الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة االتعليمالعالي والبحث االعلمي

جامعة عمار ثليجي

كلّية العلوم الإجتماعيّة

قسم علم النّفس وعلوم التربية والأرطفونيا

Ministère de l'Enseignement SupérieurEt de la Recherche Scientifique

Université Amar TelidjiLaghouat

Faculté de Sciences Sociales

Département de Psychologie et Sciences de l'Education et de l'Orthophonie

المستوى أولى ماستر.

إرشاد وتوجيه

محاضرات في مقياس

الإرشاد والتّوجيه المدرسي

الدّكتورة عائشة بدوي

الموسم الدّراسي 2021/2020

مقرّر المقياس

. تحديد المفاهيم والمبادئ(الإرشاد، التوجيه،التكيف، التوافق، المواءمة، العلاج النفسي، الصحة النفسية..)

2)المسلمات الأساسية للإرشاد والتوجيه: الأسس والأهداف.

3) طرق وأساليب الإرشاد والتوجيه: الأسلوب الفردي، الجماعي

4) مناهج واستراتيجيات الإرشاد والتوجيه (المنهج النمائي، الوقائي، العلاجي)

5)المقاربات النظرية للإرشاد والتوجيه وتطبيقاتهما التربوية.

6)مفهوم النظرية ووظيفتها، و مفهوم النظرية في حقل الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني

7) الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني.(الحاجة، الأهداف)

8) ميادين الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني (الديني والأخلاقي،النفسي، التربوي، الاجتماعي، الدراسي والمهني

9)كفاية أخصائي الإرشاد والتوجيه وخصائصه (سماته، مهاراته،مهامه...)

10)المجالات التربوية، المهنية، الأسرية للإرشاد والتوجيه

قائمة المحتويات

الرقم	العنوان	الصّفحة
	مقـــدمـــــة	1
01	**نظام وتنظيم المؤسّسات التّربويّة**	4
	عناصر التّنظيم االتّربوي	
	مبادئ التنظيم التّربوي	
02	**تقنيّات الإرشاد والتّوجيه المدرسي**	6
	الارشاد االمعرفي السّلوكي	
	مبادئ الارشاد المعرفي السلوكي	
	فاعليّة الاارشاد المعرفي السلوكي	
	بعض نظريّات الارشاد االمعرفي السلوكي	15
03	**أسااليب الإرشاد والتّوجيه المدرسي**	16
	تطوّر الإرشااد والتّوجيه في الجزائر	
	الإرشاد الجمعي	
	مراحل الإرشاد الجمعي	
	مزايا الإرشاد الجمعي	
	عيوب الإرشاد الجمعي	
04	**بناء البرنامج الارشادي**	25
	البرنامج الإرشادي	
	تعريف البرنامج الإرشادي	
	أهداف البرنامج الإرشادي	
	أسس البرنامج الإرشادي	
	خطوات بناء برناامج إرشادي	
	التّخطيط لبرنامج إرشادي في المدرسة	
05	**المشروع الشخصي للتّلميذ**	37
	مراحل بناء المشروع الشخصي للتّلميذ	

06	خطوات المشروع الشّخصي للتّلميذ العناصر الأساسيّة للمشروع الشّخصي **السّداسي الثّاني: تقويم البرامج الارشاديّة** مفهوم تقويم البرامج الارشاديّة جوانب تقويم البرامج الارشاديّة مراحل تقويم البرامج الارشاديّة خطوات تقويم البرامج الارشاديّة شرط وأخلاقيّات تقويم البرامج الارشاديّة	41
07	**قائمة المراجع**	60

مقدّمة:

لقد عرف الإرشاد والتوجيه منذ القدم ومنذ بدء الخليقة إحتاج الإنسان للنصح والإرشاد ولكن بشكل مختلف ومغاير عما هو عليه الآن من تطور في برامجه وتقنياته ونظرياته .

والحاجة للارشاد والتوجيه النفسي تأتي من تعقد المجتمعات الإنسانية حيث نلاحظ أن الحياة كل يوم تزداد تعقيدا من حيث المستوى المادي والتقنيات الحديثة والتكنولوجيا، وتغيّر في القيم والمعايير الاجتماعية واختلافها في الأذهان ، وتطوّر النّظريات التربويّة واختلافها من مجتمع إلى آخر.

يحتاج الإنسان دائماً إلى عون ومرشد في طور حياته منذ طفولته إلى مماته وكل مرحلة من المراحل تحتاج إلى الإرشاد على حسب متطلباتها فمثلاً في طور المراهقة حيث تكون التبدلات النفسية والفسيولوجية في أوجها يحتاج الفرد إلى الإرشاد والتوجيه.وأيضاً المظاهر الاجتماعية المختلفة والتي تتطلب الإرشاد في كيفية التعامل مع المواقف الاجتماعيّة المختلفة وعموماً يمكن أن نلخص الحاجة إلى الإرشاد النفسي في فهم الفرد لنفسه وإمكانياته وتحقيق ذاته، مساعدة الفرد في التعامل مع المجتمع والبيئة التي من حوله.و اختيار مشروع الحياة أو الالتحاقبمهنة معيّنة، مجابهة المشكلات والأزمات، والمعاملات الأسرية وما يتعلق بها.

عموما يمكن أن نخلص إلى أن الإنسان لاينفك يحتاج إلى الإرشاد والتوجيه ويغطي جميع جوانب حياة الإنسان وسلوكه ومعرفته للطبيعة الإنسانية ويعتبر الإرشاد

النفسي في البداية علم وفرع يبرع فيه المرشد النفسي وذلك لأن الإرشاد الصحيح والجلسة الإرشادية الناجحة تعتمد على المرشد الذكي الواعي لنفسه والمستبصر بمشكلة العميل ويتعامل مع كل فرد على حسب إمكانيته ومقدراته العقلية والذهنية والمساعدة الإرشادية تأتي في إطار رغبة الفرد في مساعدة الآخرين وكيفية التعامل مع العملاء بذكاء وحصافة مما ينتج ممارسة إرشادية سليمة .

إذا كان الإرشاد والتوجيه المدرسي هو عمليّة تقديم المساعدة من طرف المرشد للمسترشد أو مجموعة المسترشدين الّذين يعانون نفس المشكلة أو مشكلات متشابهة، حتى يفهموا مشكلاتهم، ويتعرّفوا على إمكانيّاتهم ، بهدف المشاركة في التّغلّب على هذه المشكلات، أو الوقاية منها فإن هذه العمليّة يفترض أن لا تتمّ بطريقة عشوائيّة، بل تتمّ في إطار علمي عملي منظّم ومخطّط له، هذا الإطار هو البرامج الإرشاديّة، الّتي سيتمّ الحديث عنها لاحقا.

ترى **الزّعبي (2003)** أنّه عندما ننظر إلى مدارسنا، نلاحظ أنّ عمليّة التّوجيه والإرشاد النّفسي عبارة عن محاولات وجهود من بعض العاملين في مجال التّوجيه والإرشاد لتقديم خدمات بطريقة ينقصها التّخطيط والتّنفيذ والتّصميم، ... وهذا ما جعل تقديم برامج مخطّطة ومنظمة للتّوجيه والإرشاد في المدارس بمراحلها المختلفة ضرورة ملحّة.(الزّعبي، 2003: 301)

هذا الرّأي أكّده مجموعة من المستشارين التّربويين(وهي التّسمية الّتي تطلق على الموظّفين المعيّنين خصّيصا للقيام بعمليّة التّوجيه والإرشاد وتقديم الخدمات الإرشاديّة في المدارس) ، حيث بيّنوا أنّهم خلال أدائهم لعملهم، يجدون نقصا في إيجاد مسار منتظم للتّدخّل وتقديم المساعدة للمسترشدين سواء كانوا تلاميذ أو معلّمين، أو إداريّين، وعليه يقدّمون المساعدة حسب إجتهاداتهم، كما يرجعون ذلك أيضا إلى نقص التّكوين في مجال

الإرشاد، الّذي يعيق قدرتهمعلى بناء الخطط الإرشاديّة اللاّزمة لتقديم المساعدة، وعدم توفّر خطط إرشاديّة جاهزة يمكنهم اعتمادها كنماذج يمكن محاكاتها.

السّداسي الأوّل : المحاضرة الأولى

1. تنظيم المؤسسات التّربويّة:

يعتبر التنظيم التربوي من أهم وسائل العمل الإداري بالمؤسسة التعليمية ، إذ هو بمثابةمرجع رئيسي يعتمد عليه أثناء القيام بالأعمال الإدارية طوال السنة . وحتى لايبقى مصطلحاً مشلولاً في الأذهان ، لابأس من تقديم تعريف له وكذلك استعراض مكوناته وخصوصياته وإعطائه ما يستحقه من فهم وتوضيح.

التنظيم في اللغة من النظام ، أي وضع الأشياء أو الأفكار أو غير ذلك على صورة جميلة ومرتبة . أما في مجال التربية ، فمعناه يكمن في تسميته ، فالتنظيم التربوي هو البطاقة التربوية أو السبورة المرجعية للمؤسسة ، يعكس جانباً من المجهودات التي يقوم بها موظفو الإدارة التربوية . يتضمن مجموعة من المعلومات والمعطيات ذات الشأن الإداري والتربوي في تنسيق وترتيب. ولأهميته ، فإنه يقع تحت المسؤولية المباشرة لرئيس المؤسسة ، متى كان غنياً و وافراً شهد على كفاءته وكفاءة مساعديه ممن يعملون تحت إمرته وساعد أكثر على إنجاز الأعمال والأعباء الإدارية والتربوية ، كما يُمكّن المسؤولين من أخذ فكرة مسبقة وتصور أولي أثناء الزيارات التي يقومون بها إلى المؤسسات التعليمية لمراقبة نشاط المشرفين عليها وتأطيرهم وتوجيههم والوقوف عن قرب على منجزاتهم ومؤهلاتهم.

ولكي يؤدي هذه الوظيفة على أحسن وجه، يجب إعداده بكامل العناية والاهتمام وتخصيص حيز مهم له ، كما ينبغي أن يشتمل على العناصر التالية:

.البطاقة التقنية للمؤسسة.

. النظام الداخلي للمؤسسة مع الحرص على تحيينه في نهاية السنة الدراسية من طرف مجلس التدبير.

.إحصاءات المتعلمين مع ما يصاحب ذلك من بيان الأعداد والجنس والفئات العمرية وحالات التمدرس.

. أعداد جميع الموظفين مصنفين حسب المهام والتخصّصات .

. ترسيمات ورسوم بيانية وتفسيرية متنوعة.

. استمارات لتتبع التقييم التربوي.

. جدول عام لحصص العمل الأسبوعية الخاصة بجميع الأطر العاملة بالمؤسسة.

. استعمال زمني لأوقات الدراسة.

