عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

معوقات الإرشاد التربوي وعلاقتها بالمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس

محمد ابراهيم محمد عبد القادر

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1445هـ / 2023م

معوقات الإرشاد التربوي وعلاقتها بالمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس

إعداد: محمد ابراهيم محمد عبد القادر

بكالوريوس علم النفس/ جامعة القدس – فلسطين

المشرف: الاستاذ الدكتور عمر الريماوي

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من عمادة الدراسات العليا / كلية العلوم التربوية– جامعة القدس

1445هـ / 2023م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية

إجازة الرسالة

معوقات الإرشاد التربوي وعلاقتها بالمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس

الاسم: محمد إبراهيم محمد عبد القادر

الرقم الجامعي : 22011778

إشراف : أ. د. عمر الريماوي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 29/ 7 /2023 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1) رئيس لجنة المناقشة: أ. د. عمر الريماوي التوقيع: .....

2) ممتحنا داخليا: د. علا حسين التوقيع: .....

3) ممتحنا خارجيا: د. نبيل عبد الهادي التوقيع: .....

القدس – فلسطين

1445 هـ / 2023م

الإهداء

إلى معلمي الأول ... إلى من أنار لي دربي وما زال نوره يسكن أركان حياتي... أبي الغالي

إلى نور عيني ومهجة حياتي... إلى نبع الحب والحنان... أمي الغالية

إلى من كانت ظلي حين يملؤني التعب... زوجتي الغالية

إلى فلذات كبدي ونور حياتي... أبنائي الأعزاء

إلى سندي ومسندي أخي وأخواتي الأعزاء

إلى شركاء حزني وفرحي أصدقائي الأوفياء

إلى من جمعني بهم ميدان العمل والدراسة... زملائي الأعزاء

إلى كل يد وقلب سار معي في دروب الإنجاز

إلى كل هؤلاء أهدي هذه الدراسة راجياً من الله أن تكون نافذة علم وبطاقة معرفة

إقرار:

أقر أنا مقدم هذه الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأيّة جامعة أو معهد آخر.

الاسم: محمد إبراهيم محمد عبد القادر.

التوقيع:

التاريخ: 2023/7/29

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين وبعد..

فإني أشكر الله تعالى على فضله حيث منحني العون والتوفيق على انجاز هذا العمل بفضله فله الحمد أولاً وأخيراً.

أشكر أولئك الأخيار الذين قدموا لي يد المساعدة خلال هذه الفترة وفي مقدمتهم أستاذي المشرف على الرسالة أ. د. عمر الريماوي الذي لم يدخر جهداً في مساعدتي، وقد كان يحثني على العلم ويوجهني ويقوي عزيمتي، فله من الله الأجر وله مني كل الحب والتقدير.

كما أتوجه بعظيم الشكر والامتنان للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة. الدكتورة علا حسين ، والدكتور نبيل عبد الهادي.

والله ولي التوفيق.

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف الى العلاقة بين معوقات الإرشاد التربوي والمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الإرتباطي، وتألف مجتمع الدراسة من جميع المرشدين والمرشدات، وتكونت عينة الدراسة من (83) مرشد/ة، اختيرت بالطريقة المتيسرة، وأظهرت نتائج الدراسة ان مستوى معوقات الإرشاد التربوي للدرجة الكلية جاءت بدرجة متوسطة، بينما مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات جاءت بدرجة عالية، وتبين عدم وجود علاقة ذات دلاله إحصائية بين معوقات الإرشاد التربوي والمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات، بينما اشارت وجود علاقة طردية في مجال معوقات خاصة بالمدرسة و مهارات التخطيط للتعامل مع الأزمات. كما تبين من نتائج الدراسة عدم وجود فروق في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات ما عدا مجال معوقات خاصة بالمرشد نفسه، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، بينما اظهرت عدم وجود فروق لمتغير سنوات الخبرة، و التخصص. واظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير الجنس، سنوات الخبرة، والتخصص ما عدا مجال مهارات إرشادية (تدخلية) للتعامل مع الأزمات لصالح المرشدين تخصص علم النفس.

وبناء على نتائج الدراسة أوصي بما يلي: الاهتمام بالمرشدين التربويين بشكل عام، والمرشدين ذوي الخبرة الأقل بشكل خاص والعمل على وإزالة جميع المعوقات التي تحد من تحقيق رضاهم الوظيفي، وعقد دورات تدريبية متخصصة للمرشدين وخاصة من هم غير المتخصصين لزيادة خبراتهم لمواجهة المعوقات ورفع كفاءة مهاراتهم في التعامل مع الازمات المدرسية.

Obstacles to Educational Counseling and Their Relationship to Counseling Skills in Dealing With Crises In Schools In The Suburbs of Jerusalem

Prepared by: Mohammad Ibrahem Mohammad Abdel Qader

Supervised by: Prof. Omar Rimawi

Abstract:

The study aimed to identify the relationship between the obstacles of educational counseling and counseling skills in dealing with crises in schools in the suburbs of Jerusalem. In order to achieve the objectives of the study, the relational approach was used. The study population consisted of all male and female counselors, and the study sample consisted of (83) counselors. The results of the study are that the level of obstacles to educational counseling for the total degree came to a medium degree, while the level of counseling skills in dealing with crises came to a high degree. School-specific obstacles and planning skills to deal with crises. The results of the study also showed that there were no differences in the average degree of educational counseling obstacles in schools in the suburbs of Jerusalem due to the variable of gender, as well as to the fields except for the field of obstacles specific to the counselor himself, where the differences were in favor of males, while it showed that there were no differences for the variable of years of experience and specialization. The results showed that there were no differences in the level of counseling skills in dealing with crises in schools in the suburbs of Jerusalem due to the variables of gender, years of experience, and specialization, except for the field of counseling skills (intervention) to deal with crises in favor of counselors specializing in psychology.

Based on the results of the study, I recommend the following: Paying attention to educational counselors in general, and counselors with less experience in particular, removing all obstacles that limit the achievement of their job satisfaction, and holding specialized training courses for counselors, especially non-specialists, to increase their expertise to face obstacles and raise the efficiency of their skills in dealing with School crises.

الفصل الأول:

مقدمة الدراسة وخلفيتها:

1.1 المقدمة

يعتبر الارشاد المدرسي حجر الأساس في المدرسة لما له من أثر إيجابي على الطلبة والطاقم التعليمي والإداري والمجتمع ومؤسساته فالمدرسة بوصفها إطار تربوي وتعليمي تحتاج إلى وجود المرشد المدرسي التربوي، والإرشاد المدرسي من أهم الخدمات النفسية والتربوية التي تسعى المدارس لتوفيرها لطلبتها لتنمية قدرات الطلبة ووقايتهم من الوقوع بالمشكلات المختلفة وللحد من تفاقمها ومعالجتها في حال حدوثها.

ولكي يقوم المرشد الطلابي بهذا الدور المهم والحساس بكفاءة واقتدار، فلا بد أن يتمتع بقدر كافٍ من المهارات الإرشادية اللازمة وتقديم ما يجب عليه بصورة مناسبة وصحيحة، لأن تحقيق الإرشاد الفعال في المدرسة يتطلب امتلاك المرشد للمهارات الإرشادية اللازمة المرتبطة بمجال عمله، وقدرته على توظيفها بما يحقق الأهداف المنشودة (الربدي، 2014).

وعلى الرغم من المسؤولية الكبيرة التي تقع على عاتق المرشد التربوي داخل المدرسة الا أنه لا يخلو عمله من المعيقات والمشاكل التي قد تعترضه، وقد تكون كثيرة ومتعددة ومتباينة تحول بينه وبين الوصول الى أهدافه الارشادية التي يكون قد خطط لها مع بداية كل عام دراسي (عبادة، 2000) .

يواجه الإرشاد المدرسي تحديات وصعوبات قد تعيق سير عملية الإرشاد عن طريقها الصحيح مثل: زيادة أعداد الطلاب، وارتفاع الأعباء التدريسية وزيادة المسؤولية مع عدم إتاحة الوقت الكافي لعملية الإرشاد، مما ينعكس سلباً على الطالب (الطف، 2004).

تعتبر الأزمات المدرسية أمرا واقعيا في المدارس والتي لا يمكن انكارها او التقليل من أثرها على العملية التعليمية، لذلك ينبغي لنا أن نتعامل معها بكل موضوعية وشمولية وعدم ترك أي جزئية بسيطة من الاثار الناتجة عن الأزمات الواقعة بدون الوقوف عليها والتعامل معها كما يجب (Heath, & Sheen, 2005).

وحتى يتمكن المرشد التربوي من العمل بالشكل الصحيح في تدخلاته بالأزمات وبحيث يكون تدخله مبنيا على أسس علمية واستراتيجيات مناسبة لا بد ان يكون يمتلك مهارات معينة وخبرات سابقة في مجال إدارة الأزمات تساعده على النجاح في تدخلاته (Amatea, & Clark, 2005)

ويؤكد ميلر (Miller, 2012) إلى توافر مهارات إرشادية مناسبة للتدخل والتعامل مع الأزمات، وبما أن المرشدين المدرسيين هم المعنيين في التدخل والتعامل مع الأزمات المدرسية فلابد أن يكون لديهم الاستعداد والتهيئة المناسبة لتقديم هذه الخدمات، ويكون لديهم دراية تامة بمهارات إرشاد الأزمات، فمهمة التدخل في الأزمات تحتاج مهارات خاصة تتناسب وطبيعة الأزمة وتأثيراتها على الطلبة والمجتمع المدرسي.

وتشير الدراسات المختصة إلى فاعلية المرشد، وقدرته على مساعدة الطلبة، فيكون الإرشاد أكثر فعالية عندما يقدم من خلال مرشدين ذوي خبرة، ويمتلكون خبرات شخصية، ومهارات العملية الإرشادية (Gladding, 2008)، وهذا ما يؤكده أبو يوسف (2008) إذ يرى بأن هذا الدور يقوم به ذلك المرشد الذي يرشد ويوجه ويعدل السلوك ويقومه ويزيد ثقة الفرد بنفسه وقدراته وإمكاناته، ويساعده على التكيف بشكل عام.

وقد نال موضوع دراسة الأزمات في المؤسسات التربوية اهتماماً جيداً، وتعددت الدراسات في هذا المجال، ومنها :دراسة (الزلفي، 2010) ودراسة (العاسمي، 2013)، ودراسة (عبد الوهاب والمرسي، 2012)، وجميعها أبرزت الدور المهم للإدارة المدرسية في التعامل مع الأزمات، غير أن الدراسات التي تناولت أدوار الإرشاد الطلابي ومدى تمكن المرشدين الطلابيين من التعامل مع الأزمات المدرسية قليلة، ولذلك يحتاج هذا المجال إلى دراسات إضافية تسلط الضوء عليه، وابراز الجهود المبذولة تجاهه الأزمات في المؤسسات التربوية.

2.1 مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث من خلال عمله كمرشد تربوي في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ومن تجارب بعض الزملاء له وجود بعض المعوقات والمهارات الارشادية في التعامل مع الازمات، وأن هناك ضعفا في الوعي بطبيعة مهنة الإرشاد وأهمية دور المرشد الطلابي وما يقدمه من خدمات وبرامج إرشادية في المدارس، وعدم توفر التدريب الكافي للمرشدين على مهارات الإرشاد المدرسي.وفي ظل وجود العديد من المعوقات التي تحد من فعالية التوجيه والإرشاد الطلابي في المدارس نشأت مشكلة الدراسة. حيث تم تسليط الضوء على هذه المعوقات من أجل النهوض إلى واقع تربوي وعلمي سليم، من اجل رفع

المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات، لذا تكمن مشكلة الدراسة في الكشف عن معوقات الإرشاد التربوي وعلاقتها بالمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس.

3.1 أهمية الدراسة:

تعد دراسة معوقات الإرشاد المدرسي من الأمور المهمة والضرورية، حيث تساعد على تحديد المشكلات التي يواجهها المرشدون والطلاب وأولياء الأمور في عملية الإرشاد المدرسي. وبناءً على هذه المعرفة، يمكن للمدارس والمرشدين اتخاذ الإجراءات اللازمة لتجاوز هذه المعوقات وتحسين جودة الإرشاد المدرسي.علاوة على ذلك، فإن دراسة معوقات الإرشاد المدرسي تساعد في تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين وتطوير، كما تساعد في تحديد الاحتياجات التدريبية للمرشدين وتحسين جودة التعليم والتحصيل الدراسي للطلاب. بالإضافة إلى ذلك، فإن دراسة معوقات الإرشاد المدرسي تساعد في تحسين التواصل بين المرشدين والطلاب وأولياء الأمور، وتساعد في تعزيز الوعي بأهمية الإرشاد المدرسي.

4.1 أهداف الدراسة

1. التعرف على مستوى معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس.
2. التعرف على مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس.
3. التعرف على العلاقة بين معوقات الإرشاد التربوي والمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس.

4. التعرف على الفروق في تقديرات أفراد عيّنة الدراسة حول درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، سنوات الخبرة، التخصص.
5. التعرف على الفروق في تقديرات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، سنوات الخبرة، التخصص.

5.1 أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس؟
2. ما مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس؟
3. هل توجد علاقة بين معوقات الإرشاد التربوي والمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس؟
4. هل تختلف تقديرات أفراد عيّنة الدراسة حول درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، سنوات الخبرة، التخصص ؟
5. هل تختلف تقديرات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، سنوات الخبرة، التخصص ؟

6.1 فرضيات الدراسة:

الفرضية الاولى: "لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين معوقات الإرشاد التربوي والمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس"

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص.

7.1 حدود الدراسة:

1. الحدود المفاهيمية : المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة(معوقات الإرشاد التربوي، المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات، مدارس ضواحي القدس)
2. الحدود المكانية : اجريت هذه الدراسة في مدارس ضواحي القدس
3. الحدود الزمنية : الفصل الثاني من العام الدراسي 2022م /2023م.
4. الحدود البشرية : اقتصرت الدراسة على جميع طلبة على المرشدين/ت التربويين مدارس ضواحي القدس

5. المحددات الإجرائية : اقتصرت على أدوات الدراسة ودرجة صدقها وثباتها، وعلى عينة الدراسة وخصائصها والمعالجة الإحصائية المستخدمة.

8.1 مصطلحات الدراسة:

معوقات العملية الإرشادية المدرسية

يعرفها (درويش، 2005) بالمعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف بكفاية وفاعلية ويمكن النظر إليها على أنها المسبب للفجوة بين مستوى الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي.

المهارات الإرشادية : هي مجموعة من الفنيات التي يمتلكها المرشد، ويستخدمها أثناء العملية الإرشادية من مثل مهارة الإصغاء، ومهارة تحليل المشكلة، ومهارة التعاطف، ومهارة التقبل (حوامدة، وطنوس، 2007)

مهارات إرشاد الإزمات:

هي مجموعة من التدخلات والاستجابات والإجراءات والخطوات الإرشادية المتخصصة والهادفة إلى التعامل أو حل الأزمات المختلفة التي تواجه الأفراد والجماعات؛ أو التخفيف من النتائج السلبية المعرفية والانفعالية والسلوكية الناتجة عنها (Davenport, 2015).

الأزمات المدرسية : وهي خلل وحدث مفاجئ غير متوقع يؤثر تأثيراً مادياً ومعنوياً على النظام المدرسي، ويهدد الرسالة الرئيسية التي يقوم عليها النظام في المدرسة" (العاسمي، 2012، ص 145).

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها المرشد/ة على كل من مقياس معوقات الإرشاد التربوي، والمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات المستخدمة لأغراض الدراسة الحالية.

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول هذا الفصل مفاهيم الدراسة والأدبيات والنظريات التي فسرت المفاهيم على ضوئها، ويتناول أيضا الدراسات السابقة التي تناولت هذه المفاهيم سابقاً.

1.2 المحور الأول: الإطار النظري معوقات الإرشاد التربوي:

1.2.1 مفهوم معوقات الإرشاد التربوي:

يعد الإرشاد فرعاً من فروع علم النفس التطبيقي ويقوم على أساس نظريات علمية تستند إلى مناهج البحث العلمي التجريبي والوصفي في علم النفس (المعروف، 2005). وتتم عملية الإرشاد للأفراد الأسوياء عن طريق مساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم والتغلب عليها وصولاً إلى تحقيق الصحة النفسية والتوافق السليم لكي تنمو شخصياتهم نمواً سليماً ومتوازياً (الاسدي وإبراهيم، 2003).

مفهوم الإرشاد النفسي: يعرف عبد العظيم (2013) الإرشاد النفسي بأنه "عملية تستهدف مساعدة الفرد على توظيف ما لديه من إمكانات وقدرات، واستخدامها من أجل تحقيق التوافق مع الحياة، أو هو محاولة واعية ومنظمة لتوجيه الفرد ليفهم نفسه، ويتعرف على ما لديه من ميول واستعدادات وقدرات واستغلالها لتحقيق حياة أفضل"

وتؤكد جينين ستودير (Studer, 2005) على أن المرشد النفسي المدرسي المحترف، يقدم خدمات إرشادية، وتوجيهية مميزة، والتي تركز على الموضوعات الأكاديمية والمهنية والشخصية، والاجتماعية للشباب في سن المدرسة (مخيمر، 2014: 358).

وتحدد الجمعية الأمريكية للمرشد المدرسي (Bowers, J., & Hatch,2005) مفهوم الإرشاد المدرسي على أنه عملية مساعدة الأفراد بواسطة تقديم العون لهم في اتخاذ القرارات، وتغيير السلوك"، ويعمل المرشد المدرسي مع كل الطلاب والمعلمين وهيئة العاملين بالمدرسة والأسرة، وأعضاء المجتمع المحلي باعتباره جزءاً متكاملاً من البرنامج التدريبي. وتسعى برامج الإرشاد المدرسي إلى دعم النجاح المدرسي من خلال التركيز على التحصيل الأكاديمي، والأنشطة الوقائية، وأنشطة التدخل، ومناصرة الطلاب ومساندتهم، والتنمية الاجتماعية والانفعالية، والمهنية لهم (البلاوي، 2016: 132).

ويمكن تعريف المرشد المدرسي (الأخصائي النفسي) "المرشدين المهنيين في المدارس حاملون لشهادة تربوية معتمدة حيث الحد الأدنى لها درجة الماجستير في الإرشاد المدرسي ومؤهلون بشكل فريد لمعالجة الاحتياجات التنموية لجميع الطلاب من خلال برنامج الإرشاد المدرسي الشامل؛ الذي يشتمل على المعالجة الأكاديمية والمهنية، والتنمية الشخصية والاجتماعية لجميع الطلاب (Gilmore, . 19 (2015,

وتعرف العملية الإرشادية بأنها عملية مساعدة المسترشد ليساعد نفسه. وذلك بفهم نفسه وتنمية شخصيته، ليحقق التوافق مع بيئته، ويستغل إمكاناته على خير وجه، بحيث يصبح أكثر نضجاً وأكثر قدرة على التوافق النفسي في المستقبل، وتستخدم فيها طرق نفسية لحل المشكلات، وعلاج الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها العميل (زهران، 2005: 251).

1.1.2 صورة تاريخية لنشأة التوجيه والارشاد المدرسي ومعوقاته:

إن برنامج التوجيه المنظم حديث النشأة، حيث كانت المجتمعات البدائية تعتمد على الآباء بصورة رئيسية في توجيه أبنائها، ولكن المفكرين القدامى كانوا يهتمون بهذا، فقد دعا أفلاطون في جمهوريته عن الدولة المثالية إلى أهمية إعداد المواطن إعدادا ملائما لوظيفته في المستقبل وقد ذهب هذا الفيلسوف اليوناني إلى القول في أن الحكومة المنشودة لابد وأن تقوم على تباين الطبائع بين وهذا يستدعي تقسيم العمل اللازم لقيام الحكومة واستمرارها . (عبد العزيز، وعطوي، 2009).

وتجمع الدراسات على أن التوجيه ظهر في بداية الامر في الوسط المهني وقد اختص الى نهاية الستينات من القرن الماضي بتصريف التلاميذ للتدريب في مختلف المهن والكشف عن مؤهلاتهم وقدراتهم على مباشرة التعليم المهني وكانت للعوامل السياسية والاقتصادية دور هام في بلورة هذا المفهوم والدفع بعجلة التصنيع، لقد حظي مع التعليم خطوة معتبرة فقد أدى اتساع نطاق التعليم العمومي وكانت للعوامل السياسية والاقتصادية دور هام في بلورة هذا المفهوم والدفع بعجلة التصنيع، لقد حظي مع التعليم خطوة معتبرة فقد أدى اتساع نطاق التعليم العمومي وكانت للعوامل السياسية والاقتصادية دور هام في بلورة هذا المفهوم والدفع بعجلة التصنيع (العزة، 2009). ولقد حظي مع التعليم خطوة معتبرة فقد أدى اتساع نطاق التعليم العمومي وإمداده إلي سن السادس عشرة في بعض الدول الي تطور حركة التوجيه ليشمل الوسط المدرسي بعدما كان منحصرا في الوسط المهني ويمكن اختزال تطور حركة التوجيه والارشاد المدرسي والمهني في ثلاث مراحل كما يلي : أ- مرحلة التركيز على التوجيه المهني : بدأت حركة التوجيه في الثلاثينيات في أمريكا وخلال فترة الكساد الاقتصادي وكان يراد بالتوجيه وضع الشخص المناسب في المكان المناسب وظل يرتكز التوجيه حينها على جمع المعلومات عن الفرد وعن المهنة والتوفيق بينهما.

ب-مرحلة التركيز على التوجيه المدرسي : ومن الوسط المهني انتقل التوجيه الي الوسط المدرسي بعد مابين ان هناك قوة بين ما يتلقاه التلميذ في المدرسة وما يواجهه في الحياة العلمية وضرورة سد

هذه الثغرة ومن هنا اصبح ينظر الي التربية على انها نوع من التوجيه في الحياة . ج- مرحلة التركيز على التوافق والصحة النفسية : ما انفكت حركة التوجيه تتطور فمن الوسط المدرسي والمهني امتدت لتشمل شخصية المتعلم بكاملها فقد اصبح التوجيه منصبا نحو الشخصية السوية وتحقيق التوافق بكل مظاهره . (فضيلة و زكريا،2001).

2.1.2 تطور الإرشاد النفسي في فلسطين:

منذ استلام السلطة الوطنية الفلسطينية مهام التربية عام 1994 وهي دائمة السعي للنهوض بالعملية التعليمية من خلال كافة الطرق والوسائل المتاحة، حيث سعت لبناء برامج تدريبية لجميع الأقسام في الوزارة وهي في تزايد مستمر ومتكامل، وبرزت أهمية هذه البرامج أثناء التدريب حيث عدت مصدراً للتنمية البشرية وعاملاً رئيسياً لزيادة معدلات الإنتاج من حيث الكم والكيف، نظراً لما يوفره من تزويد الأفراد بالمهارات والمعلومات اللازمة لتحسين أداء أعمالهم، وتوفير كوادر وطنية مؤهلة للعمل في المدارس الحكومية.

تحتل برامج الإرشاد النفسي مكانة مهمة في خطة الوزارة فهي الطريقة التي تستطيع بها تزويد العاملين في التربية من المرشدين بالخبرات وتعليمهم المهارات والمعلومات اللازمة ومن خلالها يمكن إحداث التطور الإيجابي في العمل الإرشادي، وكذلك العمل على إيجاد دافعية حقيقية للعمل مع المرشد الذي تعلم تلك المهارات، فتكون شخصيته لامعة نوعاً ما أمام المسترشد الذي ينظر إلى المرشد على أنه المكان الدافئ الذي من خلاله يستطيع أن يحل مشكلته ويعمل على حلها (المصري، 2010).

وقد سعت وزارة التربية والتعليم منذ تسلمها مهامها عام 1994 حتى عام 1996 إلى صيغة اتفاق على إيجاد المرشدين المؤهلين للبدء في تعيينهم في المدارس الحكومية، وفي العام التالي 1995 تم تعيين جزء من المرشدين البالغ عددهم 200 مرشد ومرشدة في المدارس الكبرى والمركزية، وقد أعد برنامج تدريبي وتأهيلي للمرشدين الجدد بدعم من الحكومة السويدية، يهدف إلى تزويدهم بالمهارات اللازمة

لممارسة عملية الإرشاد النفسي، وقد عملت الوزارة على زيادة عدد مراكز الإرشاد إلى أن أصبحت فكرة وجود المرشد في المدرسة أمراً ضرورياً يطالب به المدير ورئيس القسم، وتعمل الوزارة على إيجاد مرشد متفرغ في كل مدرسة وما زالت العملية مستمرة في جميع المدارس. إضافة إلى خدمات الإرشاد التي تقدمها الوزارة فإن هناك العديد من المؤسسات الرسمية كوزارة الشئون الاجتماعية ووكالة الغوث ومراكز الصحة النفسية وغيرها من المؤسسات التي تقدم خدمات الإرشاد النفسي (المصري، 2010).

3.1.2 معوقات العملية الإرشادية:

قد يعترض العملية الإرشادية بعض الصعوبات أو المشكلات التي تعوقها عن الوصول إلى أهدافها، وتتنوع هذه المشكلات، إذ يغلب على بعضها الناحية العقلية مثل المواءمة بين قدرات الفرد واستعداداته من ناحية ومقتضيات الدراسة من ناحية أخرى، والبعض تغلب عليه الناحية الانفعالية مثل توافق الطالب وتكيفه مع زملائه ومدرسيه، كما أن البعض الآخر ينشأ نتيجة نقص في المعلومات التي يحتاج إليها الطالب (العاسمي، 2015).

معوقات أداء المرشد الطلابي

يذكر رشوان (2006): بعض المعوقات مثل مخاوف المسترشد (الطالب) من اكتشاف حقائق أخفاها عن المرشد الطلابي أو خوفه من انتشار أسراره بين الناس، أو كذب المسترشد وخوفه من أن يكشفه المرشد الطلابي بحساسيته المهنية، أو خوفه من عدم جدية المرشد، أو أن مساعدته له لن تواجه مشكلاته فيقل تقبل الطالب للمرشد، قد ينظر الطالب للمرشد نظرة دونية، فعندما يكون المسترشد ذو مركز اقتصادي عالي مثلا فيحول اختبار خبرات المرشد التي يجدها أقل منه فهذا يحد من تقبله له.

ويشير العجلان (2015) إن من المعوقات أيضا عدم التخصص المهني لدى المرشد الطلابي، وضعف استعداد المرشد لمقابلة المسترشد، وبالتالي قد يستخدم معه أساليب استخدمت مسترشدين آخرين من باب الخبرة وتعميم التجربة بأنه ينظر للمسترشدين كأفراد متشابهين. أيضا التحيز والتحامل ضد مسترشد أو التعاطف مع مسترشد آخر، بناء على خبراته السابقة أو عدم تقبله للمسترشد، أو طغيان الجانب الشخصي الذاتي على الجانب المهني عند الممارسة المهنية. ومن المعوقات كذلك عدم جدية بعض الطلاب (المسترشدين) في تقبل التوجيه والإرشاد.

