الإرشاد المدرسي

وقل رب زدني علما
Damascus University

منشـورات جـامعـة دمشـق
كلـية التربيــة

الإرشـــاد المدرســـي

لطلاب معلم الصف

الدكتــور
محمد عبد الحميد الشيخ حمود
أستاذ في قسم الإرشاد النفسي

الدكتــور
خـالد يوسـف العمَّار
مدرس في قسم الإرشاد النفسي

جـامعة دمشـق

1432-1433/هـ
2011-2012/م

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

فهرس الكتاب

العنوان	رقم الصفحة
فهرس الكتاب	**5-10**
المقدمة	**11-13**
الفصل الأول: الحاجة للإرشاد المدرسي ونشأته	**15-30**
1.1 مسوغات الحاجة للإرشاد المدرسي	18
2.1 نشأة الإرشاد المدرسي في بعض الدول	23
نشأة الإرشاد المدرسي في الولايات المتحدة الأمريكية	23
نشأة الإرشاد المدرسي في ألمانيا	24
نشأة الإرشاد المدرسي في انكلترا	27
نشأة الإرشاد المدرسي في فرنسا	28
الفصل الثاني: الإرشاد المدرسي: مفهومه، تعريفه، أسسه، مهماته، وظائفه	**31- 68**
1.2 مفهوم وتعاريف الإرشاد المدرسي	33
2.2 أسس الإرشاد المدرسي	37
3.2 مهمات الإرشاد المدرسي	63
4.2 وظائف الإرشاد المدرسي	66
الفصل الثالث: أساليب الإرشاد المدرسي	**69-121**

1.3 الأسلوب المباشر	72
2.3 الأسلوب غير المباشر	75
3.3 الإرشاد الفردي	86
4.3 الإرشاد الجماعي	92
5.3 الإرشاد باللعب	110
3.6 الإرشاد الانتقائي	114
الفصل الرابع: فنيات تعديل السلوك في الإرشاد المدرسي	**123-144**
1.4 مفهوم تعديل السلوك	127
2.4 تصنيف فنيات تعديل السلوك	128
3.4 نماذج فنيات تعديل السلوك	129
1- التعزيز الموجب	129
2- التعزيز الاجتماعي	130
3- الإطفاء أو التجاهل	131
4- الإبعاد أو الإقصاء	131
5- تكلفة الاستجابة	132
6- التصحيح البسيط والتصحيح الزائد	133
7- الممارسة السالبة	134
8- التشكيل	134
9- النمذجة أو القدوة	135
10-لعب الدور	136
11-أساليب التدريب التوكيدي	136
12-التحصين التدريجي	138

13-الإغراق أو الغمر أو الإفاضة 139
14-التنفير 139
15-التعاقد التبادلي السلوكي 140
16-حديث الذات 141
17-الأسلوب المعرفي السلوكي لتعديل السلوك 142
4.4 أي هذه الفنيات الأنسب؟ 143
وهل يمكن الجمع بينها؟

الفصل الخامس: وسائل جمع المعلومات في الإرشاد المدرسي 145-201
1.5 شروط جمع المعلومات 148
2.5 ميسرات عملية جمع المعلومات 150
3.5 المعلومات اللازمة لعملية الإرشاد المدرسي 151
4.5 وسائل جمع المعلومات 163

الفصل السادس: الإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي والمسؤولون عنه 203-229
1.6 الإرشاد المدرسي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي 206
2.6 الإرشاد المدرسي في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي 210
3.6 المسؤولون عن الإرشاد المدرسي في المدرسة 213
1- مدير المدرسة 214
2- المرشد المدرسي 216
3- المدرس المرشد 219
4- الأخصائي الاجتماعي 221

5- المدرس	222
6- الوالدان	225
7- المسترشد	227

الفصل السابع: المدرس المرشد	**252-231**
1.7 تعريف المدرس المرشد	233
2.7 مهمات المدرس المرشد	236
3.7 مشكلات الدور للمدرس المرشد	244
4.7 فوائد عمل المدرس المرشد	247
5.7 إعداد المدرس المرشد	248

الفصل الثامن: خصائص المرشد المدرسي ومهماته وانتقاؤه وإعداده	**305-253**
1.8 خصائص المرشد كما تؤكدها الدراسات والبحوث	256
2.8 وجهات نظر حول خصائص المرشد المدرسي	259
3.8 خصائص المرشد المدرسي	265
4.8 مهمات المرشد المدرسي	266
5.8 شروط انتقاء المرشدين المدرسين	280
6.8 إعداد المرشدين المدرسين	284

الفصل التاسع: المشكلات الدراسية والسلوكية للتلاميذ	**396-307**
1.9 المشكلات الدراسية للطلبة	**311**
1.1.9 ضعف الانتباه والتشتت	312

2.1.9 سوء استغلال الوقت	314
3.1.9 ضعف الدافعية الدراسية	317
4.1.9 عادات الدراسة الخاطئة	320
5.1.9 التأخر الدراسي	322
6.1.9 مشكلات الضعف العقلي	327
7.1.9 قلق الامتحان	333
8.1.9 مشكلات المتفوقين دراسياً	342
2.9 المشكلات السلوكية للتلاميذ	**346**
1.2.9 النشاط الحركي الزائد	346
2.2.9 الخوف من المدرسة	350
3.2.9 الخجل	352
4.2.9 العدوان	357
5.2.9 التبول اللاإرادي	360
6.2.9 أحلام اليقظة	363
7.2.9 الفوضوية وعدم الترتيب	366
8.2.9 الاعتمادية الزائدة	369
9.2.9 العصيان	372
10.2.9 الغضب	375
11.2.9 الكذب	377
12.2.9 السرقة	381
13.2.9 الغش	383
14.2.9 الكلام البذيء	385
15.2.9 السلوك الجنسي غير المناسب	386

16.2.9 التهريج في الصف	388
17.2.9 التغيب عن المدرسة والهروب	390
18.2.9 التسرب الدراسي	392
19.2.9 اضطرا بات الكلام واللغة	393

الفصل العاشر: صعوبات التعلم ودور الإرشاد المدرسي في الحد منها	**397-417**
1.10 مفهوم صعوبات التعلم	399
2.10 أسباب صعوبات التعلم	401
3.10 تشخيص صعوبات التعلم	402
4.10 أبعاد صعوبات التعلم	404
5.10 أثر صعوبات التعلم على قدرة التعلم لدى التلاميذ	409
6.10 صعوبات التهجئة والقراءة والكتابة والحساب	410
7.10 الديسلكسيا	413
8.10 دور المرشد المدرسي والمدرس في إرشاد حالات صعوبات التعلم	416

قائمة المراجع	**419-439**
أولاً- المراجع العربية	**421-429**
ثانياً- المراجع الأجنبية (الانكليزية والألمانية)	**431-439**

فهرس المصطلحات	**441-452**

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المقدمـــــة

يُعد الإنسان جوهر الحياة ولبها وهو المعبر عن استمرارها من خلال وجوده على سطح الأرض، فالموجودات على سطح الأرض سُخرت لخدمة الإنسان وبقائه، حيث يستثمر الإنسان هذه الموجودات ويطوعها لمنافعه ومصالحه. لقد تطور الإنسان من خلال إنتاج العلم والمعرفة ليبني الحضارة ويحصد ثمارها، وهذا البناء العلمي والمعرفي تفرع في كل اتجاهات العلم وفروعه بفعل نشاط الإنسان الذي أصبح خادماً للعلم، بل إن الإنسان يتبادل الخدمة مع العلم فهو يخدم العلم وبالوقت نفسه يخدمه العلم وكأن هناك عملية مقايضة بين العلم والإنسان، ولعل علم النفس بوصفه علماً من العلوم قد جد الإنسان لتطويره بكل فروعه، ومع تطور هذا العلم كان يسدي خدمات جليلة للإنسان ليزيده معرفة بنفسه وإمكاناته وقدراته، لقد ظهر ذلك جلياً من خلال أحد أهم فروع علم النفس التطبيقي وهو الإرشاد النفسي الذي تفرع عنه الإرشاد النفسي المدرسي، فكان الإرشاد المدرسي أكثر فروع الإرشاد انتشاراً وخدمةً للإنسان لأنه يتعامل مع المؤسسة الاجتماعية الأكبر وهي المدرسة من طرف ويهتم بالمؤسسة الاجتماعية الأولى والأهم للفرد وهي الأسرة من طرف آخر. فكل إنسان يدخل المدرسة في مجتمع يقدم خدمات الإرشاد المدرسي يستفيد من هذه الخدمات سواء بصورة مباشرة عند مساعدته في مواجهة مشكلته حيث يعمد المرشد المدرسي إلى الإرشاد الفردي أو بصورة غير مباشرة من خلال الإرشادات النفسية العامة أو من خلال الإرشاد الجماعي الذي يقوم على المحاضرات والمناقشات لمواجهة صعوبة عامة مثل التوافق مع المنهاج الدراسية الجديدة.

لقد أصبح الإرشاد المدرسي في المدرسة الحديثة ركناً ركيناً في العملية التربوية ولا يمكن الاستغناء عنه، وهذا القول يصح على كل المراحل الدراسية سواء في الحلقة الدراسية الأولى أو الثانية أو في المرحلة الثانوية أو في المرحلة الجامعية. لكن يجب الانتباه إلى أن عمل المرشد يُكلل بالنجاح في جو يسوده التعاون بين أعضاء فريق الإرشاد المكون من المدير والمرشد المدرسي والمدرس والمسترشد (التلميذ أو الطالب) والوالدين، كما يشترط النجاح وجود العلاقة الودية الطيبة بين المرشد المدرسي والمسترشد.

وفق هذه الأفكار آنفة الذكر جاء هذا الكتاب ليضيف جديداً إلى المكتبة العربية ويكون عوناً لكل عامل في مجال الإرشاد النفسي عامة والإرشاد المدرسي خاصة وكذلك لكل مدرس ومعلم يسعى لتذليل الصعاب أمام تلاميذه ليسهّل عليهم عملية التعلم من طرف وليرشدهم إلى السلوك السوي المحقق للتكيف والسعادة من طرف آخر.

انضوى بين دفتي هذا الكتاب عشرة فصول دارت في فلك الإرشاد المدرسي وأبعاده، حيث تناول الفصل الأول الحاجة للإرشاد المدرسي ونشأته، وبحث الفصل الثاني الإرشاد المدرسي من حيث: مفهومه، تعريفه، أسسه، مهماته، وظائفه. تناول الفصل الثالث أساليب الإرشاد المدرسي وهي المباشر وغير المباشر والفردي والجماعي والانتقائي، كما خاض الفصل الرابع في فنيات تعديل السلوك في الإرشاد المدرسي وأفضلها وإمكانية الجمع بينها، ثم شرح الفصل الخامس وسائل جمع المعلومات في الإرشاد المدرسي وشروطها وميسراتها والمعلومات الضرورية للإرشاد. شرح الفصل السادس الإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي وبيَّن المسؤولين عنه، كما تناول الفصل السابع المدرس المرشد من حيث تعريفه ومهماته ومشكلات الدور لديه وفوائد عمله وإعداده. بحث الفصل الثامن خصائص المرشد المدرسي ومهماته وانتقاءه وإعداده، وقد عرض الفصل التاسع المشكلات

الدراسية والسلوكية للتلاميذ. كما تناول الفصل العاشر صعوبات التعلم ودور الإرشاد المدرسي في الحد منها.

ولا بد من الإشارة إلى أن الأستاذ الدكتور محمد الشيخ حمود قد ألَّفَ ثلث هذا الكتاب في حين ألَّفَ الدكتور خالد العمَّار ثلثي الكتاب.

بعد هذا التقديم لمقرر الإرشاد المدرسي يتوجه الباحثان إلى القراء الكرام من الزملاء والطلاب الأعزاء والمختصين والمهتمين بالرجاء الحار لكي يجودوا بما لديهم من ملاحظات علمية وموضوعية حول الكتاب ليتم تداركها في الطبعات القادمة.

بالنهاية نقول هذا ما لدينا فإن كنا وصلنا إلى المطلوب فنرجو القبول وإن كان هناك بعض الثغرات والعثرات فنرجو المعذرة فالكمال لله.

والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل

دمشق في الثلاثاء 16/رمضان /1432/ هـ الموافق لـ – 2011/8/16/م

المـــــــؤلـفان

أ. د. محمد عبد الحميد الشيخ حمود د. خـالد يوســف العمَّـار

وقل رب زدني علما
Damascus University

الفصل الأول

الحاجة للإرشاد المدرسي ونشأته

1.1 مسوغات الحاجة للإرشاد المدرسي

2.1 نشأة الإرشاد المدرسي في بعض الدول

نشأة الإرشاد المدرسي في الولايات المتحدة الأمريكية

نشأة الإرشاد المدرسي في ألمانيا

نشأة الإرشاد المدرسي في انكلترا

نشأة الإرشاد المدرسي في فرنسا

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الأول

الحاجة للإرشاد المدرسي ونشأته

مقدمة

يُعد الإرشاد المدرسي من أهم الخدمات النفسية التي يقدمها المجتمع للفرد لأنه يتموضع في المؤسسة الاجتماعية الأكبر وهي المدرسة، وبالتالي ما من شخص دخل المدرسة إلا استفاد من هذا النوع من الإرشاد بصورة مباشرة أي من خلال مساعدته عند الوقوع في مشكلة أو بصورة غير مباشرة من خلال البرامج الإرشادية الجماعية التي قد تشمل كل التلاميذ والطلاب. عند المقارنة بين الإرشاد المدرسي والخدمات النفسية الأخرى يُلاحظ أن الخدمات النفسية الأخرى يستفيد منها بعض المجتمع ولاسيما الذين يعانون من المشاكل أو بحاجة لمساعدة خاصة بينما الوضع مختلف في الإرشاد المدرسي فكل الأفراد يدخلون المدرسة، وبالتالي كلهم بحاجة الإرشاد المدرسي مما يدلل على الأهمية الحقيقية للإرشاد المدرسي. لقد زاد الاهتمام العالمي بالإرشاد المدرسي وكذلك تم الاهتمام به بصورة واضحة في البلاد العربية ومن بينها سورية التي جعلت شهادة جامعية خاصة للإرشاد النفسي الذي يُعد فيه الإرشاد المدرسي ركناً هاماً من أركان الإرشاد النفسي. يقوم الإرشاد المدرسي على مساعدة التلاميذ والطلاب على حل مشكلاتهم المدرسية والسلوكية واختيار التخصص المناسب والمهنة المناسبة لينموا في سبيل سوي يحقق لهم النجاح والتكيف، وبالتالي كلمة مسترشد في هذا الكتاب تدل على التلميذ أو الطالب. وفق هذا الفهم يكون الإرشاد المدرسي جزءاً لا يتجزأ من العملية

التربوية ويصعب الاستغناء عنه. من الجدير ذكره هنا أن الإرشاد المدرسي يرافق الفرد من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الجامعية ولعل هذا يزيد في أهمية الإرشاد المدرسي بوصفه خدمة مقدمة للفرد في مراحل عمرية مختلفة.

1.1 مسوغات الحاجة للإرشاد المدرسي

يمكن إجمال مسوغات الحاجة للإرشاد المدرسي بالجوانب التالية:

أولاً- الجانب الفردي

ويشمل هذا الجانب النقاط التالية:

1- حل المشكلات المدرسية والسلوكية التي تواجه الطلاب كقلق الامتحان و التسرب الدراسي والعدوان والسرقة ...الخ.

2- تحقيق الذات والمكانة وذلك من خلال التوافق الدراسي الذي يقود إلى النجاح وربما إلى التفوق فيزيد من درجة التكيف العام لدى الطالب.

3- المساعدة على تلبية مطالب النمو في المدرسة من خلال تذليل الصعوبات التي تعترض التلميذ والطالب ووضع البرامج الخاصة بالتلاميذ الضعاف فالطفل يحتاج في المرحلة الدراسية الأولى أن ينمي قدرا ته اللغوية والرياضية والكتابية والاجتماعية والحركية والعقلية وبعد ذلك في مراحل لاحقة ينمي مهارات دراسية تتطور عن المهارات الأساسية كالتعمق في تعلم اللغات الأجنبية.

4- تجاوز الفترات الانتقالية بنجاح مثال ذلك انتقال الطفل من البيت إلى المدرسة وصعوبة التكيف في البداية ولاسيما اليوم الأول من المدرسة، ثم الانتقال إلى الحلقة الدراسية الثانية، بعدها الانتقال إلى الثانوي، فكل مرحلة جديدة لها مطالب وشروط جديدة يجب التكيف معها، من هنا يبرز دور الإرشاد المدرسي في تقديم المساعدة للتلاميذ والطلاب جميعاً للتكيف مع المراحل الجديدة.

ثانياً- جانب المجتمع

تنشأ مسوغات الإرشاد المدرسي من جانب المجتمع وفق النقاط التالية:

1-الانفجار المعرفي والتطور التقني

من الملاحظ أن التطور الهائل في كل يوم يسفر عن جديد، يضاف لذلك السرعة الهائلة في نقل المعلومة إلى كل أصقاع البسيطة، حتى أصبح يُطلق على العالم بالقرية الكونية، رغم حسنات هذا التقدم إلا أنه ألقى على عاتق الفرد مسؤولية كبيرة وتحدياً أكبر في مواكبة هذا التطور مما جعل الإنسان عامة والطالب خاصة يعاني نتيجة لذلك من الضغوط والمشاكل النفسية، فلقد زادت نسبة الاكتئاب وفق الدراسات التي تقول إن عدد المكتئبين في العالم لعام 1988 كان مئتي مليون شخص وفي عالم 2000 أصبح ثلاثمئة مليون، ولم تقف الأمور عند هذا الحد بل ظهرت اضطرابات نفسية جديدة على صلة بالتقدم العلمي ومنها:

✪قلق الحاسب Computer Anxiety

يعرف هاورد قلق الحاسب بأنه "خوف من تهديد التعامل مع الحاسب بشكل لا يتناسب مع التهديد الفعلي الآتي من الحاسب"(Howard، 1986 عن العاسمي ورحال، 2008، ص 22). وتقول ليندا أو ر إن مشاعر القلق نحو الحاسب واستخدامه تؤثر في 30-40% من المجتمع وهذا القلق يرتبط بانعدام خبرة الشخص بالحاسب(المرجع السابق).

✪الخوف المرضي التكنولوجي Technophobia

لقد صنف كل من روزن ووايل ثلاثة مستويات للخوف الاضطرابي من التكنولوجيا وهي:

- الخوف الاضطرابي التكنولوجي القلق Anxious Techno Phobia : ومن أعراضه تعرق راحة اليدين وارتعاد الأوصال وصداع الرأس وتسرّع خفقان القلب.

- الخوف المرضي التكنولوجي المعرفي Cognitive Technophobia: ومن أعراضه الهدوء الذي يظهر على المظهر الخارجي، في حين يكون متوتراً داخلياً وفي حالة عدم طمأنينة ولسان حاله داخلياً يقول "كل الزملاء أفضل مني في استخدام الكمبيوتر" وكذلك يقول "إذا ضغطت هذا الزر سيؤدي الأمر إلى إلغاء البرنامج"...الخ.
- المستخدم غير المرتاح Uncomfortable User: وهو يعاني من قلق ضعيف ولديه بعض المشاعر السلبية التي يمكن أن تزول مع الممارسة والتدريب دون إرشاد(Rosen & Weil, 1993 عن: العاسمي ورحال، 2008، ص 23).

✪ إدمان الإنترنت Internet Addiction Disorder (IAD)

وهو قضاء ساعات طويلة وبصورة يومية على الانترنت لا بقصد العمل أو البحث العلمي أو قضاء إجراءات معينة بل هي عادة وهوى متبع، إن الإدمان على الانترنت يشبه الإدمان على التلفاز أو القصص أو السينما أو العلاقات الاجتماعية ويكون ذلك غالباً على حساب العمل أو الدراسة أو الإنتاج أو الأسرة. قد يصعب اعتبار هذا النوع من الإدمان اضطراباً وفق التصنيفات العالمية كما يرى غروهول، بل ربما كانت هروباً من المشكلات الحياتية كالاكتئاب أو القلق أو الخوف أو الانطواء و ما شابه، فهو قد يكون انعكاساً لمشكلة ما(Grohol, 2004 عن: العاسمي ورحال، 2008، ص 23-24).

2- غياب الأم عن المنزل بسبب العمل

إن ارتفاع المطالب المعيشية وغلائها أدى بالأم أن تخرج إلى سوق العمل وتغيب ساعات طويلة عن المنزل، لقد كان ذلك على حساب الأطفال ورعايتهم، مما أدى إلى ظهور مشاكل نفسية واجتماعية ترافقت مع الأطفال من البيت إلى المدرسة، الأمر الذي استدعى تدخل المرشد المدرسي للمساعدة في حل هذه المشاكل.

3- أثر الزيادة السكانية على المدرسة

إن الزيادة السكانية التي حدثت في القرون الأخيرة أنتجت مشاكل عديدة منها ما يتصل بالغذاء ومستوى المعيشة وكذلك أنتجت تحديات كبيرة وعديدة للمدارس، فعلى المدارس احتواء هذه الأعداد الكبيرة المتزايدة من التلاميذ، وهذا يتطلب زيادة مطردة لعدد المدارس أفقياً وعمودياً مع هذه الأعداد المتزايدة من الطلاب. بالنهاية نتجت صفوف كبيرة مكتظة بالتلاميذ مما أدى إلى ظهور مشاكل كثيرة منها: مشكلة الفروق الفردية في الصف، مشكلات سلوكية، ضعف الدافعية، التسرب، التأخر الدراسي الخاص، التأخر الدراسي العام، صعوبة التعرف على قدرات التلاميذ، صعوبة الاختيار المهني وغيرها من المشكلات، التي استدعت وجود المرشد النفسي المدرسي ليساهم في حل هذه المشكلات.

4- مشكلات المدرسة الحديثة

مع تعقد المتطلبات المدرسية وكثرة المهام التي تقوم بها المدرسة لتواكب التقدم بتقنيات وأساليب تعليمية متطورة، والهدف من هذا كله هو إعداد جيل يستطيع أن يتكيف وينجح وسط هذا الازدحام من المطالب والمعارف والمعلومات والضغوط، الأمر الذي يزيد من صعوبة تلبية حاجات التلاميذ من قبل المدرسة وقد تُحمّل المدرسة التلاميذ أكثر مما يطيقون، في الوقت الذي يوجد فيه تلاميذ لديهم ضعف تحصيلي واضح يعيق اكتسابهم للمعرفة. كل هذا يبرر وجود المرشد المدرسي الذي يساعد التلاميذ على تحقيق التوافق المدرسي.

5- أثر الفكر التربوي الحديث

لقد غيّر الفكر التربوي الحديث النظرة إلى العملية التربوية فبعد أن كان المعلم هو محور العملية التربوية أصبح التلميذ هو محور العملية التربوية، هذا ما بات يُعرف بالثورة الكوبرنكسية في التربية، فهي تشبه نظرية كوبرنيكس في الفلك التي تقول بدوران الأرض حول الشمس وليس العكس. وفق هذا الفهم أصبح المنهاج الحديث

يوضع بناء على قدرات التلاميذ وإمكاناتهم مع التركيز على الأساليب التعليمية التي تساعد التلاميذ على الفهم والنمو، وهذا ما تركز عليه النظريات التربوية والنفسية الحديثة، التي أعطت مكانة هامة للإرشاد المدرسي ليساهم في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي مما يزيد من قدرة التلميذ على التحصيل ويجنبه كثيراً من المشاكل.

6- الأبحاث العلمية الميدانية

تثبت الأبحاث العلمية الميدانية الحاجة الملحة للإرشاد المدرسي، فقد أكد مجاور والديب (1977) على أن الاتجاه الحديث في المنهج الدراسي يشتمل على نظام من التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي يقوم به مختصون في هذا المجال، كما يتفق المعلمون على أهمية دور المرشد المدرسي ولا سيما في المرحلتين المتوسطة والثانوية، حيث يساعد على اختيار الدراسة المناسبة للقدرات وكذلك المهنة وحل المشكلات النفسية والاجتماعية مما يؤدي إلى التوافق(مجاور والديب، 1977). أيضاً أظهر جلال (1957) أن الشباب في مصر يبدون حاجة ملحة لوجود مرشد مدرسي في المدارس الثانوية، فهو يمدهم بالمعلومات الدراسية والمهنية ويشخص قدراتهم وميولهم واستعداداتهم. كما برهن عمر (1983) في بحثه الذي أجراه في الكويت على المراهقين والمراهقات على الحاجة الملحة لهؤلاء للخدمات الإرشادية وهم يطالبون بوجود مرشد مدرسي في المدرسة يستطيع أن يفهم قدراتهم ويساعدهم لما يتمتع به من تأهيل واختصاص يؤهله لأداء هذا الدور. كما أجمع تلاميذ المدارس التجريبية في الكويت وهي التي يوجد بها مرشد مدرسي على أهمية دور المرشد المدرسي، وكذلك أكدت عينة طلاب المدارس العادية البالغ عددها (220) طالباً على أهمية المرشد المدرسي وهي بذلك تتشابه مع المدارس التجريبية(عمر، 1984 عن الشيخ حمود، 1994).

مما تقدم يظهر جلياً أهمية المرشد المدرسي وما يقوم به من دور في تحقيق التكيف لدى التلاميذ، من هنا عمدت وزارة التربية السورية وكذلك أغلب البلاد العربية إلى وضع مرشد مدرسي في المدارس ولا سيما في المرحلة المتوسطة والثانوية، حتى أنه يوجد دائرة للإرشاد في وزارة التربية تشرف على العملية الإرشادية عامة وتقوم بدورات إرشادية للمرشدين.

2.1 نشأة الإرشاد المدرسي في بعض الدول

سيتم عرض نشأة الإرشاد المدرسي في أهم الدول التي تُعد متقدمة في الإرشاد

نشأة الإرشاد المدرسي في الولايات المتحدة الأمريكية

يرجع الفضل في نشوء الإرشاد المدرسي إلى كيلي والذي قدم رسالة الدكتوراه عن التوجيه التربوي بجامعة كولومبيا (1914) وتضمنت تصنيف طلبة المدارس الثانوية ويمكن من خلال هذا التصنيف توقع نجاح الطالب أو رسوبه، إن هدف التوجيه التربوي وفق كيلي هو مساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة وحل المشكلات المدرسية. أيضاً نشر برور (1918) مقالاً عرّف فيه التوجيه التربوي بأنه الجهد المقصود الذي يبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية، وأضاف أن كل ما له صلة بالتعليم والتدريس يمكن أن ينضوي تحت التوجيه التربوي، لقد ميز برور في كتابه التربية كتوجيه (1932) بين التربية كتوجيه والتوجيه التربوي، فالأولى تعني توجيه التلاميذ في كل جوانب نشاطهم الحياتي، في حين يعني التوجيه التربوي الاقتصار على جانب محدد يهتم بنجاح التلميذ في حياته المدرسية(مرسي، 1976). لم يلقَ التوجيه التربوي اهتماماً أبان الحرب العالمية الثانية حاله حال التربية والتعليم، أما بعد الحرب العالمية الثانية فقد عاد الاهتمام به، فقد تشكلت عدة مراكز في الولايات المتحدة الأمريكية وذلك بهدف توجيه الطلاب إلى الدراسة المناسبة. بعد عام 1960 زاد عدد المرشدين بشكل ملحوظ

في المدارس. فيما بعد تطور الإرشاد المدرسي وأصبح عمل المرشد في المدرسة يشمل الجوانب التالية:

1- إرشاد التلاميذ ليختاروا الدراسة المناسبة من حيث المناهج ونوع المدرسة.

2- الإرشاد التربوي المهني الذي يهتم بإرشاد التلاميذ لاختيار المهنة المناسبة.

3- الإرشاد الفردي وهو يهتم بالتلاميذ الذين لديهم مشكلات فردية خاصة(الشيخ حمود وبلان، 1992).

يقوم المرشد المدرسي من خلال عمله بالمهام التالية:

1- دعم التلاميذ بالمعلومات اللازمة حول الدراسات المتنوعة في نظام التعليم. وقد يكون هناك كتيب يتضمن فيه نوع الدراسات والاختصاصات الجامعية المختلفة.

2- القيام بعملية التشخيص النفسي التربوي للتلاميذ باستخدام وسائل القياس النفسي والتربوي المتنوعة.

3- القيام بمهام أخرى لاستكمال البحث في حالة التلميذ وذلك باستخدام وسائل مثل الملاحظة والبطاقة المدرسية ودراسة الحالة ومناقشة الحالة ومؤتمر الحالة وغيرها.

4- التعاون مع الجهات المختلفة التي يهمها أمر التلميذ مثل الأهل والمعلمين والمراكز الخاصة بالإرشاد والمشافي إذا تم تحويله إلى المشفى(الشيخ حمود، 1994).

نشأة الإرشاد المدرسي في ألمانيا

لقد بدأ عمل الإرشاد المدرسي في ألمانيا منذ 1922 وذلك بافتتاح أو ل مركز إرشاد نفسي مدرسي في مدينة مانهايم على يد ليمرمان، ثم بعد ذلك تراجع الاهتمام بالإرشاد المدرسي تحت تأثير التربية العلمية الفكرية التي رفضت التشخيص النفسي التربوي(Faulstich & Semmler, 1976). بعد الحرب

العالمية الثانية عاد الاهتمام بالإرشاد المدرسي، فبدأت بعض المقاطعات الألمانية بإعداد المرشدين المدرسين ومن هذه المقاطعات:

✪ هامبورغ التي أعدت مدرسين مرشدين.

✪ أعدت برلين مساعدين نفسيين للعمل في المدرسة.

✪ أعدت بايرن وبادين فورتيمبرغ المرشدين المدرسين للشباب.

أما مجالات الإرشاد المدرسي فيمكن تحديدها بثلاثة مجالات:

1- الإرشاد الدراسي الذي يهدف إلى إرشاد الطلاب لاختيار الدراسة المناسبة.

2- إرشاد المعلمين والمدرسة ويهتم بإرشاد المعلمين من حيث طريقة التعامل مع الطلبة ومواجهة المشكلات التي تواجههم وكذلك الأمر بالنسبة للمدرسة.

3- الإرشاد الفردي ويهتم بالتلاميذ الذين لديهم مشكلات خاصة.

في عام 1973 قرر المجلس الأعلى للتربية في ألمانيا تعميم تجربة الإرشاد المدرسي في ألمانيا على كل المقاطعات الألمانية. بعد ذلك خطت ألمانيا خطوات كبيرة في إعداد المرشدين والمدرسين المرشدين حيث هناك لكل 500 تلميذ مدرس مرشد ولكل 5000 تلميذ مرشد مدرسي يحمل شهادة جامعية في علم النفس.

هنا يجب التوضيح، حيث يكون عمل المدرس المرشد في المدرسة وهو يدرس ويقوم بالمهام الإرشادية الخفيفة التي يمكن القيام بها من دون مساعدة المرشد، لقد خُفض نصاب المدرس المرشد خمس ساعات في الأسبوع لقاء عمله الإرشادي وتم إعداده لمدة سنتين في إحدى كليات علم النفس، درس فيها مواد في الإرشاد وعلم النفس والتربية وتم تدريبه على أساليب الإرشاد في أحد مراكز الإرشاد المدرسي. أما بالنسبة للمرشد النفسي المدرسي فمكان عمله في دائرة الإرشاد في مديرية التربية والتعليم، فهناك له مكتب خاص ويمكن للتلميذ والأهل أن يراجعوا المرشد في مكتبه بعد أخذ موعد مسبق، كما يوجد في دائرة الإرشاد كل وسائل التشخيص وهناك

بعض الألعاب للأطفال من أجل التسلية في أثناء الانتظار ويُعطى الطفل بعض السكاكر كتشجيع وتلطيف للجو.

في الحقيقة إن هناك بعض الاختلاف في تطور الإرشاد بين المقاطعات الألمانية لذلك سيتم عرض صورة الإرشاد في بعض المقاطعات مثل:

مقاطعة نوردهاين–فيتسغالين

في عام 1971 تم تأسيس 16 مركزاً إرشادياً مدرسياً في هذه المقاطعة، كانت هذه المراكز تعمل لصالح المدارس الابتدائية ثم زادت في عام 1974 إلى 108 مراكز للمرشدين المدرسين، هؤلاء يعملون في دوائر الإرشاد المدرسي في مديريات التعليم في المدن في حين يعمل المدرسون المرشدون في كل مدرسة مهما كان نوعها وذلك بعد إعدادهم لمدة سنتين في كليات التربية وعلم النفس.

مقاطعة بايرن وبادين–فورتيمبرغ

تم إنشاء مراكز الإرشاد المدرسي للتخطيط التربوي عام 1966، بعد ذلك في عام 1972 وضع خطة للإرشاد المدرسي التي وافق عليها مجلس المقاطعة في عام 1973، وفق هذه الخطة تم تأسيس 37 مركز إرشاد مدرسي يعمل فيها 112 مرشداً يحملون درجة الدبلوم في علم النفس كمؤهل للعمل في مجال الإرشاد المدرسي.

فيما يتعلق بالمدرسين المرشدين فالعمل جارٍ بالتساوي مع المرشدين المدرسيين، ففي عام 1979 تم تعديل برنامج الإعداد لهم.

في ألمانيا عموماً يتم قيام دورات بصورة دورية للمرشدين المدرسيين والمدرسين المرشدين على حد السواء، حيث يتم الاطلاع على بعض الحالات والأدوات التشخيصية الجديدة وغيرها من المستجدات، وتتم هذه الدورات في دائرة الإرشاد في مديرية التعليم، حيث هناك قاعة مخصصة لذلك. بالعموم في ألمانيا يتم

التركيز على المدرس المرشد الذي يوجد في كل مدرسة وهو حلقة الوصل بين التلاميذ من جهة والمرشد المدرسي في دائرة الإرشاد من جهة أخرى.

نشأة الإرشاد المدرسي في انكلترا

كان الإرشاد في البداية يتبع لإدارة العمل وفي عام 1926 أو كلت مهمة الإرشاد المدرسي للتربية، لقد تطور الإرشاد المدرسي في انكلترا بعد الحرب العالمية الثانية وتم الاستفادة من التجربة الأمريكية بكل أبعادها النظرية والعملية. استخدمت كلمة المرشد المدرسي لأول مرة في انكلترا عام 1965. لكن من الملاحظ أن الإرشاد المدرسي وتأهيل المرشد ومهماته تختلف بين المحافظات، في مجال التأهيل تم الاستعانة بالمختصين الأمريكان لإعداد بعض المعلمين لمدة عام في الجامعات الانكليزية مثل جامعة ريدينغ وكيل وقد تابعت بعض الجامعات الانكليزية هذا

العمل مثل جامعة برويستول، وايكستر، مانشيستر بالإضافة لإعداد المرشد المدرسي. تخرج الجامعات الانكليزية حوالي ألف مرشد مدرسي جزء منهم يعمل في المدرسة وآخر يعمل في وظائف إدارية والجزء الآخر يعمل كمرشد للطلبة في الجامعات. كما يمكن للمدرسين الذين يرغبون بأن يصبحوا مدرساً مرشداً أن يتابعوا دراستهم في أثناء عملهم عن طريق المراسلة ويُعقد لهم دورات تدريبية في مراكز الإرشاد في مديريات التربية.

يمكن إجمال مهمات المرشد المدرسي في انكلترا وويلز كذلك بالنقاط التالية:

1- تزويد التلاميذ وأهلهم بالمعلومات حول أنواع المدارس والمقررات الدراسية والدورات وشروطها وكل ما يحتاجه التلميذ من معلومات.

2- إجراء الاختبارات اللازمة لدراسة التلميذ وتشخيصه تشخيصاً تربوياً لمعرفة جوانب القوة والضعف لديه.

3- المشاركة في إدارة الدورات والمساعدة في الاختيار وتوزيع التلاميذ كلٌ حسب قدراته وطاقاته واستعداداته وتحصيله وميوله.

4- جمع المعلومات الهامة في عملية الإرشاد وذلك بما يتعلق بأحوال التلاميذ التي تشمل الجوانب التالية: الظروف الأسرية، الظروف الاجتماعية، الظروف الصحية، التحصيل الدراسي، نتائج الاختبارات المطبقة، الميول المهنية والدراسية، الاستعدادات.

5- المناقشات الفردية والجماعية مع التلاميذ والأهل حول القدرات والميول المهنية والمدرسية والهوايات وتشجيع التلاميذ لتطويرها.

6- الإرشاد الفردي للتلاميذ الذين لديهم مشكلات خاصة ويحتاجون للمساعدة بصورة فردية وقد تتعلق هذه المشكلات بالاختيار الدراسي أو بمشكلات نفسية أخرى.

7- العمل مع المدرسين وإدارة المدرسة لتحسين نوعية التدريس والقياس التحصيلي ومواجهة المشكلات المختلفة التي يتعرض لها التلاميذ.

نشأة الإرشاد المدرسي في فرنسا

تم البدء في الإرشاد في عام 1922 وكان يتبع منذ البداية لوزارة التربية، حيث أسست مراكز للإرشاد المهني والتعليمي للشباب. في عام 1975 كان عدد المرشدين المدرسين في فرنسا 2500 مرشد مدرسي، وقد تخرجوا بعد أن أنهوا الشهادة الجامعية الأولى في علم النفس وبتخصص إرشاد مدرسي. يوجد في وزارة التربية قسم خاص بالإرشاد المدرسي وكذلك الأمر بالنسبة للمحافظات، يقوم مرشد لا تقل خبرته عن خمس سنوات بإدارة المركز الإرشادي الذي يوجد في كل محافظة، كما يشرف كل مرشد على ألف تلميذ من المرحلتين الثانوية والأولى، حيث يكون هناك تعاون بين المرشد والإدارة. ففي فرنسا الآن هناك 435 مركزاً إرشادياً مدرسياً حكومياً، و136 مركزاً فرعياً ويعمل به 2248 مرشداً مدرسياً

ومديراً. هناك أيضاً إدارة للمعلومات المدرسية والمهنية في وزارة التربية تقوم بتزويد المرشدين بالمعلومات المهنية والمدرسية، كما يوجد في كل محافظة قسم لهذه الإدارة يتبع لمدير الإرشاد المدرسي في المحافظة، يقوم هذا القسم بتوزيع الأوراق والمجلات والكتيبات التي توضح مطالب الفروع الدراسية والمهن المختلفة.

في هذه الأقسام هناك هيئة بحث علمية تقوم بالمهام التالية:

1- دراسة الشروط المستجدة للمهن بما يتناسب مع التطور التقني والفني.

2- القيام بالدراسة التحليلية للمهن المختلفة.

3- تعديل الطرائق المدرسية بما يتناسب مع الواقع الجديد.

هناك مهمات عامة للإرشاد المدرسي في فرنسا وهي:

1- التعاون مع المدرسة لإرشاد التلاميذ وتقديم المعلومات التي يحتاجونها في اختيار نوع الدراسة والتوجيه المهني.

2- التعاون مع المجتمع والمؤسسات الاجتماعية لتقديم المساعدة للتلاميذ والطلاب والشباب في الجانب المهني والدراسي.

فيما يتعلق بمهام المرشد المدرسي في المدرسة فهي:

1- مساعدة التلاميذ على اختيار الفرع الدراسي الذي يتناسب مع قدراتهم وميولهم واستعداداتهم.

2- القيام بإرشاد التلاميذ من خلال تزويدهم بالمعلومات الدقيقة وبصورة مستمرة وصولاً إلى حالة من التوافق الدراسي والتكيف.

3- المساعدة في رعاية قدرات التلاميذ وتنميتها وكذلك المساعدة على اتخاذ القرارات بخصوص المهنة والمستقبل.

4- ركز إرشاد الطلاب على تزويد الطلاب بالمعلومات ليسهّل عليهم عملية الاختيار بين التخصصات المختلفة وإجراء المفاضلة بناء على معلومات دقيقة حول كل تخصص يمكن دراسته في الجامعة. هذه المعلومات يمكن

الحصول عليها من أي مركز إرشاد مدرسي أو من مركز الإرشاد المدرسي الجامعي الموجود في الجامعة.

5- يساعد المرشد المدرسي بالتعاون مع إدارات العمل -التي تطلب العاملين وتقدم لائحة الشروط المطلوبة للحصول على العمل لأول مرة- في توفير هذه المعلومات وأين يكون مكان العمل، بعدها يقوم المرشد بتطبيق الاختبارات الضرورية لتحديد قدرة الطالب على دخول مرحلة التأهيل المهني اللازمة للانخراط في العمل.

هناك ثلاثة أقسام للإرشاد المدرسي:

1- المرحلة التحضيرية وهي تشمل الملاحظة وجمع المعلومات.

2- دراسة إمكانات الدراسة.

3- وضع التلميذ في الصفوف المختارة والمناسبة لقدراته.

بالنهاية يمكن القول بأن الإرشاد المدرسي قد تغير في العقدين الماضيين ليصبح العمل ضمن فريق عمل يضم المرشد والمدرس والمدير والأهل...الخ. هذا الفريق يُعطي التلميذ الحق في المناقشة وإبداء الرأي والنقد حول الدخول في الدراسة المناسبة لقدراته. من هنا يجب على التلميذ أن يجيد جمع المعلومات حول الدراسات والمهن، ويعرف أين نقاط الضعف والقوة، وبالتالي يكون مسؤولاً عن اختياره المهني أو الدراسي الذي تم بعد تدقيق وتمحيص في كل المعلومات المتوفرة لديه(الشيخ حمود، 1994).

الفصل الثاني

الإرشاد المدرسي

مفهومه، تعريفه، أسسه، مهماته، وظائفه

1.2 مفهوم وتعاريف الإرشاد المدرسي

2.2 أسس الإرشاد المدرسي

3.2 مهمات الإرشاد المدرسي

4.2 وظائف الإرشاد المدرسي

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثاني

الإرشاد المدرسي

مفهومه، تعريفه، أسسه، مهماته، وظائفه

1.2 مفهوم وتعاريف الإرشاد المدرسي School Counseling

إن المدرسة بكل مراحلها والجامعة بكل تخصصاتها هي الميادين التي ينشط به الإرشاد المدرسي، حيث يمثل التلميذ والطالب محور العملية الإرشادية، فهو الذي يواجه المشكلات والصعوبات سواء في المدرسة أو الجامعة، هذه المشكلات تعيق تكيفه عامة والتكيف الدراسي خاصة، فهناك مشكلات مرتبطة بالعلاقة مع الآخرين ومشكلات لها صلة بالواقع المدرسي وأخرى بالمنهاج، وهناك مشكلات سلوكية كالسرقة والعدوان والكذب والغش، كما أن هناك مشكلات على درجة من الخطورة والأهمية وهي المشكلات الدراسية كقلق الامتحان والتأخر الدراسي العام والخاص وضعف الدافعية والرسوب المتكرر واختيار الدراسة المناسبة وغيرها، يضاف لذلك المشكلات الخاصة بالمتفوقين من ملل وضجر وبالتالي قد يصبح طفلاً مشاغباً، ومن المشكلات أيضاً المشكلات الخاصة بالأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم ويصعب عليهم مجاراة الأطفال العاديين فهم بحاجة لتركيز خاص. كل ما ذكر يدلل على مدى عمل الإرشاد المدرسي ويزيد في توضيح مفهومه، والإرشاد المدرسي قد يأخذ صفة غير رسمية كالأهل والأصدقاء والأقارب عندما يتدخلون للمساعدة في حل مشكلة التلميذ أو الطالب، وقد يأخذ الإرشاد الصفة الرسمية وهي أن تقدم له المساعدة في المدرسة عن طريق المرشد المدرسي أو

تقدم المساعدة في مراكز الإرشاد المدرسي في دوائر التربية كما في بعض الدول على سبيل المثال ألمانيا وقد يأخذ المساعدة من مراكز الإرشاد النفسي العام أو من المختصين وغير ذلك. يسعى الإرشاد المدرسي عموماً كما يرى سترينج Strange إلى تحقيق وظائف رئيسية ثلاثة هي مساعدة الطالب على اختيار الدراسة المناسبة وما يتصل بذلك من فهم لقدراته ومعرفته بأنواع الدراسة المتاحة، ثم مساعدته على النجاح فيها، أيضاً حل المشكلات التي تعترض التلميذ أو الطالب في أثناء المتابعة الدراسية في المراحل اللاحقة.

عند البحث في مفهوم الإرشاد المدرسي يُلاحظ أن هناك عدة مصطلحات تترادف معه ومن هذه المصطلحات: الإرشاد التربوي، التوجيه المدرسي، التوجيه التربوي، الإرشاد في المدرسة، الإرشاد النفسي المدرسي...الخ. هذه المصلحات تحمل تقريباً المضمون نفسه وهو مساعدة التلميذ على التكيف الدراسي.

أما بالنسبة لتعريف الإرشاد المدرسي فهناك العديد من التعريفات ومنها:

يعرف عقل الإرشاد المدرسي "بأنه عملية تربوية إنسانية تتضمن تقديم خدمات إرشادية عبر برامج وقائية وإنمائية وعلاجية إلى الطلاب لمساعدتهم على اختيار الدراسة المناسبة والالتحاق بها والاستمرار فيها والتغلب على المشكلات التي تعترضهم بغية تحقيق التوافق والإنتاجية الأكاديمية"(عقل، 1996، ص 43-44).

أيضاً يعرفه كل من برنارد وفوللمر بأنه "يشمل جميع الخدمات التي تقدم للطلاب في إطار برنامج متكامل يشتمل على ما يلي: إجراء الاختبارات، الإرشاد النفسي، وتصنيف الطلاب حسب قدراتهم، وإعداد النشاطات الجماعية، ومتابعة النشاطات العامة، وإجراء البحوث، والقيام بعمليات التقييم"(القذافي، 1996، ص 25 عن: Bernard & Fullmer, 1969).

يعرف طه الإرشاد المدرسي بأنه "مساعدة التلميذ أو الطالب في حل مشكلاته التوافقية وعلاجها ومعاونته في ذلك (سواء كانت هذه المشكلات داخل المدرسة أو

خارجها) ويتم ذلك عن طريق الدراسة العلمية لهذه المشكلات وفهم أسبابها وعواملها ومعاونة الطالب وإرشاده وتوجيهه وتبصيره بأفضل وسائل مواجهتها والتغلب عليها والاشتراك معه في علاجها، ويستخدم المرشد المدرسي كل ما يستطيع من أساليب وما يتاح له من وسائل لتحقيق هذا الهدف"(طه، 1993، ص 71).

يعرف الزعبي الإرشاد المدرسي بأنه "عملية مساعدة الطلاب على معرفة إمكاناتهم وقدراتهم حتى يتم استخدامها بشكل مناسب في اختيار الدراسة المناسبة لهم، والالتحاق بها، والنجاح فيها، والتغلب على الصعوبات الدراسية التي تعترضهم في حياتهم الدراسية لتحقيق التوافق مع الذات ومع الآخرين في الأسرة والمدرسة والمجتمع، وذلك من أجل تحقيق أفضل إنتاجية أكاديمية ممكنة"(الزعبي، 2003، ص212).

ويعرّف زهران الإرشاد المدرسي "هو عملية مساعدة الفرد على رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر ومساعدته في النجاح في برنامجه التربوي والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة"(زهران، 1988، ص377).

يعرف مايزر الإرشاد المدرسي بأنه "العملية التي تهتم بالتوافق بين التلميذ الفرد بما له من خصائص مميزة له من ناحية والفرص المختلفة والمطالب المتباينة من ناحية أخرى والتي تهتم أيضاً بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته"(الرفاعي، 1988، ص39).

كما عرف الشيخ حمود وناصر وجمل الإرشاد المدرسي بأنه "النطاق، أو الجانب، أو النوع من الإرشاد النفسي، الذي تتم ضمنه عملية الإرشاد المدرسي، وهي عملية

إنسانية منظمة ومخطط لها، تتضمن تقديم خدمات إرشادية، عبر برامج إنمائية ووقائية وإرشادية إلى الطلاب، لمساعدتهم على اختيار الدراسة المناسبة، والالتحاق بها، والاستمرار فيها، والتغلب على المشكلات التي تعترضهم، بغية تحقيق التوافق والإنتاجية"(الشيخ حمود وناصر وجمل، 2011، 359).

يعرف مرسي الإرشاد المدرسي بأنه "مساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم والالتحاق بها والتوافق معها والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في أثناء دراستهم وفي الحياة المدرسية بوجه عام"(مرسي، 1976، ص 161).

أما تعريف مورتنسن وشمولر فقد تحدد بأنه "ذلك الجزء من البرنامج التربوي الكلي الذي يساعد على تهيئة الفرص الشخصية وعلى توفير خدمات الهيئات المتخصصة بما يمكن كل فرد من تنمية قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن بدلالة المثل الأعلى الديمقراطي"(مورتنسن وشمولر، 1986، ص3).

ويحدد هيلر الإرشاد المدرسي بأنه "المساعدة المقدمة للتلاميذ والطلاب للتوجيه المناسب واتخاذ القرار بشأن تحقيق الأهداف التعليمية المدرسية التي يطمحون إليها"(Heller, 19783، S).

ويعتبر مغاريوس الإرشاد المدرسي بأنه "مساعدة الطالب على الاختيار بين أنواع مختلفة من التعليم أو بين أنواع من الدراسات أو المواد الدراسية"(مغاريوس، 1974، ص 129).

كما ورد تعريف للإرشاد المدرسي لدى العاسمي ورحال وفيه أن "الإرشاد النفسي في المؤسسات التربوية يقوم على علاقة تفاعلية بين المرشد والمسترشد (الطالب) بهدف التغلب على الصعوبات ومشكلات عدم التوافق التي يعاني منها الطلبة"(العاسمي ورحال، 2008، ص11).

مما ذُكر آنفاً من تعاريف مختلفة للإرشاد المدرسي يمكن تقديم تعريف للإرشاد المدرسي وهو عملية منظمة يقوم بها المرشد المدرسي تشمل التشخيص ووضع

خطة لحل مشكلات التلاميذ والطلاب في المدرسة وذلك بالتعاون مع المدرسة والأهل، وهي تبدأ من المرحلة الدراسية الأولى وحتى الدراسة الجامعية، كما تهدف إلى مساعدة المسترشد (التلميذ أو الطالب) على الاختيار الدراسي أو المهني المناسب لقدراته مما يؤدي إلى التكيف الدراسي والمهني وهذا ينعكس على التكيف العام للشخص فيحقق له السعادة والنجاح.

من التعاريف السابقة يمكن أن يُستخلص بعض القواسم المشتركة التي تعبر عن ماهية الإرشاد المدرسي وهي:

1- تقديم المساعدة للتلاميذ والطلاب لاختيار الدراسة المناسبة.

2- تقديم المساعدة للطلاب لاختيار المهنة المناسبة.

3- المساعدة في تشخيص مشكلات التلاميذ والطلاب وحلها.

4- المساعدة على تنمية قدرات التلاميذ والطلاب.

5- تقديم المساعدة لرفع مستوى الإنتاج الدراسي.

6- إجراء الاختبارات اللازمة للتلاميذ والطلاب.

7- تصنيف التلاميذ وفق قدراتهم وميولهم واستعداداتهم.

8- إجراء البحوث الإرشادية اللازمة التي تهدف لإيجاد حلول لمختلف المشكلات.

9- تشمل عملية الإرشاد كل المراحل الدراسية من المرحلة الأولى وحتى الجامعية.

2.2 أسس الإرشاد المدرسي Fundamentals of School Counseling

أولاً- الأسس العامة

يمكن إجمال الأسس العامة التي ينطلق منها الإرشاد بالنقاط التالية:

1- وحدة الشخصية

يشكل سلوك الإنسان وحدة رغم ظهوره بعدة أشكال وصور، فقد يظهر السلوك بتعبير عاطفي أو وجداني أو يغلب عليه الجانب العقلي أو الاجتماعي أو الحركي أو الأخلاقي. هذه الجوانب جميعها لا يمكن عزلها عن بعضها بل هي تتفاعل مع بعضها عند القيام بسلوك ما فيغلب جانب على آخر، فالإنسان مكون من جوانب متعددة وهذه الجوانب هي عقلية وحركية واجتماعية وانفعالية وجسدية ونفسية...الخ. من هنا يجب على المرشد التعرف على هذه الجوانب المختلفة التي يتكون منها الإنسان وهذا الحديث يُعبر عنه بالحديث عن وحدة الشخصية بكل أبعادها، فعند تناول الشخصية بالبحث والإرشاد يقوم المرشد بدراسة كل جوانب الشخصية لفهم المسترشد ورسم صورة للشخصية حتى يتمكن من وضع خطة إرشادية مناسبة لهذه الشخصية وهذا يدل على وحدة الشخصية وما السلوك إلا معبر عن هذه الشخصية الواحدة.

2- الثبات النسبي للسلوك الإنساني

يمكن تعريف السلوك بأنه كل نشاط داخلي أو خارجي يقوم به الشخص ويكون استجابة لمثير معين سواء كان المثير داخلياً كالإحساس بالجوع أو خارجياً كالإجابة على سؤال المدرس، فالسلوك قد يكون نشاطاً عقلياً كالتفكير والتخيل والتذكر وقد يكون نشاطاً جسدياً كالجري ولعب الكرة وقد يكون نشاطاً انفعالياً كالفرح والحزن وقد يكون تفاعلاً اجتماعياً مثل زيارة الأصدقاء وتبادل المجاملة مع الآخرين. والسلوك بصورة عامة مكتسب من المحيط وتلعب البيئة دوراً كبيراً فيه فسلوك ابن البلاد العربية في المناسبات الاجتماعية يختلف عن سلوك ابن البيئة الأوربية وهذا يرجع إلى العوامل البيئية والحضارية. إن هذا السلوك المكتسب يتسم بالثبات النسبي رغم مرور الزمن فالمدرس الذي هو الآن في المدرسة هو ذلك المراهق وذلك الشاب الطيب الذي يحب مساعدة الآخرين والطالب الجامعي الذي

يتمتع بعلاقات ودية مع الزملاء، لاحظ هذه الأنماط من السلوك الموصوفة تمثل انطباعاً في الأذهان حول هذا المدرس وبالتالي تسم سلوكه على طول الخط وعامة بأنه مهذب ونزيه...الخ. هذا ينتج عن الخبرة المتكررة حول هذا الشخص وبالتالي فإن سلوكه يمتد من المراهقة إلى الشباب إلى الجامعة إلى التدريس مع تميزه بثبات نسبي، هذا الثبات النسبي هو الذي يسمح بالتنبؤ بسلوك ما فمثلاً عندما يكون طالب متفوق في الحلقة الدراسية الثانية يُتوقع أن يتفوق في المرحلة الثانوية. من هذا الجانب يمكن للمرشد أن يفهم سلوك المسترشد من خلال دراسة عينة من سلوكه عن طريق الاستبانة أو الاختبار أو الملاحظة أو غيرها وبالتالي تسهّل هذه العملية تعديل سلوك المسترشد من خلال فنيات إرشادية مناسبة للمشكلة وللمسترشد.

3- مرونة السلوك الإنساني

على الرغم من أن السلوك الإنساني يتسم بالثبات النسبي إلا أنه يتمتع بقابلية للتعديل والتغيير عن طريق الاكتساب والتعلم والتعليم، وهذه العمليات هي عبارة عن تعديل سلوك، إن هذه الخاصية أي المرونة في السلوك هي سمة جيدة ومفيدة جداً للعاملين في مجال الإرشاد النفسي فهي تسمح على الرغم من ثبات السلوك النسبي بتعديل السلوك، فلولا هذه الخاصية لبطل عمل العاملين في مجال الإرشاد النفسي ولم تفلح برامج أو فنيات. فهذه الخاصية سمحت للإنسان أن يتعلم القراءة والكتابة والكلام بعد أن كان يناغي ولا يستطيع الحديث، كما سمحت للإنسان أن يتعلم اللغات الأجنبية ويتعلم عادات وتقاليد مجتمع جديد انتقل إليه بل ويحاكي هذه العادات والتقاليد الجديدة التي ربما تنافت مع عاداته وتقاليده الأصلية. من الأمثلة الشهيرة على الاستفادة من هذه الخاصية التي لولاها ما كان هناك إرشاد أو علاج نفسي الطفل المتوحش الذي عُثر عليه في غابة أفيرون بفرنسا عام 1798 وكان يعيش حتى بلغ الثانية عشرة مع الحيوانات محروماً من المثيرات الاجتماعية

التي تحيط ببني جنسه من البشر وكذلك الفتاتان اللتان عُثر عليهما في غابة مدنابور في الهند عام 1921 (يدعى هؤلاء أطفال الذئاب)، لقد تم تعليمهم جميعاً المشي على الساقين وبعض آداب السلوك ومحاولة التوافق الاجتماعي، بل وتم تعليمهم القراءة والكتابة البسيطة.

4- السلوك الإنساني هو مظهر خارجي لأصول داخلية

إن السلوك الملاحظ الذي يصدر عن الإنسان هو عبارة عن الطريقة التي يفكر بها وما يجول في خاطره، ولعل هذا الطرح يتفق مع ما جاء به أليس عندما اعتبر أن السلوك ينتج عن الأفكار، فالإنسان يستجيب بناء على بنيته المعرفية، من هنا اعتبر أليس أن الأفكار الخاطئة هي المسؤولة عن نشوء الاضطراب، وإذا تم بناء هذه الأفكار بصورة صحيحة سيتم تجنب الاضطرابات النفسية. هذا المبدأ يجب أن يكون حاضراً في ذهن المرشد وعمله وعليه أن لا يتسرع في إطلاق الأحكام بل يجب عليه البحث عن المكنونات الداخلية التي توجه سلوك الشخص وتحدده وتتحكم بطبيعة الاستجابة كماً وكيفاً.

5- السلوك الإنساني جماعي-فردي

إن بداية السلوك الإنساني يبدأ جماعياً، فالطفل يتعلم من الأسرة التي يعيش فيها كل أنماط السلوك، فيتعلم تناول الطعام والشراب ولباس ملابسه وآداب الحديث والجلوس والاستماع وترتيب حاجاته وعادات النظافة وكيف يستخدم دورة المياه...الخ. لكن مع تقدم الزمن يبدأ سلوك الطفل بالتفرد والخصوصية والتميز عن الآخر وشيئاً فشيئاً يصل إلى مرحلة أن يأخذ دوره الاجتماعي فهو المدرس فلان أو المحامي زيد، هذا الدور مع هذه الشخصية يدل على التفرد والفردية، ولكن يبق الدور يُمارس في ظل المعايير الاجتماعية التي يحددها المجتمع ويبقى للفرد تأثره بالمجتمع رغم هذا التميز، فالعلاقة بين الفرد والمجتمع هي علاقة جدلية أي علاقة تأثير وتأثر فالفرد يؤثر في المجتمع وكذلك يتأثر به. هذه الخاصية

تساعد المرشد على فهم المسترشد، فيدرك أن للإنسان خصوصياته وسماته الشخصية التي يتميز بها ويجب مراعاتها وبنفس الوقت يدرك أن هذا الشخص يعيش في مجتمع له من السمات كذا وكذا وهذه السمات المجتمعية تشكل معايير اجتماعية لهذا الشخص يجب أخذها بعين الاعتبار حتى تصل العملية الإرشادية إلى الهدف المنشود.

6- الاهتمام بالحاضر

عند الحديث عن الزمن لا يمكن التعامل إلا مع الحاضر فالماضي قد مضى بحلوه ومره، والمستقبل يصعب على الشخص إحضاره الآن بل سيأتي وفق تسلسله الزمني وهو يتسم بالغموض على الرغم من أنه قد يوجد بعض المؤشرات عليه، والحكمة تقول خذ من الماضي مثلاً والحاضر عملاً والمستقبل أملاً. بالتالي فإن الشخصية السوية هي التي تعي قيمة الحاضر وتعمل بجد ونشاط مستفيدة من تجارب الماضي ولكي تحصد نتائج النجاح في المستقبل، من هنا يجب على المرشد أن يعلّم المسترشد التركيز على الحاضر وأهميته والعمل فيه وعدم الركون لذكريات الماضي أو تخيلات المستقبل على حساب الحاضر وهو الأصل، فعلاج الرسوب هو الرجوع إلى الجد والعمل وصولاً إلى النجاح وليس الإمعان في ألم الرسوب أو تخيلات لو أنه نجح أو أنه سينجح دون ما يسوغ هذا النجاح في الحاضر وهو الجد والاجتهاد.

7- استعداد المسترشد للإرشاد

الإنسان بطبعه يحتاج إلى من يساعده ومن يرشده في الحالة الطبيعية، فكثراً ما يلجأ الإنسان إلى شخص آخر طالباً منه النصح والنصيحة ويسأله عن أمور يجهلها أو لا يستطيع القيام بها أو لا يعرف عواقبها. إذا كان هذا الحال بالنسبة للشخص في الحالة الطبيعية، فما بالك في حالة المسترشد الذي يشكو من مشكلة تؤرقه وتحرمه من النوم كقلق الامتحان أو من صعوبة اختيار ما مثل اختيار الفرع

الدراسي المناسب أو اختيار المهنة المناسبة، فالطالب الذي نجح في الثانوية العامة ويريد أن يدخل الجامعة ولا يعرف الفرع الأنسب له، وماذا سيكون مستقبلاً بعد التخرج من هذا الفرع، كل هذه الأمور مجاهيل بالنسبة له وبالتالي يحتاج إلى مساعدة من شخص يستطيع تقديم هذه المساعدة وبصورة علمية وسعة رؤية، وبنفس الوقت يجب على المسترشد التحلي بالدافعية والإرادة والرغبة في الإرشاد وتعديل السلوك والإقبال عليه. هذا الأمر يعتبر ركناً ركيناً لنجاح عملية الإرشاد، فالمرشد لا يستطيع تقديم شيء لشخص لا يرغب في عملية الإرشاد حتى وإن أُرغم على دخول عملية الإرشاد، فهنا سيكون المرشد حاله حال من يطبخ الحجارة ليصنع طعاماً، فالمسترشد يجب أن يثق بأهمية عملية الإرشاد ومدى فائدتها بالنسبة له ومن هنا يقبل عليها للوصول إلى حالة من السعادة والتكيف.

8- تقبل المرشد للمسترشد

وهو أن يتقبل المرشد المسترشد في العملية الإرشادية من دون شروط أو قيود مع عدم الاعتبار للونه أبيض كان أم أسمر أو أشقر أو أصفر أو زنجي، ولعرقه لأي عرق انتمى فهو إنسان وله الحق في الإرشاد، ولدينه أو مذهبه، ولجنسه أكان ذكراً أم أنثى فيجب قبوله في عملية الإرشاد، كما لا يؤخذ بعين الاعتبار أنه معاق أو سوي أو أنه جميل أو متواضع الجمال فالقضية برمتها إنسانية بامتياز وإذا خرجت عن هذا الإطار فقد فقدت غايتها وأصالتها. إن ميدان الإرشاد ليس ميدان قضاء يصدر الأحكام وينفذ العقوبات، فالمسترشد جاء ينشد المساعدة طلباً للأمن والطمأنينة، فهو بحاجة للصدر الواسع والشعور بالأمن ويجب أن يبدو ذلك واضحاً ومترجماً بصورة عملية من خلال المعاملة والعلاقة الودية التي يلقاها المسترشد من المرشد، فالأصل في العلاقة الإرشادية أن يتقبل المرشد المسترشد ككل مهما كان سلوكه، وليس المقصود هنا كل سلوك المسترشد بصالحه وطالحه، فتقبل المسترشد أمر وتقبل سلوكه

أمر آخر، فالسلوك السوي من المسترشد مقبول ولا مشكلة في ذلك أم السلوك غير السوي فلا يمكن قبوله، فهذا السلوك يحتاج لتعديل من قبل المسترشد وذلك بمساعدة المرشد، لأن هذا السلوك يحرمه من التكيف ويعكر صفاء حياته، وهذه المساعدة هي لب العملية الإرشادية.

9- حق الفرد في الإرشاد

إن حق الإرشاد للفرد مهما كان لونه وعرقه وجنسه ومذهبه حق طبيعي لا يجوز المساس به أو تجاهله، فالإرشاد حاجة نفسية وتتطلبه مطالب النمو السوية لكل إنسان. من هنا يكون الإرشاد حقاً للإنسان يجب أن يحفظه له المجتمع وهذا يُطبق ويُراعى في المجتمعات الديمقراطية. بالتالي من واجب الدولة تقديم الخدمات الإرشادية لأي فرد يحتاجها، فالتلميذ الذي ينمو ويتطور ويمر بمراحل دراسية مختلفة يحتاج للإرشاد، وكذلك التلميذ الذي يعاني مشكلات مدرسية وسلوكية يحتاج للمساعدة الإرشادية، وهذا ينطبق على الطالب الذي يريد أن يختار نوع الدراسة المناسبة لقدراته والطالب الذي يريد الانخراط في التدرب على مهنة معينة، وحق التلميذ المتفوق الذي يحتاج إلى إرشاد خاص لكي يستغل كامل قدراته ولا يبقى في حالة ملل وضجر، والإرشاد حق للتلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم أو لديه إعاقة تصعّب عليه التوافق الدراسي. في كل هذه الحالات يتدخل الإرشاد ليكون عوناً لمساعدة الفرد والوصول به إلى دائرة التكيف والكفاية الدراسية.

10- حق الفرد في تقرير مصيره

إن حق الفرد في تقرير مصيره من أهم الأصول والأسس التي ينطلق منها الإرشاد النفسي عامة والإرشاد المدرسي خاصة فالإرشاد لا يقوم على الإكراه والإجبار ولا الأوامر والتعليمات والتوصيات والتوجيهات والحلول الجاهزة التي يقدمها المرشد للمسترشد، بل هو عملية يتم بها مساعدة المسترشد لتحفيز قدراته واستغلالها بما يؤهله لاتخاذ قراره الصحيح الذي يتناسب مع قدراته، فالمرشد

يساعد المسترشد للوصول إلى القرار الصواب ولا يكون بديلاً عنه. أيضاً مما يؤكد على حق الفرد في تقرير مصيره في العملية الإرشادية المبدأ المعتمد في الإرشاد ولا سيما في الإرشاد المتمركز على المسترشد الذي يقول "ليس هناك من هو أعرف بالفرد من نفسه"، هذا الأمر يتعاضد مع معايير النمو السوي الدالة على النضج والتي تؤكد القدرة على تقرير المصير ووضع الأهداف والتخطيط لها واتخاذ القرار والاستقلال والاعتماد على الذات وتحمل المسؤولية. في الاتجاه نفسه يمكن القول إن الإرشاد يقوم على أساس الثقة بالمسترشد واحترامه وإتاحة الفرصة أمامه لكي ينمو بصورة طبيعية ويستغل كل إمكاناته ويتخذ قراره في اختيار الدراسة أو المهنة التي يريد ويستطيع(زهران، 1986). يجب الملاحظة هنا أن الإرشاد نعم يؤكد على كل ما يضمن للمسترشد أن يقرر مصيره بنفسه من جهة ولكن هذا يجعله مسؤولاً عن القرار الذي يتخذه من جهة أخرى، فعليه أن يفهم توضيحات المرشد حول أبعاد القرار وعواقبه وأثر ذلك في مستقبله، فالقرار والمسؤولية وجهان لعملة واحدة.

11- استمرار عملية الإرشاد

إن عملية الإرشاد مستمرة ولا تتوقف من المهد إلى اللحد، ففي الطفولة الأولى يتولى الوالدان عملية الإرشاد، فيرشدون الطفل عند تعرضه للمشكلات المختلفة، وما أن ينتقل الطفل إلى المدرسة حتى يتولى المرشد المدرسي إرشاده ويستمر الإرشاد المدرسي مع التلميذ والطالب حتى ينهي دراسته الثانوية وإذا ما انتقل إلى المرحلة الجامعية سيكون هناك المرشد النفسي الجامعي الذي يتابع عملية الإرشاد مع الطلبة وبعد الجامعة يكون هناك المرشد الخاص بإرشاد الشباب ثم الإرشاد الخاص بالزواج وبعد الزواج يكون الإرشاد الخاص بالأسرة ثم إذا ما تقدم العمر به كان هناك إرشاد الكبار والمسنين. في حال أن الطالب اختار وظيفة معينة فيمكن أن يرشده بعدها المرشد المهني وقبل ذلك المرشد المدرسي في المدرسة،

وفي حال كان التلميذ معاقاً سيرشده المرشد الخاص بالمعاقين وإذا كان متفوقاً سيرشده المرشد الخاص بالمتفوقين وهذا لا يلغي دور المرشد المدرسي بل يكمله ويكون ذلك في دور الإعاقة أو في مراكز المتفوقين. في كل المراحل آنفة الذكر يتواصل الإرشاد طالما أن الإنسان ينمو ويتطور وطالما أنه يتعرض لمعوقات وصعوبات في مسيرة نموه، وبالتالي يحتاج للمساعدة والجدير في تقديم المساعدة لهذا الإنسان هو الشخص المتخصص والمعد أكاديمياً ويعرف كيف يواجه الصعوبات والعوائق، وهذا الشخص هو المرشد النفسي وذلك حسب المجال الذي يكون فيه الفرد، فإذا كان في المدرسة فالمرشد المدرسي هو الذي يقدم له العون والمساعدة، وإذا كانت المشكلة في الأسرة فإن المرشد الأسري هو الذي يقدم له المساعدة، ويجب الملاحظة هنا أن تخصصات الإرشاد بينها تقاطعات وتشابهات كبيرة وبالتالي يمكن للمرشد النفسي المعد أن يعمل في أي من مجالات الإرشاد.

ثانياً-الأسس الفلسفية

1- طبيعة الإنسان Nature of Man

تتأثر عملية الإرشاد بفهم المرشد لطبيعة الإنسان وكيفية تفكيره حول هذه الطبيعة، بل إن هذا الأمر يظهر جلياً في النظريات الإرشادية المختلفة، فلكل نظرية أصول فلسفية مختلفة وفق هذه الأصول يتم تحديد طبيعة الإنسان، فالنظرية التحليلية تنظر إلى الإنسان على أنه صاحب طبيعة شريرة، في حين تنظر النظرية الروجرية أي نظرية كارل روجرز المتمركزة على المسترشد أو المتعالج إلى الإنسان على أنه صاحب طبيعة خيرة، أما بالنسبة للنظرية السلوكية فهي تؤكد على دور الاكتساب والبيئة في بناء طبيعة الإنسان، فالإنسان يكون شريراً عندما يتعلم الشر ويُعزز هذا التعلم، والإنسان يكون خيراً عندما يتعلم الخير ويُعزز عليه. في كل الأحوال يجب على المرشد أن يفهم طبيعة الإنسان عامة وطبيعة المسترشد

الذي هو الآن بصدده خاصة، فهذا يسهّل عملية الإرشاد ويجعل المرشد يقف على حقيقة الأمر.

2- الكينونة والصيرورة Being and Becoming

الكينونة وهي ما هو كائن وموجود أو يمكن أن يوجد أو احتمال الوجود وقد يكون مادياً أو معنوياً، وتتسم الكينونة بالثبات في الجوهر. أما الصيرورة فهي ما هو صائر وتتسم بالتغير والتبدل وعدم الثبات على حال. إن الكينونة والصيرورة في حالة من التكامل وبينهما فرق يُبقي على الكينونة ثابتة ويغير الصيرورة، فمثلاً الطالب الذي يدرس معلم الصف الآن في الجامعة هو نفسه الطفل الذي كان يدرس في الحلقة الدراسية الأولى ولكن تغيرت الظروف وتطور الطفل ونما ووصل الآن إلى الجامعة مع أنه بقي الشخص نفسه فهذا الشخص هو الكينونة أما الحالة التي هو عليها من أنه طالب جامعة باختصاص معلم صف وقد كان تلميذاً في الحلقة الدراسية الأولى فيما مضى فهذه هي الصيرورة. من هنا يجب على المرشد أن ينظر إلى الشخص على أنه يتغير من حال إلى حال وذلك حسب الظروف مع بقائه الشخص نفسه الذي طرأت عليه الظروف والأحوال المختلفة.

3- الجماليات Aesthetics

من المعلوم أن علم الجماليات هو فرع من فروع الفلسفة ويدرس الفن والجمال، إذا كان الناس عامة يهتمون في موضوع الجمال وفلسفة الجمال فمن الطبيعي أن يهتم المرشد بهذا العلم لكي يستطيع فهم المسترشد وما يتذوق وما يأنف وهذا يساعد المسترشد على إيجاد التوافق الحياتي بصورة عامة. لكن هنا فكرة هامة في علم الجمال وهي أنه لا يوجد شيء كامل وكله إيجابيات بل هناك إيجابيات وسلبيات لكل شيء، أي أن نقاط الضعف والقوة موجودة في كل أمر وهذا ينطبق على أمور الإنسان فيجب على الإنسان أن يتحلى بشيء من القناعة والرضا ولا

يمكن له أن ينال المطلق في كل شيء، ويجب أن يتقبل الأمور بالصورة النسبية على الرغم من أنه يسعى للكمال دون أن يدركه.

4- المنطق Logic

يدرس المنطق قواعد التفكير الصحيح، ولمعرفة هذا يجب على الإنسان أن يدرس موضوعات مثل الاستقراء والاستنباط والمنطق الرياضي وغيره. لأن المنطق يدرس قواعد التفكير وعملية الإرشاد تتناول التفكير فمن البديهي أن يتم الاستفادة من المنطق في العملية الإرشادية والدليل على هذه الفائدة أن في المقابلات الإرشادية يتم استخدام الحجج المنطقية والتفكير المنطقي للإقناع، بل إن هناك أسلوباً من أساليب الإرشاد النفسي وهو الإقناع المنطقي يقوم على تحديد أسباب السلوك المضطرب من أفكار وآراء ومعتقدات غير منطقية ثم مقاومتها عن طريق الحجج والتفكير المنطقي للوصول بالمسترشد إلى دائرة السواء.

ثالثاً- الأسس الاجتماعية

1- الاهتمام بالفرد بصفته عضواً في الجماعة

يعتبر الإنسان كائناً اجتماعياً بطبعه كما أكد ابن خلدون فمنذ الطفولة الأولى يبدو ذلك جلياً في سلوك الطفل الذي يحاول دائماً الالتصاق بالأم والأب والأخوة، وتُعزز هذه الطبيعة لدى الطفل عندما يذهب إلى المدرسة ويحتك بأقرانه ويتعلم من وسائل الإعلام المختلفة وعلى رأسها التلفاز والانترنت والسينما والكمبيوتر وكذلك دور العبادة حيث يمارس الناس شعائر جماعية. يضاف لذلك أن الفرد يعيش في المجتمع وهذا المجتمع له معاييره وقيمه التي تضبطه ويتم الاحتكام إلى هذه المعايير والقيم، بل إن هناك الجماعة المرجعية التي يرجع إليها الفرد في قيمه ومعاييره، كما أن لكل مجتمع ثقافته التي يتأثر بها الفرد وهي مجموع العادات والتقاليد والأخلاق والمعارف التي قد ينبري الشخص أحياناً للدفاع عنها. ولعل من الأهمية البالغة للعامل الاجتماعي أن هناك طريقة في الإرشاد تسمى الإرشاد

الجماعي تقوم على المشاركة في المناقشات والحوارات والمحاضرات ولعب الأدوار وغيره.

2- استثمار كل مصادر المجتمع لصالح العملية الإرشادية

يمكن للمرشد أن يستفيد كثيراً من الوسائل المتاحة في المجتمع لدفع العملية الإرشادية إلى الأمام ومثال ذلك استثمار مؤسسات الخدمة الاجتماعية والمراكز الثقافية ومؤسسات التأهيل المهني ومؤسسات رعاية المعوقين، ولكن تبقى المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الأكبر والرافد الأكبر للخدمات الإرشادية التي تُقدم عن طريق المرشد المدرسي والمدرس المرشد من خلال برامج إرشادية مدروسة ومقدمة بصورة علمية تخضع لكل الشروط الجيدة من أجل إعداد برامج متطورة تتصدى لمختلف المشكلات السلوكية والدراسية.

رابعاً- الأسس النفسية والتربوية

1- الفروق الفردية Individual Differences

تعتبر الفروق الفردية مبدأ هاماً في علم النفس عامة وهذا يندرج على الإرشاد النفسي بكل فروعه، فقد تجد هناك تشابهاً كبيراً بين الناس في صفة أو سمة وقد يصل إلى 70% أو 80% أو 90%، لكن لا يصل هذا التشابه وإن ارتفع إلى 100% أي إلى حالة من التطابق حتى في حالات التوائم الحقيقية. إن مثل الفروق بين الناس هو مثل بصمة الأصبع التي يتميز بها كل شخص لدرجة أنها تعبير عن هوية الشخص وتشكل مكوناً هاماً في الهوية الشخصية، ومن هنا تم استخدامها في التثبت من الحضور إلى العمل وكذلك في الأمور الأمنية وغيرها، فمليارات البشر قد يوجد بينهم تشابه في بصمة الأصبع ولكن لا يوجد تطابق البتة، وهذا ينطبق على الصفات الجسدية والنفسية بكليتها. إن خير مثال يضرب في الفروق الفردية في علم النفس والإرشاد النفسي هو الذكاء فالناس يختلفون في

درجة ذكائهم، بل إنهم يتوزعون بصورة طبيعية على منحنى التوزيع الطبيعي بحيث يكون الغالبية في الوسط أي في الانحراف الأول السالب والانحراف الأول الموجب (+ −1) ونسبتهم 68%، وأقل منه يكون في الانحراف الثاني السالب والانحراف الثاني الموجب (+ −2) ونسبتهم 28%، وأقل من ذلك يكون في الانحراف الثالث السالب والانحراف الثالث الموجب (+ −3) ونسبتهم 4%. لو تم تناول كل الصفات الإنسانية بالدراسة الجسدية منها والنفسية سيُلاحظ أن جميعها يكون ضمن التوزيع الطبيعي وهذا يدلل على الفروق الفردية وعدم التطابق. من هنا يجب على المرشد أن تكون مسألة الفروق الفردية حاضرة في ذهنه دائماً في أثناء العملية الإرشادية وعليه أن يدرك أن الناس يختلفون كماً ونوعاً، لذلك يلجأ المرشد إلى معرفة المسترشد وطبيعته حتى يتسنى له أن يضع للمسترشد الخطة الإرشادية المناسبة وكذلك الأمر بالنسبة لاختيار الفنية الإرشادية، وبالتالي قد يكون هناك فنية إرشادية تناسب هذا المسترشد ولا تناسب مسترشداً آخراً علماً أن لديه المشكلة نفسها.

2-الفروق بين الجنسين Sex Differences

إن الفروق بين الجنسين واضحة وجلية ولا تحتاج إلى كثير من البحث والتدقيق حتى تظهر هذه الفروق، فهناك فروق بين الجنسين جسمية واجتماعية وفيزيولوجية وعقلية وانفعالية هكذا خلق الله الجنسين وجعل بينهما فروقاً تمييزية. مما يعزز هذه الفروق طبيعة التنشئة الاجتماعية والمعايير الاجتماعية والقيم الاجتماعية، حيث يجعل المجتمع دوراً لكل جنس، ففي الوقت الذي يكون اهتمام الزوجة منصباً على البيت وتربية الأطفال يكون الزوج مهتماً بالعمل خارج المنزل ولا يعرف كثيراً عن دقائق البيت وعن تربية الأطفال والدليل أن الزوج إذا طُلب منه أن يُجلس الأولاد قليلاً ليضبطهم سرعان ما يُصاب بالملل والضجر فهذا يريد الرضاعة وذاك يريد الطعام وثالث يريد الشراب وآخر يريد دورة المياه وهكذا دواليك وقد ينتهي الأمر

بالزوج للخروج من البيت هرباً من مسؤولية البيت الداخلية التي ما برحت الزوجة تقوم بها على درجة عالية من الكفاية. إن الفروق بين الجنسين تؤخذ في الإرشاد بعين الاعتبار دائماً حتى في مجال المهنة وهي من اهتمامات المرشد المدرسي، فهناك مهن تصلح لها المرأة أكثر من الرجل مثال التعليم في الحلقة الأولى وكذلك التمريض والخدمة الاجتماعية والطب الخاص بالنساء وغيره، في المقابل هناك مهن يصلح فيها الرجل أكثر من المرأة كالتعليم في المدارس الثانوية المختلطة أو الخاصة بالبنين أو الهندسة بأغلب فروعها أو الجيش أو الطب الخاص بالعظام...الخ. وبالنهاية يمكن القول إن الإرشاد يهتم بالفروق بين الجنسين وخاصة في الإرشاد الأسري والإرشاد الزواجي والإرشاد المهني.

3- مطالب النمو Developmental Tasks

لكل مرحلة من مراحل النمو مطالب تختلف عن المطالب في المراحل الأخرى، فمطالب النمو في مرحلة الطفولة تختلف عن مطالب النمو في مرحلة المراهقة ومطالب النمو في المراهقة تختلف عن مطالب النمو في مرحلة الشباب و مطالب النمو في الشباب تختلف عن مطالب النمو لدى الشيخوخة. إن تحقيق مطالب النمو المناسبة لكل مرحلة يقود إلى التكيف وحالة السواء وعدم تحقيق مطالب النمو لكل مرحلة يؤدي إلى حالة من عدم التكيف واللاسواء. لا بد هنا من الوقوف على أهم مطالب النمو في المراحل المختلفة وهي:

- مطالب النمو في مرحلة الطفولة وتشمل: تعلم تناول الطعام، تعلم المشي، تعلم الكلام، المحافظة على الحياة، تعلم ضبط الإخراج وعاداته، تعلم مهارات اللعب، تعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب، تعلم قواعد الأمن والسلامة، تعلم التفاعل الاجتماعي السوي سواء في الأسرة أو في خارجها، التعرف والالتزام بالمعايير الاجتماعية والأخلاقية، تعلم التمييز بين الخطأ والصواب، تعلم أنماط السلوك المنسجمة مع جنسه، تعلم تحمل المسؤولية بما يتناسب

مع عمره، تعلم ممارسة الاستقلالية والاعتماد على الذات، تعلم ضبط الانفعالات والنفس، تعلم الثقة بالنفس، تحقيق الأمن الانفعالي.

- مطالب النمو في مرحلة المراهقة وتشمل: تقبل التغيرات الجسدية التي تحدث نتيجة النمو، تقبل الدور الجنسي في الحياة، متابعة التعليم والتحصيل، تقبل المسؤولية الاجتماعية، ضبط النفس بما يتصل بالدافع الجنسي، التمكن من المهارات الاجتماعية المختلفة، الاستعداد لاختيار المهنة المناسبة، الالتزام بالمعايير الاجتماعية والأخلاقية، اكتمال النمو الانفعالي والاستقلال عن الوالدين، نمو القدرة على المحاكمة المنطقية والحوار مع الآخرين.
- مطالب النمو في مرحلة الشباب وتشمل: إكمال الدراسة والتخرج، اختيار المهنة المناسبة، اختيار الزوج، التكيف مع الحياة الزوجية الناشئة، تكوين الأسرة، الاستعداد لتربية الأولاد، توسيع المعارف والخبرات ما أمكن، تحقيق مستوى اقتصادي مناسب، تحقيق التوافق المهني، تحقيق الاتزان الانفعالي، ممارسة حقوق المواطنة والمسؤولية الوطنية، تقبل الوالد والشيوخ ومعاملتهم بالحسنى.
- مطالب النمو في مرحلة الشيخوخة وتشمل: القيام بالنشاط الاجتماعي الذي يتناسب مع القدرات، ممارسة العبادات والشعائر الدينية، ممارسة الإصلاح الاجتماعي بين الناس ولا سيما الأقارب ما أمكن، التوافق مع الحياة الجديدة بعد الإحالة إلى التقاعد، التوافق مع الضعف الجسدي، التوافق مع قلة الدخل، الاستعداد لتقبل المساعدة من الآخرين، التوافق مع التغيرات الأسرية مثل ترك الأولاد والعيش وحيداً، التوافق بعد موت الزوج أو الأصدقاء، تكوين علاقات اجتماعية جديدة، تحقيق التوافق مع الجيل الجديد والمتغيرات الحضارية، تحقيق التوافق مع رفاق السن الذين يقضي معهم جل وقته.

بعد هذا العرض لمطالب النمو في المراحل المختلفة لابد من إدراك هذه الفروق في مطالب النمو بين المراحل العمرية المختلفة التي تتطلب اهتماماً ومراعاة لها في العملية الإرشادية فإرشاد الأطفال يختلف عن إرشاد المراهقين وإرشاد الشباب يختلف عن إرشاد الكبار. يجب الانطلاق من قاعدة ذهبية في الإرشاد تقول بأنه يجب أن يتناسب الإرشاد مع المرحلة العمرية الموجه لها ومع مطالبها المتعلقة بالنمو.

4- الفروق في الإدراك Differences in Perception

يختلف إدراك الفرد عن الآخرين، فلكل فرد إدراكه الذي يدرك به المثيرات من حوله وهذا الإدراك الشخصي يتأثر بعدة عوامل منها مستوى التعلم ومستوى النضج والطبقة الاجتماعية التي ينتسب إليها والمجتمع الذي يعيش فيه، قد يكون هناك تشابه في الإدراك وهذا مرده إلى الخبرات المتشابهة بين الأفراد مثل الطلاب الذين يدرسون الاختصاص نفسه، ولكن رغم التشابه العام بينهم في الإدراك لوتم الدخول في التفاصيل لظهرت هناك نقاط اختلاف متعددة. من هذا الاختلاف في الإدراك بين المسترشدين يجب أن ينطلق المرشد ويعامل كل مسترشد وفق ما لديه من إدراكات مميزة عن غيره من المسترشدين وهذا ما يفسر تعدد طرق الإرشاد من أجل المسترشد بحيث تؤتي أُكلها(زهران، 1986).

5- الفروق بين القدرات لدى نفس الشخص

تمتاز القدرات المختلفة لدى نفس الشخص باختلاف وعدم تتطابق، فنفس الشخص قد يملك قدرات رياضية هائلة في الوقت الذي يعاني فيه من ضعف في دراسة اللغة الأجنبية أو العربية، وقد يكون الشخص موهوبا في الرسم ويعاني من تقصير في الرياضيات، وهذا الأمر ينطبق على القدرات العقلية والجسدية والاجتماعية، فتلميذ قد يملك مهارات رياضية رائعة في الوقت الذي لديه تقصير في المواد الدراسية الأخرى، وبالمقابل التلميذ الذي يعاني من ضعف بنيته الجسدية

يملك قدرات استذكار فريدة ومميزة. هذه الأمور يجب مراعاتها في عملية الإرشاد من قبل المرشد المدرسي.

6- الإرشاد المدرسي ليس نشاطاً مدرسياً

الإرشاد المدرسي ليس نشاطاً مدرسياً وليس عبارة عن مقرر يُدرس وليس هو ملحق بمقرر أو نشاط معين بل هو خدمة نفسية ومدرسية تُقدم للتلاميذ والطلاب بغية مساعدتهم في حل مشكلاتهم والوصول بهم إلى دائرة التكيف والسواء، فالإرشاد يقوم على أسس وقواعد ومبادئ علمية تعتمد على النظريات النفسية المختلفة التي ينبثق منها فنيات إرشادية مختلفة تتناسب مع طبيعة الأفراد المختلفة ومشكلاتهم المختلفة.

7- الإرشاد المدرسي يدعم عملية التعلم

إن عملية التعلم تهدف إلى إكساب التلاميذ المعارف والخبرات المتنوعة، ولكن كثيراً ما تصطدم هذه العملية بمعيقات يعاني منها التلميذ بحيث أنها تعيق عملية التعلم لديه، وهذه المعيقات هي عبارة عن مشكلات قد تكون دراسية أو سلوكية تواجه التلميذ، عند هذه النقطة تحتاج عملية التعلم إلى مساعدة الإرشاد الذي يسعى من خلال المرشد لتقديم المساعدة للتلميذ للتخلص من هذه المشكلات، وبالتالي يمكن القول طالما أن هناك تعلماً فهناك مشكلات دراسية وسلوكية وطالما هذه المشكلات موجودة فعملية التعلم بحاجة إلى الخدمات الإرشادية التي تساعد التلاميذ على الخروج من مشكلاتهم ومتابعة تحصيلهم بكفاية.

8- تعاون المرشد المدرسي مع المدرسين وأولياء التلاميذ والطلاب

إن البرنامج الإرشادي في المدرسة حتى ينجح يجب أن يتم التعاون بين المرشد المدرسي والأهل في البيت وكذلك المدرسين، فوضع برنامج للتصدي لتقصير تلميذ في مادة الرياضيات مثلاً يتطلب جهداً إضافياً من مدرس الرياضيات

وكذلك اهتماماً خاصاً بالتلميذ في البيت من قبل الأهل ومتابعة كل هذا من قبل المرشد المدرسي وملاحظة أين نقاط القوة وأين نقاط الضعف ومدى التحسن الذي طرأ على التلميذ بعد تطبيق كل خطوة من خطوات البرنامج، وبالتالي مثل هذه الخطة تدل على أهمية التعاون للوصول إلى نجاح البرنامج.

9- الاهتمام بالتلميذ كعضو في الجماعة

بالرغم من أن التلميذ هو عضو في جماعة إلا أنه قد يواجه مشكلات خاصة به مثل ممارسة السلوك العدواني اتجاه الزملاء، مثل هذه الحالة تستدعي من المرشد المدرسي القيام بعملية إرشاد فردي لمساعدة التلميذ للتخلص من السلوك العدواني. كما يمكن أن تكون هناك مشكلات جماعية يعاني منها كل التلاميذ مثل مشكلة مناطقية تعكر صفاء العلاقة بين التلاميذ فهذا ينتسب لهذا الحي ويتعصب له وذاك ينتسب لذاك الحي ويتعصب له، وكأن الحي الذي يخص أحدهم مبرأ من كل عيب في حين كل العيوب توجد في الحي الآخر، مثل هذه المشكلة تحتاج لإرشاد جماعي يشمل كل التلاميذ بحيث يعرف كل تلميذ حقوقه وواجباته ضمن الجماعة.

خامساً- الأسس الفيزيولوجيا

من المعلوم أن جسم الإنسان مكون من عدة أجهزة ولكل جهاز وظيفته المحددة التي يقوم بها بل إن لكل عضو وظيفة يقوم بها بحيث تتضافر كل هذه الأجهزة وتشكل الإنسان، فالإنسان بالمحصلة هو عبارة عن وحدة نفسية وجسدية يتأثر كل جانب بالآخر ويؤثر بالوقت نفسه، ولا يمكن فصل العلاقة بين النفس والجسد، وكثيراً ما يكون الجانب الجسدي انعكاساً للجانب النفسي، فانفعال الحزن يؤدي إلى انهمار الدموع، وانفعال الخوف يؤدي إلى زيادة سرعة ضربات القلب، وبنفس الوقت المرض العضوي قد يؤدي للاكتئاب والحزن، فالتعرض لحادث سير قد يفقد الإنسان طرفاً من أطرافه ويدخله في اضطراب ما بعد الصدمة(الشيخ،

2007). في الحقيقة الأمثلة كثيرة على التفاعل بين الحالة الجسدية والحالة النفسية ومنها إذا حدث انفعال مزمن كالخوف مثلاً فإنه مع مرور الزمن قد يتحول عن طريق الجهاز العصبي إلى خلل في الجهاز الحسي أو الجهاز الحركي وهذا ما يُسمى بالهستيريا (Hysteria) ومن الأعراض الحسية الهستيرية: الصمم الهستيري والشم الهستيري والعمى الهستيري والألم الهستيري. من الأعراض الحركية للهستيريا: الرعشة الهستيرية والتشنج الهستيري والخرس الهستيري والشلل الهستيري.

كذلك إذا حدث انفعال مزمن وتحول عن طريق الجهاز العصبي اللاإرادي إلى أعراض جسمية تصيب أعضاء الجسم التي يتحكم فيها الجهاز العصبي الذاتي (اللاإرادي) ظهرت ما تسمى بالاضطرابات النفسية الجسمية أي نفسية المنشأ وجسمية الأعراض والمصطلح بالإنكليزية هو (Psychosomatic Disorders) ومن الاضطرابات النفسية الجسمية في أجهزة الجسم المختلفة ما يلي: في الجهاز الدوري: الربو الشعبي والتهاب مخاطية الأنف، الذبحة الصدرية، ارتفاع أو انخفاض ضغط الدم. في الجهاز الهضمي: التهاب المعدة، التهاب القولون، فقدان الشهية، الإمساك المزمن. في الجهاز التناسلي: العنة، البرودة الجنسية واضطراب الحيض، الإجهاض المتكرر. في جهاز الغدد: البدانة، السكري، التسمم الدرقي. في الجهاز العصبي: الصداع النصفي، إحساس الأطراف الكاذب. في الجلد: التهاب الجلد العصبي، الحكة والأكزيما العصبية، سقوط الشعر، فرط العرق، حب الشباب، الحساسية الجلدية. في الجهاز البولي: احتباس البول وكثرة التبول والحرقة البولية. في الجهاز العضلي الهيكلي: التهاب المفاصل الروماتزمي، آلام الظهر.

مما سبق تظهر أهمية العلاقة بين الجانب الجسدي والجانب النفسي من هنا يجب على المرشد أن يدرس الجانب الفيزيولوجي ووظائف الأجهزة المختلفة وتأثير بعضها في الجسم كله، كما يجب عليه أن يميز بين الاضطرابات النفسية العادية

والاضطرابات النفسية الجسمية والاضطرابات الهستيرية والاضطرابات العضوية، ويجب أن يعرف تأثير السلوك في هذه الأجهزة المختلفة وبالعكس.

سادساً-الأسس الفنية لعملية الإرشاد

هناك بعض الأسس التي تفرضها العملية الإرشادية وطبيعة العمل الإرشادي على المرشد وهذه الأسس هي:

1- يجب على المرشد أن يبحث في مشكلة المسترشد من كل جوانبها وأن يستخدم كل ما لديه من أدوات ووسائل للوصول إلى التشخيص الدقيق حتى يتمكن من مساعدة المسترشد الذي هو بحاجة ماسة للمساعدة.

2- ينبغي على المرشد أن يكون مرناً في استخدام الأساليب الإرشادية، فيجب عليه أن يختار الأسلوب الذي يناسب طبيعة المسترشد وطبيعة المشكلة، فعندما لا يناسب الأسلوب المسترشد يجب على المرشد تغييره، وهذا يتطلب تمكناً من قبل المرشد لاستخدام الأساليب الإرشادية المختلفة في التشخيص والإرشاد.

3- يجب على المرشد أن يبذل كل طاقته ما أمكن لكي يزيد من فهم المسترشد لنفسه وللعالم الذي يحيط به، فغالباً ما تكون مشكلة المسترشد ناتجة عن عدم فهم نفسه أو فهم قدراته أو فهم كيفية التعامل مع المحيط، من هنا يجب دراسة كل أبعاد الشخصية لدى المسترشد.

4- يقع على عاتق المرشد أن يساعد المسترشد على أن يتقبل ذاته كما هي من قدرات وطاقات، أما بالنسبة لأنماط السلوك السلبية فيجب مساعدة المسترشد للتخلص منها لا أن يقبلها لأنها دخيلة على الشخصية، في حين تشكل القدرات والاستعدادات والميول مكونات أصيلة في الشخصية فيجب قبولها والرضا بها والعمل على تطويرها، إن قبول هذه المكونات يقود إلى التكيف

في حين رفضها يقود إلى الاكتئاب والحزن وكراهية الذات والشعور بالنقص وبالتالي يؤدي هذا الأمر إلى سوء التكيف.

5- الذي يتخذ القرار النهائي هو المسترشد وليس المرشد، فالمرشد يترك الحرية الكاملة للمسترشد لاختيار الخيار الذي يناسبه ويناسب قدراته ورغباته من دون ضغط أو أكراه، وما يجب على المرشد هو أن يُظهر ويبين له الأمور فقط. وبالتالي المسؤول عن اتخاذ القرار هو المسترشد. لكن ماذا لوكان قرار المسترشد خاطئاً، هل يقبل المرشد ذلك؟

في الحقيقة يجب على المرشد أن لا يقبل ذلك ويسعى إلى إرشاد المسترشد لكي يغير قراره، ولكن يجب أن يتم ذلك بأسلوب الحوار والإقناع المنطقي وإظهار سلبيات القرار الذي اتخذه وما هي العواقب وقد يؤدي به الأمر إلى الفشل، يستمر مع المسترشد بهذه الطريقة حتى يغير قراره إلى قرار يتناسب مع قدراته وإمكاناته(مرسي، 1975).

