جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي: .....
رقم التسجيل: M. ps/03/12

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

تخصص: التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي

الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعلاقتها بزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة المسيلة

إعداد الطالبة:

حبيبة روبيبي

تاريخ المناقشة: 2015/04/27

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

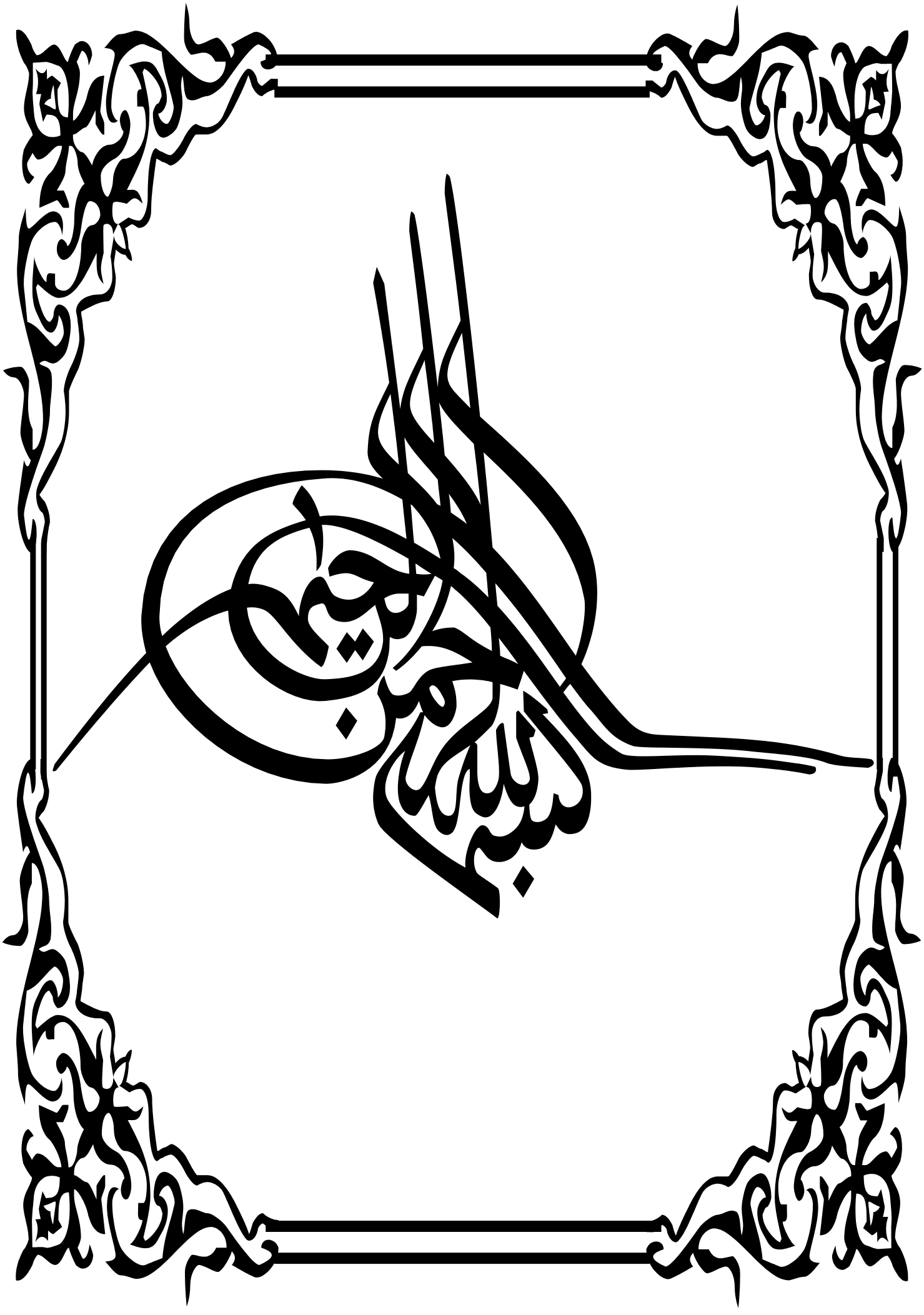
أ د. زين الدين ضياف..... أستاذ التعليم العالي بجامعة المسيلة.....رئيسا

أ د. محمد برو ..... أستاذ التعليم العالي بجامعة المسيلة..... مشرفا ومقررا

أ د. يامنة اسماعيلي ..... .أستاذ التعليم العالي بجامعة المسيلة ..... ممتحنا

أ د.عبد النور أرزقي..... أستاذ محاضر (أ) بجامعة البويرة ..... ممتحنا

السنة الجامعية: 2015/2014


بسم الله الرحمن الرحيم

(يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ والله بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِير)

المجادلة الآية 11

شكـــــر

الحمد لله رب العالمين

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى كل فرد ساندني...ودعمني...وشد على يدي وآزرني بالقول أو الفعل أو الدعاء.

كما أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان بالدرجة الأولى إلى الأستاذ الدكتور "محمد برو" على قبوله الإشراف على هذه الرسالة ولما بذله من جهد ورعاية ولاهتمامه وسعة صدره...وتشجيعه وإرشاده لي في سبيل إنجاز هذه الدراسة

كما أتقدم بشكري الخاص إلى كل أساتذة قسم علم النفس على بذلهم جهدا لمساندتي، كما أشكر مدراء الثانويات التي أجريت بها الدراسة.

وشكر إلى كل من ساهم من قريب أو من بعيد في إنجاز هذه الدراسة.

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

كلمة شكر

مقدمة .....أ

الفصل الأول: الإطار النظري للدراسة

1. الخلفية النظرية للدراسة **16**
2. إشكالية الدراسة **44**
3. فرضيات الدراسة **51**
4. أهداف الدراسة.....52
5. أهمية الدراسة **53**
6. تحديد المفاهيم **54**

الفصل الثاني: الخدمات الإرشادية

تمهيد.....58

1. تعريف الخدمات الإرشادية..... **58**
2. أهمية الخدمات الإرشادية..... **62**
3. أهداف الخدمات الإرشادية..... **63**
4. مبادئ الخدمات الإرشادية **70**
5. أسس الخدمات الإرشادية.....73
6. مستويات الخدمات الإرشادية 78
7. أنواع الخدمات الإرشادية..... **82**
8. النظريات المفسرة للخدمات الإرشادية.....98

خلاصة..... **117**

الفصل الثالث: مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

تمهيد..... **119**

1. ظهور منصب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر..... **119**
2. تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.....121
3. إعداد وتوظيف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.....122
4. الإطار المكاني لعمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.....123
5. مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.....125
6. وسائل عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.....137
7. الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في أداء

مهامه.....153

خلاصة.....155

الفصل الرابع: فعالية الذات

تمهيد.....157

1. تعريف فعالية الذات.....157
2. فعالية الذات وبعض المفاهيم المرتبطة بها.....160
3. النظريات المفسرة لفعالية الذات.....164
4. نظرية فعالية الذات ألبرت باندورا 1977.....171

4-1. مبادئ نظرية فعالية الذات.....174

4-2. أبعاد فعالية الذات.....175

4-3. مصادر فعالية الذات.....177

5. أنواع فعالية الذات.....180

خلاصة.....182

الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية والتطبيقية للدراسة

تمهيد..... **184**

1. الدراسة الاستطلاعية.....184

2. منهج الدراسة.....185

3. حدود الدراسة.....186

4. مجتمع الدراسة.....**186**

5. عينة الدراسة.....191

6. أدوات الدراسة.....**195**

7. الأساليب الإحصائية.....**212**

خلاصة..... **213**

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1-عرض نتائج فرضيات الدراسة..... **215**

2-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.....**225**

الخاتمة.....236

اقتراحات الدراسة.....239

قائمة المصادر والمراجع

الملاحق

ملخص الدراسة

❖ فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	نتائج دراسة هتشنسون وبوتورف	27
2	تعداد موظفي التوجيه والإرشاد في الجزائر في العام الدراسي1996/1997.	120
3	تعداد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ثانوية عبد المجيد علاهم 2013/2014.	187
4	تعداد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي 2013/2014.	188
5	تعداد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ثانوية جابر بن حيان 2013/2014.	189
6	تعداد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ثانوية عبد المجيد مزيان 2013/2014.	190
7	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.	191
8	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص.	192
9	خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.	194
10	خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص.	194
11	النسب المئوية لصدق استبيان حاجات تلاميذ المرحلة الثانوية إلى الخدمات الإرشادية بمحاوره.	198
12	أرقام العبارات والبعد الذي تنتمي إليه في استبيان الخدمات الإرشادية.	201
13	درجات بدائل استبيان الخدمات الإرشادية	201
14	النسب المئوية لصدق المحكمين على استبيان الخدمات الإرشادية ومحاوره.	202
15	قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الطرف الأعلى والطرف الأدنى في استبيان الخدمات الإرشادية ومحاوره.	203
16	علاقة عبارات بعد الخدمات الإرشادية النفسية بدرجة البعد ككل	204
17	علاقة عبارات بعد الخدمات الإرشادية الاجتماعية بدرجة البعد ككل	205
18	علاقة عبارات بعد الخدمات الإرشادية التربوية بدرجة البعد ككل	206
19	علاقة كل بعد بالدرجة الكلية لاستبيان الخدمات الإرشادية.	207
20	ثبات استبيان الخدمات الإرشادية باستخدام معامل غيتمان.	208
21	معامل ثبات الاتساق الداخلي لاستبيان الخدمات الإرشادية.	208
22	طريقة تصحيح العبارات الموجبة لاستبيان الخدمات الإرشادية.	208
23	تقسيم المجالات لتفسير مستوى الخدمات الإرشادية.	209

24	قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الطرف الأعلى والطرف الأدنى لمقياس فعالية الذات.	210
25	ثبات مقياس فعالية الذات بطريقة التجزئة النصفية.	211
26	معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس فعالية الذات.	211
27	طريقة تصحيح العبارات الموجبة لمقياس فعالية الذات.	212
28	تقسيم المجالات لتفسير مستوى فعالية الذات.	212
29	العلاقة بين درجات الخدمات الإرشادية النفسية وفعالية الذات.	215
30	العلاقة بين درجات الخدمات الإرشادية الاجتماعية وفعالية الذات.	216
31	العلاقة بين درجات الخدمات الإرشادية التربوية وفعالية الذات.	217
32	العلاقة بين درجات الخدمات الإرشادية ككل وفعالية الذات.	218
33	مستوى أفراد عينة الدراسة حسب درجاتهم في الخدمات الإرشادية.	218
34	نتائج اختبار الفروق (ت) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في استبيان الخدمات الإرشادية وفق متغير الجنس.	220
35	نتائج اختبار الفروق (ت) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في استبيان الخدمات الإرشادية وفق متغير التخصص.	222
36	مستوى أفراد عينة الدراسة حسب درجاتهم في فعالية الذات.	223
37	نتائج اختبار الفروق (ت) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مقياس فعالية الذات وفق متغير الجنس.	224
38	نتائج اختبار الفروق (ت) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مقياس فعالية الذات وفق متغير التخصص.	224

❖ فهرس المخططات والأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	كيفية التعلم بالملاحظة عند ألبرت باندورا.	170
2	الفروق بين فعالية الذات وتوقعات النتائج.	172
3	مبدأ الحتمية المتبادلة في نظرية فعالية الذات.	175
4	أبعاد فعالية الذات.	177
5	مصادر فعالية الذات عند باندورا	177
6	أعمدة بيانية توضح تعداد التلاميذ الإجمالي في السنة الثالثة ثانوي بثانوية عبد المجيد علاهم	187
7	أعمدة بيانية توضح تعداد التلاميذ الإجمالي في السنة الثالثة ثانوي بثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي	188
8	أعمدة بيانية توضح تعداد التلاميذ الإجمالي في السنة الثالثة ثانوي بثانوية جابر بن حيان	189
9	أعمدة بيانية توضح تعداد التلاميذ الإجمالي في السنة الثالثة ثانوي بثانوية عبد المجيد مزيان	190
10	توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تبعا لمتغير الجنس	192
11	توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تبعا لمتغير التخصص	193
12	توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير الجنس	194
13	توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير التخصص	195

❖ فهرس الملاحق

الرقم	العنوان
1	استمارة التحكيم لأدوات الدراسة (استبيان الخدمات الإرشادية، مقياس فعالية الذات).
2	قائمة المحكمين.
3	أدوات الدراسة في صورتها الأولية.
4	أدوات الدراسة في صورتها النهائية.
5	الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة باستخدام SPSS.
6	نتائج فرضيات الدراسة باستخدامSPSS.
7	ترخيص بإجراء بحث ميداني
8	بطاقات فنية على الثانويات التي أجريت بها الدراسة الميدانية

مقدمة

مقدمة

تهدف التربية بصفة عامة إلى إعداد الفرد بصفة متكاملة في جوانب حياته، كي يعتمد على نفسه، ويكون قادرا على تحمّل مسئولياته في المجتمع الذي يعيش فيه وذلك باعتماده على قدراته وإمكاناته التي توجد فيه بصفة فطرية، وما على التربية أو التنشئة الاجتماعية إلا أن تنمي هذه القدرات والإمكانات لما فيه خير لهذا الفرد. على أن تكون هذه التربية تتفق مع استعداداته وقدراته كي يتمكن من توفير حياة هنيئة يحافظ فيها على خصوصيته كإنسان وتميّز في شخصيته.

والفرد في مرحلة التعليم يتلقّى جانبا تربويا من هذا التعليم، يساعده على تنمية قدراته وتثقيف نفسه، والخروج إلى العالم بكل ثقة تساعده على الاندماج فيه بكل حرية. وكل المراحل التعليمية مهمة في حياة الفرد، لأن كل مرحلة لها عمرها الزمني ومتطلباتها وهي مترابطة تكمل السابقة منها اللاحقة.

وفي مرحلة التعليم الثانوي يكون التلميذ قد قطع شوطا كبيرا من المرحلة الدراسية، ومن المرحلة النمائية التي تتميّز بالتغيرات الجسمية والنفسية والانفعالية التي يحتاج فيها إلى قدر كاف من التقبّل كي يستوعب أهمية هذه التغيّرات في حياته.

ويعتبر التوجيه والإرشاد من الأساليب التي أوجدتها التربية، لما له من مبادئ إنسانية واجتماعية تهدف بالدرجة الأولى إلى تقديم المساعدة ويد العون لهذا التلميذ. ويتم تقديم هذه المساعدة من قبل شخص متخصص ومؤهل علميا ومهنيا يُعرف بمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني –التسمية الرسمية في الجزائر– الذي يقدّم كل مساعدة يحتاجها التلميذ لأنه شخص مقتدر مهنيا من حيث تمكّنه من المعرفة السيكولوجية (النفسية) لمساعدة التلميذ المرحلة الثانوية بما فيها المرحلة النهائية على وجه الخصوص (البكالوريا)، بواسطة طرق ملائمة لحاجات هذا التلميذ ومتفقة مع البرنامج الكلي للمتخصصين في الإرشاد، كي يتعلم أكثر بشأن ذاته ويعرفها على نحو أفضل ولكي يتعلم كيف يضع هذا الفهم موضع التنفيذ فيما يتعلق بأهداف يحددها

بشكل واقعيويدركها بوضوح أكثر، وصولا إلى تلك الغاية –بأن يصبح كعضو (التلميذ) له ذاتيته في مجتمعه– أكثر سعادة وأكثر إنتاجية وتصبح ذاته أكثر فعالية لمواجهة مشكلاته، ويكون قادرا على تحدي الصعاب، والمواقف الصعبة والمعقدة، وجعله أكثر قدرة على المثابرة لإنجاز المهام المكلف بها، كل هذه السمات تندرج ضمن مفهوم ظهر في علم النفس الحديث يعرف باسم فعالية الذات الذي وضعه العالم "ألبرت باندورا" في إطار نظرية التعلم الاجتماعي.

وقد تم تناول جانب من عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حول مستوى الخدمات الإرشادية التي يقدمها لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وعلاقتها بزيادة فعالية الذات لدى هؤلاء التلاميذ، من أجل تحفيزهم على المثابرة التي قد تزيد من فعالية الذات لديهم نحو مواجهة المشكلات النفسية، والاجتماعية، والتربوية، والشخصية، والانفعالية..

ونظرا لأهمية الخدمات الإرشادية التي يقدهما مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر، تعكس دوره الإيجابي في تعزيز قدرة التلاميذ على الاستمرار في طلب العلم والتفوق، وذلك بالاهتمام أكثر بزيادة فعالية الذات لديهم. وقد تم اتباع هذا المجال للكشف عن مستوى الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعلاقتها بزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، لأنهم مقبلون على اجتياز امتحان البكالوريا. وقد تم تناول الفصول التالية في هذه الدراسة:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة تضمن:

الخلفية النظرية للدراسة، إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، تحديد المفاهيم.

الفصل الثاني: الخدمات الإرشادية تضمن:

تعريف الخدمات الإرشادية، أهمية الخدمات الإرشادية، أهداف الخدمات الإرشادية، مبادئ الخدمات الإرشادية، أسس الخدمات الإرشادية، مستويات الخدمات الإرشادية، أنواع الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية)، النظريات المفسرة للخدمات الإرشادية.

الفصل الثالث: مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تضمن:

ظهورمنصب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر، تعريف مستشار التوجيه والإرشاد، إعداد وتوظيف مستشار التوجيه والإرشاد، الإطار المكاني لعمل مستشار التوجيه والإرشاد، مهام مستشار التوجيه والإرشاد، وسائل عمل مستشار التوجيه والإرشاد، الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد في أداء مهامه.

الفصل الرابع: فعالية الذات تضمن:

تعريف فعالية الذات، فعالية الذات وبعض المفاهيم المرتبطة بها، النظريات المفسرة لفعالية الذات، نظرية فعالية الذات ألبرت باندورا 1977، مبادئ نظرية فعالية الذات، مصادر فعالية الذات، أنواع فعالية الذات.

الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية والتطبيقية للدراسة تضمن:

الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، حدود الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، أدوات الدراسة، الأساليب الإحصائية.

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة تضمن:

عرض نتائج فرضيات الدراسة، مناقشة وتفسير نتائج الدراسة، الخاتمة، الاقتراحات.

الفصل الأول/ الإطار العام للدراسة

1. الخلفية النظرية للدراسة
2. إشكالية الدراسة
3. فرضيات الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. أهمية الدراسة
6. تحديد المفاهيم

1. الخلفية النظرية للدراسة:

لقد أجري العديد من الدراسات في ميدان التوجيه والإرشاد لأهميته في الوقت الحالي نتيجة التطورات العلمية والتقنية في مختلف مجالات الحياة، وهذا يتطلب إعادة النظر في جميع قضايا الحياة، ومنها قضية التوجيه والإرشاد النفسي لما لهما من أهمية على المستوى الفردي والاجتماعي، وفي مواجهة المشكلات نتيجة التحول السريع في كثير من أفكار وإدراكات كثير من الناس. وهذه النقلة السريعة بين الفكر التقليدي والفكر المتجدد في الوعي الإنساني خلق مجموعة من الإشكاليات، تستلزم منا دراسة علمية وشاملة ومستمرة لجميع الجوانب التي تأثرت سلبا بتلك التغيرات، والتي تتطلب منا وقفة للتعرف على كيفية تقديم المساعدة للآخرين من أجل تحقيق التوافق السليم مع الذات والآخرين في ظل المتغيرات العديدة في هذا العصر كالتفجر المعرفي، والحراك الاجتماعي والسياسي والأخلاقي (رياض نايل العاسمي، دون سنة، 11).

وفي هذا الإطار فإن هدف هذه الدراسات هو مساعدة الأفراد باعتبارهم ثروة بشرية تستحق الاهتمام من أجل نجاحهم وتوافقهم مع متطلبات الحياة. وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية:

1.1. الدراسات التي تناولت الخدمات التوجيهيةوالإرشادية:

أولا- الدراسات العربية:

1-دراسة أحمد خميس الزهراني (1989)بمكة المكرمة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الواقع الفعلي لبرامج الإرشاد والتوجيه الطلابي، شملت عينة الدراسة (45) فردا ممن يعملون في مجال الإرشاد الطلابي، تم تطبيق استبانة مكونة من (88) سؤالا عن عدد من المهام الرئيسية لتوجيه الطلاب وإرشادهم وكشفت نتائج الدراسة انخفاض مستوى إدراك مهام المرشد الطلابي في المدرسة وانخفاض مستوى مشاركة المرشد في خدمات وبرامج النشاط المدرسي، كما بينت الدراسة عدم توفر الإمكانات اللازمة لأداء توجيه الطلاب وإرشادهم.

2- دراسة عبد الرحمن سعيد الحازمي (1990) بمكة المكرمة:

استهدفت الدراسة التعرف على مدى تحقيق الإرشاد الطلابي في المدارس الثانوية لاحتياجات الطلاب التعليمية والاجتماعية والشخصية. وقد استخدم الباحث استبانة من إعداده لجمع المعلومات، طبقت على عينة مكونة من (1003) طالب من المرحلة الثانوية، وقد أشارت النتائج إلى تحقيق الإرشاد الطلابي لاحتياجات الطلاب التعليمية بدرجة كبيرة، يليها الاحتياجات الشخصية ثم الاحتياجات الاجتماعية، إلا أن تحقيق الإرشاد لاحتياجات الطلاب الشخصية والاجتماعية لم يكن بمستوى الإرشاد الطلابي للاحتياجات التعليمية مما يعني قصور في هذين الجانبين.

3- دراسةبار عبد المنان معمور ومحمد حمزة (1991) بالمملكة العربية السعودية:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الممارسات الواقعية الفعلية لعملية التوجيه والإرشاد التي يمارسها المرشد الطلابي في المدرسة، وما ينبغي أن تكون عليه هذه الممارسات لعملية التوجيه والإرشاد التي يمارسها المرشد الطلابي في المدرسة، كذلك معرفة الفروق في ممارسة عملية التوجيه والإرشاد بين المدارس حسب موقعها. تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (500)طالب في مختلف الصفوف الدراسية في المرحلة الثانوية وينتمون إلى التخصصات العلمية والأدبية والعامة. وقد تم استخدام استبيان لجمع المعلومات، متكون من (71) عبارة شملت ستة مجالات رئيسية للتوجيه والإرشاد هي: التوجيه والإرشاد النفسي – التوجيه والإرشاد المهني – التوجيه والإرشاد التربوي – التوجيه والإرشاد الديني – التوجيه والإرشاد الاجتماعي – التوجيه والإرشاد الوقائي. وكانت أهم نتائج الدراسة مايلي:

- إن عملية التوجيه والإرشاد التي يقوم بها المرشد بالمدرسة تمارس ممارسة واقعية ومثالية.
- إن عملية التوجيه والإرشاد لها أهمية كبيرة في العملية التعليمية والتربوية.

4- دراسة فهد إبراهيم القاشي الغامدي (1997)بالممكة العربية السعودية:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الخدمات الإرشادية بالمرحلة المتوسطة ودورها الفعال في الحد من ظاهرة الإهدار التربوي عامة والتسرب المدرسي خاصة من وجهة نظر التلاميذ، معرفة العلاقة بين اختلاف وجهات نظر التلاميذ في المرحلة الدراسية (المرحلة العادية، المراحل الانتقالية نحو حاجيات الخدمات الإرشادية ودور المرشد الطلابي في مساعدة التلاميذ لحل مشاكلهم، معرفة العلاقة بين تفاوت وجهات نظر التلاميذ وأولويات تربيتهم لأهم أسباب التسرب الدراسي في المرحلة المتوسطة، درجة الارتباط بين ظاهرة التسرب الدراسي وبعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والدراسية، درجة الاقتران في انتشار ظاهرة التسرب الدراسي ووجود بعض المشكلات السلوكية مثل: عدم الرضا عن النفس، وعدم الثقة بها، وعدم الشعور بالمسئولية...، ومن أجل تحقيق ذلك قام الباحث بتصميم مقياسين: مقياس الخدمات الإرشادية، ومقياس التسرب الدراسي، متبعا في ذلك الشروط العلمية التي يجب أن تتوفر في كل مقياس، طبق الباحث المقياسين على عينة مكونة من(300) تلميذ من منطقة جدة باعتبار أن هذه الأخيرة تتميز بالطابع العام الذي تتميز به مختلف مناطق المملكة العربية السعودية. كان الاختيار إذا قصديا من ناحية المكان وعشوائيا من حيث أفراد العينة. وأسفرت الدراسة على أن:

- الخدمات الإرشادية تؤدي دورا فعالا في مساعدة التلاميذ على مواجهة وتجاوز بعض المشكلات التي من شأنها أن تؤدي بهم إلى الإخفاق في حياتهم الدراسية أو بالأحرى إلى ترك المدرسة، ذلك أن المرشد الطلابي في علاقته المباشرة مع التلاميذ يكشف المشكلات الحقيقية التي يعانون منها، وبالتالي تفهمها ومساعدتهم على تخطيها.
- تأثير كل من العوامل الاجتماعية والاقتصادية في تقرير مصير المستقبل الدراسي للتلميذ، التي تؤدي بدورها إلى تسربه من المدرسة.

5- دراسة جاسم راشد صالح الجيماز (1997) بدولة الكويت:

هدفت هذه الدراسة إلى قياس دور كل من المرشد والمرشدة في الإرشاد التربوي، وفي مدارس نظام المقررات للبنين والبنات، ومقارنة بين فعالية دور كل منهما في مدارس نظام المقررات، أيضا الكشف عن أي العناصر أقوى عند المرشد أوالمرشدة والقدرة على القيام بها من العناصر الخمسة التالية: (الجوانب النفسية والاجتماعية – الجوانب الإنسانية – الأنشطة المدرسية – الجوانب الشخصية للتلميذ – الجوانب المدرسية) ومعرفة نقاط القوة والضعف للطريقة المتبعة في الإرشاد التربوي لكل من المرشد والمرشدة، تنمية الوعي بأهمية الإرشاد التربوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية نظام المقررات، تقديم نتائج هذه الدراسة وتوصياتها إلى المسؤولين في الميدان التربوي والعاملين بالمرحلة الثانوية نظام المقررات للاستفادة منها. أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية وقد شملت (600) تلميذ وتلميذة من المرحلة الثانوية نظام المقررات من الصفوف الثاني والثالث والرابع. واستخدم المنهج الوصفي المسحي للدراسة لمناسبته للموضوع، أما عن أداة جمع المعلومات والبيانات الخاصة بهذه الدراسة فقد استخدمت استمارة اشتملت على (50) سؤالا بواقع (10) أسئلة لكل عنصر من العناصر الخمسة التالية: الجوانب الاجتماعية والنفسية، العلاقات الإنسانية، الجوانب الدراسية، الأنشطة المدرسية، الجوانب الشخصية للتلميذ. و كانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:

- يوجد تقارب بين آراء التلاميذ والتلميذات حول إيجابية دور المرشد والمرشدة بمدارس نظام المقررات في عملية الإرشاد التربوي في الجوانب الاجتماعية والنفسية.
- الجوانب الشخصية أكثر المجالات إيجابية لدور المرشد والأنشطة المدرسية أكثر سلبية في آراء التلاميذ، بينما كانت الجوانب الدراسية أكثر إيجابية لدور المرشدة، والأنشطة المدرسية أكثر سلبية في آراء التلميذات.
- يتفق كل من التلاميذ والتلميذات في آرائهم على ترتيب مجالات الإرشاد التربوي ترتيبا تنازليا لقدرة كل من المرشد والمرشدة القيام بها وهي على التوالي: الجوانب الشخصية،

الجوانب الدراسية، الجوانب الاجتماعية والنفسية والعلاقات الإنسانية، الأنشطة المدرسية. كما توجد فعالية ايجابية ومرضية لآراء التلاميذ والتلميذات لدور المرشد والمرشدة في الإرشاد التربوي بمدارس نظام المقررات.

6- دراسة ناصر رفيق توفيق السلامة (2004) بفلسطين:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس مديريتي جنين و قباطية من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الإداريين والمعلمين في المدارس ذاتها التابعة لوزارة التربية والتعليم في فلسطين للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2003/2002)، البالغ عددهم (826) إداريا ومعلما، الذين استجابوا على أداة الدراسة بلغ عددهم (782) إداريا ومعلما، ولذلك اعتبروا هم مجتمع الدراسة. قام الباحث بتطوير استبانة ضمت أربعة مجالات هي:(مجال العلاقات الاجتماعية، مجال الشخصية، المجال العلمي والمهني، المجال الفني والتطبيقي) واعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي المسحي، وقد استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية للمعطيات ككل، ولكل مجال من مجالات الدراسة. وتمثلت نتائج هذه الدراسة فيما يلي:

- اتضح أن مستوى أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس مديريتي جنين وقباطية كان كبيرا على المستوى الكلي للمجالات الأربعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.95) أي ما نسبته (79%).

- أن المجال الشخصي حصل على المرتبة الأولى من بين المجالات حيث كان مستوى أداء المرشد التربوي من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين في مدارس مديريتي جنين وقباطية كبيرا جدا حيث حصل على متوسط حسابي (4.05)، أي بنسبة (81%).

- أن المجال المهني حصل على المرتبة الثانية، ومجال العلاقات الاجتماعية حصل على المرتبة الثالثة، في حين حصل المجال الفني التطبيقي على المرتبة الرابعة. حيث كان مستوى أداء المرشد التربوي من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين

في مدارس مديريتي جنين وقباطية كبيرا على المجالات الثلاثة، حيث حصلت على المتوسطات الحسابية التالية وبالترتيب (3.99- 3.98- 3.80)، أي ما نسبته بالترتيب(79.8%- 79.6%- 76%).

- أن مستوى أداء المرشد التربوي يختلف تبعا للمتغيرات الآتية: المديرية (جنين، قباطية)، الجنس، المسمى الوظيفي (مدير، سكرتير، نائب مدير، معلم) الخبرة، المؤهل العلمي، مكان السكن، التخصص.

7- دراسة أحمد عبد المجيد الصامدي والسيد صفوان سامي حميدات (2005)بالأردن:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة إربد نحو الإرشاد التربوي ومدى تأثرها ببعض المتغيرات. تألفت عينة الدراسة من(823) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من جميع مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة إربد موزعين حسب الجنس(410)طلاب و(413) طالبة، والفرع (251) طالبا علميا و (358) طالبا أدبيا و(214) طالبا مهنيا، استخدم الباحثان مقياسا طور اعتمادا على أدوات سابقة، وتم التحقق من صدقه وثباته، حيث بلغ ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (0.80)، وحسب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرومباخ ألفا)، (0.90). كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الدراسة ككل في ضوء متغيرات الدراسة الخمسة، ثم تبعها إجراء تحليل التباين الخماسي للمتوسطات الحسابية على الدرجة الكلية للمقياس. أجريت المقارنات البعدية باستخدام اختبار توكي (**Tukey**). وأظهرت نتائج الدراسة مايلي:

- هناك اتجاه إيجابي نحو الإرشاد التربوي، حيث شكل البعد الثاني (الاتجاه نحو العملية الإرشادية) المرتبة الأولى، وتلاه البعد الأول (الاتجاه نحو المرشد)، أما البعد الثالث (الاتجاه نحو المسترشد) فقد جاء في المرتبة الثالثة حيث كانت اتجاهاتهم محايدة.

- أن اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة إربد نحو الإرشاد قد تأثرت بمتغير الفرع، وذلك لصالح الفرع العلمي، مقارنة بطلبة الفرع المهني وطلبة الفرع الأكاديمي.

- تأثرت اتجاهات الطلبة بمكان السكن، إذ تفوق الطلبة من سكان القرى على الطلبة من سكان غير القرى.

- كما تأثرت اتجاهاتهم بالخبرة الإرشادية السابقة، وذلك لصالح الذين تعرضوا للعملية الإرشادية على الذين لم يتعرضوا لها.

- لم تتأثر اتجاهات الطلبة بمتغيري الجنس والمعدل الدراسي للسنة الماضية.

8- دراسة سكرين إبراهيم المشهداني ومنال بنت خصيب الفزاري (2006) بسلطنة عمان:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05)في رأي الطلبة عن جودة الخدمات الإرشادية التي تقدم خارج مركز الإرشاد الطلابي تعزى لمتغير(النوع، التخصص الأكاديمي) وحالة تلقي الخدمة بالنسبة للطلبة المتوقع تخرجهم (أي من تلقوا الخدمة أو من لم يتلقوها)، ومعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في رأي الطلبة عن جودة الخدمات الإرشادية التي يقدمها مركز الإرشاد الطلابي داخل المركز تعزى لمتغير النوع والتخصص الأكاديمي (وهم من الطلبة المتلقين للخدمة فقط خلال دراستهم الجامعية). تكونت عينة الدراسة من(245) طالبا من الطلبة المتوقع تخرجهم. وصممت الباحثتان أداة شملت على المحاور الثلاث (جودة الخدمات الإرشادية خارج المركز، جودة الظروف العامة التي تقدم من خلالها خدمات الإرشاد الطلابي، الخدمات الإرشادية داخل المركز). وتم حساب الصدق والثبات بالطرق العلمية المتبعة، حيث بلغ ثبات الأداة (0.86)في حالة الطلبة المتلقين للخدمة، و(0.84)في حالة الطلبة الذين لم يتلقوا الخدمة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- حصول الخدمات التي تقدم داخل المركز على تقدير عالي الجودة من الطلبة الذين تلقوا خدمات إرشادية، بينما حصلت الخدمات التي تقدم خارج المركز على تقدير متوسط لدى فئتي الطلبة المستهدفة ممن تلقوا الخدمة الإرشادية والذين لم يتقوها.
- حصلت الظروف الإرشادية التي تقدم من خلالها الخدمات الإرشادية بأنواعها على تقدير متوسط لدى كلا فئتي الطلبة المستهدفة ممن تلقوا الخدمة والذين لم يتلقوها.
- حصلت الخدمات التي تقدم خارج المركز على تقدير متوسط لدى كلا فئتي الطلبة المستهدفة ممن تلقوا الخدمة الإرشادية والذين لم يتلقوها.
- عدم وجود فروق ذات دلالة في رأي الطلبة حول جودة الخدمات الإرشادية تعزى لمتغيرات النوع، وتلقي الخدمة، والتخصص الأكاديمي، تخص المحاور الثلاثة للدراسة.

9- دراسة سمر عبد العزيز علي الغولة (2010) بالأردن:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم خدمات التوجيه والإرشاد المقدمة للطلبة الموهوبين في الأردن، في ضوء المعايير العالمية لبرامج الموهوبين، ووضع برنامج مقترح لتطوير هذه الخدمات، في ضوء نتائج التقييم المستخلصة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مدارس الملك عبد الله الثاني للتميّز، وعددها(3) والمراكز الريادية للموهوبين في الأردن وعددها (18) مركزا، التابعة لوزارة التربية والتعليم، و(24) مرشدا ومرشدة يعملون فيها، إضافة إلى(2881) طالبا وطالبة وأولياء أمورهم، أما عينة الدراسة فتكونت من (13) مدرسة ومركزا رياديا للموهوبين، و (16) مرشدا ومرشدة يعملون فيها و(180) طالبا وطالبة كما تم اختيار (15) ولي أمر لعمل مقابلات معهم.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبيانين أحداهما للمرشدين والآخر للطلبة، كما تم إعداد نموذج أسئلة المقابلات. وذلك استنادا إلى المعايير العالمية التي وضعتها الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين (**NAGC**). وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبيانين أداتا الدراسة. واستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين متوسطات المرشدين والطلبة

الموهوبين، كما استخدم أسلوب تحليل البيانات للمقابلات التي أجريت مع أولياء الأمور من خلال محتواها وتبويبها وترميزها حسب المجالات الفرعية للمعايير. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن:

- تقييم المرشدين لخدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي والاجتماعي–الانفعالي، جاءت متطابقة بدرجة مرتفعة مع المعايير العالمية المستخدمة في الدراسة. وجاء تقييمهم لخدمات التوجيه والإرشاد المهني متطابقا بدرجة متوسطة مع المعايير العالمية المستخدمة في الدراسة أي أنها لا ترقى إلى المستوى المطلوب.

- تقييم الطلبة الموهوبين لخدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي و الاجتماعي– الانفعالي، والمهني فقد جاء متطابقا بدرجة متوسطة مع المعايير العالمية المستخدمة في الدراسة، أي أنها لا ترقى إلى مستوى المعايير المطلوبة، وأنها تحتاج إلى تطوير لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين الأكاديمية والاجتماعية الانفعالية والمهنية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين والطلبة الموهوبين على فقرات أدوات الدراسة لصالح المرشدين.

- وبينت نتائج تحليل البيانات النوعية أن أولياء أمور الطلبة الموهوبين قد أشاروا إلى حاجة المرشد إلى مزيد من التدريب العملي حول التعامل مع الطلبة الموهوبين والموازنة بين احتياجاتهم النمائية المختلفة، والتركيز على الجانب الاجتماعي– الانفعالي عند تخطيط برامجهم، وضرورة إشراكهم عند التخطيط للبرنامج، واتفقوا مع أبنائهم الموهوبين حول ضرورة تطوير خدمات التوجيه والإرشاد المقدمة للموهوبين، لتلبية احتياجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والمهنية.

10- دراسة فنطازي كريمة (2011) بالجزائر(قسنطينة):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع العملية الإرشادية في المنظومة التربوية الجزائرية وبالأخص في المرحلة الثانوية، وذلك من خلال معرفة آراء أهم طرفين فيها ألا وهما التلاميذ ومستشاري التوجيه والإرشاد، والكشف عن دور العملية الإرشادية في معالجة مشكلات التلاميذ، وذلك من خلال معرفة آراء تلاميذ المرحلة الثانوية في ذلك، والكشف عن معوقات العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية وذلك من خلال معرفة آراء القائمين بها والممارسين لها. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي على عينة قوامها (417) تلميذا وتلميذة منهم(241) إناثا و (176) ذكورا من السنوات الأولى، والثانية والثالثة ثانوي. و(46) من مستشاريالتوجيه والإرشاد منهم (24) من علم النفس، و(22) من علم الاجتماع. استخدمت الباحثة استبيانا موجها للتلاميذ ضم (56) عبارة موزعة على أربعة محاور، واستبيانا موجه للمستشارين ضم (52) عبارة موزعة على خمسة محاور. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أولا- بالنسبة لعينة التلاميذ

- أغلب أفراد العينة من التلاميذ على اختلاف جنسهم اتفقوا على أن العملية الإرشادية تعالج أغلب مشكلاتهم الدراسية، أغلب أفراد العينة على اختلاف جنسهم قد اتفقوا على أن العملية الإرشادية لم تعالج مشكلاتهم النفسية، والعلائقية، و الأسرية.

-أغلب أفراد العينة على اختلاف مستوياتهم الدراسية قد اتفقوا على أن العملية الإرشادية تعالج أغلب مشكلاتهم الدراسية، أغلب أفراد العينة اتفقوا رغم اختلاف مستوياتهم الدراسية قد اتفقوا على أن العملية الإرشادية لم تعالج مشكلاتهم النفسية والأسرية.

ثانيا- بالنسبة لعينة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسيوالمهني

- أفراد عينة الدراسة من مستشاري التوجيه على اختلاف تخصصاتهم الجامعية أكدوا أن العملية الإرشادية تعرف معوقات تتعلق بالمستشار في حد ذاته وذلك سواء بالنسبة لبعض سمات الشخصية أو الجانب المهني والتكوين لديه، معوقات تتعلق

بالتلاميذ، معوقات تتعلق بالأولياء، معوقات تتعلق بالفريق التربوي، و بالظروف العامة للمهنة.

-أفراد العينة على اختلاف سنوات خبرتهم أكدوا أن العملية الإرشادية تعرف معوقات تتعلق بالتلاميذ، معوقات تتعلق بأولياء الأمور، معوقات تتعلق بالفريق التربوي،و معوقات تتعلق بالظروف العامة للمهنة.

11- دراسة محمد أحمد شاهين بفلسطين:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن وجهات النظر لمديري المدارس الحكومية، حول ممارسات المرشد التربوي لمهامه، والتعرف على الفروق في تحديد أهمية هذه الممارسات لدى هاتين الفئتين وفقا لمتغيرات المستوى العلمي، الخبرة والوظيفة الحالية. استخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي بأدائه الاستبانة لملائمتها طبيعة الدراسة، التي تمتعت بدلالات صدق وثبات تسمح باعتبارها مناسبة لأغراض الدراسة.

وقد وزعت الاستمارات على مجمل مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية التي يتواجد فيها مرشدا تربويا. فكان المرتجع منها (46)استمارة للمديرين، و(50) للمرشدين التربويين بنسبة إجمالية تزيد عن (73%)للمرشدين. وتوصلت الدراسة إلى أن:

- هناك تباين واضح في آراء المديرين والمرشدين في تحديد المعوقات الأساسية في ممارسة المرشد التربوي لمهامه، والتي كان على رأسها غياب نظام حوافز مناسب للمرشدين التربويين، وعدم وجود المرشد التربوي المتخصص، وعدم وجود خطة إرشادية عامة وأنظمة تحدد دور المرشد التربوي وإصلاحاته.

- كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في مجال الوظيفة،الخبرة والمستوى التعليمي، وفي تفاعل هذه العوامل مجتمعة في ممارسة المرشد التربوي لمهماته، ولم يكن هذا التفاعل دالا إحصائيا في مجال الخبرة والمستوى التعليم معا.

ثانيا- الدراسات الأجنبية:

1-دراسة لفتون (Leviton, 1977) بالولايات المتحدة الأمريكية:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم البرامج الإرشادية في المدرسة الثانوية في ولاية منسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية، استخدم الباحث استبيانا طبقه على عينة مكونة من (550) طالبا من المرحلة الثانوية، كانت نتائج الدراسة كالتالي:

- (24%)من الطلاب فضلوا استشارة الوالدين لمشاكلهم الخاصة والعامة، (54%) فضلوا استشارة الأصدقاء، (04%) فقط يتصلون بالمرشد المدرسي فيما يتعلق بمشكلاتهم النفسية، (54%) يفضلون الاتصال بالمرشد المدرسي إذا واجهوا مشاكل تتعلق بالهروب من المدرسة أو التأخر الدراسي.

2-دراسة هتشنسونوبوتورف(Hitchinson and Bottrof, 1986) بالولايات المتحدة الأمريكية:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الخدمات الإرشادية ومدى ممارستها من وجهة نظر الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من(250) طالبا من (21) ولاية أمريكية، وقد قام الباحثان بتطبيق استبيان خاص بالدراسة يحتوي على عبارات تبين مدى رضا الطلاب عن برنامج الخدمات الإرشادية التي تمارس في مدارسهم، إضافة إلى المقابلات الشخصية مع عينة الدراسة وتتلخص نتائج الدراسة على النحو التالي:

جدول رقم(01): يبيّن نتائج دراسة هتشنسونوبوتورف.

الخدمات الإرشادية	خدمات تمارس في الواقع	خدمات في حاجة إليها "كما ينبغي أن تكون"
الإرشاد المهني	%40	%89
متابعة الغياب والهروب	%20	%01
معلومات عن الكلية وتزويد المعلومات	%59	%79
النظام المدرسي	%20	%03
الإرشاد النفسي	%21	%60
الجدول المدرسي	%78	%56

السجلات والملفات	%24	%03
الاختبارات	%37	%10

من الجدول أعلاه يتضح أن أكبر المشكلات التي يتعرض لها الطالب في هذه المرحلة هي قلة ممارسة المرشد لخدمات الإرشاد المهني، يليها المعلومات الخاصة بالكليات ثم الإرشاد النفسي.

1-2- الدراسات التي تناولت فعالية الذات:

أولا- الدراسات العربية:

1- دراسة خالدي عبدالله (2000) بالناصرة:

هدفت إلى التعرف على مستوى فعالية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة، وإلى الكشف عن الفروق في فاعلية الذات لديهم تبعا لمتغيرات المدرسة (حكومية/ أهلية)، والجنس (ذكر/ أنثى) والفرع الأكاديمي (علمي/ أدبي). تكونت عينة الدراسة من(422) طالبة وطالباختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية. وقد طور الباحث مقياسا لفاعلية الذات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن:

- فاعلية الذات السائدة في مدينة الناصرة يقع ضمن المستوى المرتفع.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات تعزى لأثر الجنس (ذكر/أنثى) لصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى للتفاعل بين الجنس ونوع المدرسة لصالح الإناث في المدارس الأهلية.
- لم تكشف عن وجود أثر فاعلية الذات، أو نوع المدرسة (حكومية/أهلية) أو أثر التفاعل بين الجنسين والفرع الأكاديمي أو التفاعل الثلاثي بين الجنسين ونوع المدرسة والفرع الأكاديمي.

2- دراسة حمدي نزيه وداود نسيمة (2000) بالأردن:

هدفت إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات المدركة بمتغيرات الجنس، ودرجة الاكتئاب والتوتر، تكونت عينة الدراسة من (414) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية منهم (312) من الإناث و (93) من الذكور، وأشارت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات كدرجة كلية، وعلى الدرجات الفرعية للأبعاد السلوكية والمعرفية والانفعالية لصالح الطلبة الأقل توترا والأكثر توترا على مقياس فاعلية الذات كدرجة كلية وعلى الدرجات الفرعية للأبعاد السلوكية والمعرفية والانفعالية لصالح الطلبة الأقل توترا (نقلا عن: رفقة خليف سالم، 2009، 145).

3- دراسة نصر محمد العلي و محمد عبد اللهسحلول (2005) بصنعاء:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء، وفحص أثر كل منهما والتفاعل بينهما في التحصيل الأكاديمي للطلبة، تكونت عينة الدراسة من (1025) طالبا وطالبة من الصف الثاني ثانوي بفرعيه (علمي/أدبي) للعام الدراسي (2005/2004). وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية عنقودية. استخدمت في الدراسة أداتان هما: مقياس فاعلية الذات العامة لشفارتزر (**Schwarzer, 1993**)تعريب (المنصور) ، ومقياس دافع الإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز (**Hermans**) تعريب موسى (1981). وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا ($\alpha \leq 0.05$) بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز لدى أفراد العينة.

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة يعزى إلى مستويات الدافعية ولصالح ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة.

– عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في التحصيل الأكاديمي للطلبة يعزى إلى مستويات فاعلية الذات أو إلى التفاعل بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز.

4- دراسة عبد الحكيم المخلافي (2006) بصنعاء:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية (التآلف، والثبات الانفعالي، والدهاء"الحنكة") لدى عينة من طلبة الجامعة، والتعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات الأكاديمية وفقا لمتغيري التخصص والجنس، كما استهدفت الدراسة التعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في بعض سمات الشخصية (التآلف والثبات الانفعالي، والدهاء "الحنكة") وفقا لمتغيري التخصص والجنس. تم تطبيق مقياس فعالية الذات الأكاديمية الذي أعدته (ريم سليمون)، ومقياس التحليل الإكلينيكي الذي أعده (كاتل)، وقننه على البيئة العربية (محمد السيد عبد الرحمن وصالح أبو عبادة) على عينة من طلبة جامعة صنعاء للعام(2005–2006)، مؤلفة من (110)طلبة، منهم (55) طالبا و(55) طالبة، موزعين إلى (40) طالبا وطالبة من التخصصات العلمية، و(70) طالبا وطالبة من التخصصات الإنسانية. بعد إجراء التحليلات الإحصائية توصلت الدراسة إلى:

- وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية، وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات الأكاديمية وفقا لمتغير التخصص لصالح طلبة التخصصات العلمية.
- وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات الأكاديمية وفقا لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس بعض سمات الشخصية (التآلف، والثبات الانفعالي، والدهاء "الحنكة") وفقا لمتغير التخصص.
- عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس بعض سمات الشخصية (التآلف، والثبات الانفعالي) وفقا لمتغير الجنس.

- وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس سمة الحنكة "الدهاء" وفقا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

5- دراسة فؤاد بن معتوق عبد اللهالنفيعي (2008) بمحافظة جدة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين والعاديين في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة جدة، تكونت عينة الدراسة من (200) طالب من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين والعاديين للعام الدراسي 1430/1429هـ، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية حسب المنطقة الجغرافية بواقع مدرستين من كل منطقة، و (25) طالبا من كل مدرسة. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي واستعان بمقياس المهارات الاجتماعية من إعداد (السمادوني، 1991)، ومقياس فاعلية الذات من إعداد العدل (2001). وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- هناك علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى الدلالة (0.01) بين درجات المهارات الاجتماعية وأبعادها المختلفة وبين درجات فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين في المدارس الحكومية بمحافظة جدة.
- هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى الدلالة (0.01) بين درجات المهارات الاجتماعية وأبعادها المختلفة وبين درجات فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جدة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المهارة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة ترجع لمتغيري تصنيف الطالب (متفوق/عادي) وتخصص الطالب (علمي/أدبي) لصالح المتفوقين في التخصص العلمي على الطلاب المتفوقين في التخصص الأدبي وعلى الطلاب العاديين في التخصص العلمي والأدبي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية ترجع لمتغيري تصنيف الطالب (متفوق /عادي) وتخصص الطالب (علمي/أدبي)

لصالح الطلاب المتفوقين في التخصص العلمي على الطلاب المتفوقين في التخصص الأدبي وكذلك على الطلاب العاديين في التخصص العلمي والأدبي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة جدة ترجع لمتغير الحالة الاجتماعية لسكن الطالب وكانت الفروق لصالح الطلاب الذين يعيشون مع الوالدين على الطلاب الذين لا يعيشون مع أحد الوالدين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة جدة ترجع لمتغير الحالة الاجتماعية لسكن الطالب وكانت الفروق لصالح الطلاب الذين يعيشون مع أحد الوالدين على الطلاب الذين لا يعيشون مع أحد الوالدين.
- المهارات الاجتماعية وأبعادها المختلفة تفسر نسبة عالية من تباين فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة جدة.

6- دراسة غالب بن محمد المشيخي (2009) بمحافظة الطائف:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات، والكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح، معرفة العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الطموح معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات في قلق المستقبل، معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح في قلق المستقبل، معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب في قلق المستقبل تبعا لمتغير التخصصات الدراسية، معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين طلاب طلية العلوم وطلاب كلية الآداب في فاعلية الذات تبعا للتخصصات الدراسية، معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين طلاب كلية الآداب في مستوى الطموح تبعا للتخصصات الدراسية، التحقق من مدى إمكانية التنبؤ بقلق

المستقبل في ضوء كل من فاعلية الذات ومستوى الطموح. استخدم الباحث المنهج الوصفي وتم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (720) طالبا منهم (400) من طلاب كلية العلوم و(320) طالبا من كلية الآداب بجامعة الطائف، واستخدم الباحث مقياس قلق المستقبل من إعداده، ومقياس فاعلية الذات إعداد العدل(2001) ومقياس مستوى الطموح إعداد معوض وعبد العظيم (2005). وتوصلت الدراسة إلى أنه:

- توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في فاعلية الذات.
- توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في مستوى الطموح.
- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في فاعلية الذات ودرجاتهم في مستوى الطموح.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي فاعلية الذات ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي فاعلية الذات على مقياس قلق المستقبل لصالح الطلاب منخفضي فاعلية الذات
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي مستوى الطموح ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي مستوى الطموح على مقياس قلق المستقبل لصالح الطلاب منخفضي مستوى الطموح.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس قلق المستقبل تبعا للتخصص والسنة الدراسية وذلك لصالح طلاب كلية الآداب.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس فاعلية الذات تبعا للتخصص والسنة الدراسية وذلك لصالح طلاب كلية العلوم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس مستوى الطموح تبعا للتخصص والسنة الدراسية وذلك لصالح طلاب كلية العلوم.
- يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء فاعلية الذات ومستوى الطموح.

7- دراسة رفقة خليف سالم (2009) بالبلقاء:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. تكونت عينة الدراسة من(200)طالبة ممن درسن في أحد الفرعين العلمي أو الأدبي اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية، وشكلت ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس فاعلية الذات على عينة الدراسة، كما تم تطبيق مقياس دافع الإنجاز الدراسي على العينة نفسها وتم تحليل التباين الثنائي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن:

- معظم أفراد عينة الدراسة لديهن مستوى مرتفع من فاعلية الذات.
- هناك تقارب في المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، إذ كان المتوسط الحسابي للطالبات في الفرع الأدبي (3.27) مقابل (3.57) للفرع الأدبي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغيري مستوى فاعلية الذات والفرع الأكاديمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$)لأثر التفاعل بين متغير فاعلية الذات والفرع الأكاديمي على دافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية.

8- دراسة هيام صابر صادق شاهين (2010) بجمهورية مصر العربية:

هدفت هذه الدراسة إلى بحث اختلاف فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع، علاقة فاعلية الذات بكل من القلق والتحصيل الدراسي وكذلك اختلاف كل من فاعلية الذات والقلق والتحصيل الدراسي للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي

والبعدي لبرنامج تنمية فاعلية الذات. تضمنت عينة الدراسة عينتين فرعيتين، عينة سيكومترية(ن= 57) (23) من الذكور و (34)من الإناث من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ذوي صعوبات التعلم بمتوسط عمري(14.6) سنة، وعينة تجريبية (ن=10) تلميذات قدم إليهن برنامج تنمية فاعلية الذات، كما طبقت المقاييس التالية على كلتا العينتين: اختبار الفرز العصبي السريع (تعريب مصطفى كامل، 1989)، اختبار المصفوفات المتتابعة العادية، قائمة المستوى الاجتماعي الاقتصادي، مقياس تشخيص صعوبات النمائية، مقياس فاعلية الذات ومقياس القلق (إعداد الباحثة). أما نتائج الدراسة فهي:

- لا تختلف فاعلية الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع.
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي.
- توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات والقلق.
- تخلف كل فاعلية الذات ومكوناتها الفرعية وكذلك التحصيل الدراسي والقلق للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي والبعدي تجاه التطبيق البعدي.

9-دراسة برهان محمود حمادنة وماهر تيسيرشرادقة (2013) بالملكة العربية السعودية:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعيا في جامعة اليرموك في ضوء متغيري النوع الاكاديمي وشدة الإعاقة السمعية. تكونت عينة الدراسة من (57) طالبا وطالبة، منهم(28) من الذكور و(29) من الإناث، واختيروا بالطريقة القصدية من طلبة جامعة اليرموك من ذوي الإعاقة السمعية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس فاعلية الذات بعد التحقق من دلالات صدقه وثباته. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن:

- مستوى فاعلية الذات لدى عينة من الطلبة المعوقين سمعيا في جامعة اليرموك تعادل درجة متوسطة.

- وجود فروق في مستوى فاعلية الذات تعزى لمتغير شدة الإعاقة السمعية لصالح ذوي الإعاقة السمعية البسيطة. وعدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

ثانيا- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة أندرمانوميدلجي(Anderman& Midgly,1992):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية الذات كونها أداة للتوجه نحو الهدف داخل الفصل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (341)تلميذا اختيروا من خمسة عشر فصلا دراسيا لمدرستين ابتدائيتين واستخدم الباحثان استبيانا لتقدير الذات لقياس دافعية التلاميذ ولقياس الإستراتيجية المعرفية المستخدمة وإدراكهم للفصل الدراسي والمدرسة، وقد أشارت النتائج إلى أن:

- فاعلية الذات ارتبطت باستخداماالإستراتيجيات المعرفية العميقة.
- التلاميذ الذين شجعوا على اتخاذ المخاطرة الأكاديمية أوضحوا أنهم يملكون فاعلية ذات مرتفعة عن أولئك الذين يتجنبون المخاطرة.
- فاعلية الذات لتلاميذ الفصول التجريبية ازدادت سوءا لقوا تشجيعا من المدرسين على اتخاذ المخاطرة، أو لم يجدوا التشجيع، أما تلاميذ فصول التحكم فإن فاعلية الذات لا تتغير لديهم حتى لو انخفض مستوى تعليمهم.

2- دراسة جليس وهيلمان (Gillespie &Hillman, 1993):

هدفت إلى دراسة تأثير توقعات فاعلية الذات على اختيار المهنة لدى المراهقين وتكونت عينة الدراسة من (224) طالبا من طلاب الثانوية، تم اختيار(108) طلاب يتبعون نظام التعليم العام و(41) طالبا من طلاب مدرسة ثانوية تتبع التعليم الخاص، كما تم اختيار (85) طالبا من طلاب برنامج المدرسة الثانوية البديلة، وتم تطبيق مقياس القرار المهني ومقياس فاعلية الذات المهنية (الصورة المعدلة) ومقياس فاعلية الذات في اتخاذ القرار المهني وقد أشارت النتائج إلى أن:

- الذكور قرروا تقديرات منخفضة لفاعلية الذات المهنية عنها عن الإناث.

- طلاب التعليم العام قرروا توقعات فاعلية ذواتهم بدرجة مرتفعة مقارنة بطلاب التعليم الخاص أو طلاب التعليم البديل، والقرارات المهنية تختلف باختلاف الوضع التعليمي (رفقةخليف سالم، 2009، 148).

3-دراسة كيلي (Kelly, 1993):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر الجنس والتخصص الأكاديمي في فاعلية الذات المهنية المدركة، تكونت عينة الدراسة من (286) طالبا وطالبة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن: الأثر الكلي للجنس على فاعلية الذات المهنية كان ضئيلا، وأن التخصص كان متنبأ جيدا أكبر من الجنس في تفسير الفاعلية الذاتية المدركة (رفقة خليف سالم، 2009، 149).

4- دراسة جون وآخرون (John et al, 1999):

هدفت هذه الدراسة إلى فحص علاقة عدد من المتغيرات بالتحصيل في الرياضيات كان من بينها فاعلية الذات، تكونت عينة الدراسة من (144) فردا منهم(78) طالبا و (66) طالبة من ست (06) مدارس ثانوية في جنوب كاليفورنيا، وتوصلت الدراسة إلى: وجود ارتباط موجب بين فاعلية الذات ومستوى التحصيل في الرياضيات وارتباط الجنس بعلاقة ذات دلالة إحصائية مع فاعلية الذات كان الذكور أكثر فاعلية ذاتية من الإناث.(محمد العلي وعبد الله سحلول، 2005، 97-98).

1-3-تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلا العرض السابق لبعض الدراسات التي توفرت للباحثة يمكن تحديد مجموعة من الاستنتاجات الآتية:

أولا: من حيث الموضوع والهدف:

اتفقت معظم دراسات متغير الخدمات الإرشادية في الهدف، فقد هدفت إلى معرفة مستوى خدمات التوجيه والإرشاد في المؤسسات التربوية، وأوضاع الإرشاد النفسي المدرسي والواقع الفعلي لتطبيق وممارسة برامج التوجيه والإرشاد، وما ينبغي أن تكون عليه هذه

الممارسات، وكذا واقع العملية الإرشادية في منظومتنا التربوية وبالأخص في المرحلة الثانوية، وتقويم البرامج الإرشادية في المدرسة الثانوية، ومدى تحقيق الإرشاد في المدارس الثانوية لاحتياجات التلاميذ التعليمية والاجتماعية والشخصية، وأداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية، ورأي الطلبة حول جودة الخدمات الإرشادية المقدمة لهم وطبيعة اتجاهاتهم نحوها. ونجد ذلك في دراسة أحمد خميس الزهراني(1989)، دراسة عبد الرحمن سعيد الحازمي الحازمي(1990)، دراسة بار عبد المنان محمود ومحمد حمزة (1991)، دراسة إبراهيمالقاشي الغامدي (1997)، دراسة جاسم راشد صالحالجيماز (1997)،دراسة ناصر رفيق توفيق السلامة (2004)، دراسة أحمد عبد المجيد الصامدي والسيد صفوان سامي حميدات (2005)، دراسة سكرين ابراهيم المشهداني ومنال بنت خصيب الفزاري (2006)، دراسة سمر علي الغولة (2010)، دراسة فنطازي كريمة (2011)، دراسة محمد أحمد شاهين،دراسة لفتون (1977)،دراسة هتشنسونوبرتورف (1986).

ثانيا: من حيث العينة:

1) بالنسبة للعمر الزمني:

تنوعت العينات مابين مرحلة التعليم الأساسي، ومرحلة التعليم الثانوي، كما أن معظم الدراسات الخاصة بمتغير الخدمات الإرشادية كانت تعمل مع المراهقين في الطور الثانوي كدراسة الحازمي (1990)، دراسة عبد المنان معمور ومحمد حمزة (1991)، دراسة جاسم الجيماز(1997)، دراسة عبد المجيد الصامدي والسيد صفوان سامي حميدات (2005)، دراسة فنطازي كريمة (2011)، دراسة لفتون(1977)، دراسة هتشنسونوبرتورف (1986)، دراسة جليس وهيلمان (1993)، دراسة حمدي نزيه وداود نسيمة (2000)، دراسة جون وآخرون (1999)، دراسة خالدي عبد الله (2000)، دراسة نصر العلي ومحمد سحلول (2005)، ودراسة فؤاد بن معتوق (2008)، وهي دراسات اتخذت جميع العينات في مرحلة التعليم الثانوي، وهي المرحلة التي عادة ما يتم التدخل فيها لتحسين علاقات التلميذ بالمحيطين به خاصة في المحيط الاجتماعي.