وتواجه المرشد الطلابي معوقات إدارية في مدارس التعليم العام منها :

عدم اهتمام المعلمين بالتوجيه والإرشاد الطلابي، إشغال المرشد الطلابي بالأعمال الإدارية عن عمله الأساسي، عدم اهتمام مدير المدرسة بالتوجيه والإرشاد الطلابي (السميح، 2004).

ومن الصعوبات التي تعوق العملية الإرشادية: كثرة أعداد الطلاب في المدارس، إشغال المرشد بالأعمال الإدارية الكتابية الخارجة عن عمله، كثرة التعاميم الإرشادية التي ترسلها الوزارة وإدارات التعليم، كما أن أهم الصعوبات المادية والبشرية التي تعوق العملية الإرشادية تتمثل في: قلة أعداد المرشدين الطلابيين في المدارس نقص الموارد اللازمة لتنفيذ برامج الإرشاد، قلة الحوافز المادية والمعنوية للمرشد الطلابي (الخواجي، 2005).

وتأسيساً على ما سبق، هناك معوقات ومشكلات تواجه الإرشاد التربوي والمهني، تتمثل في: عدم وجود رؤية واضحة، أو آلية محددة تنظم ممارسة عمل الإرشاد التربوي والمهني في المدارس من قبل وزارة التربية والتعليم، مما يترتب عليه عدم وجود منهجية واضحة في هذا المجال لدى الإدارات التعليمية، عدم وجود جهة مركزية محددة في الوزارة تتولى مسؤولية وضع الأطر والنظم والبرامج المتكاملة الخاصة بعمليات الإرشاد التربوي والمهني، ومتابعة تنفيذها، وتقييمها في المدارس، لا توفر بعض الإدارات المدرسية المتطلبات اللازمة للإرشاد التربوي والمهني داخل المدارس من مكان، وأجهزة

وأدوات وكتيبات إرشادية وغير ذلك، وعدم تدريب المرشدين على كيفية القيام بعملهم، بالإضافة إلى عدم وجود برامج خاصة بذلك، مما يجعلهم يقومون بعملهم بشكل شخصي واجتهادي، وعدم حماس بعض المرشدين لعملهم ؛ نتيجة تحملهم أعباء إدارية أو أعباء تدريسية (غنيم، 2009؛ سليمان، 2008).

4.1.2 مصادر معوقات العملية الإرشادية:

تختلف معوقات العملية الإرشادية حسب مصدرها فمنها معوقات خاصة بالعمل، وأخرى خاصة بتأهيل المرشد، وما هي خاصة بشخصية المرشد، وفيما يلي يتم عرض لأبرز الصعوبات التي تواجه المرشدين العاملين في المدارس:

أولاً: معوقات تتعلق بظروف العمل وبيئته:

باعتبار أن المرشد النفسي موظف إداري ملزم بجميع القرارات والمراسيم الإدارية لأداء مهامه المتشعبة، تسهم في ضخامة عمله الإداري وتزايد انشغالاته، وهذا دفعني حصرها فيما يلي (زيدان، 2007):

1. عدم توفر الاختبارات والمقاييس لتشخيص مشكلات الطلاب.
2. كثرة قطاعات العمل وكثافة وكثرة الأعباء والمسؤوليات.
3. عدم توفر معلومات متجددة عن أنظمة الجامعات والمناهج المدرسية.
4. عدم توفر المراجع الإرشادية في مكتبة المدرسة.
5. عدم وجود مواعيد منظمة (جلسات الإرشاد وحصص التوجيه المهني)
6. ضعف وسائل الإعلام بالنسبة لبرامج الإرشاد.
7. تكليف المرشد بأعمال غير إرشادية.
8. عدم توفر غرفة خاصة بالمرشد.

ثانيا: معوقات متعلقة بشخصية المرشد:

يتعرض المرشد النفسي المدرسي والمهني إلى معوقات تعيق عمله الإرشادي، يكون هو المتسبب فيها، وتحد من عمله ويمكن اختصارها فيما يلي:

1. بعض الكفاءات التي يمتلكها والمهارات اللازمة للعمل.
2. عزوة لسمات شخصية تفيده في العمل.
3. نقص في تدريبه ونوع المؤهل الذي يحمله.
4. عدم تمسكه في أخلاقيات المهنة ومراعاة حدوده.
5. عدم توفر الدافعية للعمل.
6. عدم قدرته على الإقناع.
7. صغر سن المرشد، وقلة خبرته بالنسبة للمعلمين وأولياء الأمور.
8. جموده وعدم تنمية ثقته بنفسه، وعدم قدرته على التغيير. زيدان، 2007).

5.1.2 الأسس التي تقوم عليها العملية الإرشادية:

التوجيه والإرشاد النفسي علم وفن تقوم على أسس عامة تتمثل في عدد من المسلمات والمبادئ التي تتعلق بالسلوك البشري والعميل وعملية الإرشاد، وعلى أسس فلسفية تتعلق بطبيعة الإنسان وأخلاقيات الإرشاد النفسي، وعلى أسس نفسية وتربوية تتعلق بالفروق الفردية، والفروق بين الجنسين ومطالب النمو، وعلى أسس اجتماعية تتعلق بالفرد والجماعة، ومصادر المجتمع، وعلى أسس عصبية، وفسيولوجية تتعلق بالجهاز العصبي والحواس وأجهزة الجسم الأخرى، ويلاحظ أن أسس التوجيه والإرشاد النفسي معقدة وليست بسيطة وتعبر العملية الإرشادية التطبيق العملي للتوجيه النفسي بكل ماله من أسس ونظريات وما يتوافر فيه من وسائل (زهران، 2005).

6.1.2 أهمية تكوين المرشد الطلابي اتجاه إيجابي نحو مهنة الإرشاد:

تنطلق أخلاقية المهنة من وجود اتجاه إيجابي نحوها، وباعتبار مهنة الإرشاد محوراً أساسياً في العملية التربوية فهي تتطلب هذا النوع من الاتجاه، لذا لا يمكن مطالبة الشخص المعني بالعمل الإرشادي بالالتزام بأخلاقية المهنة ما لم يكن له موقف إيجابي من هذه المهنة، وأمام تعدد مهام العملية الإرشادية لابد من توفر شروط موضوعية، وأخرى ذاتية للقيام بهذه المهام، بالموضوعية ترتبط بالأوضاع المادية والمعنوية للمهنة، أما الذاتية فإنها تتعلق بمدى اكتساب المعارف والمهارات، والقدرة على حل المشاكل والقابلية للتكيف مع مختلف المواقف، والوضعيات التعليمية بفهم المسترشد والقدرة على النظر إلى الوضعية التعليمية نظرة شمولية، وتوفير تكوين يسمح بإمكانية التعامل مع مبادئ الإرشاد من جهة، والقابلية للتطور والتجديد، والتعاون مع الزملاء من جهة أخرى، ومتابعة المتعلمين وفهمهم ومساعدتهم على فهم الصعوبات التي تواجههم (مدكور، 2007).

7.1.2 دور المرشد النفسي في ظل الأزمات:

يتحدد دور المرشد النفسي في ظل الأزمات بالآتي: (توجيه الطلبة وإرشادهم في جميع النواحي النفسية والاخلاقية والاجتماعية والتربوية والمهنية لكي يصبح عضواً نافعاً في بناء المجتمع، وبحث المشكلات التي يواجهها أو قد يواجهها الطلبة أثناء الدراسة سواء كانت نفسية أو اجتماعية أو تربوية أو شخصية والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها، والعمل على توثيق الروابط والتعاون بين البيت والمدرسة لتهيئة الجو المحيط المشجع للطالب لكي يواصل دراسته ويتغلب على الظروف والأزمات النفسية التي يمر بها، والعمل على توعية المجتمع المدرسي بأهداف الإرشاد ودوره في العملية التعليمية، وتنمية روح التعاون والعمل الجماعي في المدرسة بين الطلبة والعمل على اكتشاف مواهب وقدرات الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين على حد سواء و توجيه واستثمار تلك المواهب، والعمل على

وضع البرامج الإرشادية التي يمكن أن تساعد في معالجة مشكلات الطلبة النفسية والانفعالية والسلوكية والتحصيلية، وتزويد الآباء بتقارير موضوعية ومعلومات عن الأساليب الإرشادية التي يمكن اتباعها في معالجة مشكلات الأطفال النفسية والتربوية، ومساعدة الطلبة على اختيار نوع الدراسة والمهنة التي تناسب مواهبهم وقدراتهم واحتياجات المجتمع، والإسهام في إجراء البحوث والدراسات حول مشكلات الطلبة النفسية والاجتماعية والتربوية وغيرها (المعايطة، 2007)

كما أشار عبدالقادر، وبن قاسم (2018).أن المعوقات التي تواجه عمل المرشد النفسي والتي تتفاوت في شدتها وحدتها واتساعها وتؤثر سلباً على شخصيته وتحد من فعاليته، وهذه الصعوبات قد تعود لظروف العمل أو الأطراف العملية التعليمية أو للتدريب. ومن أهمها:

ا- معوقات خاصة بظروف العمل وتتضمن الآتي: كثرة عدد الطلبة في المدرسة الواحدة، وكثرة الأعباء والمسؤوليات، وعدم توفر الإمكانات اللازمة لقيام المرشد بالأنشطة الإرشادية سواء أكانت مادية أو مكانية أو مصدر الدعم، وإبعاد رأي المرشد عن صنع القرارات المتعلقة بالطالب، وعدم توفر غرفة خاصة بالمرشد، وتكليف المرشد بأعمال غير إرشادية، وعدم وجود الدعم الاجتماعي للمرشدين، وتدني أهمية المهنة، وعدم إشباع المهنة لحاجات المرشد وعدم رضاه عنها، وتنوع التخصصات التعليمية في المدرسة، وضعف وسائل الإعلام بالنسبة لتجربة الإرشاد بل قد تكون اتجاهات سلبية نحو المرشد).

ب – معوقات تتعلق بأولياء الأمور ومن هذه الصعوبات الآتي (ضعف استجابة الأسر لحضور اجتماعات مجلس الآباء والمعلمين، وعدم تعاون أولياء الأمور مع المرشد في حل المشكلات الطلابية، ولجوء أولياء الأمور إلى المدير كمصدر فعال للنظر في مشكلاتهم عوضاً عن المرشد، وغموض دور المرشد في أذهان أولياء الأمور، وعدم تشجيع أولياء الأمور للطلبة على التَّعامل مع المرشد، وضعف التَّعاون بين البيت والمدرسة).

ج – معوقات تتعلق بالمعلمين ومنها : توقعات المعلمين الكبيرة من المرشد في حل مشكلاتهم في تأديب الطلبة، وعدم التزام المعلمين بأسلوب التَّحويل السليم والتباين في وجهات النظر بين المعلمين والمرشد حول أسلوب حل المشكلات الطلابية، وعدم تعاون المعلمين مع المرشد، والاتجاه الذي يحمله المعلم نحو الإرشاد إيجابي أم سلبي.

د – معوقات تتعلق بالمدير ومنها : (ربط) حصص التوجيه الجمعي بغياب المعلمين، وعدم توفير وتسهيل الإمكانات المتاحة كافة لدعم العملية الإرشادية، وعدم الإشراف والمتابعة لعمل المرشد بشكل مستمر، وتكليف المرشد بمهام إدارية

ليست من مهامه، وعدم مشاركة المدير في تنفيذ برامج الإرشاد وتقييمها، وعدم تحويل الطلبة للمرشد).

هـ – معوقات تتعلق بالتدريب والإشراف ومنها : اقتصار الدورات التدريبية للمرشد على الدراسة النظرية، وقلة تبادل الرأي والخبرة بين المرشدين، وعدم قيام المرشدين على الإرشاد بتعميم الخبرات الإرشادية الناجحة، وقلة الورش التدريبية، وميل مسؤول الإرشاد لانتقاد المرشد أكثر من توجيهه، وتدني مستوى مهارات الإشراف الإرشادي، وعدم تدريب المرشدين على استخدام التقنيات الحديثة).

و – معوقات تتعلق بالطلاب ومنها : توقعات الطلبة الكبيرة من المرشد في حل مشكلاتهم، وعدم التزام الطلبة بتنفيذ الخطة العلاجية، وعدم ثقة الطلاب بالمرشد التربوي في المدرسة، والخوف من عدم الاحتفاظ بسرية المعلومات من قبل المرشد، والنظرة السلبية للإرشاد وتفضيل بعض الطلبة الاعتماد على أنفسهم في حل مشكلاتهم، وصعوبة الحصول على المعلومات من الطلبة).

ن – معوقات تتعلق بالمرشد ومنها: (ضعف الكفاءات التي يمتلكها والمهارات اللازمة للعمل، وعدم توفر الدافعية للعمل، وعدم قدرته على الإقناع، وعدم تنمية ثقته بنفسه وعدم قدرته على التغيير، وصغر سن المرشد، وقلة خبرته بالنسبة للمعلمين وأولياء الأمور، وعدم قدرته على تقبل قيم الآخرين، وعدم التعامل مع ضغوطات الحياة والعمل، والسعي نحو الكمال، وتحويل مشاكله الشخصية على

المسترشد ومحاولة حلها من خلال المسترشد وبالتالي مقاومته لبناء علاقة إرشادية مع المسترشد (عبدالقادر ، وبن قاسم، 2018).

8.1.2 أهمية التوجيه والإرشاد المدرسي نحو إزالة معوقات الإرشاد النفسي:

يسمح الإرشاد للناس بالتعاون مع بعضهم لإنجاز أهداف مشتركة ويتيح لهم فرصا عديدة للتعبير عن الأمال والطموحات والمخاوف، ومشاركة بعضهم بعضا في هذه الهموم والاهتمامات، كذلك يعد الارشاد مصدرا أساسيا لمساعدة الاخرين في حل مشكلاتهم والتعرف على قدراتهم والاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن بما يعود بالنفع للفرد وللمجتمع. وفي هذا الصدد أن على المرشد يساعد المتعلم على تحقيق ما يلي (عبادة، 2000):

1- تقييم استعداداته العقلية وميوله الدراسية والمهنية وتحصيله الدراسي وسماته الشخصية المتعلقة بالدراسة وذلك من خلال تحصيله الدراسي ونتائج الاختبارات النفسية التي تجري عليه 2-التعرف على الإمكانات التربوية ومساعدته في اختيار المدارس أو الكليات أو المراكز التي تتلاءم مع اختياره الدراسي والمهني وذلك بتقديم المعلومات التربوية والمهنية الملائمة ومساعدته على الاختيار المناسب.

3- تحديد جوانب القصور لدى المتعلم والعمل على علاجها وتعويضها وذلك باستخدام الاختبارات الشخصية والوسائل الأخرى الطبيعية والصحية .

4-تحقيق التوافق مع الجو المدرسي والأسري والاجتماعي حتي يستطيع ان يوجه امكاناته نحو تحصيله الدراسي .

قياس معوقات العملية الإرشادية

قياس المعوقات في مهنة الإرشاد الطلابي يتطلب قياس الأداء، فقياس الأداء بوجه عام يعد وسيلة أساسية لتطوير وتعزيز أداء الأفراد وبث النشاط فيهم وإنعاش الثقة في أنفسهم، ويجمع الكثير من

التربويين على أن مقاييس الأداء تتكون من ثلاث فئات: مقاييس جهود الخدمات، مقاييس إنجاز الخدمات، ومقاييس ربط الجهود بالإنجازات (John,2001).

9.1.2 الاتجاه نحو مهنة الإرشاد:

الاتجاه استجابة إزاء موضوع معين (قبول أو رفض هذا الموضوع، تقوم على تنظيم للسلوك الذي يتضمن جوانب،وجدانية ومعرفية، ونوعية لنماذج معينة من السلوك (منصور، وآخرون، 2011).

وهي حالة من الاستعداد والتأهب العصبي النفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة وتعرف موسوعة علم النفس، والتحليل النفسي الاتجاه بأنه: دافع مكتسب يتضح من خلال أنه استعداد وجداني له درجة من الثبات يحدد شعور الفرد ويكون سلوكه بالنسبة لموضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها، (مرعي، وبلقيس، 1982).

10.1.2 قياس اتجاه المرشد الطلابي نحو مهنة الإرشاد:

يهدف قياس الاتجاه إلى معرفة الموافقة أو المعارضة بخصوص الاتجاه، ومعرفة شدة الاتجاه، ومعرفة ثبات الاتجاه. ومن أهم شروط قياس الاتجاه وضوح موضوع الاتجاه وبساطته وأهميته بالنسبة للمفحوصين. يجب ملاحظة الفرق بين الاتجاه المقاس (اللفظي) والسلوك الفعلي. فالاتجاه المقاس أو اللفظي هو الذي نعرفه من نتيجة مقاييس الاتجاهات، والاتجاه العملي هو ما يصدقه السلوك الفعلي. (السفاسفة، 2005).

12.2.2 نظريات معوقات الارشاد النفسي:

النظرية السلوكية: (الزعبي، 2014).

النظرية السلوكية في الارشاد النفسي ودورها في إزالة معوقات الإرشاد النفسي: لقد حدد روتر (1964) أهداف الإرشاد والتوجيه في مساعدة المرشد في توجيه حياته بنفسه، وان يساهم بشكل فعال في

المجتمع الذي يعيش فيه، وهدف الاختصاصي في الارشاد والتوجيه هو مساعدة التلميذ في الوصول إلي حالة من التوافق النفسي والتحكم في مصيره بنفسه ولهذا فهدف الإرشاد هو مساعدة هؤلاء التلاميذ على حل مشكلاتهم بأنفسهم وهذا هو لب العملية التوجيهية والارشادية التي تتمحور في قيام المرشد بتحليل دقيق لكل جوانب حياة التلميذ النمائية والمعرفية والاجتماعية، ومن ثم جوانب القوة والضعف في شخصيته ومن ثم توجيهه .

وقد افترض كل من اوهارا وميلر بأن مهارات النمو المهني هي مهارات تعليمية فالإنسان يرتبط بين أنماط معينة من السلوك والأدوار مع أنواع المهن وبما أن عملية اتخاذ القرار تتضمن ما قد تعلمه الفرد من المهنة، فإن درجة التعلم سوف تحدد فعالية اعتبار المهني، ويري أيضا أن الأهداف المهنية تكون جيدة عندما ترتبط متطلبات التدريب الأكاديمي مع المتطلبات المهنية لتساعده على اتخاذ القرار ويجب عليه ان يوافق بين قراره المهني، وبين استعداداته واهتماماته وقيمه الشخصية.

وترتكز النظرية السلوكية الحديثة على وجهة نظر علمية تجاه سلوك الإنسان والتي تتضمن مقاربة بنيوية ومنهجية فيما يتعلق بالإرشاد، وهذه النظرة لا ترتكز على افتراض حتمي بأن الإنسان هو نتاج اشتراطات ثقافية اجتماعية، وإنما الإنسان هو المنتج للبيئة وهو النتاج أيضاً للبيئة التي يعيش فيها، (Corey, 2001).

النظرية المعرفية السلوكية: العظوي (2006).

يعتبر العلاج المعرفي السلوكي من أحدث وأفضل المناهج العلاجية التي أثبتت نجاحها بإعطاء نتائج جيدة ودائمة في الارشاد النفسي والتربوي وتخفيف حدة المعيقات التي تواجه المرشد التربوي، وذلك من خلال العمل على تأكيد الذات، وإعادة بناء الأبنية المعرفية، فطريقة التفكير هي التي تسبب السلوك الانفعالي، وإن العلاج المعرفي السلوكي يعتبر أنجح النظريات في التعامل مع المشكلات التربوية التي تواجه الطلبة، حيث تبين أن الطلاب الذين خضو للعلاج المعرفي السلوكي، وأثناء المتابعة بعد

شهرين ثم بعد أربعة شهور من التدخل الأول، أن هناك تحسناً ملحوظاً يزداد بشكل تدريجي لنهاية العلاج، ويركز العلاج المعرفي السلوكي على تحديد الأفكار الخاطئة والمزاجية واستيلائها، ومن ثم مجادلتها ومناقشة مدى جدواها، ومن ثم دحضها، وطرح الأفكار البديلة الإيجابية الواقعية المقنعة، حتى الوصول لتغيير نمط التفكير، حيث أن الطالب هنا يقف موقف الناقد لأفكاره السلبية، مع المحافظة على تكرار السلوكيات الإيجابية الناتجة عن تغيير طريقة التفكير، والتعزيز الإيجابي لها بكل مستمر، والمحافظة على هذا التغيير الإيجابي، واتخاذ قرار التحسين، وليس فقط الشعور بالتحسن .

نظرية (الذات) أو الإرشاد المتمركز حول العميل:

يعتبر كارل روجرز من السيكولوجيين المعاصرين وقد طور نظرية في الذات النفسية التي تؤكد أن لدى الشخص ميل لتحقيق الذات ليحافظ على نفسه ويعمل على تحسينها وهذا الميل داخلي في طبيعة الإنسان كما تؤكد هذه النظرية على أهمية دور المرشد في المقابلة الإرشادية لان ذلك يعطيه الحرية الكافية في التصرف والوصول بالمسترشد الى حل مشكلاته التي يعاني منها، أي أن دور المرشد في الجانب التطبيقي لنظرية الذات يتمثل في محاولته خلق الظروف الملائمة لجعل الجلسة الإرشادية أكثر فعالية وأكثر قدرة على تغير سلوك المسترشد(الزيود، 2008).

ويمكن للمرشد التربوي تطبيق نظرية الذات في ميدان الإرشاد التربوي والنفسي من خلال مراعاة ما يلي: (يحيى، 2015).

(1) – التقدير والاعتبار التام للمسترشد: إذ يعتقد روجرز أن المرشد يستحيل عليه أن يمارس الإرشاد المتمركز مالم يستطيع أن يشعر المسترشد عن طريق المقابله الإرشادية بأهمية وتقديره واحترامه.

(2) – إلقاء المسؤولية التامة على المسترشد: بما أن المسترشد هو الذي يأتي إلى الإرشاد فأن المسؤولية في حل مشكلته تقع على عاتقه ومن الواجب على المرشد أن يوضح هذا الموقف منذ بداية الجلسة الإرشادية.

(3) – التركيز في الفرد نفسه لأفي مشكلته: من الأمور التي تطرحها نظرية الذات في الجانب العلمي والتطبيقي هي أن تهتم بالفرد لا بمشكلته لان هذه النظرية تعتقد ان أي جوانب السلوك، ومهما كان فأن مصدره هو السلوك العام أي ان الطبيعة الكلية للسلوك هي التي تحرك أي جزء من السلوك.

(4) – **التركيز في المستوى الانفعالي للمشاكل:** يركز الإرشاد المتمركز حول المسترشد في الموقف الحالي ويبتعد عن التشخيص كما يركز في العناصر الانفعالية في العلاقة الإرشادية أكثر من تركيزه في العناصر الذهنية أو المعرفية.

نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي لـ (Albert Ellis) (درويش، 2005).

فترى أن معتقدات الناس تؤثر في سلوكهم، كما أن الحالة الانفعالية ترجع إلى إحساس الفرد المُدرك، لذا تكمن أهمية الإرشاد في مساعدة الأفراد على معرفة الأفكار اللاعقلانية التي يؤمن بها الفرد وتكون سبب في مشكلته، وإعادة تنظيم إدراك وتفكير المسترشد عن طريق التخلص من هذه الأفكار من خلال جعلها في مستوى وعيه، وبيان أثرها في شعوره بالسوء، وبيان الأفكار المنطقية، مساعدته على المقارنة بينهما (الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية)، ومن ثم تدريب المسترشد على إعادة تنظيم أفكاره وإدراكه، بحيث تصبح أكثر فعالية ويصل لمرحلة الاعتماد على النفس في تحدي الأفكار اللاعقلانية، وتعتبر هذه النظرية طريقة متكاملة للعلاج والتعلم، وهي تستند إلى أرضية نظرية معرفية إدراكية انفعالية سلوكية، وهي تؤيد العلاج النفسي اللا إنساني والتعليمي؛ وذلك بسبب العلاج الدوائي، وهي تتكون من نظرية الشخصية التي هي نظام فلسفي وطريقة علاجية نفسية، ويتضح من هذه النظرية أن مشاكل الإنسان تنتج من طريقة تفكيره ومعالجته للأحداث الخارجية، انطلاقاً من الفرضية

القائلة أن عواطف وانفعالات الإنسان ناتجة عن عواطفهم وما يؤمنون به، وعن تقييمه للأمور وتعريفهم لها، وفلسفتهم في تفسيرها وليس من الأحداث نفسها، ويرى أليس أن نظام الأفكار التي يؤمن بها الفرد في قسمين: الأفكار العقلانية، والأفكار اللاعقلانية، أما الأفكار اللاعقلانية فهي الهدف الأساسي التي يسعى لإزالتها والتخلص منها، فالمعالج النفسي يعلم العميل كيف يبدل الأفكار اللاعقلانية بأخرى عقلانية، وهذا التغيير في أفكار الشخص يؤدي إلى طريقة جديدة في الانفعالات وفي التعامل مع الأحداث، ومن خلال عملية العلاج النفسي يطور العملاء مهارات معينة تمكنهم من التعرف ومقاومة الأفكار اللاعقلانية، بالإضافة إلى ذلك فإن العلاج الناجح يتضمن تعليم العملاء أن يبدلوا طريقة تفكيرهم بطريقة أفضل، تهدف إلى المنفعة للعملاء وتؤدي إلى نتائج طيبة على المدى البعيد ؛ لذلك تعتبر هذه الطريقة تعليمية وعلاجية في نفس الوقت.

2.2 المحور الثاني: الإطار النظري المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات:

1.2.2 مفهوم المهارات الإرشادية في الأزمات:

يشير مفهوم المهارة إلى السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر فيه شرطان جوهريان، وهما: أن يكون موجهاً لتحقيق هدف معين، وأن يكون منظماً بحيث يؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود في أقصر وقت ممكن (Sadiq, A & Abu Hatab , 1994)

أما مفهوم إرشاد الأزمات: يُعرف العاسمي (2013) التدخل الإرشادي في الأزمات بأنه نوع من العلاج قصير الأمد، يهدف إلى مساعدة المسترشد الذي يعاني من عدم التوازن النفسي نتيجة للأزمة التي تعرض لها على استعادة التوازن النفسي والانفعالي لديه عن طريق التدخل الفوري من قبل المرشد النفسي. والتدخل النفسي في الأزمات هو " عملية نشطة تهدف إلى التأثير في الوظائف النفسية خلال فترة فقدان التوازن والتخفيف من التأثيرات المباشرة للأحداث الضاغطة الممزقة، والمساعدة في تعبئة

القدرات النفسية الظاهرة والكامنة والمصادر الاجتماعية للأشخاص الذين تعرضوا للتأثيرات المباشرة للأزمة، وأحيانا أيضا للأشخاص الآخرين في البيئة الاجتماعية المحيطة) كي يتمكنوا من مواجهة تأثيرات الأزمة بشكل توافقي" (Wainrib, & Bloch, 2001).

