبعًا لمتغيري المدة الزمنية "قبل

الاحتلال- بعد الاحتلال" والجنس "ذكور - إناث"، ولتحقيق أهداف الدراسة أوضح الباحث أن الفرضيتين الآتيتين:

1- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في ترتيب الحاجات الإرشادية لدى الطلبة المتميزين (قبل الاحتلال الأنكلو - أمريكي وبعده).

2- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية بين الطلبة المتميزين يمكن أن يعزى لمتغيري المدة الزمنية (قبل الاحتلال وبعده)، والجنس (ذكور - إناث)، والتفاعل بينهما.

اشتملت عينة الدراسة على 110 طلاب وطالبات في الصف الخامس في ثانويتي المتميزين والمتميزات بمحافظة نينوى، طبقت عليهم أداة البحث قبل الاحتلال، وأعيد تطبيق هذه الأداة على 109 طلاب وطالبات منهم بعد الاحتلال، وقد استعان الباحثان بمقياس المهداوي (1998) الذي كانا قد استخرجا صدقه الظاهري وثباته في دراسة أخرى أجريت قبل مدة وجيزة من إنجاز هذه الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في ترتيب الحاجات الإرشادية لدى الطلبة المتميزين قبل الاحتلال الأنكلو - أمريكي وبعده، وليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية بين الطلبة المتميزين، يمكن أن يعزى لمتغيري المدة الزمنية" قبل الاحتلال وبعده"، والجنس "ذكور-إناث" والتفاعل بينهما.

دراسة (عامر، 2004)، بعنوان: "دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين تطبيقاً على منطقة عسير التعليمية".

هدفت الدراسة إلى تعرف مهمة المرشد الطلابي تجاه العنف المدرسي، فضلاً عن تعرف مظاهر العنف السائدة في المدرسة، وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، في مقدمتها أن رفاق السوء لهم الدور الأساس في ارتكاب العنف، علاوة على الخوف من المستقبل والتقليد الأعمى، وتوصلت الدراسة إلى أهمية التواصل بين أسر الطلاب والمدرسة دورياً.

دراسة (العسكر، 1413هـ)، بعنوان: "دور المناخ المدرسي بالمدارس المتوسطة الحكومية والأهلية للبنين في توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة".

هدف الباحث من دراسته إلى التعرف على واقع العلاقة بين البيت والمدرسة، وكشف العلاقة بين نمط المناخ المدرسي السائد، ونوع العلاقة بين البيت والمدرسة، هذا بالإضافة إلى تحديد الصعوبات التي تواجه تلك العلاقة، ومن ثم التوصل إلى بعض الحلول والتوصيات التي تسهم في توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة، وأسفرت الدراسة عن العديد من النتائج من أهمها:

- أ- أن مجال التحصيل الدراسي هو أبرز المجالات في توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة.
- ب- هناك اختلافات بين أفراد عينة الدراسة من المديرين والمعلمين دالة إحصائياً إزاء أربعة أبعاد من المناخ المدرسي هي: (العلاقات الإنسانية السائدة في المدرسة - القدوة - التركيز على الإنتاج الشكلي في الأداء).
- ج- يرى المديرون أن نمط المناخ المدرسي السائد في مدارسهم يميل إلى المناخ المفتوح، على حين يرى المعلمون عكس ذلك.
- د- أن بعض أبعاد المناخ المدرسي بالمرحلة المتوسطة ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بمجالات العلاقة بين البيت والمدرسة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة (كوف، 2008) بعنوان: "وجهات نظر الآباء في المناخ المدرسي لمدارس المدن الأمريكية".

استهدفت معرفة وجهة نظر الآباء في المناخ المدرسي لمدارس المدن الأمريكية، من حيث المكونات الرئيسية للمناخ الإيجابي، وهي: الأمان، والثقة بالمعلمين، والانسجام مع القواعد المتبعة، والتوقعات العالية للتحصيل والإنجاز، وبيئة إنسانية تقوم على الاحترام والألفة، من خلال تحليل التقرير الذي أعده مجلس هيئات التعليم في المدن حول المسح الذي أجراه لآراء الآباء في (100) مقاطعة تعليمية؛ حيث بلغ عدد الآباء (270) في (112) مدرسة، تشمل على جميع الصفوف الدراسية، وتناولت استجابات الآباء في المسح شعورهم نحو مدارس أطفالهم، هل هي إيجابية أم سلبية؟ وكيف تؤثر مشاركتهم بشكل عميق في نشاطات المدرسة؟

وهل تزيد مشاركتهم في تحصيل الطلبة؟ ودلت نتائج المسح على أن الآباء بشكل عام شعروا بشكل جيد حول البيئات التعليمية التي وفرتها مدارس أطفالهم، وذكر 75% منهم أن مدرسة أطفالهم آمنة، وأن نسبة الأمان أعلاها في المرحلة الابتدائية، وأوسطها في المرحلة المتوسطة، وأقلها في المرحلة الثانوية، وأن 76% زاروا المدرسة لدعم النشاطات في حين أن 84% منهم يثقون في المعلمين، وأنهم يعاملون أطفالهم باحترام وعدل، وعلى الجملة فإن وجهات نظر الآباء عن المدرسة كانت متسقة حول المزيد من الإيجابية، وأن نتائج التقرير أعادت التأكيد على أهمية توجيه المدرسة والعلاقات الشخصية مع الآباء.

دراسة (National School Boards Association, 2008)، بعنوان: "تفكير الآباء الأفارقة الأمريكيين عن المناخ المدرسي في المدارس الأمريكية".

استهدفت معرفة تفكير الآباء الأفارقة الأمريكيين عن المناخ المدرسي في المدارس الأمريكية؛ حيث فحصت استجابات أكثر من (10.000) من الآباء في 112 مدرسة من (17) ولاية، بعد أن سُئِلوا عن تصوراتهم حول سلوك الاستقواء من قبل بعض الطلبة نحو زملائهم، وعن خبراتهم المتصلة بنجاح الطلبة، وتأثير الأصل العرقي والأمان على أشياء أخرى، وتضمنت نتائج التقرير الرئيسة أن غالبية الآباء يعتقدون أن مدرسة طفلهم آمنة، غير أن (58%) منهم يعتقدون أن الطلبة يصارعون قدرًا ما في المدرسة، وأن نسبة (40%) غير متأكدين فيما إذا كان الأطفال يحملون بنادق أو سكاكين إلى المدرسة، وأن غالبيتهم يشاركون بنشاط مدارس أطفالهم، وأن ثلاثة أرباعهم زاروا المدرسة لدعم النشاطات فيها، وأنهم يعتقدون أن أطفالهم قادرون على الأداء الحسن في الاختبارات العامة المقتنة، ومعظمهم يتوقعون أن أطفالهم سيكملون تعليمهم العالي في مستوى كلية المجتمع أو الجامعة، وأن أكثر من نصفهم يشعرون بأن المعلمين قادرون على وقف سلوك الاستقواء، وأنهم يعتقدون أن أبناءهم في الصفوف المتوسطة كانوا المجموعة الأوسع التي كانت ضحية الاستقواء خلال اليوم المدرسي مرة في كل شهر على الأقل، وأن 70% منهم يرون أن العرق ليس عاملاً في نجاح الأطفال في مدارسهم.

دراسة (Augusts 1996)، بعنوان: "أثر برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية في علاج اضطرابات الشخصية الانسحابية".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة كفاءة برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية في علاج اضطرابات الشخصية الانسحابية، وتكونت العينة من (28) مبحوثاً من الراشدين، قسموا إلى مجموعتين: الأولى تعرضت لثمانى جلسات علاجية في المستشفى، بينما تعرضت المجموعة الثانية لأربع منها في المستشفى، والأربع الأخرى في مواقف الحياة الواقعية، وقد شكل هؤلاء المرضى أهداف المعالجة، وأكملوا برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية الذي اشتمل على عدة أساليب لتعديل السلوك، وتم قياس الوظائف السلوكية والمعرفية والانفعالية للمبحوثين قبل وأثناء وبعد انتهاء البرنامج مباشرة، وبعد ثلاثة شهور من المتابعة كشفت النتائج عن حدوث تحسن إكلينيكي ودلالة إحصائية لدى المجموعتين.

دراسة (Murrym Beran, 1995)، بعنوان: "مستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في المدارس الابتدائية في فرجينيا لسنة 1998 وسنة 1995".

هدفت هذه الدراسة إلى مسح للمستوى الحالي للرضا الوظيفي بين المرشدين التربويين في المدارس الابتدائية في فرجينيا لسنة (1995)، ومقارنتهم مع مستوى الرضا الوظيفي بين المرشدين التربويين في المدارس الابتدائية في فرجينيا سنة (1988)، وتم استخدام استمارة بيانات إحصائية واستمارة معدلة لاستفتاء الرضا الوظيفي مينسوتا، وكانت العينة مكونة من (663) مرشداً تربوياً في المدارس الابتدائية، وأظهرت النتائج أن نسبة (96.3%) من العينة الحالية راضون عن وظيفتهم، وأن (3.7%) غير راضين، ومنهم من عبّر عن عدم الرضا فقط بالنسبة لسلم التعويضات، كما أظهرت النتائج أن مستوى الرضا العام لسنة (1988، 1995) يعتبر متشابهاً، وبالنسبة للمجموعة الحالية للمرشدين التربويين لديهم رضا قليل عن نوعية إشرافهم الفنية.

دراسة (Brutchfield, Lori, 1995)، بعنوان: "أشكال الإشراف التحليلي التي تمد المرشدين التربويين بالخبرة والممارسة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أشكال الإشراف التحليلي التي تمد المرشدين التربويين بالخبرة والممارسة، وهناك اختبار قبلي وبعدي يصمم لتقييم مستوى المرشد بالنسبة لكل متغير قبل وبعد التزويد بالإشراف، وتكونت العينة ومصدرها من البلدان الريفية في شمال وجنوب

كارولينا، قسمت إلى ثلاث مجموعات (مجموعتين للتعامل ومجموعة للتحكم). والمجموعة الأولى تكونت من (8) أفراد، أسهمت في الاستشارة والتوجيه للمرشدين التربويين، والمجموعة الثانية "الإشراف" تكونت من (10) أفراد، قسموا إلى مجموعتين، كل مجموعة تضم (5) أفراد، والمجموعة الثالثة "تطبيق المخطط" تكونت من (11) فردًا.

وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك اتجاهات إيجابية نحو كل من الإجراءات الإرشادية، وأن الإشراف التحليلي ذو فائدة للمرشدين التربويين.

دراسة (Mauk, Gary, and – Others 1991)، بعنوان: "تقويم برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية على تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين".

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية تنفذه إحدى المدارس الإعدادية، وقد شارك في هذا البرنامج أربعة وثلاثون تلميذًا ممن يعانون من بعض المشكلات السلوكية في تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين، وقسم هؤلاء التلاميذ إلى مجموعتين: الأولى تجريبية، وهي التي تعرضت لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، بينما لم تتعرض المجموعة الثانية الضابطة لهذا البرنامج، وتم تقويم النتائج من خلال التقارير الذاتية للتلاميذ، وتقديرات التلاميذ وتقديرات المدرسين والآباء؛ حيث تبين أن أفراد المجموعة التجريبية قد تحسنت نشاطاتهم الاجتماعية وتفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين في ضوء النمو الذي حدث في مهاراتهم الاجتماعية، وما ترتب عليه من ارتفاع في تقدير الذات، وذلك مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

دراسة (Brent, 1987)، بعنوان: "أثر الإعداد المهني على أداء المرشدين والإخصائيين النفسيين".

هدفت الدراسة إلى معرفة أداء المرشدين والمختصين النفسيين من حيث إعداد المرشد أكاديميًا وتأهيله، ومعرفة ما إذا كان المرشد يحتاج إلى إجازة في الإرشاد، عينة الدراسة: (116) مرشدًا ومرشدة في مقاطعة أدا هو في الولايات المتحدة الأمريكية، وبلغ عدد سنوات الخبرة عند المرشدين (9.4) سنة، وكانت مؤهلاتهم: (68%) من المرشدين حاصلون على

درجة أعلى من البكالوريوس، و(18%) منهم حاصلون على ماجستير، و(12%) حاصلون على دكتوراه، و(2%) من المرشدين حاصلون على بكالوريوس.

واستخدم الباحث أداة خاصة تتضمن شقين: الشق الأول يتضمن معلومات حول التأهيل المهني والدورات التدريبية التي تلقاها المرشد، والشق الثاني يتضمن تقييم أداء المرشد.

وأوضحت الدراسة من وجهة نظر المرشدين التربويين أن المرشدين كانوا أكثر حماسة من علماء النفس لإجازة المرشد وتأهيله تربوياً.

دراسة (Conoway, Christine, 1984)، بعنوان: "مستوى الاحتراق الذاتي لدى المرشدين التربويين وعلاقتها بالمتغيرات الوظيفية، والإحصائية، والشخصية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات الاحتراق الذاتي لدى المرشدين التربويين، وعلاقتها بالمتغيرات الوظيفية (صراع الدور، وغموض الدور، ونقص الدعم)، والمتغيرات الإحصائية (العمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، والخبرة)، والمتغيرات الشخصية (التسلط، والإنجازات، والتوتر، وتقبل الذات)، وتكونت عينة الدراسة من (115) مرشداً تربوياً، وأظهرت نتائج الدراسة أن المرشدين التربويين حققوا نسباً منخفضة في مقياس الشخصية ونسباً أعلى في مقياس الإنجاز الشخصي، وقد كانت نسب الاحتراق الذاتي مرتبطة بصورة كبيرة مع عبء العمل، وصراع الدور، والرضا الوظيفي، وضغط العمل والدعم والوضوح في توقعات المسترشد، ومميزات الشخصية (القلق والجنون)، وربطت بمقدار احتراق ذاتي مرتفع، والمتغيرات الوظيفية كمجموعة كانت أفضل الدلائل لنتائج المقادير، وكما يعزى الإرهاق العاطفي للمرشدين التربويين إلى عبء العمل الذي سببه العديد من المهمات غير الإشرافية، التي حددت علاقتهم واتصالاتهم بالطلاب.

دراسة (Habner & Martin, 1983)، بعنوان: "تقويم أداء المرشد التربوي وعلاقة ذلك بالأمانة العلمية والخبرة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على صفات المرشد التربوي، وتوقعات المسترشدين وقناعتهم بعملية الإرشاد، كما هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين أمانة المرشد وخبرته؛ حيث تناول

الباحثان عينة الدراسة من (55) مرشدًا و(72) مسترشدًا، وأظهرت نتائج الدراسة 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 والراحة للمسترشدين.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي:

- 1- إن الدراسات السابقة الأجنبية منها والعربية التي بحثت في موضوع الأداء للمرشد النفسي المدرسي من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين، الذين يتعاملون مع الطلاب ذوي القدرات الحركية، كانت قليلة في حدود علم الباحث، مما يعطي أهمية لهذه الدراسة، ويؤدي إلى ميلاد بحوث جديدة من قبل باحثين آخرين في هذا المجال.
- 2- استفاد الباحث من الدراسات الأجنبية والعربية من ناحية الإجراءات والأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة من أجل بناء أداة الدراسة، لا سيما من دراسة Conoway، Christine, 1984 و Brent, 1987، وعامر، 2004، والنجار، 2001، والسماح، 2004، وزينب كاظم جاسم، 2011، وأبو عيطة والرفاعي، 1988، و شبير، 2006، وسيعتمد الباحث في بناء أداة الدراسة على جزء من هذه الدراسات.
- 3- تشابهت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية في مجتمع الدراسة؛ حيث طبقت على فئة الإداريين والمعلمين؛ حيث تشابهت في ذلك مع دراسة المحارب، 2005.

الفصل الثاني

الإرشاد النفسي المدرسي

- ❖ تعريف الإرشاد النفسي والمرشد النفسي.
- ❖ أهمية إعداد المرشد النفسي المدرسي.
- ❖ الدور الوظيفي للمرشد النفسي المدرسي.
- ❖ معوقات عملية الإرشاد النفسي.
- ❖ الصعوبات التي تواجه المرشد النفسي.

تمهيد:

لم يكن الناس بمنأى عن ممارسة التوجيه والإرشاد منذ أقدم العصور، فالآباء والمعلمون على سبيل المثال يسعون إلى مساعدة أبنائهم وطلابهم من أجل سلامتهم، ونضجهم ودعم إمكانياتهم، إلا أن هذه المسألة كانت تأخذ شكل التوجيه فقط، دون الدخول في علاقة تفاعلية بين الموجّه والفرد المحتاج إلى التوجيه، كما أن التوجيه غير كافٍ لمساعدة الفرد في تحقيق ذاته، مما زاد من الحاجة إلى عملية الإرشاد النفسي، التي تتضمن العلاقة وجهًا لوجه بين المرشد والمسترشد (موسى، 2010، ص98).

تغير مفهوم الإرشاد منذ بداية القرن العشرين، فبدأ بمرحلة التوجيه المهني، ثم التوجيه المدرسي؛ حيث امتدت برامج التوجيه والإرشاد لتشمل المجالات التربوية، ثم ظهرت مرحلة علم النفس الإرشادي، الذي يركز على الصحة النفسية، والنمو النفسي، وفي السبعينات الميلادية (1970) اعتبر التوجيه والإرشاد النفسي عملية لاتخاذ قرار، بهدف التقليل من قلق الطلاب الدراسي، ثم تطور المفهوم بعد ذلك وأصبحت الاتجاهات نحو برامج التوجيه والإرشاد النفسي أكثر إيجابية، وأخذ مكانته باعتباره علمًا معترفًا به، ويمثل التوجيه والإرشاد الطلابي علاقة مهنية تتجلى في المساعدة المقدمة من فرد إلى آخر، فرد يحتاج إلى المساعدة (المسترشد)، وآخر يملك القدرة على تلك المساعدة (المرشد)، وتتم هذه المساعدة وفق عملية تخصصية تقوم على أسس وتنظيمات وفنيات، تتيح الفرصة أمام الطالب لفهم نفسه وإدراك قدراته بشكل يمنحه التوافق والصحة النفسية، ويدفعه إلى مزيد من النمو والإنتاجية. وتبنى هذه العلاقة المهنية (علاقة الوجه للوجه) بين المرشد والمسترشد في مكان خاص يضمن سرية أحاديث المسترشد (عبدالجواد، 2006، ص32).

أسهمت كثير من العوامل في بروز الحاجة إلى التوجيه والإرشاد، مثل: تتابع مراحل النمو العمرية، والتغيرات الانتقالية، والتغيرات الأسرية، وتعدد مصادر المعرفة والتخصصات

العلمية، وتطور مفهوم التعليم ومناهجه، وتزايد أعداد الطلاب، وكذلك تعليم المرأة وخروجها إلى العمل، ومشكلات الزواج، والتقدم الاقتصادي، وما صاحب ذلك من قلق وتوتر، كما أن التغير في بعض الأفكار والاتجاهات أظهر أهمية التوجيه والإرشاد في المدرسة على وجه الخصوص؛ حيث لم يعد المدرس قادرًا على مواجهة هذا الكم من الأعباء والتغيرات، كما أن تغير الأدوار والإمكانات، وما ينتج عن ذلك من صراعات وتوتر، يؤكد الحاجة إلى برامج التوجيه والإرشاد، ويهتم التوجيه والإرشاد في مجال التعليم بحاجات المتعلم، وسمات شخصيته في جوانبها النفسية والاجتماعية والسلوكية، إضافة إلى عملية التحصيل الدراسي، ورعاية المتأخرين دراسيًا والمتفوقين والمبدعين (عبد السلام وطاهر، 2006 ص 36).

تعريف الإرشاد النفسي:

الإرشاد لغة: ورد في لسان العرب لابن منظور: الرشد والرشد والرشد: نقيض الغي، رشد الإنسان بالفتح يرشد يرشد رشدًا، بالضم ورشد بالكسر، يرشد رشدًا ورشاد فهو راشد ورشيد، وهو نقيض الضلال، إذا أصاب وجه الأمر والطريق، وفي الحديث (عليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين من بعدي) (إبراهيم وآخرون، ١٩٧٢ ص 88).

واستخدم الباحثون في مجال التربية وعلم النفس العديد من التعريفات لمفهوم الإرشاد النفسي المدرسي، ومن هذه التعريفات أنه علاقة دينامية تفاعلية مهنية واعية بين المرشد والمسترشد تهدف إلى مساعدة المسترشد؛ لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته من خلال نظرة كلية لجوانب شخصية؛ ليتمكن من تحديد أهدافه بدقة، واتخاذ قراراته بنفسه، ويحل مشكلاته بشكل موضوعي، بما يساعده على النمو الشخصي والمهني والتربوي والاجتماعي وتحقيق التوافق والصحة النفسية (التعوم، 2011، ص 12).

كما أنه عملية مساعدة التلميذ أو الطالب على اختيار نوع الدراسة الملائمة له والتكيف مع هذه الدراسة، بما يتفق مع ميوله وقدراته، وتجاوز الصعوبات التي تعترضه خلالها بما يضمن

له السعادة والفائدة والمجتمع المنفعة (أبو سعد، 2008، ص20).

وهو العملية الرئيسية من عمليات التوجيه وخدماته، ويشير إلى العلاقة التفاعلية التي تنشأ بين المرشد التربوي والمسترشد، بقصد توجيه نمو الفرد، بحيث تصل إمكاناته إلى أقصى درجة ممكنة وفقاً لحاجاته وميوله واتجاهاته، مع الأخذ بعين الاعتبار حاجات المجتمع، وذلك لتوجيه القوة البشرية لتحمل مسؤوليتها الاجتماعية في المستقبل (البدوي، 2011، ص45).

ويعرف الباحث الإرشاد النفسي بأنه عبارة عن علاقة إنسانية تفاعلية بين مرشد متخصص ومؤهل علمياً ومسترشد يحتاج للمساعدة في التغلب على مشكلاته، في مناخ مدرسي إرشادي مناسب، بهدف مساعدة المسترشد على حل مشكلاته، وتحقيق التوافق والصحة النفسية.

تعريف المرشد النفسي المدرسي The School Counselor:

يمكن تعريف المرشد النفسي هذه الدراسة بأنه ذلك الشخص الحاصل على مؤهل عالٍ في الآداب أو التربية، قسم علم النفس، والمعين والمكلف بالقيام بالمهام الإرشادية والتوجيهية لطلاب المدارس العاديين وغير العاديين، ولديه مهارات فنية إرشادية ويلتقى التدريبات والدورات النفسية بصفة مستمرة (قدورة، 2009، ص21).

واستخدم الباحثون في مجال التربية وعلم النفس العديد من التعريفات لمفهوم المرشد النفسي؛ حيث إن المرشد النفسي هو الشخص الذي تقوم الوزارة بتعيينه ليشغل وظيفة مرشد نفسي في إحدى مدارسها، على أن يكون مؤهلاً علمياً ومتخصصاً في حقل الإرشاد التربوي؛ ليقوم بتقديم خدمات التوجيه والإرشاد للتلاميذ في المدرسة.

كما أنه العالم النفسي الخبير في المناهج وحقائق علم النفس، إما بشكل عام أو بشكل متخصص في فرع من فروعها، وهو غالباً عضو في جمعية ورابطة سيكولوجية، والمرشد النفسي المدرسي في الوزارة هو خريج أحد أقسام علم النفس الذي يتم تعيينه في وظيفة إحصائي نفسي

مدرسي، وتتوافر فيه المواصفات التالية:

- أن يكون لديه إلمام بالمقاييس ونظريات الشخصية.
- أن يكون لديه معرفة بسلوكيات الجماعة الصغيرة وديناميات العلاقة بين أفرادها وقياداتها.
- أن يكون ملماً بخطوات التفكير الإبداعي والتفكير النقدي، وصياغة الأهداف، وتخطيط لتحقيقها (أحمد، 2012، ص30).

والمرشد النفسي المدرسي هو ما يطلق عليه الإخصائي النفسي المدرسي، وهو ذلك الشخص الحاصل على ليسانس آداب علم نفس، أو ليسانس تربية علم نفس، والمعين من قبل الوزارة بهدف تقديم الخدمات النفسية في المدارس، على أن يحصل بشكل دوري على دورات تدريبية في المهارات اللازمة لرفع مستوى كفاءته للقيام بوظيفته، مثل: (دراسة الحالة، وإجراء المقابلة، ومواجهة المشكلات، والمهارات الحياتية، والذكاء الوجداني)، والإخصائي النفسي المدرسي هو ذلك الشخص الحاصل على ليسانس آداب قسم علم النفس، ويفضل الحاصلون على درجات أعلى من الليسانس (جلال، 2008، ص65).

وهو الشخص الذي امتحن الإرشاد التربوي وتخصص فيه، وأعد له وتدرّب عليه، كما أن المرشد النفسي: هو ذلك الشخص المؤهل علمياً لتقديم المساعدة المتخصصة للأفراد والجماعات الذين يواجهون بعض الصعوبات والمشكلات النفسية والاجتماعية.

كما عرفته ديما بأنه: شخص حاصل على الشهادة الجامعية الأولى كحد أدنى في أحد فروع العلوم الإنسانية التالية (إرشاد نفسي، توجيه وإرشاد، صحة نفسية، تربية وعلم نفس، خدمة اجتماعية)، فالعمل الذي يقوم به المرشد هو عبارة عن خدمات نفسية، وتربوية، واجتماعية وخدمات البحث العلمي، وهي موجهة في المقام الأول للطالب، وهي تتداخل وتتكامل لتقابل

وتغطي الحاجات الإرشادية للطلاب، فهو مساعد ومسهل لعملية نمو الطالب من جميع الجوانب النفسية والتربوية والاجتماعية والمهنية (أبوعلوان، 2008، ص22).

السمات الشخصية للمرشد النفسي:

لا بد أن تتميز شخصية المرشد النفسي بسمات شخصية تتناسب مع الدور الذي يقوم به؛ لذلك يعرض الباحث نتائج بعض الدراسات التي تناولت السمات الشخصية للمرشد النفسي كالآتي:

وهناك عدد من الخصائص والمهارات التي يجب أن يتمتع بها المرشد النفسي التربوي؛ ليتمكن من القيام بدوره بشكل فعال، وقد حددت هذه الخصائص كالآتي:

- 1- المرشد ماهر حاذق في معرفة المسترشد.
- 2- يثير المرشد لدى المسترشد مشاعر الثقة والصدق.
- 3- قدرة المرشد على الدخول في مشكلة المسترشد والخروج منها.
- 4- تركيز المرشد على احترام المسترشد وقيمه الإنسانية.
- 5- المرشد الفعال واثق من نفسه وغير مستغل للآخرين.
- 6- المرشد الفعال خبير في اهتمامات الآخرين.
- 7- المرشد الفعال متفهم للمسترشد لا حاكمًا على سلوكه.
- 8- المرشد الناجح يتمتع بتفكير منظم لدينامية النظم الموجودة.
- 9- المرشد الفعال إنساني التوجه والنزعة.

10- المرشد الفعال قادر على تغيير السلوك الإحباطي وتحديدته وتطويره.

11- المرشد الفعال يحفز المسترشد لتصحيح مواقفه وفهم ذاته (محمد، 2010، ص10).

ولذلك يرى الباحث أن من الخصائص التي يجب توافرها في الإخصائي النفسي المدرسي: الجدية في العمل والاهتمام به، والحفاظ على الأسرار، والحرص على المبادئ والقيم الأخلاقية والثقافية الواسعة، وتقدير مشاعر الآخرين، وأن يكون تفكيره منطقيًا.

ومن السمات الشخصية للإخصائي النفسي المدرسي الآتي:

1- فيما يتعلق بمفهوم الذات Self-Concept:

يجب على الإخصائي النفسي المدرسي أن يتحلى بالذكاء والقدرة على الابتكار، والإبداع، والمنافسة المهنية الحرة الشريفة، والكفاءة في إدارة الجلسة النفسية الفردية والجمعية، والكفاءة في القيام بالأعمال الإدارية وإدارتها، والجدية والتعاطف، والديمقراطية عند التعامل مع الطلاب، والثبات الانفعالي، والصدقة عند التفاعل مع الطلاب (الحري، والأمامي، 2011، ص60).

2- فيما يتعلق بالدافع الشخصي Personal Motivation:

يجب على الإخصائي النفسي المدرسي أن يتصف بالرغبة في النجاح والتقدم في عمله، والاستقلال الذاتي، والعمل من أجل الحفاظ على صحته النفسية والجسمية، والعمل من أجل توفير دخل مادي مناسب وملئم لمظهره ومركزه الاجتماعي.

3- فيما يتعلق بالقيم المسببة للسعادة Values Leading to Happiness:

يجب على الإخصائي النفسي المدرسي أن يتمتع بالحرية الشخصية، والصدق الواضح والمحدد في أقواله وأفعاله، والإخلاص المتقاني في العمل، ويكون لديه طاقة حيوية نشطة على

العمل والإنتاج، يكون قادرًا على النقد الذاتي البناء، وملتزم بأخلاقيات وقيم المجتمع الذي يعيش فيه.

4- الشعور بالآخرين Feeling about other people:

يجب على الإخصائي النفسي المدرسي أن يكون قادرًا على فهم طبيعة سلوك الطلاب، ويتسم بالصبر والرقّة في التعامل معهم، وبالهدوء والصمت عند الاستماع إليهم، وأن يكون قادرًا على حفظ أسرارهم؛ لإظهار الرغبة في مساعدتهم وحل مشكلاتهم، ويتسم بعدم التعصب لفكرة أو رأي أو مبدأ قد يضايق به الطلاب (عبدالعال، 2013، ص 46).

كما أن الإخصائي النفسي المدرسي يجب أن تتوافر فيه السمات الشخصية التالية:

1- المرونة Flexibility: وهي إحدى السمات الرئيسة في اتخاذ القرارات الخاصة بتنظيم العمل.

2- اللياقة Tactfulness: وهذه السمة مطلوبة في نجاح الإخصائي النفسي المدرسي في كسب ثقة الطلاب وأولياء الأمور، وإدارة المدرسة، وإيجاد التوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة.

3- المودة في التعامل مع الآخرين Compassion: وهذه السمة تظهر في كسب ثقة الطلاب فيه، وتكسبه القدرة والمهارة في فهم مشكلاتهم السلوكية وتنمي فيه القدرة على حلها.

4- التنظيم Organization: وهذه السمة مهمة في أدائه لوظيفته؛ لأن تنظيم وترتيب خطوات عمله بطريقة موضوعية تساعد على إنجاز أعماله بطريقة فاعلة ومنظمة.

5- يمكن الاعتماد عليه Dependability: وتساعد هذه السمة في حرية الحركة في إنجاز أعماله بما يتلاءم مع متطلبات الوظيفة وطبيعتها، وتنمي فيه القدرة على الخروج بالتوصيات التي يراها ملائمة في نجاح مهنته.

وأظهرت نتائج دراسة الزهراني أن هناك العديد من الصفات الواجب توافرها في الإخصائي النفسي المدرسي، ومن هذه الصفات: حسن الخلق، وحسن التعامل مع الطلاب، وأن يتصف بالثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية، والإخلاص في العمل، والصبر، واحترام الآخرين ومساعدتهم، والاهتمام بمشاعرهم، وأن يتقبل النقد من الآخرين، وأن يكون حسن التعامل مع الآخرين، ويمتلك العديد من المهارات، مثل: القدرة على التشخيص، ومهارات إجراء المقابلة الإرشادية، والاستماع، ومهارة تعديل السلوك، وتطبيق الاختبارات وتفسير نتائجها، والقدرة على اكتشاف مشكلات الطلاب (سويف، 2011، ص 79).

مجالات المشكلات التي يعمل بها المرشد النفسي في المدرسة:

المشكلات التي يعمل بها المرشد النفسي في المدرسة هي المشكلات الانفعالية - الاجتماعية، والمشكلات التربوية، وفيما يلي كل مشكلة على حدة:

1- المشكلات الانفعالية - الاجتماعية:

وهي مشكلات ترتبط وتتفاعل مع التغيرات التي تحدث لدى الشاب المراهق في هذه المرحلة المدرسية، ومن هذه التغيرات تلك المرتبطة بصورة الذات، وبخاصة في بعدها الجسمي.

2- المشكلات التربوية:

- مشكلات تتصل بالمتفوقين.

- مشكلات تتصل بالتأخر الدراسي.

- مشكلات اختيار نوع الدراسة والتخصص.
- مشكلات نقص المعلومات عن الدراسة المستقبلية.
- مشكلات النظام.
- سوء التوافق التربوي.
- التسرب.
- مشكلات تربوية أخرى (محيي الدين، 2012، ص10).

إعداد المرشد النفسي:

يحتاج المرشد النفسي كي يتمكن من القيام بدوره بشكل فعال أن يعد إعدادًا كافيًا في الجانب النظري والتطبيقي، وعادة يتم إعداد المرشد النفسي علميًا في أقسام علم النفس في الجامعات، ويتم تدريبه علميًا في مراكز الإرشاد النفسي الملحقة بهذه الأقسام تحت إشراف الأساتذة والخبراء، ويتطلب الإعداد العلمي والعملية اهتمامًا خاصًا ويحتاج إلى دراسة خاصة وتدريب خاص في طرق الإرشاد النفسي ومجالاته المتعددة، بالإضافة إلى التطبيقات الميدانية في مجال الإرشاد النفسي، وبعد الدراسة الجامعية الأولى ينتقل إلى الدراسات العليا في مجال الشخصية والإرشاد النفسي، فيجتاز مرحلة الماجستير، ثم التحضير لدرجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي (السيد، 2014، ص 30).

أهمية إعداد المرشد النفسي المدرسي:

يمكن أن نجعل مبررات وأهمية إعداد المرشد المدرسي فيما يلي:

- 1- الانفجار المعرفي والتقدم العلمي السريع الذي يقتضي مراجعة مستمرة لمحتوى وأهداف العملية التعليمية والبرامج الأكاديمية المختلفة في جميع التخصصات.

2- تعدد العلوم التربوية والنفسية وظهور تخصصات وفروع جديدة، فلا بد من مراجعة شاملة لما يستجد في مجال العلوم النفسية والاجتماعية وتضمينها في برامج إعداد المرشدين؛ لتكييفها مع مستجدات العصر ومتغيراته.

3- التغيرات والمستجدات التي يشهدها العالم، وما ترتب عليها من تحولات في نمط الحياة والقيم وطرق التفكير السائدة.

4- التغيرات التي طرأت على مفهوم الإرشاد النفسي وعلى دور ومسؤوليات المرشد المدرسي.

5- أن مهنة الإرشاد النفسي تنطوي على الكثير من المهارات التي لا تكتسب بالممارسة، وإنما بالدراسة المنظمة والإعداد والتدريب لاكتساب المهارات والكفايات الضرورية.

6- أن مراجعة وتطوير برامج إعداد المرشدين سينعكس على صورة المرشد المدرسي لدى الآخرين، لا سيما المعلمين الآباء.

7- أن نتائج عملية إعداد المرشدين لا تنعكس على البرامج الأكاديمية والمؤسسات التعليمية فحسب، بل تمتد إلى أعلى ما يمتلكه الأمة وهو العنصر البشري (الفرح، 2012، ص45).

ولا بد من إعداد المرشد النفسي المدرسي ليوكب تطورات العصر وتيارات التجديد التي تمر بها حركة التربية والتعليم في الوطن العربي عمومًا، ومن هنا يتفق كل من محمد الفرّح، ومحمد السيد عبدالرحمن وآخرون على مبررات وأهمية إعداد المرشد النفسي المدرسي فيما يلي:

1. تنمية ما لديهم من إمكانيات وإكسابهم قدرًا من الثقافة النفسية والمهارات الاجتماعية والسلوكية للتعامل مع المواقف المختلفة (الخدمة الإرشادية).

2. تقديم لبعض التلاميذ المعرضين للوقوع في الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية لتحقيق الوقاية الأولية والثانوية (الخدمات الوقائية).
3. تقديم الخدمة لفئة محدودة ممن يعانون من أعراض الاضطرابات النفسية أو المشكلات السلوكية (الخدمات العلاجية).
4. الانفجار المعرفي والتقدم العلمي السريع الذي يقتضى مراجعة مستمرة لمحتوى وأهداف العملية التعليمية والبرامج الأكاديمية المختلفة في جميع التخصصات.
5. التغيرات والمستجدات التي شهدها ويشهدها العالم بشكل عام والمنطقة العربية بشكل خاص، في جوانب الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وما يترتب على ذلك من تحولات في نمط الحياة والقيم وطرق التفكير السائدة، الأمر الذي يجعل تطوير برامج إعداد المرشد النفسي المدرسي مطلباً للتصدي للمشكلات والضغوط النفسية في جميع مجالات الحياة.
6. التغيرات التي تطرأ على مفهوم الإرشاد النفسي، وعلى دور ومسؤوليات المرشد النفسي المدرسي، فلم تعد مهمة المرشد تقديم المساعدة للطلبة ذوي المشكلات المختلفة، بل طرأت وتطراً أدوار ومهام جديدة، الأمر الذي يتطلب مراجعة مستمرة لبرامج إعداد المرشد؛ لتجهيزه لأداء هذه الأدوار.
7. مهنة المرشد النفسي المدرسي تتطوي على الكثير من المهارات التي لا تكتسب بالممارسة، وإنما تكتسب بالدراسة المنظمة والإعداد والتدريب المنظم لاكتساب المهارات والكفايات الضرورية.
8. مراجعة وتطوير برامج إعداد المرشد النفسي المدرسي سينعكس على صورته لدى الآخرين من الآباء والمعلمين والطلبة، فتحسن الإعداد يؤدي إلى تحسن مكانة المرشد

كعضو فاعل وشريك لا يمكن تجاهله ضمن عملية التطوير التربوي والخطط التنموية الشاملة.

9. إنتاج عملية إعداد المرشد النفسي المدرسي لا ينعكس علي البرامج الأكاديمية والمؤسسات التعليمية فحسب؛ بل يمتد الي عنصر هو أغلى ما تمتلكه الأمة وهو العنصر البشري من أبنائنا وبناتنا الذين هم ذخيرتنا ووسيلتنا لاستمرار الحياة وتطورها نحو الأفضل (عبدالرحمن، 2008، ص30).

ويمكننا أن نحدد عدة جوانب لإعداد المرشد النفسي المدرسي كالتالي:

من الناحية الأكاديمية: تعد هذه مسؤولية الجامعة بتزويد المرشد بالمعارف والمهارات والخبرات التي تجعله متمكناً من عمله الإرشادي داخل المدرسة.

من الناحية الثقافية والاجتماعية: وفيها يتم تزويد المرشد بثقافة واسعة وخلفية اجتماعية عن الموضوعات والقضايا العلمية والثقافية المحلية والعالمية مما يمكنه من تطوير عمله الإرشادي.

من الناحية المهنية: وذلك من خلال الدورات التدريبية حتى يتمكن المرشد من صقل مهارته والاستفادة من تجارب الآخرين (عمر، 2009، ص 38).

الكفايات الشخصية للمرشد النفسي المدرسي:

وإضافة لما تقدم فلا بد للمرشد أن يتحلى بالصفات التالية لنجاح عمله الإرشادي:

سمات شخصية: الأمانة - القدوة الحسنة - التسامح - المرونة والقدرة على التأثير - الرفق - الدعابة - الإخلاص - الواقعية - الصبر - التلقائية وسرعة البديهة - الوعي بالذات والرغبة في مساعدة الآخرين - الانفتاح ومشاركة المسترشد (الطالب).

سمات أخرى: مثل الحلم، وضبط النفس، والجرأة، والحياء، وسرعة التصرف، والحزم، والتروي في الأمور، والصدق.

سمات مهنية: الكفاءة الفنية، والكفاءة العقلية، والتقبل، وعدم الحكم على أفعال المسترشد وأقواله ومشاعره حكمًا قطعيًا، والاحترام والمشاركة الوجدانية مع الآخرين بصدق، وتحديد الأهداف الإرشادية، وتوافر المهارات المطلوبة لاختيار الطرق الإرشادية المناسبة (عيد، 2005، ص 16).

مهام وأدوار المرشد النفسي:

لكي يقوم المرشد النفسي بدوره الوظيفي لا بد من وجود مجموعة من الأسس؛ حيث يقوم دور المرشد النفسي المدرسي بالآتي:

1- أن علم النفس يختص بدراسة الإنسان، ولذلك فإن دور الإخصائي النفسي المدرسي يستهدف التلاميذ بالدرجة الأولى، وليس تطبيق الاختبارات والاستبيانات.

2- أن دور الإخصائي النفسي فن (Art) في جانبه التطبيقي أكثر من الجانب النظري، إذ يتضمن التدخل الماهر في الشؤون الإنسانية باستعمال الاستبصار وما لديه من خبرة.

3- يهتم الإخصائي النفسي المدرسي بالأفراد ومشاكل التلاميذ، وليس بمجموع التلاميذ، ويمكن تقديم النصح والتوجيه بوجه خاص وبوجه عام.

4- يكون لدى الإخصائي النفسي المدرسي اكتفاء ذاتي في تطبيقه لأفكاره، ولا يعني ذلك أن يكون منعزلًا عن الآخرين.

5- أن مهنة الإخصائي النفسي في جانبها التطبيقي تتمثل فيما تقدمه من مساعدة للتلاميذ.

6- يدعم دور الإخصائي النفسي العلاقات الإنسانية في المجتمع المدرسي (التويجري، 2010، ص 65).

في مجال التعاون مع الجهازين الإداري والتعليمي:

- أ- الحرص على إقامة علاقات تعاون واحترام متبادل مع الجهازين الإداري والتعليمي.
- ب- تعريف المدرسين والإداريين بقدرات وخصائص الطلبة الذين يتعامل معهم بهدف الارتقاء بهم نحو الأفضل من خلال عملهم المشترك.
- ج- التعاون المثمر مع الإداريين والمدرسين لحل المشكلات الفردية والجماعية التي يعاني منها بعض الطلبة.
- د- المشاركة في مجالس الآباء والاجتماعات المتنوعة التي تقام في المدرسة لمناقشة المواضيع المطروحة وإبداء رأيه فيها.
- هـ- الإشراف على النشاطات اللاصفية (الاجتماعية والعلمية، مثل الإذاعة، ومجلات الحائط، والرحلات العلمية الترفيهية، والاحتفالات، والزيارات.. الخ)، وذلك بالتعاون مع الجهازين الإداري والتعليمي.
- و- استثمار الحصص التي يمكن أن يتغيب فيها أحد المدرسين؛ لمتابعة العمل الإرشادي بالاتفاق مع مدير المدرسة.
- ز- دراسة نتائج امتحانات الطلاب للتعرف على مستوى تحصيلهم الدراسي، والعمل على تشخيص أسباب التراجع الدراسي ومحاولة علاجها بالتعاون مع الجهازين الإداري والتعليمي.

ح- رفع تقارير شهرية إلى مديرية التربية (دائرة المناهج والتوجيه) عن الأعمال والنشاطات التي قام بها (منسي، 2013، ص 18).

في مجال التعامل مع الطلبة:

- أ- التعرف على خصائص الطلاب (النفسية، والاجتماعية، والعقلية) وقدراتهم وميولهم.
- ب- تزويد الطلبة بمعلومات تتعلق ببنية النظام التربوي بشكل عام، والنظام المدرسي بشكل خاص، وتبيان أهمية التوافق الشخصي للطلاب مع هذا النظام، وصولاً إلى الصحة النفسية المتكاملة.
- ج- جمع المعلومات والبيانات الخاصة عن الطلبة وتنظيمها وتحليلها بغية الاستفادة منها في عملية الإرشاد النفسي والتربوي، وذلك من خلال استخدام سجل خاص بالإرشاد.
- د- دراسة المشكلات النفسية والتربوية والسلوكية التي قد تؤدي إلى حدوث سوء تكيف دراسي أو سلوكي، والعمل على تشخيصها بدقة ومحاولة علاجها ومتابعتها.
- هـ- إجراء المقابلات الإرشادية الفردية، وإحالة بعض الحالات الخاصة إلى المختصين، إذا تجاوزت الحالة حدود إمكانيات المرشد.
- و- القيام بأدوار الوالدين النفسية؛ حيث يقدم المساعدة لحل المشكلات النفسية والتربوية ضمن مناخ نفسي مناسب، مع مراعاة مبدأ الفروق الفردية للطلبة.
- ز- القيام بعملية الإرشاد الجماعي للطلبة، بهدف معرفة المشكلات العامة التي يعانون منها، وتبادل الأفكار والموضوعات حولها، وتقديم الإرشادات المناسبة لها.
- ح- الاشتراك في الرحلات العلمية والترفيهية التي تقيمها المدرسة؛ للاستفادة منها في عملية الإرشاد.

ط- الاتصال بأولياء أمور بعض الطلبة (الذين يواجهون مشكلات نفسية وغيرها)؛ للتعاون معهم في حل مشكلات أبنائهم.

ي- مساعد الطلاب وأولياء أمورهم على تفهم قدرات الطلبة وإمكاناتهم الحالية والمستقبلية، فيما يتعلق بالمجالات التربوية والمهنة المتاحة أمامهم، وتزويدهم بالمعلومات الصحيحة التي تخص شروط القبول في المعاهد والجامعات، وما تتطلبه من قدرات وخصائص، بهدف توجيههم نحو الدراسة أو المهنة الملائمة لتلك القدرات.

ك- تحديد حالات التسرب من المدرسة، ودراسة أسبابها، ووضع الحلول المناسبة لها، بالتعاون مع الأسر والمجتمع المحلي.

ل- التعرف على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من متفوقين ومعوقين، وإعداد برامج خاصة لهم في الإرشاد.

م- توعية الطلبة بأهمية التعليم المهني والتقني، ومدى حاجة سوق العمل لمخرجات النظام التربوي (الناعمة، 2008، ص 69).

الكفايات الدقيقة للمرشد النفسي المدرسي:

وهي كالآتي:

1- القدرة على إعداد برنامج إرشادي:

أ- الإلمام بأساليب جمع المعلومات المختلفة.

ب- الإلمام بنظريات وطرق الإرشاد.

ج- الإلمام بمتطلبات مرحلة النمو التي يمر بها الطلبة.

د- الإلمام بجميع الاختبارات المستخدمة في عمليات الإرشاد.

هـ- تطبيق الاختبارات وتفسير نتائجها (عبدالرحمن وعبدالله، 2012، ص 52).

2- تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي:

أ- تعريف المسترشد بالمجالات الدراسية التي تناسبه.

ب- تعريف المسترشد بمجالات العمل التي تناسبه.

ج- تعريف المسترشد بمتطلبات المهن المختلفة.

د- مساعدة المسترشد للتغلب على مشكلات الحياة اليومية.

هـ- تحويل المسترشد إلى المؤسسات التي تقدم خدمات مكملية للعملية الإرشادية.

و- تكوين علاقة جيدة مع المدرسين وإدارة المدرسة والعاملين بالمدرسة (الشعراوي، 2013، ص 30).

3- إدارة الجلسة الإرشادية:

أ- توجيه الأسئلة التي تتعلق بمشكلة المسترشد.

ب- استخدام أساليب السلوك غير اللفظي (تعبيرات الوجه والإيماء وحركة العيون).

ج- استخدام أساليب السلوك اللفظي (المديح والتشجيع).

د- الإصغاء الجيد وحسن الانتباه.

هـ- القدرة على التفكير والنقاش المرن (أبوزيد والزويد، 2007، ص 98).

4- تكوين الثقة بين المرشد والمسترشد:

- أ- القدرة على إنشاء علاقة تتصف بالدفء والفاعلية مع الآخرين.
- ب- القدرة على الاحتفاظ بسرية العمل.
- ج- تقبل المسترشد كفرد له صفاته وإمكاناته.
- د- إصدار أحكام موضوعية باستخدام أسلوب القيادة الديمقراطية (سلامة، 2010، ص67).

5- اتخاذ القرارات السليمة:

- أ- مساعدة المسترشد في تحديد أهدافه.
- ب- تقديم التعليمات الضرورية لزيادة وعي المسترشد بمشكلاته.
- ج- توضيح نواحي القوة والضعف لدى المسترشد.
- د- تشجيع المسترشد على الاستمرار في العملية الإرشادية حتى تتحقق أهدافه.
- هـ- تقديم المساعدة للمسترشد للتعبير عما يجول في نفسه حتى تتضح مشكلاته (الشربيني، 2013، ص45).

6- تفهّم السلوك الاجتماعي:

- أ- القدرة على تفهم الآخرين.
- ب- تفهم مقتضيات وأبعاد الوسط الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه.
- ج- تقبّل التغير الاجتماعي.
- د- تفهم القيم الأخلاقية.

هـ- الاستفادة من الخبرة السابقة (دريد، 2010، ص 78).

وإن مهام المرشد النفسي كالاتي (رزق، 2008، ص10):

- 1- إجراء البحوث النفسية الخاصة بالمجالات المختلفة، وإعداد التقرير النفسي لها.
- 2- القياس النفسي وإجراء الاختبارات (وخاصة اختبارات التشخيص) وتحليل نتائجها.
- 3- ملاحظة ودراسة سلوك الحالة، وتحديد النمط العام للسلوك.
- 4- مساعدة المرشدين والمعالجين النفسيين في تقديم الكثير من خدماتهم، مثل: المشاركة في الإرشاد الجماعي.
- 5- الاختصاص في نواح معينة من عملية الإرشاد قبل التدريب على الكلام أو الإرشاد باللعب، كتقديم خدمات متخصصة للمعوقين أو المتفوقين، وإعداد البرامج الإرشادية والعلاجية للفئة الخاصة التي يتخصص فيها.

كما أن مهام المرشد النفسي في المدرسة تتمثل في الأدوار التالية:

- 1- نشر الوعي الإرشادي بين أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية والطلاب وأولياء الأمور في بداية عمله في المدرسة.
- 2- وضع خطة إرشادية سنوية تمتد على مدار العام الدراسي تتناسب مع حاجات الطلبة والهيئة التدريسية والمرحلة التعليمية في المدرسة، من خلال التعاون مع الإدارة والمعلمين وأولياء الأمور.
- 3- العمل على تنفيذ الخطة الإرشادية وتقويمها.

- 4- جمع معلومات عن المدرسة والطلاب، باستخدام وسائل جمع المعلومات المختلفة التي تقيد في تنفيذ الخطة الإرشادية، مع مراعاة الدقة.
- 5- إجراء المقابلات الفردية مع الطلبة، بهدف تقديم المشورة في القضايا التي تهمهم ومساعدتهم في مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تواجههم.
- 6- القيام بعملية الإرشاد الجماعي لمجموعة صغيرة من الطلاب، من (5 إلى 9) طلاب، يواجهون مشكلة مشتركة، ومساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم في المستقبل وتعديل اتجاهاتهم وأنماط سلوكهم.
- 7- القيام بعملية التوجيه الجمعي، خاصة في الصفوف فيناقش المرشد مع الطلاب موضوعات وقضايا تهمهم وتزويدهم بمعلومات تساعد على مواجهة مشكلاتهم.
- 8- متابعة التحصيل الدراسي للطلاب، والعمل على زيادة الدافعية للتحصيل، والعمل على مواجهة مشكلات التحصيل الدراسي بالتعاون مع الإدارة والمعلمين وأولياء الأمور.
- 9- إجراء عملية التوجيه التربوي والمهني.
- 10- متابعة حالات تكرار الغياب والتأخر أو أي حالات أخرى.
- 11- متابعة أوضاع الطلاب من حيث سلوكهم العام، وعلاقاتهم مع المدرسين ومع زملائهم في المدرسة.
- 12- مساعدة الطلاب الذين يعانون من حالات سوء التكيف، أو يواجهون بعض الأزمات المتعلقة بعملية النمو، وتوجيههم إلى السبل السوية في مواجهة مطالب النمو المتعلقة بالمرحلة العمرية التي يمرون بها.

- 13- مساعدة الإدارة والمعلمين في المدرسة على حل المشكلات التي يبيدها بعض التلاميذ خلال مسيرتهم التعليمية، سواء كانت تربوية أو نفسية أو اجتماعية أو سلوكية.
- 14- تقديم المشورة لأولياء الأمور في القضايا التي تهم أبناءهم.
- 15- عقد ندوات ومحاضرات إرشادية ذات أهداف وقائية أو نمائية من خلال التنسيق مع الإدارة.
- 16- إعداد نشرات إرشادية توضح طبيعة عمل المرشد وتزود الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور بمعلومات تلبي احتياجاتهم.
- 17- العمل على زيادة الروابط بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي، وتفعيل دور مجالس أولياء الأمور.
- 18- الاستفادة من إمكانات المنظمات الرسمية والشعبية في تسهيل وتنفيذ الخدمات الإرشادية.
- 19- الاستفادة من دور الأقران في عملية الإرشاد.
- 20- الاستفادة من النشاطات اللاصفية كأساليب وقائية وعلاجية للحالات التي يتعامل معها المرشد وإبراز أهمية هذه النشاطات في تنمية ميول الطلاب وقدراتهم.
- 21- التعرف على الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (متفوقين ومعاقين)، والعمل على تنسيق برامج رعايتهم.
- 22- تنظيم السجلات الخاصة بالعملية الإرشادية.
- 23- القيام بالأبحاث والدراسات التي تخدم عملية الإرشاد.

- 24- تقديم المشورة لأعضاء لجنة الانضباط حول ظروف ووضع الطالب المحال إلى هذه اللجنة، دون أن يقوم المرشد بحضور اجتماعات اللجنة أو يشارك في اتخاذ العقوبة.
- 25- إحالة الحالات التي تتعدى حدود إمكانات المرشد واختصاصه إلى الجهات المختصة.
- 26- مراعاة القواعد الأخلاقية لمهنة المرشد (الصمادي ، وحמידات، 2008، 31).

وهناك عدد من المهام المهنية التي ينبغي أن يقوم بها المرشد النفسي المدرسي the School counselor، وذلك وفقاً للمعايير الأخلاقية للمهنة، التي وضعتها رابطة المرشدين المدرسيين الأمريكية Americana school counselor Association، وذلك نتيجة للجدل الذي أثير حول دور المرشد النفسي المدرسي الوظيفي، وما أصابه من تشويه تسبب فيه قصور في الفهم وتصور خاطئ لدى بعض القائمين على العملية التربوية، وتتمركز هذه المهام حول الخدمات الوقائية (الأولية - الثانوية) والعلاجية (primary and secondary)، وتتضمن تلك المهام تقديم الخدمات التالية في المجال المدرسي:

- الخدمات الإرشادية: counseling services: يساعد المرشد النفسي المدرسي في وضع برامج التوجيه والإرشاد النفسي بالمدرسة، واقتراح آليات تنفيذ تلك البرامج، وتقديم الخدمات الإرشادية الفردية والجماعية للتلاميذ (خطيب، 2010، ص 45).
- الخدمات التربوية pedagogical services: يتضمن ذلك مساعدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، وتقديم الخدمات الإرشادية للمدرسين حول طرق التدريس والتقييم.
- الخدمات الاستشارية consulting services: يعتبر المرشد النفسي المدرسي المصدر الأساس لتقديم الاستشارة النفسية لجميع العاملين بالمدرسة حول أفضل طرق للتعامل مع المشكلات المدرسية.

- خدمات الإحالة: Referral services: المرشد النفس المدرسي هو الشخص المسؤول عن تحويل الحالات الحرجة التي لم يتمكن من التعامل معها إلى الجهات المختصة، سواء في مجال الخدمة الطلابية (عيادة توجيه الطلاب)، أو الصحة العامة، أو الصحة النفسية (أقسام الطب النفسي ومؤسسات الصحة النفسية).
- خدمات المعلومات information services: يعتبر المرشد النفسي المدرسي المصدر الأساس في إمداد الطلاب وأوليا الأمور بالمعلومات التربوية والمهنية التي تساعد في اتخاذ القرارات المرتبطة بالتخطيط الجيد لمستقبلهم الدراسي وحياتهم العملية والمهنية.
- خدمات التسكين والتعيين: Placement services: يساعد المرشد النفسي المدرسي في توزيع التلاميذ على الفصول المدرسية، واختيار المكان الملائم داخل الصف الدراسي فيما يسمى التسكين الدراسي، واختيار الوظيفة المناسبة فيما يسمى التسكين الوظيفي أو المهني.
- خدمات التقويم Assessment services: ويتعلق ذلك بتقييم برامج التوجيه والإرشاد النفسي بالمدرسة وفقاً لمعايير محددة، وإعداد السجلات والمعلومات والبيانات المتعلقة بالتلاميذ وتقديراتهم.
- خدمات المحاسبة والمساءلة Accountability services: ويتضمن ذلك تحديد المسؤوليات والمحاسبة عن الأعمال التي يقوم بها العاملون بالمدرسة، وتتفق عبدالعال والفقي على الأدوار المتنوعة التي يقوم بها المرشد النفسي المدرسي، وهي:
- الدور الوقائي: إن وجود المرشد النفسي المدرسي داخل المدرسة، ومشاركته في العملية التربوية التعليمية، وتفاعله مع الطلاب من خلال عملية التوجيه والإرشاد،

ومعالجة المشكلات النفسية التي يتعرض لها بعض الطلاب، يعتبر بمثابة تجنب للانحرافات السلوكية.

- الدور العلاجي: ويقوم هذا الدور على ملاحظة السلوك للطالب خلال التفاعل مع العملية التعليمية، فهناك بعض المشكلات النفسية، مثل: القلق، والوسوسة، وقهر الفكر، ومشكلات المراهقة، والانحرافات السلوكية، والتخلف العقلي، وغيرها من المشكلات التي تتطلب تدخل المرشد النفسي المدرسي.

- الدور التنبؤي: من أهم أدوار المرشد النفسي المدرسي القدرة على التنبؤ بالسلوك ويأتي ذلك من تمكنه من وسائل القياس والتقييم لجوانب الشخصية المختلفة؛ حيث يستخدم مقاييس الذكاء والقدرات العقلية والاستعدادات (عبدالعزیز، 2009، ص 123).

والمهام التي يقدمها المرشد النفسي المدرسي من خلال اللائحة العامة لمهام المرشد النفسي المدرسي التي قدمتها رابطة الإرشاد النفسي الأمريكية American counseling Association كما جاء في سياستها العامة على النحو التالي:

1. تخطيط وتطوير برنامج التوجيه النفسي في المدرسة planning Development:.
2. عملية الإرشاد النفسي في المدرسة: counseling in the school.
3. تقييم التلاميذ: pupils Appraisal.
4. التخطيط التربوي والمهني: Educational and Occupational planning.
5. أعمال الإحالة: Referral Works.
6. التسكين: placement.

7. مساعدة أولياء الأمور parents help.
8. البحث المحلي: local Research.
9. مصدر استشارة لموظفي المدرسة: staff consulting.
10. العلاقات العامة: public Relations (الشربيني، 2013، ص 65).

وبرامج عامة لكل التلاميذ في كل المراحل التعليمية:

- تنمية الإمكانية العقلية (الذكاء - الذكاء الوجداني - مهارات التفكير).
- تنمية الجوانب الوجدانية: مفهوم الذات الواقعية.
- تنمية المهارات الاجتماعية التوافقية (تأكيد الذات - تكوين صداقات).
- الاستشارات النفسية والإرشاد النفسي (برامج الإرشاد الفردي والجماعي):
- بعض أساليب الإرشاد النفسي الفردي والجماعي في السياق المدرسي.
- برامج رعاية المتعرضين والمستهدفين للاضطرابات النفسية.
- برامج زيادة الوعي بالثقافة النفسية.

التشخيص والإحالة:

يقوم المرشد النفسي المدرسي بدور في تشخيص الاضطرابات النفسية في السياق التربوي، وذلك في حدود إعداد الأكاديمي المهني؛ حيث توجد بعض المشكلات التي لا يجوز له أن يتدخل فيها بالإرشاد، والتي لا تتناسب مع تخصصه، مثل

الأمراض النفسية، ومهمة الإخصائي النفسي المدرسي تتركز في تحويلها إلى إخصائي إكلينيكي خارج المدرسة، وهناك العديد من المشكلات التي يمكنه التعامل معها، منها المشكلات المرتبطة بالدراسة والتعليم، وصعوبات التعلم، ومشكلات سوء التوافق، ونقص المهارات الاجتماعية.. وغيرها (عبدالهادي، 2009، ص 32).

برامج خاصة: كما يقدم المرشد النفسي المدرسي العديد من البرامج الخاصة التي منها:

- رعاية الموهبة والموهوبين والمبدعين.

- خدمة المجتمع المباشر.

التوجيه التربوي والتعليمي:

- توجيهات تربوية تعليمية للتلاميذ فيما يخص قدراتهم - وسماتهم - ميولهم والمناهج الدراسية الملائمة والاختيار المهني المناسب.

- طرق الاستذكار الجيد، والتوظيف الأفضل لقدرات الانتباه والإدراك والتذكر والتفكير وغيرها.

- برامج تنمية ذوي صعوبات التعلم.

إجراء البحوث العلمية الميدانية، وذلك من خلال:

- دراسة الظواهر الإيجابية والسلبية الناشئة في المدرسة.

- دراسة الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية التي قد تظهر في المدرسة.

- خصائص المرشد النفسي المدرسي.

تقويم البرامج التربوية والعلاجية، ويشمل ذلك:

- تقويم أنشطة الإخصائي النفسي بالمدرسة.

- تقويم الأساليب التربوية الجديدة المراد تعميمها بالمدرسة.

أساليب وطرق الخدمة النفسية المدرسية:

تقدم الخدمة النفسية المدرسية عن طريق العديد من الأساليب المناسبة التي تحقق الأهداف المرجوة، منها:

- أساليب الملاحظة والمقابلة.

- تطبيق المقاييس النفسية المناسبة.

- استخدام الأنشطة المدرسية كوسيلة لتحقيق أهداف الخدمة النفسية.

- استخدام برامج تنمية المهارات والإمكانات البشرية بما فيها تكوين المفاهيم وأساليب التدريب عليها، وتحقيق نقل الخبرة لمواقف الحياة.

- ربط الخدمة النفسية بقضايا المجتمع المعاصر والحياة الاجتماعية التي يعيشها الطلاب.

- استخدام سجلات العمل الخاص بالإخصائي النفسي، وتشتمل على سجلات توثيق، وملفات لكل دور، وكيفية تحويل الطلاب للإخصائيين (الجندي، 2012، ص63).

مما سبق يرى الباحث أن هناك مجموعة من المهام والأدوار التي كلف بها المرشد النفسي المدرسي من قبل الوزارة، وتم تعيينه في المدرسة للقيام بها، وهي تقديم الخدمات النفسية

المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية وغيرها، بما يتناسب مع احتياجات وميول وقدرات كل مرحلة.

أهداف الخدمات النفسية المدرسية:

- تكمن أهمية الخدمة النفسية المدرسية في اهتمامها بالتركيز على تدعيم أنماط السلوك الإيجابية، وتنميتها لدى التلاميذ، وكذلك التدخل لتعديل أنماط السلوك السلبية، ويمثل ذلك غاية التعليم بصفة عامة، فوظيفة المدرسة لم تعد مقتصرة على حشو ذهن التلاميذ بالمعلومات فحسب.
- الاهتمام بثقافة الإبداع وثقافة الذاكرة، وهذا راجع إلى كون الإبداع هو الشرط الضروري لكون الإنسان إنساناً، فالإنسان مزود بتنظيم عقلي فريد، وخيال خصب، ومن ثم عليه أن يحسن توظيف عقله وخياله في طريق الإبداع، أما ثقافة الذاكرة فهي تمثل ذاكرة الأمة التي تحفظ للإنسان موروثاته الثقافية وقيمه الروحية وتقاليده الراسخة.
- الاهتمام بالمتفوقين عقلياً والمواهب المتميزة؛ لأنهم قاطرة المسيرة نحو التقدم والازدهار.
- تنمية النواحي الجسمانية، فالطفل كائن نمائي، ونموه محصلة لما هو جسمي ونفسي وعقلي واجتماعي، وبقدر ما تهتم المدرسة بالنواحي الذهنية، عليها أن تهتم بالنواحي البدنية التي أصبحت معياراً يقاس عليه تقدم الأمم وازدهارها اليوم.
- تنمية التساؤل والبحث عن المعرفة واقتحام المجهول، والتتقيب عن المعنى الجديد، وتأسيس روح المشاركة في صنع قرارات الفصل، وإبداء الرأي والنقد والشعور بالحرية والاستقلال والالتزام ضمن قيم وتوجهات مجتمع المدرسة كانعكاس ثقافي واجتماعي للمجتمع.

- الاهتمام بالتلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي واضطرابات انفعالية وانحرافات سلوكية، وحاجات خاصة، بإرشادهم نفسيًا، وباستخدام الوسائل العلاجية التي تساعد على تجاوز هذه الاضطرابات وتلك الانحرافات.

- تعميق الأهداف العامة للإرشاد النفسي، والذي يكمن في الوعي بالذات وتقبلها والإمساك بها، بما تتطلبه من قوة وضعف، والسعي نحو التكامل النفسي عقليًا وجسميًا ووجدانيًا (قطامي، 2008، ص 79).

وجود حدود للعلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد يساعد على نجاح العملية الإرشادية، كعدم المبالغة، وأن تكون العلاقة رسمية ومحكومة بزمان ومواعيد يتم التقيد بها، وعدم فرض آراء المرشد نحو القضايا أو الناس، وإذا عجز المرشد عن مساعدة المسترشد، عليه إنهاء العلاقة الإرشادية (راجح وعزت ، 2012، ص 32).

شروط انتقاء المرشدين النفسيين المدرسين:

تختلف وجهات النظر حول الشروط الواجب توافرها فيمن يريد العمل بالإرشاد المدرسي، فمنهم من يلح على الشهادات، ومنهم من يلح على الخبرة والخصائص الشخصية، والبعض يلح على اختيار المرشدين قبل الإعداد، ومن الطرق التي أشار إليها الشيخ حمود في انتقاء المرشدين ما يلي:

التحصيل الدراسي الجيد في مختلف المراحل الدراسية:

ينبغي أن يكون المرشد ذا مستوى دراسي جيد، إذا كان يريد العمل مرشدًا، أما إذا كان يهدف إلى التخصص العميق في الإرشاد فمن الضروري أن يكون من الطلبة المتفوقين دراسيًا، ويقوم هذا الشرط على فرض أن مستوى التحصيل في الماضي يحدد إلى درجة كبيرة مستوى التحصيل في المستقبل.

تقارير الطالب أثناء دراسته السابقة:

حيث يقوم الطالب في المدرسة بنشاطات مختلفة، مثل: النشاط العلمي، والرياضي، والاجتماعي، ويمارس هواياته وميوله أثناء دراسته، أما تقارير المسؤولين عنه فتساعد على تكوين صورة واضحة عن شخصيته.

الاختبارات والمقاييس الموضوعية:

استخدمت هذه الاختبارات بالرغم من أن دقتها في اختيار الطلبة الصالحين للدراسة تتضاءل كلما ارتفع مستوى الدراسة، بسبب تشابه الطلبة وتناقص قدرة الاختبارات على التمييز بين الطلبة في هذه المستويات، ومن هذه الاختبارات: اختبار ميللر للمتشابهات، الذي يقيس الفهم اللغوي، واختبار سترونج للميول المهنية وغيرها.

المقابلة:

تفيد في استبعاد الاشخاص الذين لا يصلحون للقيام بهذا العمل، كالذين لا يستطيعون التعبير عن أنفسهم بسبب عيب واضح في نطقهم، أو الذين يتصفون ببعض اللزمات، مثل: التأتأة، واللججة، أو الحركات اللاإرادية (Adams,2012, p. 321).

طرق إعداد المرشدين النفسيين المدرسيين:

هناك عدة جهات نظر حول إعداد المرشد النفسي، وفيما يلي نتناول بعضها:

إن المرشدين المدرسيين يجب أن يعدوا لمهنتهم خلال تحصيلهم في الدراسات والتدريبات الآتية:

1- الأساليب الفنية في عملية الإرشاد النفسي.

2- المقاييس والاختبارات النفسية.

3- استخدام المعلومات الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية مع الأفراد ومع المجموعات.

4- الإحصاء وتنظيم البحوث وإدارتها.

5- دراسات علمية تشمل تدريبات ميدانية.

6- تنظيم عملية الإرشاد الجماعي وإدارتها.

بعض المقررات المتصلة بمهنة الإرشاد المدرسي، سواء أكانت في علم النفس، أم في علم الاجتماع (عودة وسلمان، 2012، ص 32).

وهناك بعض الملامح العامة لبرنامج إعداد المرشد المدرسي عبر الخطوات التالية:

1- استخدام نموذج تكاملي في إعداد المرشدين، بحيث يجمع بين النماذج النمائية والسلوكية والإنسانية.

2- مراعاة الشمولية في طبيعة الإعداد النظري والعملية.

3- تبني أهداف وفلسفة التربية والتعليم بشكل أفضل، ومراعاة الخطط التنموية التي من شأنها تطوير العملية التربوية والتعليمية.

4- الاستجابة لمشكلات وحاجات الطلبة باختلاف فئاتهم لا سيما ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي نفس الوقت مساعدتهم على اكتشاف وتوجيه قدراتهم وإمكاناتهم.

5- تحقيق المزيد من التعاون مع الآباء والمعلمين وجعلهم شركاء في التخطيط والتنفيذ في العملية الإرشادية.

6- التنسيق والتعاون مع المشتغلين في المهن ذات العلاقة، كالإخصائيين الاجتماعيين والإخصائيين النفسيين، وإخصائي القياس النفسي، والأطباء النفسيين.

7- الاستفادة من المعطيات العلمية والتكنولوجية الحديثة توظيفها بفاعلية في الإعداد النظري والعمل للمرشد (الفتلاوي وكاظم، 2005، ص 35).

ويفضل أن يأخذ المرشد المتدرب برنامجاً لمدة سنتين في التخصصات التالية:

1- دراسات في علم النفس: تشمل علم النفس العام، وعلم نفس النمو، وسيكولوجية الشخصية، وعلم النفس الاجتماعي.

2- دراسات اجتماعية: تشمل دراسة القوى الاجتماعية، والتغيرات التي تطرأ على الثقافة في حقول الاجتماع والاقتصاد والعلاقات الدولية.

3- دراسة فلسفة التربية، وأسسها، والمناهج المدرسية.

4- دراسات تطبيقية: تشتمل على الأساليب الفنية في الإرشاد النفسي، والقياس، والمعلومات التربوية والمهنية.

5- التدريب واكتساب الخبرة في الإرشاد الفردي، والإرشاد الجماعي.

6- دراسة طرائف البحث العلمي، وتخطيطه، واستعمال الحاسوب.

7- معلومات عامة: تشمل الواجبات الإرشادية، مثل: الاحتفاظ بالسرية، والسلوك الخلقي، والقيم والمثل (بركات وزيدان، 2009، ص 65).

وإن إعداد المرشد يقتضي مروره بأربعة مسالك هي:

1- المسلك التأهيلي الأكاديمي: والمقصود به نوعية المناهج والمقررات التي يدرسها الطالب خلال المرحلة الجامعية، والتي تؤهله للعمل بالإرشاد النفسي، وما يليها من دراسات تخصصية في نفس المجال.

2- المسلك الإنساني: ويقصد به تنمية الاستعداد لدى الشخص الحاصل على الشهادة الجامعية في التخصص لأن يكون مرشدا نفسياً لا بد أن تكون لديه الرغبة والقابلية والاهتمام بالفعل لممارسة مهنة الإرشاد.

3- المسلك التدريبي: ويعنى بتنمية المهارات الإرشادية للمرشدين، وتدريبهم على فنون الإرشاد، ومثاليات تقديم الخدمة الإرشادية دون التطلع لتحقيق أغراض شخصية أو مادية.

4- المسلك المهني: ويقصد به جميع الخبرات والتغذية الراجعة المهمة التي يتلقاها المرشد من المسترشدين أنفسهم أو زملائه والخبراء المشرفين عليه، أو من خلال ممارسته للمهنة، وهذه المعلومات والخبرات تعمل على تطوير الممارسة الإرشادية، وتساعد المرشد على تعديل وتنمية وتحسين خبراته ومهاراته المهنية، وتفهم المعايير الأخلاقية التي تنظم وتشكل ملامح الإرشاد النفسي (عبدالهادي والعزة، 2007، ص 22).

مشكلات إعداد المرشد النفسي المدرسي:

تعتبر مشكلات إعداد المرشد من المشكلات المشتركة بين بلدان العالم، وتختلف المشكلات من بلد لآخر في الدرجة وليس في النوع، ويرى الفرّح أن من أبرز مشكلات إعداد المرشد في الوطن العربي ما يلي:

1- طبيعة ومحتوى برامج إعداد المرشدين: حيث تقتصر الكثير من البرامج إلى التركيز الكافي على الجانب العملي والتطبيقي، وعدم وجود معايير واضحة لاختيار مؤسسات التدريب، وقصر الفترة الزمنية المخصصة للتدريب.

2- اختيار المرشحين لتخصص الإرشاد النفسي: حيث يعقد للمرشحين مقابلات شخصية تكاد تكون شكلية، ويصعب توظيفها بشكل موضوعي لاختيار الشخص المناسب.

3- الهوية المهنية للمشرفين على إعداد المرشد المدرسي: لقد كان لتأخر ظهور تخصص الإرشاد النفسي في المنطقة العربية أثر واضح على نقص الكوادر المؤهلة لإعداد وتدريب المرشدين.

4- التكيف مع التقدم العلمي والتكنولوجي: أصبح التغير في الوقت الحاضر يسير بمعدلات سريعة جداً، الأمر الذي جعل من عملية التكيف معه عملية ليست سهلة، مما أدى إلى ظهور تغيرات اجتماعية طرأت على العلاقات الاجتماعية داخل وخارج الأسرة، فطرأت العديد من النتائج على البنية النفسية والاجتماعية والفكرية للفرد (ربيع، 2008، ص22).

ولذلك فإن هناك قصوراً في الاتجاهات الحديثة نحو تطوير المرشد المدرسي، وإعداد البرامج التأهيلية والتدريبية الكفيلة بإعداد المرشد المدرسي إعداداً جيداً من قبل المهتمين ببرامج الإرشاد والمرشد أيضاً، بالرغم من أن الدراسات أثبتت مدى الحاجة للمرشد.

الصعوبات التي تواجه المرشد النفسي عند تقديم الخدمة النفسية المدرسية:

تواجه المرشد النفسي خلال قيامه بتقديم الخدمات الإرشادية مجموعة من الصعوبات التي تعيق أدائه لدوره الإرشادي، وهي كالاتي:

أ- الصعوبات الشخصية التي يواجهها الإخصائي النفسي المدرسي، وقد حددها حسن

بالآتي:

- 1- عدم توافر الأدوات اللازمة لقيام الإخصائي بدوره في تقديم الخدمة النفسية.
 - 2- عدم كفاية برامج التدريب وحداثة ممارسة المهنة في المجال والاهتمام في مجال الإعداد الجامعي للتعليم اللفظي النظري، وعدم التركيز على ممارسة اكتساب الخبرة.
 - 3- السمات والكفايات الشخصية للإخصائي النفسي المدرسي.
 - 4- عدم وجود خبرات كافية لعدد كبير من الإخصائيين النفسيين المدرسيين، وعدم الألفة بمشكلات الطلاب.
 - 5- ضعف العائد المادي للمهنة والشعور بالهامشية وعدم الاهتمام من قبل الإدارة المدرسية.
- ب- الصعوبات المتعلقة بالطلبة، كما حدد حسن الصعوبات المتعلقة بالطلبة بالآتي:
- 1- ضعف المستوى التعليمي للطلاب، وكثرة المعوقات أمامهم في الدراسة، ما يزيد من صعوبة عمل الإخصائي ويحول دون فهمهم لما يقوله عند إرشادهم.
 - 2- عدم وجود وقت كافٍ للطلاب لمقابلة الإخصائي النفسي أثناء الفسحة أو عبر الحصص الدراسية.
 - 3- اتصاف بعض الطلاب باللامبالاة أو الاستهتار الذي يحول دون تعاونهم.
 - 4- عدم تفهم الطلاب لطبيعة عمل الإخصائي النفسي المدرسي، وحرصهم لطلب الخدمة النفسية، والنظرة السلبية للإخصائي النفسي ومن يتعامل معه.

5- عدم المصارحة من قبل الطلاب عند جمع المعلومات منهم عن المشكلات الخاصة بهم، وعدم قدرتهم على التعبير عن مشكلاتهم ومشاعرهم بشكل جيد (الحسيني، 2012، ص 6).

صعوبات تتعلق بالناحية الإدارية، وأيضًا حدد حسن الصعوبات الإدارية بالآتي:

- 1- عدم وجود حجرة أو مكان خاص بالإخصائي النفسي المدرسي ومزاحمته للإخصائي الاجتماعي بشكل لا يتيح الخصوصية أو السرية.
- 2- الافتقار للإمكانات التنظيمية المكتبية والمقاييس والأدوات اللازمة لعمله وعدم توافر الميزانيات والمصروفات.
- 3- عدم وجود كادر وظيفي للمهنة وضعف العائد المادي.
- 4- إرهاق الإخصائي النفسي بأعمال تدريسية وإدارية، وذلك مخالفة للدور الذي ينبغي القيام به.
- 5- التداخل بين عمل الإخصائي النفسي والمدرسي والإخصائي الاجتماعي.

صعوبات تتعلق بالأسرة، حدد سمارة هذه الصعوبات بالآتي:

- 1- ضعف الاتصال بين المدرسة والأسرة.
- 2- إهمال الآباء لمشكلات أبنائهم.
- 3- عدم إعطاء الإرشاد النفسي القيمة الحقيقية في مجالس الآباء والمعلمين (الشناوي، 2009، ص 35).

الصعوبات المتعلقة بنجاح عملية الإرشاد، وقد أشار سمارة إلى أن سوء فهم العاملين

بالمدرسة يدفعهم لانتظار نتيجة سريعة لمعالجة السلوك ورفض الجديد من حيث إدخال الإرشاد إلى المدرسة.