باستثناء دراسة أحمد خميس الزهراني (1989) التي شملت من يعملون في مجال التوجيه والإرشاد، ودراسة فهد إبراهيم القاشي الغامدي (1997) التي شملت تلاميذ المرحلة المتوسطة، ودراسة ناصر رفيق توفيق السلامة (2004) التي شملت المعلمين والإداريين، دراسة سمر عبد العزيز علي الغولة (2010) التي شملت المرشدين والطلاب وأولياء الأمور، كما شملت دراسة فنطازي كريمة (2011) مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي إضافة إلى تلاميذ الثانوي، ودراسة محمد أحمد شاهين التي شملت كل من المديرين والمرشدين التربويين، ودراسة أندرمانوميدلجي (1992) كانت العينة من الفصول الدراسية الابتدائية.

2) **بالنسبة لنوع العينة:**

اختيار العينة كان بالطريقة العشوائية البسيطة في معظم الدراسات باستثناء دراسة عبد المجيد الصامدي والسيد صفوان سامي حميدات (2005) حيث تضمنت عينة طبقية عشوائية بطريقة العينة العنقودية، وكذلك دراسة عبد الله الخالدي (2000) شملت هذه الدراسة عينة عشوائية عنقودية، ودراسة نصر العلي ومحمد سحلول (2005) كانت العينة عشوائية عنقودية، وفي دراسة هيام صابر شاهين (2010) تمت الدراسة على عينة تجريبية، ودراسة رفقة سالم (2009) التي تمت على عينة طبقية عشوائية، أما دراسة برهان حمادنة وماهر شرادقة (2013) كانت العينة قصدية.

3)من حيث حجم العينة:

تفاوت حجم العينة بين الدراسات السابقة التي تم عرضها، وإن كان من الملاحظ تراوح حجم العينة ما بين (45–1025)، وهذا يعتبر في المتوسط بينما زاد حجم العينة في بعض الدراسات إلى (1025)، وقل في دراسات أخرى إلى (10) أفراد (عينة تجريبية)، أما الدراسة الراهنة فكانت العينة من الفئة العمرية (18–21) سنة وعدد العينة الأساسية أو النهائية في الدراسة الحالية (205)تلميذ من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مقسمين إلى

(85)منالذكور و (120) من الإناث و(126) من التخصص العلمي و(79) من التخصص الأدبي.

ثالثا: من حيث أدوات الدراسة:

تباينت الدراسات في الأدوات التي استخدمتها نظرا لطبيعة كل دراسة والهدف منها، ولكن معظم الدراسات اتفقت في استخدام أداة الاستبيان لقياس مدى تحقيق برامج التوجيه والإرشاد، ومعرفة أوضاع الإرشاد النفسي والمدرسي ومدى تحقيق الإرشاد في المدارس الثانوية لحاجات التلاميذ إلى الخدمات الإرشادية وفعاليتها في حل مشاكل التلاميذ في الطور الثانوي، وعلى سبيل المثال: دراسة عبد المنان ومحمد معمور (1991)، ودراسة جاسم الجيماز (1997)، دراسة فنطازي كريمة (2011).

أما الدراسات التي تباينت في الأدوات المستعملة فمنها دراسة إبراهيم القاشي الغامدي (1997) التي استخدم فيها مقياس الخدمات الإرشادية لطلبة المرحلة المتوسطة.

أما متغير فعالية الذات فقد استخدمت كل الدراسات مقياس فعالية الذات لمعرفة مستواها لدى أفراد العينة ولكنيختلف هذا المقياس في الشخص والسنة التي صمم فيها، كدراسة عبد الله خالدي (2000) التي صمم لها مقياس فعالية الذات، دراسة نصر العلي ومحمد سحلول (2005) استخدم فيها مقياس فعالية الذات العامة لشفارتزر(**Schwarter, 1993**) تعريب (المنصور)، وفي دراسة عبد الحكيم المخلافي (2006) استخدم مقياس فاعلية الذات إعداد (ريم سليمون)، وفي دراسة فؤاد بن معتوق النفيعي(2008) استخدم مقياس فاعلية الذات من إعداد العدل (2001)، أما دراسة هيام شاهين (2010) فقد صممت مقياس فاعلية الذات، واستخدم جليس وهيلمان (**Gillespe&Hillman,** 1993) مقياس فاعلية الذات المهنية (الصورة المعدلة) ومقياس فاعلية الذات في اتخاذ القرار المهني.

أما الدراسة الحالية فقد استعانت باستبيان حاجات تلاميذ المرحلة الثانوية إلى الخدمات الإرشادية من إعداد لبنى بن دعيمة (2007) مع تكييف الهدف منه، كأداة لمعرفة

مستوى الخدمات (النفسية، التربوية، الاجتماعية) التي يقدمها مستشار التوجه المدرسي في الثانوية، كما استعانت الباحثة بمقياس فعالية الذات العامة من إعداد رالف شفارتزر كأداة لقياس فعالية الذات العامة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

رابعا: من حيث النتائج:

- **متغير الخدمات الإرشادية:**

الخدمات الإرشادية تؤدي دورا فعالا في مساعدة التلاميذ على مواجهة وتجاوز بعض المشكلات التي من شأنها أن تؤدي بهم إلى الإخفاق في حياتهم الدراسية، ذلك أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في علاقته المباشرة مع التلاميذ يكشف المشكلات الحقيقية التي يعانيها التلاميذ وحاجاتهم للخدمات الإرشادية، وبالتالي تفهمها ومساعدتهم على تخطيها، وهذا ما توصلت إليه بعض الدراسات وكشفت أن فئة تلاميذ الطور الثانوي هم أكثر عرضة للمشكلات خاصة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حيث زادت هذه المشكلات بجميع مجالاتها نتيجة لما يعانونه من ضغوط دراسية وهم بحاجة أكثر للخدمات الإرشادية، كدراسة فنطازي كريمة (2011)، دراسة القاشي الغامدي (1997) ودراسة (لبنى بن دعيمة، 2007).

كما توصلت بعض الدراسات إلى أن خدمات التوجيه والإرشاد غير مطبقة وغير متوفرة في المدارس، وأن نسبة 64% من المرشدين غير مختصين في مجال علم النفس كما أن أغلب الطلاب يرون أن المرشدين لا ينفذون برامج التوجيه والإرشاد الاجتماعي والأخلاقي. إضافة إلى انخفاض مستوى إدراك مهام المرشد الطلابي في المدرسة وانخفاض مشاركة المرشد في خدمات وبرامج النشاط المدرسي، وعدم توفر حتى الإمكانيات اللازمة (الأداء) لتقديم خدمات الإرشاد للتلاميذ، وأن دور المرشد الطلابي في المدارس الثانوية ليس له وجود، كما أن المرشدون لا يعانون من نقائص في السمات الشخصية في حين أنهم يعانون من نقائص عديدة تشمل إعدادهم العلمي وتدريبهم

المهني، كما تشمل ظروف عملهم وغياب نظام الحوافز، ومن هذه الدراسات دراسة أحمد خميس الزهراني (1989)، دراسةعبد الرحمن سعيد الحازمي (1990).

وأظهرت دراسة جاسم راشد صالحالجيماز (1997) أنه يوجد تقارب بين آراء التلاميذ والتلميذات حول إيجابية دور المرشد في عملية الإرشاد التربوي في الجوانب الاجتماعية والنفسية. وقد كشفت دراسة كل من لفتون (Levton, 1977)، ودراسة هتشنسونوبوتورف(Hitchinson&Bottorf, 1986)، ودراسة فنطازي كريمة (2011)، أن أغلب المشكلات التي يعالجها المرشد من خلال العملية الإرشادية هي المشكلات الدراسية. في حين لم تعالج المشكلات النفسية والعلائقية والأسرية، وهذا بدوره يضعف درجة اتصال التلاميذ بالمرشد حول مشاكلهم فيلجئون إلى مصادر أخرى للاستشارة وطلب العون.

وبهذه النتائج يظهر الضعف في مستوى تقديم خدمات التوجيه والإرشاد من طرف المرشد، وتبقى حاجة التلاميذ لهذه الخدمات قائمة وباقية بقاء المشكلات المتنوعة التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ، فهم بحاجة إليها على اختلاف جنسهم و تخصصاتهم الدراسية.

- **متغير فعالية الذات:**

أما متغير فعالية الذات فقد تمحورت نتائج أدبيات الدراسة حوله في مستوى فعالية الذات لدى أفراد العينة، واختلاف هذا المستوى بين الجنسين والتخصصات، وعلاقته ببعض المتغيرات كالتحصيل الدراسي، والقلق، ودافعية الإنجاز، المهارات الاجتماعية، درجة الاكتئاب والتوتر، استخدام الاستراتيجيات المعرفية العميقة، وكذلك تم دراسة أثر هذه المتغيرات على فاعلية الذات، ومن ذلك دراسة العلي وسحلول (2005)، دراسة عبد الله الخالدي (2000)، ومن الدراسات الأجنبية دراسة لينت وآخرون (Lent et all, 1991)، دراسة جون وآخرون (John et all, 1999)، دراسة أندرمانوميدلجي(Anderman&Midgly, 1992)، دراسة جليس وهيلمان (Gillespie &Hillman, 1993)، دراسة كيلي (Kelly, 1993)، التي في أغلبها درست علاقة فاعلية الذات بالتحصيل الدراسي.

1-4- الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

تمثلت الاستفادة من الخلفية النظرية المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية في جانبين:

- **الجانب النظري:** حيث تم الاستفادة من العناصر المستعملة في الإطار النظري، وجمع بعض المادة العلمية منها كمراجع. كما تم الحصول على أدوات الدراسة المطبقة من بعض هذه الدراسات، فقد تم الحصول على مقياس فعالية الذات إعداد (رالف شفاتزر، 1993) تعريب (المنصور) من دراسة نصر محمد العلي ومحمد عبد الله سحلول (2005)، أما استبيان الخدمات الإرشادية تم الحصول عليه من دراسة (لبنى بن دعيمة، 2007)، الذي تم تكييف الهدف منه من قياس حاجات تلاميذ المرحلة الثانوية إلى الخدمات الإرشادية إلى استبيان لقياس تقديم هذه الخدمات الإرشادية من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

- **الجانب التطبيقي:** حيث تم الاستفادة من الدراسات السابقة من النتائج التي توصلت إليها في تفسير نتائج الدراسة الحالية، ودعم هذه النتائج بسند علمي يثبت تراكمية العلم.

2- إشكالية الدراسة:

المدرسة مؤسسة تربوية تعمل على تزويد التلاميذ بالمعلومات والخبرات التيتفيدهم في مستقبل حياتهم.

ووجود مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالثانوية ضرورة اقتضتها سياسة التوسع في التعليم والنظر إلى المدرسة كمؤسسة تربوية إلى جانب وظيفتها التعليمية، ويوجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بصفة خاصة لمساعدة التلاميذ الذين تحتاج حالاتهم إلى وقت أطول ومجهود أكثر في الاتصال بالتلميذ وأساتذته وأفراد أسرته والاستعانة بالمصادر الخارجية لمساعدته على التقدم في الدراسة والتغلب على ما يعترضه من صعوبات أو معوقات، وهذا ما يعبر عنه بقيام المستشار بدور إيجابي لمواجهة المشاكل التي يكون التلاميذ غير متبصرين بها. ومعنى قيام مستشار التوجيه المدرسي بدور إيجابي أن يتخذ من الوسائل ما يراه كفيلا بحماية التلميذ ووقايته من الانحراف حتى لا تتعقد هذه المشاكل وتظهر آثارها السيئة التي تضر بمستقبل التلميذ (محمد سلامة غباري، 2006، 299).وهذا استجابة إلى العديد من الحاجات التي كانت محل العديد من الدراسات حاولت الكشف عن حاجات المراهق في المرحلة الثانوية وهذا ويظهر في دراسة(لبنى بن دعيمة، 2007) التي هدفت إلى معرفة حاجات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي، وقد توصلت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين وبين تخصصاتهم في حاجاتهم إلى الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية).

وعملية التوجيه والإرشاد النفسي عملية إنسانية تهتم بأغلى ما يملكه المجتمع، وهم الأفراد الذين يمثلون مستقبل وآمال الأمة من خلال تقديم خدمات تربوية ونفسية واجتماعية...فتبصرهم بمختلف مكونات بيئتهم وبمختلف نشاطاتهم الحياتية السائدة في مجتمعهم، وطبيعة كل نشاط ومتطلباته من الكفاءات مستمرا في أبعاد الشخصية الجسمية، والنفسية، والعقلية، والاجتماعية...مما يحقق للواحد منهم الاختيار الأمثل لما يحس

بـه فـي نفسـه ويستطيع إنجـازه فعـلا. وكـذا المستوى الأفضـل مـن التوافـق والصـحة النفسـية (سامي محمد ملحم، 2007، 77). وهذا العمل يتم من قبل شخص متخصص قادر على تحمـل المسـئولية الإرشـادية فـي الثانويـة، ليقـوم بالعمـل علـى تنميـة شخصـية التلميـذ حسـب قدراته وإمكانياته ليتمكن من مساعدة نفسه بنفسه، ومواجهة الصعوبات التي تعترض حياته الدراسية (محمد سلامة غباري، 2006، 301).

و يواجه تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي العديد من المشكلات التي تعيق الأداء الأكاديمي المطلوب، كما أنها تبرز في شكاوى الكثير من التلاميذ حول ما ينتابهم أيام الامتحانات من ضعف للأداء الأكاديمي، وتدني القدرة الذاتية، وهذا بدوره يجعل التلميذ يصدر أحكاما تقييمية حول نتائجه الدراسية، مما يضعف ذاته إذا كانت نتائجه الدراسية ضعيفة، ولا تعبر عن مستواه الحقيقي. وفي هذه الحالة وغيرها من المشكلات التي تترك أثرا سلبيا في نفسية التلميذ تظهر الحاجة إلى قوة الذات وفعاليتها في تحدي هذه المشكلات والتعامل مع المواقف الصعبة.

كما تظهر حاجة هؤلاء التلاميذ إلى الخدمات الإرشادية من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لتقوية فعالية الذات نحو الأفضل وتحقيق النجاح الدراسي للتلميذ.

والعلاقة بين الإرشاد والتربية هي علاقة تكامل، فعملية الإرشاد جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، وقد أكد (فون،1975)بأنه " لا يمكن التفكير في التربية بدون الإرشاد وأن العلاقة بينهما متبادلة حيث أن كلا العمليتين تعليم وتعلم في تعديل السلوك، حيث أن الهدف العام المتوخى من تعديل السلوك هو التخفيف من المعاناة الإنسانية وتحسين وتطوير أداء الإنسان ليكون أكثر قدرة على التوافق مع تحديات الحياة وصعوباتها" (ناصر رفيق توفيق السلامة، 2004، 17). وكلا العمليتين تهتمان بحاجات التلميذ الإرشادية لأن لها علاقة بالعديد من الجوانب الإيجابية منها ما توصلت إليه دراسة (أمزيان زبيدة، 2007) بوجود علاقة ارتباط بين تقدير الذات والحاجات الإرشادية عند الذكور والإناث.

وتعتمد المنظومة التربوية لتحقيق أهدافها على دعامات أساسية منها خدمات التوجيه والإرشاد التي ترمي إلى توجيه وإرشاد التلميذ لما فيه الخير والمنفعة له وللمجتمع الذي يعيش فيه وإلى إرساء قواعد متينة وأصلية من أجل تكوين فرد فعال، خاصة إذا كانت الخدمات الإرشادية توضح الأسباب المتوقعة للمشكلات التي يعاني منها التلميذ، وفي نفس الوقت ترسم الحلول الممكنة لمختلف الظواهر.

و المؤسسات التعليمية هي " المجال الحيوي للإرشاد حيث تهتم التربية بالتلميذ ككل وبنموه كوحدة واحدة وبشخصيته من كل جوانبها جسميا وعقليا واجتماعيا، وفي التربية الحديثة يتركز الاهتمام بحاضر التلميذ في ضوء ماضيه من أجل التخطيط لمستقبله، فالتربية الحديثة تتضمن التوجيه والإرشاد كجزء متكامل" (كاملة الفرخ شعبان وعبد الجابر تيم، 1999، 9).

ويعتبر الإرشاد النفسي أحد المهن التي استخدمت من قبل الباحثين في دراسات كثيرة لمساعدة التلاميذ، حيث أن الخدمات الإرشادية بمستوياتها (نمائية، وقائية، علاجية) التي يقدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في الثانوية وجدت لتخدم هؤلاء التلاميذ" وهذا ما أثبتته دراسة (إبراهيم القاشي الغامدي، 1997) بأن "الخدمات الإرشادية تؤدي دورا فعالا في مساعدة التلاميذ على مواجهة وتجاوز بعض المشكلات"،و باعتبار الثانوية المؤسسة الاجتماعية التي أوجدها المجتمع لتحقيق غاياته وأهدافه، كما أنها المؤسسة التعليمية النظامية التي تقوم بعملية التربية، إذ هي مسئولة عن توفير بيئة تربوية للمتعلم كي تساعده على تنمية شخصيته من جميع جوانبها بشكل متكامل، بالإضافة إلى مسئوليتها في توفير فرص الابتكار والإبداع للمتعلم، وتقديم الرعاية النفسية له " (مفيد وزيدان نجيب حواشين، 2007، 229). ودعمه نفسيا حتى تظهر فعالية الذات التي يحتاجها في مواجهة مواقف الحياة الصعبة، والقدرة على اتخاذ القرار المناسب حسب ظروف الحياة ومتطلباتها، فقد أظهرت دراسة لينت وآخرون (**Lent et al, 1991**) إلى "وجود علاقات إيجابية دالة إحصائيا بين الاعتقاد بفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي والمثابرة".

وفعالية الذات من أهم الجوانب التي اهتم بها علماء النفس الحديث الذي وضعه باندورا(**Bandura**)الذي رأى أن " معتقدات الفرد عن فعاليته تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة، ولذا فإن الفعالية الذاتية يمكن أن تحدد هذا المسار الذي تتبعه كإجراءات سلوكية، إما في صورة ابتكارية أو نمطية، كما أن هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى إقتناع الفرد بفعاليته الشخصية، وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف. ويرى أيضا أن فعالية الذات تعمل كمعينات ذاتية أو كمعوقات ذاتية في مواجهة المشكلات، فالفرد الذي لديه إحساس قوي بفعالية التألق يركز جل اهتمامه عند مواجهته للمشكلة" (نيفين عبد الرحمن المصري، 2006، 45).

وباعتبار أن التلميذ في الطور الثانوي لم يصل بعد إلى مرحلة النضج الكامل أي أنه مازال قاصرا على تحقيق أهدافه بنفسه، ولاشك أنه يحتاج في تحقيق حاجاته المختلفة النفسية، والاجتماعية، والتربوية إلى مساعدته في ذلك سواء كان التلاميذ من الذكور أو الإناث أو من التخصصات العلمية أو الأدبية.

هذا ويهتم الإرشاد بالتلاميذ الأسوياء عن طريق برامج إرشادية مدرسية يقوم من خلالها شخص مؤهل – مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني– بمساعدة التلميذ في التغلب على المشكلات التي تقف عقبة في سبيل تكيفه أو تحول دون تحقيق حاجاته بأسلوب مقبول.

وخلال عملية الإرشاد يسترشد التلميذ من معلومات الخدمات الإرشادية ويستوضح بعض الجوانب من المشكلة التي يواجهها.

و الخدمات الإرشادية تقسّم إلى" خدمات تخصصية منها الخدمات النفسية والتربوية والاجتماعية والطبية وخدمات البحث العلمي...ويلاحظ أن التقسيم لهذه الخدمات مصطنع إذ أن الخدمات متداخلة وتتكامل لتقابل وتغطي الحاجات الإرشادية للمتعاملون".

(حامد عبد السلام زهران، 2002، 505)

و مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني هو القائم على تقديم الخدمات الإرشادية في الثانوية خاصة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الذكور والإناث وكذلك من جميع التخصصات التي يدرسونها، لأن التلاميذ بحاجة دائمة إلى خدمات التوجيه والإرشاد فيما يخص المشكلات التي تواجههم أثناء نموهم.

ورفع مستوى فعالية الذات لدى هؤلاء التلاميذ المتمدرسين في المرحلة النهائية من التعليم الثانوي يتطلب العمل على تحفيز ذواتهم وزيادة فعاليتها نحو الأفضل لاجتياز الامتحان دون صعوبات لأنهم مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، إذ أن الخدمات الإرشادية المدرسية موضع اهتمام وزارة التربية الوطنية، لما تهدف إليه من توفير الرعاية النفسية والاجتماعية للتلاميذ، حيث أن الاهتمام بهذا الجانب الإنساني يساعد على الاستفادة من فرص التعليم فتصبح بذلك الخدمات الإرشادية المدرسية ضرورة تربوية تهتم ببناء الفرد المتمدرس.

فهي تعتمد على الدراسة العلمية التي تمدنا بمعلومات دقيقة وشاملة عن الحالة موضوع الدراسة، كما أنها (الخدمات الإرشادية) الدعامة الأولى التي تؤدي إلى فهم الفرد وظروفه والعوامل الدينامية التي أثرت في شخصية التلميذ، مما يمكننا من تشخيص الحالة ومن ثمة تحديد نوع الخدمة الإرشادية المناسبة، كما أنها تزيد من استبصار الفرد بذاته فتعينه على فهم نواحي قوته وضعفه وفهم إمكاناته وقدراته مما يمكنه من التخطيط السليم المبني على الإدراك الواقعي للذات والعالم الخارجي.

وتعد فعالية الذات إحدى موجهات السلوك، فالتلميذ الذي لديه اعتقاد قوي في قدرته يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للتلميذ وتشعره بقدرته على التحكم في البيئة، والثقة بالنفس، كما أن فعالية الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية للتلاميذ حيث تمثل مثيرا مهما في دافعية التلاميذ للقيام بأي نشاط، وتساعد التلاميذ على مواجهة الضغوط التي تواجههم في مراحل حياتهم. فالدافع للإنجاز الدراسي عامل مهم لتحديد وجهة

السلوك وفعاليتهوهذا ما أثبتته دراسة (رفقة خليف سالم، 2009) حول " علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة".

وتلاميذ المرحلة الثانوية المقبلين على شهادة التعليم الثانوي (البكالوريا) أحد الفئات الهامة في المجتمع ليسوا بمنأى عن التعرض للضغوط النفسية المختلفة المصادر نتيجة للعديد من المتطلبات والأعباء الملقاة على عاتقهم، " فهناك المتطلبات الأكاديمية التي تتعلق بالاستذكار والتحصيل والامتحانات، وهناك المتطلبات ذات الطابع الاقتصادي، والدراسة الثانوية تتطلب عوامل نفسية، وبيئية، واجتماعية مريحة، ومناخا مناسبا يقوم على التشجيع والتقبل وتوفير الظروف المواتية الخالية من التوتر والضغوط، ليتمكن التلاميذ من التعامل مع المواد الدراسية بكفاءة وبقدرات عقلية ومعرفية عالية، لخلق الكوادر البشرية المؤهلة والقادرة على العمل في كافة المجالات والاختصاصات المختلفة (محمود أبو غالي، دون سنة، 623).

ويشهد التعليم الثانوي في الجزائر حاليا توفير مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي أكفاء قادرين على ممارسة عملهم في تقديم الخدمات الإرشادية للتلاميذ، الذين يساهمون بمستوى تخصصهم في التوجيه والإرشاد ومستوى تدريبهم في مراكز التوجيه والإرشاد التابعة لبلدهم.

وانطلاقا من التخصص وملاحظة مسئوليات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ووظائفه، ومستوى الخدمات الإرشادية التي يقدمها لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي التي قد تساعدهم في توجيه الطاقات، وإدارة الذات في مواقف الألم والتوتر، مما يؤهلهم لمواجهة المواقف الصعبة المتوقعة (أسرية، دراسية، اجتماعية..) للقيام بدورهم قبل وأثناء الامتحان بشكل أفضل.

وعلى هذا الأساس جاءت هذه الدراسة لتكشف عن الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعلاقتها بزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ومنه فهذه الدراسة ستحاول الإجابة عن التساؤلات التالية:

2-1- التساؤل العام:

هل الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لها علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

ويقسم التساؤل العام إلى التساؤلات التالية:

1. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الخدمات الإرشادية النفسية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الخدمات الإرشادية الاجتماعية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
3. هل توجد علاقة ارتباطيةذات دلالة إحصائية بين الخدمات الإرشادية التربوية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
4. ما مستوى الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي فيالخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير الجنس؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي فيالخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير التخصص؟

7. ما مستوى فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فعالية الذات تعزى لمتغير الجنس؟
9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فعالية الذات تعزى لمتغير التخصص؟

3- فرضيات الدراسة:

انطلاقا من تساؤلات الدراسة السابقة الذكر وماطرحته أدبياتها حول خدمات التوجيه والإرشاد وفعالية الذات يمكن صياغة الفرضيات التالية:

3-1- الفرضية العامة:

الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ليس لها علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيةبزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وتقسم الفرضية العامة إلى الفرضيات التالية:

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الخدمات الإرشادية النفسية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
2. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الخدمات الإرشادية الاجتماعية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
3. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الخدمات الإرشادية التربوية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4. مستوى الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي منخفض.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي فيالخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير الجنس.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي فيالخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير التخصص.
7. مستوى فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي فعالية تعزى لمتغير الجنس.
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فعالية الذات تعزى لمتغير التخصص.

4- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف على المستويين النظري والتطبيقي وهي كما يلي:

1. التعرف على العلاقة بين الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
2. التعرف على مستوى الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3. التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير الجنس.
4. التعرف علىدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير التخصص.
5. التعرف على مستوى فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
6. التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فعالية الذات تعزى لمتغير الجنس.
7. التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فعالية الذات تعزى لمتغير التخصص.

5- أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من مجال المساعدة في ميدان التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي الذي يمارسه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وذلك من خلال الكشف عن المشكلات التي يعاني منها التلاميذ خاصة في المرحلة النهائية والمقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم الثانوي (البكالوريا)، حيث أن من هذه المشكلات نقص فعالية الذات. وهنا تأتي أهمية الخدمات الإرشادية التي تعمل على تقوية فعالية الذات باعتبارها عاملا حيويا في إنجاز أهداف التلاميذ وتحقيق النجاح المرغوب فيه، وتطوير النمو الشخصي والاجتماعي للتلاميذ، فمن واجب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي وأعضاء الهيئة التدريسية المشاركة في محاولة لإرشاد التلاميذ ومساعدتهم نظرا لما تفرزه هذه المرحلة من مشكلات تجعل الحاجة ملحة لوجود الخدمات الإرشادية في المؤسسات التعليمية.

كما تكمن أهميتها في أنها تناولت فئة التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة التعليم الثانوي، وهي فئة تواجه العديد من التغيرات وتحتاج إلى التدعيم والاهتمام لمساعدتهم على مواجهة المشكلات وتنمية قدراتهم.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة فإنها تتمثل في إسهام نتائج الدراسة في معرفة مستوى كل من الخدمات الإرشادية في الثانوية وفعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وطبيعة العلاقة بينهما، مما يتيح الفرصة للعاملين في ميدان الإرشاد لتصميم البرامج الإرشادية المناسبة لمساعدة التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم الثانوي على تحقيق مستويات مرتفعة من فعالية الذات. وذلك لما لها من تأثير كبير على استغلال قدراتهم وإمكاناتهم في تحقيق التوافق الدراسي وفي جميع مجالات الحياة.

6- تحديد المفاهيم:

6-1- الخدمات الإرشادية:

هي كل ما ينبغي على مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني تقديمه من مساعدات لصالح التلميذ بهدف إشباع حاجاته المختلفة، وهذه الخدمات يجب أن تحيط بكل نواحي الفرد، ونجدها ضمن برنامج إرشادي مدرسي، وتحدد أهم معالمها في: الخدمات النفسية والاجتماعية والتربوية.

فهي" تلك الخدمات التي من شأنها توفير الجو الأفضل والمناخ الملائم لجعل التلميذ يفهم نفسه بنفسه ولمساعدته على حل مشكلاته وإشباع حاجاته حتى يتمكن من التكيف مع مجتمعه وبيئته باعتبار أن نمو الفرد لا يقاس بمدى خلوه من مشاكل بقدر ما يقاس بمدى قدرته على التكيف" (صالح غماري وإيمان الطائي، 2008، 3).

وهي في هذه الدراسة كل الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، والتربوية) التي يقدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي بهدف إشباع حاجاتهم المختلفة، وتقاسبالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على استبيان الخدمات الإرشادية المطبق في هذه الدراسة.

وقد قسمت الخدمات الإرشادية إلى الخدمات الإرشادية النفسية، الخدمات الإرشادية الاجتماعية، الخدمات الإرشادية التربوية، ويمكن تعريفها فيما يلي:

6-1-1- الخدمات الإرشادية النفسية:

هي"الخدمات التي تساعد التلميذ على التخلص من التوتر والضيق والاضطراب النفسي، وتساهم في إشباع أو التخفيف على الأقل من حدته وكل ما يشعر به من عواطف وانفعالات تحتاج إلى إشباع كالحاجة إلى الأمن، الحاجة للحب، الحاجة للانتماء"..

6-1-2-الخدمات الإرشادية الاجتماعية:

هي "الخدمات التي تهتم بمعالجة المشكلات المتعلقة بالجانب الاجتماعي، كالعلاقة مع الأسرة، الأصدقاء، الأساتذة، والزملاء في الثانوية".

6-1-3- الخدمات الإرشادية التربوية:

هي "الخدمات التي تساهم في إشباع الجانب التربوي والدراسي، كخدمات الإرشاد الديني، التربية الجنسية الصحيحة، خدمات تنظيم الوقت وطرق المذاكرة الجيدة، اختيار التخصص الصحيح، ومعلومات عن التخصصات الدراسية..." (لبنى بن دعيمة، 2007).

6-2- مستشار التوجيه والإرشاد والمدرسي والمهني:

هو"شخص متخصص في علم النفس التطبيقي أو في التوجيه المدرسي والمهني ويعتبر أدرى المختصين على منح كافة المعلومات حول التلميذ المراد توجيهه، ويمارس مهامه في المؤسسات التربوية ويخضع لمدير مركز التوجيه المدرسي وإشرافه"(وزارة التربية الوطنية، 1991، 1).

6-3- فعالية الذات:

عرفهاباندورا(Bandura, 1986) بأنها: "أحكام الأفراد على قدراتهم، لتنظيم وإنجاز الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء"(أورد في: نيفين عبد الرحمن المصري، 2011، 45). وهي الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال إجاباتهم على بنود مقياس فعالية الذات المستخدم في هذه الدراسة.

الفصل الثاني/ الخدمات الإرشادية

تمهيد

1. تعريف الخدمات الإرشادية
2. أهمية الخدمات الإرشادية
3. أهداف الخدمات الإرشادية
4. مبادئ الخدمات الإرشادية
5. أسس الخدمات الإرشادية
6. مستويات الخدمات الإرشادية
7. أنواع الخدمات الإرشادية
8. النظريات المفسرة للخدمات الإرشادية

خلاصة

تمهيد

لم يكن التوجيه والإرشاد بمنأى عن الممارسة منذ أقدم العصور، فالأولياء والمعلمون على سبيل المثال يسعون إلى مساعدة أبنائهم وتلاميذهم من أجل سلامتهم ونضجهم ودعم إمكاناتهم، إلا أن هذه المسألة كانت تأخذ شكل التوجيه فقط، دون الدخول في علاقة تفاعلية بين الموجه والفرد الذي يحتاج إلى التوجيه، كما أن التوجيه غير كاف لمساعدة الفرد في تحقيق ذاته مما زاد من إلحاح الحاجة إلى عملية الإرشاد النفسي التي تتضمن العلاقة وجها لوجه بين المرشد والمسترشد، ومع بداية القرن العشرين تغير المفهوم فبدأ التوجيه والإرشاد بمرحلة التوجيه المهني ثم التوجيه المدرسي حيث امتدت برامج التوجيه والإرشاد لتشمل المجالات التربوية، ثم ظهرت مرحلة علم النفس الإرشادي الذي يركز على الصحة النفسية والنمو النفسي، وسيتم تناول كل ما يخص التوجيه والإرشاد وفي ما يلي:

1- تعريف الخدمات الإرشادية:

تعتبر الخدمات الإرشادية كعلم وفن له عدة استعمالات من تشخيص وعلاج المشكلات المختلفة التي يعاني منها الأفراد، وفيما يلي تعريف الإرشاد.

1-1- الإرشاد لغة:

ورد في لسان العرب (لابن منظور، 1995):

رشد: الرشيد: هو الذي أرشد الخلق إلى مصالحهم، أي هداهم ودلهم عليها، الرُّشْد والرَّشَد والرَشاد: نقيض الغي.

رشد الإنسان يرشد رُشدًا: ورَشد، يرشد ورشادا، فهو راشد ورشيد، وهو نقيض الضلال.

الراشد اسم فاعل من رشد يَرشُدُ رَشَدًا، وأرشدته...

وأرشده الله وأرشده إلى الأمر ورشده: هداه، واسترشده: طلب منه الرشد، ويقال استرشد فلان لأمر: إذا اهتدى له. وإرشاد الضال، أي هدايته الطريق وتعريفه، والإرشاد: الهداية والدلالة. والمرَاشدُ: المقاصد.

1-2- الإرشاد اصطلاحا:

تعددت تعاريف الإرشاد بتعدد وجهات النظر بين العلماء والباحثين ونذكر منها:

- تعريف جود (**Good, 1945**)للإرشاد بأنه: "تلك المعاونة القائمة على أساس فردي وشخصي فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية والتعليمية والمهنية، التي تدرس فيها جميع الحقائق المتعلقة بهذه المشكلات بهذه المشكلات، ويبحث عن حلول لها، وذلك بمساعدة المتخصصين وبالاستفادة من إمكانيات المدرسة والمجتمع، ومن خلال المقابلات الإرشادية التي يتعلم المسترشد فيها أن يتخذ قرارته الشخصية".

- تعريف غيلبرت (**Gilbert, 1951**): "علاقة شخصية دينامية بين شخصين يشتركان في تحديد المشكلة ورسم الأهداف في جو يسوده التقبل والألفة والتقدير والاحترام الذي يتيح للمسترشد فرصة اتخاذ القرار المناسب لحل مشكلته".

- تعريف ورين (**Wrenn, 1951**): "علاقة دينامية وهادفة بين شخصين، تتنوع فيها الأساليب باختلاف طبيعة حاجة الطالب، ولكن في كل الحالات يكون هناك إسهام متبادل من جانب كل من المرشد والطالب مع التركيز على فهم الطالب لذاته".

- تعريف روجرز (**Rogers, 1952**): "العملية التي يحدث فيها استرخاء لبنية الذات للمسترشد في إطار الأمن الذي توفره العلاقة مع المسترشد، والتي يتم فيها إدراك الخبرات المستبعدة في ذات جديدة".

- ويتفق بيبنسكي و باترسون(**Pepensky&Pepinsky, 1954; Patterson,1967**) على أن الإرشاد هو: "علاقة فريدة تتسم بالسرية **confidentiality** والتفاعل **intraction** (الاتصال العقلي والعاطفي) بين شخص أو مجموعة أشخاص يواجهون مشكلة معينة مع مساعد يمتلك المهارة**skill** ويعمل على توفير الأوضاع التي تسهم في حل المشكلة وتغيير السلوك بما يتفق مع أهداف وقيم المسترشد".(عدنان أحمد الفسفوس، 2007).

- تعريف سميث (**Smith, 1956**): "عملية تحدث في علاقة بين فردين، بين فرد مثقل بمشاكل لا يستطيع مواجهتها بمفرده وأخصائي محترف مؤهل بحكم تدريبه وخبرته لمساعدة الآخرين على أن يصلوا إلى حلول لخبراتهم الشخصية المتعددة".

- تعريف أنجلش وأنجلش(**English & English, 1958**): "علاقة يتعهد فيها شخص أن يساعد شخص آخر لكي يفهم ويصل إلى حل لمشكلة تتصل بتوافقه". (مصطفىحسن أحمد، 1996، 45).

- تعريف سوبر (**Super, 1958**): "عملية توجيه نمو الفرد بحيث تصل إمكاناته إلى أقصى درجة ممكنة آخذة بعين الاعتبار معادلة حاجات **needs** الفرد وحاجات المجتمع، وذلك بهدف توجيه القوى البشرية وإعداد أبناء اليوم لتحمل مسئولياتهم الاجتماعية في المستقبل" (صالح بن عبد الله أبو عبادة ونيازي، 2000).

- تعريف بلوكر(**Blocker, 1966**): "مساعدة الفرد ليصبح مدركا لنفسه وللأساليب التي يستخدمها في استجابته للمؤثرات السلوكية في البيئة. وعلى أن يرى في هذا السلوك قدرا من المعنى بالنسبة له وأن يتبنى مجموعة من الأهداف والقيم الواضحة التي يتخذها أساسا لتصرفاته اللاحقة" (مصطفى حسن أحمد، 1996، 47).

- تعريف أربوكل(**Arbuckle, 1967**): "عملية مساعدة تهدف إلى زيادة قدرات المسترشد والاستفادة من الموارد التي يعرفها ويمتلكها للتكيف **adaptation** مع صعوبات الحياة وأن الإرشاد لا يهدف إلى تغيير الشخص. كما أضاف أن الإرشاد هو:

1. خدمة أو مساعدة تقدم بواسطة شخص متخصص معد لتقديم الإرشاد.
2. عملية التأثير في سلوك الشخص الذي يبحث عن المساعدة.
3. إحداث تغيير في حياة المسترشد.

ومن خلال العلاقة الفريدة بين المرشد والمسترشد ومن خلال ما يمتلكه المرشد من معرفة ومهارة وأساليب لتغيير السلوك يستطيع أن يحقق أهداف العملية الإرشادية" (عدنان أحمد الفسفوس، 2007).

- تعريف الجمعية الأمريكية لعلم النفس (1980): "الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة ويقدمون خدمات لهم لتأكيد الجانب الإيجابي بشخصية المسترشد واستغلاله لتحقيق التوافق لدى المسترشد، وبهدف اكتساب مهارات جيدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة، واكتساب قدرة اتخاذ القرار، ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة وفي المجالات المختلفة، الأسرة والمدرسة والعمل" (عدنان أحمد الفسفوس، 2007).

- تعريف(كاملة الفرخ وجابر تيم، 1999، 13) أن "الخدمات الإرشادية تمكن الأفراد من التخطيط لمستقبلهم وفقا لإمكاناتهم وقدراتهم العقلية والجسمية وميولهم، بأساليب تحقق حاجاتهم، وقد تكون في المدرسة والأسرة والمهنة، وتقديم المعلومات والخدمات وإجراء الاختبارات وقد يكون إرشادا تربويا أو مهنيا أو إرشادا لحل المشكلات النفسية، وأهم خدمة للإرشاد هي العمل على إسعاد الفرد ومكان تقديم الخدمات الإرشادية:

-غرفة الإرشاد بالمدرسة.

-العيادات النفسية.

-مركز الإرشاد".

-تعريف (إيهاب الببلاوي وعبد الحميد، 2005، 13) "عمل جماعي يستهدف تحقيق أهداف برنامج التوجيه والإرشاد بحيث يعمل كل عضو من الفريق في مجال تخصصه، فهو عمل تعاوني يقوم على احترام كل فرد لحدود اختصاص الآخرين، والحرص على العلاقة المهنية السليمة معهم وتقديم المساعدات والمشورة المرتبطة بتخصصه إلى باقي زملائه حرصا على تحقيق الأداء الشامل والمتكامل من خلال تقديم الخدمات الإرشادية للطلاب في المدارس".

-تعريف (عدنان أحمد الفسفوس، 2007) "عملية نفسية أكثر تخصصية وتمثل الجزء العلمي في ميدان التوجيه وتقوم على علاقة مهنية (وجها لوجه) بين المرشد والمسترشد

في مكان خاص يضمن سرية أحاديث المسترشد وفي زمن محدود أيضا. والإرشاد عملية وقائية ونمائية وعلاجية تتطلب تخصصا وإعدادا وكفاءة ومهارة، كون هذه العملية فرعا من فروع علم النفس التطبيقي وأن خدمات التوجيه عامة وخدمات الإرشاد خاصة تجمل عادة في مفهوم واحد وهو التوجيه والإرشاد".

-عرف (عبد الحميد بن أحمد النعيم، 2008، 10) الإرشاد بأنه "عملية مساعدة الفرد للتغلب على المشاكل التي تواجهه".

وبناء على ما ذكر من تعريفات للإرشاد يمكن وضع تعريف للخدمات الإرشادية بأنها مجموعة من الخدمات المتنوعة بتنوع مشكلات التلاميذ التي تواجههم في الحياة اليومية والتي تنعكس آثارها على الجانب النفسي والاجتماعي والدراسي للتلاميذ، فتقدم في المحيط المدرسي على شكل برامج إرشادية أو جلسات تقدم فيها المعونة اللازمة للتلميذ صاحب المشكلة من أجل توفير متطلبات سليمة تجعله يفهم نفسه، ويحل مشكلاته ويشبع حاجاته ويكتسب البصيرة لفهم ما يحيط به والتكيف مع المحيط الذي يعيش فيه كي يحقق النجاح على المستوى الشخصي و الاجتماعي.

2- أهمية الخدمات الإرشادية:

تظهر أهمية الخدمات الإرشادية في حاجة أي مجتمع كان لهذه الخدمات التي تساهم في مساعدة وتوجيه الأفراد لتحقيق أهداف المجتمع ككل، والذين يساهمون في تنمية مجتمعهم في جميع النواحي الاقتصادية والاجتماعية والعلمية.

ويذكر (عصام يوسف، 2006)هذه الأهمية كما يلي:

- التغير والتطور في المجتمع بمختلف جوانبه، مما أدى إلى اختلاف ظروف الحياة التي يعيشها الفرد.

- التغير في الأسرة وتكوينها ووظائفها وعلاقة أفرادها مع بعضهم البعض، فبعد أن كانت الأسرة الممتدة الكبيرة ظهرت الأسرة الصغيرة والمستقلة وألقت بعبء تربية الأطفال على المدرسة.

- التغيرات التي طرأت على الحياة المهنية للفرد وانعكاسات التقدم العلمي والتكنولوجي على عالم العمل والمهنة والحياة الاجتماعية بشكل عام.

- وفي المجتمع بشكل عام فإن أسلوب الحياة الذي كان يعيشه الإنسان ومظاهر السلوك التي كانت سائدة والنظم الاجتماعية التي تعيش فيها الجماعة قد تغيرت تغيرا واضحا.

- أما في مجال التعليم فقد أصبح التلميذ هو محور العملية التعليمية التي تهتم بنمو التلميذ ككل سواء كان انفعاليا أو عقليا أو جسميا أو اجتماعيا، هذا الاهتمام يؤكد الحاجة إلى خدمات التوجيه والإرشاد بشكل متخصص إلى المدرسة كجزء لا يتجزأ من العملية التربوية (عصام يوسف، 2006، 11- 14).

3-أهداف الخدمات الإرشادية:

تتكامل أهداف الخدمات الإرشادية من أجل تحقيق الهدف الرئيسي للتوجيه والإرشاد، وهو تحقيق الذات والتوافق النفسي والصحة النفسية.

ويمكن تناول هذه الأهداف بالتفصيل فيما يلي:

3-1- تحقيق الذات:

لفهم أعمق لابد من تحديد مفهوم الذات التي عرّفها كارل روجرز بأنها: "عبارة عن تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، فهي ذلك الكل التصوري المنظم والمتناسب المكون من إدراكات الشخص لخصائص ذاته وعلاقته مع الآخرين والمظاهر المختلفة للحياة مع القيم المرتبطة بهذه الإدراكات، و أن للفرد دافع يوجه سلوكه وهو دافع تحقيق الذات" (بطرس حافظ بطرس، 2008، 479).

ويأتي تحقيق الذات في أعلى هرم الحاجات الإنسانية لدى البشر الأسوياء، ولا يمكن الوصول إليه إلا بعد أن يكون الفرد قد حقق أو أشبع بعض الحاجات الأساسية لبقائه الطعام، الشراب، الملبس، المسكن، الجنس، الأمن، السلامة، الجد، التقدير، والانتماء إلى (أسرته ومجتمعه) (جودت عزة عبد الهادي و حسني العزة، 2007، 20).

وهدف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي هو العمل مع التلاميذ الذين يتعامل معهم في الثانوية خاصة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، لتحقيق ذواتهم سواء كانوا عاديين أو متفوقين أو متأخرين دراسيا، فيساعدهم على تحقيق ذواتهم ليتحقق لديهم مستوى من الرضا على أنفسهم ويوجّهوا حياتهم بذكاء وبصيرة.

3-2-تحقيق التوافق النفسي:

ثاني هدف من أهداف الخدمات الإرشادية هو تحقيق التوافق النفسي فهو "يتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته" (صالح حسن الداهري، 2008، 24).

وقد عرّف (عبد الرحمن محمد العيسوي، 1974، 145) التوافق النفسي بأنه: "تحقيق التكيف بين الفرد ونفسه، وبين الفرد ومحيطه الخارجي لتحقيق السعادة".

كما عرّف (حامد عبد السلام زهران، 1997، 27) التوافق النفسي بأنه: "عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك بين الفرد وبيئته. وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد وتحقيق متطلبات البيئة".

أما (سامر جميل رضوان، 2007، 73) فقد عرف التوازن النفسي بأنه: "مدى قدرة الإنسان على التكيف النفسي، أي مدى قدرته على مواجهة العقبات وتسوية صراعاته، ومدى قدرته على تكوين علاقات اجتماعية سليمة".

فالتوافق النفسي أمر مهم بالنسبة للتلاميذ فهو يساعدهم على مواجهة العقبات التي تصادفهم، وانتباه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لهذا العامل المهم أمر في غاية الأهمية ليساعدهم لتعزيز الثقة بأنفسهم وقدراتهم مما يساهم في دعم هذا الجانب النفسي المهم ألا وهو تحقيق التوافق النفسي.

ومن أهم مجالات تحقيق التوافق النفسي (صالح حسن الداهري، 2008، 24) مايلي:

3-2-1-تحقيق التوافق الشخصي:

"أي تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والعضوية والفيسيولوجية والثانوية المكتسبة، ويعبر عن سلم داخلي حيث لا صراع، ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مرحلة المتابعة.

3-2-2-تحقيق التوافق التربوي:

وذلك عن طريق مساعدة الفرد في اختيار أنسب المواد الدراسية والمناهج في ضوء قدراته وميوله وبذل أقصى جهد ممكن بما يحقق النجاح الدراسي.

3-2-3-تحقيق التوافق الاجتماعي:

ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية وتقبل التغير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة، وتعديل القيم مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية" (صالح حسن الداهري، 2008، 24).

وأضاف (حامد عبد السلام زهران، 1997، 27) مجالا آخر إضافة إلى هذه المجالات الثلاثة وهو:

3-2-4-تحقيق التوافق المهني:

"ويتضمن الاختيار المناسب للمهنة والاستعداد علما وتدريبا لها والدخول فيها والإنجاز والكفاءة والإنتاج والشعور بالرضا والنجاح، ويعبر عنه بالعامل المناسب في المكان المناسب".

كما أشار (مصطفى فهمي، 1978، 103-108) إلى مظاهر التوازن النفسي التي تتمثل في النقاط التالية:

1. الراحة النفسية:

فالشخص الذي يتمتع بالصحة النفسية هو الذي يستطيع مواجهة هذه العقبات وحل المشكلات بطريقة ترضاها نفسه ويقرها المجتمع.

2. الكفاية في العمل:

وهو من أهم دلائل الصحة النفسية، فالعمل هو أحد صور النشاط الطبيعي للإنسان، ولهذا فليس لنا أن ننظر إليه على أساس أن فيه تهديدا للاتزان النفسي للإنسان، أو أنه يضر بصحته النفسية.

3. الأعراض الجسمية:

في بعض الأحيان يكون الدليل الوحيد على سوء التكيف هو ما يظهر في شكل أعراض جسمية مرضية، فالطب السيكوسوماتي (النفس – جسمي) يؤكد أن كثيرا من الاضطرابات الفسيولوجية تكون ناجمة أساسا عن الاضطرابات في الوظائف النفسية.

4. مفهوم الذات:

إن فكرة الشخص عن نفسه هي النواة الرئيسية التي تقوم عليها الشخصية، كما أنها عامل أساسي في تكيفه الشخصي والاجتماعي.

5. تقبل الذات والآخرين:

فالشخص الذي لديه ثقة بنفسه، ويثق بالآخرين يكون قادرا على التفاعل الإيجابي البناء مع الآخرين، وعلى الأخذ والعطاء معهم.

6. اتخاذ أهداف واقعية:

ذلك أن التكيف المتكامل معناه بذل الجهد والعمل في سبيل تحقيق الأهداف.

7. القدرة على ضبط الذات وتحمل المسئولية:

فكلما زادت قدرة الفرد على ضبط الذات كلما قلّت حاجته إلى الضبط الخارجي وبالتالي يكون لديه إحساس بالمسئولية.

8. القدرة على تكوين علاقات مبنية على الثقة المتبادلة:

يتضمن اعتراف الشخص بحاجته إلى الآخرين والقدرة على تكوين علاقات شخصية وثيقة بهم مبنية على الثقة المتبادلة.

9. القدرة على التضحية وخدمة الآخرين:

ومعناها القدرة على أن يبذل ويعطي ويمنح، كما يستطيع أن يأخذ، سواء كان ذلك مع أولاده، أم مع مرؤوسيه، أم مع أصدقائه.

10. الشعور بالسعادة:

إن الصحة النفسية للفرد، وقدرته على التكيف الشخصي والاجتماعي تبدو في استمتاع الفرد بالحياة في عمله وأسرته وأصدقائه، وشعوره بالطمأنينة والسعادة وراحة البال" (مصطفى فهمي، 1978، 108).

إن تعدد مظاهر التوافق النفسي تشمل كل مظاهر الحياة في نفس الوقت، وأن أي خلل في هذه المظاهر يؤثر بشكل سلبي على سلوك التلميذ إذا لم يكتشف أو يراعى من أجل أن تقدم الخدمة المناسبة ليتخطى هذا المشكل، وهنا يأتي دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في ملاحظته الدقيقة لسلوكيات التلاميذ في المحيط المدرسي ويبادر في تقديم الخدمات الإرشادية التي كلف بها.

"الأمر الذي يساعد التلميذ على تحقيق ذاته في الدراسة، العمل، والزواج، والإبداع، والإنتاج، وتعتمد الخدمات الإرشادية في ذلك على تبصير التلميذ بقدراته وميوله واتجاهاته لبلوغ هذه الغاية" (جودت عزة عبد الهادي وحسني العزة، 2007، 21).

3-3- تحقيق الصحة النفسية للفرد:

من أهداف الخدمات الإرشادية أيضا تحقيق الصحة النفسية للفرد ليتوافق مع ما يعمل وما يشعر.

وقد عرّف (حامد عبد السلام زهران، 1997، 9) الصحة النفسية بأنها: "حالة دائمة نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا، شخصيا، انفعاليا، واجتماعيا، أي مع نفسه ومع بيئته ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين، ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية ويكون سلوكه عاديا، ويكون حسن الخلق بحيث يعيش في سلامة وسلام".

وفي هذا أكد (عبد الهادي وحسني العزة، 2007، 21) "أن الصحة وسلامة الجسم والعقل من المتطلبات التي لا غنى عنها لكل فرد في المجتمع".

وعلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي أن يهتم بصحة التلميذ فهو أدرى بأهمية الصحة النفسية للتلميذ في حياته بجانبيها الشخصي والاجتماعي، فيقدم البرامج الإرشادية التي تزيد من صحة التلميذ الجسمية والعقلية والنفسية، ويحرره من أجواء القهر والتوتر والصراعات النفسية والكبت والاكتئاب ومن مظاهر العصاب و مشاكل عدم اكتمال النضج، وما يعانيه من مشكلات في سوء تواصله مع الآخرين من أسرة أو زملاء أو مسؤولين، ذلك أن التلميذ عنصر أساسي في المجتمع يحتاج إلى أن يعيش في وسط بعيد عن التهديد مما يسمح له بإبراز قدراته ومهاراته لتتيح له التفوق والإنجاز.

وقد أشار (نزيه عبد القادر وصابر سعد، 2008، 44) إلى نقطة مهمة وهي "أنه يظهر للبعض أن شخصا ما متوافقا مع الظروف البيئية المحيطة به ولكنه قد لا يكون صحيا نفسيا، لأنه قد يكون امتثالي، أي يساير البيئة الخارجية ولكنه يرفضها داخليا".

إن هذا الأمر صعب على التلميذ أن يبوح به إلى من هم حوله، إلا إذا وجد الثقة اللازمة التي تجعله يفعل ذلك، ومن واجب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي أن يتعامل مع التلاميذ ويكسب ثقتهم كي يتمكن من معرفة مشكلاتهم الداخلية التي لا يعرفها أحد غير هؤلاء التلاميذ ويكسر حاجز الخوف والصمت الذي يساهم بشكل أو بآخر في تدمير كيان التلميذ تدريجيا.

وعندما تساعد الخدمات الإرشادية التلاميذ على تحقيق صحتهم النفسية تكون قد ساعدتهم على التخلص من "المعاناة ومن هذا القلق الذي لا يقترن بالحلول الإيجابية للمشكلات، الذي قد يؤدي في كثير من الحالات إلى معاناة من بعض الاضطرابات النفسية مثل: الاكتئاب والعزلة أو المخاوف المرضية أو أشكال من العصاب. وهذه تؤثر سلبا على السلوك الفردي، وأن الإرشاد النفسي يرمي إلى تبصير الفرد بالمشكلات التي يواجهها

والإمكانات المتوفرة لحلها. وهذا يساعد التلميذ على إيجاد الحل الملائم والتمتع بالصحة النفسية" (صالح حسن الداهري، 2008، 23).

3-4-تحسين العملية التربوية:

تعتبر التربية أهم المجالات في حياة التلميذ، فهي عملية مستمرة استمرار حياته.

كما أن "التوجيه والإرشاد النفسي لا يمكن فصله على العملية التربوية، إذ أن هذه العملية هي في أمس الحاجة إلى خدمات التوجيه والإرشاد النفسي وذلك بسبب الفروق الفردية بين التلاميذ، واختلاف المناهج، وازدياد أعداد التلاميذ، وازدياد المشاكل الاجتماعية كما وكيفا، وضعف الروابط الأسرية" (جودت عبد الهادي والعزة، 2007، 16).

وأضاف (هادي مشعان ربيع، 2005، 22-23) أن "المدرسة هي أكبر المؤسسات الاجتماعية التي يعمل فيها التوجيه والإرشاد، ومن أكبر مجالاته التربية، وتحتاج العملية التربوية إلى تحسين قائم على تحقيق مناخ نفسي صحي له مكونات منها:

- احترام التلميذ كفرد فيحد ذاته وكعضو في جماعة الفصل أو المدرسة والمجتمع.
- تحقيق الحرية والاطمئنان بما يتيح فرصة لنمو شخصية التلاميذ من كافة جوانبها، وبالتالي تحقيق تسهيل عملية التعليم".

ويعتمد التوجيه والإرشاد النفسي لإنجاح العملية التربوية على عدة أمور (جودت عزة عبد الهادي، 2007، 22) :

1. إثارة دافعية التلاميذ نحو الدراسة واستخدام أساليب التعزيز وتطوير خبراتهم اتجاه دروسهم.
2. مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ وأثناء التعامل مع قضاياهم، وتوجيه كل منهم وفق قدراته واستعداداته.
3. إثراء الجانب المعرفي لدى التلاميذ بالمعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية التي تساعدهم في تحقيق توافقهم النفسي وصحتهم النفسية.

4. توجيه وإرشاد التلاميذ إلى طرق الدراسة الصحيحة وذلك لتحصيل علامات مرتفعة تؤهلهم للالتحاق بالمعاهد والكليات في المستقبل".

كما أضاف (محمد أحمد خدّام مشابقة، 2008) أن "العملية التربوية تحتاج إلى تحسين قائم على تحقيق جو نفسي صحي، له مكونات منها: احترام التلميذ كفرد في حد ذاته، وكعضو في جماعة، وتحقيق الحرية والأمن والارتياح، بما يتيح فرصة نمو شخصية التلميذ من كافة جوانبها ويحقق تسهيل التعلم"(محمد أحمد خدّام مشابقة، 2008، 43) .

4- مبادئ الخدمات الإرشادية:

هذه المبادئ تتعلق بالسلوك البشري وهي متعددة ومتشابكة ومتبادلة الأثر والتأثير، وهي قواعد تقوم عليها أو تنطلق منها عملية الإرشاد لتعديل ذلك السلوك، وعلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي أن يجعلها نصب عينيه أثناء العملية الإرشادية وهي على النحو التالي :

1.4- ثبات السلوك الإنساني ومرونته:

السلوك كل ما يصدر عن الإنسان الحي من نشاط يتصل بطبيعته الإنسانية سواء كان جسميا أو عقليا أو اجتماعيا أو انفعاليا.

والسلوك متعلم (مكتسب) بالتنشئة والتفاعل، كما أنه يتسم:

بالثبات في الظروف العادية والمواقف المعتادة وهذا يساعد على التنبؤ به عند التعامل مع المسترشد ويسهل عليه الإرشاد (لكن هذا الثبات ليس مطلقا). والسلوك الإنساني مرن (أي قابل للتغيير والتعديل) مما يشجع عملية الإرشاد. ومرونة السلوك لا تقتصر على تعديل مفهومها لدى المسترشد إلى الإيجاب والواقعية (عدنان أحمد الفسفوس، 2007، 6).

وأشار (حامد عبد السلام زهران، 1977) أن السلوك الإنساني خاصية أولية من خصائص الإنسان يتدرج من البساطة إلى التعقيد، وأبسط أنواعه السلوك الانعكاسي الذي يكون محصورا في الفرد ولا يحتاج إلى استخدام المراكز العقلية العليا في الجهاز العصبي، ومعظمه وراثي لا إرادي وغير اجتماعي، أما السلوك الاجتماعي مثل سلوك الدور فإنه

يتضمن علاقات بين الجماعة وبين الفرد وبيئته الاجتماعية، ويحتاج إلى تشغيل المراكز العقلية العليا، وهذا السلوك متعلم عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية ويتضمن اتصالا اجتماعيا، وهو إرادي ومحدود اجتماعيا"(حامد عبد السلام زهران، 1977، 54).

4-2- السلوك الإنساني فردي وجماعي:

- فردي بمعنى أن السلوك يتأثر بفردية الإنسان (الشخصية) أي بما يتسم به من سمات عقلية أو انفعالية، وجماعي أي أنه يتأثر بمعايير الجماعة وقيمها وعاداتها وضغوطها واتجاهاتها، أي أن سلوك الإنسان ناتج عن تفاعل العوامل الفردية والجماعية.

كما أنه من خلال التنشئة الاجتماعية تتشكل لدى الإنسان اتجاهات معينة نحو الأفراد والجماعات والمواقف الاجتماعية، وعلى المرشد أن يأخذ بعين الاعتبار عند تغيير سلوك المسترشد معايير الجماعة ومدى تأثيرها على المسترشد، إضافة إلى فهم شخصية الفرد بحيث يعيش المسترشد في توافق شخصي واجتماعي.

4-3- استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد:

الإنسان اجتماعي بطبعه ولذا فإنه إذا استصعب عليه أمر فإنه يستثير غيره ممن يتوسم فيهم الخبرة والمقدرة، والمرشد يفترض أن يكون من ذوي الخبرة ليقبل عليه المسترشد ويتقبله وهذا هو أساس نجاح العملية الإرشادية.

4-4- حق الفرد في التوجيه والإرشاد:

من حقوق الفرد على الجماعة أن تضبط سلوكه وأن ترشده إلى الطريق القويم ليكون عضوا سليما فاعلا فيها.

4-5- حق الفرد في تقرير مصيره:

للفرد الحق في اتخاذ القرارات المتعلقة به دون إجبار من أحد، والإرشاد ليس نصائح ولا أوامر ولا إعطاء حلول جاهزة تحقيقا لهذا، فالإرشاد يعطي الحق للمسترشد أن يقرر مصيره بنفسه، فيقدم الإرشاد بطريقة خذ أو أترك وهذا يعطي مساحة أكبر أمام المسترشد

للنمو والتفكير واتخاذ القرارات المناسبة والاستقلال والاعتماد على النفس وتحمل المسئولية (عدنان أحمد الفسفوس، 2007، 6-7).

4-6- تقبل المسترشد:

"يقوم الإرشاد النفسي على أساس تقبل المرشد للعميل كما هو وبدون شروط وبلا حدود، وهذا أمر ضروري لتحقيق العلاقة الإرشادية الطيبة المطلوبة التي تتيح الثقة المتبادلة في العملية الإرشادية" (حامد عبد السلام زهران، 1977، 58).

إلى جانب "احترام المسترشد وهو التزام المرشد بالاهتمام بالمسترشد وتقبله تقبلا غير مشروط، والعمل على تطوير إمكاناته إلى أقصى حد ممكن"(محمد أحمد خدّام مشاقبة، 2008، 55).

