DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol12iss2pp355-378

تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة: معتقدات المرشدين المدرسيين حوله وتوجهاتهم النظرية والتحديات التي تواجههم

سعاد منصور محمود غيث*

الجامعة الهاشمية، الأردن

استُلم بتاريخ: ٢٠١٧/١١/١٤ قُبل بتاريخ: ٢٠١٨/٣/٥

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة استخدام المرشدين المدرسيين لتدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة، والتوجهات النظرية التي يتبنونها في تطبيقه، ومعتقداتهم حوله، ودرجة استعدادهم وجاهزيتهم لتطبيقه في مدارسهم، والعوامل التي تتحدى توظيف تدخلات الإرشاد الأسري في العمل الإرشادي المدرسي. وللإجابة على أسئلة الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياس " الإرشاد الأسري في سياق المدرسة" والمؤلف من ثلاثة أجزاء، ومن ثم تمّ تطبيقه على عينة الدراسة المؤلفة من ٩١ مرشدا ومرشدة يعملون في مدارس حكومية في أربع مديريات تابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية. فأشارت النتائج إلى أن ٧٩,١ % من المرشدين المدرسيين يستخدمون تدخلات الإرشاد الأسري في عملهم الإرشادي، وأن الإرشاد الأسري السلوكي هو الأكثر استخداماً من قبل المرشدين المدرسيين، أما الإرشاد الأسري المستند إلى النظم الأسرية فقد جاء في المرتبة الأخيرة من حيث الاستخدام. وتوصلت الدراسة إلى أن المرشدين المدرسيين يعتنقون معتقدات ايجابية قوية تجاه استخدام الإرشاد الأسري في سياق المدرسة. إضافة إلى ذلك، بينت نتائج الدراسة أن درجة استعداد أو جاهزية أو المرشدين المدرسيين لاستخدام تدخلات الإرشاد الأسري في المدرسة متوسطة، وكذلك كانت تحديات تطبيق تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة بدرجة متوسطة.

كلمات مفتاحية: المرشدون المدرسيون، الإرشاد الأسري في سياق المدرسة، النظم الأسرية.

School Based Family Counseling Interventions in the School: School Counselors' Beliefs, Theoretical Orientation, and Challenges Facing Them

Suad M. Ghaith*
Hashemite University, Jordan

Abstract: This study aimed at identifying the level of implementing School Based Family Counseling (SBFC) Interventions among school counselors in their work, their theoretical orientation, beliefs, their degree of readiness to use it in their schools and factors that challenge the implementation of SBFC. To address the questions of the study, the researcher constructed a school based family counseling questionnaire which consisted of three parts. The sample of the study consisted of 91 male and female school counselors selected from Jordanian public schools in four governmental directorates. The results of the study revealed that 79.1% of the school counselors use SBFC interventions. They also showed that behavioral family counseling was the most widely used among the participants, whereas family systems theories were the least used. Moreover, the results indicated that school counselors had strong positive beliefs about implementing SBFC, but their degree of readiness to implement SBFC and the challenges of implementing SBFC interventions were moderate.

Keywords: School counselors, school based family counseling, family systems.

*drsghaith8@yahoo.com

لقد ضمت حركة الإصلاح التربوي (Education Reform) التي بدأت قبل عدة عقود – المرشدين التربويين، والعاملين في الإرشاد المدرسي مطالبة إياهم بالتقدم نحو تبني أدوار جديدة للمرشد النفسي والتربوي الذي أصبح هو وطلبته، والهيئة التدريسية، والإدارية في المدرسة يواجهون تحديات العالم المتسارع في النمو والتقدم العلمي، والمعلوماتي والتقني (Stone & Dahir, 2015)، إنّ هذه الأدوار الجديدة للمرشد التربوي في المدرسة أصبحت تتضمن أن يكون المرشد قائداً (Leader)، ومنسقاً للخدمات (Coordinator)، ومناصراً أو مدافعاً عن طلبته وحقوقهم (Advocator)(Mazgon, & Mrvar, 2017) وذلك إضافة للأدوار التقليدية والاعتيادية للمرشد المدرسي والتربوي التي ظلّ ولا يزال يمارسها خلال العقود الماضية (Carter, 2016).

وطالبت هذه الحركة المرشدين المدرسيين بالتشارك مع الأسر لخدمة الطلبة والمساهمة في تحسين فرص نموهم الشخصي، واستجابة لهذه المطالب أصبح المرشدون المدرسيون متوجهين اليوم نحو أسلوب العمل ضمن أنظمة (Systems) يعيش فيها الطلبة بدءًا من نظام شخصي (يتعلق بالطالب)، فنظام أسري، فنظام مدرسي، تتحرك جميعها ضمن سياق مجتمعي، ونظام اجتماعي مركب، والعمل ضمن فريق بروح التعاون بعيداً عن التنافس المشتت للجهود (Tan & Goldberg, 2009)، ومما يبرر هذا الأسلوب في خدمة الطلبة أن العديد من التحديات والمعيقات تواجه الطلبة ترتبط بأسرهم (Cripps & Zyromski, 2009)، أو بزملائهم، ومعلميهم، ومناهجهم، والتي تستوجب على المرشد التربوي داخل المدرسة مساعدتهم على تجاوزها، والتعامل معها بما يسمح لهم بالتقدم نحو نمو آمن وصحي (Farrell & Collier, 2010; Ludwig, 2016).

إنّ تبني توجه يقوم على التنسيق والرؤية التكاملية والشاملة يمكن أن ييسر مواجهة هذه التحديات والمطالب؛ والمرشد التربوي موجود في موقع " نموذجي"، لتسهيل مثل هذه العملية من التنسيق والقيادة نحو خدمات الصحة النفسية والانفعالية للطلبة وأسرهم والعاملين في المدرسة، ومن خلال الانطلاق للعمل التعاوني مع المجتمع المحلي خارج أسوار المدرسة (كريمة وعريبي، ٢٠١٦؛ مخيمر، ٢٠١٤؛ Henry, Bryan, &. Zalaquett, 2017; Mason, 2010). إن الهدف الأقصى لمثل هذه التجديدات التربوية التي تم إدخالها على النظام المدرسي هو تعزيز و تنمية فرص الطلبة من الأطفال والمراهقين للنجاح ليس في المدرسة فحسب، بل وفي الحياة، مطورين شخصيات تتمتع بالتماسك، والاقتدار، والكفاءة، وقادرة على تجاوز الضغوطات الحياتية، والمجتمعية التي تعرقل نجاحهم وتعلمهم (Griffin & Steen, 2010).

لقد ظهرت نماذج نظرية عدة تشرح وتقترح صور الشراكة ما بين المدرسة والأسر والمجتمع؛ ومن الباحثين الذين وثقت جهودهم في هذا المجال ابستين (Epstein) الذي أثرت أعماله في دعم البحوث العلمية التي تدعم اندماج المدرسة في علاقات متبادلة مع الأسر ومؤسسات المجتمع، من خلال ستة أشكال من الشراكة، وهي: تعليم الوالدية (Parenting)، والتواصل (Communicating)، والتطوع (Volunteering)، التعلم المنزلي (Learning at home)، وصنع القرارات (Decision making)، والتنسيق والتعاون مع المجتمع (Collaborating with the community) (Cook, Bryan & Belford, 2016).

وتوالت جهود الباحثين من بعده، منها ما اهتم بوصف عملية الشراكة بين المدرسة والأسر ومؤسسات المجتمع، مثل الأنموذج الذي قدمته برايان وهنري (Bryan & Henery, 2012) المُسمى(نموذج عملية الشراكة) (Partnership Process Model)، والمؤلف من ست مراحل:

المرحلة الأولى: الاستعداد للشراكة، وذلك من خلال الوعي بالاتجاهات والقيم والمعتقدات التي

يحملها المرشد نحو الطلبة والأسر والمؤسسات التي سيخدمها، واستكشاف أية تحيزات محتملة ضد فكرة الشراكة.

المرحلة الثانية: تقييم الحاجات، ومصادر القوة التي تتوافر داخل المدرسة، وفي مؤسسات الشراكة وبما يتسق مع متطلبات الشراكة .

المرحلة الثالثة: تشكيل فريق قيادة الشراكة، المؤلف من كافة المعنيين بعملية الشراكة من داخل وخارج المدرسة، من أجل التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة والتقييم والمتابعة لخطة وبرنامج الشراكة.

المرحلة الرابعة: تطوير رؤية مشتركة وخطة، والتأكيد على أهمية تحقيق مشاركة المعنيين من خارج المدرسة، من أسر ومؤسسات، وضمان احترام التنوع الثقافي.

المرحلة الخامسة: العمل واتخاذ الإجراءات التي تضمن تنفيذ التدخلات التي تم تخطيطها.

المرحلة السادسة: التركيز على التقييم، والاحتفال بالإنجازات

المحافظة على المكتسبات والانجازات التي تم الوصول إليها.

ولتحقيق الشراكة بين المرشد والأسرة، ظهر ما يُسمى بالإرشاد الأسري في سياق المدرسة School Based Family counseling، والذي يُعد هذا الأسلوب في خدمة الطلبة في المدرسة من الأساليب التي استندت على دعوات العديد من المنظرين، والباحثين في الإرشاد الأسري، والإرشاد المدرسي؛ وهنا يشير جيرارد (Gerrard, 2008) إلى إن الإرشاد الأسري في سياق المدرسة لا يعني المكان (location) أو الموقع (أي المدرسة) والذي يُقدم فيه الإرشاد، بقدر ما يتضمنه من تركيز وتأكيد على تطوير النجاح المدرسي وتنميته ودعمه ، والتوافق والتكيف داخل المدرسة من خلال العمل التعاوني مع أسر الطلبة. تعود جذور هذا المنحى إلى ألفرد آدلر (Adler) الذي يُعتبر رائد هذا الأسلوب في التدخلات الإرشادية - اعتباراً من عشرينيات القرن الماضي - عندما قدم منحى تكاملياً في إرشاد الأطفال يؤكد العمل التعاوني مع الآباء، والمعلمين، والأخصائيين النفسيين من خلال عيادات توجيه الأطفال التي أسسها في المدارس، والتي كانت تهدف إلى توظيف المعرفة النفسية في النظام التعليمي. يعتبر هذا الأسلوب متسقاً مع فلسفة آدلر التي تتضمن العمل مع الأنظمة التي يعيش فيها الطفل، وعدم معالجته بمعزل عنها، وقد تابع هذا المنحى في العمل درايكرز (Driekers) الذي استمر في التنسيق ما بين البيت والمدرسة (Sweeny, 2009).

لقد توالت بعد ذلك الجهود التي توضح قيمة وفائدة منحى النظم الأسرية والإرشاد الأسري عند العمل مع الطلبة من الأطفال والمراهقين الذين يعانون من مشكلات مدرسية؛ ومن هؤلاء هينكل (Hinkle) مؤلف كتاب الإرشاد الأسري في المدرسة عام ١٩٩٣ " "Family Counseling in the School" (Holcomb-McCoy, 2004)، والذي أكد فيه على أهمية وقدرة المرشد المدرسي على تنفيذ وتبني منحى النظم الأسرية في العمل داخل المدرسة، ومشيراً إلى أن العديد من المرشدين المدرسيين وجدوا أن الإرشاد الأسري أكثر فعالية من الإرشاد الفردي المطول للطلبة.

وتلا ذلك ظهور مقالة لودي و ودي (Woody & Woody) عام ١٩٩٤ بعنوان " الثورة الرابعة: الإرشاد الأسري في المدارس" والتي يصفان فيها هذا الأسلوب في العمل الإرشادي على أنه يمثل ثورةً، وأن إدخال الإرشاد الأسري في خدمة الطلبة يفترض أن يكون خياراً أساسياً للمرشد المدرسي، ولشرح كيفية دمج الإرشاد الأسري في العمل الإرشاد المدرسي قُدمت نماذج عملية، واستراتيجيات تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة مع الطلبة والمعلمين والأسر، ودراسات حالة مفصلة (Sheridan , Kratochwill, Burt & Clarke, 2009).