سابعاً-الأسس الأخلاقية

من البديهي أن لكل مهنة من المهن أخلاقيات يجب الالتزام بها عند العمل والإرشاد حاله حال بقية المهن فله أخلاقيات يجب على المرشد التزامها، فهي بمثابة قانون ينظم المهنة ويجب مراعاته بصورة دائمة، هذه الأخلاقيات تحدد مسؤوليات المرشد وحقوقه وواجباته، بنفس الوقت تحدد مسؤوليات المسترشد وحقوقه ومسؤوليات المجتمع الذي تجري به عملية الإرشاد وحقوقه، وقد حددت جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association ويرمز لها بـ (A. P. A.) ورابطة المرشدين النفسيين الأمريكية American Personnel Guidance Association(1961) أخلاقيات المرشد المهنية وقد كان الهدف من هذا التحديد هو:

- تعريف المرشد ما يجب عليه في عملية الإرشاد عامة وفي مواقف الصراع والطوارئ التي قد تنشأ في أثناء الممارسة خاصة.
- تحديد مسؤوليات المرشد تجاه المسترشد.
- تحديد حقوق المرشد وحدوده في العملية الإرشادية.
- تحديد الإطار الاجتماعي وحقوق المجتمع على كل من المرشد والمسترشد(زهران، 1986).

يجب ملاحظة أمر هام وهو أن أخلاقيات الإرشاد والعلاج النفسي شيء واحد وهي جزء من أخلاقيات علم النفس وتنسجم مع أخلاقيات العلم عامة وكذلك الأخلاق.

أما أهم الأسس الأخلاقية في الإرشاد النفسي فهي:

1- العلم والممارسة

يجب على من يعمل في مجال الإرشاد أن يكون قد درس الإرشاد وهو يحمل شهادة جامعية في الإرشاد النفسي أو علم النفس، وإلى جانب ذلك يجب أن يكون قد تدرب ومارس الإرشاد بعد التخرج لمدة عامين أو عام على الأقل، وذلك من أجل تطبيق المهارات النظرية التي تعلمها في الجامعة عملياً على أرض الواقع ويكون ذلك تحت إشراف مرشد قديم وله خبرة.

يضاف لذلك يجب على المرشد أن يتابع كل جديد في تخصصه ويطلع على الدراسات والأبحاث الجديدة في تخصصه ولا سيما البحوث الميدانية، وكذلك الاطلاع على المراجع الحديثة والدوريات المتخصصة وحضور المؤتمرات والندوات والاشتراك بالدوريات التخصصية وذلك حتى يزيد تمكنه في الاختصاص ويواكب التقدم والتطور في مجال عمله.

2- قسم المهنة

قبل أن يحصل المرشد على الترخيص للعمل في مجال الإرشاد يجب عليه أن يؤدي القسم الذي ينص على القسم بالله لمراعاة الله في العمل والتزام مبادئ المهنة وأخلاقياتها جملة وتفصيلاً وأن لا يحيد عنها.

3- الترخيص

إن مهنة الإرشاد هي كأي مهنة تحتاج إلى ترخيص حتى يتم العمل بها، هذا الترخيص يدل على أن من يمارس الإرشاد لديه مؤهل علمي يخوله للعمل في هذا الاختصاص. يُمنح هذا الترخيص من قبل الجهات العلمية المختصة والرسمية، ولا يحق للمرشد العمل قبل الحصول على هذا الترخيص، وهذا الترخيص معمول به في أغلب دول العالم.

4- المحافظة على سرية المعلومات

إن الأسرار التي في حوزة المرشد هي ملك للمسترشد ولا يحق للمرشد أن يبيح هذه الأسرار لأي جهة كانت إلا بعد الاستئذان من المسترشد الذي يعتبر صاحب الحق في ذلك. لكن كيف يتم تقدير مدى سرية المعلومات؟

في الحقيقة هذا الأمر يرجع إلى خبرة المرشد وحكمته، فهناك أمور تعتبر خاصة ولا يجوز الحديث بها وهناك أمور تعتبر من العموميات يمكن الحديث بها، لقد حددت الرابطة الأمريكية للمرشدين النفسيين مجموعة من المعايير الأخلاقية الخاصة بالسرية وهي:

- تعتبر العلاقة الإرشادية وما ينتج عنها معلومات سرية ولا يجوز البوح بها.
- عند معرفة المرشد أن المسترشد سيقدم على عمل فيه ضرر للآخرين، فإنه يقع على عاتق المرشد أن يبلغ الجهات المختصة من دون الكشف عن هوية المسترشد.

- عندما يشعر المرشد أن هناك خطراً على المسترشد أو على الآخرين فإنه يجب على المرشد أن يخبر السلطات المختصة أو يتخذ التدابير اللازمة الأخرى وفق الظرف والحالة.

كما يعتبر كشف المعلومات واجباً من قبل المرشد في الحالات التالية:

- في حال تبين أن المسترشد لديه النية للقيام بجريمة بحق الآخرين.
- في حال ظهر أن المعلومات التي حصل عليها المرشد تدل على أن جريمة أو سلوكاً منحرفاً قد ارتكب.
- في حال أن المستقبل الصحي للمسترشد مهدد نتيجة الكتمان وبالتالي يجب الحديث لإنقاذه(ايزنبرغ وديلاني، 1994).

وترجع أهمية السرية لكسب ثقة المسترشد فيبيح كل ما لديه وبالتالي يستطيع أن يقدم له المرشد المساعدة المطلوبة، وبنفس الوقت تعتبر السرية حقاً وخصوصيات للمسترشد ولا يجوز البوح بها لأحد.

5- الالتزام بحدود العلاقة المهنية

يجب أن تكون العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد مضبوطة أخلاقياً وتراعي القواعد الاجتماعية والدينية والأخلاقية والقانونية والعادات والتقاليد، فيجب أن لا تخرج عن إطار العلاقة الإرشادية إلى علاقات أخرى. فقد يكون المسترشد فتاة ومن ثم تنشأ علاقة غرامية بينها وبين المرشد ففي هذه الحالة يجب إحالة هذه المسترشدة إلى مرشد آخر يتابع معها الإرشاد، لأن هذه العلاقة لا تنسجم مع أخلاقيات المهنة الإرشادية.

6- العمل بإخلاص

يجب عل المرشد أن يعمل بجد وإخلاص ويستخدم الوسيلة الأفضل والأنسب بالنسبة للمسترشد وللمشكلة، بحيث يكون همه الأول والأخير هو نجاح عملية

الإرشاد ومساعدة المسترشد للخروج من مشكلته، وذلك بأقصر وقت ممكن وبأقل تكلفة أي بعبارة أخرى بكفاية إرشادية عالية.

7- العمل كفريق

بصورة عامة يتألف فريق الإرشاد من المرشد النفسي المدرسي والطبيب المدرسي والأخصائي الاجتماعي والطبيب النفسي والمعلم والأهل والممرضة، هذا الفريق أحياناً ما يجتمع ولا سيما في مؤتمر الحالة ليقدم كل عضو في هذا الفريق ما لديه من معلومات حول الحالة ويساهم في حل المشكلة، لأن كثيراً من المشكلات ترجع لأسباب أسرية واجتماعية وجسمية، مما يتطلب تعاون الفريق للوصول إلى حل مناسب بخصوص الحالة.

8- احترام اختصاص الزملاء

يجب احترام اختصاص الزملاء وعدم القيام بأي عمل يخرج عن الاختصاص الخاص بالمرشد مهما كان سهلاً، لأن ذلك يعتبر تعدياً على اختصاص الآخرين، وهذا ينافي أخلاقيات الإرشاد وأسسه.

9- الاستشارة المتبادلة

يجب أن يتبادل المرشد الاستشارة مع الأخصائيين الآخرين والزملاء والخبراء، فقد يأخذ استشارة من الأخصائي الاجتماعي أو من الطبيب النفسي أو رجل القانون أو من المعلم الذي يقضي ساعات طويلة مع التلميذ ويستطيع أن يقدم بعض الملاحظات الهامة حول التلميذ.

10- إحالة المسترشد

عندما تكون الحالة التي يرشدها المرشد تخرج عن اختصاصه، فيجب عليه أن يحيلها إلى مختص أخر، هذا الإجراء يعتبر لمصلحة المسترشد من جهة ولحفظ

كرامة المرشد من جهة أخرى، كأن يكون المسترشد مصاباً بمرض عصبي ويحتاج إحالة إلى طبيب عصبية، وتتم الإحالة عادة وفق ما يلي:

- ✪ تنبيه المسترشد أو أهله إلى ضرورة مراجعة مختص آخر لأن الحالة تستدعي ذلك.
- ✪ هناك صلة وعلاقة بين المرشد والمختص الذي جرت الإحالة إليه، فهناك إحالات متبادلة بينهما.
- ✪ يجب التعرف على المسترشدين الذين تتطلب حالتهم إحالة إلى ذوي الاختصاص.
- ✪ تحديد المراكز أو المؤسسات التي يمكن أن تتم الإحالة إليها وتحديد نوع المساعدة التي يمكن أن تقدمها للمسترشد.

11- المحافظة على كرامة المهنة

يجب على المرشد المحافظة على كرامة مهنة الإرشاد في أثناء العملية الإرشادية، فليس مقبولاً أن يعرض المرشد خدماته في الشارع أو في الأماكن العامة، فمهنة الإرشاد مهنة هامة ولها مكانتها في المجتمع فهي تقدم العون والمساعدة للآخرين، ومن يحتاج المرشد عليه أن يأتي إليه لا أن يذهب المرشد إليه ليعرض خدماته.

12- التكاليف الإرشادية

قد تكون حالة الإرشاد حالة خاصة أي يدفع المسترشد التكاليف فإذا كان الأمر كذلك يجب على المرشد أن يأخذ أجره من غير أن يستغل المسترشد، ويجب أن تتحكم عملية الإرشاد نفسها مهما كانت الظروف في مسألة الأجر وكل الإجراءات الأخرى. وفي حال أن الإرشاد مجاني تقدمه الدولة كما في الإرشاد المدرسي أو تقدمه جهة خيرية، فيجب على المرشد أن يهتم بالمسترشد من حيث الإجراءات الإرشادية وكأنه في حالة إرشاد خاص ويدفع التكاليف كاملة.

3.2 مهمات الإرشاد المدرسي

إن الهدف الرئيس للإرشاد المدرسي هو مساعدة المسترشد (التلميذ أو الطالب) على اختيار نوع الدراسة المناسبة التي تتناسب مع قدراته وحل المشكلات التي تعترضه بهذا الخصوص. من هنا يجب جمع المعلومات الكافية حول التلميذ وكذلك طلب مساعدة الأهل للوصول إلى القرار السليم، وذلك بالتوازي مع استخدام وسائل تشخيصية متنوعة لمعرفة مدى الانسجام بين الإمكانات الفردية والمطالب الدراسية لنوع الدراسة الجديدة.

لا يقف الإرشاد المدرسي عند هذا الحد بل يتدخل لحل المشكلات الدراسية المختلفة وكذلك المشكلات السلوكية التي تواجه التلميذ. على العموم يمكن إجمال مهمات الإرشاد المدرسي بالجوانب التالية:

أولاً- الإرشاد في أثناء التغيرات الدراسية

هنا يتعلق الأمر بالانتقالات الدراسية التي تحدث في أثناء الحياة الدراسية وتتجسد المهام في هذا الجانب بالنقاط التالية:

1- مساعدة التلميذ عند دخوله إلى المدرسة والانتقال من البيت أو الروضة إلى المدرسة، حيث تواجه التلميذ مشكلات مختلفة مثل مشكلات اليوم الأول في المدرسة بل الأيام الأولى في المدرسة ومشكلات طول الحصة الدرسية بالنسبة لتلميذ الصف الأول المستجد وكذلك الغياب لعدة ساعات عن المنزل بعيداً عن الأم وغير ذلك من مشكلات. هنا يجب التنبيه إلى قضية فقد أثبت العمَّار(2007) بالدراسة الميدانية بالنسبة للأطفال المستجدين في الصف الأول أن الأطفال الذين قد سبق لهم دخول الروضة هم أفضل بشكل دال إحصائياً من حيث الكفاءة الدراسية والاجتماعية في المدرسة من الأطفال الذين لم يدخلوا الروضة قبل دخولهم الصف الأول(العمَّار، 2007).

2- مساعدة التلاميذ إرشادياً عند الانتقال من الحلقة الدراسية الأولى إلى الحلقة الدراسية الثانية، فقد يعاني التلاميذ من مشكلات التوافق مع المدرسة الجديدة من حيث المقررات والمدرسين والتلاميذ الذين يزيدونهم عمراً ومستوى دراسياً.
3- إرشاد الطلاب عند دخول الثانوية العامة أو دخول الثانوية الفنية أو التجارية أو الشرعية أو غيرها من الفروع الثانوية المتاحة.
4- إرشاد الطلاب عند دخول الفرع العلمي أو الأدبي في الثانوية العامة وما يرافق ذلك من صعوبة الاختيار والتقدير.
5- إرشاد التلاميذ الذين يعانون مشكلات ناتجة عن تغيير المدرسة ومكان الإقامة.
6- المساعدة في توزيع التلاميذ على الشُعب الدراسية بحيث تتنوع الشعبة من حيث القدرات الدراسية للتلاميذ.

ثانياً- الإرشاد الفردي

يتناول الإرشاد الفردي في إطار الإرشاد المدرسي المشكلات التي تتعلق بالسلوك الفردي واضطرابات التعلم ومشكلات التحصيل، فهنا يكون التشخيص دقيقاً ويكون التعامل مع المسترشد بصورة فردية ومكثفة، ولكن لا يأخذ هذا الإرشاد فترة طويلة وبنفس الوقت يحتاج مرشداً مدرباً ومؤهلاً بشكل جيد. تتمحور مهمة الإرشاد الفردي هنا حول تشخيص أعراض الاضطراب الدراسي أو السلوكي والأسباب الكامنة خلفه، فربما يكون السبب قراراً خاطئاً بما يتعلق بالمدرسة أو ضعفاً في القدرات أو ضعفاً في التركيز...الخ. ويتجسد الإرشاد الفردي هنا من خلال النقاط التالية:

1- إرشاد التلاميذ الذين لديهم تقصير دراسي عام أو خاص.
2- إرشاد ورعاية التلاميذ المبدعين والمتفوقين والموهوبين في المدرسة.
3- إرشاد التلاميذ لاتخاذ قرارات تغيير المدرسة.

4- إرشاد الطلاب للاختيار المهني والتأهيل المهني.
5- التواصل مع الأهل في المنزل والتعاون معهم للوصول إلى حل للمشكلة.

ثالثاً- الإرشاد الدراسي

يتمحور الإرشاد الدراسي حول النقاط التالية:

1- إرشاد الطلاب للاختيار الدراسي: ويشمل ذلك تقديم المعلومات للطلاب حول احتمالات الدراسة وذلك وفق القدرات التي يتمتعون بها، حيث يقع على عاتق المرشد قياس هذه القدرات ومساعدة الطلاب على الاختيار المناسب لقدراتهم. وينشط الإرشاد في هذه النقطة مع الطلاب الذين أنهوا دراسة الحلقة الثانية ويريدون أن يذهبوا إلى فرع من فروع الثانوية سواء كانت الزراعية أو التجارية أو الصناعية أو العامة.

2- الإرشاد المهني الأكاديمي: وهو يقوم بإعطاء معلومات حول المهن المختلفة التي يمكن للمسترشد الالتحاق بها مستقبلاً، حيث يتم دراسة حاجات السوق والإمكانات المهنية الفردية وما هي الشروط المطلوبة للقبول بالعمل.

3- تزويد الطلاب بالمعلومات للدراسة الجامعية: حيث يتم دعم الطلاب الذين يريدون متابعة الدراسة الجامعية بالمعلومات الضرورية حول المفاضلة ونوع المواد الدراسية والمستقبل الوظيفي بعد التخرج وكل ما يتعلق بشروط الدراسة الجامعية.

4- الإرشاد العلاجي للطلبة: ومهمة هذا النوع من الإرشاد المدرسي إرشاد التلاميذ والطلاب الذين يعانون من اضطرابات نفسية واجتماعية أو لديهم صعوبات تعليمية وبالتالي يقوم الإرشاد بدور وقائي وإرشادي بنفس الوقت(Heller, 1976).

4.2 وظائف الإرشاد المدرسي

يرى سترينغ (Strang) أن هناك ثلاث وظائف عامة للإرشاد المدرسي وهي:

أولاً- اختيار نوع الدراسة

وهنا يتم اختيار الدراسة المناسبة لإمكانات الطالب ويقع على عاتق المرشد المدرسي تقديم المعلومات الضرورية للطلبة من أجل عملية الاختيار مثل ما نوع الدراسة، ما هي المواد، ما هي شروط النجاح، وهل القدرات والاستعدادات والميول التي توجد لدى الطالب تناسب هذا النوع من الدراسة أو لا وما إلى ذلك.

ثانياً-الاستمرار في الدراسة أو التحول إلى العمل

قد يستمر الطالب في الدراسة ويتابع دراسته الجامعية في إحدى الكليات وذلك بناء على رغبته وطموحه وما يملك من قدرات وميول واستعدادات تؤهله للدراسة الجامعية. هناك طريق آخر وهو أن يخط طريقه في تعلم مهنة ما وبالتالي يمتهن هذه المهنة مستبعداً احتمال الدراسة الجامعية التي لا يرغب بها وربما لا يملك قدرات تناسب متطلبات الجامعة.

ثالثاً- معاونة الطلاب على النجاح في الدراسة

وذلك من خلال معرفة جوانب النقص ومعالجتها سواء أكانت في الاستعدادات أم في اكتساب المهارات من خلال تعلم الطرق المثلى في اكتساب المهارات.

للقيام بهذه الوظائف بشكل ناجح يجب على المرشد المدرسي مساعدة الطالب من خلال النقاط التالية:

1- تقويم الطالب من حيث الاستعدادات العقلية، الميول المهنية والدراسية، التحصيل الدراسي، السمات الشخصية المرتبطة بالدراسة.
2- التعرف على الإمكانات التعليمية المتاحة للطالب.
3- اختيار الكليات أو المعاهد أو المدارس التي تناسب قدراته.

4- تحديد جوانب الضعف التي تعيق النجاح والعمل على تجاوزها من خلال بذل المزيد من الجد والعمل.

5- تحقيق التوافق الأسري والمدرسي والاجتماعي ليساعد الطالب على النجاح والتقدم الدراسي(مرسي، 1976).

يرى هيلر أن وظائف الإرشاد المدرسي تنحصر بوظيفتين رئيستين هما:

1- وظيفة تستند إلى طبيعة النظام المدرسي.

2- وظيفة الإرشاد المدرسي الفردية والاجتماعية بآن واحد.

سيتم توضيح هاتين الوظيفتين وفق ما ينضوي تحتهما من نقاط

1- وظيفة تستند إلى طبيعة النظام المدرسي: وهي تراعي النظام المدرسي أكثر من مراعاتها للفرد ويتم ذلك من خلال تحسين الشروط التعليمية ويندرج تحت ذلك المبادئ التالية:

- مبدأ النفاذية (إمكانية التغيير): ومفاده أنه يجوز تغيير القرار الدراسي بشأن اختيار دراسة ما إلى دراسة أخرى طالما أن الدراسة الأولى لا تناسب الطالب.
- مبدأ التفريد: ويتضمن اختيار المناهج الدراسية التي تناسب قدرات الطلاب ويقع على عاتق المرشد تقديم المعلومات للتلاميذ والأهل حول إمكانات الاختيار للمنهج الدراسي.
- مبدأ الإصلاح التربوي: يسعى الإرشاد المدرسي لتغيير النظام الدراسي التقليدي وتجريب أنظمة دراسية جديدة، وبالتالي يمكن القول إن الإرشاد المدرسي يشكل جزءاً من عملية الإصلاح التربوي للعملية التربوية برمتها.

2- وظيفة الإرشاد المدرسي الفردية والاجتماعية بآن واحد وهي تؤكد على أهمية وظائف الإرشاد المدرسي الفردية والاجتماعية من خلال النقاط التالية:

- يتسم الإرشاد المدرسي بأنه يساعد على الاندماج الاجتماعي: ويكون ذلك من خلال التواصل الحاصل بين التلاميذ والمعلمين والأهل والمدرسة والمجتمع، وبنفس الوقت يعزز هذا التواصل مبدأ ديمقراطية التعليم الذي يتم فيه التنسيق بين الأهل والمدرسة.
- يساهم الإرشاد المدرسي في تخفيض النفقات التربوية ودعم الاقتصاد: وذلك من خلال مساعدة الطلاب على اتخاذ القرارات السليمة، مما يقلل سنوات الرسوب لدى الطلبة، وهذا يعني تخفيض النفقات الدراسية نتيجة لقلة عدد الطلبة الراسبين.
- يساهم الإرشاد في عملية التنمية: وهذا يتم من خلال المساعدة على تنمية القدرات والمواهب لدى الطفل باتباع أساليب تعليمية مدروسة وعلمية وكذلك إجراءات تعزيزية من قبل الأسرة والمدرسة، من هنا يجب على الأهل والمدرسة تقديم المعلومات الدقيقة للتلميذ للكشف عن المواهب والقدرات الكامنة لديه.
- يساهم الإرشاد المدرسي في تحقيق الذات: فهو يسعى لتحقيق ذات الطفل من خلال الكشف عن قدراته ومواهبه وإبداعاته، حيث يعتبر ظهورها تأكيداً للذات وتنمية شاملة لشخصية التلميذ(Heller, 1976).

الفصل الثالث

أساليب الإرشاد المدرسي

1.3 الأسلوب المباشر

2.3 الأسلوب غير المباشر

3.3 الإرشاد الفردي

4.3 الإرشاد الجماعي

5.3 الإرشاد باللعب

6.3 الإرشاد الانتقائي

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثالث

أساليب الإرشاد المدرسي

مقدمة

في الحقيقة تتعدد أساليب الإرشاد المدرسي بتعدد النظريات النفسية، بل إن زيادة النظريات النفسية أدى إلى زيادة الأساليب الإرشادية، وبالتالي كان هناك الإرشاد المباشر الذي يتمركز حول المرشد وينطلق من مشكلة المسترشد ويهتم بالجانب العقلي على حاسب الجانب الانفعالي، وهناك الإرشاد غير المباشر وهو يتمركز حول المسترشد ويستند إلى نظرية الذات، أيضاً الإرشاد الفردي ومن اسمه يظهر أنه يركز على إرشاد الفرد حيث يتناولها بعمق وتمحيص، وكذلك الإرشاد الجماعي وهو يهتم بعملية الإرشاد المكونة من مجموعة من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم ويوجد بينهم تجانس. طبعاً هناك أساليب أخرى في الإرشاد كالإرشاد السلوكي والإرشاد المعرفي والإرشاد المعرفي السلوكي والإرشاد باللعب والإرشاد بالواقع والإرشاد بالمعنى والإرشاد العقلاني الانفعالي والإرشاد الغشتالتي والإرشاد الخاص بالنظرية التحليلية وغيرها. في هذا الفصل سيتم تناول بعض أساليب الإرشاد وليس جميعها.

1.3 الأسلوب المباشر Directive Counseling

وهو الإرشاد الذي يركز على مشكلة المسترشد ويتعامل مع الجانب العقلي على حساب الجانب الانفعالي، وفيه يكون دور المرشد نشطاً وتقع عليه مسؤولية نجاح الإرشاد، من هنا يسمى هذا الأسلوب بالإرشاد المتمركز حول المرشد، يتم الانطلاق فيه من المشكلات التي يعانيها المسترشد حيث تكون هذه المشكلات ناتجة عن نقص المعلومات لدى المسترشد، وبالتالي إذا تم تقديم المعلومات للمسترشد حول المشكلة، يمكن حل المشكلة والوصول إلى دائرة التكيف. يعتبر الأمريكي وليامسون (Williamson) رائد الأسلوب المباشر الذي يستند فيه على نظرية السمات والعوامل التي ظهرت في جامعة مينيسوتا الأمريكية حيث كان يعمل وليامسون. إن الهدف الرئيس في الإرشاد وفق وليامسون هو مساعدة المسترشد على تنمية قدرته ومن ثم التفوق في المجالات الحياتية كلها، وتحقيق الطاقة الإيجابية الكامنة لدى المسترشد، ولا سيما المسترشد الذي تنقصه الخبرة والتجربة لتعزيز الدوافع الإيجابية، من هنا فإن تدريب المرشد يساعد المسترشد على فهم مشكلته ويوفر له الوسائل التي تساعده على التعامل بنجاح مع المواقف الحرجة والصعبة.

تعتبر السمة الرئيسة في الإرشاد المباشر الواقعية، وهذا ما جعله كثير الفائدة عند استخدامه في المدارس والمؤسسات ذات الوقت المحدد والعدد الكبير من المسترشدين مع قلة من المرشدين، فهذا الأسلوب من الإرشاد يتطلب عدداً محدوداً من المقابلات الإرشادية، كذلك يستخدم مع المسترشدين الذين يرغبون بالحلول السريعة والجاهزة وهم يعايشون حالة من نقص المعلومات ويحتاجون إلى مرشد خبير يمدهم بالمعلومات لحل مشكلاتهم واتخاذ القرار المناسب. لذلك لا بد أن يتمتع المرشد بكفاية عالية من التدريب والمهارة ويجيد استخدام الأساليب الإرشادية المختلفة وكذلك القدرات التشخيصية العالية والقدرة على إعطاء النصيحة وإصدار

الأحكام، إضافة لذلك يتبع المرشد أساليب إرشادية متنوعة لاستجلاء حقيقة المشكلة والحل المناسب لها ومنها:

- ✪ طرح أسئلة تؤدي إلى التمكن من فهم أبعاد المشكلة.
- ✪ دعم المسترشد بالمعلومات اللازمة حول شخصيته ومحيطه.
- ✪ تقديم اقتراحات للمسترشد حول القرارات التي يجب عليه أن يتخذها وذلك من منطق مصلحته.
- ✪ تقديم اقتراحات بديلة في حال تعذر أخذ الاقتراح الأول.

مما سبق يجب أن يكون المرشد على فهم شامل لمشكلة المسترشد إلى جانب التمكن من فنيات الإرشاد حتى يتمكن من إعطاء النصيحة المناسبة للمسترشد، وينبغي على المرشد أن يترك الفرصة للمسترشد بأن يختار ويشجعه على إيجاد الحلول لمشكلته، فالمرشد يقترح حلاً وهذا الحل ليس ملزماً، بل إنه يُقدم مع بدائل أخرى ويقع على عاتق المسترشد الاختيار مع تحمل مسؤولية هذا الاختيار(الزعبي، 2003).

خطوات الإرشاد المباشر

هناك عدة خطوات إرشادية كما حددها وليامسون وهذه الخطوات هي:

1- التحليل Analysis

وتتضمن هذه المرحلة جمع المعلومات حول المسترشد وفهم المشكلة فهماً واضحاً، وتحليل المعلومات، وهنا تجري عملية القياس، فتستخدم الاختبارات والمقاييس المختلفة وغيرها من وسائل جمع المعلومات والتشخيص.

2- التركيب Synthesis

ويتم هنا تنظيم وترتيب وتلخيص وتركيب المعلومات التي تم جمعها بشكل دقيق، ثم تصنيفها بشكل دقيق ضمن المجالات المختلفة، والقصد من ذلك تحديد مواقع القوة ومواقع الضعف لدى المسترشد.

3- التشخيص Diagnosis

بعد عملية تصنيف المعلومات وتبويبها تتم عملية تشخيص مشكلة المسترشد، فيتم تحديد الأعراض والأسباب ومدى حدة المشكلة.

4- التنبؤ Prognosis

وهي عملية تحديد مآل المشكلة بناء على درجة شدتها ومدى السهولة أو الصعوبة لحل هذه المشكلة.

5- الإرشاد Counselling

وهو تقديم خدمات الإرشاد وفق إجراءات عملية الإرشاد للوصول إلى حل المشكلة، وهذا يشمل تفسير المعلومات وتعديل السلوك من سلوك غير مناسب إلى سلوك تكيفي ومنطقي، من ثم تقديم النصائح والاقتراحات للمسترشد لاتخاذ القرارات المناسبة من قبل المسترشد وصولاً إلى حل المشكلة.

6- المتابعة Follow-up

وهي عملية متابعة الحالة بعد تقديم عملية الإرشاد كاملة وإظهار مدى نجاح هذه العملية الإرشادية من خلال درجة التكيف التي تنتج عن اتخاذ القرار والتعامل معه واقعياً لمعرفة مدى درجة التحسن لدى المسترشد.

مزايا الإرشاد المباشر

من أهم مزايا الإرشاد المباشر النقاط التالية:

1- التركيز على مشكلة المسترشد للوصول إلى حل لمشكلته.
2- اتباع خطوات إرشادية محددة للوصول إلى تحقيق الهدف الإرشادي وهو تحقيق حالة من التكيف لدى المسترشد.
3- هذا الأسلوب مفيد مع المشكلات التي تحتاج إلى محاكمة منطقية وعقلية.
4- تجري عملية الإرشاد فيه بسرعة فهي لا تأخذ وقتاً طويلاً، لأن سبب المشكلة غالباً هو نقص المعلومات وليس مشكلات انفعالية.

عيوب الإرشاد المباشر

1- تقديم الحلول الجاهزة للمسترشد.
2- يأخذ المرشد دوراً نشطاً على حساب المسترشد.
3- ويغلب أن يكون الإرشاد المباشر تسلطياً من جانب المرشد، وبالتالي قد يحد ذلك من درجة حرية الاختيار لدى المسترشد.
4- لا يفلح الأسلوب المباشر في التصدي للمشكلات الانفعالية التي يواجهها المسترشد.
5- قد يقدم المرشد نصيحة للمسترشد فتؤدي إلى اتخاذ قرار غير مناسب، مما ينعكس سلبياً على المسترشد ومستقبله.

2.3 الأسلوب غير المباشر Nondirective Counselling

وله تسميات عدة تحمل نفس المضمون ومنها الإرشاد غير الموجه، الإرشاد المتمركز على المسترشد Client-Centered Counseling، الإرشاد المتمركز حول الذات، ويمكن تعريف هذا الأسلوب من الإرشاد كما عرفه رائده كارل روجرز Rogers بأنه إقامة علاقة إرشادية وتهيئة جو نفسي يمكّن المسترشد من أن يحقق بنفسه أفضل نمو نفسي من خلال ما لديه من نمو ذاتي وقدرة على تحقيق

الذات أي أن عملية الإرشاد تتناول النمو النفسي بصورة عامة ولا تقتصر على مشكلة بعينها.

يحدد روجرز هدف الإرشاد غير المباشر أو الإرشاد المتمركز على المسترشد بأنه مساعدة المسترشد على النمو النفسي السوي، إحداث التطابق بين مفهوم الذات الواقعي وبين مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات المثالي ومفهوم الذات الاجتماعي (أي التغير من مفهوم الذات السالب إلى مفهوم الذات الموجب)، أي إنه يركز حول تغيير مفهوم الذات بما يتطابق مع الواقع، وفي حال تطابق السلوك مع المفهوم الأقرب إلى الواقع كانت النتيجة هي التوافق النفسي.

أما بالنسبة لاستخدام الإرشاد غير المباشر فقد نجح مع المسترشدين الذين يتسمون بدرجات متوسطة من الذكاء ولديهم طلاقة لفظية عالية، كذلك أثبت هذا الإرشاد نجاحه في حل المشكلات الزوجية وحل المشكلات الشخصية للشباب وحالات مفهوم الذات السلبي لدى المسترشد مع الرغبة في تغيير هذا المفهوم وضعف الثقة بالنفس لدى بعض التلاميذ أو الطلبة...الخ.

أبعاد الإرشاد غير المباشر

يتميز الإرشاد غير المباشر بالأبعاد التالية:

1- التمركز حول المسترشد:

وهي من أهم الصفات التي تميز الإرشاد غير المباشر عن غيره من أساليب الإرشاد، فهذا الأسلوب ينطلق من فرض مفاده أنه ليس هناك من هو أعرف بالمسترشد من نفسه، وهو الذي يحمل طبيعة خيرة وهو مخير في سلوكه وله حق تقرير مصيره، ولكن يجب أن يكون المسترشد وفق هذا الأسلوب ناضجاً ويستطيع تحمل المسؤولية وكذلك حل مشكلته بنفسه تحت إشراف المرشد. فهذا الأسلوب في الإرشاد يفترض أن المسترشد لديه محتوى مهدد في مفهوم الذات الخاص (العورة النفسية) ويدرك عدم التطابق بين مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات

المثالي (مفهوم الذات السلبي). كما يدرك التهديد الناجم عن وجود محتوى مفهوم الذات الخاص والتهديد الناجم عن عدم التطابق بين الواقع والمدرك وبين المدرك ومفهوم الذات المثالي. ويعلم المسترشد العوامل الكامنة وراء عدم التوافق النفسي، ومن هنا يُطلب من المسترشد التكلم بها فهو قَلِق ومعرض لمشكلات نفسية، لذلك يرغب في التغيير ومن هنا تلح الحاجة لديه للإرشاد، وهي تقترن بدافع أصيل في النفس لتحقيق التوافق وتقرير المصير وتحمل المسؤولية وإرشاد نفسه تحت إشراف المرشد الذي يترك له المجال للاختيار.

2- دور المرشد

يتسم المرشد هنا بالخبرة والانسجام مع الذات والاهتمام الحقيقي بالمسترشد ومشكلته، كما أنه يتقبل المسترشد كما هو مع تشجيعه لكي يفهم نفسه أكثر ويتجاوز مشكلته، فيمثل المرشد المستمع الجيد للمسترشد في جو صادق يسوده التفاؤل والتسامح، ولا يأخذ دور الناصح والمقيم للسلوك بل يكون كالمرآة العاكسة فهو يعكس مشاعر المسترشد بوضوح، مما يساعد المسترشد على استبصار ذاته. وفق ذلك يقدم المرشد للمسترشد المساعدة بطريقة غير مباشرة وحيادية لكنها غير سلبية تتيح للمسترشد أن يكون نشيطاً وفعالاً في حل مشكلته.

3- العلاقة الإرشادية

تتسم العلاقة الإرشادية بالتسامح والتفهم والتقبل والسرية المطلقة التي تؤمن للمسترشد جواً من الطمأنينة والسكينة التي تشجعه على إخراج ما في نفسه من معاناة ومشكلات. كما تقوم العلاقة الإرشادية على تحديد كل من مسؤوليات المرشد والمسترشد وتركز على أهمية التقارير الذاتية في العملية الإرشادية التي تدل على فهم المسترشد لنفسه، من هنا تقع على عاتق المسترشد مسؤولية الكشف عن أغوار نفسه ومحتوى مفهوم الذات الخاص، وهذا يساعد في الكشف عن

أسباب المشكلة وأعراضها وبالتالي تشخيصها بدقة وإرشادها وصولاً إلى حالة السواء والتكيف التي تعتبر هدفاً لعملية الإرشاد برمتها.

إن للمقابلة أهمية بالغة لدى روجرز لذلك يسم روجرز المقابلة الإرشادية الجيدة بين المرشد والمسترشد بسمات أساسية ثلاث وهي:

- ✪ التقدير الإيجابي للمسترشد والدفء الانفعالي بين طرفي عملية الإرشاد.
- ✪ تقبل المسترشد من خلال الفهم العميق للنظام الداخلي للمسترشد وتهيئة الجو المناسب الذي يشجع المسترشد على فهم ذاته ثم حل مشكلته.
- ✪ الانسجام بين سلوك المرشد من حيث القول والفعل، فما ينادي به في التنظير يطبقه في السلوك الواقعي وفي نشاطاته الحياتية.

ملامح الإرشاد غير المباشر (المتمركز على المسترشد)

تتلخص ملامح الإرشاد غير المباشر بالنقاط التالية:

- يتسم هذا الإرشاد بوضوح النظرية التي يستند إليها وهي نظرية الذات.
- الهدف من هذا الإرشاد هو تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية من خلال تحقيق نمو الشخصية وتحقيق التطابق بين المجال الظاهري ومفهوم الذات والتخلص من المحتويات المهددة بمفهوم الذات الخاص.
- الوسيلة الأفضل لفهم المسترشد هي من خلال فهم الإطار المرجعي الداخلي له وفهم عالمه الخاص، فالشخص هو الأعرف بسلوكه ونفسه.
- عندما يفهم المسترشد نفسه يعمل على زيادة درجة الفهم بحيث تكون صورته حول ذاته واضحة، وهذا يساعد على فهم الفرق بين العالم الداخلي للمسترشد وبين العالم الخارجي الواقعي الذي يعايشه ويتعامل معه.
- طالما أن مفهوم الذات هو الذي يحدد السلوك، فيمكن القول إن أفضل أسلوب لإحداث التغيير في السلوك يتم من خلال إحداث التغيير في مفهوم الذات المسؤولة عن السلوك.

- من أجل تغيير السلوك من سالب إلى موجب ومن لا تكيفي إلى تكيفي يجب تهيئة جو يسوده الأمن والطمأنينة والتفاؤل والأمل، أيضاً تسوده الحرية والسرية الكاملة، التي تدفع المسترشد للبوح بما لديه من أسرار وخبايا في النفس، بالتالي يتيح ذلك للمسترشد فهم دوافعه وحاجاته واتجاهاته ومشكلاته، بمعنى آخر يزيد من استبصار المسترشد لنفسه، وهذا يساهم في حل المشكلة.
- إن زيادة الثقة المتبادلة بين المرشد والمسترشد التي تتسم بأنها غير مشروطة من حيث التقبل، تساعد المسترشد على تعديل مفهوم الذات وأبعاده المتعددة، وهذا يساعد في النهاية على تحويل الخبرات المؤلمة إلى خبرات مفيدة يستفيد منها الشخص في التعامل مع الخبرات المؤلمة الجديدة.
- بعد فهم الذات ومواجهة الخبرات المؤلمة يقل التهديد تدريجياً حتى يختفي، فهنا المسترشد يتكلم عن العوامل التي أدت إلى المشكلة وسوء التوافق.
- يجمع المسترشد خبراته المتراكمة في بنية الذات، ويتقبل هذه الخبرات كجزء مكون للذات بعيداً عن إسقاطها على الآخرين أو على المحيط أو تخفيها تحت حيل دفاعية لا شعورية. هذا يزيد الاستبصار الذاتي لدى المسترشد ويظهر ذلك جلياً من خلال السلوك، ويزيد اعتماده على نفسه ومحاولة الوصول إلى حلول لمشكلاته وأن يتخذ قراراته بنفسه من غير أن تُفرض عليه من الخارج، وكلما شعر بنقص في المعلومات يطلب من المرشد تزويده بالمعلومات الناقصة حتى يتمكن من بناء فهم سليم حول الذات والمحيط.
- يزداد التطابق بين مستويات مفهوم الذات والخبرة والمجال الظاهري، وبالتالي يتخلص المسترشد من محتوى مفهوم الذات الخاص وتهديده، فيصبح أكثر واقعية وموضوعية، وهذا يقلل من التهديد والقلق لدى المسترشد.
- ينظم المسترشد مفهومه عن ذاته ليصبح متطابقاً أكثر مع خبراته في المجال الظاهري.

– بالنهاية ترتفع مكانة الذات لدى المسترشد ويتقبل ذاته، مما يجعله يصل إلى دائرة السواء والتكيف والصحة النفسية.

مزايا الإرشاد غير المباشر

يمكن إجمال مزايا الإرشاد غير المباشر أو المتمركز على المسترشد بما يلي:

1- تنمية القدرة على استبصار الذات وفهمها وزرع الثقة بالنفس.

2- تشجيع المسترشد على حل مشكلاته واتخاذ القرارات بصورة مستقلة والاستفادة من هذه المهارة في حياته عامة.

3- تتجلى النظرة الإنسانية والديمقراطية للإنسان من خلال مبدأ احترام الفرد وحقه في تقرير المصير من دون ضغوط أو إكراه.

4- نشأت هذه النظرية في الأوساط الأكاديمية، وهذا جعلها تؤكد على الجانب العلمي في العملية الإرشادية.

5- النظرة المتفائلة لطبيعة الإنسان التي ترى أن هذه الطبيعة الإنسانية خيرة وليست شريرة، وهذا عامل يساعد في البراء من الاضطرابات والمشكلات النفسية.

6- تتسم العملية الإرشادية في هذه الطريقة بسهولتها إذا ما قورنت بباقي النظريات الإرشادية والعمليات الإرشادية فيها.

7- تهتم العملية الإرشادية بإقامة العلاقة الودية الدافئة بين المرشد والمسترشد، وهذه العلاقة تساعد المسترشد على التعبير عما يجول في خاطره وما يعاني من مشكلات مختلفة من دون حذر أو خوف أو تحايل.

8- تهتم هذه الطريقة الإرشادية بنمو شخصية المسترشد بصورة عامة بكل جوانب الحياة بشكل يساعده على حل المشكلات التي تعترضه.

9- وضع روجرز محددات للعلاقة الإرشادية في أثناء العملية الإرشادية، فجعل من أهم سماتها الأمن والطمأنينة والسكينة والدفء الانفعالي والتقبل والصدق

والشفافية. وهذا انعكس إيجابياً على العلاقة الإرشادية بصورة عامة لدى كل النظريات والأساليب الإرشادية، بل أصبح تقليداً من تقاليد العملية الإرشادية عامة.

عيوب الإرشاد غير المباشر

يمكن إجمال عيوب الإرشاد غير المباشر أو المتمركز على المسترشد بما يلي:

1- يراعى المسترشد على حساب العلم من خلال الوثوق الكامل بالتقارير الذاتية، علماً بأنها قد تكون غير موضوعية.

2- قد يبالغ المرشد في ترك المسترشد يتكلم ما يشاء ويعبر كيفما يشاء في أثناء العملية الإرشادية، مما يؤدي إلى الدخول بمتاهات لا حد لها ولا تخدم العملية الإرشادية بشيء.

3- قد يشعر المسترشد بالضيق وعدم المساعدة عندما يطلب المساعدة من المرشد ولا يلبي المرشد الطلب حرصاً على مبدأ عدم التدخل، مما يؤدي إلى شعور المسترشد بالإحباط وعدم الرغبة بمتابعة العملية الإرشادية.

4- إهمال عملية التشخيص رغم تركيز أغلب النظريات الإرشادية على أهميتها ودورها في العملية الإرشادية.

5- ركزت النظرية الروجرية على مفهوم الذات من غير أن تضع تصوراً شاملاً لكل جوانب الشخصية والطبيعة الإنسانية.

6- أعطى روجرز الفرد الحق في تحقيق أهدافه وتقرير مصيره، مع العلم أن بعض الأهداف وخاصة التي يتضمن تنفيذها أنماط سلوك خاطئة قد تكون ضارة في المجتمع.

7- يركز روجرز على عالم الفرد الخاص في تكوين السلوك تبعاً لإدراكه الذاتي، بينما يهمل الجانب الموضوعي في ذلك.

8- اهتم روجرز بالجوانب الشعورية وأهمل الجوانب اللاشعورية، ثم بعد ذلك جاء متأخراً ليؤكد أن العمليات اللاشعورية تقود كثيراً من أنماط السلوك. لقد رأى هول ولندزي (1971) أن روجرز قد تكلم حول اللاشعور متأخراً ومثال قوله حول اللاشعور "ثق في اللاشعور".

9- أهمل روجرز الاهتمام بالاختبارات والمقاييس النفسية ولم يستخدمها إلا عند طلب المسترشد لها، لقد تجاهل أهمية الاختبارات والمقاييس النفسية في جمع المعلومات حيث توفر وسائل غنية لجمع المعلومات حول المسترشد، وكذلك تشكل أداة هامة وفعالة لتشخيص حالة المسترشد ولاختيار الأسلوب والفنية الإرشادية المناسبة للمسترشد والمشكلة التي يعاني منها.

10-يرجع روجرز مصدر القيم والأخلاق إلى الفرد ذاته، مع العلم أن القيم والأخلاق والعادات هي من نتاج المجتمع والفرد مقلد وليس منتجاً.

11-اهتم روجرز بالعلاقة الإرشادية وفلسفة المرشد واتجاهاته، في حين أهمل دور الأساليب والفنيات الإرشادية في العملية الإرشادية.

12-لم تعطَ مسألة الوقت أهمية في الإرشاد غير المباشر في أثناء العملية الإرشادية، فالإرشاد قد يمتد لفترة طويلة ويحتاج لجلسات كثيرة، مما يقلل جدواه في مجالات الإرشاد التي يلعب بها الوقت دوراً هاماً، كالإرشاد في مجال المدرسة.

13-لا يظهر هدف محدد في العملية الإرشادية بل يكون الهدف تكوين علاقة إرشادية لنمو شخصية المسترشد وبالتالي استبصاره لذاته وحل مشكلته. بنفس الوقت ليس هناك تقييم واضح لنتائج العملية الإرشادية.

14-يؤكد روجرز على الكيان الداخلي للفرد وعلى الذات ويهمل المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد ويتأثر به.

15-ينجح هذا النوع من الإرشاد مع الأشخاص الذين لديهم قدرة على التعبير بحرية وبنفس الوقت يمتلكون دوافع قوية لإيجاد الحلول للمشكلات التي تواجههم، فمن لا يمتلك هذه المزايا لا يمكن أن يسير في العملية الإرشادية الخاصة بالإرشاد غير المباشر.

16-من الصعب استخدام هذا الأسلوب في الإرشاد مع الأطفال، لأنهم لا يجيدون المبادأة والتعبير عما في داخلهم من أفكار وآراء ولا يستطيعون تحمل المسؤولية، كذلك مع الأشخاص الذين لا يستطيعون تحمل المسؤولية أو لا يجيدون الحديث أمام المرشد أو لا يرغبون به أو لا يرغبون بتفسير مشاعرهم وسلوكهم وأفكارهم أمام المرشد.

17-لا يأخذ المرشد دوراً نشطاً وفعالاً في عملية الإرشاد بل يتسم دوره بالسلبية عموماً.

18-ركز روجرز على التسامح والتعاطف والعلاقة الدافئة لدى المرشد، لكنه لم يركز على التدريب والتأهيل الذي يجب على المرشد أن يتلقاه حتى يستطيع أن يقوم بعملية تعديل السلوك وبمتطلبات العملية الإرشادية(بلان، 2006).

مقارنة الإرشاد المباشر مع الإرشاد غير المباشر (الاتفاق والاختلاف)

ولا بد من القول في النهاية إن هناك من ينتقد الإرشاد المباشر وهناك من ينتقد الإرشاد غير المباشر، في الحقيقة أن كلا الطريقتين لهما فوائد جمة ولهما أنصارهما، فقد أكد فيرنون (1964) أن طريقة الإرشاد غير المباشر يفضلها المرشدون في أمريكا، في حين يفضل المرشدون في بريطانيا طريقة الإرشاد المباشر. وقد أجريت دراسات حول مقارنة فعالية الطريقتين ومنها دراسة أجزين Ajzen (1971) على طلاب الجامعة تبين أن الإرشاد المباشر أفضل لوضع الحلول النفسية للمسترشد، بينما يكون الإرشاد غير المباشر أفضل في الحلول غير النفسية وهو أكثر فعالية وخاصة في مواقف الإرشاد الأسري والمشكلات الجنسية،

وكذلك يفضل الإناث الإرشاد غير المباشر على الإرشاد المباشر بشكل دال إحصائياً بل إن التفضيل العام في العينة عموماً لصالح الإرشاد غير المباشر.

كانت هناك محاولات للتوفيق والجمع بين الإرشاد المباشر والإرشاد غير المباشر بحيث يتم مسك العصا من الوسط، من هذه المحاولات محاولة نوردبيرغ Nordberg (1970) لقد حاول الجمع بين موضوعية ويليامسون وتمركز روجرز حول المسترشد، فأطلق على أسلوبه التوفيقي اسم **الإرشاد غير المجبر** Non–Coercive Approach، فهو يتفق مع ويليامسون في أن جمع المعلومات بطريقة موضوعية يجعل هناك إطاراً محدداً معيارياً للحكم على السلوك وللرجوع إليه، وهذا يمثل الواقع الموضوعي. بنفس الوقت يتفق مع روجرز في أن المرشد يجب ألا يقدم نصائح ويجب ألا يعبر عن آرائه، لكنه يختلف معه في أن التشخيص يقع على عاتق المرشد(زهران، 1986).

أما بالنسبة **لنقاط الاختلاف بين الإرشاد المباشر وغير المباشر** فيمكن إجمال الفروق من خلال الجدول التالي:

جدول (1) يعرض نقاط الاختلاف بين الإرشاد المباشر وغير المباشر

الإرشاد المباشر	الإرشاد غير المباشر
متمركز حول المرشد	متمركز حول المسترشد
يهدف إلى إحداث التعديل في السلوك عن طريق التعليم والتنمية.	يهدف إلى إحداث التعديل في السلوك عن طريق التعلم والنمو.
الخدمات تقدم لمن يطلبها ولمن لا يطلبها أيضاً.	الخدمات تقدم لمن يطلبها فقط.
يستغرق وقتاً أقل نسبياً.	يستغرق وقتاً أطول نسبياً.

يقدم المرشد مساعدات مباشرة ويساهم في حل المشكلة.	يقدم المرشد مساعدات غير مباشرة ليحل المسترشد مشكلته بنفسه.
يقدم المرشد المعلومات للمسترشد من غير أن يطلبها عندما يشعر أن المسترشد بحاجتها.	يقدم المرشد المعلومات للمسترشد عند ما يطلبها فقط.
يعتمد المسترشد أكثر على المرشد لتشخيص المشكلة وحلها ورسم الخطط اللازمة لحلها.	يعتمد المسترشد أكثر على نفسه لتحديد المشكلة وحلها ورسم الخطط اللازمة لحلها.
يعتبر المرشد أقدر من المسترشد على الرؤية الموضوعية المطلوبة وعلى تقديم المساعدة للمسترشد الذي يتسم بالذاتية والتحيز.	المسترشد هو أعرف الناس بنفسه وبمصلحته وهو يملك دوافع وقدرات تؤهله لإحداث التغيير اللازم الذي يؤدي إلى التوافق.
بناء على الخبرة والمعرفة يقود المرشد العملية الإرشادية.	يقود المسترشد عملية الإرشاد وفق ما يراه مناسباً لحل مشكلته.
يركز على الجوانب العقلية أكثر من الجوانب الشخصية، فهو يعتمد المحاكمة المنطقية والعقلانية.	يركز على الجوانب الانفعالية أكثر من الجوانب الشخصية والعقلية.
يهتم المرشد بالاختبارات والمقاييس النفسية كوسائل لجمع المعلومات والتشخيص الدقيق ويقوم هو باستخدام هذه الوسائل.	يثق المرشد بالتقارير الذاتية التي يقدمها المسترشد ولا يهتم بالاختبارات والمقاييس النفسية ولا يستخدمها إلا بناء على طلب المسترشد.
يهتم بعملية التشخيص التي يقوم بها	عملية التشخيص غير ضرورية وهي

المرشد وهو المسؤول عنها.	تزيد من اعتماد المسترشد على المرشد وتحرمه من الاستقلالية والاعتماد على الذات.
يقيّم المرشد سلوك المسترشد ويتدخل في اتخاذ القرارات الخاصة بالمسترشد.	يقيّم المسترشد سلوكه بنفسه وكذلك يتخذ قراراته بنفسه من دون أن يتدخل المرشد ويعتبر المسترشد هو المسؤول عن قراراته.
يهتم بمشكلة المسترشد التي جاء بها طالباً التشخيص والمساعدة والنصح والحل.	يهتم بنمو شخصية المسترشد كفرد ومساعدته على فهم نفسه واستبصارها وتحديد مشكلته ومن ثم حلها.
يتحمل المرشد العبء الأكبر لحل المشكلة ويساعد في اتخاذ القرار ويعتبر مسؤولاً عن نجاح الحل.	يتحمل المسترشد العبء الأكبر لحل المشكلة ويعتبر مسؤولاً عن اتخاذ القرار ونجاح الحل.
المرشد هو المسؤول عن عملية الإرشاد.	المسترشد هو الذي يوجه عملية الإرشاد.

3.3 الإرشاد الفردي Individual Counseling

وهو عملية إرشاد تتم بين مرشد ومسترشد واحد (غالباً)، حيث تكون وجهاً لوجه، وتستمر الجلسة الإرشادية مدة 30–60 دقيقة، وغالباً ما يتحكم الهدف الإرشادي وطبيعة المشكلة وخصائص المرشد بطول الجلسة أو قصرها. هناك رأي يقول بأن العملية الإرشادية التي تشمل مسترشدين أو ثلاثة تدخل أيضاً ضمن الإرشاد الفردي.

وفق هذا التعريف فإن الإرشاد الفردي يحتاج إلى عدد كبير من المرشدين النفسيين بحيث ينسجم مع الأعداد الطالبة للمساعدة الإرشادية. يعتمد الإرشاد الفردي بصورة كبيرة على المقابلة في العملية الإرشادية والمقابلة هنا لها شروط خاصة، فعند إرشاد التلميذ أو الطالب في المدرسة وفق الإرشاد الفردي يجب في المقابلة مراعاة الشروط والإجراءات التالية:

1- بناء العلاقة الودية المشبعة بالثقة والدفء الانفعالي والتقبل.
2- إتاحة الفرصة الكاملة للمسترشد(التلميذ أو الطالب) من أجل الحديث حول مشكلته.
3- تسجيل المقابلة من أجل إعادة دراستها ويكون ذلك من خلال شريط الكاسيت أو كاميرا الفيديو وإذا تعذر وجود هذه الأدوات يمكن تسجيل المعلومات كتابياً بعد الجلسة مباشرة.
4- المشاركة الانفعالية وإظهار ذلك، فلا يجوز أن يتكلم المسترشد حول معاناة أو ظرف صعب مر به وفي أثناء ذلك يبتسم المرشد.
5- اعتماد الإحالة في حالة أن الحالة التي يتعامل معها المرشد تخرج عن اختصاصه مثل أن يكون لدى المسترشد مشكلة عصبية ويحتاج التشخيص العصبي عند طبيب العصبية.
6- الإجابة عن أسئلة واستفسارات المسترشد وعدم تجاهلها.
7- المحافظة على السرية التامة بما يخص المسترشد أي التلميذ أو الطالب.
8- اتخاذ القرارات التي تناسب قدرات واستعدادات وميول المسترشد.

وظائف الإرشاد الفردي

هناك عدة وظائف للإرشاد الفردي ومنها:

1- مقابلة المسترشد والحديث معه حول ما لديه من مشكلة وحجم المعاناة.

2- تشجيع المسترشد وتحفيزه لكي يبدي ما لديه من معلومات حول المشكلة وليظهر درجة من التعاون تكون له عوناً في الوصول إلى حل المشكلة.

3- تفسير طبيعة المشكلة التي يعاني منها المسترشد.

4- وضع الخطة أو البرنامج المناسب لطبيعة المشكلة وطبيعة المسترشد(شعبان وتيم، 1999).

المشكلات التي يستخدم فيها الإرشاد الفردي

يستخدم الإرشاد الفردي مع المشكلات التالية:

- يستخدم لمواجهة المشكلات التي تتميز بالخصوصية بالنسبة للمسترشد ولا يرغب اطلاع الآخرين عليها، مثال ذلك عندما تتطلب الحالة سرية تامة بحيث تنحصر الأمور بين المرشد والمسترشد مثل الغش في الامتحان لدى الطالب.
- في حالة المسترشد الخجول والانطوائي الذي لا يجيد الحديث أمام الآخرين.
- عندما يشعر المسترشد بأن مشكلته تشكل له حرجاً أمام الآخرين مثل الحديث عن المشكلات الجنسية والشذوذ الجنسي.
- عندما تكون مشكلة المسترشد معقدة وصعبة وتحتاج إلى تركيز خاص من المرشد.
- عندما تكون الحالة من الحالات التي لا ينجح معها الإرشاد الجماعي(ملحم، 2007).

إجراءات العملية الإرشادية في الإرشاد الفردي

وتشمل الخطوات التالية:

1- الإعداد لعملية الإرشاد Preparation For Counseling Process: وتتضمن استعداد المرشد والمسترشد.

2- تحديد الأهداف ومنها Aims Definition: العامة كتحقيق الذات، المبدئية أو المرحلية التي تُعدل في أثناء عملية الإرشاد، الخاصة مثل حل مشكلة المسترشد.

3- تحديد العملية Process Definition: من خلال تعريف المسترشد على ماهية العملية الإرشادية وأبعادها وما يمكن للمرشد أن يقدمه من مساعدة للمسترشد.

4- جمع المعلومات Data Collection: التي تتعلق بالمسترشد ومشكلته وبيئته من كل المصادر المتاحة.

5- تشخيص المشكلة وتحديدها Diagnosis: من خلال وصف وتسمية المشكلة وتحديد الأعراض والأسباب وممارسة التشخيص الفارق إذا لزم.

6- تحديد المآل Prognosis: أي التنبؤ بنجاح العملية الإرشادية بخصوص مشكلة المسترشد وذلك في ضوء التشخيص وطبيعة المسترشد والمشكلة.

7- الجلسات الإرشادية Counseling Sessions: وهي جلسات تتسم بالعلاقة الإرشادية الودية بين طرفي العملية الإرشادية في جو يسوده الأمن والطمأنينة ليعبر المسترشد عما يجول في خاطره.

8- التفسير Interpretation: وهو إعطاء معنى للمعلومات التي تم جمعها حول المسترشد، وملء الفراغات الموجودة بين سطور هذه المعلومات، ليتم التمكن من فهم ما بين السطور.

9- التنفيس الانفعالي Catharsis: وهو إخراج الخبرات المشحونة انفعالياً، فهو عملية تطهير للانفعالات وتفريغ للحمولة النفسية، مثال ذلك البكاء أو ثورات الغضب أو الاعتراف المفاجئ.

10-تعديل السلوك Behavior Modification: وهي عملية محو سلوك سلبي وإعادة تعلم سلوك إيجابي.

11-اتخاذ القرارات Decision-Making: وهنا يتم الأمر من خلال مساعدة المسترشد للوصول إلى القرار السليم، بل إلى تعلم اتخاذ القرار بنفسه ويكون هو المسؤول عن عواقب القرار وآثاره.

12-حل المشكلة Problem Solving: أي مساعدة المسترشد وتشجيعه على إيجاد الحلول واقتراحها، بل تعلم كيفية حل المشكلات التي تواجهه مستقبلاً.

13-التقييم Evaluation: وهو الحكم على مدى نجاح عملية الإرشاد وذلك في ضوء نتائجها وإلى أي حد أثمرت وآتت أُكلها.

14-الإنهاء Termination: بعد أن يتم التقييم الإيجابي للعملية الإرشادية برمتها وتحقيق الأهداف يتم الوصول إلى نهاية عملية الإرشاد.

15-المتابعة Follow-Up: وهي عملية تتبع المسترشد بعد نهاية عملية الإرشاد بهدف معرفة مدى التحسن في حالة المسترشد ومدى الاستفادة من العملية الإرشادية، فهذه الخطوة جزء هام من العملية الإرشادية ولا يجوز إهمالها.

العوامل التي تؤثر في عملية الإرشاد الفردي في المدرسة

تواجه المرشد المدرسي عدة عوامل عند العمل بالإرشاد الفردي في المدرسة وهي:

1- عوامل ترجع إلى الطفل ومنها: عوامل فيزيولوجية مثل أن يوجد خلل فيزيولوجي يؤثر في القدرة العقلية، وبالتالي يجب إحالة المسترشد إلى الطبيب وإجراء الفحوص الطبية اللازمة للكشف عن المشكلة، عوامل نفسية مثل النمو العصابي الشاذ وهنا يجب تحويل التلميذ إلى المرشد النفسي الذي يكون في مركز الإرشاد، وإذا كانت المشكلة مثلاً انخفاض ذكاء يمكن تحويل التلميذ إلى المدرسة الأنسب لقدراته أي اختيار نوع الدراسة ويجب على المرشد إقناع الأهل بنقل ابنهم إلى المدرسة المناسبة لقدراته.

2- عوامل ترجع إلى نوع التربية التي يتلقاها الطفل من الأهل: مثل تقدير الأهل للعلم والتعلم يسهم في حل مشكلة التلميذ، أما إذا كان موقف الأهل عكس ذلك فهذا يؤدي إلى تعقد المشكلة لدى التلميذ.

3- عوامل ترجع إلى المحيط الأسري: فقد يكون التلميذ ميالاً لأخذ النصيحة والمشورة من الأهل، فيمكن للمرشد أن يعقد جلسة يجتمع بها المرشد مع الأهل والتلميذ، فإذا وجد أن الأهل يدافعون عن التلميذ من دون مسوغ منطقي دل ذلك على أنهم هم السبب، أما إذا أبدوا مساعدة فهذا يدل على أنهم متفهمون ويحاولون المساعدة للوصول إلى حل لمشكلة ابنهم.

4- عوامل ترجع إلى المدرسة: قد تكون مشكلة التلميذ في مادة ما مثلاً هنا يجب على المرشد الاجتماع مع المعلم المعني بالتلميذ والبحث معه لإزالة الصعوبات التي تعترض التلميذ وإيجاد الحلول المناسبة لمساعدة التلميذ على الخروج من المشكلة.

مزايا الإرشاد الفردي

1- يعطي للمسترشد الحرية في طرح مشكلته كما يريد، ويساعده بصورة خاصة على تحديد المشكلة وأسبابها وأعراضها ووضع خطط إرشادية لحل المشكلة.

2- يكون المسترشد في هذا النوع من الإرشاد في بؤرة الاهتمام والتركيز من قبل المرشد.

3- يُستخدم الإرشاد الفردي عند تناول المشكلات الخاصة التي لها حساسية مثل الاضطرابات الجنسية والكذب والسرقة، فهذه المشكلات تحتاج إلى سرية تامة.

4- يكون الإرشاد الفردي مفيداً وذا فاعلية في المشكلات المعقدة التي تحتاج إلى تركيز من قبل المرشد وكذلك المسترشد مثل كثرة الشرود والسرحان في الصف أو قلق الامتحان أو الاضطرابات الانفعالية.

5- يسمح الإرشاد الفردي للمسترشد تحقيق وإشباع حاجاته من دون منافس.
6- مفيد مع المسترشد النرجسي الذي لا يهتم بالآخرين.

عيوب الإرشاد الفردي

1- قد لا يستطيع المرشد إقامة العلاقة الودية مع المسترشد وهنا يجب تحويل المسترشد إلى مرشد آخر.
2- قد يكون المسترشد أنثى والمرشد رجلاً أو العكس وبالتالي يتملك المسترشد الخجل والحياء مما يجعل كثيراً من المعلومات الهامة غير واضحة ومجهولة بالنسبة للمرشد، وهذا يقلل من فاعلية العملية الإرشادية.
3- يتطلب الإرشاد الفردي عدداً كبيراً من المرشدين للقيام بالخدمات الإرشادية المطلوبة في المدرسة.
4- طالما أن الإرشاد الفردي يتطلب عدداً أكبر من المرشدين فهذا يعني أنه سيكلف أكثر وبالتالي هو ليس اقتصادياً.
5- لا ينجح هذا الأسلوب مع المسترشدين غير المتعاونين والذين يبدون مقاومة اتجاه المرشد.

4.3 الإرشاد الجماعي Group Counseling

هناك عدة تعريفات للإرشاد الجماعي ويمكن ذكر بعض هذه التعريفات:

يعرف ثومبسون وآخرون الإرشاد الجماعي بأنه "عملية تفاعل متبادلة تجمع شخصين أو أكثر وجهاً لوجه من أجل تحقيق أهداف مشتركة، وأن الجماعة الإرشادية عبارة عن مجموعة من المسترشدين يجتمعون في أحد الأماكن المخصصة لعملية الإرشاد بتنسيق مع المرشد النفسي بحيث تتم عملية الإرشاد مع المجموعة كوحدة، مع الأخذ بعين الاعتبار معرفة جميع أفراد الجماعة لأسلوب

العمل الإرشادي الجماعي وأهدافه ومسؤولياتهم نحوه"(Thompson,.al et 2004,p 485,).

وعرف نيلسون جونز الإرشاد الجماعي بأنه "مجموعة نشطة من العلاقات والمهارات المتداخلة بين مجموعة من الناس يعملون على تبادل مهارات الحياة فيما بينهم"(ملحم، 2007، ص276 عن: Nelson– Jones, 1983).

كما يعرف غازاد ورفاقه .Gazada et al الإرشاد الجماعي على أنه "عملية تفاعل ديناميكية متبادلة تقوم على المشاركة اللفظية للمشاعر والأحاسيس والأفكار، وذات أهداف مشتركة توجه نحو تغيير سلوك الأفراد واتجاهاتهم. وتحقيق مفهوم ذات إيجابي لهم"(ملحم، 2007، ص276 عن: Gazada et al., 1978).

وعرفه واليس ولويس بأنه "عملية تضم مجموعة من الناس يجتمعون بشكل منتظم وهم يرون أنفسهم من وجهة نظرهم الخاصة، ووجهة نظر الآخرين بأنهم من الناحية النفسية يعتمدون بعضهم على بعض ويتفاعلون من أجل تحقيق أهداف مشتركة"(ملحم، 2007، ص276 عن: Wallace & Lewis, 1990).

بناء على التعريفات السابقة يتصف الإرشاد الجماعي بالصفات التالية:

- ✪ الإرشاد الجماعي عملية ديناميكية أي نشطة وفعالة.
- ✪ الإرشاد الجماعي عملية اجتماعية.
- ✪ الإرشاد الجماعي عملية تفاعلية وتبادلية.

الأسس النفسية الاجتماعية للإرشاد الجماعي

يعتمد الإرشاد الجماعي على مجموعة من الأسس النفسية الاجتماعية التي ينطلق منها في العملية الإرشادية وأهمها:

1- الناس بصورة عامة يتشابهون بالصفات والسمات الشخصية وقد يوجد مجموعة من الناس لديها نفس المشكلات أو مشكلات متشابهة.

2- الإنسان اجتماعي بطبعه، وهو غير قادر على العيش بمفرده، بل إن هذه الاجتماعية تفرض عليه أن يعيش بين الناس ويتفاعل معهم ويتبادل العلاقات.

3- الابتعاد عن الناس والانطواء والعزلة قد تكون سبباً رئيساً في نشوء المشكلات والاضطرابات النفسية لدى الفرد.

4- واحدة من أهم المعايير للسلوك هي المعايير الاجتماعية، فهي ضابط وناظم للسلوك وقد تعوّد الناس أن يصفوا السلوك في ضوء المعايير الاجتماعية.

5- كثير من الحاجات النفسية والاجتماعية لا يمكن إشباعها بعيداً عن الجماعة كالحاجة للانتماء والتقدير الاجتماعي والعطف والأمن والحب.

6- يعتبر التوافق الاجتماعي هدفاً من الأهداف التي يسعى الإرشاد لتحقيقها.

7- غالباً ما يكون العمل ضمن جماعات وهذا يتطلب ممارسة أساليب ومهارات التعامل السوي مع الآخرين.

المجموعة الإرشادية وبناؤها

تشمل المجموعة الإرشادية وفق الإرشاد الجماعي عدداً من المسترشدين، وقد تكون هذه المجموعة مجموعة طبيعية مثل مجموعة الطلاب في الصف، أو تكون مجموعة غير طبيعية قد تم بناؤها من قبل المرشد بهدف الإرشاد. أياً كانت المجموعة يتعامل المرشد معها كوحدة في أثناء عملية الإرشاد، وبالتالي هذا يلزم أفراد المجموعة التعرف على الأهداف وأسلوب العمل الجماعي ومسؤولياتهم.

يقع على عاتق المرشد العناية والاهتمام بتكوين المجموعة الإرشادية و تشجيع أفرادها على بناء العلاقات والتفاعل الاجتماعي فيما بينهم، وعند نهاية العملية الإرشادية تنتهي هذه العلاقة بين أفراد المجموعة.

هناك شروط لبناء المجموعة الإرشادية يجب مراعاتها عند بناء المجموعة وهي:

1- عدد المجموعة الإرشادية يجب أن يكون بين 3-15 مسترشداً ويرى فريق آخر أن العدد الأمثل هوبين 7-10 مسترشدين، إلا أن العدد قد يصل إلى 50 في بعض الظروف الخاصة.
2- يجب أن تتشابه مشكلات المسترشدين.
3- يجب أن يكون المسترشدون متجانسين أو متقاربين من حيث مستوى الذكاء والوضع الاجتماعي.
4- يجب أن يوجد انسجام بين أفراد المجموعة ويظهر ذلك من العلاقات بينهم.
5- يقوم المرشد بمقابلة كل مسترشد على حدة، فيجري له التشخيص ويعده للانضمام للمجموعة الإرشادية وبنفس الوقت يخبره أنه يمكن له أن يتحول إلى الإرشاد الفردي متى شاء فهناك حرية في اختيار أسلوب الإرشاد والتحول من أسلوب إلى آخر.
6- إذا كان هناك حرج في ذكر الاسم كاملاً، فيمكن ذكر الاسم المفرد فقط بين المجموعة.
7- قد يستخدم مقاييس العلاقات الاجتماعية لمعرفة مدى تماسك الجماعة. ولا سيما في المدارس والمؤسسات التي يعرف المسترشدون فيها بعضهم.
8- يجب إعداد المكان المناسب الذي يتسع للمجموعة الإرشادية ويكون هذا المكان مجهزاً بالأثاث المناسب والأدوات المطلوبة والأجهزة اللازمة لعملية الإرشاد الجماعي، وهناك حالات يتم فيها إعداد مكان كمسرح إذا تم اعتماد أسلوب التمثيل النفسي المسرحي.

آليات التفاعل الإرشادية في المجموعة الإرشادية

هناك آليات تفاعل ضمن المجموعة الإرشادية تساعد وتزيد في كفاية العملية الإرشادية ومن هذه الآليات ما يلي:

1- الخبرة الاجتماعية: تنتج حالات التفاعل في العلاقات التي تسود بين أفراد المجموعة الإرشادية خبرات ومعارف ومهارات اجتماعية تسهم في تحقيق التوافق الاجتماعي وبالتالي في الوصول إلى دائرة التكيف.

2- التفاعل الاجتماعي: وهو عملية التأثير والتأثر التي تحدث بين أفراد المجموعة الإرشادية تجعل المسترشدين يندمجون فيما بينهم ويقومون بنشاطات مشتركة ويعملون لإنجاح هذه النشاطات، مما يجعل المجموعة مصدراً من مصادر العملية الإرشادية، فتقود المسترشدين إلى دائر السواء.

3- الأمن: عندما يلاحظ المرشد أنه ينتمي لمجموعة تبادله الاحترام والتقبل والعطف، فإن ذلك يجعل المسترشد يشعر بالأمن والطمأنينة، مما يدفعه للحديث حول مشكلته دون حرج ولا سيما أنه يدرك أن الآخرين لديهم مشكلات متشابهة مع مشكلته وهو ليس وحيداً في ذلك بل إنهم يشاركونه انفعالياً، فهذا يزرع الأمل لديه بالتحسن والتخلص من المشكلة.

4- الجاذبية: طالما أن المسترشد شعر بالأمن وكذلك قام بأنشطة متعددة مع الجماعة، فهذا يقوده إلى إشباع الحاجات وبنفس الوقت الشعور بالرضا والانجذاب إلى المجموعة الإرشادية.

5- التزام المعايير: إن للمجموعة الإرشادية معايير اجتماعية ويجب على المسترشد التزام هذه المعايير. وفق هذه المعايير يجب على المسترشد الحديث حول مشكلته والتعبير عن ذلك بحرية والتزام الصدق والشفافية في الحديث وكذلك إعطاء الفرصة للآخرين لمناقشة مشكلته والوصول إلى الحلول المناسبة ومن ثم تعديل السلوك.

لقد ثبت أهمية آليات التفاعل الإرشادية ميدانياً من خلال الدراسة التي قام بها فيرنر Werner (1972) على مجموعة من المسترشدين (دون قائد) الذين كانوا

يعانون من تأخر دراسي وهذا دليل عملي على فاعلية الإرشاد الجماعي في المدرسة.

حالات استخدام الإرشاد الجماعي

يتم استخدام الإرشاد الجماعي في الحالات التالية:

1- حالات إرشاد جماعات الأطفال والشباب والراشدين والشيوخ والمغتربين الذين تتشابه مشكلاتهم.
2- حالات الإرشاد الأسري الذي يتصدى للمشكلات الأسرية في الأسرة.
3- حالات الإرشاد الزواجي الذي يتصدى للمشكلات الزوجية.
4- حالات الإرشاد المهني في المدارس والمؤسسات وأماكن العمل.
5- حالات المشكلات المشتركة والمتشابهة بين المسترشدين مثل مشكلات التوافق الاجتماعي أو المدرسي.
6- حالات التحويل التي تتم من مرشد يتعامل مع الإرشاد الفردي، فهنا يكون المسترشد قد جاء إلى جو جديد تتعدد فيه الأبعاد بعد أن كانت ثنائية بينه وبين المرشد، ويجب عليه أن يتكيف مع الواقع الإرشادي الجديد بشكل تدريجي.
7- حالات التمركز حول الذات والخجل والانطواء والعزلة، فهنا يأتي المسترشد إلى جو الجماعة والمشاركة، وفي ذلك تخلص من التمركز حول الذات والخجل والانطواء والعزلة، فيكون الاجتماع هو الشفاء من المشكلة(شعبان وتيم، 1999).
8- حالات إرشاد الوالدين لمساعدة أو لادهم.
9- استخدامه بصورة وقائية منعاً لتطور بعض المشكلات التي تواجه التلاميذ.
10-عند شرح أنواع الدراسة المختلفة وإمكانات الاختيار الدراسي بالنسبة للتلاميذ أو الطلاب.

11-عند قلة عدد المرشدين ونقص المؤهلين للعمل في مجال الإرشاد، فالإرشاد الجماعي يوفر في عدد المرشدين.

ويجب التنبه هنا إلى أمر مهم وهو ألا تضم المجموعة الإرشادية أفراداً لديهم مشكلات صعبة جداً ومتطرفة أو جانحين أو الذين لديهم مرض نفسي شديد.

إجراءات الجلسة الإرشادية في الإرشاد الجماعي

يقوم المرشد بعدة إجراءات في أثناء جلسة الإرشاد الجماعي وهذه الإجراءات هي:

1- الضبط: أي توجيه الحديث وعدم الفوضى والاهتمام بالمشاركة الجماعية على طريقة الدور أو بطريقة يتحدث بها الجميع.

2- التفسير: وهو توضيح معنى بعض الأمور المطروحة للنقاش على المسترشدين.

3- الشرح: وهو توضيح إجراءات العملية الإرشادية للمسترشدين.

4- التفاعل الاجتماعي: الذي يتم بين المسترشدين في المجموعة الإرشادية ويدور حول مشكلاتهم.

5- التشجيع: الذي يقوم به المرشد لتحفيز المسترشدين على الحديث.

6- التعليق: وهوما يقدمه المسترشدون من آراء حول المشكلات المطروحة.

7- حلول للمشكلات: وهو اقتراح حلول للمشكلات المطروحة.

أهداف الإرشاد الجماعي

لقد قدم كوري Corey (1982) مجموعة من الأهداف التي يسعى الإرشاد الجماعي لتحقيقها وهي ما يلي:

1- زيادة الثقة بالنفس وبالآخرين.

2- زيادة القدرة على فهم الذات.

3- التعرف على مشكلات المسترشدين وحاجاتهم.

4- تقبل الذات والثقة بها واحترامها والعمل على تكوين صورة حقيقية لهذه الذات تساهم في تحقيق التكيف.

5- البحث عن طرق كفية للتعامل مع المشكلات وحل الصراعات.

6- تعرف المسترشد على الاختبارات مما يجعله يحسّن مستواه عند إجراء الاختبار.

7- وضع خطط فعالة لتعديل السلوك ومتابعة هذه الخطط.

8- تعلم المهارات الاجتماعية التي تساعد الفرد على تحقيق التكيف.

9- تعلم المسترشد الشعور بمشكلات الآخرين وحاجاتهم.

10-إكساب المسترشد مهارة مواجهة الآخرين بصدق وشفافية.

11-عدم العمل لتحقيق توقعات الآخرين بل العمل لتحقيق توقعاته الشخصية.

12-تعرف المسترشد على قيمه ومبادئه ومحاولة تعديل السلبي منها(ملحم، 2007).

أنواع مجموعات الإرشاد في الإرشاد الجماعي

هناك عدة أنواع من المجموعات الإرشادية في الإرشاد الجماعي ومنها ما يلي:

1- مجموعة المواجهة Encounter Group

لقد ابتكر كارل روجرز هذا الأسلوب، حيث تهتم هذه المجموعة بالنمو الشخصي وتطوير مستوى التواصل بين المسترشدين. تضم هذه المجموعة 5-10 مسترشدين، تتشابه مشكلاتهم التي يعانون منها، ويكون الاهتمام بالحاضر أي هنا والآن Here and Now، وينحصر دور المرشد في إحداث الجو الآمن وتشجيع التفاعل.

2- مجموعة النقاش Discussion Group

تركز مجموعة النقاش على تناول مشكلة معينة مثل التقصير الدراسي أو ضعف الانتباه وما شابه، وتنطلق من فكرة مؤداها أن تغيير الأفكار السلبية يؤدي إلى تغيير السلوك والانفعالات، تعتبر هذه المجموعة مناسبة للمدارس والجامعات.

3- المجموعة الدينية Religious Group

تنطلق هذه المجموعة من زيادة الوعي بالمشاعر والممارسات الدينية كالصوم والصلاة والزكاة والحج والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. مع العلم أن هذه المجموعة تحتاج إلى مرشد يتمتع بثقافة دينية ومعرفة.

4- مجموعة زيادة الوعي Group of Awareness Increase

تركز هذه المجموعة على زيادة الفهم والوعي الاجتماعي لدى المسترشدين، لأن الوعي الاجتماعي له تأثير في تحقيق الذات وزيادة فعالية تحليل المعلومات بصورة صحيحة. هذا يؤدي بالتالي إلى ردم الهوة بين الذات الواقعية والذات المثالية، مما يجعل المسترشدين أكثر واقعية وهذا يقود إلى التكيف.

5- مجموعة الحرف ت T Group (مجموعة التدريب المعملي التربوي)

ابتكر هذا الأسلوب كورت ليفين (K. Lewin) وهو عبارة عن تعديل السلوك عن طريق التدريب المعملي التربوي ويقوم هذا الأسلوب على أساسين هما:

- سلوك الفرد تحكمه قوتان متنافرتان: القوة الأولى هي العوامل السلبية المعيقة للتغيير الإيجابي في السلوك. والثانية هي القوة الدافعة التي تعمل من خلال العوامل المساعدة على تغيير السلوك بصورة إيجابية.
- فهم الفرد للآخرين يتوقف على فهمه لنفسه، فالأساس ينطلق من مبدأ أعرف نفسك أو لاً ثم تعرف على المحيط الذي يحيط بك.

تنطلق مجموعة الحرف T من أن الفرد يعاني نتيجة ما يسود المجتمع من اتجاهات وقيم تعتمد السلطة والنفوذ كأداة للتأثير على الآخرين، مما يجعله يعيش

منعزلاً عن المحيط. لذلك يكون هدف مجموعة التدريب المعملي التربوي هو دعم المسترشدين بخبرة تربوية جديدة عن طريق التفاعل مع مجموعة المسترشدين، وتحقيق معرفتهم لذواتهم، ويتم هذا من خلال الجو الآمن في المختبر المعملي التربوي الذي يساعد في عملية التعلم عن طرق التأكيد على أفكار أعضاء الجماعة، واقتراح أنماط السلوك الإيجابية لتعلمها.

فالمسترشدون في هذه المجموعة الإرشادية هم أقرب للمتعلمين، والمعلومات التي يتعلمونها هي قريبة من خبراتهم، وهي تجعل سلوكهم أكثر إيجابية في مجتمعهم بشكل يؤهلهم لتطوير مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي.

6- المجموعات الأسرية الاستشارية Family Group Consultation

وهدف هذه المجموعات مساعدة الأسرة على التنظيم الاجتماعي وحل المشكلات الأسرية، تتألف المجموعات الأسرية الاستشارية من 3-4 أسر وفي أقصاها من 20 مسترشداً يجتمعون أسبوعياً لمدة ساعتين، في الساعة الأولى يجتمع جميع أفراد الأسر الثلاث أو الأربع مع بعضهم، وفي الساعة الثانية تنفصل مجموعة المراهقين ومجموعة الأطفال لتكون مجموعتين. يكون دور المرشد هنا هو تقييم مدى اندماج المسترشد في مجموعة الأسرة ودرجة انتمائه لأسرته ويتابع مدى توافق كل مسترشد أو تعارضه مع التنظيم الاجتماعي، وهو يساعد كل مسترشد ليقيم وضعه مع كل فرد في المجموعة الأسرية الواحدة(الزعبي، 2003).

7- المجموعة الإرشادية والمجموعة العلاجية Counseling Group and Psychotherapy Group

تركز المجموعة الإرشادية على الجانب الوقائي أكثر من تركيزها على الجانب العلاجي الذي تهتم به المجموعة العلاجية. تتألف المجموعة الإرشادية من المسترشدين الأسوياء تقريباً، الذين يحتاجون لمساعدة تربوية أو مهنية أو شخصية، وهذه المجموعة يتم التعامل بها في مجال الإرشاد المدرسي لأنها تناسب

المشكلات المدرسية. في حين تتكون المجموعة العلاجية من متعالجين لديهم اضطرابات نفسية عميقة وهم غير أسوياء.

أساليب الإرشاد الجماعي

1- التمثيل النفسي المسرحي Psychodrama

يعود الفضل في ابتكار هذا الأسلوب إلى مورينو Moreno في فيينا عام 1921 وهو عبارة عن عمل تمثيلي مسرحي يمثل به المسترشدون مشكلاتهم النفسية بشكل تعبير حر في موقف جماعي يتيح فرصة التنفيس الانفعالي التلقائي والاستبصار الذاتي للمسترشدين. يتكون التمثيل النفسي المسرحي من العناصر التالية:

- المسرح: وهو المكان الذي يتم به التمثيل ويجب أن يكون واسعاً بحيث يتسع لحركة الممثلين والمخرج.
- المسرحية أو التمثيلية: يقوم المسترشدون بتأليف المسرحية مسبقاً وقد يترك التأليف حسب الظرف والموقف فيكون بصورة تلقائية، أما الحوار الذي يدور بين المسترشدين فيكون تلقائياً ووفق ما يأتي من المسترشدين ولا يوجد نص مكتوب مسبقاً.
- بطل المسرحية: وهو الشخص صاحب المشكلة، حيث تختاره المجموعة والمخرج، والبطل هو من يختار الحادثة التي ستتم عرضها على المسرح ويمثل باقي الأعضاء أدوار الأشخاص المهمين في حياته مثل الوالدين والإخوة والزوج ورئيس العمل وغيره، أيضاً قد يكون هناك دور للمرشد في المسرحية وذلك بقصد توجيه التمثيل إلى النقاط المهمة.
- أدوار التمثيل: يقوم المسترشدون بالأدوار ومن الأفضل أن يختار كل مسترشد الدور الذي يرغب به، فالمطلوب هو الاندماج بين أفراد المجموعة

(المسترشدين) في عملية التمثيل وأن يكون سلوكهم معبراً عن الواقع وعن أفكارهم وبصورة حرة وتلقائية وليس فيه تكلف وابتعاد عن الطبيعة التي يتميز بها المسترشد حقيقة.

- ✪ المشاهدون: وهم باقي أعضاء المجموعة الإرشادية وفريق الإرشاد الذي يراقب بدقة سلوك كل مسترشد في المسرحية.

عندما ينتهي التمثيل يبدأ الممثلون والمشاهدون بمناقشة ونقد أحداث التمثيلية وأنماط السلوك التي قام بها المسترشدون عامة والمسترشد بطل المسرحية خاصة. كما يقوم المرشد بتفسير أنماط السلوك وإظهار الانفعالات والصراعات الداخلية ومظاهر القلق لدى المسترشدين، مما يساعد على استبصار المسترشدين لأنفسهم وبالتالي تعديل سلوكهم على أرض الواقع.

يعتبر التمثيل النفسي المسرح أسلوباً فعالاً في الإرشاد الجماعي ويتميز بما يلي:

- التلقائية في التمثيل وحرية السلوك بالنسبة للممثلين المسترشدين.
- يعبر التمثيل الصادق عن التنفيس الانفعالي وما يجول في خاطر المسترشد من صراعات وقلق وإحباط.
- يقود هذا الأسلوب إلى تحقيق التفاعل والتوافق الاجتماعي وهذا الأمر هو هدف من أهداف الإرشاد.
- يعتبر كثير من الباحثين هذا الأسلوب من أهم الإنجازات في مجال الإرشاد والعلاج النفسي لما يحققه من نتائج طيبة.
- لأن التمثيل المسرحي يكشف عن الانفعالات والصراعات الداخلية، فهذا يفيد في دراسة الحالة التي قد يجريها المرشد على المسترشد.
- القصة التي يتم تمثيلها تحاكي الواقع سواء في الماضي أو الحاضر أو المستقبل، وبالتالي تعطي القصة المسترشد أساليب مواجهة فعالة للمشكلات التي تواجهه في الحياة الواقعية وتشجعه على فهم ذاته.

- من الممكن تسجيل ما يجري في المسرحية على شريط فيديو وبعد ذلك يتم إعادة مشاهدة المسرحية ثانية وتناول السلوك بالنقد والتعليق وهذا ما يؤدي إلى مزيد من الفهم حول شخصية المسترشد ولا سيما أنه يُسمح للمسترشد بمراقبة ذاته من الخارج وكأنه يراقب شخص آخر، فيساعده ذلك على تعديل سلوكه.
- يمكن استثمار هذا الأسلوب في المدرسة والمؤسسات التعليمية عامة.

2- لعب الأدوار Role Playing أو التمثيل الاجتماعي المسرحي Sociodrama

حيث يتم تمثيل مشكلة عامة لعدد من المسترشدين أو تناول عدد من المشكلات الاجتماعية التي تهم المجموعة الإرشادية بصورة عامة، ويقوم بالتمثيل المسترشدون، وبعدها يتناول العمل المسرحي في النقد والتعليق. يناسب هذا الأسلوب التلاميذ في الحلقة الدراسية الأولى حيث يختار كل تلميذ الدور الذي يريد، فيمثل التلاميذ مشكلاتهم الواقعية ويعبرون عن مشاعرهم المكبوتة. قد يتناول التلاميذ المشكلات في البيت أو المدرسة أو الشارع. لهذه الطريقة فائدة في تعليم التلاميذ كيفية توزيع العمل في أي نشاط يقومون به وكذلك تساعد على تخفيف الصعوبات التي يواجهها التلميذ مثل قلق الامتحان والخوف المدرسي وغيره.

3- المحاضرات والمناقشات الجماعية Group Lectures And Discussions

يتسم هذا الأسلوب بأنه قريب من الجو التعليمي حيث تظهر بوضوح عناصر التعلم، فيتم إلقاء محاضرة على المسترشدين وتكون هذه المحاضرة سهلة الفهم ويتخللها أو يليها المناقشات التي تدور بين المحاضر والمجموعة الإرشادية وبين

المسترشدين في المجموعة الإرشادية أنفسهم، ويكون الهدف من هذا النقاش هو تغيير اتجاهات المسترشدين وتعديل سلوكهم. يعتبر رواد هذا الأسلوب كل من مكسويل جونز Jones وكلابمان Klapman من خلال طريقته حيث يعطي كل مسترشد فقرة من المحاضرة ويطلب منه أن يلخصها ويعلق عليها ثم يناقشها المسترشدون في المجموعة الإرشادية. أما بالنسبة لموضوعات المحاضرات والمناقشات فكانت تدور حول التكيف والصحة النفسية والتوافق وأسباب الاضطراب وأعراضه والعلاقات المتبادلة بين أجهزة الجسم المختلفة والعلاقة بين الجسم والعقل وتأثير الحالة الانفعالية على الجسم، وكذلك تدور المحاضرات حول الدين والعقيدة وأثرها في السلوك، يضاف لذلك قد يكون موضوع النقاش حالة افتراضية لديها مشكلة أو حالة مسترشد من المجموعة الإرشادية بعد أخذ الأذن منه في طرح المشكلة أمام المجموعة ودون ذكر الاسم أو مناقشة اتجاه أو رأي أو سلوك متطرف لدى مسترشد من أفراد المجموعة الإرشادية.

بالنسبة للمحاضرين فقد يكون غالباً المرشد هو الذي يحاضر من خلال تقديم النصح والإرشاد للمسترشدين وقد يكون المحاضرون أشخاصاً آخرين تم دعوتهم لإلقاء محاضرات باختصاصات مختلفة منها الطب والاجتماع والتوجيه التربوي والمختصون في المهن المختلفة ، في بعض الأحيان قد يقدم أو يشارك في المحاضرة مسترشد من المجموعة الإرشادية أو مسترشد سابق قد استفاد من هذا الأسلوب.

تُستخدم وسائل تعليمية عديدة في عرض المحاضرات مثل الرسومات التوضيحية والأفلام والصور والكتيبات التي تتحدث عن المشكلة وكيفية علاجها...الخ.

بالنسبة للمناقشة قد تكون بعد المحاضرة أو في أثنائها كما سلف ذكره، فيقوم المرشد بإدارة هذا النقاش، وتكتسب المناقشة أهميتها من أن المسترشد الذي حضر

المحاضرة هو أدرى من الشخص المحاضر بما يريد أن يعرف من معلومات وما يتصل من هذه المعلومات بمشكلته التي جاء يطلب المساعدة لحلها.

لا بد من التذكير بأن هذا الأسلوب يستخدم بنجاح كإرشاد وقائي وقد أثبت كفايته في المؤسسات التعليمية كالمدارس والجامعات.

4- النادي الإرشادي Counseling Club

وهو أسلوب يقوم على النشاط العملي والترفيهي والترويحي كالرياضة بأنواعها والرحلات والنزهات ومشاهدة الأفلام والبرامج، أي يحل العمل والنشاط محل الكلام، يكثر استخدام هذا الأسلوب مع المسترشدين الذين يخلطون بين مركز الإرشاد أو العيادة النفسية وبين مشفى الأمراض النفسية التي يكرهون زيارتها والذهاب إليها، كذلك ينفع هذا الأسلوب مع المسترشدين الذين هم بحاجة لإقامة علاقات صحيحة مع أقرانهم ومع الآخرين، ويفيد هذا الأسلوب أيضاً مع التلاميذ الذين يعانون من الحرمان والرفض في المدرسة والبيت. من الرواد في هذا الأسلوب سلافسون Slavson، أما بالنسبة للجلسة فتكون الجلسة الإرشادية هنا في جو يسوده الأمن والطمأنينة وتبدأ بنشاط معين مثل القيام برحلة أو لعب كرة قدم أو تمارين رياضية أو موسيقا. عادة تكون هناك غرفة خاصة للأنشطة الترفيهية وممارسة الهوايات وذلك بما يتناسب مع مشكلة كل مسترشد وطبيعته العدوانية أو الانطوائية أو الانبساطية. عندما تنتهي الجلسة الترفيهية يجتمع المسترشدون ليتناولوا الطعام والشراب وليناقشوا بعض الموضوعات التي يرونها مناسبة للظرف الذي هم به. بالنسبة للمرشد يكون دوره هنا حيادياً وقد يشارك المسترشدين بعض الأنشطة من غير أن يفرض عليهم رغباته بل تبقى رغبات المسترشدين سارية المفعول، ولكنه عندما يرى سلوكاً معوجاً من المسترشدين يسعى لتعديل هذا السلوك.

يتميز هذا الأسلوب بعدة ميزات منها: يتصرف المسترشد بتلقائية ودون تكلف مما يظهر بعض أنماط السلوك التي تكون سبباً أو جزءاً من المشكلة، ويكون ذلك فرصة للملاحظة من قبل المرشد وبالتالي للتشخيص، تتيح الخيارات الترفيهية المتعددة فرصة للتنفيس الانفعالي لدى المسترشدين من خلال الألعاب المختلفة ككرة الطاولة والملاكمة للذين لديهم نزعة عدوانية، تنمو عدة أنشطة في هذا الأسلوب لدى المسترشد مما يزيد في خبرته، يزيد لدى المسترشد القدرة على التفاعل والتوافق الاجتماعي وبناء الصداقات والعلاقات، يقل لديه الميل للانطواء والخجل والانسحاب والانعزال، وهذا بالنهاية يؤدي إلى خفض التوتر والقلق لدى المسترشد ويزيد في درجة تكيفه وانسجامه مع المحيط وهذه الضالة المنشودة بالنسبة للإرشاد(ملحم، 2007).

مزايا الإرشاد الجماعي

1- خفض عدد المرشدين أي عدد أقل من المرشدين لعدد أكبر من المسترشدين.
2- لأنه قلَّ عدد العمليات الإرشادية كونه تم جمع المسترشدين في مجموعة واحدة، فإن ذلك يعني توفير في النفقات والوقت والجهد.
3- هذا الأسلوب مفيد للدول الفقيرة التي فيها نقص بعدد المرشدين.
4- ممارسة الأنشطة المختلفة في هذا الأسلوب مفيدة للحياة اليومية ويمكن ترجمتها من خلال الأنشطة الحياتية الواقعية.
5- ينمي القدرة على بناء العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي.
6- يحل المشكلات بصورة واقعية مما يجعله أكثر فاعلية.
7- تدل الدراسات بأن المسترشد غالباً ما يحصل على نتائج إيجابية ويتمثل ذلك من خلال تعديل سلوكه.
8- يخفض من الخجل والانطواء والعزلة بصورة ملحوظة.
9- ينمي ثقة المسترشد بنفسه.

10-يشجع المسترشد على العمل لأن هناك من يعاني من نفس المشكلة أو شبيه لها وهو بالتالي يقاسمه الآلام والآمال.

11-يتعلم المسترشدون من بعضهم ويتبادلون الخبرات فيما بينهم ويستفيدون من الأخطاء التي يقعون بها ويتجنبونها(شعبان وتيم، 1999).

12-يشعر المسترشد بأنه يعطي ويأخذ في نفس الوقت.

13-يساعد المسترشد على التنفيس الانفعالي.

عيوب الإرشاد الجماعي

1- شعور بعض المسترشدين بالحرج من طرح مشكلتهم أمام الآخرين.

2- احتمال ظهور بعض المضاعفات نتيجة عدم تجاوب المسترشد أو تعلمه أنماطاً سلوكية غير سوية لم تكن موجودة لديه من قبل.

3- صعوبة العملية الإرشادية وزيادة مسؤوليات المرشد.

4- يهتم الإرشاد الجماعي بالمشكلات العامة على حساب المشكلات الخاصة للمسترشدين، فقد تتشابه مشكلاتهم ولكنها لا تتطابق في شدتها وكذلك في طبيعة المسترشد.

5- قد يعيق القرار الجماعي والتزامه من قبل المسترشد إشباع حاجات المسترشد الشخصية ورغباته.

6- عدم قدرة المرشد على إحداث تغيير جذري في سلوك المسترشد واتجاهاته وفكرته حول الحياة والعالم المحيط.

7- لا يمكن استخدامه مع الأشخاص الذين يعانون من مشكلات جنسية كالانحراف الجنسي والمثلية الجنسية وكذلك مع حالات الضعف العقلي.

8- لا يمكن استخدامه مع الاضطرابات النفسية الشديدة كالهوس والفصام وما شابه.

9- ليس من المفيد استخدامه مع المشكلات التي تحتاج درجة خاصة من السرية ولا يرغب المسترشد عرضها أمام الآخرين.

10-قد يدخل المسترشدون بمناقشات جانبية لا تخدم العملية الإرشادية ولا الهدف المنشود من العملية الإرشادية.

