الجامعة اللبنانية
كلية التربية
العمادة

محاور وموضوعات الإرشاد المدرسي في الرسائل الجامعية العربية المنشورة على موقع "شمعة": بين الوضوح والملاءمة

رسالة أعدّت لنيل شهادة الماجستير في الإرشاد المدرسي

إعداد: هناء جابر

إشراف: د. محمد سكرية

2015

قائمة المحتويات

إهداء 4

المستخلص..... 5

Abstract 6

الفصل الأول: المقدمة

تمهيد..... 7

اختيار الموضوع 10

مشكلة الدراسة وأسئلتها 11

أهمية الدراسة 13

أهداف الدراسة..... 14

منهجية الدراسة وأدواتها 14

مصطلحات الدراسة..... 15

حدود الدراسة 15

الدراسات السابقة 17

أولاً. الدراسات التي تناولت مادة علمية بهدف تصنيف المحاور والموضوعات 17

ثانياً الدراسات التي تناولت الرسائل الجامعية بهدف تعرّف مدى ملاءمتها أو مدى الاستفادة منها ومواكبتها للمشكلات المطروحة، أو الإثنين معاً..... 22

قراءة الدراسات السابقة وتحديد موقع الدراسة الحالية منها..... 27

خلاصة الفصل الأول..... 30

تقسيم الدراسة 31

الفصل الثاني: الإطار النظري

تمهيد..... 32

أولاً: تعريف الإرشاد المدرسي 35

الإرشاد في اللغة 35

الإرشاد في الاصطلاح..... 35

الإرشاد إجرائياً..... 35

أسس الإرشاد..... 41

أهداف الإرشاد..... 44

عوامل نشوء الإرشاد 47
نشأة الإرشاد 51
محاور الإرشاد المدرسي وموضوعاته 58
نبذة تاريخية عن الجمعية الأميركية للمرشدين المدرسيين ASCA. 59
الاتجاهات في تصنيف الإرشاد 60
خلاصة الفصل الثاني 65

الفصل الثالث: المنهجية والنتائج

تمهيد 68
منهجية الدراسة 69
معايير التحليل 69
الخطوات المنهجية 70
مجتمع وعينة الدراسة 71
قوائم المراجعة وجداول البيانات والمقارنة 71
جداول بيانات الرسائل 72
قائمة مراجعة المحاور والموضوعات 72
قائمة مراجعة المشكلات 78
عرض النتائج 82
عرض البيانات 83
تلخيص النتائج والتعليق عليها 107
التوصيات والاقتراحات 109
الخاتمة 110
الملاحق 114

إهداء

إلى أختي التي جمّلت حياتي

جميلة

المستخلص

تمحورت الدراسة حول تعرّف محاور وموضوعات الإرشاد المدرسي في الرسائل الجامعية العربية المنشورة على "شمعة"، لجهة ملاءمتها ومواكبتها لمشكلات العالم العربي، ولجهة وضوح الإرشاد المدرسي كاختصاص ومحاور وموضوعات؛ على اعتبار أنّ الوضوح وملاءمة الواقع هما من أبرز معايير البحث العلمي. وقد أجريت الدراسة على عينة مكوّنة من أربع وسبعين (74) رسالة ماجستير في الإرشاد المدرسي باللغة العربية. وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي باستخدام قائمتي مراجعة في محاور الإرشاد المدرسي، وفي المشكلات العربية البحثية المطروحة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إنّ محاور الإرشاد المدرسي التي تناولتها الرسائل الجامعية العربية طغى عليها محور الصحة النفسية؛ خمس وعشرون رسالة من أصل أربع وسبعين (74/25).
- إنّ معظم موضوعات الإرشاد المدرسي يقع خارج التوظيف في تلبية حاجات المجتمعات العربية (39/ 74).
- إنّ عدد الرسائل التي صنّفتها الدراسة بأنّها ملائمة لمشكلات العالم العربي، قد بلغ سبعاً وعشرين رسالة فقط من أصل أربع وسبعين (74/27).
- إنّ عدد الرسائل التي صنّفتها الدراسة بأنّها ملائمة ومواكبة لمشكلات العالم العربي، قد بلغ عشرين رسالة فقط من أصل أربع وسبعين (74/20).

وقد خلُصت الدراسة إلى، أنّ الإرشاد المدرسي كاختصاص ومحاور وموضوعات يتسم بقلة الوضوح في الرسائل الجامعية العربية، وأنّ مستوى توظيفه في تلبية حاجات المجتمعات العربية ومواكبة مشكلاتها، ضعيف.

Abstract

The study aimed at exploring the themes and topics of school counseling in the Arab theses published in "Shamaa" Database, in terms of extent, clarity, and relevance to the reality of the Arab world. Emphasis was put on clarity and relevance, given their importance as leading scientific research standards. The study was conducted on a sample of seventy-four (74) Master theses on school counseling in Arabic.

The study adopted a descriptive analytical method, using two checklists to review school counseling research themes and research problems in the Arab world. The study concluded the following:

• School counseling themes addressed by the Arab theses revolved mainly around mental health (25/74);

• Most school counseling topics were found inconvenient and unusable for the Arab reality (39/74).

• The number of theses found appropriate for the reality of the Arab world was twenty-seven out of seventy-four (27/74).

• The number of theses found appropriate for and up-to-date with the reality of the Arab world was twenty out of seventy-four (20/74).

The study concluded that the use of school counseling as a major in the Arab theses was weak and does not meet the research needs of Arab societies.

Suggested citation:

Jaber, H. (2015). *Themes and topics of school counseling in the Arab theses published in "Shamaa" in terms of extent, clarity, and relevance*. (Master thesis). Lebanese University, Faculty of Education, Beirut.

الفصل الأول

المقدمة

تمهيد

لا شكّ أنّ أمر اختيار الطالب موضوعاً ملائماً للبحث بحدّ ذاته بمواصفات مطابقة للمعايير العلمية من حيث وضوح الموضوع وارتباطه بالواقع، ليس أمراً سهلاً بطبيعة الحال؛ خصوصاً مع ارتباطه بتجربة البحث الأولى في مرحلة الدراسات العليا. ولا شكّ أيضاً أنّ أمر صياغة الموضوع في خطوة تالية في عنوان واضح معبّر، لا يقل صعوبة عن فعل الاختيار نفسه "فتحديد مشكلة البحث وصياغتها بشكل واضح ودقيق قابل للدراسة يمثّل المدخل في إجراءات البحث العلمي"(هندي، 2011)؛ لأنّه يتطلّب فهماً وافياً للموضوع أولاً، واستيعاباً للأدبيات النظرية ثانياً، وقدرة مقبولة على توظيفها ثالثاً. ودون تحقيق الخطوات الآنفة الذكر صعوبات؛ ليس أوحدها وضوح الاختصاص نفسه. وقد أورد الحايس (2011) في سياق توصيفه معاناة طلبة الدراسات العليا في مرحلة الماجستير في اختيار الموضوعات الملائمة " أنّ الغالبية منهم يعانون من قصور فيما يتعلّق بكيفية الحصول على موضوع يجعلون منه عنواناً أو إشكالية لأطروحتهم، ويقضون فترات زمنية طويلة بحثاً عن موضوع دون توجيه{...} ومن بين هذه الصعوبات ما يتصل بخصائص الباحثين أنفسهم، ومنها ما يتصل بالسياق الأكاديمي، بما يضمه من نظم وبرامج الدراسات العليا".

وتخصّص الإرشاد المدرسي على وجه التحديد، يعاني أزمة فعلية في هذا المجال؛ فهو يعتبر تخصّصاً لا يزال قيد تثبيت الهوية لدى أهل الاختصاص أنفسهم، ولا تزال أصداء امتهانه خافتة حتى وسط الميدان المدرسيّ، ولا يزال أمر تحديد موضوعاته في أخذ وردّ بين علم نفس وعلم اجتماع وعلم

تربية؛ إضافة إلى أنّه نشأ وتطوّر في الأصل على وقع مشكلات المجتمع الأميركي والمجتمعات الأوروبية، التي لا تشبه بأي حال من الأحوال مشكلات المجتمعات العربية.

وانطلاقاً مما تقدّم، يصبح التساؤل عن مدى وضوح محاور وموضوعات الإرشاد المدرسي كتخصّص، ومدى قابلية توظيفها في المجتمعات العربية، مشروعاً. ويصبح التساؤل عن مدى محاكاة المحاور والموضوعات التي تناولتها عشرات الرسائل الجامعية في العالم العربي للمشكلات التربوية التي يعاني منها، منطقياً؛ خصوصاً وأنّ الإقبال الملفت نحو الدراسات الجامعية بفروعها وتخصّصاتها الإنسانية في العالم العربي، لم تظهر آثاره الفعلية على مستوى إحداث التغيير في هذا المجال. وهذه ظاهرة غير صحية تشير إلى عدم حصول توظيف للعلوم نتيجة وجود ثغرة ما أو ثغرات، في مكان ما أو أمكنة؛ لأنّ الوضع السليم يكون باتحاد الجامعات مع مجتمعاتها وليس بانفصالها عنها، كما "أنّ برامج الدراسات العليا المتوافرة في الجامعات هي إحدى المؤشرات الرئيسية للحكم على واقع البحث العلمي في أي بلد{...} وأنّ انفصالها عن مشكلات المجتمع يقلل من دور الجامعات في خدمة المجتمع وحل مشكلات التنمية فيه"(بخيت والشيخ، 2003، ص.5).

وإنّ البيئة العربية الحالية تعاني الكثير من الأزمات التي تنعكس سلباً على الواقع الاجتماعي والتربوي، وتفرز المشكلات التي تستدعي البحث على هذا الصعيد. وتعيش معظم المجتمعات العربية حالة من عدم الاستقرار على أكثر من صعيد؛ وليست الدراسة هنا في وارد مناقشة أسباب وعوامل عدم استقرار المجتمعات العربية، ولا هي في وارد التعمّق في تحليل أزماتها، وإن كان عدم استقرارها بحدّ ذاته مسبّباً للضغوطات؛ إذ يشير الباحثون "إلى أنّ التغيير في حياتنا سواء أكان للأحسن أو للأسوأ يسبب لنا ضغوطاً نفسية..." (العاسمي، 2011)، فكيف بتغيير لا وجه حسناً فيه؟ ولكن، على هامش هذه المفارقات الحاصلة، أليس من الطبيعي البحث عن علاقة فعلية، تربط التخصّصات الجامعية ومعارفها النظرية بالأزمات والمشكلات الواقعية في المجتمع، من خلال المحاور

والموضوعات التي يجري البحث فيها؟ على اعتبار أنّ العلوم الواقعية هي استجابات وظيفية لحاجات مجتمعاتها، وأنّ الأبحاث العلمية هي انعكاسات لمشكلاتها. ولا شكّ أنّ الرسائل الجامعية في مضامينها، تشكّل أبحاثاً أولية لأبحاث أكثر تخصّصية يقوم بها باحثون متمرّسون؛ فهي (أي رسائل الماجستير) ليست فقط بمثابة دورة تدريبية أو تمرين في البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا، وإنّما هي إنتاج علمي فعليّ يمكن البناء عليه في حال رعايته والعمل على تصويب مساره ليكون بداية حقيقية لمشاريع باحثين جدّيين. من هنا أيضاً تعتبر رسائل الماجستير الجامعية مادة علمية يمكن الاستناد إليها في المجال البحثي، ويمكن من خلال قراءة المحاور والموضوعات التي تتناولها، قراءة مدى وضوح التخصّص لدى الطالب من جهة، ومدى قدرته على توظيفه عملياً في بيئته من جهة ثانية؛ لأنّ لا قيمة لعلم ما في المجتمع ما لم تظهر موارد الانتفاع به. وكما يظهر فإنّ المجتمعات تتباين كما يتباين الأفراد، وتتباين معها المشكلات والصعوبات والتحدّيات التي تواجهها تبعاً للقيم والمعايير والأزمات السائدة فيها. وفي المجتمعات العربية الحالية، يعيش الأفراد أزمات وصعوبات وانفعالات جماعية، ويعانون من مشكلات ويواجهون تحدّيات تتخطّى حدود قدراتهم الفردية، وتطغى باجتماعية طابعها وسلطة إلحاحها على ما عداها من مشكلات الفرادة والشخصنة والذاتية؛ إذ أصبحت ظواهر العنف والعدوان والإحباط والخوف والقلق، لا حلول لها عند حدود تحصيل التوافق الشخصي وحسب، وإنّما حدودها في معالجة الخلل الحاصل في البناء الاجتماعي؛ لأنّ التخلّف الحضاري والمعرفي والاقتصادي، لن يعكس إلا مظاهر الأمية والفقر والبطالة والتعصّب والجهل، والمجتمعات غير السوية لا تنتج إلا الظواهر غير السوية. ومع الاختلاف الشاسع القائم حالياً بين المجتمعات "المتحضّرة" والمجتمعات العربية، يمكن التأكيد بأنّ الموضوعات الملائمة والتي ينبغي تناولها بالبحث في الأولى، حتماً لن تكون ملائمة ومطلوبة في الثانية.

ويمكن التخمين بأنّ سبل المساهمة في معالجة مثل هذا الواقع من منظور علميّ عمليّ، بعيداً عن سياسة تجاهل الحقائق والتلهّي بمواضيع هامشية، أو مقتبسة، يبدأ بتوظيف العلوم بما يلبّي الحاجات عن طريق اتباع منهجية محدّدة في اختيار المحاور والموضوعات البحثية، والتي تؤدي بالتالي إلى إنجاز إنتاج علمي بحثيّ يتّصف بالوضوح والملاءمة؛ وهذه هي وظيفة الرسائل الجامعية في جانبها البحثي. ويؤكّد الكبيسي (2011، ص.8) على هذا التوجّه بقوله "أما دور البحوث بالتنمية الشاملة المستدامة فتبدأ بمساهمتها في تحديد احتياجاتها ومعالجة مشكلاتها".

اختيار الموضوع

يكون الطالب عند انتقاله من مرحلة التلقّي والاستماع إلى مرحلة البحث والتأليف، خائفاً من خوض التجربة، وحائراً وسط دائرة متشابكة من الأفكار، ومتردّداً في اختيار الموضوع الذي يجذبه من جهة، ويتلاءم مع معايير البحث العلمية من جهة ثانية؛ وكذلك كانت حالتي. ولا شكّ أنّ معظم الطلاب –إن لم أقل جميعهم–قد اختبروا هذه الحيرة في هذه المرحلة، واشتكوا من عدم وضوح المحاور والموضوعات التي يفترض تناولها بالبحث؛ وذلك إمّا بسبب صعوبة التجربة الأولى نفسها، وإمّا بسبب عدم وضوح ميدان التخصّص بحدّ ذاته، وإمّا للسببين معاً. وينطبق الاحتمال الثالث على الطالب في حال كان الاختيار متعلّقاً بميدان يتّصف بقلّة الوضوح، كما هو ميدان الإرشاد المدرسي في العالم العربي. وكان من الطبيعي أن أتوجّه بدايةً إلى مراجعة المقالات العلمية للبحث بين سطورها على إشكالية ما، ولكنّ حيرتي جرّتني إلى مطالعة رسائل الماجستير في الإرشاد المدرسي، ووجدت نفسي أستغرق في رصد عناوينها والموضوعات التي تتناولها، والتي أظهرت لبساً في تسمية الاختصاص نفسه، وتبايناً في نقل المعلومات وسرد الأدبيات؛ وهذا ما دفعني إلى اختيار هذا المحور بالذات موضوعاً للبحث، يجيب على التساؤلات حول مدى وضوح محاور هذا الاختصاص، ومدى وضوح

موضوعاته التي تميّزه عن باقي اختصاصات العلوم النفسية المشابهة وفروع الإرشاد الأخرى، باعتباره علماً حديث النشأة نسبياً، ولا تزال مساحة ممارسته كمهنة، محدودة إضافة إلى أنّها مبهمة وغير واضحة. فما هي المحاور والموضوعات التي يجري تناولها بالبحث في ميدان الإرشاد المدرسي في الرسائل الجامعية العربية؟ وإلى أي مدى تتسم هذه المحاور والموضوعات بالوضوح؟ وما مدى ملاءمتها لواقع العالم العربي وتلبيتها للمشكلات الواقعية الملحّة المطروحة؟

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لا شكّ أنّ العالم العربي يتعرّض لتغيرات هائلة منذ مطلع القرن الواحد والعشرين، لا تقل تأثيراً–بغض النظر عن شكل ونوع الأثر–عن التغيرات الهائلة التي تعرّضت لها المجتمعات الغربية عموماً في القرن التاسع عشر والقرن العشرين، والتي تركت آثارها عميقة على إنسان ذلك العصر، وأدّت إلى تغيير أنماط حياته ومتطلبات عيشه واتجاهاته وقيمه ومعاييره لدرجة، لم يعد قادراً معها على التكيّف ومواكبة التغيّرات الحاصلة من دون الحصول على مساعدة تدعم خياراته وتنمّي قدراته. وعلى إيقاع تبلور المشكلات التي أفرزتها مظاهر التغيير، بدأت مسيرة الإرشاد بالتبلور. ففي البداية، شكّلت المهن الجديدة التي أنتجتها التغيّرات الاقتصادية والاجتماعية أول تحدّياته، فكانت خدمات وضع الإنسان المناسب في المكان المناسب حينها من أبرز مهام الإرشاد المهني، والتي هدفت إلى تحسين الأداء وتفعيل الإنتاجية؛ ثمّ في مرحلة لاحقة، ظهرت المشكلات والاضطرابات النفسية لدى الأفراد نتيجة ضغوطات الحياة الجديدة، فتبلورت معها خدمات مساعدة الأفراد الأسوياء على تخطّي الصعوبات مع خدمات الإرشاد النفسي، والتي هدفت إلى مساعدة الأفراد في الوصول إلى حالة من التكيّف والتوافق النفسي؛ ثمّ برزت بعدها الاتجاهات التربوية الحديثة، والتي طوّرت النظرة إلى التعليم وإلى التلميذ، بأن جعلته محور العملية التعليمية، فطوّر الإرشاد أيضاً مهامه وزاد فروعه فرعاً مدرسياً

يعنى بالتلميذ، وصارت في العديد من الدول "تعتبر برامج الإرشاد والتوجيه جزءاً أساسياً في البرامج التربوية والتعليمية في جميع المراحل الدراسية وذلك بهدف مساعدة الفرد على التكيف الناجح مع التغير السريع في الحياة الاجتماعية والاقتصادية وتوفير القوى البشرية اللازمة لمتطلبات عملية الإنماء والارتقاء بالمجتمع" (الهاشل، 1996، ص.94). وكل مرحلة إجرائية من هذه المراحل، كانت تقابلها محطّة نظرية من محطّات تبلور أدبيات الإرشاد، من خلال تفعيل الإنتاج البحثي الراصد للمتغيرات الحاصلة. إذاً، التغيّرات التي شهدها العالم الغربي أنتجت الإرشاد وتفرّعاته، وتحكّمت في مسار تطوّر ميدانه، وفرضت تعدّد محاوره وتوسّع موضوعاته تبعاً لاحتياجات بيئتها فأتاحت لنا بذلك التساؤل؛ أنّه إذا كانت المجتمعات العربية غارقة في أزماتها لدرجة تجعلها عاجزة ليس عن التحكّم في مسار العلوم وحسب، وإنّما عن إنتاجها في الأصل لأسباب ليست الدراسة في وارد البحث فيها، أفلا تستدعي هذه التغيّرات والأحداث الحاصلة إنتاج أبحاث حديثة ترصد مشكلاتها وأزماتها كحدٍّ أدنى؟ وإذا تعذّر ذلك أيضاً أليس من الممكن البدء برسائل جامعية؟ "تتناول بشكل واضح محاور وموضوعات تحاكي واقع هذه المشكلات والأزمات بعيداً عن تناول الموضوعات المقتبسة والمكرّرة وفي الوقت الراهن ربما تكون المخرج الأمثل لدراسة المشكلات الملحة والظواهر المختلفة في مجتمعنا، كما أنّها من الممكن أن تسهم في تطور علم النفس الوطني الذي لا ينمو ولا يتطور إلا ببحوث محلية تعكس واقعنا وتدرس مشكلاتنا اليومية خاصة وأنه قد تبلور اتجاه عام بأن العلم هو ممارسة اجتماعية متطورة تمارسها فئات اجتماعية متخصصة ومدربة وذلك تلبية لحاجات معينة"(بخيت والشيخ، 2003).

وفي هذا السياق تأتي مشكلة الدراسة، والتي يمكن صياغتها بالآتي:

ما هي محاور وموضوعات الإرشاد المدرسي التي تتناولها الرسائل الجامعية العربية بالبحث، وإلى أي مدى يمكن وصفها بالوضوح، وإلى أي مدى تتلاءم هذه المحاور والموضوعات مع واقع

العالم العربي من جهة، وتطرح مشكلاته الملحّة من جهة ثانية؟ ومن هذا السؤال الأساسي تتفرّع أسئلة الدراسة الآتية:

ما مدى:

- تعدّد محاور الإرشاد المدرسي في الرسائل الجامعية العربية؟
- وضوح الإرشاد المدرسي كاختصاص في الرسائل الجامعية العربية؟
- تكرّر موضوعات الإرشاد المدرسي في الرسائل الجامعية العربية؟
- ملاءمة موضوعات الإرشاد المدرسي لمشكلات العالم العربي في الرسائل الجامعية العربية؟
- مواكبة موضوعات الإرشاد المدرسي للمشكلات الملحة المطروحة في العالم العربي في الرسائل الجامعية العربية؟
- تمثيل لموضوعات الإرشاد المدرسي في الرسائل الجامعية العربية؟

أهمية الدراسة

لعلّ أهمية الدراسة تكمن في أنّها تساهم أولاً، في تقديم صورة أولية عن محاور الإرشاد المدرسي وموضوعاته التي تتناولها الرسائل العربية بالبحث، وفي تسليط الضوء على ضرورة توضيح الإرشاد المدرسي كعلم واختصاص ومحاور وموضوعات بحثية في العالم العربي، وعلى ضرورة توظيفها بما يتلاءم مع مشكلات مجتمعاته. وثانياً، في أنّها تضيف صوتاً آخر إلى الأصوات الكثيرة المطالبة بالقيام بإجراءات عملية ترشّد عمل الطلاب البحثي في هذا المجال، من خلال طرح وسائل عملية تساعدهم في الاختيار. ولا شكّ أنّ القيام بمثل هذه الإجراءات يمكّن من استثمار الرسائل

الجامعية والبناء عليها، ويجعل بالتالي إمكانية تشكيل إنتاج بحثيّ طلابيّ في الإرشاد المدرسي في المراحل المتقدّمة، ممكنة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تعرّف محاور وموضوعات الإرشاد المدرسي في الرسائل الجامعية العربية، ومدى ملاءمتها لمشكلات العالم العربي، وبالتالي مدى مواكبتها البحثية الملحّة لها، إضافة إلى تعرّف مدى وضوح الإرشاد المدرسي كاختصاص فيها (الرسائل).

منهجية الدراسة وأدواتها

تماشياً مع طبيعة المشكلة التي تتناولها الدراسة، تمّ اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على وصف الوقائع أولاً، ومن ثمّ تحليلها ضمن استراتيجية واحدة تتبنّاها الدراسة وتوجّه مسار البحث على أساسها ثانياً؛ وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات التي تناولت الإرشاد المدرسي بشكل عام، والتي تناولته من منطلق ارتباطه وتأثّره بالبيئة بشكل خاص، وقراءتها قراءة تحليلية؛ سواء من حيث التعريف به، أو استعراض مبادئه وأسسه وأهدافه، أو من حيث إلقاء الضوء على المراحل التاريخية التي شهدت جدلاً حول ميدانه ووظائفه، بهدف استخراج المحاور والموضوعات. أمّا بالنسبة لتحديد مشكلات واقع العالم العربي، فقد تمّ الاطلاع على عدد من البحوث ومحاضر المؤتمرات الحديثة، التي تعنى بشؤون التنمية الاجتماعية والتربوية وتطرح المشكلات والأزمات الحقيقية الحالية التي يعاني منها. وفيما يأتي استعراض موجز لخطوات وأدوات الدراسة: (سيتم شرح أدوات المنهجية وكيفية الوصول إليها بالتفصيل في الفصل الثالث التطبيقي).

- مراجعة الأدبيات المتعلّقة بالإرشاد المدرسي والتعريف به وبمحاوره وموضوعاته ضمن استراتيجية تحليلية موحّدة.

- وضع قائمة مراجعة بمحاور وموضوعات الإرشاد المدرسي، من خلال اتباع الوسائل العلمية المعتمدة.
- وضع قائمة مراجعة بالمشكلات الملحّة المطروحة في العالم العربي، من خلال اتباع الوسائل العلمية المعتمدة.
- وضع قائمة مراجعة ببيانات الرسائل تتضمّن اسم البلد والعام الدراسي وعنوان الرسالة.
- وضع قائمة مراجعة بالمحاور والموضوعات التي تناولتها رسائل العينة.

مصطلحات الدراسة

الإرشاد المدرسي: عملية علمية منظّمة، تعمل على توظيف العلم في بناء استراتيجيات عقلية وتربوية تساعد التلميذ في الوصول إلى الحالة الأمثل من التوافق والإنتاجية باستخدام قدراته؛ بما يتلاءم مع تلبية حاجاته الذاتية من جهة، وظروف بيئته من جهة أخرى (كما تمّ استخلاصه من مجموع التعريفات الواردة في الإطار النظري).

الرسائل الجامعية العربية: المقصود بها هنا رسائل الماجستير الصادرة عن الجامعات في البلدان العربية، باللغة العربية.

حدود الدراسة

جرى حصر الدراسة بتعرّف ماهية محاور وموضوعات الإرشاد المدرسي في الرسائل الجامعية العربية، ومدى ملاءمتها ومواكبتها لواقع العالم العربي؛ نظراً لأهمية خاصتي الوضوح والملاءمة في تحديد قيمة أي عمل بحثي. وبالتالي تعرّف مدى وضوح الإرشاد المدرسي كعلم واختصاص ومحاور وموضوعات.

وقد جرى حصر مجتمع الدراسة برسائل الماجستير في الإرشاد المدرسي في العالم العربي لأكثر من اعتبار منها:

- إنّ رسائل الماجستير هي أول تجربة بحثية جدّية يقوم بها طالب الدراسات العليا، ويمكن من خلالها قراءة مدى قدرة الطالب البحثية في القراءة والاستنتاج وتوظيف المعرفة التي حصّلها في تخصّصه.
- إنّ الرسالة الحالية تقع في مستوى الماجستير، فمن غير الملائم البحث في إنجازات المستوى الأعلى منها.
- إنّ رسائل الماجستير هي المادّة العلمية المباشرة، التي يمكن من خلالها تكوين صورة أولية عن فعالية المناهج والأساليب المعتمدة.
- إنّ رسائل الماجستير هي تجارب بحثية مصغّرة تتمّ بإشراف أساتذة متخصّصين؛ ويمكن من خلال متابعتها وتصويب مسارها في مرحلة التأسيس، تحويلها إلى مشاريع بحثية مستقبلية أكثر تخصّصية.

وقد تمّ حصر عيّنة الدراسة بمجموع الرسائل المعلن عنها على موقع قاعدة شبكة المعلومات العربية "شمعة". والحدود الزمنية بكل ما تمّ الإعلان عنه لغاية 31 تموز/ يونيو من العام 2015.

أمّا تبرير اختيار العينة من قاعدة المعلومات "شمعة" فيتضمن الآتي:

- قاعدة المعلومات "شمعة" هي أول شبكة معلومات إلكترونية تربوية باللغة العربية، إضافة إلى أنّها الوحيدة.
- تقوم قاعدة المعلومات "شمعة" من خلال فريق عمل متخصّص، بمهام كثيرة معقّدة الإجراءات للحصول على النصوص المنشورة؛ والتي يصعب كثيراً على الباحث

إنجازها منفرداً. ولكي لا يتحوّل العمل في الدراسة إلى مجرد عمل تجميعي للرسائل من جامعات البلدان العربية، وتوفيراً للجهد والوقت، تمّ هذا الاختيار.

- تعتمد منظومة الوصول الحر للمعلومات في نشر الإنتاج البحثي العربي.

الدراسات السابقة

لقد اهتمّت الكثير من الدراسات بالرسائل الجامعية، واتخذتها مادة للتحليل في أنواع وأساليب البحث المختلفة؛ سواء من حيث تحليل المضمون أو تحليل المحتوى أو تحليل المنهجيات أو التحليل الإحصائي أو التصنيف على أساس متغيرات معيّنة أو غير ذلك؛ وفي هذه الدراسة، سيتمّ استعراض الدراسات السابقة من خلال محورين اثنين:

- الأول يشمل الدراسات السابقة التي تناولت الرسائل الجامعية أو غيرها من المواد العلمية في الإرشاد المدرسي، بهدف تصنيف وتعرّف المحاور والموضوعات التي تتناولها؛ وهذا ينسجم مع الشطر الأول من سؤال الدراسة الحالية، عن ماهية المحاور والموضوعات التي تتناولها الرسائل الجامعية العربية في الإرشاد المدرسي (وهي تتضمّن دراسات أجنبية ودراسات عربية).
- والثاني يشمل الدراسات السابقة التي تناولت الرسائل الجامعية؛ إما بهدف تعرّف مدى ملاءمتها للواقع، وإمّا بهدف تعرّف مدى الاستفادة منها ومواكبتها للمشكلات المطروحة. وهذا ينسجم مع الشطر الثاني من سؤال الدراسة الحالية، عن مدى ملاءمة الموضوعات، ومدى الاستفادة منها وتلبيتها لحاجات المجتمعات العربية.

أولاً. الدراسات التي تناولت مادة علمية بهدف تصنيف المحاور والموضوعات

الدراسات الأجنبية:

دراسة زاجلبوم وكريكزاك وألكسندر وكريثر (Zagelbaum, Kruczek, Alexander, Crethar, 2014) بعنوان "أين نحن الآن؟: مراجعة حديثة للاتجاهات والموضوعات في أدبيات الإرشاد المدرسي" وهي دراسة تابعة لدراسة سابقة قامت باستقصاء المحاور والاتجاهات في مجلة الإرشاد المدرسي المتخصّصة التابعة للجمعية الأميركية للمرشدين المدرسيين ASCA ، إذ تابعت الدراسة الحالية التحليل من حيث انتهت الدراسة السابقة في تحليلها للمقالات في المجلة نفسها؛ بهدف رصد التغييرات في الاتجاهات والموضوعات بعد تبنّي الجمعية ASCA للنموذج الوطني في الإرشاد. وقد شملت العيّنة ستة مجلّدات من أصل ثلاثة عشر مجلّداً تضمّنت أربعمئة وثلاث عشرة (413) مقالة، تمّ تحليلها ضمن أربع فئات هي: فئة الصحة النفسية، وفئة التحصيل المدرسي، وفئة الصحة النفسية مع التحصيل المدرسي، وفئة غير ذلك. وقد أظهرت النتائج الاتجاهات على الشكل الآتي: 15% تحصيل مدرسي، 24% صحة نفسية، 21% تحصيل مدرسي وصحة نفسية، 40% غير ذلك. ومن ثمّ تمّ تحليل فئة "غير ذلك"، فأظهرت النتائج ارتباطها بشكل مباشر بالتحصيل المدرسي؛ إذ شملت موضوعات مثل التنسيق مع الإداريين، ومصادر تمويل المرشدين المدرسيين، وكيفية التعاطي مع ضغوطات المهنة، ودراسة الاتجاهات وتحليل البيانات. وهذا يعني بحسب الدراسة، أنّ هذه النتائج أظهرت تفوّق موضوعات التحصيل المدرسي، وأظهرت بالتالي تأثير تبنّي الجمعية ASCA للنموذج الوطني في الإرشاد على الاتجاهات والموضوعات في أدبيات الإرشاد المدرسي.

