

واقع التقويم النفسي في العمل الإرشادي الطلابي

د. فهد بن عبدالله الدليم

أستاذ مشارك بقسم علم النفس

كلية التربية بجامعة الملك سعود

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع التقويم النفسي في العمل الإرشادي الطلابي المدرسي وعلاقته بمتغيرات التخصص العلمي والمرحلة التعليمية والخبرة العملية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين، لذلك قام الباحث بتصميم استبانة تتكون من عشرين بنداً إضافة إلى سؤال مفتوح عن مدى أهمية المقاييس والاختبارات النفسية والمهنية وزعت بطريقة عشوائية على بعض المرشدين في مناطق الرياض ومكة المكرمة والدمام وقد بلغت العينة النهائية مائة واثنين وستين مرشداً طلابياً. كشفت نتائج الدراسة عن أن أساليب المقابلة والسير الذاتية والملاحظة والتقارير ودراسة الحالة هي الإجراءات التقويمية الأكثر استخداماً، في حين أن حوالي ٨٠٪ من أفراد العينة يرون أهمية المقاييس والاختبارات للعمل الإرشادي للمساعدة في القيام بعدة إجراءات مثل التشخيص ووضع الخطط العلاجية والإرشادية وتحديد الميول والاستعدادات. كما أظهرت الدراسة أهمية التخصص العلمي في تحديد أسلوب التقويم والنظرة لأهمية القياس النفسي، في حين لم تكن هناك دلالات جوهرية لمتغيري الخبرة العملية والمرحلة التعليمية، من هنا فقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها العمل على التوسع في استخدام المقاييس والاختبارات إضافة إلى التنويع في برامج وخدمات الإرشاد لكي تتحقق متطلبات كل مرحلة عمرية وتعليمية، مع السعي إلى عدم تكليف غير المتخصصين والمؤهلين تأهيلاً مناسباً بالعمل في المجال الإرشادي.

The present study designed to show the nature of Psychological evaluation methods used by school counselors in three different large regions of Saudi Arabia. It, also, aimed at exploring the relationship between the evaluative methods and the academic

speciality, professional experience and educational stage. A 20 item questionnaire was developed by the researcher and implemented to 162 school counselors. Over 90% of school counselors stated that they are using the methods of interview, autobiographic reports and observation in their evaluative practices. Also, 80% of the study sample believe that testing and measurement tools are important to their school counseling work. Several recommendations were presented in regards, to the necessity of implementing testing procedures and measurement tools and designing more distinguished counseling programs and services to meet the needs of each age and educational stage.

المقدمة:

أصبحت خدمات التوجيه والإرشاد الطلابي من ضمن الخدمات الأساسية والرسمية في المؤسسات التعليمية، نظراً للحاجة المتزايدة لها من قبل الطلاب سواء فيما يتعلق بشؤونهم الشخصية أو الأكاديمية أو التربوية أو الاجتماعية أو الحياتية. وتعد عملية التقويم النفسي من الإجراءات والممارسات الرئيسة في أي برنامج إرشادي مدرسي، حيث تعنى بمعرفة خصائص واستعدادات وسلوك واتجاهات وميول وقدرات الطلاب وتوظيفها بالصورة المناسبة التي تحقق لهم التوافق والتكيف المنشود. تشير رمزية الغريب (١٩٨١م) في تناولها لمراحل تطور خدمة التقويم النفسي والتربوي إلى أن عملية التقويم والقياس قد وصلت في فترة الستينيات إلى درجة كبيرة من الدقة سواء كان ذلك فيما يتعلق بقياس التحصيل وتقويمه أم في قياس الاستعدادات، وتضيف أن علماء النفس والتربية اتجهوا إلى استخدام القياس ليس من أجل مقارنة الفرد بغيره فقط وإنما لمقارنة الفرد بنفسه أيضاً، حتى يمكن مساعدته في فهم إمكاناته وتوجيهه نحو المسار الدراسي والمهني الملائم لهذه الاستعدادات. أما زيتووسكي (Zytowski.1994) فقد أكد على أن التوجيه المهني بآلياته وأدواته المختلفة قد شكل خلال عقد الثمانينيات قوة وحدت بين الإرشاد والقياس وأكدت جدوى التكامل وأهميته بين هاتين الخدمتين الحيويتين في المجال المدرسي.

يرى عمر (١٩٩٩م) أن الهدف الأساس لخدمة التقويم النفسي هو مساعدة التلاميذ على فهم أنفسهم فهماً جيداً، واتخاذ قراراتهم بأنفسهم على أسس تربوية ونفسية سليمة، كما أن هذه الخدمات تسهم في تسهيل عملية نمو الفرد وتطوير شخصيته من جميع جوانبها الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية.

