الخليج العربي ..... المجلد الرابع عشر ..... العدد (
مجلة علمية يصدرها مركز دراسات الخليج العربي بجامعة البصرة، الجمهورية العراقية

الإرشاد والتوجيه بين الواقع والطموح في جامعة البصرة

(دراسة ميدانية)

الدكتور أكرم محمد صبحي
وشاكر مبدر جاسم
جامعة البصرة

مقدمة البحث

إن تناول موضوع الارشاد لا يمكن أن يتم بمعزل عن التوجيه وذلك لأن عملية الارشاد هي المحور الأساسي في برنامج التوجيه بينما تعتبر الخدمات الأخرى في التوجيه مساعدة لهذه العملية.

وقد دخل التوجيه المهني المدارس والجامعات في البلاد العربية وكان ينصب على مساعدة الفرد على أن يختار مهنة تتفق وقدراته وميوله المهنية فيستعد لها ويلتحق بها. وسمي في بعض المدارس بالتربية الفردية حيث كان يهدف إلى مساعدة التلاميذ المتأخرين دراسياً بتوجيه العناية الفردية لهم. كما سمته بعض المدارس بتوجيه التلاميذ المشكلين لأن هدفه كان مساعدة التلاميذ المنحرفين وذوي المشاكل الخلقية والاجتماعية. إلا أنه تطور حالياً وأصبح لجميع التلاميذ المنحرفين منهم والأسوياء.

أما في الدول الاشتراكية، فقد أدخل الإرشاد المهني والتربوي في الاتحاد السوفيتي مثلاً إلى جميع المؤسسات التربوية حسب قانون خاص بتقوية العلاقة بين المدرسة والحياة اليومية وتطور نظام التعليم، وقد صدر هذا القانون في السادس عشر من آذار/ ١٩٥٩ (الأمام، ١٩٧١: ٤) إلا أن المسؤولية في الدول الاشتراكية تقع على كاهل المعلم مع التركيز على تربية المواطن في جماعة وتدريب الجماعة على تحمل مسؤولية اشراك الفرد في النشاط الجماعي واتخاذ معايير الجماعة كضابط من ضوابط السلوك (جلال، ١٩٦٧: ٧٨).

أما تجارب الأقطار العربية في ميدان التوجيه والإرشاد، فنجد خدمات لإرشاد النفسي والتربوي

بطريقة الوحدات والمراكز التوجيهية الجماعية متوفرة في مصر والكويت وليبيا ودولة الامارات العربية، وتحاول الأقطار العربية إدخاله ضمن برامجها التربوية كعملية تربوية ترصد لها الامكانات البشرية والمادية (العراق ١٩٧٣: ٢٥ ـ ٣٦) وهذا الاتجاه التربوي يعبر عن وعي بأهمية الخدمات الارشادية في توجيه النشىء توجيهاً يضمن لنا رعايتهم رعاية نفسية وتربوية لغرض تحقيق النمو المتكامل لهم لخدمة مستقبل هذه الأمة المجيدة ولتحقيق رسالتها الخالدة في التقدم والرقي.

أهمية البحث

إن التربية التقدمية تهتم بتعليم الحياة وليس بتعليم العلوم فقط، إنها تهتم بالفرد ككل وبنموه كوحدة واحدة، وبشخصيته من كل جوانبها جسمياً وعقلياً انفعالياً واجتماعياً وفي التربية الحديثة يتركز الاهتمام بحاضر التلميذ في ضوء ماضيه من أجل التخطيط لمستقبله وفيها أيضاً يهتم المربي بتعليم التلميذ أكثر من تعليم المادة (هولدن Holden، ١٩٧١).

ويتضح التكامل بين التوجيه والارشاد والتربية والتعليم من أن التربية الحديثة تتضمن التوجيه والإرشاد النفسي كجزء متكامل لا يتجزأ منها. جزء مندمج وليس مضافاً، (ولا يمكن التفكير في التربية والتعليم بدون التوجيه، والارشاد، ولا يمكن الفصل التام بينهما، فالتربية تتضمن عناصر كثيرة من التوجيه، والتدريس يتضمن عناصر كثيرة من الارشاد، وعملية الارشاد تتضمن التعلم والتعليم كخطوة هامة في تغيير السلوك (Vaughan, 1975: 1-5).

فالتوجيه التربوي عملية نفسية في جوهرها ولكنه في الوقت نفسه عملية تربوية واجتماعية وسياسية بأدق تحديدات هذه المصطلحات وبأرفع معانيها (هنا، ١٩٥٩: ٤٢٧).

إن الثورة في قطرنا طمحت ومنذ البداية إلى بناء جهازها الخاص بالتربية والتعليم... ذلك الجهاز الذي يربي أجيالاً مشبعة بالمبادىء القومية والاشتراكية، وقادر على إجراء التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي يطمع إليها الحزب (حزب البعث العربي الاشتراكي، ١٩٧٤، ٢٤٠) ودعت إلى إعادة نظر جذرية وشاملة في أوضاع الجامعات وتحويلها من مراكز تقليدية لتخريج الطلبة إلى مراكز لبناء الجيل الجديد ومراكز للبحث العلمي والتخطيط للمستقبل والإسهام الطليعي في التحولات الثورية الجارية في القطر (حزب البعث العربي الاشتراكي: ١٩٧٤: ٢٣٩ ـ ٢٤١).

وقد أدركت القيادة السياسية والتربوية أهمية التوجيه والارشاد ضمن ميدان التربية فأكدت عليه في جميع مراحل التعليم ولا سيما في المرحلة الثانوية والجامعية واعتبرته من مهمات المعلم في المدارس الابتدائية والثانوية والجامعة، إذ لم تعد مهمة المدارس والجامعات قاصرة على الناحية العقلية للطلبة فحسب بل تطورت إلى العناية بالسلوك وبالاتجاهات والمواطنة الصالحة بصفة عامة.

وما دام البحث مقتصراً على المرحلة الجامعية فإن الباحثين سيتناولان ما تم في هذا المجال ضمن هذه المرحلة.

لقد تم وضع الهيكل التنظيمي للتوجيه التربوي والفكري في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ومؤسساتها من قبل دائرة التوجيه التربوي والفكري في الوزارة المذكورة، حيث تقرر العمل به اعتباراً من العام الدراسي ٧٨/ ١٩٧٩، وفي ضوء ذلك (تم تشكيل لجان للتوجيه التربوي والفكري في الوزارة والجامعات والكليات ومؤسسة المعاهد الفنية، مهامها التخطيط والاشراف المركزي ومتابعة كل ما يتعلق بعملية التوجيه التربوي والفكري، وعقد اجتماعات دورية مع التدريسين المرشدين لمناقشة عملية الارشاد، ودراسة التقارير والمقترحات التي تقدم من المرشدين ومعالجة المشكلات التي تعترض عملهم. والإشراف على ما يدخل إلى مكتبات الكلية من مطبوعات والتأكد من سلامتها التربوية والفكرية. وتقدم اللجنة في الكلية تقريراً في نهاية كل فصل عن أعمالها والمشكلات التي تعترضها والمقترحات والتوصيات إلى اللجنة المركزية في رئاسة الجامعة(*).

(١) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دائرة التوجيه التربوي الفكري ٧/ ٥٠/ ٢٣١٠٢.

وبناء على ما سبق يكلف التدريسيون من قبل لجنة التوجيه والإرشاد في الكلية بالقيام بمهام توجيه وإرشاد الطلبة. ويوزع الطلبة عليهم على شكل مجموعات وتتم اللقاءات الاسبوعية بمعدل ١ ــ ٢ ساعة في الأسبوع بالإضافة إلى اللقاءات الفردية من قبل بعض التدريسيين(**).

وبعد أن أُنيطت مهمة التوجيه والإرشاد بالتدريسيين وجد الباحثان انطلاقاً من تخصص أحدهما وقيام الآخر بمهمة مقرر اللجنة المركزية للتوجيه والإرشاد الفكري وكتدريسيين ضرورة التعرف على دور التدريسيين في عملية التوجيه والإرشاد كواقع، بهدف الوقوف على الجوانب الإيجابية والسلبية، ومناقشة هذه الجوانب انطلاقاً من ميدان التوجيه والإرشاد كعلم وفن وفي ضوء أهداف القيادة السياسية والتربوية الموضوعة لهذه العملية كما يمكن أن تكون هذه الدراسة دليل عمل للتوجيه والارشاد متضمناً الجوانب الأساسية والخطوات العلمية للعملية وقد يستعين بها الدريسي ــ المرشد خلال عمله.

هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى التعرف على واقع عملية توجيه وارشاد الطلبة وتحليل عناصر هذا الواقع التي حُدِدتْ في هذا البحث من حيث:

أولاً: الخطوات التمهيدية لعملية التوجيه والإرشاد.

ثانياً: محتوى برنامج التوجيه والإرشاد.

حدود البحث

يقتصر البحث على التدريسيين المرشدين في كليات جامعة البصرة للعام الدراسي ١٩٨٠/ ١٩٨١، ويتحدد بالتعرف على دورهم في عملية الإرشاد والتوجيه الجماعي فقط.

(**) التقرير السنوي لجامعة البصرة للعام الدراسي ١٩٧٨/ ١٩٧٩.

التعريف بالمصطلحات

○ الإرشاد:

لقد اختلف مفهوم التوجيه والارشاد عبر الزمن حيث تطور في المضمون، فبينما كان في بداية الأمر يعني الاهتمام بحل المشاكل التي يعاني منها الطلبة المشكلون (الطور العلاجي Corrective) انتقل هذا الاهتمام بعد ذلك إلى الجانب الوقائي للسلوك (الطور الوقائي Proventive) في حين تركز اهتمام الارشاد في الطور الأخير في توجيه النمو أو تسهيله (Developmental or Facilitating) وإذا أردنا أن ندرك الاختلاف في مفهوم الارشاد بشكله الرئيسي عبر الزمن، فإن التطور الذي مر به هذا المفهوم اشتمل الجانب المهني والتربوي والنفسي وأصبح يطلق عليه حالياً علم نفس الارشاد (Counseling Psychology).