ومن الصعوبات الأخرى التي أشار إليها أيضًا انخفاض التمويل للبرامج الإرشادية.

وأن هناك مجموعة من الصعوبات التي تواجه المرشد أثناء العملية الإرشادية هي:

1- فشل عملية الإرشاد: وذلك لقيام غير مختصين بعملية الإرشاد، أو أن يكون المسترشد غير مستعد وغير متقبل لعملية الإرشاد، أو انقطاع المسترشد عن عملية الإرشاد، أو تدخل النواحي البيئية في عدم تنفيذ التوجيهات والإرشادات.

2- مصادر الإحالة: فقد يحال المسترشد إلى عملية الإرشاد رغمًا عنه دون رغبة ذاتية، وبالتالي فهو غير مقتنع بما يقوم به، الأمر الذي لا يساعد على إنجاح العملية الإرشادية.

3- اتجاهات الوالدين وأولياء الأمور: فإذا لم يكن لدى الوالدين اتجاه إيجابي نحو العملية الإرشادية، فإنها بلا شك ستصبح مهددة بالفشل.

4- المفاهيم الخاطئة لدى المسترشد: اعتقاد البعض من عامة الناس أن الإرشاد النفسي مرتبط بالجنون والأمراض النفسية، يجعلهم يتحاشون الإرشاد النفسي بكل جوانبه، والبعض الآخر يعتقد أن المرشد النفسي لديه العصا السحرية؛ حيث إنه بمجرد عرض المشكلة عليه سوف يجد الحلول الفورية لها.

5- القدرة العقلية للمسترشد: فإذا كان يعاني المسترشد من اضطرابات عقلية، فإن فرص الاستفادة من الإرشاد النفسي تكون محدودة.

6- عمر المسترشد: فالطفل الصغير يكون بحاجة إلى تعاون الأهل بشكل مباشر، أما المراهق فإنه قد ينظر إلى المرشد النفسي على أنه يمثل مصدر سلطة، يود التخلص منها.

7- الأقارب والأصدقاء: قد يتجه بعض المسترشدين لاستشارة الأقارب والأصدقاء بدلاً من المرشد النفسي، وقد يأخذون بكلامهم ونصائحهم.

8- التكاليف: وهي ذات وقع مؤثر على المسترشد، ففي حالة دفع التكاليف، فإنه يطلب الشفاء العاجل، وفي حالة عدم دفع التكاليف، فإنه يتلأأ في الذهاب إلى المرشد، وقد ينقطع وقد يتردد. (حمدي، 2010، ص 63).

القواعد الأخلاقية للمرشد النفسي:

تحتاج المهن المتخصصة التي تتصل بحياة البشر ورفاهيتهم ومصالحهم إلى وجود قواعد تنظيم سلوك المتخصصين الذين يقدمون المساعدة في هذه الجوانب، وذلك للمساعدة في وقاية المهنة من داخلها وخارجها، وإيجاد إطار يصلح للرجوع إليه في حدود ما يقوم في المجتمع من تشريعات وأنظمة عامة، وتعني القواعد الأخلاقية في كل مهنة: "جملة المبادئ السلوكية المتعلقة بالفرد أو المجموعة التي تعمل في مهنة معينة، وتؤكد هذا المعنى عندما تشير إلى أن كل مجموعة مهنية يتوجب على أعضائها أن يؤديوا واجباتهم المهنية طبقاً لقواعد أخلاقية راسخة، ومن المعتاد أن تصدر القواعد عن جهة تملك حق المحاسبة لمن يخرق هذه القواعد، وفي الوقت نفسه يمكن أن تصبح هذه الجهة طرفاً استشارياً عند حدوث مخالفة، وعند التقاضي أمام المحاكم، وعند وضع القواعد الأخلاقية لأية مهنة يجب الحرص على أن لا تتعارض مع القوانين والأنظمة التي تنظم العلاقات والمعاملات داخل المجتمع، وتحدد طبيعة التصرفات المتوقعة من جانب المتخصصين وما يجوز وما لا يجوز في قيامهم بعملهم، ومتى تقع عليهم مسؤولية الأضرار" (العجيلي، وآخرون، 2010، ص 63).

أما الدليل الأخلاقي للجمعية الأمريكية فقد اشتمل على النقاط الآتية:

- 1- أن السلوك الأخلاقي متوقع في كل الأوقات بين زملاء المهنة الأعضاء (المرشدين).
- 2- أن واجب العضو الأساسي (المرشد) هو احترام الاستقامة وتعزيز مصلحة المسترشدين، سواء من خلال الإرشاد الفردي أم الجماعي.
- 3- أن العلاقة الإرشادية، والمعلومات الناتجة عن ذلك يجب أن تبقى سريعة ومتطابقة مع التزامات العضو المهني (المرشد) المحترف.
- 4- يجب إبلاغ المسترشدين عن الظروف التي يتلقون من خلالها المساعدة الإرشادية، مع بداية العلاقة، فالمرشد ملزم بأن يوضح للمسترشدين الأهداف والأغراض وجوانب القصور التي قد تؤثر على استمرار العلاقة الإرشادية.
- 5- إذا كان المرشد غير قادر على تقديم المساعدة لمسترشده، فعليه تجنب إنشاء العلاقة الإرشادية أو إنهاؤها، وفي كلتا الحالتين فإن المرشد يجب أن يقوم بتحويل المسترشد للإخصائي المناسب.

و أخلاقيات الإرشاد النفسي تتضح بالآتي:

- 1- العلم والخبرة: يجب أن يكون المرشد مؤهلاً ومزوداً بالعلم والمعرفة المتخصصة والخبرات والمهارات اللازمة لذلك، وأن يكون دائماً حريصاً على التزود بالمعلومات الأكاديمية، وعلى دراية بالدراسات والبحوث في ميدان الإرشاد.
- 2- الترخيص: هذا شرط أساس لممارسة الإرشاد وتحمل مسؤولياته؛ إذ يتوجب على المرشد أن يكون مؤهلاً علمياً وعملياً ومرخصاً رسمياً.

- 3- سرية المعلومات: وهي واجب وأمانة للمرشد، والمعلومات تكون سرية على الجميع حتى على الأهل ورجال القانون، ولا يمكن أن يباح بأي سر إلا بتصريح من العميل، ومن المستحسن أن يكون كتابياً، وأيضاً لا يجوز للمرشد أن يسجل أسرار العميل إلا بعد سماح العميل بذلك، والسرية نسبية.
- 4- القَسَم: قبل أن يحصل المرشد على الترخيص بممارسة الإرشاد لا بد أن يقسم قسم المهنة، الذي من أهم بنوده مراعاة الله في عمله، ومراعاة أخلاقيات المهنة.
- 5- العلاقات المهنية: لا بد أن تكون العلاقة الإرشادية بين المرشد والعميل علاقة مهنية في إطار عدد من المعايير الاجتماعية والأخلاقية والقانونية المعروفة، وينبغي ألا تتطور العلاقة المهنية إلى أي نوع آخر من العلاقات.
- 6- العمل المخلص: الإرشاد النفسي عمل إنساني من الدرجة الأولى ويحتاج إلى الإخلاص، ويتضمن ذلك تقديم أكبر قدر ممكن من العمل المخلص، واستخدام أنسب وأجدى الوسائل والطرق الإرشادية التي تتفق مع العميل ومشكلته.
- 7- العمل كفريق: يجب أن يقوم بعملية الإرشاد النفسي فريق متكامل متعاون من الإخصائيين، مثل: المرشد النفسي، والطبيب النفسي، والإخصائي الاجتماعي، بحيث يتيح ذلك فرصة تقديم الخدمات المتخصصة من جميع النواحي حتى يتحقق الهدف، فمعظم الاضطرابات النفسية لها أسبابها الاجتماعية ومظاهرها الجسمية وعناصرها النفسية وآثارها الاجتماعية.
- 8- احترام اختصاص الزملاء: يجب احترام اختصاص الزملاء في فريق الإرشاد، واحترام آرائهم وعملهم، حتى ولو كانوا من فريق آخر، وعدم القيام بعمل من اختصاص الآخرين، مهما كان ذلك سهلاً.

- 9- الاستشارة المتبادلة: يجب القيام بالاستشارة المتبادلة مع الزملاء والخبراء والاستعانة بالإخصائيين الآخرين، فأحياناً يحتاج المرشد إلى مشورة الطبيب النفسي، أو الطبيب الباطني، أو طبيب الأعصاب، أو المحامي، أو عالم الدين.
- 10- الإحالة: ينبغي إحالة العميل إلى إخصائي آخر إذا تطلب الأمر ذلك، كأن تكون الحالة ليست من اختصاصه، أو ليست في حدود إمكانياته، أو تحتاج إلى الاستعانة بإخصائي آخر.
- 11- كرامة المهنة: لا يصح للمرشد أن يعرض أعماله على الناس في الأماكن العامة، وفي الجلسات العامة، وفي وسائل الإعلام، والإرشاد النفسي مهنة لها مكانتها، ولا بد أن يسعى لها من يحتاج إليها، كذلك يجب اتباع السلوك الشخصي والمهني الذي يتفق مع كرامة المهنة.
- 12- التكاليف: في حالة الإرشاد الخاص الذي يدفع العميل تكاليفه، يجب أن تكون التكاليف بالمعروف دون استغلال وإرهاق العميل، ويجب أن لا تتحكم التكاليف في عملية الإرشاد، مهما كانت الظروف، وفي حالة الإرشاد المجاني على حساب الدولة، يجب أن يعطي المرشد حق العميل كاملاً في الخدمة والإخلاص، وكأنه يدفع التكاليف فعلاً، فالمسألة مسألة ضمير وأخلاق.
- 13- التغير: ينظر المرشد للعميل على أنه كائن يتغير رغم بقاء نفس الشخص.
- 14- المنطق: يحتاج المرشد إلى دراسة المنطق، وإلى التفكير المنطقي الذي يقوم على تحديد الأسباب للسلوك المضطرب من أفكار غير منطقية واستعمال الإقناع والمنطق (أبرعطية، 2008، ص30).

ومن جهة أخرى، فإن أخلاقيات الإرشاد تتضمن ما يلي:

- 1- اعتبار مشكلة الفرد كلاً لا يتجزأ، فلا يجوز النظر للمشكلة من زاوية واحدة؛ بل يجب على المرشد أن يتناولها من زواياها كافة، والمساعدة على حلها.
- 2- على المرشد أن يكون مرناً في اتباع الأسلوب الذي يتفق مع حاجات الفرد وصفاته وطبيعة المشكلات التي تواجهه، وأن يكون متمكناً من مختلف الوسائل في بحث المشكلات التي تواجهه، وأن يكون متمكناً من مختلف الوسائل في بحث المشكلات وتشخيصها وعلاجها، بحيث لا يتعدى اختصاصه إلى اختصاصات زملائه.
- 3- المحافظة على سرية المعلومات: على المرشد أن يحافظ على سرية المعلومات التي تصل إليه من المسترشدين، والتي لا يجوز أن يطلع عليها غيره إلا بإذن صاحب العلاقة، إذا كان ذلك يساعد على نجاح عملية الإرشاد، وبالتالي يجب حفظ هذه المعلومات في أماكن آمنة؛ بحيث لا تصل إليها أيدي الآخرين.
- 4- العلاقة المهنية: يجب أن تكن العلاقة بين المرشد والتلاميذ علاقة لا تخرج عن الحدود المهنية المخطط لها أصلاً كي يجد فيها التلميذ خبرة حقيقية لعلاقة أخلاقية نظيفة لا تهدف إلا لمساعدته، وينبغي ألا تتطور هذه العلاقة المهنية إلى علاقات أخرى.
- 5- ينبغي على المرشد أن يبذل جهده كله كي يزيد من فهم المسترشد لنفسه وللعالم الذي يعيش فيه، فالمشكلة التي جاء بها المسترشد ليست سوى نتيجة نقص يعانيه في عملية التكيف، تجعله غير قادر على معالجة هذه المشكلة كما يعالجها الآخرون، وينشأ هذا النقص نتيجة إدراك الفرد الخاطئ لذاته ولعالمه الخارجي المحيط به.
- 6- على المرشد أن يساعد المسترشد كي يتقبل ذاته كما هي: عندما تتضح شخصية المسترشد بمكوناتها المختلفة أمام المرشد يصبح من الضروري أن يبذل المرشد أقصى

جهده كي يساعد مسترشده على تقبل هذه الصورة بالرضا؛ لأن ذلك أساس التحسن والتطور والنمو.

7- ينبغي أن تتغير طرائق الإرشاد وفقاً لحاجات المسترشد: فخصيات الأفراد مختلفة بخصائصها، فبعضها يكون سهلاً في تقبل الإرشاد، وبعضها الآخر يصعب عليه أن يلجأ إلى المرشد، كما أن المشكلات مختلفة في طبيعتها من فرد لآخر، فبعض الطلاب يطلب المرشد لحل مشكلة اختيار دراسي، وبعضهم الآخر يطلبه لمشكلة عدم الرغبة في الدراسة، وعادة تخفي هذه المشكلة وراءها مشكلات أخرى؛ لذلك ينبغي على المرشد أن يختار الأسلوب المناسب للفرد وللمشكلة التي يعانيها.

8- المحافظة على كرامة المهنة: الإرشاد مهنة مثل الطب والمحاماة، وعلى المرشد أن يحافظ على كرامة هذه المهنة في علاقته بالأفراد الذين يرشدهم وبالجمهور؛ لذلك ينبغي أن يكون سلوك المرشد متفقاً مع كرامة مهنته، كي لا يسيء له ولزملائه.

9- ينبغي أن يكون القرار النهائي في أية مشكلة ناتجاً عن اختيار المسترشد الحر وعلى مسؤوليته، فعندما تصل عملية الإرشاد إلى مرحلتها الأخيرة، يجب على المرشد أن يترك للمسترشد الفرصة كي يتخذ قراره بنفسه من بين الاحتمالات المطروحة، ولا يعني ذلك أن يترك للمسترشد اتخاذ أي قرار ولو كان ضد مصلحته، ولكن المقصود هنا أن يتدخل المرشد كي يبصر المسترشد بالأضرار التي قد يتعرض لها نتيجة لقراره دون تعريض حرية المسترشد للخطر.

10- الإحالة إلى الاختصاصيين الآخرين: يجب على المرشد أن يحول المسترشد إذا ما اكتشف أن مشكلته تخرج عن حدود إمكانياته وإعداده المهني إلى اختصاصي آخر قادر بحكم إعداده وتأهيله على مساعدة المسترشد معاً، كما في حالة الشك بوجود مشكلة انفعالية أو عقلية (مرسي، 2012، ص 68).

علاقات المرشد داخل وخارج المدرسة (المناخ المدرسي):

يعتبر المرشد النفسي عضوًا في الفريق الإرشادي في المدرسة، ويتطلب أدائه لدوره الإرشادي وجود مناخ مدرسي مناسب، ووجود شبكة علاقات تعاون تساعد في القيام بمتطلبات هذا الدور، وسنستعرض هذه العلاقات كالآتي:

علاقة المرشد بمدير المدرسة:

يحتل مدير المدرسة مكانة مؤثرة في مختلف فعاليات العملية التربوية، ويشير الأدب التربوي إلى أن لمدير المدرسة أثرًا قويًا في أعضاء المجتمع المدرسي، فعلى سبيل المثال يستطيع التأثير في أنماط متنوعة من سلوك الطلبة، مثل: المواظبة، والانضباط، من خلال اتصاله مع الطلبة وأولياء أمورهم، والمدير أيضًا مسؤول عن جميع أعضاء المدرسة بمن فيهم المرشد، وعن سير العملية الإرشادية، واعتماد الخطة المقدمة من المرشد، وتأمين جميع مستلزمات الإرشاد داخل المدرسة، هذا بحكم منصبه، لأنه المسؤول أمام الجهات الأعلى وأولياء الأمور والمعلمين عن سير العملية التربوية في المدرسة.

وأن مدير المدرسة من أكثر المسؤولين عن عملية الإرشاد، وحتى يقوم بدوره الإرشادي يجب أن يكون ملمًا بالإرشاد، ويجب أن يكون مقتنعًا ومتحمسًا له، كما أنه يجتمع مع المرشد للاطلاع على أهم المشكلات التحصيلية والسلوكية، واقتراح الحلول المناسبة لعلاجها، والاطلاع على خطة التوجيه والإرشاد ومتابعتها، وتوفير الإمكانيات والوسائل المعينة في تطبيق برامج الإرشاد، كما يساهم مع مشرف الإرشاد في تقييم أعمال المرشد، كما يقوم بتبصير المعلمين بدور المرشد، والتأكيد عليهم بضرورة التعاون معه.

وبالتالي لا بد من أن تكون العلاقة بين المرشد ومدير المدرسة كأعضاء في الفريق الإرشادي علاقة تعاون، كي يتمكن المرشد من القيام بدوره الإرشادي بشكل فعال، وتقديم الخدمات النفسية على أكمل وجه (عمران وكامل، 2008، ص 38).

علاقة المرشد بالمعلمين:

يعتبر المعلمون في المدرسة زملاء المرشد؛ لذلك فمن واجبه الحرص على إقامة علاقات إيجابية معهم قائمة على الاحترام، ويجب عليه استشارتهم أثناء وضع الخطة الإرشادية وإشراكهم في تنفيذها؛ لأنهم على اتصال مباشر مع الطلاب ودون تفعيل المرشد لدور المعلمين، فمن الصعب تحقيق كافة الأهداف الإرشادية التي وضعها المرشد.

هناك علاقة تعاون بين المعلم والمرشد تساعد على قيام المعلم بأشياء كثيرة، كتنسيق وتشجيع عملية الإرشاد في المدرسة من تعريف الطلبة بخدمات التوجيه والإرشاد وقيمه، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو خدماته وبرامجه، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ومساعدة المرشد في اكتشاف الحالات الخاصة التي تحتاج إلى خدمات الإرشاد، وتزويد المرشد بتقرير عن المستوى التحصيلي والملحوظات الشخصية والسلوكية الطارئة على الطلبة بجميع فئاتهم من المتفوقين والموهوبين والمتأخرين دراسياً، وذوي الاحتياجات الخاصة، وتقديم مقترحات لتطوير برامج التوجيه والإرشاد، ويتعاون مع المرشد أعضاء الفريق الإرشادي في تحقيق أهدافه التربوية (الأسدي وإبراهيم، 2007، ص 36).

علاقة المرشد بالطلاب:

الهدف الرئيس من وجود المرشد في المدرسة هو مساعدة الطلاب على فهم أنفسهم ومعرفة قدراتهم وحل مشكلاتهم وتلبية احتياجاتهم المختلفة؛ لذلك فمن واجبه العمل على إقامة علاقات إيجابية مع الطلاب تحقق الأهداف التي وُجد من أجلها في المدرسة، ويجب عليه الابتعاد عن كل ما يؤثر سلباً على هذه العلاقة.

علاقة المرشد بالموجه الاختصاصي للإرشاد:

الموجه هو المسؤول المباشر عن سير ومتابعة وإنجاح العملية الإرشادية في المحافظة،

وهو بحكم منصبه يشرف على المرشدين ويوزعهم على المدارس ويتابع أعمالهم ويقوم أداءهم ويوجههم، بما يفيد عملية الإرشاد، كما ترفع له التقارير الشهرية من المرشدين.

علاقة المرشد بأولياء الأمور:

من واجبات المرشد نشر اتجاهات إيجابية عن الإرشاد بين أولياء الأمور، والعمل على إقامة علاقات مثمرة تخدم عملية الإرشاد، وتسهم في تطويرها، ويجب عليه تفعيل مجالس الأولياء بما يفيد في حل مشكلات الطلاب وتلبية احتياجاتهم، ويتم ذلك بالتنسيق مع مدير المدرسة.

وعلى أولياء الأمور حضور مجلس الآباء ومتابعة أبنائهم في المدرسة والتعرف إلى مستواهم السلوكي والدراسي، وإشعار المدرسة بأي مشكلة تواجه أبنائهم وإعطاء المعلومات اللازمة للمرشد المدرسي عند الحاجة لها، والتعاون مع المرشد على معالجة هذه المشكلات (عبدالعزیز وعطوي، 2009، ص 69).

علاقة المرشد بالمنظمات الرسمية والشعبية:

من واجبات المرشد إقامة علاقات إيجابية مع المنظمات بهدف الاستفادة من إمكانات هذه المنظمات لخدمة العملية الإرشادية وتحقيق مصلحة الطلاب.

المهارات الإرشادية لدى المرشد النفسي:

حتى تحقق أي مقابلة في الإرشاد أهدافها، على المرشد النفسي أن يستخدم المهارات اللازمة التي تسهم في تنفيذ الاستراتيجية الإرشادية بما يحقق التنمية الشاملة لشخصية المسترشد، والتأثير الفعال في سلوكه، وتتوقف العملية الإرشادية على مدى كفاءة المرشد النفسي في استخدامه للفنيات التي تعلمها وتدريب عليها؛ حيث إن المقابلة الإرشادية بلا مهارات كالجسد بلا روح.

فالمرشدون النفسيون الذين يمتلكون المعارف الضرورية دون أن يكون لديهم المهارات اللازمة لاستخدام هذه المعارف وتطبيقها، لن تحقق ممارستهم التأثير والفعالية المطلوبين؛ لذلك فإن امتلاك المرشدين للمعارف رغم أهميتها- لا يكفي بمفردها، وإنما يجب أن تكملها المهارات، كما أن امتلاك المهارات الأساسية للممارسة دون المعارف والنظريات التي بنيت عليها هذه المهارات، لن يجعلهم مؤهلين ومعدّين لأداء وظائفهم؛ لذلك على المرشدين أن يعملوا على تحقيق التكامل بين المعارف والمهارات (أبو حويج ومروان، 2012، ص 65).

والمهارة هي قدرة عالية مكتسبة على أداء أفعال حركية مركبة بسهولة ودقة لتحقيق هدف، وعلى الرغم من أن اللفظ ينصرف أساساً وإلى حد كبير إلى النشاط الحركي، فإنه يشيع الآن الحديث عن مهارات لفظية ومهارات اجتماعية، وفي الحالات الأخيرة هناك ميل لاستخدام اللفظ؛ بحيث تعني أن المهارة جزء من نمط من السلوك يستهدف التأثير في الآخرين والتصرف معهم.

وتعرف موسوعة التربية الخاصة المهارة (skill) بأنها إتقان ينمى بالتعلم، وقد تكون حركية كما في ركوب الدراجات، أو لفظية كما في التسميع والكلام، أو مزيجاً من الاثنين كما هو الحال في الكتابة بالآلة الكاتبة، كما عرفت بأنها مقدرة جسمانية أو عقلية أو اجتماعية يتم تعلمها من خلال الممارسة والتكرار والفعل الانعكاسي، ومن المحتمل أن يتمكن الفرد من تحسينها.

ويمكن تعريف المهارات الإرشادية بأنها:

مجموع من الإجراءات العملية التي يستخدمها المرشد النفسي أثناء المقابلة أو الجلسات الإرشادية، سواء في الإرشاد الفردي أو الجماعي، لتحقيق أهداف العملية الإرشادية. (Heron & Harris, 2008, P32)

الكفايات الأساسية التي يجب أن يمتلكها المرشد النفسي:

لكي يقوم المرشد النفسي بعمله على أكمل وجه يحتاج إلى مجموعة من المهارات الإرشادية، حيث يجب أن يتمتع بالصفات والمهارات التالية:

مهارات المعرفة النظرية Theoretical Knowledge: وتعني أن يستفيد الإخصائي من كل نظريات علم النفس التي تهتم بالجوانب النفسية الاجتماعية حتى يتمكن من الفهم الجيد للجوانب السوية والشاذة لدى الفرد.

المهارات الإكلينيكية Clinical Skills: وتعني أن يتمكن الإخصائي النفسي من إجراء المقابلات مع التلاميذ والراشدين بكل أنواعها، سواء كانت حرة أو مقيدة، وأن يكون قادرًا على تشخيص انفعالاتهم وتفسيرها، وبالتالي مساعدتهم على فهم الجوانب المختلفة في شخصياتهم، يكون قادرًا على إعداد المواقف التجريبية.

مهارات المساندة Support Skills: وتعني أن يكون الإخصائي النفسي المدرسي قادرًا على مساعدة التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور على حل المشكلات والتعامل معها، وذلك من خلال تبني سلوكيات جديدة.

مهارات الجماعة Group Skills: وتعني أن يتمتع الإخصائي النفسي المدرسي بالقدرة على العمل مع الجماعة، كالمعلمين وأولياء الأمور من خلال المواقف التعليمية، وأن يستطيع استخدام وسائل الإيضاح كالأفلام والشرائط، وأن يستطيع العمل مع الإخصائيين الآخرين.

المهارات التنظيمية Organizing Skills: وفيها يجب أن يتمتع الإخصائي النفسي بالقدرة على تنظيم وإدارة عمله؛ ليتمكن من استخدام قدراته وإمكاناته لأقصى حد ممكن، ويتمكن من اتخاذ القرارات المناسبة (عبد الحميد، 2012، ص 30).

والعمل الإرشادي يحتاج إلى مجموعة من المهارات التي ينبغي أن تتوفر في المرشد ليقوم

بعمله، وقد حدد هذه المهارات الإرشادية تبعًا لمراحل الإرشاد الأساسية، كما يلي:

المهارات المطلوبة في العلاقة الإرشادية:

- التقبل: حيث يتقبل المرشد المسترشد كما هو، وليس معنى التقبل الموافقة على سلوك المسترشد.
- الاحترام: حيث يحاول المرشد أن يجعل المسترشد يشعر بأنه يحترمه؛ لأنه إنسان، وأنه لا يضع شروطًا لاحترامه أو تقديره له.
- المشاركة: وهنا يحاول المرشد أن يوصل للمسترشد أنه يفهم مشاعره من موقع المسترشد نفسه.
- الأصالة أو التطابق: حيث يكون المرشد مطابقًا في عمله بين أقواله وأفعاله (مصطفى وعبدالمعطي، 2010، ص 65).

المهارات المطلوبة لتصوير المشكلة (مهارات التشخيص):

في هذه المرحلة ينصب الاهتمام على جانبين:

- معرفة ما يشتكي منه المسترشد على النحو الذي يعرضه هو نفسه؛ حيث يحتاج المرشد إلى مجموعة من المهارات، منها القدرة على الإصغاء والقدرة على الاستجابة، والقدرة على التواصل مع المسترشد في صور لفظية وغير لفظية، وتفسير الجوانب غير اللفظية، والقدرة على إدارة الحوار في المقابلة، والملاحظة، والمواجهة، وإدارة فترات الصمت، والقدرة على كسب ثقة المسترشد.
- التحديد الدقيق عن طريق جمع المعلومات المناسبة وتحليلها، والوصل إلى قرار حول المشكلة وحدودها، وفيها يحتاج المرشد إلى مهارات صياغة الفروض حل المشكلة،

وتحديد البيانات المطلوبة لاختبار هذه الفروض، وجمع هذه البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج وتفسيرها والاستفادة منها، ويحتاج جمع البيانات إلى معرفة بمجموعة من الأساليب، مثل: الملاحظة، ومؤتمر الحالة، والسجلات، والاختبارات النفسية بالإضافة إلى المقابلة. (Horrocks. & Weingerg,2010P.52)

المهارات المطلوبة لوضع الأهداف الإرشادية:

يجب أن تكون لدى المرشد القدرة على إعداد أهداف عامة، وأهداف نوعية، وسلوكية تساعد على تقويم عمله الإرشادي، ويحتاج العمل الإرشادي المقدرة على إعداد أهداف خاصة لكل مسترشد على حدة.

المهارات المطلوبة لاختيار طريقة إرشادية:

وهي تتطلب من المرشد خبرة معرفية وعلمية بمجموعة من النماذج النظرية والطرق المتنوعة المندرجة تحتها؛ لأن المشكلة الواحدة قابله للمعالجة باستخدام أكثر من طريقة، والقواعد الأخلاقية للعمل الإرشادي تتطلب ألا يقدم المرشد على استخدام طرق لا يجيدها؛ لأن ذلك قد يلحق بالمسترشد ضرراً كبيراً.

المهارات المطلوبة لتقويم النتائج: والتقويم قد يكون مستمراً أثناء العمل الإرشادي، أو عند نهاية الإرشاد، وهو يحتاج إلى أن تكون الأهداف واضحة، وأن تكون المشكلة محددة بشكل واضح، ويحتاج التقويم إلى مهارات في تحديد البيانات المطلوبة وإعداد أدوات جمعها، واختيار أساليب تحليلها، ثم تفسير النتائج (Harris & Hal pin,2009,P.136-140).

مهارات إقفال الحالة: يرى الكثير من الباحثين أنها من المراحل الحساسة في العمل الإرشادي؛ حيث تكون قد تكونت علاقة وثيقة بين المرشد والمسترشد، ولهذا فهي تحتاج إلى مهارة خاصة للتدرج بالمسترشد في الوصول إليها وإعداده لذلك، ومراجعة ما تحقق في الإرشاد،

والتحقق من أن هناك تعلمًا قد حدث، وأن أثر هذا التعلم يمكن أن ينتقل إلى واقع حياة المسترشد.

كما يؤكد الضامن ضرورة امتلاك المرشد النفسي لبعض المهارات الإرشادية، هي كما يلي:

- 1- الاتصال البصري حيث يعد أمرًا مهمًا بين المرشد والمسترشد.
- 2- أن يكون صوت المرشد معتدلًا وسرعة كلامه مناسبة.
- 3- أن يرحب المرشد بالمسترشد في اللقاء الأول ويشد على يديه.
- 4- أن يكون المرشد منفتحًا ومرنًا في تعامله مع المسترشد.
- 5- أن يكون المرشد موضوعيًا، وأن يسيطر على قيمه ومشاعره.
- 6- أن يبتعد المرشد قدر الإمكان عن المسائل التي تهدد المسترشد.
- 7- على المرشد أن يتوقع المقاومة من قبل المسترشد.
- 8- يتكلم المرشد عندما يكون هناك ضرورة للكلام.
- 9- أن ينتبه المرشد لما يقوله المسترشد.
- 10- أن يتعامل المرشد مع المشاعر التي تحول ضده من المسترشد، والتي كان قد خبرها المسترشد أو ما يسمى التحويل.
- 11- أن يكون المرشد واعيًا للجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والشخصية التي تؤثر على تقدم المسترشد.

- 12- أن يتعرف المرشد على تاريخ حالة المسترشد.
 - 13- أن يرسم المرشد خطته من أجل تعديل سلوك المسترشد (الجبوري ورمح، 2009، ص. 65).
- وهناك العديد من المهارات التي تتم أثناء العملية الإرشادية هي كما يلي:
- 1- أن يوجه المرشد إلى المسترشد أسئلة مفتوحة.
 - 2- أن تكون استجابة المرشد اللفظية قليلة، وأن يشعر المسترشد بأن المرشد يصغي إليه جيداً.
 - 3- أن تكون استجابة المرشد ملائمة.
 - 4- أن يحترم المرشد مشاعر وخبرات العميل وقدراته.
 - 5- أن يستخدم المرشد مصطلحات يستطيع المسترشد أن يفهمها.
 - 6- أن يستخدم المرشد الجوانب المتعلقة بالتفكير والانفعال والسلوك.
 - 7- أن يعيد المرشد الكلمات التي يتقوه بها المسترشد.
 - 8- أن يتفهم المرشد مشاعر المسترشد.
 - 9- أن يتفهم المرشد السلوك غير اللفظي للمسترشد من خلال حركاته وإيماءاته (عودة وسلمان، 2009، ص. 63).

وبناء على ذلك، وعلى نتائج العديد من الدراسات التي أكدت أهمية امتلاك المرشد النفسي للمهارات الإرشادية التي يستخدمها في أثناء المقابلة الإرشادية، سوف يتناول الباحث خمس مهارات إرشادية هي: (مهارة الإصغاء، ومهارة طرح الأسئلة، ومهارة عكس المشاعر، ومهارة

كفاءة المواجهة، ومهارة الإفصاح عن الذات).

أولاً: مهارة الإصغاء Listen:

تعد العملية الإرشادية عملية اتصال مواجهي بين المرشد والمسترشد، تظهر خلالها مهارات الاتصال لدى المرشد باعتباره الموجه الأساس للإجراءات المتجهة نحو تحقيق الأهداف المنشودة من عملية الإرشاد، وتعتبر مهارة الإصغاء إحدى أهم هذه المهارات التواصلية.

والإصغاء من مهارات التواصل الأساسية، وهو يشبه مهارة الصمت لكنه يختلف عنه؛ لأن الإصغاء عمل فعال يعكس تجاوباً من الطرف الآخر الذي يتحدث؛ بل إن الإصغاء الجيد ينقل للمسترشد رساله تفيد بأن ما يقوله موضع اهتمام من المرشد، وأنه كشخص موضع تقبل من جانب المرشد أيضاً (أبوعلام وشريف، 2010، ص 33).

أهمية ودور الإصغاء في عملية التواصل:

قال تعالى (وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ) [الأعراف: 204]، فعندما نستمع إلى القرآن بإنصات يفهم المعنى من القرآن، وكثير من سوء الفهم الذي نراه اليوم في حياتنا اليومية يحدث بسبب ضعفنا في عملية الإنصات، فالإنصات أكثر المهارات التي نحتاجها للتواصل مع الآخرين، ورغم ذلك لا نعطيه الاهتمام المطلوب.

ويعتبر الإصغاء من المهارات المهمة في المقابلة الإرشادية، وترجع أهميته إلى أنه وسيلة تفاعل بين المرشد والمسترشد، عن طريق التركيز على فهم المسترشد ومشاعره واتجاهاته وعناصر مشكلته، وتمثل فنية الإصغاء صعوبة لدى المرشد حديث العهد بالعمل بالإرشاد النفسي؛ لأنه ليس مسلحاً بالصبر وسعة الصدر في بداية عمله، وإنما يمكن له أن يكتسب ذلك فيما بعد عن طريق الخبرة والممارسة، أما المرشد الخبير، فتمثل له فنية الإصغاء عملية فهم عميق لعناصر مشكلة المسترشد، وذلك بالإصغاء الجيد لكل ما يقوله أو يشير إليه، فقد تكون

بعض المعلومات الصغيرة مفتاحًا كبيرًا لمشكلاته الحقيقية.

ومهارة الإصغاء لا تقل أهمية عن مهارة التحدث والإقناع، فهي مستوى متقدم من الاستماع، وهي تعني الاهتمام العقلي للمرشد بما يقوله المسترشد، وتشجيعه على التعبير عن نفسه بجميع السبل متغلبًا على مشاعر القلق والاضطراب، كما أن الإصغاء من جانب المرشد يشجع ويثير عملية التواصل بينه وبين المسترشد، وهذه العملية أساس نجاح الإرشاد، وأي معوق يعترضها سوف ينعكس سلبيًا على إجراءات ونتائج الإرشاد، والإصغاء كذلك يفيد طرفي عملية الإرشاد، فهو من جانب يمكن المرشد من الحصول على المعلومات الكافية عن سلوك المسترشد، ومن جانب آخر يشعر المسترشد بأهميته الذاتية وقيمة ما يعبر عنه، ويشجعه على التعبير عن مشاعره، الأمر الذي يمكن المرشد من النفاذ إلى المناطق الخفية في شخصية المسترشد.

وتساعد مهارة الإصغاء المرشد في أن يميز بين المحتوى الكامن الخفي والمحتوى الظاهر في حديث ولغة المسترشد، فالمعنى الخفي يكمن وراء الحديث المنطوق، وتدل عليه التعبيرات غير اللفظية، مثل نبرة صوت المسترشد التي قد تدل على معاني الخجل أو اليأس أو الغضب، كذلك الحركات الجسمية والإيماءات، فزلة اللسان مثلاً قد تكشف عن مكن المشكلة، والمعنى الخفي كثيرًا ما يكشف عن أمور غاية في الأهمية لا يريد المسترشد أن يفصح عنها، أو يعجز عن الإفصاح عنها، في الوقت الذي تكون فيه هذه الأمور مهمة جدًا للفحص والتشخيص، وتعبّر عن معانٍ ذات دلالة لمشكلة المسترشد، ويستخدمها المرشد في الإجراءات الإرشادية على النحو الصحيح.

ومهارة الإصغاء تتحدد في النقاط التالية:

1- تعتبر حجر الأساس الذي يبنى عليه كل الاستجابات المساعدة للمسترشد.

2- تعتبر وسيلة فعالة في تحقيق الفهم المتبادل بين المرشد والمسترشد.

3- تحقق معنى الفهم التعاطفي للمسترشد والفهم العميق لما يقوله، مما يشعره بالارتياح والتقبل.

4- تحقق معنى الاحترام المتبادل في العملية الإرشادية بين المرشد النفسي والعميل.

5- تحقق معنى الرعاية للمسترشد لما يوفره الإصغاء الجيد من الاهتمام بحالته ومساعدته في التعبير عن أزمته النفسية.

6- تعتبر فنية إيجابية نشطة وليست سلبية، فهي تتضمن سلوكيات مرئية موجهة مباشرة على المسترشد ومشجعة له على الاستمرار في حديثه (أبوعطية، 2008، ص 99).

الفرق بين الإصغاء والسمع Listening and hearing:

هناك فرق بين السماع والإصغاء، فمن المؤكد أنك لن تصغي لصوت دون أن تسمعه أولاً، ولكن من الممكن أن تسمع الأصوات دون أن تصغي لهذه الأصوات، فالسمع عملية تتم دون جهد وعناء، حيث تستقبل الأذن الأصوات دون إرادة، بينما الإصغاء عملية تتطلب جهداً وانتباهاً وإرادة، ولذلك يمكن أن يتمتع الشخص بقدرة سماع ممتازة، لكنه يكون سيئ الاستماع؛ لذلك فالاستماع يتطلب أمرين هما الانتباه والتركيز، فالانتباه يعني الالتفات إلى هذه المعلومة فقط دون الالتفات إلى المشتتات الأخرى المحيطة، والتركيز يعني تركيز وتحديد الفكر على هذه المعلومة مع تحليل وتقويم هذه المعلومة.

أهداف الإصغاء الجيد:

1- فهم كل ما يفكر فيه المسترشد وما يشعر به نحو نفسه، والعرف إلى طرق تفكيره وكيفية استبصاره الداخلي لذاته.

2- فهم كل ما يفكر فيه المسترشد وما يشعر به نحو الآخرين، ولا سيما من لهم بصمات واضحة في حياته.

3- فهم رؤية المسترشد لحالته ومدى إحساسه بها وكيفية مشاعره نحوها، وطريقة مناقشته لعناصرها.

4- فهم رؤية العميل المستقبلية حول نفسه ونظراته المستقبلية حول حالته، ومدى توقعاته وطموحاته المرتقبة من المقابلات الإرشادية.

5- فهم كيفية ممارسة المسترشد للحيل الدفاعية في ظل نظام القيم الذي يؤمن به، وفي إطار فلسفته في الحياة (سعفان، 2011، ص 30).

ويجب على المرشد النفسي أن يراعي عددًا من القواعد المهمة التي يجب أن تؤخذ في الحسبان عند استخدامه لمهارة الإصغاء، وهي: الإصغاء إلى النقاط المهمة حول الذات، والإصغاء إلى النقاط المتكررة في حديث العميل، والإصغاء بإيجابية لفظية وغير لفظية، والإصغاء لفترات كافية من الزمن.

أهداف مهارة كفاءة المواجهة:

1- مساعدة المسترشدين على اكتشاف طرق أخرى لإدراك أنفسهم أو لإدراك قضية ما، مما يؤدي في النهاية إلى تصرفات أو سلوكيات مختلفة.

2- مساعدة المسترشد على أن يصبح أكثر وعيًا بالفجوات، وصور عدم التطابق في أفكاره ومشاعره وتصرفاته.

3- التعامل مع الرسائل المختلطة للمسترشد بتوضيح التناقض الموجود فيها.

4- التعامل مع الرسائل التي تشتمل على معلومات لا يريد المسترشد أن يتعامل معها.

5- تعديل سلوكيات المسترشدين أثناء الإرشاد.

وهناك عدة حالات تكون فيها مهارة المواجهة أكثر ملاءمة منها:

1- يكون العميل متجنباً قضية أساسية تبدو مزعجة له.

2- يفشل العميل في التمييز بين سلوكه التدميري وسلوكه الدفاعي.

3- يفشل العميل في التعرف على النتائج الخطيرة لسلوكه.

4- يفقد العميل الاتصال مع واقعه.

5- يقوم العميل بتصريحات متناقضة مع بعضها البعض.

6- تشعر أن العميل يسير في دائرة مغلقة، وذلك من خلال إعادة القصة نفسها باستمرار.

7- عندما تكون سلوكيات العميل غير اللفظية لا تتساوى مع سلوكياته اللفظية (عمر،

2010، ص 33).

ولمهاراة المواجهة مستويات أو درجات، وعلى المرشد النفسي أن يستخدم هذه المهارة مبتدئاً بالدرجات الدنيا أو البسيطة، وأن يتقدم في استخدام المستويات الأعلى حسب حالة المسترشد واستعداده، وحسب المرحلة التي قطعها في العملية الإرشادية، وفي بعض الحالات قد تكون مهارة المواجهة مثيرة للمشاكل كما في الحالات التي يكون فيها المسترشد متكدراً أو مشوشاً وشاعراً بالخطأ، وفي هذه الحالة ربما تضيف هذه المهارة من كدره وشعوره بالخطأ.

وأن المرشد النفسي الجيد والكفء في عمله يتدرج بالواجهة تدرجاً منطقياً على مستويات تصاعدية ارتقائية، بحيث لا يشعر بها المسترشد وحتى لا تكون المواجهة مفاجأة له، فتفقد الغرض من استخدامها، وبناء على الدراسات والبحوث التي أجراها رواد علم النفس الإكلينيكي، ومنهم (أندرسون، دوز، كاركوف، برنسون، ميشل)، تم تحديد خمسة مستويات

للمواجهة على النحو التالي:

المستوى الأول: يتميز المرشد النفسي فيه بالسلبية التامة في تعامله مع كل المتناقضات التي تبدو بين أقوال المسترشد وأفعاله، والتي تبرز واضحة في كلامه وسلوكه بحيث يتظاهر بتجاهلها تمامًا ولا يعرّها أي اهتمام على أن يعود إليها فيما بعد، ومن ثم يطمئن إليه المسترشد فيسترسل في عرضها تلقائيًا وعفويًا دون تحفظ عليها بلا خوف وبلا تردد ودون خجل وبلا استحياء، مما يسهل الأمر على المرشد أن ينفذ ليستكشف ما يخفيه في قارة نفسه ومقارنته بما يبدو على أفعاله الظاهرة وسلوكياته الحاضرة.

المستوى الثاني: ويتصف المرشد النفسي فيه بالسلبية بدرجة كبيرة، فبتعامله مع أغلب التناقضات التي تبدو بين أقول المسترشد وأفعاله، والتي لا تمثل بطبيعتها جانبًا كبيرًا من الأهمية.

المستوى الثالث: يتعامل المرشد مع أغلب التناقضات، ولا سيما الخطيرة منها؛ حيث يشير إليها بطريقة غير مباشرة تتميز بالتلميح وخالية من التجريح، حتى لا يتحول المسترشد لشخص مهاجم، مقاوم، أو منسحب.

المستوى الرابع: ويتصف فيه المرشد بالإيجابية المطلقة في تعامله مع كل المتناقضات التي تبدو بين أقوال المسترشد وأفعاله، فلا يهملها ولا يتجاهل أي منها، ويستخدم المواجهة على هذا المستوى بطريقة مباشرة، متميزة بالصراحة التامة وبالوضوح المطلق، وخالية من أي مجاملة، وبناء عليه، يرى المسترشد نفسه بمرآة صادقة لا زيف فيها، ويمارس سلوكه في الواقع بما يتفق مع ما في داخله بلا حواجز تفصلهما، وعندما يصل المسترشد إلى هذا الحد، فإن المرشد يكون قد استخدم مهارة المواجهة على أرقى مستوى؛ لما تتصف به من صراحة ووضوح بلا مجاملة ولا رياء، ولما تتميز به من موضوعية مجردة بلا حساسيات متعمدة.

المستوى الخامس: يتميز فيه المرشد النفسي بالتحدي في تعامله مع أي تناقضات تظهر

في أقوال المسترشد وأفعاله مهما كانت بساطتها، دون أن يواجهها بتحدٍ سافر قد يصل إلى حد التصادم مع المسترشد، ولا يتوانى لحظة واحدة عن محاصرة المسترشد حول كل ما يبدو منه من مشاعر وأفكار وأقوال، وما يصدر عنه من تعبيرات وسلوكيات وأفعال، ويصل المرشد النفسي عادة إلى هذا المستوى من المواجهة مع المسترشد، عندما لا تحقق المستويات الأربعة السابقة أهدافها، مما يتعذر على المرشد رد المسترشد إلى عالمه الواقعي. (DSM,2000 P.33)

وتتكون مهارة المواجهة من ثلاث مستويات؛ حيث يبدأ المرشد النفسي باستخدامها بشكل متدرج تصاعدي، وهي كالتالي:

1- إعطاء فرصة للمسترشد لعرض أفكاره واتجاهاته بما فيها من متناقضات دون التعليق عليها.

2- لفت نظر المسترشد إلى بعض المتناقضات.

3- لفت نظر المسترشد إلى كل المتناقضات.

وقام مجموعة من الباحثين بوضع عدد من التصنيفات للمواجهة الإرشادية التي تتم بين المرشد والمسترشد خلال جلسات المقابلة الإرشادية، فقد قام بتصنيفها كآلاتي.

1- مواجهة تناقض سلوك لفظي مع سلوك غير لفظي.

2- مواجهة تناقض رسائل لفظية مع سلوك المسترشد.

3- مواجهة تناقض رسائل لفظية مع رسالة لفظية أخرى.

4- مواجهة تناقض رسالة غير لفظية مع رسالة غير لفظية (زيدان، وحسين، 2007، ص

11).

وتصنف المواجهة من حيث حدوثها إلى تصنيفين أساسيين هما:

أ- مواجهة المسترشد عندما لا يعي أن سلوكه غير ملائم، ويعتقد أن سبب مشاكله هو عوامل خارجية.

ب- مواجهة المسترشد عندما لا يسمح لنفسه بالإدراك الحقيقي لعواقب سلوكه.

وتصنف المواجهة إلى ثلاثة تصنيفات هي كالآتي:

1- مواجهة التناقضات بين تعبيرات المرشد النفسي فيما يغرب أن يكون وفيما يمارسه من خبرات، بمعنى مواجهة المناقضات بين نفس المرشد المثالية ونفسه الواقعية.

2- مواجهة التناقضات بين تعبيرات المسترشد فيما يدركه عن نفسه وفيما يلاحظ على سلوكه، بمعنى مواجهة التناقضات بين استبصار المسترشد الداخلي وفعله الواقعي.

3- مواجهة التناقضات بين الحقيقة التي يعيها المرشد عن المسترشد وبين الوهم الذي يعيش فيه الأخير.

وصنفت المواجهة إلى تصنيفين أساسيين؛ حيث يركزان على:

أ- مواجهة الشعور الحقيقي الذي يحاول إخفاءه المسترشد.

ب- المواجهة التعليمية التي تتضمن استجابة المرشد النفسي لأي نقص في معلومات المسترشد حول موضوع المناقشة أو عدم فهمه له (Fischer, 2007, P.5-7).

وكذلك قام ميتشل وبرنسون (Mitchell & Berenson) بتصنيف المواجهة كالآتي:

أ- مواجهة نقاط القوة التي تركز على قدرات المسترشد البنائية، ومواجهة نقاط الضعف في شخصية المسترشد وفي سلوكه.

ب- مواجهة التشجيع، وتتضمن تشجيع المسترشد على التصرف في شؤون حياته باستقلالية وبأسلوب بنائي وإيجابي. (Mitchell & Berenson, 2009, P.22)

اعتبارات مهمة لدى استخدام المرشد لمهارة كفاءة المواجهة:

1- على المرشد النفسي أن يكون نموذجًا حسنًا أمام المسترشد، بمعنى عدم إظهاره لأية تناقضات بين أقواله وأفعاله وتناسب إطاره المرجعي الداخلي مع إطاره المرجعي الخارجي.

2- عدم استخدام مهارة المواجهة إلا بعد بناء المرشد النفسي لعلاقة طيبة وقوية ومهنية بينه وبين المسترشد، وأهم شيء توقيت المواجهة فلا تستخدم قبل الجلسة الثالثة؛ لأنه يجب بناء الثقة وتقوية العلاقة وتمتينها، حيث إن 75% من المسترشدين لا يتقبل المواجهة.

3- يجب على المرشد أن يوفر الجو الملائم لاستخدام فنية المواجهة، الذي يتميز بالتعاطف الوجداني مع حالة المسترشد التي يعاني منها.

4- لا بد من التمهيد لها من خلال استخدام عكس المشارك أو عكس المحتوى.

5- قيام المرشد بإزالة أي حساسية بينه وبين المسترشد قبل استخدامه لمهارة المواجهة، وعليه استخدام هذه المهارة أولاً من قبيل التجريب بالتلميح الخفيف.

6- استخدام مهارة المواجهة بتدرج من المستوى البسيط إلى المستوى الأعلى دون مفاجأة للمسترشد بذلك ممهدًا لكل مستوى يبدأ باستخدامه قبل البدء به.

7- يجب على المرشد النفسي استخدام مهارة المواجهة بكلمات رقيقة دون أي انفعال أو غضب.

8- يجب على المرشد استخدام مهارة المواجهة باستمرار كلما وجد تناقضًا في سلوك المسترشد اللفظي وغير اللفظي، ولا يترك أي تناقض مهما كان صغيرًا أو تافهًا من أجل تنمية شخصية المسترشد وتعديل سلوكه، وبنفس الوقت على المرشد ألا يستخدمها دون مبرر لذلك؛ لأنه قد تتسبب في هدم كل ما بناه المرشد.

9- على المرشد النفسي أن يدرّب المسترشد على كيفية تقبل مهارة المواجهة وكيفية الاستجابة لها، والموضوعية في استخدامها دون حساسية.

ومن خلال العرض السابق يرى الباحث أنه تبرز أهمية مهارة المواجهة كوسيلة فنية فعالة ومؤثرة يستخدمها المرشد النفسي من أجل مساعدة المسترشد على كسر أي جدار قد يحول دون وصوله إلى أعماق نفسه؛ لاستبصار ما بداخلها وترجمته إلى واقع عملي ينعكس على سلوكه بما يجعله مطابقًا لأفكاره ومشاعره وأقواله، فيكون واضحًا في رؤيته مثلما يكون واضحًا في رؤية الآخرين.

مبررات الحاجة إلى الإرشاد النفسي المدرسي:-

ظهرت الحاجة إلى الإرشاد المدرسي نتيجة لعدة تغيرات تناولت المجتمع والأسرة والمدرسة والعمل، وفيما يلي أبرز المتغيرات التي أدت إلى ظهور الإرشاد النفسي المدرسي:-

- التقدم التكنولوجي: حيث أدى إلى دخول وسائل الاتصال المختلفة في كل بيت واكتشاف مخترعات جديدة، مما أدى إلى زيادة وقت الفراغ، كما غيرت من تصورات الأفراد حول مجتمعاتهم ووطورت مفاهيم الكثير منهم عن أنفسهم، مما جعلهم يعيدون النظر في قدراتهم

الذاتية بما يتلاءم مع التغيرات الاجتماعية التي واكبت ذلك التطور الصناعي.
(عبدالعزیز، عليوي، وعزت، 2014، ص 33).

- التغيرات الاجتماعية من حيث التزايد السريع في عدد السكان وعدد الطلبة، وحدثت تغيرات في السلوك؛ حيث أصبحت بعض السلوكيات مقبولة بعد أن كانت مرفوضة كما يحدث العكس أيضًا، وظهر الصراعات بين الأجيال وزيادة الضغوط الاجتماعية والزيادة المطردة في سكان العالم لها أثرها المنعكس على استيعاب المدارس لتلاميذها، مما أدى إلى كثر عددها وانتشارها، وبالتالي زيادة الإعداد الملتحقة بها من التلاميذ، الأمر الذي نتج عنه مشكلات مدرسية متعددة ولمواجهة هذه المشكلات كانت الحاجة ملحة إلى من يتصدى لها داخل المدرسة على أسس علمية سليمة وفق أساليب فنية مدروسة وخبرات تدريبية ممارسة ألا وهو المرشد النفسي المدرسي.

- فترات الانتقال الحرجة التي يمر بها الأفراد، والتي يحتاجون فيها للإرشاد كالانتقال من الطفولة إلى المراهقة؛ حيث يتخلل هذه المراحل صراعات تصل إمكاناتها إلى أقصى درجة ممكنة وفقًا لحاجاته وميوله واتجاهاته مع الأخذ بعين الاعتبار حاجات المجتمع، وذلك لتوجيه القوة البشرية لتحمل مسؤوليته الاجتماعية في المستقبل، كذلك ظهور الأسر الصغيرة المستقلة وضعف العلاقات بين أفرادها، أو ظهور مشكلة السكن وخروج المرأة إلى العمل للمساعدة في تحسين المستوى الاقتصادي (الأسدي ، إبراهيم، وعبدالحاميد، 2013، ص 22).

تطور الفكر التربوي: فالنظرة الفلسفية التي تنبثها العملية التربوية من حيث التركيز على التلميذ بدرجة أكبر من التركيز على المادة التي تقدم له في المدرسة أتاحت الفرصة أمام نظريات علم النفس وأساليبه ومبادئه، حتى تسهم بفاعلية في رفع المستوى الدراسي للتلميذ نتيجة لتوافقه النفسي وتكيفه الاجتماعي، وبالتالي أصبح لبرامج التوجيه والإرشاد المدرسي مكانة مهمة

في العملية التربوية من أجل تنمية شخصية الطلبة بشكل متكامل.

التطور في عالم المهن: حيث ظهرت عدة مهن جديدة، وظهور البطالة، وعدم التكيف مع المهن، مما يتطلب وجود موجه مهني في المدرسة.

- مشكلات المدرسة الحديثة: حيث إن المدرسة لا تواجه حاجات التلاميذ بما يلزم، وأنها تثقل كاهل التلاميذ بمطالب تفوق قدرتهم وإمكاناتهم، مما يتطلب وجود مرشد نفسي لمواجهة هذه المشكلات.

أهداف الإرشاد المدرسي:

تتنوع الأهداف التي يتطلب من المرشد النفسي العمل على تحقيقها، تبعاً لتنوع التوجهات والنظريات النفسية؛ لذلك سوف يتناول الباحث بعض أهداف الإرشاد بشكل عام وأهداف الإرشاد النفسي كما يلي:

- مساعدة المسترشد على تحقيق ذاته إلى درجة يستطيع بها أن ينظر إلى نفسه، فيرضى عنها، وأن يستطيع توجيه حياته بذكاء في حدود المعايير الاجتماعية.
- تحقيق التوافق الشخصي والتربوي والمهني والاجتماعي للفرد.
- تحقيق الصحة النفسية للفرد قد يتكيف خارجياً مع مواقف يرفضها من الداخل.
- تحسين العملية التربوية عن طريق إثارة الدوافع للتعلم والاهتمام بالفروق الفردية، وإلقاء الضوء على مشكلات التلميذ التعليمية ومحاولة حلها وتوجيه التلاميذ إلى طرق السليمة في المذاكرة (أبوغزالة، 2013، ص63).

أما عن أهداف الإرشاد في المجال الدراسي، ومنها ما توصل إليه من أهداف للإرشاد المدرسي، هي كالآتي:-

1. مساعدة الأفراد على فهم أنفسهم، أي الفهم الدقيق لقدراتهم وإمكانياتهم وميولهم ورغباتهم الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية.
2. توفير المناخ النفسي المناسب لتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي.
3. تنمية شعور واضح بتقدير وتقبل الذات لديهم.
4. تنمية الاستقلال الذاتي لدى الأفراد، ومنحه القدرة على توجيه حياته ضمن إطار القيم والمعايير التي يؤمن بها المجتمع.
5. زيادة استبصارهم بمشكلاتهم والعمل على إزالة التوتر المصاحب لهذه لمشكلات، ومعاونتهم على تفريغ انفعالاتهم.
6. الإسهام الجاد في تصحيح انحرافاتهم السلوكية وعلاج مشكلاتهم.
7. التعرف على أسباب ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب ومساعدتهم للتغلب عليها.

ويرى أبوأسعد أن أهداف الإرشاد في المدرسة تتحدد في الآتي:-

- مساعدة الطلبة على أن يكونوا قادرين على توجيه أنفسهم بأنفسهم، وذلك بتعزيز ثقتهم بأنفسهم ومعرفتهم بذاتهم والتعامل معها باستقلال وفهم البيئة التي يعيشون فيها.
- توفير المناخ النفسي المناسب للطلاب لتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي وصولاً إلى الصحة النفسية، وذلك بمساعدتهم على الاستبصار بمشكلاتهم، والعمل على إزالة التوتر والقلق المصاحب لهذه المشكلات للحيلولة دون تأثير هذه المشكلات على العملية التربوية.
- إتاحة الفرص أمام الطلبة لتنمية مواهبهم (إبداعاتهم) وقدراتهم وكشف طاقاتهم وتعزيز ذلك فيهم.

- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ومساعدتهم على التكيف مع المنهج المدرسي، وتصحيح المفاهيم والانحرافات السلوكية، وإثارة الدوافع نحو عملية التعلم مما يحسن العملية التربوية.
- مساعدة الطلبة على التخطيط لمستقبلهم التربوي والمهني، ومساعدتهم في اتخاذ القرارات المناسبة ليصبحوا أعضاء فاعلين في المجتمع.
- التعرف إلى الأسباب المؤدية إلى صعوبة الدراسة لدى بعض الطلبة (تكرار الرسوب أو الضعف في مواد دراسية صعوبة التعلم في مادة معينة أو مهارة معينة بالإضافة إلى الاهتمام بالمتفوقين).

منهج الإرشاد النفسي:

- والإرشاد يعتمد في تحقيق أهدافه على ثلاثة مناهج هي «النمائي، والوقائي، والعلاجي»:
- **المنهج النمائي:** يهدف إلى تنمية قدرات الأفراد العاديين لزيادة كفاءتهم في موضوعات عديدة قد تكون نفسية أو تحصيلية أو مهنية أو عاطفية أو اجتماعية، ويركز المنهج النمائي على رعاية وتوجيه النمو السليم، والارتقاء بسلوك الفرد إلى أقصى درجة ممكنة من النجاح والصحة النفسية، ويتم ذلك من خلال دراسة اتجاهات واستعدادات وقدرات الأفراد والجماعات وتوجيهها التوجيه المناسب. ويضيف أبوسعد أن من خلال المنهج النمائي يتم تعليم الأفراد بعض المهارات الحياتية التي تفيدهم في حياتهم.
 - **المنهج الوقائي:** يسمى هذا المنهج منهج التحصين ضد المشكلات والاضطرابات النفسية والاجتماعية، ويهتم هذا المنهج بالأسوياء والأصحاء قبل اهتمامه بالمرضى، وذلك ليقول هؤلاء الأفراد والجماعات من الوقوع في مشكلات من المتوقع أن يقعوا بها، وذلك من خلال تبصيرهم بتلك المشكلات، كما يعلمهم أفضل الطرق للابتعاد عنها وتلافي حدوثها، ولهذا المنهج ثلاثة مستويات:

- **مستوى الوقاية الأولى:** ويتضمن منع حدوث المشكلات ويكون بإزالة الأسباب.
 - **مستوى الوقاية الثانوية:** ويتضمن محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطرابات في المراحل الأولية بقدر الأماكن والسيطرة عليها ومنع تطورها.
 - **مستوى الوقاية من الدرجة الثالثة:** ويتضمن محاولة تقليل أثر الاضطرابات على الفرد (مرسى، 2006، ص 65).
 - **المنهج العلاجي:** يصعب أحياناً على المرشد أن يتنبأ بحدوث بعض المشكلات والاضطرابات لدى الفرد، الأمر الذى يكون قد استنفد دور المساعدة الوقائية في التعامل معها من أجل تلافيها، ومن هنا يأتي الدور العلاجي للإرشاد النفسي؛ ليتمكن الفرد من التخلص من الاضطرابات التي يواجهها حتى يتمكن من استعادة حالة التوافق النفسي لديه، وقد يحتاج الفرد عندها إلى مراجعة مراكز وعيادات نفسية متخصصة في الإرشاد.
- عملية الإرشاد النفسي:**

تعتبر العملية الإرشادية عملية فنية على أسس عملية ونظريات متعددة، وهى أيضاً عملية لها إجراءات أساسية تعتبر معالم في الطريق، الغاية منها مساعدة العميل ليساعد نفسه، وذلك بفهم نفسه وتنمية شخصيته؛ ليحقق التوافق مع بيئته، ويستغل إمكانياته على خير وجه، بحيث يصبح أكثر نضجاً، وأكثر قدرة على التوافق النفسي في المستقبل، وتستخدم فيها طرق نفسية لحل المشكلات وعلاج الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها العميل.

وقد وردت عدة تعريفات للعملية الإرشادية، منها على سبيل المثال: أنها عملية ينغمس فيها المرشد النفسي والعمل وهما يحاولان تحديد مشكلات الأخير، والتصدي لها وحلها في مقابلات شخصية يلتقيان فيها وجهًا لوجه.

والعملية الإرشادية بأنها تلك الخطوات أو المراحل المتتابعة التي يعمل فيها المرشد مع

المسترشد، ابتداء من مرحلة إحالة المسترشد إليه حتى إقفال الحالة، والتحقيق من الوصول إلى أهداف الإرشاد.

المبادئ التي تقوم عليها العملية الإرشادية:

يرى هيبورث ولارسون أن فلسفة التدخل المباشر في مهن المساعدة الإنسانية تقوم على المبادئ التالية:

أ- أن الناس يملكون القدرة على اتخاذ القرار والاختيار وعلى توجيه حياتهم أكثر مما يعقلون.

ب- أن مساعدة الناس تستلزم تحمل مسؤولية مساعدتهم إلى أقصى حد ممن؛ لكي يعتمدوا على أنفسهم ويستغلوا جميع طاقاتهم وجوانب القوة فيهم.

ج- أن مساعدة الناس ومسؤولية تستلزم العمل اتجاه تغير المؤثرات والأوضاع البيئية السلبية.

د- أن السلوك الإنساني سلوك هادف وموجه.

هـ- أن الناس قادرون على تعلم سلوكيات جديدة تتركز حول مساعدتهم لاكتشاف قدراتهم والاستفادة منها لإحداث التغير ولزيادة النمو.

و- أن معظم الصعوبات التي تواجه الناس يمكن التغلب عليها من خلال حل المشكلات الحالية.

ز- من خلال الحصول على المعلومات وتعلم مهارات جديدة يستطيع الناس حل مشكلاتهم والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في حياتهم وتحقيق نموهم الشخصي.

- ح- معظم المشكلات التي يقع فيها الناس هي نتاج المجتمع والأنظمة الموجودة، ومن خلال تعلم أساليب مواجهة فعالة يستطيع الناس إحداث ايجابية في هذه الأنظمة.
- ط- النمو الإنساني عبارة عن مجموعة من الخبرات والتجارب التي ينبغي الاستفادة منها في مواجهة المشكلات.
- ي- أن الإنسان يريد أن يحقق ذاته ويشعر بقيمته وكرامته، وهي حاجة أساسية وطبيعية في كل إنسان، وعلى المحيطين توفير هذه الحاجة وإشباعها.
- ك- أن نمو الإنسان يظهر من خلال علاقة الإنسان مع الآخرين، وبالتالي فإن علاقة المساعدة تعتمد على مقدار الحب والتقبل والاحترام والتقدير والتشجيع الذي توفره هذه العلاقة.
- ل- أن الإنسان بحاجة إلى أن يمارس شخصيته ويشبع حاجاته واهتماماته، ولهذا ينبغي أن تتاح له فرصة التعبير والعمل.
- م- أن أي أسلوب تدخل علاجي يستخدمه المرشد لإحداث التغيير المنشود ينبغي أن يراعي كرامة المسترشد وقيمه وحرية في اتخاذ القرار وخصوصيته.
- ن- أن الوعي بالذات الخطوة الأولى لفهم وإدراك ومعرفة النفس.
- س- أن للناس الحق في اختيار قيمهم ومبادئهم واتجاهاتهم، وليس في فرض قيم أو سلوكيات عليهم (المغازي، 2007، ص 20).

خصائص العملية الإرشادية:

إن العملية الإرشادية تشتمل على خطوات متتابعة ومتصلة، وإن المرشد النفسي هو المخطط للعملية الإرشادية، وهو شخص مؤهل تأهيلاً متخصصاً، والعملية الإرشادية تهتم بانتقال الخبرة من موقف الإرشاد إلى مواقف الحياة التي يقف فيها المسترشد فيما بعد.

وقد ذكر صالح أن العملية الإرشادية تقوم على مجموعة من الخصائص الآتية:

- 1- عملية إنسانية ديناميكية تتم ما بين المرشد المسترشد وتقوم بناء على علاقة مهنية يسودها التعاون والمحبة.
- 2- عملية فنية مرنة تقتضي توافر مهارات وأساليب وتكتيكات متعددة.
- 3- عملية مستمرة ومنتظمة تستمر عدة جلسات متتابعة.
- 4- خدمة تغير طوعي يقبل عليها الفرد بنفسه.
- 5- عملية تعليمية تمكن المسترشد من اتخاذ قراراته بنفسه.
- 6- خدمة يقدمها إنسان متدرب تدريباً مناسباً، ولديه الخبرة الكافية في مجال الإرشاد.
- 7- عملية مساعدة الفرد على فهم نفسه من أجل تحقيق ذاته.

الإعداد للعملية الإرشادية:

يتمثل هذا الإعداد في جانب المرشد واستعداده لها، وإعداد العميل ومعرفة توقعها وتقديم عملية الإرشاد النفسي وتنمية مسؤوليته إزاء العملية، وتتضمن ذلك:

أ- استعداد المرشد:

تحتاج عملية الإرشاد إلى إعداد مسبق وتخطيط دقيق وتحضير مدروس، ويتوقف نجاح العملية على الإعداد الجيد لها، ويتضمن ذلك استعداد المرشد، وإعداد العميل، وتهيئة ظروف العملية ومتطلباتها، مثل: المكان المناسب، والوقت، وتوفير جميع وسائل جمع المعلومات، والتشخيص، والتقييم، والمتابعة.

ب- استعداد المسترشد وإعداده:

قد يأتي المسترشد إلى عملية الإرشاد دون أن يعرف عنها أي معلومات، أو ربما يعلم معلومات خاطئة، أو صحيحة؛ لذلك فإن من أولويات عمل المرشد إعداد المسترشد للعملية الإرشادية.

ويرى أصحاب الإرشاد غير المباشر أن أساس عملية الإرشاد النفسي هو الإقبال والقبول، والتقبل والإقبال من قبل المسترشد أمر مهم لنجاح عملية الإرشاد، فالمسترشد الذي يقبل على عملية الإرشاد بنفسه يكون لديه استبصار مشكلته، ويعرف قيمه الإرشاد ويدرك حاجته إليه، ويقدر مسؤوليته فيه، ويقبل دون أن يدفعه أحد دفعاً، ودون أن يحيله أحد أو جهة إحالة، ربما على غير إرادته، أما أصحاب طريقة الإرشاد المباشر فيعارضون هذا الرأي قائلين إنه لا يجوز أن نقف موقف المتفرج من فرد لديه مشكلة، ولكنه لا يبحث عن مساعدة، وعلى المرشد أن يبحث عن أي وسيلة أو طريقة لبقة لإشعاره بأنه بحاجة إلى مساعدة، مما يؤدي إلى إقباله على عملية الإرشاد (عبدالقادر، 2011، ص 33).

أما القبول فهو قبول المسترشد لعملية الإرشاد دون شروط مسبقة واستعداده لها انفعاليًا وعقليًا، والتقبل أيضا يجب أن يكون متبادلاً بين المرشد والمسترشد دون شروط محددة ويرافق هذا أيضاً جو من الاحترام والثقة المتبادلين وذلك من خلال: (الشرقاوي، 2008، ص 63)

1- توقعات المسترشد:

يجب أن يعرفها المرشد لكي يتمكن من إرشاده بموجبها، فالعملاء يختلفون في توقعاتهم نحو المرشد والإرشاد إيجاباً وسلباً.

2- تنمية مسؤولية المسترشد:

بعض المسترشدين لديهم نوع من الحساسية والميل الدفاعي عن النفس يصل أحياناً إلى درجة الإنكار، وعدم الاهتمام، وعدم الشعور بالمسؤولية؛ لذلك على المرشد تنمية مسؤولية المسترشد، من حيث قبوله لعملية الإرشاد وتحملها، وأن يكون إيجابياً لتحقيق أهدافها.

3- تقديم عملية الإرشاد:

يقوم المرشد بتمهيد ملائم عن عملية الإرشادية؛ لتعريف المسترشد بالدور الإيجابي الذي يجب عليه القيام به، والإطار العام لعملية الإرشاد، أما عن أهم الخطوات التي يمكن أن يتبناها المرشد في التقديم لعملية الإرشاد فهي ما يلي:

أ- تقديم: يتضمن الترحيب بالعميل وتعريفه بموضوع المقدمة، والاستعداد لمساعدته، وحثه على التعاون، وتأكيد السرية المطلقة للمعلومات.

ب- إيضاح الهدف: يوضح هدف عملية الإرشاد، وهو تحقيق التوافق والصحة النفسية وصيانة الشخصية، مع تأكيد أهمية الوقاية كطريق، والإرشاد كعمل، والصحة النفسية كهدف.

ج- تحديد المشكلة: يتضمن توجهات للعميل تعينه في تحديد مشكلته بصدق وأمانة ودقة.

د- أسباب المشكلة: يلفت نظر المسترشد إلى أن أسباب المشكلات تتعدد وتتفاعل بين داخلية وخارجية أصلية، ومساعدة حيوية ونفسية واجتماعية، ويحثه على ذكر الأسباب الخاصة بمشكلته كما يراها هو.

هـ- أعراض المشكلة: يعرف المسترشد بالأعراض التي تدل على وجود المشكلة أو الاضطراب، وأن منها أعراضاً داخلية وأخرى خارجية، ومنها أعراض عضوية المنشأ، وأخرى نفسية المنشأ، ويحثه على تجميع كل ما قد يكون لديه من هذه الأعراض كما يشعر بها هو.

و- أهمية التشخيص: يلفت نظر المسترشد إلى أهمية التشخيص الدقيق في تحديد المشكلة وطريقة العلاج المناسبة، ويلفت نظره إلى مسؤوليته في إعطاء المعلومات الصادقة بالنسبة لدقة التشخيص.

ز- عملية الإرشاد: حيث يعرف المسترشد بأي ملامح وإجراءات عملية الإرشاد من بدايتها حتى نهايتها، والمتابعة التي تليها.

ويعرف المرشد المسترشد بأن العملية تستغرق بعض الوقت، ويعرفه بنظام الجلسات وزمانها ومواعيدها.

معوقات وعوامل نجاح العملية الإرشادية:

تمر العملية الإرشادية خلال مسيرتها بمجموعة من العوامل التي تؤثر فيها إيجابياً، وتساعد على نجاح هذه العملية كما قد تعترضها بعض المعوقات التي تؤثر عليها سلباً، وهي كالاتي:

أ- **معوقات العملية الإرشادية:** تعترض العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد مجموعة من المعوقات، ويمكن إجمال العوامل التي تحول دون نجاح المرشد في قيام علاقة جيدة مع المسترشد بالعوامل الرئيسة التالية:

1- معوقات ترجع إلى المرشد نفسه:

ويمكن إجمال العوامل التي تعيق عملية التفاعل بينه وبين المسترشد إلى العوامل التالية:

- عدم إعداده مهنيًا بصورة مناسبة، بحيث يصبح عاجزًا عن فهم المسترشد، وعن فهم دوره، وجاهلا بالمعارف المطلوبة لأداء هذه المهنة، وبالتالي يفشل في تكوين العلاقة الإرشادية.
- كثرة العمل، مما يجعله يضيق بعمله نتيجة تحمله مسؤوليات أكبر من طاقاته، فيصبح عاجزًا عن تقبل المسترشد أو الاهتمام بهم، ويفشل في تكوين العلاقة الإرشادية.
- الاتجاهات السلبية للمرشد، مثل: التحيز ضد المسترشد، أو معه، أو التحيز للجنس، أو العقيدة، أو للأفكار، أو الوطن.
- مظهر المرشد وعمره وطريقة استقباله قد تؤثر على اتجاهات المسترشد، فالمسترشد الكبير بالسن قد لا يثق بالمرشد الأصغر منه سنًا بكثير، والمسترشد الفقير قد يرتبك أمام مظهر المرشد الغني، وقد يسخر المسترشد من المرشد ذي الثياب الرثة.
- وجود فوارق طبقية أو تعليمية كبيرة بحيث يتعذر الاتصال بينهما لتعالى أحدهم على الآخر.

- إذا كان المرشد أقل موقعًا اجتماعيًا من المسترشد، فيشعر بالقلّة والدونية، مما يجعل العملية الإرشادية فاشلة، بسبب ضعف شخصية المرشد تجاه المسترشد، فيسيطر هذا على زمام الموقف ويقود المناقشة حيث يريد (يونس، 2006، ص 35).

2- معوقات ترجع إلى المسترشدين:

- بعض العمليات النفسية الشعورية واللاشعورية لدى المسترشدين، مثل الإسقاط والتبرير والتحويل نتيجة فقدان الحب والحنان والاحترام أيام الطفولة، فيصبحون غير قادرين على تبادل الحب مع المرشد.
- الاعتماد الكبير على المرشد في حل مشكلاتهم.
- خوف المسترشدين على أسرارهم، وبخاصة إذا كانت هذه الأسرار تهدد أمنهم، أو تجرح ذاتهم، فيترددون ألف مرة قبل الإدلاء بها إلى المرشد.
- تشكيك بعض المسترشدين في قدرة المرشد على مساعدتهم، وخاصة إذا كان لديهم خبرات سيئة مرّوا بها مع مرشدين سابقين وفسلوا في مساعدتهم (باترسون، 2009، ص 86).

جلسات المقابلة الإرشادية:

- تعد المقابلة الأداة الرئيسة في عملية الإرشاد، فالإرشاد هو العملية الكبرى التي يتم بمقتضاها توصّل الفرد إلى فهم مشكلاته، والمقابلة هي الموقف الذي تتحقق فيه العلاقة المباشرة الحقيقية، وتتم المقابلة عن طريق الحوار الذي يتم بين المرشد والمسترشد وجهاً لوجه.
- وتعد الجلسات الإرشادية عبارة عن جلسات مهنية تتم فيها علاقة إرشادية في مناخ نفسي خاص، حيث يشجع المرشد العميل ليعبر عن أفكاره، وليقول كل شيء عن المشكلة،

فكل ما يقال مهم، وتحدث في الجلسات الإرشادية كل إجراءات العملية الإرشادية التالية، مثل: التداعي الحر، والتنفيس الانفعالي، والاستبصار، والتعلم، والنمو، وتغير الشخصية واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والمشورة، وتعديل السلوك.

وإن أهمية المناخ النفسي الإرشادي خلال الجلسات، وضرورة أن يتوافر الجو الآمن السطح الحر الذي يريح المسترشد، ويزرع فيه الثقة، فيبوح بسرّه دون تحفظ، من أهم العوامل التي تساعد على نجاح العملية الإرشادية (عبد الحميد وكفافي، 2009، ص 46).

أهمية المقابلة الإرشادية:

تعتبر المقابلة الإرشادية أداة أساسية وذات أهمية كبرى في العملية الإرشادية للمرشدين والمسترشدين، فالمقابلة الإرشادية بما توفره للمسترشدين من تقويم موضوعي على أسس علمية من القياس النفسي، وملاحظة مباشرة لهم، ومواجهتهم عن قرب وجهاً لوجه، وجمع المعلومات اللازمة عنهم، ووضع الخيارات والبدائل المتاحة أمامهم، ومساعدتهم على اختيار الأنسب منها من أجل اتخاذ قراراتهم بأنفسهم، وتسهيل مقومات نموهم الشخصي وتطورهم الاجتماعي والتربوي والمهني، تسهم بفاعلية في إتاحة الفرصة للمسترشدين على تنمية استبصاراتهم الداخلية، والتعبير عن مشاعرهم بحرية، وتطوير تفاعلاتهم الاجتماعية، واختيار اتجاهاتهم النفسية، مما يحقق في النهاية الهدف العام من المقابلة الإرشادية وهو إعادة بناء شخصيات المسترشدين وتتميتها، بما يحدث التأثير في سلوكهم؛ حيث يمكن أن يتغير نحو الأفضل (الخطيب، 2012، ص 30).

أهداف المقابلة الإرشادية:

عندما يتقابل المرشد والمسترشد لا بد أن يكون في ذهن المرشد مخطط وأهداف من تلك المقابلة، ويمكن تلخيصها على النحو التالي:

1-الحصول على البيانات والمعلومات، وتفسير بعض المعلومات من قبل المسترشد ومناقشتها، وليس معنى ذلك أن يسعى المرشد إلى معرفة أسرار المسترشد؛ بل يجب أن تكون أسئلته طبيعية، وأن يكون حذرًا في هذا الشأن.

2- إقامة علاقة مهنية بين المرشد والمسترشد، وتتم هذه العلاقة عندما يشعر المسترشد بأن المرشد يحترم مشاعره واتجاهاته وأفكاره، وأن يتحمل المرشد كل ما يقوله المسترشد، ولا يبرز نقاط ضعفه التي تظهر في المقابلة.

