واقع ممارسة الإرشاد النفسي-التربوي
– دراسة ميدانية بثانويات مدينة تلمسان–

د. سعيدة عطار

أستاذة محاضرة أ جامعة تلمسان. الجزائر.

الملخص:

تعد خدمات الإرشاد النفسي والتوجيه المدرسي الموجهة لتلاميذ الطور الثانوي محور نشاط الإرشاد والتوجيه المدرسي المهني بالمؤسسات التعليمية، حيث تعد مرحلة التعليم الثانوي مرحلة عمرية ودراسية هامة في حياة التلاميذ لما يرتبط بها من مشكلات نفسية وتحديات دراسية وهموم مستقبلية.

لاسيما بخصوص الاختيارات الدراسية للمرحلة الحالية وحتى ما بعدها؛ وتأتي هذه الدراسة للتحقق من واقع ممارسة مستشاري الإرشاد والتوجيه لخدمات الارشاد النفسي والتربوي من وجهة نظر التلاميذ.

Résumé :

L'action du conseiller d'orientation scolaire auprès des élèves du cycles secondaire est la tache primordial dans la perspective de guidance et d'orientation scolaire puisque l'âge et l'étape scolaire des élèves du secondaire est importante de par ce qu'elle implique comme situations de problèmes et challenges scolaires et préoccupations en rapport au futur et surtout en rapport aux choix scolaires actuelles et futurs.

Ainsi la présente étude vise à vérifier la pratique des conseillers scolaires du point de vue des élèves.

مقدمة:

من دون شك التدخّل الإرشادي ضرورة تكفلية بالطلبة المراهقين بمؤسسات التعليم الثانوي، وتشير الدراسات وكذا واقع الدول المتقدمة التي رسخت دور التدخل الإرشادي من خلال تواجد أخصائي الإرشاد والتوجيه بشتى مؤسساتها التعليمية بدءا من المرحلة التحضيرية وإلى غاية المرحلة الجامعية الى أن فعالية هذا التدخل رهينة جودة الخدمات الارشادية الموجهة للتلاميذ.

وتأتي الدراسة الحالية لاستكشاف واقع هذه الممارسة من خلال مستوى جودة هذه الخدمات من وجهة نظر التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي بمدينة تلمسان.

مشكلة البحث:

يعد التوجيه والإرشاد النفسي واحدا من الخدمات النفسية التي يمكن أن تقدم للأفراد والجماعات على حد سواء، بغية مساعدتهم في التعرف على إمكاناتهم واستعداداتهم، وفهم طبيعة الظروف المحيطة بهم، بكل أبعادها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية مما يساعدهم على الاختيار الصحيح والمبني على أساس فهم واضح للحقائق الذاتية والظروف الموضوعية المحيطة بالفرد. (الكبيسي، 2002)

ويتفق أخصائيو علم النفس على أن فترة المراهقة تتصف بمشكلات متنوعة ما بين الصحية–الجسمية، والانفعالية، والأسرية، والأخلاقية–قيمية والاجتماعية، ومشكلات سوء التوافق؛ مما يجعل الطالب الثانوي بحاجة إلى المساعدة النفسية لحل المشكلات التي يواجهها، ويجعل التدخل النفسي لمختص الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ضرورة ملحة بالثانويات (الداهري، 2008)

من جهة أخرى تؤكد دراسة الحلبوسي(2001) إلى أن التوجيه والإرشاد المدرسي يلعب دورا مهما في زيادة قدرة الطالب على التكيف والنجاح وتجنب العديد من المشكلات التي تواجه الطلبة خلال مشوارهم الدراسي (الحلبوسي،2001).

وبحسب نوعية الارشاد والتوجيه التربوي المقدم الى الطلاب تجد الطلاب متعافين من المشكلات النفسية والتربوية؛ وفي هذا السياق، يتبلور التساؤل الرئيس في ما يلي: هل ما يقدمه مستشار التوجيه والارشاد لتلاميذ التعليم الثانوي من خدمات ارشادية يتصف بالجودة بمعنى آخر، ما هو مستوى جودة الخدمات الارشادية المقدمة الى تلاميذ التعليم الثانوي؟

ثم ما هو مستوى جودة كل بعد من أبعاد الخدمات الارشادية: الوجداني؟ التعليمي–التوجيهي؟ العلائقي؟ الفكري؟

أهمية البحث:

نختصر أهمية هذه الدراسة في كون الارشاد النفسي والتوجيه يعد نشاطا ضروريا في المؤسسات التعليمية فلا تعد الخدمات الارشادية–التوجيهية نشاطا اختياري أو تفضيلي أو اضافي بل هي ضرورية على جميع المستويات التعليمية (الحضانة، التعليم الابتدائي، المتوسط، الثانوي) إذا ما كان لدى هذه المؤسسات وصناع القرار طموح جعل المؤسسة التعليمية مصدر رئيسي للثروة البشرية الفعالة.

كذلك تعد الخدمات الارشادية–التوجيهية نشاطا ضروريا لما يرتبط بهذه المؤسسات من حركة وشخصيات في طور النمو النفسي الاجتماعي تتعرض يوميا الى تحديات مجتمعية والى صراعات نفسية، تحتاج الى اتخاذ القرارات بشأن الخيارات المتعددة ما يجعل هذه الشخصيات – التلاميذ–بحاجة الى من يرافقهم لأجل حسن تدبير يومياتهم واتخاذ قرارات صائبة ومناسبة لظروف حياتهم وطبيعة شخصياتهم سواء مرتبطة بخياراتهم التعليمية–المهنية أو بخياراتهم الوجدانية–العلائقية.

ولأجل هذه الاعتبارات تعد الدراسة الحالية مهمة من حيث أنها تقدم تقديرا كميا للخدمات الارشادية من وجهة نظر التلاميذ باعتبارهم "المتلقون" للخدمة الارشادية يعبر عن جودة الارشاد الموجه لهم.

أهداف البحث:

تعد الدراسة الحالية دراسة وصفية–استكشافية، تستدعي منهجية اجراءها وضع أهداف بحثية بدلا من فرضيات بحثية، وهي تشكل اجابة على تساؤل الرئيس والتساؤلات الفرعية المصاغة في مشكلة البحث، ونعرض هذه الأهداف كما يلي:

الهدف الأول: قياس مستوى "جودة الخدمات الارشادية" الموجهة لتلميذ التعليم الثانوي.

الهدف الثاني: قياس مستوى جودة "**بعد الخدمات الارشادية الوجدانية**" الموجهة لتلاميذ التعليم الثانوي.