4-7- استمرار عملية الإرشاد:

"عملية التوجيه والإرشاد عملية مستمرة طوال مراحل العمر المختلفة يقوم بها (الوالدان-المعلمون-المرشدون) وعملية الاستمرار تعني أن يتابع المرشدون تطورات المسترشد بصفة مستمرة لأن الإرشاد ليس وصفة طبية ولا حلا جاهزا ولا نصيحة عابرة بل هو خدمة مستمرة ومنظمة" (عدنان أحمد الفسفوس، 2007، 7).

4-8- الدين ركن أساسي في عملية التوجيه والإرشاد:

لا يمكن إغفال الدور الجوهري للدين الإسلامي إذا ما استعان به مستشار التوجيه المدرسي في مساعدة التلاميذ واستخدام المعايير الربانية في التعامل مع المشكلات.

ذلك أن "تعاليم الدين الإسلامي معايير أساسية في تنظيم سلوك الأفراد والجماعات والتمسك بها مصدر أمن نفسي وطمأنينة"(عدنان أحمد الفسفوس،2007، 7).

وعلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي "أن يلم ببعض سبل الوقاية من الاضطراب النفسي في الإسلام كالإيمان والسلوك الديني الأخلاقي، وكذلك خطوات الإرشاد الديني مثل الاعتراف بالذنب والتوبة والاستبصار بالذات والتعلم والدعاء والاستغفار وذكر الله والصبر

والتوكل على الله، والاستشهاد بالأدلة من القرآن والسنة النبوية الشريفة والتي تساهم في تغير الاتجاهات وضبط السلوك"(عدنان أحمد الفسفوس، 2007، 7).

5- أسس الخدمات الإرشادية:

يقوم التوجيه والإرشاد على أسس فلسفية تتعلق بطبيعة الإنسان وأخلاقيات الإرشاد وعلى أسس نفسية وتربوية تتعلق بالفروق الفردية والفروق بين الجنسين ومطالب النمو، وعلى أسس اجتماعية تتعلق بالفرد والجماعة ومصادر المجتمع، وعلى أسس عصبية وفسيولوجية تتعلق بالجهاز العصبي والحواس وأجهزة الجسم الأخرى.

وفيما يلي شرحموجز لأسس التوجيه والإرشاد.

5-1- الأسس الفلسفية:

"يبدأ الإرشاد من الفرد وإلى الفرد من حيث الإفادة و التطبيق، بحيث يسعى لتحقيق رغباته ويشبع حاجاته، بدون خروج عن قيم ومعايير المجتمع الذي يعيش فيه" (محمد أحمد خدّام مشاقبة، 2008، 57).ومن أهمها مايلي:

5-1-1- محاولة فهم طبيعة الإنسان:

"حيث أن هذا المفهوم قد تخبطت فيه النظريات المختلفة، فالتحليلية (سيجموند فرويد) ترى أن الفرد عدواني تتحكم فيه غرائزه، والإنسانية (كارل روجرز) ترى أنه خيّر بطبعه، والسلوكية ترى أنه محايد تحركه المثيرات فيستجيب لها، و المعرفية الانفعالية ترى أنه يؤثر ويتأثر وأن أفكاره غير العقلانية السبب في اضطرابه.

والمفهوم الصحيح هو ما جاء به الدين الإسلامي حيث ميّز الله سبحانه وتعالى الإنسان بالعقل والتفكير وبصّره وعلّمه وكرّمه على سائر المخلوقات، فهو مفطور على الخير ولديه شهوات، وهومحاسب على استخدام ذلك العقل، وفهم هذه الطبيعة يساعد المرشد التربوي على نجاح عملية الإرشاد وفهم المسترشد".

5-1-2-الكينونة والصيرورة:

"الكينونة تعني ما هو كائن وموجود، والصيرورة تعني ما سيصير (تغير)، والصيرورة والكينونة متكاملتان ولا تلغي أحدهما الأخرى، فمثلا الشخص الذي أصبح راشدا كان طفلا، ويبقى ذلك الشخص رغم التغيير الذي جرى عليه، أي أن هناك أمورا في الشخص تبقى كما هي بينما تتغير فيه أشياء أخرى.

والعالم دائم التغيّر، لذا فالصيرورة مفهوم دائم التغيّر وحياة الإنسان مليئة بالمتغيرات الجديرة بالملاحظة والتأمل، والإرشاد ينظر إلى الشخص ككائن يتغير سلوكه رغم بقائه نفس الشخص.

5-1-3- علم الجمال:

يهتم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي "بالجمال وبالنظرة إلى الحياة بتفاؤل وجمال وتطلّع إيجابي لذا يساعد المرشد المسترشد على أن يتذكر الأشياء الجميلة في حياته دائما ويساعده على نسيان الذكريات المؤلمة" (عدنان أحمد الفسفوس، 2007، 8).

5-1-4- علم المنطق:

يحتاج مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي إلى "الأسلوب المنطقي في مناقشته مع المسترشد أثناء المقابلة الإرشادية لتعديل السلوك، لذا يعتبر الإقناع المنطقي من أهم وأرقى الأساليب الإرشادية حيث يحدد مع المسترشد أسباب السلوك المضطرب من أفكار ومعتقدات غير منطقية وغير عقلانية والتخلص منها بالإقناع المنطقي للمسترشد وإعادته إلى التفكير المنطقي، إذ أن كثيرا من الاضطرابات منشأها الانقياد للأفكار الخاطئة وغير العقلانية".

5-2- الأسس النفسية والتربوية:

يعتمد الإرشاد التربوي على مجموعة من الأسس النفسية والتربوية التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

5-2-1- الفروق الفردية:

"الفروق الفردية مبدأ وقانون أساسي في علم النفس، والإفراد يختلفون كما وكيفا وعلى نطاق واسع شامل في كافة مظاهر الشخصية جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا" (حامد عبد السلام زهران، 1977، 65).

لذا ينبغي على مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي وضع الفروق الفردية بين التلاميذ في الحسبان أثناء عملية الإرشاد وعليه كذلك أن يعرف ما يتصل بأسباب المشكلات النفسية، إذ أن بعض العوامل قد تسبب مشكلة عند فرد ما ولا تسبب مشكلة لدى فرد آخر.

5-2-2- الفروق بين الجنسين:

"إن الفروق بين الجنسين واضحة في الجوانب الفسيولوجية والجنسية والاجتماعية والعقلية والانفعالية، لذا فعملية الإرشاد ليست واحدة لكلا الجنسين لأن ما ينطبق على الذكور قد لا ينطبق على الإناث" (عدنان أحمد الفسفوس، 2007، 9).

إن معرفة هذه الفروق الموجودة بين الذكور والإناث من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تساعده كثيرا في تقديم المساعدة اللازمة لكل فئة.

5-2-3-مطالب النمو:

"يتطلب النمو السوي للفرد في كل مرحلة من مراحل نموّه أن يحقق مطالب النمو التي تبيّن مدى تحقيق الفرد لذاته و إشباع حاجاته وفقا لمستوى نضجه وتطور خبراته التي تتناسب مع مرحلة النمو.

وتختلف مطالب النمو من مرحلة إلى أخرى، فمطالب النمو في مرحلة الطفولة هي: تعلّم المشي والمهارات الأساسية وتحقيق الأمن الانفعالي والثقة بالنفس وبالآخرين. أما في المراهقة تختلف مطالب النمو من حيث تميّزها بـ: تقبّل التغيّرات الجسدية والفسيولوجية والتوافق معها وتكوين مهارات ومفاهيم ضرورية للإنسان واختيار نوع الدراسة أو المهنة المناسبة ومدى الاستعداد لذلك ومع معرفة السلوك الاجتماعي المقبول للقيام بالدور الاجتماعي السليم (عدنان أحمد الفسفوس، 2007، 9).

وفي مرحلة الرُّشد تتسم مطالب النمو بـ: اتساع الخبرات العقلية والمعرفية وتكوين الأسرة وتربية الأولاد والتوافق المهني وتحمُّل المسؤولية الاجتماعية والوطنية. وفي مرحلة الشيخوخة تتلخص مطالب النمو بـ: التوافق مع الضعف الجسدي والتكيّف مع التقاعد عن العمل وتنمية العلاقات الاجتماعية القائمة" (عدنان أحمد الفسفوس، 2007، 9).

و"نجد أن هناك تكاملا أفقيا ورأسيا في السلوك، بمعنى أن الفرد الذي يحقق مطلبا من مطالب النمو تحقيقا حسنا يميل إلى تحقيق باقي المطالب في المرحلة بدرجة حسنة أيضا، وهو أيضا يميل إلى الاستمرار في تحقيق مطالب النمو في المراحل التالية بدرجة مماثلة من النجاح" (حامد عبد السلام زهران، 1977، 68).

5-2-4- الفروق في الفرد الواحد:

"ليست قدرات الفرد واستعداداته وميوله واحدة من حيث درجة قوتها أو ضعفها بل هي تختلف من خاصية إلى أخرى، فالخصائص الجسدية قد لا تتوافق مع الخصائص الانفعالية أو العقلية، فقد يتقدم النضج العقلي على النضج الاجتماعي".

5-3- الأسس التربوية:

تتمثل أهمية الأسس التربوية التي يعتمد عليها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي فيما يلي (محمد أحمد خدّام مشاقبة، 2008، 58):

-تعتبر العملية الإرشادية عملية متممة لعملية التعلم والتعليم، ويمكن أن يستفاد من الإرشاد في تطوير المناهج وطرق التدريس من خلال تحقيق التكيّف الفردي والجماعي للتلاميذ.

-تستغل عملية الإرشاد المنهاج والنشاط المدرسي لتحقيق أهدافها، وتقوم بدور ملموس في تعديل المناهج ووضع و وضع برامج النشاط بما يتلاءم وينسجم مع تحقيق ما وضعت تلك العملية من أجله.

-تعاون المرشد النفسي مع المدرسين والقائمين على شؤون التلاميذ في المدرسة من الأمور المهمة لإنجاح عملية الإرشاد النفسي، وتنشيط العملية التربوية بصورة عامة.

-الاهتمام بالتلميذ على أنه فرد في جماعة، له حقوق وعليه واجبات تجاه الجماعة وتجاه نفسه. ومن هنا دعت الحاجة إلى تخطيط خدمات الإرشاد الفردي، وإلى جانب ذلك فإن الحاجة ضرورية لخدمات الإرشاد الجمعي (محمد أحمد خدّام مشاقبة،2008، 58).

5-4-الأسس الاجتماعية:

تؤثر الجماعة المرجعية على سلوك الفرد إضافة إلى ميوله واتجاهاته، لأن الفرد يتأثر بالجماعة والسلوك فردي اجتماعي كما تؤثر ثقافة المجتمع التي ينتمي إليها الفرد من عادات وتقاليد وأعراف في ذلك الفرد" (عدنان أحمد الفسفوس، 2007، 9).

وبالتالي على مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي أن يراعي هذا الجانب المهم حتى يتمكن من فهم سلوك التلميذ ودوافعه.

5-5- الأسس العصبية والفسيولوجية:

على مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي أن "يلم بقدر مناسب من الثقافة الصحية عن تكوين الجسم ووظائفه وعلاقته بالسلوك وخاصة الجهاز العصبي المركزي الذي هو الجهاز الرئيسي الذي يسيطر على أجهزة الجسم الأخرى، ويتحكم في السلوك الإرادي للإنسان من خلال الرسائل العصبية الخاصة التي تنقل له الإحساسات الداخلية والخارجية ويستجيب بإصدار تعليماته إلى أعضاء الجسم.

كما أن درجة الانفعال إذا زادت تحوّلت عن طريق الجهاز العصبي المركزي إلى اضطرابات وأعراض جسمية واضحة نتيجة خلل في أعصاب الحس فيحدث ما يسمى بالهستيريا العضوية مثل: العمى الهستيري، الصم، الشلل، التشنج الهستيري، الصراع الهستيري، الخرس، فقدان حاسة الذوق، فقدان الذاكرة الهستيري، وغير ذلك" (عدنان أحمد الفسفوس، 2007، 10).

إن أهمية الحالة الصحية للتلميذ وحاجته إليها ضرورة تقتضيها الطبيعة الإنسانية قبل كل شيء فهو يحتاجها في كل حياته وليس فقط في الدراسة، لأن أي اضطراب في الجهاز

العصبي أو الجسم يؤثر على الحالة النفسية كذلك، ذلك أن التلميذ إنسان يتكون من جسم ونفس يتأثر كل منهما بالآخر، وعلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي أن ينتبه إلى مشكلات التلميذ والشكاوى التي يقدمها كي يتعرف على الأسباب الكامنة وراء اضطرابه.

6-مستويات الخدمات الإرشادية:

6-1-الخدمات الإنمائية: Development

ويطلق عليها أحيانا الاستراتيجية الإنشائية "**Stratégie of promotion**" وترجع أهميتها إلى أن خدمات التوجيه والإرشاد تقدم أساسًا إلى العاديين لتحقيق زيادة كفاءة الفرد وإلى تدعيم الفرد المتوافق إلى أقصى حد ممكن. وتتضمن الإجراءات التي تؤدي إلى النمو السوي لدى الأسوياء والعاديين، خلال رحلة نموّهم حتى يتحقق الوصول بهم إلى أعلى مستوى ممكن من النضج والصحة النفسية والسعادة والكفاية والتوافق النفسي. ويتحقق ذلك عن طريق دراسة استعداد وقدرات وإمكانيات الأفراد والجماعات. وتوجيهها التوجيه السليم نفسيا وتربويا ومهنيا، ومن خلال رعاية مظاهر نمو الشخصية جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا (صالح حسن الداهري، 2008، 25).

هذه و تحدد (كاملة الفرخ وتيم، 1999، 29) مجالات تحقيق الخدمات الإنمائيةكما يلي:

أ. "معرفة وفهم وتقبل الذات.

ب.نمو مفهوم موجب للذات.

ج. تحقيق وتحديد أهداف سليمة للحياة.

د. أسلوب موفق لدراسة القدرات والميول.

هـ. رعاية مظاهر نمو الشخصية جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا".

وهذه الخدمات الإنمائية "تهدف بالدرجة الأولى إلى استقلال وتنمية قدرات الإنسان وطاقته، فلم يعد الهدف هنا تهيئة الظروف للوقاية من الاضطراب بل تحقيق أقصى درجات التوافق وبناء عليه فالخدمات الإرشادية تصل أيضا إلى المتفوقين لتنمية

قدراتهم وسماتهم والعمل على وضع مناهج تثير فيهم القدرة على التفكير والاستنتاج وغير ذلك" (سعيد جاسم الأسدي ومروان عبد المجيد إبراهيم، 2003، 58).

6-2-الخدمات الوقائية: Préventive

"تحتل الخدمات الوقائية مكانا هاما في التوجيه والإرشاد النفسي. لهذا فهي تتضمن التحصين النفسي ضد المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية. وتهتم هذه الخدمات بالأسوياء والأصحاء قبل اهتمامها بالمرضى لتقيهم ضد حدوث المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية ولها ثلاثة مستويات (صالح حسن الداهري، 2008، 25-26) وهي:

- الوقاية الأولية: وتتضمن محاولة منع حدوث المشكلة أو الاضطرابات أو المرض بإزالة الأسباب.
- الوقاية الثانوية: وتتضمن محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب في مرحلته الأولى بقدر الإمكان للسيطرة عليه ومنع تطوره وتفاقمه.
- الوقاية من الدرجة الثالثة: وتتضمن محاولة تقليل أثر الإعاقة والاضطرابات أو أزمات المرض.
- الإجراءات الوقائية الحيوية: وتتضمن الصحة العامة، النواحي التناسلية.
- الإجراءات الوقائية النفسية: وتتضمن رعاية النمو النفسي السوي، ونمو المهارات والفترات الحرجة، والتنشئة الاجتماعية.
- الإجراءات الوقائية الاجتماعية: وتتضمن إجراء الدراسات والبحوث العلمية وعمليات التقويم والمتابعة والتخطيط العلمي للإجراءات الوقائية" (صالح حسن الداهري، 2008، 26).

ويهدف مستوى الخدمات الإرشادية الوقائي إلى "تهيئة الظروف المناسبة لتحقيق النمو السوي للتلميذ وبناء علاقات إيجابية مع الزملاء والمدرسين والنظام وكذلك بناء استجابات ناجحة في مواجهة المواقف المختلفة التي تواجه التلميذ في تعامله اليومي وعن

هذه الخدمات يتحقق جزء كبير من مطالب النمو" (سعيد جاسم الاسدي ومروان عبد المجيد إبراهيم، 2003، 57).

6-3-الخدمات العلاجية:

"هناك بعض المشكلات والاضطرابات قد يكون من الصعب التنبؤ بها فتحدث فعلا وهنا يأتي دور الخدمات العلاجية التي تتضمن علاج المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية حتى العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية، وكما تهتم بنظريات الاضطرابات والمرض النفسي وأسبابه وتشخيصه وطرق علاجه، وتوفير المرشدين والمعالجين والمراكز والعيادات"(صالح حسن الداهري، 2008، 26).

والعلاج النفسي هو "عبارة عن عملية تتضمن علاقات شخصية اجتماعية متبادلة بين معالج وعملاء، حيث يستخدم الأول وسائل نفسية قائمة على معرفة منظمة للشخصية الإنسانية في محاولة لتحسين مستوى الصحة النفسية للطرف الثاني" (عبد الحميد مرسي، 1995، 142).

كما عرف (أحمد مصطفى خاطر وبهجت كشك، 1999، 157) العلاج بأنه "مجموعة المجهودات التي يتم خلالها الاعتماد على القدرات الخاصة بالتلميذ وإمكانيات البيئة المدرسية واستغلالها للتغلب على المشكلات التي يعاني منها التلميذ وهناك نوعان من العلاج:

6-3-1-علاج ذاتي:

"ويكون موجهإلى ذاتالتلميذ وتقويتها حتى يتمكن من مواجهة المشاكل التي تعترضه، وكذلك مساعدته على التعبير عن انفعالاته ومعاناته، وإعانته على تكوين علاقات اجتماعية جيّدة مع الآخرين وتبصيره بجوانب النقص في شخصيته وإدراكها وتعديلها، ومساعدته على التعديل بالتصورات والأفكار الخاطئة.

6-3-2- علاج بيئي:

هو "علاج يعتمده مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي ويبذل من خلاله جهودا على تعديل الظروف الخارجية للبيئة التي يعيش فيها التلميذ، سواء ما يتعلق بأسرته أو بيئته المدرسية أو المجتمع المحلي، حيث أن من بين الاقتراحات التي يقترحها في هذا الجانب هو تعديل معاملة الوالدين، معاملة الأستاذ أو المعلم وتغيير جماعة الرفاق"(أحمد مصطفى خاطر، 1999، 157). "أو جماعة الفصل داخل المدرسة أو جماعة النشاط كما يمكن توجيه التلميذ إلى الاستفادة من الخدمات المتوفرة في إحدى المؤسسات الأخرى المتواجدة في المجتمع، وعليه فإن العلاج لا يكون مفيدا بدون الأخذ بعين الاعتبار هذه الجوانب من حيث معرفة قدرات التلميذ وإمكاناته، وكذا إمكانية بيئته الاجتماعية" (يوسف مصطفى القاضي ومحمد عطا حسين، 1981، 448).

ويهدف المستوى العلاجي للخدمات الإرشادية إلى "التعامل مع الاضطرابات السلوكية والمشكلات الانفعالية ومشكلات التوافق وغيرها ويكون ذلك بالكشف المبكر عن أسباب الاضطرابات وتشخيصها، وأن عملية التنفيذ في هذا المستوى يتم عن طريق تعاون المرشد مع فريق العلاج من أطباء نفسيين وبشريين وغيرهم لمعالجة الاضطرابات الشديدة، والبرنامج الإرشادي بحاجة إلى تنفيذ ويجب اتخاذ بعض التدابير تكفل نجاحه وتتعهد بدقة تطبيقية وتعطيه روعة أهدافه وتكامل نتائجه في المستقبل ومن جملة هذه التدابير (سعيد جاسم الأسدي و مروان عبد المجيد إبراهيم، 2003، 58) ما يلي:

أ. "تحديد خطة زمنية للتنفيذ وتقديم خدمات الإرشاد.

ب. تعاون الفريق الإرشادي على نجاح وتحقيق الأهداف المطلوبة.

ج. العمل على تحديد الاختصاصات بين العاملين في مجال الإرشاد النفسي والأخصائيين.

د. تحديد زمن بدء العمل الذي يعتبر من النقاط المهمة في التنفيذ لأن نجاح الخطوات الأولى أساس لنجاح تنفيذ البرنامج.

هـ. إتباع الطرق والوسائل الحديثة والمتطورة في تنفيذ البرنامج.

و. تحديد اجتماعات دورية لمجلس أو لجنة التوجيه والإرشاد لدراسة نتائج مراحل وخطوات التنفيذ وتحديد المشكلات للتغلب عليها واستئناف عملية التنفيذ"(سعيد جاسم الأسدي و مروان عبد المجيد إبراهيم، 2003، 58).

7- أنواع الخدمات الإرشادية:

7-1-الخدمات الإرشادية التربوية:

"تشمل معلومات وخبرات تتضمنها خدمات التربية المهنية الزواجية والتربية الجنسية والتربية الأسرية، والتعريف بالإمكانات التربوية المختلفة، والخدمات المتعلقة بالاستشارة التربوية، وحل المشكلات المرتبطة بالتخلف الدراسي والتفوق، والعمل على تحقيق التوافق الدراسي، وكذلك تهتم الخدمات التربوية بتوجيه التلاميذ الجدد، والخريجين، وبالإسهام في تطوير وتحسين المناهج والمساعدة في تحسين العملية التربوية بصفة عامة (لبنى بن دعيمة، 2007، 98).

ويعد "الإرشاد النفسي التربوي من الخدمات الضرورية التي ينبغي أن تتوفر في المؤسسات التعليمية من أجل تفعيل عملية التعلم والوصول بالمتعلمين إلى نمو سليم متكامل وتوافق إيجابي اجتماعي وذاتي" (سامي محمد ملحم، 2007، 350). وذلك من أجل تسهيل عملية النمو الإنساني للتلاميذ الذين يتعامل معهم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في الثانوية وفي المقاطعات التابعة للثانوية التي يعمل بها، وأن تكون خدمات الإرشاد التربوي جزء من العملية التربوية التي تمتد إسهاماتها إلى الأسرة والمجتمع الذي يعيش فيه التلميذ.

و"تمثل المدرسة نقطة الالتقاء لعدد كبير من العلاقات الاجتماعية المتشابكة المعقدة. والتي تتخذ التفاعل الاجتماعي والقنوات التي يجري فيها التأثير الاجتماعي أرضا خصبة لعملية الإرشاد النفسي و التربوي. فالمدرسة كونها وحدة اجتماعية مستقلة تتميز بما يلي: (عبد الحميد مرسي، 1976، 204)

- "أن المدرسة تضم أفرادا معينين هم التلاميذ والمدرسون.

- أن المدرسة لها تكوينها وتنظيمها الواضح المحدد.
- أنها تمثل مركزا للنشاط الاجتماعي.
- أنه يسودها شعور بالانتماء والعمل الجمعي.
- أن لها ثقافتها الخاصة بها".

و"تعمل المدرسة على تبسيط التراث الثقافي تبسيطا يتناسب ومراحل النمو المختلفة التي يمر بها التلميذ. وتقوم وظيفتها على عدد من المبادئ الأساسية التالية: (سامي محمد ملحم، 2007، 351)

أ. "أن الشخصية الإنسانية كل متكامل لا يمكن تقسيمه إلى أجزاء منفصلة، وأن جميع مظاهر النمو الإنساني يجب أن تُدخلها المدرسة في اعتبارها. مما يتيح للفرد أن يمر بخبرات متكاملة تشكل جميع نواحي حياته.

ب. بالرغم من أن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي تكون وظيفتها الأساسية هي التربية. فإن مؤسسات أخرى يمكنها القيام بدورها التربوي أيضا.

ج. أن التعليم لا يستطيع أن يحقق أفضل النتائج ما لم يتمتع أفراده بمستوى مقبول ولائق من النواحي الاقتصادية والصحية والاجتماعية. فالتلميذ لا يستطيع أن يستفيد من التعليم أفضل فائدة إلا إذا كان لديه إشباع اقتصادي معقول.

7-1-1-تعريف الإرشاد التربوي:

قبل البدء في تحديد معنى الإرشاد التربوي من الضروري تحديد معنى التوجيه التربوي الذي يعتبر الإطار العام للعملية الإرشادية والذي يدخل ضمن المصطلحات والنظريات التي تهتم بالإرشاد.

و"التوجيه كان قد بدأ مع بداية الاهتمام بمشكلة التأخر الدراسي بين التلاميذ حيث أن التأخر جذب انتباه بعض الدارسين ودفعهم إلى البحث عن الأسباب التي أدت إلى ذلك، وتوصلوا إلى أن الفروق الفردية هي سبب هذا التأخر ومن هنا انطلق الاهتمام بالتوجيه التربوي"(هادي مشعان ربيع، 2005، 42).

وعرف (مايرز) التوجيه التربوي **Guidance Educational** بأنه: "العملية التي تهتم بالتوفيق بين الفرد بما له من خصائص مميزة من ناحية، والفرص الدراسية المختلفة والمطالب المتباينة من ناحية أخرى والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته" (سيد عبد الحميد مرسي، 1975، 65).

كما عرف التوجيه التربوي بأنه: "مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله، وأن يستغل إمكاناته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول، وأن يستغل إمكانات بيئته، فيحدد أهدافا تتفق وإمكانياته من ناحية، وإمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه ولبيئته، ويختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعقّل، فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولا عملية، تؤدي إلى تكيّفه مع نفسه ومجتمعه، فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل في شخصيته" (أحمد لطفي بركات ومحمد زيدان، 1968، 3).

أما الإرشاد التربوي فقد عرّفه (حامد عبد السلام زهران، 1998) بأنه: "عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلائم مع قدراته وميوله وأهدافه وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية وتساعده في النجاح وتشخيص المشكلات التربوية وعلاجها بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة" (حامد عبد السلام زهران، 1998، 419).

وعرّفه (مورتنس) بأنّه: "وسيلة لتعديل السلوك تتجلى بصورة كاملة من ناحيتي الوقاية والنمو فمهما كانت الصورة التي يتخذها الإرشاد فإن الغرض منه هو مساعدة كل تلميذ على تفسير خبرات حياته وفهمها وتخطيطها بحيث يستطيع انتقاء الظروف التي تؤدي إلى الإخفاق أو الانهيار كما يستطيع أن يصبح فردا إيجابيا منتجا" (هادي مشعان ربيع، 2005، 43).

والإرشاد التربوي هو "مساعدة الطالب على أن ينمو إلى الحد الذي يستطيع فيه أن يُنمي طاقاته واستعداداته وميوله وحل جميع مشكلاته التي يواجهها في حياته، والتكيّف مع الظروف التي تحيط به.

كما عرّف بأنه" مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله، وأن يستغل إمكاناته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول، وأن يستغل إمكانات بيئته فيحدد أهدافا تتفق وإمكانياته من ناحية، وإمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى، نتيجة لفهمه لنفسه وبيئته، فيتمكن من حل مشاكله حلا علميا يؤدي إلى تكيّفه مع نفسه ومجتمعه، فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل في شخصيته" (ماجد محمد أبو فرحة، 1999، 11).

من هذه التعاريف يمكن القول أن عمليتي التوجيه والإرشاد عمليتان متكاملتان، وأن التوجيه يسبق عملية الإرشاد ويمهّد لها، ويهدفان إلى تقديم المساعدة إلى الأفراد على المستويات النمائية، والوقائية، والعلاجية، مما يتيح للفرد أو التلميذ أن يكون لديه قدر من المعرفة حول نفسه و مجتمعه ويفهم محتوى هذه المعرفة، كي يحل مشكلاته على نحو سليم ويتّخذ القرارات الصائبة وذات المنفعة له ولمجتمعه.

7-1-2-خصائص الإرشاد التربوي:

يمكن تحديد الخصائص التي يتميّز بها الإرشاد التربوي بمايلي: (سامي محمد ملحم،2007، 352)

أ. الاهتمام بالتلميذ بكل جوانبه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والأخلاقية.

ب. نمو البرامج الإرشادية الخاصة بكل مرحلة نمائية من أجل تحقيق الأهداف النمائية المأمولة في الصحة النفسية للتلميذ.

ج. التأكيد على ضرورة وأهمية العمل الجماعي والتعاون المشترك بين كل ما يحيط بالتلميذ من أفراد وجماعات بحيث يتعاون كل من المعلم والمرشد والمشرف

الاجتماعي والأخصائي النفسي والطبيب في تقديم الخدمات الإرشادية لتلاميذ أينما وجدوا.

7-1-3-أهداف الإرشاد التربوي:

يمكن حصر أهداف الإرشاد التربوي بمايلي: (سامي محمد ملحم،2007، 352-353)

أ. تزويد التلاميذ بعادات وطرق الاستذكار الجيّد. وتشجيعهم على المشاركة في الأنشطة المختلفة.

ب.تعديل سلوك التلاميذمن ذوي حالات الغش والشغب وتقديم الخدمات الإرشادية لهم.

ج. التعرف على التلاميذ المتأخرين دراسيا أو الذين يعانون من صعوبات في التعلم والبحث في أسبابه والعمل على علاجه.

د. تعميم تحقيق الأهداف التربوية إلى مجالات أخرى. بحيث يكون التلميذ قادرا على تطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبها من الإرشاد في مجالات وعلاقات أخرى.

هـ. تقديم الخدمات الإرشادية للتلاميذ المضطربين انفعاليا.

و. التقليل من معدلات التسرب المدرسي والتعرّف على أسبابها والعمل على علاجها.

ز. ربط أهداف الإرشاد ببعض مظاهر التعليم من أجل تحقيق الهدف الأساسي من عملية التعلّم. وهو النمو التربوي للتلميذ.

ح. توثيق علاقة التلميذ بمدرسته وبزملائه.

ط. توثيق أواصر التعاون بين البيتوالمؤسسة التعليمية.

ي. تنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ والإسهام في حل المشكلات البيئية.

ك. مساعدة المدرسين على مواجهة المشكلات التي تحدث في الفصل الدراسي.

ل. مساعدة الطلبة على اجتياز اختبارات التحصيل وخفض التوتر الذي قد يعتريهم قبل وأثناء أداء الاختبارات.

م. اختيار نوع الدراسة والتخصص بما يتناسب وقدراته واستعداداته وميوله.

ن. التوافق مع البيئة المدرسية والمنهاج المدرسي بشكل عام.

س. مشاركة الآخرين في خبرات التعليم وتنمية المهارات وخاصة الخبرات الإرشادية الجماعية منها. كما ينبغي أن يشارك أولياء الأمور والمدرسون في العملية الإرشادية كلما أمكن ذلك.

ع. الوقوف على أسباب انخفاض مستوى التحصيل والرسوب المتكرر لدى بعض التلاميذ ومساعدتهم على التغلب عليها(سامي محمد ملحم، 2007، 353).

7-1-4- أهمية الإرشاد التربوي:

للإرشاد التربوي أهمية كبيرة بالنسبة للتلميذ " كونه يواكب نموّه وانتقاله من مرحلة نمائية إلى نمائية أخرى وهو يحتاج في كل مرحلة من مراحل النماء إلى من يرشده ويوجهه. مما حدا بعدد كبير من الباحثين إلى مناداة أن يكون كل معلم مرشداً" (سامي محمد ملحم، 2007، 353).

وبالرغم من أن مستشار التوجيه المدرسي غير موجود بشكل فاعل في مدارس رياض الأطفال أو في المدارس الابتدائية والمتوسطات، فهو موجود في الثانويات بكثرة ذلك أن تلاميذ هذه المرحلة يتميزون بالتغيّرات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وهي تغيرات تظهر في مرحلة المراهقة، وهم أكثر حاجة إلى مثل هذه الخدمات.

7-1-5-خدمات الإرشاد التربوي:

تتضمن خدمات الإرشاد التربوي في هذا المجال الهام التخطيط التربوي واختبار المناهج وكذلك من أجل تنمية القدرات والمهارات وتشجيع الرغبة في الدراسة وتحقيق التوافق الدراسي.

ولعل أفضل الخدمات التي تتعلق بتوجيه وإرشاد التلاميذ الجدد وفي كل المراحل الدراسية لأن توجيههم له مردودات إيجابية ذاتية وموضوعية منها: (عصام يوسف، 2006، 136)

أ. "مساعدة التلميذ على التكيّف مع البيئة الجديدة بعد أن يتخلّص من ترسبات وقيم بالية لا تتلاءم مع الواقع الجديد.

ب. غرس روح الديمقراطية والتعاون مع أقرانه في المدرسة.

ج. مساعدة التلميذ على التكيّف مع البيئة الجديدة وبث روح الديمقراطية فيه لها مردودات على مستوى المدرسة أو المرحلة ككل حيث تُعد هؤلاء وفق قيم تقدمية ليأخذوا دورهم في المجتمع مستقبلا.

د. الاهتمام بالخريجين والإسهام في تطوير وتحسين المناهج المدرسية .

هـ. تحسين العملية التربوية وأسباب التأخر الدراسي وكيفية تحقيق التوافق.

وعلى هذا الأساس يمكننا القول أن الاهتمام بالخدمات التربوية والمهنية والزواجية والتربية الجنسية والأسرية لها دور في خلق المواطن الصالح (عصام يوسف، 2006، 136).

كما ذكر (سامي محمد ملحم، 2007، 362-364) بعض الجوانب الرئيسية لهذه الخدمات منها:

1."**الخدمات الفردية:** بحيث تقدم للتلاميذ بشكل فردي ممن يعانون من مشكلات نفسية وتربوية. وتقديم المساعدة اللازمة لهم.

2.**الخدمات الجماعية:** يقدم الإرشاد التربوي للتلاميذ أيضا بشكل جماعي في فترات انتقالية كانتقال الطلبة من مرحلة دراسية أو نمائية إلى مرحلة دراسية أو نمائية جديدة. ويغلب على تلك الخدمات الطابع الاجتماعي مثل معالجة بعض المشكلات التي قد تعترض التلاميذ في مرحلة دراسية أو نمائية معينة كالإدمان والتدخين على سبيل المثال.

3.**الخدمات الإعلامية:** يقوم الإرشاد التربوي كذلك بتعريف التلاميذ على ما لديهم من قدرات وإمكانيات واستعدادات ومساعدتهم على الاشتراك الفعلي في جمعيات النشاط المدرسي كالإذاعة والصحافة والرحلات والمسرح.. وغير ذلك من الأنشطة التي تخدم العملية التعليمية التعلميّة في المؤسسة.

4.**الخدمات التوجيهية:** يسعى الإرشاد التربوي كذلك إلى تعريف أفراد المؤسسة التعليمية والعاملين فيها على أنواع الخدمات التي تقدم لهم وما تحويه المؤسسة من مرافق

صحية واجتماعية ورياضية وفنية. وتشجيعهم على الاستفادة من تلك الخدمات بإصدار بطاقات خاصة بذلك. ومتابعة الأنشطة بصورة مستمرة.

5. **خدمات التشغيل:** يسعى الإرشاد التربوي إلى مساعدة التلاميذ على إيجاد فرص العمل المناسبة في أوقات الفراغ وفي العطل الرسمية لهم وعند التخرّج من أجل سد احتياجاتهم المالية وتمكينهم من الاندماج في المجتمع المحلي وبناء حياتهم المستقبلية".

6. **خدمات البحث العلمي:** تتضمن خدمات الإرشاد التربوي إجراء البحوث والدراسات التي تتعلق بكل جوانب الحياة للتلميذ والمشكلات التي قد تعترضه أثناء مسيرته الدراسية الدراسية والنمائية ومحاولة تشخيصها وإيجاد الحلول الملائمة لها.

7. **خدمات الشؤون الطلابية:** وهو برنامج خدمات يقدم للتلاميذ في كافة مستوياتهم الدراسية ويُعنى بمساعدتهم على حل مشكلاتهم الشخصية التي قد تحول دون تحقيق هذا التوافق.

8. **خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة:** يهتم الإرشاد التربوي عادة بالتلاميذ الذين يتميزون بالتفوّق والإبداع والتلاميذ الذين يعانون من عدد من مشكلات التأخر الدراسي.

كما تشمل هذه الخدمات بصورة أساسية الآتي: (سامي محمد ملحم، 2007، 363-364)

أ. التعرّف المبكر على قدرات واستعدادات وإمكانيات التلاميذ وتشخيص حالاتهم من أجل بناء البرامج التعليمية والإرشادية التي تتناسب وتلك القدرات والإمكانيات.

ب. توفير الجو النفسي الملائم للتلاميذ من أجل تحقيق أهداف التعلّم المأمولة.

ج. تقديم النصح والإرشاد بشكل دوري للتلاميذ وتعريفهم أكثر طرق الاستذكار الجيّد فائدة لهم.

د. تفعيل العلاقة الإيجابية بين أسر التلاميذ من كافة مستوياتهم الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والمؤسسة التعليمية. وكذلك بين التلاميذوأسرهم.

هـ. توفير مناخ اجتماعي تعليمي يشجّع على تنمية ما لديهم من قدرات واستعدادات.

و. تقدير التلاميذ واستحسان ما يقدمونه من أعمال إيجابية وتقديم المكافآت المادية والمعونة لهم.

ز. تكوين علاقات طيّبة بينهم وبين العاملين في المؤسسة التعليمية.

ح. تقديم البرامج التربوية الملائمة لهم كل حسب قدراته وإمكانياته.

ط. تزويد التلاميذ بكل ما هو جديد من الخبرات التربوية التي تزيد من دافعيتهم للتعلّم والمشاركة في الأنشطة المختلفة في المؤسسة التعليمية.

ي. تفعيل استراتيجيات التعلّم الفعالة القائمة على أسس التعاون والاعتماد الذاتي على قدرات الفرد وإمكاناته.

ك. استخدام الحاسوب في تعليم التلاميذ والاستفادة من تكنولوجيا المعلومات في العلم.

ل. توفير مدرسين يتميّزون بكفاءات ومهارات عالية في التدريس. (سامي محمد ملحم، 2007، 364).

7-2-الخدمات الإرشادية النفسية:

"تتضمن إجراء الفحوص والبحوث ودراسة الشخصية، وظيفيا وديناميا، للتعرّف على الاستعدادات والقدرات والميول والاهتمامات ونواحي القوة والضعف وتعريف الفرد بنفسه، والتشخيص وتحديد المشكلات العامة والخاصة والتعرف المبكر على الحالات التي تحتاج إلى خدمات متخصصة والاهتمام بالحالات الخاصة التي تحتاج إلى مساعدة مركزة" (لبنى بن دعيمة، 2007، 97).

وهي "من التقنيات النفسية المهمة في الممارسة السيكولوجية الحديثة عملية الإرشاد النفسي، والإرشاد من التخصصات النفسية العملية التي تزداد الحاجة إليها يوما بعد يوم تبعا لتعقد الحياة العصرية الحديثة وزيادة معدلات مشاكلها وحدة التنافس بين الأفراد والجماعات وارتفاع مستويات الطموح لدى الشباب إلى جانب انتشار الفقر، والبطالة، والإدمان، والعنف، والتطرف، والإرهاب. ولذلك يستخدم الإرشاد النفسي في مجالات كثيرة" (عبد الرحمن محمد العيسوي، 2001، 273).

كما "كثرت مراكز وعيادات الإرشاد النفسي، فمنها: مراكز الإرشاد التربوي ومراكز إرشاد المعوقين والإرشاد الأسري، ذلك أن الإرشاد النفسي يساعد الأفراد في اتخاذ قرارات حاسمة فيما يواجهونه من مواقف، وأصبح الإرشاد يهتم بمساعدة الأفراد على تعلم اتخاذ القرارات وحل المشكلات"(إسماعيل البرديني، 2006، 32).

7-2-1- تعريف الإرشاد النفسي:

عرّفت الإرشاد النفسي بأنه: "نمو لإمكانيات العميل وقدراته وميوله من خلال حل مشاكله، فالإرشاد النفسي هنا تَفتُّح لجوانب نفسية الفرد وللجوانب العقلية والاجتماعية والانفعالية والروحية من خلال إعمال العقل في حل المشاكل"(مواهب إبراهيم عياد وليلى محمد الخضري، 1995، 12).

والإرشاد النفسي هو "عملية تشجيع العميل على أن يعرف نفسه ويكتشف قدراته ويصل إلى فهم كامل لذاته بحيث يستطيع أن يعمل شيئا لنفسه ويتعامل مع فرص الحياة بواقعية منطلقا من قدراته وإمكاناته، والإرشاد النفسي يحتاج إلى مرشد نفسي أو معالج نفسي متمرس في العمل الإرشادي حتى يستطيع أن يتعامل مع العميل بقدرة وطاقة ناتجة عن مران" (سعيد جاسم الأسدي ومروان عبد المجيد إبراهيم، 2003، 45).

وتظهر أهمية الإرشاد النفسي في اهتمامه بجانب حساس من شخصية الفرد الذي يحتاج إلى مساعدة، وهو الجانب السيكولوجي أو النفسي الذي يصعب محاكاته من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي أو أي مختص في علم النفس إلا بعد عدة جلسات مع التلميذ العميل وبعد كسب ثقته لكي يبوح له بمشكلاته النفسية والدفينة في داخله حتى يعرف السبب الحقيقي لها ويضع إطارا علاجيا مناسبا كي يخلص العميل من هذه المشكلات النفسية.

7-2-2-خدمات الإرشاد النفسي:

هناك العديد من الخدمات الإرشادية النفسية التي من واجب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي القيام بها اتجاه التلميذ ومؤسسته والعاملين بها منها: (عبد الحميد مرسي، 1976، 204)

أ. جمع المعلومات عن التلميذ وتنظيمها وتحليلها.

ب. الكشف عن قدراته واستعداداته وإمكانياته ونواحي قصوره.

ج. التعرّف على الوسائل التي تحقق توافقه الشخصي والاجتماعي.

د. بناء مفهوم إيجابي لكل تلميذ.

هـ. إرشاد التلميذ ودراسة التغيرات التي تحدث في بيئته والاهتمام بمشاعره.

و. العمل على غرس الثقة في نفوس التلاميذ من خلال عمليات التوجيه والإرشاد.

ز. تحويل التلميذ إلى العيادة النفسية أو الطبيب النفسي عند الحاجة.

ح. تنمية علاقات ودية إيجابية مع التلميذ أثناء المقابلات الإرشادية وتقبّله كفرد له كيانه وقيمته ومشاعره.

ط. المساعدة في تنفيذ البرامج الترويحية ونشاط وقت الفراغ لجماعات التلاميذ والبيئة المحلية.

7-3-الخدمات الإرشادية الاجتماعية:

"تتضمن إجراء البحوث الاجتماعية والتعرف بالبيئة الاجتماعية وتنظيم وتدعيم العلاقة والاتصال والتعاون بين المدرية والأسرة لصالح التلميذ، والاتصال بباقي المؤسسات الاجتماعية في البيئة المحلية، واستخدام مصالح المجتمع بأفضل درجة ممكنة" (لبنى بن دعيمة، 2007، 98).

وهي خدمات ضرورية ومساندة كإنشاء النوادي الرياضية والثقافية والاجتماعية لمختلف فئات التلاميذ، لقضاء أوقات الفراغ واكتساب كثير من المعلومات بصورة غير مباشرة من خلال التسهيلات الثقافية والإعلامية والأنشطة المختلفة في المؤسسات التربوية،

ويحسن أن تتم تيارات متبادلة مع مؤسسات ونوادي أخرى ليقوم نوع من التكامل وتحقيق الاندماج الاجتماعي بين التلاميذ (صالح حسن أحمد الداهري، 2008، 100).

وتحقيق فهم أفضل بين التلاميذ. ومن الجدير بالذكر أن هذا ليس من مهمات الإرشاد النفسي التربوي ولكن يمكن أن ينصح مكتب الإرشاد النفسي التربوي الجهات الأخرى لتوفير مثل هذه الخدمات نظرا لدورها البارز في تحقيق التكيّف السوي للتلاميذ (صالح حسن أحمد الداهري، 2008، 100).

و الخدمات الاجتماعية عديدة أهمها:

أ. ضع خطته المهنية للمستقبل ومساعدته على تحقيقها.

ب. الانتظام في البرنامج الدراسي الذي يفي باحتياجاته ويتناسب مع إمكانياته وظروفه.

ج. الحصول على عمل لبعض الوقت أثناء وقت الفراغ والإفادة من البعثات والمنح الدراسية والمساعدات المالية عند الحاجة.

د. اتخاذ الترتيبات اللازمة لقيام التلاميذ برحلات استطلاعية للمنظمات الصناعية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية. وتبادل الزيارات مع المؤسسات التعليمية المختلفة.

هـ. قيادة المناقشات مع التلاميذ حول الموضوعات التي تهمهم في النواحي التربوية والقومية والاجتماعية والمهنية.

و. التعرّف على موارد البيئة المحلية وإمكاناتها وكيفية الإفادة منها لصالح جماعات التلاميذ في مختلف شؤونهم.

ز. تنمية جو من السماحة والتقبل والوُد في علاقاته مع جماعات التلاميذ وإبداء اهتمام حقيقي بشؤونهم.

ح. تقديم خدمات التوجيه والإرشاد والمحافظة على علاقات إيجابية مع الهيئات الإدارية والفنية في المؤسسة.

ط. التشاور مع كل من الهيئات الإدارية والتعليمية وأولياء الأمور حول ما يخص التلميذ ويحقق له النمو السليم المتكامل.

ي. تنسيق الموارد الإرشادية في المؤسسة التعليمية وبين تلك المؤسسة والمجتمع المحلي.

ك. إقامة العلاقات الإرشادية التي تتسم بالتقبّل والفهم العاطفي والتقدير غير المشروط لكل أطراف العملية الإرشادية في مؤسسته.

ل. تنمية روح المودة والألفة والتسامح في تعامله مع زملائه من أعضاء الهيئات التعليمية والإدارية والفنية بالمؤسسة (سيد عبد الحميد مرسي، 1976، 206-207).

م. استضافة المحاضرين من مختلف التخصصات وبشكل منتظم من أجل تعريف التلاميذ بالمهن المختلفة ومساعدتهم على تحديد الاختيارات المهنية المناسبة لهم مستقبلا.

ن. معاونة رواد الفصول الدراسية في التخطيط لبرامج جماعية مؤثرة ومساعدتهم في تنفيذها.

س. تزويد أعضاء الهيئات التعليمية والفنية بالمعلومات اللازمة عن التلاميذ وتقديمها لهم بطريقة مبسطة.

ع. التعاون مع أعضاء الهيئات التعليمية والفنية في مساعدة التلاميذعلى حل مشكلاتهم والتوافق الإيجابي في دراستهم.

ف. الاتصال بكل عضو من أعضاء الهيئات التعليمية بهدف توضيح برنامج التوجيه والإرشاد والخدمات التي يمكن تقديمها من خلال برنامجه الإرشادي هذا.

ص. المحافظة على العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي.

ق. المشاركة في المؤتمرات الخاصة ببرنامج التوجيه وتقديمها في محاضرات وأحاديث وموضوعات للصحف المحلية ونشرها في كتيبات توزع على الهيئات المحلية.

ر. تنظيم جماعات لدراسة البيئة المحلية والإسهام في خدمة هذه البيئة في المناسبات(سيد عبد الحميد مرسي، 1976، 210).

7-1-6- فريق العمل في الإرشاد:

يشتمل فريق العمل الإرشادي في المؤسسة التعليمية على كل من:

1/ المدير:

"لمدير المدرسة دور هام ومؤثر في نجاح برامج الإرشاد النفسي في مؤسسته. لما ينتج عنه من تعاون بينه وبين مختلف الأطراف المشاركة في العملية الإرشادية. حيث يتوقع من المدير تقديم كل مساعدة ممكنة لكل أطراف العملية الإرشادية سواء كان ذلك في مجال التخطيط للبرامج الإرشادية وإعدادها وتنفيذها بما يخدم العملية التعليمية التعلميّة ويحق النماء السليم لأفراد المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها" (سامي محمد ملحم، 2007، 355-356).

وتتمثل مهام مدير المدرسة في مجال التوجيه والإرشاد في (عصام يوسف، 2006، 59-60):

أ. "تهيئة البيئة والظروف المناسبة التي تساعد في تحقيق رعاية التلاميذ وحل مشاكلهم الفردية والجماعية ورعاية قدراتهم وميولهم وتحقيق حاجاتهم و النمو المناسب.

ب. تيسير الإمكانيات والوسائل المعينة في تطوير برامج التوجيه والإرشاد داخل المدرسة والاستفادة من كل الكفاءات المتوفرة لدى المعلمين أو رواد الفصول أو أولياء الأمور.

ج.محاولة تهيئة الظروف لعمل مشرف تربوي ومساعدته على تجاوز العقبات وحل المشكلات التي قد تعترض مجال عمله وعدم تكليفه بأعمال إدارية تعيقه عن أداء عمله كمرشد تربوي.

د. رئاسة لجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة ولجنة رعاية السلوك ومجلس الآباء وتوزيع العمل على الأعضاء ومتابعة تنفيذ التوصيات التي تصدر عن اجتماعاتها.

هـ. تبصير الأساتذة بدور المرشد التربوي داخل المدرسة.

و. متابعة تطبيق خطة التوجيه والإرشاد بالمدرسة والمساهمة في تقويم عمل المرشد بتعاون مع مشرف التوجيه والإرشاد.

ز. المشاركة المباشرة في بعض الخدمات الإرشادية مثل: عقد اللقاءات أو إلقاء المحاضرات أو كتابة المقالات أو المشاركة في الرحلات المدرسية وما إلى ذلك من خدمات إرشادية.

ح.العمل على اكتشاف وتعديل السلوك غير السوي عن طريق الاستفادة من لجنة رعاية السلوك.

ط.الاتصال بإدارة التعليم والجهات المختصة الأخرى لتأمين الاحتياجات وتنسيق الجهود فيما يتعلق ببرامج التوجيه والإرشاد.

ي. الاتصال بأولياء أمور الطلاب والتعاون معهم في تحقيق أهداف التوجيه والإرشاد.

ك.حث الأساتذة على أهمية رعاية الطلاب والتعاون على حل المشكلات البسيطة التي تواجه التلاميذ قبل تحويلهم للمرشد التربوي، بحيث لا يحوّل للمرشد إلا الطلاب الذين يعانون من المشكلات التي تحتاج إلى رعاية خاصة يمكن أن يقدمها لهم المرشد التربوي بالمدرسة.

ل. الإشراف على متابعة مذكرة الواجبات المنزلية وحث المعلمين على الاستفادة منها وتدوين ملاحظاتهم عليها لولي الأمر (عصام يوسف، 2006، 60).

2/الأستاذ:

يشاركالأستاذ عادة في أعمال الإرشاد النفسي لتلامذته ويقدم لفريق الإرشاد النفسي في مؤسسته التعليمية من مدير ومرشد نفسي المعلومات اللازمة للقيام بالعملية الإرشادية. كأن يجري مقابلات فردية مع التلاميذ، ويقود إرشادا جماعيا في المؤسسة التعليمية. ويقود الطلبة أكاديميا. ويبدي رأيه لفريق الإرشاد في بعض الأحيان دون أن يؤثر ذلك في إنجاز مهمته الأساسية في العملية التعليمية التعلّمية.

وهناك عدد من مهام المعلم في العملية الإرشادية مع الفريق الإرشادي للمؤسسة التعليمية (سامي محمد ملحم، 2008، 361-362):

أ. "إحالة التلاميذ الذين يعانون من مشكلات تتعلق بالتكيّف إلى المرشد النفسي كي يعمل على حل تلك المشكلات.

ب. التشاور مع المرشد النفسي والأخصائي الاجتماعي بخصوص مشكلات غياب التلاميذ وتسربهم أو تأخرهم الدراسي وظروفهم الأسرية المرتبطة بتلك المشكلات.

ج.تطبيق مبادئ الصحة النفسية في جميع جوانب عملية التعلم.

د. التعاون مع فريق العمل الإرشادي في المؤسسة التعليمية في تنفيذ السياسات التي تعد ضرورة لتطوير خدمات التوجيه والإرشاد بصورة مستمرة.

هـ. التعرف على التلاميذ الذين يحتاجون إلى دراسة خاصة أو معاونة. وعرض المساعدة لهم بالتعاون مع الزملاء الآخرين من ذوي التخصصات المناسبة.

و. تقبّل التلاميذ كما هم والعمل لصالحهم. وتنمية الجو الودي في قاعة الدرس.

ز. توفير الجو النفسي الذي يؤدي إلى النمو المتكامل لكل طالب في المؤسسة وذلك بوضع الطالب في الأعمال التي تناسب مستواه من كافة الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية وتساعده على النمو السليم المتكامل".

ح. دراسة الجوانب المختلفة لطلبته والسعي للحصول على معلومات دقيقة و واقعية حول مختلف جوانب النمو من ميول وقدرات وأهداف وقيم وأنماط سلوك. وكذلك ما يرتبط بالطالب وأسرته من وضع اجتماعي واقتصادي حتى يتمكن من تزويده بالخبرات التعليمية المناسبة.

ط. العمل على تحليل الحاجات الفيزيقية والانفعالية والاجتماعية والتربوية للتلاميذ المتواجدين في قاعة الدرس.

ي. العمل على تكامل المعلومات التربوية والمهنية في مختلف التخصصات كي يتمكن من أداء دوره على خير وجه في مؤسسته التعليمية التي يعمل بها.

ك. مساعدة الآباء على تنمية فهمهم وإدراكهم لحاجات أبنائهم.

ل. مساندة برامج النشاط المدرسي وتشجيع التلاميذ على المشاركة فيها لاكتساب الخبرات التي تساعدهم على نموهم.

4/ مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

هو "أحد موظفي قطاع التربية والتعليم يسهر على تنفيذ برنامج التوجيه المدرسي المسطر من طرف مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، وهي أحد هياكل وزارة التربية الوطنية" (عبد الله لبوز وإسماعيل الأعور، دون سنة، 257).

8- النظريات المفسرة للخدمات الإرشادية:

إن النظرية النفسية ذات اتجاه وظيفي فهي تحدد لنا الدوافع الأساسية التي تحرك السلوك الإنساني، ولاشك أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يجب أن يعمل في ضوء نظرية، طالما أن عملية الإرشاد النفسي تهتم بدراسة وفهم وتفسير وتقييم السلوك والتنبؤ به وتعديله وتغييره، كما تفيد نظريات الإرشاد النفسي في فهم العملية الإرشادية نفسها، وفي تحديد طريقة الإرشاد المتبعة، وهي كما يلي:

8-1-نظرية الذات:

صاحب هذه النظرية هو" كارل روجرز"**Rogers** حيث يتضمن الإرشاد النفسي دراسة الذات ومفهوم الذات، والذات هي جوهر الشخصية، ومفهوم الذات هو حجر الزاوية فيها وهو الذي ينظم السلوك ونظرية الذات "لكارل روجرز" (1947) هي أحدث وأشمل النظريات لارتباطها بأحد أهم الطرق في الإرشاد والعلاج النفسي، وهي طريقة الإرشاد الممركز حول العميل أو ما يسمى أيضا بالإرشاد غير المباشر.

8-1-1-المكونات الرئيسية لنظرية الذات:

1-الذات (self): هي كينونة الفرد، وتنمو الذات وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي وتتكون بنية الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة وتشمل الذات المدركة، الذات الاجتماعية، والذات المثالية وقد تمتص قيم الآخرين وتسعى إلى الإدراك والاتزان والثبات وتنمو نتيجة للنضج والتعلم، وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات.

2-**مـفهوم الـذات self concept:** تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو "مفهوم الذات المدرك"(**perceived self concept**)

3-**الخبرة:** الخبرة هي شيء أو موقف يعيشه الفرد في زمان ومكان معين، ويتفاعل الفرد معها وينفعل بها يؤثر فيها ويتأثر بها.

4-**الفرد:**الفرد قد يرمز أو يتجاهل أو ينكر خبراته المهددة فتصبح شعورية أو لاشعورية والفرد لديه دافع أساسي لتأكيد وتحقيق الذات، ولديه حاجة أساسية _رغم أنها متعلمة _للتقدير الموجب ويشمل الحب والاحترام والتعاطف والقبول من جانب الآخرين، وهذا التقدير الموجب للذات متبادل مع الآخرين المهمين في حياته، وتحدد حاجات الفرد ودوافعه كما يدركها أو كما يخبرها جانبا من سلوكه.

5-**السلوك:** السلوك هو نشاط موجه نحو الهدف من جانب الفرد لتحقيق وإشباع حاجاته كما يخبرها في المجال الظاهري كما يدركه، ويتفق معظم السلوك مع مفهوم الذات، ومع المعايير الاجتماعية.

وأحسن وسيلة لفهم سلوك الفرد تكون من وجهة نظر الفرد نفسه ومن داخل إطاره المرجعي أي من داخل مجال الفرد الإدراكي، ويعبر روجرز عن ثقته في التقارير الذاتية **selfreports** على السلوك بدرجة أكبر من المعلومات التي تنتجها الاختبارات والمقاييس من إطار مرجعي خارجي.

6-**المجال الظاهري phenomenalfeild:**يوجد الفردفي وسط مجال ظاهري أو مجال شعوري، ويتعامل الفرد مع المجال الظاهر كما يدركه ويخبره، والمجال الظاهري هو عالم

الخبرة المتغير باستمرار ويعتبر على الأقل من وجهة نظر الفرد حقيقة (حامد عبد السلام زهران ،1980، 81_86).

وأهم تطبيقات نظرية الذات في الواقع التربوي ما يلي: (لبنى بن دعيمة، 2007، 90-91)

- وضع قواعد متقدمة للتعامل مع التلاميذ.
- التزويد بأنشطة مخطط لها جيدا.
- إظهار الاحترام لكل تلميذ.
- تزويد التلاميذ بأنشطة بعيدة عن التهديد.
- تقبل الفروق الفردية فيما بينهم.
- إظهار اتجاه إيجابي نحوهم.
- تطوير مهارات التفكير لديهم.
- تشجيع استجاباتهم.
- مساعدة التلاميذ على المشاركة الفعالة داخل الصف.
- استخدام نماذج تعليمية متنوعة.
- تزويد التلاميذ بخبرات تساعدهم على النجاح في حياتهم.
- إتاحة المناخ التعليمي المشجع للتلاميذ.
- توعية التلاميذ بقدراتهم وإمكاناتهم.
- تشجيع التلاميذ على أن يكونوا واقعيين في حياتهم.
- مساعدة التلاميذ على استغلال إمكاناتهم وقدراتهم بشكل جيد.

8-1-2- الاستفادة من نظرية الذات في الإرشاد النفسي:

- تساعد في ترسيخ مفهوم الذات الواقعي بحيث تكون معظم حالات سوء التوافق هي نتيجة للفشل في تنمية هذا المفهوم الواقعي، ورسم الخطط التي تتلاءم معه (سيد صبحي، دون سنة، 294).

– يتطلب العلاج المتمركز حول العميل إلى إقامة علاقة شخصية بين العميل والمرشد وأن يشعر المرشد بأن العميل فرد له قيمة في حد ذاته بصرف النظر عن حالته ومشاعره وسلوكه، كما يتطلب أن يفهم المعالج العميل فهما جيد، وأن يكون مستعدا لأن يتصور نفسه في مكان العميل في كل مرحلة من مراحل العلاقة التي بينهما وأن يكون هو نفسه مقتنع في الدخول في تلك العلاقة.

هذا بالنسبة للمعالج، أما بالنسبة للعميل، فلا بد أن يقبل هو أيضا هذه العلاقة بعد أن يدرك أنه مقبول من جانب المعالج، وأن يدرك أن هذه العلاقة تتطلب التعرف على مشاعر مجهولة بداخله وعلى خبرات في الذاكرة تمإنكارها عن الشعور بوصفها مدمرة ومهددة لبناء الذات، فيجد نفسه يخبر هذه الخبرات التي قد تكون خوفا أو ضعفا، أو غضبا...

وأثناء معايشته من جديد لتلك المشاعر المتنوعة يكتشف ذاته، ويجد سلوكه يتغير بطريقة جديدة وفقا لهذه الذات التي عايشها بتلك المشاعر التي كانت منكرة وذلك أثناء خبرة العلاج (سهير كامل أحمد،129،2000).

- يساعد في التوجيه المهني لأن الوعي بمفهوم الذات المهني يعتبر عنصرا هاما في الوعي بالذات فالفرد يجب أن يتصور مهنة مثل التدريس على أنها مناسبة لذاته قبل أن يختارها كمهنة لذاته .
- في مجال الإرشاد الزواجي، هناك علاقة موجبة بين مفهوم الذات الموجب وبين التوافق بين الزوجين لذلك تعتقد هذه النظرية أن يكون الإرشاد الزواجي ممركز حول الشخص وليس ممركزا حول المشكلة .
- في مجال الإرشاد العلاجي، تأكدت الأهمية الخاصة لمفهوم الذات وخطورة مفهوم الذات الخاص الذي يهدد الشخصية وضرورة البوح والتصرف في محتواه المهدد

عن طريق الإرشاد والعلاج الممركز حول المسترشد (كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم، 1999، 57).