واستمر الاهتمام بدور المرشد في التعاون والتشارك مع أسر الطلبة وحتى المجتمع المحلي لخدمة الطلبة

على النحو الأفضل، وتم التعبير عن هذا التوجه باصطلاح "School-family-community partnerships"؛ أي الشراكة ما بين المدرسة والأسرة والمجتمع بقيادة المرشد المدرسي (Bryan & Henry, 2008; Ludwing,2016; Mellin, Belknap, Brodie, & Sholes, 2015).

لقد ظهرت الحاجة للإرشاد الأسري نتيجة عدم كفاية وملاءمة نماذج الإرشاد المدرسي التقليدي التي تعتمد على النموذج الفردي (Individual Perspective) في مساعدة الطلبة الذين يخفقون في المدرسة، ويظهرون مشكلات متنوعة بسبب المشكلات الأسرية، وهو نموذج يؤمن أن المشكلات لدى الطلبة تتعلق بهم شخصياً وبسلوكهم ومعتقداتهم، وهم وحدهم من يتحمل مسؤولية التخلص من المشكلات، والعمل من أجل التغير، في حين أن مشكلاتهم التي تبدو عليهم ذات صلة وثيقة بالجو الأسري غير الوظيفي (dysfunctional)، وانعكاس لسوء العلاقة ما بين الطفل والأب (Parent- Child Relationship) أو ما بين الأبوين كزوجين (As couple)، وهذا من منظور الإرشاد الأسري، الذي يتبنى منحى (النظم الأسرية) (Systems Perspective)، والذي يعني أن على جميع أفراد الأسرة التكاتف من أجل إنهاء مشكلة الطفل، فهم مساهمون في ظهور مشكلته، واستمرارها، ولهم دور فاعل في إنهائها (Martin, 2017). ففي دراسة مسحية أجراها جيرارد (Gerrard, 2008) على عينة من أطفال المدارس في مدينة سان فرانسيسكو الأميركية وجد أن (٨٥٪) من الأطفال الذين تتم إحالتهم من قبل المعلمين، والأسر، وحتى المحالين ذاتياً لديهم مشكلات جوهرية في أسرهم، مما قد يعني أن تحول المرشدين لمنحى الإرشاد الأسري يمكن أن يكون مفيداً في مساعدتهم.

تضم المشكلات الأسرية المؤثرة في الأطفال والمراهقين -كطلبة - العديد من أشكال المعاناة مثل: الصراع والخلافات بين الزوجين، وطلاق الوالدين، ومشكلات النزاع على حضانة الأطفال، والإدمان، والإساءات الجسدية والجنسية، والإهمال، وعنف الأزواج، وغياب الأب، وضغوطات الأم المعيلة (أبو أسعد، ٢٠٠٥؛ البطوش،٢٠٠٧؛ العبدالله، ٢٠١٠؛ غيث، ٢٠١٢؛ غيث وطقش، ٢٠١٠ ؛ Sheridan, et al., 2009; Crespi & Hughes, 2004). وأظهرت تلك الدراسات معاناة الأطفال والمراهقين الذين يعيشون في الأسر غير الوظيفية وغير الصحية من العديد من المشكلات مثل اضطراب السلوك، والجنوح، والقلق، ومشكلات الأكل، وإيذاء الذات، والاكتئاب، والعزلة الاجتماعية، والإدمان، ومحاولات الانتحار (إبراهيم، ٢٠٠٩؛ المحتسب، ٢٠١٢ ,Henderson Sager & Horne, 2003)، وهي مشكلات تتداخل مع توافق الطلبة المدرسي، ونجاحهم الأكاديمي والشخصي.

وتشير دراسات أخرى إلى مزايا تربية الأطفال في جو أسري دافئ وصحي، مما يؤثر ايجابياً عليهم، ويجعلهم أكثر استعدادا للانفتاح ومناقشة قضاياهم الصعبة، كذلك فإن الجو الأسري الصحي يعمل على إيجاد بيئة أسرية مناسب للتعلم واكتساب المهارات الحياتية من خلال ملاحظة الوالدين (Laible, 2011; Diorio, 2016). إنّ هذه النتائج للأبحاث تدعم استخدام تدخلات الإرشاد الأسري في المدرسة.

إنّ نسبة المقالات في أدب الإرشاد والعلاج الأسري التي تؤكد أهمية العمل مع المدارس، مقارنة بعدد المقالات والأبحاث في أدب الإرشاد المدرسي التي تدافع عن التنسيق والعمل مع الأسرة تبلغ ١:٤ (Carter & Evans, 2008) ؛ وهي نتيجة تشير إلى أن المرشدين والمعالجين الأسريين أكثر اندماجاً مع الأسر في عملهم مقارنة بالمرشدين المدرسيين، ومع ذلك فهناك وعيٌ متنامٍ في أوساط المرشدين والمعالجين الأسريين من أن نظرية النظم الأسرية - وهي النموذج الأساسي في الإرشاد الأسري - لا تؤكد على العمل مع الأعضاء

الآخرين من أسرة الطفل فحسب، بل وعلى العمل مع كافة الأنظمة الفرعية التي يتفاعل معها الطفل ، والتي منها المدرسة بأنظمتها الفرعية المختلفة (Paylo, 2011).

ومن التوجهات النظرية في الإرشاد الأسري التي يمكن استخدامها في سياق المدرسة من قبل المرشدين المدرسيين (Gerrard, 2008; Sheridan, 2009; Paylo, 2011): الإرشاد الأسري الآدلري، والانتقائي و السلوكي والإنساني و الجشطالتي والبنائي والمعرفي السلوكي والاستراتيجي، والإرشاد المستند إلى منظور أسرة المنشأ الأسري (Family of Origin)، والتدريب على الوالدية والأبوة.

أما بالنسبة إلى طبيعة التدخلات التي يمكن من خلالها دمج الإرشاد الأسري في سياق عمل المرشد المدرسي، فيمكن أن تضم الأشكال الآتية Messin, Kolbert, Hyatt-Burkhart & (Crothers, 2015)، الإرشاد الأسري بانضمام جميع أفراد الأسرة family counseling conjoint، اجتماع حل المشكلة ما بين المدرسة والأسرة Family- school problem- solving meeting، إرشاد وتدخلات الأزمات، Crisis intervention، تدريب التواصل الوالدي، Parent communication training المؤتمر الوالدي Parent conference.

من جهة أخرى، أشارت المراجعة المكثفة التي قام بها جيرارد (Gerrard, 2008) إلى مجموعة ضخمة من الدراسات والمقالات التي تناولت الفوائد التي يجنيها الطلبة من عمل المرشدين المدرسيين مع أسرهم باستخدام أساليب مشتقة من الإرشاد الأسري، وخاصة ما يتصل بصحتهم النفسية والانفعالية، وأدائهم الأكاديمي، وعرض توصيات الباحثين الدارسين للإرشاد الأسري في سياق المدرسة، والمتمثلة بالدعوة لاستخدام الإرشاد الأسري كأسلوب في إرشاد الطلبة، وباستخدام استراتيجياته النمائية والوقائية والعلاجية.

إنّ حركة البحث العلمي العالمية التي تتعلق باستخدام تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة بدأت منذ سبعينيات القرن الماضي، ولا تزال نامية حتى الوقت الحاضر، وقد أخذت البحوث عدة مجالات للاهتمام باستخدام طرق البحث النوعي والكمي، منها ما يتعلق بدراسة فعالية التدخلات المبنية على الإرشاد الأسري في علاج مدى واسع من مشكلات الطلبة مثل دراسة ايفرسون (Iverson, 2003) ودراسة لاجانا (Lagana, 2004) ودراسة موليس وادواردز (Mullis & Edwards, 2001). ودراسات تتضمن تقديم نماذج لطرق تطبيق الإرشاد الأسري في المدرسة مثل دراسات Terry, 2002; Van Velsor & Cox, (2000).

قام كولبرت (Colbert, 1996) بدراسة هدفت إلى استكشاف دور خدمات الإرشاد المدرسي في تعزيز الشراكة ما بين المدرسة أسر الطلبة، وكجزء من خطة المدرسة في الإصلاح التربوي، أجريت الدراسة على طلبة مدرسة ابتدائية في الولايات المتحدة الأميركية، من المستوى الاقتصادي المتدني، وتم فيها استفتاء الأسر حول حاجاتهم الإرشادية التي يرغبون بتحقيقها عبر خدمات الإرشاد الأسري المقدمة لهم، فتم التوصل إلى عدد من الحاجات وهي: المساعدة في فهم مراحل نمو الأبناء، اكتساب مهارات تسهم بتحسين تقدم أبنائهم الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي، وطرق التواصل مع المدرسة بما يخدم عملية تعلم الأبناء.

حاول كل من بيروس وجودانف (Perusse & Goodenough, 2005) استكشاف ادراكات ٥٦٨ مرشداً ومرشدة مدرسيّين في الولايات المتحدة الأميركية حول برامج تدريب المرشدين وتأهيلهم من طلبة الدراسات العليا، فطُلب منهم ترتيب ٢٤ مجالا من مجالات التدريب من الأكثر الأهمية إلى الأقل. تم تصنيف مجال (الإرشاد الزواجي والأسري) بشكل عام ضمن المجالات الأدنى. ومن النتائج الأخرى المثيرة للدهشة في هذه الدراسة أن مجال تقديم المشورة للآباء جاء في الترتيب الثاني بالنسبة

إلى مرشدي المرحلة الابتدائية، والترتيب الثالث بالنسبة لمرشدي المدرسة الثانوية، لقد أقر المرشدون المدرسيون المشاركون في الدراسة بأن الحاجة للتنسيق والتعاون مع الآباء تعتبر من الحاجات ذات القيمة المرتفعة.

في دراسة قامت بها كول (Cole, 2012) لتحديد معتقدات المرشدين المدرسيين - الذين يعملون في مدارس عسكرية - حول دورهم ومسؤولياتهم تجاه الطلبة وأسرهم ، والتي أجرتها في الولايات المتحدة الأميركية على ٢٨٢ مرشداً يعملون في مدارس عسكرية، تم التوصل من خلالها إلى اعتناق المرشدين المدرسيين لمعتقدات تؤيد دورهم في نجاح الطلبة الأكاديمي، والاجتماعي والانفعالي، كما أظهرت الدراسة أن المرشدين المدرسيين يؤمنون بدرجة مرتفعة بدورهم في دعم الطلبة وأسرهم انفعالياً، وتزويد الأسر بمهارات الوالدية الفعالة، واستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية ، وربط الأسر مع مؤسسات ومصادر المجتمع.

إضافة إلى ما سبق، ظهرت الحاجة لدراسة العوامل التي من المحتمل أن تؤثر في تقديم المرشدين المدرسيين لتدخلات الإرشاد الأسري؛ سواء أكانت العوامل المسهلة لتقديم خدمات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة، أو تلك التي تمثل تحديات أمام المرشدين لتقديم هذا النوع من التدخلات، بهدف البناء على دور هذه العوامل المسهلة، والتخطيط للتدريب المنظم والمنهج الذي يمكن تقديمه من قبل مشرفي المرشدين المدرسيين (Supervisors). وهو الموضوع الذي اهتمت به الدراسة الحالية، والذي - في حدود علم الباحثة - لم يتم دراسته في مجتمع المدارس الأردنية. أما على مستوى عالمي؛ فقد تمت مراجعات للعوامل المعيقة لتطبيق المرشد لتدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة (Henry et al., 2017; Bryan & Henry, 2012) حُددت في ضوئها مجموعة من العوامل ذات الصلة بالمرشدين أنفسهم، ومجموعة ثانية من العوامل ذات الصلة بالمدرسة.

