البرامج الإرشادية المدرسية والمهنية الشاملة: من أسئلة التقويم إلى نتائج التقويم

Comprehensive School and Professional Counseling Programs: From Evaluation Questions to Evaluation Findings

صالح عتوته[1]،[*]

[1] جامعة محمد لمين دباغين –سطيف2 (الجزائر)، s.atouta@univ-setif2.dz

تاريخ الاستلام : 2023/03/20 ؛ تاريخ القبول : 2023/11/29

ملخص: يهدف هذا المقال إلى محاولة الكشف عن موضوع البرامج الإرشادية المدرسية والمهنية الشاملة، وتبيان أهميته في الفعل التربوي من خلال تقديم الخدمات النفسية بشكل فردي أو جماعي للمتعلمين لاستيعاب مشكلاتهم النفسية والتربوية والاجتماعية التي يعانون منها في جميع مراحل التعليم، حيث قمنا في البداية بالتطرق إلى أهمية البرامج الإرشادية في زمن العولمة، ثم أشرنا بعد ذلك إلى أهم التعاريف الاصطلاحية الخاصة بالبرامج الإرشادية، ثم تطرقنا بعد ذلك إلى أهم المراحل التي تمر بها عملية بناء وتصميم وتنفيذ البرامج الإرشادية المدرسية المتمثلة في مرحلة التخطيط، مرحلة التنفيذ، مرحلة التقويم، وقد حاولنا إبراز جميع الخطوات الجزئية التي تتضمنها كل مرحلة من مراحل تصميم وبناء البرامج الإرشادية، وبالخصوص إبراز أهمية تحديد حاجات المتعلمين.

الكلمات المفتاحية : البرامج الإرشادية؛ تحديد الحاجات؛ مرحلة التخطيط؛ مرحلة التنفيذ؛ مرحلة التقويم.

Abstract: This paper aims to reveal the topic of comprehensive school and Professional counseling programs, and to demonstrate its importance in the educational act, through providing services individually or collectively for learners. Thus, to accommodate the psychological and educational issues that suffers from them in all stages of education. As it begins by addressing the programs. In this globalized era, we then referred to the most important time terminological definitions of counseling programs, and then we touched on the most important stages in the process of building, designing and leading school counseling programs represented in planning, implementation, and the evaluation stage, and we tried to highlight all the partial steps involved in each stage of designing and building counseling programs, in particular highlighting the importance of assessing the learners' needs.

Keywords: Counseling programs; assessment needs; planning stage; implementation stage; evaluation stage

* المؤلف المراسل.

1- مقدمة

يكتسي الإرشاد النفسي أهمية خاصة في المعرفة النفسية والتربوية فالدراسات في علم النفس الإرشادي والتوجيه المدرسي تؤكد على أن موضوع الإرشاد من حيث هو ترشيد مستمر لسلوك التلاميذ التعليمي وتوجيههم نحو النجاح، ومن ثمة الإتقان يكاد يكون متغيرا حاسما في العملية التعليمية التعلمية، ولهذه الأهمية تولي السياسات التربوية الحديثة في ضوء المتغيرات التكنولوجية المتسارعة والتحديات التي تواجه التعليم من تغير المحيط ونمو المعرفة في النوعية والكثافة كل ذلك يجعل من الإرشاد حاجة لا غنى عنها في ترقية الأداء التعليمي للمتعلم، ذلك أن هذه التحديات تقتضي حتما من الجامعة والمدرسة والطالب الاستجابة المناسبة من حيث الشدة والنوعية كشرط للبقاء والوجود والاستمرار فضلا عن الإبداع والتجديد.

وتشير نتائج أوجدن (Rupani, et.,al) إلى أن أكبر تأثير للإرشاد المدرسي قد يكون مساعدة المتعلمين على التركيز بشكل أفضل في الفصل وعلى دراستهم للحصول على فرصة للتحدث عن مشاكلهم وهمومهم، وإيجاد طرق لحل صعوباتهم وشعورهم بالاهتمام في المدرسة، وشعور المتعلمين أنهم قضوا وقتًا أقل في القلق بشأن مشاكلهم وكانوا أكثر قدرة على التركيز على العمل الأكاديمي، الدعم من المدرسة، وتخفيف القلق بشأن أعباء المدرسة وزيادة الدافع للدراسة (Rupani, Haughey & Cooper, 2012).

وأكثر من ذلك، ففي معظم المدارس اليوم لا يتوقع من المرشدين تقديم العون للطلاب حول الكلية فحسب، فهي خدمة توجيهية، بل يطلب منهم أيضا مراقبة المخدرات، والاحتفاظ بسجلات المتسربين، وتخفيف حدة مشاعر الآباء الغاضبين، وتقديم المساعدة والراحة للمتعلمين الذين يتعرضون للإساءة والمهملين، ومن المتوقع أيضا أن يقوم مرشدو المدارس بما لم تتمكن مجتمعاتنا ومنازلنا من تحقيقه، وإذا لم يتمكنوا من ذلك، فإننا ندينهم لفشلهم في تحقيق توقعاتنا العالية .(Dahir, 2004) ولا يتأتى هذا الدور إلا من خلال تفعيل دور البرامج الإرشادية والعمل بها داخل المدرسة باعتباره عمل وممارسة وتقديم خدمات محددة.

وعليه فقد أصبحت برامج الإرشاد الأكاديمي تمثل واحدة من أهم الوسائل المساعدة للاندماج في البيئة الأكاديمية وتحقيق أعلى معدلات التحصيل، كما تساهم في التأكد من مسيرة الطالب العلمية وتقديم النصح والإرشاد فيما يتعلق بأداء الطالب ومستواه العلمي في مختلف المساقات التعليمية، بل إنها تشكل دورا هاما في استشراف الطالب لمستقبله المهني، وتدعيم نضجه المهني، واتخاذ قرارات مهنية صائبة، وتكسبه الاتجاهات والمهارات اللازمة للوصول إلى الهدف، وتحقيق الشعور بالأمن والاستقرار الذاتي. إضافة إلى أن الإرشاد الأكاديمي في المؤسسات التعليمية أصبح أحد معايير الجودة التعليمية، لأن الجودة في التعليم تعني الوصول بالمتعلم إلى تحقيق الرضا والسرور في البيئة المدرسية من خلال إشباع حاجاته الإرشادية.

وبالعودة إلى معايير الجمعية الأمريكية للإرشاد المدرسي حول ما ينبغي على المرشد القيام به والذي يطلق عليه بالجزائر مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، يمارس مهامه داخل مراكز التكوين المهني والثانويات والمتوسطات، والذي توكل إليه مهمة الإرشاد المدرسي ومتابعة المتعلمين، من خلال توظيف معرفته مهاراته في مجال الإرشاد وإجراءاته، نجد أن عملية تصميم وتنفيذ البرامج الإرشادية تعتبر أحد

الأظرفة المهنية الخاصة به وهي من صميم مسؤولياته، وأن عملية التصميم وتنفيذ هذه البرامج أصبحت تشكل نسقا جوهريا في أنظمة الخدمة النفسية، لمساعدة المتعلمين على الاستفادة من الخدمات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية، وهو عمل تقني يحتاج إلى معرفة وتدريب وممارسة للتمكن منه.

وبشكل عام يأتي هذا المقال لمعالجة نسق رئيس من أنساق الفعل التوجيهي والإرشادي المتمثل في البرامج الإرشادية المدرسية والمهنية الشاملة، من خلال تقصي دلالتها ومعناها، وإبراز لأهميتها وخصائصها، ودورها بالنسبة للمتعلم والمدرسة والمجتمع، ذلك أن المشكلات المدرسية في عصرنا الحالي قد زادت حدتها كما ونوعا، إلى جانب ذلك، سيتم التطرق إلى المراحل التي تمر بها عملية تصميم البرامج الإرشادية، والمتمثلة في: التخطيط، التنفيذ، والتقويم بما تتضمنه هذه المراحل من خطوات جزئية، مع الإشارة إلى أنه يتعذر علينا تناول عنصر النماذج المحلية والعالمية لتصميم البرامج الإرشادية فالمقام لا يتسع لذلك.