دراسة بين (Bain, 2012) بعنوان "المرشدون المدرسيون: مراجعة القضايا المعاصرة"، وفيها يستعرض الباحث القضايا المعاصرة التي تتعلّق بمهنة الإرشاد، والتي أظهرت التغيّر المستمر الحاصل في مهام المرشد، وأظهرت معه كيفية انعكاس هذا التغيّر في ممارسة المهنة على أدبيات الإرشاد، وذلك من خلال تقديم سرد متسلسل لتاريخ تطوّرها بهدف تكوين فهم واضح لما آلت إليه حالياً، انطلاقاً من محاور محدّدة اشتملت على: موضوعات توصيف المهنة، والموضوعات الأسرية والاجتماعية،

وقضايا الصحة النفسية، وموضوعات التحصيل المدرسي، وموضوعات التكنولوجيا، وموضوعات إعداد المرشدين وتأهيلهم.

وقد خلص الباحث إلى أنّ مهنة الإرشاد حالياً تختلف كلياً عمّا كانت عليه في بداياتها؛ فمواضيع القضايا المعاصرة كالتعليم والتحدّيات والطلاب، تشكّل الخلفية الصلبة لها. ففي متن كل خدمة إرشادية هناك دوماً هدف مساعدة الطلاب في تحسين تحصيلهم المدرسي وتحقيق مطالب نموهم الجسدي والنفسي.

دراسة سميث وسوثرن ودلفن (Smith, Southern, Devlin, 2007) بعنوان "محاور الموضوعات في مجلات الإرشاد: عقد من التغييرات التي أثّرت في ثقافة مرشد القرن الواحد والعشرين". والتي أجريت على عينة مؤلفة من ألف وسبعمائة وتسع وسبعين (1979) مقالة علمية تمّ نشرها في أربع مجلات للإرشاد، بهدف تحديد محاوره الأكثر تناولاً في البحث. وقد أظهرت النتائج تعرّض مهنة الإرشاد لتغيرات اجتماعية هائلة في العقد الأخير، أدّت إلى بروز أربع محاور جديدة إضافة إلى المحاور الثلاثة الأساسية مثّلت التوجّهات البحثية للإرشاد في القرن الواحد والعشرين. وهي بالترتيب التدريجي بحسب الأولوية من الأساسية إلى المستجدة: التحصيل المدرسي، والبحث، والتعدّد الثقافي؛ والترويج للبرامج الإرشادية، والمعتقدات، والتكنولوجيا، والعولمة. وقد رصدت النتائج اهتماماً متزايداً في محور التعدّد الثقافي في مقابل تراجع الاهتمام بمحور التعليم.

دراسة دمّت وكاريي وماكغنّون وهننغسون (Dimmitt, Carey, McGannon, 2005 Henningson, بعنوان "تحديد الأجندة البحثية للإرشاد المدرسي"، والتي هدفت إلى تحديد الأسئلة البحثية المهمة المتعلّقة بالإرشاد المدرسي عبر تطبيق منهج دلفي، الذي يعتمد على تحديد الإجابات من خلال استقصاء الخبراء وإعادة استقصائهم أكثر من مرة، مع اطلاعهم على آراء بعضهم حتى يتم التوصل إلى إجماع على الأجوبة النهائية. وقد شمل الاستقصاء واحداً وعشرين متخصّصاً في الإرشاد

طلب إليهم تحديد أهداف البحث في الإرشاد المدرسي، وتكوين أسئلة بحثية من اللائحة المعدّة من قبل الباحث، مع تحديد نسبة أهمية كل سؤال. وقد توصّل الخبراء إلى تكوين 42 سؤالاً بحثياً يمكن للمرشدين التربويين وكذلك لخرّيجي الإرشاد الاستفادة منها في تكوين مشاريع بحثية تتلاءم بشكل فعّال مع حاجات الاختصاص.

وقد أظهرت النتائج أنّ أعلى نسبة نالتها الأسئلة البحثية المتعلّقة بخدمات تحسين التحصيل المدرسي، والأسئلة المتعلّقة بتأثير برامج الإرشاد المدرسي على تحصيل الطلاب. وفي مرحلة متقدّمة من الدراسة طُلب إلى هؤلاء الخبراء اقتراح أسئلة بحثية يرونها حرجة –بحسب تعبير الباحث–أو ملحّة من وجهة نظرهم؛ فاقترحوا أسئلة بحثية تمحورت حول التوعية المعلوماتية، وكيفية استخدام التكنولوجيا في ممارسة الإرشاد، وتأثير هذا الاستخدام على نوعية الخدمات وعلى إنتاجية المرشد. إضافة إلى الأسئلة البحثية المتمحورة حول صفات المرشد وقدرته على اتخاذ القرارات، والموضوعية والابتعاد عن الذاتية، وأثر اتجاهاته على العملية الإرشادية.

دراسة ويستون وسكستون (Whiston, Sexton,1998) بعنوان "مراجعة الإنتاج البحثي في الإرشاد المدرسي: وانعكاساته التطبيقية"، والتي أجريت قبل وضع معايير ممارسة مهنة الإرشاد. وقد تمّ فيها مراجعة الإنتاج البحثي المنشور ما بين العام 1988 والعام 1995، بهدف تحديد المحاور والموضوعات الأكثر تناولاً بالبحث في الإرشاد المدرسي. وقد أظهرت النتائج التركيز على الأنشطة العلاجية أكثر منه على الأنشطة الوقائية، وبرزت محاور دعم التخطيط للمهنة، والإرشاد الجماعي، وأنشطة تطوير المهارات الاجتماعية، وتحويل الحالة إلى المختص؛ وأظهرت أيضاً أنّ غالبية أنشطة المرشد المدرسي تعكس نتائج إيجابية لدى الطلاب. وقد اعتبر الباحثان أنّ إحدى المشاكل الأساسية في تقييم خدمات الإرشاد، هي غياب البرامج التي تحدّد محاور خدماته.

الدراسات العربية

دراسة بخيت والشيخ (2003) بعنوان "رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس بالجامعات السودانية في ربع قرن (1977–2003)، والتي هدفت إلى توثيق رسائل الماجستير والدكتوراه التي أجريت في جامعتي أمدرمان الإسلامية وأفريقيا العالمية عن طريق تصنيفها بحسب الموضوعات والجامعات والمشرفين وغير ذلك. وقد شملت العيّنة الرسائل التي أجريت في الجامعتين في الفترة الممتدّة ما بين 1985و 2003؛ وعددها مئة وتسع وثلاثون(139) رسالة، منها مئة وأربع (104) رسالة ماجستير، وخمس وثلاثون(35) رسالة دكتوراه. وقد شمل التحليل الإجابة على ثلاثة عشر(13) سؤالاً ًمنها السؤال حول الموضوعات النفسية التي تناولتها الرسائل بالبحث. ومن خلال الإجابات على هذه الأسئلة تمّ تعرّف واقع البحث العلمي في مستوى رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس بالجامعتين. وقد أظهرت النتائج أنّ معظم الرسائل صدرت عن كليتي التربية في الجامعتين، وأنّ التحصيل الدراسي هو الموضوع الأكثر تكراراً، يليه التوافق النفسي والاجتماعي في جامعة أم درمان الإسلامية، وأنّ الاتجاهات جاءت في المرتبة الثانية في جامعة أفريقيا العالمية، وقد أشار ذلك بحسب الباحثين إلى أنّ غالبية الموضوعات انحصرت في علم النفس التربوي.

دراسة الحايس (2011) بعنوان "التوجّهات المنهجية لأطروحات الماجستير في قسم الاجتماع والعمل الاجتماعي بجامعة السلطان قابوس"، والتي هدفت إلى تعرّف التوجّهات المنهجية لموضوعات الماجستير في علم الاجتماع والعمل الاجتماعي؛ وذلك من خلال تصنيف موضوعات الرسائل ومقارنتها مع السياق الأكاديمي في الاختصاصين (علم الاجتماع والعمل الاجتماعي)، تبعاً لتوصيف وتصنيف المقرّرات الدراسية فيهما؛ وبالتالي تحديد مدى تأثير السياق الأكاديمي على مستوى البحث الجامعي وعلى التوجّهات البحثية لدى الطلاب. ومن ضمن التساؤلات التي طرحها الباحث لتحقيق هذا الهدف، التساؤل عن طبيعة التوجّهات البحثية لطلاب الدراسات العليا كما تعكسها اختياراتهم لموضوعات رسائلهم. ومن أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة أنّ هناك تداخلاً فيما بين

الاختصاصين يؤدي إلى حصول التباس لدى الطلبة في توجّهاتهم البحثية التخصّصية، وإلى الخلط في اختيار الموضوعات. وأنّ اختيار الموضوع يتم على أساس ذاتي، وأنّ معظم الرسائل يغلب على موضوعاتها التكرار والتقليد والبعد عن تناول الموضوعات المحورية والاستراتيجية التي تلبّي متطلّبات التنمية. كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وضوح عنوان الموضوع إضافة إلى وجود تناقض بينه وبين متغيرات المشكلة التي تعالجها الدراسة.

ثانياً الدراسات التي تناولت الرسائل الجامعية بهدف تعرّف مدى ملاءمتها أو مدى الاستفادة منها ومواكبتها للمشكلات المطروحة، أو الإثنين معاً

دراسة الدهشان (2014) بعنوان "ملامح رؤية مقترحة للارتقاء بالبحث التربوي العربي"، وهي مقالة علمية استعرض فيها الباحث واقع البحث التربوي في مصر، ومن خلاله أطلّ على واقع البحث التربوي في العالم العربي ككل. وقد ركّز فيها على علاقة البحث التربوي الوثيقة بالعملية التعليمية، معتبراً أنّ الأخيرة ستبقى عاجزة عن أداء دورها في تنمية المجتمع إلا إذا تمتّع البحث التربوي بسلطة القرار في توجيهها. ومن أبرز معوّقات البحث التربوي بحسب الباحث:

- "عدم وجود سياسة واضحة المعالم للبحث التربوي على مستوى العالم العربي، يمكن أن تستند إليها المراكز البحثية والجامعات في تحديد محاور البحوث. وعدم وجود استراتيجيات تضبط الأولويات بالرجوع إلى مطالب المجتمع واحتياجاته ومشكلاته ومتطلّبات خطط التنمية الخاصة به".
- تفتقر معظم الأبحاث والرسائل إلى الأصالة والإبداع، وتعاني من استيراد النظريات والمخططات المنزوعة من سياقات اجتماعية مختلفة –وأحياناً مناقضة–عن المجتمعات العربية.
- الاستغراق في المسائل الأكاديمية، والابتعاد عن ربطها بالواقع ومشكلاته الفعلية.

دراسة البومحمد والبدري (2012) بعنوان "واقع البحث العلمي في العالم العربي ومعوّقاته"، وهي دراسة تستند إلى نتائج دراسات مشابهة سابقة أجريت في الميدان نفسه، في بلدان عربية مختلفة. وقد خلصت الدراسة إلى أنّ واقع البحث العلمي في العالم العربي لا يزال واقعاً ضعيفاً، وأنّ حركة البحث العلمي فيه لا تزال محكومة بالاتجاهات الذاتية. أمّا بالنسبة إلى معوّقات التطوّر في هذا المجال، فقد خلصت الدراسة إلى إحصاء عدد من المعوّقات على رأسها انفصال البحث العلمي عن المجال التطبيقي، وابتعاده عن تناول القضايا والمشكلات التي تهم المجتمع وتلبّي متطلّبات الواقع؛ وهذا يؤشّر بحسب الدراسة إلى انعدام السياسات الموجّهة وغياب التنسيق بين المنتجين للبحث والمستهلكين له.

أجرى الكبيسي (2011) دراسة بعنوان "أوجه النقص والقصور في الرسائل والأطروحات إزاء مشكلات التنمية وتحدّياتها: الأسباب والمعالجات"، تساءل فيها عن دور رسائل الماجستير والدكتوراه الإنسانية والاجتماعية في تعريف المواطن العربي ببيئته وبالواقع الاجتماعي وتشخيص مشكلاته، وعمّا ينبغي فعله لتعزيز هذا الدور. وهي دراسة تحليلية استندت إلى نتائج أحد عشر رسالة ميدانية تخصّصية أنجزت في تخصّصات إنسانية واجتماعية وشرعية مختلفة أجريت في هذا المجال. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أنّ دور الرسائل والأطروحات الجامعية لا يزال محدوداً. وأنّ المساهمة في خدمة برامج ومؤسسات وقضايا التنمية، ضعيفة. وعن أسباب ذلك، اعتبر أنّ من أهمّ الأسباب ضعف صلتها بقضايا الواقع.

دراسة شوشان (2011) بعنوان "دور الابتكار والتجديد في تطوّر الرسائل والأطروحات الجامعية"، والتي انطلقت من تبنّي مسلّمة أنّ الابتكار والتجديد هما من المحاور العلمية التي من شأنها إثراء الرسائل والأطروحات العلمية، وتفعيل دورها في تطوير المجتمع. وقد تمّ تناول البحث في

ثلاثة أبواب شملت الاتجاهات الحديثة في التعليم، ودور التعليم الإلكتروني، ودور المجتمع العلمي بمن فيه من أساتذة وطلاب.

وقد خلص الباحث إلى أنّ ارتباط البحث بمعالجة مشكلات المجتمع على أنواعها، وفي مختلف المجالات يحدّ من تكرار الموضوعات، ويفسح المجال أمام الرسائل الجامعية للقيام بدورها في تعزيز برامج التعاون العربي وتشكيل منظومة بحثية متكاملة يمكن توظيفها في برامج التنمية الشاملة.

وكذلك إلى أنّ من شأن التعليم الإلكتروني تفعيل العملية الابتكارية، من خلال تطوير المهارات البحثية الإلكترونية للدارسين والباحثين، والتي تتيح لهم مواكبة تطوّرات مجالهم البحثي، والعمل من ضمن منظومة بحثية متكاملة. أمّا دور المجتمع العلمي فيتلخّص برعاية مواهب الطفل وتنمية مهاراته وتلبية متطلّبات نموّه في مختلف مراحلها؛ لخلق الميل إلى الابتكار والتجديد لديه مع بداية تفتّح أفقه الذهني.

دراسة الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2008) بعنوان "تقويم إنتاج المعرفة التربوية في البلدان العربية: تطبيق على مضمون عينة من الأدبيات التربوية العربية الصادرة في العام 2007"، والتي هدفت إلى تعرّف واقع المعرفة التربوية العربية ومدى إمكانية مساهمة هذه المعرفة في تطوير التربية والتعليم في العالم العربي؛ منطلقة في هذا البحث من قراءة نتائج استقصاءات دولية، أظهرت تدنّي مستوى الطلبة العرب في التحصيل المدرسي نسبة إلى المستويات العالمية. ومن الأسئلة التي تفرّعت من مشكلة البحث، سؤال "ماهي الموضوعات الأكثر تواتراً (ظهوراً) في الأدبيات(النصوص) التربوية العربية، وما هي أبرز الموضوعات الأساسية الأقل ظهوراً فيها، أو الغائبة عنها؟"

وأيضاً "ما هي ميادين ومجالات الاهتمام الرئيسية في الإنتاج التربوي العربي؟ وهل تتبدّل الاهتمامات في الموضوعات التربوية المطروحة بين المجلات والرسائل الجامعية والأطروحات؟"

وشملت عينة الدراسة ثلاثة أنواع من النصوص هي: بحث تربوي في مجلّة متخصّصة وفيها 197 بحثاً، ورسالة ماجستير تربوية وفيها 168 رسالة، وأطروحة دكتوراه في التربية وفيها 120 أطروحة. وقد أظهرت النتائج في هذا الجانب من الدراسة غلبة ميدان طرائق التدريس وموضوعاته بنسبة 28%، يليه ميدان علم النفس التربوي 20%، بينما شكّل ميدان الإرشاد التربوي 2%، وموضوعات التحصيل المدرسي 0.2% فقط. وهذا يعني أنّه من أصل أربعين رسالة ماجستير في علم النفس التربوي لا يوجد موضوعاً واحداً في التحصيل المدرسي، ولا يوجد في الأصل موضوعات في الإرشاد المدرسي. ومن الملاحظات التي سجّلتها الدراسة، " أنّ المواضيع التي تئن منها المدارس والوزارات في البلدان العربية، وتطرحها المنظّمات الدولية، كما يطرحها الرأي العام والصحافة، ضعيفة الحضور في الكتابات التربوية"، وهذا ينطبق أيضاً على "البحوث الأساسية"، ما يعكس ضعف مساهمة الأبحاث التربوية في تطوير الفكر التربوي العربي.

دراسة مظلوم وخلف (2007) بعنوان "تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة القادسية من وجهة نظر الطلبة"، والتي هدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا من حيث تلبيتها لحاجات المجتمع والمشكلات التي تواجه الطلبة من وجهة نظرهم. وقد أظهرت النتائج المتعلّقة بهذا المحور أنّ برامج الدراسات العليا في جامعة القادسية من وجهة نظر الطلبة، تتوافق مع متطلّبات وحاجات المجتمع وسوق العمل. وقد علّل الباحثان هذه النتيجة بأنّها تعود لانخراط الطلبة في الحياة الواقعية في إجراءات بحوثهم العلمية، مما يساهم في إيجاد دراسات عليا متلائمة مع الحاجات الاجتماعية والاقتصادية المتغيّرة.

وقد أجرت عيسان (2006) دراسة تحليلية بعنوان" التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية في سلطنة عمان"، تمحورت حول تعرّف مدى تحقّق التوافق الكمّي والنوعي بين مخرجات التعليم ومتطلّبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية؛ وذلك بهدف حصر الخبرات والمهارات

المطلوب توافرها في الخرّيجين لتضمينها في مناهج وبرامج الكليات والجامعات. وقد انطلقت في تحليلها من محاور ثلاثة هي تحديد التنمية ومتطلّباتها، ومخرجات التعليم والتحدّيات التي تواجهه وماهية المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلّبات التنمية.

وقد خلصت نتائج التحليل إلى أنّ الاهتمام بتحقيق التوافق الكمي يتم على حساب تحقيق التوافق الكيفي، وهذا أثّر على جودة التعليم، وأدّى إلى ضعف تلبية حاجات البيئة.

دراسة العاجز (2004) وهي دراسة وصفية تحليلية بعنوان "البحوث العلمية وتنمية المجتمع بين الركود والفعالية". وقد هدفت إلى تحديد المشكلات التي تعوّق دور البحوث العلمية في تنمية المجتمع، وتحديد العناصر المطلوبة لتفعيل هذا الدور وتحسين مستوى الاستفادة منها. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة بخصوص تحديد العناصر المطلوبة لتفعيل البحوث هي التمويل، وتحديد أولويات البحوث العلمية، وتوفير الكفاءات البشرية. أمّا بخصوص تحديد المشكلات المعوّقة لدورها في تنمية المجتمع، فمن أبرزها غياب الفلسفة الواضحة للبحث العلمي، والتي جعلت الباحثين يشتقّون موضوعات بحوثهم ومشكلاتها من البحوث الغربية؛ معتبراً أنّ التركيز على اختيار المناهج والأساليب دون الاهتمام باختيار الموضوعات الملائمة للواقع، تحول دون وضوح البحوث وفهمها.

دراسة كسناوي (2001) بعنوان "توجيه البحث العلمي في الدراسات العليا في الجامعات السعودية لتلبية متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية"، والتي هدفت إلى إبراز سبل النهوض بالبحث العلمي في الدراسات العليا في الجامعات وربطه بمتطلّبات التنمية، وتحديد المعوّقات، واقتراح الاستراتيجيات الفاعلة لتحقيق ذلك. وقد توصّل الباحث إلى أنّ أكثر المعوّقات تعود إلى أسباب مالية وفنية وتنظيمية، إضافة إلى معوّقات تعود إلى عدم وجود تعاون بين الجامعات وقطاعات التنمية المختلفة في مجال البحث العلمي يساهم في تحديد موارد الحاجة.

قراءة الدراسات السابقة وتحديد موقع الدراسة الحالية منها

بداية لا بدّ من توضيح المنطلقات التي تمّ على أساسها اختيار الدراسات السابقة، ومن ثمّ التعليق عليها.

- إنّ البحث في ميدان تعريف الإرشاد المدرسي وتحديد محاوره وموضوعاته، هي من اهتمامات البحوث الإنكليزية بشكل عام، والأميركية بشكل خاص؛ لذا غلب اعتماد دراسات أميركية لتدعيم هذا الجانب من الدراسة.
- إنّ التوجّه الحديث الذي سارت فيه مهنة الإرشاد المدرسي بعد وضع معايير ممارسة المهنة، وتبنّي ما سمّي بالنموذج الوطني للإرشاد من قبل معظم الولايات الأميركية، فرض نفسه على أدبيات الإرشاد. من هنا كان لا بدّ من تناول الدراسات السابقة الأميركية بالترتيب التصاعدي في التعليق عليها، لملاحظة وتوضيح الحلقة البحثية الرابطة فيما بينها.
- إنّ متابعة المشكلات والتحدّيات التي تواجه المجتمعات العربية والتداول بشأنها هي من وظائف المؤتمرات؛ لذا غلب اعتماد هذا النوع من الدراسات والأبحاث في تحديدها.

كما يظهر من العرض، تجتمع الدراسات السابقة الأميركية في أنّها هدفت إلى تحديد محاور وموضوعات الإرشاد، وإن اختلفت المنطلقات أو المنهجيات التي تمّ اتباعها بين بحث وآخر.

ففي دراسة "مراجعة الإنتاج البحثي في الإرشاد" لفت الباحثان إلى أنّها أجريت قبل تبنّي النموذج الوطني للإرشاد الذي وضعت معاييره جمعية ASCA، والذي عمل على تغيير اتجاهات الإرشاد نحو الاهتمام بتحسين التحصيل المدرسي عوضاً عن الاهتمام بالصحّة النفسية. وقد أثّر

برأيهما غياب المعايير على مجريات البحث، وشكّل عقبة حالت دون الوصول إلى تحديد يتّسم بالدقة في تصنيف محاور الأنشطة الإرشادية التي شملتها الدراسة، واكتفيا بتأكيد النتائج التي أظهرت الأثر الإيجابي لمختلف أنشطة الإرشاد على تنوّعها عند الطلاب، وهذا ينسجم مع توجّه الدراسة الحالية في اعتبارها غياب المعايير مؤشراً من مؤشرات عدم وضوح ميدان الإرشاد المدرسي في العالم العربي.

أمّا دراسة تحديد الأجندة البحثية التي أجريت في العام 2005 –أي بعد مضي سنتين على وضع المعايير–، فقد أظهرت وبالاستناد إلى آراء الخبراء بروز موضوعات التحصيل المدرسي، من خلال تصدّر أسئلته البحثية الأجندة التي توصّلت الدراسة إلى تشكيلها. ومن الطبيعي هنا أن تستبق نتائج هذه الدراسة نتائج الدراسات التي تلتها وليس العكس؛ لأنّ الدراسات التي تلت قامت بتحليل الإنتاج الفعلي لأدبيات الإرشاد بينما قامت هذه الدراسة على توقّعات الخبراء؛ إضافة إلى أنّ معظم الخبراء الذين تمّ استقصاؤهم هم من مؤسسي الجمعية ASCA والذين يروّجون بطبيعة الحال لاتجاهاتها في الإرشاد، وتمهّد هذه الدراسة لإبراز الدور الذي قامت به الجمعيات الراعية للإرشاد المدرسي، في تغيير توجّهاته تبعاً لمتطلّبات وحاجات المجتمع الغربي.

وهذا ما أكّدت عليه الدراسات التي تلت؛ ولا يعبّر تراجع الاهتمام بالتحصيل المدرسي لصالح الاهتمام بالتعدّد الثقافي في دراسة "محاور الموضوعات في مجلات الإرشاد" عن تغيّر هذه الوجهة؛ فقد حافظ التحصيل بحسب الدراسة على موقعه المتقدّم في محاور الإرشاد الأساسية، وإنّ التراجع لا يعدو كونه تراجعاً نسبيّاً فقط. وهذا ما خلصت إليه دراسة" المرشدون المدرسيون: مراجعة القضايا المعاصرة" من خلال رصدها حركة تطوّر الإرشاد تبعاً لمتطلّبات المرحلة، إضافة إلى انعكاس تطوّر مهام المرشد التطبيقية على أدبيات الإرشاد. وبكلام آخر، إنّ الأدبيات النظرية في الإرشاد المدرسي في العالم الغربي قد تشكّلت تبعاً للتوجّهات المستحدثة المطروحة، وللممارسات العملية الموجّهة، وليس

العكس، وهذا الأمر يبرّر للدراسة الحالية تساؤلاتها عن المحاور والموضوعات الإرشادية التي تتناولها الرسائل العربية، في ظل غياب مثل هذه الدراسات الراصدة للحاجات، والموجّهة للأدبيات.

أمّا دراسة "أين نحن الآن: مراجعة حديثة للاتجاهات والموضوعات في أدبيات الإرشاد المدرسي"، فقد أكّدت على النتائج التي خلصت إليها الدراسات التي سبقتها–إضافة إلى أنّها تميّزت في إثبات ذلك عملياً –من تغيّر وجهة الإرشاد المدرسي باتجاه التحصيل المدرسي بعد تبنّي ما سمّي بالنموذج الوطني للإرشاد، وانعكاس هذا التوجّه الجديد في أدبيات الإرشاد.

أمّا دراسة بخيت والشيخ، فقد جمعها مع الدراسات الأميركية جانب رصد الاتجاهات والموضوعات بهدف التصنيف، ليس إلا؛ وكذلك دراسة الحايس.

وأمّا دراسات المحور الثاني التي يوحّدها أمر تقويم الإنتاج البحثي على أشكاله المتنوّعة، فقد أجمعت على وصف الواقع البحثي بالضعف والانفصال عن قضايا الواقع؛ وإن اختلفت أساليب البحث وأنواع العيّنات وأحجامها. وقد تميّزت دراسة الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في هذا المجال في أنّها توسّعت في التحليل نوعاً وكماً.

وأمّا موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، فيظهر من خلال استنادها في التساؤل عن مدى وضوح محاور وموضوعات الإرشاد المدرسي، إلى السياق البحثي الوارد في الدراسات الأميركية؛ والتي أكدّت عل عدم ثبات هوية الإرشاد المدرسي النهائية لجهة تحديد محاوره وموضوعاته، وأنّها لا تزال عرضة للتغيّرات حتى الوقت الحالي.

وأمّا حصول هذا التغيير في الإرشاد المدرسي ومحاوره وموضوعاته تبعاً لمتطلّبات وحاجات المجتمعات الغربية، كما أظهرت أيضاً الدراسات المذكورة، يبرّر التساؤل عن مدى لحظ الرسائل الجامعية العربية لهذا الأمر، من خلال انتقاء محاور وموضوعات تتلاءم مع حاجات المجتمعات العربية، وتلبّي متطلّباتها. وتلتقي الدراسة الحالية مع دراسة الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في منطلقات

هذا التبرير، والتي استندت في تبرير طرح تساؤلاتها حول مدى مساهمة الإنتاج المعرفي العربي في تطوير التربية والتعليم، إلى دراسات دولية أظهرت تدنّي مستوى التحصيل المدرسي للطالب العربي، نسبة إلى المستويات العالمية؛ كذلك حالة الواقع البحثي عموماً، وواقع البحث الجامعي خصوصاً –كما أظهرت نتائج معظم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع–، يبرّر أيضاً مثل هذا التساؤل حول ماهية موضوعات الرسائل الجامعية العربية، ومدى ملاءمتها لحاجات العالم العربي في مختلف التخصّصات؛ بما فيها الإرشاد المدرسي.

خلاصة الفصل الأول

تستند العلوم الإنسانية غالباً على اختلاف تخصّصاتها–الاجتماعية منها والتربوية–في وضع نظرياتها وتحديد أدبياتها وتثبيت هويتها وتوضيح أغراضها، إلى المجتمعات الإنسانية الممثّلة لها أو المنتمية إليها بالدرجة الأولى؛ ومن الطبيعي أن تقوم المجتمعات الأخرى في حال قررت إدراج هذه العلوم في سياقاتها المعرفية ومقرّراتها الأكاديمية، بإعادة إخراجها أو أقلمتها أو توطينها –كما عبّر أحدهم–بما يتلاءم مع القيم والمبادئ والحاجات والمتطلبات السائدة، من أجل جعلها قابلة للتوظيف والانتفاع بها. وإذا تعذّر القيام بمثل هذا الأمر، فمن البديهي القيام كحدّ أدنى بتحديد المديات أو المساحات المشتركة بين المعارف النظرية لهذه العلوم وواقع وحاجات المجتمع، لتحديد مجالات توظيفه بما يتلاءم مع هذا الواقع وحاجاته. ويعتبر الإرشاد المدرسي أحد أبرز العلوم التي تعنى بمعالجة مشكلات التلميذ المعوّقة لنموه وتطوّره–سيّما تطوّره العلمي في المدرسة –وهو يهدف إلى مساعدته للوصول إلى حالة قصوى من الإنتاجية والتوافق مع الذات والبيئة.

وفي ظلّ الأزمات التي تعيشها المجتمعات العربية، الحبلى بمختلف أشكال وأنواع ودرجات المشكلات التي يعاني منها الفرد عموماً، والتلميذ خصوصاً، والتي تشهد بالمقابل إقبالاً متزايداً على

التعليم الجامعي، سيّما في مرحلة الدراسات العليا، لا يمكن الاعتماد على اقتباس المحاور والموضوعات التي عالجتها أبحاث ودراسات في المجتمعات الغربية ومن ثمّ إعادة تنفيذها على عيّنة عربية؛ لأنّ في مثل هذه الممارسات تعطيل لإمكانية توظيف العلوم والاستفادة منها. إذاً، في مجال الإرشاد المدرسي أيضاً، لا بدّ من القيام بحركة بحثية تنطلق من دراسة الحاجات الفعلية والمشكلات الحقيقية، للقيام بالتالي برصد مجالات تطبيقه، وتحديد محاوره وموضوعاته بما يتلاءم مع تلبية هذه الحاجات والمشكلات.

تقسيم الدراسة

تتناول الدراسة محاور وموضوعات الإرشاد المدرسي في الرسائل الجامعية العربية، من جانب تعرّفها، وتعرّف مدى وضوحها، ومدى ملاءمتها لواقع العالم العربي وتلبيتها لحاجاته. وقد تمّ اعتماد دليل جمعية علم النفس الأميركية النسخة السادسة (APA Style 6th. Ed.) في كتابة وتصميم الدراسة وتوثيق مراجعها. وقد توزّعت على ثلاثة فصول كالآتي:

الفصل الأول (الإطار التمهيدي): وقد تضمّن عرضاً لمشكلة الدراسة وأسئلتها، وشرح أهميتها وأهدافها، والمنهجية والأدوات التي اعتمدتها، وشرح مصطلحاتها، إضافة إلى التعريف بحدود الدراسة، وعرض وقراءة الدراسات السابقة وتحديد موقع الدراسة الحالية منها.

الفصل الثاني (الإطار النظري): وقد تضمّن التعريف بالإرشاد المدرسي وأسسه وأهدافه وعوامل نشوئه وميدانه، بالإضافة إلى نبذة تاريخية عن الجمعية الأميركية للمرشدين المدرسيين واتجاهات تصنيف الإرشاد.

الفصل الثالث (المنهجية والنتائج): وقد تضمّن عرضاً مفصّلاً للمنهجية وأدواتها، ومعايير التحليل، وخطوات الدراسة، ومجتمع وعيّنة الدراسة، وقوائم المراجعة، وعرض النتائج وتحليلها.