تضم العوامل ذات الصلة بالمرشدين انخفاض مستوى الكفاية الذاتية والمهنية، والشعور بالاقتدار، وعدم إدراك المرشد لدوره في العمل مع الأسر، والافتقار للمهارات والتدريب المتخصص لتقديم مثل هذا النوع من التدخلات، واتجاهات المرشد نحو الأسر و وخدمة الإرشاد الأسري. أما بالنسبة للعوامل ذات الصلة بالمدرسة فتشتمل على عدم دعم مدير لمدرسة لهذه التدخلات، وتكليفهم بأعمال ليس لها علاقة بأدوارهم المهنية كمرشدين، والجو الأسري غير الودي وغير الداعم، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق المرشدين المدرسيين، وعدم توفر وقت كافٍ لممارسة خدمات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة

وفي دراسة استخدمت منهجية البحث النوعي قامت بها كووك وبرايان وبيلفورد (Cook, Bryan & Belford, 2016) على مدار سنتين من تطبيق برنامج للشراكة المدرسية، بين مدرسة ابتدائية للإناث، تضم الصفوف من الروضة وحتى الصف الخامس، ثنائية اللغة، ومعظم طالباتها من أصول لاتينية - في شمال غرب الولايات المتحدة الأميركية، وبين أسر الطالبات، وأساتذة وطلبة إحدى جامعات الولاية. تم الاستناد إلى نموذج عملية الشراكة، المؤلف من سبعة مراحل، وبهدفٍ أساسي يتضمن دعم تعلم وتحصيل طالبات الصفين الثالث والخامس من صفوف المدرسة التي صُنفت على أنها مدرسة تحصيل طلبتها متدنٍ، وتحسين التواصل مع الأسر لخدمة أبنائهم الطلبة. تم تنفيذ مقابلات شبه مقننة مع كل من الطالبات وأسرهن ومرشدة المدرسة. سعت المقابلة مع المرشدة المدرسية إلى تقييم خبرة الشراكة من وجهة نظرها، من حيث مزاياها وعيوبها، وأية مخرجات لاحظها كنتيجة لعملية الشراكة.

أشارت المرشدة المدرسية لدى تحليل محتوى المقابلة معها إلى أن تجربة الشراكة مع الأسر والجامعة كانت ايجابية، إذ سمحت الشراكة بإظهار الخصوصية الثقافية لطالبات المدرسة من أصول لاتينية، في ممارسة النشاطات البدنية (مثل دروس

رقصة السالسا)، ومنحت الفرصة لمناصرة الأسر ،وإيصال صوتهم للمدرسة، وأصبحوا أكثر انخراطاً في النشاطات المدرسية، وأكثر اهتماماً بمتابعة تحصيل بناتهم، وتقوية علاقتهم بالمدرسة. وشرحت مرشدة المدرسة أيضا عدة تحديات واجهتها في تطبيق الشراكة مع الأسر، منها زيادة الأعباء التي كان عليها تحملها، لما تتطلب عملية الشراكة من وقت وجهد في التخطيط والتنفيذ، وحاجتها لاكتساب مهارات محددة للتمكن من ممارسة أدوار ومهام الشراكة، إضافة إلى أعداد الطالبات الكبيرة التي عليها خدمتهن.

وفي دراسة أخرى، تم فيها الدمج ما بين منهجي البحث النوعي والكمي، قام دوتي (Dottie, 2017) بدراسة معتقدات المرشدين المدرسيين في الولايات المتحدة الأميركية، نحو منحى النظم الأسرية، وأهمية استخدامه في عملهم الإرشادي مع طلبة المدرسة، وتقديرات المرشدين لكفاياتهم المهنية المتعلقة بتطبيقه، واستعدادهم لتطبيق هذا المنحى وطرق اكتسابهم للمعرفة المتخصصة بمنحى النظم الأسرية، ودرجة استخدامهم لتدخلات تستند إلى منحى النظم الأسرية في سياق مدارسهم، والتحديات التي من المحتمل أن تعيق تطبيقهم لمنحى النظم الأسرية في سياق المدارس التي يعملون فيها. تمّ تطبيق أداة الدراسة الكترونياً (online) على (٦٥٧) مرشداً مدرسياً ومرشدةً، والذين بدورهم استجابوا ل(٥٦) سؤالاً مفتوحاً ومغلقاً حول القضايا السابقة الذكر. أشرت نتائج تحليل البيانات الكمية والنوعية إلى أن المرشدين المدرسيين - بشكلٍ عام - يحملون معتقدات ايجابية قوية حول أهمية استخدام منحى النظم الأسرية في عملهم الإرشادي في المدرسة، صرّح ٣٩٪ فقط من المرشدين المشاركين في الدراسة بأنهم حصلوا على مساق في منحى النظم الأسرية، وذكر ٨٦٪ منهم أنهم يرغبون بدراسة مثل هذا المساق لو أتيحت لهم الفرصة، أما بالنسبة لمعدل استخدامهم للنظم الأسرية في عملهم داخل المدرسة فقد كان مرتفعاً؛ يومياً أو عدة مرات خلال الأسبوع. توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أنه كلما زادت معرفة المرشدين المدرسيين بمنحى النظم الأسرية، كلما زاد استخدامهم لها، وكلما ارتفعت تقديراتهم حول كفايتهم في تطبيقه في سياق المدرسة. وفيما يتعلق بالتحديات التي تواجههم: أشار(٢٣٪) منهم إلى نقص التدرب على فنيات النظم الأسرية، وذكر (١٨٪) منهم قلة الوقت المتاح لتطبيق منحى النظم الأسرية في المدرسة، كما أقرّ (١٨٪) منهم بضعف مشاركة الوالدين.

وعلى الرغم من توقع أن المرشدين التربويين في المملكة الأردنية الهاشمية يقومون بأدوارهم في مساعدة الطلبة على النمو الأكاديمي، والاجتماعي، والانفعالي، والشخصي، والمهني، إلا أن الحاجة لدراسة أسلوب تحقيق هذه الأهداف باستخدام منحى الإرشاد الأسري من قبل المرشدين التربويين لا تزال قائمةً سيما وأن وزارة التربية والتعليم قد أدخلت هذا النوع من الخدمات ضمن مهام المرشد التربوي، وتمّ تقديم تدريب يتعلق بالإرشاد الأسري، ونظرياته، واستراتيجياته بالتعاون مع المجلس الوطني لشؤون الأسرة. إذ أكدت الاستراتيجية الوطنية للإرشاد الأسري في الأردن ضرورة العمل على تعميم خدمات الإرشاد الأسري، وتحسين نوعيتها، وتم العمل على تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في مجال الإرشاد الأسري، والذي تمخض عنها بناء "دليل الإرشاد الأسري لتعزيز مهارات العاملين في الإرشاد الأسري"، ومن ثم تدريب المرشدين والمرشدات التربويين عليه.

ومن جهود دراسة موضوع الإرشاد الأسري في المملكة الأردنية الهاشمية ما قام به المجلس الوطني لشؤون الأسرة الذي أعد دراسة الحاجات التدريبية في الإرشاد الأسري .وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة متيسرة من (١٥٤) من العاملين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي والأسري، وكان معظم أفراد العينة من المرشدين العاملين في مدارس وزارة التربية والتعليم كونهم يشكلون الغالبية العظمى

من مقدمي الخدمات الإرشادية في الأردن. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم المشكلات الأسرية التي يتعامل معها المرشدون بدرجة عالية كانت تعامل الأسرة مع المراهقين، والخلافات بين الزوجين، والإساءة للأطفال، وظهرت الحاجة العالية للتدرب على موضوعات تتعلق بنظريات و فنيات الإرشاد الأسري الفردي والجمعي (المجلس الوطني لشؤون الأسرة، ٢٠٠٩).

كما أجرت العتوم (٢٠٠٤) دراسة حول الحاجة للإرشاد الأسري من وجهة نظر المرشدين التربويين في محافظات شمال الأردن(إربد، وجرش، وعجلون، والمفرق)، وطبقت أداة دراستها على عينة مؤلفة من (١٦٨) مرشداً تربوياً، منهم (٩٩) مرشداً تربوياً و(٨٧) مرشدةً تربويةً. أظهرت نتائج الدراسة أن المرشدين التربويين يعتقدون بوجود حاجة عالية للإرشاد الأسري، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير درجة الحاجة للإرشاد الأسري -تبعاً لعدد من المتغيرات منها: النوع الاجتماعي وذلك لصالح المرشدين الذكور، على متغير الخبرة ولصالح فئة (أقل من ٥ سنوات خبرة)، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير درجة الحاجة للإرشاد الأسري تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

وفي دراسة أخرى، قامت بها الحجيري (٢٠١٣) للتعرف إلى درجة ممارسة المرشد التربوي للإرشاد الأسري في المدرسة من وجهة نظر مديري المدارس والطلبة في مدينة عمّان، والتي اشترك فيها (٥٠) مديراً ومديرةً، و(٨٩٣) طالباً وطالبةً، توصلت إلى أن مدراء المدارس يرون أن المرشدين التربويين يمارسون الإرشاد الأسري في عملهم بدرجة عالية، في حين جاءت درجة الممارسة متوسطة من وجهة نظر الطلبة. كما لم تظهر فروق بين المرشدين في درجة ممارستهم للإرشاد الأسري -من وجهة نظر المدراء – تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، في حين ظهرت الفروق الدالة إحصائياً في درجة ممارسة الإرشاد الأسري تباعاً لمتغير النوع الاجتماعي، ولصالح المرشدات التربويات.

من جهة أخرى أجريت بعض الدراسات التي تستقصي اعتقادات الهيئة الإدارية والتدريسية حول حاجة الطلبة لخدمات الإرشاد الأسري في المدرسة، ومنها دراسة الرواشدة (٢٠١٣) التي حاولت التعرف على مستوى إدراك معلمي غرف المصادر في محافظة الكرك الأردنية لحاجات أسر الطلبة لخدمات الإرشاد الأسري، ومجالات هذه الخدمات الإرشادية. طُبقت أداة الدراسة على عينة مؤلفة من ٧٥ معلما ومعلمة من معلمي غرف المصادر في المدارس الحكومية. أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى إدراك المعلمين لحاجة أسر الطلبة الخدمات الإرشاد الأسري، وخاصة تلك التي تتصل بتحصيل الطلبة، ومهارات التعلم، ودعم الطلبة نفسياً وأكاديمياً.

وفي دراسة قامت بها عليمات (٢٠٠٩) على (٦٠) مرشداً مدرسياً ومرشدة من محافظة جرش في الأردن، للوقوف على أسباب التسرب المدرسي للطلبة من المرحلة الأساسية، ودوره في التدخل مع أسر الطلبة للحد من المشكلة، من خلال تطبيق أداة لجمع المعلومات، ومقابلات مع المرشدين المدرسيين والمرشدات. تم التوصل إلى أن المرشدين المدرسيين لديهم تقديرات منخفضة لدورهم في العمل مع أسر الطلبة المتسربين من المدرسة، وقد جاء ترتيبهم لدورهم في العمل مع أسر الطلبة في المرتبة الأخيرة؛ إذ كانوا يرون أن دورهم بالدرجة الأولى متمركز حول العمل مع الطلبة، ومن ثم العمل مع الإدارة المدرسية، فالمعلمين فيما يتعلق بمشكلة التسرب من المدرسة. ونفذ أبو زيتون (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة المرشدين التربويين للأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة منهم للتعامل مع الطلبة ذوي الحاجات، وأسرهم، على عينة مؤلفة من (٩٠) مرشداً ومرشدةً من مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن. أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بدور المرشد التربوي في مجال الإرشاد الأسري للطلبة ذوي الحاجات

الخاصة إلى أنهم يمارسون هذه الأدوار والمهمات الوظيفية المتوقعة منهم بدرجة متوسطة.