2- مشكلة البحث

يعد الإرشاد –من حيث هو عامل خارجي يتعلق بمساعدة المتعلم– هو الشرط الموضوعي الذي يتعين على الجامعات والمدراس العناية به وتوفيره إن في صيغته الجماعية وإن في صيغته الفردية، بوصفه هو الآخر بات يطرح كحاجة ملحة للمتعلم يتعين على المدارس والجامعات توفير ظروف إشباعها كل بحسب وضعياته وظروفه. وهو ما انتبهت إليه العلوم والبحوث التربوية مبكرا، فراكمت برامج إرشادية ذات مرجعيات متنوعة، (تحليلية غريزية عند "فرويد" وسلوكية إجرائية عند "سكنر"، ومعرفية عند "بيك" و"إليس" وإنسانية عند "ماسلو" و"روجرز" وتحليلية مجددة عند "فروم"...الخ)، وهي متباينة من حيث فعاليتها من بيئة إلى أخرى ومن وضعية إلى أخرى. ذلك أن تعقد المعرفة العلمية وتجددها وتنوعها باستمرار، في مجالاتها المعرفية المختلفة، وأن تعقد الفروق الفردية الطبيعية بين الطلبة في التعاطي مع مشكلات البيئة المدرسية، وتعقد تلك الفروق وتباينها من مستوى حضاري واجتماعي إلى آخر، يجعل من اكتفاء الطالب بذاته في مواجهة هذه المشكلات وإشباع حاجاته المعرفية، أو من خلال الاكتفاء بما يتلقاه من المحاضرة في المدرجات والتطبيق في القاعات، أمر يكاد يكون من اليوتوبيات التدريسية، كما يجعل الاعتماد على ما جادت به علوم التربية والسيكولوجيا من برامج معيارية سلوكية ومعرفية جاهزة لا يفي بالفعالية المطلوبة من حيث حالة الإشباع في وضعيات خاصة وأهداف خاصة، وهو ما يتطلب بناء وتصميم برامج إرشادية مناسبة لكل وضعية وبيئة محددة، تكون مساعدة ومعززة للبرامج البيداغوجية العامة.

وفي هذا الصدد يوضح دليل جامعة "آيوا" الأمريكية الخاص بتطوير البرامج الإرشادية الشاملة أن برامج التوجيه والإرشاد الشاملة التي تقدم التعلّمات لجميع الطلاب، من قبل جميع الموظفين ستدفعنا نحو الهدف، وعليه فقد حان الوقت لدمج المناهج الأكاديمية الجادة والمناخ الإيجابي المؤيد للمجتمع، فعندما يندمج هذان المنتجان، تكون الحصيلة هي التميز الأكاديمي. ضمن هذا الإطار، هناك حاجة ماسة لبرامج إرشادية تدمج بشكل شامل المهارات والمعارف التي ستطور أفراد منتجين للقرن الحادي والعشرين. وهي مبادرة لتحسين المدرسة، بحيث يصبح الفرد نفسه كعضو ذي قيمة ومساهم، ويصل إلى إمكاناته الكاملة، ويصبح عضوًا منتجًا في المجتمع، وتظهر الأبحاث أن الأفراد لكي يكونوا كاملين، يجب أن تتاح لهم

الفرصة للتطور فكريا وشخصيا واجتماعيا، ومنه فالحاجة ماسة لدمج هذه البرامج التي تعالج مختلف القضايا التي تقرّ وتسهّل التفاعل بين الحاجات الأكاديمية والعاطفية للطلاب (Hadley, 2001).

وفي سياق متصل وجد العديد من الباحثين أمثال كاري وآخرون (Cary et al.,2012) أدلة مهمة على أن تنفيذ البرامج الإرشادية المدرسية الشاملة يتيح العديد من الفوائد للطلاب بما فيها تعزيز التحصيل الأكاديمي، وزيادة الخدمات العادلة بين الطلاب، وتأثير واسع على النمو المهني، وقد أضاف جود مان سكوت وآخرون (Goodman–Scott et., al, 2016) إلى أنه يمكن من خلال تعزيز الفرص لدى الطلبة لتطوير النضج الاجتماعي والنفسي لديهم(Rodriguez, Joshua , & Jennifer , 2018) . وبناء عليه فقد تمسّ المسألة الخدمات العادلة ما بين الطلاب كعدالة التوجيه وعدالة احتياجات الصحة النفسية المدرسية وعدالة التقويم بأنواعه. تلك إذن هي معالم مشكلتنا التي تسعى إلى إبراز الدور الذي تلعبه البرامج الإرشادية المدرسية والمهنية في استيعاب المشكلات النفسية والتربوية التي أثبتت فعاليتها.

3- في السيرورة والأهمية والمعاني:

وإذا ما تفحصنا مفهوم الإرشاد النفسي، ففي عام 1997، عرّفت لجنة الاعتراف بالكفاءات والتخصصات في علم النفس المهني الإرشاد النفسي بأنه تسهيل الأداء الشخصي بين الأفراد عبر مدى الحياة مع التركيز على المنظور الفردي والعائلي والجماعي والأنظمة والتنظيمية (Blaum, 2005).

وعليه، فإن مفهوم التوجيه والإرشاد يعبر عن مجمل الخدمات المقدمة للطلاب لتطوير إمكاناتهم على النحو الأمثل وتتطلب هذه الخدمات أداء مستشارين أكفاء ومهنيين حتى تتمكن الخدمات المقدمة من تحقيق الهدف المرغوب، وذلك من خلال العمل على إشباع حاجات الطلاب في مختلف المجالات، وتشمل المجالات الشخصية والاجتماعية والتعليمية والمهنية، فتنفيذ خدمات الإرشاد يجب أن يتم بطريقة مخططة ومنهجية للخدمة المعنية عند تصميم برامج التوجيه والإرشاد.

وبالحديث عن البرامج الإرشادية فقد عرّفها (Rodriguez, Joshua , & Jennifer, 2018) بأنها عملية تطويرية وتنمويَّة ومنهجيَّة، ومتسلسلة، ومحددة بوضوح، وخاضعة للمساءلة، ويتم تنفيذها بواسطة المرشدين في المدرسة بدعم من المعلمين والإداريين والطلاب وأولياء الأمور وهم الأطراف الفاعلة، كما تعتبر البرامج الإرشادية المدرسية الشاملة، بما فيها المناهج الإرشادية والخدمات سريعة الاستجابة والتخطيط الفردي للطلاب ودعم النظام، أمرًا حيويًا لتحقيق التميز في التعليم لجميع الطلاب وهي جزء لا يتجزأ من البرنامج التعليمي الكلي للمدرسة.

- ووفقًا لـ باور وهايتش (Bower & Hatch) فإنه يمكن وصف برنامج التوجيه والإرشاد على أنها مجموعة من خطط العمل أو أنشطة التوجيه والإرشاد التي يتم ترتيبها بشكل منهجي وقابل للقياس وجدولتها بناءً على معايير كفاءة معينة لمساعدة جميع الطلاب على النجاح في الجانب الأكاديمي والمهني والشخصي والاجتماعي(Atie, Suherman, & Nandang, 2021)

- كما تعرف بوردرز ودرايري (1992) Borders & Drury البرنامج الإرشادي بأنه مخطط شامل وهادف ومتسلسل مثل البرامج التعليمية الأخرى، يرتكز منهجه على بيان فلسفة أو رسالة معينة، ويكون متوافقا مع مستوى المدرسة، ويتضمن كفاءات طلابية محددة وكذا أهداف البرنامج التي تم تسطيرها،

وتدخلات لمساعدة الطلاب في تحقيق هذه الأهداف وتوظيف للوسائل والموارد المتنوعة، والمهنيين المؤهلين، ونظام التقييم المستمر.

ومن خلال هذه التعاريف يمكن استخلاص ما يلي:

– أن برامج الإرشاد المدرسي هي برامج مخططة ومنظمة وموجهة لجميع الطلاب بشكل منهجي، وهي أفضل بكثير من الخدمات التفاعلية العشوائية.

– عند البدء في تصميم البرامج الإرشادية الشاملة يجب أخذ بعين الاعتبار رسالة البرنامج، وهي القاعدة والأساس بحيث تزودنا بالرؤية الواضحة والنظرة العامة الشاملة نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

– أن يتضمن البرنامج الإرشادي إطارا نظريا فلسفيا ابيستمولوجيا الهدف منه اعتماد المحتوى والتقنيات المناسبة لممارسة العملية الإرشادية في ضوءه.

– أن يتشارك الأفراد الفاعلين في دعم تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج الإرشادية داخل مكتب الإرشاد أو في المدرسة أو خارجها.

– أن المحتوى النظري للبرامج الإرشادية أثناء مرحلة التخطيط يوّجه المحتوى في التطبيق أثناء مرحلتي التنفيذ والتقويم، وأن المحتوى في التطبيق يصحّح المحتوى النظري. إذن فهو دوري.