ويعرف الصمادي (1994: 397) المهارات الإرشادية بأنها: "المهارات الإرشادية الأساسية المشتركة بين جميع المرشدين بغض النظر عن النظريات التي يتبنونها في عملهم الإرشادي والتي تشمل: مهارات الإصغاء، التلخيص، الفهم الوجداني، الأصالة، الإعداد النظري، مهارات المقابلة والتشخيص والمعالجة والمتابعة".

المهارات الإرشادية : "القدرة على الأداء والتعلم الجيّد وقتما نريد والمهارة نشاط متعلّم يتمّ تطويره خلال ممارسة نشاط تدعمه التغذية الراجعة، وكل مهارة من المهارات تتكوّن من مهارات فرعية أصغر منها، والقصور في أي من المهارات الفرعية يؤثر على جودة الأداء الكلي (Abo Asaad, 2009, 33).

الأزمة: الأزمة هي "خلل مفاجئ نتيجة لأوضاع غير مستقرة يترتب عليها تطورات غير متوقعة نتيجة عدم القدرة على احتوائها من قبل الأطراف المعنية وغالباً ما تكون بفعل الانسان وهي "حالة يواجهها أفراد أو جماعات أو منظمة ولا يمكن التعامل معها باستخدام الإجراءات الروتينية العادية وفيها تظهر الضغوط الناشئة عن التغير الفجائي (Ibrahim,2015).

الأزمات التربوية: "حالة من الخلل والاضطراب تؤدي إلى حدوث خلل في نظام المؤسسة التعليمية اليومي وتعيق انتباه العاملين فيها عن أداء أعمالهم ويهدد استمرارها القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية وتتطلب اتخاذ إجراءات فورية تحول دون تفاقمها، وتعمل على إعادة الأمور إلى وضعها الطبيعي ". (غنيمة، 2014: 30)

الأزمات :حدث مفاجئ أو مجموعة من الأحداث ينطوي عليها سلسلة من التطورات المتلاحقة تتضمن تهديدا لاستقرار العملية التعليمية وقد يتعلق هذا التهديد بالبنية الأساسية المادية أو المكون

البشري،ويولد هذا الموقف ضغطا على أطراف الازمة بضرورة اتخاذ قرار ما خلال فترة زمنية محددة (الموسى، 2005).

ويشير الصمادي وحداد (Al-Smadi, & Haddad, 1999) إلى المهارات الإرشادية بوصفها عناصر للعلاقة الإرشادية، ومن هذه المهارات التسامح التفاؤل الصبر، التقبل، الألفة، الأصالة، الانفتاح، والتفاهم.

ويرى الشناوي (2003) بأنها تتحدد في ستة مجالات رئيسة، وهي: مهارات العلاقة الإرشادية، مهارات التشخيص مهارات وضع الأهداف الإرشادية، مهارات اختيار الطريقة الإرشادية مهارات تقويم النتائج، ومهارات إقفال الحالة.

في حين يصنفها آرثر و بيرنارد (Arthur, & Bernard 2012) في ثلاثة مجالات رئيسة، وهي: المهارات التدخلية و المهارات المفاهيمية والمهارات الشخصية.

2.2.2 مهام المرشد في الأزمات:

مهام رئيسية للمرشد التربوي في الأزمات: (الجمعان، 2018).

يقوم بتهدئة الأشخاص و طمأنتهم .

يقوم بخفض التوترات لدى الأسر.

أن يتأكد من عدم وجود أي رد فعل لدى الأسرة من شأنه أن يزيد حالة توتر الأبناء.

متابعة الأشخاص الذين يعانون من البكاء والخوف الشديد والقلق الزائد و المتوترين.

أن يقوم بعمل بعض الأنشطة التي من شأنها أن تزيل التوتر.

أن يقوم فور انتهاء الحدث بتدوين ملاحظاته حول الأشخاص المصدومين والمتأثرين من الحدث.

متابعة هذه الحالات من خلال جلسات الإرشاد المختلفة.

قواعد التعامل مع الأزمات خطوات التدخل إرشاديا (نبهان، 2015):

1- الدعم والتقمص العاطفي للشخص الواقع في أزمة .

2- الاستماع والإصغاء وتشجيع المسترشد التعبير الكامل عن مشاعره وعواطفه.

3- تشجيع الشخص الواقع في أزمة للإجابة عن أسئلة المرشد لتوضيح ومعرفة الحادث بدقة وهذه الخطوة تضع المشكلة في مجال العمل الفوري.

4- الوعي حول المشكلة بعد التعرف عليها بدقة.

5- حوار عقلاني متبادل ونقاش حول ظروف الحادث بين المرشد والشخص الواقع في الأزمة وتلخيص لأفكار والاستراتيجيات مساعدة الشخص الواقع في الأزمة باختيار البدائل المطروحة أمامه.

3.2.2 أهمية الإرشاد في المدارس:

إن أكبر المؤسسات حاجة إلى الإرشاد النفسي هي المدرسة ومن أكبر مجالاته مجال التربية وتحتاج العملية التربوية إلى تحسين قائم على تحقيق جو نفسي صحي له مكونات منها احترام التلميذ كفرد في حد ذاته و كعضو في جماعة الفصل والمدرسة والمجتمع وتحقيق الحرية والأمن والارتياح بما يتيح فرصة نمو شخصية التلاميذ في كافة جوانبها ويحقق تسهيل عملية التربية التعليم. (كامل، 2003) .

أن الإرشاد هو أهم جوانب العملية التربوية التي تقدمها المدرسة للطلبة من حيث كونه يدخل في كل مفرداتها فتراه يدخل في شخصية المدرس الذي يقدم المادة العلمية وفي طريقة التعامل التي تسود المدرسة ويدخل في تحديد الاختيار المهني للطالب وتحقيق التوافق الأكاديمي والنفسي والاجتماعي (القذافي، 1998).

وتتضمن عملية الإرشاد النفسي في المراحل التعليمية الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية) برامج إرشادية مختلفة ومتنوعة تهدف إلى مساعدتهم على التكيف والتوافق المدرسي، من أجل رفع كفاءتهم

التعليمية بالتغلب والقضاء على ظاهرة تأخرهم الدراسي، والعمل على حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية، وتتشابه مكونات البرنامج الإرشادي المدرسي من حيث الشكل في المراحل التعليمية، غير أن بعض المكونات تختلف أو تأخذ أهمية خاصة في مرحلة تعليمية معينة اعتماداً على طبيعة النمو وخصائص تلك المرحلة. (المصري، 2010).

4.2.2 خصائص المرشد النفسي المدرسي:

اهتم الباحثون بالخصائص الشخصية والمهنية للمرشد النّفسي انطلاقاً من أهمية عمله وطبيعته الإنسانية التي تحتاج إلى القدرة على تقديم المساعدة والاستعداد الدائم لها، ولذا يستعرض الباحث أهم تلك الخصائص:

الخصائص الأخلاقية: لا بد للمرشد النفسي المدرسي بأن يلتزم القواعد الأخلاقية التي تحكم العملية الإرشادية ومن أهمها: التزام المرشد بالسّرّيّة الكاملة، ومراعاة حقوق الأفراد كحق الفرد في معرفة أهداف الإرشاد، وحقه في الموافقة على جلسات الإرشاد، وحق المسترشد في سرّية المعلومات وحقه في التحويل، كما أنّه من الأسس الأخلاقية مجموعة ضوابط تتعلّق بالعلاقة الإرشادية، كتقبل المرشد للمسترشد كما هو والمحافظة على حدود العلاقة المهنية والمرونة في التعامل . مع الحالات الإرشادية . (Abo Asaad,2009)

السمات الشخصية: ذكر أبو يوسف (2008) بعض السمات الشخصية للمرشد النفسي المدرسي ومنها: الأمانة والقدوة الحسنة والتسامح والمرونة والقدرة على التأثير والرفق والدّعابة والإخلاص والواقعية والصبر وسرعة البديهة والانفتاح الخصائص المهنيّة: كإدارة الحوار والمناقشة، والإنصات والتأثير على الآخرين والتعامل بكفاءة مع المواقف المختلفة كما يمكن ذكر بعض الخصائص العلميّة كالتخصص الدقيق والإلمام بالتخصصات المساندة والكفاءة المعرفية، ويحتاج المرشد إلى الخبرة المهنية والقدرة على تكوين العلاقة الإرشادية وكفاءة إدارة الجلسات وغيرها.

المهارات الإرشادية:

ويقصد بالمهارة : أن يؤدي الفرد العمل المطلوب منه في أقل وقت ممكن، وعلى أعلى مستوى من الإتقان وبأقل جهد على أن يتحقق من الصحة العمل الذي قام به وسلامته إنجازه والانتهاء منه والمهارة في أبسط تعريفاتها هي القدرة على عمل شيء بإتقان، والشخص الماهر هو من يملك المهارة أو يظهرها . وهناك تعريفات عامة للمهارات، ويمكن أن تتخذ ثلاث اتجاهات (السميح، 2004).

أ . الأول يركز على أن المهارة هي القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة قد تكون عقلية أو حركية أو انفعالية .

ب . الثاني يرى أن المهارة هي أداء الفرد لعمل ما، ويتسم هذا الأداء بالسرعة والدقة والإتقان والفاعلية، ويتم اكتساب كل هذه الصفات من خلال التدريب والممارسة والتكرار.

ج – الثالث يركز على أن المهارة نشاط أو فعل حركي هادف، ويغلب على هذا الاتجاه الجانب الحركي الذي يستخدم فيه العضلات

وتعرف المهارات الإرشادية أيضاً : بأنها مجموعة من الفنيات العملية التي يقوم بها المرشد النفسي بهدف تحقيق الأهداف الإرشادية بالصورة المناسبة بالطرق السليمة، وقد تكون هذه الفنيات أو المهارات في المقابلات الفردية مع المسترشدين أو المقابلات الجمعية (أبو يوسف، 2008: 101).

وتعرف المهارات الإرشادية بأنها "مجموعة من الفنيات التي يمتلكها المرشد، ويستخدمها أثناء العملية الإرشادية، مثل مهارة الإصغاء، مهارات تحليل المشكلة، مهارة التعاطف، ومهارة التقبل (قنطاري ، 2011: 80).

5.2.2 أنواع الأزمات المدرسية:

يشير كامل (2003) إلى أن للأزمات المدرسية أنواع عدة منها:

1- الأزمات السلوكية: كالتدخين أو تناول المخدرات أو حيازة الأدوات الحادة أو السلاح، والاعتداءات البدنية من قبل بعض الطلبة على بعضهم، أو من الطلاب على المعلمين في المدرسة، والسرقة.

2- الأزمات النفسية والاجتماعية مثل: وفاة أحد الوالدين، الطلاق، عدم التوافق مع الآخرين، التسرب والهروب، الرسوب، التسيب الأخلاقي في أوساط المدرسة. الأزمات المرتبطة بالإدارة المدرسية مثل: الشغب بين الطلبة، أو ضيق المبنى او الكثافة الطلابية أو التمرد على الإدارة أو تحطيم أثاث ومرافق المدرسة الأزمات النوعية، وهي المرتبطة بمعطيات العصر كالإعتماد الكلي على الوسائل التقنية كالآلات الحاسبة والحاسوب، والاستخدام السيء للإنترنت. ة الأزمات المرتبطة بالمعلمين مثل تدني الكفاءة التدريسية للمعلم ضعف الحوافز نقص المعلمين، الندب ونقل المعلمين أثناء العام الدراسي.

3- الأزمات المرتبطة بالمناهج الدراسية : مثل كثافة المنهج وصعوبته، صعوبة الانتهاء منه في الوقت المناسب، وعدم توافق المنهج مع قدرات واهتمامات الطلبة.

4- أزمات المبنى المدرسي : مثل الصيانة المتعلقة بالأبنية والتجهيزات المدرسية، نقص المرافق المدرسية، ووجود الأبنية المستأجرة.

الخطوات الأساسية للتدخل الإرشادي في الأزمات: يذكر العاسمي (2013) أن هناك خمس خطوات أساسية للتدخل الإرشادي في الأزمات وهي:

الخطوة الأولى، التقديم والتعارف بناء علاقة علاجية تقوم على التعارف بين المرشد والمسترشد وتقديم كلاً منهما نفسه للآخر، وتعد هذه الخطوة من أهم الخطوات التي تحدث تأثيرا يؤدي إلى تأسيس أسلوب إيجابي للتخاطب، أو أسلوب سلبي للتخاطب قد يؤدي إلى إنهاء العلاقة.

الخطوة الثانية، الدعوة بعد فهم المرشد لحالة المسترشد فإنه يدعوه إلى إظهار أفكاره ومدركاته وتوقعاته وكيف ينظر للمرشد كإنسان يهدف إلى مساعدته، وتعتبر هذه المرحلة اقتصادية من ناحية توفير الوقت والجهد، وذلك قبل طرح المرشد للبرنامج والمخطط الإرشادي الذي سيستخدمه لمساعدة العميل.

الخطوة الثالثة، الدعم البيئي: تعمل هذه الخطوة على محاولة اكساب المسترشد بعض الدعم والمساندة من الأشخاص المحيطين به خارج الجلسات، في الوقت الذي يحاول فيه حل مشكلاته من خلال الجلسات.

الخطوة الرابعة، الأداء: تتضمن التخطيط للعمل، والقيام به، وتقييمه، وعندما يصل المسترشد إلى هذه الخطوة يجب أن تكون حالته النفسية قد تحسنت أثناء الجلسات، وذلك بهدف التقليل من المظاهر الحادة للأزمة. الخطوة الخامسة النهائية: الغاية من هذه الخطوة هو إيقاف النهايات المقلقة واستخلاص معنى منها وجعلها هادفة، ويُلخص كل من المرشد والمسترشد ما تم تعلمه خلال الجلسات السابقة.

6.2.2 الإرشاد أثناء الأزمات:

يعد إرشاد الأزمات تطبيقاً للإرشاد القصير، ويميل بطبيعته لأن يكون مباشراً، والإرشاد هنا يتطلب تدخلاً فورياً من المرشد لتحديد درجة الخطورة، ومستوى الأزمة التي يواجهها الطلبة كما يحتاج الى التقييم الذي يعتمد على مقابلات مع الطلاب والوالدين والمدرسين، وأفراد آخرين، كما يعتمد على ملاحظة سلوك الطلبة ومراجعة السجلات الطبية واستخدام استبانات، وأية طرق أخرى تناسب الموقف. (الخطيب 2016) ويشير مفهوم ارشاد الأزمات الى العلاقة التفاعلية الدينامية بين المرشد والمسترشد لمساعدة المسترشد في مواجهة مشكلته، وقد حدد بيتروفيسا وزملائه الأشكال العامة للإرشاد المواقف، حيث يعتبر إرشاد الأزمات أحد هذه الأشكال، ويحدث عندما يعاني الفرد في أي فترة من فترات حياته من بعض الأزمات الطارئة، والتي يمكن أن تنعكس سلباً على وضعه النفسي فتحبط عن القيام بواجباته، وبالتالي تزيد المشاعر السلبية لديه، مما يؤدي الى ظهور أنماط سلوكية غير مرغوبة، وهذا النوع من الإرشاد يتضمن موقف يواجهه الفرد ولا يتوقعه، وليس له مقدمات مما يؤثر في. صحته النفسية (Pietrofeas, et al., 1984).

7.2.2 المهارات اللازمة للإرشاد وقت الأزمات:

يلزم المرشد الطلابي عند التعامل مع الأزمات المدرسية أن يكون لديه المعرفة والإلمام التام بالعديد من المهارات التي تمكنه من تقديم الخدمة الإرشادية بالصورة المطلوبة، ويعرف قنطاري (2011) المهارات الإرشادية بأنها " مجموعة من الآليات التي يمتلكها المرشد، ويستخدمها أثناء العملية الارشادية، مثل مهارة الإصغاء، مهارات تحليل المشكلة، ومهارة التعاطف، ومهارة التقبل.

كما قسم سعفان (2006) المهارات الإرشادية إلى ثلاثة أقسام : المهارات اللفظية وهي التي تعتمد على اللغة والحوار واستخدام الأساليب والقواعد المنطقية، وفن الإلقاء، وتقديم الذات وقيادة الجلسة، واتخاذ القرارات. المهارات العملية : وهي التي تعتمد على المجهود العضلي والعصبي . المهارات المختلطة: وهي تجمع بين المهارات اللفظية والمهارات العملية.

8.2.2 مراحل الأزمات المدرسية:

1- مرحلة الميلاد في ظل هذه المرحلة يكون هناك بوادر تلوح في الأفق تنذر بأخطار غير معروفة بعد وغير محددة المعالم تماماً وغير واضحة الاتجاه ولم يتحدد أو يتضح المدى الذي ستصل إليه هذه الأخطار، وتتصف هذه المرحلة بغياب وعدم توفر المعلومات والبيانات الكافية عن الأزمة المرتقبة فيما يتعلق بتطورها وتوقيت انفجارها، ويطلق عليها مرحلة التحدي أو الإنذار المبكر للأزمة وتتطلب هذه المرحلة من إدارة المنظمة التعليمية جهود مبكرة للتصدي للأزمة وتداعياتها المرتقبة من خلال إفقاد هذه الأزمة عوامل نموها ومرتكزات قوتها، ومن الجهود التي ينبغي على المؤسسة التعليمية القيام بها للتعاطي مع الأزمة وإدارتها بفعالية تعميق التفاعل والشعور بالثقة والأمل بمستقبل المؤسسة والعمل على امتصاص قوة الدفع التي تحرك الأزمة وإيجاد مجالات اهتمام جديدة تغطي على الأزمة المرتقبة وتصرف عنها الأنظار وتحولها إلى حالة هامشية ثانوية. (Ludwing, 2005)

2 – مرحلة نمو الأزمة واتساعها وهنا تنمو في حالة حدوث سوء الفهم لدى متخذي القرار في مرحلة ميلاد الأزمة، حيث تتطور في مرحلة جديدة هي مرحلة النمو والاتساع، وهناك مجموعة من العوامل تدعم قوة الأزمة في هذه المرحلة منها: عوامل ذاتية مرتبطة بالأزمة التي نشأت معها وتكونت في المرحلة السابقة، وعوامل خارجية جذبتها الأزمة وتفاعلت معها وأضافت إلى الأزمة قدرات جديدة للنمو والتصاعد والاتساع، وفي هذه المرحلة يكون مطلوباً لإدارة المنظمة التربوية التدخل لمواجهة الأزمة والتعاطي معها من خلال العمل على عزل العوامل الخارجية الداعمة للأزمة وتجميد نمو الأزمة وإيقاف نموها عند المستوى الذي وصلت إليه والتركيز على علاج الأزمة من خلال تصحيح حالات وعناصر الخلل وعوامل القصور التي قادت إلى نشوء الأزمة (أبو فارة، 2009).

3– مرحلة النضوج وتعتبر من أخطر مراحل الأزمة المدرسية، إذ تتطور حدة وجسامة الأزمة بشكل كبير على المؤسسة التعليمية نتيجة سوء التخطيط والتنظيم، وهنا تبلغ الأزمة ذروتها وقوتها بشكل كبير وتجد المنظمة نفسها في حالة من الصدام الشديد مع هذه الأزمة وتداعياتها، وتكون آثار الأزمة ذات أثر كبير على المؤسسة التربوية وقد تؤدي إلى إحداث تغيرات جوهرية كبيرة في المديرين في الإدارة العليا والوسطى، والإدارة الإشرافية) وإلى إحداث تغيرات هيكلية جوهرية في تصميم المؤسسة التعليمية وفي هذه المرحلة فإن إدارة المنظمة الإدارية قد تستسلم للأزمة ولما قد نجم عنها من نتائج والاعتراف بها والاستجابة للقوى والأطراف في ظل هذه الأزمة، ومن جانب آخر فإن إدارة المنظمة التربوية قد تتعاطى مع هذه الأزمة بذكاء شديد إلى أن تتمكن من تخفيف حدة هذه الأزمة وإلى أن تؤول هذه الأزمة إلى الانحسار والتراجع. (ماهر، 2006)

4– مرحلة التقلص (الانحسار) تدخل الأزمة المدرسية في هذه المرحلة وتبدأ بالتقلص والانحسار بعد أن يقع التصادم العنيف، فهذا التصادم يؤدي إلى أن تتفكك هذه الأزمة وتتفتت، وتفقد الأزمة جزءاً كبيراً من قوتها

وطاقتها، ومن الأمور التي تشجع على تراجع حدة الأزمة هي استجابة إدارة المنظمة التربوية للضغوط الناجمة عن قوى الأزمة، والقيام بإحداث التغييرات المطلوبة التي تكفل إنهاء هذه الأزمة.

5- مرحلة الاختفاء تدخل الأزمة المدرسية في هذه المرحلة (مرحلة الاختفاء عندما تفقد بصورة كاملة أو شبه كاملة كل قوى الدفع المحركة لها وتتلاشى مكوناتها وعناصرها الفرعية وينتهي الاهتمام بها ويصبح الحديث عنها كحدث تاريخي مضى وانقضى، والمطلوب هنا هو إعادة البناء وليس التكيف مع الواقع الجديد بعد الأزمة، فالتكيف يجلب على المنظومة التربوية آثاراً سلبية، ويؤدي إلى الإبقاء على آثار الأزمة ونتائجها بعد انحسارها وتلاشيها، بينما تقود إعادة البناء إلى علاج الآثار والنتائج واسترجاع كفاءة المنظمة التربوية وفاعليتها وإكسابها خبرات وقدرات عالية في إدارة أسباب هذا النوع من الأزمات ونتائجها (أبو فارة، 2009).

9.2.2 مهارات أخصائي التدخل النفسي في الأزمات:

التدخل النفسي الإرشادي في الأزمات يتطلب من الاخصائي وممارس العمل الإرشادي أن يكون مؤهلاً علمياً وأن يمتلك مهارات وفنيات تمكنه من مساعدة العميل الذي يعاني من أزمة شكلت له نوعاً من المعاناة، إلا أن الكثير من ممارسي العمل الإرشادي لم يتلقوا أثناء إعدادهم للعمل التدريب الكافي والمعلومات والمعارف التي تمكنهم من التعامل هذه مع الحالات، إلا أن هناك عدداً من المبادئ والمهارات المهمة التي يجب ان يتصف بها المرشد الكفء في مختلف الظروف والأحوال وهي كالتالي:

1. المعرفة العلمية: لابد أن يكون ملماً معرفياً وعلمياً بمجال عمله وما يتطلبه من مهارات تمكنه من تقديم نفسه بصورة جيدة تساعد على كسب ثقة العميل به، وتمكنه من مهارات التدخل النفسي في الأزمات.

2. مهارات الاتصال وتشمل القدرة على إيجاد المناخ الملائم لإقامة علاقة علاجية بناءة تسمح بالقدرة على التواصل الفعال مع العميل ومساعدته في التعبير عن انفعالاته وتحفيزه على إنجاز الأهداف المطلوبة. مهارات حل المشكلات تتضمن مهارة حل المشكلات، والقدرة على تصور حلول وبدائل متعددة لها.

3. المهارات المعرفية وتشمل مهارات التحليل والتخيل والقدرة على الابتكار، وتتعلق بمدى كفاءة ممارس العمل الإرشادي في الأزمات بقدرته على رؤية وتنظيم الموقف وفهمه وربط أجزائه مع بعضها، وإدراك أثر العلاقات بين الأجزاء والتغيرات التي تحدث فيها.

4. المهارات الاجتماعية: وهي المهارات التي تتصل بالتعامل مع الآخرين، وتشمل القدرة على الحزم والعدل والاستماع للآخرين والانفتاح لأسئلتهم، وتقبل أفكارهم.

5.مهارات القيادة والتوجيه وحسن التعامل مع الصراعات ومواجهة المواقف الحرجة.

6. مهارة اتخاذ القرارات على ممارس العمل الإرشادي أثناء الأزمات أن يتمكن من مساعدة الأخرين على اتخاذ القرارات السليمة أثناء الأزمات، مع العمل على تقييم تلك القرارات، والخطوات اللاحقة التي يتخذونها بناءاً على قراراتهم (فاضل، 2018).

10.2.2 نماذج التدخل النفسي في الأزمات:

هناك نماذج مختلفة اقترحها الباحثون لمساعدة الاخصائيين على فهم الأزمات وتقييمها مع تزويدهم بخطوات لإجراءات التدخلات النفسية لمساعدة الأفراد على تجاوز الأزمات، ومن ضمن هذه النماذج نموذج سلاكيو (Slaikeu) ونموذج روبرتس (Roberts) ونموذج جميس وجيليلاند (James, & Gilliland, 2016).

نموذج سلاكيو: يتكون منهج سلاكيو كما ذكر فاضل (2018) من مستويين للتدخل النفسي في الأزمات، حيث يركز المستوى الأول على الإسعافات النفسية الأولية، ويركز المستوى الثاني على علاج الأزمة. ويقوم المعالج بتقييم خمس مجالات في حياة الفرد وهي: السلوك، والتأثر، والأداء المعرفي، والأداء الوظيفي والبدني، والأسلوب البين شخصي. حيث يُقيم الاخصائي النفسي سلوكيات الفرد ومدى تأثر الفرد بالأزمة وتأثيراتها على مشاعره وانفعالاته، كما يُقيم الأخصائي النفسي العمليات المعرفية والصحة البدنية لدى الفرد، وبعد تقييم ذلك ينتقل للمستوى الثاني الذي يشمل إجراءات التدخل لعلاج الأزمة.

نموذج الخطوات السبع لروبرتس: قدم روبرتس نموذجاً من سبع خطوات عملية لمعالجة الأزمة ضمن إجراءات التدخل النفسي في الأزمات وهذه الخطوات هي: تقييم درجة الخطورة، وتكوين العلاقة العلاجية، وتحديد المشكلة لدى العميل والعوامل المسببة لوقوعه في الأزمة، والتعامل مع مشاعر وانفعالات العميل، ومساعدة العميل على توليد البدائل واكتشافها، وتنفيذ خطة التدخل، مع بناء خطة لمتابعة العميل لاحقا والاتفاق معه رسميا على هذه الخطة. وعندما يقرر الأخصائي أن العميل قادر على القيام بوظائفه الاعتيادية وقادر على التعامل مع المشكلات التي خلفتها الأزمة، عند ذلك يقوم بإنهاء برنامج التدخل النفسي (فاضل، 2018).

11.2.2 المهارات الإرشادية في التعامل مع ضحايا الأزمات والكوارث: (الدحادحة، 2012).

