

الإحتياجات التكوينية لأخصائيي الإرشاد والتوجيه في العصر الرقمي

Training Needs of Guidance and Counseling Specialists in the Digital Age

ميلود عمار¹¹ جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم (الجزائر)، miloud.ammar@univ-mosta.dz

تاريخ الاستلام: 2025/08/25 تاريخ القبول: 2025/11/06 تاريخ النشر: 2025/12/31

Abstract

ملخص

The study aimed to identify the training needs of guidance and counseling professionals in Algeria. A training needs assessment scale was applied to a random sample (74 participants), using a descriptive methodology. The results revealed that guidance and counseling specialists need to develop professional and practical competencies, competencies related to field practice, and the need for continuous training to bridge the gap between university education and professional practice, alongside keeping pace with digital transformation and technological development related to the guidance and counseling profession. This is despite their possession of communication skills that enabled them to manage relationships effectively.

Keywords: Training needs; guidance and counseling specialists; digital age.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الإحتياجات التكوينية للمتسبين لمهنة الإرشاد والتوجيه في الجزائر، وطبقت مقياس الإحتياجات التكوينية على عينة عشوائية (74 مشارك)، واعتمدت المنهج الوصفي. وتوصلت النتائج إلى أن أخصائيي الإرشاد والتوجيه بحاجة إلى تنمية كفايات مهنية وتطبيقية، كفايات مرتبطة بالممارسة الميدانية، والحاجة للتكوين المستمر لسد الفجوة بين التكوين الجامعي والممارسة المهنية، إلى جانب مواكبة التحول الرقمي والتطور التكنولوجي المرتبط بمهنة الإرشاد والتوجيه. وهذا رغم توفرهم على مهارات تواصلية مكنتهم من التحكم في إدارة العلاقات.

كلمات مفتاحية: الإحتياجات التكوينية؛ أخصائيي الإرشاد والتوجيه؛ العصر الرقمي.

1. مقدمة

تواجه مهنة التوجيه والإرشاد تحديات متعددة، كما تواجه متطلبات للتغيير السريع نتيجة التطور المتسارع في استخدام التكنولوجيات الرقمية في شتى المجالات، وبهذا فإن المرشدين النفسانيين العاملين في قطاعي التربية والتكوين وغيرهما بحاجة مستعجلة وعميقة لتطوير مجموعة من الكفايات الأكثر تعقيدا من ذي قبل، وتحديدًا تلك المتعلقة بتوظيف التكنولوجيا وشبكات التواصل المختلفة، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي قصد مساعدة المسترشدين على توجيه وإرشاد ذواتهم مدى الحياة.

لا يقتصر الأمر على امتلاك هذه الكفايات الرقمية المعقدة على التكوين أثناء الخدمة فقط، بل يتعداه إلى بناء تصور شامل للبرامج التكوينية الجامعية التي يجب أن تكون لها نظرة تنبؤية واستشرافية، وأن يتم بناءها على أساس الإحتياجات الفعلية لمهنة التوجيه والإرشاد، وارتكازها على نتائج البحوث والدراسات العلمية المتطورة والموثوقة.

* الإشكالية:

تشهد مهنة التوجيه والإرشاد في العصر الرقمي تجاذبات محلية وعالمية متعددة الأبعاد كنتيجة للتطور التكنولوجي والتقني المتسارع، والذي أفرز تطبيقات مختلفة للذكاء الاصطناعي، وحتمية توظيف الرقمنة ضمن سياق هذه المهنة، حيث أصبحت الفجوة واضحة المعالم بين متطلبات الممارسة المهنية والكفايات المكتسبة في برامج التكوين القاعدي (Barrio Minton et al., 2018, p. 245). وتبرز هذه الفجوة جليا بسبب تعدد التخصصات المؤهلة للقبول في مختلف مناصب الإرشاد والتوجيه في الجزائر، حيث نجد من هم ضمن تخصص علوم التربية، علم النفس، وعلم الاجتماع، وهذا بدوره يضع الاختلافات المحتملة للتكوين القاعدي في قلب هذه التجاذبات، كما تبرز بسبب التأثيرات المحتملة للإعتماد والإيمان الرقمي (Sue et al., 2019, p. 78) وتأثيرات وسائل التواصل الاجتماعي على النسق الأسري ومنه النظام الاجتماعي وتفاعلاته مع المجتمع المدرسي.

هذا ما يفرض تحديات مرتبطة بالتدخلات الإرشادية، إلى جانب سبل توظيف الإرشاد في العصر الرقمي الذي يحتاج مرشدين يمتازون بالكفاءة اللازمة على المستوى التقني، إلى جانب المهارات الشخصية والرصيد المعرفي في التخصص. هذه المهارات والكفايات ترتبط ارتباطا وثيقا بالتكوين الجامعي وما يتضمنه من برامج، التي ينبغي أن تزوج بين التكوين النظري والتطبيقي، وأن تتيح الفرص أمام الطلبة لتوظيف معارفهم والتكيف والوسط المهني المنتظر.

لقد أصبح من المعروف أن التكوين النظري وحده غير كافي للمرشدين لمواجهة التحديات المهنية لاحقا، حيث تصبح الحاجة ملحة للإنغماس في الوسط المهني في مرحلة التكوين الجامعي، إذ التدرّب على فنيات

الإرشاد ومختلف أساليبه في وضعيات حقيقية بات ملحا. وفي هذا الصدد يشير كل من Hadar and Peleg (2023) أن هناك فاعلية للتدريب على الإرشاد النفسي التعليمي، حيث يفيد الطلبة المرشدين في تعزيز الثقة بالنفس في مواجهة التحديات المهنية لاحقا، كما يطور مهاراتهم الشخصية والمهنية ويبدد مخاوفهم من الاندماج المهني.

إن الحاجة للتدريب التدريجي أثناء التكوين الجامعي لا تقل أهمية عن التدريب القائم على الأدلة، حيث ينبغي وضع الطلبة المرشدين في وضعيات حقيقية خارج الدروس النظرية، لأن غياب هذا النوع من التدريب أثناء التكوين يشكل عائقا أمام الطلبة أثناء التداخلات المهنية الواقعية بعد تخرجهم (Schoenwald et al, 2011). وفي ذات السياق، نجد أن ما نسبته 67% من المرشدين حديثي التوظيف لديهم شعور بأنهم غير مهنيين للتعامل مع مسترشدين لديهم ظروف معقدة، وما نسبته 54% من المرشدين لا يحسنون تطبيق فنيات النظريات في واقعهم المهني والتي درسوها في تكوينهم الجامعي (American Counseling Association, 2020, p. 156). ومن المهم أيضا تعزيز برامج التكوين الجامعي بمحور متعلق بتطوير مهارات بناء الأهداف، والتي تتطلب بدورها عمليات متسقة بداية من استكشاف الهدف، التفاعل معه، التأمل فيه، التعبير عنه، وتحقيقه، حيث تنمية هذه المهارات مجتمعة يساهم في نقلها للمسترشدين في سياق الواقع المعاش، كما يساهم في تنمية شخصية المرشد وتطوره المهني (Sharma et al, 2023).