وقد اختلف علماء النفس في وجهات نظرهم حول تحديد مفهوم الارشاد وبسبب هذه الاختلافات فقد أُسْتُعْمِلَ مصطلح الارشاد بصوره واسعة وبمعانٍ مختلفة، ولذلك فإنه من الضروري تحديد الارشاد في مجال الممارسة المهنية له، وفيما يأتي بعض التعريفات المهمة للإرشاد:

يرى (جلبرت رن Wrenn) أن «الارشاد علاقة ديناميكية هادفة بين فردين تتنوع أساليبها تبعاً لطبيعة حاجة الطالب، وتتميز هذه العلاقة بالمشاركة المتبادلة بين المرشد والطالب مع التركيز على توضيح الذات وحرية تقرير المصير من قبل الطالب (Sterfflre, 1965: 12).

ويعرف (ماثيوسن ــ Mathewson) الارشاد بأنه نمط من المساعدة المهنية التي تتاح للفرد بوسائل تربوية لفظية يتمكن الفرد بواسطتها أن يتكيف تكيفات جديدة وأن يواصل نموه بشكل أكثر فعالية (Arbuckle, 1953: 121).

أما (كارل روجرز ــ Rogers) فيعرفه على أنه (سلسلة من الاتصالات المباشرة مع فرد يطلب المساعدة لتغيير اتجاهاته وسلوكه (Stoops, 1958: 138).

وينظر (كرمبولتز ـ Krumboltz) إلى الارشاد على أنه «جميع النشاطات القيمة (Ethical a Ctivities) التي يتولاها المرشد محاولاً مساعدة المراجع عن طريق المشاركة في الحديث عن تلك النماذج للسلوك التي تقود إلى حل مشاكل المراجع (Krumboltz, 1965: 383-387).

ويقول (تراوبي ـ Traube) أن مهمة المرشد هي مساعدة الطالب وذلك باشتراكهما معاً بفحص وتحليل مشكلة الطالب وتنظيم وتقييم البيانات الوثيقة الصلة بالمشكلة، والتفكير بالنتائج المحتملة للحلول المختلفة الممكنة واختيار وتجريب الحل الذي يبدو مناسباً للحقائق ولمعظم الحاجات، وتعديل خطته في الحل حينما تثبت أنها لا تنسجم مع الحقائق وحاجات الموقف (Steffire, 1965: 13-14).

وترى (ليونا تايلر ـ Tyler) أن الإرشاد خدمة تقوم أساساً على مساعدة الأفراد الأسوياء على اتخاذ القرارات بأنفسهم لدى مواجهاتهم المستقبلية للمشكلات (Tyler, 1969: 13-20).

أما هولدن ـ Holden) فيعرفه على أنه موقف تعليمي يؤدي إلى تحسين وتعديل شخصية وسلوك الفرد، فهو يساعد المراجع على تعلم طرق جديدة لفهم نفسه ومشاعره، والاستجابة لدوافعه وللعالم المادي وللبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وهو يرى أن هذا النوع من التعلم يتطلب علاقة شخصية تامة بين المرشد والمراجع مبنية على القيم المرعية (Holden, 1971: 11).

ويشير (باترسن ـ Patterson) إلى تصرفات معينة ليست مترادفة مع عملية الارشاد ومن هذه التصرفات ما يأتي:

ـ التزويد بالمعلومات.
ـ تقديم النصائح أو الحلول الجاهزة.
ـ انتقاء وتعيين الأفراد للوظائف.
ـ المقابلة ويرى (Patterson) أن الارشاد هو علاقة مساعدة تتضمن:
ـ شخص يبحث عن مساعدة.
ـ شخص راغب في تقديم المساعدة وقادر عليها.
ـ وضع يسمح لتلك المساعدة أن تُقدم وتُسلتم. (Patterson, 1967: 219-227).

ويعرف زهران التوجيه والارشاد النفسي بأنه عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكانياته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً وزواجياً. (زهران، ١٩٧٧: ١١).

واعتمد الباحثان في بحث سابق لأحدهما في مجال الارشاد التعريف الآتي:

«الإرشاد علاقة تفاعلية إنسانية بين مرشد ومسترشد أو أكثر يهيء المرشد من خلالها الجو النفسي أو الشروط المناسبة التي تمكن المسترشد من التغيير ليصبح قادراً على عمل الاختيارات وحل المشكلات التي تواجهه، وتنمية نزعة الاستقلال لديه والقدرة على تحمل المسؤولية لكي يكون شخصاً أفضل وعضواً نافعاً في المجتمع (جاسم، ١٩٧٨: ١٧).

○ الإرشاد الجماعي:

هو عملية تربوية تؤدي في الأصل في وضع تربوي. ويعرفه (كوهن ـ Cohn) بأنه عملية ديناميكية خاصة بالعلاقات بين المرشد والطلبة الذين يعملون ضمن جماعة الأقران، لسير المشكلات والمشاعر في محاولة لتعديل اتجاهات الطلبة إلى حد يكونون فيه قادرين على التعامل بصورة أفضل مع المشكلات التي ستواجههم (Coh, 1963: 455-358).

والتأكيد في هذا التعريف على التفاعل بين الأفراد الذي يعتبر أساس لتماسك العلاقات بينهم ويؤدي إلى نمو مرضي لحل المشكلة. وان تفاعل فرد مع آخر يعطي الارشاد الجماعي جانبه الديناميكي الذي يجعله حقيقة ذات معنى للأفراد المشاركين فيه، فهو عملية اجتماعية في نظر بعض الباحثين.

ويعرفه (ولدكوتر ـ Waldkoetter) بأنه العملية التي يُقابَل فيها عدد من الأفراد على نحو جماعي، لمناقشة تلك المشكلات في وقت مُحَدَد ومواقف مُحَدَدَة، وتساهم

خبرات أعضاء الجماعة في تحقيق تبصر أكثر في سلوكهم (Waldkoetter, 1962: 638-642).

○ التوجيه الجماعي:

يعرف (باترسن) التوجيه الجماعي بأنه نوع من النشاط الجماعي الذي يرتبط بنقل المعلومات التربوية والمهنية للطلبة ضمن مجموعات، وتزويدهم بخلفية عامة من المعلومات والمناقشات ذات العلاقة بالمهارات الاجتماعية والقيم والذكاء والتكيف.

وإن الطريقة في هذا النشاط تكون متمركزة حول القائد (المرشد) أو سيطرته، وتكون الجماعة كبيرة بحجم الصف أو أكبر وقد يُتاح قليل من الاهتمام بالروابط الشخصية أو المشكلات الشخصية بين أعضاء الجماعة.

ويميز (Patterson) الارشاد الجماعي عن التوجيه الجماعي بما يأتي:

١ ــ يهتم الارشاد الجماعي ويؤكد على المؤثر العاطفي (Affective) أكثر من الجوانب المعرفية أو المشكلات.

٢ ــ يتعامل مع الاتجاهات أكثر من المعلومات أو المعرفة أو المهارات.

٣ ــ الارشاد الجماعي يركز على الجانب النفسي للمجموعة أو الفرد وعلى العلاقات المتبادلة بين أعضاء الجماعة.

٤ ــ يتحمل القائد (المرشد) أقل أعباء في الارشاد الجماعي.

٥ ــ تكون المجموعات عادة أصغر من حجم الصف. (Patterson, 1967: 337-340).

○ الواقع:

ويُعَرَّف إجرائياً على أنه: عملية الإرشاد والتوجيه كما تتم في الواقع المبحوث ضمن إطار هذه الدراسة من حيث التمهيد لها ومحتوى البرنامج المستخدم في الواقع بين تدريسي مرشد ومجموعة من الطلبة في الكلية.

○ الطموح:

يرى كل من (Dembo Lewin) أن الطموح يشمل ما يأتي:

١ ــ الانجاز المرغوب فيه.
٢ ــ الانجاز المُتوقَع.
٣ ــ الانجاز المُقنَع به.

ويعرف (Schult) مستوى الطموح «بأنه المستوى المناسب الذي يتوقعه أو يتمناه الفرد بالنسبة إلى إنجازه في التجربة (أو الفحص) القادمة.

ويعرفه (Sears) بأنه «الهدف المقصود تحقيقه من جهود الفرد».

ويعرف (Hoppe) بأنه السلوك الكفاحي (Striving behave) لتحقيق هدف فيه شيء من الصعوبة.

أما (Frank) فيعرفه بأنه «المستوى الذي يطمح الفرد في الوصول إليه في عمل مألوف يدرك فيه قدرته ومداه ومستوى إنجازه السابق (العيسى، ١٩٦٩، ٢٦).

في ضوء ما سبق يمكن تحديد التعريف الاجرائي للطموح في هذا البحث: بأنه ما يتوقع حدوثه بين تدريسي ــ مرشد وبين مجموعة من الطلبة فيما يتعلق بالمحددات الأساسية الواجب اعتمادها واتباعها في عملية التوجيه والارشاد وفقاً للأهداف العامة الموضوعة من قبل المسؤولين وأهداف عملية التوجيه والارشاد».

منهج البحث

يتضمن هذا الجانب أداة البحث والمفحوصين والوسائل الاحصائية التي عولجت بواسطتها معطيات هذا البحث.

١ ــ أداة البحث:

لغرض تحقيق أهداف البحث تمت الاجراءات الآتية:

(أ) إعداد استفتاء استطلاعي:

لقد أعد الباحثان استفتاءاً استطلاعياً للتدريسيين المرشدين متضمناً مقدمة تُعَرِّضهم بهدف الدراسة، وسبعة أسئلة تهدف إلى الوقوف على واقع عملية الارشاد والتوجيه في الكلية. ملحق رقم (١).

وزِعَ هذا الاستفتاء على (٢٠) تدريسي ـ مرشد في جامعة البصرة.

(ب) الاستفتاء المغلق:

أُعِدَ هذا الاستفتاء في ضوء استجابات عينة الدراسة الاستطلاعية ووفقاً للمحددات الموضوعة من قبل المسؤولين بالإضافة إلى اعتماد أدبيات الارشاد والتوجيه وخبرة الباحثين في هذا المجال. وبذلك اشتمل الاستفتاء على ثلاثة مجالات وهي كالآتي:

المجال الأول: تضمن الخطوات التمهيدية لعملية التوجيه والارشاد واشتمل على تسعة أسئلة أو عبارات ولكل سؤال أو عبارة عدة بدائل.

