المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد الرابع - الإصدار الأربعون
تأريخ الإصدار: 20 فبراير 2023 م

واقع استخدام أدوات التقييم الإرشادية في التعليم التقليدي والتعليم عن بعد لدى عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة

The Real Use of Counseling Assessment Tools in Traditional and Distance Education among a Sample of Female Student Counselors in Jeddah

إعداد الباحثة/ دانه بنت يحي بن مغرم الشهري
ماجستير في التوجيه والإرشاد التربوي، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية
Email: dmoghrmalshehri@stu.kau.edu.sa

إشراف الدكتورة/ هديل بنت عبد الله أكرم
أستاذ القياس والتقويم المساعد، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية

المستخلص بالعربية

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام أدوات التقييم الإرشادية في التعليم التقليدي والتعليم عن بعد لدى عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة، واشتملت عينة الدراسة على (106) من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة، واتبعت الدراسة المنهج المختلط من خلال التصميم التفسيري المتتابع، وفي المرحلة الأولى الكمية من الدراسة تم استخدام أداة استبانة الكترونية (مغلقة ومفتوحة) لمعرفة أدوات التقييم الإرشادية المستخدمة، أما في المرحلة الثانية النوعية من الدراسة فتم استخدام أداة مجموعة التركيز، وتوصلت الدراسة إلى عددًا من النتائج من أبرزها: جاءت أداة المقابلة وأداة الملاحظة وأداة دراسة الحالة في قائمة الأدوات الأكثر استخدامًا خلال فترة التعليم التقليدي، فيما جاءت أداة الاستبانة وأداة المصادر المجتمعية وأداة السير الذاتية في قائمة الأدوات الأكثر استخدامًا خلال فترة التعليم عن بعد، كما توصلت نتائج المرحلة النوعية إلى وجود تحولات في دور المرشدات الطلابيات خلال فترة التعليم عن بعد خاصة في بداية الجائحة أدت إلى تعطيل دورهن الإرشادي، كما افتقرت المرشدات الطلابيات لاستخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد ومن أهمها المقابلة والملاحظة ودراسة الحالة، لتحل محلها أداتي الاستبانة الالكترونية والمصادر المجتمعية، بالإضافة إلى استخدام أدوات أخرى مستجدة منها تقديم الدروس الإرشادية وحصر الغياب عن طريقة منصة مدرستي ومراقبة الدردشات والمحادثات الكتابية، بالإضافة إلى وجود اتجاهات إيجابية وسلبية نحو تقديم الإرشاد عن بعد لدى المرشدات الطلابيات، وحاجتهن إلى تخفيف الأعباء الورقية ورقمنتها، ودعم دورهن بوجود الاختصاصي النفسي والمساعد الإداري، بالإضافة إلى تطوير وتحديث البرامج الإرشادية.

الكلمات المفتاحية: أدوات التقييم الإرشادية، المرشدات الطلابيات، التعليم التقليدي، التعليم عن بعد، الإرشاد عن بعد.

The Real Use of Counseling Assessment Tools in Traditional and Distance Education among a Sample of Female Student Counselors in Jeddah

Abstract:

The study aimed to identify the real use of counseling assessment tools in traditional and distance education among a sample of student counselors in Jeddah. The study sample included (106) student counselors in Jeddah. In the quantitative study, an electronic questionnaire tool (closed and open) was used to find out the indicative evaluation tools used. In the second qualitative phase of the study, the focus group tool was used. The study reached a number of results, most notably: the interview tool, the observation tool, and the case study tool came in a list The most used tools during the period of traditional education, while the questionnaire tool, the community resource tool, and the CV tool came in the list of the most used tools during the distance education period. The results of the qualitative stage also revealed that there were shifts in the role of student counselors during the distance education period, especially at the beginning of the pandemic. led to the disruption of their counseling role, and the student counselors lacked the use of counseling evaluation tools during the education period The most important of which is the interview, observation and case study, to be replaced by the electronic questionnaire tools and community resources, in addition to the use of other emerging tools, including providing counseling lessons and counting absences through the Madrasati platform and monitoring chats and written conversations, in addition to the presence of positive and negative trends towards providing remote counseling. Student counselors, and their need to reduce paper burdens and digitize them, support their role with the presence of a psychologist and administrative assistant, in addition to developing and updating counseling programs.

Keywords: Counseling assessment tools, Student Counselors, Traditional education, Distance education, Distance counselling.

1. مقدمة الدراسة

يعتبر التقييم أساسًا مهنيًا في التوجيه والإرشاد، سواء كان ذلك ممارسًا في مدرسة – كما هو الحال مع المرشد الطلابي- أو عيادة خاصة أو أي مكان آخر يتطلب الرعاية الصحية، ويتضمن التقييم جمع البيانات والمعلومات لمساعدة المسترشدين على إحراز التقدم والتحسن فيما يخص صحتهم النفسية (Balkin & Juhnke, 2018).

ويمكن للمرشد من خلال عملية التقييم تكوين صورة معلوماتية كافية حول الجوانب الهامة والمختلفة للطالب والتي تسهم إسهامًا كبيرًا وفعالاً في تحديد الطريق الذي ستسير عليه العملية الإرشادية، مما يضمن وصول الطالب لمنطقة الأمان والراحة في مشكلته (Leppma & Jones, 2013). كما أوضح أبو عيطة والحموري (2016) بأن للتقييم في الإرشاد نوعين هما التقييم القياسي والذي يشتمل على أدوات تقييمية متعددة تعتمد على المعلومات الكمية مثل: الاختبارات والمقاييس بأنواعها، والتقييم غير القياسي والذي يشتمل على أدوات تقييمية متعددة تعتمد على المعلومات النوعية مثل: المقابلات والملاحظات والسير الذاتية.

وكما يلاحظ في الأدب الإرشادي عادة ما يستخدم مصطلح التقييم (Assessment) بالتبادل مع مصطلحات أخرى مثل التقويم (Evaluation) والتقدير (Appraisal)، إلا أن هنالك فروقًا دقيقة تميز بين هذه المصطلحات. فعلى غرار مصطلح التقييم، يستخدم كلاً من التقويم والتقدير طرقًا مختلفة لجمع البيانات، إلا أن الاختلاف بينهم يكمن في كيفية استخدام المعلومات التي تم جمعها، فالتقييم يهتم عادة بجمع وتوثيق ووصف المعلومات الخاصة بالمسترشدين وبالتالي هو يعتبر إجراء إرشادي موضوعي إلى حد كبير، على عكس التقويم والتقدير والتي تهدف عادة إلى إصدار أحكام بناءً على الأدلة الموجودة، لذا فهي إجراءات إرشادية أكثر ذاتية في طبيعتها Watson & Flamez (2014).

وأكد Rethfeldt (2011) على أن المرشد الطلابي في حاجة إلى أن يكون أكثر مهارة في جمع المعلومات الأساسية من كل طالب، لما لهذه المعلومات من تأثير كبير على اتخاذ الكثير من القرارات في عملية الإرشاد خاصة في ظل الفروق الفردية بين الطلبة. كما يجب أن يتميز المرشد الطلابي بالمرونة في التعامل مع حالات المسترشدين وألا يتقيد بأساليب محددة في فهم مطالبهم وحاجاتهم الإرشادية، حيث ورد ذلك في الميثاق الأخلاقي للتوجيه والإرشاد والذي أعدته وزارة التعليم وأعاد طباعته (الحميده، 1998).

ويعد ظرف التعليم عن بعد أحد المواقف الهامة التي تحتاج للمرونة الكاملة من قبل أطراف العملية التعليمية جميعًا وأحدهم المرشد الطلابي. ففيما مضى -خلال جائحة كورونا- لجأت العديد من البلدان ومنها المملكة العربية السعودية إلى التعليم عن بعد كوسيلة للحد من الوقت الضائع نتيجة لإغلاق المدارس حول العالم، وذلك باستخدام الإنترنت في العملية التعليمية، إضافة الى استخدام الهواتف المحمولة أو البث التليفزيوني وإتاحة المواد التعليمية في محتوى رقمي (Azzi- huck & Shmis, 2020).

وقد أفاد التقرير الصادر في مارس (2020) عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]، بانقطاع ما يقارب 290 مليون طالب وطالبة

في العالم عن المدرسة بسبب فايروس كورونا المستجد، وهو ما دفع نحو البحث عن حلول بديلة للخروج من هذه الأزمة وإصلاح العملية التعليمية (أحمد، 2021).

وقد نجحت الفرق الافتراضية التي أطلقتها وزارة التعليم (2020) ممثلة بإدارة التوجيه والإرشاد في توعية المجتمع المدرسي خلال جائحة كورونا، وتقديم الحلول المبكرة للتعامل معها، من خلال متخصصين في مجالات الإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي، حيث قدموا أكثر من ٨٥ ألف خدمة استشارية بالإضافة على عدد من المبادرات التي ساهمت في رفع جودة عملية الإرشاد خلال الجائحة.

وفي دراسة استطلاعية تم إجرائها -من قبل الباحثة- مع رئيسة قسم مشرفات التوجيه والإرشاد في إدارة التوجيه والإرشاد بشمال جدة، حيث كان الغرض منها استطلاع آلية عمل الإرشاد الطلابي في ظل ظروف التعليم عن بعد، وكيف استخدمت المرشدات الطلابيات أدوات التقييم الإرشادية، وما هي الصعوبات التي واجهتهن أثناء جمع المعلومات خلال هذه الفترة فجاءت المعلومات كالتالي:

أولاً: اتضح أن استخدام أدوات التقييم الإرشادية أصبح مختلفًا بشكل واضح وملموس عما كانت عليه في التعليم التقليدي، حيث اعتبرت أداتي الاستبانة والدروس الإرشادية، هي الأكثر استخدامًا في فترة التعليم عن بعد عن غيرها من الأدوات كأدوات المقابلة والملاحظة ودراسة الحالة -والتي يتم استخدامها بشكل استثنائي مع بعض الحالات.

كما اتضح أنه تم استبدال بعض أدوات التقييم الإرشادية بإجراءات أخرى، كرصد المرشدة لحالات الغياب المتكرر عن منصة مدرستي، والتواصل مع أولياء الأمور عن طريق التطبيقات الإلكترونية المتاحة، بالإضافة إلى مراقبة المحادثات والدردشات الكتابية في الفصول الافتراضية، حيث اعتبرت هذه الإجراءات بمثابة أدوات جديدة استطاعت المرشدة الطلابية من خلالها الاستفادة في عملية جمع المعلومات عن الطالبات.

ثانيًا: تم الإشارة إلى أن هنالك مجموعة من الصعوبات التي واجهت المرشدات الطلابيات خلال فترة التعليم عن بعد بشكل عام وفي الأدوات بشكل خاص، ومنها صعوبة تطبيق المرشدات للأنشطة التفاعلية المرتبطة بالخطط العلاجية داخل المجتمع المدرسي والتي كان من المتاح تطبيقها حضوريًا، وتعد ذات فائدة كبيرة مثل العلاج اللعب أو المشاركة الاجتماعية أو إشراك الطالبة المسترشدة بأنشطة مدرسية تساعد في تحقيق العلاج الإرشادي. كما تم الإشادة الى أن الإرشاد عن بعد ساهم وبشكل إيجابي بتطور وعلاج بعض الحالات، خاصة ذات المشكلات الاجتماعية، إذ أن التواصل الإلكتروني لهذه الفئة أكسبها شيئًا من الثقة والراحة.

وأشارت في ختام حديثها إلى أن دراسة الموضوعات الإرشادية في ظل فترة التعليم عن بعد سيساهم بتطوير العمل الإرشادي بشكل عام في السنوات المقبلة، خاصة بعد تصريح وزارة التعليم باستمرارية التعليم عن بعد حتى بعد انتهاء الجائحة، واعتباره جزءً لا يتجزأ من العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية.

1.1. مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

التقييم هو العملية التي يقوم من خلالها المرشدين بجمع المعلومات التي يحتاجون إليها لتكوين رؤية شاملة لمسترشديهم والتحديات التي يواجهونها، وهي عملية مستمرة طوال فترة الإرشاد خاصة في مراحله المبكرة.

ومع وجود العديد من الأسئلة التي يحتاج المرشدين إلى إجابات لها، فإنه من المهم معرفة كيفية استخدام أدوات وإجراءات التقييم المناسبة بشكل مناسب وفعال (Watson & Flamez, 2014).

كما أوضح Sheperis, Drummond & Jones (2019) بأن التقييم هو أكثر من مجرد إجراء للاختبارات والمقاييس، حيث يشمل جمع ودمج المعلومات حول المسترشد من طرق متعددة ومصادر متعددة منها المقابلات والاختبارات والاستبانات ودراسات الحالة.

وبالحديث عن فاعلية عملية التقييم الإرشادي، التفتت الباحثة إلى حال التعليم عن بعد، بعدما أثرت جائحة كورونا على الأنظمة التعليمية في جميع أنحاء العالم، وأدى ذلك إلى البحث عن بدائل للتعليم التقليدي، فكان التعليم عن بعد هو الخيار الأقرب، والذي ظن الكثيرون أنه سيحرم فئات كثيرة من العاملين في مجال التعليم من تأدية مهامهم المناطة بهم ومن أهمهم المرشدين الطلابيين، لكن الواقع كان خلاف ذلك، فأثبتت التجربة أهمية دورهم وتأثيرهم في إنجاح العملية التعليمية عبر البيئة الافتراضية، فمساهمة المرشدين الطلابيين لم تقل قيمتها عن مساهمات زملائهم المعلمين، فتعددت أدوارهم حيث بدأت من المساعدة في التخطيط الأكاديمي إلى تقديم الخدمات السلامة النفسية لعناصر العملية التعليمية (الأتربي، 2021).

ومن الملاحظ ما تعانيه البحوث التربوية من محدودية الدراسة المختصة بأدوات التقييم الإرشادية المختلفة بشكل كاف ومستقل، وهذا ما أكدته دراسة Peterson, Lomas, Neukrug & Bonner (2014) ودراسة عبد الرزاق (2008) ودراسة الدليم (2004)، إذ أنه غالبًا ما تتم دراستها كموضوعات تضمينية داخل المقاييس والاستبانات المتعلقة بمعوقات الإرشاد الطلابي وتقويم خدماته كما في دراسة الزهراني (2020)، ودراسة المبارك (2017)، بالإضافة إلى تركيز الباحثين على بعض الأدوات التقييمية دون غيرها، ولعل من أشهر هذه الأدوات أداة الاختبارات والمقاييس النفسية كما في دراسة شاهين (2014) ودراسة Naugle (2009) وندرة دراستها في ظروف مغايرة مثل ظرف التعليم عن بعد.

وعليه دعت الحاجة إلى دراسة واقع استخدام أدوات التقييم الإرشادية بشكل مستقل وذلك خلال فترة التعليم التقليدي، بالإضافة إلى دراستها في ظرف التعليم عن بعد، لدى عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة.

ويمكن القول بأن هذه الدراسة المختلطة ستساهم في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: **ما واقع استخدام أدوات التقييم الإرشادية في التعليم التقليدي والتعليم عن بعد لدى عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة؟**

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة خلال فترة التعليم التقليدي؟
2- ما أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة خلال فترة التعليم عن بعد؟

يتبع ذلك عددًا من الأسئلة النوعية التالية:

3- ما الصعوبات والتحديات التي تواجه المرشدات الطلابيات بمدينة جدة في استخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد؟

4- ما المستجدات التي أفادت المرشدات الطلابيات بمدينة جدة بها خلال استخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد؟

5- ما المقترحات التطويرية لأدوات التقييم الإرشادية من وجهة نظر المرشدات الطلابيات بمدينة جدة؟

2.1. أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة ما يلي:

1- واقع استخدام أدوات التقييم الإرشادية في التعليم التقليدي والتعليم عن بعد لدى عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة.

2- أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة خلال فترة التعليم التقليدي.

3- أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة خلال فترة التعليم عن بعد.

4- أبرز الصعوبات والتحديات التي تواجه المرشدات الطلابيات بمدينة جدة في استخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد.

5- أبرز المستجدات التي أفادت المرشدات الطلابيات بمدينة جدة بها خلال استخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد.

6- المقترحات التطويرية لأدوات التقييم الإرشادية من وجهة نظر المرشدات الطلابيات بمدينة جدة.

3.1. أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة لكونها تسلط الضوء على أحد أهم جوانب العملية الإرشادية والمتمثلة في أدوات التقييم التي يجمع من خلال المرشد الكثير عن المسترشد، كما تنبع أهميتها من أهمية الأطراف المعنيين بهذا الجانب، ويمكن تلخيص أهمية الدراسة من جانبيها النظري والتطبيقي كالتالي:

1.3.1. الأهمية النظرية

تتمثل أهمية البحث النظرية فيما يلي:

1- تسليط الضوء على فئة المرشدين الطلابيين ودورهم خلال فترة التعليم عن بعد، حيث يقوم دورهم على بناء شخصية الطلبة وتطوير قدراتهم وإمكانياتهم ومساعدتهم في تحقيق الصحة النفسية وزيادة مستوى توافقهم مع ذواتهم ومجتمعاتهم.

2- تسليط الضوء إلى الدور المهني الهام الذي يقوم به الإرشاد الطلابي من خلال الأدوات التقييمية الإرشادية.

3- المساهمة في إثراء المكتبات العربية عمومًا، والسعودية خصوصًا حول أدوات التقييم الإرشادية من خلال دراستها بشكل مستقل في هذه الدراسة.

4- زيادة المعرفة العلمية والنظرية في ميدان التقييم الإرشادي وميدان العمل الإرشادي خلال فترة التعليم عن بعد.

2.3.1. الأهمية التطبيقية

وتقسم حسب الفئة المستفيدة كالتالي:

للمرشدين الطلابيين:

- تساهم نتائج هذه الدراسة في رفع مستوى الأداء المهني لمرشدي الطلبة في مجال التقييم الإرشادي أثناء فترتي التعليم التقليدي والتعليم عن بعد.
- توفر نتائج هذه الدراسة مقترحات تطويرية وحديثة لأدوات التقييم الإرشادية يمكن لمرشدي الطلبة تطبيقها عمليًا والاستفادة منها في عملية جمع المعلومات.
- تساهم نتائج هذه الدراسة في تقديم صور تحسينية لمستوى الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة من جميع المراحل التعليمية (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)، وذلك خلال فترتي التعليم التقليدية والافتراضية.

للمؤسسات التربوية:

- استيضاح نقاط القوة والضعف في أدوات التقييم الإرشادية وطرق استخدامها لدى العاملين في هذا المجال، خاصة في ظل ظروف التعليم عن بعد.
- الإشارة الى مواطن الضعف والقوة في خدمات وبرامج الارشاد خاصة أثناء فترة التعليم عن بعد.
- رصد عددًا من الحاجات التدريبية اللازمة لمرشدي الطلبة وتقديمها لهم عن طريق إقامة الدورات التدريبية وورش العمل خاصة في ظل ظروف التعليم عن بعد.

4.1. مصطلحات الدراسة

تتضمن الدراسة المصطلحات التالية:

1- أدوات التقييم الإرشادية:

لغة: عرف عمر (2008) الأدوات بأنها "ما يُستعان به لإنجاز غرض من الأغراض."، وعرف شحاتة والنجار (2003) التقييم بأنه "تقدير قيمة الشيء."، وعرف مسعود (1992) الإرشاد لغة "أرشده إلى الأمر أو عليه أو له."

وفي الاصطلاح: عرف Watson & Flamez (2014) التقييم في الإرشاد بأنه "العملية التي يقوم من خلالها المرشدين بجمع المعلومات التي يحتاجون إليها لتكوين رؤية شاملة لمسترشديهم والمشاكل التي يقدمونها."

وعرفها Hays (2013) على أنها " أي طريقة منهجية للحصول على معلومات من الاختبارات وغيرها المصادر، تُستخدم لاستخلاص استنتاجات حول خصائص الأشخاص أو الأشياء أو البرامج." كما أشار إلى ذلك كلاً من الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية (American Educational Research Association,[AERA])، والجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association [APA])، والمجلس الوطني للقياس في التعليم (The National Council on Measurement in Education,[NCME]).

وعرف Oluwatosin & Popoola (2018) التقييم في الإرشاد بأنه "الأساليب أو الإجراءات التي يستخدمها المرشدين وعلماء النفس للحصول على بيانات صالحة وقابلة للاستخدام حول مختلف جوانب السلوك البشري بما في ذلك إمكاناته واهتماماته وقدراته وشواغل نموه."

وتتبنى الباحثة تعريف Oluwatosin & Popoola (2018) في دراستها، والمتوافق مع هدف الدراسة حول التعرف على واقع أدوات التقييم الإرشادية ودورها الرئيسي في جمع المعلومات حول الطالبات المسترشدات.

وتعرف الباحثة أدوات التقييم الإرشادية إجرائيًا بأنها: الأساليب والوسائل التي تستخدمها المرشدات الطلابيات بمدينة جدة، في جمع المعلومات حول الطالبات المسترشدات، مما يسهم في سير العملية الإرشادية بشكل مناسب وفعال.

2- التعليم عن بعد:

لغة: عرف مسعود (1992) التعليم بأنه "حرفة المعلم."، كما عرف البُعد بأنه "اتساع المدى أو المسافة."

وفي الاصطلاح: عرف عامر (2007) التعليم عن بعد بأنه "نظام تعليمي جماهيري مفتوح للجميع لا يقيد بوقت ولا بفئة من المتعلمين ولا يقتصر على مستوى أو نوع من التعليم فهو يناسب طبيعة وحاجات لمجتمع وأفراده وطموحاته وتطوير مهمتهم."

عرف عميرة وعليان وطرشون (2019) التعليم عن بعد بأنه "تقديم التعليم أو التدريب من خلال الوسائل التعليمية الإلكترونية ويشمل ذلك الأقمار الصناعية، والفيديو، والأشرطة الصوتية، وبرامج الحاسبات الآلية، والنظم والوسائل التكنولوجية التعليمية المتعددة، بالإضافة إلى الوسائل الأخرى للتعليم عن بعد."

أما تعريفه في الدليل المنشور من قبل منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization,[UNESCO]) (2020)، فالتعليم عن بعد هو "عملية نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلاً من انتقال المتعلم إلى المؤسسة التعليمية، وهو مبني على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة، حيث يكون المتعلم بعيدًا أو منفصلاً عن المعلم أو القائم على العملية التعليمية، وتستخدم التكنولوجيا من أجل ملء الفجوة بين كل من الطرفين بما يحاكي الاتصال الذي يحدث وجهًا لوجه."

وتعرف الباحثة التعليم عن بعد إجرائيًا بأنه: أسلوب التعليم الذي تتبعه المدارس السعودية باستخدام الوسائل والأدوات والاتصالات الالكترونية لطلبة المدارس خلال فترة كورونا.

5.1. حدود الدراسة

ترتكز حدود الدراسة الحالية بالتالي:

الحدود البشرية: يقتصر البحث في حدوده البشرية على عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة.

الحدود المكانية: يقتصر البحث في حدوده المكانية على مدارس التعليم العام بمدينة جدة.

الحدود الزمانية: يقتصر البحث في حدوده الزمانية على العام الدراسي 1443 هـ، ويعود السبب في ذلك إلى مناسبة هذه المدة لمتطلبات الدراسة.