. بيان الحراسة والدوام العادي وكذا الأسبوعي الخاص بالمؤسسات المتوفرة على أقسام داخلية.

. قوائم اسمية لمختلف المجالس التقنية المؤازرة للإدارة التربوية وبطاقات أخرى خاصة لرجال المراقبة والتأطير التربوي والتوجيه التربوي والتنسيق التربوي المحلي والجهوي، وجمعية أمهات وآباء وأولياء التلاميذ وتواريخ الامتحانات والعطل البينية والمدرسية ، وما إلى ذلك من الوثائق الإدارية المتنوعة التي من شأنها أن تفيد.

. عدم إغفال الإشارة إلى الشراكات المبرمة وأصدقاء وشركاء المؤسسة المحليين والجهويين إن وُجدوا.

ولضمان الدقة والضبط التامين في كل مراحل إنجاز العمليات على المستوى المؤسسي أو من خلال المعاملات والتواصل مع المسؤولين المباشرين ، يتوجب متابعته ومراجعته وتحيينه دوماً بكل إضافة أو حذف أو تعديل ليساير وضعية المؤسسة ، فالمجتمع المدرسي كغيره في حركية مستمرة هنا وجب التذكير بأن الموظف الإداري الناجح في مكتبه هو صاحب المعارف والمهارات الذي يقوم بترتيب وثائقه ومستنداته بكيفية يسهل معها تناولها واستغلالها متى كانت الحاجة إليها . واليوم مع ضرورة استعمال واستغلال التكنولوجيات الحديثة وغزو الحاسوب لمختلف مجالات الحياة ، أصبح اعتماد هذا الأخير في العمل الإداري ضرورة ملحة ، إذ بالإمكان توظيفه وتسخيره لتدوين وتخزين المعلومات والمعطيات المتعلقة بالتنظيم التربوي والعمل الإداري عموماً ليتسنى معالجتها واستثمارها واستحضارها عند الحاجة.

يُشرع في إنجاز التنظيم التربوي ابتداءً من شهرأبريل من كل سنة دراسية بدءاًبتحضيرالخريطة التربوية (الخريطة المدرسية) التي عادة لا تكتمل ملامحها إلا بالنتائج العددية لمجالس الأقسام والتوجيه ، ويتم إنجاز مراحلها وفق استراتيجية مادية وبشرية منسجمة على المستويات المحلية والجهوية والمركزية ، بعد ذلك تأتي العمليات الأخرى المرتبطة باستغلال المرافق وتكوين الفصول وتوزيع التلاميذ وإنشاء استعمالات زمنية للمدرسين والمتعلمين وذلك تبعاً لمضمون النصوص التشريعية والتنظيمية التي تصدر في هذا المجال.

على المستوى المؤسسي ، وأثناء القيام بمختلف هذه العمليات ، ينبغي العمل بالمبادئ التالية:

.التحلي بالغيرة الإيجابية على المؤسسة التعليمية.

.اعتبار المصلحة العامة قبل أي شأن خاص.

.إبعاد كل خدمة ذاتية وعلاقات شخصية، فغالباً ما يكون لها الوقع السيء على سير العمليات التربوية.

.جعل الزمن التربوي غاية ينبغي بلوغها وتحقيقها.

.الحرص على تحقيق التوازن على الصعيدين المادي والبشري.

.التدبيرالأمثل والاستغلال الأقصى لمختلف المرافق المتوفرة.

.حسن استعمال التجهيزات.

.عدم الانفراد بالرأي والقرار .

.إشراك كل من كانت مساهمته مفيدة من موظفي الإدارة التربوية.

.اعتبار ملاحظات واقتراحات المجلس التربوي ، وذلك في مجال اختصاصاته.

.وضع خطط استباقية لكل الطوارئ الممكنة.

.تتبع إنجاز جميع العناصر مع تدوين الملاحظات والمعيقات.

.التدخل الفوري لسد كل خصاص وتغطية العجز حيثما و وقتما حصل.

ويبقى استعمال الزمن من العناصر الأساسية المكونة للتنظيم التربوي الذي يكون موضوع حديث رجال التربية والتعليم خاصة إبان الدخول التربوي المدرسي من كل سنة دراسية فهناك من يرى أن يُصاغ لكل مؤسسة تعليمية استعمال زمني خاص بها حسب ظروفها وهناك من يفضل التقيد بالشبكة المخصصة والمعدّة لهذا الغرض ، وذلك لقطع الطريق أمام اجتهادات قد لا تصيب . وللجزم في هذا الموضوع يستحسن الأخذ بالرأي الثاني مع بعض الاستثناءات لأسباب تعود إلى مكان تواجدها وطبيعة المسالك والطاقة الاستيعابية ومدى توافر التجهيزات كالإنارة والأدوات الديداكتيكية وغيرها ... إن مطالبة إدارة المؤسسة بإجراء تعديلات في الأوقات المحددة حتى تناسب المصالح الشخصية والقضايا العائلية أمر معيب ومرفوض ، فأمام تلبية هذه الرغبات ينتفع طرف ويلحق الضرر بالطرف الآخر ، فالتدخل لتغيير الأوقات يؤدي إلى السقوط في نوع من العشوائية لها

دون شك انعكاسات سلبية على السير الدراسي ، فالشبكات المخصصة لإنشاء استعمالات الزمن دون شك صيغت وأنجزت بكيفية دقيقة وهادفة حتى تتيح للمتعلمين متابعة الدراسة بشكل متوازن يمكّنهم من الاستفادة من الأدوات والتجهيزات الدراسية المتوفرة . وعليه ، فكل تدخل يستوجب التغيير ينبغي أن يحكمه المنطق وتراعى فيه مصلحة المتعلم (المحور الأساسي الذي ينبغي أن تنصب حوله اهتمامات جميع المتدخلين في الشأن التربوي) قبل مصلحة المدرس . وكما هو معلوم أن العملية التعليمية في مختلف جوانبها تتداخل فيها مجموعة من العناصر ، ينبغي على كل طرف الالتزام بما هو موصوف له من قبل المشرع . فكل يعمل في إطار ضوابط تشريعية مسطرة تتجلى في القوانين والمذكرات و التعليمات الرسمية.(محمد عابد الجابري، 2011)

المحاضرة الثّانية:

2. تقنيّات الإرشاد والتّوجيه المدرسي:

يعتمد المرشد في العمليّة الإرشاديّة على أساس نظري علمي يتوافق ونوع المشكلة وسن المسترشد وغيرها من الاعتبارات، حيث تناولت موضوع الإرشاد عدّة نظريات، وكل نظريّة وضعت طرق وتقنيّات للإرشاد حسب المنظور الّذي تنظر من خلاله إلى السّلوك وأسبابه والعوامل المحكّمة فيه، وإلى العمليّة الإرشاديّة الّتي تهدف إلى تعديل هذا السّلوك، وللتّعرّف على بعض هذه التّقنيّات نورد بعض النّظريّات على النّحو الآتي:

. تعريف الإرشاد المعرفي السّلوكي:

سيتّمّ في هذا العنصر محاولة التّعريف بالإرشاد السّلوكي المعرفي كالآتي:

ورد في **الغامدي**(2013: 143) أنّ كلمة معرفي cognitive مشتقّة من مصطلح cognition وقد استخدمت العديد من المصطلحات العربيّة كترجمة لهذا المصطلح منها على سبيل المثال لا الحصر، استغراق (المعجم الطّبّي الموحّد، 1984)، وتعرّف

(قشقوش، 1985)، وذهن (المغزّي، 1999) ولكن كلمة معرفي تستخدم كثيرا في التّراث النّفسي العربي، والكلمات الثّلاث الأولى (استغراق، تعرّف، وذهن) هي التّرجمات المناسبة لـ (cognition). (المحارب، 2000)

كما ورد في **عبد الخالق** (2007: 114) أنّ مصطلح معرفي cognitive يشير إلى النّشاط العقلي المتّصل بالتّفكير وما يرتبط به من تذكّر وإدراك، واستدلال وحكم، ووعي بالعالم الخارجي، وتداول للمعلومات، وتخطيط أنشطة العقل البشري،...وغير ذلك، إنّ السّلوك المعرفي يشتمل على الأفكار والمعتقدات والّتي يظل الكثير منها خصوصيّة ذاتيّة. (بلحسيني،2011: 81)

يعرّف المعجم الموسوعي لعلم النّفس العلاج السّلوكي المعرفي بأنّه شكل من أشكال العلاج النّفسي الحديث، يقوم بتصحيح التّصوّرات الخاطئة واستبعاد الأفكار السّلبيّة النّاتجة عن التّعلّم الخاطئ، ويركّز هذا العلاج على المحتوى الفكري للمريض. (الغامدي، 2013: 143)

كما يعرّفه **بيك واستيفن**(Bick,A& Steven, D ,1995) أنّه تلك المداخل الّتي تسعى إلى تعديل أو تخفيف الإضطرابات النّفسيّة القائمة عن طريق المفاهيم الذّهنيّة الخاطئة أو العمليّات المعرفيّة.

يعرّف **الجلبي، واليحي (1996)** العلاج المعرفي السّلوكي بأنّه نوع من العلاج النّفسي يضع الخلل في جزء من العمليّة المعرفيّة وهي الأفكار أو التّصوّرات عن النّاس والآخرين والحياة، ويستند على نظريّات علم النّفس المعرفي ونظريّات معالجة المعلومات، ونظريّات علم النّفس الإجتماعي. (الغامدي، 2013: 144)

يرى **عقلان** (2011) أنّ العلاج السّلوكي المعرفي هو منهج تفسيري علاجي للإضطراباتالإنفعاليّة، يقوم على فكرة بسيطة وهي أنّ التّصوّرات، المعتقدات، والأفكار السّلبيّة تسهم في نشأة الإضطراباتالإنفعاليّة النّفسيّة، بمعنى أنّ الإنسان يضطرب انفعاليّا ونفسيّا وجسديّا وإجتماعيّا ليس بسبب الأشياء والأحداث الخارجيّة في حدّ ذاتها، بل بسبب نظرته وتفسيره لها تفسيرا سلبيّا.

يستخلص من هذه التّعاريف أنّ العلاج السّلوكي المعرفي يقوم على فكرة أنّ هناك رابط بين المثيرات والاستجابات الّتي تحدثها، هذا الرّابط يتمثّل في العمليّات المعرفيّة الّتي

أفكارا حول المثير، وتتدخّل في الصّورة الّتي يكون عليها السّلوك النّاتج كاستجابة للمثيرات، أي أنّ الأشياء والمواقف لا تؤثّر بذاتها في سلوك الفرد، إنّما الأفكار الّتي تتكوّن لدى الفرد عن تلك الأشياء والمواقف هي الّي تحدّد سلوكه.