مقارنة الإرشاد الفردي مع الإرشاد الجماعي (الاتفاق والاختلاف)

تتجسد نقاط الاتفاق بين الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي بالنقاط التالية:

1- الاتفاق بالأهداف، فكلاهما يسعى لمساعدة المسترشد على تحقيق ذاته وتحقيق التوافق مع المحيط وبالتالي تحقيق التكيف.

2- الاتفاق بالإجراءات الأساسية العامة في عملية الإرشاد وإن كان هناك بعض الاختلافات الجزئية.

3- الاتفاق من حيث حالة المسترشدين، فكلاهما يتعامل مع الأشخاص العاديين أو القريبين إلى حالة السواء والصحة.

4- قد يتعرض كل من الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي لطوارئ في أثناء العملية الإرشادية.

أما بالنسبة **لنقاط الاختلاف بين الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي** فيمكن إجمال الفروق من خلال الجدول التالي:

جدول (2) يعرض نقاط الاختلاف بين الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي

الإرشاد الفردي	الإرشاد الجماعي
زمن الجلسة الإرشادية وسطياً 45 دقيقة أي أقصر.	زمن الجلسة الإرشادية ساعة ونصف أي أطول.
التركيز يكون على الفرد.	التركيز يكون على الجماعة.
التركيز يكون على المشكلات الخاصة.	التركيز يكون على المشكلات العامة.

ذو فاعلية في حل المشكلات الخاصة.	ذو فاعلية في حل المشكلات العامة والمشتركة بين المسترشدين.
يظهر اصطناعياً أكثر.	يظهر طبيعياً وتلقائياً أكثر.
يتميز بالعلاقة الخاصة والقوية بين المرشد والمسترشد.	يتميز بالعلاقة العامة مع كل الأفراد دون تمييز مسترشد عن آخر.
لا يوجد جو اجتماعي عام.	يوجد جو اجتماعي يتيح للمسترشد تجريب ما تعلمه من الآخرين.
يتسم دور المرشد بأنه أسهل وأقل مسؤولية.	يتسم دور المرشد بأنه أصعب وأكبر مسؤولية.
يأخذ المسترشد أكثر مما يعطي فدوره يعتريه بعض السلبية.	يأخذ المسترشد ويعطي فهوإيجابي بحيث يتعلم من الآخرين ويعلّمهم.
يشعر بأن الأمر يأتي من المرشد وكأنه صادر عن سلطة.	يتقبل الحلول من المجموعة الإرشادية باعتباره مشاركاً بها مع الجماعة.
يستغل المرشد مهاراته الشخصية وعلاقته الإرشادية مع المسترشد في أثناء العملية الإرشادية.	يستغل المرشد الآليات أو القوى الإرشادية في المجموعة وتأثيرها على المسترشد في أثناء العملية الإرشادية.

5.3 الإرشاد باللعب Play Counseling

يمكن تعريف الإرشاد باللعب بأنه "طريقة منظمة للحصول على التبصر والوعي بعالم الطفل أو صورته الداخلية من خلال اللعب، الذي يعد وسيلة الأطفال الأساسية في الاتصال، وطريقتهم الفضلى في التعبير عن مشاعرهم"(الخطيب، 2003، ص203).

تقوم فكرة الإرشاد باللعب على أسس أن اللعب من النشاطات الطبيعية التي تسمح للطفل بالتعبير عن نفسه بنفس الطريقة التي يقوم فيها الكبار بالتعبير عن مشكلاتهم عن طريق الكلام، فاللعب يعتبر كمهنة لدى الطفل يمارسها كل يوم برغبة وجد وهو انعكاس للواقع الاجتماعي والحالة النفسية التي يعيشها الطفل، وهذا يجعل أسلوب اللعب فعال من خلال أدوات اللعب المستخدمة في تعديل سلوك الطفل أو التلميذ فهي تمثل له شخصيات وأشياء حقيقية، كما تؤدي العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد إلى تعلم التلميذ كيف يعبر عن نفسه ومشاعره ودوافعه.

الأدوات المستخدمة للإرشاد باللعب

ويمكن أن يوجد في حجرة اللعب أو في في أثناء اللعب الأشياء التالية:

1- مجموعة من الدمى تمثل الأسرة (الأب، الأم، الأخوة، الأخوات، الجد، الجدة، العم، العمة، الخال، الخالة، أبناء الجيران...الخ).

2- دمى لجنود وأنواع من الأسلحة.

3- منزل مصغر للعرائس مجهز بأثاث الجلوس، ومطبخ وغرفة نوم وغرفة طعام وغرفة جلسة.

4- حيوانات مصغرة.

5- دمى عادية من القماش و البلاستك.

6- طباشير ملونة.

7- صلصال أو معجون.

8- ألوان مائية.

9- تراب ورمل.

10- مجموعة من نماذج السيارات.

11- لعبة هاتف(القذافي، 2001).

قد تتنوع الأدوات والألعاب أكثر من القائمة السابقة وقد تقوم على المشاركة والألعاب الحركية والرياضية، كما يجب الإشارة هنا إلى أن الألعاب السهلة والبسيطة في الاستعمال غالباً ما تكون أفضل لنجاح العملية الإرشادية.

استخدامات الإرشاد باللعب

وضع أمستر Amster 1982 الاستخدامات التالية للإرشاد باللعب:

1- التشخيص والفهم: يتم تحديد طبيعة المشكلة التي يعاني منها المسترشد من خلال ملاحظة طريقة التفاعل والتعبير عن الأفكار و المشاعر وردود الأفعال في في أثناء اللعب.

2- بناء علاقة إرشادية: تقوم على تقبل المرشد للمسترشد و قبول المسترشد للمرشد والعملية الإرشادية ولاسيما لدى الأطفال الذين يشعرون بالخوف أو يظهرون مقاومة للإرشاد.

3- تسهيل الكلام: ولا سيما لدى الأطفال الذين لا يستطيعون التعبير عن المشاعر لفظياً، فيمكن استخدام اللعب لتسهيل عملية التعبير اللفظي لديهم.

4- تعلم طرق جديدة للتصرف اليومي: كأن يتعلم الطفل بعض المهارات الاجتماعية والدراسية من خلال اللعب.

5- مساعدة الطفل على إظهار ما في اللاشعور و خفض التوتر لديه: فيكون اللعب كوسيلة للتنفيس الانفعالي عن العواطف والمكبوتات وكذلك طريقاً للكشف عن المخاوف و القلق"(الخطيب، 2003).

أساليب الإرشاد باللعب

يمكن إجمال أساليب الإرشاد باللعب بما يلي:

اللعب الحر Free Play: حيث تُترك فيه الحرية للطفل لاختيار اللعب وإعداد مسرح اللعب وتركه يلعب بما يشاء وكيف يشاء دون تهديد أو لوم أو عقاب. قد

يشارك المرشد المسترشد اللعب وقد لا يشارك وذلك حسب رغبة الطفل، وقد يتدخل المرشد بصورة تدريجية.

اللعب المحدد Structured Play: وهو لعب موجه مخطط من قبل المرشد حيث يحدد المرشد نوع اللعب والأدوات بما يتناسب مع عمر الطفل ومشكلته وخبرته، ويجب أن تكون اللعبة مألوفة للطفل حتى تستثير نشاطاً واقعياً لديه.

اللعب بطريقة الإرشاد السلوكي Play by Behavioral Counseling:

يمكن أن يتم ذلك في بعض الحالات مثل حالات الخوف من الحيوانات حيث يتم تحصين الطفل تدريجياً بتعويده على اللعب بدمى هذه الحيوانات بصورة متكررة وآمنة حتى تتكون الألفة، ويمكن بعد ذلك الذهاب إلى حديقة الحيوان لمشاهدة الحيوانات واقعياً مع حالة من الاسترخاء وبدون خوف أو توتر.

مزايا الإرشاد باللعب

1- يعد أنسب الطرق لإرشاد الأطفال.

2- يستفاد منه تعليمياً وتشخيصياً وإرشادياً وعلاجياً.

3- يعطي الطفل خبرات جيدة تناسب مرحلته العمرية.

4- يعاون الطفل على الاستبصار بطريقة سهلة.

5- يساعد الطفل على التعبير الاجتماعي بشكل يحاكي فيه العالم الخارجي.

6- يمثل فرصة لمشاركة الوالدين والتعامل معهما في العملية الإرشادية.

7- يساعد الطفل على التنفيس الانفعالي(زهران، 1986).

عيوب الإرشاد باللعب

1- قد يفرض المرشد نوع اللعبة على المسترشد مما يجعله غير متجاوب مع المرشد.

2- قد يكون نوع اللعبة لا يناسب عمر المسترشد.

3- يجب مراعاة الفروق الحضارية و الثقافية عند اختيار الألعاب فما يصلح لابن المدينة قد لا يصلح لابن الريف وما يصلح لطفل الغرب قد لا يصلح للطفل الذي يعيش في البيئة العربية.

6.3 الإرشاد الانتقائي Eclectic Counseling

يمكن تعريف الإرشاد الانتقائي بأنه طريقة تتضمن انتقاء أو تجميع عدة أساليب من طرق إرشادية متنوعة وثم إيجاد الانسجام بينها والتوافق ووضعها في إطار واحد يمثل هذه الطريقة، وفق ذلك يمكن استخدام الفنية التابعة لطريقة ما مع المسترشد الذي يعاني من مشكلة ما، وإتباع طريقة أخرى مع مسترشد يعاني من مشكلة أخرى، بل يمكن استخدام مع النفس المرشد أكثر من طريقة، فالغاية والهدف المنشود هو الوصول إلى حالة التوافق والسواء وبأي طريقة كانت. تم اشتقاق الإرشاد الانتقائي من علم النفس الوظيفي لوليم جيمس William James وتطبيقاته في الإرشاد والعلاج النفسي وذلك عن طريق جانيت بيرو Janet Burrow وتافت Taft، برغم هذا يعتبر ثورن Thorn أبرز من عمل في الإرشاد الانتقائي فقد حاول أن يثبت فاعلية الإرشاد الانتقائي بصورة علمية وانتقائية متكاملة، مع هذا لم يقدم إطاراً نظرياً لهذه الطريقة لأنه اعتبر أن أساس العلم هو التجريب وليس التنظير، من هنا جاء انحيازه إلى الأساليب المبنية على الخبرة العملية والتجربة، فهو يحاول أن يحاكي الموقف الطبي من خلال الموقف الإرشادي.

المفاهيم الأساسية في الإرشاد الانتقائي

يستند الإرشاد الانتقائي إلى المفاهيم الأساسية التالية:

1- الاهتمام بالمحددات الشعورية واللاشعورية لتغيير الشخصية.

2- ما يحدد مشاعر المسترشد هو سلوكه، وبالتالي يجب تغيير السلوك والإدراك والتفكير أولاً ليتم تغيير المشاعر.

3- الاهتمام بالرغبة والاختيار ووضع الهدف لتغيير السلوك.

4- لغة المرشد والمسترشد هي لغة الحياة اليومية العادية وهذه اللغة مناسبة وهي مستمدة من مختلف النظريات الإرشادية.

5- الفنيات في الإرشاد الانتقائي مستمد من مختلف النظريات الإرشادية.

6- الاهتمام بالأخذ من النظريات الأخرى بحيث يؤخذ كل ما يؤدي إلى نتيجة إيجابية وهذا يدلل على واقعية النظرية الانتقائية، فهي تقوم على بناء مكون من عناصر وافدة من نظريات مختلفة، ويكون هذا البناء مفتوحاً بحيث يسمح للفنيات الجديدة الوافدة من النظريات الحديثة بالدخول، ففكر المرشد وفق هذه الطريقة منفتح على جميع النظريات والمستجدات في عالم الإرشاد.

7- التأكيد على أهمية الحضور الداخلي أو اليقظة الداخلية لدى المسترشد.

8- الاهتمام بالصحة النفسية الإيجابية، وتنمية العادات السوية للوصول بالشخصية إلى حالة السواء والتوافق.

9- في الحقيقة تبرهن التجربة على أن الفنيات الإرشادية ليست دائماً على درجة عالية من الكفاءة وهي ليست على سوية واحدة بالنسبة لكل المشكلات والمسترشدين، فكثيراً ما يواجه المرشد مقاومة من المسترشد.

10-إن التعقيدات والتناقضات التي تكون بين الطرق والنظريات الإرشادية تنتقل لتكون صعوبات وتعقيدات في عملية الجمع والتوليف في الإرشاد الانتقائي.

11-تستدعي عملية تحليل حالات الاضطراب النفسي الرجوع إلى طرق إرشادية وعلاجية متنوعة لمعرفة الأسباب والتصدي لها.

12-بسبب تعقد الاضطرابات النفسية يكون الأخذ بتصنيف واحد والتقيد به في الإرشاد والعلاج النفسي غير كافٍ للإحاطة بكل جوانب المشكلة أو الاضطراب.

13-كل طريقة إرشادية تعتمد على نظرية إرشادية معينة، وهذا ينطبق على الإرشاد الانتقائي الذي يعتمد على نظرية نفسية تقوم على أساس الدمج والتأليف بين الوقائع العلمية المتعددة والفنيات الإرشادية المتنوعة(ملحم، 2007).

خصائص الإرشاد الانتقائي

هناك ست خصائص تتميز بها الطريقة الانتقائية وذلك وفق أي أسلوب استخدمت وهذه الخصائص هي:

1- التركيز في أثناء التشخيص على اللحظة الراهنة وعلى الفراغات في مجرى الشعور.

2- المشاعر هي منظمات السلوك.

3- للذات ومفهومها والصور المرتبطة بها أهمية كبيرة.

4- تشمل عملية الإرشاد الاختبارات والخطط والاهتمامات الفلسفية والأخلاقية.

5- التركيز على النمو النفسي السوي والصحة النفسية مثل التركيز على المشكلة النفسية أو الاضطراب النفسي.

6- الإرشاد عملية تطبيقية تقوم على استخدام كل من الفنيات الفعالة أو الأفكار الفعالة لتعديل السلوك (باترسون، 1990).

إجراءات العملية الإرشادية وفق الإرشاد الانتقائي

تمر العملية الإرشادية بالمراحل التالية:

أولاً- التشخيص

يعتبر ثورن أن التشخيص أساس العملية الإرشادية وهو يهدف إلى التعرف على الأسباب الكامنة وراء نشوء المشكلة أو الاضطراب وتشتمل عملية التشخيص على النقاط التالية:

1- تجميع الأدلة المناسبة واستخدام كل الطرق والفنيات المتاحة.

2- دمج المعلومات وإيجاد التكامل بينها بناء على المعرفة بطبيعة المشكلة.

3- صياغة الفروض التي تتصل بالمشكلة.

4- وضع الاحتمالات الأخرى بالاعتبار عن طريق التشخيص الفارقي وذلك لاستبعاد الحالات المشابهة.

5- تحديد المشكلة بعد استبعاد كل الحالات المشابهة.

لدى ثورن خمسة أساليب لدراسة الشخصية ولعملية التشخيص هي:

1- تاريخ الحالة: وهو ماضي الفرد وما يحتويه من معلومات ويتم دراسة تاريخ الحالة عن طريق إعادة بناء السيرة الحياتية للفرد وهي تظهر الأحداث وأنماط السلوك التي مر بها الفرد.

2- تقديرات السلوك المبنية على الملاحظة المباشرة: وهي تعتمد على الملاحظة المباشرة للسلوك من حيث الكلام والمظهر العام والتفكير والمزاج والانتباه والقدرات العقلية والكتابة...الخ. يشترط بهذه التقديرات التنظيم والموضوعية.

3- التقرير الاستبطاني والتقديرات الذاتية: ويمكن الحصول على التقارير الاستبطانية من خلال المقابلة غير المعدة سلفاً وإذا كانت معدة سلفاً يجب أن تتيح الحرية الكافية للمسترشد ليتم الحصول على تقارير ذاتية غير متأثرة بالمرشد أو بالموقف.

4- المقاييس والاختبارات الموضوعية: وهي وسائل هامة لجمع المعلومات فهي تقيس جوانب السلوك الهامة اجتماعياً، ولكنها تحتاج إلى درجة جيدة من الصدق والثبات.

5- الاختبارات الإسقاطية: مثل اختبار روشاخ لبقع الحبر أو اختبار تفهم الموضوع وغيرها، هذه الاختبارات لا يمكن الوثوق بتشخيصها فقط دون الاستعانة بوسائل أخرى ليتم التكامل في التشخيص، لأنها تعاني من ضعف في الصدق الإحصائي.

ثانياً- العلاقة الإرشادية

إن المسترشد جاء إلى المرشد طلباً للمساعدة في حل مشكلة ما تؤرقه وتحرمه من الاستقرار، وهذا يتطلب من المرشد استقبال المرشد وتقبله والسعي لبناء العلاقة الودية الطيبة الهادئة المتسامحة بين الطرفين والتي تساعد في نجاح العملية الإرشادية والوصول إلى الهدف المنشود وهو تحقيق التوافق لدى المسترشد.

ثالثاً- طرق الإرشاد الانتقائي

يتم استخدام مختلف الطرق الإرشادية في الإرشاد الانتقائي حيث تبدأ بطريقة الإرشاد غير المباشر وتنتهي بطريقة الإرشاد المباشر، فمن المفضل استخدام الطريقة غير المباشرة في مراحل الإرشاد الأولى وذلك من أجل التنفيس الانفعالي، في حين تستخدم الطريقة المباشرة عند وجود دلائل معينة وفي مواقف سوء التكيف التي تتطلب تعاون أفراد آخرين. على العموم يستخدم ثورن الأسلوب المباشر أكثر من الأسلوب غير المباشر. هناك عدة عوامل تحدد اختيار الطريقة وهذه العوامل هي:

1- فاعلية الطريقة التي تتمثل بالتعامل مع الأسباب الكامنة خلف المشكلة أو الاضطراب.

2- كفاية الطريقة، أي الطريقة الأسرع والأقل وقتاً والأقل تكلفة والأكثر أماناً والأفضل إنتاجاً.

3- أن تتناسب مع تاريخ المشكلة، فتاريخ سير المشكلة مهم لاختيار الطريقة المناسبة لمواجهة المشكلة.

4- تفرد الطريقة، حيث يسير المرشد بالعملية الإرشادية وفقاً للخطة.

5- كلية الدفع، أي ممارسة كل وسائل التأثير من أجل الوصول إلى الهدف المنشود من العملية الإرشادية.

6- قابليتها للتطبيق والاستخدام في العملية الإرشادية.

أهداف الإرشاد الانتقائي

أهداف الإرشاد الانتقائي تتشابه مع طرق الإرشاد الأخرى من حيث تحقيق الصحة النفسية والتوافق والسعادة والتكيف بصورة عامة، لكن ثورن حاول أن يضع أهدافاً للإرشاد الانتقائي من خلال خطوات عملية وهي:

1- تحديد وتشخيص المستويات المتتالية والعوامل الكامنة وراء المشكلة.

2- جمع الطرق والأساليب والفنيات الإرشادية ووضع تعريف إجرائي لكل طريقة.

3- تقويم كل طريقة من طرق الإرشاد يتم استخدامها في الإرشاد الانتقائي من خلال التحليل التجريبي.

4- تحديد الطريقة الإرشادية وبيان مدى فاعليتها ومع أي المشكلات.

5- توضيح علاقة الإرشاد النفسي بالمضطربين نفسياً.

6- وضع معيار لتقدير فاعلية الطريقة الإرشادية.

7- استخدام التحليل الإحصائي.

8- تحقيق الصدق التنبؤي أو إثبات الصدق من خلال التطبيق العملي.

9- الاستفادة من الإرشاد الانتقائي في مساعدة جميع المسترشدين وفي حل جميع أنواع المشكلات وأن تتطلب بعضها عملاً مركزاً.

10-التركيز على تعاون المسترشد ورغبته في التخلص من مشكلته، لأن ذلك يعزز العلاقة الإرشادية ويزيد من احتمال نجاح العملية الإرشادية.

11-بناء جو المودة والتعاطف والدفء بين المرشد والمسترشد لكي يصل المسترشد إلى درجة التنفيس الانفعالي.

12-يساعد المرشد المسترشد على اكتشاف ذاته وقدراته وخبراته وتنميتها بشكل يستطيع المسترشد أن يواجه مشكلاته الخاصة بنفسه من غير أن يطلب المساعدة من الآخرين.

مزايا الإرشاد الانتقائي

1- يستبعد ثورن العرض النظري، فهو يعتقد أن كل النظريات قاصرة وغير كافية وبالتالي يركز على الطريقة الانتقائية.

2- لقد حاول ثورن جمع كل المعرفة النفسية في نسق واحد متكامل في الإرشاد النفسي أطلق عليه النظرية الانتقائية.

3- تعتبر الطريقة الانتقائية من أشمل الأساليب في الإرشاد النفسي وذلك لأنها مبنية على نسق طبي شبيه بالمرض الجسمي في الطب.

4- شملت النظرية الانتقائية مناقشات حول التشخيص والإرشاد وكل الأساليب الرئيسة للإرشاد والعلاج النفسي، وبالتالي قدمت أشمل تصنيف وأدقه.

5- يواجه الإرشاد حالات مختلفة تستدعي طرائق مختلفة من الإرشاد تتناسب مع طبيعة المشكلة وشدتها.

6- تنوع طرق الإرشاد النفسي وتميزها في الفاعلية يثري طريقة الإرشاد الانتقائي.

7- جمع كل ما هو معروف في الأوساط العلمية حول التشخيص والاضطرابات والمشكلات النفسية ومواجهتها.

8- الاهتمام بالتشخيص كحجر أساس في العملية الإرشادية.

9- تجسيد خصائص وأهداف الإرشاد الانتقائي من خلال خطوات عملية في العملية الإرشادية.

عيوب الإرشاد الانتقائي

1- يتناول الإرشاد وفق هذه الطريقة الحالات السوية أما الحالات الشاذة والمضطربة بدرجة شديدة والحالات الذهانية تعتبر خارج حدود العملية الإرشادية لهذه الطريقة.

2- لقد ظهرت نتائج هذه الطريقة على شكل آراء وخبرات أكثر ما أن تكون على أساس تجريبي وعلمي.

3- لم تخضع طرق التشخيص والفنيات للمراجعة والفحص واختبار الفاعلية في مواجهة أي من المشكلات النفسية.

4- لم يتبع أنصار الإرشاد الانتقائي النظام الذي سار عليه ثورن في التصنيف.

5- استخدام أسلوب الإرشاد غير المباشر في بداية العملية الإرشادية ومن ثم تركه عندما يفشل أو يصبح دون فاعلية من دون أن يكون هناك معيار لهذا الإجراء.

6- إن محاولة ثورن التوفيق بين مدارس إرشادية مختلفة هي انتقائية بسيطة لا تتمتع بالموضوعية الكافية ولا تحقق الهدف المنشود.

7- لم يتمكن ثورن من إيجاد الطرق الإرشادية النوعية لمواجهة المشكلات النوعية التي تواجه المرشد.

8- الأساليب المشتقة من خلفيات نظرية متعارضة تميل غالباً إلى أن تكون متعارضة حتى بعد دخولها توليفة الإرشاد الانتقائي(بلان، 2006).

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الرابع

فنيات تعديل السلوك في الإرشاد المدرسي

1.4 مفهوم تعديل السلوك

2.4 تصنيف فنيات تعديل السلوك

3.4 نماذج فنيات تعديل السلوك:

1- التعزيز الموجب

2- التعزيز الاجتماعي

3- الإطفاء أو التجاهل

4- الإبعاد أو الإقصاء

5- تكلفة الاستجابة

6- التصحيح البسيط والتصحيح الزائد

7- الممارسة السالبة

8- التشكيل

9- النمذجة أو القدوة

وقل رب زدني علما
Damascus University

10- لعب الدور

11- أساليب التدريب التوكيدي

12- التحصين التدريجي

13- الإغراق أو الغمر أو الإفاضة

14- التنفير

15- التعاقد التبادلي السلوكي

16- حديث الذات

17- الأسلوب المعرفي السلوكي لتعديل السلوك

4.4 أي هذه الفنيات الأنسب؟

وهل يمكن الجمع بينها؟

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الرابع

فنيات تعديل السلوك في الإرشاد المدرسي

1.4 مفهوم تعديل السلوك Behavior Modification

يعتبر تعديل السلوك واحد من أهم النتاجات التي قدمها علم النفس عامة والإرشاد والعلاج النفسي خاصة لاسيما أنه يمثل أهم الاختصاصات التطبيقية في علم النفس، فهو يهدف إلى مساعدة الفرد للتخلص من المشكلات السلوكية والنفسية والتربوية. بداية أُطلق تعديل السلوك كمفهوم على كل الأساليب والفنيات التي يمكن أن تستخدم في إحداث تغيير في سلوك الإنسان. هذا التعميم ليس دقيقاً بدليل أن العقاقير قد تحدث تغييراً في السلوك ولكن لا يمكن اعتبارها فنية أو أسلوباً نفسياً لتعديل السلوك.

بعد ذلك تمخض التقدم عن فهم لتعديل السلوك مفاده أن تعديل السلوك هو عبارة عن مجموعة إجراءات أو فنيات انبثقت تجريبياً عن نظريات التعلم والتي ترمي إلى إحداث تغيير إيجابي في السلوك. وفق هذا الفهم عرف كل من آيزنك(1964) وولبي ولازاروس (1966) تعديل السلوك على أنه محاولة تغيير السلوك في ضوء نظريات التعلم وقوانينه. من الملاحظ أن هذا الفهم حدد تعديل السلوك في ضوء نظريات التعلم، لكن مع مرور الأيام وزيادة البحث لم يعد مقبولاً تعريف تعديل السلوك في إطار نظريات التعلم فقط، بل أصبح التعريف أكثر امتداداً ليشمل كل الأساليب والفنيات التي تستخدم في البحوث النفسية بهدف تحسين السلوك نحو الأفضل.

بناء على ما سبق يمكن تبني تعريفاً أكثر شمولية لتعديل السلوك يتماشى مع البعد العملي لفنيات تعديله، من هنا فإن تعديل السلوك هو حزمة الفنيات والأساليب والطرق الإرشادية العملية والمترافقة مع التقييم، و هي من نتاج

النظريات النفسية المختلفة والبحوث النفسية التي سعت إلى إحداث تغيير في السلوك البشري أو تدعيمه أو بناء سلوك جديد.

2.4 تصنيف فنيات تعديل السلوك

يتم تصنيف فنيات تعديل السلوك بطرق متعددة منها تصنيف وفق الهدف وكذلك تصنيف وفق النظرية الإرشادية التي تنتمي إليها الفنية:

أولاً- تصنيف وفق الهدف. وتنقسم الفنيات إلى ثلاثة أقسام:

1- فنيات تدعيم السلوك المرغوب وتثبيته: وهي تهدف إلى زيادة معدل السلوك المرغوب لكي يستطيع الفرد تحقيق التكيف مثال فنيات التعزيز والنمذجة وغيرها.

2- فنيات تغيير أو تقليل السلوك غير المرغوب فيه: وترمي إلى خفض السلوك غير المرغوب فيه، لأنه يؤثر سلبياً على الفرد، مثال ذلك فنيات العقاب والانطفاء والممارسة السلبية والتنفير وغيرها.

3- فنيات تشكيل أو تعلم سلوك جديد: حيث يتم بناء سلوك جديد يحتاجه الفرد ليحقق التكيف، فالأطفال في المدرسة يتعلمون سلوكيات جديدة مثل القراءة والكتابة بهدف النمو والتكيف مع متطلبات الحياة، من أمثلة هذه الفنيات التشكيل والنمذجة ...الخ.

لا بد من التنبيه هنا أن بعض الفنيات قد تدخل بأكثر من فعالية، فقد تكون لزيادة السلوك المرغوب وأحياناً لتغييره.

ثانياً- تصنيف وفق النظرية الإرشادية التي تنتمي إليها الفنية. من أهم هذه الطرق:

1- الطرق المستمدة من الإشراط الكلاسيكي Classical Conditioning Model: ومنها الإفاضة، التحصين التدريجي، التنفير ...الخ.

2- الطرق المستمدة من الإشراط الإجرائي Operant Conditioning Model: مثال العقاب والتعزيز بأنواعه والانطفاء والتشكيل...الخ.

3- الطرق المستمدة من التعلم الاجتماعي Social Learning: مثال النموذج والملاحظة والقدوة...الخ.

4- الطرق المستمدة من التعليم المعرفي Cognitive Learning Model: منها ملء الفراغ وتغيير القواعد وتدقيق الاستنتاجات...الخ.

5- الطرق المستمدة من الإرشاد بالواقع Reality Counselling: مثال التخطيط لأنماط سلوك مسؤولة والاحتفاظ بهنا والآن...الخ.

6- الطرق المستمدة من الإرشاد المتمركز على المسترشد Client-Centered Counseling: مثال المقابلة الإرشادية ومجموعات المواجهة...الخ.

7- الطرق المستمدة من نظريات أخرى مثل نظرية السمات والعوامل والإرشاد بالمعنى والإرشاد بتحليل التعاملات وغيرها.

3.4 نماذج فنيات تعديل السلوك

1- التعزيز الموجب Positive Reinforcement

وهو عملية تقديم إثابة للفرد سواء معنوية كالمدح والثناء والنجاح أو مادية كالهدايا والنقود والألعاب وذلك بعد القيام بسلوك مرغوب والهدف من الإثابة هو تكرار السلوك المرغوب. مثال هذا التعزيز الطالب الذي تقدم للامتحان وحصل

على درجة جيدة فإن ذلك يدعوه للدراسة والمتابعة للحصول على درجة جيدة أخرى. لكي يعطي التعزيز آثاراً إيجابية لدى الفرد فيجب مراعاة الشروط التالية:

- إعطاء الإثابة مباشرة بعد حدوث السلوك المرغوب وبالتالي يربط التلميذ بين السلوك والتعزيز.
- اختيار التعزيز المناسب من قبل المعلم أو الأهل: مثلاً حصول التلميذ على درجة كاملة في اختبار إملاء من المناسب إعطاء التلميذ نجمة، في حين تقديم إجابة صحيحة من قبل التلميذ في أثناء الدرس تستدعي أن يثني المعلم على التلميذ شفهياً.
- عدم الإكثار من التعزيز حتى لا يفقد التعزيز فعاليته، فالمديح الزائد لتلميذ بعد قيامه بواجبه بشكل ناجح بعد عدة مرات تخفف قيمة التعزيز أي يجب أن يكون هناك اقتصاد للتعزيز.
- ثبات التعزيز: ويمكن أن يتم ذلك من خلال استخدام التعزيز وفق جداول التعزيز التي قد تكون ذات فترات ثابتة أو متغيرة أو من خلال النسبة الثابتة أو النسبة المتغيرة.

قد يكون التعزيز سلبياً ويتم ذلك من خلال اقتران السلوك غير المرغوب به بمثير غير سار في أثناء ذلك السلوك، بعد ذلك يتم إزالة المثير غير المرغوب مباشرة عند حدوث السلوك المرغوب، مثال إقران الكلمة التي يُلجلج بها الطفل مع صدمة كهربائية خفيفة وتزول هذه الصدمة بزوال اللجلجة(العاسمي ورحال، 2008).

2- التعزيز الاجتماعي Social Reinforcement

وهو نوع من التعزيز الإيجابي الذي يعتمد على الإثابة الاجتماعية ويقدم في أثناء مواقف النشاط اللاصفي أو أنشطة اللعب المختلفة والتعاونية مثلاً إبداء الاستحسان للطالب الذي يشارك زملاءه بنقاش جدي وهادف يحترم قواعد

الاختلاف والرأي الآخر، كذلك الأمر الثناء على طالب آخر احترم قواعد اللعب مع زملائه ويكون هذا الثناء على مرأى من الآخرين وفي أثناء موقف النشاط. لقد طُبق هذا النوع من التعزيز على تلميذة عمرها خمس سنوات، كانت عدوانية في كلامها وغير متعاونة مع الآخرين، فالألعاب التعاونية كانت لديها أقل من 5% من جملة الألعاب. تم إرشاد المعلمات لتقديم التعزيز الاجتماعي للفتاة مثل الضحك والتقبل والتقارب وتقديم الهدايا لها في أثناء مواقف اللعب والنشاط. كانت هذه المعززات تزداد وتلي كل سلوك تعاوني مع تجاهل السلوك السلبي، بالنتيجة كان هناك ارتفاع لسلوكها التعاوني وصل إلى 40% (مليكه، 1990).

3- الإطفاء أو التجاهل Extinction or Ignoring

وهي إلغاء التعزيز الذي يلي السلوك السيء بحيث يتم تجاهله وينخفض معدل ظهوره حتى يتلاشى. يمكن استخدام فنية الانطفاء أو التجاهل في حالتين:

- إذا لم يكف التلميذ عن القيام بسلوك من شأنه أن يقلل من معدل الاستجابة لتعديل السلوك.
- إذا استمر التلميذ بسلوك ولم يستجب للتعزيزات السلبية. يتم تطبيق هذه الفنية مع الأفراد لكبح جماحهم بعد أن استخدمت أساليب أخرى ولم تحقق الفائدة المرجوة(العاسمي، 2008).

يمكن ضرب مثال على استخدام فنية الانطفاء أو التجاهل في حالة الشغب التي يثيرها التلميذ من أجل لفت الانتباه إليه في الصف فإذا تم تجاهله من قبل المعلم سيؤدي ذلك إلى زوال هذا السلوك.

4- الإبعاد أو الإقصاء (العزل) Time out

وهو إجراء يتم فيه عزل الطفل وحيداً بغية تقليل سلوك غير مرغوب لديه بحيث يشعر بالخطأ الذي ارتكبه وأدى إلى عزله مما يجعله يعدل سلوكه بصورة

إيجابية. فالطفل الذي يعتدي على زملائه وبعدها يُعزل لفترة لا تتجاوز عشر دقائق سيؤدي ذلك إلى زوال السلوك العدواني لديه. فهذا العزل يؤدي إلى إبعاد الشخص عن مصادر التعزيز أو البيئة المعززة لمدة محددة.

بصورة عامة عند العزل يجب مراعاة ما يلي:

- بجب أن تكون غرفة أو مكان العزل خالياً من المعززات الإيجابية.
- يجب توخي الهدوء في أثناء عملية العزل ودون مناقشة مطولة مع التلميذ فقط تذكر أن العزل هو جزاء السلوك السيء.
- يجب استخدام العزل بعد استنفاذ الفنيات الإيجابية، كذلك لا يستخدم العزل مع الطفل الذي لديه خوف شديد من العزل في غرفة وحيداً.
- يجب أن يكون العزل مباشرة بعد السلوك السيء ليربط الطفل بين هذا السلوك والعزل الناتج عنه.
- يجب أن يعزز الطفل بعد العزل وتعديل سلوكه.

تنجح فنية العزل في حل بعض المشكلات السلوكية مثل العدوان والثرثرة والتخريب...الخ

5- تكلفة الاستجابة Response Cost

وهي أسلوب يهدف للتقليل من أنماط السلوك السيئة عن طريق الحرمان من شيء مادي أو معنوي، مثلاً سلوك الشغب الذي يمارسه التلميذ داخل الصف قد يؤدي إلى حرمانه المشاركة في درس الرياضة. يمكن تطبيق هذه الفنية بأسلوبين:

- ✪ يقوم المرشد بإعطاء التلميذ عدة معززات مجانية وستبقى معه هذه المعززات شريطة أن يبتعد عن أنماط السلوك السيئة، وفي حال وقع المحذور فأنه سيفقد هذه المعززات جزءاً أو كلاً، مثال يُقال للطالب أنه سيحصل هذا الأسبوع على هدية ونزهة مع والديه في حال لم يغب عن المدرسة، فإذا حدث وغاب يوماً فإنه سيفقد الهدية وإذا غاب يوماً ثانياً سيفقد النزهة.

✪ يقوم المرشد بوعد التلميذ بأنه سيحصل على كمية زائدة من المعززات عند قيامه بالسلوك المرغوب وسيخسر عدداً من المعززات في حال قيامه بسلوكيات سيئة.

تستخدم هذه الفنية في إرشاد حالات العدوان والنشاط الحركي الزائد والثرثرة والشغب والجناح.

6- التصحيح البسيط والتصحيح الزائد Correction and over Correction

وهو إجراء يهدف لخفض أنماط السلوك السيئة وإبدالها بأنماط سلوك إيجابية عن طريق إظهار مكان الخطأ ومن ثم تعديل السلوك. يمكن إجمال الخطوات التي تمر بها هذه الفنية بما يلي:

- إظهار أن السلوك الذي قام به الطفل هو تصرف خاطئ وغير مناسب وأنه يمكن القيام بتصرف أفضل منه، مثال عندما يبكي الطفل للحصول على شيء ويعتاد هذه العادة يمكن أن يُرشد الطفل بأن البكاء سلوك خطأ وقد لا يؤدي إلى المطلوب (هنا على الراشد أن لا يذعن لمطالب الطفل بمجرد البكاء) ويجب عليه تعديله.
- التعبير عن مشاعر الضيق بأسلوب بديل أكثر ملائمة للموقف مثلاً يُقال عندما تشعر بالغضب وأن هناك موجة انفعالية حادة قد تحدث لديك يمكنك الخروج من الغرفة إلى غرفة أخرى لتجنب الانفجار الانفعالي.
- وضع البدائل مثال يُقال للطفل عندما تحدثني دون بكاء سأصغي إليك أو اذهب وابكي بعيداً وعندما تنتهي من البكاء ارجع إليَّ لنتفاهم. في التصحيح البسيط يجب الابتعاد عن التعنيف والتوبيخ والتهديد.

بالنسبة للتصحيح الزائد فيرتكز على بيان السلوك الخاطئ للطفل ومن ثم توبيخه على ذلك ثم يطلب منه إزالة الأضرار الناتجة عن هذا السلوك وتأدية أنماط

سلوك إيجابية مضادة لأنماط السلوك السلبية وتكرارها. مثال تلميذ اعتدى على زميله في المدرسة، وفق التصحيح الزائد: أو لاً يوبخ الطفل المعتدي، ثانياً يُطلب منه الاعتذار من زميله وبعد ذلك قد يطلب منهما اللعب معاً.

تستخدم هذه الفنية لإرشاد مشكلات مثل استخدام الألفاظ السيئة، مص الأصبع، نقص النظافة، إفساد الترتيب، العدوان...الخ (عقل، 1996).

7- الممارسة السالبة Negative Practice

وهي أن يقوم التلميذ بتكرار السلوك غير السوي عدة مرات أمام المرشد، مما يؤدي بدوره إلى زيادة الآثار السلبية لهذا السلوك أو لتعبه أو ضجره أو مله أو فتوره. يمكن ضرب مثال على هذه الفنية عادة قضم الأظافر، فالفرد الذي يمارس قضم الأظافر أو الشفة يطلب منه أن يفعل ذلك عدة مرات متتالية مع راحة قصيرة بعد عدة تكرارات وهكذا في كل جلسة ممارسة سلبية وبعد عدة جلسات يتذمر الفرد من هذا التكرار ويبدأ بالإقلاع عن هذه العادة ونبذها وبالتالي البراء منها(العاسمي ورحال، 2008).

8- التشكيل Shaping

وهو أسلوب يستخدم لتكوين عادات سلوكية جديدة أو بناء أو إضافة أنماط سلوك جديدة إلى خبرة المسترشد السلوكية التي يحتاجها لإتمام عملية التكيف(عقل، 1996). وغالباً يتم تعديل السلوك عن طريق التعزيز، فإذا كان السلوك المرغوب موجوداً من قبل فإننا نستخدم التعزيز الإيجابي المباشر في الموقف الإرشادي، ويلجأ المرشد إلى صياغة عالم المسترشد الواقعي بحيث يتلقى تعزيزاً إيجابياً على ممارسته ذلك السلوك. أما إذا كان السلوك المرغوب غير موجود أصلاً لدى المسترشد فإن المرشد يعمل على تعزيز أقرب أنواع السلوك الموجودة إلى السلوك المرغوب وبالتدريج وعن طريق التمييز نستطيع إيجاد السلوك المرغوب(بلان، 2006).

إن فنية التشكيل تتكون من عنصرين هما:

- التقريب المتتابع: أي هي عملية تعزيز أنماط السلوك المتقاربة والمتتابعة للوصول للسلوك المرغوب، فهنا يقسم السلوك المرغوب إلى وحدات صغيرة تُقرّب إلى السلوك المطلوب.
- التسلسل: وهو عملية الانتقال خطوة خطوة نحو السلوك المرغوب، فكل نجاح في خطوة يقود للخطوة التي تليها وهكذا النجاح يقود إلى النجاح وصولاً إلى السلوك المرغوب، مثال تعليم الطفل خطوات حل المسألة الرياضية وتعزيز كل خطوة يتمها بنجاح.

لهذه الفنية فاعلية في إكساب أنماط السلوك الجيدة مثل القراءة، الكتابة، النظافة، التفاعل الاجتماعي...الخ.

9- النمذجة أو القدوة Modeling

وهي فنية إرشاد يتم التعلم بها عن طريق الملاحظة أو التقليد والمحاكاة فقد يكون المرشد نفسه أنموذجاً أو أنه يقدم دوراً لسلوك معين يتعين على المسترشد أن يقلده ويحاكيه(أبو شهدة، 2008). ترجع هذه الفنية إلى ألبرت باندورا صاحب نظرية التعلم الاجتماعي، فقد استخدمها في علاج مرضى الفوبيا، فقد اعتقد بأن الفوبيا تنشأ بطريقة مباشرة من خلال تجربة صدمية واحدة، مثال ذلك الأم التي تخاف من الكلاب قد تنقل هذا الخوف إلى ابنها من دون قصد أو مصارحة بذلك ويكون ذلك بالتقليد والملاحظة، يمكن بنفس الطريقة أن يتم تعلم عدم الخوف من الكلاب وربما كان هنا الأمر عن قصد لإزالة الخوف لدى الطفل(العيسوي، 1997). هذه الفنية فعالة في حل كثير من المشكلات التي تواجه التلاميذ وهي مناسبة للجو المدرسي ويمكن أن يكون النموذج قصة نجاح أو تفوق يتم عرضها من خلال الفيديو أو من خلال مقابلة الشخص صاحب القصة، فيكون قدوة

ونموذجاً للتلاميذ. لعل المعلم يكون غالباً محل الاقتداء بالنسبة للتلاميذ ومن هنا تم التركيز على شخصية المعلم في العملية التربوية.

10-لعب الدور Role Playing

وهو قيام المسترشد بتمثيل أدوار معينة أمام المعالج وغيره من المشاهدين كأن يمثل دور الأب أو رئيس العمل أو طالب وظيفة أو طالب مدرسة وغيره، بحيث يتم من خلال التمثيل الكشف عن مشاعره فيسقطها على شخصيات الدور التمثيلي، وينفس عن انفعالاته ويستبصر ذاته، ويعبر عن اتجاهاته وصراعاته ودوافعه(عقل، 1996). يرى الزراد 1984 أنه يجب مراعاة بعض الأمور عند استخدام هذه الفنية وهي:

- الهدف من عملية لعب الدور هو تعديل سلوك المسترشد.
- انتقاء الأدوار بشكل دقيق من جانب المرشد بحيث يصل المسترشد إلى النجاح وعدم الفشل أو الانهيار(الزراد، 1984).

يمكن استخدام هذه الفنية مع المسترشدين الذين يعانون من الخجل وضعف التفاعل الاجتماعي وضعف القدرة على التعبير الذاتي والقلق الاجتماعي والخوف من الفشل...الخ.

11-أساليب التدريب التوكيدي Assertive Training

وهي تتضمن تدريب المسترشد التعبير عن مشاعره المختلفة من حب وكره وإعجاب...الخ، المسترشد الذي يعاني من الأدب الزائد أمام الآخرين لدرجة أن يستغله الآخرون ويصعب عليه الإجابة بالنفي أو مواجهة الآخرين، فهو صاحب شخصية ضعيفة الثقة بالذات وتجنبية(عقل، 1996). تتضمن أساليب التدريب التوكيدية القدرات التالية:

- القدرة على تمييز الحقوق الشخصية والمس بها من قبل الآخرين.
- القدرة على تمييز العوائق التي تمنع الاستجابة التوكيدية.

✪ قدرة التمييز بين الاستجابة التوكيدية وممارسة العدوان ضد الآخرين(ايزنبرغ، 1994).

لقد وصف عبد الستار إبراهيم 1994 عدداً من الأساليب التوكيدية لتعديل السلوك وهي:

- التأكيد السلبي: وهو الاعتراف بالخطأ، فالخطأ وارد من أي إنسان ولا عصمة لأحد من أن يقع في الخطأ إلا من عصمه الله، ويمكن للإنسان أن يصحح خطأه مستقبلاً.
- أسلوب الاسطوانة المشروخة: حيث هناك من يقاطعك بالكلام ويعترض على كل ما تقوله قبل أن تنهي كلامك، انتظر حتى ينهي هذا الشخص كلامه، ثم تجاهل تماماً ما قاله واستأنف الحديث الأصلي قائلاً: المسألة الهامة التي أريد الحديث حولها هي... .
- تنطيق المشاعر: وهي تحويل المشاعر الداخلية إلى كلمات منطوقة صريحة سواء أكانت كلمات حب أو رغبة "هذا جيد" أو عدم تفضيل مثل "لا أفضل هذا أو أكره هذا".
- التعبير الحر عن الرأي: هنا يتم إظهار المشاعر الحقيقية عوضاً عن الخجل من النفي ومن المفضل استخدام كلمات مثل: اعتقد، أرى، أنا أصر على كذا، أجزم بكذا...الخ.
- لعب الدور أو التدريب التمثيلي: حيث يتدرب في الدور على تأكيد الذات كشخص له استقلالية.

لقد أثبتت أساليب التدريب التوكيدي نجاحها في علاج القلق الاجتماعي وضعف التفاعل الاجتماعي وخفض التوتر مع الآخرين والخنوع والمسايرة والجبن...الخ.

12- التحصين التدريجي Systematic Desensitization

وهي تعمل على مبدأ مفاده يمكن محو الاستجابة الانفعالية غير المرغوبة كالقلق والخوف الناتجة عن مثير يستجرها مثلاً الامتحان، واستبدالها باستجابة أخرى مرغوبة (الاسترخاء) مضادة لها من نفس المنبه. كما تخفض عملية الاسترخاء الإثارة الفيزيولوجية وتزيد القدرة على مواجهة الإرهاقات الشديدة وكذلك لمواجهة القلق والألم والخوف(بيترمان، 2009). ينطلق التحصين التدريجي من قاعدة هي بناء مدرج هرمي تكون فيه المثيرات الأقل إثارة للخوف في الأسفل ومن ثم تكبر المخاوف كلما تم الصعود في الهرم. ستُقدم للمسترشد المخاوف الأقل شدة في أسفل الهرم حتى يتمكن من السيطرة عليها ثم ينتقل إلى الأشد فالأشد حتى يصل إلى أعلى الهرم أي المثيرات الأشد إثارة للخوف (عثمان، 2001). تتطلب هذه الفنية عملية استرخاء وهذا بدوره يتطلب أريكة أو كرسياً أو فرشة مريحة وجواً هادئاً وأسلوب معالج ماهر ومتمكن يجلب الاسترخاء البدني للمتعالج (باترسون، 1990). بعد إعداد مدرج هرمي من المخاوف، يُطلب من المسترشد أن يتخيل نفسه وهو يعايش الموقف المثير للخوف لمدة ثوان قليلة بينما هوفي حالة استرخاء، وهو يتخيل أو لاً المواقف السهلة إلى أن يشعر بالراحة معها، ثم بعد ذلك يطلب منه أن يتخيل المواقف الأكثر صعوبة عدة مرات حتى يستطيع في النهاية أن يفكر في المواقف الأكثر إثارة للخوف دون أن يشعر بالخوف. بعد كل جلسة يكلف المسترشد أن يجري عملية استرخاء في البيت ويتدرب في واقع الحياة على ما تصوره في خياله في أثناء الاسترخاء(ماركس، 1978). مثال ذلك تتم مرافقة الشخص الذي يخاف من الصعود بالمصعد، ففي البداية يتم إغلاق المصعد عليه قليلاً مع تشجيعه، ثم بعدها يُغلق عليه المصعد لفترة أطول دون الصعود أو النزول بالمصعد، ثم يُشجّع ليصعد طابق فطابقين فثلاثة فأربعة وهكذا دواليك للطوابق الأعلى، ثم يعيد التجربة ومع التكرار تزول لديه استثارة الخوف من

المصعد بشكل تدريجي حتى تُمحى تماماً(كاس وآخرون، 2009). تستخدم هذه الفنية بنجاح في إرشاد حالات قلق الامتحان والقلق الاجتماعي والخوف من المدرسة ومشكلات الكلام...الخ.

13- الإغراق أو الغمر أو الإفاضة Flooding

هذه الفينة هي من حيث الإجراء والآلية عكس التحصين التدريجي، فهي تقوم على تقديم المثير (الخوف مثلاً) بكل شدته للمسترشد دفعة واحدة ومن دون تدرج وقد يكون الإجراء واقعياً أو تخيلياً(سري، 2000). في الحالة الواقعية يتم الدفع بالمسترشد لمواجهة الموقف المخيف بشكل مباشر، مثال الطفل الذي يخاف من الأماكن الضيقة يتم إدخاله في نفق مع المرشد ويتم تكرار هذه العملية عدة مرات حتى يزول الخوف. أما في الحالة التخيلية فيتم الطلب من المسترشد تخيل مواقف مخيفة ويحرضه المرشد على ذلك حتى يبقى في حالة قلق، مثال من يخاف من الأماكن يتصور نفسه يقف في أعلى البناية وينظر إلى الأسفل ويكرر ذلك لعدة مرات حتى يزول الخوف. أيضاً من يخاف الحديث أمام الآخرين يقف أمامهم ويتحدث، فيكرر ذلك في مواقف مختلفة حتى يتلاشى لديه الخوف من الحشود. تُستخدم هذه الفنية لإرشاد حالات الخوف من الأماكن الواسعة والأماكن الضيقة والمرتفعة والخوف من الحشود والخوف من المشاركة في الصف والحديث أمام الآخرين.

14- التنفير Aversion

وهو اقتران الاستجابة غير المرغوبة بالإشراط المضاد مثل الصدمة الكهربائية الخفيفة التي تتوقف مع توقف تلك الاستجابة غير المرغوبة، مثلاً في علاج التدخين تتوقف الصدمة الكهربائية الخفيفة عندما يطفئ المسترشد السيجارة (بلان، 2010). من الأمثلة المميزة على هذه الفنية استخدام الصدمة الكهربائية الخفيفة في حال شاب كان يميل إلى ارتداء ملابس النساء حيث كان يشعر بالراحة النفسية

عند هذا الفعل. عمد المعالج لتعريض المتعالج لصدمة كهربائية خفيفة لعدة مرات في أثناء ارتداء الملابس النسائية، بحيث كانت لا تتوقف الصدمة إلا عند خلع الشاب تلك الملابس. بالنهاية أصبحت عادة لبس الملابس النسائية جالبة للأذى لدى الشاب مما دفعه لترك هذه العادة للتخلص من الألم(القذافي، 2001). هناك التنفير الرمزي وفيه يقوم المسترشد بتخيل السلوك المطلوب تغييره وفي الوقت نفسه يتخيل المنبه المنفر الذي يتضاد مع السلوك غير المرغوب مما يؤدي إلى زواله كتخيل التقيؤ في أثناء شرب الخمر أو تخيل الفشل والرسوب في أثناء إضاعة الوقت. لقد أثبتت هذه الفنية نجاحها في علاج مشكلات الإدمان والسلوك الجانح والتدخين وقضم الأظافر وسلوك إيذاء الذات(كفافي، 1999).

15- التعاقد التبادلي السلوكي Contingency Contracting

وهو اتفاقية بين المرشد والمسترشد تنص على تنفيذ سلوك معين يقوم به المسترشد مقابل شيء مادي أو معنوي يحصل عليه المسترشد إذا التزم بتنفيذ الاتفاق. مثال يشترط المعلم على التلميذ إذا حصلت على الدرجة الكاملة في الامتحان ستحصل على نجمة وإذا حصلت على عشرة نجوم ستحصل على رحلة ترفيهية مجاناً تقيمها المدرسة للمتفوقين. وقد أو رد شيفر وميلمان نموذجاً لاتفاقية وهي "أوافق على أن احصل على عشرة سنتات مصروفاً إضافياً كل يوم، وعلى مفاجأة سارة خلال عطلة نهاية الأسبوع إذا جلست هادئاً في أثناء العشاء وأنهيت أعمالي الروتينية"، يذيل هذا النص بتوقيع الطفل وتوقيع الأب ومرفق معه جدول يذكر الأمور المطلوب تنفيذها ومنها غسل الأسنان قبل النوم وترتيب الملابس وترتيب الفراش بعد النوم وغسل اليدين والوجه قبل الطعام وعدم التأخر عن المدرسة وكتابة الواجبات المدرسية وإخراج القمامة قبل العشاء والجلوس بهدوء لتناول العشاء. هنا يقع على عاتق الأب تسجيل مدى التحسن اليومي لسلوك الطفل. وقد أو رد هوم 1970 في كتابه "كيف تستخدم التعاقد السلوكي في غرفة

الصف، بنجاح وفعالية" أهم القواعد الأساسية للتعاقد السلوكي التبادلي، بحيث يتم تقديم معززات مقابل الالتزام بالسلوك المرغوب وهذه القواعد هي:

- تحديد أنماط السلوك المرغوب تنفيذها ومعايير القبول لها.
- تحديد نوع المعززات وزمنها ويجب أن تكون محببة لدى الطفل وفورية.
- أن يكون هناك انسجام وتوازن بين حجم التعزيز والجهد المبذول فمثلاً إذا قال الأب للابن إذا تفوقت على جميع زملائك سأشتري لك حذاء جديداً، فهذا اتفاق غير عادل، لأن الحذاء لا يوازي التفوق من جهة ومن جهة أخرى يجب على الأب أن يشتري حذاء لابنه من دون أن يتفوق فهوحق له وليس مكافأة.
- يجب تعزيز الطفل مرحلياً أي على كل خطوة إيجابية يقوم بها وقبل إتمام المهمة الكلية.

حبذا أن يكون العقد مكتوباً وهذا الأفضل حتى يتم الرجوع إليه عند الاختلاف حول الاتفاق.

تعتبر هذه الفنية فعالة في إرشاد حالات إضاعة الوقت والسلوك التخريبي والهروب من المدرسة وسلوك المشاكسة والحركة الزائدة وقلة الانتباه...الخ.

16- حديث الذات Self Talk

وتنطلق هذه الفنية من مبدأ أن الأحاديث السلبية عن الذات والتفكير المخيف مصدر للقلق والخوف والاضطراب، كذلك فإن الأحاديث الإيجابية عن الذات هي استجابة مضادة للقلق والخوف وهذا يقود إلى مشاعر الكفاءة والتمكن بدل العجز والخوف، بالتالي ينعكس حديث النفس على طبيعة السلوك. تمر الفنية بعدة مراحل وهي:

- اقتناع الشخص بأن الأحاديث السلبية عن ذاته تقود إلى المشاكل النفسية كالقلق والخوف وتكرس الصورة السلبية عن الذات.
- السعي للتخلص من الأحاديث السلبية عن الذات، يمكن أن يتم ذلك من خلال الطريقة التالية: يطلب المرشد من المسترشد أن يسترخي إلى جانب ذكر بعض العبارات السلبية التي يعاني منها حول ذاته مثل "أنا إنسان تافه وشخصيتي ضعيفة" ثم يطلب منه عند نطقه بهذه العبارات أن يشير بأصبعه إلى المرشد، بعدها مباشرة يهتف المرشد بصوت مرتفع "توقف الآن عن هذا". ثم يقوم المرشد بتكرار التجربة مرة أخرى ومن ثم يطلب من المسترشد أن يكرر التجربة بنفسه ويقول لنفسه "توقف الآن". لقد أظهرت التجربة أن الفكرة السلبية التي يعقبها مباشرة الهتاف تتلاشى من الذهن وتزول.
- يعلم المرشد المسترشد كيف يتحدث عن ذاته بصورة إيجابية تنعكس على المشاعر والسلوك بشكل إيجابي.

لقد نجحت هذه الفنية في إرشاد حالات القلق والخوف والاكتئاب والإدمان على المخدرات وشرب المسكر والتدخين وضعف الدافعية الدراسية و الخجل وإضاعة الوقت وتدني تقدير الذات وحالات التقاعس عن الأداء الأكاديمي...الخ.

17-الأسلوب المعرفي السلوكي لتعديل السلوك Cognitive Behavior Modification

يؤكد هذا الأسلوب على دور العمليات العقلية مثل التفكير والتخيل والاستدلال والاستنباط والاستنتاج في تشكيل السلوك، فيرى أن الإدراك والأفكار الخاطئة هي سبب الاضطراب وليس الحدث، فكيف يدرك الشخص وكيف يفكر هي المشكلة. مثال التلميذ المقصر في المدرسة يطرح عليه المعلم الأسئلة بصورة متكررة ليحسّن مستواه الدراسي وليشاركه في الدرس، من جانبه التلميذ يظن بأن المعلم يضطهده ويسخر منه أمام زملائه وهذا ليس ناتجاً عن التحليل الواقعي الصحيح للحدث بل

ناتج من إدراك وأفكار التلميذ الخاطئة. لإعادة بناء البنية المعرفية للشخص وفق هذا الأسلوب يجب المرور بعدة خطوات هي:

- تحديد الأفكار اللاعقلانية المسؤولة عن الاضطراب ومساعدة المسترشد على إدراك العلاقة بينها وبين الاضطراب.
- مساندة المرشد للمسترشد لمواجهة هذه الأفكار الخاطئة لإضعاف أنماط السلوك السلبية الناتجة عنها.
- بناء أفكار عقلانية من قبل المسترشد ليدخلها بعد ذلك في بنيته المعرفية ثم ينتج سلوكاً تكيفياً ينبع من هذه البنية المعرفية.

تُستخدم هذه الفنية في إرشاد حالات القلق والاكتئاب والمخاوف والجناح والإدمان وتوهم المرض...الخ(عقل، 1996).

4.4 أي هذه الفنيات الأنسب؟

وهل يمكن الجمع بينها؟

عند بحث أي هذه الفنيات أنسب، فإنه لا يمكن القول أن هناك فنية هي الأفضل بصورة مطلقة، لكن يمكن القول وفق ما تقدم من عرض للفنيات والمشاكل التي يمكن أن تتصدى لها، بأن كل فنية من هذه الفنيات قد تمتاز بخصائص تجعلها هي الفنية المثلى لإرشاد هذه المشكلة أو تلك، فمثلاً فنية التحصين التدريجي قد تكون الأنسب لإرشاد القلق والخوف، في حين فنية حديث الذات أو الحوار الداخلي قد تكون الأنسب لمواجهة ضعف الثقة بالنفس، يبقى هذا الكلام نسبياً وليس مطلقاً رغم وجود الأبحاث التي قد تؤيده، من الصواب القول بأن هناك أكثر من فنية تصلح لمواجهة نفس المشكلة فالخوف قد يواجه بفنية لعب الدور أو الإفاضة (الإغراق) أو غيرها من الفنيات وربما كان هذا من محاسن

الفنيات وذلك لسببين: الأول للوصول إلى البراء من الاضطراب بأي فنية كانت، والثاني يتعلق بالجانب البحثي وهو مقارنة فاعلية الفنية في علاج اضطراب ما بفاعلية فنية أخرى في علاج نفس الاضطراب . بصورة عامة عند اختيار الفنية المناسبة لمواجهة المشكلة هناك عدة عوامل تلعب دوراً في ذلك وهي:

- شخصية المسترشد: فشخصية المسترشد تجعل أن هناك فنية أنسب من أخرى لمواجهة المشكلة، ففنية التعزيز مناسبة أكثر من فنية التدريب التوكيدي بالنسبة لشخصية الطفل الذي يبحث دائماً عن التعزيز بنوعيه المادي والمعنوي.
- نوع السلوك اللاتكيفي المستهدف بالإرشاد: فالسلوك اللاتكيفي يناسبه فنية أكثر من أخرى، مثال علاج شرب الخمر يناسبه فنية التنفير أكثر من فنية الإغراق.
- إمكانية تطبيق الفنية: عند تطبيق الفنية قد تحتاج لوقت ومكان وأدوات وهذا يلعب دوراً في اختيار الفنية المناسبة، مثال عند اختيار التحصين التدريجي تحتاج إلى مكان لتطبيق الاسترخاء وكرسي مريح أو تكون أرض الغرفة ممدودة بالسجاد ومخدات وقد تحتاج إلى شراشف لا سيما إذا كانت المسترشدة أنثى. يضاف لذلك يجب تخصيص وقت لتعليم المسترشد الاسترخاء وتطبيقه.

أما بالنسبة لقضية الجمع بين أكثر من فنية، فهذا وارد وقد يكون جيداً في بعض الحالات وقد تتعاضد الفنيات المختلفة للوصول إلى حالة البراء، خاصة أن الأبحاث السابقة تثبت نجاح أكثر من فنية في التصدي لنفس المشكلة ، من هنا يمكن استخدام أكثر من فنية في إرشاد مشكلة ما، مثال على ذلك استخدام فنية التحصين التدريجي وفنية النمذجة لمواجهة قلق الامتحان.

الفصل الخامس

وسائل جمع المعلومات في الإرشاد المدرسي

1.5 شروط جمع المعلومات

2.5 ميسرات عملية جمع المعلومات

3.5 المعلومات اللازمة لعملية الإرشاد المدرسي

4.5 وسائل جمع المعلومات

Damascus University

وقل رب زدني علما
Damascus University

الفصل الخامس

وسائل جمع المعلومات في الإرشاد المدرسي

مقدمة

تأتي أهمية وسائل جمع المعلومات من المعلومات التي تقدمها هذه الوسائل فهي تزود المرشد بالمعلومات الدقيقة والضرورية حول المسترشد ومشكلته ومحيطه، فهي من طرف ضرورية للمرشد لكي يحدد طبيعة المشكلة والشخص وبالتالي يصل إلى التشخيص السليم ووضع الخطة السديدة لمساعدة المسترشد، من الطرف الآخر هي ضرورية للمسترشد للتعرف على قدراته وإمكاناته حتى يختار ما يناسب هذه القدرات ويصل إلى الحل المنشود لمشكلته. وفق هذا المنظور

يكون من الضروري التأكد من دقة هذه الوسائل وقدرتها على تقصي المعلومات الدقيقة والصحيحة حول المسترشد، من هنا جاء الاعتناء ببناء وسائل جمع المعلومات فدقتها مؤشر على دقة المعلومات التي تأتي بها، فهي تمثل القناة الناقلة أو الإبرة التي تنقل الدواء للمريض فإذا كانت هذه الإبرة ملوثة نقلت هذا التلوث إلى المريض وإذا كانت نظيفة معقمة نقلت الدواء الموصل للعلاج.

من هذه الأهمية السابقة سيتم تناول بعض وسائل جمع المعلومات في الإرشاد المدرسي في هذا الفصل التي تشكل عصب العملية الإرشادية المدرسية وحلقة الوصل بين السؤال والفرضية من جهة وبين النتيجة من جهة أخرى.

1.5 شروط جمع المعلومات

عند جمع المعلومات هناك شروط يجب الالتزام بها من قبل المرشد وهي:

1- المهارة في جمع المعلومات: وهذه تشمل ماذا ولماذا وكيف ومتى ومن يسأل، والقصد من هذه الأسئلة هو إتمام عملية جمع المعلومات بصورة سهلة وهذا يحتاج للخبرة والتدريب على هذه المهارة، فهي ركن ركين في جمع المعلومات.

2- السرية في المعلومات: وهذا يجب أن يؤكده المرشد للمسترشد حتى يشعر بجو من الثقة والأمن والطمأنينة والحرية فيقول ما يجول في خاطره وما يعبر عن مكنونات نفسه بصدق ودقة، الأمر الذي يساعد المرشد على التشخيص الدقيق والسليم. هذه المعلومات تحفظ بسرية في سجلات خاصة بالتلاميذ وفي مكان آمن. قد يلجأ المرشد لاستخدام الرموز في كتابة المعلومات ويستخدم الرقم بدل الاسم فتكون أرقام فردية للإناث وزوجية للذكور أو استخدام الحروف الأولى أو الأسماء المستعارة وغيره.

3- بذل أقصى جهد: ينبغي على المرشد بذل كل ما يستطيع للوصول إلى المعلومات الحقيقية، فيستخدم كل وسائل جمع المعلومات المتاحة ويستثمر كل مهاراته وقدراته في جمع المعلومات التي تدور حول المسترشد.

4- تشجيع المسترشد(التلميذ) على التعاون: يشجع المرشد المسترشد على التعاون والاهتمام بعملية جمع المعلومات ولا سيما عندما يبدي المسترشد مقاومة وعدم استجابة، فيوضح له المرشد أهمية جمع المعلومات بأنها تساعده على حل مشكلته ولا يمكن أن يتم ذلك دون هذه المعلومات.

5- الدقة والموضوعية: يجب تحري الدقة والموضوعية في أثناء جمع المعلومات واختيار وسائل جمعها وذلك سعياً للوصول إلى التشخيص السليم وقد يعيد

المرشد استخدام بعض الوسائل مرة أخرى لملاحظة التغيير الحاصل على التلميذ أي المسترشد.

6- الصدق والثبات: الصدق هو أن المعلومات تعبر عن حقيقة سلوك المسترشد كما هو، أما الثبات فهو يعني عدم تغير المعلومات بسرعة بين جلسة وأخرى لدى المسترشد نفسه وبالأداة نفسها أو بأداة أخرى.

7- التكرار والاستمرار: يبحث المرشد المدرسي عن السلوك غير المناسب الذي يتسم بالتكرار والاستمرار وهذا ما يدل على وجود مشكلة، أما السلوك العرضي فهو سلوك لا يحمل دلالة وجود مشكلة. التكرار الذي يعني كم مرة حدث السلوك أما الاستمرار فهو كم المدة التي قضاها التلميذ وهو يسلك هذا السلوك، فالتكرار والاستمرار محددات تشخيصية هامة في الإرشاد المدرسي بل في الإرشاد النفسي والعلاج النفسي عامة.

8- تقدير العوامل المسببة والأعراض: ويتم هذا التقدير في ضوء عملية التشخيص ودراسة حالة التلميذ.

9- التركيز على المعلومات الطولية: أي الاهتمام بالمعلومات التتبعية لأن حياة المسترشد كل متكامل متصل ومستمر، فالسلوك ينبع من خبرة الماضي ويمر بالحاضر ويصب في المستقبل، فخبرات الطفولة والمراهقة تبقى تؤثر على سلوك الشخص وبصورة نسبية حتى بعد تجاوز هذه المراحل والوصول إلى مراحل متقدمة في العمر.

10- الاعتدال: يجب على المرشد عدم التعميم والتسرع في إطلاق الأحكام وعدم الإفراط في تطبيق القواعد العامة على مسترشد له حالة خاصة، وكذلك يجب أخذ الفروق الفردية دائماً بعين الاعتبار وكذلك الفروق الثقافية والحضارية.

11-الابتعاد عن أثر الهالة Halo Effect: وهو تجنب الحكم على المسترشد من خلال الفكرة العامة أو اللقاء الأول معه أو الفكرة المسبقة عنه أو السمة البارزة لديه.

12-تقييم المعلومات: يجب على المرشد تقييم المعلومات من خلال تحديد المعلومات هل هي حقائق فعلاً أم هي معلومات احتمالية، ويجب أن يتسم هذا التقييم بالموضوعية وعدم الانحياز، كما يمكن مراجعة المعلومات مع الأهل والأصدقاء والأقارب والزملاء والأقران والمختصين الذي يدرسون المسترشد نفسه. ينبغي أن تكون عملية التقييم مستمرة لتعديل المعلومات غير الصحيحة أو غير الدقيقة حول المسترشد.

13-تنظيم المعلومات: يجب على المرشد تنظيم المعلومات وربطها ببعضها حتى يسهل تفسيرها تفسيراً دقيقاً يُظهر شخصية المسترشد ومشكلته، كما ينبغي تلخيص المعلومات في السجلات بشكل يجعل الرجوع إليها عملية سهلة.

14-اعتبار جمع المعلومات وسيلة وليست هدفاً: فهي عملية تساعد في التشخيص الدقيق والنجاح في العملية الإرشادية وليست هي المقصودة بحد ذاتها بل هي السبيل للوصول إلى الهدف وهو مساعدة المسترشد وحل مشكلته وتحقيق الصحة النفسية.

2.5 ميسرات عملية جمع المعلومات

هناك بعض الأمور التي تيسر عملية جمع المعلومات ويمكن إجمال هذه الميسرات بالجوانب التالية:

1- تعاون المسترشد (التلميذ): وهذه قضية مهمة فتعاون التلميذ يسهّل عمل المرشد المدرسي في الحصول على المعلومات والتزام إجراءات العملية

الإرشادية، ويمكن الحصول على هذا التعاون من خلال تشجيع التلميذ واستخدام المهارات الاجتماعية والإرشادية من قبل المرشد المدرسي.

2- تعاون الأسرة: يمكن لأسرة المسترشد تقديم مساعدة كبيرة للمرشد المدرسي من خلال تقديم المعلومات الضرورية حول ابنها، وكذلك المساعدة في تطبيق الخطة الإرشادية والتي غالباً ما تتطلب مساعدة من الأهل في المنزل ولا سيما في حالة المسترشدين التلاميذ الذين مازالوا في عمر الطفولة ويحتاجون للمساعدة.

3- تعاون المدرسة: وهي المؤسسة الاجتماعية الأكبر ومن أهم المؤسسات في حياة التلميذ، فالتلميذ يقضي وقتاً طويلاً في المدرسة وبين زملائه حيث تنمو شخصيته تربوياً وتعليماً، وفي أثناء ذلك قد يتعرض التلميذ لمشكلات عدة تعرقل مسيرة نموه. بناء على الوقت الطويل الذي يقضيه التلميذ في المدرسة يمكن القول بأن المعلم والتلاميذ هم من أعرف الناس بالتلميذ ويمكنهم أن يقدموا مساعدة مفيدة في جمع المعلومات حول التلميذ المستهدف بالعملية الإرشادية بحيث تساعد هذه المعلومات على رسم صورة للمسترشد.

4- تعاون مؤسسات أخرى: هناك مؤسسات أخرى في المجتمع غير الأسرة والمدرسة يمكن أن تفيد في عملية جمع المعلومات مثل النوادي والمراكز الثقافية والمعاهد الخاصة وما شابه، حيث يمكن لهذه المؤسسات أن تقدم معلومات هامة حول المسترشد تزيد من وضوح شخصيته وتساهم في التشخيص الدقيق.

3.5 المعلومات اللازمة لعملية الإرشاد المدرسي

تتمثل المعلومات اللازمة لعملية الإرشاد المدرسي بالجوانب التالية:

1- البيانات العامة

وتشمل هذه البيانات العامة معلومات عن أسرة المسترشد وأبيه وأمه وإخوته وأخواته وأقاربه والذين يعيشون معه في الأسرة مثل الجدين حيث يمكن الاستعانة بهم أو يكون لهم تأثير في المسترشد، كذلك تشمل البيانات العامة محيل الحالة أي المدرس أو المدير. وتشمل البيانات العامة إضافة لما سبق ما يلي:

- الجنس: أي هل المسترشد ذكر أم أنثى.
- العمر: ويكون ذلك بالسنة والشهر واليوم ويحدد أيضاً الصف الدراسي والمرحلة العمرية الحالية.
- عدد الإخوة في الأسرة: عدد الذكور وعدد الإناث.
- ترتيب الطفل في الأسرة.
- العنوان: ويذكر هنا العنوان الدائم والمؤقت للتلميذ أن وجد.
- الهاتف: هاتف المنزل.
- المستوى الاقتصادي للأسرة: أي فقيرة أو متوسطة أو غنية.

2- الشخصية Personality

وهي جملة من السمات الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية التي يتسم بها الشخص. ويهتم المرشد بالجوانب التالية بالنسبة للشخصية:

- أبعاد وسمات الشخصية.
- العوامل المؤثرة في الشخصية في أثناء فترة النمو مثل الوراثة والمحيط والتعلم...الخ.
- اضطرابات سمات الشخصية مثل الانطواء والعصابية والذهانية.
- اضطرابات الشخصية العامة مثل الشخصية السيكوباتية والإدمان والانحرافات الجنسية والسلوك الجنسي غير المناسب.

- اضطرابات شخصية أخرى مثل الشخصية الاكتئابية أو القهرية أو المزدوجة أو الصرعية وغيرها.

3- المعلومات الجسمية

وتشمل المعلومات الجسمية الجوانب التالية:

- الشكل الخارجي العام: ويشمل الطول والوزن واللون والهيئة الخارجية.
- النمط الجسمي Somatotype: ويحمل النمط الجسمي عدة مدلولات، فالنمط الجسمي البدين أو الحشوي الأساسي يميل صاحبه إلى الراحة والاسترخاء والمرح والبطء في الاستجابة والاهتمام بالطعام والتسامح وسهولة الانقياد والخضوع والأخذ أكثر من العطاء. أما بالنسبة للنمط الرياضي أو العضلي أو المتوسط التركيب أو الجسمي الأساسي فيميل صاحبه لإثبات الذات والعمل والنشاط والحركة والسيطرة والعدوان والمخاطرة والشجاعة. هناك أيضاً النمط النحيف أو الجلدي أو خارجي التركيب أو المخي الأساسي الذي يميل صاحبه إلى التوتر واليقظة والحساسية والسرعة في الاستجابة والنشاط العقلي والتأمل والقلق وضعف العلاقات الاجتماعية.
- مفهوم الجسم Body Concept: وهو يشمل فكرة الشخص عن جسمه كرمز للذات أو الصورة الذهنية للجسم.
- المهارات الحركية: مثل مهارة اليدين والرجلين وزمن الرجع وهو الزمن الفاصل بين المثير والاستجابة.

4- المعلومات الطبية

وهي معلومات يمكن الحصول عليها من خلال الفحص الطبي وتشمل المعلومات التالية:

- معلومات عن الحرارة والنبض والضغط والدم والبول، كذلك معلومات عن الرأس من حيث حجمه ومحيطه وطوله وعرضه وارتفاعه وشكل الجمجمة،

أيضاً الرقبة وهل فيها مشكلة صحية، يضاف لذلك حالة الحلق واللسان والأسنان وعيوبها.

- أجهزة الجسم: وتشمل حالة الجهاز الدوري (القلب والأوعية)، جهاز التنفس (الصدر والرئتان)، الجهاز الهضمي، الجهاز العضلي والهيكلي، جهاز الغدد، جهاز البول والتناسل، حالة الجلد.
- الحواس: وتشمل فحص حالة الحواس ووظائفها كالسمع، البصر، اللمس، الشم، الذوق، ويشير إذا ما كان التلميذ يستخدم مساعدات حسية كالنظارات والسماعات.
- العاهات: وتتضمن الإعاقات الجسمية والتشوهات الجسمية وجوانب النقص وكيف يعوضها التلميذ.
- الحالة الصحية العامة والأمراض: ويحدد خاصة الأمراض النفسية الجسمية التي يعاني منها التلميذ.
- العوامل العضوية المرتبطة بالمشكلة التي يعانيها التلميذ: مثل التسمم والإصابات والجروح والعمليات الجراحية السابقة والحوادث وآثارها.
- المعلومات العصبية: وهي تشمل حالة المخ والأعصاب المخية والنخاع الشوكي والأعصاب النخاعية الشوكية والجهاز العصبي الذاتي.

5- المعلومات العقلية:

يتم الحصول على المعلومات العقلية من خلال الاختبارات والمقاييس النفسية وتشمل الجوانب التالية:

- القدرة العقلية العامة: وهي الذكاء العام بكل أبعاده، كما يجب على المرشد معرفة درجة الذكاء لدى التلميذ.
- القدرات الخاصة: ومثال ذلك القدرة اللغوية والقدرة الفنية والجمالية والرياضية وغيرها.

- الاستعدادات: وهي قدرات الشخص الكامنة على تحصيل أنواع معينة من المعرفة أو اكتساب مهارات معينة إذ أُعطي التدريب المناسب كالاستعداد الرياضي.
- المواهب: وهي القدرات التي يتفوق بها الشخص على الآخرين مثل الرسم والرياضة والموسيقى...الخ.
- الابتكار: ينبغي الحصول على معلومات عن التفكير الابتكاري والخيال الابتكاري والسلوك الابتكاري للمسترشد بمستوياته المختلفة من حيث: الطلاقة، الأصالة، المرونة، التنظيم، التركيب المبتكر.
- التحصيل: والمقصود هنا بالتحصيل هو كل ما حصله التلميذ من خبرات وقدرات ومهارات مدرسية وغير مدرسية حتى الوقت الراهن، وهنا يتم معرفة مستوى التحصيل الدراسي العام وكذلك المواد الدراسية المفضلة وغير المفضلة والمواد السهلة والصعبة وحالات التفوق والتأخر الدراسي وردة الفعل على النجاح والرسوب.
- معلومات عقلية أخرى: وهي ضرورية للمرشد المدرسي مثل حالة الذاكرة والإدراك والتخيل، وكذلك حالة التفكير من حيث هو مجرد أو منطقي أو ابتكاري أو بطيء أو سريع، أيضاً حالة الانتباه ومداه ومدته وحدته.

6- المعلومات الاجتماعية

وتشمل المعلومات الاجتماعية الجوانب التالية:

- المجال الاجتماعي: وهو البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها التلميذ وتتضمن طبيعة العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي والمؤثرات الاجتماعية على سلوك المسترشد سلبياً أو إيجابياً. يأخذ المجتمع هنا صفتين: صفة المجتمع الكبير بما فيه من معايير وتقاليد وعادات وقيم، وصفة المجتمع المحلي الصغير كالمجتمع الريفي أو الحضري.

- عملية التنشئة الاجتماعية: وهي العملية المسؤولة عن تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد وإدخال ثقافة المجتمع على بنية شخصية الفرد ومن خلالها يصبح الشخص متوافقاً أو غير متوافق اجتماعياً، تتعاضد جهات عدة في هذه العملية منها الأسرة والمدرسة والرفاق ودور العبادة ووسائل الأعلام. في عملية الإرشاد المدرسي تلزم معلومات عن صحة عملية التنشئة الاجتماعية للمسترشد ومدى تحقيقها لمطالب النمو الاجتماعي.
- الأسرة: وهي الجماعة الاجتماعية الأولى والأكثر أهمية في تكوين شخصية المسترشد وفي التأثير على عملية التنشئة الاجتماعية حيث يقضي الشخص الوقت الأطول في أحضان الأسرة، فيأخذ منها الكثير الذي غالباً ما يرافقه مدى الحياة. يهتم الإرشاد المدرسي في معرفة بعض المعلومات عن الأسرة مثل: تركيب الأسرة من حيث عدد أفرادها وعدد الذكور والإناث والأقارب الذين يعيشون مع الأسرة ويحدد علاقة كل هؤلاء بالمسترشد، طبيعة العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة وما يشوبها من مشكلات، الوضع الاقتصادي العام للأسرة وظروف السكن، وضع الجيران الاقتصادي والاجتماعي وعلاقة المسترشد بهم.
- جماعة الرفاق: سواء داخل أو خارج المدرسة، حيث تلعب جماعة الرفاق دوراً كبيراً في عملية التنشئة الاجتماعية، ومن هنا يلزم المرشد معرفة من هم الرفاق وكم عددهم وما هي مستوياتهم العمرية ومستواهم الاقتصادي والاجتماعي وسلوكهم وعلاقة المسترشد بهم ومدى تأثره بهم.
- الاتجاهات Attitudes: والاتجاه هو عبارة عن استعداد نفسي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة. يجب على المرشد معرفة اتجاهات المسترشد نحو نفسه ونحو الآخرين ونحو الأشياء في المحيط الاجتماعي.

- القيم Values: وهي عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية وانفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء، كما تعبر عن التفضيل والاختيار وهي مكتسبة من خلال التنشئة الاجتماعية، من الأمثلة عليها القيم العامة مثل الثروة والنظافة، القيم الخاصة مثل قيم الزواج والأعياد، القيم النظرية مثل القيم الاقتصادية والقيم الاجتماعية والقيم الجمالية والقيم الأخلاقية، القيم الوسائلية والقيم الغائية، القيم الملزمة والقيم التفضيلية وغيرها. يهتم المرشد في معرفة قيم المسترشد ويقوم بترتيبها بشكل هرمي حسب الأهمية.
- الميول: وهي ما يحب الشخص ويهتم به ويتمثل بحب شيء أو موضوع أو نشاط أو مهنة. يهتم المرشد في معرفة ميول واهتمامات المسترشد لأنها تشكل معلومات مهمة في العملية الإرشادية ولا سيما الميول المهنية والميول الدراسية.
- الهوايات: وهي ما يرغب الشخص القيام به في أثناء وقت الفراغ مثل كرة القدم أو السلة أو الطائرة أو الشطرنج وغيره. يهتم المرشد في معرفة الهوايات لأنها تكشف عن الميول والاتجاهات المهنية والدراسية لدى المسترشد ويمكن استثمارها في طريقة الإرشاد في وقت الفراغ التي تعتبر من الطرق الإرشادية المجدية.

7- الخلفية الاجتماعية الاقتصادية Socioeconomic Background

للخلفية الاجتماعية أهمية بالغة في التأثير على سلوك المسترشد ونموه، فيلاحظ أثر الطبقة الاجتماعية والعادات والتقاليد والثقافة الاجتماعية على التلميذ من خلال سلوكه ونموه، فكثيراً ما يتعلم الطفل صنعة أبيه ويعمل بها على سبيل المثال. من هنا يهتم المرشد بالخلفية الاجتماعية الاقتصادية لأنها تساعد في فهم التلميذ من خلال النشاطات الاجتماعية التي يقوم بها والمشكلات الاجتماعية التي

يعانيها ونوع الطبقة الاجتماعية الاقتصادية التي ينتمي إليها المسترشد ونوع الطبقات الاجتماعية التي ينتمي إليها أصدقاؤه ورفاقه وأبناء الحي الذي يقطن فيه.

8- الحالة الانفعالية Emotional State

والحالة الانفعالية هي مجموعة الانفعالات المختلفة مثل الحزن والحب والكره والخجل والتوتر والغضب والخوف والفرح وما شابه. يمكن تحديد المعلومات الانفعالية اللازمة بالنقاط التالية:

- الحالة الانفعالية العامة: تتضمن الحالة الانفعالية حالات الثبات والاتزان والتذبذب والتناقض الانفعالي، وهل لديه تطرف انفعالي بحيث إذا فرح وصل إلى حد الهوس وإذا حزن وصل إلى حد الاكتئاب.
- مستوى النضج الانفعالي العام: ويحدد النضج الانفعالي وفق العمر الزمني للمسترشد وذلك بالمقارنة مع أقرانه، فلا يصح أن يبكي كالطفل الصغير وبصوت مرتفع وهو ابن العاشرة.
- المشكلات والاضطرابات الانفعالية: مثل الخوف والقلق والعدوان وطريقة حلها والتصدي لها والتغلب عليها.
- الصدمة الانفعالية: مثل موت عزيز أو الفشل في الدراسة أو التعرض لحادث ما.
- الحالة العاطفية: تشمل الحالة العاطفية للمسترشد ولا سيما اتجاه الأشخاص المهمين في حياته والذين لهم تأثير عليه.
- حالات انفعالية خاصة: والتي يمر بها بعض التلاميذ مثل الحسد والغيرة والتشاؤم والتفاؤل وغيره.

9- مشكلة المسترشد (التلميذ)

يجب على المرشد قبل البدء بعملية الإرشاد المدرسي تحديد المشكلة وهذا يشمل النقاط التالية:

- تحديد المشكلة الحالية: ويكون ذلك بشكل واضح من خلال وجهة نظره الخاصة وكذلك وجهة نظر والديه وأقرانه. يجب هنا تحديد نوع المشكلة: دراسية، سلوكية، عقلية، انفعالية، أسرية، جماعية...الخ.
- أسباب المشكلة: التي تكمن خلفها وذلك كما يرها المعلم أو الزملاء أو الأهل، فهنا تحدد الأسباب من حيث هي: أسباب داخلية أي ترجع للفرد نفسه، أسباب خارجية ترجع للمحيط، أسباب مهيئة أدت إلى ظهور المشكلة مثل العيوب الوراثية والاضطرابات الجسمية والخبرات المؤلمة في الطفولة الأولى.
- أسباب نفسية: مثل الصراع بين حاجتين يصعب إشباعهما معاً وكذلك الإحباط والقلق والحرمان العاطفي وما شابه.
- تحديد أعراض المشكلة Symptoms Of Problem: يجب تحديد علامات المشكلة ودراستها وربطها بشخصية المسترشد، حيث تظهر الأعراض على شكل زملة أو تجمع، تشير هذه الزملة إلى وجود هذه المشكلة. قد تكون الأعراض داخلية لا تظهر مباشرة بل تظهر مؤشرات عليها في السلوك مثل القلق، قد تكون الأعراض خارجية ظاهرة مثل التعرق في أثناء الخوف، قد تكون أعراضاً نفسية المنشأ ناتجة عن مواجهة الفرد لمشكلاته، قد تكون اضطرابات إدراك مثل الهلوسة أي الإدراك الخاطئ واضطرابات الحس مثل الخدر والإحساس بأن حشرة تمشي على الجلد دون وجود ذلك حقيقة، أيضاً قد تكون اضطرابات تفكير مثل التفكير الخيالي والتفكير غير المنطقي، أو ربما تكون اضطرابات في الذاكرة مثل فقد الذاكرة أو النسيان الدائم، قد تكون اضطرابات بالوعي والشعور مثل الذهول والخلط وتشوش الشعور، كذلك اضطرابات الانتباه مثل قلة الانتباه والسرحان وزيادة الانتباه، أو تكون اضطراباً في الإرادة مثل اضطراب اتخاذ القرار، وربما كانت اضطراباً في الكلام مثل الحبسة والتأتأة واللجلجة، أيضاً ربما كانت اضطرابات انفعالية

مثل الخزن الشديد والفزع والاكتئاب، كذلك قد تكون اضطرابات حركية مثل النشاط الزائد والنشاط الناقص أي الوهن والشلل، أو اضطرابات المظهر مثل النمط الجسمي النحيف، أو اضطرابات البصيرة مثل عدم إدراك المشكلة، أو اضطرابات عقلية مثل الضعف العقلي، أو اضطرابات شخصية مثل الانطواء، أو اضطرابات السلوك الظاهر مثل الانسحاب، أو اضطرابات الغذاء مثل فقد الشهية، أو اضطرابات الإخراج مثل سلس البول، أو اضطرابات العادات مثل مص الأصبع، أو اضطرابات النوم مثل الأرق، أو اضطرابات سوء التوافق مثل سوء التوافق الدراسي.

- تاريخ المشكلة: أي متى بدأت المشكلة لأول مرة.
- المحاولات الإرشادية والعلاجية للمشكلة: أي هل سبق أن تم تشخيص المشكلة ومحاولة حلها من قبل مختص آخر.
- التغيرات التي طرأت على الحالة: أي كانت إلى الأسوأ أم إلى الأحسن وما سبب التغير هل هو الإرشاد والعلاج أم بصورة طبيعية.
- تحديد المشكلات والاضطرابات والأمراض الأخرى: وذلك إن وجدت، سواء أكانت نفسية أو اجتماعية أو تربوية أو طبية أو غيرها.
- الطريقة التي يتبعها المسترشد في حل المشكلات: هل يحل المشكلات بالمواجهة أم بالهروب أم بالانسحاب أم بالانهيار أم باللجوء إلى غير المختصين أم باللجوء إلى المختصين.

10- معلومات عامة

هناك بعض المعلومات العامة التي يجب على المرشد معرفتها وهي:

- النمو: يجب معرفة معدل النمو لدى المسترشد ومدى تحقيق مطالب النمو ومشكلات النمو التي يتعرض لها.

- الغريزة Instinct: وهي استعداد فطري نفسي يحمل الكائن الحي على الانتباه إلى مثير معين يدركه حسياً وينفعل به وينزع إلى الاستجابة بسلوك معين تجاهه. يجب على المرشد أن يعرف طبيعة الغرائز الموجودة لدى المسترشد.
- الدافع Motive: وهو حالة جسمية أو نفسية داخلية تؤدي إلى توجيه الكائن الحي تجاه مثير معين يدركه وينفعل به وقد يختار واحدة من استجابات عدة. ينبغي على المرشد أن يعرف طبيعة الدوافع الموجودة لدى المسترشد، وهل هي مشبعة أم لا، لأن ذلك يساعد على فهم المسترشد وبالتالي يساعد في نجاح العملية الإرشادية.
- الحاجة Need: وهي عوز أو افتقار إلى شيء إذا وجد حقق إشباعاً ورضا وارتياحاً للإنسان، والحاجة قد تكون حاجة نفسية وقد تكون فيزيولوجية، أياً كانت يجب على المرشد معرفة حاجات المسترشد وهل هي مشبعة أم لا.
- هدف الحياة Life Goal: ينبغي على المرشد معرفة هدف الحياة لدى المسترشد، وهدف الحياة هو هدف أساسي وقد يكون له أهداف فرعية.
- أسلوب الحياة Life Style: يجب على المرشد معرفة أسلوب الحياة لدى المسترشد، فأسلوب الحياة هو عبارة عن طريق لتحقيق أهداف الحياة.
- آليات الدفاع النفسي Defense Mechanisms: وهي عبارة عن أساليب لا شعورية غير مباشرة تسعى إلى إيجاد توازن نفسي وتحقيق التوافق النفسي ولو عن طريق تشويه الحقيقة، ومن المعلوم أن وسائل الدفاع يلجأ إليها الجميع السوي وغير السوي. هناك عدة أنواع للحيل الدفاعية منها: حيل دفاع انسحابية مثل النكوص والتبرير، حيل دفاع عدوانية مثل العدوان والإسقاط، حيل دفاع إبداليه مثل التحويل والإعلاء. يجب على المرشد تحديد آليات الدفاع لدى المسترشد وهل هي سوية مثل التعويض والإعلاء أو غير سوية مثل النكوص والعدوان.

- مفهوم الذات Self-Concept: ومفهوم الذات هو لب الشخصية ومقرر السلوك وله عدة مستويات منها العام والخاص والواقعي والمثالي والاجتماعي. المطلوب من المرشد هو معرفة محتوى مفهوم الذات لدى المسترشد موجباً كان أم سلبياً وهل يوجد نقص في تقدير الذات أم لا.
- مستوى التوافق Adjustment: وهو عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك والبيئة بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد والبيئة وهذا التوازن يضمن إشباع الحاجات، هناك عدة أبعاد للتوافق منها: التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي والتوافق المهني والتوافق الدراسي وهو الأهم بالنسبة لعملية الإرشاد المدرسي.
- مستوى الصحة النفسية Mental Health: وهو يتدرج بين السوي واللاسوي ومعروف أن الفرق بين السوي واللاسوي هو فرق في الدرجة، فالأشخاص يتوزعون على منحنى التوزيع الطبيعي. هنا يجب على المرشد معرفة هل لدى المسترشد مشكلات نفسية وما درجة شدتها.

11- ملخص الحالة

وتتضمن المعلومات الهامة حول المسترشد ومشكلته وبيئته وتحليل المشكلة وتفسيرها، وفي هذا الملخص يكون هناك البيانات العامة و أهم جوانب المشكلة وأعراضها والتشخيص النفسي والفحص الطبي والعصبي والملاحظات العامة.

من المفضل استخدام دليل فحص ودراسة الحالة في الإرشاد المدرسي وذلك لتحديد اتجاه عملية الفحص والدراسة وجمع المعلومات ويشمل البيانات العامة، المشكلة، الفحص النفسي، البحث الاجتماعي، الفحص الطبي، الفحص العصبي، الملاحظات العامة. حيث يقوم كل مختص بالفحص الموافق لاختصاصه. يميل أغلب المرشدين إلى المعلومات القليلة والمختصرة في دليل الفحص ودراسة الحالة،

لأنه يشق على المرشد أن يذكر في دليل الفحص ودراسة الحالة كل المعلومات بل يكفي أن يذكر المعلومات الرئيسة(زهران، 1986).

4.5 وسائل جمع المعلومات

هناك عدة وسائل لجمع المعلومات في الإرشاد المدرسي ومن هذه الوسائل ما يلي:

أولاً –المقابلة Interview

هناك عدة تعاريف للمقابلة من هذه التعاريف التالي:

يعرف القذافي المقابلة بأنها "علاقة مهنية يلتقي فيها المرشد والمسترشد وجهاً لوجه في مكان معد خصيصاً لممارسة التوجيه والإرشاد النفسي، يتولى خلالها المسترشد الحديث عن مشاغله واضطراباته أو ما يهمه التحدث عنه، وتهدف المقابلة إلى قيام المرشد بمساعدة المسترشد على التوصل إلى حلول تزيل إنشغاله وقلقه وتخلصه مما يعانيه من مشاكل واضطرابات بوسائل وتقنيات الإرشاد النفسي المتعارف عليها"(القذافي، 2001، ص 106).

ويعرف بنغهام المقابلة بأنها "المحادثة الجادة الموجهة نحو هدف محدد، وليس مجرد الرغبة في المحادثة لذاتها"(حسن، 1990، ص330).

ويعرف انجلش وانجلش المقابلة بأنها "محادثة موجهة يقوم بها شخص مع شخص آخر أو أشخاص آخرين، هدفها استثارة أنواع معينة من المعلومات لاستغلالها في البحث العلمي أو للاستعانة بها في التوجيه والتشخيص والعلاج"(حسن، 1990، ص331).

ويعرف حمزة المقابلة بأنها "عبارة عن علاقة ديناميكية بين شخصين المرشد والمسترشد، وفيها يحاول المسترشد أن يحصل على حل للمشكلة التي يعاني منها، ويحاول المرشد أن يقدم للمسترشد من خلالها المساعدة الفنية التي يراها ملائمة

للمسترشد سواء كانت هذه المشكلة مباشرة أو غير مباشرة"(حمزة، 1979، ص275).

ويعرف زهران المقابلة بأنها "علاقة اجتماعية مهنية دينامية وجهاً لوجه بين المرشد والمسترشد في جو نفسي آمن يسوده الثقة المتبادلة بين الطرفين بهدف جمع معلومات من أجل حل مشكلة، أي أنها علاقة فنية حساسة يتم فيها تفاعل اجتماعي هادف، وتبادل معلومات ومشاعر واتجاهات ويتم خلالها التساؤل عن كل شيء. وهي نشاط مهني هادف، وليست محادثة عادية"(زهران، 1986، 166).

مما سبق يعرف المؤلف (العمَّار) المقابلة بأنها محادثة مهنية متبادلة هادفة بين طرفين الأول المرشد الذي يمتلك الخبرة والثاني المسترشد الذي يعاني من مشكلة أو يحتاج إلى مساعدة لاتخاذ قرار معين، ويخيم جو من الثقة والأمن والشفافية والتعاطف على هذه العلاقة، الأمر الذي يدفع المسترشد للتعبير عما يجيش في مكنوناته الداخلية مما يسهم في الوصول إلى الحل.

إجراءات المقابلة

هناك عدة إجراءات يجب على الباحث القيام بها عند إجراء المقابلة وهي:

1- الإعداد للمقابلة

ويتم الإعداد للمقابلة من خلال الخطوات التالية:

- تحديد الأهداف من المقابلة.
- تحديد المسترشدين الذي سيتم مقابلتهم.
- تحديد أسئلة المقابلة ويكون ذلك في المقابلة المقننة أي المعدة أسئلتها مسبقاً ويجب أن تتسم هذه الأسئلة بالموضوعية والدقة والوضوح.
- تحديد مكان المقابلة أي في غرفة الإرشاد المدرسي أو في مكان آخر ويجب أن يكون مريحاً.

- تحديد زمان المقابلة.