هناك مجموعة من المهارات الإرشادية اللازمة للتعامل مع ضحايا الأزمات والكوارث (Corey, 2001).

أولاً: مهارة الإصغاء الفعال: إن من المهم تعلم كيف نبذل جهداً مكتملاً وكافياً من الانتباه والإصغاء للآخرين عندما تتواصل معهم، فهذه العملية تشتمل على أكثر من الاستماع إلى الكلمات، إنها تشتمل

على فهم محتوى تلك الكلمات وتفسير الإشارات والتلميحات والتغيرات التي تحصل في الصوت أو التعابير والإحساس لمعنى الرسائل الصادرة عن المسترشدين. ويمكن للمرشد أن يحسن من مهارة الإصغاء لديه من خلال إدراك العوائق التي تؤثر وتتقاطع مع قدرته على الانتباه للآخرين.

ثانياً : مهارة عكس المشاعر والأفكار : هي عبارة عن مهارة تعتمد على الإصغاء الفعال، إنها القدرة على إعادة ما تم التوصل به وتكرار ما قاله ذلك الشخص ولا يعني الانعكاس التكرار الحرفي لنفس الكلمات، بل عكس المعنى الحقيقي والمحتوى الذي تتضمنه تلك الرسالة مثال: المسترشد، حقيقة لم أكن أرغب في الحضور إلى هذه الجلسة في هذا اليوم فإنا أشعر بالملل، لان المجموعة الإرشادية لم تغير مكانها منذ أسابيع مثلاً: المرشد : أنت لا ترغب أن تحضر إلى هذه الجلسة لأنك تشعر بالملل ولأن المجموعة الإرشادية ما زالت مكانها.

ثالثاً : : مهارة الاستيضاح : تعد مهارات الاستيضاح من المهارات ذات القيمة العالية، والتي تطبق خلال المرحلة الابتدائية، والتي تشتمل وتركز على مفتاح فهم القضايا الغامضة وغير الواضحة ومشاعر الصراعات، مثال: فتاة تقول: أنا أكره ابين أتمنى أن لا أراه مرة أخرى لقد آذاني، وأشعر بالذنب عندما أعبر مشاعري بهذه الطريقة لأنني أيضاً أحبه وأتمنى أن أقدره)، ومن هنا نتوقع من المسترشد أن يستوضح بقوله: إن لديك مشاعر من الحب والكره وكيف يمكن لهذين الشعورين أن يحصل بنفس الوقت، إن بإمكان مهارة الاستيضاح أن تساعد المسترشد بالتعبير عن مشاعر الحب والكره بدون تذكر خبرات الشعور بالذنب .

رابعاً: مهارة التلخيص : تعد مهارة التلخيص من المهارات المهمة لأنها تحول دون اتجاه العملية الإرشادية نحو التجزئة والتشتت والنسيان، ومن أساسيات مهارة التلخيص القرارات التي سوف تتخذ كخطوة لاحقة يجب تحقيقها، وفي نهاية الجلسة فإن على المرشد أن يقوم بتلخيص كل ما تم الحديث عنه أو أن يطلب من المسترشدين أن يقوموا بتلخيص ما تم مناقشته .

خامساً: مهارة التفسير : إن المرشد الذي يتمتع بصراحة عالية ووضوح وشفافية لا شك أنه يوظف بذلك درجة عالية من التفسير، وهذا من شأنه أن يوفر شروحات ممكنة لبعض السلوكيات والأعراض. فمثلاً يقول : لقد لاحظت بأنك تكرر كثيراً كلمة ألم، فهل لك أن تفسر لنا ما معنى هذه الكلمة.

سادساً: مهارة طرح الأسئلة: تعتبر مهارة طرح الأسئلة من المهارات الضرورية للحصول على معلومات اللازمة عن المسترشد، وتعمل على تشجيعه في التعبير عن نفسه. فإن الأسئلة التي تبدأ بماذا وكيف هي أنسب أسئلة للكشف عن المشاعر ومن الأمثلة الأخرى لبعض الأسئلة (ماذا يحدث لجسمك الآن وأنت تتحدث عن العزلة)، مثال آخر: كيف تتعامل مع مشاعرك التي لا يمكن لك التعبير عنها)، أن هذه الأسئلة توجه المسترشد على الاستبصار بمشاعره، في تلك اللحظة فإن على المرشد أن يطور مهارة طرح الأسئلة على هذا النحو متجنباً الأسئلة التي تبعد الأشخاص عن أنفسهم، وأن يركز على الأسئلة التي تقود إلى المساعدة والتي تساعد المسترشد في البحث عن أسباب السلوك والمعلومات مثال : لماذا تشعر بالاكتئاب؟ لماذا لم تغادر البيت؟

سابعاً : مهارة المواجهة : هي استجابة لفظية يستخدمها المرشد النفسي عندما يضع المسترشد أمام ما يخيفه من أفكار وصراعات في مشاعره وأفكاره وتصرفاته.

13.2.2 النظريات التي فسرت الأزمات:

نظرية المناعة النفسية لـ موسون:

قامت موسون بعدة دراسات تناولت فيها الجهاز المناعي للأفراد واستنتجت أن الأحداث الدامية تؤثر على الأفراد المتعرضين إليها بشكل مختلف وحسب الفروق الفردية وقدرة جهازهم المناعي، وأشارت الدراسات التي أجرتها إن العامل ذات الأثر القوي في استجابة الفرد ليس الحدث الأزمي وإنما قدرة الفرد على المواجهة أو احتواء الموقف الازمية، وأن الفرد الذي لا يمتلك قدرة ذاتية في التصدي لضغوط الحدث يكون أكثر عرضة للإصابة بأعراض الأزمة وإن اختلفت شدة الإصابة لكنه سيصاب

بها. وترى موسون التفاعلات التي تحدث مزدوجة التوجه بين الدماغ والعقل من جهة والضوابط المناعية من جهة أخرى تؤثر في الأفراد وحسب نوعية التفاعل فإن كان ايجابياً يكون الفرد في تحصن من الأزمات وإن كان هذا التفاعل سلبياً يؤثر دفاعات الذات المتمثل في التوازن النفسي والعصبي (Brown, & Rainer, 2006).

نظرية العوامل الشخصية والموقفية:

قام ولسن وكروس بعدة دراسات توصلا من خلالها إلى أنموذج حاولا فيه التوفيق بين العوامل الشخصية والعوامل الموقفية في حدوث الأزمة إذ يقترح الباحثان بأن ميكانزمات التكيف والدفاع الذاتي الطبيعي اضطربت نتيجة الصراع النفسي الناتج عن طبيعة وشدة وقع الخبرة المؤلمة على الفرد وبذلك تصبح هذه الميكانزمات غير ملائمة في تخفيف حدة الأزمة، ويرى ولسن وكروس 1985 أنه إذا كانت الظروف مواتية فانه ربما يقوم الفرد باستيعاب الأزمة تدريجيا ويصل إلى نتيجة ناجحة مع من قبل المرشد النفسي، أما إذا كانت الظروف غير مواتية فإن الفرد المصاب يحتاج إلى المساعدة ليتعلم كيف يعالج الأحداث العرضية ويفهم تدريجيا كيف تعمل الدفاعات الذاتية ضد الضغوط التالية للأزمة التي يعاد اختبارها شعوريا أو لا شعوريا . ويؤكد ولسون وكروس 1985 أن البيئة المساندة بعد الأزمة تلعب دورا في ظهور أعراض الأزمة، فالبيئة الجيدة تتضمن درجات عالية من الإسناد الاجتماعي والطبي والنفسي والانفعالي للفرد المتعرض للأزمة إذ أنه يساعد في التبرؤ من أعراض الأزمة ويساعد في التخفيف من حدتها، إذ إن الدعم الاجتماعي المقدم من الآخرين يسهل عودة الفرد إلى الأداء الاجتماعي الطبيعي بشكل أسرع، أما إذا شعر الفرد بنقص في الإسناد الاجتماعي فإن تأثيرات الأزمة ستصبح شديدة الوقع عليه وحينها قد يعزل نفسه ويشعر بالوحدة والقلق ثم الكآبة(الجمعان، 2018). وأن البيئة المساندة بعد الأزمة تلعب دوراً هاماً في ظهور أعراض الأزمة فالبيئة الجيدة قد تتضمن درجات عالية من الإسناد الاجتماعي والطبي والنفسي والانفعالي الفرد المتعرض للازمة، إذ أن الإسناد

الاجتماعي يساعد في التنبؤ بأعراض الأزمة وتساعد في تخفيف من وحدة الأزمة، إذ أن الدعم الاجتماعي المقدم من الآخرين المهمين يسهل عودة الفرد السريع إلى الأداء الاجتماعي الطبيعي. وذلك لأن الفرد في حالة الأزمة إذا شعر بنقص في الإسناد الاجتماعي المهم فإن تأثيرات الأزمة ربما تصبح شديدة الوقعة عليه، وحينها قد يعزل نفسه ويشعر بالوحدة والقلق ثم الكآبة (التميمي، 2016).

النظرية المعرفية:

يستند المنظور المعرفي إلى افتراض إن الاضطرابات النفسية الناجمة عن تفكير غير عقلاني فيما يتعلق بالذات وأحداث الحياة والعالم بشكل عام وعلى أساس هذا الافتراض تشير النظرية المعرفية إلى إن الأزمات تهدد افتراضاتها العادية أو السوية بخصوص مفهومنا بالأمان وما هو آمن وينجم عن ذلك إن الحدود بين الأمان والخطر تصبح غير واضحة فيقود إلى تكوين بيئة كبيرة للخوف هذه الذاكرة بعيدة المدى، وأن أفراد الذين تتكون لديهم بيئة الخوف، سوف يمرون بخبرة نقص القدرة في التنبؤ وضعف السيطرة على حياتهم، وهذان العاملان هما السبب في حصول مستويات عالية من القلق وأن الميكانزم الأساسي للعمليات الإدراكية الإنسانية هو (الميل للكمال) الذي يشير إلى إن العقل يستمر بمعالجة المعلومات الجديدة حتى الموقف والواقع بحيث يصل إلى التطابق ولكن يكونا أحداث الأزمة الذي يعرض له الفرد متمثلاً ومتكامل بنجاح في داخل المخطط الإدراكي الموجود، فإن العناصر الفردية للحدث الأزمي ستبقى في مخزون الذاكرة النشطة وتستثير تمثيلاً فكرياً وتحليلات للأحدث الأزماتية على كل المستويات الوظيفية الإدراكية التي تنشأ دورياً في داخل الشعور، وتخيلات غير مسيطرة عليها تسلطية، واستثارة انفعالية عن الحدث الأزمي وإن الأفراد المصابون بالأزمات يعانون من خلل في الشبكة الإدراكية للازمة فيؤدي هذا إلى معالجة المعلومات بطريقة خاطئة بحيث يدرك الفرد المصاب الأشياء المهددة على نحو مبالغ فيه . ويفسر عدداً من الأحداث المبهمة على أنها تهديد، وعندما يكون من السهل إثارة غضبه فيكون سلوكه تجنبياً (الجمعان، 2018).

وعلى نحو مماثل، وكما يدرك الفرد الأزمة على أنها معلومة جديدة وغريبة عن مخططه الإدراكي فلا يعرف كيف يتعامل معها، فتشكل له تهديداً ينجم عنه اضطراب في السلوك، وأن الإنسان يصبح قلق حينما لا تكون لديه بني معرفية مشوهه، أو حين يفقد سيطرته على الأحداث ويشعر بالخوف عندما تظهر بنية جديدة تدخل نظامه البنائي، ويشعر بالتهديد عندما يدرك بأن هناك تغيرا شاملاً على وشك الوقوع في نظام البيئي لديه (الوحوش، والسفاسفة ، 2020؛ التميمي، 2016، 2006 , , Brown, & Rainer) .

– **نظرية جلمش** 1994: ترى هذه النظرية أن الأزمة حالة ناجمة عن الضغوط التي يتعرض لها الأفراد في العمل، سواء أكانت عضوية أم بيئية أم نفسية، إذ يكون رد فعل الضغط في صورة استجابات عقلية أو وجدانية أو بدنية (الرويشدي، 2002).

وينتج أنواعاً مختلفة من التوتر والإجهاد تبعا للفروق الشخصية،وهو بالا حرى وثيق الصلة بمستوى الأداء ومن ثم بالإنجاز والعاملين في الإدارات الأكاديمية إلى بيئة العمل، كما يشير إلى أن الأكاديميين الذين يمارسون أعمالا إدارية يتعرضون لضغوط العمل في كل من المجالين الأكاديمي والإداري مما يؤثر على التوافق النفسي والشعور بعدم الرضا (الخشيلة 1997).

– نظرية ابكوتش : ينظر ابكوتش إلى الأزمة على أنها مواقف وأحداث تضغط على الأفراد بطريقة تفوق تحملهم على مواجهتها أو التعامل معها، وتشير هذه النظرية إلى أربعة أنواع من الضغوط التي تسببها الأزمة على مستوى الأفراد هي: أ– على أساس الدور. وهو ما يقوم به الفرد ويؤديه أثناء عمله. ب– عوامل الصراع، وهي المواقف والأحداث التي تتصارع مع أهداف الفرد ووظائفه وقيمه . ج– مهام العمل. وهي الأداء والواجبات والمسؤوليات التي يتحملها الفرد أثناء قيامه بواجبه الوظيفي . د التزاحم . ويقصد بالتزاحم هنا (التراكم الوظيفي) والمتمثلة بالأعباء والواجبات والوظائف التي يقوم بها الفرد وخاصة عندما يوجد لدى الفرد عملان أو أكثر في وقت واحد (الرويشدي، 2002).

الاتجاه التحليلي:

يرى فرويد أن سبب الأزمات هو وجود خبرات سابقة لدى الأفراد يختزنها وهو حالة نكوص إلى عصاب الطفولة الأصلي الذي كان يعاني منه الفرد، والإعراض الناتجة هي حماية الأنا من التصدع، وما يحدث بعد التعرض للازمة هو رد فعل طفولي للتخلص من الموقف الحاد والمؤلم. ويشير فرويد في تفسير الأزمات عندما يتعرض الفرد المتزن للاضطراب بفعل آثار خارجية فإن إعادة الاتزان هذه يتم تحقيقها عن طريق إفراغ التوتر الناشئ من تلك الإثارة، فإذا ما يحدث أن أخفق هذا الجهد في استبقاء اتزان نسبي تنشأ حالة خطر، وأن توتراً يمتاز بالشدة ضمن وحدة زمنية بعينها إنما يمثل أبسط أنموذج لحالة الخطر. وتختلف المثيرات فيما تحدث من آثار أزمات، فهناك مثيرات من الشدة، بحيث تحدث أثراً ازمياً وثمة مثيرات لا تعد ذاتها بالنسبة إلى بعض الأشخاص، ويتوقف هذا الأمر على الاستعداد للحدث أو الأزمة (التميمي،2016).

الاتجاه السلوكي:

يهتم العلماء السلوكيون بالعوامل البيئية وأهمية التعلم بنوعية (الاشراط الكلاسيكي والإشراط الإجرائي في تحديد السلوك بنوعية السوي وغير السوي اللذين يخضعان لقانون واحد هو التعلم وتتمثل هذه النظرية في الاشتراط الكلاسيكي، وفيه يمكن أن تنقل الاستجابة من موقف إلى آخر، بمعنى ترتبط استجابة التوتر والقلق بمثيرات وتنبيهات مرتبطة بالأزمات نفسية شديدة وتؤكد هذه النظرية إن الاشتراط الكلاسيكي يتم عندما ترتبط استجابة التوتر والقلق بمثيرات ومنبهات مرتبكة بالأزمات نفسية شديدة واستنادا إلى هذه النظرية يكون حدث الأزمة بمثابة منبه غير مشروط يظهر الخوف والقلق مقروناً للاستجابة الاشتراطية أو الطبيعية ويصبح المنبه غير طبيعي خبرة ما اقترنت من حدث الأزمي مثل الأصوات العالية أو سيارات الإطفاء أو غيرها من المثيرات منبهاً مشروطاً تظهر الاستجابة

المشروطة المتمثلة بالخوف والقلق، ويشعر المريض بسببها بعدم الراحة، وتؤدي به إلى إن يسلك سلوك تجنبياً سلبياً (Sawyer, et al, 2013).

3.2 الدراسات السابقة:

1.3.2 الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت معوقات الإرشاد التربوي:

أولاً: الدراسات العربية:

هدفت دراسة كحيلة ورضوان (2022) إلى الكشف عن درجة ممارسة معلم الصف لدوره الإرشادي من وجهة نظر المرشد الاجتماعي، وتعرف كل من المعوقات التي تحد من قدرته على القيام بهذا الدور، تألفت عينة البحث من (79) مرشد ومرشدة من المرشدين الاجتماعيين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم بناء استبانة تقيس وجهة نظر المرشد الاجتماعي حول درجة ممارسة معلم الصف لدوره الإرشادي. أظهرت النتائج أن معلم الصف يمارس دوره الإرشادي بدرجة متوسطة وذلك من وجهة نظر أفراد العينة. كما كشفت النتائج عن مجموعة من معوقات القيام بهذا الدور مثل: (ندرة الدورات التدريبية المتخصصة في هذا المجال، وقلة الخبرة والمعرفة الإرشادية)، وأوضحت بالمقابل مجموعة من الإجراءات التي تسهم في تفعيله، يأتي في مقدمتها: (إخضاع معلم الصف في أثناء الخدمة لدورات تدريبية في المجال الإرشادي).

وتناول العتيبي (2022) أشكال العنف الممارس في المدرسة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين ومعرفة الأدوار الأكثر أهمية التي يقوم بها المرشد الطلابي للحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين وكذلك معرفة أبرز المعوقات التي والصعوبات التي تحول دون قيام المرشد الطلابي بدوره في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين بالإضافة إلى التعرف على الوسائل والأساليب التي يمكن للمرشد الطلابي أن يتخذها للحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين. وطبقت الدراسة على عينة عددها (71) مرشدا طلابيا في مكاتب التربية

والتعليم بشرق مدينة الرياض واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم أشكال العنف الممارس في المدرسة هي المضاربات بين الطلاب، وإحداث الشغب أثناء الحصص، وأهم الأدوار التي يقوم بها المرشد الطلابي هي تدعيم القيم الدينية والأخلاقية. كما تبين أن أهم الوسائل والأساليب التي يمكن للمرشد الطلابي اتخاذها للحد من العنف المدرسي هي تشجيع إنجازات الطالب الإيجابية، وكذلك إيجاد علاقة إيجابية بين الطالب والإدارة المدرسية، ومن ثم عدم التهاون مع الطالب مرتكب العنف.

واشارت دراسة حسن، وآخرون (2021) عن واقع دور الإرشاد التربوي في تدعيم الضبط الاجتماعي لدى طلاب جامعة أسيوط، دراسة ميدانية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتمثلت أداتها في دور الإرشاد التربوي في تدعيم الضبط الاجتماعي لدى طلاب الجامعة. بالإضافة إلى التحديات التي تواجه. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود معوقات الإرشاد التربوي لتدعيم الضبط الاجتماعي الخاصة بالأنشطة الطلابية والمقررات الدراسية تحقق بدرجة كبيرة بالنسبة للعينة كلها.

وهدفت دراسة الأشول (2021) إلى التعرف على معوقات الإرشاد النفسي المدرسي بالمدارس الثانوية في مديريتي المشنة والظهار بمحافظة إب من وجهة نظر المتخصصين والمرشدين النفسيين والاجتماعيين العاملين في المدارس المزودة بوحدات إرشادية. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين التربويين الذين يعملون في المدارس المجهزة بوحدات إرشادية بمحافظة إب، البالغ عددها (21) مدرسة موزعة في مديريتي المشنة والظهار، ويعمل فيها (21) مرشدا ومرشدة في العام الدراسي 2017/ 2018م، وقد شملت عينة البحث كل مجتمع الدراسة. وأظهرت نتائج البحث وجود مجموعة من المعيقات هي (الاستعدادات الشخصية، الإعداد المهني والأكاديمي، المحيط المهني، والجانب التشريعي القانوني) تعيق الممارسة المهنية لعملية الإرشاد النفسي المدرسي. وأبرزها معيقات المحيط

المهني، ثم معيقات الجانب التشريعي القانوني. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات البحث (الجنس، الخبرة، التخصص).

وهدفت دراسة العنزي (2020) إلى معرفة الصعوبات الإدارية والتنظيمية التي تواجه المرشدات الطلابيات في مدارس مدينة عرعر؛ ومعرفة الصعوبات المهنية والفنية المتعلقة بإدارة المدرسة والمعلمات؛ ومعرفة الصعوبات المهنية المتعلقة بالطالبات وأولياء الأمور. تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة. تكون مجتمع الدراسة من المرشدات الطلابيات بإدارة التعليم بمدينة عرعر، ويبلغ عددهن (80) مرشدة طلابية. وتكونت عينة الدراسة من (25) من المرشدات الطالبات بمدارس التعليم العام بمدينة عرعر. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى حصول العبارة "ضعف فاعلية المعايير التي يتم بموجبها اختيار مشرفات التوجيه والإرشاد"، على أعلى نسبة (76%). بينما العبارة "قلة عدد الزيارات الميدانية التي يقوم بها مشرفات التوجيه والإرشاد للمدارس" قد حصلت على أقل نسبة (24%) في محور (المعوقات الإدارية والتنظيمية). وحصول العبارة "قلة أعداد المرشدات الطلابيات المتخصصات في مجال التوجيه والإرشاد في المدارس" على أعلى نسبة (52%)، بينما العبارة "قلة اهتمام المرشدات الطلابيات بتوجيهات مشرفات الإرشاد وملاحظاتهم" قد حصلت على أقل نسبة (28%) في محور (المعوقات المهنية والفنية). وكشفت نتائج الدراسة أيضا إلى حصول العبارة "انخفاض المستوى الثقافي والتعليمي لأولياء الأمور" على أعلى نسبة (44%). بينما العبارة "تدخل أولياء الأمور في شؤون المرشدة الطلابية في المدرسة" قد حصلت على أقل نسبة (8%) في محور (المعوقات المتعلقة بالطلاب وأولياء الأمور).

وتناولت دراسة شريقي(2019) المعوقات التي تواجه عمل المرشدين النفسيين في ظل الأزمة السورية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية، ولتحقيق هدف البحث استخدم المنهج الوصفي، واشتملت عينة البحث على (204) مرشدا ومرشدة في مدارس الحلقة الثانية من

التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية للعام الدراسي (2018/2019). صممت استبانة احتوت على خمسة مجالات، وهي (المعوقات المدرسية، المعوقات الخاصة بالمرشدين النفسيين، المعوقات الخاصة بالإشراف التربوي الإرشاد النفسي، المعوقات الخاصة بالطلبة، المعوقات الخاصة بالمجتمع المحلي). توصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: جاءت الدرجة الكلية للمعوقات التي تواجه عمل المرشدين النفسيين في ظل الأزمة السورية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة البحث حول المعوقات التي يواجهونها تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة البحث حول المعوقات التي يواجهونها تبعا لمتغير المؤهل العلمي والتربوي لصالح حملة الدراسات العليا.

وهدفت دراسة عبد القادر، وبن قاسم (2018) التعرف على معوقات العملية الإرشادية والعلاقة بينهما واتجاه المرشد الطلابي نحو مهنة الإرشاد في مدارس التعليم العام بمنطقة جازان، وتكونت عينة البحث من (255) مرشدا طلابيا بمنطقة جازان، طبق عليهم: مقياس معوقات العملية الإرشادية، ومقياس اتجاه المرشد الطلابي نحو مهنة الإرشاد، ومن النتائج وجود ارتباط سالب بين معوقات العملية الإرشادية والاتجاه نحو مهنة الإرشاد، وأنه يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للاتجاه نحو مهنة الإرشاد من درجات معوقات العملية الإرشادية، وأن المرشدين الأقل خبرة، أعلى في درجات معوقات العملية الإرشادية من المرشدين مرتفعي الخبرة.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

اشارت دراسة سالغونغ وآخرون (Salgong, et. Al 2016) تناولت دور التوجيه والإرشاد في تعزيز انضباط الطلاب في المدارس الثانوية في منطقة كويباتيك". وتمثل الغرض من هذه الدراسة في تعرف دور التوجيه والإرشاد في تعزيز انضباط الطلاب بالمدارس الثانوية في منطقة كويباتيك.

واعتمدت الدراسة على تصميم بحثي مسحي وصفي. وكان مجتمع الدراسة مكوناً من (2624) طالباً في (23) مدرسة، و (23) مديراً، و (23) مستشاراً بالمدرسة و (227) معلماً، ومن بين هؤلاء تم استخدام عينة هادفة لاختيار (8) مدارس و (8) مديرين و (8) مرشدين مدرسيين. وتم استخدام العينات العشوائية البسيطة والعينة العشوائية الطبقية لاختيار (24) معلماً و (262) طالباً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن توجيه الطلاب وإرشادهم قد حسن من انضباطهم وأدائهم الأكاديمي، وأن نقص توجيههم وإرشادهم أدى إلى عدم انضباطهم في المدارس. وعدم كفايتها في عمليات التوجيه والإرشاد، إضافة إلى قلة المستشارين المعلمين المدربين، وزيادة العبء عليهم مما يجعل من الصعب عليهم تنفيذ عمليات الإرشاد بنجاح وفاعلية.

وأجرى وامبو وويكمان (Wambu , & Wickman 2016) دراسة هدفت التعرف إلى تصورات مرشدي المدارس، وكفاية استعدادهم لأداء دورهم في إطار المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (105) من مرشدي المدارس الثانوية العامة، الذين قد تدربوا على الدراسات العليا ومستويات المرحلة الجامعية أو الدبلوم، وبعد جمع البيانات واستخدام المعالجة الاحصائية المناسبة، أظهرت النتائج، أن مرشدي المدارس، على استعداد لأداء دورهم في إطار المدرسة، إلا أنهم يعانون من أوجه قصور في الاعداد والقدرة على التعامل مع مجموعة واسعة من القضايا الطلابية، وأوصى الباحث بضرورة إجراء ابحاث مستقبلية نوعية لتصورات مرشدي المدارس، فيما يتعلق بمدى كفاية تدريبهم.

