مشكلات التلاميذ السلوكية وطرائق الإرشاد التي يستخدمها المرشدون في التعامل معها
(دراسة ميدانية في مرحلة التعليم الأساسي)

د. محمد قاسم عبد الله

أستاذ الصحة النفسية في قسم الإرشاد النفسي

كلية التربية، جامعة حلب. سوريا

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى المشكلات السلوكية التي يواجهها الأطفال في مدارس التعليم الأساسي السورية من وجهة نظر مرشديهم، وطرائق الإرشاد المستخدمة من قبل المرشدين في التعامل معها، وكشف الفروق في ممارسة طرائق الإرشاد النفسي وفقاً لمتغيري جنس المرشد، ومؤهله العلمي؟ وقد أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (240) مرشداً نفسياً (125 ذكوراً، 115 إناثاً) من خمس محافظات (دمشق، حلب، حماه، اللاذقية، دير الزور)، وقد استخدمت استبانة صممت خصيصاً لهذه الدراسة تتضمن (50) عبارة لتعرف مشكلات الطلاب المسترشدين، و (20) عبارة عن طرائق الإرشاد التي يعتمدها المرشد في عمله.

أظهرت النتائج أن أكثر المشكلات انتشاراً بين التلاميذ هي: عدم طاعة المدرسين، التأخر الدراسي، مشاجرات بين التلاميذ، إهمال الواجبات، سلوكيات عدوانية. في حين أن أقل المشكلات هي الوساوس، والتبول اللاإرادي، والانحرافات الجنسية، والسرقة، والكذب. أما أكثر الطرائق الإرشادية استعمالاً من قبل المرشدين فكانت: الإرشاد الفردي، والجمعي، والإرشاد وقت الفراغ، والإرشاد المتمركز حول العميل.أما بالنسبة للفروق بين الجنسين في ممارسة الطرائق الإرشادية فلم تظهر فروق دالة إحصائياً فيها باستثناء ست طرائق هي: الإرشاد باللعب، والإرشاد العقلاني الانفعالي، والإرشاد الواقعي، والمتمركز حول العميل، والإرشاد المختصر، ومتعدد الطرائق. أما بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي، فلم تظهر فروق دالة إحصائياً بين حاملي الإجازة، والدبلوم، والماجستير، إلا في ثلاث طرائق إرشادية هي: الإرشاد المعرفي، والسلوكي، والجماعي.

Behavioral Problems Among School Children and the Counseling Techniques used by Counselors for their Treatment

Mohammad Q Abdullah

Prof. of Psychological counseling

Faculty of Education, University of Aleppo - Syria

Abstract

The aim of this study was to examine and evaluate the behavioral problems of school children in basic education stage and the counseling techniques used by counselors, and examine the differences in counseling techniques regarding sex and academic qualification of counselors. The sample of the study consisted of (240) counselors (125 male,115 female) selected from Damascus, Aleppo, Hama, Lataqia, and der Al-Zoor. The instrument used was a questionnaire constructed of items about problems of students ,and counseling techniques.

The results showed that the most problems counselors found in the schools were: noncompliance, low school achievement, and aggression. On the other hand the problems of obsession and enuresis, sexual deviation, and lying were the least. The results showed that the most techniques the counselors used for treating those problems were: rational-emotive therapy, playing counseling, reality counseling and client-centered counseling. According to the differences in counseling techniques relating the sex and academic degree, there were no significant differences except for the techniques of cognitive, behavioral, and group counseling.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 35 11/12/12 12:29:23 PM

مقدمة:

تعد المدرسة المؤسسة التربوية التالية للمنزل من حيث الأهمية، إن لم تَفُقْها أهمية؛ لأن الطفل يقضي وقتاً طويلاً من حياته فيها، ومن جهة ثانية فإن المدرسة تكمل دور الأسرة في عملية التربية والتنشئة الاجتماعية للتلاميذ، من خلال تزويدهم بخبرات ومهارات تمكنهم من مواجهة مشكلات الحياة المختلفة، كما توفر لهم الظروف المناسبة للنمو السويّ جسمياً، وعقلياً، وانفعالياً، واجتماعياً، وخلقياً، علاوة على تأثيرها على سلوك التلميذ وشخصيته وصحته النفسية. ويتعرض التلاميذ في هذه البيئة إلى العديد من المشكلات والصعوبات، خاصة وأنها مؤسسة تنطوي على مطالب، وتخضع لأنظمة وقوانين، قد يستطيع التلاميذ فيها مواجهة هذه المتطلبات والفرص بنجاح مما يحقق لهم التكيف السوي، وقد يلاقي بعضهم مقاومة مما يؤدي إلى تكوين حالات من سوء التكيف، والحالة الأولى هي ما تهدف إليه المدرسة، أما الحالة الثانية فلا تريدها المدرسة بل تسعى جاهدة من خلال إمكانياتها وكوادرها أن تمنعه (إرشاد وقائي)، أو تعالجه حين يقع (إرشاد علاجي). من هذه الجهة تكون المدرسة هي الميدان الثاني الذي يواجه الأبناء بمشكلات من ناحية صحتهم النفسية (الرفاعي، 1986). وقد أكدت العديد من الدراسات أن سلوك الطفل ليس تابعاً لمزاجه فحسب، بل هو تابع للمعاملة التي يتلقاها من المعلم في المدرسة، فمعاملة المعلمين التي تتصف بالتسلط سينتج عنها سلوكيات عدوانية وعنف لدى التلاميذ، كما تنطوي المدرسة على الكثير من المواقف والخبرات والفرص التي تؤدي إلى الإحباط، والقلق، وبذلك تقف خلف العديد من اضطرابات التلاميذ. وبذلك فإن المدرسة كالأسرة من حيث سعيها وراء توفير فرص مناسبة لنمو صحيح وسليم للتلاميذ، ومن حيث إمكانية حدوث حالات سوء تكيف ومشكلات سلوكية، وغيرها من الحالات التي تساعد في تكوين خلل في علاقات التلميذ بمدرسيه أو مدرسته (الشربيني، وصادق، 2000). وقد أكد جلاسر (Glasser) صاحب نظرية العلاج بالواقع، أن البيئة المدرسية والمدرسين، هم بمثابة بيئة الأسرة والوالدين في تكوين سلوك التلميذ وتكوين هويته، سواء كانت هوية نجاح أو هوية فشل (الشناوي، 1996).

لقد بدأ تنفيذ برنامج الإرشاد النفسي المدرسي وإدخال مهنة ووظيفة المرشد النفسي المدرسي في سورية منذ عام (2001)، وقد جاء هذا البرنامج وهذه الوظيفة تنفيذاً لخطة واسعة وطموحة تشتمل على إعداد الكوادر المتخصصة بالإرشاد النفسي المدرسي في مراحل التعليم الثلاث. ولأن عمر هذه الوظيفة والبرنامج ما يزال قصيراً (9 سنوات تقريباً)، ولوجود تباين كبير في المؤهلات المطلوبة لشغل هذه الوظيفة في مراحل التعليم المختلفة (علم نفس، علم اجتماع، إرشاد نفسي، تربية)، تبدو الحاجة ماسة لتقويم واقع المشكلات السلوكية والنفسية للمسترشدين، والتي يتعامل معها المرشدون النفسيون، وكذلك التعرف على الطرائق والنظريات الإرشادية التي يتبعونها في معالجة هذه المشكلات، فمن شأن هذا التعرف أن يساعد على تقصي المشكلات التي يعاني منها الطلبة، والطرائق المستخدمة في معالجتها من قبل مرشديهم (إبراهيم، وعسكر، 1999، أبو عيطة، 1989). ويلعب المرشد النفسي دوراً مهماً في تطبيق برامج الإرشاد الوقائي في المدرسة، كما يلعب دوراً مهماً في معالجة مشكلات التلاميذ حين تقع. فالدور الذي يلعبه المرشد النفسي المدرسي داخل المؤسسة التربوية أو خارجها هو دور فني مهني يعتمد على فهمه لطبيعة عمله، وفهم

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 36 11/12/12 12:29:24 PM

الآخرين ذوي العلاقة كالمدير، والمعلم، والطالب، والأهل لدور المرشد وطبيعة الإرشاد (Wilgus& Shelly, 1999) ولهذا فإن نجاح العملية الإرشادية يعتمد بشكل كبير على المهارات الفنية التي يمتلكها المرشد عن طريق الإعداد الأكاديمي والمهني والتدريب العلمي، وتعاون الأطراف المختلفة داخل المؤسسة التربوية (المدير، والمعلم، والطالب وولي أمره)، وخارج المؤسسة التربوية مع المرشد نفسه(Madak & Dieni, 1999). ومن جهة أخرى فإن تشخيص الواقع وتقويمه، يعتبر الخطوة الأساسية لعملية العلاج والتطوير.

مشكلة الدراسة:

انبثقت مشكلة هذه الدراسة من خلال إشراف الباحث على طلاب الإرشاد النفسي (الإجازة، والدراسات العليا) في التدريب الميداني لسنوات عدة. وقد تبين للباحث تنوع المشكلات السلوكية والنفسية التي تنتشر عند تلاميذ مدارس مرحلة التعليم الأساسي (عبد الله، 2005)، وعدم دقة المرشدين في استخدام الطرق المناسبة في معالجة هذه المشكلات. ومن المعروف أن نجاح العملية الإرشادية إنما يعتمد على عدة أسس أبرزها وضوح الدور أو المهمة (Task and Role) التي يجب أن يؤديها المرشد المدرسي من خلال إتقانه لمهماته واستخدامه لتقنيات الإرشاد النفسي ونظرياته المختلفة، ومن جهة ثانية هناك طرائق وتقنيات إرشادية تكون أكثر مناسبة لمواجهة مشكلات معينة لدى التلاميذ.

وتعتبر الدراسة الحالية من أولى الدراسات التي أجريت في سورية، تناولت تقويماً ومسحاً للمشكلات السلوكية والنفسية لتلاميذ المدارس في مرحلة التعليم الأساسي، وطرائق الإرشاد التي يستخدمها مرشدوهم في معالجتها، خاصة مع حداثة تطبيق وظيفة المرشد النفسي المدرسي في سورية.

