الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف – المسيلة
كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم التسلسلي :...../ 2018
رقم التسجيل : 340/ 92 10/D

تحديد الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في مجال المهارات الإرشادية

- دراسة ميدانية بمركز التوجيه والارشاد المدرسي والمهني بالمسيلة-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية
التخصص: توجيه وإرشاد

إعداد الطالبة:
فاطمة الزهراء شـــاعة

إشراف الأستاذة :
جميلة عـــــزوق

السنة الجامعية: 2018/2017

شكر وعرفان

إن الحمد والشكر لله الذي أعانني على انجاز هذا العمل

كما أتقدم بأعمق آيات الشكر والتقدير للأستاذة المشرفة

"عزوق جميلة" والتي كان لها الفضل الكبير في انجاز هذا العمل

والشكر موصول إلى كافة أساتذة قسم علم النفس، وأخص بالذكر

كل من قام بتدريسي في كل السنوات الدراسية .

كما أتوجه بالشكر إلى كل من ساهم من قريب أو من بعيد في انجاز

هذا العمل.

إلى كل هؤلاء أدعو الله العلي القدير أن يجازيهم عني خير

الجـــــــــزاء .

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مجال المهارات الإرشادية، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1- ماهي الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مجال المهارات الإرشادية؟

1-1- ماهي الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مجال مهارات إدارة الجلسة الإرشادية ؟

1-2- ماهي الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مجال مهارات التشخيص والإرشاد ؟

1-3- ماهي الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مجال مهارات الاتصال والسلوك الغير لفظي ؟

1-4- ماهي الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مجال مهارات الإرشاد والتوجيه المهني؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير التخصص؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟

حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باستخدام أداة الاستبيان المستمدة من دراسة مهارات العمل الإرشادي بعد ما تم استبعاد الأبعاد التي لا تخدم أهداف الدراسة، واستخراج شروط الصدق والثبات الخاصة بعينة الدراسة الحالية، حيث أصبح الاستبيان يتضمن 49 عبارة مقسمة إلى أربعة مجالات (مهارات إدارة الجلسة الإرشادية - مهارات الاتصال والسلوك الغير لفظي-مهارات الإرشاد والتوجيه المهني)، طبقت على عينة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في ولاية المسيلة والبالغ عددهم 40 مستشار بنسبة % من مجتمع الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن درجة الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني كانت مرتفعة في جميع المهارات الارشادية كأبعاد ومؤشرات فرعية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير التخصص .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

Summary:

The present study aims to identify the training needs of the guidance and guidance counselor in the field of extension skills by answering the following questions:
1 - What are the training needs of the guidance and guidance counselor in the school and vocational guidance skills?
1-1- What are the training needs of the guidance counselor and the school and vocational guidance in the field of management skills guidance session?
1.2 What are the training needs of the guidance and guidance counselor in the field of vocational and diagnostic skills and guidance?
1-3- What are the training needs of the guidance counselor and vocational guidance in the field of communication skills and non-verbal behavior?
1.4 What are the training needs of the guidance and guidance counselor in the vocational and vocational guidance and guidance?
2. Are there any statistically significant differences in the assessment of educational and guidance counselors for their training needs in the area of extension skills due to gender variable?
3 - Are there any statistically significant differences in the assessment of the guidance and guidance counselors of the school and vocational needs of training in the field of extension skills due to the variable specialization?
4- Are there any statistically significant differences in the assessment of educational and vocational guidance and guidance counselors for their training needs in the field of extension skills due to the variable of scientific qualification?
5- Are there any statistically significant differences in the assessment of educational and vocational guidance and guidance counselors for their training needs in the field of extension skills due to variable years of experience?
The study was based on the descriptive approach using the questionnaire tool derived from the study of the skills of the extension work after the exclusion of the dimensions that do not serve the objectives of the study and the extraction of the conditions of honesty and consistency of the current study sample. The questionnaire consisted of 49 words divided into four areas - Communication skills and non-verbal behavior - vocational guidance and guidance skills), applied to a sample of counselors and guidance and vocational guidance in the state of Msela, 40 consultants,% of the community study.
The study found the following results:
- The degree of training needs of the guidance counselors of the school and vocational guidance was high in all extension skills as dimensions and sub-indicators.
- There were no statistically significant differences in the assessment of guidance counselors for their training needs in the area of extension skills due to the gender variable.
- There are no statistically significant differences in the assessment of guidance counselors for their training needs in the field of extension skills due to the specialization variable. There were no statistically significant differences in the assessment of guidance counselors for their training needs in the field of extension skills due to the variable of the scientific qualification.
- There were no statistically significant differences in the assessment of guidance counselors for their training needs in the field of extension skills due to variable years of experience.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
قائمة الجداول	
مقدمة	أ-ج
الجانب النظري	
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة.	
1.تحديد الإشكالية	06
2.أهداف الدراسة.	08
3.أهمية الدراسة.	09
4.الدراسات السابقة.	09
5.فرضيات الدراسة.	14
6.تحديد مفاهيم الدراسة	14
الفصل الأول: الاحتياجات التدريبية	
تمهيد.	17
1. مفهوم التدريب.	17
2. مفهوم الاحتياجات التدريبية	18
3. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية	20
4. تحديد الاحتياجات التدريبية	20
5. أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية	21

- خلاصة الفصل.	23
الفصل الثاني: المهارات الارشادية	
تمهيد	25
1. مفهوم المهارات الإرشادية	25
2. أنواع المهارات الإرشادية	26
خلاصة الفصل.	80
الجانب الميداني	
الفصل الثالث : إجراءات الدراسة الميدانية	
- تمهيد	83
1.منهج الدراسة	83
2.حدود الدراسة	83
3.عينة الدراسة	84
4.الخصائص السيكومترية	85
5.الأساليب الإحصائية المستخدمة	91
خلاصة الفصل	92
الفصل الرابع : عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
تمهيد	94
أولا: عرض نتائج الدراسة	95
1- النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول	95
2- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	101
3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	102

5- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	107
ثانيا: مناقشة النتائج وتفسيرها	108
1- النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول	108
2- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	109
3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	110
4- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	111
5- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	111
خاتمة	113
قائمة المراجع	115
الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح توزيع عينة الدراسة	84
02	يوضح معاملات الارتباط لكل يعين بنود البعد الأول والدرجة الكلية	86
03	يوضح معاملات الارتباط بين بنود البعد الثاني والدرجة الكلية	88
04	يوضح معاملات الارتباط بين بنود البعد الرابع والدرجة الكلية	89
05	يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس	90
06	يوضح حساب معامل الارتباط بطريقة التجزئة النصفية	91
07	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الجلسة الإرشادية	95
08	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات لعبارات البعد الثاني "	96

	مهارة التشخيص والإرشاد	
09	**يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بعد الاتصال والسلوك الغير لفظي**	98
10	**يوضح متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بعد الإرشاد والتوجيه المهني**	99
11	**يبين قيمة اختبار"ت" لمعرفة الفروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة**	101
12	**يبين قيمة اختبار"ف" لمعرفة الفروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير التخصص لدى أفراد عينة الدراسة.**	103
13	**يبين قيمة اختبار"ف" لمعرفة الفروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لدى أفراد عينة الدراسة**	105
14	**يبين قيمة اختبار"ف" لمعرفة الفروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير الخبرة لدى أفراد عينة الدراسة**	107

مقدمة:

إن النهوض بالمجتمع لا يمكن تصوره إلا مصحوبا بالتجديد في ميدان التربية والتعليم باعتبارهما عنصران أساسيان في رقي الأمم وازدهارها، ومن هذا المنطلق كان إصلاح المنظومة التربوية حتمية لابد منها في عصر عرف تغيرات وتطورات مست البناء الكلي للمجتمع ولم تكن المدرسة في منأى عن تلك التغيرات وهذا استجابة لمقتضيات العصر .

فكانت هذه العوامل داعية لإجراء إصلاحات وإدخال تعديلات على النظام التربوي، فكان من الطبيعي أن تمس التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني باعتباره جزءا أساسيا من العملية التربوية التي من وظائفها الأساسية إتاحة الفرص أمام التلميذ حتى ينمي شخصيته بصفة شاملة ومتكاملة ــ

فخدمات التوجيه والإرشاد في المؤسسات التعليمية تعد وسيلة هامة تساهم في تحقيق النظام التربوي لأهدافه، انطلاقا من كونها تهدف إلى تحقيق التوافق النفسي والتكيف المدرسي والاجتماعي للتلميذ، خاصة إذا ما أحسن استغلالها بتوفير الامكانات المادية والبشرية اللازمة لذلك. وتتضح أهمية هذه الخدمات أكثر في الوقت المعاصر الذي يتسم بتصاعد المشكلات في البيئة المدرسية والاجتماعية، الأمر الذي دعى المنظومة التربوية الجزائرية إلى الاهتمام بالإرشاد المدرسي في العملية التعليمية، الذي ظهر في إصلاحات المنظومة التربوية الوطنية الأخيرة، حيث ظهر مصطلح الإرشاد المدرسي كمفهوم جديد في القانون التوجيهي للتربية الوطنية08/04 المؤرخ في 23 جانفي2008، في المادتين 66 و67 وبروز مجموعة من المفاهيم أوضحت مهام وأدوار مستشاري التوجيه المدرسي كمفهوم الإرشاد، المرافقة، المشروع الشخصي للتلميذ، تربية الاختيارات...و أضيف مصطلح إرشاد إلى صفة الموظف والتي لم تكن موجودة سابقا.

وإن دل هذا على شيء إنما يدل على إدراك الأهمية الحقيقية والكبرى لخدمات الإرشاد كأداة تربوية نفسية شاملة تساعد على إشباع حاجات التلاميذ وتقوية حوافزهم بالإضافة إلى أنها وسيلة فعالة في تحقيق النمو السوي لديهم وفقاً لميولهم وقدراتهم

واستعداداتهم، وتقدم لهم إرشادات تساعدهم على حل مشكلاتهم الدراسية بأسلوب علمي تربوي، وعلى تجنيبهم الشعور بالفشل وعدم القدرة على التكيف الدراسي والشعور بالنقص . كما يركز على إمداد التلميذ بالمعلومات المتنوعة والمناسبة وتنمية شعوره بالمسئولية بما يساعده على فهم ذاته والتعرف على قدراته وإمكاناته ومواجهة مشكلاته واتخاذ قراراته، ويقدم الإرشاد أي الجانب الإجرائي العملي في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي.

لذلك فإن التغيير الذي مسّ المهام والأدوار يتطلب من موظفي التوجيه والإرشاد التحلي بصفات ومهارات تكفل لهم تأدية الدور الجديد بكفاءة خاصة المهارات الإرشادية التي تعدّ الدعامة الأساسية لنجاح مستشار التوجيه في مساعدة التلميذ في اشباع حاجاته وحل مشكلاته، وهي المهارات التي لا يمكن امتلاكها سوى من خلال عمليات التنمية المهنية التي لابد وأن يستفيد منها المستشار عن طريق التدريب والتكوين المستمر ضمانا لمواكبة المستجدات المعاصرة سواء في ميدان التوجيه والإرشاد، أو المجال التربوي عموما.

غير أن المختصين في مجال التدريب والتكوين يتفقون حول أهمية أن يؤسس هذا الأخير على تحديد الاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة، فهي الوسيلة الأمثل لضمان تحقيق التدريب لأهدافه المنتظرة منه.

ونظرا للأهمية الكبرى التي تكتسيها وظيفة الارشاد، التي تجعل من عملية التدريب ضرورة ملحة الأمر الذي يولي أهمية كذلك لعملية تحديد الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه في مجال المهارات الإرشادية.وهذا ماجاءت الدراسة الحالية لمعالجته ضمن قسمين؛ نظري وميداني ،سبقا بفصل تمهيدي وتضمن إشكالية الدراسة، الفرضيات، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة ،تحديد المفاهيم، الدراسات السابقة، التعليق على الدراسات السابقة.

أما في الفصل الثاني المتضمن في الجانب النظري للدراسة فخصص لعنصر الاحتياجات التدريبية بتوضيح مفهوم الاحتياجات وأهمية تحديد الاحتياجات وطرق تحديدها ــ

أما الفصل الثالث فخصص لمتغير المهارات الإرشادية لمستشار التوجيه ــ

فيما احتوى الجانب الميداني للدراسة على فصلين؛ الفصل الرابع وتناول منهجية البحث والإجراءات الميدانية، بتوضيح الاجراءات المنهجية المتبعة من منهج الدراسة الأساسية والعينة وخصائصها بالإضافة إلى الأداة المستخدمة للقياس وخصائصها السيكومترية، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة، بينما احتوى الفصل الخامس على عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها في ضوء الفرضيات وخلاصة عامة وفي الأخير خاتمة وبعض الاقتراحات

الجانب النظري

الفصل التمهيدي

الإطار العام للدراسة

1. تحديد الإشكالية
2. أهداف الدراسة.
3. أهمية الدراسة.
4. الدراسات السابقة.
5. فرضيات الدراسة.
6. تحديد مفاهيم الدراسة.

1- تحديد الإشكالية:

تقوم المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها وأنواعها بمهام كبيرة ولاسيما في مجال التغلب على المشاكل التي تعترض العملية التعليمية، وخاصة الاهتمام بالطلب فهي تسعى جاهدة لتوفر له ما يساعده على تحسين مستواه التعليمي، وذلك من خلال التغلب على المشاكل التي تعترض مسيرة حياته، سواء كانت تربوية أو نفسية أو اجتماعية، وكل هذه المشاكل تأتي مهمة الإرشاد عن طريق أشخاص مختصين في هذا المجال لمساعدة الطالب على التوافق النفسي والاتزان الانفعالي لتجاوز كل ما من شأنه أن يعيق مسيرته، ومن يشرف على تقديم هذه المساعدة مستشار التوجيه الذي يعتبر عضو من أعضاء الجماعة التربوية والأخصائيين المهنيين بها، والذي يعين من طرف وزارة التربية وفقا للمنشور الوزاري *219* المؤرخ في *1991/09/18* والذي ينص على خلق مناصب مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في مختلف مؤسسات التعليم الثانوي، حيث يقوم المستشار بتحقيق أهداف التوجيه بعدة أساليب حسب الإمكانات المتوفرة وذلك وفقا للقرار الوزاري *827* الذي حدد مهام مستشاري التوجيه، علما أن هذا القرار صدر في بداية الموسم *1992/1991* وهو الموسم الذي تقرر فيه لأول مرة إدماج مستشاري التوجيه وتعيينهم في الثانويات، ويكلف مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وإعلامهم ومتابعة عملهم المدرسي.

(القرار الوزاري *827*، المادة *06*)

ويندرج نشاطه بالتالي في مجال التوجيه والقيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ قصد التكيف مع المشاط التربوي، إضافة إلى إجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل.

وخاصة المساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتخلفين دراسيا والمشاركة في تنظيم التعليم المكيف ودروس الاستدراك وتقييمها. **(القرار الوزاري *827* المادة *13*)**

ونجاح العمل الإرشادي يعتمد بدرجة كبيرة على فاعلية مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وأدائه لدوره بشكل فعال، وترتبط هذه الفعالية بعوامل منها:

كفاءات شخصية ومهارات مهنية وسلوكية ومعرفية لمساعدة التلاميذ على مواجهة التغيرات الحاصلة في المجال التربوي، وجاءت ملاحظة الباحثين " بالقاسم محمد" و "هامل منصور" من خلال مقابلة بعض المدراء وأعضاء هيئة التدريس العاملين بالمؤسسات التعليمية أن هؤلاء يشتكون من ضعف في الخدمات الإرشادية سواء باتجاه التلاميذ أو الفريق التربوي والإداري، وقد لاحظ كذلك وجود قصور لدى المستشار في جانبين هما أن لدى البعض نقصا في المعرفة النظرية حول هذه المهارات ووجود خلط بينها، والجانب الآخر وجود مجموعة لديها علم ودراية من الناحية النظرية لكن لا يستطيعون تطبيقها في جانب العمل بشكل صحيح، إضافة إلى عدم تخصصية البعض منهم بسبب التخصصات الأكاديمية مما يعني الافتقار للمهارات الإرشادية وبالتالي عدم القدرة على تقديم الخدمات الإرشادية المختلفة إضافة إلى أن هناك مشكلة تتعلق بتأهيل المرشد وتدريبه.**(بلقاسم محمد، هامل منصور، 2017، ص61)**

وهذا ما أكدته دراسة "علي يوسف الخطيب" *(1995)*، ومن ابرز ما توصلت إليه أن المشرفين التربويين بحاجة كبيرة للتدريب، فالمستشارين يحتاجون كغيرهم من العاملين في الميدان التربوي إلى البرامج التدريبية والتي تنمي مهاراتهم وقدراتهم التي تساعدهم على مواكبة التغيرات الحاصلة في مجال التربية وعلم النفس التربوي والنجاح في القيام بمهامهم وواجباتهم الوظيفية، إضافة إلى انه يجب على المستشار ان يتمتع بعدة مهارات إرشادية تساعده في أداء مهامه على أكمل وجه.

مما يؤكد الحاجة الملحة لفئة مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي بالمؤسسات التعليمية إلى التدريب المستمر، والذي يفرض بدوره توفير الأساس الصحيح لنجاح العملية التدريبية والمتمثلة في أولى خطواتها بل وأهمها كون أن نجاح بقية الخطوات متوقف على نجاحها، ألا وهي عملية تحديد الاحتياجات التدريبية انطلاقا من الحاجات

الحقيقية التي يعبر عنها المعني بالأمر.وتأتي الدراسة الحالية للتعرف على الاحتياجات التدريبية لفئة مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني داخل المؤسسات التعليمية من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية :

1. ما درجة الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني في مجال المهارات الإرشادية؟

والذي يتفرع إلى التساؤلات الموالية:

1-1- ما درجة الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه في مجال مهارات إدارة الجلسة الإرشادية؟

1-2-ما درجة الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه في مجال مهارات التشخيص والإرشاد ؟

1-3-ما درجة الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه في مجال مهارات الاتصال والسلوك الغير لفظي؟

1-4-ما درجة الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه في مجال مهارات الإرشاد والتوجيه المهني ؟

2- **أهداف الدراسة**:

- تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه في مجال مهارات إدارة الجلسة الإرشادية.
- التعرف على الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه في مجال مهارات التشخيص والإرشاد .
- التعرف على الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه في مجال مهارات الاتصال والسلوك الغير لفظي .
- التعرف على الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه في مجال مهارات الإرشاد والتوجيه المهني .

- التوصل إلى أهم المقترحات والتوصيات التي قد تسهم في تحسين وتنمية مستوى مستشاري التوجيه والإرشاد ورفع كفاءته العلمية والعملية.
- التوصل إلى قائمة بالحاجات التدريبية المهنية اللازمة لمستشاري التوجيه في مجال الإرشاد النفسي والمدرسي والمهني.
- التعرف إلى الاحتياجات التدريبية المهنية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وترتيبها وفقا لكل مجال من وجهة نظرهم.

3- أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في ما يلي:

يعد بناء الطالب والاهتمام برعايته استثمارا في بناء قوى المجتمع وموارده البشرية خاصة في ظل التغيرات التكنولوجية والسياسية والاقتصادية التي بلغت مداها عمقا واتساعا، بحيث شملت مختلف جوانب الحياة، وقد صاحبت هذه التغيرات مجموعة أخرى من التغيرات الاجتماعية والنفسية أثرة بدورها في التلاميذ سلبا، من مشكلات قد تكون اضطرابا سلوكيا كالعدوان أو الانفعال كالانطواء أو معرفيا كضعف التحصيل المدرسي، مما تطلب إعداد مختصين العاملين في الحقل المدرسي إعدادا جيدا لحماية التلاميذ ووقايتهم من التعرف للآثار السلبية ولمختلف المشكلات وتوجيههم توجيه سليم.

إعطاء الفرصة لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي للتعبير عما يحتاجونه لكافيات مهنية في مجال عملهم تسهم في زيادة نموهم المهني واستمراره وأدائهم العمل الملقى على عاتقهم بكل كفاءة واقتدار كما تعود أهمية الدراسة الحالية إلى لفت لانتباه لأهمية التدريب أثناء الخدمة، والتدريب والتكوين القائم على الاحتياجات التدريبية.

5- الدراسات السابقة:

أولا : دراسة " طلال عبد المعطي مصطفي (2011): هدفت الدراسة إلي تحديد المهارات الفعلية التي يتمتع بها المرشدون الاجتماعيون وتقويمها في المجال المدرسي في إطار متطلبات المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية واحتياجاتها ،إضافة إلي تحديد المعوقات

التي يواجهها المرشدون الاجتماعيون مع الطلبة، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، واشتملت الدراسة على عينة متكونة من (100) مرشد ومرشدة، حيث توصلت الدراسة إلي النتائج التالية :

- افتقار المرشد المدرسي إلى المعرفة التامة بدور اختصاصات المرشد الاجتماعي ولاسيما المهارات الأساسية ــ

- تكدس الأعداد الفقيرة من الطلاب في المؤسسات التعليمية بصورة تحجب القدرة عن إدراك احتياجات الطلاب ومشكلاتهم مما يؤثر في مجالات العمل التي تتطلب التعاون والتنسيق التكامل الأدوار ــ

- قلة إعداد المرشدين الاجتماعيين، إذ يعد ارتفاع نصاب المرشد الاجتماعي من حيث عدد الطلاب،معوقا لمجالات العمل المهني التي تتطلب التعاون والتنسيق فيما بينها ــ

- افتقار أغلب المؤسسات التربوية إلى الإمكانيات اللازمة لممارسة النشاطات التي تخدم المنهج الدراسي، وتعد أهم عوامل الجذب داخل المؤسسة التربوية

ثانيا: دراسة الباحثان " محمد علي الناصر "و" محمد مصطفي " (د- ت) :هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للمرشدين الطلابيين، والتعرف على الفروق بينهم في الاحتياجات التدريبية وفقا لمتغير التخصص، وعدد سنوات الخبرة في الإرشاد، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي وشملت على عينة تكونت من(66) مرشدا وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

1-أن الاحتياجات التدريبية المساندة بين المرشدين نظرا لاختلاف التخصص وعدد سنوات الخبرة.

2-عدم وجود فروق بين المرشدين في الاحتياجات التدريبية المساندة بين المرشدين نظرا لاختلاف التخصص وعدد سنوات الخبرة ــ

3- وجود فروق بين المرشدين في الاحتياجات التدريبية بشكل عام ــ

ثالثا: دراسة الباحث " عمران بن عبد العزيز بن عبد الرحمن العمران (2013) : هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بالمملكة العربية السعودية حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي التحليلي وشملت على عينة تكونت من (382) مشرفا، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : 1- هناك موافقة بين أفراد الدراسة على الاحتياجات التدريبية لمشرفي التوجيه والإرشاد والمتعلقة بالجانب المعرفي.

2- هناك موافقة بين الأفراد على الاحتياجات التدريبية و المتعلقة بالاتجاهات ــ

3- كشفت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالاتجاهات جاءت بالمرتبة الأولي بين الاحتياجات التدريبية لمشرفي التوجيه والإرشاد، تليها الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالجانب المعرفي، وفي الأخير تأتي الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالجانب المهاري

رابعا:دراسة الباحثان " سمر حيتان الصامدي " و" رعد لفته الشاوي " (2014)، هدفت الدراسة إلي الكشف عن فعالية برنامج إشرافي مستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدي عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، إضافة إلى التعرف هل هناك فرق دال إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لدرجات المفحوصات البعدية على كل مجال من مجالات مقياس المهارات الإرشادية يعزي لمتغير المجموعة الضابطة أم المجموعة التجريبية، حيث استخدم الباحثان المنهج التجريبي بتصميم قبلي – بعدي لمجموعتين، وتكونت العينة من(30) طالبة قسمت إلي مجموعتين : مجموعة تجريبية وضمت (15) طالبة، ومجموعة ضابطة ضمت (15) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها :

1: وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للاستجابة البعدية ــ

2: وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بكل مجال من مجالات مقياس المهارات الإرشادية (المهارات التداخلية

والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية) يعزى لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على أن البرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التمييز كان فعالا في تحسين مستوي المهارات الإرشادية لدى طالبات المجموعة التجريبية ــ

خامسا : دراسة سعيد عمر النبيهان (2015) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك المرشد التربوي لمهارات التدخل الإرشادي في التعامل مع الأزمات بالمدارس الحكومية بقطاع غزة، والتعرف على الفروق في المهارات الإرشادية لدى المسترشد تبعا لمتغيرات

(الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة، جامعة التخرج) واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكونت العينة من **(141)** مرشد ومرشدة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة

5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير خريجي الجامعة

سادسا : دراسة الباحثان "بلقاسم محمد " و" هامل منصور "(2017) : هدفت الدراسة لمعرفة مستوى المهارات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ولتحقيق أعراض الدراسة قاما الباحثين ببناء مقياس خاص بالمهارات الإرشادي حيث استخدما المنهج الوصفي التحليلي، حيث استملت على عينة مكونة من (**60**) مستشار وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية

- مستوى المهارات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مرتفع

- يؤثر متغير التخصص الأكاديمي على المهارات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، في حين لا يوجد أثر لمتغير سنوات الخبرة .

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة وتحديد عناصرها الرئيسية يمكن رصد العديد من جوانب التشابه والاختلاف ،حيث يمكن مقارنة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث اوجه التشابه والاختلاف وتوضيح جوانب الاستفادة منها.

1: **من حيث بيئة مكان إجراء الدراسة:**

تشترك الدراسة الحالية مع دراسة " بلقاسم محمد " و" هامل منصور " حيث كانت من نفس بيئة الدراسة الحالية وهي البيئة المحلية الجزائرية بينما الدراسات الأخرى أجريت بالبيئة العربية .

2: **من حيث المنهج:**

لقد اختلفت الدراسة السابقة لسمير صيتان الصامدي، ورعد لفته الشاري مع الدراسة الحالية في المنهج، حيث أنهما اعتمدا على المنهج التجريبي أما باقي الدراسات فقد تشابهت مع منهج الدراسة الحالية حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي .

3: **من حيث الأهداف:**

لقد اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها، حيث كانت تهدف بعض الدراسات إلى التعرف على مدى امتلاك المرشد التربوي لمهارات العمل الإرشادي، مثل دراسة (سعيد عمر نبهان **2015**) أما دراسة الباحثان " سمير صيتان الصامدي، ورعد لفته الشاري **(2014)** فقد هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج إشرافي يستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية، كما هدفت دراسة " طلال عبد المعطي مصطفى (**2011)** إلى تحديد المهارات الفعلية التي يتمتع بها المرشدون الاجتماعيون وتقويمها في المجال المدرسي، أما الدراسات التي تشابهت مع الدراسة الحالية هي دراسة الباحث " عمران بن عبد العزيز بن عبد الرحمن العمران (**2013)** حيث هدفت إلى التعرف عن الاحتياجات التدريبية لمشرفي التوجيه والإرشاد، ودراسة الباحثان " بلقاسم محمد " و " هامل منصور

" حيث هدفت إلى معرضة مستوى المهارات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني (**2017**) .

4: **من حيث العينة**:

لقد اختلفت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية فيما بينها من حيث نوع العينات والحجم، حيث اعتمدت الدراسات السابقة العينية القصدية والتي اختلفت مع الدراسة الحالية حيث اعتمدت على العينة العشوائية .

5- **فرضيات الدراسة**

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاته التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاته التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاته التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير التخصص.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاته التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

6- **تحديد المفاهيم**:

6-1 **التدريب**:

التعريف العام : هو تلك العملية المنظمة والمستمرة التي تكسب الفرد مجموعة من المعارف والأفكار والمهارات والاتجاهات ووجهات النظر الأزمة لأداء معين وتحقيق هدف محدد. **(رمضان محمد القذافي، 1987، ص58)**

التعريف الإجرائي:يقصد به تزويد الأفراد بالمعرفة والمهارات المؤثرة في تنمية قدراتهم ومعارفهم وتغيير سلوكاتهم لتحسين مستوى أدائهم وتحقيق أهداف منظماتهم التي يعملون بها.

2-6 **مفهوم الاحتياجات التدريبية:**

التعريف العام : هي جملة من المتغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات الأفراد بقصد تطوير أدائهم فالسيطرة على المشكلات التي تعترض الأداء والإنتاج. **(فايز الخاطر، 2010،ص96.)**

التعريف الإجرائي : هي المعلومات والمهارات والاتجاهات التي يرى المستشار نفسه بحاجة للتدرب عليها ليتمكن من أداء مهامه بفعالية ومهارة عالية.

3-6 **المهارات الإرشادية:**

التعريف العام : عرفت المهارات الإرشادية بأنها مجموعة الفنيات والكفاءات التي يمتلكها المرشد ويمارسها أثناء المقابلة والعملية الإرشادية لمساعد المسترشد على التوافق مع نفسه ومع بيئته وتحقيق ذاته وتنمية قدراته وحل مشكلاته بأقصى درجات الكفاءة والإنتاجية. **(العبادسة والمحتسب، 2012، ص 13)**

التعريف الإجرائي : هي قدرة المستشار على الوصول لأهدافه في كل لقاء باستخدام الأساليب والتقنيات المناسبة.

4-6- **تعريف مستشار التوجيه** : هو موظف حاصل على شهادة في علم النفس، أوعلوم التربية، أو علم الاجتماع، ويقوم بمزاولة عمله وفقا لمرسوم وزاري محدد فيه مهامه التي يقوم بها . وهي موضحة في المرسوم رقم **09/ 93** والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتكوين والتعليم والمهنيين .

(القرار الوزاري رقم 09 / 93)

التعريف الإجرائي : مستشار التوجيه المدرسي هو شخص قائم بعملية التوجيه بالمؤسسات التعليمية من خلال النشاطات التي يقوم بها من إعلام، تقويم، إرشاد وتوجيه، وهو موظف إداري خاضع لسلطة مدير المؤسسة التعليمية، ولمدير مركز التوجيه ويوظف على أساس النجاح في المسابقة الدورية التي تنظم من طرف وزارة التربية .

الفصل الأول

الاحتياجات التدريبية

تمهيد.