المجال الثاني: تضمن محتوى برنامج الارشاد واشتمل على سبعة أسئلة أو عبارات ولكل سؤال أو عبارة عدة بدائل.

المجال الثالث: يهدف هذا المجال إلى التعرف على المشكلات التي لم يستطع التدريسي المرشد مساعدة الطلبة في مواجهتها. بالإضافة إلى تقديم مقترحات لمواجهة تلك المشكلات.

(ج) صدق الاستفتاء:

وزع الباحثان الاستفتاء على (٨) من المختصين في مجال التربية وعلم النفس، وطلب إليهم دراسة الاستفتاء من حيث وضوح العبارات أو الأسئلة ومدى كفاية البدائل وشمول الاستفتاء لجوانب عملية التوجيه والارشاد الجماعي، واقتراح بعض العبارات أو تعديلها. وفي ضوء اتفاق أغلبية المحكمين تم تعديل فقرات الاستفتاء بصورته النهائية. ملحق رقم (٢).

٢ ـ المفحوصون وإجراءات البحث:

تم توزيع الاستفتاء على (٥٠) تدريسي من الذين قاموا بمهمات التوجيه والارشاد بالفعل في كليات الجامعة، وأن هذا العدد من التدريسيين أملته الظروف والامكانات الخاصة بإجراء البحث وأنه يُشكل نسبة ١١,٣٦٪ من مجموع التدريسيين العراقيين في الجامعة. والمفحوصون موزعون كما في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١)
توزيع المفحوصين على كليات الجامعة

ت	الكلية	المجموع الكلي للتدريسيين العراقيين	المفحوصون	النسبة المئوية
١	التربية	١٠٦	٢٠	١٨,٨٧٪
٢	الآداب	٤١	—	—
٣	الادارة والاقتصاد	٣٨	٨	٢١,٠٥٪
٤	الطبية	٥٠	٤	٨٪
٥	الهندسة	٥٣	١٥	٢٨,٣٪
٦	العلوم	٩٠	٣	٣,٣٣٪
٧	الزراعة	٦٢	—	—
	المجموع	٤٤٠	٥٠	١١,٣٦٪

٣ ـ السبل الاحصائية:

لقد تم استخدام النسبة المئوية عند التعامل مع نتائج البحث والتي قامت على أساس التحليل المنفرد لكل فقرة من فقرات الاستفتاء. ومن الجدير بالذكر أن فقرات المجال الأول من الاستفتاء تتطلب اختيار بديل واحد فقط لكل فقرة أو سؤال ولذلك أعتُمِدَتْ النسبة المئوية الواحدة. أما بالنسبة للمجال الثاني فإن فقراته أو أسئلته تتطلب اختيار أكثر من بديل لكل فقرة أو سؤال ولذلك اعتمدت النسبة المئوية لدى اتفاق العينة على كل بديل من البدائل على انفراد.

نتائج البحث وتحليلها

لقد تم عرض نتائج البحث الحالية وتحليلها ضمن المجالات التي توزعت عليها فقرات الاستفتاء من حيث الأساس وفي ضوء الأهداف المحددة في البحث وكما يلي:

أولا ـ النتائج المتعلقة بالخطوات التمهيدية لعملية التوجيه والإرشاد:

تضمن هذا المجال النتائج المتعلقة بالجوانب التالية:

١ ـ كيفية اختيار التدريسي المرشد.

٢ ــ مجموع الطلبة لكل مرشد.
٣ ــ تحديد ساعات التوجيه والارشاد.
٤ ــ مكان التوجيه والارشاد.
٥ ــ نوع التوجيه والارشاد (فردي، جماعي).
٦ ــ المعدل الأسبوعي لجلسات التوجيه والارشاد.
٧ ــ تدوين المعلومات عن الطلبة.
٨ ــ مصدر المعلومات عن الطلبة.
٩ ــ أسلوب التوجيه والارشاد (اجباري، اختياري).

وفيما يلي تفاصيل ذلك:

١ ــ كيفية اختيار التدريسي لمهمة توجيه وإرشاد الطلبة:

لقد أشار ٧٠٪ من أفراد العينة إلى أن الادارة قامت بتوزيع الطلبة عليهم وكانت حصة كل فرد منهم مجموعة من الطلبة. بينما أشار ٢٨٪ من أفراد العينة إلى أنهم كلفوا بالقيام بهذه المهمة من قبل لجنة التوجيه والارشاد في الكلية.

في حين كانت مبادرات التدريسيين لترشيح أنفسهم للعمل كمرشدين لا تتجاوز ٢٪ من أفراد العينة.

ولم تظهر نتائج البحث قيام التدريسيين بعملية الارشاد والتوجيه بناء على ترشيحهم من قبل الطلبة.

يتبين مما سبق أنه لا يوجد أسلوب موحد في كليات الجامعة يتم عن طريقه اختيار التدريسي لمهمة التوجيه والارشاد ويبدو من ذلك أن إدارة القسم تنزع في الغالب إلى توزيع الطلبة على التدريسيين بحصص متقاربة حتى لا تثار الاعتراضات وبعض المشكلات من قبل التدريسيين في هذا المجال. ويبدو كذلك أن لجنة التوجيه والارشاد في الكلية بعيدة عن التدخل في اختيار التدريس المرشد وفقاً للموصفات التربوية والنفسية والفكرية وتوافر التقبل والتفهم والاتصال لدى المرشد.

٢ ــ مجموع الطلبة لكل مرشد:

إن النتائج المتعلقة بهذا الجانب هي كما يلي:

٢٤٪ من أفراد العينة قام كل منهم بإرشاد وتوجيه مجموعة عددها أقل من (٢٠) طالب وطالبة.

٢٤٪ من أفراد العينة قام كل منهم بإرشاد وتوجيه مجموعة يتراوح عددها بين (٤١ ــ ٥٠) طالب وطالبة.

١٦٪ من أفراد العينة قام كل منهم بإرشاد وتوجيه مجموعة يتراوح عددها بين (٣١ ــ ٤٠) طالب وطالبة.

١٦٪ من أفراد العينة قام كل منهم بإرشاد وتوجيه مجموعة عددها أكثر من (٥١) طالب وطالبة.

إن هذا الاختلاف في تحديد عدد الطلبة لكل مرشد قد ينجم عن الفروق الموجودة في عدد الطلبة بين فصل وآخر أو مرحلة دراسية وأخرى كأن يُنسب تدريسي لإرشاد طلبة بشعبة معينة من فصل معين في مرحلة دراسية، وفي حالة وجود عدد كبير من الطلبة في شعبة معينة أو فصل معين فإن هذا العدد يقسم بين اثنين من التدريسيين.

ويمكن القول في هذا الجانب بأن عدد الطلبة المحدد لكل مرشد لم يكن مبنياً على أساس علمي وإنما يترك ذلك لتحكم الصدفة المرتبط بعدد طلبة الشعبة أو الفصل في مرحلة دراسية معينة وتوفر المكان والزمان المناسبين.

إن طبيعة مشكلات الطلبة وطبيعة مرحلة النمو التي يمرون فيها ونوع البرنامج وغيرها من الأمور لها دور كبير في تحديد عدد الطلبة المناسب لكل مرشد، وبصورة عامة، يمكن القول أن الجلسة إذا كانت لغرض الارشاد الجماعي يفضل أن يكون العدد قليلاً، وكلما كان العدد أقل كلما حصل المسترشد على فرصة مناسبة للمساهمة الفعالة في طرح مشكلاته ومناقشتها وتحقيق وضوح أفضل لمفهوم الذات، وقد يتراوح عدد المسترشدين لكل جلسة إرشادية بين (٢ ــ ١٥) مسترشد. أما إذا كانت الجلسة لغرض التوجيه الجماعي فيمكن أن يكون العدد كبيراً وقد يصل أحياناً إلى ٧٠ مسترشداً.

٣ ـ تحديد ساعات التوجيه والإرشاد:

لقد أشار ٦٦٪ من أفراد العينة إلى أن تحديد ساعات التوجيه والارشاد كان يتم بالاتفاق بينهم وبين الطلبة. وان ٢٤٪ من أفراد العينة كانوا يحددونها بأنفسهم، بينما أشار ٨٪ من أفراد العينة إلى أنها كانت تحدد من قبل رئاسة القسم أو الفرع في الكلية في حين ٢٪ من أفراد العينة كانوا يحددون ساعات التوجيه والارشاد بناء على رغبة الطلبة.

إن تحديد ساعات التوجيه والارشاد بالاتفاق بين التدريسيين المرشدين والطلبة أسلوب مقبول لأنه يحتم على الطلبة الحضور إلى الجلسات الارشادية في مواعيدها أو يقلل من نسبة تأخرهم أو تخلفهم عن هذه الجلسات، وكذلك بالنسبة إلى تحقيق التدريسيين لهذه الجلسات في مواعيدها المحددة.

٤ ـ مكان التوجيه والإرشاد:

لقد أوضح ٦٤٪ من أفراد العينة أن جلسات التوجيه والإرشاد كانت تتم في أية قاعة شاغرة، بينما أشار ٣٢٪ منهم إلى أنها كانت تتم في حديقة الكلية، في حين ٢٪ منهم كانوا يعقدون جلسات التوجيه والارشاد في نادي الكلية و٢٪ منهم كانوا يعقدونها في مكتبة الكلية.