وتناولت دراسة كانجا وآخرون (Kanga , 2015) فاعلية خدمات التوجيه والإرشاد في تعزيز تكيف الطلاب مع البيئة الأكاديمية المدرسية في المدارس الثانوية الداخلية العامة في كينيا". واستهدفت تعرف مدى فعالية خدمات التوجيه والإرشاد في تعزيز تكيف الطلاب مع البيئة الأكاديمية المدرسية في المدارس الثانوية الداخلية العامة في كينيا. واعتمدت الدراسة على تصميم المسح البحثي الوصفي. وتم استخدام المقابلات الشخصية والاستبيانات لجمع البيانات من المعلمين والطلاب في مقاطعات

كيتوي ونيري ونيروبي في كينيا. وقد وجدت الدراسة أن التوجيه والإرشاد كانا فعالين في مساعدة الطلاب على التكيف مع البيئة المادية والاجتماعية والأكاديمية للمدرسة. وتوفر نتائج هذه الدراسة معلومات لمديري المدارس وصانعي السياسات وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة الآخرين حول مختلف القضايا التي تحتاج إلى معالجتها في التوجيه والإرشاد مثل تعزيز الإرشاد الفردي وتدريب المستشارين الأقران والتوازن بين الجنسين في تعيين موظفي الإرشاد المدرسي لتعزيز تكيف الطلاب مع البيئة المدرسية.

دراسة روتوه (Ruttoh, 2015) أجريت هذه الدراسة بعنوان "تخطيط وتنفيذ التوجيه والإرشاد للأنشطة في المدارس الثانوية: حالة شعبة قمريني بمنطقة كيو، في كينيا. وهدفت إلى تحديد ما إذا كانت أنشطة التوجيه والإرشاد يتم تنفيذها كما هو مخطط لها في المدارس الثانوية في قسم قمريني في منطقة كيو. واستخدم الباحث تصميم المسح الوصفي. وتم استخدام الاستبيانات وجدول المقابلات لجمع البيانات، واستهدفت الدراسة مديري المدارس ومرشدي المعلمين والطلاب. وتم اختيار عينة من (230) مستجيباً منهم وتم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي على شكل تكرارات ونسب مئوية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم تنفيذ أنشطة التوجيه والإرشاد كما هو مقرر في المدارس.

دراسة فروشل ونيكس (Froeschle & Nix,2009)، و هدفت الدراسة التعرف على وجهات نظر كل من المرشدين والمعلمين والمديرين حول الممارسات الإرشادية القيادية لدى مرشد المدرسة وفعاليتها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من تكونت عينة الدراسة من عينة صغيرة من طابع نوعي وضمت (4) مرشدين ومديرين و (6) معلم من مدرستين من المدارس المتوسطة في ولاية تكساس، كما استخدم المقابلة كأسلوب لجمع المعلومات. وأظهرت نتائج الدراسة أن مرشدي المدارس لا يقومون بمهام قيادية مهمة داخل المدرسة، وأن مرشدي المدارس الذين ركزوا على العمل الجماعي والإيجابي كان لهم دور إلهامي ويمتلكون القدرة على تحفيز الآخرين.

هدفت دراسة المومني (2022) التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة الأزمة التعليمية في محافظة عجلون في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة تم توزيعها على مجموعة من المعلمين والمعلمات في المدارس في محافظة عجلون والبالغ عددهم (93) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وبينت النتائج التي توصلت إليها الدراسة حصول درجة ممارسة مدراء المدارس الثانوية لإدارة الأزمة التعليمية في محافظة عجلون في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين متوسط كلي (3.41) أي بدرجة استعداد موافقة (متوسطة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على الأداة ككل تعزى لمتغير (الجنس، الخبرة)،.

وأشارت دراسة طموني وشاهين (2021) إلى تحديد مستوى المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس محافظة طولكرم الحكومية، والاختلاف في مستوى المهارات الإرشادية لديهم بحسب خصائصها النوعية، من وجهة نظر المرشدين أنفسهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، القائم على وصف الواقع وتحليله، وتكونت عينة الدراسة من (60) مرشدا ومرشدة. أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لمستوى المهارات الإرشادية لدى المرشدين كانت بتقدير مرتفع وبنسبة (85.55%)، وكان مجال المهارات المهنية والشخصية هو الأعلى بين المجالات وبنسبة (92.50%)، فيما كان مجال المهارات تطبيق الاختبارات والمقاييس هو الأدنى وبنسبة (52.77%). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين، تبعا لمتغير الجنس لمصلحة الإناث، ولم تكن الفروق دالة في هذه المهارات تبعا لمتغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص. إن إشارة النتائج بوضوح إلى وجود نقص في بعض المهارات الرئيسة للمرشدين، وبخاصة في مجال مهارات تطبيق الاختبارات والمقاييس، تستدعي توفير التدريب

المستمر لهؤلاء المرشدين وبما يتوافق مع احتياجاتهم، ليعكسوا هذه المهارات في نتاج عملهم مع المسترشدين من طلبتهم.

وأجرى كل من القيسي والدحادحة (2021) هدفت التعرف على مستوى امتلاك المرشدين التربويين المهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية المهنية والعلاقة بينهما. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت الأداة في استبانة من محورين؛ الأول: المهارات الإرشادية. والثاني: للكفاءة الذاتية المهنية. وتم تطبيقها على عينة تكونت من (140) مرشدا ومرشدة في محافظة الكرك. وأظهرت النتائج أن مستوى المهارات الإرشادية ومستوى الكفاءة الذاتية المبنية لدى المرشدين التربويين جاء متوسطا. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين مستوى المهارات الإرشادية ومستوى الكفاءة الذاتية المهنية.

الربدي (2021).هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك مرشدي ومرشدات المدارس في منطقة القصيم التعليمية لمهارات إرشاد الأزمات من وجهة نظر المرشد، ومعرفة الفروق في امتلاك مهارات إرشاد الأزمات تبعا لمتغيرات: النوع، التخصص العلمي، الخبرة في مجال الإرشاد المدرسي. تم تطوير مقياس مهارات إرشاد الأزمات وطبق على عينة بلغت 307 مرشدا ومرشدة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك مرشدي ومرشدات مدارس منطقة القصيم التعليمية تقع بدرجة مرتفعة وبنسبة توافر 73.963%، حيث جاءت مهارات إرشاد الأزمات مرتبة حسب درجة الامتلاك كالتالي: مهارات العلاقة في إرشاد الأزمات بنسبة توافر 78.663%، مهارات التعامل مع نتائج الأزمة بعد حدوثها بنسبة توافر 75.310%، مهارات التعامل مع الأزمة عند وقوعها بنسبة توافر 74.733%، مهارات الإعداد والتخطيط لإدارة الأزمات بنسبة توافر 69.382%. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك مهارات إرشاد الأزمات تبعا لمتغير النوع لصالح الإناث، و لمتغير التخصص لصالح تخصص علم النفس، وعدم وجود فروق في متغير الخبرة في مجال الإرشاد المدرسي.

وأجرى الشرع (2020) دراسة على دور المرشد التربوي في التعامل مع الأزمات المدرسية، وكانت عينة البحث المرشدين التربويين في المدارس الابتدائية والثانوية في تربية محافظة البصرة (المركز) للعام الدراسي (2018–2019) البالغ عددهم (64) مرشد ومرشدة، تم بناء المقياس من خلال الدراسات السابقة والأدبيات، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا لصالح أفراد العينة، فتبين للمرشد التربوي دور فعال بالمدارس الابتدائية والمتوسطة في التعامل مع الأزمات المدرسية.

أبو البصل (2020). المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة امتلاك المرشدين التربويين في محافظة البلقاء المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات، وتكونت عينة الدراسة من (100) مرشد ومرشدة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية خلال الفصل الدراسي الأول 2019–2020 ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي حيث أعدت الباحثة استبانة تكونت من (56) فقرة، توزعت على أربعة مجالات مهارات إدارة الأزمات (مهارة التخطيط للتعامل مع الأزمات، مهارات معرفة أنواع الأزمات، مهارات العلاقات في التعامل مع الأزمات، مهارات إرشادية (تدخليه) للتعامل مع الأزمات) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك المرشدين التربويين المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المرشدين المهارات الإرشادية تعزى للجنس، والمؤهل العلمي وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الامتلاك تعزى لمتغير الخبرة، نوع المدرسة .

الوحوش، والسفاسفة (2020) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في إكساب المرشدين التربويين مهارات التعامل مع ضحايا الأزمات والكوارث، وكذلك استمرارية فاعليته بعد مرور فترة من الزمن. على عينة بلغت (30) مرشدا ومرشدة، موزعين مناصفة على مجموعتين تجريبية وضابطة ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس مهارات التعامل مع ضحايا الأزمات والكوارث كما تم بناء برنامج تدريبي مكون من (22) جلسة؛ تم التطبيق بواقع جلستين أسبوعيا، كما أشارت النتائج

أن مستوى امتلاك المرشدين التربويين لمهارات التعامل مع ضحايا الأزمات والكوارث جاء متوسطا كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات التعامل مع ضحايا الأزمات والكوارث والدرجة الكلية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين (البعدي والتتبعي) لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التعامل مع ضحايا الأزمات والكوارث.

الصميلي (2019). هدفت الدراسة إلى الكشف عن مهارات التدخل الإرشادي أثناء التعامل مع الأزمات المدرسية لدى المرشدين الطلابيين والمرشدات الطلابيات في مدارس المنطقة الجنوبية "جازان، نجران، صبيا" في ضوء متغيرات: النوع، المحافظة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة العملية، وتكونت العينة من (188) منهم (136) مرشدا طلابياً و(52) مرشدة طلابية، طبق عليهم أداة لقياس المهارات الإرشادية في مواجهة الأزمات من إعداد الباحث، وجاءت النتائج كالتالي: 1- تقديرات درجات امتلاك المرشدين الطلابيين المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات كانت عالية. 2- عدم وجود فروق دالة إحصائية في المهارات الإرشادية أثناء التعامل مع الأزمات وفق متغيرات (الجنس، المحافظة، المؤهل العلمي). 3- وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات الإرشادية أثناء التعامل مع الأزمات وفق متغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات). 4- وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات الإرشادية أثناء التعامل مع الأزمات وفق متغير المرحلة العملية لصالح العاملون في المرحلة الابتدائية.

الخوالدة وطنوس (2017) هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد درجة امتلاك مهارات إرشاد الأزمات لدى المرشدين المتدربين في الجامعة الأردنية، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في درجة امتلاك المرشدين المتدربين مهارات إرشاد الأزمات وفقا لمتغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي. وقد اشتملت

عينة الدراسة على (205) طالبا، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير مقياس مهارات إرشاد الأزمات مكون من (80) فقرة تعكس مهارات إرشاد الأزمات، وقد استخرجت دلالات الصدق والثبات لها وكانت مناسبة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى امتلاك المرشدين المتدربين مهارات إرشاد الأزمات منخفضاً. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى امتلاك المرشدين المتدربين مهارات إرشاد الأزمات تبعا لمتغير الجنس. كما بينت النتائج وجود فروق في مستوى امتلاك المرشدين المتدربين مهارات إرشاد الأزمات باختلاف متغير المستوى الدراسي؛ إذ كان مستوى امتلاك مهارات إرشاد الأزمات لدى المرشدين المتدربين من طلبة الدراسات العليا مرتفعا مقاربة بمستوى امتلاك المرشدين المتدربين من طلبة البكالوريوس.

ودراسة أوزكايرن (Ozkayran,et al., 2020): هدفت الدراسة إلى تقييم المواقف ومهارات خدمات التوجيه التي تلعب دورًا رئيسيًا في إدارة الأزمات بالنسبة للمعلمين. تم استخدام المنهج الوصفي، ونموذج المقابلة كأداة لجمع البيانات، في حين تكونت عينة الدراسة من 25 مدرسًا يعملون في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة برايتون (تركيا) خلال العام الدراسي 2018– 2019. أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن إدارة الأزمات (في مجال خدمات الإرشاد لم تنجح لأن الفشل الملحوظ كان في نقص التعاون والتواصل والاتصالات.

وأجرت كاراسافيدو (Karasavidou, & Alexopoulos 2019) دراسة هدفت إلى معرفة موقف المعلمين من إدارة الأزمات في المدارس الأساسية، وقد استخدمت المنهج الوصفي، وشملت العينة على (249) معلماً ومعلمة في إقليم مقدونيا الوسطى في اليونان، واستخدمت الباحثة الاستبانة أداة للبحث، وقد أظهرت النتائج أن 62.4%) من أفراد عينة الدراسة لم يتم تدريهم على إدارة الأزمات، و (63%) منهم يرغبون في الحصول على التدريب العملي من خلال عقد الورشات التدريبية والندوات في المدرسة.

دراسة جافيد (Javed, 2015) هدفت الدراسة إلى تحليل التأهب والاستجابة للأزمات في قسم التربية المدرسية في المرحلة الثانوية في البنجاب (باكستان تم استخدام المنهج الوصفي، ولجمع البيانات، تم استخدام استبانة وتكونت العينة من (9) من مسؤولي التعليم بالمنطقة، و(36) مديراً للمدارس الثانوية، و (144) معلماً ومعلمة من المدارس الثانوية. أظهرت النتائج أن ممارسات إدارة الأزمات مرضية، وتقوم إدارة المدرسة بتنفيذ الممارسات بالطريقة العادية.

وأجرى سكوت واخرون (Scott, et al., 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى المهارات الإرشادية المتوفرة لدى المرشد التربوي واستعداداتهم الأكاديمية للأنشطة الوظيفية، وتكونت عينة الدراسة من (1052) وهم جميع المرشدين الذين أكملوا درجة الماجستير في الإرشاد المدرسي، وتخرجوا ما بين عام (2002–2012) وبعد جمع البيانات واستخدام المعالجة الإحصائية المناسبة، أظهرت النتائج أن مرشدي المدارس يمارسون دورهم بشكل منهجي، بفعالية وكفاية داخل المدارس وإنهم قادرين على تلبية احتياجات طلابهم الأكاديمية والمهنية، والاحتياجات الشخصية والاجتماعية.

وقام موريس ومينتون (Morris , & Minton, 2012) بدراسة هدفت الى قياس مستوى الاعداد والكفاءة الذاتية لتدخلات الأزمات ومدى خبرة المرشدين لتطبيق تدخلات الأزمات، وتكونت عينة الدراسة من (193) مرشدا من المرشدين المهنيين الجدد، والذين تخرجوا خلال سنتين من برنامج الماجستير، أشارت نتائج الدراسة إلى أن برنامج الماجستير لم يوفر للمرشدين المشاركين بالدراسة وخصوصا خلال التدريب الميداني خبرة الإعداد الكافية للتعامل والتدخل مع الأزمات، لا سيما أن معظم المرشدين تعاملوا في الميدان العملي مع مسترشدين في مواقف الأزمات.

هدفت دراسة سالتر (Studer, & Salter, 2010) إلى التحقق من دور المرشد المدرسي في التخطيط والتدخل في الأزمات بدرجة مرتفعة، باعتباره العنصر المسؤل بالدرجة الأولى عن التدخل في العملية الإرشادية تكونت عينة الدراسة من (27) مرشدا مختصين بالأزمات تقل خدمة الغالبية منهم

(19) مرشدا عن خمسة سنوات، وقام الباحث بتصميم برنامج استقصائي عبر الانترنت لجمع البيانات المطلوبة للدراسة أطلق عليه التجاوب مع الأزمة ودور المرشد المدرسي المتمرس، وشملت الأداة ثلاثة مجالات هي : التخطيط للأزمة، والتدخل، واستراتيجيات التدخل البعدي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : إن غالبية المرشدين يشاركون في عملية التخطيط والتدخل في الأزمة، وكذلك أشارت الدراسة إلى إن معظم المرشدين يؤكدون على أهمية دور المرشد في إمداد المسترشد بالحلول والإجابات الشافية للأزمات الموقفية من خلال التخطيط والتدخل الجيدين، وأخيرا تبين من الدراسة إن أكثر من نصف المرشدين يؤمنون بضرورة إعداد استراتيجيات فعالة للتدخل البعدي بهدف تعويض نقاط الضعف في عملية التدخل أثناء العملية العلاجية.

وقام ادمسون وبيككوك (peacock & Adamson 2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على آراء الأخصائيين النفسيين بالمدارس الحكومية الأمريكية عن خطط وبرامج التعامل مع الأزمات التي يتعرضون لها على عينة بلغت (228) أخصائياً نفسياً، وأظهرت نتائج الدراسة أن أغلب أفراد الدراسة (95) أكدوا على وجود خطط للتعامل مع الأزمات بمدارسهم، وأكد (83%) منهم على وجود فرق إدارة الأزمات بمدارسهم تعنى بمساعدة الطلبة والعاملين والتواصل مع الإعلام، كما تبين أن (93%) منهم قد واجهوا أزمات خطيرة بمدارسهم، وأن (98%) منهم يتلقون نوعاً من التدريب الخاص بالتعامل مع الأزمات.

هدفت دراسة ماثاي (Mathai , 2002) إلى تقييم مدى تلقي مرشدي المدارس للتدريب فيما يتعلق بمهارات التدخل في الأزمات، وجميع البيانات المتعلقة بالأزمات الموقفية التي واجهوها في عملهم، وتحديد حاجاتهم التدريبية المتعلقة بالتدخل في الأزمات من خلال افادتهم والكشف عن العلاقة بين تدريب مرشدي المدارس على مهارات التدخل في الأزمات ووجهات النظر حول استعدادهم لمواجهة الأزمات الموقفية، وتكونت عينة الدراسة من جميع مرشدي المدارس الذين يستخدمون الانترنت في

الولايات المتحدة الأمريكية، والبالغ عددهم وفقا للمركز الوطني للإحصائيات التربوية حوالي (39058) مرشداً ومرشدة، وتوصلت الدراسة إلى إنه لا يوجد هناك فروق فردية فيما يتعلق باستعداد المرشدين للتدرب على التدخل في الأزمات تعزى للمتغيرات الديموغرافية، كما توصلت الدراسة إلى أن الحاجات التدريبية تتباين وفقا لخصائص المسترشدين، وأن مهارات التدريب التي يتلقاها المرشدون لها تأثير كبير على زياد فعالية المرشدين في مواجهة الأزمات.

هدفت دراسة ألين (Allen, 2002) إلى التعرف إلى أثر إعداد الأخصائيين النفسيين المدرسين للتعامل مع الأزمات، وتكونت عينة الدراسة من (286) مرشدا طبقت عليهم مقاييس تناولت الإعداد الجامعي، والاستمرار في التطور المهني بعد التخرج، والتخطيط والإعداد لفريق التدخل وقت الأزمات الحالي، وأشارت النتائج إلى أن حوالي (47%) من المشاركين في الدراسة أفادوا أنهم لم يتلقوا الإعداد المناسب خلال الدراسة الجامعية للتدخل وقت الأزمات، كما أشار اثنان فقط من المشاركين إلى أنهم تلقوا إعدادا جيدا خلال الدراسة الجامعية للتعامل وقت الأزمات، كذلك أشار (81) من المشاركين إلى أنهم التحقوا بدورات مهنية أسهمت في إعدادهم وتحضيرهم للتدخل وقت الأزمات، إضافة إلى ذلك أن (91) من الأخصائيين المشاركين في الدراسة أفادوا بأنهم قاموا بإعداد خطة للتدخل وقت الأزمات، وأن(53 %) قاموا بإعداد خطة للتدخل في مواقف العنف المدرسي، ومحاولات الانتحار.

وأجرى دوركان (Lichtenstein, 1994) دراسة هدفت التعرف إلى أثر إعداد المرشدين المدرسين للتدخل وقت الأزمات، حيث تكونت عينة الدراسة من (400) مرشد من المرشدين المنتسبين للجمعية الأمريكية لعلم النفس، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن (64) من المشاركين بالدراسة درسوا مساقات تشمل موضوعات مرتبطة بالتدخل وقت الأزمات، إذ أشاروا إلى أهمية الإعداد الجامعي للمرشدين للتدخل وقت الأزمات، كذلك فقد أشار (54) من المشاركين في الدراسة بأنهم اشتركوا خلال التدريب الميداني على التدخل وقت الأزمات في مواقف أزمات إساءة جنسية وجسمية، ومحاولات انتحار،

وفقدان أعزاء، وعنف،مدرسي، كما أشار أفراد عينة الدراسة إلى أن الإشراف الإكلينيكي المدرسي لعب دوراً مهماً في تحديد المواقف الواجب التدخل فيها.

3.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال الدراسات السابقة مدى أهمية التعرف العلاقة بين **معوقات الإرشاد التربوي و المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس** لما له من أثر على دور المرشد التربوي وحياة الطلبة وأدائهم الاكاديمي، وبالرغم من وجود العديد من الدراسات التي تتناولت معوقات الارشاد التربوي وأخرى **المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس** إلا أنه لم تتواجد دراسات تهتم بالعلاقة بين هذين المتغيرين (حسب علم الباحث) وتناولتها بالتفصيل بالإضافة إلى عدم وجود دراسات مخصصة لبعض المتغيرات.

الدراسات المتعلقة بالمعوقات الإرشاد التربوي:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت معوقات الإرشاد التربوي من حيث الأهداف وهي كالتالي : الكشف عن درجة ممارسة معلم الصف لدوره الإرشادي والتعرف كل من المعوقات التي تحد من قدرته على القيام بهذا الدور، وتدعيم الضبط الاجتماعي لدى الطلبة، ومعرفة الصعوبات الإدارية والتنظيمية التي تواجه عمل المرشدين النفسيين، وكفاية استعدادهم لاداء دورهم في إطار المدرسة التوجيه والإرشاد في تعزيز تكيف الطلاب مع البيئة الأكاديمية المدرسية و التعرف على التحديات الكبرى التي تواجه المرشديين، ومن حيث المنهج امتازت بالتنوع فمنها الوصفي، الوصفي الارتباطي، ومن حيث المتغيرات فقد تنوعت المتغيرات ما بين (الجنس، الخبرة، التخصص، الراتب، المؤهل العلمي)، ومن حيث العينة كانت الأكثر على المدراء المدارس، المشرفيين، المرشديين، الطلبة، وتراوح حجم عينات الدراسات السابقة ما بين (21 إلى325) فرداً.

الدراسات المتعلقة المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس:

تنوعت ايضا أهداف الدراسات السابقة التي تناولت **المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس** من حيث الأهداف وهي كالاتي : ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة الأزمة التعليمية، تحديد مستوى المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس، مستوى امتلاك المرشدين التربويين المهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية المهنية، درجة امتلاك مرشدي ومرشدات لمهارات إرشاد الأزمات، دور المرشد التربوي في التعامل مع الأزمات المدرسية، المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات، ومهارات التعامل مع ضحايا الأزمات والكوارث، مهارات التدخل الإرشادي أثناء التعامل مع الأزمات المدرسية، موقف المعلمين من إدارة الأزمات في المدارس المهارات الإرشادية، ودور المرشد المدرسي في التخطيط والتدخل في الأزمات.

ومن حيث المتغيرات فقد تنوعت المتغيرات ما بين (الجنس، الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي)، ومن حيث العينة كانت الأكثر على المدراء المدارس،المشرفيين، المرشديين، الطلبة، وتراوح حجم عينات الدراسات السابقة ما بين (25 إلى39058) فرداً.

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات:

1.3 مقدمة:

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة(الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

2.3 منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الارتباطي. ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحث فيها. والذي يحاول الباحث من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكونات والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل (علام، 2012).

3.3 مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع المرشدين التربويين في مديرية ضواحي القدس، (ابو ديس، العيزرية) والبالغ عددهم (83) مرشد/ة، وذلك حسب احصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الأكاديمي 2023/2022.

4.3 عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (71) مرشد/ة، أي بنسبة (%) من مجتمع الدراسة، وتم اختيارها من خلال العينة المتيسرة، والجداول (1.3)، يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

5.3 وصف متغيرات أفراد العينة:

يبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس أن نسبة 29.6% للذكور، ونسبة 70.4% للإناث. ويبين متغير سنوات الخبرة أن نسبة 18.3% أقل من 3 سنوات، ونسبة 32.4% من 3–6 سنوات، ونسبة 49.3% أكثر من 6 سنوات. ويبين متغير التخصص أن نسبة 28.2% علم النفس، ونسبة 54.9% خدمة اجتماعية وعلم اجتماع، ونسبة 16.9% للارشاد النفسي والتربوي.

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	21	29.6
	أنثى	50	70.4
سنوات الخبرة	أقل من 3 سنوات	13	18.3
	من 3–6 سنوات	23	32.4
	أكثر من 6 سنوات	35	49.3
التخصص	علم النفس	20	28.2
	خدمة اجتماعية وعلم اجتماع	39	54.9
	الارشاد النفسي والتربوي	12	16.9

6.3 أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع على الادب التربوي، ذات العلاقة بموضوع الدراسة، استخدم مقياس معوقات الإرشاد التربوي (العامري، 2015)، وتكون المقياس من (22) فقرة، وتكونت الإجابة على الفقرات بحسب تدريج ليكرت الخماسي، وصنفت الدرجات بحسب الإجراء الإحصائي الملائم إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، متوسط، ومنخفض.

والمقياس الثاني/ للمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات (أبو البصل، 2020)، وتكون من(30) فقرة، وتكونت الإجابة على الفقرات بحسب تدريج ليكرت الخماسي، وصنفت الدرجات بحسب الإجراء الإحصائي الملائم إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، متوسط، ومنخفض.

7.3 صدق الأداة

قام الباحث بتصميم الاختبار والاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث وزع الباحث اداتي الدراسة على عدد من المحكمين. حيث طلب منهم إبداء الرأي في أسئلة الاختبار وفقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاختبار والاستبانة بصورتها النهائية. من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك التساق داخلي بين الفقرات. والجدول التالي تبين ذلك:

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.672**	0.000	8	0.661**	0.000	15	0.700**	0.000
2	0.726**	0.000	9	0.567**	0.000	16	0.669**	0.000
3	0.626**	0.000	10	0.772**	0.000	17	0.590**	0.000
4	0.640**	0.000	11	0.673**	0.000	18	0.566**	0.000
5	0.751**	0.000	12	0.714**	0.000	19	0.713**	0.000
6	0.594**	0.000	13	0.747**	0.000	20	0.706**	0.000
7	0.540**	0.000	14	0.752**	0.000	21	0.693**	0.000

**** داله احصائية عند 0.001 * داله احصائية عند 0.050**

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.696**	0.000	11	0.723**	0.000	21	0.615**	0.000
2	0.660**	0.000	12	0.682**	0.000	22	0.661**	0.000
3	0.541**	0.000	13	0.678**	0.000	13	0.615**	0.000
4	0.555**	0.000	14	0.672**	0.000	14	0.662**	0.000
5	0.647**	0.000	15	0.755**	0.000	15	0.762**	0.000
6	0.527**	0.000	16	0.760**	0.000	16	0.660**	0.000
7	0.605**	0.000	17	0.792**	0.000	17	0.479**	0.000
8	0.547**	0.000	18	0.697**	0.000	18	0.455**	0.000
9	0.749**	0.000	19	0.700**	0.000	19	0.792**	0.000
10	0.569**	0.000	20	0.769**	0.000	20	0.723**	0.000

**** داله احصائية عند 0.001 * داله احصائية عند 0.050**

8.3 ثبات الدراسة:

قام الباحث من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لدرجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس (0.938)، و(0.954) لمستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس، وهذه النتيجة تشير الى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (4.3): نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
معوقات خاصة بالمدرسة	**8**	**0.892**
معوقات خاصة بالمرشد نفسه	**7**	**0.922**
معوقات خاصة بالأشراف التربوي للإرشاد	**6**	**0.924**
الدرجة الكلية لمعوقات الإرشاد	**21**	**0.938**
مهارات التخطيط للتعامل مع الأزمات	**10**	**0.901**
مهارات العلاقة في التعامل مع الازمات	**9**	**0.932**
مهارات إرشادية (تدخلية) للتعامل مع الأزمات	**11**	**0.905**
الدرجة الكلية للمهارات الإرشادية	**30**	**0.954**

9.3 إجراءات الدراسة:

قام الباحث بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، حيث تم توزيع استمارة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحث أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (71) استمارة.