3- أن يعبر المسترشد عن نفسه، وعن مشكلته بكل أبعادها، وأن يعبر عنها بحرية، وهذا لا يحدث إلا إذا استمع له المرشد بكل عطف واهتمام، وأن يشعر بأنه مقبول وله دور في الحياة.

4- مساعدة المسترشد على وضع الحلول المختلفة لمشكلته؛ حيث يساعده المرشد في التعرف على نفسه، ثم يساعده على أن يختار لنفسه حلاً لمشكلته يمكن تنفيذه ومناقشته في إجراءات هذا الحل.

5- أن يشعر المسترشد أن الإرشاد النفسي أداة مهمة لمساعدة الذين هم بحاجة على الخدمة الإرشادية.

6- العمل على اتساع رقع السوية لدى المسترشد، فيصبح أكثر استبصاراً بمشكلته وأكثر فهماً لنفسه. (دسوقي، 2009، ص 56).

أنواع المقابلات الإرشادية:

يتم تصنيف المقابلات الإرشادية تصنيفات متنوعة منها:

أولاً: من حيث الغرض من المقابلة

1- **المقابلة المبدئية Initial Interview**: وهي أول مقابلة مع العميل، وفيها يتم التمهيد للمقابلات التالية، ويتم تحديد إمكانات المرشد وما يتوقعه المرشد والعميل كل من الآخر، والتعريف بالخدمات الإرشادية، والإلمام بتاريخ الحالة بصورة مبدئية عامة، وتنتهي المقابلة الإرشادية الابتدائية في الغالب باتفاق ثنائي بين المرشد والمسترشد عن استمرار تفاعلها في مقابلات إرشادية أخرى متتالية، وقد تنتهي أحياناً بإحالة المسترشد إلى ميل مهني آخر يكون أكثر تخصصاً في حالته، إن استدعى الأمر ذلك.

2- **المقابلة التشخيصية Diagnostic interview**: وهي تلي المقابلة الأولى في حالة اتفاق المرشد والمسترشد على المضي قدماً في العملية الإرشادية، وهي لا تختلف عن المقابلة الأولى من حيث البناء، ولكن تختلف من حيث أهدافها، وبالتالي من حيث مضمونها، وتهدف إلى تفهم المشكلة وأسباب نشوئها وأبعادها الحالية، ومدى خطورتها على المسترشد تمهيداً لتحديد الأسباب ووضع خطة للإرشاد.

3- **المقابلة الإرشادية أو العلاجية**: تهدف إلى القضاء على أسباب المشكلة، والعمل على جعل المسترشد يشعر بالاستقرار النفسي، وتهدف أيضاً إلى تعديل أو تغيير وتوجيه السلوك لصالح العميل، وتستغرق وقتاً طويلاً، وتهدف إلى تحقيق أهداف الإرشاد والعلاج النفسي.

ثانياً: من حيث طبيعة تكوينها وعدد المسترشدين

1- **المقابلة الفردية Individual Interview**: هي التي تتم بين المرشد وبين عميل واحد فقط.

2- **المقابلة الجماعية Croup Interview**: تتم بين المرشد وعدد من المسترشدين في مكان واحد ووقت واحد، وتجمعهم مشكلات مشتركة فيما بينهم؛ للحصول على معلومات كما يحدث في جماعة الطلاب الذين يعانون من مشكلات مشتركة فيما بينهم.

ثالثاً: من حيث أسلوب الأداء

1- **المقابلة الإرشادية المباشرة Direct counseling interview**: وهي تنطلق من وجهة نظر "ويليام سون وباترسون" في العملية الإرشادية؛ حيث تؤكد ضرورة تنظيم أسلوب العمل في المقابلة، واتباع خطوات محددة، على المرشد الالتزام بها، وفيها يكون هو محور المقابلة الإرشادية، بحيث يتولى توجيه المقابلة كما يراها هو تبعاً لحالة المسترشد الذي يخضع لتعليمات المرشد أثناء سير المقابلة، وبهذا يكون دور المسترشد سلبياً، بمعنى أنه متلق لقرارات (حلول) المرشد.

2- **المقابلة غير المباشرة Indirect counseling interview**: وهي متأثرة باتجاه "روجرز" في الإرشاد المتمركز حول المسترشد، وفيها لا يقوم المرشد بتحديد موضوع المقابلة، ولا يحدد خطوات تنفيذها، أو يقدم أية حلول، فيما يقوم فقط بمساعدة المسترشد بإدراك حقيقة مشاعره واتجاهاته وقيمه، ومن ثم إدراكه لذاته، مما يؤول إلى تحديد مشكلته وبعدها يكون المسترشد مهياً للاستبصار بمشكلته.

رابعاً: من حيث طبع الأسئلة التي تطرح ودرجة الحرية التي تعطي للمسترشد في إجابته، وتنقسم إلى عدة أنواع كالاتي:

1- **المقابلة الحرة**: التي تطرح فيها أسئلة غير محددة.

2- **المقابلة المقننة**: وتطرح فيها أسئلة تتطلب إجابات دقيقة ومحددة، ولا تفسح مجالاً للشرح المطول.

3- **المقابلة غير المقننة**: التي تتصف بالمرونة والحرية وتتيح للمفحوص التعبير عن نفسه بصورة تلقائية.

4-المقابلة البؤرية: وفيها يتركز الاهتمام على خبرة معينة صادفها الفرد، وعلى آثار هذه الخبرة (القذافي، 2008، ص 30).

مراحل المقابلة الإرشادية:

تتشابه المقابلات الابتدائية والتشخيصية والإرشادية من حيث التقسيم إلى مراحل ثلاث، هي: مرحلة الافتتاح، ومرحلة البناء، ومرحلة الإقفال، ولكنها تختلف من حيث الأهداف والمضمون، وتتميز المقابلات التشخيصية والإرشادية بحكم طبيعتها بأنها مجال خصب لممارسة مهارات المقابلة الإرشاد وفنياتها، ولا يوجد انفصال بين هذه المراحل الثلاث، ولا حدود فاصلة بين نهاية كل منها وبداية الأخرى، ويكمن هذا التقسيم فقط في ذهن المرشد النفسي حتى يستطيع أن يرتب نفسه وينظم فكره، وسنتناول هذه المراحل كالآتي:

1-مرحلة الافتتاح: وتتم باستقبال المرشد التفسير للمسترشد في إطار من الود والترحيب، وتقبله دون قيد أو شرط؛ حيث يجب عليه توفير الجو المناسب من الثقة والأمان والسرية التامة، مستخدماً كافة المهارات اللازمة في المقابلة، وتقع على المرشد النفسي المسؤولية الكاملة في البدء بافتتاحها بالممارسة الجيدة مما يدعم العلاقة بينهما، ويحرك المقابلة بانسياب منطقي للمرحلتين المتتاليتين: البناء، والإقفال.

2-مرحلة البناء: تبدأ مرحلة البناء غالباً بمناقشة حالة المسترشد بالتفصيل من جميع جوانبها، ومن خلال تفرعاتها المختلفة؛ للتوصل إلى معرفة الأسباب الحقيقية والدوافع الخفية التي أدت إليها، ويقوم المرشد بهذه المرحلة بجمع المعلومات ومناقشة الشكوى الأم للمسترشد، وما يصاحبها من أعراض ظاهرة على سلوكه العام، مما يدل على طبيعة الأزمات النفسية الحالية التي يعاني منها، ويحاول المرشد النفسي فيها مساعدة المسترشد على إزالة الصعوبات التي تواجهه في بيئته، عبور أزماته التي تتناوب، إعادة

بناء شخصيته، وتعديل سلوكه نحو الأفضل، حتى يصبح فردًا سويًا في المجتمع الذي يعيش فيه، وفردًا متوافقًا مع الظروف المحيطة به.

3-مرحلة الإقبال: تنتهي المقابلة عند الوصول إلى أهدافها، ويتم إنهاؤها بشكل تدريجي حتى لا يصاب المسترشد بنوع من الإحباط، ويجب على المرشد أن يمهد للمسترشد بقرب انتهاء الجلسة، ويستخدم في ذلك مهارة التلخيص لما دار في المقابلة.

4-ويجب على المرشد النفسي أن يراعي عدة اعتبارات مهمة عند إقبال المقابلة الإرشادية، أهمها: ألا يترك المسترشد يخرج من عنده وهو يحمل في نفسه أي أثر سيئ، وأية خبرة مؤلمة للعلاقة الإرشادية بينهما؛ بل يجب عليه أن يبذل قصارى جهده ليرضيه ويطيب خاطره ويغرس الأمل فيه ويشعره بأنه استقاد فعلاً، وعدم مناقشة أي موضوع جديد يحاول المسترشد أن يتطرق إليه أو يطرحه، وإذا أصر المسترشد على ذلك، فعلى المرشد النفسي أن يعده بمناقشته، وبحثه في مقابلة مستقلة في المستقبل القريب يحدد موعدها بناء على اتفاق سابق بينهما قبل مغادرة المسترشد غرفة الإرشاد النفسي.

ولو أنه لا يوجد إلزام بوقت محدد لكل مرحلة تستغرق وقتاً فيه، إلا أننا نوصي بألا تستغرق مرحلة الافتتاح أكثر من عشر دقائق، ولا تستغرق مرحلة البناء أكثر من ثلاثين دقيقة، ولا تستغرق مرحلة الإقبال أكثر من خمس دقائق، وذلك حرصاً على ألا يطغى وقت مرحل على وقت المرحلة الأخرى، مما يتسبب في تصدع المقابلة، وفي تداخل مضمونها، وبالتالي يضل المرشد النفسي طريقه نحو تحقيق أهدافها (القطان، 2009، ص63).

عوامل نجاح جلسات المقابلة الإرشادية:

توجد مجموعة من العوامل إذا توافرت تساعد في نجاح الجلسات الإرشادية، ومن هذه العوامل ما يلي:

- 1- الاستعداد للمساعدة: يجب أن يكن لدى المرشد اتجاه موجب نحو المسترشد، والرغبة المخلصة في مساعدته، وبذلك الوقت والجهد الكافي لتحقيق ذلك، وعليه إظهار هذا الاستعداد لمساعدة العميل.
- 2- الألفة: يجب أن تتوافر الألفة والوئام والمحبة والوفاق والتفاهم الكامل بين المرشد والعميل.
- 3- التقبل: نعني بالتقبل الإيجابي غير المشروط للعميل، أي تقبله على ما هو عليه دون التأثر بأحكام سابقة أو آراء مسبقة، ودون نقد أو لوم.
- 4- التسامح: المرشد ليس سلطة، فاحترام شخصية المسترشد وتقرير مصيره أمور توجب التسامح معه، والعلاقة الإنسانية القائمة على التسامح يجب أن يشعر بها المسترشد.
- 5- المسؤولية المشتركة: على المرشد أن يعرف حدود دوره في الإرشاد، وكذلك المسترشد يعرف حدود دوره في عملية الإرشاد.
- 6- المشاركة الانفعالية: أي الشعور بمشاعر المسترشد وجعله يشعر بأن المرشد يشاركه انفعالاته ويفهم مشاعره، ويقدر ظروفه ويفهم عالمه الداخلي والخارجي، وكأنه يرى الأمور من داخل الإطار المرجعي للمسترشد.
- 7- التركيز: يجب أن يتركز الكلام والتفاعل حول موضوع الجلسة الإرشادية، أي المشكلة الخاصة والشخصية، وحول الأفكار والمشاعر الشخصية، وليس حول المشكلات والأحاديث العامة.
- 8- التلقائية: يقصد بها التعبير عن المشاعر الحقيقية في حرية وصراحة وأمانة وبإخلاص، وعلى طبيعتها ودون مواجهة مزيفة ودون قناع ودون تصنع، ويرى روجرز أنها تعني تطابق السلوك مع الواقع.

9- حسن الإصغاء: لا بد من الإصغاء مع الملاحظة وتركيز الانتباه لكل قول وفعل وانفعال يساعد المرشد على إدراك كل الجوانب في الجلسة الإرشادية.

10- مظهر المرشد: يعتبر مظهر المرشد المناسب وجلسته وصوته الواضح وتعبيرات وجهه وإظهاره اهتمامه بالعمل أمورًا مهمة، فأول ما يقع عليه بصر المسترشد عند بدء المقابلات الإرشادية هو المرشد النفسي، ذلك الشخص الخبير السوي الذي يسعى في طلب مساعدته على حل مشكلاته، على اعتبار أنه المثل الأعلى والنموذج الحسن الذي يفترض أن يتمثل به، ويقلد سلوكه الجيد، ولكي يتحقق ذلك يجب أن يكون المرشد النفسي على مستوى لائق من المظهر الشخصي، فلا يرتدي ملابس غير منسجمة في ألوانها، غير سليمة في ذوقها، غير مرتبة أو نظيفة، ولا يكون المرشد النفسي مهملاً لشعر رأسه أو شاربه أو لحيته، وكذلك الحال بالنسبة للمرشدة النفسية عليها أن تكون ملابسها محتشمة، ولا تكون مبهرة بما تضعه من مساحيق التجميل على وجهها والمغالاة فيها، وأظهرت نتائج إحدى الدراسات أن العملاء الذكور يفضلون اللبس البسيط، بينما العميليات الإناث يفضلن اللبس الأنيق، كما أشار (ملিকে) إلى أن العميل يقرر في المقابلة الأولى ما إذا كان يرغب في إقامة علاقة بينه وبين الإخصائي، وهذا القرار يتأثر بمظهر الإخصائي وأسلوبه، فالمظهر الشخصي للمرشد يجب أن يكون مناسباً لمكانته المهنية، ولا تعنى كلمة (مناسب) أن تكون الملابس غالية الثمن، ولا أن تكون على أحدث الموضات العالمية، إنما تعني أن توفر البساطة التي يقدر عليها أي فرد، والتي تحقق الذوق السليم الذي يرضي عنه الجميع بصورة عامة، فعلى المرشد أن يعلم أن كل ما يرتديه سيكون له أثر بالغ الأهمية على نفسية المسترشد، وعليه أن يكون على حذر في مظهره الشخصي، فلا يغالي فيه بالإفراط الزائد في العناية، ولا يبالغ فيه بالإهمال الزائد لأي من خصائصه.

11- تحديد المواعيد: يجب تنظيم الجلسات بما يتناسب مع مواعيد كل من المرشد والعمل.

12- الزمان (مدة الجلسات): تحدد الجلسة الإرشادية بمدة لا تقل عن نصف ساعة، ولا تزيد على ساعة، وينبغي ألا تكون مواعيد الجلسات متقاربة جداً كأن تكون يومية، ولا متباعدة جداً كأن تكون مرة كل شهر، ومعظم المرشدين يكتفون بجلسة واحدة أسبوعياً، ومن المفيد أن يفصل بين كل جلسة وأخرى بضعة أيام على الأقل؛ لأن ذلك يساعد على منح العميل فرصة تزيد من استبصاره بنفسه.

13- أما بالنسبة للأطفال فتكون جلساتهم في حدود (20 دقيقة)، وتزداد المدة مع ازدياد العمر، وبالنسبة للطلاب يستحسن أن تكون الجلسة في حدود حصة دراسية واحدة.

14- المكان (مكان الجلسات): يجب أن يكون للجلسة الإرشادية مكان محدد، أي غرفة خاصة، ويجب أن تكون جلسة العميل مريحة، وأن يكون في واجهة المرشد، ومن المفيد ألا يكون مكان المقابلة شبيهاً بالمكتب الحكومي أو عيادة الطبيب، وأن يخلو من الأدوات والحواجز والكتب والملفات، مما يدعو للتخفيف من التوتر، والاطمئنان (أحمد، 2009، ص 46).

مميزات وعيوب المقابلة الإرشادية:

تعتبر المقابلة أداة مهمة في العملية الإرشادية، وهذه بعض مزاياها:

- 1- تعتبر المقابلة أسهل طريقة للحصول على البيانات، وأكثرها ملاءمة.
- 2- المقابلة منخفضة التكاليف نسبياً، فهي تحتاج إلى وقت إضافي قليل، وكذلك إلى جهد بسيط من المرشد والمسترشد.
- 3- أسلوب سهل للتعرف على ادراكات المسترشد عن عملية الإرشاد نفسها.
- 4- تتسم المقابلة بالمرونة، فتمكننا من الحصول على معلومات أوسع ما تعطيه المقاييس.

5- تيسر المقابلة الحصول على معلومات دقيقة وكاملة من الأشخاص الأميين أو ذوي التعليم البسيط.

6- إتاحة فرصة تكوين مناخ من الألفة والتجاوب والاحترام والثقة المتبادلة بين المرشد والعميل، وتكوين علاقة إرشادية ناجحة.

7- إتاحة الفرصة أمام العميل للتفكير "بصوت عالٍ" في حضور مستمع جيد، مما يمكنه من التعبير عن نفسه وعن مشكلته.

8- إتاحة فرص التنفيس الانفعالي وتبادل الآراء والمشاعر في مناخ نفسي آمن.

عيوب المقابلة الإرشادية:

بالرغم من المميزات السابقة للمقابلة الإرشادية، فإن لها بعض العيوب، منها:

1- عدم دقة المعلومات التي يدلي بها المسترشد؛ لأنها تعتمد على الذاكرة.

2- قد يعطي المسترشد معلومات -في بعض الأحيان- لتلميع شخصيته، وقد يعتمد عليها المرشد في تحليله.

3- قد يتعاطف المرشد مع المسترشد عند تسجيل المعلومات، وقد تتم بعض المجالات بين الطرفين.

4- انخفاض درجة التقنين في المعلومات أو في تقدير الاتجاهات والمشاعر وغيرها.

5- قد لا تصلح بشكل كبير مع الأطفال، خاصة أنهم لا يستطيعون وصف مشاعرهم وأفكارهم، ولم يصلوا بعد إلى مرحلة نضج الميول والاتجاهات.

وبالرغم من تلك العيوب، التي يمكن التغلب على معظمها، فستظل المقابلة الإرشادية أداة مهمة في العملية الإرشادية (مخير، 2007، ص32).

خلاصة الفصل:

تناول الفصل الحالي مفهوم الإرشاد النفسي المدرسي، والمرشد النفسي المدرسي، والكفايات الأساسية والدقيقة التي يجب أن تتوفر لديه، وعلاقته بالمناخ المحيط به من مدرسين وإداريين، والتعرف على العملية الإرشادية التي يقوم بها، ومميزاتها وعيوبها، والتعرف على المقابلة الشخصية، وطرق جمع المعلومات للمرشد النفسي المدرسي.

وتوصل الباحث إلى:

- أنه لا بد أن يتم إعداد المرشد النفسي المدرسي بطريقة صحيحة، وأن تتوفر لديه العديد من الكفايات التي يحتاج إليها عند العمل بالمدرسة إخصائياً نفسياً.
- أن هناك تفاعلاً واضحاً بين المرشد النفسي المدرسي وبين المناخ المحيط به في المدرسة.
- أن نجاح العملية الإرشادية يحتاج إلى توافر مناخ مدرسي مناسب.
- المرشد النفسي لا بد أن يتمتع بشخصية مرنة، ومنظماً في عمله محباً لتطوير ذاته، ولعمل الخير ومساعدة مجتمه، ومتعاوناً مع الجميع.
- هناك مهارات إرشادية يمكن اكتسابها والتدريب عليها.
- وجوب المام المرشد النفسي بمعرفة كل نظريات السلوك وخصائص الشخصية، والاختبارات التي يمكن تطبيقها لاكتشاف العيوب النمائية والتربوية.

الفصل الثالث

الإرشاد في المملكة العربية السعودية

- ❖ نشأة الإرشاد بالمملكة العربية السعودية.
- ❖ الميثاق الأخلاقي للإرشاد.
- ❖ مهام الإرشاد لكل من الإخصائي والمعلم والمدير وأولياء الأمور.
- ❖ والمبادئ العامة للعملية الإرشادية التي يجب على المرشد الطلابي العمل بها.

الفصل الثالث

الإرشاد بالمملكة العربية السعودية

تمهيد:

تعد مهنة التوجيه والإرشاد من المهن المتخصصة في رعاية السلوك وتقويمه وتوجيهه، بما يحقق التوافق السوي للفرد نفسيًا وتربويًا ومهنيًا واجتماعيًا، ولأهمية تعامل العاملين في هذه المهنة معًا للجوانب الشخصية والسلوكية للفرد (المسترشد) وما تقتضيه هذه المسؤولية من احترام لحقوق الفرد، والحفاظ على أسرارهِ الذاتية والاجتماعية والمهنية، أكدت الجمعيات العلمية المتخصصة في مجال التوجيه والإرشاد أهمية وجود ضوابط وأسس مهنية يعمل بموجبها المتخصصون في مجال الخدمات الإرشادية في كافة الميادين التربوية النفسية والمهنية وبمستوياتها الإنمائية والوقائية والعلاجية؛ لتطبيق الأسلوب العلمي الذي يعين العاملين في الميدان على النمو المهني السليم، والارتقاء بمهاراتهم العلمية والعملية، والحذر من الوقوع في الأخطاء التطبيقية التي تعوق نجاح العملية الإرشادية (دليل برامج التوجيه والإرشاد، 1427، 30).

ومن هذا المنطلق فقد رأت الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد، بالتعاون مع الأسرة الوطنية للتوجيه، أهمية إعداد ميثاق أخلاقي مهني متخصص يعين المرشد والإرشاد التربوي في دورته العام 1417/1418هـ، وقد تحقق الأمل الطلابي بتطبيق المفهوم المهني الصحيح للخدمة الإرشادية بصدور هذا الميثاق الذي اعتمده معالي وزير المعارف، حرصًا من معاليه على تفعيل دور الخدمة، وقد تضمن هذا الميثاق المبادئ العامة للعملية الإرشادية التي يجب على المرشد الطلابي فهم مضامينها للتعامل الإيجابي مع الطلاب، وكفاية المرشد الطلابي المهنية، وخصائصه الشخصية، ومبادئ السرية في مجال العمل الميداني، وأسس العلاقة الإرشادية الفاعلة في تحقيق رسالة التوجيه والإرشاد.

الإرشاد في المملكة العربية السعودية:

شهدت المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة نموًا وتغيرًا كبيرًا في مختلف مجالات الحياة، شمل هذا النمو والتغير الجوانب القيمية، والأخلاقية، والاجتماعية، والتعليمية، والصحية، والاقتصادية، والتقنية، مما أدى إلى وجود حاجة ملحة لمهن المساعدة الإنسانية، كعلم النفس، والخدمة الاجتماعية، والاجتماع على وجه العموم، والإرشاد النفسي والاجتماعي على وجه الخصوص، ونرى أن هذه الحاجة كانت نتيجة لعوامل عديدة منها:

- 1- اهتمام المملكة العربية السعودية بجميع أوجه الرعاية للمواطنين، ومنها الاهتمام بالصحة النفسية والاجتماعية.
- 2- التغيرات التي حدثت في مجال الأسرة، وخاصة خروج الأم للعمل، التي كانت في الماضي تقوم بتربية وتعليم ومتابعة أبنائها، كما كانت مصدرًا للحنو والشفقة والعطف، وتغير اهتمامات الأب وبُعدّه عن منزله لفترات طويلة، وعدم اهتمامه بتربية أبنائه ورعايتهم على الوجه المطلوب.
- 3- ازدياد عدد الجامعات السعودية وتعدد تخصصاتها، مما دعا إلى وجود حاجة لتوجيه الطلاب وإرشادهم، خاصة في مجال اختيار التخصص المناسب، وذلك حسب قدراتهم واستعداداتهم وطموحاتهم وميولهم ورغباتهم.
- 4- ازدياد أعداد الطلاب والطالبات، وكثرة المشكلات التعليمية والاجتماعية والنفسية التي تواجههم، وعجز المؤسسات التعليمية عن التعامل معها.
- 5- تغير حاجة سوق العمل في المملكة العربية السعودية وخضوعها للانتقاء والاختيار.
- 6- الغزو الفكري عبر وسائل الإعلام المختلفة، المرئي منها والمقروء والمسموع، وما ترتب عليه من ظهور مشكلات أخلاقية واجتماعية ونفسية متنوعة، وفشل كثير من

الناس في التعامل الصحيح مع هذه المشكلات، مما أدى إلى وجود حاجة ملحة لتدخل المتخصصين.

- 7- كثرة وتنوع المشكلات الأسرية، وعدم امتلاك كثير من الآباء والأمهات للمهارات اللازمة التي يمكن أن تساعد في التعامل مع هذه المشكلات.
- 8- زيادة الوعي لدى المواطنين بأهمية الصحة النفسية mental health بصفة عامة، مما أدى إلى بحثهم وطلبهم المساعدة من المتخصصين.
- 9- كثرة وتنوع الوظائف وتعددتها، مما جعل من الصعب على الفرد القيام بعملية الاختيار بنفسه.
- 10- النظرة السالبة من قبل بعض أفراد المجتمع تجاه العمل الحر في بغض النظر عن حاجة المجتمع (الهاشمي، 1984، ص 43).

تطور مهنة الإرشاد في المملكة العربية السعودية:

ورد في مجلة التوثيق التربوي التي تصدر عن وزارة التعليم (المعارف سابقاً) بالمملكة العربية السعودية توضيح للتسلسل المرحلي الذي مرت به مهنة الإرشاد بالمملكة، وقد أشارت المجلة إلى أن مهنة الإرشاد قد مرت بثلاث مراحل أساسية هي:

المرحلة الأولى: مرحلة إنشاء إدارة التربية والنشاط الاجتماعي ١٣٧٤-١٣٨١هـ.

في العام التالي لإنشاء وزارة المعارف أنشأت الوزارة إدارة للتربية والنشاط الاجتماعي؛ لتقوم بالإشراف الفعلي على مختلف أوجه النشاط المدرسي في مدارس المملكة العربية السعودية، ووضع البرامج والخطط، وتقديم المقترحات التي تهدف إلى الرقي بالنواحي الاجتماعية، وزودت الوزارة إدارة التربية والنشاط الاجتماعي بالإخصائيين الاجتماعيين للإشراف

على نواحي النشاط، التي كان من أهمها: الأسر المدرسية، ومجالس الآباء والمعلمين، والأندية الرياضية المدرسية، والأنشطة الاجتماعية والثقافية، ونظام خدمة البيئة.

المرحلة الثانية: إنشاء إدارة التربية الاجتماعية بالإدارة العامة لرعاية الشباب ١٣٨١ هـ - ١٤٠٠ هـ.

وقد تطورت إدارة التربية والنشاط الاجتماعي إلى إدارة عامة لرعاية الشباب، ضمت أربع إدارات فرعية، منها إدارة التربية الاجتماعية التي تتولى مهمة التنظيم والإشراف على الجمعيات التعاونية، ومجالس الآباء والمعلمين، والأندية المدرسية، ونظام رواد الفصول، والإسعاف المدرسي، والنشاط الثقافي والاجتماعي.

المرحلة الثالثة: إنشاء الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابي ١٤٠١ هـ - حتى الآن.

أصدر معالي وزير المعارف قرارًا برقم ٢١٦ / خ في ١٩/١٠/١٤٠١ هـ يقضي بتطوير إدارة التربية الاجتماعية إلى إدارة عامة للتوجيه والإرشاد الطلابي، وقد بدأ التطبيق الفعلي للإرشاد على مستوى المناطق التعليمية ابتداء من الفصل الدراسي الثاني ١٤٠٢ هـ (منصور وعبد السلام، 1403، ص 33).

تعريف الإرشاد في المملكة العربية السعودية:

عرفت الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابي في المملكة العربية السعودية في التعميم رقم 46/428/1/7/32 في 1401/12/10 هـ الإرشاد الطلابي بأنه:

«عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته، ويدرس شخصيته، ويعرف خبراته، ويحدد مشكلاته، وينمي إمكانياته، ويحل مشكلاته، في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه، وفي إطار من التعاليم الإسلامية السمحة لكي يصل إلى تحقيق أهدافه، وتحقيق التوافق شخصيًا وتربويًا ومهنيًا وأسرًا أو اجتماعيًا، وبالتالي يساهم في تحقيق الأهداف العامة للعملية

التعليمية».

أهداف الإرشاد في المملكة العربية السعودية:

استنادًا إلى التعميم رقم 46/428/7/32 في 1401/12/10هـ، حددت الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابي في المملكة العربية السعودية أهداف الإرشاد في التالي:

- 1- توجيه الطالب وإرشاده إسلاميًا من النواحي النفسية والأخلاقية والاجتماعية والتربوية والمهنية؛ لكي يصبح عضوًا صالحًا في بناء المجتمع، وليحيا حياة مطمئنة راضية، وجميع أساليب ومجالات وبرامج التوجيه والإرشاد تسعى إلى تحقيق هذا الهدف.
- 2- إجراء البحوث والدراسات حول المشكلات التي يواجهها أو قد يواجهها الطالب أثناء دراسته، سواء كانت شخصية أو اجتماعية أو تربوية، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة التي تكفل أن يسير الطالب في دراسته سيرًا حسنًا، مما يوفر له الصحة النفسية.
- 3- العمل على اكتشاف مواهب وقدرات وميول الطلاب، والعمل على توجيه واستغلال تلك المواهب والقدرات والميول فيما يعود بالنفع على الطالب بشكل خاص، والمجتمع بشكل عام.
- 4- إيلاف الطالب الجو المدرسي في كل مرحلة من مراحل دراسته، وإرشاده للمرحلة التالية.
- 5- الاستفادة من برامج النشاط المدرسي بجميع أنواعها باعتبارها ميدانًا أخص بالتوجيه الطلاب وإرشادهم.
- 6- مساعدة الطلاب بقدر المستطاع للاستفادة القصوى من برامج التربية والتعليم المتاحة لهم وإرشادهم إلى أفضل الطرائق للدراسة والمذاكرة.

- 7- العمل على مساعدة الطالب على اختيار نوع الدراسة أو المهنة التي تتناسب مع مواهبه وقدراته وميوله وحاجات المجتمع، وكذلك تبصيره بالفرص التعليمية والمهنية المتوافرة، وتزويده بالمعلومات وشروط القبول الخاصة بها حتى يكون قادرًا على تحديد مستقبله بنفسه، آخذين بعين الاعتبار اشتراك ولي أمر الطالب في اتخاذ مثل هذا القرار.
- 8- العمل على توثيق الروابط والتعاون بين البيت والمدرسة؛ لكي يصبح كل منهما مكملًا وامتدادًا للآخر.
- 9- المساهمة في إجراء البحوث والدراسات حول المشكلات التي تواجهها العملية التعليمية في المملكة، مثل: التسرب وكثرة الغياب، وإهمال الواجبات المدرسية، وتدني نسبة النجاح في المدارس.
- 10- العمل على توعية المجتمع المدرسي (الطالب والمدرس والمدير والمجتمع) بأهداف ومهام برامج التوجيه والإرشاد الطلابي (منصور وعبدالسلام، 1403، ص 40).

مهام ومسؤوليات المرشد الطلابي في المملكة العربية السعودية:

حددت الإدارة العامة مهام ومسؤوليات المرشد الطلابي في التالي:

- ❖ التنسيق مع مدير المدرسة حول أعمال وخطط لجنة توجيه الطلاب، وإرشادهم بالمدرسة، والقيام بالإعداد والتنظيم لجلسات تلك اللجنة ومتابعة قراراتها، ورصد جلساتها ونتائج أعمالها في سجل خاص بذلك.

- ❖ تعبئة المعلومات اللازمة عن كل طالب في السجل الشامل للطالب المعد من قبل الوزارة، وجمع المعلومات اللازمة بالطرق المناسبة لتكوين معرفة عامة عن كل طالب بالمدرسة، والإشراف على حفظ السجلات المذكورة بطريقة تضمن سهولة الرجوع إليها.
- ❖ القيام ببحث الحالات الضرورية المتعلقة بالطالب خلال حياته المدرسية، وفتح ملف خاص بالحالات التي تستدعي متابعة خاصة، واستعمال استمارة بحث الحالة المخصصة لذلك.
- ❖ العمل على توثيق الروابط بين البيت والمدرسة، وإطلاع أولياء الأمور على سيرة أبنائهم بالمدرسة، خاصة أولياء أمور الطلاب الذين يعانون من مشكلات معينة، وتوعية أولياء الأمور بأهمية دورهم مع المدرسة في تنشئة الطلاب، وتطبيق كل ما يرد من تعليمات خاصة بمجالس الآباء والمعلمين، وتوثيق العلاقة بين الأسرة والمدرسة.
- ❖ رعاية الطلاب المتفوقين دراسياً بالعمل والتعاون مع المدرسين لاكتشافهم وتنمية مواهبهم، ورعاية المتأخرين دراسياً بالعمل على التعرف عليهم، وتحديد أسباب تأخرهم، والعمل على تحسين مستواهم الدراسي بالوسائل المناسبة، وحسب التعليمات الخاصة بهذا الشأن.
- ❖ تنفيذ برامج وخدمات الإرشاد الديني والوقائي والتربوي والأكاديمي المهني، والإرشاد الاجتماعي، والإرشاد الأخلاقي، حسب الإطار المحدد لكل منها في النشرات الخاصة بذلك، واتخاذ الوسائل الممكنة لتأدية تلك الخدمات على صورة فردية أو جماعية للطلاب، عن طريق اللقاءات والمقابلات والندوات والمحاضرات والإذاعة المدرسية والنشرات المطبوعة، وما إلى ذلك من الوسائل.
- ❖ الاتصال والتعاون مع جميع المدرسين بشكل عام، ورواد الفصول بشكل خاص؛ لجمع المعلومات اللازمة عن الطالب لتعبئة السجل الشامل، أو دراسة حالته، أو إيصال بعض

خدمات الإرشاد، أو الإعداد لبرامج توجيه الطلاب وإرشادهم، أو تنفيذ أي شيء منها يتطلب تعاون المدرسين.

❖ التنسيق مع إدارة المدرسة للاستفادة من النشاطات غير الصفية، باعتبارها أداة فاعلة لتحقيق أهداف برامج توجيه الطلاب وإرشادهم (العيسوي، 1416، ص 23).

الميثاق الأخلاقي للتوجيه والإرشاد:

رأت الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد، بالتعاون مع الأسرة الوطنية في دورتها لعام ١٤١٧ - ١٤١٨هـ، أهمية إعداد ميثاق أخلاقي مهني متخصص يعين المرشد الطلابي على تطبيق المفهوم المهني الصحيح للخدمة الإرشادية في المجال التربوي، وقد تحقق ذلك بصدور هذا الميثاق الذي اعتمده معالي وزير المعارف، وقد تضمن الميثاق المبادئ العامة للعملية الإرشادية التي يجب على المرشد الطلابي فهم مضامينها للتعامل الإيجابي مع الطلاب، وكفاية المرشد المهنية وخصائصه الشخصية، ومبادئ السرية في مجال العمل الميداني، وأسس العلاقة الإرشادية الفاعلة في تحقيق رسالة التوجيه والإرشاد في المجال التربوي، وتضمن الميثاق الأخلاقي ما يلي: (الخزامي، 1412، ص 33).

أولاً: المبادئ العامة:

1- أن يتحلى المرشد الطلابي بالأخلاق الإسلامية قولاً وعملاً، وأن يكون قدوة حسنة في الصبر والأمانة وتحمل المسؤولية دون ملل أو ضجر أو يأس.

حيث يرى الباحث أن أولى الفقرات جاءت بالتأكيد على الأخلاق وفي طياتها (القدوة الحسنة - الصبر - الأمانة - تحمل المسؤولية)، ونظراً لأهمية هذا الأمر وخطورة عمل المرشد في التعامل مع حالات وأسرار الطلاب والبيوت، كان التأكيد على حتمية تخلق المرشد بهذه الصفات.

2- أن يتحلى المرشد الطلابي بالمرونة في التعامل مع حالات الطلاب، وعدم التقيد بأساليب محددة في فهم مطالبهم وحاجاتهم الإرشادية.

ويرى الباحث أن المرونة المطلوبة هي الوسيلة التي يمكن للمرشد أن يتقبل ويسمع أصوات الطلاب واحتياجاتهم ومطالبهم، فهو الشخص الوحيد بالمدرسة الذي يجب أن يتقبل ذلك مهما كان الطالب سيئاً أو مخطئاً، وهذا لا يعني أن يوافق على السوء أو الخطأ، ولكن أن يكون لدينا المرونة الكافية لاستيعاب الموقف واحتوائه، حتى يمكن لنا التعرف على جوانب كثيرة من مطالبهم واحتياجاتهم؛ لنتمكن من مساعدتهم بالحصول عليها بطريقة صحيحة بعيداً عن الخطأ.

3- أن يتميز المرشد الطلابي بالإخلاص، وتقبل العمل في مجال التوجيه والإرشاد كرسالة، وليس كوظيفة، بعيداً عن الرغبات والطموحات الشخصية.

ويرى الباحث أن الوظيفة تقود المرشد إلى أداء عمل هو ملزم به دون محاولة الإبداع والتطوير والرسالة هي تبني الشخص لقضية والإيمان بأنها مهمة.

4- أن يتجنب المرشد إقامة علاقات شخصية مع الطالب، وأن تكون العلاقة علاقة مهنية.

ويرى الباحث أنه يجب أن يراعى ذلك، فالمرشد الطلابي أقرب شخص لأنفس الطلاب؛ لذا قد تنشأ علاقة شخصية، ونظراً لطبيعة عمل المرشد وطبيعة بعض الطلاب، فهذا يعد منزلاً خطراً إذا وقع يتضرر منه المرشد والعملية الإرشادية، وعليه ينبغي أن نقيد أنفسنا بحدود العلاقة المهنية دون تطورها إلى علاقة شخصية خاصة.

5- عند تأكد المرشد الطلابي واقتناعه بضرورة تحويل الطالب إلى جهة أخرى، فعليه إشعار الطالب وولي أمره وشرح أسباب تحويلها.

ويرى الباحث أن المرشد يتعامل مع طلاب أسوياء يعانون من بعض المشكلات التي قد

تعيق مسيرتهم التعليمية، وعند الشعور بأن الحالة تطورت وأضحت في شكل مرضي يتعدى حدود عمله كمرشد ولا يستطيع أن يقدم له الخدمة اللازمة، فإنه ليس معيباً أن يحيله إلى جهة أخرى، ولن يكون في هذا التصرف انتقاص من دوره ومن قدراته، والعكس هو الصحيح بتأمين سلامة الطالب وتوجيهه لمواصلة تلقي الخدمة من مكان آخر (عبدالواحد، 2010، ص 35).

ثانياً: كفاية المرشد الطلابي وخصائصه الشخصية:

1- أن يتوافر لدى المرشد بعض الخصائص المهنية والشخصية، ومنها الإلمام بالمعرفة العلمية والمتخصصة في مجال التوجيه والإرشاد، وخدماته الإنمائية والوقائية والعلاجية التي تعتمد على فهم سلوك الطالب، والقدرة على تفسيرها، ويمكن للمرشد الطلابي الإلمام بالمعرفة عن طريق الاطلاع.

2- أن يطور قدراته المعرفية والمهارية في مجال التوجيه والإرشاد عن طريق الاطلاع على المراجع العلمية، والاشتراك في الدورات المتخصصة، وحضور المؤتمرات والندوات في مجال الاختصاص والمشاركة الفاعلة.

فممارسته لمهمة التوجيه والإرشاد تعود عليه بالنفع الشخصي، وسوف تتغير شخصيته، وطريقة تعامله مع الآخرين، والأصدقاء، ومن يقابل، وذلك لتأثره بطريقة عمله.

3- أن تتوافر له الكفاية الذهنية التي تمنحه القدرة على فهم شخصية الطالب وحاجاته ومطالبه الإرشادية، من خلال سعة اطلاع المرشد الطلابي في مجال تخصصه. حيث يرى الباحث أن ينبغي يكون المرشد ذا شخصية متزنة انفعاليًا، ولديه القدرة الذهنية في فهم الآخرين، واستيعاب المواقف التي تحدث أمامه.

4- ألا يستخدم المرشد الطلابي أدوات فنية أو أساليب مهنية ليجيد تطبيقها وتفسير نتائجها. حيث لا مجال للاجتهاد على حساب الآخرين، فيجب عدم استخلاص الاختبارات النفسية

أو العقلية، وهو لا يمتلك الخبرة العملية التي تساعد في التعامل مع هذه الاختبارات، حتى لا يؤدي ذلك إلى الإضرار بالطالب (عامر، 1403، ص 56).

ثالثاً: السرية

- 1- أن يلتزم المرشد الطلابي بالأمانة على ما يقدم له أو يطلع عليه من أسرار خاصة بالطالب، وبياناته الشخصية، وبمسؤولية تأمينها ضد اطلاع الغير، إلا بإذن منه، وبطريقة تصون سريتها.
- 2- أن يلتزم المرشد الطلابي بعدم نشر المعلومات الخاصة بالحالات التي يقوم بدراستها ومتابعتها، والتي قد تمكن الآخرين من كشف أسرار أصحابها، وذلك منعاً للتسبب في أي حرج لهم أو استغلال البيانات ضدهم.
- 3- أن يلتزم المرشد الطلابي بعدم الإفصاح عن نتائج دراسة حالة الطالب، والاكتفاء بإعطاء توصيات لمن يهيمه أمر الطالب؛ للتعامل مع حالته.
- 4- في حالة معرفة المرشد الطلابي واقتناعه من خلال دراسة حالة الطالب بأن هناك خطراً أو ضرراً قد يلحق بالطالب أو بالآخرين، فعليه الإفصاح عن معلومات محددة وضرورية عن الحالة لمن يهيمه الموضوع في علاج حالته.
- 5- في حالة طلب معلومات سرية عن حالة الطالب من قبل الجهات الأمنية أو القضائية فعلى المرشد الطلابي الإفصاح عن المعلومات الفردية، ويقدر الحاجة فقط، وإشعار الطالب بذلك.
- 6- إذا طلب ولي أمر الطالب أو مدير المدرسة أو المشرف التربوي معلومات سرية عن الطالب، فعلى المرشد الطلابي تقديم المعلومات الضرورية بعد التأكد من عدم تضرر الطالب من إفشائها (خوج، 2010، ص 83).

رابعاً: أسس ومبادئ العلاقة الإرشادية:

- 1- المبادرة في تلمس حاجات الطلاب الإرشادية وتحديدتها، وإعداد البرامج والخدمات اللازمة لتلبية تلك الاحتياجات في ضوء أهداف التوجيه والإرشاد في المملكة العربية السعودية.
- 2- التقبل الإيجابي للطلاب بالإصغاء إليه عند التحدث عن مشكلاته دون إصدار أحكام تقييمية عليها، والنظر إلى الطالب باعتباره إنساناً له كرامة وقيمة، مما يعطيه شعوراً بأن هناك من يفهمه ويقدر حالته ويهمه أمره.
- 3- الحرص التام على مصلحة الطالب وتقديم العون له بعيداً عن أشكال التحيز أو الاستغلال.
- 4- الاهتمام بالجلسات الإرشادية وحضورها في مواعيدها المحددة بكل دقة وتهيئة المكان المناسب لعقدتها.
- 5- تقهم أبعاده أو مقتضيات الوسط الاجتماعي والثقافي والقيم الاجتماعية التي يألفها الطالب ومجتمعه، فلا يجوز أن يأتي المرشد الطلابي بممارسات علاجية أو إرشادية لا تتفق مع تلك المفاهيم والقيم.
- 6- الإصغاء التام للطلاب أثناء العملية الإرشادية وملاحظة انفعالاته أثناء قوله أو فعله؛ لكي يتسنى له فهم حالته والملاحظة المستمرة لتلك الانفعالات.
- 7- عدم استقزاز الطالب للكشف عن مشكلته، مما يضعف الثقة بينه وبين المرشد الطلابي ويعوق تقدم العملية الإرشادية.
- 8- عدم الاستهانة بوجهة نظر الطالب حفاظاً على توثيق العلاقة المهنية، وسير العمل الإرشادي في اتجاهه الصحيح.

- 9- مساعدة الطالب على تعلم كيفية اتخاذ القرار المناسب لحل مشكلاته، بما يعزز ثقته في نفسه والتعرف على قدراته والبعد عن صنع القرار له.
 - 10- عدم الإفراط في التعاطف والحنو مع الطالب، مما يضعف استقلاليتة وقدرته على اتخاذ قراراته لحل مشكلته.
 - 11- عدم استخدام أي مقاييس أو اختبارات غير مقننة على البيئة السعودية، وأخذ موافقة الوزارة قبل تطبيق أي اختبارات ومقاييس في مجال الإرشاد.
 - 12- إقبال الحالة أو إحالتها عند إدراك المرشد الطلابي أن الاستمرار في دراسة الحالة ليس في مصلحة الطالب مع شرح الأسباب له.
 - 13- عدم إحالة الطالب إلى جهة أخرى إلا بعد موافقته أو موافقة ولي أمره إذا كان قاصراً.
- في حالة استخدام المرشد الطلابي أسلوب الإرشاد الجمعي فعليه اتباع الأسس المهنية الخاصة بهذا الأسلوب، مثل: إعداد الطالب للقاء الجماعة، والتأكيد على سريتها وحفظها (حمزة، 2012، ص 33).

دليل المرشد الطلابي:

يواجه مرشدو الطلاب أثناء ممارسة عملهم اليومي في المدرسة مع الطلاب أنماطاً متعددة من السلوك، قد يختار البعض منهم في كيفية التعامل معها أو فهمها، كما يشعر البعض الآخر بأنه غير قادر على تقديم المساعدة المناسبة للطلاب الذي يعاني من مشكلة معينة أو سلوك ما؛ نظراً لما يتطلبه التعامل مع تلك الأنماط السلوكية من دراية علمية وعملية وفنية متخصصة.

ونظراً لما لمستته الوزارة من حاجة كثير من المرشدين الطلابيين إلى المهارات الفنية التخصصية المهنية (نظرياً وعملياً) في تناول النماذج السلوكية المختلفة في المدارس، ورغبة

منها في إمدادهم بخبرات فنية تفيدهم في التعامل مع تلك الأنماط السلوكية المتنوعة، والارتقاء بنوعية العمل التربوي في مدارسهم، فقد رأت إعداد دليل المرشد الطلابي؛ ليكون خير معين للعاملين في الميدان من مرشدي طلاب ومعلمين مكلفين بعمل التوجيه والإرشاد في تحقيق رسالة التوجيه والإرشاد في المدارس (عبدالله، 1405، ص 30).

أهداف دليل المرشد الطلابي:

- تزويد العاملين في مجال التوجيه والإرشاد بالأسس المهنية لتنفيذ الخدمات الإرشادية سعياً لتحقيق الأهداف المأمولة لبرامج التوجيه والإرشاد ودورها في تحقيق أهداف التعليم.
- طرح نماذج تطبيقية لدراسة الحالة وأساليب التوجيه والإرشاد؛ لكي تعين المرشد الطلابي في المدرسة على اتباع الأساليب العلمية في مجال عمله الميداني.
- تعزيز الاتجاهات المهنية لدى العاملين في الميدان نحو تطبيق المفهوم المهني المتخصص لبرامج التوجيه والإرشاد.
- تبصير العاملين في الميدان من مرشدي طلاب ومعلمين ومديري مدارس ومشرفين تربويين بأهمية التوجيه والإرشاد وخدماته المختلفة في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية والمهنية، وتزويدهم بالجوانب العلمية التي تثري معارفهم في مجالات الخدمة الإرشادية.
- إيضاح الجوانب التطبيقية لمفهوم الخدمة الإرشادية؛ لربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية.
- إكساب المرشد الطلابي المهارات الإرشادية التي تساعد على تنفيذ مهامه في المدرسة بشكل جلي وواضح.

- تعريف العاملين في المدرسة (مدير - وكيل - معلم) بالدور الذي يمكن للمرشد الطلابي أن يقوم به داخل المدرسة، وبما يسهم في التعريف بدور الخدمات والبرامج الإرشادية وأثرها في المجالات التربوية والتعليمية (غباري، 2009، ص 25).

مهام واختصاصات الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد:

من أهم المهام والاختصاصات التي تقوم بها الآتي:

- 1- اقتراح الهيكل التنظيمي للإدارة والأقسام التابعة لها، والإشراف عليها وتقويم أعمالها.
- 2- اقتراح الهيكل التنظيمي لأقسام التوجيه والإرشاد في المناطق والمحافظات التعليمية، ومتابعة وتقويم أعمالها وفق الخطة العامة للإدارة العامة للتوجيه والإرشاد.
- 3- تحديد الأعداد المطلوبة للعمل في الإدارة العامة وإداراتها وأقسام التوجيه والإرشاد بالمناطق والمحافظات من المشرفين والمرشدين في ضوء الهيكل التنظيمي لها.
- 4- وضع التقارير الفنية للعاملين بالإدارة العامة وإدارتها من مشرفين وإداريين، ومتابعة التقارير الفنية للمشرفين والمرشدين بإدارات التعليم.
- 5- إجراء حركة التنقلات للمشرفين بإدارتها وأقسام التوجيه والإرشاد بالمناطق والمحافظات التعليمية ومتابعة المرشدين ونقلهم بالمدارس.
- 6- اقتراح وتنظيم وتنفيذ الخدمات الإرشادية في ضوء الإطار العام لبرامج التوجيه والإرشاد ومتابعة وتقويم ذلك.
- 7- المشاركة في إعداد وتدريب وابتعاث الكوادر للعمل في مجال التوجيه والإرشاد على كافة المستويات، بالتعاون والتنسيق مع الجهات المعنية.

- 8- التأكيد على قيام أقسام ووحدات التوجيه والإرشاد في إدارات التعليم والجهات ذات العلاقة بتدريب العاملين في المدارس، بما يساعد على تحقيق أهداف ومهام برامج التوجيه والإرشاد.
- 9- التعاون والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة بالتوجيه والإرشاد في الوزارات والجامعات والمؤسسات المختلفة في القطاعين العام والخاص.
- 10- مراجعة المؤلفات الخاصة بمجال التوجيه والإرشاد واقتراح تدعيم المكتبات بالمناسب منها، وإصدار النشرات والكتيبات والمطويات الخاصة بهذا المجال.
- 11- المساهمة مع الجهات المعنية بالوزارة في الخطط المتعلقة بالبحوث والدراسات التربوية والتعليمية.
- 12- المشاركة مع قطاعات الوزارة الأخرى في اللجان والدراسات واللقاءات المختصة بالموضوعات التربوية المختلفة.
- 13- اقتراح الاشتراك في الهيئات والجمعيات العربية والعالمية المهمة بمجال التوجيه والإرشاد وتدعيم الاتصالات بها لتبادل الخبرات معها، عن طريق الجهات المعنية بالوزارة.
- 14- تنفيذ الاتفاقات المعقودة في مجال التوجيه والإرشاد، وإعداد البرامج الخاصة بكل منها، ووضع ما تحتاج إليه من دراسات وهيئات الإشراف، سواء أكانت داخل المملكة أم خارجها، عن طريق الجهات المعنية بالوزارة.
- 15- اقتراح تنظيم المؤتمرات والندوات المحلية والعربية والعالمية الخاص بالتوجيه والإرشاد.
- 16- وضع مشروع الميزانية السنوية للإدارة العامة في ضوء احتياجاتها واحتياجات إداراتها والوحدات الفرعية بالمناطق والمحافظات، بالتنسيق مع الأجهزة المعنية بالوزارة.

17- المشاركة في إعداد وتنظيم الاختبارات والمقاييس اللازمة للعمل في مجالات التوجيه والإرشاد (الراضي، 2013، 12).

مهام وواجبات العاملين في مجال التوجيه والإرشاد:

أولاً: مهام رئيس قسم أو وحدة التوجيه والإرشاد:

يقوم رئيس قسم التوجيه والإرشاد في إدارة التعليم بالمهام الآتية:

- 1- التخطيط والإشراف على تنفيذ ومتابعة خدمات وبرامج التوجيه والإرشاد بإدارة التعليم ويرتبط بمدير شؤون الطلاب في إدارة التعليم.
- 2- توزيع العمل على العاملين في قسم أو وحدة التوجيه والإرشاد ومتابعة وتقويم أدائهم، والإشراف على توجيه وتقويم ومتابعة أداء مرشدي الطلاب بالمدارس، وموافاة الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد بذلك.
- 3- إعداد خطة سنوية لبرامج ونشاطات التوجيه والإرشاد بإدارة التعليم في ضوء خطط وتوجيهات الوزارة واللقاءات الخاصة مع مشرفي التوجيه والإرشاد والمرشدين الطلابيين، وتعميمها على جميع المدارس ومتابعة تنفيذها ميدانياً.
- 4- القيام بزيارة المدارس وتنفيذ اجتماعات مع العاملين فيها والاحتفاظ بسجلات لتلك الزيارات؛ لمتابعة وتقويم أداء مشرفي التوجيه والإرشاد.
- 5- العمل عضوًا ومقررًا لمجلس التوجيه والإرشاد بإدارة التعليم، ويتولى الاحتفاظ بسجل عن أعمال المجلس وقراراته ويقوم بمهمة متابعة تلك القرارات والتوصيات؛ للاستفادة منها في دعم خطط برامج التوجيه والإرشاد.

- 6- التنسيق والتعاون مع قسم أو وحدة النشاط الطلابي في إدارة التعليم؛ للاستفادة من النشاط بجوانبه المختلفة؛ لكونه ميداناً خصباً للتوجيه والإرشاد.
- 7- إعداد التقارير الخاصة بالبرامج والخدمات الإرشادية، وأعمال القسم أو الوحدة، وما تراه إدارة التعليم من مقترحات ومرئيات، وإطلاع الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد عليها.
- 8- دراسة أوضاع العاملين في إدارة التعليم ومراكز تطوير التوجيه والإرشاد ووحدات الخدمات الإرشادية من مشرفين ومرشدين وموظفين المتعلقة بحالات الغياب والتأخر عن العمل أو التراخي فيه أو في حالات القضايا وغيرها، واقتراح ما يراه مناسباً لهم من تأديب ورفعها للمرجع للبت فيها بشكل نهائي.
- 9- الإشراف على لجان اختيار مرشدي الطلاب من المعلمين وإجراء الاختبارات والمقابلات والمفاضلات بينهم وفق التعليمات.
- 10- الإشراف على تدريب المرشدين الطلابيين من خلال البرامج التنشيطية وورش العمل وحلقات البحث والنقاش واللقاءات المختلفة، ووضع الحوافز التشجيعية للمميزين منهم.
- 11- المشاركة في تدريب مديري المدارس ووكلائها، وكذلك المعلمون في كل ما يتعلق بتنفيذ الخدمات الإرشادية في المدارس، وذلك من خلال البرامج التدريبية المختلفة كالدورات التنشيطية وورش العمل وحلقات البحث وغيرها من اللقاءات.
- 12- الإشراف على حركة نقل المرشدين داخلياً وخارجياً.
- 13- المشاركة في اللجان والدراسات التي تقترحها إدارة التعليم أو الوزارة.

- 14- إعداد الميزانية الخاص ببرامج التوجيه والإرشاد بإدارة التعليم واقتراح احتياجات القسم، أو الوحدة والمدارس من المشرفين والمرشدين، كما يشترك في اختيار المرشحين للدورات والبعثات والندوات والمؤتمرات في هذا المجال.
- 15- مشاركة اللجان الخاصة في اختيار مديري المدارس ووكلائهم بجميع مراحل التعليم.
- 16- توزيع مسؤولية الإشراف والمتابعة على برامج التوجيه والإرشاد في القسم أو الوحدات أو مراكز ووحدات تطوير الخدمات الإرشادية والمدارس على المشرفين المتوافرين لديه وإنجازها في الوقت المحدد لها، وأن يتولى الإشراف المباشر على عدد من المدارس أيضًا.
- 17- فتح ملف خاص بكل مدرسة للمتابعة.
- 18- العمل على توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة من خلال مجلس التوجيه والإرشاد بإدارة التعليم ومجالس المدارس والجمعيات العمومية لأولياء أمور الطلاب والمعلمين فيها، ومشاركة مشرفي التوجيه والإرشاد فيها (الزيود، 2010، ص 66).

ثانيًا: مهام مشرف التوجيه والإرشاد:

يقوم مشرف التوجيه والإرشاد في إدارة التعليم بالمهام التالية:

- 1- المشاركة في وضع خطة التوجيه والإرشاد على مستوى إدارة التعليم، مراعيًا في ذلك الظروف والإمكانات المتوافرة ومسترشدًا بخطط الوزارة في ذلك وتعليماتها.
- 2- الإشراف على تطبيق برامج وخدمات التوجيه والإرشاد بالمدارس عن طريق زيارات المدارس والاطلاع على سير برامج التوجيه والإرشاد، وإمداد المرشد الطلابي بالخطط

والتوجيهات، ودراسة التعاميم والنشرات المتعلقة بتطوير تنفيذ الخدمات الإرشادية، وعقد اجتماعات دورية مع المرشدين في المدارس على مستوى القطاعات ومراكز الإشراف فيها للاطلاع على مستوى العمل ودراسة المشكلات، واقتراح الحلول لها وتدوين نتائج الزيارات والاجتماعات وما تم بشأنها بسجل خاص يتم تقديمه لرئيس القسم بشكل دوري.

3- قيام المشرف بالمنطقة أو المحافظة التعليمية من خلال زيارته الميدانية للمدرسة بتقييم برامج التوجيه والإرشاد في المدارس، ومدى تحقيقها للأهداف، وكذلك تقييم أداء المرشدين الطلابيين والقائمين بأعمال التوجيه والإرشاد، بالتعاون مع مديري المدارس، وتزويد رئيس القسم المختص بإدارة التعليم بتقارير دورية عنهم.

4- إعداد الخطط والبرامج لتوعية المعلمين ومديري المدارس، والطلاب وأولياء أمورهم بأهداف وأساليب التوجيه والإرشاد والعمل على تنفيذها ومتابعتها وتنفيذ الاجتماعات اللازمة بمديري المدارس والمعلمين؛ لدراسة أوضاع الطلاب الدراسية والسلوكية.

5- الإشراف على إعداد وتنفيذ بعض البرامج والخدمات الإرشادية على مستوى المنطقة أو المحافظة والقيام بتوعية أولياء أمور الطلاب بشكل خاص، والمجتمع بشكل عام، وتوثيق العلاقة بين البيت والمدرسة مستعيناً بالوسائل المتاحة والمشاركة في اجتماعات الجمعية العمومية ومجالس المدارس، وكذا لقاءات اليوم الإرشادي المفتوح مع أولياء أمور الطلاب.

6- تحديد المشكلات السلوكية والتعليمية التي ينبغي دراستها وبحثها على مستوى إدارة التعليم والإشراف والتوجيه على البحوث التي تتم على مستوى المدارس.

7- العمل على تهيئة الظروف المناسبة لكي يقوم المرشد الطلابي بعمله على الوجه المطلوب ومساعدته للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تعترض مجال عمله.

- 8- مساعدة المرشد الطلابي في وضع خطة العمل لتنفيذ برامج التوجيه والإرشاد بالمدرسة.
- 9- المشاركة المباشرة في مختلف مجالات التوجيه والإرشاد، كإلقاء المحاضرات وكتابة المقالات، والمشاركة في الندوات والرحلات والزيارات المدرسية واللقاءات المختلفة.
- 10- التعاون مع إدارة المدرسة والمرشد الطلابي في تنظيم ملفات الطلاب والسجلات الشاملة للمعلومات الخاصة بهم، وجعلها في وضع يضمن حسن الاستفادة منها كمصدر للمعلومات عن الطالب.
- 11- الاتصال بالجهات المختصة لتأمين الاحتياجات وتفسير الإشكالات، وتنسيق الجهود فيما يتعلق ببرامج التوجيه والإرشاد وتنفيذها ميدانياً.
- 12- القيام بعمل البرامج والمشروعات والبحوث والدراسات أو المقترحات والتقارير التي يراها مناسبة لتطوير العمل الإرشادي، أو تلك التي يتم تكليفه بها من قبل رئيس قسم أو وحدة التوجيه والإرشاد، وإنجازها في الفترة المحددة لها.
- 13- توجيه المعلمين، بالتعاون مع المرشد الطلابي، لرعاية الطلاب وحل مشكلاتهم من خلال العمل في المدرسة، والمشاركة في مجلس المدرسة واللجان الإرشادية والمدرسية بمختلف أنواعها.
- 14- المشاركة في اللجان التربوية التي يتم تكليفه بها من قبل إدارة التعليم، كجان اختيار مديري المدارس ووكلائهم واختبار المرشدين والمعلمين المكلفين للتوجيه والإرشاد والمشرفين التربويين، وحركة نقلهم وما إلى ذلك، واللجان الخاصة بدراسة أوضاع الطلاب أو المدارس.
- 15- العمل مع المرشد الطلابي على معالجة أوضاع الطلاب المتأخرين دراسياً "وتفعيل الزيارات الميدانية لمشرفي التوجيه والإرشاد" وتنفيذ ما ورد فيه من توجيهات، وتنفيذ

التوجيهات الواردة في تعميم الوزارة رقم ٥٥٨ / ٤٦، وتاريخ ٢٣ / ٧ / ١٤١٣ هـ (محمد، 2011، ص56).

ثالثاً: مهام وواجبات المرشد الطلابي:

يقوم المرشد الطلابي بمساعدة الطالب لفهم ذاته ومعرفة قدراته، والتغلب على ما يواجهه من صعوبات؛ ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي والمهني لبناء شخصية سوية في إطار التعاليم الإسلامية، وذلك عن طريق الآتي:

- 1- إعداد الخطة العامة السنوية لبرامج التوجيه والإرشاد في ضوء التعليمات المنظمة لذلك واعتمادها من مدير المدرسة.
- 2- تبصير المجتمع المدرسي بأهداف التوجيه والإرشاد وخطته وبرامجه وخدماته؛ لضمان قيام كل عضو بمسؤوليته في تحقيق هذه الأهداف.
- 3- تهيئة الإمكانيات والأدوات اللازمة للعمل من سجلات ومطبوعات يتطلبها تنفيذ البرامج الإرشادية في المدرسة.
- 4- الإسهام في تشكيل مجلس المدرسة ولجان التوجيه والإرشاد ورعاية السلوك، واجتماعات أولياء أمور الطلاب والمعلمين وفقاً للتعليمات المنظمة لذلك، وعقد اجتماعات ومتابعة تنفيذ توصياتها وتقويم نتائجها.
- 5- إعداد وتنفيذ البرامج والمشروعات الدراسية التي يرى المرشد الطلابي مناسبتها لطلاب المدرسة أو تلك التي يقترحها مشرف التوجيه والإرشاد أو مدير المدرسة.
- 6- تنفيذ برامج التوجيه والإرشاد وخدماته الإنمائية والوقائية والعلاجية التي تتركز في الآتي:

- أ- مساعدة الطالب في استغلال ما لديه من قدرات واستعدادات إلى أقصى درجة ممكنة في تحقيق النمو السوي في شخصيته.
- ب- تنمية السمات الإيجابية وتعزيزها لدى الطالب في ضوء مبادئ الدين الإسلامي الحنيف.
- ج- تنمية الدافعية لدى الطالب نحو التعليم والارتقاء بمستوى طموحه.
- د- متابعة مستوى التحصيل الدراسي لفئات الطلاب جميعًا (متفوقين، متأخرين دراسيًا، معيدين ومتكرري الرسوب، موهوبين).
- هـ- التعرف على الطلاب متكرري الغياب أو الذين يغيبون دون أذكار مقنعة، وكذلك الطلاب الذين يتسربون من المدرسة، ودراسة الأسباب والعوامل المؤدية إلى ذلك بما يسهم في توافقهم الدراسي والاجتماعي المنشود.
- و- استثمار الفرص جميعها في تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل المهني لدى الطلاب وفقًا لأهداف التوجيه والإرشاد المهني في ضوء حاجة التنمية.
- ز- التعرف على الطلاب ذوي المواهب والقدرات الخاصة ورعايتهم.
- ح- مساعدة الطالب المستجد على التكيف مع البيئة المدرسية وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة.
- ط- العمل على اكتشاف الإعاقات المختلفة والحالات الخاصة في وقت مبكر لاتخاذ الإجراء الملائم.
- ي- العمل على تحقيق مبادئ التوعية السليمة في الجوانب الصحية والتربوية والنفسية والاجتماعية.

- ك- توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة وتعزيزها واستثمار القنوات المتاحة جميعها، بما يحقق رسالة المدرسة على أكمل وجه في رعاية الطالب بمختلف الجوانب.
- ل- التعرف على حاجات الطلاب ومطالب نموهم في ضوء خصائص النمو لديهم والعمل على تلبيتها.
- م- دراسة حالات الطلاب بجميع أنواعها (دراسية، نفسية، اجتماعية، صحية، اقتصادية.. إلخ)، من خلال فنيات واستراتيجيات المقابلة الإرشادية ودراسة الحالة والتوجيه والإرشاد الجمعي، وغيرها من الأساليب الإرشادية المختلفة.
- ن- التعرف على أحوال الطلاب الصحية والنفسية والاجتماعية والتحصيلية قبل بدء العام الدراسي، وتحديد من يحتمل أنهم بحاجة إلى خدمات وقائية فردية أو جماعية، ولا سيما الطلاب المستجدين في كل مرحلة من المراحل الدراسية الثلاث.
- س- تصميم البرامج والخطط العلاجية المبنية على الدراسة العلمية للحالات الفردية والظواهر الجماعية للمشكلات السلوكية والتحصيلية وتنفيذها.
- ع- تنمية القدرات المعرفية الذاتية والخبرات العلمية للمرشد الطلابي، وبخاصة في الجانب المهني التطبيقي في ميدان التربية والتعليم عامة، وفي مجال التوجيه والإرشاد خاصة للارتقاء بمستوى أدائه.
- ف- بناء علاقات مهنية مثمرة مع الهيئة الإدارية وأعضاء هيئة التدريس جميعهم، ومع الطلاب وأولياء أمورهم، مبنية على الثقة والكفافية في العمل والاحترام المتبادل بما يحقق أهداف التوجيه والإرشاد.
- ص- إجراء البحوث والدراسات التربوية التي يتطلبها عمل المرشد الميداني ذاتياً، أو بالتعاون مع زملائه المشرفين بقسم التوجيه والإرشاد، والمرشدين في المدارس الأخرى.

ق- إعداد التقرير الختامي للإنجازات في ضوء الخطة التي وضعها المرشد الطلابي لبرامج التوجيه والإرشاد متضمناً التقويم والمرئيات حول الخدمات المقدمة (عباس، 2009، ص 20).

رابعاً: مدير المدرسة ووكيل المدرسة في مجال التوجيه والإرشاد:

- 1- تهيئة البيئة والظروف المناسبة التي تساعد في تحقيق رعاية الطلاب وحل مشكلاتهم الفردية والجماعية، ورعاية قدراتهم وميولهم، وتحقيق حاجاتهم، وتحقيق النمو المناسب للمرحلة التالية لمرحلتهم الدراسية.
- 2- تيسير الإمكانيات والوسائل المعينة في تطبيق برامج وخدمات التوجيه والإرشاد داخل المدرسة، والاستفادة من الكفاءات المتوفرة لدى المعلمين أو رواد الفصول أو أولياء أمور الطلاب.
- 3- تهيئة الظروف لعمل المرشد الطلابي، ومساعدته على تجاوز حل المشكلات التي قد تعترض مجال عمله، وعدم تكليفه بأعمال إدارية تعيقه عن أداء عمله كمرشد طلابي.
- 4- رئاسة لجنة التوجيه والإرشاد بالمدرسة وغيرها من اللجان والمجالس، وتوزيع العمل على الأعضاء، ومتابعة تنفيذ التوصيات التي تصدر عن اجتماعاتها.
- 5- تبصير المعلمين بدور المرشد الطلابي داخل المدرسة، وحثهم على التعاون الإيجابي معه للتعامل مع مشكلات الطلاب وأحوالهم المختلفة.
- 6- متابعة تطبيق خطة التوجيه والإرشاد ميدانياً بالمدرسة والمساهمة في تقويم عمل المرشد الطلابي بالتعاون مع مشرف التوجيه والإرشاد.

- 7- المشاركة المباشرة في بعض الخدمات الإرشادية، مثل: عقد اللقاءات، أو إلقاء المحاضرات، أو كتابة المقالات الإرشادية والتربوية، أو المشاركة في الرحلات والزيارات المدرسية، وما إلى ذلك من خدمات إرشادية.
- 8- العمل على اكتشاف وتعديل السلوك غير السوي، من خلال الاستفادة من مجلس المدرسة واللجان الإرشادية المختلفة، بالإضافة لما يصدر من توصيات لمجلس التوجيه والإرشاد بإدارة التعليم.
- 9- الاتصال بإدارة التعليم والجهات المختصة الأخرى لتأمين الاحتياجات، وتنسيق الجهود في ما يتعلق ببرامج التوجيه والإرشاد.
- 10- الاتصال بأولياء أمور الطلاب، والتعاون معهم في تحقيق أهداف التوجيه والإرشاد.
- 11-حث المعلمين على أهمية رعاية الطلاب من خلال التعامل مع المواقف والمشكلات اليومية التي تواجه الطلاب قبل تحويلهم للمرشد الطلابي، بحيث لا يحول له إلا الطلاب الذين يعانون من المشكلات التي تحتاج إلى رعاية خاصة.
- 12- الإشراف على متابعة مذكرة الواجبات المنزلية، وحث المعلمين على الاستفادة منها، وتدوين ملاحظاته وملاحظاتهم عليها لولي الأمر، والعناية بمرئيات ولي أمر الطالب التي يدونها في هذه المذكرة (الزيادي، 2005، ص 34).

خامساً: مهام المعلم ورائد الفصل في التوجيه والإرشاد:

- 1- تفهم دور التوجيه والإرشاد في المدرسة والإسهام في التعريف بخدماته وبرامجه وتشجيعهم على الاستفادة من هذه الخدمات في تحسين أداء طلابهم.
- 2- تهيئة المناخ النفسي والصحي في الفصل، والمدرسة بصفة عامة، بما يسهم في نمو الطلاب، ويؤدي إلى التوافق النفسي المطلوب.

- 3- تطويع المواد الدراسية في مجال التوجيه والإرشاد وربط الجوانب العلمية بالجوانب التربوية، بما يؤدي إلى تكامل التربية والتعليم، بما ينمي شخصية الطالب ويسهم في تكاملها.
- 4- إبداء المقترحات المناسبة لتطوير خدمات التوجيه والإرشاد من خلال التعاون مع المرشد الطلابي، وأعضاء لجنتي التوجيه والإرشاد ورعاية السلوك.
- 5- دعم وتوثيق العلاقة بين البيت والمدرسة عن طريق المشاركة الفعالة في اللقاءات الدورية مع أولياء الأمور في اجتماعات الجمعية العمومية للآباء والمعلمين، ومجلس المدرسة، وغيرها من اللقاءات المدرسية المختلفة.
- 6- مساعدة المرشد الطلاب على اكتشاف الحالات الخاصة التي تحتاج إلى تدخله ومتابعته لها.
- 7- متابعة استخدام الطلاب مذكرة الواجبات المنزلية وتوعيتهم بأهميته أو كيفية استخدامها وأهمية تدوين الملاحظات والمرئيات بصفة منتظمة لولي الأمر.
- 8- الإسهام في علاج حالات التأخر الدراسي لدى بعض الطلاب في المواد الدراسية التي يقومون بتدريسها أثناء الحصة الدراسية وبعدها.
- 9- مساعدة المرشد الطلابي في رعاية الطلاب الذين يحتاجون إلى متابعة، والذين غالبًا ما يكون نتيجة الإهمال المنزلي أو غياب الأب أو وفاته أو أميته أو عجزه عن المتابعة.
- 10- تعزيز الجوانب السلوكية الإيجابية عند الطلاب.
- 11- التعاون مع المرشد الطلابي في تنفيذ بعض البرامج العلاجية المقترحة لعلاج بعض المشكلات الدراسية أو الاجتماعية أو النفسية التي تعترض بعض الطلاب.

- 12- التعامل مع المواقف اليومية الطارئة لدى بعض الطلاب داخل الفصل الدراسي والمدرسة بشكل عام، وألا يحول إلى المرشد الطلابي إلا المواقف المتكررة التي لم يتمكن من معالجتها داخل الصف الدراسي.
- 13- تزويد المرشد الطلابي بالمرئيات والمقترحات حول بعض الطلاب بجميع فئاتهم من المتفوقين أو الموهوبين أو المتأخرين دراسياً أو ذوي الاحتياجات الخاصة.
- 14- التعاون مع المرشد الطلابي في استقبال أولياء الأمور وإطلاعهم على المستويات الدراسية لأبنائهم.
- 15- استغلال حصص النشاط أو الريادة في تقديم بعض الخدمات الإرشادية للطلاب حسب الحاجة.
- 16- المساهمة في توفير المعلومات اللازمة للسجل الشامل عن طلاب الصف الذي يقوم بريادته.
- 17- استثمار النشاط الطلابي بأنواعه المختلفة في معالجة المشكلات التي يواجهها بعض الطلاب، بالتعاون مع رائد النشاط والمرشد الطلابي في المدرسة (طاهر، 2006، ص 63).

سادساً: مهام ولي الأمر:

- 1- متابعة أبنائه في المدرسة من خلال زيارته لها للتعرف على أدائهم دراسياً وسلوكياً.
- 2- المشاركة في عضوية مجلس المدرسة وحضور اجتماعاتها واجتماعات الجمعية العمومية لأولياء أمور الطلاب والمعلمين.

- 3- متابعة مذكرة الواجبات المنزلية من خلال ملاحظات المعلمين والمرشد الطلابي في هذه المذكرة، وتسجيل مرئياته وملاحظاته فيها.
- 4- إشعار المدرسة بأي مشكلة تواجه الأبناء، سواء أكان ذلك عن طريق الكتابة أم المشافهة والتعاون مع المرشد الطلابي على التعامل معها بطرق تربوية ملائمة.
- 5- إعطاء المعلومات اللازمة عن الأبناء الذين يحتاجون لرعاية خاصة، والتعاون مع المرشد الطلابي في انتهاج الأساليب الإرشادية والتربوية لمساعدتهم على التوافق السليم.
- 6- الاستجابة لدعوة المدرسة وتشريف المناسبات التي تدعو إليها، كالندوات والمحاضرات الجمعيات والمجالس والمعارض والحفلات المسرحية والمهرجانات الرياضية المختلفة.
- 7- إبداء أولياء الأمور لمرئياتهم وملاحظاتهم حول تطوير الأداء المدرسي، والإسهام في تحسين البيئة المدرسية بما يتوافق مع نظرهم وتطلعاتهم المستقبلية.
- 8- التعاون مع المدرسة على توعية أولياء أمور الطلاب الآخرين بالدور الذي تقوم به المدرسة في تربية وتعليم أبنائهم وأهمية التعاون مع جميع العاملين فيها والتجاوب مع مرئياتهم وملاحظاتهم.
- 9- القيام بتوسيع رقعة التواصل بالمؤسسات الحكومية والأهلية التي يعملون فيها بما يسهم في تحقيق المدرسة للأهداف التي تصبو إلى تحقيقها.
- 10- فهم ولي الأمر للدور الذي يقوم به العاملون في المدرسة في تربية وتعليم أبنائه، وخاصة الدور الذي يقومون به في رعاية سلوك الطلاب (عبدالمؤمن، 2004، 32).

لجان ومجالس التوجيه والإرشاد:

للتوجيه والإرشاد بعض المجالس والجماعات الخاصة بخدماته وبرامجه، بعضها يمكن

تنفيذه على مستوى إدارة التعليم، وبعضها على مستوى المدرسة، وفقاً للتالي:

أولاً: مجلس التوجيه والإرشاد على مستوى إدارة التعليم

وهو يمثل الجهة العليا المسؤولة عن سير برامج التوجيه والإرشاد في إدارة التعليم بالمنطقة أو المحافظة، ويرأس هذا المجلس مدير التعليم بالمنطقة أو المحافظة، ويتولى هذا المجلس المهام التالية:

- 1- توفير خدمات التوجيه والإرشاد في جميع المدارس، وتحسينها وتطويرها، أو إيجاد مرشد طلابي أو من يقوم بعمله في كل مدرسة من هذه المدارس مهما صغر حجمها.
- 2- تحديد المشكلات التي ينبغي دراستها وبحثها على مستوى إدارة التعليم بالمنطقة أو المحافظة، سواء كانت ذات علاقة بالطالب أم بالعملية التعليمية.
- 3- الإشراف على تقويم برامج التوجيه والإرشاد في المدارس التابعة لإدارة التعليم، ويمكن تنفيذ اجتماعاته فيما لا يقل عن أربع مرات على مدار العام الدراسي، وفي بعض الحالات التي تستدعي ذلك.
- 4- الاطلاع على خطة التوجيه والإرشاد في المنطقة أو المحافظة التعليمية ومراعاة الظروف والإمكانات المتوافرة بالمدارس، ومتابعة تنفيذها ميدانياً.
- 5- توعية أولياء الأمور بشكل خاص، والمجتمع بشكل عام، بأهمية برامج وخدمات التوجيه والإرشاد، مستخدماً الوسائل الإعلامية المتوافرة في المجتمع، وعمل الاجتماعات اللازمة بهم عن طريق المجلس.
- 6- الاتصال بالجهات المعنية في الوزارة لإطلاعها على سير العمل في التوجيه والإرشاد في المنطقة أو المحافظة، وإبلاغها بالمشكلات التي تعترض التنفيذ، واقتراح الحلول

المناسبة، وتقديم التقارير اللازمة عند اجتماعاته تشتمل على التوصيات الناجمة عنها وكيفية متابعتها ورفعها للوزارة.

7- الإشراف على تنفيذ خطط الوزارة وتوجيهاتها المتعلقة بخدمات وبرامج التوجيه والإرشاد، ومساعدة المدارس على القيام بدورها في هذا المجال (القريوتي، 2006، ص 85).