يتبين مما سبق أنه لا يوجد مكان محدد ومخصص للتوجيه والارشاد في كليات الجامعة وان الأمر محدد يتوفر قاعة شاغرة أو في حديقة الكلية أو في النادي أو في المكتبة الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة تحديد موعد التوجيه والارشاد مسبقاً، ويرى الباحثان أن الأمر محدد بتوفر قاعة شاغرة أو في حديقة الكلية أو في النادي أو المكتبة الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة تحديد موعد التوجيه والارشاد مسبقاً، ويرى الباحثان أن وجود مكان محدد ومعروف لدى المستشردين أمر مهم لنجاح عملية التوجيه والإرشاد، ذلك لأن المكان وما يتوافر فيه من المستزمات المادية المرتبطة بوجود المقاعد المريحة والستائر المناسبة والاضاءة الجيدة وغيرها كل ذلك يساهم في تهيئة الجو النفسي المناسب للطلبة لتحقيق أهداف العملية من جهة وفي تحديد موعد جلسات الارشاد والتوصية من جهة أخرى.

٥ ـ نوع التوجيه والارشاد (فردي، جماعي):

لقد أشار ٨٠٪ من أفراد العينة إلى أنهم كانوا يقومون بتوجيه وإرشاد الطلبة كمجموعة واحدة، بينما كان ١٢٪ من العينة يُقَسمون الطلبة إلى عدة مجموعات، في حين ٨٪ منهم كانوا يقومون بالارشاد الفردي.

إن تقسيم الطلبة إلى عدة مجموعات صغيرة يرتبط بشروط المكان والزمان بالنسبة للمرشد والمسترشدين بالاضافة إلى ما ذُكِرَ فيما يتعلق بتحديد عدد الطلبة لكل مرشد (فقرة رقم ٢).

أما فيما يتعلق باسلوب الارشاد المتبع، فإن الكثير من الدراسات تشير إلى ضرورة استعمال الأسلوب الفردي إلى جانب الأسلوب الجماعي، أحدهما مكمل للآخر، حيث يستعمل الأسلوب الجماعي لغرض استثارة استجابات المسترشدين أو تزويدهم بالمعلومات التربوية أو المهنية وتبصيرهم بقدراتهم أو مناقشة المشكلات العامة المشتركة (Wright, 1963, p. 205) (Hill, 1975, p. 571-576).

٦ ـ معدل جلسات التوجيه والإرشاد:

لقد تبين أن ٦٤٪ من أفراد العينة كانوا يحققون جلسة إرشادية واحدة خلال كل أسبوع، بينما أشار ٣٢٪ إلى أنهم كانوا يحققون جلسة إرشادية واحدة خلال كل شهر أو جلستين خلال السنة الدراسية، في حين أشار ٤٪ من أفراد العينة إلى أنهم كانوا يحققون جلستين خلال كل أسبوع.

إن تحقيق جلسة إرشادية واحدة أو اثنتين خلال كل أسبوع أمر مقبول، ذلك لأن عملية التوجيه الإرشادي قد تفقد تأثيرها وقيمتها إذا كان هناك تباعد في الزمن بين جلسة وأخرى وبخاصة عندما يكون هذا التباعد شهراً أو أكثراً، ولم يعثر الباحث على دراسات في هذا المجال تكون الفترة بين جلسة إرشادية وأخرى شهراً أو أكثر، وإن تحقيق ٣٢٪ من أفراد العينة لجلسة واحدة في الشهر أو أكثر من الشهر أمر إن دَلَ على شيء فإنما يَدِلُ على عدم الاكتراث بأهمية هذا المجال، والجهل بطبيعة مشكلات الطلبة وكأن مشكلات الطلبة تُحَل فقط عندما يُحقق التدريس نجاحاً في تدريس المادة المقررة

وحتى بعد تحقيق مستوى تحميلي جيد لدى الطلبة فإن ذلك يكون على حساب جوانب أخرى من شخصياتهم.

٧ ـ تدوين المعلومات عن الطلبة:

أشار ٦٠٪ من العينة إلى أنهم كانوا يدونون البيانات التي يحصلون عليها عن الطلبة في استمارة التوجيه والارشاد المُعَدَّة لهذا الغرض في الجامعة، بينما أشار ٤٠٪ منهم إلى عدم ضرورة تدوين هذه البيانات ولذلك فإنهم لم يهتموا بهذا الجانب.

إن الاهتمام بهذا الجانب أمر ضروري لعملية التوجيه والارشاد، فالبيانات الشخصية والصحية والتربوية والنفسية والاجتماعية يمكن اعتبارها مؤشرات تسهل عملية توجيه وإرشاد الطلبة في تحديد جذور أو أسباب بعض المشكلات، وقد تقرر الأسلوب الذي يجب اتباعه خلال هذه العملية. وان الاهتمام بهذا الجانب لا يقتصر فقط على تدوين المعلومات فقط بل الرجوع إليها دائمًا لتزيد من معرفة المرشد بالمسترشد والاستفادة منها خلال الجلسات.

ومن الجدير بالذكر أن العمل بهذه الاستمارة يعتبر أمراً حديث بالنسبة إلى نظامنا التربوي، حيث بدأ العمل بها.. وفي مراحل التعليم كافة ابتداء من مرحلة الروضة والمراحل التعلمية اللاحقة، خلال العام الدراسي ٧٨/ ١٩٧٩.

٨ ـ مصدر المعلومات عن الطلبة:

لقد أشار ٩٢٪ من أفراد العينة إلى أنهم كانوا يَحْصِلون على المعلومات عن الطلبة من الطلبة أنفسهم وأن ٤٪ منهم كانوا يحصلون عليها من الطلبة وأولياء الأمور والتدريسين وكذلك النسبة (٤٪) من أفراد العينة أشاروا إلى أنهم كانوا يحصلون عليها من مصادر اخرى.

يبدو مما ذُكِرَ أن أغلب المرشدين (العينة) أتبعوا أسهل الطرق في الحصول على المعلومات وهو (الطلبة أنفسهم)، وقد يُبرر ذلك صعوبة الاتصال بأولياء أمور الطلبة، وأن الطلبة في مرحلة من العمر يمكن الاعتماد في هذا الجانب عليهم إلى غير ذلك من المبررات.

إن الركون إلى مصدر واحد في جمع المعلومات أمر غير موضوعي، ويرى الباحث ضرورة الاعتماد على أكثر من مصدر في جمع البيانات عن المسترشدين لتكوين صورة واضحة يستنير بها عند تعامله مع الطلبة خلال عملية التوجيه والارشاد.

٩ ـ حضور الطلبة للإرشاد والتوجيه (اختياري، إجباري):

أشار ٧٤٪ من أفراد العينة إلى أن الارشاد والتوجيه كان اختيارياً وأن الطلبة غير ملزمين بحضور الجلسات بينما أشار ٢٦٪ منهم إلى أنه كان يفرض على الطلبة.

إن ممارسة الارشاد والتوجيه وفقاً للمبادىء التربوية والفكرية من قبل بعض التدريسيين لمساعدة الطلبة، مجال لا يزال جديداً عليهم، كما أن إلزام الطلبة بالحضور إلى الجلسات الأولى من الارشاد صيغة مقبولة بالرغم من تعارضها مع أهم مبدأ من مبادىء التوجيه والارشاد وهو «توفر رغبة عند المرشد لتقديم المساعدة وتوفر رغبة لدى الطلبة في الحصول على هذه المساعدة».

وتعتبر الجلسات الأولى مهمة جداً حيث يتم خلالها تعريف الطلبة بالارشاد والتوجيه وأهداف العملية وطبيعتها وحدود المرشد وطبيعة المشكلات التي ستناقش، ويتم خلالها تحديد الأهداف بالاشتراك مع الطلبة والاتفاق على زمان ومكان الجلسات، واستشارة استجابات الطلبة وحاجاتهم التربوية والنفسية لغرض التخطيط لاشباعها خلال الجلسات القادمة، عند ذاك تثار الرغبة في حضور الجلسات الارشادية ذاتياً، أي تحويل الالتزام بالحضور إلى الجلسات من سلطة إلى سلطة ذاتية تنبع من الرغبة والواقع في إشباع حاجات المسترشدين، وقد يكون تحقيق النجاح خلال الجلسات الأولى مؤشراً لتحقيق النجاح فيما بعد خلال الجلسات التالية.

ثانياً ـ النتائج المتعلقة بمحتوى برنامج التوجيه والإرشاد:

يتضمن هذا المجال النتائج المتعلقة بالجوانب التالية:

١ ـ المصادر التي اعتمدت للتعرف على الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية للتوجيه والارشاد.

٢ ــ المصادر التي اعتمدت في تحديد أهداف التوجيه والارشاد.

٣ ــ المصادر التي اعتمدت في تحديد الموضوعات التي نوقشت خلال عملية التوجيه والارشاد.

٤ ــ الموضوعات التي حظيت باهتمام أغلب الطلبة خلال جلسات الارشاد.

٥ ــ الأسلوب المتبع في توجيه وارشاد الطلبة

٦ ــ اتخاذ القرارات

٧ ــ أسلوب متابعة تنفيذ القرارات.

وفيا يلي تفاصيل ذلك:

١ ــ المصادر التي أُعتُمِدَتْ للتعرف على الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية لغرض الاستفادة منها في عملية التوجيه والارشاد:

تضمن هذا الجانب خمسة مصادر أساسية، وقد تبين من استجابات أفراد العينة بأن هناك من اعتمد مصدراً واحداً فقط، والبعض الآخر من اعتمد أكثر من مصدر. ولقد تبين ما يلي:

أشار ٦٤٪ من المفحوصين إلى اعتمادهم «خبرتهم التدريسية الخاصة»، بينما كانت نسبة من اعتمد التعليمات التي ترد من قبل المسؤولين في الكلية «٣٦٪ من أفراد العينة في حين أشار ١٨٪ من أفراد العينة إلى اعتمادهم «أدبيات التربية وعلم النفس والارشاد النفسي والتوجيه التربوي»، وبلغت نسبة من اعتمد «الندوات الاعلامية التي أجرتها لجنة التوجيه والارشاد في الكلية» ١٠٪، ومن اعتمد دليل عمل الموجه ٨٪.