وتتمحور مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على مشكلات التلاميذ السلوكية والنفسية التي تنتشر بينهم من وجهة نظر المرشدين أنفسهم، والتعرف على طرائق الإرشاد التي يستخدمها المرشدون في معالجتها.

تساؤلات الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما مشكلات التلاميذ (المسترشدين) التي يواجهها المرشدون في مرحلة التعليم الأساسي؟
2. ما الطرائق الإرشادية التي يستخدمها المرشدون في التعامل مع مشكلات التلاميذ؟
3. هل تختلف ممارسة طرائق الإرشاد باختلاف متغيري جنس المرشد، ومؤهله العلمي؟

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 37 11/12/12 12:29:24 PM

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مشكلات تلاميذ المدارس التي يواجهها مرشدوهم النفسيون، وتقصي أكثر المشكلات انتشاراً في مرحلة التعليم الأساسي.
2. التعرف على طرائق الإرشاد النفسي التي يستخدمها المرشدون في معالجة مشكلات التلاميذ، من أجل تفعيلها في برامج الإرشاد الوقائي والعلاجي.
3. التعرف على الفروق في طرائق الإرشاد وفقاً لمتغيري جنس المرشد، ومؤهله العلمي.

أهمية الدراسة:

أصبحت الحاجة للإرشاد ماسة في مظاهر حياتنا ومؤسساتنا الاجتماعية والتربوية كلها، وأصبح الإرشاد النفسي حاجة من الحاجات النفسية المهمة للفرد، مثلها مثل الحاجة للأمن والحب والانتماء الاجتماعي (Nelson–Johnes, 1992). ونظراً لأهمية خدمات الإرشاد النفسي والتربوي التي تعد متطلباً مكملاً لاستمرار العملية التربوية ونجاحها، ولتحسس الباحث أهمية دراسة مشكلات التلاميذ السلوكية في مرحلة التعليم الأساسي، وتقصي طرائق الإرشاد التي يستخدمها المرشدون في معالجة هذه المشكلات، ومن ثَمّ إثارة اهتمام المرشدين النفسيين بهذه المشكلات، واتباع أنسب الطرائق لمواجهتها، سعى الباحث لإجراء دراسة تحليلية مهنية لواقع عمل المرشد النفسي المدرسي داخل المؤسسات التربوية في سوريا. ومن جهة ثانية، تعتبر هذه الدراسة من أولى الدراسات التي تجرى لتقويم مشكلات التلاميذ في المدرسة، والطرائق التي يستخدمها مرشدهم في معالجتها، ويعتبر تقويم الواقع وتشخيصه أمراً ضرورياً يساعد في عملية التطوير والعلاج. فالأساليب والطرائق التي يتبعها المرشدون في معالجة مشكلات التلاميذ تساعد في شعورهم بالأمن النفسي وتكوين مفهوم إيجابي عن الذات، ومن ثم يساعد التلاميذ في تحقيق ذواتهم، وهذا ينسجم مع الهدف التربوي الرامي إلى إنتاج شخصية متوازنة متكاملة.

الإطار النظري:

لاشك أن للمرشد النفسي في المدرسة دوراً كبيراً في التعامل مع مشكلات التلاميذ بشتى صورها ودرجاتها، كما أن مهمة المرشد في مرحلة التعليم الأساسي أكثر أهمية ودقة من مهمته في المراحل اللاحقة، والتي يبنى عليها ما يتلقاه من معاملة، فالتلاميذ في هذه المرحلة مازالوا في طور النمو المعرفي والاجتماعي والانفعالي الذي يتأثر بالعديد من العوامل، خاصة وأن التلاميذ في طور تعلم ما هو مقبول وغير مقبول، كما أن الضبط الجيد لسلوكيات التلاميذ كان وما يزال يمثل الاهتمام الأول للمعلمين، والمربين، والمرشدين داخل الصف وخارجه (Rogers, 1956)، ومن جهة ثانية فإن المرشد الفعال هو الذي يستطيع أن يمنع أو يقي مؤسسته من المشكلات السلوكية، ويساعد في حلها حين تقع بمهارة وكفاءة مستخدماً نظريات الإرشاد النفسي وطرائقه المتنوعة.

ويجب أن يقوم المرشد النفسي في المدرسة في بداية العام الدراسي بإجراء مسح شامل

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 38 11/12/12 12:29:25 PM

يبدأ بالتلاميذ المستجدين في الصف الأول لتحديد المشكلات الصحية، والنفسية، والسلوكية، والاجتماعية ويصنفها في جداول لمعرفة حجمها ونسبة انتشارها، ويستند في ذلك إلى عدة مصادر وأدوات، منها تقديرات الأهل والمعلمين، إضافة إلى الاستبانات والمقاييس النفسية (Egan, 2005). ومن الأساليب التي يتبعها المرشد مع هذه الحالات:

1. المشكلات التي تحتاج إلى إرشاد جمعي كالمشكلات التي يتشابه التلاميذ في أعراضها، كمشكلة التدخين، والعدوان، والخجل، والسرقة فيقوم المرشد بعقد جلسات إرشادية جماعية، وقد يطبق أسلوب السيكودراما والبدء بتأسيس النادي الإرشادي، ويطبق الإرشاد الجمعي بعد تطبيق لقاء فردي، مع الأخذ بالاعتبار تشابه التلاميذ في الجلسات الجماعية من حيث العمر الزمني، والعقلي، ونوع المشكلة وشدتها، وعند تطبيق طريقة السيكودراما التي هي عبارة عن مسرحية يمثل فيها التلاميذ مشكلاتهم كأن يقوم التلميذ بدور الأب أو المعلم إذا كانت لديه مشكله معه، وقد يكتفي بمشاهدة المسرحية والتعليق عليها، ويفضل ألا يزيد عدد أفراد المجموعة عن (12) تلميذاً، ولا ينقص عن (3) تلاميذ.

2. المشكلات الفردية التي تحتاج إلى إرشاد فردي أو دراسة معمقة ومستفيضة، حيث يضع المرشد سجلاً لكل حالة فردية مثل مشكلة السلوك المنحرف (الجنسي، والإدمان) التي لا يناسبها الإرشاد الجمعي.

3. في الأسبوع التمهيدي قد يلاحظ المرشد أو المعلمون أن أحد التلاميذ ليس لديه استعداد ودافعية للدراسة، وقد يكون متخلفاً دراسياً، أو بطيء التعلم أو توحدياً، ويجب إحالة مثل هؤلاء التلاميذ إلى وحدة الخدمات الصحية المدرسية من أجل تشخيص معمق للحالة من النواحي الطبية والنفسية.

4. بعض التلاميذ ينقصهم الثقة بالنفس، أو يعانون من العزلة والانزواء، أو الخجل والعدوانية، فيمكن لهؤلاء أن ندمجهم في النشاطات الاجتماعية من خلال مشاركتهم بجماعات النشاط المدرسي لتعويدهم الاعتماد على النفس والتفاعل الاجتماعي، والثقة بالنفس، أما الأطفال الذين يعانون من فرط النشاط فيتم دفعهم لممارسة النشاطات المختلفة مثل الرياضة والمسابقات، وإقامة الحفلات.

5. أما المشكلات التي يرى المرشد أن مصدرها يعود للمنزل وسوء التنشئة الاجتماعية الأسرية فيجب عليه أن يفتح باب التواصل والحوار مع المنزل ومع القائمين على رعاية الطفل لتقوية التفاعل مع المدرسة، ويمكن إشراك أولياء الأمور في حضور المسرحيات والنشاطات المدرسية التي يقوم بأدوارها التلاميذ الذين يعانون من سوء تكيف بالمنزل كنوع من التوجيه غير المباشر للآباء لتعديل أساليب تعاملهم مع أبنائهم، وقد يطبق برامج الإرشاد الأسري.

6. أما المشكلات الصحية والسيكوسوماتية فيجب إحالتها إلى وحدة الخدمات الصحية المدرسية أو مراكز العلاج الطبي، مثل حالات اضطرابات النطق، واضطرابات الهضم والبدانة، مع ضرورة مساعدة هؤلاء التلاميذ من خلال برامج الإرشاد النفسي المدرسي (الدريعي، 2010).

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 39 11/12/12 12:29:25 PM

تتنوع عوامل المشكلات السلوكية لدى التلاميذ بدءاً من الاستعداد الوراثي مروراً بالعوامل الجسمية والعضوية وانتهاء بالبيئة الأسرية والاجتماعية عامة وسمات شخصية الفرد خاصة (سعد، 1993). من جهة أخرى تلعب التنشئة الاجتماعية وعوامل أخرى دوراً مهماً في حدوثها مثل انخفاض مستوى الذكاء، وتأثيرات الأقران، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، والتأثيرات البيئية المرتبطة بالموقف نفسه، إضافة إلى أهمية الحب والاعتراف بالطفل من قبل عائلته، وأساليب الضبط المستخدمة معه. فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن ضعف الآباء في ضبط سلوك الأطفال إلى جانب العلاقات العائلية من الحب يرتبطان بالمشكلات السلوكية لدى الطفل (Riding & Craig, 1999).

وبتنوع مشكلات التلاميذ السلوكية، وتنوع عواملها، تتنوع أيضاً، طرائق الإرشاد التي يتبعها المرشدون في معالجة هذه المشكلات. فهناك النظريات والطرائق السلوكية، والإرشاد المتمركز حول العميل، والإرشاد الواقعي، والجشتالطي، والعقلاني-الانفعالي، والإرشاد المعرفي، والمعرفي السلوكي، والإرشاد بالمعنى، والإرشاد الوجودي، والتحليلي النفسي، وهناك طرائق الإرشاد الفردي، والجمعي، والإرشاد باللعب، والإرشاد وقت الفراغ، والإرشاد المختصر، والإرشاد متعدد الطرائق، والاتجاه الانتقائي، والاتجاهات الحديثة والمعاصرة مثل طريقة لارسن (Larson) في التدريب على المهارات، وطريقة إيجن (Egan) في الإرشاد الفعال. فطريقة لارسن تهدف إلى تدريب الفرد على المهارات الأساسية في الحياة مثل مهارة إدارة الذات، ومهارات التواصل البين شخصية Interpersonal Communication Skills والمهارات الاجتماعية ومهارات جماعات العمل الصغيرة مثل جماعة الأقران، وجماعة العمل، والأسرة، وفريق الحوار، وجماعات النادي، وهي من الطرائق المهمة في الإرشاد الاجتماعي. وهناك طريقة (ايجن) في الإرشاد الفعال Effective Counseling، والتي تعتبر نموذجاً شاملاً تهدف عند المسترشدين إلى تنمية المعرفة بالعمليات والمطالب النمائية خلال مراحل النمو المختلفة، وتدريبهم على ما يسمى «مهارات الحياة» Life Skills وفقاً لمعادلة كيرت ليفين التي تقول إن السلوك هو محصلة لتفاعل الشخص مع بيئته.