– أن الهدف من تعزيز البرامج الارشادية هو مساعدة الطلاب على أن يكونوا قادرين على معرفة وفهم قدراتهم ونقاط ضعفهم وكذلك إمكانية تطورهم.

وتنشط مصطلحات قريبة من البرامج الإرشادية المدرسية، ومع أنه يتعذر علينا رصدها جميعا في هذا المقام، إلا أنه يمكن المرور على البعض من هذه المصطلحات وهي: التصميم، والشمولية، والمساءلة، وتقويم البرامج. فالتصميم يعرّفه دانلز (Dannels ,2010) بأنه خطة توفر إطارًا لدمج جميع عناصر الدراسة التجريبية حيث تكون النتائج موثوقة وغير متحيزة وقابلة للتعميم (Ato & Benavente, 2013). كما أن مرحلة التصميم تتمثل في تجميع تلك الخدمة أو مجموعة الخدمات التي يبدو أنها تتمتع بأفضل فرصة ممكنة لتحقيق أهداف البرنامج، ويتضمن تصميم البرنامج دراسة متأنية للموارد اللازمة لتلبية حاجات العملاء والاهتمام بالطرق التي سيتم بها تنظيم هذه الموارد، وبذلك يعتبر نقطة حاسمة في تخطيط وتنفيذ البرامج (Kettner, Moroney, & Martin, 2017)

ويشير مفهوم الشمولية إلى أن البرامج الإرشادية شاملة النطاق لجميع حاجات المتعلمين المتنوعة ويجب العمل على إشباعاها من خلال المعارف والمهارات التي يتضمنها البرنامج، تسعى للتحسين لتحقيق مستوى أفضل من الصحة النفسية وتوليد مشاعر إيجابية. إلى جانب ذلك فمن المهم التمييز بين تقييم البرنامج الإرشادي والمساءلة لأن العديد من المهنيين يستخدمون المصطلحات بالتبادل وأحيانًا كمرادفات.

أما المساءلة في التعليم الأمريكي، تشير إلى عملية يتم من خلالها تحميل المعلمين المسؤولية عن الأداء الأكاديمي لطلابهم، من خلال تقييم أدائهم بمرور الوقت، كما تعني أيضا تتبع المدارس إحصائيًا من خلال مدى فعاليتها في تعليم جميع طلابها بغض النظر عن العرق والجنس والوضع الاجتماعي والاقتصادي، وتستلزم المساءلة وضع الأهداف وتحديدها وجمع البيانات لرصد التقدم (Blaum, 2005) .

كما تشير المساءلة إلى تحمل المسؤولية عن الأنشطة والتدخلات التي تهدف إلى تحسين الأداء الأكاديمي، والرفاهية الاجتماعية والعاطفية، أو الاستعداد الوظيفي لأي فرد داخل النظام المدرسي، بما في ذلك الطلاب وأولياء الأمور والموظفين .

ويشير أستراموفيتش (Astramovich,2016) أن مفهوم المساءلة في العمل الإرشادي يعبر عن عملية توفير المعلومات المستندة إلى البيانات – نتيجة وفعالية خدمات التوجيه والإرشاد في المدرسة– للفاعلين بالتركيز على تأثير هذا البرنامج على الطالب. وبناء على ذلك، من المهم جدا أن يتمتع المستشارون بالكفاءات والمهارات اللازمة لتقييم برنامج الإرشاد المدرسي بشكل فعال (Riswani, 2021).

وفي المقابل، قدّم ويلر ولوش (Wheeler & Loesch) تعريف تقييم البرنامج على أنه طريقة لتوفير معلومات مفيدة لصانعي القرار للمساعدة في تخصيص الموارد والمساعدة في احداث التغييرات المطلوبة (Wheeler & Loesch, 1981). ومن المهم جدا التمييز بين تقييم البرنامج والمساءلة، حيث ينظر إلى تقييم البرنامج على أنه نوع من المساءلة يركز أساساً على فعالية البرنامج وتحسينه، فتقييم برنامج الإرشاد يسبق المساءلة، وهي خطوة هامة تمهّد لعملية المساءلة (Astramovich & Coker, 2007).

قبل الخوض في دلالة البرامج الإرشادية المدرسية والمهنية، في البداية نسلط الضوء على أهمية الفعل الإرشادي ومتطلباته في القرن الواحد والعشرين، بالنسبة للمتعلم، والمدرسة والمجتمع، فقد أفضت سيرورة التحولات الناجمة عن تحديات التّدفق الثقافي التي طرحتها عولمة التربية منذ عقود في إطار ما أصطلح عليه تشكيل الإنسان العالمي الموّحد، والذي تم أجرأته كهدف مؤسساتي ضمن مفهوم عالمية التعليم العالي والذي يتيح للمؤسسات الجامعية والمراكز الثقافية ووحدات ومخابر البحث حرية التبادل الطلابي والشراكة الثقافية والتعاون، والذي برز عنه نموذج المتعلم العالمي، والذي من بين خصائصه أن يكون مستوفيا للمهارات الأكاديمية المنبثقة عن تطور المعرفة العالمة وتقنياتها والمهارات الاجتماعية المنبثقة عن مفهوم لنحن الجماعية في إطار نشر فلسفة الانفتاح والتعارف والتسامح بين الأفراد والمجتمعات، والمهارات النفسية المنبثقة عن السعي التحقيق الكفاءة النفسية للطالب، وهي جميعها تعبّر عن حاجات جوهرية في النموذج المؤسساتي المعاصر.

فمن الناحية النفسية مثلا نذكر أنه من بين المهام الرئيسية في الفعل التربوي في التربية الحديثة هي مساعدة المتعلمين في جميع مراحلهم التعليمية المختلفة على الشعور بأهميتهم، وتعزيز رفاهيتهم النفسية، وزيادة ثقتهم بأنفسهم من خلال التركيز على المشاعر التي يمرون بها، وتقديم الخدمات التوجيهية المناسبة والمستمرة وتشجيع الإمكانيات والرغبة في بذل الجهد، وإزالة العوائق، وإشراكهم في أنشطة التعلم وتقويم الأهداف ليصبحوا أكثر رضا وانخراطا نحو هذه الأنشطة المفهومة والمحددة، قبل أن يتمكن هؤلاء المتعلمين من تحقيق مستويات معينة من النمو والإبداع، وكل هذا لا يتحقق إلا في ضوء تدعيم الفعل التربوي بخدمات وبرامج ارشادية نوعية مهمتها الوصول بالمتعلم إلى الاستقلالية، والتي تعني قدرة الطالب على الاعتماد على الذات في جميع مناحي الحياة. من خلال السعي لتحقيق العافية الكلية للمتعلم وتدريبه على اكتساب المهارات والكفاءات المطلوبة، وهي مهارات حياتية وجب توظيفها في الزمان والمكان بهدف حل مشكلاته في أسرع وقت ممكن. وهذا ما يوضحه الشكل (1).

شكل (1)

أهمية البرامج الإرشادية الشاملة

المصدر: **إعداد المؤلف**

4- أسئلة الانطلاق ومراحل التصميم

1.4- حول أسئلة الانطلاق: (من؟ ماذا؟ متى؟ أين؟ وكيف؟)

بحسب كل من براون وتريستي Brown & Trusty (2005) تمثل الأهداف خارطة الطريق للمستشارين في برامج الإرشاد المدرسي الشامل، ولتفسير خارطة الطريق هذه يضع المرشدون الأهداف بناءً على حاجات الطلاب، حيث تنطلق هذه الأهداف من خلال طرح الأسئلة التالية: أين؟، ومن؟، وماذا؟، ومتى؟، وكيف؟ حيث أن "من؟" تشير إلى الطلاب المستهدفين. أما "أين؟" فتشير إلى المكان، حيث أنه غالبا ما يتم تنفيذ العديد من جوانب البرنامج في مكتب الارشاد، وجوانب أخرى من البرنامج قد تحدث في الفصول الدراسية وفي المجتمع. أما عن "ماذا؟" فيشير إلى الحاجات التي يجب معالجتها والنتائج المرجوة نتيجة للإجراء المتخذ، و"متى؟" يشير إلى الوقت الذي سيتم فيه تحقيق الهدف، و"كيف؟" فهي تبحث في الإجراءات أو الأنشطة أو الفعاليات التي يتضمنها البرنامج الإرشاد المدرسي بالتفصيل.