8-1-3- نقد نظرية الذات: ذكر(حامد عبد السلام زهران، 1980، 89) جملة من الانتقادات لنظرية الذات متمثلة فيما يلي:

- النظريةلم تبلور تصورا كاملا لطبيعة الإنسان، وذلك لتركيزها الكامل على الذات.
- أن النظرية تركز على الجوانب الشعورية ولا تهتم بالجوانب اللاشعورية.
- يضع روجرز أهمية قليلة للاختبارات أو المقاييس كوسيلة لجمع المعلومات، وأشار روجرز إلى أن المقاييس والاختبارات يمكن أن تستخدم حين يطلبها العميل،وأن المسترشد يستطيع الحصول على المعلومات عن طريق مقابلة المسترشد ونسي أنه على المرشد أن يستخدم جميع الوسائل الممكنة للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات لتحقيق أكبر نجاح لعملية الإرشاد النفسي (حامد عبد السلام زهران، 1980، 89).

8-2-النظرية السلوكية:(نظرية المثير والاستجابة أو نظرية التعلم)

يطلق عليها اسم "نظرية المثير و الاستجابة "وتعرف كذلك باسم "نظرية التعلم" و الاهتمام الرئيس للنظرية السلوكية هو السلوك: كيف يتعلم وكيف يتغير وهذا في نفس الوقت اهتمام رئيس في عملية الإرشاد التي تتضمن عملية تعلم ومحو تعلم وإعادة تعلم والتعلم هو محور نظريات التعلم.

كما ترتكز هذه النظرية على السلوك وكيف تتم عملية التعلم ثم ما العوامل التي تؤدي إلى تغييره، وبطبيعة الحال يمثل الاهتمام بالسلوك وما يتعلق به أهمية كبيرة في عملية الإرشاد.

أول ما يصادفنا في هذه النظرية أنها عارضت نظرية السمات على اعتبار أن ليس هناك صفة ثابتة مستقرة، لأن الشخصية ليس لها بناء ثابت ودائم، وكل ماهناك هو مجموعة

من العادات النوعية، تتعلق بالارتباط بين المثيرات والاستجابات(سيد صبحي، دون سنة، 292).

8-2-1- مفاهيم النظرية السلوكية:أشارت(كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم، 1999، 58-62) إلى هذه المفاهيم وهي كما يلي:

- تؤكد هذه النظرية أن معظم السلوك متعلم وأن الفرد يتعلم السلوك السوي والسلوك غير السوي، ويتعلم التوافق وعدم التوافق في سلوكه، ويتضمن ذلك أن السلوك المتعلم يمكن تعديله.

1-**المثير والاستجابة:** كل سلوك له مثير ويعني السلوك هنا الاستجابة وإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سويا، أما إذا كانت العلاقة مضطربة كان السلوك غير سوي.

2- **الشخصية:** هي الأساليب السلوكية المتعلمة الثابتة نسبيا، والتي تميز الفرد عن غيره من الناس.

3- **الدافع:** الدافع هو طاقة قوية بدرجة تدفع الفرد وتحركه للقيام بسلوك معين، والدافع إما موروث(فطري) مثل الدافع للطعام، أو متعلم (مكتسب) وللدوافع ثلاثة أبعاد هي:

- يحرر الطاقة الانفعالية في الفرد.
- يملي على الفرد أن يهتم بموقف معين.
- يوجه السلوك وجهة معينة ليشبع حاجة معينة عند الفرد.

4- **التعزيز:** يعرف التعزيز بأنه التقوية والتدعيم والتثبيت بالإثابة، فالسلوك يتعلم ويقوى ويدعم ويثبت إذا تم تعزيزه والتعزيز على نوعين:

إثابة أولية: مثل إشباع دافع فسيولوجي كالطعام.

إثابة ثانوية: مثل إزالة الخوف.

إن التعزيز يؤدي إلى تدعيم السلوك وإلى تكراره على أن يكون بالإثابة ويرتبط أيضا بالأثر الطيب.

5- **الانطفاء:** هو ضعف وزوال السلوك المتعلم الذي لا يمارس ويحصل الانطفاء بسبب ثلاثة أسباب هي:

- ارتباط السلوك بالعقاب.
- إذا لم يمارس السلوك ويعزز.
- الاستجابات التي لها أثر محبط.

6- **العادة:** تتكون العادة عن طريق التعلم وتكرار الممارسة ووجود رابطة قوية بين المثير والاستجابة، والعادة مكتسبة وليست فطرية.

7- **التعميم:** إذا تعلم الفرد استجابة، وتكرر الموقف فإن الفرد يميل الى تعميم الاستجابة المتعلمة على استجابات أخرى تشبه الاستجابات المتعلمة.

8- **التعلم ومحو التعلم وإعادة التعلم :**

- التعلم: هو تغيير السلوك نتيجة للخبرة والممارسة.
- محو التعلم: يتم عن طريق الانطفاء.
- إعادة التعلم: يحدث بعد الانطفاء بتعلم سلوك جديد (كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم،1999، 58-62).

8-2-2- تطبيقات النظرية السلوكية في الارشاد النفسي: ذكرها (حامد عبد السلام زهران، 1980، 93-94) كما يلي:

-تعزيز السلوك السوي المتوافق.

-مساعدة العميل في تعلم سلوك جديد مرغوب والتخلص من سلوك غير مرغوب فيه ومساعدته في تعلم أن الظروف الأصلية قد تغيرت أو يمكن تغييرها، فمثلا يمكن تخليص العميل من أفكار كان يقوم بها لتجنب أفكار مثيرة للشعور بالذنب.

- تغيير السلوك غير السوي وذلك بتحديد السلوك المراد تغييره والظروف والشروط التي يظهر فيها السلوك والعوامل التي تكتنفه وتخطيط مواقف يتم فيها تعلم ومحو تعلم لتحقيق التغير المنشود، ويتضمن ذلك اعادة تنظيم ظروف البيئة مما يؤدي الى تكوين ارتباطات شرطية جديدة.

- الحيلولة بين العميل وبين تعميم قلقه على مثيرات جديدة.

- ضرب المثل الطيب والقدوة الحسنة سلوكيا أمام العميل عله يتعلم أنماط مفيدة من السلوك عن طريق محاكاة المرشد خلال الجلسات الإرشادية المتكررة.

8-2-3- نقد النظرية السلوكية: ذكر (حامد عبد السلام زهران، 1980، 96) جملة من الانتقادات للنظرية السلوكية وهي كما يلي:

- يركز الإرشاد السلوكي على إزالة الأعراض بدلا من الحل الجذري.
- يهتم أصحاب النظرية على السلوك الظاهر.
- تتغاضى النظرية السلوكية عن النظر للفرد ككل وتهمل عناصر السلوك الذاتية.
- دلائل النظرية السلوكية العلمية والمعرفية والتجارب والأبحاث مبنية على البحوث على الحيوان أكثر منها على الإنسان.
- يتحمس الكثيرون للنظرية السلوكية ويعتبرون أن الإرشاد والعلاج السلوكي في ضوء نظرية التعلم هو الإرشاد والعلاج العلمي الذي يفضل كل ما عداه من الطرق ويطلقون عليه "علاج التعلم " وكان غيره من الطرق العلاج لا تتضمن تعلما.

يصرأصحاب النظرية السلوكية على أن السلوك الملاحظ الظاهري الموضوعي فقط هو الذي يوضع في الاعتبار من الناحية العلمية.

8-3-نظرية المجال feildtheory:

ترتبط نظرية المجال في علم النفس باسم "كيرت لفين"، ولقد ظهر أول تأثير لنظرية في الطبيعة على علم النفس في علم نفس الجيشطالت على يد "فيرتايمر"و"كوهلر"و"كوفكا" والفكرة الأساسية فيه أن موضوع ما يحدده المجال الإدراكي الذي يوجد فيه، وأن الكل ليس مجرد مجموع الأفراد وأن الجزء يتحدد بطبيعة الكل، وأن الأجزاء تتكامل في وحدات كلية، ونحن نعرف أن بعض علماء النفس مثل السلوكيين يحاولون تحليل السلوك الى مكوناته مثل المثير والاستجابة، ولكن الجشطلتيين ينكرون مثل هذه الذرة النفسية التي يتكون منها السلوك وتؤكد نظرية المجال "لكيرت لفين"أن السلوك هو وظيفة المجال الذي يوجد في الوقت الذي يحدث فيه السلوك ونتيجة لقوى دينامية محركة، ويبدأ التحليل بالموقف ككل، ومن الموقف الكلي تتمايز الأجزاء المكونة، ويؤكد" لفين"أهمية قوى المجال الدينامية التي تسهم في تحديد السلوك، ويعرف المجال بأنه جماع الوقائع الموجودة معا والتي تدرك على أنها تعتمد على بعضها البعض (حامد عبد السلام زهران، 1980، 97).

8-3-1- مفاهيم نظرية المجال:ذكرها (سيد صبحي، دون سنة، 288-289) كما يلي:

1-**الشخص:** هو كيان محدد داخل المجال الخارجي الأكبر منه، والشخص له خاصيتان هما الفصل عن المجال والوصل مع المجال وبمعنى آخر التمايز والتكامل أي أن الشخص يكون منفصلا عن المجال الكلي ويكون في نفس الوقت مندمجا فيه، وهذا هو واقع الشخص الذي يمثل جلده حدودا واضحة تفصله عن المجال الخارجي الذي يتحرك فيه، والذي يكون في نفس الوقت جزء منه.

2-**المجال النفسي:**يوجد الشخص في مجال نفسي أو بيئة نفسية خارج حدوده، ويحدث تفاعل بين الشخص ومجاله النفسي، بحيث يعتمد بعضهما على البعض الآخر داخل حيز الحياة.

3-**المجال الموضوعي أو البيئة الموضوعية:** تلك التي تضم كل الإمكانيات التي تخرج من المجال السلوكي للشخص والتي ليست في حيز الحياة، ولكن تؤثر على الفرد (مثل نظام التعليم في الدولة).

4-**حيّز الحياة life space:**هو المجال النفسي الكلي الذي يحتوي على مجموع الوقائع الممكنة التي تحدد سلوك الشخص في وقت محدد مثل حاجاته وخبراته وإمكانات سلوكه كما يدركه، أي أن السلوك هو وظيفة حيز الحياة، ويحيط حيز الحياة بالعالم المادي الخارجي، وفي المجال النفسي وقائع تؤثر في العالم المادي أي أن الحدود الفاصلة بين حيز الحياة والعالم الخارجي تتسم بخاصية النفاذية، فقد تغير واقعة من وقائع العالم المادي مسار الأحداث في حيز الحياة وفي المجال النفسي للشخص مثلا قد يؤدي لقاء عارض أو حديث تلفوني إلى تغيير مجرى حياة الشخص.

5-**المناطق:** ينقسم المجال الكلي إلى مناطق، وتحتوي كل منطقة على وقائع أو حقائق وتسمى الوقائع الأساسية للمنطقة الشخصية الداخلية باسم الحاجات **needs** ويتحدد عدد المناطق في الشخص بعدد الوقائع الشخصية الموجودة فعلا.

6-**الاتصال بين المناطق:** تتصل المناطق عن طريق الاتصال بين الوقائع الواقعة في كل منهما بالأخرى ويحدث بينهما تفاعل وتأثير متبادل ينتج عنه حدث **event** فالكتاب واقعة، والشخص واقعة بينما قراءة الشخص في الكتاب حدث، ويتوقف مدى الاتصال بين المناطق على عاملين هما عامل" القرب _ البعد " وعامل " المرونة _الجمود " ومعنى ذلك أن الحدود بين المناطق قد تكون قابلة للنفاذية بدرجة كبيرة.

7-**الشخص في مجال:** الشخص والمجال الكلي يعتمدان بعضهما على بعض، وموضع الشخص في مجاله النفسي قد يتفق وقد يختلف عن موضعه في مجاله المادي.

8-**الحركة والاتصال:** من الخواص الهامة للمجال النفسي أنه يحدث بداخله حركة واتصال دائما من وإلى وبين المناطق المختلفة، وتحدث الحركة والاتصال كنتاج للتفاعل بين الوقائع، فالحدث هو نتيجة التفاعل بين واقعتين أو أكثر.

9-**إعادة بناء حيز الحياة:** عن طريق الحركة والاتصال ونتيجة للتفاعل بين الوقائع يتغير بناء حيز الحياة.

10- **الواقع:** تحدّث "لفين" عن مفهوم الواقعية واللاواقعية، فالواقعية تتضمن حركة فعلية واللاواقعية تتضمن حركة تخيلية أو وهمية.

11- **الزمن:** السلوك الحادث لا يتأثر بالماضي، والوقائع الحاضرة وحدها هي التي تستطيع أن تحدث سلوكا حاضرا، أما الوقائع الماضية فلا تؤثر في الحاضر، فواقع الطفولة لا تؤثر على سلوك الراشد مالم يظل وجودها مؤثرا طوال رحلة النمو من الطفولة إلى الرشد.

12- **ديناميات الشخصية:** يشبه "لفين" بناء حيز الحياة بالخريطة الجغرافية، باعتبار أن الخريطة الجغرافية الجيدة تحتوي على جميع المواد، النى يحتاج إليها الشخص لتدله على الطريق الصحيح، كذلك فإن البناء الجيد لحيز الحياة _ أي الشخص ومجاله _ لا بد وأن يحتوي على الوقائع اللازمة لتفسير السلوك المحتمل للشخص.

13- **التحرك:** يتحرك الشخص خلال مجاله النفسي، مدفوعا بحاجة تطلق الطاقة وتستثير التوتر وتضفي قيمة ايجابية على المنطقة، التي فيها ما يشبع هذه الحاجة فيتحرك الشخص نحو منطقة إشباع الحاجة، وقد تكون الحدود بين المناطق سهلة العبور فيتحقق الإشباع والعكس، مما يجعل الفرد مضطربا إلى اتخاذ مهارات جانبية للحركة نحو الهدف، وهو إشباع الحاجة (سيد صبحي ، دون سنة ، 288_ 289).

14- **تغيير البناء الدينامي للمجال النفسي:** يمكن تغيير أو إعادة بناء ديناميات المجال النفسي بإحداث تغييرات في المناطق وخصائصها والحدود بينها وفي القوى وفي المجال النفسي، ومن الأمثلة في الحياة العملية تغير البناء الدينامي للمجال النفسي عند اكتشاف حل جديد لمشكلة، أو تذكر حدث منسي، أو إدراك شيء جديد في مجال لم يكن مدركا من قبل، وهذا ويمكن بناء أو تغيير أو إعادة بناء ديناميات المجال النفسي بالطرق الآتية:

- تغيير قيمة المنطقة كميا كأن تتحول من منطقة أقل إيجابية إلى منطقة أكثر إيجابية وتغيير قيمتها كيفيا كأن تتحول من منطقة إيجابية إلى منطقة سلبية.
- تغيير شدة القوى الموجهةأو تغيير وجهتها أي تغيير شدتها ووجهتها معا.
- تغيير الحدود الفاصلة بين المناطق لتصبح أكثر صلابة أو أكثر ضعفا أو تظهر حدودا جديدة أو تخفي حدودا قائمة.
- تغيير الخصائص المادية للمنطقة، من المرونة، الى الجمود أو العكس (حامد عبد السلام زهران، 1980، 102).

15- **فقدان التوازن:** هو حالة عدم تساوي التوتر داخل المناطق المختلفة للشخص وارتفاع التوتر في النظام كله، وإذا تكرر حدوث ذلك تراكم التوتر الداخلي واشتد بما يحدث اندفاعا مفاجئا للطاقة في المنطقة الإدراكية _ الحركية _ يؤدي إلى إحداث السلوك، الذي يطلق عليه " السلوك الانفجاري explosive ".

16- **العودة إلى التوازن:** وإعادة الشخص إلى حالة التوازن هو الهدف النهائي لجميع العمليات النفسية بعدة طرق :

- قيام الشخص بتحرك مناسب في المجال النفسي، يؤدي إلى تحقيق الإشباع وتحقيق الهدف.
- قيام الشخص بتحرك بديل في حالة وجود تنسيق كامل متبادل بين حاجتين بحيث يؤديإحداهما إلى إزالة التوتر المصاحب للحاجة الأخرى.
- قيام الشخص بتحرك خيالي كما في أحلام اليقظة.

17- **نمو الشخصية:** تناول "لفين" بعض التغيرات السلوكية التي قد تحدث خلال النمو والتي تنتج عن التنوع في أنشطة الشخص وانفعالاته وحاجاته وعلاقاته الاجتماعية، التي

تتزايد مع نموه، كما يرى "لفين"أن النمو عملية مستمرة يصعب تقسيمها الى مراحل منفصلة (سيد صبحي،دون سنة، 290).

8-3-2- تطبيقات نظرية المجال في الإرشاد النفسي:

يلاحظ على نظرية المجال "لكيرت لفين"أنها كانت مرتبطة بالإرشاد النفسي بطريق غير مباشر، حيث طبق مفاهيم نظريته على دراسة السلوك في الطفولة والمراهقة و ديناميات الجماعة، وحل الصراع الاجتماعي، ومشكلات جماعات الأقلية، وإعادة التعليم، ولكن لم يتعرض" لفين" مباشرة في كتاباته لتطبيق نظريته في الإرشاد النفسي.

ويمكن أن تطبق نظرية المجال في الإرشاد النفسي على الوجه التالي:

1- لا بد من وضع معايير لكي نتعرف على أسباب الاضطرابات والمشكلات النفسية وقد تكون هذه المعايير:

- معايير تتعلق بشخصية صاحب المشكلة وخصائصها، التي ترتبط بالاضطرابات وأسبابها.
- خصائص حيز الحياة والتي ترتبط بصاحب المشكلة، عند حدوث الاضطراب.
- الأسباب الشخصية والاجتماعية، التي تتعلق بالاضطراب النفسي.

2- تهتم نظرية المجال في عملية الإرشاد والعلاج على ما يلي:

- أهمية التغيير الذي يحدث في عملية الإدراك، حيث يتأثر الإدراك بعامل الوقت، قيم الشخص _أهدافه _ إدراك العوامل التي تهدده.
- محاولة مساعدة صاحب المشكلة حتى تخف حدة العوائق التي تتدخل في إحداث المشكلة، فتجعل صاحب المشكلة أكثر مرونة وأقل جمودا، وتساعده في تحقيق أهدافه حتى لا يواجه مواقف محبطة.
- أهمية تغيير مفاهيم الفرد واتجاهاته.

- أهمية التغيير التدريجي خطوة خطوة في إعادة التعلم (سيد صبحي،دون سنة، 291)
- أهمية الاستبصار في التعلم: وفيه يؤدي البحث عن حل المشكلة إلى إعادة تكوين المجال وإعادة تنظيم المعلومات مما يؤدي إلى حل يبدو وكأنه يأتي فجأة، ويتم التوصل إلى الاستبصار في الإرشاد والعلاج النفسي بمساعدة المرشد للعميل على استرجاع خبراته الماضية وتنظيم خبراته الحاضرة وتعديل مجاله الإدراكي حتى يتم التوصل إلى الحل ويتطلب الوصول إلى الحل بالاستبصار (تلقائيا وفجأة) إلى فترة حضانة تستغرق بعض الوقت (حامد عبد السلام زهران، ،1980، 105).

8-3-3- نقد نظرية المجال: ذكر(حامد عبد السلام زهران، 1980، 105) جملة من الانتقادات لنظرية المجال تتمثل في الآتي:

- إستخدام تصورات معقدة لمواقف نفسية بسيطة.
- عدم وضع قوانين محددة تلخص النظرية.
- عدم إمكانية التنبؤ بالسلوك في ضوء النظرية.
- إهمال ماضي الفرد على أساس أن السلوك يعتمد على الحاضر أكثر من اعتماده على الماضي أو المستقبل.
- إساءة استخدام المفاهيم الطبيعية والرياضية مثل مفهوم القوة الموجهة والقيمة، والتوتر وغيرها، وعدم صياغتها صياغة نفسية كاملة مما يجعل من البعض يفهمونها بمفهومها الطبيعي والرياضي.

8-4-نظرية السمات والعواملtrait and factor theory(ايزينك _ كاتل)

تأخذ نظرية السمات والعوامل بعين الاعتبار الفروق الفردية، وتعتمد على المقاربة في تنمية المجموعات من الناحية الاجتماعية، ثم تساعد في الوقت ذاته على فهم وتحسين التقويم الذاتي، وتعتبر الأساس الذي يقوم عليه الإرشاد المباشر أو الممركز حول العميل.

8-4-1- مفاهيم نظرية السمات والعوامل :

1-**السلوك:** تعتمد هذه النظرية على أن سلوك الإنسان يمكن أن يتم تنظيمه بطريقة مباشرة، وأنه يمكن قياس السمات والعوامل المحددة بتطبيق الاختبارات والمقاييس للوقوف على الفروق الفردية في السمات المميزة للشخصية، ثم ترى النظرية أن نمو السلوك يتقدم من الطفولة إلى الرشد، من خلال نضج السمات والعوامل.

2-**الشخصية:** هي عبارة عن نظام يتكون من مجموعة سمات أو عوامل مستقلة، تمثل مجموع أجزائها.

3-**السمات:** السمة هي الصفة (الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية) سواء كانت هذه السمة فطرية أو مكتسبة، يتميز بها الشخص وتعبر عن استعداد ثابت نسبيا كنوع من السلوك، ويفهم الفرد في ضوء سمات شخصيته.وتقسم السمات إلى:

أ. سمات مشتركة: يتسم بها الأفراد جميعا.

ب.سمات فريدة: لا تتوافر إلا لفرد معين، ولا توجد بالصورة نفسها عند الآخرين.

ج. سمات سطحية: وهي الواضحة والظاهرة.

د. سمات مصدرية: وهي الكامنة التي تعتبر أساس السمات السطحية.

هـ. سمات مكتسبة: وهي سمات متعلمة.

و. سمات وراثية: وهي تكوينية ولا تحتاج إلى تعليم.

ز. سمات دينامية: تهيئ الفرد وتدفعه نحو الأهداف.

ح. سمات قدرة: تتعلق بمدى قدرة الفرد على تحقيق الأهداف.

4-**العوامل:** العامل مفهوم رياضي إحصائي يوضح المكونات المحتملة للظواهر وتفسيره النفسي يسمى القدرة.

8-4-2- تطبيقات نظرية السمات والعوامل في الإرشاد النفسي: تتمثل فيما يلي:

أ. الإرشاد النفسي عملية عقلية معرفية.

ب.سوء التوافق لدى الأشخاص العاديين يضعف إلى حد ما إعمال العقل والتفكير مما يؤثر على درجة التقاط الخبرات التعليمية.

ج. المرشد يمثل الإطار المرجعي بما لديه من معلومات وخبرة وقدرة كافية على تقديم النصح وحل المشكلات بطريقة الإرشاد،ومن ثم ينظر إلى المرشد نظرة المعلم الموجه لعملية التعليم لدى صاحب المشكلة.

د. تهتم نظرية السمات بالتشخيص النفسي، واستخدام طرق الإرشاد التي تناسب اختلاف الشخصية من فرد إلى آخر، وتهتم كذلك بتحليل الشخص (صاحب المشكلة) ثم إجراء بعض المقاييس النفسية التي تعطي تقديرات كمية لسمات الفرد، بما يفيد عمليا في اختباراته المتعددة (سيد صبحي،دون سنة ، 282 _283).

8-4-3- نقد نظرية السمات والعوامل:تتمثل فيما يلي (كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم،1999، 64).

أ. لا يوجد اتفاق عام حول معاني السمات والعوامل.

ب.التحليل العاملي أسلوب إحصائي هناك من استطاع الاستفادة منه، وهناك من لم يستفد لسوء توظيف هذا الأسلوب.

ج. ترتكز النظرية على سلوك الشخص، ولكنها لا تحدد كيف يسلك أو لماذا يسلك سلوكا معينا محددا، كذلك لم تحدد الدور الذي يمكن أن تقوم به الدافعية.

د. لا تمكن النظرية من القيام بوصف كامل للشخصية وكل أبعادها.

8-5-نظرية التحليل النفسي:

8-5-1- مفاهيم نظرية التحليل النفسي: تتمثل فيما يلي:

1- بناء الشخصية: ذهب "فرويد"إلى القول بوجود ثلاث أنظمة رئيسية للشخصية هي الهو، الأنا، الأنا الأعلى، و أن لكل منها وظائفه وخصائصه ومكوناته ومبادئه و ديناميا ته وميكانيزماته التي يعمل وفقا لها، إلا أنها جميعا تتفاعل فيما بينها تفاعلا وثيقا وأن السلوك هو في الأغلب محصلة تفاعل هذه الأنظمة الثلاثة، ونادرا ما يعمل أحد هذه النظم بمفرده دون النظامين الآخرين:

***الهو:** يتكون من كل ما هو موروث وموجود منذ الولادة بما في ذلك الغرائز إنه مستودع الطاقة النفسية، كما أنه يزود العمليات التي يقوم بها النظامان الآخران بطاقاتهما وهو يمثل الصورة البدائية للشخصية ومستودع الغرائز والدوافع الفطرية التي تسعى للإشباع في أي صورة وبأي ثمن.

***الأنا الأعلى:** هو مستودع المثاليات والأخلاقيات والضمير والقيم الدينية والمعايير الاجتماعية، وتعتبر بمثابة سلطة داخلية ورقيب.

***الأنا:** هو مركز الشعور والإدراك الخارجي والداخلي والعمليات العقلية والمتكفل بالدفاع عن الشخصية ويعمل على الموازنة بين متطلبات الهو ومتطلبات الأنا الأعلى، ويعمل على التوافق الاجتماعي والنفسي وتحقيق الذات، ويرى فرويد بأن الأنا إذا نجح في حل الصراع بين الهو والأنا الأعلى يكون الشخص سويا وإذا أخفق ظهرت أعراض العصاب.

2- الشعور و اللاشعور و ما قبل الشعور:

***الشعور:** هو منطقةالوعي الكامل والاتصال بالعالم الخارجي وهو الجزء السطحي من الجهاز النفسي.

***اللاشعور:** هو يحوي ما هو كامن وليس متاحا استدعاؤه ومن المكبوتات التي تسعى إلى الخروج من اللاشعور إلى الشعور كالأحلام وفلتات اللسان وفي الأمراض النفسية.

***ما قبل الشعور**: وهو يحتوي على ما هو كامن وليس في الشعور ولكنه متاح ويسهل استدعاؤه إلى الشعور مثل الذكريات.

3- الغرائز: هي عبارة عن قوة تفترض وجودها وراء التوترات المتأصلة في حاجات الكائن العضوي وهدفها القضاء على التوتر وهناك غريزتان أحداهما غريزة الحياة وتقابلها غريزة الموت ويوجد صراع دائم بين هاتين الغريزتين ويؤدي ذلك إلى اضطراب السلوك.

ويهتم فرويد بالغريزة الجنسية ويعتقد أن اضطرابها ومشكلاتها تؤدي إلى أمراض نفسية، وهناك غريزة العدوان ويعتقد فرويد أنها موجودة عند الناس (كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم،1999، 64 _66).

4-النواحي الاجتماعية والثقافية والبيئية والدينية:

معظم العوامل الاجتماعية ترجع في رأي "فرويد"إلى دوافع غريزية، فالحب يرجع إلى الغريزة الجنسية، والإبداع مظهر من مظاهر إعلائها، والحرب ترجع إلى غريزة الموت. والدين عنصر أساسي من عناصر الحياة النفسية، ويقول "يونج"أن الدين يؤثر في صفاء الحياة النفسية للإنسان واتزانها وهدايتها وتحقيق هدف الحياة.والمؤثرات الثقافية والاجتماعية والبيئية اهتم "آدلر" بأهميتها في تكوين أسلوب حياة الفرد، وركز على أثر العلاقات الدينامية داخل الأسرة في هذا الصدد.

كما أن العلاقات الإنسانية من أهم ما أكدته "هورتي" وقالت أن الإنسان يمكن أن يغيّر وأن يحسّن نفسه مادام حيا يرزق، وأبرز "سوليفان"أهمية العلاقات الشخصية وتكامل الشخص مع الوسط الذي يعيش فيه في عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الثقافي (حامد عبد السلام زهران، 1980، 144).

8-5-2- تطبيقات نظرية التحليل النفسي في الإرشاد النفسي:

إن العلاقة بين العميل والمرشد النفسي تتضمن بعض خطوات التحليل النفسي:

***التداعي الحر:** وهي عبارة عن ميثاق يتعهد فيه العميل بالتعبير عن كل ما يجول بخلده دون حذف أو اختيار إراديين، والغاية من تطبيقها إذن معارضة عوامل الكبت المسؤولة عن تكوين المشكل النفسي وهذا للكشف عن المواد المكبوتة في اللاشعور.

***التحويل:** يشير مفهوم التحويل على موقف انفعالي معقد يقفه المريض تلقائيا من المرشد، ويتميز أحيانا بغلبة مشاعر الحب أو العدوان وإن كان غالبا مزيجا من العنصرين (سهير كامل أحمد، 2000، 93).

أما خطوات التحليل النفسي التي تدخل ضمن الخطوات العامة في عملية الإرشاد النفسي فمن أهمها:

1-العلاقة الإرشادية الدينامية بين العميل والمرشد التي يسودها التقبل والتفاعل الاجتماعي السليم، والتفريغ الانفعالي للمواد المكبوتة سواء كانت حوادث أو خبرات أو دوافع أو صراعات بمصاحباتها الانفعالية للمواد المكبوتة سواء كانت حوادث أو خبرات أو دوافع أو صراعات بمصاحباتها الانفعالية بما يؤدي إلى اختفاء أعراض العصاب.

2-التفسير: ويتضمن إيضاح ما ليس واضحا وإفهام ما ليس مفهوم بأسلوب منطقي كامل وصحيح وفي لغة علمية مترجمة إلى لغة يفهمها العميل.

3-التعليم وبناء العادات تدريجيا وإعادة تعليم وتوجيه العميل.

4-يهتم كلا من الإرشاد النفسي والتحليل النفسي بإعادة التوازن بين أركان الشخصية وحل الصراعات وإعادة غرس الإيمان ومعرفة هدف العميل وأسلوب حياته وتنمية مفهوم موجب عن الذات والتقليل من حدة القلق.

5-يكاد يكون المجال الرئيسي من مجالات الإرشاد النفسي الذي يطبق فيه نظرية التحليل النفسي هو الإرشاد العلاجي(حامد عبد السلام زهران، 1980، 116).

8-5-3-نقد نظرية التحليل النفسي :ذكرت (كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم، 1999، 71) جملة من الانتقادات لنظرية التحليل النفسي متمثلة فيما يلي:

أ. التحليل النفسي يهتم بالمرضى والمضطربين أكثر من اهتمامه بالأسوياء والعاديين.

ب. عملية طويلة وشاقة ومكلفة من الوقت والجهد والمال ويحتاج إلى خبرة واسعة وتدريس عملي طويل.

ج. بعض المشتغلين بالإرشاد والعلاج النفسي يحملون نحو التحليل النفسي اتجاها سالبا ويتعصبون ضده إلى درجة تجعلهم يسقطون نظرية التحليل النفسي من طرف علاجاتهم وسبب ذلك أن "فرويد" يهودي صهيوني مغرض صنع نظرية ذات اتجاه يهودي مادي جنسي.

خلاصة

إن تقديم الخدمات الإرشادية المتنوعة في الثانوية يعتبر مشروعا تكامليا بين أعضاء هذه المؤسسة، ويتطلب إعداد برامج تخدم التلاميذ في طابع تنظيمي ومتناسق يتوافق مع احتياجات التلاميذ ويساهم بشكل أو بآخر على حل مشكلاتهم المختلفة، كما أن هذه البرامج يجب أن تأخذ بعين الاعتبار عند تطبيقها مستوى التحصيل الدراسي لكل تلميذ إلى جانب استعداداته وقدراته وميوله، إضافة إلى احترام رغبة التلميذ، وهذه الخطوات المهمة من هذه البرامج تتم من قبل مستشار التوجيه المدرسي بصفة خاصة لأنه الشخص الأول المسئول عن كل ما يتعلق بخدمات التوجيه والإرشاد في الثانوية. وسوف يتم ذكر التفاصيل الخاصة به في الفصل الموالي.

الفصل الثالث

مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

تمهيد

1. ظهورمنصب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر
2. تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
3. إعداد وتوظيف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
4. الإطار المكاني لعمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
5. مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
6. وسائل عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
7. الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في أداء مهامه

خلاصة

تمهيد

ظهرت الحاجة الماسة إلى وجود شخص مختص يكون ملما بمختلف أنواع المعارف التي تخص العملية التوجيهية والإرشادية، ويعمل على تقديم يد العون للتلميذ، هذا الشخص هو أحد الموارد البشرية التي تعمل في المؤسسة التربوية الثانوية، ويسمى "مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني".

حيث يقوم بمساعدة التلميذ على تفهّم نفسه وتحقيق التكيّف نفسيا واجتماعيا مع الفعل التربوي، والتعرّف على قدراته واستعداداته لتحقيق توجيه سليم من أجل تحضيره لبناء مشروعه الدراسي والمهني من خلال ما حددته له الأطر التنظيمية التي يعمل وفقها.

1-ظهورمنصب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر:

لقد حظي التوجيه والإرشاد بالوجود في الجزائر قبل فترة الاستقلال حيث "مر بثلاثة مراحل، وأعطي اهتماما متزايدا توّج في الأخير بإدماج عضو كلّف بتحسين الأداء التربوي في المؤسسات التعليمية عن طريق القيام بمجموعة من المهام تضمن التكفل الأحسن بالتلميذ، ويتمثل هذا العضو في شخص مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني" (صونيةبراهمية، 2006، 41).

من الملاحظ أن الاهتمام برعاية التلميذ لم يكن وليد الصدفة في الجزائر، بل كان نتيجة العديد من الجهود التي بُذلت لضمان حق التلميذ كإنسان قبل كل شيء في المدرسة الجزائرية، والتي انتهت بوضع شخص يسمى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.

" ففي أوائل سنة 1962، وبعد مغادرة الفرنسيين القائمين بهذه العملية تولت الجزائر بإطاراتها المحدودة الإشراف على عملية التوجيه، التي عرفت نوعا من التراجع يعود إلى عدم تكافؤ برامجها مع التلميذ والطالب الجزائري ومتطلبات البلاد آنذاك، كما أن هذا الميدان كان يعاني نقصا كبيرا في القائمين عليه وأثناء الاستقلال لم يكن في الجزائر سوى (09) مراكز للتوجيه و(53) مستشارا" (صونيةبراهمية، 2006، 41).

بالإضافة إلى ذلك "فقد تم إحداث معهد علم النفس التطبيقي عام 1964 مهمته تكوين مستشارين في التوجيه المدرسي والمهني وأخصائيين في علم النفس التقني، وبالفعل تخرجت الدفعة الأولى من مستشاري التوجيه عام 1966 وعددها (10) مستشارين.

أما البداية المنظمة لإدخال التوجيه المدرسي والمهني للنظام التربوي الجزائري فتعود إلى سنة 1967 بعد صدور المرسوم رقم 67-85 المؤرخ في 1967/09/14 والمتعلق بتنظيم الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية، والذي أنشئ بمقتضاه المديرية الفرعية للتوجيه والتوثيق المدرسي" (محمد برو، 2010، 84).

فهذه المشاريع الخاصة بإنشاء مراكز التوجيه والإرشاد تعكس بداية الاهتمام الفعلي بالتوجيه في الجزائر " وبذلك اتسع مجال التوجيه وازدادت مرافقه ومؤسساته، إذ بلغ (34) مركزا حسب التقسيم الإداري 1974 وازداد عدد المستشارين من خريجي علم النفس التطبيقي وخريجي معهد علم الاجتماع، وفي الموسم الدراسي 1997/1996كان عدد المراكز (60) مركزا على المستوى الوطني، ولا تخلو ولاية من مركز على الأقل خاص بها" (صونيةبراهمية، 2006، 42) والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (02): يوضح تعداد موظفي التوجيه والإرشاد في الجزائر في العام الدراسي 1997/1996

السلك والرتبة	العدد	منهم مقيمون بالثانوية (%)
مفتشون	41	0
مستشارون رئيسيون	679	623(91.75%)
مستشارون	190	126(66.31%)
المجموع	910	749(82.30%)

(صونيةبراهمية، 2006، 42)

2- تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

يقوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بدور هام في العملية التربوية، من خلال المهام التي يؤديها داخل المؤسسة التعليمية مع التلاميذ ومع أعضاء هيئة التدريس، ويمكن تعريفه كما يلي:

2-1-التعريف اللغوي:

إن كلمة مستشار مأخوذة من الاستشارة ومن الفعل استشار، أي استشار الشخص في أمر ما وطلب منه المشورة (أمل عبد العزيز محمود، 1997، 349).

2-2-التعريف الاصطلاحي:

مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي هو أحد موظفي قطاع التربية والتعليم، يسهر على تنفيذ برنامج التوجيه المدرسي المسطر من طرف مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، وهي أحد هياكل وزارة التربية الوطنية(عبد الله لبوز وإسماعيل الأعور، دون سنة، 257).

وقد عرّفه (موريس روكلان) على أنه: "المسئول الأول على تنفيذ عملية التوجيه المدرسي والمهني، وهو مختص في التوجيه، ويعتبر أقدر الناس وأكفأهم على جمع المعلومات حول الطالب المراد توجيهه واستثماره باعتماد مبادئ وتقنيات علم النفس" (عبد الله لبوز و إسماعيل الأعور، دون سنة، 257).

أوهو "عضو من أعضاء هيئة التعليم مؤهل تربويا، وعادة ما يكون حاصل على شهادة في الإرشاد والتوجيه، ويكون عمله بين إعطاء البيانات التي يحتاجها التلاميذ، ومساعدتهم على تحقيق مستقبلهم" (عبد الحميد محمد الشاذلي، 2001، 96).

وقد "عيّن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بصفته عضوا في الفريق التربوي للمؤسسة أي بالثانوية بمقتضى المنشور الوزاري رقم 91/1241/219 المؤرخ في 18 سبتمبر 1991، ولمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مكتب بالثانوية مجهّز بكل الوسائل التي يحتاجها في مجال عمله، وله مقاطعة للتدخل تتكوّن من مجموعة من الإكماليات وفي بعض الحالات إلى جانب هذا تكون من ضمن مقاطعة تدخله أكثر من

ثانوية نظرا لشغور ذلك المنصب وتُقدم له جميع التسهيلات عند القيام بعمله من الاطلاع على ملفات التلاميذ في جميع المستويات الإكمالي والثانوي" (عبد الله لبوز وإسماعيل الأعور، دون سنة، 258).

3- إعداد وتوظيف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

3-1-إعداد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

إن مهنة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي ليست بالعملية السهلة ولا يمكن الاستهانة بها فهي من أرقى المهن، لما تحمله من جانب إنساني له دعامة أساسها الفضيلة في التعامل مع التلاميذ من أجل تقديم المساعدة لهم وبذلكيتم إعداد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي علميا بأقسام علم النفس بالجامعات، ويتم تدريبه عمليا بمراكز الإرشاد والمؤسسات الخاصة تحت إشراف أساتذة وخبراء، ويتطلب إعداده العلمي والعملي اهتمام خاص، ويحتاج لدراسة خاصة، وتدريب خاص في طرق التوجيه والإرشاد لمختلف مجالاته، وإلى جانب الإعداد العلمي يجب الاهتمام بالإعداد المهني (حامد عبد السلام زهران، 1980، 469).

أما في الجزائر فيتم إعداد المستشارين في أقسام علم النفس ضمن فرع علوم التربية، وعلم الاجتماع و يتم التوظيف كل على حسب السلك التابع له.

3-2-توظيف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي:

وإن "عملية توظيف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تتم عن طريق المسابقة على أساس الاختيار من المترشحين البالغين من العمر 21 سنة على الأقل والحائزين شهادة الدولة لمستشار التوجيه المدرسي والمهني، أو عن طريق الامتحان المهني من بين الأخصائيين النفسيين التقنيين ولهم خمس سنوات أقدمية في هذه الصفة، أو في حدود (10%) من المناصب الشاغرة من بين أخصائيين نفسيين تقنيين مثبتين لهم (10) سنوات أقدمية بهذه الصفة أو مسجلين في قائمة التأهيل" (الجريدة الرسميةع59، 2008، 15).

ويثبت المستشارون في التوجيه والإرشاد المدرسي بعد فترة تجريبية تدوم تسعة (09) أشهر وعند عدم التثبيت يمكن تمديد الفترة التجريبية مرة واحدة.

وتنص المادة 103 من المرسوم التنفيذي رقم 315-08 في الفقرة 2 حول شروط التوظيف والترقية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على أنه (الجريدة الرسمية ع59، 2008، 15):

- يوظف أو يرقى بصفة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

أ. عن طريق مسابقة على أساس الاختبارات، المترشحون الحاصلون على شهادة الليسانس في علوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع أو شهادة معادلة لها.

ب. عن طريق الامتحان المهني في حدود 30% من المناصب المطلوب شغلها مستشار التوجيه المدرسي والمهني الذين يثبتون (5 سنوات) من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

ج. على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 10% من المناصب المطلوب شغلها، مستشارو التوجيه المدرسي والمهني الذين يثبتون (10 سنوات) من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

4- الإطار المكاني لعمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

حددت النصوص القانونية مهام مستشار التوجيه وكيفية أدائه لهذه المهام، كما حددت أيضا الإطار المكاني لعمله، أي مجموعة المؤسسات التي يتردد عليها أثناء أدائه عمله وهو ما يسمى في ميدان التوجيه بمقاطعة التدخل.

وتتمثل هذه المؤسسات في مركز التوجيه المدرسي والمهني، الثانوية، والإكماليات.

4-1- مركز التوجيه المدرسي والمهني:

إن"مركز التوجيه المدرسي والمهني مركز عمومي يقدم خدمات تربوية إعلامية للجمهور الواسع وللجمهور المدرسي على وجه التحديد. كما أن الخدمة المقدمة فردية وجماعية، وتتم بالتنسيق مع مراكز التكوين المهني ومؤسسات الإنتاج والشغل ومؤسسات التعليم، فهو يشكل نقطة الالتقاء بين عالم الدراسة والتكوين وعالم الشغل. ويوجد في كل ولاية على الأقل مركز للتوجيه المدرسي والمهني يوضع تحت وصاية مدير التربية للولاية ويسيره مدير له رتبة مفتش التوجيه المدرسي والمهني يعمل تحت سلطته طاقم إداري لتأمين السير الإداري للمركز، وطاقم تقني يتشكل من مستشاري التوجيه المدرسي والمهني" (صونيةبراهمية، 2006، 45).

4-2- الثانوية:

إن التعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم المتوسط وفقا لشروط تحددها وزارة التربية الوطنية، ومهمته زيادة على مواصلة المهمة التربوية المسندة للمدرسة الأساسية، دعم المعارف المكتسبة، إدراج التخصص تدريجيا في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع. وهذا المستوى من التعليم يهيئ التلاميذ لمواصلة الدراسة في التعليم العالي أو الانضمام إلى الحياة المهنية.

و مدة التعليم الثانوي ثلاث سنوات تأخذ السنة الأولى شكل الجذع المشترك، ويقسم التعليم الثانوي إلى تعليم ثانوي عام وتكنولوجي (صونيةبراهمية، 2006، 45-46).

" ونظرا إلى أن اهتمامات التلاميذ تنمو بنموهم في مختلف مراحل التعليم فإن الثانوية تقدم لهم مجموعة كبيرة ومتنوعة من المقررات الدراسية لكي تواجه الاحتياجات المختلفة لتلاميذها من ناحية وللاقتصاد الوطني والتنمية الشاملة من ناحية أخرى"(تركي رابح، 1989، 126).

4-3-الإكماليات:

تمتد الدراسة في الإكماليةتسع سنوات، و تعتبر حجر الزاوية في بناء منظومة التربية والتكوين، كما أن إدراج التقنيات المتعددة في هذا المستوى يمثل العنصر الأساسي في تحديث التعليم الأساسي، على أن النظام يتطلب نوعا من التعاون يحدده تشريع ملائم بين الأطراف الاجتماعية والمدروسة.

" يمر التلميذ في هذه المرحلة بحدثين بارزين أولهما هو انتقاله إلى الإكمالية بحكم أنها وسط جديد يتكون من مجموعة من المتعاملين التربويين الجدد، هذا الانتقال يمكن أن يولد لدى التلاميذ نوع من عدم التكيّف مع الوسط الجديد بكل محدداته، وهذا يتطلب تدخل مستشار التوجيه لكي يساعد التلميذ على التكيّف وذلك بتعريفه بمكونات هذا الوسط وأهمية ودور كل منها.

هذا عن الحدث الأول، أما الحدث الثاني الذي يمر به التلمذ، والذي يستدعي تدخل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي هو انتقاله إلى السنة الرابعة متوسط، وهيتعد سنة حاسمة في المشوار الدراسي والمهني للتلميذ، حيث أن هذا الأخير يوجَّه إلى أحد الجذوع المشتركة، ولكي يختار الجذع الذي يتلاءم مع قدراته الدراسية ومع رغبته، يقدم مستشار التوجيه مجموعة من الحصص الإعلامية موزعة خلال السنة الدراسية، يشرح فيها المستشار مختلف الجذوع المشتركة وامتدادها وموادها الأساسية ومعاملاتها (صونيةبراهمية، 2006، 47).

وللإشارة فإن مستشار التوجيه المدرسي يتعامل مع المتوسطات التابعة للثانوية التي يعمل بها والتي تنتمي إلى مقاطعته.

5- مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي:

يقوم بأعمال التوجيه والإرشاد المدرسي لتلاميذ الثانويات والمتوسطات بالجزائر موظف يحمل اسم "مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني"

وتنص المادة 100 من المرسوم التنفيذي رقم 315-08 المؤرخ في 11 شوال 1429هـ الموافق لـ 11 أكتوبر 2008م والمتعلق بالقانون الأساسي لعمال قطاع التربية على أنه:

- يضم سلك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني رتبتين اثنتين:
  - رتبة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
  - رتبة المستشار الرئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

ويمكن تحديد المهام الأساسية على مستوى الإكماليات والثانويات طبقا لهذا القانون كما يلي (الجريدة الرسمية ع59، 2008، 14-15):

- تنص المادة 101 من هذا القانون على أنه:

أ. يكلّف مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بمرافقة التلاميذ خلال مسارهم المدرسي وتوجيههم في بناء مشاريعهم الشخصية وفق رغباتهم واستعداداتهم ومقتضيات التخطيط التربوي.

ب. يكلفون بتقييم النتائج المدرسية وتحليلها وتلخيصها وكذا عمليات السبر والاستقصاء.

ج. يشاركون في متابعة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات من الناحية النفسية والبيداغوجية قصد تمكينهم من مواصلة التمدرس.

د. يمارسون أنشطتهم في مراكز التوجيه المدرسي والمهني وفي المتوسطات والثانويات.

- كما تنص المادة 102 من هذا القانون على أنه:

أ. زيادة على المهام الموكلة إلى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، يكلّفالمستشارون الرئيسيون للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ويشاركون في تأطير عمليات التكوين التحضيري والتطبيقي وفي أعمال البحث التربوي.

ب. ويمارسون أنشطتهم في مراكز التوجيه المدرسي والمهني وفي المتوسطات والثانويات.

ج. لمستشار التوجيه دور قيادي في تنظيم خدمات التوجيه المدرسي وإدارتها بصورة فعالة من خلال معرفته المتخصصة وتجربته الواسعة.

" وعليه أن يجعل من برنامج التوجيه مع الاستعانة بالآخرين جزءا متكاملا من العملية التربوية في المدرسة، وعليه تقديم العون والمساعدة والنصح والإرشاد للآخرين العاملين معه، فهو يساعد رجال الإدارة والمعلمين والآباء على تفهم حاجات التلاميذ" (محمد منير مرسي، 1995، 195).

وبذلك تكون خدماته ضمن إطار متكامل نتيجة التعاون بين كافة الأفراد المحيطين بالتلميذ، وذلك بالاهتمام به ومعرفة النقائص التي يعاني منها ومساعدته على تجاوزها ليكمل مساره في الدراسة والحياة بشكل متوافق وسليم.

وفيما يلي ذكر المهام الرئيسية الأربعة لمستشار التوجيه والإرشاد وهي:

5-1- الإعلام:

الإعلام بصفة عامة يهدف إلى إبلاغ الآخر بالحقائق والأخبار والمعلومات التي تدور حول الموضوعات والقضايا والمشكلات ومجريات الأمور، للوصول إلى درجة من الفهم والوعي بما يحيط بالأفراد.

أما الإعلام المدرسي فيشير إليه (محمد منير مرسي، 1995، 195) على أنه: "يتعلق بكل المعلومات الخاصة بالواقع التربوي والمدرسي والمهني وهو يهدف إلى تنظيم وتفعيل المسار الدراسي للتلميذ بتحقيق الموافقة بين طموحاته ونتائجه المدرسية وتكوينه في مجالي البحث الفردي والجماعي".

والمدرسة محيط هام بالنسبة للتلميذ، لأنه يقضي معظم وقته في الدراسة وهو كفرد ينتمي إليها من حقه أن يكون على دراية بمن هم حوله موجودون في مدرسته، والقواعد التي تسير بها المدرسة التعليمية.

وقد حدد (محمد منير مرسي، 1995، 195) جملة من التساؤلات تستلزم توفر إجابات عليها كي يحصل التلميذ على معلومات حول مدرسته:

-" ما هي المؤسسة التعليمية وقواعد سيرها؟

- من هم الأشخاص الذين يعملون فيها؟

- ما هو دور كل منهم؟

- لماذا نذهب إلى المدرسة؟

- ما هي مدة الدراسة؟

- ما هي إجراءات الانتقال من مستوى إلى آخر؟

- من يقرر هذه الإجراءات؟

- كيف يمكن تحقيق النجاح؟

- بماذا نختم الدراسة؟

- ما الذي يمكن فعله بعد الدراسة؟

- ما هي المهن أو الحرف التي يمكن الالتحاق بها؟

- كيف يتم الاختيار؟

- كيف يتم التوجيه؟" (محمد منير مرسي، 1995، 195).

إن هذهالمعلومات العديدة يحتاج التلميذ إلى معرفتها، وينبغي على مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي أن يبلغ هذه المعلومات إلى كل المتعاملين التربويين في المدرسة ليتمكن التلميذ من إيجاد المعلومات في كل وقت.

ومستشار التوجيه على هذا الأساس يصبح مصدرا للإعلام في المؤسسة التعليمية (الثانوية) التي يعمل بها، فالنشاطات الإعلامية تشكل شبكة اتصالات بين كل من يحيط بالتلميذ.

" ويهدف النشاط الإعلامي إلى تمكين التلميذ من إعطاء معنى لدراسته وإقامة علاقة بين التدريبات الدراسية والاندماج الاجتماعي المهني في المستقبل، كما يهدف إلى اكتساب السلوكات والمهارات التي تسمح له بالتكفل بنفسه فيما يخص توجيهه المدرسي واختياره" (صونيةبراهمية، 2006، 50).

وتتمثل النشاطات الإعلامية فيما يلي: (محمد صالح بطوطي، 1996، 24-25)

أ. "ضمان سيولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل المؤسسة التعليمية وإقامة مناوبات لاستقبال التلاميذ والأولياء والأساتذة.

ب. تنشيط حصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات بين التلاميذ والأولياء والمتعاملين المهنيين طبقا لرزنامة تعد بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية.

ج. تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة والحرف والمهن المتوفرة في عالم الشغل.

د. تنشيط مكتب الإعلام والتوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة والمساعدين التربويين وتزويده بالوثائق التربوية قصد توفير الإعلام الكافي للتلميذ.

وقد ذكر (محمد مصطفى زيدان، 1975، 196-197) بعض المهام الإعلامية تتمثل فيمايلي:

أ. "تنظيم اجتماعات مع المعلمين ومع أولياء الأمور، للتعرف على مشكلات التلاميذ وظروفهم العائلية والتعاون معهم على حل المشكلات المختلفة.

ب. اكتشاف المشكلات العامة لدى التلاميذ ومعرفة أسبابها والعوامل المؤدية إليها والعمل على إزالتها.

ج. مقابلة التلاميذ الذين تواجههم مشكلات مختلفة قصد مساعدتهم على حلّها.

د. مساعدة التلاميذ على تنظيم أوقات فراغهم وكيفية اختيار الأصدقاء وتوجيههم إلى ألوان النشاط الجسمي والفردي التي تساعدهم على تنمية قدراتهم الخاصة والتعرّف على استعداداتهم".

5-1-1- وسائل الإعلام المدرسي:

يستعمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي مجموعة من السندات الإعلامية التي قد يشارك في إنجازها أو قد يكون هو أنجزها.

و تتضمن هذه الوسائل معلومات تعرّف بمختلف الجذوع المشتركة والشُعب وموادها الأساسية ومعاملاتها وامتداداتها الجامعية والمهنية، متى وكيف يتم تقديم الطعون، تتضمن أيضا كيفية المراجعة المنهجية (لا سيما الأقسام النهائية)

ومن أمثلة هذه السندات الإعلامية:

- المناشير الوزارية
- الملصقات
- الكتيبات
- المطويات
- الدلائل

و"تعتبر هذه السندات الإعلامية وسائل إيضاح يستعملها مستشار التوجيه المدرسي أثناء تقديمه للحصص الإعلامية كما أنه يوظفها في مكتبه على شكل معلقات وملصقات.

ويصبو مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من تأسيس خلية الإعلام والتوثيق إلى أكثر من مطالعة التلميذ لهذه الوثائق، بل السماح له بتوسيع مجال ثقافته ورصيده اللغوي، وكذلك الاطلاع على الوثائق المنجزة حول المنافذ الدراسية والمهنية التي تناسب الميول والمستوى الدراسي للتلميذ.

فيما يخص بقية المتعاملين التربويين فإن مستشار التوجيه والإرشاد يقدم لهم كل المعلومات المتعلقة بالتلاميذ من خلال احتكاكهم بهم ومن خلال حوصلة متابعة نتائجهم المدرسية الحالية والقبلية وذلك في الاجتماعات التي يعقدها معهم" (صونيةبراهمية، 2006، 51-52).

5-2- التوجيه:

" تعتبر عملية التوجيه المدرسي من أهم العمليات التربوية لما لها من آثار على مستقبل التلميذ. وعليه أن يتم فعل التوجيه بالتوفيق بين رغبات التلميذ وملمحه ومتطلبات مختلف فروع التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. وبالنظر للمستجدات التي أدرجت في هيكلة التعليم الإلزامي، والغايات التي تهدف مختلف فروع التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وكذا مستلزماتها البيداغوجية، فإنه تقرر تحديد الترتيبات المعتمدة لتوجيه التلميذ في حالة قبوله في التعليم الثانوي سواء في الجذع المشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا وهذه الترتيبات هي:

أ. بطاقة الرغبات التي يعبّر فيها التلميذ عن الجذع المشترك الذي يرغب في مواصلة دراسته فيه، في مرحلة التعليم العام والتكنولوجي، ليختار التلميذ المسلك التعليمي الذي يتوافق مع نتائجه المدرسية الفعلية.

ب. معطيات مجموعات التوجيه التي تحسب استنادا إلى نتائج التلميذ خلال الطور الرابع متوسط، فهذا الترتيب حسب هذه النتائج يلعب دورا هاما في توجيه التلميذ.

ج. ملاحظات أساتذة التلميذ، والملاحظات التقنية المستخلصة من نتائج متابعة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للتلميذ.

مع العلم أنه:

- يتم توجيه 10% الأوائل من ضمن التلاميذ الحاصلين على شهادة التعليم المتوسط حسب رغباتهم الأولى وذلك على مستوى مقاطعة الاستقبال.
- أما بالنسبة لباقي التلاميذ المقبولين في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي فإنه يتم توجيههم وفق ترتيبهم في مجموعات التوجيه مع تلبية – بقدر الإمكان – رغبتهم الأولى" (مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، 2006).

" فالتوجيه هو الإجراء الذي يسمح للتلميذ بعبور المراحل التي يتكون منها النسق المدرسي، فهو يتبعه في مشواره الدراسي. وفي كل مرة تحضر أمامه مجموعة من الاختيارات وعليه أن يتوجه" (صونيةبراهمية، 2006، 52).

"والاختيار المدرسي يتبعه اختيار مهني، فكثيرا ما يختار الفرد مهنته بناء على معطيات غير صحيحة أو على طموحات مزيفة"(مقدم عبد الحفيظ، 1994، 58).

ذلك أن "عملية التوجيه المدرسي والمهني من أهم العمليات التربوية وجوهر برنامج التوجيه المدرسي والمهني سواء كانت فردية أو جماعية" (محمد عبد الحميد الشيخ حمود، 1994، 104).

فمن خلال التوجيه الذي يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، يتمكن التلميذ من إكمال المسار الدراسي بدون عراقيل، خاصة إذا حدّدت بدقة متطلبات الفروع الدراسية والتخصصات المهنية، وكذلك مسايرة التغيرات التي تطرأ على تلميذ الطور الثانوي، فهي مرحلة نمائية تتميّز بالكثير من التغيرات تختلف عن المراحل الأخرى، وتستند إلى جملة من الحاجات والمتطلبات التي يجب مراعاتها في عملية التوجيه والإرشاد المدرسي للوصول إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والصحة النفسية للتلميذ.

5-3- التقويم:

" يستخدم التقويم كإصلاح أو تعديل بصورة أكثر شيوعا في مجال التخطيط، حيث يمكن الاستفادة من البيانات الخاصة بتنفيذ الخطة والتي تم جمعها وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها في الوقوف على مدى القرب أو البعد عن الأهداف المرسومة ومن ثم اقتراح سبل الإصلاح، أي أن التقويم من هذا المنظور وسيلة لتحديد نقاط القوة والضعف في تنفيذ الخطة الموضوعة والعمل على تدعيم الجوانب القوية والقيام بتعديل مسار التنفيذ للتخلص من جوانب الضعف" (عبد القادر كراجة، 1997، 105).

وبرنامج التوجيه والإرشاد يعتمد بصورة أساسية على عملية التخطيط لتحديد وجهة عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، ذلك لكي يحاول الوصول إلى أهداف البرنامج

وفق معايير يكون قد حددها مسبقا بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية والأسرية، وذلك لدراسة الآثار التي تحدثها بعض العوامل والظروف في تسهيل الوصول إلى تلك الأهداف.

ويمكن القول أن "التقويم هو عملية دينامية تستهدف مسحا شاملا لحالة معينة بهدف تقديرها والحكم عليها، وهو يتضمن الأمور التالية (فيصل عباس، 1996، 48):

أ. إبراز نواحي القوة أو الضعف الإيجابي أو السلبي.

ب. تحديد الحكم الذاتي أو القرار الشخصي.

ج. التنبؤ أو التوقع المستقبلي للحالة المعينة أو للسلوك المعين.

د. هو المرحلة النهائية في تقييم حالة معينة أو برنامج معين".

" ويعد التقويم من أهم المحاور الكبرى التي يجب أن ترتكز عليها المهام التي يقوم بها مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالمؤسسات التعليمية. كما يهدف مستشار التوجيه المدرسي والمهني من عملية التقويم إلى مساعدة التلميذ على اختيار نوع الدراسة التي تلاءم قدراته واستعداداته وميوله، كما يساهم في حل مشكلات الطالب التربوية مثل الاهتمام بالتلاميذ المتفوقين وإتاحة الفرصة أمامهم للابتكار والإبداع وتحقيق نمو متكامل" (صونيةبراهمية، 2006، 53-54).

5-3-1- أهداف عملية التقويم:

يهدف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي من وراء عملية التقويم إلى جملة من الأهداف يمكن حصرها فيما يلي (محمد عبد الحميد الشيخ، 1994، 23):

1. "الاهتمام بالتلميذ وإشعاره بأن هناك من يهتم به ولا يبخل عليه بنصائحه وإرشاداته.

2. التقليل من الرسوب المدرسي والتسرب وذلك عن طريق المتابعة.

3. تشخيص النتائج الدراسية للتلاميذ حيث يلعب الأستاذ دورا هاما في إدلاله على التلاميذ المقصرين دراسيا، وقد يرجع التقصير أو عدم التوافق الدراسي إلى عدم الرغبة في المادة نفسها أو عدم التفاهم مع أستاذ ما، أو قد يعود إلى تأخر المستوى الفكري للتلاميذ.

4.يلجأ مستشار التوجيه إلى التعاون مع مجموعة من الأساتذة ومستشارو التربية من أجل إعداده قائمة بأسماء هذه الطبقة من التلاميذ ليستفيدوا من دروس الدعم أو حصص الاستدراك، وهذا لمحاولة استدراك النقص وتحسين مستواهم الدراسي.

5.التعرّف على التلاميذ الذين لديهم حاجات خاصة غير مشبعة والتي قد تسبب لهم مشكلات نفسية وذلك ليساعدهم على إشباعها وتجنب المشكلات التي قد تحدث عنها.

5-3-2-وسائل التقويم:

لكي يتمكن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي من تحقيق هذه الأهداف أو تحقيق الجزء الأكبر منها، يستعمل مجموعة من الوسائل تلخّص فيما يلي: (صونيةبراهمية، 2006، 55-56)

أ. تنظيم ومتابعة حصص الاستدراك:

إن إدخال الاستدراك يعد أحد الإجراءات المتخذة في إطار إصلاح النظام التعليمي لتدارك التأخر النسبي عند بعض التلاميذ مقارنة بمستوى قسمهم، وهذا بغرض الحد من التأخر الدراسي الذي يعتبر من بين العوامل الرئيسية المؤدية للرسوب والتسرب المدرسي.