2- تنفيذ المقابلة

وتتم عملية تنفيذ المقابلة من خلال النقاط التالية:

- التدريب والممارسة على إجراء المقابلة ويتم ذلك من خلال ممارسة المقابلات التجريبية التي يتم بها صقل المهارة والقدرات الخاصة بالمقابلة.
- التنفيذ الفعلي للمقابلة: ويجب مراعاة عدة أمور عند هذه الخطوة وهي: التمهيد للمقابلة بحديث مشوق ومشترك، المعاملة الودية والمتسامحة، البدء بأحاديث جانبية كحالة الطقس ثم التدرج بالموضوعات الشخصية، صياغة الأسئلة بشكل دقيق ومفهوم، الإصغاء للمسترشد، يوجه المرشد المقابلة بالاتجاه الذي يريد، يجب على المرشد ألا يظهر أي دهشة اتجاه حديث المسترشد، عدم إحراج المسترشد بالأسئلة، ملاحظة الحركات الجسدية ولغة الجسد بصورة عامة.

أنواع المقابلة

هناك عدة تصنيفات للمقابلة منها:

تصنيف المقابلة وفق الوظيفة ويضم التالي:

1- المقابلة المسحية: وهي لجمع المعلومات حول موضوع معين.

2- المقابلة الإرشادية: وهي لجمع المعلومات وتقديم المساعدة الإرشادية للمسترشد.

3- المقابلة التشخيصية: وهي للتعمق في مشكلة المسترشد ومعرفة الأسباب الكامنة خلف المشكلة بغية وضع خطة إرشادية.

4- المقابلة العلاجية: وهي لمساعدة المتعالج على فهم نفسه وقدراته، ثم تنفيذ الخطة العلاجية، ويكون هذا النوع من المقابلة بعد المقابلة التشخيصية.

تصنيف المقابلة وفق المتقابلين أو المسترشدين ويضم التالي:

1- المقابلة الفردية: وهي المقابلة مع مسترشد واحد.

2- المقابلة الجماعية: وهي تكون مع عدة مسترشدين ويجب أن يحقق المرشد الأمور التالية وهي: ألا يكون حجم المجموعة كبيراً بحيث يشارك كل أفراد المجموعة في المقابلة، التجانس بين أفراد المجموعة من حيث الثقافة والجنس، الجو الآمن والودي الذي يشجع المسترشدين على المشاركة.

تصنيف المقابلة وفق طبيعة الأسئلة ويضم التالي:

1- المقابلة المقننة: وتكون فيها الأسئلة موضوعة مسبقاً، وذات إجابات محددة توجه للمسترشد، ويقع على عاتق المسترشد اختيار إجابة من بين عدة إجابات.

2- المقابلة غير المقننة أو الحرة: وهي تترك الحرية للمسترشد بالتعبير عن نفسه بشكل تلقائي، وتتطلب مهارة وخبرة من قبل المرشد لكي يستطيع إدارة المقابلة وجمع المعلومات وتقديم المساعدة للمسترشد.

مزايا المقابلة

1- تعطي المرشد معلومات لا يمكن الحصول عليها بوسائل أخرى ولا سيما في الجو الودي والآمن.

2- تعتبر أقدم وسيلة في دراسة الصفات الشخصية والتشخيص والإرشاد عموماً.

3- تصلح المقابلة للمسترشدين الأميين والذين لا يجيدون الكتابة والقراءة.

4- يقلل استخدامها نسبة الذين يرفضون الإجابة على الاختبارات والاستبانات.

5- يتم فيها توضيح بعض الأسئلة الغامضة بالنسبة للمسترشد.

6- توضع الأسئلة بالتسلسل والترتيب الذي يريده المرشد من دون اطلاع المسترشد على الأسئلة التالية كما في الاختبار والاستبانة.

عيوب المقابلة

1- المقابلة عرضة للتأثر بالذاتية والتحيز في التقدير والتفسير من قبل المرشد، وقد تصبغ بصبغة انفعالية من قبل المرشد نحو المسترشد أو العكس.
2- عدم فاعلية المقابلة في حالة الأطفال وضعاف العقول.
3- قد يلجأ المسترشد لإجابات تتماشى مع رغبة المرشد، وبالتالي يؤدي ذلك إلى تشويه حقيقة المعلومات.
4- المقابلة مكلفة من حيث الوقت والجهد.
5- قد يخجل المسترشد في الحديث حول الأمور الشخصية والانفعالية وذات الحساسية، مما يقوده إلى التحفظ على هذا النوع من المعلومات التي تعتبر ذات دلالة هامة للعملية الإرشادية(العمَّار، 1999).

ثانياً- الاختبارات والمقاييس Tests And Measures

تعتبر الاختبارات والمقاييس من أهم الوسائل لجمع المعلومات في الإرشاد المدرسي وكثيراً ما يجعلها المرشد المدرسي الوسيلة الأولى في جمع المعلومات. يختلف الباحثون في تعريف الاختبار ومن هذه التعاريف ما يلي:

يعرف حمصي الاختبار بأنه "أداة القياس النفسي الرئيسية، وهي تتراوح بين المواقف ذات النهايات المفتوحة التي تستخدم مجموعة مقننة من المثيرات من أجل استجرار استجابات فردية والمواقف المبنية بحيث تضيق مدى الاستجابات الفردية التي تكون صحيحة أو خاطئة... وليست الاختبارات النفسية شيئاً أكثر أو أقل من عينات من السلوك الواقعي توفر طرقاً مختصرة لفهم الفروق الفردية لأنها مقننة وقابلة للتكرار"(حمصي، 1987، ص 22).

ويعرف حمصي وعنبر الاختبار بأنه "مقياس موضوعي ومقنن لعينة من السلوك. فهو مثل الروائز في علم آخر طالما أن الأمر يتعلق بملاحظة عينة من

سلوك الفرد تتصف بكونها عينة اختيرت بعناية"(حمصي وعنبر، 1992، ص 25).

ويعرفه عبيدات وزملاؤه بأنه "مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية أو كتابية أو صور أو رسوم) أُعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية سلوكاً ما، والاختبار يعطي درجة ما أو قيمة ما أو رتبة ما لمفحوص، ويمكن أن يكون الاختبار مجموعة من الأسئلة أو جهازاً معيناً، وتستخدم الاختبارات في القياس والكشف عن الفروق بين الأفراد والفروق بين الجماعات والفروق بين الأعمال"(عبيدات وعدس وعبد الحق، 1992، ص 157).

إجراءات تطبيق الاختبار أو المقياس

1- اختيار الاختبار المناسب من حيث العمر والجنس للمسترشد ومشكلته.
2- يجب أن يتمتع المرشد بالخبرة والممارسة لكي يستخدم الاختبار.
3- يجب أن يتمتع المسترشدون بدرجة عالية من الإثارة والدافعية لتطبيق الاختبار وأن يأخذوا الأمر على درجة عالية أيضاً من الجد والاهتمام.
4- يجب أن يكون المكان مريحاً والتهوية والإضاءة فيه جيدة.
5- يجب تهيئة المناخ المناسب والآمن لإجراء الاختبار بحيث يشعر المسترشد بالأمن والحالة النفسية الجيدة عند تطبيق الاختبار.
6- ينبغي الالتزام بتعليمات الاختبار كما يحددها الاختبار.
7- بعد تطبيق الاختبار يتم استخراج نتيجة المسترشد وذلك في ضوء مفاتيح الاختبار ويجب على المرشد إخبار المسترشد بالتقدير أو الدرجة التي حصل عليها.
8- يقوم المرشد بتفسير النتائج ويجب هنا أن يتحلى بالموضوعية والعلمية والدقة في التفسير وعدم التحيز(شعبان وتيم، 1999).

صفات الاختبارات والمقاييس الجيدة

1- الثبات Reliability: وهو إعطاء الاختبار نفس النتائج إذا أُعيد تطبيقه على نفس المسترشدين أو الأفراد وفي نفس الظروف. ويمكن حساب ثبات الاختبار من خلال عدة طرق هي: طريقة إعادة الاختبار، طريقة التجزئة النصفية، طريقة تحليل التباين، طريقة الاختبارات المتكافئة.

2- الصدق Validity: وهو قدرة الاختبار على قياس الموضوع الذي وضع لقياسه، ويتم تحديد الصدق من خلال بعض الطرق هي: صدق المحتوى أو المضمون، الصدق التنبؤي، الصدق التلازمي، صدق المحكَّمين، الصدق الظاهري، الصدق العاملي.

3- الموضوعية Objectivity: وهي أن يكون معنى وتفسير موحد لوحدات الاختبار وبنوده بشكل يؤدي إلى فهم المقصود منها، ويمكن التأكد من ذلك عن طريق دراسة الوحدات عند تطبيق الاختبار على عينة تجريبية استطلاعية. إن مبدأ الموضوعية يقوم على التخلص من الذاتية والتحيز الشخصي وإبعاد الاختلاف بوجهات النظر في عملية التصحيح والتقدير والتفسير.

4- القدرة على التمييز: أي أن يكون الاختبار أو المقياس قادراً على كشف الفروق الفردية بين الأفراد، وهذا يتطلب تنوعاً في الأسئلة والوحدات من حيث الصعوبة والسهولة والتدرج بين الطرفين بحيث يكشف المستويات المختلفة للأفراد(أحمد، 2000).

5- القابلية للاستعمال: بحيث يكون غير مكلف ومن السهل تطبيقه بطريقة جماعية وبأقل عدد من المشرفين، وكذلك سهلاً من حيث التشخيص والتصحيح والتفسير وأغراض البحث العلمي وأيضاً قابلاً للاستعمال بشكل دائم وليس لمرة واحدة فقط(العمَّار، 1999).

6- إن يكون تطبيق الاختبار أو المقياس بوقت أقل وأن يساعد في تحديد الفنيات الإرشادية المناسبة للمسترشد والمشكلة(سري، 2000).

7- أن يكون الاختبار أو المقياس شاملاً بحيث يغطي الظاهرة أو الجانب أو الصفة أو السمة أو المنهاج الذي يختبره، فعينة الأسئلة التي توضع في امتحان ما يجب أن تكون ممثلة للمقرر الدراسي كله(حمزة، 1956).

8- "يطبق الاختبار ويصحح بأسلوب واحد قدر المستطاع (التعيير بالمعنى الدقيق).

9- يتم التصنيف وفق معايير نتجت عن اختيار تمهيدي لعدد كبير من الأفراد مما يسمح بوضع كل إجابة (كلية أو جزئية) في توزيع إحصائي (التقنين: Standardization)"(دولاند شير،1999، ص 138).

10-تعدد اختبارات: يجب الاعتماد على أكثر من اختبار للوصول إلى النتيجة الصحيحة.

11-الاعتدال في الاختبارات: أي عدم الإكثار من تطبيق الاختبارات لأن ذلك قد يجعل المسترشد يقاوم ويعطي إجابات غير دقيقة.

أنواع الاختبارات

يتم تقسيم الاختبارات من حيث البناء أو الاستجابة أو موضوع القياس.

تُقسم الاختبارات من حيث البناء إلى نوعين هما:

1- الاختبارات الموضوعية

وهي ذات الإجابة المحددة حيث يطلب من المسترشد أن يختار الإجابة أو يطابق أو يكمل، ومثال ذلك سؤال أمامه عدة خيارات هي: نعم، لا، لا أدري، أو من نوع موافق، معارض، معارض بشدة، موافق بشدة، حيادي. في الحقيقة إن أغلب الاختبارات النفسية من هذا النوع فهي تعتبر أصدق من الاختبارات

الإسقاطية، ويتم الاعتماد عليها في البحث والتشخيص والإرشاد المدرسي والإرشاد النفسي العام والعلاج والإرشاد المهني.

2- الاختبارات الإسقاطية

يقوم هذا النوع من الاختبارات على ميكانيزم الإسقاط الذي ينطلق من مبدأ أن تنظيم الشخص لموقف غامض غير محدد البناء يدل على إدراكه للعالم وعلى استجابته له، وعليه فإن الأساليب الإسقاطية تعطي للمفحوص موقفاً أو مثيراً غامضاً يثير استجابات متعددة كما في اختبار بقع الحبر لرورشاخ (Rorschach)، وأحياناً تكون المثيرات كما في اختبار تفهم الموضوع لهينري موراي (Murray)واضحة أو عبارات ناقصة كما في اختبار التداعي الحر.

بصورة عامة تهدف الاختبارات الإسقاطية إلى معرفة ما في داخل الإنسان من خلال طريقة الاستجابة التي يستجيب بها لهذه المثيرات فيُسقط الإنسان ما بداخله من مكنونات عن طريق الاستجابة لهذه المثيرات الغامضة أو المبهمة أو الناقصة.

تُقسم الاختبارات من حيث الاستجابة إلى ثلاثة أنواع هي:

1- الاختبارات التحريرية (الكتابية) وتشمل الاختبارات التالية:

- الاختبارات المقالية: ويُسمى هذا النوع بالاختبارات التقليدية، فيكون السؤال للمبحوث أو المسترشد من نوع: ناقش، قارن، علل، لخص، استنتج وما شابه، ويجيب المبحوث أو المسترشد على مثل هذه الأسئلة بألفاظه الخاصة، وكذلك يرتب أفكاره بطريقته الخاصة وقد تتراوح الإجابة المقالية بين عدة أسطر إلى عدة صفحات.
- الاختبارات الموضوعية: (لقد شُرحت سابقاً) هذا النوع من الاختبارات يُسمى بالاختبارات الحديثة، فتكون الإجابة محددة، ويكون على المبحوث أو المسترشد أن يستدعي الإجابة من الذاكرة أو يتعرف عليها من بين عدة إجابات ويختارها.

أهم أشكال الاختبارات الموضوعية هي:

- ✪ اختبارات الصواب والخطأ.
- ✪ اختبارات الاستدعاء والتكميل.
- ✪ اختبارات المزاوجة أو المقابلة أو المطابقة.
- ✪ اختبارات الاختيار من متعدد.

2- الاختبارات الشفوية

وهذه من أقدم الاختبارات حيث استخدمها الصينيون واليونان القدماء والعرب، وتكون الأسئلة مشافهة ويتلقى الفاحص أو المرشد الإجابة مباشرة، لأنه يقابل المبحوث أو المسترشد مباشرة وجهاً لوجه، وتهدف هذه الاختبارات لمعرفة مدى فهم المبحوث أو المسترشد للمفاهيم وقدرتهم على التعبير عن أنفسهم مشافهة، كما يستخدم هذا النوع أيضاً في قياس الفهم السماعي في اللغة مثل اختبارات اللغة الانكليزية أو الاختبارات اللفظية الفردية أو مناقشات الماجستير أو الدكتوراه.

3- الاختبارات العملية

وتهدف هذه الاختبارات إلى معرفة قدرة المبحوث أو المسترشد على أداء عمل مثل الكتابة على الكمبيوتر أو استعمال المجهر أو تشغيل الأجهزة أو الحركات اليدوية في الصناعة أو تنفيذ الحركات الرياضية.

غالباً ما تستخدم هذه الاختبارات في المدارس الصناعية والزراعية والتجارية، كذلك تستخدم في اختبارات المعالجة الطبية وكيفية التخدير أو استخدام الأشعة التصويرية وأيضاً في التدبير المنزلي.

بصورة عامة تركز هذه الاختبارات على الأداء من حيث الدقة والسرعة في الإنجاز والمهارة ضمن الشروط المريحة للمبحوث أو المسترشد.

تُقسم الاختبارات وفق الموضوع الذي تقيسه إلى الاختبارات التالية:

1- اختبارات ومقاييس الذكاء

وهي تقيس القدرة العقلية العامة عند المسترشد أو الفرد عامة، وهي قد تكون فردية أو جماعية ومن الأمثلة الشهيرة على اختبارات الذكاء ما يلي:

- اختبار ستانفورد –بينيه (Binet) للذكاء وقد تم نقله إلى العربية وتعيَّره من قبل محمد عبد السلام ولويس كامل.
- اختبار فكسلر (Wechsler) لقياس ذكاء الأطفال من عمر 5–15 سنة وعيَّره على البيئة السورية أحمد عنبر عام 1977.
- اختبار رسم الرجل للأطفال: وقد وضعه غودنيف (Goodenough) لعمر 6–12 سنة وتم نقله إلى العربية وتعيَّره من قبل مصطفى فهمي ومصطفى سويف في مصر وعبد السلام عبد الغفار في لبنان.
- اختبار المصفوفات المتتالية: إعداد ريفن (Raven) وهو للأطفال والشباب والراشدين وقد نقله إلى العربية وعيَّره مصطفى فهمي وفؤاد أبو حطب وغيرهم.
- مقياس الذكاء الاجتماعي: أعده محمد عماد الدين إسماعيل وسيد مرسي ويشتمل على اختبارين فرعيين: الأول يقيس القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية، والثاني يقيس الحكم على السلوك الإنساني، وتستغرق عملية تطبيقه مدة نصف ساعة، وهو معد للمرحلة الثانوية والجامعية.
- اختبارات جمعية: مثل اختبارات هنمون–نلسون (Henmon– Nelson Tests) وتتألف هذه الاختبارات من أربعة اختبارات هي: اختبار الذكاء للسنوات التعليمية من 3–6 سنوات، اختبار الذكاء للسنوات التعليمية من 6–9 سنوات، اختبار الذكاء للسنوات التعليمية من9–12 سنة، اختبار الذكاء للسنوات التعليمية من 13–17سنة(تايلر، 1989).

2- اختبارات التحصيل

وهي تقيس عملية التعليم والتعلم لدى التلاميذ والطلاب من حيث كم المعلومات وجودة المهارات، وتقيس ما تعلمه التلميذ في فصل دراسي أو في مادة أو أكثر وهذا يساعد على تشخيص المشكلة الدراسية وحلها. لاختبارات التحصيل أهمية خاصة في الإرشاد المدرسي ولا سيما لقياس تحصيل التلاميذ الذين يعانون من التقصير العام أو الخاص. لقد وجد أن هناك ارتباط مرتفع بين اختبارات التحصيل واختبارات الذكاء.

تتسم اختبارات التحصيل الموضوعية بأنها تتضمن عدداً كبيراً من الأسئلة ذات الإجابة القصيرة التي تشمل وحدات المقرر كاملاً مثال ذلك امتحان الشهادة الثانوية العامة والصناعية والتجارية والزراعية وغيرها، وكذلك امتحان شهادة التعليم الأساسي.

3- اختبارات ومقاييس القدرات الخاصة والاستعدادات

وهي تقيس قدرة المسترشد على النجاح في مجال ما من المجالات النشاط العقلي، وتعتبر هذه الاختبارات ضرورية في ميدان الإرشاد المدرسي والمهني ومن هذه الاختبارات:

- اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الابتكاري: وقد نقله إلى العربية وعيَّره عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب ويشمل اختبارات الألفاظ والأشكال ولكل منهما صورتان(آ) و(ب)، وهي تناسب كل الأعمار من الحلقة الأولى إلى التعليم العالي.
- اختبار القدرة الميكانيكية: وهي تقيس عوامل التصور المكاني والتفكير الميكانيكي والمعلومات الميكانيكية والمهارة اليدوية.
- اختبار المهن الكتابية: وهو يهدف إلى تقويم الأفراد من حيث قدراتهم على الأعمال الكتابية. وقد أعد إسماعيل ومرسي اختباراً في هذا المجال وهو

يتضمن اختبارات هي القدرة العددية، واختبار السرعة والدقة، واختبار الاستدلال اللغوي.

- مقياس الاستعداد الاجتماعي: ألفه سيد مرسي ويقيس القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية.

4- اختبارات ومقاييس الشخصية

وهي تقيس سمات الشخصية وأبعادها وأثرها في السلوك والتوافق النفسي ومن هذه الاختبارات:

- اختبار روجرز (Rogers) لدراسة شخصية الأطفال الذكور: وقد نقله إلى العربية وعيَّره مصطفى فهمي وهو يقيس الشعور بالنقص وسوء التوافق الاجتماعي وسوء التوافق العائلي، ويناسب الأعمار من 9-16 سنة.
- اختبار الشخصية لكاتل (Cattell): وقد نقله إلى العربية وعيَّره عبد السلام عبد الغفار وسيد غنيم.
- اختبار الشخصية السوية: إعداد سيد غنيم ومحمد المعايرجي وقد نُقل عن اختبار اكرا وتومان، ويهدف إلى قياس جوانب متعددة من الشخصية من خلال تسعة مقاييس هي: النقد الذاتي مقابل نقص النقد الذاتي، الاتجاه نحو المجتمع ضد الاتجاه ضد المجتمع، الانبساط، الانطواء، غير العصابي، العصابي، الهوس، غير الهوس، الاكتئاب، عدم الاكتئاب وغيره.

5- اختبارات الميول

حيث يهتم المرشد المدرسي بدراسة الميول لدى المسترشد وهي من المعلومات المطلوبة التي يجب التعرف عليها فهي تشكل جانباً مهماً من الشخصية وأهم اختبارات الميول هي:

- ✪ اختبار سترونغ للميول المهنية: الذي وضعه سترونغ (Strong) وهو يتألف من صورتين واحدة للرجال وأخرى للنساء. وقد نقله إلى العربية وعيَّره عطية هنا وهو يتكون من ثمانية أبعاد هي:

تفضيل المهن، تفضيل المواد الدراسية، أنواع التسلية المختلفة، أنواع النشاط، صفات الأفراد المختلفة، المفاضلة بين أو جه النشاط، المفاضلة بين عملين محددين، حكم الفرد على نفسه وتقديرها في بعض النواحي.

- ✪ اختبار كودر (Kuder) للميول المهنية: وقد نقله إلى العربية وعيَّره أحمد زكي صالح ويقيس هذا الاختبار عشرة ميول هي:

العمل في الخلاء، الميل الميكانيكي، الميل للعمل الحسابي، الميل للعمل العلمي، الميل إلى أعمال تحتاج إلى إقناع، الميل الموسيقي، الميل الأدبي، الميل الفني، الميل للخدمة الاجتماعية، الميل للعمل الكتابي.

6- اختبارات التوافق

وهذه الاختبارات مهمة بالنسبة لعملية الإرشاد المدرسي ومنها:

- ✪ اختبار التوافق للطلبة في المرحلة الثانوية: وأُعد هذا الاختبار على البيئة السعودية من قبل محمود عطا ويتألف من أربع مقاييس فرعية ومقياس عام وهي:
  - مقياس التوافق الدراسي.
  - مقياس التوافق الأسري.
  - مقياس التوافق الاجتماعي.
  - مقياس التوافق النفسي.
  - مجموع المقاييس يمثل التوافق العام للطالب.

- اختبار التوافق الدراسي: وقد ألفه هنري لورو (Loro) ونقله إلى العربية وعيَّره سيد خيري، وهو يقيس التوافق الدراسي لطلبة الجامعات ويتألف من سبعة أبعاد هي:

علاقة الطالب بزملائه، علاقة الطالب بأساتذته، أو جه النشاط الاجتماعي، الاتجاه نحو مواد الدراسة، تنظيم الوقت، طريقة المذاكرة، التفوق الدراسي (قاضي وفطيم وحسين. 1981).

7- اختبارات القيم

لأن المرشد المدرسي يهتم بالقيم لدى المسترشد فهذا يعني أنه بحاجة لدراسة القيم، وبالتالي هو بحاجة لاختبارات تقيس القيم ومن هذه الاختبارات ما يلي:

- اختبار القيم: الذي ألفه كل من ألبورت وفيرنون ولندزي (Allport، Vernon and Lindzey)، وقد نقله إلى العربية وعيَّره عطية هنا، ويختبر القيم النظرية والاقتصادية والجمالية والاجتماعية والسياسية والدينية، ويصلح هذا الاختبار للشباب الجامعي.
- اختبار القيم الاجتماعية: ألفه جوردن (Jordan) وقد نقله إلى العربية وعيَّره عبد السلام عبد الغفار، ويقيس القيادة، مساعدة الآخرين، الاستقلال، التقدير، المسايرة، المساندة.
- اختبار القيم الشخصية: ألفه جوردن (Jordan) وقد نقله إلى العربية وعيَّره عبد السلام عبد الغفار، ويقيس الأبعاد التالية: القيم العملية، الإنجاز، التنوع، الجسم، التنظيم، وضوح الهدف.

8- اختبارات ومقاييس الاتجاهات

وهذه تساعد المرشد المدرسي على التنبؤ بسلوك المسترشد وكذلك على تعديل وتغيير الاتجاهات ومن الأمثلة هذه الاختبارات والمقاييس:

- اختبار الاتجاهات العائلية: ألفته ليديا جاكسون (Jackson) وقد نقله إلى العربية وعيَّره مصطفى فهمي، وهو اختبار إسقاطي يتكون من سبع بطاقات مصورة مقننة تمثل كل منها موقفاً عائلياً تستعمل لدراسة ما يعانيه الأطفال من صراعات داخلية تنشأ بسبب العلاقات العائلية. يناسب هذا الاختبار الأعمار من 6-12 سنة ويحتاج مدة زمنية بين 30-45 دقيقة للتطبيق.
- مقياس الاتجاهات الوالدية: إعداد محمد عماد الدين إسماعيل ورشدي فام منصور، وله صورتان واحدة جماعية وأخرى فردية، ويقيس عدة أبعاد هي: التسلط، الحماية الزائدة، الإهمال، التدليل، الألم النفسي، التذبذب، التفرقة في المعاملة، السواء، الكذب.
- مقياس الاتجاهات التربوية للمعلمين: إعداد أحمد زكي صالح ومحمد عماد الدين إسماعيل ورمزية الغريب. يتألف المقياس من اختبارين واحد يقيس المعلومات التربوية والآخر يقيس التصرف التربوي في المواقف التربوية(زهران، 1986).

أغراض الاختبارات والمقاييس

تشتمل أغراض الاختبارات والمقاييس على الجوانب التالية:

1- المسح: وهو تحديد مستوى التحصيل العام للمسترشد في مجال أو أكثر مثل تحديد القدرات الرياضية أو اللغوية أو في مادة ما أو مجموعة من المواد مثل امتحان الشهادة الثانوية أو التعليم الأساسي.

2- التشخيص والإرشاد أو العلاج: فيتم تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف وذلك وصولاً إلى وضع خطة إرشادية أو علاجية.

3- التصنيف والتصفية: وهي عملية تقسيم التلاميذ أو الطلاب إلى أنواع التعليم المختلفة وذلك حسب قدراتهم مثل التعليم العام أو الصناعي أو التجاري أو الزراعي أو البيطري...الخ.

4- التنبؤ: وهو توقع الأداء المستقبلي للمسترشد بناء على النتائج التي حصل عليها في الاختبار، ويتم هذا وفق الأساس النفسي الذي يقول بالثبات النسبي للسلوك.

5- صناعة القرار: بناء على نتائج الاختبار يمكن اتخاذ القرار المناسب مثلاً بعد تطبيق اختبار القدرات يمكن تقديم النصح للطالب باختيار الفرع الدراسي المناسب لقدراته.

6- إثارة الدافعية نحو التعلم.

7- تحقيق التغذية الراجعة لكل من المعلم والمتعلم.

8- تحديد مستوى تحصيل الطلبة خلال العام الدراسي.

9- ممارسة التلاميذ ما تعلموه داخل غرفة الصف.

مزايا الاختبارات والمقاييس

1- تعتبر الاختبارات وسيلة من وسائل البحث العلمي الدقيقة والمفضلة لدى الباحثين ولا سيما الاختبارات الموضوعية منها.

2- تنوع الاختبارات وفق الموضوع يجعلها تدرس الجوانب المختلفة من الشخصية، فمنها ما يتناول الذكاء ومنها ما يتناول القدرات والاستعدادات وما يتناول الاتجاهات وغيره.

3- تقدم الاختبارات خدمة جيدة وهي التنبؤ بأداء المسترشد المستقبلي من خلال النتائج التي يحصل عليها في الاختبار وهذا يساعد في التخطيط للمستقبل.

4- تساعد الاختبارات في تصنيف التلاميذ والطلاب وذلك بناء على قدراتهم وإمكاناتهم، فهي تظهر الفروق الفردية في الموضوع المقاس.

5- تعتبر الاختبارات أداة فعالة في مجال التشخيص والإرشاد المدرسي والإرشاد النفسي العام والعلاج النفسي.

6- تساعد الاختبارات على اتخاذ القرار المناسب مثل يرسب، ينجح، يصلح للعمل، لا يصلح للعمل، يملك مهارة، لا يملك مهارة، لديه استعداد، ليس لديه استعداد، لديه ميل قوي، لديه ميل ضعيف، لديه اتجاه إيجابي، لديه اتجاه سلبي.

عيوب الاختبارات والمقاييس

1- تعتبر العلوم السلوكية ومنها الإرشاد علوم كيفية ومن الصعب تحويلها إلى كم، وقد تتعرض إلى التشويه والانحراف عن الحقيقة عند تحويلها.

2- قد تكون تعليمات الاختبار أو المقياس غير واضحة مما يؤدي إلى عدم فهم المسترشد أو المبحوث للمطلوب، وبالتالي يجيب على الاختبار أو المقياس بصورة غير مطابقة لحقيقة الأمر لديه.

3- قد يكون المسترشد أو المبحوث في وضع نفسي أو صحي سيء في أثناء تطبيق الاختبار أو المقياس مما يقوده إلى إجابات غير دقيقة أو لا تعكس الأداء الحقيقي لديه.

4- تعتمد الاختبارات والمقاييس الإسقاطية في تفسيرها بصورة كلية على الذاتية من قبل المرشد أو الباحث وهذا يجعلها تفقد معيار الموضوعية(العمَّار، 1999).

5- لا تعطي الاختبارات والمقاييس نتائج شاملة وكافية لكل جوانب الموضوع الذي تقيسه لدى المسترشد أو الفرد(حمزة، 1979).

ثالثاً- الملاحظة Observation

هناك عدة تعريفات للملاحظة منها:

تعريف وايك (Weik) للملاحظة بأنها "اختيار وإثارة وتسجيل وترميز تلك المجموعة من أنماط السلوك التي يقوم بها الكائن في موقف ما، ويركز هذا التعريف على الأهداف العملية وكذلك على خطة تنظيم البيانات، كما يجب أن تكون الترتيبات الخاصة بجمع المعلومات وتحويلها إلى صورة كمية متسقة مع أهداف القائم بالتقدير، فيجب على الباحث أن يقرر أين، ماذا، كيف، متى يلاحظ"(الشناوي، 1996، ص 270- 271).

ويعرف الحاج الملاحظة "هي أن نلاحظ سلوك الناس وتصرفاتهم وحركاتهم وما يحيط بهم من الظروف والمؤثرات والمواقف المختلفة التي تحدوهم إلى العمل (أي دراسة المظاهر الخارجية للعمليات النفسية) دون النظر إلى داخل نفوسهم أو الإشارة إلى الحالة الشعورية الذاتية عندهم"(الحاج، 1978، ص 37).

ويعرف عمر الملاحظة "بأنها وسيلة علمية منظمة تستخدم لتثبيت فرض ما أو نفيه حول ظاهرة سلوكية معينة بحيث يكون التركيز على متضمنات محددة فيها، وتهدف الملاحظة إلى اختيار الأداء السلوكي لفرد ما في موقف معين، ومدى علاقته بأنماط سلوكه الأخرى في المواقف المتباينة، أو بأنماط سلوك أشخاص آخرين تربطهم صلات اجتماعية به وذلك من خلال فترة زمنية معينة تختلف مدتها حسب طبيعة الظاهرة السلوكية المراد ملاحظتها، بشرط أن تتم الملاحظة بموضوعية ووضوح وتكامل"(عمر، 1985، ص 114).

ويعرفها مخول بأنها "وسيلة هامة من وسائل جمع البيانات وتتميز الملاحظة العلمية عن غيرها من أدوات جمع البيانات بأنها تفيد في جمع بيانات تتصل بسلوك الأفراد الفعلي في بعض المواقف الواقعية في الحياة بحيث يمكن ملاحظتها دون عناء كبير أو التي يمكن تكرارها دون جهد"(مخول، 1992، ص 74-75).

أبعاد الملاحظة

يوجد للملاحظة عدة أبعاد كما تقترحها سيللتيز وهي:

1- المشتركون: وهم الذين يشتركون بالملاحظة، من هم وكم عددهم؟

كم سنهم؟

ما جنسهم؟

هل بينهم صلة قربة؟

ما درجة التفاعل فيما بينهم؟

2- المكان: الذي ستجري به الملاحظة مثلاً في المدرسة أو في الشارع أو في مكان آخر، وما هو السلوك المناسب للمكان؟

3- الهدف: هل يكون اجتماع المشاركين لهدف ما أم هو اجتماع عفوي ومصادفة؟

ما الأهداف التي اجتمعوا لأجلها؟

هل اجتمعوا بمناسبة أمر أم بصورة اعتيادية؟

هل يتفاعلون مع الموقف الذي اجتمعوا من أجله أم لا؟

4- سلوك الفرد الاجتماعي: أي كيف يتصرف المشتركون؟

ما هو الموقف المثير لسلوك المشتركين؟

ما نوع النشاط المرتبط بالسلوك؟

مثلاً مناقشة صفية، حديث عام، موقف امتحان...الخ.

ما النتائج المترتبة على السلوك المثير للمشتركين؟

بما يتسم هذا السلوك؟

ما هي الأسباب الظاهرة للسلوك؟

هل كان سلوك الأفراد عن قصد أم ناتجاً عن ظرف طارئ؟

5- انتظام وتواتر الموقف الاجتماعي: أي ما الزمن الذي حدث الموقف به؟

كم استغرق من الوقت؟

هل هو موقف عادي أم نادر؟

ما هي الظروف التي تعزز من حدوث الموقف؟

إجراءات الملاحظة

تتضمن إجراءات الملاحظة الجوانب التالية:

1- تحديد مجال الملاحظة ومكانها وزمانها، وذلك وفقاً للأهداف المنشودة من الملاحظة، فمثلاً إذا كان موضوع الملاحظة هو التفاعل اللفظي بين المعلم والتلميذ فالمكان هو غرفة الصف والزمان هو في أثناء الدرس.

2- تجهيز بطاقات الملاحظة لتسجيل المعلومات التي يلاحظها المرشد أو الباحث، وهذه المعلومات تدور حول السلوك المطلوب ملاحظته، فتوضع جمل تمثل أنماطاً للسلوك المتوقع، فمثلاً في حال أن السلوك المطلوب ملاحظته التفاعل بين المعلم والتلميذ يكون من الأنماط المتوقعة: كم مدة التفاعل بين المعلم والتلميذ، كم المدة التي استغرقها المعلم في الحديث، كم المدة التي استغرقها التلميذ بالحديث، نوع التوجيهات التي يصدرها المعلم، أنماط المدح والعقوبة التي يستخدمها...الخ. يجب مراعاة أن تكون عملية تسجيل الملاحظة لا تأخذ وقتاً كبيراً.

3- ينبغي على المرشد أو الباحث أن يتأكد من صدق ملاحظاته، ويمكن أن يتم ذلك من خلال إعادة الملاحظة أو مقارنة ملاحظته مع ملاحظة المعلم أو مرشد آخر أو باحث آخر أو مساعد الباحث –الذي تم تدريبه لهذا الغرض– على نفس السلوك، وذلك تحقيقاً للموضوعية وإبعادا للتحيز والذاتية.

4- يجب على المرشد أو الباحث أن يسجل ما يلاحظه مباشرة في أثناء الملاحظة وعدم تأجيل التسجيل حتى نهاية الملاحظة وذلك خوفاً من النسيان. قد يستخدم المرشد أو الباحث الكاميرا أو أشرطة التسجيل في أثناء الملاحظة، ولكن يجب أن يتم ذلك بعد موافقة المسترشد أو المبحوث، فقد

يلجأ المسترشد أو المبحوث إلى تغيير سلوكه أو يبدي شيئاً من المقاومة في حال لم يتم أخذ الموافقة على التصوير أو التسجيل.

5- التفسير: يتم تفسير السلوك الملاحظ من خلال المرجعية التربوية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والخبرات السابقة للمسترشد(سري، 2000).

أدوات الملاحظة

هناك عدة أدوات يتم استخدامها في أثناء الملاحظة لكي تغنيها ومن هذه الأدوات ما يلي:

1- بطاقات الملاحظة أو المذكرات التفصيلية: وفيها يقوم المرشد أو الباحث بتسجيل كل مجريات الموقف فلا يترك منه شيئاً.

2- الصور الفوتوغرافية: حيث يقوم المرشد أو الباحث بتصوير الموقف وإلى جانب ذلك يسجل ملاحظاته حتى تكون توضيحاً للصورة.

3- استمارات البحث: التي تحتوي كل العناصر الأساسية والفرعية للموقف الذي يخضع للملاحظة، ويجب على المرشد أو الباحث أن يلاحظ النقاط الموجودة في استمارة الملاحظة.

4- نظام الفئات: يقوم المرشد أو الباحث بتصنيف السلوك موضوع الملاحظة إلى فئات بطريقة تساعده على رصد أجزاء السلوك أو الموقف بصورة كمية، فيرى كم تكررت كل فئة في الموقف الملاحظ.

5- مقاييس التقدير: حيث يوضع مقياس يتدرج بين 0-10 مثلاً، فإذا كان موضوع الملاحظة مثلاً هو التفاعل بين المعلم والتلميذ فإن درجة الصفر تكون في حال عدم التفاعل نهائياً، وفي حال التفاعل الكامل فتكون الدرجة 10. يجب هنا إعداد دليل يساعد في تقييم الدرجة.

6- المقاييس السوسيومترية: وهي توضح بوساطة الرسم طبيعة العلاقات في وقت معين بين أفراد جماعة معينة، مثال المقياس الذي اقترحه مورينو لقياس

العلاقات الاجتماعية ولتقدير مدى الجذب والتنافر داخل المجموعة(العمَّار، 1999).

7- لوحات المشاركة: حيث تستخدم لوحات لتسجيل مشاركة المسترشد في الموقف الجماعي، ويستخدم هنا المرشد عامل الزمن أي مدة الموقف ومدة المشاركة فيه، ومن المفضل أن يكون هناك عينة أحداث أي يوجد موضوع محدد للملاحظة.

8- التسجيلات القصصية: وهي تهدف لتسجيل أحداث معينة خلال فترة زمنية محددة، فهي تزود المرشد والباحث بمعلومات طولية حول تغييرات معينة بالنسبة للطالب أو المسترشد، مثال تسجيل سلوك الغيرة لدى تلميذ ما، ومتى بدأت، وكيف تطورت، وما الجديد في هذا السلوك(الشناوي. 1996).

9- جداول الملاحظة: وهي تستخدم لرصد أنماط السلوك التي تكون موضوع الملاحظة، حيث يمكن وضع إشارة فقط أمام السلوك –عند حدوثه– الموجود في جداول الملاحظة لمعرفة كم تكرر. تستخدم هذه الطريقة في ملاحظة السلوك الصفي للتلاميذ وكذلك مع برامج تعديل أنماط السلوك اللاسوي عند الأطفال(ملحم، 2007).

شروط الملاحظة الناجحة

لنجاح الملاحظة يجب مراعاة الشروط التالية:

1- الانتباه: يجب على المرشد أو القائم بالملاحظة أن يكون حاضر الذهن ويركز على الأمور الجوهرية فهو لا يستطيع أن يركز على كل أنماط السلوك.

2- الإحساس: يجب أن يملك القائم بالملاحظة حواساً سليمة تمكنه من رصد السلوك الملاحظ، وقد لا تكفي الحواس السليمة لوحدها بل يحتاج الأمر إلى كاميرات ومسجل للرصد الدقيق والكامل.

3- الإدراك: ينبغي أن يمتلك القائم بالملاحظة إدراكاً سليماً بحيث يتمكن من تفسير المادة الخام التي يوفرها الإحساس، وهنا يمكن القول إن الإدراك يختلف من شخصاً لآخر وهذا ما يفسر اختلاف التفسير رغم تشابه الإحساس، فالإدراك يعتمد على الخبرة السابقة والبنية المعرفية للشخص(العمَّار، 1999).

4- يجب أن يجمع المرشد أو القائم بالملاحظة معلومات مسبقة عن السلوك وأبعاده الذي يود أن يلاحظه، وما هي الجوانب المهمة التي يجب التركيز عليها.

5- يمكن إجراء ملاحظة تجريبية استطلاعية بقصد التعرف على الجوانب المراد ملاحظتها ورصدها بدقة حتى يتم تعديل أهداف الملاحظة بناء على الدراسة الاستطلاعية.

6- اعتماد طريقة محددة في الملاحظة وكذلك وضع قائمة مسبقة بالسلوك المراد ملاحظته وهذا يقلل من الوقت والكتابة في أثناء الملاحظة.

7- تكرار الملاحظة من أجل التأكد من دقة المعلومات المدونة في المرة الأولى.

8- التركيز في الملاحظة على سلوك واحد وليس على عدة أنماط من السلوك، وذلك حتى يتم رصده بدقة والحكم عليه بصورة صحيحة.

9- الموضوعية في الحكم على السلوك وعدم التأثر بالذاتية أو التحيز.

10-تصنيف المعلومات التي تم جمعها في أثناء الملاحظة بحيث يتبع كل سلوك إلى مجموعته المناسبة.

11-استخدام وسائل تقنية تساعد على الملاحظة مثل مقاييس التقدير وجداول الملاحظة والكاميرات والمسجلات...الخ(ملحم، 2007).

أنواع الملاحظة

1- الملاحظة البسيطة Simple Observation

وهي تجري بصورة عفوية من دون ضبط علمي أو اتخاذ إجراءات معينة أو استخدام أجهزة أو أدوات قياس دقيقة لمعرفة أبعاد الظاهرة المدروسة، وتركز الملاحظة البسيطة على الحواس بشكل كبير، مثال ملاحظة سلوك تلميذ ما في أثناء اللعب بساحة المدرسة.

وقد وصف نيومان ونيومان (New Man & New Man) الملاحظة البسيطة بأنها "مراقبة ووصف السلوك كما يحدث في حالته الطبيعية، وليس هناك محاولة أو تجربة تُعدل أو تُعالج السلوك...إن العلماء الذين نطلق عليهم اسم علماء الايتويولوجيا (علم دراسة سلوك الحيوان) يهتمون بالسلوك الطبيعي، وهم قد أمضوا أياماً أو شهوراً في مكان معين ليراقبوا نشاطات القرود أو أبناء أو ى أو النحل، حيث يقومون بملاحظة سلوكها، ويحاول القائم بالملاحظة تحديد مجموعة من أنواع السلوك التي تبدو مقصودة مثل بناء العش"(New Man & New Man،1983، p 12).

2- الملاحظة المنظمة Systematic Observation

وهي التي تقوم على مخطط مسبق وضبط علمي سواء من جانب القائم بالملاحظة أو من جانب المبحوث والموقف أيضاً الذي تجري فيه الملاحظة والزمن والمكان، حيث يكون الهدف هو الإجابة على أسئلة البحث أو اختبار الفروض.

يستخدم المرشد أو الباحث أدوات تساعد على الدقة في الملاحظة مثل الكاميرا والمسجل وغيره.

3- الملاحظة بالمشاركة Participant Observation

وهي التي يقوم بها المرشد أو القائم بالملاحظة بدور إيجابي عن طريق المشاركة في أنشطة الجماعة، فيعايش معهم الظرف ويلاحظ سلوكهم بصورة عفوية ومن دون تكلف مثال المرشد المدرسي الذي يشارك التلاميذ باللعب ليلاحظ سلوكهم في أثناء اللعب.

4- الملاحظة من دون المشاركة Non-Participant Observation

وهي التي يأخذ بها المرشد دور المراقب أو المشاهد للسلوك فهو يسمع ويرى ويركز من غير أن ينخرط في النشاط الذي يقوم به الأفراد أو المسترشدون موضوع الملاحظة. مثال ملاحظة المرشد لسلوك التلاميذ في حصة الرسم من غير أن يكون له دور في الحصة.

5- الملاحظة المباشرة Directive Observation

وهي التي تتم من خلال الاتصال المباشر بين المرشد والمسترشد أو الباحث والمبحوث، حيث يكونان وجهاً لوجه في الموقف الذي يكون موضوع الملاحظة.

6- الملاحظة غير المباشرة Non-Directive Observation

وهي التي تتم من غير الاتصال المباشر بين المرشد والمسترشد أو الباحث والمبحوث، مثال ذلك عندما يلاحظ المرشد السجلات المدرسية بجوانبها المختلفة للتلاميذ من غير أن يلتقي بهم.

7- الملاحظة العرضية Occasional Observation

وهي التي تحدث بصورة عفوية وغير مقصودة، وتتسم بأنها سطحية وغير دقيقة ولا تتمتع بقيمة علمية كبيرة كغيرها من الملاحظات، مثال ملاحظة سلوك التلاميذ مصادفة في أثناء خروجهم لحصة الرياضة.

8- الملاحظة المقيدة Limited Observation

وهي التي تنحصر في مجال معين أو سلوك محدد أو موقف محدد وبصرف النظر عن الأمور المحيطة والجانبية التي تعتبر ثانوية بالنسبة للمرشد، مثال ملاحظة التلميذ وهو يكتب في حصة الإملاء.

9- الملاحظة الدورية Periodical Observation

وهي تتم وفق مدة زمنية محددة وبصورة منتظمة أي كل شهر أو كل أسبوع أو كل يوم، مثال ملاحظة سلوك التلاميذ كل يوم في أثناء الاجتماع الصباحي.

مزايا الملاحظة

1- تعتبر أفضل الوسائل لدراسة عدة مواقف أو أنماط السلوك المختلفة وبصورة طبيعية وعفوية.
2- لا تتطلب الملاحظة جهوداً كبيرة مقارنة بالوسائل الأخرى.
3- تعطيك المعلومة حول السلوك في نفس وقت حدوثها.
4- لا تعتمد كثيراً على الاستنتاجات.
5- تتيح للمرشد أو الباحث الحصول على معلومات لم يكن في ذهنه الحصول عليها.
6- يمكن استخدمها مع الأطفال والفئات التي لا تستطيع الكلام.

عيوب الملاحظة

1- صعوبة وجود الملاحظ في مكان الملاحظة دون الانتباه إليه.
2- لا تخلو الملاحظة من التحيز والعوامل الشخصية.
3- صعوبة تحديد سلوك ما وعزله عن أنماط السلوك الأخرى من أجل المراقبة.
4- قد يعطي الأفراد انطباعاً جيداً عندما يشعرون أنهم تحت الملاحظة من قبل الملاحظ.

5- قد يصعب حدوث سلوك عفوي تزامناً مع وجود الملاحظ، مما يجعل الملاحظ ينتظر ذلك وقد يصاب بالتعب والإرهاق.
6- قد تستغرق الملاحظ مدة زمنية طويلة للحصول على المعلومات المطلوبة.
7- قد يحتاج الملاحظ الذهاب إلى أماكن متعددة لملاحظة سلوك الفرد وجمع المعلومات.
8- هناك بعض الأحداث لا يمكن ملاحظتها بل يحتاج المرشد أو الباحث الحصول عليها عن طريق السؤال أو الاتصال أو المراسلة مثل طبيعة العلاقات الأسرية بالنسبة للتلاميذ(ملحم، 2007).
9- يركز الملاحظ على السلوك الحاضر للمسترشد في حين لا يعرف شيئاً عن الماضي الذي يعتبر مكوناً هاماً لسلوك الحاضر.
10-يصعب على الملاحظ في الملاحظة بالمشاركة أن يلاحظ ويشارك الجماعة أنشطتها بنفس الوقت مما ينعكس سلبياً على جودة الملاحظة.

رابعاً- دراسة الحالة Case Study

هناك عدة تعريفات لدراسة الحالة منها:

يعرفها أحمد بأنها "الوعاء الذي ينظم ويقيم فيه المرشد كل المعلومات والنتائج التي حصل عليها من المسترشد، وهي تركز على المسترشد نفسه...وهي تهدف إلى التوصل إلى الفروض عن طريق الملاحظة والمقابلة والتاريخ الاجتماعي والفحوص الطبية والاختبارات النفسية" (أحمد، 2000، ص 173).

ويعرفها زهران بأنها "بحث شامل لأهم عناصر حياة المسترشد، وهي وسيلة لتقديم صورة مجمعة للشخصية ككل، وبذلك تشمل دراسة مفصلة للفرد في حاضره وماضيه، وهي بذلك تصور فعلاً فردية الحالة"(زهران، 1986، ص 178).

ويعرف خليل دراسة الحالة بأنها تحليل دقيق للموقف العام للحالة كلها أي من كل جوانبها، وهي منهج لتنسيق المعلومات وتحليلها التي جمعت بوسائل جمع المعلومات الأخرى عن الحالة وعن البيئة التي تحيط بها(خليل، 1968).

هناك من يخلط بين دراسة الحالة وتاريخ الحالة ويستخدمهما بنفس المدلول وهذا غير صحيح، فدراسة الحالة تعني دراستها بالوقت الراهن فهي دراسة عرضية تركز على الحاضر، في حين تاريخ الحالة يدرس ماضي الحالة فهو كدراسة طولية لحياة المسترشد تقتصر على الماضي فقط وإن ذكرت الحاضر فهذا قليل ونادر وهومن مبدأ ربط الأحداث.

مكونات دراسة الحالة

تشمل دراسة الحالة الجوانب التالية:

1- جانب المعلومات والبيانات العامة: ويشمل اسم المسترشد الكامل مع اسم والده ووالدته وعدد الإخوة والأخوات وعنوان سكنه وهاتفه ومع من يعيش.

2- جانب الشخصية: من حيث صفاتها وسماتها وأبعادها واضطراباتها إن وجدت.

3- الجانب الجسمي والصحي: ويشمل جانب الفحص الطبي والعصبي وهل هناك أمراض أو إعاقات، ووضع الجسم من حيث الطول والوزن والهيكل والمظهر الخارجي.

4- الجانب العقلي المعرفي: ويتضمن الذكاء والقدرات والاستعدادات والتحصيل والتقدم الدراسي والاتجاهات نحو المدرسة والخطط الدراسية والمهنية والمشكلات الدراسية وملاحظات المدرسين.

5- الجانب الانفعالي: ويشمل الحالة الانفعالية ومستوى النضج الانفعالي ومدى الاتزان الانفعالي والثقة بالنفس والصدمات الانفعالية وغيرها.

6- الجانب الاجتماعي: ويشمل ماهية المحيط الاجتماعي وعملية التنشئة الاجتماعية والخلفية الأسرية والعلاقات الأسرية والاتجاهات والقيم والميول والهوايات والأخلاق والتفاعل الاجتماعي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي.

7- جانب النمو: أي معدل النمو ومدى تحقيق مطالب النمو وهل هناك اضطرابات أو مشكلات مرتبطة بالنمو.

8- الجوانب العامة: وتشمل حاجات المسترشد وأسلوب حياته وهدف حياته ومفهوم الذات لديه والحيل الدفاعية.

9- جانب مشكلة المسترشد: ويتم هنا تحديدها وتحديد أسبابها وأعراضها وتاريخها وخطورتها وهل هناك محاولات إرشادية سابقة لحلها وما هو اتجاه المسترشد نحو التغيرات التي طرأت على مشكلته.

10-جانب الملخص العام: ويتم فيه تقديم ملخص عن المشكلة وأهم المعلومات المرتبطة بها.

11-جانب التفسير: يجب أن يكون التفسير بخصوص الحالة دقيقاً وشاملاً وعلمياً ويستند على المعلومات المتوفرة حول المسترشد.

12-جانب التشخيص: ويتم التشخيص بناء على المعلومات التي تم جمعها حول المسترشد وبأسلوب علمي.

13-جانب التوصيات: ويقدم به عدة اقتراحات مثل اقتراح أسلوب الإرشاد المناسب للمسترشد وطبيعة المشكلة، وقد يقترح مزيداً من جمع المعلومات حول المسترشد أو إحالته إلى مختص آخر مثلاً طبيب أو معالج نفسي...الخ.

14-جانب المتابعة: وذلك لتقدير مدى الاستفادة من معلومات دراسة الحالة بل ومدى دقة المعلومات.

شروط نجاح دراسة الحالة

1- التنظيم: أي يجب أن تكون المعلومات في دراسة الحالة متسلسلة وواضحة.

2- الدقة: يجب تحري الموضوعية في جمع المعلومات عن طريق الوسائل المختلفة.

3- الاعتدال: يجب ألا تكون المعلومات طويلة فتُمل ولا قصيرة ومختصرة فتخل، أي يجب التركيز على المعلومات الجوهرية أكثر من المعلومات الجانبية.

4- الاهتمام بالتسجيل: وذلك باستخدام لغة بسيطة وبعيدة عن المصطلحات المعقدة.

5- الاقتصاد والترشيد: أي اتباع أقصر الطرق التي تقود إلى الهدف والغاية.

مزايا دراسة الحالة

1- تقدم للمرشد صورة كاملة لشخصية المسترشد وتشمل كل جوانبها بصورة مفصلة(الشيخ حمود، 2007).

2- تسهّل فهم وتشخيص وإرشاد الحالة بأسلوب علمي.

3- تساعد المسترشد على فهم نفسه من خلال الدراسة المفصلة.

4- تفيد في عملية التنبؤ للمستقبل من خلال فهم ماضي وحاضر الحالة.

5- تساعد المسترشد على التنفيس الانفعالي واستبصار المشكلة والخروج منها.

6- تستخدم لأغراض البحث العلمي وتدريب المرشدين المستجدين.

عيوب دراسة الحالة

1- تأخذ دراسة الحالة وقتاً طويلاً وأحياناً يكون عامل الوقت مهماً وبالتالي قد تتأخر المساعدة التي يحتاجها المسترشد.

2- إذا غاب التنظيم والدقة والتلخيص المفيد عن جمع المعلومات في دراسة الحالة، فإن المعلومات تصبح عبارة عن تخمة لا فائدة منها في عملية الإرشاد.

خامساً- مؤتمر الحالة Case Conference

وهو اجتماع مناقشة خاص يضم فريق الإرشاد كله أو بعضه، ويضم كل أو بعض من يهمهم أمر المسترشد، وكل أو بعض من لديه معلومات خاصة به، ومستعد للتطوع والحضور شخصياً للإدلاء بها والمشاركة في تفسيرها وفي إبداء بعض الاقتراحات، وكل ذلك يجب يتم بموافقة المسترشد المسبقة(زهران، 1986).

الأشخاص الذين يضمهم مؤتمر الحالة هم: المرشد المدرسي، الاختصاصي الاجتماعي، المدرس، المدرس المرشد، الوالدان، مدير المدرسة، من يهمه أمر المسترشد ولديه معلومات مفيدة لعملية الإرشاد .

يدير المرشد المدرسي مؤتمر الحالة ويوجهه نحو النقاط المهمة في العملية الإرشادية.

أنواع مؤتمر الحالة

- مؤتمر الحالة الواحدة: ويضم مسترشد واحد فقط.
- مؤتمر الحالات: ويضم عدة حالات غالباً مشكلاتهم متشابه مثل حالات التلاميذ المتسربين من المدرسة أو المتفوقين أو الطلاب المدخنين.
- مؤتمر المختصين: ويضم المرشدين فقط ليتم تبادل الآراء والاستماع إلى التقارير المختلفة والاقتراحات، وقد يشمل المؤتمر دراسة أكثر من حالة.
- مؤتمر المختصين وغير المختصين: ويضم إلى جانب المرشدين كل من يهمه أمر المسترشد مثل المدرس والمدير والوالدين والأخوة وغيرهم، ويطرح على المؤتمر حالة واحدة فقط.
- مؤتمر المرشد المدرسي والمسترشد والوالد أو الوالدة أو كلاهما: ويمكن أن ينضم لهذا المؤتمر بعض أفراد فريق الإرشاد كالمدرس أو المدير أو الاختصاصي الاجتماعي وغيرهم. هذا النوع من المؤتمرات يحقق نجاحاً في الحلقة الدراسية الأولى أكثر من المرحلة الثانوية.

إجراءات عقد المؤتمر

يتطلب عقد المؤتمر الإجراءات التالية:

1- الإعداد: يجب تحديد خطة عمل المؤتمر ووضع جدول للمؤتمر وترك فترة حرة احتياطاً، كما يجب على المرشد جمع كل المعلومات التي تخص المسترشد وإخطار كل المعنيين بالمؤتمر وتحديد زمانه ومكانه ومدته وهدفه.

2- الافتتاح: يقوم المرشد بافتتاح المؤتمر موضحاً هدف المؤتمر ومقدماً ملخصاً عن الحالة ومحدداً كما يستغرق المؤتمر.

3- جلسة المؤتمر: يترأس الجلسة المرشد وهناك من يرى بأن رئاسة المؤتمر يجب أن تكون بالتناوب بين أعضاء فريق الإرشاد، لكن بكل الأحوال يجب أن يأخذ كل عضو دوره من حيث الاختصاص والفاعلية في المؤتمر. يطلب رئيس الجلسة من الحضور تقديم المعلومات التي لديهم حول المسترشد ومشكلته ومحيطه مع تقديم التحليل والتفسير والاقتراحات اللازمة لحل المشكلة.

4- الختام: في الختام يلخص المرشد ما جرى في المؤتمر ويذكر نقاط الاختلاف والاتفاق والاقتراحات المقدمة والتي يجب العمل عليها مع المسترشد. وقد يحتاج المرشد مزيداً من المعلومات، في هذه الحالة يطلب من الاختصاصيين هذه المعلومات كل واحد حسب اختصاصه.

شروط نجاح مؤتمر الحالة

1- عقد المؤتمر عند الضرورة: أي عقده عند الحالات التي تستدعي المؤتمر فليس كل الحالات تتطلب ويناسبها المؤتمر.

2- موافقة المسترشد: إن الشرط الأساسي لعقد المؤتمر هو موافقة المسترشد قبل كل شيء.

3- التزام المعايير الأخلاقية الإرشادية: وأهمها السرية حول ما يدور في المؤتمر وعدم الاعتداء على خصوصيات المسترشد.

4- الحضور الاختياري للمؤتمرين: من دون إجبار أو إحراج وهذا يدل على التعاون ويترك فرصة للمهتمين والمتحمسين لمساعدة المسترشد عن طريق حضور المؤتمر.

5- اهتمام المؤتمرين: من خلال المشاركة الجدية والفعالة في المؤتمر وتقديم الاقتراحات الموضوعية.

6- الجو غير الرسمي في المؤتمر: والذي يقترن بالمسؤولية تجاه المسترشد من خلال الإدلاء بالمعلومات والاقتراحات.

7- مراعاة الاختصاص: يجب أن يقدم كل عضو في المؤتمر معلومات في اختصاصه وعدم التعدي على اختصاصات الآخرين واحترام آرائهم.

مزايا مؤتمر الحالة

1- يقدم للمرشد معلومات لا يحصل عليها بالوسائل الأخرى وذلك من خلال الآراء المتعددة للمؤتمرين.

2- يتيح الفرصة لتبادل الآراء حول المسترشد ومشكلته.

3- يقدم فائدة كبيرة في حالة التلميذ الجديد في المدرسة والمعلومات عنه قليلة.

4- التعرف على الأشخاص الفاعلين في العملية الإرشادية من غير فريق الإرشاد والمختصين مثل الوالدين أو بعض الأقارب.

5- يظهر أهمية المؤتمرين في مساعد المسترشد وكذلك يظهر أهمية اطلاع كل عضو من فريق الإرشاد على ما لدى العضو الآخر من معلومات وأهمية التعاون بينهم.

6- يعتبر وسيلة فعالة للاتصال بالأسرة وتبادل الآراء معها حول المسترشد.

7- يساعد في تبني طريقة الإرشاد الانتقائي حيث يظهر لفريق الإرشاد أهمية هذا النوع من الإرشاد في مواجهة المشكلات المختلفة.

عيوب مؤتمر الحالة

1- من المحتمل أن يستغرق وقتاً طويلاً مع نتائج قليلة.

2- قد تكون المعلومات التي يدلي بها المؤتمرون متناثرة وغير منسقة وبالتالي قليلة الأهمية.

3- قد لا يتوفر الوقت الكافي لدى المؤتمرين لحضور المؤتمر وبالتالي قد يفشل المؤتمر.

4- ربما يعتبره بعض المسترشدين تدخلاً في خصوصياتهم ومن غير أن يقدم مساعدة لهم في حل مشكلاتهم(المرجع السابق).

سادساً- السجل المجمع أو البطاقة المدرسية Cumulative Record

وهو سجل تراكمي تتبعي (يغطي تاريخ الفرد) لجميع مكونات شخصية الطلاب الجسمية والعقلية المعرفية والنفسية والاجتماعية والانفعالية، ويعتمد عليه بدرجة كبيرة عند مناقشة بعض المشكلات العامة أو الحالات الفردية الخاصة فهوسجل منظم ومتاح للاستخدام المباشر(عقل، 1996، ص 89).

أنواع السجل المجمع

- السجل المجمع ذو الصفحة الواحدة: ويتضمن المعلومات الأساسية حول المسترشد.
- السجل المجمع ذو الصفحات المتعددة: وهو يتألف من عدة صفحات ويمكن أن تضاف إليه صفحات جديدة، هو يغطي جميع جوانب الشخصية بصورة مفصلة.

إجراءات إعداد السجل المجمع

1- الإعداد: حيث يعد السجل المجمع من ملف تدون فيه المعلومات الخاصة بالتلميذ أو المسترشد، ويتم تبويبها كل جانب لوحده ويوضع به المعلومات المتعلقة بهذا الجانب، وقد تُستخدم الجداول في السجل المجمع التي تملأ بالمعلومات. يجب أن يكون السجل قابلاً للفك وإضافة أو راق جديدة إليه.

2- توحيد السجل المجمع: يجب أن يكون نموذج السجل المجمع موحداً بين مختلف المناطق التعليمية، فقد ينتقل التلميذ من منطقة لأخرى، ثم إن هذا الأمر يتطلب توحيد النموذج كما الحال في المقررات والمناهج الدراسية.

3- إعداد الدليل: يجب أن يترافق مع السجل المجمع دليل استخدام يساعد المختصين على ملئه بالمعلومات.

4- التدريب: يجب تدريب جميع المختصين في الإرشاد النفسي على التعامل مع السجل المجمع.

5- إدخال المعلومات: يتعاون كل من المدرس والمدير والمختص الاجتماعي والطبيب والمرشد على جمع المعلومات اللازمة للسجل المجمع، ولكن الذي يقوم بملء هذه المعلومات في السجل المجمع هو المرشد المدرسي أو شخص من فريق الإرشاد قد تدرب على ذلك، ويفضل لوضوح الخط والتنظيم كتابة السجل المجمع من خلال الكمبيوتر الذي يوجد فيه نموذج عن السجل المجمع ويقوم المرشد بتعبئة هذا السجل ومن ثم طباعته وحفظه في ملف.

مكونات السجل المجمع

يتكون السجل المجمع من المكونات التالية:

1- المعلومات الفردية والشخصية: أي الاسم الكامل، اسم الأب، اسم الأم، المواليد، مكان الولادة، الصف، السنة الدراسية، تاريخ الالتحاق بالمدرسة، مكان المدرسة، جنسية الطالب، الديانة، عنوان الطالب الدائم، الهاتف.

2- معلومات عن الأسرة والبيئة المحيطة: وتشمل: الوالدين، الأخوة، الأخوات، ترتيب التلميذ في الأسرة، عمل الوالد، عمل الوالدة، مستوى ثقافة الأب، مستوى ثقافة الأم، الوضع الاقتصادي للأسرة، العلاقات الأسرية داخل الأسرة، عملية التنشئة الاجتماعية.

3- معلومات عن الصحة والنمو الجسمي: مثل الطول، الوزن، الهيكل، المظهر الخارجي، الأمراض التي يعانيها أو سبق أن عاناها، اللقاحات التي أخذها...الخ.

4- التاريخ الدراسي: مثل: سنوات الرسوب، سنوات النجاح، النشاط والجد، نسبة الحضور والغياب عن المدرسة، المشاركة في الأنشطة المنهجية والأنشطة اللاصفية.

5- معلومات حول القدرات: مثل: القدرات اللغوية أو الرياضية وغيرها من خلال المقاييس أو من خلال تقييم المعلم.

6- معلومات عن الاستعدادات: مثل: المواهب، المهارة الخاصة، نتائج اختبارات الاستعدادات...الخ.

7- التحصيل: مثل: درجات التحصيل، التقدير، تقويم المعلم للتلميذ.

8- الميول: مثل: الميول الرياضية وغيرها، الهوايات المختلفة، الدرجات على اختبارات الميول.

9- الشخصية: نتائج اختبار الشخصية، أبعاد الشخصية، سمات الشخصية، صفات الشخصية.

10-الأنشطة خارج المدرسة: مثل: الأنشطة الشبابية، المعسكرات، الرحلات، بطاقات التوظيف.

11-خطط المستقبل: مثل: الخطط الدراسية، الخطط التخصصية، الخطط المهنية(مورتنسن وشمولر، 1986).

شروط نجاح السجل المجمع

1- الشمول: وهو أن يشمل كل جوانب شخصية التلميذ أو المسترشد.

2- الانتقاء: يجب اختيار المعلومات المهمة لوضعها في السجل المجمع.

3- الاستمرار: يجب أن تشمل المعلومات كل الفترات الزمنية السابقة وصولاً إلى المرحلة الراهنة بحيث لا يوجد ثغرات في تواصل المعلومات.

4- المعيارية: يجب أن يكون المعيار الذي يُحكم به على المسترشد واحداً لدى المرشد وفريق الإرشاد جميعاً، وأن تسجل المعلومات بدقة وموضوعية وأن تكون المصطلحات موحدة.

5- البساطة: أي السهولة في لغة السجل المجمع والسهولة في استخدامه.

6- التنظيم: أي تبويبه، وفق كل جانب على حدة ووفق التسلسل الزمني.

7- الحفظ: يجب حفظ السجل المجمع في مكان آمن وعدم تركه بمتناول الجميع بل يُحفظ لدى مختص أمين، ويمكن الرجوع إليه وقت الحاجة بسرعة وسهولة.

8- السرية: يجب المحافظة على سرية المعلومات وعدم السماح بالاطلاع على السجل المجمع إلا للمختصين، أما بالنسبة للوالدين فيمكن الحديث معهم عن بعض الجوانب في السجل المجمع دون السماح لهم بالاطلاع عليه(زهران، 1986).

الاستخدامات الإرشادية للسجل المجمع

ويمكن إجمالها بالنقاط التالية:

1- يساعد في عملية اختيار الدراسة المناسبة للطلبة والتلاميذ.

2- يسهم في الكشف المبكر عن المقصرين أو الذين لديهم نقص في القدرات.

3- يسهم في الكشف المبكر عن حالات التفوق والإبداع والموهبة.

4- يسهم في التعرف المبكر على المشكلات السلوكية التي يعاني منها التلاميذ أو الطلاب.

5- يساعد في تحديد حاجات الطلاب والتلاميذ التربوية والنفسية والصحية والاجتماعية والنمائية.

6- يسهم في التحديد المبكر للمشكلات الدراسية التي يعاني منها التلاميذ أو الطلاب(الشيخ حمود،1994).

مزايا السجل المجمع

1- يترافق مع الفرد في كل مراحله الدراسية فيشكل وصفاً عاماً لتاريخه.

2- يشكل مخزن معلومات جاهزاً يمكن الاستفادة منه وقت الحاجة مما يوفر الوقت والجهد وقت الحاجة لهذه المعلومات.

3- يوفر كماً من المعلومات مجموعاً بكل الوسائل مما يعطي صورة شاملة وواضحة عن المسترشد أو التلميذ.

4- يعتبر الوسيلة الرئيسية التي يعتمد عليها المرشد المدرسي.

5- يعد مصدراً للمعلومة بالنسبة للمسترشد حول نفسه، فهو يزيد من استبصار المسترشد حول نفسه وماضيه وحاضره، مما يساعده في تخطيط مستقبله.

6- يعد نموذجاً جيداً لتعاون فريق الإرشاد في جمع المعلومات.

عيوب السجل المجمع

1- قد يتم الاستغناء بالسجل المجمع عن وسائل جمع المعلومات الأخرى مما يحرم المرشد من وسائل ضرورية في العملية الإرشادية.

2- ربما يساء فهم أو تفسير بعض المعلومات التي توجد في السجل المجمع ولاسيما القديمة منها التي وضعت بطريقة غير علمية من قبل شخص غير مختص(زهران، 1986).

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل السادس

الإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي والمسؤولون عنه

1.6 الإرشاد المدرسي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

2.6 الإرشاد المدرسي في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

3.6 المسؤولون عن الإرشاد المدرسي في المدرسة

1- مدير المدرسة

2- المرشد المدرسي

3- المدرس المرشد

4- الأخصائي الاجتماعي

5- المدرس

6- الوالدان

7- المسترشد

جامعة دمشق Damascus University

وقل رب زدني علما
Damascus University

الفصل السادس

الإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي والمسؤولون عنه

مقدمة

لقد أصبح الإرشاد المدرسي له أهميته ودوره في المدرسة الذي يصعُب الاستغناء عنه في كل المراحل الدراسية، لأنه يساعد المدرسة على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، فهو من جهة يساعد التلاميذ على حل المشكلات السلوكية التي يتعرضون لها كالعدوان والغيرة والكذب والسرقة وغيره، ومن جهة أخرى يساعد التلاميذ على حل مشكلاتهم الدراسية مثل التقصير العام والتقصير الخاص وغيره. لقد حقق الإرشاد المدرسي في البلاد العربية قفزات جيدة نسبياً بصورة عامة ومنها سورية التي أدخلت الإرشاد المدرسي إلى المدارس مؤخراً من خلال تعيين مرشدين نفسيين تربويين في المدارس، وكان ذلك بموجب القرار الوزاري رقم 2153/ 543/ (4/3) بتاريخ 2000/10/10، كما صدر بتاريخ 2001/9/5 المرسوم الجمهوري رقم (466) القاضي بإضافة مرشد نفسي واجتماعي للعاملين في وزارة التربية وبذلك أصبح لمهنة الإرشاد مسمى وظيفي رسمي في المدارس. لقد تأخر توظيف مرشد مدرسي في المدارس السورية، ولعل وجود الموجه في المدارس الذي غالباً ما كان معلماً قديماً وقد درّس لسنوات طويلة ومن ثم تم تعينه في التوجيه هو سبب هذا التأخير، ربما لاعتقاد أنه يقوم بدور المرشد المدرسي، مع العلم أن الموجه لا يستطيع أن يقوم بدور المرشد المدرسي وليس لديه المؤهل العلمي لذلك. سيتم الحديث في هذا الفصل عن الإرشاد المدرسي في الحلقة الدراسية الأولى والحلقة الدراسية الثانية بشيء من التفصيل، إضافة لذلك سيتم الحديث عن المسؤولين عن العملية الإرشادية أي عن الفريق الإرشادي بصورة عامة، حيث يتكون هذا الفريق

الإرشادي من المدير والمرشد المدرسي والمدرس المرشد والمختص الاجتماعي والمدرس والوالدين والمسترشد.

1.6 الإرشاد المدرسي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

تعتبر مسألة الاهتمام بالإرشاد المدرسي في الحلقة الأولى (المرحلة الابتدائية) متأخرة عموماً إذا ما قورنت بمرحلة الحلقة الدراسية الثانية (المرحلة المتوسطة أو الإعدادية) والمرحلة الثانوية، ربما يرجع ذلك إلى وجود الاختيار الدراسي والمهني في هذه المراحل، وبالتالي يحتاج الطلاب للمساعدة وكذلك تكثر المشكلات السلوكية بهذه المراحل كونها مراحل مراهقة وتغيراً جسدياً ونفسياً.

رغم ما سبق لم يغفل الباحثون والمؤلفون أهمية دور الإرشاد في الحلقة الدراسية الأولى أو المرحلة الابتدائية ولاسيما أن الأطفال في هذه المرحلة يعانون من عدة مشكلات دراسية وسلوكية وكذلك لهم حاجات مهمة ومختلفة عن المراحل الأخرى، لقد عبر ميريك (Myrick) 1977عن ذلك بأن أنسب فترة يمكن التغلب فيها على المشكلات المدرسية والاجتماعية التي تواجه الطفل تكون في خلال السنوات التكوينية الأولى لشخصية الطفل، لقد أكدت الدراسات المختلفة بأن الأطفال يبنون أنماط السلوك طويلة الأجل خلال الفترة الزمنية الممتدة من 6-10 سنوات. من هنا يجب على المدرسة وخاصة المرشد المدرسي مساعدة التلاميذ في مواجهة المشكلات وهو المعد لذلك.

لا بد من عرض بعض الحاجات التي يتطلبها الطفل في الحلقة الدراسية الأولى والمشكلات المترتبة عن نقص هذه الحاجات ومن هذه الحاجات ما يلي:

1- الحاجات العضوية أو الفيزيولوجية

وتشمل الحاجات العضوية أو الفيزيولوجية الحاجات التالية:

- سلامة الصحة العامة للطفل: إن السلامة الجسدية تؤثر في السلامة العقلية حتى قيل إن العقل السليم في الجسم السليم، فإذا أصيب الطفل بأي مرض

عضوي فإن ذلك سينعكس على قدراته الدراسية وحضوره إلى المدرسة وبالتالي على نفسيته، ويضاف لذلك قد يتعرض الطفل إلى مرض معد قد يؤدي لإصابة زملائه بالعدوى. في هذه الحالة يحتاج الطفل للمساعدة والعلاج وهذا يقع على عاتق المرشد المدرسي وفريق الإرشاد في المدرسة الذي يقوم بتحويل التلميذ إلى الطبيب ودائرة الصحة المدرسية.

- نوعية الغذاء: للغذاء دور أساسي ومهم في بناء جسم الطفل، وهناك بعض الدراسات قد أثبتت أن مشكلات التغذية قد ترجع إلى أسباب نفسية منها الحماية الزائدة أو الإهمال الكلي للطفل الذي يجعل الطفل يحجم عن الطعام حتى يلفت انتباه الآخرين إليه، في حال الدلال والحماية الزائدة كثيراً ما يعتمد الطفل في غذائه على البسكويت والشوكولا وهذه بدورها تعطي الطفل إحساساً كاذباً بالشبع ويفقد الطفل الشهية للطعام العادي الذي يوجد فيه العناصر المغذية المختلفة مما يؤدي إلى قلة المناعة وضعف البنية لدى الطفل وظهور الأمراض ومثال ذلك تسوس الأسنان وضعفها ونقص الكلس.
- حالة التوازن بين النشاط والراحة: من المفروض دائماً أن يكون هناك توازن بين النشاط والراحة بالنسبة للتلميذ وهذا ما تعمل المدرسة لتحقيقه، فالطفل عندما يبذل جهداً عقلياً في درس القراءة ويبذل جهداً عضلياً في درس الرياضة وبعد يوم من الدراسة والتعب فإنه بحاجة إلى الراحة في المنزل وربما يتخللها النوم وذلك حتى يستطيع أن يستعيد نشاطه ويقوم بأداء واجباته المنزلية، كذلك يجب أن يذهب إلى الفراش مبكراً وينام عدداً كافياً من الساعات حتى يتمكن من الذهاب إلى المدرسة صباحاً بحيوية ونشاط.

2- الحاجات النفسية

وهي تشمل الحاجات التالية:

- الحاجة إلى الأمن: وتتضمن الأمن النفسي والجسدي سواء في الحاضر أم في المستقبل، فشعور الطفل بالخوف والقلق سيؤثر في قدرة الطفل على التحصيل ولعل المثال الواضح على تأثير الخوف أو القلق على التلميذ أو الطالب هوما يعانيه من نتائج قلق الامتحان أو الخوف من المدرسة. فهنا يجب على المرشد تعويد التلميذ أن يعايش الخبرات المؤلمة ويخرج منها بنجاح والخبرات السارة مثل الإجابة الصحيحة المترافقة بالتصفيق التي تعزز لديه الثقة بالنفس والأمن والطمأنينة.
- الحاجة إلى الحب والانتماء والتفاعل: فالطفل يبحث عمن يحبه ويقدره ويقبله ولعل هذا ما يفسر ميل الطفل بالأسرة نحو أخ أكثر من أخ آخر أو حب الأم أكثر من الأب فالطفل يتجه نحو مصدر الحنان والقبول، وبنفس الوقت هناك حاجة الانتماء التي يشعر بها الطفل أنه ينتمي لهذه الأسرة ولهذا الحي ويتفاعل ضمن هذا الانتماء ليشكل مجالاً اجتماعياً للطفل. عندما يذهب الطفل إلى المدرسة قد يشعر أنه سيفقد الحنان والانتماء والتفاعل ولا سيما في الأيام الأولى من المدرسة، لذلك ينبغي على المرشد أن يساعد التلميذ المستجد على الدخول في جو المدرسة من خلال تعويضه ولو جزءاً من حنان المنزل وجعله يشعر بالانتماء الجديد لمجموعة الزملاء في الصف من خلال التفاعل فيما بينهم وأن هذا الانتماء الجديد لا يلغي الانتماء الأسري بل هو مكمل له، فيوجد في المدرسة من يحب التلميذ كما في البيت ولو بشكل نسبي. وهذا بالنهاية يعزز من تقبل التلميذ لنفسه وتقبل الآخرين له.
- الحاجة إلى المكانة والتقدير واحترام الذات: وهذه الحاجات تظهر لدى الفرد في مرحلة المراهقة وهي تدور في فلك الاستقلالية والشخصية المستقلة والاعتماد على الذات. هناك أيضاً الحاجة إلى تحقيق الذات وهذه تظهر في

مرحلة الرشد وكذلك الحاجات الجمالية التي لا داعي للخوض بها في هذه المرحلة فهي خاصة بمرحلة الرشد أيضاً.

3- الحاجة للتعامل الواقعي

قد يعيش الطفل بعيداً عن الواقع وفي أحلام اليقظة ولعل ما يجعل الطفل يشعر بذلك هو عدم قدرته على مجاراة الواقع فيهرب إلى أحلام اليقظة كتعويض عن النقص وعدم القدرة. هنا يأتي دور المرشد وكذلك الأهل بمساعدة الطفل على التمييز بين الواقع والخيال وقد يتم ذلك من خلال مناقشة الطفل في قصصه الخيالية وإظهارها له بأنها غير واقعية، بل والمساهمة باستبدالها بالقصص الواقعية وذات التسلسل المنطقي.

4- الحاجة لتحديد المسؤولية تجاه الآخرين

يجب على الطفل التعرف على مسؤولياته تجاه الأهل وزملاء المدرسة والمعلم والأصدقاء، فيجب أن يعرف ما له وما عليه ولا يتجاوز حدوده، فالتعرف وتحديد المسؤولية هي من علامات نمو الشخصية لدى الطفل، ويجب هنا على الأهل في البيت وكذلك المدرسة ولاسيما المرشد مساعدة التلميذ للتعرف على مسؤولياته المختلفة(عمر، 1984).

مسؤوليات المرشد المدرسي في الحلقة الدراسية الأولى

هناك مسؤوليات عامة للمرشد المدرسي مثل التخطيط لبرامج الإرشاد وتقويم التلاميذ والتخطيط التربوي والمهني وتقديم النصح والمشورة لإدارة المدرسة والقيام بالعلاقات العامة والبحوث الإرشادية. يضاف لهذه المسؤوليات العامة مسؤوليات خاصة تتعلق بمرحلة الحلقة الدراسية الأولى التي يعمل بها المرشد وهي:

1- توزيع التلاميذ على الصفوف المناسبة لقدراتهم واستعداداتهم وذلك بعد إجراء الاختبارات النفسية اللازمة لهذا التمييز.

2- عزل التلاميذ المعوقين عن التلاميذ العاديين من خلال استيعابهم بالمعاهد الخاصة بالمعاقين، وكذلك عزل التلاميذ الموهوبين عن التلاميذ العاديين والمتأخرين دراسياً.

3- تشكيل جماعات تقوية للتلاميذ المتأخرين دراسياً لمساعدتهم على التحسن، أيضاً تشكيل جماعات دراسية للتلاميذ المتفوقين هدفها استثمار القدرات المرتفعة لدى المتفوقين من خلال زيادة المعلومات والتعليم لهم كماً ونوعاً.

4- إقامة الأنشطة اللاصفية التي تساعد على نمو شخصية التلاميذ بشكل سوي في الجوانب المختلفة.

5- إرشاد مدرس التربية الرياضية لإقامة الألعاب والمنافسات الرياضية بين التلاميذ والشُعب الدرسية التي تعزز الروابط الاجتماعية بينهم.

6- إرشاد مدرس التربية الفنية لتنمية مواهب التلاميذ ولا سيما الموهوبين المميزين بالرسم والأشغال والأعمال اليدوية.

7- العمل مع إدارة المدرسة لتعزيز العلاقات مع الأهل وذلك بغية تطوير مستوى التلاميذ وتحسينه.

8- إعداد التلاميذ في نهاية مرحلة الحلقة الدراسية الأولى للانتقال إلى مرحلة الحلقة الدراسية الثانية.

2.6 الإرشاد المدرسي في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

في هذه المرحلة يختلف التلميذ أو الطالب عن المرحلة السابقة ففي هذه المرحلة يعتبر التلميذ مراهقاً أو قد بدأ بالمراهقة لذلك تعتبر هذه المرحلة مرحلة حرجة، فهي مرحلة البلوغ الجنسي التي تحدث عند الجنسين مع أسبقية للإناث على الذكور في البلوغ عموماً. من هنا تقع على عاتق المرشد مسؤوليات وتحديات كثيرة لحل المشكلات منها:

1- التعرف على قدرات الطلاب وتوزيعهم على الصفوف المختلفة، وهنا يواجه المرشد المدرسي مشكلة الفروق الفردية الكبيرة بين الطلاب في نظام مدرسي موحد. والسبب أن المرشد لا يستطيع وفق هذا النظام توزيع الطلاب وفقاً لقدراتهم واستعداداتهم وميولهم وهواياتهم فهذا النظام لا يسمح لأنه غير مخطط لهذا.

2- إحالة الطلاب الذين لا يملكون القدرات المطلوبة لمتابعة الدراسة في المدارس العادية إلى معاهد التربية الخاصة مثل الطفل الذي لديه إعاقة عقلية بسيطة ولكنه لا يستطيع مجاراة الأطفال الأسوياء في المدرسة العادية، وتتم الإحالة بعد التشخيص الدقيق عن طريق الاختبارات النفسية المخصصة لهذا الغرض.

3- بذل جهد مستمر لزيادة درجة الموضوعية في تقدير تحصيل الطلاب: وخاصة الامتحانات الشفهية والتحريرية المستخدمة في المدارس التي غالباً ما يتخللها الذاتية، ومن هنا يكون استخدام الاختبارات التحصيلية المعيَّرة السبيل المجدي للابتعاد عن الذاتية.

4- تزويد الطلاب بالمعلومات الضرورية لاختيار الدراسة المناسبة وشروطها مثلاً شروط الالتحاق بالثانوية العامة وما هي القدرات التي يجب توفرها في الطالب وكذلك شروط الثانوية الصناعية وفروعها المختلفة والتجارية والزراعية والبيطرية...الخ.

يمكن توزيع المعلومات حول نوع الدراسة من خلال المنشورات التي توزعها وزارة التربية على مراكز الإرشاد المدرسي أو يقوم المرشد بتزويد الطلاب بالمعلومات عن طريق المقابلات الشخصية أو المحاضرات الجماعية.

5- ممارسة الإرشاد الفردي مع بعض الطلاب، حيث يواجه الطالب مشكلات فردية تحتاج لمقابلة فردية وإرشاد فردي من الأمثلة على هذه المشكلات:

- الطلاب الذين يحصلون على درجات دون مستوى قدراتهم وذلك وفقاً لنتائج اختبارات الذكاء ومن المحتمل أن الأسباب ترجع لعوامل نفسية وشخصية واجتماعية.
- التقصير الخاص: مثل التقصير الخاص باللغة الانكليزية أو العربية أو الرياضيات، وغالباً ما تكون الأسباب ترجع لطريقة التعليم غير الفعالة في المدرسة أو في البيت، وبالتالي يجب على المرشد إخبار المعلم والأهل لتغيير طريقة التعليم وإرشادهم للطريقة المناسبة إن أمكن ذلك أو إرشاد الطلاب لاتباع دورات تقوية ومساعدة ووضع برامج تقوية فردية لتشجيع المواهب وتحقيق التوازن في جوانب القصور.
- صعوبات التعلم الفردية ومنها: ضعف التركيز، ضعف الدافعية الدراسية رغم وجود القدرات العقلية المناسبة، ضعف الذاكرة وغيرها. يمكن مساعدة التلميذ من خلال معرفة إمكانات التعلم الفردية ومن ثم تقديم المساعدات الفردية والاقتراحات الإرشادية المناسبة وربما تحويل الطالب إلى مراكز إرشاد أخرى لتشخيص حالته وتقديم المساعدة له.
- المشكلات الفردية الخاصة: مثل اضطرابات الكلام كالتأتأة واللجلجة وأضرار الحواس كضعف السمع وضعف البصر وإعاقة التعلم وغيرها من مشكلات تحتاج لرعاية خاصة من قبل المرشد المدرسي. هناك مشكلات فردية أخرى مثل انتقال الطالب من مدرسة إلى مدرسة جديدة وما ينتج عنه من غياب متكرر وعدم كتابة الوظائف وقد يقابل هذا الطالب بالعدوان من زملائه الجدد أو ينضم إلى شلة رفاق السوء وقد يواجه التلميذ بالعداء من قبل الزملاء لانتسابه إلى مجموعة عرقية أو مذهبية أو دينية معينة(Heller, 1976).

تفعيل الإرشاد من خلال العملية التربوية

يمكن تفعيل الإرشاد المدرسي من خلال العملية التربوية وتعاون المرشد المدرسي مع المعلم أو المدرس ويتمثل ذلك بالجوانب التالية:

1- الإرشاد من خلال المناهج حيث تهتم بعض المناهج بحاجات التلاميذ والمجتمع والنمو العادي السوي للتلاميذ والطلاب.

2- يهتم المنهج المحوري بحاجات التلاميذ والطلاب ومشكلاتهم ، فهو يجمع بين التربية والإرشاد.

3- يوجد في بعض المناهج الدراسية وحدات دراسية تدور حول حاجات التلاميذ والطلاب النفسية والاجتماعية ومن أمثلتها الصحة ودراسة الأسرة والمجتمع.

4- يوجد بعض المناهج التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بمجالات الإرشاد وعلم النفس مثل المواد المتعلقة بالعلوم النفسية والإنسانية والاجتماعية.

5- تلعب مكتبة المدرسة دوراً هاماً بما فيها من كتب كمصادر للمعرفة تفيد في العملية الإرشادية وترفع من مستواها ولا سيما أن هناك طريقة إرشاد عن طريق القراءة(شعبان وتيم، 1999).

3.6 المسؤولون عن الإرشاد المدرسي في المدرسة

لا تقع مسؤولية الإرشاد على المرشد المدرسي لوحده فحسب وأن كان المرشد المدرسي يأخذ دور المحرك بالنسبة للعملية الإرشادية، بل تقع على عاتق فريق إرشادي يعمل بصورة متكاملة متعاونة، حيث يقوم كل عضو من هذا الفريق بدوره الذي ينسجم مع اختصاصه. مما ينتج عن ذلك عملية منظمة تسعى لتحقيق أهداف محددة مسبقة، ومن هنا تأتي أهمية العمل بروح الفريق وتبادل الآراء والخبرات حول القضايا والمشكلات المختلفة.

يتكون الفريق الإرشادي Counseling Team في عملية الإرشاد المدرسي من الأطراف التالية:

1- مدير المدرسة School Director

للمدير دور هام في العملية الإرشادية، لكن على المدير يكون مقتنعاً بالدور الذي يقوم به الإرشاد المدرسي ومتفهماً لأبعاد العملية الإرشادية، وبالتالي يجب على المدير تقديم المساعدة الكاملة لتطبيق برنامج الإرشاد المدرسي. فقد يقدم المدير النصيحة لفريق الإرشاد من خلال اقتراح الخدمات الإرشادية التي تساعد المدرسة من أجل الوصول إلى الأهداف المرسومة لها من جهة، ومن جهة أخرى يمكن للمدير أن ينقل تطلعات فريق الإرشاد إلى القائمين على الأمر في وزارة التربية لإقرار الميزانية اللازمة للإرشاد وتزويد المرشد بالأدوات اللازمة والأجهزة المساعدة والاختبارات المناسبة. وهناك عدة دراسات تناولت علاقة المدير بالإرشاد المدرسي، فقد توصلت جمعية الموظفين والتوجيه الأمريكية في هذا الخصوص إلى التوصيات التالية:

1- على مدير المدرسة أن ينظر إلى الإرشاد المدرسي على أنه مهنة قائمة بذاتها ولها قوانينها وأبعادها التي تزيد في تحسن العملية التربوية في المدرسة.
2- ينبغي على مدير المدرسة أن يعتبر الإرشاد المدرسي يقدم خدمات جليلة ومفيدة للطلاب والمعلمين والمدرسين والإدارة، وكذلك يعتبر الإرشاد المدرسي له استقلالية وليس هو شعبة تتبع للمدير.
3- يتطلب من مدير المدرسة أن يقدم للمرشد المدرسي ما يحتاجه من تسهيلات للقيام بعمله وإعطاءه الوقت الكافي للقيام بالعملية الإرشادية(قاضي وفطيم وحسين، 1981).

لقد وضع كل من زيران وجونز (Zeran & Jones) قائمة بالواجبات والمسؤوليات التي تقع على عاتق المدير تألفت من النقاط التالية:

1- الواجبات الإدارية وتشمل:
- إعداد الميزانية الكافية لخدمات الطلاب.

- وضع نظام للسجلات المجمعة أو للبطاقات المدرسية.

2- الواجبات التنظيمية وتشمل:

- إدراك الحاجة إلى التوجيه.
- تبصير هيئة التدريس بفوائد التوجيه.
- تنسيق برنامج التوجيه على هيئة التدريس.
- تنظيم لجنة خدمات الطلاب.
- تنسيق موارد البيئة والإفادة منها.
- نشر ما يستحب نشره.

3- البحث ويشمل:

- مسح احتياجات الطلاب والخدمات المتوفرة.

4- الجهاز ويشمل:

- اختيار هيئة التدريس.
- حث المرشدين على تنمية معارفهم ومهاراتهم.

5- الجدول ويشمل:

- تنظيم المواعيد لإرشاد التلاميذ.
- توفير الوقت الكافي للمرشدين.

6- التجهيزات وتشمل:

- توفير الأجهزة والأدوات اللازمة.

7- المناهج وتشمل:

- تقويم المناهج ومراجعتها.
- تقديم برنامج النشاط اللازم.

8- التدريب في في أثناء الخدمة.

9- التقويم(مورتنسن وشمولر، 1986، ص63-64).

من خلال الاطلاع على النقاط السابقة التي تدور حول واجبات مدير المدرسة ومسؤولياته يظهر أهمية دور المدير في نجاح العملية الإرشادية، فهو يعتبر مسؤولاً عن العملية الإرشادية مسؤوليته عن العملية التربوي، لأن العملية الإرشادية هي جزء من العملية التربوية وهي تتطلب التعاون الدائم والمستمر بين المرشد المدرسي ومدير المدرسة الذي يعتبر من أهم أعضاء فريق الإرشاد.

2- المرشد المدرسي School Counselor

وهو الشخص المختص في الإرشاد والمسؤول مسؤولية مباشرة عن العملية الإرشادية وعن نجاحها في مواجهة مشكلات التلاميذ والطلاب وحلها، وكذلك تقديم المعلومات اللازمة من أجل الاختيار الدراسي المناسب من قبل التلاميذ والطلاب واتخاذهم القرارات السديدة بشأن مستقبلهم. أم عن الدور الذي يقوم به المرشد المدرسي، فقد جاء في الكتيب الذي أصدرته إدارة التعليم بولاية كاليفورنيا بأن الوظائف العامة التي يقوم بها المرشد المدرسي هي:

أولاً- إرشاد الأفراد

ويشمل الجوانب التالية:

1- مساعدة التلاميذ أو الطلاب على فهم قدراتهم ومزاياهم وإمكاناتهم والفرص المتاحة لهم.

2- مساعدة التلاميذ أو الطلاب على رسم أهداف شخصية ذات قيمة وعلى إعداد الخطط وتنفيذها لتحقيق هذه الأهداف.

3- معاونة التلاميذ أو الطلاب على إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية.

ثانياً- معاونة المدرسين

وتشمل الجوانب التالية:

1- مساعدة المدرسين على جمع المعلومات حول التلاميذ والطلاب وهي المعلومات التي تساهم في التخطيط الدراسي وتنفيذ هذه الخطة.

2- مساعدة المدرسين على إجراء الاختبارات واستخدام الوسائل الفنية لتقويم التلاميذ أو الطلاب بصورة دقيقة.

3- مساعدة المدرسين المسؤولين عن أنشطة التوجيه الجماعي على تخطيط مثل هذه الأنشطة وتنفيذ الخطة الموضوعة.

4- مساعدة المدرسين للحصول على أدوات التوجيه الصالحة للاستخدام في الظروف الدراسية المختلفة وتفسير نتائجها.

5- التعاون مع المدرسين على حل المشكلات الفردية للتلاميذ والطلاب.

ثالثاً- المشاركة في البرنامج العام للمدرسة

وتشمل الجوانب التالية:

1- المساهمة الفعالة والإيجابية في تطوير المناهج المدرسية.

2- توفير القيادة اللازمة لتخطيط أنشطة معينة وتنفيذ هذه الخطة.

3- لفت انتباه المعلمين والمدرسين إلى أهمية الصحة العقلية والنفسية وأساليبها وإجراءاتها الصحيحة.

4- المساهمة الفعالة في برنامج المدرسة للتدريب على الإرشاد في المدرسة.

رابعاً- مساعدة المدرسة على توثيق صلتها بالبيئة

وذلك من خلال الأمور التالية:

1- اتخاذ دور الوسيط بين المدرسة والبيئة ليوفر للتلاميذ أو الطلاب والمعلمين والمدرسين كل الخدمات البيئية ومواردها المحيطة.

2- تبادل الآراء مع الوالدين فيما يتعلق بمشكلات التلاميذ أو الطلاب.

3- توضيح برنامج المدرسة وخاصة برنامج الإرشاد المدرسي لأفراد المجتمع الذي تتم به عملية الإرشاد(مورتنسن وشمولر، 1986).

خامساً- القيام بالأعمال الإدارية الضرورية

ويتضمن الجوانب التالية:

1- تقديم الخدمات الفردية للتلاميذ أو الطلاب وتشمل:

- جمع المعلومات حول التلميذ أو الطالب وتنظيمها وتحليلها.
- إرشاد التلميذ والطالب على الانتظام في البرنامج الدراسي الذي يناسب إمكاناته وظروفه.
- مساعدة الطالب على وضع خطته المهنية وتنفيذها.
- يقوم المرشد المدرسي بتحويل التلميذ أو الطالب إلى مختصين آخرين عندما تستدعي حالته ذلك.
- يبني علاقات ودية وطيبة مع التلميذ أو الطالب عندما يجري معه المقابلة الإرشادية.

2- تقديم الخدمات الجماعية للتلاميذ والطلاب وتشمل:

- يرتب المرشد المدرسي بدقة وتسلسل أنشطة اليوم المدرسي وأنشطة التلاميذ أو الطلاب واجتماعات فريق الإرشاد.
- يحضر برنامجاً لتزويد الطلاب بالمعلومات الدراسية والمهنية المناسبة.
- يقوم بترتيب زيارات ميدانية للمؤسسات الصناعية والتجارية والاجتماعية وغيرها مما يتوفر في المجتمع.

- يعد نشرات وكتيبات تتضمن معلومات تربوية ومهنية يقدمها بصورة مبسطة مع استخدام الرسوم التوضيحية والبيانية.
- يدير المناقشات مع التلاميذ أو الطلاب حول الموضوعات التي تهمهم.
- يساعد في تنفيذ الأنشطة الترويحية في وقت الفراغ لجماعات التلاميذ أو الطلاب(مرسي، 1976).

3- المدرس المرشد Teacher- Counselor

يعتبر المدرس هو الشخص الأقرب في المدرسة من التلاميذ أو الطلاب، فهو يعرف قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم وميولهم وهواياتهم، بل هو يعمل كواسطة العقد بين التلاميذ أو الطلاب من جهة والفريق الإرشادي من جهة أخرى.