ويتكون مجلس التوجيه والإرشاد في الإدارة التعليمية من:

في المناطق التعليمية:

- مدير عام التعليم رئيسًا.
- مساعد مدير عام التعليم للشئون التعليمية نائبًا لرئيس.
- مدير الشؤون التعليمية عضوًا.
- مدير شؤون الطلاب عضوًا.
- رئيس قسم التوجيه والإرشاد عضوًا ومقررًا.
- رئيس قسم النشاط الطلابي عضوًا.
- مشرف توعية إسلامية عضوًا.
- مشرف تربوي عضوًا.
- مشرف نشاط عضوًا.
- مشرفو التوجيه والإرشاد أعضاء.
- مدير الوحدة الصحية المدرسية عضوًا.

- مدير مدرسة من الابتدائية/ المتوسطة/ الثانوية أعضاء.
- مرشد طلابي متميز - ثلاثة أعضاء.
- عدد من أولياء الأمور - أعضاء - لا يقل عن ثلاثة، ويتم اختيارهم نظيرًا لتعاونهم مع المدارس وإدارة التعليم ولإسهاماتهم ومشاركاتهم الإيجابية.

في المحافظات التعليمية:

- مدير عام التعليم رئيسًا.
- مساعد مدير عام التعليم للشؤون التعليمية نائبًا للرئيس.
- مدير الشؤون التعليمية عضوًا.
- مدير شؤون الطلاب عضوًا.
- رئيس وحدة التوجيه والإرشاد عضوًا ومقررًا.
- رئيس وحدة النشاط الطلابي عضوًا.
- مشرف التوعية الإسلامية عضوًا.
- مشرف تربوي عضوًا.
- مشرفو التوجيه والإرشاد «أعضاء».
- مشرف نشاط عضوًا.
- مدير الوحدة الصحية المدرسية عضوًا.
- مدير مدرسة من الابتدائية / المتوسطة/ الثانوية «أعضاء».

- مرشد طلابي متميز ثلاثة أعضاء.
- عدد من أولياء الأمور أعضاء - لا يقل عن ثلاثة، ويتم اختيارهم نظرًا لتعاونهم مع المدارس وإدارة التعليم ولإسهاماتهم ومشاركاتهم الإيجابية (دليل المرشد الطلابي، 1422، ص 25).

ثانيًا: لجنة التوجيه والإرشاد بالمدرسة

يلزم لتنفيذ برامج التوجيه والإرشاد في المدرسة وجود هيئة تخطط وتنفذ وتتابع البرامج الإرشادية بها، من خلال لجنة التوجيه والإرشاد، برئاسة مدير المدرسة، وعضوية وكيل المدرسة نائبًا للرئيس، والمرشد الطلابي عضوًا ومقررًا، وثلاثة من المعلمين من رواد الصفوف المميزين، ومشرف التوعية الإسلامية ومشرف النشاط الطلابي، وتقوم هذه اللجنة بالآتي:

- 1- إعداد خطة لبرامج التوجيه والإرشاد في المدرسة وفقًا لخطة إدارة التعليم.
- 2- المتابعة والتقييم لهذه البرامج، والعمل على تطويرها وتنميتها.
- 3- العمل على توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة.
- 4- متابعة ورعاية المستوى التحصيلي للطلاب.
- 5- اقتراح الأفكار والمرئيات البناءة التي تساعد على نمو العمل المدرسي.
- 6- المصادقة على التقرير الختامي لبرنامج التوجيه والإرشاد بالمدرسة.
- 7- ويتم تنفيذ اجتماعات هذه اللجنة شهريًا على مدار العام الدراسي ومتى تستدعي الحاجة ذلك.

وتتشكل في بداية العام الدراسي بقرار من مدير المدرسة على النحو الآتي:

- 1- مدير المدرسة رئيسًا.
- 2- وكيل المدرسة نائبًا للرئيس.
- 3- المرشد الطلابي أو القائم بعمل الإرشاد في المدرسة مقررًا.
- 4- معلم متميز في المدرسة عضوًا.
- 5- ثلاثة على الأكثر من معلمي الصفوف المبكرة من بينهم معلم الصف (رائد الصف) الذي يدرس به الطالب ومعلم المادة.

ودور اللجنة في تقويم الطالب وفق الآتي:

لهذه اللجنة أو ما يماثلها دور ميداني في معالجة وضع طالب الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية، الذي تقرر عدم تمكنه من الانتقال إلى صف أعلى.

- 1- تقوم اللجنة بحصر وتشخيص حالات الطلاب الذين لم يتمكنوا من تحقيق الحد الأدنى من المهارات أو النهاية الصغرى، وذلك من خلال دراسة تقويم مهارات الطلاب في المواد الدراسية للفصل الدراسي الأول من كل عام دراسي.

- 2- تقوم اللجنة بإجراء تصنيف حالات الطلاب بعد القيام بعملية التشخيص بالتعاون مع ذوي الاختصاص على مستوى المدرسة وإدارة التعليم، وذلك حسب الحالات المتوقعة، ومنها:

- حالات صعوبات التعلم: صعوبة واضحة في اكتساب واستخدام المهارات الأساسية للتعلم، مثل: القراءة، أو الكتابة، والعمليات الحسابية، والمهارات المكتسبة الأخرى، مثل: الإصغاء، والتخاطب.

- حالات بطء التعلم: صعوبة واضحة في اكتساب مهارات التعلم مقارنة بزملائهم داخل

الفصل.

- الحالات النفسية: اضطراب سلوكي ينتج عنه عدم قدرته على التكيف مع الآخرين.
- حالات النشاط الحركي الزائد: ارتفاع مستوى النشاط الحركي بصورة غير مقبولة وغير هادفة وغير موجهة تفوق الحد الطبيعي الموجود عند الأطفال في مستوى عمر زمني محدد.

3- تقوم اللجنة بالاستفادة من سجلات التوجيه والإرشاد كسجل المرشد الطلابي "سجل متابعة الطلاب"، الذي يشتمل على وصف شامل لحالاتهم، من حيث القدرات والإمكانات والاستعدادات حسب

التصنيف السابق، واقتراح البرامج التربوية المناسبة لكل حالة خلال الفصل الدراسي الثاني.

4- تقوم اللجنة حسب ما يتوافر لها من معلومات عن الطلاب الذين يحتاجون إلى خدمات تربوية، مع بداية الفصل الدراسي الثاني، بتنفيذ الإجراءات التربوية والإرشادية التالية الكفيلة بعلاج حالاتهم، وذلك على النحو التالي:

- أ- إجراء دراسة حالة خاصة للطلاب الذين يعانون من ضعف في امتلاك المهارات الأساسية؛ لتحديد العوامل الشخصية والاجتماعية والنفسية والعضوية التي نتج عنها ضعف القدرة على التعلم، تمهيداً لإحالتهم إلى البرامج المناسبة.
- ب- إعداد برامج تدريبية (الفصول العلاجية) فردية وجماعية للطلاب الذين يعانون من ضعف في المهارات الأساسية للتعلم (القراءة، الكتابة، الرياضيات).

- ج- إتاحة الفرصة لأولياء الأمور في أن يكون لهم دور بارز ومؤثر في دعم الخدمات التربوية والعلاجية لأبنائهم.
- د- تنظيم وتفعيل البرامج الإرشادية الموجهة لأولياء الأمور (الأسرة) في كيفية التعامل مع أبنائهم، استكمالاً لجهود المدرسة وتعزيز مجالس أمناء المدرسة وغيرها من المناسبات.. إلخ.
- هـ- تنظيم البرامج العلاجية المتخصصة من خلال مراكز الخدمات التربوية أثناء العام الدراسي، والتنسيق في ذلك والمتابعة من قبل المعلمين في المدرسة.
- و- توصي اللجنة باتخاذ قرار حول ترفيع الطالب الذي لم يتمكن من تحقيق الحد الأدنى في الصفوف المبكرة إذا تأكدت اللجنة من النقاط التالية:
- استفادة الطالب وتجاوبه مع الجهود العلاجية التي قدمت له خلال الفصل الدراسي الثاني.
- سلامة نمو الطالب من جميع الجوانب الجسمية والعقلية واللغوية والحسية.. إلخ، أو تجاوز الصعوبات النمائية نتيجة العلاج الطبي المناسب يمكن الاستفادة من نشرة التوجيه والإرشاد حول:
- خصائص نمو التلاميذ في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية وتطبيقاتها التربوية والإرشادية.
- توافر درجة مناسبة من القدرات والإمكانات والاستعدادات التي تؤهل الطالب لتجاوز الصف التالي، وأن إخفاقه كان بسبب صعوبات تربوية أو اجتماعية أو اقتصادية أو اقتصادية أو ثقافية عارضة تم تجاوزها.
- التوصية باتخاذ قرار حول إبقاء الطالب الذي لم يتمكن من تحقيق الحد الأدنى في الصفوف المبكرة؛ إذ تأكدت اللجنة من النقاط التالية:

- عدم استفادة الطالب من الجهود العلاجية التي قدمت له خلال الفصل الدراسي الثاني (انعدام التجاوب الدراسي).
- وجود قصور واضح أو مشكلة مزمنة في بعض جوانب النمو: الجسمي أو العقلي أو الحركي أو الحسي أو اللغوي.. إلخ، تجعله بحاجة إلى تدريب مكثف على إتقان المهارات المتعلقة بها لفترة طويلة.
- الإبقاء عامًا آخر يؤدي إلى تحسين أدائه الدراسي واكتساب المهارات المناسبة لنموه الجسمي والعقلي والحسي... إلخ.
- التوصية باتخاذ قرار حول تحويل الطالب الذي لم يحقق الحد الأدنى إلى البرامج المساندة (المتخصصة) إذا تأكدت اللجنة أن لدى الطالب إحدى الحالات التالية:
 - صعوبات خاصة في التعلم.
 - حالة بطء التعلم.
 - حالة تخلف عقلي.
 - حالة اضطراب اللغة والكلام.
 - حالة نفسية.
 - إعاقة حركية أو حسية مزمنة.
- ويمكن للجنة الاستعانة بالمراكز التالية بعد إشعار ولي الأمر بما تقترحه من قرارات وأهمية توعيته بمثل هذه الإجراءات حتى يتم التحويل عن اقتناع وموافقة، وهذه المراكز وفقًا للآتي:
 - مراكز التأهيل المهني للمعاقين.
 - معاهد التربية الخاصة.

- مراكز الصعوبات الخاصة بالتعلم.
- الجمعيات الخيرية المخصصة للطلاب المعاقين بجميع فئاتهم.
- البرامج الخاصة الموجودة في بعض المدارس كصعوبات التعلم.
- مراكز الخدمات التربوية (أبو عابة وطاش، 2011، ص 32).

ثالثاً: الجمعية العمومية للآباء وأولياء أمور الطلاب والمعلمين:

وتهدف إلى توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة عن طريق الاجتماعات واللقاءات الدورية والمشاركة في نشاطات المدرسة ومعالجة بعض المشكلات التربوية.

يدعي أولياء أمور الطلاب إلى اجتماع في هيئة جمعية عمومية في نهاية الشهر الأول من بدء العام الدراسي بحضرة مدير المدرسة ومعلميها، يعد لذلك جدول عمل يتضمن التعريف بالدور الذي يقوم

به الآباء وأولياء أمور الطلاب والمعلمون ومهام الجمعية العمومية وأهدافها والفائدة التي تعود على الأبناء من تعاون المدرسة والبيت، ويوضح لأولياء الأمور أن حضورهم يهدف إلى مسؤوليتهم في

مشاركة المدرسة في البرامج التربوية والإرشادية، مثل أسبوع استقبال الطلاب المستجدين للمرحلة الابتدائية وحفلات تكريم الطلاب المتفوقين، والتعاون على معالجة أوضاع الطلاب الذين لديهم قصور واضح في التحصيل الدراسي أو ممن لديهم مشكلات سلوكية والأسابيع الإرشادية كأسبوع التوعية بأضرار التدخين، وأسبوع التوعية بأضرار المخدرات، وأسبوع السلامة المرورية وغيرها من المناسبات التي تقيمها المدرسة، ويتم اختيار أعضاء منهم في مجلس المدرسة.

ولا يتم تحديد موعد الاجتماع في يوم معين، وتعد اجتماعات دورية في كل شهر لأعضاء

الجمعية أسبوعاً محدداً خلال الشهر يتناسب مع ظروف الأعضاء، وذلك لضمان حضورهم مع تزويدهم بجدول

الأعمال واستبانة، حيث يمكنهم طرح آرائهم وتصوراتهم وأفكارهم فيها قبل الاجتماع لإتاحة الفرصة أمام الأعضاء لدراسة الموضوعات المدرجة؛ ليتمكنوا من المشاركة في مناقشاتها، وتتضمن الموضوعات التي تهتم المدرسة والبيت في رعاية أبنائهم، والتي لها علاقة بالمشكلات التي يعاني منها الطلاب، واتخاذ القرارات المناسبة، بالإضافة إلى دعوة بعض أولياء أمور الطلاب من وقت لآخر لزيارة المدرسة وللمشاركة في حل مشكلات أبنائهم، سواء كانت سلوكية أو تحصيلية، ولتوضيح أهمية هذه الجمعية والاجتماعات للمجتمع المحلي بصفة عامة، وأولياء الأمور بصفة خاصة، يمكن اتباع الوسائل التالية:

- 1- وضع الإعلانات والملصقات في الميادين العامة والأماكن البارزة وتوزيع المطويات التي توضح أهمية توثيق الصلة بين البيت والمدرسة، وتحت الآباء على زيارة المدرسة، وكذلك من خلال الاتصالات الشخصية والهاتفية والرسمية.
- 2- الإشارة إلى أهميتها في الحفلات والمناسبات واللقاءات المدرسية والصحف التي تصدرها المدرسة، وكذلك وسائل الإعلام من صحف وإذاعة وتلفزيون.
- 3- تشجيع الآباء وأولياء الأمور على المشاركة في نشاط المدرسة من خلال إلقاء كلمة في تمارين الصباح ودعوة بعضهم لإلقاء محاضرات، والاشتراك في ندوات وحفلات ولقاءات مدرسية متعددة.
- 4- يقترح تكريم أولياء أمور الطلاب المتعاونين مع المدرسة ومنحهم شهادات شكر وتقدير وجوائز مادية وعينية وتدوين أسمائهم في دليل الطلاب المتفوقين بالمدرسة، أو عمل دليل خاص بهم.

5- تنفيذ اجتماعات الجمعية العمومية لأولياء أمور الطلاب والمعلمين في كل عام دراسي وفق ما تحتاجه المدرسة، أما اجتماعات مجلس المدرسة، فيمكن تنفيذه وفق القواعد التنظيمية للمدارس، أي اجتماعين على الأقل في كل فصل دراسي (عبدالله، 2005، ص 59).

رابعاً: مجلس المدرسة

مجلس المدرسة مجلس تربوي اجتماعي يشارك فيه نخبة من أولياء أمور الطلاب والمواطنين من ذوي القدرة على الإسهام بدور فاعل في تحقيق مهام المدرسة.

1- يشكل مجلس المدرسة على النحو الآتي:

أ- ما لا يقل عن ستة من أولياء أمور الطلاب.

ب- مدير المدرسة ووكيلها، والمرشد الطلابي.

ج- ثلاثة من المعلمين.

د- من تراه إدارة المدرسة من المواطنين القادرين على الإسهام في مسيرة التربية والتعليم بالمدرسة من غير أولياء أمور الطلاب على ألا يزيد عددهم على عدد أولياء أمور الطلاب.

2- يتم اختيار أعضاء الجمعية بناء على اجتماع عام تنظمه المدرسة كل عامين، ويحضره أولياء أمور الطلاب ومعلمو المدرسة جميعهم ويكون في بداية العام الدراسي.

3- تقوم إدارة المدرسة بالتشاور مع مجلس المعلمين في المدرسة لترشيح من تراه لعضوية الجمعية، غير أولياء أمور الطلاب وفق ما ورد في الفقرة (د) أعلاه.

أهداف مجلس المدرسة:

١- توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي وأولياء الأمور والطلاب والعاملين بالمدرسة

بمختلف جوانبها.

٢- تنمية دور المدرسة في مجال التوجيه والإرشاد وتقوية مكانتها التربوية والثقافية والاجتماعية.

٣- تعزيز التعاون والتكامل بين المدرسة والمصالح الحكومية والأهلية المحلية ذات الصلة بما يعود على الطلاب بالخير في حاضرهم ومستقبلهم التعليمي والمهني.

٤- الإسهام في الوفاء باحتياجات المدرسة من المستلزمات التعليمية والمرافق المدرسية وبرامج النشاط والبرامج التدريبية والاجتماعية بما يحقق غاية المدرسة وأهدافها، ولا يتعارض مع ما يرد من الجهات المختصة من تعليمات.

٥- بحث ما يتصل بشؤون المدرسة من معوقين وتقديم الحلول المناسبة ومناقشتها مع إدارة التعليم (مجلس الإرشاد التربوي في جامعات دول الخليج العربي، 1411، ص 25).

مهام مجلس المدرسة:

- 1- تقدير أوجه الإبداع والتميز ورعايتها وتشجيعها.
- 2- مناقشة المستوى التحصيلي للطلاب من خلال تحليل نتائج الاختبارات وبحث الحالات التي تستدعي الدراسة ومعرفة أسبابها وطرق علاجها.
- 3- تقديم المشورة لإدارة المدرسة والتعاون معها في رعاية سلوك الطلاب ومناقشة الظواهر السلوكية غير المرغوب فيها وتقديم أنواع العلاج المناسبة لها.
- 4- دراسة احتياجات المدرسة من الأثاث والتجهيزات والوسائل والمرافق وبحث كيفية الحصول عليها.

- 5- بحث الوضع العام للمدرسة، وما قد يكون لها من خصوصية تتطلب الدراسة والتحليل وتقديم المشورة بشأنها، ويشمل ذلك ما له علاقة بإدارة المدرسة وطلابها والعاملين فيها.
 - 6- دراسة الموضوعات التعليمية والأمور التربوية ذات الصلة بالمهام المنوطة بالمدرسة، ويشمل ذلك ما يتعلق بالمناهج والخطط الدراسية، والكتب المقررة، وبرامج النشاط.
 - 7- تقديم التوصيات والاقتراحات والمبادرات الهادفة إلى تطوير العمل التربوي والتعليمي بصفة عامة.
 - 8- مخاطبة إدارة التعليم بشأن المشكلات التي تجدها المدرسة، والتي تكون خارج اختصاصاتها.
 - 9- يجوز للمدرسة استقبال الهبات والتبرعات المادية والعينية والتجهيزات المدرسية من المواطنين ومن الهيئات الاجتماعية والمؤسسات الخاصة مع اتخاذ الضوابط والإجراءات اللازمة لصرفها وضمان سلامتها وحسن استخدامها.
 - 10- يجوز للمجلس التنسيق مع مؤسسات التدريب الأهلية لإنجاز برامج تدريبية للطلاب والمعلمين والقائمين على إدارة المدرسة والعاملين فيها.
 - 11- يعمل المجلس ويختار موضوعاته وي طرح آراءه بما لا يتعارض مع سياسة التعليم في المملكة، وبناء على توجيهات عامة حول تنفيذ مجلس المدرسة.
- فإضافة إلى ما ورد في القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام عن مجلس المدرسة وطريقة تشكيله، فإننا نأمل اتباع التوجيهات الآتية حول المجلس وأهدافه وأهمية توثيق العلاقة بين المجلس والمدرسة:
- 1- يعتبر عقد الجمعية العمومية وتشكيل مجلس المدرسة وممارسة نشاطاتها للحد الأدنى اللازم على كل مدرسة اتخاذه.

- 2- يعقد كل مجلس باستثناء الجمعية العمومية اجتماعين على الأقل كل فصل دراسي وتوجيه الدعوة إلى الأعضاء قبل موعد الاجتماع بفترة كافية مع توضيح جدول الأعمال، ومكان الاجتماع، ويفضل طلب المقترحات من الأعضاء من أجل دراستها قبل الاجتماع وعرضها على المجلس.
- 3- يكون الاجتماع صحيحاً بحضور ثلثي الأعضاء، بمن فيهم الرئيس ونائبه والمقرر، وفي حال تعذر من ليس ضمن الأعضاء اجتماعهم للمرة الثانية يعقد الاجتماع بمن حضر، وأن يكون رئيس المجلس من الحاضرين.
- 4- تصدر قرارات المجلس بالأغلبية، فإن تساوت الأصوات يرجح الجانب الذي فيه الرئيس، والذي يتوافق مع سياسة التعليم في المملكة.
- 5- تعتبر عضوية المجلس عملاً تطوعياً وامتداداً للعمل الأصلي، ولا يحق للعضو المطالبة بمكافأة مالية.
- 6- تعد كل مدرسة تقريراً شاملاً عن أعمال التوجيه والإرشاد لرفعه إلى إدارة التعليم سنوياً.
- 7- ينبغي مشاركة أولياء الأمور، سواء خلال الجمعية العمومية أو مجلس المدرسة، في النقاش والحوار، وإبداء الرأي حتى تحقق تلك الأهداف المرجوة منها.
- 8- يلزم حضور جميع العاملين اجتماعات الجمعية العمومية لمقابلة أولياء الأمور ومناقشتهم حول أوضاع أبنائهم العلمية والسلوكية.
- 9- يفضل انعقاد جميع الاجتماعات خارج وقت الدوام الرسمي، وذلك لتشجيع أولياء الأمور على الحضور والمشاركة.
- 10- يجوز دعوة المجلس لانعقاد بصفة استثنائية متى ما رأى مدير المدرسة أهمية ذلك، على أن ترسل الدعوة وجدول العمل قبل عقد الاجتماع بأسبوع.

- 11- ينبغي على مجلس المدرسة تشجيع إقامة اليوم المفتوح لأولياء الأمور وأي فعاليات أخرى تعزز العلاقة بين الأسرة والمدرسة.
- 12- يجب اعتبار التخطيط والتنسيق من الركائز الأساسية في أعمال المجلس، واللجان المختلفة وضرورية لنجاحها وتحقيقها لأهدافها.
- 13- على كل أعضاء مجلس المدرسة الالتزام بالمحافظة على سرية ما يدور خلال الاجتماع من مشاريع أو قرارات أو توصيات قبل إعلانها بصفة رسمية، وتلغى عضوية من لا يلتزم بذلك.
- 14- يمكن تجديد العضوية للأعضاء لدورة جديدة على ألا يزيد عدد من يتم تجديد عضويتهم على نصف الأعضاء.
- 15- يحق لمجلس المدرسة دعوة بعض الطلاب للمشاركة في مناقشة الموضوعات التي لها علاقة بالطلاب (جاسم، 2009، ص 45).

خامسًا: لجنة رعاية السلوك

وتهدف هذه اللجنة إلى التعرف على الظواهر السلوكية السوية وغير السوية في المدرسة، واقتراح الإجراءات التربوية المناسبة لها واجتماعاتها دورية وعند الحاجة، وتستمر طوال العام الدراسي، وتتلخص مهامها فيما يلي:

1. حصر ودراسة بعض ظواهر السلوك في المدرسة التي تحدث من بعض الطلاب، ومعرفة أسبابها ودوافعها.
2. الاجتماع بالطلاب ذوي السلوك غير المرغوب فيه، كالتدخين وإطالة الشعر والأظافر، وبعض التقليلات المخالفة للمجتمع، أو ممن يحدثون إزعاجًا للمدرسة، كالمشاجرات التي تحدث بين الطلاب وذوي السلوك العدواني، وممن يكتبون على الجدران ومقاعد

الدراسة وغيرها، ومناقشة أوضاعهم، وتوجيههم بهدف تعديل سلوكهم ليكون أكثر إيجابية.

3. تعزيز السلوكيات المرغوب فيها في المدرسة، كتكريم الطلاب المثاليين من ذوي السلوكيات الحسنة، وإبراز جوانب تميزهم في هذا الشأن لجميع الطلاب، وإبرازه في وسائل الإعلام العامة والمدرسية.
4. الاستفادة من الوسائل المتوافرة في المدرسة كالإذاعة والصحافة المدرسية، وتمارين الصباح والنشرات والندوات والمحاضرات، في غرس القيم الأخلاقية النابعة من تعاليم ديننا الإسلامي الحنيف، من خلال الأحاديث والكلمات الهادفة والمشاهد والمقالات التربوية الهادفة.

وتتكون اللجنة من الآتي:

- ١- مدير المدرسة رئيسًا.
- ٢- وكيل المدرسة نائبًا للرئيس.
- ٣- المرشد الطلابي أو القائم بعمل الإرشاد في المدرسة عضوًا مقررًا.
- ٤- مشرف التوعية الإسلامية عضوًا.
- ٥- مشرف النشاط الطلابي عضوًا.
- ٦- ثلاثة من معلمي الصفوف المبكرة أعضاء.

ويكون هؤلاء الأعضاء من المشهود لهم قدوة وتعاملًا ورغبة في معالجة مشكلات الطلاب المختلفة، ويمكن لهذه اللجنة تزويد مجلس المدرسة بمرئياتها ومقترحاتها (شايح، 1425، ص 30).

سادسًا: جماعة التوجيه والإرشاد

يقوم المرشد الطلابي بتكوين هذه الجماعة من الطلاب على أن تمثل جميع الفصول بواقع طالب من كل فصل، تكون مهمتها مساعدة المرشد الطلابي في تنفيذ بعض الخدمات والبرامج الإرشادية في المدرسة في الإذاعة المدرسية يوميًا، والاهتمام بلوحة الشرف الخاصة بالمدرسة ولوحة الشرف في الفصل لنشر أسماء الطلاب المتفوقين عليها، والمساهمة في تنظيم وإعداد اللقاءات والمناسبات الإرشادية التي تقيمها المدرسة لأولياء الأمور، وكذلك في توعية الطلاب بدور المرشد الطلابي في المدرسة، وحثهم على

زيارته والاستفادة من خدماته، وتنفيذ برامج الإرشاد، عن طريق النشرات والندوات والمحاضرات واللقاءات والصحف الحائطية والإذاعية، والمناسبات المدرسية المختلفة.

ويترأس أحد الطلاب هذه الجماعة، وآخر نائبًا للرئيس، ويشترك في عضويتها طالب من كل صف دراسي أو أكثر، وتعد الجماعة اجتماعاتها الدورية بإشراف المرشد الطلابي بالمدرسة، ويمكن تنفيذ اجتماعاتها أسبوعيًا وعند الحاجة.

سابعًا: الجماعة المهنية

وتتكون من مجموعة من الطلاب، بإشراف المرشد الطلابي بالمدرسة، ويقوم برئاستها أحد طلاب الصفوف النهائية بالمدرسة ونائب له ومقرر وأعضاء من الطلاب، مهمتها نشر الثقافة المهنية بين الطلاب من خلال قنوات متعددة من الأنشطة، مثل:

١- إصدار صحيفة أسبوعية تعنى بالأخبار والمعلومات المهنية، وتستقي معلوماتها من الكتب والدوريات والأدلة المتخصصة.

٢- إقامة الندوات والمسابقات المهنية داخل المدرسة ومشاركة المهنيين فيها لإيضاح أهمية المهنة من خلال الإذاعة المدرسية وتمارين الصباح.

- ٣- إعداد بحوث قصيرة وتقارير ومقالات يقوم بها الطلاب تختص بأنواع المهن وأهميتها للفرد والجماعة، ووضعها في ملف التوجيه المهني لدى المرشد الطلابي في مكتبة المدرسة.
- ٤- تنظيم الزيارات الميدانية لطلاب الصفوف النهائية في مراحل التعليم العام لمواقع العمل والإنتاج، مثل: المصانع، والمستشفيات، والشركات، والغرف التجارية والصناعية، والمعاهد، والمؤسسات ومراكز التدريب والجامعات؛ للتعرف على المهن والتخصصات والمتطلبات والمميزات.
- ٥- الاستفادة من دليل الطالب التعليمي والمهني لجميع المراحل التعليمية في توجيه الطالب لاختيار نوع الدراسة أو المهنة المناسبة، من خلال تلخيصه في نشرات أو مطويات، أو وضعه على شكل لوحات، ووضع المسابقات المهنية أو إعارته للطلاب.
- ٦- التهيئة والإعداد والتنفيذ للأسبوع المهني الذي تقيمه المدرسة في كل عام دراسي، بمشاركة الجهات ذات العلاقة، كالغرف التجارية والصناعية، ومراكز ومعاهد وكليات المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، والجامعات وفروعها، والكليات المدنية والعسكرية، وقطاعات ومؤسسات العمل المختلفة، والشركات العاملة وغيرها من الجهات.

الجوانب التنظيمية لعمل المرشد الطلابي بالمدرسة:

أولاً: مكتب المرشد الطلابي

لكي يحقق العمل الإرشادي الأهداف المرجوة منه، فإن ذلك يتطلب جوانب تنظيمية تساعد على تحقيق تلك الأهداف، ولا شك أن التنظيم له دور كبير في نجاح العمل أو فشله؛ لذا يجب أن تراعى الأمور التالية والخاصة بمكتب المرشد الطلابي:

- 1- أن يكون للمرشد الطلابي مكتب خاص في المدرسة في مكان بارز للطلاب وأولياء أمورهم.
- 2- أن يتوافر بالمكتب الإنارة الكافية والتكييف المناسب والتهوية الجيدة.

- 3- أن يكون مكتب المرشد الطلابي بعيداً عن الضوضاء وخالياً من مشتتات الذهن للطالب.
- 4- أن يتوافر به بعض الأدوات المعينة لعمل المرشد الطلابي كآلة تصوير الأوراق والهاتف وآلة تسجيل وجهاز فيديو -إذا أمكن ذلك- وكذلك المطبوعات والأوراق والأفلام اللازمة.
- 5- أن يتوافر بمكتب الإرشاد الطلابي مكتبة إرشادية يستفيد منها ويفيد بها الطلاب.
- 6- إيجاد غرفة خاصة للجلسات الجماعية التي يمكن الاستفادة منها في جلسات التوجيه والإرشاد المهني والتوجيه والإرشاد الجماعي واللقاءات الإرشادية الأخرى (فاير، 2005، ص95).

ثانياً: سجلات المرشد الطلابي

وتشتمل على:

أ- سجل المرشد الطلابي:

ويتضمن بعض المعلومات الإحصائية عن المدرسة، وخطة التوجيه والإرشاد، والبرنامج الزمني وتقارير عن الاجتماعات الإرشادية، وجوانب رعاية الطلاب جماعياً، كما يشتمل على رعاية الطلاب فردياً وجماعياً، في ضوء الآتي:

- 1- رعاية الطلاب المعيدين والمتأخرين دراسياً ومتكرري الغياب والموهوبين وذوي الإعاقات.
- 2- متابعة المواقف اليومية الطارئة والحالات الخاصة لبعض الطلاب.

ب- سجل المعلومات الشامل للطالب:

يوفر لكل طالب في المدرسة سجل خاص به يشتمل على المعلومات والبيانات الأولية

والاجتماعية، والصحية والدراسية والسلوكية، والسمات الشخصية، وأنواع النشاط الذي يزاوله الطالب في المدرسة، وينتقل هذا السجل مع الطالب من المرحلة الابتدائية فالمتوسطة، ثم المرحلة الثانوية، وتدون المعلومات فيه بكل دقة ومهارة، وتتم قبل بداية العام الدراسي وأثناءه؛ حيث تتم جدولة العمل فيه وفق تنظيم مدروس يراعى فيه عدد الصفوف الدراسية وأعداد الطلاب.

ج- مذكرة الواجبات اليومية والموضوعات الدراسية لطلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة:

وهو سجل يسلم للطالب مع المقررات الدراسية؛ حيث يمكن الطالب من تنظيم وتنسيق واجباته المنزلية وموضوعاته الدراسية المعطاة له داخل الصف الدراسي، وتتم متابعة العمل في هذه المذكرة

من قبل مدير المدرسة والمرشد الطلابي والمعلمين وأولياء أمور الطلاب.

أما بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية، فيصرف لهم مفكرة خاصة بهم تمكنهم ممن تدوين تواريخ الواجبات والاختبارات وغيرها.

د- استمارة بحث الحالة:

وهي استمارة مخصصة لدراسة وبحث حالة الطالب الذي يعاني من مشكلة، سواء كانت صحية أو نفسية أو اجتماعية أو دراسية أو اقتصادية وغيرها، وتحتاج دراسة بحث الحالة إلى المهارات والفنيات المناسبة لدراسة الحالة في ضوء عدد المقابلات الإرشادية للطالب نفسه، وذوي العلاقة، وكذلك الملاحظات التي دونت عنه، وتوضع في ملف خاص، وتوضع خلاصتها الفنية في استمارة بحث الحالة.

هـ- دليل المرشد الطلابي:

ويعتبر الأداة الرئيسة للعمل الإرشادي في المدرسة؛ حيث يمكن للمرشد الطلابي تنفيذ البرامج والخدمات الإرشادية في ضوء ما يتضمنه من معلومات ومهارات وتطبيقات إرشادية ميدانية متنوعة،

كما يمكن الرجوع إليه في حالة وجود أي إشكالات في تنفيذ مهامه العملية والتطبيقية، فهو مصدر إرشادي مهم لتغذية المرشد بالمعلومات والتطبيقات والمهارات والأساليب المتنوعة.

و- دليل الطالب التعليمي والمهني:

يمكن الاستفادة منه في توجيه الطلاب تعليمياً ومهنياً، ويمكن وضعه في مكتبة المدرسة لإعارته أو عمل النشرات والمسابقات والمطويات منه، وعرضها على الطلاب، ويتوافر بهذا الدليل عدد كبير من المعلومات حول القبول وطبيعة الدراسة في الجامعات وفروعها، والكليات بأنواعها عسكرية ومدنية، وكذلك المعاهد والمراكز التعليمية والمهنية المتوافرة بمختلف مناطق المملكة.

ز- مطبوعات ونماذج أخرى:

توجد لدى المرشد الطلابي نماذج ومطبوعات إرشادية متعددة كالشهادات الخاصة بالمتفوقين ونماذج خاصة بتهنئة أولياء الأمور، ونماذج لحضور الاجتماعات ولقاءات الآباء والمعلمين وغيرها.

ح- الملفات الإدارية:

ويحتفظ المرشد الطلابي بملف للصادر، وآخر للوارد، وملفات للموضوعات التي لها علاقة بالخدمات الإرشادية، فملف الصادر يستخدم لحفظ جميع ما يصدر من أعمال يمكن رفعها إلى قسم التوجيه والإرشاد بإدارة التعليم، وملف الوارد يستخدم لحفظ جميع التعاميم والخطابات الواردة للمدرسة ذات العلاقة بالتوجيه والإرشاد، ويمكن للمرشد الطلابي إضافة ما

يراه مناسباً ومساعدًا له في تنظيم عمله من سجلات أو بطاقات أو استمارات وملفات.. الخ، تسهل عليه تيسير عمله الإرشادي، كما يمكن الاستفادة من الحاسب الآلي في إدخال المعلومات اللازمة للعمل الإرشادي في ضوء ما أشير إليه من السجلات الملائمة لعمل المرشد الطلابي، وما يراه مناسباً لتطوير الخدمات الإرشادية بالمدرسة (عبدالرحمن، 1420، ص 43)، علمًا بأنه قد تم الاستغناء عن هذه الملفات بعد دخول عالم التقنية، خصوصًا في المدارس الحديثة التي تجد كل ملفات المرشد الطلابي من خلال برنامج الحاسوب (نور) وأيقونة خاصة بالمرشد الطلابي تربطه بإدارة التعليم والوزارة، وبقيت الملفات التقليدية في المدارس النائية التي لا تستخدم الشبكة العنكبوتية لتوثيق الأعمال.

ثالثًا: التخطيط للبرامج الإرشادية بالمدرسة

يعد التخطيط المنظم للبرامج والخدمات في ميادين التوجيه والإرشاد المتعددة محورًا مهنيًا مهمًا لإنجاح العملية الإرشادية وتحقيقها لأهدافها، فمن خلال التخطيط العلمي يتم تحديد أهداف إرشادية

واضحة ومحددة يسهل تقويمها، ومعرفة مدى ما تحقق منها، إضافة إلى تحديد نوعية الخدمة الإرشادية المناسبة لحاجات الطلاب ومطالبهم النفسية والاجتماعية والتعليمية، ويمكن التخطيط السليم للعاملين في الميدان من تنظيم الوقت واستثماره بشكل جيد في القيام بمهامهم المهنية، بأسلوب متخصص يساعد على تحقيق أهداف تلك الخدمة، ويتيح أفضل الفرص للطلاب للاستفادة منها.

ومن هذا المنطلق فقد سعت الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد في الأعوام السابقة إلى إعداد الخطط التفصيلية للبرامج والخدمات الإرشادية في مطلع كل عام دراسي، متضمنة الأهداف العامة والبرامج والخدمات التوجيهية والإرشادية والبرنامج الزمني لتنفيذها، إضافة إلى توجيهات عامة حول تنفيذ الخطة، ومتابعتها أو تقويم نتائجها.

وإيماناً من هذه الإدارة بأهمية تأكيد الدور الفاعل لأقسام التوجيه والإرشاد في إدارات التعليم والمدارس في إعداد خطة برامج التوجيه والإرشاد وخدماتها في ضوء خبرات العاملين في الميدان من مشرفي إرشاد ومرشدي طلاب وإدراكهم لحاجات الطلاب ومطالبهم المختلفة من مرحلة دراسية إلى أخرى، حيث يمكن وضع الأسس والمبادئ المهنية لإعداد البرامج والخدمات الإرشادية؛ لكي يستتير بها المرشد الطلابي في إعداد الخطة العامة للتوجيه والإرشاد، أو لأي برنامج إرشادي في المدرسة، والتخطيط

لبرامج التوجيه والإرشاد، تمثل مرحلة الإعداد الخطوة الأولى والأساسية لبناء هذه البرامج وفقاً لمبادئ وأسس مهنية تركز عليها العملية الإرشادية، من أهمها:

- 1- التأكيد على أن برامج التوجيه والإرشاد عملية مستمرة تبدأ من مرحلة الحضانه مروراً بالمراحل التعليمية المختلفة طوال حياة الفرد، وذلك في ضوء الخبرات المكتسبة، يمر بها خلال مراحل نموه المختلفة، وأثرها على إدراكه في التعامل مع مشكلاته وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- 2- التأكيد على أن برامج وخدمات التوجيه والإرشاد بالمدرسة ذات اتصال وثيق بخصائص واحتياجات الطالب، من حيث الميول والقدرات والخلفيات والخبرات التي تساعد على كشف شخصية الطالب، وتحديد أهداف هذه البرامج والخدمات ونشاطاتها.
- 3- إدراك أن برنامج التوجيه والإرشاد العنصر المساعد لتحقيق الأهداف التربوية والسلوكية للمنهج المدرسي والنشاط الطلابي بجميع جوانبها؛ لتتكامل في ضوئها العملية التعليمية.
- 4- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب داخل الفصل الدراسي والمدرسة، من حيث القدرات والاستعدادات والميول والاحتياجات.
- 5- تقديم خدمات التوجيه والإرشاد لجميع فئات الطلاب؛ لتحقيق زيادة كفاية الفرد ودعم توافقه النفسي ورعاية نموه وتوجيهه بشكل سليم؛ للارتقاء بسلوكه إلى أقصى حد ممكن، وعدم

الاقتصار على فئة من الطلاب دون أخرى، مع الأخذ في الاعتبار الأولويات والحاجات لتلك الخدمات.

6- عدم اقتصار أهداف برامج التوجيه والإرشاد على وصف الحلول بقدر ما يقدمه المرشد الطلابي من مساعدة لكشف قدرات الطالب، وإيصاله إلى الحلول المقنعة التي يستطيع من خلالها اتخاذ القرار المناسب بمفرده.

7- اتصاف برامج التوجيه والإرشاد بالمرونة لتلبية أي تغيير مطلوب يسعى إلى تحقيق الاحتياجات الإرشادية.

8- ضرورة جعل برامج التوجيه والإرشاد متطورة ومبنية على التقييم المستمر، عن طريق الدراسات أو البحوث الميدانية الهادفة إلى اكتشاف حاجات الطلاب، وتحديد الخدمات الإرشادية المناسبة لتلك الحاجات (دليل المرشد الطلابي، 1422، ص 12).

خدمات تطبيقية للتوجيه والإرشاد:

أولاً: مراكز تطوير خدمات وبرامج التوجيه والإرشاد

من خلال تطبيق الأسلوب النموذجي للخدمة الإرشادية المدرسية:

انطلاقاً من أهمية تطوير البرامج والخدمات الإرشادية بما يعزز رسالة المدرسة التربوية والتعليمية تجاه أبنائنا الطلاب ودعم المسيرة التعليمية لتحقيق أهدافها المأمولة، وحرصاً من الوزارة على تقويم الخدمات الإرشادية وتطويرها بأسلوب تطبيقي يؤصل المفهوم المهني والعلمي للخدمات الإرشادية المدرسية لدى المرشدين الطلابيين، وفق حاجات الطلاب ومطالبهم التربوية والنفسية في مختلف مراحل التعليم، واستثماراً للأداء المتميز والارتقاء به، وإعداداً للعاملين في الميدان بالخبرة المهنية والعملية المتخصصة لتنفيذ البرامج والخدمات الإرشادية بأسلوب مهني يعين المرشد الطلابي على تحقيق دوره الإيجابي في العملية التعليمية، فقد رأت الوزارة تفعيل دور هذه الخدمات الإرشادية من خلال تنفيذ مراكز لتطوير برامج وخدمات التوجيه والإرشاد

ملحقة ببعض المدارس.

أهداف المركز:

- 1- تعزيز الاتجاه المهني والعلمي لدى العاملين في الميدان نحو تنفيذ الخدمات والبرامج الإرشادية بأسلوب يعتمد على المفاهيم المهنية الصحيحة للتوجيه والإرشاد في ميادينه المختلفة، وخصوصاً في مجال رعاية السلوك.
- 2- تدعيم تبادل الخبرات المهنية والعملية بين العاملين في الميدان بما يثري العمل الميداني ويسهم بشكل فاعل في تنميته وتطويره.
- 3- الارتقاء بمستوى أداء العاملين في الميدان من خلال التطبيق العملي ورسم المثل والقوة وتوسيع دائرة التميز بين المرشدين وفقاً لأفضل الطرق والأساليب الإرشادية الممكنة، مما يتوافق واستراتيجيات التوجيه والإرشاد وأهدافه في مراحل التعليم العام.
- 4- متابعة تطبيق الخطط والتوجيهات الإرشادية التي يتم تبليغها للمدارس وترجمتها إلى واقع عملي ملموس، وتقويمها والإفادة من نتائج التقويم في التخطيط المستقبلي لبرامج الخدمة الإرشادية.
- 5- تحديد حاجات الطلاب الإرشادية في كافة المراحل الدراسية من خلال الدراسات والبحوث الميدانية، وإعداد الخطط والبرامج اللازمة لتحقيقها (محمد، 1424، ص32).

التقويم والمتابعة:

- 1- يقوم رئيس قسم التوجيه والإرشاد بالمنطقة أو المحافظة التعليمية ومشرف التوجيه والإرشاد المشرف على المشروع بمتابعة المركز في المدرسة التي يطبق فيها، وذلك لغرض تطويره وتحسين فعالياته، ويتم تشكيل لجنة مكونة من بعض مشرفي التوجيه

والإرشاد لمتابعة المراكز الموجودة بها، وتقييمها في ضوء استمارة خصصت لهذا الغرض.

2- يتابع مشرف التوجيه والإرشاد بالإدارة العامة للتوجيه والإرشاد العمل في المركز أثناء جولته التربوية في المنطقة، أو المحافظة التعليمية؛ للتعرف على مدى تحقيقه للأهداف المرجوة منه.

3- تُعد المنطقة أو المحافظة التعليمية تقريراً مفصلاً أو شاملاً عن هذه المراكز، وطبيعة العمل الميداني فيها، متضمناً الإيجابيات والسلبيات والمرئيات والمقترحات الممكنة لتطويرها.

ثانياً: وحدات الخدمات الإرشادية

تم إنشاء وحدات إرشادية تابعة لجميع إدارات التعليم بالمملكة، ومن أهدافها الآتي:

- 1- استثمار الجهود المميزة والمنفذة ميدانياً في مراكز تطوير خدمات التوجيه والإرشاد في الإدارات التعليمية، والعمل على تطويرها، بما يحقق أهداف الخدمة الإرشادية المدرسية.
- 2- دراسة ومتابعة حالات الطلاب المحولين للوحدة من مراكز تطوير خدمات التوجيه والإرشاد في إدارات التعليم والمدارس، وتقديم الاستشارة الإرشادية المناسبة لحالتهم.
- 3- تحديد الاحتياجات المهنية للعاملين في مراكز تطوير خدمات التوجيه والإرشاد، وإعداد البرامج التي تعينهم على الارتقاء بكفاءتهم المهنية، مثل: فنيات دراسة الحالة، والمقابلة الإرشادية، والإرشاد الجمعي، وبرامج تعديل السلوك.. الخ.
- 4- الاستفادة من المراكز المتخصصة في مجالات التوجيه والإرشاد المتاحة في تقديم المعونة الإرشادية للطلاب، وإثراء خبرات العاملين في الميدان، بما يعينهم على تحقيق رسالتهم المأمولة.

- 5- إعداد وتطبيق البرامج التدريبية التي تفعل دور المرشد الطلابي في وقاية الطلاب من الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية.
- 6- صياغة البرامج الإرشادية التي تعين العاملين في الميدان على اكتشاف قدرات الطلاب من جهود؛ لتقويمها وتفعيل دورهم واستعداداتهم وميولهم، ورصد ما يقدم في هذه الخدمة الإرشادية في هذا الخصوص (سعيد، 1421، ص 30).

مهام وحدات الخدمات الإرشادية:

- 1- تشكيل فريق عمل إرشادي من المتخصصين في مجال التوجيه والإرشاد والدراسات النفسية والاجتماعية، والطب النفسي والمتخصصين من ذوي العلاقة من الجامعات، وكليات المعلمين والشؤون الصحية وغيرها.
- 2- التعامل مع حالات الطلاب المحولين من قبل مراكز تطوير برامج وخدمات التوجيه والإرشاد في الإدارات التعليمية والمدارس في ضوء استمارة التحويل المعدة لهذا الغرض.
- 3- دراسة الحالات الفردية للطلاب الذين يتقدمون لإدارات التعليم لطلب مساعدتهم، واتخاذ الإجراءات التربوية والإرشادية المناسبة لحالاتهم.
- 4- حصر وتفعيل الجهود المتميزة في مراكز تطوير برامج وخدمات التوجيه والإرشاد والمدارس في الإدارات التعليمية، والعمل على تطويرها وتقويم نتائجها، بما يلبي حاجات الطلاب المختلفة، في ضوء مطالب النمو لكل مرحلة عمرية في مختلف المراحل الدراسية.
- 5- الاستفادة من جهود المؤسسات التي تعنى ببرامج وخدمات التوجيه والإرشاد (الإنمائية، الوقائية، العلاجية) في القطاعين الحكومي والخاص، بما يحقق أهداف وحدة الخدمات الإرشادية.

- 6- الإسهام في تدريب المرشدين الطلابيين ومشرفي التوجيه والإرشاد على فنيات العمل الإرشادي والمهارات المهنية اللازمة لإنجاح العملية الإرشادية.
- 7- تقديم العون والمشورة المهنية للمرشدين الطلابيين في دراسة وتشخيص وعلاج بعض مشكلات الطلاب (النفسية والاجتماعية والتربوية)، وفق أسلوب مهني متخصص.
- 8- دراسة ما يرد لأقسام ووحدات التوجيه والإرشاد من تقارير ونماذج وخبرات إرشادية تهدف إلى تطوير العمل الإرشادي، والارتقاء بالجانب التطبيقي للعملية الإرشادية (سليمان، 1427، ص 32).

الأسلوب التنفيذي لوحدة الخدمات الإرشادية:

- 1- استقبال حالات الطلاب المحولين لوحدة الخدمات الإرشادية من أقسام ووحدات التوجيه والإرشاد ومراكز تطوير الخدمات والبرامج الإرشادية بالإدارات التعليمية والمدارس، ودراساتها مع الفريق الاستشاري بالوحدة، واقتراح الأساليب الإرشادية المناسبة لمعالجتها.
- 2- القيام بزيارات ميدانية لبعض المدارس في مختلف المراحل الدراسية؛ لمتابعة دراسة حالات الطلاب، وتقويم ما يبذل من جهود.
- 3- تنفيذ خدمة الإرشاد عن طريق الهاتف للطلاب والمرشدين الطلابيين؛ لمساعدتهم في التغلب على ما يعترضهم من صعوبات، وتقديم الاستشارة الإرشادية المناسبة لهم.
- 4- الاستفادة من المراكز المتخصصة في مجالات الخدمة الإرشادية في الجامعات السعودية وكلليات المعلمين والجهات الأخرى ذات الاختصاص؛ لدراسة حالات الطلاب، وتقديم الاستشارة الإرشادية اللازمة لحالتهم.
- 5- إيجاد قاعدة معلومات حول الخدمات الإرشادية في مجالاتها (النفسية والتربوية والمهنية والاجتماعية)؛ لتوظيفها في دراسة حالات الطلاب داخل وحدة الخدمات الإرشادية.

- 6- الإشراف على تنفيذ لقاءات ميدانية وورش عمل للعاملين في مجال التوجيه والإرشاد من مرشدين طلابيين ومشرفي إرشاد؛ للارتقاء بالأسلوب التطبيقي لمهنة التوجيه والإرشاد.
- 7- تطبيق الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية المقننة على البيئة السعودية وتدريب العاملين في الميدان على تطبيقها وتفسير نتائجها.
- 8- عقد لقاء أسبوعي لمشرفي وحدة الخدمات الإرشادية؛ لمناقشة سبل تفعيل الخدمة الإرشادية في تلبية حاجات الطلاب المختلفة.
- 9- تخصيص مبنى خاص بالوحدة الإرشادية في كل إدارة تعليم لكي يستفيد طلاب المدارس ومعلموه أو أولياء الأمور وغيرهم مما تقدمه من خدمات ورعاية إرشادية مناسبة (عبدالعزیز، 1423، ص55).

ملخص الفصل

استطاعت المملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة إضافة جهود واضحة في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي، من خلال إعداد الوثائق، وإنشاء اللجان التي تساعد على مراقبة سير عمل عملية التوجيه والإرشاد بطريقة سليمة.

ويرى الباحث أن هذه الجهود سوف تساعد الدراسة على التعرف على نقاط الضعف التي لا تساعد على نجاح عملية التوجيه والإرشاد الطلابي بالمدارس.

كما ساعد هذا الفصل الباحث على التعرف على الأدوار التي تقدمها إدارة التوجيه والإرشاد، و الجهود التي ستساعد في تطوير أداء المرشد الطلابي لمهام عمله بشكل دقيق، و التعرف على الجوانب الإيجابية التي ساهمت في تقدم العملية الإرشادية، وأخرى تحتاج إلى

اعادة نظر، وخصوصا في التأهيل والتدريب؛ لكي يساعد المرشد الطلابي على نجاح عمله ومساعدة الطلاب، وبذلك على الباحث عند وضع استمارة استطلاع الرأي مراعاة هذه العوامل.

الفصل الرابع

المناخ المدرسي وفرط الحركة

- ❖ مفهوم المناخ المدرسي.
- ❖ أنماط المناخ المدرسي، وأهمية المناخ المدرسي.
- ❖ خصائص المناخ المدرسي.
- ❖ أنواع المناخ المدرسي.
- ❖ متغيرات المناخ المدرسي.
- ❖ أنماط القيادة في المناخ.
- ❖ النظريات المفسرة للمناخ المدرسي.
- ❖ الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي فرط الحركة.
- ❖ خصائصهم، وأسباب فرط الحركة.

الفصل الرابع

المناخ المدرسي وفرط الحركة

تمهيد:

تقوم المدرسة بدور كبير في النهوض بالمجتمع، ولا سيما في العصر الحديث، فهي مؤسسة اجتماعية متعددة الوظائف، منها الإعداد العلمي، والتثقيف، والتوعية، وتزويد المتعلمين بطرائق الحياة المفيدة في المجتمع، والمهارات المنتقاة، وهي أمور لم يعد ممكناً أن يحصل عليها الفرد إلا من خلال المدرسة بعد التقدم الحضاري الحديث.

والمدرسة الجيدة هي التي يسودها مناخ إيجابي سليم، يشعر الطلاب بارتياح لحضورهم إليها، كما يشعر المعلمون بارتياح لتدريسهم بها؛ حيث أثبتت الكثير من الدراسات أن المتفوقين لديهم اتجاهات إيجابية نحو كل ما يدور داخل المؤسسة التعليمية التي يلتحقون بها (القطاونة، 2010، ص 65).

والمدرسة تقابل أساساً احتياجات الطالب التعليمية إلا أنه يتوقع منها أن تسهم في تحقيق احتياجاته الأساسية، بجانب تحقيقها لمتطلباته التعليمية، فينبغي أن تساعد بيئة المدرسة على إشباع هذه الحاجات الإنسانية: الأمان الشخصي والأمن، والحب والانتماء والإنجاز، والإخفاق في الوفاء بهذه الحاجات يعوق النمو الشخصي، ويكون له تأثير سلبي على التعلم.

إن الجو أو المناخ الذي يميز أي مؤسسة إنما هو نتيجة للطريقة التي يتعامل بها الأفراد في كل مستوى من المستويات الوظيفية داخلها، ويتفق معظم الباحثين على تسمية الجو الناجم عن التفاعل بين الأفراد داخل المؤسسات بالمناخ المؤسسي أو التنظيمي (organizational climate).

والمناخ المؤسسي بوجه عام هو مجموعة من العوامل التي تؤثر في كل من الرضا

الذاتي للفرد وإنتاجيته ويعتبر «تاجيري tagerey» أن مفهوم المناخ المدرسي بوجه عام يتعامل مع الصفة البيئية لمؤسسة معينة أو تنظيم معين، فعندما تزور مدرسة ما، فليس عليك إلا أن تبقى فترة طويلة، حتى تستطيع أن تتعرف على مناخ المكان، فإذا كان الناس يتميزون ويختلفون في شخصياتهم، فلكذلك المدارس تختلف وتتميز بأنماط عديدة من المناخات، وتلك الشخصية التي تتميز بها كل مدرسة هي ما يطلق عليها المناخ التنظيمي organizationalclimat، وإن كانت الشخصية تنسب إلى الفرد، فإن المناخ التنظيمي منسوب إلى المدرسة (زكريا، 2009، ص 13-39).

كذلك اتفق العاملون والباحثون في الحقل التربوي على أن بعض المناخات المدرسية تعتبر جيدة والبعض الآخر رديء، كما اتفقوا على أن بعض المدارس ترفع من الروح المعنوية للعاملين بها، فينعكس هذا على سلوكهم، ويرى روبرت بلاك وجين موتون Robert blak Gen moton أن فريق العمل الجيد يشبه فريق كرة القدم؛ حيث يكون من الضروري أن تتسجم جهود أفرادها في تنسيق وتكامل لإنجاز هدف تعاوني واحد (طلبة، 2008، ص 62).

فالمدرسة الحقة هي التي يسيطر عليها مناخ إيجابي سليم؛ حيث يشعر التلاميذ بارتياح لحضورهم إليها، ويشعر المعلمون بارتياح لتدريسهم فيها، ويعمل الجميع معًا على تنشيط الاتجاه إلى الرعاية والاهتمام، والمناخ المدرسي هو الطاقة المحركة لمختلف الأنشطة الفنية والإدارية داخل المنظومة التربوية.

وبالتالي يجب أن يتسم هذا المناخ بالضبط والنظام والمسؤولية، وارتفاع الروح المعنوية، وتوفير الميزان العادل بين العاملين في الجزء ثوابًا أو عقابًا، بما يؤدي إلى تحقيق العدالة؛ لكي يعمل الجميع معًا على تنشيط الاتجاه إلى الرعاية والاهتمام، ويتطلب ذلك بالضرورة وجود إدارة مدرسية فاعلة تستند في إدارتها على العلاقات الإنسانية، والمشاركة في اتخاذ القرار من جانب المعلمين والآباء وممثلي المجتمع، ويجب أن تستهدف الإدارة المدرسية تكتلاً قويًا مستمرًا

للأنشطة المدرسية، وتغذية مستمرة لتصحيح المسار، وضمان أداء كل فرد لواجبه (أحمد، 2008، ص 98).

وبالقدر الذي يتسق فيه المناخ المدرسي داخل المدرسة ويكون ميثاقاً للعمل بين الجميع، يصبح هذا المناخ أداة فاعلة في تحقيق الأهداف المنشودة، ويغدو مجال العمل في المدارس مدعاة للطمأنينة والاستقرار والالتزام، وتتميز كل مدرسة عن الأخرى بهذا المناخ المدرسي، وقدرة المنظومة التربوية على بناء الفرد القادر على مواجهة الحياة، ومواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين وتقمه تقنياته الحديثة، في ظل العولمة، ومفهوم أن العالم أصبح قرية صغيرة.

ويعتبر المعلم من أهم العناصر المؤثرة في المناخ المدرسي فعلاقته بطلابه تؤثر بشكل مباشر في تحصيلهم، كما تسهم العلاقة بين الطالب والمعلم فيما يصل إليه الطالب من تحصيل دروسه، وتتخذ العلاقات بين الطرفين أشكالاً مختلفة، وهي ترجع في جوهرها إلى شخصية المدرس ومدى إيمانه بعمله، ومدى فهمه لطلابه، فالمدرس المسيطر الذي يأمر وينهى ويهدد ويعاقب ويزجر ويتوعد، يبعد بينه وبين تلاميذه، فيتفرقون عنه ولا يلجأون إليه، والمدرس الكفء الذي يتجاوب معهم ولا يخذلهم، يمكن أن يسلك بهم مسلكاً قوياً (العتيبي، 2007، ص 32).

ولا يتحدد المناخ المدرسي بالحالة المعنوية للمعلمين والطلاب فقط، ولكنه يتسع ليشمل المعايير السائدة لقياس مدى تقدم وتطور عملية التعليم والتعلم، كما يتضمن الأمان والآمال التي تعيش في قلوب كل المعلمين والطلاب والآباء بخصوص إحراز التفوق والتطور في كل المجالات، على أن يتم هذا كله وسط أجواء مفعمة بالمشاعر الطيبة من الإخاء والتعاون بين كل العاملين في المدرسة.

والمناخ المدرسي الإيجابي هو أرض خصبة للتطور المهني لدى المعلمين والإخصائيين، وتوفير بيئة مناسبة تزدهر فيها الشخصية وتنمو وتتطور؛ لأن الاهتمام بالأهداف الخاصة

للمعلمين والإخصائيين والعمل على حل مشكلاتهم يساعد على خلق الشعور بالأمن والارتياح لديهم، وحينما يحقق المناخ المدرسي الرضا الوظيفي، وتتشكل لديهم اتجاهات إيجابية نحو مدرستهم تختفي مظاهر الصراع، وتتحول إلى تنافس وظيفي نحو نتائج إبداعية (الشيخ، 2008، ص 211-241).

ويعرفه الباحث بأن المناخ المدرسي الإيجابي الملائم للعملية الإرشادية هو الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية، ويتصدى بكل حزم لمواجهة جميع المشكلات، والسعي لإيجاد حلول فورية لها في ضوء الإمكانيات المتاحة، فهو مناخ يسعى إلى التجديد والابتكار، وهو مناخ يتوقع المشكلات، ويبادر بحلها، مناخ لا يرضى بما هو كائن؛ بل يحاول الوصول إلى ما يجب أن يكون، ولكل مدرسة مناخها العام الذي يجعل منها مدرسة ذات طابع فريد يميزها عن غيرها من المدارس الأخرى.

تعريف المناخ المدرسي:

المناخ المدرسي يعد من المفاهيم الأساسية في جميع مجالات التربية الحديثة؛ لما لهذا المفهوم من أثر عميق في تشكيل عقلية ونفسية الطلاب وتنمية مهاراتهم وتقوية أجسامهم، باعتبار أن المدرسة هي الوحدة الاجتماعية المسؤولة عن تحويل الطلاب من وحدات بيولوجية إلى مواطنين يلتزمون بالعادات والتقاليد الاجتماعية.

والمناخ المدرسي هو الجو النفسي الذي يسود المدرسة، كمؤسسة تربية تعليمية، ويهيمن على الكيفية التي تدار بها المدرسة، التي يتم بها اتخاذ وتنفيذ القرارات، وتوزيع الأدوار والواجبات على العاملين فيها، وتنظيم سير العملية التعليمية، وإدارة النشاطات المدرسية، وشبكة العلاقات والتفاعلات بين أعضاء المجموعة البشرية داخل المدرسة، على اختلاف مستوياتها ووظائفها (المعداوي، 2011، ص 10).

وتتعدد تعريفات المناخ المدرسي بين الباحثين وفقاً لاختلاف الجوانب والتوجهات النظرية

التي يتناولون من خلالها المناخ المدرسي، وفيما يلي عرض لأهم هذه التعريفات:

يعرف المناخ المدرسي في معجم علم النفس بأنه المشاعر أو الأحاسيس والآراء العامة لمجموعة من الناس في وقت معين، كأن نقول إن المناخ السياسي السائد حالياً هو مثلاً مناخ عدم الاستقرار (أحمد، 2009، ص 163-188).

كما أن المناخ التربوي في المجتمع المدرسي تم استخدامه في الأدب التربوي الحديث؛ ليشير إلى الجو العام الذي يسود مجتمعاً مدرسياً معيناً، وأن التنوع والاختلاف في الجو العام المدرسي يعطي كل مدرسة شخصيتها الفريدة المميزة لها، وتلك الشخصية هي نفسها التي يطلق عليها اسم المناخ التربوي المدرسي (عبدالله، 2010، ص 20).

كما أن المناخ المدرسي هو مرآة عاكسة لمهارات وسلوك المديرين وكافة الظروف والخصائص المميزة لبيئة العمل ولعمليات التفاعل التي تتم داخل النظام الاجتماعي والمدرسي، والتي لها تأثير على الأداء الوظيفي للمعلمين وتحديد اتجاهاتهم نحو العمل (الخولي، 2006، ص 20).

وإن المناخ هو شخصية المؤسسة، ويؤثر على سلوك الأفراد، وتتضمن هذه العلاقات ما يأتي: (العتيبي، 2007، ص 45)

علاقة الطلاب بزملائهم، وعلاقة الطلاب بالمعلمين، وعلاقة الطلاب بإدارة المدرسة، وتهيئة المناخ النفسي المناسب للطلاب والمرشدين النفسيين والتجهيزات والأدوات؛ حيث إنها تمثل عنصراً مهماً مؤثراً في فاعلية المناخ المدرسي.

وكذلك فالمناخ المدرسي هو إدراك المعلمين لبيئة العمل العامة للمدرسة، ذلك الإدراك الذي يتأثر بالتنظيم الرسمي، وغير الرسمي، وشخصيات المشاركين، والقيادة الإدارية في المدرسة، ولذلك فإن هذا المناخ المدرسي يتم تأسيسه على إدراكهم الجمعي للسلوك في

المدرسة، فضلاً عن تأثير هذا المناخ على سلوكهم، والمناخ بالنسبة للمنظمة التعليمية يتضمن جو العلاقات الاجتماعية والنفسية السائدة في المدرسة (عبدالقادر، 2009، ص 65).

ويرى جيف ستانفورد ويليامسون Jeff Stanford Williamson بناء على رأي سميرة أبوغزالة، أن المناخ المدرسي هو صفة البيئة الداخلية للمنظومة التعليمية ذات استمرارية نسبية تعمل على تمييزها عن غيرها من باقي المنظومات التعليمية، وتتجم عن سلوك وسياسات فهم الخصائص المختلفة لبيئة العمل في المدرسة، وتشمل جوانب التنظيم الرسمي، ومزيج الحاجات الخاصة بالمعلمين والطلاب، وطبيعة الاتصالات التنظيمية والإدارية داخل المدرسة، وأنماط الإشراف الفني والإداري السائدة، وسلوك الجماعات داخل المنظومة التعليمية، وكل هذه الأمور تؤثر في إنتاجيتها وتحقيق الفاعلية والكفاية والتكيف والرضا والتطوير داخلها، وتشير راشيل بالارد وآخرون Rachel ballard et al إلى أن المناخ المدرسي هو مجموعة من العوامل التي تؤثر في كل من الرضا الذاتي للفرد وإنتاجيته بوجه عام، ويتعامل مع الصفة البيئية لمؤسسة معينة أو تنظيم معين (غزالة، 2013، ص 20).

كما أن المناخ المدرسي هو المشاعر الموجودة لدى الطلبة وهيئة التدريس بشأن البيئة المدرسية خلال فترة زمنية معينة، وقد يكون لتلك المشاعر علاقة بمدى شعور الأفراد بالارتياح في تلك البيئة، وما إذا كان الفرد يشعر أن البيئة تدعم التعلم والتعليم، وما إذا كانت منظمة بالشكل المناسب وأمنة، كما يمكن أن يتناول أيضاً المشاعر الإيجابية أو السلبية في البيئة المدرسية، والمشاعر الداعمة هي التي تعكس نوعاً من الارتياح الذي يدعم التعليم الناجح والفاعل، والمشاعر السلبية كالقلق والخوف والإحباط والوحدة تؤثر سلبياً على التعلم، وعلى السلوك، ويعد المناخ انعكاساً للمشاعر الإيجابية والسلبية في البيئة المدرسية (الخضري، 2008، ص 50).

وكذلك فإن المناخ المدرسي هو المناخ الاجتماعي النفسي السائد في المدرسة من خلال

العلاقات والتفاعلات بين الموجودين داخل المدرسة، التي تتمثل في علاقة المدرس بالطالب وتقيس مدى الاهتمام الذي يوجهه المدرس للطالب، وعلاقة الطالب برفاقه في المجتمع المدرسي التي يتسم بجو الألفة والتعاون، ومدى اهتمام الطالب وتقلبه للمدرسة وحبها لها بوجه عام، ومدى الأهمية المعطاة من إدارة المدرسة تجاه الأنشطة المدرسية، وكذلك الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بين الإدارة المدرسية والمعلمين، ويقاس باستجابة الطالب على مقياس المناخ المدرسي (عبدالهادي، 2009، ص96).

ويتضح للباحث من العرض السابق لتعريفات المناخ المدرسي أن هذه التعريفات تنطوي على عدة توجيهات، وأنها قد اتفقت بشكل عام على أن لكل مدرسة خصائص تميزها عن غيرها من المدارس الأخرى، وتلك الخصائص هي التي تجعل لكل مدرسة مناخًا يختلف عن المدارس الأخرى، وأن العناصر الموجودة داخل المدرسة، سواء كانت مادية أو معنوية، تعد بمثابة مؤشرات ومقاييس للحكم على نمط المناخ السائد في تلك المدرسة وتحديدته، كما أن خواص المناخ المدرسي تتصف بالثبات النسبي؛ نظرًا لأن عناصره ومحدداته تتغير على المدى البعيد، مما يؤدي إلى سهولة قياسه.

وأنه يمكن تصنيف التوجيهات العامة لتعريفات المناخ المدرسي إلى:

أولاً: تعريفات ركزت على خصائص المناخ المدرسي.

ثانيًا: تعريفات ركزت على تصورات الأفراد للمناخ المدرسي.

ثالثًا: تعريفات ركزت على تأثير الخصائص والمدرجات على الأفراد (أبوحليمة، 2008، ص165).

أولاً: تعريفات ركزت على خصائص المناخ المدرسي

وتقرر هذه التعريفات أن المناخ المدرسي هو:

- 1- سمات أو خصائص بيئة العمل المدركة من قبل العاملين في المدرسة عن مدرستهم.
- 2- المناخ الاجتماعي السائد في المدرسة من العلاقات والتفاعلات بين الموجودين داخل المدرسة تتمثل في علاقة المدرس بالطالب، وتقيس مدى الاهتمام والصدقة التي يوجهها المدرس للطالب، وعلاقة الطالب برفاقه في المجتمع المدرسي التي يجب أن تتسم بجو من الألفة والتعاون، ومدى اهتمام الطالب وتقبله للمدرسة وحبه لها بوجه عام، ومدى الأهمية المعطاة من إدارة المدرسة تجاه الأنشطة المدرسية، وكذلك الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بين إدارة المدرسة والمعلمين والطلاب، ويقاس باستجابة الطالب على مقياس المناخ المدرسي.
- 3- مجمل الخواص المتعلقة بالبيئة الكلية للمدرسة، وتشمل الأبعاد الآتية:
 - أ- الأيكولوجيا: وهي كل ما يتصل بالنواحي الطبيعية والمادية للبيئة.
 - ب- الوسط البيئي: هو البعد الاجتماعي المتعلق بوجود الأفراد أو الجماعات.
 - ج- النظام الاجتماعي: هو البعد الاجتماعي المتعلق بنمط العلاقات السائدة بين الأفراد والجماعات.
 - د- الثقافة البيئية: هو البعد المتعلق بنظام المعتقدات والقيم والمعاني المشتركة.
- 4- صفات وخصائص البيئة الداخلية للمدرسة، وهذه الصفات والخصائص هي التي تعطي للمدرسة شخصيتها وروحها وثقافتها ونمطها الذي تتميز به.
- 5- نمط التفاعل الاجتماعي الذي يميز المنظمة.

ثانيًا: تعريفات ركزت على تصورات الأفراد للمناخ المدرسي

تشير هذه التعريفات إلى المناخ المدرسي باعتباره:

- 1- مجموعة مشاعر وسلوكيات تتسم بها الحياة في المدرسة.
- 2- التفسيرات الدقيقة التي يصفها الطلاب والأفراد العاملون بالمدرسة عن وظائفهم وأدوارهم وعلاقاتهم ببعضهم البعض، بالإضافة إلى تفسيرهم لأدوار الآخرين بالمدرسة.
- 3- نوعية البيئة الداخلية التي يتوصل العاملون لمعرفتها من خلال تجاربهم واختباراتهم، وتؤثر في سلوكهم، وبالإمكان تشخيصها بمجموعة من الصفات أو الخصائص التنظيمية.
- 4- إدراكات المدير والمعلمين والطلاب للمدرسة ونظام عملها الناتج من عملية التفاعل بين الأطراف التالية:
 - أ- التركيب التنظيمي للمدرسة وسياسات وتصرفات الإدارة.
 - ب- شخصيات الأفراد الذين يعملون في ظل هذا المناخ.
- 5- الوصف الكلي الشامل لبيئة المدرسة.
- 6- المشاعر والآراء تجاه المدرسة وطريقة عملها.
- 7- تصورات أو مدركات المعلمين لخصائص ومميزات تعاملهم معًا ومع المدير، التي تؤثر في سلوكهم واتجاهاتهم من ناحية، ومن ناحية أخرى تصورات أو مدركات الطلاب لخصائص ومميزات تعاملهم معًا ومع المعلمين، التي تؤثر أيضًا في سلوكهم واتجاهاتهم (شقيير، 2010، ص45).

ثالثًا: تعريفات ركزت تأثير الخصائص والمدركات على الأفراد

وتقرر هذه التعريفات أن المناخ المدرسي هو: (طعيمة، 2010، ص 65)

- 1- مجموعة خصائص بيئة المدرسة والمدرسة بصورة مباشرة أو غير مباشرة من العاملين بها.
 - 2- البنية السيكولوجية للمدرسة المبنية على تصورات الأفراد التي تؤثر بدورها في سلوكهم.
 - 3- مجموعة الخصائص المدركة والمتصورة من قبل الأفراد الذين يعيشون فيه، التي تؤثر على مشاعرهم واتجاهاتهم وسلوكهم، وهذه الخصائص تميز بين المدرسة عن غيرها من المدارس الأخرى.
 - 4- مجموعة من الخصائص التي تميز بيئة مدرسية معينة، سواء كانت مادية أو معنوية عن غيرها من المدارس الأخرى، كما يدركها أفرادها، والتي تعبر عن أنماط التفاعل والعلاقات السائدة بينهم، وتؤثر في اتجاهاتهم وسلوكهم.
 - 5- التصور الكلي الشامل لمجالات بيئة المدرسة من الناحية النفسية والاجتماعية، ويتشكل هذا المناخ من: (إبراهيم، 2012، ص 89)
 - أ- بنية المدرسة.
 - ب- الأفراد العاملين بالمدرسة.
 - ج- جهود الأفراد لفهم المدرسة وما يدور داخلها.
 - 6- ما يدور داخل المدرسة بما فيها من متعلمين ومعلمين ومواد دراسية وأنشطة وعلاقات تقوم بين أولئك وهؤلاء، ثم الآثار التي تتجم عن هذه العلاقات على الموجودين في إطار هذا المناخ.
- من خلال تلك التعريفات والتعليقات السابقة، يرى الباحث أن بعض التعريفات يركز على خصائص المناخ المدرسي، وبعضها يركز على تصورات الطلاب والعاملين بالمدرسة للمناخ

السائد فيها، وتعريفات أخرى تركز على الخصائص والتصورات، بالإضافة إلى تأثيرها على الأفراد العاملين بها، ويمكن استخلاص بعض النتائج التالية: (بركات، 2007، ص 78)

- 1- أن خصائص المدرسة لها تأثير مباشر على جودة أداء الأفراد وكفاءتهم.
 - 2- أن المناخ المدرسي يعكس خصائص المدرسة بعناصرها المختلفة، وكذلك مدركات الأفراد العاملين بها وتصوراتهم نحوها، والعلاقات بين الأفراد داخل المدرسة.
 - 3- أن المناخ المدرسي لا يقتصر فقط على الخصائص المعنوية للمدرسة فحسب؛ بل يشمل أيضًا الخصائص المادية التي تؤثر في المناخ المدرسي سلبيًا أو إيجابيًا، والتي لا تقل أهمية عن الخصائص المعنوية التي يتحقق مع توافرها قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهدافه التربوية داخل المدرسة.
- ويمكن تعريف المناخ المدرسي إجرائيًا بأنه مجموعة الخصائص التي تتميز بها بيئة العمل داخل المدرسة، والتي يدركها العاملون في المدرسة (معلمون وإداريون)، ويكون لها تأثير مباشر على دوافعهم وسلوكهم، ويمكن التعرف على طبيعة المناخ المدرسي السائد من خلال العناصر التالية: (الفتلاوي، 2008، ص 98)

- 1- طبيعة القيادة.
- 2- طبيعة الاتصال.
- 3- العلاقات الإنسانية.
- 4- الروح المعنوية للعاملين (معلمين وإداريين).
- 5- درجة اندماج المعلمين في العمل.
- 6- العدالة التنظيمية.

خصائص المناخ المدرسي: (عبدالله، 2011، ص98)

- النمو الأكاديمي المستمر للطلبة.
- الاحترام المتبادل بين أعضاء المدرسة.
- الثقة في إمكانات الآخرين بإنجاز الأعمال.
- الروح المعنوية العالية بين أعضاء المدرسة.
- الانتماء للمدرسة والتلاحم بين الأفراد أو الجماعات.
- وجود الفرصة للمشاركة وإبداء الرأي واتخاذ القرارات.
- النمو والتجديد المدرسي المستمر.

ويرى الباحث أن من أهم خصائص المناخ المدرسي الجيد ما يلي:

- 1- أن يتفهم الفروق الفردية بين الطلاب مع مراعاة احتياجاتهم والعمل على استيعابها.
- 2- ألا يستند على أساليب الضغط والعنف والإجبار؛ بل على المحبة والتفاهم.
- 3- تعاون الطلاب في رسم الخطط داخل المدرسة.
- 4- أن يتسم المناخ المدرسي بالمرونة.
- 5- أن يتسم المناخ المدرسي بروح العدالة والإنصاف.

أنماط المناخ المدرسي:

تختلف البيئات المدرسية عن بعضها في كثير من النواحي، فبصرف النظر عن مبانيها وما يظهر فيها من مميزات، مثل: التجهيزات، والتسهيلات، والإمكانات المادية، فإن المناخ المدرسي يختلف من مدرسة إلى أخرى، ومثل هذه الاختلافات تبلغ درجة من الدقة والغموض بحيث يصعب وصفها، وبالتالي فإن لكل مدرسة مناخها الخاص بها، الذي يجعل منها مؤسسة

لها طابعها الفريد عن غيرها، وقد استخدمت مفاهيم كثيرة لوصف المناخ المدرسي، فعلى سبيل المثال أطلق عليه مناخ مفتوح، ومناخ مغلق، ومناخ تقليدي، ومناخ تقدمي، ومناخ رسمي، وغير رسمي؛ لذلك تنوعت التصنيفات التي قسمت على أساسها أنواع المناخ المدرسي، وتشمل: (Lysons,2010,P.54)

1- المناخ المفتوح open Climate: يتميز هذا المناخ بالروح المعنوية العالية؛ حيث يعمل المعلم على تسهيل إنجاز الطلاب، ويتمتع فيه الطلاب بعلاقات اجتماعية وثيقة، وتوفر المؤسسة حاجات الطلاب.

2- المناخ الاستقلالي autonomous Climate: يتسم هذا المناخ بالحرية الكاملة وإشباع الحاجات الاجتماعية المختلفة لطلاب.

3- المناخ الموجه Controlled Climate: يتميز هذا المناخ بالتوجيه المباشر من قبل المدير أو الناظر الذي لا يسمح بالخروج على القواعد، ويهمه أن يتم كل شيء بالطريقة التي يراها دون اهتمام بمشاعر العاملين، ودون مراعاة إشباع حاجاتهم الاجتماعية.

4- المناخ الأبوي parental Climate: يتسم هذا المناخ بأن الرئيس يعمل على أن يركز السلطة في يديه، وهذا يحول بين الأعضاء وبين إظهار ما لديهم من مهارات قيادية تارकिन المبادأة للرئيس الذي يأخذ دور الأب في المؤسسة.

5- المناخ العائلي familiar climate: يتميز هذا المناخ بالألفة الشديدة بين العاملين جميعاً؛ حيث توجه كل جهودهم نحو إشباع حاجاتهم الاجتماعية دون اهتمام كافٍ بتحقيق الأهداف وإنجاز العمل، فالمعلم لا يرهق الطلاب بالأعمال الروتينية.