الهدف الثالث: قياس مستوى جودة " **بعد الخدمات الارشادية التوجيهية– التعليمية" الموجهة** لتلاميذ التعليم الثانوي.

الهدف الرابع: قياس مستوى جودة " **بعد الخدمات الارشادية العلائقية**" الموجهة لتلاميذ التعليم الثانوي.

الهدف الخامس: قياس مستوى جودة " **بعد الخدمات الارشادية الفكرية**" الموجهة لتلاميذ التعليم الثانوي.

المصطلحات الاجرائية:

تتحدد اجرائيا جودة الخدمة الارشادية بتقدير التلميذ لتدخل المرشد من خلال ما يقدمه له من توجيهات وحضور في حياته ليساعده على حل مشكلاته الوجدانية أو العلائقية أو التعليمية – التوجيهية أو الفكرية بما يسمح له بتحقيق أهدافه وراحته النفسية وشعوره بالرضا عما يقدمه له، معبرا عنه بالدرجة الكلية المحصل عليها على الأداة المصممة لهذا الغرض والموجّهة للاستجابة لتلاميذ التعليم الثانوي.

و**نعرف اجرائيا مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني** على أنه المختص النفسي أو النفسي–التربوي المكلف بالتدخل الإرشادي وتوجيه ومتابعة تلاميذ التعليم الثانوي خلال كل فترة تمدرسهم.

ونعرف اجرائيا تلاميذ التعليم الثانوي بأنهم التلاميذ المتمدرسين في الثانويات محل الدراسة والمتعاملين مع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

الارشاد النفسي التربوي:

عاني الكثير من المتمدرسين المراهقين من مشكلات في مجالات متعددة ومتباينة، فهم يعانون من مشكلات دراسية كاختيار نوع التخصص والرسوب

والخوف من المستقبل الدراسي، وبذلك فهم بحاجة الى ارشاد تربوي من شأنه أن يعينهم على حل هذه المشكلات وتعميق صلتهم بالمؤسسة التعليمية وأفرادها.

كما يعانون من مشكلات وجدانية أو عاطفية تجعلهم عرضة للحالات النفسية الغير متوازنة – بل في بعض الأحيان الى المرض النفسي– وضعافا أمام الآفات الاجتماعية مثل التدخين والادمان... وفي مثل هذه الحالات على المؤسسة التعليمية من خلال جهاز التوجيه والارشاد ممثلا في شخص المستشار، توفير خدمات الارشاد النفسي؛ وتجدهم يعانون أيضا من المشكلات المتعلقة بعلاقاتهم بالآخرين وبوضعهم الاجتماعي، تائهين في سراديب بحثهم عن هويتهم ومكانتهم ودورهم الاجتماعي ومتضررون لسوء تسييرهم لعلاقاتهم بالآخرين؛ مرة أخرى على المؤسسة التعليمية التدخل لأجل مساعدتهم على ايجاد توافقهم الاجتماعي.

وفي هذا السياق، يذكر الغامدي(1997) أن الخدمات الارشادية في مؤسسات التعليم الثانوي يجدر بها أن تحقق أهدافا محددة تتمثل" في مساعدة التلميذ على اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالبرامج الدراسية؛ وتكوين علاقات فعالة مع الآخرين؛ ومساعدة التلميذ على فهم ذاته وتقبلها؛ وتحسين مهارات التلميذ في المجالات الدراسية والاجتماعية؛ وتقديم المساعدة اللازمة للتلميذ أثناء مروره بمشكلات أو أزمت انفعالية".(الغامدي، 1997، ص79)

وتبعا لذلك، نقترح للدراسة الحالية خلفية نظرية تتعلق بعرض النماذج الاجرائية للعملية الارشادية ومراحلها؛ حيث تمر العملية الإرشادية بسلسلة من المراحل، تتضمن كل مرحلة منها مجموعة من الإجراءات، ولقد تم وضعها في شكل نماذج تصف هذه العملية، وفيما يلي شرح لنموذجين مهمين هما: نموذج كورميي وهاكني، ونموذج هيل وأوبرين.

أولا: نموذج كورميي وهاكني(Cormier & Hackney Model):

قدم "كورميي وهاكني" نموذجا لمراحل العملية الإرشادية، ويتكون هذا النموذج من خمس مراحل هي:1) بناء العلاقة الإرشادية، 2) تقييم المشكلة، 3) وضع الأهداف، 4) المتدخلات، 5) الإنهاء والمتابعة.

المرحلة الأولى: بناء العلاقة الإرشادية: تشير العلاقة الإرشادية إلى المناخ النفسي الذي يتولد من التفاعل بين المرشد والمسترشد على أن تقوم العلاقة الإرشادية على عوامل مثل الاحترام المتبادل والثقة والإحساس بالأمن والراحة النفسية. وعلى الرغم من عدم وجود نمط محدد لبناء العلاقة الإرشادية، إلا أن هناك بعض الموجهات والمهارات مثل المهارات الاجتماعية وأن تتوفر سمة الأصالة لدى المرشد.

المرحلة الثانية: تقييم المشكلة: تتضمن هذه المرحلة جمع وتصنيف المعلومات التي ترتبط بالسبب الذي جاء بالمسترشد إلى الإرشاد. ويعتمد التقييم في هذه المرحلة على الأمرين هما: وجهة نظر المرشد النظرية والفلسفية للمشكلات الإنسانية، وكذا الموقف الإرشادي مع فهم المسترشد لهذا الموقف.

المرحلة الثالثة: تحديد أهداف الإرشاد: من الضروري تحديد وتقييم حاجات المسترشد من الجلسة الأولى وترجمتها إلى أهداف خاصة يسعى المرشد إلى تحقيقها مرافقة مع المسترشد، وهي تحدد الاتجاه التي تسير فيه العملية الإرشادية.

المرحلة الرابعة: المتدخلات: والمقصود بها الأنشطة والإجراءات التي من شأنها تحقيق أهداف العملية الإرشادية، فهي بالتالي خطة عمل أو استراتيجية تتبع من طرف المرشد لصالح المسترشد تسمح بتحقيق الأهداف الإرشادية.

المرحلة الخامسة: الإنهاء والمتابعة: يقوم المرشد في هذه المرحلة بتقييم مدى تحقق الأهداف الإرشادية مع تحديد الفوائد (النفسية) التي حققها المسترشد، مع إشراك المسترشد في وضع خطة للمتابعة تمثل نهاية هذه المرحلة. أما عند إحالة المسترشد إلى جهات أخرى للمتابعة، فلا بد من تحديد الحاجة إلى الإحالة وتقويم المصادر الممكنة للإحالة ثم إعداد المسترشد للإحالة، والتنسيق لتنفيذها.