2. الإطار النظري

المبحث الأول: أدوات التقييم الإرشادية

التقييم هو عملية الحصول على معلومات حول المسترشد، وفهم ما تعنيه تلك المعلومات، فيمكن للمرشدين من خلال التقييم معرفة طبيعة مشاكل المسترشد، وحجمها، ومدى تأثيرها على حياته، أو عائلته، أو علاقاته، وحتى خبراته، ورصد نقاط قوته وضعفه ومدى استعداده للحصول على الإرشاد، وما إن كان يمكن تقديم الإرشاد له.

تمارس عملية التقييم في جميع القطاعات والمجالات التي من شأنها تقديم الإرشاد، بما في ذلك المدارس وعيادات الصحة العقلية ومراكز الإرشاد المهني ومراكز علاج تعاطي المخدرات والعيادات الخاصة ومستشفيات الطب النفسي وبرامج إعادة التأهيل المهني وغيرها.

وعلى الصعيد التعليمي، يلعب المرشدين والاختصاصيين النفسيين في المدارس والجامعات دورًا مهمًا في التقييم، وغالبًا ما يشاركون في جمع بيانات التقييم واستخدامها، ومراقبة تقدم الطلاب بانتظام، وإيصال أهداف ونتائج أدوات التقييم إلى مختلف الأطراف المعنيين في العملية الإرشادية (Sheperis, Drummond & Jones, 2019).

تاريخ التقييم في الإرشاد

ممارسات التقييم ليست جديدة بأي حال على العلوم النفسية والاجتماعية، ففي وقت مبكر استخدم الصينيون الاختبارات لاعتبارات مهنية، ولم تكن الإجراءات المستخدمة آنذاك هي نفسها الإجراءات المعيارية المعطاة اليوم، فقد أكدت هذه الاختبارات على قياس الرماية وقدرات الفروسية والتأليف الشعري والكتابة والعناصر العسكرية والمدنية والزراعة، وفي القرن التاسع عشر وضع علماء الأحياء مثل Darwin (1809-1882) وGalton (1822-1911) الأسس للاختبارات الحديثة.

حتى أنشأ Wundt (1832-1920) أول مختبر نفسي في ألمانيا والذي اهتم فيه بدراسة العمليات العقلية، مما دعى Cattell (1860-1944) بعد ذلك إلى صياغة مصطلح الاختبار العقلي، لينشئ Binet (1857-1911) فيما بعد أول اختبار ذكاء في عام 1905، ولسوء الحظ أدت شعبية اختبار الذكاء بعد اعتماده كاختبار دولي وترجمته إلى عددًا من اللغات إلى إساءة استخدامه في الحكم على الأشخاص.

إلا أن هذه الشعبية أفادت وبشكل إيجابي في بناء واستخدام أدوات أخرى لتقييم الشخصية أكثر جودة وكفاءة، ولعل أحد أهم هذه المقاييس وأكثرها ثورة في علم النفس والقياس والتقييم هو مقياس مينيسوتا متعدد الأوجه (Minnesota Multiphasic Personality Inventory, [MMPI])، ليلحق به العديد من الاختبارات والمقاييس التقييمية المنوعة، بالإضافة إلى أدوات التقييم الأخرى، والتي تركز على الملاحظات من الآباء والمعلمين.

وحتى الوقت الحاضر، ونتيجة لكل هذه التطورات المتتالية، فإن الأدوات التقييمية التي تم تطويرها وتوحيدها والتحقق من صحتها في الثمانينيات قد لا تكون ذات صلة بمعايير التقييم اليوم، وتظل كيفية إنشاء وتطبيق الأدوات التقييمية في مهنة الإرشاد قضية قائمة (Balkin & Juhnke, 2018).

تعريف التقييم في الإرشاد

عرفت الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية (American Educational Research Association,[AERA])، والجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association [APA])، والمجلس الوطني للقياس في التعليم(The National (Council on Measurement in Education,[NCME]), 2014) التقييم على أنه "إجراء منهجي لجمع المعلومات يتم استخدامه لاستخلاص استنتاجات أو قرارات حول خصائص الفرد"، وهذا ما أكدت عليه تعريفات Hays (2013) و Oluwatosin & Popoola (2018) باعتبار التقييم الإرشادي طريقة منهجية تساعد في جمع البيانات والمعلومات حول المسترشد بواسطة عددًا من الأدوات والأساليب المتعددة.

وفي ضوء ذلك، ذكر Sheperis, Drummond & Jones (2019) اشتمال التقييم لمجموعة واسعة من طرق جمع البيانات من مصادر متعددة لتقديم معلومات ذات صلة دقيقة وموثوقة حول المسترشد، باعتبار التقييم هو أكثر من مجرد إجراء اختبارات، حيث يتضمن جمع ودمج المعلومات حول الفرد من طرق متعددة، على سبيل المثال (المقابلات والملاحظات والاختبارات)، ومصادر متعددة مثل (العميل وأفراد الأسرة والمعلمين والأطباء والأصدقاء)، حيث يساعد توثيق البيانات من طرق ومصادر التقييم المتعددة على تكوين فهم شامل ودقيق للمسترشد ومخاوفه الحالية، كما أن التقييم عملية مستمرة قد تبدأ حتى قبل أول تواصل فعلي، وتستمر طوال المسار الإرشادي.

أهداف التقييم في الإرشاد

تناول أبو أسعد والغرير (2009) ما يهدف التقييم إلى تحقيقه، باعتباره من الموضوعات الهامة في المجال الإرشادي، حيث تتلخص أهمية التقييم في الإرشاد باعتباره وسيلة للحصول على بيانات واضحة تتعلق بمشكلة المسترشد وظروفها المحيطة خاصة في بداية العملية الإرشادية، مما يمكن المرشد من رصد المتغيرات المتعلقة بالمشكلة، والتنبؤ المستقبلي بحالة المسترشد، بالإضافة إلى تعليم وتحفيز وإشراك المسترشد في عملية الإرشاد مما يسهم في حل مشكلاته والتخلص منها، كما يساعد التقييم في عملية التخطيط الإرشادي الخاصة بالمسترشد في ضوء ما تم جمعه من معلومات كنوع من أنواع التغذية الراجعة التي تساعد في التخلص من المشكلة فيما بعد.

وقد اعتبر (Hays, 2013) أن التقييم يخدم عملية التشخيص ويساعد في إحراز مدى تقدم المسترشد، وهو مفيد لتحسين وتعزيز وعيه ومعرفته ومهاراته. وبغض النظر عن الأهداف التي يستشهد بها المرشد على أنها سبب للتقييم، يجب عليه ألا ينسى أهمية نقل هذه الأهداف إلى المسترشد طوال عملية التقييم، مما يعني اعتبار التقييم جزءً من عملية التعلم للمسترشد وليس شيئًا يتم تناوله في جلسات الإرشاد وحسب.

أنواع التقييم في الإرشاد

ينقسم التقييم في الإرشاد حسب ما ذكره أبو عيطة والحموري (2016) إلى قسمين هما التقييم القياسي (Standardized Assessment) والتقييم غير القياسي (Nonstandardized Assessment).

ويعرّف التقييم القياسي (Standardized Assessment) بأنه: "عملية منهجية يتم فيها إتباع مجموعة معينة من القواعد والخطوط الإرشادية ذات الصلة بتطبيق ووضع الدرجات". حيث يشتمل على أدوات تقييمية متعددة تعتمد على المعلومات الكمية مثل: الاختبارات والمقاييس بأنواعها.

أما التقييم غير القياسي (Nonstandardized Assessment) فيعرّف بأنه: "عملية جمع المعلومات دون التقيد بمجموعة صارمة من القواعد أو الخطوط الإرشادية، حتى وإن اتبعت صيغة أو نمطًا معينًا فإن الانحرافات في تطبيقاتها تحدث بسبب التفاعلات الشخصية وتوضيح الحاجات الشخصية للمسترشد". وهو يشتمل على أدوات تقييمية متعددة تعتمد على المعلومات النوعية مثل: المقابلات والملاحظات والسير الذاتية.

ومن الجدير بالذكر أن استخدام أدوات التقييم غير القياسي تؤدي إلى نتائج أقل موثوقية مقارنة بأدوات التقييم القياسي، ومع ذلك فهي قد تكشف للمرشدين الكثير من المعلومات المتعلقة بالجوانب النفسية أو السلوكية أو الأكاديمية للمسترشد، والتي قد لا تغطيها التقييمات القياسية.

أدوات التقييم الإرشادية

هنالك جملة من أدوات التقييم القياسية وغير القياسية الأكثر شيوعًا والتي يمكن للمرشد الطلابي استخدامها بغرض جمع المعلومات عن الطالب المسترشد، ومن أهمها وأكثرها استخدامًا في الأدبيات: المقابلة، الملاحظة، الاستبانة، دراسة الحالة، مؤتمر الحالة، الاختبارات والمقاييس، السيرة الذاتية، السجلات التراكمية، المصادر المجتمعية وتقرير التقييم، وفيما يلي عرضًا موجزًا عن كل أداة من هذه الأدوات:

- **المقابلة (Interview)**

يمكن تعريف المقابلة حسب ما ذكره أبو أسعد والغرير (2009)، بأنها "أداة هامة للحصول على المعلومات من خلال مصادرها البشرية، وهي علاقة ديناميكية وتبادل لفظي بين شخصين أو أكثر، يتم من خلالها بناء علاقة إيجابية بهدف الفحص والتصنيف وتحديد المشكلة والحصول على مؤشرات أو دلالات للسلوك المشكل".

كما أفاد ملحم (2015) بأن المقابلة من أهم أدوات التقييم الإرشادية، حيث أنها توفر عمقًا في الإجابات، وتوفر للمرشد صلاحية توضيح الأسئلة وإعادة طرحها، إلا أن نجاحها يعتمد إلى حد كبير على رغبة المسترشد في التعاون والتجاوب.

ومن مزايا المقابلة عند استخدامها كأداة تقييمية بأنه يمكن من خلالها جمع المعلومات عن المسترشد ما ذكره زهران (2005)، إذ أوضح ما لهذه الأداة من فائدة كبيرة في توفير معلومات قد لا يمكن توافرها عن طريق الأدوات الأخرى، كما تمنح المقابلة مساحة جيدة لتكوين جو من الألفة والتجاوب والثقة بين الطرفين، بالإضافة إلى تنمية المسؤولية الشخصية للمسترشد في عملية الإرشاد.

أما عيوب المقابلة ما ذكره أبو زعيزع (2009) إذ يمكن تلخيصها في انخفاض معاملي الصدق والثبات، بالإضافة إلى ذاتية المرشد في تفسير نتائج المقابلة، وعدم جدواها مع الأطفال وصغار السن لأسباب لغوية وتعبيرية.

- **الملاحظة (Observation)**

تعرف الملاحظة حسب ما ذكره زهران (2005)، بأنها "ملاحظة الوضع الحالي للمسترشد في قطاع محدد من قطاعات سلوكه وتسجيل لموقف من مواقف سلوكه".

كما ذكرت جامعة Lovely Professional University (2012) في دليل التوجيه والإرشاد المصمم من قبلها، بأن الملاحظة تعتبر من الأدوات التقييمية الأكثر استخدامًا في مجال علم النفس، خاصة عندما تخدم غرضًا مصاغًا، حيث يتم تخطيطها وتسجيلها بشكل منهجي، كما أنها تخضع لفحوصات وضوابط على صحتها وموثوقيتها، وهي تعتبر عملية يتم فيها تسجيل أنماط سلوك الأشخاص والأشياء والأحداث دون استجوابهم أو التواصل معهم.

ومن مزايا الملاحظة عند استخدامها كأداة تقييمية يمكن من خلالها جمع المعلومات عن المسترشد ما ذكره زهران (2005)، إذ تعتبر الملاحظة أداة يمكن من خلالها الحصول على معلومات قد لا يمكن توافرها عن طريق الأدوات الأخرى، كما أنها تتيح دراسة السلوك بشكله الفعلي والواقعي. كما أوضح أبو أسعد والغرير (2009)، بأن الملاحظة سهلة الإجراء والتطبيق على عدد قليل من المفحوصين، كما لا تعتمد كثيرًا على الاستنتاجات.

أما عيوب الملاحظة عند استخدامها كأداة تقييمية ما ذكره زهران (2005) حول تدخل الذاتية من قبل المرشد، ورفض البعض (كالطلبة المراهقين) من أن يكونوا محط ملاحظة، بالإضافة إلى تعارض عدم إخبار المسترشد بأنه تحت الملاحظة مع أخلاقيات الإرشاد التي تؤكد على ضرورة تعريف المسترشد بالملاحظة واستئذانه. كما أضاف أبو أسعد والغرير (2009) أن أداة الملاحظة تستغرق وقت وجهد أثناء تطبيقها، بالإضافة إلى إمكانية تغيير المسترشد لسلوكه إذا شعر بإجراء الملاحظة.

- **الاستبانة (Questionnaire)**

تعتبر الاستبانة أداة "يمكن من خلالها الحصول على المعلومات وذلك عن طريق توجيه عدد كبير من الأسئلة لاستنتاج اتجاهات الفرد وميوله وطريقة حكمه على الأشياء والأمور المفضلة لديه وغير ذلك من معلومات مماثلة" (النوايسة، 2013).

ومن مزايا الاستبانة عند استخدامها كأداة تقييمية ما ذكره أبو زعيزع (2009)، إذ تعتبر الاستبانة أداة سريعة للحصول على المعلومات، بالإضافة إلى قلة تكاليفها من حيث الوقت والمال، وموضوعيتها إذ توفر ظروف التقنين، فمن السهل فيها تقنين الألفاظ والأسئلة وترتيبها وتسجيلها.

أما عيوب الاستبانة عند استخدامها كأداة تقييمية يمكن من خلالها جمع المعلومات عن المسترشد فتتلخص في كون الاستبانة أداة معقدة التركيب وتفتقر للمرونة، مما يعني اقتصارها على المعلومات الموجودة وهذا قد لا يعطي صورة واضحة عن شخصية الطالب، بالإضافة إلى أن إجابات الاستبانات عادة ما تكون ناقصة وتعوزها الدقة (أبو زعيزع، 2009).

- **دراسة الحالة (Case Study)**

دراسة الحالة هي "طريقة لجمع البيانات حيث يتم جمع معلومات وصفية متعمقة حول حالة معينة وتنظيمها وتفسيرها وتقديمها في شكل سردي، كما تقدم دراسات الحالة وجهات نظر ورؤى ثرية يمكن أن تؤدي إلى فهم متعمق للمتغيرات والقضايا والمشكلات" (Marrelli, 2007).

واعتبر أبو أسعد (2011) دراسة الحالة بأنها أداة أساسية تستخدم لتلخيص وتكامل المعلومات المتاحة حول المسترشد، يمكن للمرشد من خلالها تحديد معالم الخط الإرشادي المستخدم من قبله، بالإضافة لتطوير أسلوبه المهني، كما أنه يمكن من خلالها تحقيق النمو الشامل للمسترشدين، كما أكد على شموليتها وتكاملها وقدرتها على تلخيص كل ما هو متناثر من معلومات حول المسترشد.

ومن مزايا دراسة الحالة ما ذكره صالح (2013)، إذ تعتبر من أكثر أدوات جمع المعلومات الإرشادية شمولاً، وتعطي صورة ووصف شامل للشخصية، كما تعتبر أداة دقيقة مبنية على دراسة وبحث وغير متسرعة ومفيدة للتنبؤ، بالإضافة إلى دورها في مساعدة المسترشد على فهم نفسه بصورة أوضح، حين يلمس أن حالته تدرس دراسة مفصلة.

أما عيوب دراسة الحالة ما ذكره زهران (2005)، باعتبارها أداة تستغرق وقت طويل على عكس الاستبانة، بالإضافة إلى إمكانية تحولها لحشد معلوماتي إن لم يتم تلخيصها وتنظيمها بمهارة.

وقد اتضح للباحثة أثناء تلقيها التدريب في إدارة التوجيه والإرشاد بشمال جدة ما لهذه الأداة من أهمية بالغة في العملية الإرشادية، حيث تعد من أهم البنود الوظيفية التي تقيم على أساسها المرشدة الطلابية.

- **الاختبارات والمقاييس (Test And Measures)**

استخدم مصطلح التقييم على عبر التاريخ جنبًا إلى جنب مع الاختبار، لكن المصطلحين يختلفان تمامًا. فقد عرف Handler and Meyer (1998) الاختبار على أنه "عملية دقيقة نسبيًا حيث يتم إجراء اختبار للحصول على نتيجة معينة أو أكثر"، أما مصطلح التقييم فهو أوسع، حيث يشير إلى عملية تدمج فيها المعلومات المتعلقة بالمسترشد من طرق متعددة ومصادر متعددة.

أما القياس النفسي فيعرفه فرج (2007) بأنه "تقدير قيم الأشياء والفروق بينهما ومدى هذه الفروق في السلوك والقدرات المختلفة، حيث تعطينا الاختبارات والمقاييس تقديرًا للذكاء أو الذاكرة أو الاضطرابات الشخصية أو المهارات الحركية".

وحيث أن الثابت هو أن التقييم عنصر أساسي في الإرشاد، إلا أن الأدبيات البحثية للتقييم تشجع على استخدام طرق ومصادر متعددة لجمع البيانات، في حال أن المعايير المهنية الحالية في مجال الإرشاد تركز بشكل أساسي على الأدوات القياسية -والتي تعد الاختبارات والمقاييس من أهمها-، مع القليل من الاهتمام بأساليب التقييم النوعي أو الطرق والمصادر الأخرى المتعددة (Leppma and Jones, 2013).

ومن مزايا الاختبارات والمقاييس عند استخدامها كأداة تقييمية يمكن من خلالها جمع المعلومات عن المسترشد ما ذكره زهران (2005)، إذ تعتبر الاختبارات والمقاييس من أسرع وأسهل الأدوات التقييمية وأكثرها موضوعية وصدقًا وثباتًا، كما يمكن استخدامها في قياس مدى التقدم والتغير في المشوار الإرشادي، ويستطيع المرشد فهم الكثير عن المسترشد عن طريق هذه الأداة ومن خلال مدى إقباله على إجراء الاختبارات أو رفضه لها أو تركه لبعض الفقرات.

كما تحدث زهران (2005) عن عيوب الاختبارات والمقاييس عند استخدامها كأداة تقييمية، من حيث إعطاءها صفات ملازمة للمسترشدين قد تؤثر على وضعهم الاجتماعي، ومن جهة المرشدين قد يعتمد عليها البعض اعتمادًا كاملاً مما يضعف

دور الأدوات التقييمية الأخرى وبالتالي تفويت الكثير من المعلومات الأخرى الهامة والفارقة خلال العلاج الإرشـــادي، كما قد يتخلل إنشاءها وتقنينها شيئًا من القصور أو قد يساء تفسير درجاتها.

وأضاف أبو أسعد والغرير (2009) أنه عند استخدام أداة الاختبارات والمقاييس فقد تتأثر استجابة المسترشد على بنود الاختبارات والمقاييس وفقًا لحالته الصحية وظروفه البيئية، كما قد تتعرض استجابة المسترشد على بنود الاختبارات والمقاييس إلى التخمين.

- **السيرة الذاتية (Autobiography)**

تعرّف هذه الأداة على أنها "تقرير ذاتي يكتبه المسترشد عن ذاته بقلمه، وهي تتناول الجانب الشعوري لمعظم حياته، مثل: حاضره وماضيه، وتاريخه الشخصي والأسري والتربوي والجنسي، وأحداثه وخبراته، ومطامحه وآماله وخططه المستقبلية وفلسفة حياته، ومشكلاته وإحباطاته وصراعاته ومستويات توافقه، وعلاقاته الاجتماعية" (زهران، 2005).

ثم أن استخدام مثل هذه الأداة في عملية التقييم يسهل فهم المرشد لنقاط القوة والضعف والتفرد لدى المسترشد، وبالتالي يمكن الكشف عن العديد من الحقائق المخفية حول شخصية المسترشد والتي قد لا تظهر على السطح بأي طريقة أخرى يتم من خلالها جمع بيانات التقييم (Gibson and Mitchell, 1990).

وتتميز السيرة الذاتية عند استخدامها كأداة تقييمية بأنها تمكن المسترشد من تقديم المعلومات الأولية التي يحتاجها المرشد منه من خلال السير الذاتية، واعتبارها بمثابة مقدمة للمقابلة الإرشادية، كما أن السير الذاتية توفر للمرشدين رؤى حقيقية لشخصيات المسترشدين، ويمكن أن تكون هذه المعلومات حقيقية وبالتالي الاعتماد عليها، وهي أداة واسعة النطاق، إذ تغطي مساحة واسعة من حياة المسترشد قد لا تستطيع الأدوات الأخرى تغطيتها، وهذا يجعل السير الذاتية أداة مفضلة من قبل بعض المرشدين لبعض الحالات في ظروف معينة (Sedofia, 2014).

أما عيوب السيرة الذاتية عند استخدامها كأداة تقييمية فتتلخص في تدخل الذاتية من قبل المسترشد، وبالتالي هي أداة منخفضة الصدق والثبات، كما أنها لا تناسب بعض الحالات كالأطفال أو من يفتقرون للقدرة التعبيرية، بالإضافة إلى صعوبة تفسيرها وتحليلها خاصة إذا كان المسترشد غير منظم وعشوائي في الكتابة (زهران، 2005).

ومن الممكن أن يلجأ المسترشد أثناء كتابته لسيرته الذاتية ودون انتباه منه إلى بعض الأسباب التي قد تكون وراء تشويهه للحقائق حول نفسه كاستخدامه للخيال أو بعض حيل الدفاع النفسي أو عدم قدرته على تذكر الخبرات السابقة، كما أن هذه الأداة لا تحظى كأداة تقييمية باستخدام ودعم مهني من قبل معظم المرشدين Sedofia (2014).

- **المصادر المجتمعية (Community Resources)**

تعرّف هذه الأداة على أنها "مصادر أو موارد أو مراجع اجتماعية موجودة في البيئة المحلية، بها معلومات عن الطالب، ويمكن الاستفادة منها في العملية الإرشادية. ومن أهم مصادر المجتمع: الأسرة، الهيئات التربوية، العيادات النفسية، المؤسسات الاجتماعية، المستشفيات والمحاكم والسلطات التنفيذية" (زهران، 2005).

ومن مزايا المصـادر المجتمعية عند اسـتخدامها كأداة تقييمية يمكن من خلالها جمع المعلومات عن المسـترشـد ما ذكره زهران (2005)، إذ تساعد على إكمال الصورة المطلوبة للطلبة والمتعلقة ببيئتهم الاجتماعية، كما توفر معلومات دقيقة ومثرية قد لا يمكن الحصول عليها من خلال الأدوات الأخرى.

أما عيوب المصادر المجتمعية عند استخدامها كأداة تقييمية يمكن من خلالها جمع المعلومات عن المسترشد، فتتلخص في اعتبار بعض المعلومات المتوافرة قديمة أو غير دقيقة، أو قد يكون الهدف من جمع هذه المعلومات مختلف عما تهدف إليه العملية الإرشادية.

- **الدروس الإرشادية (Guided Lessons)**

كما تتعدد أدوات التقييم الإرشادية التي يستخدمها المرشدين الطلابيين لجمع المعلومات عن الطلبة، مما يدعم تحصيل الطلاب الأكاديمي وزيادة نموهم النفسي والعاطفي، وتعتبر الدروس الإرشادية من أهم هذه الأدوات، فهي تساعد المرشدين في الوصول إلى نسبة أكبر من الطلبة في مدارسهم، خاصة عند تقديم هذه الدروس ذات الطابع الوقائي بشكل منهجي ومخطط، وتهدف الدروس الإرشادية بالدرجة الأولى إلى ضمان حصول الطلبة على المعرفة والمهارات والمواقف المرغوبة والمتناسبة مع مستوياتهم التنموية (Dack & Merlin-Knoblich, 2019).

