واقع المرشحين للإرشاد الطلابي وفقا لنتائج الاختبار المهني لمرشدي الطلاب وتقويم مدى مواءمته مع الاتجاهات الحالية للتعيين

د. عبدالله بن صالح السعدوي

قسم علم النفس –كلية التربية - جامعة الملك سعود

المركز الوطني للقياس والتقويم

مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس

د. عبدالله بن صالح السعدوي

قسم علم النفس – كلية التربية - جامعة الملك سعود

المركز الوطني للقياس والتقويم

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الكفاية المهنية في الإرشاد الطلابي للمتقدمين على الاختبار المهني لمرشدي الطلاب، ومدى اختلاف أدائهم تبعًا لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والخبرة التربوية، والتحقق من مدى دعمها للاتجاهات القائمة حاليًا لشغل مهنة الإرشاد الطلابي من غير المتخصصين. وقد اعتمدت الدراسة الحالية على تحليل نتائج (٣٣٩٠) مرشحا ممن أدوا الاختبار المهني لمرشدي الطلاب الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم لصالح وزارة التعليم كأحد اشتراطات الترشح للإرشاد الطلابي. وقد أظهرت النتائج تدني المستوى العام لأدائهم، مع وجود فروق دالة بين أداء المتقدمين تبعًا لتخصصاتهم، كما أشارت إلى وجود ارتباط بين مستوى الأداء والتدريب، فيما لم تظهر النتائج فروقاً دالة بين الجنسين على درجات الاختبار.

المقدمة:

تزايد اهتمام النظم التربوية في السنوات الأخيرة بالإرشاد الطلابي، جراء التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم، وتأثيراتها المباشرة على تكيف الطلاب وتوافقهم الاجتماعي والنفسي. وفي هذا السياق، يشير العديد من الباحثين (البار، ١٩٩٧؛ القحطاني، ٢٠٠٨) إلى أن الحاجة للإرشاد الطلابي باتت ملحة في ضوء تزايد مستويات القلق وتزايد الاضطرابات النفسية والانحرافات الاجتماعية، مثل: تعاطي المخدرات والسلوك العدواني والانتحار، فضلاً عن حاجة الطلاب للتوجيه للمجالات الدراسية والمهنية المناسبة. بناء على ذلك زادت الحاجة إلى مرشدي طلاب على درجة عالية من الكفاية المهنية قادرين على التعامل مع تلك الحالات لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للطلاب والرفع من مستوياتهم التحصيلية ومساعدتهم على اتخاذ الاختيارات الدراسية والمهنية المناسبة**خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.**.

وقد ارتبط التوسع في الخدمات الإرشادية في المدارس بازدياد الحاجة إلى تمهين عمل المرشد الطلابي لحصره على المرشدين المتخصصين الأكفاء من جهة، ولتحديد هوية العمل الإرشادي في المدارس من جهة أخرى، لتتلاءم مع محددات المهنة التي حصرها ميرز وسويني (Myers & Sweeney, 2001) في التالي:

- تخصص علمي محدد.
- برامج أكاديمية وتدريبية معتمدة.
- هيئة مهنية.
- ترخيص مهني.

- معايير أخلاقية.
- اعتراف نظامي أو قانوني.
- معايير للتميز.

وفي ضوء هذه المحددات تمحورت معظم جهود إصلاح الإرشاد الطلابي لجعله مهنة تخصصية لها هويتها المستقلة ومتطلباتها التي تميزها عن بقية المهن التربوية الأخرى. وقد تمحورت تلك الجهود في عدد من الجوانب، منها إقرار نظم الاعتماد الأكاديمي لبرامج الإرشاد الطلابي، وفرض نظم الترخيص المهني بما تتضمنه من اشتراطات تأهيلية وبناء معايير مهنية وتطبيق أدوات تقويم متنوعة.

الاعتماد الأكاديمي لبرامج الإرشاد الطلابي

يستند الاعتماد الأكاديمي على تطبيق المعايير على الأقل بالحد الأدنى الذي ينبغي للبرنامج الأكاديمي أو التدريبي الوفاء به، فلكي يصبح البرنامج معتمدًا يجب أن يستوفي مجموعة من الاشتراطات أو المعايير التي ترتبط بالتنظيم المؤسساتي، ورسالة البرنامج وأهدافه، ومحتواه، والخبرات العملية، وطرق اختيار الطلاب وتوجيههم، والمؤهلات، وحوكمة البرنامج، والعبء التدريسي، بالإضافة إلى الدعم التدريسي والتقويم الذاتي. وقد نوقش الاعتماد الأكاديمي في الأدبيات باستفاضة، من ذلك ما أوردته هيئة المعتمدين والمتخصصين الأمريكية (Association of Specialized and Professional Accreditors, 2002)، من أن الاعتماد الأكاديمي يهدف إلى التحقق من أن التربية التي تقدمها المؤسسات والبرامج في التعليم العالي تحقق المستوى المقبول من الجودة. وفي إشارة إلى تزايد أهمية الاعتماد الاكاديمي تشير بيانات هيئة

الاعتماد في التعليم العالي الأمريكية Council for Higher Education Accreditation إلى أن أكثر من ٧٤٠٠ مؤسسة في التعليم العالي في الولايات المتحدة اعتمدتها أكاديميًا في عامي ٢٠٠٨- ٢٠٠٩ مؤسسات اعتماد، تضم حوالي ٢٣٧١٠١٠ طلاب، فيما جرى اعتماد ٢١٠٦٧ برنامج أكاديمي في عام ٢٠٠٩ (cited in Urofsky, 2013).

ويؤكد ترافيزن (Trevisan, 2000) أهمية الاعتماد الأكاديمي في تعزيز الكفايات المهنية لمرشدي الطلاب، مدللاً على ذلك بدور هيئة الاعتماد للإرشاد والبرامج التربوية ذات العلاقة Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs التي أصبحت هيئة اعتماد وطنية ترخص لبرامج الإرشاد الطلابي وتتبنى الاتجاهات الحديثة في المعارف والمهارات الضرورية للكفاية في الإرشاد الطلابي. كما يؤكد ريتشي (Ritchie, 1990) بعد مراجعة المحكّات المهنية والتأهيل المهني للمرشدين أهمية الاعتماد الأكاديمي في التأهيل المهني، والتي لا تقل أهمية عن عمليات الترخيص المهني والانتماء لعضوية جمعية مهنية.

وتهتم هيئات الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي بقضايا ضمان الجودة والتحسين المستمر لمستوى الخدمات والنواتج، وتؤكد هيئة اعتماد التعليم العالي الأمريكية Council for Higher Education Accreditation على أن الاعتماد يقدم للجمهور والطلاب مؤشرات ثابتة عن قيمة وجودة المؤسسات والبرامج التربوية، والتي يكون من الصعب ضمان جودة التربية دونها أو الثقة في أن البرامج تقدم ما وعدت بتقديمه وأعدت الخريجين فعليًا على النحو المطلوب (Urofsky, 2013).

وتجرى عمليات الاعتماد الأكاديمي وفقاً لمعايير تمثل الإطار المرجعي لعمليات التقويم، وتتناول في الغالب الجوانب التي ذكرت سابقًا، مثل: المنهج، والمصادر، والخدمات التي تقدمها المؤسسة أو البرنامج. وتستند المعايير على الجمع بين نتائج الأبحاث العلمية في مجال الإرشاد الطلابي وأفضل ممارسات الإرشاد الطلابي، مما أعطى لإطارها ميزة خاصة لتطوير برامج التدريب لإعداد مرشدي طلاب على مستوى من الكفاية المهنية (Branthoover, Desmond, & Bruno, 2010).

وتعد هيئة الاعتماد للإرشاد والبرامج التربوية ذات العلاقة Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs(CACREP) من أهم هيئات اعتماد برامج الإرشاد بالولايات المتحدة التي تعترف بها هيئة الإرشاد الأمريكية American Counseling Association، ووزارة التربية الأمريكية U.S. Department of Education. وتقوم الهيئة بمهام مراجعة وتقويم البرامج الأكاديمية في مجالات الإرشاد للتحقق من مدى مراعاتها للمعايير الوطنية التي تتناول ثمانية معايير عامة، ورخصت لأكثر من (٥٠) برنامجًا أكاديميًا في الجامعات الأمريكية (Hughes, 2014). وبالمثل تقوم هيئة اعتماد برامج الإرشاد التربوية Council on Accreditation of Counsellor Education Programs (CACEP) في كندا باعتماد برامج الإرشاد لمرحلة الماجستير ويتضمن ذلك وضع الإجراءات وبناء المعايير والإشراف على البرامج وتقويمها على نحو دوري، فضلا عن تقديم الاستشارة وتقديم المعلومات المتعلقة بالتطبيق لرئيس المؤسسة، وتطوير

سياسات التسويق للجامعات الراغبة في اعتماد برامجها(Canadian Counselling and Psychotherapy Association, 2014).

الترخيص المهني لمرشدي الطلاب

ينظر للإرشاد الطلابي على أنه عمل مهني متخصص يتطلب إعداداً أكاديمياً وتدريباً مهنياً، لذلك يعد الترخيص المهني حجر الزاوية للإرشاد الطلابي وأحد مقومات هويته المهنية (Geisler, 1995)، وينظر المستفيدون لمرشد الطلاب الذي يحمل ترخيصًا مهنيًا على أن لديه المعرفة والخبرة اللازمة لممارسة عمله (Davis, 1981). ويؤكد ميلسوم وإكوس (Milsom & Akos, 2007) على أن الترخيص يضفي مصداقية للعمل المهني في الإرشاد، ويحمي المستفيدين من الممارسين غير المهنيين. ويشير بلوم(Bloom, 1996) إلى أن الترخيص المهني يهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. تعزيز الهوية المهنية للإرشاد الطلابي، والمحاسبية على المستوى الوطني.

٢. تحديد المرشدين الذين حققوا المعايير المهنية للإرشاد الطلابي.

٣. تطوير التعاون بين النظام التربوي والهيئات المهنية وكذلك هيئات الاعتماد والتطوير المهني.

٤. تشجيع النمو المهني لمرشدي الطلاب.

وتتخذ الأنظمة التربوية على المستوى الوطني أو المحلي في الكثير من الدول إجراءات مختلفة لترخيص مرشدين الطلاب، تتضمن في الغالب المؤهلات والخبرات فضلاً عن اجتياز اختبارات الترخيص المهني. وسوف يتم في الموضوع التالي استعراض تجارب خمس دول تقع ضمن أعلى عشر دول

أداء على الاختبار الدولي للعلوم والرياضيات TIMSS لعام ٢٠١١ (Mullis, Martin, Foy, & Arora, 2012).

نماذج من إجراءات الترخيص لمهنة الإرشاد الطلابي:

تنبَّه عدد من الدول المتقدمة إلى أهمية المشتغلين بالإرشاد الطلابي، ولتحقيق ذلك، فقد اشترطت الحصول على ترخيص لممارسة هذه المهنة للتأكد من توفر الكفايات اللازمة في من يقوم بها. فعلى سبيل المثال: بدأ التوجيه والإرشاد مهنيا **في فلندا** عام ١٩٣٩م باستحداث وظائف للأخصائيين النفسيين في مكتب التوظيف بهيلسنكي، وكانت مهامهم إعطاء التوجيه للطلاب والآخرين ممن يبحث عن خدمات التوجيه المهني، شهد بعدها التوجيه والإرشاد تطورات كبيرة، وطور الإرشاد الطلابي تحت مظلة التربية الفنلندية ليعمل المرشدون في المدارس الفنلندية ويتحملوا مسؤولية توجيه الطلاب مهنيا وإرشاد المراهقين (Nummenmaa & Sinisalo, 1997). ويوجد مساران للترخيص لمرشدي الطلاب في فلندا، ومن يختار أحدهما لا يحق له الالتحاق بالآخر. يكون الأول من خلال المجلس الوطني للمعايير المهنية للمعلمين، ويتطلب هذا المسار ثلاث سنوات من الخبرة والعمل بمتطلبات الترخيص، ويتضمن ذلك استخدام ملف أعمال لمراجعة العمليات وتحديد امتلاك المرشح مستوى عالياً من الكفاءة. ويتضمن المسار الثاني المضي عبر المجلس الوطني للترخيص للمرشدين ويتطلب ذلك أخذ اختبار مرشدي الطلاب. وللحصول على ترخيص المجلس يجب أن يكون المرشد حاصلاً على الشهادة الوطنية في الإرشاد، وهذا المسار متاح فقط لمرشدي الطلاب الذين أكملوا برنامجًا عاليًا في الإرشاد بما لا يقل عن (٤٨) ساعة (Metsola, 2012).