ومن الدراسات العربية حول معتقدات المرشدين المدرسيين حول استخدام الإرشاد الأسري في المدرسة، أجرى حامد وطالب (٢٠١٤) دراسة على (١٠٥) مرشداً مدرسياً للمرحلة الثانوية، في مدينة الرياض السعودية، وذلك لاستكشاف معتقداتهم حول دورهم في مساعدة الطلبة الذين يعانون من العنف الأسري. أظهرت نتائج الدراسة أن المرشدين المدرسيين لديهم درجة متوسطة من الاعتقاد بوجود دور لهم في التدخل والمساعدة تجاه العنف الأسري الذي يواجهه الطلبة، وأنهم يعتقدون بإمكانية تقديم المساعدة من خلال العمل مع أسر الطلبة الذين يتعرضون للعنف الأسري، باستخدام نشرات التوعية، واستدعاء أولياء الأمور المعنيين بالمشكلة، والزيارات المنزلية، ولقاءات التوجيه الجمعي لأولياء أمور الطلبة.

من ناحية أخرى، فإن تحليل الدراسات المتعلقة باستكشاف ممارسات المرشدين التربويين لتدخلات الإرشاد الأسري، ودرجة امتلاكهم للمهارات اللازمة لتطبيق هذا النوع من طرق العمل، وتوجهاتهم النظرية، واستراتيجياتهم تظهر أن هذا النوع من الدراسات محدود للغاية– في حدود علم الباحثة واستقصائها – ولذلك تأتي هذه الدراسة كخطوة أولية باتجاه استقصاء مساهمات المرشدين التربويين في تقديم الإرشاد الأسري في المدارس التي يعملون بها.

مشكلة الدراسة

على الرغم من تزايد الدعوات العالمية التي تشجع المرشدين المدرسيين على استخدام تدخلات الإرشاد الأسري في تقديم الخدمات الإرشادية للطلبة في المدرسة (Dottie, 2017; Henry et al., 2017)، إلا أن استجابة المرشدين المدرسيين لمثل هذه الدعوات لا تزال بحاجة للبحث والدراسة والاستقصاء، وذلك من حيث درجة شيوع مثل هذه الممارسات والتدخلات في العمل الإرشادي، واتجاهاتهم نحوها، والعوامل التي تعرقل استخدامهم لهذه التدخلات داخل المدرسة، ومن هنا تأتي الدراسة الحالية كمحاولة للمساهمة في دراسة هذا الجانب من عمل المرشدين المدرسيين - والذي لا يزال محدود الدراسة على الصعيد المحلي والعربي - وذلك مقارنة بالدراسات الواسعة والمتعلقة بالمرشدين التربويين من حيث مهامهم، وحاجاتهم الإرشادية، وخصائصهم، ومدى تمكنهم من المهارات التي يحتاجونها في عملهم كمرشدين تربويين. إنّ هذه الدراسة تمثل محاولة لتسليط الضوء على درجة توظيف المرشد المدرسي تدخلات الإرشاد الأسري في العمل الإرشادي، ومعتقداتهم حول هذه التدخلات، وتوجهاتهم النظرية، واستراتيجياتهم، وعلاقتها بعض المتغيرات ذات الصلة.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل يستخدم المرشدون المدرسيون تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة ضمن الخدمات التي يقدمونها لطلبة مدرستهم؟
٢. ما التوجهات النظرية التي يتبناها المرشدون المدرسيون الذين يستخدمون تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة ؟
٣. ما اعتقادات المرشدين المدرسيين حول استخدام الإرشاد الأسري في سياق المدرسة؟
٤. ما درجة استعداد وجاهزية المرشدين المدرسيين لتطبيق تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة؟
٥. ما التحديات التي تواجه المرشدين المدرسيين لتطبيق تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على درجة استخدام المرشدين المدرسيين لتدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة، والتوجهات النظرية التي يتبنونها.
- استقصاء معتقدات المرشدين المدرسيين حول استخدام الإرشاد الأسري في سياق المدرسة
- التعرف على درجة استعداد وجاهزية المرشدين المدرسيين لتطبيق تدخلات الإرشاد الأسري في مدارسهم.
- استكشاف العوامل التي تتحدى توظيف تدخلات الإرشاد الأسري في العمل الإرشادي المدرسي.

أهمية الدراسة

للدراسة الحالية أهميتان، نظرية وعملية تطبيقية؛ حيث يمكن توضيح الأهمية النظرية للدراسة من تركيزها على موضوع مهم يتعلق باستخدام المرشدين التربويين في المدارس لتدخلات الإرشاد الأسري في عملهم في المدارس، وهو موضوع البحث فيه لا يزال محدوداً على مستوى المدارس المحلية في الأردن والوطن العربي، وهي نتيجة تمّ التوصل إليها بعد العودة إلى قواعد البيانات الإلكترونية وموقع الرسائل الجامعية الأردنية والعربية، ولهذا فإن هذه الدراسة يتوقع أن تثري المكتبة العربية، وأن تمثل إضافة للمعرفة الإنسانية. أما بالنسبة للأهمية التطبيقية، فتتمثل في توقع أن تساهم هذه الدراسة في انطلاقة للمزيد من الدراسات والأبحاث المستقبلية حول موضوع استخدام الإرشاد الأسري في سياق المدرسة، وهو ليس قضية تهم فئة المرشدين المدرسيين فقط، بل يهم المجتمع بأسره، خاصة إذا علمنا أن التوجه المعاصر في الإرشاد المدرسي يتضمن التأكيد على الشراكة والدمج ما بين البيت والمدرسة، مما يعني أنّ المكاسب التي سيحققها الطلبة من هذا التعاون والتنسيق مع أسرهم سينعكس عليهم، وعلى أسرهم، وبالتالي على المجتمع.

مصطلحات الدراسة

الإرشاد المدرسي (School Counseling): عبارة عن برنامج شامل من الخدمات الأساسية المقدمة داخل المدرسة، والتي تهدف لمساعدة الطلبة في تحقيق النمو النفسي والأكاديمي والمهني، وتوفر لهم فرصاً لتسهيل نموهم وتمتعهم بالصحة النفسية (Kim, Mayes, Hines, & Bryan, 2017, p:1).

الإرشاد الأسري (Family Counseling): يشير الإرشاد الأسري الى مصطلح واسع يضم العديد من الطرق والأساليب التي تتبع عند العمل مع الأسر التي تعاني من صعوبات نفسية واجتماعية، وقد برز هذا المنحى من العمل الإرشادي كثمرة لجهود العديد من المنظرين والباحثين، الذين تباينوا في أساليب عملهم، فمنهم من أمن بانّ المشكلات الأسرية مشكلات علاقاتية (Relational) تتعلق أساساً بالعلاقات القائمة ما بين الأشخاص؛ مثل (الانصهار، وضعف تمايز الذات، وظهور المثلثات، أو الائتلاف غير الصحي، والإسقاط العاطفي، أو القطع العاطفي)، من جهة، والخلل في النظام الأسري (Family System) من حيث أدائه المتعطل وظيفياً (Dysfunctional)، وما يترتب عليه من غياب للقواعد الأسرية، وجمود الأدوار من جهة أخرى (Messin et al., 2015, p: 278).

تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة (School Based Family Counseling): تشير إلى مجموعة متنوعة من الخدمات المقدمة للطلبة داخل المدرسة لتحسين المخرجات التعليمية، ودعم نموهم النفسي والاجتماعي المتوازن، وتلبية حاجاتهم الإرشادية، وذلك من خلال العمل التعاوني المشترك، والتنسيق مع الأنظمة التي يعيش فيها الطالب وخاصة النظام الأسري - الذي يعد النظام الأهم في حياته - والذي يضم الوالدين والأشقاء، وذلك استناداً إلى

فكـــرة أنّ النظـــام الأســـري مســـاهمٌ في ظهـــور مشـكلاته، واستمرارها، وله مساهمات قوية في إنهائها (Paylo, 2011, p:140). وتعرّف إجرائياً في هـذه الدراسـة في ضـوء أدوار المرشـد في المـدارس الأردنية المتصلة بالعمل مع أسر الطلبة، والتي تعتبر جـزءاً مـن مهامـه الإرشـادية؛ مـن تقـديم المرشـد المدرسي جلسات الإرشاد الأسري لعلاج مشكلة ما لـدى الطالـب بحضـور أعضـاء أسـرته، و تقـديم المشورة للوالدين فيما يتصل بابنهم الطالب من جميع النواحي، واجتماعات أولياء أمور الطلبة، والتوجيه الجمعي المقدم للأسر، وتعليم الوالدية الايجابية، والتثقيـف النفسـي للآبـاء والأمهـات في مختلـف القضايا النفسية، ومتابعة قضايا الطالب بالتنسيق مع أسرته، والمؤتمر الوالدي، والتدخل في الأزمات الأسـرية، اجتمـاع حـل المشـكلة مـا بـين المدرسـة والأسرة، والإرشاد الأسري بانضمام جميع أفراد الأسرة.

التوجهات النظرية في الإرشاد الأسري (in family Counseling Theoretical Orientation): تتضمن مجموعة واسعة من النظريات التي صممت خصيصاً لممارسة الإرشاد الأسري ممثلة بنظريات النظم الأسرية، إضافة إلى نظريات الإرشاد النفسي التي لها تطبيقات مع الأسر (Gerrard, 2008). وتعـرف إجرائيـاً في الدراسـة الحاليـة بمجموعـة الخيارات المعطاة للمرشد المدرسي والتي يمكنه الاختيار من بينها للإشارة إلى توجهه النظري المتبع في إرشاد الطلبة وأسرهم، وهي الإرشاد الأسري الآدلـري و السـلوكي، والانتقـائي، والإنسـاني، والمعرفي السلوكي والنظم الأسرية.

المعتقدات (Beliefs): مجموعة الأفكار التي يحملها المرشد المدرسي، حول استخدام تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة، ويؤمن بها بشكل قوي. وتعرف إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المرشد على الفقرات التي تقيس معتقدات المرشدين المدرسيين حول تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة المستخدم في الدارسة الحالية.

التحديات (Challenges): الصعوبات التي يدركها المرشد المدرسي على أنها تحول دون استخدامه للإرشاد الأسري في سياق المدرسة، وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المرشد المدرسي على الفقرات التي تقيس تحديات تطبيق الإرشاد الأسري في سياق المدرسة.

حدود الدراسة و محدداتها

تتمثل حدود الدراسة الزمانية بفترة تطبيق أداة الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٥ -٢٠١٦، أما حدودها البشرية فقد اقتصرت الدراسة على المرشدين والمرشدات التربويين الذين يعملون في المدارس الحكومية التابعة لأربعة مديريات تربية وهي: قصبة الزرقاء، والرصيفة، وقصبة المفرق، ولواء عين الباشا.

أما بالنسبة لمحددات الدراسة الحالية فتتمثل بمجموعة من العوامل التي تؤثر على تعميم نتائجها، ومنها:

١. الأداة المستخدمة في الدراسة، وأسلوب قياس متغيراتها.
٢. طريقة اختيار أفراد الدراسة، ودرجة تمثيلهم لمجتمع المرشدين التربويين.
٣. يتحدد تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها الإحصائي بمدى مماثلة المجتمع الخارجي لمجتمع الدراسة الحالي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم تطبيق المنهج الوصفي في هذه الدراسة، لكونه المنهج المناسب الذي يقوم على دراسة الظاهرة في الواقع، وجمع بيانات حولها، والتعبير عنها كمياً، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة وفقاً لأسئلة الدراسة، التي اشتملت على متغيرات لها عدة متوسطات مما يتوجب إجراء التحليل التباين المشترك، إضافة لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

أفراد الدراسة

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة من المرشدين التربويين والمرشدات التربويات ممن تطوعوا للاستجابة على أداة الدراسة، اشتملت على (٩١) مرشداً ومرشدةً، يعملون في (٦٤) مدرسةً أساسية من الصف الأول إلى الصف العاشر الأساسي، و(٢٧) مدرسةً ثانوية، يتم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة من المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديريات قصبة الزرقاء، والرصيفة، وقصبة المفرق، ولواء عين الباشا، وذلك بعد التنسيق مع مشرفي الإرشاد التربوي فيها، والذين قاموا بتوزيع أداة الدراسة على المرشدين والمرشدات الذين أبدوا استعدادهم للمشاركة في الدراسة بشكلٍ طوعيّ. ويبين جدول ١ الخصائص الديموغرافية للمشاركين في الدراسة.