التقييم في نظريات الإرشاد

يمكن للمرشد استخدام الأطر والأفكار النظرية كمفاتيح يمكن من خلالها فهم المسترشد، كما يمكن للمرشد الاستفادة من النظريات الإرشادية في عملية التقييم من خلال الاعتماد على الاستعارات المختلفة من النظريات المتنوعة لتوضيح المفاهيم وجعلها ذات معنى بينه وبين المسترشد، وبذلك تصبح عملية التقييم عملية بناء متبادل يمكن من خلالها الوصول إلى معاني واضحة تمكن المسترشد من التغلب على مشكلاته.

كما ستحقق النظريات الإرشادية أهدافها بشكل أفضل إذا نظر المرشد عن كثب إلى البيانات المتراكمة أمامه عن المسترشد بعقل متفتح قدر الإمكان، ودون تحيز نظري أو حكم مسبق أو قفزات استدلالية، ويوظف فيما بعد النظريات الإرشادية لتفسير هذه البيانات وتقديم المساعدة (Milner & O'Byrne, 2004).

وبالعودة إلى الأدب النظري الإرشادي، يمكن رصد عددًا من الأدوات التقييمية الإرشادية في بعض النظريات، فقد يستخدم المرشد في النظرية المعرفية السلوكية الاستبانات كأداة يستقصي من خلالها قدرات ومهارات المسترشد للتوافق مع الضغط النفسي ومساعدته بناءً على استجابته في الاستبانة في تحسين المهارات التي تنقصه (بلان، 2015). كما أضاف الخفش (2011) باعتبار الاستبانات أداة تقييمية وفق المنهج الإرشادي الفردي لصاحب النظرية Alfred Adler، خاصة في المراحل الإرشادية الأولى للتعرف على المسترشد ووضعه الأسري.

وأوضح بلان (2015) في كتابه، ما للمقابلة الإرشادية من أهمية بالغة في نظرية الإرشاد المتمركز حول المسترشد، إذ أنها تمنحه التقدير الإيجابي والدفء الانفعالي، والفهم العميق لنظامه الداخلي، مما يساعد في جمع معلومات أكثر موثوقية وجودة خلال عملية الإرشاد.

أما دراسة الحالة، فقد كان للعالم Sigmund Freud مؤسس النظرية التحليلية الأثر الكبير في تحسين استخدامها كأداة مهنية يمكن من خلالها جمع المعلومات عن المسترشدين، حيث أجرى العديد من دراسات الحالة لمراجعيه، محاولاً فهمهم ومساعدتهم عن طريق التحقيق العميق في ذكريات ماضيهم (Willemsen, Della Rosa & Kegerreis, 2017).

دور المرشد الطلابي في التقييم

يعتبر التقييم في التعليم بشكلٍ عام عملية شاملة وواسعة، تتضمن استخدام مجموعة متنوعة من الأدوات منها الاختبارات والمقاييس والملاحظات والمقابلات ودراسات الحالة.

ويستخدم المرشدين الطلابيين بالمدارس أدوات التقييم المتعددة، ويعملون باستمرار على اختيار المناسب منها وإدارتها وتسجيلها وتفسيرها لأغراض متنوعة، ومن ذلك ما ذكرها Young & Kaffenberger (2011):

- إدارة وتفسير نتائج الاختبارات التحصيلية على جميع المستويات.
- استخدام أدوات وإجراءات التقييم لتحديد الخيارات المهنية للطلاب واهتماماتهم ومواقفهم.
- إجراء تقييمات لرصد الاحتياجات اللازمة لتحديد بؤرة تركيز برامج الإرشاد المدرسية.
- إجراء تقييمات للبرامج الإرشادية وقياس فعالية برامج التدخل.
- استخدام المعرفة العملية لتحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم وكذلك الطلاب المؤهلين لبرامج الموهوبين والمتفوقين.
- اعتماد المعلمون والإداريون وحتى أولياء الأمور على مرشدي الطلبة في المدارس باعتبارهم مورد هام يزودوهم بمعلومات حول أدوات التقييم، ويجيبوهم على الأسئلة المتعلقة بالقياس.

وفي ذات السياق، ففي الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (2021) تم تغيير مسمى المرشد الطلابي إلى "موجه طلابي" بالإضافة إلى ما ورد في عدد من المهام والمسؤوليات الوظيفية المتعلقة بالأدوات التقييمية الإرشادية للموجه الطلابي ومن أهمها:

- حصر المشكلات الطلابية بأنواعها ومتابعتها والعمل على تصحيحها أو علاجها، بالإضافة لرعاية الموهوبين والمتفوقين.
- متابعة حالات الطلبة متكرري الغياب والتأخير.
- اكتشاف ميول وقدرات الطلبة وتنميتها وتوجيهها لما يناسبهم.
- تعريف الطلبة باختبارات قياس وتهيئتهم لها.
- استخدام التكنولوجيا في إرشاد الطلبة.
- تعزيز الصحة النفسية لدى الطلبة بكافة الوسائل والأساليب الإرشادية المتاحة.
- القيام بأعمال المناوبة والإشراف اليومي على الطلاب بالإضافة لشغل حصص الانتظار.
- عقد جلسات إرشاد فردي وجمعي، مع فتح ملفات دراسة حالة فردية إن لزم الأمر.
- كتابة التقارير اللازمة.

المبحث الثاني: العملية الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد

تعتبر فئة الطلبة من أكثر الفئات الاجتماعية تفاعلاً وتجاوبًا مع التغيرات الاجتماعية الواقعة، مما يعرضها أكثر من غيرها للمشكلات والعقبات، وهذا يؤكد أهمية توجيه العناية والاهتمام بجوانبهم المتعددة، وذلك عن طريق التوجيه والإرشاد الطلابي الذي ينصب دوره في مساعدتهم على تخطي هذه الظروف الطارئة (جمعة، 2021).

وبالرغم من أن الإرشاد عن بعد كان قد ظهر في منتصف التسعينات من القرن العشرين، لكنه لم يلقى قبولاً إلا في السنوات العشر الأخيرة حيث أصبح التفاعل بفضل التكنولوجيا أكثر يسرًا وسهولة، وقد زادت الحاجة إليه في الفترة الماضية خاصة في ظل الخوف الاجتماعي من جائحة كورونا، والذي جعل العمل الإرشادي عن بعد ضرورة حتمية، حيث توجه الطلبة والمرشدين الطلابيين للتواصل عبر منصات الإنترنت المتاحة في أي زمن ومن أي مكان وبأقل تكلفة (خليفة، 2021).

كما يشير البحث الأدبي للدراسات التي أجريت في مجال خدمة الإرشاد عن بعد في التعليم، إلى أن هذا المجال لا يزال قيد البحث إلى حد كبير (Wells, 2021).

أهمية الإرشاد عن بعد

هناك ميزات عديدة تكسب الإرشاد عن بعد أهمية وفاعلية مؤكدة منها ما ذكره خليفة (2021) والمتمثلة في مرونة تقديم الإرشاد خاصة خارج أوقات الدوام الرسمية، وإمكانية اجتماع المرشد والمسترشد حتى في ظل اختلاف الزمان والمكان، بالإضافة إلى سهولة الحصول على الخدمات الإرشادية متى ما توفرت الأدوات اللازمة، مع مراعاة الخصوصية العالية التي يوفرها الإرشاد عن بعد لمستخدميه، كما تشمل الخصوصية "المجهولية" والتي يمكن للمسترشد من خلالها الاحتفاظ بهويته المجهولة وهذا ما لا يمنحه إياه الإرشاد التقليدي، مما يزيد من إمكانية إفصاح المسترشد عن المعلومات الحساسة، بالإضافة إلى انخفاض شعور المسترشد عن بعد بالوصمة الاجتماعية.

تحديات الإرشاد عن بعد

يمكن أن يواجه المستفيدين من الإرشاد عن بعد عددًا من التحديات والمعوقات ومن أهمها إثارة مجموعة من القضايا الأخلاقية ذات المخاطر مثل القضايا الجنسية وسرقة الهوية، أو يفسح المجال لسوء الفهم الحاصل بسبب الشح في التواصل غير اللفظي، والذي من شأنه أن يشرح الكثير، كما يحد الإرشاد عن بعد من استخدام بعض التقنيات الإرشادية التفاعلية ذات الفائدة والتي تتطلب تواصل جسدي وحركي حي ومباشر، بالإضافة إلى ضعف موارد الاتصال، خاصة في المناطق النائية والأرياف (خليفة، 2021).

كما أوضح شريك (2019) أن الخصوصية التي يقدمها الإرشاد عن بعد تعتبر أحد أهم مميزاته، وأحد أهم المآخذ عليه في نفس الوقت، فتبادل المعلومات الشخصية والحساسة قد يخضع للقرصنة. كما أن الإرشاد عن بعد قد لا يتناسب مع بعض الفئات مثل ذوي النزعات الانتحارية أو العدوانية، وذوي المشكلات البصرية واللغوية Benight, Ruzek & Waldrep, (2008).

بالإضافة إلى عدم ثقة المسترشد في استخدام وسائل وأدوات الإنترنت، بجانب تدني المستوى التعليمي للمسترشد والمتمثل في صعوبة القراءة والكتابة، أو إخفاء المسترشد لمعلومات هامة تخص ذاته العميقة (العباني، 2015).

دور المرشد الطلابي خلال عملية الإرشاد عن بعد

نظرًا للظروف الصحية العالمية المتعلقة بجائحة كورونا، تحتم على مرشدي المدارس والطلبة ممارسة العملية الإرشادية عبر منصات الإنترنت المتاحة والمنوعة، وعليه يتجلى دور المرشد الطلابي في تقييمه لطبيعة علاقاته الإرشادية قبل تفشي الوباء وقدرة الطلاب على التكيف مع شكل الإرشاد الطلابي الجديد، بالإضافة إلى تزويد نفسه بالمعلومات الإضافية والحديثة لتعديل شكل وظروف مهنته بما يتوافق مع حال الطلبة وظروفهم، كما لا بد أن ينفتح المرشد الطلابي على التجربة وذلك من خلال التقييم الذاتي ورصده لصعوباته وتحدياته التي يمر بها، مما يؤهله لتقديم الإسعافات النفسية للطلبة ومعالجة قلقهم المتزايد الناتج عن تفشي الوباء، مع ضرورة التواصل مع المهنيين والاختصاصيين الآخرين بغرض الاستفادة من تجاربهم (الصمادي، 2020).

أدوات التقييم في الإرشاد عن بعد

على الرغم من أن المراقبة الحية والتواصل المباشر تظل جزءً مهمًا من عملية التقييم، إلا أن المرشدين قد شهدوا مع التطور التكنولوجي الضخم طرقًا أكثر فعالية لإدارة التقييم الإرشادي وجمع البيانات عن الطلبة، فأصبحت اليوم أجهزة الكمبيوتر واقعًا ملموسًا في عملية التقييم في مهنة الإرشاد، كما يمكن للمرشدين إجراء العديد من أدوات التقييم عبر الإنترنت Sheperis, Drummond & Jones (2019).

وفي ضوء الظرف الصحي العالمي فيما يخص جائحة كورونا، وتحويل التعليم من شكله التقليدي إلى التعليم عن بعد متضمنًا ذلك العملية الإرشادية باعتبارها عنصر أساسي في المجال التربوي والمدرسي، أفادت عينة الدراسة التي أجراها Karaman, Eşici, Tomar & Aliyev (2021) بغرض البحث حول مدى استعداد المرشدين وخدمات الإرشاد لتقديم المساعدة للطلبة خلال فترة كورونا، بأنها استخدمت أداتي الاستبانات والمقابلة (عبر الإنترنت)، بغرض التواصل مع الطلبة وجمع المعلومات عنهم.

إضافة على الأداتين السابقة أوضح Hunter (2021) بأن تقديم الإرشاد عن بعد تضمن مراقبة المرشدين الطلابيين لحضور الطلبة وحصر غيابهم، مع تقديم الدروس الإرشادية وهذا ما أكدت عليه رئيسة قسم مشرفات التوجيه والإرشاد في الدراسة الاستطلاعية.

كما استخدم المرشدين الطلابيين التكنولوجيا لمساعدتهم في التواصل مع أولياء الأمور والمعلمين، على سبيل المثال عن طريق اتصالات البريد الإلكتروني، وذلك لإبقاء العائلات والطلبة والزملاء على اطلاع دائم بالأحداث القادمة والبرامج والخطط المدرسية وغيرها من الأمور المتعلقة بالإرشاد المدرسي، كما يمكنهم مشاركة مواد إرشادية مدرسية معينة باستخدام موقع المدرسة أو عن طريق إنشاء صفحة ويب أو مدونات خاصة بهم (Muic, 2019).

3. الدراسات السابقة

1.3. الدراسات التي تناولت أدوات التقييم الإرشادية

فيما يخص البحث حول أدوات التقييم الإرشادية بشكل مستقل، فقد أفادت دراسة الدليم (2004) والمقامة على عينة من المرشدين الطلابيين والبالغ عددهم (162) مرشدًا بالمملكة العربية السعودية، بأن المقابلة والسير الذاتية والملاحظة والتقارير ودراسات الحالة هي الأساليب التقويمية الأكثر استخدامًا، كما هدفت الدراسة إلى البحث حول علاقة هذه الأساليب بعدد من المتغيرات مثل الخبرة العملية والمرحلة التعليمية حيث لم يكن لهذين المتغيرين فروق ذات دلالة إحصائية لدى العينة، بعكس متغير التخصص العلمي والذي كانت فيه الفروق دالة إحصائيًا لصالح المرشدين المتخصصين.

واتفقت دراسة عبد الرزاق (2008) مع الدراسة السابقة، في أن أسلوب المقابلة هو الأول لدى مرشدي ومرشدات احدى مديريات العراق، يلي ذلك أسلوب الملاحظة ودراسة الحالة، كما هدفت الدراسة إلى البحث حول علاقة أساليب التقويم السابقة بعدد من المتغيرات الخاصة بالعينة والبالغ عددهم (50) مرشدًا ومرشدة، مثل الخبرة العملية والذي لم يكن ذات دلالة إحصائية لدى العينة، بعكس متغير التخصص العلمي والذي كانت فيه الفروق دالة إحصائيًا لصالح المرشدين التربويين المتخصصين في الإرشاد وعلم النفس مقارنة بغير المتخصصين في مجال الممارسات الإرشادية.

كما هدفت دراسة Ekstrom, Elmore, Schafer, Trotter & Webster (2004) إلى التعرف على أنشطة التقييم والتقويم التي يستخدمها العينة البالغة (179) مرشدًا طلابيًا بالولايات المتحدة الأمريكية، وأفادت النتائج بأن مرشدي المدارس من العينة يستخدمون أنشطة متنوعة من التقييم والتقويم من أهمها إحالة الطلبة إلى مختصين آخرين لإجراء تقييمات إضافية، وتفسير الدرجات من الاختبارات والتقييمات واستخدام المعلومات في الإرشاد، والاستزادة بالقراءة حول أهم مصادر التقييم، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مرشدي المدارس الثانوية إذ كان لديهم مسؤولية أكبر في اختيار أدوات التقييم وإدارتها وتفسيرها.

أما دراسة Peterson, Lomas, Neukrug & Bonner (2014) فقد هدفت إلى الكشف عن الأدوات التي يستخدمها (926) من المرشدين من بينهم مرشدين مدرسيين وآخرين في مجال إرشاد الصحة العقلية وغيرهم بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث أفادت النتائج بأن استخدام التقييمات يتأثر حسب نوع المرشد ونوع التقييم، فمثلاً يستخدم مرشدي المدارس التقييمات المهنية والتعليمية، وتقييمات الإنجاز بشكل متكرر أكثر من مرشدي مجال الصحة العقلية الذين يستخدمون بدورهم التقييمات السريرية أكثر مما يفعله مرشدي المدارس والمرشدين الآخرين.

وفي نتيجة مغايرة لنفس الباحثين، هدفت دراسة Neukrug, Peterson, Bonner & Lomas (2013) إلى التعرف على أدوات التقييم الأكثر تدريسًا من قبل عينة من أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المتخصصة بالإرشاد بالولايات المتحدة الأمريكية، والبالغ عددهم (210) عضو وعضوة هيئة تدريس، حيث توصلت النتائج إلى أن أدوات فئة تقييم الصحة العقلية والتقييم الإسقاطي والتقييم المهني وغيرها تمت تغطيتها لدى العينة أكثر من أدوات التقييم التربوية مثل فئة التقييم التعليمي والتقييم البيئي وتقييم مستويات الذكاء،

وقد أعزى الباحثين ذلك إلى كون عدد كبير من المرشدين التربويين لديهم خلفيات في إرشاد الصحة العقلية، بالإضافة إلى قلة تركيز الكتب المتعلقة بأدوات التقييم على فئات التقييم التربوية بعكس الفئات الأخرى.

أما دراسة أبو المعاطي (2014) فقد هدفت إلى تقويم دور مرشد الموهوبين في مجالات الإرشاد من قبل الطلبة الموهوبين، على عينة من مراكز الموهوبين ومدارس الشراكة بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (390) طالبًا، بالإضافة لعينة من المرشدين والبالغ عددهم (23) مرشدًا، وأفادت نتائج الدراسة بقلة ممارسة مرشدي الموهوبين لأنشطة الإرشاد المهني والإنمائي والتي تتضمن أدوات تقييمية إرشادية مثل مقاييس الميول المهنية ومقاييس القدرات والشخصية، كما أعرب المرشدين عن وجود معوقات إرشادية تحول بينهم وبين إرشاد الموهوبين ومن أهمها نقص مهاراتهم في تطبيق أدوات الكشف عن الموهوبين.

وأوضحت دراسة الملحم (2015) حاجة المرشدين الطلابيين العاملين في مدارس التعليم العام، والبالغ عددهم (120) مرشدًا طلابيًا بالمملكة العربية السعودية، إلى إعداد استراتيجية تدريبية واضحة وطويلة المدى، تساعد المرشدين الطلابيين على إتقان أساليب وفنيات الإرشاد الطلابي اللازمة للتعامل مع الطلبة الموهوبين وحل مشكلاتهم الدراسية والاجتماعية، كما أوصت الدراسة بإنشاء معاهد فنية متخصصة تتمثل مهمتها في تدريب المرشدين الطلابيين على إتقان مهارات الإرشاد الطلابي والنفسي والمهني.

وعلى عكس ما أظهرته الدراستين السابقتين في مجال الموهبة، فقد توصل المالكي والحنو (2019) في دراستهم حول واقع مشاركة المرشد المدرسي في الخطة التربوية الفردية لطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، على عينة تبلغ (120) شخصًا (60) منهم مرشد و(60) مرشدة بالمملكة العربية السعودية، إلى أن بعد المشاركة في إعداد الخطة والتشخيص والتقييم جاء في المرتبة الأولى من مجالات مشاركة المرشد المدرسي، مما يدعم الدور الأساسي الذي يقوم به المرشد المدرسي باستخدام أدوات التقييم.

وفي دراسة أجراها عساف (2018) بغرض تقييم خدمات الإرشاد النفسي المقدمة للأطفال المنتفعين من مؤسسات الرعاية الاجتماعية في الأردن على عينة قوامها (60) فردًا من المنتفعين من خدمات المؤسسات و(20) من الاختصاصيين الاجتماعيين والمرشدين النفسيين العاملين معهم، أظهرت النتائج تدني تقييم المنتفعين من مؤسسات الرعاية لخدمات الإرشاد النفسي المقدمة، بينما قيّم العاملين من اختصاصيين اجتماعيين ومرشدين نفسيين واقع خدمات الإرشاد النفسي ضمن المجالات الموجودة بمستوى متوسط، حيث تضمنت المجالات المقاسة بعد يختص بخدمات التشخيص والتقييم.

وفي نفس السياق، هدفت دراسة أبو فارس وبن طالب (2019) إلى التعرف على مستوى الخدمات الإرشادية لمستشاري التوجيه من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية بالجزائر والبالغ عددهم (200) طالب وطالبة، وذلك في ضوء عدد من المتغيرات، وأفادت النتائج بممارسة مستشار التوجيه في المدرسة لخدمات التقويم بدرجة كبيرة والتي تتضمن تحليل نتائج الطلبة وتشجيعهم عند تقدمهم ومشاركته في تحضير اختبارات التقويم التشخيصية بالإضافة لإجراء الدراسات البحثية وغير ذلك من مهام التقييم الإرشادي.

والجدير بالذكر أن أداة الاختبارات والمقاييس النفسية حازت على الاهتمام الأكبر لدى الباحثين، بالرغم من أنها ليست سوى جانب واحد من جوانب التقييم، باعتبار أن التقييم نشاط أكثر شمولاً من الاختبارات والمقاييس وذلك لأنه يتضمن تكامل وتفسير نتائج الاختبار وطرق التقييم الأخرى (Hays, 2013). حيث أفادت نتائج دراسة شاهين (2014) بأن جميع المهارات الإرشادية المقاسة لدى عينة من المرشدين والمرشدات التربويين بفلسطين والبالغ عددهم (107) مرشدًا ومرشدة، حققت تقديرات متوسطة عدا مهارات تطبيق الاختبارات والمقاييس والتي كان تقدير العينة لها مرتفع.

لتتفق بذلك مع دراسة القعدان (2019) والتي هدفت لقياس فاعلية الإرشاد المدرسي من وجهة نظر المديرين والمرشدين التربويين بمدارس الأردن والبالغ عددهم (67)، لتفيد النتائج بأن بعد المقياس العلاجي أكثر فاعلية من البعدين النمائي والوقائي، حيث يتضمن البعد العلاجي عددًا من البنود منها تطبيق الاختبارات والمقاييس على الطلبة وعقد الجلسات الإرشادية واستخدام الخطط والبرامج الإرشادية، بالإضافة إلى استخدام المرشد لاستراتيجية اللعب وعمل دراسات حالة للمشكلات ذات الدرجة العالية ومتابعتها بعد الانتهاء من تقديم الإرشاد لها.

وعلى العكس من ذلك فقد توصل المبارك (2017) في دراسته حول المعوقات التي تواجه المرشدين الطلابيين بالمدارس الثانوية الحكومية والأهلية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين ووكلاء ومديرين المدارس بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (246)، إلى أن المعوقات المتعلقة بالوسائل والأدوات جاءت في الترتيب الرابع من بين المعوقات السبعة التي قام بدراستها وهي معوقات تتعلق بسمات المرشد الطلابي، ومعوقات تتعلق بعدم قيام المرشد بدوره، ومعوقات تتعلق بمدير المدرسة وأخرى بالمعلمين، بالإضافة إلى المعوقات المتعلقة بالطلبة أنفسهم، ومعوقات أولياء الأمور، كما كشفت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصصات العلمية في بعد الأدوات مع عدم وجود فروق دالة لنفس البعد فيما يخص سنوات الخبرة العملية.