الفصل الثاني
الإطار النظري

تمهيد

على الرغم من أنّ حركة الإرشاد في المدرسة عالمياً –على أشكالها المتعدّدة النفسية والمهنية والتربوية–قد مضى على ظهورها أكثر من قرن من الزمن، إلا أنّ الإرشاد المدرسي كاختصاص مستقل بذاته، لا يزال غير محدّد المعالم والهوية؛ سواء من حيث مفاهيمه ووظائفه، أو من حيث محاوره وموضوعاته، وذلك إمّا لأنّه حديث النشأة، إذ لم يمضِ على وجوده كعلم مستقل أكثر من بضعة عقود، وإمّا بسبب تداخله الكبير مع علوم إنسانية أخرى مشابهة، من علوم الصحة النفسية والعقلية والاجتماعية والتربوية، وإمّا للسببين معاً كما يرى البعض. وهذا ما أشار إليه Tyler(1969)، حيث اعتبر أنّ النمو السريع لمهنة الإرشاد أدّى إلى غموض وسوء فهم المصطلح، وأنّ جزءاً من هذا الغموض وسوء الفهم، يعود إلى حقيقة أنّ الإرشاد نشأ ونما من خلال مجموعة مختلفة من العلوم الإنسانية.

ولا يقف هذا الإبهام عند عامة الناس، وإنّما لا تزال دلائله تظهر أيضاً في ميادين توظيف الإرشاد نفسها؛ كاختصاص يدرّس في الجامعات والمعاهد، وكمهنة تمارس في المدارس؛ وهو ما أشار إليه تايتل (Tittle,1994) حين اعتبر أنّ من مشاكل الإرشاد التربوي عدم الاتفاق على تعريف محدّد له. ولا يزال كثير من التربويين يعتبرون أنّ الإرشاد المدرسي، مجرّد مظهر من مظاهر الترف الفكري ليس إلا. وهذا ما ينقضه البعض الآخر ويؤكدون خلافه؛ خصوصاً وأنّ الحياة تسير باتجاه المزيد من التعقيد على جميع المستويات، وهو ما عبّر عنه الهاشمي (1986، ص. 27) بقوله "إنّ عمليات التوجيه والإرشاد النفسي لا تعتبر من ترف الحياة العصرية، بل هي إحدى ضرورات الحياة الإنسانية المتجدّدة في كل العصور، ذلك لإنّ الإنسان الناشئ يكون عادة قليل الخبرة، ضعيف التجارب في

مواجهة أعباء الحياة ومشكلاته ... ونحن الآن في هذا العصر نحتاج أكثر بكثير مما مضى إلى خدمات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، نظراً لتعقّد الحياة الاجتماعية المعاصرة التي تدعى بعصر القلق أو عصر الضياع".

وبناء على ما سبق، فإنّ الجهل بمفهوم الإرشاد المدرسي ومحاوره وموضوعاته، وعلاقته الوثيقة بالعملية التربوية، قد يعيق اختيار الموضوعات الملائمة للبحث من جهة، ويعيق بالتالي حركة توظيفه في تحسين العملية التربوية بشكل عام، وتحسين تحصيل التلميذ بشكل خاص من جهة ثانية؛ لأنّ العملية التربوية المعاصرة بلغت درجة من التعقيد وتشابك العوامل، يصعب معها القيام بوظيفتها وتحقيق أهدافها من دون تدخّل الإرشاد. ولم تعد جودة التعليم وحدها قادرة على تكوين المناخ المدرسي الصحي المنشود، الذي يركز "على تحقيق الأهداف، ويوازن الصلاحيات والسلطات، ويستخدم الموارد بصورة فعالة، ويعزّز التماسك والروح المعنوية، ويشجع على التواصل والابتكار والاستقلال الذاتي والتكيّف وحل المشاكل بين الطلاب" (مركز كارنيغي للشرق الأوسط، 2013)، إذا كانت من خارج المنظومة التربوية المتكاملة، التي يشكّل الإرشاد أحد أهم أركانها، "فهما يمثلان (أي العملية التربوية والإرشاد المدرسي) وجهين لعملة واحدة فلا يمكن عزل أحدهما عن الآخر فكل واحد يكمل الآخر، لذا يعد الإرشاد سمة من السمات الأساسية للنظم التربوية وذلك من خلال الخدمات التي يقدّمها لعلاج العديد من المشاكل من خلال المتابعة ومعرفة ظروف الطلبة المختلفة المحيطة بهم" (السبعاوي، 2010). وقد أشار البعض إلى سبب آخر لغموضه إضافة إلى تداخله مع علوم أخرى لا سيّما التربية، هو اتساع مجالاته واهتماماته وتشتّت موضوعاته (Salomon, 1995).

من خلال ما تقدّم يمكن استخلاص نقطتين اثنتين يتمحور حولهما البحث؛ الأولى، تقديم صورة عن الإرشاد المدرسي كعلم واختصاص ومحاور وموضوعات من خلال ما كتبه أهل الاختصاص أنفسهم؛ والثانية، إبراز علاقة الإرشاد المدرسي بالتربية والعملية التربوية، وبالتالي علاقته

بالبيئة أو الواقع الاجتماعي، على اعتبار أنّ الإرشاد المدرسي يعمل على مساعدة التلميذ في توظيف طاقاته إلى أقصى حد ممكن بما يتلاءم مع متطلّباته من جهة، ومع متطلّبات بيئته من جهة ثانية للوصول إلى حالة من الإنتاجية والتوافق النفسي. ولا شكّ أنّ اختلاف البيئة بين مجتمع وآخر، يفترض اختلافاً في النظام التربوي والعملية التربوية تبعاً للأهداف المرصودة لها، ويستدعي بالتالي تغييراً في الأساليب الإرشادية المتّبعة، "فعلى غرار التربية يختلف التوجيه المدرسي في أساليبه ومضمونه من نظام تربوي إلى آخر تبعاً للتوجّهات السياسية والمطالب الاجتماعية والاقتصادية. فخلف كل تربية تكمن إذن مجموعة من الاعتبارات الفكرية والمعايير القيمية"(حناش ومحمّد، 2011، ص.54). وربطاً بموضوع الرسالة في الفصل التطبيقي؛ سيتم استكشاف مدى تحقّق هاتين النقطتين (مدى وضوح محاور وموضوعات الإرشاد، ومدى ملاءمتها ومواكبتها لمشكلات الواقع العربي) في رسائل الإرشاد المدرسي الجامعية العربية. وسيتم تحقيق ذلك من خلال اتباع منهجية معالجة تخدم هذه التوجهات؛ من حيث التركيز على تظهير أهمية دور الإرشاد المدرسي في تحسين العملية التربوية كهدف مباشر خاص، وتحسين الواقع الاجتماعي كهدف استراتيجي عام.

وانطلاقاً من ذلك، سيتم التطرّق في هذا الفصل لمفهوم الإرشاد المدرسي؛ تعريفه، وأسسه، وأهدافه، ومبرراته، ونشأته، وأهم المحطّات في تاريخه، ومحاوره وموضوعاته من خلال الوقوف عند الجمعية الأميركية للمرشدين المدرسيين ASCA باعتبارها نموذجاً عن الجمعيات التي اهتمّت بتطوير الإرشاد المدرسي في المجتمعات الأميركية، والتي شكّلت بتأسيسها محطّه تاريخية أدّت دوراً في بلورة مفهوم الإرشاد المدرسي كمهنة ومحاور وموضوعات.

أولاً: تعريف الإرشاد المدرسي

الإرشاد في اللغة

ورد في لسان العرب وقاموس المحيط والعباب الزاخر شروحاً متشابهة إلى حد التطابق لفعل أرشد ومشتقاته. يقال رشد–بضم الشين–الإنسان إذا أصاب وجه الأمر والطريق، ويقال اهتدى. وأرشده إلى الأمر ورشّده أي هداه. واسترشده أي طلب الرشد. والرشد والرشاد هو الاستقامة على طريق الحق؛ وهو نقيض الضلال. (موقع الباحث العربي، 2015)

الإرشاد في الاصطلاح

يعرّفه معجم علم النفس والتربية (نقلاً عن فنطازي، 2011) بأنّه محاولة فرد مساعدة آخر على فهم مشكلات تكيّفه وحلّها ومنه الإرشاد التربوي، الإرشاد الاجتماعي، والإرشاد المهني.

الإرشاد إجرائياً

تتعدّد تعريفات الإرشاد ليس بتعدّد الجوانب التي ينظر إليه من خلالها فحسب، وإنّما أيضاً بتعدّد المفردات التي يمكن توظيفها في توصيف الإرشاد. وهذا الأمر يفسر وجود هذا الكم الكبير والمتنوّع لتعريف الإرشاد.

وتعرّفه ليونا تايلور (نقلاً عن الفسفوس، 2007) بأنّه "ليس هو مجرّد إعطاء نصائح، ولا ينجم عن الحلول التي يقترحها المرشد، بل إنه أكثر من تقديم حل لمشكلة آنية، وهو تمكين الفرد من التخلص من متاعبه ومشاكله الحالية، وتكوين اتجاهات عقلية محضة تساعد الفرد المسترشد على التخلص من الاتجاهات الانفعالية التي تعوّق من تفكيره".

ويعرّفه زهران (2010، ص.2) بأنّه "عملية مساعدة الفرد في فهم وتحليل استعداداته وقدراته وإمكاناته وميوله والفرص المتاحة أمامه ومشكلاته وحاجاته واستخدام معرفته في إجراء الاختيارات واتخاذ القرارات لتحقيق التوافق بحيث يستطيع أن يعيش سعيداً".

وترى أحمد (2003، ص.11) أنّ الإرشاد النفسي هو "مجموعة الأساليب والخدمات التي تؤدّي إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من النمو للشخصية ككل، وعملية تهدف إلى مساعدة الفرد الذي يشكو من اضطراب انفعالي اجتماعي لم يبلغ في حدّته درجة الاضطراب النفسي أو العقلي على التخلّص مما يشكو منه وبالتالي فإنّ المرشد النفسي يتعامل مع العاديين من الناس".

وهو "مجموعة من الخدمات النفسية التي تقدّم للأفراد في حياتهم العملية لمساعدتهم على الاختيار الأنسب في كافة المجالات التي تهمهم، كالمجال المهني الأسري والتربوي"(أبو أسعد، 2011، ص.22).

وبمقارنة بين تعريفات هذه المجموعة، المتشابهة من حيث خلوها من الإشارة إلى مؤهلات المرشد والإشارة إلى ارتباط الإرشاد بالتلميذ بشكل مباشر، وبعد التعريف الاصطلاحي الذي اكتفى بتقديم شرح عام مبسّط لمفهوم الإرشاد ينطبق على مختلف فروعه؛ أتى تعريف تايلور أكثر تخصّصاً لتوضيح أنّ الإرشاد أبعد من إعطاء النصائح، ومحاولة فرد–أي فرد–تقديم المساعدة لآخر؛ وإنّما تقع على عاتق المرشد، مهمة تشكيل اتجاه عقليّ مستمرّ لدى المسترشد؛ يمكّنه من التبصّر في مشكلاته وحلّها. وهذا ما أكده تعريف زهران وإن بلغة مبسطة تخلو من الإشارة الصريحة إلى تكوين الاتجاهات العقلية التي تمكّن المسترشد من توظيف معارفه التي اكتسبها.

ويشير مصطلح الإرشاد عند بيركس وستيفلر(Burks,Stefflre,1997) إلى علاقة مهنية بين مرشد متخصّص ومسترشد أو أكثر، تهدف إلى مساعدة المسترشد على التبصر باتجاهاته وتحديد خياراته وحلّ مشكلاته العلائقية والانفعالية وتحقيق أهدافه من منطلق معرفي.

"والإرشاد عملية وقائية ونمائية وعلاجية تتطلّب تخصّصاً وإعداداً وكفاءة ومهارة، كون هذه العملية فرعاً من فروع علم النفس التطبيقي وأنّ خدمات التوجيه العامة وخدمات الإرشاد خاصّة تجمل عادة في مفهوم واحد وهو التوجيه والإرشاد"(الفسفوس، 2007).

وهو "ممارسة علمية مخططة ذات طابع إنساني مهني تفاعلي نشط بين مرشد متخصّص ومسترشد أو أكثر تتمّ في صورة علاقة آمنة إيجابية تتيح فرص التعامل والمشاركة في اكتساب وممارسة وتطبيق مهارات وخبرات جديدة تسهم في توفير فرص النمو السوي وتنمية الحصانة النفسية الذاتية، والقدرة على مواجهة المشكلات، وتتيح لهم الفرص للاستكشاف واتخاذ القرارات بهدف تنمية الكفاءة النفسية والاجتماعية وتحرير القوى الإيجابية ودفعها للعمل بفاعلية"(الشهري،2009).

أمّا هذه المجموعة من التعريفات فقد تناولت الإرشاد من جانبه التقني العلمي، إذ ركّزت على توصيفه ليس باعتباره مجموعة من الإرشادات يعمل المرشد على تطبيقها، وإنّما باعتباره علماً قائماً بذاته؛ استقى أسسه من علوم إنسانية أخرى، ويجري توظيفها بطريقة تفاعلية متخصصة من قبل أهل اختصاص وكفاءة بما يتلاءم مع الحاجات الإنسانية المتغيّرة.

وبأنه "تلك الخدمة التي تهدف إلى مساعدة الأفراد على اكتساب وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية وتحسين التوافق مع مطالب الحياة المتغيّرة، وتعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة واكتساب العديد من قدرات حل المشكلات واتخاذ القرار" (البيلاوي وعبد الحميد، 2013).

وأنّه عملية تطوير الإنسان لصحته العقلية من خلال الاستراتيجيات والأساليب الإرشادية بهدف تحقيق الصحة النفسية والنمو الشخصي والعقلي والانفعالي والسلوكي للفرد (أبو عيطة، 2002، ص. 16).

وكما يظهر مما تقدّم فإنّ التعريف الذي أوردته أبو عيطة قد لحظ مختلف الجوانب التي أشارت إليها مجموعتا التعريف السابقتان من دون إسهاب في ذكر الجوانب التفصيلية؛ فعملية التطوير تعني اكتساب مهارات جديدة. والاستراتيجيات والأساليب تشير إلى تخصّص العمل الإرشادي واستناده بالتالي إلى أسس ومبادئ علمية يحتاج تطبيقها بالتالي إلى أهل اختصاص وكفاءة. وتحقيق الصحة النفسية يختصر تحقيق كل أشكال التوافق.

وبقراءة لهذه التعريفات وغيرها، تظهر تعدّدية النظرة إلى الإرشاد وتنوّعها؛ فالبعض يركّز على متطلبات العملية الإرشادية، وآخر يركّز على مؤهلات المرشد، وغيره على مجالات الإرشاد، إلى ما هنالك؛ أمّا الجامع لهذه التعريفات، فهو إشارتها الصريحة أو المستترة إلى عملية تقديم الخدمات الإرشادية لمساعدة الفرد؛ وهذا ينطبق على جميع فروع الإرشاد. وأما الإرشاد المدرسي على وجه الخصوص، فلا بدّ في تعريفه من الربط بين الخدمات الإرشادية والبيئة المدرسية، أو مفرداتها؛ وهذا ما يميّز الإرشاد المدرسي كعلم مستقل حديث النشأة عن غيره من فروع الإرشاد، ومن هنا يظهر الالتباس الحاصل في الإرشاد المدرسي، وعدم الوضوح اللاحق به، حتى أنّ تعريفاته تشير بصورة واضحة إلى ربطه بالتلميذ وبالمجال التربوي ولكن، بأسماء أخرى متعدّدة (التوجيه والإرشاد، علم النفس التربوي، التوجيه التربوي، الإرشاد التربوي، علم النفس الإرشادي وغيرها)؛ وهذا ما أشارت إليه فنطازي (2011، ص.65) بالقول: "يعتبر الإرشاد المدرسي مصطلحاً من بين عدّة مصطلحات تستخدم كمترادفات، منها: الإرشاد في المدرسة، الإرشاد النفسي المدرسي، التوجيه المدرسي، التوجيه التربوي... كل هذه المصطلحات وغيرها تعبّر في معناها عن عملية مساعدة التلاميذ أو الطلاب على حل مشكلاتهم المدرسية بما يحقق لهم التوافق والصحة النفسية"، وما أشار إليه بروير أيضاً (نقلاً عن فنطازي، 2011). في تعريفه بأنّه "هو المجهود المقصود الذي يبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية وأنّ كل ما يرتبط بالتدريس والتعليم يمكن أن يوضع تحت اسم التوجيه المدرسي"

ومن هنا يأتي تبرير تعدّد التعريفات التي تتناول الإرشاد المدرسي انطلاقاً من تمايزه عن غيره من فروع الإرشاد أو علوم الصحة النفسية الأخرى، التي استند إليها في تأسيس ميدانه المستقل؛ والتي هي مشابهة له بطبيعة الحال. وفيما يأتي بعض نماذج هذه التعريفات:

"اعتبر البعض أن الإرشاد التربوي يشكّل أحد المجالات التطبيقية للإرشاد النفسي، فهو يقوم على الأسس العملية لعلم النفس من جهة وعلى المهارات المكتسبة من التدريب والخبرة من جهة ثانية،

والتي يترجمها المرشد بإظهار الكفاءة والقدرة على التنويع في الأساليب المعتمدة في العمل" (الأسدي وإبراهيم، 2003، ص. 7).

"ويتميّز الإرشاد التربوي عن الإرشاد النفسي في أنّه يساهم في وضع الخطط التربوية انطلاقاً من دراسة الحاجات والقدرات ويعمل من خلالها على تقديم المساعدة للأفراد في خططهم المستقبلية فيتصدّى في هذا المجال لمعالجة مشكلات التأخر الدراسي والتسرّب المدرسي، واختيار نوع الدراسة أو المهنة، والمشكلات العلائقية، ومشكلات المتفوّقين، وبالتالي مساعدة الفرد على مواجهة كافة أنواع الصعوبات التي تعيق تطوره وتقدّمه في المجال التربوي" (زهران، 2010، ص. 419).

وقد أورد القاموس الفرنسي (نقلاً عن فنطازي، 2011) بأنّ "التوجيه المدرسي هو تحديد أحسن الطرق أو السبل للتلميذ في التعليم الثانوي أو العالي آخذين بعين الاعتبار استعداداته ودوافعه من جهة ومتطلبات سوق العمل من جهة أخرى".

ويعتبره محمّد كامل (2005، ص. 5) بأنّه "الجانب الإجرائي العملي المتخصّص في مجال التوجيه والإرشاد وهو العملية التفاعلية التي تنشأ عن علاقة مهنية بناءة بين مرشد (متخصّص) ومسترشد ويقوم فيها المرشد من خلال تلك العملية بمساعدة الطالب على فهم ذاته ومعرفة قدراته وإمكانياته والتبصّر بمشكلاته ومواجهتها وتنمية سلوكه الإيجابي وتحقيق توافقه الذاتي والبيئي للوصول إلى درجة مناسبة من الصحة النفسية"

ويعرّفه عبد الغفّار (2007) بأنّه "عملية يقصد منها مساعدة الطالب على اكتشاف إمكانياته المختلفة وتوجيهها إلى المجالات التعليمية المناسبة مما يؤدّي إلى تحقيقها وحسن استثمارها"

ويعرّفه (الحلبوسي وآخرون 2002، ص. 87) بأنّه "مجموع الخدمات التي تقدّم للطلبة بهدف مساعدتهم على إدراك قابلياتهم وإمكانياتهم وميولهم ودوافعهم ومشاكلهم بصورة واقعية وإدراك الظروف البيئية المختلفة والعمل على تحديد أهدافهم بالشكل الذي يتناسب مع الإمكانيات الذاتية والظروف

البيئية واكتساب القدرة على حل المشكلات التي تواجههم وتحقيق حالة التوافق النفسي مع الذات والتوافق الاجتماعي مع الآخرين بهدف التوصل إلى أقصى ما تسمح به إمكاناتهم من نمو وتطور".

وكما يظهر من مجموع هذه التعريفات للإرشاد المدرسي، فإنّها لا تخلو في معظمها من الإشارة إلى أنّ التلميذ ليس هو المسترشد الأساسي فيها فحسب، وإنّما هو المستهدف الأول من مطلق عملية إرشاد مدرسي. وهذا ما أشار إليه تعريف القاموس الفرنسي كما أوردته فنطازي، مع إدماجه بالإرشاد المهني حين ربطه بسوق العمل. أمّا في تعريف زهران فإنّه يساهم في وضع الخطط التربوية التي تنطلق من دراسة حاجات التلميذ، لتساهم بالتالي في حلّ مشكلاته المعوّقة لتكيّفه وتحصيله. وهذا ما تناوله تعريف كامل أيضاً وتعريف الحلبوسي مع إضافة إشارتيهما إلى البيئة وضرورة التكيّف معها، وربطها من قبل الأخير بمفهوم التوافق الاجتماعي. وهو ما أشارت إليه كاملة الفرخ وعبد الجابر تيّم أيضاً (1999، ص.13) بصورة أكثر وضوحاً بالتركيز على الحيّز الاجتماعي للفرد ودوره فيه، بتعبيرها أنّه "هو عملية مساعدة الفرد في فهم حاضره وإعداده لمستقبله بهدف وضعه في مكانه المناسب له وللمجتمع ومساعدته في تحقيق التوافق الشخصي والتربوي والمهني والاجتماعي حتى يحقّق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين. في المجتمع المحيط به". أمّا تعريف عبد الغفار فقد أظهر توجّهاً نحو حصر الإرشاد المدرسي بالخيارات التعلّمية.

أمّا الجمعية الأميركية للمرشدين المدرسيين (ASCA,1984) والتي تبنّت ما سمّي بالنموذج الوطني الأميركي في الإرشاد المدرسي، القائم على الاهتمام بالتحصيل المدرسي عوضاً عن الاهتمام بالصحة العقلية للتلميذ، فقد أوردت في سياق تعريفها بالمرشدين المدرسيين أنّهم هم أنفسهم الذين كان يطلق عليهم في الماضي اسم الموجّهين وهم "يساعدون كل تلميذ في تحسين أدائه المدرسي والشخصي والتطوير الاجتماعي والتخطيط المهني في جميع المراحل الدراسية ما قبل الجامعية. وهم (المرشدون) على أعلى درجة من التدريب والكفاءة.

ومما تقدّم من تعريفات للإرشاد المدرسي يمكن استخلاص النقاط الآتية:

- الإرشاد عملية علمية منظّمة هادفة تتسم بالدينامية والتفاعلية.
- تتطلّب ممارستها مؤهلات وكفاءة علمية ومهنية.
- تأخذ البيئة والظروف المحيطة بعين الاعتبار.
- تعمل على إظهار جوانب القوة في الشخصية.
- تدرّب التلميذ على تخطّي الصعوبات والمعوّقات.
- تهدف إلى جعل التلميذ فرداً ناجحاً منتجاً متوافقاً مع نفسه ومع بيئته إلى أقصى درجة ممكنة.

وانطلاقاً من هذه النقاط وتفاعل مفرداتها ودلالاتها، يمكن استخلاص صياغة مترابطة لتعريف الإرشاد المدرسي تعريفاً؛ ينسجم مع التعريفات السابقة ويلتقي مع توجّهات الدراسة في آن معاً. وهو أنّ الإرشاد:

عملية علمية منظّمة، تعمل على توظيف العلم في بناء استراتيجيات عقلية وتربوية تساعد التلميذ في الوصول إلى الحالة الأمثل من التوافق والإنتاجية، باستخدام قدراته بما يتلاءم مع تلبية حاجاته الذاتية من جهة، وظروف بيئته من جهة أخرى.

أسس الإرشاد

يستمدّ الإرشاد جذوره ومبادئه وأسسه من علوم إنسانية كثيرة، تظهر بصماتها الواضحة في مختلف جوانب الإرشاد النظرية منها والتطبيقية. وهذا ما تشير إليه أدبيات هذا الاختصاص وما تصرّح به المرجعيات العالمية المختصة. "كما أوردت لجنة التعريف في شعبة علم النفس الإرشادي برابطة علم النفس الأميركية (نقلاً عن أبو عباة ونيازي،2000) الأسس الثلاثة التي قام عليها الإرشاد

النفسي وهي التوجيه المهني، وحركة القياس النفسي، وعلم النفس العلاجي". أمّا حنّاش ومحمد (2011، ص.53) فقد ذكرا أيضاً في سياق تعداد أسس الإرشاد، تأثّره بالعلوم الإنسانية المتنوّعة التي استند إليها واستمدّ منها جذوره؛ ومنها علم النفس وعلم الاجتماع والفلسفة وعلم الحضارات وعلم الاقتصاد وغيرها، وقيامه على أسس ومبادئ تلتقي معها تتعلّق بطبيعة الإنسان وحاجاته من جهة، وبطبيعة الإرشاد كعلم واختصاص من جهة ثانية. وهذه الأسس والمبادئ " تكوّن في مجموعها فلسفة التوجيه{الإرشاد} بحيث يمكن أن تصبح دستوراً فلسفياً واجتماعياً وفنياً وأخلاقياً للقائمين بخدمات التوجيه والإرشاد النفسي" (البيبي، 2000، ص. 42).

وانطلاقاً ممّا تقدّم فقد عمد كثيرون إلى تصنيف هذه الأسس في أربعة عناوين رئيسة، هي: الأسس الفلسفية، والأسس الاجتماعية، والأسس التربوية، والأسس النفسية.

وقد أضافت إليها كريمة فنطازي (2011) عنوان الأسس العامة، ضمّنته مجموعة من الأسس التي يمكن صياغتها مجملة بالآتي: طبيعة السلوك الإنساني بين الثبات والمرونة وإمكانية التنبؤ به، وسمات السلوك الإنساني بين الفردي والاجتماعي، وحق الفرد في تقرير المصير وفي طلب الإرشاد والاستعداد له.

أمّا حنّاش ومحمّد (2011، ص. 57) فقد أضافا أسساً تعود إلى عوامل اقتصادية؛ تناولا فيها الظروف الاقتصادية التي أدّت إلى ظهور الإرشاد بمفهومه الحديث بعد توسّع فلسفة التربية وربطها بالتنمية، "والنظر إلى التعليم على أنّه استثمار في العنصر البشري ووسيلة لإعداد اليد العاملة وظهور أفكار ومفاهيم في مجال التكوين المهني، مثل مفهوم التأهيل ومفهوم الكفاءة..."

أمّا الفسفوس (2007) فقد عدّد أنواع الأسس التي قام عليها الإرشاد بصورة مجملة بقوله "يقوم التوجيه والإرشاد على أسس فلسفية تتعلق بطبيعة الإنسان وأخلاقيات الإرشاد وعلى أسس نفسية

وتربوية تتعلّق بالفروق الفردية والفروق بين الجنسين ومطالب النمو، وعلى أسس اجتماعية تتعلّق بالفرد والجماعة ومصادر المجتمع...".

وعلى أساس أخذ الملاحظات الآنفة الذكر بالاعتبار، يمكن إيجاز أسس الإرشاد بالآتي:

الأسس الفلسفية ومنها:

فهم طبيعة الإنسان وطبيعة حاجاته وهواجسه واتجاهاته الوجودية وأنماط تفكيره. وهذا ما عملت لأجله النظريات الفلسفية والنفسية والاجتماعية على اختلافها (السلوكية، التحليل النفسي، المجال، الذات، وغيرها).

الأسس النفسية والتربوية ومنها:

الفروق الفردية، والفروق بين الجنسين، والفروق في الفرد الواحد، ومطالب النمو للمراحل العمرية المختلفة.

الأسس الاجتماعية ومنها:

الاهتمام بالفرد بصفته عضواً في جماعة، والالتفات إلى تغيّر أدواره بتعدّد الجماعات التي يتفاعل فيها (التلميذ، المواطن، الابن، اللاعب، وغيرها). وقد أشار زهران (2003) في هذا المجال إلى أهمية الجماعة المرجعية، التي ينتمي إليها الفرد ويرجع إلى معاييرها وقيمها في تقييم سلوكه.

وقد أدرجت أخلاقيات مهنة الإرشاد كأحد أسس الإرشاد، والتي سيتمّ تناولها في سياق التعريف بالجمعية الأميركية للمرشدين المدرسيين (ASCA) والمعايير الأخلاقية التي وضعتها لممارسة المهنة. ومن أبرزها كما أوردها زهران (2003): تحمّل المسؤولية، والكفاءة، والالتزام بمعايير وتشريعات المهنة، وإتقان استخدام فنيات التشخيص والتقويم، وتوفّر العلاقات المهنية الصحية بين العاملين، وضرورة إجراء البحوث المشتركة مع الآخرين، وغيرها.

أهداف الإرشاد

من خلال قراءة متأنية لبعض تعريفات الإرشاد، يمكن استخلاص أهدافه أو بعض أهدافه على الأقل. كذلك تقوم بعض التعريفات بتناوله أصلاً من هذا الجانب بالذات، كما فعلت سهير كامل أحمد (2000) في معرض تعريفها حين اعتبرت "بأنّه يهدف إلى مساعدة الفرد وتشجيعه لكي يعرف نفسه، ويفهم ذاته، ويدرس شخصيته بجوانبها المختلفة (الجسمية والعقلية والانفعالية) ويفهم خبراته، ويحدّد مشكلاته وحاجاته، ويعرف الفرص المتاحة له، وأن يستخدم وينمي إمكانياته بذكاء إلى أقصى درجة ممكنة، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته بنفسه بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشدين والمربين والوالدين، في مراكز التوجيه والإرشاد وفي المدارس وفي الأسرة ..."

والأهداف المذكورة في هذا التعريف من المساعدة في معرفة النفس، وفهم الذات والخبرات، وتحديد المشكلات والحاجات، وتعرّف الفرص المتاحة، واستخدام الإمكانيات بذكاء، واكتساب المهارات، هي أهداف تصب جميعها في خانة أهداف أشمل؛ مثل تحقيق الذات وتحقيق النمو المتكامل، وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي؛ وهي بالتالي أهداف متغيّرة تبعاً لتغيّر الحالة في العملية الإرشادية. وقد أطلق عليها الشناوي (1996) اسم الأهداف الخاصة؛ في حين اعتبر أنّ الأهداف العامة هي تلك التي ترمي إلى إحداث التغيرات في حياة المسترشد.

وقد صنّفت أهداف الإرشاد المدرسي بطرق مختلفة تبعاً للمعايير أو للمستويات. وقد أشار راشد السهل (1999، ص. 19) إلى "أنّ للإرشاد النفسي ثلاثة أنواع من الأهداف هي على التوالي نمائية ووقائية وعلاجية". واعتبر أنّ لكلّ نوع منها أهدافاً خاصة، إذ تابع مفصّلاً ذلك بالقول "فالنمائية تعمل على توفير أفضل السبل لتحقيق النمو المتكامل، والوقائية تعمل على منع ظهور المشكلات،

والعلاجية تتضمّن تقديم استشارات نفسية أو اجتماعية أو دراسية وتقديم المساعدة لحلّ المشكلات وتحسين الصحة النفسية".

أمّا كريمة فنطازي (2011) فقد عدّدت أربعة أهداف للإرشاد المدرسي، رتبتها بحسب الأولوية. ويمكن تعدادها بإيجاز على الشكل الآتي: تحقيق الذات، وتحقيق التوافق الشخصي، وتحقيق الصحة النفسية، وتحسين العملية التربوية.

أمّا الببلاوي وعبد الحميد (2013) فقد استندا في تحديد أهداف الإرشاد إلى تعريف الإرشاد الصادر عن "رابطة علم النفس الأميركية للإرشاد النفسي المدرسي" بحسب ما أوردا في كتابهما (الإرشاد النفسي المدرسي) والتي يمكن إيجازها بالآتي:

- تنمية المهارات الذاتية والاجتماعية التي تساعد التلميذ على الموازنة بين مواجهة المواقف الضاغطة وحسن التواصل الاجتماعي مع المحيط.
- تنمية القدرة على الضبط الذاتي، وتعديل السوك، أو تغييره بما يتلاءم مع جوهر التكيّف.
- تنمية القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.

ومما ذكره الصمادي والزعبي (2007، ص.33) في معرض حديثه عن أهداف الإرشاد أنّ من بين أهداف الإرشاد العمل على تغيير سلوك الفرد بما يخدم تنمية قدراته على الإنتاج من جهة، والتكيف مع ظروف البيئة التي يعيش فيها من جهة أخرى.