والاستدراك هو عملية بيداغوجية ذات طابع علاجي فردي، تهدف إلى تذليل الصعوبات الشخصية لدى بعض التلاميذ ومعالجة الثغرات الطارئة في دراستهم نتيجة حالات ظرفية مروا بها.

وقد استندت مهمة إعداد قوائم للتلاميذ الذين هم بحاجة إلى استدراك لمستشار التوجيه، حيث يساهم في تشخيص النقائص وتصنيفها وتشكيل وتنظيم مجموعات الاستدراك وتقييمها وتوعية التلاميذ وأوليائهم بأهمية الحصص.

ب.متابعة وتحليل النتائج المدرسية للتلاميذ:

يقوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بمتابعة النتائج المدرسية للتلاميذ من خلال سجل يدون فيه نتائج امتحانات الثلاثيات لكل تلميذ في كل المواد ومعلومات خاصة

بالتلميذ، كالإكمالية الأصلية التي أتى منها، ونتائجه في السنة الرابعة متوسط وفي امتحان شهادة التعليم الأساسي هذا فيما يخص تلاميذ الأولى ثانوي.

وعلى ضوء هذه التحليلات يقوم مستشار التوجيه والإرشاد بتقويم المستوى التحصيلي للتلميذ وتشخيص مواطن القوة والضعف في كل مادة وفي كل قسم وفي كل جذع وفي كل سنة، مع تقديم هذا التحليل للفريق التربوي لمدير المؤسسة.

وتجدر الإشارة إلى أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يقوم أيضا بتحليل نتائج الامتحانات الرسمية (شهادة التعليم الأساسي وشهادة البكالوريا). كما يمكن أن يقوم مستشار التوجيه والإرشاد بدراسات في هذا المجال، دراسات تتعلق بالجانب الإحصائي لمعرفة مواطن الضعف والقوة وذلك بغية تحسين المردود الدراسي ومن أمثلة هذه الدراسات (دراسة تضخيم النقاط، دراسة حول أسباب الفشل في البكالوريا في شعبة ما..

ج. تقويم ميول واهتمامات التلاميذ:

يقوم مستشار التوجيه بتقويم ميول التلاميذ واهتماماتهم عن طريق تحليل نتائج الاختبارات النفسية وتحليل نتائج استبيان الميول والاهتمامات والتي لها أهمية بالغة في قياس الميول لدى التلاميذ وذلك لكي يوازن المستشارين ميولهم وقدراتهم الدراسية، فإن كانت متعاكسة فإنه يجري مقابلات مع التلاميذ لكي يحاول تقديمها.

5-4- المتابعة النفسية والاجتماعية:

يهدف مستشار التوجيه والإرشاد إلى إزاحة جميع العوائق والصعوبات التي يمكن أن تعترض التلميذ في مشواره الدراسي وتسبب له سوء التوافق المدرسي. لذلك فهو يحاول التقرب من التلميذ لحل مشكلاته النفسية والاجتماعية ويحدث هذا عن طريق المقابلات المتكررة حيث أن أسلوب التوجيه المتمركز أو المقابلة للتلميذ من تحقيق عدة أهداف يذكرها(محمد عبد الحميد الشيخ حمود، 1994، 149) فيما يلي:

1."مساعدة التلميذ على فهم نفسه وتقبلها.

2.مساعدة التلاميذ على التفكير الحر والتعبير عن مشاعرهم بموضوعية وإظهار حاجاتهم الإرشادية التي لم تشبع وذلك بدون خوف أو تردد او خجل.

3.تقديم المعلومات الاجتماعية والتربوية، التي تهم التلميذ وتستخدم عند الحاجة لها.

4.يساعد التلميذ على تنمية قدراته على التكيّف مع مشكلاته وحلها بشكل مبكر بذاتية مستقلة.

5.يساعد التلميذ على تقرير إمكانية اتخاذ القرارات المتصلة بحياته".

"والمتابعة النفسية والاجتماعية لا تقتصر على الحالات الفردية فقط، بل يقوم مستشار التوجيه بدعم نفسي وجماعي يرتبط بمجموعات صغيرة من التلاميذ، وتكون أساسا مع التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، حيث تكون في شكل نصائح حول كيفية تنظيم المراجعة، وزرع الثقة بالنفس، ودرء أسباب الخوف من كل ما من شأنه ان يخفف من الاضطرابات النفسية" (صونيةبراهمية، 2006، 57).

ولكي يتمكن مستشار التوجيه من المساعدة الفعلية للتلميذ "يحتاج إلى فهم العوامل الاجتماعية وتأثيراتها على الفرد، لأنها عظيمة الأهمية ويجب ملاحظة الوضع الاقتصادي للعائلة وإعطاء ذلك اعتبارات كثيرة" (صبحي عبد اللطيف المعروف، 1963، 19).

6- وسائل عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي:

تتعدد وسائل وطرق جمع المعلومات اللازمة لعملية التوجيه والإرشاد، ويتوقف اختيار المستشار لإحدى الوسائل على مدى مناسبتها لطبيعة الموقف ونوع المعلومات المطلوب جمعها للكشف عن الشخصية، فقد يبدأ المستشار باستخدام أداة الملاحظة ثم ينتقل منها إلى المقابلة ليدعم ملاحظته، ثم ينتهي إلى التأكد من صدق كل منهما عن طريق إجراء الاختبارات وفيما يلي ذكر أهم الوسائل:

6-1- الملاحظة:

الملاحظة هي الوسيلة الأكثر استعمالا في التعرّف على الحالات الصحية والنفسية للعميل، وهي أهم الوسائل والتقنيات في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، ذلك لأنها توصل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني إلى الحقائق وتمكنه من صياغة فرضياته ونظرياته، وعندما يقوم المستشار بجمع بياناته عن العميل فإنه قد يحتاج لمشاهدة الظواهر بنفسه، أو قد يستخدم مشاهدات الآخرين للظاهرة أو الظواهر موضوع الإرشاد والعلاج (سامي محمد ملحم، 2007، 200-201).

إن الملاحظة أداة رئيسية في دراسة السلوك الإنساني الذي يتعذر فيها استخدام أدوات أخرى، ثم يسجل ما يلاحظه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بدقة ويتبعه بعد ذلك بالتحليل وأخيرا محاولة تفسير ما يلاحظه.

ومن هذا فإن للملاحظة أهمية في عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وهذه الأهمية تتمثل فيما يلي (سامي محمد ملحم، 2007، 203):

أ. "دراسة السلوك الذي لا يمكن استحضاره أو إحداثه في العمل.

ب. دراسة السلوك التلقائي الذي يمكن أن يصيبه التشويه والتغير إن حاولنا دراسته في المعمل.

ج. دراسة السلوك الذي تمنعنا الضوابط الخلقية استحضاره في المعمل".

6-1-1- أساليب الملاحظة:

تتقسم الملاحظة إلى فئتين هما (فاطمة عوض صابر و ميرفت علي خفاجة، 2002، 143-145):

1) الملاحظة البسيطة:

يقصد بها " ملاحظة الظواهر كما تحدث تلقائيا في ظروفها الطبيعية، دون إخضاعها للضبط العلمي، وبدون استخدام أدوات دقيقة للقياس للتأكد من دقة الملاحظة وموضوعيتها وتستخدم الملاحظة البسيطة في البحوث الوصفية، وخاصة في الدراسات الاستطلاعية، لجمع البيانات الأولية للسلوك الظاهري المعلن لشخص أو مجموعة من الناس في بيئة معينة"(فاطمة عوض صابر وميرفت علي خفاجة، 2002، 145).

ويمكن أن تتم الملاحظة بطريقة من الطريقتين التاليتين: الملاحظة بالمشاركة، الملاحظة بدون مشاركة.

أ. الملاحظة بالمشاركة:

في هذا النوع يشترك مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع المجموعة المطلوب ملاحظتها فيما يقومون به من أعمال وأنشطة، دون أن يدرك أفراد المجموعة ذلك لفترة مؤقتة وهي فترة الملاحظة. وتستلزم الملاحظة بالمشاركة أن يتقبل أفراد المستشار عندما يقدم نفسه لهم، لأن أي خطأ قد يؤدي إلى عدم قيامه بالملاحظة.

ب. الملاحظة بدون مشاركة:

وفي هذا النوعيقف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بعيدا، ولا يشارك في أنشطة المجموعة التي يقوم بملاحظتها ولا ينتمي لعضويتها. وهو ذلك الشخص الذي يجلس في آخر الفصل مسجلا التفاعلات والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ. ومن مزايا الملاحظة بدون مشاركة أنها تهيئ للمستشار فرصة ملاحظة السلوك الفعلي للجماعة في صورته الطبيعية.

2) الملاحظة المنظمة:

هي التي "تخضع للضبط العلمي، سواء كان ذلك بالنسبة للباحث أو بالنسبة للمبحوثين أو بالنسبة للموقف الذي تجري فيه الملاحظة.

وتستخدم الملاحظة المنظمة في الدراسات التجريبية، أو في الدراسات الوصفية التي تختبر فروضا سببية، لما تتميّز به من دقة وعمق وتركيز.

وتتم الملاحظة المنظمة أيضا بالمشاركة أو بدون مشاركة من جانب الباحث:

أ. الملاحظة المنظمة بالمشاركة:

وفي هذه الملاحظة لا يستطيع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أن يخفي حقيقة مهمته وهي القيام بالبحث، بل يجب أن يقدم نفسه للمبحوثين قبل بداية الملاحظة بطريقة مقبولة، كما يجب أن يشرح الهدف من البحث.

ب. الملاحظة المنظمة بدون مشاركة:

وفي هذه الملاحظة يقوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهنيبالاختباء وراء شاشة بصرية يستطيع من خلالها أن يرى المبحوثين دون أن يتمكنوا من رؤيته (فاطمة عوض صابر وميرفت علي خفاجة، 2002، 145-146).

6-1-2- مزايا الملاحظة:

للملاحظة مجموعة من المزايا نورد منها ما يلي: (فاطمة عوض صابر وعلي خفاجة، 2002، 149)

أ. "تستخدم الملاحظة في البحوث التجريبية والبحوث المسحية، وذلك عندما تهدف إلى جمع بيانات عن السلوك غير اللفظي.

ب. تعتمد الملاحظة بدرجة كبيرة على حاضر الموقف وليس ماضيه، لأن الباحث يلاحظ السلوك كما يحدث تماما، ويمكن أن يعطي ملاحظات دقيقة عن ملامح هذا السلوك.

ج. يمكن للباحث أن ينمي علاقات مع من يلاحظهم، وذلك لطول عملية الملاحظة.

د. أسلوب الملاحظة أقل تحيّزا من أساليب البحوث الأخرى.

هـ. الملاحظة تتطلب عددا قليلا من المبحوثين، هذا إذا ما قورنت بالوسائل الأخرى.

و. يسجل سلوك المبحوث الذي يتم ملاحظة سلوكه وقت حدوثه مباشرة.

ز. يمكن التعرّف على بيانات قد لا يفكر الباحث أثناء استخدام أساليب عملية المقابلة والاستفتاءات.

ح. يساعد أسلوب الملاحظة الباحث في مهمته الخاصة بتجميع البيانات في مواقف سلوكية مثالية.

6-1-3- عيوب الملاحظة:

ومع ما سبق من مزايا للملاحظة، هناك بعض العيوب يمكن إيجازها فيما يلي: (فاطمة عوض صابر وعلي خفاجة، 2002، 149-150)

أ. قد يعمد المبحوثين عن قصد إلى إظهار انطباعات غير حقيقية للباحث وذلك عند معرفتهم أنهم تحت الملاحظة.

ب. كثيرا ما تتدخل العوامل الخارجية (كالجو) أو عوامل طارئة مؤثرة في شخصية الباحث في عملية الملاحظة.

ج. إذا اندمج الباحث مع مجموعة، فقد يؤثر ذلك على أحكامه، وهذا يرتبط بالصدق الداخلي للملاحظة ومدى معرفة أن نتائج البحث تمثل الشيء الحقيقي والعينة الأصلية.

د. في بعض الأحوال لا تفيد عملية الملاحظة، وذلك لأنها لا يمكن استخدامها في ملاحظة حياة الناس الخاصة.

هـ. لا يمكن أن يتنبأ بموضوع حدث معيّن، حتى يمكنه التواجد أثناء وقوع هذا الحدث".

6-2- المقابلة:

تعرّف المقابلة في العملية الإرشادية على أنها: "علاقة اجتماعية مهنية دينامية وجها لوجه بين الموجه والتلميذ في جو نفسي آمن، يسوده الثقة المتبادلة بين الطرفين بهدف جمع المعلومات لحل مشكلة ما، أي أنها علاقة حساسة يتم فيها تفاعل اجتماعي هادف وتبادل معلومات وخبرات ومشاعر واتجاهات، ويتم خلالها التساؤل عن كل شيء" (حامد عبد السلام زهران، 1980، 166).

وتعرّف المقابلة أيضا بأنها: "محادثة موجهة بين القائم بالمقابلة وبين شخص آخر أو عدة أشخاص" (فاطمة عوض صابر وعلي خفاجة، 2002، 121).

وكذلك المقابلة " عبارة عن موقف فيه تفاعل بين شخصين، هما الطبيب والمريض في حالة المقابلات التشخيصية، وفيها تبادل المعلومات والآراء، وتستهدف حث العميل على الحديث بصورة تلقائية صريحة وصادقة، وفي المقابلة التشخيصية Diagnostic Interview، وتطبق المقابلة بصورة عادية عندما تتم رؤية المريض لأول مرة في المستشفى أو العيادة النفسية أو في المؤسسة أو في مركز التوجيه والإرشاد النفسي المقترح. والمعلومات المطلوب الحصول عليها من خلال المقابلة تختلف من مجال لآخر ومن خلفية إلى أخرى" (عبد الرحمن العيسوي، 1997، 172).

يستخدم مستشار التوجيه المدرسي المقابلة مع التلميذ للحصول على المعلومات اللازمة لتشخيص حالته، وذلك باتباع خطواتها العلمية بدءا بكسب ثقة التلميذ وصولا به إلى فهم أعمق لذاته وقدراته، بهدف توجيهه وإرشاده إلى الطريق السليم في حياته بصفة عامة والدراسة بصفة خاصة.

6-2-1- خصائص المقابلة:

تتميّز المقابلة بخصائص أساسية يمكن إيجازها فيما يلي (فاطمة عوض صابر وعلي خفاجة، 2002، 121):

أ. "المقابلة هي مواجهة بين الباحث والمبحوث.

ب. لا تقتصر المواجهة على التبادل اللفظي بينهما فقط، بل تستخدم تعبيرات الوجه، ونظرات العيون، والإيماءات والسلوك العام.

ج. تختلف المقابلة عن الحديث العادي، وذلك لأنها توجه نحو هدف واضح ومحدد.

د. يقوم الباحث بتسجيل الاستجابات التي يحصل عليها في نموذج سبق إعداده وتقنينه".

6-2-2- مراحل المقابلة:

المقابلة الإرشادية تجرى وفق أربع مراحل كما يلي (يوسف مصطفى القاضي وآخرون، 1980، 275-279):

1) **مرحلة الإعداد:** يتم فيها جمع المعلومات عن التلميذ ومعرفة المشكلة وتحديد الهدف من المقابلة.

2) **مرحلة بدء المقابلة:** تهدف أولا إلى إزالة التوتر وتوفير الجو الهادئ، ومن ثمة التعرّف على شخصية التلميذ وتحديد الهدف منها.

3) **مرحلة تحقيق الهدف أو الأهداف:** في هذه الخطوة يتم جمع المعلومات المطلوبة ويتم التوجيه أو الإرشاد أو العلاج.

4) **مرحلة إنهاء المقابلة:** وينهي الموجه المقابلة كما بدأها ولا يقتطعها فجأة وينهي المقابلة بعد سرد ما جاء فيها من طرف التلميذ، ثم الاتفاق إن أمكن على مواعيد إجراء مقابلات أخرى.

6-2-3- أهمية المقابلة:

وتبرز فيما يلي (سامي محمد ملحم، 2007، 208-209):

أ. "تعتبر عملية تتيح الفرصة للمستجيب التعبير الحر عن الآراء والأفكار والمعلومات.

ب. تتحول من أداة اتصال إلى وسيلة التقاء وإلى درجة عملية. خاصة ما يتعلق منها بميدان الإرشاد بين الأخصائيين النفسيين والآباء بحيث تتيح للآباء أن يتعلموا شيئا عن أنفسهم وعن اتجاهاتهم وعن العالم الذي يعيشون فيه، وبالتالي تتكون لديهم

أساليب جديدة في التفكير والعادات السلوكية المرغوبة، وبذلك تكون المقابلة ميدانا ومجالا للتعبير عن المشاعر والانفعالات والاتجاهات.

ج. تعتبر المقابلة مصدرا كبيرا للبيانات والمعلومات فضلا عن كونها أداة للتبصير والتوعية والتفاعل الديناميكي.

د. تختلف أهداف المقابلة باختلاف الغاية التي تستهدف المقابلة إلى تحقيقها في نهاية المطاف".

6-2-4- أهداف المقابلة:

من منظور نظرية التعلّم الاجتماعي، فإن المقابلة تستهدف الحصول على المعلومات الآتية (عبد الرحمن العيسوي، 1997، 173-174):

1.التعرّف على طبيعة المشكلة أو المشكلات، بمعنى وصف السلوك المشكل أو هدف أو غاية الأعراض. وكذلك النتائج أو المتتبعات لهذهالمشكلة أي آثارها وكيف ترتبط الأعراض بأي من المواقف أو الخبرات أو النّاس أو الأشخاص أو أي من ضغوط الحياة الراهنة. مثل هذه المعلومات تضاهي ما يسمى بالتحليل الوظيفي **fonctionalanalysis**

2.الجانب المعرفي **cognitive**، بمعنى ما هي التفاسير المختلفة التي تبدو مناسبة لشرح الأعراض وما هي التوقعات التي يمكن أن نفسر بها أعراض المريض.

3.التاريخ السابق، وهنا يتساءل الباحث عن نوع التعلّم الاجتماعي والخبرات المكتسبة التي يحتمل أن تكون قد أسهمت في نشأة السلوك، أي الأعراض أو المرض والعوامل الفسيولوجية.

4.العوامل الاجتماعية الأوسع، التي قد ترتبط مع نمو المرض أو بقاء الأعراض، يجب أن يعرفها الباحث، من تلك العوامل السلالية والجنسية أو العرقية والدينية والاجتماعية والاقتصادية وما إلى ذلك، وهنا يركز المستشار على ظروف الانتقال إلى المجتمع الجديد.

5.يجب تقويم ما يملك الفرد من القدرات الجسمية والعقلية، تلك التي قد تساعد في تعديل سلوكه غير المتكيّف.

6.الدافعية نحو العلاج، ماذا يقول المريض أو ماذا يفعل؟ بحيث يتم التعرف على مدى رغبته أو دافعيته نحو تلقي المعالجة، كما يختلف (المقابلون) فيما يتعلّق بالمعلومات والحقائق الرسمية التي يعتمدون عليها. فهناك من يشجع المريض نفسه على أن يروي قصته بنفسه، ويسير معه حتى يصل إلى ما يريد(عبد الرحمن العيسوي، 1997، 174).

6-2-5- مزايا المقابلة:

هناك بعض المزايا للمقابلة كوسيلة لجمع البيانات نوجزها فيما يلي (فاطمة عوض صابر وعلي خفاجة، 2002، 132):

أ. المقابلة أنسب وسيلة لجمع البيانات في المجتمعات التي تكون نسبة الأمية فيها مرتفعة.

ب. غالبا ما تحقق المقابلة تمثيلا أكبر وأدق لمجتمع البحث.

ج. تضمن المقابلة الشخصية للباحث الحصول على المعلومات والبيانات من المبحوث دون إعطائه الفرصة لكي يناقش مع غيره من الناس، أو أن يتأثر بآرائهم، وبهذا تكون آرائه تعبيرا عن رأيه الشخصي.

د. يحصل الباحث على إجابات لجميع الأسئلة، وإذا كانت الإجابات ناقصة في استمارة ما، فيمكنه أن يستكملها في مقابلة أخرى مع المبحوث.

هـ. تجمع المقابلة بين الباحث والمبحوث في موقف مواجهة، وهذا يتيح له ملاحظة سلوك المبحوث بالإضافة إلى التعمّق في فهم الظاهرة التي يدرسها.

و. في المقابلة يقوم الباحث بتوجيه الأسئلة بالترتيب والتسلسل الذي يريده، وبهذا لا يتمكن المبحوث من الاطلاع على بقية الأسئلة قبل الإجابة عليها.

ز. تزود المقابلة الباحث بمعلومات تكمل البيانات التي سبق الحصول عليها بأساليب المراسلة والملاحظة.

ح. في المقابلة يستطيع الباحث إقناع المبحوثين بالأهمية العلمية والعملية للبحث. ومدى استفادة المجتمع من نتائجه، وبهذا يكسب معونتهم، ويضمن استجاباتهم للرد على كل الأسئلة التي قد تكون كثيرة.

ط. تتميّز المقابلة بالمرونة، لأن الباحث يستطيع شرح ما يكون غامضا من الأسئلة للمبحوث، كما يمكنه توضيح معاني بعض الكلمات.

ي. هناك الكثير من الناس في المقابلة الشخصية على استعداد للتعاون في الدراسة إذا ما كان كل ما هو مطلوب منهم هو أن يتكلموا" (فاطمة عوض صابر وعلي خفاجة، 2002، 132).

6-2-5- عيوب المقابلة:

بالرغم من المزايا السابق ذكرها، إلا أن المقابلة لها بعض العيوب نوجزها فيما يلي (فاطمة عوض صابر وعلي خفاجة، 2002، 133):

أ. تستهلك المقابلة الكثير من الوقت والجهد.

ب. في المقابلة قد يمتنع المبحوث عن إجابة الأسئلة الشخصية أو الأسئلة التي تؤثر عليه ماديا أو أدبيا.

ج. نظرا لأن المقابلة تعتمد على التقرير اللفظي للمبحوث فقد لا يكون صادقا فيما لديه من بيانات، كما أنه قد يزيّف الحقائق ليتّفق مع اتجاه الباحث ورغبته.

6-3- السجل الشخصي المجمع:

هو "من أهم الأدوات في مجال التوجيه والإرشاد التربوي والمهني، لأنه يحتوي على جميع البيانات التي تجمع عن التلميذ طيلة فترة تمدرسه.. وهو سجل تراكمي تتبعي يجمع مكونات شخصية الفرد الجسمية والعقلية والمعرفية والنفسية والاجتماعية" (مصطفى القاضي وآخران، 1980، 282).

"ويكون السجل المجمع عادة في شكل مطبوع عليه البيانات التي تسجل أو تملى وتوضع فيه الأوراق اللازمة أو قد تكون على شكل كتيب صغير" (سعد جلال، 1992، 211).

6-3-1- بيانات السجل الشخصي المجمّع:

يحتوي السجل المجمّع على البيانات التالية (مصطفى القاضي وآخران، 1980، 284):

أ. "البيانات الشخصية عن التلميذ، الاسم، اللقب، تاريخ الميلاد...

ب. ملخص التقارير عن التلميذ في المراحل الدراسية السابقة، بيانات عن حالة التلميذ في المرحلة الابتدائية والمتوسطة (أسماء المدارس التي تعلم فيها، عدد السنوات التي قضاها في كل مرحلة دراسية، واهم المشكلات التي تعرّض لها نتيجة الامتحانات في نهاية كل مرحلة..).

ج. البيانات الصحية عن التلميذ.

د. البيانات المتعلقة بالنواحي الاجتماعية الأسرية.

هـ. البيانات المتعلقة بالقدرات العقلية للتلميذ.

و. البيانات المتعلقة بالتحصيل الدراسي.

ز. البيانات المتعلقة بالميول والهوايات الخاصة بالتلميذ.

ح. البيانات المتعلقة بأهم مشكلات التلميذ.

ط. الملاحظات والتوجيهات العامة".

وهذه البيانات المتنوعة والخاصة بالتلميذ يحتاجها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في تشخيص حالة التلميذ، فربما يكون سبب مشكلته موجود في ماضي هذا التلميذ ولهذا بالتحديد تبرز المشكلات التي كان يعاني منها التلميذ سواء كانت مشكلات صحية أم اجتماعية أم نفسية أم دراسية، والسجل المجمع يمثل سيرورة لبعض جوانب حياة التلميذ التي تفيد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في تحديد نوع المساعدة.

6-4- دراسة الحالة:

" يتفق أغلب الباحثين على أن دراسة الحالة تهدف إلى الإحاطة بتفاصيل الحالة في جوانبها الشخصية والحياتية المختلفة. كما ثبت جدواها باعتبارها المجال الذي يتيح للأخصائي جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات الدقيقة الواضحة حتى يتمكن من اتخاذ قراراته وإصدار حكم نحو الحالة" (سامي محمد ملحم، 2007، 214).

وهي تعني أن " الباحث يقوم بمعالجة مشاكل قائمة لدى وحدات اقتصادية أو اجتماعية وذلك بعد تحليل المشاكل والتأكد من صحة ودقة مسبباتها ومحاولة علاجها وصولا إلى نتائج وتوصيات تسهم في التخفيف من حدة هذه المشاكل"(محمد عبد الفتاح حافظ الصيرفي، 2002، 3).

يتضح أن هناك عناصر أساسية لوسيلة دراسة حالة يمكن إيجازها فيما يلي:(فاطمة عوض صابر وعلي خفاجة، 2002، 97)

أ. "الحالة يمكن أن تكون فردا أو جماعة أو نظاما أو مؤسسة اجتماعية أو مجتمعا محليا.

ب. تقوم على أسس التعمّق في دراسة الوحدات المختلفة.

ج. تهدف إلى الكشف عن العلاقات بين أجزاء الظاهرة أو تحديد العوامل المختلفة التي تؤثر في الوحدة المراد دراستها.

6-4-1- خطوات دراسة الحالة:

لدراسة الحالة خطوات علمية يمكن توضيحها فيما يلي (فاطمة عوض صابر وعلي خفاجة، 2002، 97):

أ. تحديد المشكلة أو الحالة أو نوع السلوك المراد دراسته.

ب. جمع البيانات الضرورية لفهم الحالة وتكوين وجهة نظر فيها.

ج. تحديد المفاهيم والفروض العلمية.

د. تحديد وسائل جمع البيانات المختلفة.

هـ. تدريب جامعي للبيانات.

و. جمع البيانات وتسجيلها وتحليلها.

ز. استخلاص النتائج ووضع التعميمات.

6-4-2- مزايا دراسة الحالة وعيوبها:

على أساس ما تقدم يمكن تحديد المزايا والفوائد لدراسة الحالة كما حددها (عامر إبراهيمقندليجي، 1999، 112-113):

أ. يستطيع الباحث تقديم دراسة شاملة متكاملة معمقة للحالة المطلوب بحثها ودراستها. حيث يركز الباحث على موضوع دراسته والحالة التي يبحثها ولا يبعثر جهوده عن دراسة حالات متعددة.

ب. تتوفر فيها معلومات تفصيلية وشاملة.

ج. قد لا تحتاج إلى جهد التنقل أو الانتظار الطويل.

د. قد يشك في صحة البيانات المجمعة، حيث أنه قد تعطي العينة المبحوثة، وخاصة إذا ما كانت شخصا أو أشخاصا، صورة غير واضحة تميل إلى إرضاء الباحث.

ومع وجود مثل تلك السلبيات في بعض دراسات الحالة، إلا أن الباحث يستطيع تجاوزها والتغلب عليها، خاصة إذا ما وجد في أن إيجابياتها مهمة وأساسية للبحث الذي يقوم به والموضوع الذي يدرسه في هذا الاتجاه.

6-5- الاختبارات:

تعتبر الاختبارات من أهم الوسائل التي يحتاجها مستشار التوجيه المدرسي ذلك أن الاختبار هو "أداة من أدوات البحث في العلوم السلوكية، حيث أنه يستخدم في وصف السلوك الحالي وقياس ما يطرأ عليه من تغيّر نتيجة لتعرّضه لعوامل ومؤثرات تؤثر فيه مستقبلا" (فاطمة عوض صابر و علي خفاجة، 2002، 153).

وللاختبارات مكانتها الهامة في الممارسة العيادية أو التربوية فهي تشكل أدوات أساسية في ممارسة الأخصائي النفسي في عملية الفحص النفسي.

والاختبار "موقف مقنن صمم خصيصا للحصول على عينة من سلوك الفرد" (ليونا تايلر، 1988، 48).

وهو أيضا " مجموعة منظمة من المثيرات (**stimuls**) أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض العمليات العقلية أو سمات معينة في الشخصية أو دراسة الشخصية ككل بمختلف جوانبها الدينامية" (فيصل عباس، 1996، 9).

6-5-1- أهداف الاختبارات:

تهدف الاختبارات إلى (فاطمة عوض صابر وعلي خفاجة، 2002، 153-154):

أ. قياس الذكاء والاستعدادات الخاصة التي تقيس القدرات بأنواعها المختلفة كالقدرات العقلية، والقدرات العددية، والقدرات الحركية، والقدرات الفنية والموسيقية وغيرها من القدرات التي ترتبط باستعدادات المفحوص.

ب. وتستخدم في وصف مستوى التحصيل قبل استخدام طرق تدريس معينة للتدريس بقصد وضعها موضع التجريب.

ج. تستخدم الاختبارات في تمكين الباحث من التنبؤ باستعدادات الأفراد للنجاح في مجالات معيّنة، كاختبارات لقياس الاستعدادات الرياضية، والاستعداد للنجاح في مهنة تدريس التربية الرياضية.

د. وتستخدم الاختبارات في قياس النواحي النفسية والاجتماعية والصحية والوظيفية لأجهزة الجسم الداخلية وعلاقتها بالاختبارات والأداءات الرياضية.

6-5-2- أنواع الاختبارات:

هناك العديد من الاختبارات يحتاجها مستشار التوجيه المدرسي في قياس قدرات التلاميذ واستعداداتهم منها مايلي:

6-5-2-1- اختبارات الاستعدادات:

يهدف اختبار الاستعدادات إلى "الكشف عن مهارات أكثر تعميما وقابلة للتطبيق على مجموعة واسعة من الأنشطة العقلية والنفس حركية، ويطلق على الاستعدادات القدرات

الكامنة وهي قدرات فطرية تحدد (كمية) المعلومات والمهارات والاستجابات الأخرى التي يستطيع التلميذ أن يتعلمها" (فاطمة عوض صابر وعلي خفاجة، 2002، 154).

" وفي فترات سابقة كان الاستعداد يعني عادة المواهب الخاصة التي كان من المسلّم بها أنها تعتمد على فروق فطرية أو وراثية بين الأفراد أكثر من اعتمادها على فروق تعود إلى الخبرة والتعلّم" (ليونا تايلر، 1988، 86).

ومن الاختبارات التي تصنّف عادة على أنها مقاييس للاستعدادات تلك التي جاءت نتيجة برامج بحوث كبيرة ومشهورة. فهناك دراسة واسعة النطاق عن الاستعداد الميكانيكي في جامعة منيسوتا أكملت في عام 1930 وقام بها دونالد ج. باترسون **(Donald G.Paterson)** ومعاونوه، ونتج عنها ثلاثة اختبارات مازالت تستخدم بصفة مستمرة منذ هذا التاريخ حتى الآن. وهذه الاختبارات الثلاثة هي:

- اختبار منيسوتا للعلاقات الميكانيكية.
- اختبار منيسوتا للتجميع الميكانيكي.
- ولوحة منيسوتا الورقية للأشكال.

وفي نفس الوقت تقريبا، كان هناك دراسة شاملة أخرى في جامعة (آيوا) أنتجت مقاييس (سيشور، **Seashore**) للمواهب الموسيقية (ليونا تايلر، 1988، 87-88).

ومن أمثلة الاختبارات "اختبارات الذكاء العام" و"الاستعداد المدرسي" و "القدرة العقلية" و اختبارات "الاستعداد الرياضي" و "التصوّر المكاني" و اختبارات "القدرات الحركية" بجميع أنواعها، واختبارات الاستعداد لأداء مهارات نشاط من الأنشطة الرياضية وهي اختبارات مرتبطة بالمهارات النافعة في مواقف الأداء المتنوعة.

6-5-2-2- اختبارات التحصيل:

وهي "الاختبارات الشائع استخدامها في المدارس، وهي تبيّن مدى معرفة التلاميذ للقراءة والكتابة والحساب ومختلف المعارف التي تلقوها" (عبد الرحمن عدس، 1999، 90).

يهدف اختبار التحصيل إلى الحصول على معلومات عن موقف المبحوث إذا ما قيس بالآخرين، فيما يتعلّق بالجانب المعرفي الخاص بمعلوماته ومعارفه ومفاهيمه، بالإضافة إلى مهاراته، وكلّها تعتبر نتائج للعملية التعليمية.

وهي في الحقيقة بطاريات للاختبار توضح إنجازات الممتحنين التربوية. وعلى هذا الأساس تستخدم اختبارات التحصيل في حد ذاتها لتقييم تقدّم التلاميذ كأفراد أو مجموعات لاتخاذ قرارات خاصة إما بنقلهم من صف لآخر، أو لتقييم فعالية العملية التعليمية والتربوية (فاطمة عوض صابر وعلي خفاجة، 2002، 155).

ومن أهم مميزاتها ما يلي (عبد الرحمن عدس، 1999، 90):

- "تقوي العملية الدراسية وتدعمها.
- طريقة منظمة لتحديد كمية ما يتعلّمه التلميذ.
- تحسّن عملية التعليم والتعلم.
- من أهم الوسائل التقويمية.
- وسيلة للمراقبة الدورية للعملية التربوية".

وتعتبر الاختبارات التحصيلية أهم منطلق يبدأ به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في عملية توجيه وإرشاد التلاميذ، وهذا عن طريق الاستعانة بنتائجها.

6-5-2-3- اختبارات الميول:

يستخدم اختبار الميول في جميع المراحل التعليمية كجزء من العمل الإرشادي.

" وتعتبر الميول والاهتمامات عند التلاميذ من أهم الجوانب المكوّنة لشخصيته وتوافقه المهني والاجتماعي والتعليمي.. ومن أهم هذه الاختبارات: اختبار كودر للميول المهنية، اختبار سترونغ، وهي اختبارات تتضمن معرفة تفضيل التلميذ للمواد الدراسية وللمهن المستقبلية وأنواع الهوايات" (يوسف مصطفى القاضي وآخران،1980، 313-314).

"وتشكّل بعض اختبارات الميول من عدة عبارات أو بنود تصف نوعا من النشاط أو العمل ويترك للمبحوث حرية الاختيار منها. ويتبعها مجموعة أخرى من البدائل التي توضح درجة ميل وحب المبحوث لهذا العمل أو النشاط" (فاطمة عوض صابر وعلي خفاجة، 2002، 155).

وللميول دور هام في تحديد إمكانيات التلميذ التي تتلاءم مع قدراته، فهي تحدد المجال الذي يفضله التلميذ ويبدع فيه بحرية ورضا، ويمكن أن يحقق نتائج مُرضية إذا ما أخذ بعين الاعتبار في توجيه التلميذ إلى نوع الدراسة أو المهنة التي تناسب هذه الميول والقدرات، و يكون بذلك مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي قد حقق مبدأ الشخص المناسب في المكان المناسب.

6-5-2-4- اختبارات الشخصية:

وهي اختبارات تستخدم أحيانا في تشخيص وعلاج الاضطرابات.

وتتعلّق "أسئلتها دائما بالمشاعر والآراء عن الذات، وكثيرا ما يطلق عليها (الاختبارات الإسقاطية) وذلك لأنها لا يتضح فيها على وجه الدقة لمعظم المبحوثين، أي نوع من البيانات يبحث عنها الباحث. كما أن الاختبارات الشخصية تستخدم عند قياس الخصائص و السمات عند الأفراد وذلك لتوضيح تصرفاتهم في مختلف المواقف الاجتماعية والتربوية" (فاطمة عوض صابر وعلي خفاجة، 2006، 156).

يجد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بعض الصعوبات في تشخيص الاضطرابات الكامنة في نفسية التلميذ، كما يصعب عليه من خلال المقابلات الإرشادية أن يحدد نوع الاضطراب أو المشكل، وقد يكون نتيجة خوف التلميذ أو خجله من البوح بمشكلته الشخصية المتعلقة بذاته، فيستعين مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي باختبارات الشخصية لتسهّل عليه هذه العملية.

ومن أهم مزايا اختبارات الشخصية ما يلي (يوسف مصطفى القاضي وآخران،1980، 298-299):

- مقتصدة للوقت والجهد لأنه من الممكن تطبيقها على مجموعة كبيرة من التلاميذ في وقت واحد.
- أكثر الوسائل دقة وموضوعية، لأن إنشاءها يمر على مجموعة من إجراءات التقنية.
- تستخدم نتائجها في دراسة وقياس التقدّم الذي طرأ على سلوك التلميذ.
- تساعد على تشخيص المشكلات التي يعاني مهنا التلميذ، وتمدّنا بمعلومات هامة عن خصائص التلميذ وميوله واتجاهاته وقيمه.
- تتيح معرفة بعض الجوانب الخفية من شخصية التلميذ وقد يكون هو غير واع بها، ومن أمثلة هذه الاختبارات الاختباراتالإسقاطية " كاختبار روشاخ، **teseRochach** واختبار "تفهّم الموضوع TAT".

7- الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في أداء مهامه:

هناك نوعان من الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه المدرسي أثناء أدائه لمهامه توصف فيما يلي (صونيةبراهمية، 2006، 63-64):

أ. صعوبات معرفية.

ب. صعوبات مادية.

7-1- صعوبات معرفية:

" في السابق كان من يشغل منصب مستشار التوجيه والإرشادالمدرسي يكون قد تخرّج من المعهد التطبيقي لعلم النفس الذي تأسس سنة 1965، ويكون قد تحصّل على تكوين قاعدي في التوجيه المدرسي والمهني، بينما الآن أكثر من 90% من العاملين في هذا القطاع هم خريجي أو حاملي شهادات ليسانس في علم الاجتماع أو علم النفس، وهؤلاء الخريجين ينقصهم التكوين القاعدي في مجال التوجيه وبالتالي عندما يشتغلون مناصب مستشاري التوجيه يكونون بحاجة إلى وقت حتى يتمكنوا من إدراك كل المهام والتقنيات والوسائل المستعملة في هذا المجال"

7-2- صعوبات مادية:

أ. ما يتعلق بوسائل العمل:

نظرا لأن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لا تتوفر لديه وسائل العمل اللازمة لتأدية مهامه بالشكل المطلوب منه، ضف إلى ذلك فإن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي عندما ينتقل إلى مؤسسات مقاطعته، وتكون أحيانا في أماكن بعيدة عن بعضها وهذا يدفعه للتنقل أيضا من حر ماله.

ب. اتساع مقاطعة التدخل:

نظرا لأن مستشار التوجيه المدرسي يعمل في الثانوية ومجموعة من الإكماليات وبالتالي يتعامل مع مجتمع عريض من التلاميذ، حيث يتكفّل بسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة متوسط والسنوات الأولى والثانية والثالثة ثانوي، ضف إلى ذلك فهو يهتم بربط وبناء العلاقات مع هيئة التدريس وأولياء التلاميذ لدى هذه المؤسسات، أدى ذلك إلى تشتت قدراته والتقليص من فعاليته (صونيةبراهمية، 2006، 64).

خلاصة

يتم تقديم الخدمات الإرشادية من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من خلال مساعدة التلاميذ على اختيار الشخص المناسب وفق ما يناسب قدراته واستعداداته وميوله، كما يعمل على إدماج التلميذ في محيطه الدراسي من خلال المهام التي يقوم بها من خلال الإعلام والتوجيه والتقويم، إضافة إلى دعم الجانب النفسي الذي يحتاجه التلميذ تلبية لاحتياجاته ومتطلباته النفسية من خلال الاختبارات النفسية والشخصية المتنوعة وهذه المساعدة تقوّي شخصية التلميذ وتزيد من فعالية ذاته، وهذه الأخيرة سوف يتم التطرق إليها بالتفصيل في الفصل الموالي مباشرة.

الفصل الرابع/ فعالية الذات

تمهيد

1. **تعريف فعالية الذات**
2. **فعالية الذات وبعض المفاهيم المرتبطة بها**
3. **النظريات المفسرة لفعالية الذات**
4. **نظرية فعالية الذات ألبرت باندورا 1977.**

4-1- مبادئ فعالية الذات

4-2- أبعاد فعالية الذات

4-3- مصادر فعالية الذات

5. **أنواع فعالية الذات**

خلاصة

تمهيد

غاب مفهوم الفعالية الذاتية عن ساحة الأدب الفكري لمدة عشرين عاما تقريبا، في الوقت الذي بدأ فيه علماء النفس الاجتماعيون محاولة إيضاح تعريف الفعالية الذاتية، حيث نوقشت الفعالية الذاتية في أدب علم النفس الاجتماعي لشرح الحماس ونظرية التعلّم، وقد كيّف هذا المفهوم في التمريض والسيكولوجيا كمنبئ لسلوك الصحة. وقد ظهرت الفعالية الذاتية من نظرية الحماس والكفاءة ومكان السيطرة (كمال أحمد الإمام الشناوي، 2006، 471).

ويعد مفهوم فعالية الذات من أهم مفاهيم علم النفس الحديث الذي وضعه العالم (ألبرت باندورا)، الذي رأى أن معتقدات الفرد عن فعاليته تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة أو غير المباشرة، ولذا فإن الفعالية الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي تتبعه كإجراءات سلوكية، إما في صورة ابتكارية أو نمطية، كما أن هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفعاليته الشخصية **personalefficacy** وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف (نيفين عبد الرحمن المصري، 2011، 45). وفي هذا الفصل سيتم التطرق إلى فعالية الذات بكل مكوناتها وأبعادها وخصائصها وآثارها..وذلك فيما يلي:

1- تعريف فعالية الذات:

فعالية الذات من أكثر المفاهيم النظرية والعلمية أهمية في علم النفس الحديث الذي وضعه باندورا، ويمكن تعريف فعالية الذات كما يلي:

1-1- تعريف الفعالية لغة:

"هي المقدرة على انجاز الأهداف المحددة انجازا تاما بأقل الإمكانات من جهد ووقت ومال" (صالح عبد العزيز سمور أقرع، 2002، 18).

1-2-تعريف الذات لغة:

" ذات الشيء نفس الشيء عينه وجوهره فهذه الكلمة لغويا مرادفة لكلمة النفس والشيء، وتعتبر الذات أعم وأشمل من الشخص، لأن الذات تطلق على الجسم وغيره والشخص لا يطلق إلا على الجسم فقط" (ابن منظور، 1988، 13).

1-3- تعريف الذات اصطلاحا:

"هي الشعور والوعي بكينونة الفرد، تنمو الذات وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي، وتتكون كنتيجة للتفاعل مع البيئة، وتشمل الذات المدركة والذات الاجتماعية، والذات المثالية. وقد تمتص قيم الآخرين وتسعى إلى التوافق والثبات وهي تنمو نتيجة للنضج والتعلّم" (وفيق صفوت مختار، 1998، 21).

و قد عرّفت فعالية الذات بتعريفات متعددة منها مايلي:

- هي "اعتقاد الأفراد في قدرتهم لإعطاء النتائج المطلوبة لأعمالهم الخاصة"

- فعالية الذات طبقا لنظرية الإدراك الاجتماعي **(Bandura, 1977) (SCT)** هي: "إحساس شخصي من السيطرة يسهّل تغيير السلوك الصحي، وفعالية الذات تخص الإحساس بالسيطرة على البيئة والسلوك، فإدراك معتقدات فعالية الذات هو الذي يحدد تغيير السلوك الصحي بأنه سيبدأ، وكم من الجهد يستحق، وإلى متى سيكون هذا السلوك الصحي ثابت اتجاه العقبات وحالات الفشل"**(Ralf Schwartzer&Aleksandra, P: 01)**

- عرّفها جولد نستون**(Goldebston, 1984)** بأنها: "إحساس عام بقدرة الشخص وفعاليته وقوته وأنها تعمل بمثابة قوة دافعة للحصول على نتائج مرغوبة"(عبد المحسن ديغم، دون سنة، 90).

- عرّفها كيرتش**(Kirtsch, 1985)** بأنها: "ثقة الشخص في قدراته على إنجاز السلوك، بعيدا عن شروط التعزيز" (نيفين عبد الرحمن المصري، 2006، 45).

- عرّفها سايرز وآخرون **(Sayers et al, 1987)** بأنها : "مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص، والتي تقوم على الخبرة الماضية، وتؤثر على توقعات النجاح في

المواقف الجديدة، أي أن فعالية الذات العامة هي فعالية الذات المهمة لأنها محددة وتعمم في مواقف أخرى" (فؤاد بن معتوق، 2008).

- عرّفها برجر **(Burger, 1990)** بأنها: "اعتقاد الشخص بأنه يملك قدرة على التأثير في البيئة" (عبد المحسن ديغم، 2008، 90).

- ويرى هالينودانهيز **(Hallian&Danher, 1994)** أن فعالية الذات "هي ثقة الأفراد فيما يتعلّق بقدرتهم على الأداء في المجالات المتنوعة، ويكون أكثر معرفة لنفسه إذا كانت لديه المقدرة على إحراز الهدف"

- وعرّفهاباندورا**(Bandura, 1997)** بأنها:"أحكام الفرد وتوقعاته حول إمكانية أدائه للسلوك الفعّال في مواقف تتصف بأنها غامضة وغير واضحة، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، والجهود المبذولة، ومواجهة العقبات وإنجاز السلوك" (برهان حمادنة وماهر شرادقة، 2013، 177).

- عرّفهاباندورا كذلك بأنها: "اعتقاد في قابلية الفرد لتنظيم وتنفيذ العمل وتتطلب طرقا للعمل لإنتاج الهدف المعطى" (Glenn Terrell, 1998, P: 04)

- عرّفها (كمال أحمد الإمام الشناوي، 2006) بأنها: "الوعي بالقدرة لتكون مؤثرة وتتحكم في الأفعال والنتائج كما أن الافتراض الخفي لفعالية الذات في أدب علم النفس الاجتماعي هو الانضباط الذاتي للسلوك بالعمليات المؤثرة والدافعية والمعرفية. كما أشار أن الفعالية الذاتية هي إيمان الشخص بقدرته على إنجاز مهمة أو مجموعة مهام" (كمال أحمد الإمام الشناوي، 2006، 471).

مما سبق يمكن تعريف فعالية الذات بأنها:

درجة وعي الفرد واعتقاده بقدراته وكفاءتها في إنجاز سلوك معيّن بنجاح، حيث يعكس هذا النجاح الجانب الإيجابي لهذه القدرات وكفاءتها في المواقف الصعبة، ويعكس كذلك المجهودات اللازمة في أي نشاط أو مهمة يقوم بها الفرد أو مواجهة مشكلة معينة، كما تعكس ثقة الفرد في قدراته التي يعبر عنها من خلال المواقف الجديدة والمفاجئة.

2- فعالية الذات وبعض المفاهيم المرتبطة بها:

فعالية الذات ترتبط بعدد من المفاهيم التي يجب تناولها بالتفصيل وذلك لمعرفة الاختلاف بينها و سيتم تناول هذه المفاهيم فيما يلي:

2-1- فعالية الذات ومفهوم الذات:

لقد لوحظ أن هناك الكثير من الخلط بين مفهوم الذات ومصطلح فعالية الذات، فهناك الكثير من الباحثين من يستعملون المصطلحين كمترادفين، وآخرون يصفون مفهوم الذات على أنه شكل معمم لفعالية الذات ولكن المفهومان يختلفان. وقبل ذكر نقاط الاختلاف سوف يتم عرض بعض مفاهيم مفهوم الذات.

- عرّف سوبر وآخرون (1993) مفهوم الذات بأنها: "تصور كلي متناغم يتشكل من إدراكات وخصائص الفرد وعلاقته مع الآخرين في مختلف جوانب الحياة، والقيم المحددة لهذه الإدراكات، ويعني بذلك عملية متغيّرة ومرنة.. وبصفة عامة، تعتبر خبرات الفرد المادة الخام التي يتشكل منها مفهوم الذات، والذات الواقعية هي مفهوم الذات التي يأمل الفرد التحلي بها" (عواض بن محمد عوض الحربي، 2003، 15).

- عرّف هيثم مفهوم الذات بأنها: " المفهوم الافتراضي الذي يتضمن جميع المعارف والخبرات والأفكار والمشاعر والعوامل الانفعالية لدى الفرد" (هيثم يوسف راشد أبو زيد، 2005، 07).

- عرّفها علاء كذلك بأنها: "المعنى المجرد لإدراكنا لأنفسنا جسميا ونفسيا وعقليا واجتماعيا، في ضوء علاقتنا بالآخرين وهو قابل للتعديل تحت شروط معينة، وهذا المفهوم هو النواة التي تقوم عليها الشخصية" (علاء سمير موسى القطناني، 2011، 27-28).

- و رأى بيشف**(Beeshaf, 1974)** أن فعالية الذات "ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته، لأن الذات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، وهي أسلوب الفرد المعبّر عن حياته، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق أهدافها من خلال إدراك

الفرد لفعاليته الذاتية التي تكوّنت نتيجة التفاعل مع الآخرين" (عبد الحكيم مخلافي، 2006، 484).

بعد عرض هذه التعاريف يمكن تحديد أوجه الاختلاف بين فعالية الذات ومفهوم الذات فيما يلي (غالب بن محمد المشيخي، 2009، 66-67):

1-فعالية الذات تهتم بالاعتقادات في القابلية الشخصية، فهي أحكام الفرد على قدرته على أداء المهام المعطاة، أما مفهوم الذات فهو يحتوي على هذه الأحكام وأيضا المشاعر حول ما تستحقه الذات من تقدير فيما يتعلّق بهذا الأداء.

2-إذا كان مفهوم الذات يهتم بتقييم ما تستحقه الذات من تقدير، فإنه يعتمد في ذلك على كيفية تقييم الثقافة السائدة في المجتمع للخصائص التي يمتلكها الفرد وحكمها على مدى سلوك هذا الفرد للقواعد السلوكية المسموح بها، أما أحكام فعالية الذات فهي ترتبط بأحكام الفرد على قدراته الشخصية.

3- ليست هناك علاقة ثابتة بين اعتقادات الفرد حول ما يستطيع أو ما لا يستطيع أداءه، وبين احترامه أو عدم احترامه لنفسه فمثلا: قد يعتقد الفرد أنه يملك فعالية ذات في الرياضيات قليلة جدا. رغم ذلك لا يشعره هذا بعدم الاحترام لذاته، وقد يعود ذلك إلى أنه لا يعتبر التفوّق في هذا المجال شيئا هاما بالنسبة له وعلى ذلك ففي مثل هذه الحالة لا يكون لدى الفرد مفهوم ذات وإنما يكون لديه فعالية الذات.

4- مفهوم ذات الفرد يتكوّن من خلال مدى نجاح هذا الفرد في تحقيق مطالبه، فإذا كانت هذه المطالب قليلة فإن تحقيق الفرد للقليل من النجاح يؤدي إلى شعوره بمستوى عال من مفهوم الذات، وبالمقابل قد يعاني الفرد من مفهوم ذات ضعيف لأنه يضع لنفسه متطلبات عالية يصعب عليه تحقيقها، ومن هنا يتضح أن مفهوم الذات العالي لا يؤدي بالضرورة إلى التنبؤ الجيّد بنوعية الإنجاز في المهام المعطاة، ولكن فعالية الذات العالية يكون لديها احتمال أكبر أن تؤدي إلى هذا التنبؤ"(غالب بن محمد المشيخي، 2009، 67).

2-2- فعالية الذات وتقدير الذات:

عرّف كوبر سميث 1967 تقدير الذات على أنه: "تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه.

وقد وجد سميث أن هناك مستويات ثلاثة لتقدير الذات، حيث قد تبيّن من بحثه عن تقدير الذات الذي أجراه على 1700 طفل أن الأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع يعتبرون أنفسهم أشخاصا هامين يستحقون الاحترام والتقدير والاعتبار، فضلا عن أن لديهم فكرة محددة وكافية لما يضنونه صوابا، كما أنهم يتمتعون بالتحدي ولا يضربون عن الشدائد، بينما يعتبر ذو التقدير المنخفض للذات أنفسهم غير هامين جدا وغير محبوبين، ولا يستطيعون فعل أشياء يودون فعلها مما يفعله الكثيرون ويعتبرون أن ما يكون لدى الآخرين أفضل ما لديهم. ويقع الفرد ذو التقدير المتوسط للذات بين هذين النوعين من الصفات، وينمو تقدير الذات من قدرتنا على عمل الأشياء المطلوبة منا" (الحميدي محمدضيدانالضيدان، 2003، 18).

ومعنى ذلك أن الأفراد الذين لديهم تقدير ذات مرتفع، يتمتعون بحالة من التوافق التي تتيح لهم مواجهة المواقف الصعبة، ومواجهة المشكلات المختلفة التي تعترضهم دون أن يفقدهم السيطرة على أنفسهم أو ينهاروا بسبب تعرّضهم لها، في حين الأفراد الذين لديهم تقدير ذات منخفض لا يستطيعون مواجهتها، ويستسلمون بسرعة للأحداث المؤلمة والصعبة. وفي هذا ذكرت (نيفين عبد الرحمن المصري، 2011) أن "تقدير الذات يدور حول حكم الفرد عن قيمته، بينما مفهوم فعالية الذات يُعنى بالجوانب الوجدانية والمعرفية معًا، وأما فعالية الذات فهي غالبا معرفية وأن مفهوم تقدير الذات وفعالية الذات بعدان هامان لمفهوم الذات لأنهما يساهمان في صياغة مفهوم الفرد عن نفسه، وأيضا يؤثر مفهوم كل منهما على الآخر فالأفراد الذين يدركون أنفسهم على أنهم ذوو قيمة ومؤثرين (تقدير ذات مرتفع) بشكل عام سوف يتنبأ لهم باحتمالات النجاح في المهام حيث أن هذه الاحتمالات تكون مرتفعة (فعالية ذات مرتفعة) عن أولئك الذين يرون أنفسهم أقل كفاءة وتأثيرا ونجاحا وقيمة (تقدير ذات

إجمالي منخفض)، فتقدير الذات يهتم بقياس ذات الشخص الحالية، بينما فعالية الذات تهتم بقياس نجاح الفرد المستقبلي"(نيفين عبد الرحمن المصري، 2011، 63).

ومما سبق يمكن القول أن تقدير الذات يشير إلى "فكرة الفرد عن نفسه، وتقديره لذاته بطريقة إيجابية أو سلبية، فالإنسان الذي يكون تقديره لذاته مرتفعا يستطيع أن يواجه الصعاب وتحديات الحياة. أما الإنسان الذي يميل إلى تقدير ذاته بشكل منخفض، فإنه يشعر بالدونية، ويكون عرضة للإصابة بالأمراض والاضطرابات النفسية الناتجة عن عدم تحقيقه لذاته" (محمد خالد الطحان وموسى محمد نجيب، 2007، 203).

2-3- فعالية الذات وتحقيق الذات:

لقد أشار سكوارزر **(Schwarzer, 1999)**إلى أن "فاعلية الذات تمثل عنصرا كبيرا في العمليات الدافعية، وأن مستوى فاعلية الذات يمكن أن يحسن أو يعيق دافعية الفرد للتعلم الذاتي، فالأفراد مع ارتفاع معتقداتهم عن الفاعلية يختارون المهام تحديا، ويبذلون جهدا كبيرا في أعمالهم، ويقاومون الفشل ويضعون لأنفسهم أهدافا للتحدي ويلتزمون بها" (نيفين عبد الرحمن المصري، 2011، 64).

ومن هذا يتبيّن أن "تحقيق الذات حاجة تدفع الفرد إلى توظيف إمكاناته، وترجمتها إلى حقيقة واقعة ويرتبط بذلك التحصيل، والإنجاز، والتعبير عن الذات ولذلك فإن تحقيق الفرد لذاته يشعره بالأمن والفاعلية، وأن عجز الفرد عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته، وإمكاناته يشعره بالنقص والدونية، وخيبة الأمل، مما يعرضه للقلق والتشاؤم" (علاء الشعراوي، 2000، 296).

ومنهفإن لكل من فعالية الذات وتقدير الذات أثر إيجابي على الفرد ومقاومة الفشل والضعف أمام المشكلات، فإذا ما توفرت أمكن للفرد أن يشعر بالقوة وبالدافع لإنجاز الأعمال والمهام الموكلة إليه.

3-النظريات المفسرة لفعالية الذات:

3-1- نظرية التعلم الاجتماعي:

"يعود الفضل الأكبر في الاهتمام الحالي بموضوع التعلم عن طريق المحاكاة إلى "باندورا" الذي يخص تجاربه الأولية في بحث قدّمه إلى ندوة نبراسكا يحمل عنوان التعلم الاجتماعي من خلال المحاكاة**(Social Learningthrough Imitation)** كما اشترك مع "ريتشارد وولترز" (وهو أول طالب يشرف عليه باندورا في دراسة الدكتوراه) في نشر كتاب يحمل اسم التعلم الاجتماعي وتطور الشخصية **(Social learningpersonalityDevelopment).**

و كانت معالجة"باندورا " و"ولترز" لعمليات المحاكاة معالجة جديدة وفريدة من نوعها من عدة أوجه. فقد تعرّفا على ثلاث نتائج مختلفة لتعريض الشخص المراد تعليمه إلى نموذج ما فهذا الملاحظ قد:

1. يكتسب أنماط جديدة (نتيجة التعلم بالملاحظة).
2. يقوي أو يضعف كف الاستجابات (أي يتولد لديه أثر كفي أو غير كفي).

3.يكتشف استجابات سبق له تعلمها باستعماله لسلوك النموذج كإشارة (أي يتولد لديه الأثر الاجتماعي الذي ييسر التعلم). وقد كان "باندورا" و"ولترز" يريان أن نظريات المحاكاة التي تقوم على مبادئ التعزيز (التدعيم) فحسب هي نظريات غير ملائمة لتفسير مختلف النماذج" (علي حسين حجاج، 1986، 152-153).

3-2- نبذة عن حياة باندورا:

ولد ألبرت باندورا في 04 ديسمبر 1925. بقرية صغيرة تسمى **موندرا** بولاية ألبرتا بكندا، لأبوين بولنديين من مزارعي القمح، التحق بالمدرسة العليا التي كان عدد طلابها 20 طالبا وعدد مدرسيها اثنين فقط من المدرسين (أشبه بالمدرسة ذات الفصل الواحد) علّم نفسه بنفسه هو وزملاءه. التحق بجامعة آيوا، وحصل على درجة الماجستير عام 1951، عمل

بمركز وشبنا كانساس للإرشاد، ثم انتقل للعمل بقسم علم النفس بجامعة ستانفورد حيث ظل يعمل به طوال حياته العملية.

كان باندورا غزير الإنتاج العلمي حيث نشر عددا ضخما من المقالات والدراسات والبحوث في المجلات العلمية المتخصصة إلى جانب أنه ظل مشغولا ومهتما بالتعلّم الاجتماعي كمدخل لدراسة الشخصية.

ألّف كتابا عن (عدوان المراهق) عام (1963) بالتعاون مع ريتشارد وولترز **Richard H. Walters** أول طالب للدكتوراه أشرف عليه.

ثم نشر كتاب عن (مبادئ تعديل السلوك) عام 1969 وكتابا عن (نظرية التعلم الاجتماعي) عام 1971 وأعاد نشره عام 1977 تناول فيه تصور نظري دقيق لنظرية التعلم الاجتماعي المعرفي.

حصل على الجائزة التقديرية كعالم متميّز من الجمعية الأمريكية لعلم النفس عام 1972، وحصل على جائزة الإنتاج العلمي المتميّز من رابطة كاليفورنيا لعلم النفس عام 1973. ورأس الجمعية الأمريكية لعلم النفس وهي أرقى وأقوى مركز أدبي وأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث يقتصر تقلّد هذا المركز على علماء النفس الذين لهم إسهامات متميّزة في علم النفس، ظل باندورا على مدى 25 عاما يقوم بتدريس مقررين بجامعة ستانفورد هما (سيكولوجية العدوان) و(سيكولوجية الشخصية) لطلاب البكالوريا وطلاب الدراسات العليا.

يعد ألبرت باندورا أحد الرموز الأساسية لنظرية التعلّم الاجتماعي ومن رواد تعديل السلوك وبصفة خاصة السلوك العدواني" (علي راجح بركات، دون سنة، 1-2).

ويمكن التطرق إلى بعض تفاصيل نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا في العنصر الموالي.

3-3-التعلم الاجتماعي:

نظرية التعلم الاجتماعي (ألبرت باندورا، 1977)، تستند على الفكرة القائلة بأننا نتعلم من تفاعلاتنا مع الآخرين في سياق اجتماعي، بملاحظة الآخرين، حيث يطور الأفراد سلوكا مماثلا. والمفاهيم الجديدة للتعلم الاجتماعي تتشكل كاتجاهات جديدة. كما تستند نظرية التعلم الاجتماعي على فكرة أن التعلم بالملاحظة يتضمن حقيقة أن الأفراد في أغلب الأحيان لا يستطيعون التعلم بأنفسهم" (Michele Smith and Zane L. Berge, 2009, 439-440).