أما ريان (١٩٧٨م) فتعتقد أن خدمات التقويم النفسي هي العنصر الأساس في برنامج التوجيه والإرشاد حيث يسعى المرشد بطرق علمية منظمة إلى تحديد خصائص وصفات وإمكانات كل طالب وذلك بتحليل شخصيته بمختلف الطرق من أجل جمع المعلومات الضرورية عنه وذلك لمساعدته على فهم نفسه وتطوير إمكاناته لكي يستطيع اتخاذ القرارات المناسبة ويوجه نفسه التوجيه السليم (في الدوسري ١٩٨٥م)

أما بلكن (١٩٨١م) فيتناول الموضوع في إطار أكثر تحديداً مؤكداً على أن خدمات التقويم النفسي مصممة لجمع وتحليل البيانات بشأن كل طالب بغرض مساعدته في تنفيذ خطته وتحسين الجوانب التي يعاني فيها من القصور أو الضعف وتحديد جوانب الصعوبات التي يمكن أن تتداخل مع نمو الطالب. وفي السياق نفسه أيضاً، يحدد إيساكسن (Isaksen, 1964) مجموعة من وظائف المرشدين الطلابيين ذات الصبغة التقويمية والتي يمكن إجمالها في قيام المرشد بتطبيق أساليب القياس وأدوات الاختبارات المخصصة لمساعدة التلاميذ في تقدير وتقويم إمكاناتهم وإنجازاتهم وميولهم مع تزويدهم بكل المعلومات التي تخدم حاجاتهم المهنية والتعليمية والشخصية والاجتماعية، إضافة إلى مساعدة الطلبة الجدد في اختيار المواد وتحديد الشعب والفصول الدراسية بناء على الفروق الفردية.

لقد ورد في دليل المرشد الطلابي في مدارس التعليم العام الصادر عن الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد بوزارة التربية والتعليم عام (٢٠٠٢م) أن مهمة المرشد هي مساعدة الطالب على فهم ذاته ومعرفة قدراته والتغلب على ما يواجهه من صعوبات ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي والمهني لبناء شخصية سوية في إطار التعاليم الإسلامية.

إن النظرة الأولى لما ورد في هذه المهام تعكس حجم وأهمية الدور المتوقع للمرشدين الطلابيين في عملية التقويم النفسي من أجل بلورة هذه

المهام وترجمتها إلى واقع ملموس وممارسات عملية إرشادية، لكن دراسات عدة (الشناوي ١٩١١م، الزهراني ١٩٩١م، الدليم ٢٠٠١م) كشفت عن افتقار العمل الإرشادي في مدارسنا إلى الممارسات التقويمية وإجراءات القياس التي يمكن لها تحقيق مثل هذه المهام، لذلك تسعى الدراسة الحالية للبحث في واقع خدمات التقويم النفسي في عمل المرشدين الطلابيين في مدارس التعليم العام للتعرف على طبيعة أساليب التقويم المستخدمة لتفعيل هذه المهام، ومدى ارتباطها بنوعية تأهيل المرشد وخبرته والمرحلة التعليمية التي يمارس فيها أنشطته ومهامه الإرشادية!

مشكلة الدراسة:

يرى أبو حطب وعثمان (١٩٧٩م) أن التقويم والقياس يفيد في جمع المعلومات عن الأفراد الذين يعانون من المشكلات الفردية الخاصة بالتكيف والتوجيه والنمو إضافة إلى مشكلات الجماعات من حيث التحصيل والانتقاء أو التوجيه المهني والتربوي والتصنيف، ويضيفان: إن دور التقويم النفسي لا يقتصر على مجرد جمع المعلومات، وإنما يمتد إلى زيادة استبصار المرشد وفهمه للتعامل مع سلوك الأفراد وحالاتهم الانفعالية والذهنية، حتى يستطيع الوصول إلى التشخيص المناسب، بل إنها يذهبان إلى أبعد من ذلك بقولهما: إن خدمة التقويم النفسي متى توافرت لها بعض الشروط والمواصفات يمكن أن تسمح للمرشدين بعمل توقعات دقيقة عن أوضاع الحالات المستفيدة من المسترشدين. أما عبد السلام وزملاؤه (١٩٩١م) فيعتقدون أن نجاح الإرشاد يتطلب فهماً كاملاً للفرد وهذه العملية يمكن القيام بها باستخدام عدة وسائل أهمها الاختبارات النفسية التي تساعد في قياس القدرات العقلية والاستعدادات والميول وسمات الشخصية والقيم والاتجاهات. لقد ورد في التوصية العشرين من توصيات اجتماع خبراء التوجيه المدرسي والمهني في المرحلة الثانوية الذي عقد في

البحرين في أكتوبر (٢٠٠٠م)، التأكيد على ضرورة توافر أدوات القياس النفسية والتربوية والمهنية التي يقتضيها تنفيذ المرشد للمهام الخاصة بدوره المهني. كما أن التوصية التاسعة في تقرير مكتب التربية لدول الخليج العربي بخصوص الإرشاد التربوي في جامعات الدول الخليجية الصادر في عام (١٩٩٠م) قد نصت على ضرورة العمل على توافر أدوات ووسائل القياس والتقويم مثل اختبارات الميول والشخصية والذكاء ومقاييس التقدير والاستبانات اللازمة لعمل المرشد وتدريبه على حسن استخدامها واستخلاص نتائجها.