6. **مفهوم التدريب.**
7. **مفهوم الاحتياجات التدريبية**
8. **أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية**
9. **أهمية الاحتياجات التدريبية**
10. **تحديد الاحتياجات التدريبية**

- خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن أي نشاط أو عمل تقوم به المؤسسة لابد أن يكون مخططا و مدروسا جيدا وقائما على أسس علمية للوصول من خلاله إلى الأهداف المسطرة، وبما أن التدريب أهم الأنشطة الفنية المتخصصة، ويشمل التدريب إعدادا متزايدة من أفراد المنظمات سواء رؤساء أو مرؤوسين فنيين إداريين فان الأمر يستدعي تخطيطا جيدا وفعالا للبرامج التدريبية من قبل الإدارة، وأول خطوة في هذا التخطيط هي التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية للأفراد الذين يعانون من نقص في الأداء أو في المعارف أو في المهارات، من بين الاحتياجات التدريبية التي سنتناولها في بحثنا هذا هي الاحتياجات لمستشاري التوجيه في مجال المهارات الإرشادية للقيام بدوره بكفاءة ومهارة عالية لتحقيق أهداف التوجيه.

1- مفهوم التدريب.

تعريف التدريب لغة: في اللغة العربية يقال: تدرب على شيء أي اعتاد عليه أو تدريب في الشيء، ونقول درب الجندي بفتح الدال وضم الراء أي صبر وقت الحرب والمدرب من الإبل الذي ألف الركوب وتعود على المشي في الدروب

(المنجد في اللغة والإعلام، 1986، ص*155*)

تعريف التدريب اصطلاحا: لقد تعددت تعاريف التدريب نذكر منها:

2- **يعرفه رمضان القذافي**: "هو تلك العملية المنظمة والمستمرة التي تكسب الفرد مجموعة من المعارف والأفكار والمهارات والاتجاهات ووجهات النظر اللازمة لأداء معين وتحقيق هدف محدد". **(محمد القذافي 1987، ص*58*)**

- **ويعرفه علي السلمي**: "**أنه** محاولة لتغيير سلوك الافراد يجعلهم يستخدمون طرقا وأساليب مختلفة في أداء العمل بشكل مختلف بعد التدريب عما كانوا يتبعونه قبل التدريب. **(علي السلمي 1970، ص*06*)**

كما يعرفه نجم العزاوي: "التدريب عملية منظمة مستمرة لتنمية مجالات واتجاهات الفرد أو المجموعة لتحسين الأداء واكتسابهم الخبرة لمنظمة وخلق الفرص المناسبة لتغيير في

السلوك من خلال توسيع معرفتهم وصقل مهاراتهم وقدراتهم عن طريق التحفيز المستمر على تعلم واستخدام الأساليب الحديثة لتتفق مع طموحهم الشخصي وذلك ضمن برنامج مخطط من طرف الإدارة مراعية حاجاتهم وحاجات المنظمة وحاجات الدولة في المستقبل من الأعمال". **(العزاوي، *2006*، ص*14*)**

يعرفه فايز الخاطر: بأنه "محاولة لتغيير سلوك الافراد مما يجعلهم يستخدمون طرقا وأساليب مختلفة في أداء الأعمال، ويجعلهم يسلكون شكلا مختلفا بعد التدريب عما كانوا عليه قبله". **(فايز الخاطر، *2010*، ص*11*)**

وبالتالي نستنتج أن التدريب هو نشاط يهتمّ بنقل التعليمات والمعلومات؛ بهدف تطوير الأداء الخاص بالفرد المتلقّي لها، أو مساعدته على الوصول إلى مرحلة معينة من المهارات والمعارف.

2- **مفهوم الاحتياجات التدريبية**:

تعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية العنصر الرئيسي والهيكلي في صناعة التدريب حيث تقوم عليه جميع دعائم العملية التدريبية وتنمية الموارد البشرية، وقد يغفل بعض المسئولين الاهتمام بعملية تحديد الاحتياجات التدريبية رغم إيمانهم الكامل بأهميتها وهو ما يرجع إلى صعوبة عملية تحديد تلك الاحتياجات والوقت والتكاليف، حيث تعددت التعريفات لمصطلح الاحتياجات التدريبية من بينها:

يعرفها فايز الخاطر بأنها: " جملة من التغيرات المطلوبة إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات الافراد بقصد تطوير أدائهم والسيطرة على المشكلات التي تعترض الأداء والإنتاج". **(فايز الخاطر، *2010*، ص*96*)**.

ويعرفها هلال على أنها: " مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات واتجاهات الفرد بهدف إعداده وتهيئته وجعله محققا للأداء الذي يتطلبه عمله بدرجة محددة من الحيوية والإتقان". **(هلال، *2002*، ص*11*)**

كما يعرفها عليوة السيد بأنها:" جملة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات واتجاهات الفرد بقصد تطوير أدائهم والسيطرة على المشكلات التي تعترض الأداء والإنتاج .(**عليوة السيد، *2001*، ص*23***)

أما العزاوي فيعرفها بأنها: " ما يحتاجه الأفراد من تدريب لتنمية شخصياتهم من حيث المعارف والمهارات الإدارية والفكرية والمعارف والمهارات السلوكية والمعارف والمهارات الفنية" (**العزاوي، *2006*، ص*93***).

ويعرف شاويش الاحتياجات التدريبية بأنها: " مجالات أو معلومات أو مهارات فرد أو مجموعة تتطلب تطويرا أكثر من أجل زيادة إنتاجية ذلك الفرد أو تلك المجموعة"

(شاويش،*1993*، ص*542*)

ويمكن الخروج من المفاهيم المختلفة للاحتياجات التدريبية بالاتي :

2.أنها معلومات واتجاهات ومهارات وقدرات معينة فنية أو سلوكية يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها أو تطويرها.

3. أنها تمثل نواحي ضعف أو نقص فنية أو شخصية حالية أو محتملة في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم أو مشكلات محددة يراد حلها.

4. إنها عملية مستمرة غي منتهية وذلك نتيجة للتغيرات الاقتصادية والتكنولوجية والترقيات وعمليات التطوير، أو بسبب بعض المشكلات الطارئة أو المحتملة الحدوث التي تتطلب إعدادا وتدريبا لمواجهتها والتصدي لها

3- **تحديد الاحتياجات التدريبية**:

يتم تحديد الاحتياجات التدريبية على مرحلتين هما:

3-1- **التحديد المبدئي للاحتياجات التدريبية**:

ومن يلمس المشكلة التدريبية اختصاصي ومسؤول التدريب في المؤسسة أو مستشار خارجي إذ لم تتوفر الخبرة أو الوسائل اللازمة داخل المؤسسة فيقوم بدراسة الموقف وتجميع البيانات اللازمة وتحليلها والوصول إلى تحقيق دقيق للاحتياج التدريبي الموجود.

3-2- **التحديد** : وهنا يستلم المشكلة التدريبية اختصاصي ومسؤول التدريب في المؤسسة أو مستشار خارجي إذ لم تتوفر الخبرة أو الوسائل اللازمة داخل المؤسسة فيقوم بدراسة الموقف وتجميع البيانات اللازمة وتحليلها والوصول إلى تحليل دقيق للاحتياج التدريبي الموجود. **(عبد الهادي درة، *1991*، ص*08*)**

4- **أهمية الاحتياجات التدريبية** :

تمكن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية فيما يلي

1- تحديد الافراد الذين هم بحاجة إلى التدريب إضافة إلى نوع التدريب الماسي لكل فئة.

2- تساعد على بناء البرامج التدريبية وتصميمها لتكون ملائمة لحاجات الافراد كما تحدد لنا الهدف من التدريب.

3- تساعدنا على معرفة ما إذا كان هناك فائدة من التدريب أم لا وذلك من خلال المستوى الذي كان عليه المتدرب قبل التدريب وبعده .

4- تساعد في تشخيص مشكلة ما، وتساعد على عملية التخطيط لحلها.

5- تسهم في تخفيض النفقات والتقليل من الإهدار من خلال تحقيق أهداف التطوير بصورة شاملة.

6- تساعد في رفع معدل الأداء والحصول على مستوى أعلى من إنتاجية العمل التي يتم تحقيقها عن طريق التدريب.

7-تمكننا من التنبؤ بالاحتياجات التدريبية المستقبلية من خلال المعلومات التي يتم الحصول عليها في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية. **(عبد الهادي درة، *1991*، ص*08*)**

5- أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية :

تعددت أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية حيث عرض لنا "فايز الخاطر *2010*" أهم الأساليب وهي الملاحظة والعملية الاستشارية وقوائم الاستقصاء والوسائل المطبوعة والمناقشات الجماعية إضافة إلى المقابلات الشخص2ية والاختبارات والسجلات والتقارير وعينات العمل. **(الخاطر، *2010*، ص*102*)**

ويبين العزاوي بعض الأساليب التقليدية لجمع المعلومات مثل الاستقصاءات للآراء والاتصال المباشر مع المبحوثين ودراسة الملفات والسجلات وتقارير الرؤساء المباشرين ووجهات نظرهم، وأشار إلى ثلاثة نماذج لتحديد الاحتياجات التدريبية هي:

نموذج روبرت ميجر وبيتر بايت *robert mager and peter pipe* والذي يقوم على تحليل الأداء للعنصر البشري من قبل خبير يقوم بطرح أسئلة ومن خلال الإجابة عليها يتم تحديد الاحتياجات التدريبية، ونموذج دوجان ليرد *dxgan laird* الذي يقوم على تحديد الفجوة بين مستويات الأداء والمعايير المحددة والمرغوبة للاداء، والنموذج الثالث هو نموذج ميلان كوبر وجوزيف بروكو نبكو *milan kuber end joseph proko penko* والذي يعتمد على معرفة حاجات العاملين ومتطلبات المنظمة وخاصة المشكلات التي تعيق الأداء ويتبع ذلك فصل الاحتياجات التدريبية عن الاحتياجات الغير تدريبية.

(العزاوي، *2006*، ص*94-95*)

كما عرض هلال *(2001)* أربع أساليب لتحديد الاحتياجات التدريبية وبين الايجابيات والسلبيات كل منها وهي: استطلاع الاحتياجات التدريبية ودراسة الكفاءة وتحليل المهمة وتحليل الأداء. **(هلال، *2001*، ص*36*)**.

وقد وضع حسنين *(2001)* دليل يشمل مجموعة من الأدوات المستخدمة في إطار تحديد الاحتياجات التدريبية منها الأدوات السريعة والبطيئة والكمية والنوعية والتقليدية والحديثة مع بيان المسميات ومجالات الاستخدام وقد جمع *57* أداة موضحا نقاط القوة والضعف لكل أداة وخطوات استخدامها مع وصف شامل للأداة، ويلاحظ أن الأدوات

الأكثر استخداما تشمل الاستقصاء، تحليل المهام والمناقشة، مسح الاتجاهات، تحليل الوثائق وصندوق الاقتراحات، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية ولعب الأدوار، والسيرة الذاتية المختصرة والطويلة، وتحليل الوظيفة، وتحليل الوصف الوظيفي، وورش العمل، وتحليل المشكلات، وتحليل الأداء والمقابلة، والتحديد الذاتي، اللقاء السريع والاختبارات، وأسلوب الكاميرا والفجوة الأدائية ودراسة الحالة، أسلوب المحادثة الهاتفية، دراسة الأزمات وتحليل المحتوى (الملف الشخصي). (**حسنين، *2001*، ص*09***)

أما طرق جمع الاحتياجات التدريبية فقد ذكر أن هناك عدة طرق لجمع الاحتياجات التدريبية وهي كالأتي: (**عليوة، *2001*، ص*44-45***)

المقابلة، الاستقصاء، الاختبارات، تحليل مشاكل الجماعات، تحليل الوظيفة ومرجعة الأداء، دراسة السجلات والتقارير.

واورد بروكس جل *brookes jill 2001* طريقتين لتحليل الاحتياجات التدريبية هما.

اولا : تحليل *s.w.o.t* الذي سبق ذكره لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف للبيئة الداخلية والفرص والتهديدات في البيئة الخارجية.

ثانيا: أسلوب تحليل البيانات الداخلية الذي يشمل خطة العمل، ومخزون القوى العاملة ومأشرات الغياب، والحوادث، الإنتاجية، الانضباط، الشكاوى، المرض، معلومات التسويق والإنتاج، المعلومات المالية واستشارت المديرين والمشرفين حول التغيرات والنظم والإجراءات. (**بروكسل جل، *2001*، ص*168-170***)

خلاصة:

نستنتج مما سبق أن تحديد الاحتياجات التدريبية تعد خطوة أساسية وهامة لمعرفة جوانب القصور التي يعاني منها المتدرب ومعرفة نوع التدريب المناسب لزيادة كفاءة المتدربين والقيام بمهامهم بفعالية.

الفصل الثاني

المهارات الإرشادية

تمهيد

1- مفهوم المهارات الإرشادية

2- أنواع المهارات الإرشادية

خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن من أهم ما يمتلكه مستشار التوجيه المدرسي داخل المؤسسة وخارجها جانبين أساسيين هما الجانب النظري المتمثل في المعارف والمعلومات والخبرات التي ينطلق منها المستشار أثناء عمله، والجانب التطبيقي أو الأدائي والمتمثل في المهارات الأساسية التي تفيده في تطويره ذاته أو من الناحية العملية أثناء تفاعله مع التلاميذ، وهناك عدة مهارات أساسية يجب أن يتمتع بها المستشار وهي مهارات ذات علاقة بالإطار المعرفي والسلوكي كمهارة توكيد الذات، وبعضها يتعلق بطريقة التواصل بين المرشد والمسترشد، وبعضها الأخر يتعلق بالجانب الوظيفي والمهني كدراسة الحالة وكتابة القارية وغيرها، وفي هذا الجانب سنتعرف على أهم هذه المهارات وأهميتها في زيادة فاعلية المستشار ومساعدته على تحقيق أهداف التوجيه

1- مفهوم المهارات الإرشادية:

أ- تعريف المهارة لغة : ماهر بمعنى حاذق، وعاملا ماهرا أو عمالا ماهرين.

وتعني "القدرة التي تمكن الفرد على القيام بفعل معين بدرجة عالية من السرعة والإتقان والكفاءة مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول". (**البعلكي، *2004*، ص*257***).

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

ويقصد بالمهارة عدة معاني مرتبطة، منها "خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، بحيث يؤدي بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة".

ومن معاني المهارة أيضا "الكفاءة والجودة في الأداء"، وسواء استخدم المصطلح بهذا المعنى أو ذلك، فان المهارة تدل على السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان جويهريان، أولهما أن يكون موجها نحو إحراز هدف أو غرض معين، وثانيهما:

أن يكون منظما بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في اقصر وقت ممكن، وهذا السلوك المتعلم يجب أن يتوافر فيه خصائص السلوك الماهر.

(صادق وأبو الخطيب، *1994*، ص*330*).

ب- اصطلاحا : لقد اختلفت تعاريف الاحتياجات التدريبية من باحث الى اخر نذكر منها:

يعرفها العبادسة والمحتسب: بأنها مجموعة الفنيات والكفايات التي يمتلكها المرشد ويمارسها أثناء المقابلة والعملية الإرشادية، لمساعدة العميل على التوافق مع نفسه وبيئته، وتحقيق ذات، وتنمية قدراته وحل مشاكله بأقصى دراجات الكفاءة والإنتاجية. **(لعبادسة، *2012*، ص*13*)**.

2- **أنواع المهارت الإرشادية**:

ويتطلب عمل مستشار التوجيه امتلاك عدة مهارات،كمهارة المقابلة الإرشادية (الجلسة الإرشادية) وفيما يلي تبيان لأهم المهارات الإرشادية التيحتاجها مستشر التوجيه والإرشاد المدرسي في عمله الإرشادي.

1- **مهارة المقابلة** : ان مهارة المقابلة من المهارات الاساسية التي يجب على مستشار التوجيه اكتسابها حيث:

تعتبر المقابلة أداة بارزة من أدوات البحث العلمي في علم النفس الاكلينيكي، وفي غيره من العلوم، وتبرز أهمية المقابلة من حقيقة كونها الأداة الرئيسية التي يستخدمها الأخصائيون في مجالي التشخيص والعلاج النفسي، ونظرا لأهمية هذين المجالين، فان العلماء والباحثين غالبا ما يميلون إلى التمييز الحاد بين نوعين من المقابلة، تلك التي تجري بهدف التشخيص وتقييم الشخصية، وتلك التي تستخدم في مجال الخدمات العلاجية والإرشادية، والحقيقة أن الفرق بين هذين النوعين من المقابلة يكمن في الهدف الذي يتوقعه الأخصائي من إجراء المقابلة، وليس في الإجراءات المستخدمة عند تنفيذها.

وبالرغم من اختلاف تعريفات المقابلة، فانه يمكن النظر إليها بوجه عام على أنها موقف تواصل لفظي (محادثة) بين اثنين أو أكثر بهدف الوصول إلى معلومات من احد

الطرفين (الحالة أو المريض) أو التعديل من جوانب معينة من سلوكه، ولهذا يعتبر تعريف "بنجهام " و"مور" *(bingham and moore 1994)* من أفضل التعريفات وأقصرها حيث ذكر أن المقابلة هي محادثة موجهة لغرض محدد غير الإشباع الذي تحققه المحادثة نفسها. **(إبراهيم ، *2008*، *107*)**

وللمقابلة الإرشادية أهمية خاصة، لأنها بداية العمل الإرشادي أو العلاجي والبداية في كثير من الأعمال تحدد مسار العمل ونصيبه من النجاح، وبالفعل فان كثيرا من الأمور الخاصة بالعملية الإرشادية يتحدد بناء على ما يحدث في المقابلة الإرشادية الأولى، فهذه المقابلة هي الفائدة للمقابلات الإرشادية القادمة. **(كفافي، *1999*، ص*46*)**.

وتتضمن المقابلة الإرشادية الفعالة عدة مهارات يجب على المرشد النفسي الإلمام بها وهي:

2-1 مهارة الاتصال والتواصل:

الاتصال هو عبارة عن تبادل المعلومات وتفسيرها بين جهتين ما، وله عناصر أربعة:

- **القناة**: أو وسيلة نقل الرسائل من مصدر لآخر
- **الإرسال**: ويتم حينما نختار أفضل الرموز الممكن استخدامها لإظهار ما تفكر به، هذه الرموز إما أن تكون كلمات، إيماءات، تعابير.
- **الاستقبال**: ويتضمن وعي وإدراك الرسالة ثم تفسرها.
- **التغذية الإسترجاعية**: وهو فهم لاكتمال عملية الاتصال لأنه يبين للمرسل ما إذا كانت الرسالة قد تم إدراكها وتفسير أم لا.

ومن العنصر الرابع تكمن أهمية الاتصال ذو طرفين لأنه لا يهم أن تتصل بل المهم أنه تتصل مع ذلك حتى تتحقق الفائدة من عملية الاتصال، إن الهدف أي اتصال عن طرف آخر لا يخرج عن ثلاثة أمور هي: الأخبار، أو الإقناع، أو الامتناع.

(أحمد عبد اللطيف، *2009*، ص*38*)

ومن العوامل الأساسية الهامة في الاتصال الفاتح المسترشد، وعدم شعوره بأي خوف أو تهديد حيث يصبح أكثر انغلاقا، وأحد الاحباطات التي تحدث في الاتصال تكون نتيجة أن احد طرفي الاتصال لم ينجح في معاونة الثاني على إدراك المعلومة الجديدة في الوعي الحاضر، إذ من الصعب أن نستوعب الأفكار الجديدة عندما لا تكون متسقة مع تلك التي لدينا فعلا. (**الشناوي، *1996*، ص*66***)

ولزيادة فعالية الاتصال لا بد من: (**أحمد عبد اللطيف، *2009*، ص*38-39***).

أ- اختيار أسلوب الاتصال المناسب للموقف.

ب- تحسين عملية الاتصال عن طريق بث الرسالة بلغة واضحة وبسيطة.

ج- تقديم المعلومات في شكل يتفق ورغبات الفرد.

د- تمكين مستقبل الرسالة من التعبير عن وجهة نظره في المعلومات المرسلة إليه.

ه- التكرار غير الممل لعملية الاتصال حتى يتم التأكد من فهم تلك العملية.

و- تحديد الهدف من الاتصال ومدى أهميته.

ز- توسيع دائرة التفكير لديك بزيادة المعلومات عن الموضع المراد الاتصال من أجله.

ح- الاستماع بدقة واستيعاب إلى الرسالة التي ينقلها إليك الآخرون.

ط- تصميم رسالتك بما يتناسب مع الآخرين بناء على ما يحملونه من خلفية معرفية.

ك- عدم إشغال النفس بأمور أخرى خارجة عن موضوع الاتصال.

ل- الإنصات إلى النقاط الهامة حول الذات.

م- الإنصات إلى السلوك الغير لفظي.

ومهارات الاتصال الأساسية حسب (كفافي) هي:

1-2-1- **الاتصال البصري**: إن الاتصال البصري *eye contact* الجيد ليس هو تلك النظرة الجامدة أو التي لا معنى لها، ولكنها تلك النظرة المحفوفة بالانتباه والتي تقول للمسترشد أن المرشد يهتم بك وينصت إليك ومتعاطف معك وحريص على مساعدتك.

والنظرة المتفهمة لا تصدر عن المرشد فقط، ولكنها تصدر أيضا عن المسترشد نحو المرشد نقول أن المسترشد يثق به ويأمل في العملية الإرشادية ويتوقع منها تحقيق توافقه.

وقد أثبتت الدراسات أن النظرات المتبادلة الفعالة تحدث بدرجة اكبر حينما تكون هناك مسافة فيزيقية أكبر بين المرشد والمسترشد، وحينما تكون الموضوعات المناقشة أقل في طابعها الشخصي، وحينما لا يحاول المسترشد قد بنيت على أساس وثيق، وعادة ما يرسل النظرة الشخص المستمع أكثر من الشخص المتكلم، والاعتبارات الثقافية تؤثر في الاتصالات البصرية فقد تضع بعضها قيودا على هذا الاتصال، وبعضها لا يحتاج فيه الفرد إلى إذن أو طلب للاتصال البصري، أي أن الافراد تعود على الاتصال البصري مع الآخرين منذ الصغر.

1-2-2- **لغة الجسم**: أن وضع الجسم وتوجهه يمكن أن يشجع أو يثبط التفاعلات البينشخصية وحركة الجسم القليل إلى الأمام مع الاتصال البصري تستقبل من قبل المسترشد بايجابية لأنها توصل له رسالة تتضمن اهتمام المرشد به، ويستخدم "ايجان" *(egam. 1982)* المقطع *solcr* ليصف الوضع الجسمي الذي يشير إلى الانتباه والاهتمام وتشير حروفه الى الاتي:

- مواجهة العميل *squarely: face the client*.
- وضع الجسم *open: body pos ture*.
- الميل الأمام قليلا *leam: forward slug htly*.
- الاتصال *contact :contact*.
- طريقة أو أسلوب الاسترخاء *relaxe: Mamer*.

1-2-3- **المسافة الشخصية**:

والمسافة الشخصية *personal distance* بين المرشد والمسترشد أيضا تؤثر على الاتصال وهناك منطقة ارتياح *(confortzone)* قصوى يمكن الاحتفاظ بها، وهذه المسافة

محكومة إلى حد ما، مثل الاتصال البصري بالاعتبارات الثقافية وفي الثقافة الأمريكية تبلغ هذه المسافة طول الذراع، وعندما يقترب شخصان إلى أقل من هذه المسافة يشعر كلاهما بعدم الارتياح، كما أن المسافة عندما تزيد عن هذا المعدل تقلل من قدرة التواصل بينهما، وبالنسبة للموقف الإرشادي ينبغي أن يكون المرشد واعيا بمستوى الارتياح (أو عدم الارتياح) الذي يخبره المسترشد فيما يتعلق بالمسافة بينهما، وأن يعمل على توفير هذه المسافة الشخصية المثلى، وفي غياب دراسات توضع قدر هذه المسافة في ثقافتين، فيترك الأمر إلى خبرة المرشد ودقة ملاحظته للمسترشد.

4-2-1 - **النغمة الصوتية**: *(vocal tone)*

والنغمة الصوتية جانب آخر من الجوانب المعبر عن الاهتمام، وبالتالي عن التواصل بين المرشد والمسترشد، فنغمة الصوت الدافئة السارة التي تعكس روح الدعابة تدل بوضوح على الاهتمام والرغبة في الاستماع الى المسترشد، إن طبقة *pitih* الصوت وحجمه *volume* ومعدل *rate* الحديث قادرة على أن تنقل الكثير من المشاعر التي يكنها المرشد للمسترشد.

وقد أظهر "سكيرر *1986*" أن استخدام المفاتيح أو العلامات شبه الصوتية يمكن أن تنتقل الرسائل المتضمنة للمستويات العالية من أو المستويات المنخفظة من الثقة فالصوت العالي الجاف مع الإيقاع السريع ينقل الثقة بالنفس، وبينما ينقل الصوت الناعم الهادئ مع نبرة المنخفظة والإيقاع البطيئ وبعض الترددات مستوى أكثر انخفاض من الثقة بالنفس *(scherr 1986)* وهذه العلامات الدالة على الثقة بالنفس تؤثر في ادراكات المسترشد للمرشد ولخبرته وجاذبيته وجدارته بالاحترام الذي يتوقعه المسترشد من العلاقة الإرشادية. (**كفافي، *1999، 56-58***).

إضافة إلى السلوك غير اللفظي لأنه من بين المهارات الأساسية اللازمة للمرشد في عمله القدرة على تمييز السلوكيات غير اللفظية الصادرة عن المسترشدين ومعانيها

الممكنة، والتعرف على الجوانب غير اللفظية لدى المسترشد واكتشافها من الأمور الهامة في عملية الإرشاد لعدة أسباب منها:

1- أن السلوكيات غير اللفظية الصادرة عن المسترشدين تعتبر أدلة لانفعالاتهم..

2- ان هذه السلوكيات غير لفظية تعتبر جانبا من تعبير المسترشدين عن أنفسهم.

(الشناوي، *1996*، ص*71-72*)

إضافة إلى المسلك اللفظي سواء كان كتابيا أو شفويا وتتمثل أسس نجاح الاتصال الشفوي في المجاملات، التشجيع، الإنصات، الوضوح والإعادة والأسئلة والإقناع والإيحاء... وحتى ينجح الاتصال اللفظي لا بد من استخدام النوع الأخر من الاتصال وهو الاتصال غير اللفظي، ومن المهم في الاتصال اللفظي العمل على تغيير كلمات المسترشد بحيث يزيد وعيه لذاته ومن أمثلة ذلك هي:

5. استبدال كلمة هو بكلمة أنا.
6. عدم استخدام أسئلة لماذا؟ واستبدالها بكيف؟
7. استخدام لا أقدر بدل من لا أريد. (**أحمد عبد اللطيف، *2009*، ص*41*.**)

2- **مهارة طرح الأسئلة**: ***(asking questions)***

ان مهارة طرح الاسئلة من اهم المهارات في العمل الارشادي حيث:

يعتبر توجيه الأسئلة هو النشاط أو الأداة الرئيسية في يد المرشد النفسي في كل عمل يقوم به خلال المقابلة، ويستقصي من خلالها عما يريد معرفته من المسترشد، فالتساؤل هو وسيلة المرشد لمعرفة مالا يعرف، وبالتالي فان كل البيانات والمعلومات التي يحصل عليها المرشد ما هي إلا حصيلة مجموعة من الأسئلة التي وجهة إلى المسترشد وبقدر ما تكون الأسئلة هامة وتمس النقاط الجوهرية أو المفتاحية في حياة المسترشد بقدر ما يكون التساؤل مفيد وفعال، وبقدر ما يكون أسلوب التساؤل وطريقته جيدا بقد ما يحصل المرشد ما يحصل المرشد على معلومات لها قيمتها، وبالتالي يكون لدى المرشد ما يعييه على تشخيص حالة المسترشد على نحو أكثر دقة.

وعلاوة على ذلك فان توجيه الأسئلة بأنواعها هي أداة المرشد لتنمية الاتصال بينه وبين المسترشد، ولكن قيمة توجيه الأسئلة لا ينبغي أن تغري المرشد بأن توجيه الأسئلة إلى المسترشد بدون غاية محددة، أو أن يمطر المسترشد بالعديد من الأسئلة المتلاحقة أو التساؤلات العشوائية التي لا يبدوا إن وراءها خطة معينة، فهذه الأنماط من التساؤل يربك المسترشد ويشعره بالحيرة، وقد يجعله يأخذ موقفا دفاعيا وكأنه في تحقيق للشرطة أو أن يأخذ موقفا عنيدا متحديا. (**كفافي، *1999*، ص*62***)

والسؤال الجيد له معايير هي: (**أحمد عبد اللطيف، *2009*، ص*90-91***)

أ- يمكن أن يستخدم في بداية الجلسة الإرشادية مثل ماذا برأيك، عما تريد أن تتحدث؟ ماذا حدث معك بين الجلستين؟

ب- يجب أن يقدم له بعكس مشاعر أو عكس محتوى.

ج- يجب أن يكون مبني على ما قاله المسترشد ولا يلبي حاجة حب الاستطلاع أو الرغبة في المعرفة من قبل المرشد.

د- يجب أن تشجع الأسئلة المسترشد على أن يعبر عن مزيد عن المعلومات مثل: ماذا تريد أن تخبرني أيضا؟ ماذا يدور في ذهنك من أفكار؟.

يركز السؤال الجيد على أشياء قالها المسترشد، إذ قال المسترشد: لا أعرف كيف أدرس وهذا الشيء يضايقني كثيرا، ما هي الأشياء التي تزعجك، فلما يتحدث عن أهله لا يجوز أن نقول له اهلك أيضا متضايقين (فالسؤال مبني على المعلومة التي قالها المسترشد).

و- يجب أن تتيح للمسترشد أن يطرح أسئلة بدوره.

ز- يجب أن يطرح السؤال بصوت مسموع ولا يرتقي للصياح ولا يخفض للهمس والتمتمة.

ح- يجب وبشدة عند طرح السؤال أن يتم طرحه يدفئ واهتمام، متجنبا الآلية الباردة، وكأنه محفوظ ومعد مسبقا.

ط- يجب عند طرح السؤال أن يكون مصاحبا للتواصل الغير لفظي الجيد المتميز بنظـــرة الصوت الملائمة والاتصال البصري.

ك- اختيار الوقت المناسب لطرحه بمعنى عدم مقاطعة المسترشد من أجل طرح السؤال، ولكن يجب استغلال وقفات المسترشد عند الرغبة في طرح السؤال.

ل- عدم اللجوء إلى الأسئلة المعقدة والمركبة التي تحتمل ايجابيات كثيرة، ولكن يجب أن يصاغ السؤال بخدمة هدف واحد.

م- أن يلاءم السؤال من حيث الصياغة والمحتوى مع الخلفية الثقافية للمسترشد

وهناك نوعان من الأسئلة يمكن استخدامها:

1- الأسئلة المفتوحة *(open questions)*.

2- الأسئلة المغلقة *(closed questions)*.

وهذان النوعان يمكن أن يكون مفيدين في الجلسة الإرشادية وعليك أن تكون على علم بالاختلاف بينة هذين النوعين من الأسئلة وبهذا يصبح لديك المعرفة متى تستخدم كلا منها في وقته.