ويفترض أنصار نظرية التحليل الوظيفي للسلوك ثلاثة احتمالات لقيام التلميذ بسلوك غير مقبول، فقد ينتج هذا السلوك المشكل من رغبة التلميذ تجنب مهام أو مطالب منفرة وغير سارة، ومن ثَمَّ التهرب منها (مبدأ التعزيز السلبي)، وقد يمارس التلميذ السلوك المشكل؛ لأنه الوسيلة المتاحة للحصول على نتائج معينة، مثل جذب انتباه الآخرين (تعزيز إيجابي)، والاحتمال الثالث يتعلق بوجود مثيرات معينة تؤدي إلى ظهور السلوك غير المقبول، مثل البدء في نشاط معين، أو الإحساس بالجوع أو الملل، أو العجز (Day, Horner, & Onill, 1999). من جهة أخرى تستند النظرية المعرفية على افتراض أساسي يؤكد أهمية العمليات العقلية في تفسير السلوك، وتهتم بإدراك الفرد للأحداث وتفسيراته العقلية. فقد تبين أن 131 تلميذاً من الذكور (11-16 سنة) أن التلاميذ الذين ينزعون إلى تنظيم المعلومات بشكل كلي Holistic هم أكثر إحداثاً للسلوكيات الفوضوية مقارنة بالتلاميذ الذين ينظمون المعلومات بشكل تحليلي جزئي Analytics، كما أن التلاميذ الذين ينزعون عند التفكير إلى تقديم معلومات بشكل لفظي Verbal يظهرون سلوك الغضب أكثر من الذين يقدمونها بشكل تصوري Imagery.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 40 11/12/12 12:29:26 PM

أمـا نظريـة التعلم الاجتماعي فقد جمعت بـين العوامل البيولوجيـة والبيئية والمعرفية فـي ضبط السـلوك، وهي تعد الفـرد عاملاً أساسـياً للتغييـر، حيث تركز علـى طاقة الفرد فـي التوجيـه الذاتي لتغيير السـلوك، كمـا تركز على أهميـة التفاعل الاجتماعـي والمعايير الاجتماعيـة. من هنا، يرى أتباع هذه النظرية أن التعلم يحدث دون تدريب مباشـر، أو دون تأثير مباشـر للظـروف البيئية، وإنما من خـلال التعلم بالملاحظة. فالسـلوك المقبول وغير المقبـول يتم اكتسـابه بالتعلم من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين فـي البيئة المحيطة، وعليه يتبنى الفرد السلوك الذي يبدو أنه يتوافق مع توقعات الآخرين.

أما نظرية الأنظمة فهي بخلاف النظريات السـابقة، تركـز على علاقات التلاميذ بعضهم ببعض بدلاً من التركيز على التلاميذ كأفراد. وتعتبر هذه النظرية أن السلوك المشكل يحدث بسـبب عدم فعالية الحلول الآنية التي يضعها المعلم عند صدور السـلوك غير المقبول. وأن سـلوكيات التلاميـذ المتكررة ليسـت نتيجة خطأ شـخصي، وإنما هي لطبيعـة العلاقة بين التلاميـذ والمعلـم. من هنا تحـاول هذه النظريـة تغيير الجـزء الخاص بالمعلـم في علاقته التفاعلية مع التلاميذ، حيث من الصعب تغيير مشاركات التلميذ في تلك العلاقة (Porter, 2000).

الدراسات السابقة:

أولاً - دراسات تناولت المشكلات السلوكية للتلاميذ:

تناولت دراسات عديدة موضوع التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكية وحالات سوء تكيف، وكان بين هذه الدراسـات أكثر من شكل من أشكال الاختلاف، شمل المنهج، والنتائج، ونسب وجود المشكلات، كما شمل تحديد ذلك السلوك الذي يوجد عند التلميذ ويعد مشكلة. ويذكر أولمان Ulman في دراسـته أن معلمي المدارس المتوسـطة ، قـد حكموا على أن 8 % من تلامذتهم يعانون من مشـكلات أقرب إلى الشـدة، وأنه إذا أضيفت المشـكلات الأقل شدة، يكون 12 % من تلاميذ المدارس يعانون اضطرابات نفسية في مستوياتها المختلفة. ويعني هـذا أن صفاً يضم مايقارب مـن 40 تلميذاً يحتمل أن نجد فيه تلميذين يعانيان من اضطراب نفسـي فيه بعض الشدة، وأن أربعة أو خمسة يعانون من اضطرابات نفسية أقل شدة (في: الرفاعـي، 1986). وقـد بين ليبـوس ومونيـك (Lapous & Monk) أن أكثر المشـكلات الانفعاليـة لـدى الأطفال بين (6-12) سـنة هي علـى التوالي: المخـاوف، والقلق، والأحلام المزعجة، وصعوبة المزاج، وفرط النشـاط، واللجلجة، الحـركات اللاإرادية، وقضم الأظافر (عبد الله، 2001). لقد أشـار الروسـان (2000) أن السـلوكيات غير المقبولة التي أظهرتها الدراسـات النفسـية والتربوية متنوعة بحيث تشـمل: إهمال الواجبات المدرسية، وتشتت الانتباه، وسرقة الأدوات المدرسـية، والكذب، والسلوك العدواني، والتدخين، والكتابة على الجدران والمقاعد، وتناول الطعام في الأماكن غير المسموح بها، والفشل في إتمام الواجبات، والتهـور، وصعوبـة التعامل مـع الآخرين داخل الصـف. ويضيف بيرفس (في: الشـناوي وعبد الرحمن، 1998) سلوكيات أخرى مثل: التحدث بكثرة داخل الصف، واستخدام ألفاظ غير مهذبة، والغش، والتغيب دون إذن، وتخريب الممتلكات، وشتم الآخرين، والسرقة.

ولإلقاء المزيد من الضوء على الدراسـات السـابقة المتعلقة بمشـكلات التلاميذ، ولتكوين

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 41 11/12/12 12:29:26 PM

صـورة واضحة ومقارنة، سـيتم عرض ثلاث دراسـات قديمة، اثنتـين أجنبيتين (أمريكية، وبريطانية)، والثالثة عربية (سورية)، ويليها عرض بعض الدراسات الحديثة.

ففي دراسـتين أجنبيتين قديمتين، الأولى قامت بهـا روجرز (Rogers, 1956) واتبعت فيهـا تقديـرات المعلمين أيضاً وأجريت فـي المجتمع الأمريكي، وأجريت علـى عينة مؤلفة من (879) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتبين منها أن أبرز مشـكلات التلاميذ كانت على التوالي: سـلوكيات منحرفة أولا اجتماعية (51.1 %)، أعمال مدرسـية وواجبات غير كافية (37.5 %)، فـرط الحركـة (37.1 %)، ألفـظ نابية (32.2 %)، سـلوك عدواني (30.9 %)، عدم التنظيم (22.9 %)، العزلة والخجل (14.3 %)، شـكاوي جسمية (11.1 %)، مخاوف (10.0 %). أمـا الدراسـة الثانية فقـام بها الباحث كامنـج (Cumming, 1965) وهدف منها إلى التعرف على النسب المئوية لحدوث أشكال من السلوك المشكل لدى تلاميذ المدارس (ن=1231)، وقد اسـتخدم في الدراسـة مقيـاس تقديرات المعلمين فـي المجتمع الإنكليزي، وتبـين أن أبـرز المشـكلات التي يعاني منهـا أفراد العينة هـي على التوالي: عدم الاسـتقرار، وسـرعة الاسـتثارة والعصبيـة (28.9 %)، أحلام اليقظـة وضعف التركيـز (28 %)، قلق عام وخجـل، ومخاوف (23 %)، التبول الـلاإرادي (21.2 %)، عادات عصبية (18.9 %)، العـدوان والعنـف (15.1 %)، صعوبـات الكلام (14.2 %)، سـلوك طفولـي وبكاء متكرر (11.3 %)، السرقة والكذب (10.1 %)، العناد وعدم الطاعة (8.8 %). أما الدراسة العربية فقد أجريت من قبل هاشـم (1979) اتبعت فيها المنهج الوصفي باسـتخدام استبانات مُعَدّة خصيصاً لتحقيق أهداف الدراسـة في كشف مشكلات التلاميذ في المرحلة المتوسطة، وتبين منها أن أبرز هذه المشكلات كانت على التوالي: القلق (44.5 %)، الغيرة (27.08 %)، نوبات الغضـب والعصبية (20.2 %)، الشـعور بالدونيـة (15.43 %)، العزلة والانزواء (10.42 %)، السلوك العدواني (10.3 %) الكذب (7.5 %)، الهروب من المدرسة (3.1 %).