تعود جذور فكرة العلاج السّلوكي المعرفي حسب **عبد العزيز**(د.س: 25) إلى كتابات الفلاسفة اليونانيين (قبل 2500 سنة)، حيث يرون أن الطريقة التي ندرك بها الأشياء وليست الأشياء ذاتها، هي الّتي تسم سلوكنا بالإضطراب أو السّواء. فقد أوضح ابكتيوسEpictetus (الذي عاش في القرن الأول الميلادي) أننا لا نضطرب من الأشياء وإنّما من الآراء الّتي نحملها عن الأشياء، والتي تجعلها تبدو غير سارة.

أما المدرسة الرّواقية فتري: أن ما لا يمكن تعديله أو تغييره يجب علينا إما تقبّله أو طرحه جانباً، لأنّ إغراق التّفكير فيه ليس إلّا تبديداً للطّاقة، ويؤدّي إلى زيادة الإضطراب النفسي.

ولقد ورد في **محمود اسماعيل** يعدّ العلاج السّلوكي المعرفي علاجا حديثا نسبيّا؛ فقد بدأ في السّبعينات بل لم تبدأ الأبحاث فيه قبل عام 1970. **لويس مليكة**(1994: 174) أمّا الآن فهو أحد أكثر أشكال العلاج النّفسي المنتشرة، ويتمّ دراسته على نطاق واسع لمختلف الإضطرابات.(عادل عبد الله،2000: 153، Sanacora,& al,2006).

يحاول العلاج السّلوكي المعرفي احتلال مكانة هامة في معالجة مختلف الإضطرابات المعاصرة النّفسيّة منها والسّلوكيّة وحتّى تلك الإضطرابات الجسديّة والأمراض المزمنة مصاحبا في ذلك للعلاج الدّوائي محاولا التّغلب عليه أحيانا، فكما ذكر **محمد عقلان** (2011) و **محمود اسماعيل** أنّ العلاج السّلوكي المعرفي استخدم بفعاليّة في علاج كثير من الإضطرابات النّفسيّة كالقلق والإكتئاب، والإضطرابات النّفس جسديّة، والإضطرابات الشّخصيّة المختلفة.

ذكر أيضا **إس جي** (2012: 7) أن العلاجات النّفسيّة وخصوصا العلاج السّلوكي المعرفي بدائل فعّالة للعلاجات الدّوائيّة.

. مبادئ الارشاد المعرفي السّلوكي:

يقوم العلاج السّلوكي المعرفي على مجموعة من المبادئ والّتي هي كالآتي:

ورد في **الغامدي** (2013: 147) مجموعة من مبادئ العلاج المعرفي السّلوكي الّتي حدّدها **بيك** (2000) وهي:

. التّعاون العلاجي بين المعالج والمريض، وهو مكوّن أساسي لأي علاج فعّال، حيث يتعيّن على كل من المعالج والمريض أن يصلا إلى اتّفاق في الرّأي بصدد أي المشاكل تتطلّب المساعدة، وماهو هدف العلاج، وكيف يتمّ التّخطيط لبلوغ هذا الهدف، كما يجب الإتّفاق حول طبيعة العلاج ومدّته، وهذا عامل حاسم في تحديد نتائج العلاج.

. تأسيس المصداقيّة بين المعالج والمريض، حيث أنّ ثقة المعالج في دوره كخبير يجب أن تمزج يالتّواضع، فهو لايملك علاجا لكلّ علّة، إنّما العلاج النّفسي يتضمّن الكثير من المحاولة والخطأ، والتّجريب، فمن الحكمة أن لا يعمد المعالج إلى مهاجمة الأفكار المنحرفة للمريض مباشرة، فإذا لم يستطع أن يتصدّى الأفكار المنحرفة ذاتها فبوسعه أن يعين المريض على احتماله، وقد يثار المريض عندما تقول له أنّ أفكاره خاطئة، ولكنّه قد يستجيب إيجابيّا لسؤال مثل هل هناك تفسير آخر لهذا السّلوك، ومادامت محاولات المعالج في التّفسيرات والتّوضيح في حدود مقبولة من جنب المريض، تظلّ بينهما مصداقيّة التّعامل.

. إختزال مشكلة المريض، حيث أنّه يأتي إلى المعالج محمّلا بمجموعة من المشاكل الّتي قد يمكن اختزال بعضها في مشكلة واحدة يسهل اختيار الفنّيّات المناسبة لها.

. تعلّم التّعلّم، حيث أنّه ليس من الضّروري أن يحلّ المعالج كل مشكلات المريض، إنّما عليه مساعدته على تعلّم كيفيّة استغلال التّقنيّات الّتي تعلّمها خلال العلاج في مواقف

أخرى ومع مشكلات أخرى مشابهة، كما عليه أن يعلّمه كيف يمكنه الإعتماد على نفسه في خلق وسائل واستراتيجيات جديدة لحل مشكلاته من خلال تقنيّة حل المشكلات الّتي اكتسبها خلال العلاج.

هذا يخفّف الكثير من المسؤوليّة عن كاهل المعالج، ويقلّل من اعتماديّة المريض وسلبيّته، ويدفعه للإشتراك بنشاط أوفر في حلّ مشكلته القائمة، ومشكلاته المستقبليّة، وهكذا لا يكون عائد العلاج النّاجح حسب **بيك (2000)** هو التّحرّر من المشكلات الأصليّة فحسب، بل هو أيضا تغيّر سيكولوجي دقيق يؤهّله لمواجهة المشكلات الجديدة.

. فاعليّة الارشاد المعرفي السّلوكي:

أشارت الكتب المعتمدة في هذه الدّراسة إلى أن العلاج السّلوكي المعرفي أثبت فاعليّته في معالجة العديد من الإضطرابات بمختلف أنواعها، وذلك نتيجة الخصائص المذكورة آنفا فيالدّراسة والّتي يتمتّع بها هذا النّوع من العلاج، والّتي منها دمجه بين ما يخدم السّلوك والأفكار والإنفعالات. بل ذهبت بعض المراجع مثل**إس جي**(2012) إلى أنّ العلاج السّلوكي المعرفي على الأقل مماثل في فعاليته للعلاج الطّبّي الدّوائي، وفي كثير من الحالات تبيّن أنّ العلاج السّلوكي المعرفي أفضل من العلاج الطّبي الدّوائي، باعتبار التّأثيرات طويلة المدى.

أكّدت دراسة لقمان وجون (1992) الّتي هدفت إلى المقارنة بين نتائج مجموعة تجريبيّة تعرّضت لبرنامج معرفي سلوكي للتّعامل مع الغضب، ومجموعة أخرى ضابطة،علىأنّالنّتائج بيّنت أنّ المجموعة التّجريبيّة أظهرت إنخفاض في مستوى مشاركة المخدّرات والكحول، وإرتفاع مستوى الثّقة في النّفس. ومن بين ما أوصت به الدّراسة تكثيف تدخّلات العلاج المعرفي السّلوكي، ومناقشة آثار وقائيّة على المدى الطّويل في المدارس.

دراسة ريتشادر بيك وإيفرامفامنديز (1998) هدفت إلى تحليل 50 دراسة في فاعليّة العلاج المعرفي السّلوكي في خفض معدّلات الغضب عن طريق تقنيّة إدارة الغضب، تبيّن من الدّراسة أنّ المتوسّط الموزون الأكبر لحجم التّأثير كان لصالح العلاج المعرفي السّلوكي، وكان حجم التّأثير هذا ثابتا على مدى 20 سنة ، مما يعطي الدّافعيّة لمواصلة الأبحاث في هذا المجال.

. نظريّات الإرشاد المعرفي السّلوكي:

يمثّل بيك، وإليسآلبرت، وغيرهم روّاد الإرشاد المعرفي السّلوكي، لذلك سيتمّ التّطرّق لهذه الإتجاهات تباعا فيما يأتي:

. نظريّة ألبرت إليس في العلاج العقلاني العاطفي السّلوكي:

. التّعريف بألبرت إليس:

يعد **آلبيرتإيليس(1913. 2007)Albert Ellis** مؤسس هذه النظرية، فقد حصل علي حصل علي بكالوريوس الآداب إدارة أعمال عام 1934 وفي عام 1947 حصل علي الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي من كلية المعلمين بجامعة كولومبيا في التحليل النفسي، بدأ البرت أللليس التدريب على نظام كارن هورني في العلاج وينتقده في التحليل النفسي لسطحيته. ويكتشف أن بعض الناس يتضررون أكثر من أن يستفيدوا.

بدأ إيليس يجرّب لوحده في عيادة تحليل نفسي ثم أسّس معهد العلاج العقلاني، ووجد في نفس الزّمن نظرية باندورا في التّعليم بالنّموذج فتوصّل من خلالها إلى أهميّة الدّور الّذي تلعبه الفكرة في السّلوك.

إن الفكرة الرئيسة التي تعتمد عليها أساليب الإرشاد العقلاني الانفعالي عند إيليس هي أنه لا يمكن الفصل بين تفكير الإنسان وبين انفعاله وسلوكه، ويوضح نموذج إيليس

المعروف ب ABC-DE العلاقة بين الأحداث والأفكار والسلوك. فالحرف (A) Activating Event الحدث الذي يؤثر في الشخص، والحرف Belief system (B) الأفكار حول الحدث، والحرف Consequence (C) الانفعالات أو السّلوكيات النّاتجة عن الأفكار والاعتقادات. والحرف Disputations to Challenge (D) IrrationalBelief(عبد العزيز ، د.س: 25)

يقوم العلاج العقلاني الإنفعالي على مجموعة من الإفتراضات، وهي كالآتي:

. إفتراضات الإرشاد العقلاني الإنفعالي:

. الإنسان عقلاني وغيرعقلاني في آن واحد، وهو عندما يفكّر ويتصرّف بشكل عقلاني يكون فعّالا ونشطا، وسعيدا.

. التّفكير غير العقلاني متعلّم منذ سن مبكّرة لدى الطّفل من الأسرة، وثقافة المجتمع الّذي يعيش فيه.

. الفكر والإنفعال توأمان، مترابطان ومتداخلان يؤثر كل منهما في الآخر، والتّفكير والإنفعال، والسّلوك أضلاع لمثلّث واحد تصاحب بعضها بعضا، تأثيرا وتأثّرا.

. الاضطراب النّفسي الإنفعالي نتيجة للأفكار غير العقلانيّة.

. ينبغي مهاجمة الأفكار والانفعالات السّلبيّة، أو القاهرة للذّات.(أبو أسعد، 2011: 384)

. دور المرشد في الإرشاد العقلاني الإنفعالي حسب إليس:

يلخّص دور المرشد حسب إليس في النّقاط الأربع التّالية:

. مساعدة المسترشد على إدراك أنّ لديه الكثير من الأفكار الخاطئة حول الأحداث الّتي يمرّ بها، متمثّلة في هيئة أوامر مثل: يجب أن تنجح ، يجب أن تكون الأوّل، يجب أن تكون طالبا مثاليّا.