10.3 المعالجة الإحصائية:

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقامتا معينة)، وذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقا لأسئلة الدراسة بيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

1.4 تمهيد

تضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة، التي توصل إليها الباحث عن موضوع الدراسة وهو "**معوقات الإرشاد التربوي وعلاقتها بالمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس**"، وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية:

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67–2.34
مرتفعة	3.68 فأعلى

4 . 2 نتائج أسئلة الدراسة:

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول:

ما مستوى معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
3	معوقات خاصة بالأشراف التربوي للإرشاد	2.8122	1.11267	متوسطة	56.2
1	معوقات خاصة بالمدرسة	2.7799	0.95629	متوسطة	55.6
2	معوقات خاصة بالمرشد نفسه	2.5473	0.97759	متوسطة	50.9
	الدرجة الكلية	2.7116	0.83857	متوسطة	54.2

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(2.71) وانحراف معياري (0.838) وهذا يدل على أن درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مؤية (54.2%). ولقد حصل مجال معوقات خاصة بالأشراف التربوي للإرشاد على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2.81)، ومن ثم معوقات خاصة بالمدرسة بمتوسط حسابي (2.77)، ومن ثم مجال معوقات خاصة بالمرشد نفسه بمتوسط حسابي (2.54).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن واقع معوقات خاصة بالمدرسة.

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لواقع معوقات خاصة بالمدرسة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
8	لا يمتلك المرشد التربوي الدعم لسد حاجات بعض الطلبة.	3.21	1.170	**متوسطة**	64.2
3	عدم تفهم المعلمين داخل المدرسة لدور المرشد التربوي.	2.99	1.293	**متوسطة**	59.8
2	ضعف التشجيع من قبل إدارة المدرسة.	2.80	1.470	**متوسطة**	56.0
7	عدم معرفة أولياء الأمور بأهمية العمل الارشادي في المدرسة.	2.79	1.027	**متوسطة**	55.8
5	قلة تعاون المعلمين مع المرشد التربوي	2.72	1.267	**متوسطة**	54.4
6	تفتقر اغلب المدارس لغرفة خاصة بالمرشد التربوي.	2.66	1.287	**متوسطة**	53.2
1	تكليف المرشد التربوي بمهام ليست من اختصاصه.	2.59	1.326	**متوسطة**	51.8
4	عدم تحويل الطلبة من قبل ادارة المدرسة الى المرشد التربوي	2.48	1.263	**متوسطة**	49.6
	الدرجة الكلية	**2.779**	**0.9562**	**متوسطة**	**55.6**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على واقع معوقات خاصة بالمدرسة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(2.77) وانحراف معياري (0.956) وهذا يدل على أن واقع معوقات خاصة بالمدرسة جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مؤية (55.6%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (2.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " لا يمتلك المرشد التربوي الدعم لسد حاجات بعض الطلبة " على أعلى متوسط حسابي (3.21)، ويليها فقرة " عدم تفهم المعلمين داخل المدرسة لدور المرشد التربوي " بمتوسط حسابي (2.99). وحصلت الفقرة " عدم تحويل الطلبة من قبل ادارة المدرسة الى المرشد التربوي " على أقل متوسط حسابي (2.48)، يليها الفقرة " تكليف المرشد التربوي بمهام ليست من اختصاصه " بمتوسط حسابي (2.59).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن واقع معوقات خاصة بالمرشد نفسه.

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لواقع معوقات خاصة بالمرشد نفسه

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
1	قلة اهتمام المرشد التربوي بالبحوث العلمية المتعلقة بالإرشاد التربوي.	2.73	1.014	**متوسطة**	54.6
5	عدم تأهيل المرشد التربوي بالشكل المطلوب	2.69	1.272	**متوسطة**	53.8
7	قلة اهتمام المرشد بعقد لقاءات مع المعلمين في المدرسة.	2.55	1.066	**متوسطة**	51.0
3	عدم قيام المرشد بتطوير نفسه.	2.52	1.286	**متوسطة**	50.4
4	عدم معرفة المرشد لقدرات وميول الطلبة.	2.48	1.217	**متوسطة**	49.6
2	عدم تكيف المرشد التربوي مع طبيعة عمله.	2.45	1.274	**متوسطة**	49.0
6	اهتمام المرشد بحلول المشكلات دون الاهتمام في تعزيز الإيجابيات.	2.41	1.129	**متوسطة**	48.2
الدرجة الكلية		**2.547**	**0.9775**	**متوسطة**	**50.9**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على واقع معوقات خاصة بالمرشد نفسه أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(2.54) وانحراف معياري (0.977) وهذا يدل على أن واقع معوقات خاصة بالمرشد نفسه جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مؤية (50.9%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " قلة اهتمام المرشد التربوي بالبحوث العلمية المتعلقة بالإرشاد التربوي " على أعلى متوسط حسابي (2.73)، ويليها فقرة " عدم تأهيل المرشد التربوي بالشكل المطلوب " بمتوسط حسابي (2.69). وحصلت الفقرة " اهتمام المرشد بحلول المشكلات دون الاهتمام في تعزيز الإيجابيات " على أقل

متوسط حسابي (2.41)، يليها الفقرة " عدم تكيف المرشد التربوي مع طبيعة عمله " بمتوسط حسابي (2.45).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن واقع معوقات خاصة بالأشراف التربوي للإرشاد.

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لواقع معوقات خاصة بالأشراف التربوي للإرشاد

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
1	قلة اهتمام المشرف التربوي بعقد زيارات تبادلية بين المرشدين التربويين في مختلف المدارس.	3.01	1.347	**متوسطة**	60.2
5	ضعف أسلوب التقييم الخاص بالمرشدين	2.93	1.291	**متوسطة**	58.6
2	قلة حضور المشرف التربوي للأنشطة التي يساهم بها المرشد في المدرسة.	2.83	1.298	**متوسطة**	56.6
3	قلة اهتمام المشرف بمقابلة الطلبة والتحدث لهم ومعرفة سلوكهم.	2.79	1.230	**متوسطة**	55.8
4	عدم مساندة المرشد في عمله	2.68	1.381	**متوسطة**	53.6
6	ضعف الاعتماد على خطة واضحة الأهداف للعمل الإشرافي	2.63	1.290	**متوسطة**	52.6
	الدرجة الكلية	**2.812**	**1.1126**	**متوسطة**	**56.2**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على واقع معوقات خاصة بالإشراف التربوي للإرشاد أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(2.81) وانحراف معياري (1.112) وهذا يدل على أن واقع معوقات خاصة بالأشراف التربوي للإرشاد جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مؤية (56.2%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (4.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " قلة اهتمام المشرف التربوي بعقد زيارات تبادلية بين المرشدين التربويين في مختلف المدارس " على

أعلى متوسط حسابي (3.01)، ويليها فقرة " ضعف أسلوب التقييم الخاص بالمرشدين " بمتوسط حسابي (2.93). وحصلت الفقرة " ضعف الاعتماد على خطة واضحة الأهداف للعمل الإشرافي " على أقل متوسط حسابي (2.63)، يليها الفقرة " عدم مساندة المرشد في عمله " بمتوسط حسابي (2.68).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستمارة التي تعبر عن مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس.

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
2	مهارات العلاقة في التعامل مع الازمات	4.0344	0.69860	عالية	80.7
3	مهارات إرشادية (تدخلية) للتعامل مع الأزمات	3.9603	0.52645	عالية	79.2
1	مهارات التخطيط للتعامل مع الأزمات	3.3113	0.67751	متوسطة	66.2
	الدرجة الكلية	3.7662	0.55123	عالية	75.3

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.76) وانحراف معياري (0.551) وهذا يدل على أن مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس جاءت بدرجة عالية وبنسبة مؤية (75.3%). ولقد حصل مجال مهارات العلاقة في التعامل مع الازمات على أعلى متوسط

حسابي (4.03)، يليه مجال مهارات إرشادية (تدخلية) للتعامل مع الأزمات بمتوسط حسابي (3.96)، ومن ثم مجال مهارات التخطيط للتعامل مع الأزمات بمتوسط حسابي (3.31).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مهارات التخطيط للتعامل مع الأزمات.

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمهارات التخطيط للتعامل مع الأزمات

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
10	استعين بذوي الخبرة واستشيرهم في التعامل مع الازمات	3.58	0.889	**متوسطة**	71.6
2	احدد أنواع الازمات التي من المحتمل ان يتعرض لها الطلبة	3.46	0.908	**متوسطة**	69.2
9	اوعي المعلمين حول الاثار السلبية الناجمة عن الازمات	3.39	0.886	**متوسطة**	67.8
1	احدد في خطتي الارشادية اهداف ارشاد الازمات	3.38	1.033	**متوسطة**	67.6
4	اشارك في فريق التدخل وقت الأزمات	3.35	1.148	**متوسطة**	67.0
3	اضمن في خطتي لإدارة الازمات والإجراءات اللازمة لمنع الازمات	3.31	0.748	**متوسطة**	66.2
8	احدد في خطتي مصادر دعم الفرد الذي تعرض للازمة	3.30	0.885	**متوسطة**	66.0
7	أقوم بإصدار نشرات توعية للطلبة حول التصرف وقت الازمات	3.15	0.920	**متوسطة**	63.0
6	اوزع الأدوار على فريق التدخل وقت الازمات	3.13	0.909	**متوسطة**	62.6
5	احتفظ بخطة إجرائية للتعامل مع الازمة وقت حدوثها	3.06	0.939	**متوسطة**	61.2
	الدرجة الكلية	**3.311**	**0.677**	**متوسطة**	**66.2**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مهارات التخطيط للتعامل مع الأزمات أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.31) وانحراف معياري (0.677) وهذا يدل على أن مهارات التخطيط للتعامل مع الأزمات جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مؤية (66.2%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (6.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " استعين بذوي الخبرة واستشيرهم في التعامل مع الازمات " على أعلى متوسط حسابي (3.58)، ويليها فقرة " احدد أنواع الازمات التي من المحتمل ان يتعرض لها الطلبة " بمتوسط حسابي (3.46). وحصلت الفقرة " احتفظ بخطة إجرائية للتعامل مع الازمة وقت حدوثها " على أقل متوسط حسابي

(3.06)، يليها الفقرة " اوزع الأدوار على فريق التدخل وقت الازمات " بمتوسط حسابي (3.13). وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مهارات العلاقة في التعامل مع الازمات.

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمهارات العلاقة في التعامل مع الازمات

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
4	اتقبل المسترشد الذي يمر بأزمة تقبلا غير مشروط	4.25	0.731	**عالية**	85.0
3	اتحدث بلغة يفهمها المسترشدين	4.21	0.754	**عالية**	84.2
2	استخدم عبارات الثناء والمدح لتشجيع المسترشدين	4.20	0.749	**عالية**	84.0
6	اظهر الاحترام للمسترشدين عن طريق مهارات التخطيط للتعامل مع الأزمات غير اللفظي	4.13	0.940	**عالية**	82.6
1	استمع للمسترشدين بشكل فعال حول مشاعرهم وخبراتهم	4.04	0.963	**عالية**	80.8
5	أقيم علاقات ارشادية دافئة مع المسترشدين	4.03	0.910	**عالية**	80.6
7	اعيد صياغة ما يقوله المسترشدين بكلمات تقود الى فهم موضوع الازمة	4.01	0.933	**عالية**	80.2
9	استجيب بشكل مناسب لأفكار المسترشدين	3.82	0.798	**عالية**	76.4
8	احيل المسترشدين الى جهات ذات اختصاص للمساعدة بموافقة المسترشد	3.62	0.976	**متوسطة**	72.4
الدرجة الكلية		**4.034**	**0.6986**	**عالية**	**80.7**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مهارات العلاقة في التعامل مع الازمات أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(4.03) وانحراف معياري (0.698) وهذا يدل على أن مهارات العلاقة في التعامل مع الازمات جاءت بدرجة عالية، وبنسبة مؤية (80.7%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (7.4) أن (8) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " اتقبل المسترشد الذي يمر بأزمة تقبلا غير مشروط " على أعلى متوسط حسابي (4.25)، ويليها فقرة " اتحدث بلغة يفهمها المسترشدين " بمتوسط حسابي (4.21). وحصلت

الفقرة " احيل المسترشدين الى جهات ذات اختصاص للمساعدة بموافقة المسترشد " على أقل متوسط حسابي (3.62)، يليها الفقرة " استجيب بشكل مناسب لأفكار المسترشدين " بمتوسط حسابي (3.82).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مهارات إرشادية (تدخلية) للتعامل مع الأزمات.

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمهارات إرشادية (تدخلية) للتعامل مع الأزمات

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
4	اقوم بتهدئة وطمأنه للفرد وقت الازمة	4.21	0.631	**متوسطة**	84.2
7	اعمل على زيادة ثقة المسترشد بنفسه حل أزمته	4.07	0.617	**متوسطة**	81.4
1	اساعد الطلبة في التعبير عن مشاعرهم المرتبطة بالأزمة	4.00	0.862	**متوسطة**	80.0
3	اقوم بتوعيه الافراد للأثار السلبة للازمات	4.00	0.676	**متوسطة**	80.0
6	اساعد الطلبة الذين تعرضوا لازمة على إعادة التوازن والنظر لأنفسهم بإيجابية	3.94	0.754	**متوسطة**	78.8
2	أقدم مبررات منطقية لتدخلات ارشادية مناسبة وقت الازمات	3.93	0.724	**متوسطة**	78.6
5	الاحظ الاعراض الجسمية المرتبطة بالأزمة	3.93	0.781	**متوسطة**	78.6
8	اقوك بتعليم الفرد الذي تعرض لازمة على سلوكيات بديلة	3.92	0.712	**عالية**	78.4
11	اساعد الفرد الذي تعرض لازمة على تطوير اهداف واقعية ومناسبة	3.92	0.712	**متوسطة**	78.4
9	احدد النشاطات والاعمال التي يجب القيام بها اثناء الازمة	3.83	0.737	**عالية**	76.6
10	أوجه الأسئلة الواضحة والمفتوحة حول الازمة	3.82	0.833	**متوسطة**	76.4
	الدرجة الكلية	**3.960**	**0.5264**	**عالية**	**79.2**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مهارات إرشادية (تدخلية) للتعامل مع الأزمات أن المتوسط الحسابي للدرجة

الكلية(3.96) وانحراف معياري (0.526) وهذا يدل على أن مهارات إرشادية (تدخلية) للتعامل مع الأزمات جاءت بدرجة عالية، وبنسبة مؤية (79.2%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (8.4) أن جميع الفقرات جاءا بدرجة عالية. وحصلت الفقرة " اقوم بتهدئة وطمأنه للفرد وقت الازمة " على أعلى متوسط حسابي (4.21)، ويليها فقرة " اعمل على زيادة ثقة المسترشد بنفسه حل أزمته " بمتوسط حسابي (4.07). وحصلت الفقرة " أوجه الأسئلة الواضحة والمفتوحة حول الازمة " على أقل متوسط حسابي (3.82)، يليها الفقرة " احدد النشاطات والاعمال التي يجب القيام بها اثناء الازمة " بمتوسط حسابي (3.83).

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد علاقة بين معوقات الإرشاد التربوي والمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية التالية:

نتائج الفرضية:

"لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين معوقات الإرشاد التربوي والمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس "

تم فحص الفرضية بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية بين درجة معوقات الإرشاد التربوي والمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس، كما هو موضح في الجدول (9.4).

جدول (9.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين معوقات الإرشاد التربوي والمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس

المتغيرات		مهارات التخطيط للتعامل مع الأزمات	مهارات العلاقة في التعامل مع الازمات	مهارات إرشادية (تدخلية) للتعامل مع الأزمات	الدرجة الكلية
معوقات خاصة بالمدرسة	معامل بيرسون	0.21	0.04	0.07	0.02
	مستوى الدلالة	0.03	0.73	0.55	0.44
معوقات خاصة بالمرشد نفسه	معامل بيرسون	0.02	0.08	0.03	0.05
	مستوى الدلالة	0.85	0.48	0.78	0.65
معوقات خاصة بالأشراف التربوي للإرشاد	معامل بيرسون	0.00	0.15	0.05	0.07
	مستوى الدلالة	0.96	0.20	0.67	0.51
الدرجة الكلية	معامل بيرسون	0.05	0.10	0.06	0.08
	مستوى الدلالة	0.64	0.36	0.60	0.47

* داله احصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) ** داله احصائية عند ($\alpha \leq 0.01$)

يتبين من الجدول(9.4) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.087)، ومستوى الدلالة (0.473)، أي أنه لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين معوقات الإرشاد التربوي والمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس، بينما تبين وجود علاقة طردية في مجال معوقات خاصة بالمدرسة و مهارات التخطيط للتعامل مع الأزمات.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف تقديرات أفراد عيّنة الدراسة حول درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، سنوات الخبرة، التخصص ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير الجنس.

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير الجنس.

جدول (10.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
معوقات خاصة بالمدرسة	ذكر	21	3.1131	0.89609	1.940	0.057
	أنثى	50	2.6400	0.95453		
معوقات خاصة بالمرشد نفسه	ذكر	21	2.9592	0.87498	2.376	0.020
	أنثى	50	2.3743	0.97443		
معوقات خاصة بالأشراف التربوي للإرشاد	ذكر	21	2.6270	0.94267	0.908	0.367
	أنثى	50	2.8900	1.17688		
الدرجة الكلية	ذكر	21	2.9229	0.78122	1.385	0.171
	أنثى	50	2.6229	0.85340		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.385)، ومستوى الدلالة (0.171)، أي أنه لا توجد فروق في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات ما عدا مجال معوقات خاصة بالمرشد نفسه، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تم فحص الفرضية الثانية بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معوقات خاصة بالمدرسة	أقل من 3 سنوات	13	2.6058	1.07752
	من 3-6 سنوات	23	2.5978	0.76774
	أكثر من 6 سنوات	35	2.9643	1.01123
معوقات خاصة بالمرشد نفسه	أقل من 3 سنوات	13	2.4505	1.02825
	من 3-6 سنوات	23	2.4472	0.96536
	أكثر من 6 سنوات	35	2.6490	0.98509
معوقات خاصة بالأشراف التربوي للإرشاد	أقل من 3 سنوات	13	2.5641	1.10667
	من 3-6 سنوات	23	2.8913	1.14879
	أكثر من 6 سنوات	35	2.8524	1.11053
الدرجة الكلية	أقل من 3 سنوات	13	2.5421	0.92122
	من 3-6 سنوات	23	2.6315	0.77121
	أكثر من 6 سنوات	35	2.8272	0.85692

يلاحظ من الجدول رقم (11.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (12.4):

جدول(12.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
معوقات خاصة بالمدرسة	بين المجموعات	2.347	2	1.173	1.294	0.281
	داخل المجموعات	61.668	68	0.907		
	المجموع	64.015	70			
معوقات خاصة بالمرشد نفسه	بين المجموعات	0.714	2	0.357	0.367	0.694
	داخل المجموعات	66.183	68	0.973		
	المجموع	66.897	70			
معوقات خاصة بالأشراف التربوي للإرشاد	بين المجموعات	1.001	2	0.500	0.397	0.674
	داخل المجموعات	85.662	68	1.260		

	المجموع	86.663	70			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.989	2	0.494	0.697	0.502
	داخل المجموعات	48.235	68	0.709		
	المجموع	49.224	70			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(0.697) ومستوى الدلالة (0.502) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص.

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص.

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معوقات خاصة بالمدرسة	علم النفس	20	2.5000	1.03555
	خدمة اجتماعية وعلم اجتماع	39	2.9583	0.91062
	الارشاد النفسي والتربوي	12	2.6667	0.91287
معوقات خاصة بالمرشد نفسه	علم النفس	20	2.3786	1.11746
	خدمة اجتماعية وعلم اجتماع	39	2.6007	0.91777
	الارشاد النفسي والتربوي	12	2.6548	0.96978
معوقات خاصة بالأشراف التربوي للإرشاد	علم النفس	20	2.4417	1.13333
	خدمة اجتماعية وعلم اجتماع	39	2.8590	1.13461

	الارشاد النفسي والتربوي	12	3.2778	0.84785
الدرجة الكلية	علم النفس	20	2.4429	0.86202
	خدمة اجتماعية وعلم اجتماع	39	2.8107	0.83181
	الارشاد النفسي والتربوي	12	2.8373	0.78600

يلاحظ من الجدول رقم (13.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (14.4):

جدول(14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
معوقات خاصة بالمدرسة	بين المجموعات	2.962	2	1.481	1.650	0.200
	داخل المجموعات	61.052	68	0.898		
	المجموع	64.015	70			
معوقات خاصة بالمرشد نفسه	بين المجموعات	0.819	2	0.410	0.422	0.658
	داخل المجموعات	66.078	68	0.972		
	المجموع	66.897	70			
معوقات خاصة بالأشراف التربوي للإرشاد	بين المجموعات	5.432	2	2.716	2.274	0.111
	داخل المجموعات	81.230	68	1.195		
	المجموع	86.663	70			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.017	2	1.009	1.453	0.241
	داخل المجموعات	47.207	68	0.694		
	المجموع	49.224	70			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(1.453) ومستوى الدلالة (0.241) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

هل تختلف تقديرات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، سنوات الخبرة، التخصص ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير الجنس.

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير الجنس.

جدول (15.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
مهارات التخطيط للتعامل مع الأزمات	ذكر	21	3.0952	0.61683	1.767	0.082
	أنثى	50	3.4020	0.68705		
مهارات العلاقة في التعامل مع الازمات	ذكر	21	3.7884	0.89574	1.650	0.110
	أنثى	50	4.1378	0.57694		
مهارات إرشادية (تدخلية) للتعامل مع الأزمات	ذكر	21	3.8268	0.56401	1.394	0.168
	أنثى	50	4.0164	0.50522		
الدرجة الكلية	ذكر	21	3.5714	0.60353	1.840	0.075
	أنثى	50	3.8480	0.51217		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.840)، ومستوى الدلالة (0.075)، أي أنه لا توجد فروق في متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) في متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تم فحص الفرضية الثانية بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (16.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات التخطيط للتعامل مع الأزمات	أقل من 3 سنوات	13	3.3385	0.72058
	من 3-6 سنوات	23	3.1261	0.60243
	أكثر من 6 سنوات	35	3.4229	0.70046
مهارات العلاقة في التعامل مع الازمات	أقل من 3 سنوات	13	3.9060	0.94591
	من 3-6 سنوات	23	3.9758	0.60669
	أكثر من 6 سنوات	35	4.1206	0.65920
مهارات إرشادية (تدخلية) للتعامل مع الأزمات	أقل من 3 سنوات	13	3.9790	0.56791
	من 3-6 سنوات	23	3.9130	0.45577
	أكثر من 6 سنوات	35	3.9844	0.56579
الدرجة الكلية	أقل من 3 سنوات	13	3.7436	0.68169

	من 3–6 سنوات	23	3.6696	0.43134
	أكثر من 6 سنوات	35	3.8381	0.57390

يلاحظ من الجدول رقم (16.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (17.4):

جدول(17.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
مهارات التخطيط للتعامل مع الأزمات	بين المجموعات	1.234	2	0.617	1.358	0.264
	داخل المجموعات	30.897	68	0.454		
	المجموع	32.131	70			
مهارات العلاقة في التعامل مع الازمات	بين المجموعات	0.554	2	0.277	0.560	0.574
	داخل المجموعات	33.609	68	0.494		
	المجموع	34.163	70			
مهارات إرشادية (تدخلية) للتعامل مع الأزمات	بين المجموعات	0.076	2	0.038	0.134	0.875
	داخل المجموعات	19.324	68	0.284		
	المجموع	19.401	70			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.402	2	0.201	0.656	0.522
	داخل المجموعات	20.868	68	0.307		
	المجموع	21.270	70			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(0.656) ومستوى الدلالة (0.522) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) في متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص.

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص.

جدول (18.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات التخطيط للتعامل مع الأزمات	علم النفس	20	3.5100	0.74474
	خدمة اجتماعية وعلم اجتماع	39	3.2538	0.63281
	الارشاد النفسي والتربوي	12	3.1667	0.68799
مهارات العلاقة في التعامل مع الازمات	علم النفس	20	4.2278	0.60909
	خدمة اجتماعية وعلم اجتماع	39	3.9516	0.68151
	الارشاد النفسي والتربوي	12	3.9815	0.87468
مهارات إرشادية (تدخلية) للتعامل مع الأزمات	علم النفس	20	4.1909	0.45968
	خدمة اجتماعية وعلم اجتماع	39	3.9021	0.51145
	الارشاد النفسي والتربوي	12	3.7652	0.58719
الدرجة الكلية	علم النفس	20	3.9750	0.53693
	خدمة اجتماعية وعلم اجتماع	39	3.7009	0.52951
	الارشاد النفسي والتربوي	12	3.6306	0.59382

يلاحظ من الجدول رقم (18.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (19.4):

جدول (19.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
مهارات التخطيط للتعامل مع الأزمات	بين المجموعات	1.169	2	0.585	1.284	0.284
	داخل المجموعات	30.962	68	0.455		
	المجموع	32.131	70			
مهارات العلاقة في التعامل مع الازمات	بين المجموعات	1.049	2	0.525	1.077	0.346
	داخل المجموعات	33.114	68	0.487		
	المجموع	34.163	70			
مهارات إرشادية (تدخلية) للتعامل مع الأزمات	بين المجموعات	1.653	2	0.826	3.166	0.048
	داخل المجموعات	17.748	68	0.261		
	المجموع	19.401	70			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.259	2	0.630	2.140	0.126
	داخل المجموعات	20.011	68	0.294		
	المجموع	21.270	70			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(2.140) ومستوى الدلالة (0.126) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص، وكذلك للمجالات ما عدا مجال مهارات إرشادية (تدخلية) للتعامل مع الأزمات، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كمايلي:

الجدول (20.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
مهارات إرشادية (تدخلية) للتعامل مع الأزمات	علم النفس	خدمة اجتماعية وعلم اجتماع	0.28881*	0.044
		الارشاد النفسي والتربوي	0.42576*	0.026
	خدمة اجتماعية وعلم اجتماع	علم النفس	-0.28881*	0.044
		الارشاد النفسي والتربوي	0.13695	0.420
	الارشاد النفسي والتربوي	علم النفس	-0.42576*	0.026
		خدمة اجتماعية وعلم اجتماع	-0.13695	0.420

يلاحظ أن الفروق كانت بين (علم النفس) و(خدمة اجتماعية وعلم اجتماع) لصالح (علم النفس)، وبين (علم النفس) و(الارشاد النفسي والتربوي) لصالح (علم النفس).