2-1- **الأسئلة المغلقة**: وهي التي تقود إلى جوانب محددة وقصيرة ،وتكون مكونة مـــن كلمة نعم أو لا مثال :هل أتيت اليوم بالباص؟ والعميل هنا يختار الجواب الـــذي يناســـبه، ومن هذه الأسئلة هل تحب زوجتك؟ هل أنت غاضب؟ وأحيانـــا فـــي بعـــض الجلســـات الإرشادية تحتج إلى استعمال الأسئلة المغلقة ،لأنك تكون محتاجا لأجوبة معينة ومحـــددة معروفة.

2-2- **السؤال المفتوح** : تأثيره أصعب من السؤال المغلق حيث تمنح العميل الكثير مـــن الرؤى وإمكانية إجراء كشف شامل، تشجيع العميل على إنشاء المعلومات الإضافية مثال: كيف أتيت إلى هنا؟ فالعميل له الحرية في الإجابة بان يفسر لك الطريقة التي سافر بهـــا، والجواب المتوقع غني بالتفسيرات. (**الزيود،*1998*،ص*68***)

إرشادات في استخدام التساؤلات: (**الشناوي، *1996*، ص*103***)

يمكن للمرشد أن يزيد من فاعلية وكفاءة استخدامه للأسئلة إذ تذكر بعض القواعد البسيطة في استخدامها بمهارة ومن هذه القواعد ما يلي:

1- استخدم أمثلة تركز على مشغولية المسترشد وعادة فان الأسئلة الفعالة تبرز من خلال ما قاله المسترشد فعلا وليس من فضول المرشد أو حاجته لانتهاء.

2- عندما توجه سؤال للمسترشد توقف لتعطيه فرصة كافية للإجابة، وتذكر أن المسترشد قد لا تكون لديه إجابة جاهزة، وعندما يكون مطلوبا من شخص أن يجيب بسرعة، فانه يشعر بالتهديد، وهذا بدوره يهدد العلاقات الإرشادية المتصفة بالأمن.

3- وجه للمسترشد سؤالا واحدا في الوقت الواحد، ولا توجد عدة أسئلة في الوقت الواحد فذلك يؤدي الى إرباك المسترشد، وقد يجيب على واحد من هذه الأسئلة فقط، وقد يكون اقل هذه الأسئلة أهمية هو الذي اختاره المسترشد للإجابة عليه.

4- تجنب الأسئلة التي تشتمل على اتهامات أو هجوم، فقد يشعر المسترشد أن الأسئلة الهجومية الى أن يصبح المسترشد دفاعيا.

5- تجنب الاعتماد على الأسئلة على أنها الوسيلة الأولى للاستجابة التي تقدمها خلال المقابلة (يتسنى من ذلك جمع البيانات الأولية أو الحصول على تاريخ المسترشد أو في جلسات التقويم والقياس).

وفي بعض الثقافات فان توجيه الأسئلة يعتبر بمثابة الاتهام أو الإقحام، وهو في جميع الأحوال يجعل المرشد

في استخدامها بمهارة ومن هذه القواعد ما يلي:

1. استخدام أسئلة تركز على مشغولية المسترشد وعادة فإن الأسئلة الفعالة تبرز من خلال ما قاله المسترشد فعلا وليس من فضول المرشد أو حاجته للانتهاء.
2. عندما توجه سؤالا للمسترشد توقف لتغطية فرصة كافية للإجابة، وتذكر أن المسترشد قد لا تكون لديه إجابة جاهزة، وعندما يكون مطلوبا من شخص أن يجيب بسرعة، فإنه يشعر بالتهديد، وهذا بدوره يهدد العلاقة الإرشادية المتصفة بالأمن.

3. وجه للمسترشد سؤالا واحدا في الوقت الواحد، ولا توجه عدة أسئلة في الوقت الواحد، فذلك يؤدي إلى إرباك المسترشد، وقد يجيب على واحد من هذه الأسئلة فقط، وقد يكون أقل هذه الأسئلة أهمية هو الذي اختاره المسترشد للإجابة عليه.
4. تجنب الأسئلة التي تشتمل على اتهامات أو هجوم، فقد يشعر المسترشد أن الأسئلة هجومية من نبرة صوت المرشد أو لاستخدامه لأداة الاستفهام لماذا؟ وقد تؤدي الأسئلة الهجومية إلى أن يصبح المسترشد دفاعيا.
5. تجنب الاعتماد على الأسئلة على أنها الوسيلة الأولى للاستجابة التي تقدمها خلال المقابلة (يستثنى من ذلك جمع البيانات الأولية أو الحصول على تاريخ المسترشد أو في جلسات التقويم والقياس)

وفي بعض الثقافات فإن توجيه الأسئلة يعتبر بمثابة الاتهام أو الإقحام، وهو في جميع الأحوال يجعل المرشد يبدو بمثابة الخبير ويقلل مشاركة المسترشد و مسؤوليته، كما يثير حالة من الامتعاض أو الاستياء لديه، وقد يؤدي الشعور الذي يتولد لدى المسترشد المتراخي بأنه في موقف المساءلة إلى الإضرار به، وتزداد فاعلية الأسئلة عندما تتيح الفرصة لاستبصارات جديدة و تنمي معلومات جديدة.

ويمكن للمرشد أن يسأل نفسه أولا السؤال الذي يود أ، يوجهه للمسترشد فإذا وجد إجابة عليه فإنه لا حاجة حينئذ أن يوجه للمسترشد، وقد تكون طريقة أخرى من طرق استجابات التصرف أكثر فاعلية وفائدة في هذه الحالة . (**الشناوي، 1996، ص103**)

ويتضح مما سبق أن المرشد لكي يحسن استخدام فنية التساؤل عليه أن يصوغ السؤال في لغة واضحة ومحددة لا لبس فيها أو إيحاءات، فللمرشد أن يسأل عما يريد بوضوح، وعليه أن يراعي التوقيت في توجيه الأسئلة، ومن هنا يؤجل الأسئلة الحساسة لمراحل متأخرة في المقابلة أو في العملية الإرشادية كلها وعليه أن يطرح السؤال وهو مشبع بروح الرغبة في المعرفة بهدف المساعدة وليس بهدف أن يعرف مكنونات المسترشد و أسراره و أن يصل هذا المعنى إلى المسترشد و لا ينبغي في كل الحالات أن يكون المرشد لحوحا في

الحصول على إجابة سؤال معين في نفس المقابلة حتى لا يزيد عناد المسترشد وتهربه من الإجابة.

3- **مهارة التعاطف (Empathy)**:

إن من أهم ما يجب على المستشار امتلاكه في عمله هو التعاطف مع التلميذ حيث:

يعرف "العزة" التعاطف " بأنه محاولة المرشد لأن يتفهم ويستمع للمسترشد ويدرك ما يشعر به أي أن يرى عالم المسترشد من خلال عالمه الخاص به. (**العزة**، 2001، **ص** 30)

والتعاطف يختلف عن العطف والشفقة و هو نوع من أنواع المشاركة الوجدانية الضرورية لنجاح العلاقة المهنية، ويتضمن التفهم وليس بالضرورة الموافقة على ما يقوله العميل، والتعاطف يجب أن يعكس شعورا بالتقدير الدقيق من قبل المرشد للمشاعر التي تمتلك المسترشد محاولا معايشتها من وجهة نظر المرشد، ولكن لا يجب أن تفسر هذه المشاعر بنفس التفسير الذي يتبناه المسترشد، وتزداد أهمية هذه المهارة في بعض المشكلات الصعبة كالسلوك المضاد للمجتمع. (**إبراهيم**، 1988، **ص** 86)

إن القدرة المشاركة الوجدانية (التعاطف) يستدعي أن يستجيب المرشد بحساسية ودقة لمشاعر المسترشد و خبراته كما لو كانت تخصه، والمشاركة الوجدانية تعني القدرة على تتبي الإطار المرجعي الداخلي للمسترشد بحيث يمكن فهم العالم والمعاني الخاصة بالمسترشد بدقة ومن ثم توصيلها من جديد إليه، وهذه العملية تسمى (تقمص التجربة) وتشبه العلاقة التي يكونها القارئ بطل الرواية التي قد يقرؤها وقد وصف (تروا كس وميتشل *truax*، *mitchell*) هذه العملية على النحو التالي :

عندما نحاول معرفة بعض من رغباته أو من حاجاته وبعض من إنجازاته وبعض من إخفاقاته وبعض من قيمه ،فإننا نجد أنفسنا نعيش مع الشخص الآخر على النحو الذي نفعله مع بطل إحدى الروايات، ونصل إلى أن نعرف الشخص من وجهة نظر إطاره المرجعي الداخلي، ومن ثم نكسب بعض التفهم وبعض التذوق لخبراته كما يعيشها من لحظة للحظة الأخرى. (**الشناوي**، 1996، **ص**62)

وقد تحدث (كفافي) عن التعاطف "بأنه فهم الفرد دوافع الآخرين فهما مشبعا بالتعاطف وتقدير هذه الدوافع حتى ولو كانت خاطئة أو غير سوية، وعندما يتفهم المرشد لمسترشد فإنه يتعاطف معه ولو كان مختلفا معه، فهو في هذه الحالة يقدر الظروف التي شكلت سلوكه و أساليب توافقه، وعندما يتفهم المرشد دوافع المسترشد فإنه يستطيع أن يساعده، كما أن المسترشد يستجيب على نحو طيب عندما يجد التفهم من مرشده، وهو الذي اعتاد الانتقاد من الآخرين،ولذا فإن المرشد لا يستطيع أن يقدم خدمة إرشادية أو علاجية لمسترشد أو مريض ما لم يتفهمه أولا **(كفافي، 1999، ص66)**

وعلى المرشد أن يستجيب للمسترشد بشكل داعم سواء من خلال سلوكه اللفظي أو الغير لقطي كنبرة الصوت و الاتصال البصري و تعابير الوجه و اللمس.

(أبو أسعد، 2009، ص120)

ولكي يستجيب المرشد بتفهم قائم على المشاركة لما يقوله المسترشد، فإن المرشد يحتاج أن يكون مدركا وواعيا بالشخص الآخر (المسترشد) كما أن الإدراك يشير إلى القدرة على الفهم، فالحساسية مهارة أساسية تسمح للمرشد أن يتعرف على مشاعر المسترشد،كما أن الإدراك مهارة معرفية تمكن المرشد من أن يتعرف على مثير الشعور وهاتان المهارتان (الحساسية و الإدراك) تتضافران معا لتنتجا الاستجابة المتقدمة المتمثلة في التفهم القائم على المشاركة، فالمشاركة تعطي الفرصة للمرشد بأن يسمح وأن يستجيب لمشاعر المسترشد ولامتعاضه، ولخوفه، ولعدائيته ولاكتئابه ولفرحه.

ويرى روجرز أنه عندما يصبح بوسع المرشد أن يتعرف على العالم الداخلي للمسترشد بدون أن يفقد هويته الخاصة في العملية، فإن التغير يصبح حينئذ محتمل الحدوث، كما يحدد (برامر وشو ستروم) أن الاستجابة للمشاركة للمسترشد تعني التفكير معه وليس له أو حوله. **(الشانوي، 1996، ص63)**

4 - **مهارة الإيضاح**:(***clarification***)

ان من اساسيات العمل الارشادي اتقان مهارة الايضاح حيث:

نعني بها استفسار المرشد عن بعض النقاط الغامضة في حديث المسترشد ...أو لرغبة المرشد في إيضاح المفردات التي يضمنها حديث المسترشد بما تحتويه من مشاعر غامضة وكلمات و عبارات مبهمة قد لا يريد المسترشد إظهارها أو للتكلم عليها فيأتي الرشد من خلال هذه المهارة ليميط اللثام عنها...ومنها التمتمة التي يتم بها المسترشد أحيانا...فهي غير معروفة لدى المرشد من خلال مهارة الاستيضاح يتمكن المسترشد من الإفصاح عنها في حياتنا اليومية من خلال الأحاديث مع أعضاء الأسرة أو مع الطبيب... أو مع البائع وغيرهم عادة ما نستخدم توريات كثيرة ونكتب مشاعر سالبة لا حصر لها و لا نجد من يساعدنا على كشفها لكن المرشد الذي يسهم في كشفها وإزالة الغبار عنها من خلال مهارة الاستيضاح .ولما ولما كان المسترشد يعبر عن معظم رسائله من الإطار المرجعي الخاص به فإن هذه الرسائل قد تكون غامضة أو مشوشة، وقد يكون المرشد غير متأكد من معنى الرسالة فإن استيضاحا سيساعد على التحقيق من مقصد المسترشد، و يقصد بالاستيضاح أن يطلب المرشد من المسترشد أن يوضح مشكل أكبر عبارة غامضة أو محيرة، أو عادة فإن طلب التوضيح يكون في شكل سؤال يبدأ عادة بعبارة محددة . (**أبو أسعد**، 2009، **ص**82)

فطلب الاستيضاح هو أحد الأساليب التي يستعملها المرشد في المقابلة الإرشادية، وقد يكون المرشد أحيانا مترددا في طلب الاستيضاح،لكي لا يبعد المسترشد عن موضوع المقابلة، وإذا كان المرشد غير قادر على اللحاق بأفكار المسترشد عليه أن يطلب منه الاستيضاح ويستطيع أن يقول:

1. هل تستطيع أن تعيد ذلك مرة أخرى على مسامعي؟
2. هل هناك من طريقة أخرى لنقل مشاعرك؟
3. ماذا تعني عندما قلت قبل قليل بأن والديك غير مهتمان؟ (**العزة**، 2001، **ص**101)

وقد ذكر (سعفان) أن هناك مجموعة من العليات التي تساعد على الإيضاح باستخدام الأسئلة كما يلي:

1. السؤال عن مصدر المشكلة (الأسرة، المدرسة....الخ) ومدى تطور المشكلة.
2. السؤال عن التعريفات الخاصة بالألفاظ أو الأفكار ويمكن طلب إعطاء أمثلة للمساعدة في الإيضاح.
3. طلب معرفة جوانب التشابه والاختلاف بين فكرتين أو موقفين أو مشكلتين.
4. السؤال عن النتائج المحتملة لفعل ما تم في الماضي أو يمكن حدوثه في المستقبل أو يتم ممارسته الآن.
5. السؤال عن المعنى حيث يقوم المرشد بتفسير عبارة المسترشد فيقول مثلا: هل تفسيري صحيح؟ هل هذا ما تقصد؟
6. السؤال عن الجوانب الصعبة مثل ما الذي يشغلك الآن؟ وعند تطبيق إجراءات الإرشاد يسأل المرشد عن مستوى النجاح، فيسأل هل الأمور تسير في الاتجاه الصحيح؟
7. السؤال عن الأهداف المقصودة مثل: ماذا تريد من وراء هذا الفعل؟ ما الذي تحاول أن تصل إليه؟
8. السؤال عن القيمة مثل ما قيمة هذا الفعل؟ ماذا تكسب إذا تركت المدرسة؟ في حالة وصولك إلى ما تريد، فما قيمة ذلك بالنسبة لك ولأسرتك ولمجتمعك؟
9. الإيضاح بتحديد إجراءات الإرشاد النفسي حيث يقوم المرشد النفسي هنا بتلخيص الخطوات التي اتبعت والمعلومات التي تم التوصل إليها وتشخيص المشكلة، ووضع البدائل والاتفاق على خطة العلاج أو إتمام الإحالة، ويمكن أن يستمر المرشد النفسي في استخدام فنية الإيضاح أثناء تنفيذ العملية الإرشادية وعند تقويم النتائج

(**سعفان**، 2005، **ص**68)

4-1- أهداف مهارة الإيضاح :

يهدف استخدام مهارة الإيضاح بالدرجة الأولى إلى تدعيم الاستجابة التلقائية من المرشد إلى المسترشد إذا حدث توترا في التواصل بينهما عندما لا يفهم أحدهما ما يقوله الآخر، وعندما يعجز الطرفان عن فهم ما يدور في المناقشة بينهما، ومن ثم يطلب إعادة ما يقال مرة أخرى، أو يستوضح المعنى بأسلوب ميسر مبسط، هذا الأمر يتطلب مساعدة المسترشد على التعبير عن نفسه بما يقدمه له المرشد من تيسير للمعنى وتبسيط للمفهوم من جهة، ومن جهة أخرى مساعدة المسترشد على الاسترسال في الإدلاء بمعلومات والانفتاح على نفسه في حديثه بما يقدمه له المرشد من تشجيع على إعادة ما يقوله و توضيحه وبناء عليه يحقق استخدام مهارة الإيضاح تحسين وتدعيم التواصل بين المرشد و المسترشد حتى يصل إلى الجودة المطلوبة. (**عمر**، 1992، **ص**459).

وقد ذكر(الشناوي) أن مهارة الإيضاح لها أربع خطوات أساسية هي:

1. التعرف على المحتوى اللفظي وغير اللفظي لرسائل المسترشد، ماذا أخبرك المسترشد؟
2. التعرف على ما إذا كانت هناك أجزاء غامضة أو مبهمة أو مشوشة تحتاج إلى التعرف على دقتها
3. تقرير بداية مناسبة للعبارة التي تستوضح بها (السؤال).

3-1- هل يمكنك وصف ..... ؟

3-2- هل يمكنك توضيح.....؟

3-3- هل تقصد أن تقول .....؟

4. تذكر أن تتعرف على مدى فاعلية أسلوبك في الاستيضاح بمراقبة استجابات المسترشد

(**الشناوي**، 1996، **ص**92)

وقد حدد (أحمد عبد اللطيف) خطوات التوضيح الدقيق فيما يلي:

(**أبو أسعد**، 2009، **ص** 82-83)

أ. حدد المحتوى اللفظي وغير اللفظي لرسائل المسترشد، ما الذي قاله لك المسترشد؟

ب. حدد فيما إذا كان هناك أجزاء غامضة أو أجزاء مربكة في الرسالة تحتاج إلى التحقق منها أو من إظهارها بدقة.

ج. قرر استخدام بداية مناسبة أو جملة أساسية، عند استخدامك للتوضيح مثل: هل تقول أن .... هل تحاول أن تصف لي ذلك..... بالإضافة إلى استخدام صوتك حتى يظهر التوضيح كسؤال و ليس تصريح.

د. تذكر أن تقييم تأثير توضيحك على المسترشد مهما، فإذا كان توضيحك مفيدا فإن المسترشد سوف يعمل على توضيح الأجزاء الغامضة وغير الواضحة من الرسالة، وإذا لم يكن التوضيح مفيدا فإن المسترشد قد يهدأ ويتجاهل هل تساؤلك حول التوضيح.

مما يساعدك في استخدام التوضيح بشكل صحيح هو تحديد متى يمكن استخدام التوضيح؟

2-4 قواعد استخدام مهارة الإيضاح:

هناك عدة قواعد لاستخدام هذه المهارة نذكر منها:

4-2-1- **الكلمات البسيطة**: فيجب على المرشد النفسي أن يبتعد عن الكلمات الصعبة، أو التي تحتمل أكثر تحتمل أكثر من معنى، فيستخدم الكلمات البسيطة الواضحة في نطقها والصريحة في معناها ومفهومها بعيدا عن اللبس.

4-2-2- **التفسير الميسر**: حيث يجب على المرشد استخدام ما تيسر من التفسير لأي جزء من المناقشة بينه وبين المسترشد كلما دعت الضرورة لذلك على أن لا يكون ذلك مطولا أو مملا، وهذا يتوقف على تفكير المسترشد وثقافته ومدى إدراكه ووعيه وإمكانية استيعابه وسرعة بديهيته، ولذلك يجب عدم التسرع في التفسير إذا كان الأمر يحتاج لوقت ليفهمه المسترشد ولا يبطئ فيه إذا استوعبه المسترشد.

4-2-3- **التسامح والاحترام**: فيجب على المسترشد أن يستخدم مهارة الإيضاح مع التسامح في كل ما قد يقع فيه المسترشد من أخطاء في التعبير عن نفسه واحترام كل ما يقوله ولا يقوم المرشد بنهيه أو زجره و ذلك دون تعليق أو إحراج للمسترشد ولشعوره.

4-2-4- **الثقة في النفس**: حيث يجب على المرشد أن يكون واثقا من نفسه أثناء استخدامه لهذه المهارة وفقا للقواعد العامة لها وبما لا يتسبب في أي خلل قد يصيب استخدامها مما قد ينتج آثارا عكسية ضارة تؤثر على التواصل بينه وبين المسترشد .

(**عمر**، 1992، 460)

5- **مهارة الإنصات (listening)**

يقصد بالإنصات أو الإصغاء أو الاستماع الفعال قيام المرشد النفسي بالاستماع الفعال وباهتمام عندما يتحدث المسترشد وذلك يعكس مدى اهتمام المرشد النفسي لما يقوله المسترشد ويفعله فيشعر المسترشد بالارتياح و الإقبال الايجابي على مواصلة الجلسات الإرشادية، وهذا يساعد على الانفتاح على نفسه والإدلاء بالمعلومات دون تحفظ.

(**سعفان**، 2005، **ص**66)

ويرى (كورمبير) أن الإنصات يشتمل على ثلاث عمليات هي:استقبال الرسالة، تشغيل الرسالة بمعنى معالجة المعلومات التي شملها، وإرسال الرسالة .

فكل رسالة يوجهها المسترشد (سواء كانت لقيطة أو غير لقيطة) هي منبه (مشير) يتلقاه المرشد ويحلله، وعندما يرسل المسترشد رسالة فإن المرشد يتلقاها. واستقبال الرسالة عملية ضمنية غير ظاهرة، بمعنى أنه لا يمكننا أن نرى كيف ولماذا يستقبل المرشد. ويمكن أن يحدث إخفاق في استقبال كل الرسائل عندما يتوقف المرشد عن الانتباه (الحضور) لكن عملية الإنصات تشمل جميع الرسائل اللفظية والغير اللفظية المرسلة من جانب المرشد.

(**الشناوي**، 1996، **ص**88)

ويعتبر الإنصات من مهارات التواصل الأساسية وهو يشبه مهارة الصمت لكنه يختلف عنه، لأن الإنصات عمل فعال يعكس تجاوبا من الطرف الآخر الذي يتحدث، بل إن الإنصات الجيد ينقل للمسترشد رسالة تفيد أن ما يقوله موضع اهتمام من المرشد وأنه كشخص موضع التقبل من جانب المرشد أيضا. (**كفافي**، 1999، **ص**59)

5-1- **أهداف مهارات الإنصات:**

1. فهم كل ما يفكر فيه العميل وما يشعر به نحو الآخرين،ولا سيما من لهم بصمات واضحة في الحياة .
2. فهم كل ما يفكر فيه العميل وما يشعر به نحو نفسه و التعرف على طرق تفكيره و كيفية استبصاره الداخلي لذاته.
3. فهم رؤية العميل لحالته ومدى إحساسه بها وكيفية مشاعره نحوها.
4. فهم رؤية العميل المستقبلية حول نفسه ونظرته المستقبلية حول حالته ومدى توقعاته وطموحاته المستقبلية

ويجب على المرشد النفسي أن يراعى عددا من القواعد الهامة التي يجب أن تأخذ في الحسبان عند استخدامه لمهارة الإنصات وهي: الإنصات بايجابية لفظية وغير لفظية، والإنصات لفترات كافية من الزمن . (**حسين**، 2004، **ص**108)

هذا وحدد (محمد) أهمية مهارة الإنصات في التالي:

1. تعتبر وسيلة فعالة في تحقيق الفهم المتبادل بين المرشد والمسترشد.
2. تحقق معنى الفهم التعاطفي للمسترشد و الفهم العميق لما يقوله، مما يشعره بالارتياح والثقيل
3. تحقق معنى الاحترام المتبادل في العملية الإرشادية بين المرشد النفسي والعميل.
4. تحقق معنى الرعاية للمسترشد لما يوفره الإنصات الجيد من الاهتمام بحالته ومساعدته في التعبير عن أزمته النفسية (**عمر**، 1992، **ص**435)

6- **مهارة المواجهة (confrontation):**

تعتبر مهارة المواجهة من اهم ما يجب على المستشار امتلاكه حيث:

يقوم المرشد في هذه المهارة بفحص الرسائل المختلطة في مشاعر المسترشد وتقليبها يمينا ويسارا بما يسهم في تبيين حقيقة مشاعره و إعادته إلى واقعه وبما يعينه على التنفس الانفعالي عن حالته، وهي من الأشياء التي قد يساء استخدامها وتفسر على أنها هجوم وهي

طريقة لاكتشاف أو دفع المسترشد ليكشف التعارض في لسائله وكثير من الأحيان غير وواعين عما نقع به من أخطاء أو كلمات .(**أحمد عبد اللطيف**، 2009، **ص**99/98)

ولمهارة المواجهة مستويات أو درجات، وعلى المرشد أن يستخدم هذه المهارة مبتدئا بالدرجات الدنيا أو البسيطة، وأن يتقدم في استخدام المستويات الأعلى حسب حالة المسترشد واستعداده، وحسب المرحلة التي قطعها في العملية الإرشادية، وفي بعض الحالات قد تكون مهارة المواجهة مثيرة للمشاكل كما في الحالات التي تكون فيها المسترشد متكدرا أو مشوشا وشاعرا بالخلط، وفي هذه الحالة ربما تضيف هذه المهارة من كدرة وشعوره بالخلط.

(**كفافي**، 1999، **ص**67)

وقد ذكر (السعفان) ثلاثة مستويات لمهارة المواجهة، حيث يبدأ المرشد النفسي باستخدامها بشكل تدرج تصاعدي وهي كالتالي: (**السعفان**، 2005، **ص**66)

- إعطاء فرصة للمسترشد لعرض أفكاره واتجاهاته، بما فيها من تناقض دون التعليق عليها.
- لفت نظر المسترشد إلى بعض المتناقضات.
- لفت نظر المسترشد إلى كل المتناقضات.

6-1- أهداف مهارة المواجهة:

هناك عدة اهداف لهذه المهارة نذكر منها: (**الشناوي**، 1996، **ص**105)

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

ب. مساعدة المسترشد على أن يصبح أكثر وعيا بالفجوات وصور عدم التطابق في أفكاره ومشاعره وتصرفاته.

ج. التعامل مع الرسائل المختلطة للمسترشد بتوضيح التناقض الموجود فيها.

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

ه. تعديل سلوكيات المسترشدين أثناء العملية الإرشادية.(**الشناوي**، 1996، **ص**105)

وقد ذكر (الزيود) عدة حالات تكون فيها مهارة المواجهة أكثر ملائمة ومنها:

أ. يكون العميل متجنبا قضية أساسية تبدو مزعجة له.

ب. يفشل العميل في التمييز بين سلوكه التدميري وسلوكه الدفاعي.

ج. يفشل العميل في التعرف على النتائج الخطيرة لسلوكه.

د. يفقد العميل الاتصال مع واقعه.

ه. يقوم العميل بتصريحات متناقضة مع بعضها البعض.

و. يشكل العميل متاعبا وبشكل غير ملائم في حديثه عن الماضي والمستقبل، وهو غير قابل للتركيز على الحاضر

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

ح. عندما تكون سلوكيات العميل غير اللفظية لا تساوي مع سلوكياته اللفظية نحتاج إلى إعطاء الاهتمام، لما يحدث في العلاقة بين المرشد والمسترشد.

(الزيود، 1998، ص94)

6-2- اعتبارات هامة لدى استخدام المرشد لمهارة المواجهة

هناك عدة اعتبارات لاستخدام هذه المهارة وهي:

6-2-1- على المرشد النفسي أن يكون نموذجا حسنا أمام المسترشد، بمعنى عدم إظهاره لأية تناقضات بين أقواله وأفعاله وتناسب إطاره المرجعي الداخلي مع إطاره المرجعي الخارجي.

6-2-2- عدم استخدام مهارة المواجهة إلا بعد بناء المرشد النفسي لعلاقة طيبة وقوية ومهنية بينه وبين المسترشد

6-2-3- قيام المرشد بإزالة أية حساسية بينه وبين المسترشد قبل استخدامه لمهارة المواجهة، وعليه استخدام هذه المهارة أولا على قبيل التجريب بالتلميح الخفيف.

6-2-4- استخدام مهارة المواجهة بتدرج من البسيط إلى المستوى الأعلى دون مفاجأة للمسترشد بذلك وممهدا لكل مستوى يبدأ باستخدامه قبل البدء به.

6-2-5- يجب على المرشد استخدام مهارة المواجهة باستمرار كلما وجد تناقضا في سلوك المسترشد اللفظي وغير اللفظي، ولا يترك أي تناقض مهما كان صغيرا أو تافها من أجل تنمية شخصية المسترشد وتعديل سلوكه.

6-2-6- يجب على المرشد النفسي استخدام مهارة المواجهة بكلمات رقيقة دون أي انفعال أو غضب.

6-2-7- على المرشد النفسي أن يدرب المسترشد على كيفية تقبل مهارة المواجهة وكيفية الاستجابة لها، والموضوعية في استخدامها دون حساسية (**عمر**، 1992، **ص**420)

7- **مهارة عكس المشاعر**:(**Reflection**) **تعتبر مهارة عكس المشاعر من اهم مايجب على المسشارامتلاكه هو قدرته على عكس مشاعر التلميذ**

وهي تعني أن يقوم المرشد النفسي بتكرار و تزويد المقاطع الأخيرة التي يقولها العميل، أو إعادة محتوى ما يقوله العميل أو تكرار ما يقوله العميل، أو جانب مما يقوله نبرة صوت تنقل للعميل فهم المرشد له دون أي استهجان أو استحسان، أي إعادة صياغة مشاعر العميل في كلمات تعكس جوهرها، وهنا يكون دور المرشد بمثابة مرآة تعكس مشاعر العميل وآرائه، أو يكون دور المرشد عكس اتجاهات ومشاعر العميل سواء كانت هذه الاتجاهات بناءة أو سلبية، وسواء كانت منسقة مع بعضها أو متناقضة دون نقد أو لوم أو مدح. (**حسين**، 2004، **ص**107)

تعتبر فنية عكس المشاعر بمثابة مرآة صادقة يعكس بها المرشد مشاعر المسترشد وأحاسيسه، ويعكس بها تعبيراته الانفعالية، ويصبح المسترشد من خلاله قادر على رؤية نفسه بشكل واضح، وفيها يتم إعادة الجزء الانفعالي من رسالة المسترشد.

