Sadaa Al-qalum Journal
مجلة صدى القلم
Online-ISSN: 3104-6371
مجلة صدي القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية

# تقييم فاعلية برامج التوجيه والإرشاد في المؤسسات التعليمية الليبية

**أ. منى محمد حسين ابوعلوة**
كلية التربية الزنتان /جامعة الزنتان
**muna.aboalwa@uoz.edu.ly**

**Received: 15. 11, 2025** **Accepted: 22. 11, 2025** **Published: 02 .12, 2025**

**الملخص .**

يهدف هذا البحث إلى تقييم فاعلية برامج التوجيه والإرشاد في المؤسسات التعليمية الليبية، في سياق تربوي واجتماعي معقد أفرزته سنوات الاضطراب السياسي والمسلح منذ 2011، وتنطلق من إشكالية محورية تتمثل في الفجوة بين ما تقدمه البرامج الإرشادية القائمة وما تستدعيه الاحتياجات النفسية والاجتماعية للطلاب، وتتجلى في غياب معايير موحدة للتقييم، وضعف التأهيل المهني للمرشدين، والتفاوت الحاد في توزيع الخدمات بين المدن والمناطق النائية، اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، مستنداً إلى مراجعة منهجية للأدبيات العربية والدولية، وموظِّفاً نموذجَي CIPP لستافلبيم وكيركباتريك الرباعي أطراً للتحليل، وشملت الدراسات المراجَعة الفترة الممتدة بين 2000 و2024، كشفت النتائج عن قصور بنيوي متعدد الأوجه؛ إذ يظل الهيكل التنظيمي للإرشاد ناقصاً على مستوى الوزارة، وتتجاوز نسبة الطلاب للمرشد الواحد المعيار الدولي (250-300 طالب) بمراحل، كما تتجه البرامج نحو الإرشاد الأكاديمي على حساب الدعم النفسي-الاجتماعي، رغم ارتفاع معدلات الاضطرابات النفسية لدى الطلاب جراء آثار النزاع، وتُشكّل ندرة البيانات التقييمية الموثقة معضلة منهجية قائمة بذاتها، يوصي البحث بإصلاح تشريعي عاجل يُرسّخ الإطار القانوني للإرشاد، وإنشاء وحدة وطنية لتقييم جودة الخدمات الإرشادية، وإعادة هيكلة برامج إعداد المرشدين وفق معايير الممارسة القائمة على الأدلة، وإطلاق مبادرات بحثية ميدانية لسد الفراغ المعرفي في هذا الحقل.

**الكلمات المفتاحية**: التوجيه والإرشاد التربوي، الفاعلية الإرشادية، تقييم البرامج، الممارسة القائمة على الأدلة، المؤسسات التعليمية الليبية، المرشد التربوي، جودة الخدمات الإرشادية

**Abstract:**

This study aims to evaluate the effectiveness of guidance and counseling programs in Libyan educational institutions, within a complex educational and social context shaped by years of political and armed conflict since 2011، It addresses a central problem: the gap between what existing counseling programs offer and what the psychological and social needs of student's demand، This gap is reflected in the absence of unified evaluation standards, the inadequate professional preparation of counselors, and a sharp disparity in the distribution of services between urban centers and remote areas. The research adopted a descriptive-analytical methodology, drawing on a systematic review of Arabic and international literature, and employing Stufflebeam's CIPP Model and Kirkpatrick's Four-Level Model as analytical frameworks، The reviewed studies span the period from 2000 to 2024. The findings reveal multifaceted structural deficiencies: the organizational framework for counseling remains incomplete at the ministerial level, and the student-to-counselor ratio far exceeds the international standard of 250–300 students per counselor، Programs are also skewed toward academic counseling at the expense of psychosocial support, even as rates of psychological distress among students rise due to the impact of armed conflict، The scarcity of documented evaluation data further represents a methodological challenge in itself. The study recommends urgent legislative reform to establish a legal framework for counseling, the creation of a national unit for evaluating counseling service quality, restructuring of counselor preparation programs in accordance with evidence-based practice standards, and the launch of field research initiatives to bridge the critical knowledge gap in this domain.

**Keywords**: School Guidance and Counseling, Counseling Effectiveness, Program Evaluation, Evidence-Based Practice, Libyan Educational Institutions, School Counselor, Quality of Counseling Services

**المقدمة**

حين تتزاحم على المتعلم ضغوطُ المراهقة والتحولات الأسرية وعدم اليقين المهني في آنٍ واحد، يغدو الإرشاد التربوي ليس ترفاً أكاديمياً بل ضرورة تربوية لا تقل أهمية عن المناهج الدراسية ذاتها، هذه الحقيقة تبدو أكثر وضوحاً حين ننظر إلى المجتمعات التي اكتوت بنيران النزاعات، إذ يتحمل الطلاب فيها أعباءً نفسية واجتماعية يفوق ثقلها ما تُعدّه المؤسسات التعليمية عادةً من خدمات دعم، ليبيا واحدة من هذه المجتمعات بامتياز؛ فمنذ انتفاضة فبراير 2011 التي أطاحت بالنظام السياسي القائم، تعيش البلاد حالة من التقلب المتواصل أثّر تأثيراً مباشراً وعميقاً على المنظومة التعليمية بكاملها، وعلى خدمات الإرشاد التربوي بصفة خاصة.

لم تكن خدمات التوجيه والإرشاد في ليبيا قبل 2011 على درجة عالية من الاكتمال أصلاً؛ إذ ظلت تعمل في ظل غياب إطار تشريعي واضح، ومحدودية في إعداد الكوادر البشرية المتخصصة، وضعف في آليات التقييم والمتابعة، غير أن ما شهدته المرحلة اللاحقة من اضطراب سياسي وصراع مسلح وتفكك مؤسسي وتهجير داخلي جعل هذه الهشاشة البنيوية أكثر خطورة وأشد وطأة، فوفقاً لتقديرات منظمة اليونيسف المتعلقة بالأطفال المتضررين من النزاع في ليبيا، يحمل مئات الآلاف من الطلاب تجارب صدمية تستوجب تدخلاً إرشادياً متخصصاً، في ظل منظومة إرشادية لا تمتلك أدوات الاستجابة الكافية لهذا الحجم من الاحتياج (اليونيسف، 2020).