2.4- حول مراحل التصميم:

يتكون برنامج الإرشاد المدرسي الشامل من خدمات الإرشاد والاستشارة والتنسيق والتقييم المقدمة استجابة لحاجات المسترشدين وللأهداف للمدرسة والمجتمع. هذه الخدمات تحدث كسلسلة من العمليات التي تشمل تخطيط الإجراءات وتنظيمها وتنفيذها وتقييمها. وأن أول مرحلتي تصميم البرامج الإرشادية هما التخطيط والتنظيم، تسيران جنبًا إلى جنب لتحديد ووصف برامج الإرشاد المدرسي (Schmidt, 2014).

1.2.4-التخطيط: إن تخطيط برامج التوجيه والإرشاد التي يتم إعدادها من قبل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني يتم بناءً على تحليل حاجات المتعلم، حيث يحتاج المستشار إلى إجراء تحليل الحاجات ثم في خطوة ثانية يعمل على تحديد هذه الحاجات. كما يمكن أن تساعد المعلومات التي تم جمعها من خطوة تحليل الحاجات المستشارين في تحديد حاجات الطلاب، حيث تعتبر نتائج تقييم الحاجة كأساس

لتطوير برامج التوجيه والإرشاد الشاملة، وعليه فإن تنفيذ برنامج التوجيه والإرشاد تقوم على التخطيط الجيد لهذه البرامج (Supriyanto & Handaka, 2017).

وبذلك تتميز مرحلة التخطيط برصد مشكلات الطلاب، وتحليل ظروف المدرسة، وتحديد الأهداف، وفهم واختيار المواد وتحديد الزمان والمكان، وتحديد المرافق، واختيار فلسفة البرنامج، وتحديد نوع الإرشاد فرديا كان أم جماعيا، مع توضيح المبادئ العامة التي سوف يقوم عليها البرنامج الإرشادي، وتحديد نوع التصميم التجريبي، وأن يصاحب ذلك تحديد الميزانية التي من المتوقع أن تدعم تنفيذ البرنامج مع العلم بمقدار الأموال التي تخصصها المدارس لدعم أداء برنامج التوجيه الإرشادي. فهو أشبه بدراسة جدوى.

1.1.2.4- تحديد الحاجات: مفتاح برامج الإرشاد المدرسي الناجحة والهادفة:

عند استعراض مفهوم الحاجات يتبين لنا بشكل عام، أنه ينظر إليها على أنها المحرك الرئيسي للسلوك، كما أنها مفتاح السيطرة على السلوك وتوجيهه، والمعروف أن مفهوم الحاجات هي ترجمة للمشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية، وأن الحاجات تعتبر نوعية وكمية، وأن المرجعيات الفكرية تتباين في تفسيرها للمفهوم، وأن الحاجة مفهوم متغير ومتجدد من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى، ومن فترة زمنية إلى فترة أخرى، متعالية في غموضها مما يستوجب بحثها باستمرار، وأن الحاجات الإنسانية هي معيارية تكتسب خصائصها من خلال الإطار الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، وأن حاجات المتعلم مصدر أساسي ومهم لاشتقاق الأهداف التربوية المدرسية.

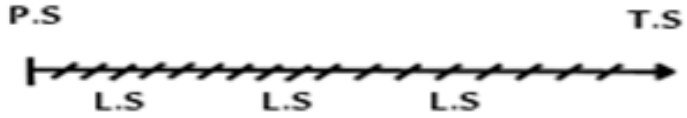
ويرى باردوشي وآخرون (Bardhoshi et,. al) أنه عندما يسمح لنا بالتركيز على الحاجات النفسية والاجتماعية والأكاديمية لكل المتعلمين، فإننا في وضع أفضل يمكننا من إزالة العوائق التي تحول دون إنجاز أكاديمي (Collins, 2014)

وعلى الرغم من الأهمية المبينة أعلاه، يبقى مفهوم الحاجة اقل استعمالا إلى حد ما، فلا تنال الأهمية المرجوة أثناء مرحلة تخطيط البرامج الإرشادية، ليتم استخدامها في بعض الأحيان بشكل ضيق للغاية فيصبح التحليل غير ضروري في هذه المسألة. علاوة على ذلك، على الرغم من استخدام كلمة الحاجة في كثير من الأحيان من قبل مخططي البرامج والمديرين والمعلمين، إلا أنه نادرًا ما يتم تفعيلها، حيث يفترض من واضعي البرامج استيعاب أهمية المفهوم بشيء من التفصيل، ليكتشف لاحقًا أن البرنامج لم يستهدف لا الحاجات "الحقيقية "الواقعية" ولا الحاجات التخمينية "المفترضة". وعليه يمكن القول إن التخطيط القائم على الحاجات ليس ممكنًا فحسب، بل يعتبر ضروريًا لتصميم وتنفيذ خدمات بشرية فعالة.

وإذا ما تفحصنا المفهوم فسوف نجد أنه اختلفت تعريفاته هي الأخرى باختلاف المقاربات التي يعتمدها الباحثون فمنهم من يعرفها بحسب النموذج القائم على الفارق بين وضعيتين، ومنهم من يعرفها بحسب نموذج أخر قائم على تحديد الوضع المرغوب. فحسب بوفام (Popham) فإن الحاجة هي معيار قياسي، يتم من خلاله تحديد النتيجة المرجوة للمتعلم، ثم بعدها يتم التحقق من الوضع الحالي للمتعلمين فيما يتعلق بهذه النتيجة، ويعتبر الفارق بين الوضع الحالي والوضع المرغوب حاجة تعليمية (Popham, 1972). وعليه ضمن هذا النموذج، فإن البرنامج الإرشادي سوف يبنى في ضوء هذه الحاجة التعليمية للعمل على سدّها. ويمكن توضيح ما جاء به هذا التعريف في الشكل رقم (1) التالي.

شكل (2):

نموذج الفارق بين الوضعية الحالية والمرغوبة



***المصدر:* إعداد المؤلف**

وقد أشار كل من براون وتراستي (2005) Brown & Trusty إلى أن أفضل طريقة لتقييم حاجات الطلاب هو إجراء تقييم منهجي للحاجات، ويتم عادةً من خلال استخدام استبيانات موجهة للطلاب وأولياء الأمور والمعلمين.

ونقيضا للنموذج أعلاه، ينطلق باحثون آخرون في تعريفهم للحاجة على أنها "غياب شيئ مفيد" وأن هذا النقص يجعل المتعلم يشعر بالتوتر والقلق والضيق، والنتيجة هي الإحباط، وعليه تعتبر الحاجة من خلال هذه المقاربة شئي جوهريا ضروريا وملحا يتطلب إشباعه، ومن المهم جدا الإشارة هنا أن البرامج الإرشادية في ضوء هذه المقاربة تبنى في ضوء عملية تحليل وترتيب هذه الحاجات المرغوبة بحسب درجة حدتها وأهميتها، من الأكثر حدة إلى الأقل حدة، وأن الأصول الفلسفية لهذه المقاربات هي المنهج الاستقرائي. وباختصار، فإن تقييم الحاجات التعليمية هي تقنية لتحديد الأهداف التعليمية التي يحتاج الأفراد إلى تحقيقها في حالة تعليمية معينة (Popham, 1972) .

ولتبيان أهمية الحاجة في الفعل التعليمي يشير العديد من الباحثين وفقًا لنظرية المحددات الذاتية، أنه عندما يتم تلبية الحاجات الأساسية، فإنها تعزز الرفاهية النفسية وتمكن الطلاب من الوصول إلى الأداء الأمثل، وعندما لا يتم تلبية هذه الحاجات، يفشل الطلاب في الرفاهية(Betoret & Artiga, 2011) .

وفي سياق متصل فقد تنبأ كل من ماكوفا ووود (2020) Macakova & Wood بأنه كلما تم تلبية الحاجات النفسية للفرد كلما زادت كفاءته الذاتية، وأن تحفيز الطالب بشكل جوهري على نشاط ما يبنى على مدى قدرة هذا النشاط والسياق ذي الصلة على تلبية هذه الحاجات.

وقد أشار برادشو (Bradshow,1972) أنه من الناحية المفاهيمية، يمكن تحديد أربعة طرق لقياس الحاجة، وهي:

-**الحاجات المعيارية:** تندرج تحت معيار تم إنشاؤه بواسطة العرف أو السلطة أو الإجماع العام.

-**الحاجات المدركة:** يتم قياسها من خلال ما يعتقده الناس عن حاجاتهم أو من خلال ما يشعرون بها.

-**الحاجات الصريحة:** يتم قياس الحاجة من خلال عدد الأشخاص الذين طلبوا المساعدة بالفعل.

-**الحاجات ذات الصلة:** الحاجة تقاس بالفجوة بين مستوى الخدمات الموجودة في مجتمع واحد، وتلك الموجودة في مجتمعات أو مناطق جغرافية مماثلة (Kettner, Moroney, & Martin, 2017).