من هذا المبدأ قامت بعض الدول بإحداث وظيفة المدرس المرشد بدلاً من المرشد المدرسي ومثال ذلك ألمانيا، فالمدرس المرشد يجمع بين التدريس والإرشاد من غير أن يكون هناك مرشد مفرغ فقط للإرشاد، حيث يتعامل المدرس المرشد مع الحالات العادية والبسيطة، وفي الحالات الصعبة والمعقدة يتم تحويلها إلى مركز الإرشاد الذي يوجد فيه المرشد المدرسي المختص، ويوجد مركز الإرشاد في دائرة التربية أو مديرية التربية. فيقوم المرشد المدرسي بإرشاد هذه الحالة من خلال وضع برنامج إرشادي ويتعاون في بعض الأمور مع المدرس المرشد ويقوم بزيارات دورية وحسب الحاجة إلى المدارس ويتبادل الرأي مع المدرس المرشد بما يخص مشكلات التلاميذ أو الطلاب.

مما سبق يمكن تعريف المدرس المرشد "وهو مدرس لمادة ما، مضى على تعيينه سنتان على الأقل واختير بعد أن تقدم بطلب لشغل هذه المهمة ، وتم إعداده لمدة سنتين في إحدى كليات التربية وعلم النفس، درس خلالها مواد نظرية في التربية وعلم النفس والإرشاد وتدرب ميدانياً على تقنيات الإرشاد في أحد مراكز الإرشاد المدرسي، وهو يجمع بين عمله التدريسي من جهة وإرشاد الطلاب من

جهة أخرى، مع تخفيض نصابه التدريسي خمس ساعات أسبوعياً"(Aurin, 1985, S. 13).

يمكن للمدرس المرشد أن يقوم بالأمور التالية ضمن فريق الإرشاد المدرسي:

1- شرح خدمات الإرشاد المدرسي للتلاميذ والطلاب وبناء الاتجاه الإيجابي لديهم نحو الإرشاد المدرسي وخدماته.
2- المساعدة في بناء جو نفسي وصحي في الصف وفي المدرسة يساهم في تحقيق أفضل نمو للتلاميذ أو الطلاب والوصول إلى درجة من التوافق النفسي والدراسي.
3- مساعدة التلاميذ والطلاب العاديين إنمائياً ووقائياً ورعاية نموهم النفسي.
4- المساعدة على إجراء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية لتحديد استعدادات الطلاب وقدراتهم وتنميتها والمساعدة في إعداد السيرة الشخصية والسجل المجمع والاشتراك في مؤتمرات الحالة التي تخص التلاميذ أو الطلاب.
5- ملاحظة التلاميذ أو الطلاب وفهمهم واكتشاف حالات سوء التوافق المبكرة لديهم ومساعدة الذين يمكن مساعدتهم أما الذين لا يمكن مساعدتهم فيجب إحالتهم إلى المرشد المدرسي المختص.
6- تزويد الطلاب بالمعلومات الدراسية والمهنية والخاصة بالمستقبل التربوي والمهني وحل المشكلات التربوية مثل التقصير العام والخاص وسوء التوافق الدراسي ومشكلات المتأخرين عقلياً ومشكلات المتفوقين دراسياً.
7- توطيد العلاقة بين المدرسة والأهل والاتصال بالأهل عن طريق مجالس الآباء والمعلمين التي تعقد بصورة دورية.
8- يتبادل الرأي مع التلاميذ أو الطلاب حول أساليب الاستذكار والدراسة الفعالة.

9- تحديد الطلاب الموهوبين وإرشادهم إلى ما يناسب هواياتهم ومواهبهم من برامج دراسية خاصة ورعاية خاصة داخل المدرسة وخارجها لضمان نمو هذه المواهب(مغاريوس، 1974).

4- الأخصائي الاجتماعي Social Worker

وهو مختص بعلم الاجتماع أو الخدمة الاجتماعية وقد يختص في المجال التربوي فيطلق عليه الأخصائي الاجتماعي التربوي، وهو يقوم مقام صلة الوصل بين المدرسة من جهة والمجتمع بما فيه الأسرة من جهة أخرى، ويحتاج إلى دراسات تربوية ونفسية للعمل في المجال التربوي ويفضل أن يكون لديه خبرة في التدريس.

ولعل وزارة التربية السورية قد أعطت أهمية للأخصائي الاجتماعي وقامت بتعيين أخصائي اجتماعي في مرحلة الحلقة الدراسية الأولى.

هناك عدة مسوغات تسوغ وجود الأخصائي الاجتماعي ضمن فريق الإرشاد المدرسي وهذه المسوغات هي:

- إن المشكلة سواء كانت تربوية أو نفسية لا بد أن تكون فيها عوامل اجتماعية متفاعلة مع العوامل النفسية والتربوية لإنتاج المشكلة.
- إن الإرشاد يقوم على حل المشكلات مع أخذ البعد الاجتماعي بعين التأثير والاعتبار، فهناك تعاون من الأسرة وكذلك من المجتمع كالرفاق والأقارب.
- قد يتم الاستفادة من مؤسسات اجتماعية مختلفة في جمع المعلومات وأحياناً في تطبيق البرنامج الإرشادي مثال ذلك النوادي والمراكز الثقافية...الخ.

دور الأخصائي الاجتماعي

يشمل دور الأخصائي الاجتماعي الجوانب التالية:

1- إجراء المقابلات مع المسترشد (التلميذ أو الطالب) ومع أسرته وجمع المعلومات ذات الطبيعة الاجتماعية.

2- محاولة تعديل البيئة الاجتماعية للمسترشد التي تعتبر –في نظر الأخصائي الاجتماعي– هي السبب في نشوء المشكلة لديه، وذلك عن طريق تحديد الظروف الاجتماعية المؤذية ومن ثم تعديلها بما يضمن تحقيق التوافق للمسترشد.

3- المساهمة مع المرشد والفريق الإرشادي في تنفيذ الخطة الإرشادية وقد يحتاج المسترشد جلسات إرشاد أسري قبل البدء بالعملية الإرشادية مع المسترشد، فيكون الأخصائي الاجتماعي حاضراً هذه الجلسات.

4- المساهمة في وضع خطة تقوم على الاستفادة من المؤسسات الاجتماعية المختلفة كالنوادي ودور العبادة والمراكز الثقافية...الخ.

5- القيام ببعض البحوث والدراسات ذات الطابع الاجتماعي المتعلقة بالنواحي الاجتماعية، وبيان أثر العوامل الاجتماعية في نشوء المشكلة، وبيان دور الإرشاد البيئي في تعديل السلوك اللاسوي(عقل، 1996).

5- المدرس Teacher

يعتبر المدرس من أقرب الشخصيات للتلميذ أو الطالب وهو الأنسب لوصف مشكلة التلميذ أو الطالب، وبالتالي يشكل أحد أهم أعضاء فريق الإرشاد، ولا سيما إذا اتسمت علاقته مع التلميذ أو الطالب بالدفء والثقة المتبادلة والتقبل، فهذا يجعل المدرس أكثر فهماً للتلميذ أو الطالب من جهة ويشعر التلميذ أو الطالب بالأمن فيكشف للمدرس عما يجول في خاطره وما يعانيه من مشكلات وصعوبات، وهذا يشكل جمعاً للمعلومات غاية في الأهمية بالنسبة للعملية الإرشادية. يضاف إلى هذا فإن العلاقة الطيبة بين المدرس والطالب يمكن استثمارها في تطبيق الخطة الإرشادية، فالمدرس قد يشكل النموذج والقدوة للطالب مما يجعله يعدل سلوكه نحو السواء والتوافق وهذا ما يطلق عليه الإرشاد بالنمذجة.

ذكر دافيس (Davis) 1955 أن الكثير من المدرسي يقومون بأعمال الإرشاد المدرسي والنفسي مثل عقد المقابلات الفردية مع التلاميذ، وقيادة الإرشاد الجماعي في المدرسة، وتقويم التلاميذ تحصيلياً ونفسياً في بعض الأحيان. وقد ذهب كل من هُمفريس وتراكسلر ونورث (Humphreys, Traxler and North) إلى ما ذهب إليه دافيس، فذكروا أن المدرس يساهم في أعباء الإرشاد بجهود واضحة في مجالات التقويم التحصيلي والنفسي للتلاميذ، والتوافق السلوكي لهم، وإرشادهم نفسياً في بعض الأحيان، وما يقومون به من هذه الأنشطة الإرشادية لا يؤثر على كفايتهم في العمل الأساسي أي في التعليم.

حدد كل من روبير وسميث وأريكسون (Roeber, Smith and Erickson) إسهامات المدرس في العملية الإرشادية بالجوانب التالية:

1- التعاون مع المرشد المدرسي والمدير على تنفيذ الخطط التي تعد مهمة لتطوير العملية الإرشادية بكل جوانبها.
2- تهيئة المناخ النفسي الملائم الذي يقود إلى النمو الكامل لكل تلميذ، وذلك من خلال وضع التلاميذ في الأعمال التي تناسب قدراتهم وتساعدهم على النمو السوي.
3- العمل على تكامل المعلومات الدراسية والمهنية في تخصصاتهم المختلفة.
4- دراسة تلاميذهم بهدف التعرف على ميولهم وقدراتهم وأنماط سلوكهم وأهدافهم وقيمهم والوضع الاجتماعي والاقتصادي لأسرهم، فإن ذلك هو الأساس لتزويد التلميذ بالخبرات التعليمية المناسبة.
5- تحويل التلاميذ الذين يعانون من مشكلات فردية متعلقة بالتكيف أو التخطيط للمستقبل إلى المرشد المدرسي(مورتنسن وشمولر، 1986).

لقد ذكر عمر عدداً من الحالات التي يمكن للمدرس أن يشارك ويتعاون بها مع فريق الإرشاد المدرسي ومن هذه الحالات ما يلي:

1- المساهمة في الإعداد للأنشطة التي تستثمر وقت التلاميذ.
2- المساهمة في الأنشطة الجماعية وإدارة بعضها.
3- تشجيع التلاميذ من خلال الحوافز على الإنجازات الفردية سواء أكانت تحصيلية أم كانت ابتكارية.
4- المساهمة في تقويم التلاميذ تحصيلياً ونفسياً.
5- المساهمة في دراسة حالات التلاميذ وتشخيصها إن أمكن.
6- المساهمة في تنظيم السجلات الإرشادية للتلاميذ وتحضيرها عند الحاجة.
7- المساهمة في وضع خطط وبرامج تساعد التلاميذ على تحسين عادات الدراسة لديهم.
8- العمل على استمرارية الاتصال بالمنزل وتكرار الزيارات المنزلية التي تعزز العلاقة بين الأهل والمدرسة.
9- المساهمة في التخطيط الدراسي والمهني للتلاميذ.
10-المساهمة في تحديد مشكلات التلاميذ الدراسية والسلوكية.
11-تحديد التلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعليمية.
12-المساهمة في كشف اهتمامات التلاميذ الخاصة.
13-المساهمة في تنمية العادات الصحية السليمة لدى التلاميذ.
14-المساهمة في تقديم المعلومات والبيانات حول التلاميذ ومستواهم وقدراتهم للأهل.
15-تحديد مواطن الضعف ومواطن القوة عند التلاميذ ومعرفة كيفية التعامل معها(عمر، 1984).

يظهر مما تقدم أن المدرس يقوم بدور أساسي وهام كعضو من أعضاء فريق الإرشاد بحيث يكون دوره مكملاً لباقي أفراد الطاقم الإرشادي.

6- الوالدان Parents

من المعلوم أن للوالدين تأثيراً كبيراً في حياة الطفل، فهما من أعرف الناس في شخصية طفلهم وفي أنماط سلوكه، بل إنهما يساهمان في تكوين شخصية الطفل مساهمة واضحة سواء من حيث الوراثة أو من حيث الاكتساب، فغالباً الابن يشبه أباه، وغالباً البنت تشبه أمها. كما يلعب الوالدان دوراً في التنشئة الاجتماعية للطفل لدرجة أن الإنسان يسهل عليه معرفة العادات السائدة في الأسرة من خلال أطفالها. مما تقدم يمكن استشعار أهمية دور الوالدين كأعضاء في فريق الإرشاد ولا سيما إذا ما أُخذ بعين الاعتبار أن كل الخطط والبرامج الإرشادية يجب أن يطلع عليها الوالدان ويساهمان بها في المنزل، فالخطة الإرشادية غالباً ما تضع دوراً للأهل ليقوموا به في المنزل ويكملوا العملية الإرشادية.

مما تقدم يتمحور دور الوالدين في الجوانب التالية:

1- تهيئة الجو الأسري المناسب للنمو النفسي السوي وإشباع الحاجات النفسية.
2- الابتعاد عن الأساليب التربوية الخاطئة في التربية وعملية التنشئة الاجتماعية.
3- تزويد فريق الإرشاد بالمعلومات الضرورية والهامة حول المسترشد والأسرة وسلوك الطفل فيها وعلاقاته مع أفراد الأسرة.
4- الاستمرار بالتواصل مع المدرسة لضمان علاقة جيدة تحمل في طياتها رغبة التعاون والمساهمة في تحسين مستوى التلميذ.
5- المساهمة في الأنشطة الاجتماعية في المدرسة وكذلك المساهمة في خدمات الإرشاد الجماعي التي قد تكون نوعاً من المحاضرات والمناقشات يحضرها الوالدان.
6- تقديم بعض الخدمات الإرشادية إن أمكن ذلك.

7- التعاون وتبادل الآراء مع فريق الإرشاد المدرسي حول التلميذ وما يعانيه من مشكلات تحجب عنه حالة التوافق.

يجب الانتباه إلى قضية مهمة هنا وهي أنه لا يجوز دعوة الوالدين للمشاركة في عملية الإرشاد المدرسي ما لم يتم استئذان المسترشد.

لا بد من توعية الوالدين على أهمية الإرشاد المدرسي وما يقدمه من مساعدة لابنهما، وحتى تتم هذه التوعية لا بد من استخدام وسائل الإعلام مثل التلفاز والراديو والصحافة والانترنت وغيره، بحيث تحفز هذه الوسائل المشاركة الفعالة للوالدين في العملية الإرشادية. ويمكن إعداد كتب مبسطة في التربية وعلم النفس حول طرق التربية والتنشئة الاجتماعية السليمة، بحيث يطبقون هذه المعارف عملياً في تربية أبنائهم. ويضاف لذلك إقامة المحاضرات والندوات حول تربية الأولاد والدور الإيجابي الذي يلعبه الإرشاد المدرسي، وذلك لتكوين اتجاهات إيجابية نحوه، تساعد في تفعيل دور الوالدين في العملية الإرشادية.

لقد حدد ماكدنيل (Mcdaniel) 1966 النتائج التي يجب أن تثمر عن التعاون بين الوالدين وفريق الإرشاد المدرسي بالنقاط التالية:

1- يجب أن يكتسب الوالدان المعرفة الفردية والفهم العاطفي حول كل ما يدور داخل المدرسة بخصوص ابنهم.

2- ينبغي على الأهل أن يقبلوا نظام تقويم التلاميذ في المدرسة وتوزيع الدرجات في المقررات المختلفة.

3- ينبغي على الأهل أن يقبلوا طرائق الاتصال بين المدرسة والأسرة من مثل عقد الجلسات أو اللقاءات أو الاتصال الهاتفي.

4- ينبغي عقد جلسات إرشاد جماعي للأهل بهدف توضيح النمو والتطور النفسي لأبنائهم وكيفية تدعيمه في البيت.

5- ينبغي المحافظة على علاقة ودية وطيبة بين أعضاء فريق الإرشاد في المدرسة والوالدين لأن ذلك يساعد على نجاح عملية الإرشاد(عمر، 1984).

7- المسترشد Client \ Counselee

وهو التلميذ أو الطالب الذي يعاني من مشكلة دراسية أو سلوكية ويحتاج للمساعدة كي يتخلص من هذه المشكلة، ومن ثم فهومن لأجله تم وضع البرنامج الإرشادي وتم تشكيل فريق الإرشاد الذي يعتبر هوفيه بؤرة الاهتمام والتركيز، ويعتبر هو المسؤول عن نجاح عملية الإرشاد فمقدار التعاون الذي يبديه هو مقدار ما تحققه العملية الإرشادية من النجاح. فقد يصادف أن هناك مسترشداً صعباً وغير متعاون، لذا يجب التوضيح له ماهية الإرشاد وأسسه وأخلاقياته ومسؤولياته التي تقوم جميعها على مساعدة المسترشد للتخلص من مشكلته، وكذلك توضيح أن النجاح الحاسم لعملية الإرشاد يتوقف على مساعدته وتعاونه هو كمسترشد.

هنا يمكن أن تلعب وسائل الإعلام المختلفة كالتلفاز والراديو والانترنت والصحف دوراً هاماً في توضيح فوائد الإرشاد للناس كافة ومنهم المسترشد، ليكون مستعداً نفسياً للتعاون في العملية الإرشادية.

يقع على عاتق المسترشد مسؤوليات عدة تتمثل بالجوانب التالية:

1- الإقبال على عملية الإرشاد بقناعة مفادها أن هذه العملية سوف توصله إلى التخلص مما يعاني، ويترتب على هذا عرض مشكلته بصدق وشفافية ووضوح.
2- إعطاء المعلومات الصحيحة خلال الإجابة على الاختبارات النفسية والأسئلة التي تطرح عليه من قبل فريق الإرشاد.
3- التعاون والإيجابية في أثناء العملية الإرشادية.

4- بذل كل ما يستطيع ليساعد نفسه ويتخلص من مشكلته ويمارس حقه في اتخاذ القرار المناسب لقدراته وإمكاناته.

5- الاستفادة من الأنشطة والخدمات التي يقدمها الإرشاد المدرسي، وذلك من خلال اختيار الأنشطة التي تناسب قدراته واستعداداته واهتماماته وميوله وتنفيذها من أجل تنمية الجوانب المختلفة لشخصيته. كما يمكن للمرشد المدرسي أن يساعد المسترشد في اختيار الأنشطة المناسبة له.

6- المساهمة في تقويم برنامج الإرشاد من حيث نقاط الضعف ونقاط القوة.

7- تنفيذ ما يتم التوصل إليه من قرارات وحلول في العملية الإرشادية ويعتبر هو المسؤول عن هذه الخطوة مسؤولية شبه كاملة.

مما سبق يظهر جلياً أهمية تعاون المسترشد في العملية الإرشادية، حيث يلعب دوراً محورياً في تعديل السلوك المطلوب، وهذا يرتد بدوره على جوانب الحياة المختلفة له(الشيخ حمود، 1994).

هناك مسؤولون آخرون في عملية الإرشاد وإن كانت أدوارهم بسيطة ومن هؤلاء:

1- الإداريون

وهؤلاء يقومون بالخدمات الإدارية والأعمال المكتبية اللازمة لتخطيط وإعداد وتنفيذ وتقييم ومتابعة برنامج الإرشاد المدرسي. ويجب عليهم الالتزام بالأخلاقيات الإرشادية.

2- أمناء المكتبة

ويتمحور دورهم بالمساهمة في برنامج الإرشاد المدرسي من خلال تزويد المكتبة بدوريات الإرشاد وكذلك من خلال تزويد الطلاب بالمعلومات الخاصة بالاختصاصات الدراسية والمهن المختلفة، إضافة للمعارف العلمية المختلفة.

3- الممرضون

ويكون دورهم عبارة عن مشاركة في الإرشاد الجماعي من خلال إعطاء محاضرات في التربية الصحية وإرشاد التلاميذ على العادات الصحية السوية.

4- المعالج الفيزيائي أو الحركي

وهو قد يقوم ببعض التمارين الحركية والرياضية التي تتطلبها بعض البرامج الإرشادية وقد يقوم بإجراء عملية الاسترخاء للتلاميذ.

وقل رب زدني علما
Damascus University

الفصل السابع

المدرس المرشد

1.7 تعريف المدرس المرشد

2.7 مهمات المدرس المرشد

3.7 مشكلات الدور للمدرس المرشد

4.7 فوائد عمل المدرس المرشد

5.7 إعداد المدرس المرشد

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل السابع

المدرس المرشد

مقدمة

يرى بعض الباحثين في مجال الإرشاد المدرسي أن المدرس المرشد في سياق عمله وتفاعله مع التلاميذ هو الأقرب للتلاميذ ومشكلاتهم، وهو يقدم لهم المساعدة في فهم أنفسهم ومشكلاتهم، ويوفر لهم الخبرات الحياتية والتربوية والاجتماعية التي تسهل عملية النمو لديهم وتزيد من فعاليتهم وتوافقهم وتساعد في بناء شخصياتهم، من هنا يمكن القول إن الإرشاد من قبل المدرس المرشد ينسجم مع أهداف العملية التربوية والإرشادية. ومما يسوغ دور المدرس المرشد مسوغان هما: المسوغ الأول مفاده أن التربية الحديثة تقتضي من المعلم أن يمارس دوراً مزدوجاً أي أن يكون معلماً ومرشداً بآن واحد، والمسوغ الثاني مفاده أن نقص المرشدين المدرسيين قد يحتم الاستعانة بالمدرس المرشد. بالنهاية يكون المدرس المرشد هو ممثلاً لتكامل العملية التربوية والإرشادية مع بعضهما في المدرسة. لقد أحدثت وظيفة المدرس المرشد في النصف الثاني من القرن العشرين وبالتالي تعتبر حديثة نسبياً، وهي أحدث من الإرشاد المدرسي والإرشاد النفسي العام.

1.7 تعريف المدرس المرشد Teacher- Counselor

لقد تم في الفصل الماضي تعريف المدرس المرشد ولكن هذا لا يمنع من إعادة ذكر التعريف طالما أن هذا الفصل يتناول المدرس المرشد بالتفصيل. يمكن تعريف المدرس المرشد "وهو مدرس لمادة ما، مضى على تعيينه سنتان على الأقل واختير بعد أن تقدم بطلب لشغل هذه المهمة ، وتم إعداده لمدة سنتين في إحدى كليات

التربية وعلم النفس، درس خلالها مواد نظرية في التربية وعلم النفس والإرشاد وتدرب ميدانياً على تقنيات الإرشاد في أحد مراكز الإرشاد المدرسي، وهو يجمع بين عمله التدريسي من جهة وإرشاد الطلاب من جهة أخرى، مع تخفيض نصابه التدريسي خمس ساعات أسبوعياً"(Aurin, 1985, S. 13).

من الملاحظ عند تحليل التعريف السابق أنه يشمل النقاط التالية:

1- هو مدرس لمادة ما، أي أنه في البداية هو مختص بتدريس مادة معينة.
2- مضى على تعيينه سنتان، أي أنه يمتلك خبرة تدريسية.
3- اختير بعد أن تقدم بطلب لشغل مهمة المدرس المرشد، أي أنه راغب في هذه المهمة المضافة لعملية التدريس.
4- تم إعداده لمدة سنتين في إحدى كليات التربية وعلم النفس، درس خلالها مواد نظرية في التربية وعلم النفس والإرشاد وتدرب ميدانياً على تقنيات الإرشاد في أحد مراكز الإرشاد المدرسي، وهذا يدل على تأهيله علمياً وعملياً لممارسة مهنة الإرشاد المدرسي.
5- هو يجمع بين عمله التدريسي من جهة وإرشاد الطلاب من جهة أخرى، أي أنه يقوم بعمل مزدوج هو التدريس والإرشاد.
6- تم تخفيض نصابه التدريسي خمس ساعات أسبوعياً، وهذا يكون تعويضاً عن الوقت الذي يقضيه في العمل الإرشادي.

تعتبر هذه النقاط سالفة الذكر شروطاً ليكون المدرس مدرساً مرشداً، لا يجوز الإخلال بشرط منها.

كما يعرف زهران المدرس المرشد بأنه "التطور الحديث لشخصية المدرس القديم التقليدي الذي كان يهتم فقط بتدريس مادة تخصصية، وهو دور جديد للمدرس العصري الحديث المتطور، الذي دُرب على خدمات الإرشاد المدرسي"(زهران، 1986، ص471).

ولابد من لفت النظر إلى ناحية مهمة وهي أن المدرس المرشد يشكل توظيفه ضمن هذه الصيغة ترشيداً اقتصادياً في التوظيف والأجور ضمن ميزانية التربية، فهو موظف أصلاً ولا يحتاج إلى وظيفة جديدة وراتب جديد والعملية فقط هي تقليص عدد ساعاته الأسبوعية لحساب القيام بالمهمة الإرشادية، وبالتالي هويقوم بدورين معاً.

في الحقيقة هناك اختلاف بوجهات نظر المدرسين حول دور المدرس المرشد المنقسم بين التدريس والإرشاد المدرسي، وهذا الاختلاف يتمثل بالنقاط التالية:

1- إن أغلب المدرسين يهتمون بتدريس المادة الاختصاصية أكثر من اهتمامهم بالعملية الإرشادية مما يؤدي إلى تدني مستوى العملية الإرشادية.
2- يرى كثير من المدرسين أن مهنة الإرشاد هي مهنة مستقلة وتحتاج إلى كثير من الإعداد والتدريب والممارسة، وهذه الأمور تنقص المدرس المرشد.
3- إن حجم العمل في الأنشطة اللاصفية يرهق كاهل المدرس المرشد مما يحول دون تمكنه من تقديم الخدمات الإرشادية بصورة دائمة.
4- يرى بعض المدرسين بأن المدرس يقدم الإرشاد بالصف بطريقة غير مباشرة من خلال العلاقة الطيبة والودية والتعرف على مشكلات التلاميذ أو لاً، ومن ثم فإن المدرس يقدم نصائحه وخبراته الحياتية والاجتماعية والتربوية للتلاميذ وكأنه يمارس إرشاداً وقائياً داخل الصف وخارجه، وبناء على ذلك لا يحتاج الأمر إلى المدرس المرشد(عقل، 1996).
5- في حين يرى بعض المدرسين بأن المدرس المرشد هو أفضل من يقدم الإرشاد للتلاميذ لأنه الأعرف بمشكلاتهم وهمومهم، ولا سيما بعد أن درس لمدة سنتين في تخصص الإرشاد.

2.7 مهمات المدرس المرشد

هناك أكثر من وجهة نظر حول المهمات التي يقوم بها المدرس المرشد، ففي حين يرى عقل أن المدرس المرشد يقوم بالمهمات التالية:

1- بناء الجو النفسي والاجتماعي ضمن الصف مما يساعد على إشباع حاجات التلاميذ النفسية مثل الشعور بالأمن والانتماء والتقدير.

2- شرح ماهية خدمات الإرشاد المدرسي وتشجيعهم على الاستفادة من هذه الخدمات بصورة عملية.

3- تزويد الطلاب بالمعلومات التربوية والمهنية التي تساعد في اختيار الدراسة المناسبة والمهنة المناسبة لقدراتهم.

4- يساعد الطلاب على فهم أنفسهم وقدراتهم ويمدهم بالخبرات الحياتية التي تزيد من توافقهم العام ونجاحهم بالحياة.

5- المساهمة في التعرف على الحالات التي تعاني من مشكلات دراسية مثل صعوبة القراءة والكتابة أو سلوكية مثل العدوان والانطواء، فإذا تمكن من مساعدة هؤلاء هذا حسن وإذا صعب الأمر عليه يمكن إحالتهم إلى المرشد المدرسي في مركز الإرشاد الذي يوجد في دائرة التربية أو مديرية التربية.

6- يمارس المدرس المرشد دوراً إرشادياً وقائياً بطريقة غير مباشرة، وذلك من خلال سلوكه الحسن الذي يعتبر قدوة حسنة للتلاميذ فيساهم في غرس القيم وأنماط السلوك الحميدة والتعاون بين التلاميذ داخل وخارج الصف، كما يزرع علاقات الود والاحترام والمحبة بينهم، فهو بذلك يجسد عملياً فنية إرشادية هي الإرشاد عن طريق القدوة أو النمذجة(المرجع السابق).

ويرى غريو أن مهمات المدرس المرشد تتلخص في الجوانب التالية:

1- إرشاد الطلاب في مسيرتهم الدراسية.

2- إرشاد الطلاب تربوياً وتعليماً.

3- الإرشاد الفردي للطلاب عند حصول صعوبات دراسية أو سلوكية أو في التركيز لديهم.

4- إرشاد المعلمين أو المدرسين والمدرسة.

هنا سيتم شرح هذه الجوانب السابقة كل جانب على حدة.

1- إرشاد الطلاب في مسيرتهم الدراسية

قد يقوم المدرس بهذه المهمة الإرشادية بصورة فردية أو بصورة جماعية وذلك حسب حاجة المسترشدين ورغبتهم، حيث يتم هنا إرشاد التلاميذ والأهل للفروع الدراسية المتاحة وشروط الدخول في كل فرع وما هي الشهادة التي يجب أن يحملها لدخول هذا الفرع.

وتتمحور العملية الإرشادية في هذا الجانب حول النقاط التالية:

- التشجيع والعمل الفردي مع الطلاب من خلال إعطاء الدروس الإضافية أو الدروس التعويضية أو برامج التعلم أو تشكيل مجموعات عمل ولعب.
- متطلبات التعليم النوعية لكل فرع دراسي من خلال التعرف إلى المواد وإمكانات التخرج.
- احتمالات تغيير نوع الدراسة وشروط هذا التغيير.
- إمكانات الإحالة والتعلم في معاهد التربية الخاصة بالنسبة للطلاب الذين يحتاجون لتعليم خاص ويصعب عليهم السير في التعليم العام.

يقوم المدرس المرشد بهذه الأعمال من خلال التعاون مع مركز الإرشاد المدرسي الموجود في دائرة التربية أو مديرية التربية، وقد يتعاون مع مراكز إرشادية أخرى لتعريف الطلاب باحتمالات المستقبل المهني والدراسي.

2- إرشاد الطلاب تربوياً وتعليماً

ويقوم المدرس المرشد بالأعمال التالية:

- التعرف من التلميذ والأهل على شروط التعلم الواقعية المناسبة للتلميذ وعلاقتها بالحالة الواقعية للصف وبأهداف التربية، وكذلك حالة التعلم الصالحة هناك، ومن المفيد هنا شرح مبدأ التعزيز والتحفيز وفاعليته الوظيفية للتعلم المدرسي، وتشجيع الإنجاز الدراسي، واستخلاص نتائج عملية لبناء شروط تعلم جيدة في المدرسة وخارجها، كما يتم إخبار الأهل في اجتماعات أو لياء الأمور حول أًهمية الاستعداد للتعلم وشروط التشجيع المدرسي والأسري وإمكانات التأثير فيها. يجب أيضاً تدريب التلميذ بصورة منتظمة لضمان النجاح أو ضمان الهدف التربوي المطموح إليه. هذا ينتج بعض الإرشادات للطلاب والأهل والمعلمين تساعد على تسهيل العملية التعليمية في الأسرة والمدرسة.
- توضيح بعض الشروط الهيكلية الهامة للتعلم على سبيل المثال شروط العمل المناسب، والتركيز، والميول والاتجاهات والاهتمامات، ووظائف المساعدة للتحصيل العلمي والشروط الخارجية للتعلم مثل التعلم المناسب في البيت، والشروط الفيزيائية للتعلم في الغرفة مثل الإنارة والتهوية والأثاث الدراسي.
- شرح للطلاب والأهل ما هي فوائد ومضار أساليب التربية وطرائق التدريس غير الناجعة من غير أن يدخل في مناقشة أهداف التربية والتعليم، ويملك المدرس المرشد هنا من خلال خبرته التدريسية والإرشادية ومعرفته لقدرات الطلاب أن يقدم حلولاً وبدائل.

3- الإرشاد الفردي للطلاب

وهنا يتناول المدرس المرشد المشكلات الدراسية مثل التقصير العام أو التقصير الخاص أو صعوبة القراءة أو صعوبة الكتابة أو أن نتائج الطالب أقل من مستواه التحصيلي العام في السنوات السابقة، كما يتناول المدرس المرشد هنا المشكلات السلوكية التي قد يعاني منها الطالب مثال العدوان والغيرة والتدخين والكلام البذيء...الخ. ينبغي هنا وضع معلومات الأهل والمعلمين بالاعتبار في أثناء العملية الإرشادية.

تتمركز المهمة الأساسية هنا بالنسبة للمدرس المرشد في الكشف المبكر عن هذه المشكلات لدى الطلاب وذلك حتى يتمكن من السيطرة عليها وحلها، وقد يعمد المدرس المرشد إلى إحالة الطالب إلى مركز الإرشاد المدرسي أو مراكز الإرشاد النفسي أو العيادات النفسية إذا استدعت الحالة وكانت الحالة تفوق التأهيل العلمي والعملي الذي تلقاه في أثناء الدراسة لمدة سنتين في كليات التربية وعلم النفس. يتعاون المدرس المرشد هنا مع الأهل والمعلمين أو المدرسين والمرشد المدرسي حتى يستطيع أن يصل بالمسترشد إلى دائرة السواء والتوافق.

4- إرشاد المعلمين أو المدرسين والمدرسة

يمارس المدرس المرشد الإرشاد مع المعلمين والمدرسين من خلال تزويدهم بالخبرات والمعلومات التي تم تعلمها في أثناء دراسته ومزاولته الإرشاد المدرسي، وكذلك من حضوره المؤتمرات الإرشادية المختلفة. يقوم المدرس المرشد بإرشاد المدير من خلال الأسئلة التي تتجمع لديه في أثناء عملية الإرشاد الفردي وكذلك في أثناء إرشاد الطلاب في مسيرتهم الدراسية، فتكون هذه الأسئلة محور بحث وإرشاد للمدير للتعاطي مع هذه الأسئلة من خلال المعالجة والحلول. بما يخص

مهمات المدير مثل الإرشاد التدريسي للمدرسين فلا يجوز للمدرس المرشد الخوض بها، لأنها تخرج عن دائرة اختصاصه.

يتعامل المدرس المرشد من خلال الإرشاد هنا مع الحالات البسيطة والسهلة، في حين يحيل الحالات الصعبة إلى مركز الإرشاد المدرسي أو مراكز الإرشاد النفسي أو العيادات النفسية إذا استدعت الحالة(Grewe, 1990 عن: الشيخ حمود وناصر وجمل،2011).

أثبت هوفمان بخصوص استخدام المدرسين المرشدين للاختبارات في دراسة قام بها أن 90% من المدرسين المرشدين يستخدمون الاختبارات النفسية بشكل متباين فيما بينهم(Hoffmann, 1976عن: الشيخ حمود وناصر وجمل،2011).

وقد يترتب على الاستخدام الخاطئ للاختبارات أضرار مثل اتخاذ القرارات الخاطئة المستندة إلى نتائج هذه الاختبارات، من هنا يأتي أهمية التعاون بين المدرس المرشد والمرشد المدرسي في مركز الإرشاد في مديرية التربية، حيث يتم تلافي كل العيوب والنواقص في عمل المدرس المرشد، وهذا ما يسوغ الحديث في الفصل السابق عن التجربة الألمانية في هذا الخصوص، حيث التواصل مستمر بين المرشد المدرسي في مركز الإرشاد والمدرس المرشد في المدرسة بل ويقوم المرشد المدرسي بزيارات دورية إلى المدرسة وكلما دعت الحاجة لذلك أي وجود مشكلات دراسية أو سلوكية صعبة تستدعي حضور المرشد المدرسي، يضاف لذلك أن المرشد المدرسي يجتمع في بعض الأحيان في مركز الإرشاد مع كل المدرسين المرشدين الذين يقعون ضمن مسؤولياته وقد يكون لديهم محاضرات ومناقشات أيضاً في مركز الإرشاد، كما يتم استدعاء أساتذة جامعة ومختصين في بعض الأحيان لإلقاء محاضرات وأبحاث خاصة بالإرشاد المدرسي والمشكلات التي يتصدى لها وذلك لاطلاع المدرسين المرشدين على كل جديد وإكسابهم مزيداً من الخبرة والمعرفة.

من الملاحظ أن المدرس المرشد يلعب دور الوسيط وحلقة الوصل بين المعلمين أو المدرسين من جهة والمرشد المدرسي في مركز الإرشاد من جهة أخرى، وهومن حيث الخبرة يتقاطع مع المدرسين بالخبرة التدريسية، وكما يتقاطع مع المرشد المدرسي من حيث الخبرة الإرشادية وإن كانت أقل لديه مقارنة مع المرشد المدرسي.

عموماً بالنهاية لا بد من تحديد أبعاد مهمات المدرس المرشد بالمحددات التالية:

- ✪ لا يمكن للمدرس المرشد أن يمارس الأعمال الإرشادية الصعبة مثل ممارسة التشخيص والفحص النفسي وإجراء الإرشاد الفردي في حالة المشكلات النفسية الصعبة والمعقدة.
- ✪ ينحصر عمل المدرس المرشد بالنسبة للإرشاد المدرسي في المساعدة الإرشادية الأولية داخل المدرسة، فهو في هذا يشابه دور الممرض أو من يقوم بالإسعافات الأولية حتى يصل المريض إلى الطبيب المختص وقد تكون الحالة بسيطة ولا تستدعي الطبيب، فيقوم بها الممرض أو المسعف الأولي.
- ✪ مما سبق يجب تأهيل المدرس المرشد بشكل أفضل حتى يتسنى له التصدي لحالات أكثر تعقيداً.

لتنفيذ المهمات الإرشادية الخاصة بالمدرس المرشد يحتاج المدرس المرشد إلى **فنيات إرشادية** تتناسب مع تأهيله وخبرته في الإرشاد مع العلم أن هذه الفنيات يستخدمها المرشد المدرسي أيضاً، حيث يستخدمها بعد استخدام وسائل جمع المعلومات مثل الاختبارات والمقاييس النفسية والمقابلات ودراسة الحالة والملاحظة ومؤتمر الحالة والسجل المجمع وغيرها.

تختلف **الفنيات التي يستخدمها المدرس المرشد** باختلاف النظرية التي تتبع لها ومن بعض هذه النظريات والفنيات ما يلي:

فنيات الإرشاد للمدرس المرشد وفق النظرية الآدلرية

يعتمد المدرس المرشد وفق نظرية آدلر على الفنيات التالية:

1- التشجيع Encouragement

حيث يتم وفق مبدأ آدلر التشجيع من خلال التركيز على جوانب القوة في شخصية الطالب أو الجوانب التي تشكل مصدر قوة وتم نسيانها.

2- طرح السؤال Asking the Question

هنا يقوم المدرس المرشد بطرح السؤال على المسترشد مثلاً ما هي المكاسب التي ستجنيها لوكنت متفوقاً في الرياضيات (كون المسترشد لديه مشكلة في الرياضيات)، قد يجيب سأحصل على رضا والدي ويزداد مصروفي، مثل هذه الإجابة تستدعي مراجعة الذات للجد والعمل.

3- القصد المتناقض Paradoxical Intention

وتقوم هذه الفنية على المبالغة في السلوك لينقلب إلى ضده، مثال في حالة المسترشد الذي يشكو من قلة النوم يطلب منه المحافظة على حالة الاستيقاظ، بعد ذلك سيصل إلى حد أنه يلح على النوم لعدم القدرة على الاستمرار بنفس السلوك.

4- المواجهة Confrontation

وهي أن يلجأ المدرس المرشد إلى مواجهة المسترشد بسلوكه وأفعاله، وإظهار النتائج السلبية لهذا السلوك على المسترشد، مع التركيز على مسؤولية المسترشد عن هذا السلوك وآثاره.

كما يمكن وفق وجهة نظر آدلر للمدرس المرشد الاستفادة من المبادئ التالية في إرشاد الطلاب:

1- التركيز على أهداف الحياة لدى الطالب وسبل الوصول لهذه الأهداف التي تتمتع بالكفاية لإنجاز هذه المهمة.

2- التركيز على الخبرات الأسرية المبكرة للمسترشد مع إعطاء أهمية خاصة لتأثيراتها الحالية على السلوك.
3- تحليل الذكريات المبكرة لدى المسترشد.
4- الحاجة إلى فهم الأخطاء الجوهرية لدى الطلاب وإرشادهم بها.
5- وضع خطة إرشاد لمساعدة المسترشد على تعديل سلوكه.
6- التركيز على التعاون والتفاعل بين المدرس المرشد والمسترشد للوصول إلى الأهداف المطموح إليها.
7- التركيز على التشجيع والتحفيز في أثناء عملية الإرشاد المدرسي.

لقد اهتم آدلر بأنماط الحياة عامة وبأنماط الحياة الخاطئة لدى الطلاب خاصة، فقد طرح مبادئ للعمل مع الطلاب كمجموعات، وأخرى لتعليم الوالدين والمدرسين، كما زود المدرسين بطرق لمنع الأخطاء الكبيرة وتصحيحها للتلاميذ.

ومن نافلة القول هنا أن آدلر سعى لتحسين العلاقة بين الوالدين والأبناء عن طريق تعليم الوالدين بعض المبادئ السلوكية مثل: تعليم الأطفال كيفية الاستماع وكيفية الإنصات، استخدام التشجيع، عقد لقاءات عائلية، مساعدة الأطفال في قبول نتائج سلوكهم، فهم هدف الطفل من السلوك غير السوي.

فنيات الإرشاد للمدرس المرشد وفق النظرية التحليلية

يعتمد المدرس المرشد وفق نظرية التحليل النفسي على الفنيات التالية:

التداعي الحر Free Association

وهي فنية تقوم على ترك المسترشد بعد فتح الحديث معه من قبل المدرس المرشد أن يقول ما يشاء وما يخطر ببالـه، فيعبر عن صراعاته وأفكاره ومشاعره ورغباته، والغاية من ذلك هو كشف الموضوعات المكبوتة في اللاشعور، هنا يكون على المدرس المرشد ملاحظة سقطات اللسان وزلات القلم إن وجدت، لأنها تعبر

عن الموضوعات المكبوتة. تعتبر فنية التداعي الحر مهمة للتنفيس الانفعالي وتفريغ الشحنات الانفعالية وهذه قضية مهمة في الإرشاد المدرسي.

طبعاً هناك فنيات أخرى في الإرشاد التحليلي ولكن لا يستطيع المدرس المرشد استخدامها، لأنها تحتاج لمهارة وتأهيل عالٍ، ومن الأمثلة على هذه الفنيات فقط للذكر: تحليل التحويل Analysis Of Transference، تحليل المقاومة Analysis Of Resistance، تحليل الأحلام Dream Analysis، التفسير Interpretation.

أيضاً فيما يخص الإرشاد المدرسي وما يمكن أن يستخدمه المدرس المرشد وفق نظرية التحليل النفسي، قام روتر (Rutter) 1975 بتعديل الطرق الإرشادية ليتم استخدامها في الإرشاد المدرسي وهي:

1- الإرشاد المختصر وهو يستغرق فترة قصيرة ويركز على المشكلة والهدف، ويكون هدفه حل بعض المشكلات البسيطة.
2- التركيز على الصراعات الشعورية وضغوطات البيئة الحالية.
3- التحول من إرشاد المسترشد إلى التركيز على الأسرة والجماعة.
4- الاهتمام بالعلاقة الإرشادية بين المدرس المرشد والمسترشد كعامل رئيسي وحاسم في نجاح العملية الإرشادية(الشيخ حمود وناصر وجمل،2011).

3.7 مشكلات الدور للمدرس المرشد

كثيراً ما يثير الباحثون حديثاً حول دور المدرس المرشد، وهل يمكن أن يقوم بدور مزدوج يمارس فيه التدريس والإرشاد بنجاح؟

أم أنه سيدخل في حالة من صراع الدور تنعكس على كفاية عمله في الإرشاد أو التدريس أو عليهما معاً؟

لقد تم مناقشة هذه الإشكالية من قبل كل من كارولي وبنز (Caroli & Benz, 1975) وكذلك مرة أخرى من قبل بنز وكارولي (Benz & Caroli,

1977)، لقد أكد المؤلفان أن المدرس المرشد لا يواجه فقط مشكلة كونه مدرساً بصورة مباشرة وكونه مرشداً بصورة غير مباشرة بل يضاف لذلك لعدة قضايا وهي:

1- في حديثه للتلاميذ في أثناء الدرس وهو يقودهم لتحقيق أهداف التعلم ويجب عليه أن يحقق الهدف التدريسي. بنفس الوقت يجب عليه تشجيع النظام الذاتي للتلاميذ والحفاظ على النظام المطلوب في الصف والمدرسة بصورة عامة، وهو بالتالي يقوم بدور فعال وإيجابي.

2- أما بوصفه مرشداً فهو يصغي للتلميذ الذي يجري له المقابلة، فيكون الدور الفعال هنا والإيجابي للتلميذ في حين يكون دور المدرس المرشد غير فعال وغير إيجابي. في هذه الحالة يجد المدرس المرشد نفسه أمام مشكلة الدور، فهل يقوم بدور المدرس أم يقوم بدور المرشد؟

في الحقيقة إن قيام المدرس المرشد بالدورين معاً يتطلب خبرة علمية وعملية وتأهيل جيدين بالإضافة لشخصية حكيمة وواعية.

3- كما توجد مشكلة أخرى بالنسبة للمدرس المرشد وهي مشكلة الجمع بين التدريس والإرشاد التي تم تجاوزها من خلال خفض نصابه التدريسي خمس ساعات أسبوعياً (لكل خمسمئة تلميذ)، أي أنه لدى المدرس المرشد يوم عمل كامل يستطيع أن يقابل به المسترشدين ويقدم لهم الخدمات الإرشادية اللازمة(Aurin, 1985).

هناك وجهة نظر لآدلر حول دور المدرس المرشد، فدور المرشد من وجهة نظر آدلر هو العمل على إيجاد العلاقة الودية المتفاعلة التي يسودها الثقة والتعاطف والاحترام والتقبل والتقدير مع المسترشد، مع التأكيد على تحمله المسؤولية، والعمل على مساعدة المسترشد ما أمكنه وهذه المساعدة تتجلى في:

- تحديد أهدافه.
- تحديد الصعوبات التي أعاقت تحقيق أهدافه.

- التعاقد مع المسترشد على تحقيق وإنجاز الأهداف المنشودة والمخطط لها.
- بناء الثقة واستثارة الشجاعة التي تقوي الإرادة على العمل لدى المسترشد.

يؤكد آدلر وأتباعه على الجوانب المعرفية للإرشاد، فهم يعرفون أن المسترشد تنقصه الشجاعة الانفعالية، وأن سلوكه غير فعال بسبب الأفكار والأهداف الخاطئة والمعتقدات غير الصحيحة، فالمرشد يجب عليه أن ينتبه لنقطة هامة وهي أن المسترشد سيكون أفضل عندما يعرف أخطاءه ومن ثم يقوم بتصحيحها، ومن ثم لا يقوم المرشد بالتركيز على الأحداث الماضية بقدر تركيزه على تأثير هذه الأحداث على المسترشد في الوقت الحاضر أي كيف يتعامل في الوقت الراهن.

بالتالي يمكن القول إن دور المدرس المرشد يقوم على تقييم شامل للمسترشد، ويتم ذلك من خلال جمع المعلومات حول الأسرة والعلاقات الأسرية ومدى الانسجام والتآلف بين أفراد الأسرة وكذلك بين المسترشد وكل فرد من أفراد الأسرة، مثل هذه المعلومات تساعد المدرس المرشد على تشكيل صورة واضحة حول البيئة الاجتماعية الأسرية للمسترشد، وبالتالي يمكن للمدرس المرشد معرفة إمكانات النجاح والفشل بالنسبة للمسترشد في المجالات المختلفة وكذلك معرفة العوامل المؤثرة في مجرى حياته، وهو يستخدم هذه المعلومات والنتائج التي توصل إليها كوسيلة تشخيصية لحالة المسترشد.

في حين يرى كوري (Corey, 2001) أن العملية الإرشادية ينبغي أن تتمحور حول مد المسترشدين بالمعلومات وكذلك تعليمهم وإرشادهم وتشجيعهم ولا سيما أولئك الذي يفتقدون التشجيع(الشيخ حمود وناصر وجمل،2011).

بالنهاية يمكن القول رغم الصعوبة التي تعترض المدرس المرشد في الجمع بين التدريس والإرشاد، تبقى عملية الجمع عملية فعالة وناجحة ولا سيما في المجتمعات التي تشكو من نقص في عدد المرشدين المدرسين، ولكن الفاعلية والنجاح في الجمع يتطلب مهارات وصفات شخصية مميزة من المدرس المرشد وخبرة علمية

وعملية في الإرشاد المدرسي مع الخبرة التدريسية الجيدة التي تعزز عمل المدرس المرشد في الجانب الإرشادي ولا تعيقه، فيشكل الدوران حالة من التكامل والانسجام والائتلاف لا حالة من التنافر الاختلاف.

4.7 فوائد عمل المدرس المرشد

نعم إن هناك صعوبات تتحدى عمل المدرس المرشد كما تم الحديث عنه آنفاً، لكن يبقى لهذا الدور المزدوج الذي يقوم به المدرس المرشد فوائده التي يجب ألا تغيب عن الذهن عند مناقشة موضوع المدرس المرشد ومن هذه الفوائد ما يلي:

1- الاطلاع والمعرفة التي يتمتع بها المدرس المرشد حول المدرسة ومزايا التدريس فيها وماهية التدريس لدى كل معلم أو مدرس لمادة معينة، وهذه المعرفة تشمل المرحلة التي يعمل بها المدرس المرشد كاملة، وبالتالي يكون المدرس المرشد على دراية كافية ودقيقة بأحوال المدرسة المختلفة.

2- يعرف المدرس المرشد بشكل جيد طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة في المدرسة.

3- لديه فكرة مقبولة عن المدارس الأخرى القريبة من مدرسته، وقد يحصل على هذه المعلومات حول المدارس القريبة من زملائه في هذه المدارس أو من خلال خبرته الشخصية، وربما كان هناك بعض التعاون مع هذه المدارس أو وجود بعض المدرسين المشتركين في هذه المدارس من خلال تدريس مادة معينة وهم في الوقت نفسه يدرسونها في المدرسة التي يوجد بها المدرس المرشد.

هذه لمزايا التي يمتع بها المدرس المرشد تزيده تمكناً في أداء وظيفته المزدوجة ومما يعزز ذلك الممارسة العملية اليومية(Aurin, 1985).

4- قد يتفوق المرشد المدرسي من حيث الخبرة الإرشادية على المدرس المرشد وهذا صحيح، لكن بنفس الوقت هناك ميزة لدى المدرس المرشد يتفوق بها

على المرشد المدرسي وهي الخبرة التدريسية التي تجعله في موقف أفضل من موقف المرشد المدرسي في تقييم قدرات التلاميذ التحصيلية.

5- هناك أيضاً ميزة لصالح المدرس المرشد على المرشد المدرسي وهي كثرة الاحتكاك مع التلاميذ، والتي تولد المعرفة الحقيقة حول شخصيات التلاميذ وأنماطها ونقاط الضعف فيها ونقاط القوة، وهذا ما يشكل معلومات حيوية وهامة في العملية الإرشادية.

6- يضاف للمزايا السابقة التوفير الاقتصادي على ميزانية التربية من خلال القيام بوظيفتين أي التدريس والإرشاد من قبل موظف واحد وهو المدرس المرشد.

5.7 إعداد المدرس المرشد

يتم قبول طلب المدرس لدراسة الإرشاد بعد أن يكون أتم مدة سنتين في التدريس والتعليم، ويجب الملاحظة هنا أن هذا الأمر يختلف بين البلدان فهو ليس واحداً، ولكن قد يكون في أو ربا متشابهاً الآن كون الاتحاد الأوربي يسعى لتوحيد نظم التعليم بين بلدانه، يضاف لشرط الخبرة التدريسية هناك شروط أخرى مثل: النجاح في العمل التدريسي، ترشيح المدرسة للمدرس ليدرس الإرشاد المدرسي، العلاقة الطيبة مع زملاء العمل في المدرسة.

يتم الحديث هنا عن إعداد المدرس المرشد بصورة عامة، حيث يتم أعداده لمدة سنتين في إحدى كليات التربية، فيقترح هيلر دراسة المواد التالية:

1- أسس علم النفس العام

وتشمل الموضوعات التالية:

- موضوعات علم النفس العام وتشمل موضوعات مثل:

✪ الوظائف المعرفية وتشمل: الإدراك، التذكر، التعلم، التفكير، الذكاء.

- ✪ الدوافع والسلوك وتشمل: مفهوم الدوافع، أنواع الدوافع الخاصة، العدوان، الجنس والفروق الفردية بين الجنسين، التحصيل، الخوف، الاتجاهات، القيم والصراع، نتائج دراسات السلوك.

2- علم نفس الشخصية

ومن الأمثلة عليه الموضوعات التالية:

الطباع، علم نفس الأعماق، نظرية السمات والعوامل، سمات الشخصية، صفات الشخصية، نظريات الشخصية...الخ.

3- علم نفس النمو

ويشمل الأنواع التالية:

- علم نفس النمو العام مثل: مفاهيم النمو، علم نفس النمو المقارن، تغيرات النمو المرحلية.
- النمو في المجالات المختلفة مثل: التعلم، الإدراك، اللغة، التفكير، أنواع الدوافع الخاصة، السلوك الاجتماعي، الاتجاهات، اللعب.
- علم نفس مراحل النمو مثل: مرحلة الطفولة المبكرة، مرحلة الطفولة المدرسية، مرحلة المرهقة، مرحلة الشباب، مرحلة الرشد، مسيرة الحياة.

4- علم النفس الاجتماعي

ويشمل الموضوعات التالية:

- موضوعات نظرية مثل: نظرية المجال، علم نفس التعلم، علم نفس الأعماق.
- بنية الجماعة الصغيرة وديناميتها مثل: الأسرة، المجموعة الصفية، الجماعة غير الرسمية.
- المواقف الاجتماعية وتعديلها مثل: الاتجاهات، الأحكام المسبقة، الميول، المواقف.

- التنشئة الاجتماعية مثل: التأثيرات النوعية الأسرية والطبقية، توقعات الدور، المدرسة، المهنة كونها تؤثر في التنشئة الاجتماعية كتأثير مهنة الأب على الطفل، تأثير وسائل الأعلام والاتصال المختلفة.

5- علم النفس التربوي

ويشمل الموضوعات التالية:

- السلوك التربوي وأشكال التفاعل التربوي مثل: الأسرة، المدرسة، المؤسسات التربوية والثقافية.
- طرائق وعمليات نفسية لتعديل السلوك مثل: التعلم بالتعزيز، تعلم النماذج...الخ.
- المشكلات النفسية للتدريس مثل: أشكال التعليم، أشكال التعلم، خطوات التعلم، مساعدات التعلم، الأسس النفسية لمبادئ التدريس أو أشكاله وخاصة التدريس المبرمج.
- علم النفس المدرسي ويشمل: التعلم ما قبل المدرسة، التعلم في مرحلة الحلقة الأولى أو الابتدائية، التعلم في المرحلتين مرحلة الحلقة الثانية أو المتوسطة والمرحلة الثانوية، التعلم في مرحلة الرشد.
- تشجيع الموهبة والتعليم ويشمل: الذكاء، التحصيل الدراسي، التكيف المدرسي.

6- التشخيص النفسي والتربوي

ويشمل موضوعات مثل: الأسس النظرية للاختبارات، استخدام الاختبارات وتفسيرها، الأدوات المستخدمة في المدرسة مثل اختبارات الذكاء والقدرات المعيَّرة، اختبارات الميول، الأدوات السيسومترية، أدوات تقدير التحصيل والسلوك...الخ.

7- الإرشاد المدرسي

ويشمل الموضوعات التالية:

- أسس الإرشاد المدرسي ويشمل: مفهوم الإرشاد المدرسي، وظائف الإرشاد المدرسي، مهمات الإرشاد المدرسي، أساليب الإرشاد المدرسي، مبادئ الإرشاد المدرسي.
- الإرشاد المدرسي في المراحل الدراسية المختلفة ويشمل: الإرشاد المدرسي في مرحلة الحلقة الأولى أو الابتدائية، الإرشاد المدرسي في مرحلة الحلقة الثانية أو المتوسطة، الإرشاد في المرحلة الثانوية، الإرشاد في المرحلة الجامعية.
- الإرشاد المدرسي لاختيار الدراسة المناسبة ويشمل: دخول المدرسة، الكشف المبكر للحالات التي تحتاج للتربية الخاصة، الانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى، والانتقال من الحلقة الثانية إلى المرحلة الثانوية العامة بفرعيها العلمي والأدبي أو الصناعية أو الزراعية أو التجارية أو البيطرية أو الشرعية...الخ.
- تنظيم الإرشاد المدرسي ويشمل: برامج الإرشاد المدرسي، تنفيذ برنامج الإرشاد المدرسي، تقويم برنامج الإرشاد المدرسي.
- أعراض مشكلات التحصيل والسلوك وأسبابها لدى التلميذ من مثل: مشكلات النمو، مشكلات سلوكية، الفشل في التحصيل، ضعف مستوى الذكاء، ضعف القراءة والكتابة، ضعف الحساب، التعرف على كيفية مواجهة هذه المشكلات.
- الممارسة العملية للإرشاد المدرسي: من خلال التدريب العملي في مركز الإرشاد المدرسي على إرشاد حالات مختلفة من المشكلات الدراسية والسلوكية(Heller, 1976).

مما تقدم يُلاحظ أن المواد التي يدرسها المدرس المرشد في أثناء إعداده في كليات التربية وعلم النفس لمدة سنتين أنها تغطي معظم المواد الضرورية لعمليات الإرشاد المدرسي، وهذا يعني أن تمكن المدرس المرشد من هذه المواد من الجانب النظري والعملي يجعل منه كفياً إلى حد كبير في التصدي لأغلب المشكلات

الدراسية والسلوكية التي تواجهه في المدرسة، وأما الحالات التي يصعب عليه مواجهتها فيتم إحالتها إلى المرشد المدرسي في مركز الإرشاد الموجود في مديرية التربية.

الفصل الثامن

خصائص المرشد المدرسي ومهماته وانتقاؤه وإعداده

1.8- خصائص المرشد كما تؤكدها الدراسات والبحوث

2.8- وجهات نظر حول خصائص المرشد المدرسي

3.8- خصائص المرشد المدرسي

4.8- مهمات المرشد المدرسي

5.8- شروط انتقاء المرشدين المدرسين

6.8- إعداد المرشدين المدرسين

Damascus University

وقل رب زدني علما
Damascus University

الفصل الثامن

خصائص المرشد المدرسي ومهماته وانتقاؤه وإعداده

مقدمة

في الحقيقة كثيراً ما يُطرح السؤال: ما الخصائص التي تميز المرشد المدرسي الناجح؟

أو سؤال: ما نوع السمات الشخصية للمرشد المدرسي الناجح؟

أو ما الصفات الشخصية للمرشد المدرسي الناجح؟

في هذا الفصل تجري المحاولة للإجابة على مثل هذه الأسئلة من خلال الأدبيات والدراسات السابقة ووجهات النظر المختلفة.

لقد تم إجراء الكثير من الدراسات حول خصائص المرشد من قبل عدة باحثين وكذلك من قبل عدة جهات أو جمعيات متخصصة في مجال الإرشاد، ولكن يجب الإشارة هنا إلى نقطة هامة وهي أن الدراسات والبحوث التي تناولت خصائص المرشد تناولتها بصورة عامة، أي لم تكن موجهة إلى دراسة المرشد المدرسي خاصة بل كانت موجهة لدراسة خصائص المرشد النفسي بصورة عامة ومنه المرشد المدرسي، وهنا يمكن القول بأن هذا لا يشكل مشكلة، فالخصائص المطلوبة بالنسبة للمرشد النفسي العام تتشابه مع الخصائص المطلوبة للمرشد المدرسي، فالأصل واحد وهو الإرشاد النفسي الذي تتفرع منه كل فروع الإرشاد. وهذا التشابه في الخصائص أثبتته الدراسات، فلم تجد فروقاً ذات دلالة بين خصائص المرشد النفسي العام وخصائص المرشد المدرسي، ولا أدل على ذلك من وحدة أخلاقيات المهنة بين المرشد العام والمرشد المدرسي.

1.8 خصائص المرشد كما تؤكدها الدراسات والبحوث

في البداية يمكن القول إن هناك كثيراً من الدراسات والبحوث ووجهات النظر التي دارت حول الخصائص والصفات التي يتمتع بها المرشد الناجح بصورة عامة، فهنا يتم تناول عدد من الدراسات التي تناولت خصائص المرشد ومنها:

دراسة جونز (Jones) 1970 الذي قام بجمع الخصائص المشتركة للمرشدين النفسيين بين عدة دراسات لعدة باحثين درسوا خصائص المرشد النفسي وهم: بايلي (Bailey)، كوكس (Cox)، وجونز (Jones)، وروسكرانس (Rosecrance)، ستورتافانت (Sturtevant)، أنتجت الدراسات الخصائص المشتركة التالية:

1- "الثبات الانفعالي.
2- القدرة على تكوين صداقات.
3- القدرة على فهم الناس.
4- القدرة على التعاطف مع الناس.
5- التحلي بالخلق الطيب.
6- التحلي بالصدق والإخلاص.
7- التميز بسعة الأفق.
8- التميز بخلفية ثقافية واسعة.
9- التميز بتنوع الاهتمامات والميول.
10-التميز بالإدراك السليم.
11-القدرة على التعامل مع الأفراد"(عمر، 1984، ص 137).

هناك أيضاً دراسة همرن وبولسون (Hemrin & Paulson) 1950 التي دارت حول خصائص المرشد المشتركة التي تتوفر في شخصية المرشد المدرسي الناجح، وقد جاءت الخصائص مرتبة وفق الأهمية على الشكل التالي:

1- القدرة على فهم المسترشد.

2- التعاطف مع المسترشد.

3- التماس العذر للمسترشد.

4- التحلي بروح المرح.

5- الثبات الانفعالي.

6- التحلي بالصبر.

7- الموضوعية في العلاقات الإنسانية.

8- الإخلاص في العمل ومساعدة المسترشد.

9- الدبلوماسية اللفظية والسلوكية مع المسترشد.

10-العدل في التعامل مع المسترشد.

11-التسامح مع أخطاء المسترشد العامة.

12-الأناقة والمظهر الحسن.

13-الهدوء.

14-اتساع الأفق.

15-الشفقة على المسترشد.

16-البهجة والسرور عند التعامل مع المسترشد.

17-الذكاء الاجتماعي.

18-الموازنة بين الأمور(الشيخ حمود، 1994).

وفي دراسة قام بها كوتل ولويس (Cottel & Lewis) حول خصائص المرشدين الرجال توصل إلى الخصائص التالية:

1- "حب الاختلاط بالناس.

2- الثبات الانفعالي.

3- الموضوعية في العلاقات الإنسانية واتخاذ القرارات.

4- التماس العذر للمسترشد.

5- العلاقات الشخصية الدافئة"(عمر، 1984، ص 136).

وقد حدد أربكل (Arbuckle) 1956 بعض خصائص المرشد من خلال دراسته وهي:

1- التماس العذر للمسترشد.

2- فهم المسترشد.

3- احترام قيمة الفرد والثقة به.

4- تقبل المسترشد.

5- التسامح مع أخطاء المسترشد العامة.

6- التعاطف مع المسترشد.

7- التحلي بروح المرح.

8- التحلي بالفطرة السليمة.

9- الموضوعية في العلاقات الإنسانية واتخاذ القرارات.

10-التحرر من الإجحاف بحق المسترشد أو ظلمه.

وقد استخلصت تيلر (Tyler) 1969 خصائص المرشد من خلال آراء عينات المسترشدين في عدة دراسات لعدة باحثين، فكانت الخصائص على الشكل التالي:

1- "أن يكون المرشد متجاوباً مع المسترشد.

2- أن يكون أكثر دفئاً في معاملاته مع المسترشد.

3- أن يركز على المشكلة التي تقلق المسترشد.

4- أن يركز على العلاقة الإرشادية بينه وبين المسترشد.

5- شخصية المرشد المتكاملة بصفة عامة يكون لها أكبر الأثر في عملية الإرشاد النفسي المدرسي بدرجة أكبر من الأساليب الفنية المستخدمة"(المرجع السابق، ص137).

طبعاً هناك دراسات وبحوث أخرى حول خصائص المرشد ولكن لا يتسع المكان هنا لذكر كل الدراسات في هذا المقام، ويمكن القول إن هناك تشابهاً وارتباطاً كبيراً بين خصائص المرشد في الدراسات المختلفة وأن تعددت.

2.8 وجهات نظر حول خصائص المرشد المدرسي

هناك اقتراحات مقدمة من جمعيات وهيئات متخصصة وكذلك وجهات نظر فردية من بعض الباحثين ويمكن ذكر بعضها من خلال الآتي:

قدمت جمعية علم النفس الأمريكية من خلال اللجنة الخاصة بالتدريب في علم النفس الإكلينيكي قائمة من السمات التي يجب توفرها بالمرشد النفسي:

1- "القدرة العلمية والأكاديمية الممتازة.
2- الأصالة وسعة الحيلة.
3- حب الاستطلاع.
4- الاهتمام بالأشخاص كأفراد (التجاوب الإنساني).
5- الاستبصار في الشخصية المميزة للفرد.
6- الحساسية لتعقيدات الدوافع.
7- التحمل والصبر.
8- القدرة على تكوين علاقات طيبة ومؤثرة مع الآخرين.
9- المثابرة.
10-المسؤولية.
11-اللباقة والمرونة.
12-القدرة على ضبط الذات.

13-الإحساس بالقيم الأخلاقية والمثل العليا.

14-الأساس الثقافي الواسع.

15-الاهتمام بعلم النفس عامة وعلم النفس الإكلينيكي خاصة"(ياسين، 1981، 86-87).

وقد ذكر الزعبي في كتابه التوجيه والإرشاد النفسي صفات المرشد الناجح وحددها بما يلي:

1- القدرة على فهم الذات: فالمرشد الذي يستطيع أن يفهم ذاته وقدراته وإمكاناته، يمكن أن يفهم قدرات الآخرين من المسترشدين، أما في حال انتفاء هذه الصفة فسيدخل المرشد تحت المبدأ القائل فاقد الشيء لا يعطيه ولا يمكن أن يمارس الإرشاد.

2- الاهتمام بالآخرين عامة وبالمسترشدين خاصة والرغبة الحقيقة في مساعدتهم.

3- احترام الذات واحترام الآخرين وتشجيعهم على الاستقلالية.

4- الثقة بالنفس والتحرر من ضعف الثقة بالنفس التي تقيد المرشد وبالتالي العملية الإرشادية مما يؤدي بها إلى عدم تحقيق الأهداف المنشودة.

5- الموضوعية والحياد في التعامل مع الآخرين وعدم التحيز، فالمطلوب هو النظر إلى مشكلة المسترشد كما هي.

6- الاتصاف بالذكاء والقدرة على الإبداع والمرونة في التفكير.

7- الانسجام والاتزان الانفعالي والتصرف الرصين في أثناء المواقف الطارئة.

8- القدرة والخبرة في مجال الإرشاد سواء الفردي أو الجماعي.

9- تقبل المسترشد من غير شروط مسبقة.

10-التعاطف والمشاطرة الوجدانية للمسترشد والتفهم لمشكلته ومدى ما يشعر به من ضيق أو فرح، مع الصبر على المسترشد وعدم إحراجه وترك فرصة الحديث له بحرية وشفافية.

11-احترام المسترشد والثقة بما لديه من قدرات.

12-التعامل المتسامح مع المسترشد وعدم الجمود في المعاملة.

13-دافعية النجاح التي تتمثل بالرغبة والعمل الجاد من قبل المرشد لتحقيق النجاح في العملية الإرشادية.

14-المهارة في مواجهة مشكلات المسترشد، وكذلك المهارة في تحليل السلوك اللاتكيفي الذي يعاني منه المسترشد.

15-الشفافية والصدق مع الذات والآخرين: فلا يمكن للمرشد الناجح أن يتلون في كل موقف بلون، مما يؤدي إلى فقد الثقة به من قبل المسترشد.

16-المهارة في استخدام أساليب المقابلة والملاحظة والاختبارات والمقاييس النفسية والاستبانات والعينات وكل وسائل جمع المعلومات التي تخدم العملية الإرشادية.

17-المهارة الاجتماعية في استقبال المسترشدين وكيفية فتح الحديث واختتامه.

18-التحلي بمهارة الإنصات للمسترشد وقدرة التدخل عند الحاجة.

19-التشجيع للمسترشد وذلك ليعبر عما يجول في خاطره من معاناة ومشكلة تؤرقه وتحرمه من التوافق والسعادة.

20-التحلي بالنشاط والفعالية التي تمكنه من الاستجابة السريعة لمشكلات المسترشد بما يساهم في نجاح العملية الإرشادية.

21-الانسجام بين الأقوال والأفعال وعدم التناقض.

22-التمتع بالصبر والهدوء عند التحدث مع المسترشد.

23-التمتع بالدعابة والمرح والسرور ولكن بصورة متزنة وغير مضطربة.

24-انتقاء الألفاظ المؤدبة واللطيفة في الحديث مع المسترشد.

25-غض النظر عن الأخطاء العفوية التي تصدر عن المسترشد وهذا مما يجعل المسترشد يتعاون أكثر ويشعر بالأمن والطمأنينة.

26-مهارة بناء علاقات دافئة وصحيحة مع الآخرين.

27-التحلي بثقافة واسعة وتنوع اهتمامات وميول كثيرة.

28-الاعتزاز بالنفس والعمل من غير تكبر أو تعالٍ على الآخرين.

29-الأناقة في اللباس والهندام وعدم المبالغة في ذلك.

30-الاعتماد على الذات والاستقلالية وعدم الاتكال على الآخرين.

31-سعة الأفق في النظر إلى المستقبل وروز الأمور.

32-الطموح المستمر نحو الأحسن والتقدم بالعمل ورفع جودته.

33-الإخلاص بالعمل وإنجازه على أحسن حال دون تقصير أو إهمال.

34-التحلي بمهارة الإقناع والتأثير على الآخرين.

35-القدرة على الإفادة من كل جديد والتكيف معه.

36-التحلي بدرجة عالية من الانتباه لما يدور من حوله بصورة عامة وفي الجلسة الإرشادية بصورة خاصة.

37-الاعتقاد بأن المسترشد قادر على تغيير ما بنفسه من اعتقادات خاطئة وأفكار غير سوية.

38-القدرة على التحرر من القلق والخوف اللذين يشلان فاعلية العملية الإرشادية.

39-التحلي بالمسؤولية تجاه المجتمع الذي يعيش فيه.

40-الفهم الصحيح لقيم ومعايير المجتمع الذي ينتمي إليه المسترشد.

41-القدرة على القيادة وتوجيه الآخرين والتعاون معهم.

42-القدرة على ضبط الذات والتوافق معها وتقبل آراء الآخرين.

43-القدرة على تكوين صداقات بسهولة وعلى الانسجام مع الآخرين.

44-الالتزام بأخلاقيات الإرشاد وعدم تجاوز الحدود الإرشادية(الزعبي، 2003).

كما حدد روجرز (Rogers) السمات الأساسية التي يجب أن يتمتع بها المرشد النفسي الناجح وهي كما يلي:

1- أن يكون مقبولاً من المسترشد وموضع ثقته التامة ويعتمد عليه ويتصف بالاستقرار.
2- له قابلية التعبير بحيث يكون واضحاً أكثر من الآخرين.
3- يمارس الاتجاهات الإيجابية نحو مسترشده.
4- قادر على جعل المسترشد معتمداً على نفسه وليس على المرشد النفسي.
5- تقبل جوانب شخصية المسترشد المختلفة من غير شروط.
6- يهتم بمشاعر المسترشد واتجاهاته.
7- يحترم مشاعر المسترشد وحاجاته النفسية الخاصة.
8- لديه القدرة على معاملة المسترشد كإنسان يمكن أن يصبح مستقراً وعدم تذكيره بالماضي المؤلم.
9- الالتزام بأخلاقيات العملية الإرشادية.
10-التعرف النفسي على المسترشدين الذين يتعامل معهم.
11-سعة الثقافة والاطلاع على كل جديد في الاختصاص(الشيخ حمود، 1994).

كما ذكرت رسمية الصفات التي يجب توفرها في المرشد وهي:

1- "امتلاكه السعة في الأفق.
2- الاهتمام الزائد بالناس.
3- الإحساس بمشكلات المجتمع العام من حوله.
4- إحساس المرشد بحاجات المجتمع واتجاهاته وميوله.
5- قدرته على كسب ثقتهم.
6- تمتعه بالثبات الانفعالي.

7- موضوعيته في الحكم على الأشياء.
8- حبه العلم والحقيقة والكشف عنها"(خليل، 1968، ص313).

كما ذكر صالح قائمة بالصفات الشخصية التي يجب أن تتوفر في المرشد المدرسي وهي:

1- "الفهم الواقعي والصحيح.
2- العطف والحنان اتجاه الآخرين.
3- الصبر والرجوع إلى العقل والواقعية.
4- الصداقة والمحبة مع احترام الآخرين.
5- الموضوعية وعدم الرياء.
6- الابتعاد عن العاطفية في تصرفاته.
7- الهدوء والتفكير بتمعن.
8- اللطف ورحمة الآخرين.
9- ثقة الفرد بنفسه وبالآخرين"(صالح، 1985عن: الشيخ حمود، 1994، ص138).

كما قدم شحيمي وجهة نظر حول أبرز الصفات التي يتمتع بها المرشد الناجح وهي:

1- التواضع والخلق الكريم.
2- رحابة الصدر، وعدم التبرم أو الضجر، وقوة التحمل.
3- ألا تكون لديه هواجس بجمع الثروة والغنى السريع، وأن يعتبر نفسه صاحب رسالة إنسانية رفيعة.

4- ألا يستخف بآراء المسترشد، حتى لو بدت له كذلك، وأن يقدر بصبره وأناته أن يجعل المسترشد يشعر بخطئه.

5- أن تكون العلاقة بينه وبين المسترشد ودية، وألا يظهر أمام المسترشد كموظف يعمل لقاء أجر معين ضمن وقت معين.

كما يركز شحيمي على مظهر المرشد الذي يعتبر مثلاً أعلى للمسترشد، لذلك يجب أن يكون نموذجاً في الأناقة من دون مبالغة(شحيمي، 1997 عن: العاسمي ورحال، 2008، ص 97-98).

هناك شرط في خصوص اللباس ركز عليه كونديلا بالنسبة للمرشدة الأنثى هو أن ترتدي الملابس المحتشمة ولا تبرز محاسنها بقدر الإمكان وأن ترتدي المألوف المتعارف عليه في لباس النساء كالفساتين بشرط ألا تكون قصيرة على غير العادة حتى لو كانت وفقاً لموضة العصر(عمر، 1989 عن: العاسمي ورحال، 2008، ص98).

3.8 خصائص المرشد المدرسي

يمكن من الدراسات والبحوث ووجهات النظر السابقة إجمال خصائص المرشد من خلال **وجهة نظر توفيقية** بما يلي:

1- التمكن من الاختصاص بشقيه النظري والعملي.

2- الثبات والاتزان الانفعالي.

3- المهارة في بناء العلاقات الاجتماعية وتكوين الصداقات.

4- المشاركة الوجدانية والتعاطف مع المسترشد.

5- معرفة ظروف أنواع الدراسات المختلفة وشروطها لإرشاد المسترشدين إلى الاختيار الدراسي المناسب.

6- التواضع واحترام الآخرين.

7- التفاني والإخلاص في العمل وصولاً إلى الهدف.

8- الذكاء والفطنة لما يدور في المحيط.

9- الثقافة وسعة الأفق.

10-المرونة في التفكير وتقبل آراء الآخرين.

11-الموضوعية في العلاقات وإطلاق الأحكام.

12-الأناة والصبر على المسترشد لتحقيق الأهداف.

13-التماس الأعذار للمسترشد وعدم الحدية في الواجبات أو المواعيد.

14-حسن المظهر والأناقة دون المبالغة في ذلك.

15-العلاقة الودية الدافئة مع المسترشد.

16-النظرة الواقعية التي تحترم الحقائق.

17-التحلي بروح المرح والدعابة.

18-التفاؤل بقدرة المسترشد على تجاوز مشكلته من خلال المساعدة الإرشادية.

19-القدرة على فهم الذات وفهم الآخر.

20-الثقة بالنفس والتحرر من القلق والخوف.

21-الالتزام بأخلاقيات الإرشاد وعدم استغلال المسترشد.

22-تقبل المسترشد كما هو ومن دون شروط.

23-التحلي بمهارة الإصغاء.

4.8 مهمات المرشد المدرسي

كما كان هناك وجهات نظر متعددة حول خصائص المرشد، فإن الأمر نفسه يُقال في المهمات التي يجب على المرشد المدرسي القيام بها، ويمكن ذكر بعض هذه الوجهات كما يلي:

لقد أقرت وزارة التربية السورية عندما قامت بتعيين المرشدين النفسيين التربويين في المدارس بناء على القرار الوزاري رقم 2153/ 543(3/4) بتاريخ 10/ 10/ 2000 عدداً من المهام للمرشد النفسي التربوي وقد ذكرت هذه المهام أيضاً في

الدليل العلمي للمرشدين النفسيين التربويين الذي أقرته وزارة التربية والصادر عن المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية عام (2002-2003)، وقد شملت هذه المهام ما يلي:

1- في مجال التعاون مع الجهازين الإداري والتدريسي

ويشمل هذا المجال المهام التالية:

1- الحرص على إقامة علاقات تعاون واحترام متبادل مع الجهازين الإداري والتدريسي.

2- تعريف المدرسين والإداريين بقدرات الطلبة وخصائصهم الذين يتعامل معهم بهدف الارتقاء بها نحو الأفضل من خلال عملهم المشترك.

3- تخطيط برنامج للتوجيه النفسي في المدرسة وتطويره بالتعاون مع هيئة موظفي المدرسة من مدير ومعلمين لتحقيق النمو السليم للطلاب العاديين كي يحققوا قدراً مناسباً من التوافق والصحة النفسية.

4- توطيد العلاقة مع إدارة المدرسة وأعضاء الهيئة التعليمية للتعاون في المجال التربوي والنفسي، لإنجاح العملية التربوية في المدرسة.

5- التعاون المثمر مع الإداريين والمدرسين لحل المشكلات الفردية والجماعية التي يعاني منها بعض الطلبة.

6- المشاركة في مجالس الآباء والاجتماعات المتنوعة التي تقام في المدرسة لمناقشة المواضيع المطروحة وإبداء رأيه فيها.

7- الإشراف على النشاطات اللاصفية كالإذاعة ومجلات الحائط والرحلات العلمية الترفيهية والزيارات وغيرها، وذلك بالتعاون مع الجهازين الإداري والتدريسي.

8- استثمار الحصص التي يمكن أن يتغيب فيها أحد المدرسين لمتابعة العمل الإرشادي بالاتفاق مع مدير المدرسة.

9- دراسة نتائج امتحانات الطلاب للتعرف على مستوى تحصيلهم الدراسي والعمل على تشخيص أسباب التراجع الدراسي ومحاولة علاجها بالتعاون مع الجهازين الإداري والتدريسي.

10-رفع تقارير شهرية إلى مديرية التربية عن الأعمال والنشاطات التي قام بها المرشد.

2- في مجال التعامل مع الطلبة

ويشمل هذا المجال المهام التالية:

1- التعرف على خصائص الطلاب (النفسية، الاجتماعية، العقلية...الخ) وقدراتهم وميولهم.

2- تزويد الطلبة بمعلومات تتعلق ببنية النظام التربوي بشكل عام والنظام المدرسي بشكل خاص، وتبيان أهمية التوافق الشخصي للطالب مع هذا النظام وصولاً إلى الصحة النفسية المتكاملة.

3- جمع المعلومات والبيانات الخاصة عن الطلبة وتنظيمها وتحليلها بغية الاستفادة منها في عملية الإرشاد النفسي التربوي.

4- دراسة المشكلات النفسية والتربوية والسلوكية التي تؤدي إلى سوء تكيف دراسي أو سلوكي والعمل على تشخيصها بدقة ومحاولة علاجها ومتابعتها.

5- الإرشاد النفسي الفردي مما يساعد الطلبة على فهم ذواتهم ومواجهة مشكلاتهم واتخاذ القرار المناسب لحل هذه المشكلات مستخدماً الأساليب العلمية والفنية في سبيل ذلك، مع مراعاة مبدأ الفروق الفردية.

6- الإرشاد الجمعي لحالات الطلبة الذين يعانون من مشكلة معينة مستخدماً الأسلوب العلمي والفنيات المناسبة لمعالجة من يعانون من هذه المشكلة.

7- تقديم المعلومات للطلاب التي تشبع حاجاتهم الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية.

8- إجراء الاختبارات النفسية عندما تدعو الحاجة لتقويم سمات الطلبة الشخصية واتجاهاتهم وقدراتهم كي يحسنوا اختيار نوع الدراسة الملائمة أو المهنة المناسبة، أو تشخيص ما يعانون منه من مشكلات نفسية أو اجتماعية.

9- إحالة الحالات المعقدة إلى الجهات المختصة بالتنسيق مع أسرة الطالب.

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

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

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

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

14-توعية الطلبة بأهمية التعليم المهني والتقني ومدى حاجة سوق العمل لمخرجات النظام التربوي.

15-مراعاة القواعد الأخلاقية لمهنة الإرشاد النفسي بدقة تامة.

ولابد من الإشارة هنا إلى المحظورات التي يجب على المرشد ألا يقوم بها حتى لا تؤثر في عمله الإرشادي بصورة سلبية، فقد أشارت وزارة التربية السورية من خلال عدد القرارات الوزارية وهي القرار الوزاري رقم 2260/ 543/(3/4) بتاريخ 2001/9/2 المتضمن: تسهيل مهام المرشدين النفسيين التربويين، وضماناً

لنجاحهم في العمل المحدد لهم رأينا ما يلي: عدم تكليف المرشد النفسي التربوي بالأعمال التالية:

1- الأعمال الإدارية في المدرسة.

2- المراقبة في الامتحانات الانتقالية.

3- المراقبة في الامتحانات العامة إلا للضرورة القصوى.

وهناك القرار الوزاري رقم 2696/ 543/(3/4) بتاريخ 2002/8/26 الذي ينص: بناء على اقتراحات الفريق المركزي للإرشاد النفسي والتربوي، اعتبار المرشد النفسي من الجهاز الإداري في المدرسة ويلتزم بدوام الإداريين شريطة أن لا يكلف بأية أعمال تعارض مهمته الأساسية.

أيضاً هناك القرار الوزاري رقم 1852/ 543/(3/4) بتاريخ 2006/8/6 الذي يتضمن: حرصاً على سير العملية الإرشادية يطلب إليكم التأكيد على إدارات المدارس ضرورة عدم تكليف المرشد بأعمال تعيق عمله الإرشادي (شنّير، 2011، ص 60- 63). كما ذكر حمادة المسؤول عن دائرة الإرشاد النفسي التربوي في الوزارة عدداً من الأعمال التي يجب على المرشد ألا يقوم بها حتى لا يرسم في أذهان الطلاب صورة السلطة المدرسية، وهذا ما يهدد الثقة المتبادلة بين المرشد والمسترشد والتي تعتبر ركناً ركيناً في العملية الإرشادية، ومن هذه الأعمال المحظورة ما يلي:

1- المناوبة وخاصة في الباحة المدرسية.

2- المراقبة في الامتحانات المدرسية لطلبة المدرسة التي يعمل فيها.

3- تفقد الحضور والغياب والتأخر عند الطلبة.

4- الإشراف على اللجان التي تناط بها أعمال المحافظة على الهدوء والنظام في المدرسة.

5- كتابة الإنذارات والتعهدات.

6- تكليف المرشد بضبط صف ما وخاصة في حال تأخر المعلم في الحضور أو تغيبه.

7- الأعمال الإدارية المناطة بأمانة السر والموجه الإداري(حمادة، 2004، ص 10).

لقد حدد فرن (Wrenn) 1986 في كتابه "المرشد في عالم متغير" أربعة مهام أساسية للمرشد المدرسي وهي:

1- إرشاد التلاميذ والطلاب.

2- التشاور مع الإدارة والمدرسين والوالدين بما يتعلق بمشكلات التلاميذ والطلاب.

3- دراسة التغيرات التي تحدث في بيئة التلاميذ والطلاب.

4- تنسيق الموارد الإرشادية في المدرسة، وبين المدرسة والمجتمع.

لقد أكد فرن على أنه يجب على المرشد المدرسي أن يخصص ثلثي وقته أو ثلاثة أرباعه للقيام بالمهمتين الأوليتين من المهام الأربعة السابقة.

كما أشار المعروف 1986 إلى عدد من المهام التي ينبغي على المرشد المدرسي القيام بها وهي كما يلي:

1- التعاون مع الإدارة والمدرسين على مساعدة التلاميذ في حل مشكلاتهم.

2- الاهتمام بمشاعر التلاميذ وانفعالاتهم، والعمل على غرس الثقة بنفوسهم من خلال المشاركة بمختلف الأنشطة.

3- إقامة علاقات إرشادية ودية مشبعة بالتعاطف والتفهم والتقدير وكل ما ييسر العملية الإرشادية ويساعد على نجاحها.

4- العمل على إجراء الندوات واللقاءات مع أو لياء الأمور وهذا بقصد تحقيق ما يلي:

- ✪ الاطلاع على مشكلات أبنائهم من طرف وتعرف المرشد على ظروف التلاميذ الأسرية والبيئية من خلال سؤال الوالدين من طرف آخر.
- ✪ المساهمة مع الوالدين لحل مشكلات التلاميذ، وإرشاد الوالدين إلى أساليب المعاملة السليمة.
- ✪ متابعة الاقتراحات والتوصيات المتخذة في مجلس أو لياء الأمور والمدرسين والمرشد وتنفيذها.

5- دعوة أساتذة جامعة ومختصين لإلقاء محاضرات لتعريف الطلاب على الفروع الدراسية المختلفة وشروط هذه الفروع، وما هي الاختبارات المهنية المناسبة لهذه المهن والتي تعطي مؤشراً على الاختيار الصحيح.

6- المساهمة في عملية تنمية التلاميذ في جميع النواحي الاجتماعية والفكرية والوجدانية والجسمية والأخلاقية.

7- القيام بزيارات بصحبة التلاميذ إلى الجامعات والمصانع ومراكز التدريب المهني والمدارس المهنية والمعاهد.

8- المساهمة بحملة توعية بالتعاون مع إدارة المدرسة، لمساعدة الطلاب على الاختيار المهني وذلك من خلال النشرات والكتيبات والصور ووسائل الأعلام المختلفة كالتلفاز والإذاعة والانترنت.

9- إرشاد التلاميذ والطلاب للالتزام بالمعايير الأخلاقية، والابتعاد عن العادات السيئة التي تنافي مكارم الأخلاق.

10-تقديم تقارير دورية عن المسؤولين في العملية الإرشادية لدائرة الإرشاد في مديرية التربية، حيث تشمل ملخصاً عن عمل المرشد والطرق الإرشادية المتبعة والبرامج الإرشادية لمواجهة المشكلات لدى التلاميذ والطلاب.

11-تقصي أسباب تغيب بعض التلاميذ عن المدرسة أو غياب بعض الحصص الدراسية أو إحداث بعض المشكلات، ويتم هذا التقصي بالتعاون مع إدارة المدرسة.

12-مسح مشكلات التلاميذ المختلفة مع كل بداية عام دراسي.

13-تنظيم سجلات الإرشاد في المدرسة كسجل دراسة الحالة والسجل المجمع أو البطاقة المدرسية.

14-إحالة بعض الحالات الصعبة إلى مختصين آخرين لمتابعة الإرشاد أو العلاج المناسب.

15-دراسة الحالات غير الطبيعية كالعدوان والشغب والغيرة...الخ.

16-المحافظة على سرية المعلومات والالتزام بأخلاقيات العمل الإرشادي.

17-تحديد ميول التلاميذ واتجاهاتهم وقدراتهم واستعداداتهم.

18-المساهمة في حل مشكلات التلاميذ وتشجيعهم على التوافق السوي.

19-وضع برنامج عمل منظم للإرشاد بالتعاون مع المدرسين والإدارة.

20-جمع المعلومات الخاصة بالتلاميذ وتنظيمها وتحليلها.

21-رعاية التلاميذ غير العاديين مثل المتأخرين دراسياً أو المتفوقين دراسياً (الخطيب، 2003).

كما أصدرت رابطة المرشدين النفسيين الأمريكية عام 1962 لائحة عامة للمهمات التي يجب أن يؤديها المرشد النفسي المدرسي، واستناداً لما قدمته رابطة الموظفين والتوجيه النفسي الأمريكية 1964 كونها المنظمة الأم التي تشتمل على عدد من الأقسام من بينها رابطة المرشدين النفسيين المدرسيين الأمريكية (ASCA)، حيث حددت مهام المرشد النفسي المدرسي بالمهام التالية:

1- تخطيط برنامج الإرشاد في المدرسة وتطويره

يقع على عاتق المرشد المدرسي وضع البرنامج الإرشادي في المدرسة وذلك من خلال التعاون مع إدارة المدرسة والمدرسين والأهل وكل من له صلة بالعملية الإرشادية في المدرسة وتتمثل هذه المهمة بالنقاط التالية:

1- المساهمة في تحديد أهداف البرنامج الإرشادي في المدرسة وذلك بما يتناسب مع حاجات التلاميذ.

2- تحديد حاجات التلاميذ الإرشادية التي تعتبر المحدد لأهداف البرنامج الإرشادي في المدرسة كما ذكر في النقطة السابقة.

3- المساهمة في اختيار الوسائل التنفيذية للبرنامج.

4- العمل على بقاء برنامج الإرشاد المدرسي واستمرار يته بفاعلية وكفاية عالية.

5- تقييم خدمات البرنامج من حيث الإيجابيات والسلبيات.

6- يساعد المشاركين في برنامج الإرشاد المدرسي على تقويم مشاركتهم الفعلية في خدمات البرنامج.

7- يقدم الإرشادات اللازمة لتعديل وتطوير البرنامج.

2- عملية الإرشاد في المدرسة

يقضي المرشد دوامه الرسمي في ممارسة الإرشاد مع التلاميذ لمساعدتهم في حل مشكلاتهم سواء من خلال عملية الإرشاد الفردي أم من خلال عملية الإرشاد الجماعي، وتتمثل هذه العملية

كمهمة للمرشد بالنقاط التالية:

1- يشجع التلاميذ على فهم أنفسهم وتقبل شخصياتهم كونهم أفراداً في المجتمع.

2- يشجع التلاميذ على التفكير الحر والتعبير عن مشاعرهم بشفافية وموضوعية، وكذلك التصريح بحاجاتهم الإرشادية التي لم تشبع من غير خجل أو تردد أو خوف.

3- يزود التلاميذ بالمعلومات الاجتماعية والشخصية والتربوية والمهنية التي تهم التلاميذ والتي يطلبونها وقت الحاجة عند مواجهة مشكلة أو اتخاذ قرار معين بشأن المستقبل التربوي أو المهني.

4- يشجع التلميذ على تنمية قدرته على التوافق وحل مشكلته بشكل مستقل وبصورة مبكرة.

5- يساعد التلميذ على تقرير إمكانية اتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبله وبكل جوانب حياته.

3- تقويم التلاميذ

يمارس المرشد عملية تقويم التلاميذ في برنامج الإرشاد المدرسي وتتم هذه المهمة من خلال النقاط التالية:

1- يطبق اختبارات على التلاميذ تتعلق بنموهم وتطورهم الشخصي والتربوي والمهني والاجتماعي.

2- يفسر البيانات والمعلومات الشخصية الناتجة عن الاختبارات المطبقة ويسجلها بدقة.

3- ينسق ويرتب المعلومات التي نتجت عن تطبيق الاختبارات في سجلات خاصة ويحتفظ بها في مكان آمن ضمن شروط السرية التي تشكل جزءاً من أخلاقيات العمل الإرشادي.

4- يحدد التلاميذ الذين يتسمون بقدرات خاصة أو ميول معينة ليشجعهم على استغلال هذه القدرات والاستعدادات والميول في نموهم الدراسي.

5- يحدد التلاميذ الذين لديهم حاجات خاصة غير مشبعة بحيث أنها قد تؤدي إلى مشكلات سلوكية أو دراسية، بعد التحديد يساعد التلاميذ على إشباع حاجاتهم غير المشبعة وذلك يكون إجراء وقائياً لمنع وقوع المشكلات.

4- التخطيط التربوي والمهني

يقوم المرشد بتزويد الطلاب وأهلهم بالمعلومات الضرورية حول طبيعة الفروع الدراسية المختلفة وطبيعة المهن التي يمكن للطلاب امتهانها بعد التخرج وفي المستقبل، وينجز المرشد المدرسي هذه المهمة من خلال الأمور التالية:

1- يزود الطلاب وأهلهم بالمعلومات الضرورية حول الفرص المتاحة من الفروع الدراسية المختلفة والمعاهد والكليات التي يمكن للطالب متابعة الدراسة بها بعد التخرج من المدرسة، وكذلك يزود المرشد المدرسي الطلاب وأهلهم بالمعلومات حول الفرص المهنية المتاحة في حال عدم متابعة الدراسة.

2- يساعد الطلاب وأهلهم على معرفة الإجراءات المتصلة بالنقل من مدرسة إلى أخرى تناسب قدرات الطلاب الدراسية أو بالنقل من فرع دراسي إلى فرع آخر.

3- يساعد التلاميذ والأهل على التخطيط السليم لاختيار نوع الدراسة المناسبة وشروط الالتحاق بها، وذلك من أجل الإعداد لتحقيق هذه الشروط.

4- دراسة سوق العمل وما هي حاجته من العاملين الذين لم يكملوا دراستهم الجامعية بل توجهوا إلى سوق العمل.

5- يعاون الطلاب وأهلهم على فهم الإجراءات المتعلقة بالتوظيف والتعيين في الوظائف والمهن التي تتناسب مع مستواهم الدراسي والمهني.

5- أعمال الإحالة

يقوم المرشد المدرسي بإحالة بعض الحالات التي يشق عليه التعامل معها والوصول إلى أهداف العملية الإرشادية والتي تعاني من اضطراب نفسي شديد أو من مشكلة جسدية، حيث يكون المرشد المدرسي هو المسؤول عن الإحالة، ويرفق الإحالة بتقرير يظهر فيه الإجراءات التي تم اتخاذها والصعوبات التي واجهته ويذكر التشخيص الميداني للحالة. تتمثل مهمة الإحالة بالنقاط التالية:

1- تحديد الجهات التي يمكن إحالة الحالة إليها في المجتمع وما هي إمكانية الاستفادة من هذه الإحالة.

2- يقوم بإجراء الاتصالات اللازمة مع تلك الجهات للتعرف على إمكانية استقبال الحالات المحولة من المدرسة.

3- يساعد التلاميذ وأهلهم الذين يحتاجون لرعاية خاصة على فهم مسؤولياتهم نحو جدية الحالة قيد الدراسة وأهمية تحويلها إلى المختصين.

4- يقوم بمتابعة الحالة مع الجهة التي تم تحويلها إليها ليطمئن على العلاج المقدم للحالة، وكذلك يقوم بزيارات شخصية لهذه الجهات.

6- التعيين

وهو توزيع التلاميذ على الشُعب الدرسية المختلفة أو وضع الأفراد في وظائف ومهن معينة، وذلك بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم واستعداداتهم، وتتجسد مهمة المرشد هنا من خلال النقاط التالية:

1- يساهم المرشد المدرسي مع الإدارة والمدرسين في توزيع التلاميذ على الشُعب الدرسية وذلك حسب قدراتهم وإمكاناتهم مع مراعاة المقصرين والمتفوقين في أثناء التوزيع.

2- يساعد على اتخاذ الإجراءات المناسبة لاختيار الأنشطة التي تنمي قدرات التلاميذ وميولهم الدراسية مراعياً الفروق الفردية بينهم.

3- يزود التلاميذ وأهلهم بالمعلومات اللازمة حول أسس توزيع التلاميذ على الشُعب الدرسية في المدرسة.

4- يساعد الطلاب وأهلهم على وضع خطة دراسية للطلاب بما يحقق تقدمهم وتفوقهم الدراسي ويمكّنهم بالنهاية من أن يختاروا الفرع الدراسي الذي يناسبهم.

5- يساعد الطلاب على دخول الفروع الدراسية التي تتناسب مع إمكاناتهم الدراسية واستعداداتهم وميولهم.