ففي عصرنا الرقمي الذي انتشر فيه الذكاء الاصطناعي بقوة، أصبح "الإستخدام المتوازي للواقع الافتراضي في تعليم العلوم النفسية والصحية يشير إلى أن محاكاة الواقع الافتراضي قد تكون له فائدة وفعالية مماثلة في تدريب المرشدين" (Pope and Hilliard, 2024)، ومن أمثلة ذلك، نجد محاكاة المواقف الاجتماعية، أنواع المخاوف المرضية كالخوف من المرتفعات، ومن الحيوانات والانطوائية والتفاعلات الاجتماعية. وقد اشارت الرابطة الامريكية للإرشاد النفسي إلى أن "إدماج الذكاء الاصطناعي في الممارسة الإرشادية يزيد من كفاءة وفعالية العمل الإرشادي" (American Counseling Association, 2024)، كما يمكن للذكاء الاصطناعي (AI) والتعلم الآلي أن يلعبا دوراً مهماً في المساعدة على تحليل محتوى الجلسات الإرشادية وحركات وتفاعلات المسترشدين، وهذا ما يمكن المرشدين من تحديد المشكلة بدقة وإعداد الخطط اللازمة للحل والمتابعة.

على ضوء ما سبق ذكره، وعلى ضوء إدراك الباحث لواقع التوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر، ودرايته بحديثات التكوين الأكاديمي في تخص الإرشاد والتوجيه، ومن منطلق المستجدات العالمية المتمثلة في انتشار التقنية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، والمستجدات المحلية المتمثلة في شروع وزارة التعليم العالي في مراجعة وتحسين برامج التكوين في الليسانس والماستر بداية من إصدار تكوينات محينة في ميدان العلوم الانسانية والاجتماعية، واستمرار العملية مع عروض الليسانس والماستر لباقي ميادين التكوين، على

أمل الشروع فيها بداية من الموسم 2025-2026، إلى جانب شروع وزارة التربية الوطنية في تعميم استخدام الرقمنة لتشمل قطاع التوجيه والإرشاد، فإن الباحث يتساءل كما يلي:

- ✓ هل لدى أخصائي التوجيه والإرشاد احتياجات مرتبطة بالكفايات المهنية والتطبيقية في العصر الرقمي؟
- ✓ هل لدى أخصائي التوجيه والإرشاد احتياجات مرتبطة بالممارسة الميدانية في العصر الرقمي؟
- ✓ هل لدى أخصائي التوجيه والإرشاد احتياجات تكوينية في العصر الرقمي؟
- ✓ هل لدى أخصائي التوجيه والإرشاد احتياجات مرتبطة بضعف التكوين الجامعي؟

يتوقع الباحث ما يلي:

- لدى أخصائي التوجيه والإرشاد احتياجات مرتبطة بالكفايات المهنية والتطبيقية في العصر الرقمي.
- لدى أخصائي التوجيه والإرشاد احتياجات مرتبطة بالممارسة الميدانية في العصر الرقمي.
- لدى أخصائي التوجيه والإرشاد احتياجات تكوينية في العصر الرقمي.
- لدى أخصائي التوجيه والإرشاد احتياجات مرتبطة بضعف التكوين الجامعي.

● أهمية الدراسة:

- **الأهمية العلمية :** إثراء المعرفة العلمية من خلال استعراض إطار نظري يدمج بين فنيات الإرشاد النفسي والتقنيات التي أفرزها التطور التكنولوجي وتطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ إلى جانب سد الفجوة بين مختلف الدراسات التي تناولت تكوين أخصائيي التوجيه والإرشاد. وتقديم نموذج مقارنة بين الممارسات التقليدية في مهنة الإرشاد والتوجيه، وبين الممارسات المرتكزة على الرقمنة والذكاء الاصطناعي.

- **الأهمية العملية:** تتمثل في المساهمة في إثراء وتحديث المناهج وبرامج التكوين الجامعي المرتبطة بتخصص الإرشاد والتوجيه، تماشياً مع الثورة الرقمية المعاصرة، و توجيه أنظار الوزارة واللجان البيداغوجية الوطنية إلى ضرورة إدراج الورشات التطبيقية والزيارات الميدانية في الوسط المهني ضمن التكوين الجامعي. وحث القائمين على سلك التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في وزارة التربية الوطنية على ترقية التكوين أثناء الخدمة للمنتسبين لها بما يساهم في تعزيز الكفايات الرقمية لديهم.

● حدود الدراسة:

- الحدود الزمانية: من ديسمبر 2024 إلى جوان 2025.
- الحدود المكانية: مختلف المؤسسات التعليمية ومراكز التوجيه المدرسي والمهني إلى جانب مراكز التكوين المهني ومعاهد التعليم المهني.
- الحدود البشرية: مفتشو التوجيه والإرشاد؛ مستشارو التوجيه والإرشاد.

2. الإحتياجات التكوينية لأخصائي الإرشاد والتوجيه:

ترتبط الإحتياجات التكوينية في مجال الإرشاد والتوجيه بالفجوة بين المستوى المطلوب لأداء متطلبات المهنة وبين المستوى الموجود فعلا لدى أخصائي الإرشاد والتوجيه، سواء ما ارتبط بالفجوة بين المعارف النظرية والتطبيقية، أو ما ارتبط بالاتجاهات والقيم المهنية.

علما أن التكامل بين البعد المعرفي، التطبيقي والوجداني عاملا مهما في نجاح العملية الإرشادية، "حيث لا يكفي إتقان الجانب النظري دون القدرة على تطبيقه عملياً، كما لا تكفي المهارات التقنية دون فهم عميق للأسس النظرية التي تقوم عليها" (Lambie et al., 2018, p. 134). ومن أهم الإحتياجات الفعلية لأخصائي الإرشاد والتوجيه في الجزائر نذكر ما يلي:

1.2 سد الفجوة بين التكوين النظري ومتطلبات الممارسة المهنية الفعلية:

من أكبر التحديات التي تواجه الممارسة المهنية هو تركيز التكوين الجامعي على تعميق المعارف الصرفة على حساب المعارف الإجرائية، حيث يجد المتخرج من الجامعة "صعوبة بالغة في تطبيق المعارف النظرية في واقع الممارسة المهنية" (Castonguay et al, 2010, p.178). ولسد هذه الفجوة ينبغي هلى القائمين على إعداد برامج التكوين الجامعي إعتماد نماذج حديثة في التكوين تحت إشراف مختصين، وبمساعدة مشرفين مؤهلين وذوي خبرة من الممارسين في الميدان المهني، تحت مظلة التربصات والزيارات الميدانية في الوسط المهني، أو الورشات التطبيقية.

ومن بين هذه النماذج نجد النموذج القائم على الكفايات ، وفي واقع الأمر تسعى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لتحسين البرامج وتطويرها باستمرار، كما تعمل على تعزيز مكانة التربصات المهنية في الوسط المهني، إلى جانب الإنفتاح على الوسط المهني، الاجتماعي، والاقتصادي، وإعداد تكوينات مهنية حسب الطلب.

2.2 الحاجة للتطوير المهني المستمر:

يشهد علم النفس الإرشادي عامة وتخصص الإرشاد والتوجيه خاصة، تطورا سريعا ومتزامنا مع تطور النظريات الإرشادية وتعدد فنياتها، وفي المقابل تعدد مصادر القلق وضغوط الحياة المعاصرة، وهذا يتطلب تطويرا مهنيا مستمرا للعاملين في مهنة الإرشاد والتوجيه، حيث هم بحاجة إلى " تحديث ممارساتهم والإبقاء على مستوى عالٍ من الكفاءة المهنية" (Norcross & Vanden Bos, 2018, p.267). ولتلبية الحاجة للتطوير المهني المستمر، يمكن تطوير برامج تتميز بالمرونة والتنوع وتلبي الإحتياجات المهنية للمرشدين حسب مختلف مناصبهم، تمكنهم من بلوغ معايير ذات جودة لكفاياتهم المهنية. ومن المهم في هذا المجال

فتح فرص التكوين الجامعي المستمر من خلال عروض التكوين المهنية المتخصصة، التي تعزز الروابط بين الوسط المهني والجامعة.