أما المتابعة فهي الاتصال المهني الذي يحدث بين المرشد والمسترشد بعد انتهاء الإرشاد حيث يكون هذا الاتصال فعالا ومفيدا خاصة لأولئك المسترشدين اللذين يعتقدون أن إنهاء الإرشاد مناسب الآن، ولكن يمكن أن يعاودهم القلق مستقبلا. وعادة ما يقترح المرشد فترة تتراوح بين ثلاثة إلى ستة شهور بعد انتهاء الإرشاد لمقابلة المسترشد مرة أخرى للتأكد من حالته، ويعد الاتصال التليفوني في هذه المرحلة نوعا من المتابعة لأنه يوفر المعلومات عن حالة المسترشد، علما أنه ليس كافيا دائما. (الخطيب،2003، ص74-83).

ثانيا: نموذج هيل وأوبرين(Hill & O'brien Model,1999) :

هو نموذج من ثلاث مراحل، يعد إطار عمل لاستخدام المهارات الإرشادية في قيادة وتوجيه المسترشدين أثناء عملية استكشاف الاهتمامات والمشكلات والوصول إلى فهم وعمل تغييرات في حياتهم، ويقوم هذا النموذج على خبرات إكلينيكية وتعليمية واسعة فيعتمد على نظرية الإرشاد الممركز حول الشخص والإرشاد التحليلي والنظريات المعرفية السلوكية. وفيما يلي عرض لمراحله:

المرحلة الأولى: مرحلة الاستكشاف: يسعى المرشد في هذه المرحلة إلى جعل المسترشد مشتركا في العملية الإرشادية، مما يمكنه من استكشاف الأفكار والمشاعر والسلوكات الهامة، ويتم ذلك من خلال بناء علاقة الألفة والتعاطف (Empaty) بين المرشد والمسترشد. وكذا تشجيعه على الحديث عن مشكلاته واستثارة مشاعره نحو مشكلاته وآلامه.

المرحلة الثانية: مرحلة التبصر: يقوم المرشد في هذه المرحلة بالتنسيق مع المسترشد ليصل به إلى فهم ذاته وتبين أسباب سلوكه وأفكاره ومشاعره وجعله يعي بها ويدرك بذلك ذاته والعالم من حوله والهدف الأساسي في هذه المرحلة هو بناء فهم جديد وصحي لذاته وواقع ما يحيط به.

المرحلة الثالثة: مرحلة التنفيذ: يبدأ فيها تغيير الأفكار والمشاعر أو السلوك. فيحرك المسترشد عميله نحو اتخاذ القرارات واستكشاف السلوكات الجديدة الممكنة

لما يناسب إدراكه الجديد، وقد يقوم المرشد بتعليم المسترشد المهارات التي يحتاجها لإحداث التغيير في واقع حياته وتقييم هذه التغيرات وتعديل خطط تحقيقها. (أورد في: الخطيب،2003، ص83–90).

الدراسات السابقة:

1. دراسة عطار وبريشي(2008):

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على واقع الممارسة الإرشادية في المؤسسات التربوية–التعليمية من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. ولهذا الغرض تم تصميم مقياس الممارسة الإرشادية الذي تم إعداده من طرف الباحثتين، وتكوّن هذا المقياس من أربعة أبعاد هي بعد التوجيه؛ وبعد التقييم؛ وبعد المتابعة؛ وبعد ممارسة الأنشطة الإعلامية. وتميّز المقياس المصمم بصدق وثبات مرضيين، وعليه تمّ الاطمئنان إلى تطبيقه على عينة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. خلصت نتائج الدراسة الى أن الممارسة الإرشادية موجودة وبشكل قوي وبكل عناصرها في مؤسسات العليم الثانوي، حيث دل ذلك على أن مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يحققون على أرض الواقع ما هو مسطر في الجريدة الرسمية، وهذا حسب استجاباتهم على الاستبيان. (عطار وبريشي، 2008)

2. دراسة عتوته (2007):

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن حدة الحاجات الإرشادية للطالب الجامعي وفق معايير الجودة التعليمية الشاملة من خلال اظهار الفروق ذات الدلالة في استجابات الطلبة على إستبانة الحاجات الإرشادية في ضوء متغيري الجنس والتخصص العلمي. وجاءت هذه الحاجات مرتبة وفق المجالات التالية: مجال الحاجة إلى جودة التدريس والبحث عن المعلومة الجيد؛ مجال الحاجة إلى جودة المكتبة الجامعى؛ مجال الحاجة إلى جودة التقييم وعدالته؛ مجال الحاجة إلى جودة البيئة والعلاقات الجامعية؛ مجال الحاجة إلى التمسك بالهوية والتعاطي الحضاري؛

مجال الحاجة إلى جودة البحث؛ مجال الحاجة إلى جودة الأداء ومواكبة مجتمعات المعرفة؛ مجال الحاجة إلى جودة العلاقات بين الجامعة والمحيط المؤسساتي؛ مجال الحاجة إلى جودة العلاقات الجامعية.وللتحقق من فرضيات الدراسة تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عرضية شملت 100 فردا (الذكور ن= 50 ؛ الاناث ن= 50) وتم القياس بواسطة " استمارة الحاجات الإرشادية للطالب الجامعي" و التي اشتملت على (54)فقرة. وخلصت الدراسة الى ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة الطلبة على إستبانة الحاجات الإرشادية في ضوء متغير الجنس.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة الطلبة على إستبانة الحاجات الإرشادية في ضوء التخصص العلمي. (عتوته، 2007)

3. دراسة بن دعيمة (2007):

هدفت الدراسة الى التعرف الفروق الاحصائية لحاجات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي إلى الخدمات الإرشادية في ضوء متغيري الجنس التخصص الدراسي. وشملت عينة الدراسة 200 تلميذ وتلميذة في السنة الثانية ثانوي (أدبي وعلمي)، وزع عليهم إستبيان تكون من (75) بندا غطت ثلاث محاور هي، الحاجات النفسية، الحاجات الاجتماعية، الحاجات التربوية. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. توجد فروق دالة بين الجنسين في حاجاتهم للخدمات الإرشادية لصالح الإناث.
2. توجد فروق دالة بين الجنسين في حاجاتهم النفسية للخدمات الإرشادية لصالح الإناث.
3. توجد فروق دالة بين الجنسين في حاجاتهم الاجتماعية للخدمات الإرشادية لصالح الإناث.
4. توجد فروق دالة بين الجنسين في حاجاتهم التربوية للخدمات الإرشادية لصالح الإناث.