في دراسـة لهورلوك (Hurlock, 1981) عن المشـكلات الانفعالية لدى التلاميذ، تبين أن المخـاوف كانت أكثر المشـكلات حدوثـاً، وأن هذه المخاوف كانت مكتسـبة على الرغم من اختلافها وتمايزها من مرحلة نمو لأخرى في الطفولة، ومن جهة أخرى تبين أن هذه المشكلات مرتبطـة بمشـكلات التهديد، وعدم الأمـن، والإحباط الـذي يتعرض له هـؤلاء الأطفال. أما الطبيب النفسـي لامب Lempp فقد أجرى دراسـته من واقع عمله الإكلينيكي، وتبين له أن للمدرسة دوراً مهماً في نشوء مشكلات التلاميذ، على الرغم من أن هؤلاء التلاميذ يعانون من مشـكلات واضطرابات نتيجة لعوامل متعددة، وقد أشار إلى أن من بين ألف طفل يراجعونه يكون نصفهم ممن يعاني مشكلات مدرسية مثل الرسوب، والإحباط، وقضم الأظافر، وفرط النشـاط، واضطرابـات النطق واللغـة، إضافة إلى أعراض سيكوسـوماتية مثـل الصداع، وآلام البطن، والتي تزول معظمها مع الإجازات المدرسـية والعطل (عن الزعبي، 2006). أما شبيلبرجر (Spielberger, 1980)، فقد تبين له أن أكثر مشكلات التلاميذ ظهوراً هي قلق الامتحـان، والتي تعتبر موقفاً مهدداً للشـخصية، وأن هذا القلق يرتبط بدلالة إحصائية مع الخوف، والعصبية، وتشتت الانتباه، وأن هذه المشكلات أعلى لدى الإناث منها لدى الذكور. أمـا كوفمـان (Kauffman, 1981) فقـد أجرى دراسـة بهدف التعرف علـى العلاقة بين التبول اللاإرادي لدى الأطفال مع بعض المشكلات السلوكية الأخرى لديهم، تبين له أن هناك علاقة دالـة إحصائياً بين التبول الـلاإرادي وكل من: الانطواء والعزلـة، اضطرابات النطق

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 42 11/12/12 12:29:27 PM

واللغـة، الخوف، والاتكاليـة، وأحلام اليقظة. كما تبين له من خلال دراسـته الإكلينيكية أن هؤلاء الأطفال قد اتصفوا بسرعة الغضب، والتهيج، والبكاء، والسلبية.

في دراسة متولي وعبد الجواد (1990) التي هدفت إلى بحث التوجيه والتكيف الدراسي لطـلاب المرحلة الثانوية في مدينتي الرياض والقاهـرة، والتي أجريت على عينة مؤلفة من 900 طالب (500 سعودي، 400 مصري)، واستخدمت استبانه مصممة خصيصاً للإجابة عن تسـاؤلات الدراسـة مؤلفة مـن (30) عبـارة. وقد تبين أن مشـكلات التكيف الدراسـي، وخاصة مشـكلات التحصيل هي أولى المشـكلات التي يواجهها الطلبة السـعوديون، والتي يعمل المرشـدون على معالجتها، أما أكثر المشـكلات التي يواجههـا الطلبة المصريون فكانت مشكلات العلاقات الاجتماعية داخل المجتمع المدرسي، كما تبين أن خدمات التوجيه التربوي والإرشـاد الطلابي تتفوق في المدارس الثانوية للبنات في المملكة العربية السـعودية عنها في مدارس البنين.

لقـد ذكـر دويري (Dwairy, 2000) أن عدد المتسـربين (8) آلاف مـن أصل (30) ألفاً فـي المدرسـة الابتدائية، وكانت مشـكلة غياب التلاميذ عن المدرسـة من بين أبرز المشـكلات التي تنتشـر بين تلاميذ المدارس في السـعودية. كما تبين أن هذه المشكلة قد ارتبطت بعلاقة دالة إحصائياً مع الخوف من المعاملة القاسية من المعلمين، ومع الأعراض السيكوسوماتية، وخاصة الصداع.

أما دراسة غريب (2007) حول التأخر الدراسي والأعراض الاكتئابية لدى تلاميذ مرحلة المراهقـة المبكرة، باعتبار أن مرحلة العمر من سـن 12-14 لها مواصفات ومتطلبات خاصة باعتبارها تشكل بداية البلوغ، فقد هدفت إلى دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي وأعراض الاكتئـاب في مرحلة المراهقة المبكرة، ودراسـة التأخر الدراسـي والأعـراض الاكتئابية في مرحلـة المراهقة المبكرة، واقتراح بعض الخطوط العريضة للتدخل الإرشـادي، وقد أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (196) تلميذاً في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس العامة في مصر، واسـتخدمت فيها التقارير المدرسـية في التحصيل، إضافـة إلى مقياس الاكتئاب. وقـد أسـفرت النتائج عن وجود علاقة بين التحصيل الدراسـي والأعـراض الاكتئابية، وأن التأخير في التحصيل يرفع من متوسط الأفراد المتصفين به في الأعراض الاكتئابية، مقارنة بغير المتأخرين دراسياً.

فـي دراسـة لهويدي واليمانـي (2007) حول السـلوكيات غير المقبولة مـن وجهة نظر المعلمين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، والتي هدفت إلى تعرف السلوكيات غير المقبولة التي تصدر عن التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وأجريت هذه الدراسة على عينة مؤلفـة من (249) معلماً ومعلمة في (19) مدرسـة ابتدائية، واسـتخدمت اسـتبانه تتكون من (54) بنداً يمثل كل منها سـلوكاً غير مقبول، أظهرت النتائج أن السلوكيات غير المقبولة الشائعة تتعلق بتلك الموجهة نحو تلاميذ الصف الدراسي، يليها تلك الموجهة نحو ممتلكات الصف. أما أقلها شـيوعاً فكانـت الموجهة نحو المعلم. وقد تبين أن السـلوكيات غير المقبولة تشيع بين التلاميذ أكثر من التلميذات.

وقـد أجريت دراسـة مسـحية للتعرف علـى المشـكلات والاضطرابات التـي يعاني منها

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 43 11/12/12 12:29:28 PM

الشباب، في مدينة جدة السعودية ، حيث شملت العينة (2947) شاباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (32) مدرسة متوسطة وثانوية. وقد أظهرت النتائج أن اضطرابات الأكل، والمشاجرات والسلوك العدواني كانت أبرز المشكلات التي يواجهها الشباب. من جهة ثانية فقد ظهر أن (71.8%) من الطالبات يعانين من الحزن والاكتئاب مقابل (64.1%) من الشباب، كما تبين أن الضغوط النفسية هي من أهم مسببات القلق بينهم، وأن هذه الضغوط مصدرها المدرسة. وقد تم وضع عدة توصيات للجهات المعنية في المجتمع السعودي بهدف مواجهة هذه المشكلات وتنفيذ خطط وقائية تجنب الأطفال والمراهقين عواقب السلوكيات الخاطئة المتعلقة بالصحتين: الجسمية والنفسية WWW.q82D.VB\showthread.2010.

ثانياً ـ دراسات تناولت الإرشاد النفسي المدرسي وطرائقه:

لقد أجريت دراسات متعددة حول فعالية طرائق الإرشاد النفسي المختلفة في معالجة الكثير من الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية لدى الأطفال والمراهقين في المدارس. فقد ثبت فعالية كل من العلاج العقلاني الانفعالي في خفض الاكتئاب العصابي (شربتجي، 1987، أديب، 1990) والقلق والتوتر، والضغط النفسي (مزنوق، 2000، داوود، 2001)، والعلاج السلوكي المعرفي في خفض بعض اضطرابات القلق لدى الأطفال (العطية، 2002)، وفي خفض المخاوف المرضية (الشبانات، 1996). وفعالية طريقة الإرشاد السلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية والتكيف لدى الأطفال (عبد الله، 2005)، وفعالية برامج الإرشاد السلوكي الجمعي في تخفيف أعراض الخجل لدى طلبة المرحلة الثانوية (الخولي، 1991). وسنستعرض عينة من الدراسات التي تناولت موضوع الإرشاد النفسي وطرائقه.

في دراسة فرنسية قام بها ليونغ (Liong, 1976) حول الحدود بين واجبات المرشد النفسي ومهماته وواجبات المرشد المهني ومهماته في المدرسة، توصل إلى أن المرشدين يعملون في المدرس باتباع ثلاث طرائق مختلفة في التعاون مع المعلمين في حل مشكلات الطلاب ومساعدتهم في وقت مبكر على الصعوبات التي تسبب الفشل الدراسي، ووضع إستراتيجيات لإنجاز الخطط الشخصية لمستقبل الطلبة.

وفي الأردن أجرى أبو الهيجاء (1988) دراسة حول تقويم فعالية المرشد التربوي في المدرسة الأردنية، وتوصل إلى أن المرشد النفسي لم يصل إلى المستوى المطلوب تربوياً، وأن هناك نقصاً في فعالية المرشدين النفسيين وضعفاً في الكفايات التربوية لدى المرشدين في المدرسة الأردنية. وفي دراسة للباحثين سمارة ونمر (1992) لتجربة التوجيه والإرشاد النفسي في الأردن وواقعه وصفا فيها الاهتمام بالإرشاد النفسي في الأردن ضمن المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: بدأ فيها الاهتمام بالإرشاد النفسي في العام (1969 ـ 1970)، وذلك بإحداث قسم خاص بالإرشاد النفسي تابع لمديرية التربية والتعليم، ولم يتجاوز عدد المرشدين آنذاك ستة أشخاص.

المرحلة الثانية: بدأت عام 1981 بزيادة مسؤوليات القسم ومهامه باستحداث أسس لتعيين المرشدين، وإصدار دليل للإرشاد الطلابي، وكان عدد المرشدين في تلك المرحلة

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 44 11/12/12 12:29:28 PM

لايزيد عن (90) مرشداً.

المرحلة الثالثة: تطوير مهام قسم الإرشاد النفسي لتشمل عقد الاجتماعات وإجراء الدراسات والبحوث، والتخطيط للبرامج الإرشادية.

وفي دراسة للشناوي (1990) بعنوان تحليل مهني لعمل المرشد الطلابي في منطقة الرياض، والتي هدفت إلى التعرف على مهام المرشد الطلابي، والوظائف التي يتعامل معها، والواجبات التي يقوم بها، ومشكلات الطلاب التي يتصدى لها، من خلال تطبيق استبانه صممت خصيصاً لهذه الدراسة، وطبقت على عينة مؤلفة من (60) مرشداً اختيروا بطريقة عشوائية من إدارات التعليم الخمس التابعة لمنطقة الرياض. وقد أظهرت النتائج المتعلقة بالمشكلات الأكثر انتشاراً بين طلاب المدارس، والتي يتصدى لها المرشدون هي على التوالي: مشكلة التأخر الدراسي (56 %)، الغياب المتكرر (40 %) والتحدث في أثناء الدروس (36 %)، تلتها مشكلات بدرجة متوسطة مثل: سوء معاملة الآباء للتلاميذ، واضطرابات الكلام، والقلق، والتهيج، والغضب، والخوف، وقلق الامتحان.