وفي تايوان، بدأت وزارة التربية التايوانية في تقديم خدمات التوجيه في مدارس نظام التعليم العام في خمسينيات القرن الميلادي الماضي، حيث عمدت في ذلك الوقت إلى إرسال المعلمين إلى الولايات المتحدة لدراسة برامج التوجيه والإرشاد المدرسي. وعلى الرغم من التطور الكبير فيها خلال العقود الماضية، فقد حدث التطور الحقيقي كما يراه جيو وآخرون (Guo, Wang, Combs, Lin, & Johnson, 2012) بعد إقرار نظام الترخيص المعروف باسم قانون الأخصائيين النفسيين في عام ٢٠٠١، والذي أحدث تأثيراً إيجابياً مباشراً على الإرشاد في مجال الصحة العقلية والإرشاد المدرسي. وقد حدد القانون مجال الممارسات الصحية العقلية ومحكّات الترخيص لنوعين من الممارسين في الصحة العقلية والمرشدين النفسيين. ويرخص حالياً للمرشدين المهنيين تحت مسمى المرشدين النفسيين Counseling Psychologist على أن يكونوا حاصلين على الماجستير في الإرشاد، والتدريب لمدة سنة، واجتياز الاختبار الوطني للمرشدين النفسيين (Guo et al., 2012) . وقد عزز نظام الترخيص الاعتراف مهنياً بالمرشدين في المجتمع التايواني، ويُعد المرشدون النفسيون المرخص لهم ضمن المجالات المهنية للإرشاد المهني أسوة بالإخصائيين النفسيين والعاملين بمجال الخدمة الاجتماعية، ويحق لهم بذلك تقديم خدمات الإرشاد للطلاب ومعالجة مشاكلهم السلوكية. وقد واجه مرشدو الطلاب الذين يعملون في المدارس بدرجة البكالوريوس تحديات جراء تطبيق قانون الأخصائيين النفسين، حيث يمنع ترخيص المعلمين من حملة البكالوريوس الذين يعملون مرشدي طلاب، مع أنهم غير ملزمين رسمياً بالترخيص المهني، إلا أنهم مع ذلك تحت ضغط شديد للتقيد بالمحكّات

الضرورية للترخيص المهني. وقد أثر نظام الترخيص ومحكّات اختبار الترخيص المهني للمرشدين على تصميم برامج إعداد المرشدين في تايوان، وتتضمن المحكّات: النمو والتطور الإنساني، نظريات التعلم، التقويم، الصحة العقلية والسلوك الشاذ (Guo et al., 2012).

وفي سنغافورا، يعود تاريخ خدمات الإرشاد الطلابي إلى عام ١٩٦٥م، وهو تاريخ استقلالها عن بريطانيا، إلا أن السنوات العشر الأخيرة شهدت تطورات كبيرة في إعداد مرشدي الطلاب وترخيصهم، ففي عام ٢٠٠٥م شرعت وزارة التربية السنغافورية في تنفيذ مشروع لإحلال المرشدين الذين يعملون بالنظام الجزئي بمرشدين بدوام كامل بعد تلقيهم تدريبًا لمدة (٦) أشهر على مهارات التخطيط والتنفيذ لنظام الإرشاد المدرسي وتقديم الخدمات الإرشادية للطلاب المحتاجين للدعم الاجتماعي والانفعالي. وعلى الرغم من أن معظم الملتحقين بالبرنامج التدريبي كانوا من المعلمين، إلا أنه تضمن خريجين جددًا. وقد أدى هذا التدريب المكثف إلى تغطية جميع المدارس بمرشدي طلاب بحلول عام ٢٠٠٨م. ولمزيد من الدعم وتعزيز جودة التدريب على الإرشاد، طرح معهد التربية الوطني برنامج الماجستير في الإرشاد والتوجيه المدرسي والمجتمعي. وفي عام ٢٠١١م جرى توظيف المرشدين تحت مشروع Allied Educator Scheme بمسمى "مرشد مدرسي". ولتقديم مزيد من الخدمات الإرشادية المتقدمة في المدارس أُقر نظام الإحالة المتدرجة التي قد تتطلب إشراك المعلمين والمرشدين وفقاً لطبيعة الحالة الطلابية. ويحمل مرشدو الطلاب حاليا في سنغافورا درجة الماجستير في الإرشاد - علم النفس التطبيقي، أو الخدمة الاجتماعية، ويتطلب من مرشدي الطلاب الأعضاء في

هيئة المرشدين السنغافورية تحقيق (٥٠) ساعة تدريبية كل سنتين (Yeo & Lee, 2014).

وفي اليابان، وفقاً لقرارات وزارة التربية والعلوم والحضارة اليابانية، يعمل بالإرشاد الطلابي كل من المتخصصين في علم النفس الإكلينيكي مع ترخيص من هيئة علم النفس العيادي اليابانية، وأطباء أمراض نفسية، وأعضاء هيئة التدريس مع خلفية مهنية ترتبط بعلم النفس العيادي والممارسة المهنية مع الأطفال والمراهقين. إضافة إلى ذلك يمكن أن يعمل بصورة مكافئة لمرشد الطلاب من لديه درجة الماجستير مع سنة خبرة أو أكثر في إرشاد الأطفال والمراهقين أو الخبرات الأخرى في علم النفس العيادي، أو من يحمل درجة البكالوريوس مع خمس سنوات خبرة في إرشاد الأطفال والمراهقين أو أي خبرات مشابهه في علم النفس العيادي، أو من يحمل شهادة الطب مع خبرة سنة أو أكثر في إرشاد الأطفال والمراهقين أو خبرات مشابهه في علم النفس العيادي(Ito, 2014). وقد فوضت وزارة التربية والعلوم والحضارة في عام ١٩٩٠ مؤسسة مجلس الترخيص لعلم النفس العيادي اليابانية التي تأسست عام ١٩٨٨ بإعداد برنامج الترخيص المهني لمرشدي الطلاب المعتمَد وفقاً لمحددات منها المنهج، وعدد الأساتذة، وفرص التدريب العملي، والشراكة مع معاهد عيادية للتدريب. وقد بلغت نسبة الاجتياز ٦٠٪ في عام ٢٠٠٩، وبلغ عدد الحاصلين على الترخيص حتى عام ٢٠١٢ (٢٦٣٢٩) متقدم. ويرخص للمرشد الطلابي الهيئات غير الربحية عند الانتهاء من فترة التدريب، وتتضمن المتطلبات الانتهاء من سنتي خبرة في الإرشاد الطلابي واجتياز اختبار تحريري(Ito, 2014).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، ينظر للإرشاد على أنه –نسبياً- من المهن الجديدة، مع أن بدايته ترجع إلى أواخر تسعينيات القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر الميلادي، حيث كانت وظائفه أو بعض منها من مهام مهن أخرى (Gladding, 2012). كما أشار بلوم (Bloom, 1996) إلى أن الإرشاد الطلابي يعد من الناحية المهنية في مرحلة مبكرة، ويؤكد أهميته بقوله: "الجيل الأول لأي مهنة لا يمكنه الاستمرار دون توجيه، فالمعايير الوطنية وليس القرارات الإدارية تمثل القلب النابض لاستمرار الإرشاد الطلابي كعمل مهني متخصص" (Bloom, 1996, p 10). وتضطلع عدد من الهيئات المهنية في الولايات المتحدة بإعداد المعايير المهنية لمرشدي الطلاب وفرض اشتراطات الترخيص المهني التي يعد بعضها اختيارية والبعض الآخر إجبارية بحسب السياسات المتبعة في كل ولاية. ومن ذلك الهيئة الوطنية للترخيص للمرشدين الطلابيين National Certified School Counselor التي تمنح الترخيص المهني في الإرشاد الطلابي إذا تحققت المعايير الوطنية للإرشاد الطلابي، واجتياز اختبار الترخيص، والحصول على درجة الماجستير حداً أدنى للقبول. ويرتبط الترخيص المهني لمرشدي الطلاب في الولايات المتحدة بالاعتماد الأكاديمي لبرامج الإرشاد، ويعطى خريج البرامج المعتمدة مميزات إضافية تتمثل في منحه ساعات إضافية ضمن اشتراطات الترخيص. كما تشترط بعض الولايات على المتقدم للترخيص أن يكون خريج برنامج معتمد. فعلى سبيل المثال، تشترط ولاية ألباما في المتقدم للترخيص المهني في الإرشاد الطلابي اجتياز اختبار الهيئة الوطنية للشهادات والترخيص، وتقويم المهارات الأساسية، واختبار براكسس ٢ (Willis, 2010). وتعد هيئة

ترخيص مرشدي الطلاب الأمريكية National Certified School Counselor من أكثر الهيئات الدولية التي تمنح الترخيص المهني في الإرشاد الطلابي عند تحقيق المعايير الوطنية للإرشاد الطلابي واجتياز اختبار الترخيص.

وتعتمد محكّات ترخيص المرشد الطلابي على مستوى الولايات المختلفة على ما تعتقد كل ولاية بأنه مهم دون الأخذ بالضرورة بما توصي به الهيئات المهنية للإرشاد، مما أدى إلى تباين متطلبات الترخيص بها (Sweeney,1995). فعلى سبيل المثال: تشترط ٤٢ ولاية حصول المتقدم على درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد. وتتراوح ساعات التدريب المطلوبة للحصول على الترخيص بين ١٨ إلى ٤٨ ساعة، فيما تتطلب ولايات أخرى ساعات إضافية للعمل في مجالات محددة مثل الإعاقات. أما فيما يتعلق بالخبرة فتشترط ٢١ ولاية وجود خبرة سابقة للمتقدم في الإرشاد أو التدريس، وتشترط ٢٢ ولاية على المتقدم اجتياز اختبار مقنن في التوجيه والإرشاد الطلابي (Milsom & Akos, 2007)، منها الاختبار المهني للمرشد الطلابي professional School Counselor الذي تعده خدمات الاختبارات التربوية ETS.

وعلى المستوى المحلي تعود خدمات رعاية الطلاب وتوجيههم في المملكة العربية السعودية إلى عام ١٣٧٤هـ مع إنشاء إدارة التربية والنشاط الاجتماعي، التي طورت لاحقا في عام ١٣٨١هـ لتصبح الإدارة العامة لرعاية الشباب. وفي العام ١٤٠١ أنشئت الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابي بموجب القرار الوزاري رقم٣٢/ ٧/ ١/ ٤٢٨/ ٤٦ في ١٠/ ١٢/ ١٤٠١هـ (الصائغ، ١٤١٣). وكان ينظر للإرشاد الطلابي على أنه مهنة متخصصة تتطلب إعداداً علمياً وتأهيلاً مهنياً، لذلك وضعت وزارة المعارف

خططاً طموحة لتأهيل المرشدين المتخصصين، تضمنت التنسيق مع الجامعات السعودية لإقامة برامج دبلوم عام في التوجيه والإرشاد وابتعاث عدد من المعلمين إلى الولايات المتحدة الأمريكية للحصول على درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد، والاختبارات والمقاييس (بار، ١٩٩٧). ونظرا لقلة البرامج المتاحة واقتصارها على ثلاث جامعات، وهي: جامعة الإمام محمد بن سعود، وجامعة الملك سعود، وجامعة أم القرى، فقد كان عدد الخريجين محدودا، فعلى سبيل المثال: كان يلتحق ببرنامج الدبلوم بجامعة الإمام سنويا حوالي ٣٠ دراسة (التويجري، ١٤٢٠). وبازدياد الاحتياج إلى المرشدين بدأ التوسع في قبول غير المتخصصين في العلوم الإنسانية، مثل: علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، والتنازل عن شرط التقدير في المرحلة الجامعية من جيد جدا إلى جيد للالتحاق بدبلوم التوجيه والإرشاد. وقد أشارت دراسة (التويجري، ١٤٢٠) أن برامج التوجيه والإرشاد عانت من مشكلات عدة أثرت على فاعليتها، منها: انخفاض ساعات التدريب العملي واختلاف تخصصات الدارسين لتشمل بالإضافة إلى التخصصات التي سبق ذكرها تخصصات بعيدة عن طبيعة الإرشاد، مثل: الجغرافيا واللغة والرياضيات، إلا أن المشكلة الحقيقية كانت في عدم قدرة هذه البرامج على تغطية الاحتياج المتزايد من المرشدين الطلابيين، وإيقاف قبول المتخصصين، مما دعى وزارة المعارف إلى قبول تحويل المعلمين غير المتخصصين للعمل الإرشادي دون تهيئتهم للقيام بالمهام الإرشادية على أن يلتحقوا ببرنامج التوجيه والإرشاد في حال توافر الإمكانية لذلك (القحطاني، ٢٠١٤). وقد مثل هذا التوجه منعطفا ليس فقط في جودة العمل الإرشادي ومهنيته ولكن