كما أضاف باندورا أن النظريات التقليدية النفسية افترضت بأن التعلم يمكن أن يوجد فقط بواسطة الردود المؤدية، ومواجهة النتائج(Bandura, 1983, P: 05).

و"قدّم كل من باندورا و ولترز في كتابهما (التعلم الاجتماعي ونمو الشخصية) الصادر عام 1963 ثم كتاب (مبادئ تعديل السلوك) لباندورا عام 1969 نظريتهما في التعلم الاجتماعي، وترتكز هذه النظرية على دور التعزيز والمحاكاة في التحكم في السلوك، كما دارت بحوثهما حول نمو متغيّرات الشخصية لدى الطفل من خلال عملية المحاكاة، وبهذا فإن عملية تعديل السلوك بالنسبة لهم باعتباره فرعا تطبيقيا من علم النفس، هو مجموعة من الأساليب السلوكية مستمدة من سلوك التعلّم" (سامي محمد ملحم، 2001، 121).

ويعتقد باندورا و ولترز أنّه لا يجب إغفال الثواب الداخلي، مشيرين إلى أن هذا النوع من التعزيز الذي يسميانه بالتعزيز البديل **vicariousrein forcement** يفسر تكوين أو ظهور عدد من أنماط الاستجابة لدى الأطفال والراشدين.

و"في نظام التعلم الاجتماعي يمكن أن تكتسب أنماط جديدة من السلوك خلال التجربة المباشرة أو بملاحظة سلوك الآخرين، إن الشكل الأكثر أولية من التعلم متأصل في التجربة مباشرة، ويحكم بشكل كبير بالنتائج المكافئة والصارمة التي تلي أي عمل معطى. كما تفترض نظرية التعلم الاجتماعي ذلك النموذج المنتج لتأثيرات يتعلم أساسا من خلال وظائفهم الغنية بالمعلومات المفيدة، وذلك أن الملاحظين يكتسبون اعتراضات رمزية بشكل

رئيسي من النشاطات المشكلة بدلا من ردود معينة محفزة، والشخص لا يستطيع تعلم الكثير بالملاحظة إذ هو لا يعرف المميزات الضرورية للنموذج" (Bandura, 1971, 3-6).

و"يحدث التعلم من خلال التقليد ، وفي خلال التقليد فإن الناس يقلدون سلوك الآخرين الذين يعجبون بهم أو يحترمونهم. إن هؤلاء الذين يؤمنون بنظرية التعلم الاجتماعي يؤكدون التعزيز والمكافأة والعقاب الذي حدث لنا طيلة حياتنا، تزدرد استجاباتنا السلوكية إلى أحداث خارجية. إضافة إلى ذلك أن منظري التعلم مهتمون بدور النموذج الذي يختاره الأفراد ليقلدوه على الرغم من أن نظرية التعلم الاجتماعي تعترف بأن التعلم والنمو الشخصي يحدث في أثناء فترة الحياة فإنها تركز على رد الفعل في اتجاه معين" (أحمد محمد مبارك، 1992، 61).

وعليه فإنه يمكن تلخيص وجهة نظر باندورا و ولترز في التعلم الاجتماعي في قضايا رئيسية ثلاثة هي: (سامي محمد ملحم، 2001، 123)

1- أن الكثير من التعلّم الإنساني هو دالة لملاحظة سلوك الآخرين أي يزيد بازديادها ويقل بنقصانها.

2- أننا نتعلم بالمحاكاة من خلال التعزيز، وأن استمرار التعزيز يدعم المحاكاة.

3- أن يمكن تفسير المحاكاة أو التعلّم بالملاحظة من خلال مبادئ التطويع الفعال مع افتراض أن البشر يتخيّلون بواسطة العمليات العقلية الوسيطة التعزيز المترتب على سلوكهم وكذلك توقع السلوك الناتج.

وقد "تحدث باندورا عن التعزيز مشيرا إلى أنه يسهل عملية التعلم بالنموذج وتكون الاستجابة المقلّدة أكثر احتمالا لأن تبقى في النمط السلوكي لأنها قد لوحظت. وليس بسبب التعزيز، بمعنى أن التعزيز يعمل كحالة دافعة في التعلم بالنموذج فقط. وأن التقليد يعد وسيلة للحصول على تقبّل الآخرين دون التعرّض للنتائج المؤلمة لسلوك المحاولة والخطأ الأعمى. فعن طريق تقليد شخص ذي مكانة مرموقة، فإن الفرد الذي يكون أقل منه مكانة يمكن أن يتمثل مكانته هذه.

وهناك ثلاث آليات أساسية متداخلة وراء موقف باندورا من نظرية التعلم الاجتماعي هي (علي حسين حجاج، 1986، 148-149):

1. **العملية الإبدالية:**

وفي هذا يقول باندورا: «إن جميع الظواهر التعليمية الناجمة عن التجربة المباشرة يمكنها أن تحدث على أساس تبادلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه على الشخص الملاحظ». وهذا يعني أن التعلم بالملاحظة قد يفسر لنا على سبيل المثال الخوف الذي لا مبرر له من الأشياء التي ليس للمرء فيها أي تجربة مباشرة. فالكثير من أنماط السلوك التي يعتبرها المجتمع مجالات هامة من مجالات اهتماماته، مثل الإيثار أو العنف، يمكن فهمها على أفضل وجه إذا ما أدخلنا عملية التعلم بالملاحظة كتفسير لوجود أو غياب مثل هذه الصفات.

2. **العملية المعرفية:**

فالتمثيل الرمزي القائم على الاستدلال من الأحداث الخارجية ضروري لتفسير التنوع الكبير لعمل الإنسان، وهذه العمليات المعرفية هامة في التعلم الإنساني بصفة عامة. ووفقا لباندورا فإن البحث يظهر أن التغيرات السلوكية التي تتم عن طريق، الإشراط الإجرائي، والانطفاء، والعقاب في معظمها من خلال وسيط معرفي.

3. **عملية التنظيم الذاتي:**

وعلى حد قول باندورا نفسه فإن: «الأشخاص يستطيعون تنظيم سلوكهم إلى حد كبير عن طريق تصور النتائج التي يولدونها بأنفسهم، كما يمكن تفسير الكثير من التغيرات المصاحبة لإجراءات الإشراط عن طريق عمليات التنظيم الذاتي وليس عن طريق الرابطة بين المثير والاستجابة» وفكرة التوجيه الذاتي هذه هي استكمال طبيعي وضروري للطريقة التي يتصور بها باندورا طبيعة العمليات المعرفية ووظيفتها، وهي تتحول بفعل التجارب التي تنشأ أثناء سلوك الإنسان في البيئة الخارجية" (علي حسين حجاج، 1986، 149).

أشار باندورا إلى أن "هناك العديد من النماذج التي تؤثر على السلوك، وبمرور الوقت، لا شيء أكثر شيوعا من أعمال الآخرين.وهناك غريزة التقليد، حيث لاحظ باندورا أن الأعمال تأخذ الدافع الفطري للقيام بتلك الأعمال، والتقليد يتحدد بالتطوير، فالأطفال يقلدون الأعمال التي تم إدراكها في الوقت الحالي. والسلوك يُقلد ويعزز خلال عملية التشكيل (التركيب). كما أن التقليد ذو دور فعال، ويصبح التقليد ذو دافع ثانوي خلال تكرار تعزيز الردود التي تتماشى مع تلك النماذج، فالتقليد يؤدي إلى تخفيض الدافع (Bandura, 1986, P: 206).

3-2-1- العوامل المؤثرة في التعلّم الاجتماعي بالملاحظة:

لخص باندورا العوامل التي تؤثر في التعلم الاجتماعي بالملاحظة أو كما رأى البعض أنها مراحل التعلم أو عمليات التعلم بالملاحظة على النحو الآتي: (أبو حطب وفؤاد أمال صادق، 1996، 351)

1) **عملية الانتباه AttentionalProcesses**

هي نوع من الانتباه القصدي أو الإرادي للنموذج الملاحظ بدقة إدراكية، تمكنه من اشتقاق المعلومات أو السلوكيات الأساسية التي تمكن المتعلّم من الاقتداء بالنموذج أو محاكاته.

2) **عملية الاحتفاظ RetentionProcesses**

هي عمليات الاحتفاظ طويل المدى أو الاحتفاظ في الذاكرة طويلة المدى بالأنماط السلوكية للنموذج الذي جرت ملاحظته أو موضوع الملاحظة. ويرى باندورا أن الاحتفاظ أو تخزين المعلومات يتم رمزيا بطريقتين:

أ. **الطريقة التصورية:** وفيها يتم تخزين المعلومات في صورة رموز تدل على صورة حقيقية للخبرة موضع الاحتذاء.

ب. **الطريقــة اللفظيــة:** وهــي الأكثـر أهميـة عنـد بانـدورا فـإذا كانـت الطريقـة الأولـى (التصـورية) تعتمد علـى وسيط حسـي معيّن من خلالـه تتكوّن الصـور الذهنيـة أو التمثيلات (الصورة البصرية، أو الصورة السمعية...)

فإن الطريقة اللفظية تعتمد على التشفير اللغوي. وهذه الطريقة تتسم بالعمومية، فيها تتحـوّل المعلومـات البصـرية والسـمعية وغيرهـا إلـى شـفرة لغويـة تصـف خصـائص النمـوذج وموقف الاحتذاء جميعا.

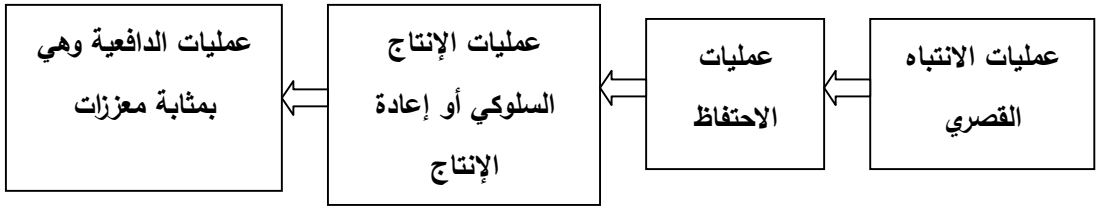
3) عمليـــات الانتـــاج الســـلوكي أو إعـــادة الإنتـــاج الحركـــي Behavioral orReproduction Processes

هـي ترجمـة الفـرد للرمـوز التـي جـرى ترميزهـا وتخزينهـا أو الاحتفـاظ بهـا فـي الـذاكرة المتعلقة بالأنماط السلوكية التي صدرت عن النموذج إلى أنماط استجابية أو سلوكية جديدة.

4) عمليات الدافعية MotivationalProcesses

تمثـل عمليـات الدافعيـة كافـة أشـكال التعزيـز الخارجيـة والداخليـة، والقـوى التـي تقـف خلـف حـرص الفـرد وبواعثـه للاقتـداء بـالنموذج ومحاكاتـه والتعزيـز هنـا غيـر مباشـر. والشـكل التالي يوضح كيفية حدوث التعلم بالملاحظة

شكل رقم (01): يوضح كيفية التعلم بالملاحظة عند ألبرت باندورا



(أبو حطب وفؤاد أمالوصادق، 1996، 351).

و"تستعمل نظريـة الإدراك الاجتماعيـة لدراسـة الفـرد فـي السـياق الاجتمـاعي، لإدراك وترجمة المعلومات التي تولد وتستلم من الآخرين، والتفاعل الاجتماعي عامل مهم في التعلم، وقـد بنـى بانـدورا نظريـة الـتعلم الاجتمـاعي بسـبب الحضـور الفعلـي أو المتخيـل للآخـرين،

والتأثير على أفكار ومشاعر الفرد. باندورا يعتقد أن الفكر الإنساني يتعلم من خلال التفاعل الدينامي بين فكر الفرد، وهناك تفاعل متبادل مع البيئة، ويجد الفرد نفسه متأثرا بالبيئة لكن الفرد يؤثر بشكل آني في البيئة.

كما يرى باندورا أن للعوامل التالية دور في التفاعل المتبادل وهي العوامل : الشخصية، والإدراكية، والسلوكية، والطبيعية، والاعتقادات، والمواقف، والتوقعات، والأفكار، والأهداف، والنوايا والعواطف، وتتضمن العوامل الشخصية الحيوية: الجنس، والانتماء العرقي والمزاج. كما تتضمن البيئة الطبيعية المحيطة والعائلة، والأصدقاء، والتأثيرات الاجتماعية الأخرى" (Christine W. Clore, 2006, 06-13).

4- نظرية فعالية الذات "ألبرت باندورا، 1977":

انطلق "باندورا**(Bandura, 1977)** في تنظيره للفعالية الذاتية من اعتقاده بأن التأثير المرتبط بالمثيرات يأتي من الدلالة التي تعطيها الفعالية التنبؤية**Predictiveefficacy** للفرد وليس من كون هذه المثيرات مرتبطة على نحو آلي بالاستجابات، وقد نظر باندورا للفعالية الذاتية على أنها أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض أو ذات ملامح ضاغطة **stressful.** وتنعكس هذه التوقعات في اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول والمثابرة ومواجهة مصاعب إنجاز السلوك" (غالب بن محمد المشيخي، 2009، 74).

وتقوم نظرية الفعالية الذاتية "على الأحكام التي يصدرها الفرد وعلى مدى قدرته على تحقيق الأعمال المختلفة المطلوبة منه عند التعامل مع المواقف المستقبلية ومعرفة العلاقة بين هذه التعليمات والأحكام الفردية والسلوك التابع لها والنتائج عنها وهذه الأحكام تعتبر محددات السلوك لدى الفرد في المواقف المستقبلية" (عواطف حسين، 1993، 462).

وهناك أربع طرق تنمي الإحساس القوي بالفعالية الذاتية وهي :(Bandura, 1955, P: 03)

1.الإجادة: حيث يحصل الأفراد على الأهداف، ويتغلبون أو يتمكنون من إدارة حالات الفشل، وهذا جزء مهم.

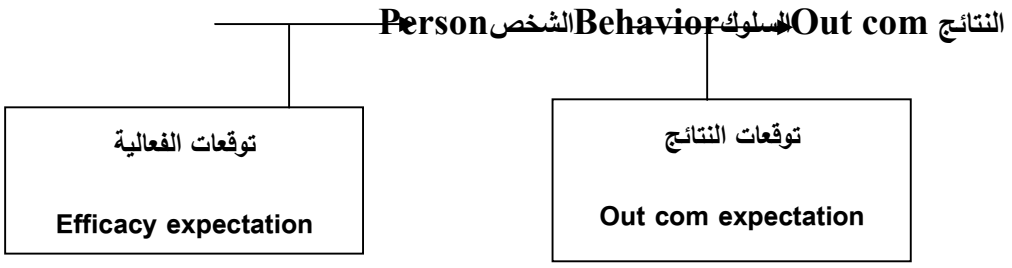
2.العرض الاجتماعي: الأفراد الذين يحبون أن يروا أنفسهم أن يكونوا ناجحين.

3.الإقناع الاجتماعي: الأفراد مقنعون من قبل الآخرين بأنهم يمكن أن يعطوا التجارب التي تبني قدراتهم وثقتهم.

4.طبيعة الحالات العاطفية: الأفراد يتعلمون قراءة طبيعتهم الخاصة بدقة والحالات العاطفية.

وفي هذا رأى (الفرماوي، 1990، 373) أن: "باندورا يفرق في نظريته بين توقعات الفعالية الذاتية، والتوقعات الخاصة بالنتائج. ويبدو ذلك من خلال الشكل التالي:

شكل رقم (02): يوضح الفرق بين فعالية الذات وتوقعات النتائج.



ويعني ذلك أن "توقعات الفعالية الذاتية تسبق توقعات الفرد عن ناتج أو مخرجات السلوك وقرّر باندورا(**Bandura, 1986**) أن كلا من الفعالية الذاتية والتوقعات عن المخرجات ميكانيزمان يتدرجان فيما يسمى بالتقييم الذاتي، **Self-evaluation** وهما يحددان معا إنجاز السلوك على نحو ما" (غالب بن محمد المشيخي، 2009، 75).

وقد "توصل باندورا في نظرية فعالية الذات (1977) إلى تحقيق توازن بين مكونين أساسيين لبناء النظرية وهما "التأمل الإبداعي" و "الملاحظة الدقيقة" ونجده يختلف عن كل من "دولارد" و"ميلر" و"سكينر" **(Dollard, Miller, Skinner)** لأن نظرياتهم أقيمت على دراسات وتجارب أجريت على الحيوان، بينما نظرية فعالية الذات تقوم على بيانات مستمدة من دراسة الإنسان" (جابر عبد الحميد، 1990، 441).

وأضاف باندورا(**Bandura, 1982**) أن "فعالية الذات المرتفعة والمنخفضة ترتبط بالبيئة فعندما تكون الفعالية مرتفعة والبيئة مناسبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة، وعندما ترتبط الفعالية المنخفضة ببيئة غير مناسبة يصبح الشخص مكتئبا حين يلاحظ الآخرين ينجحون في أعمال صعبة بالنسبة له" (غالب بن محمد المشيخي، 2009، 76).

وتشير البيئة إلى كل ما يحيط بالتلميذ ويتعامل معه، وتكون المؤثرات البيئية ذات طابع انعكاسي على سلوك التلميذ وتوقعاته حول إمكانياته في هذه البيئة، سواء كان هذا الطابع الانعكاسي سلبيا أو إيجابيا فتتأثر الفعالية الذاتية بكل المؤثرات البيئية.

"وعندما يواجه الأشخاص ذوو الفعالية المرتفعة مواقف بيئية غير مناسبة فإنهم يكيّفون جهودهم ليغيّروا البيئة، وقد يستخدمون الاحتجاج والتنشيط الاجتماعي أو حتى القوة لإثارة التغيير ولكن إذا أخفقت جهودهم فسوف يستخدمون مسارا جديدا، وحين ترتبط فعالية الذات المنخفضة مع بيئة غير مناسبة فثمة تنبؤ بعدم الاكتراث والاستسلام واليأس" (غالب بن محمد المشيخي، 2009، 76).

كما أن هناك أربع نتائج لاعتقادات فعالية الذات هي (Bandura, 1955, P: 04):

1. الإدراكية: تؤثر اعتقادات الفعالية على كل الأفراد الذين يعتقدون بتفاؤل.
2. الدافعية: تؤثر اعتقادات الفعالية على تحديات الأفراد والالتزام بها.
3. العاطفية: تؤثر اعتقادات الفعالية على تحمّل الأفراد وعلى الإجهاد والكآبة.
4. الاختيارية: تؤثر اعتقادات الفعالية على اختيارات الأفراد.

وقد أشار باندورا إلى المنافع التكيفية لاعتقادات فعالية الذات المتفائلة بقوله: «تتطلب الإنجازات الإنسانية والحالة الإيجابية إحساس متفائل من الفعالية الشخصية أو الذاتية، هذا لأن الحقائق الاجتماعية العادية مليئة بالعوائق، والمصائب، والنكسات، والإحباطات، والأفراد يجب أن يكون عندهم إحساس متين من الفعالية الشخصية لتحمّل الجهد المثابر»(Bandura, 1995, P: 11).

4-1- مبادئ نظرية فعالية الذات:

بيّن "باندورا(**Bandura, 1988**)بأن نظرية فعالية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي أسسها، وأكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل، وفيما يلي المبادئ التي قامت عليها النظرية المعرفية الاجتماعية (فؤاد بن معتوق، 2008):

1. إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معيّن، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

2. يتعلم الفرد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، التي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

3. يمتلك الفرد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال، والاختيار لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج، والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.

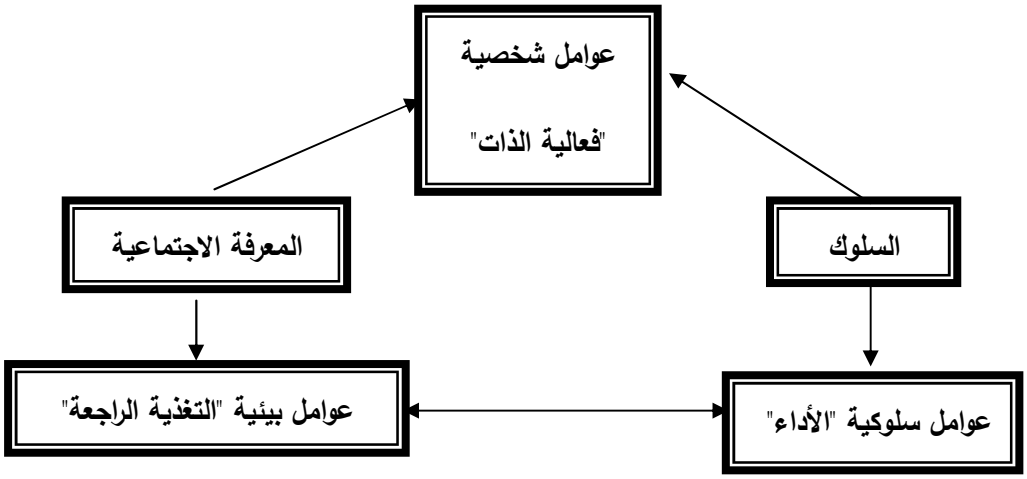
4. يمتلك الفرد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية التي تؤثر على السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقيّمون سلوكهم بناء على هذه المعايير، وهذا يمكنهم من بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

5. يمتلك الفرد القدرة على التأمل الذاتي والقدرة على التحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في السلوك.

6. أن قدرات الفرد هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية العصبية المعقدة التي تتفاعل مع بعضها لتحديد السلوك وتزويده بالمرونة اللازمة.

7.تتفاعل الأحداث البيئية والعوامل الداخلية مع السلوك بطريقة متبادلة. فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم في سلوكهم الذاتي، والذي يؤثر على الحالات المعرفية والانفعالية، وهذا يترجمه مبدأ الحتمية المتبادلة الذي يعتبر من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية. والشكل الآتي يوضح ذلك.

شكل رقم (03): يوضح مبدأ الحتمية المتبادلة في نظرية فعالية الذات.



(نيفين عبد الرحمن المصري، 2011، 47).

وطبقا لهذا النموذج فإن "المتعلّم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، وسلوكية، وبيئية)، وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، وعوامل البيئة تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الطفل ومنهم الآباء والمعلمين، والأقران. كما أشار باندورا (1977) إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في إعطاء الناتج النهائي للسلوك" (السيد محمد أبو هاشم حسن، 2005، 36).

4-2- أبعاد فعالية الذات:

رأى باندورا(**Bandura, 1977**) أن فعالية الذات تتكوّن من ثلاثة أبعاد هي:

4-2-1- قدر الفعالية Managnitude

يقصد به "مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف" (السيد محمد أبو هاشم حسن، 2005، 38).

"ويمكن تغيير مقدار الفعالية تبعا لصعوبة الموقف وطبيعته، ويتضح مقدار الفعالية الذاتية بصورة أكبر عندما تكون المهمات مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة، والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفعالية.

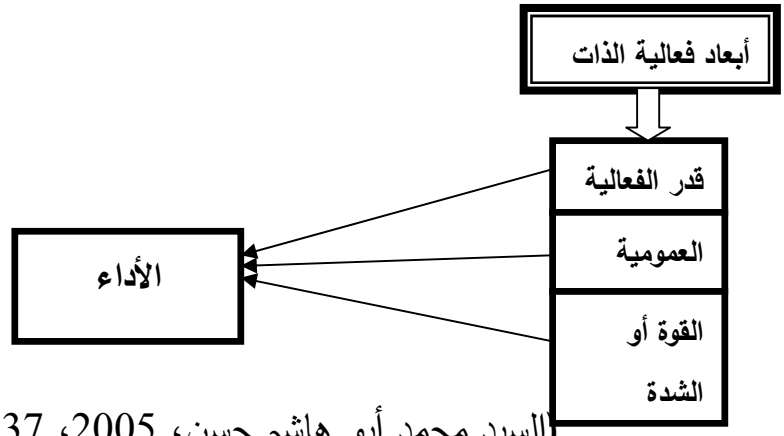
4-2-2- العمومية Generality

ويقصد بالعمومية انتقال توقعات الفعالية إلى مواقف أخرى مشابهة، وتختلف هذه التوقعات باختلاف عدد من المكونات مثل: القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية للفرد، درجة التشابه بين الأنشطة، الطرق التي يعد الفرد بها من خلال إمكاناته، وخصائص الفرد المتعلّقة بالسلوك الموجه، والتفسيرات الوصفية للمواقف" (برهان حمدانة وماهر شرادقة، 2013، 188).

4-2-3-القوة أو الشدة Strength

يذكر باندورا أنها ""تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقّة" (محمد عبد الهادي الجبوري، 2013، 42). "فالمعتقدات الضعيفة عن الفعالية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه (مثل: ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أداؤه ضعيفا فيها)، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفعالية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف (فعالية الذات لديه مرتفعة) والآخر أقل قدرة (فعالية الذات لديه منخفضة)" (علاء الشعراوي، 2000، 293). والشكل التالي يوضح ذلك.

شكل رقم (04): يوضح أبعاد فعالية الذات.



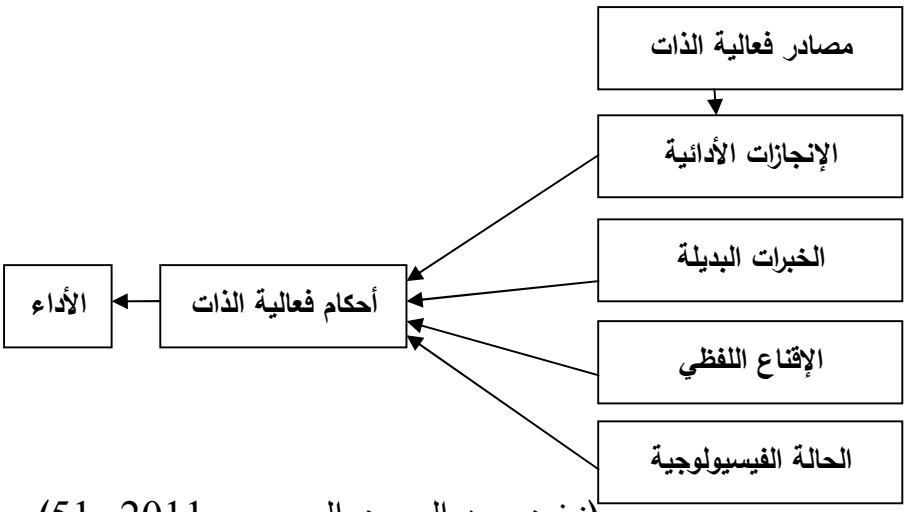
(السيد محمد أبو هاشم حسن، 2005، 37).

وهذه الخبرات تكتسب من خلال ملاحظة الفرد لأداء الآخرين و أنشطتهم الناجحة والتي ترجع إلى النماذج المختلفة، وتولد توقعات للملاحظ عن أدائه " ملاحظة الآخرين وهم ينجحون يزيد من فعالية الذات، أما ملاحظة فرد آخر بنفس الكفاءة وهو يخفق في أداء المهام الموكلة إليه يؤدي إلى انخفاض فعالية الذات، والخبرات البديلة يكون لها تأثير أقوى عندما تكون خبرة الفرد السابقة بالنشاط قليلة" (محمد عبد السلام، 2001، 96).

4-3- مصادر فعالية الذات

اقترح باندورا أربعة مصادر لفعالية الذات، ويبيّن الشكل رقم(05) هذه المصادر وعلاقتها بأحكام فعالية الذات والسلوك أو الناتج النهائي للأداء.

شكل رقم (05): يوضح مصادر فعالية الذات عند باندورا



(نيفين عبد الرحمن المصري، 2011، 51)

4-3-1- الإنجازات الأدائية Performance Accomplishment

إن لهذا المصدر "تأثيره الخاص على الفعالية الذاتية لأنه يعتمد على الإنجاز الشخصي، المتقن للفرد، أيضا يعد ذلك المصدر خبرة ناتجة عن أداء هادف، وهو المصدر الأكثر تأثيرا في فعالية الذات لدى الفرد، ومدى تأثير الأفراد بهذه الخبرة وتفسيرهم لها يساعدهم في إبداع المعتقدات عن فعالية الذات" (غالب بن محمد المشيخي، 2009، 78-79).

وفي هذا الصدد أشار (جابر عبد الحميد، 1990، 443) إلى مايلي:

1-إن النجاح في الأداء يزيد من مستوى فعالية الذات بما يتناسب مع صعوبة المهمة أو العمل.

2-إن الأعمال التي يتم إنجازها بنجاح من قبل الفرد، معتمدا على نفسه تكون أكثر تأثيرا على فعالية ذاته من تلك الأعمال التي يتلقى فيها مساعدة من الآخرين.

3- إن الإخفاق المتكرر يؤدي في أغلب الأحيان إلى انخفاض الفعالية، وخاصة عندما يعلم الشخص أنه قد بذل أفضل ما لديه من جهد.

4-3-2- الخبرات البديلة VicariousExperience

رأى باندورا(**Bandura, 1982**)أن تقدير فعالية الذات يتأثر بالخبرات البديلة والتي يقصد بها: (اكتساب الخبرة من رؤية الآخرين المشابهين وهم يؤدون الأنشطة بنجاح 'النماذج الاجتماعية' حيث تزيد رؤية الفرد للمشابهين له وهم يؤدون الأنشطة بنجاح من جهده المتواصل وترفع معتقداته لأنه يمتلك نفس الإمكانات اللازمة للنجاح ويستطيع أن يولد توقعات من المشاهدة والتي تحسّن أداؤه بالتعلّم من المشاهدة للنماذج، ولنفس السبب رؤية الآخرين يفشلون في أدائهم على الرغم من الجهد المرتفع تخفض معتقدات المشاهدين عن فاعليتهم ويقوّض جهودهم، كما تحدث تجارب التعلم البديل بمشاهدة نجاحات الآخرين وامتصاص الصراعات" (كمال أحمد الإمام الشناوي، 2006، 474-475).

4-3-3-الإقناع اللفظي Verbal Persuasion

أشار إليه (باندورا، 1977) بأن معناه: "الحديث الذي يتعلّق بخبرات معيّنة للآخرين والإقناع بها قبل الفرد أو المعلومات تأتي للفرد لفظيا عن طريق الآخرين فيما قد يُكسبه نوعا من الترغيب في الأداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة" (أورد في: السيد محمد أبو هاشم حسن، 2005، 43).

وأضاف (باندورا، 1982) أن "الإقناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحو واسع جدا مع الثقة في ما يكونه من قدرات وما يستطيعون إنجازه، وأنه توجد علاقة تبادلية بين الإقناع اللفظي والأداء الناجح في رفع مستوى الفعالية الشخصية والمهارات التي يمتلكها الفرد" (نيفين عبد الرحمن المصري، 2011، 54).

وأشار هذا المصدر أيضا إلى "عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، أو ما يسمى بالإقناع الاجتماعي، فالآخرون في بيئة التعلّم يمكنهم إقناع المتعلّم لفظيا عن قدراته على النجاح في مهام خاصة، وقد يكون الإقناع اللفظي داخليا حيث يأخذ الحديث الإيجابي مع الذات" (فؤاد بن معتوق النفيعي، 2009).

"وللإقناع الاجتماعي **Social Persuasion** دوره أيضا حيث يشير إلى الأنشطة التي يؤديها الناس بنجاح في المهام المحددة المقترحة والتجريب وإعطاء تغذية راجعة تقييمية على الأداء هي أنواع شائعة من الإقناع الاجتماعي. كما أشارت دراسة باندورا **(Bandura, 1982)** إلى أهمية الإقناع اللفظي كاستخدام المحادثة والتعاون للوصول إلى مستوى فعالية ذاتية" (كمال أحمد الإمام الشناوي، 475).

4-3-4- الحالة النفسية والفسيولوجية Psychological and Physiological state

أشار إليها باندور **(Bandura, 1997)** بأنها: "تمثل المصدر الأخير للحكم على فعالية الذات، ويصير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، وذلك مع الأخذ بعين الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنموذج،

والذات، وصعوبة المهمة، والمجهود الذي يحتاجه الفرد، والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء" (فؤاد بن معتوق النفيعي، 2009).

وتشير كذلك إلى "حالات القلق والضغوط النفسية والاستثارة والإجهاد وما تتركه من أثر في معتقدات فعالية الذات، وأن الإنسان ذو الكفاية الأعلى أكثر قدرة على التحكم بها، وتظهر الاستثارة الانفعالية بصفة عامة في المواقف الصعبة والتي تتطلب مجهودا عاليا، وتعتمد على معلومات الفرد فيما يتعلّق بالكفاءة الشخصية وتقويم معلوماته فيما يتعلّق بالقدرة على إنجاز المواقف"(برهان حمادنة وماهر شرادقة، 2013، 187).

إن تحقيق النجاح في حياة التلميذ عامة والحياة التربوية خاصة، يتطلب قدرا من قوة الذات وفعاليتها، وبإمكانه أن يستمد هذه الفعالية من مصادر متعددة تحيط به مثل التي ذكرها باندورا، والتلميذ الذكي يعرف كيف يستغل هذه المصادر لصالحه، ورغم ذلك هناك بعض التلاميذ يحتاجون إلى إرشاد تربوي ونفسي واجتماعي يمكنهم من تعلّم كيفية الاستفادة من هذه المصادر.

5- أنواع فعالية الذات:

يمكن تصنيف فعالية الذات إلى عدة أنواع منها:

5-1- الفعالية القومية Population-Efficacy

هي التي "ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل: انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، والتغيّر الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد" (غالب بن محمد المشيخي، 2009، 84).

5-2-الفعالية الجماعية Collective-efficacy

الفعالية الجماعية هي "مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المطلوب منها" (نيفين عبد الرحمن المصري، 2011، 64).

وأشار باندورا " إلى الأفراد الذين يعيشون غير منعزلين اجتماعيا، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراك الأفراد لفعاليتهم الجماعية يؤثر في ما يقبلون على عمله كجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلىالنتائج، وأن جذور فعالية الجماعة تكمن في فعالية أفراد هذه الجماعة. مثال ذلك: فريق كرة القدم إذا كان يؤمن في قدراته ومقدرته على الفوز على الفريق المنافس فيصبح لديه بذلك فعالية جماعية مرتفعة والعكس صحيح" (محمد عبد الهادي الجبوري، 2013).

5-3- فعالية الذات العامة Generalized self-efficacy

يقصد بها "قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف معيّن، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به" (نيفين عبد الرحمن المصري، 2011، 65).

5-4- فعالية الذات الخاصة Specific self-efficacy

ويقصد بها "أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية) أو في اللغة العربية (الإعراب-التعبير)" (غالب بن محمد المشيخي، 2009، 85).

5-5- فعالية الذات الأكاديمية Academic self-efficacy

هي "اعتقادات الأفراد في فعاليتهم لتوجيه نشاطاتهم الأكاديمية وتتضمن قدرا من الفعالية الذاتية المدركة لإتقان الجوانب الأكاديمية المختلفة، للإنجازات الشخصية، و لتوقعات الآباء والمدرسين الأكاديميين، وتعلم تنظيم النشاطات" (Bandura et all, 2003, 773).

تشير إلى "إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها. أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي وهي

تتأثر بعدد من المتغيّرات نذكر منها: حجم الفصل الدراسي، وعمر الدراسين، ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل" (نيفين عبد الرحمن المصري، 2011، 65).

خلاصة

تحتل فعالية الذات جانبا كبيرا من شخصية الفرد، وتظهر بوادرها عندما يواجَه الفرد بمشكلات وعراقيل تتطلب المواجهة والتحدي في المحاولة للتغلب عليها، وتكون سببا في ظهور العديد من الخصائص الانفعالية الأخرى التي تتطلبها المواقف الصعبة مثل تقدير الذات وتحقيق الذات والدافع للعمل والتحدي، وقد حضي هذا المفهوم بالدراسة العلمية والواقعية في أبحاث ألبرت باندورا من خلال اهتمامه بهذا الجانب الحيوي لما له من تأثير على الفرد نفسه وعلى البيئة، سواء البيئة الأسرية أو الاجتماعية أو المدرسية، وهذه الأخيرة يكون لها الدور الكبير في تعزيز فعالية الذات لدى المتعلمين، فتوفر بذلك أخصائيين أكفاء للعمل معهم ودعمهم، وفي المدرسة الثانوية حدد مستشار التوجيه المدرسي كشخص له دور في تقديم المساعدة للمتعلمين، ويكون نموذجا يتعلم منه التلاميذ السلوكات الصحيحة، ويفر جوا من النشاط الإيجابي يستمد منه المتعلمين قوة تزيد من فعاليتهم الذاتية التي يحتاجونها في حياتهم بصفة عامة وفي دراستهم بصفة خاصة.

الفصل الخامس/ الإجراءات الميدانية والتطبيقية للدراسة

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية
2. منهج الدراسة
3. حدود الدراسة
4. مجتمع الدراسة
5. عينة الدراسة
6. أدوات الدراسة
7. الأساليب الإحصائية

خلاصة

تمهيد

يتناول هذا الفصل وصفا مفصلا للإجراءات الميدانية والتطبيقية التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ابتداء بزيارة ميدان الدراسة وتطبيق الأدوات المستعملة فيها، والدراسة الاستطلاعية وأهدافها والمنهج المتبع ومجتمع وعينة الدراسة إضافة إلى وصف أدوات الدراسة المطبقة، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى الكشف عن الواقع العملي الذي تتناوله الدراسة، في جانبيها النظري والتطبيقي.حيث أشار **(رجاء محمود أبو علام، 2013، 97)** أنه قبل الاستقرار نهائيا على خطة الدراسة يفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من الأفراد، من أجل تحقيق جملة من أهدافها:

1. التأكد من جدوى الدراسة التي يرغب الباحث في القيام بها.
2. توفر الفرصة للباحث لتقويم مدى مناسبة البيانات التي يحصل عليها للدراسة، كما يتأكد من صلاحية الأدوات التي يستخدمها لهذه الدراسة.
3. الاختبار الأولي للفروض.
4. إظهار مدى كفاية إجراءات البحث والمقاييس التي اختيرت لقياس المتغيرات.

وقد تم في الدراسة الحالية الاطلاع على أهم الخدمات الإرشادية التي يقدمها أو يمارسها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، بهدف إشباع حاجات التلاميذ وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لهم.

وتمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية في الدراسة الحالية فيما يلي:

- التعرف على الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات الدراسة.
- تحديد خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية.

- معرفة أهم الخدمات التي يقدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.

- معرفة الواقع الفعلي لاهتمام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بتقديم الخدمات الإرشادية.

- قياس الجانب النفسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي يتمثل في فعالية الذات التي تساعدهم على مواجهة امتحان البكالوريا.

1-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

بعد الانتهاء من الجانب النظري الذي يخدم الدراسة الحالية والاطلاع على أدوات القياس التي استخدمت في التراث النظري أو أدبيات الدراسة، تم الحصول على استبيان خاص بالحاجات النفسية، والاجتماعية، والتربوية إلى الخدمات الإرشادية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (لبنى بن دعيمة،2007)، وكذلك تم الحصول على مقياس فعالية الذات العامة لرالف شفارتزر.

ثم تمت الدراسة الاستطلاعية بثانويتين بمدينة المسيلة في شهر أفريل 2014م هما: ثانوية عبد المجيد علاهم، وثانوية جابر بن حيان، وذلك بتوزيع الاستبيان والمقياس على عينة قدرها (30) تلميذا وتلميذة يدرسون في السنة الثالثة ثانوي،اختيروا بالطريقة العشوائية، وكان الهدف الرئيسي للعينة الاستطلاعية التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات الدراسة قبل تطبيقها في الدراسة الأساسية.

2- منهج الدراسة:

عُرّف المنهج بأنه:" الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة" (محمد راكان الدغيمي، 1997، 33). أو هو "خطوات منظمة يتخذها الباحث لمعالجة مسألة أو أكثر ويتبعها للوصول إلى نتيجة" (عبد الهدي الفضلي، 1992، 49). وقد تم استخدام المنهج الوصفي الذي يبحث في العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة وذلك لملائمته لها. ويقصد بالمنهج الوصفي بأنه "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم

لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (أبو القاسم عبد القادر عبد الله صالح وآخرون، 2001، 10).

3- حدود الدراسة:

"ليس هناك بحث بلا حدود، فالحدود تحدد مسار الباحث في مجتمع البحث، لأن هذه العملية تسهم بوضوح حدود البحث وتتيح الفرصة لإنجازه ضمن سقف زمني" (منصور نعمان وغسان ذيب النمري، 1998، 45).

وتمثلت حدود الدراسة الحالية في الحدود البشرية و المكانية والزمانية التالية:

3-1- الحدود البشرية: تم إجراء الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات مدينة المسيلة.

3-2- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة في أربع ثانويات من مدينة المسيلة التالية أسماؤها: ثانوية عبد المجيد علاهم، ثانوية جابر بن حيان، ثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي، ثانوية عبد المجيد مزيان في مدينة المسيلة.

3-3- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفترة الزمانية الممتدة من 2014/04/15م إلى 2014/05/15م.

4- مجتمع الدراسة:

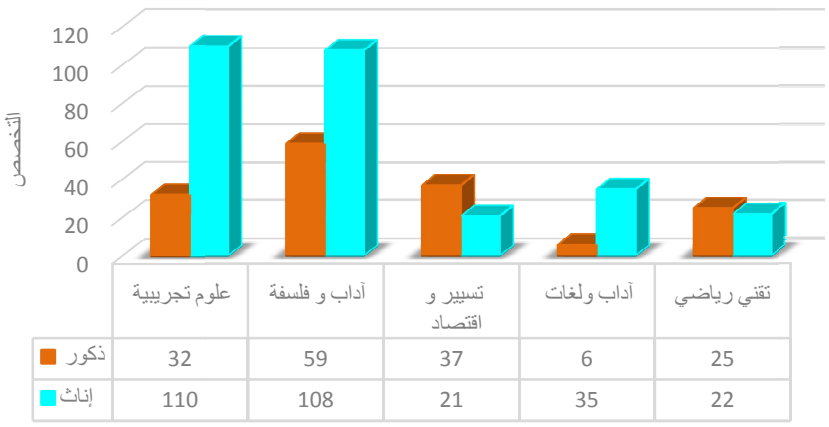
"المجتمع هو الهدف الأساسي من الدراسة حيث إن الباحث يعمم في النهاية النتائج عليه، وما العينة التي تختار إلا وسيلة لدراسة خصائص المجتمع" (رجاء محمود أبو علام، 2007، 163).أوهو "المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة" (مساعد بن عبد الله النوح، 2004، 92).

وتمثّل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذين يدرسون في الثانويات المذكورة، وقدر مجتمع الدراسة بـ (1367) تلميذا وتلميذة في العام الدراسي 2014/2013م . والجداول التالية توضح مجتمع الدراسة في الثانويات الأربعة.

جدول رقم (03): يوضحتعداد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ثانوية عبد المجيد علاهم 2014/2013.

التخصص / الجنس	علوم تجريبية	آداب و فلسفة	تسيير و اقتصاد	آداب ولغات	تقني رياضي	المجموع
ذكور	32	59	37	6	25	159
إناث	110	108	21	35	22	296
المجموع	142	167	58	41	47	455

الشكل رقم (06) أعمدة بيانية توضح تعداد التلاميذ الاجمالي في السنة الثالثة ثانوي بثانوية عبد المجيد علاهم



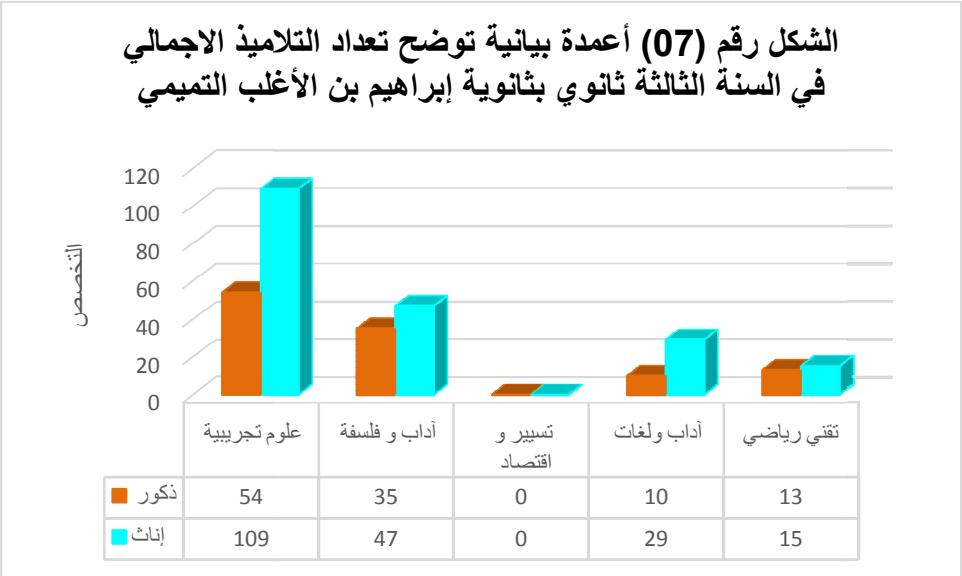
يوضح الجدول رقم (03) والشكل رقم (06) تعداد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للعام الدراسي 2014/2013 في ثانوية عبد المجيد علاهم، الذي بلغ في التخصصات العلمية

(247)، بينما في التخصصات الأدبية بلغ (208)، أما الذكور فقد بلغ عددهم (159) والإناث (296).

جدول رقم (04): يوضحتعداد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي 2014/2013

التخصص / الجنس	علوم تجريبية	آداب و فلسفة	تسيير و اقتصاد	آداب ولغات	تقني رياضي	المجموع
ذكور	54	35	0	10	13	112
إناث	109	47	0	29	15	200
المجموع	163	82	0	39	28	312

الشكل رقم (07) أعمدة بيانية توضح تعداد التلاميذ الاجمالي في السنة الثالثة ثانوي بثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي



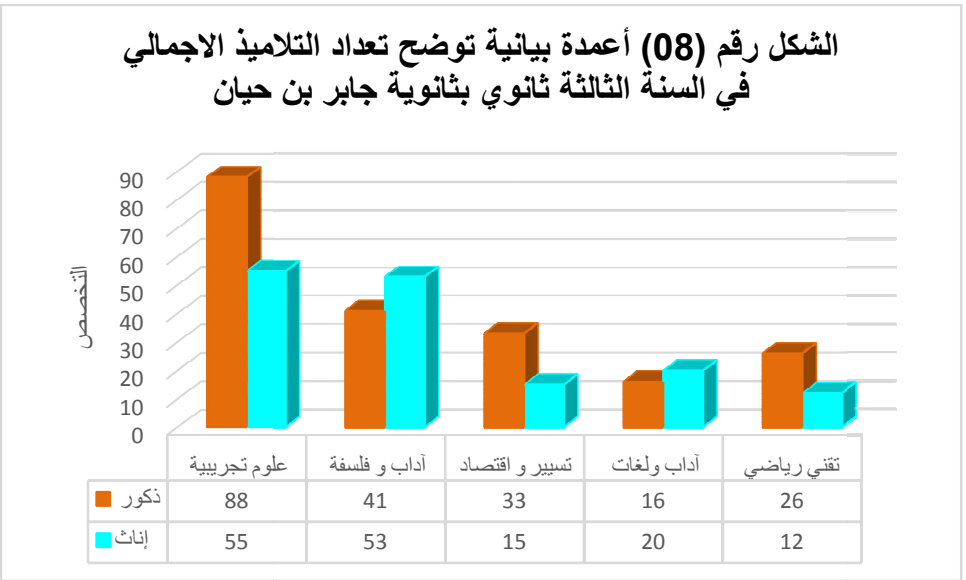
يوضح الجدول رقم(04) والشكل رقم (07) تعداد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للعام الدراسي 2014/2013 في ثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي، الذي بلغ في التخصصات

العلمية (191)، بينما في التخصصات الأدبية بلغ (121)، أما الذكور فقد بلغ عددهم (112) والإناث (200).

جدول رقم (05): يوضحتعداد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ثانوية جابر بن حيان 2014/2013.

التخصص / الجنس	علوم تجريبية	آداب و فلسفة	تسيير و اقتصاد	آداب ولغات	تقني رياضي	المجموع
ذكور	88	41	33	16	26	204
إناث	55	53	15	20	12	155
المجموع	143	94	48	36	38	359

الشكل رقم (08) أعمدة بيانية توضح تعداد التلاميذ الاجمالي في السنة الثالثة ثانوي بثانوية جابر بن حيان



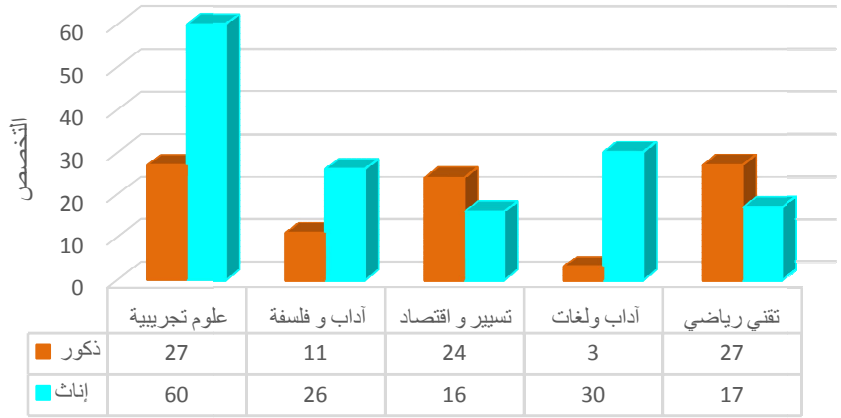
يوضح الجدول رقم(05) والشكل رقم (08) تعداد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للعام الدراسي 2014/2013 في ثانوية جابر بن حيان، الذي بلغ في التخصصات العلمية

(229)، بينما في التخصصات الأدبية بلغ (130)، أما الذكور فقد بلغ عددهم (204) والإناث (155).

جدول رقم(06): يوضحتعداد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ثانوية عبد المجيد مزيان 2014/2013.

التخصص / الجنس	علوم تجريبية	آداب و فلسفة	تسيير و اقتصاد	آداب ولغات	تقني رياضي	المجموع
ذكور	27	11	24	3	27	92
إناث	60	26	16	30	17	149
المجموع	87	37	40	33	44	241

الشكل رقم (09) أعمدة بيانية توضح تعداد التلاميذ الاجمالي في السنة الثالثة ثانوي بثانوية عبد المجيد مزيان



يوضح الجدول رقم(06) والشكل رقم (09) تعداد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للعام الدراسي 2014/2013 في ثانوية عبد المجيد مزيان، الذي بلغ في التخصصات العلمية

(171)، بينما في التخصصات الأدبية بلغ (70)، أما الذكور فقد بلغ عددهم (92) والإناث (149).

5- عينة الدراسة:

بعد تحديد مجتمع الدراسة تم اختيار العينة الممثلة له حيث يقصد بالعينة " **"أنها جزء من مجتمع معين يمثل في خصائصه ذلك المجتمع اختصاراً للوقت والجهد والمال" (صالح حسن الداهري، وهيب مجيد الكبيسي،1999، 49).**

وتم اختيار عينة الدراسة من المجتمع الذي يتكون من (1367) من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وذلك لأن هؤلاء التلاميذ مقبلون على شهادة التعليم الثانوي (البكالوريا) والتي تعتبر مرحلة حساسة بالنسبة لهم، ويحتاجون فيها إلى الدعم وزيادة فعالية الذات التي تعتبر عاملا مهما في تجاوز العقبات. وقد تم سحب نسبة 15% من المجتمع الأصلي فكان حجم العينة (205) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمختلف تخصصاتهم.

5-1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

بعد تحديد حجم العينة من المجتمع الأصلي، تم سحب عينة الدراسة الاستطلاعية، وقدر حجم العينة الاستطلاعية بـ (30) تلميذا وتلميذة منهم (11) ذكور و (19) إناث، و(15) علمي و(15) أدبي. وقد تم سحب هذه العينة من ثانويتين هما: ثانوية عبد المجيد علاهم، وثانوية جابر بن حيان.

5-1-1- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

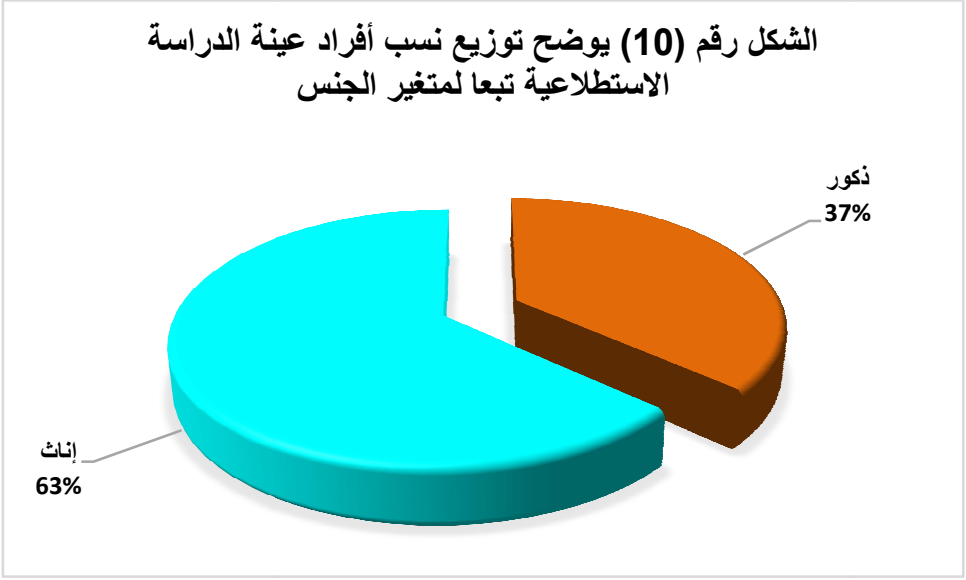
تقسم العينة الاستطلاعية حسب متغيري الجنس والتخصص كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول رقم(07): يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	11	%37

إناث	19	%63
المجموع	30	%100

الشكل رقم (10) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تبعا لمتغير الجنس

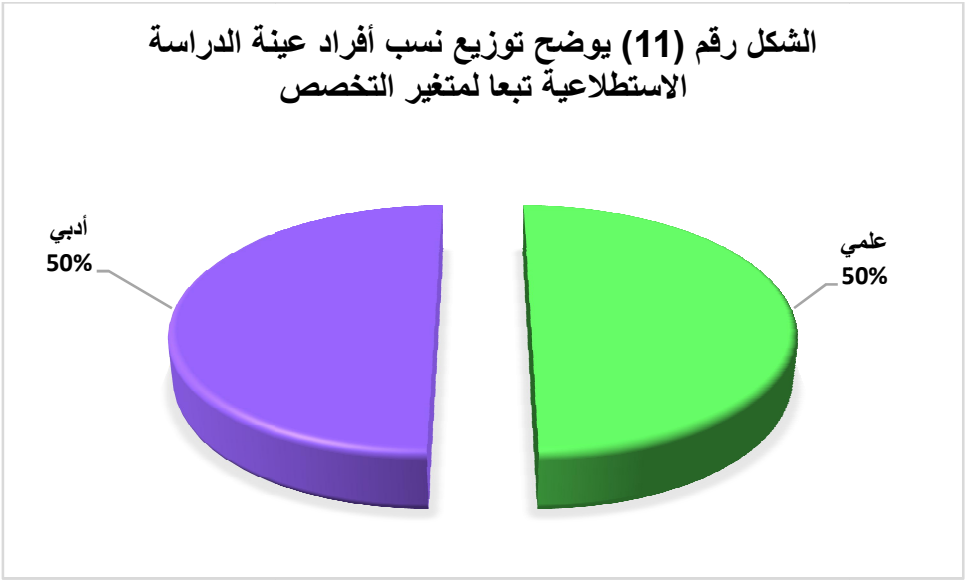


يوضح الجدول رقم(07) والشكل رقم (10) خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير الجنس ، حيث بلغ عدد الذكور (11) بنسبة (37%)، وعدد الإناث (19) بنسبة (63%)

جدول رقم (08): يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص.

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علمي	15	%50
أدبي	15	%50
المجموع	30	%100

الشكل رقم (11) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تبعا لمتغير التخصص



يوضح الجدول رقم(08) والشكل رقم (11) خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغير التخصص، حيث بلغ عدد التلاميذ في التخصص العلمي (15) بنسبة (50%)، وعدد التلاميذ في التخصص الأدبي (15) بنسبة (50%).

5-1-3- عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية الطبقية البسيطة التي تعني "احتمال اختيار أي فرد من أفراد المجتمع كعنصر من عناصر العينة، فلكل فرد فرصة متساوية لاختياره ضمن العينة" (محمود رجاء أبو علام، 2007، 171). وتمثل حجم عينة الدراسة الأساسية في (205)تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي منهم (85) ذكور و (120) إناث، و(126) من التخصصات العلمية (علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي) و(79)من التخصصات الأدبية (آداب وفلسفة، آداب ولغات).

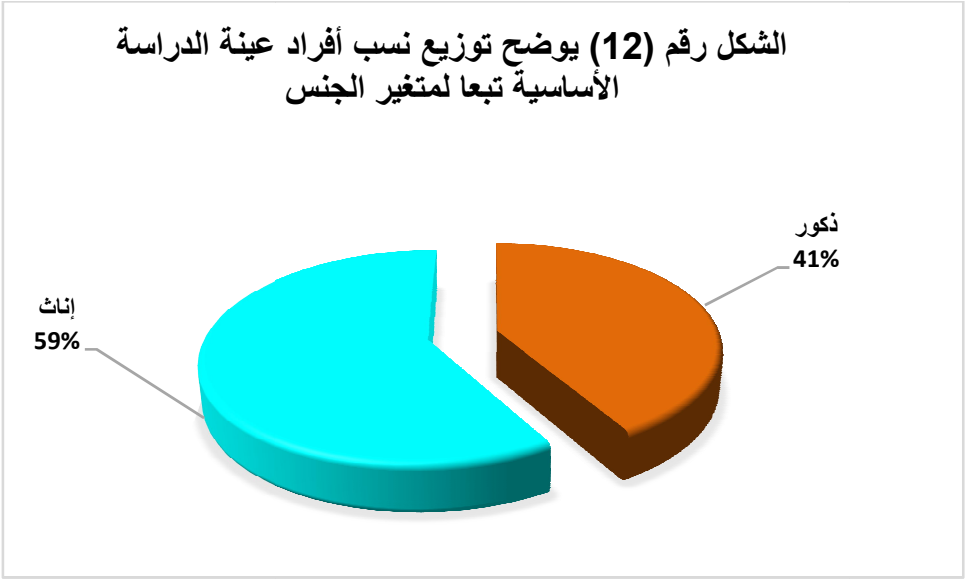
5-1-3-1- خصائص عينة الدراسة الأساسية:

تتمثل خصائص عينة الدراسة الأساسية كما هو موضح في الجدولين والشكلين التاليين:

جدول رقم (09): يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	85	%41
إناث	120	%59
المجموع	205	%100

الشكل رقم (12) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير الجنس

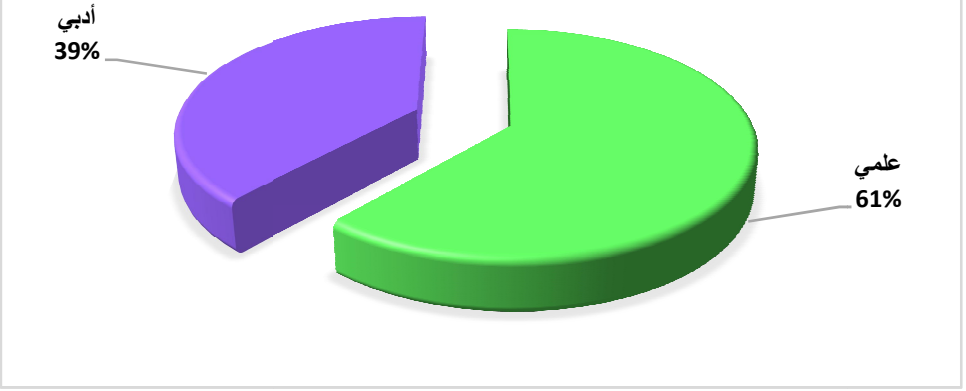


يوضح الجدول رقم(09) والشكل رقم (12) خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس ، حيث بلغ عدد الذكور (85) بنسبة (41%)، وعدد الإناث (120) بنسبة (59%).

جدول رقم (10): يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص.

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علمي	126	%61
أدبي	79	%39
المجموع	205	%100

الشكل رقم (13) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير التخصص



يوضح الجدول رقم(10) والشكل رقم (13) خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص، حيث بلغ عدد التلاميذ في التخصص العلمي (126) بنسبة (61%)، وعدد التلاميذ في التخصص الأدبي (49) بنسبة (39%).

يلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالا(205) توزعوا إلى (85) ذكور بنسبة قدرت بـ 41%و(120)إناث بنسبة بلغت 59%، بينما بلغ عدد حجم عينة التخصص العلمي(126) بنسبة بلغت 61%، بينما بلغ عدد حجم عينة التخصص الأدبي(79) بنسبة بلغت39%.

6- أدوات الدراسة:

تم استخدام أداتين في هذه الدراسة:

6-1-استبيان الحاجات إلى الخدمات الإرشادية:

6-1-1- وصف الاستبيان:

يعرف الاستبيان بأنه: "صيغة محددة من الفقرات والأسئلة تهدف إلى جمع البيانات من أفراد الدراسة، حيث يتطلب منهم الإجابة عنها بكل حرية، والافتراض الأساسي الذي يمكن وراءه هذه الأداة هو أن الإنسان أفضل من يلاحظ أو يصفذاته أو يحدد سلوكه

الخاص، فالاستبيان هو بيان نتائج التطبيق العملي لإطار فكري نظري" (سهيل رزق دياب، 2003، 52).

اقتضت الدراسة الحالية الاستعانة بأغلب بنود الاستبيان الخاص بحاجات تلاميذ المرحلة الثانوية إلى الخدمات الإرشادية من إعداد (لبنى بن دعيمة، 2007). الذي تم بناؤه برجوع الباحثة (لبنى بن دعيمة) إلى "التراث النظري واستنادا إلى الأبحاث والآراء التي تناولت مواضيع الحاجات والمراهقة والإرشاد النفسي، وكذلك تم الرجوع إلى مجموعة من الاستبيانات والمقاييس التي كانت قريبة من موضوع الدراسة مثل: (مقياس الحاجات النفسية للكبيسي، 1991)، (مقياس الحاجات النفسية الاجتماعية للأطفال إعداد نادية بوشلاق، 2001)، (مقياس الخدمات الإرشادية لفهد إبراهيم القاشي الغامدي، 1997)" (لبنى بن دعيمة، 2007).

وتوصلت إلى استخلاص ثلاثة محاور حاولت الباحثة من خلالها الإلمام بمختلف الحاجات لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي والمؤدية بهم إلى البحث عن الخدمات الإرشادية اللازمة، وضمت الاستبانة 83 عبارة موزعة على الشكل التالي:

- **الحاجات النفسية:** وتمتد من العبارة رقم 01 إلى العبارة رقم 22، وتتعلق بمجمل ما يشعر به التلميذ ويحسه ويترجمه في سلوكات غير مشبعة، يسعى إلى تحقيقها بهدف التوافق النفسي، وهي تغطي كل ما يتعلق بالمجال الوجداني للتلميذ.
- **الحاجات الاجتماعية:** وتمتد من العبارة رقم 23 إلى العبارة رقم 48، وتتعلق بمختلف النواحي التي يحسها التلميذ ويشعر بها ويسلكها في المحيط الاجتماعي من خلال علاقاته مع الأسرة والمدرسة والزملاء، وحاولت الباحثة من خلالها معرفة أهم الحاجات الاجتماعية التي تدفع بالتلميذ إلى طلب الخدمات الإرشادية.
- **الحاجات التربوية:** تمتد من العبارة رقم 49 إلى العبارة رقم 83، وتشمل كل السلوكات المتعلقة بالوسط التربوي للتلميذ والتي يبديها تعبيرا عن حاجاته غير المشبعة سواء

ما تعلق بالتربية الدينية أو الجنسية، أو ما تعلق بالوسط المدرسي، وحاولت الباحثة معرفة أهم الحاجات التربوية التي تدفع التلميذ إلى طلب الإرشاد النفسي.

وللتأكد من مدى صلاحية الاستبيان المستعمل في الدراسة والتحقق من الفهم الدقيق لعباراته ، قامت الباحثة (لبنى بن دعيمة) بتطبيقه على عينة الدراسة التي شملت 30 تلميذا وتلميذة مع الإشارة إلى أن الاستبيان تضمن سؤالا مفتوحا يمكن التلاميذ من التعبير عن حاجاتهم غير المشبعة، ومن خلال إجاباتهم على الاستبانة تمكنت الباحثة من معرفة العبارات التي تبدو لهم غير واضحة، وكذلك من خلال الحضور الشخصي معهم أثناء الإجابة، وقد تم أخذ كل ذلك بعين الاعتبار.

6-1-1- صدق استبيان الحاجات إلى الخدمات الإرشادية:

وبعد ذلك قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على عينة من الأساتذة بمعهد علوم النفس وعلوم التربية بجامعة باتنة وتمحورت ملاحظاتهم فقط على ما يخص دمج بعض العبارات المكررة والتي لا تقيس ما أعدت لقياسه وبعد تطبيق الاستبانة الخاصة بحاجات التلاميذ إلى الخدمات الإرشادية، والاستفادة من بعض اقتراحات المحكمين وضعت الصياغة النهائية لعبارات الاستبانة والتياتفق الأساتذة على أنها تقيس ما وضعت لقياسه. وكان عدد الأساتذة المحكمين في علم النفس وعلوم التربية بهدف استطلاع آرائهم بشأن صدق العبارات وتم توزيعها على 09 محكمين وتمثيلها لمحاور الاستبانة، وتسمى هذه الطريقة لحساب صدق الاستبيان بصدق المحكمين.

وقد استرجعت 07 استبانات من أصل 09 وتم حساب صدق المحكمين بطريقتين:

- طريقة النسب المئوية.
- معادلة لوشي لحساب صدق المحكمين.

1- حساب الصدق بطريقة النسب المئوية:

جدول رقم (11): يوضح النسب المئوية لصدق الاستبيان بمحاوره الثلاث

محاور الاستبيان	المجموع	تكرارات تقيس	تكرارات لا تقيس	% تقيس	% لا تقيس
المحور الأول	154	142	12	%92.20	%7.80
المحور الثاني	196	174	22	%88.77	%11.23
المحور الثالث	273	249	24	%91.20	%8.80
الاستبيان ككل	623	565	58	%90.70	%9.30

يتضح من الجدول أن الاستبانة تقيس ما أعدت لقياسه بنسبة 90.70٪

6-1-2- ثباتالاستبيان:

اعتمدت الباحثة (لبنى بن دعيمة، 2007) في دراستها هذه لحساب ثبات استبيان حاجات التلاميذ إلى الخدمات الإرشادية على أسلوب الاختبار وإعادة الاختبار على عينتين متماثلتين 30 تلميذا وتلميذة يدرسون بمرحلة التعليمالثانوي،في نفس الظروف تم إجراء التطبيق الأول والثاني وتم حساب ثبات الاستبانة بتطبيق معامل (ارتباط بيرسون، وبعد تطبيق معامل ارتباط بيرسون كان معامل ثبات استبانة حاجات التلاميذ إلى الخدمات الإرشادية حيث قدر بـ 0.87.

إذن بما أن قيمة ر= 0.87 فإن المقياس يتميّز بدرجة مرتفعة من الثبات (لبنى بن دعيمة، 2007).

6-1-3- طريقة تصحيح الاستبيان:

أما طريقة تصحيح الاستبانة، فإن تعليمات حاجات التلاميذ إلى الخدمات الإرشادية تحدد: أن يضع المبحوث إشارة على سلم التقليدية الذي يشتمل على ثلاث درجات وهي (نعم) (أحيانا) ((لا) ويتم حساب درجات الاستبانة كما يلي:

تحوي الاستبانة (75) عبارة كلها موجبة، وتعطي درجات حسب البدائل، حيث تعطى ثلاث درجات (نعم)، ودرجتان (أحيانا)، ودرجة واحدة للبديل (لا).

6-2- وصف مقياس فعالية الذات:

بخصوص قياس متغير فعالية الذات تم الاستعانة بمقياس فعالية الذات العامة.

وقد أعد هذا المقياس رالف شفارتزر (**Ralf Schwarzer, 1993**) بعنوان: (**Measurement of perceived self-efficacy**) للتعرف على مستوى فعالية الذات لدى الأفراد في المواقف المقلقة. ويتكون المقياس من عشر فقرات مدرجة على سلم من أربعة بدائل هي (نادرا، أحيانا، غالبا، دائما). ويجيب المستجيب عن كل فقرة باختيار أحد هذه البدائل بوضع إشارة أمام الفقرة وتحت البديل الذي يراه مناسبا لقناعته. وتعطى البدائل الدرجات التالية (1، 2، 3، 4) على الترتيب.

ترجم المقياس واستخدم في مشاريع بحث عديدة في بلدان مختلفة مثل: الصين، واسبانيا، وروسيا، وأستونيا، وسوريا. كان شفارتزر قد استخرج دلالات الصدق والثبات للمقياس كما يلي:

6-2-1- صدق المقياس:

تم استخراج دلالات الصدق لمقياس فعالية الذات من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة مع المقياس الكلي حيث طبق المقياس على عينة بلغت (17553) فردا من (22) بلدا منهم (48%) من الذكور و(52%) من الإناث، تقع أعمارهم بين (15-20) سنة وأسفرت النتائج عن معاملات ارتباط تراوحت بين (0.54 و 0.75).

6-2-2-ثبات المقياس:

استخرج ثبات مقياس فعالية الذات في عدد من الدراسات على عينات مختلفة من ألمانيا حيث اختبر في دراسة طولية على عينة بلغت (246) فردا لمدة ستة (6) أشهر وقد وقعت قيم معامل الثبات بين (0.75 و0.91). ثم اختبر بعد سنة في عينة قدرها (140)

مدرسا، وقد وجد معامل ارتباط قيمته (0.67) و معامل اتساق قيمته (0.75). وبعد سنتين اختبر في عينة أخرى بلغت (2846) طالبا وطالبة، وتوصلت إلى معامل ارتباط بلغ (0.47) للذكور و (0.63) للإناثو (0.55) للعينة الكلية.

بالإضافة إلى أنه تم اختبار ثبات المقياس في (13) عينة أخرى في دول مختلفة وقد توصلت الدراسات إلى معاملات ثبات عالية تراوحت بين (0.78 و0.91).

وقد ورد في شولتر ورفاقه (**Scholz et al, 2002**) أن عيسى المنصور قام بتعريب المقياس وتقنينه في سوريا، واستخرج دلالات الصدق والثبات له بتطبيقه على عينة مكونة من (264) فردا، منهم (115) من الذكور و(149) من الإناث. ومن ثم تم حساب صدق البناء للمقياس من خلال ارتباط كل فقرة مع المقياس الكلي، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.34 و0.61) كما تم حساب معامل ألفا للاتساق الداخلي على العينة السابقة وبلغ (0.79)" (نصر العلي ومحمد سحلول، 2005، 106-107).

6-2-3- تصحيح مقياس فعالية الذات:

اتبع في تقرير درجات هذا المقياس تدريج البدائل الموجودة وهي (نادرا، أحيانا، غالبا، دائما) بحيث تعطى البدائل الدرجات (1، 2، 3، 4) على الترتيب وبناء على ذلك تكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (40) درجة، في حين تكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (10) درجات.

6-3- الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات الدراسة الحالية:

يقصد بالصدق "أن يقيس الاختبار أو الأداة ما وضعت لقياسه" (فاطمة عوض صابر وعلي خفاجة، 2002، 167).

أما الثبات فهو "قدرة الأداة على تقدير السلوك بشكل لا يتغير بتغير الظروف والزمن، والمقياس الثابت هو الذي ينتج قيما متساوية إذا ما تكرر إجراؤه عدة مرات" (محمد مزيان، 1999، 46).

6-3-1- استبيان الخدمات الإرشادية:

تم الاستعانة باستبيان حاجات تلاميذ المرحلة الثانوية إلى الخدمات الإرشادية، وذلك بموائمة هدف الاستبيان من معرفة الحاجات (النفسية، والاجتماعية، والتربوية) إلى الخدمات الإرشادية في دراسة (لبنى بن دعيمة، 2007)، إلى معرفة مستوى الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وتم تقسيم الاستبيان إلى ثلاثة محاور هي: الخدمات الإرشادية النفسية، والخدمات الإرشادية الاجتماعية، والخدمات الإرشادية التربوية. والجدول الآتي يوضح أرقام العبارات والبعد الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (12): يوضح أرقام العبارات والبعد الذي تنتمي إليه في استبيان الخدمات الإرشادية.

المحاور	أرقام العبارات (البنود)
الخدمات الإرشادية النفسية	4-6-7-8-9-10-11-13-14-15-19-20-23-25-26-31-32-43
الخدمات الإرشادية الاجتماعية	1-2-17-18-24-27-30-33-37-38-39-40-41-42-44-47-50-51-52-53-58-59-60-63-73
الخدمات الإرشادية التربوية	3-5-12-16-21-22-28-29-34-35-36-45-46-48-49-54-55-56-57-61-62-64-65-66-67-68-69-70-71-72-74-75

أما طريقة تصحيح الاستبيان الذي يحتوي على (75) عبارة كلها موجبة، تم توزيع أوزان استجابات عبارات الاستبيان على ثلاثة بدائل هي: (نعم، أحيانا، لا). وتأخذ العبارات أو البنود الدرجات التالية على الترتيب (3، 2، 1).كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (13): يوضع درجات بدائل استبيان الخدمات الإرشادية.

صيغة الاستجابة	نعم	أحيانا	لا
درجة العبارة	3	2	1

1- صدق استبيان الخدمات الإرشادية:

أ. صدق المحكمين لاستبيان الخدمات الإرشادية:

للتأكد من صدق استبيان الخدمات الإرشادية وملاءمته للهدف منه، تم توزيعه على (09) أساتذة مختصين في علم النفس وعلوم التربية من جامعة المسيلة، بهدف الاستئناس بآرائهم فيما يخص ملائمة عبارات الاستبيان لما أعدت لقياسه، ومدى ملاءمته للمحاور الخاصة بالاستبيان.

وقد تم حساب صدق الاستبيان بطريقة النسب المئوية كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (14): يوضح النسب المئوية لصدق المحكمين على الاستبيان ومحاوره.

محاور الاستبيان	المجموع	تكرارات تقيس	تكراراتلا تقيس	نسبة تقيس	نسبة لا تقيس
المحور الأول	189	186	3	%98.41	%1.59
المحور الثاني	243	243	0	%100	%00
المحور الثالث	251	259	2	%99.20	%0.80
الاستبيان ككل	693	688	5	%99.27	%0.73

يتضح من الجدول السابق أن استبيان الخدمات الإرشادية يقيس ما أعد لقياسه بنسبة (99.27%) وهي نسبة عالية تمكن من تطبيق الاستبيان على العينة الأساسية.

ب. الصدق التمييزي لاستبيان الخدمات الإرشادية:

بعد الحصول على استجابات أفراد العينة الاستطلاعية التي كان قدرها (30) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، تم تفريغها لحساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية، حيث تم سحب 27% من طرفي التوزيع للدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الاستطلاعية، بعد ترتيبهم من أعلى درجة إلى أدنى درجة، أخذ من كل طرف (8) أفراد وبعدها تم إخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدلالة الفروق.

والجدول رقم (15) يوضح ذلك.

جدول رقم (15): يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الطرفالأعلى والطرف الأدنى في استبيان الخدمات الإرشادية ومحاوره.

	الطرفين	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
الخدمات الإرشادية النفسية	الأعلى	8	48.63	1.59	14	19.01	0.01	دال
	الأدنى	8	22.13	3.60				
الخدمات الإرشادية الاجتماعية	الأعلى	8	36.00	5.68	14	16.13	0.01	دال
	الأدنى	8	28.38	2.13				
الخدمات الإرشادية التربوية	الأعلى	8	82.75	8.207	14	10.68	0.01	دال
	الأدنى	8	44.63	5.87				
الخدمات الإرشادية ككل	الأعلى	8	194.38	9.95	14	20.42	0.01	دال
	الأدنى	8	95.13	9.47				

وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وقفا لحالتين هما:

1- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test}) دالة عند مستوى الدلالة (0.05 أو 0.01=α) فهذا يعني أن هذا الاستبيان صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.

2- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test}) غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05 =α) فهذا يعني أن هذا الاستبيان غير صادق لأنه لم يميز بين الطرفين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T_{test}) كما هو موضح في الجدول رقم (14) يتضح بأن هذا الاستبيان صادق حيث بلغت قيمته (20.42) وهي دالة عند درجة الحرية (14) ومستوى الخطأ أو الدلالة (0.01 =α)

ج. صدق الاتساق الداخلي لاستبيان الخدمات الإرشادية:

تم الاعتماد على حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي والتي تعتمد على تقدير الارتباطات بين كل عبارة مع الدرجة الكلية للاستبيان كما هو موضح في الجداول الأربعة التالية:

1. البعد الأول: الخدمات الإرشادية النفسية

جدول رقم (16): يوضح علاقة عبارات بعد الخدمات الإرشادية النفسية بدرجة البعد ككل

رقم العبارة	العبارات	معامل الارتباط	الدلالة	مستوى الدلالة
4	يشعرني بالأمن على مستقبلي	0.64**	0.00	دال
6	يخفف عني حدة الضغوط التي أتعرض لها في حياتي	0.66**	0.00	دال
7	يخفف عني عندما أكون قلقا	0.89**	0.00	دال
8	يساعدني على فهم شخصيتي	0.85**	0.00	دال
9	يبصرني بأهمية العالم الذي أعيش فيه	0.84**	0.00	دال
10	يطمئنني على مستقبل أسرتي	0.89**	0.00	دال
11	يساعدني لأكون محبوبا من طرف الآخرين	0.78**	0.00	دال
13	أصارحه بكل ما يختلج صدري	0.55**	0.00	دال
14	يعلمني كيف أحب الآخرين	0.76**	0.00	دال
15	يبصرني بأهمية الولاء لأسرتي	0.78**	0.00	دال
19	يشجعني لأكون ناجحا في حياتي	0.60**	0.00	دال
20	يبصرني بعيوبي كي أتجنبها	0.70**	0.00	دال
23	يرشدني إلى كيفية التصرف لأكون محترما	0.76**	0.00	دال
25	يساعدني على تخطي الصعوبات التي تعترضني	0.82**	0.00	دال
26	يساعدني على التخلص من إحساسي بالنقص	0.71**	0.00	دال
31	يساعدني على التخلص من إحساسي بتأنيب الضمير	0.76**	0.00	دال
32	يساعدني على تعزيز الثقة بنفسي	0.45*	0.01	دال
43	يخلصني من استغراقي في أحلام اليقظة	0.45*	0.01	دال
	بعد الخدمات الإرشادية النفسية	1	–	–

(**) تعني أن البند دال عند مستوى (0.001).

(*) تعني أن البند دال عند مستوى (0.05)

2. البعد الثاني: الخدمات الإرشادية الاجتماعية

جدول رقم (17): يوضح علاقة عبارات بعد الخدمات الإرشادية الاجتماعية بدرجة البعد ككل.

رقم العبارة	العبارات	معامل الارتباط	الدلالة	مستوى الدلالة
1	يحثني على المشاركة في مختلف الأنشطة المدرسية	0.58**	0.00	دال
2	ينصح أسرتي بضرورة تهيئة الجو المناسب للدراسة	0.69**	0.00	دال
17	يبصرني بأهمية انضمامي إلى نادي أو جمعية	0.52**	0.00	دال
18	يرشد عائلتي بضرورة أن تترك لي حرية اختيار شعبتي الدراسية	0.63**	0.00	دال
24	يساعدني على تحسين علاقتي مع الأسرة	0.84**	0.00	دال
27	يساعدني على بناء علاقات جيدة مع الناس	0.83**	0.00	دال
30	يرشدني إلى أساليب التعامل مع الجنس الآخر	0.56**	0.00	دال
33	يساعدني على حل مشكلاتي العائلية	0.71**	0.00	دال
37	يرشد عائلتي إلى تقبل أصدقائي	0.77**	0.00	دال
38	يخبر أوليائي عن أهمية المرحلة التي وصلنا إليها	0.74**	0.00	دال
39	يبصر أسرتي بضرورة استقبال أصدقائي في المنزل	0.62**	0.00	دال
40	يرشد أوليائي إلى تجنب إهانتي أمام الآخرين	0.80**	0.00	دال
41	يرشدني لأكون فعالا في المجتمع الذي أعيش فيه	0.66**	0.00	دال
42	يبصرني بأهمية مساعدة أصدقائي في قضاء حوائجهم	0.75**	0.00	دال
44	يساعدني كي أتخلص من انطوائي داخل القسم	0.71**	0.00	دال
47	يساعدني على تحقيق التوافق في الصراع بين المحافظة والتحرر	0.72**	0.00	دال
50	يساعدني على اختيار الجماعة المناسبة من الأصدقاء	0.77**	0.00	دال
51	يرشدني إلى طريقة التعايش في حالة وجود خلافات أسرية	0.78**	0.00	دال
52	يحث أوليائي إلى ضرورة تجنب الشجار في البيت	0.72**	0.00	دال
53	يعلمني كيفية مناقشة الوالدين في المسائل الشخصية	0.75**	0.00	دال
58	يرشدني إلى طريقة التخلص من الرد العنيف على الأولياء	0.80**	0.00	دال
59	يساعدني على التخلص من الارتباك في المواقف الاجتماعية المختلفة	0.72**	0.00	دال

60	أحدثه عن فشلي في تكوين صداقات جديدة	0.73**	0.00	دال
63	يرشد والدي إلى ضرورة رعاية مواهبي الخاصة	0.52**	0.00	دال
73	أخبر أوليائي بضرورة إعطائي المصروف اليومي لشراء ما يلزمني	0.48**	0.00	دال
بعد الخدمات الإرشادية الاجتماعية		1	–	–

(**) تعني أن العبارة دالة عند المستوى (0.001)

(*) تعني أن العبارة دالة عند المستوى (0.005)

3.البعد الثالث: الخدمات الإرشادية التربوية

جدول رقم (18): يوضح علاقة عبارات بعد الخدمات الإرشادية التربوية بدرجة البعد ككل.

رقم العبارة	العبارات	معامل الارتباط	الدلالة	مستوى الدلالة
3	يعرفني على الآفاق المستقبلية للشعبة التي أدرس فيها	0.55**	0.00	دال
5	يرشدني إلى أساليب المذاكرة الجيدة	0.64**	0.00	دال
12	يساعدني على اختيار الشعبة التي تناسب ميولي وقدراتي	0.54**	0.00	دال
16	يرشدني إلى الطريقة المثلى للإجابة في الامتحانات	0.56**	0.00	دال
21	يعرفني بمختلف الفروع والشعب الموجودة في الثانوية	0.65**	0.00	دال
22	يرشدني إلى طريقة رفع مستواي الدراسي	0.40*	0.02	دال
28	يرشدني إلى كيفية المحافظة على التركيز والانتباه داخل القسم	0.58**	0.00	دال
29	يشرف على نشاطاتي في النادي المدرسي	0.66**	0.00	دال
34	يساعدني على التكيف مع مختلف الأنشطة التربوية	0.73**	0.00	دال
35	يطلعني على المواد الدراسية وأهميتها في كل شعبة	0.53**	0.00	دال
36	يحفزني على ضرورة إكمال دراستي في المستقبل	0.65**	0.00	دال
45	يزودني بمعلومات تتعلق بشروط قبولي في الجامعة	0.69**	0.00	دال
46	يساعدني على التخلص من خوفي من المشاركة داخل القسم	0.42*	0.01	دال
48	يساعدني على التخلص من مشاهدة التلفاز أكثر من اللازم	0.30	0.10	غيردال
49	يرشدني إلى معرفة التربية الدينية الصحيحة	0.72**	0.00	دال
54	يحثني على التمسك بالتعاليم الدينية	0.47**	0.00	دال
55	يعلمني كيف أدرب نفسي على الأخلاق الفاضلة	0.72**	0.00	دال

56	يساعدني على التخلص من مشكلاتي العاطفية	0.69**	0.00	دال
57	يساعدني على التخلص من التفكير المستمر في الجنس	0.37**	0.03	دال
61	يرشدني إلى التخلص من إكثاري لقراءة الكتب الجنسية	0.73**	0.00	دال
62	يساعدني على التخطيط الجيد لشغل أوقات فراغي	0.61*	0.00	دال
64	يساعدني على وضع برنامج منزلي لمراجعة دروسي	0.68**	0.00	دال
65	يرشدني إلى طريقة دراسة بعض المواد الصعبة	0.58**	0.00	دال
66	يساعدني على معرفة أسباب تراجع مستواي الدراسي	0.78**	0.00	دال
67	يرشد الأساتذة إلى إثارة روح المنافسة في القسم	0.66**	0.00	دال
68	يشجعني على ممارسة هوايتي المفضلة	0.81**	0.00	دال
69	يساعدني على التخلص من سماع الأغاني أكثر من اللازم	0.54**	0.00	دال
70	يعلمني عن مختلف الحرف والمهن المتوفرة في عالم الشغل	0.57**	0.00	دال
71	يرشد الأساتذة إلى عدم إهانتي أمام الزملاء	0.57**	0.00	دال
72	يزودني بالمعلومات الجنسية الصحيحة	0.55*	0.00	دال
74	يعلمني كيف أجاهد نفسي على إقامة الشعائر الدينية على أتم وجه	0.53**	0.00	دال
75	يعلمني عن مختلف التخصصات الموجودة في الجامعة	0.49**	0.00	دال
بعد الخدمات الإرشادية التربوية		1	–	–

(**) تعني أن العبارة دالة عند مستوى (0.01)

(*) تعني أن العبارة دالة عند المستوى (0.05)

جدول رقم (19): يوضح علاقة كل بعد بالدرجة الكلية لاستبيان الخدمات الإرشادية ككل.

	الأبعاد	معامل الارتباط	الدلالة	مستوى الدلالة
1	**بعد الخدمات الإرشادية النفسية**	0.93**	0.00	دال
2	**بعد الخدمات الإرشادية الاجتماعية**	0.95**	0.00	دال
3	**بعد الخدمات الإرشادية التربوية**	0.94**	0.00	دال
الاستبيان ككل		1	–	–

2 – ثبات استبيان الخدمات الإرشادية:تم حساب ثبات الاستبيان بثلاثة طرق هي:

أ. الثبات بطريقة معامل غيتمان:

تم حساب معامل غيتمان لثبات الاستبيان والذي قدر بـ (0.84)، وهذه القيم هي مرتفعة مما يدل على الثبات العالي لاستبيان الخدمات الإرشادية والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول رقم (20): يوضح ثبات استبيان الخدمات الإرشادية باستخدام معامل غيتمان.

معامل غيتمان	0.84

ج. الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (α كرومباخ):

تم حساب معامل ارتباط العبارات فيما بينها باستخدام معامل الثبات α كرومباخ والذي بلغت قيمته(0.85)، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول رقم (21): يوضح معامل ثبات الاتساق الداخلي لاستبيان الخدمات الإرشادية.

معامل α كرومباخ	عدد العبارات
0.85	75

3- طريقة تصحيح استبيان الخدمات الإرشادية في الدراسة الحالية:

بما أن كل عبارات الاستبيان موجبة و يحتوي الاستبيان على ثلاثة بدائل (نعم) (أحيانا) (لا) تأخذ التدريجات التالية على الترتيب (3) (2) (1). والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (22): يوضح طريقة تصحيح العبارات الموجبة لاستبيان الخدمات الإرشادية.

البدائل / العبارة	نعم	أحيانا	لا
إيجابية	3	2	1

علما أن أكبر درجة يمكن للمفحوص أن يحصل عليها هي (225)= 75×3 وهذا إذا أجاب المفحوص على كل عبارات الاستبيان بالبديل (نعم) الذي يأخذ التدريجة (3).

وأدنى درجة يمكن للمفحوص أن يحصل عليها هي (75)=75×1 وهذا إذا أجاب المفحوص على كل عبارات الاستبيان بالبديل (لا) الذي يأخذ التدريجة (1).

وبالحصول على أعلى درجة وأقل درجة، يمكن تحديد المجالات التي يتم بها تحديد المستوى المراد التحقق منه (مستوى الخدمات الإرشادية). وذلك بالطريقة التالية:

- حساب المدى وهو 225-75=150.
- يتم تقسيم المدى 150على عدد المجالات وهي ثلاثة (منخفض، متوسط، مرتفع).فتكون القيمة المضافة بين حدود المجالات هي 50.
- يتم الحصول على قيمة كل مجال. ويحسب المجال من بداية 75 إلى 225

وبالتالي نحصل على المجالات التالية من أجل تفسير مستوى الخدمات الإرشادية وتتبع نفس الطريقة مع الأبعاد، والجدول الآتي يوضح تقسيم المجالات.

جدول رقم (23): يوضح تقسيم المجالات لتفسير مستوى الخدمات الإرشادية.

المجالات	الخدمات الإرشادية النفسية	الخدمات الإرشادية الاجتماعية	الخدمات الإرشادية التربوية	الخدمات الإرشادية
منخفض	]18-30]	]25-41[	]32-53[	]75-125[
متوسط	]30-42]	]41-58[	]53-74[	]125-175[
مرتفع	[42-54]	[58-75]	[75-90]	[175-225]

6-3-2- مقياس فعالية الذات:

1- صدق مقياس فعالية الذات:

أ. الصدق التمييزي لمقياس فعالية الذات:

بعد الحصول على استجابات أفراد العينة الاستطلاعية على مقياس فعالية الذات، التي كان قدرها (30) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، تم تفريغها لحساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية، حيث تم سحب 27% من طرفي التوزيع للدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الاستطلاعية، بعد ترتيبهم من أعلى درجة إلى أدنى درجة، أخذ من كل طرف (8) أفراد وبعدها تم إخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدلالة الفروق.

جدول رقم (24): يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الطرف الأعلى والأدنى لمقياس فعالية الذات.

	الطرفين	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
فعالية الذات	الأعلى	8	36.00	2.67	14	11.11	0.000	دال
	الأدنى	8	18.88	3.44				

وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وقفا لحالتين هما:

1. إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test}) دالة عند مستوى الدلالة (0.05 أو α=0.01) فهذا يعني أن هذا الاستبيان صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.
2. إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test}) غير دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) فهذا يعني أن هذا الاستبيان غير صادق لأنه لم يميز بين الطرفين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T_{test}) كما هو موضح في الجدول رقم (14) يتضح بأن هذا الاستبيان صادق حيث بلغت قيمته (11.11) وهي دالة عند درجة الحرية (14) ومستوى الخطأ أو الدلالة (α= 0.01)

2- ثبات مقياس فعالية الذات:

تم حساب ثبات مقياس فعالية الذات بثلاثة طرق هي:

أ. الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس وقدر معامل الارتباط بيرسون (0.72) وبالتعويض في معادلة التصحيح سبيرمان براون أصبحت قيمة الثبات الكلي تقدر بـ (0.84). وتم حساب معامل غيتمان لثبات المقياس والذي قدر بـ (0.83)، وهذه القيم هي مرتفعة مما يدل على الثبات العالي لمقياس فعالية الذات والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (25): يوضح ثبات مقياس فعالية الذات بطريقة التجزئة النصفية.

الارتباط بين نصفي المقياس	0.72
الارتباط الكلي المصحح سبيرمان براون	0.84
معامل غيتمان	0.83

ج. الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (α كرومباخ):

تم حساب معامل ارتباط العبارات فيما بينها باستخدام معامل الثبات α كرومباخ والذي بلغت قيمته (0.85)، والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول رقم (26): يوضح معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس فعالية الذات.

معامل α كرومباخ	عدد العبارات
0.85	10

يتضح من معاملات الصدق والثبات العالية الخاصة بكل من استبيان الخدمات الإرشادية ومقياس فعالية الذات أنها ذات مصداقية وبالتالي فهي صالحة للتطبيق العلمي والعملي في ميدان الدراسة من أجل فحص فرضيات هذه الدراسة.

3- طريقة تصحيح مقياس فعالية الذات في الدراسة الحالية:

بما أن كل عبارات المقياس موجبة و يحتوي على أربعة بدائل (نادرا، أحيانا، غالبا،دائما) تأخذ التدريجات التالية على الترتيب (1، 2، 3، 4). والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (27): يوضح طريقة تصحيح العبارات الموجبة لمقياس فعالية الذات.

البدائل / العبارة	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
إيجابية	1	2	3	4

علما أن أكبر درجة يمكن للمفحوص أن يحصل عليها هي (40)=10×4 وهذا إذا أجاب المفحوص على كل عبارتالمقياس بالبديل (دائما) الذي يأخذ التدريجة(4).

وأقل قيمة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (10)=10×1 وهذا إذا أجاب المفحوص على كل عبارت المقياس بالبديل (نادرا) الذي يأخذ التدريجة (1).

وبالتالي تكون المجالات مقسمة كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (28):يوضح تقسيم المجالات لتفسير مستوىفعالية الذات.

المجالات	فعالية الذات
منخفض	**[10-20[**
متوسط	**[20-30[**
مرتفع	**[30-40]**

7- الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

7-1- التكرارات والنسب المئوية والتمثيلات البيانية، حيث تم استخدامها في تحديد خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية.

7-2- معامل الارتباط بيرسون للمتغيرات الكمية، حيث تم استخدامه لحساب معامل ارتباط المتغيرات في الصدق التمييزي وصدق الاتساق الداخلي.

7-3- معادلة α كرومباخ لحساب ثبات أدوات الدراسة (استبيان الخدمات الإرشادية – مقياس فعالية الذات).

7-4- معامل غيتمان لحساب ثبات أدوات الدراسة.

7-5- اختبار" ليفين" للكشف عن التجانس بين عينتين مستقلتين (F) لتجانس المجموعات**Levene's Test for Equality of Variances**،تم استخدامه في حساب التجانس بين المجموعات (الجنس – التخصص).

7-6- اختبار الدلالة (ت)، وقد تم استخدامه لمعرفة ما إذا كان هناك فرق بين الذكور و الإناث و التخصص العلمي و الأدبي في متغيري الدراسة الخدمات الإرشادية وفعالية الذات.

وتمت المعالجة الإحصائية للمعطيات بواسطة البرنامج الإحصائي الخاص بالعلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة 20.

خلاصة

تم في هذا الفصل ذكر التفاصيل التي أجريت في الجانب الميداني والتطبيقي للدراسة، وأهم الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها. وذلك ابتداء من الدراسة الاستطلاعية تمهد للدراسة الاستطلاعية، وتسهل وتمكن من تطبيق أدوات الدراسة بغية فحص فرضياتها والتحقق منها، والتعريف بمنهج الدراسة المستخدم ثم حدودها في المجتمع ككل والعينة، ثم أدوات الدراسة المطبقة وأخيرا تم التطرق إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

الفصل السادس/ عرض ومناقشةنتائج الدراسة

1. عرض نتائج فرضيات الدراسة.
2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

خاتمة

الاقتراحات

1- عرض النتائج في ضوءالفرضيات:

1-عرض نتائج فرضيات الدراسة:

1-1- الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أن "الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ليس لها علاقة ارتباطيةذات دلالة إحصائيةبزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- وتقسم الفرضية العامة إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1. لا توجد علاقة ارتباطيةذات دلالة إحصائية بين الخدمات الإرشادية النفسية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وبعد معالجة استجابات أفراد العينة تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (29): يوضح العلاقة بين درجات الخدمات الإرشادية النفسية وفعالية الذات.

		الخدمات الإرشادية النفسية	فعالية الذات
الخدمات الإرشادية النفسية	معامل الارتباط	1	-0.05
	مستوى الدلالة		0.46
	حجم العينة	205	205
فعالية الذات	معامل الارتباط	-0.05	1
	مستوى الدلالة	0.46	
	حجم العينة	205	205

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (29)، يلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون تساوي (-0.05) وهي قيمة منخفضة جدا، أي أنه لا توجد علاقة ارتباطية

بينالخدمات الإرشادية النفسية المقدمة من قبل مستشار التوجيهوالإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(α=0.01) وبالتالي يمكن القول بأن الفرضية قد تحققت.

2. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الخدمات الإرشادية الاجتماعية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وبعد معالجة استجابات أفراد العينة تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (30):يوضح العلاقة بين درجات الخدمات الإرشادية الاجتماعية وفعالية الذات.

		الخدمات الإرشادية الاجتماعية	فعالية الذات
الخدمات الإرشادية الاجتماعية	معامل الارتباط	1	0.02-
	مستوى الدلالة		0.76
	حجم العينة	205	205
فعالية الذات	معامل الارتباط	0.02-	1
	مستوى الدلالة	0.76	
	حجم العينة	205	205

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (30)، يلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون تساوي (-0.02) وهي قيمة منخفضة جدا، أي أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الخدمات الإرشادية الاجتماعية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(α=0.01) وبالتالي يمكن القول بأن الفرضية قد تحققت.

3. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الخدمات الإرشادية التربوية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وبعد معالجة استجابات أفراد العينة تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (31):يوضح العلاقة بين درجات الخدمات الإرشادية التربوية وفعالية الذات

		الخدمات الإرشادية التربوية	فعاليـــــة الذات
الخدمات الإرشادية التربوية	معامل الارتباط	1	0.03-
	مستوى الدلالة		0.67
	حجم العينة	205	205
فعالية الذات	معامل الارتباط	0.03-	1
	مستوى الدلالة	0.67	
	حجم العينة	205	205

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (31)، يلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون تساوي(−0.03) وهي قيمة منخفضة جدا، أي أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الخدمات الإرشادية التربوية المقدمة من قبل مستشار التوجيه وزيادة فعالية الذات، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(α=0.01) وبالتالي يمكن القول بأن الفرضية قد تحققت.

أما الفرضية العامة فقد تم فحصها و كانت النتائج كما في الجدول رقم (32).

جدول رقم (32): يوضح العلاقة بين درجات الخدمات الإرشادية ككل وفعالية الذات.

		الخدمات الإرشادية ككل	فعالية الذات
الخدمات الإرشادية ككل	معامل الارتباط	1	0.03-
	مستوى الدلالة		0.62
	حجم العينة	205	205
فعالية الذات	معامل الارتباط	0.03-	1
	مستوى الدلالة	0.62	
	حجم العينة	205	205

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (32)، يلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون تساوي (-0.03) وهي قيمة منخفضة جدا، أي أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الخدمات الإرشادية ككل المقدمة من قبل مستشار التوجيه وزيادة فعالية الذات، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(α=0.01) وبالتالي يمكن القول بأن الفرضية قد تحققت.

4- مستوى الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي منخفض"

وبعد فحص استجابات أفراد العينة تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (33): يوضح مستوى أفراد عينة الدراسة حسب درجاتهم في الخدمات الإرشادية.

	المستوى	منخفض	متوسط	مرتفع	المجموع
الخدمات الإرشادية النفسية	**التكرار**	118	57	30	205
	النسبة	%57.56	%27.80	14.63	%100

الخدمات الإرشادية الاجتماعية	**التكرار**	131	52	22	205
	النسبة	%63.90	%25.36	%10.73	%100
الخدمات الإرشادية التربوية	**التكرار**	105	70	30	205
	النسبة	%51.21	%34.14	%14.63	%100
الخدمات الإرشادية ككل	**التكرار**	114	68	23	205
	النسبة	%55.60	%33.170	%11.21	%100

من خلال نتائج الجدول رقم (33)، التي توضح درجات أفراد عينة الدراسة على متغيري الخدمات الإرشادية (النفسية والاجتماعية والتربوية)، كان مستوى الخدمات الإرشادية النفسية ضمن ثلاثة مجموعات، ضمت المجموعة الأولى (118) فرد كانت استجاباتهم ضمن المستوى المنخفض بنسبة (57.56%)، و (57) فردا كانت استجاباتهم ضمن المستوى المتوسط بنسبة (27.80%)، و (30) فردا كانتاستجاباتهم ضمن المستوى المرتفع بنسبة (14.63%).

أما الخدمات الإرشادية الاجتماعية، فقد ضمت المجموعة الأولى (131) فردا كانت استجاباتهم ضمن المستوى المنخفض بنسبة(63.90%)، و (52) فردا كانت استجاباتهم ضمن المستوى المتوسط بنسبة (25.36%)، و(22) فردا كانت استجاباتهم ضمن المستوى المرتفع بنسبة (10.73%).

في حين الخدمات الإرشادية التربوية فقد ضمت المجموعة الأولى (105) فردا كانت استجاباتهم ضمن المستوى المنخفض بنسبة (51.21%)، و(70) فردا كانت استجاباتهم ضمن المستوى المتوسط بنسبة (34.14%)، و(30) فردا كانت استجاباتهم ضمن المستوى المرتفع بنسبة (14.63%).

أما الخدمات الإرشادية ككل، فقد ضمت المجموعة الأولى (114) فردا كانت استجاباتهم ضمن المستوى المنخفض بنسبة (55.60%)، و(68) فردا كانت استجاباتهم

ضمن المستوى المتوسط بنسبة (33.17%)، و(23) فردا كانت استجاباتهم ضمن المستوى المرتفع بنسبة (11.21%).

5- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير الجنس.

وبعد فحص استجابات أفراد عينة الدراسة تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (34):يوضح نتائج اختبار الفروق (ت) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة على استبيان الخدمات الإرشادية وفق متغير الجنس.

	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الخدمات الإرشادية النفسية	ذكر	85	29.69	10.20	203	0.77	0.44	غير دال
	أنثى	120	28.56	10.46				
الخدماتالإرشادية الاجتماعية	ذكر	85	40.42	14.22	203	2.28	0.02	دال
	أنثى	120	36.07	12.23				
الخدمات الإرشادية التربوية	ذكر	85	54.55	17.83	203	0.87	0.38	غير دال
	أنثى	120	52.40	17.16				
الخدمات الإرشادية ككل	ذكر	85	124.67	41.03	203	1.39	0.16	غير دال
	أنثى	120	117.03	37.10				

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (34)، يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية على درجة الخدمات الإرشادية لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس، مما يعني أن تقييم مستوى الخدمات الإرشادية لا يختلف بين الذكور والإناث بأبعادها الثلاث، ففي بعد الخدمات الإرشادية النفسية بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.77) وبدلالة إحصائية (0.44). وفي بعد الخدمات

الإرشادية الاجتماعية بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.28) وبدلالة إحصائية (0.023). وفي بعد الخدمات الإرشادية التربوية بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.87) وبدلالة إحصائية (0.38).

وقد كانت النتائج غير دالة إحصائيا على مستوى الاستبيان ككل، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.39) وبدلالة إحصائية (0.16). وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مستوى الخدمات الإرشادية (النفسية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير الجنس.بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مستوى الخدمات الإرشادية الاجتماعية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير الجنس.

6- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير التخصص.

وبعد فحص استجابات أفراد عينة الدراسة تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (35):يوضح نتائج اختبار الفروق (ت) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة على استبيان الخدمات الإرشادية وفق متغير التخصص.

	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
الخدمات الإرشادية النفسية	علمي	126	29.70	10.25	203	1.16	0.24	غير دال
	أدبي	79	27.96	10.48				
الخدمات الإرشادية الاجتماعية	علمي	126	38.82	13.29	203	1.29	0.19	غير دال
	أدبي	79	36.37	13.09				
الخدمات الإرشادية التربوية	علمي	126	54.91	17.57	203	1.70	0.09	غير دال
	أدبي	79	50.71	16.98				
الخدمات الإرشادية ككل	علمي	126	123	39.06	203	1.51	0.13	غير دال
	أدبي	79	115.04	38.22				

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (35)، يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية على درجة الخدمات الإرشادية لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص، مما يعني أن تقييم مستوى الخدمات الإرشادية لا يختلف بين التخصص العلمي والأدبي بأبعادها الثلاث، ففي بعد الخدمات الإرشادية النفسية بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.16) وبدلالة إحصائية (0.24) وفي بعد الخدمات الإرشادية الاجتماعية بلغت قيمة (ت) المحسوبة(1.29) وبدلالة إحصائية (0.19). وفي بعد الخدمات الإرشادية التربوية بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.70) وبدلالة إحصائية(0.09).

وقد كانت النتائج غير دالة إحصائيا على مستوى الاستبيان ككل، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة(1.51)وبدلالة إحصائية(0.13).و بالتالي تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في

مستوى الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير التخصص.

7- مستوى فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط"

وبعد فحص استجابات أفراد عينة الدراسة تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (36): يوضح مستوى أفراد العينة حسب درجاتهم في فعالية الذات.

المستوى	منخفض	متوسط	مرتفع	المجموع
التكرار	28	118	59	205
النسبة	%13.65	%57.56	%28.78	%100

من خلال نتائج الجدول رقم (36)، التي توضح درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس فعالية الذات، كانت المستويات ضمن ثلاثة مجموعات، المجموعة الأولى ضمت (28) فردا كان مستواهم في فعالية الذات منخفضا بنسبة (13.65%)، و(118) فردا كان مستواهم في فعالية الذات متوسطا بنسبة (57.56%)، و(59) فردا كان مستواهم مرتفعا بنسبة (28.78%). وبالتالي يمكن قبول الفرضية التي تنص بأن مستوى فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط.

8- **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فعالية الذات تعزى لمتغير الجنس.

جدول رقم (37):يوضح نتائج اختبار الفروق (ت) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة على مقياس فعالية الذات وفق متغير الجنس.

	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
فعالية الذات	ذكر	85	26.67	6.98	203	0.89	0.37	غير دال
	أنثى	120	25.86	5.98				

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (37)، يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية على درجة فعالية الذات لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس، مما يعني أن فعالية الذات لا تتأثر بالذكور أو الإناث، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.89) بدلالة إحصائية (0.37)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانويمستوى فعالية الذات تعزى لمتغير الجنس.

9- **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فعالية الذات تعزى لمتغير التخصص.

جدول رقم (38):يوضح نتائج اختبار الفروق (ت) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة على مقياس فعالية الذات وفق متغير التخصص.

	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
فعالية الذات	علمي	126	26.33	6.30	203	0.36	0.71	غيردال
	أدبي	79	25.99	6.62				

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (38)، يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية على درجة فعالية الذات لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص، مما يعني أن فعالية الذات لا تتأثر

بتخصص التلميذ، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.36) بدلالة إحصائية (0.71)، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مستوى فعالية الذات تعزى لمتغير التخصص.

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

2-1- مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية العامة:

تنص نتيجة الفرضية العامة على أن " الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ليس لها علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"

إن عدم وجود علاقة ارتباطية بين متغيري الدراسة يمكن تفسيره بأن لا وجود للعلاقة التي أشار إليها جود (**Good,1945**)بأنها"تلك المعاونة القائمة على أساس فردي وشخصي فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية والتعليمية والمهنية للتلاميذ، التي تدرس فيها جميع الحقائق المتعلقة بهذه المشكلات، ويبحث عن حلول لها" و كذلك هذه النتيجة لا تتفق مع ما أشار إليه وورين(**Wrenn,1951**)بأن الإرشاد"علاقة دينامية وهادفة بين شخصين، تتنوع فيها الأساليب باختلاف طبيعة حاجة التلميذ" ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لا يقوم بواجبه في الثانوية خاصة مع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي فيما يخص الجانب الشخصي أو النفسي للتلميذ (الخاص بزيادة فعالية الذات) فعدم وجود هذه العلاقة بين المتغيرين يعني عدم وجود أساس قائم على المعاونة ضمن العلاقة الإرشادية، ويدل كذلك على عدم تقديم خدمات إرشادية تساعد التلميذ في رفع مستوى فعالية الذات كي يستطيع مواجهة عقبات الحياة، التي من بينها امتحان شهادة البكالوريا، وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسة (أحمد خميس الزهراني، 1989) أن هناك انخفاض في إدراك مهام المرشد الطلابي في المدرسة وانخفاض مستوى مشاركة المرشد في خدمات وبرامج النشاط المدرسي، وأشارت دراسة (عبد الحميد سعيد الحازمي، 1990) إلى أن تحقيق الإرشاد لاحتياجات الطلاب الشخصية لم

تكن بمستوى الإرشاد الطلابي المطلوب مما يعني قصورا في هذا الجانب. وعلى العكس من ذلك فقد توصلت دراسة (بار عبد المنان معمور ومحمد حمزة، 1991) إلى أن عملية التوجيه والإرشاد التي يقوم بها المرشد بالمدرسة تمارس ممارسة واقعية ومثالية، كما أن عملية التوجيه والإرشاد لها أهمية كبيرة في العملية التعليمية والتربوية.

وقد تم تقسيم الخدمات الإرشادية في هذه الدراسة إلى ثلاثة أنواع من الخدمات الإرشادية وهي النفسية، والاجتماعية، والتربوية، وتم معرفة معامل الارتباط بين كل نوع مع فعالية الذات، وكانت النتائج كما يلي ضمن الفرضيات الفرعية:

2-1-2- مناقشة وتفسير الفرضيات الفرعية:

1-تنص النتيجة الفرعية الأولى على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الخدمات الإرشادية النفسية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"

إن عدم وجود هذه علاقة ارتباطية بين الخدمات الإرشادية النفسية وفعالية الذات يشير إلى غياب الاهتمام بجانب حساس من حياة التلميذ، لأن هذا الجانب كما أشارت إليه (مواهب عياد وليلي الخضري، 1995) بأنه " نمو لإمكانيات العميل وقدراته وميوله من خلال حل مشاكله، فالإرشاد النفسي هنا تَفتُّح لجوانب نفسية الفرد وللجوانب العقلية والاجتماعية والانفعالية والروحية من خلال إعمال العقل في حل المشاكل". لكن للأسف من خلال هذه النتيجة يتضح أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمنهي لا ينفذ برامج إرشادية لمساعدة التلميذ، إضافة إلى عدم اتصال التلاميذ بمستشار التوجيه المدرسي فيما يخص مشكلاتهم النفسية وهذا ما يتفق مع دراسة لفتون (**Levton, 1977**) بأن 04% فقط من الطلاب يتصلون بالمرشد المدرسي فيما يتعلق بمشكلاتهم النفسية، إضافة إلى دراسة هتشنسونوبوتورف(**Huchinson and Bottorf, 1986**) أن أكبر فجوة يتعرض لها الطالب في هذه المرحلة هي قلة ممارسة المرشد لخدمات الإرشاد المهني يليها المعلومات الخاصة

بالإرشاد النفسي، وتتفق هذه النتيجة أيضا مع النتيجة التي توصلت إليها (فنطازي كريمة، 2011) بأن أغلب أفراد العينة من التلاميذ على اختلاف جنسهم قد اتفقوا على أن العملية الإرشادية لم تعالج مشكلاتهم النفسية. ومن خلال هذه النتائج يتضح أنه لا وجود للخدمات الإرشادية النفسية التي يحتاجها التلميذ لتكون سببا في زيادة مستوى فعالية الذات لديه.

2- تنص النتيجة الفرعية الثانية على أنه ""لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الخدمات الإرشادية الاجتماعية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"

وهي نتيجة تبين عدم وجود علاقة ارتباطية بين الخدمات الإرشادية الاجتماعية وفعالية الذات، ويمكن تفسير هذه النتيجة كذلك بغياب اهتمام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بتقديم خدمات إرشادية تساعد التلميذ في الجانب الاجتماعي والأسري وعلاقاته مع الأساتذة، والزملاء، وفي الدراسة، وفي الأسرة، ومعالجتها مع التلميذ، ومعرفة حاجات التلميذ المادية والمعنوية، وباختصار فإن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لا ينفذ برامج التوجيه والإرشاد الاجتماعي، وهذا ما توصلت إليه دراسة (الطويري والصائغ، 1989) من خلال آراء الطلاب بأن المرشدين لا ينفذون برامج التوجيه والإرشاد الاجتماعي والأخلاقي. وكذلك تتفق هذه النتيجة مع أحد النتائج التي توصلت إليها دراسة (فنطازي كريمة، 2011) بأن أغلب أفراد العينة من التلاميذ رغم اختلاف جنسهم اتفقوا على أن العملية الإرشادية لم تعالج مشكلاتهم الأسرية. ومن خلال هذه النتائج يتضح أنه لا وجود للخدمات الإرشادية الاجتماعية التي يحتاجها التلميذ لتكون سببا في زيادة مستوى فعالية الذات لديهم.

3- تنص النتيجة الفرعية الثالثة على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الخدمات الإرشادية التربوية و زيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"

وهي كذلك نتيجة تبين عدم وجود علاقة ارتباطية بين الخدمات الإرشادية التربوية وفعالية الذات، ويمكن تفسير هذه النتيجة كذلك بغياب اهتمام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالجانب التربوي للتلاميذ، وتقديم المساعدة اللازمة لهم لتجاوز المشكلات التربوية التي تواجههم في الثانوية، فهو لا يقدم خدمات تزود التلاميذ بطرق الاستذكار الجيد، و تعديل سلوك التلاميذ من حالات الغش والشغب وتقديم الخدمات الإرشادية لهم، والتعرف على التلاميذ المتأخرين دراسيا والذين يعانون من صعوبات تعليمية، والعمل على تقليل معدلات التسرب المدرسي وغيرها من الخدمات التربوية.

فلا وجود للإرشاد التربوي الذي أشار إليه (حامد عبد السلام زهران، 1998) بأنه: عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية وتساعده في النجاح وتشخيص المشكلات التربوية وعلاجها بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة.

4- تنصالنتيجة الفرعية الرابعة على أن " مستوى الخدمات الإرشادية (النفسية، والاجتماعية، والتربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني منخفض"

وهذا ما يتفق مع دراسة (سمر عبد العزيز علي الغولة، 2010) حول تقييم الطلبة الموهوبين لخدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي، والاجتماعي، و الانفعالي، والمهني بأنها لا ترقى إلى المستوى المطلوب.

إلا أن دراسة (جاسم راشد صالح الجيماز، 1997) وجدت تقارب بين آراء التلاميذ والتلميذات حول إيجابية دور المرشد والمرشدة بمدارس نظام المقررات في عملية الإرشاد التربوي في الجوانب الاجتماعية والنفسية والتربوية.

وكذلك دراسة (فهد إبراهيم القاشي الغامدي، 1997) توصلت إلى أن الخدمات الإرشادية تؤدي دورا فعالا في مساعدة التلاميذ على مواجهة وتجاوز بعض المشكلات التي من شأنها أن تؤدي بهم إلى الإخفاق في حياتهم الدراسية.

وكذلك دراسة (ناصر رفيق توفيق السلامة، 2004) توصلت إلى أن مستوى أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية كان كبيرا. ومستوى أداء المرشد التربوي من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين في هذه المدارس كان كبيرا أيضا.

ويمكن تفسير هذا المستوى المنخفض للخدمات الإرشادية بما توصلت إليه دراسة (محمد أحمد شاهين) في تحديد المعوقات الأساسية في ممارسة المرشد التربوي لمهامه، والتي كان على رأسها غياب نظام حوافز مناسب للمرشدين التربويين، وعدم وجود المرشد التربوي المتخصص، وعدم وجود خطة إرشادية عامة وأنظمة تحدد دور المرشد التربوي وإصلاحاته.

كذلك يمكن تفسير هذه النتيجة بأن مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر يعانون من بعض الصعوبات قد تعيق أدائهم لمهامهم و تقديمهم للخدمات الإرشادية، وتتنوع هذه الصعوبات من صعوبات معرفية أي ينقصهم التكوين القاعدي في مجال التوجيه والإرشاد، وبالتالي عندما يشتغلون مناصب مستشار التوجيه والإرشاد يكونون بحاجة إلى وقت حتى يتمكنوا من إدراك كل المهام والتقنيات والوسائل المستعملة في هذا المجال، خاصة إذا كانوا جدد ولأول مرة يشغلون هذا المنصب.

وقد تكون هذه الصعوبات مادية، وبعد المسافة بين المقاطعات التابعة للثانوية التي يعمل بها، واتساع هذه المقاطعات، وبالتالي يتعامل مع مجتمع عريض من التلاميذ حيث يتكفل بسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة متوسط، والسنوات الأولى والثانية والثالثة ثانوي، ضف إلى ذلك فهو يهتم بربط وبناء العلاقات مع هيئة التدريس وأولياء التلاميذ لدى هذه المؤسسات أدى إلى تشتت قدراته والتقليص من فعاليته، إضافة إلى صعوبات تتعلق

بالتلاميذ وعدم إيمانهم بأن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وُجد لمساعدتهم، وكذلك اعتقادهم بأن من يلجأ إلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يعاني من عقد نفسية أو مريض نفسيا، وحتى بعض التلاميذ لا يعلمون إطلاقا بوجود هذا المستشار في الثانوية، وبالتالي ينقص الإقبال عليه لطلب المساعدة.

وكذلك يمكن تفسير هذه النتيجة المنخفضة، بأن المهام الموكلة إلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي أصبحت تشمل الإطار الإداري في الثانوية التي يعمل بها، وبالتالي عوض انشغاله بمشكلات التلاميذ ومساعدتهم يكون منشغلا بأعمال إدارية ليست من شأنه. وكذلك يمكن تفسير هذه النتيجة بغياب الضمير المهني، وغياب الإخلاص في العمل، أي غياب لبعض الخصائص الخلقية، أو أخلاقيات مهنة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.

5- تنصالنتيجة الفرعية الخامسة على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير الجنس"

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (سكرين المشهداني و منال الفزاري، 2006) بعدم وجود فروق ذات دلالة في رأي الطلبة حول جودة الخدمات الإرشادية تعزى لمتغير النوع (الجنس). و كذلك دراسة (أحمد الصامدي والسيد حميدات، 2005) التي أشارت نتائجها إلى أن اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة إربد نحو الإرشاد لم تتأثر بمتغير الجنس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة كون أن طبيعة الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الثانوية، لم تكن موجهة أصلا لا للذكور ولا للإناث، فهناك تحيز واضح في تقديم الخدمات الإرشادية من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، فكلا الجنسين لا تقدم لهم الخدمات الإرشادية.

6- تنصالنتيجة الفرعية السادسة على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير التخصص"

وهذا ما يتفق مع دراسة (سكرين المشهداني ومنال الفزاري، 2006) بعدم وجود فروق ذات دلالة في رأي الطلبة حول جودة الخدمات الإرشادية تعزى لمتغير التخصص.

أما دراسة (أحمد الصامدي والسيد حميدات، 2005) فقد أشارت نتائجها إلى أن اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو الإرشاد قد تأثرت بمتغير الفرع (التخصص) وذلك لصالح الفرع العلمي، مقارنة بطلبة الفرع المهني وطلبة الفرع الأدبي.

ويمكن تفسير ذلككون أن طبيعة الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الثانوية، لم تكن موجهة أصلا لا للتلاميذ الذين يدرسون في التخصص العلمي ولا للتلاميذ الذين يدرسون في التخصص الأدبي، فهناك تحيز واضح في تقديم الخدمات الإرشادية من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، فكلا التخصصين لا تقدم لهم الخدمات الإرشادية.

7- تنص نتيجة الفرضية الجزئية السابعة على أن "مستوى فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط"

وهناك عدة دراسات قامت بقياس فعالية الذات لدى أفراد العينة، وكان مستوى فعالية الذات مرتفعا، مثل دراسة (رفقة خليف سالم، 2009) التي توصلت إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة لديهن مستوى مرتفع من فعالية الذات. وكذلك دراسة (عبد الله خالدي، 2000) التي توصلت إلى أن فعالية الذات السائدة لدى أفراد العينة يقع ضمن المستوى المرتفع. و توصلت دراسة أندرمان و ميدلجي(**Anderman&Midgly, 1992**)إلى أن الطلاب الذين شجعوا على المخاطرة الأكاديمية أوضحوا أنهم يملكون فعالية ذات مرتفعة عن أولئك الذين

يتجنبون المخاطرة. وهي في أغلبها لا تتفق مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية حيث كان مستوى فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسطا.

ويمكن تفسير هذا المستوى المتوسط لفعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بطبيعة البيئة غير المناسبة، سواء البيئة الأسرية أو المدرسية، وضعف اعتقاد هؤلاء التلاميذ في فعاليتهم الذاتية قد يكون نتيجة لا مبالاتهم أو عدم إدراكهم للمصاعب التي تواجههم. كما يمكن إرجاع هذا المستوى المتوسط إلى ضعف مصادر فعالية الذات التي أشار إليها باندورا وهي (الإنجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الحالة النفسية والفسيولوجية) لدى هؤلاء التلاميذ.

و في هذا الصدد يضيف باندورا(**Bandura, 1982**) أن "فعالية الذات المرتفعة والمنخفضة ترتبط بالبيئة فعندما تكون الفعالية مرتفعة والبيئة مناسبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة، وعندما ترتبط الفعالية المنخفضة ببيئة غير مناسبة يصبح الشخص مكتئبا حين يلاحظ الآخرين ينجحون في أعمال صعبة بالنسبة له".