تكمن إشكالية هذا البحث في تناقض صارخ: من جهة، تتنامى الحاجة إلى خدمات إرشادية فعّالة في ضوء ما يواجهه الطلاب الليبيون من ضغوط متراكمة؛ ومن جهة أخرى، تُشير المعطيات المتاحة إلى أن البرامج الإرشادية القائمة تعمل بمستوى متدنٍّ من الفاعلية، مع ضعف واضح في آليات التقييم وغياب معايير الجودة، وتتبلور هذه الإشكالية في ثلاثة محاور رئيسية: أولها، شُح البيانات الموثقة حول واقع الخدمات الإرشادية في ليبيا، مما يُشكّل فجوة معرفية في الأدبيات التربوية العربية، وثانيها، غياب إطار تقييمي معياري يُمكِّن من قياس الفاعلية وفق معايير مقبولة علمياً، وثالثها، الحاجة إلى فهم العوامل السياقية الليبية الخاصة التي تُقيّد أو تُعزز أداء هذه البرامج.

**أهداف البحث**

ينطلق هذا البحث من جملة أهداف مترابطة: تحليل الواقع الراهن لبرامج التوجيه والإرشاد في المؤسسات التعليمية الليبية، وتقييم مستوى فاعليتها في ضوء المعايير الدولية، وتشخيص العوامل المؤثرة في أدائها، ومقارنتها بالتجارب العربية والدولية المماثلة، وصياغة توصيات قابلة للتطبيق تُوجَّه لصانعي القرار التربوي، ويمكن إجمال هذه الأهداف في:

1- رصد الهيكل التنظيمي والبشري لخدمات الإرشاد في المؤسسات التعليمية الليبية على مختلف مراحلها.

2- تقييم مستوى الفاعلية الإرشادية وفق معايير دولية معتمدة كنموذج CIPP ونموذج كيركباتريك.

3- تحليل العوامل الداخلية والخارجية والسياقية المؤثرة في أداء البرامج الإرشادية.

4- استخلاص دروس من التجارب العربية والدولية قابلة للتكيّف مع السياق الليبي.

5- تقديم توصيات تشريعية ومهنية وبحثية محددة ومؤطرة زمنياً.

**أسئلة البحث**

تتمحور إشكالية الدراسة حول الأسئلة التالية:

- ما الواقع الفعلي لبرامج التوجيه والإرشاد في المؤسسات التعليمية الليبية من حيث الهيكل التنظيمي والكثافة البشرية والمحتوى البرامجي؟
- ما مستوى فاعلية هذه البرامج وفق المعايير الدولية لتقييم البرامج الإرشادية؟
- ما العوامل البنيوية والسياقية التي تُعيق تحقيق الفاعلية الإرشادية في البيئة التعليمية الليبية؟
- كيف تُفسَّر مخرجات البرامج الإرشادية الليبية في ضوء نتائج الدراسات المقارنة في السياقَين العربي والدولي؟
- ما التوصيات الإصلاحية الممكنة والمُجدية لرفع مستوى فاعلية هذه البرامج على المدى القصير والمتوسط؟

**أهمية البحث**

تستمد هذه الدراسة أهميتها من ثلاثة مستويات متكاملة: على المستوى النظري، تُسهم في سدّ فجوة معرفية واضحة في أدبيات الإرشاد التربوي العربي، إذ تكاد تنعدم الدراسات النقدية الشاملة التي تتناول منظومة الإرشاد في ليبيا تحديداً، وتُقدم إضافة نظرية بتكييف النماذج التقييمية الدولية مع السياق العربي، أما على المستوى التطبيقي، فتُوفر الدراسة خارطة تشخيصية واضحة للمختصين والمرشدين الممارسين، تُعينهم على فهم الواقع وتعديل ممارساتهم، وعلى المستوى السياساتي، تُخاطب صانعي القرار في وزارة التعليم الليبية وشركاء التنمية الدوليين بتوصيات محددة وقابلة للتنفيذ.

**حدود البحث**

يتحدد نطاق هذه الدراسة جغرافياً بالمؤسسات التعليمية الليبية الرسمية، شاملةً المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، فضلاً عن مراكز الإرشاد الجامعي حيثما وُجدت، زمنياً، تُركز المراجعة النقدية على ما بعد عام 2000 مع إيلاء اهتمام خاص للتحولات التي أعقبت عام 2011، وموضوعياً، تقتصر على برامج التوجيه والإرشاد التربوي ذات الطابع الرسمي المُنظَّم، دون التوسع في خدمات الصحة النفسية المجتمعية أو برامج الدعم النفسي الطارئة التي تُنفذها المنظمات الدولية غير الحكومية، وإن أُشير إليها في السياق.

**المصطلحات البحث الإجرائية**

- يُقصد بـ"**التوجيه**" في هذا البحث: العملية التربوية الوقائية والتنموية التي يُوفرها المرشد للطلاب بصورة جماعية أو فردية، بهدف مساعدتهم على الفهم الذاتي واتخاذ القرار المهني والأكاديمي.
- أما "**الإرشاد**" فيُشير إلى العلاقة المهنية العلاجية أو التنموية بين المرشد المتخصص والطالب، التي تستهدف معالجة صعوبات نفسية أو اجتماعية أو أكاديمية محددة.
- تُعرَّف "**الفاعلية**" إجرائياً بأنها درجة تحقق الأهداف المعلنة للبرامج الإرشادية قياساً بمؤشرات كمية (كانخفاض نسب الرسوب والتسرب) ونوعية (كتحسن المناخ المدرسي ورضا الطلاب).
- تُمثل "**البرامج الإرشادية**" منظومة منظّمة من الأنشطة والخدمات الإرشادية ذات أهداف محددة وجداول زمنية مرسومة.
- تُضم "**المؤسسات التعليمية**" في هذا البحث المدارس الحكومية بمراحلها المختلفة والمؤسسات التعليمية العليا التابعة للدولة.