فيما ناقش Naugle (2009) في مقالة منشورة استخدام أداة الاختبارات والمقاييس في التقييم، وأوضح حاجة المرشدين لأن يكونوا على دراية بالدور الأخلاقي والقانوني الذي يلعبه التقييم في ممارستهم المهنية، كما أوصى بمنح المرشدين الحاصلين على المؤهلات والخبرات والتدريب اللازم حقهم في استخدام هذه الأداة ضمن عملية التقييم الإرشادي، خاصة إذا كانوا سيلتزمون بمسؤولية تعلم القوانين والمبادئ التوجيهية الأخلاقية المتعلقة باستخدام أدوات التقييم وإدارتها.

وفي نفس الاتجاه، أفادت عينة دراسة أبو البصل (2014) والمكونة من مديري ومديرات احدى محافظات الأردن، والبالغ عددهم (150) مدير ومديرة، بالتزام المرشدين التربويين بممارسات أخلاقيات المهنة والمتضمنة لعدد من بنود التقييم والتقويم مثل قيامهم بعمليات التقويم والتشخيص والتدخل الإرشادي في ضوء العلاقة المهنية بينهم وبين الطلبة، بالإضافة لالتزام المرشدين بالأخلاقيات المتعلقة بالقياس والتقويم مع توخي الدقة والموضوعية عند تفسير النتائج، كما أنهم يستخدمون طرقًا متعددة للتعامل مع مشاكل الطلبة المسترشدين.

أما دراسة الهويش (2017) فهدفت إلى تقويم العمل الإرشادي المدرسي في ضوء متغيري البرامج والخدمات المقدمة والممارسة المهنية الإرشادية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين والبالغ عددهم (150) مرشدًا ومرشدة ومشرفي التوجيه والإرشاد والبالغ عددهم (22) مشرفًا ومشرفة،

وأفادت نتائج العينة الثانية إلى أن إحالة الطلبة إلى أهل الاختصاص أحد أهم الممارسات الإرشادية التي يقوم بها المرشدين الطلابيين بالإضافة إلى احتفاظ المرشد الطلابي بسجلات وملفات عملية الإرشاد الخاصة بالطلبة.

وهدفت دراسة الزهراني (2020) والمقامة على عينات مختلفة من مرشدي المدارس والبالغ عددهم (87) مرشدًا، إلى تقويم خدمات التوجيه والإرشاد من وجهة نظر مرشدي الطلاب في مدارس المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وأفادت النتائج بأن المقابلات هي أسلوب تقييم الحاجات الأكثر استخدامًا يليها أسلوب نتائج نهاية العام للطلاب ثم أسلوب الحوارات غير الرسمية مع الطلاب وجاء في نهاية القائمة أسلوب مقاييس تقييم/ تقدير السلوك وأخيرًا أسلوب الاختبارات المقننة.

وفي دراسة أجراها العجلان (2015) بهدف تحقيق الواقع الحالي لتفعيل أداء المرشد الطلابي لبرامج التوجيه والإرشاد بالمدارس الثانوية على عينة بلغت (62) مرشدًا طلابيًا بالمملكة العربية السعودية، جاءت مهمة "دراسة الحالات الطارئة اليومية للطلاب وتقديم الاستشارة لهم" في المرتبة الثامنة، كما جاءت مهمة "توثيق وتدوين المعلومات اللازمة لجميع الطلاب في سجل المعلومات الشامل" في المرتبة الثانية والعشرين من بين ستة وثلاثون مهمة أخرى تقيس مدى تفعيل أداء المرشد لبرامج التوجيه والإرشاد.

وهناك الكثير من الدراسات التي أولت اهتمامًا بالبحث المنفصل حول أداة من أدوات التقييم الإرشادية دون الأخرى، حيث دعت دراسة Holcomb-McCoy (2004) لاستخدام السيرة الذاتية للعائلة كأداة تقييمية إرشادية يمكن من خلالها جمع المعلومات عن الطلبة، حيث يكون التركيز الرئيسي لهذا النوع من التقييم هو فحص أنماط السلوك بين الأشخاص بالإضافة إلى الخصائص الأخرى في الأسرة الأصلية للفرد، حيث قدم Holcomb-McCoy هذه المبادرة ضمن دورة تدريبية مقامة على (32) متدربًا ومتدربة في الإرشاد المدرسي بأحد الولايات المتحدة الأمريكية، ليوضح المرشدين المستقبليين في نهاية الدورة موافقتهم على استخدامهم لنظرية أنظمة الأسرة عند عملهم الإرشادي مع الطلبة مستقبلاً.

كما تناولت مقالة Clark (2001) العودة إلى الذكريات المبكرة كأداة تقييم في الإرشاد، باعتبارها منهجية إسقاطيه للكشف عن اتجاهات الشخصية وخصائص نمط حياة الشخص وفهم تفرد الطلبة وإمكاناتهم خلال جلسات الإرشاد، وذلك من خلال تفسير الذكريات ودمج النتائج مع البيانات الأخرى ذات الصلة، واستعرضت المقالة حالة الطالب Carl وكيف استطاع المرشد الطلابي مساعدته من خلال هذه الأداة. ويعتبر الباحث بأن استخدام الأسلوب الإسقاطي في التقييم يعزز قدرة المرشدين على فهم الناس بشكل عام، كما يعد التدريب والخبرة تحت الإشراف في استخدام الذكريات المبكرة كأداة تقييمية إرشادية أمرًا ضروريًا لتحقيق الكفاءة في الأداة.

وفي دراسة أجراها Villalba, Latus, Hamilton & Kendrick (2005) حول أداة التقييم السلوكي الوظيفي لدى المرشدين (Functional Behavioral Assessment -FBA) والمختصة ببرامج التربية الخاصة حيث يتم من خلالها جمع المعلومات من أجل تحديد أسباب وأهداف سلوكيات معينة، وضمت العينة (527) من المرشدين الطلابيين بمدارس الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أفاد معظم العينة بأن معرفتهم وإعدادهم لعملية التقييم السلوكي الوظيفي والتطوير المهني فيها غير كافية، كما أبدوا اهتمامهم بمعرفة المزيد عن هذا النوع من التقييم الإرشادي على الرغم من أن معظمهم لا يخدمون في فريق التقييم السلوكي الوظيفي في مدرستهم، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا ترتبط بمتغير المرحلة التعليمية.

فيما هدفت دراسة حداد وعبد الله (2002) إلى التعرف على أهم فنيات المقابلة الارشادية التي يمارسها المرشد النفسي من وجهة نظر المسترشدين في ضوء عدد من المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من (80) طالب وطالبة بالأردن، راجعوا المرشدين ثلاث مرات على الأقل خلال العام الدراسي، وأظهرت النتائج استخدام المرشدين والمرشدات لغالبية الفنيات الإرشادية والموزعة على ثلاثة مجالات، حيث احتلت فنيات التفاعل المرتبة الأولى والتي تشمل (التفسير، الإيحاء والتغذية الراجعة) ويليها فنيات الفعل والتي تشمل (التساؤل والمواجهة) وأخيرًا فنيات رد الفعل والمتضمنة (الصمت، الإصغاء، إعادة العبارات، عكس المشاعر والإيضاح).

واهتمت دراسة الشاماني (2011) بالبحث حول مدى إلمام المرشد الطلابي بأسلوب دراسة الحالة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر (137) من المرشدين الطلابيين ومشرفي التوجيه والإرشاد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لعدد من المتغيرات منها متغير سنوات الخبرة في المحاور التالية: محور عملية استقبال المسترشد، ومحور عملية جمع المعلومات ودراستها، ومحور عملية التشخيص، ومحور إنهاء الحالة والدرجة الكلية، كما كان لمتغير المرحلة التعليمية دلالة إحصائية في جميع المحاور السابقة عدا محور جمع المعلومات ودراستها.

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة لهذا المحور في تصميم أداة الدراسة الكمية والمتمثلة في الاستبانة باعتبارها الأداة الأفضل لحصر استخدامات العينة لأدوات التقييم الإرشادية، كما لمست الباحثة بعد العودة للدراسات السابقة ندرة دراسة أدوات التقييم الإرشادية بشكل مستقل وحديث، كما أن الدراسة الحالية -على حد علم الباحثة- هي من الدراسات الأوائل عربيًا في تناول موضوع أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد.

2.3. الدراسات التي تناولت العملية الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد

باعتبار الإرشاد الطلابي كعملية أساسية ضمن إطار التعليم عن بعد، فهدفت دراسة المطيري (2021) إلى التعرف على اتجاهات وتفضيلات عينة من الطلبة المترددين على مركز الإرشاد النفسي بجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية نحو الإرشاد التقليدي والإرشاد عن بعد في ضوء عدد من المتغيرات، حيث بلغت العينة (120) طالبًا وطالبة أفادوا باتجاهاتهم المرتفعة نحو الإرشاد الإلكتروني على عكس الإرشاد التقليدي، وقد أعزى الباحث ذلك إلى ما يتمتع به نمط الإرشاد الإلكتروني من خصوصية عالية بالإضافة إلى تقديم الطلبة معلومات أكثر عن أنفسهم تساعد في تفعيل العملية الإرشادية.

ولنفس الغرض، هدف الرشود (2015) في دراسته إلى البحث عن مدى رضا طلبة التعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية عن الإرشاد الأكاديمي وسبل تطويره، على عينة قوامها (310) طالب وطالبة، حيث أفادت العينة برضاها عن الإرشاد الأكاديمي عن بعد بدرجة متوسطة، كما جاء رضاها بدرجة عالية عن الخدمات التالية: توصيل الوثائق للطلبة عبر شركات النقل، إمكانية إطلاع الطلبة على السجلات الأكاديمي، والتوجيهات الإرشادية عن طريق رسائل الجوال، وعن طريق حساب الجامعة على تطبيق Twitter، كما أبدت العينة رضاها عن احدى عشرة خدمة إرشادية أخرى بدرجة متوسطة، فيما جاءت خدمة الدورات التدريبية بدرجة ضعيفة.

فيما تناولت دراسة هلالي (2021) البحث عن الاحتياجات التدريبية للمرشدين الطلابيين في ضوء تحديات الرقمنة والبالغ عددهم (93) مرشد ومرشدة في المملكة العربية السعودية، لتكشف الدراسة عن عددًا من الاحتياجات التدريبية الفنية مثل تبادل النقاشات الإلكترونية مع الخبراء، وتقديم البرامج الإرشادية الكترونيًا، وصياغة المشكلات الطلابية بطريقة علمية، وتحليل المشكلات الطلابية وفق تغيرات الرقمنة وطرق الإرشاد الفردي عن بعد. فيما جاءت مهارة الإنصات الجيد عن بعد، وإجادة فنيات الحوار الفعال إلكترونيًا، وتنظيم جلسات الإرشاد الفردي الكترونيًا، وإتقان استخدام مهارات التواصل الإلكتروني، والتعامل مع تحديات التقنية هي الأهم في الاحتياجات التدريبية الشخصية والتنظيمية للمرشدين الطلابيين، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب الاحتياجات بين الذكور والإناث.

كما هدفت دراسة Karaman, Eşici, Tomar & Aliyev (2021) إلى البحث حول آثار الجائحة على الأعراض النفسية لطلاب المدارس الثانوية ومدى استعداد المرشدين وخدمات الإرشاد لتقديم المساعدة في تركيا، حيث بلغت العينة الثانية (5) مرشدين طلابيين و(5) طلاب من مدارس مختلفة، وبعد إجراء المقابلات معهم أشارت النتائج إلى وجود ثلاثة مجالات للخدمة التي يقدمها مرشدي المدارس: خدمات للطالب، ولأسرهم ولمعلميهم، وتضمنت الخدمات المقدمة للطلاب ما يلي: الإرشاد الفردي والجماعي والمهني والوقائي والإرشاد الفردي والاستبانات (عبر الإنترنت)، والمقابلة إما (عبر الإنترنت، أو وجهًا لوجه، وعبر الهاتف)، بالإضافة لإرشاد الأقران والمساعدة الاجتماعية.

وفي دراسة قام بها AL-halalmeh (2021) على عينة قوامها (400) مرشد ومرشدة في الأردن بهدف البحث حول مهارات الإرشاد المدرسي اللازمة لتفعيل التعليم عن بعد في ضوء جائحة كورونا، وجدت الدراسة أن أكثر مهارات الإرشاد المطلوبة مشابهة للتعليم التقليدي، ولكن بسبب تحول التعليم من شكله التقليدي إلى التعليم عن بعد سيكون التركيز الأكبر على المهارات التكنولوجية لدى المرشدين الطلابيين، ومن أهم هذه المهارات مهارة متابعة المرشد لمشاكل الطلبة واحتياجاتهم الإرشادية من خلال المحادثات الإلكترونية الجماعية والفردية، فيما جاءت المهارة الأقل هي إجراء المرشد للمكالمات الإلكترونية مع أولياء الأمور لمناقشة قضايا الطلبة.

أما دراسة Steele, Nuckols & Stone (2020) فهدفت للبحث حول الاتجاهات التكنولوجية في الإرشاد المدرسي على عينة قوامها (973) مرشدًا ومرشدة من جمعية الإرشاد الأمريكية، أفادت النتائج باستخدام مرشدي المدارس للتكنولوجيا في جميع جوانب برنامج الإرشاد الشامل الخاص بهم باستثناء مجال خدمات الرد السريعة، كما أوضحت الدراسة عن وجود حاجة وفرصة للاستفادة من التكنولوجيا لتوفير موارد إرشادية مدرسية إضافية وسريعة الرد في مثل الإرشاد الفردي والجماعي للطلاب، كما أكدت الدراسة على ضرورة التدريب التكنولوجي الإرشادي حتى يتم تقديم الخدمات الإرشادية عن بعد وبأفضل مستوى وجودة.

وفي نفس الاتجاه، أجرى Hunter (2021) دراسة هدفت إلى البحث حول تجربة الإرشاد المدرسي الافتراضي وسط جائحة كورونا في المدارس الابتدائية بجورجيا على عينة تتألف من (5) مرشدين طلابيين، وبعد إجراء المقابلات معهم أفادت النتائج بأن تعلم التكنولوجيا الجديدة والعمل بموارد وتوجيهات محدودة، ومراقبة حضور الطلبة، والتعامل بدون عامل المشاركة،

وعدم تقدير المعلمين لأهمية الدروس الإرشادية بالإضافة لتحمل مسؤوليات إضافية كانت من أهم معيقات الإرشاد عن بعد، وبالمقابل تلخصت مميزاته في سهولة الوقت والجدولة بالإضافة للحد من انتشار العدوى عن طريق التواصل التقليدي بين الطلبة ومرشديهم.

وفي دراسة استطلاعية أجراها Savitz-Romer, Rowan-Kenyon, Nicola, Carroll & Hecht (2020) والتي تم تطبيقها على عينة تبلغ (984) مرشد ومرشدة بهدف التعرف على تجربة المرشدين الطلابيين في أمريكا خلال فترة عملهم أثناء جائحة كورونا، أفادت النتائج بما يلي: لم يتمكن المرشدين الطلابيين من قضاء وقت كافٍ في العمل بصورة مباشرة مع الطلبة بخصوص قضاياهم الاجتماعية والانفعالية والتخطيط والتطوير المهني لهم، كما أفادوا بأنهم قضوا وقتًا أطول وهم يقومون بمهمات لوجستية وإدارية مما أضعف قدرتهم على التواصل بفاعلية مع الطلبة، بالإضافة لنقص التوجيه الكافي والمباشر من قادة المدارس ومديري التربية في مناطقهم، مع عدم إشراكهم كمرشدين طلابيين بفاعلية في عملية التخطيط المدرسي خلال فترة الجائحة.

وفي دراسة فريدة أجراها Seidel, Mohlman, Basch, Fera, Cosgrove & Ethan (2020) بهدف توصيف المدى الذي وصلت إليه المواقع الالكترونية لمدارس نيويورك، حول الخدمات والمعلومات الإرشادية المقدمة للطلبة والمتعلقة بجائحة كورونا، وبعد تحليل ما مجموعه (138) موقعًا وجد الباحثين بأن نصف صفحات الويب الخاصة بالمدارس التي تم مسحها قدمت المعلومات اللازمة حول الإرشاد عن بعد، وأن أقل من ثلثي المواقع كان لديها توجيهات للطلبة الذين يعانون من مشكلات طارئة، كما ارتبطت زيادة التسجيل بالمواقع بمدى توافر المعلومات حول الإرشاد عن بعد، وكانت المدارس متوسطة الحجم هي الأكثر احتمالية لتوفر هذه الموارد الإرشادية على مواقعها الإلكترونية مقارنة بالمدارس صغيرة وكبيرة الحجم.

أما دراسة Savitz-Romer, Rowan-Kenyon, Nicola, Alexander & Carroll (2021) فقد هدفت إلى البحث حول تجارب مرشدي المدارس بأمريكا خلال فترة الجائحة، على عينة بلغت (1107) مرشد ومرشدة، حيث تم نشر الاستبانات على (1060) منهم، فيما تم إجراء المقابلات مع (47)، وأفادت النتائج بنقص الدعم الإداري للمرشدين خاصة في بداية الجائحة، وصعوبة التواصل مع الطلبة خلال ساعات الدوام الرسمية، مع تعرضهم للقيود الوالدية وانعدام الخصوصية في تقديم الدعم الإرشادي، وضعف التطوير المهني خلال فترة الجائحة، بالإضافة إلى كثرة الواجبات الإدارية التي لا تتضمن أي أدوار إرشادية ومن أهمها حصر الغياب.

أما دراسة جمعة (2021) فهدفت إلى سؤال المرشدين عن المشكلات الطلابية في ظل الجائحة بالإضافة إلى إيجابيات وسلبيات التعليم الإلكتروني ودور خدمات الإرشاد النفسي خلاله، وبلغت العينة ما عدده (288) مرشدة ومرشدة في العراق، أفادوا بمزايا التعليم الإلكتروني ومنها حل أزمة كثافة الطلاب وتوفير الوقت وسهولة الوصول للمحتوى التعليمي وتخفيف الأعباء المالية على الأسر، فيما كانت سلبياته تتمثل في ضعف البنية التحتية التقنية، وضعف مستوى التفاعلية، والعزلة الاجتماعية وصعوبة التقييم والامتحانات.

وفي دراسة قام بها Osborn, Peterson & Hale (2014) على عينة مكونة من (4) أفراد من مرشدي المدارس الافتراضية في فلوريدا عن طريق المقابلات المنظمة، بغرض فحص تجاربهم وانعكاساتهم حول تقديم الإرشاد الافتراضي للطلاب، وأوضحت النتائج شكل الاختلاف بين الإرشاد الافتراضي والإرشاد التقليدي، كما قدمت الدراسة عددًا من التوصيات لتطوير هذا النوع من الإرشاد مثل: تضمين تدريب عملي تكنولوجي للمرشدين، وتصميم المهام الإرشادية بطابع تكنولوجي مثل إنشاء روايات رقمية، أو إجراء فنية لعب الأدوار عبر الإنترنت باستخدام الدردشة الصوتية، أو تقديم عروض تقديمية تفاعلية ذات أهداف إرشادية.

وفي ورقة بحثية كتبها خليفة (2021) سلط فيها الضوء على دراسة الإرشاد النفسي المدرسي عن بعد في الجزائر خاصة في ظل تفشي الأوبئة والأمراض، وخلص في نهاية بحثه إلى عددًا من التوصيات ومن أهمها: الحرص على استمرارية الإرشاد المدرسي عن بعد، تدريب المتخصصين على تقديم الإرشاد عن بعد باحترافية وكفاءة عالية وتضمين ذلك في الإعداد الإرشادي الجامعي، تصميم المواقع المدرسية الإرشادية بسهولة وجمالية وأخيرًا استحداث نظام أو شبكات الكترونية داخلية خاصة بكل مدرسة تحتوي على مساقات للطوارئ الصحية والأزمات العارضة يستخدمها ويستفيد من خدماتها الطلبة وأولياء الأمور.

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة لهذا المحور في بناء المنهج البحثي المختلط الذي تقوم عليه هذه الدراسة، فكما هو مذكور استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج المختلط وذلك بغرض التوسع في مشكلة البحث، وبهدف التوصل الأعمق لفهم المشكلة وأبعادها، كما استفادت الباحثة من دراسة Savitz-Romer, Rowan-Kenyon, Nicola, Alexander & Carroll (2021) في اختيارها لأدوات البحث والمتمثلة في أداتي الاستبانة ومجموعة التركيز كما هو الحال في هذه الدراسة.

4. المنهج وطرق البحث

1.4. الدراسة الاستطلاعية

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية فردية مفصلة، وذلك في صباح يوم الإثنين الموافق 1442/8/2 هـ - 2021/3/15 حول دور المرشدات الطلابيات فيما يخص سير العملية الإرشادية واستخدام أدواتها خلال فترة التعليم عن بعد، بالإضافة للصعوبات والتحديات والمستجدات ذات الفائدة التي واجهت المرشدات الطلابيات بمدينة جدة أثناء فترة التعليم عن بعد، وكانت هذه الدراسة قد أجريت مع رئيسة قسم مشرفات التوجيه والإرشاد في إدارة التوجيه والإرشاد بشمال جدة وذلك بمكتبها الموجود في الإدارة.

وقد ساعدت هذه الدراسة الاستطلاعية بشكل كبير في بناء الأسئلة البحثية لهذه الدراسة، وتحديد المنهجية المناسبة بالإضافة إلى تصميم أدواتها، وقد خرجت الباحثة من هذه الدراسة الاستطلاعية بعدد من الاستنتاجات الهامة، منها اختلاف آلية تنفيذ المرشدة للمهام المطلوب منها، إذ تحولت البيئة الدراسية من شكلها التقليدي إلى الافتراضي، بالإضافة إلى انخفاض استخدام المرشدات الطلابيات لعدد من أدوات التقييم الإرشادية مثل المقابلة ودراسة الحالة والملاحظة، فيما زاد استخدام المرشدات للاستبانات بشكلها الالكتروني، كما أفادت رئيسة قسم التوجيه والإرشاد في نهاية المقابلة، بوجود جملة من الصعوبات والمستجدات والمقترحات في أدوات التقييم الإرشادية ظهرت خلال فترة التعليم عن بعد والتي تستحق الدراسة.

2.4. منهج الدراسة

انطلاقًا من طبيعة الدراسة الحالية والأهداف التي تسعى إليها، والبيانات المراد الحصول عليها للتعرف على واقع استخدام أدوات التقييم الإرشادية في التعليم التقليدي والتعليم عن بعد وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة، وبناء على التساؤلات التي تسعى الدراسة للإجابة عنها، تم استخدام المنهج المختلط الذي يجمع بين المنهج الكمي والنوعي (Mixed Methods Research) في جمع البيانات وتحليلها ودمجها، وعلى وجه التحديد التصميم التتابعي التفسيري (Explanatory Sequential Design) لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية ولغرض التوسع في مشكلتها.

ويمكن تعريف المنهج المختلط (Mixed Methods Research) حسب ما ذكر Creswell (2014) بأنه "الجمع أو التكامل بين البحث والبيانات الكمية والنوعية في دراسة بحثية واحدة"، إذ تتضمن البيانات الكمية عادةً إجابات مغلقة مثل تلك الموجودة في الاستبانات، بينما تميل البيانات النوعية إلى أن تكون مفتوحة بدون إجابات محددة مسبقًا.

وتكمن الفكرة حول قيمة البحث المختلط كما ذكر Creswell (2014) في أن جميع الأساليب بها تحيز ونقاط ضعف، وأن جمع كل من البيانات الكمية والنوعية معًا تحيد نقاط الضعف في كل شكل من أشكال البيانات. كما أنه يمكن من خلال هذا المنهج التقاط كل من الاتجاهات ووجهات النظر المتعمقة بشكل أكبر مما يمكن أن تقدمه البيانات الكمية أو النوعية وحدها (Swanson & Holton, 2005).