أيضا في مسار اهتمامات المتخصصين والباحثين حيث توجه الاهتمام من تحليل برامج الإرشاد وتطويرها واقتراح نماذج إرشادية (محروس، ١٩٩٠؛ محروس والتويجري، ١٩٩٦) إلى تتبع انعكاس هذا التحول على الميدان التربوي وتقويم الممارسات الإرشادية التي بدأ يتكشف ضعفها وفقدانها للهوية المهنية. وتعد دراسة (الدليم، ٢٠٠٠) من أوائل الدراسات التي رصدت آثار هذا التحول حيث أشارت نتائجها إلى أن معظم الممارسات الإرشادية محدودة وغير كافية ويغلب عليها الطابع التوجيهي الوقائي، وعزت ذلك إلى الأساليب المتبعة في اختيار المرشدين وتدريبهم. ونتيجة لهذا الضعف في الممارسات الإرشادية بدأت الدراسات تعقد المقارنات بين المتخصصين الذين يمثلون أقلية والأغلبية من غير المتخصصين، وكانت نتائج أغلبية تلك الدراسات تؤكد على ضعف كفاءة غير المتخصصين في القيام بالأدوار المنوطة بهم مقابل المتخصصين. ونتيجة ذلك بدأت الدراسات تعيد الاهتمام بالكفاية المهنية للمرشدين الطلابيين ودورها في إعادة الهوية المهنية للإرشاد الطلابي ومواجهة التحديات (القحطاني، ٢٠٠٨؛ الأحمري، ٢٠١٢؛ الربدي ٢٠١٤). وفي ضوء هذا التوجه شرعت مؤخرا وزارة التعليم في بناء معايير مهنية للمرشدين الطلابي لتحسين جودة الخدمات الإرشادية تتسق مع التجارب والخبرات العالمية (وزارة التعليم، قرار تعميمي ٣٣٢٩٦٣٩٢، ١٤٣٤)، تتضمن ستة مجالات، شملت:

١. **أسس التوجيه والإرشاد ونظرياته ومناهجه**: يتناول أهم المفاهيم والأسس التي يقوم عليها التوجيه والإرشاد، وأهم النظريات الإرشادية، بالإضافة إلى أساليب التوجيه والإرشاد ومناهجه.

٢. **خصائص النمو ومطالبه**: يتناول المعرفة بخصائص النمو ومطالبه في المراحل العمرية المختلفة، وكيفية تطوير برامج إرشادية وفقا لتلك الخصائص، بالإضافة إلى كيفية مراعاة الحساسية لدى بعض الطلبة المترتبة على خلفياتهم الثقافية والاجتماعية وبيان دورها في تشكيل شخصياتهم.

٣. **أدوات جمع المعلومات**: يغطي كيفية إعداد أو اختيار أدوات ووسائل متعددة لتقويم شخصية الطالب، وتطبيق أنواع مختلفة من الاختبارات والمقاييس ذات العلاقة بالعمل الإرشادي، فضلا عن المعرفة بكيفية تصميم الدراسات وتحليل وتوظيف نتائجها.

٤. **البرامج الإرشادية**: يتناول كيفية مساعدة الطلبة على الاستفادة من برامج وخدمات الإرشاد التربوي والمهني والنفسي.

٥. **النمو المهني**: يتناول الأساليب والاستراتيجيات لتطوير وتحسين مهاراته وأدائه الإرشادي، واستثماره للفرص المتاحة للنمو المهني.

٦. **المسؤوليات الأخلاقية والمهنية**: يتناول مدى إلمام المرشد الطلابي باللوائح والأنظمة المتعلقة بالتربية والتعليم، ومستوى تمثله لخلق المربي المسلم، والتزامه بالميثاق الأخلاقي لمهنة الإرشاد والتوجيه.

ولتوظيف المعايير في اختيار المرشدين المحولين من التدريس أو المتقدمين الجدد فقد أُعِدَّ اختبار مهني لمرشدي الطلاب يقيس المجالات السابقة، وفرض اجتيازه بناء على التعميم الوزاري رقم ٣٣٢٩٦٣٩٢/ ٣١ في ٢٤/ ١/ ١٤٣٤هـ شرطا أساسيا للترشح للعمل بالإرشاد الطلابي بمدارس التعليم العام.

وانطلاقاً من المعطيات السابقة تحاول الدراسة الحالية الكشف عن مدى ملاءمة الكفاية المهنية للمتقدمين على الاختبار المهني للمرشدي الطلاب لتعيينهم على وظيفة مرشد طلابي، ومدى تأثر أدائهم ببعض المتغيرات كالتخصص والجنس والتدريب، وذلك في محاولة للاستفادة من نتائجها في رسم خطة تقوم على معايير لاختيار المرشدين الأكثر كفاية وقدرة على أداء المهام المتوقعة منهم.

مشكلة الدراسة

أدى ازدياد الحاجة لمرشدي الطلاب إلى قبول غير المتخصصين مع التخطيط لإخضاعهم تدريجياً للتطوير المهني والالتحاق لمدة عام ببرنامج في دبلوم التوجيه والإرشاد الطلابي. ونظرا لقلة البرامج التأهيلية مقارنة بأعداد المحولين غير المتخصصين للإرشاد الطلابي فقد تضاعفت أعداد المرشدين غير المتخصصين وأصبح المتخصصون يمثلون قلة مقابل أكثرية من غير المتخصصين، حيث يشغل التوجيه والإرشاد حاليًا بمدارس البنات (٧٧٧٥) مرشدة منهن (٦٥٤٩) مرشدة غير متخصصة، مقابل (١٧٥٥) مرشدة متخصصة، وبمدارس البنين (٨٩٤١) مرشد منهم ٢٠٪ فقط من المتخصصين (الإدارة العامة للإرشاد والتوجيه للبنين والبنات، وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٦)، ويبين جدول (٢) تفصيل هذه الإحصاءات.

جدول (١): أعداد المرشدين والمرشدات بوزارة التربية والتعليم

التخصص	بنين	بنات	التخصص	بنين	بنات
علم نفس	٦٨٩	٤٢٨	**التربية الخاصة**		٨
علم اجتماع	٧٢٤	٦٤٧	**علوم إدارية**		١٣
خدمة اجتماعية	٢٨٨	٧٨٣	**رياضيات**		٣٥٥
التربية الإسلامية	٣١٠٩	١٣٧٤	**علوم**		٥٠٨
اللغة العربية	١٧٩١	١١٣١	**لغة إنجليزية**		٤٠٦
التاريخ		٤٠٦	**مكتبة وبحث**		١١
الجغرافيا		٣٢٧	**حاسب آلي**		٣٤
التربية الفنية		٦٥	**أخرى لم تذكر**	٢٣٤٠	٨٦٧
الاقتصاد المنزلي		٣٨٥			

المصدر: (الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد للبنين والبنات، ١٤٣٦هـ)

وقد أثار قبول غير المؤهلين للعمل بالإرشاد الطلابي سواء لعدم التخصص أو لضعف أو انعدام التدريب المهني اهتمام الكثير من الباحثين الذين ربطوا بين هذين العاملين وتدني مستوى الخدمات الإرشادية خلال العقود الثلاثة الماضية، فقد أظهرت دراسة الدليم (٢٠٠١) إلى وجود فروق في الممارسات الإرشادية بين المرشدين الطلابيين لصالح المرشدين المؤهلين في علم النفس والخدمة الاجتماعية مقارنة بنظرائهم من المؤهلين في تخصصات أخرى، كما عزت نتائج دراسة الرشود (٢٠٠٤) وجود الفجوة بين واقع الخدمات الإرشادية والمستوى المأمول إلى عدم الاعتماد على التخصصات المناسبة لمهنة التوجيه والإرشاد وارتباط ذلك بضعف التدريب وضعف الإمكانات المناسبة لإنجاحه. كما دعمت دراسة القحطاني(٢٠٠٩) هذه النتائج حيث أشارت إلى أن ضعف الخبرة الإرشادية وتدني مستوى التأهيل المهني من المعوقات المهنية والفنية التي تحد من فعالية التوجيه والإرشاد الطلابي. وفي سياق المقارنة بين أداء مرشدي الطلاب المتخصصين وغير

المتخصصين أوضحت دراسة المشيقح (٢٠٠٥) إلى أن الاختلاف بين الفئتين لا يقتصر على مستوى الأداء بل يتجاوز ذلك إلى مدى الاستفادة من التدريب المهني، حيث أشارت النتائج أن المتخصصين أفضل أداء وأكثر إلمامًا بفنيات العمل المهني ومهاراته، وأن الأثر الإيجابي للتدريب المهني كان بصورة أكبر وأوضح وأسرع في المرشدين المتخصصين. وهذا ما أكدته دراسة خواجي (١٤٢٥) حيث بينت نتائجها أن معظم المرشدين رغم قلتهم مقارنة بأعداد الطلاب هم من غير المتخصصين في التوجيه والإرشاد أو التخصصات ذات العلاقة، مع ضعف البرامج التدريبية المقدمة لهم مما أدى إلى عدم تحقيق البرامج الإرشادية مهامها.

ومع أهمية الخطوة التي قامت بها وزارة التعليم في إعداد معايير مهنية للمرشد الطلابي واشتراط اجتياز الاختبار المهني للالتحاق بالمهنة لما تمثله من نقطة تحول في تاريخ تطور الإرشاد الطلابي بالمملكة والرفع من مستوى الخدمات الإرشادية فضلا عن إعادة تشكيل الهوية المهنية للمرشد الطلابي، إلا أن عدداً من التساؤلات سوف تظل قائمة حول الغالبية العظمى ممن يعمل حاليا بالإرشاد الطلابي من التخصصات التي ذكرت سابقا ومدى فعالية السياسة التربوية التي انتهجت سابقا لقبولهم في الإرشاد الطلابي وما كان يتبع من تفضيل المحولين من بعض التخصصات مع افتقارهم للخلفية النظرية للإرشاد الطلابي والتدريب اللازم على الممارسات الإرشادية، لاسيما أن نتائج الدراسات التقويمية والمسحية التي تناولت واقع الإرشاد ومرشدي الطلاب، لا يمكن النظر لنتائجها أكثر من كونها مؤشرات مبدئية غير قابلة للتعميم، إما لصغر العينات التي طبقت عليها، أو لمحدوديتها المكانية، أو

لضعف الأدوات التي قامت عليها، فضلا عن ما يعتري بعضها من قصور منهجي. لذلك فإن الإجابة عن عدد من الفروض مبنية على ما سبق إيضاحه وتعتمد على بيانات عينة ممثلة للمرشحين للعمل الإرشادي بمختلف مناطق المملكة وتشمل معظم التخصصات يتوقع أن تقدم تغذية راجعة حول الاتجاهات السابقة في اختيار المرشدين والمرشدات، في ضوء ما تطرحه الدارسة الحالية من الفروض التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠,٠٥ ($\alpha \leq$ 0.05) في متوسطات درجات المختبرين تعزى لتخصصاتهم العلمية.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠,٠٥ ($\alpha \leq$ 0.05) في متوسطات درجات المختبرين على أبعاد الاختبار تعزى لمتغير التخصص.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠,٠٥ ($\alpha \leq$ 0.05) في متوسطات درجات المختبرين تعزى لمتغير الجنس

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠,٠٥ ($\alpha \leq$ 0.05) في متوسطات درجات المختبرين تعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص

٥. لا يوجد اختلاف بين القدرة التنبؤية لكل من الخبرة والتدريب بدرجة المختبر على الاختبار المهني لمرشدي الطلاب.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن مستوى الكفاية المهنية في الإرشاد الطلابي للمتقدمين على الاختبار المهني لمرشدي الطلاب الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم.