5. لا توجد فروق دالة بين التلاميذ من حيث التخصص الدراسي في حاجاتهم للخدمات الإرشادية لصالح التلاميذ الأدبيين.

أ-توجد فروق دالة بين التلاميذ من حيث التخصص الدراسي في حاجاتهم النفسية للخدمات الإرشادية لصالح التلاميذ الأدبيين.

ب-توجد فروق دالة بين التلاميذ من حيث التخصص الدراسي في حاجاتهم الاجتماعية للخدمات الإرشادية لصالح التلاميذ الأدبيين.

ج-لا توجد فروق دالة بين التلاميذ من حيث التخصص الدراسي في حاجاتهم التربوية للخدمات الإرشادية لصالح التلاميذ الأدبيين. (بن دعيمة، 2007)

4. دراسة فنطازي ولوكيا(2007):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع الإرشاد في مؤسساتنا التربوية وخاصة في المرحلة الثانوية وذلك من خلال دراسة أراء أهم طرفين في العملية ألا وهما تلاميذ الجذوع المشتركة ومستشاري التوجيه، حيث تركزت إشكالية الدراسة حول معرفة أراء التلاميذ ومدى استفادتهم من خدمات الإرشاد المقدمة لهم من طرف المستشار وكذا الكشف عن أراء هذا الأخير حول تلك الخدمات وما هي العراقيل أو المعوقات التي تواجهه وتؤثر سلبا على فعالية خدمات الإرشاد.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى نتائج مهمة حيث أن تلاميذ الجذوع المشتركة اتفقوا على استفادتهم من خدمات الإرشاد رغم اختلاف جذوعهم لكنهم يرون أنهم استفادوا أكثر من خدمات الإرشاد الجماعي (خدمة الإعلام والتوجيه) ولم يستفيدوا كما يجب من خدمات الإرشاد الفردي كالمتابعة النفسية مثلا.

كما أن مستشاري التوجيه يرون أن هناك العديد من العراقيل التي تؤثر سلبا على خدمات الإرشاد التي يقدمونها وأهمها افتقارهم إلى وسائل العمل وتقنياته، ظروف العمل غير مشجعة كافتقار اغلبهم لمكاتب خاصة بهم دون أن ننسى كثرة الأعباء الإدارية التي قد تشتت جهودهم وتؤثر على فعالية خدمات الإرشاد المنوطة بهم. **(فنطازي ولوكيا، 2007)**

5. دراسة عقاقبة (2001):

استهدفت الدراسة التعرف على الحاجات النفسية وترتيبها لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني لولايات :باتنة وخنشلة وبسكرة؛ ثم التعرف على الفروق في هذا الترتيب بحسب متغيرات :الجنس، التخصص العلمي الجامعي الخبرة المهنية، والحالة العائلية."

استخدم الباحث لأغراض هذه الدراسة مقياس الحاجات النفسية من إعداد :محمد السيد عبد الرحمن وسامي هشام (1997)، تم توزيعه على مجموع العاملين في ولايات باتنة وبسكرة وخنشلة، والبالغ عددهم الإجمالي 62 مستشارا ومستشارة، استبعدت من استجاباتهم 18 استجابة وذلك لعدم اكتمالها.

وقد أسفرت النتائج على ما يلي:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة الذكور والإناث ما عدا في حاجة واحدة وهي الحاجة للجنس.

- لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة مستشاري التوجيه لذوي الاختصاص العلمي الجامعي علم النفس وعلم الاجتماع.

- لا توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين مجموعة مستشاري التوجيه على أساس متغير الخبرة المهنية ما عدا في حاجة واحدة وهي الحاجة للانتماء وهذا عند المقارنة بين مجموعة ذوي خبرة متوسطة وذوي خبرة قصيرة.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعة العزاب والمتزوجين.

كما أوضحت النتائج أن الحاجات الأكثر ظهورا لدى مستشاري التوجيه هي :الحاجة لتقديم العون، الحاجة إلى الانتماء، تجنب اللوم، تجنب الإحساس بالذنب والأنانية، واحتلت الحاجة للاستعراض، الانعزالية، ولجنس في آخر الترتيب، في حين تباينت باقي الحاجات في ترتيبها لكن دون أن تشير النتائج إلى فروق دالة. (عاقبة، 2001)

6. دراسة الجيماز (1997):

تتحدد أهداف هذه الدراسة في:

1. قياس دور كل من المرشد في الإرشاد والمرشدة في الإرشاد التربوي في مدارس نظام المقررات للبنين والبنات.
2. مقارنة فعالية دور كل من المرشد والمرشدة في مدارس نظام المقررات.
3. اكتشاف أي العناصر أقوى عند المرشد والمرشدة والقدرة على القيام بها من العناصر الخمسة التالية:

الجوانب الاجتماعية والنفسية، الجوانب الإنسانية، الأنشطة المدرسي، الجوانب الشخصية للتلميذ؛ الجوانب المدرسية.

وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حيث شملت (600) تلميذ وتلميذة من المرحلة الثانوية نظام المقررات من الصفوف الثاني والثالث والرابع. وقد استخدم استبيان اشتمل على 50 سؤالا بواقع 10 أسئلة لكل عنصر من العناصر الخمسة المذكورة آنفا. كانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:

1. يوجد تقارب بين آراء التلاميذ والتلميذات حول إيجابية دور المرشد ولمرشدة بمدارس نظام المقررات في عملية الإرشاد التربوي في الجوانب الاجتماعية والنفسية.

2. تعتبر الجوانب الشخصية أكثر المجالات إيجابية لدور المرشد، بينما الأنشطة المدرسية أكثر سلبية في آراء التلاميذ.

3. كانت الجوانب الدراسية أكثر إيجابية لدور المرشدة، والأنشطة المدرسية أكثر سلبية في آراء التلميذات.

4. يتفق كل من التلاميذ والتلميذات في آرائهم على ترتيب مجالات الإرشاد التربوي ترتيبا تنازليا لقدرة كل من المرشد والمرشدة للقيام بها وهي على التوالي: الجوانب الشخصية، الجوانب الدراسية، الجوانب الاجتماعية والنفسية والعلاقات الإنسانية، الأنشطة المدرسية.