3.2 الاحتياجات التكوينية:

مهنة الإرشاد والتوجيه بحاجة لتوفير وسائل مادية تمكّن المرشد من أداء مهامه على أحسن وجه، وبعيدا عن القلق أو الاحتراق المهني، وأبسط ما يحتاجه هو مكتب مجهّز بكل الوسائل والأدوات والسجلات المساعدة على التنظيم والتنفيذ للمهام المرتبطة بالإرشاد، التوجيه والتقييم. في المقابل، هذه المهنة بحاجة للتطوير المستمر، وهذا بدوره يحتاج تمويل الدورات التكوينية المتخصصة، بدءا بإعداد برامجها، ومرورا بما تحتاجه عند التنفيذ من وسائل مادية وبشرية بغية تحقيق الهدف المنشود لها.

3. نماذج إعداد أخصائي الإرشاد والتوجيه:

1.3 نموذج الكفايات الأساسية.

من منطلق أن الكفاءة " تتضمن المعارف والمهارات والمواقف التي تقود للأداء الفعّال، فإن هذا النموذج يعد من النماذج الشاملة، حيث يهتم بوضع قائمة محددة من "المعارف، المهارات، والاتجاهات التي تمكّن من الممارسة الفعّالة والأمانة لمهنة الإرشاد النفسي" (Sperry & Sperry, 2023, p.25-28)، وهي حسب ما توصل إليه وونج والآخرين (Wang et al, 2015, p.256) بمثابة معايير للحد الأدنى من الكفايات اللازمة لمهنة الإرشاد النفسي". ومن منطلق هذا النموذج، فإنه ينبغي التدرج في برامج تكوين المرشدين من خلال التركيز أولا على الإعداد النظري الجيد، مرورا بالكفايات التطبيقية، ووصولاً للأدب والأخلاقيات المهنية.

2.3 . النموذج القائم على الكفايات.

إذا كان نموذج الكفايات الأساسية السابق الذكر يقوم على قاعدة أنه ينبغي على " جميع المتخرجين أن يمتلكوا الحد الأدنى من الكفايات المطلوبة في أي تخصص، والتي تمكّنهم من النجاح بعد ولوجهم المهنة المرتبطة بهذا التخصص بأمان وفعالية" (Kaslow et al, 2009, p.234)، فإنه يجب التنبيه إلى أن أي تكوين ناجح ينبغي أن يركّز أيضا على معايير الامتياز، وهذا يتيح بدوره فرص الابداع والتميّز لأخصائيي الإرشاد والتوجيه أثناء تكوينهم الجامعي، لأن مهنة الإرشاد والتوجيه في واقع الأمر تمزج بين العلم والخبرة الشخصية والفن.

هذا النموذج هو منهج تعليمي يستمد قوته من نظرية التعلم التجريبي والتعلم البنائي النشط والعميق، حيث يتيح الفرص للطلبة لتطبيق المعارف النظرية سواء من خلال الحالات الواقعية، أو من خلال النمذجة والمحاكاة، وبهذا فهو يؤكد على أن النتائج القابلة للقياس ترتبط ارتباطا وثيقا بالممارسة الفعلية للمعرفة

النظرية في مختلف المواقف ذات الارتباط بالمهنة، وأن هذه النتائج يتم تقييمها باستمرار بغية التوجه نحو الأهداف المنشودة، وتحقيق الكفايات الختامية المدمجة.

3.3 . النموذج التطويري المتكامل.

يفترض هذا النموذج أن امتلاك الكفاءة المهنية في الإرشاد والتوجيه يمر عبر الزمن، يتم خلالها "التدرج من مرحلة المبتدئ إلى الخبير" (Skovholt & Ronnestad, 2003, p.78) ، حيث يجب تصميم برامج تكوين متناسبة مع كل مرحلة مهنية، التي تتميز بدورها بخصائص تميز النمو المهني الحاصل.

ويعمل هذا النموذج على تنمية البناء النفسي للمرشد من خلال تعزيز الوعي بالذات وتعزيز الهوية المهنية، حيث يتكّن المرشد من تطوير مهارات التفاعل في الوسط المهني ضمن الحدود المهنية وفق القرارات المنظمة لها، إلى جانب تنمية وجهة نظر شخصية للمهنة تظفي الطابع الإبداعي والفني على شخصيته.

يمكن لبرامج التكوين الجامعي تلبية هذه الإحتياجات التكوينية من خلال الربط بين التكوين النظري والتطبيقي في الوسط المهني لطلبة الاختصاص في الإرشاد والتوجيه. حيث يتم مراعاة التدرج المرحلي عند تصميم وتنفيذ هذه البرامج، والتي ينبغي أن تراعي التدرج في مستوى الصعوبة، وتوفّر هامشاً من الاستقلالية من خلال التقليل من الدعم والتوجيه. مع العلم أن الاعتماد على الدروس التفاعلية والورشات التي تتيح فرص التفاعل، إلى جانب الزيارات الميدانية وإتاحة الفرصة أمام الطلبة للمبادرات الشخصية، كلها تساهم في بناء الشخصية المهنية للطلاب الجامعي.

4.3 . نموذج التفكير النقدي.

يرتبط هذا النموذج ارتباطاً وثيقاً بنموذج التعلّم النشط ونماذج تعزيز التفكير الناقد والمستقل، وهو يتجاوز التكوين النظري الصرف. يتم فيه تطوير المهارات الأساسية للتفكير الناقد والتي تعد من ركائز مهنة الإرشاد والتوجيه، حيث تشتمل على مهارات التحليل والتركيب، إلى جانب مهارات التقييم وإصدار الأحكام القائمة على الأدلة والبراهين.

ومن أهم الاستراتيجيات التكوينية المعززة للتفكير الناقد والمستقل، نجد استراتيجية الحوار السقراطي التي تستثير التفكير وتشجع على التعليل وتساهم في إعادة البناء المعرفي والافتراضات القائمة، إلى جانب استراتيجية العصف الذهني التي تمكّن من توليد الأفكار وتشجع الفكر على محاورة أفكار الآخرين، ومنه التريث في إصدار الأحكام أو النقد دون تمحيص. وبهذا فإن هذا النموذج يساهم في مساعدة المرشدين على تفكيك المشكلات السلوكية والنفسية والأسرية من خلال الوقوف على العلاقات السببية الكامنة، ومنه

تطوير الفهم المتكامل لها. وعليه، يتم اتخاذ القرارات القائمة على الأسس العلمية المتينة، مع العمل على تقييمها والتعلم من الأخطاء السابقة.

5.3. النموذج التكاملي.