٢. التعرف على مدى اختلاف أدائهم في الاختبار تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة التربوية.

منهج الدراسة

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، حيث تناولت الدراسة توصيف خصائص الراغبين للعمل بالإرشاد الطلابي ممن تقدموا للاختبار المهني لمرشدي الطلاب، وتحليل بيانتهم باستخدام تحليل التباين الأحادي وتحليل التغاير والانحدار الخطي للإجابة على فروض الدراسة.

أفراد الدراسة

يمثل أفراد الدراسة جميع المرشحين للعمل بالإرشاد الطلابي لعام ١٤٣٥هـ ممن هم على رأس العمل بوزارة التعليم أو حديثي التخرج الذين أدوا الاختبار المهني لمرشدي الطلاب وبلغ عددهم (٣٣٩٠) مختبر. وتتكون عينة الدراسة من (٢٣٦٤) ذكر و(١٠٢٦) أنثى. ويبين الجدول (٢) خصائص عينة الدراسة وفقا لتخصصاتهم.

جدول (٢) خصائص عينة الدراسة

تخصص	ذكور	إناث	تخصص	ذكور	إناث
لغة عربية	٧١٥	١٣٣	اقتصاد منزلي	٠	٤٦
أحياء	٦٢	٣٤	دراسات إسلامية	٥٧٧	١٤٠
كيمياء	٤٢	٢٣	رياضيات	٢٣٥	٦٥
حاسب	٥٤	٥	أخرى	٧٥	٤٠
لغة إنجليزية	١٠٧	٧٩	فيزياء	٥٧	١٩
جغرافيا	٤١	٢٨	علم نفس	٦٢	٨٥
علم اجتماع	١٠٤	٢٧٥	علوم	١٢٥	٢
تاريخ	٥٠	٣٢	توجيه وإرشاد	٥٨	٢٠

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة في الاختبار المهني لمرشدي الطلاب الذي يطبقه المركز الوطني للقياس والتقويم. ويتكون الاختبار من (٧٥) سؤالاً من نوع أسئلة اختيار من متعدد تتناول ستة أبعاد رئيسة، وهي: أسس التوجيه والإرشاد ونظرياته ومناهجه، خصائص النمو ومطالبه، أدوات جمع المعلومات، البرامج الإرشادية، النمو المهني، المسؤوليات الأخلاقية والمهنية.

جرى التحقق من صدق الاختبار المهني لمرشدي الطلاب وفقا للنموذج المعتمد على البناء الموحد Unified Construct-based Model الذي يعزى لميسيك (Messick,1989)، حيث عرف الصدق بأنه "حكم تقويمي تكاملي يستند على مدى دعم وملاءمة الشواهد التجريبية والمنطلقات النظرية للاستدلالات والإجراءات المترتبة على درجات الاختبار أو أنواع أخرى من أدوات التقويم"(p. 13). ويعكس هذا التعريف الاتجاه الذي تبنته معايير الاختبارات التربوية والنفسية Standards for Educational and Psychological Testing (AERA, APA, & NCME, 1999)، في تعريفها للصدق بأنه "يشير إلى مدى دعم الشواهد والنظرية لتفسيرات درجة الاختبار

التي ينطوي عليها الاستخدام المقترح للاختبار"(p. 9). ويتضمن هذا الاتجاه تناول العديد من الجوانب منها ما يتعلق بالبناء، وهو ما تناوله الباحث لدراسة صدق الاختبار مستخدماً التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis للتحقق من أن الاختبار يقيس مفهومًا نظريًا واحدًا وفقاً لما تناولته المعايير المهنية للمرشد الطلابي unidimensional، وهذا ما دعمته مؤشرات حسن المطابقة المبينة في جدول (٣)، والتي تمثل قيمًا مقبولة وفقاً لبعض المحكّات (Marsh, Wen, & Hau, 2004).

جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة للصدق التكويني للاختبار المهني لمرشدي الطلاب

مؤشر توكر- لويس Index: TLI Tucker-Lewis	٠.٨٩
مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index(CFI)	٠.٨٩١
الجذر التربيعي لمتوسط خطا الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	٠.٠١٢
بواقي الجذر الموزون لمربع المتوسطات Weighted root mean square residual: WRMR	١.٢٠

ثبات الاختبار

جرى حساب ثبات الاختبار المهني لمرشدي الطلاب باستخدام نمذجة المتغير الكامن latent variable modeling (LVM) مع الأخذ بعين الاعتبار ثنائية الدرجة على أسئلة الاختبار(صفر/١)، وقد حسبت بالمعادلة التالية باستخدام برنامج Mplus:

$$\rho = \frac{(\lambda_1 + \lambda_2 + \cdots + \lambda_p)^2}{(\lambda_1 + \lambda_2 + \cdots + \lambda_p)^2 + \mathrm{VAR}(\varepsilon_1) + \mathrm{VAR}(\varepsilon_2) + \cdots + \mathrm{VAR}(\varepsilon_p)}$$

حيث يبين البسط تباين الدرجة الحقيقية ، ويبين المقام التباين الكلي والذي يمثل مجموع التباين الحقيقي وتباين الخطأ) Dimitrov, 2012(. وقد استخدمت هذه الطريقة لعدم تحقق افتراضات معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي ، وخاصة فيما يتعلق بافتراض تساوي عوامل التشبّعات لأسئلة الاختبار على العامل العام(tau-equivalency) بحيث تكون : ($\lambda 1 = \lambda 2 = \ldots = \lambda p$). حيث بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٧٠)، فيما بلغ بطريقة LVM (٠,٨٦).

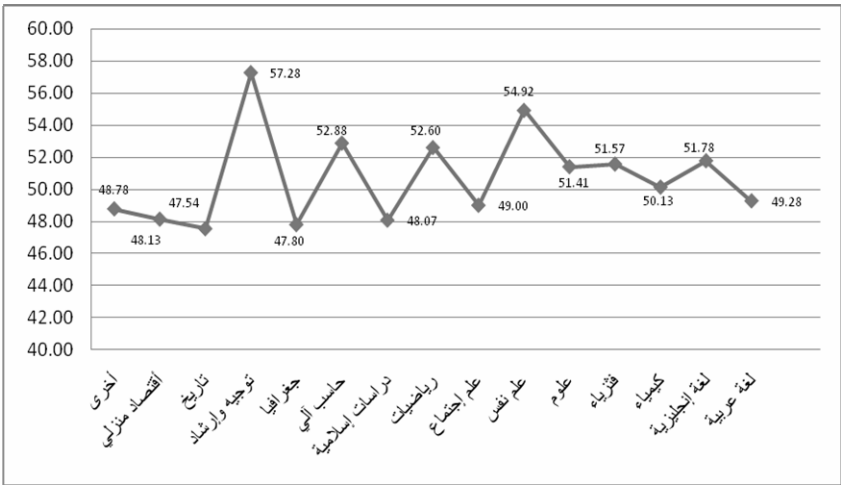
* * *

نتائج الدراسة

(١) نتائج الفرضية الأولى:

لاختبار الفرضية الأولى والمتعلقة بالفروق الدالة المحتملة بين متوسطات درجات المختبرين لاختلاف تخصصاتهم العلمية، أظهرت النتائج أن متوسط الدرجة الكلية للمختبرين على الاختبار المهني لمرشدي الطلاب يساوي (٥٦) درجة بانحراف معياري قدره (٩,٤٧). ولاختبار الفرضية اعتمد الباحث على الدرجة الحقيقية لأداء عينة الدراسة في الاختبار وتحويلها لدرجة تائية (سوف يشار لها لاحقا بدرجة الاختبار). وتشير البيانات الوصفية التي يوضحها شكل (٢) إلى وجود تباين في متوسط درجات المختبرين بحسب التخصصات، وقد كانت أدنى المتوسطات لتخصصات التاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية حيث بلغت على التوالي (٤٧,٥٤)، (٤٧,٨٠)، ٤٨,٠٧)، فيما كان أعلى المتوسطات لتخصصي التوجيه والإرشاد وعلم النفس بقيم (٥٧,٢٨)، (٥٤,٩٢) على التوالي.

شكل (٢) متوسطات المختبرين وفقا للتخصص



ولحساب الفروق بين المجموعات من تخصصات مختلفة، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي. وتشير نتائجه الموضحة بجدول (٣) إلى وجود فروق دالة بين المجموعات من تخصصات مختلفة، حيث بلغت قيمة ف (١٥,٣٣٧٤) وهي قيمة دالة عند مستوى ثقة (٠,٠١). وبلغ حجم الأثر effect size (٠,٠٤٧)، مما يشير إلى أن ٤,٧٪ من التباين الكلي يمكن تفسيره منفردًا بمتغير التخصص.

جدول (٣) تحليل التباين الأحادي للمجموعات على الاختبار وفقا للتخصص

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخصص	١٥٩٤٢,٣٣٣	١٥	١٠٦٢,٨٢٢	١١,١٠٤	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٢٢٩٥٧,٦٦٧	٣٣٧٤	٩٥,٧٢٠		
المجموع	٨٨١٣٩٠٠	٣٣٨٩			

ولدراسة مواطن الفروق الدالة بين المجموعات، استخدم الباحث اختبار توكي Tukey Test أحد اختبارات المقارنات البعدية المتعددة، الموضحة نتائجه بجدول (٤)، حيث تشير إلى وجود فروق دالة بين متوسطات متخصصي التوجيه والإرشاد ومتوسطات بقية التخصصات عدا علم النفس والحاسب الآلي لصالح مجموعة التوجيه والإرشاد.

جدول (٤) اختبار توكي لتبيان اتجاه الدلالة الإحصائية بين المجموعات على متغير التخصص

تخصص (أ)	تخصص (ب)															
	دلالة الفرق بين المتوسطات (أ- ب)															
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦
١. لغة عربية		-١,٤٧	-٠,٨٥	-٣,٦٠	-٢,٥٠	١,٤٨	٠,٢٨	١,٧٤	١,١٥	١,٢١	-٣,٣٩*	٠,٥٠	-٢,٢٩	-٥,٦٤*	-٢,١٣	-٨*
٢. أحياء			٠,٦٧	-٢,١٣	-١,٠٣	٢,٩٥	١,٧٥	٣,٢١	٢,٦٢	٢,٦٨	-١,٨٥	١,٩٧	-٠,٨٢	-٤,١٧	-٠,٦٦	-٦,٥٣*
٣. كيمياء				-٢,٧٤	-١,٦٥	٢,٣٤	١,١٣	٢,٥٩	٢,٠٠	٢,٠٦	-٢,٤٧	١,٣٦	-١,٤٤	-٤,٧٩	-١,٢٨	-٧,١٥*
٤. حاسب					١,١٠	٥,٠٨	٣,٨٧	٥,٣٤	٤,٧٤	٤,٨٠*	٠,٢٧	٤,١٠	١,٣٠	-٢,٠٤	١,٤٧	-٤,٤٠
٥. لغة إنجليزية						٣,٩٨	٢,٧٨	٤,٢٤	٣,٦٥	٣,٧١*	-٠,٨٢	٣,٠٠	٠,٢١	-٣,١٤	٠,٣٧	-٥,٤٩*
٦. جغرافيا							١,٢٠-	٠,٢٦	-٠,٣٤	-٠,٢٧	-٤,٨٠*	-٠,٨٩	-٣,٧٧	-٧,١٢*	-٣,٦١	-٩,٤٧*
٧. علم اجتماع								١,٤٦	٠,٨٧	٠,٩٣	-٣,٦٠*	٠,٢٣	-٢,٥٧	-٥,٩٢*	-٢,٤١	-٨,٢٧*