أما على المستوى المحلي فقد أوصت دراسات عدة بضرورة الاهتمام بوسائل التقويم وأدوات القياس في العمل الإرشادي الطلابي في مدارس التعليم العام (الشناوي ١٩٩١م، الزهراني ١٩٩١م، الدوسري ٢٠٠٠م). كما أن نتائج دراسة قام بها الدليم (٢٠٠١م) على ٢١٤ من المرشدين الطلابيين بمدارس منطقة الرياض، قد أظهرت أن الممارسات التقويمية في عملهم الإرشادي هي الأقل بين الممارسات الوقائية والإرشادية العلاجية، من هنا فقد وجد الباحث أن هناك حاجة للبحث في هذا الموضوع من أجل التعرف على واقع التقويم النفسي في العمل الإرشادي الطلابي في مدارس التعليم العام، خاصة في ظل عدم التركيز على هذا الموضوع في صورة دراسات مستقلة تغطي مختلف جوانب هذه القضية. من هنا يمكن القول: - بصورة أكثر تحديداً - إن هذه الدراسة ستحاول الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما أساليب التقويم النفسي الأكثر استخداماً من قبل المرشدين في

المدارس؟

٢. هل توجد علاقة لمتغيرات التخصص العلمي والخبرة العملية والمرحلة

التعليمية بطبيعة الأسلوب المستخدم في عملية التقويم النفسي؟

٣. ما مدى أهمية الاختبارات والمقاييس من وجهة نظر المرشدين الطلابيين؟ وهل توجد علاقة لذلك بنوعية التخصص العلمي أو مدة الخبرة العملية أو طبيعة المرحلة التعليمية التي يمارسون فيها العمل الإرشادي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على أساليب التقويم النفسي وإجراءاته المستخدمة من قبل المرشدين الطلابيين في مدارس التعليم العام في المملكة.
٢. الكشف عن علاقة متغيرات التخصص العلمي والخبرة العملية والمرحلة التعليمية باستخدام هذه الأساليب والإجراءات من قبل المرشدين.
٣. التعرف على وجهة نظر المرشدين بشأن أهمية الاختبارات والمقاييس للعمل الإرشادي الطلابي وعلاقة ذلك بمتغيرات التخصص العلمي والخبرة العملية والمرحلة التعليمية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الجوانب الآتية:

أولاً: تعد هذه الدراسة - على حد علم الباحث - الأولى من نوعها سواء على المستوى المحلي أو الخليجي أو حتى العربي، فتناول هذه القضية يأتي دائماً محدوداً جداً وفي إطار سياق عام لموضوعات متعددة في مجال الإرشاد الطلابي، لكن لا توجد دراسة محددة تصدت للبحث في هذا الموضوع وحاولت معالجته بصورة مركزة أو مستقلة، لذا يتوقع الباحث أن تضيف هذه الدراسة قيمة نظرية وعلمية سواء في شأن التقويم النفسي خاصة أم في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي والمدرسي عامة.

ثانياً: أن التعرف على واقع التقويم النفسي في العمل الإرشادي الطلابي يمكن أن يساعد في مراجعة وتطوير وتحديث الأساليب والأدوات المستخدمة من قبل المرشدين في ظل التغيرات المتلاحقة والمستجدات الكثيرة التي تطرأ على برامج وخطط العمل التعليمي، التي منها على سبيل المثال لا الحصر، ما تتبناه وزارة التربية والتعليم من برامج للكشف عن الموهوبين التي حظيت باهتمام رسمي كبير، تمثل في إنشاء مؤسسة باسم الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، وهذا بالطبع يعني ضرورة توافر أدوات قياسية وإجراءات تقويمية مناسبة إضافة إلى تطوير وتنفيذ مهارات وإمكانات المرشدين لكي يقوموا بدورهم المأمول على أسس موضوعية؛ كذلك الحال بالنسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تم تصميم برامج خاصة تهدف إلى دمجهم مع الطلاب العاديين؛ مما يعني تقويماً مستمراً واستخدماً كبيراً لأدوات قياسية وتقويمية متعددة من أجل الكشف عن مدى تقدم هذه الحالات الطلابية ونجاحها في هذه البرامج الأكاديمية.