يتضح مما سبق تباين المصادر التي يعتمدها التدريسيون لفهم عملية التوجيه والارشاد وقد تعود أسباب هذا التباين إلى أن نسبة كبيرة من المفحوصين ينتمون إلى اختصاصات علمية تطبيقية (الطبية ــ الهندسة، العلوم) ولا تشكل العلوم التربوية والنفسية في اعدادهم إلا نسبة ضئيلة، وقد تبين ذلك من اعتماد أغلبية المفحوصين على خبراتهم التدريسية ونقل هذه الخبرات إلى مواقف التوجيه والارشاد، الأمر الذي يجعل موقف التدريس وموقف التوجيه والارشاد موحداً تقريباً في الأسلوب والاداء. وهذا يتنافى مع طبيعة موقف التوجيه والارشاد الواجب تميزه عن الموقف التدريسي بالاضافة إلى أن اعتماد مصدر واحد يكون غير كاف حيث لا بد من تدعيم الخبرة بقواعد وقوانين علمية ونظرية تربوية مناسبة تعتمد في توجيه وإرشاد الطلبة. ويمكن تحاشي هذا النقص بالاعتماد على دليل عمل الموجة والندوات الاعلامية المرتبطة بهذا المجال.

٢ ــ المصادر التي أُعتُمِدَتْ في تحديد أهداف التوجيه والارشاد:

لقد أشار ٥٦٪ من أفراد العيّنة إلى أنهم حددوا الأهداف في ضوء حاجات الطلبة ومشكلاتهم، بينما أشار ٣٠٪ من العينة إلى أنهم كانوا يعتمدون الأهداف المحددة من قبل لجنة التوجيه والارشاد في حين ١٦٪ منهم اعتمدوا على خبراتهم الخاصة في وضع الأهداف، كما أن ٦٪ من العينة اعتمدوا أدبيات التوجيه والارشاد في وضع الأهداف. كما أن ٤٪ من أفراد العينة مارسوا الارشاد والتوجيه بدون أهداف محددة.

إن تحديد الأهداف من قبل المرشد والمسترشدين معاً معناه تحديد المجالات التي ينبغي تذليلها في مشكلة من المشكلات، إضافة إلى انتزاع التعهد الذي يبديه المسترشدون للعمل وفق خطة هذه الأهداف. ولتحقيق هذا الغرض يمكن للمرشد تصميم استبيان الارشاد معتمداً في ذلك على حاجات المسترشدين ضمن إطار الفلسفة التربوية، ويمكن أن يُعتبر هذا الاستبيان دليل لتوجيه عملية الإرشاد في بدايتها ويزود المرشد ببعض الموجهات في تحريك دقة المناقشة وغالباً ما يفيد هذا الاستبيان مع الأفراد الذين يقصدون الارشاد وليس لديهم فكرة سابقة عما سيجري في الموقف الارشادي (Hill, 1975, 571-576)، كما أن تحديد الأهداف في ضوء حاجات الطلبة يعد أمر ديمقراطي شريطة أن لا ترجح كفة الديمقراطية لتلغي أو تحجم مركزية الأهداف لعملية التوجيه والإرشاد.

٣ ــ المصادر التي أُعتُمِدَتْ في تحديد الموضوعات التي نوقشت خلال عملية التوجيه والإرشاد:

لا شك في أن ما تتضمنه جلسات التوجيه والارشاد، هو الأساس في قياس النتائج وتحقيق الأهداف

لعملية التوجيه والارشاد. لذا كان التوجه للتعرف على موضوعات جلسات التوجيه والارشاد. لقد أفاد ٧٢٪ من أفراد العينة بأنهم اعتمدوا حاجات الطلبة ومشكلاتهم في تحديد الموضوعات، بينما أشار ٢٦٪ من أفراد العينة إلى أنهم اعتمدوا تعليمات لجنة التوجيه والارشاد في تحديد الموضوعات، في حين أشار ١٦٪ من العينة إلى اعتمادهم الخبرة الخاصة بالمشكلات الارشادية كما أشار ١٢٪ من أفراد العينة إلى أنهم اعتمدوا تعليمات المسؤولين في الكلية في تحديد الموضوعات.

يبدو مما تقدم أن اعتماد أغلب أفراد العينة على حاجات الطلبة ومشكلاتهم في تحديد الموضوعات خلال جلسات التوجيه والارشاد يعتبر أمراً مقبولاً إلى درجة كبيرة في تحقيق أهداف التوجيه والارشاد، غير أنه في مجتمع كمجتمعنا الذي تعرض فيه نظامنا التربوي ولفترة طويلة إلى مناهج تربوية كلاسيكية وأساليب تعليمية تقليدية ومؤثرات بيئية وتيارات مختلفة، تجعل أمر تدخل المرشد ضرورياً ولذلك يجب أن يكون مركزياً فاعلاً ومرناً هادفاً تارة أخرى، كما يتضح أن تعليمات اللجان والمسؤولين ليست بمستوى الفعل والاغناء كي تعتمد كلياً من قبل المرشدين، وبعيدة التعبير عن حاجات الطلبة أيضاً. بحيث دفعت نسبة كبيرة من أفراد العينة إلى الاعتماد على حاجات الطلبة في تحديد موضوعات المناقشة.

٤ ـ الموضوعات التي حظيت باتمام أغلب الطلبة خلال جلسات الارشاد:

لقد تضمن هذا المجال ستة جوانب واشتمل على (٣٥) فقرة، وقد تراوحت النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة لفقرات هذا المجال بين ٨٤٪ وهي أعلى نسبة حصلت عليها الفقرة (علاقة الطلبة مع التدريسيين)، و٢٪ وهي أدنى نسبة حصلت عليها الفقرة (العلاقة بالأقارب) أما الفقرات الثلاث (العلاقة بالأم) و (العلاقة بالأخوات) و (عاهات جسدية) فلم تحصل على أية استجابة من أفراد العينة. والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢)

الموضوعات التي حظيت باهتمام أغلب الطلبة خلال جلسات الارشاد وفقاً لتسلسلها حسب النسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة

ت	رقم الفقرة	الفقرات	الاستجابات (*)٪
١	٣/ ب	علاقة الطلبة مع التدريسين	٨٤٪
٢	٣/ د	المواد الدراسية	٦٨٪
٣	٥/ د	الامتحانات	٦٤٪
٤	٣/ ج	التكيف في الأقسام الداخلية	٥٨٪
٥	٤/ د	الغيابات	٥٦٪
٦	٢/ ج	التكيف في الكلية	٤٨٪
٧	٢/ د	مستوى التحصيل	٣٦٪
٨	٦/ د	جدول توزيع الدورس	٣٦٪
٩	٦/ هـ	الموضع الاقتصادي للأسرة	٣٦٪
١٠	٧/ هـ	الوضع الاجتماعي للأسرة	٣٦٪
١١	٢/ ب	علاقة الطلبة مع الجنس الآخر	٣٣٪
١٢	٤/ أ	موضوعات ترتبط بفكر الحزب والثورة	٣٠٪
١٣	١/ أ	الأوضاع الراهنة في القطر	٢٨٪
١٤	٢/ أ	الأوضاع الراهنة في الوطن العربي	٢٦٪
١٥	٤/ ب	علاقة الطلبة مع رئاسة القسم أو الفرع	٢٤٪
١٦	١/ ب	علاقة الطلبة مع زملائهم في نفس الجنس	٢٠٪
١٧	٧/ د	المصادر والمراجع المتوفرة في مكتبة الكلية	٢٠٪
١٨	٩/ د	الأماكن الملائمة للمطالعة والبحث في الكلية	٢٠٪

(*) ن = ٥٠.

ت	رقم الفقرة	الفقرات	
١٩	١/ د	العادات الدراسية	٪١٨
٢٠	١/ ج	موضوعات عاطفية وانفعالية	٪١٦
		الأماكن الملائمة للمطالعة والبحث في القسم الداخلي	
٢١	١٠/ د	أو البيت	٪١٦
٢٢	٢/ و	أمراض عضوية	٪١٦
٢٣	٤/ ج	ضعف الثقة في النفس	٪١٤
		علاقة الطلبة مع الاداريين	
٢٤	٥/ ب	الآخرين	٪١٠
٢٥	٨/ د	الاجراءات الانضباطية	٪١٠
		علاقة الطلبة مع لجان الاتحاد	
٢٦	٦/ ب	الوطني	٪٨
٢٧	٥/ ج	موضوعات أخرى	٪٨
٢٨	٢/ و	أمراض جرثومية	٪٦
٢٩	٣/ هـ	العلاقة بالأخوة	٪٤
٣٠	٣/ أ	الأوضاع الراهنة في العالم	٪٢
٣١	١/ هـ	العلاقة بالأب	٪٢
٣٢	٥/ هـ	العلاقة بالأقارب	٪٢
٣٣	٢/ هـ	العلاقة بالأم	—
٣٤	٤/ هـ	العلاقة بالأخوات	—
٣٥	٣/ و	عاهات جسدية	—

يتبين من الجدول رقم (٢) أن الموضوعات التي حظيت باهتمام أغلب الطلبة خلال جلسات الارشاد كانت ذات علاقة مباشرة بالعملية التربوية والتعليمية في الكلية، وإن البحث ليس بصدد معالجة كل موضوع من الموضوعات على انفراد لأن هذه العملية ترتبط بكفاءة التدريسي ـ المرشد وطبيعة الموضوع وارتباطاته بموضوعات أخرى لأن المشكلات أغلب ما تكون بصورة عنقودية، وقد تكون المشكلة المطروحة هي ليست المشكلة الحقيقية وقد تحتاج إلى أكثر من اقتراح البدائل أو الحلول بصورة نظرية بالاضافة إلى أن عملية الارشاد لا تستهدف تغيير العوامل الموضوعية لتسهيل سبل الحل للمشكلات المطروحة وإنما تستهدف العملية تغيير العوامل الذاتية للمسترشد بدرجة تمكنه من تغيير العوامل الموضوعية وفقاً للامكانات المتاحة.

أما فيما يتعلق بالتوجيه فإنه يستهدف تزويد المسترشد بالمعلومات التي يحتاج إليها ومساعدته على التخطيط لمستقبله وفقاً للاطار العام للنظام التربوي وتوظيفه في خدمة المجتمع.