أمّا أهداف الإرشاد كما حدّدتها الجمعية الأميركية للمرشدين المدرسيين (ASCA,1999)، فهي أهداف ذات توجّه عملي تطبيقي لأنّها تعتمد على المحصّلة المتوقّعة من الإرشاد المدرسي، وكما تتضح من نواتج الإرشاد المدرسي في تنمية الطلاب والطالبات في المجالات الثلاثة: التنمية

الأكاديمية، والتنمية المهنية، والتنمية الشخصية–الاجتماعية. وبهذا المعنى فإنّ كل عملية إرشادية معنية بتحديد أهدافها العملية المباشرة، والتي لا بدّ من أنّها تنتمي إلى أحد هذه المجالات الثلاثة.

وفي قراءة تحليلية لما تقدّم من تحديد للأهداف من منطلقات متعدّدة، يظهر التداخل والتشابه فيما بينها؛ فقد اعتمد البعض طريقة التعميم كالصمادي والزعبي (2007) فصنّف الأهداف في مجالات أو أنواع رئيسة، بينما اعتمد آخرون طريقة التفصيل فعدّد أهدافاً كثيرة يمكن إدراجها في مجال واحد أو ضمن نوع واحد. ولا شكّ أنّ الأهداف التي عدّدتها سهير كامل أحمد (2000)، تلتقي مع الأهداف التي حدّدتها كريمة فنطازي (2011)؛ فمعرفة النفس وفهم الذات ودرس الشخصية بجوانبها المتعدّدة (الجسمية والعقلية والانفعالية) عند الأولى، هي نفسها تحقيق الذات عند الثانية. وكذلك القدرة على تحديد الحاجات والمشكلات ومعرفة الفرص المتاحة، تعبّر جميعها عن تحقيق التوافق الشخصي، أمّا القدرة على استخدام الإمكانيات بذكاء وحل المشكلات والتعليم والتدريب، فهي تعبير واضح عن تحقّق الصحة النفسية وتحسّن العملية التعلّمية أو كما أسمتها فنطازي التربوية؛ في إشارة واضحة منها إلى الإرشاد المدرسي وارتباطه بالعملية التربوية.

وهذا يتفق أيضاً مع الأهداف التي حدّدها الببلاوي وعبد الحميد؛ فتنمية المهارات الذاتية والاجتماعية تؤدّي إلى تحقيق الذات، وتنمية القدرة على الضبط تؤدّي إلى تحقيق التوافق، واكتساب مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات هو ترجمة للصحة النفسية وحصول التعلّم. أمّا تصنيف الرابطة الأميركية، فقد عمد إلى وضع كل هذه الأهداف وغيرها من الأهداف التفصيلية التي يمكن استنباطها من العملية الإرشادية، في عناوين ثلاث عامة تنضوي تحتها جميع الأهداف؛ لأنّ كل ما يمكن تعداده في هذا المجال، سيصب حتماً إمّا في مجال التنمية الشخصية–الاجتماعية، وإمّا التنمية المهنية، وإمّا التنمية الأكاديمية. وهذا التصنيف المدروس يجعل من إمكانية توظيف الإرشاد بما يخدم الحاجات

التنموية الاجتماعية والمهنية والأكاديمية وحتى الشخصية لكل مجتمع من المجتمعات على حدة، قائمة وممكنة.

عوامل نشوء الإرشاد

عوامل نشؤ الإرشاد أو مبررات الإرشاد أو مبررات الحاجة إلى الإرشاد، كلها تسميات للتعبير عن الظروف التي سبقت ورافقت ظهور الإرشاد، وجعلت منه حاجة ملحّة لا بدّ من الاستجابة لها وتلبيتها. ويعبّر عن ذلك جمل الليل (2012) بقوله أنّ الحاجة الإرشادية "هي حاجة الفرد الملحّة والمحبطة والتي يرى ضرورة التعبير عنها وإشباعها. وهذه الحاجة مطلب في جانب من جوانب حياة الفرد ونشاطه، يتم التعبير عنها من قبل صاحبها، ويقوم المرشد النفسي أو من يقوم بدوره في المؤسسة بمساعدة الفرد على إشباعها بواسطة البرامج الإرشادية أو الوسائل الإرشادية من طرق لجمع المعلومات أو طرق علاجية".

أمّا الحاجات الإرشادية فقد عرّفها روجر كوفمان (Kaufman, 1972) انطلاقاً من الإرشاد المدرسي وحاجات التلميذ بالتحديد، بصورة موجزة ومعبّرة عن كل ما يمكن أن يواجه التلميذ من صعوبات وتحديات ومشكلات، فهي: "كل ما ينتج لدى الطلبة عن التناقض بين ما هو موجود وما يجب أن يكون".

وفي السياق ذاته ورد تعبير سيسيل باترسون (Patterson,1996) أيضاً بأنّ الحاجة للإرشاد تظهر نتيجة وجود تناقض؛ "وهذا التناقض يشير إلى عدم الانسجام والتناغم بين الذات والخبرة، أو التناقض بين الذات كما يدركها الفرد وبين الخبرة الواقعية له. وذلك التناقض المصحوب بالقلق والارتباك الداخلي والحزن والضيق الناتج عن صراع بين الواقع وبين دوافع أو رغبات تحقيق الذات".

ولا بدّ من الإشارة هنا قبل الاستغراق في الحديث عن عوامل نشوء الإرشاد، إلى أنّ الأخير نشأ في أحضان العالم الغربي–وتحديداً في أميركا كما يذكر معظم المؤرخين–كاستجابة وظيفية لمتطلبات مجتمعاته، والتي كانت تشهد منذ منتصف القرن التاسع عشر وعلى أصداء الثورة الصناعية الكبرى، تطورات وتبدّلات وجودية متلاحقة (تغيّر النظرة الفلسفية إلى الدين وإلى الحياة وإلى الذات وإلى العائلة وغير ذلك)، تركت آثارها على جميع الصعد وفي مختلف الميادين، ولا سيّما ميدان العمل. وهذا أمر يجعل من الصعب الفصل في الحديث بين عوامل النشأة، والنشأة بحد ذاتها منزوعة من سياقاتها التاريخية؛ إذ كانت الأخيرة بمراحل تطورها تحاكي في حركتها حركة التغيرات المتسارعة الحاصلة في هذه المجتمعات. وهذا ما أشار إليه أبو عباة ونيازي (2000، ص.9) في كتابهما "الإرشاد النفسي والاجتماعي" بالقول "لقد نشأ الإرشاد النفسي counseling psychology استجابة لحاجة شعر بها المجتمع الأمريكي وذلك في عقدي العشرينيات والثلاثينيات من هذا القرن وذلك للوفاء بحاجة المجتمع الماسّة للإرشاد المهني بطريقة علمية منظّمة وفق استعداد الأفراد وقدراتهم ووضع الرجل المناسب في المكان المناسب". من هنا سوف نلاحظ تطابق تدرّج مسار هذه العوامل مع السياقات التاريخية لتلك المجتمعات.

ولقد تكرّر ذكر بعض العوامل التي اعتبرت مهمة في هذا المجال، والتي يمكن تلخيصها بالآتي:

- التقدّم التكنولوجي والتغيرات الاجتماعية الناشئة عنه مثل تغيّر المفاهيم نحو الذات والمجتمع، والذي أدّى بدوره إلى تغيّر النظم المهنية والتربوية. وهذا ما أيده الداهري (2000، ص.5) في تبرير الحاجة إلى الإرشاد حين أشار إلى سرعة التغير الحاصل في مختلف المجالات، لا سيّما التكنولوجي منها؛ والذي زاد بدوره من تعقيدات الحياة،

مما استوجب إعداد الكوادر العلمية التي تعمل على مواكبة التطورات ومواجهة التداعيات.

- الصراعات الطبقية والعنصرية والعرقية، إضافة إلى تزايد ظاهرة استهلاك الكماليات التي أوجدت صراعاً فيما بين الرغبات والإمكانيات، كلها أمور جعلت من القلق سمة للعصر.
- التغيّرات الأسرية الناتجة عن تغيّر ظروف الحياة، واضطرار الأم للعمل ألقى بمهمة التربية والتوجيه على عاتق المدرسة والمؤسسات الاجتماعية. ويلتقي هذا مع ما ذكره الفسفوس (2007) أيضاً "إنّ مراحل النمو العمرية والتغيرات الانتقالية، والتغيرات الأسرية وتعدّد مصادر المعرفة والتخصّصات العلمية، وتطوّر مفهوم التعليم ومناهجه...كل ذلك أدّى إلى بروز الحاجة إلى التوجيه والإرشاد، كما أنّ هذا التغيّر في بعض الأفكار والاتجاهات أظهر أهمية التوجيه والإرشاد في المدرسة على وجه الخصوص".
- تنامي الوعي بمتطلبات النمو للمراحل العمرية المختلفة، والفروق الفردية، والفروق بين الجنسين، والفروق المزاجية عند الشخص الواحد.
- زيادة أعداد المقبلين على التعلّم نتيجة التسهيلات التي أقرّتها الأنظمة بجعلها العلم متاحاً للجميع وجعله إلزامياً في بعض الدول، أدّى إلى تمازج الطبقات الاجتماعية المتنوّعة والمتباينة، والذي أدّى بدوره إلى تظهير الفروق الفردية وانتشار المشكلات المدرسية على أشكالها؛ واستدعى تدخّل الإرشاد لمعالجتها ومساعدة التلميذ من خلال تنمية وعيه وقدراته ومهاراته على تخطّيها. وهذا ينسجم مع ما أورده طلال مصطفى (2011) في سياق تعداده سمات الفرد المستجيب لمتطلّبات التقدّم والنمو بنجاح بقوله

"وتتحدّد أهمية هذا الإنسان وتنميته بالمقدار الذي يحوزه من وعي، وإدراك، ومرونة، وجدية، واهتمام ومهارات، وقدرات، وغيرها. فهذه السمات والخصائص تحدّد مقدار الاستجابة للمتغيرات المادية في حسن الاستخدام والنجاح وتحقيق الأهداف في التقدّم والنمو والازدهار"

أمّا كريمة فنطازي (2011) فقد عدّدت إضافة إلى عامل التطورات التكنولوجية، بعض العوامل الإضافية العامة والمجملة التي تستدعي الإرشاد في أيّ مجتمع من المجتمعات. والتي يمكن إيجازها بالآتي:

- فترات الانتقال بجميع أشكالها؛ العمرية والوظيفية التي تستلزم الإعداد منعاً لحدوث الصراعات والإحباطات.
- مشكلات المدرسة الحديثة التي ظهرت نتيجة تبنّي التربية لفلسفات جديدة وسياسات تعليم تركّز على المتعلم أكثر من المادة التعليمية.

وهذا ما ركّز عليه سلامة الخميسي (2004) أيضاً في سياق توصيفه للواقع التربوي بأنّه "لما كان التغير المتسارع في شتى ميادين الحياة هو خاصية أصيلة من خصائص هذا العصر، فإنّ هذا التغير يستوجب مرونة وديناميكية في بنية النظام التربوي ووظائفه حتى يستجيب لمتطلبات تغيّر العصر. والتوتّرات والهواجس التي قد يجلبها التغيّر–ولا سيّما على مستوى القيم والضوابط الأخلاقية– ولا يمكن الاستجابة له والتفاعل معه بغير مظلّة قيمية توفّرها فلسفة التربية"

أمّا حنّاش ومحمد (2011) فقد عدّدا العوامل التي ساهمت في نشوء الخدمات الإرشادية على أنواعها الأكاديمية والمهنية من منظور تربويّ صرف من دون التطرّق لأيّ عوامل أخرى. وهي على التوالي:

- تطوّر المعرفة وتعدّد فروعها وانعكاس هذا التطور على المناهج التربوية.

- تطور النظريات التربوية والنفسية التي تعمل على كشف خصائص ومتطلبات النمو. والتي مهّدت بدورها للإرشاد سبل معالجة مشكلات سوء التكيف المدرسي، الناتج عن توحيد البرامج والطرق من دون مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ.
- النمو الديموغرافي وتزايد أعداد المقبلين على طلب العلم الذي فرض ضرورة الضبط والتحكّم المستمر باتساع نطاق الفروق الفردية بين حشود التلاميذ.

أمّا الفرخ وتيّم (1999، ص. 46)، فقد تناولا هذه الأسس جميعها وأضافا إليها أسساً عصبية فسيولوجية تتعلّق بالطبيعة الوظيفية لأجهزة جسم الإنسان، وما ينتج عنها من أعراض وأمراض جرّاء الخلل الوظيفي الذي يصيب كلاً منها، والتي تتحكّم بحالة الفرد الانفعالية والنفسية.

وخلاصة القول في هذا السياق أنّ الحديث عن عوامل نشوء الإرشاد يمكن تناوله من زاويتين اثنتين؛ الأولى، زاوية تعداد مبررات الحاجة التي أدّت إلى نشأته الفعلية استجابة لمتطلّباتها؛ وهذا يعني تناولها في سياقها التاريخي المعبّر عن حركة تطوّر المجتمعات الغربية. والثانية، زاوية تعداد المبرّرات والعوامل الواقعية التي قد تظهر في أي مجتمع من المجتمعات نتيجة التغيّرات والتطوّرات، وتؤدّي بالتالي إلى ظهور المشكلات في مختلف الميادين؛ مما يستدعي التدخّل والمعالجة بما يتلاءم مع المنظومة القيمية والحاجات الفعلية المنسجمة مع واقع كل مجتمع منها على حدة.

نشأة الإرشاد

إذا كان لا بدّ من الدقة والموضوعية في تناول الموضوعات العلمية، فإنّه من صلب الدقة والموضوعية الحديث عن تاريخ طويل ممتد للإرشاد في الحياة الإنسانية، امتداد الحياة الإنسانية نفسها؛ وهو أمر فرضته حاجات الإنسان الاجتماعية؛ لأنّ طبيعة تكوّن المجتمعات تفرض تشكّل منظومة قيمية أخلاقية تستدعي من الفرد المنتمي إليها التزاماً بقيمها ومراعاة لمعاييرها. وهذا ينسجم

مع ما أورده كروس (krause,1998, p.110) بأنّ فكرة التوجيه هي فكرة قديمة مرتبطة بالموروث التربوي. ولا شكّ بأنّ حركة الأديان بمجملها حركة إرشادية، وكذلك الفلسفة والأدب الهادف والتربية. وكان يقوم بممارسة الإرشاد والتوجيه أهل العلم والمعرفة والحكمة، من منطلق الأهلية التي تمنحهم إياها أدوارهم الاجتماعية. ويزخر الإنتاج المعرفي والديني القديم بالأقوال والحكم الدالّة، والتي ليست الدراسة بوارد إحصائها؛ ويكفي هنا الاستشهاد ببعض أقوال الغزالي، لأنّها تحمل في مضامينها ليس الاستدلال على الإرشاد فحسب، وإنّما الاستدلال على مقدّمات الإرشاد المدرسي نفسه، إذ يقول "يجب على المعلّم أن يقتصر فيما يعلّمه على قدر فهم التلميذ فلا يلقّنه فينفّره ولا يربكه بكثرة المعلومات فتلتبس عليه الأمور" وأيضاً "كل لكل تلميذ بمعيار عقله وزن له بميزان فهمه حتى ينتفع بك وإلّا وقع الإنكار لتفاوت المعيار" (الحفني، 1993، ص. 221). وفي هذين القولين إشارة واضحة إلى أبرز الأسس التي يقوم عليها الإرشاد المدرسي من حيث الأخذ بعين الاعتبار قدرات التلميذ من جهة، والفروق الفردية بين التلاميذ من جهة أخرى. إلا أنّ هذا الإرشاد لم يكن مستنداً إلى علم أو اختصاص، ولم يكن خاضعاً في ممارسته لأساليب أو معايير محدّدة. وهو ما أشار إليه الفسفوس (2007، ص.2) بتوصيفه للممارسات الإرشادية السابقة لعلم الإرشاد مستدركاً بالقول: "إلا أنّ هذه المسألة كانت تأخذ شكل التوجيه فقط، دون الدخول في علاقة تفاعلية بين الموجّه والفرد المحتاج إلى توجيه، كما أنّ التوجيه غير كاف لمساعدة الفرد في تحقيق ذاته مما زاد من إلحاح الحاجة إلى عملية الإرشاد النفسي...". أمّا النشأة كعلم واختصاص فقد أرجعها كثيرون إلى مطلع القرن العشرين، وأرجعوا جذورها إلى منتصف القرن التاسع عشر أو مطلعه.

وإذا كانت المصادر تتوافق فيما بينها على أنّ دول أوروبا الغربية والولايات المتحدة الأميركية، هي الدول التي شهدت مقدّمات وتطوّرات النشأة من ضمن حركة علمية تراكمية مشتركة، فإنّها لا تتوافق كلياً من حيث ترتيبها لمحطات هذا التراكم. إلا أنّ الإضاءة على بعض المصادر العلمية قد

تشكّل نبذة تاريخية عن نشأة الإرشاد وحركة تطوّره، خصوصاً وأنّها قد أجمعت على حداثة الإرشاد المدرسي كعلم واختصاص، وعلى أنّ مقدّمات نشأته تعود إلى الفترة الممتدة ما بين مطلع القرن التاسع عشر كحد أدنى، ومطلع القرن العشرين كحد أقصى، وأنّ بداياته كانت بالإرشاد المهني كممارسة، وبخليط من العلوم كإطار نظري؛ وهذا ينسجم مع ما ذكره أبو عباة ونيازي (2000)، بأنّ جذور الإرشاد تعود إلى منتصف القرن التاسع عشر وأنّ أول ذكر للإرشاد بمعناه الحديث يعود إلى العام 1931، وأنّ أول ظهور لمصطلح علم النفس الإرشادي كان في العام 1951 على أبواب انعقاد المؤتمر السنوي للرابطة الأميركية لعلم النفس، والذي قدّم خلاله ميلتون هان رئيس شعبة الإرشاد في الرابطة، مداخلة أكّد فيها على استقلالية الإرشاد النفسي كعلم يهتم بالمسترشدين وليس بالمرضى النفسيين، إضافة إلى عرض بعض المعايير التي يعمل المرشدون في ضوئها ، ومن أبرزها أنّ المرشد من أكثر المهنيين مهارة في تقدير وتقويم السمات الإنسانية في المجالات التربوية والمهنية والاجتماعية. وقد أورد الزغلول (2012، ص. 21–23) أيضاً ما ينسجم مع ما كتبه أبو عباة ونيازي بأنّه "يمكن تتبّع ظهور علم النفس التربوي في الفترة الواقعة بين 1800–1850 كنتيجة لتطوّر علم النفس العام ولمساهمات واكتشافات جاءت من ميادين أخرى كعلم الفسيولوجيا والطب والفلك". كما أنّه قدّم سرداً مجملاً لتاريخ علم النفس التربوي –كما أسماه–يمكن إيجازه بالآتي:

دخول علم النفس التربوي إلى بعض الجامعات الأميركية من ضمن مساقات إعداد المعلمين على أسس علمية منظّمة. وتوجُّه المؤلفين إلى تناول التربية من منظور علم النفس وانتشار مؤلفاتهم منذ نهايات القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين؛ من أمثال هوبكنز وبالدون ودكستر وجارلك وثورنديك وغيرهم. وظهور الدوريات العلمية المتخصّصة بنشر الأبحاث في مجال علم النفس التربوي. ومع حلول عشرينيات القرن العشرين بدأت حركة فصل علم النفس التربوي عن التربية (Charles, 1987) من خلال إنشاء أقسام مستقلّة له في عدد من الجامعات. وقد عمد جونز إلى تحديد بعض

الحقول التي يمكن للمختص بعلم النفس التربوي العمل فيها؛ مثل المؤسسات التربوية ومراكز البحث والمحطات الإعلامية والقوات المسلّحة وغيرها. وقد أكّدت فضيلة حنّاش وزكريا محمّد (2011، ص.32) أيضاً على حداثة النشأة، وأشارا إلى تطوّرها عبر مراحل زمنية متعدّدة، وإلى بدئها بالإرشاد المهني بقولهما: "يعتبر الإرشاد حديث النشأة. فقد ظهر أولاً مرتبطاً بالتوجيه المهني في أوائل القرن العشرين، وقد أريد به وضع الإنسان المناسب في المكان المناسب. ولكنه ازدهر في الثلاثينات من القرن المنصرم ولا زالت مفاهيمه تتغير إلى يومنا هذا".

وقد أشار سيد عبد الحميد مرسي (1987) كما كثيرون أيضاً إلى بداية تاريخ الإرشاد، بالإرشاد المهني مع فرانك بارسونز (frank Parsons) (1854–1909) الذي دعا "...إلى اتباع أساليب معينة في التوجيه المهني، وإلى إدخاله في المدارس العامة، باعتبار أنّ من وظائفه إعداد الشباب للحياة المهنية، وتوجيههم إلى المهن الملائمة لهم".

وهذا ما ذكرته أيضاً طيبة عبد السلام (2011، ص. 15) واعتبرت أنّ أفكار بارسونز ظهرت في كتابه الشهير "اختيار المهنة" الذي نشر في العام 1909. وكذلك كرّره (القاضي وفطيم وحسين، 2002، ص.16)، معتبرين أنّ حركة تطوّر التوجيه والإرشاد المهني مرّت أيضاً بمراحل، هي: مرحلة التركيز على التوجيه المهني انطلاقاً من التوفيق بين مواصفات المهنة ومواصفات الفرد، ومرحلة التركيز على التوجيه المدرسي انطلاقاً من تعرّف الفوارق بين ما يتلقّاه التلميذ نظرياً وما يواجه عملياً، ومرحلة التركيز على التوافق والصحة النفسية لدى المتعلّم من خلال الاهتمام بشخصيته ككل.

وتكرّر هذا أيضاً مع زهرة شوشان وخيرة بغدادي(2013) اللتان اعتبرتا أنّ تباشير ظهور الإرشاد بدأت مع مطلع القرن العشرين، ومع حلول منتصفه كان قد انتشر في كافة أنحاء أميركا وأوروبا، وأنّه بدأ مهنياً وصار مدرسياً مع تطور المجتمع وتغيّر أنظمة التعليم. وقد اعتبر (الحلبوسي وآخرون 2002، ص.19) أنّ الدراسات التي قام بها ألفرد بينيه في فرنسا في العام 1905للكشف عن

أسباب التأخر الدراسي، والتي انتهت بوضع اختبار الذكاء الشهير، هي من المحطات المهمة في تاريخ الإرشاد المدرسي.

وقد عدّدت هناء السبعاوي (2010) بعد أن ذكرت أنّ الإرشاد المهني شكّل قوّة دافعة للإرشاد التربوي، بعض المحطات التي اعتبرتها مهمة في تشكيل هويته والتي يمكن إيجازها بما يلي: نشر كيلي رسالة حول الإرشاد التربوي في جامعة كولومبيا في العام 1914 اعتبر فيها أنّ مهمة الإرشاد هي مساعدة الطالب على اختيار الدراسة الملائمة له، وفي 1919 نشر قانون أسيتيه الذي ساهم في تطوير التوجيه المهني في المدارس، وفي العام 1921 اعتمدت إنكلترا الإرشاد رسمياً في مدارسها، وبالتزامن كان الإرشاد المهني في السويد يوجّه اهتمامه إلى الطلاب الأحداث.

والقول إنّ ظهور الإرشاد في خمسينيات القرن العشرين، وأنّ بداية تشكّل هويته في الستينيات تبعاً للتطوّرات الحاصلة، ينسجم مع ما ذكرته وأشارت إليه فضيلة حنّاش وزكريا محمّد (2011، ص.13) بالقول إنّه "عرف حقل التوجيه والإرشاد المدرسي عند ظهوره تطوراً بطيئاً، ليعرف نهاية الستينيات في الآونة الأخيرة قفزة سريعة ونوعية تبعاً لتطور الحياة في مختلف مظاهرها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية". وقد أشار الفسفوس (2007) إلى سبعينيات القرن العشرين باعتبارها مرحلة تاريخية شهدت الاعتراف به كعلم بقوله: "وفي عام 1970 اعتبر الإرشاد والتوجيه النفسي عملية اتخاذ القرار بهدف التقليل من قلق الطلاب، ثمّ تطوّر المفهوم بعد ذلك وأصبحت الاتجاهات نحو برامج التوجيه والإرشاد النفسي أكثر إيجابية وأخذ مكانته كعلم معترف به". وقد شرحت حنّاش ومحمّد (2011) أيضاً ظروف تطوّر النظرة إلى الإرشاد في الميدان التربوي بقولها: "فقد كان للدعوى إلى الوقاية من الأمراض النفسية، والعناية بالصحة النفسية، التي دعا إليها الأخصائيون في علم النفس والتحليل النفسي، صدى كبير، أدّى إلى تطوير أنظار المربين للتوجيه في المؤسسات التربوية..."واعتبرت في هذا الصدد بحسب (Adjadji & Saussois,1977) "أنّ مسألة التكيّف مسألة

حديثة العهد في المؤسسة التربوية وأنّ ظهورها أدّى إلى ضرورة إعادة النظر في العلاقات التربوية داخل المؤسسة التربوية، لا سيّما علاقة المدرّس بالتلميذ...".

وقد قدّم أبو عباة ونيازي (2000) في كتابهما الإرشاد النفسي والاجتماعي عرضاً موجزاً لتاريخ تطوّر الإرشاد المدرسي، اعتبرا فيه أنّ حاجة المجتمع الأميركي إلى الإرشاد المهني في عشرينيات القرن العشرين ونشاط حركة القياس النفسي، أدّتا بشكل أساسي إلى نشأة الإرشاد المدرسي، ثمّ لتشهد فيما بعد أربعينيات القرن صدور كتاب "الإرشاد والعلاج النفسي" في العام 1942 لروجرز، الذي أدّى بنشره إلى توجيه الاهتمام الكبير نحو أساليب العلاج. وفي خمسينيات القرن، أثمرت جهود بياجيه في علم نفس النمو تحديد وظيفة الإرشاد النفسي على ضوء تحديد حاجات النمو لكل مرحلة عمرية، بأنّه مساعدة الفرد على تحقيق مطالب كل مرحلة لينتقل بنجاح إلى المرحلة التي تليها.

وقد ذكر الخطيب (2009، ص. 26). بعض المحطات البارزة في تاريخ الإرشاد التربوي منها:

- تأسيس أول مركز لعلاج المتأخرين دراسياً في ولاية بنسلفانيا الأميركية في العام 1896.
- انعقاد أول مؤتمر للإرشاد في بوسطن في العام 1910.
- تأسيس أول قسم للإرشاد في جامعة هارفرد في العام 1912.
- تأسيس الرابطة القومية للتوجيه المهني في الولايات المتحدة الأميركية في العام 1913.
- تأسيس الرابطة الأميركية للتوجيه والخدمات الشخصية في العام 1951، والتي أدّت دوراً في توسيع ونشر برامج الإرشاد في المدارس.

واعتبرت البيبي (2000، ص. 39) أنّ فترة ثمانينيات وتسعينيات القرن العشرين ساهمت في تظهير الإرشاد كعلم واختصاص "يهدف إلى زيادة فعالية الفرد والجماعة في إطار إنمائي".

مما تقدّم يمكن صياغة بعض النقاط الموجزة التي تضيء على المحطات الممهدة لنشأة الإرشاد المدرسي على الشكل الآتي:

- تراكم المعارف والأبحاث والنشاطات العلمية المتنوعة منذ مطلع القرن التاسع عشر.
- تطوّر حركة الإرشاد المهني وإدخاله إلى المدارس؛ ومن رواده بارسونز وأسيتيه.
- تطوّر حركة القياس النفسي، والإضاءة على الفروق الفردية؛ ومن روّادها ألفرد بينيه.
- مساهمة علم نفس النمو من خلال الإضاءة على مطالب النمو للمراحل العمرية؛ من روّاده بياجيه.
- ازدهار حركة التأليف التربوي من منظور نفسي؛ من روّادها هوبكنز وبالدون وغيرهما.
- ظهور الدوريات العلمية المختصة بنشر أبحاث علم النفس التربوي.
- دخول الإرشاد التربوي تدريجياً إلى الجامعات من ضمن مساقات إعداد المعلمين.
- تأسيس الروابط والجمعيات وانعقاد المؤتمرات التي ساهمت في تبادل الخبرات ونشر البرامج الإرشادية؛ وأهمها وأبرزها الجمعية الأميركية للمرشدين المدرسيين ASCA (1953)، والتي ساهمت في بلورة الإرشاد المدرسي كمهنة معترف بوجودها، من خلال وضع مجموعة من المبادئ والمعايير الأخلاقية التي تضبط ممارستها.

محاور الإرشاد المدرسي وموضوعاته

لا شكّ أنّ تحديد محاور وموضوعات علم ما، هي تحديد لهويته بالدرجة الأولى. ولعلّ السؤال البديهي الذي يتبادر إلى الذهن عند السماع باسم علم نجهله هو ماذا يدرس هذا العلم؟ وما هو ميدانه؟ وما هي المحاور والموضوعات التي يتناولها؟ وبمقدار الحصول على إجابات دقيقة على هذه الأسئلة، بمقدار ما تتوضّح الصورة. من هنا بالذات تنشأ إشكالية غموض الإرشاد المدرسي؛ إذ أنّ أمر الحصول على إجابات وافية ودقيقة على الأسئلة السالفة الذكر في مجاله، ليس بالأمر اليسير؛ فقد تعدّدت الآراء وتنوّعت في هذا المجال إلى درجة جعلت أمر التسليم بوجود الغموض وعدم الوضوح، أكثر من بديهي، وتعدّدت معها تبريرات هذا الغموض اللاحق بالإرشاد وبمحاوره وموضوعاته؛ فقد أرجعه البعض إلى حداثة نشأته كعلم مستقل، وأرجعه بعض آخر إلى تداخله وتشابهه الكبير مع علوم أخرى، وإلى اتساع ميدانه وتعدّد محاوره وتشتّت موضوعاته كما أشار فريق ثالث. وقد أورد الزغلول (2012، ص،22،23) في هذا المجال بأنّه "ولعلّ من الأسباب التي ساهمت في صعوبة تحديد ماهيته {الإرشاد} أنّه لم يظهر كفرع مستقل عن التربية أو علم النفس ".

وأضاف بأنّ من الأسباب التي زادت في غموضه وصعوبة تعريفه بحسب سالمون (Salomon,1995)، "يتمثّل في اتساع وتشعّب مواضيعه ومجالاته، الأمر الذي أفقده الجوهر". من هنا مثّل تأسيس الجمعيات ومنها الجمعية الأميركية للمرشدين المدرسيين ASCA، محطّة هامّة في تاريخ تطوّر الإرشاد المدرسي وتوضيح معالمه كمهنة قابلة للممارسة في إطار قوانين محدّدة، وكمحاور وموضوعات بطريقة غير مباشرة، من خلال دراسة التغييرات التي أحدثتها نشاطاتها في هذا المجال. وتعتبر الجمعية الأميركية للمرشدين المدرسيين من أبرز وأهم هذه الجمعيات التي نشطت في هذا المجال، لذلك تمّ اتخاذها نموذجاً.

نبذة تاريخية عن الجمعية الأميركية للمرشدين المدرسيين ASCA.