جدول ١
الخصائص الديموغرافية لأفراد الدراسة (ن= ٩١)

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
النوع	ذكر	١٤	٥٥,٤
الاجتماعي	أنثى	٧٧	٨٤,٦
الدرجة العلمية	بكالوريوس	٨٣	٩١,٢
	ماجستير	٨	٨,٨
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٥٨	٦٣,٧
	من ٥-١٠ سنوات	١٦	١٧,٦
	أكثر من ١٠ سنوات	١٧	١٨,٧
نوع المدرسة	أساسية	٦٤	٧٠,٤
	ثانوية	٢٧	٢٩,٦
حجم المدرسة	أقل من ٥٠٠	٢٥	٢٧,٥
	٥٠٠-١٠٠٠	٥٣	٥٨,٢
	أكثر من ١٠٠٠	١٣	١٤,٣
	المجموع	٩١	%١٠٠

أداة الدراسة

قامت الباحثة ببناء مقياس " الإرشاد الأسري في سياق المدرسة"، وذلك بعد الرجوع لأدبيات الموضوع (Carter & Evans, 2008; Crespi & Hughes, 2004; Griffin, & Steen, 2010; Snyder, 2010)

تكونت أداة الدراسة من عدة أجزاء على النحو الآتي:

- **الجزء الأول**: وتضمن المعلومات الديموغرافية للمستجيب، من حيث (النوع الاجتماعي، والدرجة العلمية، وحجم المدرسة).
- **الجزء الثاني**: تضمن سؤالين، يستفسر السؤال الأول عن استخدام المرشد المدرسي/ المرشدة لتدخلات الإرشاد الأسري في مدرسته، وقد كان على الصيغة الآتية: "هل تستخدم تدخلات مبنية على الإرشاد الأسري في مدرستك؟ بحيث يستجيب المرشد المدرسي/ المرشدة بأحد الخيارين: نعم أو لا؟

أما السؤال الثاني، : فيتصل بالطلب من المرشدين المدرسيين تحديد منحى الإرشاد الأسري الذي يستخدمونه -في حال كانت إجابتهم بنعم على السؤال المتعلق باستخدامهم لتدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة - وذلك بالاختيار من بين قائمة من نظريات الإرشاد الأسري، وهي:

- الإرشاد الأسري الآدلري
- الإرشاد الأسري الانتقائي
- الإرشاد الأسري السلوكي
- الإرشاد الأسري الإنساني
- الإرشاد المستند إلى النظم الأسرية
- الإرشاد الأسري المعرفي السلوكي

- الجزء الثالث: تضمن هذا الجزء (٣٥) فقرة، مقسمة إلى ثلاثة مجالات ترتبط بتطبيق الإرشاد الأسري في سياق المدرسة، وهي:

المجال الأول: معتقدات المرشدين المدرسيين حول الإرشاد الأسري في سياق المدرسة، ويضم الفقرات من ١ - ١٦ من فقرات المقياس.

المجال الثاني: استعداد أو جاهزية المرشدين المدرسيين لتطبيق الإرشاد الأسري في المدرسة، ويضم الفقرات من ١٧ - ٢٦ من ففقرات المقياس.

المجال الثالث: تحديات تطبيق الإرشاد الأسري في سياق المدرسة، ويضم الفقرات من ٢٧ -٣٥.

يستجيب المرشد التربوي على فقرات هذا المقياس بالاختيار من بين خمسة بدائل، تتراوح ما بين(موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة)، وبناء على هذا التدريج الخماسي، فإن الدرجة الكلية على المقياس تتراوح ما بين(٣٥ - ١٧٥).

صدق أداة الدراسة: لقد تم العمل على استخراج دلالات صدق المحكمين للأداة من خلال عرضها على سبعة من المختصين في الإرشاد النفسي والتربوي في الجامعة الهاشمية، والجامعة الأردنية، وجامعة عمّان العربية، وقد طُلب من المحكمين تقييم سلامة الصياغة اللغوية، وانتماء الفقرات للمقياس، تم اعتماد نسبة اتفاق (٠,٨٠) كمعيار لقبول الفقرة، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين التي كانت ايجابية لم ُتستبعد أي فقرة من الفقرات إلا أنه تمت مراجعة للصياغة اللغوية لبعض الفقرات، في ضوء ملاحظاتهم.

جدول ٢

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمقياس الإرشاد الأسري في سياق المدرسة

المجالات	الاتساق الداخلي
معتقدات المرشدين التربويين حول الإرشاد الأسري في سياق المدرسة	,٨٨
استعداد أو جاهزية المرشدين التربويين لتطبيق الإرشاد الأسري في سياق المدرسة	,٨٨
تحديات تطبيق تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة	,٨٣
المقياس ككل	,٨٩

ثبات أداة الدراسة: أما بالنسبة إلى دلالات ثبات الأداة، فقد تمّ حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها، بلغ عددها (٣٠) مرشدا ومرشدة، وقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، ويبين جدول ٢ أدناه هذه المعاملات، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة.**نتائج الدراسة ومناقشتها**

السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول: "هل يستخدم المرشدون المدرسيون تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة ضمن الخدمات التي يقدمونها لطلبة مدرستهم؟"يوضح جدول ٣ النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول ٣

التكرار والنسبة المئوية لاستخدام تدخلات مبنية على الإرشاد الأسري في سياق المدرسة

لإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	٧٢	% ٧٩,١
لا	١٩	%٢٠,٩
المجموع	٩١	%١٠٠

يتضح من جدول٣ أن ٧٩,١ ٪ من المرشدين المدرسيين صرحوا بأنهم يستخدمون تدخلات الإرشاد الأسري في عملهم الإرشادي، وهي تتصل بالأدوار المنصوص عليها من قِبل وزارة التربية والتعليم الأردنية، التي تدعو المرشد للشراكة مع الأسر، والتنسيق معها بكافة السبل المتاحة أمامهم، على مستوى نمائي ووقائي وعلاجي ؛ من دعوتهم للحضور من أجل أبنائهم الطلبة، وإشراكهم في عملية الإرشاد النفسي المقدم لأبنائهم الطلبة، وانضمامهم للجلسات الإرشادية المقدمة لهم. إضافة إلى أشكال أخرى من دمج الأسر بالخدمات الإرشادية، مثل عقد مجالس الآباء والأمهات، وتنظيم اللقاءات الجماعية بالأسر والهيئة التدريسية لدعم تحصيل الطلبة، وتدريب الآباء على مهارات تتعلق بالوالدية والأبوة السليمة، وغيرها من مهارات الحياة الأسرية، ومتابعة شؤون الطلبة المتعثرين دراسياً، والموهوبين والمتفوقين أكاديمياً، والتواصل عبر وسائل التواصل التقني، من أجهزة محمولة وهواتف وبريد الكتروني، ورسائل نصية تربط المدرسة ممثلة بالمرشد المدرسي وأسر الطلبة (أبو زيتون، ٢٠١٤). تتسق نتيجة

الدراسة الحالية مع دراسة دوتي (Dottie, 2017) التي أشار فيها المشاركون إلى نسبة مرتفعة من استخدام نظريات النظم الأسرية في عملهم الإرشادي مع الطلبة، وأنهم يستخدمونها يومياً أو عدة مرات خلال الأسبوع، تبدو هذه النسبة مرتفعة، وتعكس إدراكاتهم الشخصية لما يُسمى بتدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة. يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الخطط الدراسية التي يتلقاها المرشدون المدرسيون في جامعاتهم، والتي تتضمن بالضرورة مساقاتً في الإرشاد الأسري، إضافة إلى التدريب الذي يتلقونه بعد الالتحاق بالخدمة، وهنا يمكن الإشارة إلى الاهتمام الذي أولته وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية بالإرشاد الأسري، وضمن خطتها التنسيقية والتشاركية مع المجلس الوطني لشؤون الأسرة، الذي منح فرصاً لرؤساء أقسام الإرشاد المدرسي في مديريات التربية - وفي جميع المحافظات والأقاليم - بالتدرب على دليل الإرشاد الأسري الذي نشره المجلس الوطني لشؤون الأسرة، وليقوموا بدورهم بتدريب المرشدين والمرشدات المدرسيين، ليطبقوه في مدارسهم.

السؤال الثاني: بالنسبة إلى نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: " ما التوجهات النظرية التي يتبناها المرشدون المدرسيون الذين يستخدمون تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة؟" فإنّ جدول ٤ يوضح ما تم التوصل إليه.

جدول ٤

التوجهات النظرية التي يتبناها المرشدون المدرسيون في تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة

الترتيب	التوجه النظري	التكرار	النسبة المئوية
٥	الإرشاد الأسري الأدلري	٤	%٦,٥
٤	الانتقائي	٧	%٧,٩
١	السلوكي	٤٠	%٥٥,٦
٢	الإنساني	١١	%١٥,٣
٦	النظم الأسرية	٢	%٢,٨
٣	المعرفي السلوكي	٨	%١١,١
	المجموع	٧٢	%١٠٠

يتضح من جدول ٤ أن الإرشاد الأسري السلوكي هو الأكثر استخداماً من قبل المرشدين المدرسيين، إذ جاء بالمرتبة الأولى، يليه الإرشاد الإنساني، فالإرشاد المعرفي السلوكي، وجاء الإرشاد الانتقائي في المرتبة الرابعة من حيث الاستخدام، وفي المرتبة الخامسة الإرشاد الآدلري، أما الإرشاد الأسري المستند إلى النظم الأسرية (family systems) فقد جاء في المرتبة السادسة والأخيرة من حيث الاستخدام.

ويمكن عزو هذه النتائج المتصلة بالاستخدام الأعلى للنظرية السلوكية كونها من النظريات التي يتلقى عليها المرشدون المدرسيون تدريباً منظماً خلال فترة التدريب الميداني لهم كطلبة إرشاد مدرسي، ولاحقاً بعد التحاقهم بالمهنة ، كما أنها تساعد المرشد المدرسي في تعديل سلوك الطلبة، وضمن خطة واضحة وقابلة للتطبيق، ولها نتائج يمكن أن تُلاحظ على سلوك الطلبة. ويعد إشراك الأسرة جزء مهماً من الكثير من برامج تعديل السلوك، والذي بدوره يدعم نجاح خطط تعديل سلوك الطلبة، التي يطورها المرشد المدرسي. تتسق هذه النتيجة مع مراجعة (إبراهيم ويوسف وعلي، ٢٠١٤) لدراسات سابقة تشير إلى شيوع استخدام النظرية السلوكية في تقديم تدخلات وبرامج إرشادية لعينات متنوعة من الأطفال والمراهقين من سن المدرسة، وتقديم الأدلة العملية على فعالية البرامج الإرشادية المستندة إلى النظرية السلوكية، وهنا تجدر الإشارة إلى أن نتائج الدراسة الحالية تتفق والنتائج التي تم التوصل إليها في دراسة إبراهيم و يوسف وعلي(٢٠١٤)، وربما يكون الأمر متعلقاً بالفئة العمرية لطلبة المدارس التي يعمل بها المرشدون والمرشدات الذين شاركوا في الدراسة؛ حيث مثلت المدارس الأساسية للمرشدين والمرشدات المشاركين في الدراسة الحالية (من الصف الأول الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي - وفقاً لنظام التربية والتعليم في الأردن) نسبة ٧٠,٤ ٪ من مدارس المرشدين والمرشدات المشاركين في الدراسة،

مقارنة بالمدارس الثانوية، التي شكلت فقط ما نسبته ٢٩,٦٪ من مدارس المرشدين والمرشدات المشاركين في الدراسة.