إن عناصر العلاقات الاجتماعية في مجال الكلية تتباين في مقدار تقاربها من بعضها بحكم عوامل تحددها طبيعة العمل التربوي والمكانة الادارية والتعليمات الجامعية والأعراف والتقاليد... الخ. غير أن هذه العوامل يجب أن لا تحول دون تحقيق حياة جامعية ديمقراطية تتناسب مع متطلبات العملية التربوية في صياغة شخصية الطالب أو الطالبة وهذا الأمر يدعو إلى وحدة أطراف العملية التربوية المستندة أساساً إلى العلاقة المساعدة المتضمنة جميع خصائص العلاقات الانسانية كالتقبل والتفهم والثقة المتبادلة وسرية العمل (خلال جلسات الارشاد الفردي) بالاضافة إلى توافر المستلزمات الفيزيائية لصيانة تلك الخصائص التي تسمح للطلبة أن يطرحوا المشكلات كافة التي لديهم ومناقشة تلك القضايا التي لم يقتنعوا على أنها مشكلاتهم وتمكينهم من التفكير باتجاهاتهم وسلوكهم بطرق أخرى مقبولة.

ومن الجدير بالذكر (أن الغاية من جلسات التوجيه والارشاد هي غاية تربوية علمية، اجتماعية، لذا لا يجوز الخوض في المناقشات السياسية إلا فيما يتعلق بتوعية الطلبة بأهداف الثورة وإنجازاتها التقدمية وتثقيف الطلبة بمبادىء الحزب القائد حزب البعث العربي الاشتراكي)(*)

٥ ـ الأسلوب المتبع في إرشاد وتوجيه الطلبة:

تضمن هذا الجانب خمسة أساليب أتبعها المرشدون (المفحوصون) في توجيه وإرشاد الطلبة وقد جاء أسلوب (فسح المجال للطلبة لمناقشة الموضوع أو المشكلة واشتراك المرشد معهم في إبداء الرأي كأي عضو من أعضاء

(*) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التعليمات الامتحانية وأساليب التدريس، ص١٩، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.

المجموعة) بالمرتبة الأولى حيث أشار إليها ٦٤٪ من المفحوصين. بينما جاء أسلوب (تقديم النصح ومحاولة إقناع الطلبة) بالمرتبة الثانية وأشار إليه ٤٠٪ من المفحوصين، في حين جاء أسلوب (مناقشة الموضوع أو المشكلة من قبل الطلبة ومن ثم توضيح وتلخيص العناصر الأساسية للمشكلة) بالمرتبة الثالثة وبنسبة ٢٤٪، وجاء أسلوب (المحاضرة في توضيح العناصر الأساسية للموضوع أو المشكلة) بالمرتبة الرابعة وبنسبة ١٠٪، وأسلوب (فسح المجال للطلبة لمناقشة الموضوع أو المشكلة وقيام المرشد بدور الحفاظ على النظام والضبط فقط) فقد جاء بالمرتبة الأخيرة حيث أشار إليه ٦٪ من المفحوصين.

لقد اختلفت آراء المختصين في مجال الارشاد والتوجيه فيما يتعلق بدور المرشد بسبب عدم الاتفاق على أن المسترشد يمتلك أو لا يمتلك القدرة على حل مشاكله. ويستطيع أو لا يستطيع تحمل مسؤولية ذلك. فالمرشد الذي يعتقد أن المسترشدين لا يستطيعون حل مشاكلهم بدون تدخل مباشر من قبله، فإن هذا الاعتقاد سيدفعه ليكون أكثر فاعلية في تعامله مع المسترشد وسيتحمل مسؤولية أكثر في توجيه جلسات الارشاد، وهذا الأسلوب الارشادي يدعي بـ«الارشاد المباشر» (Directive Counseling) المتمركز حول المرشد (Counsellor-Centred). وأن هذا النوع من المرشدين يعبر عن اتجاهاته بحرية دون تردد في تقييم تعبيرات المسترشد ويسيطر على التفاعل بقيادته للمناقشة ولا يتوانى في تقديم اقتراحات فجة وتوجيه النصائح بكثرة.

وقد ينجح هذا الأسلوب في معالجة المشاكل السطحية وليست المشاكل الشخصية المستقرة في الأعماق أو مشكلة اتخاذ القرارات التربوية أو المهنية، وأما إذا كانت المشكلة الأساسية هي نقص في المعلومات أو خطأ فيها فإن هذا الأسلوب يمكن أن يكون مقبولاً.

أما المرشد الذي يؤمن بأن المسترشد يمتلك القدرة على حل مشاكله ويستطيع تحمل المسؤولية، سيكون دور هذا المرشد غير فعال نسبياً ويكون المسترشد في هذه الحالة مركز العملية الارشادية ويعرف هذا الأسلوب **بـ(الارشاد غير المباشر)**. **والمرشد الذي يتبع هذا الأسلوب يشجع المسترشد على قيادة المناقشة والتعبير عن اتجاهاته وأفكاره ومشاعره بحرية ولا يمتنع هذا المرشد من التدخل إذا كانت الظروف تتطلب ذلك اعتقاداً منه** بأن هناك بعض المواقف التي يحتاج فيها المسترشد إلى المساعدة في تحديد اتجاه حياته وفي حل مشاكله ويُظهِرُ المرشد للمسترشد بأنه يحاول أن يفهم ولا يُظْهِرْ له بأنه يمتلك الحقائق النهائية أو لديه الحل الصحيح لمشكلاته وهو حريص على عدم تقديم النصائح، وإن الدور الرئيسي للمرشد هو التأكد من أن المسترشد يفهم بوضوح جميع القضايا المتعلقة بمشكلته وأنه يفهم بقدر ما يستطيع دوافعه ويمتلك المعلومات المرتبطة بمشكلته.

وهناك أسلوب آخر ضمن أسلوب الارشاد غير المباشر، حيث يؤكد المرشد من خلاله على العلاقة بينه وبين المسترشد، وان الدور الرئيسي للمرشد هو تطوير هذه العلاقة التي تسمح للمسترشد التعبير عن نفسه بحرية وأن يبدي مشاعره حتى يمكن فحصها وفهمها بصورة أفضل وأن كلام هذا النوع من المرشدين يكون محدوداً ومقصوراً على تلخيصه لما قاله المسترشد، ومحاولة استخلاص وتوضيح العناصر الحاسمة أو محور حديث المسترشد.

ويوجد أسلوب آخر في الارشاد، يستعمل فيه المرشد أي عنصر من عناصر الأساليب المذكورة سابقاً إذا كانت له فائدة عملية وهذا الأسلوب يعرف بـ«الارشاد الخياري – Elective Counseling).

وفي ضوء ماسبق يتضح أن شخصية المرشد وشخصية المسترشد وطبيعة المشكلة المطروحة والشروط الفيزياوية تعتبر من الأمور الأساسية التي تحدد دور المرشد. (جاسم، ١٩٧٨، ١٤٠ – ١٤٣).

إن اسلوب (فسح المجال للطلبة لمناقشة الموضوع أو المشكلة واشتراك المرشد معهم في إبداء الرأي كأي عضو من أعضاء المجموعة) ينبغي تجسيده في عملية الارشاد والتوجيه لما له من مميزات تجعل الطلبة يطرحون

مشكلاتهم بحرية في جو ديمقراطي، وان اتباع هذا الأسلوب يجعل الطلبة يشعرون بأن المرشد يعمل معهم وليس عليهم شريطة أن توضع ضوابط لتنظيم العملية حتى لا تَعِمّ الفوضى خلال جلسات الارشاد والتوجيه، وأن يتدخل المرشد بين حين وآخر لتوجيه دَفّة المناقشة ضمن الاطار العام للبرنامج وفي ضوء الأهداف المحددة للعملية.

٦ ـ اتخاذ القرارات:

لقد تضمن هذا الجانب أربعة أساليب لاتخاذ القرارات وقد برز أسلوب اقتراح المرشد عدد من الحلول أو القرارات المناسبة وفسح المجال للطلبة للاختيار منها وتجريبها) وحصل على نسبة ٦٨٪ من استجابات المفحوصين بينما أشار ٢٠٪ من المفحوصين إلى أنه (لم يتم اتخاذ القرارات خلال عملية الارشاد) في حين أشار ١٢٪ من المفحوصين إلى ترك (الحرية للطلبة في اتخاذ القرارات المناسبة). أما (اتخاذ القرارات من قبل المرشد وفرضها على الطلبة) فلم تحصل على أية استجابة من قبل المفحوصين.

يتبين مما سبق ان اقتراح المرشد لعدد من الحلول أو القرارات المناسبة وفسح المجال للطلبة للاختيار منها وتجريبها أسلوب جيد ينبغي التأكيد عليه خلال عملية الارشاد والتوجيه لأن المشكلات المطروحة هي مشكلات الطلبة وبعد أن تتضح بعض جوانب هذه المشكلات التي كانت غامضة عليهم يزداد وعيهم في اختيار القرار المناسب، وعندما تُترك الحرية للطلبة لكي يختاروا بأنفسهم القرارات فإن ذلك سيلزمهم في تجريبها والوصول إلى الحلول المناسبة بأنفسهم والاعتماد على أنفسهم مستقبلاً عما تواجههم بعض المشكلات لأن المرشد سوف لا يلازمهم طول حياتهم. وحتى لا يشعروا بأن هذه القرارات مفروضة عليهم فيصدون عن الالتزام بها أو يلتزمون بها لفترة معينة لكسب رضا المرشد أو خوفاً من ضغوط معينة تفرض عليهم وعند ذاك سوف يتخلون عنها عندما تزول الأسباب.

أما أن تتم عملية الارشاد والتوجيه دون اتخاذ قرارات فإن ذلك يُعتبر ضياع في وقت المرشد والطلبة دون تحقيق الأهداف المحدودة.

٧ ـ أسلوب متابعة تنفيذ القرارات:

أشار ٥٠٪ من المفحوصين إلى مناقشة القرارات بعد تنفيذها خلال جلسة إرشادية تالية بينما أشار ٢٨٪ منهم إلى اتباع أسلوب الملاحظة المنتظمة لسلوك الطلبة، في حين أشار ٢٪ من المفحوصين إلى اتباع أسلوب الملاحظة العفوية لسلوك الطلبة ولم يحصل إتباع أسلوب (تقارير الطلبة أنفسهم) على أية استجابة من قبل المفحوصين، وقد امتنع عن الاستجابة لفقرات هذا الجانب ٢٠٪ من المفحوصين، وهذا يُدَلِل على أن الذين لم يعيروا اهتماماً لاتخاذ القرارات خلال عملية الارشاد في مجال اتخاذ القرارات أهملوا أيضاً مجال متابعة تنفيذ القرارات لأن المجال الأخير مرتبط بمجال اتخاذ القرارات.