أما التصميم التتابعي التفسيري (Explanatory Sequential Design) فعرفه Creswell (2014) بأنه "الطريقة التي يجري فيها الباحث بحثًا كميًا أولاً، ويحلل النتائج ثم يبني على النتائج لشرحها بمزيد من التفصيل مع البحث النوعي، وهي تعتبر تفسيرية لأن نتائج البيانات الكمية الأولية يتم شرحها بشكل أكبر بالبيانات النوعية، وتعتبر متتابعة لأن المرحلة الكمية الأولية تليها المرحلة النوعية".

وتتمثل استخدامات هذا التصميم وفق ما ذكر Swanson & Holton (2005) في متابعة النتائج الكمية من التجارب أو الدراسات الاستقصائية أو الارتباطية من خلال التحقق من النتائج بمزيد من العمق من خلال البيانات النوعية مثل مجموعة التركيز -كما في هذه الدراسة- أو المقابلات الفردية أو الملاحظات أو دراسات الحالة. نموذج (1-3)، يوضح الخطة الزمنية لمنهج التصميم التتابعي التفسيري الذي يجمع بين المرحلتين الأولى والثانية.

المرحلة الأولى: المنهج الكمي

تم جمع بيانات البحث الكمية (Quantitative) عن طريق أداة الاستبانة الالكترونية، وتم تحليلها من خلال إيجاد التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

المرحلة الثانية: المنهج النوعي

تم جمع البيانات النوعية (Qualitative) عن طريق أداة مجموعة التركيز، وتم تحليلها من خلال التحليل الموضوعي والذي يقوم على التعرف على البيانات ومن ثم ترميزها وتحديد موضوعاتها الرئيسية وإنتاج التقرير (Braun & Clarke 2006).

لتقوم الباحثة بعد ذلك بالربط بين كل من النتائج الكمية والنتائج النوعية، مما يمنح الدراسة مزيدًا من العمق والتفصيل.

شكل (1) منهج التصميم التتابعي التفسيري الذي يجمع بين المنهج الكمي والنوعي في جمع البيانات وتحليلها.

3.4. مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدات الطلابيات بالإدارة العامة للتعليم بمدينة جدة في العام الدراسي 1443هـ، والبالغ عددهم (728) مرشدة طلابية، وفقًا للإحصائية التي حصلت عليها الباحثة من إدارة التوجيه والإرشاد بجدة.

4.4. عينة الدراسة

نظرًا لتعذر تطبيق أدوات الدراسة على المجتمع بأكمله؛ فقد تم اختيار عينة ممثلة للمجتمع بالطريقة العشوائية، ليصبح مجموع عينة الدراسة في المرحلة الأولى الكمية (106) مرشدة طلابية، تم بعد ذلك مقابلة (13) مرشدة طلابية من العينة نفسها ممن أبدين رغبتهن بالمشاركة في المرحلة الثانية النوعية للدراسة، وجدول (1) يوضح خصائص عينة الدراسة المشاركة ببيانات الدراسة الكمية وفقًا للبيانات الأولية: (سنوات الخبرة العملية- التخصص العلمي- المرحلة التعليمية).

جدول (1) خصائص عينة الدراسة الكمية (ن=106).

	البيانات الأولية	التكرار	النسبة
سنوات الخبرة العملية	من 1-5 سنوات	18	%17.0
	من 6- 10 سنوات	42	%39.6
	من 11- 15 سنة	21	%19.8
	16 سنة وأكثر	25	%23.6
	المجموع	**106**	**%100**

	البيانات الأولية	التكرار	النسبة
التخصص العلمي	علم النفس	24	%22.6
	علم الاجتماع أو الخدمة الاجتماعية	64	%60.4
	تخصص آخر	18	%17.0
	المجموع	**106**	**%100**
المرحلة الدراسية	المرحلة الابتدائية	52	%49.1
	المرحلة المتوسطة	20	%18.9
	المرحلة الثانوية	31	%29.2
	مجمع مدرسي	3	%2.8
	المجموع	**106**	**%100**

وللتعرف على خصائص عينة الدراسة النوعية، تم حساب النسب المئوية وفقًا للمتغيرات التالية: (سنوات الخبرة العملية- التخصص العلمي- المرحلة التعليمية) كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2) خصائص عينة الدراسة النوعية (ن=13).

	البيانات الأولية	التكرار	النسبة
سنوات الخبرة العملية	من 1-5 سنوات	5	%38.5
	من 6- 10 سنوات	2	%15.4
	من 11- 15 سنة	1	%7.7
	16 سنة وأكثر	5	%38.5
	المجموع	**13**	**%100**
التخصص العلمي	علم النفس	3	%23.1
	علم الاجتماع أو الخدمة الاجتماعية	8	%61.5
	تخصص آخر	2	%15.4
	المجموع	**13**	**%100**
المرحلة الدراسية	المرحلة الابتدائية	6	%46.2
	المرحلة المتوسطة	3	%23.1
	المرحلة الثانوية	3	%23.1
	مجمع مدرسي	1	%7.7
	المجموع	**13**	**%100**

5.4. أدوات الدراسة

الأداة الأولى: الاستبانة (Questionnaire)

لأغراض تحقيق الأهداف الكمية للدراسة، تم تصميم استبانة الكترونية (مفتوحة ومغلقة)، لجمع البيانات الكمية ونشرها خلال الفصل الدراسي الثاني 1443 هـ، حيث استعانت الباحثة في صياغة أسئلة الاستبانة وطريقة تطبيقها من الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها مع رئيسة قسم مشرفات إدارة التوجيه والإرشاد، بالإضافة إلى الدراسات السابقة كدراسة Osborn, Peterson & Hale (2014)، ودراسة Karaman, Eşici, Tomar, & Aliyev (2021) ودراسة Rasmitadila, Aliyyah, Rachmadtulaah, Samsudin, Syaodih, Nurtanto & Tambunan (2020) ودراسة Savitz-Romer, Rowan-Kenyon, Nicola, Alexander & Carroll (2021) بالإضافة لدراستي عبد الرزاق (2008) والدليم (2004)، كما أخذت الباحثة بعين الاعتبار عند تصميمها لأداة الاستبانة مراجعة الأدبيات المتعلقة بأدوات التقييم الإرشادية، بالإضافة إلى الاطلاع على ما ورد في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (2021) من المهام والمسؤوليات الوظيفية المتعلقة بالأدوات التقييمية الإرشادية للموجه الطلابي.

وقد انقسمت الاستبانة إلى قسمين، تضمن القسم الأول البيانات الأولية للمرشدات، بالإضافة إلى سؤالي أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا خلال فترة التعليم التقليدي وفترة التعليم عن بعد، وكانت الأدوات هي: (المقابلة، الملاحظة، الاستبانة، دراسة الحالة، مؤتمر الحالة، الاختبارات والمقاييس، السيرة الذاتية، السجلات التراكمية، المصادر المجتمعية والتقارير)، كما تم إتاحة خيار الإجابات المفتوحة لمتغير التخصص العلمي، والأدوات الأخرى المستخدمة غير المذكورة خلال فترتي التعليم التقليدي والتعليم عن بعد.

فيما تضمن القسم الثاني من الاستبانة استعراضًا موجزًا لأسئلة البحث النوعية الثلاثة المتعلقة بالصعوبات والتحديات والمستجدات والمقترحات التطويرية لاستخدام المرشدات الطلابيات لأدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد، بالإضافة إلى سؤال العينة عن رغبتهن في أداء المقابلات الجماعية عن طريق إرفاق أرقام هواتفهن أو عناوينهن البريدية.

الأداة الثانية: مجموعة التركيز (Focus Group)

وتعرف مجموعة التركيز (Focus Group) في موسوعة مناهج البحث النوعي بأنها "شكل من أشكال المقابلات النوعية التي يستخدمها الباحث لتوليد البيانات، والنقطة الفارقة في هذه الأداة البحثية هو استخدامها لمناقشات عينة الدراسة المشاركين كأسلوب من أساليب جمع البيانات، كما أنه ليس شرطًا في هذه الأداة توصل المشاركين إلى إجماع أو إصدار قرار ما، وإنما تمكن الحصول على محادثات هادفة حول الموضوعات التي يرغب الباحث في فهمها" (Given, 2008). كما تعد مجموعة التركيز إحدى طرق البحث النوعي القيمة والمميزة والموفرة للوقت، إذ يتم من خلالها جمع بيانات نوعية عن موضوع الدراسة عن طريق مجموعة من المشاركين في وقت واحد (مصطفى، 2019).

ولأغراض تحقيق الأهداف النوعية للدراسة، تم تصميم بطاقة مقابلة مجموعة التركيز لجمع البيانات النوعية، وذلك بعد الاستعانة بالدراسات السابقة كدراسة Osborn, Peterson & Hale (2014)، ودراسة Karaman, Eşici, Tomar, & Aliyev (2021) ودراسة Rasmitadila, Aliyyah, Rachmadtulaah, Samsudin, Syaodih, Nurtanto &

Tambunan (2020) ودراسة Savitz-Romer, Rowan-Kenyon, Nicola, Alexander & Carroll (2021)، كما استفادت الباحثة في صياغة أسئلة المقابلة من الاستجابات المفتوحة التي أدلت بها المرشدات في القسم الثاني من الاستبانة، وذلك بهدف التعمق في تجارب المرشدات الطلابيات حول استخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد.

ثم تواصلت الباحثة بعد ذلك مع المرشدات الطلابيات اللواتي أبدين رغبتهن في المشاركة في القسم الثاني من الاستبانة وزودن الباحثة بأرقامهن وعناوينهن البريدية للتواصل والبالغ عددهن (13) مرشدة وذلك عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وتم إعلامهن بموعد المقابلة المقرر يوم الأربعاء 1443/8/20 هـ، في تمام الساعة التاسعة صباحًا وحتى تمام الساعة العاشرة والنصف، وذلك في المقر النسائي لإدارة التوجيه والإرشاد بشمال جدة، وقد تم عقدها في أحد الغرف المتواجدة بالإدارة والمصممة خصيصًا لإجراء المقابلة، حيث قامت الباحثة ومساعدتها بتنسيق حلقة النقاش الدائرية وتهيئة المكان في صباح اليوم السابق للمقابلة.

كما أعدت الباحثة بطائق مرقمة وقامت بتوزيعها على المرشدات، بحيث يرفعن المرشدات هذه الأرقام عند رغبتهن بالمشاركة وتقديم الإجابات خلال المقابلة، وذلك بغرض المحافظة على هوياتهن الخاصة واستبدالها بالأرقام ولتنظيم النقاش.

وقد حرصت الباحثة في هذه الدراسة على الأخذ بالاعتبارات الأخلاقية الهامة فيما يخص إجراء المقابلات الجماعية عن طريق مجموعة التركيز، فبعد وصول المرشدات واكتمال عددهن، شرحت الباحثة للمرشدات موضوعات هذه الدراسة وأهدافها ومراحلها، كما أكدت للمرشدات قبل بداية المقابلة على عدم تأثر الوضع المهني لهن بهذه المشاركة، بالإضافة إلى مراعاة السرية والخصوصية وذلك من خلال ترميز أسماءهن وعدم الكشف عن هوياتهن، بالإضافة إلى التسجيل الصوتي للمقابلة وعدم استخدامه في غير الغرض البحثي للدراسة وحذفه بعد تفريغ البيانات، كما أكدت على حقهن المحفوظ بالانسحاب من المقابلة في أي وقت، أو الامتناع عن الإجابة على أي سؤال لا يرغبن بالرد عليه. وجميع ما سبق تمت الإشارة إليه في نموذج الموافقة على المشاركة بالدراسة، مع الأخذ بإمضاءاتهن الشخصية على قبول المشاركة طواعية في الدراسة -ملحق ١-.

وأثناء إجراء المقابلة قامت الباحثة ومساعدتها بتنظيم النقاش وطرح الأسئلة، وذلك باستخدام البطاقات المرقمة، بالإضافة إلى تمرير جهاز التسجيل الصوتي على حلقة النقاش، بحيث تضمن الباحثة حصول جميع المرشدات الموجودات على حقهن بالإجابة من عدمها، وبعد مرور ساعة من وقت المناقشة استأذنت مرشدتين طلابيتين للخروج، فيما أكملت بقية المرشدات حضور المقابلة حتى النهاية، كما تخللت المقابلة ثلاث فترات زمنية للراحة.

وبعد الانتهاء من إجراء المقابلة أغلقت الباحثة جهاز التسجيل الصوتي وشكرت المرشدات الطلابيات على وقتهن ومشاركتهن في هذه المقابلة الجماعية، بالإضافة لتبادل المرشدات التعارف والأرقام مع بعضهن البعض بغرض تبادل المنفعة والخبرات وتكوين العلاقات المهنية.

صدق وثبات مجموعة التركيز

هنالك عددًا من الاستراتيجيات التي اعتمدتها الباحثة لبناء الموضوعية في الدراسة النوعية وتتمثل بالآتي:

الوصف المكثف (Thick Description):

رصدت الباحثة في هذا الفصل بشكل معمق وشامل أحداث هذه التجربة البحثية، وذلك من خلال سردها لتفاصيل سياق الدراسة وعينتها وتصميمها، حيث أشار (Given, 2008) إلى أن هذه الاستراتيجية تعد ذات فائدة لتحديد إمكانية نقل الدراسة والاستفادة منها.

التعداد (Triangulation):

استخدمت الباحثة التعداد للتحقق من صحة البيانات عن طريق التحقق المتبادل من أكثر من مصدرين، إذ تختبر هذه الاستراتيجية اتساق النتائج التي تم الحصول عليها من خلال أدوات مختلفة (Turner & Turner, 2009). وقد وظفت الباحثة تعداد الباحثين (Investigator triangulation) والذي يتضمن وجود مساعدين آخرين مع الباحثة، بالإضافة إلى التعداد المنهجي (Methodological triangulation) والذي يتضمن استخدام أكثر من خيار لجمع البيانات إذ استخدمت هذه الدراسة أداتي الاستبانة ومجموعة التركيز.

مطابقة النتائج بين جميع الباحثين (Peer Reviews):

استعانت الباحثة أثناء إدارتها لمجموعة التركيز بمساعدة باحثة من نفس تخصص الباحثة ودفعتها الدراسية وذلك لإلمامها بمجريات الدراسة منذ مراحلها الأولى، وتولت المساعدة بعض المهام المتعلقة بإجراء المقابلة الجماعية ومن أهمها المشاركة بإعداد أسئلة المقابلة وطرحها وتسجيل الملاحظات، كما قامت مساعدة الباحثة بمراجعة البيانات في المقابلة المكتوبة بشكل مستقل كمراجعة أخرى إلى جانب مراجعة الباحثة الأساسية ومطابقتها، إضافة لقيامها بتحديد أبرز وحدات الترميز في مراحله الأولى. ويعتبر وجود مساعد الباحث من خلال رصده للمقابلات تحقيقًا لموضوعية البحث النوعي (Ritchie & Lewis, 2003).

كما لاحظت الباحثة ومساعدتها أثناء إدارة المقابلة الجماعية، مدى انسجام المشاركات وراحتهن في الحديث عن تجاربهن خلال فترة التعليم عن بعد، وقد أكدن في نهاية المقابلة على مدى حاجتهن لمثل هذا اللقاء خاصة بعد الظرف التعليمي المتعلق بالجائحة.

6.4. الأساليب الإحصائية

قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية للإجابة على أسئلة الدراسة الكمية بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS):

- التوزيعات التكرارية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

أما للتحليل المستخدم في أسئلة الدراسة النوعية، فقد تم استخدام التحليل الموضوعي بواسطة البرنامج التحليلي (MAXQDA)، إذ يعتمد هذا التحليل على ست مراحل كما ذكرها Braun & Clarke (2006)، وهذه المراحل تكون بالترتيب الآتي:

1- التعرف على البيانات: وذلك من خلال القراءة المتكررة والمتعمقة لكل ما تم الحصول عليه من المقابلات بعد الانتهاء من تفريغها وكتابتها، مع تدوين الأفكار الأولية.

2- ترميز البيانات: ويمكن أن يكون الترميز يدويًا أو عن طريق البرامج المتخصصة، حيث يتم في هذه الخطوة عمل الرموز الأولية لأهم ما تم ذكره في المقابلات، ومن ثم ترتيب البيانات المتعلقة بكل رمز.

3- البحث عن الموضوعات الرئيسية: حيث يتم تجميع الرموز السابقة تحت موضوعات محتملة وذات علاقة.

4- مراجعة الموضوعات الرئيسية: وذلك من خلال زيادة التحقق من ترابط البيانات داخل الموضوعات، والنظر في تماسكها وترابطها.

5- تحديد الموضوعات وتسميتها: ويكون ذلك من خلال التحليل المستمر لهذه الموضوعات، والقصة الإجمالية التي يرويها التحليل، مما يؤدي إلى تكوين تعريفات ومسميات واضحة لكل موضوع.

6- إنتاج التقرير: وتعد الخطوة الأخيرة من خطوات التحليل الموضوعي، حيث يتم فيها الاختيار والتحليل النهائي للبيانات، مع ربط البيانات بأسئلة الدراسة وأدبياتها وإنتاج التقرير العلمي لهذا التحليل.

7.4. إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة الحالية على مرحلتين، تضمنت المرحلة الأولى والمتعلقة بجمع البيانات الكمية خلال الفصل الدراسي الأول 1443هـ ما يلي:

1- حصول الباحثة على الموافقات والخطابات الرسمية اللازمة لجمع البيانات.
2- توجيه خطاب تسهيل مهمة الباحثة إلى مديرة إدارة التوجيه والإرشاد لتعميم الاستبانة على المرشدات الطلابيات، ثم إجراء المقابلة الجماعية في مقر الإدارة.
3- نشر الاستبانة الإلكترونية عن طريق إدارة التوجيه والإرشاد بجدة.
4- تحليل البيانات الكمية باستخدام برنامج (SPSS).
5- استخلاص نتائج البيانات الكمية.
6- حصر الباحثة للأرقام الهاتفية والعناوين البريدية للمرشدات الطلابيات الراغبات بالمشاركة في المقابلة الجماعية من خلال الاستبانة.
7- أما المرحلة الثانية والمتعلقة بجمع البيانات النوعية خلال الفصل الدراسي الثاني 1443هـ فتضمنت ما يلي:
8- تواصل الباحثة مع المرشدات الطلابيات الراغبات بالمشاركة في المقابلة الجماعية الفصل الدراسي الثاني، عن طريق إنشاء مجموعة عبر تطبيق (WhatsApp)، مع تزويدهن بموعد المقابلة وإجراءاتها ونموذج الموافقة على المشاركة بالدراسة بالإضافة إلى أسئلة الدراسة المرفقة ببطاقة المقابلة.
9- عقد المقابلة الجماعية في مقر إدارة التوجيه والإرشاد بشمال جدة، بتاريخ 1443/8/20هـ يوم الأربعاء في تمام الساعة التاسعة وحتى الساعة العاشرة والنصف صباحًا.
10- تحليل البيانات النوعية باستخدام برنامج (MAXQDA).
11- استخلاص نتائج البيانات النوعية.
12- التكامل بين البيانات الكمية والنوعية.

8.4. الاعتبارات الأخلاقية للدراسة

1- الأمانة العلمية في كتابة هذه الدراسة وتوثيق جميع المعلومات التي تم الاستعانة بها في إعداد الدراسة.
2- عدم التحيز لأي نتيجة في الدراسة أو تزييف وتغيير النتائج.
3- توضيح أهداف وأهمية الدراسة للعينة المشاركة حتى يكون لديهم تصور واضح عن الموضوع، وبعد ذلك أخذ موافقتهم على المشاركة بدون إجبار.
4- توضيح طريقة المشاركة للعينة وأخذ موافقة مسبقة قبل بدء المقابلات، والسماح لهم بعدم إكمالها في حال رغبتهم بالانسحاب.
5- سرية المعلومات والحفاظ عليها وحذف جميع ما يتعلق بالمقابلات بعد تفريغها، والتأكيد على عدم كشف هوية المشاركين واحترام خصوصياتهم.
6- تفسير النتائج بموضوعية وبناء على المعلومات التي تم الحصول عليها سواء في المرحلة الكمية أو النوعية.

9.4. قيود الدراسة

واجهت الباحثة بعض العقبات أثناء تطبيقها للدراسة ولعل من أهم هذه العقبات هو قلة تفاعل العينة في الاستجابة على استبانة الدراسة حيث تم اعتماد العينة الحالية بعد المحاولات المتكررة من الوصول إلى عدد أكبر من مجتمع الدراسة. كما واجهت الباحثة كذلك قلة التفاعل أثناء إدارتها لمجموعة التركيز، حيث لم يكن هنالك مشاركة فعالة من قبل ثلاثة من المرشدات الطلابيات الحاضرات للمقابلة.

5. النتائج والمناقشة

1.5. مناقشة السؤال الكمي الأول

ينص السؤال الأول على **"ما أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة خلال فترة التعليم التقليدي؟"**؛ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات العينة، ويوضح جدول (3) نتائج هذا السؤال.

جدول (3) أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا خلال فترة التعليم التقليدي (ن= 106).

أداة التقييم الإرشادية	التكرار	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المقابلة	85	%80.2	0.80	0.40
الملاحظة	84	%79.2	0.79	0.40
دراسة الحالة	78	%73.6	0.74	0.44
المصادر المجتمعية	48	%45.3	0.45	0.50
السير الذاتية	42	%39.6	0.40	0.49

الاستبانة	27	%25.5	0.25	0.43
الاختبارات والمقاييس	7	%6.6	0.07	0.25

يعرض الجدول السابق أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى العينة خلال فترة التعليم التقليدي مرتبة ترتيبًا تنازليًا، فجاءت أداة المقابلة في أعلى القائمة، حيث أفاد (80.2%) من العينة باستخدامهم لهذه الأداة التقييمية لجمع المعلومات عن الطالبات خلال فترة التعليم التقليدي، وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة الدليم (2004) ودراسة عبد الرزاق (2008) ودراسة الزهراني (2020) والذين وجدوا بأن المقابلة هي الأداة التقييمية الأكثر استخدامًا لدى عيناتهم من المرشدين الطلابيين.

أما الملاحظة فجاءت في الترتيب الثاني لأدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا خلال فترة التعليم التقليدي لدى نفس العينة وذلك بنسبة مقاربة للأداة الأولى حيث بلغت (79.2%) على عكس ما جاء في دراسة عبد الرزاق (2008) والتي أفادت بأن الملاحظة هي الأسلوب التقويمي الثالث الأكثر استخدامًا لدى المرشدين التربويين، ودراسة الدليم (2004) والتي جاءت الملاحظة فيها في الترتيب الرابع بين أساليب التقويم الأكثر استخدامًا لدى عينته من المرشدين الطلابيين.

وأداة التقييم الإرشادية الثالثة الأكثر استخدامًا لدى العينة فقد كانت دراسة الحالة وذلك بنسبة بلغت (73.6%) على عكس ما جاء أيضًا في دراسة عبد الرزاق (2008) والتي أفادت بأن دراسة الحالة هي الأسلوب التقويمي الثاني الأكثر استخدامًا لدى المرشدين التربويين، أما في دراسة العجلان (2015) فجاءت هذه الأداة في المرتبة الثامنة من بين ستة وثلاثين مهمة أخرى تقيس مدى تفعيل أداء المرشد لبرامج التوجيه والإرشاد، وقد ناقشت الباحثة قيود استخدام هذه الأداة مع المرشدات الطلابيات في المقابلة الجماعية حيث سيتم الحديث عن ذلك في نتائج التحليل النوعي.