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والتوصيات:

1.5 مقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضا كاملا ومفصلا لمناقشة نتائج الدراسة، وذلك لتوضيح الأسباب وتفسيرها ومناقشة فرضياتها .

2.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة:

1.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول:

نص السؤال: ما درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس؟

اتضح أن درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس جاءت بدرجة **متوسطة،** وقد يعزو الباحث السبب في ظهور هذه النتيجة بدرجة متوسطة إلى أن الإرشاد التربوي جزء أساس من العمل المدرسي، وأنه قد أصبح دور المرشد داخل المدرسة مقبول من قبل الادراة والهيئة التدريسية، ويواجه ما تواجهه العملية التعليمية ككل من صعوبات، وعلى الرغم من وجود معوقات مختلفة، مثل وجود معوقات خاصة بالمدرسة، ومعوقات خاصة بالمرشد نفسه، معوقات خاصة بالأشراف التربوي

للإرشاد، وجمعيها جاءت متوسطة، فعلى الرغم من ذلك إلا أنّ المرشد لديه القدرة الشخصية والمهارات الإدارية والإرشادية لتجاوز أية معيقات، كذلك لدى المرشدين الإطلاع الكافي على أحوال المدارس في ضواحي القدس وغيرها من المناطق، وهم على دراية بما تواجهه العملية التعليمية عامة والعملية الإرشادية خاصة من معوقات، فيستطيع المرشد التعامل مع هذه المعوقات.

كذلك يفسر الباحث هذه النتيجة بأنّ المرشد نفسه يواجه صعوبات مهنية مثل عدم توفر جميع الإمكانات الخاصة به مثل الخبرة والمعرفة، نظراً لتعدد المعوقات التي يواجهها الإرشاد، وخصوصاً فيما يتعلق بالفاعلية الذاتية المهنية والمحفزات التي تؤدي إلى تحقيق مستوى عالٍ من الكفاءة في العملية الإرشادية، إذ لا يمتلك معظم المرشدين في ضواحي القدس هذه الفاعلية وبدرجة كبيرة، كما يلاحظ الباحث، وذلك في الحياة المهنية، من جهة أخرى فإن تعدد مهام الإرشاد، مثل من الصفوف الأساسية حتى الصف الثاني عشر، ولتحسين سلوكياتهم وحضورهم في المدرسة والغرف الصفية، ولمساعدة الطلبة على التطور اجتماعياً داخل المدرسة وخارجها، حيث يقدم المرشدون المشورة والنصح والإرشاد، ويقدمون دورًا تعليميًا في المدارس أيضاً. وعادة ما يتواجد في المدارس مرشدون بدوام كامل كمرشد منفرد أو في فريق عمل يتضمن مرشد تربوي ونفسي واجتماعي، وذلك لدعم الطلبة الذين يواجهون تحديات ومشكلات شخصية أو أكاديمية، وقد يتضمن عملهم إرشاد أكاديمي مثل المساعدة في اختيار المهن أو التخطيط لدخول تخصص معين، وهذا يضفي معوقات أخرى على عمل المرشدين في ضواحي القدس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس؟

اتضح أن مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس جاءت بدرجة عالية، وحصلت مهارات التخطيط للتعامل مع الأزمات على درجة متوسطة، بينما جاءت مهارات العلاقة في التعامل مع الازمات جاءت بدرجة عالية، وحصلت المهارات الإرشادية التدخلية على درجة عالية أيضاً، يفسر الباحث هذه النتيجة بأنّ الإرشاد هو تنفيذ للسياسات التي تسعى إلى تحسين العملية التعليمية، والتي تتطلب إرشاد نفسي وتربويّ فعّال، مع السعي على تحسينه وتوجيه الإمكانات البشرية والمادية فيها مع الأخذ بعين الاعتبار حسن استخدام إمكاناتهم والإسهام في حل المشكلات التي تواجه هذه المدارس وبالصورة المرجوة، ويحمل المرشدون على عاتقهم عبء توجيه المعلمين والطلبة والمدراء على حدّ سواء، كذلك يدركون أهمية الإرشاد أثناء العمل، حيث يتضمن الإرشاد متابعة ملف المعلم أو الطالب بمساعدته على فهم ذاته ومعرفة قدراته وإمكاناته والتبصر بمشكلاته ومواجهتها وتنمية سلوكه الإيجابي، وأنّ المرشدين العاملين في ضواحي القدس مقتنعون بأنّ الإرشاد التربوي المدرسي والنفسي ككل، على أنّه حركة تغيير وتطوير شاملة للعملية التعليمية القائمة في المدارس، وذلك للحد من المشكلات النفسية والاجتماعية التي يواجهها الطلبة مما يؤدي الى نجاح العملية التعليمية والإسهام إيجابياً في الصحة النفسية للطلبة، وللتقليل من الصعاب والتحديات التي تواجهها هذه المدارس، ويعتقد الباحث أنّ الإرشاد الفعّال من وجهة نظرهم، والنابع من كفاءة وفاعلية يتمثل في مختلف جوانب العملية التعليمية، لأنّ الإرشاد جزء أساسي من منظومة تربوية متكاملة، تتفاعل عناصرها سوياً من أجل إنجاح التعليم وبقائه قادراً على تحقيق الأهداف المرجوة منه.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد علاقة بين معوقات الإرشاد التربوي والمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية التالية:

نتائج الفرضية: "لا توجد علاقة ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين معوقات الإرشاد التربوي والمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس "

اتضح أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معوقات الإرشاد التربوي والمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس، يمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ المرشد التربوي يدرك أنّ الإرشاد هو عملية قيادية وتعاونيّة منظّمة، وتُعنى بالموقف التّعليمي بالدرجة الأولى، فيسخر ويوظف كل مهاراته في هذا الأمر، ويتعامل مع الأزمات والمعوقات على أنها شيء روتيني في المدارس، ويكون تركيزه باستخدام مهارات على علاج على الأزمات ومعرفة أسبابها، كذلك توظيف مهاراته في جميع العناصر التعليمية والتربوية وفي والبيئة المدرسية ككل، ويدرك أيضاً أنّ هدف الإرشاد ليس توجيهيّ فقط بالقدر الذي هو دراسة ومعرفة العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي والأزمات، أي أنّ التعاملم ع الأزمة جزء من عمله، وليس معيق أو صعوبة تستدعي استخدام كافة مهاراته، فإذا لم يكن المرشد على استعداد تام لتحمل مشاق مهنته، ولم يكن مستعداً لضغوطات هذه المهنة، فلن يكون قادراً على القيام بها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف تقديرات أفراد عيّنة الدراسة حول درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، سنوات الخبرة، التخصص ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير الجنس.

اتضح من النتائج أنه لا توجد فروق في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير الجنس، يمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ المرشدين جميعاً يدركون أن مواجهة المعوقات والصعوبات والتحديات أيضاً هي تجسيد وتمثيل على أرض الواقع لقدرة المرشد التربوي على إدارة مهاراته وقت الأزمات بشكل فعّال، سواء كانت مهارات إجراء مقابلة أو البحث في أسباب الأزمات، والمرشدون عامة من كلا الجنسين في ضواحي القدس يمتلكون قدرة على التحليل المهني والموضوعي للحالات التي يقومون بإرشادها، إضافة إلى نظرة المرشد الإيجابية إلى مهارته بالتعامل بفاعلية مع فئات مختلفة من الطلبة والمعلمين، حيث يوظف في هذه الحالة مهارات تقييم أفراد المجتمع المدرسي واحتياجاتهم مع استخدام مهارة حل المشكلات والتقيّد بقوانين العمل، والمقدرة على تحديد المعوقات التي تعيق نجاح الطالب في دراسته أو المعلم في عمله وكيفية التغلب عليها، وذلك باستخدام مهارة القدرة على التحفيز، ومهارة المقدرة على التخفيف من آثار قلق الطالب. فهو عندما يقوم بتوجيه المعلم مثلاً، فإنّه يعالج أزمة، و ذلك يعني امتلاكه لمهارة تنمّ عن دور فعّال وإيجابي في العمليتين التعليمية والإرشادية، كذلك اختيار الأسلوب الأفضل وبما يتناسب مع أهداف التربية والتعليم، وهذا أيضاً يدل على امتلاكه للمهارة وعلى فاعلية دوره، فهو في هذه الحالة موجه ومرشد ومساعد على الأعمال التعليمية.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة، يفسر الباحث هذه النتيجة بأنّ نظرة المرشد للمعوقات تعني الدور الذي يجب أن يقوم به، لأنّ دور المرشد أساساً هو علاج المشكلات والبحث في أسبابها، ولا يُستثنى من ذلك أية فئة من سنوات خبرة، لأن هذا العمل الأساس للمرشد، وبمجرد دخوله في الإرشاد يجب أن يكون قادرة على القيام به وبدرجة تتلاءم مع ما يواجه من أزمات.

كذلك يمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ سنوات الخبرة في الإرشاد لا تؤثر بالقدر الذي يؤثر فيه وجهة نظر المرشد حول مسؤوليته عن عمله، إذ يعتبر نفسه موصلاً تربوياً بين المعلم والطالب، فلا بد له من امتلاك مهارات تؤهله لأن يكون مطوراً تعليمياً وقائداً ميدانياً، ولكي يكون عضواً في فريق تعليميّ متميز، عليه أنّ يمتلك مهارات إرشادية وتوجيهية كثيرة حتى لو كان من سنوات الخبرة القليلة، سواء المهارات التقليدية أو المهارات الحديثة والأساليب المتطورة ولا يتوقف دوره عند ذلك، فكلما امتلك مهارات امتلك فاعلية مهنية وكفاءة ذاتية تدلّ على أنّ لديه إلمام كافٍ وإطلاع على الأساليب الإرشادية ونتاجها، فلديه مهارات أيضاً تتعلق بتقويم المعلمين بأسلوب يضمن عدم نفورهم من العملية الإرشادية والمرشد ذاته، بحيث تكون معايير مهنته وأدائه واضحة في تحديدها لمستويات تقويم المعلمين وتصويب أخطائهم، مما يتيح للمعلم الإفادة من الإرشاد وتعلّم مهارات جديدة لتحديد حاجاته التعليمية.

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص، يمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ العملية الإرشادية من

وجهة نظر المرشد من أي تخصص هي عملية يحاول فيها المرشد استخدام التأثير كقاعدة في عمله لتغيير الاتجاهات والسلوك في الطلبة والمعلمين نحو الأفضل، وهذا يتداخل بين تخصصات علم النفس والخدمة الاجتماعية، وهنا يدرك المرشد بأنه مسؤول في عمله عن إحداث التأثير الإيجابي في العملية التعليمية بغض النظر عن تخصصه، وأن الإرشاد مجموعة من المهارات التي تعمل على تحديد المشكلة وتشخيصها، وتحليل السلوك والتعرف على المشكلة وأسبابها وتحديد طرق علاجها، سواء نفسياً أو اجتماعياً، كذلك تحديد المشكلة أو الأزمة بشكل دقيق عن طريق جمع المعلومات وتحليلها والوصول إلى قرار حول المشكلة وحدودها، وهذا الجانب يتضمن مجموعة من المهارات من حيث الاستماع والاستجابة والتواصل والاحترام ووضع الحلول الأفضل.

وهذه الأمور تشترك فيها تخصات علم النفس والخدمة الاجتماعية من التوجيه السليم للطلبة والمعلمين، والمبني على أسس علمية تبدأ بالتعرف على حاجات المتعلمين والقضية التي يرشد بشأنها، ثم استيضاح أمور ذاتية تؤدي إلى تحسين الاتجاهات نحو العملية التعليمية والحياة العامة إذا كان الطالب أو المعلم يعاني من مشكلة اجتماعية تسبب بأزمة لديه، ودفع قدرات المعلمين والطلبة المختلفة للوصول إلى أقصى حد من الاستقرار الاجتماعي والنفسي والتعليمي، باستثمار ما لديهم من القدرات والإمكانات، وتوظيفها في تحقيق الاستقرار.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل تختلف تقديرات أفراد عيّنة الدراسة حول مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس باختلاف متغيرات الدّراسة: الجنس، سنوات الخبرة، التخصص ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير الجنس، يفسر الباحث هذه النتيجة بأنّ المرشد سواء ذكر أو أنثى عادة ما يضع في اعتباره أنّ العمل الإرشادي له الأولوية القصوى، ثمّ إنّ بداية عمله كمرشد لا تعني أنّه عديم الخبرة أو لا يمتلك مهارات، لأنّ مجرد امتلاك أساسيات الإرشاد ومهاراته تؤهله لكي يضع الحلول الأفضل لأية أزمة، فالدور الإيجابي الذي يقوم به المرشد هو مساعدته لإيجاد الحلول للمشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية يكون تأثيره أكبر من متغير الجنس مثلاً أو نوع المدرسة، ومجرد البحث عن حلول وتقبّل موقف المعلم والطالب يضفي على العمل الإرشادي صفات إيجابية كالتعاون بالبحث عن حلول، والتي بدورها تتغلب على باقي المؤثرات الشخصية والمهنية لدى المرشد.

وأنّ طبيعة عمل المرشد تتغلب على باقي المتغيرات، فهو يكون ملماً بخبرة معرفية ونظرية وعملية، ولديه مجموعة من النماذج النظرية والطرائق المتنوعة لتقليل آثار المشكلات النفسية والمهنية، فقد تكون المشكلة القائمة قابلة للمعالجة بأبسط الطرق وباستخدام طريقة إرشادية بسيطة، مثلاً يمكن معالجة الخوف والرهبة من الامتحان باستخدام التدرج من الحساسية المفرطة للأسئلة الصعبة، وهي من الطرق الأساسية المعروفة لدى جميع المرشدين. ويمكننا القول أنّ وقت استخدام المهارة وطرق العلاج له تأثير أكبر على الموقف التعليمي أو الاجتماعي من المتغيرات الديمغرافية لدى المرشد، فسواء صدر التصرف أو المهارة من مرشد أو مرشدة من ذوي الخبرة أم لا، واتجاه طالب أو معلم وفي مدرسة خاصة أو حكومية أو ابتدائية، فهو يهدف إلى التخلص من المشكلة، ويتقبله الطرف الآخر

على أنّه علاج، فيمكن لأي مرشد استخدام طريقة معينة ثم استخدام أخرى أبسط رأى أنها أفضل فيما بعد، وبتوقيت أفضل يكون تأثيرها مكملاً لما قام به سابقاً، على الرغم من استنزاف وقته وجهده، إلا أنها عادت بالفائدة على المجتمع المدرسي، كذلك يمكن أن يشعر الطالب أو المعلم أنّ الأسئلة الكثيرة التي طرحها المرشد عبارة عن اهتمام به، وهذا يضيف خبرة جديدة للمرشد، فيتعرّف كيفية اختيار الأسئلة ونوع المقابلة، وهذا بحد ذاته له تأثير أكبر من المتغيرات السابقة.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة، يفسر الباحث هذه النتيجة أن التعامل مع الأزمات هو جزء من مجالات الإرشاد التربوي، وأن لدى المرشد التربوي في مدارس ضواحي محافظة القدس مهارات متعددة تمكنه من إدارة الأزمات بغض النظر عن سنوات الخبرة، وهي بذلك تأكيد على قدرات المرشد النفسي والتربوي على إدارة الأزمة، وهي أيضاً تأكيد على تأهيل المرشدين وإعدادهم بطريقة سليمة، وما يكتسبونه من معلومات حول مهنة الإرشاد وأهدافها، فيكونوا على إطلاع بأنّ الإرشاد هو عملية تمر بخطوات معينة وبشكل متتابع ومتصل وتتعرض لأزمات عدة، وأنّه (الإرشاد) عملية تعليمية يتعلّم فيها المرشد كيفية مواجهة مشكلاته أولاً ثم مشكلات الآخرين لحلها، إضافة إلى التركيز على تغيير سلوكه نحو الأفضل بحيث يكون مقبول اجتماعياً ومهنياً، ودون تحقيق هذه الصفات لا يكون المرشد مرشداً، فهو يعي أنّ الإرشاد عملية مساعدة مبنية على أساس تقديم العون والمساعدة إلى الآخرين، وهذه الأمور يكتسبها المرشد في بدايات عمل الإرشاد.

كذلك تفرض مهنة الإرشاد على جميع المرشدين سواء ذوي الخبرة أم لا القيام بدور إيجابيّ في الأزمات، وأن يكون المرشد هو المخطط للعملية الإرشادية من بدايتها، ويتحمل جزء كبير من أعبائها، خاصة إذا كان مؤهلاً تأهيلاً علمياً متخصصاً لأداء واجبه، وبهذا فهو يعرف أنّ الطالب والمعلم هما كأي شخص عادي آخر بحاجة للمساعدة وقت الأزمة، لذا يتسم المرشد في ضواحي القدس بأنّ له شخصية متماسكة لا يحتاج إلى تقويم من وجهة نظر الآخرين، ينطلق على أساسها بالتعامل مع المعلم والطالب، بغض النظر عن خبرته ونوع المدرسة ومؤهلاته، وهذه الشخصية والمقومات النفسية التي يمتلكها تزيد من بناء العلاقة الإنسانية بينه وبين الآخرين والمعلمين والطلبة وقت الأزمات، وتقوم على التعاون والتعاطف في العلاقات الإرشادية، والتي يجب أن تجري في بيئة من العلاقة الإرشادية ووجها لوجه، وهذا يعرفه أي مرشد مهما كانت درجته العلمية وسنوات خبرته، حتى أنّ بعضاً من الإداريين والمعلمين يعرفون هذه الأساسيات في مهنة الإرشاد.

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص.

اتضح من النتائج وجود فروق بين (علم النفس) و(خدمة اجتماعية وعلم اجتماع) لصالح (علم النفس)، لصالح (علم النفس)، يفسر الباحث هذه النتيجة التخصصات غير علم النفس تحتاج إلى هذه التخصص في تفسير كثير من الحالات، إضافة لذلك قد ينتج عن الأزمات الاجتماعية أو المادية آثار نفسية عدة تتطلب إرشاد نفسي بالدرجة الأولى، وهذا ما يفسر وجود درجة عالية لدى المرشدين ذوي تخصص علم النفس باستخدام مهاراتهم وقت الأزمات، إضافة لذلك فإن تخصص علم النفس بصورة عامة والإرشاد النفسي بصورة خاصة، نلاحظ تداخله مع جميع مناحي الحياة، فبوجود التعقيد الهائل

الذي تشهده حياتنا العملية والمهنية والتعليمية والاجتماعية، وتعدد التزاماتها، وما ينتج عن ذلك من شتى أنواع الضغوطات، فإنّ أي فرد معرض للضغوطات النفسية، ويتأثر بها بحسب فاعليته وكفاءته الذاتية، ومن هنا تأتي أهمية الإرشاد النفسي بالحاجة إليه حين وقوع أزمة ما في المدارس، وتظهر الفروقات أيضاً لصالح تخصص علم النفس لدى المرشدين حين يسعى الإرشاد النفسيّ إلى تقديم المساعدة على استخدام كافّة إمكاناته العقلية والجسدية والوجدانية إلى أقصى حدّ ممكن في المدارس وقت الأزمات للتخلص منها ومن آثارها النفسية والاجتماعية، وهذا يُوصل الفرد إلى تحقيق ذاته وتقديرها؛ فالمرشد النفسي يسعى باستمرار للمساعدة ويسعى للوصول به إلى أفضل درجة يرضى فيها عن قدراته ومهاراته.

كذلك يتضمن علم النفس طرقاً وموضوعات تختلف عن باقي التخصصات، مثل طريقة علاج تكيُّف الفرد مع بيئته وتعديل سلوكه بحسب ما تتطلب البيئة، أي أنَّ الإرشاد النفسي عادة يُساعد على تحقيق قِيَم المجتمع المقبولة، مثل المشاركة والتعاون والترابط للوصول إلى التكيُّف السويّ مع بيئته وذاته، ذلك سواء كان في المدرسة أم في المجتمع، ويسعى علم النفس إلى تحقيق هذا التكيف بصورة أكبر حين حدوث أزمة، إضافة إلى أنّ علم النفس والإرشاد النفسي يسعى إلى تحقيق التوافق النفسيّ لدى لفرد، فالإرشاد النفسيّ يسعى لتحقيق حالة من التوازن بين كل من سُلوك الفرد وحالته الاجتماعيّة في المدرسة والمجتمع، وبين ظروف بيئته ومجتمعه، حيث يتحقَّق هذا التوازن حين إشباع الحاجات الأساسيّة، كذلك دوره في تحسين العمليّة التعليميّة، حيث يظهر دوره في منح الطلبة القدرة على اكتساب مهارات حياتيّة متنوعة تساعدهم على مواجهة صعوبات الحياة، والتعامل مع المواقف الاجتماعيّة المتنوعة، والمساعدة على تحقيق حالة من الاستقرار الوجدانيّ والفكري، وسعيه لإصلاح الطلبة المُضطربين نفسيّاً وإرشادهم وتخليصهم مما يعانون منه.

5. 2 التوصيات

بعد الانتهاء من تفسير نتائج الدراسة توصل الباحث إلى التوصيات التالية :

1. الاهتمام بالمرشدين التربويين بشكل عام، والمرشدين ذوي الخبرة الأقل بشكل خاص وإزالة جميع المعوقات التي تحد من تحقيق رضاهم الوظيفي.
2. عقد دورات تدريبية متخصصة للمرشدين وخاصة من هم غير المتخصصين في علم النفس لزيادة خبراتهم لمواجهة المعوقات ورفع كفاءة مهاراتهم في التعامل مع الازمات المدرسية.
3. تفعيل قنوات الاتصال والتواصل المناسبة بين عناصر العملية التعليمية والإدارات المختلفة لمواجهة وإدارة الأزمات بفعالية وقدرة عالية، الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في إدارة الأزمات التعليمية بنجاح.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

أبو البصل، نغم (2020). درجة امتلاك المرشدين التربويين في محافظة البلقاء للمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات. **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة اسيوط، 36 (4)، 184-213.

أبو فارة، يوسف (2009). **إدارة الأزمات مدخل متكامل**. ط1، عمان، إثراء للنشر والتوزيع.

أبو يوسف، محمد (2008). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإرشاد النفسي لدى المرشدين النفسيين في مدارس الأونروا بقطاع غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان (2003) **الإرشاد التربوي: مفهومه، خصائصه، ماهيته.** عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الأشول، إسماعيل (2021). معوقات الإرشاد النفسي المدرسي بالمدارس الثانوية في مديريتي المشنة والظهار بمحافظة إب من وجهة نظر المتخصصين الاجتماعيين والنفسيين. **مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية،** عدد (11)، 40 – 66.

البيلاوي، فيولا فارس (2016). إستراتيجيات توظيف الإرشاد المدرسي في البرامج الدراسية دراسة مقارنة لنماذج دولية معاصرة. **مجلة الإرشاد النفسي** ، عدد (46)، 129-164.

التميمي، محمود (2016). **إرشاد الأزمات.** عمان دار النشر والتوزيع: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الجمعان ، سناء (2018). **المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في التعامل الأزمات وعلاقتها ببعض المتغيرات،** كلية التربية ، جامعة البصرة .

حسن، صلاح عبدالله محمد، و سيد، إيمان عبدالوهاب هاشم (2021). واقع دور الإرشاد التربوي في تدعيم الضبط الاجتماعي لدى طلاب جامعة أسيوط: دراسة ميدانية. **مجلة كلية التربية،** 18 (105)، 162 – 226.

حوامدة، سامية ؛ وطنوس عادل (2007) . مدى امتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية في ا التعامل مع الأزمات في مدارس محافظات وسط الضفة الغربية "فلسطين". **مجلة العلوم التربوية كلية التربية،** جامعة قطر. عدد(13)، 175-206.

الخشيلة هند ماجد (1997). مصادر ضغوط العمل كما يدركها العاملون في التعليم الجامعي . **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والإسلامية.** 9 (1)، 85-112.

الخطيب، صالح أحمد (2016). **الإرشاد النفسي في المدرسة : أسسه ونظرياته وتطبيقاته.** (ط2).عمان: دار المسيرة.

الخطيب، محمد بن شحات (2020). التربية الوقائية في التصدي للأزمات والكوارث والوباء في مؤسسات التعليم في ضوء التربية الإسلامية. **مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية**، 1(2)، 9-83.

الخواجي، عبد العزيز محمد (2005). **تقويم العملية الإرشادية في تحقيق أهدافها في المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية**. رسالة ماجستير (غير منشورة) . كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الخوالدة، محمد خلف؛ وطنوس عادل جورج (2017). درجة امتلاك المرشدين المتدربين في الجامعة الأردنية لمهارات إرشاد الأزمات الجمعية التربوية الأردنية. **المجلة التربوية الأردنية**، 2(1)، 296-325.

الدحادحة، باسم (2012). **الدليل العملي في الإرشاد والعلاج النفسي**، الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

درويش، سهام (2005). **مبادئ الإرشاد النفسي**. الطبعة الثانية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الربدي، سفيان بن إبراهيم (2014) . الكفايات المهنية الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين بمنطقة القصيم التعليمية في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية جامعة بنها مصر**، 25(97)، 97-141.

الربدي، سفيان بن إبراهيم (2021). درجة امتلاك المرشد المدرسي لمهارات إرشاد الأزمات في منطقة القصيم التعليمية من وجهة نظر المرشد. **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية**، عدد (15)، 183 - 211.

رشوان، عبد المنصف (2006) . **مدخل الممارسة المهنية لطريقة خدمة الفرد.** الإسكندرية المكتب الجامعي الحديث.

الرويشدي، سامي (2002). **الضغط النفسي كاستجابة لأحداث الحياة الضاغطة . دراسة مسحية أجريت في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية،** مقدمة لقسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

الزعبي، ميسون (2014). درجة توفر عناصر إدارة الأزمات في مديريات التربية والتعليم في محافظة اربد من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها دراسات، **العلوم التربوية.** 41 (1)، 379-397.

الزلفي، وافي بن صالح (2010). **إدارة الأزمات لدى مديري مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي بمدينة الطائف.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية.

زهران، حامد عبد السلام (2005). **دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي.** القاهرة، مكتبة عالم الكتب.

زيدان علي حسين (2007) . **النظريات الحديثة في خدمة الفرد.** القاهرة : جامعة حلوان .