إن أسلوب مناقشة القرارات بعد تنفيذها خلال جلسة إرشادية تالية أسلوب مناسب لوقت المرشد بالإضافة إلى أنه يزيد من خبرات المسترشدين في التعرف على القرارات أو الحلول الناجحة للمشكلات المطروحة من قبل الطلبة الآخرين.

أما أسلوب الملاحظة المنتظمة لسلوك الطلبة فبالرغم من كونه من الأساليب الناجحة في التعرف على التغيرات المطلوبة في سلوك المسترشدين إلا أنه يحتاج إلى وقت وجهد ودقة في تسجيل الملاحظات المنتظمة عن سلوك الطالب ضمن مواقف مختلفة، ويمكن اتباع هذا الأسلوب في الارشاد الفردي، إلا أنه من الصعب تطبيقه من الناحية العملية في الارشاد الجماعي.

ولغرض التأكد من نجاح عملية الارشاد والتوجيه في تحقيق الأهداف الموضوعة ينبغي على المرشد اعتماد أكثر من أسلوب واحد، فيمكنه أن يعد اختبارات ويستعملها لهذا الغرض ويعتمد أسلوب مناقشة القرارات، والملاحظة المنتظمة لأسلوب الطلبة وتقارير الطلبة أنفسهم... الخ.

التوصيات والمقترحات

○ توصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يتقدم الباحثان بأهم التوصيات التي يمكن اعتمادها لانجاح عملية توجيه وإرشاد الطلبة في الكلية:

١ – إقامة ندوات للتدريسيين – المرشدين لتوضيح الجوانب الأساسية في عملية التوجيه والارشاد متضمنة مفهوم التوجيه والارشاد والجوانب التي تميزه عن عملية التدريس والخطوات التمهيدية للعملية.

٢ – الاهتمام بالجانب الاعلامي في مجال التوجيه والارشاد لتوعية الطلبة بأهميته وأهدافه ومستزماته وإمكاناته.

٣ – توفير المستلزمات الفيزياوية والتربوية والنفسية التي تساعد على إنجاح عملية التوجيه والارشاد.

٤ – ضرورة اعتماد برنامج موحد في الأهداف والأساسيات تتغير في المحتوى حسب تغيير واختلاف حاجات الطلبة.

○ مقترحات لبحوث ودراسات أخرى:

استناداً إلى النتائج التي توصل إليها البحث يقترح الباحثان القيام بالدراسات والبحوث التالية:

١ – إجراء دراسة مماثلة على عينة من الطلبة في جامعة البصرة.

٢ – إجراء دراسة مماثلة في جامعات القطر الأخرى للوقوف على درجة تماثل أو اختلاف وجهات نظر التدريسيين – المرشدين في عملية الارشاد والتوجيه بهدف وضع أسس لتوحيد نشاطاتهم في هذا المجال.

٣ – إجراء دراسة باتباع أسلوب تحليل النظم بهدف الوقوف على واقع عملية الارشاد والتوجيه وتطويرها في وضع برنامج في ضوء الأهداف العامة.

٤ – إجراء دراسة لغرض وضع محتوى برنامج التوجيه والارشاد اعتماداً على الدراسات الميدانية والمقابلة للتعرف على مشكلات طلبة الجامعة، والأهداف المراد تحقيقها.

جامعة البصرة
عمادة كلية التربية
فرع التربية وعلم النفس

استفتاء استطلاعي

الأستاذ الفاضل،

لا شك أن العلاقة وطيدة بين العملية التربوية والتعليمية وعملية التوجيه والإرشاد، إذ أن أحداهما تتضمن الأخرى. وقد برز اهتمام المسؤولين في قطرنا بهذه العلاقة في مختلف المراحل التعليمية ولا سيما في المرحلة الثانوية والجامعية.

ولغرض التعرف على واقع عملية التوجيه والارشاد في جامعة البصرة بغية تطويرها بالمستوى المطلوب، نعتمد عليك بالمساهمة الفعالة في إظهار هذا الواقع بصورة علمية دقيقة تخدم مسيرتنا الثورية في هذا المجال، لذا يرجى الإجابة على فقرات الاستبيان بصراحة ذكر اسمك... علمًا بأن البحث يستهدف الجانب العلمي.

وتقبل فائق الشكر والتقدير

س١ : هل ساهمت في عملية التوجيه والارشاد خلال عملك كتدريسي في الجامعة؟ إذا كانت الاجابة بـ(لا) يرجى ذكر الأسباب، أما إذا كانت إجابتك بـ(نعم) يرجى الاستمرار بالإجابة على الأسئلة الباقية...

س٢ : ما هي أهداف التوجيه والارشاد في المرحلة الجامعية من وجهة نظرك؟

س٣ : ما هو الأسلوب الارشادي الذي اتبعته في توجيه وإرشاد طلبتك؟

س٤ : ما هي أبرز الموضوعات أو المشكلات التي طرحت للمناقشة خلال الجلسات الجماعية أو الجلسات الفردية؟

س٥ : هل تعتقد أن عملية التوجيه والارشاد التي ساهمت بها كانت ذات فائدة بالنسبة لطلبتك؟ ولماذا؟

س٦ : أذكر أهم الصعوبات التي واجهتك خلال عملك كموجه؟

س٧ : ما هي مقترحاتك لتطوير عملية التوجيه والارشاد في الجامعة؟

جامعة البصرة
كلية التربية/قسم العلوم الاجتماعية
فرع التربية وعلم النفس

استفتاء بحث

الكلية .....
القسم أو الفرع .....
الاختصاص .....

الأستاذ الفاضل،

يعتبر عضو الهيئة التدريسية في الجامعة مربياً إلى جانب كونه معلمًا، ودوره المهم هذا يحتم عليه العناية بشخصية الطالب من مختلف جوانبها، وذلك من خلال عملية التدريس وعملية التوجيه والارشاد، ولا شك أن العلاقة وطيدة بين العملية التعليمية وعملية التوجيه والارشاد، إذ أن العمليات متداخلتان.

ولغرض التعرف على واقع عملية توجيه وارشاد الطلبة في الكلية بغية تطويرها بالمستوى المطلوب، نعتمد على مساهمتك الفعالة في إظهار هذا البحث بصورة علمية تخدم مسيرتنا الثورية في هذا المجال، لذا يرجى الاجابة على فقرات الاستبيان بصراحة تامة دون ذكر أسمك، علمًا بأن البحث يستهدف الجانب العلمي فقط.

وتقبل فائق الشكر والتقدير...

فيما يأتي عدد من الأسئلة أو العبارات التي تتعلق بعملية توجيه وإرشاد الطلبة في الكلية ولكل سؤال أو عبارة عدة اجابات. ضع علامة (✓) أمام الاجابة التي تناسبك.

أولاً ـ التمهيد لعملية التوجيه والارشاد:

١ ـ كيف تم اختيارك لمهمة توجيه وإرشاد الطلبة؟
(أ) كُلِفْتُ من لجنة التوجيه والارشاد في الكلية.
(ب) وزع الطلبة من قبل الادارة على التدريسين لغرض الارشاد وكانت حصتي مجموعة منهم.
(ج) بادرت لترشيح نفسي كمرشد.
(د) رُشحت من قبل الطلبة.

٢ ـ ما مجموع الطلبة الذين قمت بارشادهم؟
(أ) أقل من ٢٠ طالب وطالبة.
(ب) يتروح بين ٢٠ ـ ٣٠ طالب وطالبة.

(ج) يتراوح بين ٣١ ــ ٤٠ طالب وطالبة.
(د) يتراوح بين ٤١ ــ ٥٠ طالب وطالبة.
(هـ) أكثر من ٥١ طالب وطالبة.

٣ ــ كيف حُددت ساعات الارشاد الذي قمت به؟
(أ) حُددت من قبل رئاسة القسم أو الفرع في الكلية.
(ب) حَددت الساعات بنفسي.
(ج) حُددت ساعات الارشاء بناء على رغبة الطلبة.
(د) حُددت ساعات الارشاد بالاتفاق بيني وبين الطلبة.

٤ ــ في أي مكان تم إرشاد الطلبة؟
(أ) في قاعات مخصصة للارشاد.
(ب) في أي قاعة شاغرة.
(ج) في حديقة الكلية.
(د) في نادي الكلية.
(هـ) في مكتبة الكلية.
(و) في مكان آخر.

٥ ــ تم إرشاد الطلبة بصورة:
(أ) انفرادية.
(ب) مجموعة واحدة.
(ج) مجاميع.

٦ ــ ما المعدل الأسبوعي للّقاءات الارشادية التي أجريتها مع الطلبة؟
(أ) بمعدل لقاء واحد.
(ب) بمعدل لقائين.
(ج) بمعدل ثلاث لقاءات.
(د) بمعدل يزيد عن ثلاث لقاءات.

٧ ــ تم تدوين المعلومات عن الطلبة في:
(أ) استمارة التوجيه والارشاد.
(ب) ليست هناك ضرورة لتدوين المعلومات.

٨ ــ تم جمع المعلومات عن الطلبة عن طريق:
(أ) الطلبة أنفسهم.
(ب) أولياء أمورهم.
(ج) الطلبة وأولياء أمورهم.
(د) التدريسيين.
(هـ) كافة ما ذُكر سابقاً.
(و) مصادر أخرى.

٩ ــ كان حضور الطلبة للإرشاد والتوجيه:
(أ) إجبارياً.
(ب) اختيارياً.