أما المصادر المجتمعية فكانت في المرتبة الرابعة من الأدوات الأكثر استخدامًا لدى العينة خلال فترة التعليم التقليدي بنسبة بلغت (45.3%) حيث تتشكل هذه المصادر المجتمعية من كل ما تضمه بيئة الطلبة الخارجية من موارد فعالة يمكن للمرشد من خلالها استمداد المعلومات عن المسترشدين، ولعل من أهم هذه المصادر أسرة الطالب وأصدقاءه ومعلميه، بالإضافة للمستشفيات والهيئات التربوية والمؤسسات الاجتماعية والمحاكم وكل ما من شأنه الرفع من مستوى معرفة الطالب وبالتالي مساعدته.

وجاءت السير الذاتية في المرتبة الخامسة من أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا خلال فترة التعليم التقليدي لدى العينة بنسبة بلغت (39.6%)، وهذه النتيجة تتفق جزئيًا مع ما جاء في دراسة الدليم (2004) حيث تمتعت هذه الأداة في دراسته بمرتبة متقدمة تجاوزت الأساليب التقويمية الأخرى والأكثر ألفة كالملاحظة ودراسة الحالة، حيث أعزى الباحث ذلك إلى وجود سوء فهم لدى المرشدين حول هذه الأداة.

كما دلت النتائج على اعتبار الاستبانة بالمرتبة السادسة في قائمة الأدوات التقييمية الإرشادية الأكثر استخدامًا خلال فترة التعليم التقليدي لدى العينة بنسبة بلغت (25.5%)، وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة الزهراني (2020) إذ جاءت الاستبانة في المرتبة الثانية بعد المقابلات باعتبارها أداة تقييم يمكن للمرشد الطلابي من خلالها رصد حاجات الطلبة.

وجاءت أداة الاختبارات والمقاييس في المرتبة السابعة بقائمة الأدوات التقييمية الإرشادية الأكثر استخدامًا خلال فترة التعليم التقليدي لدى العينة بنسبة بلغت (6.6%)،

وهي نتيجة متوقعة نظرًا لكون العمل الإرشادي لا يحتم على المرشدين والمرشدات استخدام هذه الأداة وذلك نظرًا لحساسية القياس وآثاره النفسية والمجتمعية بالإضافة لعدم تخصص النسبة الأكبر ممن هم على رأس العمل الإرشادي بالقياس النفسي، وقد ناقشت الباحثة استخدام هذه الأداة مع المرشدات الطلابيات في المقابلة الجماعية حيث سيتم الحديث عن ذلك في نتائج التحليل النوعي.

2.5. مناقشة السؤال الكمي الثاني

ينص السؤال الثاني على "**ما أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة خلال فترة التعليم عن بعد؟**"؛ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات العينة، ويوضح جدول (4) نتائج هذا السؤال.

جدول (4) أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا خلال فترة التعليم عن بعد (ن= 106).

أداة التقييم الإرشادية	التكرار	النسب المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستبانة	59	%55.7	0.56	0.49
المصادر المجتمعية	51	%48.1	0.48	0.50
السير الذاتية	48	%45.3	0.45	0.50
المقابلة	19	%17.9	0.27	1.02
دراسة الحالة	20	%18.9	0.19	0.39
الملاحظة	14	%13.2	0.13	0.34
الاختبارات والمقاييس	10	%9.4	0.09	0.29

يعرض الجدول السابق أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى العينة خلال فترة التعليم عن بعد مرتبة ترتيبًا تنازليًا، فجاءت أداة الاستبانة في أعلى القائمة، حيث أفاد (55.7%) من العينة باستخدامهم لهذه الأداة التقييمية لجمع المعلومات عن الطالبات خلال فترة التعليم عن بعد، وتتوافق هذه النتيجة مع ما آلت إليه دراسة Karaman, Eşici, Tomar & Aliyev (2021)، حيث أفادت عينة المرشدين بأن تعبئة الاستبانات كانت من أهم الأدوات المستخدمة لتلبية الخدمات الإرشادية التي يحتاجها الطلبة خلال فترة التعليم عن بعد في زمن الجائحة، وقد يعود السبب في ذلك إلى سهولة تصميم الاستبانة ونشرها وتحليلها، بالإضافة إلى توفيرها الوقت والجهد في جمع المعلومات حول المسترشدين.

وجاءت المصادر المجتمعية في المرتبة الثانية من قائمة أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى العينة خلال فترة التعليم عن بعد بنسبة بلغت (48.1%)، وهذا ما أكدته دراسة Karaman, Eşici, Tomar & Aliyev (2021)، حيث أوضحت عينة الدراسة من المرشدين الطلابيين الدور الأسري تحديدًا، خلال العملية الإرشادية عن بعد.

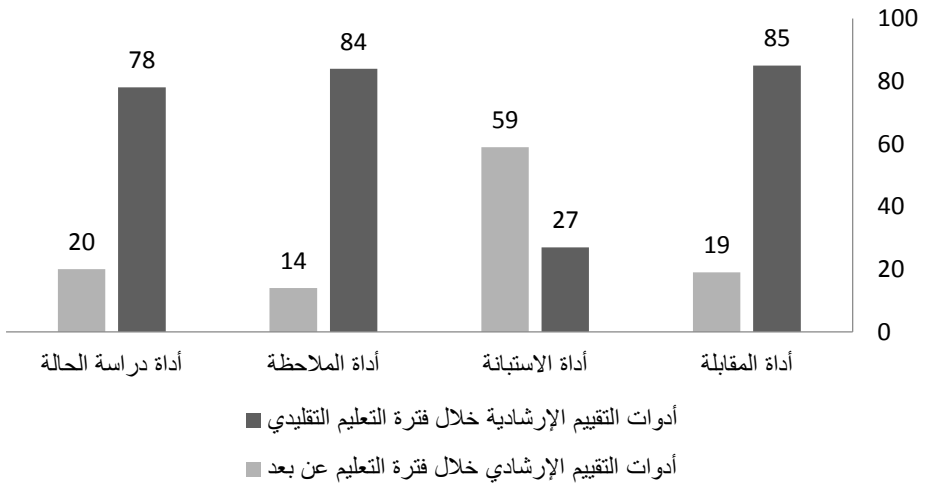
أما أداة السير الذاتية فجاءت في المرتبة الثالثة من قائمة أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى العينة خلال فترة التعليم عن بعد بنسبة بلغت (45.3%) وتعزي الباحثة ذلك إلى اعتبار السير الذاتية أداة سهلة الإعداد والإرسال، بجانب قدرتها على لم أهم المعلومات التي تخص الطلبة في صفحة أو صفحتين كحد أعلى.

وجاءت المقابلة في المرتبة الرابعة من قائمة أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى العينة خلال فترة التعليم عن بعد بنسبة بلغت (17.9%)، وهذا ما أكدته دراسة Karaman, Eşici, Tomar & Aliyev (2021)، حيث أفادت عينة المرشدين بأن المقابلات سواء بشكلها التقليدي أو عن بعد كانت من أهم الأدوات المستخدمة لتلبية الخدمات الإرشادية التي يحتاجها الطلبة خلال فترة التعليم عن بعد في زمن الجائحة، وقد ناقشت الباحثة مع المرشدات الطلابيات في المقابلة الجماعية دواعي استخدام المقابلة كأداة لجمع المعلومات حيث سيتم الحديث عن ذلك في نتائج التحليل النوعي.

وجاءت دراسة الحالة في المرتبة الخامسة من قائمة أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى العينة خلال فترة التعليم عن بعد بنسبة بلغت (18.9%)، وتعزي الباحثة ذلك إلى ما تشكله دراسة الحالة من أهمية بالغة في العمل الإرشادي، إذ يعتبر فتح ملفات دراسات الحالة من أهم البنود الوظيفية التي تقيم على أساسها المرشدة الطلابية.

وجاءت أداة الملاحظة في المرتبة السادسة من قائمة أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى العينة خلال فترة التعليم عن بعد بنسبة بلغت (13.2%)، وهي نتيجة تتفق مع الموقف التعليمي غير المباشر الذي يرتكز عليه التعليم عن بعد، إذ أن غاب التفاعل الحي عن المرشدين والمسترشدين خلال هذه الفترة جعل من استخدام الملاحظة أمرًا شبه مستحيلاً.

أما المرتبة الأخيرة فتتفق مع ما جاء في نتائج السؤال الأول، إذ جاءت أداة الاختبارات والمقاييس في المرتبة التاسعة بنسبة بلغت (9.4%)، وتعزي الباحثة أسباب تدني استخدام هذه الأداتين لنفس الأسباب المذكورة في مناقشة السؤال السابق، إضافة إلى انعدام دعم طبيعة التعليم عن بعد المنفصلة وغير المباشرة إلى استخدام هذه الأداة.



شكل (2) رسم بياني لاستخدام المرشدات الطلابيات للأدوات التالية: (أداة المقابلة، أداة الاستبانة، أداة الملاحظة، أداة دراسة الحالة)، خلال فترتي التعليم التقليدي والتعليم عن بعد.

ومن الملاحظ في الرسم البياني السابق، هذا التفاوت الواضح بين استخدام العينة لأدوات التقييم الإرشادية التالية: المقابلة والاستبانة والملاحظة ودراسة الحالة، وذلك خلال فترتي التعليم (التعليم التقليدي والتعليم عن بعد) وتعزي الباحثة ذلك إلى شكل التعليم والذي يعد متحكمًا رئيسيًا في صعوبة وسهولة استخدام هذه الأدوات،

فالحضور المباشر للمرشدات والطالبات خلال فترة التعليم التقليدي سهّل من استخدام كلاً من أداة المقابلة وأداة الملاحظة وأداة دراسة الحالة، مما خفف حاجة المرشدات لاستخدام الاستبانات بشكليها الورقي والإلكتروني.

وعلى العكس من ذلك، لم تكن بيئة التعليم عن بعد أرضية محفزة لاستخدام كلاً من أداة المقابلة وأداة الملاحظة وأداة دراسة الحالة إلا في ظروف خاصة ونادرة، أما أداة الاستبانة وعلى وجه التحديد الإلكترونية منها فقد وفرت الكثير من الجهد والوقت للمرشدات في سبيل جمع المعلومات عن طالباتهن وهذا ما ذكره Karaman, Eşici, Tomar & Aliyev (2021) في دراستهم، خاصة في ضوء ما فرضته البيئة الافتراضية من قيود في التواصل والتعامل بين المرشدة والطالبة، وهذا ما أكدت عليه عينة الدراسة من المرشدات الطلابيات أثناء إجراء المقابلة معهن، حيث أوضحت النتائج النوعية اختلاف استخدام العينة لأدوات التقييم الإرشادية خلال فترتي التعليم التقليدية والافتراضية بسبب المتطلبات الطبيعية لكل فترة.

3.5. مناقشة الأسئلة النوعية الثلاثة

تنص الأسئلة الثلاثة النوعية للدراسة على **"ما الصعوبات والتحديات التي تواجه المرشدات الطلابيات بمدينة جدة في استخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد؟"**، أما السؤال العاشر فينص على **"ما المستجدات التي أفادت المرشدات الطلابيات بمدينة جدة بها خلال استخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد؟"**، فيما نص السؤال الحادي عشر على **" ما المقترحات التطويرية لأدوات التقييم الإرشادية من وجهة نظر المرشدات الطلابيات بمدينة جدة؟"**.

وللإجابة على هذه الأسئلة النوعية الثلاثة تم تحليل بيانات مجموعة التركيز وفقًا لأسلوب التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، حيث تم تحديد المواضيع الأكثر تكرارًا وذات الصلة بموضوع الدراسة، وذلك عن طريق الإجابات والتصريحات والأفكار والتوضيحات التي أدلت بها عينة الدراسة، وتم استخراج عددًا من الأفكار الرئيسية والمتمحورة في الموضوعات التالية:

1- **التحولات في دور المرشدات الطلابيات خلال فترة التعليم عن بعد**
2- **الممارسات المتعلقة باستخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد**
3- **المعتقدات المتعلقة بتقديم الإرشاد عن بعد**
4- **المتطلبات المهنية لتقديم الإرشاد عن بعد**

أولاً: التحولات في دور المرشدات الطلابيات خلال فترة التعليم عن بعد

جدول (5) الموضوعات الفرعية للتحولات في دور المرشدات الطلابيات خلال فترة التعليم عن بعد

الموضوعات الفرعية (الترميز)	التكرار
صعوبة البدايات	4
آلية عمل المرشدات الطلابيات خلال فترة التعليم عن بعد	12
الاحتراق الوظيفي أو عدم الرضا الوظيفي	10
تعطيل العمل الإرشادي خلال فترة التعليم عن بعد	14
البرامج والتطبيقات المستخدمة خلال فترة التعليم عن بعد	16

صعوبة البدايات

بدأت التحولات في دور المرشدات الطلابيات بالظهور منذ بدايات تحويل التعليم من شكله التقليدي إلى الافتراضي، فقد واجهت المرشدات الطلابيات في بداية الجائحة بعض الصعوبات المهنية، وذلك نظرًا لحداثة التجربة التعليمية وباعتبار التعليم عن بعد ظرفًا تعليميًا غير مسبوق، إلا أن الأمور مع الوقت بدأت تتضح شيئًا فشيئًا، خاصة مع المجهودات الشخصية المبذولة من قبل المرشدات لتطوير أنفسهن مهنيًا، بالإضافة إلى التعاون الإداري من قبل مديرات مدارسهن ومشرفاتهن التربويات، وذلك بعد أن تعطل دورهن الإرشادي في ظل غياب الطالبات والمعلمات عن المحيط التفاعلي والحي والذي يعد مكونًا هامًا في تقديم المساعدة الإرشادية.

تعطيل العمل الإرشادي خلال فترة التعليم عن بعد

ومن أشكال تعطيل أدوار المرشدات الطلابيات في بداية الجائحة، ما واجهته المرشدات من مشكلات في تقديم البرامج والدروس الإرشادية سواء الفردية أو الجماعية عن طريق المنصة، وذلك لعدم توفر فصول افتراضية إرشادية مخصصة، وبسبب عدم تمكن الكثير من المعلمات من التنازل عن وقت مستقطع من حصصهن لإقامة هذه الدروس الإرشادية وهذا ما تتفق معه نتيجة دراسة Hunter (2021) حيث أفاد المرشدين فيها بعدم تقدير المعلمين لأهمية الدروس الإرشادية، بالإضافة إلى عدم استقلالية المرشدات في الحصول على معرفات شخصية بهن على منصة مدرستي.

الاحتراق الوظيفي أو عدم الرضا الوظيفي

كما تداخل دور المرشدات الطلابيات الإرشادي مع أدوار إدارية أخرى، وبالتالي تحملن أعباء إضافية لا تشبه واجباتهن المهنية وهذا ما تتفق معه نتيجة دراسة Hunter (2021) ودراسة Savitz-Romer, Rowan-Kenyon, Nicola, Carroll & Hecht (2020) ودراسة Savitz-Romer, Rowan-Kenyon, Nicola, Alexander & Carroll (2021) حيث أفاد المرشدين فيها بتحملهم لمسؤوليات وواجبات إضافية معظمها ذات طابع إداري، وهذا ما أدى بشعور المرشدات في تلك الفترة إلى عدم الرضا الوظيفي أو الاحتراق الوظيفي على حد تعبيرهن.

آلية عمل المرشدات الطلابيات خلال فترة التعليم عن بعد

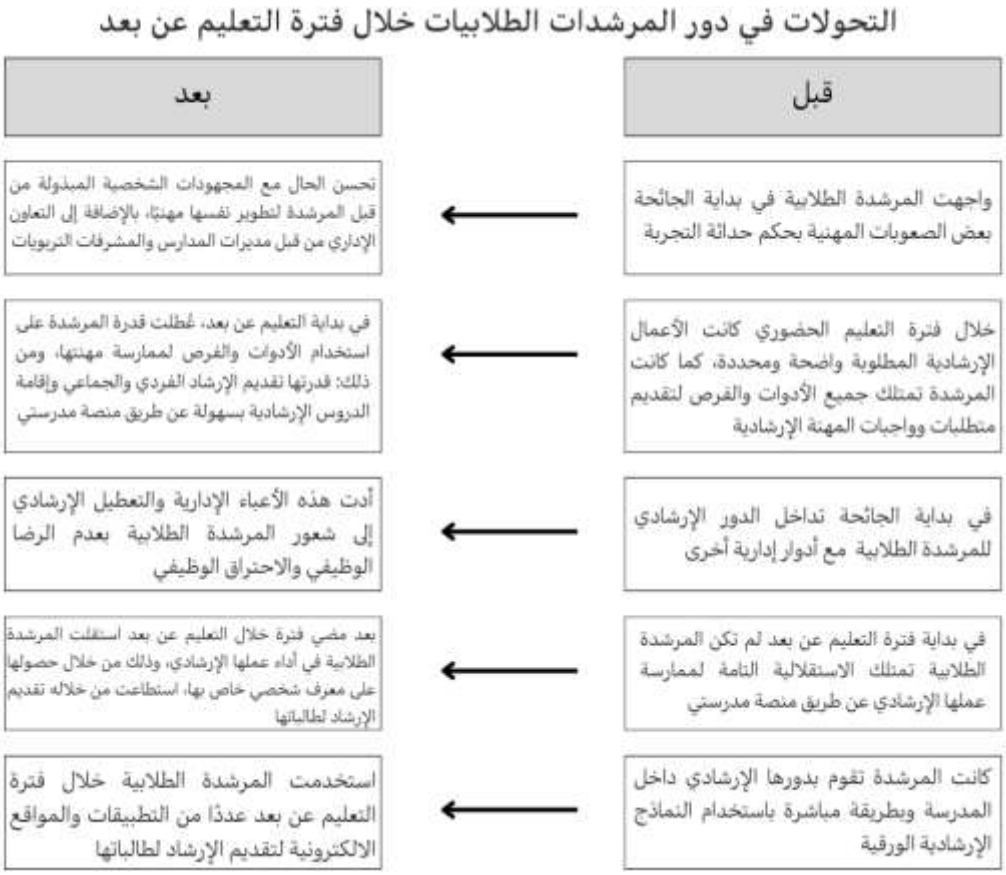
كما وضحت العينة خلال إجراء المقابلة الجماعية معها آلية العمل الإرشادي خلال فترة التعليم عن بعد خاصة في بداية الجائحة، إذ كانت المرشدة الطلابية تقوم بحصر هواتف أسر الطالبات لأجل إنشاء المجموعات على تطبيق (WhatsApp) أو تطبيق (Telegram)، ومن ثم القيام بتصميم ونشر الاستبانات الالكترونية بغرض جمع المعلومات عن الطالبات، وقد واجهت المرشدات في البدايات مشكلة في الحصول على معرفات شخصية مستقلة على منصة مدرستي، واقتصر دخولهن عن طريق المعرفات الشخصية لمديراتهن.

كما أوضحت النتائج عن عدم استغناء المرشدات عن الاستدعاءات الحضورية إلى المدرسة في حال وجود المشكلات التي تستدعي ذلك، ومن أهمها حالات الغياب المتكرر والمشكلات الاقتصادية التي منعت الطالبات من حضور المنصة، وكل ذلك كان يتم وفقًا للإجراءات الاحترازية المطلوبة، وفيما عدا ذلك استطاعت المرشدات من تقديم الدعم الإرشادي للطالبات عن طريق اللقاءات الفردية عبر منصة مدرستي، أو عن طريق المكالمات الهاتفية.

وقد تبين من خلال استجابات العينة الدور الإيجابي للأسر خلال فترة التعليم بعد، بالإضافة إلى ما منحته هذه الفترة التعليمية من تواصل مكثف بين المدرسة والمنزل، إذ اعتبرت العينة التعليم عن بعد فترة متميزة منحت الأسر فرصة القرب من بناتهن الطالبات ومتابعة أداؤهن الدراسي والأكاديمي.

البرامج والتطبيقات المستخدمة خلال فترة التعليم عن بعد

ومن الجدير بالذكر ما اكتسبته المرشدات الطلابيات من المهارات الرقمية والتكنولوجية اللازمة، خاصة بعد حصولهن على الاستقلالية في معرفاتهن الشخصية على منصة مدرستي، مما منحهن الخصوصية والسرية في إجراء اللقاءات الفردية مع الطالبات وتقديم المساعدة لهن عبر المنصة، كما كشفت النتائج عن بعض التطبيقات والمواقع الإلكترونية التي استخدمتها المرشدات خلال تقديم عملية الإرشاد عن بعد، ومن أهمها تطبيق (WhatsApp) وتطبيق (Telegram) وتطبيق (ZOOM Cloud Meetings) وتطبيق (Microsoft Teams)، بالإضافة إلى بعض الموارد التكنولوجية والمنصات الإرشادية التي ساعدت في أداء وإنجاز الأعمال الإرشادية عن بعد، ومن أهمها القنوات المهنية الموجودة على تطبيق (Telegram) وبعض الحسابات المتخصصة على تطبيق (Twitter) بالإضافة إلى مجموعات وقنوات متعددة لزملاء وزميلات المهنة من المدن والدول الأخرى.



شكل (3) التمثيل النوعي للتحولات في دور المرشدات الطلابيات خلال فترة التعليم عن بعد

ثانيًا: الممارسات المتعلقة باستخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد

جدول (5) الموضوعات الفرعية للممارسات المتعلقة باستخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد

الموضوعات الفرعية (الترميز)	التكرار
استخدام أداة الاستبانة	11
استخدام أداة المصادر المجتمعية	9
استخدام أداة الملاحظة	13
استخدام أداة المقابلة	6
استخدام أداة دراسة الحالة	10
استخدام أداة الاختبارات والمقاييس	5
استخدام أداة حصر الغياب ورصد نشاط الطالبة	6
استخدام أداة الدروس الإرشادية	4
أدوات تقييم إرشادية جديدة	3
إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة خلال فترة التعليم عن بعد	5

اختلف استخدام المرشدات الطلابيات لأدوات التقييم الإرشادية خلال هذه الفترة، حيث تعطل استخدام بعض الأدوات فيما اختلف شكل استخدامهن لبعضها الآخر، إضافة إلى ما ظهر من أدوات جديدة استطعن المرشدات من خلالها جمع المعلومات عن الطالبات وتقديم الإرشاد لهن عن بعد.

استخدام أداة الاستبانة الإلكترونية

وكان لأداة الاستبانة خاصة بشكلها الالكتروني أهمية بالغة خلال فترة التعليم عن بعد، فقد ساعدت هذه الأداة في عملية جمع المعلومات عن الطالبات في أقصر وقت وأقل تكلفة، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة Karaman, Eşici, Tomar & Aliyev (2021)، إذ أفادت عينتها من المرشدين باستخدامهم للاستبانات بشكلها الالكتروني.

وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج البيانات الكمية التي جمعتها الباحثة، فقد بلغ اختيار المرشدات الطلابيات لأداة الاستبانة خلال فترة التعليم التقليدي ما نسبته (25.5%) لترتفع نسبة اختيار المرشدات لهذه الأداة خلال فترة التعليم عن بعد إلى ما يزيد عن الضعف بنسبة بلغت (55.7%).