من ناحية أخرى، تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحوارنة (٢٠١٧) التي أجراها على(٤٦) طالباً متدرباً وطالبة، من طلبة التدريبات الميدانية في الإرشاد التربوي، في جامعة مؤتة الأردنية، بهدف التعرف على الصعوبات التي يواجهون خلال فترة التدريب الميداني في المدارس، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنهم يواجهون صعوبات متوسطة في متابعة المشاكل السلوكية لدى الطلبة، وتنفيذ برامج تعديل السلوك، التي تستند إلى مبادئ الإرشاد السلوكي. وربما تعود مثل هذه الفروقات في النتيجة إلى عامل الخبرة، والتأهيل الذي يمتلكه المرشدون المدرسون الملتحقون بالخدمة مقارنة بطلبة التدريب الميداني الذين طُبقت عليهم دراسة الحوارنة (٢٠١٧).

وفيما يتعلق بقلة استخدام نظريات النظم الأسرية (family systems) في أوساط المرشدين المدرسيين الذين تتم مطالبتهم بالتعاون والعمل مع أسر الطلبة بما يخدم نموهم، وتحديد أدوار وواجبات تؤكد على إشراك الأسرة في العمل الإرشادي - وهي نتيجة تتسق مع نتيجة دراسة بيروس وجودانف (Perusse & Goodenough, 2005) اللذين توصلا إلى أن المرشدين صنفوا أن الحاجة للتدرب على مجال (الإرشاد الزواجي والأسري) بشكل عام ضمن المجالات الأقل أهمية، وهذا يعكس معتقداتهم بأن هذا الشكل من الخدمات ليس ضمن مهامهم كمرشدين مدرسيين، وبهذا أيضاً تختلف نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة دوتي (Dottie, 2017) التي أظهرت استخداماً مرتفعاً لمنحى النظم الأسرية في عملهم الإرشادي في المدرسة على أساس يومي.

يمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الاستعانة بتصريح بايلو (Paylo, 2011) الذي أشار إلى أنّ أكثر من نصف المرشدين، حوالي (٥١,٩) من المرشدين المدرسيين لا يتلقون مساقات تتعلق بالإرشاد الأسري، والنظم الأسرية خلال دراساتهم الجامعية، إضافة إلى أن التدرب على النظم الأسرية لا يظهر في محاولات تحليل محتوى التدريب الذي يتلقونه، وهو تدريب يتبنى المنظور الفردي (Individual Perspective)، وليس منظور النظم (Systems Perspective). كما أظهرت دراسة دوتي (Dottie, 2017) أن (٣٩٪) فقط من أفراد الدراسة تلقوا مساقات في النظم الأسرية، إلا أن (٨٦٪) منهم لديهم الحماس والدافعية لتلقي مثل هذه المساقات إن أتيحت لهم الفرصة لذلك.

السؤال الثالث: للإجابة على السؤال الثالث المتضمن "ما معتقدات المرشدين المدرسيين حول تدخلات الإرشاد الأسري في المدرسة؟ من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم الاعتماد على المعيار التالي في تحديد مستوى المعتقدات: قوية ومتوسطة وضعيفة وهذا المعيار هو:

(أقل من ٢,٣٣) منخفضة؛ ومن(٢,٣٤ – ٣,٦٦) متوسطة؛ و٣,٦٧ فأكثر قوية .

ولتوضيح مبررات ذلك يمكن الإشارة إلى أن مقياس الاستجابة على فقرات أداة الدراسة من (١ -٥) ولأغراض تقسيم مستويات المعتقدات إلى ثلاثة مستويات فقد تم اعتماد المعادلة التالية للحصول على المسافة الفاصلة بين كل مستوى والمستوى الذي يليه وهي:(٥ -١)=١,٣٣ وهكذا فإن النقطة التي تلي النقطة رقم (١) هي: ١ + ١,٣٣ = ٢,٣٣، وقد تم اعتماد هذه القيمة كنقطة قطع بحيث تعتبر متوسط الدرجات التي تقل عن هذه النقطة بأنها تقع ضمن المستوى الضعيف بينما تم اعتماد (٢,٣٤ – ٣,٦٦) كمؤشر على المستوى المتوسط من الاعتقاد، والمتوسطات التي زادت على (٣.٦٧) كمؤشر على المستوى القوي. ثم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو مبين في جدول ٥ لمعتقدات المرشدين المدرسيين حول الإرشاد الأسري في سياق المدرسة.

جدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات المرشدين المدرسيين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	إن استخدام الإرشاد الأسري في خدمة الطلبة مفيد لهم	٤,٥٣	٠,٥٦٥
٢	٦	يساعد الإرشاد الأسري على تفهم الأسرة لحاجات أبنائها في مراحل نموهم المختلفة	٤,٤٨	٠,٥٤٨
٣	٨	يزيد الإرشاد الأسري من فرص التواصل الايجابي بين الآباء والأبناء	٤,٤٦	٠,٥٨٣
٤	٧	يساعد استخدام الإرشاد الأسري في المدرسة على زيادة وعي أفراد الأسرة بدورهم ومسؤولياتهم تجاه ابنهم الطالب	٤,٤٤	٠,٥٨١
٥	١٠	إن استخدام الإرشاد الأسري في خدمة الطلبة يمثل استجابة للشراكة الضرورية ما بين المدرسة والبيت	٤,٣٦	٠,٥٨٧
٦	٢	إن تعقد مشكلات الطلبة في الوقت الحاضر يستدعي التدخل من خلال الإرشاد الأسري	٤,٣٥	٠,٥٤٥
٧	١٢	يساعد الإرشاد الأسري للطلبة على استبصار أفراد الأسرة بمشاعرهم وادراكاتهم المتعلقة بحياتهم المشتركة	٤,٣٥	٠,٥٤٥
٧	١٤	يزيد الإرشاد الأسري للطلبة من إمكانية فهم وتقبل أفراد الأسرة لبعضهم بعضاً	٤,٣٣	٠,٦١٦
٩	١٥	يسهم انضمام الأسرة في الإرشاد المقدم للطلبة في توفير الدعم اللازم للتخلص من المشكلات والمعاناة النفسية	٤,٣٣	٠,٦٣٣
٩	١٣	يتيح الإرشاد الأسري فرصا اكبر للطلبة وذويهم للتعبير عن وجهات نظرهم التي قد تكون متباينة تجاه حدث ما أو موقف.	٤,٣٢	٠,٦٤٨
١٠	٩	أعتقد أن استخدام الإرشاد الأسري يسهل عمل المرشد المدرسي مع الطلبة في المدرسة	٤,٣٠	٠,٥٨٤
١١	١٦	أعتقد أن الإرشاد الأسري فرصة لجميع أفراد الأسرة لتحمل مسؤولياتهم نحو بعضهم بعضا والتكاتف معا	٤,٢٦	٠,٧٤٣
١٢	١١	أرى أن الإرشاد الأسري يسلط الضوء على دور الأسرة في نشأة واستمرارية مشكلات ومعاناة الطالب	٤,٢٥	٠,٧٥٤
١٣	٤	أعتقد انه يمكن للإرشاد الأسري للطلبة أن يسهم في الحد من تفاقم معاناتهم وتطورها	٤,٢٢	٠,٦٢٩
١٣	٥	أعتقد أن استخدام المرشد المدرسي لخيار الإرشاد الأسري في مساعدة طلبته مؤشر على احترافه ومهنيته العالية	٤,٢٢	٠,٧٥٧
١٥	٣	أرى أن طلبة مدرستي يستحقون خدمتهم من خلال الإرشاد الأسري المستمد من النظريات العلمية وتطبيقاتها	٤,١٣	٠,٧١٨
		معتقدات المرشدين المدرسيين حول تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة	٤,٣٣	٠,٣٨٤

يبين جدول ٥ أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين ٤,١٣ و ٤,٥٣ ، حيث جاءت الفقرة رقم (١) والتي تنص على "إن استخدام الإرشاد الأسري في مساعدة الطلبة مفيد لهم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٣)، كما حصلت الفقرات الايجابية ذات الأرقام (٦، ٨، ٧) على أعلى المتوسطات الحسابية و التي تراوحت ما بين ٤,٤٨ و ٤,٤٤ ، وهي تتعلق باعتقادات المرشدين المدرسيين بأن الإرشاد الأسري يساعد على تفهم الأسرة لحاجات أبنائها في مراحل نموهم المختلفة، ويزيد من فرص التواصل الايجابي بين الآباء والأبناء، على قيام أفراد الأسرة بدورهم ومسؤولياتهم تجاه ابنهم الطالب. تنسجم هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العتوم(٢٠٠٤) من المرشدين المدرسيين يعتقدون

بوجود حاجة عالية لاستخدام الإرشاد الأسري في مدارسهم، لكونه مفيداً في مساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم التي يطلبون الإرشاد من أجلها، كما تنسجم مع نتائج دراسة كول (Cole, 2012) على مرشدي المدارس العسكرية، ودراسة كولبرت (Colbert,1996) ودراسة دوتي (Dottie, 2017)، دراسة جريفين وستين (Griffin & Seen, 2010)، إلا أنها لا تنسجم مع ما توصلت إليه دراسة عليمات (٢٠٠٩)، التي أظهرت أن المرشدين يعتقدون أن العمل مع أسر الطلبة يأتي في مرتبة متأخرة من عملهم الإرشادي في المدرسة.

وجاءت الفقرة رقم (٣) ونصها "أرى أن طلبة مدرستي يستحقون خدمتهم من خلال الإرشاد الأسري المستمد من النظريات العلمية وتطبيقاتها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٤,١٣). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٤,٣٣) وهو يشير إلى أن المرشدين المدرسيين لديهم معتقدات ايجابية قوية تجاه استخدام الإرشاد الأسري وربما يكون للتدريب والإشراف الذي يتلقونه خلال الخدمة مساهمة في تشكيل مثل هذه المعتقدات، وقد يكون للخبرات العملية التي مارسها المرشدون في عملهم اليومي الميداني، والمتضمن التعاون والتنسيق مع أسر الطلبة دور في تشكيل مثل هذه المعتقدات (مخيمر،٢٠١٤). وقد تشير هذه النتيجة وفقاً الأنموذج الذي قدمته برايان وهنري (Bryan & Henery, 2012) المُسمى(نموذج عملية الشراكة) إلى أن المرشدين المدرسيين في الأردن قد حققوا المرحلة الأولى من عملية الشراكة مع الأسر، من خلال وعيهم بأهمية العمل مع الأسر، وحملهم لمعتقدات قوية تجاه تطبيق تدخلات الإرشاد الأسري، وأن عليهم التقدم نحو خطوات أكثر تقدماً، متمثلة بتقييم الحاجات، ومصادر القوة داخل وخارج المدرسة، وتشكيل فريق العمل، وتطوير رؤية مشتركة، وخطط تنفيذية، والتقييم والمتابعة.

وقد تعني هذه النتيجة - من جهة أخرى - أن المرشدين المدرسيين لا يحتاجون لحشد جهود المشرفين عليهم، والمسؤولين عن متابعة خدماتهم، لإقناعهم بضرورة وأهمية وقيمة استخدام تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة، مقابل الاهتمام بدرجة الاستخدام الفعلية لهذه التدخلات، و التغلب على التحديات التي تواجههم في استخدمها، وهو ما يحاول السؤالان الرابع والخامس الإجابة عليها.

السؤال الرابع: للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على" **ما درجة استعداد وجاهزية المرشدين المدرسيين لتطبيق تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة؟** تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستعداد أو جاهزية المرشدين التربويين لتطبيق لتحديات تطبيق تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة، وجدول ٦ يوضح ذلك.