. مساعدة المسترشد على فهم أنّ المشكلات تزداد حدّة كلّما استمرّ في تفكيره غير المنطقي وغير العقلاني.

. مساعدة المسترشد على الإنتقال بتفكيره من اللاعقلانيّة إلى العقلانيّة.

. مساعدة المسترشد على تنمية أفكار إيجابيّة لتحل محل الأفكار السّلبيّة، ولا يقف العمل عند الإحلال وإنّما حث المسترشد على المواصلة والاستمرار في دحض الأفكار السّلبية. (أبو أسعد، 2011: 387).

نقد نظريةآلبرتإليس:

. أهمل أليس دور الثّواب والعقاب في تعديل السّلوك البشري.

. إلغاء أثر البيئة في سلوكيّات الإنسان.

. قلل من تأثير الماضي على الحاضر.

. نظريّة آرون بيك:

يقرر بيك صاحب أكثر نظريات الإرشاد المعرفي شيوعاً، أن منهجه نسق إرشادي يقوم علي أساس نظرية في السيكوباثولوجيا ومجموعة من الأسس والأساليب الإرشادية والمعارف المستمدة من البحوث الأمبيريقية. فيرتبط البنيان النظري بعلم النفس المعرفي ونظرية تشغيل المعلومات وعلم النفس الاجتماعي وهو علاج يتسم بأنه نشط محدد البنيات والتوقيت.

وقد استخدم هذا العلاج بنجاح في علاج عدد متنوع من الاضطرابات مثل الاكتئاب والقلق والمخاوف المرضية والاضطرابات السيكوسوماتية ومشكلات الألم. ويقوم العلاج علي أساس نظري عقلاني، وهو أن الطريقة التي يحدد بها الأفراد أبنية خبراتهم

تحدد كيف يشعرون وكيف يسلكون، فإذا فسروا موقفاً علي أنه خطر فإنهم يشعرون بالقلق ويريدون الهروب.

ويقرر بيك أن العلاج المعرفي كما صاغه مستمد من مصادر ومناهج نظرية أهمها:

1. المنهج الفينيمنولوجي في علم النفس، وهو المنهج الذي يضفي دوراً مركزياً علي نظرة الفرد لذاته ولعالمه الخاص في تحديد سلوكه، وهي فكرة بدأت مع الفلاسفة الإغريق ووجدت أصداء معاصرة لها في كتابات آدلر ورانك وهورني.
2. النظرية البنيوية لكانط ونظرية الأعماق لفرويد. وقد أسهم مفهوم فرويد في هيراركية البناء المعرفي إلي عمليات "أولية" و"ثانوية" في صياغة نظرية العلاج المعرفي.
3. إسهامات علم النفس المعرفي وبخاصة مفهوم الأبنية المعرفية والتشغيل المعرفي اللاشعوري.

. أسس النموذج المعرفي لبيك:

يستند النموذج المعرفي إلي عدد من الأسس هي طبقاً لبيك:

1. الطريقة التي يشكل بها الأفراد بنية الموقف تحدد كيف يشعرون ويسلكون.
2. تفسير موقف يحمل في طياته مكامن الضغط، عملية نشطة مستمرة تشمل علي تقديرات متتابعة للموقف الخارجي وقدرات الشخص علي مواجهة الموقف والمخاطر والتكلفة والكسب لمختلف الاستراتيجيات.
3. لكل فرد حساسيته الفردية التي تميل به إلي المعاناة السيكولوجية كما أن الحساسية الخاصة للشخص المعين يستثيرها عادة نوع من الضغوط الخاصة بها.

4. تؤدى الضغوط إلي خلل في النشاط العادي للتنظيم المعرفي، وحين تكون المصالح الحيوية للفرد مهددة، فإن النظم المعرفية البدائية والمميزة للفرد تنشط، وينزع الفرد إلي إصدار أحكام متطرفة ومطلقة ومنحازة وشمولية إلي جانب واحد.

5. تفسر الفروق في تنظيم الشخصية بعض التباين الكبير في حساسيات الأفراد للضغوط.

6. تتكون مشكلات مثل اضطرابات القلق والاكتئاب من مخططات Schemas منشطة بقدر زائد وذات مضمون خاص بالزملة المعينة.

7. تحدث تفاعلات المعاناة مع الناس الآخرين في دورة من الاستجابات المعرفية اللاتواؤمية والتي تتبادل التدعيم. وتؤدى ميكانزمات معينة مثل الطراز المعرفي المتمركز حول الأنا، والتشكيل framing والاستقطاب إلي زيادة تنشيط الميكانيزمات المرتبطة بالاكتئاب والقلق والبارانويا والاضطرابات السيكياترية الأخرى.

8. قد يظهر الشخص نفسه الاستجابة البدنية للتهديدات السيكولوجية الاجتماعية أو الرمزية التي يظهرها للتهديدات الفيزيقية. وتتضمن تعبئة مسلسل: "القتال – الهروب – التجمد" نفس النظم المعرفية – الحركية سواء كان مستوى معنى التهديد أو التحدي هو هجوم فيزيقي أو نقد اجتماعي.

بدأ آرون بيك بأسلوب السلوكي المعرفيCognitive Behavior فهو لا ينفي أثر البيئة على السلوك.كما أنه أقرب للسلوكيين في علاجه المعرفي. ومهمة العلاج عند بيك في علاج القلق هو أن يعلم المسترشد قدرات السيطرة على القلق وليس كيف يضع حداً للقلق أو محوه نهائياً.

. الخطة العلاجية عند بيك:

يسير بيك في علاجه للقلق مثلا وفق خطوات أساسية كالأتي:

أولاُ: في بدأ الخطة العلاجية يقوم بيك بتشخيص وتمييز الاضطرابات المصاحبة للقلق, إذ أن أل DSM-111-R يميز بين ثمانية اضطرابات مرتبطة بالقلق.

ثانياً: بعد تمييز الاضطراب المصاحب للقلق نجد أن بيك يسير في العلاج في الخطوات التالية:

1. لابد في البدأ أن يميز المرشد بين القلق والاضطراب المصاحب. والتحقق من درجة وشدة كل منهما قياساً أيهما ظهر أولاً. ففي حالة إكتئاب وقلق هنالك مقياس الـH.A.D.S المقياس العيادي للقلق والإكتئاب.
2. أن يعطي المرشد المسترشد شرحاً لخطوات العلاج وأن يكون مفصلا ومبرراً كتابيّاً على الورق، عدد الجلسات، تحديد الهدف، خطوات العلاج

المحاضرة الثّالثة:

3. أساليب الإرشاد والتّوجيه المدرسي:

يتطور الإرشاد النفسي مع تطور الحياة ووسائلها وديناميا‌تها، فلقد ورد في **حامد عبد السلام زهران** أن "طرق الإرشاد النفسي لم تعد مقتصرة على الإرشاد الفردي والإرشاد المباشر، بل ظهر الإرشاد الجماعي والإرشاد غير المباشر، الإرشاد الديني، الإرشاد السلوكي، الإرشاد باللعب"(حامد زهران، د.س: 293)

سيتمّ هنا التّركيز على الإرشاد الجمعي حيث أنه من أكثر الأساليب استعمالاخاصّة في مرحلة التّعليم المتوسّط والثّانوي والجامعي(ما يسمّى بمجموعات المرافقة النّفسيّة)وذلك لأنهم يمرّون بمرحلة عمريّة تعتبر نقطة تحوّل في كل جوانب حياتهم وهي مرحلة المراهقة.

ترى **ممدوحة محمد سلامة (1985)** أنّ " الإرشاد الجماعي من الأساليب الناجحة في إرشاد المراهقين حيث يتيح للمراهق أن يلاحظ الآخرين في سنّه ويعجب بصراحتهم في

مناقشتهم للمشكلات مثل مشكلته، بل ربما أكثر تعقيدا منها... كذلك يجد المراهق في جو الإرشاد النفسي الجماعي التأييد المتبادل والتشجيع الذي يسهل له مناقشة مشكلته بصراحة بحيث يتبين أبعادها وينمّي لديه الثقة في القيام بالسلوك المقبول واتخاذ الطريق نحو زيادة تقبل الذات. كما أنّ الإرشاد الجماعي للمراهقين... يساعدهم على الارتباط بالواقع ومواجهته"(عمارة، د.س: 110)

قبل التّطرّق إلى أسلوب الإرشاد الجمعي تعرض صورة تقييميّة لواقع الإرشاد والتّوجيه في الجزائر الّتي قدّمها سماعيلي محمود في مقال معنون بـ تجربة و واقع العمل الإرشادي في المؤسّسة التّربويّة الجزائريّة.

. الفترة 1922 - 1962:(16)

التعريف	نشأة التوجيه المدرسي في الجزائر سنة 1922
الإطار التشريعي والتنظيمي	. القرار رقم 1939/22 الذي ينص على إنشاء مراكز التوجيه المدرسي و المهني. . القرار رقم 1942/55 المؤرخ في 1955/10/10 الذي ينظم مهام مستشاري التوجيه المدرسي و المهني. . القرار رقم 931/56 المؤرخ في 1956/09/14 الذي يتضمن توزيع مراكز التوجيه المدرسي و المهني.
الهدف الاستراتيجي	تكريس الصفة الفرنسية للجزائر و ترسيخ الفكر الاستعماري وإظهار التفوق الفرنسي.

الموارد البشرية	تسير بـ 50 مستشار فرنسي من بينهم جزائريين اثنين فقط.
المهام التربوية لأطر التوجيه المدرسي والمهني	. توجيه أبناء المعمرين وعدد قليل من الجزائريين المحضوضين نحو المسالك الدراسية. . الانتقاء المهني.

. الفترة 1962 ـ 1976:

التعريف	. رحيل جميع العاملين بالتوجيه المدرسي وبقاء قلة من الجزائريين فقط . عدم تكيف برامج مصالح التوجيه المدرسي والمهني مع خصوصية التلميذ الجزائري. . النقص الكبير للقائمين بعملية التوجيه.
الإطار التشريعي والتنظيمي	. القوانين الأساسية للوظيف العمومي لسنة 1968. مواصلة العمل بالمراجع التنظيمية القديمة.
الهدف الاستراتيجي	. استمرار مصالح التوجيه المدرسي والمهني في مهامها وإعداد المختصين في هذا المجال.

الموارد البشرية	. إنشاء المعهد البيداغوجيالتطبيقي والتوجيه المدرسي I PA/OS مهمته تكوين مستشاري التوجيه سنة 1964. . تحديد فترة سنتين للتخرج من المترشحين الحاصلين على درجة ممرن مثبت أو حائز على شهادة البكالوريا. . تخرج أول دفعة من المستشارين سنة 1966 عددها 10 مستشارين.
المهام التربوية لأطر التوجيهالمدرسي والمهني	. تطوير وتهيئة وتحليل العمليات الخاصة بامتحانات التوجيه المدرسي والمهني. . التحقيقات الإحصائية عن الحالة المدرسية والتربوية. . القيام بالدراسات والتكوين. . جمع ونشر المعلومات الخاصة بالمسارات المهنية.