6- المناخ المغلق Closed Climate: يتسم هذا المناخ بأن سلوك المدير شكلي في العمل، والتركيز المستمر على الإنتاج، ويسود الشعور بالفقر لدى الطلاب؛ نظراً لعدم إشباع الحاجات الاجتماعية.

وأن الإدارة المدرسية، أو الأسلوب الذي يتخذه المدير في قيادة العمل المدرسي، لتحقيق الأهداف التربوية في المدرسة وخارجها، هو من أهم المتغيرات المؤثرة على المناخ المدرسي ككل، والحاكمة لمدى التفاعل بين الجماعة البشرية العاملة في المدرسة، وللعلاقات الإنسانية فيما بين أعضائها، والمؤثرة أيضاً على الصحة النفسية للتلاميذ، وعلى تحصيلهم الدراسي، ولذلك يشير إلى وجود ثلاثة أنماط من المناخ المدرسي هي: (مصطفى، 2009، ص 32)

1- نمط المناخ الديمقراطي Dimocratic Climate: يهتم هذا النمط بالتركيز على جانب العمل ذاته، وتحقيق الأهداف والواجبات المطلوبة، مع الاهتمام بالعلاقات الإنسانية والاجتماعية بين أعضاء المدرسة.

2- نمط المناخ السلطوي التحكيمي (الأوتوقراطي) Autocratic Climate: يهتم هذا النمط بالتركيز على جانب العمل ذاته، بتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، على حساب العلاقات الإنسانية، ويعتمد المدير ذو النمط الأوتوقراطي في الإدارة المدرسية سلطاته من مركزه ونفوذه الوظيفي القوي، واستغلال هذه السلطات في الضغط على مرؤوسيه.

3- نمط المناخ التسبيبي (الفوضوي) Anarchic Climate: ويتسم هذا النمط في إدارة المدرسة بإتاحة حرية التصرف للمرؤوسين، دون أي تدخل من المدير، وتتعهد في الإدارة الفوضوية عمليات الضبط والتوجيه والتنسيق، وكنتيجة للتسيب وانعدام الضوابط المنظمة للعمل والعلاقات بين الأفراد، فإن مشاعر البلبلة والتعارض، والإهمال والتهرب من تحمل المسؤوليات، وإلقاء التبعات على الآخرين، تكون هي

السائدة في المحيط المدرسي، كما تسود مشاعر القلق والضياع، وعدم التأكد بين المدرسين، ويكون ناتج العمل المدرسي محدودًا وضئيلًا للغاية.

أهم سمات المناخ المدرسي الإيجابي:

يتشكل المناخ المدرسي من عدة عوامل تحدد خصائصه، وهي نتاج للتفاعل بين البرامج المدرسية والعمليات التعليمية التي تقوم بتنفيذ هذه البرامج داخل المدرسة والظروف المادية والإمكانيات المتاحة التي تحكمها بشكل مثالي، وتساعد هذه العوامل على تحديد مدى إيجابية المناخ أو سلبيته، وتتمثل هذه العوامل فيما يلي: (أحمد، 2007، ص 30)

1- الاحترام: حيث يجب أن تضم المدرسة أفرادًا يتمتعون باحترامهم لأنفسهم وللآخرين واحترام الآخرين لهم، وبذلك يكون المناخ إيجابيًا، وعلى العكس من ذلك المناخ السلبي الذي يفتقد إلى هذا العامل.

2- الثقة: حيث يجب على كل أقطاب العملية التعليمية تحقيق الثقة والتفاهم بشكل يمكن كلاً من الطلاب والمعلمين من مناقشة أفكارهم والتعبير عن مشاعرهم بجدية وثقة، وهذا على العكس من المناخ السلبي.

3- الروح المعنوية العالية: هي تمثل قاعدة للأداء الجيد والتفاعل البناء، مما يؤكد المناخ الإيجابي وعلى العكس من ذلك لا يتوافر هذا العامل في المناخ السلبي.

4- المساهمة في أعمال المدرسة وأنشطتها: فلا بد من تأكيد دور الطالب والمعلم في القيام بالأنشطة المدرسية بشكل فعال حتى لا يقل تقديرهم لذاتهم وتحرم المدرسة أيضًا من الاستفادة من إمكانياتهم وقدراتهم، وهذا التأكيد يعد صفة من صفات المناخ الإيجابي، وهذا عكس ما يحدث في المناخ السلبي؛ حيث يعاني الطلاب والمعلمون من اللامبالاة والسلبية.

5- النمو الأكاديمي والاجتماعي المستمر: حيث تسعى المدرسة جاهدة إلى تحقيق هذا النمو للطلاب متى توافر بها مناخ إيجابي سليم، ويسعى المعلمون إلى تطوير مهاراتهم وتزايد معلوماتهم ومسايرة التغيرات الحادثة، وملاحقة كل ما هو جديد، عكس المناخ السلبي؛ حيث يتمسك الفرد بما هو قائم دون محاولة للتنمية أو التحديث.

إن من بين أهم خصائص المناخ المدرسي الجيد اللازم لتحقيق الصحة النفسية لدى جميع أطرافه من طلاب ومعلمين وعاملين ما يلي: (أحمد وحسن، 2009، ص 62)

- أن يمنح المناخ المدرسي شعوراً بالحب والتفاهم والتقدير، والأمن والطمأنينة، وأن يخلو من عوامل التهديد والكف والقلق والقهر والإكراه.
- أن يتسم المناخ المدرسي بالمرونة، فيتيح للطلاب والمعلمين التفاعل مع مختلف عناصره، ويساعدهم على فهم أنفسهم، وما تنطوي عليه من جوانب قوة وجوانب ضعف.
- أن يتسم المناخ المدرسي بروح العدالة والإنصاف لجميع أطرافه.
- أن يتسم المناخ المدرسي بالديمقراطية، فيكفل الفرص والأنشطة والخبرات اللازمة لإتاحة الفرصة أمام جميع أفرادها للمناقشة الموضوعية، والمشاركة في إبداء الرأي وفي اتخاذ القرارات وفي تنفيذها، وفي تحمل المسؤولية، وتعلم المهارات الاجتماعية.
- أن يمنح المناخ المدرسي لأفراده شعوراً بالثبات وعدم التذبذب، سواء في معاملاتهم، أو في معالجة المواقف المتشابهة.
- أن يساعد المناخ المدرسي على تفهم حاجات أفرادهم وتقديرها، ويكفل فرص إشباعها بقدر الإمكان.
- أن يكفل المناخ المدرسي فرص الاندماج الاجتماعي، وتنمية العلاقات الإنسانية بين عناصر المجموعة البشرية المدرسية (المدير والمعلمون والتلاميذ والفنيون والعمال).

- أن يمنح المناخ المدرسي شعورًا بالحرية مع الضبط، بحيث يدرك كل فرد فيه أن حريته محدودة بالتزامات أخلاقية وضوابط سلوكية، كاحترامه لحقوق الآخرين وللنظام المدرسي والقوانين والأعراف الاجتماعية.
- أن يتسم المناخ المدرسي بالتكافل والوحدة والتماسك، كما يكفل التوجيه الثقافي والاجتماعي والترويح الإيجابي.
- أن يكفل المناخ المدرسي لأفراده فرص التعبير عن المشاعر والانفعالات بحرية ودون قيد.

وهناك مجموعة من العناصر التي يمكن أن تهيئ مناخًا مدرسيًا متميزًا:

- 1- الاهتمام بالهيكل التنظيمي وتطويره؛ ليلائم المتغيرات والظروف البيئية المتجددة.
- 2- تميز السياسات التنظيمية بالثبات والوضوح.
- 3- اهتمام المنظمة بتدريب وتطوير مهارات وقدرات العاملين.
- 4- التركيز على كفاية وسائل الاتصال وفعاليتها.
- 5- العدالة في التعامل مع الموظفين.
- 6- تبني القيادة فلسفة إنسانية ومحاولة دعم الأفراد وتوجيههم ومساندتهم عند الحاجة.
- 7- الابتعاد عن الرقابة التقليدية الصارمة، والتركيز على الرقابة الذاتية الإيجابية، وخلق الشعور بالانتماء لدى العاملين.
- 8- المسؤولية الاجتماعية تجاه البيئة المحيطة بالمنظمة، وتجاه العاملين داخلها تأثيرًا وتأثيرًا (عيد، 2010، ص 85).

وإن أبعاد المناخ المدرسي الجيد تتحدد بالعوامل المختلفة لبيئة العمل الداخلية، ومن أهمها: (بدر، 2005، ص 32)

- 1- مرونة التنظيم وقدرته على الاستجابة للمتغيرات الداخلية والخارجية، والبعد عن المركزية التي تتسم بالتصلب، وبالتالي تحد من الإبداع، أو لا تتيح للعاملين فرصًا للتجريب والاجتهاد واقتراح الحلول البديلة.
- 2- متطلبات العمل من حيث طبيعتها، إما أن تحد من الإبداع أو تثير التحدي.
- 3- التركيز على الإنتاج كأساس للمكافأة أو الترقية.
- 4- أهمية التدريب وتطوير المعلمين.
- 5- أسلوب التعامل مع العاملين والإدارة.
- 6- أنماط الثواب والعقاب.
- 7- الأمن الوظيفي للعاملين.

ويرى الباحث أن أهم سمات المناخ المدرسي الجيد أنه المناخ الذي يشعر معه أفراد بالارتياح، في جو تسوده الثقة المتبادلة والتواد بين جميع الأفراد الموجودين بالمدرسة، والذي يسهم في تشجيعهم على المبادأة والمبادرات بأفكار جديدة تكون نواة للإبداع والابتكار، وهذا لا يتأتى إلا من خلال احترام الطلاب والمعلمين، والسماح لهم بإظهار تميزهم وإحساسهم بقيمة ذاتهم، وهذا يتم في ظل مناخ ديمقراطي قائم على التعاون والمشاركة والإقناع، وإتاحة الفرصة للجميع لإبداء آرائهم ومقترحاتهم مع إشباع حاجاتهم وتحقيق دراستهم وتنمية شخصيتهم في ظل مناخ نفسي اجتماعي ملائم، بعيداً عن أي تسلط أو عنف، كما في المناخ التسلطي القائم على الاستبداد بالرأي، وباستخدام أساليب الإرغام والتخويف دون التسامح بأي نقاش أو تفاهم، ما ينعكس في النهاية على الطلاب والمعلمين بطريقة سلبية، مثل شعورهم بعدم الثقة والقلق والإحباط، وعلى العكس من ذلك في ظل المناخ الفوضوي الذي يتسم بحرية التصرف بالقيود دون تدخل من المدير، فإن هذا يُشعر الطلاب والمعلمين باللامبالاة والإهمال.

أهمية المناخ المدرسي:

يؤدي المناخ المدرسي -بما يتضمنه من مجموعة خصائص مختلفة- دورًا مهمًا في إعطاء طابع معين ومميز لشخصية المدرسة وتمييزها عن غيرها من المدارس وتؤثر بشكل معين على سلوكيات الأفراد؛ حيث إن المناخ المدرسي يتأثر بالتنظيم الرسمي وغير الرسمي وشخصيات المشاركين في العمل بمختلف أنواعهم، كما يتأثر أيضًا بالقيادات الإدارية؛ ونظرًا لأن المناخ المدرسي يطلق على الجو الاجتماعي والنفسي لكل مدرسة، فالمناخ الاجتماعي للمدرسة بمثابة المناخ المعنوي لها، فالجو الاجتماعي المدرسي لا يكون إلا إذا بُذلت جهود كبيرة من داخل المدرسة وخارجها لخلق مجتمع مدرسي وتنظيمات مدرسية على أسس ديمقراطية سليمة تضمن تكافؤ الفرص أمام الجميع، وتحقق لكل فرد ذاتيته وتضمن له الكفاية والعمل في أمن واستقرار (الدرهم، 2014، ص30).

وبشكل عام فإن العديد من الدراسات والبحوث تؤكد ضرورة التعرف على أنماط المناخ المدرسي السائد بأبعاده المختلفة، حتى يمكن تبني سياسات تهدف إلى تعزيز وتدعيم الجوانب الإيجابية فيه، وتعديل النواحي السلبية، ومحاولة الارتقاء بالصحة النفسية للطلاب والعاملين بالمدرسة وبروحهم المعنوية، فالمناخ المدرسي له تأثير واضح على أداء الأفراد، ورضاهم، وعلى إدراكاتهم واتجاهاتهم ودافعيتهم، وليس معنى ذلك إغفال العوامل الأخرى التي لها أثر بالغ في تحقيق التقدم، الأمر الذي يتأكد معه دائمًا أن المناخ المدرسي يعد أحد العوامل الأساسية التي تؤثر في نجاح وتطور العملية التعليمية بالمدارس، كما أن المناخ الجيد لا يتحقق نتائجه بمجرد توفير الأمان والاستقرار النفسي للمعلمين والطلاب، ولكنه المناخ الذي يتحقق معه أيضًا تمكين المعلمين والطلاب من أداء واجباتهم ومهاراتهم بشكل فعال، وتتساوى في ذلك أهمية العناصر المادية والمعنوية داخل إطار المناخ المدرسي، فكل عنصر لا يقل أهمية عن غيره من العناصر في تأكيد فاعلية المناخ وتأثيره المباشر على العملية التعليمية (أحمد، 2011، ص213).

ولذلك فإن أهمية دراسة المناخ التنظيمي تزداد في ظل التحديات العالمية الجديدة، والمنافسة الشديدة، والاتجاه نحو العولمة والتغير التكنولوجي السريع، وكل هذه التحديات تفرض على المنظمات -إذا ما أردت البقاء- مزيداً من الانفتاح والتجديد والإبداع والتطوير.

ويعد المناخ المدرسي بكل أبعاده من المعايير المهمة للحكم على جودة العملية التعليمية، وعلى الصحة النفسية لكل من المعلم وطلابه، وعلى قدرتهم على الأداء بالكفاءة المطلوبة كل في مجاله، ونظرًا لأهمية التعليم الثانوي فقد اتخذت خطوات من أجل تطويره والارتقاء بمستواه، واقتراح كيفية إعداد طلابه لعالم مختلف، ويجب أن يأخذ أشكالاً جديدة لتمكين الطلاب من التعامل مع سوق العمل والإنتاج بكل متطلباته وتحدياته المتجددة، والتعليم الذي نريده لا بد أن يمكنه من التعامل مع الواقع وحل المشكلات المحيطة به (السلمي، 2005، ص96).

الفرق بين المناخ المدرسي وثقافة المدرسة:

يحدث نوع من الخلط بين مصطلح ثقافة المدرسة ومصطلح المناخ المدرسي، غير أنه يمكن التمييز بين المصطلحين؛ إذ تمثل ثقافة المدرسة مجموعة القيم، والمعتقدات وأنماط التفكير التي تحدد القواعد والمبادئ التي تحكم وتنظم العمل في المدرسة، والتي تتشكل وفقاً لها أنماط سلوك الأفراد والجماعات، كذلك فإن ثقافة المدرسة تنعكس على الطراز المعماري لبناء المدرسة، من حيث شكله وتصميمه ومدى تنظيمها البناء بما يلائم تحقيق الأهداف التربوية، وإتاحة بيئة تعليمية قادرة على تلبية احتياجات التلاميذ والمعلمين البدنية والنفسية؛ إذ يعكس التصميم المعماري للمدرسة غالباً مدى تفهم القائمين على النظام المدرسي لتأثير بيئة التعلم في مخرجات هذا النظام، وبعبارة أخرى فإن الثقافة المدرسية تتمثل في العرف والقيم والعادات والتقاليد والضوابط والقوانين السلوكية التي تحكم سلوكيات الأفراد التي تجمعهم البيئة المدرسية والمتأثرين بها مثل أولياء الأمور وتسهم تلك الثقافة المدرسية في تسهيل عمليات الحوار وتبادل المعلومات بين هذه الأطراف، وعادة ما تكون ثقافة المدرسة معبرة عما يلي: (محمود، 2011،

(ص162)

1- فكر الرؤساء والمديرين (أصحاب السلطة) المسؤولين عن العملية التربوية داخل وخارج نطاق المدرسة.

2- فلسفة المجتمع التي نبع منها فلسفة التربية الثقافة التنظيمية لكافة مؤسسات، ومنها المؤسسات التربوية، وتعتبر المدرسة عنصرًا رئيسًا من هذه المؤسسات.

أما المناخ المدرسي فهو يمثل مجموعة من المشاعر وأنماط السلوك السائدة في مدرسة ما، والتي تنبع من ثقافة هذه المدرسة، وتتشكل وفقًا لهذه الثقافة؛ إذ يمثل المناخ المدرسي انعكاسًا لثقافة المدرسة ورؤيتها لدورها في المجتمع (عبدالفتاح، 2012، ص 21).

وتعتبر العلاقة بين ثقافة المدرسة والمناخ المدرسي علاقة تأثير وتأثر متبادلين، فبينما تحدد ثقافة المدرسة ملامح المناخ المدرسي السائد؛ تؤثر التفاعلات والتغيرات التي قد تطرأ على المناخ المدرسي، أو أحد عناصره في ثقافة المدرسة، وهذا التأثير يتباين في قوته تبعًا لقوة هذه التفاعلات والتغيرات، ويحدث نوعًا من التغيير في ثقافة المدرسة.

ويعطي المناخ المدرسي طابعًا مميزًا للمدرسة، ويتم التعرف على مدى جودة المناخ المدرسي السائد في مدرسة ما من خلال مجموعة من المؤشرات تتمثل فيما يلي: (الخضري وأحمد، 2010، ص 99)

1- طبيعة العلاقة بين الناظر أو مدير المدرسة والمعلمين والعاملين في الخدمات الإدارية المعاونة، فكلما تعامل الناظر مع المعلمين بروح الزمالة ودعم الثقافة والاحترام المتبادل بينه وبينهم وأعطاهم قدرًا من التمكين والاستقلالية يتناسب مع ما لديهم من مهارات وخبرات تربوية، وشجع التعاون والعمل بروح الفريق، وساعد على إيجاد نوع من الاتصال المفتوح والمباشر والمستمر بينه وبينهم، واهتم ببناء علاقات إنسانية جيدة وفاعلة، ساهم ذلك في بناء مناخ مدرسي جيد وفعال.

- 2- طبيعة العلاقة بين المعلمين وبعضهم البعض، فعادة ما تؤثر طبيعة العلاقة بين الرئيس ومرؤوسيه على علاقة المرؤوسين ببعضهم، وبصفة عامة فإن جودة العلاقة بين الرئيس ومرؤوسيه تؤدي إلى انخراط الجميع في فريق عمل منتج وفعال؛ لذا يمكن القول بأن هذه النقطة تأتي كنتيجة للنقطة السابقة.
- 3- مدى التزام الناظر أو مدير المدرسة بدعم المعلمين وتوفير الموارد والتسهيلات التي يحتاجها المعلمون في عملهم التربوي ومشاركتهم في تحمل مسؤولية إنجاز هذا العمل على الوجه الأكمل، فشعور المعلمين بدعم الناظر لهم وتعامله معهم بروح القيادة يولد لدى المعلمين شعورًا بالثقة والطمأنينة بدفعهم للعمل والإبداع في ظل دعم وتشجيع قائدهم الذي يوجههم نحو التميز وتعظيم الإنجاز، فهو بالنسبة لهم الموجه والمرشد والراعي قبل أن يكون المراقب أو المحاسب.
- 4- الروح المعنوية للمعلمين والإداريين ترفع درجة الرضا الوظيفي لديهم، فعادة ما تؤدي الممارسات الجيدة للقيادات التربوية إلى رفع الروح المعنوية للعاملين (معلمين وإداريين)، وإلى تحقيق درجة عالية من الرضا عن العمل، مما يؤدي إلى استقرار قوة العمل واحتفاظ المدرسة بأصحاب الخبرات والمهارات من المعلمين والإداريين.
- 5- مدى حماس التلاميذ والطلاب وإقبالهم على التعلم والرغبة في تحقيق التميز على كافة المستويات؛ إذ ينتقل الشعور العام بالحماس للعمل وتعظيم الإنجاز من المعلمين إلى تلاميذهم بشكل تلقائي؛ حيث يندفع الجميع إلى العمل مستحضرين كافة طاقاتهم الإبداعية لتحقيق التميز.
- 6- مدى التفاعل والتواصل بين المدرسة والبيئة المحيطة، فكلما ساد مناخ مدرسي جيد وفعال أدى ذلك إلى انفتاح المدرسة على البيئة فتغذيها وتستفيد منها؛ حيث تستفيد البيئة من تخريج المدرسة لكوادر بشرية قادرة على مواصلة التعلم وتجديد الأفكار

والكفايات وعلى الابتكار والإبداع في العمل المهني، كما تستفيد المدرسة مما تقدمه البيئة من موارد وتسهيلات تدعم العمل التربوي.

أنواع المناخ المدرسي:

يمكن تصنيف أنواع المناخ المدرسي وفقاً لمجموعة من المؤشرات هي:

- الروح المعنوية السائدة.
 - درجة اندماج المعلمين في العمل المكلفين به.
 - درجة شعور المعلمين بوجود عائق من جانب الإدارة.
 - درجة شعور المعلمين بجو الصداقة والمحبة داخل المدرسة.
 - درجة شعور المعلمين بتباعد الناظر أو مدير المدرسة عنهم.
 - درجة شعور المعلمين بالمعاملة الإنسانية من الناظر.
 - درجة إدراك المعلمين أن الناظر يمثل قائداً وقوة في العمل أكثر من كونه أمراً
- ناهماً (عبدالغني وهلال، 2009، ص 19).

وفيما يلي تعريف كل نوع من أنواع المناخ المدرسي وفقاً لهذه المؤشرات: (عبدالغني عبود وآخرون، 2012، ص 46)

1- المناخ المدرسي المنفتح:

تسود في هذا النوع من أنواع المناخ المدرسي روح معنوية مرتفعة، وتكون درجة اندماج المعلمين في العمل عالية، وذلك نتيجة لدعم الإدارة المدرسية لهم.

ووجود اتصال وتواصل فعال بين المعلمين ورؤسائهم، وهذا المناخ يتمتع بعلاقات إنسانية

جيدة بين كافة العناصر البشرية في المدرسة (معلمين ومديرين وعاملين في الخدمات المعاونة)؛ حيث يندمج الجميع في فريق عمل متكامل ومتعاون، ويمثل الناظر بالنسبة للمعلمين القدوة والمثل والنموذج المحتذى، ويدرك المعلمون اهتمامه بهم ورعايته لهم، يدركون أن اهتمامه ينصب على الأفراد الذين يقومون بالعمل مثلما ينصب على إنجاز العمل.

2- المناخ المدرسي الاستقلالي:

يتفق هذا النوع من أنواع المناخ المدرسي مع المناخ المدرسي المنفتح في أنه يتم بروح معنوية مرتفعة، كذلك في أن درجة اندماج المعلمين في العمل تكون عالية، وذلك فيما يرتبط بدرجة الشعور بجو الصداقة والمحبة والمعاملة الإنسانية من جانب الناظر أو المدير، ويرجع ذلك إلى أن الناظر أو المدير في هذا المناخ يميل إلى أن تكون هناك مسافة بينه وبين المعلمين، بما يضمن انتظام العمل وعدم حدوث نوع من الانفلات أو الاختراق للوائح والنظم المعمول بها.

3- المناخ المدرس الموجه:

أهم ما يميز هذا النوع من أنواع المناخ المدرسي أن اهتمام الناظر أو المدير ينصب بشكل رئيس على إنجاز العمل، وتحقيق الأهداف المنشودة، وبالتالي فهو يقوم بالتوجيه المستمر، ويضع القواعد اللوائح التي تنظم سير العمل، والتي قد يرى فيها المعلمون نوعاً من القيود أو العوائق التي تضعها الإدارة على عملهم، وتحد من استقلاليتهم، غير أن الناظر يلتزم بالنظام وباللوائح والقواعد التي تنظم العمل قبل أن يلزم بها غيره؛ لذلك يكون شعور المعلمين بأنه قدوة يكون عاليًا بالرغم من افتقارهم لجو الألفة والصداقة بينه وبينهم، وللمعاملة الإنسانية من جانبه، وعلى الرغم من ذلك تكون الروح المعنوية للعاملين مرتفعة، كذلك درجة اندماج المعلمين في العمل.

ويرجع الباحث ذلك إلى أن الناظر في هذا المناخ يحقق العدالة التنظيمية في سياق

ممارساته التوجيهية، فهو يبدأ بنفسه في الالتزام بلوائح ونظم العمل، فضلاً عن كونه يمنع أي نوع من المحاباة أو المجاملة أو التحيز لشخص، أو مجموعة من الأشخاص على حساب الآخرين، من ثم يشعر الجميع بالعدالة والمساواة في الحقوق والواجبات، وتحمل مسؤوليات وضغوط العمل، وكل هذه العوامل قد تكافئ الشعور والألفة والصدقة في رفع الروح المعنوية بين العاملين، ورفع درجة اندماجهم في العمل بشكل عام.

4- المناخ المدرسي المغلق:

يبالغ الناظر أو مدير المدرسة في هذا النوع من أنواع المناخ المدرسي في وضع اللوائح وإصدار التعليمات والتوجيهات الآمرة للمعلمين، وإهمال ما لديهم من أفكار أو وجهات نظر، وعدم الاكتراث بما لديهم من خبرات، كما يهمل العلاقات الإنسانية وحاجات المعلمين النفسية، وينصب اهتمامه على إنجاز العمل مع التلويح المستمر بتوقيع العقوبات والجزاءات بوصفها الأداة الفاعلة لإنجاز العمل، وضبط أداء القوى البشرية، ويتعامل مع المعلمين بروح التعالي وتتباعد المسافة بينه وبينهم، وينخفض الشعور بجو الألفة والصدقة والمحبة في المدرسة بشكل عام؛ إذ ينعكس إهمال الناظر للعلاقات الإنسانية وعدم رغبته في وجود جو من الصدقة والألفة بينه وبين المعلمين على علاقة المعلمين ببعضهم البعض؛ حيث تتباعد المسافة بينهم، ويسود شعور بعدم الارتياح يجعل العمل مملاً وثقيلًا، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية ودرجة اندماج المعلمين في العمل (بالقاسم، 2013، ص 63).

5- المناخ المدرسي الأليف:

يتصف هذا المناخ بالمبالغة في استخدام العلاقات الإنسانية وعدم توظيفها بما يخدم إنجاز العمل بفاعلية، وتحقيق الأهداف المنشودة؛ حيث يحدث نوع من الخلط بين مشاعر الألفة والمحبة الواجب وجودها بين الناظر والمعلمين، وبين المجاملة على حساب العمل، الأمر الذي يؤدي إلى شيوع الفوضى وعدم إحكام سير العمل، الأمر الذي يربك بيئة العمل، ويضعف

الروح المعنوية للمعلمين، ويقلل من درجة اندماجهم في العمل، وإقبالهم عليه وتحمسهم له، والجدير بالذكر أن كلاً من المغالاة في استخدام العلاقات الإنسانية، وإهمالها يكون له تأثير سلبي على المناخ المدرسي السائد.

6- المناخ المدرسي الأبوي:

أهم ما يميز هذا النوع من أنواع المناخ المدرسي هو أن الناظر أو مدير المدرسة يمارس دور الأب مع المعلمين، فهو يستبدل مشاعر الألفة والمحبة والعلاقات الإنسانية المتزنة الواجب وجودها بينه وبين المعلمين بسلطة الأب الأكبر سنًا والأكثر خبرة، وبالتالي يدين له الجميع بالولاء والطاعة، ويستمد الناظر في هذا المناخ قوته في التأثير على المعلمين من خلال الصورة الأبوية لشخصه، وعادة ما يتسم سلوك الناظر في هذا المناخ بالجمود والمحافظة على الأوضاع الراهنة؛ إذ يمثل التغيير في هذه الأوضاع عاملاً قد يهدد سلطته القيادية ويحد من قوته ونفوذه وعلى الرغم من شعور المعلمين بالمعاملة الإنسانية من جانب الناظر، إلا أن الروح المعنوية للمعلمين ودرجة اندماجهم في العمل تكون منخفضة (عبدالمجيد، 2009، ص30).

ومن خلال العرض السابق لأنواع المناخ المدرسي يرى الباحث أن جودة المناخ المدرسي ترتبط إلى حد كبير بمدى قدرة هذا المناخ على إتاحة حالة معنوية جيدة بين صفوف المعلمين تدفعهم إلى الاندماج في العمل، وإلى الإبداع فيه، الأمر الذي يؤدي إلى النهوض بالعملية التربوية، ورفع مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ والطلاب، كذلك يمكن القول بأن العنصر الجوهري المؤثر في تشكيل المناخ المدرسي الفعال هو ممارسات الناظر أو مدير المدرسة، الذي يمثل الرئيس والقائد للعاملين في المدرسة، وذلك من خلال اهتمامه بالعلاقات الإنسانية وسعيه إلى توجيهها وتوظيفها، بما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة، وبث قيم المحبة والتعاون بين صفوف المعلمين، وبناء جسور الثقة والاحترام المتبادلين بينهم، ودعم الاتصال المباشر والمستمر بينه وبينهم، مع حرصه المستمر على أن يكون قدوتهم في القول والفعل.

ويمكن القول بأن قيادة الناظر أو مدير المدرسة العنصر الرئيس بالنسبة لعناصر المناخ المدرسي الذي تتشكل وفقاً له بقيمة العناصر، وبعبارة أخرى فإن هذه القيادة بالنسبة لعناصر المناخ المدرسي تمثل المتغير المستقل، بينما تعتبر بقية العناصر متغيرات تابعة، الأمر الذي يجعل قيادة الناظر أو مدير المدرسة تحتل مكان الصدارة بين عناصر المناخ المدرسي.

عناصر المناخ المدرسي:

يتكون المناخ المدرسي من القيادة والاتصال والعلاقات الإنسانية والروح المعنوية والعدالة التنظيمية ودرجة اندماج العاملين في العمل: (محمد، 2009، ص 465)

أولاً: القيادة

تمثل القيادة أهم عناصر مناخ العمل في المنظمات بشكل عام، ونحاول في هذا السياق أن نتحدث عن القيادة الفاعلة في تكوين مناخ مدرسي جيد وفعال يحقق التميز في أداء المدرسة، و"القيادة" بصفة عامة هي نوع خاص من العلاقات بين فرد وهو القائد وجماعة، حيث تؤدي هذه العلاقة إلى تمكين القائد من دفع الجماعة إلى العمل كفريق متعاون من أجل تحقيق أهداف منشودة.

كذلك يمكن تعريف القيادة بأنها "تمثل نشاطاً أو سلسلة من الأنشطة والإجراءات المختارة التي يمارسها القائد للتأثير في الآخرين (المجموعة أو التنظيم) وجعلهم يتعاونون بكامل إرادتهم لتحقيق هدف أو عدة أهداف"، ويمكن القول بأن القيادة تمثل مركباً يتكون من أربعة عناصر:

- 1- السمات الشخصية للقائد.
- 2- موقع القائد ومركزه الوظيفي.
- 3- السلوك الفعلي للقائد والإجراءات العملية التي يتخذها لتحقيق الأهداف.
- 4- طبيعة المجال الذي تتم فيه العمليات القيادية وخصائص هذا المجال.

وقد وردت عدة تعريفات للقيادة في أدبيات الإدارة والعلوم النفسية والاجتماعية والتربوية، منها مايلي (Anderson,2012,P.63):

- أنها "عملية التأثير في الآخرين لتحقيق أهداف محددة تتضمن محاولة التأثير في أنشطة فرد أو مجموعة من الأفراد نحو تحقيق هدف ما في موقف ما".
 - أنها "ظاهرة اجتماعية ونفسية تعبر عن صور التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين فرد وجماعة تنشأ تلقائيًا لتلبية لإشباع حاجات الأفراد وميولهم الاجتماعية، وإذا كان لكل فرد من أفراد الجماعة المتفاعلة دور يقوم به أثناء عملية التفاعل، فالقيادة تمثل أحد هذه الأدوار التي يقوم بها (القائد) أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة، ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به تكون له القدرة على التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم في سبيل الوصول لأهداف الجماعة".
 - أنها "قدرة الفرد (القائد) على التأثير في شخص أو جماعة وتوجيههم وإرشادهم لنيل تعاونهم وحفزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية لتحقيق الأهداف المرسومة".
- ومن خلال التعريفات السابقة للقيادة يتضح للباحث أن العناصر اللازمة لوجود القيادة هي:

- 1- وجود جماعة من الناس.
- 2- وجود شخص لديه تأثير إيجابي في سلوك الآخرين.
- 3- تستهدف عملية التأثير توجيه نشاط الجماعة وجعلها متعاونة لتحقيق هدف مشترك.

الفرق بين القيادة والإدارة:

تعرف الإدارة بأنها "مجال من مجالات خدمة المجتمع يقوم به الفرد أو مجموعة من الأفراد لديهم المعرفة ولديهم من الواجب ما يجعلهم يمارسون هذا العمل بخبرة ودراية، وتكون

في أغلب الظروف مبنية على أسس وأصول، فالإدارة عملية متكاملة تهتم بتوجيه الطاقات البشرية والمادية للمنظمة نحو تحقيق الأهداف المنشودة " (نشواتي ، 2007 ، 45).

ومن مراجعة أدبيات الفكر الإداري نجد أن علماء الإدارة اختلفوا حول الفرق بين مصطلح الإدارة ومصطلح القيادة إلى فريقين؛ إذ يرى أنصار الفريق الأول أنه لا يوجد اختلاف على أرض الواقع بين الإدارة والقيادة، فكلاهما عملية يمارسها شخص لديه موقع وظيفي يمنحه سلطات وصلاحيات تمكنه من اتخاذ القرارات في نطاق معين، كما يرون أن عمل كل من المدير أو القائد ينطلق من سلطة رسمية لتحقيق أهداف مرسومة باستغلال الموارد المتاحة، فلا يوجد في توصيف الوظائف في الهياكل التنظيمية مسمى (قائد)، فكل من كلمة مدير وكلمة قائد تمثل مرادفًا لكلمة "رئيس"، غير أن طبيعة النشاط الذي تمارسه المنظمة يجعل إحدى الكلمتين أكثر تفضيلاً في التعبير عن الرئيس من الأخرى، فبينما تطلق كلمة قائد على الرئيس في المؤسسات العسكرية، تستخدم كلمة مدير للتعبير عن الرئيس في مؤسسات الأعمال والخدمات، بينما يرى أنصار الفريق الثاني -وهم الأغلبية- أنه يمكن التمييز بين الإدارة والقيادة من خلال مجموعة من العناصر هي: (يوسف وعبدالرحمن، 2013، ص 39).

أ- طبيعة العمل:

فبينما تركز الإدارة على الجوانب التنفيذية المرتبطة بتوفير الموارد المادية والبشرية، وتهيئة ظروف العمل، تعطي القيادة بعداً أشمل أعمق من ذلك؛ لتشمل الجوانب الفنية والإبداعية في الإنجاز، فالمدير يهتم بإنجاز العمل المطلوب، بينما يهتم القائد بجودة الأداء والإبداع فيه، ويعمل على تدعيم وتعزيز القيم التي تشجع على الابتكار والإبداع في بيئة العمل، والتي من شأنها أن تعظم الإنجاز وتحقق نتائج غير مسبوقه بالنسبة للمنظمة.

ب- دائرة الاهتمام:

يدرك القائد الغايات الكبرى والأهداف بعيدة المدى إضافة إلى الجوانب المرتبطة بالتنفيذ والإشراف والمتابعة والتقييم، كما أن القائد تكون لديه رؤية استشرافية تمكنه من توقع حدوث المشاكل والأزمات، ومن ثم العمل على تجنب حدوثها أو التخطيط للتعامل معها، وذلك إذا كان حدوثها أمرًا حتميًا، فالقائد معني بالتخطيط المستقبلي؛ لذلك ينبغي أن تكون لديه قدرة على الاستشراف وقراءة الأحداث وما وراءها، بينما ينتظر الإداري حدوث الأزمة ليتعامل معها، ومن ناحية أخرى، فإن القائد يهتم بالمستقبل كما يهتم بالحاضر، ومن ثم يعمل على تهيئة بيئة العمل وتطويرها لتلبية متطلبات المستقبل وتحدياته، ويبادر في سبيل ذلك بتحمل المزيد من المسؤوليات والمخاطر، أما المدير فغالبًا ما يهتم بالحاضر دون الاهتمام بما يمكن أن يستجد في المستقبل؛ حيث يؤدي عمله وفقًا للإمكانيات المتاحة.

ج- السلطة والنفوذ:

يستمد المدير سلطته ونفوذه من منصبه الرسمي وما يمنحه له هذا المنصب من صلاحيات، بينما يستمد القائد سلطته ونفوذه من خلال قدرته على التأثير في الآخرين ومكانته الشخصية لديهم في المقام الأول، وقد تأتي مكانته الوظيفية في المقام الثاني، ومن هنا فإن نطاق تأثير القائد يتسع ليشمل جماعات العمل الرسمية وغير الرسمية.

د- السلوك:

يتسم سلوك القائد بالمرونة التنظيمية والميل إلى الديمقراطية، والبعد ما أمكن عن الروتين والبيروقراطية التي قد تعطل سير العمل، كذلك فهو يتميز بقربه من مرؤوسيه وأعضاء فريق العمل الذي يقوده، فهو يعمل معهم بحيوية ونشاط دائمين من أجل دفع عجلة العمل إلى الأمام، بينما يكون هناك نوع من التباعد بين المدير ومرؤوسيه؛ حيث يميل المديرون غالبًا إلى التعامل مع مرؤوسيه من منطلق بيروقراطي، وتحكم العلاقة بين المدير ومرؤوسيه القواعد

واللوائح المعمول بها في المنظمة.

وتتمثل القيادة المرنة في قدرة القائد على تحليل ودراسة المواقف واختيار الأسلوب القيادي الأمثل لكل موقف، كما يمارس القائد الرشيد القيادة المرنة وصولاً بالجماعة التي يقودها إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وفي سبيل ذلك يقوم بدعم العلاقات الإنسانية بين أفراد الجماعة حتى يزيد من تماسكها، كذلك يعمل على تعديل سلوك الجماعة إذا لزم الأمر، وبصفة عامة فإن القائد الناجح يكون لديه إلمام بثقافة المنظمة وطبيعة المناخ السائد فيها، مع العمل على تحسين وتطوير هذا المناخ، بما يخدم تطوير المنظمة ويعمل على دعم العلاقات الإنسانية والمهنية بين أعضاء الفريق الواحد، وبين فرق العمل وبعضها، حتى يزيد من تماسك قوى العمل، مع دمج التنظيمات الرسمية وغير الرسمية في فريق عمل متكامل في مسيرة واحدة نحو تعظيم الإنجاز.

ويمكن القول بأن القيادة هي جوهر العملية الإدارية، وأداة الإدارة لتعظيم الإنجاز، في ممارسة العمل الإداري من خلال خصائص ومبادئ وروح القيادة يمكن المنظمات النجاح.

(Turan,2008,30)

وفي سياق آخر، يمكن النظر للقيادة على أنها عملية أشمل وأعم من الإدارة، فالعمليات الإدارية الأساسية وهي: التخطيط، والتنظيم، والرقابة، والإشراف، والمتابعة، يمارسها كل من القائد والمدير على السواء، غير أن المدير القائد يمارس تلك العمليات الإدارية الأساسية في إطار من المشاركة والتحفيز والتعلم والتحفيز المستمرين؛ للمشاركة في تحمل المسؤولية مع مرؤوسيه عن النتائج، والتعلم من خلال ما لديهم من خبرات، وكذلك من خلال تقويم النتائج عبر خطوات ومراحل سير العمل، وأخيراً تحفيز وتشجيع مرؤوسيه بشكل مستمر، بما يرفع من روحهم المعنوية، ويدفعهم لتطوير الأداء وتحمل المسؤولية وهو -أي القائد- في هذا السياق يربي ويعد جيلاً جديداً من القادة، وهذا يعطي للقيادة بُعداً إنسانياً أخلاقياً (الكبيسي، 2008،

ص31).

ويمكن القول بأن القيادة هي جوهر العملية الإدارية وأداة الإدارة لتعظيم الإنجاز فممارسة العمل الإداري من خلال خصائص ومبادئ وروح القيادة يمكن المنظمات من تحقيق الأهداف المنشودة بأقصى كفاءة وفعالية ممكنتين، ومن استشراف المستقبل وتطوير آليات الحاضر لمواجهة هذا المستقبل والتعامل مع تحدياته بما يكفل استمرارية المنظمات وخصائص القيادة الإدارية الفعالة، كما أن تمتع القائد بسلطة رسمية يدعم عمله القيادي ويعطيه الصلاحيات التي تمكنه من اتخاذ القرارات.

وتقوم القيادة الإدارية الفعالة على ركائز تتمثل فيما يلي: (نشوان, 2014، ص 56)

- 1- قدرة القائد على التأثير في مرؤوسيه وفريق العمل الذي يقوده من خلال التوجيه والإقناع.
- 2- تمكين أعضاء فريق العمل وإعطائهم الفرصة للمشاركة في عمليات صنع واتخاذ القرار، مما يخلق مناخاً يسمح بتحقيق مستويات عالية من الأداء والإنجاز.
- 3- قدرة القائد على تحليل المواقف واتباع الأسلوب القيادي الأكثر توافقاً مع طبيعة كل موقف، فهناك بعض المواقف الإدارية التي يواجهها القائد، والتي تتطلب الحسم واستخدام أسلوب القيادة الأمرة أو المتسلطة، وهنا ينبغي أن يتفهم أعضاء فريق العمل أن قرارات القائد واجبه النفاذ، وذلك في ظل تفهمهم لدوافع القائد وثقتهم في شخصه، وفي حسن إدارته لما يطرأ من مواقف وأزمات.

إن القيادة عملية إنسانية وفكرية تعتمد على التوجيه والتأثير من أجل حفز الآخرين، وتمكينهم من تحقيق أهداف المنظمة باستثمار الفرص المتاحة والتعامل الإيجابي مع المخاطر والمهددات المتاحة، وتهتم القيادة بتنسيق جهود الموارد البشرية وتوجيهها نحو الأهداف

المرغوبة.

أما الخصائص المميزة لعملية القيادة: - (فليه، وعبدالمجيد، 2005، ص 47)

- 1- تعمل القيادة بمنطق الريادة لتنمية الروح المعنوية للأفراد من خلال تمكينهم من الأداء بحرية، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة وإثبات قدراتهم، وهذا ما يعبر عنه في أدبيات الإدارة المعاصرة بفكرة التمكين التي تعني تزويد الأفراد بالصلاحيات التقنية والإنسانية والإدارية للقيام بواجباتهم بأعلى مستويات الكفاءة والفاعلية، وبمبادرة منهم؛ حيث تمارس القيادة من خلال فرق العمل ذاتية الإدارة؛ للوصول على الأهداف والنتائج المحددة.
- 2- تتضمن عملية القيادة عناصر المخاطرة، وعدم التأكد أو التي تعد إلى تأثير السلوك الإنساني الذي يتخذ أشكالاً وأنماطاً قد تكون مغايرة لما يريده القائد في كثير من الأحيان، ويتطلب الأمر أن يكون لدى القائد القدرة على فهم أسباب هذا السلوك، ومحاولة التوصل إلى دافعه، وذلك للتأثير فيه وتغييره إلى ما يتوافق مع الأهداف العامة، والغايات التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها.
- 3- يعتمد القائد في ممارسته لعملية القيادة على قدرته في التأثير على الآخرين أكثر من اعتماده على مركزه الرسمي وموقعه الوظيفي، ويتحرك ويتفاعل مع مرؤوسيه في نطاق أرحب من النطاق الرسمي.
- 4- يعمل القائد على توفير المعلومات المناسبة للأفراد، بما يمكنهم من تحقيق النتائج المطلوبة منهم، كما يقوم بتوضيح مجالات العمل وتقنياته لهم ويزودهم بكل ما يعينهم على أداء واجباتهم.

- 5- المهمة الأساسية للقائد الفعال هي تطبيق مفاهيم وأساليب إدارة الأداء للفرد أو جماعة العمل، وتوفير متطلبات ومستلزمات الأداء ثم المتابعة والتقييم والمحاسبة على النتائج والإنجازات.
- 6- من المهام الحيوية للقائد الفعال العمل على شحذ وإطلاق الطاقات الفكرية والإبداعية للعاملين تحت مظلة قيادته، وتشجيعهم على الابتكار وتوظيف خبراتهم ومعارفهم في أداء الواجبات المكلفين بها.
- 7- يحقق القائد الفعال مستويات أعلى قدر من مشاركة العاملين في قضايا ومشكلات العمل، ويحصل على نتائج إيجابية من خلال تنمية الاتصالات بينه وبين مساعديه، والعمل على فتح القنوات وتعميق الحوار معهم حول قضايا العمل، والبحث عن حلول للمشكلات وأفكار للتطوير، وضمان استمرارية هذا الحوار وشفافيته.
- 8- يتجه القائد الفعال إلى الاستماع للعاملين والتماس آرائهم، ويقلل من لغة إصدار الأوامر والتوجيهات بقدر الإمكان، كذلك فهو يحرص على الإجابة عن تساؤلاتهم ومناقشة مقترحاتهم واستثمار مهاراتهم الفكرية والتقنية.
- 9- يستخدم القائد الفعال المهارات الفكرية التالية لرصد المواقف وتحليلها واتخاذ القرارات المناسبة:
 - مهارة إدراك المواقف ورصد المتغيرات.
 - مهارة إدارة المعلومات.
 - مهارة الاستنتاج واستقراء المؤشرات.
 - مهارة تحليل المشكلات والكشف عن أسبابها.
 - مهارة بناء الاستراتيجيات وتنمية السياسات.

- مهارة التخطيط الاستراتيجي واتخاذ القرارات.
- مهارة إدارة واستثمار الوقت.
- مهارة إدارة الاجتماعات.
- مهارة إدارة مشروعات التطوير والتحديث.

10- يمتلك القائد الفعال ذكاء وجدانيًا يمكنه من إدارة مشاعر الآخرين، واستيعاب الفروق الفردية بين أفراد فريق العمل، مع التوظيف الأمثل لقدرات وطاقات كل منهم، بما يفيد في تعظيم الإنجاز وتحقيق الأهداف المنشودة بأقصى كفاءة وفاعلية ممكنتين، ويميل الباحثون في مجال القيادة إلى التأكيد على الذكاء الوجداني كجانب مهم في القيادة؛ بل يعتبرونه الجانب الأهم، حيث يتمكن القادة الذين يمتلكون ذكاءً وجدانيًا من تحقيق أعلى درجات التميز، وذلك نظرًا لامتلاكهم مهارات وخصائص الذكاء الوجداني، التي تتمثل فيما يلي:-

- المعرفة الدقيقة بالمشاعر الذاتية، فهم يدركون تأثير انفعالاتهم في أداء أعمالهم، وهم صادقون مع أنفسهم.
- الدقة في تقويم الذات وإدراك نواحي القوة والضعف في تكوينهم، وهم على دراية بما ينقصهم من مهارات ومعارف.
- الضبط الانفعالي والمزاجي.
- المثابرة والإصرار.
- محبة الآخرين والتعاطف معهم.
- القابلية للتكيف.
- الاستقلالية.

- الاحترام (احترام الذات واحترام الآخرين).
- القدرة على التعبير عن المشاعر وتفهم مشاعر الآخرين (عماد الدين ومنى، 2011، ص 119-102).

أنماط القيادة:

تتنوع أنماط القيادة، ولكل نمط قيادي طابع يميزه عن بقية الأنماط، غير أنه بالرغم من التصنيفات المختلفة لأنماط القيادة يمكن القول بأن أنماط القيادة، وإن اختلفت في بعض الجوانب، فإنها تتفق في جوانب أخرى، الأمر الذي يُحدث نوعًا من التداخل بين هذه الأنماط، فقد يجمع القائد بين أكثر من نمط، وإن كان يميل لنمط قيادي بعينه (طعامنة، 2006، ص 140).

ويمكن القول بأن قدرة القائد على إدراك المواقف وتحليلها تمكنه من اتباع الأسلوب القيادي الأكثر توافقًا مع طبيعة كل موقف، فعلى سبيل المثال هناك بعض المواقف التي تتطلب الحسم واستخدام أسلوب القيادة الآمرة، وهنا ينبغي أن يتفهم أعضاء فريق العمل أن قرارات القائد واجبة النفاذ، وذلك في ظل تفهمهم لدوافع القائد وثقتهم في شخصه، وفي حسن تصرفه في إدارة ما يطرأ من مواقف أو أزمات. (Cornell, 2005, p.87)

وقد حددت أدبيات الإدارة الأنماط القيادية وفقًا لتقسيمات مختلفة تتمحور حول مصدر سلطة القائد وسماته الشخصية وطبيعة النشاط الذي تمارسه المنظمة وطبيعة العاملين تحت قيادته، وخبرات القائد وثقافته حول عملية القيادة، وفيما يلي نعرض لأنماط القيادة وفقًا للتقسيمات المختلفة:

أولاً: أنماط القيادة بناء على مصادر سلطة القائد: (عبدالفتاح، 2012، ص 12)

1- **النمط التقليدي للقيادة:** يقوم هذا النمط على أسس أهمها احترام القائد بوصفه الأكبر سناً والأكثر خبرة، وبالتالي ينبغي أن يدين له تابعوه بالطاعة والولاء، وعادة ما يوجد هذا النمط من القيادة في المجتمعات الريفية والقبلية؛ حيث يستمد القائد قوته في التأثير على الآخرين من خلال الصورة الأبوية لشخص القائد، وعادة يتسم سلوك القائد في هذا النمط بالجمود والمحافظة على الأوضاع الراهنة ما أمكنه ذلك.

2- **النمط الجذاب (الملمهم):** يركز هذا النمط على عوامل مرتبطة بشخصية القائد وقدرته على التأثير في الآخرين، أو ما يعرف بالكاريزما؛ حيث تكون آرائه وقراراته بالنسبة لتابعيه واجبة النفاذ، من منطلق أنه شخص ملمهم ونموذج محتذى لا يخطئ، فهو من وجهة نظرهم يعرف ما لا يعرفونه، ويمكنه القيام بما لا يستطيعون القيام به، وعادة ما تكون آراء التابعين في قائدهم في هذا النمط منطلقة من بواعث عاطفية ووجدانية في المقام الأول، فقد تكون مبررة وقد تكون بعيدة إلى حد ما عن العقل والمنطق، ونتيجة لذلك يمكن القول بأن هذا النمط يناسب جماعات العمل والتنظيمات غير الرسمية، كما أنه يناسب الزعامات الشعبية والحركات الاجتماعية.

3- **النمط العقلاني (البيروقراطي):** يقوم على أسس مرتبطة بالموقع الوظيفي للقائد ومركزه الرسمي الذي يستمد منه سلطاته وقوة تأثيره، فهو يلتزم بالقواعد والقوانين والتعليمات التي يمارس عمله في نطاقها، ويتوقع استجابة مماثلة من مرؤوسيه، وبالتالي فإن طاعتهم له والتزامهم نحوه لا ينبعان من اعتبارات ترتبط بشخصيته، وإنما من المعايير والقواعد والقوانين المعمول بها في المنظمة، التي يتم بموجبها المحاسبية وتقييم الأداء للجميع.

والجدير بالذكر أن هذا التصنيف لأنماط القيادة يعتبر من التصنيفات الأولى والمبكرة للقيادة.

ثانيًا: أنماط القيادة بناء على نوع السلوك القيادي المتبع: (الذيابات، 2012، ص 74)

القيادة الاستبدادية الديكتاتورية: نمط يقوم على استبداد القائد برأيه والتعصب لقراراته، وإن كانت خاطئة، وإجبار مرؤوسيه على تنفيذ أوامره وتعريض من يخالفها إلى العقاب، ويكون تواصله مع مرؤوسيه من خلال تعليمات مصحوبة برسائل تهديد وتحذير لمن يخالف التعليمات، مع التلويح المستمر باستخدام سلطته في توقيع الجزاءات وفرض العقوبات، وبطبيعة الحال، فإن القائد وفقًا لهذا النمط يكون منعزلًا عن تابعيه، ولا تربطهم به أية علاقات إنسانية.

وعلى الرغم من أن هذا النمط من القيادة قد يحدث نوعًا من الانتظام في سير العمل على المدى القصير، فإن استمراريته تكون لها انعكاسات سلبية بالنسبة لأداء المنظمة ونموها واستمراريته على المدى الطويل، فهذا النمط يتسبب في وجود الصراع وانخفاض الروح المعنوية للعاملين، وخروج أصحاب الخبرات والكفاءات من العاملين من المنظمة بحثًا عن بيئة عمل أكثر تقديرًا لخبراتهم وأكثر احترامًا وتلبية لحاجاتهم الإنسانية والاجتماعية.

ويرى الباحث أن هذا النمط يفرغ عملية القيادة من محتواها، ويجردها من كل العناصر الإيجابية التي تميزها؛ لتصبح مجرد أسلوب إداري منفر وعقيم.

القيادة الأوتوقراطية: أهم ما يميز هذا النمط من أنماط القيادة أنه يقوم على المركزية في اتخاذ القرار، والتركيز على الإنتاجية مع استخدام التحفيز السلبي للعاملين تحت قيادته (أي التهديد بالمعاقبة وتوقيع الجزاءات)، غير أن القائد في هذا النمط أقل استبدادًا وتسلطًا من القائد الاستبدادي الديكتاتور، فعلى الرغم من أنه يتخذ قراراته دون مشاركة تابعيه أو التشاور معهم فإنه يستطيع إقناعهم بفاعليتها، إلا أنه يهمل العلاقات الإنسانية ولا يراعي ميول العاملين ورغباتهم، وقد ميز الباحثون بين ثلاثة أنواع من هذا النمط القيادي: (Hoy & Feldman, 2012,p.30)

أ- الأوتوقراطي المتشدد: يعطي الأوتوقراطي المتشدد أوامر صارمة لتابعيه، ويمثل مصدر المعلومات الوحيد بالنسبة لهم، كما تركز جميع الصلاحيات في يديه، ويحاول إقناع تابعيه بقراراته متظاهراً بالود.

ب- الأوتوقراطي الخير: وهو يستخدم الإطار والثناء مع تابعيه بجانب العقاب الخفيف، ضماناً لولائهم والتزامهم بتنفيذ قراراته.

ج- الأوتوقراطي المناور: يتسم هذا القائد بالقدرة على الخداع والمناورة، فعلى الرغم من أنه يتخذ قراراته بنفسه دون مشاركة أو مشاور مع تابعيه فإنه يوهمهم بأنهم اشتركوا في عملية صنع القرار.

وبصفة عامة هناك سمات مشتركة بين القادة الأوتوقراطيين وهي المركزية في اتخاذ القرار، وأنهم المصدر الوحيد للصلاحيات، فلا تفويض ولا مشاركة لاتباعهم.

القيادة الديمقراطية: يرتكز هذا النمط من أنماط القيادة على مجموعة من المبادئ، مثل: التركيز على دور الفرد، وحق الفرد في التعبير عن رأيه؛ حيث إن العلاقة بين القائد وتابعيه علاقة بين زملاء وليست علاقة رئيس بمرؤوسيه، وعلى المشاركة الفاعلة بين القائد وفريق العمل في عملية صنع القرار، وتفويض السلطة، وإتاحة قنوات اتصال مفتوحة في كل الاتجاهات.

وهذا النمط القيادي يركز على الإنتاجية جنباً إلى جنب مع التركيز على البعد الإنساني؛ حيث يهتم بتكوين علاقات إنسانية في بيئة العمل، ويعتبر هذه العلاقات أهم مقومات نجاح المنظمة في تحقيق أهدافها، وقد أشارت الدراسات الإدارية إلى أن هذا النمط يعد أفضل أنماط القيادة وأكثرها تطوراً. (Owens, 2011,p.652)

ويرى الباحث أن هذا النمط من أنماط القيادة يتطلب عناصر بشرية قادة وتابعين لديهم

من الوعي والثقافة التنظيمية والقيم الإنسانية والأخلاقية ما يمكنهم من التفاعل الإيجابي ودفع عجلة العمل والإنتاج إلى الأمام، واستغلال المناخ الجيد الذي يتاح من خلال الممارسات الديمقراطية في إطلاق الطاقات الإبداعية وتعظيم إنجاز المنظمة، وفي غياب إدراك قوة العمل مغزى الأسلوب الديمقراطي في القيادة قد تشيع الفوضى في بيئة العمل، ويصعب التحكم في مجريات الأمور، وبعبارة أخرى، فإن ممارسة الديمقراطية في القيادة تتطلب إدراك الأفراد في بيئة العمل لقيمة الديمقراطية ومغزاها، وأساليب ممارستها، وأنها كما تهتم بالفرد وتدعمه فهي تطالبه بتوظيف طاقاته وقدراته لمصلحة العمل، وكما تؤكد حريته في التعبير عن رأيه وتمنحه التفويض وحق المشاركة في عملية صنع القرار، فإنها تطالبه بالالتزام وتحمل المسؤولية.

القيادة الترسلية: تتسم عملية القيادة في هذا النمط بالفوضوية، وعدم تدخل القائد في مجريات الأمور فهو يترك للتابعين حرية التصرف وفقاً لأهوائهم، ويترك المنظمة دون توجيه ومتابعة، وقد يرجع ذلك إلى عدم امتلاك القائد للمهارات والقدرات الإدارية التي تمكنه من تحمل مسؤوليات مهامه القيادية، ومحصلة ذلك شيوع الفوضى، وعدم الاحترام لشخصية القائد، وشعور العاملين بالضيق والإحباط، ويعتبر هذا النمط من أنماط القيادة أقل الأنماط القيادية فاعلية.

والجدير بالذكر أن النمط القيادي الديمقراطي يناسب إلى حد كبير المؤسسات التربوية والأكاديمية؛ حيث تكون علاقة الرئيس بمرؤوسيه علاقة زمالة يسودها الاحترام المتبادل والنقاش البناء، وصولاً لأفضل القرارات الممكنة، وذلك فيما يرتبط بطبيعة العمل الأكاديمي أو التربوي، كذلك قد تتطلب إدارة المنظمات التربوية وجود نمطين من أنماط القيادة على النحو التالي:

(عبيد، 2013، ص 46)

أ- النمط القيادي العقلاني البيروقراطي؛ حيث يمارس هذا النمط في مجال الشؤون المالية والإدارية الذي يتطلب الالتزام الحرفي باللوائح والقوانين المعمول بها في المنظمة التربوية.

ب- النمط الديمقراطي؛ حيث يمارسه القادة فيما يرتبط بالعمل الأكاديمي أو التربوي والجوانب الفنية فيه، مثل علاقة الناظر بالمعلمين، أو علاقة مشرفي المواد بالمعلمين، مع الأخذ في الاعتبار ممارسة كل نمط قيادي في المواقف التي تناسبه، وفي ظل الاحترام المتبادل بين القادة وأتباعهم في الحالتين.

إن القيادة عملية تمارس في كل منظمات الأعمال السلعية والخدمية وتبرز أهميتها في المنظمات التربوية بصفة عامة، وفي المدارس بشكل خاص؛ حيث تؤثر عملية القيادة وشخصية القائد في أداء فرق العمل، وفي المخرجات والنتائج التي تحققها المدارس بشكل ملموس ربما أكثر من غيرها من المنظمات.

ويرى الباحث أن القيادة التحويلية هي القيادة اللازمة لإدارة عمليات التغيير، وتعرف القيادة التحويلية بأنها "القيادة التي تحب التغيير"، والقائد التحويلي يقوم بمهام تميزه عن المدير التقليدي هي: (أحمد، 2012، ص 91)

- 1- إدراك الحاجة إلى التغيير.
- 2- صياغة الرؤية والرسالة.
- 3- اختيار نموذج التغيير ومسارته.
- 4- تعبئة الالتزام من خلال ثقافة المنظمة الملتزمة بالتغيير والمؤمنة به.
- 5- إدارة الفترة الانتقالية.

ومن خصائص القائد التحويلي ما يلي: (عبد الحميد، 2005، ص 47)

- أنه يحب المخاطرة المحسوبة ويشجعها.
- يؤمن بقيمة العنصر البشري.
- يمارس القيادة الديمقراطية.
- يعظم قيمة الأخلاق.
- يخلق ثقافة التغيير.
- يعلم ويتعلم ويؤمن بالتعلم مدى الحياة.
- قادر على التعامل مع المواقف المعقدة.
- لديه رؤية ورسالة.

القيادة التربوية:

عند الحديث عن القيادة في مجال التربية كنشاط متخصص يمارسه القائد للتأثير في الآخرين وجعلهم يتعاونون لتحقيق أهداف مرغوبة، فإن صفة القائد تنسحب على كل من: (شوطي، 2010، ص 156)

- وزير التربية والتعليم.
- مديري المناطق والإدارات التربوية.
- المشرفين الإداريين والفنيين.
- مديري المدارس.
- الوكلاء.
- المدرسين الأوائل.

وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى أن القيادة المدرسية تلعب دورًا بالغ التأثير في المناخ

المدرسي وفي استقرار قوة العمل في المدرسة، لا سيما عند الحديث عن المعلمين الأكفاء، فالقيادة المدرسية قد تكون عامل جذب، وقد تكون عامل طرد لهؤلاء المعلمين، فالمعلم الكفء الذى يحترم ذاته ويحترم مهنته ويمتلك رؤية تربوية يبحث عن قيادة توفر له مناخاً يسوده التقاهم والثقة والمرونة، وبالتالي يشعر بالاعتبار الإيجابي، مما يجعله يبدع في عمله التربوي، وقد يغلب المعلم هذه الجوانب المعنوية على الجانب المادي، وذلك في اختياراته عند الالتحاق بمدرسة ما أو عند اتخاذ قرار بالاستمرار في العمل بالمدرسة التي يعمل فيها أو تركها والسعي للعمل في مدرسة أخرى. (Wilson and McGrail, 2007, p.244)

والجدير بالذكر أنه في عصر التحديات التي تواجه المجتمعات في عصر الانفجار المعرفي وسعر القائمين على التربية فيها لإتاحة تعليم قادر على التنافسية يمكن اعتبار المعلم أحد عناصر منظومة القيادة التربوية؛ بل والعنصر الأكثر تأثيراً في إنجاز هذا المنظومة، نظراً لأنه العنصر الأكثر قدرة على تنشيط وتفعيل مخرجاتها بحجم اتصاله وتواصله المباشرين بالتلاميذ والطلبة محور العملية التربوية، فعلى الرغم من أن القيادة تتطلب تمتع القائد بسلطة رسمية نظراً لأن هذه السلطة تعد أحد مصادر قوة القائد؛ إذ تمنحه الصلاحيات التي تمكنه من اتخاذ القرارات المحاسبية المكافئة وإصدار الأوامر المباشرة واجبة التنفيذ للعاملين تحت قيادته ما استدعت ذلك المواقف، فإننا عند تناول القيادة المدرسية نجد أن عناصرها لا ترتبط بالضرورة بالسلطة الرسمية، وهذا ما قد يعطي للقيادة المدرسية طابعاً مميزاً عن القيادة في المنظمات الأخرى، فكلما قادت قد تنسحب على المعلمين المخضرمين ذوي الخبر والتميز في العمل التربوي، فهم يمثلون قادة بالنسبة لتلاميذهم ولزملائهم، وهم موضع ثقة وتقدير واحترام كل من يعملون معهم، بمن في ذلك المتمتعون بالسلطة الرسمية، فالمعلمون يمثلون أكبر جماعة من المهنيين المحترفين في المدارس وبالتالي فإن مشاركتهم الكاملة في العمل القيادي ضرورية لتحقيق أعلى قدرة قيادية للمدرسة، فالمعلمون القادة هم أولئك الذين لديهم رؤى وتطلعات بإحداث اختلافات بناءة في العمل التربوي، يعملون على تحقيقها من خلال الاندماج مع

زملائهم، كذلك فهم ينخرطون في عمليات بحث عن المعرفة من أجل تطوير ما لديهم من معارف ومهارات، فهم منفتحون على التعلم وتطوير الذات، ومتفهمون لأبعاد العملية التربوية في المدارس، التي تتضمن تعلم الطالب، وتعلم الزملاء وتعلم المعلمين أنفسهم، فقيادة المعلم لا تتعارض مع قيادة الناظر وإنما تعززها، فجوهر القيادة المدرسية هو إطلاق الطاقة والذكاء والمشاركة الفاعلة لمجتمع المدرسة كله، مما يؤدي في النهاية إلى تطوير مناخ مدرسي صحي (جرادات، 2006، ص 65).

مهارات القيادة التربوية:

عرض الباحث المهارات القيادية وخصائص القائد الفعال المطلوب توافرها لدى القادة في المنظمات بشكل عام، وفي السياق التالي يعرض الباحث لمهارات القيادة التربوية كنشاط متخصص؛ حيث تنقسم المهارات القيادية المطلوب توافرها لدى القادة التربويين إلى ثلاثة مجالات رئيسية: (كوثن جوسلين، 2007، 96)

أولاً: المهارات الفنية: هي المهارات المرتبطة بالمعرفة العملية المتعمقة في مجالات التخصص، كذلك المرتبطة بالتقنيات التعليمية والأساليب والإجراءات التي تتطلبها طبيعة العمل التربوي، وهذه المهارات يتم اكتسابها من خلال الدراسة قبل العمل، ومن خلال برامج التدريب أثناء الخدمة، والجدير بالذكر أن أهم مهارات القائد التربوي الفعال هي التزامه بالتعلم المستمر والمتبادل.

ثانياً: المهارات الإدراكية والتصويرية: وترتبط بقدرة القائد التربوي على قراءة الواقع وإدراك المتغيرات الداخلية والخارجية التي تؤثر على عمل المنظمة، والقدرة على استشراف المستقبل وتهيئة بيئة العمل لاستقباله، وكذلك القدرة على تكوين رؤية شاملة متكاملة حول العملية التربوية والنظام التربوي والعلاقات التي تربط بينه وبين الأنظمة الأخرى في المجتمع، وكذلك القدرة على قراءة الأرقام وتفسيرها.

ثالثاً: المهارات الإنسانية: وهي تمثل قدرة القائد التربوي على التفاعل مع مرؤوسيه كأفراد، وتنظيمهم في فرق عمل وتحفيزهم وتنسيق جهودهم وقيادتهم نحو تحقيق الأهداف المرغوبة بأعلى كفاءة وفاعلية ممكنتين، وكذلك قدرته على التواصل مع رؤسائه وزملائه ومع المجتمع المحلي، ومن أهم المهارات الإنسانية لدى القائد التربوي أن يجعل فريق العمل تحت قيادته ينمو ويتعلم ويمارس القيادة.

وعلى الرغم من أن المهارات القيادية الثلاث المشار إليها مطلوبة بالنسبة للقيادات التربوية فإن أهمية كل من هذه المهارات النسبية قد تتفاوت تبعاً لموقع القائد التربوي في المستويات التنظيمية؛ حيث تتزايد أهمية المهارات الفنية بالنسبة للقادة التربويين في المستويات التنفيذية الإجرائية التي تتعامل مباشرة مع مخرجات النظام، ويمثلهم المعلمون ومشرفو المادة، حتى تكون تلك المخرجات وفقاً لمستويات الجودة المطلوبة، وذلك مقارنة بأهمية هذه المهارات الفنية للقادة التربويين في مستويات الإدارة العليا (حامد وإبراهيم، 2009، ص 79).

ويمكن تعويضها بالنسبة للقادة في هذه المستويات من خلال المستشارين والخبراء في مجال التخصص، بينما تتزايد الأهمية النسبية للمهارات الإدراكية والتصويرية لدى القادة التربويين في المستويات التنظيمية العليا مقارنة بالمستويات التنفيذية؛ إذ يمكن تعويضها بالنسبة للقادة في هذه المستويات من خلال المستشارين والخبراء في مجال التخصص، بينما تتزايد الأهمية النسبية للمهارات الإدراكية والتصويرية لدى القادة التربويين في المستويات التنظيمية العليا مقارنة بالمستويات التنفيذية على اعتبار أن القادة في المستويات العليا من صناع السياسات التعليمية الذين يمتلكون الصلاحيات التي تمكنهم من اتخاذ القرارات الاستراتيجية، أما المهارات الإنسانية فهي حتمية وضرورية بالنسبة للقادة في جميع المستويات التنظيمية فهي مهارات جوهرية بالنسبة للقادة بشكل عام؛ حيث تمثل الوقود والمحرك الرئيس للتفاعل الإنساني والاجتماعي (عبدالله، 2006، ص 37-45).

خصائص القائد التربوي الفعال:

1- امتلاك وتبني الرؤى التربوية، وتعد هذه الخاصية من أهم خصائص القائد التربوي الفعال الذي يمتلك تأثيرًا عميقًا في الآخرين، ويقدم نموذجًا أكثر شمولًا للقيادة؛ حيث لا يقتصر دوره على مجرد إدارة المدرسة من خلال ما يعرض عليه من تقارير الإداريين في المستويات الأدنى؛ بل يمتد تأثيره إلى كل ما يخص المدرسة، واضعًا يده في يد كل القائمين على عمليات الإصلاح والمنفذين له، ليس كمدير أو مراقب فحسب؛ بل بصفته داعمًا وراعيًا وشريكًا في هذه العمليات، وبذلك تتعدد أدواره في هذا الشأن؛ لتشمل ما يلي:

- تحويل رؤى الإصلاح إلى استراتيجيات محددة وواضحة مع وضع برامج التنفيذ والجدول الزمنية المناسبة في ضوء معرفة القائد الشاملة بالظروف والإمكانيات المتاحة، وبالتشاور مع القادة معاونين وأعضاء فرق العمل.

- الإشراف المستمر على عمليات التنفيذ، والعمل على تذليل الصعاب، والتعامل مع المشكلات التي تواجه هذا العمل.

- متابعة العمل في ظل الإصلاحات والتجديدات وضمان الاستمرارية، مع إدخال التعديلات المناسبة في ضوء ما يحصل عليه القائد من تغذية مرتدة، وفي ضوء ملاحظاته الشخصية حول سير العمل.

2- الاتزان الانفعالي والسلامة النفسية.

3- المهارة في التعامل مع الغير، وذلك من خلال التعرف على طبيعة الأفراد، والقدرة على تطويعهم.

4- الصبر والجلد وتحمل المسؤولية.

- 5- الإيمان بأن العمل الجماعي يحقق نمو الفرد.
- 6- التعامل مع أعضاء فريق العمل كأنداد وزملاء وليس كمرؤوسين.
- 7- الثقة بالنفس والثقة بالآخرين.
- 8- التجديد والتطوير المستمران لمعارفه ومهاراته.
- 9- العمل على تربية جيل جديد من القادة، وذلك من خلال جذب العناصر ذات الخبرة والكفاءة والحماس للعمل معه، وذلك من خلال سماته القيادية والمشار إليها، وبالتالي تكون المحصلة أن يكون كل عنصر من عناصر فريق العمل قائدًا في موقعه يتحمل المسؤولية، ويدع في إنجاز العمل.
- 10- أن يكون لدى القائد ذكاء وجداني؛ حيث يجعله قادرًا على ما يلي:
 - إدارة الذات والتحكم في السلوك الشخصي وتوجيهه نحو تحقيق أهداف إيجابية.
 - معرفة الذات، وهي مرتبطة بالثقة بالنفس والتقييم الواقعي للذات، والقدرة على نقد الذات.
 - المعرفة الاجتماعية، وهي القدرة على فهم مشاعر الآخرين والمهارة في التعامل معهم بما يوافق حالاتهم النفسية والوجدانية، ويتطلب ذلك قدرًا من التعاطف مع الآخرين، وإدراك الفروق الفردية بينهم، فالقيادة عملية تهدف إلى التأثير في سلوك العاملين وتوجيههم نحو تحقيق أهداف المنظمة، وتصل القيادة إلى غايتها من خلال إتاحة الفرصة للأفراد؛ لكي يتقدموا وينمووا ويحققوا أهدافهم الخاصة، إذا ما كانت تصرفاتهم وأدائهم متوافقة مع أهداف المنظمة (عبيد، 2013، ص 69).

ويرى الباحث أن القيادة التربوية الرشيدة هي تلك القيادة القادرة على إيجاد نوع من التناغم والانسجام بينها وبين القيادات الأخرى داخل المدرسة وخارجها، وهي القيادة التي تحول المرؤوسين لفرق عمل تقوم بإنجاز مهام تحقق تطور المدرسة وتعظم من إنجازاتها، وهي القيادة

التي تعمل على دعم الاتصال الفعال بين كافة العاملين في المدرسة (رؤساء ومرؤوسين)، وعلى تقليل المستويات التنظيمية، وتسطير الهرم التنظيمي للمدرسة ما أمكن ذلك، مع إعطاء القدر المناسب من التمكين والمشاركة للمعلمين عن القيمة الحقيقية للسلطة بالنسبة للقائد التربوي الفعال، وتكمن في كونها وسيلة تمكن صاحبها من اتخاذ القرارات التي تصب في مصلحة مدرسته، ومن هنا يمكن القول بأن السلطة بالنسبة لهذا القائد تمثل وسيلة لتفعيل عمله، ولتعظيم إنجاز فريق العمل الذي يقوده، وليست غاية يسعى إلى التمتع بها، ومن هنا فإن القيادة هي أهم عنصر من عناصر المناخ المدرسي على الإطلاق؛ حيث تؤثر في بقية العناصر إيجاباً أو سلباً، وهي التي تمثل المحرك الرئيس والفعال في تحسين وتنشيط الأداء المدرسي بشكل عام.

ثانياً: الاتصال

تلعب عملية الاتصال دوراً بالغ الأهمية في إدارة المنظمات بشكل عام، وفي المدرسة كمنظمة تربوية بشكل خاص، فهي العملية التي يتم من خلالها نقل وتبادل المعلومات اللازمة لممارسة الوظائف والمهام المختلفة، كما أنها تمثل حجر الزاوية بالنسبة لعمليات صنع واتخاذ القرارات التي تمثل هذه العمليات جوهر العملية الإدارية، فبقدر ما يتاح لصناع ومتخذي القرار من بيانات ومعلومات شاملة وصحيحة ومناسبة من حيث الكم والوقت من خلال اتصالات فعالة، بقدر ما تكون القرارات المتخذة صائبة وملائمة، كذلك بقدر ما تتاح قنوات اتصال مستمرة وفعالة بين القيادات والعاملين في المدرسة (معلمين وإداريين)، بقدر ما تحقق المدرسة أهدافها المنشودة بأعلى كفاءة وفعالية مطلوبتين؛ إذ يحقق الاتصال الفعال نوعاً من التفاهم المشترك حول شيء أو فكرة أو اتجاه أو سلوك ما بين كل من القادة وتابعيهم بشكل عام، ويعرف العلماء السلوكيون الاتصال بأنه "العملية التي يقوم فيها فرد بإرسال إشارة ما إلى شخص آخر بهدف التأثير في معتقداته أو سلوكه" (ياسين، 2009، ص. 92).

والاتصالات هي "العملية التي يتم من خلالها تبادل المعلومات التي تتعلق بالظروف

المحيطة واللازمة لاتخاذ القرار الرشيد"؛ إذ إن أهم مشكلة ناتجة عن عملية اتخاذ القرار هي عدم توافر بيانات ومعلومات صحيحة ومتكاملة.

كما أن الاتصالات هي "عملية ديناميكية مستمرة ونشطة تعمل في اتجاهات مختلفة، وهي نظام فعال يربط النظم الفرعية في المنظمة ببعضها، ويجعلها متفاعلة ونشطة أو متقطعة التفاعل، إضافة إلى أن الاتصالات وسيلة يتم من خلالها القيام بالوظائف الأساسية للإدارة، فالتخطيط والتنظيم والتنسيق والضبط والتقويم عمليات لا تتم إلا من خلال عملية الاتصال".

كما تعرف الاتصالات بأنها "عملية يتم فيها تبادل وفهم المعلومات بين شخصين أو أكثر بقصد تحفيز الآخر لعمل شيء أو الامتناع عن عمل شيء أو الاقتناع بشيء" (شحادة، 2014، ص 63).

ومن التعريفات السابقة يمكن القول بأن الاتصال عملية محورية وجوهرية بالنسبة للقيادة، من ناحية أخرى فإن القيادة الرشيدة تلعب دوراً مؤثراً في تفعيل عمليات الاتصال.

وفيما يلي نعرض لكل من عناصر وأشكال الاتصال وأنواع الاتصالات وقواع الاتصال الفعال:

عناصر الاتصال: (علي، 2012، ص 33)

أ) الرسالة، وهي المحتوى الذى يتم نقله من خلال عملية الاتصال.

ب) المرسل، وهو من يقوم بتوجيه الرسالة لفرد أو مجموعة من الأفراد المستقبل، وهو من يتم توجيه الرسالة له أو لهم، إذا كانت الرسالة موجهة لمجموعة من الأفراد.

وبالنسبة للمدرسة وفي ظل مناخ مدرسي جيد يتبادل كل من القيادة والعاملين -معلمين وإداريين- أدوار كل من المرسل والمستقبل، غير أن محتوى الرسالة يختلف باختلاف المرسل، فبينما تحتوي رسائل القادة على توجيهات، وتعليمات، وقرارات أو أوامر، تحتوي رسائل المعلمين

والإداريين على تقارير، وآراء، ومقترحات، وملاحظات، واعتراضات أو شكاوى وتظلمات.

أشكال الاتصال: (سليمان 2006، ص 45-37).

الاتصال اللفظي ويتضمن:

- اللفظي المنطوق، ويشمل الأحاديث الشخصية، والمحاضرات، والندوات.
- الاتصال اللفظي المكتوب، ويشمل الرسائل، والنشرات، والصحف والمطبوعات.