تأسست الجمعية الأميركية للمرشدين المدرسيين ASCA في العام 1953. وهي تتبع حالياً في نظامها الداخلي للجمعية الأميركية للإرشاد" ACA" التي تأسّست في تموز/يوليو من العام 1992؛ والتي تعرّف عن نفسها بأنّها منظمة تربوية وعلمية ومهنية يعمل أعضاؤها في مجالات وخدمات متعدّدة. وقد انضوت الجمعية ASCA مع تسع عشر جمعية فرعية أخرى تحت مظلتها من أجل تعزيز الرابط المشترك وتوحيد الأهداف والتوجّهات بين أعضاء الجمعية، الذين يعملون مع الأهل والتربويين وأعضاء المجتمع لتأمين بيئة تعليمية إيجابية. ويمكن تلخيص أبرز أنواع النشاطات التي تقوم بها الجمعية الأميركية للمرشدين المدرسيين ASCA على الشكل الآتي:

- إصدار منشورات مثل المجلة العلمية التخصصية الخاصة بالأبحاث والنظريات، ومجلة المرشد المدرسي الخاصة بنشر المشكلات والتحدّيات التي تواجه المرشد، والصحيفة الإلكترونية المعنية بنشر ما يحتاجه الأعضاء من مصادر ومراجع.
- إقامة مؤتمر سنوي، إضافة إلى الندوات ودورات التدريب، ومنح جائزة أفضل مرشد للعام، وورش العمل مع الأهل لإشراكهم في العملية الإرشادية.
- إقامة دورات تخصّصية لتأهيل المرشدين في مجالات محدّدة؛ مثل متخصّص في جمع البيانات، أو متخصّص في المشكلات الأخلاقية أو القانونية أو السلوكية.

وقد وضعت الجمعية الأميركية للمرشدين المدرسيين ASCA وثيقة تتضمّن مجموعة من المعايير الأخلاقية الموزّعة في سبعة وعشرين بنداً، ضمن فئات A,B,C,D,E,F,G، والتي تمّ تبنّيها في العام 1984، وأجريت آخر مراجعة لها في العام 2010، وتتمحور جميعها حول تحديد الممارسات المهنية والعلائقية والعلمية المطلوبة من المرشد، من منظور أخلاقي. ويمكن تلخيص أبرز هذه المعايير بالآتي:

- المرشد معنيّ بالتربية والتحصيل العلمي والشخصي والحاجات الاجتماعية وتشجيع التنمية القصوى لكل تلميذ.
- الترويج للعدالة الاجتماعية والتعدّد الثقافي.
- اتباع المعايير الأخلاقية والمهنية؛ وأولها السرية وتحديد الأدوار.
- الالتزام بإجراء الأبحاث اللازمة وتقرير النتائج بطريقة تتلاءم مع الممارسات البحثية والتربوية.
- مواكبة التطورات المهنية وتطوير القدرات والخبرات.

وتحدّد هذه الوثيقة المبادئ الأساسية للتصرّف اللازم للحفاظ على أعلى معايير القيادة والمصداقية والمهنية عند أعضائها، وتعرض المسؤوليات المهنية والأخلاقية التي يمارسها المرشدون المدرسيون والمشرفون على البرامج الإرشادية بالتفصيل. أمّا الهدف منها فهو استخدامها كدليل للممارسات الإرشادية لكل العاملين في هذا المجال. وللتقويم الذاتي من قبل المرشد.

الاتجاهات في تصنيف الإرشاد

لقد انعكس تأثير نشاطات الجمعية الأميركية للمرشدين المدرسيين ASCA والمعايير الأخلاقية التي وضعتها لممارسة مهنة الإرشاد، ونشاطات غيرها من الجمعيات الأخرى، إيجاباً على صورة الإرشاد المدرسي ووظائفه ومحاوره وموضوعاته في المجتمعات الغربية؛ مما دفع بالعديد من الدراسات والأبحاث إلى الاهتمام باستقراء واقع الإرشاد من خلال هذا التأثير بالذات.

لقد بدأت المجالس التربوية في أميركا وبالتنسيق مع المؤثّرين منذ العام 1996 بمبادرة إصلاح لميدان الإرشاد المدرسي، من خلال نشر سلسلة من جماعات التركيز في مختلف المدارس تعمل على تحديد المشاكل والحلول وبرامج التدريب المطلوبة لتحقيق الإصلاح (Guerra, 1998). وكان الهدف

الأول من هذا الحراك، العمل على ردم الهوّة الموجودة بين الإنجازات وفرص التعليم المتاحة، من خلال إشراك الطلاب من الطبقات الاجتماعية المهمّشة لأسباب اقتصادية أو عرقية.

وعلى ضوء ما تمّ نشره من نتائج، برز الجدل حول دور المرشد المدرسي في دعم النجاح الأكاديمي للطلاب، بخلاف النموذج السابق الذي كان يركّز على الصحة العقلية لديهم (House & Martin, 1998). من هنا تكوّنت نظرة جديدة إلى الإرشاد المدرسي عرفت باسم المبادرة الوطنية للمجالس التربوية في تطوير الإرشاد المدرسي (House & Hayes, 2002). وعلى خلفية هذه المبادرة التي تروّج لنقل اهتمام الإرشاد من الصحة العقلية إلى التحصيل الأكاديمي، بادر العديد من الفاعلين في مهنة الإرشاد إلى توجيه البرامج بما ينسجم مع هذه النظرة (Martin, 2002)؛ مع العلم أنّ أمر الجدل في النموذج المطبّق لم يحسم، فقد برز فريق يرفض تبنّي هذا الطرح وينادي بالإبقاء على النموذج القديم من حيث الاهتمام بالصحّة النفسية (Guerra, 1998).

ولقد تمّ تبنّي ما سمّي بالنموذج الوطني للجمعية الأميركية للمرشدين المدرسيين ASCA في العام 2003 رسمياً، والذي يتضمّن رؤية الجمعية للعمل الإرشادي المتمحورة حول تحسين التحصيل الدراسي، بهدف تأمين الإطار المهني لممارسات العملية الإرشادية. ويتطرّق هذا النموذج للمخاوف التي أثارها المجلس التربوي حول ضرورة مكافحة التهميش، والتي تنسجم مع القانون الصادر عن وزارة التربية الأميركية في العام 2001 "ما من طفل يترك خلفنا" والذي يرمز إليه ب NSLB.

وقد تبنّت أيضاً هذا التوجه جمعيات إرشادية أخرى، وجمعية الإصلاح للإرشاد المدرسي TSC عمدت إلى فعل ذلك، من خلال إبرازه في توصيفها للإرشاد المدرسي، والذي نصّ على تزويد المرشدين المدرسيين بالبيانات اللازمة لتدعيم التحصيل المدرسي لجميع الطلاب، من مختلف الفئات الاجتماعية.

وقد عمدت أربع وعشرون ولاية أميركية في العام 1998، والتي أصبحت أربعاً وأربعين ولاية في العام 2008، إلى صياغة نماذج مكتوبة للإرشاد المدرسي؛ أشارت جميعها إلى التأثير الإيجابي لهاتين الجمعيتين في تطوير هذا الميدان (Wilkerson, Perusse, & Hughes, 2013).

وممّا تقدّم من عرض، يمكن الخلوص إلى الآتي:

- إنّ الإرشاد المدرسي على الرغم من ظهوره كعلم مستقل منذ حوالي منتصف القرن العشرين، فإنّ الحوار في تحديد أولوياته لا يزال مستمراً (Dahir, Burnham, & Stone,2009).
- إنّ تحديد محاور وموضوعات الإرشاد المدرسي يمكن أن يجري استقراؤها من خلال الأبحاث الميدانية التي تستكشف مشكلات التلميذ الواقعية؛ وذلك انسجاماً مع معايير الجمعية ASCA، التي اعتبرت أنّ من مهمات المرشدين إجراء الأبحاث الملائمة للعمل الإرشادي، والمنسجمة مع الممارسات العملية للبحث التربوي والنفسي (المعايير الأخلاقية للجمعية ASCA فئة F).
- ترعى حركة تطوير الإرشاد المدرسي كاختصاص، مجموعة كبيرة متعاونة من الباحثين والجمعيات المدنية والجهات الرسمية، على ضوء معطيات وأبحاث وتجارب تجري في مجتمعها؛ وهذا يفسح المجال للتساؤل إذا ما كان اعتماد تخصّص الإرشاد في المؤسسات التربوية العربية يتطلّب فعل أقلمة له بما يتلاءم مع حاجات المجتمعات العربية.
- إنّ الاهتمام بالتحصيل المدرسي والعملية التربوية ككل، هي من المحاور الأساسية المهمة في العمل الإرشادي المدرسي؛ ولا خلاف على ذلك إلا في تحديد موقع هذه الأهمية على سلّم الأولويات.

ولم يظهر مثل هذا الجدل على صعيد العالم العربي، وإنّما بقيت النظرة إلى الإرشاد المدرسي خارج الخضوع لمعايير أو توجّهات، إذ تتباين فيها الآراء من ضمن التوجّه الواحد؛ فيظهر التركيز عند البعض على اهتمام الإرشاد بالعملية التربوية من غير تحويل عن الصحة النفسية، ويظهر بالمقابل عند البعض الآخر التركيز على الصحة النفسية ولكن من منطلق تأثيرها على التحصيل المدرسي؛ وفي هذا السياق رأت كاملة الفرخ وعبد الجابر تيّم (1999، ص.22) أنّ العمل الإرشادي ملازم للعملية التربوية على خلفية أنّ أهدافهما واحدة، وقد أوردا في كتابهما: "إنّ التوجيه والإرشاد النفسي والتربية والتعليم يعملان معاً في إعداد الإنسان الصالح الذي يقوم بدور فعّال في المجتمع عن طريق الإشراف على نموّه وتحقيق غايته" وفي موقع آخر " والإرشاد من خلال العملية التربوية هو تقديم الخدمات الإرشادية مندمجة في ومن خلال العملية التربوية ككل في إطار برنامج محدّد بحيث تتفق أهداف العملية الإرشادية مع أهداف العملية التربوية ككل". وهذا يتفق أيضاً مع ما أورده فيصل عبد الفتاح (2011) بأنّه "ينظر إلى الإرشاد على أنّه عملية تربوية تعليمية لقواعد سلوكية ومفاهيم أخلاقية يؤدي تعلّمها إلى تغيير في شخصية الطالب وسلوكه وعلاقاته الاجتماعية". أمّا الفسفوس (2007) فقد أبدى توجّهاً نحو الإرشاد يظهر أنّ الاهتمام بالتحصيل المدرسي وحده ليس كافياً؛ بقوله:

"ولا يقتصر ذلك على مساعدته في ضوء قدراته وميوله في المحيط المدرسي فحسب، بل يتعدّى ذلك إلى حل مشكلاته وتوثيق العلاقة بين البيت والمدرسة وتغيير سلوك الطالب إلى الأفضل تحت مظلة الإرشاد النفسي، وهذا بدوره يقود إلى تحقيق الهدف نحو تحسين العملية التربوية".

أمّا زهران (2003، ص.419) فلم يكتفِ بتحديد وجهة اهتمام الإرشاد المدرسي التي تركّز بشكل أساسي على التحصيل المدرسي، وإنّما ذكر بعض المحاور والموضوعات التي يتناولها في هذا المجال بقوله "أنّه يساهم في وضع الخطط التربوية انطلاقاً من دراسة الحاجات والقدرات ويعمل من خلالها على تقديم المساعدة للأفراد في خططهم المستقبلية فيتصدّى في هذا المجال لمعالجة مشكلات

التأخر الدراسي والتسرّب المدرسي، واختيار نوع الدراسة أو المهنة، والمشكلات العلائقية، ومشكلات المتفوقين، وبالتالي مساعدة الفرد على مواجهة كافة أنواع الصعوبات التي تعيق تطوره وتقدّمه في المجال التربوي".

وقد ذكر عمّار زغينة (2005) في أطروحته "التوجيه المدرسي والجامعي والتحصيل وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية"، مجالات الإرشاد المدرسي، على الرغم من إقراره بصعوبة وضع حدود فاصلة فيما بينها، والتي يمكن من خلالها استخراج المحاور والموضوعات الآتية:

- تعرّف استعدادات وميول الطلاب العلمية والمهنية.
- استكشاف المتفوّقين والموهوبين وأساليب مساعدتهم على تنمية مواهبهم والمحافظة على تفوّقهم.
- استكشاف حاجات ذوي الإعاقات والاحتياجات الخاصة وأساليب دمجهم مع محيطهم الاجتماعي.
- مشكلات التأخّر الدراسي والرسوب والتسرّب.
- مشكلات سوء التوافق، والتي تنفتح على الأوضاع النفسية والأسرية والاقتصادية والاجتماعية والصحية.

وذكر أيضاً أبو عباة ونيازي (2000) في سياق الحديث عن أساليب الإرشاد ودور المرشد المدرسي، بعض أنواع الموضوعات التي يتناولها الإرشاد المدرسي ومنها؛ اتجاهات الطلاب وسلوكياتهم ومشكلاتهم العلائقية، ومهارات الاختيار والتعلم والتخطيط للمستقبل، ومشكلات الإدمان، والمشكلات الأسرية، ومختلف أنواع المشكلات والصعوبات التي تعوّق نمو التلميذ واستفادته من الفرص التعليمية المتاحة.

وكذلك عدّد المؤلفان كاملة الفرخ وعبد الجابر تيّم (1999) بعض المشكلات التي تواجه الطلبة في المدرسة ووضعها في محاور على الشكل الآتي:

- مشكلات عدم الشعور بالأمن: ومنها القلق والخوف والخجل وضعف اعتبار الذات.
- المشكلات العلائقية مع الرفاق: ومنها العدوان والعزلة الاجتماعية.
- مشكلات التحصيل: ومنها ضعف الدافعية للدراسة والعادات الدراسية غير المناسبة.

وانطلاقاً مما تقدّم، يمكن القول أنّ المحاور والموضوعات التي يتناولها الإرشاد المدرسي هي كثيرة ومتنوّعة ومتعدّدة الاتجاهات؛ وقد خضعت في مسار تطوّرها لتطوّر حاجات مجتمعاتها. وانطلاقاً من ذلك من الطبيعي أن يعتبر كل محور أو موضوع في البيئة العربية، منسجماً في سياقه العام مع الهدف الأساسي للإرشاد المدرسي، بأنّه يقدّم الخدمات الإرشادية لمساعدة التلميذ على إزالة معوّقات تحصيله المدرسي على أشكالها، محوراً أو موضوعاً قابلاً للبحث.

خلاصة الفصل الثاني

لا يزال الإرشاد المدرسي كعلم واختصاص يعاني من أزمة هوية؛ سواء لجهة أدبياته أو لجهة محاوره وموضوعاته؛ وترجع أسباب هذا اللبس والغموض في الهوية بحسب أهل الاختصاص إلى حداثة نشأته أو إلى تداخله مع علوم مشابهة أخرى سابقة له، أو للسببين معاً.

ولا شكّ أنّ هذا الغموض انعكس على مدى استيعاب الطلبة له كعلم، وترك آثاره على حركة توظيفه كمهنة ميدانية في المدارس، إضافة إلى عرقلة توظيفه في المجال البحثي.

من هنا تمحور هذا الفصل حول التعريف بالإرشاد المدرسي لغة واصطلاحاً وإجرائياً، واستعراض أسسه وأهدافه وعوامل نشأته ومسيرة تطوّره، بما فيها من محطات تاريخية هامة، وذلك

بهدف إبراز صورته الحالية على الصعيدين العالمي والعربي وأيضاً من خلال استعراض الأدبيات التي أدلى بها أهل الاختصاص والخبرة في هذا المجال، وإن تفاوتت فيما بينها من حيث جوانب مقاربته.

وقد تنوّعت تعريفات الإرشاد بشكل كبير لتتقاطع في النهاية عند نقاط محدّدة تشكّل مسلّمات الإرشاد؛ والتي على رأسها تقديم خدمات مساعدة التلميذ في تحصيل أعلى درجات التوافق الممكنة لتمكينه من متابعة تحصيله المدرسي بالدرجة الأولى، ومتابعة حياته المهنية والاجتماعية بنجاح بالدرجة التالية.

أمّا أسس الإرشاد المدرسي فهي مستمدّة بمعظمها من علوم إنسانية كثيرة، كالفلسفة وعلم الحضارات وعلم الاقتصاد وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس العلاجي والقياس النفسي وغيرها. وقد توزّعت بين أسس فلسفية ونفسية وتربوية واجتماعية.

وأمّا أهداف الإرشاد فهي متعدّدة وكثيرة؛ تراوحت بين أهداف استراتيجية عامة، وأهداف مرحلية خاصة بكل عملية إرشادية، وما بينهما من أهداف فرعية؛ مثل هدف تحقيق الذات وما يتضمّنه من معرفة النفس وفهم الحاجات، وتحقيق التوافق الشخصي والصحة النفسية وما يتطلّب من القدرة على تحديد الحاجات والقدرات وتحقيق الموازنة بينهما، واستخدام الإمكانيات بذكاء في التعلّم والتدريب.

أمّا أبرز العوامل التي أدّت إلى ظهور الإرشاد كعلم حديث، فهي بشكل أساسي مجموع التغيرات الهائلة التي شهدها العالم الغربي على مختلف الصعد؛ السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية والتربوية.

وقد تراوحت تواريخ النشأة بحسب الأدبيات الواردة، بين أواخر القرن التاسع عشر كحدّ أدنى، ومنتصف القرن العشرين كحدّ أقصى. وقد بقيت –كما يدل المدى التاريخي في تحديد النشأة– مسيرة تبلوره كعلم مستقل فترة طويلة شهدت الكثير من المحطات المهمة؛ منها انعقاد أول مؤتمر للإرشاد في بوسطن في العام 1910، وتأسيس أول قسم للإرشاد في جامعة هارفرد في العام 1912، وتأسيس

الرابطة الأميركية للتوجيه والخدمات الشخصية في العام 1951، والتي شكّلت مع غيرها من الروابط الجمعية الأميركية للمرشدين المدرسيين ASCA؛ والتي من أبرز إنجازاتها ما سمي بالنموذج الوطني للإرشاد المدرسي الذي تبنّته معظم الولايات الأميركية، إضافة إلى وضع ما سمي بالمعايير الأخلاقية للمرشد المدرسي.

وكما ظهر من استعراض أدبيات تعريف الإرشاد وتاريخه، لا يوجد ما يمكن اعتباره قائمة مراجعة بمحاور وموضوعات الإرشاد؛ وإنّما يمكن من خلال استعراض الميادين والمجالات التي يخوض فيها، استقراء مثل هذه المحاور والموضوعات.

الفصل الثالث
المنهجية والنتائج

تمهيد

لا شكّ أنّ جدوى ممارسة الإرشاد المدرسي، لا تستند إلى تعرّف مبادئ التخصّص النظرية وإتقان فنيات العمل التطبيقية وحسب، وإنّما ترتبط أيضاً بعوامل أخرى لا تقلّ عنها أهمية، لعلّ من أبرزها فهم الواقع الذي يعيش فيه الطالب بثقافته وقيمه ومعاييره ومعتقداته، والتي تميّز مجتمعه عن أيّ مجتمعات أخرى؛ لأنّ التطرّق إلى مطلق مشكلة سواء أكانت مدرسية تحصيلية، أو نفسية ذاتية، أو اجتماعية علائقية، أو أسرية أو غير ذلك، فإنّها تستدعي مثل هذا الفهم. ويمكن القول "إنّ الفروق الثقافية والاجتماعية والدينية والاقتصادية وغيرها تفرض أولويات من المشكلات (الحاجات) لدى كل ثقافة وفي كل زمان ومكان" (جمل الليل، 2012)، وإنّ هذا الأمر يجعل من مهمّة الإرشاد مهمة ليست بالبسيطة؛ ولا تتحقّق غاياتها إلا من خلال منظومة عمل متكاملة، تضع المرشد أمام تحدّ حقيقي في إظهار كفاءته من حيث تنفيذ البرامج الإرشادية الملائمة. ولذلك اعتبر أحمد الصمادي ومحمّد خالد الطحّان (1997) "أنّ من واجب المرشد تعرّف مشكلات الطلبة قبل الشروع في إعداد برنامجه الإرشادي...".

وفي السياق نفسه أيضاً وبحسب الزعبي (2003)، فإنّ مؤتمر التربية الذي عقد في المملكة العربية السعودية في العام 2003، تحت عنوان "الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للشباب في مجتمعات دول مجلس التعاون الخليجي"، قد أوصى "بالاهتمام بدراسة حاجات الشباب ومشكلاتهم للمساعدة في تصميم برامج للوقاية والعلاج، وإعداد برامج توعية يقوم بها المختصون في علم النفس والإرشاد لتوعية أسر الطلاب كما أوصى بإجراء مزيد من الدراسات التي تتناول الحاجات النفسية لدى الشباب". إذاً، في سياق عملية البحث عن جدوى مطلق ممارسة إرشادية–إصلاحية–إنمائية، لا بدّ من

خلق علاقة مستدامة بين ما يشهده الواقع من مشكلات وتغيّرات، وما تتضمّنه الأبحاث أو الرسائل من محاور وموضوعات.

منهجية الدراسة

تماشياً مع طبيعة موضوع الدراسة القائم على عرض المعلومات وتحليلها، تمّ اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، والذي عرّفه تركي رابح (1984) في كتابه مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس بأنّه "كل استقصاء ينصبّ على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها، وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى. أي البحث عن أوصاف دقيقة للأنشطة والأشياء والعمليات والأشخاص". وقد تمّ استخراج المعلومات المستهدفة بالوصف والتحليل عن طريق وضع جدول بيانات لرسائل العيّنة؛ وقائمتي مراجعة (قائمة بمحاور الإرشاد المدرسي وموضوعاته، وقائمة بالمشكلات التربوية–الاجتماعية المطروحة في العالم العربي)، إضافة إلى رسم بياني تمّ من خلاله رصد المساحات المشتركة بين القائمتين. وقد تمّ استخدام برنامج Microsoft Excel 2013 في إعدادها واستخراج النسب المئوية.

معايير التحليل

لقد تمّ اعتماد ثلاثة معايير باعتبارها كافية لتغطية موضوع الدراسة، إلى جانب استخراج النسب المئوية المطلوبة في عملية التحليل. وهي كالآتي:

- ماهية الموضوعات (تحديد الموضوعات وتحديد المحاور التي تنتمي إليها).
- وضوح الاختصاص (كتعبير عن وضوح المحاور والموضوعات).
- ملاءمة ومواكبة الموضوعات لمشكلات المجتمعات العربية.

ولتبيان مدى الملاءمة ومدى المواكبة، تمّ الرجوع إلى موضوعات الرسائل الواقعة في المساحات المشتركة بين قائمتي المراجعة، والتي تمّ توزيعها في ثلاث فئات (الملائمة–المواكبة، والملائمة، وغير الملائمة). وذلك بعد استبعاد المحاور المتعلقة بالإرشاد المدرسي كاختصاص (مثل محور الصحة النفسية ومحور توصيف المهنة...)، واعتبارها محاور خارج التوظيف في البحث عن موارد الالتقاء بين قائمتي المراجعة.

وقد تمّ تصنيف الموضوع بأنّه ملائم ومواكب، بمعيار وقوعه في المساحة المشتركة بين محاور القائمتين، إضافة إلى تمثيله مشكلة مطروحة في قائمة مراجعة المشكلات (التقاء في المحور والموضوع)؛ وأنّه ملائم، بمعيار وقوعه في المساحة المشتركة بين قائمتي المراجعة فقط (التقاء في المحور فقط)؛ وأنّه غير ملائم، بمعيار ارتباطه بالإرشاد المدرسي كاختصاص على الرغم من وقوعه في المساحة المشتركة(مثال موضوع "الخجل وصورة الجسد" الواقع في محور البحث، فمحور البحث يشكّل مساحة مشتركة بين القائمتين، لكن الموضوع نفسه مرتبط بالإرشاد كاختصاص).

وإضافة إلى هذه المعايير الثلاث، تتم الإجابة أيضاً على أسئلة الدراسة الفرعية المتعلّقة بمدى تعدّد المحاور، ومدى تكرار الموضوعات، ومدى تمثيل العنوان لموضوع الرسالة. وقد تمّ قياس مدى تمثيل العنوان لموضوع الرسالة انطلاقاً من وضوح مقاصد العنوان أولاً، ومن تقيّد الباحث بعناصر الموضوع المطروحة نفسها، ثانياً.

الخطوات المنهجية

ويشمل هذا العنوان جميع الخطوات التطبيقية في تنفيذ الدراسة؛ بدءاً من تحديد العيّنة وتشكيلها واستخدامها، ومراسلة المصادر العلمية بخصوص قائمة المراجعة بمحاور الإرشاد؛ مروراً بكيفية وضع قوائم المراجعة، وانتهاء بتحرير اللائحة البيبليوغرافية واختيار المراجع.

مجتمع وعينة الدراسة

يتبين من عنوان الدراسة أنّ رسائل الماجستير العربية في الإرشاد المدرسي هي المجتمع المستهدف، وهو مجتمع واسع جداً ويعتبر أمر تشكيل عيّنة ممثّلة له صعب ومعقّد؛ من هنا تمّ اعتماد الرسائل المعلن عنها في قاعدة المعلومات "شمعة" كعيّنة للدراسة.

وتوخياً للأمانة العلمية بخصوص هذا الاختيار، تمّ التواصل مع إدارة قاعدة معلومات "شمعة" لأخذ الإذن وإعلامها بموضوع الدراسة، ومعرفة إذا ما كان هناك آلية معيّنة أو شروط لاستخدام الدراسات المعلن عنها على الموقع. وقد تمّ الحصول على موافقة مشروطة بإرسال نسخة من الرسالة أو مستخلص لها بعد الانتهاء من إعدادها.

وقد تمّ تكوين العيّنة وتحديدها بمجموع رسائل الماجستير الصادرة عن جامعات دول العالم العربي باللغة العربية، والتي تناولت موضوعات في الإرشاد المدرسي؛ مهما اختلفت تسمية الاختصاص (إرشاد مدرسي، إرشاد تربوي، التوجيه والإرشاد التربوي، علم النفس الإرشادي...). وقد تمّ استخراجها باستخدام الواصفة البحثية "إرشاد" في الموضوعات، وتصفية النتائج على أساس النوع (أي الرسائل الجامعية)؛ وقد بلغ عددها مائة وثمان وتسعون؛ ثمّ تمّ حذف أطروحات الدكتوراه، فوصل العدد إلى مائة وثلاث عشر رسالة؛ وبعد تصفية الموضوعات على أساس الإرشاد المدرسي بالتحديد، وصل العدد إلى أربع وسبعين(74) رسالة؛ وهو حجم العيّنة.

قوائم المراجعة وجداول البيانات والمقارنة

وقد ضمّت هذه الخطوة إعداد قائمة مراجعة محاور وموضوعات الإرشاد، وقائمة مراجعة محاور وموضوعات المشكلات؛ إضافة إلى جدول مقارنة بين القائمتين. وقد تمّ أيضاً وضع جداول بيانات فرعية للمحاور والرسائل.

جداول بيانات الرسائل

استناداً إلى المعلومات الواردة حول الرسائل، تمّ وضع قائمة أساسية تتضمّن على الشكل الآتي: عنوان الرسالة، اسم الاختصاص، والشكل المتوفّر (نصّاً كاملاً، مستخلصاً موسّعاً، ملخصاً موجزاً، لا يوجد)، والبلد (بحسب جنسية المؤلف)، وتاريخ الرسالة، والمحور الإرشادي الذي ينتمي إليه الموضوع (تبعاً لقائمة مراجعة محاور وموضوعات الإرشاد المعتمدة في الدراسة). وقد تمّ توظيف هذه المعلومات على الشكل الآتي:

- من خلال الشكل المتوفّر تمّ تحديد عدد الرسائل التي يمكن الرجوع إلى نصوصها في تعرّف مدى تمثيل العنوان لموضوع الرسالة.
- من خلال اسم الاختصاص تمّ الاستدلال على مدى وضوح الإرشاد المدرسي كاختصاص استناداً إلى تعدّد أسمائه والاختصاصات المتداخلة بمواضيعها معه (لقد ورد في الإطار النظري للدراسة الحالية أنّ الاختلاف وعدم الوضوح في ميدان الإرشاد المدرسي يطال جوانب كثيرة، منها التسمية؛ إضافة إلى تداخل موضوعاته مع موضوعات علوم أخرى)، وقد تمّ وضع قائمة فرعية لتمثيل توزيعها.
- من خلال البلد تمّ تحديد مدى تنوّع مصادر الرسائل، وقد تمّ وضع قائمة فرعية تمثّل توزيعها.
- من خلال التاريخ تمّ تحديد مدى حداثة الرسائل.
- من خلال العناوين تمّ تصنيف موضوعات الرسائل على محاور الإرشاد المدرسي تبعاً لقائمة مراجعة محاور الإرشاد المعتمدة. وقد تمّ وضع قائمة فرعية تمثّل توزيعها.

قائمة مراجعة المحاور والموضوعات

لقد تبيّن من خلال مراجعة أدبيات الإرشاد المدرسي، أنّه لا يوجد واقعاً ما يمكن اعتباره قائمة مراجعة محدّدة بمحاور أو موضوعات الإرشاد المدرسي يمكن الاستناد إليها في هذا المجال؛ وإنّما عمد أهل الاختصاص إلى تصنيف هذه المحاور في أبحاثهم، تبعاً لاتجاهات أدبيات الإرشاد التي تعكسها الممارسات التطبيقية للمهنة. وللتأكّد من هذه المعلومة، تمّ الرجوع في الدراسة الحالية إلى أهل الاختصاص والجهات العلمية؛ إذ تمّ التواصل مع بعض الجمعيات العالمية المختصة في الإرشاد المدرسي، ومع بعض المكتبات والمواقع العلمية الإلكترونية التي يمكن الاستفادة منها بالوصول إلى الإجابة المطلوبة. وهي الآتية:

- الجمعية الأميركية للمرشدين المدرسيين(ASCA).
- مركز رونالد فريدركسون لتقويم الإنتاج البحثي في الإرشاد المدرسي (CSCORE).
- مكتبة الإنترنت العامة/ قسم الخدمة المرجعية.
- المكتبة الوطنية الفرنسية/ قسم الخدمة المرجعية.
- مكتبة الكونغرس/ قسم الخدمة المرجعية.

وقد أجمعت مصادر المعلومات هذه، على عدم وجود قائمة مراجعة محدّدة بمحاور وموضوعات الإرشاد المدرسي؛ واكتفت بإرسال عناوين لبعض المراجع التي يمكن الاستفادة منها، أو الإحالة إلى روابط يمكن الرجوع إليها.

استناداً إلى ما أوضحته مصادر المعلومات من عدم وجود قائمة مراجعة محدّدة بمحاور وموضوعات الإرشاد، تمّ الرجوع في وضع مثل هذه القائمة إلى الدراسات التي أجريت في هذا المجال؛ والتي أحالت إليها المصادر. وقد تمّ بشكل أساسي الانطلاق من الدراسة التي أحال إليها موقع الجمعية ASCA لأكثر من سبب؛ منها: -إنّ الدراسة الحالية توقفت عند هذه الجمعية بالذات في

سياق استعراض المحطات المهمة في تاريخ نشأة وتطوّر الإرشاد المدرسي، باعتبارها نموذجاً للجمعيات الناشطة في هذا المجال.

إنّ الدراسة التي أحال إليها موقع الجمعية هي الدراسة الأكثر ارتباطاً بالسؤال المرجعي المطروح. أمّا الدراسة التي أحال إليها مركز رونالد فريدركسون بعنوان" الوضع الحالي للإنتاج البحثي في الإرشاد المدرسي"(2005) فهي عبارة عن كتيّب صادر عن المركز، يتضمّن تقويماً للإنتاج البحثي الموجود، على أساس المحاور التي أقرّتها جمعية ASCA قبل العام 1998 انسجاماً مع القانون الصادر "لا طفل يترك وراءنا"؛ والتي على المرشدين إظهار الكفاءة في تنفيذها. وهي: التطوّر الشخصي والاجتماعي، والتطوّر المهني، والتطوّر الأكاديمي.

إنّ الجمعية ASCA –وهذا السبب الأهم – هي الجهة المعنية في تحديد الإجابة على هذا السؤال؛ باعتبار أنّ تأسيسها لما سمّي بالنموذج الوطني للإرشاد المدرسي، أثّر بشكل كبير في تشكيل صورته (الإرشاد المدرسي) الحالية؛ خصوصاً وأنّ معظم ولايات أميركا تتبنّى هذا النموذج في الإرشاد (44 ولاية). ومن ثمّ تأتي قراءة تصنيفات الدراسات الأخرى على أساسها، للخلوص إلى تشكيل القائمة المطلوبة بمحاور الإرشاد في جميع مراحله؛ مع الالتفات إلى أنّ أيّ من دول العالم العربي لا تتبنّى مطلق نموذج في الإرشاد.