أما بارسونز (Parsons, 1994) فقد ركز على فحص الأساليب التي يستخدمها المديرون والمرشدون في حل المشكلات والأزمات التي تواجههم والمتعلقة بحالات العنف بين الطلبة، وتوصل إلى أن الطلبة الذين يعانون من مشكلات ناشئة عن أزمات شخصية ينفع معهم أسلوب الدمج كوسيلة أفضل في التخفيف من مشكلاتهم، وقد أكد أفراد العينة أن فهم ظروف الطالب، واستخدام أسلوب دمجه مع زملائه في مدارس ولاية واشنطن هو أكثر فعالية من الأساليب الأخرى.

في دراسة لزغاليل والشرعة (1998) بعنوان الأدوار والوظائف الإرشادية للمرشد التربوي في المدرسة الأردنية، بهدف الكشف عن الأدوار التي يقوم بها المرشد والتي أجريت على (203) مرشدين ومرشدة من مختلف مديريات التربية والتعليم بالأردن، والتي استخدمت استبانه مكونة من (40) عبارة عن الممارسات الإرشادية، تبين أن وضع برامج الإرشاد النفسي، وتطبيق الإرشاد الفردي في المشكلات السلوكية والانفعالية لتلاميذ، وكشف هذه المشكلات وتشخيصها، واستخدام الأساليب المناسبة للتعامل معها، هي من أهم وأبرز الأدوار التي يقوم بها المرشد التربوي بالمدرسة. من جهة أخرى لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمرشد في ممارسته لأدواره المهنية.وقد أكد الباحثان على أهمية الإرشاد الجمعي في تقديم الخدمات الإرشادية في ضوء تزايد أعداد الطلبة.

في دراسة عن فعالية طريقة العلاج العقلاني الانفعالي في تخفيف القلق الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، قام الناعمة (2008) بتصميم برنامج إرشادي عقلاني انفعالي، وتطبيق جلساته على عينة تجريبية (ن= 8) مقارنة بمجموعة ضابطة (ن=8) تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية في القلق الاجتماعي في القياس القبلي ومتوسط درجات أفراد هذه المجموعة في القلق الاجتماعي في القياس البعدي. لقد ثبت فعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في تخفيف القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 45 11/12/12 12:29:29 PM

وفي دراسة عبد الله (2009) عن واقع عمل المرشد النفسي المدرسي في سوريا، والتي هدفت إلى التعرف على مهمات المرشد المدرسي ومشاعره تجاه عمله، والتي أجريت على عينة مؤلفة من (230) مرشداً نفسياً، واستخدمت استبانه مصممة لهذه الدراسة بعد حساب صدقها وثباتها، تبين أن أكثر المهمات ممارسة من قبل المرشدين هي استقبال الطلاب وإجراء المقابلة الأولية والإرشادية، وتشخيص المشكلات، وصياغة الأهداف الإرشادية، بينما كان أقلها ممارسة استخدام المقاييس والاختبارات النفسية. كما تبين أن أكثر الوظائف والتخصصات التي يتعامل معها المرشد المدرسي هي إدارة المدرسة، والمدرسين وخاصة مدرسي الرياضة والفنون. من جهة فقد تبين أن الذين يقدمون خدمات الإرشاد النفسي ليسوا فقط من المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي بل من المتخصصين في علم الاجتماع، والفلسفة والتربية.

في دراسة رتيب (2009) حول فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في تخفيف أعراض القلق الاجتماعي لدى الطلاب المراهقين، والتي هدفت إلى تصميم برنامج إرشادي عقلاني انفعالي وتقصي فعاليته في خفض القلق الاجتماعي لدى عينة تجريبية من الطلاب المراهقين (ن=15) في إحدى مدارس مدينة دمشق، وقد صممت أداة لقياس القلق الاجتماعي. وبعد القياس القبلي لدى العينة التجريبية التي يعاني أفرادها من قلق اجتماعي مرتفع، عملت على تطبيق البرنامج من خلال 14 جلسة إرشادية،بما فيها جلسات المتابعة. وقد ثبت فعالية البرنامج في خفض القلق الاجتماعي لدى الطلاب المراهقين.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتبين من العرض السابق تنوع الدراسات التي بحثت مشكلات التلاميذ، ووظائف المرشدين والطرائق التي يستعملونها في معالجتها. ومما لاشك فيه أن تلاميذ المدارس يعانون من مشكلات متنوعة في مراحل تعليمهم المختلفة، خاصة مع التطور الكمي والتكنولوجي الذي لحق بعملية التعليم. وبسبب أهمية التعليم في مختلف الدول فإنها تولي اهتماماً كبيراً ورعاية مستمرة بصحة التلاميذ الجسمية والنفسية من منطلق أن التعليم أساس تقدم الأمم وتفوقها في مختلف المجالات، لأنه عن طريق التعليم يكتسب الأفراد المعرفة وتقنيات العصر التي تجعلهم قادرين على التفاعل المثمر مع البيئة وتحدياتها، كما يتم رصد الكثير من الأموال لدراسة هذا القطاع والنهوض به. وبسبب هذه الأهمية سعى الباحث لرصد مشكلات التلاميذ في المدرسة من وجهة نظر المرشدين أنفسهم، والأساليب التي يتبعها هؤلاء المرشدون في معالجتها في سوريا.

ويلاحظ من الدراسات السابقة أن بعضها تناول دراسة شيوع مشكلات التلاميذ في المدارس، مثل دراسة هورلوك (Hurlock, 1981)، ودراسة هويدي واليماني (2007)، ومشكلات التكيف الدراسي في المرحلة الثانوية (متولي وعبد الجواد، 1990)، أو دراسة العلاقة بين التأخر الدراسي والأعراض الاكتئابية لدى تلاميذ مرحلة المراهقة المبكرة (غريب، 2007)، والعلاقة بين التبول اللاإرادي لدى الأطفال مع بعض المشكلات السلوكية الأخرى لديهم، مثل: الانطواء والعزلة، واضطرابات النطق واللغة، الخوف، والاتكالية، وأحلام اليقظة (Kauffman, 1981). من جهة ثانية هناك دراسات ركزت على فعالية بعض طرائق الإرشاد النفسي مثل فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في معالجة القلق

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 46 11/12/12 12:29:29 PM

لدى الطلاب (رتيب، 2009، الناعمة، 2008)، وفعالية الإرشاد السلوكي المعرفي في خفض بعض اضطرابات القلق لدى الأطفال (العطية، 2002)، وفي خفض المخاوف المرضية (الشبانات، 1996). وفعالية طريقة الإرشاد السلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية والتكيف لدى الأطفال (عبد الله، 2005)، في حين أن بعضها الآخر بحث الأدوار والوظائف الإرشادية للمرشد التربوي في المدرسة الأردنية (الزغاليل والشرعة 1998)، وواقع عمل المرشد النفسي المدرسي في سوريا (عبد الله، 2009)، والأساليب التي يستخدمها المديرون والمرشدون في حل المشكلات والأزمات التي تواجههم، والمتعلقة بحالات العنف بين الطلبة (Parsons, 1994) ومهام المرشد الطلابي، والوظائف التي يتعامل معها (الشناوي، 1990). ويظهر أن هذه الدراسات توصلت إلى نتائج كثيرة أسهمت في فهم جوانب متعددة لموضوع مشكلات التلاميذ ومهمات المرشد والطرائق التي يستخدمها، إلا أن هذه الدراسات اختلفت في المراحل العمرية التي طبقت عليها، فبعضها أجري على طلبة المرحلة الثانوية، وبعضها في بداية المراهقة، وبعضها الآخر على تلاميذ المرحلة الابتدائية في بلدان عربية مختلفة. من جهة أخرى لا توجد دراسة واحدة بحثت موضوع مشكلات التلاميذ الشائعة في مرحلة التعليم الأساسي، والتعرف على الطرائق الإرشادية التي يتبعها هؤلاء المرشدون في معالجتها في سوريا. وبسبب الحاجة الملحة لمثل هذه الدراسة فقد قام الباحث بإجرائها من خلال دراسة وصفية ومسحية شاملة في مدارس التعليم الأساسي في المؤسسات التربوية في مناطق القطر المختلفة.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين والمرشدات العاملين في المدارس التابعة لوزارة التربية في سوريا خلال العام الدراسي 2008-2009 ، والذي يبلغ مجموع أفراده (3500) مرشد نفسي تقريباً (حاملي الإجازة في الإرشاد النفسي، وعلم النفس)، و(1500) مرشد تقريباً ممن يحملون درجة الإجازة في علم الاجتماع، والفلسفة، وذلك وفقاً لتقديرات دائرة البحوث التربوية في وزارة التربية (2008). أما عينة الدراسة فتكونت من (240) مرشداً بواقع (125 ذكور، 115 إناث). وقد تم اختيار عينة الدراسة عشوائياً من خلال اختيار المرشدين من مديريات التربية في سوريا بحيث تمثل توزيع مجتمع الدراسة في المناطق الخمسة: الجنوبية، والغربية/الساحلية، والشمالية، والشرقية، والوسطى، وقد تم اختيار مدينة تمثل كل منطقة من هذه المناطق الخمس في مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائية والإعدادية)، والجدول رقم (1) يبين توزع أفراد العينة بحسب هذه المناطق، بينما يظهر الجدول (2) توزعها وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 47 11/12/12 12:29:30 PM

جدول (1) يبين توزع أفراد العينة من المرشدين بحسب المحافظات

الجنس	المنطقة					
	الجنوبية دمشق	الغربية في الساحلية اللاذقية	الشمالية حلب	الوسطى حماه	الشرقية دير الزور	المجموع
مرشدون	25	24	26	26	24	125
مرشدات	22	23	24	24	22	115
المجموع	47	47	50	50	46	240

جدول (2) يبين توزع أفراد العينة من المرشدين بحسب الجنس، والمؤهل العلمي

المتغير		المجموع
الجنس	ذكور	125
	إناث	115
	المجموع	240
المؤهل العلمي	إجازة	170
	دبلوم	58
	ماجستير	12
	المجموع	240

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث استبانه مخصصة لأغراض الدراسة، قام بإعدادها بناء على تخصصه في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، وتدريسه لمقررات الإرشاد في مرحلتي الإجازة والماجستير، وبناء على إشرافه على التدريب الميداني في الإرشاد النفسي المدرسي، كما استند في بنائها إلى الوظائف والتقنيات التي يستخدمها المرشد كما وضعتها الجمعية الأمريكية لمرشدي المدارس (إبراهيم، وعسكر 1999)، وعلى العديد من الدراسات السابقة والأدوات التي تسعى لتقويم مشكلات التلاميذ السلوكية والنفسية. وقد اشتملت الاستبانة الجوانب الآتية:

1. مشكلات التلاميذ المسترشدين في المدارس، (وتضم 50 عبارة) تعبر عن خمسين مشكلة سلوكية. ووضع سؤال مفتوح في نهايتها «مشكلات أخرى....» يمكن للمرشد أن يستجيب له مما لم يكن مُتضمناً في قائمة المشكلات.
2. الطرق والنظريات التي يستخدمها المرشدون، (وتضم 20) طريقة ونظرية.ووضع سؤال مفتوح في نهايتها «طرائق أخرى....» يمكن للمرشد أن يستجيب له مما لم يكن مُتضمَناً في قائمة الطرائق والنظريات الإرشادية.