(ب) الاتصال غير اللفظي ويتضمن:

- لغة الإشارة، وتشمل العلامات، والألوان، والرسومات، والإشارات الإلكترونية.
- لغة الجسد، وتشمل حركة اليد، ونظرة العين، وإيماءات الرأس.

أنواع الاتصالات: (سليمان 2006، ص 50).

وتنقسم الاتصالات داخل المنظمات بشكل عام إلى نوعين رئيسيين:

الاتصالات الرسمية، ويقصد بها الاتصالات التي تتم من خلال قنوات ومسارات يحددها البناء التنظيمي الرسمي، وهي تسير في ثلاثة اتجاهات كما يلي:

أ- من أعلى إلى أسفل، وهي الاتصالات التي يتم من خلالها نقل الأوامر والتعليمات والقرارات من الرؤساء لمرؤوسيهم أو من القادة لتابعيهم.

ب- من أسفل إلى أعلى، وهي موجهة من المرؤوسين لرؤسائهم، أو من أعضاء فرق العمل إلى القادة، ويتم من خلال هذه الاتصالات نقل ملاحظات وأفكار وآراء المرؤوسين وأعضاء فرق العمل، وكذلك تظلماتهم وشكاواهم أو ما يعبر عن شكرهم لرؤسائهم ورضاهم عن العمل.

والجدير بالذكر أن سهولة وانسيابية الاتصالات من أسفل إلى أعلى تسهم في رفع الروح المعنوية للعاملين بالمدرسة؛ حيث يشعرون أن قادتهم مهتمون بالتعرف على آرائهم ومقترحاتهم بشأن سير العمل، وينظرون إليها بعين الاعتبار، كذلك فهم مهتمون بالاستماع إلى شكاواهم وتظلماتهم، وتعتبر هذه الاتصالات من أهم عناصر الاتصالات الرسمية، فهي بمثابة تغذية مرتدة للقادة والرؤساء من بيئة العمل تمكنهم من اتخاذ القرارات السليمة بشأن استمرار العمل أو تعديل مساراته، كما تتيح لهم التعرف على المشكلات التي يواجهونها في عملهم التربوي، كما يدعم هذا النوع من الاتصالات تعلم الزملاء الذي يمثل أحد أبعاد العملية التربوية.

الاتصالات غير الرسمية: وهي الاتصالات التي يتم من خلالها تبادل المعلومات خارج المسارات والقنوات الرسمية للاتصالات، ومن أمثلتها:

- أحاديث المعلمين وزملاء العمل حول تطلعاتهم وآمالهم وآرائهم وشكاواهم، سواء فيما يرتبط بالعمل أو بالشأن العام.

- ما يتم تداوله من معلومات في الجلسات الخاصة للقادة والرؤساء، وما يتم تداوله بين القادة ومساعدتهم.

وتلعب الاتصالات غير الرسمية دورًا بالغ الأهمية في دعم التواصل الإنساني بين العاملين في المدرسة من مديرين ومعلمين وإداريين، ولا ينبغي كبت هذه الاتصالات أو تحجيمها، إلا إذا كانت سببًا في تعطيل الاتصالات الرسمية أو التشويش عليها.

ويرى الباحث أنه كلما كان المناخ المدرسي مفتوحًا، وساد الاحترام المتبادل والثقة المتبادلة بين ناظر المدرسة والعاملين فيها (معلمين وإداريين)، تضيق الفجوة بين الاتصالات الرسمية وغير الرسمية، ويقل التعارض بين ما يتيح كلا النوعين من معلومات إذ يصبح كل منهما مكملًا للآخر.

قواعد الاتصال الفعال: (محمود، 2005، ص 63)

1- وضوح اللغة.

2- الانتباه لدى كل من المرسل والمستقبل.

3- أن يدعم الاتصال الأهداف التنظيمية - فالاتصال وسيلة وليس غاية.

4- الاهتمام بالتنظيمات غير الرسمية كوسيلة للاتصال فهو مكمل للتنظيم الرسمي ومن

خصائصه:

- السرعة في نقل المعلومات.

- إمكانية استخدامه في نقل وتصحيح المعلومات الصادرة عن التنظيم الرسمي.

ثالثاً: العلاقات الإنسانية

تمثل العلاقات الإنسانية عنصراً مهماً من عناصر مناخ العمل في المنظمات بشكل عام، وفي المدرسة كمنظمة تربوية بشكل خاص؛ حيث تمثل التفاعلات الإنسانية أمراً جوهرياً في مجال العمل التربوي، ربما أكثر من غيره من مجالات العمل والإنتاج، فالتربية عملية إنسانية اجتماعية في المقام الأول، والإدارة التربوية الرشيدة تعمل بشكل مستمر مع ومن أجل العنصر البشري، بما يعزز أهمية العلاقات الإنسانية والقيم الروحية.

ويقصد بالعلاقات الإنسانية "ذلك السلوك الإداري الذي يقوم على تقدير كل فرد في التنظيم التربوي وتقدير مواهبه، وعلى الاحترام المتبادل بين الأفراد، وبينهم وبين القائد أو الرئيس، وعلى حسن النية نحو الآخرين، وعلى الدراسة الموضوعية والعملية الجماعية للمشكلات الإدارية، وعلى الإيمان العميق بانتماء الفرد للجماعة التي يعمل فيها" (عبدالفتاح، 2012، ص 63).

ويرى الباحث أن الهدف الرئيس للعلاقات الإنسانية هو التوفيق بين إرضاء وإشباع مطالب

الفرد من ناحية، وتحقيق أهداف المدرسة من ناحية أخرى، فالعلاقات الإنسانية تعمل على تخفيف وطأة العمل والمطالب الروتينية التي قد تجعل العمل ثقيلاً مملاً.

وقد يرى البعض أن التوجيه الإنساني للقادة في تعاملهم مع أتباعهم ومرؤوسهم ينبع من عوامل وجدانية ومشاعر عاطفية تخص هؤلاء القادة، وترجع إلى طبيعتهم الخاصة وسماتهم الشخصية، غير أن هذا التوجه الإنساني للقادة يعكس تميزهم في إدارة الموارد البشرية وتمثل تعاملًا شديد العقلانية والواقعية مع هذه الموارد، نظرًا لإدراك هؤلاء القادة لما تمثله العناصر البشرية من ثروات فكرية وطاقات معرفية تضيف للمنظمات بشكل عام وللمديرين بشكل خاص قدرات هائلة، ومن هنا يمكن القول بأن حرص القادة على العلاقات الإنسانية ودعمها لا يصدر عن بواعث عاطفية بقدر ما يصدر عن دوافع رشيدة وأهداف استراتيجية يسعى القادة إلى تحقيقها، وهم على قناعة بأن ذلك لا ولن يتم إلا من خلال الأداء البشري المتميز (طه، 2011، ص 87-61).

وتلعب العلاقات الإنسانية دورًا بالغ الأهمية في تحقيق التميز المرغوب في الأداء المدرسي بشكل عام، فممارسة الإدارة المدرسية لوظائفها ومهمها من خلال التوجه الإنساني الذي يشجع التواصل مع المعلمين، ويعمل على تلبية احتياجاتهم المادية والمعنوية بقدر الإمكان بما يعظم شعور المعلمين بالانتماء والولاء للمدرسة والالتزام بجعلها مدرسة متميزة؛ حيث يطلقون طاقاتهم الإبداعية والابتكارية ويبذلون قصارى جهودهم لتحقيق هذا التميز، وتعمل العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية بشكل رئيس على إشباع حاجات المعلمين، وفي سبيل ذلك تقوم بما يلي: (الطويل، 2008، ص 30)

1- التهيئة الجيدة لمكان العمل وإتاحة الفرص الكافية للراحة والترويح من عناء العمل.

2- تنمية شعور الفرد بالانتماء لفريق العمل وللمدرسة، وذلك من خلال إشعاره بأنه عضو في جماعة.

3- العمل على أن يشارك في تحمل مسؤولياتها وفي صنع القرارات المرتبطة بإنجاز المهام فيها.

4- العمل على رفع المستوى المادي للفرد بما يتناسب مع كفاءته وقدراته.

5- العمل على تحقيق الاعتبار الإيجابي للعاملين (معلمين وإداريين)، وذلك من خلال احترام آرائهم والتركيز على أهمية أدوارهم في إنجاز العمل بشكل عام، وفي إنجاز عمليات الإصلاح والتطوير بشكل خاص.

6- دعم الاتصال الفعال بين القائد وبين كل عناصر العمل في كل المستويات الإدارية في الهيكل التنظيمي في المدرسة.

7- التعرف على ظروف وأحوال العاملين ومشاركتهم وجدانياً فيما يعرض لهم من مشكلات سواء كانت هذه المشكلات على مستوى العمل أو على المستوى الشخصي ما أمكن ذلك.

ويرى الباحث أن القائد الرشيد هو الذى يدرك الفروق الفردية بين أعضاء فريق العمل من حيث قدراتهم وطرائقهم في الأداء، والحالة النفسية والمزاجية لكل منهم، والقدرة على تقبل النقد، ومن ثم تكون له أجندة خاصة في إدارة العلاقات الإنسانية مع الأخذ في الاعتبار أن يتم توظيف هذه العلاقات لصالح أداء المدرسة، وذلك من خلال نشر ثقافة مؤداها أن مصالح الأفراد مرهونة بمصلحة المدرسة، وأن العلاقات الإنسانية تمارس في الحدود التي تحفظ للنظام الإداري هيئته، ولا تسمح بالتسيب والمجاملة على حساب العمل، وذلك حتى لا تحول العلاقات الإنسانية إلى سبب في شيوع الفوضى والتتصل من المسؤولية.

والجدير بالذكر أن العلاقات الإنسانية تمثل أحد مداخل الإدارة التي تعتمد على فكرة مفادها أن عملية الإدارة تتطوي على تنفيذ هدف أو مجموعة من الأهداف من خلال الأفراد العاملين،

وبالتالي فإن الاهتمام بهؤلاء الأفراد ودراسة دوافعهم وأنماط سلوكهم والعلاقات الشخصية التي تربط بينهم والعمل على تهيئة بيئة العمل بما يكفل راحتهم والعمل على رفع روحهم المعنوية بشكل مستمر هو السبيل لتحقيق أهداف المنظمة، ومن هنا فإن حرص الإدارة على بناء علاقات إنسانية جيدة بينها وبين العاملين وبين العاملين وبعضهم البعض يمثل إحدى أهم آليات الإدارة في تحقيق أهداف المنظمات وتعظيم إنجازاتها، ومن هنا يمكن القول بأن العلاقات الإنسانية الجيدة ينبغي أن تكون هدفاً استراتيجياً بالنسبة للإدارة وليست اختياراً أو توجهاً يخص بعض القادة والرؤساء دون غيرهم، وبعبارة أخرى فإن العلاقات الإنسانية ينبغي أن تكون هدفاً استراتيجياً من أهداف الإدارة يتضافر مع أهداف وغايات المنظمة من أجل تفعيل هذه الأهداف وتلك الغايات، وقد أوضحت الدراسات في مجال الإدارة أن الجوانب الإنسانية المتصلة بالعملية الإدارية، مثل: الروح المعنوية والعمل بروح الفريق والعلاقات الإنسانية والتنظيم غير الرسمي، والقيادة الديمقراطية لها أثر كبير في تحقيق أهداف المنظمات بشكل عام (الطويل، 2009 ، ص 53).

رابعاً الروح المعنوية:

تمثل الروح المعنوية ظاهرة نفسية لا تخضع للقياس أو الملاحظة المباشرة، وإنما يمكن التعرف عليها من خلال مجموعة من المؤشرات، منها على سبيل المثال ما يلي:

- ارتفاع الكفاءة الإنتاجية.
- انخفاض معدل دوران العمل.
- النقص الواضح في عدد الشكاوى والتظلمات.

وذلك مع افتراض ثبات المتغيرات الأخرى التي قد تكون مسؤولة عن المؤشرات المشار إليها، بحيث تصبح الروح المعنوية المرتفعة هي السبب الرئيس في وجودها.

وتعرف الروح المعنوية بأنها "اتجاه يؤدي إلى عمل الأفراد معًا كفريق متماسك بأقل قدر من الصراع أو الخلاف بينهم للوصول إلى هدف مشترك مرغوب".

وتعرف بأنها "مجموعة من الخصائص النفسية للأفراد التي يتم من خلالها تحقيق هدف معين، وهذه الخصائص تشمل الشجاعة والجد والتصميم والثبات والثقة والحماس الرغبة في أداء الواجب وتحقيق الإنجازات" (العلي، 2011، ص 63).

كما تشير الروح المعنوية إلى اتجاهات الأفراد نحو العمل ونحو المناخ التنظيمي والنمط القيادي السائد، فهي تكشف عن مدى استعداد وحماس الأفراد لبذل الجهد لتحقيق الأهداف الموضوعية.

ويتوقف وجود هذا الاتجاه على عدة عوامل هي: مدى توافر هدف مشترك مرغوب لأعضاء الجماعة، ومدى اعتقادهم في أهمية وضرورة هذا الهدف، كذلك مدى شعور الأفراد بإمكانية تحقيقه.

ويتوقف وجود هذا الاتجاه على عدة عوامل هي: (عبدالله، 2012، ص 38).

1-مدى توافر هدف مشترك مرغوب لأعضاء الجماعة.

2-مدى اعتقادهم في أهمية وضرورة هذا الهدف.

3-مدى شعور الأفراد بإمكانية تحقيق هذا الهدف.

ومما سبق يرى الباحث أن الروح المعنوية تمثل حالة شعورية تنتاب الأفراد، حينما يدركون سعي قيادتهم إلى إشباع حاجاتهم النفسية والمادية، وحينما يشعرون بالاعتبار الإيجابي لكل منهم في موقعه الوظيفي؛ حيث يتحقق لكل منهم الرضا عن العمل، وتحقيق الذات، من خلال ممارسة هذا العمل، ومن خلال السعي الدؤوب لإنجاز المهام المرتبطة بهذا العمل.

والجدير بالذكر أن هذه الحالة الشعورية يكون لها أعظم الأثر في رفع الكفاءة الإنتاجية للعاملين في كافة مجالات العمل والإنتاج بشكل عام، وفي مجال التربية بشكل خاص، وأنها تكون وليدة علاقات إنسانية فعالة تمارسها قيادة رشيدة، تقوم بتنسيق الجهود وحشد الهمم من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة.

ومن الجهود التي تقوم بها القيادة في سبيل رفع الروح المعنوية للعاملين ما يلي:

- العمل على تمكين الأفراد وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة وإثبات قدراتهم في الأداء والإنجاز مع تشجيعهم على الالتزام وتحمل المسؤولية.
- العمل على إتاحة الفرصة للأفراد لكي ينمو ويتقدموا ويحققوا أهدافهم الشخصية من خلال العمل الذي يقومون به.
- العمل على خلق روح التعاون والمشاركة والثقة بين العاملين وبعضهم وبين العاملين القيادة.
- والعمل على تهيئة جو العمل لعاملين بما يحفز الابتكار والإبداع في الأداء مع تذليل الصعاب التي قد تواجههم.

وعندما نتناول الروح المعنوية السائدة في المدرسة كمنظمة تربوية نجد أنها تكون محصلة لمجموعة من العوامل هي: (صقر، 2012، ص 56).

- أ- مدى إدراك العاملين في المدرسة (معلمين وإداريين) لأهداف المدرسة ولأهمية دور كل منهم في تحقيق هذه الأهداف.
- ب- تقدير القيادة المدرسية لجهود العاملين في تحقيق أهداف المدرسة.
- ج- تقديم الدعم النفسي والإنساني للعاملين في الأزمات.

- د- استخدام الحوافز المادية غير المادية في تحفيز العاملين.
 - هـ- شعور العاملين بالأمان والطمأنينة في بيئة العمل المدرسي، وتوفير الظروف التي تيسر العمل في هذه البيئة.
- والجدير بالذكر أن العمل في مجال التربية يتطلب قدرًا كبيرًا من الراحة النفسية والهدوء والاستقرار، لا سيما بالنسبة للمعلمين، وذلك حتى يكونوا قادرين على تحمل مسؤولياتهم التربوية والإنسانية تجاه تلاميذهم، وتعتمد العوامل التي تسهم في رفع الروح المعنوية للمعلمين بقدر كبير على موقف القيادة المدرسية منهم (عساف، 2009، ص 46).
- وهناك مجموعة من المبادئ التي تكفل تحقق بيئة معنوية جيدة، تُمكن المعلمين من إنجاز عملهم التربوي بأعلى كفاءة وفعالية ممكنتين يمكن صياغتها كما يلي: (عماد الدين، 2011، ص 119-102).
- التخطيط الجيد للعام الدراسي مع مراعاة ظروف وحاجات كل من المعلمين والتلاميذ، مع الاهتمام بمشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس في هذا التخطيط؛ حيث تكفل هذه المشاركة تزويد الخطط بأفكار مفيدة وفعالة.
 - تعزيز الشعور بالإنجاز، حيث يشعر الجميع بأنهم محل تقدير.
 - تقدير جهود المعلمين التي يقدمونها بشكل تطوعي، والاعتراف بها حتى لو كانت الإدارة على اختلاف في وجهات النظر مع مَنْ قدموا هذه الجهود.
 - الموضوعية وتحقيق الإنصاف والمساواة والبعد عن مجاملة بعض الأشخاص دون غيرهم.
 - القدرة الكاملة للقيادة على تحمل المسؤولية الاجتماعية للعمل التربوي والاعتراف بأهمية هذا العمل ومشقته.

- دعم النمو الشخصي والمهني للمعلمين في ظل تفهم الفروق الفردية بينهم.
 - التأكيد على روح الانتماء للمدرسة والعمل على تعزيز هذا الانتماء.
 - إتاحة الفرصة الكاملة للعاملين (معلمين وإداريين) للتعبير عن مشاكلهم، والعمل على حلها ما أمكن ذلك.
 - إتاحة الفرصة للمعلمين للكشف عن إبداعاتهم وابتكاراتهم وتقديرها التقدير المناسب بما يُرضي أصحابها، ويدفعهم هم وغيرهم إلى مزيد من الابتكار.
- هذا بالإضافة إلى أن المبادئ المشار إليها تسهم في رفع الروح المعنوية للعاملين في المدرسة، وبصفة خاصة المعلمين فهي تمثل آليات وقائية وعلاجية للتخفيف من حدة الأزمات النفسية التي قد يتعرض لها المعلمون نتيجة لظروف وعوامل خارجية لا تخص المدرسة، التي قد تنعكس آثارها بصورة أو بأخرى على أدائهم التربوي؛ الأمر الذي يؤثر سلبًا على التلاميذ تحصيليًا ونفسيًا.

خامسًا: العدالة التنظيمية

تعني العدالة التنظيمية في المدرسة العدل والمساواة بين أفراد التنظيم المدرسي، وذلك فيما يرتبط بما يلي: (عزت، 2011، ص 6)

أ- توزيع المهام والمسؤوليات بين الأفراد العاملين بشكل عام، وبين المعلمين بشكل خاص، وما يترتب على ذلك من إعطاء كل فرد المسؤوليات والمهام التي تتناسب مع قدراته واستعداداته.

ب- وضع نظم الرقابة والمحاسبية.

ج- التقدير المادي وما يتعلق بنظم ولوائح الترقية والأجور.

د- ممارسة العلاقات الإنسانية.

إن سيادة العدالة التنظيمية في كافة أرجاء المدرسة تعد مقومًا رئيسًا من مقومات الإدارة المدرسية السليمة، وهذا يتضمن العمل بمبدأ أداء الواجب كاملاً وأخذ الحق كاملاً، وذلك بالنسبة لكل عضو من أعضاء التنظيم المدرسي في نطاق المعايير المتفق عليها دون تحيز أو محاباة لأي من العاملين، أيًا كان وضعه أو مركزه الوظيفي، ومن ناحية أخرى، فإن سيادة العدالة التنظيمية تضمن ضبط إيقاع العلاقات الإنسانية وتوظيفها التوظيف السليم والفعال الذي يجعلها وسيلة فعالة لتحقيق الأهداف المرجوة منها، وبالتالي تقيها من الحياد والانحراف عن هذه الأهداف، مما يشيع الفوضى وعدم الرضا بين صفوف العاملين، ففي ظل العدالة التنظيمية يتعاون جميع أعضاء التنظيم المدرسي كل في موقعه في مناخ يسوده الرضا والطمأنينة؛ نظرًا لأن كلاً منهم يحصل على حقوقه كاملة دون أن يجور عليها فرد أو مجموعة من الأفراد، أيًا كان حجم السلطة والنفوذ الذي يتمتعون به (عماد الدين، 2013، ص 17-10).

والجدير بالذكر أن سيادة العدالة التنظيمية في المنظمات بشكل عام ترجع إلى طبيعة القيادة السائدة، فالقيادة الرشيدة تقر القوانين والمعايير واللوائح الخاصة بالعدالة التنظيمية، وتجعلها عاملة وسارية ومطبقة على الجميع، مع المتابعة المستمرة للتأكد من سير العمل في سياق تسوده العدالة والمساواة في الحقوق والواجبات بين الأفراد العاملين، أما القيادات الفاسدة غير الرشيدة التي ينطوي عملها على أجنداث خفية تتضمن أهدافًا وغايات بعيدة عن مصلحة المنظمة ومصالح العاملين فيها والمتعاملين معها، تضرب بهذه القوانين المعايير عرض الحائط وتتجاهلها؛ لتمارس عملها في مناخ تسوده المحاباة والتساهل مع من يتجاوزون مع أهدافها ومراميها مع تضيق الخناق، والتشدد مع بقية العاملين، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية للعاملين، وشيوع حالة من عدم الرضا بينهم، ومن هنا نجد أن سيادة العدالة التنظيمية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالروح المعنوية السائدة وبمستويات الرضا الوظيفي لدى العاملين، وبالتالي بمدى استقرار قوة العمل.

سادسًا: درجة اندماج المعلمين في العمل

تأتي درجة اندماج المعلمين في العمل أو الأعمال المكلفين بها كنتيجة منطقية لمدى فعالية العناصر السابقة المكونة للمناخ المدرسي، وهي: القيادة، وعملية الاتصال، والعلاقات الإنسانية، والروح المعنوية والعدالة التنظيمية؛ إذ إن وجود تلك العناصر بصورة إيجابية وفعالة يزيد من درجة اندماج المعلمين بالأعمال المكلفين بها، التي يمكن أن يكلفوا بها مستقبلًا، ومن المظاهر التي تعكس درجة عالية من اندماج المعلمين في العمل نمو روح المبادرة والابتكار والرغبة في التجويد والتطوير في أساليب الأداء، وإنتاج الأفكار البناءة التي تنعكس آثارها على مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ والطلاب مع إتاحة الفرص المواتية لإحداث تنمية حقيقية لهؤلاء التلاميذ والطلاب على المستويات المعرفية والمهارية والنفسية والاجتماعية، فتحمس المعلمين لعملهم التربوي واندماجهم فيه يجعلهم يضعون كل خبراتهم وطاقاتهم في خدمة هذا العمل، بغية النهوض به وتطويره وإنجازه على الوجه الأكمل (حسين، 2009، ص 12).

إن انخراط المعلمين في عملهم التربوي يجعل كلاً منهم قائدًا مسؤولًا في موقعه، يتعاون مع زملائه من أجل إحداث فروق جوهرية في حياة تلاميذهم وطلابهم، وهم بذلك يختارون أن يكونوا أصحاب إرادة ورؤى تحترم وتقدر من قبل قادتهم والمتعاملين معهم، وهم بذلك يصبحون مساهمين ومستثمرين في مدارسهم، بدلًا من أن يكونوا مجرد موظفين فيها، وذلك بما يمتلكونه من طاقات فكرية وإبداعية ترفع من كفاءة العمل التربوي، كما أنهم يعملون على امتلاك المعرفة وتطويرها بشكل مستمر ويستثمرونها بما يخدم رفع مستويات الأداء بالنسبة لطلابهم، فتتعاظم مكاناتهم في مدارسهم نتيجة لتعدد أدوارهم، وتراكم خبراتهم، وقوة تأثيرهم الإيجابي في حياة أبنائهم الطلاب والتلاميذ.

وبعد استعراض بعض العناصر التي يتكون منها المناخ المدرسي، تجدر الإشارة إلى أن العناصر المشار إليها تتضمن عنصرًا محوريًا تتمحور حوله بقية العناصر ألا وهي القيادة المدرسية، فالقيادة المدرسية الفعالة هي التي تعمل على بناء علاقات إنسانية جيدة في بيئة

العمل وتوظيفها بما يخدم تحقيق أهداف المدرسة وتعظيم إنجازاتها، وهي التي تحدث نوعاً من الاندماج بين أهداف المدرسة وبين أهداف المعلمين، وتطلعات أولياء الأمور لتكون المحصلة النهائية هي رفع كفاءة العمل التربوي وإحداث اختلاف إيجابي حقيقي مؤثر بالنسبة للتلاميذ والطلاب على كفاءة المستويات المعرفية والمهارية والنفسية والاجتماعية الأخلاقية، كما أنها - أي القيادة- هي التي تسهم مساهمة فعالة في رفع الروح المعنوية للمعلمين من خلال ممارساتها التي سبقت الإشارة إليها، وتحقق العدالة التنظيمية بين الأفراد العاملين معلمين وإداريين، ومن ثم فإن الممارسات الفعالة للقيادة المدرسية الرشيدة تحقق أعلى درجات الانتماء والولاء بين العاملين بصفة عامة، وبين المعلمين بصفة خاصة، فيقبلون على العمل بكثير من الالتزام والإخلاص مع وجود رغبة صادقة في تطوير الأداء وتعظيم الإنجاز.

وبصفة عامة، فإن المناخ المدرسي الفعال يمكن التعرف عليه وإدراكه من خلال مجموعة من المؤشرات هي: (العمرى، 2012، ص 115-124).

- درجة عالية من التضامن والتعاون والثقة بين المعلمين.
- درجة عالية من احترام الذات وتحقيق الذات لدى المعلمين.
- قليل من المشكلات والصراعات بين الإدارة والمعلمين أو بين المعلمين وبعضهم.
- روح معنوية مرتفعة بين صفوف المعلمين تنتقل إلى طلابهم وتلاميذهم عبر التفاعل معهم، الأمر الذى يؤدي على تشبع الطلاب والتلاميذ بالحماس والرغبة في التعلم والتعاون مع معلميه وزملائهم؛ لتحقيق مستوى تعليمي أفضل مع العمل المستمر على تعديل قيمهم وسلوكياتهم.

متغيرات المناخ المدرسي:

اتجهت بعض الدراسات التي تناولت المناخ المدرسي إلى تحديد العوامل الأساسية

والمتغيرات التي يتأثر بها، ويصنف تاجيوري متغيرات المناخ المدرسي إلى ثلاثة عوامل: (علي، 2012، ص 65)

- البعد البيئي: ويتضمن الجوانب المادية للمدرسة، مثل: حجم المدرسة، وعمر المبنى، ومرفق المدرسة.
 - البعد الاجتماعي: ويتضمن خصائص الأفراد داخل التنظيم المدرسي، كما يتضمن النمط السائد للعلاقات بين الأفراد والمجموعات داخل المدرسة وخارجها.
 - البعد الثقافي: يتضمن القيم والمعاني والمبادئ والبناء الإدراكي في المدرسة.
- ومن خلال مراجعة بحوث المناخ المدرسي، وجدت كارولين أندرسون أن متغيرات بُعد النظام الاجتماعي هي: (عبدالله، 2011، ص 32)
- المرونة.
 - التنظيم الإداري.
 - البرنامج التعليمي.
 - الاتصال الجيد.
 - علاقة المدير بالمعلمين.
 - علاقة المعلم بالمعلم.
 - علاقة المدير في التدريس.
 - تصنيف الطلبة وفقاً لقدراتهم.
 - مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار.
 - مشاركة الطلاب في اتخاذ القرار.

• العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

وأجريت العديد من الدراسات على المناخ التنظيمي للمدارس في محاولة للتوصل للتعميمات حول العوامل المرتبطة بالمناخ المدرسي، ومن ضمن هذه العوامل في المناخ الخبرة الشاملة والواسعة للمديرين والمدرسين، والوضع الاجتماعي والاقتصادي المرتفع للطلاب وحجم المدرسة، ومستوى المرحلة التعليمية.

ومما سبق يتضح أنه توجد صعوبة في تحديد أبعاد المناخ المدرسي متعددة الوجوه، ويرجع ذلك إلى التعريفات المتنوعة الخاصة بالمناخ المدرسي، واختلاف محور كل دراسة واهتمام كل باحث فيها، ويمكن للباحث في حدود علمه أن يحدد بعض المتغيرات الخاصة بالمناخ المدرسي في الآتي: (العوامل، 2014، ص43).

المتغير الأول: التجهيزات والأدوات المدرسية

وتتمثل التجهيزات والأدوات المدرسية عنصراً هاماً ومؤثراً في فعالية المناخ المدرسي، فالمناخ المدرسي الذي يلبي احتياجات الطالب سوف يؤدي إلى تحقيق توافقه الدراسي، بينما المناخ المدرسي الذي يكرهه الطلاب لعدم احتوائه على خبرات محببة إلى نفسه، ويفشل في مقابلة احتياجات ومتطلباته، سوف يؤدي إلى سوء توافقه المدرسي والشخصي والاجتماعي.

المتغير الثاني: مشاركة الطلاب في الأنشطة المدرسية

وهو مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية والترفيهية تنظمها وتشرف عليها المدرسة، وهي تؤثر على سلوك الطالب وعلاقته الاجتماعية والنفسية بأفراد المجتمع المدرسي المحيط به، وتعمل الأنشطة المدرسية على مساعدة الطلاب على النمو المتكامل لشخصياتهم، وعلى إشباع احتياجاتهم في جميع نواحيها جسمية، وعقلية، وانفعالية، واجتماعية.

المتغير الثالث: علاقة الطلاب بإدارة المدرسة

ترتبط هذه العلاقة بنمط القيادة (ديمقراطية - أوتوقراطي)، فالنمط الأول يحقق أهداف العملية التعليمية بما يحقق توافق الطلاب، فيلتزمون في سلوكياتهم بالانضباط وطاعة واحترام لوائح العمل المدرسي، بينما النمط الثاني لم يحقق أهداف العملية التعليمية في إدارة المدرسة، بما ينعكس بالسلب على سلوكيات الطلاب، ويعوق التزامهم بقوانين العمل المدرسي، وتتضمن وظائف الإدارة المدرسية عمليات البحث والتخطيط، والتنظيم، والإشراف والتنسيق والمتابعة، والميزانية والتمويل، وعن طريق هذه الوظائف تتم كل من العملية التعليمية والعملية الاجتماعية.

المتغير الرابع: علاقة الطلاب بالمعلمين والمرشدين النفسيين

تحدد هذه العلاقة بمدى قيام المعلم والمرشد بدوره في توجيه وإرشاد طلابه وارتباطه بالدفء والمودة ومراعاته للفروق بينهم في الأساليب التي اتبعها في التدريس، بما يحقق نجاحهم الدراسي، ويقلل من شعورهم بالخوف وال فشل، أو العكس، إذا اتبع أسلوبًا مغايرًا في معاملتهم.

المتغير الخامس: علاقة الطلاب بزملائهم

تتحقق هذه العلاقة بمدى التجانس والخلفيات الاجتماعية والثقافية وأساليب التنشئة المتبعة في تربيتهم ومدى ارتباطهم بعضهم البعض، وبالعلاقات تتسم بالمودة والاحترام، بما ينعكس بالإيجاب على تحصيلهم والأدوار التي يقومون بها في المواقف التعليمية، بما يحقق توافقهم السوي، وقد تتسم هذه العلاقة بالسلبية نتيجة سوء معاملة الطلاب لبعضهم، فيصابون بالإحباط وكراهية المدرسة، فلا بد من وجود علاقات متجددة، تحتاج إلى تكيف وتوافق اجتماعي.

النظريات المفسرة للمناخ المدرسي:

نظرية النظم الاجتماعية: قد يسميها البعض -أمثال أندرسون Anderson- بنظرية

المدخلات والمخرجات، وهي من النماذج التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال التفاعل النشط داخل المؤسسات التعليمية، وقد ينظر إلى المدرسة على أنها مصنع يحول المدخلات إلى مخرجات، ويستند هذا التحول إلى افتراض مؤداه أن هناك علاقة خطية بين المدخلات والمخرجات، وبناء على ذلك فإن أي قصور في المخرجات يمكن إرجاعه إلى قصور في المدخلات، وفي ضوء هذا يفترض أن تكامل بعض المدخلات المدرسية يخلق مناخاً يعطي مخرجات موجبة (غمري، 2008، ص 6).

نظرية الدور: تنتظر هذه النظرية إلى التفاعل الذي يحدث بين حاجات الفرد الشخصية والأدوار المختلفة داخل المدرسة والنظام الخارجي باعتبارها جميعاً توازناً فعالاً يحدد المناخ السائد في المدرسة، وتستخدم بنية نظرية الدور في تحليل السلوك التفاعلي الذي يحدث بين الجماعات داخل المدرسة طبقاً لنظرية النظم الاجتماعية.

نظرية المسايرة التبادلي (التفاعلي): وفيه ينظر إلى المدرسة على أنها نظام من العلاقات الاجتماعية بين الأسرة، والمعلمين، والطلاب، والرفاق، وتؤثر هذه العلاقات على درجة إنجاز الأهداف التربوية، ومن هذا الاتجاه التبادلي التفاعلي بين الفرد والبيئة يمكن الحصول على أفضل وصف للمدرسة ومناخها، كما يتصوره ويدركه كل من الطالب والمعلم، وكذلك أفضل وصف لمناخ الفصل الدراسي (العمرى، 2012، ص 125).

نظرية المسايرة والمغايرة: أصحاب هذه النظرية يرون أن "المناخ المدرسي" يتحدد بعوامل التفاعل بين الأفراد في المدرسة، كما يرون أن عوامل الضبط في المدرسة تعتبر أكثر أهمية من عوامل التفاعل بين الأفراد والرؤساء في دعائم المراجعة النفسية والاجتماعية بين أفرادها؛ حيث تحدد عوامل الضبط مدى اندماج الفرد داخل المدرسة، الذي يؤثر بدوره في علاقات التفاعل بين أفرادها، ومن ثم فإن لهذه النظرية حدودها في تفسير السلوك داخل المدرسة.

النظرية البيئية: وتجمع بين نظرية الاتجاه التبادلي ونظرية المسايمة، أي مما سبق يعتبر توجه المدخلات والمخرجات في الاهتمام بخلق وصيانة وتوزيع المصادر والأبعاد الفيزيائية للبيئة، أي مما سبق يعتبر توجهًا اجتماعيًا في الاهتمام بالعمليات الاجتماعية وثقافة البيئة ونوعية السلوك الممارس، وهذا التوجه بقدر الإمكان يكشف عن وظيفة النظام ككل (فليه، محمد 2005، ص30).

ويرى الباحث أنه بالرغم من تنوع النظريات التي تفسر المناخ المدرسي فإنها تتفق في وجود علاقات وتفاعلات بين الأفراد في المدرسة، فقد أكدت نظرية "النظم الاجتماعية" أن هذا التفاعل الذي يتم بين الانظمة أو بين المدخلات والمخرجات يعبر عن درجة من درجات التجاوب والتفاعل المتبادل الذي يحدث عبر الحدود التي تفصل بين كل نظام وآخر، بينما ترى نظرية "الدور" أن التفاعل الذي يحدث بين حاجات الفرد الشخصية والأدوار المختلفة داخل المدرسة والنظام الخارجي يحقق توازنًا فعالاً يحدد المناخ السائد في المدرسة، وأكدت نظرية "الاتجاه التبادلي" (التفاعلي) أن الاتجاه التبادلي التفاعلي بين الفرد والبيئة يمكن الوصول عن طريقه إلى أفضل وصف للمدرسة ومناخها، كما يتصوره ويدركه كل من الطالب والمعلم، وترى نظرية "المسايمة والمغايرة" أن المناخ المدرسي يتحدد بعوامل التفاعل بين الأفراد في المدرسة، وتحدد هذه التفاعلات نمط المناخ السائد داخل المدرسة، بينما حاولت النظرية البيئية بقدر الإمكان الكشف عن وظيفة النظام ككل عضوي متفاعل.

اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD):

ورد في الدليل التشخيصي الإحصائي الأمريكي سنة 2000 للاضطرابات العقلية أن اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط يعني عدم القدرة على الانتباه والاندفاعية والنشاط الزائد، وهذه الأعراض تظهر قبل عمر 7 سنوات، ونتيجة لذلك لا يستطيع الطفل إكمال النشاط بنجاح والانتقال من نشاط إلى آخر دون إتمامه، ولا يحدث هذا الاضطراب نتيجة الإصابة بأي

اضطرابات نفسية أو عقلية أخرى (عبدالرحمن وخليفة، 2009، ص15).

وأن النشاط الزائد يتمثل في قيام الطفل بنشاط حركي مفرط دون هدف في الغالب، كما يكون مصحوبًا بقصر سعة الانتباه لدى الطفل وسهولة تشتته، ولهذا يتسم سلوك الطفل بسرعة الغضب أو الانفعال، وفي خلال الخمس إلى العشر سنوات الأخيرة أصبح موضوع النشاط الزائد من المشاكل التي يطول بحثها، وبالتأكيد هي واحدة من أعظم الشكاوى الشائعة بين الوالدين، وفي عام 1950 تم تلخيص الأنشطة الزائدة مبدئيًا كمشكلة مرحلة الطفولة الوسطى، ولكنها الآن عرفت كمشكلة تبدأ قبل سن السابعة، وهذا مفيد للتركيز أكثر بالعناية والرعاية على مستوى الأنشطة للأطفال الصغار، والذي نعنيه بمصطلح الأنشطة الزائدة يختلف تمامًا عما يعتقد العامة، وقد بُذلت جهود كبيرة لحل المشاكل التي تتبع من الطفل ذي النشاط الزائد، وهذه المشاكل حقيقية، والطفل ذو النشاط الزائد لا يمثل مشكلة حقيقية، فهو قد يقوم بذلك لاختبار مدى صبر أمه، والآباء كثيرًا ما يستخدمون لفظ النشاط الزائد ببساطة؛ لكي يصفوا مستوى النشاط لأطفالهم، وهم عادة يستخدمون هذا المصطلح عندما يكون أطفالهم ذوي نشاط ملحوظ عن باقي الأطفال، فهم يقولون عن طفلهم «إنه يعبث في كل شيء»، و«إنه صعب السيطرة عليه» (الشربيني وصادق، 2008، ص 347).

كما يعرف الطفل ذو النشاط الزائد بأنه ذلك الطفل الذي يبدي مستوى من النشاط الحركي بصورة مقبولة، وعدم القدرة على تركيز الانتباه لمدة طويلة، وعدم القدرة على ضبط النفس، وعدم القدرة على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين (الشخص، 2010، ص 56).

ووفقًا لما تؤكد الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA 2000) فإن النسخة الحالية، أي الرابعة من دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية DSM-IV تشير إلى اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط، على أنه يعد بمثابة مصطلح عام يضم عددًا من الأنماط الفرعية، وهي: نمط قصور الانتباه، ونمط النشاط المفرط، والنمط المختلط الذي يضم النمطين؛ حيث يعاني الفرد من قصور الانتباه والنشاط المفرط في ذات الوقت (محمد، 2008، ص375).

ويرى الباحث أن النشاط الزائد من المشكلات التي يعاني منها الأطفال العاديون وغير

العاديين، ولا تختلف المظاهر السلوكية لهذه المشكلة لدى هؤلاء الأطفال، سواء العاديون أو غير العاديين.

المعايير التشخيصية لاضطراب القدرة على الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

ولكي يتم تشخيص اضطراب القدرة على الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، يجب أن يظهر الطفل الأعراض قبل سن السابعة من نفس العمر، ويجب أن تكون الأعراض واضحة لمدة ستة أشهر على الأقل، وتم تلخيص أعراض اضطراب القدرة على الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والأنواع الثانوية تبعًا لتصنيف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية والعقلية DSM-IV (عبدالرحمن وعلي، 2009، ص 15).

ويشترط أن ينطبق على الفرد أحد البندين التاليين، إما البند الخاص بقصور الانتباه فقط الذي يتضمن تسعة أعراض، أو البند الخاص بالنشاط الزائد / الاندفاعية فقط، والذي يتضمن هو الآخر تسعة أعراض أيضًا، بحيث يكفي أن ينطبق أحدهما فقط على الفرد كي نعتبره حالة مرضية، ويشترط أن ينطبق على الفرد ستة أعراض على الأقل من أي منها، وأن يستمر ذلك لديه لمدة لا تقل عن ستة أشهر على الأقل، وأن تكون بشكل لا يتفق ولا يتسق مع مستواه النمائي، مما يؤدي إلى سوء تكيفه، وهذه الأعراض هي:

البند الأول: قصور الانتباه

- 1- يجد الطفل صعوبة في الانتباه للتفاصيل كشكل ومكوناته، أو يرتكب العديد من الأخطاء الساذجة في واجباته المدرسية أو الأنشطة الأخرى التي يمارسها.
- 2- يجد صعوبة في تركيز انتباهه لمدة زمنية طويلة للمهام التي يقوم بها، أو لأنشطة اللعب التي يمارسها.
- 3- يبدو وكأنه لا يسمعنا عندما نتحدث إليه بشكل مباشر؛ إذ يجد صعوبة في عملية الإنصات.

- 4- لا يتبع التعليمات التي يتم توجيهها إليه، ويفشل في إنهاء تلك الأعمال التي يكلف بها، سواء في المنزل أو المدرسة أو العمل.
- 5- غالبًا ما يجد صعوبة في ترتيب وتنظيم المهام والأنشطة التي تعرض عليه.
- 6- يتجنب الاشتراك في المهام التي تتطلب مجهودًا عقليًا، كالواجبات المنزلية، أو الأعمال المدرسية، أو يكره الاشتراك فيها، أو يتردد في ذلك.
- 7- غالبًا ما يفقد أشياء تعد ضرورية للقيام بالمهام والأنشطة المطلوبة، كاللعب، أو الأدوات المدرسية، أو الأقلام، أو الكتب.
- 8- يشتت انتباهه بسهولة للمنبهات الداخلية حتى لو كانت قوة تنبيهها ضعيفة.
- 9- غالبًا ما يكون كثير النسيان في الأنشطة والأعمال اليدوية المتكررة والمعتادة، مما يجعله في حاجة إلى متابعة مستمرة (عبدالرحمن وعلي، 2009، ص 16).

البند الثاني: النشاط الزائد

- 1- غالبًا ما يحرك يديه أو يتولى أثناء جلوسه.
- 2- غالبًا ما يترك مكانه في الفصل الدراسي أو في أي مواقف أخرى يتوقع منه أن يبقى فيها جالسًا.
- 3- غالبًا ما يطوف أو يقفز إفراطًا في المواقف التي لا يكون هذا فيها ملائمًا.
- 4- لديه صعوبة في اللعب أو الاشتراك في أنشطة وقت الفراغ بهدوء.
- 5- غالبًا ما يكون نشطًا في غير كلل، أو يتصرف كأنه منقاد بواسطة محرك.
- 6- يتكلم بإفراط.

البند الثالث: الاندفاعية

- 1- يتسرع في الإجابة قبل أن يكتمل السؤال.

- 2- يكون لديه صعوبة في انتظار الدور.
 - 3- يقاطع الآخرين ويتطفل عليهم، ويفرض نفسه عليهم فيتدخل في محادثاتهم أو ألعابهم.
 - 4- بعض أعراض فرط النشاط / الاندفاعية أو نقص الانتباه التي سببت هذا القصور كانت موجودة قبل السابعة.
 - 5- بعض الاختلالات الناتجة عن الأعراض تكون موجودة في مجالين أو أكثر من مجالات الحياة مثل: (المنزل، والمدرسة، والعمل).
 - 6- يشترط أن يكون هناك دلالة واضحة على وجود قصور ذات دلالة إكلينيكية في الأداء الاجتماعي أو الدراسي أو المهني.
 - 7- لا تحدث الأعراض فقط خلال المسار المرضي لاضطراب النمو الشامل، أو الفصام، أو أي اضطراب ذهاني آخر، ولا يمكن تفسيرها بشكل أفضل كمظهر لاضطراب عقلي آخر، كاضطراب المزاج، واضطراب القلق، أو الاضطراب الانشقاقي، أو اضطراب الشخصية (عبدالرحمن وعلي، 2009، 17).
- ومن أهم الطرق المستخدمة في تشخيص اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط:
- تقديرات السلوك، وتستخدم مع المعلمين والآباء؛ لأنهم الأكثر قدرة على ملاحظة سلوك الطفل.
 - ملاحظة هؤلاء الأطفال، إما في حجرات معدة لذلك، أو في حجرات الدراسة، أو في أماكن اللعب، أو في المنزل؛ حيث يتم تسجيل سلوكيات الطفل خلال فترات زمنية تتراوح ما بين (5 و 30) ثانية.

- الفحص الجسمي، حيث يرى باركلي أن معظم المهتمين بدراسة اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط يستخدمون أجهزة لقياس النشاط البدني، مثل الأكتوميتر.
- اختبارات الأداء البسيط وتبني فكرة استخدامها، على أن خصائص الأطفال المصابين بهذا الاضطراب تحول دون استمرارهم في أداء المهام التي تتطلب أداء مستمرًا.
- المقابلة، وتهدف إلى الحصول على بعض المعلومات التي تساعد على فهم كيف تطورت حالة الطفل، وكيف يتعامل مع المحيطين به، واستكشاف سلوكه أثناء أداء المهام (سيد، 2011، ص59).

أسباب وعوامل اضطرابات عمليات الانتباه:

- تشير الدراسات والبحوث، التي أجريت حول أسباب وعوامل اضطرابات عمليات الانتباه، إلى تعدد هذه الأسباب والعوامل وتمايزها، بحيث يصعب أن تتدرج تحت تصنيف أحادي، ويمكن تمييز هذه الأسباب على النحو التالي:
- عوامل بيولوجية المنشأ مقابل عوامل بيئية المنشأ.
- عوامل عصبية تتعلق بوظائف الجهاز العصبي المركزي.
- عوامل تتعلق بخلل نظام الضبط الاستثاري (الزيات، 2008، ص311).

أولاً: الأسباب المتعلقة بالمخ

- إن أسباب اضطراب الانتباه المتعلقة بالمخ قد ترجع إما لوجود خلل في وظائف المخ، وإما لاختلال التوازن الكيميائي في القواعد الكيميائية للنقلات العصبية ولنظام التنشيط الشبكي لوظائف المخ، وإما لضعف النمو العقلي (سيد وبدر، 2009، ص36).

مناطق المخ التي تتأثر بها الاضطرابات:

باستخدام فنيات التصوير النيورولوجي (الأشعة) من التوصل إلى وجود شذوذ في مناطق ثلاث بالمخ، وذلك لدى أولئك الأفراد الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط، وهي:

- الفحوصات الأمامية Frontal lobes.

- الكتل العصبية القاعدية Basal Ganglia.

- المخيخ (محمد، 2010، ص383).

وعلى الرغم من أن هناك بعض المناطق المحددة في المخ هي المسؤولة عن اضطراب القدرة على الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، فإن هناك أسبابًا عديدة قد تؤدي إلى شذوذ طفيف في المخ لدى الأطفال، وفي معظم الأحوال، تلعب الوراثة دورًا رئيسًا؛ حيث تنتقل الاستعدادات الوراثية لاختلالات المخ الطفيفة من جيل إلى الآخر، وفي بعض الحالات من الممكن أن يكون هناك دمار تركيبي وحقيقي للمخ يحدث كنتيجة لمشاكل الحمل أو الولادة، أو التعرض لصدمة، أو التسمم بعد الولادة، وفي كل الأحوال، وبغض النظر عن كيفية حدوث المشكلة، يتضح أن هناك مناطق من المخ قد تأثرت بالفعل (عبدالرحمن، وعلي، 2013، ص20).

كما تشير نتائج الأبحاث التي أجراها بعض الأطباء إلى أن الأطفال المصابين بتلف في المخ يعانون من النشاط الزائد كنتيجة لهذه الإصابة العضوية، كما يحدث تلف المخ نتيجة لعدة عوامل، بعضها يحدث أثناء الحمل عندما تتعرض الأم الحامل للإشعاعات مثل الأشعة السينية، أو تعرضها للسموم، أو الإصابة ببعض الأمراض المعدية، وبعضها يحدث أثناء الولادة في حالتين هما: إذا قلت نسبة الأكسجين اللازمة للمخ في بعض حالات الولادة العسرة، وعندما يتعرض الوليد للضغط بشدة بواسطة أجهزة التوليد، وقد يحدث تلف المخ في سن مبكرة من حياة الطفل، وقد وجد بعض الباحثين علاقة بين تدخين الأم الحامل بكثرة، وبين إصابة الطفل بالنشاط الزائد الناتج عن تلف المخ؛ حيث يؤثر التدخين على الجنين أثناء التكوين، وخاصة في الشهور الأولى للحمل، بما يؤدي إلى إصابة أغشية المخ أو بعض خلاياه بالتلف

(إبراهيم، 2007، ص32).

ثانيًا: الأسباب البيئية

تلعب تلك العوامل دورًا ليس هينًا في إصابة الأطفال باضطراب الانتباه، ويبدأ أثرها منذ لحظة الإخصاب، ولذلك سوف ينقسم حجم تأثيرها على إصابة الأطفال بهذا الاضطراب في ثلاث مراحل هي: (مرحلة الحمل، ومرحلة الولادة، ومرحلة ما بعد الولادة) (سيد، وبدر، 2009، ص40).

كما توصل بعض الباحثين إلى أن المواد الكيماوية والحافطة التي تدخل في حفظ كثير من المواد الغذائية، وكذلك الألوان الصناعية التي تحتوي عليها بعض أنواع الحلوى والأطعمة واللعب الخاصة بالأطفال تؤثر في الجهاز العصبي للأطفال في مرحلة النمو إذا تم تناولها بانتظام ولمدة طويلة، من ثم تكون وراء معاناة هؤلاء الأطفال من النشاط الزائد، وفسر بعض الباحثين ظاهرة الإشعاع المنبعث من لمبات الفلورسنت (المعروفة بلمبات النيون) بتأثيره السلبي على الجهاز العصبي لبعض الأطفال عند مداومة تعرضهم لهذه النوعية من الإضاءة، ومن ثم ينتشر بينهم بعض أعراض النشاط الزائد بسبب اضطراب في جهازهم العصبي (إبراهيم، 2007، ص35).

ثالثًا: الأسباب الاجتماعية والنفسية

إن الطفل يحتاج إلى الحب والقبول والدفع العاطفي من والديه، مثل حاجته إلى الغذاء والكساء، ولذلك فإن أساليب المعاملة الوالدية الصحيحة التي يشعر الطفل منها بالاهتمام والحب من والديه تؤدي إلى توافقه النفسي والاجتماعي، وأما الأساليب الخاطئة التي تتسم بالرفض والنبد والإهمال واللامبالاة بالطفل، والعقاب البدني أو النفسي الشديد، التي يشعر الطفل منها بأنه منبوذ، تؤدي إلى إصابته باضطراب الانتباه.

(Mash & Hohanston, 2010), (anastopoulos, et al., 2012) (سيد، وبدر، 2009).

أظهرت نتائج الدراسات أن كثيرًا من الأطفال يعانون من النشاط الزائد بسبب الظروف

الاجتماعية والنفسية المحيطة بهم، مثل: القلق، والإحباط، والمعاملات الأسرية السالبة، والصراعات الاجتماعية، والنظم المتعارضة في الأسرة والمدرسة، ويمكن تفسير هذا بأن الأطفال الذين يلاقون ضغوطاً نفسية في المنزل، ويواجهون مواقف إحباطية متكررة، يصابون بالتوتر والقلق، فيلجأون إلى ممارسة كثير من السلوكيات غير المرغوبة، مثل: العناد والصراخ، وإحداث الجلبة والضوضاء كرد فعل انفعالي عما يعانون، ويتفق مع هذا التفسير؛ حيث يرى أن النشاط الزائد الذي يمارسه معظم الأطفال الذين يلاقون معاملات اجتماعية سلبية، ويواجهون صراعات واضطرابات في الأسرة والمدرسة هو انعكاس لهذه التفاعلات والمعاملات السالبة داخل الأسرة والمدرسة (Conrad, 2007, P.26).

وتؤكد الدراسات أن العقاب البدني المتكرر للأطفال يؤدي إلى نتائج عكسية في تعديل سلوك الطفل، وأن التشجيع والتدعيم هما أحسن الأساليب لتربية الطفل وتوجيه سلوكه، فهناك من الآباء من يتبع أساليب خاطئة في تربية أبنائهم، مثل: العقاب، وكثرة الأوامر والتعليمات، مما يسبب إحباطاً لدى هؤلاء الأبناء، وقد يلجأون إلى الأساليب السلوكية غير المرغوبة بسبب معاناتهم من الإحباط.

التدخل العلاجي لخفض اضطرابات نقص الانتباه وفرط الحركة:

1- التدخل العلاجي الطبي: يشكل التدخل العلاجي الطبي أكثر أنماط التدخل العلاجي شيوعاً مع ذوي اضطرابات الانتباه وفرط النشاط (ADHD)، ويعتبر Ritalin هو الاسم التجاري لعقار Generidrug Methylphenidate الاختيار الطبي، بالإضافة إلى بعض العقاقير الطبية الأخرى التي حققت بعض النجاح (الزيات، 2008، ص 276).

ويتضمن هذا النوع من العلاج إعطاء الطفل بعض العقاقير المهدئة للحد من نشاطه الحركي المفرط، وهو إيقاف مؤقت لحركة الطفل لا يلبث أن يعود إلى حالته السابقة، ولذلك يصف الأطباء جرعات متتالية من هذه المهدئات بصفة منتظمة لفترة طويلة، ولكن ظهرت آثار جانبية سلبية على العمليات العقلية والعصبية الانفعالية للأطفال الذين استمروا على هذه المهدئات لفترات طويلة، وبعض الأطباء كان يضطر لإيقاف العلاج بعض الوقت، ثم يعود إليه مرة أخرى مع إعطاء الطفل بعض المسكنات للصداع وآلام المعدة ومضادات الاكتئاب

والأرق لوقف الآثار الجانبية للأدوية المنبهة، ولكن من المؤسف أن أعراض المسكنات وآثارها الجانبية لم تكن أقل حدة وسوءًا من تلك المترتبة على المنبهات أيضًا (إبراهيم، 2007، ص54).

كما تؤكد الدراسات السابقة، ومنها دراسة (Levine, Joseph; Ring, Aliza, 2009)، التي أظهرت نتائجها أن العقاقير المضادة للاكتئاب، مثل عقار الأنسيتول يعمل على زيادة الأثر السلبي لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط بشكل مشابه للمواد المهدئة. وفي دراسة (عبدالرحمن الشيمي، 2006) التي أظهرت نتائجها وجود تحسن ملحوظ للأطفال، من حيث أعراض نقص الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية بعد العلاج الدوائي، وتؤكد فعالية العقاقير المنبهة في علاج هذا الاضطراب.

كما اقترح (McMahon, R. J. 2014) لزيادة فاعلية التدخل أن يتم التدريب على المهارات جنبًا إلى جنب مع وسائل العلاج الطبي، وفي حالة العمل مع الأطفال أو الأسر ربما تكون أفضل فكرة هي التحكم الخارجي في الطفل بواسطة الأشخاص الراشدين في بيئة الطفل أولاً، وبعد ذلك التركيز على مساعدة الطفل لتعلم مهارات الضبط الذاتي.

2- التدخل العلاجي بالتغذية:

تشير الدراسات والبحوث، التي أجريت على استخدام التدخل العلاجي بالتغذية للأطفال ذوي اضطرابات الانتباه وفرط النشاط، إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين الحساسية للتغذية، واضطرابات فرط النشاط لدى الأطفال، ولا يعني هذا أن بين التغذية واضطرابات الانتباه وفرط النشاط علاقة سببية (الزيات، 2008، ص276).

ويتضمن الامتناع عن تناول بعض الأطعمة التي تسبب الحركة الزائدة للأطفال، وخاصة الحلوى التي تحتوي على الألوان الصناعية والأغذية المحفوظة التي يدخل في حفظها المواد الكيماوية، وذلك بعد أن ظهرت أعراض النشاط الزائدة عند بعض الأطفال الذين يتناولون مثل هذه النوعية من الأطعمة بصفة مستمرة ولفترات طويلة، لوحظ استمرار أعراض النشاط الزائد في سلوكهم، ويبدو أن امتناع الأطفال عن تناول الأطعمة والحلوى التي تشتمل على الألوان الصناعية والمواد الكيماوية، مجرد وقاية من تكرار آثارها على جهازهم العصبي، ولكن

المظاهر السلوكية للمشكلة تظل واضحة في سلوك الأطفال، وهكذا لم تثبت فاعلية العلاج بالغذاء، كما لم تثبت فاعلية العلاج باستخدام العقاقير الطبية في علاج النشاط الزائد لدى الأطفال، وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على أن النشاط الزائد يرجع إلى العوامل الاجتماعية والنفسية والظروف البيئية السيئة المحيطة بالأطفال؛ حيث يمارسون أنماطاً غير سوية من السلوك كردود فعل استجابية لهذه الظروف والعوامل غير المواتية (إبراهيم، 2007، ص59).

3- العلاج السلوكي:

يعتبر من الأساليب العلاجية الناجحة والفعالة في علاج اضطراب الانتباه لدى الأطفال، ويقوم هذا الأسلوب العلاجي على نظرية التعلم؛ حيث يقوم المعالج بتحديد السلوكيات غير المرغوبة لدى الطفل، وتعديلها بسلوكيات أخرى مرغوبة، من خلال تدريب الطفل عليها في مواقف تعليمية، مع استخدام التعزيز الإيجابي إما مادياً أو معنوياً (سيد، وبدر، 2009، ص86).

وتعديل السلوك هو مدخل علاجي نبع من المدرسة السلوكية التقليدية، بزعامة "سكنر"، ويقوم هذا المدخل على استخدام مبدأ الثواب والعقاب عند أداء الفرد لأنماط سلوكية معينة، فتثاب الأنماط السلوكية المرغوبة أو تعزز، وتعاقب الأنماط السلوكية غير المرغوبة (الزيات، 2008، ص280).

ويهتم العلاج السلوكي برصد الاستجابات وردود الفعل البيئية من قبل الأسرة والمحيطين بالطفل، وذلك قبل ظهور السلوك المشكل، وبعد ظهوره وهي الأسباب التي يعرف المعالج السلوكي أن تعديلها أو تغييرها سيؤدي إلى التخلي عن هذا السلوك ويستند العلاج السلوكي إلى مبدأ عام مؤداه (أن السلوك هو محصلة المؤثرات والظروف البيئية في تفاعلها مع الشخصية، وأن جميع أنواع السلوك يمكن أن تتغير عن طريق إجراء تغيير في بيئة الفرد التي تضم جميع المؤثرات المحيطة بالفرد والظروف المعيشية له إلى آخر ما يمكن أن يتعرض له الفرد في حياته) (إبراهيم، 2007، ص60).

4- العلاج النفسي:

إن اضطراب الانتباه يجعل الطفل المصاب به، وكذلك والداه، عرضة لبعض الاضطرابات الانفعالية، فإن العلاج النفسي يقدم للوالدين المعلومات الكافية عن هذا الاضطراب، ويبين لهما الاضطرابات الانفعالية التي تصاحبه، كما أنه يقدم لهما بعض التوجيهات التي تساعدتهما على التعامل مع طفلهما الذي يعاني من هذا الاضطراب (سيد، وبدر، 2009، ص 87).

فقد اتجه عدد من الباحثين والممارسين والإخصائيين إلى اكتشاف أو اختبار كفاءة أو فاعلية برامج تدريب الوالدين أو الآباء، على اعتبار أنهما -أي الوالدين- هما أكثر الأشخاص البالغين وجوداً ومعايشة واهتماماً بحياة الطفل، ومن ثم فإذا تم تدريبهما على أساليب التعامل أو التدخل لمواجهة الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها الطفل، فإنهما يمكنهما السيطرة على سلوكيات الطفل لأكثر فترة ممكنة، قد لا تتوافر لأي من فئات التدخل العلاجي الأخرى، وعلى ذلك فإن تدريب الوالدين على التعزيز الإيجابي للسلوك المرغوب والتعزيز السلبي للسلوك غير المرغوب، يمكن أن يؤجل حدوث السلوك المشكل لأكثر فترة ممكنة، فيستجيب الطفل لكف هذا السلوك، ومع تكرار حدوث هذا الكف يكتسب الطفل هذه الخاصية خلال تفاعله مع الوالدين (الزيات، 2008، ص 280).

وتستخدم فنيات إعادة تشكيل البناء المعرفي لمساعدة الأفراد على رؤية دورهم في المشكلة، ولقد أدرك معظم المعالجين أنهم لن يقوموا بمعالجة طفل غير مدعن وحده، وذلك لأنه من المهم جداً انخراط أحد الأبوين في البرنامج العلاجي (عبدالرحمن، وحسن، 2013، ص 281).

فقد يلجأ الوالدان أو أحدهما في سبيل التعامل مع مثل هذه المشكلة إلى أساليب خاطئة، مما قد يزيد حدة المشكلة، ويعرض الطفل للمزيد من المشكلات النفسية والاجتماعية التي يمتد أثرها إلى الوالدين نفسيهما، وهو ما يؤكد الحاجة الملحة إلى الإرشاد الوالدي (محمد، 2011، ص 121).

أكدت الدراسات أن العلاج الأسري مؤثر جداً وفعال في الحد من أعراض مشكلات السلوك عند الأطفال، وتغيير نمط التفاعلات بين الطفل والأبوين، والتفاعلات الأسرية عموماً، وأن البرامج التدريبية المقدمة للوالدين تبصرهما بأبعاد المشكلة التي يعاني منها الطفل،

وتدريبهما على كيفية التعامل مع مثل هذه المشكلة، يسهم في خفض حدتها أو التخلص منها، إن أمكن، مما قد يساعد على التفاعل والتواصل معهما، فهو من أهم البرامج التي صُممت بهدف تدريب الوالدين على علاج المشكلات السلوكية لدى أطفالهما الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، وتتراوح أعمارهم ما بين (2 و 11) عامًا.

ملخص الفصل

تناول الفصل المناخ المدرسي وأنواع المديرين الذين يتعامل معهم المرشد الطلابي، كما تناول العلاقة المتبادلة مع جميع العاملين بالمؤسسة المدرسية، والمناخ المدرسي السائد بينهم، والنظريات التي تناولت المناخ المدرسي.

كما تناول الفصل الطلاب ذوي فرط الحركة الذين يعانون من مشكلة أثناء وجودهم بالمدرسة، وأسباب هذه الإعاقة، والبرامج التي لا بد من استخدامها مع هؤلاء، وأساليب التعامل معهم.

ويساعد هذا الفصل الباحث في تحديد أنماط المناخ التي يمكن من توظيفها للمرشد الطلابي لأداء المهارات الإرشادية الفاعلة، وخاصة عند التعامل مع الطلاب الذين يعانون من فرط الحركة، وإدراك أهمية العلاقة المتبادلة بين كل من العاملين بالمؤسسة والمرشد الطلابي، وكذلك أولياء الأمور.

الفصل الخامس

منهجية البحث

- ❖ تمهيد
- ❖ منهج الدراسة.
- ❖ مجتمع الدراسة.
- ❖ أداة الدراسة.
- ❖ صدق الأداة.
- ❖ ثبات الأداة.
- ❖ متغيرات الدراسة.
- ❖ جمع المعلومات.
- ❖ المعالجات الإحصائية.

الفصل الخامس

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وأداة الدراسة، وصدق وثبات الأداة المستخدمة، ومتغيرات الدراسة، وإجراءات تطبيق الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمها الباحث لاستخلاص النتائج، وفيما يلي بيان ذلك:

منهج الدراسة:

استخدام الباحث المنهج المسحي الوصفي، وذلك نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة، باستخدامه الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تم توزيعها على جميع المرشدين المسجلين بسجلات الإدارة العامة لتعليم نجران حتى شهر أكتوبر 2015، ومن ثم تسلمها من المبحوثين.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين المسجلين بسجلات الإدارة العامة للتعليم بمدينة نجران حتى شهر أكتوبر 2015، والبالغ عدد المدارس بها: مدارس البنين بمدينة نجران، ومحافظاتها 396، وتكون مجتمع الدراسة من المدارس داخل محافظة نجران، وعددها 174 مدرسة، وعدد الطلاب 22126، والبنات بمدينة نجران ومحافظاتها 378، وتكون مجتمع الدراسة من عدد المدارس داخل محافظة نجران وعددها 191 مدرسة، وعدد الطالبات نحو 49083، وعدد المرشدين في جميع المدارس داخل وخارج نجران 194، وعددهم في الداخل نحو 120 مرشداً، وعدد المرشدات في جميع المدارس في الداخل والخارج نحو 185، وعددهم في الداخل 83 مرشدة، وذلك على النحو التالي:

- محافظة نجران ومركز المدينة 133.

- محافظة حبونا 17.

- محافظة بدر الجنوب 8.

- محافظة يدمة 5 .

- محافظة شرورة 28.

تم توزيع الاستبيان على جميع مجتمع الدراسة؛ لكن الذين استجابوا لأداة الدراسة بلغ عددهم 150 مرشدًا (112 مرشدًا و 38 مرشدة)، ولذلك اعتبروا هم عينة الدراسة، فتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عمدية قصدية، وذلك لتعاونهم مع الباحث، وأجريت الدراسة على عينة الدراسة بأكملها، وتم إجراء التحليل الإحصائي على (150) استبانة.

توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة:

1- متغير الجنس:

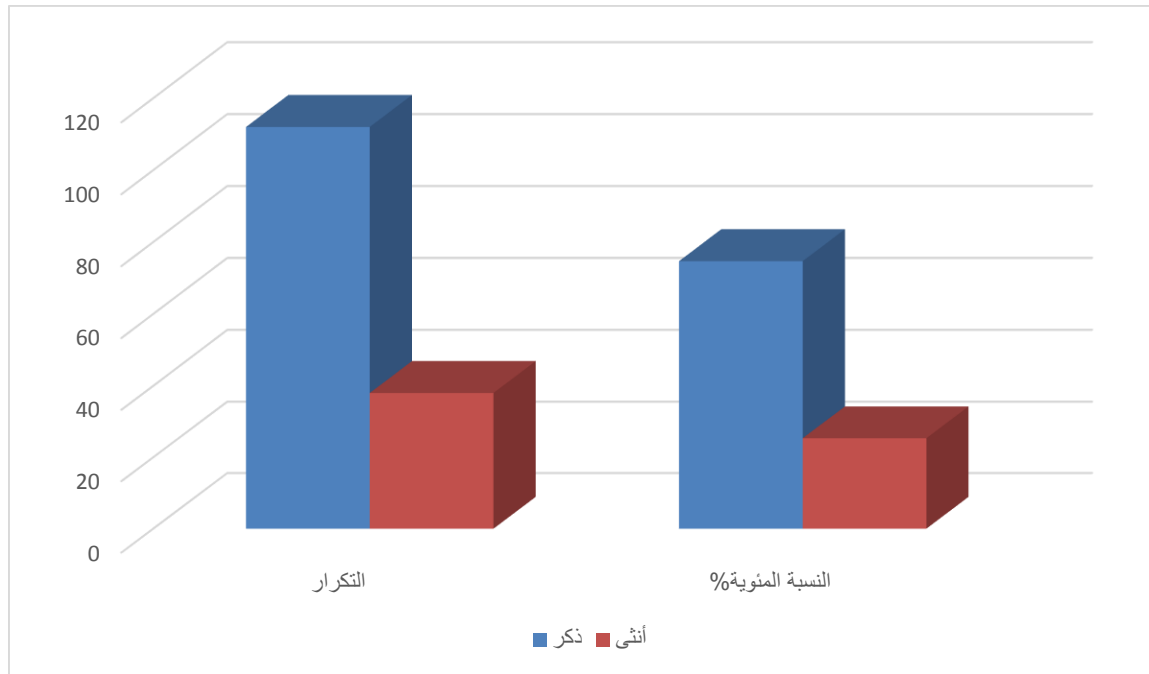
الجدول (1)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
ذكر	112	74.76%
أنثى	38	25.33%
المجموع	150	100%

شكل (1)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس



2- متغير المؤهل العلمي:

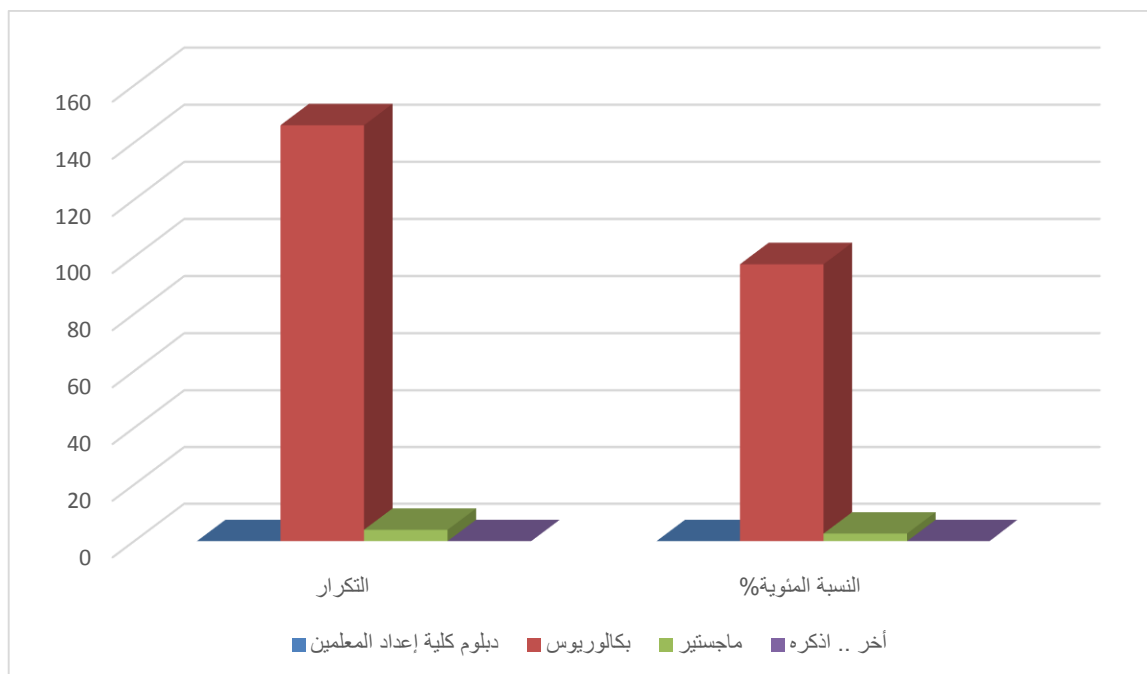
الجدول (2)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل	التكرار	النسبة المئوية %
دبلوم كلية إعداد المعلمين	00	%00
بكالوريوس	146	%97.33
ماجستير	4	%2.67
آخر .. اذكره	00	%00
المجموع	150	%100

شكل (2)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي



3- متغير التخصص الأساس:

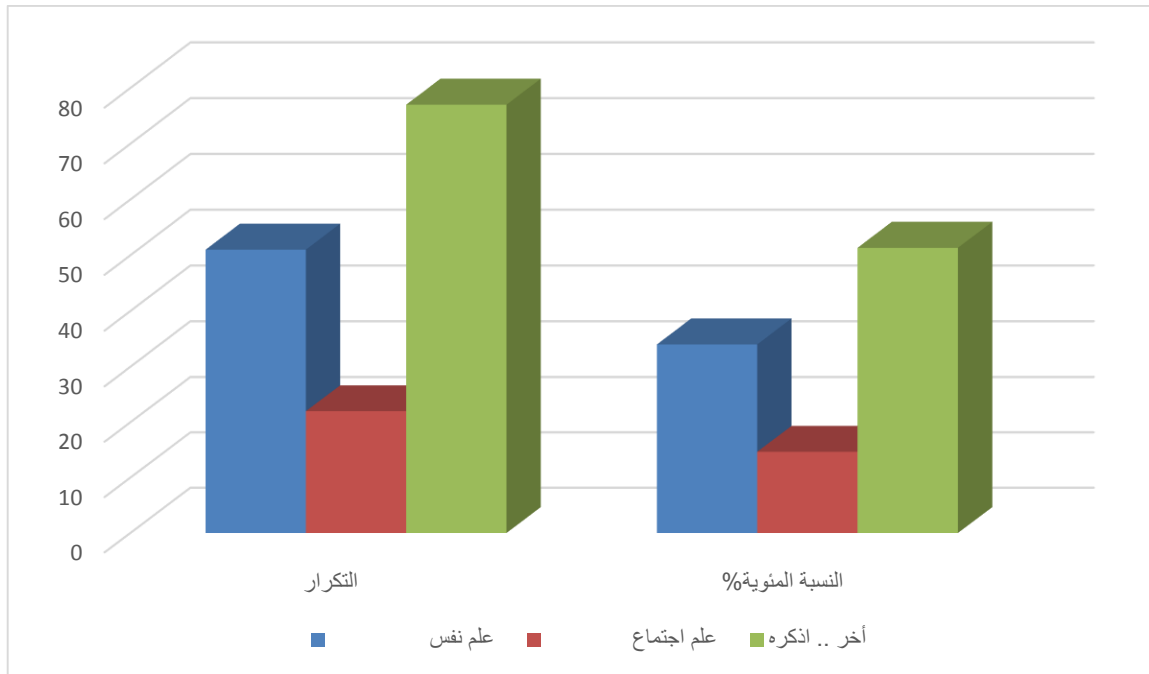
الجدول (3)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص الأساس

التخصص	التكرار	النسبة المئوية %
علم نفس	51	34%
علم اجتماع	22	14.67%
آخر .. اذكره	77	51.33%
المجموع	150	100%

شكل (3)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص الأساس



4- متغير المرحلة الدراسية التي تعمل بها:

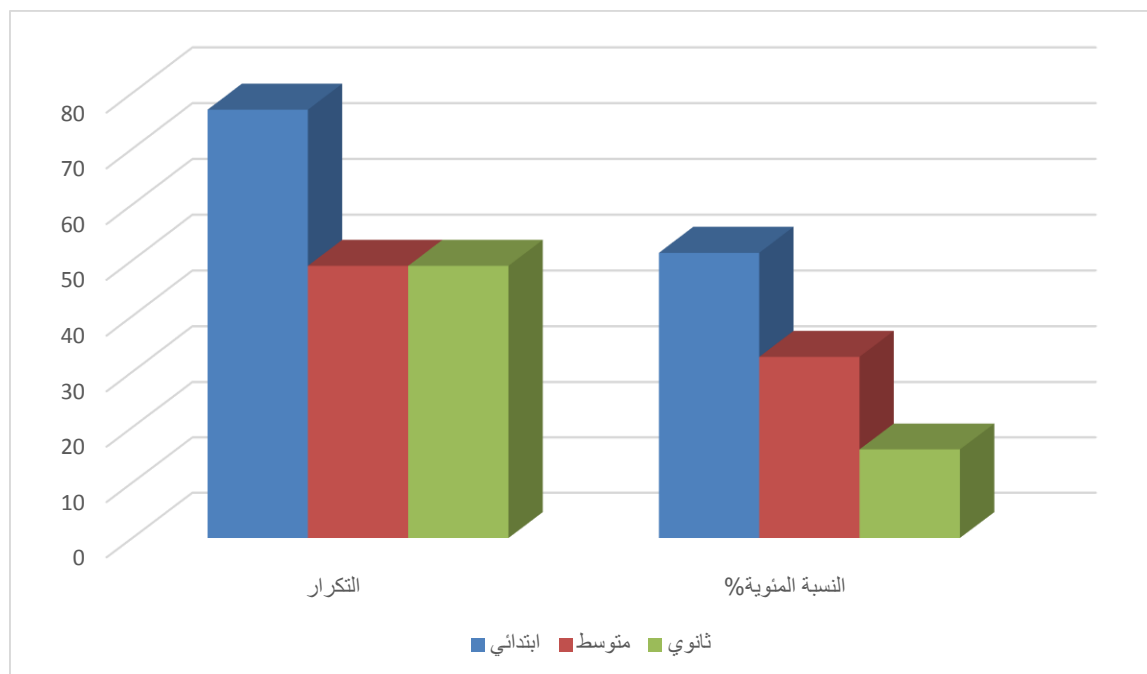
الجدول (4)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية التي تعمل بها

المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة المئوية %
ابتدائي	77	51.33%
متوسط	49	32.67%
ثانوي	24	16%
المجموع	150	100%

شكل (4)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية التي تعمل بها



5- متغير سنوات الخدمة:

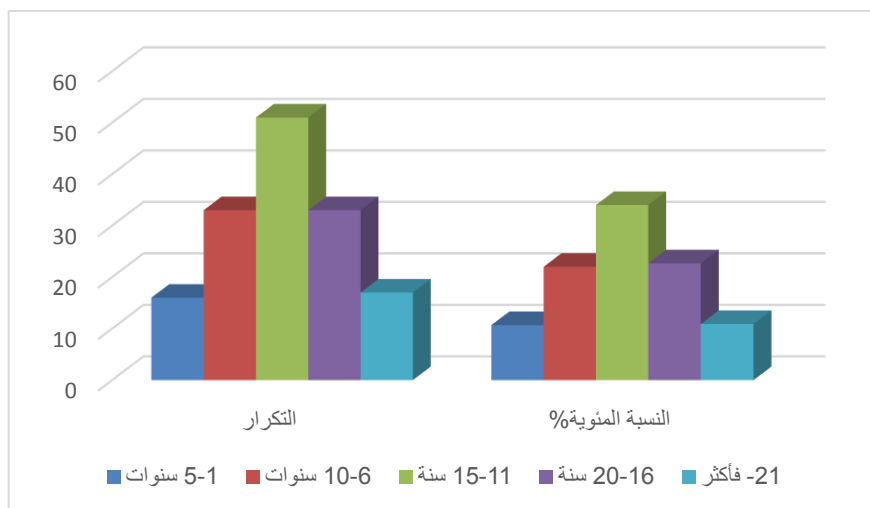
الجدول (5)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	التكرار	النسبة المئوية %
1-5 سنوات	16	10.67%
6-10 سنوات	33	22%
11-15 سنة	51	34%
16-20 سنة	33	22.67%
21- فأكثر	17	10.67%
المجموع	150	100%

شكل (5)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير سنوات الخدمة



6- متغير الحصول على دورات في الإرشاد والمقاييس التشخيصية:

الجدول (6)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الحصول على دورات في الإرشاد

النسبة المئوية %	التكرار	دورات في الإرشاد
92%	138	نعم
8%	12	لا
100%	150	المجموع

تركزت الدورات على:

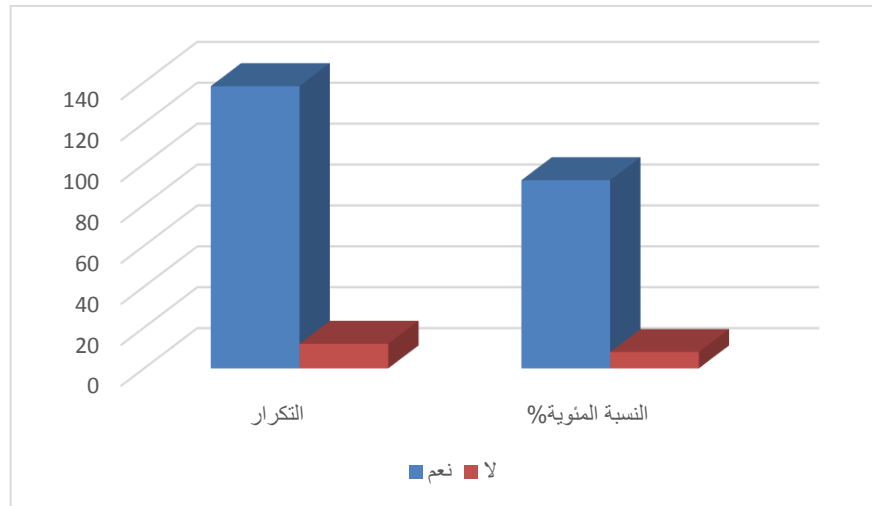
- دراسة الحالة الفردية - الحد من الايذاء - الإرشاد الأكاديمي - حقبة حل المشكلات - السلوك التوكيدي.