ثالثاً: لاشك أن هناك جوانب كثيرة من شخصية الطالب تبقى عصية على المرشد الطلابي، ولا يمكن له من خلال موقف واحد كالملاحظة أو إجراء محدد كالمقابلة الحكم على إمكانات الطالب أو الكشف عن قدراته وميوله واتجاهاته واستعداداته، لذا تبقى الحاجة قائمة لإدخال أساليب عدة وأدوات جديدة في مجال التقويم النفسي لزيادة وعي المسترشدين بأنفسهم، ومساعدة المرشدين في تنفيذ الكثير من برامجهم وخططهم؛ لذا ستحاول هذه الدراسة الكشف عن نوعية وطبيعة الأساليب التقويمية والقياسية المستخدمة، وذلك بهدف الخروج بنتائج قد يترتب عليها طرح إقتراحات وصياغة توصيات يمكن أن تساعد القائمين على شؤون التوجيه والإرشاد في وزارة التربية والتعليم والجامعات والكليات والمعاهد في مؤسسة التعليم الفني في مراجعة خططهم وإعادة النظر في برامجهم

ووضع تصورات وسياسات جديدة تساير مستجدات المرحلة الراهنة في حياة الطلاب ونوعية عمل المرشدين الطلابيين.

رابعاً: إن الكشف عن مدى ارتباط تطبيقات بعض الأساليب التقويمية والإجراءات القياسية بتأهيل المرشدين العلمي أو بخبرتهم العملية أو بالمرحلة التعليمية التي يعملون فيها وعلاقة ذلك بنوعية العمل الذي يقومون به من شأنه توجيه انتباه المسؤولين عن شؤون التوجيه والإرشاد إلى اتخاذ قرارات وإجراءات تخدم البعد التقويمي والقياسي بشكل خاص والعملية الإرشادية بصورة عامة.

التقويم النفسي:

حدد الباحث مفهوم التقويم النفسي (*Psychological Evaluation*) في هذه الدراسة بتلك الإجراءات والأساليب والأدوات التي يستخدمها المرشد الطلابي في القياس (*testing and measurement*) والتقييم (*assessment*) والتقدير (*appraisal*) وتتضمن الملاحظة والمقابلة ودراسة الحالة والسجلات المدرسية والتقارير والسير الذاتية والاستبانات ومقاييس الميول والاتجاهات والاستعدادات واختبارات التوافق والشخصية والقدرات وذلك بهدف جمع معلومات ضافية عن مختلف جوانب شخصية الطالب بغرض صياغة استنتاجات وتكوين أحكام عن أوضاعه التعليمية والتربوية والمهنية والصحية والشخصية والاجتماعية والثقافية.

خلفية نظرية:

منذ أن أصبحت خدمة التوجيه والإرشاد ضمن منظومة الخدمات المدرسية الأساسية، والمتخصصون يعملون على تطوير نماذج لتنظيم برامج التوجيه والإرشاد المدرسي والطلابي؛ حيث شهدت السنوات الأخيرة ظهور العديد من هذه النماذج إلا أن تصنيف فازارو وقليسيبي (*Fazzaro and*

(Gillespie, 1972) يبقى هو الأكثر شمولية وقبولاً حيث يتكون من ستة نماذج فرعية هي:

١. النموذج البيروقراطي التقليدي *The traditional bureaucratic model*

٢. نموذج الدور التمييزي *The differentiated role model*

٣. نموذج الاختيار الحر *The Laissez-faire model*

٤. نموذج جماعة المهمة *The task group model*

٥. نموذج الأهداف (الأغراض) *The objectives model*

٦. النموذج التعاقدى الأدائي *The performance contracting model*

ويعتقد الباحث - من واقع خبرته الشخصية في هذا المجال - أن النموذج الأول هو السائد في ممارسات وتطبيقات البرامج الإرشادية في مدارسنا، لكن بغض النظر عن كل ذلك؛ فإن هناك مجموعة من الوظائف والمهام المتعارف على ضرورة قيام المرشدين الطلابيين بها لتحقيق الأهداف الإرشادية، فعلى مستوى الوظائف والمهام، حدد إيساكسن (١٩٦٤م) خمس وظائف للمرشدين الطلابيين هي:

١. تشجيع الطلاب على الاستفادة من الخدمات الإرشادية المتوافرة لهم.

٢. مساعدة الطلبة المستجدين في اختيار المسارات الأكاديمية وتحديد

الشعب والمجموعات الدراسية بناء على الفروق الفردية بينهم.

٣. تزويد الطلبة بخدمات المعلومات التي تساعدهم في تحقيق

احتياجاتهم التعليمية والتربوية والمهنية والشخصية والاجتماعية.

٤. تطبيق أساليب متعددة من الاختبارات والمقاييس لمساعدة الطلاب

في تقدير وتقييم إمكاناتهم وإنجازاتهم وميولهم ومستوى تأقلمهم

وتكيفهم.

٥. قيام المرشدين بعمل الدراسات والأبحاث والإجراءات التي تساعد

في تقويم فاعلية عملية الإرشاد والتوجيه.