**ثانياً: الإطار النظري**

**مفهوم التوجيه والإرشاد وتطوره**

يُميّز الباحثون بين مفهومَي التوجيه والإرشاد رغم شيوع استخدامهما كمترادفَين في الممارسة التربوية العربية، فالتوجيه (Guidance) عملية تربوية وقائية شاملة تستهدف جميع الطلاب، وتسعى إلى تطوير مهاراتهم في اتخاذ القرار وتحقيق التوافق الأكاديمي والمهني، ويغلب عليها طابع الإرشاد الجماعي والتثقيف (زهران، 1980)، أما الإرشاد (Counseling) فعلاقة مهنية متخصصة تجمع مرشداً مؤهلاً بطالب أو مجموعة صغيرة تواجه إشكالية نفسية أو اجتماعية محددة، وتستلزم تقنيات تدخلية أعمق والتزاماً بمعايير أخلاقية وسرية صارمة (Gladding, 2018)، وقد أوضح Capuzzi & Gross (2011) أن الفرق بينهما ليس في الدرجة بل في النوع؛ إذ يستهدف التوجيه الوقاية والتطوير، بينما يُعنى الإرشاد بالتعامل مع الاضطراب والأزمة.

وفي السياق التربوي الليبي، تتداخل الحدود بين المفهومَين على نحو يُضعف جودة الخدمة المقدمة؛ إذ يجد المرشد نفسه مكلفاً بمهام التوجيه الجماعي والمتابعة الأكاديمية في آنٍ واحد مع تقديم الإرشاد الفردي لطلاب يعانون من آثار الصراع المسلح (الشريف، 2021؛ الحويج، 2024)، وهو ما يُفضي إلى قصور في كلا المجالين (الكاديكي والعشيبي، 2021).

**الجذور النظرية للإرشاد التربوي**

تستند ممارسة الإرشاد التربوي إلى جملة من المدارس النفسية التي أرست أسسه النظرية وصاغت أدواته التدخلية، فمن المدرسة السلوكية استمد الإرشاد مبادئ التعزيز والنمذجة وتعديل السلوك، التي وجدت تطبيقاً واسعاً في برامج الانضباط المدرسي وتعزيز الدافعية، وأضافت المدرسة المعرفية-السلوكية (CBT) التي طوّرها Beck (1979) وEllis (1994) بُعداً تحليلياً يُركّز على إعادة هيكلة الأنماط الفكرية السلبية المُغذّية للقلق والاكتئاب والفشل الأكاديمي، وقد ثبتت فاعليتها في تعزيز التكيف الأكاديمي والاجتماعي للطلاب.

في المقابل، أرسى كارل Rogers (1961) بمقاربته الإنسانية فلسفة إرشادية ترى في الطالب كائناً يحمل طاقة كامنة نحو النمو، وتُقدّم المرشد شريكاً تسهيلياً لا خبيراً يصف الحلول، فأصبح الاستماع النشط والقبول غير المشروط مهارات جوهرية في تأهيل المرشد، وإن استلزمت تكييفاً ثقافياً في البيئة العربية، أما التحليل النفسي الفرويدي فيبقى أثره محدوداً في الإرشاد المدرسي نظراً لطوله الزمني وتعقيد أدواته، غير أنه نبّه المرشدين إلى أهمية الطبقات اللاواعية في تفسير السلوك الطلابي (الخطيب، 2003).

**تطور الإرشاد في السياق العربي والليبي**

شهد الوطن العربي تطوراً تدريجياً في اهتمامه بخدمات التوجيه والإرشاد التربوي منذ مطلع ستينيات القرن الماضي، حين بدأت دول كمصر والأردن في تبني برامج إرشادية رسمية ضمن منظومتها التعليمية، وقد استند هذا التطور في معظمه إلى النماذج الأمريكية والأوروبية، التي استُعيرت أحياناً دون تمحيص كافٍ لمدى ملاءمتها للسياق الثقافي العربي (قشقوش، 1988).

في ليبيا تحديداً، بدأت الملامح الأولى للإرشاد التربوي المنظّم في سبعينيات القرن العشرين، ضمن موجة التوسع في التعليم العام التي شهدتها تلك الحقبة، غير أن هذا البدء ظل يفتقر إلى إطار تشريعي متكامل وآلية مهنية محترفة؛ إذ كثيراً ما أُسند دور المرشد إلى معلمين بحكم الأقدمية لا التأهيل، وقد ظل الوضع على هذا النحو دون إصلاح جوهري حتى أحداث 2011، التي أعادت خلط الأوراق كلها وأعاقت حتى المساعي الإصلاحية المحدودة التي بدأت في مرحلة الألفية الجديدة (الحويج، 2024).

**نماذج الإرشاد التربوي وأطره المرجعية**

**نموذج ASCA الشامل:** طوّرت الرابطة الأمريكية للمرشدين المدرسيين نموذجها الوطني (ASCA, 2019) على أربعة محاور متكاملة: التطوير الأكاديمي، والمهني، والشخصي-الاجتماعي، وربط المدرسة بالأسرة والمجتمع، بوصفه نظاماً شاملاً يُحدد الأدوار ويوفر أدوات التقييم الذاتي، وقد أكد Lapan & Gysbers (1997) أن البرامج الإرشادية الشاملة ترتبط ارتباطاً إيجابياً بتحسّن المخرجات الأكاديمية والاجتماعية للطلاب، وعلى الرغم مما يوفره النموذج من إطار منظِّم يفتقر إليه الإرشاد الليبي، يستلزم تطبيقه محلياً تكييف محوره المهني مع سوق العمل الليبي، وتكثيف المحور النفسي-الاجتماعي لاستيعاب صدمات الصراع المسلح (UNICEF, 2019)، فضلاً عن توافر إرادة سياسية وموارد مالية غير متوفرة حالياً.

**الممارسة القائمة على الأدلة:** باتت الممارسة القائمة على الأدلة (EBP) معياراً محورياً في تقييم جودة الخدمات الإرشادية، إذ تستلزم البناء على ثلاث ركائز: أفضل الأدلة البحثية المتاحة، وخبرة المرشد السريرية، وتفضيلات الطالب وسياقه الثقافي (الخطيب، 2003)، غير أن تطبيقها في ليبيا يصطدم بشُح الدراسات التجريبية المحلية (الكاديكي والعشيبي، 2021؛ الحويج، 2024)، مما يُجبر الممارسين على الاستناد إلى نتائج من سياقات ثقافية مختلفة مع ما ينطوي عليه ذلك من مخاطر عدم الملاءمة.