بالنظر لتعدد نظريات الإرشاد النفسي ونظريات التوجيه والاختيار المهني، ومنه تعدد فنياته وأساليبه، في المقابل تعدد الظروف الحياتية وتشابكها، فإنه بات تحقيق التكامل في تكوين أخصائي الإرشاد والتوجيه أكثر إلحاحا. فهذا النموذج يعمل على تكوين متكامل للمرشدين من خلال الإعتماد على توليفة بين مختلف النظريات حسب حالة المسترشد. وينطلق من فكرة أنه مادام الواقع المهني معقد، فإنه ينبغي أن يمتلك المرشد خلال تكوينه كفايات متعددة ومتشابهة، تمكنه من استخدام فنيات مختلفة المصادر "المعرفية السلوكية، الإنسانية، والنفسيدينامية" (Corey, 2017, pp. 465-482).

والتكامل المقصود في هذا النموذج هو التكامل بين مختلف نظريات الإرشاد والتوجيه، والتكامل التقني الذي يتجسد من خلال قدرة المرشد على استخدام فنيات من مختلف النظريات حسب ما يناسب حالة المسترشد. ويعد هذا النموذج من أهم النماذج التي ينبغي أن يركز عليها التكوين الجامعي لتخصص الإرشاد والتوجيه.

6.3. اطار الكفايات الرقمية.

لقد أصبح تكوين أخصائيي الإرشاد والتوجيه على المحك، إذ هو الآن بحاجة لتطوير استراتيجية تكوين شاملة وقابلة للتكيف مع المستجدات باستمرار. ولأجل بناء وتطوير الكفايات الرقمية، قامت منظمة اليونسكو (Miao; Shiohira; Lao, 2024) بتصميم إطار كفاءات الذكاء الاصطناعي للطلبة (The AI competency framework for students)، قامت أيضا بتصميم إطار خاص بالاساتذة والمكونين (The AI competency framework for teachers) يهدف إلى تمكينهم من أن يصبحوا مستخدمين مهرة ومسؤولين تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي، ويكونوا مساهمين بنشاط وأكثر شمولية واستدامة في تطويره. وهو يشتمل على القيم الأساسية والمعرفة والمهارات اللازمة لفهم الذكاء الاصطناعي بشكل فعال وناقد، وكذلك لتصميم واستخدام أنظمة الذكاء الاصطناعي بطريقة مسؤولة ومبتكرة. كما يهدف إلى توجيههم نحو الاستخدام الصحيح للذكاء الاصطناعي في التعليم.

كما تم تصميم إطار الكفايات الرقمية للمواطنين في أوروبا، يسعى إلى وضع المتعلمين وغيرهم في صميم التحول الرقمي، ويعد "مزيجا من المعرفة والمهارات والمواقف" (European Commission, 2019)، ووقفه تشمل الكفاءة الرقمية خمس أبعاد كما هو موضح في الشكل التالي.



الشكل 1: الأبعاد الخمسة للكفاءات الرقمية. المصدر: من إعداد الباحث على ضوء Vuorikari والآخرين (2022)

ففي ظل ما يواجهه أخصائيو الإرشاد والتوجيه من تحولات مهنية متسارعة، فإنهم بحاجة ماسة إلى هذه الكفايات على وجه الخصوص، والتي تساعدهم على أن يصبحوا مؤهلين رقمياً، وبالأخص في عصر الانتشار الواسع للإرشاد عن بعد، الذي أصبح يتطلب امتلاك كفايات مرتبطة باستخدام المنصات الرقمية وتطبيقات الهواتف الذكية، إلى جانب كفايات مرتبطة بالابداع في توظيف الأساليب والفنيات الإرشادية في هذه البيئات.

4. الإجراءات الميدانية للدراسة.

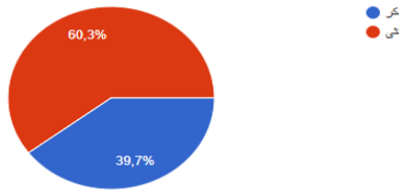
1.4. التحقق من صلاحية أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في مقياس الاحتياجات التكوينية لأخصائي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر، والذي تم بناؤه بعد الاطلاع على المرتكزات النظرية المرتبطة بالهدف ذاته الذي يسعى اليه المقياس: (McGehee & Thayer, 1961); (Dreyfus & Dreyfus; 2005); (ACA, 2014); (Lambie et al., 2018); (NCBI Bookshelf, 2024); (ASCA, 2023). (CACREP, 2016); (Kolb, 2015); إلى جانب الدراسات السابقة والمقاييس المشابهة: (Kasim, 2018); (Lambie et al., 2018); (NCBI Bookshelf, 2024); (ASCA, 2023). يتكون المقياس من أربعة (04) أبعاد كامنة، يشمل كل بعد خمسة (05) أو ستة (06) مؤشرات بصياغة موجبة، تقابل كل مؤشر بدائل مبنية وفق سلم " ليكرت الخماسي" كما هو موضح فيما يلي.

الجدول 01: توزيع البدائل والدرجات على مؤشرات المقياس.

الدرجات	البدائل	عدد المؤشرات	الأبعاد الكامنة
05	موافق بشدة	05	الكفايات المهنية والتطبيقية
04	موافق	06	التحديات الميدانية
03	محايد	05	الاحتياجات التكوينية والتدريبية
02	غير موافق	06	احتياجات مرتبطة بضعف التكوين الجامعي
01	غير موافق بشدة	22	المجموع

- **العينة الاستطلاعية:** تم تمرير المقياس على عينة استطلاعية عشوائية مكونة من 64 طالبا من تخصص التوجيه والإرشاد من جامعة عبد الحميد بن باديس (للسنوات الخمس الأخيرة) في الثلاثي الأخير (أكتوبر، نوفمبر وديسمبر) من سنة 2024. وبعد فحص ملاحظاتهم تبين أن التعليم والفقرات واضحة وتتاسب والتخصص.
- **صدق وثبات الاتساق الداخلي:** تمت المعالجة الإحصائية عن طريق برنامج spss v.26 وخلص التحليل إلى أن المقياس يتمتع بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائية بين المؤشرات وأبعادها الكامنة وبين الأبعاد الكامنة والدرجة الكلية للمقياس، وهي تتراوح بين 0.38 و 0.84 . حيث معامل ثبات الإتساق الداخلي هو 0.76 الذي تم حسابه وفق معادلة ألفا لكرونباخ.
- **2.7. عينة الدراسة ومواصفاتها:** بلغ تعداد العينة الأساسية 78 مشاركا من معظم الولايات، ومختلف مناصب مهنة الإرشاد والتوجيه في الجزائر كما هو مبين فيما يلي:



الشكل 2: توزيع أفراد العينة حسب الجنس. المصدر: من إعداد الباحث

يظهر الشكل 01 أن نسبة المشاركين الذكور تقدر بـ 39.70% ونسبة الإناث 60.30%

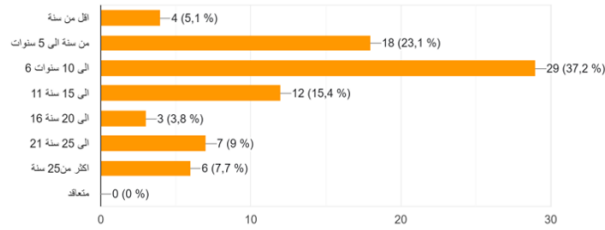


الشكل 2: توزيع أفراد العينة حسب التخصص. المصدر: من إعداد الباحث

يظهر الشكل 2 أن أعلى نسبة للمشاركين هي للمنتسبين لرتبة مستشار محلل للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والتي تقدر بـ 65% ونسبة 15% للمنتسبين لرتبة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ورتبة

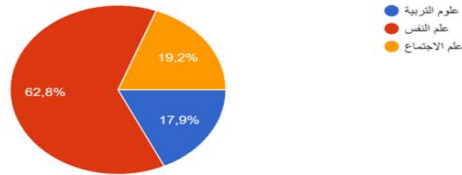
الإحتياجات التكوينية لأخصائي الإرشاد والتوجيه في العصر الرقمي

مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وفي الأخير نسبة 5% لرتبة مفتش التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المتوسطات.