5. توجد فعالية إيجابية وآراء مرضية للتلاميذ والتلميذات لدور المرشد والمرشدة في الإرشاد التربوي بمدارس نظام المقررات. (الجيماز، 1997)

7-دراسة معمور وحمزة (1991)

استهدفت هذه الدراسة تلاميذ الثانويات في بعض مدن المملكة العربية السعودية لأجل:

1-التعرف على الممارسات الواقعية الفعلية لعملية التوجيه والإرشاد التي يمارسها المرشد الطلابي في المدرسة.

2-ما ينبغي أن تكون عليه هذه الممارسات لعملية التوجيه والإرشاد التي يمارسها المرشد الطلابي في المدرسة.

3-معرفة الفروق في ممارسة عملية التوجيه والإرشاد بين المدارس.

تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها 500 طالب من مختلف الصفوف الدراسية في المرحلة الثانوية وينتمون إلى التخصصات العلمية والأدبية والعامة، واستخدم لجمع المعلومات منهم، استبيان اشتملت على (71) عبارة شملت ستة مجالات رئيسية للتوجيه و الإرشاد هي: التوجيه و الإرشاد النفسي؛ التوجيه و الإرشاد المهني.؛التوجيه و لإرشاد التربوي.؛ التوجيه و الإرشاد الديني؛ التوجيه والإرشاد الاجتماعي؛ التوجيه و لإرشاد الوقائي. كانت أهم النتائج ما يلي: – إن عملية التوجيه الإرشاد التي يقوم بها المرشد بالمدرسة تمارس ممارسة واقعية و مثالية.

- إن عملية التوجيه والإرشاد لها أهمية كبيرة في العملية التعليمية والتربوية. (أورد في: المنان،1991)

8. **دراسة هوتشينسون وبوتورف (1986)Hutchinson & Bottorf** هدفت هذه الدراسة الى »معرفة الخدمات الإرشادية ومدى ممارستها من وجهة نظر الطلاب" حيث تكونت عينة الدراسة من 250 طالبا من 21 ولاية أمريكية؛ حيث قام الباحثان بتطبيق استبيان يحتوي على عبارات تبين مدى رضا الطلاب عن برامج الخدمات الإرشادية التي تمارس في مدارسهم، إضافة إلى المقابلات الشخصية مع عينة الدراسة. وخلصت الدراسة الى النتائج التالية:

- خدمات الإرشادية المهني تمارس في الواقع بنسبة 40 % بينما أنها خدمات التلاميذ في حاجة إليها" كما ينبغي أن تكون"بنسبة .89 %

- خدمات متابعة الغياب والهروب تمارس في الواقع بنسبة 20% بينما أنها خدمات التلاميذ في حاجة إليها" كما ينبغي أن تكون"بنسبة 01 %.

- خدمات توفير المعلومات عن الكلية وتزويد المعلومات تمارس في الواقع بنسبة 59% بينما أنها خدمات التلاميذ في حاجة إليها" كما ينبغي أن تكون"بنسبة 79%.

- خدمات النظام المدرسي تمارس في الواقع بنسبة 20% بينما أنها خدمات التلاميذ في حاجة إليها" كما ينبغي أن تكون"بنسبة 03% .

- خدمات الارشاد النفسي تمارس في الواقع بنسبة 21% بينما أنها خدمات التلاميذ في حاجة إليها" كما ينبغي أن تكون"بنسبة 60% .

- خدمات الجدول المدرسي تمارس في الواقع بنسبة 78% بينما أنها خدمات التلاميذ في حاجة إليها" كما ينبغي أن تكون"بنسبة 56% .

- خدمات السجلات والملفات تمارس في الواقع بنسبة 24% بينما أنها خدمات التلاميذ في حاجة إليها" كما ينبغي أن تكون"بنسبة 03% .

- خدمات الاختبارات تمارس في الواقع بنسبة 37% بينما أنها خدمات التلاميذ في حاجة إليها" كما ينبغي أن تكون"بنسبة 10% .

- يتضح أن الخدمات التي التلاميذ بأكثر حاجة اليها ولا تقدم لهم الا بنسبة ضئيلة هي ممارسة المرشد لخدمات الإرشاد المهني، يليها المعلومات الخاصة بالكليات ثم الإرشاد النفسي. (اورد في: بن دعيمة، 2007)

8. دراسة ليفتون(1977) Liviton :

هدفت هذه الدراسة الى تقويم البرامج الإرشادية في المدرسة الثانوية "في ولاية مينسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحث إستبيان طبقّه على عينة تتكون من 550 طالبا من المرحلة الثانوية؛ وكانت نتائج الدراسة كالتالي:

% 24 من الطلاب يفضلون استشارة الوالدين لمشاكلهم الخاصة والعامة.

% 54 يفضلون استشارة الأصدقاء.

% 04 فقط يتصلون بالمرشد المدرسي فيما يتعلق بمشاكلهم النفسية.

% 54 يفضلون الاتصال بالمرشد المدرسي إذا واجهوا مشاكل تتعلق بالهروب من المدرسة أو التأخر الدراسي. (أورد في: عقاقبة، 2001)

الاجراءات الدراسة الميدانية:

المنهج: تم إتباع المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها. (بوحوش والذنيبات، 1995) **وحيث تعد الدراسة الحالية وصفية استكشافية.**

مجتمع البحث وعينته: تمثل مجتمع البحث في الدراسة الحالية في تلاميذ التعليم الثانوي بمدينة تلمسان، حيث اختارت الباحثة عينة عشوائية من تلاميذ التعليم الثانوي بلغت ن= 200 تلميذا استجابوا للمقياس الموجه لهم.

الأداة: استلزم تحقيق أهداف الدراسة الحالية استخدام أداة القياس" مقياس جودة الخدمات الارشادية" وهو من تصميم وبناء الباحثة، تضّمن خمسة أبعاد تم تعريفها اجرائيا استنادا إلى **التعريف الإجرائي الذي اقترحته** الباحثة، بعد الاطّلاع على جملة من التعاريف الاصطلاحية وتبنّيها للتعريف الاصطلاحي المحدد آنفا. وقد تمت تغطيت كل بعد من هذه الأبعاد بخمسة فقرات ذات اتجاه ايجابي، تقابلها ثلاثة بدائل هي على التوالي: نعم؛ نوعا ما؛ لا والتي تعادلها الأوزان التالية: 3؛ 2؛ 1.