6- وضع الخطط التي يتم بموجبها القيام بالزيارات الميدانية للجامعات والكليات والمعاهد، وكذلك الزيارات إلى المصانع والشركات التي قد يحتاج الطلاب إلى معلومات حولها عند التخرج من الثانوية والذهاب إلى سوق العمل.

7- مساعدة أولياء الأمور

يقوم المرشد بإجراء اجتماعات دورية مع أو لياء الأمور، حيث يتبادل معهم الرأي حول أو ضاع أبنائهم الدراسية والشخصية والاجتماعية ومستوى نموهم ويتجسد ذلك من خلال النقاط التالية:

1- يقوم بتوضيح دور خدمات الإرشاد في المدرسة وأهمية هذا الدور في العملية التربوية وانعكاساته على نمو التلاميذ بكل الجوانب المختلفة.

2- يعين الأهل على تكوين اتجاه مرن حول قدرات أبنائهم واستعداداتهم وميولهم ومدى علاقتها بتحصيلهم الدراسي وخططهم المستقبلية.

3- يساعد الأهل على حل مشكلات أبنائهم الشخصية والتربوية والاجتماعية في المنزل والمدرسة.

4- يمد الأهل بالمعلومات والبيانات التي تتصل بتحصيل أبنائهم الدراسي ومسيرتهم السلوكية داخل الأسرة.

5- يزود الأهل بكل المعلومات التربوية والمهنية التي يحتاجون إليها في تخطيط مستقبل أبنائهم الدراسي والمهني.

8- مصدر استشارة لموظفي المدرسة

حيث يقدم المرشد المشورة لكل الكادر التدريسي والتعليمي في المدرسة، وهذا يشمل التعريف بحاجات التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم وكيفية إشباع هذه

الحاجات من خلال المقررات والأنشطة المختلفة، ويقوم المرشد المدرسي بهذه المهمة من خلال الأمور التالية:

1- يعاون إدارة المدرسة والمدرسين على تحديد التلاميذ الذين يمتلكون قدرات ومهارات محدودة والعمل معهم لرفع مستوى هذه القدرات، و بالوقت نفسه يساعد المرشد المدرسي على تحديد المتفوقين والعمل معهم لرعاية هذا التفوق وتنمية المواهب لدى التلاميذ.

2- يضع إدارة المدرسة والمدرسين بما يستجد من تطورات على قدرات التلاميذ ومهاراتهم بناء على ما يجريه لهم من اختبارات لتشجيعهم نحو التحسن.

3- يساهم في وضع خطة للبرامج التدريبية للمدرسين والإداريين في أثناء الخدمة وتنفيذ هذه البرامج من أجل تطوير أساليب تعاملهم مع التلاميذ وحل مشكلاتهم.

4- يشارك في مناقشات مؤتمرات الحالات التي تبحثها المدرسة وذلك بغية الوصول إلى حل لمشكلات هذه الحالات.

5- يزود المدرسين بالمعلومات والخبرات حول الإرشاد الجماعي، وذلك من أجل استثماره في حل مشكلات التلاميذ البسيطة في إطار الصف من غير اللجوء إلى المرشد.

9- البحث العلمي المحلي

يجب على المرشد المدرسي القيام ببعض الأبحاث الميدانية التي تتناول حاجات التلاميذ وميولهم واتجاهاتهم حول أو ضاع المدرسة، حيث يحدد المرشد المدرسي أهمية البحث وأهدافه وأدواته ويقوم بالإجراءات الميدانية للبحث ويجمع المعلومات ويفسر النتائج ويناقشها.

ويمكن للمرشد المدرسي في هذا المجال القيام بالأبحاث التالية:

1- دراسة حاجات التلاميذ والطلاب في المراحل الدراسية المختلفة أي في مرحلة الحلقة الدراسية الأولى وفي مرحلة الحلقة الدراسية الثانية وفي المرحلة الثانوية.

2- اتجاهات الأهل والمدرسين نحو خدمات الإرشاد في المدرسة.

3- تقويم خدمات الإرشاد في المدرسة وقياس مدى فاعليتها في نمو شخصيات التلاميذ والطلاب وتقدمهم.

10- العلاقات العامة

يقع على عاتق المرشد توضيح دور الإرشاد المدرسي في المدرسة وما يقدمه من خدمات مهمة للتلاميذ والطلاب، مما ينعكس على أدائهم الدراسي. هذه المهمة تكون ملحة وهامة عامة ولا سيما في المجتمعات التي تم فيها دخول الإرشاد المدرسي إلى المدرسة حديثاً وما زالت مجاهيل كثيرة تدور حوله لدى الناس في المجتمع.

ومن الوسائل التي يشرح من خلالها المرشد المدرسي دور الإرشاد وأهميته في العملية التربوية وسائل الأعلام المختلفة كالإذاعة والتلفاز والصحافة والانترنت وغيرها، وقد يلقي المرشد المدرسي بعض المحاضرات حول الإرشاد المدرسي في بعض المراكز الثقافية أو يقوم بعقد ندوات ولقاءات ذات طابع إعلامي حول فاعلية الإرشاد المدرسي في المدرسة(عمر، 1984 عن: الشيخ حمود، 1994).

5.8 شروط انتقاء المرشدين المدرسين

هناك عدة وجهات نظر حول انتقاء المرشدين المدرسيين، ومن هنا يجب عرض بعض هذه الوجهات التي قد تختلف من دولة إلى أخرى كما يُلاحظ في العرض التالي:

في ألمانيا هناك جملة من الشروط للعمل في مجال الإرشاد المدرسي وهي:

1- شهادة الدبلوم في علم النفس (وهي تعادل الإجازة الجامعية).

2- خبرات مهنية في التدريس لا تقل عن سنتين.

3- يتدرب في الإرشاد المدرسي لمدة سنتين وذلك بعد التخرج من الجامعة(Klaus & Kallinke, 1976 عن: الشيخ حمود، 1994).

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فالشروط تختلف عن سابقتها بل إنها تختلف من ولاية إلى أخرى. رغم ذلك يمكن إجمال الشروط المطلوبة في جميع الولايات بالشروط التالية:

1- خبرة في التدريس لمدة عامين أو أكثر.

2- درجة الماجستير أو ما يعادلها في الإرشاد.

3- خبرة في مهنة التدريس (يشترط ذلك نصف الولايات تقريباً).

4- التدريب العملي تحت الإشراف كجزء من الإعداد.

5- دراسة مقررات دراسية متنوعة تعد جزءاً من الإعداد.

يضاف لذلك شروط أخرى منها المؤهلات الشخصية والعضوية والمهنية.

في حين تشترط ولاية مينسوتا في انتقاء المرشدين المدرسين الشروط التالية:

1- درجة الماجستير أو ما يعادلها في الإرشاد.

2- شهادة تثبت التدريس في المدارس العامة بمينيسوتا بعد الحصول على درجة الإجازة من أحد معاهد إعداد المعلمين.

3- يجب أن يكون طالب وظيفة الإرشاد قد حقق نجاحاً في التدريس لمدة عامين أو أكثر.

4- يجب أن يكون قد توظف في مهنة لها علاقة بالإرشاد المدرسي غير التدريس لمدة عام على الأقل(مورتنسن وشمولر، 1986، ص 497-498).

بصورة عامة يمكن القول إن هناك عدة وسائل لاختيار المرشدين المدرسين وهذه الوسائل أثبتت فاعليتها من خلال البحوث التجريبية أو من خلال الخبرة العملية، وهذه الوسائل هي:

1- التحصيل الدراسي للطالب في كل المراحل

يجب على طالب التوظيف في مجال الإرشاد كمرشد أن يكون لديه تحصيل جيد في كل المراحل الدراسية، أما إذا أراد التخصص العميق عن طريق الحصول على درجة الدكتوراه، فإنه من الضروري أن يكون من الطلاب المميزين، ويجب أن يحصل على درجة في كل شهادة يحصل عليها تؤهله لدراسة الشهادة التي تليها. في بعض البلاد الأجنبية يتم اختيار المرشدين في أثناء الدراسة، حيث تسمح هذه البلدان بالتحويل من فرع إلى فرع آخر يناسب قدرات الطالب الذي لم يصلح للإرشاد. بصورة عامة إن الدرجات التي يحصل عليها الطالب في أثناء الدراسة تعطي مؤشراً على مدى نجاح الشخص في المستقبل، كما أن بعض الكليات تركز في حال متابعة الدراسة العليا على درجات بعض المواد في الماضي ولا سيما تلك المتصلة بالإرشاد مثل الإرشاد المدرسي والإرشاد النفسي العام وإرشاد الطفل وإرشاد الأسرة ...الخ.

2- تقارير الطالب في أثناء دراسته السابقة أو في أثناء عمله السابق

من المهم التعرف على نشاط الطالب في أثناء الدراسة السابقة مثل النشاط الرياضي والعلمي والاجتماعي والهوايات والميول، فهذه الأمور من العوامل التي تؤدي إلى نجاح الطالب في دراسته وعمله في الإرشاد مستقبلاً، فمن خلال معرفة هذه الأمور يمكن تكوين صورة واضحة حول شخصية الطالب وثقته بنفسه وميوله الاجتماعية

كما أن التقارير الخاصة بأداء طالب مهنة الإرشاد المدرسي في أثناء العمل الذي يتصل بالإرشاد مثل التعليم في رياض الأطفال والتدريس في المدارس أو ممارسة الخدمة الاجتماعية وغيرها، تعتبر من المؤشرات على نجاح الشخص في

مهنة الإرشاد، فهي تشير إلى شخصية تميل إلى مساعدة الآخرين وتقبلهم وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم وعواطفهم.

3- الاختبارات والمقاييس الموضوعية

تعتبر الاختبارات والمقاييس الموضوعية من أهم الوسائل في اختيار المرشدين المدرسين، مع أن دقة نتائج هذه الاختبارات تقل كلما ارتفع المستوى الدراسي، وهذا يرجع إلى تقارب مستوى الطلبة وتناقص في قدرة هذه الاختبارات على التمييز بين الطلبة وإلى تدخل عوامل أخرى غير القدرات.

من الاختبارات المستخدمة في اختيار المرشدين المدرسين اختبار سترونغ للميول المهنية الذي يقيس الميل للمهنة، وامتحان الدراسات العليا الذي يقيس القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات التي مرت به خلال سنوات طويلة، واختبار ميللر للتناسب الذي يقيس القدرة على الفهم اللغوي للطالب.

4- المقابلة

تشكل المقابلة وسيلة رئيسية في اختيار المرشدين المدرسين، فهي تعطي مؤشراً على أن الأشخاص صالحون للعمل في مجال الإرشاد المدرسي أو لا يصلحون وذلك من خلال القدرة على التعبير عن النفس في المقابلة والصيغ المستخدمة، فقد تظهر المقابلة ضعفاً في التعبير أو عيباً في النطق وغيره مما يعيق العمل كمرشد مدرسي.

أما بالنسبة للعيوب الجسمية التي قد توجد لدى طالب مهنة الإرشاد، فالأمر يتوقف هنا على المجال الذي يعمل فيه المرشد، فإذا عمل مع الأطفال الصغار أو عمل مع ذوي العاهات فإن ذلك لا بأس به، أما مع طلاب الثانوي والجامعيين فهولا يصلح.

لقد تم استخدام المقابلة في اختيار المتقدمين للتدريب في كلية التربية في مصر بهدف تحديد السمات الشخصية للطالب مثل الانطواء والميل الاجتماعي

والثقة بالنفس وكذلك الكشف عن ميوله وقيمه واتجاهاته وأسلوب تفكيره وتحديد مستوى معلوماته العامة والخاصة بالنواحي النفسية والاجتماعية والاقتصادية والاتجاهات وفلسفة الشخص نحو الحياة وغيرها(الرفاعي، 1990).

6.8 إعداد المرشدين المدرسين

في الحقيقة يضيق المجال هنا عن ذكر كل برامج إعداد المرشدين المدرسين لذلك سيتم ذكر بعض هذه التجارب ومنها:

إعداد المرشد المدرسي في الجمهورية العربية السورية

في سورية يتم إعداد المرشد المدرسي ضمن برنامج لإعداد المرشد النفسي العام، حيث تمتد الدراسة لمدة خمس سنوات مكونة من عشرة فصول دراسية، يدرس الطالب خلالها وفق تسلسل السنوات والفصول المواد التالية:

السنة الأولى

في الفصل الدراسي الأول يدرس الطالب المواد التالية:

1- علم النفس العام وله أربع ساعات نظرية وساعتان حلقة بحث.
2- علم نفس النمو(1) (الطفولة والمراهقة) وله أربع ساعات نظرية وساعتان حلقة بحث.
3- الإحصاء الوصفي في علم النفس وله أربع ساعات نظرية.
4- علم الأخلاق وله ساعتان نظريتان.
5- اللغة العربية ولها ساعتان نظريتان.
6- اللغة الأجنبية (1) (انكليزية أو فرنسية أو روسية...الخ) ولها أربع ساعات نظرية.

مجموع الساعات في الفصل الدراسي الأول 24 ساعة: عشرون ساعة نظرية وأربع ساعات عملية.

في الفصل الدراسي الثاني يدرس الطالب المواد التالية:

1- علم نفس النمو(2) (الرشد والشيخوخة) وله أربع ساعات نظرية وساعتان عمليتان.
2- علم النفس التربوي وله أربع ساعات نظرية وساعتان عمليتان.
3- علم نفس الفروق الفردية وله ساعتان نظريتان وساعتان حلقة بحث.
4- علم الاجتماع العام وله ساعتان نظريتان.
5- اللغة الأجنبية (2) (انكليزية أو فرنسية أو روسية...الخ) ولها أربع ساعات.
6- الثقافة القومية الاشتراكية ولها ساعتان.

مجموع الساعات في الفصل الدراسي الثاني 24 ساعة: 18 نظرية وساعتان حلقة بحث وأربع ساعات عملية.

السنة الثانية

في الفصل الدراسي الأول يدرس الطالب المواد التالية:

1- التعلم ونظرياته وله ساعتان نظريتان وساعتان حلقة بحث.
2- علم النفس الاجتماعي وله ساعتان نظريتان وساعتان حلقة بحث.
3- علم النفس الفيزيولوجي وله ساعتان نظري وساعتان عمليتان.
4- مشكلات الأطفال والمراهقين وله ساعتان نظريتان وساعتان عمليتان.
5- علم نفس ذوي الحاجات الخاصة وله أربع ساعات نظرية وساعتان حلقة بحث.
6- اللغة الأجنبية (3) (انكليزية أو فرنسية أو روسية...الخ) ولها أربع ساعات.

مجموع الساعات في الفصل الدراسي الأول 26 ساعة: 16 نظرية وست ساعات حلقة بحث وأربع ساعات عملية.

في الفصل الدراسي الثاني يدرس الطالب المواد التالية:

1- الصحة النفسية ولها أربع ساعات نظرية.

2- مدخل إلى الإرشاد النفسي وله أربع ساعات نظرية.
3- الإحصاء التحليلي في النفس وله أربع ساعات نظرية.
4- اللغة الأجنبية (4) (انكليزية أو فرنسية أو روسية...الخ) ولها أربع ساعات.
5- القياس والتقويم في التربية وعلم النفس وله أربع ساعات نظرية وساعتان عمليتان.
7- النظم التربوية ولها ساعتان نظريتان وساعتان حلقة بحث.

مجموع الساعات في الفصل الدراسي الثاني 26 ساعة: 22 نظرية وساعتان حلقة بحث وساعتان عمليتان.

السنة الثالثة

في الفصل الدراسي الأول يدرس الطالب المواد التالية:

1- نظريات الإرشاد النفسي(1) أربع ساعات نظرية.
2- الإرشاد المهني وله ساعتان نظريتان وساعتان حلقة بحث.
3- علم الشذوذ النفسي(1) وله أربع ساعات نظرية وساعتان عمليتان.
4- نظريات الشخصية ولها أربع ساعات نظرية.
5- علم النفس التنظيمي والصناعي وله أربع ساعات نظرية وساعتان عمليتان.
6- علم النفس الجنائي وله ساعتان نظريتان وساعتان عمليتان.

مجموع الساعات في الفصل الدراسي الأول 28 ساعة: عشرون نظرية وأربع ساعات حلقة بحث وأربع ساعات عملية.

في الفصل الدراسي الثاني يدرس الطالب المواد التالية:

1- الإرشاد المدرسي(1) وله ساعتان نظريتان وساعتان عمليتان.
2- القياس النفسي (1) وله أربع ساعات نظريتان وساعتان عمليتان.
3- علم الشذوذ النفسي (2) وله أربع ساعات نظرية وساعتان عمليتان.

4- مناهج البحث في علم النفس ولها أربع ساعات نظرية وساعتان عمليتان.
5- علم النفس عبر الحضاري وله ساعتان نظرية.
6- استراتيجيات حماية الطفل من العنف ولها ساعتان نظريتان وساعتان حلقة بحث.

مجموع الساعات في الفصل الدراسي الثاني 28 ساعة: 18 نظرية وساعتان حلقة بحث وثمان ساعات عملية.

السنة الرابعة

في الفصل الدراسي الأول يدرس الطالب المواد التالية:

1- عملية الإرشاد النفسي ولها ساعتان نظريتان وساعتان عمليتان.
2- نظريات الإرشاد النفسي (2) ولها أربع ساعات عملية.
3- الإرشاد المدرسي(2) وله ساعتان نظريتان وساعتان عمليتان.
4- القياس النفسي (2) وله أربع ساعات نظري وساعتان عملي.
5- تدريب عملي في الإرشاد المدرسي وله ست ساعات عملية في المدرسة.
6- إرشاد المعوقين وأسرهم وله ساعتان نظريتان وساعتان عمليتان.

مجموع الساعات في الفصل الدراسي الأول 28 ساعة: 14 نظرية و14 عملية.

في الفصل الدراسي الثاني يدرس الطالب المواد التالية:

1- التشخيص النفسي وله أربع ساعات نظرية وساعتان عمليتان.
2- صعوبات التعلم وعلاجها ولها أربع ساعات نظرية وساعتان عمليتان.
3- إرشاد الأطفال وله ساعتان نظريتان وساعتان عمليتان.
4- تدريب عملي في الإرشاد المهني وله ست ساعات عملية في أماكن المهن المختلفة.
5- إرشاد المتفوقين وأسرهم وله ساعتان نظريتان وساعتان عمليتان.

مجموع الساعات في الفصل الدراسي الثاني 26 ساعة: 12 نظرية و14 عملية.

السنة الخامسة

في الفصل الدراسي الأول يدرس الطالب المواد التالية:

1- برامج الإرشاد النفسي(1) وله نظري ساعتان وعملي ساعتان.
2- علم النفس الطبي وله ساعتان نظريتان.
3- علم النفس الصيدلاني وله ساعتان نظريتان.
4- العلاج النفسي وله أربع ساعات نظرية وأربع ساعات عملية، حيث يكون الجانب العملي في مشفى الاضطرابات النفسية أو من خلال دراسة بعض الحالات المضطربة خارج إطار المشفى.
5- تدريب عملي في الإرشاد النفسي(1) وله ست ساعات عملية، حيث يكون في مشفى الاضطرابات النفسية مع المسترشدين الذين يعانون من مشكلات بسيطة أو دراسة حالات في المجتمع تعاني من مشكلات نفسية.
6- مشروع تخرج وله ساعتان عمليتان، حيث يقوم طالب الإرشاد بإعداد بحث من شقين نظري وميداني في مجال الإرشاد، فيدرس مثلاً مشكلة سلوكية كالعدوان أو مشكلة دراسية كضعف الدافعية. ويكون إعداد هذا المشروع تحت إشراف دكتور من قسم الإرشاد النفسي.

مجموع الساعات في الفصل الدراسي الأول 24 ساعة: 10 نظرية و14 عملية.

في الفصل الدراسي الثاني يدرس الطالب المواد التالية:

1- علم نفس الصحة وله ساعتان نظريتان وساعتان حلقة بحث.
2- الإرشاد الأسري وله أربع ساعات نظرية وساعتان عمليتان.
3- إرشاد الكبار وذويهم وله ساعتان نظريتان وساعتان عمليتان.

4- تدريب عملي في الإرشاد النفسي(2) وله ست ساعات عملية، حيث يكون في مشفى الاضطرابات النفسية مع المسترشدين الذين يعانون من مشكلات بسيطة أو دراسة حالات في المجتمع تعاني من مشكلات نفسية.

5- برامج الإرشاد النفسي(2) ولها ساعتان نظريتان وساعتان عمليتان.

مجموع الساعات في الفصل الدراسي الثاني 24 ساعة: 10 نظرية وساعتان حلقة بحث و 12 ساعة عملية.

من الملاحظ أن برنامج إعداد المرشد النفسي الذي يتضمن إعداد المرشد المدرسي في الجمهورية العربية السورية يشمل 58 مقرراً، حيث يشكل النظري 160 ساعة، في حين يشكل العملي 76 ساعة، كما تشكل حلقات البحث 22 ساعة.

لقد دارت كل المواد المذكورة سابقاً في فلك الإرشاد النفسي عامة ومنه المدرسي، وكذلك تناولت موضوعات الصحة النفسية والعلاج النفسي و علم نفس النمو والتربوي والقياس وعلم النفس العام وبعض فروع علم النفس...الخ. بالحقيقة يدلل هذا الكم من المواد النظرية والعملية وحلقات البحث على شمول برنامج إعداد المرشد إلى حد بعيد، رغم قلة الساعات العملية إذا ما قورنت بالساعات النظرية.

بعد أن يتجاوز الطالب بنجاح كل هذه المقررات الدراسية يتخرج من كلية التربية قسم الإرشاد النفسي مجازاً بالإرشاد النفسي أي يحمل الإجازة في الإرشاد النفسي، وبموجب هذه الشهادة يحق له أن يمارس وظيفة الإرشاد المدرسي في المدرسة الحكومية أو الخاصة.

لا بد من التنويه هنا أن كل ما ذكر من المقررات وتوزيع الساعات ينطبق على كل الجامعات السورية، فالمقررات نفسها والتوزيع نفسه(دليل كلية التربية: جامعة دمشق، 2011، ص30-32).

لقد وضع فرن (Wrenn) برنامجاً دراسياً لإعداد المرشد المدرسي وذلك وفق تكليف من جمعية المرشدين المدرسيين الأمريكية، حيث تضمن البرنامج دراسة لمدة سنتين تشمل المقررات التالية:

1- دراسات في علم النفس: وتتضمن دراسة علم النفس العام وعلم النفس النمو وعلم نفس الطفل وسيكولوجيا الشخصية وعلم النفس الاجتماعي.

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

يجب أن يخصص للدراسات السابقة في البند الأول والثاني تقريباً ثلث البرنامج المخصص للسنتين).

3- دراسة فلسفة التربية وأسسها والمناهج المدرسية.

4- دراسات تطبيقية: وتتضمن الأساليب والطرق والفنيات الإرشادية والقياس والمعلومات التربوية والمهنية (بشرط ألا تزيد هذه المقررات عن ربع البرنامج المقدم).

5- التدريب واكتساب الخبرة في الإرشاد الفردي، والإرشاد الجماعي (ويعطي التدريب ربع البرنامج).

6- دراسة طرائق البحث العلمي وتخطيطه واستعمال الحاسوب.

7- معلومات عامة: تشمل الواجبات الإرشادية مثل الاحتفاظ بالسرية والسلوك الخلقي والقيم والمثل(قاضي وفطيم وحسين، 1981، ص 358).

وقد قدم كل من بولمانتمير وشميدت (Polmantier & Schmidt) 1960 تقريرهما حول ما تقدمه أربع وخمسون ولاية في أمريكا من برامج لإعداد المرشدين، حيث تبين أن نصف عدد الجامعات في هذه الولايات تدرس مقررات مشتركة مركزة على الجوانب التالية:

1- تنظيم خدمات التوجيه النفسي وإدارتها.
2- مقررات أساسية تتصل بالتوجيه النفسي.
3- طرائق الإرشاد النفسي وأساليبه.
4- المعلومات البيئية التربوية والمهنية.
5- تدريبات عملية وإشرافية ميدانية في الإرشاد.
6- قياس الشخصية واختبارات نفسية.
7- الاستبانات والمعلومات الشخصية عن الفرد(عمر، 1984، ص105).

يرى عدد من الباحثين ومن بينهم تيلر (Tyler) أنه يجب أن يعد المرشدين المدرسين لمهنتهم خلال الدراسة الجامعية من خلال المواد والتدريبات التالية:

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 عملية تشمل تدريبات ميدانية وجوانب إشرافية.
6- تنظيم عملية الإرشاد الجماعي وإدارتها.
7- بعض المقررات المتصلة بمهنة الإرشاد المدرسي سواء أكانت في علم النفس أم في علم الاجتماع(عمر، 1984، ص 107).

ويرى مورتنسن وشمولر أنه يجب أن تشمل المقررات الخاصة بالمرشدين مقررات في التربية وعلم النفس والخدمة الاجتماعية.

بالنسبة للمجالات الرئيسة كما رأى مورتنسن وشمولر فهي:

1- فلسفة التوجيه ومبادئه.
2- نمو الأفراد وتطورهم.

3- طرائق دراسة الفرد.

4- استخدام البيانات التربوية والمهنية والشخصية.

5- الإدارة والعلاقات البيئية.

6- الإرشاد والأساليب الفنية الجماعية.

7- البحث والتقويم.

بالنسبة لولاية (مينيسوتا) تطلب دراسة المقررات التالية:

1- مبادئ التوجيه وأساليبه.

2- تكوين الشخصية والصحة العقلية.

3- أساليب القياس والبحث.

4- الأساليب الفنية للتقدير.

5- المعلومات والمواد المهنية والتدريبية.

6- إجراءات الإرشاد.

7- التدرب على التوجيه والإرشاد.

8- الإجراءات الجماعية في التوجيه(مورتنسن وشمولر، 1986، ص 498).

في الولايات المتحدة الأمريكية وضعت اللجنة الخاصة برابطة تأهيل المرشد والإشراف الأمريكية (ACES) عام 1964 برنامجاً لإعداد المرشد النفسي المدرسي، وذلك بعد الدراسة والبحث حول إعداد المرشد النفسي المدرسي في المرحلة الثانوية. لقد تم اعتماد ما تمخض عن هذه الدراسة في إعداد المرشد النفسي المدرسي عام 1967 وصنفت في بنود محددة تحت عنوان القواعد العامة لإعداد المرشد النفسي المدرسي في المرحلة الثانوية.

يجب وفق هذه الدراسة لإعداد المرشد النفسي المدرسي إعداداً مهنياً كافياً للقيام بدوره الإرشادي في المدرسة على أكمل وجه أن يدرس المرشد النفسي المدرسي المقررات والدراسات النظرية والعملية التالية:

أولاً–الجوهر الدراسي المشترك

ويشمل فروعاً دراسية تعد ضرورية في إعداد المرشدين النفسيين عامة بصرف النظر عن المكان الذي سيشتغل فيه. يتضمن هذا الجوهر المقررات التالية:

1- النمو والتطور الإنساني: ويشمل نظريات الشخصية، نظريات التعلم، السلوك الإنساني السليم والشاذ.

2- العلاقات المساعدة وتتضمن: الأسس الفلسفية للعلاقة المساعدة بين المرشد والمسترشد من أجل حل المشكلة كما يشمل نظريات الإرشاد النفسي وطرائق الإرشاد وأساليبه.

3- أسلوب الحياة وتطور السيرة المهنية ويتضمن: نظريات التطور المهني، علاقة اختيار المهنة بأسلوب الحياة، مصادر المعلومات المهنية والتربوية والاتجاهات المختلفة في عمليات اتخاذ القرارات المهنية.

4- تقويم الأفراد ويتضمن: طرائق جمع المعلومات عن الأفراد وأساليبها وتفسيرها والاختبارات الفردية والجماعية وأساليب دراسة الحالة ودراسة الفروق الفردية.

5- الجماعات ويتضمن: أنواع الجماعات حراكها وتكوينها واستمراريتها ونظريات الإرشاد النفسي الجماعي.

6- الأسس الاجتماعية والحضارية وتتضمن: دراسة التغيرات الحضارية في المجتمع وخصائص جماعة الأقلية وطباعها، والعلاقة بين الناس ودور المرأة في المجتمع واستغلال وقت الفراغ.

7- البحث العلمي والتقويم ويتضمنان: دراسات في الإحصاء وتصميم البحوث وإدارتها واستخدام الحاسوب في البحث والتقويم.

8- التوجيهات المهنية وتتضمن: القيم الخلقية والاعتبارات القانونية والمؤهلات العلمية والتراخيص وكل ما يحدد دور المرشد وطبيعة عمله.

ثانياً-دراسات تخصصية وبيئية

وتشمل الدراسات التالية:

1- دراسات تخصصية: تتضمن المعلومات الاختصاصية والمهارات اللازمة لتأهيل الطلاب المتدربين للعمل بكفاية عالية، فعلى سبيل المثال يجب على الطالب المتدرب في الإرشاد الذي سيعمل في إرشاد التلاميذ في مرحلة الحلقة الدراسية الأولى أن يعرف أعراض ضعف الانتباه أو ضعف الدافعية، كذلك يجب أن يعرف الحاجات اللازمة للتلاميذ.

2- دراسات بيئية: تتضمن المعلومات والبيانات والإحصائيات ذات الصلة بالبيئة التي سيتدرب فيها طلاب الإرشاد المدرسي، والتي ستكون مكان عمل الطالب بعد الانتهاء من الدراسة والتدريب، حيث يتم تناول تاريخ الذين يعيشون في هذه البيئة وفلسفتهم واتجاهاتهم وقيمهم وطبيعة الأخلاق التي تحكم المجتمع.

ثالثاً-الدراسات العملية

1- خبرات مختبرية

ويتم اكتسابها من خلال التدريب في مختبرات الإرشاد النفسي على بعض الأنشطة الإرشادية مثل تمثيل الدور في فنية لعب الدور أو الاستفادة من التغذية الراجعة للجلسات الإرشادية باستخدام التسجيلات الصوتية وتسجيلات الفيديو والتدريب على كيفية استخدام الاختبارات النفسية وتفسيرها عملياً في حضور المسترشدين، وتنظيم السجلات الإرشادية الخاصة بالمسترشدين والتدريب على استخدامها، وعقد جلسات مع المحترفين في المجال الإرشادي والمناقشة معهم،

وتحضير دراسات الحالة وفحصها وعرضها وتفسير المعلومات المهنية وتقديمها ويكون ذلك بحضور المسترشدين.

2- خبرات الممارسة في الإرشاد المدرسي

إن الممارسة العملية للإرشاد هي التطبيق الفعلي لما تعلمه طالب الإرشاد في الجانب النظري ويبقى الجانب النظري غير كافٍ وحده أو مؤهل للعمل في مجال الإرشاد المدرسي أو الإرشاد النفسي بصورة عامة. هذه الممارسة العملية يمكن اكتسابها من خلال المختبر الإرشادي الذي يتناول عملياً فنيات الإرشاد وطرائقه والتطبيقات العملية للنظريات الإرشادية والتفاعل والتعامل الواقعي مع الأفراد والجماعات الذين يبحثون عن المرشد النفسي ويطلبون منه المساعدة لحل مشكلاتهم. ويرى الباحثون أن الحد الأدنى للممارسة الفعلية لإرشاد الأفراد أو الجماعات يجب أن يقع في حدود ستين ساعة عملية تمتد على فصل دراسي كامل أو فصلين دراسيين إذا استدعى الأمر ذلك.

3- خبرات التدريب الميداني

يساعد التدريب الميداني في كسب الخبرات العملية وذلك من خلال تدريب الطالب على ممارسة العمل في الواقع أي ممارسة الإرشاد المدرسي في المدرسة، حيث يقوم المتدربون بالأنشطة التي يقوم بها المرشد المدرسي النظامي مع الالتزام بالقوانين والأنظمة الضابطة للعمل وكذلك الالتزام بأخلاقيات المهنة. في هذه الحالة يجب على المرشد المدرسي المشرف على التدريب التعاون مع المتدرب، وكذلك يجب التعاون من قبل المدرسين والإدارة مع المتدربين كما لو أنهم يتعاونون مع المرشد المدرسي الحقيقي. أيضاً يسعى المرشد المشرف لمعرفة الجوانب الشخصية والأكاديمية التي يتمتع بها المتدرب، ويضاف لذلك محاولة تعديل أنماط السلوك الموجودة لدى المتدرب التي تتنافى مع طبيعة العمل الإرشادي.

لقد أكدت اللجنة الخاصة برابطة تأهيل المرشد والإشراف الأمريكية (ACES) على أن يمارس المتدرب التدريب العملي في الإرشاد كحد أدنى لمدة (300) ساعة وفي هذا الوقت يدفع له أجر رمزي(عمر، 1984).

في **انكلترا** يختلف برنامج إعداد المرشدين المدرسين من جامعة لأخرى، ولكن هذا الاختلاف جزئي فمثلاً تتضمن دراسة الإرشاد المدرسي في جامعة ريدينغ Reading خمس مراحل دراسية هي: المرحلة الأولى وهي مرحلة دراسة مشتركة للطلاب كافة، أما المراحل الأربع الأخرى فيمكن للطالب أن يختار من كل مرحلة من هذه المراحل بعض المقررات ويترك بعضها الآخر. سيتم عرض هذه المراحل كما يلي:

أولاً- مرحلة الدراسة المشتركة

وتشمل المقررات التالية:

1- مبادئ الإرشاد وتنظيمه ويتضمن: تعريفات الإرشاد، مصادره، أنظمة الإرشاد التقليدية، النماذج الحديثة، النظريات الإرشادية، طرق الإرشاد وغيرها.

2- الاختبارات والمقاييس وتفسيرها وتشمل: طرائق القياس، الوسائل المختلفة لتشخيص الذكاء، الاهتمامات، الإبداع، قواعد الإحصاء وغيرها.

3- الإدارة الاجتماعية وجهات الإرشاد خارج المدرسة وتشمل: تاريخ المؤسسات الاجتماعية وبنيتها في بريطانيا، محاضرات يلقيها خبراء مدعوون، تدريب عملي اجتماعي لمدة ثلاثة أسابيع.

4- الاتصال ويشمل: النظريات النفسية والاجتماعية للاتصال، الاتصال في الأسرة، مشكلات الاتصال في المؤسسات والإدارات، تحليل إيصال المعلومات.

ثانياً–مرحلة إنجاز واحد من الميدانين التاليين:

1- ميدان فلسفة الإرشاد وتطبيقاته ويشمل: الأسس الفلسفية، المشكلات المهنية، أهداف الإرشاد وطرائقه، اختيار المرشدين وإعدادهم، التدريبات العملية في المدارس أو الجامعات.

2- الميدان النظري والتطبيقي ويشمل: الأسس الفلسفية، الأسرة، الجيران، الفئة الاجتماعية وتأثيرها في النمو النفسي، التفاعل، النجاح المدرسي للأطفال، تشخيص المشكلات والتدخل في الأسرة، مجالات خاصة مثل التعلق والجنسية والعدوان وغيره، المساعدة الفردية.

ثالثاً– مرحلة اختيار اثنين من المجالات الأربعة التالية:

1- مجال علم النفس ويشمل: الأسس العلمية والنظرية، طرائق البحث، الموضوعات الهامة للإرشاد وهي: الذكاء، الإبداع، التفكير، الغريزة والدوافع، نظريات التعلم، النمو اللغوي، النمو الاجتماعي، النمو الانفعالي.

2- مجال علم الاجتماع ويشمل: تأثيرات التغيرات الاجتماعية والاقتصادية في التعلم، تأثيرات الأسرة والطبقة الاجتماعية، علم الاجتماع المدرسي، البنى الشكلية واللاشكلية، الجماعات، علم اللغة الاجتماعي.

3- مجال نظريات الشخصية ويشمل: نظرية فرويد ويونغ، نظرية هورني، نظرية آدلر، نظرية سوليفان، نظرية موري، نظرية روجرز، نظرية كرتشمر، نظرية شيلدون، نظرية كاتل، نظرية كيلي وغيرها.

4- مجال الإرشاد المهني ويشمل: المعارف النفسية والاجتماعية الهامة، نظريات النمو المهني، الاختيار المهني، الانتقال من المدرسة إلى عالم المهنة، إدارة الإرشاد المهني في المدرسة، طرائق الإرشاد المهني، وسائل المساعدة.

رابعاً- مرحلة اختيار ثلاثة مجالات من المجالات الخمسة التالية:

1- مجال القياس التربوي ويشمل: الأسس النظرية والإحصائية لبناء الاختبار، استخدام الاختبارات وتقويمها، الاختبارات القديمة والحديثة، طرائق التجريب في العلوم التربوية.

2- مجال تطور السيرة الذاتية ويشمل: مدخل إلى مبادئ السيرة الذاتية، الاتجاهات الحديثة والمواد القديمة والحديثة ومحتوياتها وإسهامها في تحقيق أهداف التعليم، برنامج الإرشاد في هذه المدارس.

3- مجال التربية التعويضية ويشمل: الأسرة، الجيران، النجاح المدرسي، برنامج ما قبل المدرسة، اختبار الأطفال في المدارس الابتدائية والثانوية، التعليم التعويضي، التكامل المعرفي.

4- مجال علم النفس المهني ويشمل: المهن، مجالات المهن، القدرات، الميول، الاختيار المهني، المهنة والحياة، الحصول على المهنة، التأهيل المهني، التكيف المهني.

5- مجال دراسة الشباب ويشمل: الحاجات النفسية والاجتماعية للشباب والمجتمع الحديث، المشكلات الواقعية مثل المخدرات والثقافة الجزئية للشباب.

خامساً- مرحلة التدريبات العملية المدعمة للدراسة النظرية

وتشمل التدريبات التالية:

1- التدريب على استخدام الاختبارات وطرائق الإرشاد.

2- التدريب مرة واحدة أسبوعياً على تطبيق الاختبارات المعيرة وتفسيرها في المدرسة ويستمر ذلك لمدة عشرين أسبوعاً.

3- التدريب المهني لمدة ثلاثة أسابيع في مركز إرشاد خارج المدرسة على دراسة الحالة.

4- زيارة المدارس والجامعة والمعامل والمصانع.

أما برنامج إعداد المرشدين المدرسين في **جامعة مانشيستر** فهو يتضمن المجالات التالية:

أولاً- علم النفس التربوي

ويشمل الجوانب التالية:

1- المعرفة والتعلم ويشملان: الإدراك، التعلم، اكتساب اللغة، التفكير، اضطرابات التعلم. تستغرق دراسة هذه الموضوعات مدة (30) ساعة.

2- الفروق الفردية في القدرات والشخصية وتشمل: نظريات العوامل للذكاء، الإبداع، نظريات الشخصية، القدرة والتحصيل، مؤثرات الوراثة، الثقافة والمحيط، مشكلات وطرائق دراسة الفروق الفردية، اختبارات الشخصية، الاختبارات المعرفية وغيرها.

3- نمو الفرد ويشمل: علاقة الطفل بالأم، الحاجات والدوافع، الأدوار، الاستقلال ومفهوم الذات، النمو الاجتماعي، مشكلات الأطفال ما قبل المدرسة وفي سن المدرسة، النظريات والمشكلات. وتستمر دراسة هذه الموضوعات لمدة (15) ساعة.

4- علم النفس الاجتماعي ويشمل: التنشئة الاجتماعية، النظريات وتحقيق الذات لروجرز ونظرية الدور، دور المرشد، التفاعل، علاقة المعلم بالطالب، مدخل إلى ديناميكية الجماعة. تستغرق دراسة هذه الموضوعات مدة (20) ساعة.

5- النجاح والفشل في التعلم. تستغرق دراسة هذا الموضوع مدة (5) ساعات.

ثانياً- القياس التربوي

ويشمل المجالات التالية:

1- مجال الإحصاء ويشمل الموضوعات التالية: التوزيع التكراري، التوزيع المركزي، الترابط، التشتت، التراجع، مدخل إلى تحليل العوامل والعينات، المتغيرات، الانحراف المعياري، مستوى الدلالة، تحليل المتغيرات. تستغرق دراسة هذه الموضوعات مدة (5) ساعات.

2- مجال الاختبارات ويشمل: أنواع الاختبارات، تطوير الاختبار، صدق الاختبار، ثبات وموضوعية الاختبار، طرائق قياس الصفات الشخصية، الاهتمامات والاتجاهات. تستغرق دراسة هذه الموضوعات مدة (20) ساعة.

3- مجال مبادئ بناء الاختبارات وتمرينات عملية. تستغرق دراسة وتطبيق هذه الموضوع مدة (20) ساعة.

ثالثاً-الإرشاد التربوي

ويشمل المجالات التالية:

1- الخلفية والمضمون ويشملان الموضوعات التالية: تاريخ وتنظيم الإرشاد في المدارس الثانوية، البنية المهنية، مؤسسات الإرشاد خارج المدرسة، زيارات ومحاضرات. تستغرق دراسة هذه الموضوعات مدة (16) ساعة.

2- تطبيقات في استخدام الاختبارات وتشمل: اختبارات فردية، اختبارات جماعية. تستغرق هذه التطبيقات مدة بين (30- 40) ساعة.

3- الإرشاد النفسي ويشمل: نظريات الإرشاد، دور المرشد المدرسي فيه، المقابلة الإرشادية، المقابلة العادية، الإرشاد المهني. تستغرق دراسة هذه الموضوعات مدة بين (45-55) ساعة.

4- تدريب عملي في الإرشاد المدرسي في المدرسة. يستغرق هذه التدريب مدة (20) يوماً(Martin, 1974 عن: الشيخ حمود، 1994، ص 168-172).

في فرنسا يجب على من يتقدم للعمل كمرشد أن ينجح في امتحانين واحد كتابي والآخر مقابلة شخصية (شفهي)، ثم بعد هذا الامتحان يتابعون الدراسة لمدة سنتين، حيث تتضمن كل سنة دراسية (720) ساعة درسية.

وتشمل هذه الدراسة المجالات التالية:

أولاً-موضوعات حول النمو

وتشمل الموضوعات التالية:

1- بيولوجيا النمو.
2- علم النفس الفيزيولوجي.
3- الفيزيولوجيا العامة.
4- علم الأمراض العام والطب النفسي.
5- علم النفس العام.
6- طرائق البحث في علم النفس.
7- علم النفس التفريقي.
8- علم النفس الاجتماعي.
9- علم النفس التربوي والأمراض النفسية.
10-علم نفس الطفل.

ثانياً- موضوعات حول نظام التربية

1- تحليل النظام التربوي.

2- النظام المدرسي في فرنسا.
3- العوامل الداخلية للإرشاد التربوي.
4- العمليات الفردية للإرشاد.
5- وظيفة المرشد التربوي ودوره في العملية التربوية.
6- نظام الإرشاد التربوي وهيئاته.
7- تنظيم الإرشاد التربوي في فرنسا.
8- التربية العامة.
9- ربط البحث التربوي بالواقع العملي.

ثالثاً- موضوعات حول المحيط الاقتصادي- الاجتماعي

1- علم السكان.
2- العلوم الاقتصادية.
3- علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي.
4- علم الاجتماع وعلم المهن.
5- دراسة المؤسسات وتشريع القوانين.

رابعاً- المعلومات: وظائفها، محتوياتها، طرائقها، تقنياتها

- الطرائق والتقنيات

1- جمع الوثائق ودراستها.
2- تحليل المتطلبات والحاجات فيما يتصل بالمعلومات.
3- توزيع المعلومات، وإثارة التقنيات الحديثة للمعلومات.
4- المعلومات والتدخل النفسي.

– طرائق الإرشاد التربوي

1- الملاحظة، والتقويم والتدخل التربوي النفسي.

2- وظائف علاقات المرشد التربوي.

3- محاولة حل مشكلات الإرشاد التربوي في مجال جغرافي محدد.

4- الإرشاد.

خامساً- الإحصاء

1- في السنة الأولى يدرس الطلاب ما يلي: الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي.

2- في السنة الثانية يدرس الطلاب ما يلي: التوزيع الطبيعي لمتحولين، حدود الصدق، اختبار الفرضيات، الإحصاء الترابطي.

عندما ينهي الطالب دراسة هذه المواد وينجح بها، يتحول إلى التدريب العملي ليكون متدرباً في مراكز الإرشاد المدرسي، وبعد أن يتم التدريب بنجاح من خلال امتحان يعين مرشداً وإذا لم ينجح في امتحان التدريب فإن عليه أن يعيد التدريب العملي لمدة سنة(Demaret, 1976 عن: الشيخ حمود، 1994، ص166-168).

في ألمانية يتم إعداد المرشد وفق برنامج دراسي يتكون من خمس سنوات تشكل عشرة فصول دراسية، حيث يدرس الطالب في المجالات التالية:

1- مجال علم النفس التربوي وإعادة التأهيل ويشمل: الدوافع والغرائز، التعلم وعمليات مثل الإدراك والتفكير والاستذكار واكتساب اللغة، دراسة المشكلات السلوكية والدراسية لدى الطلبة، الإرشاد العام والمدرسي، نظريات التعلم...الخ.

2- مجال علم النفس العيادي والصحة النفسية ويشمل: علم النفس الطبي، علم النفس العلاجي، علم نفس الصحة، الاضطرابات النفسية، العلاج النفسي...الخ.

3- مجال علم النفس ويشمل: علم النفس العام، علم نفس النمو، الإحصاء الوصفي، التدرب على برامج الإحصاء مثل برنامج (SPSS)، أصول البحث في علم النفس، علم النفس الفيزيولوجي، علم نفس الفروق الفردية...الخ.

4- مجال التشخيص النفسي ويشمل: القياس النفسي، أدوات التشخيص، الاختبارات والمقاييس النفسية بكل أنواعها مثل اختبارات الذكاء أو اختبارات الشخصية أو اختبارات القدرة وغيرها، عملية التشخيص، التشخيص الفارقي...الخ.

5- علم النفس الاجتماعي ويشمل: سيكولوجيا الجماعة، القيادة، ديناميات الجماعة، الحراك الاجتماعي، العلاقات الاجتماعية...الخ.

6- علم النفس التنظيمي والصناعي ويشمل: أنواع المهن، الاختيار المهني، طرق الاختيار المهني، الإنتاج، الكفاية الإنتاجية، التأهيل المهني...الخ.

7- علم نفس الشخصية ويشمل: نظريات الشخصية مثل نظرية روجرز ويونغ وآدلر وآيزنك وغيره، أنماط الشخصية، الطباع، السمات والصفات الشخصية، الشخصية بين الوراثة والبيئة...الخ.

أما بالنسبة للجانب العملي فيقع على عاتق الطالب أن يذهب بنفسه وبشكل فردي من غير مشرف من الجامعة إلى مراكز الإرشاد المدرسي والمدرسة ليتدرب عملياً على العمل الإرشادي، ويكون ذلك بإشراف المرشد المدرسي الموجود في مركز الإرشاد أو في المدرسة، فإذا ما أتم الطالب عدد الساعات المطلوبة منه في التدريب من قبل الجامعة في مجال الإرشاد المدرسي، فإنه يأخذ وثيقة رسمية ممهورة بختم من مركز الإرشاد المدرسي بعدد الساعات والفترة التي قضاها في

التدريب، ويجب أن تكون فترة التدريب في الحد الأدنى شهراً، وهي ضرورية للتخرج فهي تعتبر مقرراً عملياً على الطالب إنجازه من خلال التدريب العملي في المدرسة. وما يقال في حق الإرشاد المدرسي من التدريب العملي ينطبق على الإرشاد النفسي العام والعلاج النفسي، ولكن باختلاف المكان حيث يكون في مراكز الإرشاد والعلاج النفسي والمشافي النفسية(خبرة شخصية: العمَّار، 2004 وعن: WWW.Uni. Leipzig.de).

في النهاية يمكن إجمال القول بأن كل برامج إعداد المرشد المدرسي المذكورة آنفاً في الدول المختلفة أو وفق وجهات نظر أو أبحاث باحثين تتقاطع مع بعضها وتتشابه والسبب في ذلك هو وحدة الهدف الذي يتمثل بإعداد مرشد كفي للقيام بمهامه ووظيفته، ويجسد ذلك عملياً من خلال النجاح في العملية الإرشادية التي تقود في النهاية إلى تعديل سلوك المسترشد(التلميذ أو الطالب)، فتنقله من دائرة المشكلة إلى دائرة السواء والسعادة والتوافق.

وقل رب زدني علما
Damascus University

الفصل التاسع

المشكلات الدراسية والسلوكية للتلاميذ

مقدمة

1.9 المشكلات الدراسية للطلبة

1.1.9 ضعف الانتباه والتشتت

2.1.9 سوء استغلال الوقت

3.1.9 ضعف الدافعية الدراسية

4.1.9 عادات الدراسة الخاطئة

5.1.9 التأخر الدراسي

6.1.9 مشكلات الضعف العقلي

7.1.9 قلق الامتحان

8.1.9 مشكلات المتفوقين دراسياً

2.9 المشكلات السلوكية للتلاميذ

1.2.9 النشاط الحركي الزائد

2.2.9 الخوف من المدرسة

3.2.9 الخجل

4.2.9 العدوان

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

5.2.9 التبول اللاإرادي

6.2.9 أحلام اليقظة

7.2.9 الفوضوية وعدم الترتيب

8.2.9 الاعتمادية الزائدة

9.2.9 العصيان

10.2.9 الغضب

11.2.9 الكذب

12.2.9 السرقة

13.2.9 الغش

14.2.9 الكلام البذيء

15.2.9 السلوك الجنسي غير المناسب

16.2.9 التهريج في الصف

17.2.9 التغيب عن المدرسة والهروب

18.2.9 التسرب الدراسي

19.2.9 اضطرا بات الكلام واللغة

وقل رب زدني علما
Damascus University

الفصل التاسع

المشكلات الدراسية والسلوكية للتلاميذ

مقدمة

يتناول هذا الفصل بعض المشكلات الدراسية والسلوكية التي قد يعاني منها بعض الطلبة، فيتم الحديث عن بعض المشكلات الشائعة في مدارسنا حيث يتم تقسيم هذه المشكلات إلى مشكلات مدرسية وأخرى سلوكية. بعد ذلك تُدرس كل مشكلة على حدة من حيث الماهية والأسباب والإرشادات التي يمكن تقديمها عند حدوث المشكلة. لا بد من التذكير هنا بأن المدرس هو أول من يلاحظ هذه المشكلات كونه الأكثر احتكاكاً بالطلبة ومن ثم يمكن أن يتدخل في حل المشكلة في البداية ولاسيما إذا كانت المشكلة بسيطة وإذا استعسرت عليه يمكن أن يحيلها للمرشد المدرسي الذي يمتلك القدرات والأساليب والوسائل والفنيات لمساعدة المسترشد (الطالب أو التلميذ) للخروج من المشكلة.

1.9 المشكلات الدراسية للطلبة

Studying Problems of Students

وهي مجموعة الصعوبات التي يواجهها الطلاب والتلاميذ المرتبطة بالقدرات والواقع الدراسي التي تعيق عملية التوافق الدراسي لديهم، لذلك تحتاج لتدخل إرشادي يساعد الطلاب والتلاميذ على حل هذه الصعوبات، من هذه المشكلات يمكن ذكر التالي:

1.1.9 ضعف الانتباه والتشتت Attention Deficit

وهو ضعف قدرة الفرد على التركيز السمعي والبصري والعقلي حول موضوع رئيسي معين، فتضعف قدرة الفرد على التركيز ويندمج أو ينشغل بنشاط آخر يصرفه عن النشاط الرئيسي، غالباً يكون ضعف الانتباه مصحوباً بنشاط حركي زائد.

يظهر ضعف الانتباه والتشتت من خلال عدة أنماط سلوكية تتمثل في التركيز البصري نحو مثيرات جانبية غير المثير الرئيسي المطلوب، ضعف التتبع خلف المدرس في أثناء شرح الدرس، عدم الإصغاء لما يقال داخل القاعة الدرسية، صعوبة الاستمرار في الواجبات المنوطة بالطالب في أثناء الحصة الدرسية، التنقل من نشاط إلى آخر بصورة شبه مستمرة، عُسر في فهم واتباع الإرشادات التي يسديها المدرس للطالب(عقل، 1996).

يمكن قياس مدى الانتباه من خلال الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب عند القيام بواجب معين وهنا يُرعى مدى مناسبة الاستجابة للمثير، لأن هناك بعض الطلاب الذين يبحرون في مفردات الدرس دون تركيز. لقد أثبتت الدراسات بأنه ما بين 5-10 % من الطلاب يعانون من قصر فترة التركيز، رغم أن طول فترة التركيز تزيد من القدرة على التعلم (بيبي، 2000).

أسباب ضعف الانتباه والتشتت

1- صعوبات التعلم: إن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم كضعف القراءة والكتابة والإملاء والحساب وغيرها غالباً ما يعانون من ضعف الانتباه والتشتت ولعل ذلك ملاحظ من خلال المدرس.

2- التخلف العقلي أو الإعاقات العقلية وما يتبع ذلك من ضعف التمييز بين المثيرات الأصلية والمشتتة ويترافق ذلك مع ضعف الفهم والاستيعاب من قبل هؤلاء الطلاب.

3- أسباب مدرسية: ترجع إلى الأسلوب التقليدي (الإلقائية) لدى المدرس في التدريس وكثرة المثيرات المشتتة داخل الصف التي تساهم في تشتت انتباه الطالب.

4- أسباب عضوية: تظهر من خلال ضعف النمو العام ولاسيما العصبي والاختلالات العصبية وكذلك حالات الصرع.

5- أسباب نفسية: كحالة ضعف الثقة بالنفس وانعدام الأمن والطمأنينة الخوف من المدرسة أو المدرس أو المقرر أو الشعور بالنقص أمام الزملاء كل ذلك يمكن أن يؤدي إلى ضعف الانتباه والتشتت.

6- أسباب وراثية: أحياناً قد يكون ضعف الانتباه صفة وراثية قادمة من أحد الوالدين، فهناك أسر يغلب عليها ضعف الانتباه ولا سيما أن هذه الصفة مكون من مكونات الذكاء.

7- ضعف سمة الصبر والمثابرة وهذه سمات مهمة لاستمرار التركيز وإنجاز الواجبات التي يكلف بها الطالب.

الأساليب الإرشادية لمواجهة ضعف الانتباه والتشتت

1- إن إشراك الوالدين في إرشاد أطفالهم الذين يعانون من ضعف الانتباه أمر ضروري وذلك من خلال التعرف على ضعف الانتباه ومن ثم مساعدة المرشد في تطبيق الخطة الإرشادية من خلال المتابعة المنزلية، لذلك توضع جلسات في البداية لإيضاح طبيعة ضعف الانتباه للوالدين وماهية الخطة

الإرشادية التي وضعها المرشد للتخلص من ضعف الانتباه والتشتت لدى الأطفال(Beck & Mock In: Witruk & Friedrich, 1996).

2- التقليل من المثيرات المشتتة داخل حجرة الصف وضبطها بحيث لا تؤثر في الطلبة.

3- في حال الشك بوجود مشاكل عصبية يجب العرض على طبيب العصبية من أجل الفحص والتشخيص وإعطاء دواء إذا استدعى الأمر ذلك.

4- التشخيص النفسي لقدرات الطفل العقلية والمعرفية لمعرفة درجة ذكائه، ثم وضع خطة إرشادية بناء على التشخيص.

5- استخدام التعزيز والتعاقد التبادلي كمعززات لزيادة الانتباه، فطول فترة الانتباه مثل أي سلوك يمكن أن تتأثر إيجابياً بالتعزيز المعنوي(مثل أحسنت، جيد، ممتاز، نجمة...الخ) أو التعزيز المادي(حلوة، نقود، فواكه...الخ).

6- تثبيت مشاعر الكفاءة بصورة تدريجية وذلك من خلال إعطاء الطفل مهمات متدرجة الصعوبة أو لاً بأول، بحيث يشعر بالنجاح والكفاءة أمام تخطي الصعوبات السهلة ويترافق ذلك بالثناء والمديح للطفل مما يجعله أكثر ثقة بالنفس لمواجهة مهمات أكثر صعوبة وبكفاءة أعلى وهذا ينضوي تحت مبدأ النجاح يقود إلى النجاح.

7- يمكن أن يتدخل المعالج النفسي فيضع برنامجاً علاجياً للأطفال الذين يعانون من الضغوط والمشاكل النفسية الحادة التي تؤثر في كفاءة الانتباه لديهم(عقل، 1996).

2.1.9 سوء استغلال الوقت Time Misuse

وهو إضاعة الوقت وعدم الاستفادة منه أو التخطيط لتنفيذ برنامج عمل يتم فيه تقسيم الوقت وفق الواجبات المطلوب القيام بها. تظهر هذه المشكلة عند الطلاب

والتلاميذ الذين لا يعيرون أهمية للوقت ولا يحسنون استغلاله أو تنظيمه، لعل هذه المشكلة سائدة في الوطن العربي عموماً ويظهر ذلك جلياً في عدد ساعات مشاهد التلفاز أو النوم أو طول فترة الزيارة. ربما انتقلت هذه السمة للطلاب والتلاميذ بصورة عفوية، حيث تأخذ مظاهر سوء استغلال الوقت أشكالاً عدة منها: تأجيل الدراسة حتى نهاية الفصل أو نهاية العام الدراسي، عدم حل الواجبات في وقتها، طغيان وقت مشاهدة التلفاز أو اللعب على وقت الدراسة، الانشغال بأنشطة ثانوية على حساب الواجبات الأساسية، التأخر بالنوم مما يؤدي إلى تأخر بالاستيقاظ وبالتالي تأخر عن المدرسة.

لقد صنف ميلمان وشيفر مشكلة سوء استغلال الوقت في ثلاثة أشكال تتمثل بالسلوكيات التالية:

1- إهدار الوقت: أي إضاعة الوقت بدون فائدة، فالوقت يجري دون استثمار.

2- عدم الاستفادة الفعالة: أي التباطؤ في تنفيذ الواجبات والكسل في استثمار الوقت.

3- التسويف: أي تأجيل العمل دائماً إلى وقت لاحق(المرجع السابق).

أسباب سوء استغلال الوقت

1- تعبير عن صراع نفسي: قد يستخدم الطفل سوء استغلال الوقت كصراع نفسي بينه وبين الأهل، فكلما طلب الأهل من الولد الإسراع كلما أظهر تباطؤاً وتلكؤاً أكثر، ربما استخدم الأولاد هذه الطريقة لإثبات الاستقلالية والسلطة فهم يكونون في موقع المسيطر بينما يكون الأهل في المحبط العاجز.

2- تعبير عدواني عن حالة غضب: قد يغضب الأولاد من آبائهم لعدة أسباب، هذا قد يؤدي إلى سوء استغلال الوقت من قبل الولد كوسيلة للانتقام من

الوالدين، بالتالي قد يعلق الطفل مشاكله وسوء استغلال الوقت على الآخرين ويحملهم المسؤولية عن ذلك.

3- تجنب المواقف غير السارة: فمن خلال التباطؤ والكسل يعتقد الطفل أنه يتجنب مواقف قد تثير الخوف لديه أو القلق، كما يلجأ الطفل أحياناً إلى أحلام اليقظة فما لا يستطيع تحقيقه فعلاً يحاول تحقيقه من خلال أحلام اليقظة وبصورة كمالية وبالتالي تتولد لديه الذات الانهزامية بدلاً من مواجهة الواقع (بيبي، 2000).

4- القدوة السيئة: يلاحظ الطفل كيف أن والديه أو مدرسه يضيعون الوقت فينهج نفس السلوك مما يوقعه في مصيدة ضياع الوقت.

5- ضعف التدريب على تنظيم الوقت منذ الطفولة، فالطفل قلما يُربى على استغلال الوقت بالتالي يشب على ذلك.

6- عوامل اجتماعية وثقافية: فبعض المجتمعات والثقافات لا تعطي أهمية للوقت ولا يوجد لديها تنظيم للوقت وهذا ينتقل إلى الأطفال.

7- المعاملة الأسرية غير الراشدة: فهي قد تقوم على التدليل المفرط واللامبالاة والإذعان لرغبات الطفل دون تربية الطفل على برمجة الوقت واستثماره.

الأساليب الإرشادية لسوء استغلال الوقت

1- النمذجة: وهذا يوافق مبدأ بندورا في التعلم عن طريق النمذجة، فهنا يعرض على الطفل نماذج حققت نجاحاً كبيراً من خلال استغلال الوقت بصورة جيدة وذلك بغية التأثير في الطفل ليقتدي بهذه النماذج الإيجابية.

2- القدوة الوالدية: إذا كان الوالدان لديهما تنظيم للوقت فإن هذه السمة غالباً تنتقل إلى الطفل ويصبح منظماً لوقته والعكس صحيح، لذلك يجب على الوالدين أن يعطيا المثل الحسن لطفلهما.

3- تنمية الاهتمام بالوقت من خلال الإرشاد المدرسي والاجتماعي والديني.

4- التعزيز: فيتم هنا تحديد وقت للقيام بالواجبات وعند الإنجاز في الموعد المحدد يتم تعزيز الطفل مادياً (مثلاً: حلوة، نقود، فواكه...الخ).أومعنوياً (مثلاً: أحسنت، جيد، ممتاز، نجمة...الخ).

5- استخدام الإرشاد العقلاني للأفكار الخاطئة من مثل "ليس من الضروري أن أنجز العمل اليوم سوف أنجزه غداً" مثل هذه الفكرة لا عقلانية وخاطئة يجب استبدالها بفكرة عقلانية وصحيحة من مثل "لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد".

6- التعاقد التبادلي: أي عقد اتفاقية مع الطفل إذا أنجز هذا العمل في الزمن المحدد فسوف يحصل على مكافأة فورية.

7- الإرشاد الجمعي: الذي يقوم على مناقشة أثر الوقت في الفرد والمجتمع من خلال المحاضرات والاجتماعات وتبادل الآراء(عقل، 1996).

3.1.9 ضعف الدافعية الدراسية Lack of Studying Motivation

يمكن تعريف ضعف الدافعية الدراسية بأنها نقص الحافزية والرغبة للتعلم والمعرفة والفهم والاستطلاع والاكتشاف والخوض في مختلف العلوم، يتمثل ذلك بالشعور لقاء هذه المثيرات بالملل والتذمر المقترن برغبة الابتعاد عن هذه المثيرات([1]).

من هنا يرى الدسوقي بأن إثارة دوافع التعلم للحث عليه تعتبر إثارة لهمة الإقبال على الدرس وينبغي العمل على أن ينبع ذلك من نفس التلميذ، فهذا الأمر يجب أن يكون هدف المدرسة حتى ينموالميل الشخصي لدى التلميذ للتعلم(دسوقي، 1985).

(2)هذه وجهة نظر يقدمها مؤلف هذا الفصل (خالد العمَّار).

من الجدير ذكره هنا أن عشرات الدراسات والأبحاث أثبتت العلاقة الإيجابية الدالة إحصائياً بين الدافعية والتحصيل وكذلك التفوق وبالتالي كانت فروق دافعية التحصيل لصالح الفئات المتفوقة، يعتبر هذا دليل عملي على أهمية الدافعية بالنسبة للتعلم والتفوق بل والتميز (عبد اللطيف، 1999).

من مظاهر ضعف الدافعية الدراسية: عدم تحمل المسؤولية، الهروب من المدرسة، التأخر في تقديم الواجبات الدراسية، عدم الالتزام بالمواعيد، لا يؤذي مشاعر التلميذ أو الطالب الفشل ليدفعه إلى مزيد من العمل، اتباع بعض أنماط السلوك السلبية التعويضية.

أسباب ضعف الدافعية الدراسية

1- عدم الاهتمام: ربما يهتم الآباء بالتحصيل لكنهم لا يهتمون بالآلية التي يتم من خلالها التحصيل كمساعدة أطفالهم وتشجيعهم.
2- العشوائية في التربية من قبل الوالدين: قد يعتقد الوالدان أن عدم مساعدة الطفل يزيد الاستقلالية لديه وبالتالي الدافعية وهذا خطأ لقد أثبتت الدراسات أن مشاركة الآباء لأبنائهم في التحصيل ضرورية وتزيد من تحصيلهم.
3- المشاكل الأسرية التي قد تؤدي إلى طفل حزين منعزل ليس لديه دافعية للدراسة.
4- الحماية الزائدة والدلال الذي يؤدي إلى غياب المسؤولية وبالتالي ضعف الدافعية لدى الطفل.
5- النقد والملاحظات المتكررة والمقارنة بين الطفل وأخوته أو أبناء الجيران أو الأقران.
6- تدني تقدير الذات: قد يؤدي هذا إلى انخفاض الدافعية الدراسية، لا سيما أن التعلم وسيلة لإثبات وتوكيد الذات.

7- الجو المدرسي غير المناسب الذي يتسم بسوء معاملة الطلاب وإحباطهم.
8- هناك مشكلات متصلة بضعف الجانب النمائي وقلة الذكاء.
9- التوقعات المرتفعة للوالدين: الذين يتوقعون نتائج أكثر من قدرات الأبناء ويترافق ذلك مع العقاب الذي قد يؤدي إلى ردة فعل لدى الطفل متمثلاً بضعف الدافعية.
10-التوقعات المنخفضة للوالدين: الذي ينعكس على الطفل بشعور أنه ضعيف في التحصيل وهذا يقره الوالدان (شعبان وتيم، 1999).

الأساليب الإرشادية لضعف الدافعية الدراسية

1- اعتماد مبدأ التعزيز: أي تقديم مكافآت من قبل المعلم أو الوالدين للطلاب الذين يعانون من ضعف الدافعية الدراسية، هذه المكافآت قد تكون مادية مثل زيادة المصروف الشخصي أو هدايا وألعاب...الخ، وقد تكون المكافآت معنوية مثل المديح والثناء والنجمة ...الخ.
2- استخدام العلاج العقلاني المعرفي، الذي يؤكد فيه فكرة أهمية التعليم والدراسة وهي السبيل لإثبات الذات والارتقاء والتميز وبناء المجتمع المتقدم والحضاري.
3- تعديل المفاهيم السلبية عن الذات وبنا ء مفاهيم إيجابية عنها تعزز مبدأ الدافعية الدراسية.
4- ضبط المثيرات: من خلال تهيئة الجو المناسب للدراسة وإبعاد المشتتات الدراسية ومراعاة الشروط الفيزيائية الجيدة.
5- النمذجة: من خلال ملاحظة النماذج المتفوقة وما حققته من إنجاز من زيادة الدافعية والرغبة في العلم والمعرفة(عقل، 1996).
6- بناء المناهج الدراسية بأساليب جذابة تحفز الدافعية لدى الطالب.

7- إعادة النظر بالتوقعات -التي تجانب الصواب- حول قدرات الطالب من قبل الأهل.

4.1.9 عادات الدراسة الخاطئة Wrong Studying Habits

وهي تعني عدم استخدام الوظائف العقلية بصورة جيدة في تحصيل المعرفة بحيث تُدرس المادة بترو وتُفحص وتُحلل وتُراجع التفاصيل بانتباه وتُقرأ المادة بقصد التعلم والتذكر. ينبغي تعليم الأطفال عادات الدراسة الجيدة منذ المرحلة الدراسية الأولى ومن ثم تحسينها في الحلقة الثانية والثانوية.

تؤدي عادات الدراسة الخاطئة إلى عدة مظاهر منها: تدني مستوى التلميذ حيث يكون أدنى بسنتين من مستواه الدراسي، لا يقوم بأداء واجباته الدراسية كما هو مطلوب منه، مهارات التلميذ في القراءة والكتابة ضعيفة، لديه استيعاب ضعيف، يعاني من عدم التركيز والتشتت(شعبان وتيم، 1999).

أسباب عادات الدراسة الخاطئة

1- عدم معرفة كيفية الدراسة: ذلك مرده إلى عدم تعلم مهارات الدراسة في المرحلة الدراسية الأولى، ربما لم يتعلم التلميذ كيف يستخدم المكتبة أو القاموس أو كيف يقرأ الخريطة أو الرسم التوضيحي أو الرسوم والجداول...الخ.

2- صعوبات التعلم: فبعض التلاميذ يعانون من صعوبات تعلم بسبب ضعف بعض القدرات، هناك دراسات تشير إلى أن نسبة اضطرابات التعلم ذات الأساس العصبي الموجودة بين الأولاد في سن المدرسة تتراوح بين 5% و20%. تظهر هذه الصعوبات من خلال ضعف القراءة والكتابة والتذكر والحساب والإملاء والعلوم واللغة(بيبي، 2000) .

3- الاقتداء السلبي: قد يكتسب التلميذ عادات دراسة خاطئة من أهله دون أن يعدلها، يعزز ذلك الاتجاهات السلبية لدى الأهل تجاه التعليم التي تجعل التلميذ غير مهتم لعادات الدراسة الفعالة.

4- انشغال التلميذ بأنشطة أسرية مختلفة قد تصرفه عن الدراسة وتطوير عاداته الدراسية.

5- الخلافات والضغوط الأسرية التي قد تؤدي إلى دراسة غير فعالة.

6- انعدام أو قلة الإرشاد المدرسي لتنمية عادات دراسية فعالة.

7- الحماية والتدخل الزائد من الوالدين يعيق نمو الاستقلالية وعادات الدراسة الجيدة.

8- رد فعل غير مباشر على معاملة الوالدين السيئة من خلال إقلاقهم بالعادات الدراسية الخاطئة.

الأساليب الإرشادية للعادات الدراسية الخاطئة

1- التعزيز الإيجابي: الذي يتم باستخدام المكافآت المادية والمعنوية عند نجاح التلميذ في حل الواجبات واستذكار الدرس والتزامه في جدول المذاكرة المحدد.

2- بناء عادات الدراسة الجيدة وتنميتها وذلك وفق مخطط مدروس من قبل المرشد أو المدرس.

3- الإرشاد الجماعي: يتم ذلك باستخدام المحاضرات والمناقشات وتبادل الآراء مع التلاميذ لتحديد أفضل طرق الاستذكار وأوقات الدراسة ووضع جدول للدراسة، يمكن أن يكون ذلك بحضور الوالدين لتحقيق الهدف من الإرشاد.

4- ضبط وتحكم بالمثيرات: التي قد تؤدي إلى تشتت انتباه التلميذ مثل الضوء الساطع، الضوضاء، التلفاز، المكالمات الهاتفية.

5- التركيز على طرق مثلى للدراسة مثل طريقة (SQ3R) التي تقوم على التساؤل ثم القراءة والمراجعة والتسميع أي إعطاء الطالب فكرة عامة عن المواضيع والعناوين ثم تحويل هذه العناوين إلى أسئلة، ثم القراءة للإجابة عليها ثم يعمل على مراجعة الموضوعات وتسميعها بصوت عال ثم تلخيص النقاط البارزة.

6- الإيحاءات الإيجابية أو الحديث مع الذات بصورة إيجابية في أثناء الاسترخاء: هنا يستخدم الطالب عبارات وهو مسترخ مثل: "سأحاول أن أدرس لفترة أطول"، "سأفهم بسرعة وأركز أكثر"، "سأتبع إرشادات المرشد أو المدرس". يعيد هذه الجمل أو ما شابهها عدة مرات، فهذه الجمل تبعث الثقة بالنفس وتدفع التلميذ أو الطالب إلى عادات دراسية فعالة ومنتجة(عقل، 1996).

5.1.9 التأخر الدراسي Underachievement

يعتبر التأخر الدراسي مشكلة متعددة الأبعاد فهو ذو بعد تربوي ونفسي واجتماعي وعقلي، بالتالي يمكن القول إن هذه المشكلة هي من أكثر المشاكل التي تعاني منها المدرسة. هناك مصطلحات أخرى تستخدم مرادفة للتأخر الدراسي منها: التحصيل المنخفض، التقصير الدراسي، التأخر التحصيلي، التأخر التربوي.

لمعرفة التأخر الدراسي يجب حساب التحصيل الدراسي ولحسابه يُتبع القانون التالي:

نسبة التحصيل= العمر التحصيلي ÷ العمر الزمني × 100

يُعرّف التأخر الدراسي بأنه "حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث

تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط في حدود انحرافين معياريين سالبين"(سليمان، 1999، ص 137).

بناء على معيار محدد يُعرّف معجم علم النفس الألماني التلاميذ المتأخرين دراسياً "بأنهم التلاميذ الذين لا تتناسب نتائجهم مع الحد الأدنى لمتطلبات المدرسة أي من حيث الحد الأدنى المطلوب للنجاح" (Lexikon der Psychologie, 1980,2010).

كما يُعرّف التأخر الدراسي على أنه "ضرر كبير أو قليل في نمو شخصية التلميذ لدى تحقيق متطلبات الخطة الدراسية، والذي لا يمكن التغلب عليه إلا من خلال إجراءات تربوية خاصة في التشجيع الفردي"(Sheikh Hammoud, 1988, 11).

من الأهمية التربوية هنا ذكر التعريف الإجرائي للتأخر الدراسي ويمكن تعريفه بأنه الدرجات التي يحصل عليها التلميذ أو الطالب في الامتحانات التحريرية والشفهية في جميع المواد (التأخر العام) أو في مادة واحدة (التأخر الخاص).

في ضوء ما تقدم يظهر أن هناك نوعين من التأخر الدراسي هما:

- ✪ تأخر دراسي عام: يرتبط هذا النوع بالدرجة الذكائية المنخفضة التي تتراوح بين 70–85 درجة في حاصل اختبار الذكاء.
- ✪ تأخر دراسي خاص: وهو يتمثل بالتقصير في مادة معينة كالرياضيات أو اللغة العربية أو الإنكليزية...الخ.

أما هورلوك Hurlock فتصنف التأخر الدراسي وفق معايير العام والخاص والاستمرارية والموقفية إلى الأنواع الأربعة التالية:

1- التأخر الدراسي العام: ويرتبط –كما سبق ذكره– بانخفاض عام بدرجة الذكاء التي تتراوح بين 70– 85 درجة على اختبار الذكاء.

2- التأخر الدراسي الخاص: ويرتبط بضعف التلميذ بمادة من المواد وهذا قد يرجع إلى ضعف القدرة العقلية المرتبطة مع هذه المادة، كالضعف في الرياضيات نتيجة الضعف في القدرة الرياضية في اختبار الذكاء التي هي جزء منه.

3- التأخر الدراسي الدائم: هنا يقل تحصيل التلميذ بشكلٍ دائم عن مستوى قدرته، مثلاً يكون في الصف الرابع ولديه قدرات توازي الصف الرابع ولكن تحصيله يوازي صف ثالث نتيجة عدم استغلال هذه القدرات.

4- التأخر الدراسي الموقفي: يرتبط التأخر هنا بمواقف معينة تجعل التلميذ يحصل درجات أقل من مستوى القدرات لديه، مثلاً يمر التلميذ بحادثة وفاة أب أو أم أو قريب أو صديق أو يمر بخبرة انفعالية مؤلمة أو خبرات رسوب متكررة، مما ينعكس سلبياً على مستواه التحصيلي(سليمان، 1999).

تظهر لدى الطفل المتأخر دراسياً المظاهر التالية: السلوك العدواني، الفوضى في أثناء الدرس، التهريج في الصف، رفض التعلم، الانفعالية، المزاج المتردد، تضييع كتبه ودفاتره وأدواته المدرسية، عدم إنجاز الواجبات المدرسية، التقصير عن أقرانه دائماً، الأحلام المزعجة بصورة شبه يومية، عسر في التعلم، ضعف الدافعية والسلبية، الخوف، السلوك النكوصي، الشعور بالدونية، عدم الأمن والطمأنينة، الاعتمادية، الاكتئاب(Honal, 1993).

أسباب التأخر الدراسي

1- هناك أسباب مرتبطة بالعوامل العقلية كانخفاض نسبة الذكاء أو التأخر في القدرة على القراءة بسبب عدم اتقان مبادئها، فمن المعلوم أن القراءة تدخل في جميع المقررات. ينضوي تحت هذا الجانب القدرات العقلية الخاصة كاالقدرة على التذكر أو التخيل أو التحليل أو التركيب...الخ. علماً أن هذه القدرات

هامة وضرورية حيث كل قدرة ترتبط بمقرر معين، بالتالي ضعف القدرة يساهم في التأخر الدراسي الخاص.

2- أسباب جسمية تؤدي إلى نقص النشاط والحيوية لدى التلميذ كالإصابة بنزلات البرد المتكررة والوهن العضلي وضعف المناعة. يضاف إلى ما سبق أسباب جسمية مرتبطة بضعف السمع العام (الصمم) أو الخاص (المتصل ببعض الأصوات دون غيرها) أو ضعف البصر بأنواعه المختلفة أو ضغف القدرة الحركية نتيجة الحوادث والكسور وغيرها.

3- أسباب مرتبطة باتجاهات عقلية ووجدانية سلبية مثل كره مادة دراسية لارتباطها في الذهن بموقف مؤلم من جانب المدرس أو الزملاء أو ضعف الثقة بالنفس والخمول واللامبالاة.

4- قد ينشأ التأخر الدراسي عن أسباب بيئية مختلفة في المدرسة أو المنزل أو خارجهما وهناك أمثلة كثيرة منها:

- كثرة تغيب التلميذ عن المدرسة لأسباب مختلفة.
- التنقل بين المدارس بسبب تنقل الوالدين وهذا يؤدي إلى اضطراب وتباين في أساليب التدريس وضياع لبعض أجزاء المنهج.
- هروب التلاميذ من المدرسة لقلة جاذبية المدرسة بالنسبة لهم، قد يسعى التلميذ بعد ذلك خلف مغريات معينة مثل بيع الدخان لكسب النقود أو السرقة أو لتأليف العصابات وغيرها.
- اضطراب العلاقة بين الأخوة في المنزل أو بين الوالدين أو بين التلميذ والمدرس كل ذلك قد يسهم في التأخر الدراسي. يضاف إلى ذلك الفكرة السلبية للوالدين حول التعليم.
- انخفاض شعور الطالب بقيمة التعليم وخاصة بعد سن المراهقة.
- تنقلات المدرسين بين المدارس وترك التلاميذ دون مدرس أحياناً.

✪ عدم ملاءمة مفردات المواد الدراسية وطرق التدريس لقدرات التلاميذ (القوصي، 1952).

الأساليب الإرشادية للتأخر الدراسي

يتم تحديد الأسلوب الإرشادي المناسب بناء على التشخيص المناسب الذي يحدد نوع الحالة هل هي تأخر عام أم خاص، دائم أم موقفي، بعد ذلك يوضع الأسلوب المناسب للإرشاد الذي قد يكون واحداً من الأساليب التالية:

1- الأسلوب الإرشادي الوقائي: الذي يتمثل بجهود المرشد والمدرس والخدمات الصحية والتواصل مع المنزل وكشف صعوبة المقررات بالنسبة للتلاميذ ليتم تدارك الأمر.

2- الإرشاد التوكيدي: يُقدم هذا النوع من الإرشاد للطلاب الذين يعانون من ضعف الثقة بالنفس أو لديهم أفكار سلبية عن قدراتهم، حيث يهدف هذا الأسلوب إلى تنمية الثقة بالنفس وتكوين مفهوم إيجابي لدى التلميذ عن قدراته عن طريق التشجيع والمساعدة.

3- التشكيل: من خلال تحديد نقاط الضعف في مادة معينة ومن ثم البدء بتعليم التلميذ بصورة متدرجة الصعوبة(من السهل إلى الصعب) حتى يصل إلى الإجادة للمهارات المطلوبة.

4- العلاج المعرفي: الذي يعتمد على بناء أفكار إيجابية بدل الأفكار السلبية عن التعلم ودوره في بناء المجتمع والتقدم والحضارة.

5- النمذجة: من خلال عرض النماذج السلوكية الجيدة بالأفلام التعليمية والتلفزيونية، يتم إكساب التلميذ عادات الدراسة الجيدة وتنظيم الوقت وفوائد التعلم والعلم.

6- الإرشاد الأسري: حيث يتم التعرف على الأسباب الأسرية التي أدت إلى التأخر الدراسي ومن ثم وضع خطة بالاتفاق مع الوالدين لعلاج هذه الأسباب والتخلص منها كمعيق للتقدم الدراسي.

7- التعزيز الإيجابي: أي إعطاء التلميذ مكافآت مادية أو معنوية بغية تثبيت السلوك الحسن والابتعاد عن السلوك السيء.

8- الإرشاد الاجتماعي: ويتمثل في إحداث تغيرات في بيئة التلميذ الأسرية أو المدرسية وإزالة العوائق التي تمنع التلميذ من التحصيل الجيد.

9- العلاج الطبي: وهذا يستخدم لأولئك الذين يعانون من مشاكل جسمية وبدنية مثل الذين يعانون من ضعف السمع أو البصر أو الإعاقات أو الأمراض الدائمة التي تعيق التلميذ عن الذهاب إلى المدرسة وبالتالي تسهم في تأخر التلميذ.

6.1.9 مشكلات الضعف العقلي Problems of Mental Deficiency

عند تناول مشكلات الضعف العقلي لابد من لفت النظر أولاً بأن كلاً من المصطلحات التخلف العقلي عند الطفل والتأخر والقصور العقلي والضعف العقلي أو عدم الاكتمال العقلي أو عدم النضج العقلي تشكل مرادفات لمصطلح التخلف العقلي لدى الطفل. إن هذه المصطلحات لا تعبر عن اضطراب عقلي لدى الطفل بل هي حالة من النموالعقلي البطيء مقارنة بأقرانه، كما أنه لا يوجد انسجام بين نموه العقلي مع نموه الجسدي، فالنموالعقلي أقل من النموالجسدي وهوما يعرف بعدم التوازن في النموعند الطفل.

للملاحظة فقط إنه توجد بعض حالات التخلف العقلي قد تترافق مع اضطراب عقلي ولكن هذا الاضطراب مرده لسوء التكيف النفسي والاجتماعي وليس إلى التخلف العقلي، فأغلب ضعاف العقول لا يعانون من اضطراب عقلي.

يمكن تعريف الأطفال الضعاف عقلياً بأنهم "أولئك الأفراد الذين توقف نموهم العقلي عند مستوى أدنى كثيراً من ذلك الذي يبلغه النموالعقلي لغالبية الناس" (حمزة، 1979، ص 256). من الأمثلة على حالات الضعف العقلي: متلازمة داون (المنغولية) والقماءة أو القصاع واستسقاء الدماغ وصغر الجمجمة وكبر الدماغ...الخ.

لقد ورد في تقرير مشترك لهيئة الصحة العالمية واليونسكوأن ضعاف العقول يصنفون إلى ثلاث فئات هي:

1- فئة المأفون تتراوح نسبة ذكائهم بين 50-70 وتتراوح نسبتهم بين 5،1-5،2 % من أفراد المجتمع، وتشكل نسبة 75% من مجموع ضعاف العقول أي هي النسبة الأكبر. أفراد هذه الفئة غير قادرين على متابعة الدراسة في الصفوف المدرسية العادية، فهم لا يجارون الأطفال العاديين وإدراكهم لا يتجاوز إدراك طفل في العاشرة من العمر في أحسن تقدير، لكن وضعهم في رعاية وفصول خاصة يتيح لهم درجة من التعلم تأهلهم للتكيف الحياتي والتدرب والإنخراط ببعض الحرف المهنية المناسبة.

2- فئة البلهاء: تتراوح نسبة ذكائهم بين 25-50 وتبلغ نسبتهم 4،0% من أفراد المجتمع، وتشكل نسبة 20% من مجموع ضعاف العقول. هؤلاء غير قابلين للتعلم ولكنهم قابلون للتدريب على الأعمال اليدوية البسيطة التي تتطلب مهارات بسيطة مثل النول والنسيج والخزف والابرة والأعمال الخشبية البسيطة...الخ. يكون ذلك تحت إشراف الكبار لأن هؤلاء الأطفال لا يزيد عمرهم العقلي عن 3-7 سنوات.

3- فئة المعتوهين: تقل نسبة ذكائهم عن 25 وتبلغ نسبتهم 1،0% من أفراد المجتمع، وتشكل نسبة 5% من مجموع ضعاف العقول. هؤلاء عاجزون عن القيام بشؤونهم الخاصة أو رعاية أنفسهم، فهم بحاجة إلى من يرعاهم ويقدم

لهم المساعدة بالطعام والشراب وقضاء الحاجة والأمن من الأخطار. لا يزيد العمر العقلي لهذه الفئة عن 3 سنوات، فمن الواضح أنهم لا يمكن أن يتعلموا أي حرفة مهما كانت بسيطة. يفتقد بعضهم القدرة على المشي أو مسك الأشياء وبعضهم لا يستخدم من اللغة إلا مفردات بسيطة ومحدودة، ويتأخر النطق لديهم إلى سن خمس سنوات أو أكثر، بل إن بعضهم لا يملك لغة ويقتصر الأمر على الصراخ والأصوات.

من المظاهر التي يتصف بها الفرد الذي ينضوي تحت مسمى ضعاف العقول: انخفاض درجة الذكاء عن 70، صعوبة الفهم، ضعف التركيز، ضعف التذكر، ضعف العمليات العقلية عموماً، أقل من العاديين من الناحية الدراسية بشكلٍ ملحوظ، قلة النضج الاجتماعي والعجز عن إقامة علاقات اجتماعية وإدارة شؤون نفسه، غير كفء مهنياً،عيوب في النطق والكلام، ضعف في السمع أو البصر، قد يكون هناك تأخر في النموالجسمي أو شلل في الأطراف، ضعف التآزر الحركي بين أعضاء الجهاز الحركي والدماغ، قد يترافق الضعف العقلي مع بعض الاضطرابات النفسية مثل القلق أو الذهول أو الانطواء أو العدوان أو الهلوسة، بصورة عامة يسهُل قيادته، يبدأ ضعفه العقلي منذ الولادة في سن مبكرة، قد يرجع سبب ضعفه العقلي إلى عامل وراثي أو مرضي، حالته لا تقبل العلاج والشفاء(حمزة، 1979).

أسباب الضعف العقلي

1- أسباب وراثية: تسمى أحياناً بالأسباب الداخلية أو التكوينية حيث تنتقل الخصائص الوراثية من الأب أو الأم أو الأجداد وما علا منهم (ميخائيل، 1977). يتم الانتقال الوراثي للضعف العقلي من خلال المورثات مباشرة أو الجينات التي تحمل صبغيات أو عن طريق الكروموسومات في الخلية التناسلية وذلك وفقاً لقوانين الوراثة. وربما يرجع الضعف العقلي عند الطفل

إلى انتقال غير مباشر وذلك بأن تحمل الجنيات عيوباً تكوينية أو خللاً يؤدي إلى تلف في الأنسجة المخية(عكاشة، 1989). قد يحدث الضعف العقلي للطفل من تعرض الجينات لأمراض في أثناء انقسام الخلية مما يؤدي إلى ضعف عقلي **لاحقاً**. بصورة عامة تُقدر نسبة الأسباب الوراثية المؤدية للضعف العقلي بـ 75% من عموم الأسباب المنتجة للضعف العقلي.

2- أسباب بيئية أو خارجية: قد تعود هذه الأسباب لمراحل مختلفة منها: في أثناء كون الطفل بويضة في أحشاء أمه، بعد تلقيح البويضة، عند بدء تكوين الجنين، في أثناء الحمل، في أثناء الولادة، بعد الولادة. قد تترافق عوامل مع هذه المراحل تؤدي إلى الضعف العقلي منها:

أ- عوامل تؤدي إلى الضعف العقلي قبل الولادة وهي:

- تناول الأدوية الطبية دون استشارة الطبيب.
- إصابة الأم بمرض معدي يؤثر على النمو العقلي للطفل لاحقاً.
- تعرض الأم للأشعة بشكل متكرر.
- تعرض الأم لأمراض مختلفة في أثناء الحمل مما يؤدي إلى أضرار لدى الطفل.
- نقص وسوء التغذية لدى الأم الحامل بوجه عام.
- عدم تناول الأم الحامل للفيتامينات والحديد (زهران، 1988).

ب- عوامل تؤدي إلى الضعف العقلي بسبب الولادة المتعسرة:

- تعرض الجنين لحالة اختناق في أثناء الولادة بسبب التفاف الحبل السري حول عنق المولود.
- نقص كمية الأوكسجين عند الطفل بسبب بقاء الرأس في أثناء الولادة مدة طويلة في الحوض تحت تأثير الضغط أو بسبب ولادة الطفل من مؤخرته أو ولادة رجله بدلاً من رأسه أو لاً.

- إصابة رأس الجنين أو الطفل بجرح مما ينتج عنه تلف لبعض خلايا الدماغ.
- احتباس السائل المخي الشوكي بتجويف المخ، مما يؤدي إلى ضغط شديد على دماغ الجنين أو الطفل في مرحلة مبكرة ينتج عنه أضرار دماغية تقود إلى الضعف العقلي(معوض، 1979).

ج – عوامل تؤدي إلى التخلف العقلي عند الطفل نتيجة إصابته بأمراض في الطفولة منها:

- إصابة الطفل بحالات من الحمى الشديدة كالحمة الشوكية أو الحمة المخية أو التهاب أغشية الدماغ.
- إصابة الطفل في رأسه مثلاً كسر جمجمته أو صدمة كبيرة أدت إلى احتقان دماغي، صدمة دماغية نتج عنها تمزق في الأوعية الدماغية، صدمة دماغية نتج عنها تلف دماغي.
- اضطراب في إفرازات الغدد الصم عند الطفل كمرض القزامة الناتج عن اضطراب في الغدة تحت الدرقية أو خلل في إفرازات الغدة الدرقية نفسها.
- الأمراض العامة بشكل مستمر مما ينتج عنها ضعف عام قد يؤثر على القدرات العقلية.
- نقص أو سوء التغذية عند الطفل وعدم وجود نظام غذائي متوازن.

د – عوامل نفسية واجتماعية قد تؤدي إلى الضعف العقلي:

- تعرض الطفل لصدمة نفسية عائلية ووجدانية بالتالي قد ينتج عنها إصابة بالاكتئاب.
- عدم تحقيق الطفل دوافعه مما يجعله يتقوقع على الذات ويبتعد عن المشاركة الاجتماعية وينطوي على نفسه.
- وجود الطفل في محيط متخلف حضارياً لا يساعد على التعلم(الخليدي ووهبي، 1997).

الأساليب الإرشادية للضعف العقلي

يمكن تلخيص المبادئ التربوية والإرشادية التي تراعي الأطفال الضعفاء عقلياً بما يلي:

1- وضع برامج تربوية وإرشادية خاصة بالأطفال الذين يعانون من ضعف عقلي.

2- تدريب حواس الطفل كالبصر والسمع واللمس والشم وذلك عن طريق التمارين الخاصة التي تنمي الإدراك لدى الطفل وبالتالي تزيد المعرفة لديه.

3- التركيز على المبدأ التربوي الذي نادى به جون ديوي وهو التعلم عن طريق العمل، حيث يتم إدخال المواد المجسمة واليدوية التي تساعد الطفل على التعلم، هذا المبدأ يتقاطع مع أسلوب الإرشاد بالعمل في الإرشاد النفسي الذي يستخدم الأعمال اليدوية للإرشاد.

4- التسلسل في طرح الموضوعات وربطها مع بعضها مما يسهل فهمها.

5- مراعاة الفروق الفردية ودرجة الضعف العقلي بين الأطفال، فدرجات الضعف متفاوتة بين الأطفال ويجب عدم معاملتهم بسوية واحدة من حيث درجة وسرعة الاستيعاب(حمزة، 1979).

6- توفير البيئة التعليمية المناسبة التي تشجع الطفل على إظهار قدراته واستعداداته عن طريق طرح النماذج والأمثلة، وتوفير الحرية للطفل لاكتشاف الأشياء بنفسه.

7- على المدرس أن يتكلم ببطء وثبات وبصوت مسموع وواضح(القرعان، 2005).

8- يجب أن يكون التعليم وظيفياً، أي الطالب يتعلم من أجل الانخراط في مهنة أو حرفة وهذه المهنة مثلاً تتطلب تعلم بعض مهارات القراءة فيجب التركيز على مهارات القراءة لديه لكي تساعده على أداء العمل.

9- إرشاد الطالب إلى اختيار المهنة المناسبة لقدراته وإمكاناته ورغباته بناء على التشخيص والتحصيل.

10-مساعدة الطالب على إيجاد عمل مناسب(حمزة، 1979).

7.1.9 قلق الامتحان Test Anxiety

عند تعريف قلق الامتحان في المراجع المختلفة يُلاحظ بأن هناك تعاريف مختلفة، يرجع اختلاف هذه التعاريف إلى اختلاف الفهم بين الباحثين لقلق الامتحان، من هذه التعاريف تعريف برايسر الذي وصف قلق الامتحان بأنه" سمة غالباً ما تُستخدم لتميز ضعف الإنجاز أو التناقض بين المشاركة الدرسية الشفهية والامتحان الكتابي"(Preiser ,2003, S. 217) عرف سبيلبيرغر قلق الامتحان كحالة انفعالية مؤقتة سببها إدراك الامتحان كتهديد لجوانب الشخصية مترافق مع توتر وحدة انفعالية وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب في أثناء الامتحان مما يؤثر سلبياً على المهام العقلية والمعرفية في موقف الامتحان (Spielberger, 1980).

كما قدم التنتن وهاغمان تعريفاً لقلق الامتحان تضمن الفهم التالي "يشعر الطفل في الامتحان المدرسي بحالة من القصور وعدم المساعدة وهذه الحالة تقوده إلى الفشل"(Altenthan & Hageman, 2004, 371).

كذلك فهم سيبر ونايل وتوبس مفهوم قلق الامتحان كحالة نفسية وجوانب سلوكية مرتبطة بالرغبة ليتجنب النتيجة السلبية الممكنة للفشل في الامتحان أو في حالة التقييم(Jaradat,2004).

يختلف تفسير قلق الامتحان أيضاً بين النظريات المختلفة مثلاً نظرية تداخل العادة لماندلر وساراسون (1952) تقول يوجد نوعان من الدوافع أو المحرضات المتعلمة هما: دافع أو محرض المهمة ودافع أو محرض الخوف. دافع المهمة هو حاجة حقيقية وهو يقلل من ردات فعل الخوف، لاسيما إذا عُلم أن الخوف ينشأ من ردات فعل الطفولة المبكرة، أما دافع الخوف فهو المؤدي إلى الاضطراب. كذلك ميز ماندلر وساراسون بين نوعين من الميول لردات الفعل هما: ردات فعل الخوف البسيط التي لا ترتبط بضرورات المهمة، والتي تظهر بشعور غير محدد (مثل انعدام المساعدة) وردة فعل جسدية كنوع من العقوبة وقد ترتبط مع الرغبات ليتم تجنب حالة الامتحان. بصورة عامة يتم التركيز على ردات الفعل التي تقود إلى اضطراب في أثناء القيام بالمهمة وهي النوع الثاني من ردات الفعل(ماندلر وساراسون عن:Küpfer,1997). ميز ساراسون ثلاث سمات في قلق الامتحان وهي: وصف حالة قلق الامتحان وصورة قلق الامتحان والعلامات الفارقة لقلق الامتحان كعلامات مميزة له(ساراسون عن:Krope, 1981). تختلف النظرية المركبة في فهم قلق الامتحان لليبرت وموريس لقد حللا بنية قلق الامتحان إلى مركبين عدم الثقة بالذات وانفعال الامتحان:

- مركب عدم الثقة بالنفس ويتضمن أفكار الشك بالقدرات الخاصة وتوقع نتائج الفشل الممكنة.
- انفعال الامتحان ويتضمن أعراض القلق مثل زيادة التعرق وسرعة التنفس وزيادة ضربات القلب.

يرتبط مركب عدم الثقة بالنفس بتوقع الفشل والخوف من المجهول ويتفاعل مع انفعال الامتحان ليتم تشكل قلق الامتحان(عن:Kerres, 1988). أثبت فايس أن هناك ارتباطاً قليلاً ومتغيراً بين الانفعال المتمثل بالتوتر المصاحب للقلق وأداء الامتحان(Weiß, 1986). أثبت كروهن وهوك (1994) أيضاً أن لوم الأم والأب

للإناث يزيد من قلق الامتحان لديهن عن الذكور وبالتالي يمكن القول إن درجة الانفعال في قلق الامتحان أعلى لدى الإناث منها لدى الذكور.