الشكل 3: توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية. المصدر: من إعداد الباحث

يظهر الشكل 03 أن أعلى نسبة للمشاركين (37.20%) هم من ذوي الخبرة المهنية التي تتراوح بين 6 و 10 سنوات، ثم لنسبة 23.10% للمنتسبين الجدد للمهنة (الخبرة لا تتجاوز 5 سنوات).



الشكل 4: توزيع أفراد العينة حسب شعبة الانتماء. المصدر: من إعداد الباحث
يظهر من الشكل 4 أن 62.80% من المشاركين هم من ذوي الخبرة المهنية التي تتراوح بين 6 و 10 سنوات، ثم لنسبة 23.10% للمنتسبين الجدد للمهنة (الخبرة لا تتجاوز 5 سنوات). علم الاجتماع بنسبة 19.20%، ثم علوم التربية بنسبة 17.90%. مع العلم أن تخصص علم النفس العيادي يمثل أكبر نسبة (20.50%) من بين جميع التخصصات المنتمية للشعب الثلاث السابقة الذكر.

1. عرض ومناقشة النتائج:

1.1. عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالاحتياجات التكوينية لأخصائي الإرشاد والتوجيه المرتبطة

بالكفايات المهنية والتطبيقية.

الجدول 02. الاحتياجات التكوينية المرتبطة بالكفايات المهنية والتطبيقية.

المؤشرات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
وجود صعوبة في تطبيق النظريات الإرشادية في الممارسة اليومية	24.40%	19.20%	16.70%	25.60%	14.10%
الشعور بالافتقار في مهارات إدارة الحالات الخاصة	12.80%	20.50%	19.20%	23.10%	24.40%
الافتقار الى فنيات الارشاد الجماعي	25.60%	12.80%	19.20%	26.90%	15.40%
صعوبة تشخيص المشكلات النفسية والتربوية	20.50%	21.80%	14.10%	11.50%	32.10%
الضعف في مهارات توظيف ادوات القياس والتقويم	23.10%	20.50%	11.50%	21.80%	23.10%

يتضح من النتائج أن هناك ما نسبته 25.60% من أخصائيي الإرشاد والتوجيه يؤكدون أنهم يجدون صعوبة كبيرة في تطبيق النظريات الإرشادية في الممارسة اليومية، بينما 24.40% لا يتفقون معهم في وجود هذه الصعوبة الشديدة. ويفسر هذا التباين في كون مهنة الإرشاد والتوجيه في الجزائر تسمح لشعب وتخصصات مختلفة بالولوج إليها. وفي هذا السياق تشير دراسة نلسون والآخرين (Nilsson et al., 2019, pp.34-251) إلى أن تطوير مهنة الإرشاد النفسي يحتاج للتخصص الدقيق. كما تؤكد دراسة برادلي و"ويتنغتون (Bradley & Whittington, 2023, pp. 15-42) على أن من أهم التحديات التي تواجه مهنة الإرشاد هو تأثير التخصص على الممارسة.

توصلت النتائج أيضا إلى أن ما نسبته 47.50% (موافق بشدة: 23.10%؛ موافق: 24.40%) يؤكدون أنهم يشعرون بالقصور في مهارات إدارة الحالات الخاصة، بينما يؤكد ما نسبته 33.2% أنه ليس لديهم هذا الشعور. وفي هذا السياق يشير Sue & Sue (2019) إلى أن الكفاءة متعددة الثقافات هي اهتمام أساسي للعمل بفعالية مع المسترشدين بتنوع حالاتهم وثقافتهم.

أما فيما يتعلق بالشعور بالافتقار لفنيات الإرشاد الجماعي، يظهر الجدول أعلاه أن ما نسبته 42.30% (موافق بشدة: 15.40%؛ موافق: 26.90%) يؤكدون هذا الافتقار. وهذا ما أكدته دراسة Burlingame & Strauss (2021).

وما نسبته 43.60% (موافق بشدة: 32.10%؛ موافق: 11.50%) يؤكدون أنهم يجدون صعوبة في تشخيص المشكلات النفسية والتربوية، في حين أن ما نسبته 42.30% لا يوافقون على وجود هذه الصعوبة. وقد توصل الحربي (2022) إلى وجود تحديات مرتبطة بالتشخيص والتعامل مع المشكلات التربوية والنفسية.

كما أن ما نسبته 49.90% (موافق بشدة: 23.10%؛ موافق: 32.10%) من المشاركين في الدراسة يؤكدون وجود ضعف في مهارات توظيف أدوات القياس والتقويم ضمن الممارسة المهنية، وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة أبو زيد (2014).

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالاحتياجات التكوينية لأخصائي الإرشاد والتوجيه المرتبطة بالممارسة الميدانية.

الجدول 03. الاحتياجات التكوينية المرتبطة بالممارسة المهنية الميدانية.

المؤشرات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
أواجه صعوبة في التعامل مع أولياء الأمور	56.40 %	24.40 %	9 %	7.70 %	2.60 %
أجد صعوبة في حل النزاعات داخل المؤسسة	38.50 %	33.30 %	14.10 %	11.50 %	2.60 %
أفتقر للدعم المؤسسي في تنفيذ مهام الإرشادية	23.10 %	29.50 %	11.50 %	15.40 %	20.50 %
أعاني من صعوبة في التنسيق مع الأساتذة والإدارة	38.50 %	32.10 %	7.70 %	12.80 %	9 %
يشكل ضغط العمل وكثرة الحالات عائقاً أمام فعالية عملي	17.90 %	19.20 %	12.80 %	33.30 %	16.70 %
أجد صعوبة في مواكبة المستجدات التربوية والنفسية	30.80 %	24.40 %	23.10 %	17.90 %	3.80 %

يتضح من النتائج أن ما نسبته 80.80 % (غير موافق بشدة: 56.40%؛ غير موافق: 24.40%) من المشاركين يؤكدون أنهم لا يجدون صعوبة في التعامل مع أولياء الأمور، هذا في الوقت الذي أشارت فيه دراسة (Griffin & Steen (2019 و Bryan et al., (2019 إلى وجود مثل هذه التحديات.

ويتضح أيضاً أن ما نسبته 71.80 % (غير موافق بشدة: 38.50 % ؛ غير موافق: 33.30%) يؤكدون أنهم لا يجدون صعوبة في حل النزاعات داخل المؤسسة، في هذا السياق أكدت دراسة McCarthy et al. 2020 على وجود هذه التحديات والتي ترفع مستويات الإجهاد المهني.

أما فيما يتعلق بالافتقار للدعم المؤسسي، فإن النتائج أظهرت أن ما نسبته 52.60 % (غير موافق بشدة: 56.40%؛ غير موافق: 24.40%) يؤكدون أنهم لا يفتقرون إليه، لكن هناك نسبة معتبر تقدر 35.90 % تعبر صراحة عن هذا الإفتقار. وقد أشارت دراسة Wachter & Barrio (2012) إلى أن نقص الدعم الإداري يعتبر من أهم العوامل المساهمة في ضغوط العمل لدى المرشدين.