(**أحمد عبد اللطيف**، 2009، **ص**74)

7-1- **أهداف مهارة عكس المشاعر:هناك عدة اهداف هي**

أ. مساعدة المسترشدين على الشعور بأن المرشد قد تفهمهم؛

ب.يساعد المسترشد على التعبير عن المزيد من مشاعره حول المواقف والأشخاص؛

ج. مساعدة المسترشد على التعامل مع المشاعر، وهو أمر هام في الانفعالات، المشاعر الشديدة مثل الخوف و الغضب

د. تقليل الصراع الذي يمكن حدوثه إذا حاول كل من المرشد والمسترشد أن يكون مسموعا؛

ه. المساهمة في التمييز بين المشاعر المختلفة ومساعدة المرشد في عكس مشاعر المسترشد لتحسين فهمه للحالات المختلفة للمزاج. (**الشناوي، 1996، ص95**)

وقد يكون عكس المشاعر على أنماط عند البدء بصياغة الجملة:

بصري : يظهر أنك غاضب الآن، تبدو كما لو كنت غاضب الآن، من الواضح لي أنك غاضب الآن.

سمعي : سمعتك تذكر أنك غاضب الآن، إن أذني تخبرانني أنك غاضب الآن.

لمسي : أستطيع أن ألمس أنك غاضب الآن، دعنا نلمس غضبك.

(**أحمد عبد اللطيف، 2009، ص76**)

2-7 خطوات استخدام مهارة عكس المشاعر: للقيام بهذه المهارة يجب اتباع الخطوات التالية

حيث ذكر (الشناوي) ست خطوات أساسية لاستخدام مهارة عكس المشاعر وهي:

1. الإصغاء لكلمات المشاعر أو الوجدان، وهي عادة تشمل سبع مجالات رئيسية هي(الغضب، الخوف، عدم التأكد، الحزن السعادة، القوة، الضعف) ومعرفة هذه المجالات يساعد في معرفة تعبيرات المسترشدين، ويوسع من المفردات التي يستخدمها المرشد لوصفها
2. مراقبة السلوك غير اللفظي الذي يرافق الرسالة اللفظية التي يوجهها المسترشد
3. عكس المشاعر في صورة لفظية مرة أخرى للمسترشد باستخدام كلمات أخرى، واختيار الكلمات أمر هام في هذه الخطوة
4. بدء عبارة عكس المشاعر ببداية مناسبة، وكلما أمكن تكون هذه البداية متسقة مع أسلوب المسترشد في التعبير عن مشاعره مثلا (يظهر أنك غاضب الآن)

5. إضافة الموقف الذي تحدث فيه المشاعر ويتم ذلك بإعادة صياغة مختصرة للمشاعر
6. التعرف على مدى فعالية عكسك لمشاعر المسترشد ملاحظة استجاباته وردود فعله وتصرفاته. (**الشناوي، 1996، ص97**)

8- **مهارة الصمت (silence)** :

ويعتبر الصمت من المهارات التي تساعد على التواصل الجيد بين المرشد والمسترشد وتعكس اهتماما رغم التناقض الظاهري بين مظهرها ووظيفتها، حيث يمكن للمرشد أن يستثمر مهارة الصمت على نحو جيد في خدمة أهداف العملية الإرشادية، فالصمت مطلوب أثناء الحديث وعلى الرشد أن يفهم صمت المسترشد ودوافعه وأن يتدخل لتناول هذه الدوافع إذا كانت من معيقات التواصل. (**كفافي، 1999، ص59**)

وعادة ما يكون شعور المسترشد بالقلق في موقف الصمت أشد من شعور المرشد النفسي، ولهذا فهو يقطع الصمت باستثناء المحادثة، ويحدث أن يعتقد المرشد خطأ أن صمت المسترشد معناه أنه أنهى كلامه، ولذا فقد يقفز إلى إلقاء أسئلة أخرى ويتسبب هذا الفعل بإضعاف التفاعل والتواصل بين المرشد والمسترشد، فعلى المرشد أن يدرب نفسه على الإصغاء والصمت والاستماع لحديث المسترشد كاملا دون مقاطعة، لأنها تشتت المسترشد عن الموضوع الرئيسي . (**إبراهيم، 1988، ص86**)

ويجب على المرشد ن يرق بين الأنماط المختلفة للصمت حتى يدرك كيفية التعامل مع أي منها، أو كيفية استخدامها في المواقف المتباينة برجة عالية من الكفاءة مما يحقق الهدف منها. (**أحمد عبد اللطيف، 2009، ص113**).

8-1- **أنواع الصمت وأهدافه**: هناك عدة أنواع للصمت منها:

- **صمت المرشد**: يصمت المرشد، لكي يجمع أفكاره وينظمها لمواجهة المسترشد أو يسأله
- **صمت المسترشد**: حيث قد يصمت المسترشد، لكي ينظم أفكاره ويعد إجاباته على أسئلة المرشد، وقد يكون ذلك وسيلة دفاعية وعدم الرغبة في تحمل المسؤولية

- **الصمت العلاجي**: ويستخدم في مواقف محددة لنقل رسائل علاجية لمسترشد مثل (أريد منك أن تفكر فيما قلته قبل قليل)
- **الصمت الحريص**: وهذا يحدث عندما لا تكون هناك كلمات لاستجابة مناسبة للمشاعر الموجودة في الجلسة الإرشادية، كأن تكون فترة صمت لبكاء المسترشد
- **تركيز الصمت**: حيث يركز المرشد انتباهه للحظة ما بشبه حالة التوقف للاستماع تتاح فيه الفرصة للمسترشد أن يسمح لنفسه . (**العزة**، 2001، **ص**103)

وقد اقترح(مايرز1973) عددا من أنماط الصمت المختلفة ومنها:

1. قد يدل الصمت على الكره حيث يعكس ما يخيفه المسترشد من غضب وعدم الرغبة في حضور المقابلات الإرشادية
2. قد يدل الصمت على الحيرة حيث يعكس عجز المسترشد عما يريد أن يقوله أو يخبر عنه، لافتقاره إليه
3. قد يدل الصمت على الجهل حيث يعكس عدم فهم المسترشد لأسئلة المرشد النفسي، وبالتالي لم يتمكن من الإجابة عنها أو الاستجابة لها
4. قد يدل الصمت على تشبع الحديث حيث يعكس رفض المسترشد الاستمرار في نفس الحديث لاعتقاده بأنه استوفى حقه، أو هروبا من الاسترسال فيه
5. قد يدل الصمت على الحزن حيث يعكس حزن المسترشد على عزيز فقده، عندما يتطرق بالحديث عنه وعن ذكراه
6. يدل الصمت على المتحدي حيث يعكس تشكك المسترشد غير اللفظي في مقدرة المرشد على مساعدته في عبور أزماته. (**عمر**، 1992، **ص**428)

9- **مهارة التلخيص** : **تعتبر مهارة التلخيص مهارة اساسية حيث تعد**

هي استجابة لفظية غالبا يكون فيها فكرتين أو انفعالين أو فكرة وانفعال وتمركز حول المغرى أو المعنى الموجود في رسائل المسترشد، وهي نوعين إما أثناء الجلسة أو عند انتهاء الجلسة. (**أحمد عبد اللطيف**، 2009، **ص**86)

مهارة التلخيص تمكن المرشد النفسي من القيام بإيجاز ما قاله المسترشد في عبارات مختصرة ومركزة، زهي مهارة جيدة تجعل المسترشد يستبين بعض القضايا التي قد تكـــون غير واضحة لديه أو غير متبلورة أو غير مؤكدة، وهو ما ينطبق على الأفكار و المشـــاعر جميعا. (**كفافي**، 1999، **ص**64)

وتعتبر مهارة التلخيص عملية ربط وتجميع لكل ما يمكن طرحه من خـــلال عمليـــة التواصل بين المرشد والمسترشد في الجلسة الإرشادية، وفي أقل ما يمكن من ألفاظ وكلمات هادفة ودالة تم التوصل إليها وأدت إلى التوصل إلى حل لمشكلة المسترشد، حيـــث تســـاعد مهارة التلخيص المسترشد في فهم مشكلته أكثر والتمسك بتطبيق الحلول التي تـــم التوصـــل إليها بإرادته. (**الخطيب**، 2004، **ص**91)

9-1- أهداف مهارة التلخيص: هناك عدة اهداف لهذه المهارة وهي

- الربط بين مجموعة من العناصر في الرسائل المسترشد؛
- التعرف على موضوع مشترك يبدو واضحا من عدة رسائل؛
- يعتبر التلخيص وسيلة تساعد المرشد على إيقاف استرسال المسترشد فيما يشبه الحكايات فهو أداة جيدة لمقاطعة المسترشد؛
- يساعد التلخيص على تهدئة الجلية وإعطاء فرصة لالتقاط الأنفاس؛
- مراجعة التقدم الذي تم إحرازه في جلسة أو أكثر؛
- وسيلة هامة لإنهاء الجلسات وافتتاحها وكذلك عند إنهاء عملية الإرشاد كله.

ويستخدم أيضا عندما:

- تريد إلقاء الضوء على النقاط الرئيسية في الاتصال؛
- تريد التأكيد على فهم وجهة نظر المتكلم؛
- تريد توجيه المتكلم إلى جانب جديد من المسألة؛
- تريد الحصول على الموافقة وعلى نقاط محددة وذلك لغرض إنهاء عملية الاتصال.

(**أحمد عبد اللطيف**، 2009، **ص**86)

ويجب على المرشد النفسي استخدام مهارة التلخيص من وقت لآخر أثناء العملية الإرشادية حتى يتمكن المسترشد من الإيضاح والتعبير عن أفكاره وتركيب العناصر المختلفة من خلال ما يقوله ويحوله إلى محتوى مفهوم، وخاصة في نهاية الجلسة الإرشادية حيث يلخص المرشد المواضيع الرئيسية التي نوقشت وتم التعامل معها خلال العملية الإرشادية، ويقوم بربط الخواطر والأفكار بالمشاعر التي تم الإعراب عنها في الجلسة وترك المسترشد بأقل حيرة ويكون باستطاعته التعامل مع الواقع، وكل هذا يجعل باستطاعة المرشد بسهولة أن يتقدم لإنهاء العملية الإرشادية. (**الزيود، 1998، ص78**)

وقد ذكر (الشناوي) عدة خطوات أساسية لمهارة التلخيص كما يلي:

1. الانتباه واسترجاع رسائل المسترشد سرا؛
2. التعرف على الأنماط والموضوعات والعناصر والرسائل المتكررة للمسترشد؛
3. تخير بدايات مناسبة لعبارات التلخيص واستخدام ضمير المخاطب(أنت)؛
4. قوم استجابة التلخيص عن طريق الإصغاء للمسترشد وملاحظة موافقة أو إنكار لما قلت.

(**الشناوي، 1996، ص98/ 99**)

10- مهارة إعادة الصياغة (paraphrasing) وهي من اهم مهارات العمل الارشادي

ويقصد بها إعادة صياغة الكلمات والأفكار الأساسية للمسترشد، وهو يشتمل على الانتباه الانتقائي الموجه نحو الجانب المعرفي من رسالة المسترشد مع ترجمة الأفكار الأساسية فيها في كلمة من عندك، وبذلك فإن إعادة الصياغة لا تعني مجرد ترديد لما ذكره المسترشد وإنما ينبغي إعداد الصياغة الجديدة في كلمات تقود إلى مزيد من المناقشة أو مزيد من الفهم من جانب المسترشد، ومما يساعد على ذلك أن تضغط على أكثر كلمات المسترشد أهمية وكذلك أكثر أفكاره التي عبر عنها أهمية. (**الشناوي، 1999، ص93**)

ونعني بمهارة إعادة الصياغة قيام المرشد النفسي بإعادة بعض العبارات كما نطقها المسترشد، وهو في هذا يعطيها بعض القوة والتأكيد، ويوحي للمسترشد أنه يتابع حديثه جيدا، وقد تكون إعادة العبارات كما هي بدون تغيير، وقد يحدث التغيير في ضمير المتكلم بحيث يحوله المرشد إلى ضمير المخاطب لأنه يخاطب المسترشد، وقد يعيد العبارات مع حذف

الحشو أو الكلمات أو العبارات غير الهامة وتقتصر الإعادة على جوهر الفكرة، وفي هذه الحالة الأخيرة قد يسمح المرشد لنفسه بأن يستخدم الألفاظ من عنده للتوضيح.

(**كفافي**، 1999، **ص**64)

وهنا المرشد يستمع إلى المعلومات التي تذكر من قبل المسترشد، ويعمل على عكسها، وهي مفتاح لأفكار المسترشد والتي تحول إلى كلمات خاصة به، وهي الأكثر من مجرد ترديد ببغائي لكلمات المسترشد، بل لابد من اختيار الكلمات بدقة حتى يقود ذلك إلى زيادة الفهم لجزء من كلام المسترشد، وهي مفيدة في التركيز على الكلمات والأفكار الأكثر أهمية التي يعبر عنها المسترشد. (**أحمد عبد اللطيف**، 2009، **ص**79)

وقد ذكر (عمر) أربع طرق لمهارة إعادة الصياغة كما يلي: (**عمر**، 1992، **ص**450)

1. إعادة عبارات المسترشد بدون تغيير؛
2. إعادة عبارات المسترشد مع تغيير ضمير المتكلم؛
3. إعادة الأجزاء الهامة من عبارات المسترشد؛
4. تلخيص عبارات المسترشد وإعادتها.

ý وبشكل عام هناك عدة أهداف من استخدام هذه المهارة :

(**أحمد عبد اللطيف**، 2009، **ص**79)

- باستخدام الإعادة تخبر المسترشد بأنك فهمت قصده من الحديث؛
- توصل له رسالة أنك تتواصل معه ومستمع لكل ما يقوله.؛
- يساعد المسترشد على التركيز على ما ورد في كلامه ويساعده على التخلص من مأزقه؛
- تساعد المسترشد على اتخاذ القرار المناسب بحيث يزيد المرشد من استبصاره بأفكاره أولا بأول مما يشجعه على اتخاذ قرار دقيق وحر. وتشمل مهارة إعادة الصياغة خمس خطوات أساسية وهي: (**الشناوي**، 1996، **ص**94)

1. الانتباه واسترجاع رسالة المسترشد سرا؛
2. التعرف على محتوى الرسالة(الموقف، الشخص، الموضوع، الفكرة)؛

3. تخير البداية المناسبة لإعادة الصياغة، وتكون مناسبة لما استخدمه المسترشد من عبارات؛
4. ترجمة المحتوى الرئيس والتراكيب الأساسية للكلمات الخاصة وتوجيهها في صورة لفظية للمسترشد؛
5. الحكم على فاعلية هذه المهارة من خلال طريقة إصغاء المسترشد واستجابته لما تقول

11- مهارة الإنهاء (termination) : على المرشد الناجح الالمام بهذه المهارة حيث

تعتبر مهارة الإنهاء من أهم المهارات الإرشادية التي ينبغي أن يلم بها المرشد النفسي، كما يمكن أن تكون من أصعب المهارات وأكثرها إحباطا للمسترشد، لذا يجب على المرشد النفسي استخدام الممهدات العامة لإنهاء المقابلة الإرشادية والتي من شأنها تجنب الكثير من المشكلات الخاصة بعملية الإنهاء.(**إبراهيم**، 1988، **ص**89)

وقد تنتهي العلاقة الإرشادية عند نهاية المقابلة الابتدائية، ولكل مقابلة ظروفها الخاصة بإقفالها، وعموما يقع على المرشد التربوي العبء الأكبر في تحديد الوقت المناسب لإقفال المقابلة في صورتها العادية، وفي تحديد الفترة الزمنية التي تتوقف بعدها العلاقة الإرشادية، وقد تنتهي للأسباب التالية : (**احمد عبد اللطيف**، 2009، **ص**125/124)

- عدم استعداد المسترشد لتلقي المساعدة من المرشد؛
- عدم اقتناع المسترشد بالإرشاد والعلاج النفسي من أصله؛
- عدم ثقة المسترشد في المرشد النفسي الذي يعالجه؛
- طول الفترة الزمنية التي استغرقتها المقابلات الإرشادية وعدم تحقيق نتائج مهمة؛
- يأس المسترشد من حالته ومن الأمل في الشفاء وعدم رغبته في التعاون في حل الواجبات البيئية؛
- عدم ميل المرشد للمسترشد وعدم رغبته في التعامل معه ومساعدته؛
- عدم قدرة المرشد في مساعدة المسترشد ورغبته في تحويله؛
- انقطاع المسترشد نهائيا عن الحضور للمرشد في الموعد المحدد ولأكثر من مرة.

وقد ذكر (عمر) أنه يجب على المرشد النفسي أن يراعي عدة اعتبارات هامة عند إنهاء المقابلات الإرشادية ومنها:

- ألا يترك المسترشد يخرج من عنده وهو يحمل في نفسه أي أثر سيء، وأية خبرة مؤلمة للعلاقة الإرشادية بينهما، بل يجب عليه أن يبذل قصارى جهده ليرضيه ويطيب خاطره ويغرس الأمل فيه، وأن يشعره بالفائدة من المقابلة؛
- أن يعمل على تشجيع المسترشد للمشاركة معه في وضع الخطط المستقبلة فيما يتعلق بحالته حتى يشعر بأهميته، وأهمية مساهمته في وضع استراتيجيات الإرشاد النفسي؛
- التمهيد لإنهاء المقابلة الإرشادية بحيث يصبح المسترشد مستعدا لذلك؛
- إذا أراد المسترشد الحديث عن موضوع ما ومناقشته في نهاية المقابلة فعلى المرشد تحديد جلسة مستقبلية قريبة لمناقشة هذا الموضوع؛
- إذا طرح المسترشد كلاما مهما وثقيلا في آخر موعد لإنهاء المقابلة حيث إن هذا الموضوع هام وبه الكثير من التفصيلات ولا يحتمل التأجيل خوفا من النسيان، عندما لا ينبغي على المرشد أن يكون جامدا وينهي المقابلة مهما كان، ولكن يمكنه بمرونة أن يسمع، النقاط الأساسية لهذا الموضوع دون الدخول في تفصيلات وتأجيل التفاصيل لجلسة قادمة قريبة يتم تحديدها مع المسترشد.(**عمر**، 1992، **ص**321)

12- مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار:تعتبر هذه المهارة من المهارات اللازمة في العمل الارشادي حيث

لا شك أن كل واحد منا قد مر في وقت من الأوقات بموقف تبدى له سابقا ومسيرا حاول أن يخرج منه بشكل أو بآخر؛ وهذا الموقف يمثل في الواقع موقف مشكلة، فالمشكلة توجد عندما لا يكون أمام الشخص أو الأشخاص الذين يتعرضون لها استجابات بديلة وفعالة واضحة، تعتبر حلولا بعبارة أخرى أن المشكلة تظهر عندما يجد الناس أنفسهم في مواقف ويودون أن يكونوا في غيرها، ولكنهم لا يعرفون كيف يصلون لذلك.

(**الشناوي**، 1996، **ص**138)

وإن مهارة حل المشكلات تتصف بأنها مهارة تجعل المسترشد يمارس دورا جديدا يكون فاعلا ومنظما لخبراته ومواضيع تعلمه لذلك يمكن ذكر عدد من المسوغات التي تبرر أهمية التدرب على مهارة حل المشكلة كأسلوب للتعلم وهي

(**أحمد عبد اللطيف**، 2009، **ص**142)

أ. إن المعرفة متنوعة لذلك لابد من تدريب الطلبة على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة؛

ب. إن مهارة حل المشكلات من المهارات الضرورية لمجالات مختلفة سواء كانت مجالات حياتية أو مجالات الأكاديمية التكيفية؛

ج. إن مهارة حل المشكلات مهارة تساعد المسترشد على تحصيل المعرفة بنفسه، وتزويده بآليات الاستقلال؛

د. إن مهارة حل المشكلات تساعد المسترشد على اتخاذ قرارات هامة في حياته وتجعله يسيطر على الظروف والمواقف التي تقترحها؛

ه. إن أسلوب حل المشكلة هو أسلوب يضع المسترشد في موقف حقيقي بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي.

ومن أهم أهداف عملية الإرشاد حل مشكلات العميل، وذلك بأن يساعده المرشد على إيجاد الحلول واقتراحها بنفسه ويتحدث بعض الكتاب عن الإرشاد كعملية حل المشكلات، ويتصور بعض العملاء أن مشكلاتهم حلها عسير، ويجب أن يعمل المرشد على تشجيعهم ومساعدتهم لبذل الجهود لحلها.(**زهران**، 1980، **ص**650)

12-1- أهمية تعلم مهارة حل المشكلات: تكمن اهمية حل المشكلات في

- أحيانا تتزايد المشاكل في حياة الإنسان ولا يجد من يساعده فيها.
- أحيانا يخضع الشخص إلى اتخاذ قرارات سريعة؛
- أحيانا يخضع الشخص لقرارات حاسمة ومصيرية ولا يمكن لأحد أن يقرر فيها غيره.

(**أحمد عبد اللطيف**، 2009، **ص**142)

وهناك أسلوب لحل المشكلات حيث يمكن اعتبار حل المشكلات التي جاء بها العميل كنموذج أو عينة أو تدريب له لكي يستطيع حل مشكلاته بنفسه مستقلا مستقبلا، مستفيدا بخبرة عملية الإرشاد، وقد ذكرنا أن المرشد لا يحل للعميل مشكلته ولا يقدم له حلولا جاهزة، ولكنه يساعده في حل المشكلة بنفسه ويتبع لتحقيق ذلك ما يلي:

(زهران، 1980، ص659)

- بعد التشخيص وتحديد المشكلة، يبدأ العمل في حصرها والسيطرة عليها وحلها
- تدرس المشكلة طولا وعرضا وعمقا من كل أبعادها وتفهم جيدا، وتقتلع أسبابها من جذورها، وتزال أغراضها، لأننا إذا أولنا الأغراض تركنا الأسباب والجذور فسوف تنمو مشكلات جديدة

يتم استعراض المحاولات السابقة لحل المشكلة وأسباب إحقاقها ومدى النجاح الذي تحقق

- يوجه المرشد العميل إلى اقتراح عدد من الحلول الرئيسية و الحلول البديلة الاحتياطية
- يقوم المرشد بالمساعدة فقط.

12- 2- اتخاذ القرارات: Makung décision تعد هذه المهارة اللازمة في العمل الارشادي حيث تاتي

بعد مهارة حل المشكلات تأتي الصعوبة في اتخاذ القرار بشأن البديل الأكثر مناسبة للفرد ولذا لابد من تعلم مهارة اتخاذ القرار واتخاذها في الوقت المناسب في اي جانب من جوانب الحياة المختلفة، سواء في تعاملك مع نفسك أو في تعاملك مع غيرك، وكثيرا من الناس يعملون ويجتهدون ثم في لحظة حاسمة من مراحل عملهم يحتاجون لقرار صائب حاسم لا كنهم بترددهم وعدم إقدامهم على اتخاذ ذلك القرار أو عدم معرفتهم كيف يتخذون ذلك القرار يضيع عملهم السابق كله وربما ضاعت منهم فرص لن تتكرر لهم أخرى.

(أحمد عبد اللطيف، 152، ص2009)

وللعميل أو المسترشد حق في تحديد أهدافه وفلسفة حياته واتخاذ قراراته بنفسه لنفسه، ويجب أن يكون موقفا ومتأكد أن الحياة حياته والسلوك سلوكه، و القرارات لا بد أن تكون

قراراته، وبهذا تكون عملية الإرشاد عملية تعبر عن الديمقراطية في التعامل ولقد كان الإرشاد النفسي في بداية ظهور قاصرا على الإرشاد المهني وموجها أساسا نحو مساعدة الأفراد في اختيار قرار مهنته، ومن المهم أن نعلم أن عملية الإرشاد لا تهدف إلى اختيار قرارات معينة، بقدر ما تهدف إلى تعليم المسترشد كيف يتخذ قراراته بنفسه، ورغم أن المرشد مسؤول عن مساعدة المسترشد لتحقيق أهداف عملية الإرشاد، إلا أن مسؤولية اتخاذ القرارات التي تحدد تحقيق هذه الأهداف مسؤولية المسترشد.

(حامد زهران، 1980، ص620)

ويعتبر اتخاذ القرارات مهارة skill يمكن تعلمها أي اكتسابها، وكذلك يمكن تحسينها وتصحيحها، واتخاذ القرار أمر يقوم به المسترشد، فلا يمكن للمرشد أن يتخذ قرارات للمسترشد وإنما دوره هو أن يساعد المسترشد على اكتساب مهارة اتخاذ القرارات، ويعلمه كيف يبحث عن المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات من مصادرها الموثوقة، ويمكن القول بأن القرارات التي يحتاج المسترشد أن يتخذها تقع في واحدة من ثلاث مجموعات هي: القرارات التعليمية، القرارات المهنية، القرارات الشخصية. **(الشناوي، 1996، ص402)**

12- 2-1-**أهمية اتخاذ القرار في عملية الإرشاد** : **(حامد زهران، 1980، ص650)**

تكمن أهميتها فيما يلي

- مساعدة المسترشد في اختيار المهنة المناسبة، أو إكمال التعليم فهذه المواضيع هامة جدا بالنسبة له؛
- مساعدة المسترشد على كيفية التعامل مع قرارات خاطئة تم اتخاذها ومحاولة تصحيحها؛
- مساعدة المسترشد في الحصول على المعلومات الكافية عن الموضوع الذي يريد اتخاذ القرار فيه، ومساعدته على كيفية استخدام هذه المعلومات؛
- عملية اتخاذ القرار في جوهرها مساعدة المسترشد في تيسير الخطوات التي تمكن من وصول العميل إلى قرارات مناسبة واتخاذ قراره بنفسه

12-2-2- **الأساليب الشائعة في اتخاذ القرار:**

هناك ثلاث أساليب وهي : (**أحمد عبد اللطيف**، 2009، **ص**155/154)

1- **الخبرة**: ونعني بها استخدام الخبرات السابقة، على أساس أن المشكلات الحالية تتشابه مع المشكلات السابقة.

2- **المشاهدة**: ونعني بها التقليد وتطبيق الحلول التي اتبعها أشخاص آخرون في حل مشاكل شبيهة

3 **التجربة والخطأ**: أي القيام بذلك بأسلوب علمي

12-2-3- **خطوات مهارة صنع و اتخاذ القرار:**

هناك عدة خطوات لهذه المهارة : (**أحمد عبد اللطيف**، 2009، **ص**154)

1. جمع المعلومات الكاملة والصحيحة عن الموضوع الذي يحتاج إلى اتخاذ القرار فيه؛
2. حصر وتحديد الخيارات الممكنة والمتاحة بناء على المعلومات المتوافرة لديه عن الموضوع ليسهل عليه اتخاذ القرار؛
3. ترجيح الخيارات الأفضل من بين الخيارات المتاحة؛
4. إذا احتار في ترجيح الخيارات عليه الاستعانة بأهل الخبرة والاختصاص الذين لهم علاقة في ذلك
5. تنفيذ القرار: بعد الخطوات السابقة يكون الإنسان قد حدد خياره واتخذ قراره ولم يبقى عليه إلا تنفيذ القرار، ومن دون تلك الخطوات السابقة لا يمكن لنا اتخاذ أي قرار .

12-2-4- **معوقات اتخاذ القرار:**

- نقص البيانات والمعلومات عن الموضوع الذي يتخذ فيه القرار؛
- التردد وعدم الحسم في اتخاذ القرار.
- السرعة في اتخاذ القرار.
- يتاثر اتخاذ القرار بالجوانب الشخصية والنفسية لصانع القرار.
- عدم الرغبة في المشاركة في اتخاذ القرار .

13- مهارة الاسترخاء

تعتبر مهارة الاسترخاء من أهم المهارات التي تساعد المسترشد من التخلص من المشاعر السلبية التي تنتابه أثناء الإقبال على المرشد النفسي هي قلق وخوف وتوتر

ومن العوامل التي تساعد في الاسترخاء هي: (**أحمد عبد اللطيف**، 2009، **ص**157)

- الدافعية : وهي أن توجد لدى الطالب دافعية للحصول على الاسترخاء .
- الفهم : يجب أن يفهم المسترشد الأسباب التي تدفعه للقيام بهذا التمرين وما هي الفائدة منه والفلسفة من القيام به.
- الالتزام: يجب أن يلتزم الفرد بالاستمرار بممارسة التمرين ويجب أن يحدد فترة زمنية يومية يقوم من خلالها بهذه التمارين وتكون ممارسة التمرين عملية منظمة ومستمرة.

ويتم التدريب على الاسترخاء في غرفة هادئة، ذات إضاءة خافتة، وتكون بعيدة عن الضوضاء الخارجية وبها أثاث بسيط، ومن المفضل أن تشمل الغرفة على الأريكة حيث يمكن الاسترخاء عن طريق الاستلقاء، فإذا لم تتوفر أريكة فيمكن استخدام كرسي كبير ومريح وتبدأ الخطوة الأولى في الاسترخاء، بأن يجلس المسترشد على الأريكة أو الكرسي ويسند ظهره إليه، ثم يغمض عينيه. وبعدها يقول له المرشد سأطلب منك أثناء الاسترخاء شد بعض من عضلات من جسمك ثم إرخائها وهكذا في بقية عضلات الجسم ويفضل في الجلسة الاسترخاء أن يقوم المرشد أو المعالج أيضا باستخدام خطوات الاسترخاء مع المسترشد حتى يمكن للمسترشد أن يلاحظ إذا لزم الأمر كيف يقوم المرشد بذلك، كما ننصح المرشد بأن يجعل مدة الفواصل بين الخطوات مناسبة للمسترشد الذي يعمل معه كما يشجعه أن يمارس الاسترخاء العميق على الوجه المطلوب.(**الشناوي**، 1996، **ص**350)

- وهناك عدة فوائد لمهارة الاسترخاء كما ذكرها أحمد عبد الطيف: (2009، **ص**156)
- يساعد الاسترخاء الطلبة على سهولة التعامل مع الضغوط النفسية التي تزايد حدوثها
- يساعد على أن يقلل الفرد من كمية التوتر في عضلاته
- يساعد على حسن التفكير والتأمل بشكل مناسب

- يساعد الصحة الجسمية من حيث : تحسين النمو، تخفيف الوزن، تحسين الذاكرة، تنظيم ذبذبات المخ، التقليل من حدة الاكتئاب، خفض نسبة التوتر وحدته،التقليل من الشعور بآلام الجسم، والمساعدة على خفض الدعم
- يساعد على التحسن من أداء العمل والتحصيل الدراسي
- يساعد في التخلص من جميع أنواع القلق و الخوف وغيرها.
- وفي بعض الحالات قد يصبح من الصعب على بعض الأفراد أن يتموا الاسترخاء حيث يصبح من الصعب على البعض أن يسترخي في وجود الآخرين، أو أن يغمض عينيه لفترة تزيد على بعض ثوان، بل إن البعض (وهم قلة)، يخافون من الاسترخاء وقد أوصى كل من برادي (Brady 1966 و فرادمان Friedman) باستخدام بعض العقاقير مثل البريفيتال (ميتا هيكستون الصوديوم)، كما استخدم البعض مزيجا من غازي ثاني أكسيد الكربون والأكسجين وهم (رولبيه و لازاروس lazarus1966- wolpe).