**نموذجا CIPP وكيركباتريك:** وضع Stufflebeam نموذج CIPP بأربعة مستويات تقييمية: السياق، والمدخلات، والعمليات، والمنتجات، بوصفه أداة لتطوير البرامج لا الحكم عليها فحسب، في حين يُقيّم نموذج Kirkpatrick (1994) البرامجَ عبر أربعة مستويات متصاعدة: ردود الفعل، والتعلم، والسلوك، والنتائج، مع إبقاء التركيز على الأثر الفعلي في حياة الطلاب لا الاكتفاء بقياس رضاهم اللحظي، ويستعين هذا البحث بالنموذجَين تكاملياً؛ إذ يُوفر CIPP إطاراً تشخيصياً للبنية الكاملة للبرامج الإرشادية الليبية، بينما يُحلل كيركباتريك مستويات فاعليتها من ردود الفعل وصولاً إلى الأثر المؤسسي (بوزيدة، 2018؛ الشريف، 2021).

**و اقع الإرشاد التربوي في ليبيا**

**البنية التشريعية والتنظيمية:** يعاني الإطار القانوني للإرشاد التربوي في ليبيا من ثلاث إشكاليات بنيوية: فراغ تشريعي في غياب قانون وطني مستقل يُنظّم الممارسة ويُحدد معايير الترخيص المهني، وتشتت تنظيمي بتوزع الخدمات بين وزارات متعددة دون تنسيق فعّال، وعدم استمرارية سياساتية جراء التغييرات القيادية المتسارعة منذ 2011 (الشريف، 2021)، ويُفاقم هذا الوضعَ غيابُ قاعدة بيانات وطنية لعدد المرشدين وتوزيعهم وتأهيلهم، مما يجعل أي تقييم دقيق أمراً عسيراً (الحويج، 2024).

**الكثافة الطلابية وتوزيع المرشدين:** تُحدد ASCA (2019) معياراً دولياً بألا تتجاوز نسبة الطلاب للمرشد الواحد 250:1، غير أن المعطيات الليبية تُشير إلى أن المرشد قد يكون مسؤولاً عن 800 إلى 1500 طالب في بعض المناطق، مما يجعل الإرشاد الفردي الفعّال مستحيلاً عملياً (UNICEF, 2019)، ويتفاقم هذا بتمركز الكفاءات المؤهلة في المدن الكبرى كطرابلس وبنغازي، بينما تعاني المناطق النائية من شُح حاد، وهو ما يُضفي على الأزمة بُعداً واضحاً من أبعاد العدالة الاجتماعية (الكاديكي والعشيبي، 2021).

**تأثير الأزمة على منظومة الإرشاد:** لم تقتصر تداعيات النزاع المسلح منذ 2011 على البنية التحتية للتعليم، بل امتدت إلى تفتيت المنظومة المهنية للإرشاد برمّتها؛ إذ تأثر ما يزيد على 500 ألف طفل ليبي بالنزاع بصورة مباشرة يحملون قدراً من الصدمة النفسية يستوجب تدخلاً متخصصاً، في حين هاجر عدد من الكفاءات التربوية المؤهلة إلى الخارج مُعمِّقاً الأزمة القائمة (UNICEF, 2019؛ بوزيدة، 2018).

**معايير تقييم فاعلية برامج الإرشاد:** ترسم الأدبيات الدولية منظومة متكاملة من معايير التقييم تشمل ثلاثة مستويات: مستوى المدخلات ويتضمن وضوح الأهداف وكفاءة المرشدين وملاءمة المحتوى ثقافياً، ومستوى العمليات ويشمل منهجية التدخل وانتظام الجلسات ونظام التوثيق، ومستوى المخرجات الذي يجمع بين مؤشرات كمية كانخفاض التسرب وتحسن التحصيل، ومؤشرات نوعية كتحسن المناخ المدرسي، وتجدر الإشارة إلى أن صعوبات القياس لا تُبرر غياب التقييم، بل تستدعي تصميمه بعناية منهجية أكثر مرونة (الخطيب، 2003).

**الدراسات السابقة**

تُشكّل الأدبيات المصرية والأردنية الركيزة الأغنى في البحث التربوي العربي حول الإرشاد المدرسي، ففي مصر، كشفت الدراسات عن إشكاليات بنيوية متكررة، أبرزها تحوّل المرشدين إلى وظائف إدارية على حساب الممارسة الإرشادية الفعلية، مع ميل التقييم الذاتي للمرشدين نحو الإيجابية مقارنة بالمقاييس الموضوعية (زهران، 1980)، وفي الأردن، أكدت الدراسات أهمية التدريب المستمر في رفع الفاعلية الإرشادية، مع تركيزها على الإرشاد الأكاديمي والتدخل المبكر لمعالجة صعوبات التعلم، أما في السعودية، فأشارت الدراسات إلى أن الوعي الطلابي بالخدمات الإرشادية يظل منخفضًا، مما يقلّل الإقبال عليها بصرف النظر عن جودتها، والملاحظ عمومًا في المنطقة العربية تغليب التوثيق الوصفي على التقييم التجريبي الصارم (الخطيب، 2003؛ بوزيدة، 2018).

تجاوزت الأدبيات الغربية منذ التسعينيات مرحلة وصف الخدمات إلى قياس أثرها باستخدام أدوات إحصائية متقدمة، فقد وثّق Lapan وGysbers (1997) أن الطلاب في مدارس تتبنى برامج إرشاد شاملة يحققون تحصيلاً أعلى ورضا أكبر عن التعليم، ومن أكثر الاتجاهات البحثية صلة بهذه الدراسة هو البحث في فاعلية الإرشاد في سياقات ما بعد الصراع؛ إذ أظهرت دراسات أُجريت في مناطق النزاع الأفريقية ومخيمات اللاجئين أن التدخل الإرشادي المصمم للتعامل مع صدمات ما بعد الصراع يُحقق أثرًا إيجابيًا دالًا على تحسين الصحة النفسية وإعادة الطلاب إلى مسار التعليم، وهو خط بحثي بالغ الأهمية للسياق الليبي (UNICEF, 2019; UNESCO, 2021).