2.1.2.4- تحديد أهداف ومواضيع الجلسات الإرشادية:

أما بالنسبة لوضع الأهداف العامة والخاصة وبالخصوص ما تعلق منها بالبحوث السببية، فقط طرح دوران Doran (1981) سؤالا لأجل الوصول إلى صياغة أهداف فعالة تمثل فحواه في: كيف تكتب أهداف ذات مغزى؟ وتم الإجابة علية من خلال التفكير في المختصر (S.M.A.R.T) وعليه فالهدف، يجب أن :

1. يكون محددا، بمعنى أن يستهدف منطقة معينة للتحسين.
2. يكون قابلاً للقياس تحديد أو على الأقل اقتراح مؤشر للتقدم.
3. يكون قابلاً للتخصيص يحدد من سيفعل ذلك.
4. يكون واقعيا، ذكر النتائج التي يمكن تحقيقها بشكل واقعي، مع توفير الموارد المتاحة.
5. يكون مرتبطاً بالوقت تحديد متى يمكن تحقيق النتائج المرجوة.

وفي ضوء ما قيل أعلاه، عند الانتهاء من مرحلة تحديد الحاجات يلجأ واضعي البرامج الإرشادية إلى أسلوب تحديد الأولويات كخطوة موالية، وتعني اختيار الحاجات الجوهرية والملحة والمفيدة من مجموع الحاجات الكلية التي تم تحديدها، وهي من الناحية الكمية تعني التركيز على الحاجات الأكثر تكرارا التي صرّح بها الأفراد، كما أنها تعني أيضا بأن المرشد ليس باستطاعته تصميم برنامج إرشادي يلبى جميع حاجات المسترشدين من خلال العمل على إشباع كل هذه الحاجات المقدرة وأخذها بعين الاعتبار وهذا راجع لعوامل ذاتية وموضوعية تتعلق بالوقت والجهد والتكلفة، وأنه يمكن للمرشد من خلال هذه الخطوة ترجمة هذه الحاجات ذات الأولوية إلى أهداف خاصة تسعى لتحقيق الهدف العام للبرنامج المزمع تنفيذه، كما يمكنه أيضا ترجمة هذه الأهداف الخاصة إلى مواضيع مقترحة للجلسات الإرشادية، وتبعا لذلك أيضا يمكن لنا أن نشير بأن عدد الجلسات الإرشادية يتحدد بعدد الأهداف وبمواضيع البرنامج الإرشادي المقترح، وكل هذه الإجراءات المتبعة هي محصلة لعملية تحديد الحاجات.

2.2.4- التنظيم: استمرار لعملية التخطيط ويتضمن اختيار الأهداف والغايات الرئيسية، وتحديد الخدمات التي يمكن أن تعالج هذه الأهداف وتحققها بشكل أفضل. ويستلزم تنظيم البرنامج أيضًا تعيينات وجداول زمنية لتنفيذ أنشطة محددة، وتساعد هذه المهام والجداول الزمنية المدرسة في تحديد المسؤول عن الخدمات وتوقيت تنفيذها، لأن فشل مستشاري التوجيه والإرشاد في التخطيط والتنظيم بشكل مناسب سوف يؤدي بلا شك الى الفشل في تحقيق أهداف المرحلة القادمة وهي التنفيذ.

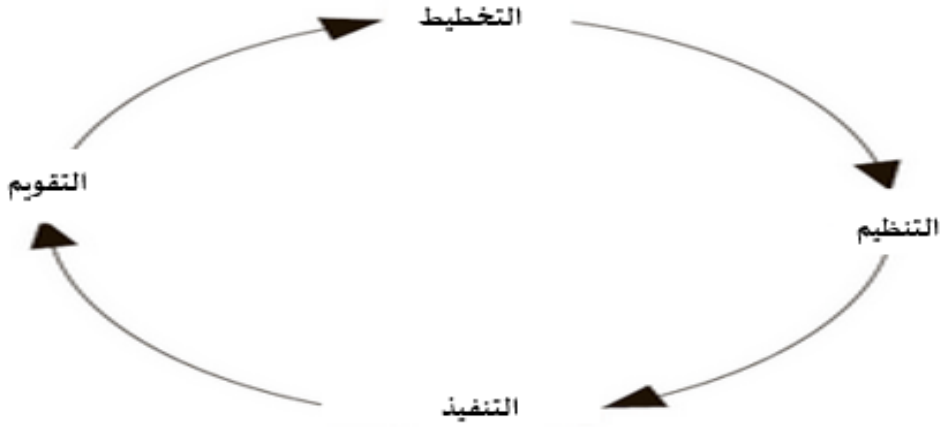
3.2.4- التنفيذ: يتم من خلال الأنشطة التي تم التخطيط لها بشكل جيد، عندما يقوم المرشدون والمعلمون وغيرهم بتقديم الخدمات التي تشكل البرنامج، ويمكن القول أيضا أنه المرحلة الوحيدة التي يمكن ملاحظتها بسهولة. إن مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين ينطلقون في تنفيذ برنامج خالٍ من الأهداف والغايات الواضحة، بدون توجيه واضح، يشبه قيادة طائرة بدون خطة طيران فهم يميلون إلى تنفيذ الخدمات التي تصطدم بشكل عشوائي وتفوت القضايا الجوهرية والحاجات الحقيقية للطلاب وأولياء الأمور والمعلمين، ففي الغالب تكون عملية تقديم يد العون عرضية ولا يحتمل تكرارها.

4.2.4- التقويم: تتكون من إجراءات تمكن المستشارين من تحديد نجاح خدمات البرنامج وتحديد نقاط الضعف، والتوصية بالتغييرات المستقبلية، هذه المرحلة مهمة لتحديد هوية المستشار ومصداقيته، كما تتكون برامج الإرشاد المدرسي الجيدة من المشاركة المخطط لها لجميع موظفي المدرسة، والتنظيم

والتخصيص المناسب للمسؤوليات، وتقديم الخدمات المختصة، والقياس الدقيق للنتائج. إن برنامج الإرشاد المدرسي الفعال حقًا هو الذي يحدث فرقًا في حياة الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين. من خلال إحداث الفرق، ينشئ مستشاري التوجيه المدرسي والمهني هوية واضحة ويعززون قيمتها في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية. كما أن تقييم البرنامج المناسب والدقيق يمكّن المستشارين من العودة إلى الأهداف والغايات الأولية للبرنامج وتقييم التغييرات، إن وجدت، التي يجب إجراؤها. وبهذه الطريقة، يكون برنامج الإرشاد المدرسي الشامل دوريًا بطبيعته (Schmidt, 2014) فلكي يتم تنفيذ برنامج التوجيه والإرشاد بشكل مناسب، يجب أن يتبع دورة إدارية شاملة، وهي إحدى الطرق في إنشاء خدمات إرشادية واضحة ومنظمة ومعقولة. تبدأ بالتخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقييم. وهذا ما يوضحه الشكل أدناه.

شكل (3):

عملية التقييم الدوري للبرامج الإرشادية



المصدر: **(Schmidt, 2014, p. 95)**

1.4.2.4- التقويم كمفهوم محوري:

بعد الانتهاء من عمليتي التخطيط والتنفيذ نأتي لعرض ما تتضمنه المرحلة الثالثة والأخيرة من إجراءات ضمن مراحل تصميم البرامج الإرشادية الشاملة، وهذه المرحلة هي مرحلة التقويم.

- وفقا لديميت (2010) Dimmitt يعتبر التقويم عملية لجمع وتحليل المعلومات حول برنامج أو تدخل بطريقة منظمة ومخططة لاتخاذ القرارات، وأن الهدف النهائي المعتاد للتقويم هو جمع المعلومات التي يمكن استخدامها لإصدار أحكام أفضل حول ما يتم القيام به (Gysbers & Henderson, 2012). وهذا يعني أن تحديد مستوى الأهداف المحصّلة والحكم على فعالية البرنامج الإرشادية، يكون من خلال جمع المعلومات والقيام بالمعالجات الإحصائية واتخاذ القرارات، وجميعها إجراءات ترتبط بعملية التقويم.

- ووفقا لديميت أيضا (Dimmitt,2009) فإن التقويم بشكل عام هو : الجمع والتحليل الهادف والمنهجي للبيانات أو المعلومات المستخدمة لغرض توثيق فعالية وتأثير البرنامج، ومعرفة نتائجه، والتأسيس للمساءلة، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى التغيير والتحسين.