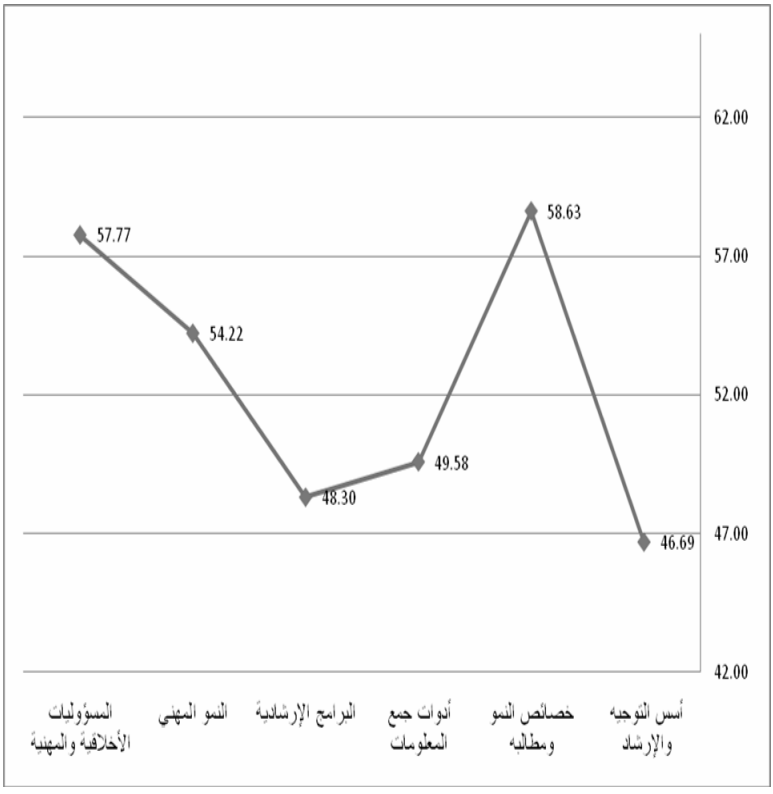
تخصص (أ)	تخصص (ب)															
	دلالة الفرق بين المتوسطات (أ- ب)															
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦
٨. تاريخ									-٠,٦٠	-٠,٥٣	-٥,٠٦*	-١,٢٤	-٤,٠٣	-٧,٣٨*	-٣,٨٧	-٩,٧٤*
٩. اقتصاد منزلي										٠,٠٦	-٠,٤٧	-٠,٦٤	-٣,٤٤	-٦,٧٩*	-٣,٢٧	-٩,١٤*
١٠. دراسات إسلامية											-٤,٥٣*	-٠,٧٠	-٣,٥٠	-٦,٨٥*	-٣,٣٤*	-٩,٢١*
١١. رياضيات												٣,٨٣*	١,٠٣	-٢,٣٢	١,١٩	-٤,٦٧*
١٢. أخرى													-٢,٨٠	-٦,١٤*	-٢,٦٣	-٨,٥٠*
١٣. فيزياء														-٣,٣٥	٠,١٦	-٥,٧٠*
١٤. علم نفس															٣,٥١	-٢,٣٦
١٥. علوم																-٥,٨٦*
١٦. توجيه وإرشاد																-

• دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

(٢) نتائج الفرضية الثانية :

لاختبار الفرضية الثانية والمتعلقة بالفروق الدالة المحتملة بين المتقدمين من تخصصات مختلفة في متوسطات درجاتهم المتحصلة على أبعاد الاختبار المختلفة، يتبين كما يوضح شكل (٣) متوسطات المختبرين على الأبعاد الستة للاختبار المهني لمرشدي الطلاب، أن أدنى متوسطات الأداء كانت في بُعْد أسس التوجيه والإرشاد، يليه بُعْدا البرامج الإرشادية، وأدوات جمع البيانات بمتوسطات بلغت على التوالي (٤٦.٦٩)، (٤٨.٣٠)، (٤٩.٥٨)، فيما كان أعلى متوسط على بُعْد خصائص النمو ومطالبه.

شكل (٣) متوسطات المختبرين على أبعاد الاختبار



ولاختبار الفرضية استخدم الباحث تحليل التغاير (ANCOVA) الذي تشير نتائجه الموضحة بجدول (٥) وجود فروق دالة بين المختبرين عند مستوى ثقة (٠,٠١) على الأبعاد الستة للاختبار المهني لمرشدي الطلاب تعزى لمتغير التخصص.

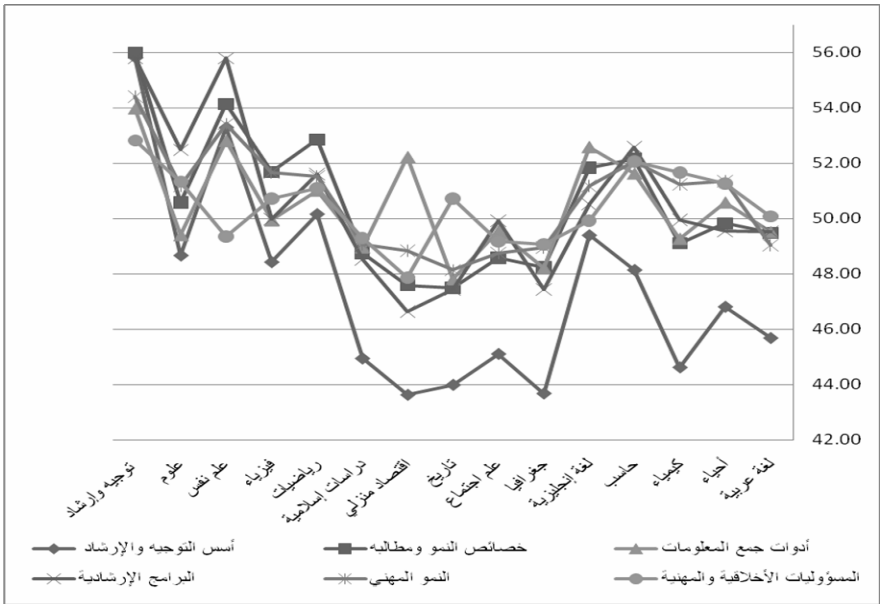
جدول (٥) تحليل التغاير على أبعاد الاختبار وفقا لمتغير التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أسس التوجيه والإرشاد	١٢٤٤٥,٢٧	١٥	٨٢٩,٦٨	٨٢٩,٦٨	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٢٦٤٥٤,٧٣	٣٣٧٤	٩٦,٧٦		
خصائص النمو ومطالبه	٦١٣٤,٤٠	١٥	٤٠٨,٩٦	٤٠٨,٩٦	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٣٢٧٦٥,٦	٣٣٧٤	٩٨,٦٣		
أدوات جمع المعلومات	١٣٤٧٣,٩٩	١٥	٨٩٨,٢٧	٨٩٨,٢٧	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٢٥٤٢٦	٣٣٧٤	٩٦,٤٥		
البرامج الإرشادية	٧٦٩٩,١٠	١٥	٥١٣,٢٧	٥١٣,٢٧	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٣١٢٠٠,٩	٣٣٧٤	٩٨,١٦		
النمو المهني	٣٠١٢,٩٩	١٥	٢٠٠,٨٧	٢٠٠,٨٧	٠,٠١١
الخطأ	٣٣٥٨٨٧	٣٣٧٤	٩٩,٥٥		
المسؤوليات الأخلاقية والمهنية	٥٢٩٧,٩٣	١٥	٣٥٣,٢٠	٣٥٣,٢٠	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٣٣٦٠٢,٠٧	٣٣٧٤	٩٨,٨٧		
المجموع	٨٨١٣٩٠٠	٣٣٩٠			

ولمزيد من التحليل لاتجاهات مستويات الأداء على أبعاد الاختبار وفقا للتخصص، يشير شكل (٤) إلى أن أدنى أداء للمجموعات كان على بعد أسس التوجيه والإرشاد لجميع المجموعات عدا مجموعتي علم النفس والإرشاد والتوجيه، فيما تفاوتت مستويات أداء المجموعات على بقية الأبعاد. كذلك يتضح من بيانات شكل (٤) أن أداء كل مجموعة على أبعاد الاختبار

يمثل نمطا مختلفاً عن أداء بقية المجموعات سواء من حيث تباين مستويات الأداء بين المجموعات على كل بعد أم التباين داخل كل مجموعة على أبعاد الاختبار. فالأداء المرتفع لأحد الأبعاد في بعض المجموعات يقابله أداء منخفض في مجموعات أخرى. فعلى سبيل المثال، الأداء المرتفع على بعد البرامج الإرشادية في مجموعة علم النفس يقابله أداء متدنٍّ على نفس البعد لمجموعة الاقتصاد المنزلي ومجموعة الجغرافيا. ومن الأمثلة على التباين داخل كل مجموعة، ما يمكن ملاحظته على مجموعات الكيمياء والاقتصاد المنزلي والتاريخ من تباين كبير في أداء أفراد كل مجموعة على أبعاد الاختبار وبشكل خاص كنتيجة لانخفاض درجاتهم في مجال أسس التوجيه والإرشاد، فيما اتسم أداء مجموعة علم النفس والتوجيه والإرشاد وعلم الاجتماع واللغة الإنجليزية بتباين محدود على أبعاد الاختبار المختلفة.

شكل (٤) أداء مجموعات الدراسة على أبعاد الاختبار



(٣) نتائج الفرضية الثالثة :

لاختبار الفرضية الثالثة والمتعلقة بالفروق الدالة المحتملة بين المتقدمين من الجنسين في متوسطات الدرجات المتحصلة على الاختبار. وللكشف عن مدى دلالة الفروق، قام الباحث بتحليل التغاير. ويلخص الجدولان (٦ ، ٧) نتائج التحليل :

جدول(٦) متوسطات عينة الدراسة وفقا للجنس

الجنس	عدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	٢٣٦٤	٥٦.١٩	٩.٥٤
أنثى	١٠٢٦	٥٥.٥٥	١٠.٢٦

جدول (٧) تحليل التغاير على درجة الاختبار وفقا لمتغير الجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	٣.٧٦٦	١	٣.٧٦٦	٠.٠٤٢	٠.٨٣٧
الخطأ	٢٩٨٧٥٥.٣٩٢	٣٣٥٧	٨٨.٩٩٥		
المجموع	٨٨١٣٩٠٠	٣٣٩٠			

وقد تبين من نتائج تحليل التغاير (ANCOVA) كما يظهر من النتائج بالجدول (٧)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المختبرين تعزى لمتغير الجنس، وهو ما يعني تكافؤ الأثر لكل من الذكور والإناث على درجات المختبرين. هذا التقارب يظهر جلياً في الإحصاءات الوصفية للبيانات كما تظهر في الجدول (٦) حيث بلغ متوسط الذكور(٥٦.١٩)، وبلغ متوسط الإناث (٥٥.٥٥).

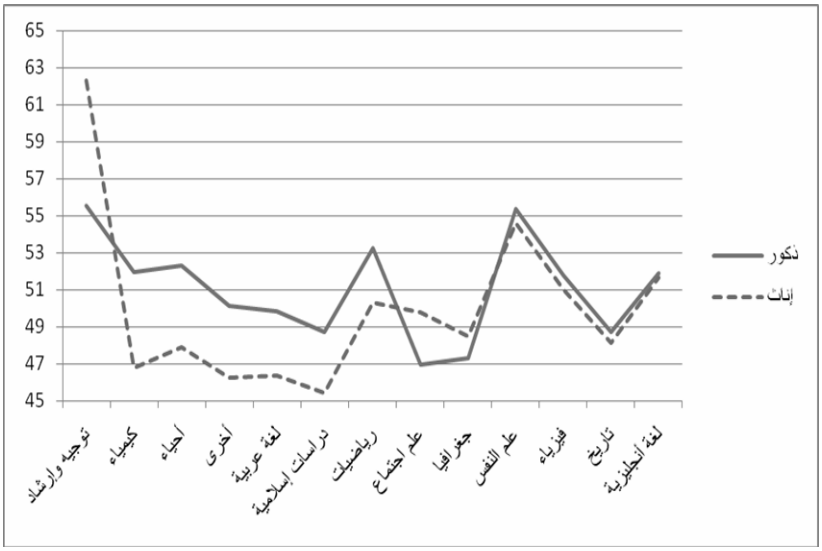
(٤) نتائج الفرضية الرابعة:

لاختبار الفرضية الرابعة والمتعلقة بالفروق الدالة المحتملة بين المتقدمين كنتيجة للتفاعل بين متغيري الجنس والتخصص، ولتحقيق ذلك فقد حُسِبت الخصائص الإحصائية للبيانات وفقا للمتغيرين (المتوسطات والانحرافات المعيارية)، كما يظهرها الجدول (٨)، كما جرى تمثيل المتوسطات الحسابية في شكل (٥)، كما تم توظيف تحليل التغاير لتحديد مدى دلالة أثر التفاعل بين المتغيرين على متوسطات أداء المختبرين.