كما يتضح من النتائج أن ما نسبته 70.60 % (غير موافق بشدة: 38.50%؛ غير موافق: 32.10%) يؤكدون أنهم لا يجدون صعوبة في التنسيق مع الأساتذة والإدارة. ويؤكد كل من (Dahir & Stone و Young & Lambie (2021 على أهمية التعاون الفعال ووضوح الأدوار داخل المؤسسة.

وتظهر النتائج أن ما نسبته 50% (موافق بشدة: 16.70%؛ موافق: 33.30%) يؤكّدون على ضغط العمل وكثرة الحالات. ويؤكد هذه النتيجة كل من (Bowers et al., 2020) و (Newell, 2022).

وقد أظهرت النتائج أن ما نسبته 55.20% (غير موافق بشدة: 30.80%؛ غير موافق: 24.40%) يؤكّدون أنهم لا يجدون صعوبة في مواكبة المستجدات التربوية والنفسية.

3.7. عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالاحتياجات التكوينية والتدريبية لأخصائيي الإرشاد والتوجيه المرتبطة بالتحديات الميدانية.

الجدول 04. الاحتياجات التكوينية والتدريبية أثناء الخدمة.

المؤشرات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
أحتاج إلى تدريب على استخدام التكنولوجيا في الإرشاد	7.70%	9%	10.30%	46.20%	26.90%
أحتاج إلى تدريب على مهارات الإرشاد عن بعد	3.80%	10.30%	10.30%	38.50%	37.20%
أحتاج إلى تكوين في مجال صعوبات التعلم والتكيف المدرسي	5.10%	12.80%	10.30%	33.30%	38.50%
أحتاج إلى تطوير مهاراتي في تصميم البرامج الإرشادية	1.30%	7.70%	10.30%	41%	39.70%
أحتاج إلى تدريب على إدارة الأزمات النفسية والتربوية	2.60%	9%	10.30%	41%	37.20%

يتضح من النتائج أن ما نسبته 73.10% (الموافقون بشدة: 26.90%؛ الموافقون: 46.20%) يعبرون عن حاجتهم إلى تدريب على استخدام التكنولوجيا في الإرشاد. وقد أكدت دراسة Cipolletta & Mocellin (2018) على أن التدريب على التكنولوجيا أصبح ضروريا للمرشدين، وأن استخدام الأدوات الرقمية يحسن من فعالية العملية الإرشادية،

وتظهر النتائج أيضا أن ما نسبته 75.70% (الموافقون بشدة: 37.20%؛ الموافقون: 37.20%) يعبرون عن حاجتهم الشديدة إلى تدريب على مهارات الإرشاد عن بعد. وقد أكدت دراسة Snow Simpson & Reid (2019) أن المرشدين بحاجة ماسة للتدريب المتخصص في مهارات الإرشاد عن بعد، وبالأخص ما تعلق بمهارات التواصل غير اللفظي وتنمية العلاقة الإرشادية عن بعد.

وفيما يتعلق بالتكوين في مجال صعوبات التعلم والتكيف المدرسي، يتضح من النتائج أن ما نسبته 71.80% (الموافقون بشدة: 38.50%؛ الموافقون: 33.30%) يعبرون عن حاجتهم الشديدة لهذا

التكوين، وهذا ما تؤكده دراسة كل من Milsom (2022) و Alvarez et al. (2020) من أن المرشدين غير مستعدين بما فيه الكفاءة لخدمة الطلبة ذوي الإعاقة، وهم بحاجة لتدريب إضافي في هذا المجال.

إلى جانب النتائج السابقة الذكر، يعرض الجدول النتائج المرتبطة بالحاجة إلى تطوير مهارة تصميم البرامج الإرشادية، حيث أن ما نسبته 80.70% (الموافقون بشدة: 39.70% ؛ الموافقون: 41%) يعبرون عن حاجتهم الشديدة لهذه المهارات، وهذا ما أكدته دراسة كل من Gysbers & Henderson (2018) و Dollarhide et al (2021) حيث يصبح تدريب المرشدين على تصميم البرامج الإرشادية بالغ الأهمية، وهذا يتطلب بدوره مهارات متخصصة في التخطيط، والتنفيذ والتقييم.

أما فيما يتعلق بالتدريب على إدارة الأزمات النفسية والتربوية، توصلت النتائج إلى أن ما نسبته 78.20% (الموافقون بشدة: 37.20%؛ الموافقون: 41%) يعبرون عن حاجتهم الشديدة لهذا التدريب، وتؤكد هذه النتيجة دراسة كل من James & Gilliland (2020) و Collins & Collins (2021) ، حيث أصبح تدريب المرشدين على إدارة الأزمات النفسية بالغ الأهمية، وبالأخص ما يرتبط بالتقييم والتدخل الفوري إلى جانب المتابعة المستمرة.

4.7. عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالاحتياجات التكوينية والتدريبية لأخصائيي الإرشاد والتوجيه المرتبطة بنقص التكوين الجامعي.

الجدول 05. الاحتياجات المرتبطة بضعف التكوين الجامعي

المؤشرات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
أحتاج إلى تكوين معمق في تطبيق فنيات الإرشاد النفسي	2.60%	10.30%	10.30%	28.20%	48.70%
البرامج الجامعية التي تلقيتها بعيدة عن واقع الممارسة المهنية	6.70%	7.70%	17.90%	21.80%	46.20%
التدريب الميداني خلال الدراسة الجامعية كان غير كافٍ	6.40%	7.70%	3.80%	20.50%	61.50%
المناهج الدراسية لا تواكب التطورات المعاصرة في مجال الإرشاد	5.10%	6.40%	10.30%	28.20%	50%
هناك فجوة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي في برامج التكوين الجامعي	2.60%	7.70%	12.80%	28.20%	48.70%
أشعر بالحاجة إلى تدريب مستمر بعد التخرج لتطوير مهاراتي المهنية	3.80%	7.70%	11.50%	25.60%	51.30%

يتضح من الجدول أن ما نسبته 76.90% (الموافقون بشدة: 48.70%؛ الموافقون: 28.20%) من المشاركين يعبرون عن حاجتهم الشديدة لتكوين معممق في تطبيق فنيات الإرشاد النفسي. وأن ما نسبته 68% (الموافقون بشدة: 46.20%؛ الموافقون: 21.80%) يؤكدون أن تكوينهم الجامعي كان بعيدا عن واقع الممارسة المهنية الحالية، وما نسبته 82% (الموافقون بشدة: 61.50%؛ الموافقون: 20.50%) يؤكدون أن التدريب الميداني ضمن تكوينهم الجامعي لم يكن كافيا. وأن ما نسبته 78.20% (الموافقون بشدة: 50%؛ الموافقون: 28.20%) يؤكدون أن تكوينهم الجامعي لم يكن كافيا للممارسة المهنية الحالية، وأن هناك فجوة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي (76.90%)، (الموافقون بشدة: 48.70%؛ الموافقون: 28.20%). كما يؤكد ما نسبته 76.90% (الموافقون بشدة: 51.30%؛ الموافقون: 25.60%) على الحاجة إلى تدريب مستمر بعد التخرج لتطوير المهارات المهنية.