(**الشناوي**، 1996، **ص** 35)

13-1- طرق الحصول على الاسترخاء :

هناك عدة طرق للاسترخاء وهي:

13-1-1- استرخاء النفس العميق:

إن عملية التنفس عملية ميكانيكية يتحكم بها الجهاز العصبي تبدأ من اللحظات الأولى من عمر الفرد وهي تتأثر بنفسيته، ونستطيع أن ندرك من خلال طريقة تنفس الفرد ما إذا كان غاضبا أو موترا أو قلقا، والفرد الذي يعاني من التوتر أو القلق أو غيرها لا يحصل على كميات كافية التي يحتاجها الجسم بسبب طريقة تنفسه وتقوم هذه الطريقة على عدة خطوات وهي :

- الجلوس بشكل مستقيم و القدمين متباعدين بعض الشيء، أو أثناء الاستلقاء على الأرض المرتبة

- إغلاق العينين، وتخيل عالم آخر خيالي جميل أو تذكر مكان تحبه، وذلك لتقليل المؤثرات الخارجية
- ضع أحد اليدين على منطقة الصدر و الأخرى على منطقة البطن (مكانة السرة) الهدف هو استشعار ارتفاع اليد الموضوعة على البطن أكثر من الصدر فهذا دليل أن كنية الهواء جيدة وتصل جميع أنحاء الرئة
- يأخذ الفرد الهواء بشكل بطيء من خلال الأنف حتى يشعر أن الموضوعة على منطقة البطن ارتفعت قليلا... قليلا وليس كثيرا أي لا تعتمد ذلك بل يكون بشكل طبيعي.
- نأخذ نفسا عميقا من الأنف و لا نحبسه ثم نخرجه من الأنف.
- نقوم بهذه الخطوة مرتين أي أن التمرين يتكون من وحدتين أساسيتين هي حبس الهواء 3 مرات ثم 2 دون حبس ثم نعيد المرات الثلاثة مع الحبس ثم المرتين دون حبس إلى أن يمر علينا من الوقت خمس دقائق.
- من الأفضل استخدام ساعده منبه لتنبهنا على انتهاء الوقت حيث أننا يجب أن لا نشغل تفكيرنا في شيء آخر غير الخيال المرسوم أمامنا.
- يفضل تطبيق هذا التمرين 3 مرات في اليوم فهو سريع وجيد جدا ويعتبر من أفضل أنواع تمارين الاسترخاء ويمكن ممارسته بكل سهولة.

13-1-2- **الاسترخاء العضلي** :

هناك عدة خطوات لهذا النوع من الاسترخاء.حيث يقوم المرشد بإعطاء التعليمات التالية للمسترشد:

- خذ نفسا عميقا ثم احبس الهواء لمدة 10 ثوان بعد ذلك أخرج الهواء.
- ارفع يديك قليلا وأنت تتنفس بشكل طبيعي ثم أعد يديك إلى وضعها السابق على الكرسي.
- أبعد يديك إلى الجانبين وضمها في قبضة قوية جدا، حاول أن تشعر بالضغط والجهد على يديك، سأعد من 1 إلى 3 وعندما تصل إلى 3 أريد أن تخفض يديك 1..2 ..3.

- ارفع يديك إلى أعلى ثانية. واثن أصبعك إلى الداخل (ناحية الجسم)، الآن اخفض يديك استرخ.
- ارفع ذراعيك ثم اخفضهما و استرخ.
- ارفع ذراعيك ثانية، هذه المرة حرك يديك بشكل دائري(رفرفة)حسنا..استرخ الآن.

13-1-3- الاسترخاء الذهني:

يعتبر الاسترخاء الذهني من أقدم أنواع الاسترخاء و يتميز كل شعب بنوع معين من الاسترخاء الذهني و هي تشبه اليوجا فعند اليابانيين هناك ما يسمى ازن وهو يعتبر استرخاء ذهني، كما أن الصينيين يمارسون رياضة التو، وهي أيضا تعتبر استرخاء ذهني و كذالك ما كان يقوم به الصوفية سابقا وتعتبر عبادة لديهم وتندرج تحت الاسترخاء الذهني كما يعتبر التسبيح لله سبحانه وتعالى بجانب أن هذا التسبيح عبادة أو أهم ما يميز الاسترخاء الذهني هو الانفصال بذهنك عن العالم الخارجي والتركيز على شكل معين في مخيلتك أو صورة أو كلمة وترددها ببالك و مخيلتك بتركيز دون أن تشغل تفكيرك بشيء غيرها وتستمر بدلك لمدة لا تقل عن15 دقيقة فإن زدت الوقت فهذا أفضل.

14- مهارة توكيد الذات:

قد يختلف الباحثون فيما بينهم حول تعريف السلوك التوكيدي-assertive behav ion ولكنهم رغم ذلك يتفقون إلى حد كبير على الخصائص الآتية لهذا النوع من السلوك

1. السلوك التوكيدي سلوك يتصل بالعلاقات الشخصية، ويتضمن التعبير الصادق و المباشر عن الأفكار و المشاعر الشخصية
2. السلوك التوكيدي سلوك ملائم من الناحية الاجتماعية
3. عندما يسلك الشخص بطريقة توكيدية فإنه يأخذ في اعتباره مشاعر وحقوق الآخرين، ويرى فينسترهيم (1975) أن الشخص المؤكد لذاته (الحازم) يتمتع بأربع خصائص هي:

- يشعر بالحرية في أن يظهر نفسه عن طريق الكلمات و التصرفات يقول: ها أنذا، وهـذا ما أشعر به وأفكر فيه وأريده.
- يمكنه الاتصال مع الآخرين في كل المستويات مع الغرباء و الأصدقاء و الأسرة، وهـذا الاتصال يكون دائم صريحا، ومباشرا، وصادقا وملائما
- يكون له توجيه نشط في الحياة، فهو يمضي وراء ما يريده، وعلـى عكـس الشـخص السلبي الذي ينتظر الأشياء لتحدث فإنه يحاول أن يجعل الأشياء تحدث.
- يتصرف بطريقة يحترمها شخصيا، واعيا بأنه لا يستطيع أن يكسب دائما وهـو يتجنـب جوانب القصور لديه، ويسعى دائما للمحاولة الجيدة التي تجعله سواء كسب أو خسـر أو تعادل يبقى على احترامه لذاته . (**الشناوي**، 1996، **ص**356)

14-1- **أهمية مهارة توكيد الذات**:

- يولد شعور بالراحة النفسية ويمنع تراكم المشاعر السلبية.
- به يحافظ الشخص على حقوقه ومصالحه ويحقق أهدافه .
- يقوي الثقة بالنفس
- يعطي انطلاقا في ميادين الحياة فكريا وسلوكيا بعد التخلص من المشاعر السلبية المكبوتة

14-2- **مجالات استخدامه**:

- للأفراد الذين لا يستطيعون التعبير عن غضبهم
- للأفراد الذين يجدون صعوبة في طلب معروف: حيث يشعر الفرد بأنه ليس مـن حقـه طلب ذلك من أجل نفسه
- للأفراد الذين يجدون صعوبة في قول لا.
- للأفراد الذين يجدون صعوبة في بدء الحديث
- للأفراد الذين يجدون صعوبة في تقديم وتلقى الشكوى
- للأفراد الذين يجدون صعوبة في التواصل البصري
- للأفراد الذين يجدون صعوبة في التعبير عن مشاعرهم و أفكارهم

14-3- خطوات التدريب التوكيدي

- التخمين الأولى: في هذه الخطوة لابد من تحديد درجة انزعاج المسترشدين من خلال أسئلة مثل: هل تجامل

أصدقائك؟ هل تعتذر عندما تخطئ بالشكل الصحيح؟ ... وغيرها

- مناقشة مفهوم الترتيب التوكيدي مع المسترشد ويحدث ذلك بعد تعرف المرشد على مشكلة المسترشد تعكس افتقاره إلى التوكيد
- قياس الخط القاعدي وفيه يتعرف المرشد بشكل محدود ودقيق على الدلائل اللفظية وغير اللفظية التي تظهر عدم التوكيد
- تطبيق الإجراءات المدعمة على المسترشد باستخدام التكتيكات و الاستراتيجيات المناسبة
- الوظائف البيئية تعطي يوما لمساعدة المسترشد على التخلص من عدم التوكيد في الحياة مثل حديث الذات، السؤال بلماذا الحديث عن المشاعر

15- مهارة تنظيم الذات :

هي أسلوب يعمل فيه الفرد على أحداث تغيير في سلوكه عن طريق أحداث تعديلات في العوامل القبلية والبعدية المؤثرة في السلوك، حيث يرى كانفر أن الأساس النظري لضبط الذات يستند إلى المنطق التالي: إن كثيرا من السلوكيات لا يكون من السهل تعديلها من جانب أشخاص غير المسترشد نفسه، مثلا الغضب و العدوان، وبعض هذه السلوكيات تؤدي إلى شعور المريض بعدم الارتياح رغم أن بعضها لا يلاحظ الآخرون، وقد تتطلب الملاحظة المستمرة و تنظيم الظروف الخاصة بتغيير السلوك إلى جلسات طويلة مع هذا الشخص.

(أحمد عبد اللطيف، 2009، ص 178)

كما أن عملية إعادة تنظيم الذات أو ما يطلق عليه روجرز الصيرورة إلى شخص تشتمل على جوانب مختلفة، واحد منها يمكن أن نطلق عليه " الاختباء وراء قناع " وفي إطار الحرية التي تتاح في العلاقة الإرشادية فإن المسترشد يبدأ في سحب الواجهات و الأدوار و الأقنعة الزائفة و يحاول أن يكتشف شيئا ما بطريقة أكثر صدقا، ذلك الشيء هو

ذاته. أي ذات المسترشد، فالمسترشد يصبح قادرا على استكشاف ذاته وخبراته و مواجهة التناقضات التي يكشفها والواجهات التي يكشفها و الواجهات التي كان يختبئ وراءها، وقد يكشف المسترشد أن ليس له ذات فردية، وإنما توجد ذاته فقط في علاقته بالقيم و المتطلبات الخاصة بالآخرين، وأن هناك حاجة ملحة للبحث عن الذات و الصيرورة إلى هذه الذات.

(**الشناوي**، 1996، **ص**387)

15-1- **خطوات تنظيم الذات**:

- تحديد السلوك المراد تغيره إجرائيا. أي التساؤل عن السلوك المراد تغييره
- جمع المعلومات الخط القاعدي و مراقبة الذات أي جمع المعلومات و التعرف على العوامل التي تِثر في السلوك و الهدف المراد تغييره من خلال مراقبة الذات، ومراقبة العوامل المؤثرة على الذات حيث تكون داخلية مثل حديثي مع الذاتي أو خارجية مثل الأصدقاء

ويخلص الضبط الذاتي في عدة حالات نذكر منها: (**أحمد عبد اللطيف**، 2009، **ص**180)

- التعامل مع القلق في المواقف الاجتماعية
- التغلب على الاكتئاب
- التحدث داخل الصف و السرحان أثناء الحصة
- قضم الأظفار ومص الأصبع

16- **مهارة الملاحظة**: **observation**

تعد الملاحظة من أكثر الوسائل شيوعا التي تستخدم في تقييم الشخصية، فالملاحظة المباشرة لسلوك الفرد في مواقف الحياة الطبيعية خلال فترة من الزمن، أو في مواقف مصغرة من الحياة ترتب بحيث نستدعي ظهور سمات الشخصية المطلوب قياسها.

(**سهير**، 2000، **ص**169)

والملاحظة كما يقول زهران هي" ملاحظة الوضع الحالي للعميل (المسترشد) في قطاع محدد من قطاعات سلوكه، وتسجيل لموقف من مواقف سلوكه، وتشمل ملاحظة

السلوك في مواقف الحياة اليومية الطبيعة، ومواقف التفاعل الاجتماعي بكافة أنواعها، وفي مواقف الإحباط والمسؤولية الاجتماعية والقيادة والتبعية والمناسبات الاجتماعية بحيث يتضمن ذلك عينات سلوكية لها مغزى في حياة المسترشد (العميل)

(**زهران**، 1998، ص 195)

والملاحظة التي تهمنا في الإرشاد هي تلك الملاحظة المنظمة التي يحاول فيها المرشد أو غيره (المدرس، الولد، أو المسترشد نفسه) أن يجمع المعلومات عن سلوك معين على النحو الذي يحدث فيه في الموقف الذي يحدث فيه وتسجيل هذا السلوك، وتأتي أكبر الإسهامات العلمية في محاولة جعل الملاحظة الميدانية أسلوبا علميا صادقا.

(**الشناوي**، 1996، **ص**268)

16-1- **أهداف الملاحظة**: تهدف الملاحظة إلى مايلي:

- تسجيل المعلومات عن الوضع الحالي للمسترشد في جانب أو عدة جوانب من سلوكه ومن خلالها يتم التحقق من صحة الفروض المتعلقة بسلوكه؛
- تسجيل التغيرات الكمية والكيفية التي تظهر في سلوك المسترشد نتيجة لعاملي: النضج والتعلم.
- تحديد العوامل التي يمكن أن تحرك سلوك المسترشد في مواقف معينة.
- تحديد علاقة السلوك الدال على المشكلة بأنماط سلوكية أخرى.

16-2- **أهمية الملاحظة**:

تكتسي الملاحظة أهمية بالغة في جمع المعلومات: (**سهير**، 2000، **ص**170)

- تعتبر الملاحظة من أفضل وسائل ومصادر جمع المعلومات وخاصة عند إرشاد الأطفال.
- في الملاحظة يسجل السلوك فور وقوعه.
- تستخدم الملاحظة مع تطبيق أي اختبار سيكولوجي.

- يستطيع التعرف على عددا من العناصر الهامة أثناء عملية الملاحظة مثل الكفاءة الحسية والحركية للمسترشد(الأبصار، السمع، الضبط الحركي) معدل الأداء(سريع، بطيء، متوسط)..... وغيرها.

ويحتمل أن تزداد دقة الملاحظة إذا كانت من نوع الملاحظة المنظمة التي يحدد فيها مقدما نوع الموضوعات المطلوب ملاحظتها.

16-3- **أنواع الملاحظة**:

هناك عدة أنواع للملاحظة وهي: (**نبيل سفيان**، 2004، **ص**210)

الملاحظة المباشرة: وهنا تحدث دون اتصال مباشر بين الملاحظ والمسترشد حيث لا يدرك المسترشد انه موضع ملاحظة.

الملاحظة الدورية: هنا تتم الملاحظة وفق فترات زمنية محددة وتسجل حسب تسلسلها الزمني كل صباح أو كل أسبوع أو كل شهر...الخ.

الملاحظة المقيدة: هنا تكون الملاحظة مقيدة بمجال أو موقف معين وقد تكون مقيدة ببنود معينة مثل ملاحظة الأطفال في مواقف الإحباط أو أثناء التفاعل مع الكبار وهناك عدة إجراءات للقيام بالملاحظة نشير إلى أهمها: (**أحمد عبد اللطيف**، 2009، 194-197)

1. **تحديد السلوك المراد ملاحظته**: (موضوع الملاحظة) وهنا يجب أن يتم تحديد ما يمكن أن يلاحظ (هل يجب ملاحظة كل المواقف أم ملاحظة عينات ممثلة للسلوك).
2. **تحديد الهدف من الملاحظة**: وهنا يتم تحديد ما ينبغي أن يلاحظ وما هو مطلوب.هل المطلوب ملاحظته علاقة السلوك بأنماط السلوك الأخرى. أم المطلوب ملاحظته مدى تأثير الآخرين في سلوك المسترشد؟ أم المطلوب الطريقتان معا؟ أم المطلوب هو تحديد دوافع السلوك وشكله ومستواه؟ أم تحديد مضمون السلوك؟ .... وغيره
3. **تجهيز الأدوات اللازمة للتسجيل والتقويم**: وتشمل جميع الأدوات كالمسجل وآلات التصوير وقوائم مراجعة السلوك، ويستخدمها كدليل يشمل موضوعات الملاحظة.

4. **تحديد من يقوم بالملاحظة**: ومن يقوم بها هو المرشد أو من يشترك معه وهنا يضع الملاحظ الهدف من الملاحظة
5. **تحديد الفترة الزمنية**: وهنا يتم تحديد الوقت الذي ستجرى فيه الملاحظة ويتم أيضا تحديد الفترة الزمنية التي تستغرقها الملاحظة، وهل سيتم إجراء الملاحظة خلال الوقت المحدد لها كاملا أم سيتم أخذ عينات من الوقت.
6. **تحديد المكان الذي ستتم فيه الملاحظة**: قد يكون الفصل الدراسي أو سكن الطلبة أو أثناء قيام التلاميذ بنشاط في الساحة المدرسية، أو في غرفة خاصة مجهزة لذلك.
7. **عملية الملاحظة**: بعد الإعداد للملاحظة وتحديد المكان والزمان لها، يقوم المرشد بعملية الملاحظة وإذا كانت الملاحظة تتم في الغالب بواسطة مرشد واحد فإن الأمر يختلف في حالة تعدد الملاحظين، فمثلا عند ملاحظة السلوك العدواني للمسترشد قد يراه الملاحظ أنه دفاع مشروع لدى الفرد ليحمي نفسه من الخطر، وفي حين يراه ملاحظ آخر أنه سلوك غير سوي ولا مبرر له.
8. **التسجيل**: وهو يقلل من أخطاء الذاكرة، كما أنه يتغلب على التحريفات الناتجة من عدم القدرة على استعادة الحادثة نفسها التي تمت ملاحظتها.
9. **التفسير**: بعد الانتهاء من التسجيل يتم تفسير السلوك الملاحظ، ويوصى بأن يكون التفسير في ضوء الإطار المرجعي للمسترشد نفسه، والمعلومات التي تم جمعها بواسطة هذه الأدوات سوف تساعد في إتمام التفسير.
10. **كتابة التقرير النهائي**: يتضمن التقرير النهائي وصفا للمشكلة وتحديد مستواها وكذلك وصفا للمسترشد، والدوافع التي تحرك المشكلة، والمواقف التي تظهر فيها المشكلة والطريقة المناسبة لحل المشكلة.

16-3-1- **أدوات قياس الملاحظة**: هناك عدة أدوات لقياس الملاحظة هي:

أولا: قوائم السلوك: checq listes

وهي تشتمل على قائمة من الخطوات والأنشطة والسلوكيات التي يسجلها القائم بالملاحظة وهي تمكن القائم بالملاحظة من أن يلاحظ فقط ما إذا كانت سمة أو خاصية موجودة من عدمها، ولكنها لا تمكنه من تقدير نوعية أو درجة تكرارية حدوث سلوك معين.

ثانيا: مقاييس التقدير:Rating scales

تشبه مقاييس التقدير قوائم الصفات ولكنها تستخدم عندما نحتاج إلى تمييز أدق، وهي تساعد الفاحص على أن يشير إلى الحالة أو نوعية ما يقوم بملاحظته.

ثالثا: التسجيلات القصصية:Anecdotal Records

وهذه الأداة تزود المدرس أو المرشد بصورة طويلة عن تغييرات معينة بالنسبة لطالب معين، ويجب أن تتوافر في السجلات القصصية عدة عناصر منها:

- ينبغي أن يشتمل على وصف واقعي لما حدث، ومتى حدث، وتحت أي ظرف حدث هذا السلوك؛
- يجب أن يكون التفسير والإجراء الذي يوصي به مستقلا عن وصف السلوك.
- يجب أن يشتمل كل سجل قصصي على تسجيل لحادث واحد.
- يجب أن يكون الحادث الذي يسجل ذا أهمية لنمو وتطور الطالب.

رابعا: من طرف قياس السلوك المباشرة الشائعة في الملاحظة:

هي تسجيل تكرار السلوك أي تسجيل عدد المرات التي يحدث فيها السلوك في فترة زمنية محددة، وتكون مناسبة عندما يكون الهدف من البرنامج زيادة معدل حدوث السلوك المرغوب فيه أو تقليل سلوك الغير مرغوب، وتسجيل مدة حدوث السلوك وتكون مناسبة عندما تكون مدة حدوث السلوك طويلة أو قصيرة مما يجعله سلوكا غير مقبول وتسجيل الفواصل الزمنية ويتم هنا تقسيم فترة الملاحظة الكلية إلى فترات زمنية جزئية متساوية وملاحظة حدوث أو عدم حدوث السلوك في كل فترة جزئية، إضافة إلى تسجيل العينة الزمنية اللحظية وهي تشبه الطريقة السابقة حيث يسجل المرشد حدوث أو عدم حدوث

السلوك فقط عند انتهاء كل فاصل زمني ولا يحتاج لأن يلاحظ لسلوك باستمرار أثناء كل وحدة زمنية.

16-3-2- **خطوات القيام بالملاحظة**: ويتم ذلك على مرحلتين هما:

(**أحمد عبد اللطيف**، 2009، **ص**201)

1. **مرحلة الإعداد**: وتتضمن هذه المرحلة التخطيط المسبق، وتحديد الهدف وتحديد جوانب السلوك المراد ملاحظتها، إضافة إلى تعريف إجرائي للخصائص السلوكية وتحديد الزمن والمكان التي تتم في الفصل الدراسي أو في الملعب أو غيرها، إضافة إلى تحديد أدوات التسجيل اللازمة لذلك.
2. **مرحلة التنفيذ**: وتتضمن هذه المرحلة تسجيل ما يتم ملاحظته في الأزمنة والمواقف المختلفة ثم دراسة هذه الملاحظات بدقة ومحاولة الربط بينهما وبين المعلومات الأخرى المأخوذة من الأدوات الأخرى لجمع المعلومات حتى يتم بعد ذلك عملية التفسير بشكل موضوعي ودقيق للمعلومات ويكون التفسير في ضوء الخلفية الثقافية والتربوية والتعليمية للمسترشد وفي ضوء خبراته السابقة ويجب أن يكون التفسير في ضوء الإطار المرجعي للمسترشد نفسه

16-3-3- **تقييم الملاحظة**:

مميزات وإيجابيات الملاحظة:

- تعطينا الملاحظة تسجيلا للسلوك الواقعي كما يحدث؛
- تطبق الملاحظة في المواقف الطبيعية للسلوك؛
- يمكن استخدامها مع الأطفال وغيرهم من الحالات التي يكون التخاطب اللفظي معها صعبا. (**الشناوي**، 1996، **ص**274)

16-3-4- **جوانب القصور الملاحظة**:

- النفقات العالية التي تتطلبها الملاحظة؛
- لا تخلو من التحيز أي أنها تفتقر للموضوعية.
- قد يغير المسترشد سلوكه عندما يشعر أنه موضع ملاحظة؛

- بعض الظواهر السلوكية لا يمكن ملاحظتها مباشرة كما في الخلافات الأسرية؛
- يصعب على الملاحظ الوقوف على جميع الظروف المحيطة بالمشكلة لشدة تركيب الظواهر وتداخلها. (**كاملة الفرخ**، 1999، **ص**120)

17- مهارة دراسة الحالة:

تعتبر دراسة الحالة الوعاء الذي ينظم فيه المرشد كل المعلومات والنتائج التي يحصل عليها من العميل، وتركز دراسة الحالة على المسترشد نفسه وهي أساسا استطلاعية من منتهجها وتهدف إلى التوصل إلى الفروض عن طريق الملاحظة والمقابلة والتاريخ الاجتماعي والفحوص الطبية والاختبارات النفسية. (**سهير كامل**، 2000، **ص**173)

ويعرف "زهران" (1980) دراسة الحالة على أنها كل المعلومات التي تجمع عن الحالة، والحالة قد تكون فردا أو أسرة أو جماعة، ويعرفها "لوفيل" و"لوسون" 1976 هي تحليل دقيق للموقف العام للحالة ككل، وهي منهج لتنسيق وتحليل المعلومات التي جمعت بوسائل جمع المعلومات الأخرى عن الحالة وعن البيئة(**ص**202).

وتتناول طريقة دراسة الحالة الوصف الدقيق لمستوى الأداء العام للمسترشد في المجالات الإرشادية المتعلقة بالجانب الشخصي والاجتماعي والتربوي والمهني من الشخصية، وهي تستثمر المعلومات التراكمية المجتمعة عن المسترشد من مصادرها المتباينة والمتمثلة في السجلات الصحية والدراسية والمهنية الشاملة فدراسة الحالة تعتبر المرآة الصادقة التي تعكس الصورة التراكمية المتجمعة لجوانب الشخصية الكلية للمسترشد خلال ذلك الوصف الدقيق الذي تقدمه في إطار الدراسة المتكاملة المستخلصة حول صورة ملخصة عن حالة المسترشد . (**أحمد عبد اللطيف**، 2009، 203)

17-1- شروط نجاح دراسة الحالة:

لكي تنجح دراسة الحالة ولكي تكون ذات قيمة يجب أن تراعي الشروط التالية:

(**زهران**، 1980، 204)

أولا- التنظيم: أي التسلسل و الوضوح في المعلومات التي تشملها دراسة الحالة

ثانيا - الدقـــة: تلزم في تحري المعلومات و خاصة أنها تجمع عن طريق وسائل و مراعـــاة تكامل المعلومات و معنوياتها بالنسبة للحالة ككل و بالنسبة للمشكلة

ثالثا - الاعتدال: ويقصد به التوسط بين التفصيل الممل و الاختصار النخل، ويحـــدد طـــول دراسة حالة المسترشد و حسب هدف الدراسة، وهنا يجب الاهتمام بالمعلومات الضـــرورية وعدم تجاهل بعضها

رابعا - الاهتمام بالتسبيل: وهذا مهم جدا لكثرة المعلومات مع تجنب المصـــطلحات الفنيـــة المعقدة

خامسا - الاقتصاد: وهنا ينصح باتخاذ مبدأ اقتصاد الجهد أي إتباع أقصر الطرق عملا لبلوغ الهدف.

17-2- **أهداف دراسة الحالة**: (**أحمد عبد اللطيف**، 2009، **ص**205)

- تحقيق الصحة النفسية و التوافق النفسي و الاجتماعي للمسترشد
- إزالة ما يعترض سبيل المسترشد من الصعوبات و عوائق و مساعدته في التغلب عليها
- تعديل سلوك المسترشد إلى الأفضل
- تعليم الطالب أو المسترشد كيف يل مشكلاته و يصنع قراراته.

وهناك عدة مصادر لجمع المعلومات في دراسة الحالـــة، حيـــث صـــنفت "ســـهير" المعلومات حسب اختلاف مصادرها وهي تشمل "أ" الملاحظة حيث تتم ملاحظة العميل خلال المقابلة، وملاحظات الآخرين للمسترشد، البيانات الكمية والكيفية المشتملة في نتائج الفحوص الطبية والعلمية والاختبارات السيكولوجية، إضافة إلى البيانـــات التاريخيـــة المســـتمدة مـــن السجلات و الوثائق والمقابلات. (**ص**204)

وذكر "أحمد عبد اللطيف" (2009، **ص**204): مصادر اكتشاف الحالـــة أنـــه يـــتم اكتشاف الحالة من خلال: الطالب نفسه حيث يلجأ إلى المرشد لطلب المســـاعدة فـــي حـــل المشكلة التي يعاني منها، أو عن طريق المواقف اليومية الطارئة ويكون ذلك عندما تتكـــرر

هذه المواقف على الطالب أو أكثر مما يستدعي الأمر تحويله إلى المرشد لدراسة حالتـــه، أو عن طريق الإدارة المدرسية أو المعلمين أو الأسرة وغيرهم. **(ص**204)

17-3- **خطوات دراسة الحالة**:

تتم دراسة الحالة على ثلاث مراحل أساسية على النحو التالي:

1. **مرحلة الدراسة**: وتتضمن جمع المعلومات و البيانات عن الحالة بصورة واقعية وذلك من خلال عدة مصادر مختلفة يأتي المسترشد في مقدمتها وتأتي المعومات أيضا من الأهـــل والأقارب والأصدقاء والمدرسين و الأطباء، كما يمكن الحصول على المعلومات أيضا مـــن خلال الاختبارات النفسية و المقابلة و الملاحظة و السجلات و الوثائق الشخصية

2. **مرحلة التشخيص**: و تستهدف التعرف على طبيعة المشكلة وأبعاده والعوامل الدينامية التي تكمن ورائها وأدت إلى ظهورها، والتشخيص هنا يجب ألا يقوم على التصـــنيف كمـــا يفعل علماء الطب النفسي، كما يقوم التشخيص النفسي على وصـــف ديناميـــات المسترشـــد والخوض في شخصيته وأسباب سلوكه والعوامل التي تسهم في استمرار سلوكه الحالي.

3. **مرحلة العلاج**: يقوم المسترشد النفسي بعد الوقوف على العوامـــل المســـببة لمشـــكلة المسترشد وتشخيصها وتحديد أنسب الطرق الإرشادية والعلاجية التي تتناسب معه، وقـــد لا تقتصر الخدمات الإرشادية نفسه فحسب بل قد تمتد لتشمل الوالدين فقد يكونان سببا رئيســـيا في مشكلة المسترشد ومعاناته النفسية. **(أحمد عبد اللطيف**، 2009، **ص**206)

18- **مهارة كتابة التقرير النفسي** :

تعرف على أنها وصف علمي لحالة المفحوص الراهنة بهدف التعرف على جوانـــب التفوق أو القصور في جانب من جوانب شخصية المفحوص أو قدرة من قدراتـــه العقليـــة، المعرفية، ويعتمد ذلك الوصف على عدة محاور رئيسية منها المقابلة، الاختبارات المقننـــة، الاختبارات الغير مقننة.

باختصار فإن التقرير النفسي هو الناتج النهائي لعملية التقييم النفسي التي تهدف إلـــى تزويدنا بالمعلومات التي تساعدنا على تلبية حاجة المفحوص، وفهمه بشكل أفضل.

- **المحاور الأساسية التي تركز عليها كتابة التقرير النفسي:**

أولا- البيانات الشخصية: "IDENTIFYINGINFORMATION"

وتشمل هذه البيانات اسم المفحوص، تاريخ الميلاد، العنوان، رقم الهاتف، الحالة الاجتماعية، اسم الفاحص، تاريخ الفحص، جهة الإحالة.

ثانيا- سبب الإحالة: " REASONFOR REFERRAL"

عادة يتضمن طلب الإحالة وصف مختصر لحالة المفحوص بما في ذلك وصف المشكلة والأسباب العامة لطلب تقييم المفحوص. (**أحمد عبد اللطيف**، 2009، **ص**210) وفي المعتاد فإن إحالة المسترشدين أمر يقرره المرشدون بالإتقان معهم، ويكون غالبا مع نهاية المقابلة الأولى حين يتضح لطرفي العلاقة المرشد والمسترشد أنه يصعب عليهما الاستمرار في العلاقة لاعتبارات خاصة بالمشكلة أو بالإعداد الصحي للمرشد أو لعدم كفاية الوقت لدى المرشد، وقد تكون الإحالة في أي مرحلة من مراحل الإرشاد حين تصل العملية إلى طريق مسدود وفيما يلي بعض الحالات: (**الشناوي**، 1996، **ص**132)

- أن يكون مشكلة المسترشد فوق مستوى مهارة المرشد؛
- عندما يكون هناك غلاف لا يمكن حله بين المرشد والمسترشد وكان هذا الخلاف لدرجة تؤثر على العملية الإرشادية؛
- عندما يكون المسترشد أحد أقارب أو أصدقاء المرشد؛
- إذا كان المسترشد متقاعسا عن مناقشة مشكلة مع المرشد لسبب ما.