أما على المستوى العربي فقد حدد البطش وجبريل (٢٠٠٠م) ست مهام تتكون منها العناصر الأساسية للعمل الإرشادي في المدارس وهي:

١. المهام الإدارية لبرنامج التوجيه والإرشاد.

٢. المهام التوجيهية.

٣. المهام الإرشادية.

٤. المهام الاستشارية.

٥. المهام التنسيقية والتحويلية.

٦. المهام التشخيصية والتقييمية.

أما على صعيد الأهداف؛ فقد حدد عبدالسلام وزملاؤه (١٩٩١م) مجموعة من أهداف التوجيه والإرشاد في المدرسة يمكن إجمالها فيما يأتي:

١. مساعدة الأفراد على فهم أنفسهم وقدراتهم وميولهم ورغباتهم

الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية.

٢. توفير الأجواء النفسية الملائمة للطلبة لكي يتحقق لهم التوافق

النفسي والاجتماعي المنشود.

٣. مساعدة الطلاب على تنمية مشاعر تقبل الذات وتقديرها وتحقيق

الاستقلالية الذاتية في إطار يتفق مع ثقافة المجتمع المحلي وظروفه.

٤. مساعدة الطلبة على زيادة الاستبصار بمشكلاتهم والعمل على

إزالة التوترات والصراعات وتصحيح الانحرافات السلوكية

وعلاجها.

٥. التعرف على الصعوبات الأكاديمية والتربوية التي تواجه الطلاب

مثل صعوبات القراءة والكتابة والتأخر الدراسي.

أما على المستوى المحلي فقد ورد في دليل المرشد الطلابي الصادر عن

الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد بوزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢م) التعريف

الآتي: التوجيه والإرشاد في التعليم عملية منظمة تهدف إلى مساعدة

الطالب لكي يفهم شخصيته ويعرف قدراته ويحل مشكلاته في إطار التعاليم الإسلامية؛ ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي والتربوي والمهني والاجتماعي؛ وبالتالي يصل إلى تحقيق أهدافه في إطار الأهداف العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية: لقد حدد الدليل ثمانية أهداف رئيسة للتوجيه والإرشاد، نورد منها ما يعتقد الباحث بأن له علاقة وثيقة بموضوع الدراسة الحالية وهو ما يتمثل في قيام المرشدين ببحث المشكلات الشخصية والتربوية والاجتماعية والأكاديمية والمهنية التي تواجه الطلاب أثناء الدراسة، والعمل على اكتشاف قدرات الطلاب وميولهم واستعداداتهم ومواهبهم واستثمارها بالشكل المناسب إضافة إلى مساعدتهم في اختيار المسارات الأكاديمية التي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وحاجاتهم. في ظل الحديث عن هذه الأهداف وتلك المهام والوظائف المرتبطة في معظمها بعملية التقويم النفسي، يرى الباحث إضافة لذلك أهمية سرد مجموعة من أغراض الاختبارات والمقاييس في برامج التوجيه والإرشاد الطلابي والتي حددها باترسون (Patterson, 1962) في الآتي:

١. تكوين صورة واقعية عن الطالب.
٢. مساعدة الطلاب في وضع أهداف تعليمية ومهنية.
٣. مساعدة الطلاب في وضع خططهم التعليمية ورسم خياراتهم المهنية.
٤. اكتشاف ميول الطلاب التي قد لا تكون معروفة أو مدركة من قبلهم.
٥. تحسين فهم المرشدين والمعلمين والوالدين للحالات الطلابية.
٦. مساعدة التلاميذ في اختيار المقررات الدراسية.
٧. توقع النجاح في الأعمال التعليمية المستقبلية.
٨. تحديد الطلاب المتفوقين والموهوبين.

إن تنفيذ تلك المهام وبلوغ الأهداف والأغراض المنوه بها آنفاً، يقتضي من المرشد الطلابي توظيف مجموعة من الآليات والأدوات واستخدام سلسلة من الإجراءات التي يتفق الغالبية على أن أساليب التقويم النفسي تمثل عنصراً أساساً فيها، فلقد أكد عمر (١٩٩٩م) أن خدمة التقويم النفسي يجب أن يتولى أمرها المرشد النفسي المدرسي فقط، وتشتمل هذه الخدمة على التقويم الاختباري الذي يتكون من مجموعة الاختبارات العقلية والتحصيلية والاستعدادات والاهتمامات والاستبانات واختبارات الشخصية كما تتضمن هذه الخدمة تقويماً غير اختباري يتضمن إجراءات الملاحظة والمقابلة ودراسة الحالة والمقاييس الاجتماعية (Sociometrics). إن موضوع تحديد إجراءات وأساليب التقويم النفسي وأدواته في العمل الإرشادي المدرسي - من وجهة نظر الباحث - ليس قضية خلافية بين المهتمين والمتخصصين والممارسين على الإطلاق، فالتراث النفسي في مجمله، صنفها في المقابلة والملاحظة والتقارير والسير الذاتية والسجلات ودراسة الحالة ومختلف المقاييس المهنية والاختبارات النفسية التي تقيس الميول والاستعدادات والاتجاهات والقدرات ومختلف أبعاد الشخصية (الشناوي ١٩٩١م، عبدالسلام وآخرون ١٩٩١م، زهران ١٩٩٨م، عمر ١٩٩٩م، عطا ٢٠٠٠م) (Hood and Jonson, 1997; Gysbers and Henderson, 1994; Belkin, 1981; Shertzer and Stone, 1980; Pietrofesa et al, 1978) إلا أن السؤال الذي يثار بين الفينة والأخرى هو: ما واقع الحال في مدارسنا؟ وهل يقوم المرشدون بتنفيذ هذه المهام مستخدمين أساليب وإجراءات التقويم المناسبة؟ لقد أفاد الدوسري (٢٠٠٠م) في معرض حديثه عن واقع التقويم في المؤسسات التعليمية، أن برامج كثير من المدارس العامة لا توفر خدمات خاصة للطلاب الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية، أو صعوبات التعلم أو غيرها من الإعاقات، لذا فهو يوصي بضرورة إجراء