كما كان للاستبانة الإلكترونية استخدامات متعددة خلال فترة التعليم عن بعد، تمثلت في مساهمة هذه الأداة في عملية حصر الحالات المرضية، أو حصر أسماء الطالبات المسجلات في مؤسسة تكافل المعنية بصرف الإعانات للطلبة المحتاجين. بالإضافة إلى استخدام الاستبانات بشكلها الورقي عند تسليم الكتب للطالبات وأسرهن كإجراء إضافي بجانب الاستبانات الإلكترونية المرسلة، وذلك لضمان تجاوب الأسر.

استخدام أداة المصادر المجتمعية

كما أوضحت النتائج بروز أداة المصادر المجتمعية والمتمثلة بالأسر والمعلمات، إذ أصبحن المعلمات خلال فترة التعليم عن بعد هن المصدر الأول في مساعدة المرشدات على جمع المعلومات عن الطالبات وذلك بعد ملاحظتهن في الفصول الافتراضية، فأصبح التواصل بين المعلمة والمرشدة الطلابية خلال فترة التعليم عن بعد أكثر وأقوى من قبل، بعد أن ضاقت حدود المرشدة بتفقد الطالبات والتقصي عن أخبارهن مثلما كانت تفعل خلال فترة الدراسة الحضورية أثناء تواجدها في الطابور الصباحي أو خلال زياراتها الدورية للفصول، على عكس المعلمات اللواتي لا زلن يلازمن الطالبات خلال تقديم حصصهن الدراسية عبر منصة مدرستي وبشكل يومي، وبعد أن تقدم المعلمة ملاحظتها عن الطالبة للمرشدة الطلابية، تقوم المرشدة بأداء دورها عن طريق التواصل مع الطالبة وأسرتها إما عن طريق المكالمات أو محادثات (WhatsApp)، أو عن طريق الاستدعاءات الحضورية إلى المدرسة وبدء الجلسات الإرشادية مع الطالبة إن استدعى الأمر.

ومن الجدير بالذكر عند المقارنة بين النتيجة الحالية ونتيجة البيانات الكمية التي جمعتها الباحثة، ملاحظة التقارب بين استجابات المرشدات، فقد بلغ اختيار المرشدات الطلابيات لأداة المصادر المجتمعية خلال فترة التعليم التقليدي ما نسبته (45.3%) فيما بلغت نسبة اختيار المرشدات لهذه الأداة خلال فترة التعليم عن بعد إلى نسبة بلغت (48.1%).

استخدام أداة الملاحظة

تماشيًا مع البيانات الكمية التي جمعتها الباحثة، فقد بلغ اختيار المرشدات الطلابيات لأداة الملاحظة خلال فترة التعليم التقليدي ما نسبته (79.2%) لتنخفض نسبة اختيار المرشدات لهذه الأداة خلال فترة التعليم عن بعد إلى نسبة بلغت (13.2%).

وكما تبين خلال إجراء المقابلة الجماعية مع مجموعة التركيز مدى افتقار العينة لأداة الملاحظة خلال فترة التعليم عن بعد، خاصة في ظل ما توفره لهن من التقاطٍ سريع للمشكلات، بالإضافة إلى ضمان مصداقية الطالبة ومراقبة لغة جسدها عند الحديث والتحرك.

استخدام أداة المقابلة

كما ضمت استجابات العينة الحديث عن أداة المقابلة، باعتبارها أحد أهم أدوات التقييم الإرشادية التي تجمع المرشدة من خلالها المعلومات عن الطالبة والتي قد تلازم في بعض الأحيان الأداة السابقة، إذ يمكن للمرشدة عن طريق هذه الأداة اكتشاف ما لا يمكن اكتشافه باستخدام الأدوات الأخرى، خاصة في ظل قدرة المرشدة على ملاحظة لغة الجسد، إلا أنه وبالرغم من ذلك فقد استطاعت بعض المرشدات من إقامة عدد من اللقاءات الفردية عن طريق منصة مدرستي، وهذا ما تتفق معه دراسة Karaman, Eşici, Tomar & Aliyev (2021)، إذ أفادت عينتها من المرشدين على إن إجراء المقابلات بشكلها التقليدي أو عن طريق الإنترنت أو المكالمات كانت أحد الخدمات الإرشادية الهامة المقدمة للطلبة خلال فترة التعليم عن بعد.

وبالمقارنة مع البيانات الكمية التي جمعتها الباحثة، فقد بلغ اختيار المرشدات الطلابيات لأداة المقابلة خلال فترة التعليم التقليدي ما نسبته (80.2%) لتنخفض نسبة اختيار المرشدات لهذه الأداة خلال فترة التعليم عن بعد إلى نسبة بلغت (17.9%).

إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة خلال فترة التعليم عن بعد

ومن الجدير بالذكر ما سببه تعطيل استخدام أداتي التقييم الإرشادية السابقتين عن التعامل مع الطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس، ففي ظل غياب أداتي الملاحظة والمقابلة، أفادت المرشدات الطلابيات بأن الافتقار لهذه الأداتين عطل من الاكتشاف المبكر للحالات النفسية والعقلية والجسمية الخاصة، تحديدًا مع الطالبات المستجدات واللواتي لم يسبق للمرشدات ملاحظتهن والتعامل معهن.

استخدام أداة دراسة الحالة

وبالحديث عن تطبيق دراسة الحالة خلال فترة التعليم عن بعد، دلت استجابات العينة على فتحهن لملفات دراسات حالة خلال فترة التعليم عن بعد لعدد من الطالبات اللواتي تعرضن لمشكلات إما صحية أو اقتصادية أو أكاديمية، وذلك بعد استدعاؤهن بشكل حضوري إلى المدرسة، كونه من الصعب تطبيق دراسة الحالة عن بعد وذلك لما تتطلبه هذه الأداة من دقة وضبط، كما أفادت استجابات المرشدات إلى ضرورة تحديث وتطوير نموذج دراسة الحالة المستخدم، خاصة وأن النموذج المرفق على نظام نور يختلف عن النموذج الذي لا زلن يستخدمنه في الميدان الإرشادي الواقعي، وذلك بالرغم من تلقي المرشدات للتدريب المهني بخصوص كتابة دراسة الحالة وفق النموذج المطور من قبل المتخصصات من إدارة التوجيه والإرشاد.

وتماشيًا مع البيانات الكمية التي جمعتها الباحثة، فقد بلغ اختيار المرشدات الطلابيات لأداة دراسة الحالة خلال فترة التعليم التقليدي ما نسبته (73.6%) لتنخفض نسبة اختيار المرشدات لهذه الأداة خلال فترة التعليم عن بعد إلى نسبة بلغت (18.9%).

استخدام أداة الاختبارات والمقاييس

كما ناقشت الباحثة مع المرشدات واقع استخدامهن لأداة الاختبارات والمقاييس في العمل الإرشادي خلال فترتي التعليم سواء الحضوري أو عن بعد، إذ أن استخدام هذه الأداة ليس فعالاً في المدارس، كون الغالبية من المرشدات الطلابيات غير متخصصات في علم النفس وغير مخولات لتطبيق هذه المقاييس، عدا أن دورهن في استخدام هذه الأداة يكون من خلال توجيه أسر الطالبات المحتاجات لإجراء الاختبارات المطلوبة وإحالتهن إلى عيادات أو مراكز نفسية متخصصة ومن ثم مشاركة هذه النتائج مع المرشدة للقيام بدورها فيما بعد، وتلفت الباحثة النظر هنا إلى ما تمتلكه المرشدات من مهنية عالية وذلك في قبولهن للقيود المنطقية المفروضة عليهن فيما يخص استخدامهن لهذه الأداة وهذا ما أشار إليه Naugle (2009) في مقالته المنشورة حول استخدام أداة الاختبارات والمقاييس في التقييم، إذ أكد على ضرورة توافر المؤهلات والخبرات والتدريب اللازم لاستخدام المرشدين الطلابيين لأداة الاختبارات والمقاييس ضمن عملية التقييم الإرشادي.

استخدام أداة حصر الغياب ورصد نشاط الطالبة

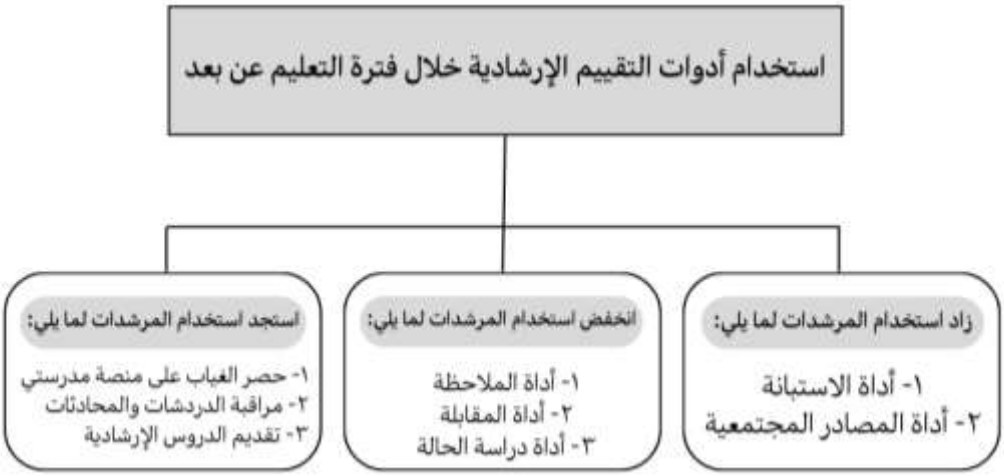
استخدام أداة الدروس الإرشادية

أما فيما يخص أدوات التقييم الإرشادية الجديدة التي ظهرت بالتزامن مع فترة التعليم عن بعد والتي ساعدت المرشدات الطلابيات في جمع المعلومات عن الطالبات فقد تمثلت في حصر غياب الطالبات عن طريق منصة مدرستي،

ومراقبة الدردشات والمحادثات المكتوبة، وإقامة الدروس الإرشادية في الفصول الافتراضية إذ ساعدت الأدوات السابقة في جمع المعلومات عن الطالبات، وهذا ما تتفق معه دراسة AL-halalmeh (2021) ودراسة Hunter (2021) ودراسة Savitz-Romer, Rowan-Kenyon, Nicola, Alexander & Carroll (2021) والتي أفادت باستخدام المرشدين الطلابيين لهذه الأدوات كوسائل للكشف عن احتياجات الطلبة الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد.

أدوات تقييم إرشادية جديدة

وقد وجدت الباحثة اتجاهات إيجابية فيما يخص انفتاح المرشدات الطلابيات على استخدام أدوات تقييم جديدة غير الأدوات التقليدية، خاصة مع التغيرات الحياتية المستمرة، ولا سيما مع المراحل العمرية الهامة التي تتعامل معها المرشدات والمتمثلة بمرحلتي الطفولة والمراهقة، ومن أمثلة هذه الأدوات: تحليل الخطوط وتحليل رسومات الأطفال، واستخدام صندوق البريد الإرشادي، بالإضافة إلى استخدام اللعب في الكشف عن مشكلات الطالبات خاصة للمراحل المبكرة، وعلاجها.



شكل (4) التمثيل النوعي لاستخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد

ثالثًا: المعتقدات المتعلقة بتقديم الإرشاد عن بعد

جدول (6) الموضوعات الفرعية للمعتقدات المتعلقة بتقديم الإرشاد عن بعد

الموضوعات الفرعية (الترميز)	التكرار
مشكلات الطالبات خلال فترة التعليم عن بعد	**21**
انعدام التواصل المباشر والحي بين الطالبة والمرشدة الطلابية	**17**
استخدام المرشدة الطلابية للتقنية	**15**

مشكلات الطالبات خلال فترة التعليم عن بعد

لقد تباينت مواقف وردود أفعال المرشدات الطلابيات حول تجربة الإرشاد عن بعد، والذي قدم بدوره جانبًا إيجابيًا وآخر سلبيًا، إذ كشفت العينة عن جملة من المشكلات الجديدة تزامنًا مع ظرف التعليم عن بعد، منها الغياب المتكرر عن المنصة، وقد كان دور المرشدات في هذه الحالة يتمثل في مراقبة نشاط الطالبات كثيرات الغياب على منصة مدرستي والبحث حول أسباب غيابهن عن طريق التواصل مع أسرهن إما من خلال الاتصالات أو محادثات (WhatsApp) للوصول إلى حلول، أو استدعاء الطالبة ووالدتها بشكل حضوري إلى المدرسة في حال الحاجة لذلك.

وأحد أهم المشكلات الأخرى هي سوء الأوضاع الاقتصادية للأسر مما أدى إلى عجزهم عن توفير الإنترنت اللازم أو الأجهزة الكترونية لبناتهن للدخول إلى المنصة، وكانت احدى المساهمات الإرشادية في هذه الحالة هو التهيئة الإرشادية للطالبات وذلك بتوفير الإنترنت والأجهزة لهن وبشكل مجاني، وهذا ما تتفق معه دراسة Eşici, Tomar & Aliyev (2021) والتي أفادت نتائجها بأن تقديم الخدمات الاجتماعية هو أحد الأدوار التي قام بها المرشدين الطلابيين خلال فترة التعليم عن بعد.

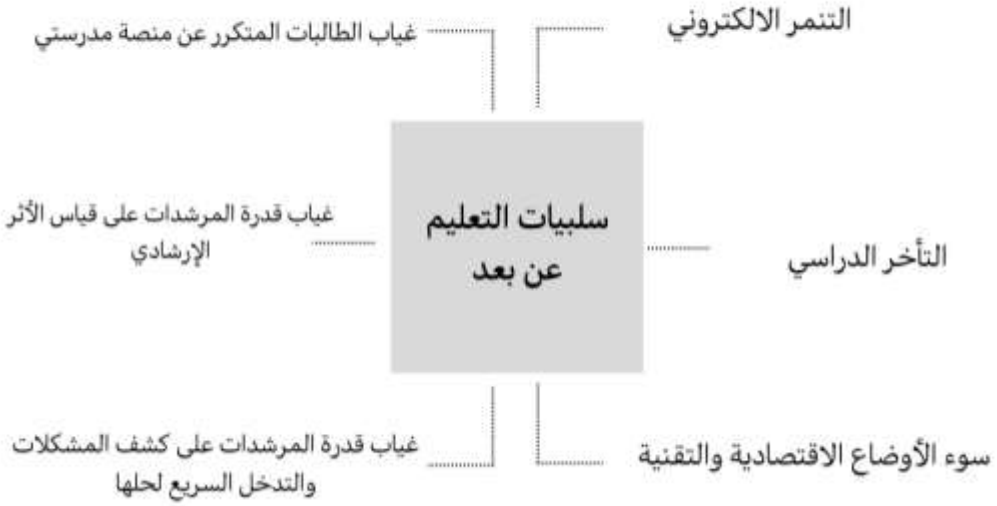
ومع حداثة الوضع الدراسي والتعليم عن بعد -خاصة في بداية الأزمة الصحية- لاحظت المرشدات وجود العديد من حالات التأخر الدراسي، مما دعاهن إلى التصرف مع هذه الحالات واستخدام أدواتهن اللازمة، ومن أهمها حصر الغياب عن طريقة منصة مدرستي والاستدعاء الحضوري للطالبات ومقابلتهن بغرض المساعدة في التقدم الدراسي.

كما ظهرت خلال فترة التعليم عن بعد مشكلة التنمر الإلكتروني كبديل لتدني مشكلة العنف المدرسي، وذلك من خلال الاعتداءات اللفظية بالسب والشتم عن طريق غرف الدردشات المتاحة، وقد كان للمرشدات الطلابيات دورًا فعالاً في مكافحة هذا السلوك المعاصر عن طريق توعية الأهل بمنشورات الكترونية وتقديم دروس إرشادية للطالبات، كما أصدرت وزارة التعليم السعودية "دليل السلوك الرقمي لمنصة مدرستي" موضحة فيه الأسس الأخلاقية والسلوكية الداعمة لبيئة التعليم عن بعد (وزارة التعليم، 2021).

انعدام التواصل المباشر والحي بين الطالبة والمرشدة الطلابية

كشفت استجابات المرشدات الطلابيات خلال المقابلة عن مقدار ما تعتمده مهنة الإرشاد من اعتمادًا كثيفًا على التواصل الحي والمباشر، وذلك لما للغة الجسد من أهمية بالغة في الكشف عن الكثير من الخوافي النفسية التي قد ترغب الطالبة بالتكتم عليها لأسباب عدة.

ففي ظل غياب التواصل الحي والمباشر ظهرت العديد من العقبات التي أعاقت تقدم العملية الإرشادية ومنها غياب قياس الأثر الإرشادي على الطالبة وعدم ضمان المصداقية بالإضافة إلى غياب القدرة على الكشف السريع للمشكلات وتدخل المرشدات لتقديم المساعدة، خلال جمع المعلومات عن طريق أدوات التقييم المتعددة ومن أهمها أداة الملاحظة وأداة لمقابلة وأداة دراسة الحالة.



شكل (5) التمثيل النوعي للمعتقدات السلبية المتعلقة بتقديم الإرشاد عن بعد

استخدام المرشدة الطلابية للتقنية

وفيما يخص الجانب الإيجابي لتقديم الإرشاد عن بعد، فقد أوضحت المرشدات عن ارتياحهن باستخدام التقنية خلال هذه الفترة، خاصة في ظل ما توفره التقنية الحديثة من سرعة ودقة في الإنجازات المهنية المطلوبة منهن، كما أوضحن بأن فترة التعليم عن بعد منحتهن الفرصة لتحسين خبراتهن ومهاراتهن الالكترونية في استخدام البرامج والتطبيقات المتاحة، وهذا ما تتفق معه دراسة Hunter (2021)، ودراسة Al-halalmeh (2021) حيث أفادت الأخيرة بأن المهارات الإرشادية المطلوب توفرها لدى المرشدين خلال فترة التعليم عن بعد مشابهة لتلك المطلوبة منهم خلال فترة التعليم التقليدي، غير أن التركيز الأكبر سيكون على المهارات التكنولوجية نظرًا لما تستدعيه طبيعة هذه المرحلة. كما لاحظت المرشدات أيضًا مثل هذا التقدم التكنولوجي على طالباتهن، إذ اكتشفن في هذه المرحلة مسار مهاري جديد لم يعرفنه من قبل، تميزت من خلاله الكثير من الطالبات اللواتي أظهرن مهارات رقمية متقدمة استطعن عن طريقها التعامل مع التقنية باحترافية وذكاء.

وواصلت المرشدات الطلابيات حديثهن عن إيجابيات التعليم عن بعد في تعامله مع أزمة الكثافة الطلابية، حيث ساعد التعليم عن بعد -سواء في بدايته أو خلال تطبيق نظام المجموعات- في التواصل بشكل أسرع مع جميع الطالبات، وهذا ما تتفق معه دراسة جمعة (2021) حيث ذكر المرشدين خلالها فائدة التعليم عن بعد في التعامل مع مشكلة كثافة الطلاب.

وبالحديث عن الطالبات المستفيدات من عملية التعليم عن بعد، أوضحت المرشدات الطلابيات باستفادة الطالبات ذوات المشكلات الاقتصادية ممن يعانين من الفقر والتدني في الوضع الاقتصادي من عملية التعليم عن بعد، نظرًا لما سيوفره عليهم التعليم عن بعد من مصروفات إضافية، وهذا ما تؤكده دراسة جمعة (2021). كما استفادت الطالبات ذوات المشكلات الصحية من التعليم عن بعد، مثل الطالبات المصابات بالأمراض المزمنة كالضغط والسكري أو الأمراض التنفسية كالربو. كما استفادت المراحل الدراسية الأصغر عمرًا من التعليم عن بعد، وذلك بسبب ما منحهم إياه النظام التعليمي الافتراضي من وقت إضافي لممارسة نشاطاتهم الممتعة.

بالإضـــافة إلى اســـتفادة الطالبات ذوات المشـــكلات النفســـية كالطالبات المُتنمر عليهن أو الطالبات اللواتي يعانين من مشكلات اجتماعية كالخجل الزائد أو القلق الاجتماعي، حيث كان التواصل من وراء الشاشات أكثر سهولة وأريحية لهن.

شكل (6) التمثيل النوعي للمعتقدات الإيجابية المتعلقة بتقديم الإرشاد عن بعد

رابعًا: المتطلبات المهنية لتقديم الإرشاد عن بعد

جدول (7) الموضوعات الفرعية للمتطلبات المهنية لتقديم الإرشاد عن بعد

الموضوعات الفرعية (الترميز)	التكرار
الأعباء الورقية	13
دور الاختصاصي النفسي	7

الأعباء الورقية

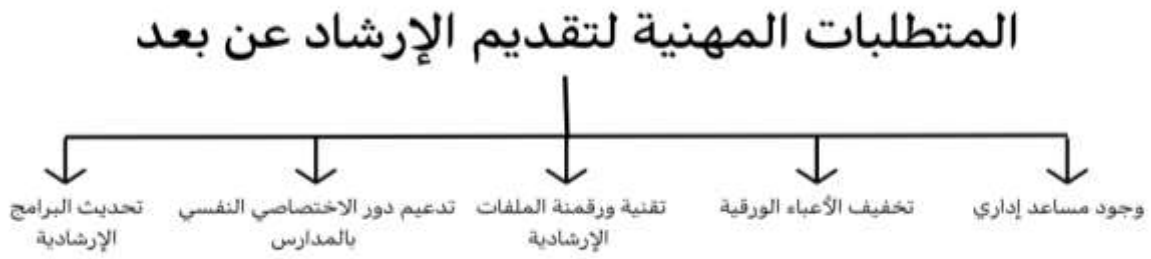
كشفت المرشدات الطلابيات خلال إجراء المقابلة معهن عن بعض المتطلبات المهنية التي ستساعد في زيادة جودة تقديم العملية الإرشادية للطالبات عن بعد، ومن هذه المتطلبات وجود مساعدات إداريات تتلخص أدوارهن في تنظيم وترتيب الملفات الورقية، مع الإشارة إلى ضرورة تخفيف الأعباء الورقية، وذلك بسبب ما تستغرقه الأعباء الورقية من وقت وجهد من الأفضل استغلاله في تقديم الدور الإرشادي الأساسي والمتمثل في متابعة الطالبات وملاحظاتهن وإجراء الجلسات الإرشادية لهن، وقد ساعدت فترة التعليم عن بعد من إدراك المرشدات الطلابيات لهذا الحمل الزائد، فلاحظت المرشدات عند استخدامهن للبرامج والتطبيقات الالكترونية خلال فترة التعليم عن بعد سرعة وسهولة الإنجاز، حيث لم يكن يستدعي الأمر في معظم الأحوال سوى ضغطة زر واحدة، كما طالبت المرشدات بتقديم دورات تدريبية حديثة تساعدهن في تعلم تقنية ورقمنة ملفاتهن،

وهذا ما أكد عليه هلالي (2021) في دراسته والتي أوصت بضرورة التجديد المستمر للبرامج التدريبية للمرشدين ومواكبتها للتحديات المتلاحقة خاصة التحديات المصاحبة لانتشار الرقمنة.