– كما يشير كل من أسترموفيتش وكوكر Astramovich & Coker (2007) إلى أن تقويم البرنامج الإرشادية هو عملية منهجية لجمع وتحليل المعلومات حول كفاءة وفعالية وتأثير البرامج والخدمات. وهذا يعني أن التقويم عملية اتخاذ قرارات مستمدة من البيانات التي تم جمعها لتحديد قيمة البرنامج وفعاليته.

وبشكل عام فان تقويم برنامج التوجيه والإرشاد هو عملية منهجية تقوم على تحليل وجمع البيانات لتقدير قيمة البرنامج وذلك للكشف عن فعاليته ونجاعته، كما يهدف إلى مساعدة الطلاب حتى يتمكنوا من تحديد وفهم حاجاتهم وقدراتهم ونقاط ضعفهم وإمكانية تطورهم، وأن يكونوا قادرين على فهم مدى تقدمهم أثناء العملية الإرشادية من خلال التدخل الإرشادي لزيادة التعاون للوصول الأهداف المرجوة. ومن ناحية أخرى، فقد طرح ديميت (Dimmitt) سؤالا وجيها له علاقة بفوائد عملية التقويم مفاده: "هل أحدث هذا البرنامج أو التدخل فرقًا لهؤلاء المتعلمين، في هذا المكان؟" (Dimmitt, 2009)

حيث أوضح ديميت Dimmitt (2009) إلى أنه عندما نقوم بتقويم تدخلاتنا وبرامجنا المتنوعة، فإنه يمكننا أن نكون أكثر ثقة في أن ما نقوم به يحدث فرقًا لطلابنا، ولذلك لدينا مسؤولية مهنية لإظهار أن ما نقوم به فعّال، وأنه توجد صورة أوضح لما يصلح وما يجب القيام به بشكل مختلف.

وفي سياق متصل أوضح لي وتريفيزان Lee & Trevisan (2019) أن أهمية تقويم البرامج الإرشادية تتجلى في:

– التحقيق المنهجي من جودة البرامج الإرشادية ومكوناتها أو عناصرها مجتمعة أو منفردة .

– أن غرض التقويم هو صنع القرار، والأحكام، والاستنتاجات، والنتائج، والمعرفة الجديدة، وبناء القدرات استجابة لحاجات أصحاب المصلحة المحددين.

– أن عملية التقويم تؤدي إلى تحسين و/ أو المساءلة في برامج وأنظمة المستخدمين.

– المساهمة في النهاية في القيمة التنظيمية أو الاجتماعية

ويشير كل من روسمان ورواليس (Rossman & Rales, 2003) إلى أن تقديم الإرشاد يكتسب القيمة والشرعية عندما نقوّم برامجنا وتدخلاتنا ونكتشف كيف يفيد عملنا الطلاب، ونسعى إلى مزيد من الفعالية والكفاءة ونشارك النتائج مع زملائنا ومجتمعنا. بالإضافة إلى أن عملية التقويم تغير كلاً من ممارستنا في عمل الإرشاد المدرسي لأنه يجبرنا على النظر إلى ما نقوم به ولماذا نقوم به (Dimmitt, 2010).

أما أنواع تقويم البرامج الإرشادية فغالبًا ما يشار إلى تحسين البرنامج بالتقويم التكويني، بينما يُشار إلى التقويم لتقدير الأثر على أنه التقويم النهائي، حيث يمكن استخدام التقويم التكويني لإعلام ممولي البرنامج والموظفين وصناع القرار عن كيفية تحسين البرنامج للحصول على مزيد من الفعالية، فإن التقويم النهائي يزود صانعي القرار بالمعلومات لتحديد الخطوات التالية للسياسة والبرامج (Lee & Trevisan, 2019).

وأضاف ديميت (Dimmitt, 2010) أن عملية التقويم التكويني تسعى إلى فهم مدى جودة أداء التدخل أو البرنامج أثناء حدوثه، إنه طريقة قيّمة للتعرف على كيفية تكرار شيء يعمل بشكل جيد أو كيفية متابعة ما هو فعّال. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لعملية التقويم أن تحديد المشكلات وتصحيحها قبل أن تصبح راسخة.

أما محور النوع الثاني من التقويم النهائي فهو في المقام الأول التركيز على نتائج البرنامج (أي التغييرات التي تتوقعها في معرفة الطلاب، المهارات والسلوكيات والمواقف، ويكشف لنا مدى تحقيق الأهداف الخاصة للبرنامج ويطلق عليه تقويم النتائج أو التقويم النهائي (Dimmitt, 2010).

2.4.2.4- تقويم التصميم والمنهج:

تتوافق التصميمات التجريبية وشبه التجريبية بشكل أفضل مع الدراسات التي تركز على علاقات السبب والنتيجة، بدلاً من الدراسات حول كيفية حدوث بعض التأثير أو سبب حدوثه، والتي تسمى أحيانًا العلاقات الميكانيكية (Scott, Gutwill, Auster, & Mac, 2019). فالتجربة هي نوع من الدراسة مصممة خصيصًا للإجابة على سؤال حول ما إذا كانت هناك علاقة سببية بين متغيرين. بمعنى آخر، ما إذا كانت التغييرات في متغير مستقل تسبب تغييرات في متغير تابع (Price, Jhangiani, & Chiang, 2015).

وبناء عليه، تسعى التقويمات النهائية إلى تحديد مدى تحقيق البرامج للنتائج المقصودة التي تهدف إلى اختبار فرضية معينة، وعليه تهدف التصاميم التجريبية وشبه التجريبية إلى تحديد سبب التأثير الملحوظ، من خلال محاولة السيطرة على جميع الأسباب المحتملة في بيئة أخرى غير التدخل من أجل إزالة أو تقليل التفسيرات البديلة لنتيجة ملحوظة. وعليه فالمنطق كما يلي: "لقد لاحظنا هذا التأثير، وبما أننا استبعدنا جميع الأسباب المحتملة لهذا التأثير بخلاف التدخل، يجب أن يكون التدخل قد تسبب في التأثير الملحوظ (Scott, Gutwill, Auster, & Mac, 2019).

وبشكل عام تدرس تصاميم البحث التجريبية وشبه التجريبية العلاقة السببية بين المتغيرات المستقلة والتابعة، حيث يعرّف المتغير المستقل بمتغير التأثير والمتغير التابع بالمتغير الذي يتم التأثير عليه، وأن الفروق الجوهرية بين التصميمات التجريبية وشبه التجريبية راجعة إلى درجة الضبط التجريبي الذي توفره التصميمات التجريبية، وكذا اشتراكها في الاختيار والتعيين العشوائيين للمشتركين.

كما توجد أيضا العديد من النماذج التجريبية، ويمكن تصنيفها بحسب حضور القياسات، أو بحسب عدد المجموعات الموجودة في التصميم التجريبي، ومن هذه التصميمات ما يتصف بأنه تصميم قوي، حيث تحضر فيه شروط التجربة الجيدة وهي: العشوائية، والضبط، والمعالجة، والتحكم في المتغير المستقل يكون كليا. كما يوجد نموذج أخر يعتبر من التصميمات الضعيفة، وسميت بهذا الاسم لعدم قدرة الباحث على معرفة أن التغيّر الحاصل للمتغير التابع هو في الحقيقة ناجم عن تأثير المتغير المستقل وليس لعوامل أخرى دخيلة، وعليه فالتحكم في المتغير المستقل يكون جزئيا. وكما جاء في (Dawson, 1997) و(Kazdin, 2016) فإنه يمكن توضيح أهم أنواع التصميمات التجريبية وشبه التجريبية الشائعة الاستخدام من خلال الجدول رقم (1).