عملية تقويم شاملة لواقع برامج التوجيه والإرشاد وتحديد جوانب القصور جراء النقص الذي تعانيه المدارس في الأدوات الموضوعية، حيث يعتقد أنه من الصعوبة بمكان اكتمال برامج التوجيه والإرشاد الأكاديمي والمهني في المدارس المتوسطة والثانوية دون توافر أدوات مثل اختبارات الاستعدادات ومقاييس الميول واختبارات الذكاء والقدرات المعرفية أو مقاييس السلوك التكيفي حيث تقدم هذه الأدوات معلومات مهمة لمساعدة الطلاب على التخطيط لمستقبلهم الدراسي والمهني.

أما عطا (٢٠٠٠م) فقد ذكر في التقرير الصادر عن وقائع اجتماع المسؤولين عن التوجيه والإرشاد الطلابي في الدول الأعضاء بمكتب التربية لدول الخليج العربي، أن هناك نقصاً معرفياً لدى المرشدين الطلابيين فيما يتعلق بإجراءات التقويم والتقدير وطبيعة الاختبارات التشخيصية المستخدمة وكيفية تطبيقها ويضيف إن هذه الاختبارات حتى وإن توافرت فهي قديمة جداً وغير مقننة وتقليدية، كما يشير إلى أن المقابلة التشخيصية هي أكثر الأساليب استخداماً، مع أن الكثير من المرشدين لا يتقنون معظم فنياتها ومهاراتها لأنهم ببساطة لم يتدربوا عليها كما يجب.

كما أن اجتماع خبراء التوجيه المدرسي والمهني في المرحلة الثانوية في ضوء التجارب العربية والعالمية والذي دعت له المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وعقد في البحرين خلال شهر أكتوبر من عام ٢٠٠٠م، قد أوصى بضرورة تحديد مهام المرشدين الطلابيين الإدارية والإرشادية والاستشارية والتنسيقية، وكذا المهام الخاصة بالتشخيص والتقويم التي تجعل المرشد قادراً على القيام بمهام التخطيط والتوجيه وتطوير العلاقات الفردية والجماعية، وتفسير المعلومات وتوفير فرص الاستفادة من ذوي الخبرة والاختصاص.

الدراسات السابقة:

في إطار الدراسات السابقة قام شيفر وموفسون (Schafer and Mufson, 1993) بدراسة تهدف إلى عمل تحليل وظيفي لمهارات المرشدين الطلابيين وأدوارهم المتوقعة في مجال القياس والتقويم النفسي في خمس مناطق تعليمية في خمس ولايات أمريكية، وقد خرجوا بتصورات صنفت هذه الأدوار ذات الصبغة التقييمية (*assessment intensive aspects*) في ستة مجالات هي:

١. الإرشاد الفردي والجمعي خاصة لذوي الحاجات الخاصة.
٢. تقييم التلاميذ باستخدام مختلف أنواع المقاييس لمساعدة الطلبة في تقويم استعداداتهم ومعرفة قدراتهم من خلال تفسير نتائج تلك الاختبارات المقننة.
٣. الاستشارات مع المعلمين والإداريين وأولياء الأمور فيما يتعلق بتطبيق الاختبارات وتفسير نتائجها.
٤. جمع المعلومات المتعلقة بعملية التقويم من مختلف مصادرها.
٥. تسهيلات البرامج الدراسية لاتخاذ قرارات تهتم بتوجيه الطلاب للمسارات الأكاديمية وتحديد الشعب والتصنيف... إلخ.
٦. البحث والتقويم في جميع الأساليب المستخدمة وتحديث وتطوير هذه الآليات والأدوات.