أثبت كرامبن في دراسته على طلاب من الصف السابع وحتى العاشر أن هناك علاقة بين مقياس قلق الأداء الفارقي واختبار قلق الطلاب (AFS) (Krampen, 1988 عن:Schilling, Sparfeldt & Pruisken, 2005).
فرق شعيب من خلال البحث بين الخوف من الامتحان بصورة عامة والضغط النفسي والخوف من الامتحان الفجائي. كما أكدت أن التوتر النفسي في أثناء الامتحان قد يظهر بشكل أعراض نفسية جسدية ملاحظة بشكل واضح ويمكن ملاحظتها لدى بعض الأشخاص(شعيب،1988).

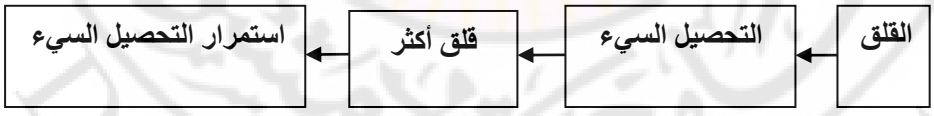
أثبت بيكرون (1991) في دراسته الطولية على طلاب من الصف الخامس إلى الصف الثامن أن قلق الامتحان والتحصيل الدراسي يرتبطان من خلال التأثير الرجعي، فقلق الامتحان يقود إلى آثار سلبية على تطور التحصيل وهذا يعزز من ظهور قلق الامتحان(Pekrun, 1991 عن: Schilling, Sparfeldt & Pruisken, 2005). أكد فرح وعتوم والعلي من خلال الدراسة أن هناك علاقة بين قلق الامتحان والأفكار اللاعقلانية(فرح وآخرون، 1993).

أثبتت أبحاث كندية بأن نسبة (22%) من الطلاب الذين تركوا المدرسة كانت بسبب قلق الامتحان وما يسببه من ضغوط(http:www.qassimksu.org).
أثبتت العجمي (1999) في دراستها العلاقة السلبية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى الطالبات(العجمي،1999). أثبت بيمبنتي وآخرون (2000) أن التأخر في إعلان نتائج الامتحان يمكن أن يخفض قلق الامتحان ويجعله يصل إلى مستوى طبيعي(Bembentty & et al, 2000). تبين في دراسة الأحمد (2001) حول قلق الامتحان أن هناك نوعين من قلق الامتحان هما: القلق

الإيجابي والقلق السلبي. يؤثر القلق السلبي في التحصيل بصورة سلبية بينما القلق الإيجابي يكون تأثيره عكسياً، فيؤدي إلى زيادة الدافعية وبالتالي إلى تحسن التحصيل أي أن القلق الإيجابي ضروري للتحصيل وهومن شدة منخفضة(الأحمد، 2000). قام برونر (2003) بمقارنة تشخيص القلق عن طريق الفيديو (قلق الامتحان، القلق الظاهر، عدم الرغبة بالمدرسة، الرغبة الاجتماعية) مع نتائج اختبار القلق لدى الطلاب(AFS). وفق متغيرات مستقلة جُمعت منفصلة(تشكيل المستوى العالي لعوامل الانعكاس المعرفي السابق لمشاعر القلق وزيادة النشاط مع عامل الانعكاس المعرفي الفارقي لمشاعر القلق). لقد تبين أن هناك انسجاماً بين نتائج تشخيص الفيديو واختبار القلق لدى الطلاب(Brunner, 2003).

في عموم الدراسات التي تناولت قلق الامتحان وأثره في التحصيل تظهر أن الطلاب الضعاف يحصلون على درجات أعلى في قلق الامتحان من الطلاب الجيدين وأن هناك علاقة سلبية بين قلق الامتحان والتحصيل، كما تشير قيم القلق إلى الارتفاع لدى الإناث مقارنة بالذكور في كل المراحل(Alammar, 2007).

يمكن من خلال الشكل التالي إظهار الشكل الدائري الارتباطي بين القلق والتحصيل السيء، فالقلق يؤدي للتحصيل السيء وهذا بدوره يؤدي إلى قلق أكثر والقلق يؤدي إلى استمرار التحصيل السيء وهكذا دواليك كما يلي:



الشكل1: نموذج من الفشل الدائري للقلق والتحصيل(Nickel, 1993).

تضمن مفهوم قلق الامتحان لدى سبيلبيرغر (1979) قسمين: قلق الحالة وقلق السمة، ترتبط حالة القلق بأحداث واقعية وهي يمكن أن تكون مساعدة للشخص، لأن الإنسان في هذه الحالة يقارن نفسه مع الآخرين ويمكن من خلال

ذلك الوصول إلى حلول بسرعة. أما سمة القلق فهي بصورة عامة انحدار في القلق الذي يتطور لدى الشخص بمرور الزمن وخلال فترة الحياة ليصبح قلقاً معاشاً وملازماً للشخص(Schnabel, 1998). ينشأ ارتفاع حالة القلق من تفاعل الحالة النمطية الضاغطة مع الأبعاد المتطابقة لسمة القلق، حيث يصبح هناك ارتباط بين سمة القلق وحالة القلق نتيجة التفاعل الحاصل(Fischli, 1998). الفرق بين سمة القلق وحالة القلق هو أن حالة القلق تتسم بأنها حالة انفعالية عابرة، فهي تتصاعد مع وقت التهديد (الامتحان) وتتلاشى وتنتهي مع نهايته (أي مع نهاية الامتحان). أما سمة القلق فيُعبر عنها القلق المنخفض والمتكرر والمكثف (Joo-Kim, 1988).

بالنهاية يمكن إجمال القول وفقاً للتقارير العلمية التي تدور حول قلق الامتحان بأن له آثاراً وأضراراً معرفية وعلاقة سلبية مع التحصيل الدراسي ويمكن أن يزيد مع مرور الزمن. بناءً على هذه التقارير والنتائج التي ظهرت في نظرية ساراسون(1964) وماندلر وغيرهم يمكن استنتاج ما يلي: من خلال الدراسة الطولانية تبين أن العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل هي أقل ارتباطاً في الصفوف الدنيا منها في الصفوف العليا، وتتصاعد درجة قلق الامتحان مع التصاعد في الصفوف. على تضاد مع هذه النتيجة قد يكون تقرير نيكل (1973) بأن القلق يولد سوء تحصيل في أي مرحلة. أما دراسة مورغان وآخرين (1960) حول علاقة قلق الامتحان بالتحصيل الدراسي فقد كان هناك ترابط بين الأداء في القراءة وقلق الامتحان، كذلك كان هناك درجة أعلى في قلق الامتحان لدى الإناث مقارنة بالذكور(Wieczerkowski et al., 1980).

تظهر أعراض قلق الامتحان بالجوانب التالية:

- الجانب النفسي: يظهر بهذا الجانب ضعف الثقة بالنفس والتدني في تقدير الذات فيشعر أنه أقل من الآخرين(Krumpholz, 1989). يشكك الطالب

في أثناء وقبيل الامتحان بأنه غير متأكد من معلوماته وأدائه و يظهر عليه التوتر وهو متأرجح المزاج ولديه تمركز حول مشكلته (قلق الامتحان) فهو منشغل البال بها(Schnadt & Espert, 2004). كما تظهر أعراض قلق الامتحان في أثناء الإعداد للامتحان عن طريق صعوبات التعلم (Graglia, 2004). يضاف لذلك عدم الاستقرار الداخلي والمزاج المتدني والتوتر الداخلي وشعور الدونية وعدم الثقة والإهانة وانعدام المساعدة والاكتئاب الملازم للحالة الانفعالية(Enders, 1999).

- الجانب الجسدي: في هذا الجانب تظهر أعراض قلق الامتحان من مثل: كثرة الحركة، اضطرابات النوم، آلام الرأس، الإسهال، الدوخة، ارتفاع ضربات القلب، فقد الشهية أو هجمات الجوع، تعرق اليدين، رجفان الركب والكتفين(Schnadt & Espert, 2004). كما يظهر احمرار في الجلد أو اصفرار وطفح(Knigge-Illner, 2002). يترافق قلق الامتحان أيضاً مع ردات فعل جسدية مثل آلام المعدة والبطن والظهر والرقبة والأمراض الجسدية(Schwarz et al., 1995)، يضاف لذلك نقص الوزن والإمساك الذي قد يظهر كعرض لقلق الامتحان(Siever, 1986)، ضغط الدم، سرعة التنفس، زيادة التبول، زيادة التعرق، الغثيان(Rost, 2001). كما يرتبط قلق الامتحان مع صعوبات بالكلام وحركة العين ورمش العين المتكرر (Egloff & Schmukle, 2002).
- قدرة الأداء العقلي: يظهر قلق الامتحان هنا من خلال الأعراض التالية: صعوبة التفكير والشعور بأن هناك حاجزاً يمنع التفكير الصحيح وكذلك اضطرابات التركيز التي تحول دون التركيز الصحيح على المثير (Schnadt & Espert, 2004)، تتحكم بالتفكير القناعة السلبية بالشخص والنمط المرمز المتشائم غير المناسب الذي يرى كل شيء يرمز للفشل وخيبة

الأمل(Gaspar–Sottmann, 2002)، يؤدي قلق الامتحان إلى التحصيل الضعيف واضطرابات التحصيل(Zeyer et al., 1997)، هذا الانخفاض في التحصيل قد يؤدي أحياناً إلى ترك المدرسة قبل الأوان (Ameringen, 1995).

- جانب السلوك: هنا تظهر أعراض سلوكية غريبة مثل ارتفاع تعاطي الكحول أو الحبوب المهدئة التي تؤدي إلى إنجاز الأعمال العادية غير المهمة بدلاً من الاستعداد للامتحان فيكون ذلك سلوكاً تجنبياً لقلق الامتحان لإبعاد آثاره(Schnadt & Espert, 2004). كما يظهر الخوف من المرتفعات والخوف من الأماكن المغلقة وعدم الثقة بالنفس ورفض الذات وهذه تترافق مع قلق الامتحان باستمرار وتلازمه لأن القلق يجعل الشخص تربة خصبة لأنواع قلق أخرى مع التدني في تقدير الذات(Tabbert–Haugg, 2003). يضاف لما سبق ضعف التحكم بالذات ونقص المرونة وتناسق السلوك(عثمان، 2001). أحياناً يشير قلق الامتحان إلى تغيرات معقدة في السلوك الاجتماعي لم تكن معهودة قبل نشوئه مثلاً أشكال من الانسحاب الاجتماعي والانطواء وأزمات العلاقات الاجتماعية التي تعصف بعلاقة الشخص مع الآخرين (Knigge–Illner, 1999).
- الجانب الفيزيولوجي الكيميائي: تتمثل أعراض هذا الجانب بآثار عديدة لقلق الامتحان لا سيما على سرعة التنفس، ارتفاع إفراز الغدد العرقية، نظام الدورة الدموية وسرعته، قلة اللعاب وجفاف الفم وهذه تكون ردة فعل على قلق الامتحان، تعرقل عمل جهاز الهضم، بالإضافة إلى بطء نشاط الدماغ وضعفه والإفراز القوي لهرمون الأدرنالين والنور أدرنالين من الكظر وطرحه في الدم مما يعيق عمل النظام العصبي شبه الودي(Weiß, 1997).

من الجدير ذكره هنا حول أعراض قلق الامتحان عامة هو أن الأعراض تزداد كلما تم الاقتراب من موعد الامتحان يوماً بعد يوم وتصل إلى ذروتها قبيل الامتحان ولا سيما قبل دخول الامتحان مباشرة(Würfel, 1997).

أسباب قلق الامتحان

يمكن إجمال أسباب قلق الامتحان بالتالي:

1- التشاؤم وتوقع الفشل لدى الطلبة.

2- الخبرة السيئة والقاسية مع الامتحانات السابقة.

3- الطموح المرتفع لدى الطلاب يعزز قلق الامتحان.

4- العلاقة السيئة بين الطالب والمدرس.

5- الجو المضطرب في المدرسة في أثناء الامتحان الذي يميل إلى الضغوط.

6- النمط التربوي الوالدي المهمل تجاه الأبناء(Barthel, 2001).

7- توقع الوالدين المرتفع لتحصيل أبنائهم، هذا يزيد الضغوط وبالتالي القلق.

8- إجراء الامتحان يرتبط مع التصرف المتوتر للطالب الذي سببه قلق الامتحان.

9- الشخصية القلقة التي تكون تربة خصبة لنشوء سمة قلق الامتحان(عقل، 1996).

10-انخفاض عزيمة الطلاب نتيجة للتصرفات المحبطة من قبل الوالدين التي تؤثر سلبياً على أداء الطالب في الامتحان (Metzig & Schuster, 1997).

11-عوامل مدرسية مثل الظلم والقمع، العقوبات، ارتفاع مطالب التحصيل والنجاح، الامتحان غير المتوقع للطلاب، التقدير المنخفض لشخصية الطلاب(Eschenröder, 1993).

12- تأسيس الدائرة الشيطانية المرتبطة بقلق الامتحان والدافعية، فقلق الامتحان يؤدي إلى التوتر ومن خلال التوتر والدافعية المرتفعة يزيد قلق الامتحان وهكذا تدور الدائرة دواليك(Altenthan & Hageman, 2004).

13- الحالات الخاصة مثل التقلب، انعدام الرغبة، التعب والإجهاد، انعدام الخطة، تأرجح المزاج، الشخصية الانفعالية (Ruddies, 1982).

14-النمط التربوي غير المناسب من الأمثلة على ذلك الإهمال، الدلال الوالدي للطفل، الحماية الزائدة(آغا، 1988).

15-ضعف القدرات العقلية مثل نقص قدرة التركيز والملاحظة، أيضاً انخفاض سرعة التعلم الذي يؤدي إلى زيادة الضغوط ومن ثم زيادة قلق الامتحان (Alt & Rainer, 1980).

الأساليب الإرشادية لقلق الامتحان

1- كإجراء إرشادي وقائي أثبتت ليسا (1999) من خلال دراستها حول قلق الامتحان أنه يجب على الطلاب لبس الملابس المريحة في أثناء الامتحان والاهتمام بالشروط الفيزيائية لأن ذلك يمكن أن يساهم في تخفيض قلق الامتحان (Lisa, 1999).

2- الإرشاد الجماعي: حيث يتم جمع الطلاب وإدارة نقاش معهم حول المشكلات المتصلة بقلق الامتحان وبحث كيفية المساعدة.

3- أسلوب التعزيز الموجب: مثلاً يتم إعطاء مكافأة عند اجتياز الامتحان بنجاح.

4- أسلوب التحصين المنظم: هنا يتم وضع المثيرات التي تسبب قلق الامتحان على شكل مدرج هرمي من المثيرات الأضعف إلى المثيرات الأقوى في استجرار قلق الامتحان، وربما كان ذلك واقعياً أو عن طريق التصور والتخيل، ثم في أثناء مرور الشخص بتجربة واقعية أو تخيل المثيرات – ويتم

البدء بأضعف المثيرات التي تسبب القلق- يطلب منه الاسترخاء في أثناء تخيل المثير، فإذا ما نجح الاسترخاء، يتم الانتقال إلى المثير الأقوى فالأقوى، وهكذا دواليك وصولاً إلى أقوى مثير يستجر القلق حتى يضعف القلق ويحل محله استجابة الاسترخاء.

5- النمذجة: وذلك من خلال عرض أفلام أو مواقف يرى الطالب من خلالها كيف يتصرف طلاب متميزون في الامتحان، هؤلاء المتميزون يمكن أن يكونوا قدوة للتخلص من القلق في أثناء الامتحان.

6- ندوات ومحاضرات تدور حول: تنمية عادات الاستذكار الجيد، الابتعاد عن المنبهات والأدوية وضرورة إعطاء الجسم قسطاً كافياً من الراحة في ليلة الامتحان، الابتعاد عن وسائل الترهيب سواء من قبل المدرسين أو الوالدين.

7- بناء المهارات اللازمة لمواجهة الامتحان مثل: مهارة قراءة الأسئلة، تنظيم الإجابة، طريقة الإجابة المنسجمة مع السؤال، مراجعة الاستجابة...الخ.

8- الاستعداد التام للامتحان من خلال المذاكرة أو لاً بأول(عقل، 1996).

8.1.9 مشكلات المتفوقين دراسياً Problems of High Achievers

يمكن تعريف التفوق الدراسي بصورة عامة بأنه حصول التلميذ أو الطالب على الدرجات الأعلى في صفه في كل المواد، مثل هذا يكون تفوقاً عاماً أي في كل المواد، كما يمكن أن يكون التفوق تفوقاً خاصاً فيكون التفوق عندها بمادة واحدة مثلاً كالتفوق بالرياضيات أو تفوق باللغة العربية أو الانكليزية أو علم الأحياء...الخ.

لابد من الإشارة هنا إلى أن هناك تبايناً بين الباحثين في تعريف التفوق الدراسي وذلك تبعاً للمحك المعتمد من قبل الباحث، فهناك محك يعتمد الذكاء وآخر يعتمد التحصيل وثالث يعتمد محكات متعددة مثل الذكاء والتحصيل والسجلات

المدرسية واختبارات القدرات الخاصة واختبارات القدرات الابتكارية وغيرها. يمكن القول عامة إن التحصيل الدراسي يرتبط بالذكاء والنجاح والفشل والتأخر الدراسي والجد والمثابرة، فبعض هذه الارتباطات إيجابية مثل علاقة الذكاء بالتحصيل وبعضها سلبية مثل علاقة التحصيل بالتأخر الدراسي. على الرغم من أهمية الذكاء بالنسبة للتحصيل إلا أنه لوحده غير كافٍ، بل يحتاج إضافة إلى الذكاء الجد والعمل والمثابرة، ففي دراسة قام بها إيدلبيرغ 1968 حول العلاقة بين الذكاء والتفوق التحصيلي على بضعة آلاف من الطلاب الذين ينتمون لجامعات مختلفة، وكان الاعتماد على نسبة القدرات المطلوبة في كل جامعة، فكانت النتيجة لا يوجد علاقة قوية بين الذكاء والتحصيل، فالذكاء ضروري للتحصيل، ولكنه ليس كافياً وحده للتحصيل والتفوق الدراسي(Eidelberg, 1968 عن: عبد اللطيف، 1999).

من أهم السمات التي يتمتع بها المتفوقون دراسياً: السعي لتحقيق الأمور التي تبدو صعبة بالنسبة للآخرين، القدرة على التحكم بالأفكار واستغلالها بشكل أمثل، السرعة في أداء المهام المطلوبة، الاستقلالية وعدم الاعتمادية، السعي للسيطرة على البيئة، التغلب على الصعوبات وصولاً إلى الأهداف، التنافس مع الآخرين وكسب المنافسة، احترام الذات من خلال السلوك المناسب، الذكاء المرتفع (عبد اللطيف، 1999)، القدرة على حل المشكلات، القدرة على التفكير المجرد.

أهم مشكلات المتفوقين دراسياً

1- تدني مستوى المنهاج مقارنة مع قدرات المتفوقين.
2- الشعور بالضجر والملل.
3- كثرة الحركة واللامبالاة مما يؤدي إلى تضايق المدرس والزملاء من هذه الأنماط السلوك.
4- قد يعاني الإهمال من قبل المدرس والأهل فتضيع الإمكانات لدي المتفوق.

5- الشعور بالوحدة والانعزال في الصف.
6- الشعور بالقلق.
7- قد يؤدي الأمر بالمتفوق إلى الجنوح.
8- قد تنشأ مشكلات بين المتفوق من جهة والمدرس أو أهل المتفوق من جهة أخرى(زهران، 1988).
9- قد يُصاب المتفوق بعصاب النجاح الذي يترافق مع السلوك الفوضوي وذلك مرده لانحداره من بيئات معدمة من ثم يتفوق على من هم أفضل منه بيئة.
10-الخوف من النجاح الذي ربما يرجع إلى جهل للمرحلة اللاحقة.
11-قلق الامتحان.
12-الخوف من الفشل(عبد اللطيف، 1999).

الأساليب الإرشادية لمشكلات المتفوقين دراسياً

1- عند تمييز الطلاب أو التلاميذ المتفوقين يجب الاستفادة من البطاقات المدرسية، فهي عبارة عن بيانات نفسية واجتماعية ودراسية يظهر فيها التحصيل والميول والهوايات، فهي تعتبر دليلاً موجهاً لاختيار المواهب والتفوق لدى الطلبة، لذلك يجب الاهتمام بدقة المعلومات في البطاقة وتأهيل المدرسين جيداً لملء هذه البطاقات.
2- وضع برامج خاصة بالمتفوقين تستثير الذكاء والقدرات الخاصة لديهم، مما يؤدي إلى نمو فعال ومنتج.
3- يجب أن تتضمن البرامج مستوى أعلى من البرامج التي تقدم للطلاب العاديين.
4- ينبغي أن تتمتع برامج المتفوقين بالمرونة والتنوع لتتيح فرصة الاستفادة من مصادر التعليم الأخرى سواء داخل المدرسة أو خارجها.

5- إحداث برامج الإثراء: أي تحقيق الإثراء العقلي للمتفوقين من خلال زيادة المعلومات لهم في أثناء وجودهم بالصف العادي، علماً أن هذه الطريقة متعبة للمدرس.

6- اتباع أسلوب الدراسة المستقلة، أي يقوم المتفوق بالدراسة لوحده ضمن الموضوعات المطلوبة وتحت إشراف المدرس.

7- تدريس أجزاء من المقررات في السنة الدراسية الأعلى لاستثمار قدرات المتفوقين.

8- الاستفادة من الاختصاصين في الميادين المختلفة في أثناء تنظيم لقاء معهم.

9- إحداث برامج إسراع هدفها اختصار السنوات الدراسية للمتفوقين بحيث يتمكن المتفوق من إنهاء المرحلة الدراسية كاملة بفترة أقل من الطفل العادي بعام أو عامين.

10-إعداد المدرس بشكلٍ تتوفر فيه القدرة على كشف التلاميذ المتفوقين ورعايتهم رعاية تنمي قدراتهم وتدل على أن المدرس ملم بعلم نفس المتفوقين والموهوبين(سليمان، 2001).

11-الاهتمام والرعاية لمدارس المتميزين من خلال المناهج والبرامج والأنشطة.

12-استخدام أسلوب التعزيز المادي والمعنوي من أجل استمرار التفوق.

13-النمذجة: أي عرض نماذج أشخاص متميزين من خلال الأفلام والقصص والكتب، قد يؤدي ذلك الاستفادة من تجاربهم.

2.9 المشكلات السلوكية للتلاميذ

Behavior Problems of Pupils

تكثر المشكلات السلوكية في المدرسة ولاسيما بعد التقدم العلمي الذي أدى إلى مزيد من المؤثرات على الطفل التي ظهرت آثارها في سلوكه، لتظهر كمشكلة نفسية وتربوية تتحدى المدرس والمرشد المدرسي. لقد عرف غوت المشكلات السلوكية بأنها "حالات السلوك التي تبدو لدى التلاميذ والتي لا تتناسب مع المعايير الاجتماعية ومعايير العمر الزمني وتؤذي العملية التربوية بشكل كبير"(Goeth,1984, 80). أما كيرك فيعرف المشكلات السلوكية بأنها "السلوك الذي يؤثر سلبياً على نمو الطفل وقدرته الذاتية على التكيف والذي يوقعه في صراعات مع الأشخاص الآخرين"(Kirk, 1971, 418). من هذا الفهم للمشكلات السلوكية يمكن عرض المشكلات السلوكية الأكثر انتشاراً في مدارسنا وهي كما يلي:

1.2.9 النشاط الحركي الزائد Hyperactivity

يُعرف النشاط الزائد بأنه نشاط جسمي وحركي حاد، ومستمر وطويل المدى لدى الطفل، بحيث لا يستطيع التحكم بحركات جسمه، بل يقضي أغلب وقته في أثناء الدرس في الحركة المستمرة، وغالباً ما تكون هذه الظاهرة مصاحبة لحالات إصابة الدماغ، أو قد تعود لأسباب نفسية. قد يستمر هذا السلوك من الرابعة حتى سن 14 أو 15 سنة(Shea, 1978).

يعتبر النشاط الزائد هو زيادة في النشاط عن الحد المقبول ويتسم هذا النشاط بالاستمرارية، كما أن كم الحركات التي يقوم بها الطفل لا تنسجم مع عمره الزمني، فمثلاً حركات الطفل في الثانية أو الثالثة من العمر عموماً كثيرة لأنه يريد استكشاف العالم من حوله وهذا مناسب لعمره، أما كم الحركات المساوي لهذه

الحركات بالنسبة لطفل في سن العاشرة وهوفي القاعة الدرسية فهو نشاط غير مناسب ولا ينسجم مع العمر الزمني له(السرطاوي وسيسالم، 1987).

تتجلى مظاهر النشاط الزائد لدى التلاميذ من خلال أنماط السلوك التالية: التحدث دون إذن، الخروج المتكرر من المقعد، الإزعاج اللفظي، التجول في غرفة الصف وإلقاء الأشياء على الأرض، نقل المقعد من مكانه، عدم الامتثال للتعليمات، التحدث إلى الزملاء في أثناء الدرس، الكتابة على الحائط، مغادرة الصف دون إذن، التأخر عن الدرس، إصدار أصوات غير مفهومة، أخذ ممتلكات الزملاء، هز الجسم في أثناء الجلوس، الغناء والصفير في أثناء الدرس، الضحك بصورة غير مسوغة، التململ بانفعال وإنزعاج، عدم التنظيم، القابلية للإثارة، ضعف الانتباه والتركيز، الاندفاع والتهور، التصرفات الغريبة، نوبات الغضب الشديدة، تقلبات المزاج، علاقات اجتماعية مضطربة، اضطراب في الوظائف الحركية، العدوان، يترافق كل ما سبق مع ضعف التحصيل والمشكلات السلوكية التي تؤدي إلى سوء التوافق المدرسي والاجتماعي(يحيى، 2000).

أسباب النشاط الحركي الزائد

تؤكد الدراسات بأن النشاط الحركي الزائد لا يرجع إلى عامل واحد بل يرجع إلى عدة عوامل وهي:

1- عوامل عضوية: تشير مجموعة من الدراسات بأن الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد هم أطفال تعرضوا لعوامل تؤدي إلى تلف بعض خلايا الدماغ لديهم أكثر من غيرهم، ومن الأسباب نشاط الجزء تحت القشري في الدماغ، أو نتيجة ضعف نمائي يعود لأسباب متباينة، مثل نقص الأوكسجين في الأنسجة أو الأورام. من المهم هنا ذكر أن بعض الدراسات أثبتت أن النشاط الزائد ليس عرضاً ضرورياً لتلف الدماغ(الخطيب، 1993).

2- العوامل الجينية: أكدت بعض الدراسات أن هناك علاقة بين العوامل الجينية ومستوى النشاط الحركي الزائد، لكن هذه العلاقة مازالت غير واضحة، فالدراسات الجينية لم تحسم أثرها بشكلٍ قطعي على النشاط الحركي الزائد، فلعل هذا الجانب مازال تربة خصبة للدراسة والبحث، فيجب تحديد أي الجينات المسؤولة وكيفية الآلية التي تُحدث التأثير.

3- عوامل نفسية متعددة منها:

- المزاج: قد تحدث مشكلات مزاجية لدى الطفل وهذه تؤدي بدورها إلى اضطرابات سلوكية أهمها النشاط الحركي الزائد، وخاصة عند غضب الوالدين من سلوك الطفل، فيكون النشاط الزائد عندها وسيلة دفاع عن الذات في وجه الرفض للطفل، ويعزز ذلك التقدير المتدني للذات لدى الطفل وزيادة استثارته من قبل الآخرين.
- التعزيز: فالتعزيز الاجتماعي يؤدي إلى نشوء النشاط الزائد أو إلى استمرار يته، يتم ذلك من خلال انتباه الراشدين إلى سلوك الطفل وتدعيمه ومدحه، فيستمر الطفل على هذا السلوك، فتظهر المشكلة بعد دخول المدرسة التي تفرض على الطفل قيوداً وتعليمات يصعب عليه الالتزام بها مع سلوك النشاط الحركي الزائد.
- النمذجة: حيث ينظر الطفل إلى سلوك والديه، فيلاحظ النشاط الزائد لدى أحدهما أو كليهما، فيقلد هذا السلوك، وقد يعمد الوالدان إلى تعزيز هذا السلوك لدى الطفل.

4- عوامل بيئية: هناك رأي يقول بأن العوامل البيئية قد تسبب إثارة كبيرة للجهاز العصبي المركزي، هذا بدوره يزيد سلوك النشاط الحركي الزائد، من هذه العوامل:

- التسمم بالرصاص: فقد أثبتت بعض الدراسات بأن وجود نسبة عالية من الرصاص في دم الطفل يؤدي إلى النشاط الزائد وضعف الانتباه والاندفاع، لكن مثل هذه النتيجة تحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث.
- المواد المضافة للطعام: تشير بعض الدراسات بأن النشاط الحركي الزائد قد يعزى إلى الطعام الذي يحتوي المواد الحافظة أو الصابغة التي تعطي نكهات مختلفة وكذلك حامض السالسليك، فهذه المواد ربما احتوت مواد مثيرة للنشاط الحركي.
- الإضاءة: التعرض للإضاءة العادية مثل الإضاءة في الغرف أو إضاءة التلفاز أو الأجهزة الأخرى، قد تولد هذه الإضاءة التوتر الإشعاعي الذي يقود إلى زيادة النشاط الحركي(الخطيب، 1993).

الأساليب الإرشادية للنشاط الحركي الزائد

1- طريقة التنظيم الذاتي: وتتضمن الملاحظة الذاتية والمتابعة الذاتية والتعزيز الذاتي. ينطلق هذا الأسلوب من أن الطفل الذي يستطيع أن يضبط نفسه في ظروف معينة، يستطيع أن يعمم تجربة وخبرة الضبط على ظروف أخرى، فينقل خبرة الضبط إلى ضبط سلوك النشاط الحركي الزائد، وقد يحدث ذلك دون تدخل علاجي.

2- طريقة الاسترخاء: تقوم الفكرة هنا على أن الاسترخاء العضلي يهدئ الطفل ويقلل من تشتته، وقد يستخدم بهذه الطريقة الخيال، حيث يتخيل الطفل مشاهد وصوراً تبعث الهدوء والراحة في النفس في أثناء الاسترخاء. لقد أثبتت هذه الاستراتيجية نجاحها في خفض النشاط الحركي الزائد لدى 24 طفلاً من خلال برنامج إرشادي قام به كلاين ودفنباشر.

3- طريقة التعزيز الرمزي: وتستخدم المعززات الرمزية من أجل الوصول إلى أنماط السلوك المرغوبة، حيث يتم إعطاء الطفل هذه المعززات بعد القيام

بالسلوك المرغوب، من الأمثلة على المعززات الرمزية: البطاقات، النجوم، الطوابع، قصاصات الورق، القطع البلاستيكية، الأزرار...الخ.

4- أسلوب التغذية الراجعة: لقد استخدم شولمان وسوران جهازاً الكترونياً يقيس مستوى النشاط الحركي للطفل ويعطي تغذية راجعة سمعية أي صوت مسموع، فعند صدور هذا الصوت يعني أن مستوى النشاط الحركي عند الطفل مرتفع، وفي هذه الحالة يحرم الطفل من التعزيز، وإذا حدث العكس أي عدم صدور صوت يعني أن النشاط الحركي منخفض، فيعطى الطفل تعزيزاً ليدعم هذا السلوك(يحيى، 2000).

2.2.9 الخوف من المدرسة School Phobia

تسود مشكلة الخوف من المدرسة لدى بعض الطلبة ولاسيما في مرحلة الحلقة الدراسية الأولى، فهي تعبير عن ضعف التوافق الدراسي لدى التلميذ، فقد أشار ميللمات وآخرون إلى أن حوالي 2% من الأطفال في سن 6-10 سنوات يعانون من الخوف المدرسي والنسبة لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور ولدى الأطفال الجدد في الروضة ومرحلة الحلقة الأولى أعلى منها لدى الأطفال القدامى(الداهر والعبيدي، 1999).

لقد عرف لال ولال (1979) مشكلة الخوف من المدرسة بأنها "حالة عصبية تتميز بأعراض الخوف والقلق الحاد، وغالبية الأطفال الذين يعانون من الخوف لا يستطيعون التعبير عن الأسباب الداعية لخوفهم"(Lall & Lall, 1979 عن العاسمي، 2007، ص37). كما يعرف فريدمان وآخرون (1970) الخوف المدرسي بأنه "خوف الطفل الصغير المفاجئ من المدرسة، ورفضه الذهاب إليها، وينظر فريدمان إلى هذا الخوف على أنه مظهر من مظاهر قلق الانفصال"(Freedman, 1970 عن العاسمي، 2007، ص37-38).

تتمثل مظاهر الخوف المدرسي بالأعراض التالية:

- ✪ أعراض جسدية مثل: زيادة ضربات القلب، التعرق، احمرار الوجه، آلام المعدة، آلام الرأس، الغثيان، الرجفان.
- ✪ أعراض انفعالية مثل : عدم الأمن والطمأنينة، مشاعر الفشل وقلة الحيلة، الاكتئاب، القلق، عدم الثقة بالنفس، انخفاض تقدير الذات.
- ✪ أعراض تتعلق بالقدرات المعرفية مثل: ارتباك في التفكير، عدم القدرة على معالجة المعلومات، ضعف التركيز (Steinhausen, 2006).

أسباب الخوف من المدرسة

1- المعاملة القاسية في البيت من قبل الوالدين، إضافة لإهمال رعاية الطفل والخلافات الأسرية.
2- الشخصية الضعيفة وقليلة المقاومة التي تنتج عن التربية.
3- صعوبة التكيف مع النظام المدرسي.
4- ضغط التحصيل وكثرة المعلومات.
5- الوقوع تحت وطأة قلق الامتحان.
6- التباين وعدم الانسجام بين أسلوب المدرس والتلميذ(Haecker & Stapf,2004).
7- الحماية الزائدة والدلال من قبل الوالدين: ينمي هذا الأسلوب في التربية الاعتمادية على الوالدين في كل شيء، فعند الابتعاد عنهم والذهاب إلى المدرسة يشعر الطفل بالتهديد والقلق.
8- قلق الأم على الطفل: خاصة عندما يكون الطفل وحيداً، هنا تنتقل مشاعر القلق من الأم إلى الطفل بالتعلم كلما ابتعد عنها.

الأساليب الإرشادية للخوف من المدرسة

1- الإرشاد بالاستبصار ويتم ذلك من خلال الأساليب التالية:
- ✪ تبصير الطفل وزرع الثقة بنفسه لكي يعدل مفهومه عنها.

- ✪ تبصير الأم بالآثار السلبية التي تترتب على قلقها حول طفلها وصولاً إلى مشاركتها بالخطة الإرشادية للخروج بالطفل من دائرة الخوف.
- ✪ حث الأم على تدريب الطفل الاعتماد على نفسه والاستقلالية.
- ✪ مشاركة المدرسين في حل المشكلة من خلال الاهتمام بالطفل وتقبله.
- ✪ اهتمام المدرسة بالتلاميذ ولا سيما المستجدين منهم وذلك لتخفيف قلق الانفصال لديهم في حال وجوده(الداهر والعبيدي، 1999).

2- الكشف المبكر للخوف من المدرسة قبل استفحال المشكلة، لأن ذلك يسهّل عملية الإرشاد.

3- استخدام الاسترخاء للتخلص من الخوف المدرسي، حيث يتم استبدال استجابة الخوف باستجابة الطمأنينة(Kriz, 2001).

4- اعتماد مبدأ التعزيز عند الذهاب إلى المدرسة سواء من قبل الأسرة أو من قبل المدرسة وذلك من خلال المكافأة المادية (النقود، الحلوى، الفواكه، الألعاب...الخ) أو المعنوية (المديح، الثناء، النجوم...الخ).

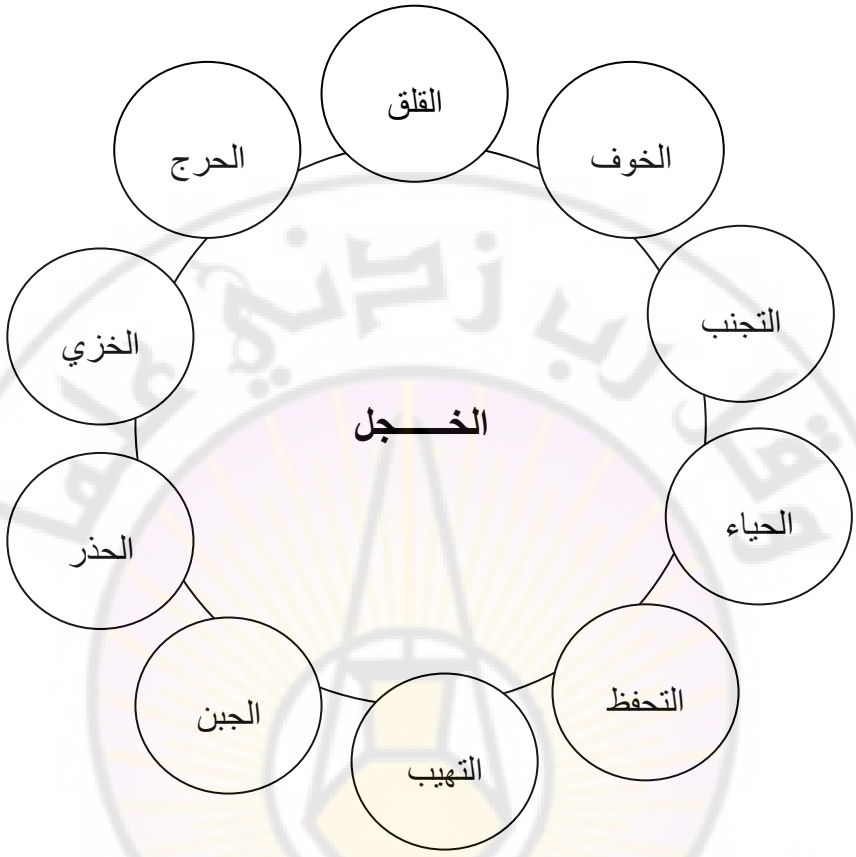
3.2.9 الخجل Shyness

من الملاحظ في المدرسة أن الخجل كثير الانتشار بين التلاميذ والطلبة ولا سيما بين الإناث، ففي دراسة مسحية قام بها زيمباردو على تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية من الجنسين تبين أن 50% من البنين و60% من البنات يعانون من الخجل. ربما هذا الخجل أثر سلبياً على التحصيل الدراسي بل على عملية التوافق المدرسي برمتها، لذلك هناك اهتمام في الأوساط العلمية لدراسة الخجل بين التلاميذ والطلبة، الذي قد يبدو خفياً بعض الأحيان بالنسبة للملاحظ، حتى أن عملية تعريف الخجل فيها صعوبة نتيجة لتشابهه مع بعض المفاهيم الأخرى وتقاطعه معها. هناك عدة تعاريف للخجل لقد عرّف كورزيني الخجل "بأن

الخجل ظاهرة انفعالية، يعاني صاحبه من قلق مفرط، وأفكار سلبية نحو الذات، فهو غاية في التعقيد تتراوح بين الارتباك العرضي في المواقف الاجتماعية وحتى العصاب، والأخير بدوره قد يتلف حياة الفرد بأكملها"(Corsini, 1987 عن: النيال وأبو زيد، 1999، ص5).

كما عرف مكدوجل الخجل "بأنه ظرف انفعالي، يتسم بعدم الارتياح، والتحرج، والكف في وجود الآخرين"(Mcdougell, 1995 عن: النيال وأبو زيد، 1999، ص5).

في الحقيقة إن هناك عدة مفاهيم تتقاطع وتتشابه مع الخجل ومن هذه المفاهيم الخوف، القلق، الحرج، الخزي، الحذر، الجبن، التهيب، التحفظ، الحياء، التجنب. يمكن توضيح ذلك التقاطع من خلال الشكل التالي المقترح من قبل العمَّار الذي تظهر به التداخلات بين الخجل والمفاهيم الأخرى:



الشكل2: نموذج مقترح من قبل العمَّار(2011) لتوضيح تداخلات الخجل مع بعض المفاهيم الأخرى.

عند تحليل الخجل يمكن الوصول إلى المكونات التي يتشكل منها الخجل وهذه المكونات هي:

- مكون فيزيولوجي: يتمثل في: زيادة إفراز الادرينالين، إحمرار الوجه، إفراز العرق، زيادة النبض، جفاف الحلق، برودة اليدين...الخ.
- مكون معرفي: يظهر في زيادة الانتباه للذات وزيادة الوعي بها، عدم التوقع، صعوبة في الإقناع والتواصل، صعوبات في الأداء، أفكار سلبية نحوالذات، التفكير بأشياء غير سارة في المواقف الاجتماعية، وقد أشار ايزنك وايزنك

Eysenck & Eysenck (1969) لهذا المكون في تعريفه للخجل بأنه "نقص السلوك الظاهر".

- مكون سلوكي: ويتمثل هذا المكون ببعض السلوكات منها: الارتباك، الحيرة، التردد، الصمت، التذبذب، عدم الارتياح، ضعف السلوك التوكيدي، القلق، الخوف.
- مكون وجداني: يظهر من خلال: الحساسية الزائدة، الاستثارة النرجسية، ضعف الثقة بالنفس الظرفي، اضطراب المحافظة على الذات الذي يحتوي على خوف داخلي من تعرية الذات وانكشافها، مع وجود تهديد داخلي، ضعف تقدير الذات.

للخجل مجموعة أعراض تنبع من مكوناته هي:

- أعراض فيزيولوجية منها: زيادة خفقان القلب، زيادة إفراز العرق، زيادة ضغط الدم، جفاف الحلق، احمرار الوجه والأذن، ارتعاش الأطراف والجفون، زيادة عمل اللازمات العصبية (أن وجدت أصلاً)، زيادة عمل الجهاز السمبتاوي.
- أعراض اجتماعية مثل: تجنب النظر إلى الآخرين، تجنب تكوين الصداقات، تجنب المشاركة الاجتماعية، التصرف بسلبية، الانسحاب أو الرغبة به، الانعزال، الرغبة بالهروب، النظر إلى الأسفل.
- أعراض انفعالية ووجدانية مثل: الشعور بالتهديد والضيق، انخفاض الصوت، الخوف، التوتر، الارتباك، التردد، التهيب، ضعف الثقة بالنفس، الابتسامات "الصفراوية"، الصمت، الغضب الداخلي، التلعثم، ارتفاع الاستثارة، ضعف المواجهة، عدم الاستقرار.
- أعراض معرفية على سبيل المثال: قلة التركيز، تداخل الأفكار أو ضياعها، البطء في المناقشة، التشتت في أثناء الحديث، الانشغال بأفكار مرتبطة

بالموقف المخجل، ضعف قدرة الفهم، النسيان المؤقت، ارتباك في التفكير، إدراك الأمور بصورة مشوهة، ضعف الأداء العقلي، ضعف التعبير.

أسباب الخجل

يمكن أن يظهر الخجل نتيجة للمواقف التالية:

1- مواقف لقاء الآخرين من ذوي المكانة والنفوذ كلقاء ذوي السلطة أو لقاء أصحاب الشهرة.
2- المواقف التقويمية وهي تتضمن لقاء الآخرين وكذلك التفاعل معهم.
3- المواقف الحرجة مثل الاحتقار والتجاهل والنقد والسخرية والإهانة والتورط.
4- مواقف المواجهة التي تظهر ضعف الشخص وتكشف أمره أمام الآخرين.
5- مواقف المناسبات مثل استلام شهادات التفوق أو التقدير أو الهدايا أو الأوسمة أو حضور الحفلات أو عند التصوير وتسليط الأضواء أو المناسبات الخاصة.
6- مواقف خاصة بالشخص مثل أن يكون أنف شخص كبيراً وملفتاً للنظر فهو يخجل من نظر الآخرين إليه.
7- المواقف العامة مثل مقابلة الجمهور والمناقشات أمام الآخرين أو المشي في الأماكن العامة والمزدحمة أو حضور الأفراح والمآتم أو ركوب الحافلات أو استخدام دورات المياه العامة.
8- المواقف الجديدة مثل مقابلة الغرباء أو تعلم أشياء ومهارات جديدة أو خبرات جديدة كمدرسة جديدة أو مدرس جديد أو وظيفة جديدة.

الأساليب الإرشادية للخجل

1- إحاطة الطفل بجو من الدفء العاطفي والتقبل.
2- مواجهة الحساسية والمشاعر السلبية لدى الطفل في أثناء التفاعل الاجتماعي.
3- تعليم الطفل الجرأة والمبادأة الإيجابية.

4- تشجيع الطفل على تطوير المهارات اللازمة له والتمكن منها.
5- تشجيع الطفل على التفاعل الاجتماعي.
6- إجراء تدريبات للخجول على الحديث أمام مجموعة.
7- استخدام الاسترخاء مع الحالات التي ارتفعت بها درجة الخجل فقد أثبتت هذه الفنية فاعليتها.
8- استخدام الأسلوب المعرفي من خلال خفض إثارة الشخص الخجول من التقويمات السلبية له وزيادة الشعور بالكفاءة الذاتية وتنمية أفكار احترام الذات"(النيال وأبو زيد، 1999).

4.2.9 العدوان Aggression

لقد نظر فرويد إلى العدوان بأنه ناتج عن غريزة العدوان الفطرية وهو يتشابه مع الحيوان في هذا، فهو يتفق مع علماء البيولوجيا الذين قالوا بأن العنف ضروري لبقاء الكائن على قيد الحياة بصورة أنسب. في حين فسر بعض العلماء النفس العدوان كردة فعل على الإحباط الذي يتعرض له الشخص في حياته(Bennjamin, no date). أما فيما يخص العدوان في المدرسة فقد أثبت كروم وبوامان في دراستهما أن نسبة 12% من هذا العدوان تأتي من الأسرة، 54% تأتي من الجو المدرسي، 24% تأتي من خارج محيط الأسرة وخارج المدرسة مثل الجيران والأصدقاء وأبناء الحي مع توفر وقت الفراغ لاكتساب العدوان، 9% تأتي من وسائل الأعلام كالتلفاز والسينما وغيرها، 1% تأتي من مصادر أخرى مختلفة عن المصادر التي ذكرت سابقاً وذلك وفقاً لما أشارت به العينة (Krumm & Baumann, In: Witruk & Friedrich, 1996).

يمكن تعريف العدوان بأنه "السلوك الهجومي المنطوي على الإكراه والإيذاء. وبهذا المعنى يكون العدوان اندفاعاً هجومياً يصبح معه ضبط الشخص لنوازعه

الداخلية ضعيفاً، وهو اندفاع يتجه نحو إكراه الآخر (أو الشيء)، أو سلب خير منه، أو إيقاع أذى فيه، أو مسه بالتخريب والتعطيل"(الرفاعي، 1998، ص221). هناك تعريف آخر يرى أن العدوان سلوك "يعمد إلى إيذاء شخص ما أو تدمير شيء ما. وقد يكون هذا العدوان لفظياً أو فيزيقياً أو الاثنين معا"(العيسوي، 2000، ص11). من هنا يمكن إجمال العدوان بثلاثة أنواع تختلف فيها المظاهر باختلاف النوع وهي:

- العدوان الجسدي: يشترك الجسد في هذا النوع من العدوان في عملية الاعتداء على الآخر أو الشيء، يتمثل هنا بأنماط سلوك من نوع الرفس والضرب والدفع والركل والقتال سواء بالأيدي أو بالسلاح.
- العدوان الكلامي: ويأخذ شكل التهديد والوعيد والغضب والشتائم والقذف بالسوء والسب واستخدام الألقاب المكروهة.
- العدوان الرمزي: ويتم فيه ممارسة سلوك يتضمن احتقار الآخر أو لفت الانتباه إلى اهانة قد تلحق به، كما يتمثل بأنماط سلوك مثل الامتناع عن النظر إلى الشخص أو عدم رد السلام عليه أو عدم تناول الشراب أو الطعام في بيته.

لا بد من الانتباه هنا من أنه في بعض حالات العدوان قد تجتمع كل الأنواع الثلاثة معاً.

أسباب العدوان

1- عوامل وراثية: فهناك من يقول بأن العدوان ينتقل وراثياً من الأجداد إلى الآباء ثم إلى الذرية.

2- عوامل بيولوجيا: حيث تشير الأبحاث إلى أن الذكور أكثر ميلاً للعدوان من الإناث ويرجع ذلك إلى الهرمون الذكري، ويعتقد البعض أن إصابة المخ بالأمراض له دور في زيادة السلوك العدواني.

3- تناول بعض العقاقير والأدوية أو الكحول التي تحرض السلوك العدواني لدى المراهقين، لأن الكحول تخفض من قدرة السيطرة والتحكم على السلوك لدى الشخص وتفقده الاتزان.

4- انتقال العدوان عن طريق النمذجة، فيقلد الطفل السلوك العدواني لدى الوالدين أو الأجداد أو وسائل الأعلام أو الرفاق، وذلك حتى يتأصل السلوك العدواني لديه.

5- الإحباط وعدم إشباع الحاجات الضرورية قد يولد العدوان.

6- اعتبار العدوان رمزاً للرجولة في بعض الثقافات وبالتالي يجب تعلم السلوك العدواني.

7- عوامل ذاتية في شخصية الطفل مثل حب السيطرة والتسلط والتملك.

8- سوء توزيع الطلاب على الفصول، كأن يوضع الأطفال العدوانيين مع بعضهم مما يكرس السلوك العدواني كأسلوب للتعامل.

الأساليب الإرشادية للعدوان

1- تحديد أنماط السلوك العدوانية، ثم تحديد أنماط السلوك الإيجابية البديلة المرغوبة مع إتباع نظام التعزيز لتثبيت أنماط السلوك المرغوبة.

2- تعزيز أنماط السلوك غير العدوانية لدى الطفل مثل التعاون ومساعدة الآخرين، وبالمقابل تجاهل أنماط السلوك العدوانية.

3- اعتماد مبدأ الحرمان من الأنشطة واللوم أو عزل الطفل في غرفة لوحده.

4- تقليل التعرض للمثيرات المولدة للعدوان مثل العنف الأسري أو مشاهدة برامج العنف أو الرفاق الذين يتعاملون بالعنف، هذا الأسلوب يعرف بأسلوب ضبط المثيرات.

5- أسلوب حديث الذات فعند الغضب يتعلم الطفل ترديد عبارات مثل "قف لا تتهور" أو "اتق الله" أو "هذا غلط" أو "هذا عمل غير أخلاقي"...الخ.

6- التنفيس الانفعالي للعدوان من خلال اللعب والأنشطة المختلفة.
7- إشباع حاجات الطفل الاجتماعية والنفسية، فهذا يخفض احتمال حدوث العدوان.
8- استخدام الإرشاد العقلاني ليتبصر الطفل بخطأ السلوك العدواني وما يسببه من متاعب، ومقارنته مع السلوك الجيد وما يتبعه من تحفيز وقبول من قبل الآخرين(عقل، 1996).

5.2.9 التبول اللاإرادي Enuresis

تعتبر مشكلة التبول اللاإرادي واسعة الانتشار فنسبة 15% من الإناث في سن الخامس لديهن هذه المشكلة وكذلك نسبة 7% من الذكور في سن السادسة يعانون الحال نفسه، لكن مع تقدم العمر وصولاً إلى المراهقة تنتهي هذه المشكلة وتبقى نسبة 1% من البالغين لديهم هذه المشكلة (كاس وأولدهام وباردس، 2009). ملاحظة هامة يجب الانتباه إليها وهي أن ظهور التبول اللاإرادي قبل عمر خمس سنوات لا يعتبر مشكلة، أي سن الخمس السنوات هو المعيار الزمني التشخيصي غالباً للتبول اللاإرادي. يعرف التبول اللاإرادي بأنه "ضعف قدرة الطفل على التحكم وضبط الجهاز البولي (المثانة) بحيث يتبول تلقائياً في أثناء نومه (التبول الليلي) أو في أثناء لعبه وجلوسه ووقوفه (التبول النهاري)"(الداهري والعبيدي، 1999، ص100). من أشكال التبول اللاإرادي التبول الليلي ويشكل نسبة 75% من حالات التبول، التبول النهاري ويشكل نسبة 5%، وهناك التبول الليلي النهاري ويشكل نسبة20%، يضاف لهذه الأشكال التبول الانتكاسي المؤقت في هذه الحالة يتعلم الطفل ضبط بوله لفترة ولكنه ينتكس بعد ذلك نتيجة لظروف طارئة ضاغطة، أيضاً هناك التبول العرضي المزمن حيث يظهر كل فترة وأخرى بصورة غير منتظمة ولكنه مزمن ودائم. من أهم الأعراض التي يعانيها الطفل المصاب

بالتبول اللاإرادي ما يلي: التبول اللاإرادي المتكرر في السرير أو في الثياب، مظاهر الخوف وعدم الطمأنينة، النوم المتقلب، ينتمي لأسرة فيها هذه المشكلة، تعاني الإناث من التهابات مجاري بولية وكذلك الذكور ولكن بصورة أقل، ضعف الثقة بالنفس، قد يرى أحلاماً مخيفة، توجد لديه أحياناً الرغبة في النكوص إلى مرحلة سابقة، الشعور بالتهديد خاصة بعد قدوم أخ أصغر ينافسه على حب والديه، الشعور بقلة اهتمام الآخرين به.

أسباب التبول اللاإرادي

1- عوامل وراثية: أي تكثر مشكلة التبول اللاإرادي بين الأطفال الذين كان يعاني آباؤهم وأمهاتهم من هذه المشكلة أو ما زال لديهم هذه العادة.

2- عوامل عضوية: وهي تشير إلى وجود آفة أو مرض أو خلل عضوي مثل مشكلة في المثانة أو التهابات مجرى البول أو خلل في الجهاز العصبي أو عدم نضج القدرة على التحكم بالمثانة.

3- عوامل نفسية منها:

- ✪ إن التبول اللاإرادي تعلم خاطئ ناتج عن أساليب التدريب غير المناسبة.
- ✪ حيلة لا شعورية وهي النكوص التي يرتد الطفل من خلاله إلى مرحلة عمرية سابقة وهي أكثر أمناً له.
- ✪ حالات التوتر والخوف والأزمات والحرمان العاطفي وسوء المعاملة قد تؤدي إلى التبول اللاإرادي (حسين، 1994).

الأساليب الإرشادية للتبول اللاإرادي

1- استخدام أسلوب الإشراط البافلوفي الكلاسيكي أو طريقة الجرس أو جهاز الإنذار الليلي الذي يعطي رنة جرس عند بداية تبليل الفراش أو الملابس لينبه الطفل على الاستيقاظ والذهاب إلى دورة المياه، يمكن استخدام هذا المنبه حتى يتعود الطفل الاستيقاظ تلقائياً عند الحاجة والذهاب إلى دورة المياه.

تعتبر هذه الطريقة التي ابتكرها مورر وسيلة ناجحة لعلاج التبول اللاإرادي، فقد أو ضح واطسن في دراسته أن 70% من حالات التبول اللاإرادي تم شفاؤها بهذه الطريقة.

2- استخدام لوحة النجوم كنوع من التعزيز، فيطلب من الطفل الاحتفاظ بدفتر خاص بالليالي الجافة أي التي لا يبلل بها الفراش والليالي المبللة، ثم بعد ذلك يعطى الطفل نجوم ذهبية ومكافأة على الليالي الجافة ويلقى رضا وسرور من الوالدين أم الليالي المبللة فيتم تجاهلها.

3- تدريب الطفل على ضبط المثانة ويترافق ذلك مع تعزيز الاستجابات الناجحة وعدم تعزيز الاستجابات غير الناجحة.

4- خفض القلق الناتج عن بعض العوامل والأزمات النفسية المحرضة على التبول اللاإرادي، لا سيما في الحالات التي يتم فيها التبول اللاإرادي بعد النظافة، فهنا يجب البحث عن الأزمات الطارئة التي أدت إلى المشكلة وإزالة هذه الأزمات ليتم العلاج.

5- استخدام العلاج الطبي خاصة في الحالات التي يثبت فيها أن سبب المشكلة عضوي، فيكون العلاج بإعطاء الأدوية أو بإجراء العمل الجراحي.

6- استخدام أساليب وقائية مثل إعطاء الطفل كمية كبيرة من السوائل قبل النوم بفترة، ثم أخذه إلى دورة المياه قبل النوم مباشرة، كذلك إيقاظه ليلاً بعد التأكد من مدة قدرته على التحمل قبل التبول اللاإرادي، عدم تخويف الطفل قبل النوم أو تهديده، معاملة الطفل بصورة متوازنة بين الشدة واللين بحيث تجعله يشعر بالمسؤولية ولا توقعه فريسة للخوف والأزمة النفسية.

6.2.9 أحلام اليقظة (التخيلات) Day Dreams (Phantasies)

يمكن تعريف أحلام اليقظة بأنها "نوع من التخيلات أو سلسلة من الصور الخيالية والحوادث المتخيلة التي تمر في خيال المرء عندما يترك العنان لعين عقله لكي تنتقل على غير هدى بين الصور السارة، فيشبع بذلك الرغبات التي بقيت دون إشباع في الحياة الحقيقية وعلى صعيد الواقع. يستسلم المرء لها أحياناً كوسيلة للهرب من واقعه"(رزوق، 1992، ص14). يستغرق الشخص فترة من الزمن في أحلام اليقظة في وقت ومكان غير مناسبين بالتالي يفقد القدرة على التركيز، لأن المشكلة الأساسية فيها أن أحلام اليقظة تعيق فاعلية الشخص وعمله، فالطفل بدلاً من التركيز في الدرس أو القيام بالواجب ينصرف إلى أحلام اليقظة التي تتكرر وتزداد كل فترة مدللة على تفاقم المشكلة، فالتخيلات العادية والعابرة هذه ليست مشكلة بل الاستمرار والتكرار هي المشكلة، فمثلاً عندما يقضي طفل عمره بين 8-10 سنوات أكثر من عشر دقائق بشكل متكرر فهنا تصبح أحلام اليقظة مشكلة. من أهم المظاهر والأعراض التي تميز الأشخاص الذين يعانون من أحلام اليقظة: الشرود وعدم التركيز، الانسحاب، الهروبية، غالباً يعانون من مشكلات في جوانب حياتية مختلفة مثل الدراسة والعلاقة الاجتماعية...الخ، يعايشون في أحلام اليقظة البطولة والشهرة والنجاح والتفوق، لديهم صعوبة في فهم الواقع والتعامل معه، قد يكون الشخص يعاني من إعاقة بالأصل ويعوض ذلك من خلال أحلام اليقظة فالطفل الذي يعاني من إعاقة جسدية يحلم بأنه معافى الجسد قوى البنية يتصرف بلياقة جسدية عالية، السرحان في أثناء الدرس أو كلام الوالدين، مشاعر الخجل والحرج، قلة التفاعل الاجتماعي، المشاعر السلبية، الشعور الذاتي بالدونية وعدم الأهمية.

أسباب أحلام اليقظة

1- الشعور بأن أحلام اليقظة تولد إشباعاً للحاجات أكثر من الحياة الواقعية التي تعج بالمشكلات، بالتالي تصبح أحلام اليقظة ملجأ وطريقاً ممتعاً لتحقيق الأماني من خلال الخيال الذي يعطي شعوراً بالرضا بدلاً من الصعوبات اليومية المملة.

2- ربما ترجع أحلام اليقظة لدى الأطفال كعادة لتخيل الحياة بصورة أجمل، فقد تتطور هذه العادة لتنافس انخراط الفرد بالحياة الواقعية بل لتعيق توافقه مع المحيط.

3- قد تكون أحلام اليقظة لدى الشخص كردة فعل تعويضية على إعاقة حقيقية، فمثلاً الطفل الذي يعاني من إعاقة جسدية قد يتخيل نفسه لاعب كرة قدم مشهوراً ومتفوقاً ويكسب لفريقه البطولات والألقاب.

4- إن الشخصية الخجولة تعتبر تربة خصبة لنشوء أحلام اليقظة، حيث إن تفاعلها الاجتماعي المحدود يعزز لديها الإمعان بالتخيلات لتحقيق رغبات لم تستطع تحقيقها على أرض الواقع.

5- الشعور بالدونية وقلة الاهتمام والتقدير من قبل الآخرين(بيبي، 2000).

الأساليب الإرشادية لأحلام اليقظة

1- ازرع الشعور بالرضا في نفس الطفل والذي يقترن بالكفاءة الذاتية لمعالجات الصعوبات اليومية.

2- النمذجة من خلال النظر إلى نموذج استطاع أن يتجاوز الصعوبات ويحقق نجاحاً واقعياً بدلاً من الخلود إلى أحلام اليقظة.

3- تعزيز الطفل عند النجاح والاهتمام به مما يجعله لصيق العلاقة بالواقع والآخرين.

4- المناقشة مع الطفل وإقناعه بأهمية الواقع من خلال الإنجاز الواقعي أمامه وما يتبعه من عبارات مثل: "لقد أنجزت عملي بعد جهد كبير بذلته"، "أشعر الآن بالارتياح"، "يمكن أن أذهب لممارسة هوايتي"، هذه الأنماط السلوكية والعبارات وما شابهها تحفز الطفل على التعامل الواقعي للتغلب على الصعوبات.

5- وضع خطط خاصة بالأطفال المعوقين عامة ولا سيما الذين يعانون أحلام اليقظة، يجب أن تكون هذه الخطط تتناسب مع نوع الإعاقة فهي لا تتعلق بجوانب القصور لديهم، مثلاً إجراء رحلات استطلاعية وعلمية وترفيهية لهم في العطل أو نهاية الأسبوع، ممارسة هوايات مثل جمع الطوابع أو التصوير، ممارسة بعض الألعاب الرياضية المناسبة مثل لعبة كرة الجرس للمعاقين بصرياً أو المسابقة على كراسي الإعاقة للمعاقين جسداً...الخ. مثل هذه الأنشطة تشعر المعاق بقيمته وقيمة الحياة وأهمية الواقعية والجد والعمل.

6- خطط الواجبات والنشاطات حيث يحدد وقت انتهاء الواجب ويحفز الطفل على العمل وفق البرنامج المحدد، ثم يكلف الطفل ببعض المهام البسيطة التي يمكن أن ينجزها بسرعة، بعد ذلك يشارك الطفل بألعاب جماعية تتطلب تركيزاً ودقة، ثم يطرح عليه الأسئلة الخاصة بدوره الذي قام به في اللعب بحيث يتبين مدى تركيزه، تكرر البرامج يومياً وبألعاب مختلفة، هكذا تحد هذه العملية من أحلام اليقظة.

7- إتباع أسلوب توكيد الذات من خلال تكليف الطفل القيام ببعض الأنشطة التي يثبت بها كفاءته ونشاطه مثل حل لغز أو مسألة وما شاكل.

7.2.9 الفوضوية وعدم الترتيب Mess And No Organization

يُستخدم هذان المصطلحان كمترادفين ومضمونهما يدل على صفات لدى الطفل تشمل القذارة واللامبالاة وعدم الاهتمام والتشويش والافتقار للهندام وعدم المحافظة على الممتلكات الخاصة. لقد كانت الفوضوية وعدم الترتيب بُعداً من عدة أبعاد لمقياس تقييم سلوك الأولاد، حيث الأولاد الذين يحصلون على درجات مرتفعة هم الذين يخالفون معايير الكبار حول النظافة والهندام. كانت الأسئلة الثلاثة التي تطرح هي: إلى أي مدى يعتبر الولد فوضوياً وغير مرتب في عادات أكله؟ إلى أي مدى يعتبر الولد لا مبالياً فيما يتعلق بمظهره وحاجياته؟ إلى أي مدى يعتبر الولد عرضة لأن يتسخ ويفقد هندامه بسرعة؟

بصورة عامة يعتبر الأطفال الصغار فوضويين، لكن هذا إن كان بصورة معتدلة ومتناسباً مع العمر لا بأس به، لا أن تكون مشكلة، فهنا يتم الحديث عن مشكلة، أي إذا أُسقطت هذه المشكلة على منحنى التوزيع الطبيعي، فإنها تقع بعد الانحراف الأول مقارنة مع أقرانه من نفس العمر وهذا في عرف المعيار الإحصائي التشخيصي مشكلة. عموماً يمكن للأهل أن يميزوا حالات الفوضوية وعدم الترتيب من خلال خبرتهم ومقارنة أطفالهم بأقرانهم من نفس العمر أو بإخوانهم عندما كانوا في نفس العمر. أما بالنسبة للمظاهر والأعراض التي تظهر على الطفل الفوضوي وعديم الترتيب فهي كما يلي: اللامبالاة في الملابس والألعاب والأدوات المدرسية، عدم الهندام في اللباس، عدم الرتابة في المظهر العام، عادات القذارة الواضحة في أنماط السلوك المختلفة مثل عدم غسل الوجه واليدين عند الاستيقاظ أو عدم غسل اليدين قبل الطعام أو بعده أو عدم الاستحمام لفترات طويلة أو توسيخ الملابس بسرعة وبشدة أو عدم تبديل الملابس الوسخة أو عدم ارتداء الملابس الخاصة بالنوم عند النوم أو البقاء في ثياب المدرسة بعد العودة من المدرسة أو رمي الحقيبة في أرض الغرفة وعدم وضعها في مكانها

المناسب أو عدم تنظيف الأذنين بصورة دورية أو عدم تنظيف الأسنان بالفرشاة وإذا نظّف قد يستخدم فرشاة الآخرين، إهمال النظافة الشخصية، تضييع الأشياء الخاصة وعدم ترتيبها.

أسباب الفوضوية وعدم الترتيب

1- الرغبة في الاستقلال المترافق بالغضب: كثيراً ما يعبر الطفل عن الرغبة في الاستقلالية ويترافق ذلك بنوبات غضب والتي تكون تمرداً على الأوامر والتعليمات من الوالدين حول النظافة والترتيب، فتظهر أنماط السلوك الفوضوية والقذارة كردة فعل على تعليمات الوالدين وإثباتاً للاستقلالية وقد تتطور هذه الأنماط السلوكية لتصبح مشكلة.

2- نقص المهارات والتدريب: قد يرجع سبب الفوضوية وعدم الترتيب إلى عدم تعليم الطفل عادات النظافة والترتيب من قبل الوالدين اللذين غالباً ما يعانيان من نفس المشكلة بل وقد تم إكسابها لطفلهما.

3- رفض تحمل المسؤولية من قبل الطفل، فالطفل يولد وليس لديه رغبة بالنظافة بل وليس لديه قيمة النظافة كقيمة أخلاقية حميدة، بالتالي عليه أن يكتسبها ويعرف أنها تتضمن عادات حميدة ومفيدة، من هنا عليه أن يتعلم تحمل مسؤولية نظافته الشخصية أو لاً بأول مع تقدم العمر حتى يصل إلى الاستقلالية في هذه العادات(بيبي، 2000).

4- الحماية الزائدة والدلال من قبل الوالدين يقود إلى الاعتمادية لدى الطفل على الوالدين، بالتالي عدم تعلم عادات النظافة والترتيب.

5- اللامبالاة في التعامل مع الأشياء وعدم تقدير قيمتها تجعل الطفل غير مكترث لأهمية الترتيب والتنظيم والتنظيف.

الأساليب الإرشادية للفوضوية وعدم الترتيب

1- تدريب الطفل منذ نعومة أظفاره على الترتيب والنظافة مثلاً ضع الألعاب في الصندوق وضع الصندوق في درج الألعاب أو لا تلقِ ملابسك الوسخة على الأرض أعطيها للماما من أجل الغسيل.

2- تكليف الطفل ببعض المهام الترتيبية التي تناسب عمره مثل رتب المخدات في زاوية الغرفة أو ضع ملابسك النظيفة في خزانتك.

3- تعليم الطفل الاعتناء بالنظافة الشخصية وحسن المظهر ويمكن أن يبدأ ذلك منذ سنتين ويكون الوالدان قدوة للطفل في ذلك مثلاً اصطحاب الطفل إلى المغسلة ومن ثم يُقال له انظر كيف أغسل يدي ووجهي وقدميَّ، حاول أن تفعل مثلي وكما يفعل الكبار لتكون نظيفاً. أيضاً فيما يخص الترتيب لاحظ كيف ارتب ثيابي في خزانتي هل تستطيع فعل ذلك...حاول....

4- علّم الطفل أن ينال استحسان الآخرين من خلال العادات الحميدة المتعلقة بالنظافة والترتيب، مثلاً الطفل النظيف والمرتب يحبه الجميع، إن الناس يبتعدون عن الطفل الوسخ...الخ.

5- عوّد الطفل على الاستقلالية وتحمل المسؤولية في نظافته الشخصية وترتيب أشيائه، لأن ذلك يولد لديه الدافعية الذاتية.

6- اعتماد أسلوب التعزيز: وذلك من خلال مكافأة سلوك النظافة والترتيب لدى الطفل وقد يكون التعزيز معنوياً مثل أحسنت أو نجوماً أو الناس يحبونك لأنك نظيف، أو تعزيزاً مادياً كالهدايا والألعاب والنقود...الخ. يمكن أن توضع عدة خطوات للنظافة والترتيب ويتم التعزيز بصور مرحلية أي خطوة خطوة.

7- استخدام مبدأ الباب المفتوح أو المغلق: حيث يتم الاتفاق مع الطفل أو الأطفال في الأسرة على وقت محدد لفحص الغرفة مرتبة أم لا، فإذا كانت

مرتبة يتم فتح الباب أما إذا كانت غير مرتبة فيتم إغلاق الباب كتعبير عن عدم رضا الوالدين.

8- استخدام مبدأ الخزانة المقفولة: هنا يتم وضع كل الألعاب والملابس والأشياء التي تخص الطفل في حال وجودها في غير مكانها المناسب أو غير مرتبة في خزانة يمكن قفلها، بالتالي يُحرم الطفل منها ويستمر الحرمان لمدة يومين ثم يتم الاتفاق على أنماط السلوك المرغوبة من النظافة والترتيب لهذه المحتجزات وبعد ذلك يتم إعادتها للطفل، ويمكن تكرار العملية أو استخدام أسلوب بديل.

9- استخدام الجداول أو اللوحات مع التعزيز: توضع أنشطة الترتيب والنظافة في جدول أو لوحة مثلاً ترتيب الفراش صباحاً، غسل اليدين والوجه، تناول الفطور، تنظيف الأسنان بالفرشاة، ارتداء ملابس المدرسة...الخ. هنا كلما نفذ الطفل واحدة من هذه الأنشطة وضع له إشارة صح أمام هذا النشاط في الجدول وبالمقابل حصل على امتياز جديد (تعزيز) مثل زيادة المصروف أو زيارة صديق أو هدية ...الخ.

8.2.9 الاعتمادية الزائدة Over dependence

الاعتمادية الزائدة هي السلوك الذي ينطوي على طلب المساعدة من الآخرين بصورة متكررة ويترافق هذا مع طلب المحبة والاهتمام والرعاية الدائمة وقد يُستخدم النحيب كوسيلة لتلبية المطالب ولا سيما في سن ما قبل المدرسة. لا بد من التنبيه إلى نقطة مهمة وهي أن ما يعزز السلوك الاعتمادي لدى الطفل هي الحماية الزائدة من قبل الوالدين، من هنا كان لزاماً توضيح ماهية الحماية الزائدة التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاعتمادية الزائدة، يعرف كوك وأوت الحماية الزائدة بأنها "عبارة عن دلال مع اتكالية ونقص الثقة بالنفس وقليل من الإحباط "(Köck &

(Ott, 2002, 191).). يبالغ والدا الطفل المدلل بالعناية به حتى بأصغر الأمور وأدق التفاصيل، يترافق هذا أيضاً مع أكبر انتباه واحتياط ومحاولة دائمة لمنع أي ضرر ممكن أن يلحق بالطفل المدلل، فهم دائماً على أتم الاستعداد ليتدخلوا لمساعدة طفلهم المدلل وليعملوا بالنيابة عنه خوفاً من فشله(Zhao, 1994). أي أن نمو الطفل نتيجة الحماية الزائدة يعاني بشكل مؤكد من عدم الكفاية في المهارات التي تناسب سنه وتوجد لدى أقرانه لكي يعتمد على نفسه بعيداً عن الاعتمادية(Fuhrer, 2005). ومن الجدير ذكره هنا أن مصطلح الحماية الزائدة تم استخدامه في النمط التربوي لأول مرة من قبل ليفي Levy في عام 1943، في دراسة ليفي لسلوك التربية لدى الأم كشف عن أربعة أشكال للحماية الزائدة هي:

1- الاتصال المفرط مع الأم: فالأم دائماً يجب أن تبقى بالقرب من الطفل.
2- الصبيانية أو الطفولية: تعامل الأم طفلها على أنه طفل صغير دائماً وبحاجة للمساعدة بكل شيء.
3- منع السلوك الاستقلالي لدى الطفل: الأم هنا تعيق نمو السلوك بصورة طبيعية لدى الطفل.
4- نقص أو زيادة ضبط الأم للطفل: حيث تضبط الأم الطفل هنا بصورة مبالغ بها أو يترك الطفل يفعل ما يشاء من دون أي ضبط يذكر.

بناء على هذا النمط من قبل ليفي ينشأ الطفل صاحب السلوك الاعتمادي(العمَّار، 2007).

تمتاز الاعتمادية الزائدة بالأعراض التالية: محاولة البقاء قريباً من الأم أو من شخص آخر يوفر للطفل المساعدة، غالباً يظهر الطفل سلوكاً أقل من عمره الزمني، يستخدم الطفل البكاء أحياناً لتلبية مطالبه، عدم النضج السلوكي والاجتماعي، الرغبة في أن يكون في مركز الاهتمام والانتباه، الطلب من الآخرين أن يفعلوا له أشياء يمكن أن يفعلها بنفسه، قد يقاطع حديث والديه ليطلب مطالبه الخاصة، كثير

التذمر، قليل الهمة، يتظاهر بالشكاوي الجسدية لأتفه الأسباب ولأقل الأعمال التي يقوم بها، غالباً يحتاج إلى مساعدة في أداء واجبه الدراسي.

أسباب الاعتمادية الزائدة

1- تعويض الوالدين غيابهم عن الطفل لفترة طويلة من خلال تلبية مطالب الطفل والمبالغة في مساعدته.
2- الإذعان لرغبات الطفل من قبل الوالدين وعدم وضع حد لأنماط السلوك السلبية لدى الطفل.
3- تعزيز السلوك الاعتمادي من قبل الوالدين من خلال الحماية الزائدة والمبالغة في حب الطفل.
4- لفت الانتباه للحصول على الاهتمام والرعاية من خلال البكاء والنحيب.
5- قد يشعر الطفل بالحرمان نتيجة بعده عن والديه هذا قد يؤدي إلى الاعتمادية كوسيلة لتجنب الحرمان.

الأساليب الإرشادية للاعتمادية الزائدة

1- مساعدة الطفل على الاعتماد المبكر على النفس بما يتناسب مع عمره وإمكاناته.
2- تشجيع الطفل على اتخاذ القرار اختيار حاجياته.
3- اترك المجال للطفل لتنمو شخصيته وشجع الثقة بالنفس لديه من دون استخدام الأسلوب الاستبدادي.
4- لا تدلل الطفل فإن هذا يؤذي نمو الشخصية لدى الطفل.
5- حمل الطفل مسؤولية وكلفه بهمام تتناسب مع عمره.
6- صحح سلوك الطفل عندما يسلك سلوكاً اعتمادياً وشجعه على السلوك الحسن من خلال التعزيز المادي والمعنوي.

7- تجاهل البكاء الذي يهدف إلى الاعتمادية سيتلاشى البكاء ومن بعده الاعتمادية.

8- استخدم أسلوب العزل فعندما يبكي الطفل اطلب منه أن يذهب إلى غرفته ليكون وحيداً وذلك لمدة خمس دقائق ثم أخبره عندما يقلع عن البكاء أن يرجع ليتم الاتفاق معه(بيبي، 2000).

9.2.9 العصيان Insubordination

هو رفض الطفل تنفيذ التعليمات السلوكية الإيجابية والتوجيهات والقواعد الاجتماعية الموجهة إليه من قبل الراشدين (لا سيما الأهل) ومخالفتها، فقد يصل سلوك العصيان في البداية خلال سنتين إلى درجة عالية ثم يتراجع بشكل تدريجي، ثم يعاود الظهور بقوة أكبر في سنين المراهقة. لا يمكن الحكم على أي درجة من عدم الطاعة بأنها عصيان بل هناك نوع من عدم الطاعة مقبول يعبر عن تطور صحي في الأنا التي تسعى إلى الاستقلالية والتوجيه الذاتي. من هنا يمكن تمييز العصيان غير السوي بأنه يظهر بشكل سلوك متكرر وشديد لدى الطفل ولمدة زمنية أطول من السوي. يمكن تقسيم العصيان إلى ثلاثة أشكال تتسم هذه الأشكال بأعراض مميزة لكل شكل وهذه الأشكال هي:

1- شكل المقاومة السلبية: ويتسم بأعراض تأخر الامتثال للتعليمات، الحزن والهدوء والانسحاب، التذمر والشكوى، تجهم الوجه، قد ينفذ التعليمات ولكن مع شعور التأفف.

2- شكل التحدي الظاهر: الذي يتمثل بإعلان لن أفعل كذا بل قد يوجه الطفل إساءة لفظية أو ينفجر في ثورة غضب ليعبر عن رفضه.

3- شكل العصيان الحاقد: حيث يقوم الطفل بعكس ما طلب منه تماماً، فإذا قيل له أخفض صوت التلفاز فإنه يرفع صوته وإذا قيل له لا تضرب أخاك فإنه يعمد إلى ضرب أخيه.

إذا ما استفحلت عادة العصيان لدى الطفل فإنها تصبح سمة لديه بحيث غالباً ما يختلف مع الآخرين بكل شيء وربما يريد من هذا الاختلاف أن يبرز شخصيته مجسداً للمبدأ القائل خالف تُعرف.

أسباب العصيان

1- النظام الصارم من قبل الوالدين الذي يتسم بالقسوة المفرطة والنقد اللاذع والتذمر والشكوى، فالأهل يريدون طاعة سريعة وفورية بشكل لا يتحمله الطفل، فتكون النتيجة عكسية.

2- السلوك المذعن لطلبات الطفل من قبل الوالدين الذي لا يرفض أو يؤجل هذه الطلبات.

3- عدم انسجام الوالدين حول المعايير التربوية لتربية الأطفال وعندها قد يصبح الأولاد هم من يقررون ما هو السلوك المرغوب أو المكروه.

4- يغلب أحياناً أن يتسم سلوك الطفل المبدع بالعصيان وعدم الامتثال للتعليمات.

5- التأثر بظروف حالية مثل أن يكون الطفل متعباً أو جائعاً أو مريضاً أو منفعلاً.

6- غياب أحد الأبوين ولاسيما الأب يعزز احتمال ظهور سلوك العصيان خاصة في سن المراهقة حيث يصعب على الأم السيطرة على الأولاد.

الأساليب الإرشادية للعصيان

1- بناء علاقة وثيقة مع الطفل تقوم على الحب والدفء العاطفي وتبادل الآراء فكلما حب الطفل والديه كلما تقبل توجيهاتهما.

2- كن نموذجاً جيداً لأطفالك من حيث الالتزام بالقواعد السلوكية والاجتماعية وضع القواعد السلوكية الحميدة لطفلك، فالطفل يقلد سلوك أبويه ويتأثر به غالباً مدى الحياة.

3- لا تحمّل الطفل أكثر مما يتحمل فلا تطلب منه ما لا يستطيع.

4- التعزيز الإيجابي بشقيه المعنوي والمادي مع السماح للطفل بإبداء رأيه بماهية المكافأة التي يتم استخدامها.

5- مقارنة الثواب بالعقاب، فهنا يُوضح الفرق بين الثواب والعقاب وما هي مكاسب الثواب وما هي سلبيات العقاب وعوائده على الطفل.

6- التجاهل: يجب تجاهل سلوك عدم الطاعة عند الطفل والتركيز بالمقابل على سلوك الطاعة لأن ذلك يشجع الطفل على الاستمرار بالسلوك الإيجابي.

7- عقد الاتفاقية: حيث يتم عقد اتفاقية بين الوالدين والابن ولا سيما المراهق فتتم خفض سلوك العصيان مقابل تلبية بعض المطالب للابن.

8- العزل: يتم هنا عزل الطفل في غرفة أو مكان من البيت عن أنشطة الأسرة وتفاعلها لفترة من الزمن بغية خفض سلوك العصيان لديه بعد العزل.

9- استخدام أسلوب ترويض الجواد: وفيه يقوم الأب أو الأم بالإمساك بالولد بحيث يمنعه من الحركة وقد تستغرق هذه العملية ما بين ساعتين أو ثلاث ساعات، يجب على الأب أو الأم أن يتأكد من أنه يستطيع السيطرة على الولد وبالتالي يمكن بعد هذه العملية أن تعود السيطرة للأب والأم وفي حال غياب الأب فإن عليه أن يلتزم توجيهات الأم(المرجع السابق).

10-من المهم في أثناء تنفيذ كل من هذه الأساليب السابقة للحصول على تقبل للتوجيهات من قبل الطفل أن يحتفظ الأب أو الأم بالهدوء وعدم التوتر لأن الهدوء يساعد على تحقيق السلوك المطلوب ويظهر للطفل بأن الأب أو الأم لديهم الإرادة والصبر والقوة على تعديل السلوك اللاتوافقي لديه. إذا حدث أن

انفعلت اذهب بعيداً عن الطفل حتى لا يلاحظ ذلك فإذا هدأت فارجع إليه(عبد الرحمن وحسن، 2003).

10.2.9 الغضب Anger

الغضب هو "انفعال يتميز بدرجة عالية من النشاط في الجهاز العصبي السمبتاوي و بشعور قوى من عدم الرضا سببه وهمي أو حقيقي"(دافيدوف،2000، ص118) كما يتميز الغضب بضعف ضبط النفس بصورة شبه تامة أو جزئية حيث يتمثل ذلك بالصراخ والشتم وتكسير الأشياء وتدحرج الأطفال على الأرض والصغار منهم قد يتقيؤون أو يتبولون في ملابسهم أو يحبسون أنفسهم في الغرف وقد يهاجم الطفل الكبار جسدياً بالضرب أو الركل. من الملاحظ أن انفعال الغضب يتدرج وفق المراحل التالية:

1- التأفف والتذمر.
2- بداية نوبة الغضب عند أدنى درجة من الاستفزاز.
3- الصراخ وتحطيم الأشياء وتعتبر هذه المرحلة مرحلة (لا...لا) ويستحسن تذكير الطفل هنا أنه يمكن أن يصبح قادراً على تحمل المسؤولية إذا سيطر على نفسه.
4- بداية هدوء نوبة الغضب تدريجياً ويحل هنا الاكتئاب محل الغضب.
5- الانكفاء على الذات (اتركني وحدي) حيث يصبح الطفل حزيناً وهادئاً.
6- المرحلة الأخيرة وهي مرحلة بقايا الغضب ويكون الطفل فيها متعباً وأحمر الوجه ويحاول أن يعود لمتابعة أنشطته العادية متجاهلاً ما حدث.

يظهر الغضب من خلال ثلاث مجموعات من الأعراض وهي:

1- أعراض جسدية: مثل زيادة معدل التنفس، زيادة معدل ضربات القلب، زيادة التعرق، احمرار الوجه، توتر العضلات، شعور الجسم بالسخونة.

2- أعراض انفعالية: مثل أكره نفسي، أرغب في إيذاء نفسي، أشعر بالرغبة بالضرب والتكسير، أكره عمل الواجب، ضعف السيطرة على النفس، ضعف القدرة على التفكير، الشعور بعدم القدرة على فعل شيء صحيح.

3- أعراض سلوكية: مثل الصراخ، الضرب، التهديد، البكاء، الإغماء، التململ، الانسحاب، الجري، الارتجاف.

أسباب الغضب

1- قد يكون الوالدان لديهم درجة من الغضب وهذا الانفعال قد ينتقل إلى الطفل من خلال مبدأ التقليد والمحاكاة للوالدين.

2- تعلم الغضب من خلال مشاهدة التلفاز وألعاب الكمبيوتر(كاس وأولدهام وباردس، 2009).

3- الإحباط الذي يمر به الطفل قد يؤدي إلى استثارة الغضب لدى الطفل.

4- المعاملة القاسية وعدم احترام حقوق الطفل ومشاعره.

5- الظروف الآنية المستثيرة للغضب التي يمر بها الطفل مثل الجوع والتعب والعطش(مخول، 1986).

6- عدم تلبية مطالب الطفل ورغباته.

7- هناك من يرى أن الغضب يعود لأسباب وراثية حيث يولد الطفل ولديه استعداد للغضب.

الأساليب الإرشادية للغضب

1- أسلوب القدوة: حاول أن تكون أمام الطفل متزناً انفعالياً فالطفل يقلد أسلوبك في التعامل مع الإحباط وعند التعرض لمثيرات محرضة على الغضب.

2- التحفيز: شجع الطفل على التعبير عن الانزعاج البسيط بطريقة مقبولة من غير كبت لمشاعر الطفل بل عن طريق تفهم الحالة التي يمر بها الطفل والنقاش حولها.

3- التدريب على الاسترخاء المضاد للغضب: من خلال شد العضلات ومن ثم الاسترخاء ويترافق ذلك مع التنفس العميق شهيقاً وزفيراً.

4- التجاهل: أي تجاهل نوبات الغضب لدى الطفل أو الابتعاد عنها ورفض مشاهدتها أو التفاعل معها.

5- العزل: حيث يتم عزل الطفل في حجرة أو زاوية لوحده لمدة 5-10 دقائق كلما أحدث نوبة غضب من ثم ناقشه بعد العزل حول تعديل سلوكه بدلاً من تعرضه للعزل.

6- تمثيل الأدوار: من خلال قيام الطفل بدور فيه ظروف تستثير الغضب ومن ثم لطّف الظروف التي تستثير الغضب لكي تقل الحساسية نحو الغضب، ثم بعد ذلك يمكن أن تناقش المواقف لكي تبين الاستجابة الايجابية والسلبية لدى الطفل فتعزز الاستجابة الايجابية وتهمل السلبية.

7- منع الطفل من الحركة من خلال مسكه حتى تشعر أنه بدأ يعود إلى وضعه الطبيعي يمكن أن تتركه.

8- الحديث الذاتي: هنا يُعّلم الطفل أن يجلس لوحده ويناقش مع ذاته من خلال عرض الأفكار والأفكار المضادة حول الغضب وماذا يجر عليه الغضب وهل المكاسب أكبر عند ضبط النفس، بالتالي يمكن أن يتوصل إلى قناعة بفائدة ضبط النفس(عبد الرحمن وحسن، 2003).

11.2.9 الكذب Lying

يمكن تعريف الكذب بأنه عدم الأمانة في وصف الحقائق وذلك لتغطية الذنوب والأخطاء ويرتبط الكذب بخصلتي السرقة والغش، فقد وجد الباحثون في جرائم الأحداث بصورة خاصة أن من يتصف بالكذب يتصف عادة بالسرقة والغش،

فالصفات الثلاث بينها قاسم مشترك وهو عدم الأمانة(القوصي، 1952). عند البحث في موضوع الكذب يُلاحظ أن الكذب له عدة أنواع وهي:

1- الكذب الخيالي: حيث يستخدم الطفل هنا خصوبة خياله ولسانه الذلق في نسج قصة أو فكرة لا واقعية ويجب الانتباه إلى أن هذا النوع من الكذب هو عبارة عن نوع من أنواع اللعب والتسلية التي يتمتع بها الطفل بقوة خيالية رائعة يمكن أن تستثمر ويُشجع الطفل ليكون في المستقبل روائياً بارعاً.

2- الكذب الالتباسي: وهو صعوبة التمييز والخلط بين الواقع والخيال، فقد يسمع الطفل قصة خيالية ومن ثم يأتي بعد ذلك ليحدث بها على أنها واقع وحقيقة، لكن هذا النوع من الكذب يزول تلقائياً بعد تقدم العمر بالطفل. إن الكذب الخيالي والالتباسي يمكن أن يطلق عليهما الكذب البريء، لأنهما لا ينطويان على الأذى.

3- الكذب الادعائي: وهو مبالغة الطفل في وصف تجاربه وممتلكاته وذلك ليشوق السامع ويجعل من نفسه محط إعجاب وتعظيم من الآخرين ويحقق بذلك النزوع للسيطرة، مثلاً أن يتحدث الطفل عما يملكه من قدرات جسدية مبالغ بها وفي حقيقة الأمر هولا يملك تلك القدرات أو ادعائه الكاذب حول ما يملك من ألعاب جميلة وفريدة من نوعها. قد يدعي الطفل أيضاً بأنه مريض أو مظلوم لينال عطف الآخرين واستحسانهم. هذا النوع من الكذب يحتاج إلى علاج.

4- الكذب الغرضي أو الأناني: وهو الكذب من أجل الحصول على غرض شخصي، مثلاً يطلب الطفل من أبيه النقود مدعياً أن والدته طلبت منه ذلك لشراء بعض الحاجيات للبيت والحقيقة أنه يريد النقود لشراء الألعاب الخاصة به.

5- الكذب الانتقامي: وفيه يتهم الطفل طفلاً أو شخصاً آخراً كذباً بحيث يترتب على ذلك عقاب لذلك الطفل أو الشخص، وهذا كثيراً ما يحدث في حالات الغيرة أو عند الطفل الذي يعيش في جولا يشعر فيه بالمساواة في المعاملة بينه وبين غيره.

6- الكذب الدفاعي: وهو نوع شائع بين الأطفال ويسميه البعض الكذب الوقائي، فالطفل يكذب ليتجنب العقوبة وربما يساهم الوالدان أو المعلم في نشوء هذا النوع من الكذب من خلال المعاملة القاسية التي يعاملون بها الطفل فيلجأ إلى الكذب لتجنب العقوبة.

7- كذب التقليد: أحياناً يكذب الطفل تقليداً لوالديه أو لمن حوله. فعندما يتصل شخص بالوالد ليسأل أنه موجود فيطلب الأب من الطفل "أخبره أنني غير موجود" والحقيقة أنه موجود، هكذا يتعلم الطفل الكذب.

8- الكذب العنادي: قد يكذب الطفل بهدف تحدي السلطة سواء في البيت أو في المدرسة ولا سيما في حالات الرقابة الشديدة على الطفل، فمثلاً قد يتذرع الطفل لعدم كتابة الوظيفة بسبب أن والده لم يشترِ له دفتراً.

9- الكذب المرضي أو المزمن: ربما يصل حد الكذب لدى الطفل إلى درجة الإدمان على الكذب، بل يصبح الكذب بصورة خارجة عن الإرادة ويصبح الكذب لا شعورياً، فيصعب على الطفل الحديث دون أن يكون الحديث مخلوطاً بالكذب لأن ذلك قد يحقق له ولو بصورة وهمية بعض الرغبات التي قد يكون حرمان تحقيقها يؤدي إلى الكبت(المرجع السابق).

يُميز الكذب من خلال الأعراض التالية: الغش، الخداع، عدم قول الصدق والصراحة، إتباع أساليب المراوغة، الشك في معاملة الآخرين للوصول إلى أهداف معينة، سوء القيم والانحدار الأخلاقي، طلاقة اللسان وخصوبة الخيال ولكن يتم استخدمهما بصورة سلبية أي للكذب، الخوف من العقاب، القلق، حب التملك، حب

الادعاء، حب السيطرة، اتهام الآخرين، استخدام وسائل غير مشروعة للوصول إلى الهدف، السعي للفت أنظار الآخرين وإعجابهم، السرقة، الشعور بالنقص، المبالغة، اختلاق الأعذار، التجسس على الآخرين.

أسباب الكذب

1- عوامل مدرسية تؤدي إلى الكذب مثل: صرامة المعاملة في المدرسة وشدتها، كثرة الواجبات المدرسية التي تُعطى للتلميذ وعجزه عن إنجازها، عدم التناسب بين مقدرة الطفل وما يُعطى له من واجبات مما يضطره لطلب المساعدة من الآخرين والادعاء بأن هذا العمل من جهده، عدم التناسب في القدرات بين الطلاب مثل طفل منخفض الذكاء يوضع مع طفل مرتفع الذكاء، عدم تناسب البيئة كوجود طفل فقير في وسط غني.
2- ميل الآباء أو الكبار إلى الكذب سواء مع الطفل أو غيره مما يدفع الطفل لتقليديهم.
3- قد يعمد الطفل لجذب انتباه الآخرين إليه والتباهي من خلال الكذب.
4- تجنب العقوبة أو الرغبة في تأكيد الذات.
5- الحصول على مكاسب شخصية.
6- عدم ثقة الوالدين بالطفل يدفع الطفل للكذب ليتجنب اللوم.

الأساليب الإرشادية للكذب

1- إشباع حاجات الطفل ما أمكن والعمل على تنبيه الطفل على قول الصدق وتكليف الطفل سواء في البيت أو المدرسة ما يستطيع حتى لا يضطر الطفل للكذب.
2- أما الأطفال الذين يسردون قصصاً غير واقعية فيجب اتباع الأسلوب العقلاني معهم لإقناعهم بأن هذه الأفكار تجانب الواقع والحقيقة.

3- إقناع الطفل بأن الصدق يقود إلى الخير فالصدق منجاة والكذب يقود إلى الفشل والخسارة، ويضاف لذلك منح الطفل الثقة حتى لا يضطر للكذب.(العيسوي، 2000).

4- كن قدوة للطفل في الصدق والأمانة حتى يترسخ ذلك لدى الطفل وفي ذلك تجسيد لأسلوب التقليد.

5- استخدام أسلوب التعزيز المادي والمعنوي، فعندما يكذب احرمه من المصروف اليومي وتجاهله وعندما يصدق عززه بالنقود والثناء والمديح.

12.2.9 السرقة Theft

السرقة هي الرغبة الملحة لدى الطفل لامتلاك أشياء ليس له الحق في امتلاكها كونها تخص الآخرين، هذا السلوك غير المناسب ليس نفس السلوك لدى الكبار لأنه قد يقترن بعدم النضج، لكن مع هذا هو اعتداء على حقوق الآخرين وقد يرجع إلى أسباب مباشرة أو غير مباشرة. يظهر سلوك السرقة لدى بعض الأطفال في الطفولة المبكرة وتكون الذروة في عمر 5-8 سنوات، بعد هذا العمر يبدأ بالتراجع بسبب النضج ونمو الضمير لدى الأطفال. يمكن وصف أهم الأعراض التي يتصف بها سلوك الطفل السارق بما يلي: القلق حيث تظهر لديه حالة القلق ولاسيما قبل وبعد تنفيذ عملية السرقة، الخوف والارتباك ويتجلى ذلك في أثناء القيام بالسرقة، الشعور بالنقص، أحياناً يتصف الطفل بعدم النضج، عدم التمييز بين الاستعارة والسرقة، عدم احترام حقوق الآخرين، عدم التقيد بالمعايير والقيم الاجتماعية التي تخص الأمانة، الشعور بغياب الحب الأبوي، الشعور بعدم القيمة، التنشئة الاجتماعية السيئة، حب المغامرة وتجريبها من خلال السرقة، قد يعاني الطفل من سوء العلاقات الأسرية.

أسباب السرقة

1- قد يسرق الطفل بسبب عدم نضجه ونقص تمييزه بين ملكيته وملكية الآخرين.
2- قد يسرق الطفل نتيجة شعوره بالحرمان وعدم القدرة على تلبية مطالبه بصورة طبيعية.
3- ربما يسرق الطفل بدافع الانتقام من الآخرين، فعندما يتشاجر مع طفل آخر يلجأ إلى سرقة ممتلكاته.
4- السرقة للتفاخر بين الأقران بما يملك ويشتري.
5- تلعب التنشئة الاجتماعية السيئة دوراً في نشوء سلوك السرقة وقد تعززه.
6- ربما يتعلم الطفل السرقة من خلال رفاق السوء.
7- قد يسرق الطفل نتيجة اضطراب نفسي وهوما يعرف بـ(كلبتومانيا) حيث يكون الطفل غنياً وقادراً على شراء حاجاته ولكن يشعر برغبة ملحة للسرقة.