دبلوم التوجيه والإرشاد النفسي (عدد 45).

الملاحظ: لم اجد من يمتلك دورة متخصصة في مجال المقاييس والاختبارات.

شكل (6)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الحصول على دورات في الإرشاد



أداة الدراسة:

ولمعرفة أداء المرشد التربوي، قام الباحث بمراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة والاستفادة منها، وقام الباحث بإعداد الاستبانة.

وقد تكونت أداة الدراسة التي تحدد مستوى أداء المرشد التربوي في نجران من جزأين هما:

الجزء الأول: اشتمل على المعلومات الشخصية الأولية هي: (الجنس، والمسمى الوظيفي، والخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان السكن، والتخصص).

الجزء الثاني: تكون من (85) فقرة من أجل قياس أداء المرشد التربوي، موزعة على ثلاثة عشر مجالا هي:

- 1- الكفايات المهنية والشخصية (الكفايات الأساسية).
- 2- الكفايات الدقيقة: الخطة الإرشادية.
- 3- خدمات الإرشاد الفردي (المقابلة، ودراسة الحالة).

- 4- الإرشاد الجمعي العلاجي.
- 5- التوجيه الجمعي في الصفوف.
- 6- التوجيه المهني.
- 7- الدراسات والبحوث.
- 8- الاختبارات والمقاييس.
- 9- التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة.
- 10- اللجان والمجالس الإرشادية.
- 11- العلاقة مع أطراف العملية التربوية.
- 12- العلاقة مع أولياء الأمور (الإرشاد الأسري).
- 13- المناخ المدرسي.

والجدول (7) يوضح توزيع فقرات الاستبانة على مجالات الدراسة المختلفة

جدول (7)

توزيع فقرات الاستبانة على مجالات الدراسة المختلفة

الرقم	المجالات	المجموع
1	الكفايات المهنية والشخصية (الكفايات الأساسية)	8
2	الكفايات الدقيقة: الخطة الإرشادية	5
3	خدمات الإرشاد الفردي (المقابلة، ودراسة الحالة)	17
4	الإرشاد الجمعي العلاجي	11

الرقم	المجالات	المجموع
5	التوجيه الجمعي في الصفوف	8
6	التوجيه المهني	10
7	الدراسات والبحوث	6
8	الاختبارات والمقاييس	2
9	التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة	8
10	اللجان والمجالس الإرشادية	4
11	العلاقة مع أطراف العملية التربوية	4
12	العلاقة مع أولياء الأمور (الإرشاد الأسري)	4
13	المناخ المدرسي	8

وقد اعتمد الباحث سلمًا ثلاثي تكون من ثلاثة مستويات هي:

1-عالية (3) درجات

2-متوسطة (2) درجتان

3-ضعيفة (1) درجة

وطلب من المستجيبين وضع إشارة (*) على يسار كل فقرة تبعًا لسلم الاستجابة، بما يتلاءم مع آرائهم الشخصية، وتمت صياغة كل فقرات الاستبانة صياغة إيجابية؛ لكي تصل عدد الفقرات الموزعة على المجالات إلى (85) فقرة.

ثبات الأداة:

من أجل ثبات الأداة تم توزيع مجموعة من الاستبيانات على عينة من مجتمع الدراسة نفسه 15 (9 مرشدين 6 مرشحات)، وجرى تطبيق الأداة عليهم لمرة واحدة، وتم تضمين نتائجهم مع

النتائج النهائية، وتم استخراج معامل الثبات وحسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) عن طريق حساب معامل الاتساق للأداة، والجدول (8) يوضح معاملات الثبات المحسوبة لكل مجال من مجالات الدراسة:

جدول (8)

معامل ثبات كرونباخ ألفا على مجالات الأداة والدرجة الكلية

الرقم	المجالات	معامل الثبات
1	الكفايات المهنية والشخصية (الكفايات الأساسية)	0.88
2	الكفايات الدقيقة: (الخطة الإرشادية)	0.92
3	خدمات الإرشاد الفردي (المقابلة، ودراسة الحالة)	0.89
4	الإرشاد الجمعي العلاجي	0.93
5	التوجيه الجمعي في الصفوف	0.91
6	التوجيه المهني	0.91
7	الدراسات والبحوث	0.93
8	الاختبارات والمقاييس	0.89
9	التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة	0.95
10	اللجان والمجالس الإرشادية	0.92
11	العلاقة مع أطراف العملية التربوية	0.94
12	العلاقة مع أولياء الأمور (الإرشاد الأسري)	0.91
13	المناخ المدرسي	0.87
	الدرجة الكلية	0.98

صدق الأداة:

اعتمد الباحث للتأكد من صدق الأداة على صدق المحكّمين، والصدق الذاتي، والصدق

الظاهري، وصدق المضمون.

أولاً: صدق المحكمين:

مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، معظمهم أساتذة ومن حملة درجة الدكتوراه، وذلك لإبداء آرائهم في فقرات الاستبانة، من حيث قياسها للمجال المراد قياسه وملاءمتها له، أو إضافة فقرات أو حذف فقرات، بما يتناسب مع طبيعة الدراسة، وقد أخذ الباحث بآراء المحكمين؛ حيث تم تعديل الكثير من الفقرات من حيث صياغتها وملاءمتها للمجال؛ حيث حذفت بعض الفقرات وأضيفت أخرى، واعتمد الباحث على إجماع المحكمين لإجراء الحذف أو التعديل.

وكان التعديل كالتالي:

أولاً: الكفايات المهنية

تم التعديل في الأرقام:

2- أقدم الخدمات الإرشادية النفسية والأكاديمية والصحية والمهنية بشكل فاعل

6- أحرص على بناء علاقات إنسانية مع مكونات المجتمع المدرسي.

الكفايات الدقيقة: ثانيًا: الخطة الإرشادية

تم تعديل الأرقام التالية إلى:

23- أجري مقابلات مع الطلاب لتحديد حاجاتهم.

3- أضع أهدافًا واضحة للخطة الإرشادية.

4- أنفذ الخطة الإرشادية وفق جدول زمني محدد مسبقًا.

رابعًا: الإرشاد الجمعي العلاجي:

تم التعديل في الأرقام:

23- أعرّف المسترشدين بالإرشاد الجمعي.

3- ألتزم بمعايير اختيار الجماعة.

5- أتابع سلوكيات المسترشدين اللفظية والانفعالية.

6- أتعامل مع المسترشدين بحياد وموضوعية.

10- أنهي الجلسات في الوقت المناسب.

خامسًا: التوجيه الجمعي في الصفوف

تم التعديل في الأرقام:

4- أقوم بإثارة العصف الذهني بين المسترشدين.

5- أساهم في تعديل سلوك المسترشدين بما هو مقبول اجتماعيًا.

سادسًا: التوجيه المهني

تم التعديل في الأرقام:

23- أقوم بعملية مسح لاهتمامات وميول الطلاب المهنية.

5- أنظم لقاءات إعلامية بين الطلاب والمختصين المهنيين.

8- أثري رصيد أولياء الأمور الإعلامي حول عالم المهن.

9- أطبق الاختبارات المهنية على الطلاب، علميًا وإداريًا وأدبيًا.

10- أساهم في تدريب الطلاب على مهارة حل المشكلات.

11- حذفت.

سابعًا: الدراسات والبحوث

دمج 1 و2: ألتزم بالمعايير المنهجية لصياغة مشكلة الدراسة وتحديد أهدافها.

ثامنًا: الاختبارات والمقاييس

تم التعديل في:

23- أقوم بتطبيق الاختبارات المناسبة لتشخيص المشكلات التي يعاني منها الطلاب.

الحادي عشر: العلاقة مع أطراف العملية التربوية

تم التعديل في:

4- أقوم ببناء علاقات إيجابية مع الصحة المدرسية ووحدة الخدمات الإرشادية.

ثانيًا: الصدق الذاتي

تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) التي استخدمت في قياس ثبات الأداة.

ثالثًا: الصدق الظاهري

للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، أو (صدق السطح)، تم التعرف على الهدف الرئيس من الاستبانة، وهو قياس أداء المرشد التربوي في نجران، الذي تكونت مفرداته الفرعية من

جزأين، هما:

الجزء الأول: اشتمل على المعلومات الشخصية الأولية، وهي: (الجنس، والمسمى الوظيفي، والخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص).

وللرغبة في التعرف على المعلومات الأولية التي تعتبر أحد أهداف البحث، وبيان أثر متغيرات الدراسة (الخبرة، والمؤهل، والتخصص) على أداء المرشد الطلابي في مدينة نجران، لذلك قام الباحث بوضع هذه المتغيرات.

الجزء الثاني: تكون من (85) فقرة من أجل قياس أداء المرشد التربوي، موزعة على ثلاثة عشر مجالا هي:

1- الكفايات المهنية والشخصية (الكفايات الأساسية):

كان هدف الباحث من هذا المجال تحديد الكفايات الأساسية التي يحتاجها المرشد التربوي ومدى توافرها لديه.

2- الكفايات الدقيقة: الخطة الإرشادية

كان هدف الباحث من هذا المجال تحديد الكفايات الدقيقة التي يحتاجها المرشد التربوي ومدى توافرها لديه، وتقسيمها إلى عدة مجالات فرعية؛ للتعرف على مدى قدرة المرشد التربوي في هذه الكفايات.

فالخطة الإرشادية تعتبر من الأدوات الأساسية التي يحتاجها المرشد التربوي؛ ليستطيع معالجة وحل المشكلات التي يعاني منها الطلاب.

3- خدمات الإرشاد الفردي (المقابلة، ودراسة الحالة):

المقابلة ودراسة الحالة هي من أدوات التعرف على المشكلات وملاحظتها والتعرف

عليها، فلا بد أن يتمكن المرشد التربوي من هذه الكفاية بشكل قوي حتى يستطيع تشخيص الطلاب.

4- الإرشاد الجمعي العلاجي.

يعتبر الإرشاد الجمعي إحدى وسائل معالجة وحل المشكلات التي يواجهها الطلاب، فلا بد من تعرف المرشد التربوي على خطواته وأساليبه؛ لكي يستطيع الاستفادة من هذه الوسيلة لمعالجة الطلاب.

5- التوجيه الجمعي في الصفوف:

في بعض الأحيان يحتاج المرشد التربوي إلى أن تتم معالجة وحل مشكلات الطلاب داخل الفصول وبشكل جماعي، ويكون هناك تعاون وتفاعل مع معلمي الفصول، ولذلك لا بد أن تتوفر هذه الكفاية لدى المرشد التربوي.

6- التوجيه المهني:

لا بد أن تتوفر لدى المرشد التربوي كفاية دقيقة ومهمة من الجانب المهني؛ لكي يستطيع ممارسة مهنة الإرشاد التربوي.

7- الدراسات والبحوث:

لا بد من اطلاع المرشد التربوي على كل ما هو جديد، وخاصة في مجال الإرشاد التربوي، وذلك لظهور العديد من الدراسات التي تساعد على وضع أساليب وأدوات علاجية تساعد المرشد التربوي، وتساعد على حل العديد من المشكلات التي قد تصعب معالجتها.

8- الاختبارات والمقاييس:

من المهم أن يتعرف ويتدرب المرشد التربوي على الاختبارات والمقاييس الأساسية والحديثة المقننة، مثل: مقياس الذكاء، ومقياس صعوبات التعلم (موضوع البحث)، وتتوافر لديه، ويسهل التعامل معها؛ لكي يستطيع استخدامها مع الطلاب، وخاصة الذين يمكن أن يعانون من مشكلات، مثل ذوي الاحتياجات الخاصة، وصعوبات التعلم.

9- التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة:

يتعامل المرشد التربوي مع ذوي الحاجات الخاصة، سواء كانوا من الذين يتم دمجهم مع الطلاب العاديين، أو الذين يعانون من صعوبات التعلم (موضوع البحث)، فلا بد أن يتعرف المرشد التربوي على خصائصهم وكيفية التعامل معهم.

10- اللجان والمجالس الإرشادية:

من العوامل التي تساعد على نجاح العملية الإرشادية ونجاح عمل المرشد التربوي أن يستطيع التعاون مع اللجان والمجالس الإرشادية، وذلك لتقادي وسرعة معالجة المشكلات الكبيرة التي يمكن أن تواجه المرشد التربوي.

11- العلاقة مع أطراف العملية التربوية:

إن تفاعل وتوافر علاقة طيبة بين المرشد التربوي والمحيطين به من العوامل التي تساعد على نجاح العملية الإرشادية، مثل المدير والمعلمين، فإدراكهم لأهمية العملية الإرشادية وتعاونهم يساعد على سرعة حل المشكلة التي يمكن أن تواجه الطلاب.

12- العلاقة مع أولياء الأمور (الإرشاد الأسري):

إن نجاح العملية الإرشادية يتوقف على المرشد التربوي، والمدرسة، وعلى الأسرة؛ لأن العديد من الخطط الإرشادية يتم وضعها في المدرسة ويتعاون كل المحيطين

بالطالب في نجاحها؛ لكن عدم تفهم وتعاون الأسرة يمكن أن يساعد على تأخير العلاج أو توقفه.

13- المناخ المدرسي:

إن توافر مناخ مدرسي محيط بالمرشد التربوي، وتوافر الأدوات، كل ذلك يساعد المرشد التربوي على أن يقوم بأداء واجبه، والقيام بالعملية الإرشادية على أكمل وأحسن وجه.

رابعاً: صدق المضمون

تمت مراجعة عبارات الاستبيان والتأكد من خلوه من الأخطاء اللغوية والصياغة، والتأكد من ذلك أيضاً من خلال عرضه على المحكمين.

كما تم التأكد من ارتباط الاستبيان بأهداف البحث، التي تتمثل في التعرف على أداء المرشد الطلابي في مدينة نجران، وذلك من خلال أداء المرشد التربوي في الكفايات الأساسية والدقيقة، وكذلك التعرف على أثر متغيرات الدراسة (الخبرة، والمؤهل، والتخصص) على أداء المرشد الطلابي في مدينة نجران، من خلال المعلومات الأساسية بالاستبيان.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة وهي:

الخبرة، ولها خمسة مستويات: 1-5 سنوات، 6-10 سنوات، 11-15 سنة، 16-20 سنة، 21- فأكثر.

المؤهل العلمي، وله أربع مستويات: دبلوم كلية إعداد المعلمين، وبكالوريوس، وماجستير، أخرى .

التخصص، وله ثلاثة مستويات: علم نفس، وعلم اجتماع، وتخصصات أخرى.

ثانيًا: المتغيرات التابعة

تتمثل في استجابات أفراد مجتمع الدراسة على أداة الدراسة المتعلقة بأداء المرشد التربوي، موزعة على المجالات الآتية وفقراتها:

- 1- الكفايات المهنية والشخصية (الكفايات الأساسية)، ويتكون من 8 فقرات.
- 2- الكفايات الدقيقة: الخطة الإرشادية، ويتكون من 5 فقرات.
- 3- خدمات الإرشاد الفردي (المقابلة، ودراسة الحالة) ويتكون من 17 فقرة.
- 4- الإرشاد الجمعي العلاجي، ويتكون من 11 فقرة.
- 5- التوجيه الجمعي في الصفوف، ويتكون من 8 فقرات.
- 6- التوجيه المهني، ويتكون من 10 فقرات.
- 7- الدراسات والبحوث، ويتكون من 6 فقرات.
- 8- الاختبارات والمقاييس، ويتكون من فقرتين.
- 9- التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة، ويتكون من 8 فقرات.
- 10- اللجان والمجالس الإرشادية، ويتكون من 4 فقرات.
- 11- العلاقة مع أطراف العملية التربوية، ويتكون من 4 فقرات.
- 12- العلاقة مع أولياء الأمور (الإرشاد الأسري)، ويتكون من 4 فقرات.
- 13- المناخ المدرسي، ويتكون من 8 فقرات.

المعالجات الإحصائية:

بعد تفريغ الاستبيانات ومعالجتها بالحاسب الآلي، تمت معالجتها باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) لتحليل النتائج، وقد استخدمت النسب المئوية للمعطيات ككل، ولكل مجال من مجالات الدراسة، ولكل فقرة من فقرات هذه الدراسة، وللمقارنة بين كل من متغيرات الدراسة استخدم الباحث النسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة.

الفصل السادس

عرض وتفسير النتائج

❖ تمهيد

❖ عرض النتائج

❖ مناقشة النتائج

❖ التوصيات والمقترحات

الفصل السادس

نتائج الدراسة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة حول مستوى المهارات الفعالة للمرشد الطلابي في مدينة نجران، وعلاقة أداء المرشد الطلابي بعدد من المتغيرات هي:

1- المؤهل العلمي.

2- التخصص.

3- سنوات الخبرة.

وقد تم عرض هذه النتائج تبعاً لتسلسل الدراسة، وفيما يلي بيان لذلك:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

هل يوجد فروق بين المرشدين في المهارات الإرشادية والكفايات الأساسية اللازم توافرها لدى الإخصائي النفسي (المرشد الطلابي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث النسب المئوية لجميع فقرات أداة الدراسة الخاصة بالكفايات الأساسية، ونتائج جدول (9) تبين ذلك.

يتضمن هذا المجال (8) فقرات، والجدول (9) يبين النسب المئوية لكل فقرة من فقرات المجال لمستوى أداء المهارات والكفايات الأساسية من خلال نسب الاستجابات على فقرات

الاستبيان.

الجدول (9)

النسب المئوية لمستوى أداء المرشد الطلابي في مدينة نجران للكفايات الأساسية

الرقم	نص الفقرة	النسب المئوية للاستجابات %			مستوى الاداء
		عالية	متوسطة	ضعيفة	
1	أحدد حاجات الطلبة وفق المراحل العمرية	71.33	28.67	00	كبير جدا
2	أقدم الخدمات الإرشادية النفسية والأكاديمية والصحية والمهنية بشكل فاعل	48	44.67	7.33	متوسط
3	أقوم بالتخطيط المسبق للبرامج الإرشادية والأنشطة	49.33	38.67	12	كبير
4	أقوم بتشخيص المشكلات التربوية وحلها بأسلوب علمي	30	47.33	22	متوسط
5	أستخدم البرامج العلاجية في حل المشكلات	32.67	45.33	22	متوسط
6	أحرص على بناء علاقات إنسانية مع مكونات المجتمع المدرسي	74.67	25.33	00	كبير جدا
7	ألتزم بأخلاقيات العمل الإرشادي	76	24	00	كبير جدا
8	أتعامل مع المواقف الطارئة بفاعلية	36.67	48	15.33	متوسط

يتضح من الجدول (9) والذي تتضمن فقراته المهارات الأساسية فظهر من خلال نسبة الاستجابات ان المرشدين حريصون على الالتزام باخلاقيات العمل الارشادي حيث كانت اعلى نسبة بين الاستجابات بـ (76%) بينما الحرص على بناء علاقات انسانية مع مكونات المجتمع المدرسي بنسبة (74.67%) ولم يظهر في الفقرتين اي استجابات ضعيفة. بينما كانت فقرتي: تشخيص المشكلات التربوية وحلها بأسلوب علمي , واستخدام البرامج العلاجية في حل المشكلات هما اعلا نسبتين في استجابات المرشدين بنسبة (22%) وهما مهارتان يحتاجان الى التطوير والتدريب ، وبشكل عام ومن خلال نسب الاستجابات يتضح بأن المهارات الأساسية تتوافر في اغلب المرشدين الطلابيين.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل توجد فروق بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الدقيقة اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث النسب المئوية لجميع فقرات أداة الدراسة، موزعة على مجالاتها ومستوى توافرها، ونتائج الجداول (10)، (11)، (12)، (13)، (14)، (15)، (16)، (17)، (18)، (19)، (20)، (21).

وفيما يلي عرض النتائج حسب المجالات:

ثانيًا: الكفايات الدقيقة

الخطوة الإرشادية

يتضمن هذا المجال (5) فقرات، والجدول (10) يبين النسب المئوية لاستجابات المرشدين على فقرات المجال.

الجدول (10)

النسب المئوية لمستوى أداء المرشد الطلابي في مجال الكفايات الدقيقة (الخطوة الإرشادية)

الرقم	نص الفقرة	النسبة المئوية للاستجابات			مستوى الاداء
		عالية	متوسطة	ضعيفة	
1	أجري مقابلات مع الطلاب لتحديد حاجاتهم	30	48.67	21.33	متوسط
2	أتعرف على حاجات البيئة المدرسية	44.67	40	15.33	متوسط
3	أضع أهدافًا واضحة المعالم للخطوة الإرشادية	50.67	34.67	14.67	كبير
4	أنفذ الخطوة الإرشادية وفق جدول زمني معد مسبقًا	37.33	42	20.67	متوسط
5	أقيم الخطوة باستمرار حسب الإجراءات العلمية المناسبة	28	36	36	قليل

يتضح من الجدول (10) أن النسب المئوية لاستجابات المرشدين على فقرات اعداد الخطة الإرشادية ان تحديد الاهداف ووضوحها هي اعلى نسبة بواقع (50%)، وكانت اضعف الاستجابات هي تقييم الخطة حسب الاجراءات العلمية المناسبة بنسبة (36%) وبشكل عام فاعلم المرشدين يمتلكون مهارات اعداد الخطة الارشادية التي تساعد في نجاح العملية الارشادية.

خدمات الإرشاد الفردي (المقابلة، ودراسة الحالة)

يتضمن هذا المجال (17) فقرة، والجدول (11) يبين النسب المئوية لمستوى توافر مهارة المقابلة ودراسة الحالة من خلال استجابات المرشدين.

الجدول (11)

النسب المئوية لمستوى أداء المرشد الطلابي لمجال خدمات الإرشاد الفردي (المقابلة، ودراسة الحالة)

الرقم	نص الفقرة	النسب المئوية للاستجابات %			مستوى الاداء
		عالية	متوسطة	ضعيفة	
1	أعد دليل المقابلات قبل استقبال الحالة	28	32.67	39.33	قليل
2	أجمع المعلومات من مصادرها	48	32	20	متوسط
3	إنشاء علاقة تتصف بالدفء والفعالية مع المسترشد	44	48.67	21.33	متوسط
4	ألتزم بالبعد الاتصالي مع المسترشد	47.33	34	18.67	متوسط
5	أبدي بعضاً من التعبيرات الوجيهة كالابتسامة	55.33	39.33	5.33	كبير
6	ألتزم بوقت مناسب لعملية الصمت	38	40	20	متوسط
7	أستخدم بعض الانفعالات كالغضب والحزن والفرح	31.33	47.33	21.33	متوسط

8	أقوم ببعض الحركات مثل حركة اليدين	35.33	45.33	19.33	متوسط
9	أستمع للمسترشد بشكل جيد	58	42	00	كبير
10	أتحدث مع المسترشد بصوت واضح	59.33	40.67	00	كبير جدا
11	أستخدم أثناء الحديث جملاً أو عبارات واضحة	61.33	38.67	00	كبير جدا
12	أستخدم مع المسترشد كلمات التعاطف والثناء	46	52.67	1.33	متوسط
13	أنادي المسترشد باسمه أو بالضمير أنت	62	38	00	كبير جدا
14	أقوم بتلخيص مجريات المقابلة وأستخلص أهم النقاط	37.33	41.33	21.33	متوسط
15	أقوم بإنهاء العلاقة الإرشادية بشكل تدريجي	31.33	39.33	29.33	متوسط
16	أتابع الحالة بعد إنهاء العمل الإرشادي معها	34	44.67	21.33	متوسط
17	أقوم بالتوثيق وكتابة التقرير النهائي	25.33	48.67	26	قليل

يتضح من الجدول (11) أن مستوى أداء المرشد في مهارات الإرشاد الفردي (المقابلة، ودراسة الحالة) من خلال استجابات المرشدين بان مستوى الاداء كبير جدا في المهارات اللفظية وغير اللفظية (لغة الجسد) حيث حققت مستوى استجابات عالية نسبة (62%) وفقرة منادات المسترشد باسمه او استخدام ضمير المخاطب(أنت) تلاها التعبير بعبارات وجمل واضحة بنسبة (61.33 %) والحديث مع المسترشد بصوت واضح بنسبة (59.33%). اظهرت النتائج بأن اغلب مهارات هذا المجال مستواها متوسط، وأظهر مستوى تدني المهارات عند المرشدين قائلية كانت اعداد دليل المقابلات لاستقبال الحالات عند نسبة (298%) وعملية توثيق الجلسات وكتابة التقارير النهائية عند نسبة (26%) . وبالنظر الى نتائج مجال الارشادي الفردي من خلال نسب مستويات الاستجابات كانت المهارات كبيرة جدا لفظيا ومتدنية كتابيا ومتوسطة في بقية المهارات الاخرى وعليه فلا بد للمرشدين من الاهتمام بالجوانب الاعدادية والكتابية وعملية التوثيق متى ما علمنا بان هناك سجلات توزع من وزارة التعليم بهذا الخصوص من أجل التوثيق.

الإرشاد الجمعي العلاجي

يتضمن هذا المجال (11) فقرة، والجدول (12) يبين النسب المئوية لمستوى استجابات المرشدين على كل فقرة من فقرات هذا المجال.

الجدول (12)

النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي لمجال الإرشاد الجمعي العلاجي

الرقم	نص الفقرة	النسبة المئوية للاستجابات %			مستوى الاداء
		عالية	متوسطة	ضعيفة	
1	أعرف المسترشدين بالإرشاد الجمعي	42.6	37.33	20	متوسط
2	أقوم بتكوين المجموعة الارشادية	40.67	32	27.33	متوسط
3	ألتزم بمعايير اختيار الجماعة وعدد الجلسات	35.33	41.33	23.33	متوسط
4	أقوم بتسهيل الاتصال والتواصل بين المسترشدين	36	37.33	26.67	متوسط
5	أتابع سلوكيات المسترشدين اللفظية وغير اللفظية	28	33.33	38.67	قليل
6	أتعامل مع المسترشدين بحياد وموضوعية	60	40	00	كبير
7	أقوم بتزويد المسترشدين بالتغذية الراجعة	36.67	41.33	22	متوسط
8	أمتلك مهارة توجيه التفاعل بين أفراد المجموعة	30.67	38	31.33	متوسط
9	أمتلك مهارة مشاركة افراد المجموعة بطرح بدائل حل المشكلة	32	34.67	33.33	متوسط
10	أنهي الجلسات الإرشادية في الوقت المناسب	55.33	40	4.67	كبير
11	أقوم بتقييم الجلسات الارشادية	27.33	32	40	قليل

يتضح من الجدول (12) أن مستوى أداء المرشد التربوي في مجال الإرشاد الجمعي العلاجي

كان متوسطاً في مجمل فقراته وان كان التعامل مع المسترشدين بحياد وموضوعية حققت أعلى نسبة في مستوى الأداء بنسبة (60%) وانتهاء الجلسات والحفاظ على الوقت حققت نسبة عالية بلغت (55.33) ، بينما عملية تقييم الجلسات الإرشادية واستخدام لغة التواصل اللفظي وغير اللفظي كان مستوى الأداء بهما قليل بنسبة تراوحت بين (38.67-40%) وذلك يحتاج إلى إعادة نظر في عملية التقييم للجلسات الإرشادية لمعرفة مكامن الخلل والقوة وكذلك التعود على طرق التوصل بشقيه لتحليل ردود أفعال المسترشدين وتدوينها.

التوجيه الجمعي في الصفوف

يتضمن هذا المجال (8) فقرات، والجدول (13) يوضح النسب المئوية لكل فقرة من فقرات المجال لمستوى الأداء في التوجيه الجمعي في الصفوف.

الجدول (13)

النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي لمجال التوجيه الجمعي في الصفوف

الرقم	نص الفقرة	النسبة المئوية للاستجابات %			مستوى الأداء
		عالية	متوسطة	ضعيفة	
1	أختار موضوع الحصة بما يتناسب والمرحلة العمرية	54.67	45.33	00	كبير
2	أحدد أهداف الموضوع وعناصره	60	40	00	كبير
3	أستخدم أساليب متنوعة لتحقيق أهداف الحصة	45.33	38	16.67	متوسط
4	أقوم بإثارة العصف الذهني بين الطلاب	30.67	46.67	22.67	متوسط
5	أساهم في تعديل سلوك الطلاب بما هو مقبول اجتماعياً	55.33	44.67	00	كبير
6	أقوم بتوضيح وتلخيص استجابات الطلبة	31.33	39.33	29.33	متوسط
7	أقيم حصة التوجيه الجمعي	29.33	38	32.67	قليل
8	أوثق الحصة في سجل التوجيه الجمعي	22	44	34	قليل

يتضح من الجدول (13) أن مستوى أداء المرشد الطلابي في مجال التوجيه الجمعي في الصفوف كان كبير في فقرات اختيار الموضوع وفق الفئة العمرية بنسبة (60%) ، والمساهمة في صياغة الموضوع وتحديد اهدافه وعناصره بنسبة (54.33%) ، وتعديل سلوك الطلاب بما يتناسب مع المجمع وحقت نسبة (55.33%) بينما كان الاداء في العصف الذهني واستثارة افكار المسترشدين وتلخيص استجاباتهم حققت نسب متوسطة، واما مستوى اداء عملية التقييم والتوثيق كانت قليلة بنسبة (22%) . وبشكل عام فان التوجيه الجمعي في الصفوف كان لاداء يتراوح بين الكبير والمتوسط

التوجيه المهني

يتضمن هذا المجال (10) فقرات، والجدول (14) يبين النسب المئوية لكل فقرة من فقرات المجال ومستوى الاداء.

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي لمجال التوجيه المهني

الرقم	نص الفقرة	النسبة المئوية للاستجابات%			مستوى الاداء
		عالية	متوسطة	ضعيفة	
1	أقوم بعملية مسح لاهتمامات وميول الطلبة المهنية	26.67	33.33	40	قليل
2	أزود الطلبة بمعلومات أساسية عن المهن المختلفة	36.67	42	21.33	متوسط
3	أقوم بزيارات ميدانية للمؤسسات المهنية المتنوعة	24	28	48	قليل
4	أعقد ندوات ومحاضرات مهنية	26	34	46	قليل
5	أنظم لقاءات إعلامية بين الطلاب ومختصين مهنيين	25.33	36	38.67	قليل

الرقم	نص الفقرة	النسبة المئوية للاستجابات %			مستوى الاداء
		عالية	متوسطة	ضعيفة	
6	أعد نشرات حول المهن ومتطلباتها المختلفة	58	42	00	كبير
7	أشجع الطلبة على كتابة التقارير المهنية المختلفة	20.67	28	51.33	قليل
8	أثري رصيد أولياء الأمور الإعلامي حول عالم المهن	14.67	25.33	60	قليل جدا
9	أطبق اختبارات الميول المهنية كالعلمي والأدبي والمهني	9.33	15.33	75.33	قليل جدا
10	أساهم في تدريب الطلبة على مهارة حل المشكلات	26	49.33	24.67	قليل

يتضح من الجدول (14) أن مستوى أداء المرشد الطلابي في مجال التوجيه المهني كان قليلا في اغلب الفقرات؛ ووضح اهتمام المرشدين في ذلك المجال بأعداد نشرات ومطويات والتي كان مستواها كبيرا بنسبة (58%) ، وظهر ضعف أداء المرشدين في تطبيق اختبارات الميول والاتجاهات والتي كان مستواها قليل جدا بنسبة (9.33%) بالإضافة الى اغفالهم تثقيف واثراء اولياء الامور حول المهن وكانت نسبتها (14%). ومن خلال ما اظهرته النتائج فان المرشدين بحاجة الى تطوير انفسهم في جانب التوجيه المهني من خلال الدورات التدريبية والتعرف على اختبارات الميول المهنية والاتجاهات والتواصل مع الاولياء لتزويدهم باتجاهات وميول ابنائهم .

الدراسات والبحوث

يتضمن هذا المجال (7) فقرات، والجدول (15) يبين النسب المئوية لكل فقرة من فقرات المجال ومستوى الاداء لكل فقرة.

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي لمجال الدراسات والبحوث

الرقم	نص الفقرة	النسبة المئوية للاستجابات %			مستوى الاداء
		عالية	متوسطة	ضعيفة	
1	ألتزم بالمعايير المنهجية لصياغة مشكلة الدراسة وتحديد أهدافها	20.67	31.33	48	قليل
2	أمتلك مهارة بناء استبانات جمع البيانات	28	32.67	39.33	قليل
3	أقوم بوضع فرضيات العمل المناسبة	21.33	24	54.67	قليل
4	أقوم باستخلاص النتائج	22.67	24.67	52.66	قليل
5	أقوم بتوظيف نتائج الدراسات في حل المشكلات الطلابية	18.67	25.33	56	قليل جدا
6	أقوم بالتوثيق وكتابة التقرير النهائي	20	24.67	55.33	قليل جدا

يتضح من الجدول (15) أن نتائج مستوى أداء المرشد الطلابي في الدراسات والبحوث كان قليلاً و هذا يعود لعدم معرفتهم بأساليب البحث العلمي ومناهجه وطرق تطبيقها ؛ وظهرت ان هناك ما هو قليل جدا خصوصا في الاستفادة من نتائج الدراسات لحل المشكلات الطلابية بنسبة (18.67%)، ولازالت النتائج تظهر أن عمليات التوثيق وكتابة التقارير قليلة جدا بنسبة (20%). ضعف مستوى الاداء في مجال الدراسات والبحوث يحتاج التفاته من وزارة التعليم والحث عليه واقامت دورات تدريبية على ايدي متخصصين لاهميته، والمرشذون مطالبون بتطوير انفسهم والسعي للاستفادة من الدراسات في ايجاد حلول للمشكلات التربوية.

الاختبارات والمقاييس

يتضمن هذا المجال (2) فقرة، والجدول (16) يبين النسب المئوية لكل فقرة من فقرات المجال، ومستوى الاداء لفقرات هذا المجال ؟

الجدول (16)

النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي لمجال الاختبارات والمقاييس

الرقم	نص الفقرة	النسبة المئوية للاستجابات %			مستوى الأداء
		عالية	متوسطة	ضعيفة	
1	أقوم بتطبيق الاختبارات المناسبة لتشخيص المشكلة التي يعاني منها الطلبة	26	34	40	قليل
2	أقوم بتقييم نتائج الاختبارات	16.67	26.67	56.66	قليل جدا

يتضح من الجدول (16) أن مستوى أداء المرشد التربوي في الاختبارات والمقاييس كان قليلاً في فقرة، وفقرة قليلاً جداً؛ وهذا يشير إلى ضعف المرشدين في معرفة المقاييس التي تطبق على الطلاب وخصوصاً ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك يعود لكون الغالبية منهم ليس متخصصين في علم النفس ويتطلب إعادة نظر من وزارة التعليم وإدارة التوجيه والإرشاد باعطاء المرشدين دورات مكثفة في المقاييس النفسية وطرق تقييمها.

التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة:

يتضمن هذا المجال (4) فقرات، والجدول (17) يبين النسب المئوية لكل فقرة من فقرات المجال، ومستوى الاداء.

الجدول (17)

النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي لمجال التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة

الرقم	نص الفقرة	النسبة المئوية للاستجابات %			مستوى الاداء
		عالية	متوسطة	ضعيفة	
1	أنسق مع العاملين لتحديد الطلبة ذوي الحاجات الخاصة	22	22.67	55.33	قليل
2	أتعاون مع المعلمين لإعداد برامج للطلبة ذوي الحاجات الخاصة	19.33	22.33	55.33	قليل جدا

3	أقدم الدعم والمساندة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة	34.67	42	23.33	متوسط
4	أشرك أولياء الأمور في الأنشطة المتعلقة بالطلبة ذوي الحاجات الخاصة	8.67	31	60.33	قليل جدا
5	يقوم المرشد التربوي بالإجراءات اللازمة للكشف المبكر عن الحالات التي تحتاج إلى متابعة	17.33	26.67	56	قليل جدا
6	يقوم المرشد التربوي بمتابعة الطلبة المعاقين ورعايتهم	20.67	32	47.33	قليل
7	يستطيع المرشد التربوي وضع برامج تتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة	21.33	29.33	49.33	قليل
8	يستطيع المرشد التربوي التعامل مع الأدوات والمقاييس التي يحتاجها الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة وذوو صعوبات التعلم	12.67	21.33	66	قليل جدا

يتضح من الجدول (17) أن مستوى أداء المرشد الطلابي في التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة كان أعلى نسبة هي تقديم الدعم والمساندة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وبلغت (34.67%) ولكنها في سلم الاداء تعتبر متوسطة , بينما كانت بقية الفقرات تتراوح بين القليل والقليل جدا وان اظهرت النتائج ضعف المرشدين في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة خصوصا في التعامل مع المقاييس بنسبة (12.33%), واشراك الاولياء في انشطتهم بنسبة (8.67%), والكشف المبكر بنسبة (17.33%), وذلك يعود لعدم تدريب المرشدين على كيفية التعامل مع هذه الفئة.

اللجان والمجالس الإرشادية

يتضمن هذا المجال (4) فقرات، والجدول (18) يبين النسب المئوية لكل فقرة من فقرات المجال، ويوضح مستوى أداء مهارات المرشدين حول ذلك.

الجدول (18)

النسب المئوية لمستوى أداء المرشد الطلابي لمجال اللجان والمجالس الإرشادية

الرقم	نص الفقرة	النسبة المئوية للاستجابات %			مستوى الاداء
		عالية	متوسطة	ضعيفة	
1	أختار أعضاء اللجنة الإرشادية من الطلاب بالتعاون مع رواد الفصول	64.67	35.33	00	كبير
2	أختار مجلس الآباء والمعلمين بالتصويت	62	38	00	كبير
3	أختار لجنة رعاية السلوك بالتعاون مع إدارة المدرسة	96.67	3.33	00	كبير جدا
4	أفعل دور اللجان دخل وخارج المدرسة لتحقيق أهدافها	51.33	45.33	3.33	كبير

يتضح من الجدول (18) أن مستوى أداء المرشد الطلابي في التعامل مع اللجان والمجالس الإرشادية بشكل عام كان كبير في جميع الفقرات؛ وإن كان اختيار لجنة رعاية السلوك بالتعاون مع إدارة المدرسة كان مستوى الاداء كبيرا جدا بنسبة (96.33%). وهذا يعود الى ان هناك تنظيمات وتعليمات وزارية تجبر المرشدين على اتباعها في هذا المجال.

العلاقة مع أطراف العملية التربوية

يتضمن هذا المجال (4) فقرات، والجدول (19) يبين النسب المئوية لكل فقرة من فقرات المجال، ويوضح مستوى الأداء للمرشد الطلابي.

الجدول (19)

النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي لمجال العلاقة مع أطراف العملية التربوية

الرقم	نص الفقرة	النسبة المئوية للاستجابات %			مستوى الاداء
		عالية	متوسطة	ضعيفة	
1	أوضح طبيعة العمل الإرشادي لأطراف العملية التربوية	70	30	00	كبير جدا

2	أشارك في اجتماعات الهيئة التدريسية	100	00	00	كبير جدا
3	أقدم خدمات الإرشاد لكل أطراف العملية التربوية في المدرسة	52.67	47.33	00	كبير
4	أقوم ببناء علاقات إيجابية مع الوحدة الصحية للخدمات الإرشادية	32.67	47.33	20	متوسط

يتضح من الجدول (19) أن مستوى أداء المرشد الطلابي في العلاقة مع أطراف العملية التربوية كان كبير جدا في المشاركة في اجتماعات الهيئة التدريسية بنسبة (100%) وعملية توضيح طبيعة العملية الارشادية بنسبة (70%) ؛ بينما بناء العلاقات الايجابية مع الوحدة الصحية للخدمات الارشادية كانت متوسطة بنسبة (32.67%) . وذلك يوضح بان مهارات التواصل مع المجتمع المدرسي عند المرشدين مرتفع بشكل ملحوظ من خلال النتائج.

العلاقة مع أولياء الأمور (الإرشاد الأسري)

يتضمن هذا المجال (4) فقرات، والجدول (20) يبين النسب المئوية لكل فقرة من فقرات المجال، ويوضح مستوى اداء المرشدين.

الجدول (20)

النسب المئوية لمستوى أداء المرشد الطلابي لمجال العلاقة مع أولياء الأمور (الإرشاد الأسري)

الرقم	نص الفقرة	النسبة المئوية للاستجابات %			مستوى الاداء
		عالية	متوسطة	ضعيفة	
1	أعمل على إقامة علاقات متبادلة بين المدرسة والمجتمع المحلي	40.67	51.33	8	متوسط
2	أقوم بزيارات منزلية عند الحاجة	8	18	74	قليل جدا
3	أشرك أولياء الأمور في وضع خطط علاجية للطلبة	8.67	16	75.33	قليل جدا

4	أقوم بمقابلة أولياء الأمور بالتنسيق مع الإدارة	65.33	34.67	00	كبير
---	--	-------	-------	----	------

يتضح من الجدول (20) أن مستوى أداء المرشد الطلابي العلاقة مع أولياء الأمور (الإرشاد الأسري) كان قليلاً جداً في الزيارات المنزلية، وأشارك أولياء الأمور في وضع الخطط العلاجية لابنائهم؛ بينما كان أداء المرشدين في مقابلة أولياء الأمور بعلم الإدارة المدرسية كبير.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

- هل توجد فروق بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الأساسية اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي تبعاً للمؤهل والتخصص وسنوات الخبرة ؟
- وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث النسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على مجالات أداة الدراسة وعلى المستوى الكلي ونتائج الجداول (21)، (22)، (23)

الجدول (21)

النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي تبعاً لمتغير المؤهل ومستوى الاداء بناء على المؤهلات (علما بان تكرار كل من: دبلوم كلية اعداد المعلمين والمؤهلات الاخرى كانت (صفر) والتحليل اقتصر على مؤهلين هما البكالوريوس (146)، والماجستير (4) :

الرقم	المؤهل المجال	البكالوريوس (ن:146)			مستوى الاداء	الماجستير (ن:4)			مستوى الاداء
		عالية	متوسطة	ضعيفة		عالية	متوسطة	ضعيفة	
1	الكفايات المهنية والشخصية (الكفايات الأساسية)	83	17	00	كبير جدا	100	00	00	كبير جدا
2	الكفايات الدقيقة ثانياً: الخطة الإرشادية	28.08	50	21.92	قليل	100	00	00	كبير جدا
3	خدمات الإرشاد الفردى (المقابلة، دراسة الحالة):	41.1	46.58	12.33	متوسط	50	25	25	كبير
4	الإرشاد الجمعي العلاجي	39.73	45.89	13.7	متوسط	25	50	25	قليل
5	التوجيه الجمعي في الصفوف	48.63	45.21	6.16	متوسط	75	25	00	كبير جدا
6	التوجيه المهني	25.34	32.88	41.78	قليل	25	75	00	قليل
7	الدراسات والبحوث	15.75	35.62	48.63	قليل جدا	75	25	00	كبير جدا
8	الاختبارات والمقاييس	16.44	27.4	56.16	قليل جدا	25	50	25	قليل

الرقم	المؤهل المجال	البكالوريوس (ن:146)			مستوى الاداء	الماجستير(ن:4)			مستوى الاداء
		عالية	متوسطة	ضعيفة		عالية	متوسطة	ضعيفة	
9	التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة	22.6	32.19	45.21	قليل	50	25	25	كبير
10	اللجان والمجالس الإرشادية	65.07	34.93	00	كبير	100	00	00	كبير جدا
11	العلاقة مع أطراف العملية التربوية	60.27	34.93	4.79	كبير	75	25	00	كبير جدا
12	العلاقة مع أولياء الأمور (الإرشاد الأسري)	48.63	45.21	6.16	متوسط	50	25	25	كبير

يتضح من الجدول (21) أن أداء المرشد الطلابي يختلف تبعًا لمتغير المؤهل، ولصالح مستوى حملة الماجستير على جميع المجالات، وكانت الفروق على المستوى الكلي لصالح حملة الماجستير؛ في البحوث والدراسات، ومن خلال النتائج يظهر أهمية التأهيل في العمل الإرشادي.

الجدول (22)

النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي تبعاً لمتغير التخصص

الرقم	التخصص	علم النفس (ن: 51)			مستوى الأداء	علم اجتماع (ن: 22)			مستوى الأداء	تخصصات أخرى (ن: 77)			مستوى الأداء
		عالية	متوسطة	ضعيفة		عالية	متوسطة	ضعيفة		عالية	متوسطة	ضعيفة	
1	الكفايات المهنية والشخصية (الكفايات الأساسية)	84.31	15.69	00	كبير جدا	54.55	45.45	00	كبير	61.04	27.27	11.69	كبير
2	الكفايات الدقيقة ثانياً: الخطة الإرشادية	82.35	17.65	00	كبير جدا	40.91	50	9.09	متوسط	49.35	16.88	33.77	متوسط
3	خدمات الإرشاد الفردي (المقابلة، دراسة الحالة):	80.39	19.61	00	كبير جدا	36.36	59.09	4.55	متوسط	18.18	36.36	45.45	قليل جدا
4	الإرشاد الجمعي العلاجي	72.55	23.53	3.92	كبير جدا	45.45	36.36	18.18	متوسط	22.08	33.77	44.16	قليل
5	التوجيه الجمعي في الصفوف	49.02	43.14	7.84	متوسط	40.91	45.45	13.64	متوسط	45.45	37.66	14.29	متوسط
6	التوجيه المهني	45.1	45.06	7.84	متوسط	31.82	36.36	31.82	متوسط	18.18	25.97	55.84	قليل جدا
7	الدراسات والبحوث	23.53	25.49	50.98	قليل	27.27	31.82	40.91	قليل	16.88	27.27	55.84	قليل جدا

الرقم	التخصص	علم النفس (ن: 51)			مستوى الاداء	علم اجتماع (ن: 22)			مستوى الاداء	تخصصات اخرى (ن: 77)			مستوى الاداء
		عالية	متوسطة	ضعيفة		عالية	متوسطة	ضعيفة		عالية	متوسطة	ضعيفة	
8	الاختبارات والمقاييس	27.45	25.49	47.06	قليل	22.73	31.82	45.45	قليل	14.29	27.27	58.44	قليل جدا
9	التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة	85.82	41.18	00	كبير جدا	27.27	45.45	27.27	قليل	18.18	28.57	53.25	قليل جدا
10	اللجان والمجالس الإرشادية	96.08	3.92	00	كبير جدا	68.18	31.82	00	كبير	54.55	31.17	14.29	كبير
11	العلاقة مع أطراف العملية التربوية	100	00	00	كبير جدا	77.27	22.73	00	كبير جدا	66.23	33.77	00	كبير
12	العلاقة مع أولياء الأمور (الإرشاد الأسري)	43.14	45.1	11.76	متوسط	40.91	45.45	13.64	متوسط	28.57	29.87	41.56	قليل

يتضح من الجدول (22) أن أداء المرشد التربوي يختلف تبعاً لمتغير التخصص، ولصالح مستوى النفس ، على جميع المجالات، وكانت الفروق على المستوى الكلي لصالح علم النفس ؛ حيث كان مستوى الاداء كبيرا بالمجمل وان اظهروا ضعفا في الاختبارات والمقاييس ،والدراسات والبحوث ، بينما تلاه تخصص علم الاجتماع بمستوى متوسط وان اظهرت النتائج مستوى كبيرا جدا في بعض الجوانب خصوصا في اللجان والمجالس الارشادية ،وبناء العلاقات مع اطراف العملية التربوية ، وولكن جوانب الضعف تركزت حول التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ، والاختبارات والمقاييس ، والبحوث والدراسات. اما العاملين بالارشاد وهم مرشحون من تخصصات اخرى فقد اوضحت النتائج بان المستوى الاداء في المجمل قليل جدا وان اظهرت

النتائج بان مستوى الكفايات الاساسية كان كبيرا ولكن المشكلة تكمن في مستوى الكفايات الدقيقة وذلك له مبرراته متى ما علمنا بانهم ليسو متخصصين ويفتقدون الكثير من المهارات التي تحتاج اليها العملية الاشارية لكي تؤدي عملها بالشكل المطلوب وظهر بان هؤلاء محتاجون الى تطوير وتدريب ، هناك من حصل على دبلوم في الارشاد النفسي وكان له اثر ايجابي في تطوير مهارات هذه الفئة.

الجدول (23)

النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الرقم	سنوات الخبرة / المجال	ن: 1-5 16				ن: 6-10 33				ن: 11-15 51				ن: 16-20 33				ن: 21 فأكثر 17			
		عالية	متوسطة	ضعيفة	مستوى الاداء	عالية	متوسطة	ضعيفة	مستوى الاداء	عالية	متوسطة	ضعيفة	مستوى الاداء	عالية	متوسطة	ضعيفة	مستوى الاداء	عالية	متوسطة	ضعيفة	مستوى الاداء
1	الكفايات المهنية والشخصية (الكفايات الأساسية)	25	25	50	قليل	51.52	30.30	18.18	عالية	58.83	35.29	5.88	كبير	42.42	00	00	كبير	94.12	5.88	00	كبير جدا
2	الكفايات الدقيقة: الخطة الإرشادية	31.25	43.75	25	متوسط	27.27	36.36	30.30	قليل	45.1	37.25	17.65	متوسط	36.36	57.58	6.06	متوسط	76.47	17.65	5.88	كبير جدا

301

يتضح من الجدول (23) أن أداء المرشد التربوي يختلف تبعاً لمتغير الخبرة، ولصالح مستوى 21- فأكثر على جميع المجالات، فقد كان من يمتلك الخبرة استجابته كبيرة جداً في الغالب وان اظهرت النتائج ضعفاً في الاختبارات والمقاييس عند مستوى أداء قليل بنسبة (35.42%) وجاء بعد ذلك من امضوا في حقل الارشاد من (16-20) عاماً فتراوح المستوى بين الكبير والمتوسط وتراوح بين النسبتين (48.49%-84.85%) الا انه ظهر تدنياً في بعض الفقرات خصوصاً في الاختبارات والمقاييس فكان مستوى الاداء قليلاً بنسبة (27.27%) .

ومن سنوات خبرتهم جاءت من (11-15) عاماً كان مستوى الأداء متوسطاً بشكل عام وان وظهر كذلك تدني اداء المستوى في الدراسات والبحوث ،والاختبارات والمقاييس بمستوى قليل جداً عند النسبتين (15.69%) و (17.65%)، وكان مستوى الاداء في التوجيه المهني والتعامل مع الاحتياجات الخاصة قليل عند النسبتين (21.57% و 27.45%) . اما من كانت خبراتهم في نطاق السنوات من (6-10) فكان مستوى الاداء قليل بشكل عام ، وان كانت الكفايات الاساسية ، واللجان والمجالس، والعلاقة مع اطراف العملية التربوية اظهرت تحسناً عن المستوى الكبير بنسب (63.64% و 66.67%) بينما مستوى الاداء كان قليلاً جداً في الدراسات والبحوث بنسبة (15.15%) والتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة بنسبة (18.18%) والارشاد الاسري بنسبة (18.18%)، والملفت للنظر عند هذه الفئة من الخبرات بان مستوى الاداء لم يرتقي الى المستوى الكبير جداً .

اما الذين كانت خبراتهم من (1-5) سنوات كان المستوى قليل جداً في اغلب فقراته وان سجلت النتائج ان بناء العلاقات مع اطراف العملية التربوية كان عند مستوى الاداء الكبير بنسبة (75%) بينما سجلت الدراسات والبحوث ،والاختبارات والمقاييس ،والتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة المستوى المتدني لاداء هذا الفئة عند النسب (68.75% , 62.5% , 68.25%) .

ومن خلال نتائج النسب المئوية اتضح بأن ارتفاع درجة الخبرة عامل مهم في ارتفاع نسبة مستوى المهارات الفعالة عند المرشدين، وإن كانوا في حاجة الى التدريب خصوصاً في مجال الاختبارات والمقاييس. أما بشكل عام فالمرشدين خبراتهم متوسطة أو قليلة فيحتاجون الى إعادة النظر في تطوير انفسهم مع ان الامر يقع على عاتق وزارة التعليم والادارات التابعة لها في اعداد برامج من شأنها ان ترفع من قدرات ومهارات المرشدين حتى يستطيعوا ان يتعاملوا مع الطلاب والطالبات بكل فئاتهم عادية وذوي الاحتياجات الخاصة.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما المناخ المدرسي الذي يحتاجه كل من الإخصائي النفسي (المرشد الطلابي) لنجاح العملية الإرشادية؟

يتضمن هذا المجال (4) فقرات، والجدول (24) يبين المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات المجال، ويبين أيضًا المتوسط الحسابي والنسب المئوية للمستوى الكلي لأداء المرشد التربوي.

الجدول (24)

النسب المئوية لمستوى أداء المرشد التربوي في مدينة نجران للمناخ المدرسي

الرقم	نص الفقرة	النسبة المئوية للاستجابات %			مستوى الأداء
		عالية	متوسطة	ضعيفة	
1	توفر بيئة مدرسية مناسبة وتوظيف التجهيزات.	81.3	16.7	2.0	كبير جدا
2	توفر مقر مناسب لتنفيذ البرنامج وممارسة الأنشطة	52.0	28.0	20.0	كبير
3	يكون للمرشد الطلابي مكتب خاص ويكون بعيداً عن الضوضاء وقريباً من الطلاب	89.3	6.7	4.0	كبير جدا
4	الإسهام في توفير جو ديمقراطي في المدرسة	45.3	35.3	19.3	متوسط
5	يتكيف مع المواقف المختلفة.	48.0	42.0	10.0	متوسط

6	توافر غرفة خاصة للجلسات الجماعية والفردية .	23.3	27.3	49.3	قليل
7	توافر بيئة مناسبة لذوي الإحتياجات الخاصة وذوي صعوبات التعلم.	15.3	25.3	59.3	قليل جدا
8	الإسهام في توفير مناخ مدرسي في المدرسة يتناسب مع ذوي الإحتياجات الخاصة وذوي صعوبات التعلم.	12.7	24.0	63.3	قليل جدا

يتضح من الجدول (24) أن مستوى أداء المرشد التربوي في المناخ المدرسي كان كبيرا جدا في التجهيزات بنسبة عالية بلغت (81.3%) بينما بلغت نسبة وجود مكتب خاص يمارس به المرشد عمله (89.3%)، ومتوسطا بشكل عام وظهر الضعف جليا في الجوانب التي تختص بذوي الاحتياجات الخاصة فمثلا المساهمة في توفير مناخ يناسب هذه الفئة بلغت نسبة مستوى الاداء قليل جدا (63.3%) اما توافر البيئة المناسبة داخل المدرسة فكانت بنسبة قليلة جدا (59.3%). المدارس مطالبة بان توفر البيئة المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم ، والمرشدين عليهم المساهمة في تذليل الصعوبات ليوفروا لهؤلاء جو مدرسي مناسب يتوافق وقدراتهم.

مناقشة النتائج

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل مناقشة وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها تبعاً لأهداف الدراسة؛ حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أداء المرشد التربوي، والمناخ المدرسي الذي يحتاجه للتعامل مع الطلاب ذوي فرط الحركة، وكذلك معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين أداء المرشد التربوي وعدد من المتغيرات هي:

1- المؤهل العلمي.

2- التخصص.

3- سنوات الخبرة .

وذلك من خلال ثلاثة عشر مجاًلاً، يعتقد الباحث بأهميتها لأداء المرشد التربوي، هي:

1- الكفايات المهنية والشخصية (الكفايات الأساسية).

2- الكفايات الدقيقة: الخطة الإرشادية.

3- خدمات الإرشاد الفردي (المقابلة، ودراسة الحالة).

4- الإرشاد الجمعي العلاجي.

5- التوجيه الجمعي في الصفوف.

6- التوجيه المهني.

7- الدراسات والبحوث.

8- الاختبارات والمقاييس.

9- التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة.

10- اللجان والمجالس الإرشادية.

11- العلاقة مع أطراف العملية التربوية.

12- العلاقة مع أولياء الأمور (الإرشاد الأسري).

13- المناخ المدرسي.

حيث إن فرضيات الدراسة هي:

- توجد فروق بين المرشدين الطلابيين فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الأساسية اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي المتخصص وغير المتخصص لصالح المرشد الطلابي المتخصص.

- توجد فروق بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الدقيقة اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي المتخصص وغير المتخصص لصالح المرشد الطلابي المتخصص.

- توجد فروق بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الأساسية اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي المؤهل وغير المؤهل لصالح المرشد الطلابي المؤهل في التعامل مع (ذوي فرط الحركة).

- توجد فروق بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الدقيقة اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي المؤهل وغير المؤهل لصالح المرشد الطلابي المؤهل في التعامل مع (ذوي فرط الحركة).

- توجد فروق بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الأساسية اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي من لديه خبرة ومن ليس لديه خبرة لصالح المرشد الطلابي الذي تتوافر لديه الخبرة.
- توجد فروق بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الدقيقة اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي من لديه خبرة ومن ليس لديه خبرة لصالح المرشد الطلابي الذي تتوافر لديه الخبرة.

التحقق من الفرض الأول:

"توجد فروق بين المرشدين الطلابيين فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الأساسية اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي المتخصص وغير المتخصص لصالح المرشد الطلابي المتخصص".

من خلال مراجعة النتائج المتعلقة بالفرض الأول، وجد الباحث أن هناك فروقاً بين النسب المئوية في التخصص العلمي فيما يتعلق بتوافر الكفايات الأساسية لدى المرشد التربوي؛ حيث اتفقت مع دراسة (الزبون، 1987) التي هدفت إلى بيان أثر مهارة الاتصال عند المرشد من خلال بناء علاقات إنسانية مع مكونات المجتمع المدرسي وخبرته العملية في الإرشاد وتأثير الخبرة على ذلك، كما اتفقت مع دراسة أبو فرحة (1999) التي تقول باختلاف العوامل المشجعة لاتخاذ الإرشاد التربوي مهنة تختلف تبعاً لمتغير التخصص، وتعارضت مع دراسة (داود وفرحات، 1997) التي لم تلقِ الضوء على أهمية أن يتخصص المرشد التربوي ويتخرج في كلية علم الاجتماع، وقد وجد الباحث أن المرشدين المتخصصين في علم النفس حققوا نسبة عالية بنسبة (84.31 %) فقد كان مستوى الاداء كبير جداً، بينما المتخصصون في علم الاجتماع حققوا ما نسبته (54.55%)، عند مستوى الاداء الكبير اما التخصصات الاخرى بنسبة (61.04%) . ومن ذلك يتضح لنا بان هناك فروق لصالح المتخصصين في علم

النفس كما اوضحتها النتائج وذلك يعود للتأهيل السليم.

التحقق من الفرض الثاني:

"توجد فروق بين المرشدين الطلابيين فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الدقيقة اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي المتخصص وغير المتخصص لصالح المرشد الطلابي المتخصص".

من خلال مراجعة النتائج المتعلقة بالفرض الثاني، وجد الباحث أن هناك فروقاً بين النسب المئوية ، فيما يتعلق بتوافر الكفايات الدقيقة لدى المرشد التربوي، وجاءت هذه الدراسة متفقة مع دراسة (الترك، 1993) التي اهتمت باستقصاء العلاقة بين استخدام المرشد لفنيات المقابلة، وبين تقييم فاعلية المرشد من قبل المشرفين والمديرين والمسترشدين، وتأثير التخصص على ذلك، كما اتفقت مع دراسة أبو فرحة (1999)، حيث حصل المجال المهني والتخصص على المرتبة الأولى من بين المجالات للعوامل المشجعة على اتخاذ الإرشاد التربوي مهنة، وتتفق مع دراسة هاسارد (1976) بأن المرشد ذا الفاعلية يتميز ويتصف بالكفاية العلمية والمهنية من أجل تقييم فاعلية البرامج الإرشادية، وعلاقة ذلك من خلال التخصص، واختلفت مع دراسة (رضوان، 1998)؛ حيث قامت هذه الدراسة بالتعرف على المشكلات والصعوبات التي تواجه المرشد التربوي في المدارس الحكومية في الضفة الغربية في عهد السلطة الوطنية، ولم تهتم بباقي المشكلات التي تواجه المرشد التربوي المتخصص.

اظهرت النتائج بان هناك فروقا لصالح المرشد المتخصص فدراسته بكلية علم النفس يساعده على التعرف العملية الارشادية ومتطلباتها واتقان مهارات الدقيقة فمثلا التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة حققت اعلى نسبة (85.82%) مقارنة بما حققه متخصصو علم الاجتماع عند النسبة (27.27%) ،اما التخصصات الاخرى فكانت عند مستوى اداء متدني بنسبة (18.18%) ، ونجد أن أعلى نسبة هي بناء العلاقات مع اطراف العملية

التربوية بـ (100%) عند اداء كبير جدا في المقابل كان اداء علم الاجتماع والتخصصات الاخرى عند النسبتين (77.27% و 66.23%) ، وظهرت بقية الفقرات عند مرشدي علم النفس عند الاداء الكبير جدا في اغلبها

وذلك يحقق الفرض الثاني بأن هناك فروقاً لصالح التخصص، ولذلك فهناك حاجة إلى تطوير اداء غير المتخصصين باعطائهم دورات مكثفة خصوصاً فيما يتعلق بالتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ، والاختبارات والمقاييس ، والتوجيه المهني والتي اظهرت النتائج نسبها عند مستويات متدنية.

التحقق من الفرض الثالث:

"توجد فروق بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الأساسية اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي المؤهل وغير المؤهل لصالح المرشد الطلابي المؤهل في التعامل مع (ذوي فرط الحركة)".

من خلال مراجعة النتائج المتعلقة بالفرض الثالث، والخاصة بمستوى أداء المرشد التربوي للكفايات الأساسية تبعاً لمتغير المؤهل، وجد الباحث أن هناك فروقاً بين المؤهلات العلمية في المهارات الأساسية فمن يحملون مؤهل الماجستير حققوا نسبة (100%) بينما حاملو مؤهل البكالوريوس كانت نسبته (83%) ؛ حيث اتفقت مع دراسة الخطيب (1982) في أن للعوامل الشخصية ارتباطاً وثيقاً بفاعلية المرشد الطلابي، وكان ذلك كله لصالح المرشدين الفاعلين المؤهلين، واختلفت مع دراسة (أبوعيطه والرفاعي، 1988)؛ حيث قامت هذه الدراسة بإلقاء الأعباء على المرشد التربوي بمفرده من خلال التعرف على درجة مساهمة المرشد التربوي في تحقيق أهداف النشاطات الإرشادية وحاجة الطالب من هذه النشاطات وخاصة المؤهل، كما اختلفت مع دراسة (أبو الهيجاء، 1988)؛ حيث جاء ترتيب المجال الشخصي والمؤهل في المرتبة الأخيرة من الأهمية، واحتلت الظروف الشخصية والمؤهل المرتبة الأخيرة في دراسة

(رضوان، 1998)، ويرجع ذلك إلى أن استمرار الدراسة يؤدي إلى اكتساب هذه الكفايات، ولكن ليس بالشكل الكافي لان النسب متقاربة ، ولذلك نجد أن الكفايات الأساسية مرتفعة بناء على المؤهل ، وذلك يحقق الفرض .

التحقق من الفرض الرابع:

"توجد فروق بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الدقيقة اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي المؤهل وغير المؤهل، لصالح المرشد الطلابي المؤهل في التعامل مع (ذوي فرط الحركة)".

من خلال مراجعة النتائج المتعلقة بالفرض الرابع، والخاصة بمستوى أداء المرشد التربوي للكفايات الدقيقة تبعًا لمتغير المؤهل، وجد الباحث أن النسب المئوية ومستوى الاداء اوضحت ان هناك فروقًا ؛ وقد اتفقت الدراسة مع دراسة (النجار، 2001) والتي هدفت إلى التعرف على الفروق الجوهرية لمهارات التواصل وفاعليتها لدى المرشد التربوي من وجهة نظر الطلبة المسترشدين في المدارس الثانوية، كما اتفقت مع دراسة (أبو فرحة، 1999) التي أظهرت أن هناك أثرًا واضحًا بين التخصصات المختلفة والمتعلقة بالعوامل المشجعة لاتخاذ الإرشاد التربوي مهنة، وتعارضت مع دراسة (الزبون، 1987) التي لم تلق الضوء على أهمية المؤهل العلمي، كما تعارضت مع دراسة رضوان (1998) التي لم تظهر فروقًا تبعًا لمتغير المؤهل، وقد وجد الباحث أن أعلى نسبة لمستوى أداء المرشد التربوي على المستوى الكلي حسب الترتيب التالي: (ماجستير، بكالوريوس)،؛ حيث حصل حاملو الماجستير التخطيط للعملية الإرشادية على مستوى كبير جدا بنسبة (50%) بينما حاملو البكالوريوس كان مستوى ادائهم قليل بنسبة (28.08%) ، والتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة كان المستوى كبير بنسبة (50%) على العكس تماما كان مستوى الاداء قليل بنسبة (22.6%) لصالح حاملي الماجستير . حملة الماجستير يستطيعون اجراء الدراسات والبحوث لتحقيقهم مستوى اداء كبير جدا بنسبة (75%)

بعكس حملة البكالوريوس فمستوى الاداء كان قليلا جدا بنسبة (15.75%) بينما كان الارشاد الفردي ودراسة الحالة متوسط عند حملة البكالوريوس وكبيرا عند حملة الماجستير وهذا يحقق الفرض بان التأهيل له دور كبير في صقل المهارات الدقيقة للمرشد ويساعد على نجاح العملية الارشادية.

التحقق من الفرض الخامس:

"توجد فروق بين المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الأساسية اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي من لديه خبرة ومن ليس لديه خبرة، لصالح المرشد الطلابي الذي تتوافر لديه الخبرة".

من خلال مراجعة النتائج المتعلقة بالفرض الخامس، والخاصة بمستوى أداء المرشد التربوي للكفايات الأساسية تبعاً لمتغير الخبرة، وجد الباحث أن هناك فروقاً بين متوسطات الخبرة، وجاءت هذه الدراسة متفقة مع دراسة (الترك، 1993) التي اهتمت باستقصاء العلاقة بين استخدام المرشد حاجات الطلبة وفق المراحل العمرية وعلاقته بمتغير الخبرة، واتفقت مع دراسة (رضوان، 1998) في أن عمله الإرشادي وتأثير الخبرة عليه حصل على الترتيب الثامن والأخير بين المجالات المختلفة، واختلفت مع دراسة (شبير، 2006)؛ حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المقدرة على تشخيص المشكلات التربوية وحلها بأسلوب علمي، وأنه ليس هناك علاقة عليه من متغير الخبرة، واتفقت أيضاً مع دراسة موريس وهيشن (Morris & Hucshen)؛ حيث رتبت أدوار المرشدين وتأثير الخبرة على أدوارهم، واختلفت مع دراسة (أبوالهيجاء، 1988) في أن هناك نقصاً في أداء المرشد الطلابي في المدارس الأردنية، لا يرجع إلى الخبرة، ولذلك نجد أن الكفايات الأساسية لدى من لديه خبرة 21- فأكثر ذات مستوى متقدم وكبير بنسبة (94.12%) أما من لديه خبرة 1-5 سنوات، كان مستوى الاداء قليلا بنسبة (25%) ، وذلك يحقق الفرض أن هناك فروقاً لصالح الخبرة بشكل واضح جداً، وهو

ويرجع ذلك إلى أن اكتساب الكفايات الأساسية يمكن اكتسابها من خلال ممارسة المهنة؛ لكنها تحتاج إلى الوقت والجهد لكي يستطيع المرشد التربوي اكتساب هذه الكفايات الأساسية، وهي تأتي تبعا لتراكم المواقف والتعامل معها بشكل ايجابي مما يجعله تجاوز اخطاء البدايات.

التحقق من الفرض السادس:

"توجد فروق المرشدين الطلابيين، فيما يتعلق بالمهارات الإرشادية والكفايات الدقيقة اللازم توافرها لدى المرشد الطلابي من لديه خبرة ومن ليس لديه خبرة لصالح المرشد الطلابي الذي تتوفر لديه الخبرة"

حيث اتفقت دراسة (الزبون، 1987) التي هدفت إلى بيان أثر مهارة الاتصال عند المرشد وخبرته العملية في الإرشاد ومؤله العلمي على تقبل المديرين والمعلمين للعملية الإرشادية في الأردن، كما اتفقت مع دراسة (مصلح، 998) في أن هناك أثراً واضحاً لمتغير الخبرة؛ حيث كانت توقعات المعلمين ذوي الخبرة الأقدم أكبر لدور المرشد التربوي، واتفقت أيضاً مع دراسة (أبو فرحة، 1999) في أن هناك أثراً للخبرة بخصوص العوامل المشجعة لاتخاذ الإرشاد التربوي مهنة، واختلفت في العوامل غير المشجعة لاتخاذ الإرشاد التربوي مهنة بخصوص المجال الاقتصادي، واتفقت مع دراسة كاثرينكولبرين (Kocarek, 2001) التي دلت على أهمية التدريب والخبرة لتطوير فاعلية وتحسين أداء المرشد الطلابي، وتعارضت مع دراسة (داود وفرحات، 1997) التي لم تلق الضوء على أهمية أن يتخصص المرشد التربوي ويتخرج من كلية علم الاجتماع، واختلفت مع دراسة روي (Roy 1980) في أن المرشدين التربويين الأصغر سناً كانوا أكثر فاعلية من المرشدين الأكبر سناً، وقد وجد الباحث مستوى أن أداء المرشد التربوي في الكفايات الدقيقة كلما زادت الخبرة كان مستوى أداء المرشد التربوي أفضل، وهذا ينسجم مع المنطق القائل بأن للخبرة الميدانية دوراً مهماً في إعطاء الحكم على الأمور بشكل أفضل. اظهرت نتائج مستوى الاداء ان من خبراتهم اكثر كان مستوى كفاياتهم الدقيقة افضل ممن هم اقل خبرة ، فمقارنة مستوى اداء من سنوات خبرتهم اكثر من 21 عاما في كل

المجالات مرتفعاً مقارنة مع من هم أقل خبرة ، فتكوين اللجان والمجالس ، وبناء العلاقات مع اطراف العملية التربوي حققت النسبة كاملة (100%) في كلا المجالين عند من خبرتهم فوق 21 عاما ، بينما نسب مستوى الاداء على التوالي عند الفئات الاخرى كانت : 16-20 عاما (57.58% ، 84.85%) ، 10-15 (80.2% ، 82.35%) ، 6-10 (63.64% ، 66.67%) ، 1-5 (43% ، 75%) ومن المجالات التي اوضحت فروقا لصالح من هم اكثر خبرة الدراسات والبحوث ، والتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، والتخطيط للعملية الارشادية ، وخدمات الارشاد الفردي كالمقابلة ودراسة الحالة ، والتوجيه المهني الفوارق لصالح الخبرة وان ظهر في بعض الجوانب تفوقا لمن هم أقل خبرة ولكن في المجمل العام كانت الخبرة تتفوق وهذا ما يحقق الفرضية.

استخلاص النتائج العامة:

- 1- تتوفر المهارات الإرشادية والكفايات الأساسية لدى المرشد الطلابي، وان كان هناك قصور في قلة البرامج العلاجية التي يحتاجها في حل المشكلات، وذلك من المتطلبات المهمة للمهنة.
- 2- تأثير متغيرات (المؤهل، والتخصص، والخبرة) على تحديد أهم الكفايات اللازم توافرها لدى الإخصائي النفسي (المرشد الطلابي):
 - المؤهل له تأثير على الكفايات التي لا بد من توافرها لدى المرشد الطلابي .
 - التخصص له تأثير كبير على الكفايات التي لا بد من توافرها لدى المرشد

الطلابي.

- الخبرة لها تأثير على الكفايات التي لا بد من توافرها لدى المرشد الطلابي.
- 3- أن الإمكانيات المادية داخل المدرسة وتعاون الإدارة المدرسية موجود، ولكن المرشدين أغلبهم معلمون من الميدان واتجه للإرشاد الكثير منهم بسبب الأعباء التدريسية والتحضير الكتابي وزيادة عدد الحصص، خصوصاً عندما يتقدم به السن، كما أن لا توجد لديه مقاييس مقننة أو حقائق تشخيصية يستطيع أن يطبقها على طلابه.
- 4- لا يستطيع اكتشاف الطلاب ذوي الحاجات الخاصة؛ لأن الغالبية لا تعرف المقاييس التي تطبق عليه، وإنما يحولهم لوحدة الخدمات الإرشادية التي بالمنطقة.
- 5- ضعف التوجيه المهني عند أغلب المرشدين وهو امر ضروري لتوجيه ميول واتجات التلاميذ.
- 6- القلائل من المرشدين من يستطيع اجراء الدراسات والبحوث التي تساعدهم في ايجاد حلول.
- 7- البيئة المدرسية متوفرة بشكل مناسب ولكن تهيئتها لتتناسب مع قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة امر
- 8- ضروري ، والمرشدين مطالبون في المساهمة بتوفير بيئة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

التوصيات والمقترحات

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بما يلي:

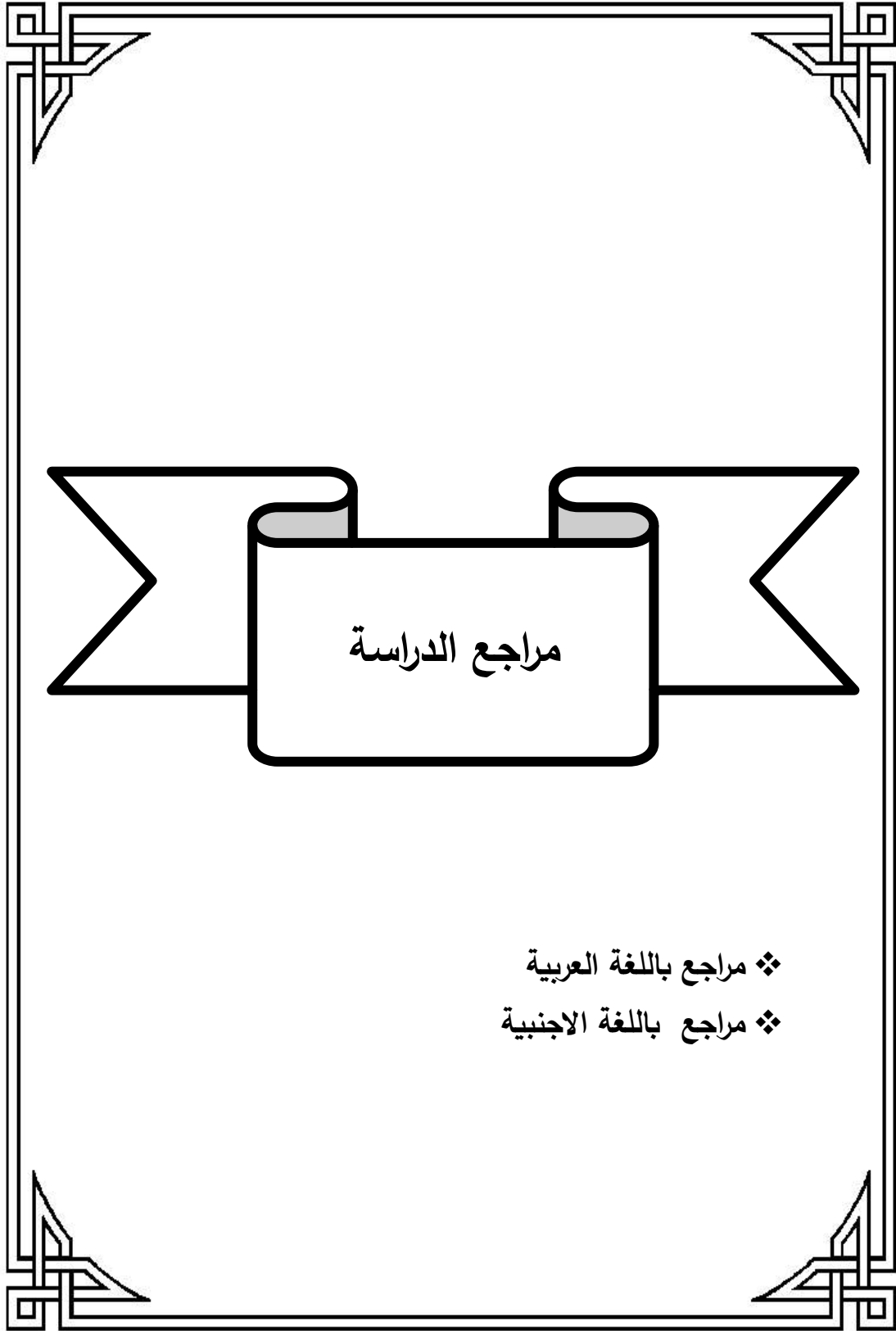
- 1- يوصي الباحث المسؤولين عن الإرشاد بإعطاء هذه النتيجة الأهمية والعمل على تحري أسباب ذلك، من خلال القيام بدراسات لمعرفة السبب؛ لإيجاد طرق العلاج، من أجل تجسين مستوى أداء المرشدين التربويين بشكل أفضل مما هو عليه الآن.
- 2- يوصي الباحث وزارة التربية والتعليم ومسؤولي قسم الإرشاد التربوي بتوفير الإمكانيات المادية والاحتياجات اللازمة لعمل المرشد التربوي، مثل: وجود غرفة خاصة بالمرشد التربوي مجهزة بكافة متطلبات العملية الإرشادية، وأن يكون دوام المرشد التربوي مركزاً كاملاً في المدرسة ، وإعطائه صلاحيات أوسع في عملية الإرشاد في المدرسة، وأن تُخصص له حصص إرشادية في البرنامج العام في المدرسة، لإكساب المرشد التربوي شعوراً بأهميته في المدرسة.
- 3- يوصي الباحث المسؤولين في وزارة التربية والتعليم ومسؤولي قسم الإرشاد التربوي بالمساهمة في تأهيل المرشدين التربويين في مجال إجراء الأبحاث والدراسات الميدانية ومتابعتها مع القائمين على التوجيه والإرشاد.