وعلى المرشد بأن يعطي للمسترشد المعلومات الكافية عن حالته، كما أنه يجب يناقش المسترشد عن الأسباب والعوامل التي أدت إلى إحالته، كما أنه يجب أن يقنعه بأن تقبل المسترشد لإحالته تزيد من إمكانية تحسنه، كما يجب على المرشد في عملية الإحالة أن يعطي بيانات بسيطة ومفهومة ولا تصدر عن تعميمات غير صحيحة أو يكون قاسيا في تصريحاته، وعند معالجة الأخصائي يستطيع المرشد أن يستفسر عنه ولكن عليه أن لا يعطي آراءه إلا إذا طلب منه ذلك. (**كاملة الفرخ**، 1999، **ص**101)

ثالثا- المعلومات الأولية: وتشمل هذه المعلومات التاريخ المرضي «بإيجاز»، التاريخ الصحي، والعلاج الذي يتناوله المسترشد، والشكوى الرئيسية بشكل مختصر.

رابعا- المقابلة: وتكون هذه المقابلة واضحة الأهداف ومحددة الأبعاد، وتعتمد بدرجة كبيرة مع فنيات مهنية ليست استجوابية بل استقصائية.

خامسا- نتائج الاختبارات النفسية أو القدرات العقلية:

يتم فيها تطبيق أكثر من مقياس أو اختبار، ويعتمد عددها على سبب الإحالة وحالة المفحوص ويضاف إليها ما توفر لدى الفاحص من مقاييس واختبارات مناسبة لكل مفحوص. (**أحمد عبد اللطيف**، 2009، **ص**212-213)

سادسا- الوصول إلى النتيجة النهائية: وبناءا على كل ما ذكر في الخطوات السابقة يوصي المرشد ويقترح عددا من الإستراتيجيات و الطرق التي تفيد في التعامل مع حالة المسترشدة. وبشكل عام عند كتابة تقرير يجب على المرشد مراعاة ما يلي:

- يفضل كتابة التقرير مطبوعا بحيث يترك المرشد مسافة مفردة بين سطر وأخر. ويقوم بطباعة بنفسه؛
- يجب أن لا يغفل التقرير تسجيل المعلومات الأساسية حول المشكلات التي يعاني منها المسترشد وسلوكه الناتج عنها ووسائل تقويمه المختلفة ونتائجها ومدى استجابته لها و التوصيات اللازمة بشأنها.
- يجب أن يبتعد التقرير عن المصطلحات الفنية المتخصصة حتى يسهل قراءته ويجعله أكثر فهما.
- يجب على المرشد أن لا يستخدم الرأي الشخصي على أنه حقيقة واقعية؛
- يجب على المرشد أن يرتب المعلومات المتعلقة بالمسترشد ترتيبا منطقيا ومختصر حسب تسلسلها الزمني.

- يجب أن يشمل التقرير الختامي أبرز الإستراتيجيات و الأساليب الإرشادية التي تم استخدامها وأبرز النتائج التي تحققت و المعيقات التي عملت على عدم تحقيق بعض الأهداف .

19- **مهارة التحليل الوظيفي للسلوكيات**:

تهدف هذه المهارة لمساعدة المسترشد على فهم العوامل المؤثرة في قيامه بالسلوك واستمراره وهو خطوة مهمة لإعادة ترتيب المحيط البيئي، فمن خلاله يتعرف المرشد على الحوادث و المواقف والمشاعر المرافقة للسلوك.(**أحمد عبد اللطيف**، 2009، **ص**230)

وإن نتائج السلوك هي أحداث أو وقائع تعقب السلوك، ويكون لها تأثير على هذا السلوك أو ترتبط به وظيفيا، ومن خلال التحليل يحدد مدى التقارب والتباعد بين سلوك المسترشد الخاص و المعايير الموجودة في بيئته، لتحديد مدى أهمية هذه العوامل في صياغة أهداف الإرشاد والذي يسمح بقدر المكان بوجود حاجات المسترشد .

(**الشناوي**، 1996، **ص**158)

20- **أهمية التحليل الوظيفي**:

- يساعد على التعرف على السلوك المشكل بشكل أكثر وضوحا.
- يساعد على التعرف على الأفكار والمشاعر و الأحاسيس و الأزمنة و الأمكنة و الأشخاص الذين لهم علاقة بالمشكلة وهم يساعدوا على أن يبقى السلوك المشكل على وضعه الحالي.
- يساعد في اختيار أهداف العلاج من خلال التعرف على ما يرتبط بالمشكلة.
- يساعد في اختيار تكتيكات للعلاج.
- يساعد على التعرف على المكاسب الثانوية التي تسهم في بقاء السلوك المشكل وتسهم كذلك في زيادته.

21- مهارة إدارة الوقت:

يمكن استخدام طريقة ACT وهذه التقنية ترتبط بعمل قوائم للأمور التي نحتاجها ونرغب في إنجازها خلال اليوم المعطى وكل الأنشطة المصممة يجب أن تكون ضمن هذه القائمة:

-A- وتعبر عن الأنشطة التي يجب أن تنجز بدون شك خلال اليوم وستعاني فورا إذا لم يتم إنجازها ولا يكن تأجيلها مثل الذهاب إلى المدرسة.

-C- وتعبر عن الأنشطة التي يكون تنفيذها مهم ولكن يمكن إنجازها بعد إتقان القائمة السابقة مثل عمل واجب شهري للشهر القادم وحين قدومها تحل أهميتها مكان القائمة السابقة.

-T- تعبر عن الأنشطة التي تعمل على انجازها كل سنة عندما تنتهي من القائمتين السابقتين مثل شراء سيارة جديدة.

21-1- معوقات تنظيم الوقت:

- عدم وجود أهداف أو خطط.
- التكاسل و التأجيل وهذا أشد معوقات تنظيم الوقت، يجب تجنبه.
- النسيان وهذا يحدث لأن الشخص لا يدون ما يريد إنجازه، فيضيع بذلك الكثير من الواجبات.
- مقاطعات الآخرين وأشغالهم والتي قد لا تكون مهمة أو ملحة، وأعتذر منهم بكل لباقة.
- الشريف وهو من أشد مضيعات الوقت التي تضعف بشكل رهيب في حسن إدارتنا للوقت.
- الهاتف وهو أحد مضيعات الوقت إذا أسيء استخدامه .

21-2- مهارة وضع الأولويات :

تساعد هذه المهارة أيضا في تنظيم الوقت بشكل فعال، حيث إنه من خلالها يمكن أن ننجز أعمالا أساسية، ونهل الأعمال الثانوية لوقت ما، وبمعنى آخر نقوم بترتيب الأعمال من

الأكثر أهمية إل الأقل أهمية وتتطلب تركيز للجهود، وهي عملية منظمة ومستمرة يمكـــن أن تصبح عادة لدى أي واحد منا. (**أحمد عبد اللطيف**، 2009، **ص**241)

22- **مهارة الحصص الإرشادية**:

يحتاج المرشد لعمل برنامج توجيه جمعي خلال العام الدراسي، وكثيرا من المرشدين يعانوا من المشكلات في وضع هذا البرنامج، فبعضهم يكرر الحصص لنفس الطلبـــة وفـــي أعوام متتالية، وبعضهم يشتكوا من إن الحصة لم تكـــن ممتعـــة وأن الطلبـــة لا يهتمـــوا إلا للحصص الدراسية التي سيذاكرونها، كما تشكل الحصص الإرشادية عبئا على المرشد وتنفيذ المن حيث التحضير للحصة وتجميع المادة العلمية وتنفيذ الحصة، وكثيرا مـــا يتحـــول دور المرشد في هذه الحصص من كونه مرشدا إلى كونه معلما يصرخ ويحاول ضـــبط الصـــف بكل الوسائل، لذا كان لازما التطرق إلى مهارة يحتاجها المرشد التربوي حتى يســـتطيع أداء الحصة بكل تشويق فيستفيد الطلبة ويستمتع هو بتنفيذ هذه الحصة .

وليتعلم المرشد هذه المهارة فأنه يحتاج إلى:

- عمل برنامج خاص بمدرسته يتضمن المواضيع المناسبة لكل صف من الصفوف، سواء من التوجيه الجمعي والمهني حتى لا يكرر هذه المواضيع.
- تنفيذ الحصص مسبقا على النموذج المرفق الذي سيتم عرضه ووضع هذا النموذج مـــع المادة العلمية المرفقة للحصة في ملف خاص.
- تقييم الحصص بشكل جدي و الاستفادة من الأخطاء المرتكبة.
- اختيار الأدوات المناسبة و الأساليب المناسبة وحسن استخدام هذه الوسائل.
- يجب أن يشمل البرنامج التوجيه في المدرسة على مواضيع تتضمن القضايا الشخصـــية، وعدم الاعتماد على التلقين. و المواضيع المهنية و الحرفيـــة إضـــافة إلـــى المواضـــيع الأكاديمية مثل كيف يدرس بشكل صحيح وكيف ينظم وقته وكيـــف يســـتعد للامتحـــان، والقضايا الأخلاقية مثل الصدق و الأمانة و النظافة و الشجاعة و الثقة بالذات.

كما يحتاج المرشد لاستخدام مصطلحات تناسب الموقف الذي يتعامل معه، ويحتـــاج إلى التخاطب مع ولي الأمر و المعلم و المدير أمام الطالب بهذه المصطلحات، كمـــا يحتـــاج إلى قراءة بعض التقارير التي تصله من قبل الجهات الشخصية المختلفة وباللغـــة الأجنبيـــة والعمل على تفسير معناه بالشكل الصحيح مع العلم أن المصطلحات التي قد يحتاجها المرشد تتراوح بين 300 – 400 مصطلح ثم اختيار أكثر من 100 منها لتساعد المرشد في التفاعل مع المشكلات المسترشد بما يناسبها. (**أحمد عبد اللطيف، ص**2009-266)

خلاصة الفصل :

ونستنتج مما سبق ان لمستشار التوجيه عدة مهارات يجب ان يتمتع بها ويستخدمها ،منها ماهو معرفي ،ومنها ماهو مهني، وذلك حسب طبيعة الخدمة التي يحتاجها التلميذ، وحسب المشكلة التي يعاني منها، فعلى المستشار الناجح الالمام بجميع هذه المهارات حتي يستطيع القيام بوظيفته بكفاءة ومهارة عالية.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد

1. منهج الدراسة
2. حدود الدراسة
3. عينة الدراسة
4. أداة الدراسة
5. الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد :

سيتم في هذا الفصل تناول الخطوات الإجرائية الميدانية المتبعة في هذه الدراسة قصد الوصول في النهاية إلى الغاية التي تسعى إليها كل البحوث العلمية ألا وهي الكشف عن الحقائق . ولكي يتسنى ذلك ينبغي على الباحث اعتماد منهج معين مناسب لدراسة وتحديد حدود الدراسة، والأداة المستخدمة لجمع البيانات الميدانية التي تخدم موضوع الدراسة، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الموضوع، وهذا ما سنتعرف عليه من خلال هذا الفصل.

1-**منهج الدراسة** :

اعتمد في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي،" لأنه يهتم بوصف الظاهرة وجمع الحقائق والمعلومات، وتقييم هذه الظواهر في ضوء ما ينبغي أن تكون عليه."

(شحاتة، 2001، ص85)،

لمناسبته لهذا النوع من الدراسات، ويظهر ذلك في الدراسة الحالية من خلال السعي إلى معرفة درجة احتياج مستشار التوجيه والارشاد المدرسي للتدريب على المهارات الإرشادية لمزاولة عمله بفعالية .

2- **حدود الدراسة**: اقتصرت الدراسة على:

- **الحدود المكانية**: تم إجراء الدراسة الحالية بمركز التوجيه في ولاية المسيلة .

- **الحدود الزمنية**: تم توزيع استمارة الاستبيان على المستشارين أثناء تواجدهم بالمركز في إطار اجتماعاتهم الدورية، حيث دامت المدة التي فصلت ارسال الاستمارات إلى مركز التوجيه المدرسي ،واستعادتهم أسبوعا كاملا.

- **الحدود البشرية** : اقتصرت الدراسة الحالية على مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني التابعين لمركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية المسيلة.

3- عينة الدراسة :

هي عبارة عن مجموعة جزئية من الأفراد التي تشكل مجتمع الدراسة الأصلي، ونظرا لعدم التمكن من إجراء البحث على كامل المجتمع، يتم اختيار جزء منه بطريقة معينة، ويتم تعميم النتائج على المجتمع الأصلي . (**عبيدات**، 1999، **ص** 84)

وتكونت العينة من(40) مستشار ومستشارة التابعين لمركز التوجيه والإرشاد المدرسي بولاية المسيلة البالغ عددهم 95 مستشار ومستشارة .أي بنسبة(42,10 %) من مجتمع الدراسة، والذين تم سحبهم بطريقة عشوائية، بالاعتماد على المتاحة منها حيث تم توزيع الاستمارات على المستشارين أثناء اجتماعهم الأسبوعي بمركز التوجيه المدرسي والمهني.

الجدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة :

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	النسبة%
الجنس	ذكور	19	47,5
	إناث	21	52,5
	المجموع	40	100
التخصص الأكاديمي	علم النفس	05	12,5
	علم التربية	14	35
	علم الاجتماع	21	52,5
	المجموع	40	100
المؤهل العلمي	ليسانس	29	72,5
	ماستر	07	17,5
	ماجستير	04	10
	المجموع	40	100
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	18	45
	من 5 – 10	17	42,5
	أكثر من 10 سنوات	10	25
	المجموع	40	100

4- **أداة الدراسة** : استخدم استبيان مهارات العمل الارشادي للباحثين(طشطوش، الشريفين، بني مصطفى، 2014)، المتكون من ستة أبعاد: (مهارات إعداد البرنامج الارشادي -مهارات إدارة الجلسة الإرشادية – مهارات التشخيص والإرشاد - مهارات الاتصال والسلوك الغير لفظي-مهارات الإرشاد الجمعي - مهارات الإرشاد والتوجيه المهني) و67 عبارة ، والذي تم التأكد من خصائصه السيكومترية:

- **بالنسبة للصدق**:حصل على صدق المحكمين، وصدق البناء الذي تراوحت معاملاته بين (0,25-0,81)

- **بالنسبة للثبات**: تم الحصول على ثبات الاستقرار عن طريق إعادة الاختبار، وتراوحت معاملات الاستقرار للأبعاد بين (0,83_0,93)، كما تم حساب معمل ألفا كرومباخ لثبات الاتساق الداخلي وكانت المعاملات تتراوح بين (0,71-0,90).

وتحقيقا لأهداف الدراسة وبمراعاة المهام والوظائف المخولة لمستشار التوجيه والارشاد المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية تم اللجوء إلى استبعاد الأبعاد التي لا تخدم أغراض الدراسة الحالية، والاحتفاظ بالأبعاد التالية: (مهارات إدارة الجلسة الإرشادية – مهارات التشخيص والإرشاد - مهارات الاتصال والسلوك الغير لفظي-مهارات الإرشاد والتوجيه المهني) تتدرج ضمن49 عبارة.ويستجيب المفحوص عليها ضمن تدرج خماسي، غيرأنه تم اختصار درجات الاحتياجات التدريبية إلى ثلاث مستويات وفق الخطوات التالية:

-تم الحصول على درجة الاحتياجات التدريبية من خلال حساب طول الفئة كالتالي ّ:

أعلى درجة – أدنى درجة /عدد المستويات (03)

$$5 - 1 = 4 / 3 = 1,33$$

وبالتالي فان طول الفئة يساوى (1,33)

وتحدد المستويات بإضافة طول الفئة إلى أدنى درجة وهي (01) كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (02) يوضح طول الفئات المستويات الثلاثة لدرجات الاحتياجات التدريبية

الرقم	طول الفئة	المستوى
01	[2,33-01]	منخفضة
02	[3,67-2,34]	متوسطة
03	[5 -3,68]	مرتفعة

4-1-الخصائص السيكومترية للأداة :

للتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة على عينة الدراسة الحالية تم الحصول على أدلة الصدق والثبات كما يلي:

أ- **الصدق**: تم الحصول على الصدق بطريقة صدق البناء من خلال حساب معاملات الارتباط لكل بعد والفقرات التي تنتمي إليه، وكذا الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للأداة وكانت النتائج كما هو مبين في الجداول الموالية:

جدول رقم (03) يوضح معاملات الارتباط بين بنود البعد الأول والدرجة الكلية

الرقم	العبارة	معامل الارتباط
01	أستطيع تحديد أهداف الجلسة الإرشادية	0,76 **
02	أجيد استخدام مهارة طرح الأسئلة	0,79 **
03	لدي القدرة على ممارسة الاصفاء النشط	0,70**
04	أمارس مهارة التلخيص بفعالية	0,75**
05	استطيع توفير مهارة عكس المشاعر	0,49 *
06	امتلك القدرة على التعامل مع الحالات الصعبة في الإرشاد	0,90 **
07	أمارس مهارة إنهاء الجلسة الإرشادية بفعالية	0,76 **
08	لدي القدرة على ممارسة مهارة إعادة الصياغة	0,57 **

09	احدد أبعاد العلاقة الإرشادية مع المسترشد بشكل واضح	** 0,68
10	أنشئ علاقة إرشادية بالدفء والتقبل	** 0,73
11	اشعر المسترشد باعتباري له شخص جديد بالاحترام بغض النظر على سلوكه الغير سوي	** 0,67
12	أساعد المسترشد على فهم نفسه	** 0,83
13	اعبر عن نفسي بطريقة طبيعية غير مصطنعة	** 0,67
14	أوضح للمسترشد مبدأ السرية	* 0,54
15	اعمل على تحديد مدة المقابلة الإرشادية	** 0,73

* دال عند مستوى الدلالة (0,05).

** دال عند مستوى الدلالة (0,01)

يلاحظ من الجدول أن معظم الفقرات ترتبط بالبعد الأول باستثناء، العبارات رقم 15 وعليه تم حذفها، ليصبح عدد عبارات البعد (مهارة إدارة الجلسة الإرشادية) 15 عبارة .

جدول رقم (04) يوضح معاملات الارتباط بين بنود البعد الثاني والدرجة الكلية

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
16	استطيع أن احدد نوع المشكلة(تشخيصي، مهني، تربوي، .. الخ	* 0,66
17	امتلك القدرة على فهم مشكلة المسترشد	* 0,71
18	امتلك مهارة تطبيق الاختبارات النفسية	* 0,73
19	أفسر نتائج الاختبارات النفسية	* 0,68
20	احتفظ بسجل تراكمي للطلبة	* 0,65
21	امتلك القدرة على تصنيف المسترشدين من حيث القدرات أو المواهب أو الحاجات الخاصة	* 0,83
22	لدي المقدرة لتحديد أسباب المشكلة التي يعاني منها المسترشد	* 0,80
23	احدد جوانب القدرة والضعف لدى المسترشد	* 0,52
24	اجمع المعلومات اللازمة وذات العلاقة بالمسترشد	* 0,60
25	لدي المقدرة لتحديد الأعراض النفسية والمرضية للمشكلات	* 0,75
26	احدد الأسلوب الإرشادي المناسب للتعامل مع السلوك المشكل	* 0,78
27	امتلك المقدرة لاستخدام الأساليب الإرشادية المختلفة	* 0,80
28	استخدم أساليب إرشادية جديدة لم استخدمها مسبقا	* 0,72
29	استخدم أسلوب إرشادي بديل إذا فشل الأسلوب المستخدم	* 0,88
30	استطيع استخدام الأساليب الإرشادية لمختلف النظريات	* 0,87

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن كل الفقرات ترتبط بالبعد الثاني بمعاملات ارتباط دالة احصائيا مما يشير إلى درجة اتساق مقبولة بين البعد والبنود الخاصة به.

جدول رقم (05) يوضح معاملات الارتباط بين بنود البعد الثالث والدرجة الكلية

الرقم	البنود	معامل الارتباط
31	تربطني علاقة ودية مع الإدارة المدرسية (المدير)	0,78 **
32	أشارك في مجلس الآباء والمعلمين	0,68 **
33	أساهم بشكل فاعل في الأنشطة المدرسية المختلفة	0,49 *
34	افعل نشاطات لجنة التوجيه والإرشاد المدرسية	0,59 **
35	اظهر تعاطفي مع المسترشد كلما وجدت ذلك مناسبا	0,73 **
36	استخدم تعابير غير لفظية في التواصل مع المسترشد	0,84 **
37	أراقب التغيرات اللغوية وتعبيرات وجه المسترشد أثناء الحديث	0,72 **
38	أراعي أن تكون استجابتي مناسبة لما يقوله المسترشد	0,72 **
39	أراعي أن يكون صوتي واضح ويتناسب مع استجابات المسترشد	0,57 **

- يلاحظ من الجدول أعلاه أن معظم البنود ترتبط بالبعد الثالث باستثناء العبارة " 32" التي تنص " تربطني علاقة ودية مع الزملاء والعبارة "35" وعليه تم حذفها ليصبح عدد عبارات بعد الاتصال والسلوك الغير اللفظي (9) عبارات

جدول رقم (06) يوضح معاملات الارتباط بين بنود البعد الرابع والدرجة الكلية

الرقم	البنود	**معامل الارتباط**
40	اعد برامج تساعد في تنمية قيم واتجاهات ايجابية نحو المهن	0,77**
41	استطيع إعداد النشرات المهنية المختلفة	0,85**
42	أدرب المسترشد على مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات	0,80**
43	أدرب المسترشد على تنظيم الوقت	0,84**
44	أدرب المسترشد على تنظيم الذات	0,86**
45	أساعد المسترشد على اتخاذ القرار في اختيار مهنة المستقبل	0,68**
46	**أساعد المسترشد في الوصول إلى المعلومات حول المهن المختلفة**	0,57**

- يلاحظ من خلال الجدول أن كل البنود ترتبط بالبعد الرابع " مهارة الإرشاد والتوجيه المهني "

جدول رقم (07) يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس .

الأبعاد	معامل الارتباط
مهارة إدارة الجلسة الإرشادية	**0,84
مهارة التشخيص والإرشاد	**0,89
مهارة الاتصال والسلوك غير اللفظي	**0,84
مهارة الإرشاد والتوجيه المهني	**0,74

- يلاحظ من الجدول رقم (07) أن كل الأبعاد ترتبط ارتباطا قويا ودالا مع الدرجة الكلية للمقياس .

ب- الثبات : تم الاعتماد في استخراج ثبات أداة الدراسة على طريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل آلفا كرومباخ والجدول التالي يوضح ذلك

جدول رقم (08) يوضح حساب معامل آلفا كروم باخ :

البعد	عدد البنود	عدد الأفراد	معامل آلفا
مهارة إدارة الجلسة الإرشادية	16	20	0,91
مهارة التشخيص والإرشاد	15	20	0,93
مهارة الاتصال والسلوك غير اللفظي	11	20	0,83
مهارة الإرشاد والتوجيه المهني	07	20	0,88
البعد ككل	49	20	0,96

من الجدول رقم (08) يتضح أن معامل آلفا كرومباخ بلغ (0,96) وهو مؤشر قوي دال على ثبات المقياس، كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية : بعد تقسيم عبارات الاستبيان إلى نصفين حسب ترتيب البنود، النصف الأول يضم البنود ذات الترتيب الفردي

(1,3,5,7,9,11,13,15,17,19,21,23.25,27,29,31,33,35,37,39,4143,45،

والبنود ذات الترتيب الزوجي

(2,4,6,8,10,12,14,16,18,20,22,24,26,28,30,32,34,36,38,40,42,44,46

والجدول الموالي يوضح ذلك

جدول (09) يوضح حساب معامل الارتباط بطريقة التجزئة النصفية

عدد الفقرات	عدد الأفراد	معامل الارتباط (ر)	جيتمان
46	20	0,96	0,98

من الجدول رقم (09) يتضح أن معامل جيتمان بلغ (0,98) وهو مؤشر مرتفع دال على ثبات المقياس، وبناءا على المؤشرات السابقة يمكننا القول أن المقياس يتمتع بمؤشرات ثبات مقبولة تسمح بتطبيقه

5- **الأساليب الإحصائية** :

تم استخدام في معالجة بيانات الدراسة الأساليب الإحصائية المناسبة حيث تم حساب : (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون ألفا كرومباخ وجيتمان)

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل تم توضيح أهم الخطوات المنهجية التي تم استخدامها في الجانب الميداني للدراسة، بداية من منهج الدراسة والعينة وخصائصها والأداة المستخدمة في جمع البيانات والأساليب الإحصائية ولذلك شكلت هذه العناصر والأدوات سندا منهجيا لمعالجة الموضوع ميدانيا وتوفير البيانات المطلوبة.

الفصل الرابع

أولا: عرض نتائج الدراسة

1- النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

4- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

5- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

ثانيا: مناقشة النتائج وتفسيرها

1- النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

4- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

5- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

تمهيد

بعد أن تم في الفصل السابق عرض إجراءات الدراسة الميدانية من خلال تبيان المنهج المستخدم في الدراسة والأدوات والأساليب المستخدمة في التحليل الكمي لاستجابات أفراد الدراسة . سيتم في هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية وذلك من خلال رصد استجابات أفراد الدراسة على الاستبيان المستخدم رصدا علميا يساعد على استخلاص النتائج وتفسيرها في ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة .

أولا:عرض النتائج :

1- **النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول: والذي ينص على:**" ما هي الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه والارشاد المدرسي في مجال المهارات الإرشادية." ؟ والذي ستتم الإجابة عليه من خلال الإجابة على التساؤلات الفرعية التابعة له كمايلي:

1-1- **التساؤل الفرعي الأول** :" ما هي الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه في مجال مهارة إدارة الجلسة الإرشادية ؟

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات بعد إدارة الجلسة الإرشادية .

جدول رقم(10): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد إدارة الجلسة الإرشادية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
01	استطيع تحديد أهداف الجلسة الإرشادية	4,17	0,71	مرتفعة
02	أجيد استخدام مهارة طرح الأسئلة	4,05	0,78	مرتفعة
03	لدي القدرة على ممارسة الإصغاء النشط	4,45	0,63	مرتفعة
04	أمارس مهارة التلخيص بفعالية	4,20	0,72	مرتفعة
05	استطيع توظيف مهارة عكس المشاعر	3,85	0,86	مرتفعة
06	امتلك القدرة مع التعامل مع الحالات الصعبة في الإرشاد	3,92	0,85	مرتفعة
07	أمارس مهارة إنهاء الجلسة الإرشادية بفعالية	4,10	0,95	مرتفعة
08	لدي القدرة على ممارسة مهارة إعادة الصياغة	4,00	0,71	مرتفعة
09	احدد أبعاد العلاقة الإرشادية مع المسترشد بشكل واضح	4,20	0,64	مرتفعة

10	أنشئ علاقة إرشادية بالدفء والتقبل	4,35	0,57	مرتفعة
11	اشعر المسترشد باعتباري له كشخص جديد بالاحترام بغض النظر على سلوكه لغير سوي	4,72	0,45	مرتفعة
12	أساعد المسترشد على فهم نفسه	4,37	0,66	مرتفعة
13	اعبر عن نفسي بطريقة طبيعية غير مصطنعة	4,52	0,78	مرتفعة
14	أوضح للمسترشد مبدأ السرية	4,77	0,42	مرتفعة
15	أوضح للمسترشد آلية التسجيل	3,85	1,09	مرتفعة
16	اعمل على تحديد مدة المقابلة الإرشادية	3,87	0,80	مرتفعة
	البعد ككل	3,97	0,44	مرتفعة

يتضح من بيانات الجدول أعلاه أن كل العبارات جاءت باحتياج تدريبي مرتفع حيث بلغت أدنى قيمة للمتوسط الحسابي (3,85) وأعلى قيمة (4,77) بانحراف معياري يتراوح بين (0.45) و(1.09)

1-2-**التساؤل الفرعي الثاني** : " ما هي الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه في مجال مهارة التشخيص والإرشاد ؟"

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بعد التشخيص والبعد ككل كما هو موضح في الجدول الموالي .

جدول رقم (11) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات لعبارات البعد الثاني " مهارة التشخيص والإرشاد .

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
17	استطيع أن احدد نوع المشكلة (تشخيصي، مهني، تربوي ...الخ)	4,60	0,49	مرتفعة
18	امتلك القدرة على فهم مشكلة المسترشد	4,50	0,55	مرتفعة

19	امتلك مهارة تطبيق الاختبارات النفسية	3,40	1,27	متوسطة
20	أفسر نتائج الاختبارات النفسية	3,42	1,21	متوسطة
21	احتفظ بسجل تراكمي للطلبة	3,65	1,36	متوسطة
22	امتلك القدرة على تصنيف المسترشدين من حيث القدرات أو المواهب أو الحاجات الخاصة	4,17	0,71	مرتفعة
23	لدى المقدرة لتحديد أسباب المشكلة التي يعاني منها المسترشد	4,12	0,68	مرتفعة
24	احدد جوانب القوة والضعف لدى المسترشد	4,25	0،و83	مرتفعة
25	اجمع المعلومات اللازمة وذات العلاقة بالمسترشد	4,20	0,72	مرتفعة
26	لدي المقدرة لتحديد الاعواض النفسية المرضية للمشكلات	3,77	0,91	مرتفعة
27	احدد الأسلوب الإرشادي المناسب للتعامل مع السلوك المشكل	4,02	0,69	مرتفعة
28	امتلك المقدرة للاستخدام الأساليب الإرشادية المختلفة	3,82	0,71	مرتفعة
29	استخدم أساليب إرشادية جديدة لم استخدمها مسبقا	3,35	1,12	متوسطة
30	استخدم أسلوب إرشادي بديل إذا فشل الأسلوب المستخدم	3,77	0,89	مرتفعة
31	استطيع استخدام الأساليب الإرشادية لمختلف النظريات	3,37	1,00	متوسطة

البعد ككل	3,90	0,57	مرتفعة

يتضح من البيانات الموضحة في الجدول رقم (11) أن أغلب فقرات البعد الخاص لمهارة التشخيص قد جاءت بدرجة احتياج تدريبي مرتفعة فيما عدا العبارتين رقم (21) "أحتفظ بسجل تراكمي للطلبة "بمتوسط حسابي 3.65 وانحراف معياري 0.49 والعبارة (19) امتلك امتلك مهارة تطبيق الاختبارات النفسية فتحققت بدرجة احتياج متوسطة.