ويتسم الإنتاج البحثي الليبي في مجال الإرشاد التربوي بالشُح اللافت؛ إذ يقتصر المتاح على رسائل جامعية غير منشورة ودراسات وصفية ذات مناهج تقييمية محدودة (الحويج، 2024؛ الكاديكي & العشيبي، 2021؛ الشريف، 2021)، وتُصوّر تقارير اليونيسف واليونسكو حالة طارئة من الاحتياج النفسي والتربوي تفتقر إلى بنية إرشادية كافية للاستجابة لها، ومن الدراسات المقارنة ذات الصلة تلك التي تناولت الجزائر في مرحلة ما بعد التسعينيات، إذ يمكن استقراء ديناميكيات تأثير الصراع المطوّل على منظومة الإرشاد في سياقات مشابهة.

وتتجلى الفجوة البحثية الجوهرية التي يُعالجها هذا البحث في غياب دراسة تحليلية شاملة تجمع بين تشخيص الواقع الليبي في ضوء المعايير الدولية وصياغة توصيات مُكيَّفة مع خصوصيته، إذ تُقارب الدراسات العربية مجتمعات مشابهة دون أن تُعالج ليبيا تحديدًا (ASCA, 2019).

**منهجية البحث**

**منهج البحث ومبرراته**

اعتمد البحث المنهجَ الوصفي التحليلي لثلاثة مبررات: أولاً، الوضع الميداني في ليبيا يُعسِّر إجراء دراسات تجريبية على نطاق وطني في ظل صعوبة الوصول إلى المؤسسات التعليمية والتشتت الإداري، ثانياً، الفجوة المعرفية في الأدبيات الليبية تستدعي مراجعة تحليلية منهجية ترسم خارطة المعرفة المتاحة قبل الانطلاق في دراسات تجريبية مستقبلية، ثالثاً، الطابع السياساتي للتوصيات المستهدفة يُلائمه هذا المنهج الذي يُتيح تحليل السياقات المقارنة واستخلاص الدروس.

**أدوات التحليل ومصادر البيانات**

شملت المراجعة المنهجية قواعد بيانات أكاديمية متعددة هي: ERIC وPsycINFO وAPA PsycNet ومنصة مانديومة العربية، إضافةً إلى مستودعات اليونسكو واليونيسف وWHO، وغطّت الفترة 2000-2024 مع الرجوع إلى دراسات تأسيسية سابقة عند الحاجة.

واشترط الإدراج أن تكون الدراسة محكّمة، وأن تتناول تقييم برامج الإرشاد التربوي أو جودتها أو فاعليتها، وأن يتوفر نصها الكامل بالعربية أو الإنجليزية، في المقابل، استُبعدت الدراسات الوصفية الخالية من التقييم، والتقارير الإدارية غير المحكّمة، والأعمال المتعلقة بالإرشاد السريري خارج البيئات التعليمية.

**إطار التحليل التقييمي**

طُبِّق نموذج CIPP لستافلبيم بوصفه الإطار التحليلي الأساسي لفحص البرامج الإرشادية الليبية على أربعة مستويات: تقييم السياق (ما الحاجة التي تُعالجها البرامج وهل تُشخَّص بدقة؟)، وتقييم المدخلات (هل الموارد البشرية والمادية كافية؟)، وتقييم العمليات (كيف تُنفَّذ البرامج فعلياً؟)، وتقييم المنتجات (ما النتائج المُحققة؟)، ودعم ذلك نموذج كيركباتريك الرباعي في تحليل مستويات الفاعلية من ردود الفعل وصولاً إلى الأثر المؤسسي.

**النتائج والتحليل**

**1- تشخيص الواقع الراهن لبرامج الإرشاد في ليبيا**

**الهيكل التنظيمي:** تكشف المعطيات المتاحة أن المنظومة التنظيمية للإرشاد التربوي في ليبيا تفتقر إلى وحدة مركزية متخصصة على مستوى وزارة التعليم تتولى رسم السياسات الإرشادية ومتابعة التنفيذ وتقييم النتائج، وفي غياب هذه البنية المركزية، تُمارَس خدمات الإرشاد بصورة فردية متفرقة تعتمد على مبادرات المرشد الشخصية في حدود ما تُتيحه الإدارة المدرسية، بدلاً من اندراجها في خطة مؤسسية متكاملة، ويُقدَّر تقريبياً — بناءً على الأدبيات المتاحة وتقارير المنظمات الدولية — أن نسبة المدارس الليبية التي تضم مرشداً متفرغاً لا تتجاوز 40% في المناطق الحضرية، وتنخفض بشكل حاد في المناطق الريفية والجنوبية إلى ما دون 15% (القزيطي، 2017).

**الكفاءة البشرية:** تشير تقارير اليونيسف والبنك الدولي إلى وجود نقص ملحوظ في الكوادر التعليمية المتخصصة وضعف أنظمة التطوير المهني في ليبيا (UNICEF, 2024)، وفي ظل معيار الجمعية الأمريكية للإرشاد المدرسي الذي يوصي بنسبة 250 طالبًا لكل مرشد (ASCA, 2019)، تبدو الأوضاع في السياق الليبي بعيدة عن هذه المعايير، خاصة في المناطق الريفية والجنوبية.

يتفاقم هذا الوضع بغياب برنامج وطني للتطوير المهني المستمر للمرشدين؛ فالمرشد الذي أنهى دراسته منذ عشر سنوات يُمارس عمله اليوم دون تحديث معرفي منتظم، في حين تتسارع التحولات في أدوات الإرشاد وتقنياته وأطره النظرية على المستوى الدولي.

**المحتوى البرامجي:** تشير الأدبيات إلى أن البرامج الإرشادية الفاعلة يجب أن تتكامل في أبعادها الأكاديمية والمهنية والاجتماعية-الانفعالية (ASCA, 2019)، غير أن السياقات التعليمية الهشة تميل إلى اختزال الإرشاد في مهام أكاديمية وقائية، وهو ما يقلل من الأثر طويل المدى للتدخلات (Whiston *et al.*, 2011)، وفي البيئات المتأثرة بالصراع ومنها ليبيا، ترتفع معدلات القلق واضطراب ما بعد الصدمة بين الطلبة، وهو ما ينعكس سلبًا على التحصيل الدراسي ويزيد من مخاطر التسرب (WHO, 2022).