جدول (1): أهم أنواع التصميمات التجريبية وشبه التجريبية الشائعة في البحوث السببية

نوع التصميم التجريبي	رسم التصميم Diagram	الوصفDescription

التصميم بقياس قبلي وبعدي لمجموعتين احداهما ضابطة Pre-test–Post-test Control Group Design	Experimental group : R T_1 X T_2 Control group : R T_3 T_4	يتكون تصميم القياس القبلي – البعدي من مجموعتين على الأقل. مجموعة تتلقى التدخل التجريبي والأخرى لا. والسمة الأساسية للتصميم هي أنه يتم اختبار الأفراد قبل وبعد التدخل.
التصميم بقياس بعدي فقط لمجموعتين إحداهما ضابطة Post-test- Only With Control Group Design	Experimental group : R X T_1 Control group : R T_2	يتم تقييم تأثير التدخل التجريبي في تصميم الاختبار البعدي على القياس البعدي فقط.
تصميم سولمون ذو الأربع مجموعات Solomon Four-Group Design	1. R T_1 X T_2 2. R T_3 T_4 3. R X T_5 4. R T_6	الغرض من تصميم ذو الأربع مجموعات هو معرفة تأثير القياس القبلي على نتائج البعدي بعد التعرض للتدخل التجريبي(Solomon,1949) .
تصميم سولمون ذو الثلاث مجموعات Solomon Three-Group Design	1. R T_1 X T_2 2. R T_1 T_2 3. R X T_1	يتم تعيين عشوائي لـ 3 مجموعات إحداهما ضابطة، ويتم القياس قبليا للتجريبية1 والمجموعة الضابطة، ويتم القياس بعديا للمجموعات الثلاث.
تصميم المجموعات غير المتكافئة The Nonequivalent-Groups Design	Non R T_1 X T_2 Non R T_3 T_4	تصميم المجموعات غير المتكافئة تصميم شبه تجريبي أكثر استخدامًا، يبنى على التعيين غير العشوائي.
تصميم السلسلة الزمنية أحادية المجموعة Single-Group Time-Series Design	E: N R T_1 T_2 T_3 T_4 X T_5 T_6 T_7 T_8	يحتوي التصميم على مجموعة واحدة يتم اختبارها قبليا أكثر من مرة ثم ادخال البرنامج الإرشادي، وبعدها يتم اختبارها بعديا أكثر من مرة.
تصميم المجموعة الواحدة بقياسين قبلي وبعدي One-Group Pre-test-Post-test Design	Experimental group : T_1 X T_2	يتم قياس المتغير التابع مرة واحدة قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي ومرة بعد تنفيذه. وإجراء المقارنات لمعرفة الفروق.

ملاحظة: T= القياسات القبلية والبعدية؛ X= البرنامج الارشادي؛ Non R= اختيار غير عشوائي للمشاركين؛ R= اختيار عشوائي للمشاركين.

3.4.2.4- استخدام حجم الأثر في تقييم فعالية برامج الإرشاد المدرسي والمهني:

اختلفت تعريفات الفعالية هي الأخرى باختلاف الأطر الإبيستمولوجية التي يعتمدها الباحثون فمنهم من يعرفها بدلالة وظائف العناصر، أو بناء على مدى حضور الوسائل والشروط، أو بناء على مستوى النتائج وتحقيق الأهداف. وأن واحدة من أهم الميزات التي تتمتع بها البرامج الإرشادية القائمة على حساب الفعالية هي العمل على توفير معلومات لغرض الحكم على مدى فعالية البرنامج بشكل عام.

ومن تعريفات الفعالية التي تعتمد على مستوى النتائج وتحقيق الأهداف، والذي نرى أنه يهمنا أكثر في هذا المقام، ما جاء في تعريف الجمعية الأمريكية لعلم النفس أن الفعالية هي تقييم مدى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه، وتتطلب عملية تحديد أهداف التقييم تحديد الأساليب ومعايير التقييم وعرض النتائج، وتحليل لأثر البرنامج (VandenBos, 2015). ويشير كل من فندر وأوزر Funder & Ozer (2019) أن للبحوث النفسية والتربوية تقليد طويل في تقييم النتائج وفقًا لما إذا كانت "مهمة" إحصائيًا أم لا، ولكن في الآونة الأخيرة، تم إيلاء اهتمام متزايد للحجم بدلاً من أهمية التأثيرات، ويشير حجم الأثر إلى حجم العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة، ويختلف عن الدلالة الإحصائية، حيث يمكن أن تتوافق النتيجة المهمة للغاية مع تأثير صغير، والعكس صحيح، اعتمادًا على حجم العينة. ويتم تعليم الطلاب بشكل روتيني كيفية حساب وتفسير مستويات الثقة، ونادرًا ما يتم تعليمهم كيفية حساب أحجام التأثير، وكيفية تقييمها، واستمر هذا الإهمال لحجم الأثر في المهام البحثية للعديد من الباحثين النفسيين والتربويين.

وتبعا لذلك، فإن حجم الأثر هو النتيجة الرئيسية للدراسة الكمية، ومع أنه يمكن للدلالة الإحصائية إعلام القارئ بوجود تأثير، لكنها لا تكشف عن حجم الأثر، لذا في إعداد التقارير وتفسير الدراسات، تعتبر الدلالة الإحصائية والدلالة العملية من النتائج الأساسية التي تقديمها (Sullivan & Feinn, 2012).

إلى جانب الدلالة الإحصائية للنتائج التي تركز على مدى الثقة في نتائج الفروق بصرف النظر عن حجمها، من المهم أن نقوم بحساب الدلالة العملية للتعبير عن مقدار الفرق من حيث كونه صغيرا، متوسطا، أو كبيرا، ويمكن حساب حجم الأثر من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 28)، ويمكن توضيح أهم أنواع معادلات حساب حجم الأثر الشائعة من خلال الجدول أدناه.

جدول (2): مصفوفة حجم الأثر (Effect Size Matrix)

ES Index			Symbol	Formula	Procedures Used With	Interpretation
Standardized Differences	Biased	Cohen's d	d	$\frac{\bar{x}_{Group_E} - \bar{x}_{Group_E}}{SD_{pooled}}$	Independent samples 1 tests (2 groups)	0.2 ≈ صغير 0.5 ≈ متوسط 0.8 ≈ كبير
		Eta squared	η^2	$\frac{t^2}{t^2 + (N_2 + N_2 - 2)}$	Independent samples 1 tests	0.01 ≈ صغير 0.06 ≈ متوسط 0.14 ≈ كبير
		Eta squared	η^2	$\frac{t^2}{t^2 + N - 1}$	Paired samples (or dependent) 1 tests (e.g., pretest and posttest scores)	0.01 ≈ صغير 0.06 ≈ متوسط 0.14 ≈ كبير

Variance Accounted-for	Unbiased	Glass' delta	Δ	$\frac{\bar{x}_{Experimental} - \bar{x}_{Control}}{SD_{Control}}$	Meta analyses	0.2 ≈ صغير 0.5 ≈ متوسط 0.8 ≈ كبير
	Unbiased	Hedges 8	g	$\frac{\bar{x}_A - \bar{x}_B}{\sqrt{MS_W}}$	Independent samples tests	0.2 ≈ صغير 0.5 ≈ متوسط 0.8 ≈ كبير
	Unbiased	Pearson r	r	$\sqrt{\frac{t^2}{t^2 + df_{within}}}$	Bivariate linear and regression, partial correlations	[0.1] ≈ صغير [0.3] ≈ متوسط [0.5] ≈كبير
	Biased	R squared	R^2	$\frac{SS_{regression}}{SS_{total}}$	GLM: Multiple regression	0.01 ≈ صغير 0.06 ≈ متوسط 0.14 ≈ كبير
	Biased	Univariate eta squared	η^2	$\frac{SS_{between}}{SS_{total}}$	Univariate GLM: ANOVA, ANCOVA, repeated measures ANOVA	0.01 ≈ صغير 0.06 ≈ متوسط 0.14 ≈ كبير
	Biased	Multivariate eta squared	η^2	$1 - A_i^{\frac{1}{s}}$	Multivariate GLM: MANOVA, MANCOVA, repeated measures MANOVA	0.01≈ صغير 0.06 ≈ متوسط 0.14 ≈كبير
	Unbiased	Eigenvalue		$\frac{SS_{between}}{SS_{within}}$	GLM: Discriminant analysis	
	Unbiased	Adjusted R squared	R^2	$1 - (1 - R^2)\frac{N-1}{N-k-1}$	GLM: Multiple regression	0.01 ≈ صغير 0.06 ≈ متوسط 0.14 ≈ كبير
	Unbiased	Partial eta squared	$\eta^2 r$	$\frac{SS_{between}}{SS_{within} + SS_{error}}$	Univariate GLM: ANOVA, ANCOVA, repeated measures ANOVA	0.01 ≥ صغير 0.06 ≥ متوسط 0.14 ≥ كبير
Variance Accounted	Unbiased	Hays omega^2	ω^2	$\frac{SS_{between} - (v-1)MS_{within}}{SS_{total} + MS_{within}}$	Univariate GLM: ANOVA, ANCOVA, repeated measures ANOVA	0.01 ≈ صغير 0.06 ≈ متوسط 0.14 ≈ كبير