. الفترة 1976 ـ 1985: (18)

التعريف	إعادة هيكلة مراكز التوجيه المدرسي والمهني وفق التنظيمات الإدارية والتربوية الجديدة للمدرسة الأساسية.
الإطار التشريعي	الأمر رقم 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية والتكوين.

والتنظيمي	المرسوم رقم 71/75 المؤرخ في 16 أفريل 1976 لتنظيم المدرسة الأساسية. القرار الوزاري رقم 994 المؤرخ في 83/09/15 المتضمن شروط تدخل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في مؤسسات التعليم الثانوي.

. تعريف الإرشاد الجماعي:

ذكر **جاسم (1986)** أنّ **كون** عرّف الإرشاد الجمعي بأنّه " عملية ديناميكية بين المرشد والمسترشد تهدف إلى تعديل اتجاهات المسترشدين إلى الحد الذي يكونون منه قادرين على مجابهة المشكلات التي تواجههم بشكل أفضل "

وذكر **سالم (1986)** أنّ **هانسن (1980)** عرّف الإرشاد الجماعي على أنّه "علاقة فنيّة **Hansen**شخصية متداخلة بين المرشد ومجموعة من الأفراد الذين تجمعهم مشكلات وأهداف مشتركة من ناحية ومن ناحية أخرى يستطيع هؤلاء الأفراد أن يكشفوا عن أنفسهم بصراحة أمام المرشد وأمام جماعتهم لإيمانهم بقدرة المرشد على تغيير سلوكهم وتخفيف معاناتهم" (سعدون ،عبد الأمير، الكبيسي، 2002: 60)

عرّف **حامد زهران** الإرشاد الجماعي على أنه "إرشاد عدد من العملاء الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعات صغيرة كما يحدث في جماعة إرشادية أو في فصل"(زهران، د.س: 294)

يقول **المصري (2010)** عن الإرشاد الجماعي: إنّ العميل الّذي يأتي إلى الإرشاد النّفسي لا يأتي من فراغ أو عزلة، ولا يعود إلى فراغ أو عزلة بل يأتي من جماعات ويعود إليها.

لذا يعرّف الإرشاد الجماعي على أنّه إرشاد مجموعة من المسترشدين الّذين تتشابه مشكلاتهم معا في جماعات صغيرة، وخلالها يقدّم كل مسترشد فكرته لتبادل الرّأي والحلول فيما يواجهونه من مشاكل، والخروج بحلول ونتائج يتحمّل المسترشدين جزءا من المسؤوليّة فيها.

اتّفقت التّعاريف الواردة أعلاه على أنّ جماعة الإرشاد الجماعي عليها أن تكون صغيرة، وأكّدت التّعريف أيضا على أن مشكلاتهم عليها أن تكون متشابهة، كما أكّدت التّعاريف أيضا على تحمّل كل فرد من المجموعة جزء من مسؤوليّة ايجاد الحلول للمشكلات المشتركة.

إذا يمكن تعريف الإرشاد الجماعي على أنّه علاقة منظّمة بين مرشد ومجموعة من المسترشدين الّذين تشابهت مشكلاتهم، يتحمّل بناء على هذه العلاقة كل من المرشد، وأفراد المجموعة كلّ على حده مسؤوليّته التّي يخوّلها له وجوده ضمن هذه المجموعة، لحل مشكلاتها.

. مراحل الإرشاد الجماعي:

أشار برون Brown 1981 إلى أنّ مراحل الإرشاد الجماعي تتمثّل في:

. المرحلة التّمهيديّة:

يتمّ فيها استقبال أعضاء المجموعة، وتوطيد العلاقة معهم وزرع الثّة في نفوسهم، كما تحدّد فيها وظائفهم في المجموعة، وهدافهم.

. المرحلة الإنتقاليّة:

ويتم فيها تعليم أعضاء المجموعة كيفيّة التّعامل مع المشكلة، والسّماح لهم بالتّعبير عن مشاعرهم السّلبيّة.

. مرحلة العمل:

ويتمّ فيها اشتراك أعضاء المجموعة في الحوار ووضع الحلول لمشكلاتهم المشتركة، بالاعتماد على التّقبّل والمساندة والمشاركة.

. المرحلة النّهائيّة:

ويتمّ فيها تقييم خبرات أعضاء المجموعة والّتي تعلّموها من خلال البرنامج، وتثبيت قراراتهم عن السلوكات الجيّدة وتأكيد انتقالها إلى حياتهم.

. مرحلة المتابعة:

ويتمّ فيها التّكّد من أنّ سلوك أفراد المجموعة الإرشاديّة قد تغيّر سواء تجاه ظروفهم الدّاخليّة أو البيئيّة. (الغرير، 2010: 62.63)

.مزايا الإرشاد الجماعي:

حدّد **حامد زهران** مزايا الإرشاد الجماعي فيما يأتي:

– يوفر الجهد المبذول من طرف المرشد

– له أثر تنفيسيذو قيمة كبيرة إذ فيه مجال لانطلاق الانفعالات واسقاطها على الجماعة دون قيد ويمد المسترشد بالسند الانفعالي.

– يستغل المشاعر التي تنمو في الجماعة لتعزيز دافع المسترشد نحو التحسين.

– يقلل من مشاعر القلق والشعور بالإثم ويجعل الفرد أقرب إلى التسامح تجاه الخبرات الإجتماعية المحبطة.

– يعتبر من أنسب الطرق الإرشادية لتناول المشكلات التي تحل بفاعلية أكثر في المواقف الإجتماعية.

– يطمئن المسترشد إلى أنّه ليس الوحيد الذي يعاني.

– يشعر المسترشد أنّه قادر على العطاء وذو فائدة وليس عنصرا سلبيا يأخذ فقط.

– يتيح الفرصة للاستفادة من أخطاء الغير عندما يسمع قصصهم وتواريخ حياتهم منهم.

أمّا **المصري (2010)** فقد اتفّق مع زهران في أنّ الإرشاد الجماعي يقتصد الجهد والوقت، وأضاف أنّه مناسب للبلدان التي ينقص فيها عدد المرشدين، مناسب لكثير من المشاكل مثل سوء التّوافق.(المصري ، 2010: 118)

.عيوب الإرشاد الجماعي:

ممّا يؤخذ على الإرشاد الجماعي ما يأتي:

– يحتاج إلى خبرة وتدريب قد لا يتوافران لدى الكثير من المرشدين.

– قد يشعر بعض المسترشدين بالحرج، ما يمنعهم من الكشف عن مشكلاتهم أمام الجماعة، وقد ينظرون إلى هذا النوع من الإرشاد على أنّه تهديد لمكانتهم الإجتماعية.

– عدم استفادة بعض المسترشدين بالدرجة المطلوبة في خضم الاهتمام بالجماعة.

– قد يتضاءل الاهتمام بمشكلة فرد بالاهتمام بمشكلات الجماعة وقد تضيّع مشكلة فرد وقت الجماعة.

– يحتمل ظهور بعض المضاعفات حيث قد يتعلم بعض المسترشدين أنماط سلوكية غير مرغوبة لم يكونوا يعرفونها من قبل.

. يشترط ان تتكوّن جماعة الإرشاد من 3إلى 15 مسترشدا، وهناك من يرى أنّ العدد الأمثل ما بين 7إلى 10 مسترشدين.

هذه العيوب لا تمنعنا من إلقاء بعض الضوء على البرامج الارشادية التي يمارس من خلالها الارشاد الجمعي في مختلف المراحل الدّراسيّة.

المحاضرة الرّابعة:

. تعريف البرنامج الإرشادي:

عرّف**ريبير(Reber ،1985)**البرنامجبأنّه خطّة منظّمة، ومصمّمة لبحث أي موضوع يخصّ الفرد أو مجتمع، شريطة أن تكون هادفة لأداء بعض العمليّات المحدّدة.(العاسمي،2008: 15)

يمكن تعريف البرنامج أيضا على أنّه خطّة محكمة التّصميم والتّنظيم، وضعت قصد تنفيذ محتوى محدّد، لبلوغ أهداف بعينها، وفق معايير محدّدة.

ممّا سبق يمكن دمج تعريف الإرشاد مع تعريف البرنامج لتكوين تعريف للبرنامج الإرشادي، وقد أختير لذلك التّعاريف الآتية:

يعرّف **شاو(shaw,1977)** البرنامج الإرشادي على أنّه حلقة من العناصر المعبّرة عن أنشطة مترابطة مع بعضها تبدأ بأهداف عامّة وخاصّة، ومجموعة عمليّات تنتهي باستراتيجيّات تقويميّة لمعرفة مدى الوصول إلى الأهداف.(shaw,1977 :347)

يرى **زهران (1986)** أنّ برنامج التّوجيه والإرشاد النّفسي باختصار هو الإجابة على التّساؤلات، ماذا ولماذا، وكيف، ولمن، وأين ، ومتى تكون عمليّة الإرشاد النّفسي.(العاسمي، 2008: 15)

هذه الأسئلة حدّد معانيها **حسين (2004)** كالآتي:

ماذا؟ وتعني ماسيقدّم للمسترشدين المستفيدين من هذا البرنامج، ويتضمّن تحديد الأهداف والممارسات، والأنشطة، والمواقف التربويّة الّتي سيمارسها المسترشدون.

لماذا؟ وتتضمّن التّحديد الدّقيق لبعدين أساسيّين وهما البعد الفلسفي والّذي يستند إليه البرنامج، أمّا البعد الثّاني فيتضمّن تحديد الأهداف السّلوكيّة الخاصّة بالبرنامج بشكل محدّد في المجالات المعرفيّة والوجدانيّة، والنّفسحركيّة.

لمن؟ أي تحديد من سيوجّه له البرنامج، ويعني تحديد أفراد المجتمع المستفيدين من البرنامج.

كيف؟ يتضمّن هذا السّؤال تحديد الكيفيّة الّتي سيقدّم من خلالها البرنامج للمسترشدين، أي تحديد الإستراتيجيّات التّربويّة الّتي سيتّبعها المرشد في تنفيذ البرنامج.

متى؟ ويقصد به توضيح البرنامج الزّمني والوقت الّذي سيستغرقه تنفيذ البرنامج, والتّاريخ المحدّد لبدء البرنامج والانتهاء منه.