**2- تقييم مستوى الفاعلية وفق المعايير الدولية**

يُقدِّم الجدول التالي تقييماً مقارناً لمعايير الفاعلية الإرشادية الدولية في ضوء الواقع الليبي:

**جدول (1):** تقييم معايير الفاعلية الإرشادية في السياق التعليمي الليبي

| معيار الفاعلية | مستوى التطبيق في ليبيا | التبرير والملاحظات |
|---|---|---|
| وضوح أهداف البرنامج وقابليتها للقياس | منخفض | غياب معايير موحدة وأهداف مكتوبة في أغلب المؤسسات |
| شمولية البرنامج (أكاديمي، مهني، شخصي-اجتماعي) | منخفض - متوسط | تغلب المكونات الأكاديمية على حساب الأبعاد الأخرى |
| تأهيل المرشدين وتدريبهم المستمر | منخفض | تباين حاد في المؤهلات وغياب التطوير المهني |
| نسبة الطلاب للمرشد (المعيار: 250:1) | منخفض جداً | تتجاوز النسبة الفعلية المعيار بمراحل |
| الملاءمة الثقافية للمحتوى والأساليب | متوسط | الأساليب المستخدمة محلية لكن تفتقر للتوثيق |
| نظام التوثيق والمتابعة | منخفض | غياب نظام معلومات إرشادية وطني |
| التقييم الدوري وقياس الأثر | منخفض جداً | ندرة الدراسات التقييمية وضعف الثقافة التقييمية |
| دعم الإدارة التعليمية للعمل الإرشادي | متوسط | يتباين حسب المؤسسة وتوجه مديرها |
| مشاركة الأسرة في العملية الإرشادية | منخفض | ضعف التواصل المنهجي بين المرشد والأسرة |
| البنية التحتية (غرف إرشادية، أدوات) | منخفض - متوسط | نقص الغرف المجهزة، وشُح الاختبارات النفسية المعتمدة |

**3- العوامل المؤثرة في فاعلية البرامج**

**العوامل الداخلية**

تشير الأدبيات المهنية إلى أن تكليف المرشدين بمهام إدارية موازية يُعد انحرافًا عن الدور الإرشادي المتخصص ويؤثر سلبًا في فاعلية البرامج (ASCA, 2019)، كما أن الدراسات التطبيقية تُظهر أن نسبة معتبرة من وقت المرشد تُستهلك في أنشطة غير إرشادية، مما يقلل من فرص التدخل الفردي المنتظم (Finkelstein, 2009)، وعلى مستوى العبء العددي، فإن تجاوز نسبة 250 طالبًا لكل مرشد — وهو الحد الموصى به مهنيًا — يرتبط بانخفاض جودة الخدمات وبتراجع الأثر التحصيلي والسلوكي للإرشاد (Carey & Dimmitt,).

**العوامل الخارجية**

تُظهر الأدبيات أن الدعم القيادي يُمثل متغيرًا حاسمًا في فاعلية البرامج الإرشادية؛ إذ يرتبط إدراك المدير لدور المرشد وتكامله المؤسسي بمستوى تطبيق النموذج الشامل وجودة الخدمات المقدمة (Clemens *et al.*, 2010)، وفي المقابل، يؤدي ضعف هذا الدعم إلى تهميش الدور المهني وتقليص أثره (ASCA, 2019)، وعلى المستوى المجتمعي، تُعد الوصمة المرتبطة بالصحة النفسية أحد أبرز العوائق أمام طلب المساعدة، بما في ذلك في السياقات العربية، حيث ما تزال الاتجاهات السلبية تجاه الاستشارة النفسية تؤثر في سلوك الطلاب ( Zolezzi *et al.*, 2018).

**العوامل السياقية الخاصة بليبيا**

على الصعيد السياقي الليبي، خلّفت سنوات النزاع المتقطع تأثيرات متعددة الأبعاد: من ناحية، تضاعفت الاحتياجات الإرشادية جراء انتشار الصدمة النفسية والقلق الوجودي والاضطراب الأسري (القزيطي، 2017)، ومن ناحية أخرى، أُضعفت المنظومة الإرشادية ذاتها بسبب هجرة الكفاءات، وتقطّع سلاسل التوريد والتدريب والإشراف، كذلك أحدثت موجات النزوح الداخلي خللاً في الاستمرارية الإرشادية؛ فالطالب الذي نزح من مدينته إلى مدينة أخرى يبدأ من الصفر في بناء علاقة الثقة مع مرشد جديد في مؤسسة غريبة (الشريف، 2021).

ولا يمكن إغفال تأثير أزمة التعليم الكاملة في خفض سقف التوقعات من الخدمات الإرشادية؛ حين تُعاني المدرسة من انقطاع الكهرباء وتآكل المناهج وضعف الرواتب، يبدو الإرشاد النفسي ترفاً في نظر الكثيرين، مما يجعل الحجج الداعية لتطويره أصعب في إقناع متخذي القرار (الكاديكي والعشيبي، 2021).

**دروس من الدراسات التجريبية في السياقات المشابهة**

وثّقت الأدبيات الدولية بشكل متسق أن برامج الإرشاد المدرسي الشامل — حين تُطبَّق بنضج وكفاءة — ترتبط بتحسن ملموس في مؤشرات متعددة، فعلى صعيد التحصيل الأكاديمي، تشير مراجعة وايتستون (Whiston *et al.*, 2011) إلى أن حجم الأثر (d) لبرامج الإرشاد الفردي على التحصيل الأكاديمي يتراوح بين 0.35 و0.50، وهو حجم أثر متوسط لكنه دال سريرياً وعملياً، وعلى صعيد السلوك الاجتماعي، أثبتت دراسات متعددة أن البرامج الإرشادية الشاملة تُقلل من السلوك العدواني وتُعزز مهارات التعامل الاجتماعي.

السؤال المحوري هو: هل يمكن تعميم هذه النتائج على السياق الليبي؟ نرى أن الإجابة مشروطة بثلاثة عوامل: أولاً، توفر الكفاءة البشرية المؤهلة لتنفيذ البرامج بالمستوى المطلوب، ثانياً، تكييف البرامج مع الخصوصية الثقافية الليبية والاحتياجات الناجمة عن سياق ما بعد الصراع، ثالثاً، توافر بنية تنظيمية وإدارية مُمكِّنة، في غياب هذه الشروط، لا يمكن استيراد النتائج الدولية وإسقاطها على الواقع الليبي دون تحفظ.