جدول (٨) متوسطات درجات المختبرين وفقا للتخصصات والجنس

التخصص	إناث		ذكور	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
لغة عربية	٤٦.٣٨	٩.٦١	٤٩.٨٢	٩.٨٣
أحياء	٤٧.٨٧	١٠.٤٨	٥٢.٣٣	١٠.٢٦
كيمياء	٤٦.٧٨	٩.٥٥	٥١.٩٧	٨.٩٥
الحاسب الآلي❖	٤٤.٦٣	٤.١١	٥٣.٦٤	٧.٥٣
لغة إنجليزية	٥١.٦٥	٨.٧٣	٥١.٨٧	٩.٩٥
جغرافيا	٤٨.٥٠	١١.٢٠	٤٧.٣٢	١٠.٩٦
علم اجتماع	٤٩.٧٨	٩.١٧	٤٦.٩٤	٩.٠٧
اقتصاد منزلي	٤٥.٦٨	٩.٢٦	٠.٠٠	٠.٠٠
تاريخ	٤٨.١٣	٨.٩٢	٤٨.٧٣	٨.٢٨
دراسات إسلامية	٤٥.٤٥	٩.٥٣	٤٨.٧١	٩.٧٥
رياضيات	٥٠.٣٠	٧.٨٩	٥٣.٢٤	١٠.٥٨
أخرى	٤٦.٢٥	١٠.١٤	٥٠.١٣	١٠.٨١
فيزياء	٥١.٠١	١٠.٤٩	٥١.٧٦	٩.٢٦
علم نفس	٥٤.٥٩	٩.٢٥	٥٥.٣٧	١١.٥٢
علوم❖	٥٦.٢٢	١٧.٦١	٥١.٣٣	٩.٨٠
توجيه وإرشاد	٦٢.٢٨	٦.٧٢	٥٥.٥٥	١٠.٤٥
● أعداد مجموعة الإناث صغيرة جدًا				

شكل (٥) متوسطات عينة الدراسة على الاختبار بحسب التخصص والجنس



جدول (٩) تحليل التغاير للمختبرين لقياس أثر التفاعل بين الجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس ❖ التخصص	٤٢٢٤,٦٨٩	١٤	٣٠١,٧٦٤	٣,٣٩١	٠,٠٠٠
الخطأ	٢٩٨٧٥٥,٣٩٢	٣٣٥٧	٨٨,٩٩٥		
المجموع	٨٨١٣٩٠٠	٣٣٩٠			

وتشير النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات عينة الدراسة من الجنسين في بعض التخصصات، وبلغ أعلى فرق بين الجنسين في تخصص التوجيه والإرشاد (٦,٧٢) لصالح الإناث، و(٥,١٩)، (٤,٤٦) في تخصصي الكيمياء والأحياء على التوالي لصالح الذكور، فيما تقلصت الفروق بين الجنسين في عدد من التخصصات، منها: اللغة الإنجليزية والتاريخ والفيزياء.

وللتحقق من دلالة أثر التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص، استخدم الباحث تحليل التغاير الذي تشير نتائجه الموضحة بجدول (٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى ثقة (٠,٠١) لصالح مجموعة الذكور.

(٥) نتائج الفرضية الخامسة:

لاختبار الفرضية الخامسة، قارن الباحث مباشرة بين القدرة التنبؤية لكل من التدريب والخبرة بدرجة المختبرين على الاختبار المهني لمرشدي الطلاب. وقد تبين من نتائج تحليل الانحدار الموضحة بجدول (١٠) وجود ارتباط بين القيمة المتنبأ بها والقيم الملاحظة للمتغير التابع (درجة الاختبار)، حيث بلغت قيمة R (٠,٢٤٥)، غير أن بيانات المتغيرات المستقلة أشارت إلى عدم دلالة القدرة التنبؤية لمتغير الخبرة على درجة الاختبار المهني لمرشدي الطلاب، فيما كانت القدرة التنبؤية للتدريب دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (٠,٠١). كما بلغ مربع الفرق R^2 (٠,٠٦) وهو ما يعني أن ٦٪ من التباين يحدث نتيجة للتدريب.

جدول (١٠) معامل الانحدار الخطي للتنبّؤ بالدرجة في الاختبار المهني لمرشدي الطلاب

المتغير	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعياري Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٤٨,١٠٥	٠,٣١٠		١٥٥,٢٨٨	٠,٠٠٠
التدريب	٠,٤٣٩	٠,٠٣٠	٠,٢٤٥	١٤,٦٦٤	٠,٠٠٠
الخبرة	٠,٠٣٩	٠,٠٢٨	٠,٠٢٣	١,٣٧٧	٠,١٦٩
ن=٥٨٦٢	ر = ٠,٢٤٥	ر٢ = ٠,٠٦٠			

ولكون متغير التدريب له قدرة تنبؤية دالة على مستوى التخصصات، فيمكن إجراء مزيد من التحليل للكشف عن القدرة التنبؤية للتدريب بحسب التخصصات. ويبين جدول (١١) الفترات التدريبية للمختبرين الذين خضعوا

للتدريب قبل ترشحهم ويمثلون (٣٦٪) من مجموع عينة المختبرين، تلقَّى (١٩٪) منهم تدريبًا لفترة (٦) أشهر أو أقل، فيما تلقَّى (٧٨٪) تدريبًا لفترة تمتد من (٧- ١٢) شهرا.

جدول (١١) فترة التدريب للمختبرين بحسب التخصص

التخصص	غير متدرب	متدرب			المجموع
		سنة شهور فأقل	من ٧- ١٢ شهر	أكثر من سنة	
لغة عربية	٥١٤	٤٤	٢٨٥	٥	٨٤٨
أحياء	٦١	٩	٢٦	٠	٩٦
كيمياء	٤٨	٣	١٤	٠	٦٥
حاسب	٣١	١	٢٧	٠	٥٩
لغة إنجليزية	١٢٤	١٤	٤٦	٢	١٨٦
جغرافيا	٤٨	٢	١٨	١	٦٩
علم اجتماع	٣١٦	٤٠	١٨	٥	٣٧٩
اقتصاد منزلي	٥٨	٢	٢٢	٠	٨٢
تاريخ	٣٣	٤	٨	١	٤٦
دراسات إسلامية	٤٥٣	٤٧	٢١٠	٦	٧١٧
رياضيات	١٥٧	١٢	١٢٨	٣	٣٠٠
أخرى	٧٩	١٠	٢٥	١	١١٥
فيزياء	٤٣	١	٣١	١	٧٦
علم نفس	١٠٩	٢٥	١٠	٣	١٤٧
علوم	٦٥	٤	٥٥	٣	١٢٧
توجيه وإرشاد	٤٢	١٠	٢١	٥	٧٨
المجموع	٢١٨١	٢٢٨	٩٤٤	٣٦	٣٣٩٠

وللتعرف على أثر التدريب في أداء المختبرين بحسب التخصص، يشير جدول (١٢) إلى أن التدريب له قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا بأداء المتدربين من غالبية التخصصات، وذلك بدلالات تدرجت بين (٠,٠١) و (٠,٠٥). ولم

يخرج عن هذه النتيجة سوى قلة من التخصصات التي أظهر التدريب فيها أثراً أضعف، وقد شملت خمسة تخصصات من مجموع ستة عشر تخصصًا كان بعضها قريبًا من الدالة، وقد شملت: الكيمياء، وعلم الاجتماع، والاقتصاد المنزلي والتاريخ، والعلوم، وأخرى.

جدول (١٢) معامل الانحدار الخطي للتنبّؤ بالدرجة في الاختبار المهين لمرشدي الطلاب بحسب التخصص

التخصص	المتغير	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعياري Beta	R	R^2	قيمة ت	مستوى الدلالة
لغة عربية	الثابت	٤٧,٥٨	٠,٤٠٩	٠,٢٣٤	[a]٠,٢٣٤	٠,٠٥٥	١١٦,١٩٦	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٤٢	٠,٠٥٩				٧,٠١٣	٠,٠٠٠
أحياء	الثابت	٤٨,١٩	١,٠٩٧	٠,٥٢٣	[a]٠,٥٢٣	٠,٢٧٣	٤٣,٠٢٢	٠,٠٠٠
	التدريب	١,٠٧	٠,١٧٩				٥,٩٤٧	٠,٠٠٠
كيمياء	الثابت	٤٨,٨٠	١,٣٠٤	٠,٢٢٩	٠,٢٢٩	٠,٠٥٢	٣٧,٥٥٤	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٤٥	٠,٢٤٣				١,٨٦٤	٠,٠٦٧
حاسب	الثابت	٤٩,٢٣	١,١٨٦	٠,٥١٤	٠,٥١٤	٠,٢٦٤	٤١,٥١٨	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٦٩	٠,١٥٣				٤,٥٢١	٠,٠٠٠

التخصص	المتغير	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعياري Beta	R	R^2	قيمة ت	مستوى الدلالة
لغة إنجليزية	الثابت	٥٠,٣٩	٠,٧٨٥	٠,٢٤٥	٠,٢٤٥	٠,٠٦٠	٦٤,١٧٤	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٤٤	٠,١٢٨				٣,٤٢٥	٠,٠٠١
جغرافيا	الثابت	٤٥,٦٩	١,٥١١	٠,٣٠١	٠,٣٠١	٠,٠٩٠	٣٠,٢٣٣	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٦٢	٠,٢٤٠				٢,٥٨٢	٠,٠١٢
علم اجتماع	الثابت	٤٨,٨٦	٠,٤٩١	٠,٠٥٦	٠,٠٥٦	٠,٠٠٣	٩٩,٤٣٧	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,١٢	٠,١١٥				١,٠٨٥	٠,٢٧٩
اقتصاد منزلي	الثابت	٤٦,٤٢	١,١١	٠,٢١	٠,٢١	٠,٠٤٥	٤١,٧٠٠	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٣٦	٠,١٨٦				١,٩٣٥	٠,٠٥٧
تاريخ	الثابت	٤٦,٩٦	١,٤٣٧	٠,٢٦٣	٠,٢٦٣	٠,٠٦٩	٣٢,٦٧٣	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٣٩	٠,٢١٢				١,٨١١	٠,٠٧٧
دراسات إسلامية	الثابت	٤٥,٧٧	٠,٤٠٨	٠,٣٥٩	٠,٣٥٩	٠,١٢٩	١١٢,١٦	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٦٤	٠,٠٦٢				١٠,٢٩٢	٠,٠٠٠

التخصص	المتغير	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعياري Beta	R	R^2	قيمة ت	مستوى الدلالة
رياضيات	الثابت	٤٩,٩٦	٠,٧٥٣	٠,٢٩١	٠,٢٩١	٠,٠٨٥	٦٦,٣٤١	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٥٠	٠,٩٦٠				٥,٢٤٦	٠,٠٠٠
أخرى	الثابت	٤٧,٨٣	١,١٣٣	٠,١٦٠	٠,١٦٠	٠,٠٢٦	٤٢,٢٢٣	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٣٣	٠,١٩٠				١,٧٢٤	٠,٠٨٨
فيزياء	الثابت	٤٨,٤٨	١,٣٠٩	٠,٣٩٥	٠,٣٩٥	٠,١٥٦	٣٧,٠٣١	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٦٢	٠,١٦٨				٣,٧٠٤	٠,٠٠٠
علم نفس	الثابت	٥٤,٢٧	٠,٨٨٠	٠,١٨٥	٠,١٨٥	٠,٠٣٤	٦١,٦٦٠	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٣٦	٠,١٥٦				٢,٢٧٠	٠,٠٢٥
علوم	الثابت	٥٠,٧٤	١,١٦٤	٠,٠٧٨	٠,٠٧٨	٠,٠٠٦	٤٣,٦١٠	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,١٢	٠,١٤٠				٠,٨٧٢	٠,٣٨٥
توجيه وإرشاد	الثابت	٥٨,٨٤	١,٣٤٧	- ٠,٢٣	[a] - ٠,٢٣	٠,٠٥٣	٤٣,٦٩٣	٠,٠٠٠
	التدريب	- ٠,٣٤	٠,١٦٣				-٢,٠٦٤	٠,٠٤٢

مناقشة نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة انخفاض متوسط مستوى أداء المرشحين للإرشاد الطلابي على الاختبار المهني لمرشدي الطلاب، حيث بلغ (٥٦٪) وتعد درجة متدنية نسبيًا، وهو ما يشير إلى ضعف كفاءاتهم المهنية للقيام بمهام المرشد الطلابي. ويعزى هذا الضعف إلى فتح باب القبول للعمل بالإرشاد الطلابي لجميع التخصصات، فقد تقدم مختبرون من أكثر من (١٦) تخصصًا من الجنسين دون تلقي التدريب المهني الكافي. ويعد هذا التنوع في التخصصات امتداداً للتوجه المتبع في وزارة التعليم بقبول غير المتخصصين على نحو عام مع إعطاء أفضلية لتخصصي التربية الإسلامية واللغة العربية كما تشير إلى ذلك بيانات جدول (١).