المقترحات:

- 1- الاهتمام الخاص بتطوير أداء المرشد التربوي مهنيًا عمليًا من قبل وزارة التربية والتعليم، وذلك من خلال:

- زيادة الدورات التي تعطى للمرشد التربوي، وأن تكون دورات متخصصة في الإرشاد الفردي؛ لإكساب المرشد التربوي مهارات خاصة تسهم في رفع أدائه في الجانب التطبيقي للتعامل مع الطلبة بفاعلية أكبر.
- توفير مكتبة إرشادية خاصة للمرشدين التربويين تتوافر فيها المراجع الإرشادية الحديثة ذات القيمة العلمية؛ لمساعدة المرشدين على الاطلاع العلمي على المستجدات الحديثة.
- إشراك المرشدين التربويين في المؤتمرات الإرشادية العالمية من خلال إرسالهم إلى الخارج، وحصولهم على خبرة إرشادية تفيدهم في تطوير أنفسهم.
- 2- العمل على زيادة التنسيق والتعاون القائم بين المرشدين التربويين وكل من الإداريين والمعلمين وإشراكهم بشكل أكبر في العملية الإرشادية؛ لإنجاح العملية الإرشادية.
- 3- العمل على تحسين الصلة بين المرشدين التربويين والمجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة وزيادة التواصل مع أهالي الطلبة من خلال: تفعيل مجلس الآباء في المدرسة، ودعوة أهالي الطلبة لزيارة المدرسة باستمرار، وتفعيل الزيارات المنزلية لأهالي الطلبة - المحتاجين إلى المساعدة- من قبل المرشد التربوي.
- 4- العمل على نشر الوعي الإرشادي في المدرسة من خلال:
 - عمل مجلات حائط خاصة بالإرشاد التربوي.
 - توزيع نشرات إرشادية على الطلبة.
 - عمل مجلة إرشادية من قبل كل المرشدين التربويين وتوزيعها على الطلبة والمعلمين والمجتمع المحلي.

- عقد الندوات العلمية للطلبة وأهاليهم في المدارس المختلفة.
- تفعيل دور الإرشاد التربوي في الإذاعة المدرسية.
- عمل مسرحيات تعالج قضايا نفسية، خلال الأنشطة التي تقام في المدرسة.
- 5- قيام المرشدين التربويين بمتابعة الحالات الإرشادية مهما كانت الصعاب، والابتعاد عن اليأس في متابعتها، ومساعدة الطلبة في معالجة الضعف الدراسي، والتركيز على الجانب الديني والأخلاقي لدى الطلبة في عملية إرشادهم.
- 6- تفعيل دور البيت والأسرة وتنقيفها بأهمية فهم حاجات الطفل ومعرفة سلوكه منذ سن مبكرة ، وعرفة مراحل نموه وخصائص كل مرحلة.
- 7- تعاون وزارة التعليم مع وسائل الاعلام ببث برامج توعوية للمجتمع عن دور الارشاد والتوجيه الطلابي، وسبل التعاون معه لنجاح العملية التربوية.



مراجع الدراسة

- ❖ مراجع باللغة العربية
- ❖ مراجع باللغة الاجنبية

المراجع

أولاً: مراجع باللغة العربية

1. إبراهيم، مايا (2007). تقويم الكفاءة الذاتية للمعلم وعلاقتها بإدارة الفصل والاحترق النفسي. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
2. أبوحويج، مروان (2001) **البحث التربوي المعاصر**، ط1، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
3. أبو حليلة، أشرف (2008). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ أشرف المدارس الحكومية والخاصة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنصورة.
4. أبو زيد، مريم ؛ والزويد، محمد صايل (2007). القيم التربوية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عمان كما يراها الطلبة أنفسهم، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، 34.
5. أبو سعد، أحمد عبد اللطيف (2008). **المهارات الإرشادية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
6. أبو عباة، صالح؛ وطاش، عبد المجيد (2011م). **الإرشاد النفسي والاجتماع**، الرياض: مكتبة العبيكان.
7. أبو عطية، والرفاعي (1988). دور المرشد التربوي في تحقيق أهدافه العلمية الأكاديمية والمهنية والنفسية في المرحلة الثانوية، **المجلة التربوية**، عمان، 4(15)، 304 – 339.

8. أبو علوان، ديماء (2008). اتجاهات طلبة الحلقة الثانية (تعليم أساسي) نحو مفهوم الإرشاد النفسي ومدى وعيهم بدور ومهام المرشد وواجباته. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة دمشق.
9. أبو عيطة، سهام درويش (2008). مبادئ الإرشاد النفسي. الكويت: دار القلم.
10. أبو غزالة، سميرة (2013). الإرشاد الأسري، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
11. أحمد، إبراهيم (2012). تحديث الإدارة التعليمية، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.
12. أحمد، زكريا (2009). المناخ المدرسي الجيد وعلاقته بكل من الرضا الوظيفي للمعلمين والتحصيل الدراسي لدى طلابهم بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، 32.
13. أحمد ، أميرة (2012). العلاقة بين التعاطف والرضا المهني لدى الأخصائي النفسي المدرسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
14. أحمد، إبراهيم (2007). تحديث الإدارة التعليمية والنظرة والإشراف الفني. الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة.
15. أحمد، إبراهيم (2012). تحديث الإدارة التعليمية . الإسكندرية، جمهورية مصر العربية : مكتبة المعارف الحديثة .
16. أحمد، زكريا (2009). المناخ المدرسي الجيد وعلاقته بكل من الرضا الوظيفي للمعلمين والتحصيل الدراسي لدى طلابهم بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، 32.
17. أحمد، سهير (2009). الصحة النفسية والتوافق، إسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

18. أحمد، فاطمة (2008) واقع المناخ المنظمي في المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
19. إمام، أحمد عبد الله (1405هـ). الخدمة الاجتماعية في مجال الطب النفسي. الرياض: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
20. أمينة رزق (2008). مشكلات طلبة المرحلة الثانوية وحاجاتهم الإرشادية (دراسة ميدانية على عينة من الطلبة في محافظة دمشق). مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، 2(24).
21. باترسون (2009). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة حامد الفقي. الكويت: دار القلم.
22. البدر، طارق عبد الحميد (2005). إدارة التعليم الصفي الأسس والإجراءات، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
23. بستان، أحمد؛ طه، وحسن (2009). مدخل إلى الإدارة التربوية. (ط2). الكويت: دار القلم.
24. البعلبكي، منير (2004). المورد. (ط38). بيروت، لبنان: دار العلم للملايين للنشر والتوزيع.
25. البكر، محمد عبد الله (2011). أسس ومعايير ونظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، (60).
26. البوهي، فاروق شوطي (2010). المناخ التنظيمي لبعض مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الإسكندرية في ضوء نظريات التعلم، مجلة دراسات تربوية 26(156).

27. الترك، عبد الرحمن عودة (1996). استخدام المرشد لتقنيات المقابلة وعلاقته بتقييم فعالية المرشد من قبل المشرفين والمديرين والمسترشدين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
28. التعم، عدنان (2011). **فاعلية المعرفة (النظرية والتطبيق)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع للطباعة .
29. توق، محيي الدين؛ قطامي، يوسف؛ عدس، عبد الرحمن (2013). **أسس علم النفس التربوي**، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
30. التويجري ، محمد بن عبد المحسن (2010) اتجاهات المعلمين نحو التوجيه والإرشاد الطلابي ودور المرشد الطلابي في المدرسة السعودية، **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي. كلية التربية، جامعة عين شمس.
31. الثبتي، عايد (2010). المركزية وتأثيرها على مديري مدارس البنين بمنطقة الطائف التعليمية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة طنطا، جمهورية مصر العربية.
32. عبد الحميد، جابر، وكفافي ، علاء الدين (2009). **معجم علم النفس والطب النفسي**. (6). القاهرة: دار النهضة العربية.
33. جاسم ، زينب (2011) المشكلات التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس الثانوية في محافظة بابل، **مجلة جامعة بابل، كلية العلوم الانسانية**, بابل، العراق.
34. الجبوري ،عباس (1986)،الصعوبات التي تواجه الأرشاد التربوي من وجهة نظر المرشدين التربويين والمدرسين ،جامعة بغداد. (رسالة ماجستير غير مشورة).
35. جرادات، محمد ناظم (2006). دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين المناخ التنظيمي من وجهة نظر التربويين والمعلمين في محافظة إربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

36. جمال، شكري محمد (2010). نموذج مقابلة الحاجات الإرشادية للطلاب من منظور المنشورة المهنية في الخدمة الاجتماعية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر. جامعة حلوان.
37. الجندي، محمد (2012). الميول المهنية وعلاقتها بالتصور للمستقبل لدى طلاب التعليم الثانوي الفني والعام (دراسة سيكومترية إكلينيكية). رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
38. جوسلين، كوثن (2007). المدرسة والمجتمع العصري، القاهرة، جمهورية مصر العربية: عالم الكتب.
39. جوهر، علي ؛ والدسوقي، علي إبراهيم (2009). النظرية والتطبيق في الإدارة التعليمية، دمياط الجديدة، مصر: دار المهندس للطباعة والنشر.
40. الحريري، رافدة، والإمامي، سمير (2011). الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية. عمان، الأردن: دار المسيرة.
41. حسين، محمد بدر (2005). وجهة نظر المعلمين والمديرين في المناخ السائد في المدارس الابتدائية بدولة البحرين. المنامة.
42. حمزة، مختار (2012). أسس علم النفس الاجتماعي، جدة: دار لبنان العربي.
43. الحميضي، أحمد (2004). فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً للتعلم. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية، بيروت، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
44. حوامة، باسم (2013). المناخ التنظيمي في مديريات التربية والتعليم وعلاقته بالإبداع الإداري لدى القادة التربويين في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

45. الخزامي، الطيب محمد (1412هـ) توجيه الطلاب وإرشادهم في المملكة العربية السعودية. مكة المكرمة: دار إحياء التراث الإسلامي
46. خصاونة، سامي عبد الله (2006). الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والتربوية التي تشكل البيئة المؤسسية التي يعمل فيها مديرو المدارس الثانوية في الأردن، مجلة دراسات، 3(6).
47. الخضري، سليمان (2008). ظواهر غير تربوية، المجلة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر. 78(2).
48. الخضري، سليمان ، وزاهر، فوزي أحمد (2010). مناخ المؤسسات التعليمية في دولة قطر. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر 90.
49. الخطيب، جمال (2012). تعديل سلوك الأطفال المعوقين: دليل الآباء والمعلمين. عمان: إشراف للنشر والتوزيع.
50. خطيب، رامي مصطفى (2010). التفاوض والتشاور وعلاقتهما بالرضا الوظيفي وفعالية الذات لدى عينة من المرشدين النفسيين في سوريا. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العربية.
51. خوج، عبد الله محمد، (1401هـ) التربية النموذجية للطفل في الوطن العربي. الرياض: المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب.
52. الخولي، محمود سعيد إبراهيم (2006). المناخ المدرسي وعلاقته بمستوي ومظاهر العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الزقازيق.
53. داود، نسمة؛ وفريحات، شرين (1997). العلاقة بين مهارات الاتصال لدى المرشد وجنسه وعدد سنوات خبرته وفاعليته في تقديم خدمات الإرشاد كما يراها المسترشدون، مجلة دراسات تربوية، 1(24).

54. درهم، عبد الرحمن (2014). دراسة لوجهات النظر تجاه المناخ المدرسي في المدارس الابتدائية والمتوسطة بدولة قطر. رسالة ماجستير. جامعة قطر، قطر، ص30.
55. دريب الله، محمد مصطفى (2009). المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية في الجزائر. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.
56. دريد، نشوة كرم أبو بكر (2010). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
57. دسوقي، راوية (2009). علم النفس العام. كلية التربية، جامعة الزقازيق: دار إسلام للطباعة والكمبيوتر.
58. دليل المرشد الطلابي (1422هـ). وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية ، الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد.
59. دليل برامج التوجيه والإرشاد (1427هـ). وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية ، الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد.
60. الدويك، حسين ياسين (2009). أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
61. الذيابات، نايف (2012). المناخ التنظيمي في مدارس محافظة جرش الحكومية كما يراه المعلمون. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ص74.
62. الراضي، سمير (2013). المراهقون (دراسة تربوية نفسية) من وجهة النظر الإسلامية. (ط1). مكة المكرمة: مطابع التراث.

63. الربحات، إبراهيم شحادة (2014). المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية في مديرية تربية عمان وأثره في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
64. الريماوي، محمد عودة (1998). علم نفس الطفل. (ط1). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
65. الزبون، سليم (1987). أثر مهارة الاتصال عند المرشد وخبرته العملية في الإرشاد ومؤهله العلمي على تقبل المديرين للعملية الإرشادية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.
66. زهران، حامد (1998). الصحة النفسية والعلاج النفسي. (ط3). القاهرة: عالم الكتب.
67. زهران، عبد السلام حامد (1994). علم النفس الاجتماعي. (ط1). القاهرة، جمهورية مصر العربية: عالم الكتاب.
68. الزيايدي، أحمد محمد؛ والخطيب، هشام إبراهيم (2005). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. د.ن.
69. شقير، زينب (2010). كيف نرى أبناءنا. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
70. الزيود، نادر فهمي (2010). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ط1. دار الفكر.
71. سلامة، ممدوحة (2010). الإرشاد النفسي من منظور نمائي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
72. السلمي، علي (2005). السياسات الإدارية في عصر المعلومات. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

73. سليمان، حنفي محمود (2011). **السلوك التنظيمي والأداء**، القاهرة: دار الجامعات المصرية.
74. سليمان، مؤيد (2006). **المناخ التنظيمي مفهوم حديث في الفكر التربوي الإداري المعاصر، المجلة العربية للإدارة، 10(1)**.
75. السميح، عبد المحسن محمد (2004). **مهام المرشد الطلابي بين الأهمية والممارسة - دراسة ميدانية على مديري ومرشدي مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 16(1)**.
76. السيد البدوي، أمل (2011). **مدى فاعلية برنامج إرشادي لتدريب الأخصائي النفسي بالمدارس الثانوية على التوافق النفسي للطلّابات. رسالة ماجستير، معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة**.
77. السيد، عبد الحليم محمود (2014). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: دار الثقافة.
78. شبير، منير عودة (2003). **المعوقات المهنية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في قطاع غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة**.
79. شحادة، حسين (2010). **المهام الإدارية والفنية المنوطة بمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ومدى تنفيذهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن**.
80. الشربيني، زكريا (2013). **المشكلات النفسية عند الأطفال**. القاهرة: دار الفكر العربي.
81. الشربيني ، عبد الفتاح (1987) **المناخ التنظيمي وتطوير الخدمة المصرفية في البنوك التجارية الكويتية "، المجلة العربية للإدارة ، ج11(3) عمان**.

82. الشرقاوي، أنور (2008). *سيكولوجية التعلم، أبحاث ودراسات*. القاهرة: دار الفكر العربي.
83. شريف، نادية محمود (2005). دراسة مقارنة لنمط المناخ المؤسسي وعلاقته برضا المعلم عن مهنته في مدارس المقررات والمدارس التقليدية، *مجلة العلوم الاجتماعية*، 13(3).
84. الشعراوي، صالح فؤاد (2013). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تحسين مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من الشباب الجامعي، *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، 16.
85. الشناوي، محمد (1996). *العملية الإرشادية*، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع الطبعة: الأولى ج 1
86. شهاب، حليلة عبد الفتاح (2012). أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.
87. الشيخ، محمد جواد، وشرير، عزيزة (2008) الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين، *مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية*، 16(1).
88. صادق، حصة؛ المعداوي، فاطمة (2011). أنماط المناخ المدرسي السائد في مدارس التعليم العام بدولة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة البحوث التربوية*، جامعة قطر، (10).
89. الصافي، عبد الله طه (2011). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات الثانوية بمدينة أبها، رسالة الخليج العربي، 7(12).

90. صلاح مخيمر (2007). المدخل إلى الصحة النفسية. ط3. القاهرة: الأنجلو المصرية.
91. الصمادي، أحمد ، و حميدات، السيد (2008). اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد نحو الإرشاد، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، 1(24).
92. طاهر، حسين محمد علي (2006). الاستشارة النفسية بين النظرية والتطبيق، الكويت: مركز الدكتور حسين طاهر للاستشارات النفسية.
93. طعامنة، محمد (2006). أثر وحدات التطور الإداري في المناخ التنظيمي السائد في القطاع العام في الأردن، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، 23(2).
94. طعيمة، إيهاب (2010). المناخ المدرسي وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية المدرسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد البحوث والدراسات التربوية.
95. طلبة، السيد رجب إبراهيم (2008). دراسة مقارنة بين المناخ المدرسي في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة وأثره على العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية بمحافظة المنوفية. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
96. الطويل، هاني (2008). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، سلوك الأفراد والجماعات في التنظيم. (ط2). عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
97. الطويل، هاني (2009). الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، عمان، الأردن: دار وائل للنشر.
98. عاشور، أحمد صقر (2012). السلوك الإنساني في المنظمات. بيروت، لبنان: دار المعرفة الجامعية.

99. عامر، أحمد محمد، علم نفس الطفولة في ضوء الإسلام، الأولى. ١٤٠٣هـ. جدة: دار الشروق.
100. عباس، فيصل (2009)، أضواء على المعالجة النفسية (النظرية والتطبيق). ط1. دار الفكر اللبناني.
101. عبد الرحمن، عبد المجيد (2008). علم النفس التربوي والتوافق الاجتماعي، ط2. القاهرة: مكتبة النهضة.
102. عبد الرحمن، محمد ، عبد الله، هشام ؛ ومسيحة، جانيت (2012). دليل عمل الإخصائي النفسي المدرسي بالمدارس الإعدادية والثانوية في جمهورية مصر العربية. المؤتمر الدولي التاسع للإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس.
103. عبدالرحيم، محمد عبد الله (2012). أساسيات الإدارة والتنظيم. القاهرة، جمهورية مصر العربية : الشركة العربية للتوزيع والنشر.
104. عبد العال، سامية سعد (2013). مستوى أداء الدور الوظيفي للأخصائي النفسي المدرسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية. رسالة ماجستير. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
105. عبد العزيز، ريماء (2009). دراسة للرضا المهني لدى الأخصائيين النفسيين المدرسيين من حيث علاقتها بإدراكهم للأبعاد الأخلاقية والقانونية لدورهم المهني. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة عين شمس.
106. عبد الغني، محمد؛ وهلال، حسين (2009). مهارات إدارة الأداء، القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.
107. عبد الفتاح ، أحمد (2006). فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم.

108. عبد القادر، فاطمة أحمد (2008). واقع المناخ المنظمي في المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
109. عبد الله، فاطمة فرج أحمد (2010). المناخ الأسري وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من الأطفال من (9 إلى 12). رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
110. عبد الله، محمود (2005). أساسيات في الإرشاد التربوي. الرياض: دار المريخ.
111. عبد الهادي، جودت والعز، سعيد (2009). التوجيه المهني ونظرياته، (ط1)، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
112. عبد الواحد، مصطفى (1409هـ) الإسلام ومشكلات الشباب مواقف من السنة النبوية. ط1. مكة المكرمة: شركة مكة للطباعة والنشر.
113. عبود، عبد الغني وآخرون (2012). إدارة المدرسة الابتدائية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
114. العتيبي، محمد (2007). المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية.
115. العريفي. عبد الله بالقاسم (2013). الإدارة المدرسية أصولها وتطبيقاتها. (ط1). منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، تونس.
116. عساف، عبد المعطي (2009). السلوك الإداري التنظيمي في المنظمات المعاصرة، عمان، الأردن: مكتبة المحتسب.

117. العسكر، عبد العزيز (1413هـ). دور المناخ المدرسي بالمدارس المتوسطة الحكومية والأهلية للبنين في توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
118. عطوي، جودت عزت (2011). الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية عمان، الأردن: الدار الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
119. علي، سلمى (2012). السلوك الإنساني في الإدارة. (ط2). القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار المعارف المصرية للنشر.
120. العلواني، نوري عباس عبد الله (2011). التعليم الثانوي/ تجارب علمية وعالمية . بيروت، لبنان: المؤسسة العالمية للدراسات والنشر والتوزيع.
121. العلي، سليمان (2011). التحليل العاملي للمناخ الأكاديمي للمدرسة الأردنية . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
122. عماد الدين، منى (2011). التجارب العالمية المميزة في الإدارة التربوية. رسالة المعلم، 4(40).
123. عماد الدين، منى (2013). مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية لإدارة الخدمات التربوية، رسالة المعلم، 41(3).
124. عمايرة، محمد حسين (2009). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
125. عمر، ماهر محمود (2009). الإرشاد النفسي المدرسي. (ط2). أكاديمية ميتشجان للدراسات النفسية، ولاية ميتشجان، الولايات المتحدة الأمريكية.
126. العمري، خالد (2012). السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وبفاعلية المدير من وجهة نظر المعلمين، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الاجتماعية، 8(3).

127. العمري، عبد الله محمد علي (2012). تصورات مديري التربية والتعليم ومساعدتهم والمشرفين التربويين في محافظة إربد لدور مدير المدرسة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
128. العواملة، نائل (2014). أبعاد المناخ التنظيمي المؤسسي في الوزارات والدوائر الحكومية المركزية في الأردن، *مجلة دراسات العلوم الإنسانية*، 21(3).
129. عيد، محمد إبراهيم (2005). *مقدمة في الإرشاد النفسي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
130. العيسوي، عبد الرحمن (١٤١٦هـ). التوجيه التربوي والمهني مع دراسة ميدانية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
131. غباري، محمد سلامة (2009). *الخدمة الاجتماعية المدرسية*. ط1. جدة: شركة عكاظ.
132. غمري، إبراهيم (2008). *السلوك الإنساني في الإدارة الحديثة*. ط3. السكندرية، جمهورية مصر العربية: دار الجامعات المصرية.
133. الفتلاوي، سهيلة (2008). *الجودة في التعليم - المفاهيم والمعايير والمواصفات والمسؤوليات*. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
134. الفرّح ، عدنان محمد (2012، ديسمبر). إعداد المرشد المدرسي بين الحاضر والمستقبل. *المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي (الإرشاد النفسي والتنمية البشرية)*.
135. فليه، فاروق؛ وعبد المجيد، السيد محمد (2005). *السلوك التنظيمي في المؤسسات التعليمية*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
136. قدروة، أمل (2009). إعداد المرشد وتأهيله دراسة ميدانية في محافظة دمشق، مؤتمر الإرشاد الاجتماعي النفسي ودوره في العملية التعليمية. حمص، جامعة البعث، (1).

137. القذافي، رمضان (2008). الصحة النفسية والتوافق، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
138. القذافي، رمضان محمد (2011). التوجيه والإرشاد النفسي. المكتب الجامعي الحديث.
139. القريوتي، محمد قاسم (1994). السلوك التنظيمي. ط2. عمان، الأردن: دار الصفاء.
140. القريوتي، يوسف (2006). المدخل إلى التربية الخاصة. دبي: دار القلم.
141. القطان ، سامية (2009). كيف تقوم بالدراسة الإكلينيكية. القاهرة: الأنجلو المصرية.
142. القطاونة، منار عيد (2010). المناخ التنظيمي وأثره على السلوك الإبداعي دراسة ميدانية لمشرفين والإداريين في الوزارات الأردنية. جامعة عمان، الأردن.
143. الكبيسي، عامر (2008). السلوك التنظيمي، الدوحة: مطابع دار الشرق.
144. اللجنة العليا لسياسة التعلم (1390هـ). وثيقة سياسة التعلم بالمملكة، وزارة المعارف، الرياض.
145. لعقده، أحمد عبد المجيد (2009). تقييم الأداء، مجلة الإداري، معهد الإدارة، سلطنة عمان. 67.
146. مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية لدول مجلس التعاون دول الخليج العربي (2001م). الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، ط1.
147. محارمة، ثامر محمد (2009). المناخ التنظيمي في الفكر الإداري، مجلة الإدارة، مسقط. ٦٥.
148. محمد، محمد النوبي (2005). اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. الأنجلو المصرية، القاهرة.

149. محيي الدين، ريهام (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا المهني لدى الأخصائي النفسي المدرسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
150. المعداوي، فاطمة (2011). أنماط المناخ المدرسي السائد في مدارس التعليم العام بدولة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر، 10.
151. المغازي، حامد (2007). فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في تعديل اتجاهات الطلاب تجاه المعلمين في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
152. منسي، محمود (2013). علم النفس التربوي للمعلمين، الإسكندرية: دار المدينة الجامعية.
153. منصور، محمد ؛ وعبد السلام، فاروق (1403). النمو في الطفولة إلى المراهقة. ط1، تهامة، جدة.
154. الناعمة، عمار محمد (2008). فاعلية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي في تخفيف القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة.
155. النجار، يحيى محمود (2004). فاعلية برنامج مقترح في التوجيه المهني لتخفيف مستوى مشكلات الاختبارات المهنية لطلاب الصف العاشر الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة. برنامج الدراسات العليا المشترك بين جامعتي عين شمس بالقاهرة وجامعة الأقصى بغزة.
156. نشواتي عبد المجيد (2007). علم النفس التربوي. جامعة اليرموك، الأردن: دار الفرقان.
157. نشوان، يعقوب (2014). السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي. (ط2). عمان، الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

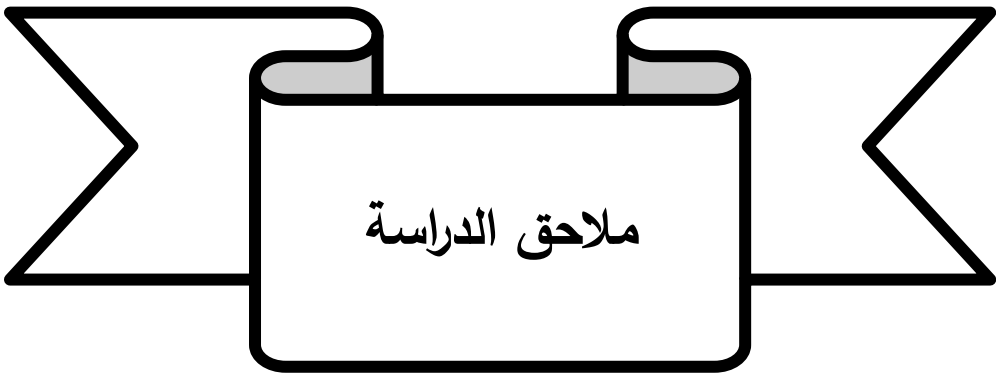
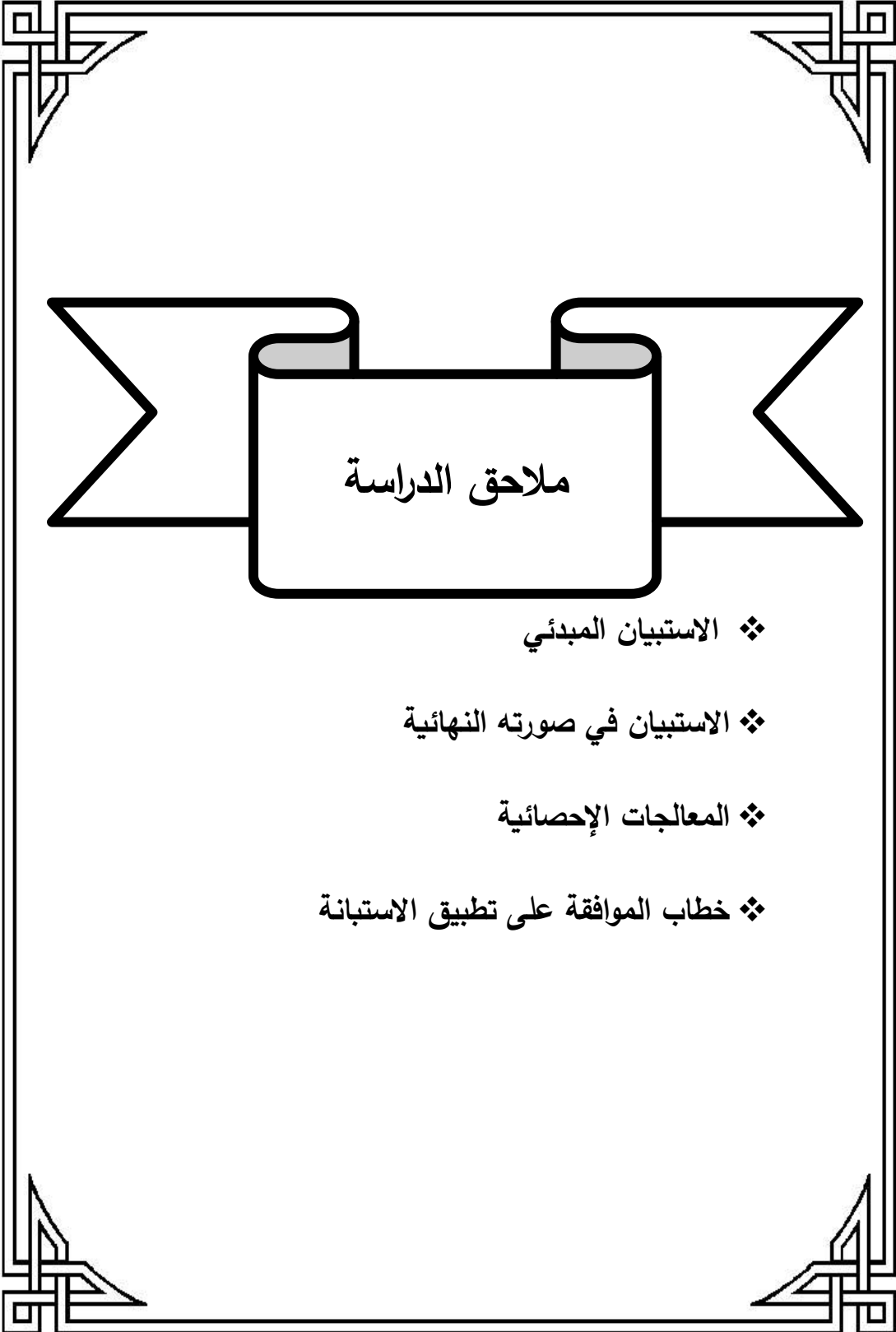
158. الهاشمي، عبد الحميد محمد (1984). علم النفس التكويني أسسه وتطبيقه من الولادة إلى الشيخوخة. ط3. القاهرة: مكتبة الخانجي.

159. يونس، انتصار (2006). السلوك الإنساني، القاهرة: دار المعارف.

ثانيًا: مراجع باللغة الانجليزية

- 1- Adams، G.R (2012). **Physical Attractiveness And Adolescent Development**، In :Encyclopedica Of Adolescence، Vol. 1.
- 2- Brent، M. S (1987). Counselor Licensure as Perceived by Counselors and Psychologists، **The Personnel and Guidance Journal**.
- 3- Conway، Christine (1984). A study of situational، demographic & Personality factors associated with burnout in school counselors، **the catholic university of America** 27 (4) Shea.
- 4- Cruchfield Lori – Brown (1995). **The impact of two Clinical peer supervision models on school counselor's job satisfaction counseling self-efficacy، counseling effectiveness**، the University of North-Carolina، the University of North-Carolina.
- 5- Duffus-Eustace-Augusts (1996). **Role Ambiguity، role conflict، & Job Satisfaction of school counselors in an urban school district urban education**، Texas-Southern-University (0441).
- 6- Lysons،Art، (2010) **Taxonomies of Higher Education،Researchin Higher Education**. Vol.31. No.2.
- 7- Mauk، Gry-VV، and others (1991). **A survey of school counselors Early Adolescents in Utah، paper presented at the annual meeting of the western psychological association** (71st، San Francisco، Ca.، April 25،.)

- 8- Murray-Lynda-Berau, (1995). **Satisfaction among elementary school counselors in Virginia: Seven Years Later** Virginia-institute & State University pg. 183, polytechnic.
- 9- Owens. Robert, (2011), **Organizational Behavior in Education. Second Edition**, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- 10-Anderson. Carolyn, S (2012), **The Search for School Climate: A Review of the Research. Review of Educational Research**, fall.
- 11-Cornell. F. G., (2005), **Socially Perceptive Administration Phi Delta Kappan** Vol. 36.
- 12-Hoy. Wayne, K. & Feldman, John A (2012). Organizational Health. The Concept and its Measures. **Journal of Research and Development in Education**, Vol. 2.
- 13-Turan, S, (2008). **A study of organizational climate and organizational commitment in human organization**. Dissertation Abstract International, 5 (4), 1038A.
- 14-Wilson. Bruce, L. and Janer McGrail (2007), **Measuring school Climate: Questions and Considerations**, Philadelphia, A Research paper for Better Schools.



ملاحق الدراسة

❖ الاستبيان المبدئي

❖ الاستبيان في صورته النهائية

❖ المعالجات الإحصائية

❖ خطاب الموافقة على تطبيق الاستبانة

الاستبيان المبدئي

بسم الله الرحمن الرحيم

أولاً: البيانات الأولية

ذكر ☐ أنثى ☐	الجنس		اسم المرشد /ة الطلابي (المختص النفسي) (اختياري)
ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐	المرحلة الدراسية التي تعمل بها	دبلوم كلية إعداد المعلمين ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ آخر .. ذكره ☐	المؤهل العلمي
	عدد المعلمين في المدرسة:	علم نفس ☐ علم اجتماع ☐ آخر ذكره ☐	التخصص
	عدد طلاب المدرسة	نعم ☐ لا ☐	هل عملت معلماً قبل الانضمام للإرشاد الطلابي؟
نعم ☐ لا ☐ إذا كانت إجابتك بنعم فاذكريها	هل حصلت على دورات في الإرشاد والمقاييس التشخيصية؟	٥-١ سنوات ☐ ١٠-٦ سنوات ☐ ١٥-١١ سنة ☐ ٢٠-١٦ سنة ☐ ٢١- فأكثر ☐	عدد سنوات الخدمة في الإرشاد الطلابي

- 1-
 2-
 3-

ثانيًا: التقييم الذاتي

الرقم	المجال	درجة توافر المهارة		
		عالية	متوسطة	ضعيفة
أولاً: الكفايات الشخصية(الكفايات الأساسية):				
1-	أحدد حاجات الطلبة وفق المراحل العمرية			
2-	أقدم خدمات الإرشاد بشكل فاعل			
3-	أقوم بالتخطيط المسبق للبرامج الإرشادية والأنشطة			
4-	أقوم بتشخيص المشكلات التربوية وحلها بأسلوب علمي			
5-	أستخدم البرامج العلاجية في حل المشكلات			
6-	أحرص على بناء علاقات إنسانية مع الآخرين			
7-	ألتزم بأخلاقيات العمل الإرشادي			
8-	أتعامل مع المواقف الطارئة بفاعلية			
الكفايات الدقيقة				
ثانياً: الخطة الإرشادية:				
1-	أقوم بمسح لحاجات الطلبة			
2-	أتعرف على حاجات البيئة المدرسية			
3-	أضع أهدافاً للخطة مبرمجة زمنياً			
4-	أنفذ الخطة زمنياً			
5-	أقيم الخطة باستمرار حسب الإجراءات العلمية المناسبة			
ثالثاً: خدمات الإرشاد الفردي (المقابلة، دراسة الحالة):				
1-	أقوم بالتخطيط المسبق لاستقبال الحالة			
2-	أجمع المعلومات من مصادرها			
3-	أوضح العلاقة الإرشادية			
4-	أحدد المشكلة			
5-	أستخدم فنيات المقابلة			
6-	أستمع للمسترشد بشكل جيد			
7-	أقوم بالاتصال البصري المناسب			
8-	ألخص المشاعر العاطفية للمسترشد			
9-	أنفهم أسباب المشكلة			
10-	أمتلك مهارة التعامل مع الصمت			
11-	أقوم بتلخيص المقابلة			
12-	أقيم المقابلة الإرشادية			

الرقم	المجال	درجة توافر المهارة		
		عالية	متوسطة	ضعيفة
13-	أقوم بإنهاء العلاقة الإرشادية بشكل تدريجي			
14-	أتابع الحالة بعد الانتهاء منها			
15-	أقوم بالتوثيق وكتابة التقرير النهائي			

الرقم	المجال	درجة توافر المهارة		
		عالية	متوسطة	ضعيفة
رابعاً: الإرشاد الجمعي العلاجي:				
1-	أقوم بالتعريف بالإرشاد الجمعي			
2-	أقوم بتكوين المجموعة الإرشادية			
3-	ألتزم بمعايير الجماعة			
4-	أقوم بتسهيل الاتصال والتواصل بين المسترشدين			
5-	أنتبه لسلوكيات المسترشدين اللفظية والانفعالية بالتساوي			
6-	أتعامل مع المسترشدين بأصالة وموضوعية			
7-	أقوم بتزويد المسترشدين بالتغذية الراجعة			
8-	أمتلك مهارة توجيه التفاعل بين أفراد المجموعة			
9-	أمتلك مهارة مشاركة أفراد المجموعة بطرح بدائل حل المشكلة			
10-	أنهي الجلسات الإرشادية بشكل مناسب			
11-	أقوم بتقييم الجلسات الإرشادية			
خامساً: التوجيه الجمعي في الصفوف:				
1-	أختار موضوع الحصة بما يتناسب والمرحلة العمرية			
2-	أحدد أهداف الموضوع وعناصره			
3-	أستخدم أساليب متنوعة لتحقيق أهداف الحصة			
4-	أقوم بإثارة العصف الذهني بين الطلبة			
5-	أطور سلوكيات مقبولة اجتماعياً			
6-	أقوم بتوضيح وتلخيص استجابات الطلبة			
7-	أقيم حصة التوجيه الجمعي			
8-	أوثق الحصة في سجل التوجيه الجمعي			
سادساً: التوجيه المهني:				
1-	أقوم بعملية مسح لاهتمامات وميول الطلبة			
2-	أزود الطلبة بمعلومات أساسية عن المهن المختلفة			
3-	أقوم بزيارات ميدانية للمؤسسات المهنية المتنوعة			
4-	أعقد ندوات ومحاضرات مهنية			
5-	أستضيف مهنيين للتحدث حول مهنتهم			
6-	أعد نشرات حول المهن ومتطلباتها المختلفة			
7-	أشجع الطلبة على كتابة التقارير المهنية المختلفة			
8-	أزود أولياء الأمور بالمعلومات المهنية والتخصصات			

الرقم	المجال	درجة توافر المهارة		
		عالية	متوسطة	ضعيفة
	وكيفية الالتحاق بها			
9-	أستخدم اختبارات الميول المهنية عند الطلبة			
10-	أكسب الطلبة مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار المهني			
11-	أقوم بتحليل المهن			

الرقم	المجال	درجة توافر المهارة		
		عالية	متوسطة	ضعيفة
سابعاً: الدراسات والبحوث:				
1-	أمتلك مهارة تحديد أهداف الدراسة			
2-	أمتلك مهارة تحديد مشكلة الدراسة			
3-	أمتلك مهارة بناء استبانات جمع البيانات			
4-	أقوم بوضع فرضيات العمل المناسبة			
5-	أقوم باختبار فرضيات العمل			
6-	أقوم باستخلاص النتائج			
7-	أقوم بتوظيف نتائج الدراسات في حل المشكلات الطلابية			
8-	أقوم بالتوثيق وكتابة التقرير النهائي			
ثامناً: الاختبارات والمقاييس:				
1-	أقوم بتطبيق الاختبارات المناسبة لتشخيص قضايا الطلبة			
2-	أقوم بتقييم نتائج الاختبارات			
تاسعاً: التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة:				
1-	أنسق مع العاملين لتحديد الطلبة ذوي الحاجات الخاصة			
2-	أتعاون مع المعلمين لإعداد برامج للطلبة ذوي الحاجات الخاصة			
3-	أقدم الدعم والمساندة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة			
4-	أشرك أولياء الأمور في الأنشطة المتعلقة بالطلبة ذوي الحاجات الخاصة			
عاشراً: التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة:				
1-	أختار طلبة اللجنة الإرشادية بالتعاون مع مربّي الصفوف بالاقتراع الحر			
2-	أقوم بتفعيل اللجنة من خلال تقديم خدمات للبيئة المحلية			
الحادي عشر: العلاقة مع أطراف العملية التربوية:				
1-	أوضح طبيعة العمل الإرشادي لأطراف العملية التربوية			
2-	أشارك في اجتماعات الهيئة التدريسية			
3-	أقدم خدمات الإرشاد لكل أطراف العملية التربوية في المدرسة			

الرقم	المجال	درجة توافر المهارة		
		عالية	متوسطة	ضعيفة
4-	أقوم ببناء علاقات إيجابية مع المجتمع المحلي			
الثاني عشر: العلاقة مع أولياء الأمور (الإرشاد الأسري):				
1-	أعمل على إقامة علاقات متبادلة بين المدرسة والمجتمع المحلي			
2-	أقوم بزيارات منزلية عند الحاجة			
3-	أشرك أولياء الأمور في وضع خطط علاجية للطلبة			
4-	أقوم بمقابلة أولياء الأمور بالتنسيق مع الإدارة			

الثالث عشر: المناخ المدرسي:				
1-	توافر بيئة مدرسية مناسبة وتوظيف التجهيزات			
2-	توافر مقر مناسب لتنفيذ البرنامج وممارسة الأنشطة			
3-	يكون للمرشد الطلابي مكتب خاص ويكون بعيداً عن الضوضاء وقريباً من الطلاب			
4-	الإسهام في توفير جو ديمقراطي في المدرسة			
5-	يتكيف مع المواقف المختلفة			
6-	توافر غرفة خاصة للجلسات الجماعية والفردية			
7-	توافر بيئة مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة وذوي صعوبات التعلم			
8-	الإسهام في توفير مناخ مدرسي في المدرسة يتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي صعوبات التعلم			

الاستبيان في صورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيري المختص النفسي (المرشد الطلابي) حفظكم الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

مع أمنيّاتي لك بالتوفيق والنجاح في الدارين دنيا وآخرة، فإنني أضع بين يديك هذه الاستبانة وهي تتعلق بإجراء دراسة عنوانها ((تحديد المهارات الفعالة للمختص النفسي في ضوء المناخ المدرسي السائد بالمملكة العربية السعودية)).

لذا آمل منكم التكرم بالإجابة عن هذه الأسئلة مع مراعاة ما يلي:

- 1- اختيار ما تراه مناسباً مع الحرص على المصادقية في ذلك.
 - 2- كتابة الاسم أمر غير إلزامي.
 - 3- الإجابة عن هذه الاستبانة محاطة بالسرية التامة ولا تستخدم إلا في غرض الدراسة فقط.
 - 4- ما عليك سوى وضع علامة (صح) أمام كل عبارة تحت خيار واحد.
- شاكرًا ومقدرًا ما قدمته من إجابات وما بذلته من جهد في إنجاز هذه الاستبانة والوصول إلى أفضل النتائج، راجيًا من الله أن يردك ويحفظك.

أخوكم الباحث: صالح بن هادي بن شامان آل منصور

للاستفسار ج: 00213770123123

إيميل: saas323@gmail.com

أولاً: البيانات الأولية

ذكر ☐ أنثى ☐	الجنس		اسم المرشد /ة الطلابي (المختص النفسي) (اختياري)
ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐	المرحلة الدراسية التي تعمل بها	دبلوم كلية إعداد المعلمين ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ آخر .. ذكره ☐	المؤهل العلمي
	عدد المعلمين في المدرسة:	علم نفس ☐ علم اجتماع ☐ آخر ذكره ☐	التخصص
	عدد طلاب المدرسة	نعم ☐ لا ☐	هل عملت معلماً قبل الانضمام للإرشاد الطلابي؟
نعم ☐ لا ☐	هل حصلت على دورات في الإرشاد والمقاييس التشخيصية؟	١-٥ سنوات ☐ ٦-١٠ سنوات ☐ ١١-١٥ سنة ☐ ١٦-٢٠ سنة ☐ ٢١ فأكثر ☐	عدد سنوات الخدمة في الإرشاد الطلابي

.....1-
2-

.....-3
-4

ثانيًا: التقييم الذاتي

الرقم	المجال	مستوى اداء المهارة		
		عالية	متوسطة	ضعيفة
أولاً: الكفايات المهنية والشخصية (الكفايات الأساسية):				
1-	أحدد حاجات الطلبة وفق المراحل العمرية			
2-	أقدم الخدمات الإرشادية النفسية والأكاديمية والصحية والمهنية بشكل فاعل			
3-	أقوم بالتخطيط المسبق للبرامج الإرشادية والأنشطة			
4-	أقوم بتشخيص المشكلات التربوية وحلها بأسلوب علمي			
5-	أستخدم البرامج العلاجية في حل المشكلات			
6-	أحرص على بناء علاقات إنسانية مع مكونات المجتمع المدرسي			
7-	الترم بأخلاقيات العمل الإرشادي			
8-	أتعامل مع المواقف الطارئة بفاعلية			
الكفايات الدقيقة				
ثانياً: الخطة الإرشادية				
1-	أجري مقابلات مع الطلاب لتحديد حاجاتهم			
2-	أتعرف على حاجات البيئة المدرسية			
3-	أضع أهدافا واضحة المعالم للخطة الإرشادية			
4-	أنفذ الخطة الإرشادية وفق جدول زمني معد مسبقا			
5-	أقيم الخطة باستمرار حسب الإجراءات العلمية المناسبة			
ثالثاً: خدمات الإرشاد الفردي (المقابلة، دراسة الحالة)				
1-	أعد دليل المقابلات قبل استقبال الحالة			
2-	أجمع المعلومات من مصادرها			
3-	إنشاء علاقة تتصف بالدفء والفاعلية مع المسترشد			
4-	ألتزم بالبعد الاتصالي مع المسترشد			
5-	أبدى بعضا من التعبيرات الوجيهة كالابتسامة			
6-	ألتزم بوقت مناسب لعملية الصمت			
7-	أستخدم بعض الانفعالات كالغضب والحزن والفرح			
8-	أقوم ببعض الحركات مثل حركة اليدين			
9-	أستمع للمسترشد بشكل جيد			
10-	أتحدث مع المسترشد بصوت واضح			
11-	أستخدم أثناء الحديث جملا أو عبارات واضحة			
12-	أستخدم مع المسترشد كلمات التعاطف والثناء			
13-	أنادي المسترشد باسمه أو بالضمير أنت			

14-	أقوم بتلخيص مجريات المقابلة وأستخلص أهم النقاط		
15-	أقوم بإنهاء العلاقة الإرشادية بشكل تدريجي		
16-	أتابع الحالة بعد إنهاء العمل الإرشادي معها		
17-	أقوم بالتوثيق وكتابة التقرير النهائي		

الرقم	المجال	مستوى اداء المهارة
رابعاً: الإرشاد الجمعي العلاجي:		
1-	أعرف المسترشدين بالإرشاد الجمعي	
2-	أقوم بتكوين المجموعة الإرشادية	
3-	ألتزم بمعايير اختيار الجماعة وعدد الجلسات	
4-	أقوم بتسهيل الاتصال والتواصل بين المسترشدين	
5-	أتابع سلوكيات المسترشدين اللفظية وغير اللفظية	
6-	أتعامل مع المسترشدين بحياد وموضوعية	
7-	أقوم بتزويد المسترشدين بالتغذية الراجعة	
8-	أمتلك مهارة توجيه التفاعل بين أفراد المجموعة	
9-	أمتلك مهارة مشاركة أفراد المجموعة بطرح بدائل حل المشكلة	
10-	أنهي الجلسات الإرشادية في الوقت المناسب	
11-	أقوم بتقييم الجلسات الإرشادية	
خامساً: التوجيه الجمعي في الصفوف		
1-	أختار موضوع الحصة بما يتناسب والمرحلة العمرية	
2-	أحدد أهداف الموضوع وعناصره	
3-	أستخدم أساليب متنوعة لتحقيق أهداف الحصة	
4-	أقوم بإثارة العصف الذهني بين الطلاب	
5-	أسهم في تعديل سلوك الطلاب بما هو مقبول اجتماعياً	
6-	أقوم بتوضيح وتلخيص استجابات الطلبة	
7-	أقيم حصة التوجيه الجمعي	
8-	أوثق الحصة في سجل التوجيه الجمعي	
سادساً: التوجيه المهني		
1-	أقوم بعملية مسح لاهتمامات وميول الطلبة المهنية	
2-	أزود الطلبة بمعلومات أساسية عن المهن المختلفة	
3-	أقوم بزيارات ميدانية للمؤسسات المهنية المتنوعة	
4-	أعقد ندوات ومحاضرات مهنية	
5-	أنظم لقاءات إعلامية بين الطلاب ومختصين مهنيين	
6-	أعد نشرات حول المهن ومتطلباتها المختلفة	
7-	أشجع الطلبة على كتابة التقارير المهنية المختلفة	

8-	أثري رصيد أولياء الأمور الإعلامي حول عالم المهن		
9-	أطبق اختبارات الميول المهنية كالعلمي والأدبي والمهني		
10-	أسهم في تدريب الطلبة على مهارة حل المشكلات		

الرقم	المجال	مستوى اداء المهارة
سابعاً: الدراسات والبحوث		
1-	ألتزم بالمعايير المنهجية لصياغة مشكلة الدراسة وتحديد أهدافها	
3-	أمتلك مهارة بناء استبانات جمع البيانات	
4-	أقوم بوضع فرضيات العمل المناسبة	
5-	أقوم باستخلاص النتائج	
6-	أقوم بتوظيف نتائج الدراسات في حل المشكلات الطلابية	
7-	أقوم بالتوثيق وكتابة التقرير النهائي	
ثامناً: الاختبارات والمقاييس		
1-	أقوم بتطبيق الاختبارات المناسبة لتشخيص المشكلة التي يعاني منها الطلبة	
2-	أقوم بتقييم نتائج الاختبارات	
تاسعاً: التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة		
1-	أنسق مع العاملين لتحديد الطلبة ذوي الحاجات الخاصة	
2-	أتعاون مع المعلمين لإعداد برامج للطلبة ذوي الحاجات الخاصة	
3-	أقدم الدعم والمساندة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة	
4-	أشرك أولياء الأمور في الأنشطة المتعلقة بالطلبة ذوي الحاجات الخاصة	
5-	يقوم المرشد التربوي بالإجراءات اللازمة للكشف المبكر عن الحالات التي تحتاج إلى متابعة	
6-	يقوم المرشد التربوي بمتابعة الطلبة المعاقين ورعايتهم	
7-	يستطيع المرشد التربوي موضع برامج تتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة	
8-	يستطيع المرشد التربوي التعامل مع الأدوات والمقاييس التي يحتاجها الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة وذوو صعوبات التعلم	
عاشراً: اللجان والمجالس الإرشادية		
1-	أختار أعضاء اللجنة الإرشادية من الطلاب بالتعاون مع رواد الفصول	
2-	أختار مجلس الآباء والمعلمين بالتصويت	
3-	أختار لجنة رعاية السلوك بالتعاون مع إدارة المدرسة	
4-	أفعل دور اللجان دخل وخارج المدرسة لتحقيق أهدافها	
الحادي عشر: العلاقة مع أطراف العملية التربوية		
1-	أوضح طبيعة العمل الإرشادي لأطراف العملية التربوية	
2-	أشارك في اجتماعات الهيئة التدريسية	
3-	أقدم خدمات الإرشاد لكل أطراف العملية التربوية في المدرسة	
4-	أقوم ببناء علاقات إيجابية مع الوحدة الصحية للخدمات الإرشادية	
الثاني عشر: العلاقة مع أولياء الأمور (الإرشاد الأسري)		
1-	أعمل على إقامة علاقات متبادلة بين المدرسة والمجتمع المحلي	

الرقم	المجال	مستوى اداء المهارة
-2	أقوم بزيارات منزلية عند الحاجة	
-3	أشرك أولياء الأمور في وضع خطط علاجية للطلبة	
-4	أقوم بمقابلة أولياء الأمور بالتنسيق مع الإدارة	
الثالث عشر: المناخ المدرسي		
-1	توافر بيئة مدرسية مناسبة وتوظيف التجهيزات	
-2	توافر مقر مناسب لتنفيذ البرنامج وممارسة الأنشطة	
-3	يكون للمرشد الطلابي مكتب خاص ويكون بعيداً عن الضوضاء وقريباً من الطلاب	
-4	الإسهام في توفير جو ديمقراطي في المدرسة	
-5	يتكيف مع المواقف المختلفة	
-6	توافر غرفة خاصة للجلسات الجماعية والفردية	
-7	توافر بيئة مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة وذوي صعوبات التعلم	
-8	الإسهام في توفير مناخ مدرسي في المدرسة يتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي صعوبات التعلم	

المعالجات الإحصائية

ثبات المقياس:

تم استخدام طريقة تطبيق المقياس على عينة استطلاعية:

تم استخدام ألفا كرونباخ للاستمارة:

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.98	1

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
first	19.7143	93.014	.986	.
second	19.1905	103.162	.986	.

ونجد أن درجة ثبات المقياس لدى ألفا كرونباخ **0.98**، وهذا يدل على ثبات المقياس ذي درجة عالية.

تم استخدام ألفا كرونباخ الكفايات المهنية والشخصية (الكفايات الأساسية):

Scale: 1

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.088	1

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
first	19.7143	92.014	.986	.
second	19.1905	102.162	.986	.

ونجد أن درجة ثبات المقياس لدى ألفا كرونباخ **0.88**، وهذا يدل على ثبات المقياس ذي درجة عالية.

تم استخدام ألفا كرونباخ الكفايات الدقيقة الخطة الإرشادية:

Scale: 2

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.92	1

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
first	19.1143	92.014	.946	.
second	19.1205	112.162	.926	.

ونجد أن درجة ثبات المقياس لدى ألفا كرونباخ 0.92 ، وهذا يدل على ثبات المقياس ذي درجة عالية.

تم استخدام ألفا كرونباخ خدمات الإرشاد الفردي (المقابلة، دراسة الحالة):

Scale: 3

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.89	1

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
first	19.1243	91.014	.976	.
second	19.1205	102.162	.976	.

ونجد أن درجة ثبات المقياس لدى ألفا كرونباخ 0.89، وهذا يدل على ثبات المقياس ذي درجة عالية.

تم استخدام ألفا كرونباخ الإرشاد الجمعي العلاجي:

Scale: 4

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.93	1

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
first	19.1243	96.014	.966	.
second	19.1205	102.162	.966	.

ونجد أن درجة ثبات المقياس لدى ألفا كرونباخ 0.93، وهذا يدل على ثبات المقياس ذي درجة عالية.

تم استخدام ألفا كرونباخ التوجيه الجمعي في الصفوف:

Scale: 5

Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	15	100.0
Excluded ^a	0	.0
Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.91	1

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
first	19.1243	95.014	.916	.
second	19.1205	108.162	.926	.

ونجد أن درجة ثبات المقياس لدى ألفا كرونباخ 0.91، وهذا يدل على ثبات المقياس ذي

درجة عالية.

تم استخدام ألفا كرونباخ التوجيه المهني:

Scale: 6

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.91	1

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
first	19.1243	95.014	.916	.
second	19.1205	108.162	.926	.

ونجد أن درجة ثبات المقياس لدى ألفا كرونباخ 0.91، وهذا يدل على ثبات المقياس ذي درجة عالية.

تم استخدام ألفا كرونباخ الدراسات والبحوث:

Scale: 7

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.93	1

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
first	19.1243	96.014	.966	.
second	19.1205	102.162	.966	.

ونجد أن درجة ثبات المقياس لدى ألفا كرونباخ 0.93، وهذا يدل على ثبات المقياس ذي درجة عالية.

تم استخدام ألفا كرونباخ الاختبارات والمقاييس:

Scale: 8

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.89	1

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
first	19.1243	91.014	.976	.
second	19.1205	102.162	.976	.

ونجد أن درجة ثبات المقياس لدى ألفا كرونباخ 0.89، وهذا يدل على ثبات المقياس ذي درجة عالية.

تم استخدام ألفا كرونباخ التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة:

Scale: 9

Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	15	100.0
Excluded ^a	0	.0
Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.95	1

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
first	19.1243	71.014	.926	.
second	19.1205	109.162	.926	.

ونجد أن درجة ثبات المقياس لدى ألفا كرونباخ 0.95، وهذا يدل على ثبات المقياس ذي درجة عالية.

تم استخدام ألفا كرونباخ اللجان والمجالس الإرشادية:

Scale: 10

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.92	1

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
first	19.1143	92.014	.946	.
second	19.1205	112.162	.926	.

ونجد أن درجة ثبات المقياس لدى ألفا كرونباخ 0.92 ، وهذا يدل على ثبات المقياس ذي درجة عالية.

تم استخدام ألفا كرونباخ العلاقة مع أطراف العملية التربوية:

Scale: 11

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.94	1

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
first	19.1143	94.014	.946	.
second	19.1205	142.162	.946	.

ونجد أن درجة ثبات المقياس لدى ألفا كرونباخ 0.94، وهذا يدل على ثبات المقياس ذي درجة عالية.

تم استخدام ألفا كرونباخ العلاقة مع أولياء الأمور (الإرشاد الأسري):

Scale: 12

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	15	100.0

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.91	1

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
first	19.1243	95.014	.916	.
sec	19.1205	108.162	.926	.
ond				

ونجد أن درجة ثبات المقياس لدى ألفا كرونباخ 0.91، وهذا يدل على ثبات المقياس ذي درجة عالية.

تم استخدام ألفا كرونباخ المناخ المدرسي:

Scale: 13

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.87	1

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
first	19.1243	95.014	.816	.
second	19.1205	108.162	.826	.

ونجد أن درجة ثبات المقياس لدى ألفا كرونباخ 0.87، وهذا يدل على ثبات المقياس ذي

درجة عالية.

8	150	1	50.0	46	%10.67
T	150	1	60.0	51.5	%11.94
total					

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

LSD

Dependent Variable	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Sum_ A	1	2	1.90909*	.66454	.005	.5958	3.2224
		3	8.11688*	.47036	.000	7.1873	9.0464
	2	1	-1.90909*	.66454	.005	-3.2224-	-.5958-
		3	6.20779*	.62982	.000	4.9631	7.4525
	3	1	-8.11688*	.47036	.000	-9.0464-	-7.1873-
		2	-6.20779*	.62982	.000	-7.4525-	-4.9631-
Sum_ B	1	2	2.96613*	.36064	.000	2.2534	3.6788
		3	6.66743*	.25526	.000	6.1630	7.1719
	2	1	-2.96613*	.36064	.000	-3.6788-	-2.2534-
		3	3.70130*	.34179	.000	3.0258	4.3768
	3	1	-6.66743*	.25526	.000	-7.1719-	-6.1630-
		2	-3.70130*	.34179	.000	-4.3768-	-3.0258-
Sum_ C	1	2	5.28520*	1.13505	.000	3.0421	7.5283
		3	18.11637*	.80339	.000	16.5287	19.7041
	2	1	-5.28520*	1.13505	.000	-7.5283-	-3.0421-
		3	12.83117*	1.07575	.000	10.7052	14.9571
	3	1	-18.11637*	.80339	.000	-19.7041-	-16.5287-
		2	-12.83117*	1.07575	.000	-14.9571-	-10.7052-
Sum_ D	1	2	6.32620*	.83630	.000	4.6735	7.9789
		3	14.89763*	.59193	.000	13.7278	16.0674
	2	1	-6.32620*	.83630	.000	-7.9789-	-4.6735-
		3	8.57143*	.79261	.000	7.0050	10.1378
	3	1	-14.89763*	.59193	.000	-16.0674-	-13.7278-
		2	-8.57143*	.79261	.000	-10.1378-	-7.0050-
Sum_ E	1	2	3.14260*	.58767	.000	1.9812	4.3040
		3	10.50624*	.41595	.000	9.6842	11.3283

		2	1	-3.14260*	.58767	.000	-4.3040-	-1.9812-
			3	7.36364*	.55697	.000	6.2629	8.4643
		3	1	-10.50624*	.41595	.000	-11.3283-	-9.6842-
			2	-7.36364*	.55697	.000	-8.4643-	-6.2629-
Sum_	F	1	2	6.41444*	.58342	.000	5.2615	7.5674
			3	12.21314*	.41294	.000	11.3971	13.0292
		2	1	-6.41444*	.58342	.000	-7.5674-	-5.2615-
			3	5.79870*	.55294	.000	4.7060	6.8914
		3	1	-12.21314*	.41294	.000	-13.0292-	-11.3971-
			2	-5.79870*	.55294	.000	-6.8914-	-4.7060-
Sum_	G	1	2	3.82353*	.55911	.000	2.7186	4.9285
			3	8.86249*	.39574	.000	8.0804	9.6446
		2	1	-3.82353*	.55911	.000	-4.9285-	-2.7186-
			3	5.03896*	.52990	.000	3.9918	6.0862
		3	1	-8.86249*	.39574	.000	-9.6446-	-8.0804-
			2	-5.03896*	.52990	.000	-6.0862-	-3.9918-
Sum_	H	1	2	1.11765*	.19978	.000	.7228	1.5125
			3	2.79297*	.14140	.000	2.5135	3.0724
		2	1	-1.11765*	.19978	.000	-1.5125-	-.7228-
			3	1.67532*	.18934	.000	1.3011	2.0495
		3	1	-2.79297*	.14140	.000	-3.0724-	-2.5135-
			2	-1.67532*	.18934	.000	-2.0495-	-1.3011-
Sum_	I	1	2	3.47415*	.28470	.000	2.9115	4.0368
			3	5.43519*	.20151	.000	5.0370	5.8334
		2	1	-3.47415*	.28470	.000	-4.0368-	-2.9115-
			3	1.96104*	.26983	.000	1.4278	2.4943
		3	1	-5.43519*	.20151	.000	-5.8334-	-5.0370-
			2	-1.96104*	.26983	.000	-2.4943-	-1.4278-
Sum_	J	1	2	.94118*	.21776	.000	.5108	1.3715
			3	2.55157*	.15413	.000	2.2470	2.8562
		2	1	-.94118*	.21776	.000	-1.3715-	-.5108-
			3	1.61039*	.20638	.000	1.2025	2.0182
		3	1	-2.55157*	.15413	.000	-2.8562-	-2.2470-
			2	-1.61039*	.20638	.000	-2.0182-	-1.2025-

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Scale: ALL VARIABLES

	N	%
Cas Valid	150	100.0
es Exclude	0	.0
Total	150	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.939	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
M1	14.6067	18.495	.650	.941
M2	15.0800	15.161	.888	.923
M3	14.5467	19.028	.505	.947
M4	15.1400	15.141	.927	.920
M5	15.0200	15.979	.910	.923
M6	15.6600	15.112	.862	.926
M7	15.8400	15.907	.802	.930
M8	15.9067	16.367	.757	.933

```
[DataSet1] D:\--\--.sav
```

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

	N	%
Cas Valid	150	100.0
es Exclude	0	.0
Total	150	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
------------------	------------

Cronbach's Alpha	N of Items
.810	4

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
L1	6.2400	2.814	.649	.772
L2	7.3667	1.845	.747	.706
L3	7.1733	1.648	.850	.642
L4	6.1000	3.258	.426	.846

	N	%
Cas Valid	150	100.0
es Exclude	0	.0
Total	150	100.0

Cronbach's Alpha	N of Items
.902	4

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
K1	7.7400	2.959	.751	.908
K2	7.8400	2.511	.871	.855
K3	7.9733	2.241	.855	.846
K4	8.2267	1.586	.885	.878

Scale: ALL VARIABLES

		N	%
Cas Valid		150	100.0
es Exclude		0	.0
	Total	150	100.0

Cronbach's Alpha	N of Items
.715	4

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
J1	7.6533	1.436	.604	.621
J2	7.8800	1.073	.783	.468
J3	7.4933	2.104	.000	.804

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
J1	7.6533	1.436	.604	.621
J2	7.8800	1.073	.783	.468
J3	7.4933	2.104	.000	.804
J4	8.4533	.572	.792	.518

Scale: ALL VARIABLES

		N	%
Cas Valid		150	100.0
es Exclude		0	.0
	Total	150	100.0

Cronbach's Alpha	N of Items
.954	4

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
11	5.7400	3.925	.913	.932
12	5.6000	4.161	.926	.927
13	5.6133	3.984	.937	.923

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
I1	5.7400	3.925	.913	.932
I2	5.6000	4.161	.926	.927
I3	5.6133	3.984	.937	.923
I4	6.2067	4.648	.780	.969

Scale: ALL VARIABLES

		N	%
Cases	Valid	150	100.0
	Excluded	0	.0
	Total	150	100.0

Cronbach's Alpha	N of Items
.994	2

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
H1	1.7533	.563	.988	. ^a
H2	1.7667	.569	.988	. ^a

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
H1	1.7533	.563	.988	.a
H2	1.7667	.569	.988	.a

```
[DataSet1] D:\--\--.sav
```

	N	%
Cas Valid	150	100.0
es Exclude	0	.0
Total	150	100.0

Cronbach's Alpha	N of Items
.994	6

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
G1	8.9200	14.853	.981	.993
G2	8.9400	14.688	.990	.992

G3	8.9400	14.755	.990	.993
G4	8.9467	14.735	.990	.992
G5	8.9400	14.607	.968	.995
G6	8.8800	14.791	.966	.995

```
[DataSet1] D:\--\--.sav
```

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

	N	%
Cas Valid	150	100.0
es Exclude	0	.0
Total	150	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.969	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
F1	16.5000	28.359	.901	.964
F2	16.0067	31.604	.751	.969
F3	16.9867	28.376	.912	.963
F4	16.9333	28.170	.918	.963
F5	16.9867	28.698	.906	.964
F6	16.3667	28.918	.854	.965

F7	16.5333	28.506	.907	.963
F8	17.2400	29.955	.817	.967
F9	17.3867	31.863	.696	.971
F1	16.5800	28.030	.912	.963

```
[DataSet1] D:\--\--.sav
```

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	150	100.0
	Exclude data	0	.0
	Total	150	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.981	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E1	15.8067	21.848	.949	.976
E2	15.6600	23.823	.887	.980
E3	15.7733	22.203	.945	.977
E4	16.0467	22.085	.906	.979
E5	15.6600	23.259	.885	.980
E6	15.9667	21.871	.942	.977

E7	15.9867	21.919	.936	.977
E8	15.8467	22.560	.931	.977

```
[DataSet1] D:\--\--.sav
```

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

	N	%
Cas Valid	150	100.0
es Exclude	0	.0
Total	150	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.985	11

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
D1	21.4933	47.527	.936	.984
D2	21.4467	47.833	.928	.984
D3	21.3133	47.545	.913	.984
D4	21.6267	46.517	.944	.983
D5	21.7133	48.072	.884	.985
D6	21.2867	48.689	.888	.985
D7	21.6000	46.631	.946	.983
D8	21.3667	46.972	.930	.984

D9	21.6867	46.619	.927	.984
D1	21.3333	47.512	.923	.984
D1	21.7333	46.653	.911	.984

```
[DataSet1] D:\--\--.sav
```

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	150	100.0
	Exclude data	0	.0
	Total	150	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.981	18

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
B5	40.8467	91.084	.893	.980
C1	40.3067	93.798	.888	.979
C2	40.6667	90.975	.941	.979
C3	40.4200	92.366	.920	.979
C4	40.6133	90.386	.952	.979
C5	40.3733	93.685	.905	.979

Scale: ALL VARIABLES

	N	%
Cas Valid	150	100.0
es Exclude	0	.0
Total	150	100.0

Cronbach's Alpha	N of Items
.962	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
B1	8.7067	7.054	.930	.947
B2	8.6133	7.823	.891	.956
B3	8.5467	7.538	.870	.957
B4	8.8600	6.967	.918	.949
B5	8.9800	7.000	.880	.957

```
[DataSet1] D:\--\--.sav
```

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

	N	%
Cas Valid	150	100.0
es Exclude	0	.0
Total	150	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.961	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
A1	17.0133	15.758	.892	.953
A2	17.3467	15.194	.917	.952
A3	17.2133	15.296	.942	.950
A4	17.2133	16.786	.842	.956
A5	17.3667	16.126	.878	.954
A6	16.9067	17.803	.826	.959
A7	16.6733	19.268	.699	.967
A8	17.1400	15.423	.938	.950

```
[DataSet1] D:\--\--.sav
```

Descriptive Statistics

	N	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviation
A1	150	1.00	3.00	2.5400	.72009
A2	150	1.00	3.00	2.2067	.77975
A3	150	1.00	3.00	2.3400	.74932
A4	150	1.00	3.00	2.3400	.61119
A5	150	1.00	3.00	2.1867	.67939
A6	150	2.00	3.00	2.6467	.47961
A7	150	2.00	3.00	2.8800	.32605
A8	150	1.00	3.00	2.4133	.73445
B1	150	1.00	3.00	2.2200	.74067
B2	150	1.00	3.00	2.3133	.61455
B3	150	1.00	3.00	2.3800	.68218
B4	150	1.00	3.00	2.0667	.76559
B5	150	1.00	3.00	1.9467	.78396
C1	150	1.00	3.00	2.4867	.63178
C2	150	1.00	3.00	2.1267	.75349
C3	150	1.00	3.00	2.3733	.69075
C4	150	1.00	3.00	2.1800	.77780

C5	150	1.00	3.00	2.4200	.62681
C6	150	1.00	3.00	2.5533	.56208
C7	150	1.00	3.00	2.1133	.76445
C8	150	1.00	3.00	2.0933	.78018
C9	150	2.00	3.00	2.6600	.47530
C10	150	2.00	3.00	2.9200	.27220
C11	150	2.00	3.00	2.9933	.08165
C12	150	1.00	3.00	2.3267	.58501
C13	150	2.00	3.00	2.7200	.45050
C14	150	1.00	3.00	2.3200	.74474
C15	150	1.00	3.00	2.2400	.74797
C16	150	1.00	3.00	2.0200	.78124
C17	150	1.00	3.00	2.3000	.76632
D1	150	1.00	3.00	2.1667	.70869
D2	150	1.00	3.00	2.2133	.69114
D3	150	1.00	3.00	2.3467	.72340
D4	150	1.00	3.00	2.0333	.78078
D5	150	1.00	3.00	1.9467	.70270
D6	150	1.00	3.00	2.3733	.65073
D7	150	1.00	3.00	2.0600	.77051
D8	150	1.00	3.00	2.2933	.75571
D9	150	1.00	3.00	1.9733	.78532
D10	150	1.00	3.00	2.3267	.71884
D11	150	1.00	3.00	1.9267	.79509
E1	150	1.00	3.00	2.3000	.76632
E2	150	1.00	3.00	2.4467	.58547
E3	150	1.00	3.00	2.3333	.72968
E4	150	1.00	3.00	2.0600	.77051
E5	150	1.00	3.00	2.4467	.65062
E6	150	1.00	3.00	2.1400	.76877
E7	150	1.00	3.00	2.1200	.76781
E8	150	1.00	3.00	2.2600	.69928
F1	150	1.00	3.00	2.1133	.73764
F2	150	2.00	3.00	2.6067	.49013
F3	150	1.00	3.00	1.6267	.72858
F4	150	1.00	3.00	1.6800	.74474

F5	150	1.00	3.00	1.6267	.70040
F6	150	1.00	3.00	2.2467	.71359
F7	150	1.00	3.00	2.0800	.71906
F8	150	1.00	3.00	1.3733	.62976
F9	150	1.00	3.00	1.2267	.49354
F10	150	1.00	3.00	2.0333	.76340
G1	150	1.00	3.00	1.7933	.76234
G2	150	1.00	3.00	1.7733	.77846
G3	150	1.00	3.00	1.7733	.76979
G4	150	1.00	3.00	1.7667	.77214
G5	150	1.00	3.00	1.7733	.80391
G6	150	1.00	3.00	1.8333	.78078
H1	150	1.00	3.00	1.7667	.75455
H2	150	1.00	3.00	1.7533	.75027
I1	150	1.00	3.00	1.9800	.77260
I2	150	1.00	3.00	2.1200	.70397
I3	150	1.00	3.00	2.1067	.74317
I4	150	1.00	3.00	1.5133	.66289
J1	150	2.00	3.00	2.8400	.36783
J2	150	2.00	3.00	2.6133	.48862
J3	150	3.00	3.00	3.0000	.00000
J4	150	1.00	3.00	2.0400	.77615
K1	150	2.00	3.00	2.8533	.35496
K2	150	1.00	3.00	2.7533	.46251
K3	150	1.00	3.00	2.6200	.56366
K4	150	1.00	3.00	2.3667	.79779
L1	150	2.00	3.00	2.7200	.45050
L2	150	1.00	3.00	1.5933	.76935
L3	150	1.00	3.00	1.7867	.79077
L4	150	1.00	3.00	2.8600	.38478
M1	150	1.00	3.00	2.7933	.45313
M2	150	1.00	3.00	2.3200	.78851
M3	150	1.00	3.00	2.8533	.45446
M4	150	1.00	3.00	2.2600	.76351
M5	150	1.00	3.00	2.3800	.66221
M6	150	1.00	3.00	1.7400	.81455

M7	150	1.00	3.00	1.5600	.74618
M8	150	1.00	3.00	1.4933	.71181
Valid N (listwise)	150				

```
[DataSet1] D:\--\--.sav
```

Statistics

	ADD	EXPER	Educate
Valid	150	150	150
Missing	0	0	0

Frequency Table

ADD

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	51	34.0	34.0	34.0
2	22	14.7	14.7	48.7
3	77	51.3	51.3	100.0
Total	150	100.0	100.0	

EXPER

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	33	22.0	22.0	22.0
2	66	44.0	44.0	66.0
3	51	34.0	34.0	100.0
Total	150	100.0	100.0	

Educate				
	Frequen cy	Percen t	Valid Percent	Cumulative Percent
Val 1	146	97.3	97.3	97.3
id 2	4	2.7	2.7	100.0
Tot al	150	100.0	100.0	

خطاب الموافقة من الادارة العامة للتعليم بمنطقة نجران لتطبيق اداة الدراسة

الترقيم : ٣٦٢٠١٣٢٨٧
التاريخ : ١٩٣٦/١١/١٩
المشروعات : ١ شهادة



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة نجران
إدارة التخطيط والتطوير

سعادة / الملحق الثقافي بسفارة خادم الحرمين الشريفين بالجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ويعد:

إشارة لخطاب سعادة رئيس قسم علوم التربية بجامعة الجزائر ٢ والمتضمن طلب تسهيل مهمة الباحث / صالح بن هادي شامان آل منصور الطالب بجامعة الجزائر ٢ (بوزريعة) تخصص علم النفس المدرسي بمرحلة الدكتوراه ورغبته في تطبيق استبانة الدراسة بعنوان "تحديد المهارات الارشادية الفاعلة لدى المختص النفسي المدرسي في ضوء المناخ المدرسي السائد" على مجموعة من المرشدين الطلابيين بمنطقة نجران بالمملكة العربية السعودية .
عليه نفيد سعادتكم أنه لا مانع لدينا من تطبيق الاستبانة البحثية (المرفقة) على العينة المختارة وفقاً للأنظمة والتعليمات.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

المدير العام للتعليم بمنطقة نجران

ناصر بن سليمان المنيع

١٩٣٦/١١/١٩