وقد تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين، وعددهم (6) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية وعلم النفس، وذلك لحساب الصدق الظاهري لها، (نسبة الاتفاق 87 %)، وقد أجرى الباحث بعض التعديلات على بعض العبارات وفقاً لآراء المحكمين،

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 48 11/12/12 12:29:31 PM

وانتهت في صيغتها النهائية كما ذكر أعلاه. أما بالنسبة لثبات الاستبانة فقد طبقها الباحث على (20) مرشداً مدرسياً، ثم أعاد تطبيقها مرة ثانية بعد ثلاثة أسابيع، وبحسب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين فبلغ (0.89)، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بثبات عال، وهي صالحة للتطبيق في صيغتها النهائية.

جمع البيانات: قام الباحث بتوزيع الاستبانة على أفراد العينة بعد الحصول على موافقة مديريات التربية التي تم اختيارها لتمثل المناطق الخمس في سوريا، حيث تم إرسالها إلى عناوين المرشدين في المدارس التي يعملون بها، وقد اعتمد الباحث على (مساعد باحث)، وهو مرشد متمرس تولى عملية التطبيق وتواصل معه طوال فترة العمل. وقد تم إخبار المستجيبين بأهمية مشاركتهم وتعاونهم في تحقيق أهداف الدراسة، وأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستُعامل بسرية ولأغراض البحث العلمي فقط.

المعالجة الإحصائية: بهدف الإجابة عن تساؤلات الدراسة، فقد تم تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية ،أما بالنسبة للتساؤل المتعلق بالفروق وفقاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، فقد استُخدم اختبار (ت) لدلالة الفروق، وكذلك تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على «ما مشكلات التلاميذ التي يتعامل معها المرشدون بالمدارس؟» فقد تم حساب المتوسطات للفقرات التي تعبر عن مشكلات التلاميذ المسترشدين. والجدول رقم (3) يبين متوسطات الاستجابات على المشكلات الخمس عشرة مرتبة ترتيباً تنازلياً بحسب درجة انتشارها كما يراها المرشدون أفراد العينة.

جدول (3) يبين متوسطات مشكلات التلاميذ المسترشدين الخمسة عشرة الأولى مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	المشكلة	المتوسطات
1	عدم طاعة المدرسين	4.35
2	التأخر الدراسي	4.31
3	مشاجرات بين التلاميذ	4.26
4	إهمال الواجبات	4.13
5	سلوكيات عدوانية: تخريب، إيذاء..	3.97
6	الغياب المتكرر	3.85
7	شكاوي الطلاب من سوء معاملة المدرسين لهم	3.71
9	شكاوي من المدرسين	3.66
10	التحدث في أثناء الدروس	3.57
11	الانطواء	3.45
12	قلق الامتحان	3.41
13	الخجل	3.29
14	الغضب والاندفاعية	3.12
15	صعوبات تعلم	2.98

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 49 11/12/12 12:29:32 PM

يوضح الجدول (3) ترتيب المشكلات الأكثر وفقاً لمتوسطات أفراد العينة من المرشدين، وهي: عدم طاعة المدرسين (م=4.35)، التأخر الدراسي (م=4.31)، مشاجرات بين التلاميذ (م=4.26)،إهمال الواجبات (م=4.13)، سلوكيات عدوانية (م=3.97)، الغياب المتكرر (م=3.85)، شكاوي الطلاب من سوء معاملة المدرسين (م=3.71). من جهة ثانية كانت مشكلات الانطواء، وقلق الامتحان، والخجل، والغضب، وصعوبات التعلم تتراوح بين (م=3.45 و م=2.98). وتقترب هذه النتيجة من أغلب النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسات السابقة وخاصة دراسة الشناوي (1990)، التي كانت مشكلة التأخر الدراسي في المرتبة الأولى. من جهة أخرى فقد أظهرت دراسة (متولي، وعبد الجواد، 1990) أن أكثر المجالات التي يسهم في الإرشاد المدرسي في تحقيق التكيف الدراسي لدى الطلبة السعوديين هو مجال تحسين المستوى التحصيلي ومعالجة مشكلات التأخر الدراسي. ويبدو أن مشكلات الدراسة والتحصيل تحتل المرتبة المتقدمة التي يواجهها المرشدون في المدارس، والتي تتطلب منهم توظيفاً للأساليب والفنيات الإرشادية المختلفة التي تساعد في رفع مستوى تكيفهم المدرسي.

أما أقل المشكلات انتشاراً لدى التلاميذ المسترشدين فيوضحها الجدول (4) مرتبة ترتيباً تنازلياً.

جدول (4) يبين متوسطات أقل المشكلات انتشاراً بين التلاميذ

الرقم	المشكلة	المتوسطات
1	الوساوس القسرية	1.95
2	التبول اللاإرادي	1.91
3	انحرافات جنسية	1.85
4	اضطرابات الطعام	1.67
5	اضطرابات النوم	1.35
6	فرط النشاط	1.27
7	الكذب	1.17
8	السرقة	1.11
9	أعراض ذهانية	1.01

يتضح من الجدول (4) أن الوساوس القسرية (م=1.95)، والتبول اللاإرادي (م=1.91)، والانحرافات الجنسية (م=1.85)، واضطرابات الطعام (م=1.67)، واضطرابات النوم (م=1.35)، وفرط النشاط (م=1.27)، والكذب (م=1.17)، والسرقة (م=1.11)، والأعراض الذهانية (م=1.01) هي أقل المشكلات انتشاراً بين التلاميذ، وهي المشكلات التي يتعامل معها المرشدون بدرجة أقل. من هنا يبدو أن المرشدين يتصدون بدرجة كبيرة للمشكلات السلوكية، وخاصة تلك المرتبطة بالدراسة والتحصيل الدراسي، والانضباط، مما سيؤثر في طرائق الإرشاد التي يتبعونها في التصدي لها.

بالنسبة للتساؤل الثاني «ما طرائق الإرشاد التي يستخدمها المرشدون في مواجهة

.indd 50 11/12/12 12:29:32 PM

مشـكلات المسترشـدين من التلاميذ؟» فإن الجدول (5) يبين متوسطات الطرائق الإرشادية التي يستخدمها المرشدون مرتبة ترتيباً تنازلياً بحسب درجة ممارستهم لها.

جدول (5) يبين متوسطات طرائق الإرشاد المستخدمة من قبل المرشدين مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	طريقة الإرشاد	المتوسطات
1	الإرشاد الفردي	4.87
2	الإرشاد الجمعي	4.74
3	الإرشاد وقت الفراغ	4.68
4	الإرشاد المتمركز حول العميل	4.62
5	الإرشاد متعدد الطرائق	4.53
6	الإرشاد السلوكي	4.48
7	الإرشاد المعرفي	4.35
8	الإرشاد باللعب	4.15
9	الإرشاد المختصر	3.93
10	الإرشاد العقلاني الانفعالي	3.76
11	الإرشاد بالتحليل النفسي	3.65
12	الإرشاد بالواقع	3.47
13	الإرشاد بطريقة السمات والعوامل	3.41
14	الإرشاد بالمعنى	3.21
15	الإرشاد الجشتالطي	3.13
16	الإرشاد الانتقائي	3.09
17	الإرشاد بطريقة المساعدة الفعالة (إيجن)	2.85
18	الإرشاد بطريقة التدريب على المهارات (لارسن)	2.78
19	الإرشاد الأسري	2.64

يتضح من الجدول (5) أن الإرشـاد الفردي هو أكثر الطرائق استخداماً من قبل المرشدين (م=4.87)، بينمـا احتلت طريقة الإرشـاد الجمعي المرتبة الثانيـة (م=4.74). أما الطرائق التـي تليهـا في الممارسـة فكانت على التوالي: الإرشـاد وقـت الفراغ (م= 4.68)، الإرشـاد المتمركز حول المسترشـد (م=4.62)، الإرشـاد متعدد الطرق (م=4.53)، الإرشاد السلوكي (م=4.48)، الإرشـاد المعرفي (م=4.35)، الإرشاد باللعب (م=4.15). وهكذا يكون الإرشاد الفـردي من أهم الطرق التي يسـتخدمها المرشـدون في معالجة مشـكلات التلاميـذ لما لهذه الطريقـة مـن أهمية فـي التعامل مع الحـالات الفردية بعمـق. وقد تبين أن هنـاك الكثير من المشكلات التي يعاني منها التلاميذ، والتي تتطلب إرشاداً فردياً. من جهة ثانية تعتبر طريقة الإرشاد الجمعي ثاني طريقة متبعة، وهناك مسوِّغ قوي وراء استعمال هذه الطريقة، وهي ارتفاع نسـبة مشـكلات الطلاب، وقلة عدد المرشدين النفسـيين بالمدارس. وقد أكد الزغاليل والشرعة (1998) في دراستهما أهمية الإرشاد الجمعي لما له من فاعلية في تقديم الخدمات الإرشـادية فـي ضوء تزايـد أعداد الطلبة فـي المدارس، وتدني نسـبة المختصـين في العمل

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 51 11/12/12 12:29:33 PM

الإرشـادي. وقد تبين أن الذين يقومون بتقديم خدمات الإرشـاد النفسـي في سـوريا ليسوا فقط من حاملي شهادة علم النفس أو الإرشاد النفسي، بل ومن المتخصصين بعلم الاجتماع، والفلسـفة، والتربية، وذلك بسـبب نقص عدد المرشدين النفسـيين، وازدياد نسبة مشكلات التلاميذ (عبد الله، 2009).