وتعد بدائل الاستجابة:(نعم، نوعا ما، لا) ذات الأوزان :(3؛ 2؛ 1) التقدير المتدرج:(ذات جودة عالية؛ ذات جودة متوسطة؛ ذات جودة ضعيفة) لتقيم المستجوبين(التلاميذ) لجودة الخدمات الارشادية الموجهة إليهم.

وتجدر الإشارة أنه تمت مراعاة في أثناء صياغة فقرات المقياس، وضوحها واحتوائها على فكرة واحدة فقط، والابتعاد عن التعبير اللغوي المعقّد (كلمات بسيطة) أو المركب وعن استخدام الفقرات الطويلة، وصيغة نفي النفي لتجنب وقوع المستجيب في التباس الفهم أو عدم وضوح الفقرات بالنسبة له.

الخصائص السيكومترية للأداة:

تم تطبيق المقياس المكوّن من (30) فقرة على عينة من تلاميذ الطور الثانوي من الصف الثاني والنهائي وهما المستويين اللذان تقدم لهما خدمات مستشاري التوجيه والارشاد، بهدف استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس؛ وعلى اثر ذلك تم إجراء التحليل الإحصائي لفقرات المقياس وتمثّل الغرض منه في إبقاء فقرات المقياس القادرة على قياس المتغير الذي صممّت لأجل قياسه.واستخدمت الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSSالطبعة 13لإجراء التحليل الإحصائي للفقرات.

1. **مؤشرات الصدق:**

" إن تقدير صدق الاختبار يمثّل إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيته؛ ويعني الصدق جودة الاختبار بوصفه أداة لقياس ما وضع من أجل قياسه، وميزة الصدق من أكثر الصفات أهمية التي يجب أن يتّصف بها أي مقياس".(الظاهر وتمريجيان وعبد الهادي،1999،ص132)؛ "وقد صنّفت الجمعية الأمريكية للقياس النفسي، الصدق إلى ثلاثة أنواع هي: صدق المحتوى وصدق البناء، والصدق المرتبط بالمحكّات الخارجية".(أبو حطب وآخرون،1986،ص165) وقد حرصت الباحثة على تحقّق نوعين من الصدق بالنسبة للمقياس الحالي– وهو كاف لتحقّق صدق المقياس–وهما الصدق المنطقي وصدق البناء.

ويتحقّق الصدق المنطقي عن طريق الحكم على مدى تمثيل الاختبار للظاهرة من خلال أبعاده والفقرات المكونة لكل بعد، ويتم ذلك من خلال تعريف أبعاد

المقياس، ومن خلال التصميم المنطقي للفقرات بحيث تغطي المساحات المهمة لكل بعد من أبعاد المقياس.(Allen & Yen,1979)؛ **وقد حلّلت الباحثة الأدبيات** المتعلقة بالارشاد النفسي وخدماته تحليلا منتظما لتتمكّن من تحديد أبعاد "مقياس جودة الخدمات الارشادية"، وصيغت الفقرات لتغطية كل بعد من الأبعاد المحدّدة للمقياس بعد تعريفه إجرائيا واعتبار جميع الأبعاد متساوية الأهمية في تكوينها للمفهوم؛ وبذلك اعتبر **هذا النوع من الصدق متوفرا** .

من جهة أخرى، يعد تحليل الفقرات وسيلة أساسية لأجل تحسين نوعية الفقرات، وبالتالي تحسين نوعية المقياس.(Ebel,1972,p383) إذ **أن أفضل الفقرات** تمييزا هي تلك التي لها **ارتباط مرتفع** مع الدرجة الكلية للمستجوب على الاختبار.(الظاهر وتمريجيان وعبد الهادي،1999، ص 13) ولأجل ذلك أخضعت فقرات المقياس إلى **التحليل الإحصائي بواسطة الحقيبة الاحصائية بحساب معاملات ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية** فأظهرت النتائج العلاقة الارتباطية المرتفعة حيث تراوحت قيمة معاملات الارتباط ما بين: (0.238 – 0.572) والمميزة عند مستوى دلالة 0.01 بالنسبة لكل فقرات المقياس.

الثبات:

"يعد مفهوم الثبات من المفاهيم الأساسية في القياس، يجب توافره في المقياس لكي يكون صالحا للاستخدام".(الإمام وعبد الرحمن والعجيلي،1990، ص143) "كما يعد شرطا مهما لتأكيد صدق الاختبار".(ثورندايك وهجين،1989، ص85) ولأجل حساب ثبات المقياس الحالي، **قامت الباحثة بحساب معامل ألفا للاتساق الداخلي** الذي يظهر الاتساق في أداء الفرد من فقرة إلى أخرى؛ " ويترجم هذا المعامل متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرق مختلفة".(عبد الرحمن،1983، ص210) وقد بلغ معامل ألفا للاتساق الداخلي للمقياس الحالي قيمة **(0.882)** وقدر معامل الثبات بواسطة التجزئة النصفية قيمة

(0.841). (أنظر ملحق 1: معاملات الارتباط (الفقرة / الدرجة الكلية)؛ معاملات الثبات)

في الأخير، تحقّق كل من صدق وثبات المقياس بشكل مرضي، مما يجعل المقياس صالحا كأداة لاستكشاف جودة الخدمات الارشادية لمستشاري التوجيه والارشاد النفسي بثانويات مدينة تلمسان.

عرض وتفسير النتائج:

الهدف الأول: قياس مستوى جودة الخدمات الارشادية الموجهة لتلميذ التعليم الثانوي.

لتحقّق من هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي للدرجات المحصل عليها بعد استجابة أفراد عينة قدرها 200 تلميذ من التعليم الثانوي لأداة القياس" مقياس جودة الخدمات الارشادية"، حيث بلغ قيمة (63.65) والانحراف المعياري بلغ قيمة (12.949) كما تم حساب المتوسط النّظري والذي بلغ قيمة (70) واستدل على الفرق ما بينهما باستخدام الاختبار التّائي لعيّنة واحدة واختبار دلالته عند مستوى 0.01. ويعرض كل ذلك في الجدول التالي:

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار الفرق بين المتوسط النظري والمحسوب للدرجة الكلية على مقياس جودة الخدمات الارشادية

المتوسط النظري	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	النسبة التائية	درجة الحرية	مستوى لدلالة عند 0.01
70	63.65		12.949	0.916	69.517	199	دال

مما ظهر من نتائج التحليل الاحصائي المبينة في الجدول(1) أن القيمة التائية المحسوبة جاءت دالة على أن الفرق بين المتوسطين المحسوب والنّظري هو