ثانياً ــ محتوى البرنامج الارشادي:

١ ــ التوجية والارشاد مبادىء وأسس تربوية ونفسية واجتماعية، أي المصادر اعتمدتها للتعرف على هذه الأسس والاستفادة منها في عملية الارشاد والتوجيه؟

(أ) الندوات الاعلامية التي أجرتها لجنة التوجيه والارشاد في الكلية.
(ب) التعليمات التي تَرد من قبل المسؤولين في الكلية.
(ج) دليل عمل الموجه.
(د) أدبيات التربية وعلم النفس والارشاد النفسي والتوجيه التربوي.
(هـ) خبرتي التدريسية فقط.

٢ ــ أي المصادر اعتمدتها في تحديد أهداف التوجيه والارشـاد؟
(أ) الأهداف مُحددة من قبل لجنة التوجيه والارشاد.
(ب) استقيت الأهداف من أدبيات مهنة التوجيه والارشاد.
(ج) وَضعت بعض الأهداف من خلال خبرتي الخاصة.
(د) حُدِدت الأهداف في ضوء حاجات الطلبة ومشكلاتهم.
(هـ) مارست الارشاد والتوجيه بدون أهداف مُحددة مسبقاً.

٣ ــ حُدِدَتْ الموضوعات التي نوقشت خلال عملية الارشاد والتوجيه بناء على:
(أ) تعليمات لجنة التوجيه والارشاد.
(ب) تعليمات المسؤولين في الكلية.
(ج) الخبرة الخاصة بالمشكلات الارشادية.
(د) آراء الطلبة وفقاً لحاجاتهم أو مشكلاتهم.

٤ ــ الموضوعات التي حظيت باهتمام أغلب الطلبة خلال عملية الارشاد وهي:
(أ) موضوعات سياسية.
١ ــ الأوضاع الراهنة في القطر.
٢ ــ الأوضاع الراهنة في الوطن العربي.
٣ ــ الأوضاع الراهنة في العالم.
٤ ــ موضوعات ترتبط بفكر الحزب والثورة.

(ب) موضوعات تتعلق بالعلاقات الاجتماعية داخل الكلية:
١ ــ علاقة الطلبة بزملائهم من نفس الجنس.
٢ ــ علاقة الطلبة مع الجنس الآخر.
٣ ــ علاقة الطلبة مع التدريسيين.
٣ ــ علاقة الطلبة مع رئاسة القسم أو الفرع.

٥ ــ علاقة الطلبة مع الاداريين الآخرين.
٦ ــ علاقة الطلبة مع لجان الاتحاد الوطني.

(ج) موضوعات نفسية:
١ ــ عاطفية وانفعالية.
٢ ــ التكيف في الكلية.
٣ ــ التكيف في الأقسام الداخلية.
٤ ــ ضعف الثقة في النفس.
٥ ــ موضوعات أخرى.

(د) موضوعات تربوية:
١ ــ العادات الدراسية.
٢ ــ مستوى التحصيل.
٣ ــ المواد الدراسية.
٤ ــ الغيابات.
٥ ــ الامتحانات.
٦ ــ جدول توزيع الدروس.
٧ ــ المصادر والمراجع المتوفرة في مكتبة الكلية.
٨ ــ الاجراءات الانضباطية.
٩ ــ الأماكن الملائمة للمطالعة والبحث في الكلية.
١٠ ــ الأماكن الملائمة للمطالعة والبحث في البيت أو القسم الداخلي.

(هـ) موضوعات [illegible]:
١ ــ العلاقة بالأب.
٢ ــ العلاقة بالأم.
٣ ــ العلاقة بالأخوة.
٤ ــ العلاقة بالأخوات.
٥ ــ العلاقة بالأقارب.
٦ ــ الوضع الاقتصادي للأسرة.
٧ ــ الوضع الاجتماعي للأسرة.

(و) موضوعات صحية:
١ ــ أمراض عضوية.
٢ ــ أمراض جرثومية.
٣ ــ عاهات جسدية.

٥ ــ الأسلوب المتبع في إرشاد وتوجيه الطلبة هو:
(أ) تقديم النصح ومحولة إقناع الطلبة.
(ب) المحاضرة في توضيح العناصر الأساسية للموضوع أو المشكلة.
(ج) مناقشة الموضوع أو المشكلة من قبل الطلبة ومن ثم توضيح وتلخيص العناصر الأساسية للمشكلة.

(د) فسح المجال للطلبة لمناقشة الموضوع أو المشكلة والاشتراك معهم في إبداء رأي كأي عضو من أعضاء المجموعة.

(هـ) فسح المجال للطلبة لمناقشة الموضوع أو المشكلة والقيام بدور الحفاظ على النظام والضبط فقط.

٦ ــ اتخاذ القرارات:

(أ) اتخذ القرارات المناسبة بنفسي وأطلب من الطلبة الالتزام بها.

(ب) أترك الحرية للطلبة في اتخاذ القرارات المناسبة.

(ج) أقترح عدداً من الحلول أو القرارات المناسبة وأفسح المجال للطلبة للاختيار منها وتجريبها.

(د) لم تُتخذْ القرارات خلال عملية الارشاد.

٧ ــ أتابع تنفيذ القرارات أو الحلول عن طريق:

(أ) الملاحظة المنتظمة لسلوك الطلبة.

(ب) الملاحظة العفوية لسلوك الطلبة.

(ج) مناقشة القرارات بعد تنفيذها خلال جلسة إرشادية تالية.

(د) تقارير الطلبة نفسهم.

ثالثاً ــ هل واجهتك مشكلات أو موضوعات لم تستطع مساعدة الطلبة في حلها؟

١ ــ نعم.

٢ ــ لا.

إذا كانت الإجابة (بنعم) فما هي أهم تلك المشكلات؟

١ ــ

٢ ــ

٣ ــ

٤ ــ

٥ ــ

(ب) ما هي مقترحاتك لمواجهة تلك المشكلات؟

١ ــ

٢ ــ

٣ ــ

٤ ــ

٥ ــ

مصادر البحث

(1) الامام، مصطفى محمود. تجربة الارشاد والتوجيه في المدرسة الثانوية.مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ١٩٧١.

(2) جاسم، شاكر مبدر. دراسة تجريبية في تأثير الارشاد على بعض المظاهر السولكية غير المقبولة اجتماعياً لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.جامعة بغداد، بغداد، كلية التربية، ١٩٧٨، (رسالةماجستير غير منشورة).

(3) جلال، سعد. التوجيه النفسي والتربوي والمهني.دار المعارف بمصر، ١٩٦٧.

(4) هنا، عطية محمود. التوجيه التربوي والمهني.مكتبة النهضة المصرية القاهرة، ١٩٥٩.

(5) زهران، ماجد عبد السلام. التوجيه والارشاد النفسي.عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٧.

(6) حزب البعث العربي الاشتراكي. التقرير السياسي للمؤتمر القطري الثامن،١٩٧٤.

(7) العراق، وزارة التربية. تقرير عن الوحدات الارشادية في العراق وبعض البلدان العربية،١٩٧٣.

(8) العيسي، عبد الوهاب. دراسة تجريبية عن العلاقة بين مستوى الطموح والانبساط والانطواء مع أثر بعض المتغيرات.بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٦٩.

(9) Arbuckle, D.S., *Student Personnel Services in Higher Education*, New York, McGraw-Hill Book Co., Inc., 1953.

(10) Brookover, Wilbur B. and Others, Educational Aspiration and Educational Plans in relation to Academic Achievement and Socioeconomic Status. *In School Review, Vol. 75, No. 4*, 1967.

(11) Cohn B. and Others, Group Counseling An Orientation— *Personnel and Guidance J., 42 Ai*, PP. 355-258i, 1963.

(12) Hill, C. «A process approach for establishing counselling goals and outcomes», *Personnel and Guidance J., 1975, 53*, PP. 571-576.

(13) Holden, A., *Counseling in Secondary School;* London, 1971.

(14) Krumbolt Z. J.D. Behavioral Counseling, Rationale and Research *Personnel and Guidance J., Dec.*, 1965, PP. 383-387.

(15) Patterson, C.H. Group Counseling — in Patterson, C.H. (Ed.) *The Counselor in the School: Selected Readings;* McGraw-Hill Book Company; N.Y. 1967.

(16) Stefflre, B. «Function and Present Status of Counseling Theory», in Stefflre, B.(Ed.) *Theories of Counselling*. N.Y. McGraw-Hill Book Co., 1965.

(17) Stoops, E. and Wahlquist, G.L. — *Principles and Practices in Guidance*. N.Y., McGraw-Hill Book Co., 1958.

(18) Tyler, Leona E. *«The Work of the Counselor»*, N.Y. Appleton Century Crofts Inc., 1969.

(19) Baughan, T. *Education and the Aims of Counselling An European Perspective;* Oxford : Basil, Blackwell, 1975.

(20) Waldkoetter, R.O. — A Comparative Guidance Study: Group Counseling with selected African Student — Teachers. *Personnel and Guidance J., 40B*, P.P. 638-642, 1962.

(21) Wright, E. Wayne — Group Procedures — in *Review of Educational Research; Vol. XXXIII, No. 2;* P.P. 205-II; 1963.

SUMMARY

Students Counselling: The Actual and Desired in Basrah University (A Field Study)

By:
Dr. Akram M. Subhi
and Mr. Shakir Mubdir Jasim

The article shows the development of students counselling of higher education in Iraq, using Basrah University as a case study. It concentrates on student councellors of Basrah Univrsity during the year 1980/81 and defines their role in counselling a group of students usually forty per counsellor.

Counselling used to deal, at the beginning, with students' problems and the ways of solving them, i.e. corrective counselling. Then it changed into behaviourstic preventive counselling, and finally, it concentrated on developmental counselling. In its final stage, students counselling started to consist of professional, educational and psychological aspects. Hence it became counselling psychology.

The authors used a two-stage field study. They started by selecting a sample of 20 counsellors from the university. They were given a questionaire consisting of seven questions concerning their experience in counselling. According to their answers, a three part questionaire was designed. This questionaire was sent to 8 specialists in the field of counselling and educational psychology, who enriched the questionaire with their suggestions and advise.

The questionaire in its final form was given to a sample of 50 counsellors from the various colleges of Basrah University. The answers were statistically analysed and several conclusions and suggestions were reached.