من جهة ثانية فإن أقل ثلاث طرائق اسـتخداماً من قبل المرشـدين هي: الإرشـاد بطريقة المسـاعدة الفعالة لإيجـن (م=2.85)، وطريقة التدريب على المهارات للارسـن (م=2.78)، وطريقة الإرشـاد الأسـري (م=2.64). ويبدو أن طريقة إيجن في الإرشاد الفعال (Egan, 2005)، وطريقة لارسن في التدريب على المهارات (Larson, 2001)، لا يتم استعمالهما من قبل المرشـدين بسـبب حداثتهما أولاً، وبسـبب عدم تضمينهما بشكل كاف في محتويات المقررات الدراسـية في أثناء إعداد المرشدين النفسيين بالجامعة، خاصة وأن الباحث قد قام بتدريس مقرر «نظريات الإرشـاد النفسـي» لعدة سـنوات في عدد من الجامعات السورية، وغير السورية ويعلم توصيف هذا المقرر ومحتوياته في اللوائح الداخلية لهذه الجامعات. أمـا الإرشـاد الأسـري، فإنه يتطلـب تعاوناً مع الأهـل وأولياء أمـور الطلبة، وقـد يمتد هذا التعاون خارج نطاق المدرسة، إلا أن هذا التعاون ضيق جداً، مما يحد من إمكانيات استعمال هذه الطريقة المهمة في تقديم الخدمات الإرشادية.

لقد أشـار عدد من المرشدين إلى اسـتخدامهم عدة طرائق إرشادية من خلال إجابتهم على السؤال المفتوح منها: الإرشاد من خلال الإذاعة المدرسية، الإرشاد الديني، الإرشاد عن طريق الرسـم، والإرشـاد من خلال القصة، والإرشـاد عن طريق النشـاطات اللاصفية، والإرشاد بالحـوار، والإرشـاد الوقائـي. ويمكن تفسـير هـذه النتيجة في ضـوء توظيف المرشـدين للمواقف والنشـاطات المدرسـية لتحقيق أهداف الإرشاد النفسـي وخاصة من خلال المنهاج بالنشـاطات الصفية واللاصفية. وقد أشار عدد من المرشدين إلى استخدامهم هذه الطرائق. ومن جهة ثانية فإن قلة عدد المرشـدين بالمـدارس قد يكون عاملاً قوياً يدفعهم لتوظيف مثل هذه النشـاطات فـي العملية الإرشـادية، ولضيق الوقـت لديهم، وكثرة مشـكلات التلاميذ وتنوعها.

لقـد أظهـرت العديـد من الدراسـات أهمية دور المرشـد النفسـي فـي المرحلـة الابتدائية والإعدادية في مسـاعدة التلاميذ على توافقهم النفسـي من خلال برامج الإرشاد التي تسهم في تلبية احتياجاتهم، مما يخفف من أعباء المهام الإرشـادية في المراحل اللاحقة (الزهراني، 1990)، كما تبين أن المواقف الإرشادية تتطلب إلمام المرشد بالعديد من الطرائق والأساليب الإرشـادية، والاعتمـاد على فهم كامل للنظريات الإرشـادية، وأن نجاح العملية الإرشـادي يتوقـف على مهارات المرشـد في اسـتخدام هـذه الطرائـق والنظريات في مختلـف المواقف الإرشادية (Miller, 1989).

بالنسـبة للتسـاؤل الثالث «هل تختلف طرائق الإرشـاد المسـتخدمة باختلاف متغيري جنس المرشد، ومؤهله العلمي؟»، فتشير نتائج اختبار (ت) المعروضة في الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشـدين والمرشـدات في (6) طرائق إرشادية، بينما لم تظهر مثل هذه الفروق في ممارستهم لبقية الطرائق الأربع عشرة. ويعرض الجدول (6) الطرائق الست فقط التي وجدت فيها فروق دالة إحصائياً بين المرشدين والمرشدات.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 52 11/12/12 12:29:34 PM

جدول (6) الفروق بين الذكور والإناث في بعض الطرائق الإرشادية

الطريقة الإرشادية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
1- الإرشاد العقلاني الانفعالي	ذكور 125 إناث 115	2.65 3.14	0.76 0.98	2.52-	0.016
2- الإرشاد بالواقع	ذكور 124 إناث 115	3.12 3.76	0.32 0.17	2.48 -	0.018
3- الإرشاد باللعب	ذكور 125 إناث 115	2.11 2.57	1.08 1.19	2.18-	0.043
4- الإرشاد المتمركز حول العميل	ذكور 125 إناث 114	3.87 3.21	0.48 0.19	2.69 -	0.0127
5- الإرشاد المختصر	ذكور 125 إناث 115	3.09 2.56	0.56 0.87	2.53-	0.0142
6- الإرشاد متعدد الطرائق	ذكور 125 إناث 115	3.45 3.19	0.24 0.57	2.49-	0.02

يتبين من الجدول رقم (6) أن ممارسة المرشدات للطرائق الثلاث الآتية: الإرشاد العقلاني الانفعالي، والإرشاد بالواقع، والإرشاد باللعب، هي أكثر استخداماً (عن المرشدين الذكور) في تعاملهن مع مشكلات التلاميذ، وبالمقابل فإن الذكور أكثر استخداماً لطرائق الإرشاد المتمركز حول العميل، والإرشاد المختصر، والإرشاد متعدد الطرائق. ويظهر أن المرشدات يتبعن الطرائق التي تتطلب تفاعلاً مستمراً وتواصلاً عقلانياً مع المسترشدين، كما تحتاج هذه الطرائق إلى وقت أطول في التصدي لمشكلات التلاميذ. وقد تكون المرشدات أكثر ممارسة للمهمات الإرشادية كتلك المتعلقة بالتعاطف **Empathy** وعكس المشاعر **Feeling Reflection**، والتي تعود إلى طبيعة الدور المرتبط بالجنس، فالإناث وبطبيعة التنشئة الاجتماعية - أكثر ميلاً لطلب المساعدة وتقديمها من الذكور (أبو عيطة، 1989). أما الإرشاد المختصر، والإرشاد المتمركز حول العميل فعلى العكس من ذلك، ففي حين يتطلب الإرشاد المتمركز حول العميل مسترشداً فعالاً ومرشداً يتمتع بمهارة الإصغاء، فإن الإرشاد المختصر يتيح التعامل مع العديد من الحالات في أوقات محددة. وقد تعود هذه الفروق إلى طبيعة الطرائق التي يتبعها كل من الذكر والأنثى (المرشدين والمرشدات)، والتي يظهر من خلالها درجة أكبر من التواصل والتعاطف من قبل المرشدات مقارنة مع المرشدين.

وتبين المقارنات البعدية باستخدام اختبار فيشر **Fisher** وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسط أداء مستويات المؤهل العلمي الثلاثة: إجازة، دبلوم تربية / علم نفس، ماجستير وذلك في ثلاث طرائق إرشادية فقط، والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 53 11/12/12 12:29:35 PM

جدول (7) الفروق في بعض الطرائق الإرشادية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

طرائق الإرشاد	المؤهل العلمي	المتوسطات	الفروق المحسوبة	القيمة الحرجة
الإرشاد المعرفي	إجازة – دبلوم	(2.21) – (2.73)	0.52 –	0.467
	إجازة – ماجستير	(2.21) – (2.63)	0.42 –	0.521*
	دبلوم – ماجستير	(2.73) – (2.54)	0.41 –	0.486
الإرشاد السلوكي	إجازة – دبلوم	(3.14) – (3.85)	0.71 –	0.04*
	إجازة – ماجستير	(3.20) – (3.78)	0.58 –	0.38
	دبلوم – ماجستير	(3.63) – (3.95)	0.32 –	0.45*
الإرشاد الجماعي	إجازة – دبلوم	(2.45) – (2.92)	0.53	0.64*
	إجازة – ماجستير	(2.44) – (2.68)	0.24 –	0.43
	دبلوم – ماجستير	(2.42) – (2.86)	0.44 –	0.03*

* دال إحصائياً.

يتبين من الجدول (7) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مستويي المؤهل العلمي: الإجازة والماجستير في طريقة «الإرشاد المعرفي» حيث كان متوسط أداء هذه المهمة أعلى عند حاملي الماجستير (2.63) منها عند حاملي الإجازة (2.21). كما أن طريقة «الإرشاد السلوكي» كانت أكثر استعمالاً لدى حاملي الدبلوم (م=3.85) منها لدى المجازين (م=3.14)، كما كانت أعلى لدى حاملي الماجستير (م=3.95) منها لدى حاملي الدبلوم (م=3.63). أما بالنسبة لطريقة «الإرشاد الجماعي» فكانت أكثر استخداماً لدى حاملي الدبلوم (م=2.92) منها لدى المجازين (م=2.45)، كما أنها أكثر ممارسة لدى حاملي الماجستير (م=2.86) منها لدى حاملي الدبلوم (م=2.42). ويمكن القول إن متغير المؤهل العلمي لم يكن له دور كبير في تمايز ممارسة المرشدين للطرائق الإرشادية في تعاملهم مع مشكلات التلاميذ، فلم تكن هناك فروق بين مستويات المؤهل العلمي الثلاثة (إجازة، دبلوم، ماجستير) في ممارسة الطرائق الإرشادية الأخرى مثل: الإرشاد الواقعي، والجشتالطي، والمختصر، والتحليلي، والفردي، والأسري، والوجودي والإرشاد بالمعنى، ونظرية السمات والعوامل، والإرشاد باللعب، والإرشاد وقت الفراغ. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الزغاليل والشرعة (1998) من أن متغير المؤهل العلمي للمرشدين المدرسيين لم يكن له دور في تمييز ممارسة المرشدين لمهماتهم الإرشادية بالمدرسة. وبسبب الحاجة الماسة للتوجيه والإرشاد بالمدرسة ، وبسبب شيوع المشكلات يمكن لأي عضو في العملية التعليمية أن يساهم في التوجيه والإرشاد المدرسي. فهناك علاقة وثيقة بين التربية والتوجيه والإرشاد (مرسي، 1974) وقد يقوم المدرس بممارسة عملية الإرشاد والتوجيه بغض النظر عن مؤهله العلمي ضمن مايسمى المدرس ـ المرشد، كما أن المرشد قد يمارس عملية التدريس، وتظهر هذه الصلة الوثيقة بين التربية من جهة والتوجيه والإرشاد من جهة أخرى في مجال التوجيه التربوي الذي يُسْهِمُ فيه معظم القائمين على العملية التربوية بغض النظر عن تخصصاتهم ومؤهلاتهم المختلفة.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 54 11/12/12 12:29:36 PM