Variance Accounted for	Unbiased	Epsilon squared	ε^2	$\frac{SS_{between}-(v-1)MS_{within}}{SS_{total}}$	Univariate GLM: ANOVA, ANCOVA, repeated measures ANOVA	صغير ≈ 0.01 متوسط ≈ 0.06 كبير ≈ 0.14
Variance Accounted for	Unbiased	Wherry	*none*	$1-\left[\frac{(n-1)}{(n-k-1)}\right](1-R^2$	Univariate GLM: ANOVA, ANCOVA, repeated measures ANOVA	صغير ≈ 0.01 متوسط ≈ 0.06 كبير ≈ 0.14
Variance Accounted for	Unbiased	Herzberg	R^2	$1-\left[\frac{(n-1)}{(n-k-1)}\right]\left[\frac{(n+k+1)}{n}\right](1-R^2$	Univariate GLM: ANOVA, ANCOVA, repeated measures ANOVA	صغير ≈ 0.01 متوسط ≈ 0.06 كبير ≈ 0.14
	Unbiased	Lord	*none*	$1-(1-R^2)\left[\frac{(n+k+1)}{(n-k-1)}\right](1-R^2$	Univariate GLM: ANOVA, ANCOVA, repeated measures ANOVA	صغير ≈ 0.01 متوسط ≈ 0.06 كبير ≈ 0.14

SS = مجموع المربعات؛ MS = متوسط المربعات؛ n= عدد المشاركين؛ y= عدد مستويات المتغير المستقل؛ $\bar{X}$ =المتوسط؛ SD = الانحراف المعياري؛ SD pooled =المتوسط داخل المجموعات؛ k =عدد المتغيرات؛ df= درجات الحرية؛ t = اختبار "ت"؛ s =عدد مستويات العامل −1؛ GLM = النموذج الخطي العام؛ ANOVA = تحليل التباين؛ ANCOVA= تحليل التغاير؛ MANOVA= تحليل التباين المتعدد.

المصدر: **(Sink & Stroh, 2006)**

6- الخلاصة

تطرقنا في هذه الدراسة إلى البرامج الإرشادية المدرسية الشاملة لما تكتسي من أهمية بالغة متعلقة بتقديم الخدمة النفسية للأفراد، حيث فصلنا في المفهوم، وفي الأهمية، وفي المراحل الثلاثة المكونة للبرامج الإرشادية، لتزويد الباحثين والممارسين والطلبة المهتمين بهذا الشأن بمعلومات تقنية قد تفيدهم في تصميم وبناء برامج إرشادية فعّالة، ذلك أن تقديم هذه الخدمات للطلبة أصبحت محورية في العصر الحداثي.

بناء على ما تم التطرق إليه في هذا الإطار النظري من أفكار وتصورات ووجهات نظر، أمكننا التوصل لعدد من التوصيات والمقترحات التي سوف تسهم في تعزيز دور البرامج الإرشادية المدرسية في جميع مراحل التعليم المختلفة، وهي:

- العمل على تعزيز دور البرامج الإرشادية والتي أصبحت تشكل جزءا أساسيا من أنظمة الخدمات النفسية والأكاديمية في عصرنا الحالي حيث أصبحت تحتل مكانة متميزة في عالم متغير شديد السرعة، يتطور باستمرار، ومع هذا التغير والتطور تبرز حاجات جديدة ومتنوعة للطلبة، وجب بحثها واشباعها باستمرار.
- أن تصميم برامج ارشادية قائمة على تحليل وتحديد حاجات الفرد يكتسي أهمية خاصة، وهو السبيل للتخطيط الجيد لهذه البرامج.

– ضرورة العمل على تعزيز دور الإرشاد النفسي باعتباره خبرة إنسانية في الأوساط العلمية والاجتماعية في عالم شديد التغير وقد ضعفت فيه العلاقات الإنسانية.

– الإحالات والمراجع:

Astramovich, R., & Coker, J. (2007). Program evaluation: The accountability bridge model for counselors. *Journal of Counseling & Development, 85*, 162-172.

Atie, S., Suherman, U., & Nandang, R. (2021). Evaluation instruments of comprehensive guidance and counseling program in the culture of higher education institutions in Indoniosia. *Journal of Multicultural Studies in Guidance and Counseling, 05*(2), 169-186.

Ato, M., & Benavente, J. (2013). A classification system for research designs in psychology. *Anales de psicología, 29*(3), 1038-1059.

Betoret, F., & Artiga, A. (2011). The relationship among student psychological need satisfaction, approaches to learning, reporting of avoidance Strategies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *9*(2), 1-36.

Blaum, S. (2005). *An evaluation of the M.Ed. in school counseling program at the university of Georgia and the development of the school counseling ouutcome & program evaluation system.* USA: The University of Georgia.

Borders, L., & Drury, S. (1992). Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners. *Journal of counseling and development, 70*, 487-498.

Brown, D., & Trusty, J. (2005). *Designing and leading comprehensive school counseling programs: Promoting students competence and meeting student needs.* USA: Brooks/Cole.

Collins, T. (2014). Addressing mental health needs in our schools: Supporting the role of school counselors. *The Professional Counselor, 4*(5), 413-416.

Dahir, C. (2004). Supporting a nation of learners: The role of school counseling in educational reform. *Journal of Counseling and Development, 82*, 344–353.

Dawson, T. (1997). A primer on experimental and quasi-experimental. *The annual meeting of the Southwest Educational ResearchAssociation, Austin, TX., January, 1997.* Austin, TX: Texas A & M University.

Dimmitt, C. (2009). Why evaluation matters: Determining effective school counseling practices. *Professional School Counseling*, 395-399.

Dimmitt, C. (2010). Evaluation in school counseling: Current practices and future possibilities. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 1(1), 44-56.

Doran, G. (1981). There's a S.M.A.R.T. Way to write management's goals and objectives. *Management Review, 70*, 35-36.

Funder, D., & Ozer, D. (2019). Evaluating effect size in psychological research: Sense and Nonsense. *SAGE, 2*(2), 156-168.

Gysbers, N., & Henderson, P. (2012). *Developing & managing your school guidance & counseling program* (5 Ed). Alexandria : American Counseling Association.

Hadley, C. (2001). *Iowa comprehensive counseling and guidance program development guide.* USA: Department of Education.

Hargens, M. (1987). Developing a comprehensive school counseling program. *SAGE journals, 71*(499), 10-13.

Kazdin, A. (2016). *Research design in clinical psychology* (5 ed). Boston: Pearson.

Kettner, P., Moroney, R., & Martin, L. (2017). *Designing and managing programs: An effectiveness-based approach* (5 Ed). Los Angeles: SAGE Publications.

Lee, S., & Trevisan, M. (2019). Evaluation in support of school counseling in Korea: A proposal. *Journal of Educational Policy*, 63-80.

Macakova, V., & Wood. C. (2020). The relationship between academicachievement, self-efficacy, implicit theories and basic psychological needs satisfactiction amonguniversity student. *Studies in Higher Education*, 1-11.

Popham, W. (1972). Educational needs assessment. *Curriculum Theory Network, 3*(8-9), 22-32.

Price, P., Jhangiani, R., & Chiang, I. (2015). *Research methods in psychology* (2 Ed.). Canada : BC campus

Riswani, R. (2021). Program evaluation in school counseling: improving comprehensive and developmental programs. *British Journal of Guidance & Counselling, 49*(4), 631-633.

Rodriguez, A., Joshua , C., & Jennifer, G. (2018). Comprehensive school counseling programs. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research, 45*(2), 95-110.

Rupani, P., Haughey, N., & Cooper, M. (2012). The impact of school-based counseling on young people's capacity to study and learn. *British Journal of Guidance & Counseling, 40*(5), 499-514.

Schmidt, J. (2014). *Counseling in schools comprehensive programs of responsive services for all students* (6 Ed). East Carolina University: Library of Congress.

Scott, P., Gutwill, J., Auster, R., & Mac, C. (2019). Experimental and quasi-experimental designs in visitor studies: A critical reflection on three projects. *Visitor Studies*, 43-66.

Sink, C., & Stroh, H. (2006). Practical significance:The use of effect sizes in school counseling research. *Professional School Counseling*, 9(4), 401-411.

Sullivan, G., & Feinn, R. (2012). Using effect size-or why the P-value is not enough. *Journal of Graduate Medical Education*, 279-282.

Supriyanto, A., & Handaka, I. (2017). Guidance and counseling comprehensive: Evaluation implemenation guidance and counseling program. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 66*, 17-22.

VandenBos, G. (2015). *APA dictionary of psychology* (2 Ed.). USA : American Psychological Association.

Wheeler, P., & Loesch, L. (1981). Program evaluation and counseling: yesterday, today, and tomorrow. *The personnel and Guidance Journal*, 59(9), 573-587.