فرق جوهري حقيقي وليس ناجما عن الصدفة، وحيث أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة هو الأصغر فان **مستوى جودة الخدمات الارشادية هو أقل من المستوى المتوسط وبالتالي يعد ضعيفا.**

وتأتي هذه النتيجة في العموم **متفقة** مع **دراسة هوتشينسون وبوتورف (1986) التي** هدفت هذه الدراسة

الى معرفة الخدمات الإرشادية ومدى ممارستها من وجهة نظر الطلاب" وهي التي نعدها الأكثر تماثلا مع مشكلة بحثنا الحالي واجراءات تطبيقها (نوع العينة وحجمها ونوع الأداة المستخدمة) والتي توصلت الى أن الخدمات التي التلاميذ بأكثر حاجة اليها ولا تقدم لهم الا بنسبة ضئيلة هي ممارسة المرشد لخدمات الإرشاد المهني ويليها المعلومات الخاصة بالكليات ثم الإرشاد النفسي.

و**متفقة** مع نتائج **دراسة فنطازي ولوكيا (2007)** التى توصلت الى أن تلاميذ لم يستفيدوا كما يجب من خدمات الإرشاد الفردي كالمتابعة النفسية مثلا، مع ذلك اتفق تلاميذ الجذوع المشتركة على أنهم استفادوا أكثر من خدمات الإرشاد الجماعي (خدمة الإعلام والتوجيه).

بينما هي **متعارضة مع نتائج دراسة عطار وبريشي** والتي كانت عينة مستجوبيها مستشاري التوجيه أنفسهم، على أن الممارسة الإرشادية موجودة وبشكل قوي وبكل عناصرها في مؤسسات العليم الثانوي، بحيث يحقق مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على أرض الواقع ما هو مسطر في الجريدة الرسمية؛ غير أن هذا **لا يعدا تعرضا حقيقيا أو مقنعا** حينما نعلم عينة مستجوبيها مستشاري التوجيه أنفسهم باختلاف الدراسة الحالية حيث المستجوبين هم التلاميذ.

من جهة أخرى قد يفيد الاشارة الى أن الدراسة الحالية جاءت متعارضة النتائج مع دراسات التي أجريت بالمملكة العربية السعودية لكل من **الجيماز(1997)** والتي توصلت الى أنه توجد فعالية إيجابية وآراء مرضية للتلاميذ والتلميذات لدور المرشد والمرشدة في الإرشاد التربوي توجد فعالية إيجابية وآراء مرضية للتلاميذ

والتلميذات لدور المرشد والمرشدة في الإرشاد التربوي في الجوانب الاجتماعية و النفسية بمدارس نظام المقررات؛ و**دراسة معمور وحمزة (1991)** التي توصلت الى أن عملية التوجيه الإرشاد التي يقوم بها المرشد بالمدرسة تمارس ممارسة واقعية و مثالية ببعض مدن المملكة العربية السعودية.

الهدف الثاني: قياس مستوى جودة بعد الخدمات الارشادية الوجدانية الموجهة لتلاميذ التعليم الثانوي.

للتحقق من هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي للدرجات المحصل عليها بعد استجابة أفراد عينة قدرها 200 تلميذ من التعليم الثانوي عل فقرات بعد الخدمات الارشادية الوجدانية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البعد 15.61 وانحراف المعياري (3.13) كما هو مبين في الجدول التالي:

المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	النسبة التائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند 0.01
14	**15.61**	**3.13**	**0.221**	**70.530**	**199**	**دال**

وقد أظهرت الجداول كذلك دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي والتي كانت دالة احصائيا حيث بلغت قيمة النسبة التائية (70.530) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.001. ولما كان المتوسط الحسابي أعلى من الفرضي فنقدر بأن مستوى جودة **الخدمات الارشادية الوجدانية كان عاليا**

الهدف الثالث: قياس مستوى جودة بعد الخدمات الارشادية التوجيهية – التعليمية الموجهة لتلاميذ التعليم الثانوي.

وللتحقق من هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي للدرجات المحصل عليها بعد استجابة أفراد عينة قدرها 200 تلميذ من التعليم الثانوي عل فقرات بعد **الخدمات الارشادية التوجيهية – التعليمية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البعد 13**,9050 **وانحرافه المعياري**(3,604) **كما هو مبين في الجدول التالي:**

المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	النسبة التائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند 0.01
14	13,9050	3,60429	,25486	54,559	199	دال

وقد أظهرت الجداول كذلك دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي والتي كانت دالة احصائيا حيث بلغت قيمة النسبة التائية (54,559) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.001. ولما كان المتوسط الحسابي أقل من الفرضي فنقدر بأن مستوى جودة **الخدمات الارشادية التوجيهية – التعليمية كان منخفضا.**

الهدف الرابع: قياس مستوى جودة بعد الخدمات الارشادية العلائقية الموجهة لتلاميذ التعليم الثانوي.

للتحقق من هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي للدرجات المحصل عليها بعد استجابة أفراد عينة قدرها 200 تلميذ من التعليم الثانوي عل فقرات بعد **الخدمات الارشادية العلائقية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البعد** 13,905 **وانحرافه المعياري** (3,242) **كما هو مبين في مبين في الجدول التالي:**

المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	النسبة التائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند 0.01
14	10,9250	3,24221	,22926	47,654	199	دال

وقد أظهرت الجداول كذلك دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي والتي كانت دالة احصائيا حيث بلغت قيمة النسبة التائية (47,654) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.001. ولما كان المتوسط الحسابي أقل من الفرضي فنقدر بأن مستوى جودة **الخدمات الارشادية العلائقية الخدمات الارشادية العلائقية كان منخفضا.**

الهدف الخامس: قياس مستوى جودة بعد الخدمات الارشادية الفكرية الموجهة لتلاميذ التعليم الثانوي.