1-3-**التساؤل الفرعي الثالث** :"ما هي الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه في مجال مهارة التواصل والسلوك غير اللفظي؟"

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بعد الاتصال والسلوك الغير لفظي كما هو في الجدول

جدول رقم (12) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بعد الاتصال والسلوك الغير لفظي

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
32	تربطني علاقة ودية مع الزملاء	4,60	0,74	مرتفعة
33	تربطني علاقة ودية مع الإدارة المدرسية المدير)	4,42	0,74	مرتفعة
34	أشارك في مجالس الآباء والمعلمين	4,37	0,83	مرتفعة
35	أشارك في اجتماعات المعلمين	4,32	0,72	مرتفعة
36	أساهم بشكل فاعل في الأنشطة المدرسية المختلفة	4,17	0,84	مرتفعة
37	افعل نشاطات لجنة التوجيه والإرشاد المدرسة	4,55	0,55	مرتفعة
38	اظهر تعاطفي مع المسترشد كلما وجدت ذلك مناسبا	4,45	0,59	مرتفعة
39	استخدم تعابير غير لفضية في التواصل مع المسترشد	4,00	0,98	مرتفعة

40	أراقب التعبيرات اللغوية وتغييرات وجه المسترشد أثناء الحديث	4,32	0,91	مرتفعة
41	أراعي أن تكون استجاباتي مناسبة لما يقوله المسترشد	4,40	0,63	مرتفعة
42	أراعي أن يكون صوتي واضحا ويتناسب مع استجابات المسترشد	4,55	0,55	مرتفعة
	البعد ككل	4,37	0,45	مرتفعة

يتضح لنا من خلال بيانات الجدول أعلاه أن كل العبارات جاءت باحتياج تدريبي مرتفع وبمتوسط حسابي ادني قيمة تقدر ب (4,00) واعلى قيمة (4,60) وانحراف معياري يتراوح بين ادني قيمة تقدر ب (0,55) واعلي قيمة تقدر ب (0,98)

4-1-التساؤل الفرعي الرابع :"ما هي الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه في مجال مهارة الإرشاد والتوجيه المهني ؟"

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الإرشاد والتوجيه المهني .

جدول رقم (13) يوضح متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بعد الإرشاد والتوجيه المهني .

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
43	أعد برامج تساعد في تنمية قيم اتجاهات ايجابية نحو المهن	3,52	1,13	متوسطة
44	أستطيع إعداد النشرات المهنية المختلفة	3,55	1,03	متوسطة
45	أدرب المسترشد على مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات	3,97	0,89	مرتفعة
46	أدرب المسترشد على تنظيم الوقت	4,22	0,80	مرتفعة

47	أدرب المسترشد على تنظيم الذات	4,00	0,84	مرتفعة
48	أساعد المسترشد على اتخاذ القرار في اختيار مهنة المستقبل	4,35	0,69	مرتفعة
49	أساعد المسترشد في الوصول إلى المعلومات حول المهن المختلفة	4,27	0,93	مرتفعة
	البعد ككل	3,98	0,66	مرتفعة

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (13) أن معظم عبارات البعد الخاص بمهارة الإرشاد والتوجيه المهني قد جاءت بدرجة احتياج تدريبي مرتفع عدا العبارتين رقم (43) التي تنص على(أعد برامج تساعد في تنمية قيم اتجاهات ايجابية نحو المهن) بمتوسط حسابي (3,52) وانحراف معياري (1,13) والعبارة (44) ونصها (أستطيع إعداد النشرات المهنية المختلفة) بمتوسط حسابي (3,55) وانحراف معياري(1,03).

جدول رقم (14) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الأداة والأداة ككل

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	مهارة إدارة الجلسة الإرشادية	3,97	0,44	مرتفعة
2	مهارة التشخيص والإرشاد	3,90	0,57	مرتفعة
3	مهارة الاتصال والسلوك غير اللفظي	4,37	0,45	مرتفعة
4	مهارة الإرشاد والتوجيه المهني	3,98	0,66	مرتفعة
	الأداة ككل	4,11	0,43	مرتفعة

يلاحظ من الجدول أن الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية بلغ المتوسط الحسابي عندها (4,11) بدرجة احتياج مرتفعة ، كما بلغ المتوسط الحسابي لمهارة مهارة إدارة الجلسة الإرشادية(3,97) بدرجة احتياج مرتفعة كذلك . كما تحققت مهارة مهارة التشخيص

والإرشاد بدرجة احتياج مرتفعة بمتوسط حسابي قدر ب(3,90)، وتحققت مهارة الاتصال والسلوك غير اللفظي بمتوسط حسابي قدر ب (4,37) بدرجة احتياج مرتفعة كذلك ، وأخيرا بلغ المتوسط الحسابي لمهارة الإرشاد والتوجيه المهني (3,98)وهي الآخرى بدرجة احتياج مرتفعة .

2- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصت على **:** "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس."

ولفحص هذه الفرضية تم استخراج قيم اختبار (ت) لحساب الفروق بين عينتين مسقلتين، والنتائج موضحة في الجدول الموالي.

جدول رقم (15) قيمة (ت) للفروق بين الجنسين في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية

المجال	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
إدارة الجلسة الإرشادية	الذكور	19	64,26	7,32	0,676	38	0,554	غير دال
	الإناث	21	62,90	7,04				
التشخيص والارشاد	الذكور	19	64,52	10,38	1,38	38	0,173	غير دال
	الإناث	21	60,52	7,79				
الاتصال والسلوك غير اللفضي	الذكور	19	48,89	5,21	0,865	38	0,392	غير دال
	الإناث	21	47,52	4,80				
الارشاد والتوجيه المهني	الذكور	19	28,78	5,72	1,163	38	0,252	غير دال
	الإناث	21	27,09	3,28				
الأداة ككل	الذكور	19	210,42	25,26	1,241	38	0,222	غير دال

من خلال الجدول رقم(15) أعلاه يتبين أن متوسطات الحسابية بالنسبة لعينة الدراسة في، والتي بلغت عند الذكور (64.26) وعند الإناث (62.90) يمكن القول بان هناك فروقا بينهما، في حين بينت قيمة اختبار الفروق "ت" والتي بلغت (0.59) عند مستوى الدلالة (0.67)، وهي قيمة اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نقبل فرضية الصفرية التي تنص على انه: "لا توجد فروق في **تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس**. ونرفض فرضية البحث والتي تنص على انه: توجد فروق في **تقدير مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%، وهذا يعني أن الفرضية الجزئية الأولى للدراسة لم تتحقق.

3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: والتي نصت على : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير التخصص."

ولفحص هذه الفرضية تم استخراج قيم اختبار **قيم (ف)** لتحليل التباين الأحـــادي لحساب الفروق في تقدير أفراد العينة لاحتياجاتهم حسب متغيـــر التخصـــص ، والنتـــائج موضحة في الجدول الموالي.

جدول رقم (16) يوضح قيم (ف) لتحليل التباين الأحادي لحساب الفروق في تقدير أفراد العينة لاحتياجاتهم التدريبية حسب متغير التخصص.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	فيمة"ف"	مستوى الدلالة
ادارة الجلسة الارشادية	بين المجموعات	9,962	2	4,981	0,094	0,911
	داخل المجموعات	1967,938	37	53.188		
	المجموع		39			
التشخيص والارشاد	بين المجموعات	20,40	2	10.204	0,115	0,892
	داخل المجموعات	3295,367	37	89,064		
	المجموع		39			
الاتصال والسلوك غير لفظي	بين المجموعات	48,689	2	24,345	0,978	0,683
	داخل المجموعات	921,086	37	24,894		
	المجموع		39			
الارشاد والتوجيه المهني	بين المجموعات	19,376	2	9,688	0,440	0,647
	داخل المجموعات	814,224	37	22,006		
	المجموع		39			
الأداة ككل	بين المجموعات	280,832	2	140,416	0,281	0,757
	داخل المجموعات	18487,943	37	499.674		
	المجموع	25865.817	39	878.46		

من خلال الجدول رقم(16) أعلاه يتبين أن قيمة "ف" للفروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية تبعا للتخصص جاءت الفروق كما يلي:

- **إدارة الجلسة الإرشادية**: بلغت قيمة "ف" (0.094) عند مستوى الدلالة (0.911) وهي قيمة اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه لا توجد فروق في **تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال إدارة الجلسة الإرشادية تعزى لمتغير تخصص.**

- **التشخيص والإرشاد**: حيث بلغت قيمة "ف" (0,115) عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.892) وهي قيمة اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه لا توجد فروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال التشخيص والإرشادتعزى لمتغير التخصص.

- **الاتصال والسلوك الغير لفظي** : حيث بلغت قيمة "ف" (0.978) عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.386) وهي قيمة اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه لا توجد فروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال **الاتصال والسلوك الغير لفظي** تعزى لمتغير التخصص.

- **الإرشاد والتوجيه المهني** : حيث بلغت قيمة "ف" (0.440) عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.647) وهي قيمة اكبر من مستوى الدلالة (0.05) و عليه لا توجد فروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال **الإرشاد و التوجيه المهني**.تعزى لمتغير التخصص

أما بالنسبة للأداة ككل (المهارات الإرشادية)، فقد بلغت قيمة "ف" ب(0.281) عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.757) وهي قيمة اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه لا توجد فروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير التخصص وعليه نرفض فرضية البحث الجزئية الثانية التي تنص على انه:" توجد فروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال

المهارات الإرشادية تعزى لمتغير التخصص . وهذا يعني أن الفرضية الثانية للدراسة لم تحقق.

4- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

والتي تنص على أنه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الأحادي"ف". والنتائج موضحة في الجدول الموالي.

جدول رقم (17): يبين قيمة اختبار"ف" لمعرفة الفروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	"ف"	مستوى الدلالة
ادارة الجلسة الارشادية	بين المجموعات	9.870	2	4.935	0,93	0,91
	داخل المجموعات	1968.030	37	53.190		
	المجموع	1977.900	39			
التشخيص والارشاد	بين المجموعات	27.588	2	13.794	0,55	0,85
	داخل المجموعات	3288.187	37	88.870		
	المجموع	3315.775	39			
الاتصال والسلوك غير لفظي	بين المجموعات	51.803	2	25.902	1,044	0,36
	داخل المجموعات	917.972	37	24.810		
	المجموع	969.775	39			
الارشاد والتوجيه المهني	بين المجموعات	16.958	2	8.479	0,38	0,68
	داخل المجموعات	816.642	37	22.071		
	المجموع	833.600	39			
الاداة ككل	بين المجموعات	78.596	2	39.298	0,078	0,92
	داخل المجموعات	18690.179	37	505.140		
	المجموع	18768.775	39			

من خلال الجدول رقم(17) أعلاه يتبين أن قيمة "ف" للفروق في تقدير مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الارشادية تبعا لمتغير المؤهل العلمي جاءت كما يلي:

- **إدارة الجلسة الإرشادية**: بلغت قيمة "ف" (0.93) عند مستوى الدلالة (0.91) وهي قيمة اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه لا توجد فروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال إدارة الجلسة الإرشادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- **التشخيص و الإرشاد**: حيث بلغت قيمة "ف" (0,55) عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.) وهي قيمة اكبر من مستوى الدلالة (0.05) و عليه لا توجد فروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال **التشخيص والإرشاد** تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- **الاتصال والسلوك الغير لفظي**: حيث بلغت قيمة "ف" (1.044) عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.36) وهي قيمة اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه لا توجد فروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال **الاتصال والسلوك الغير لفظي**.تعزى لمتغير المؤهل العلمي

- **الإرشاد والتوجيه المهني**: حيث بلغت قيمة "ف" (0.38) عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.68) وهي قيمة اكبر من مستوى الدلالة (0.05) و عليه لا توجد فروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال **الإرشاد و التوجيه المهني** تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أما بالنسبة للمهارات اللاإرشادية ككل، فقد بلغت قيمة "**ف**" **ب**(0.078) عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.92) وهي قيمة اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه لا توجد فروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وعليه نرفض فرضية البحث التي تنص على انه:" توجد فروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، وهذا يعني أن الفرضية الجزئية الثالثة للدراسة لم تتحقق.

5- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

والتي تنص على أنه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الأحادي"ف".

جدول رقم (18) : يبين قيمة اختبار"ف" لمعرفة الفروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	"ف"	مستوى الدلالة
ادارة الجلسة الارشادية	بين المجموعات	91.875	2	45.937	0,93	0,91
	داخل المجموعات	1886.025	37	50.974		
	المجموع	1977.9	39	96.911		
التشخيص والارشاد	بين المجموعات	192.585	2	96.293	0,55	0,85
	داخل المجموعات	3123.190	37	84.411		
	المجموع	3315.775	39	180.7041		
الاتصال والسلوك غير لفظي	بين المجموعات	188.723	2	59.362	1,044	0,36
	داخل المجموعات	851.052	37	23.001		
	المجموع	969.775	39	82.363		
الارشاد والتوجيه المهني	بين المجموعات	79.318	2	39.659	0,38	0,68
	داخل المجموعات	754.282	37	20.386		
	المجموع	833.6	39	60.045		
الاداة ككل	بين المجموعات	1649.893	2	824.947	0,078	0,92
	داخل المجموعات	17118.882	37	462.672		
	المجموع	18768.775	39	1287.619		

من خلال الجدول رقم(18) أعلاه يتبين أن قيمة "ف" للفروق في تقدير مستشاري التوجيه تبعا سنوات الخبرة جاءت كما يلي:

- **إدارة الجلسة الإرشادية**: بلغت قيمة "ف" (0.90) عند مستوى الدلالة (0.41) وهي قيمة اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه لا توجد فروق في **تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال إدارة الجلسة الإرشادية.تعزى لمتغير سنوات الخبرة.**
- **التشخيص و الإرشاد**: حيث بلغت قيمة "ف" (1.14) عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.33) وهي قيمة اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه لا توجد فروق في تقدير

مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال **التشخيص والإرشاد** تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- **الاتصال والسلوك الغير لفظي**: حيث بلغت قيمة "ف" (2.58) عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.08) وهي قيمة اكبر من مستوى الدلالة (0.05) و عليه لا توجد فروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال **الاتصال والسلوك الغير لفظي**تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- **الإرشاد والتوجيه المهني**: حيث بلغت قيمة "ف" (1.94) عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.15) وهي قيمة اكبر من مستوى الدلالة (0.05) و عليه لا توجد فروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال **الإرشاد و التوجيه المهني** تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- **أما بالنسبة لجميع المجالات فقد بلغت قيمة "ف" ب**(1.78) عند مستوى عند مستوى الدلالة (0.82) وهي قيمة اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وعليه لا توجد فروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- وعليه نرفض فرضية البحث التي تنص على انه:" توجد فروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. .وهذا يعني أن الفرضية الجزئية الثالثة للدراسة لم تحقق.

ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

1-النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:

والذي نص على:"ماهي الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه والارشاد المدرسي في مجال المهارات الإرشادية"؟

بينت النتائج أن الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي قد برزت بدرجة مرتفعة على مستوى جميع أبعاد المهارات الإرشادية، وأغلب مهاراتها

الفرعية. مما يفسر أن هذه الفئة تتطلع بصفة ملحة إلى الاستفادة من العملية التكوينية (التدريبية) المتخصصة، مما يؤكد كذلك إدراك فئة المستشارين لأهمية هذه المهارات في أداء وظيفتهم الإرشادية بكفاءة وفعالية، إذ ان هذه المهارات ومع تتمتع به من أهمية بالغة فهي تتميز بأن اكتسابها يحتاج إلى تدخل العملية التدريبية، فمع الاجتهاد الشخصي ، أوحتى قضاء سنوات خبرة طويلة في ممارسة العمل الاشادي ، يبقى الفرد يعاني من التقائص والصعوبات التي تعترض عمله وتؤثر عليه سلبا.

فمهارة غدارة الجلسة الإرشادية وما تحتاجه من مهارات وفنيات يتضح فيها بصورة جلية صعوبة التمكن منها بالاعتماد على المجهودات الشخصية، كون أن التعامل مع مكامن الفرد الانساني وفهمها يعد من أصعب المهام ةلا يمكن ان تتحقق سوى بفهم المتعامل معها المعلومات والنظريات التي تفسر السلوك الانساني ومن ثم التعرف على المهارات والتقنيات التي تحقق الفهم الكامل، والقدرة على التدخل بالشكل المناسب من أجل ضمان الاستفادة من الخدمات الارشادية المقدمة للتلميذ ، ودون الوقوع في مشكلات الهدر المدرسي التي قد تتسبب فيها مشكلات التوافق النفسي والمدرسي.

2- **النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى**:

والتي نصت على انه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس"، والتي بينت من خلال التحليل انه لا توجد فروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس".

وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة العمل الارشادي الذي يتحدد الأداء فيه بالمهارات المكتسبة بالدرجة الأولى، لا إلى العوامل الشخصية والوراثية، كالاختلاف بين الجنسين لذلك يجد مستشار التوجيه والارشاد المدرسي نفسه سواء من الذكور أوالإناث في حاجة إلى اكتساب المهارات الارشادية كعامل أساسي لتحقيقه النجاح في عمله، ومنه المساهمة

في خلق مناخ مدرسي إيجابي يتمتع فيه جميع التلاميذ بالتوافق والتكيف والنجاح المدرسي.

وقد اتفقت الدراسة الحالة مع **دراسة الباحثان** " محمد علي الناصر "و" محمد مصطفي **التي بينت** عدم وجود فروق بين المرشدين في الاحتياجات التدريبية المساندة بين المرشدين باختلاف الجنس. وكما بينت دراسة سعيد عمر النبيهان (2015) في نتائجها **إلى** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

والتي نصت على انه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس"، والتي بينت من خلال التحليل انه لا توجد فروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير التخصص".

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن العملية الإرشادية وإن كان التخصص الأكاديمي يحمل أهمية كبرى في المساهمة في فهم السلوك الانساني، إلا الأمر هنا متعلق بتطبيق ما يحمله مستشار التوجيه والارشاد المدرسي من علوم نظرية في شكل مهارات إرشادية، فعدم ظهور الفروق تبعا للتخصص إن دل على شيئ إنما يدل على أن التكوين الجامعي غير كافي لاكتساب المهارات التي تؤهل العامل في أي مجال للأداء الجيد في وظيفته، والأمر يزداد وضوحا إذا تعلق بالتعامل مع المشكلات السلوكية ، وما يرتبط بالجانب النفسي للفرد. مما يؤكد حاجة مستشار التوجيه والارشاد المدرسي للتكوين والتدريب المتخصص الذي يضمن اكتساب المهارات اللازمة لأداء العمل الارشادية بكفاءة.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من " محمد علي الناصر "و" محمد مصطفي " دراسة سعيد عمر النبيهان (2015)التي بينت انه لا توجد وجود فروق بين المرشدين في الاحتياجات التدريبية المساندة بين المرشدين نظرا لاختلاف التخصص.

4- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

والتي نصت على انه :" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي"، والتي بينت من خلال التحليل انه لا توجد فروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

تدعم هذه النتيجة ما تم التوصل إليه فيما يخص التخصص الأكاديمي، فحصول الموظف على شهادة الليسانس أو الماستر، أو الماجيستير لا يزيد على أن يوفر معلومات نظرية في التخصص المدروس ، هذه المعلومات التي تحتاج إلى التدريب على كيفية توظيفها في مجال العمل كمستشار توجيه وإرشاد مدرسي، الذي يحتاج على سبيل المثال لا الحصر مهارات إدارة الجلسة الإرشادية لا يمكن ان تكفيه مجرد المعلومات حول المقابلة وتقنياتها، كمهارة عكس المشاعر أو إنشاء علاقة إرشادي بين المستشار والتلميذ لو لم يحصل على خبرة المتخصصين عن طريق التدريب العملي الذي يوفر كثير من المزايا والفوائد المرجوة من دور مستشار التوجيه والارشاد المدرسي داخل المنظومة التربوية، تحقيقا لأهداف الفرد والمجتمع.

وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة سعيد عمر النبيهان (2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى المؤهل العلمي.

5- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

والتي نصت على انه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة"، والتي بينت من خلال التحليل انه لا توجد فروق في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير الخبرة ".

رغم أهمية الخبرة المهنية في اكتساب الموظف -بغض النظر عن مجال عمله – للمهارات الازمة لأداء المهام المنوطة به، إلا أنه يمكن عزو عدم ظهور الأثر للخبرة في درجة الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه في مجال المهارات الارشادية إلى خصوصية هذه المهارات وحساسيتها والتي تتطلب الكثير من العلم (المعلومات)، وأكثر من ذلك تتطلب حظور الجانب الفني في المهنة من مهارات مختلفة وحكمة في استعمالها المناسب من حيث طبيعة الحالات،أو من حيث الزمان والمكان المناسبين. لهذا يمكن القول أن سنوات الخبرة والممارسة الفعلية للمهنة قد لا يفيد صاحبه كثيرا في ظل غياب الاستفادة من البرامج التكوينية والتدربية المتخصصة. كما أنه يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدم ممارسة مستشاري التوجيه لأدواره الإرشادية نظرا لعدم توفر المهارات ولو بحدها الأدنى،أو لكثرة الأعباء الإدارية الموكلة لمستشار التوجيه والارشاد المدرسي، بحيث لا تترك مجالا للتدخل الإرشادي لمستشار التوجيه، مع كثافة أعداد التلاميذ في مؤسسات المقاطعة الواحدة التابعة لنفس مستشار التوجيه والارشاد المدرسي.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة **الباحثان " محمد علي الناصر "و" محمد مصطفي التي توصلت إلى** عدم وجود فروق بين المرشدين في الاحتياجات التدريبية المساندة بين المرشدين نظرا لاختلاف التخصص وعدد سنوات الخبرة . وكما اتفقت مع **دراسة سعيد عمر النبيهان (2015) التي توصلت إلى انه** لا توجد وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة

خلاصة :

انطلاقا من النتائج الكمية المتوصل إليها على ضوء الدراسة الميدانية التي قمنا بها في إطار دراستنا لتحديد الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه في مجال المهارات الإرشادية وكذا الفرضيات التي تم بنائها واثبات صحتها توصلت الدراسة الميدانية في مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني إلي ما يلي :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير مستشاري التوجيه لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهارات الإرشادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

خاتمة

خاتمة :

تناولت هذه الدراسة موضوع تحديد الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه في مجال المهارات الإرشادية، حيث تشير إلي إن المستشار في حاجة ماسة إلي التدريب لتطوير مهاراته حيث تساعده في القيام بعمله بكفاءة وفعالية.

ومن المهارات التي يحتاجها مستشار التوجيه مهارة إدارة الجلسة الإرشادية ومهارة التشخيص والإرشاد ومهارة الاتصال والسلوك غير اللفظي، إضافة إلى مهارة الإرشاد والتوجيه المهني وذلك لمساعدة التلاميذ على تخطي مشاكلهم والعقبات التي تعترض مسيرة حياتهم العملية والعلمية لتحسين وتطوير أدائهم فهم أساس المجتمع وركيزته الأساسية .

حيث حاولنا في هذه الدراسة الكشف عن درجة احتياج مستشار التوجيه للتدريب على اكتساب المهارات الأساسية للقيام بعمله بكفاءة عالية ويتمكن من مساعدة التلاميذ في تحسين مستواهم الدراسي واتخاذ قراراتهم بأنفسهم وحل مشكلاتهم ، وفي الأخير توصلنا إلى أن مستشار التوجيه في حاجة كبيرة للتدريب لاكتساب المهارات الإرشادية اللازمة لكي يؤدي أعماله بشكل فعال.

- **الاقتراحات** :

- تأسيسا على النتائج المتوصل إليها نورد الإقتراحات التالية :
- توجيه نتائج الدراسة إلى السلطات الوصية للإستفادة وتنمية مهارات المرشدين (المستشارين) وتحديد الفئات التي يمكنها الالتحاق بهذه المهنة .
- إعادة تطبيق الدراسة على عينة كبيرة من مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني.
- تحديد حاجيات التكوين حسب التخصصات الأكاديمية لمستشاري التوجيه.
- ضرورة أن تكون الدورات التدريبية نابعة من احتياجات المستشارين الحقيقية .

- التدريب على استخدام التكنولوجيا أثناء الاتصال، لتفعيل عملية التواصل بين مراكز التكوين وبالأخص بين المستشارين داخل المؤسسة وخارجها.
- دراسة الاحتياجات التدريبية للمستشارين، والعمل على تدريبهم على المهارات التي أظهرت الدراسة حاجتهم للتدرب عليها.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1) إبراهيم عبد الستار : علم النفس الإكلينيكي المناهج والتشخيص والعلاج، دار المريخ، الرياض، السعودية، 1988 .

2) أحمد عبد اللطيف أبو أسعد : المهارات الإرشادية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن، 2009 .

3) أحمد، سهير كامل : التوجيه والارشاد النفسي، مركز الاسكندرية للكتاب، القاهرة، مصر، 2000 .

4) البعلكي : المورد، دار العلم للملايين للنشر والتوزيع، ط38، بيروت، لبنان، 2004 .

5) بلقاسم محمد، هامل منصور : مستوى المهارات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، مجلة التنمية البشرية، جامعة وهران، 2017 .

6) حسين، طه عبد العظيم : الإرشاد النفسي النظرية والتطبيق والتكنولوجيا، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2004 .

7) الخطيب، محمد جواد : التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الآفاق، ط3، غزة، فلسطين، 2004 .

8) الرماوي، محمد عودة : علم النفس الطفل، دار الشروق للنشر التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1998 .

9) رمضان عيد القذافي : العلوم السلوكية في مجال الإدارة والإنتاج، المكتب الجامعي الحديث، ط1، الإسكندرية، مصر، 1987 .

10) زهران، حامد عبد السلام : التوجيه والإرشاد النفسي مكتبة عالم الكتب، ط3، القاهرة، مصر 1998 .

11) زيود، نادر فهمي : الدليل العلمي للمرشدين النفسيين والتربويين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1998 .

12) سفان، محمد أحمد إبراهيم : العملية الإرشادية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصـــر، 2005.

13) سفيان نبيل : المختصر في الشخصية والإرشادية النفسي المفهوم والنظرية والتوافــق والنمو والاضطراب والإرشاد والعلاج، أتراك للنشر والتوزيع، ط1، 2004 .

14) شحاتة حسن : البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربيــة للكتاب، القاهرة، مصر، 2001 .

15) الشناوي، محمد محروس : العملية الإرشادية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 1996 .

16) شويش، مصطفى نجيب : الإدارة الحديثة، دار الفرقان، ط1، عمان، 1994

17) عبد الهادي درة : التدريب مفهومه ومدخل تنظيمي له ،رسالة المعلم،المجلــد الثــاني والثلاثون،العددان الاول والثاني،1991.

18) عبد الهادي، جودة عزت العزة، سعيد حسني : مبادئ التوجيــه والإرشــاد النفســي، مكتبة دار الثقافة والتوزيع، ط1، عمان الأردن، 2004 .

19) العزاوي نجم : التدريب الإداري، دار اليازوري، عمان، الأردن 2006 .

20) العزة سعيد حسني : الإرشاد النفسي أساليبه وفنياته، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2001 .

21) علي السلمي : التدريب الإداري، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، القاهرة، 1970 .

22) عليوة السيد : تحديد الاحتياجات التدريبية، أتراك للنشر والتوزيع، مصر، 2001 .

23) عمر ماهر محمود : المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي، دار المعرفة الجامعية الفنية للطباعة والنشر، ط1، مصر، 1992 .

24) فايز الخاطر : إستراتيجية التدريب الفعال، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمــان الأردن، 2010 .

25) كاملة الفرخ، عبد الجبار تيم : مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1999 .

26) كفافي، علاء الدين : الإرشاد والعلاج النفسي الأسري، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر، 1999 .

27) لعبادسة، أنور والمحتسب، عيسى : المهارات الإرشادية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المرشدين والمرشدات في قطاع غزة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد 36، الجزء الأول، 2012 .

28) محمد عبيدات وآخرون : منهجية البحث والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر عمان، 1999 .

29) المنجد في اللغة والإعلام (1986)، دار الشروق بيروت .

30) هلال (أ)، محمد عبد الغاني حسن : دراسة الاحتياجات التدريبية والتخطيط للتدريب، مركز تطوير الأداء والتنمية، ط1، 2002 .

الملاحق

الملحق رقم 01

جامعـــــة محمد بوضيـــــــاف –المسيلة

كلية العلـــــوم الإنسانية والاجتماعية

قســـــم عـــــلم النفس

استمارة استبيان المهارات الارشادية

إلى السيد (ة) مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي :

تحية طيبة وبعد ....

يسرنـــــــي أن أضع بين أيديكـــــــم هذه الاستمارة في إطـــــــار إعـــــــداد دراسة ماستـــــــر بعنـــــــوان : **تحديد الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في مجال المهارات الإرشادية** " لذا أرجو منكم التكرم بقراءة بنود هذه الاستمارة والإجابة عليها بموضوعية وذلك بوضع إشارة (X) مقابل العبارة في الخانة التي تعبر عن رأيكم ووجهة نظركم ، مع العلم أن ما تدلون به من معلومات لن يستخدم إلا لأغراض علمية بحتة .