من خلال الاطلاع على الأجندة البحثية التي خلصت إليها دراسة دمّت وكاريي وماكغنّون وهننغسون (Dimmitt, Carey, McGannon, Henningson, 2005) بعنوان "تحديد الأجندة البحثية للإرشاد المدرسي"، والتي أحالت إليها الجمعية ASCA لتحصيل الإجابة على السؤال المرجعي حول ماهية محاور وموضوعات الإرشاد المدرسي، تمّ استخراج المحاور والموضوعات الآتية:

محور التحصيل المدرسي، ويتضمّن موضوعات مثل: التسرّب المدرسي، ومنع الرسوب، وتحسين التحصيل؛ ومحور إعداد المرشد وتأهيله، ويتضمّن موضوعات مثل: المهارات المطلوبة

(استخدام البيانات، التخطيط، اتخاذ القرارات)؛ ومحور مهام المرشد، ويتضمّن موضوعات مثل: إعداد البرامج الإرشادية، وأثر تبنّي النموذج الوطني على تحديد المهام، والإقناع بفعالية الإرشاد؛ ومحور التنسيق مع الإداريين والمعنيين، ويتضمّن موضوعات مثل: أثر التنسيق على أداء المرشد، وأثر التنسيق على فعالية العملية الإرشادية.

وبناء على المرحلة الثالثة من الاستقصاء الذي أجرته الدراسة، اقترح الخبراء الذين شملهم الاستقصاء عدداً من الأسئلة البحثية من خارج الأجندة المقرّرة من قبل الباحث، والتي تمّ وصفها بالأسئلة الحرجة أو الملحّة وتشمل: محور التوعية المعلوماتية، ويتضمّن موضوعات مثل: كيفية استخدام التكنولوجيا في الإرشاد، وتأثير استخدام التكنولوجيا على نوعية الخدمات، وعلى إنتاجية المرشد؛ ومحور صفات المرشد، ويتضمّن موضوعات مثل: القدرة على اتخاذ القرارات، والموضوعية والابتعاد عن الذاتية، وأثر اتجاهات المرشد على العملية الإرشادية.

وقد برز أيضاً محور التحصيل المدرسي متقدّماً بشكل كبير على محور الصحة النفسية في اتجاهات وموضوعات الإرشاد في دراسة زاجلبوم وكريكزاك وألكسندر وكريثر (Zagelbaum, Kruczek, Alexander, Crethar, 2014) .

أمّا دراسة بين (Bain, 2012) التي تناولت البحث في القضايا المعاصرة وانعكاساتها على اهتمامات وتوجّهات الإرشاد المدرسي انطلاقاً من محاور محدّدة من قبل الباحث، شملت محور توصيف المهنة، ومحور الأسرة والمجتمع، ومحور الصحة النفسية، ومحور التحصيل المدرسي، ومحور التكنولوجيا، ومحور إعداد وتأهيل المرشد. والتي خلص منها بأنّ تحسين التحصيل المدرسي هو الهدف الأساسي لمطلق خدمة إرشادية مدرسية.

وأظهرت نتائج دراسة سميث وسوثرن ودلفن (2007) أنّ أدبيات مجلّة الإرشاد توزّعت على محاور التحصيل المدرسي والبحث والتعدّد الثقافي، كمحاور أساسية للإرشاد المدرسي؛ وعلى محاور المعتقدات والتكنولوجيا والعولمة والترويج للبرامج الإرشادية، كمحاور مستجدّة في هذا الميدان.

أمّا نتائج دراسة ويستون وسكستون (Whiston, Sexton, 1998) التي أظهرت تركيز الإرشاد المدرسي على الأنشطة العلاجية أكثر من الأنشطة الوقائية في الإنتاج البحثي المحدّد في عينة الدراسة، أظهرت أيضاً بروز محاور التخطيط للمهنة، والإرشاد الجماعي، وأنشطة تطوير المهارات الاجتماعية، وإحالة المسترشد إلى المختص.

وقد أورد الببلاوي وعبد الحميد (2013) في سياق تعريفهما للإرشاد المدرسي بعض المحاور التي يتناولها؛ مثل "اكتساب وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية وتحسين التوافق مع مطالب الحياة المتغيّرة، وتعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة واكتساب العديد من قدرات حل المشكلات واتخاذ القرار".

وأورد زهران (2003، ص. 419) أيضاً في سياق تعريفه للإرشاد المدرسي بعض الموضوعات التي يتناولها؛ مثل: " مشكلات التأخر الدراسي والتسرّب المدرسي، واختيار نوع الدراسة أو المهنة، والمشكلات العلائقية، ومشكلات المتفوّقين...".

وكما يظهر من المقارنة بين هذه المحاور، فإنّ التحصيل المدرسي يبدو محوراً أساسياً، يليه محور إعداد وتأهيل المرشد، ثمّ محور توصيف المهنة الذي يلتقي مع محور التخطيط للمهنة ومع محور مهام المرشد ومع محور صفات المرشد. ويبرز أيضاً محور التوعية المعلوماتية الذي يلتقي مع محور التكنولوجيا المكرّر في دراستين. وفي درجة ثانية يلتقي محور الإرشاد الجماعي مع محور الترويج للبرامج الإرشادية.

وما أورده الببلاوي وعبد الحميد، يمكن إدراجه جميعاً في محور تحسين التوافق مع مطالب الحياة المتغيّرة.

ومن خلال القيام بعملية إعادة صياغة ودمج لكلّ ما تقدّم، ومع عدم تبنّي أيّ من دول العالم العربي لأيّ نموذج إرشادي محدّد، تمّ تكوين قائمة مراجعة محاور وموضوعات الإرشاد على الشكل الآتي:

أ-محور التحصيل المدرسي والبيئة المدرسية؛ ويتضمّن موضوعات مثل: التسرّب المدرسي، ومنع الرسوب، وتحسين التحصيل، والتأخّر الدراسي، واختيار نوع الدراسة أو المهنة، ورعاية المتفوّقين، والمشكلات العلائقية بين الطلاب أنفسهم، أو المعلمين، أو الإداريين...

ب-محور توصيف المهنة وإعداد المرشد؛ ويتضمّن موضوعات مثل: مهام المرشد، وصفات المرشد، والإقناع بفعالية الإرشاد، والترويج للبرامج الإرشادية، وأنواع البرامج الإرشادية. والمهارات المطلوبة (استخدام البيانات، التخطيط، اتخاذ القرارات، إعداد البرامج الإرشادية، إحالة المسترشد، والموضوعية والابتعاد عن الذاتية)، وأثر اتجاهات المرشد على العملية الإرشادية...

ت-محور التوعية المعلوماتية والعولمة؛ ويتضمّن موضوعات مثل: كيفية استخدام التكنولوجيا في الإرشاد، تأثير استخدام التكنولوجيا على نوعية الخدمات، تأثيرها على إنتاجية المرشد.

ث-محور التنسيق مع الإداريين والمعنيين؛ ويتضمّن موضوعات مثل: أثر التنسيق على أداء المرشد، أثر التنسيق على فعالية العملية الإرشادية.

ج-محور التعدّد الثقافي والمعتقدات.

ح-محور تنمية المهارات الاجتماعية.

خ-محور الصحة النفسية.

د-محور المشكلات العلائقية في الأسرة والمجتمع.

ذ-**محور البحث**؛ ويتضمّن مختلف أنواع البحث في الإرشاد المدرسي. مثل: البحث لاستقصاء المشكلات المدرسية، أو الاجتماعية، البحث لتحديد الاتجاهات نحو الإرشاد...

ر-**محور تحسين التوافق مع مطالب الحياة**؛ ويتضمّن موضوعات مثل: اكتساب وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية، وتعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة، واكتساب العديد من قدرات حل المشكلات واتخاذ القرار...

قائمة مراجعة المشكلات

بما يتعلّق بوضع قائمة مراجعة محدّدة بالمشكلات التي يعاني منها واقع العالم العربي على الصعيد التربوي-الاجتماعي، لقد تمّ الاستناد إلى دراسات تناولت مثل هذا الموضوع بالبحث (تحديد المشكلات)؛ سواء بشكل مباشر (موضوع البحث هو تحديد المشكلات)، أو بشكل عرضيّ غير مباشر(أوردت المشكلات أو بعضها في سياق موضوع الرسالة الأساسي)؛ وإلى ما خرجت به المؤتمرات المعنية برصد الواقع العربي تربوياً واجتماعياً، وقد تمّ الحصول عليها من خلال البحث في قواعد المعلومات باستخدام كلمات مفتاحية للموضوع (تحدّيات، صعوبات، مشكلات، واقع العالم العربي التربوي، الاجتماعي...). واستناداً إلى استعراض المعلومات ومقارنتها بعضها ببعض، تمّ وضع القائمة بالمشكلات المطروحة بالترتيب التنازلي، على أن تتصدّر القائمة المشكلات الحرجة أو الملحّة. أمّا أمر توصيف مشكلات بأنّها ملحّة، فقد تمّ بالاستناد إلى توصيف المصادر المعتمدة، والتي تشكّلت منها قائمة المراجعة.

لقد ذكر سلامة الخميسي (2004) في سياق تعداده للأهداف التربوية المطلوبة، في دراسة له حول التربية في العالم العربي في ظلّ العولمة -طرح فيها تساؤله المعبّر "فهل يقبل أن يدخل العالم

العربي الألفية الثالثة وحوالي 47% من أبنائه أميون قرائياً، وحوالي 80% أميون ثقافياً، وحوالي 95% أميون تكنولوجياً؟!" –الأهداف الآتية: تحت عنوان "أهداف واستراتيجيات التعلم للمستقبل":

النمو المتكامل للشخصية (جسمياً وعقلياً ووجدانياً)، وغرس الإيمان بالله والقيم الإنسانية، وغرس قيم وممارسات العمل والإنتاج والإتقان، والقدرة على صنع المستقبل والتكيّف معه، والتنمية والتكنولوجيا والتفكير المنهجي النقدي.

وقد أورد عامر خضر الكبيسي (2011، ص.10–11) في سياق بحثه في سبل معالجة قصور الرسائل والأبحاث الجامعية العربية عن ملامسة الواقع، عدداً من المحاور المطلوب تناولها باعتبارها تمثّل المشكلات الواقعية في البيئة العربية، والتي تتمحور حول توظيف العلوم والنظريات النفسية (السيكولوجية) في التنمية، وصياغة السياسات ووضع الاستراتيجيات والعمل على ردم الفجوة الرقمية، وتنمية المهارات وإعداد القيادات، والتنبؤ بالتحديات ورصد الظواهر والمشكلات وتحليلها ومعالجتها، سيّما قضايا الإرهاب والعنف والعدوان، والتمييز الطائفي والعرقي والديني؛ إضافة إلى تنمية الثقافة البيئية والتشريعات الاجتماعية، وتنمية الثقافة الأخلاقية التي تشكّل حصانة للفرد أمام مشكلات الإدمان والانحراف.

وقد ذكر عبد العزيز التويجري (2003) في سياق توصيفه واقع التعليم في العالم العربي بعض المشكلات التي يعاني منها، والتي يمكن تلخيصها بعدم وجود سياسات ونظم ومناهج تربوية موحّدة تساعد على توحيد الجهود المبذولة للتطوير، وتخلّف معظم مناهج التعليم عن مواكبة التطورات التي يشهدها ميدان التعليم على الصعيد العالمي، وعدم توفّر البيئة المدرسية الملائمة للتعليم من مبان وتجهيزات ومختبرات في معظم الدول العربية، إضافة إلى عدم قدرة معظم الدول العربية على تخطّي مشكلة الأمية على الرغم من الالتفات إليها ومحاولات معالجتها.

وفي الدراسة التي قامت بها الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (2007) بهدف تقويم الإنتاج المعرفي التربوي في البلدان العربية، برز بالإضافة إلى ضعف التحصيل المدرسي، عدد من المشكلات التي يعاني منها الواقع التربوي في العالم العربي، والتي يقلّ تناولها بالبحث على الرغم من إلحاحها (بحسب وصف الدراسة)؛ ومنها:

التكافؤ الاجتماعي للفرص الدراسية، والتنميط الجنسي في التعليم، وتكوين القيم والاتجاهات عند الطلبة، ونقد المناهج والكتب الدراسية، وتفشّي ظاهرة الدروس الخصوصية، والمناخ التربوي.

وفي ملخّصات أوراق مؤتمر "التعليم لمواطني الغد: التحديات الرئيسة التي تواجه الدول العربية"، والذي عقد في الكويت بتاريخ 12 حزيران/ يونيو 2013، وردت محاور وموضوعات تربوية واجتماعية تمس عملية بناء الفرد العربي في العمق، انطلاقاً من المشكلات الواقعية التي يعاني منها في بيئته؛ باعتبارها أسباباً حقيقية للظواهر السلوكية الشاذة المنتشرة في المدرسة والبيت ومراكز العمل والمؤسسات؛ وذلك استناداً إلى دراسات وأبحاث قدّمها المشاركون المتخصّصون في مداخلاتهم، والتي يمكن من خلالها استخلاص المحاور الآتية:

تنمية المهارات والمعرفة العلمية والتكنولوجية المتطوّرة وضرورة مواكبتها، واحترام القوانين، والمشاركة المدنية، ومهارة التواصل، والتفكير الناقد والإبداعي، وتحمّل المسؤولية والاستقلال الذاتي، والتكيّف، ومهارة حلّ النزاعات والمشكلات في المدرسة باعتبارها أساسية لتحسين البيئة المدرسية؛ والعمل الجماعي، والإنجاز والابتكار والدقة والمثابرة والانضباط، واحترام الآخر، والانتماء، والمسؤولية تجاه المجتمع، والمحافظة على البيئة، والتسرّب الدراسي والعنف المدرسي والنشاطات غير الصفّية الثقافية والترفيهية، وثقافة التعدّدية والتنوّع والاختلاف، والمطالعة وإدارة الوقت.

إضافة إلى ضرورة إجراء البحوث الاستطلاعية لاستكشاف المشكلات الحقيقية والموضوعات الملحّة لسد العجز المعرفي في العديد من المجالات، والتي أكّد عليها معظم المشاركين.

من خلال القراءة المتأنية لما تقدّم، تمّ رصد الكثير من النقاط المتداخلة والعناوين المشتركة التي من خلال دمجها وإعادة صياغتها وترتيبها، يمكن تشكيل قائمة مراجعة للمشكلات التي يعاني منها واقع العالم العربي. فمن الملاحظ أولاً، أنّ التأكيد على أهمية العمل البحثي قد ورد في جميع الدراسات؛ أمّا محور التنمية المعرفية والتكنولوجية ومحور تكوين القيم الأخلاقية والإنسانية والمهنية الذي يمكن إدراج موضوعات نبذ الإرهاب والعنف وأشكال التمييز والانضباط والإتقان ضمنه، فقد ورد في ثلاث مداخلات. وكذلك تكرّر محور تنمية المسؤولية الاجتماعية، الذي يمكن تضمينه موضوعات ثقافة التشريعات الاجتماعية والثقافة البيئية، واحترام القوانين والمشاركة المدنية، واحترام التنوّع، وتحمّل المسؤولية، والعمل الجماعي. إضافة إلى أنّه يمكن جمع المهارات التي تفرضها متطلبات التكيّف مع البيئة المتغيّرة في محور واحد؛ يتضمّن موضوعاتها على أنواعها. وخلاصة القول:

إنّ قائمة المشكلات (التربوية–الاجتماعية) الملحّة في العالم العربي، والتي يمكن تناولها في الأبحاث والرسائل الجامعية من ضمن اختصاص الإرشاد المدرسي، تتضمّن الآتي:

أ–محور البحث؛ ويتضمّن موضوعات مثل: البحوث الاستطلاعية لاستكشاف المشكلات والموضوعات الملحّة.

ب–محور تكوين القيم الأخلاقية والإنسانية والمهنية؛ ويتضمّن موضوعات مثل: نبذ الإرهاب والعنف، ومناهضة أشكال التمييز الديني والطائفي والجنسي، واحترام التنوّع، والترويج ضد الإدمان، وغرس قيم وممارسات العمل والإنتاج والإتقان والانضباط...

ث–محور التنمية العلمية والمعرفية والتكنولوجية.

ج–محور تنمية المسؤولية الاجتماعية؛ ويتضمّن موضوعات مثل: التشريعات الاجتماعية، احترام القوانين، المشاركة المدنية، والثقافة البيئية، وتحمّل المسؤولية، والانتماء، والعمل الجماعي...

ح–محور تنمية المهارات الاجتماعية؛ ويتضمّن موضوعات مثل: مهارة التواصل، ومهارة حل النزاعات والمشكلات، والقدرة على صنع المستقبل والتكيّف معه، وبناء التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والمطالعة، وإدارة الوقت ...

خ–محور التحصيل المدرسي والبيئة المدرسية؛ ويتضمّن موضوعات مثل: التكافؤ الاجتماعي للفرص الدراسية، والتسرّب الدراسي، والدروس الخصوصية، والعنف المدرسي، والنشاطات غير الصفّية الثقافية والترفيهية، والتجهيزات المدرسية، والمختبرات، ونقد المناهج والكتب الدراسية، والتنميط الجنسي...

وقد تمّت في وضع هذه القائمة مراعاة بعض الأمور؛ هي:

- يمكن ترتيب المحاور بطريقة مختلفة بعض الشيء من خلال الرجوع إلى المصادر الأصلية تبعاً لمقاصد الباحث في سياق النص؛ ولكن مع عدم توفّر جميع النصوص الكاملة تمّ اعتماد مبدأ التكرار فقط.
- تمّ ترك مجال الموضوعات مفتوحاً؛ لأنّ الكثير منها يمكن إدراجه ضمن المحور؛ وليست الدراسة بوارد إعطاء أمثلة لم ترد في الدراسات المعتمدة، وفي الوقت نفسه قد ترد في رسائل العيّنة.
- تمّ ضم محور المناخ التربوي إلى التحصيل المدرسي باعتباره يمثّل البيئة المدرسية.

عرض النتائج

في هذه المرحلة تمّ عرض البيانات من خلال قراءة الجداول الممثّلة للمتغيرات (توزيع الرسائل بحسب: العنوان، اسم الاختصاص، البلد، المحور الإرشادي)؛ وفي خطوة ثانية تمّت قراءة النتائج وتحليلها استناداً إلى بيانات القوائم وأسئلة الدراسة (محاور وموضوعات الإرشاد المدرسي في الرسائل

الجامعية العربية، ومدى وضوحها، ومدى ملاءمتها لواقع العالم العربي، إضافة إلى مدى تعدّد المحاور، وتكرار الموضوعات، ومدى تمثيل العنوان لموضوع الرسالة).

عرض البيانات

توزيع الرسائل بحسب التاريخ: لقد تراوحت تواريخ رسائل العينة ما بين العام 2007 كحدّ أدنى (قاعدة المعلومات "شمعة" تلتزم بعدم نشر رسائل ما قبل هذا التاريخ) والعام 2013 كحدّ أقصى (رسالة واحدة).

تصنيف الرسائل بحسب اسم الاختصاص وقد تمّ إحصاء عشرين اسماً في هذا المجال توزّعت الرسائل بحسبها على الشكل الآتي:

التوجيه والإرشاد التربوي (2)، والإرشاد التربوي (1)، والإرشاد النفسي (10)، والإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية (2)، والإرشاد النفسي والتربوي (9)، والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي (18)، الإرشاد والتربية الخاصة (1)، والإرشاد والتوجيه النفسي التربوي (1)، والتربية الإسلامية والمقارنة (3)، وعلم النفس–إرشاد نفسي (1)، والتربية الخاصة (3)، والتربية الفنية (1)، والتربية الرياضية (1)، والتوجيه والإرشاد النفسي (2)، وتربية الموهوبين (2)، ورياض الأطفال (2)، وعلم النفس (5)، وعلم النفس–الصحة النفسية (2)، وعلم النفس التربوي (7)، وعلم النفس التربوي–قياس وتقويم (1). انظر الجدول رقم (1.3).

جدول رقم 1.3: توزيع عدد الرسائل على اسم الاختصاص

اسم الاختصاص	عدد الرسائل
التوجيه والإرشاد التربوي	2
الإرشاد التربوي	1
الإرشاد النفسي	10
الإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية	2
الإرشاد النفسي والتربوي	9

الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	18
الإرشاد والتربية الخاصة	1
الإرشاد والتوجيه النفسي التربوي	1
التربية الإسلامية والمقارنة	3
التربية الخاصة	3
التربية الرياضية	1
التربية الفنية	1
التوجيه والإرشاد النفسي	2
تربية الموهوبين	2
رياض الأطفال	2
علم النفس–الصحة النفسية	2
علم النفس	5
علم النفس التربوي	7
علم النفس التربوي–قياس وتقويم	1
علم النفس، تخصص إرشاد نفسي	1
المجموع	74

وضوح الإرشاد كاختصاص

يبيّن الجدول رقم (1.3) أنّ اسم الإرشاد المدرسي الذي اعتمد حديثاً اسماً للاختصاص، لم يظهر مطلقاً في أسماء الاختصاصات الواردة؛ والذي هو نفسه ما كان يطلق عليه اسم علم النفس التربوي (الاسم الذي كان معتمداً أيضاً في الجامعة اللبنانية–كلية التربية).

وإذا اعتبرنا أسماء الاختصاصات التي تستخدم مصطلح الإرشاد أو صفة التربوي هي من تسميات الإرشاد المدرسي، يكون عدد تسمياته كاختصاص إحدى عشر تسمية (11). وهذا يعتبر مؤشّراً واضحاً إلى اللبس اللاحق بالإرشاد المدرسي.

إضافة إلى وجود موضوعات إرشادية تحت أسماء اختصاصات أخرى مثل التربية بفروعها المتعدّدة (رياضية، رياض أطفال، فنية، إسلامية–مقارنة، موهوبين) وعلم النفس، والصحة النفسية،

وهذا مؤشّر أيضاً على تداخل موضوعاته مع موضوعات علوم أخرى مشابهة له؛ ممّا يسمح بالقول بأنّ الإرشاد المدرسي كاختصاص لا يزال يتّصف بعدم الوضوح.

توزيع الرسائل بحسب الشكل المتوفّر: توزّعت رسائل العيّنة بحسب الشكل المتوفّر على أربع فئات على الشكل الآتي: ثلاثة عشر (13) نصاً كاملاً، وخمسة (5) ملخصّاً موسّعاً، وثلاثون (30) ملخّصاً موجزاً، وست وعشرون "لا يوجد". انظر الجدول رقم (2.3).

جدول رقم 2.3: توزيع عدد الرسائل بحسب الشكل المتوفّر

الشكل المتوفر	عدد الرسائل
نص كامل	13
ملخص موسع	5
ملخص موجز	30
لا يوجد	26
المجموع	74

يبيّن الجدول رقم (2.3) أنّ عدد الرسائل المتوافرة بنصوصها الكاملة هي ثلاث عشرة (13) رسالة فقط، أمّا الملخصات الموسّعة التي يمكن من خلالها التعويض عن غياب النص الكامل فهي خمسة فقط. وهذا الأمر يجعل من عملية التحقّق من مدى تمثيل العناوين لمشكلات أو لموضوعات الرسائل محدودة بهذا العدد مجتمعاً(18). وقد توزّعت عناوين الرسائل عليها على الشكل الظاهر في الجدول رقم (3.3).

جدول رقم 3.3: توزيع عناوين الرسائل بحسب الشكل المتوفّر (نص كامل، وملخص موسع)

عنوان الرسالة	الشكل المتوفر
مظاهر ومعوقات التفاعل بين الأسرة والمدرسة الثانوية وأساليب الإرشاد النفسي المقترحة لتفعيل العلاقة بينهما: دراسة في منطقة جازان التعليمية	ملخص موسع
إسهام الإرشاد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية: تصور مقترح في ضوء التربية الإسلامية	ملخص موسع

العلاقة بين الخجل وصورة الجسم لدى عينة من المراهقين في سلطنة عمان	ملخص موسع
بعض مشكلات مجهولي الأبوين من طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وحاجاتهم الإرشادية	ملخص موسع
خصائص رسوم الأطفال كمدخل لتصميم لوحات الإرشاد المدرسي	ملخص موسع
فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة	نص كامل
الحاجات الإرشادية لمعلمات رياض الأطفال في منطقة تبوك التعليمية	نص كامل
فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة	نص كامل
أثر الإعداد الجامعي للمرشد المدرسي وتأهيله خلال الخدمة على نوعية خدماته الإرشادية في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس الجمعيات الخاصة في لبنان	نص كامل
فاعلية استخدام أساليب الإشراط الكلاسيكي لدى ثورنديك في تنمية السلوك التكيفي لدى أطفال التوحد بمكة المكرمة	نص كامل
فاعلية برنامج إرشاد للحد من صعوبات النطق والكلام التأتأة والتلعثم لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة	نص كامل
فاعلية تطبيق برنامج إرشادي في فنيات العقل والجسم لزيادة التوكيدية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة	نص كامل
مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة	نص كامل
فاعلية برنامج إرشادي قائم على فن القصة لخفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم	نص كامل
تقدير المرشدين لدرجة انتشار مجالات المشكلات لدى الطلبة المسترشدين، واختلاف هذا التقدير باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي والتخصص وسنوات الخبرة للمرشدين	نص كامل
مدى تحقيق قائمة مشكلات طلاب المرحلة الثانوية الصادرة عن الوزارة لأهدافها من وجهة نظر المرشدين الطلابيين في مكة المكرمة	نص كامل
أسس التوجيه والإرشاد من منظور التربية الإسلامية: دراسة تأصيلية	نص كامل
فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية	نص كامل

تمثيل العنوان للموضوع

قد تبيّن بعد مراجعة النصوص الكاملة والملخّصات الموسّعة للرسائل الثماني عشر(18) أنّ العناوين الظاهرة في الجدول رقم (3.3)، هي ممثّلة للمواضيع المطروحة في الرسائل؛ باستثناء عنوان واحد "الحاجات الإرشادية لمعلمات رياض الأطفال" والذي يدل على أنّ للمعلمات حاجات إرشادية؛ بينما المقصود في الموضوع هو إعداد المعلمات وتأهيلهنّ بما يتلاءم مع الحاجات الإرشادية لدى الأطفال. وقد تمّ تسجيل الملاحظات الآتية في مجال تمثيل العنوان لموضوع الرسالة:

يلاحظ أنّه قد ترد بعض التعابير الغامضة أو غير المفهومة بسبب عدم شيوعها أو عدم تداولها؛ مثل عبارة الأمن الفكري التي وردت في العنوان "إسهام الإرشاد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية" والتي يقصد فيها الباحث تحصين عقول الطلاب فكرياً لمواجهة الانحراف الفكري أو الغزو الثقافي الذي يهدّد الهوية المجتمعية؛ ومثل عبارة "التوكيدية" والمقصود منها تأكيد الذات؛ وفنيّات العقل والجسم والتي تشير إلى مجموعة من المهارات العقلية والجسدية.

ويلاحظ من خلال العنوان في الرسالة الرابعة في الجدول، استخدام الباحث عبارة مجهولي الأبوين، ولكنه شمل في بعض الموارد الأطفال محرومي الأبوين مع هذه الفئة؛ مع الاختلاف الكبير بين خصائص الفئتين.

ويلاحظ في بعض الرسائل اعتماد العناوين الطويلة التي تمثّل مشكلة الدراسة حرفياً مثل "مظاهر ومعوقات التفاعل بين الأسرة والمدرسة الثانوية وأساليب الإرشاد النفسي المقترحة لتفعيل العلاقة بينهما: دراسة في منطقة جازان التعليمية".

تصنيف عدد الرسائل على محاور الإرشاد

لقد توزّع عدد رسائل العيّنة على محاور الإرشاد المدرسي على الشكل الآتي: خمس وعشرون (25) في محور الصحّة النفسية، وأحد عشر (11) في محور توصيف المهنة وإعداد المرشد، وأحد

عشر (11) في محور تحسين التوافق مع مطالب الحياة، وعشرة (10) في محور البحث، وسبعة (7) في محور تنمية المهارات الاجتماعية، وثلاثة (3) في محور التنسيق مع الإداريين والمعنيين، وثلاثة (3) في محور التحصيل المدرسي والبيئة المدرسية، واثنان (2) في محور التوعية المعلوماتية والعولمة، وواحد (1) في محور المشكلات العلائقية في الأسرة والمجتمع، وواحد (1) في محور التعدّد الثقافي والمعتقدات. (وقد تمّ ترتيب المحاور تبعاً لقائمة المراجعة المعتمدة مع عدد الرسائل، بعني في أي محور أدرج موضوع الرسالة). انظر الجدول رقم (4.3).

جدول رقم 4.3: تمثيل توزيع عدد الرسائل على محاور الإرشاد

المحور الإرشادي	عدد الرسائل
البحث	10
التحصيل المدرسي والبيئة المدرسية	3
التعدد الثقافي والمعتقدات	1
التنسيق مع الإداريين والمعنيين	3
التوعية المعلوماتية والعولمة	2
الصحة النفسية	25
المشكلات العلائقية في الأسرة والمجتمع	1
تحسين التوافق مع مطالب الحياة	11
تنمية المهارات الاجتماعية	7
توصيف المهنة وإعداد المرشد	11
المجموع	74

محاور الإرشاد المدرسي في الرسائل الجامعية العربية

يبيّن الجدول أنّ عدد المحاور التي تمّ التطرّق إليها في الرسائل الجامعية العربية هي عشرة محاور، وأنّ العدد الأكبر من رسائل الإرشاد المدرسي قد تجمّع في محور الصحة النفسية الذي ظهر كمحور ضعيف في قائمة المراجعة؛ بينما لم يتضمّن محور التحصيل المدرسي والبيئة المدرسية الذي اعتبر محوراً أساسياً في القائمة، إلا ثلاثة مواضيع فقط. أمّا محور التعدّد الثقافي الذي اعتبر من

المحاور المعاصرة المهمة، لم يضم إلا موضوعاً واحداً. وكذلك محور التوعية المعلوماتية الذي صنّف محوراً ملحّاً باقتراح أهل الخبرة (تبعاً لدراسة "تحديد الأجندة البحثية للإرشاد المدرسي)، لم يتضمّن إلا موضوعين فقط من أصل أربعة وسبعين. وتفيد هذه البيانات أنّ التوجّهات البحثية في الإرشاد المدرسي في الرسائل العربية لا تنسجم مع توجّهات الإرشاد المدرسي الحديثة في أميركا؛ القائمة على نقل الاهتمام من الصحة النفسية إلى التحصيل المدرسي.

موضوعات الإرشاد المدرسي في الرسائل الجامعية العربية

لقد تمّ استخراج موضوع الرسالة من خلال عنوانها مع الالتفات إلى إمكانية تداخل موضوع الترويج للبرامج الإرشادية مع معظم الموضوعات؛ مثل أن يكون العنوان قياس أثر برنامج في تحسين التحصيل؛ فيكون نوع الموضوع الترويج لبرنامج إرشاديّ محدّد محوره التحصيل، فتمّ في الدراسة الحالية تبنّي محور البرنامج (أي التحصيل). وقد تمّ ذكر الموضوع في كل مرة يتكرّر فيها. وقد توزّعت الموضوعات على المحاور، مع قراءة مدى انسجامها مع قائمة المراجعة المعتمدة على الشكل الآتي:

أ-**محور التحصيل المدرسي والبيئة المدرسية:** وقد تضمّن ثلاثة مواضيع (3) تنشيط دافعية التحصيل؛ مستوى الطموح وأثره في زيادة التحصيل، تعديل اتجاهات الطلبة العاديين نحو الطلبة من ذوي صعوبات التعلم. انظر الجدول رقم (5.3).