يبين جدول ٦ أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين ٣,٢٤ و ٤,٥٠ ، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٣) والتي تنص على"أتحمس لتطبيق الإرشاد الأسري لطلبة مدرستي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٥)، وجاءت الفقرتان الايجابيتان رقم (٢٦) و(٢٥) في المرتبة الثانية والثالثة على التوالي، وهما تتصلان بالاستعداد للاطلاع على المراجع العلمية والمصادر المتعلقة بالإرشاد الأسري، والشعور بالراحة عند التعامل مع فنيات واستراتيجيات الإرشاد الأسري.

وجاءت الفقرة رقم (١٩) ونصها "لدى الوقت الكافي لاستخدم تدخلات الإرشاد الأسري بفعالية مع طلبة مدرستي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٤)، وسبقتها الفقرتان ذوات الأرقام ١٨ و١٧ واللتان تتعلقان بامتلاك المهارة الكافية لاستخدام تدخلات الإرشاد الأسري مع الطلبة، وتلقي التدريب الكافي لاستخدام الإرشاد الأسري بفعالية مع طلبة المدرسة، بمتوسط حسابي (٣,٥٤ و٣,٣٠) على التوالي؛ إنّ هذه النتائج تعني درجة استعداد وجاهزية متوسطة لاستخدام تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة بالنسبة لتوافر المهارات الكافية

لاستخدام الإرشاد الأسري في سياق المدرسة، ودرجة استعداد وجاهزية ضعفيه بالنسبة للتدرب على الإرشاد الأسري في سياق المدرسة. من جهة أخرى، بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣,٦٥)، مما يشير إلى أن درجة استعداد أو جاهزية أو المرشدين المدرسيين لاستخدام تدخلات الإرشاد الأسري في المدرسة متوسطة، وهي نتيجة منسجمة مع ما توصلت إليه دراسة دوتي (Dottie, 2017)، التي أشارت إلى أن استعداد المرشدين المدرسيين لاستخدام النظم الأسرية في سياق المدرسة يرتبط ارتباطاً طردياً مع تدربهم عليها، وامتلاكهم للمعرفة والمهارات المتصلة بها.

يمكن القول أن المرشدين المدرسيين بحاجة إلى المزيد من التدرب على نظريات وفنيات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة، وأن هذا التدريب يمكن أن يسهم في رفع استعدادهم، وجاهزيتهم لممارسة الإرشاد الأسري، من خلال اكتساب المهارات اللازمة لتنفيذ تدخلات متنوعة، تخدم الطلبة وأسرهم، فالمهارات الإرشادية التي يمتلكها المرشد، وشعوره بالكفاية والاقتدار تجاه استخدامها يعد من أقوى الدوافع التي تحرك المرشد المدرسي لتقديم خدمات إرشادية من نوع محدد (مخيمر، ٢٠١٤). إن احتمالية تزويد المرشدين المدرسيين بمثل هذه المهارات الدقيقة في الإرشاد الأسري في سياق المدرسة قد يتطلب المزيد من الإيمان به من قِبل مشرفي الإرشاد النفسي المسؤولين عن الإشراف على المرشدين المدرسيين (غيث، ٢٠١٧)، وأن يكون لديهم أنفسهم مثل هذه المهارات المطلوبة لاستخدام الإرشاد الأسري في سياق المدرسة، أو أن يقوموا بالاستعانة بالخبراء والمدربين المحترفين لتقديم مهارات وكفايات الإرشاد الأسري للمرشدين.

جدول ٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستعداد وجاهزية المرشدين التربويين لتطبيق تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢٣	أتحمس لتطبيق الإرشاد الأسري مع طلبة مدرستي	٤,٥٠	,٧٨٠
٢	٢٦	لدي الاستعداد للاطلاع على المراجع العلمية والمصادر المتعلقة بالإرشاد الأسري	٣,٨٩	,٩٤٨
٣	٢٥	أشعر بالراحة عند التعامل مع فنيات واستراتيجيات الإرشاد الأسري	٣,٨٦	,٨٥١
٤	٢٤	أتلقى الدعم والتشجيع من مديري ومشرفي الإرشاد لتقديم خدمات الإرشاد الأسري	٣,٦٦	١,٠٥٦
٥	٢٠	أستطيع أن أطبق استراتيجيات الإرشاد الأسري عند استخدام مثل هذا الأسلوب في الإرشاد	٣,٦٠	١,٠٦٣
٦	٢١	أشعر أنني كفؤ في تطبيق أسلوب الإرشاد الأسري	٣,٥٨	١,٠٤٤
٧	٢٢	أعتقد أنّ الإرشاد الأسري للطلبة في مدرستي قابل التنفيذ من الناحية العملية	٣,٥٧	١,٠٣٤
٨	١٨	أمتلك المهارة الكافية لاستخدام تدخلات الإرشاد الأسري مع طلبة مدرستي	٣,٥٤	١,٠٩٩
٩	١٧	تلقيت التدريب الكافي لاستخدام الإرشاد الأسري بفعالية مع طلبة مدرستي	٣,٣٠	١,٢٠٦
١٠	١٩	لدى الوقت الكافي لاستخدم تدخلات الإرشاد الأسري بفعالية مع طلبة مدرستي	٣,٢٤	١,١٦٨
		استعداد أو جاهزية المرشدين التربويين لتطبيق تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة	٣,٦٥	,٧٠٢

السؤال الخامس: للإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على:"**ما التحديات التي تواجه المرشدين التربويين لتطبيق تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة ؟** تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديات تطبيق تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة، وجدول٧ يوضح ذلك.

يبين جدول ٧ أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٣,٣٨ - ٣,٩٢)، حيث جاءت الفقرة رقم (٣٥) والتي تنص على"إنّ كثرة المسؤوليات ومتطلبات العمل الإرشاد تعيقني من التواصل مع أسر الطلبة بشكل منتظم ومبرمج" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٢)، وهي من التحديات من الدرجة المرتفعة، وتلاها الفقرتان رقم (٣٠) و(٣١) في المرتبة الثانية والثالثة على التوالي، وهما تتصلان بانتظام الأسرة بجلسات الإرشاد الأسري داخل المدرسة، وطول الوقت المطلوب لتنفيذ الإرشاد الأسري في المدرسة، وهو ما لا يفضله المرشدون المدرسيون في خدمة طلبتهم. تشير جميع الفقرات إلى تحديات بدرجة مرتفعة.

من جهة أخرى، جاءت الفقرة رقم (٢٧) ونصها "أفتقر إلى التدريب المتخصص لاستخدام استراتيجيات وفنيات الإرشاد الأسري" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٨)، وهي درجة متوسطة من التحديات. وسبقت الفقرة رقم٢٧ الفقرتان ذوات الأرقام ٣٢ و٣٤، واللتان تتعلقان بمقاومة أسر الطلبة في المدرسة لجهود المرشدين المدرسيين المتعلقة بالتعاون معهم وخدمتهم، وضعف اهتمام معظم أهالي الطلبة في المدرسة ومتابعتهم لشؤون أبنائهم التعلمية والنمائية، وبمتوسط حسابي (٣,٥٣ و٣,٤١) على التوالي، وهما فقرتان تشيران إلى درجة متوسطة من التحديات التي تواجه المرشدين المدرسيين في تطبيق تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة. وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة أبوزيتون(٢٠١٤).

جدول ٧

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديات تطبيق تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣٥	إن كثرة المسؤوليات ومتطلبات العمل الإرشاد تعيقني من التواصل مع اسر الطلبة بشكل منتظم ومبرمج	٣,٩٢	١,٠٢٤
٢	٣٠	يصعب على الأسرة الانتظام بجلسات الإرشاد الأسري داخل المدرسة	٣,٨٩	,٩٦٠
٣	٣١	يحتاج تنفيذ الإرشاد الأسري في المدرسة وقتا مطولا، وهو ما لا أفضله في خدمة طلبتي	٣,٧٩	,٩٧٢
٤	٢٨	يثير حضور الأسرة المتكرر للمدرسة لأغراض الإرشاد الأسري تساؤل وفضول المعلمين والمدراء	٣,٦٩	١,١٦١
٥	٢٩	تخشى الأسر من الوصمة الاجتماعية المترتبة على ترددها على المدرسة مما يعيق تنفيذ جلسات الإرشاد في المدرسة	٣,٦٥	١,١٠٩
٦	٣٣	أعاني من رفض العديد من الأسر للحضور للمدرسة	٣,٥٩	١,٠٦٤
٧	٣٤	يبدي معظم أهالي الطلبة في مدرستي القليل من الاهتمام والمتابعة لشؤون أبنائهم التعلمية والنمائية	٣,٥٣	١,٠٤٧
٨	٣٢	تقاوم أسر الطلبة في مدرستي جهودي للتعاون معها وخدمتها	٣,٤١	١,١١٥
٩	٢٧	أفتقر إلى التدريب المتخصص لاستخدام استراتيجيات وفنيات الإرشاد الأسري	٣,٣٨	١,١٦٢
		تحديات تطبيق تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة	٣,٦٣	٠,٧٢٦

ودراسة دوتي (Dottie, 2017)، ودراسة هنري وزملائه Henry et al., 2017، ودراسة برايان وهنري (Bryan & Henry, 1012)، ودراسة كوك وزملائها (cook et al., 2016) التي أشارت إلى معيقات تتعلق بكثرة الأعباء المهنية، وقلة الوقت المتاح أمام المرشد، وضعف مشاركة الآباء، ونقص التدريب على التدخلات الأسرية.

أما بالنسبة إلى المتوسط الحسابي للمجال ككل فقد بلغ (٣,٦٣)، وهي تشير إلى أن المرشدين المدرسيين يواجهون تحديات تطبيق تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة بدرجة متوسطة. وقد تعني هذه النتيجة أن المعيقات التي تواجه المرشدين المدرسيين لاستخدام تدخلات الإرشاد الأسري يمكن مواجهتها من خلال تطوير آليات وخطط تسهل من تجاوز العقبات، وتذليلها، خاصة وأن المرشدين يحملون معتقدات ايجابية قوية حول هذا النوع من التدخلات مثلما أشارت نتائج الدراسة الحالية - حيث تسمح هذه المعتقدات للمرشدين المدرسيين بالتقدم نحو تطبيقها.

ويمكن للتنسيق المشترك بين المرشدين المدرسيين والمشرفين عليهم، عقد جلسات وورش عمل للتفكير بطرق لتجاوز التحديات، وقد يكون لإشراك الأسر في الخدمات والعملية الإرشادية، والاستفادة من مزايا الإرشاد الأسري للطلبة، ما يهيئ الفرص لزيادة فعالية هذه الخدمات واستفادة الطلبة، وهو الهدف المنشود من خدمات الإرشاد المدرسي، كما أن هذا الدمج والتشارك ما بين المدرسة والأسرة، يمنح المرشد الفرصة للعمل بأسلوب معاصر يتناسب مع طلبة الألفية الثالثة وما يواجهون من تعقيدات حياتية وتحديات (بورقيبة، ٢٠٠٥).

التوصيات

١. عمل دورات تدريبية متخصصة للمرشدين التربويين تتعلق باستخدام نظريات وفنيات الإرشاد الأسري، خاصة النظم الأسرية في سياق المدرسة.

٢. مراجعة الأدوار المحددة للمرشدين المدرسيين، وللمهام التي عليهم القيام به، والأعباء المحددة وفق اللوائح التي يعمل المرشدون المدرسيون في ضوئها، وذلك بما يسمح لهم بدمج تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة، والاستفادة من مزاياها التي تعود على نمو وتحصيل الطلبة.