هذه النتائج تتوافق مع دراسة كل من Lambie et al. (2019) التي أشارت إلى وجود صعوبة في تطبيق الفنيات الإرشادية لدى المرشدين الجدد، مما يتطلب تدريباً إضافياً بعد التخرج؛ وأن هناك هوة شاسعة بين المعارف النظرية والممارسة الفعلية (Wester et al., 2018)؛ ويؤكد كل من Young & Lambie (2017) الحاجة للتحديث المستمر لبرامج التكوين الجامعي في تخصص الإرشاد والتوجيه بما يتماشى وسوق العمل؛ كما أكدت دراسة Dollarhide et al. (2021) أن برامج تكوين المرشدين الحالية غير كافية لتعزيز الكفايات المهنية اللازمة؛ ويجب تضمينها لمستجدات التطور التكنولوجي والرقمي ((Watson, 2019; Neukrug & Burnes; 2020))؛ حيث الفجوة بين التكوين والممارسة العملية واضحة، وهي من أبرز التحديات" (Rousmaniere et al., 2017)؛ والمرشدون الجدد بحاجة لدعم متواصل بعد تخرجهم لمدة لا تقل عن ثلاث سنوات (Gazzola et al., 2018).

8. الخاتمة:

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على الاحتياجات التكوينية الفعلية لأخصائيي الإرشاد والتوجيه في ظل التطور التكنولوجي والتحول الرقمي المتسارع، وقد توصلت إلى وجود تحديات كبيرة تواجه الممارسة المهنية وترتبط ارتباطاً مباشراً بالاحتياجات التي يعد بعضها أكثر إلحاحاً، حيث تنوعت هذه الاحتياجات بين الصعوبات المتراكمة نتيجة طبيعة التكوين الجامعي والمرتبطة بتطبيقات نظريات الإرشاد والتوجيه ومختلف فنياتها في الممارسة الميدانية، و الحاجة للتعامل مع الحالات الخاصة وذوي صعوبات التعلم، سواء من حيث التشخيص للمشكلات والنفسية والتربوية، أو من حيث التكفل والمتابعة المستمرة.

كما أن المنتسبين لمنهة الإرشاد والتوجيه بحاجة لتنمية مهارات الإرشاد الجماعي، إلى جانب مهارات متعلقة باستثمار القياس النفسي والتربوي في الممارسة المهنية. وفي الوقت الذي لا يجد فيه معظم المشاركين صعوبة في التعامل مع أولياء أمور التلاميذ، ولا مع الأساتذة وباقي الموظفين، حيث يظهرون كفاءة إدارة النزاعات والصراعات المهنية، كما لا يشعرون بافتقارهم للدعم المؤسسي اللازم لتنفيذ مهامهم، فانهم يؤكدون وجود ضغط مهني ناجم عن كثرة الأعباء الملقاة على عاتقهم، وهذا ما يحد من فاعليتهم في الميدان.

من جانب آخر وفي السياق المعاصر، يؤكد معظم المشاركين حاجاتهم للتدريب والتطوير المستمرين، لسد نقائص برامج التكوين الجامعي السابقة، وأيضا بمواكبة المستجدات المرتبطة باستخدام التكنولوجيا والرقمنة في مختلف المهام المنوطة بالمنهة، وبهذا فهم بحاجة للتدريب المتخصص لتطوير مهارات الإرشاد الرقمي وتوظيف الذكاء الاصطناعي بما يخدم الممارسة الإرشادية، وعملية تربية الاختيارات والتوجيه المدرسي والمهني. هذا إلى جانب الحاجة لتطوير كفايات تصميم وتقويم البرامج الإرشادية للعاديين و لذوي الاحتياجات.

فمن خلال هذه الدراسة، يبرز التحدي المنشود الذي يستوجب التكامل بين الجامعة والشركاء، حيث النظرة الشمولية تتجاوز المهنة في حيزها الضيق. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى حتمية التطوير والتدريب المستمر لأخصائي الإرشاد والتوجيه، وبهذا فهي تفتح أفق جديدة تركز على الواقع المهني كمطلق للتعديل أو التطوير في برامج التكوين الجامعي.

* التوصيات والاقتراحات.

- ضرورة الإصلاح والتطوير المستمرين لبرامج التكوين الجامعي مع تضمينها المستجدات الراهنة في عالم التكنولوجيا والرقمنة.
- وضع قائمة بالكفايات اللازمة لولوج مهنة الإرشاد والتوجيه، مع مراعاة برامج التكوين لها.
- الحاجة للتعاون المشترك بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التربية الوطنية وباقي الشركاء.
- فتح أفق التكوين لأخصائي الإرشاد والتوجيه والتطوير المستمر بعد التخرج.
- وضع قواعد بيانات مشتركة لمتتبع المتخرجين من الجامعة وفق أماكن عملهم.
- تعزيز الرقمنة وتوظيف وتطبيقات الذكاء الاصطناعي بما يخدم منهة الإرشاد والتوجيه.
- إنشاء مراكز تدريب متخصصة وتزويدها بالكفايات البشرية والإمكانات المادية اللازمة.
- الإعتماد على برامج تكوين مطورة في إعداد الطلبة المرشدين.
- تخفيف العبء على المرشدين من خلال خلق مهام فرعية داخل المنصب الواحد.

- القيام بدراسات تتبعية تراعي الفروق في الممارسة حسب شعب وتخصصات الانتماء قبل التخرج.

9. قائمة المراجع

• Books.

1. **Collins, B. G., & Collins, T. M.** (2021). *Crisis and trauma: Developmental-ecological intervention* (2nd ed.). Cengage Learning.
2. **Corey, G.** (2017). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (10th ed.). Cengage Learning.
3. **Dahir, C. A., & Stone, C. B.** (2019). *School counselor accountability: A measure of student success* (4th ed.). Pearson.
4. **Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E.** (2005). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise*. Free Press.
5. **Gysbers, N. C., & Henderson, P.** (2018). *Developing and managing your school guidance and counseling program* (6th ed.). American Counseling Association.
6. **James, R. K., & Gilliland, B. E.** (2020). *Crisis intervention strategies* (8th ed.). Cengage Learning.
7. **Kolb, D. A.** (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
8. **Mc Gehee, W., & Thayer, P. W.** (1961). *Training in business and industry*. John Wiley & Sons.
9. **Neukrug, E., & Burnes, R.** (2020). *Theory, practice, and trends in human services: An introduction* (6th ed.). Cengage Learning.
10. **Norcross, J. C., & VandenBos, G. R.** (2018). *Leaving it at the office: A guide to psychotherapist self-care* (2nd ed.). Guilford Press.
11. **Sperry, L., & Sperry, J.** (2023). *Core Clinical Competencies in Counseling and Psychotherapy: Becoming a Highly Competent and Effective Therapist* (2nd ed.). Routledge.
12. **Sue, D. W., & Sue, D.** (2019). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (8th ed.). Wiley.
13. **Sue, D. W., Sue, D., Neville, H. A., & Smith, L.** (2019). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (8th ed.). John Wiley & Sons.

• Book Chapters.

14. **Bradley, L. J., & Whittington, T.** (2023). A brief history of counseling and specialty areas of practice. In *Introduction to counseling: Voices from the field* (9th ed., pp. 15-42). Springer Publishing.