جدول رقم 5.3: عناوين الرسائل في محور التحصيل

عنوان الرسالة
أثر برنامج إرشادي في تنشيط دافعية الطالبات ذوات التحصيل الدراسي المتوسط نحو التفوق الدراسي في المدارس المتوسطة
بناء برنامج إرشادي لرفع مستوى الطموح وقياس أثره في زيادة التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت
مدى فاعلية برنامج إرشادي في تعديل اتجاهات الطلبة العاديين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة الطفيلة

يبيّن الجدول أعلاه أنّ مواضيع الرسائل الثلاث التي تضمّنها محور التحصيل المدرسي تلتقي جميعها مع مواضيع قائمة المراجعة؛ باعتبار أنّ تعديل اتجاهات الطلبة نحو زملائهم هي من ضمن المشكلات العلائقية في المدرسة.

ب-محور توصيف المهنة وإعداد المرشد؛ وقد تضمّن أحد عشر موضوعاً (11) ممارسات إرشادية لرعاية المتفوقين، إلمام المرشد بدراسة الحالة، وتطوير فنيات المقابلة لدى المرشد، وتنمية مهارات المرشدين، ومدى ممارسة المرشد لمهارات الاتصال، وممارسات إرشادية مطلوبة من المرشد، وحاجات إرشادية مطلوبة من معلمات رياض الأطفال، ودور خصائص شخصية المرشد في بناء علاقات ناجحة، وأثر إعداد المرشد على نوعية الخدمة، والحاجات الإرشادية من وجهة نظر طلبة الجامعات، ومهارات الإرشاد المستخدمة في تعديل سلوك الأطفال. انظر الجدول رقم (6.3).

جدول 6.3: عناوين الرسائل في محور توصيف المهنة

عنوان الرسالة
الحاجات الإرشادية من وجهة نظر طلبة الجامعات في سلطنة عمان
مدى إلمام المرشد الطلابي بأسلوب دراسة الحالة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد والمرشدين الطلابيين
الحاجات الإرشادية لمعلمات رياض الأطفال في منطقة تبوك التعليمية
مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس الرياض الثانوية لمهارات الاتصال والأساليب الإرشادية
مهارات التوجيه والإرشاد المستخدمة في تعديل سلوك الأطفال
الممارسات الإرشادية المؤداة والمطلوب أداؤها من قبل مرشدي ومرشدات الصفوف في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات
الممارسات الإرشادية المطلوب اتباعها من المرشدين التربويين لرعاية الطلبة المتفوقين في المدارس المتوسطة
بناء برنامج تدريبي لتطوير فنيات المقابلة الإرشادية لدى المرشدين التربويين
خصائص شخصية المرشد النفسي التربوي ودورها في بناء علاقات ناجحة مع المحيطين به في ضوء المهام التي يقوم بها في المدرسة: دراسة وصفية تحليلية على عينة من المرشدين النفسيين في مدارس محافظة دمشق
فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة

يبيّن الجدول أعلاه التقاء مواضيع الرسائل المطروحة في محور توصيف المهنة وإعداد المرشد مع مواضيع قائمة المراجعة ولكن مع اختلاف منطلقات البحث فيها في معظم الموارد؛ إذ أنّ قائمة المراجعة تطرحها من منطلق تحديد المهام والدور والصفات على ضوء تغيّر توجّهات الإرشاد، بينما تطرحها الرسائل من منطلق غموض مهنة الإرشاد ومهام المرشد.

ت–محور التوعية المعلوماتية والعولمة؛ وقد تضمّن موضوعين اثنين (2) ترشيد استخدام وسائل التكنولوجيا، ومواجهة الآثار السلبية للحداثة. انظر الجدول رقم (7.3).

جدول 7.3: عناوين الرسائل في محور التوعية المعلوماتية

عنوان الرسالة
أثر برنامج إرشادي في مواجهة الآثار السلبية للحداثة لدى طالبات المرحلة المتوسطة
فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في ترشيد استخدام الكمبيوتر والإنترنت لدى عينة من المراهقين

لم ترد موضوعات في قائمة المراجعة حول هذا المحور؛ ولكنها تبدو واضحة الارتباط بمحور التوعية المعلوماتية والعولمة

ث–محور التنسيق مع الإداريين والمعنيين؛ وقد تضمّن ثلاثة مواضيع (3) تعديل اتجاهات الأمهات نحو إبداع أبنائهن، ودور معلم المرحلة الثانوية في الإرشاد، ومظاهر التفاعل بين الأسرة والمدرسة. انظر الجدول رقم (8.3).

جدول 8.3: عناوين الرسائل في محور التنسيق مع الإداريين

عنوان الرسالة
فاعلية برنامج إرشاد للأمهات في تعديل اتجاهاتهن نحو الإبداع وتعزيز السلوك الإبداعي لأبنائهن
مظاهر ومعوقات التفاعل بين الأسرة والمدرسة الثانوية وأساليب الإرشاد النفسي المقترحة لتفعيل العلاقة بينهما: دراسة في منطقة جازان التعليمية
دور المعلم في التوجيه والإرشاد التربوي بالمرحلة الثانوية بمحلية الدويم

يبيّن الجدول أعلاه أنّ مواضيع الرسائل المطروحة في محور التنسيق مع الإداريين والمعنيين تنسجم مع مواضيع قائمة المراجعة؛ لأنّ المعلم والأسرة من أكثر المعنيين المؤثّرين بالعملية الإرشادية.

ج–**محور التعدّد الثقافي والمعتقدات**؛ وقد تضمّن موضوعاً واحداً (1) تعزيز الأمن الفكري في ضوء التربية الإسلامية. انظر الجدول رقم (9.3).

جدول رقم 9.3: عناوين الرسائل في محور التعدّد الثقافي

عنوان الرسالة
إسهام الإرشاد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية: تصور مقترح في ضوء التربية الإسلامية

يبيّن الجدول أعلاه ارتباط الموضوع بمحور التعدّد الثقافي لارتباطه المباشر بالمعتقدات.

ح–**محور تنمية المهارات الاجتماعية**؛ وقد تضمّن سبعة مواضيع (7) تنمية السلوك التواصلي، وتنمية الاستقلال الوظيفي، وتنمية مفهوم المواطنة، وتنمية الاهتمام الاجتماعي، وتنمية التعاطف، وتنمية الذكاء الوجداني، وتنمية اللياقة البدنية. انظر الجدول رقم (10.3).

جدول رقم 10.3: عناوين الرسائل في محور تنمية المهارات الاجتماعية

عنوان الرسالة
أثر برنامج إرشادي في تنمية مفهوم المواطنة لدى طالبات المرحلة المتوسطة
أثر برنامج إرشادي في تنمية السلوك التواصلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة
أثر برنامج إرشادي في تنمية الاستقلال الوظيفي لدى الطالبات المتأخرات دراسيا في المرحلة المتوسطة
أثر برنامج إرشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا
أثر برنامج إرشادي لتنمية التعاطف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
أثر برنامج إرشادي معرفي في تنمية الذكاء الوجداني لدى طالبات الإعدادية
أثر الأسلوب الفردي الإرشادي في تنمية بعض عناصر اللياقة البدنية لتحسين بعض فعاليات ألعاب القوى في درس التربية الرياضية

لم تطرح قائمة المراجعة نماذج للمواضيع في هذا المحور، ولكن تبدو المواضيع التي طرحتها الرسائل منسجمة مع محور المهارات الاجتماعية بشكل مباشر بالنسبة لمهارات السلوك التواصلي والاهتمام الاجتماعي والاستقلال الوظيفي والتعاطف والذكاء الوجداني، وبشكل غير مباشر بالنسبة للياقة البدنية وتنمية مفهوم المواطنة. (والتي قد تعتبر من أولى المهارات المطلوبة في العالم العربي).

خ-محور الصحة النفسية؛ وقد تضمّن خمسة وعشرين موضوعاً (25) أثر الإرشاد السلوكي في خفض التعب النفسي، وبرنامج في خفض اضطراب النوم؛ وفي خفض سلوك الانسحاب، وفي تخفيف التشاؤم، وفي خفض قلق المستقبل، وفي خفض الإحباط الوجودي، وفي خفض النشاط المفرط، وفي تعديل أزمة الهوية، وفي تنمية السلوك التكيّفي لأطفال التوحّد، وفي خفض السلوك الانعزالي، وفي تخفيف السلوك العدواني، وفي خفض الضغوط النفسية، وفي الحد من صعوبات النطق والتلعثم، وفي خفض سلوك الغضب، وفي تخفيف الانطواء، وفي خفض السلوك العدواني، وفي تحسين مفهوم الذات، وفي خفض سوء التوافق الاجتماعي، ولخفض السلوك العدواني، ولزيادة تأكيد

الذات، وفي تخفيض النشاط المفرط، وفي تخفيض سلوك العناد، وفي خفض قلق الاختبار، ودور الإرشاد النفسي في تخفيف سوء التوافق، ومشكلة التبول اللاإرادي. انظر الجدول رقم (11.3).

جدول رقم 11.3: عناوين الرسائل في محور الصحة النفسية

عنوان الرسالة
مشكلة التبول اللاإرادي من وجهة نظر أولياء الأمور لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا
فاعلية برنامج في الإرشاد العقلي العاطفي في خفض الضغوط النفسية لدى الطلبة المراهقين
أثر برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في خفض السلوك العدواني لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية في الأردن
فاعلية استخدام أساليب الإشراط الكلاسيكي لدى ثورنديك في تنمية السلوك التكيفي لدى أطفال التوحد بمكة المكرمة
فاعلية برنامج إرشاد للحد من صعوبات النطق والكلام التأتأة والتلعثم لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة
دور الإرشاد النفسي في تخفيف سوء التوافق النفسي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدرسة القبس الدبلوماسية
فعالية برنامج إرشادي نفسي تنموي في تحسن مفهوم الذات لدى طالبات مدرسة الراشدين الثانوية بأم درمان
برنامج الإرشاد النفسي الجماعي وأثره في خفض سوء التوافق الاجتماعي لدى المراهقين
أثر برنامج إرشادي لخفض السلوك الانعزالي لدى طالبات المرحلة المتوسطة
تأثير برنامج إرشادي في تخفيض النشاط المفرط لدى التلاميذ بطيئي التعلم
فاعلية برنامج إرشادي في خفض سلوك العناد لدى التلاميذ المضطربين سلوكيا
أثر الإرشاد السلوكي المعرفي في خفض التعب النفسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية
أثر برنامج إرشادي في خفض اضطراب النوم لدى طالبات المرحلة الإعدادية
أثر برنامج إرشادي في خفض السلوك الانسحابي عند الأطفال التوحديين بعمر الروضة
أثر برنامج إرشادي للتخفيف من التشاؤم لدى طلاب المرحلة المتوسطة
أثر برنامج إرشادي للعلاج بالواقع في خفض قلق المستقبل عند الطلاب فاقدي الأبوين في المرحلة المتوسطة
أثر الأسلوبين الإرشاديين القصد المعاكس وصرف التفكير في خفض الإحباط الوجودي لدى طلاب المرحلة الإعدادية
أثر برنامج إرشادي لخفض النشاط المفرط لدى أطفال الرياض
أثر البرنامج الإرشادي في تعديل أزمة الهوية الذاتية لدى الطلبة المراهقين

فاعلية برنامج تعليمي إرشادي مستند إلى الفكر الإسلامي في خفض سلوك الغضب لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس دولة الكويت
فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في تخفيف الانطواء لدى الطلبة في المرحلة الثانوية في دولة الكويت
فاعلية تطبيق برنامج إرشادي في فنيات العقل والجسم لزيادة التوكيدية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة
مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة
فاعلية برنامج إرشادي قائم على فن القصة لخفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم
فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة

ويبيّن هذا الجدول (11.3) مدى تخلّف واقع الإرشاد المدرسي في العالم العربي عن مواكبة المستجدّات في هذا الميدان؛ إذ يظهر التشابه واضحاً في التوجّهات الإرشادية الحالية مع توجّهات أميركا قبل عقدين من الزمن (بغض النظر عن الممارسات) بالرجوع إلى نتائج دراسة ويستون وسكستون (Whiston, Sexton,1998) بعنوان "مراجعة الإنتاج البحثي في الإرشاد المدرسي: وانعكاساته التطبيقية" التي أجريت على الإنتاج البحثي ما بين العام 1988 والعام 1995، والتي أظهرت تركيز البحث على الأنشطة العلاجية أكثر من الأنشطة الوقائية.

د–محور المشكلات العلائقية في الأسرة والمجتمع؛ وقد تضمّن موضوعاً واحداً(1) علاقة العنف الأسري بطلب المساعدة الإرشادية. انظر الجدول رقم (12.3).

جدول رقم 12.3: عناوين الرسائل في محور المشكلات العلائقية

عنوان الرسالة
العنف الأسري وعلاقته بطلب المساعدة الإرشادية لدى طلبة المرحلة المتوسطة

يبيّن الجدول (12.3) ارتباط موضوع الرسالة بمحور المشكلات العلائقية بشكل واضح.

ذ–محور البحث؛ وقد تضمّن عشرة مواضيع (10) العلاقة بين الخجل وصورة الجسم، بناء اختبار تحصيلي في مادة الإرشاد، مدى تحقيق قائمة مشكلات، أسس الإرشاد من منظور إسلامي، تقدير المرشدين لدرجة انتشار مشكلات الطلبة، اتجاهات الأهل نحو الإرشاد كما يدركها الأبناء، اتجاهات المرشدين والمعلمين نحو مهنة الإرشاد، مشكلات مجهولي الأبوين، خصائص رسوم الأطفال كمدخل للإرشاد، أثر بعض المتغيرات على الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية. انظر الجدول رقم (13.3).

جدول رقم 13.3: عناوين الرسائل في محور البحث

عنوان الرسالة
العلاقة بين الخجل وصورة الجسم لدى عينة من المراهقين في سلطنة عمان
تقدير المرشدين لدرجة انتشار مجالات المشكلات لدى الطلبة المسترشدين، واختلاف هذا التقدير باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي والتخصص وسنوات الخبرة للمرشدين
مدى تحقيق قائمة مشكلات طلاب المرحلة الثانوية الصادرة عن الوزارة لأهدافها من وجهة نظر المرشدين الطلابيين في مكة المكرمة
أسس التوجيه والإرشاد من منظور التربية الإسلامية: دراسة تأصيلية
علاقة مفهوم الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية بالاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الرياض
بعض مشكلات مجهولي الأبوين من طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وحاجاتهم الإرشادية
خصائص رسوم الأطفال كمدخل لتصميم لوحات الإرشاد المدرسي
الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء نحو التوجيه والإرشاد التربوي: دراسة مقارنة بالنسبة لطلاب وطالبات مرحلة التعليم الأساس بمدينة الدويم
بناء اختبار تحصيلي في مادة الإرشاد والصحة النفسية للأقسام العلمية في كليات التربية جامعة بغداد وفق نظرية السمات الكامنة
قياس اتجاهات المرشدين النفسيين التربويين وأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة نحو مهنة الإرشاد النفسي التربوي: دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظتي اللاذقية وطرطوس

يبين الجدول (13.3) التقاء مواضيع الرسائل المطروحة في محور البحث مع مواضيع قائمة المراجعة من حيث استقصاء المشكلات وتحديد الاتجاهات نحو الإرشاد إضافة إلى مواضيع بناء اختبار تحصيل، وتصميم لوحات إرشادية، ودراسة أسس الإرشاد من منظور التربية الإسلامية.

ر–**محور تحسين التوافق مع مطالب الحياة؛** وقد تضمّن أحد عشر موضوعاً (11) برنامج إرشادي في خفض التكاسل الاجتماعي، وفي تعديل البنى المعرفية للشخصية المميزة، وتنمية الوعي البيئي، وتحسين فعالية الذات لدى موهوبين من ذوي الإعاقة، وتنمية الوعي البيئي، وفي تنمية مفهوم الذات وتحسين التوافق النفسي للموهوبات، ولتنمية المسؤولية الاجتماعية، ولتنمية الثقة بالنفس لدى مراهقات دور الدولة، ولتنمية إرادة الأحداث في دور الدولة، ولتنمية السلوك النفسي الاجتماعي لدى أطفال دور الأيتام، ولتنمية التفاعل الاجتماعي لضعاف السمع. انظر الجدول رقم (14.3).

جدول رقم 14.3: عناوين الرسائل في محور التوافق مع مطالب الحياة

عنوان الرسالة
فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في تنمية مفهوم الذات وتحسين التوافق النفسي لدى التلميذات الموهوبات في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين
أثر برنامج إرشادي بأسلوب فاعلية الذات في خفض التكاسل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية
تأثير أسلوب إرشادي (تنظيم الإدراك) في تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ التعليم المسرع غير النظامي
أثر أسلوبين إرشاديين التحدث الذاتي – إعادة البناء المعرفي في تعديل البنى المعرفية للشخصية المميزة
فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع في معاهد ذوي الاحتياجات الخاصة في بغداد
أثر برنامج إرشادي في تنمية الوعي البيئي لدى طالبات المرحلة الإعدادية في بغداد
بناء برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى مراهقات دور الدولة
بناء برنامج إرشادي لتنمية الإرادة لدى الأحداث في دور الدولة
فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتحسين فعالية الذات لدى عينة من الطلبة الموهوبين المعاقين في الجمهورية العربية السورية

فاعلية برنامج إرشادي لتنمية السلوك النفسي الاجتماعي لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية دراسة شبه تجريبية في دور الأيتام في محافظة حلب
فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية

يبيّن الجدول (14.3) أنّ جميع مواضيع الرسائل في محور تحسين التوافق مع مطالب الحياة، ترتبط بشكل واضح مع موضوعات قائمة المراجعة من حيث طرحها مشكلات تهدف إلى تعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة.

ومن خلال ما تقدم من بيانات تبيّن أنّ موضوعات الإرشاد المدرسي التي تناولتها الرسائل الجامعية العربية، توزّعت على عشرة محاور إرشادية في قائمة المراجعة المعتمدة، بشكل أظهر توجّهاً واضحاً نحو الاهتمام بمواضيع الصحة النفسية، وقلة اهتمام بمواضيع التحصيل المدرسي. انظر الرسم البياني لتوزيع عدد الرسائل على المحاور الإرشادية.

المساحات المشتركة بين قائمتي المراجعة (إرشاد ومشكلات)

لقد تمّ من خلال جدول مقارنة، مقابلة قائمة مراجعة الإرشاد مع قائمة مراجعة المشكلات؛ وذلك بهدف رصد المساحات المشتركة بين القائمتين، وتعرّف المديات التي يمكن توظيف الإرشاد المدرسي فيها، وبالتالي تعرّف مدى ملاءمة ومواكبة الرسائل الجامعية لواقع العالم العربي من خلال مقارنة مواضيعها الإرشادية مع قائمة مراجعة المشكلات المعتمدة على الشكل الآتي:

المساحة المشتركة الأولى يشكّل محور التحصيل المدرسي والبيئة المدرسية مساحة مشتركة بين القائمتين، مع ملاحظة الفرق في ترتيبه في كل واحدة منهما.

المساحة المشتركة الثانية يلتقي محور التوعية المعلوماتية والعولمة في قائمة محاور الإرشاد في مساحة مشتركة مع محور التنمية العلمية والمعرفية والتكنولوجية في قائمة المشكلات.

المساحة المشتركة الثالثة يشكّل محور تنمية المهارات مساحة مشتركة بين القائمتين

المساحة المشتركة الرابعة يشكّل محور البحث مساحة مشتركة بين القائمتين.

المساحة المشتركة الخامسة يمكن القول أنّ محوري التعدّد الثقافي والمعتقدات، والمشكلات العلائقية في الأسرة والمجتمع في قائمة محاور الإرشاد قد ينسجمان إلى حدّ كبير في مساحتين مشتركتين مع محور تكوين القيم الأخلاقية والإنسانية والمهنية في قائمة المشكلات؛ على اعتبار أنّ من أبرز مظاهر التعدّد الثقافي، اختلاف القيم والمعتقدات بين مجتمع وآخر؛ وبالمقابل تعتبر العلاقات الأسرية والاجتماعية من أبرز قيم مجتمعات العالم العربي.

المساحة المشتركة السادسة يمكن القول إنّ محور التوافق مع مطالب الحياة ينسجم في مساحة مشتركة مع تنمية المسؤولية الاجتماعية؛ على اعتبار أنّ مطالب الحياة لا يمكن تحصيل التوافق معها إلا من خلال إيجاد علاقة تبادلية سليمة بين الفرد من جهة، ومنظومة اجتماعية متكاملة من جهة أخرى، والتي من أبرز مظاهر تكاملها، تحلّي المنتمين إليها بالمسؤولية الاجتماعية. وتبقى

محاور توصيف المهنة وإعداد المرشد، والتنسيق مع الإداريين والمعنيين، والصحة النفسية، خارج نطاق المقارنة باعتبارها محاور متعلّقة بهوية الإرشاد نفسه كاختصاص. انظر الجدول رقم (15.3).

جدول رقم 15.3: مقارنة قائمتي المراجعة

محاور الإرشاد	محاور المشكلات	البحث	تكوين القيم الأخلاقية والإنسانية والمهنية	التنمية العلمية والمعرفية والتكنولوجية	تنمية المسؤولية الاجتماعية	تنمية المهارات الاجتماعية	التحصيل المدرسي والبيئة المدرسية
التحصيل المدرسي والبيئة المدرسية							
توصيف المهنة وإعداد المرشد							
التوعية المعلوماتية والعولمة							
التنسيق مع الإداريين والمعنيين							
التعدد الثقافي والمعتقدات							
تنمية المهارات الاجتماعية							
الصحة النفسية							
المشكلات العلائقية في الأسرة والمجتمع							
البحث							
تحسين التوافق مع مطالب الحياة							

ولتوضيح إلى أي مدى تمّ توظيف الإرشاد المدرسي في معالجة مشكلات الواقع العربي في المساحات المشتركة، تمّ استبعاد المحاور المتعلّقة بالإرشاد المدرسي كاختصاص، وتحديد عدد

الرسائل الموجود في كل مساحة (يعني أنّ الأرقام في المربعات هي أرقام كمية تعبّر عن كم الرسائل الموجود في هذه المساحة). انظر الجدول رقم (16.3).

جدول رقم 16.3: التوزيع الكمي للرسائل على المساحات المشتركة

محاور الإرشاد / محاور المشكلات	البحث	تكوين القيم الأخلاقية والإنسانية والمهنية	التنمية العلمية والمعرفية والتكنولوجية	تنمية المسؤولية الاجتماعية	تنمية المهارات الاجتماعية	التحصيل المدرسي والبيئة المدرسية
التحصيل المدرسي والبيئة المدرسية						3
التوعية المعلوماتية والعولمة			2			
التعدد الثقافي والمعتقدات		1				
تنمية المهارات الاجتماعية					7	
المشكلات العلائقية في الأسرة والمجتمع		1				
البحث	10					
تحسين التوافق مع مطالب الحياة				11		

يبيّن جدول رقم (16.3) أنّ عدد المواضيع الموجودة في المساحات المشتركة بين محاور قائمتي المراجعة (محاور الإرشاد ومحاور المشكلات) خمسة وثلاثون (35) موضوعاً من أصل أربعة وسبعين (74).

مدى ملاءمة ومواكبة موضوعات الرسائل لمشكلات المجتمعات العربية

لتبيان مدى ملاءمة موضوعات الإرشاد مع موضوعات مشكلات المجتمعات العربية ومواكبتها للمشكلات الملحّة منها، لا بدّ من الرجوع إلى موضوعات الرسائل؛ والتي توزّعت بين ملائمة ومواكبة، وملائمة، وغير ملائمة. وقد تمّ تصنيف الموضوع بأنّه ملائم ومواكب بمعيار وقوعه في المساحة المشتركة بين محاور القائمتين، إضافة إلى تمثيله مشكلة في قائمة مراجعة المشكلات في

الوقت نفسه (التقاء محور والتقاء موضوع)؛ وأنّه ملائم، بمعيار وقوعه في المساحة المشتركة فقط. وأنّه غير ملائم، بمعيار ارتباطه فقط بالإرشاد المدرسي كاختصاص، على الرغم من وقوعه في المساحة المشتركة؛ (مثال موضوع "الخجل وصورة الجسد" الواقع في محور البحث، فمحور البحث يشكّل مساحة مشتركة بين القائمتين، لكن الموضوع نفسه مرتبط بالإرشاد كاختصاص). وذلك على الشكل الآتي:

المساحة المشتركة الأولى: (10) وفيها عشرة مواضيع توزّعت على الشكل الآتي:

الملائمة والمواكبة: لا يوجد

الملائمة: (4) مدى تحقيق قائمة مشكلات طلاب لأهدافها، تقدير المرشدين لدرجة انتشار المشكلات لدى المسترشدين، بعض مشكلات مجهولي الأبوين من طلاب المرحلة الثانوية، أسس التوجيه والإرشاد من منظور التربية الإسلامية (يعرض فيها الباحث كيفية أقلمة الإرشاد مع المجتمعات العربية من منظور إسلامي).

غير الملائمة: (6) الخجل وصورة الجسم، اختبار تحصيلي في مادة الإرشاد والصحة النفسية، الاتجاهات الوالدية نحو الإرشاد، اتجاهات المرشدين والهيئة التدريسية نحو الإرشاد، خصائص رسوم الأطفال كمدخل لتصميم لوحات إرشادية، علاقة مفهوم الذات بالاحتراق الوظيفي.

المساحة المشتركة الثانية: (2) وفيها موضوعان فقط على الرغم من تمثيلها لالتقاء محوري إرشاد مع محور مشكلات. وقد توزّعتا على الشكل الآتي:

الملائمة والمواكبة: لا يوجد

الملائمة: (2) علاقة العنف الأسري بطلب المساعدة الإرشادية، تعزيز الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية.

غير الملائمة: لا يوجد.

المساحة المشتركة الثالثة: (2) وفيها موضوعان توزّعا على الشكل الآتي:

الملائمة والمواكبة: (2) ترشيد استخدام الكمبيوتر والإنترنت، والآثار السلبية للحداثة لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

الملائمة: لا يوجد.

غير الملائمة: لا يوجد.

المساحة المشتركة الرابعة: (11) وفيها أحد عشر موضوعاً توزّعت على الشكل الآتي:

الملائمة والمواكبة: (9) تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ التعليم المسرّع، تنمية الوعي البيئي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، خفض التكاسل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، تعديل البنى المعرفية للشخصية المميزة، تحسين فعالية الذات لدى عيّنة من الطلبة الموهوبين المعاقين، تحسين التوافق النفسي لدى التلميذات الموهوبات، تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع، تنمية الإرادة لدى أحداث دور الدولة (القدرة على صنع المستقبل والتكيّف معه من ضمن تنمية المهارات الاجتماعية).

الملائمة: لا يوجد

غير الملائمة: (2) تنمية الثقة بالنفس لدى مراهقات دور الدولة، تنمية السلوك النفسي الاجتماعي لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية.

المساحة المشتركة الخامسة: (7) وفيها سبعة مواضيع توزّعت على الشكل الآتي:

الملائمة والمواكبة: (7) تنمية السلوك التواصلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، تنمية مفهوم المواطنة لدى طالبات المرحلة المتوسطة، تنمية بعض عناصر اللياقة البدنية لتحسين بعض فعاليات ألعاب القوى في درس التربية الرياضية (من ضمن النشاطات غير الصفية الترفيهية المتعلّقة بالبيئة المدرسية)، تنمية الاستقلال الوظيفي لدى المتأخرات دراسياً (غرس قيم وممارسات العمل والإنتاج من

ضمن تكوين القيم)، تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً، تنمية التعاطف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتنمية الذكاء الوجداني لدى طالبات المرحلة الإعدادية (من مهارات التواصل).

الملائمة: لا يوجد

غير الملائمة: لا يوجد.

المساحة المشتركة السادسة: (3) وفيها ثلاثة مواضيع توزّعت على الشكل الآتي:

الملائمة والمواكبة(2) تنشيط دافعية الطالبات ذوات التحصيل المتوسط نحو التفوّق، برنامج إرشادي لرفع مستوى الطموح وقياس أثره في زيادة التحصيل الدراسي.

الملائمة: (1) تعديل اتجاهات الطلبة العاديين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

غير الملائمة: لا يوجد.

يتبيّن من هذه البيانات أنّ تسعة وثلاثين (39) موضوعاً من أصل أربع وسبعين (74) تقع خارج نطاق المساحات المشتركة بين الإرشاد والمشكلات؛ يعني خارج إطار التوظيف في الواقع. وأنّ خمساً وثلاثين (35) منها فقط تقع ضمن المساحات المشتركة. وأنّ ثمانية من المواضيع الواقعة في المساحات المشتركة هي غير ملائمة (أي خارج التوظيف أيضاً). ويبقى سبعة (7) مواضيع ملائمة. أمّا عدد المواضيع الملائمة والمواكبة، فهو عشرون (20) موضوعاً من أصل(74). نسبة الموضوعات الملائمة (74/27) هي 36.5% ونسبة الموضوعات الملائمة المواكبة(74/20) هي 27%؛ وهي نسبة ضئيلة تسمح بالقول إنّ موضوعات الإرشاد المدرسي في الرسائل الجامعية العربية بمعظمها غير ملائمة وغير مواكبة للمشكلات التي يعاني منها واقع العالم العربي.

مدى تكرار الموضوعات

لقد تكرّرت بعض الموضوعات في العيّنة من جوانب مختلفة؛ كالتركيز على مرحلة عمرية محدّدة في مواضيع متشابهة، أو التركيز على الموضوع نفسه بأسماء مختلفة، أو التركيز على فئة اجتماعية محدّدة مثل الموهوبين أو ذوي الاحتياجات الخاصة أو أطفال دور الأيتام. وقد برز التكرار على الشكل الآتي:

- تأثير برنامج إرشادي في تخفيض النشاط المفرط لدى التلاميذ بطيئي التعلم.
- أثر برنامج إرشادي لخفض النشاط المفرط لدى أطفال الرياض.
- أثر برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية.
- مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء
- برنامج إرشادي قائم على فن القصة لخفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم.
- فاعلية تطبيق برنامج إرشادي في فنيات العقل والجسم لزيادة التوكيدية لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- دور الإرشاد النفسي في تخفيف سوء التوافق النفسي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.
- فعالية برنامج إرشادي نفسي تنموي في تحسن مفهوم الذات لدى طالبات مدرسة الراشدين الثانوية.
- أثر البرنامج الإرشادي في تعديل أزمة الهوية الذاتية لدى الطلبة المراهقين.
- فاعلية برنامج في الإرشاد العقلي العاطفي في خفض الضغوط النفسية لدى الطلبة المراهقين.
- بناء برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى مراهقات دور الدولة.

- برنامج إرشادي مستند إلى الفكر الإسلامي في خفض سلوك الغضب لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- برنامج إرشادي سلوكي في تخفيف الانطواء لدى الطلبة في المرحلة الثانوية في دولة الكويت
- برنامج الإرشاد النفسي الجماعي وأثره في خفض سوء التوافق الاجتماعي لدى المراهقين
- الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء نحو التوجيه والإرشاد التربوي: دراسة مقارنة.
- قياس اتجاهات المرشدين وأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة نحو مهنة الإرشاد النفسي التربوي
- تأثير أسلوب إرشادي في تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ التعليم المسرع غير النظامي
- أثر برنامج إرشادي في تنمية الوعي البيئي لدى طالبات المرحلة الإعدادية في بغداد
- برنامج إرشاد للأمهات في تعديل اتجاهاتهن نحو الإبداع وتعزيز السلوك الإبداعي لأبنائهن
- أثر أسلوبين إرشاديين في تعديل البنى المعرفية للشخصية المميزة.
- الممارسات الإرشادية المطلوب اتباعها من المرشدين لرعاية الطلبة المتفوقين في المدارس المتوسطة
- فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مفهوم الذات وتحسين التوافق النفسي لدى التلميذات الموهوبات.