للتحقق من هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي للدرجات المحصل عليها بعد استجابة أفراد عينة قدرها 200 تلميذ من التعليم الثانوي عل فقرات بعد **الخدمات الارشادية الفكرية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البعد** 13,905 **وانحرافه المعياري** (3,242) **كما هو مبين في الجدول التالي:**

المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	النسبة التائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند 0.01
14	13,0650	3,46566	,24506	53,314	199	دال

وقد أظهرت الجداول كذلك دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي والتي كانت دالة احصائيا حيث بلغت قيمة النسبة التائية (53,314) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.001. ولما كان المتوسط الحسابي أقل من الفرضي فنقدر بأن مستوى جودة **الخدمات الارشادية الفكرية كان منخفضا.**

ولأجل مناقشة هذه النتائج الخاصة بواقع أشكال الخدمات الارشادية لم تتوفر دراسات سابقة في البيئة الجزائرية، بل الدراسة الوحيدة على حد علم الباحثة هي دراسة **دراسة هوتشينسون وبوتورف(1986) التي توصلت الى أن خدمات** الارشاد النفسي تمارس في الواقع بنسبة 21% بينما أنها التلاميذ في حاجة إليها" كما ينبغي أن تكون"بنسبة 60%، مما يعني أن هذا الشكل من الخدمات ذو مستوى ضعيف؛ وتعارض هذه النتيجة ما توصلت اليه الدراسة الحالية من أن **الخدمات الارشادية الوجدانية** مقدمة للتلاميذ هي بمستوى عال.

من جهة أخرى لم تتوصل الدراسة الى ابراز تكفل خاص بالمتفوقين دراسيا نظرا لعدم توافر اية خدمات ارشاد خاصة موجهة لهؤلاء باعتبارهم متفوقين ولهم خصائص وجدانية وتعلمية وفكرية تجعلهم مختلفون عن أقرانهم العاديين؛ فكثير من المتفوقين يصادفون صعوبات شديدة في معالجة مواقف الحياة إذ أن النضج الاجتماعي والوجداني غير تابعين بالضرورة للتفوق فبالرغم من أن ذكاء المتفوقين يزودهم ببصيرة تساعدهم في حل المشكلات إلا أنه غالبا ما يكون مصدرا لحساسية تضطرهم لمواجهة مشكلات لا يواجهها التلميذ العادي". (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2001)

التوصيات: تنتهي الدراسة الحالية الى التوصيات التالية نذكرها كما يلي:

نوصي من خلال نتائج هذه الدراسة، توفير خدمات الإرشاد النفسي في جميع مستويات التعليم، بحيث تشمل الحضانة والابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعة من منطلق أنها ليست نشاطا "إضافية" أو " كماليا"، بل هي خدمات ضرورية داخل المؤسسات التعليمية إذا ما كان لدى هذه المؤسسات وصناع القرار طموح جعل المؤسسة التعليمية مصدر رئيسي للثروة البشرية الفعالة.

كما نوصي بتقديم رعاية خاصة للمتفوقين من خلال برامج رعاية وارشاد تتناسب مع خصائصهم الشخصية المتميزة.

كما نوصي بالعمل على تصميم برامج ارشادية وخطط ارشادية في سياق تحقيق أهداف المجتمع ومؤسساته وتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي والانجاز في الحياة.

قائمة المراجع:

1. بو حطب فؤاد وعثمان، سيد أحمد وصادق، وآمال. (1987). التقويم النفسي(ط2). القاهرة: الأنجلو المصرية.
2. الإمام، مصطفى محمود وآخرون. (1990). التقويم والقياس. جامعة بغداد: دار الكتب للطباعة والنشر.
3. بن ديمة، لبنى. (2007). حاجات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي إلى الخدمات الإرشادية–في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي الجنس والتخصص الدراسي–دراسة ميدانية في مدينة أم البواقي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة باتنة، الجزائر.
4. بوحوش، عمار والذنيبات، محمد محمود. (1995). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. الجزائر: يوان المطبوعات الجامعية.
5. ثورندايك، وبرت وهجين، ليزابيت. (1989). القياس والتقويم في علم النفس والتربية" ترجمة عبد الله زيد الكسلاني وعبد الرحمن عدس" (ط3). عمان: مركز الكتب الأردني.
6. الجيماز، جاسم راشد. (1997). دراسة فعالية المرشد التربوي في النظام المقررات في دولة الكويت، مجلة التربية، العدد (23)، 50–57.
7. الحلبوسي، سعدون سلمان نجم. (2001). المشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الثانوية ودور الإرشاد في علاجها من وجهة نظر المدراء والمدرسين والمرشدين. يفرن: الندوة التنشيطية للتعليم الأساسي والمتوسط.
8. الحسيني، هدى. (2000). المرجع في الإرشاد التربوي. بيروت: أكاديميا.

9. الداهري، صالح حسن. (2008). الإرشاد النفسي المدرسي، أساليبه ونظرياته. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
10. الزبادي، أحمد محمد والخطيب، هشام. (2001). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. (ط1). الأردن: دار الثقافة.
11. الظاهر، زكريا محمد؛ وتمرجيان جاكلين وعبد الهادي، جودت عزت. (1999). مبادئ القياس التقويم في التربية (ط1). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
12. عقاقبة عبد الحميد. (2001). ترتيب الحاجات النفسية حسب متغيرات: الجنس، التخصص الجامعي، الخبرة المهنية، الحالة العائلية لدى عينة من مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة باتنة، الجزائر.
13. عتوته، صالح. (2007). الحاجات الإرشادية للطالب الجامعي في ضوء معايير الجودة التعليمية الشاملة، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بسكرة، الجزائر.
14. عبد الرحمن، سعد. (1983). القياس النفسي. الكويت: مكتبة الفلاح.
15. عطار، سعيدة وبريشي، مريامة. (2008). واقع الممارسة الإرشادية في المؤسسات التربوية–التعليمية من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. ورقة مقدمة الى: المؤتمر الدولي الارشاد النفسي والتوجه في المؤسسات التعليمية، ورقلة، الجزائر.
16. الغامدي، فهد إبراهيم الغاشمي. (1997). الخدمات الإرشادية وأثرها في الحد من ظاهرة التسرب الدراسي بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر، الجزائر.
17. القذافي، رمضان محمد. (1997). التوجيه والارشاد النفسي. بيروت: دار الجيل.
18. الكبيسي، وهيب مجيد. (2002). التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق. مالطا: منشورات آلغا.
19. المنان، بار عبد محمد خان. (1991). الممارسات الواقعية والمثالية لعملية التوجيه والإرشاد كما يدركها الطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. سلسلة البحوث التربوية والنفسية، العدد ()، 13–73.
20. المركز الوطني للوثائق التربوية. (2001). الموهوبون، سلسلة من قضايا التربية، ملف 24.
1. Allen, M.J & Yen, W.(1979). *Introduction to measurement theory*. California: De Book**.**
2. Ebel, R.L.(1972). *Essentiels of educational measurement*.
3. New Jersey: Prentice-hall.

ملحق: مقياس الحاجات الارشادية