• **Journal Articles.**

15. **Alvarez, J. M., Bhat, C. S., & Landmark, L. J.** (2020). Are school counselors sufficiently prepared to serve students with disabilities. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 16(3), 156-178.
16. **Barrio Minton, C. A., Wachter Morris, C. A., & Yaites, L. D.** (2018). Pedagogy in counselor education: A 10-year content analysis of journals. *Counselor Education and Supervision*, 57(3), 162-178.
17. **Bowers, H., Mitchell, L., Hardman, J., & Hancock, N.** (2020). Effective burnout prevention strategies for counsellors and other therapists: A systematic review. *Counselling and Psychotherapy Research*, 20(2), 267-284.
18. **Bryan, J., Henry, L., & Zalaquett, C. P.** (2019). A qualitative study of school counselors' perceptions of parent engagement. *Professional School Counseling*, 23(1), 1-12.
19. **Burlingame, G. M., & Strauss, B.** (2021). Change mechanisms and effectiveness of small group treatments: A twenty-first-century perspective. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 234-259.
20. **Castonguay, L. G., Boswell, J. F., Constantino, M. J., Goldfried, M. R., & Hill, C. E.** (2010). Training implications of harmful effects in psychotherapy. *American Psychologist*, 65(1), 34-49.
21. **Cipolletta, S., & Mocellin, D.** (2018). Online counseling: An exploratory survey of Italian psychologists' attitudes towards new ways of interaction. *Psychotherapy Research*, 28(6), 909-924.
22. **Dollarhide, C. T., Gibson, D. M., & Moss, J. M.** (2021). Professional identity development of counselor education doctoral students: A qualitative investigation. *Professional School Counseling*, 17(1), 178-195.
23. **Gazzola, N., Thériault, A., Audet, C. T., & Corneau, S.** (2018). Professional development needs of counselors working with clients from different ethnocultural backgrounds. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 40(1), 189-207.
24. **Griffin, D., & Steen, S.** (2019). School counselors' perceptions of parent engagement in the 21st century. *School Community Journal*, 29(2), 78-94.
25. **Hadar, E., & Peleg, O.** (2023). Gradual parallel-process training for counseling students delivering intervention programs. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 578. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02105-y>.
26. **Kaslow, N. J., Grus, C. L., Campbell, L. F., Fouad, N. A., Hatcher, R. L., & Rodolfa, E. R.** (2009). Competency assessment toolkit for professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4), S27-S45.
27. **Kim, N., & Lambie, G. W.** (2022). Burnout and implications for professional school counselors. *The Professional Counselor*, 12(2), 178-195.
28. **Lambie, G. W., Mullen, P. R., Swank, J. M., & Blount, A.** (2019). The counseling competencies scale: Validation and refinement. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 51(1), 123-145.
29. **Lambie, G. W., Mullen, P. R., Swank, J. M., & Blount, A. J.** (2018). The Counseling Competencies Scale: Validation and refinement. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 51(1), 1-15.
30. **McCarthy, C., Kerne, V. V., Calfa, N. A., Lambert, R. G., & Guzmán, M.** (2020). An exploration of school counselors' demands and resources: Relationship with stress, bienestar, burnout, and coping. *Professional School Counseling*, 24(1), 145-162.

31. **Milsom, A.** (2022). Counseling students with learning disabilities: A comprehensive approach. *Journal of School Counseling*, 20(8), 234-249.
32. **Newell, J. M., & Mac Neil, G. A.** (2022). The prevalence and cause(s) of burnout among applied psychologists: A systematic review. *Professional Psychology: Research and Practice*, 53(4), 445-467.
33. **Nilsson, J. E., Wang, L., & Chung, Y. B.** (2019). Working globally: Advancing international competencies in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 47(8), 234-251.
34. **Pope, Amber L. and Hilliard, Chelsea** (2024) "Promoting Counselor Trainees' Clinical Skill Development Using Virtual Reality Simulations," Teaching and Supervision in Counseling: Vol. 6 : Iss. 1 , Article 7. <https://doi.org/10.7290/tsc06N72r>
35. **Rousmaniere, T., Goodyear, R. K., Miller, S. D., & Wampold, B. E.** (2017). The cycle of excellence: Using deliberate practice to improve supervision and training. *Wiley Professional Development*.
36. **Schoenwald, S. K., Garland, A. F., Chapman, J. E., Frazier, S. L., Sheidow, A. J., & Southam- Gerow, M. A.** (2011). Toward the effective and efficient training of evidence- based treatments in community care: A distillation approach. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 18(3), 201-221.
37. **Sharma, G., Yukhymenko-Lescroart, M., & Bernal-Arevalo, K.** (2023). Counseling students' experiences and interpretations of purpose development. *Heliyon*, 9(3), e13760. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13760>.
38. **Simpson, S., & Reid, C. L.** (2019). Therapeutic alliance in videoconferencing psychotherapy: A review. *Australian Journal of Rural Health*, 27(4), 123-140.
39. **Skovholt, T. M., & Rønnestad, M. H.** (2003). The counselor and therapist development: A qualitative study. *Journal of Career Development*, 30(1), 45-67.
40. **Wachter Morris, C. A., & Barrio Minton, C. A.** (2012). Crisis in the schools: Crisis prevalence, school counselor experiences, and perceptions of preparedness. *Professional School Counseling*, 16(2), 196-212.
41. **Wang, M., Liu, J., & Chen, H.** (2015). Core competencies for China's counselors and therapists: A Delphi study. *Professional Psychology: Research and Practice*, 46(4), 255-262.
42. **Watson, J. C.** (2019). Establishing evidence for internal structure using exploratory factor analysis. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 52(3), 156-178.
43. **Wester, K. L., Borders, L. D., Boul, S., & Horton, E.** (2018). Research quality: Critique of quantitative articles in the Journal of Counseling & Development. *Journal of Counseling & Development*, 96(2), 145-162.
44. **Young, A., & Lambie, G. W.** (2021). Establishing school counselor professional identity through collaborative relationships. *Professional School Counseling*, 25(1), 89-107.
45. **Young, T. L., & Lambie, G. W.** (2017). Investigating the alignment between school counseling students' perceived learning and measured knowledge. *Counselor Education and Supervision*, 56(3), 198-215.

- **Reports & Standards.**

46. **American Counseling Association.** (2014). *ACA Code of Ethics*. American Counseling Association. <https://www.counseling.org/docs/default-source/default-document-library/ethics/2014-aca-code-of-ethics.pdf>
47. **American School Counselor Association (ASCA).** (2023). *The School Counselor and Annual Performance Appraisal - Position Statement*. ASCA. <https://www.schoolcounselor.org/Standards-Positions/Position-Statements/ASCA-Position-Statements/The-School-Counselor-and-Annual-Performance-Appraisal>
48. **CACREP.** (2016). *CACREP Standards*. Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. <http://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2017/08/2016-Standards-with-citations.pdf>
49. **European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture.** (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>.
50. **NCBI Bookshelf.** (2014). *Tools for Assessing Cultural Competence - Improving Cultural Competence*. National Center for Biotechnology Information. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK248428/>
51. Miao Fengchun ; Shiohira Kelly; Lao Natalie. (2024). AI competency framework for students. Retrieved from UNESCO. <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>.

- **Web Pages.**

52. **American Counseling Association.** (2024). *Recommendations for practicing counselors and their use of AI*. <https://www.counseling.org/resources/research-reports/artificial-intelligence-counseling/recommendations-for-practicing-counselors>.