أين؟ ويمثّل التّحديد الدّقيق للمكان المناسب لتنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي. (حسين، 2004: 282-283)

أمّا **بهادر (1987)** فتعرّفه بأنّه تكنيك دقيق ومحدّد يتّبعه المرشد في تهيئة وإعداد الموقف الإرشادي بمكان مجهّز بأجهزة سمعيّة وبصريّة، ضمن مدّة زمنيّة محدّدة وفقا لتخطيط وتصميم هادف محدّد يظهر فيه التّكافل المنشود، ويعود على الفرد بالنّمو المرغوب فيه نفسيّا، أو إجتماعيّا، أو أكاديميّا، أو إنفعاليا...(حسين، 2004: 282).

يشير هذا التّعريف في ثناياه إلى الذّكاء والفطنة الّتي على المرشد أن يتحلّى بهما في إعداد البرنامج الإرشادي، لما لذلك من أهمّيّة خاصة في اختيار التّقنيّات المناسبة، والمكان والزّمان ونوع الإرشاد، وتنسيق كل ذلك مع شخصيّة المسترشد.

عرّفه **الجنابي (1996)** أيضا على أنّه تصميم مخطّط ومنظّم على أسس علميّة، يحتوي مجموعة من الخدمات لحل المشكلات الّتي يعانيها الطّلاّب في المجالات النّفسيّة، الإجتماعيّة، الدّراسيّة والإقتصاديّة. (الجنابي، 1996:)

ممّا سبق يمكن تعريف البرنامج الإرشادي على أنّه مجموعة نشاطات منظّمة، ومبنيّة على أساس نظري إرشادي محدّد، تهدف إلى إحداث تعديل في سلوك الفرد أو الجماعة، أو في أفكارهم، أو انفعالاتهم، أو في كل ذلك ، ويتمّ هذا التّعديل بناء على تقنيات محدّدة ومناسبة للمشكلة، وللأفراد الحاملين لها. توزّع هذه الأنشطة على خطوات متواترة ومتناسقة فيما بينها، ويحدّد لكلّ خطوة زمن معيّن ومكان معيّن للتّنفيذ.

. أهداف البرنامج الإرشادي:

يمكن تحديد مجموعة من الأهداف للبرنامج الإرشادي، تتباين هذه الأهداف من برنامج إرشادي إلى آخر حسب تباين المشكلات الّتي يعانيها المسترشد أو المسترشدون، وشدّة واستمرار هذه المشكلات، كما تتباين أهداف البرامج الإرشاديّة بتباين الفئات العمريّة للمسترشدين، فليس ما يقدّم للطّفل يقدّم للرّاشد أو المراهق، كما تتباين هذه البرامج حسب النّظريّة الإرشاديّة التّي أسّس عليها البرنامج، فميدان الإرشاد النّفسي يحوي مجموعة من النّظريّات الّتي قد تتباين وقد تتوافق في وجهات نظرها للمشكلات، وفي تقنيات التخفيف من المشكلات.

فعلى سبيل المثالتختلف أهداف البرنامج الإرشاديالمؤسّس على نظريّة التّحليل النّفسي عن أهداف البرنامج الإرشادي المؤسّس على النّظريّة السّلوكيّة المعرفيّة.هذا التّعدّد في النّظريّات الإرشاديّة يفيد في مواجهة المشكلات لدى الأفراد، فيمكن للمرشد أن يعتمد

في إعداد البرنامج الإرشادي على نظريّة واحدة معيّنة، كما يمكنه الإعتماد على مجموعة من النّظريّات، لتوسيع مجال التّقنيّات، كما يساعد هذا على زيادة فاعليّة البرنامج الإرشادي وايجابيّته.

تتفرّع أهداف البرنامج الإرشادي إلى فرعين، وهما الأهداف العامّة الّتي تمس جوانب حياة المسترشد ككل، وأهداف خاصّة تحديدا بالمجال الأكاديمي للمسترشد، سوف يتمّ عرضها تباعا كالآتي:

أمّا مايتعلّق بالجوانب العامّة لحياة المسترشد فقد اتّفق**العسوي (1994) وحسين (2004)** على 18 عنصرا، وهي كالآتي:

. تحقيق الذّات، وتغيير مفهوم الذّات السّالب ، مع دعم مفهوم الذّات الموجب

. إزالة العوامل والأسباب المؤدّية للإضطراب

. إزالة أو التّخفيف من أعراض الإضطراب

. حل المشكلات ومواجهتها، وتحويلها من مشكلات مسيطرة إلى مشكلات مسيطر عليها.

. تعديل السّلوك غير السّوي، واستبداله بسلوك سوي ناضج

. تعديل الدّوافع الّتي تكمن وراء السّلوك غير السّوي

. إقامة علاقات اجتماعيّة سليمة، عن طريق تحقيق تقبّل الذّات وتقبّل الآخرين، وزيادة القدرة على التّغلب على القلق والإحباط.

. التّخلّص من نواحي الضّعف والعجز وتدعيم نواحي القوّة، بالتّعرّف على القدرات وتنميتها.

. زيادة وتقبّل المسؤوليّة الشّخصيّة، والقدرة على اتّخاذ قرارات هامّة في الحياة، وتحقيق استراتيجيّة النّمو السّوي

. تعديل أنماط وأساليب التّفكير الخاطئة لدى الطّلّاب

. تنمية الذّكاء الإنفعاليوالإجتماعي للمراهق الطّالب. (العاسمي، 2008: 19).

أمّا ما يتعلّق بالجانب الأكاديمي فتتمثّل أهداف البرامج الإرشاديّة فيما يأتي:

. مساعدة الطّالب على اكتساب المهارات الشّخصيّة والإجتماعيّة والأكاديميّة.

. تعزيز العديد من القدرات مثل حل المشكلات واتّخاذ القرارات بشأن الجانب التّحصيلي.

. مساعدة الطّلبة التّوافق مع المدرسة ومتطلّباتها.

. مساعدة الطّلبة على حسن الإختيار التّربوي والمهني.

. مساعدة الطّلبة على حل المشكلات الأكاديميّة كالقلق الإمتحاني، ومشاعر الوحدة النّفسيّةعلى سبيل المثال.

. أسس البرنامج الإرشادي:

عند تصميم المرشد لبرنامج إرشادي عليه مراعاة مجموعة من الأسس الّتي يقوم عليها البرنامج، وقدحدّد**حسين (2004)** مجموعة من الأسس الّتي يقوم عليها البرنامج الإرشادي، وهي كالآتي:

. مراعاة الفروق بين الجنسين من حيث خصائص النّمو في مختلف المراحل العمريّة.

. مراعاة الفروق الفرديّة بين الأفراد من ناحية السّن، والنّمو العقلي والجسمي، والإجتماعي، واستعدادهم ورغبتهم في المشاركة في البرنامج الإرشادي.

. مراعاة نوع وطبيعة المشكلة الّتي يعاني منها المسترشدون المشاركون في البرنامج.

.أن يكون البرنامج واقعيّا وفي حدود الإمكانيّات المتاحة، والممكنة.(حسين، 2004: 283)

أضاف **العاسمي (2008)** أنّه يجب على المرشد عند بناء البرنامج الإرشادي مراعاة مايأتي:

. ثبات السّلوك الإنساني نسبيا وإمكانيّة التّنبؤ به، وقابليّته للتّعديل والتّوجيه والتّعلّم، كما أنّ هذا السّلوك فردي أو جماعي، ومن حق المسترشد أن يقرّر حقّه في الإرشاد.

. من شروط تحقيق البرنامج الإرشادي لأهدافه مراعاة المرشد للفروق الفرديّة بيم المسترشدين، في السّن والجنس، والقدرات العقليّة والجسميّة، والإجتماعيّة.

. الإهتمام بالمسترشد كعضو في جماعة، فهو يعيش في ككائن إجتماعي في واقع إجتماعي له معاييره وقيمه، وهذه المعايير والقيم تضبط سلوك الفرد، بالإضافة إلى ماتمليه عليه الأدوار الإجتماعيّة المختلفة الّتي يمثّلها. فليس من أهداف البرنامج الإرشادي تكوين فرد غريب عن مجتمعه، وإنّما تكوين فرد يمكنه التّعايش في مجتمعه ومجابهة وحل المشكلات الّتي تعيق توافقه مع مجتمعه.

. المسترشد إنسان يسلك في محيطه البيئي كوحدة نفسيّة جسميّة، فسلوكه حصيلة نشاطه الجسمي والنّفسي معا، حيث تتأثّر حالته النّفسيّة بحالته الجسميّة، كما أنّ حالته الجسميّة تتأثّر بحالته النّفسيّة، وعلى المرشد أيضا إدراك العلاقة بين الإنفعالات الّتي يتعرّض لها المسترشد ومختلف الإضطرابات السّلوكيّة، والنّفسيّة للمسترشد.

. على البرنامج الإرشدي أن يراعي طبيعة النّسق الفلسفي الخاص بالمرحلة العمريّة الّتي يمرّ بها المسترشد الّذي يعاني من المشكلة، والإطار العام الّذي يتناول أسلوبها في تحقيق تلك الأهداف، بحيث يحرص المرشد على عدم حدوث أي تناقض بين أهداف وتقنيّات البرنامج الإرشادي وبين خصائص وأهداف المسترشد أو المسترشدين الخاضعين للبرنامج، والّتي تتمثّل في رغبتهم في التّغلّب على مشكلاتهم، وهو ما يهدف إليه الإطار العام للبرنامج وذلك للوصول إلى أفضل الوسائل الّتي تناسب قدراتهم وإمكانياتهم.

. المرشد الّذي يصمّم برنامجا إرشاديّا عليه أن يأخذ بعين الاعتبار القيم الأخلاقيّة الّتي يؤمن بها المسترشد ويستفيد منها أثناء عمليّة التّدخّل الإرشادي، بحيث يعمل في سياقها المعرفي والانفعالي بغية الحدّ من الإضطراب الّذي يعاني منه، ولا يحاول مواجهتها والتّقليل من قيمتها، لأنّ ذلك قد يسبّب إنهاء العلاقة بين المرشد والمسترشد.

كذلك المرشد نفسه عليه التّحلّي بمجموعة من القيم الأخلاقيّة أثناء تدخّله الإرشادي منها: توفير جو الأمان والإطمئنان، والسّرّيّة التّامّة، وعدم استغلال إمكانيّات المسترشد المادّيّة و المعنويّة، كما يعطي للمسترشد حق إختيار الأسلوب الّذي يناسبه أثناء الإرشاد دون ضغط أو إجبار (إلاّ في حالات الإضطراب الشّديد لدى المسترشد).

(علي عبده، 2000: 29)

كما أشار (الطنوبي ،1997)موضّحاً الأسس الّتي يجب مراعاتها في البرامج الإرشادية :

. يوضع البرنامج الإرشادي على أساس فهم وإلمام كامل بالموضوع والظروف المحلية.

. اختيار المشكلات الحقيقة المعبرة عن حاجات الأفراد.

. يتضمن أهداف جوهرية ومحددة.