كما تؤكد نتائج الدراسة الحالية على سلبيات القرار الذي اتخذته وزارة التعليم منذ أكثر من عقدين بإيقاف قبول المتخصصين للعمل في مجال الإرشاد الطلابي، وفتح باب القبول لغير المتخصصين من جميع التخصصات على افتراض تساوي الخلفية النظرية أو المهارية بين غير المتخصصين، فقد كان أداء المتقدمين للاختبار المهني لمرشدي الطلاب متباينا على نحو دال بحسب التخصص. ليس ذلك فحسب بل إن التخصصات التي كان يعتقد ملاءمتها أكثر من غيرها للعمل بالإرشاد الطلابي وتمثل النسبة الأعلى لمن يعمل بالإرشاد حالياً كان متخصصوها أقل أداء في الاختبار مقارنة ببقية المجموعات التخصصية. وتدعم هذه النتائج ما توصلت إليه الدراسات السابقة (الرشود، ١٤٢٥؛ خواجي ١٤٢٥؛ القحطاني، ١٤٢٩؛ الطلحي، ١٤٣٣) من ربط تدني مستوى الخدمات الإرشادية بممارسة غير المتخصصين وضعف أو انعدام

تدريبهم. وكذلك ما كشفت عنه دراسة (القحطاني، ٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن مهام ومهارات المرشد تختلف وفقا لتقييم المشرف باختلاف التخصص وأن المرشد المتخصص في علم النفس والخدمة الاجتماعية أو علم الاجتماع أفضل أداءً ومهارياً من المرشدين غير المتخصصين. في حين تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الربدي، ٢٠١٤) التي أظهرت نتائجها توفر الكفايات المهنية الإرشادية وأبعادها الفرعية على مقياس الكفايات المهنية الإرشادية الذي أعده الباحث بدرجة عالية.

وكان الأداء الأضعف للمتقدمين للإرشاد الطلابي وخاصة غير المتخصصين منهم على أبعاد الاختبار المهني لمرشدي الطلاب في بُعْد أسس التوجيه والإرشاد، ثم بُعْدَيْ البرامج الإرشادية وأدوات جمع المعلومات، فيما كان الأداء الأعلى على بُعْد خصائص النمو ومطالبه، ويعزى ذلك إلى أن دراسة خصائص النمو من الجوانب المشتركة بين برامج إعداد المعلمين وبرامج إعداد مرشدي الطلاب، فيما تمثل الأبعاد الثلاثة الأولى جوهر تخصص الإرشاد الطلابي الذي يصعب ممارسة العمل الإرشادي دون الإلمام بها. وتتفق هذه النتائج مع ما كشفت عنه دراسة (الشناوي، ١٩٩٠) من أن نصف عينة الدراسة تقريبا لا يمتلكون مهارة استخدام الاختبارات النفسية، وكذلك مع توصلت إليه دراسة (الدليم، ٢٠٠٠) التي تشير إلى تركيز الممارسات الإرشادية لغير المتخصصين على الجانب التوعوي، وكذلك دراسة (العنزي، ٢٠٠٩) التي أوضحت أن أكثر الأبعاد إدراكا من قبل مديري المدارس لدور المرشد كان بعد التوجيه والإرشاد الديني وأقلها إدراكا بعد التوجيه والإرشاد المهني، ولكن لا ينبغي الفهم من هذا أن مديري المدارس

يؤيدون عمل غير المتخصصين بالإرشاد الطلابي، فقد أشارت دراسة (السميح، ٢٠٠٤) أن مديري المدراس يرون أن عمل غير المتخصصين بالإرشاد كان من أهم المعوقات التي تحول دون أداء المرشدين لأدوارهم.

ومما أسهم في تباين مستويات المتقدمين بحسب التخصص على أبعاد الاختبار المهني لمرشدي الطلاب اختلاف خلفياتهم النظرية، مع عدم خضوع معظمهم (ن= ٢١٨٢) للتدريب اللازم في الإرشاد الطلابي. وهذا الاتجاه في التحويل للإرشاد الطلابي دون تلقّي تدريب سابق يتماشى مع السياسات التربوية التي كانت تنتهجها وزارة التعليم في السماح لغير المتخصصين عديمي التدريب الالتحاق بالإرشاد الطلابي، مما يفضي في النهاية إلى مستويات أداء مختلفة للمحولين للإرشاد الطلابي تعكس خلفياتهم وخبراتهم التربوية أكثر من تلبيتها لمتطلبات العمل الإرشادي باعتباره تخصصا مهنيا يقتضي الإعداد والتدريب الكافي على مهاراته وفنياته. وقد أشارت نتائج تحليل الانحدار للقيمة التنبؤية للتدريب على درجات الاختبار تصنيف المختبرين إلى فئتين أساسيتين، الأولى استفادت من التدريب وفقا لما أظهرته نتائجها، والفئة الثانية لم تستفد من التدريب وكانت مستويات الأثر غير دالة أو ضعيفة إما لبعد متخصصيها عن طبيعة العمل الإرشادي، مثل: متخصصي التاريخ والاقتصاد المنزلي، أو لصلة تخصصاتهم الوثيقة بالعمل الإرشادي، مثل: متخصصي علم النفس، وهذه الفئة بطرفيها لم تستفد من برامج التدريب لكونها أعلى من مستوى المتدربين (غير المتخصصين) وأدني من مستوى المتدربين(المتخصصين)، ومن ذلك يمكن الاستنتاج أن برامج التدريب المقدمة في الإرشاد الطلابي لا تراعي الفروق بين مستويات المتدربين

وخلفياتهم العلمية، وتؤيد هذه النتائج ما ذهبت إليه دراسة (التويجري، ١٤٢٠) من أن تعدد تخصصات المقبولين لبرامج التوجيه والإرشاد يعد من المعوقات الفعلية لبرامج الإرشاد والتوجيه.

كما أوضحت النتائج أن الخبرة التربوية ليس لها تأثير دال على درجات المختبرين مما يؤكد أن الخبرة التدريسية أو الإدارية لا تفضي بالضرورة إلى معرفة جيدة بالإرشاد الطلابي أو إتقان المهارات اللازمة لممارسته، وهذا يتفق مع معظم الدراسات والاتجاهات التي ترى أن الإرشاد الطلابي تخصص له استقلاليته الأكاديمية والمهنية (Brott & Myers, ; Alvarez & Lee, 2012 1999). وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين على درجات الاختبار لم تكشف الدراسة عن فروق دالة بين المجموعتين، غير أن نتائج التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص أظهرت على نحو عام فروقاً دالة لصالح مجموعة الذكور، وإن كانت الفروق على مستوى التخصصات كانت في تخصص علم النفس لصالح الإناث. وتتفق هذه النتائج مع بعض ما كشفت عن دراسة (الرعود، ٢٠٠٧) التي هدفت التعرف على درجة امتلاك المرشدين التربويين للكفايات الإرشادية ، حيث أبانت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مجال الاستعداد المهني لصالح الذكور، ولكنها تختلف معها على مستوى التخصصات حيث تشير دراسة الرعود وجود تفاعل دال بين متغيري النوع والتخصص في مجال إدارة الجلسة الإرشادية لصالح الذكور في تخصص الإرشاد، وكذلك تتعارض النتائج الحالية مع دراسة (الربدي، ٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على الكفايات المهنية الإرشادية لصالح الإناث، وهذا التعارض في النتائج يمكن تفسيره في

ضوء حجم العينة واختلاف أدوات الدراسة حيث اعتمدت الدراستين على أدوات تقوم على تقدير المبحوثين لمدى امتلاكهم للكفايات المستهدفة.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية من تدني في مستويات المرشحين للعمل بالإرشاد الطلابي من غير المتخصصين وما قد يفضي إليه ذلك من استمرار تدهور مستوى الخدمات الإرشادية في التعليم العام، تقدم الدراسة التوصيات التالية:

أولا: صياغة إطار وطني لمهنة الإرشاد الطلابي يحدد الهوية المهنية للمرشد الطلابي ومهامه والظروف الملائمة للقيام بواجباته، ومعايير إعداده الأكاديمي، ويعين الاشتراطات اللازمة لبرامج الإعداد ومنها الاعتماد الأكاديمي من مؤسسة عالمية متخصصة، ويقر نظام للترخيص المهني.

ثانيا: إعداد خطة لتحديد الاحتياج المدرسي من المرشدين لعشر سنوات قادمة والتنسيق مع الجامعات لفتح برامج الإعداد والتدريب ضمن مسارين، أحدهما لخريجي التخصصات ذات العلاقة بالإرشاد، مثل: علم النفس والخدمة الاجتماعية ويغطي ٦٠٪ من الاحتياج، والآخر لغير المتخصصين.

ثالثا: حصر التوظيف المباشر للعمل في الإرشاد الطلابي على المتخصصين في علم النفس، والخدمة الاجتماعية على أن يحصلوا على الأقل على دبلوم عالٍ في الإرشاد الطلابي.

رابعا: إخضاع المعلمين غير المتخصصين الراغبين في التحويل للإرشاد الطلابي لاختبار قبلي للكشف عن استعداداتهم واتجاهاتهم نحو تخصص الإرشاد الطلابي والعلوم التي يقوم عليها والقبول المبدئي بناء على ذلك

لأعلى ٢٥٪ منهم، وبذلك سوف يتم استبعاد على نحو موضوعي ذوي التخصصات البعيدة عن طبيعة عمل الإرشاد الطلابي.

خامسا: الحاق المقبولين من غير المتخصصين قبل ممارستهم للعمل الإرشادي لمدة عامين لبرنامج إرشاد طلابي معتمد أكاديميا مع التركيز على المحاور الثلاثة التي بينت نتائج الدراسة عن ضعف شديد فيها، وهي: أسس التوجيه والإرشاد، والبرامج الإرشادية، وأدوات جمع المعلومات.

سادسا: تفعيل نظام الترخيص المهني للإرشاد الطلابي فور إقراره من خلال نشر آلية الترخيص المهني والأدوات اللازمة لتطبيقه ومن ذلك اجتياز الاختبار المهني لمرشدي الطلاب واجتياز مقابلة شخصية، مع خضوع المرشح لمدة عام للتجربة قبل القبول النهائي.

سابعا: تطبيق الاختبار المهني لمرشدي الطلاب على جميع مرشدي الطلاب والمرشدات ممن هم على رأس العمل حاليا لتحديد احتياجاتهم التدريبية وتصميم برامج تلبي تلك الاحتياجات، وإعادة من يفشل مرتين في اجتياز الاختبار بعد التدريب للتدريس.

ثامنا: تجديد الترخيص المهني كل خمس سنوات مع إعطاء من يفشل في اجتياز متطلبات الترخيص فرصة أخرى خلال عام.