أما على صعيد الاستخدامات الخاصة بهذه الأدوات فقد وجد إنجن وزملاؤه (Engen et al., 1982) في دراسة مسحية لعدد من المدارس الثانوية أن ٩٣٪ من المدارس طبقت على الأقل اختباراً واحداً على كل طالب من طلابها، في حين أن ٦٩٪ من هذه المدارس قد طبقت اختبارات الاستعدادات

الأكاديمية واختبارات الذكاء، كما أن ١٦٪ من تلك المدارس قد عملت على تطبيق مقاييس الشخصية لقياس مستوى التوافق الشخصي والاجتماعي.

أما على صعيد العالم العربي فإن هناك اختلافاً ملحوظاً فيما يتعلق بالتقويم النفسي في مجال الاختبارات النفسية والمهنية فهذا الزغاليل والشرعة (١٩٩٨م) في دراستهما التي أجريت على ٢٠٣ من المرشدين والمرشدات في مدارس التعليم العام بالأردن يشيران إلى أن إدارة الاختبارات الشخصية والمهنية جاءت ضمن أقل ثلاث مهام يمارسها المرشدون من بين أربعين مهمة إرشادية، كما أكد الباحثان على أن امتلاك هؤلاء المرشدين والمرشدات لمهارات تطبيق الاختبارات بأنواعها المختلفة متدنٍ إن لم يكن معدوماً وسوغاً ذلك بضعف التأهيل العلمي والتدريب العملي علاوة على عدم توافر هذه الأدوات القياسية في المدارس وبالتالي فقد جاءت التوصية الأولى في دراستهما مؤكدة على ضرورة تدريب المرشدين والمرشدات على كيفية تطبيق هذه الاختبارات والمقاييس مع ضرورة توفيرها لأهميتها في العمل الإرشادي المدرسي.

أما على المستوى المحلي، ففي دراسة قام بها الدليم (٢٠٠١م) على مائتين وأربعة عشر مرشداً طلابياً في مدارس مدينة الرياض بغرض التعرف على الممارسات الإرشادية السائدة في عملهم اتضح أن الممارسات التقويمية هي الفعاليات الأقل استخداماً من قبل المرشدين، كما أن أسلوب دراسة الحالة هو الأكثر استخداماً حتى وإن لم يكن بالصورة المأمولة. أما الثبتي والغامدي (١٩٨٨م) فقد أكدوا في دراستهما التي أجريت على عدد من مدارس مدينة الطائف من أجل التعرف على واقع النظام التعليمي في الثانويات المطورة، على أهمية تقديم خدمات إرشادية تقويمية تشمل دراسة موضوعية لمختلف جوانب شخصية الطالب من أجل مساعدته على تحديد

خياراته وصنع قراراته وفقاً لما يتمتع به من قدرات واستعدادات وميول وعدم قصر خدمات التوجيه والإرشاد على حل المشكلات الدراسية والسلوكية فقط. من جانب آخر، وتحديدًا فيما يتعلق بالطرق والأساليب المستخدمة في عملية التقويم النفسي، يشير معمور بار و أمير خان (١٩٩١م) في ختام دراستهما التي طبقت على خمسمائة طالب ينتمون لتسع ثانويات في ثمان مدن سعودية بقصد التعرف على طبيعة الممارسات الواقعية والمثالية لعملية التوجيه والإرشاد، إلى أن إحدى طرق تنفيذ الوظائف الإرشادية في المدارس تتمثل في تقييم الاستعدادات العقلية والميول المهنية والدراسية لدى الطالب، إضافة إلى تقييم مستوى تحصيله الأكاديمي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية الطلابية، وذلك باستخدام المرشد لعدة إجراءات وأساليب منها: تطبيق الاختبارات والمقاييس التي يفترض أن يكون المرشد ملماً بكيفية توظيفها وتطبيقها، مع مقدرة على استخراج نتائجها وتفسير دلالاتها بصورة دقيقة وموضوعية.

أما فيما يتصل بالآثار المترتبة على تقصير المرشدين في تقديم خدمات التقويم والقياس المهني المناسبة لمن يحتاج إليها من الطلاب، فقد كشفت دراسة الزهراني (١٩٩٥م) بخصوص الحاجات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية، كما يدركها ثمانمائة وخمسة وثلاثون مديراً ومرشداً ومعلمًا وطالباً في مدارس منطقة الباحة التعليمية، أن هناك حاجة لدى الطلاب للمساعدة الإرشادية على هيئة وعي بعالم المهن في المقام الأول ومن ثم مساعدتهم في استكشاف قدراتهم وإمكاناتهم التي يمكن أن تتناسب مع متطلبات الفرص الوظيفية المتاحة، إضافة إلى حاجتهم لمزيد من الخدمات الإرشادية لكي يفهموا ذواتهم فهماً جيداً. أيضاً وفي السياق نفسه الخاص بعدم توافر الخدمات التقويمية والقياسية، توصل الحربي (١٩٩٢م) في دراسته التي أجراها على تسعمائة وستة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في أربع مدن في المنطقة الغربية، إلى أن الاتجاهات المهنية لدى