**المناقشة**

حين تُستحضر نتائج هذه الدراسة في إطار الحوار مع النظريات والممارسات الدولية، تبرز صورة معقدة تتشابك فيها عوامل البنية والسياق والإرادة السياسية، يوضح تطبيق نموذج CIPP على البرامج الإرشادية الليبية أن الخلل متعدد المستويات: ضعف في تشخيص السياق، قصور في المدخلات البشرية والمادية، خلل في عمليات التنفيذ، وشح في قياس المنتجات، مما يجعل أي حل جزئي — كرفع مؤهلات المرشدين دون معالجة الكثافة الطلابية، أو تحسين المحتوى البرامجي دون توفير البنية التحتية — غير كافٍ لتغيير الواقع بشكل جوهري (ASCA, 2019; Whiston *et al.*, 2011).

تتقاطع نتائج الدراسة مع ما رصدته الأدبيات العربية في سياقات مشابهة؛ إذ تشير الدراسات الليبية إلى قصور واضح في البنية المؤسسية للإرشاد (الحويج، 2024؛ الكاديكي والعشيبي، 2021؛ الشريف، 2021)، بينما توضح الدراسات الجزائرية والمغربية نقاط ضعف مماثلة في الدعم المؤسسي والمحتوى الإرشادي (بوزيدة، 2018)، ومع ذلك، يتميز السياق الليبي بعامل إضافي وهو تداعيات الصراع المسلح، التي أدت إلى زيادة الاحتياجات النفسية للطلاب المصابين بالصدمة، وتقويض القدرة المؤسسية على تقديم الخدمات (UNICEF, 2019; WHO, 2022).

واحدة من أبرز التناقضات التي تعكسها هذه الدراسة تكمن في التباين بين الأدلة الدولية التي تثبت فاعلية الإرشاد الشامل في تحسين النتائج الأكاديمية والنفسية للطلاب، وبين الواقع الليبي الذي يفتقر إلى بنية مؤسسية ومهنية قادرة على تطبيق هذه النماذج، هذا التناقض يشير إلى ضرورة اتباع مسار إصلاحي تدريجي يبدأ بتأسيس البنية المؤسسية والتشريعية، قبل الانتقال إلى التطبيق الكامل للنماذج الدولية (ASCA, 2019).

أما القيود المنهجية للدراسة، فتتمثل أساسًا في ندرة البيانات الأولية في ليبيا، إذ اعتمد الباحث بدرجة كبيرة على مصادر ثانوية وتقديرات تقريبية، وهو ما يعكس غياب منظومة معلومات وطنية موثقة عن الإرشاد النفسي-التربوي (الحويج، 2024)، يُعد هذا القيد ليس مجرد محدودية للبحث الحالي، بل دليلاً على أن تطوير قاعدة بيانات وطنية للإرشاد يجب أن يكون أولوية بحثية وسياساتية (القزيطي، 2017).

في ضوء هذه النتائج، يمكن استنتاج أن فاعلية البرامج الإرشادية في ليبيا لا تتأثر فقط بالكفاءات المهنية للمُرشدين أو بالمحتوى البرامجي، بل تعتمد بشكل حاسم على توافر بنية مؤسسية مستقرة، ودعم قيادي، ووعي مجتمعي بالوظيفة الإرشادية، كما أن بيئة ما بعد النزاع تزيد من تعقيد تنفيذ البرامج التقليدية، وتتطلب تعديل الأدوات والممارسات لتلبية الاحتياجات النفسية المتزايدة للطلاب.

**الخلاصة والتوصيات**

**الخلاصة**

يكشف هذا البحث أن منظومة التوجيه والإرشاد في المؤسسات التعليمية الليبية تعاني من أزمة بنيوية متشعبة الجذور، لا تقتصر على قصور الموارد — رغم فداحته — بل تمتد إلى غياب الإطار التشريعي المُحكم، وضعف البنية المهنية للمرشدين، وانعدام ثقافة التقييم المؤسسي، هذه الأزمة تتفاقم في ظل سياق اجتماعي وسياسي فرض على الطلاب الليبيين أعباءً نفسية استثنائية، في وقت تعجز فيه المنظومة الإرشادية القائمة عن الاستجابة لها بصورة كافية.

تُجمِع نتائج الدراسة على أن الفجوة بين ما يتطلبه الطالب الليبي من دعم نفسي وأكاديمي وما تُقدمه المؤسسة التعليمية من خدمات إرشادية فجوة واسعة متعددة الأبعاد، وتشير المقارنة مع السياقات العربية والدولية إلى أن ما يُمكِّن البرامج الإرشادية من تحقيق أثرها المنشود ليس التحسين الجزئي، بل الإصلاح المنظومي الذي يشمل التشريع والبنية المؤسسية وإعداد الكوادر وأنظمة التقييم في آنٍ معاً.

رغم قتامة هذه الصورة، تُلمح الدراسة إلى إمكانيات حقيقية للتحسين؛ فالتجارب العربية المجاورة أثبتت أن الإصلاح المنظومي للإرشاد التربوي ممكن ضمن فترة زمنية معقولة حين تتوفر الإرادة السياسية واستراتيجية الإصلاح الواضحة، وتُشكّل شراكات الدعم الدولي الحاضرة في ليبيا فرصةً لبناء الطاقة المؤسسية في هذا المجال، شريطة أن تُدار هذه الشراكات بمنطق بناء القدرات الوطنية لا الاستجابة الطارئة المؤقتة.

تُسهم هذه الدراسة في سدّ فجوة بحثية واضحة في الأدبيات التربوية العربية بتقديمها أول تحليل نقدي شامل — على حد علمنا — يتناول منظومة الإرشاد التربوي الليبية في ضوء نماذج التقييم الدولية المعتمدة، ويُصيغ توصيات مُكيَّفة مع سياق ما بعد الصراع.

**التوصيات**

**توصيات تشريعية وسياساتية**

- إصدار قانون وطني للإرشاد التربوي خلال ثلاث سنوات يُحدد: معايير الترخيص المهني للمرشدين، ونسبة الطلاب للمرشد بحد أقصى 500:1 كهدف مرحلي قابل للتطوير، والمعايير الدنيا للبنية التحتية الإرشادية في المدارس.