أولا : البيانات الشخصية

1- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2- المستوى : الليسانس ☐ الماستر : ☐ الماجستير ☐

3- التخصص : علم النفس ☐ علوم التربية ☐ علم الاجتماع ☐

4- سنوات الخبرة : أقل من 5 سنوات ☐ من 05-10 ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

ثانيا :مجالات الإستبانة

الرقم	الفقـــــــــــــــــرة	تنطبق بدرجة كبيرة جدا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة منخفضة	تنطبق بدرجة منخفضة جدا
المجال الأول : مهارات غدارة الجلسة						
01	أستطيع تحديد أهداف الجلسة الإرشادية					
02	أجيد استخدام مهارة طرح الأسئلة					
03	لدي القدرة على ممارسة الإصغاء النشط					
04	أمارس مهارة التلخيص بفاعلية					
05	أستطيع توظيف مهارة عكس المشاعر					
06	أمتلك القدرة على التعامل مع الحالات الصعبة في الإرشاد					
07	أمارس مهارة إنهاء الجلسة الإرشادية بفاعلية					
08	لدي القدرة على ممارسة مهارة إعادة الصياغة					
09	أحدد أبعاد العلاقة الإرشادية مع التلميذ بشكل واضح					
10	أنشئ علاقة إرشادية بالدفء والتقبل					
11	أشعر التلميذ باعتباري له كشخص جدير بالاحترام بغض النظر عن سلوكه الغير سوي					
12	أساعد التلميذ على فهم نفسه					

13	أعبر عن نفسي بطريقة طبيعية غير مصنطعة					
14	أوضح للمسترشد مبدأ السرية					
15	أوضح للمسترشد آلية التسجيل					
16	أعمل على تحديد مدة المقابلة الإرشادية					
المجال الثاني : التشخيص والإرشاد						
17	أستطيع أن أحدد نوع المشكلة(شخصي ، مهني ، تربوي ...الخ)					
18	أمتلك القدرة على فهم مشكلة التلميذ					
19	أمتلك مهارة تطبيق الاختبارات النفسية					
20	أفسر نتائج الاختبارات النفسية					
21	أحتفظ بسجل تراكمي للطلبة					
22	أمتلك القدرة على تصنيف المسترشدين من حيث القدرات أو المواهب أو الحاجات الخاصة					
23	لدي القدرة لتحديد أسباب المشكلة التي يعاني منها التلميذ					
24	أحدد جوانب القوة والضعف لدى المسترشد					
25	أجمع المعلومات اللازمة وذات العلاقة بالتلميذ					
26	لدي القدرة لتحديد الأعراض النفسية والمرضية للمشكلات					
27	أحدد الأسلوب الإرشادي المناسب					

	للتعامل مع السلوك المشكل					
28	أمتلك المقدرة على استخدام الأساليب الإرشادية المختلفة					
29	أستخدم أساليب إرشادية جديدة لم أستخدمها مسبقا					
30	أستخدم أسلوب إرشادي بديل إذا فشل الأسلوب المستخدم					
31	أستطيع استخدام الأساليب الإرشادية لمختلف النظريات					
المجال الثالث : مهارات الاتصال والسلوك الغير لفظي						
32	تربطني علاقة ودية مع الزملاء					
33	تربطني علاقة ودية مع الإدارة المدرسية (المدير)					
34	أشارك في مجالس الآباء والأساتذة					
35	أشارك في اجتماعات الأساتذة					
36	أساهم بشكل فاعل في الأنشطة المدرسية المختلفة					
37	أفعل نشاطات لجنة التوجيه والإرشاد المدرسية					
38	أظهر تعاطفي مع التلميذ كلما وجدت ذلك مناسبا					
39	أستخدم تعابير غير لفظية في التواصل مع التلميذ					
40	أراقب التعبيرات اللغوية وتغييرات وجه التلميذ أثناء حديثه					

41	أراعي أن تكون استجاباتي مناسبة لما يقوله التلميذ					
42	أراعي أن يكون صوتي واضحا ويتناسب مع استجابات التلميذ					
المجال الرابع : الإرشاد والتوجيه المهني						
43	أعد برامج تساعد في تنمية قيم اتجاهات ايجابية نحو المهن					
44	أستطيع إعداد النشرات المهنية المختلفة					
45	أدرب التلميذ على مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات					
46	أدرب التلميذ على تنظيم الوقت					
47	أدرب التلميذ على تنظيم الذات					
48	أساعد التلميذ على اتخاذ القرار في اختيار مهنة المستقبل					
49	أساعد التلميذ في الوصول إلى المعلومات حول المهن المختلفة					

الملحق رقم 02

```
GET
FILE='C:\Users\D_AZOUG\Desktop\عاشة2.sav'.
DATASET NAME Jeu_de_données1 WINDOW=FRONT.
CORRELATIONS
/VARIABLES=I16 I15 I14 I13 I12 I11 I10 I9 I8 I7 I6 I5 I4 I3 I2 I1 ITOTAL
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

[Jeu_de_données1] C:\Users\D_AZOUG\Desktop\عاشة2.sav

Corrélations

		إدارة الجلسة	إدارة الجلسة	إدارة الجلسة	إدارة الجلسة	إدارة الجلسة	إدارة الجلسة	I9	I8	I7	I6	I5	I4	I3	I2	I1
ıtion de		1	,535*	,281	,414	,450*	,535*	,431	,421	,492*	,626**	,671**	,612**	,508*	,345	,464*	,439
rson																	
atérale)			,015	,231	,069	,046	,015	,058	,064	,028	,003	,001	,004	,022	,136	,039	,053
N		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ıtion de		,535*	1	,358	-,134	,081	,104	,096	,219	,310	,000	,404	,477*	,216	,000	,197	,068
rson																	
atérale)		,015		,122	,575	,735	,662	,688	,354	,183	1,000	,077	,034	,361	1,000	,405	,775
N		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ıtion de		,281	,358	1	,315	,467*	,764**	,553*	,268	,065	,068	,450*	,250	,490*	,423	,447*	,358
rson																	
atérale)		,231	,122		,176	,038	,000	,011	,254	,785	,777	,046	,288	,028	,063	,048	,121
N		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ıtion de		,414	-,134	,315	1	,748**	,642**	,464*	,225	,055	,815**	,638**	,060	,359	,710**	,569**	,552*
rson																	
atérale)		,069	,575	,176		,000	,002	,039	,340	,819	,000	,002	,802	,120	,000	,009	,012
N		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ıtion de		,450*	,081	,467*	,748**	1	,611**	,844**	,668**	,431	,716**	,710**	,109	,460*	,645**	,625**	,638**
rson																	
atérale)		,046	,735	,038	,000		,004	,000	,001	,058	,000	,000	,647	,041	,002	,003	,002
N		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ıtion de		,535*	,104	,764**	,642**	,611**	1	,724**	,184	,227	,483*	,532*	,249	,559*	,553*	,436	,391
rson																	
atérale)		,015	,662	,000	,002	,004		,000	,439	,335	,031	,016	,289	,010	,011	,055	,089
N		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ıtion de		,431	,096	,553*	,464*	,844**	,724**	1	,638**	,641**	,485*	,522*	,129	,545*	,425	,464*	,468*
rson																	
atérale)		,058	,688	,011	,039	,000	,000		,002	,002	,030	,018	,587	,013	,062	,040	,038

ن	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ation de rson	,421	,219	,268	,225	,668**	,184	,638**	1	,627**	,411	,592**	,251	,484*	,323	,521*	,575*
atérale)	,064	,354	,254	,340	,001	,439	,002		,003	,072	,006	,285	,031	,165	,018	,008
ن	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ation de rson	,492*	,310	,065	,055	,431	,227	,641**	,627**	1	,452*	,400	,353	,510*	,110	,242	,233
atérale)	,028	,183	,785	,819	,058	,335	,002	,003		,045	,080	,126	,022	,644	,304	,323
ن	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ation de rson	,626**	,000	,068	,815**	,716**	,483*	,485*	,411	,452*	1	,703**	,303	,463*	,648**	,469*	,533*
atérale)	,003	1,000	,777	,000	,000	,031	,030	,072	,045		,001	,194	,040	,002	,037	,015
ن	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ation de rson	,671**	,404	,450*	,638**	,710**	,532*	,522*	,592**	,400	,703**	1	,439	,575**	,627**	,781**	,721*
atérale)	,001	,077	,046	,002	,000	,016	,018	,006	,080	,001		,053	,008	,003	,000	,000
ن	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ation de rson	,612**	,477*	,250	,060	,109	,249	,129	,251	,353	,303	,439	1	,560*	,121	,266	,256
atérale)	,004	,034	,288	,802	,647	,289	,587	,285	,126	,194	,053		,010	,612	,258	,276
ن	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ation de rson	,508*	,216	,490*	,359	,460*	,559*	,545*	,484*	,510*	,463*	,575**	,560*	1	,510*	,602**	,540*
atérale)	,022	,361	,028	,120	,041	,010	,013	,031	,022	,040	,008	,010		,022	,005	,014
ن	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ation de rson	,345	,000	,423	,710**	,645**	,553*	,425	,323	,110	,648**	,627**	,121	,510*	1	,640**	,666*
atérale)	,136	1,000	,063	,000	,002	,011	,062	,165	,644	,002	,003	,612	,022		,002	,001
ن	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ation de rson	,464*	,197	,447*	,569**	,625**	,436	,464*	,521*	,242	,469*	,781**	,266	,602**	,640**	1	,912*
atérale)	,039	,405	,048	,009	,003	,055	,040	,018	,304	,037	,000	,258	,005	,002		,000
ن	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ation de rson	,439	,068	,358	,552*	,638**	,391	,468*	,575**	,233	,533*	,721**	,256	,540*	,666**	,912**	1
atérale)	,053	,775	,121	,012	,002	,089	,038	,008	,323	,015	,000	,276	,014	,001	,000	
ن	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ation de rson	,734**	,370	,548*	,674**	,831**	,672**	,734**	,681**	,571**	,763**	,906**	,498*	,751**	,704**	,791**	,765*
atérale)	,000	,108	,012	,001	,000	,001	,000	,001	,009	,000	,000	,026	,000	,001	,000	,000
ن	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
/VARIABLES=T32 T31 T30 T29 T28 T27 T26 T25 T24 T23 T22 T21 T20 T19 T18 T17
TTOTAL
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations

	التشخيص	T31	T30	T29	T28	T27	T26	T25	T24	T23	T22	T21	T20	T19
ion de Pearson	1	,836**	,667**	,754**	,758**	,552*	,290	,385	,547*	,689**	,547*	,653**	,674**	,645**
(bilatérale)		,000	,001	,000	,000	,012	,215	,094	,013	,001	,013	,002	,001	,002
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ion de Pearson	,836**	1	,666**	,831**	,671**	,713**	,396	,616**	,815**	,778**	,574**	,483*	,440	,468*
(bilatérale)	,000		,001	,000	,001	,000	,084	,004	,000	,000	,008	,031	,052	,037
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ion de Pearson	,667**	,666**	1	,599**	,606**	,617**	,249	,117	,546*	,523*	,364	,451*	,514*	,578**
(bilatérale)	,001	,001		,005	,005	,004	,289	,622	,013	,018	,115	,046	,020	,008
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ion de Pearson	,754**	,831**	,599**	1	,623**	,705**	,344	,683**	,757**	,630**	,379	,281	,445*	,492*
(bilatérale)	,000	,000	,005		,003	,001	,138	,001	,000	,003	,099	,230	,049	,028
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ion de Pearson	,758**	,671**	,606**	,623**	1	,396	,552*	,173	,479*	,669**	,490*	,579**	,568**	,474*
(bilatérale)	,000	,001	,005	,003		,084	,012	,465	,033	,001	,028	,007	,009	,035
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ion de Pearson	,552*	,713**	,617**	,705**	,396	1	,515*	,697**	,771**	,639**	,244	,486*	,317	,304
(bilatérale)	,012	,000	,004	,001	,084		,020	,001	,000	,002	,299	,030	,173	,193
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

ion de Pearson	,290	,396	,249	,344	,552*	,515*	1	,403	,589**	,679**	,397	,437	,384	,307
bilatérale)	,215	,084	,289	,138	,012	,020		,078	,006	,001	,083	,054	,094	,189
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ion de Pearson	,385	,616**	,117	,683**	,173	,697**	,403	1	,779**	,432	,275	,109	,060	,058
bilatérale)	,094	,004	,622	,001	,465	,001	,078		,000	,057	,241	,647	,801	,809
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ion de Pearson	,547*	,815**	,546*	,757**	,479*	,771**	,589**	,779**	1	,705**	,548*	,246	,380	,426
bilatérale)	,013	,000	,013	,000	,033	,000	,006	,000		,001	,012	,296	,099	,061
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ion de Pearson	,689**	,778**	,523*	,630**	,669**	,639**	,679**	,432	,705**	1	,549*	,471*	,591**	,566**
bilatérale)	,001	,000	,018	,003	,001	,002	,001	,057	,001		,012	,036	,006	,009
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ion de Pearson	,547*	,574**	,364	,379	,490*	,244	,397	,275	,548*	,549*	1	,453*	,487*	,537*
bilatérale)	,013	,008	,115	,099	,028	,299	,083	,241	,012	,012		,045	,030	,015
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ion de Pearson	,653**	,483*	,451*	,281	,579**	,486*	,437	,109	,246	,471*	,453*	1	,600**	,482*
bilatérale)	,002	,031	,046	,230	,007	,030	,054	,647	,296	,036	,045		,005	,031
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ion de Pearson	,674**	,440	,514*	,445*	,568**	,317	,384	,060	,380	,591**	,487*	,600**	1	,957**
bilatérale)	,001	,052	,020	,049	,009	,173	,094	,801	,099	,006	,030	,005		,000
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ion de Pearson	,645**	,468*	,578**	,492*	,474*	,304	,307	,058	,426	,566**	,537*	,482*	,957**	1
bilatérale)	,002	,037	,008	,028	,035	,193	,189	,809	,061	,009	,015	,031	,000	
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ion de Pearson	,524*	,563**	,381	,554*	,656**	,393	,355	,308	,590**	,519*	,542*	,368	,391	,375
bilatérale)	,018	,010	,098	,011	,002	,086	,125	,186	,006	,019	,014	,111	,088	,104

N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ion de Pearson	,524*	,563**	,381	,554*	,656**	,393	,355	,308	,590**	,519*	,542*	,368	,391	,375
(bilatérale)	,018	,010	,098	,011	,002	,086	,125	,186	,006	,019	,014	,111	,088	,104
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ion de Pearson	,875**	,880**	,724**	,804**	,782**	,751**	,601**	,522*	,801**	,837**	,659**	,684**	,733**	,715**
(bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,005	,018	,000	,000	,002	,001	,000	,000
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
/VARIABLES=S43 S42 S41 S40 S39 S38 S37 S36 S35 S34 S33 STOTAL
/MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations

		مهارة الاتصال	S42	S41	S40	S39	S38	S37	S36	S35	S34	S33	STOTAL
مهارة	Corrélation de Pearson	1	,560*	,334	,446*	,234	,471*	,221	,126	,267	,443	,303	,575**
	Sig. (bilatérale)		,010	,150	,049	,320	,036	,349	,595	,256	,050	,195	,008
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
2	Corrélation de Pearson	,560*	1	,702**	,626**	,443	,277	,077	,051	,515*	,502*	,245	,729**
	Sig. (bilatérale)	,010		,001	,003	,051	,237	,748	,830	,020	,024	,298	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
1	Corrélation de Pearson	,334	,702**	1	,861**	,664**	,260	,090	-,128	,275	,466*	,025	,728**
	Sig. (bilatérale)	,150	,001		,000	,001	,268	,707	,591	,240	,038	,918	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
0	Corrélation de Pearson	,446*	,626**	,861**	1	,765**	,439	,280	,044	,388	,537*	,141	,847**
	Sig. (bilatérale)	,049	,003	,000		,000	,053	,232	,853	,091	,015	,553	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
9	Corrélation de Pearson	,234	,443	,664**	,765**	1	,304	,135	,112	,426	,504*	,258	,731**
	Sig. (bilatérale)	,320	,051	,001	,000		,192	,571	,637	,061	,023	,272	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
8	Corrélation de Pearson	,471*	,277	,260	,439	,304	1	,369	,339	,403	,345	,236	,595**
	Sig. (bilatérale)	,036	,237	,268	,053	,192		,109	,144	,078	,136	,317	,006
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
7	Corrélation de Pearson	,221	,077	,090	,280	,135	,369	1	,727**	,329	,255	-,104	,495*
	Sig. (bilatérale)	,349	,748	,707	,232	,571	,109		,000	,157	,278	,661	,026
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
6	Corrélation de Pearson	,126	,051	-,128	,044	,112	,339	,727**	1	,250	,255	,348	,395
	Sig. (bilatérale)	,595	,830	,591	,853	,637	,144	,000		,287	,278	,133	,084
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
5	Corrélation de Pearson	,267	,515*	,275	,388	,426	,403	,329	,250	1	,746**	,090	,683**
	Sig. (bilatérale)	,256	,020	,240	,091	,061	,078	,157	,287		,000	,706	,001
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
4	Corrélation de Pearson	,443	,502*	,466*	,537*	,504*	,345	,255	,255	,746**	1	,488*	,780**
	Sig. (bilatérale)	,050	,024	,038	,015	,023	,136	,278	,278	,000		,029	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
3	Corrélation de Pearson	,303	,245	,025	,141	,258	,236	-,104	,348	,090	,488*	1	,331
	Sig. (bilatérale)	,195	,298	,918	,553	,272	,317	,661	,133	,706	,029		,154
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
TAL	Corrélation de Pearson	,575**	,729**	,728**	,847**	,731**	,595**	,495*	,395	,683**	,780**	,331	1
	Sig. (bilatérale)	,008	,000	,000	,000	,000	,006	,026	,084	,001	,000	,154	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
/VARIABLES=R50 R49 R48 R47 R46 R45 R44 RTOTAL
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélation

Corrélations

		الارشاد والتوجيه المهني	R49	R48	R47	R46	R45	R44	RTOTAL
الارشاد والتوجيه المهني	Corrélation de Pearson	1	,636**	,410	,413	,113	,551*	,234	,576**
	Sig. (bilatérale)		,003	,072	,070	,635	,012	,320	,008
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
R49	Corrélation de Pearson	,636**	1	,452*	,510*	,440	,511*	,389	,683**
	Sig. (bilatérale)	,003		,045	,022	,052	,021	,090	,001
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
R48	Corrélation de Pearson	,410	,452*	1	,845**	,753**	,668**	,542*	,868**
	Sig. (bilatérale)	,072	,045		,000	,000	,001	,014	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
R47	Corrélation de Pearson	,413	,510*	,845**	1	,730**	,593**	,516*	,847**
	Sig. (bilatérale)	,070	,022	,000		,000	,006	,020	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
R46	Corrélation de Pearson	,113	,440	,753**	,730**	1	,564**	,659**	,808**
	Sig. (bilatérale)	,635	,052	,000	,000		,010	,002	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
R45	Corrélation de Pearson	,551*	,511*	,668**	,593**	,564**	1	,702**	,852**
	Sig. (bilatérale)	,012	,021	,001	,006	,010		,001	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
R44	Corrélation de Pearson	,234	,389	,542*	,516*	,659**	,702**	1	,779**
	Sig. (bilatérale)	,320	,090	,014	,020	,002	,001		,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
RTOTAL	Corrélation de Pearson	,576**	,683**	,868**	,847**	,808**	,852**	,779**	1
	Sig. (bilatérale)	,008	,001	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
/VARIABLES=TOTAL ITOTAL TTOTAL STOTAL RTOTAL
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations

		الأداة ككل	إدارة الجلسة	التشخيص	الاتصال والسلوك غير اللفظي	الارشاد والتوجيه المهني
الأداة ككل	Corrélation de Pearson	1	,848**	,898**	,842**	,742**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	20	20	20	20	20
إدارة الجلسة	Corrélation de Pearson	,848**	1	,624**	,706**	,476*
	Sig. (bilatérale)	,000		,003	,000	,034
	N	20	20	20	20	20
التشخيص	Corrélation de Pearson	,898**	,624**	1	,657**	,593**
	Sig. (bilatérale)	,000	,003		,002	,006
	N	20	20	20	20	20
الاتصال والسلوك غير اللفظي	Corrélation de Pearson	,842**	,706**	,657**	1	,553*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,002		,012
	N	20	20	20	20	20
الارشاد والتوجيه المهني	Corrélation de Pearson	,742**	,476*	,593**	,553*	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,034	,006	,012	
	N	20	20	20	20	20

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

```
RELIABILITY
/VARIABLES=I16 I15 I14 I13 I12 I11 I10 I9 I8 I7 I6 I5 I4 I3 I2 I1
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
```

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	50,0
	Exclue[a]	20	50,0
	Total	40	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,916	16

```
RELIABILITY
/VARIABLES=T32 T31 T30 T29 T28 T27 T26 T25 T24 T23 T22 T21 T20 T19 T18 T17
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	50,0
	Exclue[a]	20	50,0
	Total	40	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,931	16

```
RELIABILITY
/VARIABLES=S43 S42 S41 S40 S39 S38 S37 S36 S35 S34 S33
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	50,0
	Exclue[a]	20	50,0
	Total	40	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,839	11

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	50,0
	Exclue[a]	20	50,0
	Total	40	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Fiabilité

```
RELIABILITY
 /VARIABLES=I16 I15 I14 I13 I12 I11 I10 I9 I8 I7 I6 I5 I4 I3 I2 I1 T32 T31
T30 T29 T28 T27 T26 T25 T24 T23 T22 T21 T20 T19 T18 T17 R50 R49 R48 R47 R46
           R45 R44 S43 S42 S41 S40 S39 S38 S37 S36 S35 S34 S33
           /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
           /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	50,0
	Exclue[a]	20	50,0
	Total	40	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,959	50

```
RELIABILITY
/VARIABLES=R50 R49 R48 R47 R46 R45 R44
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	50,0
	Exclue[a]	20	50,0
	Total	40	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,886	7

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=I16 I15 I14 I13 I12 I11 I10 I9 I8 I7 I6 I5 I4 I3 I2
I1 ITOTAL
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

Statistiques descriptive

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
I16	40	2,00	5,00	3,8750	,82236
I15	40	1,00	5,00	3,8500	1,09895
I14	40	4,00	5,00	4,7750	,42290
I13	40	2,00	5,00	4,5250	,78406
I12	40	3,00	5,00	4,3750	,66747
I11	40	4,00	5,00	4,7250	,45220
I10	40	3,00	5,00	4,3500	,57957
I9	40	3,00	5,00	4,2000	,64847
I8	40	2,00	5,00	4,0000	,71611
I7	40	,00	5,00	4,1000	,95542
I6	40	2,00	5,00	3,9250	,85896
I5	40	2,00	5,00	3,8500	,86380
I4	40	3,00	5,00	4,2000	,72324
I3	40	3,00	5,00	4,4500	,63851
I2	40	3,00	5,00	4,0500	,78283
I1	40	3,00	5,00	4,1750	,71208

ITOTAL	40	50,00	75,00	63,5500	7,12147
N valide (liste)	40				

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=T32 T31 T30 T29 T28 T27 T26 T25 T24 T23 T22 T21 T20
  T19 T18 T17 TTOTAL
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

Statistiques descriptive

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
T32	40	1,00	5,00	3,3750	1,00480
T31	40	1,00	5,00	3,7750	,89120
T30	40	1,00	5,00	3,3500	1,12204
T29	40	3,00	5,00	3,8250	,71208
T28	40	3,00	5,00	4,0250	,69752
T27	40	2,00	5,00	3,7750	,91952
T26	40	2,00	5,00	4,2000	,72324
T25	40	1,00	5,00	4,2500	,83972
T24	40	3,00	5,00	4,1250	,68641
T23	40	3,00	5,00	3,9750	,73336
T22	40	3,00	5,00	4,1750	,71208
T21	40	1,00	5,00	3,6500	1,36907
T20	40	1,00	5,00	3,4250	1,21713
T19	40	1,00	5,00	3,4000	1,27702
T18	40	3,00	5,00	4,5000	,55470
T17	40	4,00	5,00	4,6000	,49614
TTOTAL	40	44,00	80,00	62,4250	9,22062
N valide (liste)	40				

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=S43 S42 S41 S40 S39 S38 S37 S36 S35 S34 S33 STOTAL
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Statistiques descriptive

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
S43	40	3,00	5,00	4,5500	,55238
S42	40	3,00	5,00	4,4000	,63246
S41	40	1,00	5,00	4,3250	,91672
S40	40	2,00	5,00	4,0000	,98710
S39	40	3,00	5,00	4,4500	,59700
S38	40	3,00	5,00	4,5500	,55238
S37	40	3,00	5,00	4,1750	,84391
S36	40	3,00	5,00	4,3250	,72986
S35	40	1,00	5,00	4,3750	,83781
S34	40	2,00	5,00	4,4250	,74722
S33	40	1,00	5,00	4,6000	,74421
STOTAL	40	37,00	55,00	48,1750	4,98658
N valide (liste)	40				

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=R50 R49 R48 R47 R46 R45 R44 RTOTAL TOTAL
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Statistiques descriptive

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
R50	40	1,00	5,00	4,2750	,93336
R49	40	3,00	5,00	4,3500	,69982
R48	40	1,00	5,00	4,0000	,84732
R47	40	1,00	5,00	4,2250	,80024
R46	40	1,00	5,00	3,9750	,89120
R45	40	1,00	5,00	3,5500	1,03651
R44	40	1,00	5,00	3,5250	1,13199
RTOTAL	40	15,00	35,00	27,9000	4,62324
TOTAL	40	163,00	250,00	205,9250	21,93743
N valide (liste)	40				

```
ONEWAY ITOTAL TTOTAL STOTAL RTOTAL TOTAL BY DIPLOM
/MISSING ANALYSIS
/POSTHOC=SCHEFFE ALPHA(0.05).
```

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
ITOTAL	Intergroupes	9,870	2	4,935	,093	,912
	Intragroupes	1968,030	37	53,190		
	Total	1977,900	39			
TTOTAL	Intergroupes	27,588	2	13,794	,155	,857
	Intragroupes	3288,187	37	88,870		
	Total	3315,775	39			
STOTAL	Intergroupes	51,803	2	25,902	1,044	,362
	Intragroupes	917,972	37	24,810		
	Total	969,775	39			
RTOTAL	Intergroupes	16,958	2	8,479	,384	,684
	Intragroupes	816,642	37	22,071		
	Total	833,600	39			
TOTAL	Intergroupes	78,596	2	39,298	,078	,925
	Intragroupes	18690,179	37	505,140		
	Total	18768,775	39			

```
ONEWAY ITOTAL TTOTAL STOTAL RTOTAL TOTAL BY SPECIALITE
```

جامعـــــة محمد بوضيـــــــاف –المسيلة

كلية العلـــــوم الإنسانية والاجتماعية

قســـــم عـــــلم النفس

استمارة موجهة للإجابة

السيد (ة) المستشار :

تحية طيبة وبعد ....

يسرنـــــــي أن أضع بين أيديكـــــــم هذه الاستمارة في إطـــــــار إعـــــــداد دراسة ماستـــــــر بعنـــــــوان : **تحديد الاحتياجات التدريبية لمستشار التوجيه في مجال المهارات الإرشادية** " لذا أرجو منكم التكرم بقراءة بنود هذه الاستمارة والإجابة عليها بموضوعية وذلك بوضع إشارة (X) مقابل العبارة في الخانة التي تعبر عن رأيكم ووجهة نظركم ، مع العلم أن ما تدلون به من معلومات لن يستخدم إلا لأغراض علمية بحتة ، وأعدكم بإعلامكم بنتائج هذه الدراسة ولكم كل الشكر والامتنان على مشاركتكم في هذه الدراسة العلمية .

أولا : البيانات الشخصية

4- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

5- المستوى : الليسانس ☐ الماستر : ☐ الماجستير ☐

6- التخصص : علم النفس ☐ علوم التربية ☐ علم الاجتماع ☐

4- سنوات الخبرة : أقل من 5 سنوات ☐ من 05-10 ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

ثانيا :مجالات الإستبانة

الرقم	الفقـــــــــــــــرة	تنطبق بدرجة كبيرة جدا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة منخفضة	تنطبق بدرجة منخفضة جدا
المجال الأول : مهارات إدارة الجلسة						
01	أستطيع تحديد أهداف الجلسة الإرشادية					
02	أجيد استخدام مهارة طرح الأسئلة					
03	لدي القدرة على ممارسة الإصغاء النشط					
04	أمارس مهارة التلخيص بفاعلية					
05	أستطيع توظيف مهارة عكس المشاعر					
06	أمتلك القدرة على التعامل مع الحالات الصعبة في الإرشاد					
07	أمارس مهارة إنهاء الجلسة الإرشادية بفاعلية					
08	لدي القدرة على ممارسة مهارة إعادة الصياغة					
09	أحدد أبعاد العلاقة الإرشادية مع التلميذ بشكل واضح					
10	أنشئ علاقة إرشادية بالدفء والتقبل					
11	أشعر التلميذ باعتباري له كشخص جدير بالاحترام بغض النظر عن سلوكه الغير سوي					
12	أساعد التلميذ على فهم نفسه					
13	أعبر عن نفسي بطريقة طبيعية غير مصنطعة					

14	أوضح للمسترشد مبدأ السرية					
15	أعمل على تحديد مدة المقابلة الإرشادية					
المجال الثاني : التشخيص والإرشاد						
16	أستطيع أن أحدد نوع المشكلة(شخصي ، مهني ، تربوي ...الخ)					
17	أمتلك القدرة على فهم مشكلة التلميذ					
18	أمتلك مهارة تطبيق الاختبارات النفسية					
19	أفسر نتائج الاختبارات النفسية					
20	أحتفظ بسجل تراكمي للطلبة					
21	أمتلك القدرة على تصنيف المسترشدين من حيث القدرات أو المواهب أو الحاجات الخاصة					
22	لدي القدرة لتحديد أسباب المشكلة التي يعاني منها التلميذ					
23	أحدد جوانب القوة والضعف لدى المسترشد					
24	أجمع المعلومات اللازمة وذات العلاقة بالتلميذ					
25	لدي القدرة لتحديد الأعراض النفسية والمرضية للمشكلات					
26	أحدد الأسلوب الإرشادي المناسب للتعامل مع السلوك المشكل					
27	أمتلك المقدرة على استخدام الأساليب الإرشادية المختلفة					
28	أستخدم أساليب إرشادية جديدة لم أستخدمها مسبقا					

29	أستخدم أسلوب إرشادي بديل إذا فشل الأسلوب المستخدم					
30	أستطيع استخدام الأساليب الإرشادية لمختلف النظريات					
المجال الثالث : مهارات الاتصال والسلوك الغير لفظي						
31	تربطني علاقة ودية مع الإدارة المدرسية (المدير)					
32	أشارك في مجالس الآباء والأساتذة					
33	أساهم بشكل فاعل في الأنشطة المدرسية المختلفة					
34	أفعل نشاطات لجنة التوجيه والإرشاد المدرسية					
35	أظهر تعاطفي مع التلميذ كلما وجدت ذلك مناسبا					
36	أستخدم تعابير غير لفظية في التواصل مع التلميذ					
37	أراقب التعبيرات اللغوية وتغييرات وجه التلميذ أثناء حديثه					
38	أراعي أن تكون استجاباتي مناسبة لما يقوله التلميذ					
39	أراعي أن يكون صوتي واضحا ويتناسب مع استجابات التلميذ					
المجال الرابع : الإرشاد والتوجيه المهني						
40	أعد برامج تساعد في تنمية قيم اتجاهات ايجابية نحو المهن					
41	أستطيع إعداد النشرات المهنية المختلفة					

42	أدرب التلميذ على مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات					
43	أدرب التلميذ على تنظيم الوقت					
44	أدرب التلميذ على تنظيم الذات					
45	أساعد التلميذ على اتخاذ القرار في اختيار مهنة المستقبل					
46	أساعد التلميذ في الوصول إلى المعلومات حول المهن المختلفة					