. يناسب مستوى الأفراد الاجتماعي والاقتصادي.

. يكون له صيغة موجهة تجاه تحسين قدرة الأفراد على حل مشكلاتهم بطريقة فردية أو جماعية.

. يكون للبرنامج خطة محددة للعمل بحيث تكون أهدافه واضحة ومحددة على كافة مستوياته.

.يتصف بالثبات والمرونة الكافية لمقابلة المواقف المتغيرة على المدى الطويل والتغيرات الحادثة في المدى القصير والمواقف الطارئة.

. يتم تنفيذه عن طريق أفراد ذوي فاعلية وكفاءة ومدربين تدريباً جيداً مع مراعاة الإستفادة من القيادات المحلية التطوعية في مرحلتي تخطيط وتنفيذ البرنامج.

. يمهّد البرنامج إلى الطّريقة الّتي تقيّم نتائجه.

من خلال ماسبق يمكن أنيقال أنّ البرامج الإرشاديّة تقوم على مبادئ الإرشاد النّفسي من تقبّل للمسترشد، وعقد الإتفاق على العلاقة التّعاونيّة المبنيّة على الثّقة والمحافظة على سرّيّة المعلومات بين المرشد والمسترد، كما تقوم على أساس مرونة السّلوك الإنساني، وقابليّته للتّعديل، وعلى نسبيّة ثبات هذا السّلوك، وإستمراريّة الإرشاد بمعنى أن يعلّم المرشد المسترشد مهارات مواجهة المواقف المشكلة في حياتهإلى غير ذلك من أسس ومبادئ الإرشاد.

. خصائص البرنامج الإرشادي

للبرامج الإرشاديّة عدّة خصائص، يمكن استخلاصها من تعاريفها وأهدافها الّتي حدّدتها المراجع المعتمدةكمايأتي:

. البرنامج الإرشادي خطّة منظّمة يستعان في إعدادها، أو يتمّ إعدادها من طرف خبراء لديهم الخبرة العلميّة والعمليّة في مجال بناء وتصميم البرامج الأرشاديّة.

. البرنامج الإرشادي مرن، أي أنّ عدد جلساته، ومدّتها، الأهداف، التّقنيّات المستخدمة ليس ثابتا ثباتا قطعيّا.

. البرنامج الإرشادي عليه أن يكون شاملا لكل جوانب المشكلة الّتي وضع من أجلها، كما يكون شاملا للوسائل والتّقنيّات المناسبة للتّعامل مع المشكلة، والأفراد الّذين يعانون من هذه المشكلة، تعني شموليّة البرنامج عدم وقوفه عند جزئيّة من المشكلة، وإنّما يكون شاملا لكل جوانبها.

. الموضوعيّة: يكون البرنامج موضوعيّا من حيث الأرضيّة النّظريّة التّي يبنى عليها، ونظرة المرشد لمشكلة المسترشد، و الأدوات الخاصّة للفحص والتّشخيص، والتّقنيّات الإرشاديّة المستخدمة.

. البرنامج الإرشادي ذو صبغة تكامليّة بين جميع عناصره وخطواته، وبين شخصيّة وسلوك المسترشد، والمرحلة العمريّة الّتي يعيشها، وتكامل كل ذلك مع الظروف والبيئة

الّتي يعيشها المسترشد، كما يجب أن يتكامل البرنامج الإرشادي مع كل معطيات حالة المسترشد النّفسيّة أثناء عمليّة تقييم المتغيّرات الّتي حدّدت في سلوك المسترشد.

. على البرنامج الإرشادي أن يستند إلى أرضيّة نظريّة، يحدّد من خلالها المرشد التّقنيّات والمقاييس الخاصّة بالفحص، والتّشخيص، والتّقويم والتّقييم، كما يحدّد من خلالها الفنّيّات الإرشاديّة المستخدمة، وهذا ما يسمّى بموضوعيّة البرنامج الإرشادي، كما على المرشد أن يحترم الإطار الثّقافي الّذي سيطبّق فيه البرنامج ويتّخذه إطارا مرجعيّا عليه أن يتناسب مع نتائج البرنامج، لأنّه ليس من أهداف البرنامج الإرشادي إنتاج فرد مختلف تماما عن مجتمعه، إنما من أهدافه إنتاج فرد قادر على التّعايش والتّوافق مع مجتمعه بشكل سوي.

. من بين خصائص البرنامج الإرشادي أيضا، الدّقّة وسهولة التّطبيق، بمعنى أن تكون أهدافه قد حدّدت بدقّة ووضوح بحيث تضمن السّير الحسن لإجراءات تطبيقه، وقدرة المرشد والمسترشد معا على تطبيق أدوارهما في البرنامج.

. إذا توفّرت الدّقة في بناء البرنامج الإرشادي، بحيث يحقّق الأهداف الّتي وضع من أجلها، ربّما أمكن تعميم استعماله مع أفراد يعانون نفس المشكلة أو مشكلات مشابهة.

. خطوات بناء برنامج إرشادي:

من خلال مراجعة الرّصيد النّظري حول البرامج الإرشاديّة والدّراسات الّتي اهتمّت ببناء برامج إرشاديّة متنوّعة لمشكلات متعدّدة، تبيّن أنّ أي بنامج إرشادي عليه أن يمرّ بثلاثة خطوات أساسيّة وهي التّخطيط للبرنامج، تنفيذ البرنامج، إنهاء البرنامج مع المتابعة والتّقييم،وسيتمّ تفصيل هذه الخطوات كالآتي:

. التّخطيط للبرنامج الإرشادي:

يتمّ في هذه الخطوة تحديد مايأتي:

. موضوع البرنامج الإرشادي

. تحديد التّوجّه النّظري (النّظريّة الإرشاديّة) الّذي يعتمد عليه البرنامج.

. المسترشدين المستفيدين من البرنامج الإرشادي

. إرسال بطاقات التّرشّح للمسترشدين المستفيدين من البرنامج.

. زمان ومكان إجراء البرنامج الإرشادي

. تحديد مدّة كل جلسة إرشاديّة من جلسات البرنامج.

. الميزانيّة اللاّزمة والكافية لتنفيذ نشاطات البرنامج الإرشادي

. الفريق الإرشادي

. تحديد مصادر المساعدات

. تحديد الوسائل المعينة على تنفيذ البرنامج الإرشادي.

. استيفاء إعداد إستمارة تقييم البرنامج.

. **تنفيذ البرنامج الإرشادي:**

يتمّ تنفيذ البرنامج الإرشادي كالآتي:

. إستقبال وتسجيل المسترشدين للحصول على القائمة النّهائيّة.

. تنفيذ الأنشطة والجلسات وفق الأساليب والإستراتيجيّات الّتي تحدّدها المعتمدة

. إدارة أوقات النّشاط والرّاحة

. تلخيص كل ما جاء في الجلسة في نهايتها، وفي بداية الجلسة الموالية لها كتغذية راجعة وتحديد مواطن القصور.

. إنهاء البرنامج الإرشادي

. تقويم وتقييم البرامج الإرشاديّة:

يتمّ تقييم البرنامج أثناء التنفيذ وبعد إنهائه، عن طريق توزيع إستمارة تقييم على كل من له صلة بالبرنامج، من إداريين ، مرشدين، مسترشدين، أولياء أمور، الفريق الإرشادي وذلك لتكوين فكرة دقيقة عن مدى تحقيق البرنامج الإرشادي لأهدافه، وتحديد مواطن الخلل.

ترافق مرحلة التقييم خطوة أخيرة وهي المتابعة، وتكون بعد مدّة كافية من إنهاء البرنامج الإرشادي، حتّى يتبيّن للمرشد إستمرار الأثر الإرشادي للبرنامج على المسترشدين من عدمه.

. البرامج الإرشاديّة في المدرسة:

تتضمّن عمليّة الإرشاد النّفسي في المراحل التعليميّة المختلفة (إبتدائي، متوسّط، والثانوي) برامج إرشاديّة مختلفة ومتنوّعة تهدف إلى مساعدة التّلاميذ والطّلاّب على التّكيّف والتّوافق المدرسيين، من أجل رفع كفاءتهم التعليميّة، والتّغلّب والقضاء على تأخّرهم الدّراسي، والعمل على حلّ مشكلاتهم، الشّخصيّة، الإجتماعيّة، التّعليميّة والمهنيّة.

تتشابه مكوّنات البرامج الإرشاديّة المدرسيّة من حيث الشّكل في المراحل التّعليميّة المختلفة، غير أنّ بعض المكوّنات تختلف أو تأخذ أهمّيّة خاصّة في مرحلة تعليميّة معيّنة، إعتمادا على طبيعة النّمو وخصائص الطّلبة في تلك المرحلة. (المصري، 2010: 35).

. التّخطيط لبرنامج إرشادي في المدرسة:

على المرشد أن يخطّط لبرنامجه الإرشادي في المدرسة من عدّة نواحي وهي كالآتي:

. تفقّد البيئة المدرسيّة ومستوى إستعدادها لبرامج إرشاديّة:

. المدير: هل هو متعاون غير متعاون، من الّذين يقدّرون عمل المرشد أم العكس، يحترم أراء المرشد، ويسمح بمشاركته في حل بعض المشاكل أم لا، إذا انطبقت على المدير الإجابة بنعم فعمل المرشد وتنفيذه لبرنامجه سيكون فيه سهولة، أمّا إذا كان العكس فعلى المرشد ألاّ يبدأ بتنفيذ برنامجه إلاّ بعد إقناع المدير.

. المعلمين: مهي آراءهم في الإرشاد، من منهم مستعد للتّعاون والمشاركة، من منهم لديه روح المبادرة، وهو مستعد لأداء دوره كمعلّم مرشد.

بعد ذلك يتعرّف المرشد على طلاّب المدرسة.

. يحدّد المتفوقين، المتأخّرين دراسيّا، المعيدون، الأيتام، المتكرّر غيابهم، المنتمون لأسر منفصلة، الموهوبون، المحتاجون والمعوزّون، المعاقون وكل اصناف التّلاميذ.

. تحديد أهداف الإرشاد في المدرسة، العامّة منها والخاصّة.

. وضع خطّة سنويّة للإرشاد في المدرسة:

توضع هذه الخطّة في ضوء الإحتياجات الإرشاديّة، وأهداف الإرشاد المحدّدة لهذه المدرسة، وتشمل تحديد الأنشطة، والمواد والوسائل المساعدة على تنفيذ البرنامج، والميزانيّة.

. تقويم الخطّة السّنويّة للإرشاد في المدرسة:

تقوم هذه الخطوة على وسائل علميّة تتمتّع بالدّقّة والموضوعيّة وتتمتّع بقدر كبير من الثّقة لجمع معلومات حول الخطّة السّنويّة للإرشاد، كما يشترط أن يكون التّقويم تعاونيّا بين الأطراف المخطّطة والمنفّذة والمستفيدة من الخطّة الإرشاديّة، كما أنّه على التّقويم أن يكون مرتبطا بالأهداف الّتي وضعت الخطّة الإرشاديّة من أجل تنفيذها.