* * *

المرجع العربية:

- الأحمري، سعيد علي (٢٠١٢). الضغوط النفسية المهنية لدى المرشدين الطلابيين المتخصصين وغير المتخصصين بمنطقة عسير التعليمية في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر. عدد (١٤٧)، ج(١)، ١٨٩- ٢٢٣.
- بار، عبدالمنان ملا (١٩٩٧). آراء المرشدين الطلابيين المتخرجين في بعض الجامعات السعودية في متطلبات برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي وخصائص المرشد ومهاراته. مجلة كلية التربية، عدد(٢١)، ج(٣)، ١٣٧- ١٧٨.
- التويجري، محمد عبدالمحسن (١٤٢٠). دراسة تحليلية لبرنامج إعداد المرشدين الطلابيين الذي تنفذه جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من عام ١٤٠٣ إلى عام ١٤١٩هـ. مجلة جامعة الإمام، عدد(٢٧)، ٤٤١- ٤٩٦.
- خواجي، عبدالعزيز محمد (١٤٢٥). تقويم العملية الإرشادية في تحقيق أهدافها في المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.
- الدليم، فهد عبدالله (٢٠٠١). الممارسات الإرشادية السائدة في عمل المرشدين الطلابيين. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – مجلة جامعة الملك سعود العدد الثاني – المجلد ١٣.
- الربدي، سفيان إبراهيم (٢٠١٤). الكفايات المهنية الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين بمنطقة القصيم التعليمية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية ببنها، عدد (٩٧) يناير ج(١)، ٩٩- ١٤١.
- الرشود، سعد محمد (١٤٢٥). التوجيه والإرشاد الطلابي بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بين الواقع والمأمول: دراسة مسحية مطبقة

على المرشدين الطلابيين في مدارس مدينة الرياض. بحث غير منشور. الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض.

- الرعود، فاطمة عيد (٢٠٠٧). درجة امتلاك المرشدين التربويين للكفايات الارشادية في مدارس ميدريات التربية والتعليم في محافظة الكرك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- السميح، عبدالمحسن محمد(٢٠٠٤). مهام المرشد الطلابي بين الأهمية والممارسة: دراسة ميدانية على مديري ومرشدي مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. مجلد(١٦)، عدد(١)، ٧٥- ١١٩.
- الشاماني، معوض عوض (١٤٣٢). مدى إلمام المرشد الطلابي بأسلوب دراسة الحالة في مجارس التعليم العام بالمدينة المنورة من وجهة نظر مشرفي التوجيه والارشاد والمرشدين الطلابيين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٠). تحليل مهني لعمل المرشد الطلابي: دراسة في منطقة الرياض. ورقة مقدمة للقاء السنوي الثاني للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض.
- الشناوي، محمد محروس؛ التويجري، محمد عبدالمحسن(١٩٩٦). الإرشاد وتحديات العصر. المؤتمر الدولي الثالث لمركز الارشاد النفسي بجامعة عين شمس، القاهرة.
- الصائغ، محمد حسن (١٤١٣). التوجيه والإرشاد الطلابي: دراسة لنماذج من التجارب العالمية. مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، ٢٩.

- الطلحي، مساعد ساعد (١٤٣٣). الحاجة إلى الإرشاد النفسي ودرجة ممارسته في المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف كما يدركه المرشد والمعلم. رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية، جامعة أم القرى.
- القحطاني، ناصر محمد (١٤٢٩). معوقات التوجيه والإرشاد الطلابي في مدارس التعليم العام بمحافظة القويعية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

l 1025\ BIBLIOGRAPHY

- القحطاني، يحيى جابر(٢٠٠٨). الكفايات المهنية للمرشد الطلابي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة تونس، تونس.
- **العنزي، خالد (٢٠٠٩). دور المرشد الطلابي كما يدركه مديرو المدارس المتوسطة والثانوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية.مجلة كلية الاداب ، المجلد رقم٢٢ العدد (٥٠)، ١٢٩- ١٧٧.**
- **المشيقح، مازن محمد(١٤٢٥). دراسة تقويمية للمقارنة بين أداء المرشدين الطلابيين المختصين وغير المختصين: مدينة الرياض نموذجا. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود.**
- الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد للبنين والبنات (١٤٣٦). إحصاءات بأعداد المرشدين والمرشدات. تواصل شخصي مع المدراء العاميين للتوجيه والإرشاد بوزارة التعليم.

l 1025\ BIBLIOGRAPHY

المرجع الأجنبية:

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (1999). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Educational Research Association.

- Alvarez, C. M., & Lee, S. (2012). An International Perspective on Professional Counselor Identity. Journal of Professional counselling: practice, Theory, and Research, 39(1), 42-54.
- Association of Specialized and Professional Accreditors. (2002). Accreditation in the United States Retrieved from http://www.aspa-usa.org/sites/default/files/inserts/Accreditation%20in%20the%20United%20States_0.pdf
- Bloom, J. W. (1996). Credentialing Professional Counselore for 21st Century. ed 399 498.
- Branthoover, H., Desmond, K. J., & Bruno, M. L. (2010). Strategies to Operationalize CACREP Standards in School Counselor Education. Journal of Counselor Preparation and Supervision, 2(1), 37-47.
- Brott, P. E., & Myers, J. E. (1999). Developing of Professional School Counselor Identity: A Ground Theory. Professional School Counseling, 2(5), 339-348.

- Canadian Counselling and Psychotherapy Association. (2014). Accreditation Manual Retrieved December 6, 2014, from http://www.ccpa-accp.ca/en/accreditationmanual/
- Dimitrov, D. M. .(٢٠١٢) Statistical methods for validation of assessment scale data in counseling and related fields. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Gladding, S. T. (2012). Counseling: A Comprehensive Profession, CourseSmart eTextbook: Pearson.
- Guo, Y. -J., Wang, S.-C., Combs, D. C., Lin, Y.-C., & Johnson, V. (2012). Professional Counseling in Taiwan: Past to Future. Journal of Counseling & Development, 91, 331-336.
- Harris, B. (2014). Journal of Counselling in the Asia-Pacific Region: Locating School Counseling in the Asian-Pacific Region in a Global Context. Brief Reflections on a Scoping Review of School Counseling Internationally. Journal of Asia Pacific Counseling, 4(2), 217-245.
- Hughes, K. (2014). What is CACREP Accreditation? Retrieved December ٦، ٢٠١٤، from http://www.bestcounselingdegrees.net/faq/what-is-cacrep-accreditation/
- Ito, A. (2014). School Counselor Roles and Challenges in Japan. Journal of Asia Pacific Counseling, 4(2), 113-129.

- Marsh, H. W., Wen, Z., & Hau, K. T. (2004). Structural equation models of latent interactions: Evaluation of alternative estimation strategies and indicator construction. Psychological Methods, 9, 275-300.
- Metsola, L. (2012). Guidance and Counseling Practices in Finilad. Retrieved from http://www.buf.kristianstad.se/leonardo/Texter/Results/The_Case_of_Finland.pdf
- Milsom, A., & Akos, P. (2007). National Certification: Evidence of a Professional School Counselor? Professional School Counseling, 10(4), 346-351.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). TIMSS 2011 International Results in Mathematics: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2001). Specialties in counseling. In D. C. Locke, J. E. Myers & E. L. Herr (Eds.), The handbook of counseling (pp. 43 .(٥٤ -CA: Sage.
- Nummenmaa, A. R., & Sinisalo, P. (1997). Career Counseling and Counselor Training in Finland. JOURNAL OF EMPLOYMENT COUNSELING, 34.
- Ritchie, M. H. (1990). Counseling is not a profession yet. Counselor Education and Supervision, 29, 220-22 .٧

- Suh, S., Darch, E., Huffman, S., & Hansing, K. (2014). School Counseling Practice in the United States and Its Implications for Asia-Pacific Countries. Journal of Asia Pacific Counseling, 2(4), 131-145.
- Sweeney, T. J. (1995). Accreditation, credentialing, professionalization: The role of specialties. Journal of Counseling & Development, 74, 117-125.
- Trevisan, M. S. (2000). The Status of Program Evaluation Expectations in State School Counselor Certification Requirements. American Journal of Evaluation 21(1), 81-94.
- Urofsky, R. I. (2013). The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs: Promoting Quality in Counselor Education. Journal of Counseling & Development, 91, 6-14.
- Willis, B. (2010). Obtaining Counseling Licensure in Alabama. The Alabama Counseling Association Journal, 35(1), 14-18.
- Yeo, L. S., & Lee, B.-O. (2014). School-Based Counseling in Singapore. Journal of Asia Pacific Counseling, 4(2), 159-167.

❊ ❊ ❊

Border Region. Journal of college of Arts, Volume 22 issue (50), 177-129.

- ALRaud, Fatima Eid. (2007). The extent to which school counselors possess counseling skills in schools of Karak Governorate. Unpublished master's thesis, Mu'tah University, Jordan.
- Samih, Abdulmohsen Mohammed. (2004). School counselor tasks between importance and practice; A field study on school principals and counselors in schools of the general directorate of education in Riyadh. Al-Imam University Journal for educational and social sciences and humanities. Volume 16 issue (1), 119-75.
- Shenawy, Mohammed Mahrous. (1990). Professional analysis of the work of a school counselor: a study in Riyadh region. Presented paper at the second annual meeting of the Saudi society for educational and psychological sciences, Riyadh.
- Shenawy, Mohammed Mahrous; Al Tuwaijri, Mohammed Abdulmohsen. (1996). School counseling and the challenges of the modern era. Third International Conference of the psychological counseling center at Ain Shams University, Cairo.

* * *

Unpublished master's thesis. College of Education, King Saud University.

- Mushayqih, Mazen Mohammed. (2004). An evaluation study to compare the performance of the specialist and non-specialist school counselor-Riyadh. Unpublished master's thesis. College of Education, King Saud University.
- Al Qahtani, Yahya Jaber. (2008). Professional competence of school counselors. Unpublished PhD Thesis. Tunis University. Tunisia.
- Rabdi, Sofyan Ibrahim. (2014). Professional competence among school counselors at Qassim educational region in light of some variables. Journal of College of Education. Benha University. Issue (97) January, 141-99.
- Al Ahmari, Saeed Ali. (2012). Professional psychological pressure among the specialist and non-specialist school counselors at Asir educational region in Saudi Arabia. Journal of College of Education. Al-Azhar University. Issue (147), 223-189.
- Al Tuwaijri, Mohammed Abdulmohsen. (1999). Analytical study of the school counseling development program provided by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University from 1983 – 1998. Journal of Al-Imam University, Issue (27), 496-441.
- Bar, Abdul Mannan Mullah. (1997). Views of Saudi universities graduates on school counseling programs requirements and the characteristics and skills of a school counselor. Journal of College of Education, issue (21), 178 – 137.
- Alenazi, Khalid. (2009). The role of the school counselor as understood by schools principals in the general directorate of education in Northern

List of References:

- Al-Dulaim, Fahd Abdullah. (2001). The prevailing school counseling
- practices in the work of school counselors. Journal of Educational Sciences and Islamic Studies - Journal of King Saud University The Second Issue-Volume 13.
- Al Rashoud, Saad Mohammed.(2004). School counseling and guidance at the Ministry of Education in Saudi Arabia, "the reality and the future," a survey on a sample of school counselors in Riyadh. Unpublished study. The General Directorate of Education in Riyadh.
- Khawaji, Abdulaziz Mohamed. (2004). Evaluating the school counseling process in achieving its objectives in primary school-Riyadh. Unpublished master's thesis. Social Science College, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
- Al Sayegh, Mohammed Hassan. (1993). School counseling and guidance: Study of international experiences samples. Educational and Psychological Sciences Research Centre, Umm Al-Qura University.
- Al Talhi, Musaed Saed. (2012). The need for psychological counseling and the degree of its practice in primary school-Taif. Unpublished master's thesis. College of Education, Umm Al-Qura University.
- Alshmani, Mouawad Awad. (2011). School counselor's extent of knowledge regarding the case study style in the boards of public education- Madina El Monawara. Unpublished master's thesis. College of Education, Umm Al-Qura University.
- Al-Qahtani, Nasser Mohammed.(2008). The obstacles of school counseling and guidance in public education schools- Quwaiya.

The Status quo of candidates for student counseling according to the results of the professional test of the student guides and evaluate their suitability with the current trends of recruitment

Dr. Abdallah bin Saleh ALsadawy
Department of Psy Chology
National Center for Assessment
King Saud University College Of Education

Abstract:

The present study aimed to detect the level of professionally in school counselor based on the Counselor Professional Test, and how did their performance differ on such variables as gender, specialization and educational experience. It also, aimed to ascertain to what extent the existing policy that is employed by the Ministry of Education for transferring non-specialists into counseling fulfills the new trends in school counselor. The current study was based on analysis of (3390) examinees' data on the Counselor Professional Test, which was implemented by the National Center for Assessment as one of the requirements to run for school counselor. The results showed law performance at the general level, with a significant difference between the performances of the applicants according to their specialties, also it was noted that a correlation between the performance and the level of training. However, test scores did not show significant difference between genders.