الأساليب الإرشادية للسرقة

1- النمذجة: بحيث يكون سلوك الأبوين أو المعلم سلوكاً سوياً بعيداً عن السرقة وبذلك يكون هذا السلوك قدوة للطفل في تعلم السلوك السوي.
2- وطد العلاقة مع الطفل من خلال الثقة وإشباع حاجات الطفل حتى لا يضطر لإشباعها بطرق ملتوية.
3- تعليم الطفل على تمييز حقوقه وحقوق الآخرين وعلى أصول استعارة الأشياء وإعادتها.
4- التصحيح: علم الطفل أن يصحح خطأه، مثلاً عندما يسرق السكاكر من الدكان علّمه أن يرجع ويدفع ثمنها وتكون النقود من مصروفه الشخصي حتى يتحمل المسؤولية الكاملة عن سوء تصرفه.
5- المناقشة والإقناع: حول سلوك السرقة ولماذا يسرق، فهذا عمل ينافي الأخلاق ويعرض صاحبه للمشاكل وكره الآخرين له.

6- التعزيز: السعي لتعزيز السلوك السوي للطفل وذلك من خلال الأساليب المادية والمعنوية.

13.2.9 الغش Cheat

وهو استخدام التلميذ أو الطالب في المدرسة أساليب ملتوية في الامتحان للحصول على درجات النجاح، ومن هذه الأساليب كتابة بعض الأجوبة لبعض الأسئلة على المقعد أو الجدار أو الكتابة على وريقات جانبية بحيث يتم إخراجها في أثناء الامتحان أو الكتابة على الأيدي أو استخدام الهواتف المحمولة أو الآلات الحاسبة...الخ، والطفل الذي يتعامل بالغش غالباً يتبع هذا الأسلوب حتى في البيت وعند اللعب مع أقرانه، فالغش يصبح مع الزمن سمة شخصية ويمكن أن توسم هذه الشخصية مستقبلاً بالشخصية الميكافيلية التي تعتمد مبدأ الغاية تبرر الوسيلة، فالأشخاص الميكافيلون لديهم براعة في التلاعب والتحايل للوصول إلى الهدف، بنفس الوقت هم ضد الغش إذا كان الغش في مصلحة الآخرين. يتسم الطفل الغشاش بالأعراض التالية: الخوف والارتباك ويتجلى ذلك في أثناء القيام بالغش، القلق حيث تظهر لديه حالة القلق ولاسيما قبل وبعد تنفيذ عملية الغش، غالباً يكون عرضة للضغوط النفسية من المحيط، الشعور بالنقص، غالباً يكون سلوك التحايل سلوكاً سائداً في كل تصرفاته سواء في المدرسة أو خارجها، قد يسرق إذا دعت مصلحته إلى ذلك، يميل إلى الكذب عند التحدث ليخفي سلوك الغش، يعاني من سوء التنشئة الاجتماعية، قد تكون لديه مشكلات أسرية، لديه نرجسية ونزعة للذات، حب التملك، حب الادعاء، حب السيطرة، اتهام الآخرين، استخدام وسائل غير مشروعة للوصول إلى الهدف، السعي للفت أنظار الآخرين وإعجابهم، المبالغة، اختلاق الأعذار، النظر إلى ورقة زميله في أثناء الامتحان. لا بد من ملاحظة هامة هنا وهي أن أعراض الغش تتقاطع كثيراً مع أعراض الكذب والسرقة لأن أصلهم جميعاً واحد وهو الكذب فالكذب آفة السلوك.

أسباب الغش

1- التمركز حول الذات الذي يدفع الطفل ليشعر أنه يجب أن يكون الأفضل وبأي وسيلة كانت وبالتالي يلجأ إلى الغش.

2- الضغط الذي يمارسه الوالدان على الطفل ليكون ناجحاً أو متفوقاً مما يدفع الطفل لتحقيق هذه الرغبة بأي وسيلة كانت وإن كانت الغش.

3- ضعف الكفاءة لدى التلميذ مع رغبته بالنجاح قد يدفعه للأساليب الملتوية.

4- ضعف الثقة بالنفس لدى الطفل قد تسهم في نشوء سلوك الغش.

5- الحصول على منافع شخصية بطرق ملتوية.

الأساليب الإرشادية للغش

1- استخدام أسلوب التنفير: فعند ما يغش الطفل حاول أن تظهر انزعاجك من هذا التصرف، فتصور له عواقب الغش وتضرب له أمثلة أو تقرأ له القصص حول أشخاص اعتمدوا أساليب الغش وكيف كانت النهاية السيئة لهم.

2- استخدام أسلوب الحوار والمناقشة الأخلاقية: من مبدأ هذا ينافي الأخلاق الحميدة والمعايير الاجتماعية ويجب تعديل السلوك بما يناسب المعايير الأخلاقية والاجتماعية.

3- علّم الطفل الحديث مع الذات: فهو يشعر دائماً أنه بحاجة إلى الفوز بإمكانك أن تدربه أن يكلم نفسه داخلياً "بأن الفوز أمر رائع ولكن دون غش، ثم إذا لم أفز فلا بأس في ذلك، هكذا هي الحياة ربح وخسارة".

4- خفف الضغط على الطفل: فلا تطلب منه في المدرسة أو البيت أو اللعب أكثر مما يملك من قدرات مما يضطره للغش، فلكل طفل قدراته الخاصة.

5- استخدم التعزيز المادي والمعنوي: فعندما يقوم الطفل بسلوك جيد لا يستخدم به الغش يتم تعزيزه مادياً أو معنوياً، بالمقابل عندما يغش يُحرم الطفل من الامتيازات.

6- ازرع الثقة في نفس الطفل: وذلك بما يتناسب مع قدراته من غير الاستسلام للإحباط عند الفشل(بيبي، 2000).

14.2.9 الكلام البذيء Filthy Speech

وهو استخدام الأطفال الكلام السيء مع الآخرين سواء في حال المزاح أو الشجار ومن الأمثلة على هذا الكلام السب والشتم واللعن والكلام الفاحش الذي يمس الشرف والعرض وأعضاء العورة في الجسم. بصورة عامة يمكن تقسيم الكلام البذيء إلى ثلاث أقسام هي: الكلام الذي يمس الدين والأمور المقدسة، الكلام الذي يتضمن شتم الآخرين، الكلام الذي يتضمن تمني الأذى للآخرين كاللعنات والكلام الفاحش الذي يتصل بالعرض والشرف والجنس. غالباً ما يتعلم الطفل الكلام البذيء من الشارع أو من أقرانه في المدرسة، فقد يُصدم الوالدان عندما يلاحظان أن طفلهما يستخدم عبارات بذيئة وهم لم يستخدموا مثل هذه العبارات أمامه سابقاً. أهم الأعراض التي تميز الطفل الذي يستخدم الكلام البذيء هي: الغضب، التوتر، الانفعال، الحماس الزائد لأمور لا تستحق الحماس، الشعور بالنقص، الشعور بالإحباط أحياناً، اللهجة التي يغلب عليها التحدي لمعايير المجتمع، تقليد النماذج المستخدمة للكلام البذيء من الراشدين، الشعور بتأكيد الذات من خلال استخدام الكلام البذيء، البحث عن القبول لدى الأقران من خلال استخدام الكلام البذيء، الحديث عن المواضيع المرتبطة بالجنس والأعضاء التناسلية والبولية.

أسباب استخدام الكلام البذيء

1- التحدي لمعايير المجتمع والأمور المقدسة والمحرمة فيه، فيكون استخدام هذه العبارات معبراً عن الاستقلالية بالنسبة للطفل.

2- الحصول على استحسان الرفاق ولاسيما رفاق السوء الذين يعتبرون استخدام الكلام البذيء دليل قوة.
3- قلة مراقبة ومتابعة الأهل للطفل مما يجعله عرضة لتأثير رفاق السوء والشارع.
4- قد يستخدم الأهل الكلام البذيء أمام الطفل فيتعلم ذلك ويمارسه وهذا قليل الحدوث.
5- قد يدفع الإحباط الطفل لاستخدام الكلام البذيء كنوع من التفريغ الانفعالي.
6- جذب انتباه الآخرين إليه من خلال استخدام الكلام البذيء.

الأساليب الإرشادية للكلام البذيء

1- المناقشة: حيث يناقش الأهل مع الأطفال العبارات البذيئة وماذا تعني وما هي عواقب استخدامها من ثم النصح بالابتعاد عنها.
2- استخدام النماذج: مثّل للطفل بعض الشخصيات ذات الحديث المؤدب والطيب من خلال الواقع أو التلفاز لتكون له قدوة في الحديث.
3- العزل: اعزل الطفل في غرفة لوحده أو في زاوية غرفة من دون أن يكلمه أحد وذلك لمدة 5-10 دقائق حتى يشعر أنه ارتكب خطأ ويجب عليه أن يصلح ذلك الخطأ.
4- التعزيز: استخدم جداول التعزيز مثلاً كل ساعة أو يوم لا يستخدم الطفل فيها العبارات البذيئة يُعطى نجمة أو مكافأة مادية.

15.2.9 السلوك الجنسي غير المناسب Unfit Sexual Behavior

وهو قيام الطفل ببعض أنماط السلوك المرتبطة بالشهوة الجنسية والتي لا تتفق مع معايير المجتمع مثل العادة السرية والتي سيقتصر الحديث حولها كونها واسعة الانتشار وهي تناسب مرحلة الأطفال أكثر من أنماط السلوك الجنسية غير

المناسبة الأخرى التي قد تظهر في مراحل عمرية لاحقة. يشير باحثون أن الأولاد يوجهون أسئلة إلى والديهم تدور حول أصل الأطفال والأعضاء الجنسية والفروق العضوية للجنسين، ودور الأب في عملية التكاثر(مخول، 1986). لا بد من الملاحظة أن هناك أطفالاً من الصبيان والبنات يبلغون في سن مبكرة ولاسيما في المناطق الحارة وهناك من يقول بأن الهرمونات التي تستخدم في الخضراوات وإنتاج بعض الأطعمة تسرع عملية البلوغ لدى الأطفال. بالنسبة للعادة السرية هي عبارة عن اللعب أو التدليك للأعضاء التناسلية للحصول على اللذة، فالأطفال يكتشفون في سن مبكرة وبصورة أولية بسيطة أنهم يحصلون على اللذة عن طريق اللعب بالأعضاء التناسلية، فهذا السلوك شائع لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سنة وست سنوات، كما يظهر بصورة كبيرة في مرحلة المراهقة حيث تشير الإحصاءات بأن 94% من الذكور يمارسون العادة السرية(بيبي، 2000، ص307)، العادة السرية عموماً ليست ضارة لكن الإفراط بها قد يكون ضاراً. أهم الأعراض التي تميز الطفل الذي يستخدم العادة السرية هي: الشعور بالذنب، الشعور بأنه غير محبوب، الشعور بالنقص، تفضيل العزلة، التركيز على الجسم لتحقيق اللذة، حالة الضغط والتوتر، التشاؤم من الحياة، القلق، الخوف، حب الاستطلاع الجنسي، رغبة النظر إلى الآخرين وهم في حالة عري أو عند ممارستهم الجنس.

أسباب السلوك الجنسي غير المناسب

1- البحث عن اللذة وإشباع الدافع الجنسي.
2- حب الاستطلاع والفضول الجنسي.
3- الغموض والمنع المرتبطين بالجنس وهذا ينضوي تحت كل ممنوع مرغوب.
4- استثارة وحديث الرفاق حول الجنس تؤجج الرغبة في الممارسات الخاطئة.

5- ممارسات الأهل للجنس في البيت والتي قد يشعر بها الطفل ويسأل نفسه حولها.

6- كثرة وقت الفراغ يحفز السلوك الجنسي غير المناسب لدى الطفل.

الأساليب الإرشادية للسلوك الجنسي غير المناسب

1- التربية الجنسية السليمة: يمكن تخفيف الفضول الجنسي لدى الطفل من خلال الحديث معه عن الجنس بصورة موضوعية وعلمية وأخلاقية والإجابة عن أسئلة الطفل بما يتناسب مع عمره أما الأسئلة التي تحتاج إلى نضج أكبر يُخبر الطفل بأنه سيعرفها لاحقاً عندما يكبر.

2- التشجيع على النشاطات البديلة: فعندما يشجع الطفل على ممارسة الهوايات والأنشطة والذهاب إلى النادي يملأ وقته وبالتالي يقلل ذلك من لجوئه للسلوك الجنسي غير المناسب.

3- الإشراف على الأطفال: بحيث لا يترك الأطفال لوحدهم في غرفة مغلقة مدة طويلة دون المراقبة والإشراف عليهم والتأكد بأن سلوكهم طبيعي.

4- القدوة والنموذج: يجب على الأبوين أن يتوخيا الحيطة والحذر عند ممارسة العلاقة الجنسية والتأكد من عدم مشاهدة الأطفال لهما وكذلك عدم العري أمام أطفالهم، مما يشعر الطفل بالتزام الأخلاقي الذي يلزم نفسه به.

16.2.9 التهريج في الصف Clowning In Class

وهو السلوك التمثيلي المضحك الذي يقوم به الطفل أمام أقرانه في الصف بغية جلب الانتباه إليه وغالباً ما يظهر هذا السلوك لدى الأطفال الذين يعانون من قلة التركيز والتقصير الدراسي فهم يحاولون التعويض وإثبات الذات من خلال هذا السلوك اللاتوافقي. أهم ما يميز الطفل المهرج من أعراض هوما يلي: الشعور بالنقص والسعي لتعويض ذلك من خلال التهريج، كثرة الحركة، قلة التركيز مع

المدرس والشرود في أثناء الدرس، الانشغال الذهني بالتحضير للمواقف المضحكة في الصف، غالباً يعاني هذا الطفل من التقصير الدراسي سواء العام أو الخاص، العلاقة المتوترة مع المعلم، قد يعاني أيضاً من مشكلات أسرية، عدم الاهتمام والرغبة بالإنجاز الدراسي.

أسباب التهريج في الصف

1- جلب الانتباه ولفت أنظار الآخرين.
2- تعلم السلوك غير المناسب بدلاً من سلوك المرح المناسب زماناً ومكاناً.
3- محاولة تحويل الانتباه عن المشكلة الحقيقية وهي التقصير الدراسي(شيفر وميلمان، 1989: عن الشيخ حمود 1994).
4- عدم متابعة التلميذ دراسياً من قبل الأهل سواء في البيت أو من خلال التواصل مع المدرسة.
5- عدم الرغبة في التعلم وتطوير الذات.

الأساليب الإرشادية للتهريج في الصف

1- أسلوب النمذجة: هنا يمكن للوالدين أو المعلم أن يكونوا قدوة بحيث يعلمون الطفل سلوك المرح المناسب الذي يتناسب مع الزمان والمكان والظرف الذي يعيشه.
2- أسلوب التعزيز: فيعزز سلوك المرح المناسب من خلال الثناء والمدح مثلاً في حين يشار إلى سلوك التهريج على أنه عادة سيئة لا تنال استحسان الآخرين.
3- التجاهل: يتم وفق هذا الأسلوب تجاهل سلوك التهريج وعدم إعارته الانتباه حتى لا يعتبر ذلك تعزيزاً لهذا السلوك لكي يستمر.
4- أسلوب التوضيح والإقناع: يتم مناقشة سلوك التهريج مع الطفل وما هي سلبيات هذا السلوك الذي يسهم في حرمانه من التوافق الدراسي، وبنفس

الوقت يوضع بدائل عن هذا السلوك التي تتناسب مع الزمان والمكان والظرف.

17.2.9 التغيب عن المدرسة والهروب Truancy

يُعرّف التغيب عن المدرسة والهروب بأنه "الحالة التي يعمد فيها الطفل الذي يتراوح عمره بين 6–17 سنة إلى التغيب عن المدرسة دون عذر قانوني ودون موافقة الأهل أو المسؤولين في المدرسة "(شيفر وميلمان، 1989: عن الشيخ حمود 1994، ص 186). هذا وقد يترتب على هذا الأمر احتمال الانحراف السلوكي والتأخر الدراسي. لقد أثبتت الدراسات أن حالات الهروب والتغيب بين التلاميذ الذكور هي أكثر منها بين الإناث وأن هذه المشكلة تزداد مع مرور الوقت ففي أمريكا كان معدل الغياب 5% ثم أصبح 15% ، فمشكلة الهروب والتغيب عن المدرسة تزيد بمقدار الضعف على مشكلات الانضباط المدرسي ، كما أظهرت الدراسات أن الهروب في بداية المرحلة الابتدائية يتبعه هروب في المراحل اللاحقة، فقد أثبتت دراسة حول الأطفال الذين يتكرر هروبهم من المدرسة الابتدائية أن نسبة 82% منهم كانوا يتغيبون بشكل متكرر خلال أو ل سنتين من التحاقهم بالمدرسة، تزداد مشكلة الهروب من المدرسة حدة في سن 13 سنة. يتميز سلوك الطفل الهارب من المدرسة بالأعراض التالية: الطفل الهارب من المدرسة لا يذهب عادة إلى البيت حتى يحين موعد الانصراف من المدرسة، يخفي عن والديه حالة الهروب من المدرسة، يعاني الطفل الهارب من انخفاض في التحصيل الدراسي، قد يغيب عن كل الحصص أو بعضها وغالباً يحضر حصص الرسم والموسيقا والرياضة التي يوجد بها تسلية ومتعة، يحمل مشاعر سلبية نحو المدرسة والمعلمين، غالباً يوجد لديه مشاعر نقص مقارنة مع أقرانه، يعاني مشاعر الخوف من العقاب في المدرسة، قد يعاني من مشكلات أسرية.

أسباب التغيب عن المدرسة والهروب

1- صعوبة المقررات الدراسية مما يجعلها منفرة.

2- الخوف من عقاب المعلم نتيجة التقصير.

3- البحث عن اهتمامات مثيرة خارج المدرسة.

4- الخوف المرضي من المدرسة والحل يكون لدى الطفل بالهروب من المدرسة.

5- الظروف الاقتصادية الصعبة التي تجبر بعض الأطفال على العمل وبالتالي التغيب عن المدرسة.

6- عدم المتابعة الأسرية والمدرسية لحالات التغيب لدى الطفل.

7- كثرة الواجبات المدرسية.

8- الشخصية الاتكالية التي يتمتع بها الطفل.

9- الخلافات الأسرية المستمرة.

الأساليب الإرشادية للتغيب عن المدرسة والهروب

1- أسلوب تعزيز السلوك المضاد: تقدم الحوافز والتعزيزات المناسبة من قبل الوالدين والمعلم للتلاميذ الذين يواظبون على حضور الدروس ولا يتغيبون دون عذر، بالتالي هذا يحفز الطفل المتغيب عن المدرسة على الانضباط والالتزام.

2- ضبط المثيرات: عن طريق إزالة مسببات الخوف سواء أكانت من المعلمين أو المدرسة أو الأقران أو من الفشل.

3- توفير الأنشطة اللاصفية التي تحقق للطفل المتعة والفائدة وترغبه بجو المدرسة.

4- أسلوب الاستبصار: الذي يعتمد على بيان خطورة المشكلة وآثارها من خلال أساليب المحاضرات والمناقشات التي يشترك بها الأطفال المتغيبون.

5- أسلوب التطمين التدريجي: يتم ذلك من خلال مساعدة التلميذ على خوض التجربة التي تصعب عليه وتشكل له الخوف وبعد النجاح بها يتم الانتقال إلى مواقف أصعب وهكذا دواليك حتى يشعر بالطمأنينة في المدرسة.

18.2.9 التسرب الدراسي Studying Drop-out

التسرب هو ترك التلميذ المدرسة نهائياً قبل إتمام مرحلة الحلقة الثانية للتعليم الأساسي، فالتسرب يتنافى مع إلزامية التعليم الذي تقره الحكومة. يشير كثير من الباحثين إلى ارتباط ظاهرة التسرب بضعف القدرة العقلية، فهم ينظرون إلى انخفاض الذكاء على أنه عامل هام يساهم في التسرب من المدرسة. هناك رأي آخر يقول بأن الكثير من التلاميذ يهجرون المدرسة بحثاً عن العمل لأنهم يعجزون عن سد النفقات الدراسية وكذلك لإعالة العائلة. يمكن إجمال أهم الأعراض التي يتصف بها المتسرب من المدرسة بما يلي: التاريخ الطويل من الإخفاق والتقصير الدراسي العام والخاص، ضعف الدافعية الدراسية، غياب التشجيع على الدراسة من قبل الأهل، معاناة في مواكبة المتطلبات المدرسية، ضعف التوافق الدراسي، يغلب أن يكون المتسربون من الفقراء جداً، علاقة غير طيبة مع المعلم، الشعور بالدونية، الشعور بالخجل، كره المدرسة، درجة ذكاء قد تكون وسط أو أقل من ذلك، الخوف المدرسي.

أسباب التسرب الدراسي

1- الفقر الذي يدفع الأهل لعدم إرسال ابنهم إلى المدرسة بل يرسلونه إلى العمل.
2- التأخر الدراسي العام والخاص.
3- الفشل والرسوب المتكرر.
4- صعوبة المناهج الدراسية وافتقارها للتشويق والتحفيز بالإضافة لكثرة الواجبات الدراسية.

5- عدم متابعة المدرسة للتلاميذ المتسربين.
6- الخلافات الأسرية وجهل الوالدين بأهمية التعليم.
7- عدم توفير الجو الدراسي في المنزل.

الأساليب الإرشادية للتسرب الدراسي

1- أسلوب التعزيز: وهو تقديم الحوافز والتعزيزات المناسبة من قبل الوالدين والمعلم للتلاميذ الذين يتسربون من المدرسة بغية تشجيعهم على مواصلة الدراسة، بالتالي هذا يحفز الطفل المتسرب من المدرسة على الانضباط والالتزام وحب المدرسة.
2- إثراء المناهج الدراسية بأساليب التشويق والتشجيع وإذا لم تكن موجودة في المقررات يجب على المعلم استخدام الأساليب التشويقية والتشجيعية الخاصة.
3- أسلوب المناقشة والإقناع: حيث يتم جمع التلاميذ المتسربين والتباحث معهم حول أهمية التعلم والعلم وما هي الأسباب التي تدعو للتسرب ومحاولة معالجة هذه الأسباب.
4- التواصل مع الأسرة وإقناعها بأهمية مواصلة التعلم بالنسبة لطفلها.
5- توفير الأنشطة اللاصفية التي تحقق للطفل المتعة والفائدة وترغبه بجو المدرسة.

19.2.9 اضطرا بات الكلام واللغة
Disorder Of Speech And Language

هناك عدة أنواع من اضطرابات الكلام يمكن أن تؤثر في جودة النطق والقراءة والحديث ويمكن تمييز هذه الاضطرابات مع الأعراض كما يلي:

1- اللجلجة Stuttering: وهي اضطراب في الكلام يبدو على شكل تلعثم أو تمتمة أو انحباس للحظات ترجع العوامل فيه إلى أصول نفسية في الغالب.

مثل هذا الاضطراب يظهر عند الطفل ويبدو واضحاً منذ السنة الثالثة أو الرابعة من العمر ويحتمل أن يمتد إلى ما بعد سن المراهقة(الرفاعي، 1998، ص 432-431). نسبة اللجلجة بين الأطفال عامة فهي 5% وتكون فيها نسبة الذكور مقابل الإناث 4 إلى 1 أي كل أربعة ذكور يقابلون أنثى واحدة.

2- التمتمة Mumbling: وهي اضطراب التسلسل المنطقي للكلام وقد تكون عرضية أو دائمة وقد تكون تشنجية بحيث يظهر الكلام بشكل انفجاري(سعد، 1994).

3- التشويه أو التحريف Distortion: وهو نطق الصوت بطريقة تقربه من الصوت العادي بيد أنه لا يماثله تماماً، أي يتضمن بعض الأخطاء مثل (س) تُلفظ (ش)، فيلفظ صوت (س) مصحوباً بصفير طويل أو ينطق صوت (ش) من جانب الفم واللسان. يسمي بعض الباحثين هذا النوع من اضطرابات النطق بالتأتأة (لثغة) Lisping مثال: مدرسة تُلفظ مدرثة. من الملاحظ أن المشكلة هنا تكون في نطق حروف مثل (س) و(ز).

4- الحذف Omission: وهو حذف الطفل في أثناء النطق صوتاً ما من الأصوات التي تتضمنها الكلمة، ومن ثم ينطق جزءاً من الكلمة فقط، فقد يشمل الحذف أجزاء متعددة وبشكل ثابت يصبح كلام الطفل في هذه الحالة غير مفهوم على الإطلاق حتى لأفراد الأسرة وتكثر عيوب النطق في حالة الحروف الساكنة التي تقع في نهاية الكلمة أكثر منها بالوسط والبداية مثل هو عصا، نوى.

5- الإبدال Substitution: وهو إبدال في النطق عندما يتم إصدار صوت بدلاً من الصوت المرغوب فيه مثلاً يستبدل الطفل حرف (س) بحرف (ش) أو يستبدل حرف (ر) بحرف (و)، من الملاحظ أن عيوب الإبدال أكثر شيوعاً في كلام الأطفال الصغار منه لدى الأطفال الكبار.

6- الإضافة Addition: وهو إضافة صوت زائد إلى الكلمة وقد يُسمع الصوت الواحد وكأنه يتكرر حيث يُضاف مقطع إلى الكلمة ليس من أصل الكلمة مثل سصباح الخير أو سسلام عليكم(العفيف، بدون تاريخ).

أسباب اضطرابات الكلام واللغة

1- قصور وظيفي يرجع إلى المنطقة المسؤولة عن الكلام في الدماغ.
2- اضطراب وظيفي في آلية الكلام مترافق بمنع تشنجي لمجرى الكلام.
3- عوامل ترجع إلى البيئة المحيطة مثل التربية السلطوية أو التربية المدللة أو انعدام الأمن أو الشقاء العائلي والحياة التعيسة أو الفشل التحصيلي(الشيخ حمود، 1994).
4- قد يكمن وراء اضطراب الكلام ضغط مارسته الأسرة عندما استعمل الطفل يده اليسرى في الطعام والإمساك بالأشياء ثم في الكتابة، هذا الضغط يهدف لاستعمال اليد اليمنى بدل اليد اليسرى.
5- عوامل وراثية حيث يعاني أحد الوالدين أو الجدود من اضطرابات الكلام فقد ينتقل ذلك عن طريق الوراثة وهذا قليل الحدوث نسبياً.

الأساليب الإرشادية لاضطرابات الكلام واللغة

من أجل علاج اضطرابات الكلام واللغة يتم عادة استخدام التربية اللغوية (اللوغوبيديا Logo-Pedia) وهي عبارة عن مجموعة إجراءات تهدف إلى تعديل السلوك الذي يعيق الكلام والنطق السليم، من إجراءات التربية اللغوية لعلاج اضطرابات النطق والكلام ما يلي:

1- التكلم الموزون: وفيه يتم استخدام جهاز البندول (المسراع- Metronome) وهو جهاز إيقاعي لمساعدة الطفل على التكلم بطريقة موزونة، بالرغم أن هذه الطريقة فعالة إلا أنه أحياناً ما يصاب الطفل بالانتكاس بعد التدريب، كذلك يكون إيقاع الكلام الناتج عن هذه الطريقة مختلفاً عن الكلام العادي.

2- التكلم ببطء: يتم تدريب الطفل على الكلام ببطء والتركيز على المقاطع التي يوجد بها صعوبة.

3- اللجلجة البسيطة: هنا يتم تعليم الطفل أن يتكلم بلغة فيها لجلجة بسيطة بدلاً من اللجلجة الشديدة ولكنها مفهومة أي يتم الانتقال من لجلجة شديدة إلى لجلجة بسيطة.

4- الإرشاد من خلال اللعب: حيث يعبر الطفل الملجلج عن مشاعره ورغباته بدون رقيب وهذا يساعد على تطور طلاقة اللسان لديه(كاس وأولدهام وباردس، 2009).

5- مساندة الطفل في أثناء الكلام وإعطاؤه الفرصة للكلام.

6- الطلب إلى التلاميذ في الصف عدم تركيز النظر إلى الطفل الذي يعاني من صعوبة بالكلام في أثناء حديثه.

7- الصبر والتروي مع الطفل صاحب الصعوبة بالكلام.

الفصل العاشر

صعوبات التعلم ودور الإرشاد المدرسي في الحد منها

1.10 مفهوم صعوبات التعلم

2.10 أسباب صعوبات التعلم

3.10 تشخيص صعوبات التعلم

4.10 أبعاد صعوبات التعلم

5.10 أثر صعوبات التعلم على قدرة التعلم لدى التلاميذ

6.10 صعوبات التهجئة والقراءة والكتابة والحساب

7.10 الديسلكسيا (مجموعة أعراض ضعف القراءة والكتابة و الخلط بين الجهات وعدم التنسيق وكثرة الحركة ...الخ)

8.10 دور المرشد المدرسي والمدرس في إرشاد حالات صعوبات التعلم

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل العاشر

صعوبات التعلم ودور الإرشاد المدرسي في الحد منها

10-1 مفهوم صعوبات التعلم

إن صعوبات التعلم تزيد من الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ، ولقد اهتم الباحثون في التربية سابقاً بتصنيف الأولاد -بعد إجراء الاختبارات اللازمة لهم- وفق جانب القصور أو الإعاقة لديهم كالبكم أو الصم أو الكف البصري أو التخلف العقلي أو الإعاقة الجسميةً. بعد ذلك يتم فرزهم إلى المؤسسات التربوية الخاصة بإعاقتهم ليتم تعليمهم بما يتناسب مع قدراتهم. لقد تبين بعد الدراسات التربوية في هذا المجال أن هذه الإعاقات متدرجة في المشكلة وهذا يجعل عملية التصنيف صعبة ولا تحقق النجاح المطلوب، يضاف لذلك أن هناك أطفالاً لا يعانون من الإعاقات التقليدية السابقة ولكنهم لا يستطيعون المضي في عملية التعلم مثل أقرانهم في المدرسة العادية، لا شك أن هؤلاء لديهم صعوبة في التعلم ويحدد الأمر وفق معيارين هما:

- ✪ حالات صعوبات التعلم تختلف عن حالات الإعاقات التقليدية كالبصرية والسمعية...الخ.
- ✪ حالات صعوبات التعلم متفاوتة الأشكال والمستويات والأسباب وهي تتطلب أساليب مختلفة.

بالتالي يجب معاملة هؤلاء الأطفال بطريقة تختلف عن الإعاقات التقليدية، كما يجب لفت النظر هنا إلى قضية هامة وهي أن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم قد لا يكون حقيقة الأمر كذلك بل هو ربما يعاني من عدم توافق في الجو المدرسي ومستقبل الأيام قد يثبت أن هذا الطفل لديه إمكانات طبيعية بل ربما في

حالات نادرة تفوق الطبيعية ولا أدل على هذا حالة المخترع الأمريكي الشهير توماس إديسون الذي وصف بأنه الأقل قدرة في صفه ووالده وسمه بالغبي. أيضاً عالم الفيزياء الأشهر الألماني الأصل ألبرت أينشتاين واضع نظرية النسبية الذي تأخر في الكلام حتى الثالثة وبقي يعاني مشاكل نطقية وكان لديه مشكلة كبيرة في الحساب بل في المواد الأخرى عامة أي لديه تقصير عام. ربما هذه الحالات شكلت لغزاً كبيراً لكنها واقع يجدر الانتباه إليه.

لكن الحديث السابق يستدعي **تعريفاً لصعوبة التعلم Learning Disability** وهذه القضية أيضاً فيها آراء عدة منها:

تعريف مكارثي ومكارثي لصعوبة التعلم هي "عبارة عن تخلف أو خلل، أو تأخر زمني في واحدة أو أكثر من عمليات النطق واللغة والقراءة والكتابة والحساب أو غير ذلك من العمليات التي تلعب دوراً في مجال التعلم، ويكون ذلك بسبب عائق فكري أو نفسي ينشأ بسبب خلل وظيفي محتمل في الدماغ. إنها ليست بسبب تخلف عقلي أو حسي أو بسبب فروق ثقافية أو تربوية تعليمية"(بيبي، 2000، ص144-145).

أما القانون الأمريكي لعام 1980 رقم 94-142 فيعرّف صعوبة التعلم بأنها "حالة من الخلل في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية التي تدخل في فهم اللغة واستخدامها على المستوى الكلامي أو الكتابي والتي قد تظهر من خلال نقص في المقدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والتهجئة أو في المقدرة على القيام بالعمليات الحسابية ويتضمن ذلك أو ضاعاً كالتي تتمثل في وجود إعاقات في الإدراك الحسي وإصابات في الدماغ وخلل حدي طفيف في الدماغ والديسلاكسيا (صعوبة القراءة) أو فقدان ملكة الكلام خلال فترة النمو ويستثنى من هذا المجال الأطفال الذين يعانون من مصاعب في التعلم ترجع بشكل

رئيسي إلى إعاقات بصرية أو سمعية أو لاضطراب في الاتزان النفسي أو لعوامل بيئية أو ثقافية أو اقتصادية طبقية"(سليمان، 1992، ص 130).

لقد قدمت منظمة الصحة العالمية تحديداً لصعوبات التعلم في عام 1978 تحت بند رقم 315 وهو عبارة عن تباطؤات نوعية في النمو وينسب النمو إلى النضج العضوي الوظيفي والبنيوي، ولكنه يتأثر بعوامل غير عضوية وهذه الصعوبات مثل: التخلف النوعي في القدرة على القراءة، التخلف النوعي في الحساب، اضطراب في تكوين الكلام واللغة، التخلف الحركي النوعي، اضطرابات في تكوين مهارة نوعية واحدة مثل القراءة أو الكلام أو الحساب(بيبي، 2000).

10-2 أسباب صعوبات التعلم

هناك صعوبة في تحديد أسباب صعوبات التعلم ولكن أجملت الأبحاث ثلاث مجموعات رئيسة من الأسباب هي:

أولاً- عوامل عضوية وبيولوجية Organic and Biological Factors

1- صدمات يتعرض لها الدماغ في مرحلة الولادة.

2- أمراض أو إصابات تصيب الجهاز العصبي في السنوات الحساسة من نضج الطفل مثل السحايا والتسمم أو التهاب خلايا الدماغ والحصبة الألمانية ونقص الأوكسجين أو صعوبات الولادة أو الولادة المبكرة أو تعاطي العقاقير.

3- اضطرابات ذات طابع كيمائي.

4- الفروق الفردية التكوينية التي تنجم عن التوزيع الكروموزمي التناسلي.

ثانياً- عوامل وراثية Genetic Factors

أظهرت بعض الدراسات السابقة أن صعوبات التعلم كثيراً ما ترجع إلى عوامل وراثية فقد دلت دراسة أو ن 1978 لحالات التوائم بأن بعض صعوبات التعلم منتشرة بين أسر معينة وأنها موروثة.

ثالثاً- العوامل البيئية Environmental Factors

من الصعب تحديد الأسباب البيئية بدقة ولكن يمكن إجمالها بما يلي:

1- نقص الخبرة التعليمية وعدم دخول الروضة قبل المدرسة لتسهل عملية التوافق الدراسي لدى التلميذ لاحقاً.

2- سوء التغذية الذي يرتد سلبياً على نمو الطفل عامة ومنه على النمو العقلي.

3- الحالة الصحية السيئة التي تعيق عملية التعلم.

4- إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة.

5- افتقار البيئة للمثيرات التي تنمي قدرات الطفل فالطفل الذي يعيش في الصحراء يصعب عليه مجاراة الطفل الذي يعيش في المدينة.

10-3 تشخيص صعوبات التعلم

هناك نموذجان لتشخيص صعوبات التعلم وهما:

✪ نموذج تشخيص القابليات الكامنة ويركز هذا النموذج على الجانب البيولوجي من إصابات الدماغ وعوامل عضوية أخرى، يحدد باتيمان خطوات التشخيص كما يلي:

1- التأكد من وجود صعوبة في التعلم لدى الطفل.

2- التحليل السلوكي للصعوبة بهدف تحديد مواطن الضعف ومواطن القوة في سلوك الطفل.

3- تقويم جوانب النقص في القدرة التي تكمن وراء صعوبة التعلم.
4- صياغة فرضية تشخيصية علاجية تتضمن التشخيص والخطة العلاجية.
5- التركيز على جوانب الضعف في القدرة وخصها بالتدريب التعويضي أو بالعلاج.
6- توسيع نطاق العلاج ليشمل إعاقات أخرى يبدو أنها ذات صلة بصعوبة التعلم.

يتسم هذا النموذج بالمحاولة والتجريب ففي حال عدم نجاح العلاج يعود الباحث أو المختص إلى الخطوة الرابعة ليضع فرضية جديدة ويختبرها وهكذا حتى يصل إلى نتائج جيدة.

- نموذج تحليل مستلزمات النجاح في الأعمال المطلوبة وهو ذو اتجاه سلوكي يركز على السلوك المطلوب وكيفية إكسابه للطفل وتدريبه عليه، لتشخيص الطفل يجري امتحان لقياس كم امتلاك الطفل من القدرة التي أدى انخفاضها إلى صعوبة في التعلم لديه، وبعد التدريب يجب معرفة المهارات التي امتلكها الطفل وكذلك المهارات الفرعية وتقويم السلوك الجديد الناتج لمعرفة مدى النجاح في المهارات.

يجب الانتباه إلى أن كلاً من النموذجين يعتمد على الاختبارات لجمع المعلومات المطلوبة سواء عند التشخيص أي الاختبار القبلي أو بعد التدريب أي الاختبار البعدي، وكلاهما يستخدم اختبارات التحصيل بل إن النموذج الثاني (السلوكي) يركز عليه بينما يحتاج النموذج الأول (البيولوجي) إلى اختبارات إضافية لتشخيص الإدراك الحسي والقدرات وغيرها.

عند القيام بالتشخيص هناك خطوات هامة يجب على الباحث أو المختص إتباعها وهي:

1- إعداد تقرير حول حالة الطفل العقلية عن طريق اختبارات الذكاء.

2- إعداد تقرير حول مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الطفل عن طريق الملاحظة والمقاييس المسحية المقننة والسريعة.

3- إعداد تقرير حول جوانب القوة والضعف في عملية التعلم لدى الطفل.

4- معرفة الأسباب الكامنة خلف صعوبة التعلم أهي عضوية أم بيئية...الخ.

5- وضع الفرضيات التشخيصية المناسبة للحالة.

6- تحديد الأهداف التعليمية في المواد المناسبة وطرائق تدريسها وتطويرها باستمرار.

بالنسبة لأدوات القياس المستخدمة لقياس صعوبات التعلم متعددة منها دراسة الحالة والاختبارات المتعددة الخاصة بصعوبات التعلم(سليمان، 1992).

10-4 أبعاد صعوبات التعلم

هنا يتم تناول عدة أبعاد لصعوبات التعلم وهي:

أولاً- التمييز بين صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى تنضوي تحت أربع مستويات

لا بد من الإشارة أو لاً إن هذا التمييز يجب أن ينطلق من مبدأ تربوي هو أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم هم غير متجانسين وصعوباتهم متفاوتة ولديهم مشاكل انفعالية واجتماعية وفكرية...الخ.

- المستوى الأول هو الفروق داخل الفرد: ويتم فيه تحديد المشكلة وما هي نقاط الضعف والقوة في المهارات الدراسية الست وهي: الإصغاء، المحادثة، القراءة، الكتابة، الرياضيات، التعليل. هنا يأتي دور المرشد في تشخيص المشكلة وتوجيه الطفل إلى مركز التربية الخاصة المناسب لمشكلته. أما بالنسبة للفروق داخل الطفل فقد يكون الطفل جيداً في المحادثة ومتدنياً في

القراءة، وهنا يتم أيضاً دراسة حاصل الذكاء لدى الطفل ومقارنته بالتحصيل الدراسي.

- المستوى الثاني هو فروق خاصة بالفرد: هذه الفروق ناتجة عن خلل في الجهاز العصبي أو وجود نقص في المهارات المعرفية في الجوانب التالية:

1- طرق الاستجابة وتنفيذ المهام.

2- الطرق الفكرية وكيفية الحلول مثلاً التمرين الشفهي، تجميع المعلومات، التصنيف.

3- القواعد المعرفية الموجودة في الذاكرة التي تساعد على اكتساب معلومات جديدة من خلال المقارنة والتوضيح والتعليل...الخ.

- المستوى الثالث هو اعتبارات ترابطية: فقد يكون سبب صعوبة التعلم مرتبطاً بضعف بالمهارات التواصلية أو الاجتماعية أو القدرات الجسدية أو القدرات الحسية، عند معرفة هذه الترابطية يسهل اتخاذ القرار بخصوص الطفل وتفسير أسباب الصعوبة.
- المستوى الرابع هو تفسيرات بديلة لصعوبات التعلم: فقد تكون الصعوبة ناتجة عن المحيط الذي يعيش به الطفل أو عن عوامل بيئية أو ثقافية أو اقتصادية أو إرشادات تعليمية غير مناسبة للطفل أو مشاكل صحية أو نفسية أو تراكم معلومات دراسية غير مفهومة لدى التلميذ تطورت لتكون صعوبة تعليمية.

ثانياً- صعوبات التعلم مقارنة مع الإعاقات الأخرى

قد يكون سبب صعوبات التعلم يرجع إلى إعاقات مختلفة ومن هذه الإعاقات:

1- الإعاقة السمعية Audio Handicap

إن القدرة السمعية للذين يعانون من صعوبات التعلم عادية وتماثل الناس العادين، ولكن قد يكون لديهم نقص في تمييز ذبذبات صوتية متشابهة مثل التمييز بين (د) و(ت) وكذلك بين (س) و(ش) وغيرها. يمكن حل هذه المشكلة عن طريق

استخدام السماعات. إن انخفاض القدرة السمعية يعود إلى أسباب وراثية وخلقية كإصابة الجنين في أثناء الحمل ومكتسبة مثل نقص الأوكسجين في أثناء الولادة أو الصدمات وغيرها. بالتالي ينتج عن الإعاقة السمعية صعوبات تعلم وهي:

- ✪ صعوبة النطق والخلط بين الأصوات المختلفة.
- ✪ صعوبات في التواصل والفهم.

إذا كانت الإعاقة السمعية بسيطة يمكن معالجتها بالسماعات ويبقى الطفل مع أقرانه العاديين أما إذا كانت الإعاقة السمعية شديدة فهو بحاجة لمراكز خاصة بتعليم الصم والبكم.

2- الإعاقة الحركية Bodily Handicap

وهي ضعف أو انعدام القدرة على الحركة التي تسمح للشخص بتأدية أنماط السلوك المختلفة حيث هذه الأنماط السلوكية تتطلب جهازاً حركياً سليماً مثل المشي والوقوف والتوازن والتآزر في الحركات والرسم والكتابة وغيرها. هناك نسبة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لديهم نقص في القدرات الحركية ولاسيما الحركات الدقيقة وهذا يسهم في نشوء صعوبة التعلم فيعيق القدرة على الكتابة مثلاً. هناك مشكلات في القدرة الحركية تنتج عن خلل في شبكة الاتصال العصبي داخل الدماغ مثل الإصابات الانتكاسية والصدمات التي تقود إلى تلف المادة الدماغية والعصبية، كذلك الإصابات الوعائية وارتفاع الضغط داخل الدماغ وغيرها. بالنهاية ينتج عن الإصابات صعوبات في الكتابة واللفظ وصعوبة في حركة العينين وصعوبة في التآزر الحركي وغير ذلك مما يؤدي إلى صعوبات التعلم.

3- الإعاقة العقلية Mental Handicap

وهي انخفاض في مستوى الذكاء عن المستوى الطبيعي وضعف واضح في اثنين أو أكثر من المهارات التالية: العناية الشخصية، العيش المنزلي، التواصل، المهارات الاجتماعية، الصحة والأمان، استخدام المرافق العامة، التحصيل

الدراسي، العمل والتسلية. تظهر الإعاقة بوضوح قبل سن الثانية عشرة أي في المرحلة الدراسية الأولى ولاسيما في الفعاليات المدرسية. عند تشخيص الإعاقة العقلية يجب أن يكون حاصل الذكاء أقل من 70-75. مع هذا فإن هذه الدرجة الذكائية لم تعد مؤشراً نهائياً على وجود الإعاقة العقلية ولاسيما إذا كان أداء الطفل العام مناسباً. الأداء العام هو نتيجة تفاعل القدرات مع البيئة المحيطة. كما تُعرّف القدرات بأنها حاصل الذكاء مضافاً إليها مهارات التكيف لدى الشخص، من هنا فإن تحسين مهارات التكيف بواسطة التربية الخاصة يحسّن من قدرات الفرد.

يصاب التلاميذ الذين يعانون من إعاقة عقلية بصعوبات التعلم الشديدة وبالتالي يقعون في مطب الفشل الدراسي ومن هنا فهم بحاجة إلى تعليم في مراكز التربية الخاصة للمعاقين عقلياً. بالتالي يمكن القول إن كل معاق عقلياً يعاني من صعوبات تعلم والعكس ليس صحيحاً، من هنا فإن حاصل الذكاء يشكل مؤشراً فارقاً بين التخلف العقلي وصعوبات التعلم، فصعوبات التعلم تقتضي عملاً مستقلاً عن الإعاقة العقلية وإن تشابهت تقنيات التعليم بينهما أحياناً.

4- الإعاقة البصرية Visual Handicap

وهي نقص أو انعدام القدرة على الرؤية ومشاهدة المثيرات المحيطية، فهي ترتبط مع القدرات التعليمية ارتباطاً وثيقاً، فالكتابة تحتاج إلى بصر سليم وكذلك القراءة، فالقصور في البصر يؤدي إلى ضعف التمييز البصري للمسافات البعيدة وبعد النظر يؤدي إلى ضعف التمييز للمسافات القريبة وخاصة في القراءة والكتابة، في حين الخلل البؤري يؤثر في الرؤية بشكل عام. أيضاً ضيق الحقل البصري يؤدي إلى صعوبة الرؤية الواضحة في أثناء القراءة والمشاهدة. إن ضعف المتابعة البصرية أي من اليمين إلى اليسار وبالعكس ومن الأعلى إلى الأسفل وبالعكس يتولد من اضطراب في تحريك العينين وهذا اضطراب حركي يؤثر في المقدرة البصرية، كما يؤدي الحول إلى صعوبة في القراءة والكتابة ومتابعة الأسطر.

مما سبق يمكن القول إن الضعف أو الإعاقة البصرية تسهم في ظهور صعوبات التعلم، فإذا كان الضعف البصري خفيفاً يمكن علاجه باستخدام نظرات تناسب المشكلة البصرية، أما إذا استفحلت المشكلة البصرية وأصبحت إعاقة فإن الطفل يحتاج إلى العناية الخاصة في مراكز التربية الخاصة للمعاقين بصرياً.

ثالثاً- التفسير العملي لبعض صعوبات التعلم وأنواعها

1- بطء التعلم Learning Slowness

وصاحبه يعاني من صعوبة في التكيف مع متطلبات المناهج الدراسية وذلك بسبب قصور في قدراته التعليمية أو قصور في مستوى الذكاء العام مقارنة مع متوسط أقرانه من نفس العمر والصف الدراسي. مثال يكون التلميذ ابن العاشرة في الصف الخامس متأخراً دراسياً حين لا يستطيع أن يحصل في الاختبار على درجة معادلة لأقرانه من مستوى متوسط في نفس العمر والصف.

2- ضعف الانتباه Attention Deficit

وهو ضعف قدرة الفرد على التركيز السمعي والبصري والعقلي حول موضوع رئيسي معين، فتضعف قدرة الفرد على التركيز ويندمج أو ينشغل بنشاط آخر يصرفه عن النشاط الرئيسي، غالباً يكون ضعف الانتباه مصحوباً بنشاط حركي زائد. (لقد تم شرح ضعف الانتباه سابقاً راجع الفصل التاسع).

3- التلميذ المتأخر عقلياً بسبب خلل دماغي بسيط Neurological Defect

وهو الذي يعاني من نقص في درجة الذكاء بحيث تكون أقل من المتوسط بانحراف معياري واحد سالب مقارنة مع أقرانه من نفس العمر ويعاني من نقص القدرات اللازمة للعملية التربوية. من الملاحظ أن أول ما يخطر بالذهن عند سماع صعوبات تعلم أن هناك خللاً في الدماغ وهذا ما ذهب إليه شتروس وقد سُمي بـ"عارض شتروس"، لكن الأهل لم يقتنعوا بوصف أبنائهم بالمتخلفين عقلياً طالما

أن لديهم قدرات تمكنهم من التعلم حتى وإن كانت بسيطة فهي تتطور مع التدريب. فيما بعد أصبح العلماء يطلقون على عارض شتروس "العطل الدماغي أو الذهني البسيط" ثم بعد ذلك أُطلق تسمية "التأخر أو عدم التوافق التعليمي"(بيبي، 2000).

4- **الديسلكسيا وهي الصعوبة في القراءة والكتابة Dyslexia** (سيأتي شرحها لاحقاً).

5- **الديسغرافيا وهي الصعوبة في الكتابة Dysgraphia**

6- **الديسكالكوليا وهي الصعوبة في الرياضيات Dyscalculia**

7- **الانطواء الفصمي Autism**

وهو يشير إلى حالة نفسية اضطرابية لأطفال تنقطع علاقتهم بالبيئة، ويعيشون في نرجسية منطوية بعيدة عن التفاعل مع مثيرات هذه البيئة.

10-5 أثر صعوبات التعلم على قدرة التعلم لدى التلاميذ

يمكن بحث آثار صعوبات التعلم على التعلم لدى التلاميذ من خلال الجوانب التالية:

1- **النمو التطوري**

إن قدرات الطفل المختلفة تنمو بصورة متكاملة ويتفاعل بعضها مع بعض ويؤثر بعضها في بعض لتشكل كلاً متكاملاً وبالتالي فإن أي تأخر في هذه القدرات العقلية أو الحسية أو الاجتماعية أو اللغوية أو النفسية أو الحركية يؤثر سلبياً على باقي القدرات وبالتالي على عملية النمو برمتها وهذا ما يحدث مع الأطفال الذي يعانون من صعوبات التعلم.

2- تطور القدرة العقلية

إن صعوبات التعلم تخفض كم المعلومات المكتسب في المجالات المختلفة مع العلم أن هذه المعلومات المختلفة تؤدي إلى نمو القدرات العقلية، فاستثمار ثراء المحيط ومثيراته المتعددة ينمي درجة الذكاء ويزيدها، وهذا مبدأ يعتمده أصحاب المدرسة السلوكية.

3- اكتساب القدرات الدراسية

تعرقل صعوبات التعلم اكتساب القدرات الدراسية المختلفة كالقدرة على القراءة والكتابة و القدرات اللغوية والتعبيرية والقدرات الحسابية والقدرة على الفهم والقدرة على التحليل والتركيب والاستنتاج والاستدلال وغيرها.

4- السلوك العام

إن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم يصعب عليه أيضاً اكتساب أنماط السلوك الجيدة، وبالتالي أحياناً ما تكون تصرفاته غير جيدة، فهو قد يعاني من ضعف الانتباه إلى جانبه فرط النشاط الحركي ولديه قلة انضباط وقلة مثابرة وشغب وفوضى وما إلى ذلك، لأنه يصعب على الطفل امتثال السلوك الجيد من المعلم والأقران الجيدين.

6-10 صعوبات التهجئة والقراءة والكتابة والحساب

رغم الصعوبات التي يعانيها الطفل صاحب الصعوبات التعليمية إلا أنه قد يمتلك بعض المهارات التي تفوق أقرانه العاديين كالمهارات الحركية والسرعة وغيرها، في حين يظهر صعوبات في تنظيم أفكاره وترجمتها كتابياً وفي الخلط في أثناء استخدام الجهات بين الجهة اليمنى واليسرى وهذا ينطبق على استخدام اليدين والرجلين والعينين وهذا يؤثر سلبياً على التقدم في التحصيل. إذا تم استطلاع

الصعوبات التي يعاني منها طفل صعوبات التعلم يظهر أهم هذه الصعوبات كما يلي:

1- صعوبة في القراءة
2- صعوبة في التهجئة
3- صعوبة في الحساب
4- صعوبة في تنظيم أنشطة الحياة فهم ينسون ويضيعون
5- صعوبة في تنظيم الوقت
6- صعوبة في معرفة الاتجاهات الجغرافية
7- صعوبة في التنسيق بين الأوامر النظرية من المدرس والتنفيذ الجسدي مثلاً في درس الرياضة أو غيره.
8- رغبة في القصص ومشاهدة الصور فيها مع عدم محاولة تنمية مهارة القراءة.
9- صعوبة في القفز وركوب الدراجة.
10-صعوبة في إجراء الأمور الشخصية مثل انتعال الحذاء الأيمن بالقدم اليسرى أو العكس وصعوبة ارتداء الملابس وربط رباط الحذاء...الخ.
11-من السهل التشويش على أصحاب صعوبات التعلم في أثناء أداء الواجب أو تنفيذ المهام.
12-التأخر في الكلام والخلط في التعبير.
13-التذمر من أي حمل زائد عن الطاقة والشعور بالعجز.

انطلاقاً من هذه الصعوبات يمكن وضع الخطوات التربوية لتعليم تلاميذ صعوبات التعلم وفق الخطوات التالية:

1- الكتابة بوضوح على السبورة.
2- الكلام ببطء وهدوء لكي يفهم التلميذ.

3- التركيز على نقاط القوة دون نقاط الضعف وذلك لبث التشجيع في نفس الطفل.

4- تجنيب التلميذ المواقف المحرجة مثل الطلب منه القراءة بصوت مرتفع.

5- وضع تلاميذ صعوبات التعلم في المقاعد الأمامية للمحافظة على حضور تركيزهم.

6- إعطاؤه بعض المعلومات مكتوبة أفضل من كتابتها على السبورة.

7- إعطاؤه مدة زمنية أطول من التلميذ الطبيعي عند النسخ من السبورة.

8- تكرار تذكيره بالواجبات البيتية.

9- عدم استخدام العقاب لمواجهة ضعف التهجئة لديه.

10-تحديد الجزء المطلوب قراءته بالكتاب والصفحة والسطر بوضع إشارة بقلم الرصاص.

11-عند وجود الرغبة بالكتابة لدى التلميذ يجب تكبير المسافة الفاصلة بين السطور وذلك لتشجيعه على كتابة المزيد من الصفحات.

12-مساعدة الأهل في البيت لكتابة الواجبات والقراءة.

13-الكشف عن اهتمامه وهواياته وقدراته ثم تشجيعه.

14-عدم توبيخه لضعف القراءة.

15-الصبر عليه والمثابرة لتحسين مستواه.

16-تشجيعه على المشاركة بكل الأنشطة مع أقرانه.

17-تجنب إطلاق التسميات الخاطئة كبليد أو غبي...الخ.

18-التعامل باهتمام وإنصاف بعيداً عن التحيز.

يمكن القول إن هناك جملة من الردود السلبية تنجم عن المعاملة الخاطئة والقاسية لدى التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم وهي:

1- استصغار الذات والنظر إليها بتفاهة.

2- فقدان الثقة بالنفس.
3- الحساسية الشديدة من النقد مهما كان بسيطاً.
4- ضعف الرغبة في المشاركة والاندماج.
5- التغيب المقصود عن المدرسة.
6- الشكاوي الجسدية بسبب الضغوط النفسية.
7- العزلة والانطواء.

10-7 الديسلكسيا Dyslexia

وهي مجموعة أعراض ضعف القراءة والكتابة بحيث يصعب على الطفل التهجئة الصحيحة والكتابة الصحيحة ويترافق ذلك مع الخلط بين الجهات وعدم التنسيق وكثرة الحركة ...الخ.

تثبت الأدبيات السابقة التي درست الديسلكسيا أن نسبة 10% من الأولاد في العالم مصابون بها، والذكور المصابون بها أكثر من الإناث فكل 4 ذكور يقابلهم أنثى واحدة وحتى أن بعض الدراسات قالت أن النسبة 7 ذكور لأنثى واحدة. ربما يرجع ذلك لمركز اللغة في الدماغ، والذي يتميز بأنه أكثر نضجاً عند البنات منه عند الصبيان حتى سن البلوغ وسنين المراهقة الأولى.

أعراض الديسلكسيا

1- ضعف في التهجئة والقراءة.
2- وضع الحروف والأرقام والرموز بصورة مقلوبة مثل b بدل d و45 بدل 54.
3- المقدرة على الإجابة الشفهية والعجز عنها كتابياً.
4- قراءة الكلمة بصورة صحيحة ثم الفشل في التعرف عليها في السطور اللاحقة.

5- عدم كتابة الكلمة بصورة صحيحة.
6- صعوبة في النقل من السبورة.
7- صعوبة في تدوين المعلومات.
8- صعوبة العمل بالأرقام المتسلسلة.
9- صعوبة في فهم الوقت والزمن.
10-كثرة الحركة.
11-ينامون بصورة أقل من الأطفال العاديين.
12-هم أميل إلى اللهو منه إلى الجد والعمل.
13-ضعف في التناسق الحركي.
14-قليلو الهندام والترتيب.
15-يخلط بين الشمال واليمن.
16-صعوبة في ترتيب الأشياء في تسلسل مثل الشهور أو الحروف الهجائية أو الأيام.

أسباب الديسلكسيا

هناك وجهة نظر عضوية تقول بأن سبب الديسلكسيا هو عدم فعالية الربط بين القسم اليميني والقسم اليساري من الدماغ، في هذه الحالة تكون خلايا الدماغ مركبة بصورة مختلفة عن بقية الأطفال الطبيعيين، مما يؤثر على العمل الطبيعي لقسمي الدماغ.

هناك وجهة نظر أخرى تقول بأن السبب هو وراثي حيث تستشهد بأن 88% من الأطفال المصابين بالديسلكسيا ينحدرون من عائلات يوجد فيها ديسلكسيا وغالباً ما يكون في العائلة أكثر من طفل مصاب.

مساعدة المعلم للطفل الذي يعاني من الديسلكسيا

من الملاحظ أن بعض الأطفال فوق 6 سنوات لا يظهرون تطوراً مناسباً في القراءة والكتابة وبالتالي هم يعانون من الديسلكسيا، لذلك يجب إتباع برنامج تعليمي خاص لهؤلاء الأطفال، هنا يجب على المعلمة أن لا تصف التلميذ بأنه كسول بشكل اعتباطي ولا سيما أنه قد يكون جيداً في بعض القدرات والجوانب، فعلى المعلم أن يتبع الأمور التالية:

1- تكلم مع الطفل بوضوح.
2- دعه يجلس في المقدمة.
3- أقبل بعض التسامحات.
4- أكتب بوضوح بالنسبة للطفل.
5- أترك له وقتاً إضافياً مقارنة بالأولاد العاديين لكي ينهي الكتابة.
6- شاركه بالأمور الشفهية ما أمكن من دون أن تحرجه أن يقرأ بصوت مرتفع.
7- لا تزيد عليه بالواجبات المنزلية وأطلب منه أن يسجل بعض الواجبات شفهياً على شريط.
8- لا توبخه على منظره غير المرتب وعدم المعرفة الدقيقة للوقت والمكان بل صحح له مع التشجيع.
9- يحتاج المعلم للنجاح مع هذه العينة من التلاميذ إلى درجة من الذكاء والصبر والمرح والتعاطف والمعرفة العلمية لكيفية التعامل مع هذه الفئة.

إن معظم الأطفال المصابين بالديسلكسيا لديهم درجة مقبولة من الذكاء وطموح للتحسن، فإذا تم استغلال هذه الجوانب بصورة جيدة أسفرت الأمور عن نتائج جيدة. كما يجب الإشارة دوماً إلى أن الديسلكسيا هي مشكلة في التركيب العضوي، من هنا يصعب تجنبها أو البراء منها تماماً ولكن يمكن إذا تم التعامل معها مبكراً

بصورة علمية وتربوية جيدة التخفيف منها بحيث يعيش الطفل بصورة طبيعية بعيداً عن المشاكل النفسية(المرجع السابق).

10-8 دور المرشد المدرسي والمدرس في إرشاد حالات صعوبات التعلم

يجب على المرشد والمدرس مساعدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من خلال إتباع الأمور التالية:

1- توفير البيئة التعليمية المناسبة التي يستطيع التلميذ المصاب بصعوبات التعلم أن يتعلم ويظهر قدراته الكامنة عن طريق النماذج والأشكال وتوفير الحرية للتلميذ لاكتشاف الأشياء بنفسه.

2- التدريب على العمليات الأساسية مثل القراءة والكتابة والتناسق الحركي البصري...الخ.

3- تدريب الحواس: وفيه تصحيح مشكلات الطفل بوساطة أكثر من حاسة واحدة مثلاً يعطي المعلم الطفل قصة فهو يسمع ويكتب ويرى ومن ثم يعيد الكتابة بنفسه، فهنا تتعاضد كل الحواس وتتساعد للعمل معاً.

4- تدريب الأطفال ذوي النشاط الزائد: ويتم ذلك من خلال ثلاثة أساليب وهي الحد من العوامل المثيرة في الصف الدراسي وتركيز انتباه الطفل إلى الدرس، استعمال الأدوية المهدئة حسب وصفة الطبيب، استخدام أسلوب التدريب السلوكي لتعديل السلوك.

5- استخدام الأسلوب الإدراكي الحركي: الذي ينطلق من أن الصعوبة قد تكون ناشئة عن عدم تطور أي جانب من جوانب النمو الحركي والإدراكي، لذلك يركز هذا الاتجاه على المراحل العمرية والقدرات التي يجب أن تتطور خلال هذه المراحل، ففي المرحلة الدراسية الأولى يتم التركيز على مهارات اللغة

والقراءة والكتابة والعمليات الحسابية، يستمر هذا الأسلوب حتى المرحلة الثانوية إذا استمرت هذه المشكلة إضافة للتدريب المهني للمهارات الأكاديمية بحيث يكون هناك توازن بين البرامج الخاصة والقدرات الأكاديمية(سليمان، 1992).

6- يجب أن يكون الحديث ببطء ووضوح وبصوت مرتفع.

7- كن واثقاً من أن التلاميذ يمكنهم تأدية المطلوب منهم.

8- حاول دائماً أن تعامل التلاميذ بصورة فردية ما أمكن لأن شدة صعوبة التعلم متفاوتة.

9- ضع خطط بصورة مستمرة تناسب قدرات التلاميذ ذوي الصعوبات.

10-لا تحمل التلاميذ ذوي الصعوبات فوق طاقتهم ويجب أن تكون المهمة مناسبة لا تحتاج زمناً طويلاً.

11-حاول أن تعمل ضمن خطة متكاملة من الأساليب التدريسية والتقنيات التعليمية المساعدة التي تتناسب جملة وتفصيلاً مع قدرات أطفال صعوبات التعلم.

12-اجعل ملاحظاتك وتوضيحاتك بسيطة ومختصرة ما أمكن ومرتبطة بالواجبات المعطاة.

13-امنح التلاميذ الوقت الكافي لفهم التوجيهات.

14-اشغل بقية التلاميذ بتنفيذ مهام معينة عند العمل مع التلميذ صاحب الصعوبة بصورة فردية.

15-اتبع أساليب التشخيص المناسبة لصعوبات التعلم وتابع تقويم هذه الأساليب وتقويم التلاميذ والبرنامج التعليمي بصورة دورية.

16-نظّم استجابات كل تلميذ في المواقف التعليمية المختلفة بما يسهّل عملية التقويم(القرعان، 2005).

وقل رب زدني علما
Damascus University

قائمة المراجع

أولاً- المراجع العربية

ثانياً- المراجع الأجنبية (الإنكليزية والألمانية)

وقل رب زدني علما
Damascus University

أولاً- المراجع العربية

أبو شهدة، كمال. (2008). عملية الإرشاد النفسي. محاضرات لطلاب السنة الرابعة إرشاد نفسي. جامعة دمشق. كلية التربية.

آغا، كاظم ولي. (1988). القلق والتحصيل دراسة تجريبية مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة جامعة دمشق في العلوم الإنسانية، المجلد 4. العدد 14. ج1.*

الأحمد، أمل. (2001). حالة القلق وسمة القلق وعلاقتهما بمتغيري الجنس والاختصاص العلمي: دراسة ميدانية لدى طلبة جامعة دمشق. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية. العدد 1. المجلد 17.*

أحمد، سهير كامل. (2000). التوجيه والإرشاد النفسي. الإسكندرية. مركز الإسكندرية للكتاب.

ايزنبرغ، شيلدون وديلاني، دانيل. (1994). عملية الإرشاد النفسي. ت. علي سعد وعدنان الأحمد. جامعة دمشق. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.

باترسون، س. هـ. (1990). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القسم الثاني. ط1. ت. حامد عبد العزيز الفقي. الكويت. دار القلم للنشر والتوزيع.

بلان، كمال يوسف. (2006). نظريات الإرشاد النفسي(1). جامعة دمشق. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.

بلان، كمال يوسف. (2010). نظريات الإرشاد النفسي(2). جامعة دمشق. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.

بيبي، هدى الحسيني. (2000). المرجع في الإرشاد التربوي: الدليل الحديث للمربي والمعلم. بيروت. أكاديميا.

بيترمان، فرانس. (2009). علم نفس الأطفال الإكلينيكي: نماذج من الاضطرابات النفسية في سن الطفولة والمراهقة. ط 1. ت. سامر جميل رضوان. الإمارات العربية المتحدة. العين. دار الكتاب الجامعي.

تايلر، ليونا أ. (1989). الاختبارات والمقاييس. ط3. ت. سعد عبد الرحمن ومحمد عثمان نجاتي. القاهرة. دار الشروق.

الحاج، فائز محمد علي. (1978). بحوث في علم النفس العام. المكتب الإسلامي. الرياض.

حسن، عبد الباسط محمد. (1990). أصول البحث الاجتماعي. ط11. القاهرة. مكتبة وهبة.

حسين، محمود. (1994). الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بالاكتئاب والتوتر النفسي وبعض المتغيرات الأخرى. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية. عدد يوليو.

حمادة، وليد عبد الكريم (2004). الإرشاد المدرسي مع الأمثلة والتطبيقات، ط1. دمشق.

حمزة، مختار. (1979). سيكولوجية ذوي العاهات والمرضى: الأمراض الجسمية والنفسية والجسمية النفسية والأمراض العقلية. جدة. دار البيان العربي.

حمزة، مختار. (1979). إرشاد الآباء والأبناء. القاهرة. مكتبة الخانجي.

حمزة، مختار. (1956). التأهيل المهني. سيكولوجية ذوي العاهات. مصر. دار المعارف.

حمصي، أنطون. (1987). علم النفس العام. ج2. جامعة دمشق. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية. مطبعة ابن حيان.

حمصي، أنطون وعنبر، أحمد. (1992). اختبارات الذكاء والشخصية.ج1. ط4. جامعة دمشق. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.

الخطيب، جمال. (1993). المشكلات التعليمية والسلوكية. الإمارات العربية المتحدة. الشارقة.

الخطيب، صالح أحمد. (2003). الإرشاد النفسي في المدرسة: أسسه–نظرياته–تطبيقاته. الإمارات العربية المتحدة. العين. دار الكتاب الجامعي.

الخليدي، عبد المجيد. وهبي، كمال حسن.(1997). الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال. بيروت. دار الفكر العربي.

خليل، رسمية علي، (1968). الإرشاد النفسي. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

دافيدوف، ليندا. (2000). الشخصية الدافعية والانفعالات. ط1. ت. سيد الطوب ومحمود عمر. القاهرة. الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

الداهري، صالح حسن والعبيدي، ناظم هاشم. (1999). الشخصية والصحة النفسية. الأردن. أربد. مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية. دار الكندي للنشر والتوزيع.

دسوقي، كمال. (1985). علم النفس ودراسة التوافق. جامعة الزقازيق. كلية التربية.

دليل كلية التربية. (2011). جامعة دمشق. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.

دولاند شير، جيلبر. (1999). مناهج البحث التربوي: مدخل. ت. فاطمة الجيوشي. ط4. جامعة دمشق. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.

رزوق، أسعد. (1992). موسوعة علم النفس. ط. الرابعة. بيروت. المؤسسة العربية للدراسات والنشر–أو– عمان. دار الفارس للنشر والتوزيع.

الرفاعي، نعيم. (1990). التوجيه المهني والمدرسي. جامعة دمشق. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.

الرفاعي، نعيم. (1998). الصحة النفسية: دراسة في سيكولوجية التكيف. جامعة دمشق. مطبعة خالد بن الوليد.

الزراد، فيصل. (1984). علاج الأمراض النفسية والاضطرابات السلوكية، بيروت، دار القلم.

الزعبي، أحمد محمد. (2003). التوجيه والإرشاد النفسي: أسسه، نظرياته، طرائقه، مجالاته، برامجه. ط1. دمشق. دار الفكر.

زهران، حامد عبد السلام.(1988). الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة، دار المعارف.

زهران، حامد عبد السلام.(1986). التوجيه والإرشاد النفسي، جامعة دمشق، المطبعة الجديدة.

السرطاوي، زيدان وسيسالم، كمال. (1987). المعوقون أكاديمياً وسلوكياً: خصائصهم وأساليب تربيتهم. السعودية. الرياض. دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

سري، إجلال محمد. (2000). علم النفس العلاجي. ط2. القاهرة. عالم الكتب.

سعد، علي. (1994). علم الشذوذ النفسي. جامعة دمشق. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.

سليمان، عبد الرحمن سيد.(1999). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة. ج1. القاهرة. مكتبة زهراء الشرق.

سليمان، عبد الرحمن سيد.(2001). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة. ج4. القاهرة. مكتبة زهراء الشرق.

سليمان، نبيل علي. (1992). التخلف وعلم نفس المعوقين، جامعة دمشق. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.

شعبان، كاملة الفرخ وتيم، عبد الجابر. (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع.

شعيب، علي محمود علي. (1988). قائمة قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة *رسالة الخليج* العربي. *العدد 25*. وزارة التربية القطرية.

الشناوي، محمد محروس. (1996). العملية الإرشادية والعلاجية. ط1. القاهرة. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

شنّير، نجلاء. (2011). خصائص شخصية المرشد النفسي التربوي ودورها في بناء علاقات ناجحة مع المحيطين به في ضوء المهام التي يقوم بها في المدرسة: دراسة وصفية تحليلية على عينة من المرشدين النفسيين في مدارس محافظة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة. دمشق. جامعة دمشق.

الشيخ حمود، محمد عبد الحميد وبلان، كمال. (1992). الإرشاد التربوي والمهني وأساليب تحقيقه في: ندوة التوجيه المهني في التعليم الأساسي. وزارة التربية بالتعاون مع اليونسكو. دمشق.

الشيخ حمود، محمد عبد الحميد. (1994). الإرشاد المدرسي. جامعة دمشق. كلية التربية. منشورات جامعة دمشق.

الشيخ حمود، محمد عبد الحميد. (2007). الإرشاد المهني. جامعة دمشق. كلية التربية. منشورات جامعة دمشق.

الشيخ حمود، محمد عبد الحميد وناصر، عائشة وجمل، محمد جهاد. (2011). الإرشاد المدرسي(2). جامعة دمشق. كلية التربية. منشورات جامعة دمشق.

الشيخ، دعد. (2007). إرشاد الكبار وذويهم. جامعة دمشق. كلية التربية. منشورات جامعة دمشق.

طه، فرج عبد القادر (1993). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. ط1. الكويت. دار سعاد الصباح.

العاسمي، رياض نايل. (2007). سيكولوجية الطفل الرافض للمدرسة: الخوف المرضي من المدرسة: المفهوم، الأسباب، التشخيص، العلاج. دمشق. وزارة الثقافة. الهيئة العامة السورية للكتاب.

العاسمي، رياض نايل. (2008). برامج الإرشاد النفسي. جامعة دمشق. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.

العاسمي، رياض نايل ورحال، ماريو جرجس. (2008). الإرشاد النفسي والتربوي. جامعة دمشق. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.

عبد الرحمن، محمد السيد وحسن، منى خليفة علي. (2003). تدريب الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية على المهارات النمائية: دليل الآباء والمعالجين. ط1. القاهرة. دار الفكر.

عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد.(1999). الصحة النفسية والتفوق الدراسي. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد. (1992). البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه. عمان. دار الفكر للنشر والتوزيع.

عثمان، فاروق السيد. (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية. ط1. القاهرة. دار الفكر العربي.

العجمي، مها محمد. (1999). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء (الأقسام الأدبية).مجلة *رسالة الخليج* العربي. العدد 72. وزارة التربية القطرية.

العفيف، فيصل. (بدون تاريخ). اضطرابات النطق واللغة. مكتبة الكتاب العربي.

العمَّار، خالد يوسف. (1999). دراسة إعداد الرسائل الجامعية المجازة في قسمي علم النفس والصحة النفسية في فترة (1970–1990) وفق منهجية وأسس البحث العلمي. جامعة دمشق. كلية التربية.

العمَّار، خالد يوسف. (2007).الكفاءة المدرسية وقلق الامتحان لدى الأطفال: تأثير الدلال الوالدي والسمات الشخصية الوالدية. ألمانية. جامعة لايبزغ.

عمر، محمد ماهر. (1984). المرشد النفسي المدرسي، القاهرة.

عمر، محمد ماهر. (1985). المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي. الإسكندرية.

عكاشة، أحمد.(1989). الطب النفسي المعاصر. القاهرة. مكتبة الأنجلو.

عقل، محمود عطا حسين. (1996). الإرشاد النفسي والتربوي "المداخل النظرية–الواقع–الممارسة". الرياض. دار الخريجي للنشر والتوزيع.

العيسوي، عبد الرحمن. (1997). العلاج السلوكي. لبنان. بيروت. دار الراتب الجامعية.

العيسوي، عبد الرحمن. (2000). اضطرابات الطفولة وعلاجها. الطبعة الأولى. لبنان. بيروت. دار الراتب الجامعية.

فرح، عدنان وعتوم، عدنان والعلي، نصر. (1993). قلق الاختبار والأفكار العقلانية واللاعقلانية. *مجلة علم النفس. العدد 26*. تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب.

قاضي، يوسف مصطفى وفطيم، لطفي محمد وحسين، محمود عطا. (1981). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، الرياض.

القذافي، رمضان محمد. (1996). التوجيه والإرشاد النفسي. الإسكندرية. المكتب الجامعي الحديث.

القذافي، رمضان محمد. (2001). التوجيه والإرشاد النفسي. ط3. الإسكندرية. المكتب الجامعي الحديث.

القرعان، أحمد خليل. (2005).التوجيه والإرشاد التربوي. ط1. عمان. دار لإسراء للنشر والتوزيع.

القوصي، عبد العزيز. (1952). أسس الصحة النفسية. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

كاس، ف. وأولدهام، ج. وباردس، هـ. (2009). في الطب النفسي وعلم النفس الإكلينيكي. ت. سامر جميل رضوان. الأمارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي.

كفافي، علاء الدين. (1999). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري: المنظور النسقي الاتصالي. القاهرة. دار الفكر.

ماركس، إيزاك م. (1978). التعايش مع الخوف: فهم القلق ومكافحته. ت. محمد عثمان نجاتي. القاهرة. مكتبة التحليل النفسي والعلاج النفسي. دار الشروق.

مجاور، محمد صلاح والديب، فتحي عبد المقصود. (1977). المنهج المدرسي: أسسه وتطبيقاته التربوية. الكويت.

مخول، مالك سليمان. (1986). علم نفس الطفولة والمراهقة. ط2. جامعة دمشق. المطبعة الجديدة.

مخول، مالك سليمان. (1992). علم نفس الاجتماعي. جامعة دمشق. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.

مرسي، سيد عبد الحميد. (1975). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني. مكتبة الخانجي. القاهرة.

مرسي، سيد عبد الحميد. (1976). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني. القاهرة.

معوض، ميخائيل خليل. (1979). سيكولوجية النمو: الطفولة والمراهقة. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

مغاريوس، صموئيل. (1974). الصحة النفسية والعمل المدرسي. القاهرة.

ملحم، سامي محمد. (2007). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. ط1. الأردن. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مليكه، لويس. (1990). العلاج السلوكي وتعديل السلوك. الكويت. دار القلم.

مورتنسن، د. ج. وشمولر، أ. ن. (1986). التوجيه في المدرسة. ت. أبراهيم حافظ وأبراهيم خليل. القاهرة.

ميخائيل، إبراهيم أسعد.(1977). علم الاضطرابات السلوكية. بيروت. الأهلية للنشر.

النيال، مايسة أحمد وأبو زيد، مدحت عبد الحميد. (1999). الخجل وبعض أبعاد الشخصية: دراسة مقارنة في ضوء عوامل الجنس والعمر والثقافة. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية.

ياسين، عطوف محمود. (1981). علم النفس العيادي- الإكلينيكي. بيروت. دار العلم للملايين.

يحيى، خولة أحمد. (2000). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

وقل رب زدني علما
Damascus University

ثانياً- المراجع الأجنبية (الإنكليزية والألمانية)

Alammar, K. (2007). Schulfaehigkeit und Pruefungsangst bei Kindern: Einfluss von elterlicher Verwoehnung und elterlichen Persoenlichkeitsmerkmalen. Uni. Leipzig.

Altenthan, S. & Hageman, C. (2004). Pädagogik, Psychologie in der Berufsfachschule Kinderpflege. Troisdorf . Stam. Bildungsverlag Eins.

Alt, M. & Rainer, K. (1980). Empirische Studien zur Bedingungsanalyse der Prüfungsangst(Dissertation). Universität Leipzig.

Aurin, K. U. A. (1985). Grundlagen der Beratung. Studienbriefe 1-5 DIFF. Tuebingen.

Ameringen, (1995). Test Anxiety. The medical Post. http:www.qassimksu.org/ ar.Htm,aric. (01.05.2000).

Barthel, W. (2001). Prüfungen-kein Problem: Bewältigung von Prüfungsangst - effektive Prüfungsvorbereitung - optimales Verhalten. Weinheim und Basel. Beltz Verlag.

Beck, M. & Mock. A. (1996). Aufmerksamkeitsfoerderung in der Schule in: Witruk, E. & Friedrich, G. Paedagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverstaendnis: Bericht ueber die 5 Tagung der

Fachgruppe Paedagogische Psychologie in der Deutschen Gesellschaft fuer Psychologie e. v in Leipzig 1995. Landau. Verlag Empirische Paedagogik.

Bembentty et al. (2000). Emotion Regulation Test. Test Anxiety. U. S. A. New York. http:www.qassimksu.org/ar.Htm,aric. (01.05.2000).

Bennjamin, B. (no date). Psychology an introduction. Sixth Edition. University of Chicago. McGraw-Hill.

Egloff, B. & Schmukle, S. C. (2002). Predictive validity of an Implicit Association Test for Assessing Anxiety. *Journal of Personality and social Psychology*. Vol. 83. No. 6. The American Psychological Association.

Enders, C. (1999). Lebensraum-Lebenstraum-Lebenstrauma Schule: 1998 in Halle an der Saale. Bonn. Deutscher Psychologen Verlag.

Eschenröder, C. T. (1993). Selbstsicher in die Prüfung. Bremen. PLS Verlag.

Faulstich, W. H. & Semmler, O. (1976). Beratung im Bildungswesen in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 9.

Fischli, C. (1998). Persönlichkeit und Bewältigung in einer Vorexamenssituation. Zentralstelle der Studentenschaft. Zürich.

Fuhrer, U. (2005). Lehrbuch Erziehungspsychologie. Bern. Göttingen. Toronto. Seattle. Verlag Hans Huber.

Gaspar-Sottmann, S. (2002). Ein psychoedukatives Gruppenprogramm für hochprüfungsängstliche Studierende. Göttingen. Cuvillier Verlag.

Goeth, N. (1984). Spezielle Verhaltenssfoerungen bei Lern- und Verhaltensstoerungen bei Schuelern. Berlin

Graglia, M. R. (2004). Prüfung – fertig, Los – Erfolg!. Gelnhausen : angewandtes Mentaltraining für höchste Leistungen in der Praxis ; wie Sie Ihre nächste Bewertungssituation erfolgreich meistern und Ihre Prüfungsängste vermindern. Wagner Verlag.

Haecker, H. O., Stapf, K. H., Becker-Carus, C., Caspar, F., Gadenne, V., Greif, S., Heuer, H., Janke, W., Mueller, J. M., Six, B., Ulrich, R., & Wilkening, F. (2004). Dorsch: Psychologisches Woerterbuch. Bern. Goettingen. Toronto. Seattle. Verlag Hans Huber.

Heller, K. (1976).Handbuch der Bildungsberatung. Stuttgart.

Heller, K. (1978). Schulberatung: Ziele, Aufgaben, Problembereiche. In Psychologie in Erziehung und Unterricht. Stuttgart.

Honal, W. H. (1993). Handbuch der Schulberatung. Muenchen\Landsberg am Lech. Mvg-Verlag.

http:www.qassimksu.org/ar.Htm,aric. (1995). Anxiety Disorders may force Students to Drop out. The Medical post. (01.05.2000).

Jaradat, A. K. M. (2004). Test Anxiety in Jordanian Students, Measurement, Correlates and Treatment. University Marburg.

Joo-Kim, M. (1988). Prüfungsangst und andere Psychosoziale ein Beitrag zur interkulturellen Diagnostik Merkmale: Universität Düsseldorf.

Kerres, M. (1988). Empirische Schul-und Unterrichtsforschung: Prüfungsangst und Bewältigung. Frankfurt. Bern . New York. Paris. Verlang Peter Lang.

Kirk, S. (1971). Verhaltensstoerungen: Lehrbuch der Sondererziehung. Berlin.

Knigge-Illner, H. (1999). Keine Angst vor Prüfungsangst: Strategien für die optimale Prüfungsvorbereitung im Studium. Frankfurt. Eichborn.

Knigge-Illner, H. (2002). Ohne Angst in die Prüfung: Lernstrategien effizient einsetzen. Frankfurt. Eichborn exakt.

Köck, P. & Ott, H. (2002). Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth. By Auer Verlag GmbH.

Kriz, J. (2001). Grundkonzepte der Psychotherapie. Weinheim. Verlagsgruppe Beltz.

Krope, P. (1981). Die Kieler Affekt-Adjektiv-Liste (KAAL) zur Messung situativer Prüfungsangst. Kiel.

Krumm, V. & Baumann, B. (1996). Was ueber Gewalt in der schule Geschrieben World einige Ergebnisse einer Analyse von Grauen Texten aus Lehreraus- und Fortbildungsinstitutionen. In: Witruk, , E. & Friedrich, G. Paedagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverstaendnis: Bericht ueber die 5 Tagung der Fachgruppe Paedagogische Psychologie in der Deutschen Gesellschaft fuer Psychologie e. v in Leipzig 1995. Landau. Verlag Empirische Paedagogik.

Krumpholz, D. (1989). Die kognitive Komponente der Prüfungsangst. Universität Marburg.

Küpfer, K. (1997). Prüfungsängstlichkeit bei Studenten: Differentielle Diagnostik und differentielle Intervention. Berlin. Bern. New York. Paris. Wien. PETER LANG. Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Lexikon der Psychologie. (1980). Band 3.Freiburger, Basel & Wein.

Lisa, C. (1999). Effective Strategies for Dealing with Test Anxiety. Washington. http:www.qassimksu.org/ar.Htm,aric. (01.05.2000).

Metzig, W. & Schuster, M. (1997). Prüfungsangst und Lampenfieber: Bewertungssituationen vorbereiten und meistern. Berlin. Heidelberg. New York. Barcelona. Budapest. Hongkong. London. Mailand. Paris. Santa Clara. Singapur. Tokio. Springer.

Nickel, H. (1993). Psychologie der Entwicklung und Erziehung. Pfaffenweiler. Centaurus-Verlagsgesellschaft.

New Man, P. & New Man, B. M. (1983). Principles of Psychology. The Doresey. Press Home Wood.

Preiser, S. (2003). Pädagogische Psychologie: psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht. Weinheim und München. Juventa Verlag.

Rost, D. H. (2001). Handwörterbuch pädagogische Psychologie. Weinheim. Beltz PVU.

Ruddies, G. H. (1982). Nie mehr Prüfungsangst. München. Wilhelm Heyne Verlag.

Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R. & Pruisken, C (2005). Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer

Forschung. Münster. New York. München. Berlin. Waxmann Verlag.

Schnabel, K. (1998). Prüfungsangst und Lernen : empirische Analysen zum Einfluß fachspezifischer Leistungsängstlichkeit auf schulischen Lernfortschritt. Münster. New York. München. Berlin. Waxmann.

Schnadt, P. & Espert, S (2004). Neue Prüfungsanforderungen: Prüfungen und Prüfungsvorbereitung mit benachteiligten Auszubildenden. Heidelberg. hiba GmbH.

Schwarz, A., Schweppe, R. & Pfau, W. M. (1995). Yogaschule für Kinder : mit Spezialprogrammen gegen Fehlhaltungen, Prüfungsangst, Schlafstörungen und Hyperaktivität. München. Wien. Zürich. BLV Verlagsgesellschaft mbH.

Shea, T. M. (1978). Teaching children and youth with behavior disorder. U. S. A. The C. V. Mosby company.

Sheikh Hammoud, M .(1988). Probleme des Leistungsversagens bei Schuelern der Mittelstufe. (aus der sicht der lehrer) (Diss. A). Uni. Leipzig. Leipzig.

Siever, G. (1986). Prüfungsangst bei Medizinstudenten und Auswirkung. Universität Marburg.

Spielberger, C.D. (1980). Test anxiety inventory: Preliminary professional manual. Counsulting Psychologist Press.

Steinhausen, H. C. (2006). Schule und psychische Stoerungen. Stuttgart. W. Kohlhammer GmbH.

Tabbert-Haugg, C. (2003). Alptraum Prüfung: gestörtes Prüfungsverhalten als Ausdruck von Schwellenängsten und Identitätskrisen. Stuttgart. Pfeiffer bei Klett-Cotta.

Thompson, C. L. et al. (2004). Counseling Children (6 th ed). Australia. Thompson. Bropks\ Cole.

Weiß, H. J. (1986). Attribution, Wichtigkeit und Prüfungsangst. Pfaffenweiler. Centaurus-Verlagsgesellschaft.

Weiß, H. J. (1997). Prüfungsangst: Symptome, Ursachen, Bewältigung. Würzburg. Lexika Verlag.

Wieczerkowski, Nickel, Janowski, Fittkau & Rauer (1980). AFS. Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation. Braunschweig, Göttingen: Westermann Verlag für Psychiatrie.

Würfel, G. (1997). Keine Angst vor Prüfungsangst. Frankfurt. Hiba.

WWW.Uni. Leipzig.de. Psychologie.1.2.2004.

Zeyer, R. (1997). Hypnotherapeutische Kurzbehandlung von Prüfungsangst. Universität Tübingen.

Zhao, L.(1994). Das Verwöhnungsproblem als gemeinsames Erziehungsproblem in China und Deutschland. Aachen. Vorlag Shaker.

Damascus University

وقل رب زدني علما
Damascus University

فهرس المصطلحات

المصطلح العربي	المصطلح الانكليزي
	A
الإضافة	Addition
مستوى التوافق	Adjustment
الجماليات	Aesthetics
العدوان	Aggression
تحديد الأهداف	Aims Definition
جمعية علم النفس الأمريكية	American Psychological Association
رابطة المرشدين النفسيين الأمريكية	American Personnel Guidance Association
تحليل المقاومة	Analysis Of Resistance
تحليل التحويل	Analysis Of Transference
الغضب	Anger
الخوف الاضطرابي التكنولوجي القلق	Anxious Techno Phobia
طرح السؤال	Asking the Question
أساليب التدريب التوكيدي	Assertive Training
ضعف الانتباه والتشتت	Attention Deficit

Attitudes	الاتجاهات
Audio Handicap	الإعاقة السمعية
Autism	الانطواء الفصمي
Aversion	التنفير
B	
Behavior Modification	تعديل السلوك
Behavior Problems of Pupils	المشكلات السلوكية للتلاميذ
Being and Becoming	الكينونة والصيرورة
Bodily Handicap	الإعاقة الحركية
Body Concept	مفهوم الجسم
C	
Case Conference	مؤتمر الحالة
Case Study	دراسة الحالة
Catharsis	التنفيس الانفعالي
Cheat	الغش
Classical Conditioning	الإشراط الكلاسيكي
Classical Conditioning Model	الطرق المستمدة من الإشراط الكلاسيكي
Client	المسترشد
Client-Centered Counseling	الإرشاد المتمركز على المسترشد

Clowning In Class	التهريج في الصف
Cognitive Behavior Modification	الأسلوب المعرفي السلوكي لتعديل السلوك
Cognitive Learning	التعليم المعرفي
Cumulative Record	السجل المجمع أو البطاقة المدرسية
Cognitive Learning Model	الطرق المستمدة من التعليم المعرفي
Cognitive Technophobia	الخوف المرضي التكنولوجي المعرفي
Computer Anxiety	قلق الحاسب
Confrontation	المواجهة
Contingency Contracting	التعاقد التبادلي السلوكي
Counselee	المسترشد
Counseling Club	النادي الإرشادي
Counseling Group	المجموعة الإرشادية
Counseling Sessions	الجلسات الإرشادية
Counseling Team	الفريق الإرشادي
D	
Day Dreams (Phantasies)	أحلام اليقظة (التخيلات)
Data Collection	جمع المعلومات
Decision-Making	اتخاذ القرارات

Defense Mechanisms	آليات الدفاع النفسي
Developmental Tasks	مطالب النمو
Diagnosis	التشخيص
Differences in Perception	الفروق في الإدراك
Directive Counseling	الأسلوب المباشر
Directive Observation	الملاحظة المباشرة
Discussion	مناقشة
Discussion Group	مجموعة النقاش
Disorder Of Speech And Language	اضطرا بات الكلام واللغة
Distortion	التشويه أو التحريف
Dream Analysis	تحليل الأحلام
Dream Interpretation	تفسير الأحلام
Dyscalculia	الصعوبة في الرياضيات
Dysgraphia	الصعوبة في الكتابة
Dyslexia	الصعوبة في القراءة والكتابة
E	
Eclectic Counseling	الإرشاد الانتقائي
Emotional State	الحالة الانفعالية
Encounter Group	مجموعة المواجهة
Encouragement	التشجيع

Enuresis	التبول اللاإرادي
Environmental Factors	العوامل البيئية
Evaluation	التقييم
Extinction	الإطفاء
F	
Family Group Consultation	المجموعات الأسرية الاستشارية
Filthy Speech	الكلام البذيء
Flooding	الإغراق أو الغمر أو الإفاضة
Follow-up	المتابعة
Free Association	التداعي الحر
Fundamentals of School Counseling	أسس الإرشاد المدرسي
G	
Genetic Factors	عوامل وراثية
Group Counseling	الإرشاد الجماعي
Group of Awareness Increase	مجموعة زيادة الوعي
Group Lectures And Discussions	المحاضرات والمناقشات الجماعية
H	

Halo Effect	أثر الهالة
Handicap	الإعاقة
High Achievers	المتفوقين دراسياُ
Hyperactivity	النشاط الحركي الزائد
Hysteria	الهستيريا
I	
Ignoring	التجاهل
Individual Counseling	الإرشاد الفردي
Individual Differences	الفروق الفردية
Instinct	الغريزة
Insubordination	العصيان
Internet Addiction (IAD) Disorder	إدمان الإنترنت
Interpretation	التفسير
Interview	المقابلة
L	
Lack of Studying Motivation	ضعف الدافعية الدراسية
Learning Disability	صعوبة التعلم
Learning Slowness	بطء التعلم
Lectures	محاضرات

Life Goal	هدف الحياة
Life Style	أسلوب الحياة
Limited Observation	الملاحظة المقيدة
Lisping	التأتأة (لثغة)
Logic	المنطق
Logo-Pedia	اللوغوبيديا أو التربية اللغوية
Lying	الكذب
M	
Measures	المقاييس
Mental Deficiency	الضعف العقلي
Mental Handicap	الإعاقة العقلية
Mental Health	مستوى الصحة النفسية
Mess And No Organization	الفوضوية وعدم الترتيب
Metronome	البندول (المسراع)
Modeling	النمذجة أو القدوة
Motive	الدافع
Mumbling	التمتمة
N	
Nature of Man	طبيعة الإنسان
Need	الحاجة

Negative Practice	الممارسة السالبة
Non-Coercive Approach	الإرشاد غير المجبر
Nondirective Counselling	الأسلوب غير المباشر
Non-Directive Observation	الملاحظة غير المباشرة
Non-Participant Observation	الملاحظة بدون المشاركة
Neurological Defect	خلل دماغي أو عصبي
O	
Objectivity	الموضوعية
Observation	الملاحظة
Occasional Observation	الملاحظة العرضية
Omission	الحذف
Operant Conditioning	الإشراط الإجرائي
Operant Conditioning Model	الطرق المستمدة من الإشراط الإجرائي
Organic and Biological Factors	عوامل عضوية وبيولوجية
Over dependence	الاعتمادية الزائدة
P	
Paradoxical Intention	القصد المتناقض
Parents	الوالدان
Participant Observation	الملاحظة بالمشاركة
Periodical Observation	الملاحظة الدورية

Playing	اللعب
Positive Reinforcement	التعزيز الموجب
Practice	الممارسة
Preparation For Counseling Process	الإعداد لعملية الإرشاد
Problems of High Achievers	مشكلات المتفوقين دراسياً
Problems of Mental Deficiency	مشكلات الضعف العقلي
Problem Solving	حل المشكلة
Process Definition	تحديد العملية
Prognosis	التنبؤ
Psychodrama	التمثيل النفسي المسرحي
Psychosomatic Disorders	الاضطرابات النفسية الجسمية
Psychotherapy Group	المجموعة العلاجية
Q	
Quality	نوعية
R	
Reality Counseling	الإرشاد بالواقع
Reinforcement	تعزيز
Reliability	الثبات
Religious Group	المجموعة الدينية

Response	الاستجابة
Response Cost	تكلفة الاستجابة
Role Playing	لعب الأدوار
S	
School Counseling	الإرشاد المدرسي
School Counselor	المرشد المدرسي
School Director	مدير المدرسة
School Phobia	الخوف من المدرسة
Self Talk	حديث الذات
Self-Concept	مفهوم الذات
Sex Differences	الفروق بين الجنسين
Shaping	التشكيل
Shyness	الخجل
Simple Observation	الملاحظة البسيطة
Social Learning	التعلم الاجتماعي
Social Reinforcement	التعزيز الاجتماعي
Social Worker	الأخصائي الاجتماعي
Sociodrama	التمثيل الاجتماعي المسرحي
Socioeconomic Background	الخلفية الاجتماعية الاقتصادية
Somatotype	النمط الجسمي
SPSS	البرنامج الإحصائي الخاص للعلوم

الاجتماعية	
التقنين	Standardization
التسرب الدراسي	Studying Drop-out
المشكلات الدراسية للطلبة	Studying Problems of Students
اللجلجة	Stuttering
الإبدال	Substitution
أعراض المشكلة	Symptoms Of Problem
التركيب	Synthesis
التحصين التدريجي	Systematic Desensitization
الملاحظة المنظمة	Systematic Observation
	T
المدرس	Teacher
المدرس المرشد	Teacher- Counselor
الخوف المرضي التكنولوجي	Technophobia
الإنهاء	Termination
قلق الامتحان	Test Anxiety
الاختبارات	Tests
الاختبارات والمقاييس	Tests And Measures
مجموعة الحرف ت	T Group
السرقة	Theft
سوء استغلال الوقت	Time Misuse
الإبعاد أو الإقصاء (العزل)	Time out

Training	التدريب
Truancy	التغيب عن المدرسة والهروب
U	
Uncomfortable User	المستخدم غير المرتاح
Underachievement	التأخر الدراسي
Unfit Sexual Behavior	السلوك الجنسي غير المناسب
V	
Validity	الصدق
Values	القيم
Visual Handicap	الإعاقة البصرية
W	
Wrong Studying Habits	عادات الدراسة الخاطئة
Y	
Youth Counseling Program	برنامج إرشاد الشباب

لجنة التقويم العلمي:

أ. د. علي نحيلي

د. كمال بلان

د. أحمد الزعبي

المدقق اللغوي: د. محمود سالم محمد

حقوق الطباعة والترجمة والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات الجامعية