التوصيات:

1. ضرورة رفد المدارس بالمزيد من المرشدين النفسيين، وتطبيق برامج الإرشاد الوقائي لما له من أهمية كبيرة في الوقاية من الكثير من المشكلات.
2. يجب على المرشدين التواصل مع المؤسسات الاجتماعية ذات الصلة بالإرشاد ومراكز الرعاية النفسية، خارج المدرسة، من أجل تفعيل وظيفة المرشد، وتقديم الخدمات الإرشادية خارج نطاق المدرسة.
3. تقديم برامج إرشاد جمعي للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكية وانحراف (عدوان مشاجرات، عدم طاعة، إهمال واجبات..)، تهدف إلى تحسين السلوك الاجتماعي والأخلاقي ونمو شخصية التلميذ، مما يخفف من المشكلات السلوكية والاجتماعية التي ظهر أنها أكثر انتشاراً بين التلاميذ.
4. على المرشدين استخدام مختلف تقنيات الإرشاد النفسي ونظرياته فيها لما لها من أهمية كبيرة في بلوغ الأهداف.فقد تبين أن هناك طرائق ونظريات لا تستخدم إلا بدرجة نادرة جداً.
5. إقامة دورات تدريبية مستمرة للمرشدين تهدف إلى إكسابهم المعلومات الحديثة والطرائق والنظريات الجديدة في الإرشاد.
6. تقديم محاضرات توعية وتثقيف للمدرسين توضح لهم أدوار المرشد المدرسي ومهماته، ومجالات عمله، بما يساعد في زيادة الوعي بعمل المرشد لتسهيل مهامه، ومساعدته في تقديم الخدمات الإرشادية للتلاميذ.
7. إدخال وظيفة المدرس-المرشد إلى المدرسة بسبب قلة المرشدين المتخصصين، وكثرة مشكلات الطلاب، ودور المدرس الفاعل في تقديم خدمات الإرشاد النفسي المدرسي.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الستار، وعسكر، عبد الله (1999). علم النفس الإكلينيكي في ميدان الطب النفسي، الأنجلو المصرية، القاهرة.

أبوعيطة، سهام (1989). الرعاية الوالدية والميول المهنية لدى الطلبة الكويتيين في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد التاسع، العدد (12)، 152-128.

أبوالهيجاء، أحمد (1988). تقييم فعالية المرشد التربوي كما يدركها المديرون والمعلمون والمرشدون والمسترشدون في المدرسة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

أديب، ندى (1990). دراسة فعالية برنامج إرشادي لخفض الاكتئاب عن طريق مراجعة الأفكار اللامنطقية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

داوود، نسيمة (2001). فعالية برنامج إرشادي يستند إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي في خفض التوتر وتحسين التفكير العقلاني لدى طالبات الصف الأول الثانوي في عمان. الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية.

دائرة البحوث التربوية (2008). إحصائيات وزارة التربية، دمشق.

الدريعي، إبراهيم (2010). كيف يتعامل مرشد الطلاب مع مشكلات الطفولة. مستشفى الصحة النفسية ببريدة.

الخولي، توفيق (1991). أثر برنامج إرشادي جمعي في التدريب على المهارات الاجتماعية على الخجل ومفهوم الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الرفاعي، نعيم (1986). الصحة النفسية. مطبوعات جامعة دمشق.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 55 11/12/12 12:29:36 PM

الروسان، فاروق (2000). تعديل وبناء السلوك الإنساني، عمان: دار الفكر.

رتيب، ناديا (2009). فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض القلق الاجتماعي: دراسة شبه تجريبية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة دمشق. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بجامعة دمشق.

الزعبي، أحمد (2006). علم نفس النمو. الرياض، مكتبة الرشد.

الزغاليل، أحمد، والشرعة، حسين (1998). الأدوار والوظائف الإرشادية للمرشد التربوي في المدرسة الأردنية والاختلاف في ممارستها تبعاً للجنس ، والعمر، والخبرة. مجلة مركز البحوث التربوية، السنة السابعة، العدد (14)، 190–165.

الزهراني، أحمد خميس (1990). التوجيه والإرشاد الطلابي بين النظرية والتطبيق: دراسة استطلاعية في منطقة الطائف التعليمية كنموذج مختار. الكتاب السنوي الثاني في التوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

سعد، علي (1993). علم الشذوذ النفسي. منشورات جامعة دمشق.

سمارة، عزيز، ونمر، عصام (1992). محاضرات في التوجيه والإرشاد، عمان، دار الفكر.

الشبانات، عبد الرحمن (1996). تقييم فعالية العلاج العقلاني الانفعالي لحالات الرهاب الاجتماعي، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض.

شربتجي، فاديا (1987). تقييم فعالية العلاج السلوكي المعرفي لحالات الاكتئاب العصابي. رسالة ماجستير غير منشورة الرياض.

الشربيني، زكريا، وصادق، يسرية (2000). تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته. دار الفكر، القاهرة.

الشناوي، محمد محروس (1990). تحليل مهني لعمل المرشد الطلابي في منطقة الرياض. دراسة مقدمة إلى اللقاء السنوي الثاني للتوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض.

الشناوي، محمد محروس (1996). نظريات الإرشاد النفسي. دار غريب، القاهرة.

الشناوي، محمد محروس، وعبد الرحمن، محمد (1998). العلاج السلوكي الحديث: أسسه وتطبيقاته. القاهرة، دار قباء.

عبد الله، محمد قاسم (2001). أمراض الأطفال النفسية وعلاجها، دار المكتب، دمشق.

عبد الله، محمد قاسم (2005). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي جمعي في تنمية المهارات الاجتماعية وتحسين التكيف لدى الأطفال، مجلة الطفولة العربية، العدد (23) ، الكويت.

عبد الله، محمد قاسم (2009). ورقة عمل بعنوان «واقع عمل المرشد النفسي المدرسي» مقدمة إلى مؤتمر: نحو استثمار أفضل للعلوم النفسية والتربوية، المنعقد في جامعة دمشق بتاريخ 25 ـ 27 أكتوبر 2009.

غريب، عبد الفتاح غريب (2007). التأخر التحصيلي والأعراض الاكتئابية لدى تلاميذ مرحلة المراهقة المبكرة. مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، العدد 69 .

متولي، مصطفى، وعبد الجواد، نور الدين (1990). التوجيه التربوي والتكيف الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينتي الرياض والقاهرة. الكتاب السنوي: التوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

مرسي، سيد عبد الحميد (1974). دور المعلم في التوجيه والإرشاد في المدرسة الثانوية، المؤتمر الأول لإعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة.

مزنوق، محمد (2000) تنمية التفكير العقلاني وأثره على الضغوط النفسية لدى المراهقين، دراسة تجريبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 56 11/12/12 12:29:37 PM

الناعمة، عمار (2008). فاعلية برنامج علاج عقلاني انفعالي سلوكي في تخفيف القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة.

هاشم، نبيلة (1979). مشكلات سوء التكيف اللااجتماعي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.

هويدي، محمد، واليماني، سعيد (2007). السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (1) .

مسح ميداني لجامعة الملك عبد العزيز عن سلوكيات الشباب:

WWW.q82D.VB\showthread.2010

المراجع الأجنبية:

Cumming, J. (1965). The incidence of emotional symptoms in schools children. Brit, J. Ed. Psychology.

Day, H., Horner, R. & Onill, R. (1999). Multiple function of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **29, 107-110.**

Dwairy, M. (2000). Mental health in Arab world. In Encyclopedia of Clinical Psychology. New York.

Egan, G. (2005). The skilled helper; A systematic approach to effective helping. Brooks/ Cole Publishing Company, Monterey, California

Hurlock, E. (1981). Developmental Psychology. New Delhi.

Kauffman, G. (1981). Characteristic of children behavior disorders. London, Charles, E. Merrill pub, Comp.

Larson, D. (2001). Teaching Psychological skills. Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, California .

Madak, P. & Dieni, C. (1999). Half-time elementary school counselors: Teachers expectations of roles versus actual activities. *Canadian Journal of Counseling*, **25(3), 317-330.**

Miller, M. (1989). A few thoughts on the relationship between counseling techniques and empathy. *Journal of Counseling and Development*, **Vol. 69, No. 6, p. 350-352.**

Nelson-Johns, R. (1992). The theory and practice of counseling psychology. New York: McGrow Hill.

Parsons, L. (1994). An analysis of crisis preferred by Washington State public high schools. Unpublished doctoral dissertation, Gonzaga University.

Porter, L. (2000). Behavior in schools. Philadelphia: Open University Press.

Riding, R. & Craig, O. (1999). Cognitive style and types of problem behavior in boys in special schools. *The British Journal of Educational Psychology*, **69 (3), 307-317.**

Rogers, S. (1956). Mental Hygiene in elementary education. Houghton Mofflin. Boston.

Spielberger, C. (1980). Test anxiety inventory. Preliminary professional Manual. Counseling Psychologist. Press, Inc.

Wilgus, E. & Shelley, J. (1999). The role of the elementary school counselors: Teachers perceptions, expectations and actual functions. The School Counselor, 35, 259-266.

□□□□□ □□□□□□ □□□□□□□□□ .indd 57 11/12/12 12:29:37 PM