٣. انفتاح وتدريب المرشدين المدرسيين على نماذج الإرشاد الأسري المختصر، وهنا يمكن التوصية باستخدام الإرشاد الأسري المتمركز حول الحل (Solution Focused family counseling)، والتي من شأنها أن تمكنهم من التغلب على تحدي ضغط الوقت وكثرة الأعباء والمهام الوظيفية التي برزت كأحد أهم التحديات التي تواجههم في استخدام تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة، وبنفس الوقت الاستفادة من مزايا العمل التعاوني مع أسر الطلبة بالاستناد إلى نظريات وفنيات الإرشاد الأسري.

٤. أن تشتمل خطط وبرامج التدريب الميداني في الإرشاد المدرسي والتربوي لمرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا على مساقات وتدريبات عملية تتعلق باستخدام تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدرسة.

٥. توجيه مشرفي الإرشاد المدرسي إلى تبني نماذج في الإشراف تأخذ الإرشاد الأسري سياق المدرسة بالاعتبار

٦. عقد جلسات عصف ذهني للمرشدين المدرسيين لتجاوز تحديات تطبيق تدخلات الإرشاد الأسري في سياق المدارس التي يعملون فيها.

المراجع
References

أبو زيتون، جمال (٢٠١٤). مدى ممارسة المرشدين التربويين للأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة منهم للتعامل مع الطلبة ذوي الحاجات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة البحرين، ١٥** (٤)، ٣٤٣ -٣٧١.

إبراهيم، حليمة (٢٠٠٩). **الصراعات الأسرية وعلاقتها بالاكتئاب والقلق لدى المراهق الكويتي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكويت - الكويت.

إبراهيم، فيوليت؛ علي، أماني؛ ويوسف، محمود(٢٠١٤). برنامج قائم على الإرشاد السلوكي لتدعيم مهارات التواصل وخفض أشكال العنف لدى عينة من المراهقين. **مجلة الإرشاد النفسي، ٣٩**، ٧٩٨ -٧٧٩.

البطوش، ريم (٢٠٠٧). **علاقة العنف الأسري والتوتر النفسي لدى الزوجات المعنفات والأبناء المساء إليهم مع بعض المتغيرات الديموغرافية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك - الأردن.

بورقيبة، داوود (٢٠٠٥). نحو مرشد نفسي مدرسي في للألفية الثالثة. **مجلة دراسات - الجزائر، ٢**، ٥٦ -٧٠.

بوغازي، كريمة؛ وعريبي، سعيدة (٢٠١٦). الإرشاد الأسري لآباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم. **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، ١٨**(١٧)، ٢٢٧ -٢٦٥.

حامد، صباح ؛ وطالب، ابراهيم (٢٠١٤). دور المرشد الطلابي في التعامل مع مشكلات العنف الأسرى لطلاب المرحلة الثانوية بالرياض. **مجلة العلوم الإنسانية – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ١٥** (١٣)، ٥٢ - ٧٠.

الحجيري، رزان (٢٠١٣). **درجة ممارسة المرشد التربوي للإرشاد الأسري من وجهة نظر مديري المدارس والطلبة.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمّان العربية. الأردن.

الحوارنة، إياد (٢٠١٧). الصعوبات التي تواجه طلبة الإرشاد النفسي في التدريب الميداني من وجهة نظرهم. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مؤتة - الأردن، ٢٢** (٥)، ١١٩ -١٤٤.

الرواشدة، شذى (٢٠١٣). **مستوى ادراك معلمي غرف المصادر في محافظة الكرك لحاجات أسر الطلبة لخدمات الإرشاد والتوجيه الأسري**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة - الأردن.

العبدالله، فايزة (٢٠١٠). **الحرمان من الرعاية الوالدية وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة ميدانية على طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة دمشق**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق - سوريا.

العتوم، نادية (٢٠٠٤). **الحاجة للإرشاد الأسري من وجهة نظر المرشدين التربويين في محافظات شمال الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد - الأردن.

عليمات، خولة (٢٠٠٩). **دور المرشد التربوي في التعامل مع ظاهرة التسرب المدرسي خلال مرحلة التعليم الأساسي في محافظة جرش**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية - الأردن.

غيث، سعاد؛ وطقش، حنان (٢٠١٠). فعالية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية العقلانية الانفعالية في تحسين مسؤولية التحصيل المدرسي والكفاءة المدركة لدى طالبات الصف

الخامس المساء إليهن. **المجلة التربوية - الكويت، ٢٤**(٩٤) ١٦٩ -٢٠٧.

غيث، سعاد (٢٠١٢). أثر الإساءة الوالدية والإهمال في سلوكيات الصداقة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة البحرين، ١٣**(١)، ٣٨١ -٤١٩.

غيث، سعاد(٢٠١٧). **مهارات الإرشاد الأساسية: دليل المُساعد**.(مترجم)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

مخيمر، سيهار(٢٠١٤). الإرشاد النفسي المدرسي ودوره في العملية التعليمية. **مجلة الإرشاد النفسي، ٣٨**، ٢٧٠ - ٣٤٧.

المجلس الوطني لشؤون الأسرة (٢٠٠٩) **الاستراتيجية الوطنية للإرشاد الأسري في الأردن**. عمان: الأردن.

المحتسب، آيات (٢٠١٢). **اضطرابات الأكل لدى المراهقين في الأردن وعلاقتها بعادات الأم الغذائية والصراعات الأسرية والتأثير الإعلامي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان - الأردن.

Barrow, G. (2011). *The role of professional school counselors in working with students in gangs: A grounded theory study*. A dissertation By: Raleigh, North Carolina University. Retrieved from ProQuest Database, UMI Number: 3497190.

Bryan, J., & Henry, L. (2008). Strengths-based partnerships: A school-family-community partnership approach to empowering students. *Professional School Counseling, 12*, 149-156.

Bryan, J., & Henry, L. (2012). A model for building school-family-community partnerships: Principle sand process. Journal of Counseling and Development, 90, 408-420. doi:10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x

Campbell, J. (2009).*Attitudes and beliefs of counselor educators toward gatekeeping*. Retrieved from ProQuest Database, UMI Number 3354261.

Carter, M., & Evans, W. (2008).Implementing school-based family counseling: strategies, activities, and process considerations. .*International Journal for School-Based Family Counseling, 1*, 5, 1-13, .

Carter, S. (2016). Multicultural counseling programs. *Research Starters Education, 1, 1-14*. Retrieved from: Research Starters – Education Database.

Crespi, T., & Hughes, T. (2004). School-based mental health services for adolescents: School psychology in contemporary society. *Journal of Applied School Psychology, 20*, 1, 67-78.

Cripps, K., & Zyromski, B. (2009). Adolescents' psychological well-being and perceived parental involvement: Implications for parental involvement in middle schools .*Research in Middle Level Education Online, 33*, 4, 1-13.

Cook, A., Brayn, J., & Belford, P. (2016). Implementation of a school-family-community partnership model to promote Latina youth development: reflections on the process and lessons. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement, 4*, 1, 1-18. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/311994019.

Cole, R.(20120. Professional School Counselors' role in partnering with military families during the stages of deployment. *Journal of School Counseling, 10*, 7. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=EJ978863.

Colbert, R.(1096). The counselor's role in advancing school and family partnership. *School Counselor, 44*, 2,100-105.

Diorio, G. (2016). *Parent volunteers in schools. Research Starters Education.3*,1, 1-12. Retrieved from: Research Starters – Education Database.

Dottie, M. (2017). School counselors' perceptions of family systems perspectives. *The Family Journal, 25*, 3.Doi: 10.1177/1066480717711109.

Farrell, A and Collier, M. (2010). School personnel's perceptions of family–school communication: A qualitative study. *Improving Schools, 13*, 1, 1-20.DOI: 10.1177/1365480209352547.

Gerrard, B. (2008). School-based family counseling, overview, trends, and recommendations for future research. *International Journal for School-Based Family Counseling, 1*, 1. Retrieved from: schoolbasedfamilycounseling.com/.../IJSBFC.

Griffin, D., & Steen, S. (2010). School-family-community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice. *Professional School Counseling, 13*, 218-226.

Henderson, A., Sager, T. & Horne, A. (2003). Mothers and sons: a look at the relationship between child behavior problems, marital satisfaction, maternal depression, and family cohesion. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 11*, 33-41.

Henry, L., Bryan, J., and. Zalaquett, .P. (2017). The Effects of a counselor faith-based, school–family–community partnership on Student achievement in a high-poverty urban elementary school. *Journal of multicultural counseling and development, 45*,162- 128. DOI: 10.1002/jmcd.12072.

Holcomb-McCoy, C. (2004). Using the family autobiography in school counselor preparation: an introduction to a systemic perspective. .*Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 12*, 1, 21-25.

Kim, J. . Mayes, R.. Hines E. & Bryan, J. (2017): The parent–high school Counselor relationship and dtudents' postsecondary enrollment. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, *1*, 3. Published online: doi:10.1080/2326716X.2017.1322929

Lagana, M. (2004). Protective factors for inner-city adolescents at risk of school dropout: family factors and social support. *Children & Schools, 26*,4, 211-220.

Laible, D. (2011). Does it Matter if preschool children and mothers discuss positive vs. negative events during reminiscing? links with mother-reported attachments, family emotional climate, and socioemotional development. *Social Development, 20*, 2.

Lewis-Antoine, N. (2012).*Teachers and parents' perceptions of Barriers to Parental Involvement in an Alternative High School*. A dissertation By: Walden University. Retrieved from ProQuest Database, UMI Number 3498258.

Ludwig, S. (2016). School health services. *Research starters education. 3*, 1, 1-12. Retrieved from: Research Starters – Education Database.

Mason, E. (2010).Leadership Practices of school counselors and counseling program implementation. *NASSP Bulletin, 94*, 4. DOI: 10.1177/0192636510395012.

Martin, D.(2017) School Counselors' Perceptions of Family Systems Perspectives. The Family Journal, 25,3. DOI:10.1177/1066480717711109.

Mazgon, J., & Mrvar, P. (2017)The role of the school counselor in school-community collaboration: The case of Slovenia. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 5*,1,19-29.

Messin, K., Kolbert., Hyatt-Burkhart, D., & Crothers, L. (2015). The role of mental health counselors in promoting school–family collaboration within the tiered school-wide positive behavioral intervention an support (SWPBIS) mode. The *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families 2, 3*, 277-285. DOI: 10.1177/1066480715574471.

Mellin, E., Belknap, E., Brodie, L., & Sholes, K. (2015). Opening school doors to communities and families: A social capital perspective for multiparty collaboration. *Journal for Social Action I Counseling and Psychology, 7*, 1, 1-18. Retrieved from http://jsacp.tumblr.com.

Mullis, F., & Edwards, D. (2001).Consulting with parents: Applying family systems concepts and techniques. *Professional School Counseling, 5*, 2, 116 – 123.

Paylo, M. (2011). Preparing school-counseling students to aid families: Integrating a family systems perspective. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 19,* 2, 140-146.

Perusse, R., & Goodnough, G. (2005).Elementary and secondary school counselor's perceptions of graduate preparation programs: A national study. *Counselor Education and Supervision, 45*, 109-118.

Sheridan , S., Kratochwill, Th., Burt, J., & Clarke, B. (2009*). Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. Springer Publication.

Snyder, M. (2010). *Teachers' Perceptions of students needs toward school-based family counseling*. A dissertation By: Capella University. Retrieved from ProQuest Database, UMI Number 3390330.

Stone, C., & Dahir, C. (2015). *The transformed school counselor*. Third edition. Cengage Learning, Boston, USA.

Sweeney, Th. (2009). *Adlerian counseling and psychotherapy: A practitioner's approach,* fifth edition. Rutledge Publication.

Tan, T., & Goldberg, W. (2009).Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. .*Journal of Applied Developmental Psychology, 30,* 3, 442-453.

Terry, L. (2002). Family counseling in the schools: a graduate course. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 10,* 4, 419-428.

Van Velsor, P. & Cox, D. (2000). Use of collaborative drawing technique in school counseling practicum: an illustration of family systems. *Counselor Education and Supervision, 40*, 2, 141-152.