الزيود، نادر (2008). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي.** دار الفكر للطباعة والنشر.

سعفان، محمد إبراهيم (2006). **الإرشاد النفسي الجماعي.** القاهرة: دار الكتاب الحديث.

السفاسفة، محمد (2005). إدراك المرشدين التربويين لأهمية العمل في مجالات الإرشاد النمائي، الوقائي، والعلاجي) في بعض المدارس الأردنية. **مجلة جامعة دمشق،** 21 (2)، 102-119.

سليمان، سعيد مجيل (2008). **تحقيق تهيئة أكثر فاعلية لطلاب التعليم الثانوي العام للانتقال لعامل العمل دراسة ميدانية.** "ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي"،القاهرة.

السميح، عبدالمحسن (2004). مهام المرشد الطلابي بين الأهمية والممارسة: دراسة ميدانية على مديري ومرشدي مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**. 16 (1)، 75-114.

شاهين، محمد أحمد (2014). درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين**، 3(15)، 183-208.

شاهين، محمد أحمد، والقسيس، ألين (2017) درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية وعلاقتها بالصعوبات التي يواجهونها. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 5(18)، 264-245.

الشرع، ناصر ثامر لفتة. (2020). دور المرشد التربوي في التعامل مع الازمات في مدارس محافظة البصرة. **الخليج العربي**. 48 (4)، 389-416.

شريقي، رولا رضا. (2019). المعوقات التي تواجه عمل المرشدين النفسيين في ظل الأزمة السورية: دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية**. 41 (6)، 39-62.

الشناوي، محمد محروس (2003). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر.

الصمادي، أحمد .(1994). أثر برنامج تدريبي على مهارات المرشدين أبحاث اليرموك. **سلسة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 10(1)، 373-410.

الصمادي، أحمد وحداد، عفاف (1999). دراسة تطوير مقياس العلاقة الإرشادية. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 26(2)، .494-483

الصميلي, حسن بن ادريس (2019). مهارات التدخل الارشادي أثناء التعامل مع الأزمات المدرسية لدى المرشدين الطلابيين والمرشدات الطلابيات في مدارس المنطقة الجنوبية (دراسة مقارنة). **دراسات تربوية ونفسية.** مجلة كلية التربية بالزقازيق, 34(105), 93-136.

الطف وليد جميل (2004) . **الإرشاد الأكاديمي الآلي بديل مناسب لإرشاد شامل.** ورقة عمل مقدمة في ندوة الإرشاد الأكاديمي بجامعة ام القرى بالمملكة العربية السعودية.

طموني، عبدالرحمن أحمد، و شاهين، محمد أحمد. (2021). المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس محافظة طولكرم الحكومية. **مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث.** 7 (1)، 106-133.

العاجز، فؤاد (2001). الإرشاد التربوي في المدارس الأساسية العليا والثانوية بمحافظات غزة واقع ومشكلات وحلول، **مجلة الجامعة الإسلامية**، 9 (2)، ص 251 – 296.

العاسمي ، رياض نايل (2012 . **مقدمة في تصميم وتخطيط برامج الإرشاد النفسي.** دمشق : دار العرب.

العاسمي، رياض نايل (2013). دور الإرشاد النفسي في إدارة الأزمات الطارئة. اله**يئة المصرية العامة للكتاب**، 26 (96)، ص 18 – 46.

العاسمي، رياض نايل (2015): **التصميم الناجح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة.** ط1، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.

العامري، جعفر (2015). معوقات الإرشاد التربوي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المرشدين التربويين. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية** / جامعة بابل، عدد (21)، 536-547.

عبادة، صالح عبد الله (2000). **الإرشاد التربوي والنفسي والاجتماعي.** مكتبة العبيكان، الرياض.

عبد العزيز، سعيد وعطوي، عزت (2009). **التوجيه المدرسي**. دار الثقافة للنشر، ط3، الاردن.

عبد العظيم، حمدي (2013). **مهام الأخصائي النفسي في مجال الإرشاد الطلابي**. الجيزة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

عبد القادر، فتحي ، وبن قاسم عطيف (2018). معوقات العملية الإرشادية وعلاقتها باتجاه المرشد الطلابي نحو مهنة الإرشاد بمدارس التعليم العام. **دراسات تربوية ونفسية**، عدد (100)، 161 - 213.

عبد الوهاب ، سميرة محمد و المرسي ، محمد رشدي (2012) الازمات المدرسية وأساليب التعامل معها كما يدركها مديرو مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس**. 8 (1)، 36-58.

العتيبي، محمد بن مرزوق نوار (2022). دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين على مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. **مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية**. 6 (11)، 42-64.

العجلان، أحمد بن عبدالله (2015). تفعيل أداء المرشد الطلابي لبرامج التوجيه والإرشاد بالمدارس الثانوية، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية**. 16 (39)، 180-212.

العزة، سعيد (2009). **دليل المرشد التربوي في المدرسة**، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العظوي ، يحيى محمد (2006). **مدى امتلاك المرشد التربوي لمهارات التعامل مع ارشاد الازمات في مدارس المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، عمان.

العنزي، نورة غريب اسمير. (2020). معوقات التوجيه والإرشاد من وجهة نظر المرشدات الطلابيات بمدينة عرعر. **مجلة كلية التربية**. 36 (5)، 421-442.

عودة، أحمد والقاضي، منصور (2014). **الإحصاء الوصفي والاستدلالي**. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

غنيم، صلاح الدين عبد العزيز (2009). **الإرشاد التربوي والمهني بمدارس التعليم قبل الجامعي في مصر "تصور مقترح**." النشرة الدورية للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية القاهرة.

غنيمة، رهف (2014). **متطلبات إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الثانوية في مدينة دمشق**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

فاضل، فهمي حسان (2015). **التدخل النفسي في الأزمات**. مكتبة صلاح الدين

فضيلة حناشي زكريا، محمد بن يحيى. (2011). **التوجيه والارشاد المدرسي والمهني من منظور الاصلاحات التربوية الجديدة**. الجزائر ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواها .

القذافي، رمضان (1998) **التوجيه والارشاد النفسي**. ط1 ،بيروت ،دار الجبل.

قنطاري، كريمة (2011). **العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس – دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية قسنطينة**. أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

القيسي، فاطمة عبدالمجيد حمد، و الدحادحة، باسم محمد علي أحمد (2021). مستوى امتلاك المرشدين التربويين للمهارات الإرشادية وعلاقتها بكفاءتهم الذاتية المهنية في محافظة الكرك. **مجلة التربية**. 2 (191)، 383-424.

كامل، سهير (2003). **التوجيه والارشاد النفسي للصغار**. ط 2، مصر، مركز الاسكندرية للكتاب.

كحيلة، ريم خليل، و رضوان، رهف علي. (2022). درجة ممارسة معلم الصف لدوره الإرشادي من وجهة نظر المرشد الاجتماعي: دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في

مدينة اللاذقية. م**جلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية**. 44 (4)، 191-209.

ماهر، أحمد (2006). **إدارة الأزمات**. ط 1 الإسكندرية الدار الجامعية للنشر والتوزيع.

مخيمر، سيهار صلاح (2014). الإرشاد النفسي المدرسي ودوره في العملية التعليمية مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس. عدد (38)، ص 258 – 370.

مدكور، علي أحمد (2007) . الإرشاد والتوجيه الطلابي في الفكر التربوي الإسلامي. **مجلة العلوم التربوية**. 6 (11)، 7-51.

مرعي، توفيق احمد وبلقيس، أحمد (1982) . **الميسر في علم النفس الاجتماعي**. ط 1 ، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

المصري، إبراهيم سليمان (2019). اثر التدريب الميداني في تحسن الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة الدراسات العليا في برنامج الإرشاد النفسي و التربوي في جامعة الخليل. مجلة **الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، جامعة الخليل، فلسطين.

المعايطة ، عبد العزيز (2007) الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر الاردن :دار الحامد للنشر.

المعروف، عبد اللطيف (2005) **نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

منصور، طلعت غبريال الشرقاوي، انور محمد عز الدين عادل الأشول : أبو عوف، فاروق عبد السلام (2011) . **أسس علم النفس العام**. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

الموسى، نهاد (2005) رأي في رسم مناهج النحو. **مجلة التربية**، عدد (14)، 132-153.

المومني، آلاء كمال سامي (2022). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة الأزمة التعليمية في محافظة عجلون في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. 6 (8)، 20-35.

نبهان، سعيد عمر (2015). **مدى امتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات بالمدارس الحكومية بمحافظات غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية غزة.

الوحوش، إبراهيم ، والسفاسفة، محمد (2020). **فاعلية برنامج تدريبي في إكساب المرشدين التوبويين مهارات التعامل مع ضحايا الأزمات والكوارث**. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة.

وزارة التربية والتعليم العالي (2007). **المرشد التربوي مهامه ووصفه الوظيفي**. نشرات الإدارة العامة للإرشاد.

يحيى ، سلمان (2015). **دليل المرشد التربوي**، الطبعة الثالثة ، مديرية الارشاد التربوي ، وزارة التربية العراقية.

ثانياً: المصادر والمراجع الاجنبية:

Abo Asaad, A. (2009). counseling skills.15.ed,Dar Al-Maseera, Amman,

Adamson, A. D., & Peacock, G. G. (2007). Crisis response in public schools: A survey of school psychologists experiences and perceptions. Psychology in the Schools, 44, 749-763.

Allen, M. (2002). Crisis management :What to do when the unthinkable happens.Mackeys of Chathman P.L.C.

Al-Smadi, A. & Haddad, A. (1999). Studying the development of measuring counseling relationship. Dirasat Journal Educational Sciences. Jordan University, 26(2), 494-483.

Amatea, E. S., & Clark, M. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school admistrators conceptions of school counselor role, Professional School Counseling, 9(1), 16-27.

Arthur M, & Bernard, (2012). Application of the Discrimination Model of Supervision Residency Education Association For the Behavioral Sciences & Medical Education, 18(1), 32-37.

Bowers, J., & Hatch, P. A. (2005). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs*. American School Counselor Association, 1101 King Street, Suite 625, Alexandria, VA 22314.

Brown, F. F., & Rainer, J. P. (2006). Too much to bear: An introduction to crisis intervention and therapy. *Journal of Clinical Psychology*, *62*(8), 953-957.

Corey, G (2001). Theory and Practice of Group Counseling. California State University Brooks: Cole/Publishing Company.

Davenport, S. (2015), The Efficacy Of A Crisis Intervention and Resilience Building Training Program for Counselors-In-Training, Unpublished Doctoral Dissertation Wayne State University.

Froeschle, J. G., & Nix, S. (2009). A Solution-Focused Leadership Model: Examining Perceptions of Effective Counselor Leadership. *Journal of School Counseling*, *7*(5), n5.

Gilmore, S. C. (2015). *The perceptions of Mississippi secondary school counselors and school administrators regarding the role of school counselors in dropout prevention*. The University of Southern Mississippi.

Gladding, S. T. (2008). The impact of creativity in counseling. *Journal of creativity in mental health*, *3*(2), 97-104.

Heath, M. A., & Sheen, D. (2005). School-Based Crisis Intervention: Preparing All Personnel to Assist. Practical Intervention in the Schools Series. *Guilford Publications*.

Ibrahim, H. (2015). Education in emergencies and protracted crises. alternative Base Education Center, Ethiopia, UNICEF Ethiopia.

James, R. K., & Gilliland, B. E. (2016). *Crisis intervention strategies*. Cengage Learning. . *(7th Ed.). Thomson Brooks/Cole.*

Javed, M. L., & Niazi, H. K. (2015). Crisis Preparedness and Response for Schools: An Analytical Study of Punjab, Pakistan. *Journal of Education and Practice*, *6*(22), 40-47.

John, F. (2001). Get Result Though Performance Measurement :An open Memorandum to New Government Executive Forms the Executive Session on Public Sector Performane management, School of Government, Harvard University.-

Kanga, B. M. (2017). Gender comparison in the effectiveness of guidance and counselling services in enhancing students' adjustment to school environment in boarding secondary schools in kenya. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science (IJAERS)*, *4*(3), 1-14.

Karasavidou, E., & Alexopoulos, N. (2019). School Crisis Management: Attitudes and Perceptions of Primary School Teachers. *European Journal of Educational Management*, *2*(2), 73-84.

Lichtenstein, R. (1994). School Crisis Response: Expecting the Unexpected. *Educational Leadership*, *52*(3), 79-83.

Ludwing, E. (2005). How to prepare for your inevitable crisis. *American Banker*, *34*(170), 10-15.

Mathai, C. M. (2002). Surveying school counselors via the internet regarding their experiences and training needs in crisis intervention (Unpublished

doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University. Blacksburg, VA.

Miller, G. (2012). Fundamentals of crisis counseling. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Morris ,C,& Minton , C.(2012). Crisis in the Curriculum ? New Counselor s Crisis preparation, Experiences,and Self- Efficacy Counselor Education And Supervision ,51(4).256-269.

Ozkayran, S. E., Yetis Abali, A., & Abali, A. (2020). The Opinions of Teachers on Crisis Management in Guidance Services. *Educational process: international journal*, *9*(4), 205-220.

Pietrofeas, J. Hoffman, A. Aplete, H. and Pointo, V. (1984) *Counseling: an introduction*. Houghton Mifflin College Division. 2nd Ed. Boston: Houghton Mifflin

Ruttoh, M. J. K. (2015). Planning and Implementation of Guidance and Counseling Activities in Secondary Schools: A Case of Kamariny Division of Keiyo District, Kenya. *Journal of Education and Practice*, *6*(5), 1-4.

Sadiq, A. & Abu Hatab, F. (1994). Educational Psychology Science. Cairo, Anglo-Egyptian Library.

Salgong, V. K., Ngumi, O., & Chege, K. (2016). The Role of Guidance and Counseling in Enhancing Student Discipline in Secondary Schools in Koibatek District. *Journal of Education and Practice*, *7*(13), 142-151.

Sawyer, C. Peters, M. & Willis, J. (2013), Self-Efficacy of Beginning Counselors to Counsel Clients in Crisis, The Journal of Counselor Preparation and Supervision, 5 (2), 30-43.

Scott L . Howell, S. L., Bitner, K. S., Henry, N. J., Eggett, D. L., Bauman Jr, G. J., Sawyer, O., & Bryant, R. (2007). Professional Development and School Counselors: A Study of Utah School Counselor Preferences and Practices. *Journal of School Counseling*, *5*(2), n2.

Studer, J. R. (2005). Supervising school counselors-in-training: A guide for field supervisors. *Professional School Counseling*, 353-359.

Studer, J. R., & Salter, S. E. (2010). The role of the school counselor in crisis planning and intervention. *Ideas and research you can use: VISTAS 2010*, 1-10.

Wainrib, B. R., & Bloch, E. L. (2001). Intervención en crisis y respuesta al trauma. *Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer*. Springer Publishing.

Wambu, G. W., & Wickman, S. A. (2016). School counselor preparation in Kenya: do Kenyan school counselors feel adequately prepared to perform their roles?. *International Journal for the Advancement of Counselling*, *38*, 12-27.

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

الزملاء الاعزاء

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي بعنوان: "**معوقات الإرشاد التربوي وعلاقتها بالمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس**"، استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية العلوم التربوية – جامعة القدس، لذا أرجو منك التعاون في تعبئة الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك، علماً أنَّ بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيراعى الحفاظ على سريتها.

شاكراً ومقدراً لكم حسن تعاونكم

الباحث: محمد عبد القادر

بإشراف: أ. د. عمر الريماوي

المعلومات الاولية:

الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى

سنوات الخبرة: ( ) أقل من ثلاث سنوات ( ) 3- 6 سنوات ( ) اكثر من 6 سنوات

التخصص: ( ) علم النفس ( ) خدمة اجتماعية ( ) علم اجتماع ( ) المرشد التربوي

الدرجة العلمية: ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير فاعلى

المحور الأول: معوقات الارشاد التربوي

الرقم		بشكل قليل جدا	بشكل قليل	بشكل متوسط	بشكل كبير	بشكل كبير جدا
	معوقات خاصة بالمدرسة					
1	تكليف المرشد التربوي بمهام ليست من اختصاصه.					
2	ضعف التشجيع من قبل إدارة المدرسة.					
3	عدم تفهم المعلمين داخل المدرسة لدور المرشد التربوي.					
4	عدم تحويل الطلبة من قبل ادارة المدرسة الى المرشد التربوي					
5	قلة تعاون المعلمين مع المرشد التربوي					
6	تفتقر اغلب المدارس لغرفة خاصة بالمرشد التربوي.					
7	عدم معرفة أولياء الأمور بأهمية العمل الارشادي في المدرسة.					
8	لا يمتلك المرشد التربوي الدعم لسد حاجات بعض الطلبة.					
معوقات خاصة بالمرشد نفسه						
10	قلة اهتمام المرشد التربوي بالبحوث العلمية المتعلقة بالإرشاد التربوي.					
11	عدم تكيف المرشد التربوي مع طبيعة عمله.					
12	عدم قيام المرشد بتطوير نفسه.					
13	عدم معرفة المرشد لقدرات وميول الطلبة.					
14	عدم تأهيل المرشد التربوي بالشكل المطلوب					
15	اهتمام المرشد بحلول المشكلات دون الاهتمام في تعزيز الإيجابيات.					
16	قلة اهتمام المرشد بعقد لقاءات مع المعلمين في المدرسة.					

معوقات خاصة بالأشراف التربوي للإرشاد						
17	قلة اهتمام المشرف التربوي بعقد زيارات تبادلية بين المرشدين التربويين في مختلف المدارس.					
18	قلة حضور المشرف التربوي للأنشطة التي يساهم بها المرشد في المدرسة.					
19	قلة اهتمام المشرف بمقابلة الطلبة والتحدث لهم ومعرفة سلوكهم.					
20	عدم مساندة المرشد في عمله					
21	ضعف أسلوب التقييم الخاص بالمرشدين					
22	ضعف الاعتماد على خطة واضحة الأهداف للعمل الإشرافي					

المحور الثاني: مهارات الإرشاد التربوي

الرقم	المجال الأول : مهارات التخطيط للتعامل مع الأزمات	بشكل قليل جدا	بشكل قليل	بشكل متوسط	بشكل كبير	بشكل كبير جدا
1	احدد في خطتي الارشادية اهداف ارشاد الازمات					
2	احدد أنواع الازمات التي من المحتمل ان يتعرض لها الطلبة					
3	اضمن في خطتي لإدارة الازمات والإجراءات اللازمة لمنع الازمات					
4	اشارك في فريق التدخل وقت الأزمات					
5	احتفظ بخطة إجرائية للتعامل مع الازمة وقت حدوثها					
6	اوزع الأدوار على فريق التدخل وقت الازمات					
7	أقوم بإصدار نشرات توعية للطلبة حول التصرف وقت الازمات					
8	احدد في خطتي مصادر دعم الفرد الذي تعرض للازمة					
9	اوعي المعلمين حول الاثار السلبية الناجمة عن الازمات					
10	استعين بذوي الخبرة واستشيرهم في التعامل مع الازمات					
	المجال الثاني: مهارات العلاقة في التعامل مع الازمات					
11	استمع للمسترشدين بشكل فعال حول مشاعرهم وخبراتهم					
12	استخدم عبارات الثناء والمدح لتشجيع المسترشدين					
13	اتحدث بلغة يفهمها المسترشدين					
14	اتقبل المسترشد الذي يمر بأزمة تقبلا غير مشروط					
15	أقيم علاقات ارشادية دافئة مع المسترشدين					
16	اظهر الاحترام للمسترشدين عن طريق التواصل غير اللفظي					

17	اعيد صياغة ما يقوله المسترشدين بكلمات تقود الى فهم موضوع الازمة
18	احيل المسترشدين الى جهات ذات اختصاص للمساعدة بموافقة المسترشد
19	استجيب بشكل مناسب لأفكار المسترشدين
الرقم	**المجال الثالث: مهارات إرشادية (تدخلية) للتعامل مع الأزمات:**
20	اساعد الطلبة في التعبير عن مشاعرهم المرتبطة بالأزمة
21	أقدم مبررات منطقية لتدخلات ارشادية مناسبة وقت الازمات
22	اقوم بتوعيه الافراد للأثار السلبة للازمات
23	اقوم بتهدئة وطمأنه للفرد وقت الازمة
24	الاحظ الاعراض الجسمية المرتبطة بالأزمة
25	اساعد الطلبة الذين تعرضوا لازمة على إعادة التوازن والنظر لأنفسهم بإيجابية
26	اعمل على زيادة ثقة المسترشد بنفسه حل أزمته
27	اقوك بتعليم الفرد الذي تعرض لازمة على سلوكيات بديلة
28	احدد النشاطات والاعمال التي يجب القيام بها اثناء الازمة
29	أوجه الأسئلة الواضحة والمفتوحة حول الازمة
30	اساعد الفرد الذي تعرض لازمة على تطوير اهداف واقعية ومناسبة

ملحق (2): قائمة بأسماء المحكمين

م	الاسم	التخصص	جهة العمل
1	أ.د. عفيف زيدان	مناهج واساليب	جامعة القدس
2	د. محسن عدس	مناهج واساليب	جامعة القدس
3	د. محمد شعيبات	إدارة تربوية	جامعة القدس
4	د. نبيل عبد الهادي	علم النفس	جامعة القدس
5	د. اشرف ابو خيران	إدارة تربوية	جامعة القدس
6	د. اميرة الريماوي	تربية خاصة	جامعة القدس
.7	د. ابراهيم المصري	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة الخليل
.8	د. اياد الحلاق	علم النفس	جامعة القدس

ملحق (3): تسهيل مهمة

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

التاريخ: 2022/12/4

حضرة السادة / مديرية التربية والتعليم المحترمين

ضواحي القدس

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب محمد ابراهيم محمد عبد القادر (22011778) ، بإجراء دراسة بعنوان:

" معوقات الارشاد التربوي وعلاقتها بإدارة الازمات في مدارس ضواحي القدس "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. فدوى حلبية
منسق برنامج الارشاد النفسي والتربوي

Psychology Dept.

02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	62
2.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس	64
3.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس	64
4.3	نتائج معامل الثبات للمجالات	65
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس	67
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لواقع معوقات خاصة بالمدرسة	68
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لواقع معوقات خاصة بالمرشد نفسه	69
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لواقع معوقات خاصة بالأشراف التربوي للإرشاد	70
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس	71
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمهارات التخطيط للتعامل مع الأزمات	72
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمهارات العلاقة في التعامل مع الازمات	73
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمهارات إرشادية (تدخلية) للتعامل مع الأزمات	74
9.4	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين معوقات الإرشاد التربوي والمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس	76
10.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير الجنس	77

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة	78
12.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة	79
13.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص	80
14.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات درجة معوقات الإرشاد التربوي في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص	81
15.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير الجنس	82
16.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة	83
17.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير سنوات الخبرة	84
18.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص	85
19.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات في مدارس ضواحي القدس يعزى لمتغير التخصص	86
20.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص	87

فهرس المحتويات:

إقرار: .....أ

شكر وتقدير..... **ب**

الملخص:.....**ج**

ABSTRACT:.....**د**

الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها: **1**

1.1 المقدمة 1

2.1 مشكلة الدراسة:.....3

3.1 أهمية الدراسة:.....4

4.1 أهداف الدراسة.....4

5.1 أسئلة الدراسة:.....5

6.1 فرضيات الدراسة: 5

7.1 حدود الدراسة:.....6

8.1 مصطلحات الدراسة:.....7

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة:.....**8**

1.2 المحور الأول: الإطار النظري معوقات الإرشاد التربوي: 8

1.2.1 مفهوم معوقات الإرشاد التربوي:.....8

1.1.2 صورة تاريخية لنشأة التوجيه والارشاد المدرسي ومعوقاته: 9

2.1.2 تطور الإرشاد النفسي في فلسطين: 11

3.1.2 معوقات العملية الإرشادية: 12

4.1.2 مصادر معوقات العملية الإرشادية:..... 14

5.1.2 الأسس التي تقوم عليها العملية الإرشادية:..... 15

6.1.2 أهمية تكوين المرشد الطلابي اتجاه إيجابي نحو مهنة الإرشاد: 16

7.1.2 دور المرشد النفسي في ظل الأزمات:..... 16

8.1.2 أهمية التوجيه والإرشاد المدرسي نحو إزالة معوقات الإرشاد النفسي: 19
9.1.2 الاتجاه نحو مهنة الإرشاد:..... 20
10.1.2 قياس اتجاه المرشد الطلابي نحو مهنة الإرشاد:..... 20
12.2.2 نظريات معوقات الارشاد النفسي: 20
2.2 المحور الثاني: الإطار النظري المهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات:..... 24
1.2.2 مفهوم المهارات الإرشادية في الأزمات: 24
2.2.2 مهام المرشد في الأزمات: 26
3.2.2 أهمية الإرشاد في المدارس:..... 27
4.2.2 خصائص المرشد النفسي المدرسي:..... 28
5.2.2 أنواع الأزمات المدرسية:..... 29
6.2.2 الإرشاد أثناء الأزمات: 31
7.2.2 المهارات اللازمة للإرشاد وقت الأزمات: 32
8.2.2 مراحل الأزمات المدرسية: 32
9.2.2 مهارات أخصائي التدخل النفسي في الأزمات:..... 34
10.2.2 نماذج التدخل النفسي في الأزمات:..... 35
11.2.2 المهارات الإرشادية في التعامل مع ضحايا الأزمات والكوارث..... 36
13.2.2 النظريات التي فسرت الأزمات:..... 38
3.2 الدراسات السابقة: 43
1.3.2 الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت معوقات الإرشاد التربوي:..... 43
3.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة:..... 57
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات:..... 59
1.3 مقدمة:..... 59
2.3 منهج الدراسة:..... 59
3.3 مجتمع الدراسة: 59
4.3 عينة الدراسة: 60
5.3 وصف متغيرات أفراد العينة:..... 60
6.3 أدوات الدراسة: 60

7.3 صدق الأداة..... 61
8.3 ثبات الدراسة:..... 62
9.3 إجراءات الدراسة:..... 63
10.3 المعالجة الإحصائية:..... 63
الفصل الرابع: نتائج الدراسة:..... 64
1.4 تمهيد..... 64
4 . 2 نتائج أسئلة الدراسة:..... 64
1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول:..... 64
2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:..... 69
3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:..... 73
4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:..... 74
5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس..... 79
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات:..... 85
1.5 مقدمة:..... 85
2.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة:..... 85
1.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول:..... 85
5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:..... 91
5. 2 التوصيات..... 96
المصادر والمراجع:..... 96
ملحق (2): قائمة بأسماء المحكمين 115
ملحق (3): تسهيل مهمة.....116
فهرس الجداول:.....117