بغض النظر عن تصنيف التكرار بين مبرّر أو غير مبرّر فإنّه وكما يظهر من الشكل أعلاه موجود في موضوعات الرسائل بمعدّل عال نسبياً (نسبة إلى عدد رسائل العيّنة). فقد تكرّر موضوع النشاط المفرط مرتين، وكذلك تكرّر موضوع السلوك العدواني ثلاث مرات. وتكرّر موضوع البيئة مرتين. وموضوع الاتجاهات نحو مهنة الإرشاد تكرّر أيضاً مرتين (مرشدين وآباء). ويظهر أيضاً الاستهداف المتكرّر في تسعة مواضيع متشابهة تتعلّق بسوء التوافق النفسي والاجتماعي لفئة المراهقين

(مراهقين أو طلاب المرحلة الثانوية الذين هم واقعاً من المراهقين) وكذلك استهداف فئة الموهوبين (المميزين، المتفوقين، المبدعين) في أربعة مواضيع؛ اثنان منها تمّ تناولهما من منطلق سوء التوافق.

هذه الملاحظات مع ربطها بالموضوعات الكثيرة الملحّة التي يمكن البحث فيها لارتباطها بمساحات مشتركة مع محاور الإرشاد والتي تمّ رصدها في قائمة مراجعة المشكلات، تسمح بالقول أنّ موضوعات الإرشاد المدرسي في الرسائل الجامعية العربية مكرّرة.

تلخيص النتائج والتعليق عليها

لقد أظهرت قراءة وتحليل النتائج، أنّ الإرشاد المدرسي لا يزال يعتبر اختصاصاً غير واضح المعالم في العالم العربي؛ بدءاً من عدم اعتماد تسمية موحدة له على غرار المدرسة الأميركية، وإظهار تمايزه عن العلوم المشابهة له والمتداخلة معه، ومروراً بتوضيح توجّهاته، وانتهاء بتحديد محاوره وموضوعاته.

وقد تبيّن أيضاً أنّ محاور الإرشاد المدرسي في الرسائل الجامعية العربية، هي ممثّلة بشكل عشوائيّ، لا يخضع لمعايير وتوجّهات بحثية محدّدة ترتبط بالإرشاد المدرسي كاختصاص، أو بالمشكلات والحاجات في المجتمعات العربية. وأنّ معظم موضوعات الإرشاد في الرسائل الجامعية العربية هي غير ملائمة لحاجات المجتمعات العربية، وغير مواكبة لمشكلاته الملحّة المطروحة، إضافة إلى أنّها مكرّرة. ويبقى لهذه الرسائل أنّ معظم عناوينها الطويلة، ممثّلة لمواضيعها.

وتلتقي هذه النتائج مع ما أشارت إليه الدراسات الأميركية في الدراسات السابقة (راجع ص.11-14)، من أنّ الإرشاد المدرسي قد تعرّض في مطلع القرن الواحد والعشرين ولا يزال، لتغيّرات كثيرة في اتجاهاته ومحاوره وموضوعاته، زادت من الغموض اللاحق به، ولكن بقي على ما يبدو العالم

العربي بمنأى عنها (التغيرات)؛ إذ حافظ على سمة عدم وضوحه كاختصاص، وكمهنة، وكمجال بحثيّ.

وتلتقي الدراسة أيضاً مع جميع الدراسات العربية في الدراسات السابقة (راجع ص.16–20)، التي اعتبرت أنّ دور الرسائل الجامعية لا يزال محدوداً لأنّها ضعيفة الصلة بقضايا الواقع.

وفي مداخلة لخولة خانقة في مؤتمر "التعليم لمواطني الغد: التحديات الرئيسة التي تواجه الدول العربية" (2013) وصفت واقع التعليم في العراق بالقول: "فلا يزال النظام التعليمي مركزياً وجامداً وسلطوياً للغاية. فمعظم المباني المدرسية لا تلبّي الحد الأدنى من متطلّبات السلامة{...} كما أنّ معظم المعلمين لم يطوّروا معارفهم ومهاراتهم منذ سنوات عدّة، في حين تستخدم معظم كليات المعلمين مناهج عفا عليها الزمن". في المجتمع العراقي إذاً وحده، عشرات المشكلات التربوية الملحّة المطروحة للبحث؛ في التحصيل المدرسي والبيئة المدرسية وإعداد وتأهيل المعلّمين والمناهج وغيرها، والتي يمكن تناولها في رسائل الإرشاد المدرسي الجامعية.

ومن الطبيعي أن يتمّ التوقف عند العراق، كمثال على ضعف الصلة بين ما يبحث في الرسائل الجامعية وما يوجد واقعاً من مشكلات؛ لأنّ عدد رسائل العيّنة من العراق بلغ اثنين وثلاثين (32) من أصل أربع وسبعين (74)، ليس فيها إلا موضوع واحد في محور التحصيل المدرسي حول تنشيط الدافعية نحو التحصيل.

وهذا الواقع ينسجم مع ما ذهب إليه الدهشان (2014)، من "أنّ كثيراً من رسائل الماجستير والدكتوراه ليست في جوهرها إلا محض استعادة لبحوث أجنبية أو محض تطبيق لبحوث أجنبية على عينات من العرب{...} إضافة إلى الاستغراق في المسائل الأكاديمية والبعد عن المشكلات الواقعية". أمّا عن أسباب قصور الرسائل عن تأدية دورها التنموي والتطويري للمجتمعات، فقد رأى الكبيسي (2011، ص. 15 –18) أنّ المسؤولية في هذا المجال تتحمّلها أكثر من جهة؛ وأبرز الأسباب

المتعلّقة بالطالب–الباحث هي "التسرّع في اختيار الموضوع السهل المكرّر، وضعف استيعاب المناهج، والتهرّب من تناول قضايا تنموية واقعية لعدم توفّر المعلومات عنها أو غير ذلك".

وباختصار، لا بدّ من تأييد قول الخميسي (2004) " إنّ فلسفة التربية المرجوّة ينبغي أن تكون "واقعية" و"مستقبلية" في آن معاً. تكون واقعية حين تنطلق من السياق الاجتماعي القائم بمختلف موروثاته وأبعاده السياسية والاقتصادية والثقافية ومشكلاته الملحّة. وتكون مستقبلية حين تتخذ من هذا التحليل منطلقاً لاستشراف مستقبلها وصورة النظام التربوي المرجو في ضوء البعدين "الواقع" و"المتوقع".

التوصيات والاقتراحات

إضافة إلى التساؤلات الكثيرة التي وردت في خاتمة الدراسة، يأتي هذا التساؤل عن جدوى الاقتراحات؛ والتي لا يؤيّد إدراجها كثير من أهل الخبرة والعلم، خصوصاً إذا كانت توصيات غير عملية. ولكن، فليكن من ضمن التوصيات والاقتراحات في الدراسة الحالية، التوصية بخصوص هذه الفقرة، بأن يعمد إلى توظيفها والاستفادة منها في تكوين توجّهات بحثية أولية، وتكليف الطلبة بمراجعتها. فلا اقتراحات ولا توصيات واقعاً أجدى من تشكيل مثل هذه النشاطات التي ينجزها الطلبة تحت إشراف الأساتذة المعنيين؛ والتي تضاهي بأهميتها أهمية المقرّرات الدراسية نفسها. وأمّا التوصيات التي يمكن اقتراحها فهي:

1–ترشيد خيارات الطلاب البحثية، بما يتلاءم مع حاجات المجتمعات في العالم العربي في مجال الإرشاد المدرسي، من خلال إقامة الدورات وعقد اللقاءات واستضافة الخبراء.

2–وضع أجندة بحثية أولية يقوم بإعدادها أساتذة الاختصاص؛ تكون بمثابة مرجع معتمد من قبل القسم.

3–تكثيف دراسات تصنيف محاور وموضوعات الرسائل الجامعية في العالم العربي بما تقتضي الحاجة، وذلك بهدف تصويب المسار البحثي باستمرار، للحد من تكرار الموضوعات.

4–العمل على الالتزام بنشر الرسائل الجامعية إلكترونياً، في جامعات العالم العربي بشكل عام، وفي الجامعة اللبنانية بشكل خاص (من الملفت عدم وجود أية رسالة ماجستير من الجامعة اللبنانية منشورة على موقع شمعة)، وذلك لتسهيل إتاحتها، والاستفادة منها.

الخاتمة

لاشكّ أنّ أمر تحديد المشكلات التربوية–الاجتماعية التي تعاني منها المجتمعات العربية، يعتبر الخطوة البديهية الأولى المطلوبة في أي ممارسة إرشادية، سواء أكانت تطبيقية مهنية أم بحثية نظرية؛ لأنّ لكل مجتمع من المجتمعات هويته وحاجاته ومشكلاته. ولا يخفى على ناظر ما يوجد بين المجتمعات من اختلافات في القيم والمعتقدات والمعايير، فضلاً عن الاختلافات في الحاجات والمشكلات. "والمعروف أنّ الحاجات تكتسب خصائصها من خلال الإطار الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، وأنّ حاجات الأفراد في مرحلة الطفولة تختلف عن حاجاتهم في مرحلة المراهقة، وهذه إشارة إلى أنّ حاجات الفرد ليست ثابتة أو مستقرّة، بل هي عرضة للتغيير والتطوّر"(أحمد، 2000).

مع العلم أنّ الكثيرين من أهل الاختصاص قد أجمعوا على التوحيد بين الحاجات والمشكلات، على اعتبار أنّ كل حاجة يعوّق إشباعها بأساليب غير تربوية وغير سليمة، تتحوّل إلى مشكلة؛ فالمشكلات والحاجات بحسب بعض الآراء المختصّة هما تعبيران لمعنى واحد؛ لأنّ المشكلة التي يستطيع الفرد حلّها أو تخطّيها لا يمكن اعتبارها مشكلة مطروحة للمعالجة؛ وإنّما المشكلات الحقيقية هي تلك التي تعيق التكيّف السوي مع الواقع؛ وهذا الأمر تختلف معاييره أيضاً من فرد إلى آخر ومن مجتمع إلى مجتمع.

والإرشاد المدرسي بحدّ ذاته قائم في الأصل على مجموعة من الأسس العلمية، التي تراعي مثل هذه الفروق بين المجتمعات كما بين الأفراد، بهدف تقديم خدمات فاعلة في مساعدة الفرد أو الجماعات لفهم المشكلات المحيطة بهم، والتوصل إلى حلول لها. وهذا ليس بالأمر السهل اليسير، خصوصاً وأنّ الظاهرة الإنسانية (النفسية والاجتماعية والتربوية) هي من الظواهر المعقّدة التي لا يمكن التوصّل إلى وضع قواعد ثابتة بشأنها؛ لذلك يختلط فيها الذاتي بالموضوعي، وتمرّ عملية البحث فيها بمراحل حساسة قد تخضع لذاتية الباحث؛ ابتداء من اختيار المنهج وأدواته وانتهاء بتفسير النتائج. وهذا الأمر يضع الباحث أمام تحدّ حقيقي في كيفية التعاطي، التي تستند بدورها إلى ما لدى الباحث من قيم أخلاقية، واهتمامات علمية، ومهارات بحثية، ومبادئ إنسانية تدفعه إلى توظيف ما لديه من إمكانات ومهارات في المساهمة بتنمية مجتمعه وتطويره؛ وهذا ما عبّر عنه عبدالله الشهري (2009) في سياق توصيفه لأغراض ممارسة الإرشاد بقوله: "وينظر للإرشاد النفسي بشكل عام بأنّه عملية توظيف العلم في شكل إنساني لتقديم المساعدة والخدمة المنظّمة بأسلوب تعليمي من متخصص مؤهّل خبير يمتلك الأسس العلمية والحس الإرشادي لشخص يبحث عن هذه المساعدة؛ تنمية للقوى واستثماراً للطاقات وتحقيقاً لأقصى درجات النمو والتوافق والصحة النفسية"

وفي موقع آخر" يضاف إلى الأسس النظرية العلمية والخبرة العملية فإنّ الحس الإرشادي واللمسة الإنسانية كفيلة بأن تجعل العمل الإرشادي يقدّم في أرقى صوره وأنقى مظاهره"(الشهري، 2009).

وفي مجتمعات كالمجتمعات العربية التي تعاني منذ مطلع القرن العشرين صعوبات كثيرة، أفرزت كمّاً هائلاً من المشكلات الاجتماعية، التي انعكست على الواقع التربوي وعلى البيئة المدرسية بالتحديد، إضافة إلى المستويات العلمية والمعرفية والتكنولوجية المتدنية التي تعاني منها ومن تبعاتها، من الطبيعي أن تنتشر مظاهر التعصّب والميل إلى التطرّف، والتفرقة المذهبية والطائفية والطبقية

والتمييز الجنسي؛ ويكفي في هذا المجال ما طرحه الخميسي (2004) في تساؤله عن كيفية دخول العالم العربي في الألفية التاريخية الثالثة، وأبناؤه منهم "حوالي 47% أميّون قرائياً، وحوالي 80% أميّون ثقافياً، وحوالي 95% أميون تكنولوجياً".

وعن الواقع التربوي في العالم العربي أيضاً يقول علي الحوات (2002) " إنّ التعليم في الوطن العربي لا يزال متدنياً من حيث النوعية والكيف وهو أقل مستوى مما أنجزه التعليم مثلاً في كوريا الجنوبية وبلدان شرق آسية التي بدأ نموّها بعد كل البلدان العربية. أما إذا أردنا مقارنة واقع التعليم في البلدان العربية بأوروبا الغربية أو البلدان الصناعية عموماً فليس هناك وجه للمقارنة خاصة من النواحي الكمية والنوعية وإنجازات البحث العلمي..."

وهنا يبرز التساؤل عن مصير الكم الهائل من الرسائل الجامعية العربية المكدّسة؟ وعن موقعها من مشكلات هذا الواقع؟ وكيف يجري إذاً توظيف العلوم والمقرّرات التي يتلقّاها الطلبة على مدى سنوات طويلة من الزمن؟ أليس من الأجدى توظيف العلوم بالحد الأدنى من الإمكانيات المتوفّرة من خلال ترشيد التوجّهات البحثية لدى الطلاب بما يخدم تشكيل إنتاج بحثي ذي معنى؟ إضافة إلى تدريب طلاب الإرشاد بشكل خاص على بناء واستخدام البرامج الإرشادية الانتقائية، التي تقوم على الاختيار والإضافات بما يتلاءم مع أشكال المشكلات وأنواعها ودرجاتها، خصوصاً وأنّ الكثير من النقاط التي طرحت كأسباب أدّت إلى هذا الواقع البحثي، يمكن معالجته أو على الأقل الحد من مضاعفاته. وقد ذكر جمال علي الدهشان(2014) بعضاً منها:

- غياب السياسة القومية الواضحة، التي تتمكّن الجامعات من خلالها تحديد المحاور والأولويات التي تلبي احتياجات المجتمع ومطالب تنميته وحل مشكلاته.
- ضعف الأصالة والإبداع، وتفشّي ظاهرة التقليد مع غياب الإضافات الحقيقية في مجالات تخصّصها.

- اعتماد جوهر البحوث الأجنبية وتطبيقها على البيئة العربية على الرغم من عدم ملاءمتها له، وابتعادها عن المشكلات الحقيقية والواقعية.
- اعتماد أساليب البحث الكمي بدراسة المتغيرات إحصائياً، متجاهلة التفاعلات الثقافية والاجتماعية المرتبطة بسياق البيئة والواقع الاجتماعي.

فإذا كان من الصعب رسم سياسات قومية على مستوى العالم العربي، فإنّه من الممكن كحدّ أدنى رسم سياسات وطنية، أو حتى جامعية؛ تقوم بها كل جامعة على حدة عن طريق استثمار جهود الطلبة أنفسهم.

وليس أمراً مستحيلاً وضع أجندة بحثية بمحاور شاملة يوجّه الطلبة من خلالها في اختيار موضوعاتهم البحثية الملائمة.

الملاحق

ملحق رقم 1: قائمة برسائل عينة الدراسة

عنوان الرسالة	الاختصاص	الشكل المتوفر	البلد	التاريخ
أثر برنامج إرشادي في تنشيط دافعية الطالبات ذوات التحصيل الدراسي المتوسط نحو التفوق الدراسي في المدارس المتوسطة	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	ملخص موجز	العراق	2012
بناء برنامج إرشادي لرفع مستوى الطموح وقياس أثره في زيادة التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت	الإرشاد النفسي	لا يوجد	الكويت	2008
مظاهر ومعوقات التفاعل بين الأسرة والمدرسة الثانوية وأساليب الإرشاد النفسي المقترحة لتفعيل العلاقة بينهما : دراسة في منطقة جازان التعليمية	التوجيه والإرشاد النفسي	ملخص موسع	السعودية	2007
الحاجات الإرشادية من وجهة نظر طلبة الجامعات في سلطنة عمان	الإرشاد النفسي والتربوي	لا يوجد	الأردن	2008
مدى إلمام المرشد الطلابي بأسلوب دراسة الحالة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد والمرشدين الطلابيين	علم النفس، تخصص إرشاد نفسي	ملخص موجز	السعودية	2011
إسهام الإرشاد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية: تصور مقترح في ضوء التربية الإسلامية	التربية الإسلامية والمقارنة	ملخص موسع	السعودية	2011
مدى ممارسة المرشدين التربويين في مدارس الرياض الثانوية لمهارات الاتصال والأساليب الإرشادية	الإرشاد النفسي	لا يوجد	السعودية	2007
مهارات التوجيه والإرشاد المستخدمة في تعديل سلوك الأطفال	علم النفس التربوي	لا يوجد	السودان	2008
الممارسات الإرشادية المؤداة والمطلوب أداؤها من قبل مرشدي ومرشدات الصفوف في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات	علم النفس التربوي	ملخص موجز	العراق	2012
الممارسات الإرشادية المطلوب اتباعها من المرشدين التربويين لرعاية الطلبة المتفوقين في المدارس المتوسطة	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	ملخص موجز	العراق	2010
بناء برنامج تدريبي لتطوير فنيات المقابلة الإرشادية لدى المرشدين التربويين	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	لا يوجد	العراق	2010

خصائص شخصية المرشد النفسي التربوي ودورها في بناء علاقات ناجحة مع المحيطين به في ضوء المهام التي يقوم بها في المدرسة: دراسة وصفية تحليلية على عينة من المرشدين النفسيين في مدارس محافظة دمشق	الإرشاد النفسي	ملخص موجز	سوريا	2011
العلاقة بين الخجل وصورة الجسم لدى عينة من المراهقين في سلطنة عمان	الإرشاد النفسي	ملخص موسع	الأردن	2008
بعض مشكلات مجهولي الأبوين من طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وحاجاتهم الإرشادية	التوجيه والإرشاد النفسي	ملخص موسع	السعودية	2008
أثر برنامج إرشادي في مواجهة الأثار السلبية للحداثة لدى طالبات المرحلة المتوسطة	الإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية	لا يوجد	العراق	2009
فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في ترشيد استخدام الكمبيوتر والإنترنت لدى عينة من المراهقين	علم النفس-الصحة النفسية	ملخص موجز	مصر	2007
فاعلية برنامج إرشاد للأمهات في تعديل اتجاهاتهن نحو الإبداع وتعزيز السلوك الإبداعي لأبنائهن	تربية الموهوبين	لا يوجد	البحرين	2009
خصائص رسوم الأطفال كمدخل لتصميم لوحات الإرشاد المدرسي	التربية الفنية	ملخص موسع	السعودية	2007
دور المعلم في التوجيه والإرشاد التربوي بالمرحلة الثانوية بمحلية الدويم	علم النفس التربوي	لا يوجد	السودان	2007
فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة	علم النفس	نص كامل	فلسطين	2008
أثر برنامج إرشادي في تنمية مفهوم المواطنة لدى طالبات المرحلة المتوسطة	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	ملخص موجز	العراق	2013
أثر برنامج إرشادي في تنمية السلوك التواصلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	ملخص موجز	العراق	2011
أثر برنامج إرشادي في تنمية الاستقلال الوظيفي لدى الطالبات المتأخرات دراسيا في المرحلة المتوسطة	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	ملخص موجز	العراق	2011
أثر برنامج إرشادي في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	ملخص موجز	العراق	2010
أثر برنامج إرشادي لتنمية التعاطف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	لا يوجد	العراق	2009
أثر برنامج إرشادي معرفي في تنمية الذكاء الوجداني لدى طالبات الإعدادية	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	لا يوجد	العراق	2008

أثر الأسلوب الفردي الإرشادي في تنمية بعض عناصر اللياقة البدنية لتحسين بعض فعاليات ألعاب القوى في درس التربية الرياضية	التربية الرياضية	ملخص موجز	العراق	2010
مشكلة التبول اللاإرادي من وجهة نظر أولياء الأمور لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا	الإرشاد النفسي	لا يوجد	الأردن	2008
فاعلية تطبيق برنامج إرشادي في فنيات العقل والجسم لزيادة التوكيدية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة	علم النفس-الصحة النفسية	نص كامل	فلسطين	2012
أثر برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في خفض السلوك العدواني لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية في الأردن	التربية الخاصة	لا يوجد	الأردن	2007
الحاجات الإرشادية لمعلمات رياض الأطفال في منطقة تبوك التعليمية	الإرشاد النفسي والتربوي	نص كامل	السعودية	2008
فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة	علم النفس	نص كامل	فلسطين	2008
دور الإرشاد النفسي في تخفيف سوء التوافق النفسي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدرسة القبس الدبلوماسية	الإرشاد النفسي والتربوي	ملخص موجز	السودان	2010
فعالية برنامج إرشادي نفسي تنموي في تحسن مفهوم الذات لدى طالبات مدرسة الراشدين الثانوية بأم درمان	الإرشاد النفسي والتربوي	ملخص موجز	السودان	2010
أثر البرنامج الإرشادي في تعديل أزمة الهوية الذاتية لدى الطلبة المراهقين	الإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية	لا يوجد	العراق	2009
أثر برنامج إرشادي لخفض السلوك الانعزالي لدى طالبات المرحلة المتوسطة	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	ملخص موجز	العراق	2012
تأثير برنامج إرشادي في تخفيض النشاط المفرط لدى التلاميذ بطيئي التعلم	التربية الخاصة	ملخص موجز	العراق	2012
فاعلية برنامج إرشادي في خفض سلوك العناد لدى التلاميذ المضطربين سلوكيا	التربية الخاصة	ملخص موجز	العراق	2012
أثر الإرشاد السلوكي المعرفي في خفض التعب النفسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية	التوجيه والإرشاد التربوي	ملخص موجز	العراق	2011
أثر برنامج إرشادي في خفض اضطراب النوم لدى طالبات المرحلة الإعدادية	التوجيه والإرشاد التربوي	ملخص موجز	العراق	2011
أثر برنامج إرشادي في خفض السلوك الانسحاب عند الأطفال التوحديين بعمر الروضة	رياض الأطفال	ملخص موجز	العراق	2011

أثر برنامج إرشادي للتخفيف من التشاؤم لدى طلاب المرحلة المتوسطة	علم النفس التربوي	ملخص موجز	العراق	2011
أثر برنامج إرشادي للعلاج بالواقع في خفض قلق المستقبل عند الطلاب فاقدي الأبوين في المرحلة المتوسطة	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	ملخص موجز	العراق	2010
أثر الأسلوبين الإرشاديين القصد المعاكس وصرف التفكير في خفض الإحباط الوجودي لدى طلاب المرحلة الإعدادية	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	لا يوجد	العراق	2010
أثر برنامج إرشادي لخفض النشاط المفرط لدى أطفال الرياض	رياض الأطفال	لا يوجد	العراق	2010
فاعلية برنامج في الإرشاد العقلي العاطفي في خفض الضغوط النفسية لدى الطلبة المراهقين	الإرشاد والتربية الخاصة	ملخص موجز	الأردن	2008
بناء برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى مراهقات دور الدولة	علم النفس التربوي	لا يوجد	العراق	2007
فاعلية برنامج تعليمي إرشادي مستند إلى الفكر الإسلامي في خفض سلوك الغضب لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس دولة الكويت	الإرشاد النفسي والتربوي	لا يوجد	الكويت	2007
أثر الإعداد الجامعي للمرشد المدرسي وتأهيله خلال الخدمة على نوعية خدماته الإرشادية في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس الجمعيات الخاصة في لبنان	الإرشاد التربوي	نص كامل	لبنان	2007
فاعلية استخدام أساليب الإشراط الكلاسيكي لدى ثورنديك في تنمية السلوك التكيفي لدى أطفال التوحد بمكة المكرمة	الإرشاد النفسي	نص كامل	السعودية	2009
فاعلية برنامج إرشاد للحد من صعوبات النطق والكلام التأتأة والتلعثم لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة	الإرشاد النفسي	نص كامل	السعودية	2008
مدى فاعلية برنامج إرشادي في تعديل اتجاهات الطلبة العاديين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة الطفيلة	الإرشاد النفسي والتربوي	لا يوجد	الأردن	2007
العنف الأسري وعلاقته بطلب المساعدة الإرشادية لدى طلبة المرحلة المتوسطة	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	ملخص موجز	العراق	2011
فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في تخفيف الانطواء لدى الطلبة في المرحلة الثانوية في دولة الكويت	الإرشاد النفسي والتربوي	لا يوجد	الكويت	2007
مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك	الإرشاد النفسي	نص كامل	فلسطين	2009

العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة				
فاعلية برنامج إرشادي قائم على فن القصة لخفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم	علم النفس	نص كامل	فلسطين	2011
تقدير المرشدين لدرجة انتشار مجالات المشكلات لدى الطلبة المسترشدين، واختلاف هذا التقدير باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي والتخصص وسنوات الخبرة للمرشدين	الإرشاد النفسي والتربوي	نص كامل	الأردن	2007
علاقة مفهوم الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية بالاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الرياض	الإرشاد النفسي والتربوي	لا يوجد	السعودية	2007
مدى تحقيق قائمة مشكلات طلاب المرحلة الثانوية الصادرة عن الوزارة لأهدافها من وجهة نظر المرشدين الطلابيين في مكة المكرمة	التربية الإسلامية والمقارنة	نص كامل	السعودية	2009
أسس التوجيه والإرشاد من منظور التربية الإسلامية : دراسة تأصيلية	التربية الإسلامية والمقارنة	نص كامل	السعودية	2008
الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء نحو التوجيه والإرشاد التربوي: دراسة مقارنة بالنسبة لطلاب وطالبات مرحلة التعليم الأساس بمدينة الدويم	علم النفس التربوي	لا يوجد	السودان	2007
بناء اختبار تحصيلي في مادة الإرشاد والصحة النفسية للأقسام العلمية في كليات التربية جامعة بغداد وفق نظرية السمات الكامنة	علم النفس التربوي-قياس وتقويم	ملخص موجز	العراق	2012
قياس اتجاهات المرشدين النفسيين التربويين وأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة نحو مهنة الإرشاد النفسي التربوي: دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظتي اللاذقية وطرطوس	علم النفس	لا يوجد	سوريا	2007
فاعلية برنامج إرشادي معرفي-سلوكي في تنمية مفهوم الذات وتحسين التوافق النفسي لدى التلميذات الموهوبات في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين	تربية الموهوبين	ملخص موجز	البحرين	2008
أثر برنامج إرشادي بأسلوب فاعلية الذات في خفض التكاسل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	ملخص موجز	العراق	2012

تأثير أسلوب إرشادي (تنظيم الإدراك) في تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ التعليم المسرع غير النظامي	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	ملخص موجز	العراق	2010
أثر أسلوبين إرشاديين التحدث الذاتي – إعادة البناء المعرفي في تعديل البنى المعرفية للشخصية المميزة	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	لا يوجد	العراق	2010
فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع في معاهد ذوي الاحتياجات الخاصة في بغداد	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	ملخص موجز	العراق	2010
أثر برنامج إرشادي في تنمية الوعي البيئي لدى طالبات المرحلة الإعدادية في بغداد	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	لا يوجد	العراق	2009
برنامج الإرشاد النفسي الجماعي وأثره في خفض سوء التوافق الاجتماعي لدى المراهقين	الإرشاد والتوجيه النفسي التربوي	لا يوجد	السودان	2007
بناء برنامج إرشادي لتنمية الإرادة لدى الأحداث في دور الدولة	علم النفس التربوي	لا يوجد	العراق	2007
فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتحسين فعالية الذات لدى عينة من الطلبة الموهوبين المعاقين في الجمهورية العربية السورية	الإرشاد النفسي	ملخص موجز	سوريا	2010
فاعلية برنامج إرشادي لتنمية السلوك النفسي الاجتماعي لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية دراسة شبه تجريبية في دور الأيتام في محافظة حلب	الإرشاد النفسي	ملخص موجز	سوريا	2010
فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية	علم النفس	نص كامل	فلسطين	2008

ملحق رقم 2: قائمة مراجعة بمحاور وموضوعات الإرشاد المدرسي

المحور	الموضوعات
محور التحصيل المدرسي والبيئة المدرسية	التسرّب المدرسي، منع الرسوب، تحسين التحصيل، التأخّر الدراسي، اختيار نوع الدراسة أو المهنة، رعاية المتفوّقين، المشكلات العلائقية بين الطلاب أنفسهم، أو المعلمين، أو الإداريين
محور توصيف المهنة وإعداد المرشد	مهام المرشد، صفات المرشد، الإقناع بفعالية الإرشاد، الترويج للبرامج الإرشادية، أنواع البرامج الإرشادية، المهارات المطلوبة، أثر اتجاهات المرشد على العملية الإرشادية
محور التوعية المعلوماتية والعولمة	كيفية استخدام التكنولوجيا في الإرشاد، تأثير استخدام التكنولوجيا على نوعية الخدمات، تأثيرها على إنتاجية المرشد
محور التنسيق مع الإداريين والمعنيين	أثر التنسيق على أداء المرشد، أثر التنسيق على فعالية العملية الإرشادية
محور التعدّد الثقافي والمعتقدات	لا يوجد
محور تنمية المهارات الاجتماعية	لا يوجد
محور الصحة النفسية	لا يوجد
محور المشكلات العلائقية في الأسرة والمجتمع	لا يوجد
محور البحث	البحث لاستقصاء المشكلات المدرسية، أو الاجتماعية، البحث لتحديد الاتجاهات نحو الإرشاد
محور تحسين التوافق مع مطالب الحياة	اكتساب وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية، تعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة، اكتساب العديد من قدرات حل المشكلات واتخاذ القرار

ملحق رقم 3: قائمة مراجعة بالمشكلات

المحور	الموضوعات
محور البحث	البحوث الاستطلاعية لاستكشاف المشكلات والموضوعات الملحّة
محور تكوين القيم الأخلاقية والإنسانية والمهنية	نبذ الإرهاب والعنف، مناهضة أشكال التمييز الديني والطائفي والجنسي، احترام التنوّع، الترويج ضد الإدمان، غرس قيم وممارسات العمل والإنتاج والإتقان والانضباط
محور التنمية العلمية والمعرفية والتكنولوجية	لا يوجد
محور تنمية المسؤولية الاجتماعية	التشريعات الاجتماعية، احترام القوانين، المشاركة المدنية، الثقافة البيئية، تحمّل المسؤولية، الانتماء، العمل الجماعي
محور تنمية المهارات الاجتماعية	مهارة التواصل، مهارة حل النزاعات والمشكلات، القدرة على صنع المستقبل والتكيّف معه، بناء التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، المطالعة، إدارة الوقت
محور التحصيل المدرسي والبيئة المدرسية	التكافؤ الاجتماعي للفرص الدراسية، التسرّب الدراسي، الدروس الخصوصية، العنف المدرسي، النشاطات غير الصفّية الثقافية والترفيهية، التجهيزات المدرسية، المختبرات، نقد المناهج والكتب الدراسية، التنميط الجنسي