دور الاختصاصي النفسي

وفي ظل الحديث عن الأيادي المساعدة التي تحتجنها المرشدات الطلابيات لضمان جودة وأصالة العمل الإرشادي المقدم، أبلغت المرشدات الطلابيات عن ضرورة وجود اختصاصيين نفسيين مكملين للعمل الإرشادي في المدارس ولو بشكلٍ دوري، خاصة في ظل وجود بعض الحالات الشديدة التي من الصعب على المرشدات تقديم المساعدة لهن، نظرًا لأسباب عدة منها عدم التخصص في علم النفس، أو الافتقار للأدوات المناسبة التي يملكها الاختصاصيين، وهذا ما أكده العرفاوي (2020) في دراسته والتي نادت بضرورة تفعيل دور الاختصاصي النفسي في المؤسسات التربوية والتمييز بين دوره ودور المرشد الطلابي.

كما أشارت احدى المرشدات الطلابيات في حديثها إلى حاجة البرامج الإرشادية الحالية إلى التطوير والتحديث بما يتناسب مع تحديات العصر الجديد، وذلك باعتبار البرامج الإرشادية منفذ هام تصل المرشدة من خلاله إلى الطالبات.



شكل (7) التمثيل النوعي للمتطلبات المهنية لتقديم الإرشاد عن بعد

الربط بين النتائج الكمية والنتائج النوعية

إن أهم ما يتميز به المنهج المختلط هو قدرته على مساعدة الباحث للوصول إلى فهم أعمق لمشكلة الدراسة، وهذا ما اتضح من خلال هذه الدراسة، فبعد التعرف على أدوات التقييم الإرشادية الأكثر استخدامًا لدى العينة خلال فترة التعليم التقليدي والتعليم عن بعد، ساهم بعد ذلك المنهج النوعي في الكشف عن الصعوبات التي واجهت المرشدات الطلابيات في استخدام هذه الأدوات خلال فترة التعليم عن بعد، بالإضافة إلى التعرف على المستجدات الحاصلة في استخدام هذه الأدوات، مع الخروج بمقترحات تطويرية من شأنها رفع جودة استخدام أدوات التقييم الإرشادية وذلك عن طريق تحليل محتوى مقابلة المجموعة المركزة مع عينة الدراسة .

فقد ساهمت المقابلة الجماعية في الكشف عن التحولات التي حدثت في دور المرشدات الطلابيات خلال فترة التعليم عن بعد، بالإضافة للتغيرات الحاصلة في استخدامهن لأدوات التقييم الإرشادية في نفس الفترة، مع الكشف عن معتقداتهن حول الإرشاد عن بعد وحصر احتياجاتهن المهنية في ظل هذا الظرف التعليمي الخاص .

ومن الجدير بالذكر ما جاء متوافقًا بين البيانات الكمية والنوعية حول أدوات التقييم الإرشـــادية المســـتخدمة فكما جاءت المقابلة والملاحظة ودراســـة الحالة في قائمة الأدوات الأكثر اســـتخدامًا خلال فترة التعليم التقليدي، عبرت المرشـــدات عن افتقارهن لهذه الأدوات خلال فترة التعليم عن بعد، لتتصـــدر أداتي الاســـتبانة الإلكترونية والمصـــادر المجتمعية (والمتمثلة بالمعلمات والأسر) قائمة الأدوات الأكثر استخدامًا خلال فترة التعليم عن بعد.

6. ملخص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

1.6. ملخص نتائج الدراسة

توصلت الدراسة الحالية لعدد من النتائج ومن أبرزها ما يلي:

- جاءت أداة المقابلة وأداة الملاحظة وأداة دراسة الحالة في أعلى قائمة أدوات التقييم الإرشادية المستخدمة خلال فترة التعليم التقليدي لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة.
- جاءت أداة الاستبانة وأداة المصادر المجتمعية وأداة السير الذاتية في أعلى قائمة أدوات التقييم الإرشادية المستخدمة خلال فترة التعليم عن بعد لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة.
- وجود تحولات في دور المرشـــدات الطلابيات في مدينة جدة خلال فترة التعليم عن بعد خاصـــة في بداية الجائحة أدت إلى تعطيل دورهن الإرشادي.
- افتقار المرشدات الطلابيات في مدينة جدة لاستخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم عن بعد ومن أهمها المقابلة والملاحظة ودراسة الحالة، لتحل محلها أداتي الاستبانة الإلكترونية والمصادر المجتمعية، بالإضافة إلى استخدام أدوات أخرى مستجدة منها تقديم الدروس الإرشادية وحصر الغياب عن طريقة منصة مدرستي، ومراقبة الدردشات والمحادثات الكتابية.
- وجود اتجاهات إيجابية وسلبية نحو تقديم الإرشاد عن بعد لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة.
- حاجة المرشدات الطلابيات بمدينة جدة إلى: تخفيف الأعباء الورقية ورقمنتها، ودعم دورهن بوجود الاختصاصي النفسي والمساعد الإداري، بالإضافة إلى تطوير وتحديث البرامج الإرشادية.

2.6. توصيات الدراسة

في ضوء ما سبق عرضه ومناقشته وبعد مراجعة الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسات الحالية التي بحثت عن واقع استخدام أدوات التقييم الإرشادية خلال فترة التعليم التقليدي وفترة التعليم عن بعد، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- حث الاختصاصيين على تطوير أدوات التقييم الإرشادية المستخدمة.
- التركيز على تقنية ورقمنة الأدوات التقييمية الإرشادية لتتلاءم مع متطلبات العصر الحديث.
- تمكين الدور الإرشـــادي خلال فترة التعليم من بعد من خلال تســـهيل اســـتخدام العاملين في مجال الإرشـــاد الطلابي لجميع الأساليب والأدوات الممكنة.
- مراعاة جميع الفئات والمراحل العمرية عند تطوير أو تصميم أدوات التقييم الإرشادية.
- تخفيف الأعباء الورقية في الإرشاد الطلابي.

- إشراك الاختصاصي النفسي في العمل بالمجال التربوي جنبًا إلى جنب مع المرشد الطلابي.
- تحديث نموذج دراسة الحالة.
- تحديث البرامج الإرشادية لتتوافق مع تطورات العصر الحالية.
- تكثيف استخدام المنهج المختلط في المجال التربوي بما يتناسب مع متطلبات الدراسة، لما يمنحه هذا المنهج من تعمق وإدراك أكبر للمشكلات البحثية.

3.6. الدراسات المقترحة

- إجراء دراسات عن الأدوات التقييمية الإرشادية كل أداة على حدة وذلك بغرض التعمق والتوسع.
- إجراء دراسات عن الأدوات التقييمية الإرشادية على عينات أخرى.
- تصميم أدوات تقييم إرشادية مختلفة ومبتكرة، ومحاولة رقمنتها لمساعدة العاملين في المجال الإرشادي.

7. الخاتمة

تعد أدوات التقييم الإرشادية حجر أساس في العملية الإرشادية، فهي تكسب المرشد فهمًا أعمق لشخصية المسترشد، كما تمنحه قدرة أعلى على تحديد احتياجاته الإرشادية، مما يدعم حصول المسترشد على أفضل خدمة ودعم إرشادي.

وتعد المدارس أحد أهم جبهات المؤسسات التربوية، إذ يقضي فيها الفرد العديد من سنوات عمره، ولا سيما أكثر الفترات العمرية أهمية والمتمثلة في (الطفولة- المراهقة)، لذا اختارت هذه الدراسة إيلاء اهتمامها لهذه المنطقة الأساسية، فاختارت البحث حول استخدام المرشدات الطلابيات من مدينة جدة لهذه الأدوات التقييمية خلال فترة التعليم التقليدي والتعليم عن بعد.

وللوصول لفهم أعمق عن هذه المشكلة استخدمت الباحثة المنهج المختلط لتقدم معلومات دقيقة وشاملة عن الصعوبات والمستجدات وكذلك المقترحات المتعلقة باستخدام هذه الأدوات خلال فترة التعليم عن بعد، وذلك عن طريق إجراء مقابلة جماعية مع عينة من المرشدات الطلابيات بمدينة جدة، وبالتالي قدمت الباحثة التوصيات للمتخصصين والمهتمين بالإرشاد الطلابي لمساعدتهم في تطوير هذه الأدوات وتحسين استخدامها.

8. المراجع

1.8. المراجع العربية

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف والغرير، أحمد نايل. (2009). *التشخيص والتقييم في الإرشاد*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2011). *المهارات الإرشادية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو البصل، نغم محمد سليمان. (2014). درجة ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات مهنة الإرشاد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة البلقاء. *المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط، 30*، (1)، 313-349.

أبو المعاطي، وليد محمد. (2014). تقويم أداء مرشد الموهوبين بالمملكة العربية السعودية في ضوء أدواره المهنية. *المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط، 30*، (4)، 357-399

أبو زعيزع، عبد الله. (2009). *أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق*. دار يافا العلمية.

أبو فارس، عبد الرحمن وبن طالب، عائشة. (2019). الخدمات الإرشادية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من وجهة نظر تلاميذ التعليم الثانوي. *مجلة التمكين الاجتماعي،1*، (4)، 326-351.

أحمد، حنان مصطفى. (2021). تعليم عن بعد أم بعد عن تعليم نظرة تحليلية للعملية التعليمية في ظل الظروف الراهنة وجائحة كورونا. *المجلة التربوية لجامعة سوهاج، 2*، (88)، 692-706.

الأتربي، شريف بن محمد. (2021، يناير 28). الإرشاد الطلابي في بيئة التعليم عن بعد. *صحيفة الجزيرة*. https://www.al-jazirah.com/2021/20210128/ar6.htm

الحميده، عبد الله بن إبراهيم. (1998). الميثاق الأخلاقي لتوجيه والإرشاد الطلابي في مدارس التربية والتعليم. https://www.qassimedu.gov.sa/edu/attachment.php?attachmentid=21480&d=1281126405

الدليم، فهد عبد الله. (2004). واقع التقويم النفسي في العمل الإرشادي الطلابي. *جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، (24)، 187-237.

الرشود، عبد الله بن محمد. (2015). مدى رضا طلاب التعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود عن الإرشاد الأكاديمي وسبل تطويره من وجهة نظرهم. *مجلة البحث العلمي في التربية، 16*، 587- 628.

الزهراني، علي سليمان أحمد. (2020). تقويم خدمات التوجيه والإرشاد من وجهة نظر مرشدي الطلاب في المدارس الثانوية بمحافظة جدة. *المجلة العربية للتربية النوعية،4*، (15)، 105-142.

الشاماني، معوض بن عوض الله. (2011). *مدى إلمام المرشد الطلابي بأسلوب دراسة الحالة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد والمرشدين الطلابيين*. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى]. منصة درر المعرفة.

الصمادي، دلال. (2020، أكتوبر، 25). الإرشاد المدرسي عن بعد في ضوء تفشي كورونا. *ملهم*. https://shortest.link/32wf

العباني، سلامة الشارف سالم. (2015، ديسمبر، 19-20). *اتجاهات معاصرة في الإرشاد النفسي (الإرشاد عن بعد نموذجًا)* [عرض ورقة]. مؤتمر الجامعة في خدمة المجتمع، جامعة الزيتونة، كلية الآداب والعلوم، ليبيا، ترهونة.

العجلان، أحمد بن عبد الله بن محمد. (2015). تفعيل أداء المرشد الطلابي لبرامج التوجيه والإرشاد بالمدارس الثانوية. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، 16، (39)، 180-212.

القعدان، فراس ياسين. (2019). فاعلية الإرشاد المدرسي من وجهة نظر المديرين والمرشدين التربويين في مدارس محافظة جرش. *مجلة جرش للبحوث والدراسات، 20*، (1)، 1-26.

المالكي، عبد العزيز سالم والحنو، إبراهيم عبد الله عبد العزيز. (2019). واقع مشاركة المرشد المدرسي في الخطة التربوية الفردية لطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 9*، (31)، 144-184.

المبارك، عادل بن حسين بن أحمد. (2017). المعوقات التي تواجه المرشدين الطلابيين بالمدارس الثانوية الحكومية والأهلية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين ووكلاء ومدراء المدارس. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 27*، (96)، 205-248.

المطيري، جهز فهد عقاب. (2021). الإرشاد النفسي من التقليدية إلى الإرشاد والعلاج عن بعد: دراسة في اتجاهات المسترشدين من طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الخجل وقلق التفاعل وبعض العوامل الديموغرافية. *المجلة الدولية للتنمية، 10*، (1). 73-92.

الملحم، عبد المحسن بن حمد. (2015). الاحتياجات التدريبية للمرشدين الطلابيين للتعامل مع الطلبة الموهوبين في المدارس الحكومية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس*، (42)، 393-427.

النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. (2013). *الإرشاد النفسي والتربوي*. دار ومكتبة الحامد.

الهويش، فاطمة خلف. (2017). تقويم العمل الإرشادي المدرسي في ضوء متغيري البرامج والخدمات المقدمة والممارسة المهنية الإرشادية في منطقة الدمام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية- جامعة عين شمس، 3*، (18)، 25-58.

بالكين، ريتشارد وجانك، جيرالد. (2016). *النظرية والتطبيق للتقييم في الإرشاد النفسي* (سهام درويش أبو عيطة وهند عبد المجيد الحموري، مترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في 2013).

بلان، كمال يوسف. (2015). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. دار الإعصار العلمي.

جمعة، ثابت حسن. (2021). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في ظل جائحة كورونا والتعليم الالكتروني. *مجلة الدراسات المستدامة، 3*، (4)، 802-842.

حداد، عفاف وعبد الله، سليم. (2002). مدى ممارسة المرشد النفسي لفنيات المقابلة الإرشادية من وجهة نظر المسترشدين. *أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،18*، (1)، 33-52.

خليفة، إسماعيل. (2021). الإرشاد النفسي المدرسي عن بعد -الضرورة والمعوقات في ظل جائحة فيروس كورونا (كوفيد-19). *مجلة الشامل للعلم التربوية والاجتماعية، 4*، (1) 108-115.

زهران، حامد عبد السلام. (2005). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. (ط.4). عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام. (2005). *التوجيه والإرشاد النفسي*. (ط.4). عالم الكتب.

شـــاهين، محمود أحمد محمد. (2014). درجة امتلاك المرشـــدين التربويين في المدارس الحكومية الفلســـطينية للمهارات الإرشادية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15*، (3)، 183-208.

شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

شريك، عمر. (2019). توظيف الإنترنت في مجال الإرشاد النفسي والتربوي. *دفاتر المخبر، 14*، (1)، 447- 462.

صالح، عبد الرحمن إسماعيل. (2013). *فنيات وأساليب العملية الإرشادية*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (2007). *التعليم عن بعد والتعليم المفتوح*. دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عساف، لؤي محمد. (2018). تقييم واقع خدمات الإرشاد النفسي المقدمة للأطفال المنتفعين من مؤسسات الرعاية الاجتماعية في الأردن. *مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 45*، (1)، 1-17.

عميرة، جويدة، وعليان، علي، وطرشـون، عثمان. (2019). خصـائص وأهداف التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني: دراسـة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية- المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 6*، 285-298.

عبد الرزاق، خنساء. (2008). أساليب التقويم النفسي لدى المرشد التربوي. *مجلة الفتح*، (35).

عمر، أحمد مختار عبد الحميد. (2008). *العربية المعاصرة*. عالم الكتب.

فرج، صفوت. (2007). *القياس النفسي*. (ط.6). دار الأنجلو المصرية.

كوري، جيرالد. (2011). *النظرية والتطبيق في الإرشـاد والعلاج النفسـي*. (سـامح وديع الخفش، مترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في 2008).

مسعود، جبران. (1992). *الرائد معجم لغوي عصري*. (ط.7). دار العلم للملايين.

مصطفى، نعمة محمد السيد. (2019). مجموعات النقاش البؤرية: الأسس النظرية والاعتبارات المنهجية. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 9*، (3)، 163-189.

ملحم، سامي محمد. (2015). *الإرشاد النفسي عبر مراحل العمر*. دار الإعصار العلمي.

هلالي، ممدوح مسعد أحمد. (2021). الاحتياجات التدريبية للمرشدين الطلابيين في ضوء تحديات الرقمنة من وجهة نظرهم. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، 22*، (1)، 16- 25.

وزارة التعليم (2020، يوليو 14). التعليم قدمت ٨٥ ألف خدمة اسـتشـارية للطلاب والطالبات خلال جائحة كورونا. https://old.moe.gov.sa/ar/news/Pages/85-2020-rd.aspx

وزارة التعليم. (2021). *وثيقة الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (دليل الأهداف والمهام)*. https://moe.gov.sa/ar/aboutus/nationaltransformation/RPRLibrary/الدليل التنظيمي للمدارس.pdf

2.8. المراجع الأجنبية

Al-Halalmeh, S. (2021). School Counseling Skills Needed to Activate Distance Learning in Light of Covid-19 Pandemic. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *12*(6), 1189-1194.

Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *7*(2), 90-109.

American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), & National Council on Measurement in Education (NCME). (2014). *Standards for educational and psy- chological testing*. Washington, DC: Authors.

Azzi- huck, K & Semis, T.(2020). "Managing the Impact Of COVID- 19 on Education Systems Around the World: How Countries are Preparing, Coping, and Planning for Recovery". World Bank Blogs. https://blogs.worldbank.org/education/managing-impact-covid-19-education-systems-around-world-how-countries-are-preparing

Balkin, R. S., & Juhnke, G. A. (2018). *Assessment in counseling: Practice and applications*. Oxford University Press.

Benight, C. C., Ruzek, J. I., & Waldrep, E. (2008). Internet interventions for traumatic stress: A review and theoretically based example. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, *21*(6), 513-520.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Clark, A. J. (2001). Early recollections: A humanistic assessment in counseling. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, *40*(1), 96-104.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative, and Mixed methods approached*. (4th) ed. SAGE Publications, Inc.

Dack, H., & Merlin-Knoblich, C. (2019). Improving Classroom Guidance Curriculum with" Understanding by Design". *Professional Counselor*, *9*(2), 80-99.

Drummond, R. J., Jones, K. D. & Sheperis, C.J. (2019). Assessment procedures for counselors and helping professionals (9th ed.). Boston, MA: Pearson.

Edinburgh Napier University. (2016). *Mental Health Case Conference Protocol for Students.* https://shortest.link/33gW

Ekstrom, R. B., Elmore, P. B., Schafer, W. D., Trotter, T. V., & Webster, B. (2004). A survey of assessment and evaluation activities of school counselors. *Professional School Counseling*, 24-30.

Gibson, R. L. & Mitchell, M. H. (1990). Introduction to counselling and guidance. (3rd Ed.): New York: Macmillan Publishing Company.

Given, L. M. (Ed.). (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage publications.

Handler, L., & Meyer, G. J. (1998). The importance of teaching and learning personality assessment. In L. Handler & M. J. Hilsenroth (Eds.), Teaching and learning personality assessment. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hays, D. G. (2013). Assessment in counseling: A guide to the use of psychological assessment procedures. (5th). American Counseling Association.

Holcomb-McCoy, C. (2004). Using the family autobiography in school counselor preparation: An introduction to a systemic perspective. *The Family Journal*, *12*(1), 21-25.

Hunter, T. M. (2021). Virtual School Counseling Amid the COVID-19 Pandemic. [Doctoral dissertation, University of Librty]. Scholars Crossing. https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2978/

Karaman, M. A., Eşici, H., Tomar, İ. H., & Aliyev, R. (2021). COVID-19: Are School Counseling Services Ready? Students' Psychological Symptoms, School Counselors' Views, and Solutions. *Frontiers in Psychology*, *12*.

Leppma, M., & Jones, K. D. (2013). Multiple assessment methods and sources in counseling: Ethical considerations. Vistas 2013.

Lovely Professional University. (2012). Guidance And Counseling. https://cupdf.com/document/guidance-and-counseling-lpu-distance-education-lpude-1-understand-the-concepts.html

Marrelli, A. F. (2007). Collecting data through case studies. *Performance Improvement*, *46*(7), 39-44.

Milner, J., O'Byrne, P., & Campling, J. (2004). *Assessment in Counselling: Theory, process and decision making*. Macmillan International Higher Education.

Muic, K. (2019, Novmber 5). What are Ways School Counselors can Use Technology? Graduate Programs for Educators. https://2u.pw/U6b58

Naugle, K. A. (2009). Counseling and testing: What counselors need to know about state laws on assessment and testing. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *42*(1), 31-45.

Neukrug, E., Peterson, C. H., Bonner, M., & Lomas, G. I. (2013). A national survey of assessment instruments taught by counselor educators. *Counselor Education and Supervision*, *52*(3), 207-221.

Oluwatosin, S., & Popoola, B. (2018). Assessment and Testing In Counselling Practice. Advances in Social Sciences Research Journal, 5(3). 266-275.

Osborn, D. S., Peterson, G. W., & Hale, R. R. (2014). Virtual school counseling. *Professional School Counseling*, *18*(1), 2156759X0001800114.

Peterson, C. H., Lomas, G. I., Neukrug, E. S., & Bonner, M. W. (2014). Assessment use by counselors in the United States: Implications for policy and practice. *Journal of counseling & development*, *92*(1), 90-98.

Rethfeldt, S. (2011). *Counselling troubled adolescents in New Zealand secondary schools: Counsellors' experience of assessment* (Doctoral dissertation, Auckland University of Technology).

Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers.* London: Sage Publications.

Savitz-Romer, M., Rowan-Kenyon, H. T., Nicola, T. P., Carroll, S., & Hecht, L. (2020). Expanding support beyond the virtual classroom: Lessons and recommendations from school counselors during the COVID-19 crisis. Harvard Graduate School of Education/Boston College, Chestnut Hill/Cambridge, MA.

Savitz-Romer, M., Rowan-Kenyon, H. T., Nicola, T. P., Alexander, E., & Carroll, S. (2021). When the kids are not alright: School counseling in the time of COVID-19. Aera Open, 2021, 7: 23328584211033600.

Sedofia, J. (2014). Non-Test Appraisal Techniques: Biographies and Autobiographies. *Journal of Studies in Social Sciences*, *6*(1), 86-96.

Seidel, E. J., Mohlman, J., Basch, C. H., Fera, J., Cosgrove, A., & Ethan, D. (2020). Communicating mental health support to college students during COVID-19: an exploration of website messaging. *Journal of community health*, *45*(6), 1259-1262.

Steele, T., Nuckols, G., & Stone, C. (2020). Technology Trends in School Counseling. *Journal of School Counseling*, *18*(10), n10.

Swanson, R. A., & Holton, E. F. (2005). *Research in organizations: Foundations and methods in inquiry*. Berrett-Koehler Publishers.

Turner, P., & Turner, S. (2009). Triangulation in practice. *Virtual reality*, *13*(3), 171-181.

Villalba, J. A., Latus, M., Hamilton, S., & Kendrick, C. (2005). School counselors' knowledge of functional behavioral assessments. *Behavioral Disorders*, *30*(4), 449-455.

Watson, J. C., & Flamez, B. (2014). *Counseling assessment and evaluation: Fundamentals of applied practice*. Sage Publications.

Willemsen, J., Della Rosa, E., & Kegerreis, S. (2017). Clinical case studies in psychoanalytic and psychodynamic treatment. *Frontiers in Psychology*, *8*, 108.

Wells, R. (2021). The Impact and Efficacy of E-Counselling in an Open Distance Learning Environment: A Mixed Method Exploratory Study. *Journal of College Student Psychotherapy*, 1-18.

Young, A., & Kaffenberger, C. (2011). The beliefs and practices of school counselors who use data to implement comprehensive school counseling programs. *Professional School Counseling*, *15*(2), 2156759X1101500204.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v4.40.4