الطلاب غير واضحة أو محددة، حيث يظهر عدم استطاعتهم تحديد مستقبلهم المهني أو اتخاذ القرارات المناسبة لإمكاناتهم واستعداداتهم. أيضاً وفي دراسة مماثلة إلى حد ما، وجد الحرويل (١٩٩٢م) في دراسته التي طبقها على مائتين وتسعة وخمسين طالباً من طلاب المرحلة الثانوية في المنطقة الغربية، أن طموحات وتطلعات الطلاب الدراسية لا ترقى إلى مستوى يواكب ما تشهده خطط التنمية وبرامجها المستقبلية، وعزا ذلك إلى عدم وجود خدمات إرشادية طلابية مهنية تهتم بالكشف عن الجوانب المتعددة في شخصية الطالب كالاستعدادات والقدرات والاتجاهات والإمكانات وتعمل على توجيه الطلاب توجيهاً أكاديمياً يخدم مستقبلهم العلمي والمهني.

من جانب آخر، وفيما يتعلق برؤية المرشدين الطلابيين بخصوص أساليب وإجراءات التقويم النفسي فقد وجد الشناوي (١٩٩١م) في الدراسة التي أجراها على ستة وخمسين مرشداً بمدارس الرياض أن عدم توافر الاختبارات والمقاييس النفسية احتل المرتبة الثانية من حيث الأهمية لديهم نظراً لحاجة المرشدين لهذه الخدمة في عملهم الإرشادي. كذلك فقد كشفت نتائج دراسة الزهراني (١٩٩١م) التي تمت على خمسة وثلاثين مرشداً طلابياً بمدينة الطائف أن نسبة كبيرة منهم تصل إلى ٩٧٪ أشاروا إلى عدم توافر أدوات للقياس والاختبارات في مجال عملهم، كما أن نسبة تصل إلى ٨٦٪ من هؤلاء المرشدين يرون ضرورة توفيرها بل وتدريبهم على كيفية تطبيقها واستخراج وتفسير نتائجها. كما أظهرت هذه الدراسة أن المرشدين يرون أن السجلات الخاصة بالطلاب لا تتضمن المعلومات المهمة أو المناسبة التي يمكن أن تسهل العمل الإرشادي. أما على صعيد متغيرات التخصص العلمي والخبرة العملية والمرحلة التعليمية وعلاقتها بالممارسات التقويمية، فقد وجد المفدى (١٩٨٩م) في دراسته التي أجراها على خمسة وأربعين مرشداً طلابياً.

بفرض التعرف على طبيعة الأعمال الإرشادية التي يمارسونها، أن هناك تقصيراً ملحوظاً في الإعداد العلمي والمهني للمرشدين حيث إن غالبيتهم يحملون مؤهلات علمية في تخصصات غير علم النفس مما ينعكس سلباً على نوعية الفعاليات والممارسات الإرشادية. كما أن الطويرقي (١٩٩٥م) قد خرج في نهاية دراسته التي طبقت على ثمانية وتسعين مرشداً في بعض المدارس المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة التعليمية بنتيجة مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الذين يحملون مؤهلاً في علم النفس ونظرائهم من خريجي الأقسام الأكاديمية الأخرى في مدركاتهم لطبيعة الممارسات والأعمال الإرشادية المدرسية. كذلك فإن الدليم (٢٠٠١م) قد وجد في دراسته التي أجراها على ٢١٤ مرشداً بمدينة الرياض أن هناك فروقاً لها دلالة إحصائية بين المرشدين في الممارسات الإرشادية لصالح المرشدين المتخصصين في علم النفس مقارنة بزملائهم المرشدين من ذوي التخصصات الأخرى، لكن نتائج الدراسة لم تكشف عن وجود فروق دالة بين المرشدين فيما يتعلق بمتغيري المرحلة التعليمية أو الخبرة العملية.

أما فيما يتعلق بمتغير الخبرة العملية فقد وجد الشناوي (١٩٩١م) أن المرشدين يعانون من حداثة تجربتهم وقلة خبرتهم، حيث أشار إلى أن ٨٢٪ منهم لا تتجاوز خبرتهم العملية ثلاث سنوات، وبالتالي افتقارهم لبعض المهارات والأساليب اللازمة لتفعيل المهام الإرشادية. كما أن معموربار وأمير خان (١٩٩١م) قد فسرا عدم الاتساق بين الواقع والمأمول في العمل الإرشادي النفسي المدرسي إلى نقص خبرة الممارسة الإرشادية لدى المرشدين. أما فيما يتصل بمتغير المرحلة التعليمية فلم تكشف دراسة الدليم (٢٠٠١م) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين في مختلف المراحل التعليمية الثلاث في الممارسات التقويمية، لأنه