8- تنص النتيجة الفرعية الثامنة على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي فيفعالية الذات تعزى لمتغير الجنس"

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (هيام صابر شاهين، 2010) في عدم اختلاف فعالية الذات لدى التلاميذ باختلاف الجنس. ودراسة (حمديو داود، 2000) حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس فعالية الذات كدرجة كلية. و كذلك تتفق مع نتائج دراسة كيلي (**Kelly, 1993**)فيالتأثير الضئيل للجنس على فعالية الذات. وكذلك مع دراسة جليس وهيلمان(**Gllespie&Hillman, 1993**)في أن الذكور قرروا تقديرات منخفضة لفعالية الذات المهنية عن الإناث. وتتفق مع دراسة (برهان حمادنة وماهر شرادقة، 2013) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

إلا أن دراسة (عبد الله خالدي، 2000) توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات تعزى لأثر الجنس. وكذلك في دراسة جون وآخرون (**JOHN ET AL, 1999**) فقد توصلت إلىارتباط الجنس بعلاقة ذات دلالة إحصائية مع فاعلية الذات.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى فعالية الذات إلى أن المشكلات التي يعاني منها تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لا تختلف باختلاف الجنس، فالبيئة الثقافية التي تجمعهم هي نفسها (الثانوية) والمحيط الأسري المتشابه تقريبا، لذلك فما يواجهه تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من مشكلات و متاعب في التواصل والتفاعل مع الآخرين والأحكام التي يصدرها التلاميذ على مدى قدرتهم على تحقيق الأعمال المختلفة المطلوبة منهم عند التعامل مع المواقف المستقبلية ومعرفة العلاقة بين هذه التعليمات والأحكام الفردية والسلوك التابع لها والنتائج عنها وهذه الأحكام تعتبر محددات السلوك لدى الفرد في المواقف المستقبلية لا تتأثر بالنوع الاجتماعي أو الجنس.

9- تنص النتيجة الفرعية التاسعة على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فعالية الذات تعزى لمتغير التخصص"

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (فؤاد عبد الله النفيعي، 2008) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فعالية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية ترجع لمتغير تخصص الطالب (علمي/أدبي). ، وفي دراسة كيلي (**Kelly, 1993**)حيث أن التخصص كان متنبأ جيدا وذو أثر في تفسير فعالية الذات. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع وجهة نظر كل من بيث (**Beth, 1984**)، وهاريس (**Harris, 1990**)، وباندورا(**Bandura, 1970**)، وزيمرمان(**Zemmerman, 1990**)، التي تؤكد أن الأشخاص الذين يتمتعون بفعالية عالية للذات يقدمون على حل المشكلات، واختيار المهام التعليمية الصعبة، ولديهم القدرة على التخطيط، ووضع الأهداف. أما دراسة غالب المشيخي (2009)

توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب على مقياس فاعلية الذات تبعا للتخصص.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذين يدرسون في التخصص العلمي والأدبي والمقبلين على اجتياز امتحان البكالوريايحتاجون إلى بذل الجهود المناسبة، وتعلم المهارات المساعدة على زيادة التحصيل الدراسي بما يتناسب وطبيعة المواد الدراسية التي يتعلمونها، أضف إلى ذلك أن هذه التخصصات (العلمية والأدبية) في مرحلة البكالوريا تحتاج إلى متابعة مستمرة من قبل التلميذ سواء في الدراسة أو استذكار الدروس، ويحتاج ذلك إلى فعالية قوية للذات نحو تحقيق النجاح في كلا التخصصين، لدخول عالم الجامعة.

الخاتمة

الخاتمة:

حاولت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بحكم أنهم مقبلون على اجتياز امتحان البكالوريا الذي يعتبر لدى الكثير من التلاميذ بمثابة عقبة يجب عليهم تجاوزها، وفعالية الذات تعتبر المحك الرئيسي لمواجهة الصعوبات والعراقيل التي يواجهها التلميذ في حياته بصفة عامة، ودراسته بصفة خاصة، ولهذا هو يحتاج إلى الدعم من خلال خدمات التوجيه والإرشاد التي من المفترض أن يمارسها ويقدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من أجل مساعدتهم.

وقد توصلت الدراسة في جانبها النظري إلى معرفة بعض الخدمات الإرشادية التي يحتاجها التلاميذ، وتساهم بشكل أو بآخر في زيادة فعالية الذات لديهم. كما تم الإحاطة ببعض العناصر الخاصة بمتغير الخدمات الإرشادية من خلال تحديد تعريفها وأهميتها، وأهدافها، ومبادئها، والأسس التي تقوم عليها، وكذا مستوياتها (النمائية، والوقائية، والعلاجية)، بالإضافة إلى الأنواع التي تم التركيز عليها وهي (الخدمات الإرشادية: النفسية، الاجتماعية، التربوية)، والنظريات المفسرة لها، كما تم الإحاطة ببعض العناصر الخاصة بمتغير مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني كونه المسئول الأول عن تقديم الخدمات الإرشادية

في الثانوية وفي المقاطعة التابعة للثانوية التي يعمل بها من خلال التطرق إلى تعريفه، والإطار المكاني لعمله، والوسائل التي يستخدمها، في معالجة وحل مشكلات التلاميذ، والصعوبات التي تواجهه أثناء أداءه لمهامه، وكذا تم الإحاطة بمتغير فعالية الذات من خلال ذكر تعريفها و المفاهيم المرتبطة بها كي لا يحدث الخلط بين هذه المفاهيم ومفهوم فعالية الذات، وتم التطرق إلى نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا التي اشتق منها نظرية فعالية الذات، إضافة إلى مبادئها وأبعادها ومصادرها وأنواعها.

أما عن الجانب الميداني والتطبيقي للدراسة، فقد كان المرآة التي تعكس وجود الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الثانوية، ومن خلال الاتصال مع التلاميذ والحديث معهم تم اكتشاف أن مستشار التوجيه المدرسي لا يقدم خدمات التوجيه والإرشاد، وبالتالي تم التركيز فقط على الخدمات الإرشادية (النفسية، والاجتماعية، والتربوية) فقط.

وقد توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

- **النتيجة العامة:**

الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ليس لها علاقة ارتباطيةذات دلالة إحصائية بزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- النتائج الفرعية:

1-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الخدمات الإرشادية النفسية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الخدمات الإرشادية الاجتماعية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الخدمات الإرشادية التربوية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4-مستوى الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي منخفض.

5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانويفي الخدمات الإرشادية (النفسية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير الجنس.

6-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثةثانويفي الخدمات الإرشادية (الاجتماعية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير الجنس.

7-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانويفي الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير التخصص.

8-مستوى فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط.

9-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانويفي متغير فعالية الذات تعزى لمتغير الجنس.

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانويفي متغير فعالية الذات تعزى لمتغير التخصص.

اقتراحات الدراسة:

من خلال هذه الدراسة يمكن تحديد بعض الاقتراحات تفتح مجالا لدراسات أخرى حول متغير الخدمات الإرشادية ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وكذلك فعالية الذات:

- بناء برامج إرشادية حول الخدمات الإرشادية النفسية، الاجتماعية والتربوية وغيره من الخدمات المتنوعة.
- الكشف عن الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، والأسباب المؤدية إليها.
- بناء برامج إرشادية من اجل تدعيم الجانب النفسي للتلاميذ في المرحلة المتوسطة والثانوية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أولا: الكتب

1. أبو القاسم عبد القادر صالح وآخرون(2001)، **المرشد في إعداد البحوث والدراسات العلمية**، الطبعة الأولى، مركز البحث العلمي والعلاقات الخارجية، سلسلة الأوراق العلمية.
2. أبو حطب وفؤاد أمل صادق (1996)، **علم النفس التربوي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
3. أحمد لطفي بركات ومحمد مصطفى زيدان (1968)، **التوجيه التربوي والإرشاد النفسي في المدرسة العربية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
4. أحمد مصطفى أبو خاطر وبهجت جاب الله كشك (1999)، **الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي**، الطبعة الأولى، المكتبة الجامعية الحديثة، مصر.
5. بطرس حافظ بطرس (2008)، **التكيف والصحة النفسية للطفل**، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان–الأردن.
6. تركي رابح (1989)، **أصول التربية الحديثة**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
7. جودت عزة عبد الهادي وحسني العزة (2007)، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، الطبعة الأولى، دار الثقافة، عمان–الأردن.
8. حامد عبد السلام زهران (1977)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة.

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

10. حامد عبد السلام زهران (1997)، **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة.

11. حامد عبد السلام زهران (2002)،**دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي**، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.

12. رجاء محمود أبو علام (2007)، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، الطبعة السادسة، دار النشر للجامعات، الرياض.

13. رجاء محمود أبو علام (2013)، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، الطبعة السادسة (طبعة منقحة)، دار النشر للجامعات، مصر.

14. رياض نايل العاسمي (دون سنة)، **الأسس العامة للتوجيه والإرشاد النفسي**.

15. سامر جميل رضوان (2007)، **الصحة النفسية**، الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان –الأردن.

16. سامي محمد ملحم (2001)، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان–الأردن.

17. سامي محمد ملحم (2007)، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان–الأردن.

18. سهيل رزق دياب (2003)، **مناهج البحث العلمي**، جامعة القدس المفتوحة، غزة–فلسطين.

19. سهير كامل أحمد (2000)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.

20. سيد صبحي (دون سنة)، **الإنسان وصحته النفسية**، الطبعة الخامسة، الدار المصرية اللبنانية، مصر.

21. سيد عبد الحميد مرسي (1975)، **الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني**، مكتبة الخانجي، القاهرة.

22. سيد عبد الحميد مرسي (1976)، **الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني**، مكتبة الخانجي، القاهرة.

23. سيد عبد الحميد مرسي (1995)، **الإرشاد النفسي والعلاج النفسي(النظرية والتطبيق)**، ترجمة عن باترسون، مكتبة وهبة، القاهرة.

24. سعد جلال (1992)، **التوجيه النفسي والتربوي والمهني (مع مقدمة عن التربية للاستثمار)**، الطبعة الثانية، دار الفكر، القاهرة.

25. سعيد جاسم الأسدي ومروان عبد المجيد إبراهيم (2003)، **الإرشاد التربوي (مفهومه، خصائصه، ماهيته)**، الطبعة الأولى، الدار العلمية الدولية، عمان.

26. صالح بن عبد الله وعبد المجيد بن طاس نيازي (2000)، **الإرشاد النفسي والاجتماعي**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

27. صالح حسن الداهري وهيب مجيد الكبيسي (1999)،**علم النفس العام**، الطبعة الأولى، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.

28. صالح حسن الداهري (2008)، **سيكولوجية الإرشاد النفسي المدرسي (أساليبه ونظرياته)**، الطبعة الأولى، عمان–الأردن.

29. صبحي عبد اللطيف المعروف (1963)، **مسئوليات المرشد النفسي المدرسي**، مطبعة الآداب، العراق.

30. طه عبد العظيم حسين (2003)، **الإرشاد النفسي (النظرية–التطبيق–التكنولوجيا)**، دار الفكر، عمان.

31. عامر إبراهيم قنديلجي (1999)، **البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات**، الطبعة الأولى، دار اليازوري العلمية، عمان.

32. عبد الحميد محمد الشاذلي (2001)، **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، المكتبة الجامعية.

33. عبد الحميد بن أحمد النعيم (2008)، **أسس التوجيه والإرشاد النفسي**، كلية المعلمين، جامعة الملك فيصل.

34. عبد الرحمن محمد العيسوي (1974)، **دراسات في علم النفس**، دار النهضة العربية، بيروت.

35. عبد الرحمن محمد العيسوي (1997)، **أصول البحث السيكولوجي (علميا ومهنيا)**، دار الراتب الجامعية، بيروت–لبنان.

36. عبد الرحمن محمد العيسوي (2001)، **مجالات الإرشاد والعلاج النفسي**، الطبعة الأولى، دار الراتب الجامعية، بيروت–لبنان.

37. عبد الرحمن عدس (1999)، **دليل الاختبارات التحصيلية**، الطبعة الثانية، دار الفكر، عمان– الأردن.

38. عبد القادر كراجة (1997)، **القياس والتقويم في علم النفس**، الطبعة الأولى، دار اليازوري العلمية، عمان.

39. عبد الهادي الفضلي (1992)، **أصول البحث**، الطبعة الأولى، الجامعة العالمية للعلوم الإسلامية، بيروت.

40. عدنان أحمد الفسفوس (2007)، **الإرشاد التربوي(مفهومه، أسسه، قواعده الأخلاقية)**، السلسلة الإرشادية (3).

41. عصام يوسف (2006)، **التوجيه التربوي والإرشاد النفسي**، الطبعة الاولى، دار أسامة ودار المشرق الثقافي، عمان–الأردن.

42. فاطمة عوض صابر وميرفت علي خفاجة (2002)، **أسس ومبادئ البحث العلمي**، الطبعة الأولى، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية.

43. فيصل عباس (1996)، **الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، بيروت.

44. كاملة الفرخ شعبان وعبد الجابر تيم (1999)، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، الطبعة الأولى، دار صفاء، عمان.

45. ليونا تايلر (1988)، **الاختبارات والمقاييس**، ترجمة، سعد عبد الرحمن ومحمد عثمان نجاتي، الطبعة الثانية، دار الشروق، مؤسسة الأهرام للنشر والتوزيع، القاهرة.

46. محمد أحمد خدّام مشاقبة (2008)، **مبادئ الإرشاد النفسي للمرشدين والأخصائيين النفسيين**، دار المناهج، عمان–الأردن.

47. محمد راكان الدغيمي (1997)، **أساليب البحث العلمي ومصادر الدراسات الإسلامية**، الطبعة الثانية، مكتبة الرسالة، عمان–الأردن.

48. محمد مصطفى زيدان (1975)، **دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

49. محمد منير مرسي (1995)، **الإدارة المدرسية الحديثة**، عالم الكتب، القاهرة.

50. محمد سلامة غباري (2006)، **الخدمة الاجتماعية في المؤسسات التعليمية**، الأزاريطة، عمان–الأردن.

51. محمد مزيان (1999)، **مبادئ البحث النفسي التربوي**، الطبعة الثانية، دار العرب، الجزائر.

52. مساعد بن عبد الله النوح(2004)، **مبادئ البحث التربوي**، الطبعة الأولى، كلية المعلمين، الرياض.

53. مصطفى فهمي (1978)، **التكيف النفسي**، دار الطباعة، مصر.

54. مصطفى حسن أحمد (1996)، **الإرشاد النفسي لأسر الأطفال غير العاديين**، الطبعة الأولى، جامعة عين شمس.

55. مفيد نجيب حواشين وزيدان نجيب حواشين (2007)، **إرشاد الطفل وتوجيهه**، دار الفكر، عمان.

56. مقدم عبد الحفيظ (1994)، **دور التوجيه والإرشاد في الاختيار والتوافق المدرسي والمهني**، المجلة الجزائرية للتربية، العدد الأول، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

57. منصور نعمان وغسان ذيب النمري (1998)، **البحث العلمي (حرفة وفن)**، الطبعة الأولى، دار الكندي، إربد–الأردن.

58. نزيه عبد القادر حمدي وصابر سعد أبو طالب (2008)، **الإرشاد والتوجيه في مراحل العمر**، الشركة العربية المتحدة للتسويق، مصر.

59. هادي مشعان ربيع (2005)، **الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث**، الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي.

60. يوسف مصطفى القاضي وآخران (1980)، **اتجاهات ومفاهيم تربوية ونفسية**، دار الشروق، جدة.

61. يوسف مصطفى القاضي ومحمد عطا حسين (1981)، **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، الطبعة الأولى.

ثانيا: الدراسات والرسائل

62. أحمد إسماعيل البرديني (2006)، **واقع الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية و مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة**، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

63. أحمد خميس الزهراني (1989)، **التوجيه والإرشاد الطلابي نماذج من التجارب العالمية**، مطابع أم القرى، مكة المكرمة.

64. أحمد عبد المجيد الصامدي والسيد صفوان سامي حميدات(2005)، **اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة إربد نحو الإرشاد التربوي**.

65. الحميدي محمد ضيدانالضيدان (2003)، **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

66. السيد محمد أبو هاشم حسن (2005)، **مؤشرات التحليل البعدي Meta-Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا**، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.

67. بار عبد المنان معمور ومحمد حمزة (1991)، **الممارسات الواقعية والمثالية لعملية التوجيه والإرشاد كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية في بعض مدن المملكة العربية السعودية**، المملكة العربية السعودية.

68. برهان محمود حمادنة وماهر تيسير شرادقة (2013)، **الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعيا في جامعة اليرموك**، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

69. جاسم راشد صالح الجيماز (1997)،**دراسة فعالية دور المرشد التربوي لمدارس نظام المقررات بدولة الكويت**، مجلة التربية العدد 23، تصدرها البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، الكويت.

70. حمدي نزيه وداود نسيمة (2008)، **علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية**، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد(27)، العدد (1).

71. خالدي عبد الله (2000)، **فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد.

72. رفقة خليف سالم (2009)، **علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية**، كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (23).

73. سكرين إبراهيم المشهداني ومنال بني خصيب الفرازي (2006)، **جودة الخدمات الإرشادية المقدمة في مركز الإرشاد الطلابي بجامعة السلطان قابوس كما يراها الطلبة المتوقع تخرجهم**، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

74. سمر عبد العزيز علي الغولة (2010)، **تقييم وتطوير خدمات التوجيه والإرشاد المقدمة للطلبة الموهوبين في الأردن في ضوء المعايير العالمية لبرامج الموهوبين**، رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

75. صالح عبد العزيز سمور أقرع (2002)، **فاعلية الذات لمدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المديرين والمعلمين**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

76. صالح غماري وإيمان الطائي (2008)، **الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة عمر المختار في ضوء بعض المتغيرات**، كلية الآداب، جامعة عمر المختار.

77. صونيةبراهمية (2006)، **تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي والمهني حالة ولايتي: قالمة–سوق اهراس**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة.

78. عبد الحكيم المخلافي (2006)، **فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة صنعاء**، كلية التربية، جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد(26)، ملحق 2010.

79. عبد الرحمن سعيد الحازمي (1990)، **دور المرشد الأكاديمي في الثانويات المطورة في تحقيق احتياجات الطلاب بمنطقة مكة المكرمة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

80. عبد الله لبوز وإسماعيل الأعور (دون سنة)، **ضغوط وعراقيل أداء مستشار التوجيه المدرسي لمهامه في المقاطعة**.

81. علاء الشعراوي (2000)، **فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، مجلة كلية التربية، العدد (44)، جامعة المنصورة.

82. علاء سمير موسى القطناني (2011)، **الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

83. عواض بن محمد عوض الحربي (2003)، **العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

84. غالب بن محمد المشيخي (2009)، **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

85. فؤاد بن معتوق عبد الله النفيعي (2008)، **المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

86. فنطازي كريمة (2011)، **العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس**، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة.

87. فهد إبراهيم القاشي الغامدي (1997)، **الخدمات الإرشادية وأثرها في الحد من ظاهرة التسرب الدراسي بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة**، رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية.

88. كمال أحمد الإمام الشناوي (2006)، **فاعلية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية**، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.

89. لبنى بن دعيمة (2007)، **حاجات التلاميذ في مرحلةالتعليم الثانوي إلى الخدمات الإرشادية في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي**، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

90. محمود أبو غالي (دون سنة)، **فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى**، كلية التربية، جامعة الأقصىفلسطين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (20)، العدد الأول، يناير 2012.

91. محمد أحمد شاهين (دون سنة)، **دور المرشد التربوي في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية بين الواقع والمأمول**، جامعة القدس المفتوحة.

92. محمد برو (2010)، **أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية**، دار الأمل، الجزائر.

93. محمد خالد الطحان وموسى محمد نجيب (2007)، **فاعلية برنامج إرشادية جمعي يستند غلى النظرية الإنسانية في كل من مستوى الاضطرابات السيكوماتية وتقدير الذات لدى النساء في فلسطين**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، مجلة البصائر، المجلد (12)، العدد (2)، 2008.

94. محمد صالح بطوطي (1996)، **أسباب الفشل المدرسي لدى تلاميذ الثانوية**، رسالة ماجستير، معهد العلوم، جامعة قسنطينة.

95. ناصر رفيق توفيق السلامة (2004)، **أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس محافظة جنين من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين**، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

96. نصر محمد العلي ومحمد عبد الله سحلول (2005)، **العلاقة لبن فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء**، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد–الأردن.

97. نيفين عبد الرحمن المصري (2011)، **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

98. هيام صابر صادق شاهين (2010)، **فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

99. هيثم يوسف راشد أبو زيد (2005)، **أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

ثالثا: المعاجم والقواميس

100. ابن منظور أبي الفضل جمال الدين بن مكرم (1995)، **لسان العرب**، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت.

101. أمل عبد العزيز محمود (1997)، **القاموس العربي الشامل**، الطبعة الأولى، دار الراتب الجامعية، بيروت.

رابعا: الوثائق والمناشير

102. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2008)، العدد 59، 12 شوال 1429هـ الموافق لـ 12 أكتوبر 2008.

103. مديرية التقويم والتوجيه والاتصال (2006)، **بطاقة تقنية حول إجراءات القبول والتوجيه في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، مركز التوجيه المدرسي والمهني.

خامسا: المراجع الأجنبية

104. Bandura,A. PH.D (1955), **Bandura's social cognitive theory**: AN Introdection with albert bandura, PH.D, learning Guide, davidson films, Expanding the Mid's Eye since, san luisobispo.
105. Bandura, A. (1971), **Social learning theory**, Manufactured in united of America, library of congress catalog card, General learning Press, new yorkcity, stanford university.
106. Bandura, A. (1983), **PsychologicalMechanisms of Agression.**
107. Bandura, A (1986), **social Foundation of thoughts & Action: A social cognitive theory**. NJ: Prentice Hal.
108. Bandura, A. (1995), **Self-Efficacy in changing socialiescambridge university Press**, Published by the Press syndicate of the universuty of cambridge the Pitt Building, Trumpingtuon street, cambridge, United Kingdon.
109. Bandura, A.& all (2003), **Role of Affective Self-Reglatory Efficacy in Divers Spheres of Psychososial Functioning**, Child Development, May/June 2003; Volume 74; Numbre 3, Pages 769-782.
110. Christine W. clore, B, A, M.Ed (2006), **Social Skills USE of Adolescents withe learning Disabilities: An Application of Bandura's theory of Recipocal interaction**, Disseration Prepared of the Degree of Doctor of Philosophy, university of North TEXAS.
111. Michele, S. and Zane L. Berge (2009), **Social leaning theory in Second life, Merolot Journal of online learning and Teaching**, University of Maryland, Baltimore contry; vol.5, no. 2, June 2009, P: 439-445.
112. Ralf, S. & Britta, R. (wethot date), **Health-Specific Self-Efficacy scales**, Universitat Berlin.

الملاحق

الملاحق

1-استمارة التحكيم لأدوات الدراسة (استبيان الخدمات الإرشادية، مقياس فعالية الذات).

2-قائمة المحكمين.

3-أدوات الدراسة في صورتها الأولية.

4-أدوات الدراسة في صورتها النهائية.

5-الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة باستخدام SPSS.

6-نتائج فرضيات الدراسة باستخدامSPSS.

7-ترخيص بإجراء بحث ميداني.

8-بطاقات فنية على الثانويات التي أجريت بها الدراسة الميدانية.

الملحق رقم (1): استمارة تحكيم أدوات الدراسة

جامعة المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

اسم ولقب الأستاذ (ة):

الرتبة:

استمارة التحكيم

الموضوع:

الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعلاقتها بزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

في إطار التحضير لمذكرة شهادة الماجستير تخصص التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، أضع بين أيديكم أدوات القياس التي سوف تستعمل في هذه الدراسة بهدف التعرف على مستوى الخدمات الإرشادية النفسية، الاجتماعية، التربوية، ومستوى فعالية الذات والعلاقة بينهما لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وذلك بتحكيم عبارات أدوات الدراسة: هل هي تقيس؟ أو لا تقيس؟ أو تعدل؟ مع اقتراح التعديل المناسب، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة وإضافة ملاحظات إن وجدت.

وقد تم تحديد التعريف الإجرائي لكل من متغيرات الدراسة وهي:

التعريف الإجرائي للخدمات الإرشادية: هي الخدمات التي يقدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للتلاميذ، من أجل إشباع حاجاتهم، وتتمثل في الخدمات الإرشادية النفسية، الخدمات الإرشادية الاجتماعية، الخدمات الإرشادية التربوية، وهي الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على استبيان الخدمات الإرشادية.

مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني: هو شخص متخصص في علم النفس التطبيقي أو في التوجيه المدرسي والمهني ويعتبر أدرى المختصين على منح كافة

المعلومات حول التلميذ المراد توجيهه، ويمارس مهامه في المؤسسات التربوية ويخضع لمدير مركز التوجيه المدرسي وإشرافه. وهو المسئول عن تقديم الخدمات الإرشادية للتلاميذ في المرحلة المتوسطة والثانوية.

التعريف الإجرائي لفعالية الذات: هي أحكام الأفراد على قدراتهم، لتنظيم وإنجاز الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء، وهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال إجاباتهم على بنود مقياس فعالية الذات.

وذلك للإجابة على التساؤلات التالية:

التساؤل العام

- هل الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لها علاقة ارتباطية بزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

1. هل توجد علاقة ارتباطية بين الخدمات الإرشادية النفسية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية بين الخدمات الإرشادية الاجتماعية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين الخدمات الإرشادية التربوية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
4. ما مستوى الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص؟
7. ما مستوى فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟
9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص؟

أما فرضيات الدراسة فهي كما يلي:

الفرضية العامة:

- لا توجد علاقة ارتباطية بين الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

1. لا توجد علاقة ارتباطية بين الخدمات الإرشادية **النفسية** المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
2. لا توجد علاقة ارتباطية بين الخدمات الإرشادية **الاجتماعية** المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3. لا توجد علاقة ارتباطية بين الخدمات الإرشادية **التربوية** المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
4. مستوى الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي منخفض.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص.
7. مستوى فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

ملاحظة:

توزع الأوزان التي تعطى للاستجابات على بنود أدوات الدراسة كما يلي:

- **بالنسبة لاستبيان الخدمات الإرشادية:** يحتوي على البدائل (نعم، أحيانا، لا)، وبما أن البنود كلها تأخذ الصيغة الإيجابية تأخذ الدرجات (3، 2، 1) على الترتيب.
- **بالنسبة لمقياس فعالية الذات:** يحتوي على البدائل (نادرا، أحيانا، غالبا، دائما)، وبما أن البنود كلها تأخذ الصيغة الإيجابية تأخذ الدرجات (4، 3، 2،1) على الترتيب.

استبيان الخدمات الإرشادية (نقلا عن: لبنى بن دعيمة، 2007)

المحور	يقدم مستشار التوجيه خدمات إرشادية من خلالها:	تقيس	لا تقيس	اقتراح التعديل
الخدمات الإرشادية النفسية	يشعرني بالأمن على مستقبلي			
	يبصرني بأهمية العالم الذي أعيش فيه			
	يخفف عني حدة الضغوط التي أتعرض لها في حياتي			
	يطمئنني على مستقبل أسرتي			
	يساعدني لأكون محترما من طرف الآخرين			
	يعلمني كيف أحب الآخرين			
	يبصرني بأهمية الولاء لأسرتي			
	يخفف عني عندما أكون قلقا			
	يساعدني على فهم شخصيتي			
	يرشدني إلى كيفية التصرف لأكون محترما			
	أصارحه بكل ما يختلج في صدري			
	يشجعني لأكون ناجحا في حياتي			
	يبصرني بعيوبي كي أتجنبها			
	يساعدني على تخطي الصعوبات التي تعترضني			
	يساعدني على التخلص من إحساسي بالنقص			
	يساعدني على التخلص من تأنيب الضمير			
	يساعدني على تعزيز الثقة بنفسي			
	يخلصني من استغراقي في أحلام اليقظة			

الخدمات الإرشادية الاجتماعية	يساعدني على تحسين علاقتي مع الأسرة			
	يساعدني على بناء علاقات جيدة مع الناس			
	يرشدني إلى أساليب التعامل مع الجنس الآخر			
	يساعدني على حل مشكلاتي العائلية			
	يرشد عائلتي إلى تقبل أصدقائي			
	يخبر أوليائي عن أهمية المرحلة التي وصلنا إليها			
	ينصح أسرتي بضرورة تهيئة الجو المناسب للدراسة			
	يبصر أسرتي بضرورة استقبال أصدقائي في المنزل. أخبر أوليائي بضرورة إعطائي المصروف اليومي لشراء ما يلزمني			
	يرشد أوليائي إلى تجنب إهانتي أمام الآخرين			
	يرشدني لأكون فعالا في المجتمع الذي أعيش فيه			
	يساعدني كي أتخلص من انطوائي داخل القسم			
	يبصرني بأهمية مساعدة أصدقائي في قضاء حوائجهم			
	يحثني على المشاركة في مختلف الأنشطة المدرسية			
	يبصرني بأهمية انضمامي إلى نادي أو جمعية			
	يساعدني على اختيار الجماعة المناسبة من الأصدقاء			
	يرشدني إلى طريقة التعايش في حالة وجود خلافات أسرية			
	يحث أوليائي على ضرورة تجنب الشجار في البيت			
	يعلمني كيفية مناقشة الوالدين في المسائل الشخصية			
	يرشدني إلى طريقة التخلص من الرد العنيف على الأولياء			
	يساعدني على التخلص من الارتباك في المواقف الاجتماعية المختلفة			
	أحدثه عن فشلي في تكوين صداقات جديدة			
	يساعدني على تحقيق التوافق في الصراع بين المحافظة والتحرر			

	يرشد والدي إلى ضرورة رعاية مواهبي الخاصة			
	يرشد عائلتي بضرورة ترك حرية اختيار شعبتي الدراسية			
الخدمات الإرشادية التربوية	يعرفني بمختلف الفروع والشعب الموجودة في الثانوية			
	يرشدني إلى أساليب المذاكرة الجيدة			
	يعرفني على الآفاق المستقبلية للشعبة التي أدرس فيها			
	يساعدني على اختيار الشعبة التي تناسب ميولي وقدراتي			
	يرشدني إلى الطريقة المثلى للإجابة في الامتحانات			
	يرشدني إلى طريقة رفع مستواي التحصيلي			
	يعلمني عن مختلف الحرف والمهن المتوفرة في عالم الشغل			
	يرشدني إلى كيفية المحافظة على التركيز والانتباه داخل القسم			
	يساعدني على التكيّف مع مختلف الأنشطة التربوية			
	يطلعني على المواد الدراسية وأهميتها في كل شعبة			
	يحفزني على ضرورة إكمال دراستي في المستقبل			
	يزودني بمعلومات تتعلق بشروط قبولي في الجامعة			
	يساعدني على التخلص من خوفي من المشاركة داخل القسم			
	يساعدني على التخلص من مشاهدة التلفزيون أكثر من اللازم			
	يساعدني على التخلص من سماع الأغاني أكثر من اللازم			
	يشرف على نشاطاتي في النادي المدرسي			
	يزودني بالمعلومات الجنسية الصحيحة			
	يساعدني على التخلص من مشاكلي العاطفية			
	يساعدني على التخلص من التفكير المستمر في الجنس			
	يرشدني إلى التخلص من إكثاري لقراءة الكتب الجنسية			
	يرشدني إلى معرفة التربية الدينية الصحيحة			
	يحثني على التمسك بالتعاليم الدينية			

	يعلمني كيف أجاهد نفسي على إقامة الشعائر الدينية على أتم وجه			
	يعلمني كيف أربي نفسي على الأخلاق الفاضلة			
	يساعدني على التخطيط الجيد لشغل أوقات فراغي			
	يساعدني على وضع برنامج منزلي لمراجعة دروسي			
	يرشدني إلى طريقة دراسة بعض المواد الصعبة			
	يشجعني على ممارسة هوايتي المفضلة			
	يساعدني على معرفة أسباب تراجع مستواي الدراسي			
	يرشد الأساتذة لإثارة روح المنافسة في القسم			
	يرشد الأساتذة إلى عدم إهانتي أمام الزملاء			

مقياس فعالية الذات لرالف شفارتزر

	العبـــــارة	تقيس	لا تقيس	اقتراح التعديل
01	إذا عارضني شخص ما أستطيع إيجاد طرق ووسائل لتحقيق ما أبتغيه			
02	أستطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية			
03	يسهل علي تحقيق أهدافي ونواياي			
04	إذا فوجئت بمواقف غير متوقعة أعرف كيف أتصرف			
05	أعتقد بأنني قادر على معالجة المشكلات الصعبة حتى لو كانت مفاجئة			
06	أنظر إلى المصاعب ببساطة، وذلك لاعتمادي الدائم على قدراتي الذاتية			
07	لا يعنيني ما يحدث من مشكلات على الإطلاق، لأنني أستطيع التخلص منها ببساطة			
08	أجد حلا لكل مشكلة تواجهني بفعالية			
09	عندما تواجهني مشكلة جديدة أعرف كيف أتعامل معها			
10	عندما يضعني أحدهم أمام مشكلة ما، أعرف كيف أتخلص منها بسهولة، لأنني أملك أفكارا عديدة تساعدني على حلها			

الملحق رقم (2) قائمة الأساتذة المحكمين

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	الجامعة
إسماعيلي يامنة	أستاذالتعليم العالي	جامعة المسيلة
براهيمي سامية	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة
ضياف زين الدين	أستاذالتعليم العالي	جامعة المسيلة
طه حمود	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة
علوطي عاشور	أستاذ مساعد"أ"	جامعة المسيلة
قدوري رابح	أستاذالتعليم العالي	جامعة المسيلة
مجاهدي الطاهر	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة
سي محمد سعدية	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة
ناصر باي أعمر	أستاذ محاضر "ب"	جامعة المسيلة

الملحق (3) أدوات الدراسة في صورتها الأولية

استبيان حاجات تلاميذ المرحلة الثانوية إلى الخدمات الإرشادية (لبنى بن دعيمة، 2007)

رقم البند	البند	الإجابة		
	أنا أحتاج إلى إنسان مختص (مرشد نفسي)	نعم	أحيانا	لا
01	يشعرني بالأمن على مستقبلي			
02	يبصرني بأهمية العالم الذي أعيش فيه			
03	يخفف عني حدة الضغوط التي أتعرض لها في حياتي			
04	يطمئنني على مستقبل أسرتي			
05	يساعدني لأكون محترما من طرف الآخرين			
06	يعلمني كيف أحب الآخرين			
07	يبصرني بأهمية الولاء لأسرتي			
08	يخفف عني عندما أكون قلقا			
09	يساعدني على فهم شخصيتي			
10	يرشدني إلى كيفية التصرف لأكون محترما			
11	أصارحه بكل ما يختلج في صدري			
12	يشجعني لأكون ناجحا في حياتي			
13	يبصرني بعيوبي كي أتجنبها			
14	يساعدني على تخطي الصعوبات التي تعترضني			
15	يساعدني على التخلص من إحساسي بالنقص			
16	يساعدني على التخلص من تأنيب الضمير			
17	يساعدني على تعزيز الثقة بنفسي			
18	يخلصني من استغراقي في أحلام اليقظة			
19	يساعدني على تحسين علاقتي مع الأسرة			
20	يساعدني على بناء علاقات جيدة مع الناس			
21	يرشدني إلى أساليب التعامل مع الجنس الآخر			
22	يساعدني على حل مشكلاتي العائلية			
	يرشد عائلتي إلى تقبل أصدقائي			
24	يخبر أوليائي عن أهمية المرحلة التي وصلنا إليها			
25	ينصح أسرتي بضرورة تهيئة الجو المناسب للدراسة			
26	يبصر أسرتي بضرورة استقبال أصدقائي في المنزل.			

27	أخبر أوليائي بضرورة إعطائي المصروف اليومي لشراء ما يلزمني			
28	يرشد أوليائي إلى تجنب إهانتي أمام الآخرين			
29	يرشدني لأكون فعالا في المجتمع الذي أعيش فيه			
30	يساعدني كي أتخلص من انطوائي داخل القسم			
31	يبصرني بأهمية مساعدة أصدقائي في قضاء حوائجهم			
32	يحثني على المشاركة في مختلف الأنشطة المدرسية			
33	يبصرني بأهمية انضمامي إلى نادي أو جمعية			
34	يساعدني على اختيار الجماعة المناسبة من الأصدقاء			
35	يرشدني إلى طريقة التعايش في حالة وجود خلافات أسرية			
36	يحث أوليائي على ضرورة تجنب الشجار في البيت			
37	يعلمني كيفية مناقشة الوالدين في المسائل الشخصية			
38	يرشدني إلى طريقة التخلص من الرد العنيف على الأولياء			
39	يساعدني على التخلص من الارتباك في المواقف الاجتماعية المختلفة			
40	أحدثه عن فشلي في تكوين صداقات جديدة			
41	يساعدني على تحقيق التوافق في الصراع بين المحافظة والتحرر			
42	يرشد والدي إلى ضرورة رعاية مواهبي الخاصة			
43	يرشد عائلتي بضرورة ترك حرية اختيار شعبتي الدراسية			
44	يعرفني بمختلف الفروع والشعب الموجودة في الثانوية			
45	يرشدني إلى أساليب المذاكرة الجيدة			
46	يعرفني على الآفاق المستقبلية للشعبة التي أدرس فيها			
47	يساعدني على اختيار الشعبة التي تناسب ميولي وقدراتي			
48	يرشدني إلى الطريقة المثلى للإجابة في الامتحانات			
	يرشدني إلى طريقة رفع مستواي التحصيلي			
50	يعلمني عن مختلف الحرف والمهن المتوفرة في عالم الشغل			
51	يرشدني إلى كيفية المحافظة على التركيز والانتباه داخل القسم			
52	يساعدني على التكيّف مع مختلف الأنشطة التربوية			
53	يطلعني على المواد الدراسية وأهميتها في كل شعبة			
54	يحفزني على ضرورة إكمال دراستي في المستقبل			
55	يزودني بمعلومات تتعلق بشروط قبولي في الجامعة			
56	يساعدني على التخلص من خوفي من المشاركة داخل القسم			
57	يساعدني على التخلص من مشاهدة التلفزيون أكثر من اللازم			

58	يساعدني على التخلص من سماع الأغاني أكثر من اللازم			
59	يشرف على نشاطاتي في النادي المدرسي			
60	يزودني بالمعلومات الجنسية الصحيحة			
61	يساعدني على التخلص من مشاكلي العاطفية			
62	يساعدني على التخلص من التفكير المستمر في الجنس			
63	يرشدني إلى التخلص من إكثاري لقراءة الكتب الجنسية			
64	يرشدني إلى معرفة التربية الدينية الصحيحة			
65	يحثني على التمسك بالتعاليم الدينية			
66	يعلمني كيف أجاهد نفسي على إقامة الشعائر الدينية على أتم وجه			
67	يعلمني كيف أربي نفسي على الأخلاق الفاضلة			
68	يساعدني على التخطيط الجيد لشغل أوقات فراغي			
69	يساعدني على وضع برنامج منزلي لمراجعة دروسي			
70	يرشدني إلى طريقة دراسة بعض المواد الصعبة			
71	يشجعني على ممارسة هوايتي المفضلة			
72	يساعدني على معرفة أسباب تراجع مستواي الدراسي			
73	يرشد الأساتذة لإثارة روح المنافسة في القسم			
74	يرشد الأساتذة إلى عدم إهانتي أمام الزملاء			

ملحق (04): أدوات الدراسة في صورتها النهائية

استبيان الخدمات الإرشادية

جامعة المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

أخي التلميذ أختي التلميذ:

فيما يلي تعرض عليك مجموعة من العبارات حول الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الثانوية التي تدرس فيها، التي يتعيّن عليك الإجابة عليها حسب مدى اقناعك بدرجة انطباقها على حالتك.

ويرجى منك وضع علامة (X) في الخانة المناسبة أمام كل عبارة من عبارات الاستبيان.

بيانات أولية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص: علمي ☐ أدبي ☐

تأكد/تأكدي أن إجابتك لن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي.وشكرا

الرقم	يقدم مستشار التوجيه المدرسي خدمات إرشادية من خلالها	نعم	أحيانا	لا
01	يحثني على المشاركة في مختلف الأنشطة التربوية			
02	ينصح أسرتي بضرورة تهيئة الجو المناسب للدراسة			
03	يعرفني على الآفاق المستقبلية للشعبة التي أدرس فيها			
04	يشعرني بالأمن على مستقبلي			
05	يرشدني إلى أساليب المذاكرة الجيّدة			
06	يخفف عني حدة الضغوط التي أتعرض لها في حياتي			
07	يخفف عني عندما أكون قلقا			
08	يساعدني على فهم شخصيتي			

09	يبصرني بأهمية العالم الذي نعيش فيه			
10	يطمئنني على مستقبل أسرتي			
11	يساعدني لأكون محبوبا من طرف الآخرين			
12	يساعدني على اختيار الشعبة التي تناسب ميولي وقدراتي			
13	أصارحه بكل ما يختلج صدري			
14	يعلمني كيف أحب الآخرين			
15	يبصرني بأهمية الولاء لأسرتي			
16	يرشدني إلى الطريقة المثلى للإجابة في الامتحانات			
17	يبصرني بأهمية انضمامي إلى نادي أو جمعية			
18	يرشد عائلتي بضرورة أن تترك لي حرية اختيار شعبتي الدراسية			
19	يشجعني لأكون ناجحا في حياتي			
20	يبصرني بعيوبي كي أتجنبها			
21	يعرفني بمختلف الفروع والشعب الموجودة في الثانوية			
22	يرشدني إلى طريقة رفع مستواي التحصيلي			
23	يرشدني إلى كيفية التصرف لأكون محترما			
24	يساعدني على تحسين علاقتي مع الأسرة			
25	يساعدني على تخطي الصعوبات التي تعترضني			
26	يساعدني على التخلص من إحساسي بالنقص			
27	يساعدني على بناء علاقات جيدة مع الناس			
28	يرشدني إلى كيفية المحافظة على التركيز والانتباه داخل القسم			
29	يشرف على نشاطاتي في النادي المدرسي			
30	يرشدني إلى أساليب التعامل مع الجنس الآخر			
31	يساعدني على التخلص من إحساسي بتأنيب الضمير			
32	يساعدني على تعزيز الثقة بنفسي			
33	يساعدني على حل مشكلاتي العائلية			
34	يساعدني على التكيف مع مختلف الأنشطة التربوية			
35	يطلعني على المواد الدراسية وأهميتها في كل شعبة			
36	يحفزني على ضرورة إكمال دراستي في المستقبل			
37	يرشد عائلتي إلى تقبل أصدقائي			
38	يخبر أوليائي عن أهمية المرحلة التي وصلنا إليها			
39	يبصر أسرتي بضرورة استقبال أصدقائي في المنزل			
40	يرشد أوليائي إلى تجنب إهانتي أمام الآخرين			
41	يرشدني لأكون فعالا في المجتمع الذي أعيش فيه			
42	يبصرني بأهمية مساعدة أصدقائي في قضاء حوائجهم			
43	يخلصني من استغراقي في أحلام اليقظة			
44	يساعدني كي أتخلص من انطوائي داخل القسم			

45	يزودني بمعلومات تتعلق بشروط قبولي في الجامعة			
46	يساعدني على التخلص من خوفي من المشاركة داخل القسم			
47	يساعدني على تحقيق التوافق في الصراع بين المحافظة والتحرر			
48	يساعدني على التخلص من مشاهدة التلفاز أكثر من اللازم			
49	يرشدني إلى معرفة التربية الدينية الصحيحة			
50	يساعدني على اختيار الجماعة المناسبة من الأصدقاء			
51	يرشدني إلى طريقة التعايش في حالة وجود خلافات أسرية			
52	يحث أوليائي إلى ضرورة تجنب الشجار في البيت			
53	يعلمني كيفية مناقشة الوالدين في المسائل الشخصية			
54	يحثني على التمسك بالتعاليم الدينية			
55	يعلمني كيف أدرب نفسي على الأخلاق الفاضلة			
56	يساعدني على التخلص من مشكلاتي العاطفية			
57	يساعدني على التخلص من التفكير المستمر في الجنس			
58	يرشدني إلى طريقة التخلص من الرد العنيف على الأولياء			
59	يساعدني على التخلص من الارتباك في المواقف الاجتماعية المختلفة			
60	أحدثه عن فشلي في تكوين صداقات جديدة			
61	يرشدني إلى التخلص من إكثاري لقراءة الكتب الجنسية			
62	يساعدني على التخطيط الجيد لشغل أوقات فراغي			
63	يرشد والدي إلى ضرورة رعاية مواهبي الخاصة			
64	يساعدني على وضع برنامج منزلي لمراجعة دروسي			
65	يرشدني إلى طريقة دراسة بعض المواد الصعبة			
66	يساعدني على معرفة أسباب تراجع مستواي الدراسي			
67	يرشد الأساتذة إلى إثارة روح المنافسة داخل القسم			
68	يشجعني على ممارسة هوايتي المفضلة			
69	يساعدني على التخلص من سماع الأغاني أكثر من اللازم			
70	يعلمني عن مختلف الحرف والمهن المتوفرة في عالم الشغل			
71	يرشد الأساتذة إلى عدم إهانتي أمام الزملاء			
72	يزودني بالمعلومات الجنسية الصحيحة			
73	أخبر أوليائي بضرورة إعطائي المصروف اليومي لشراء ما يلزمني			
74	يعلمني كيف أجاهد نفسي على إقامة الشعائر الدينية على أتم وجه			
75	يعلمني عن مختلف التخصصات الموجودة في الجامعة			

مقياس فعالية الذات (رالف شفارتزر، تعريب المنصور، 1993)

عزيزي التلميذ/التلميذة

يتكون مقياس فعالية الذات من قسمين، يتطلب القسم الأول تعبئة المعلومات العامة المتعلقة بك، أما القسم الثاني فيتألف من عشر فقرات أمام كل فقرة أربعة خيارات وعليك قراءة الفقرة ووضع علامة (x) تحت العمود المناسب لبيان مدى تطابق كل فقرة مع قناعتك الشخصية.

مع العلم انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق.

وتأكد/تأكدي أن المعلومات ستبقى سرية وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

القسم الأول:

الجنس	ذكر ☐	أنثى ☐
التخصص	علمي ☐	أدبي ☐

القسم الثاني: فقرات المقياس

الرقم	العبـــــارة	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
01	إذا عارضني شخص ما أستطيع إيجاد طرق ووسائل لتحقيق ما أبتغيه				
02	أستطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية				
03	يسهل علي تحقيق أهدافي ونواياي				
04	إذا فوجئت بمواقف غير متوقعة أعرف كيف أتصرف				
05	أعتقد بأنني قادر على معالجة المشكلات الصعبة حتى لو كانت مفاجئة				
06	أنظر إلى المصاعب ببساطة، وذلك لاعتمادي الدائم على قدراتي الذاتية				
07	لا يعنيني ما يحدث من مشكلات على الإطلاق، لأنني أستطيع التخلص منها ببساطة				
08	أجد حلا لكل مشكلة تواجهني بفعالية				
09	عندما تواجهني مشكلة جديدة أعرف كيف أتعامل معها				
10	عندما يضعني أحدهم أمام مشكلة ما، أعرف كيف أتخلص منها بسهولة، لأنني أملك أفكارا عديدة تساعدني على حلها				

صدق استبان الخدمات الإرشادية باستخدام المقارنة الطرفية بواسطة نظام SPSS

Statistiques de groupe

	groups	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
nafsia	haut	8	49.88	3.603	1.274
	bas	8	23.38	1.598	.565
ijtimaia	haut	8	71.63	2.134	.754
	bas	8	37.00	5.682	2.009
tarbawia	haut	8	83.38	5.423	1.917
	bas	8	45.38	8.035	2.841
khadamattotal	haut	8	204.88	8.983	3.176
	bas	8	105.75	9.692	3.427

Test d'échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
nafsia	Hypothèse de variances égales	5.443	.035	19.016	14
	Hypothèse de variances inégales			19.016	9.651
ijtimaia	Hypothèse de variances égales	3.705	.075	16.135	14
	Hypothèse de variances inégales			16.135	8.936
tarbawia	Hypothèse de variances égales	.477	.501	11.088	14
	Hypothèse de variances inégales			11.088	12.282
khadamattotal	Hypothèse de variances égales	.023	.882	21.217	14
	Hypothèse de variances inégales			21.217	13.920

معامل الثبات ألفا كرومباخلإستبيان الخدمات الإرشادية

Statistiques de fiabilité

Nombred'éléments	Alpha de Cronbach
75	.85

معامل الثبات غيتمانلإستبيان الخدمات الإرشادية

Statistiques de fiabilité

Lambda	1	.966
	2	.980
	3	.979
	4	.921
	5	.971
	6	.
Nombred'éléments		75

معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية لمقياس فعالية الذات

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.719
		Nombred'éléments	5[a]
	Partie 2	Valeur	.846
		Nombred'éléments	5[b]
	Nombre total d'éléments		10
Corrélation entre les sous-échelles			.728
Coefficient de Spearman-Brown	Longueurégale		.843
	Longueurinégale		.843
Coefficient de Guttman split-half			.836

الاتساقالداخليلاستبيانالخدماتالإرشادية

Corrélations

		ijtimaia	tarbawia	khadamattotal
VAR00073	Corrélation de Pearson	.485	.310*	.388
	Sig. (bilatérale)	.007	.096	.034
	N	30	30	30
VAR00074	Corrélation de Pearson	.359*	.537	.473
	Sig. (bilatérale)	.051	.002	.008
	N	30	30	30
VAR00075	Corrélation de Pearson	.466	.497	.489
	Sig. (bilatérale)	.009	.005	.006
	N	30	30	30
nafsia	Corrélation de Pearson	.869**	.825**	.939**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000
	N	30	30	30
ijtimaia	Corrélation de Pearson	1*	.821	.950**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000
	N	30	30	30
tarbawia	Corrélation de Pearson	.821	1*	.943
	Sig. (bilatérale)	.000		.000
	N	30	30	30
khadamattotal	Corrélation de Pearson	.950**	.943**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	
	N	30	30	30

العلاقةبينالخدماتالإرشادية النفسيةوفعاليةالذات

Corrélations

		knafsia	selfefficacy
knafsia	Corrélation de Pearson	1	-.052-
	Sig. (bilatérale)		.460
	N	205	205
selfefficacy	Corrélation de Pearson	-.052-	1
	Sig. (bilatérale)	.460	
	N	205	205

العلاقةبينالخدماتالاجتماعيةوفعاليةالذات

Corrélations

		kijtimaia	selfefficacy
kijtimaia	Corrélation de Pearson	1	-.021-
	Sig. (bilatérale)		.768
	N	205	205
selfefficacy	Corrélation de Pearson	-.021-	1
	Sig. (bilatérale)	.768	
	N	205	205

العلاقةبينالخدماتالإرشادية التربويةوفعاليةالذات

Corrélations

		ktarbawia	selfefficacy
ktarbawia	Corrélation de Pearson	1	-.030-
	Sig. (bilatérale)		.672
	N	205	205
selfefficacy	Corrélation de Pearson	-.030-	1
	Sig. (bilatérale)	.672	
	N	205	205

العلاقةبينالخدماتككلوفعاليةالذات

Corrélations

		ktotal	selfefficacy
ktotal	Corrélation de Pearson	1	-.034-
	Sig. (bilatérale)		.626
	N	205	205
selfefficacy	Corrélation de Pearson	-.034-	1
	Sig. (bilatérale)	.626	
	N	205	205

الفروقبينمتوسطاتتلاميذالسنةالثالثةثانوي في الخدماتالإرشاديةوفقالمتغيرالجنس

Statistiques de groupe

	six	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
knafsia	dakar	85	29.69	10.207	1.107
	ontha	120	28.56	10.469	.956
kijtimaia	dakar	85	40.42	14.224	1.543
	ontha	120	36.07	12.230	1.116
ktarbawia	dakar	85	54.55	17.830	1.934
	ontha	120	52.40	17.163	1.567
ktotal	dakar	85	124.67	41.037	4.451
	ontha	120	117.03	37.102	3.387

Test d'échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
knafsia	Hypothèse de variances égales	.154	.695	.773	203
	Hypothèse de variances inégales			.777	183.785
kijtimaia	Hypothèse de variances égales	10.598	.001	2.347	203
	Hypothèse de variances inégales			2.288	163.385
ktarbawia	Hypothèse de variances égales	.116	.733	.871	203
	Hypothèse de variances inégales			.865	176.719
ktotal	Hypothèse de variances égales	2.569	.111	1.391	203
	Hypothèse de variances inégales			1.367	169.358

الفروقبينمتوسطاتتلاميذالسنةالثالثةثانويفيالخدماتالإرشاديةوفقالمتغيرالتخصص

Statistiques de groupe

	spicial	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
knafsia	sience	126	29.70	10.253	.913
	lettre	79	27.96	10.483	1.179
kijtimaia	sience	126	38.82	13.290	1.184
	lettre	79	36.37	13.093	1.473
ktarbawia	sience	126	54.91	17.577	1.566
	lettre	79	50.71	16.988	1.911
ktotal	sience	126	123.43	39.067	3.480
	lettre	79	115.04	38.227	4.301

Test d'échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
knafsia	Hypothèse de variances égales	.015	.902	1.170	203
	Hypothèse de variances inégales			1.164	163.034
kijtimaia	Hypothèse de variances égales	.152	.697	1.292	203
	Hypothèse de variances inégales			1.297	167.666
ktarbawia	Hypothèse de variances égales	.035	.853	1.688	203
	Hypothèse de variances inégales			1.701	170.047
ktotal	Hypothèse de variances égales	.052	.820	1.509	203
	Hypothèse de variances inégales			1.517	168.514

الفروقبينمتوسطاتتلاميذالسنةالثالثةثانويفيفعاليةالذاتوفقالمتغيرالجنس

Statistiques de groupe

	six	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
selfefficacy	dakar	85	26.67	6.989	.758
	ontha	120	25.86	5.988	.547

Test d'échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
selfefficacy	Hypothèse de variances égales	2.933	.088	.892	203
	Hypothèse de variances inégales			.869	162.964

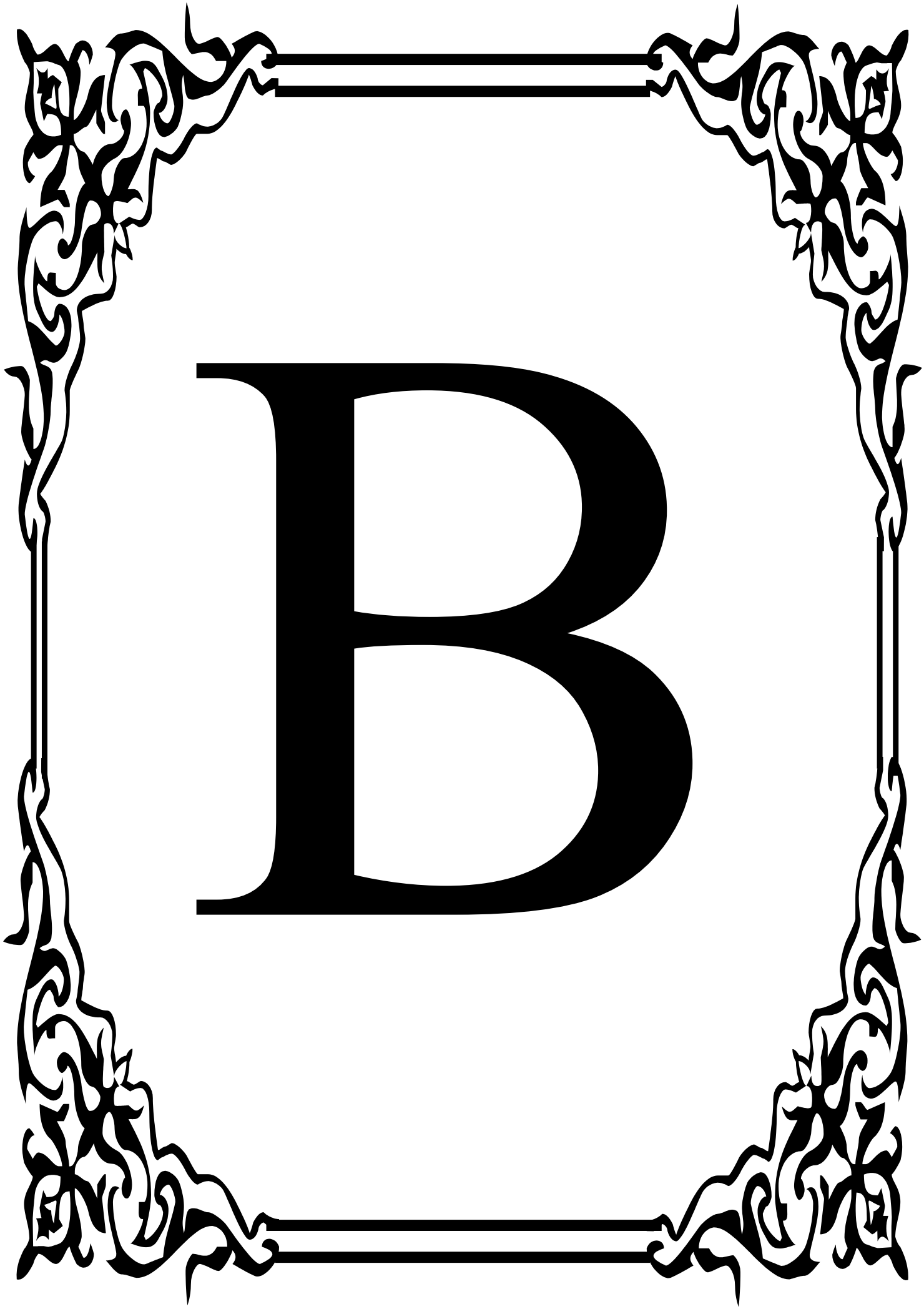
الفروقبينمتوسطاتتلاميذالسنةالثالثةثانويفيفعاليةالذاتوفقالمتغيرالتخصص

Statistiques de groupe

	spicial	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
selfefficacy	sience	126	26.33	6.307	.562
	lettre	79	25.99	6.626	.746

Test d'échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
selfefficacy	Hypothèse de variances égales	.020	.888	.366	203
	Hypothèse de variances inégales			.362	159.626


B

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، التربوية) المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.التعرف على مستوى الخدمات الإرشادية و مستوى فعالية الذات، التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الخدمات الإرشادية وفعالية الذات تبعا لمتغير الجنس والتخصص الدراسي، ولتحقيق هذه الأهداف تم موائمة الهدف من استبيان حاجات تلاميذ المرحلة الثانوية إلى الخدمات الإرشادية إعداد (لبني بن دعيمة، 2007) إلى استبيان الخدمات الإرشادية، ومقياس فعالية الذات لرالف شفارتزر (**Ralf Schwarzer, 1993**) تعريب (المنصور)، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات) لأدوات الدراسةتم تطبيقها على عينة مكونة من (205) تلميذا وتلميذة منهم (85) ذكورا و(120) إناث و(126) من التخصصات العلمية و (79) من التخصصات الأدبية اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وذلك في العام الدراسي 2013/،2014 وتم إتباع المنهج الوصفي الارتباطي.

الكلمات المفاتيح: الخدمات الإرشادية، مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، فعالية الذات، تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

بالفرنسية

Résumé :

Cette étude a visé , à identifier la relation entre les services de guidances(psychologique , sociale , éducative) , donnés par le conseillé de l'orientation et la guidance scolaire et professionnelle , et l'augmentation de l'auto-efficacité chez les élèves de la 3ème année secondaire .Identifier le niveau de services de guidances, et l'auto-efficacité, et identifier l'existence des différences statistiquement significatives entre les moyennes des élèves de la 3ème année secondaire , dans les services de guidances et dans l'auto-efficacité, suivant la variabilité du sexe et la spécialité scolaire.

Et pour atteindre ces objectifs , on a adapté l'objectif du questionnaire des besoins des élèves du secondaire au services de guidances , réalisé par (Lobna BEN DAIMA,2007) , au questionnaire des services de guidances , et une mesure de l'auto-efficacité de(Ralf Schwarzer, 1993) traduit à l'arabe par (El Mansour), et après la confirmation des caractéristiques psychométriques (validité et fiabilité) du matériel d'étude , ont été appliqué sur l'échantillon qui se compose de250 élèves ,parmi-eux (85) élèves garçons et (120)filles , et (126) de spécialité scientifique , et (79) de spécialité littéraire , qui ont été choisi d'une manière aléatoire , pendant l'année scolaire (2013/2014), et on a suivi la méthode descriptive corrélative .

Mots clés:les services de guidances, le conseillé de l'orientation et la guidance scolaire et professionnelle, l'auto-efficacité, les élèves de la 3ème année secondaire.

بالإنجليزية

Abstract

The aim of this study is to define the relation between guidance services (psychological-social and educational) that are offered by the chancellor of orientation and educational and caoier guidance, and the Improvement of the self-efficacy for third year high school pupils. Another purpose is to define the level of guidance services and level of self-efficacy, and to highlight signifing statistical differences between the averages of third year high school pupils in guidance services and self-efficacy according to the gender and the educational field (spesiality).

To accomplish these objectives, the author of this dissertation has adapted the aim of the survey that concerns pupils need for guidance services (made byloubna ben daaima, 2007) to the survey of guidance services, in addition to the measurement of perceived of self-efficacy of (Ralf Schwarzer, 1993) (that was letre on translated into arabic by Al-mansour).

After examining the psychometeric qualifications of the tools used in the study, they have been applied on a sample that consists of (205) pupils who 85 of them are males and (120) of them are females and (126) of them are specialized in scintific fields and (79) of them are specialized in lettres fields enese students have been chosen rondomly method class, and that was in 2013/2014. The method used is correlational descriptive approach.

Keywords: guidance services, the chancellor of orientation and educational and caoier guidance, self-efficacy, third year high school pupils