- إنشاء وحدة وطنية مستقلة لتقييم جودة خدمات الإرشاد التربوي ضمن الهيكل التنظيمي لوزارة التعليم، تتولى جمع البيانات ورصد المؤشرات وإصدار تقارير سنوية.

- تبني خطة وطنية خمسية لتوزيع المرشدين بما يُقلل التفاوت الجغرافي بين المدن والمناطق النائية، مع إيلاء أولوية للمناطق المتضررة من النزاع.

- ربط التمويل التعليمي الدولي جزئياً بمعايير الإرشاد التربوي ضمن اشتراطات شراكات التنمية مع اليونيسف والبنك الدولي ومنظمات التعليم الدولية.

**توصيات مهنية**

- مراجعة مناهج تأهيل المرشدين في الجامعات الليبية وتحديثها وفق معايير الممارسة القائمة على الأدلة، مع إدراج مقررات متخصصة في إرشاد ضحايا الصراع والصدمة النفسية.

- إطلاق برنامج للتدريب المستمر للمرشدين العاملين بالتنسيق مع الجامعات وشركاء التنمية، يُوفر ما لا يقل عن 40 ساعة تدريبية سنوية لكل مرشد عامل.

- وضع دليل وطني للممارسة الإرشادية المدرسية يتضمن: معايير الجلسة الإرشادية، ونماذج التوثيق، وإجراءات الإحالة، والأدوات المقننة المعتمدة.

- تأسيس شبكة مهنية للمرشدين التربويين تُتيح تبادل الخبرات والإشراف المهني المتبادل (Peer Supervision)، بما يُعوّض الضعف في الإشراف المؤسسي الرسمي.

**توصيات بحثية**

- إجراء مسح وطني ميداني شامل لواقع الإرشاد التربوي في ليبيا خلال سنتين، يُغطي جميع مناطق البلاد ويُوفر قاعدة بيانات تُمكّن من التخطيط العلمي المبني على الأدلة.

- تشجيع الدراسات التجريبية وشبه التجريبية التي تختبر فاعلية تدخلات إرشادية محددة في البيئة الليبية، مع منح الأولوية لبرامج إرشاد الصدمة وإرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة.

- بناء شراكات بحثية بين الجامعات الليبية والمراكز الأكاديمية العربية والدولية المتخصصة في تقييم برامج الإرشاد، لتسريع إنتاج الأدلة المحلية.

- تخصيص محور دوري للإرشاد التربوي الليبي في المجلات التربوية العربية المحكّمة، مما يُحفّز الباحثين الليبيين على نشر دراساتهم ويُثري قاعدة الأدلة المتاحة.

**المصادروالمراجع**

**المراجع:**

بوزيدة، دنيا (2018). واقع الارشاد النفسي والاجتماعي في المؤسسة التعليمية. رسالة ماجستير، جامعة العربي التبسي، تبسة-الجزائر.

الحويج، أحمد علي (2024). واقع ممارسة الإرشاد النفسي بمدارس التعليم الثانوي بمدينة الخمس. مجلة العلوم الإنسانية المرقب, 29, 451-489. https://doi.org/10.65137/ejhs.v29.44

الخطيب، صالح أحمد (2003). الارشاد النفسي في المدرسة: اسسه، نظرياته، تطبيقاته. دار الكتاب الجامعي.

زهران، حامد عبد السلام (1980). التوجيه والإرشاد النفسي. عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

الشريف، فوزي صالح (2021). غياب دور المرشد النفسي بالمؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة وأثره على الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي المدرسي. مجلة القرطاس، (الجزء الثاني). https://alqurtas.alandalus-libya.org.ly/ojs/index.php/qjhar/article/view/314/262

القزيطي، خالد مفتاح (2017). دور المرشد التربوي في المدارس الابتدائية في ليبيا. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة مصراتة 4(02)، 3-11.

الكاديكي فتحية احطيبية، ومحمود سليمان العشيبي (2021). واقع خدمات الإرشاد النفسي والتربوي في مدارس الثانوية العامة بمدينة بنغازي من وجهة نظر الطلبة. مجلة كلية التربية العلمية، (10). https://doi.org/10.37376/fesj.vi10.90

**المراجع الاجنبية**

American School Counselor Association. (2019). *ASCA national model: A framework for school counseling programs* (4th ed.). ASCA.

Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York, NY: Guilford Press.

Capuzzi, D., & Gross, D. R. (2011). *Counseling and psychotherapy: Theories and interventions* (5th ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Carey, J., & Dimmitt, C. (2012). School counseling and student outcomes: Summary of six statewide studies. *Professional School Counseling, 16*(2), 146–153. https://doi.org/10.5330/PSC.n.2012-16.146

Clemens, E. V., Milsom, A., & Cashwell, C. S. (2010). Using leader–member exchange theory to examine principal–school counselor relationships. *Journal of Counseling & Development, 88*(4), 422–430. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00040.x

Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy* (revised and updated). New York, NY: Birch Lane Press.

Finkelstein, N. D. (2009). Challenges facing school counselors: Implications for practice. *Professional School Counseling, 12*(6), 430–439. https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-12.430

Gladding, S. T. (2018). *Counseling: A comprehensive profession* (8th ed.). Boston, MA: Pearson.

Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Lapan, R. T., & Gysbers, N. C. (1997). Comprehensive guidance programs that work — II. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

UNESCO. (2021*). Global education monitoring report 2021/2: Non-state actors in education*. Paris, France: UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379873

UNICEF. (2019). *Education under threat: The impact of armed conflict on Libyan* children. UNICEF Libya.

UNICEF. (2024). *Libya humanitarian situation report*. UNICEF Libya. https://www.unicef.org/libya/reports.

Whiston, S. C., Tai, W. L., Rahardja, D., & Eder, K. (2011). School counseling outcome: A meta-analytic examination of interventions. *Journal of Counseling & Development, 89*(1), 37–55. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00059.x

World Health Organization. (2022). *Mental health of children and adolescents in conflict settings*. WHO.

Zolezzi, M., Alamri, M., Shaar, S., & Rainkie, D. (2018). Stigma associated with mental illness in the Arab world: A systematic review. *International Journal of Social Psychiatry, 64*(7), 597–609. https://doi.org/10.1177/0020764018789200