. الحاجة للبرامج الإرشاديّة في االمدرسة:

يرى **حمدي و أبو طالب (2006)** أنه يجب الإهتمام ببرامج الإرشاد للمراهقين، فرديّا أو جماعيّا، بهدف توجيههم دراسيّا ومهنيّا لاختيار نوع الدّراسة والمهنة الملائمة في المستقبل، بالإضافة إلى التّوجيه والإرشاد النّفسي في كيفيّة التّعامل مع الجنس الآخر، واختيار نشاطات التّسلية وأوقات الفراغ.، وتعلّم مهارات التّعامل، وحلّ المشكلات النّفسيّة. لكنّنا نرى أنّ البرامج الإرشاديّة أصبحت اليوم حاجة ملحّة ليس فقط لفئة المراهقين بل لمختلف فئات المجتمع (مراهقين، أطفال، شباب، شيوخ، عمّال، بطّالين، متقاعدين، ذوي احتياجات خاصّة، أسر، مؤسّسات، ...إلخ)

المحاضرة الخامسة:

مراحل بناء المشروع الشخصي:

يمر بناء المشروع الشخصي بأربع مراحل وهي:

أ ـ مرحلة الاستكشاف:وهي المرحلة التي ينزاح فيها الفرد عن عالمه الطفولي بالبحث عن عناصر شخصية ومحددات محيطه الاقتصادي والاجتماعي والفرد حين يكتشف يبدأ بالبحث والملاحظة والتجريب والتساؤل وصياغة الافتراضات،كما أنها مرحلة تهتم بجمع المعلومات وإثارة التساؤلات حول ذاته من جهة وحول محيطه من جهة أخرى،فهي مرحلة التحسيس بأهمية الاطلاع،وبجدوى التفكير قصد التزود بأكبر عدد من المعطيات والمعلومات المتعلقة به ومستقبله بصفة عامة.

ب ـ مرحلة التبلور:يبدأ الفرد خلال هذه المرحلة بإبراز محاور اهتمامات جديدة بعد السياقات الاستكشافية،وفيها يصنف الفرد المعطيات المتراكمة لديه سلفا إلى مجموعات متجانسة ووفق معايير محددة كما يعي الفرد ضرورة الاختيار.

ج ــ مرحلة التخصيص: هي مرحلة يحدد فيها الفرد اختياراته وتصبح لديه القدرة على إدماج مختلف شخصية باستحضار ميولاته وقيمه التي نشكل معايير يسترشد بها لبناء مشروعه الشخصي، وهي مرحلة يدخل فيها الفرد اعتبارات موضوعية وواقعية، كما أنها تعتبر نتيجة حتمية للتطور الحاصل عند الفرد عبر مرحلتي الاستكشاف والبلورة، وفيها ينتقل الفرد من التصور العام إلى تصور محدد الملامح. وتعرف مرحلة التخصيص بستة أهداف إجرائية تتمثل في:

- أن يحدد الشخص حاجاته وقيمه.
- أن يرتب قيمه.
- أن يحصل على معلومات مفيدة وجيدة.
- أن يرتقب فرصا مهنية تتناسب مع الأهداف المرسومة.
- أن يقيم مشاريع وفق طموحاته ومتمنياته،وأن يأخذ بعين الاعتبار قابلية تحقيقها.

د ــ مرحلة الإنجاز (التحقيق): وهي مرحلة يختفي فيها التردد بالتركيز على الاختيار الدراسي أو المهني والتخطيط لانجازه مع استحضار الصعوبات التي يمكن أن تعترض تنفيذه والتشبث بالمشروع النهائي الذي احتفظ به وتعرف مرحلة الإنجاز بأربعة أهداف إجرائية هي:

.مراجعة قراراته مع اختبار استقرارها والتأكد منها.

.تخطيط سير الإنجاز،مع الحصول على إعلام يمكن من إعادة التعرف على الذات وعلى الأدوار المهنية.

.حماية الفرد قراره،مع ترسيخ العناصر الملائمة وتوقع الصعوبات.

.التفكير في اختيارات بديلة.

6-خطوات المشروع الشخصي:

إن قيام أي مشروع،يعتمد ويركز على مجموعة من الخطوات التي تجعل من قيامه أسهل وذو معنى وأكثر قابلية لتحقيق غاياته وأهدافه،وهذه الخطوات تكمن فيما يلي.

المرحلة01:تحديد المشروع:وتشمل هذه الخطوة على خطوتين مهمتين وهما نشأة فكرة المشروع وتحليل الوضع،حيث تعتبر هذه المرحلة بخطوتيها المرحلة الحاسمة والمهمة في حياة المشروع حيث تتبعها كافة المراحل الأخرى من قرارات وقضايا متعلقة بهذا المشروع،وهنا يتم دراسة الفرد لفكرة المشروع من حيث الأهداف والحاجات والأولويات.

المرحلة 02:التخطيط (تنظيم المشروع):إن التخطيط كما عرفه "نوناس شيلينج" التخطيط عملية تحديد الأهداف المنشودة، وتحديد الطرق للوصول إلى هذه الأهداف.

ويتم في هذه المرحلة ترجمة فكرة المشروع إلى مجموعة من الأنشطة والمهارات، ومن المهم في هذه المرحلة العمل على ربط خطة المشروع بخطة إستراتيجية ،حيث يتم توظيف الموارد والإمكانيات الموجودة وفق الأهداف الموضوعة، وهذه المرحلة تبنى من تحقيق الهدفين التاليين:

- تحديد وتقديم متطلبات المشروع التفصيلية.
- وضع المواصفات التفصيلية ومتطلبات التهيئة المطلوبة في خطة المشروع.

المرحلة 03 : مرحلة التنفيذ:هي مرحلة البدء بتطبيق المشروع وترجمة الخطة إلى أنشطة فعلية حيث يباشر بتنفيذ الإجراءات والمهام الموجودة في الخطة،مع المتابعة لسيرها بدقة وإجراء تقويم في حالات الانحراف عن الخطة أو إجراء تغيرات طارئة،وتعتبر هذه المرحلة عي أطول مراحل المشروع زمنيا ولكن

مدى الجهد المبذول فيها وكفاءتها وفعاليتها يعتمد على مرحلة التخطيط،فكلما كان التخطيط جيد وفعال كلما ظهر ذلك في التنفيذ.

المرحلة 04:التقييم النهائي:هي أخر مرحلة من دورة حياة المشروع،يعمل فيها صاحبه على التحقق بصورة موضوعية وشاملة من ملائمة النشاطات ومدى فعاليتها وكفاءتها،وذلك لإعطاء التقييم والمصداقية اللازمة لقبول نتائجه وإثبات نجاح هذا المشروع.

ومن هنا نستنتج أن أي طالب يطمح لإنشاء مشروع شخصي لابد ان يمر على مجموعة من الخطوات التي تجعل من قيامه اسهل وذو معنى وأكثر قابلية لتحقيق أهدافه وغاياته بدأ من تحديد المشروع كمرحلة أولية ثم تخطيط له ثم تأتي مرحلة التنفيذ وصولا الى التقييم النهائي.

7-العناصر الأساسية للمشروع الشخصي : والتي تتمثل في 3 دعائم

الدعائم الفردية: وتتمثل في القدرات العقلية والميول والاهتمامات والقدرات الكامنة والاستعدادات والسمات الشخصية والاتجاهات. أي كل ما يتعلق بذات الطالب)

الدعائم المدرسية والتربوية: وتتمثل في طبيعة البرامج الدراسية (التقويم، المتابعة والإرشاد والإعلام والاتصال في الوسط الدراسي)بالإضافة إلى طرق التدريس والإدارة.

دعائم المجتمعية: والمتمثلة في خصائص المجتمع الثقافية والاقتصادية من حيث حصر المهن الموجودة فيه.

السّداسي الثّاني: تقويم البرامج الارشاديّة

المحاضرة الأولى

أولا/ مفهوم تقويم البرامج الإرشادية:

1. مفهوم التقويم:

1.1 لغة: التقويم من فعل قوم، يقوم، تقويما، معناه الوزن والتقدير والتعديل والإصلاح، نقول قوّم الشيء أي جعله مستقيما وأزال اعوجاجه، وقوم الشيء أي وزنه، وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة(أحمد رضا، 1960: 684).

2.1 اصطلاحا:

يعرف التقويم حسب عبد المجيد نشواني بأنه:" استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس في إصدار أحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي والتحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف "(عبد المجيد نشواني، 1985، ص 600).

ويرى أحمد عودة أن التقويم:" عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها "(أحمد عودة، 2014، ص 25).

كما عرف التقويم بأنه:" عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعلم، وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة " (صالح محمد علي أبو جادو، 2000، ص 447).

وعليه، من كل ما سبق يمكن القول أن التقويم هو تلك العملية المستمرة التي تتضمن استخدام أدوات القياس الدقيقة والموضوعية المتنوعة بغرض جمع المعلومات والبيانات حول ظاهرة معينة، وفي جميع مراحلها والحكم على تحقيق هذه الظاهرة للأهداف المحددة لها، وذلك بقصد اتخاذ الإجراءات اللازمة إما بتعزيز ودعم المكتسبات أو العلاج في حالة عدم تحقق الأهداف أو بعضها.

2. مفهوم البرنامج الإرشادي:

البرنامج الإرشادي خطوة هامة من خطوات العملية الإرشادية، ويعرفه محمد أحمد إبراهيم سعفان على أنه:" مزيج من الأهداف الخاصة والاستراتيجية الإرشادية الموجهة لتحقيق هذه الأهداف، والتصميم البحثي الملائم، ومحتوى البرنامج والإجراءات التنظيمية، وتنفيذ البرنامج وتقويمه، والتنسيق بين كل ما سبق "(محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2005، ص 202).

ويعرف البرنامج الإرشادي بأنه:" خطة محددة ودقيقة تشمل مجموعة من الأنشطة والمواقف والخبرات المترابطة والمتكاملة بهدف تنمية الأفراد الذين أعد البرنامج من أجلهم، وإكسابهم مهارات معينة تتناسب مع طبيعة نموهم: الجسمي، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي، والنفسي وتشمل هذه الخطة أسلوب التنفيذ وأدوات التقييم والمدة الزمنية اللازمة للتطبيق(عبد الله بن سعد الرشود، 2018، ص 11).

ويعرف حمدي عبد الله عبد العظيم البرنامج الإرشادي بأنه:" الممارسة الإرشادية المنظمة تخطيطا وتنفيذا وتقييما، والمستمدة من مبادئ وأسس وفنيات الاتجاهات النظرية، يتم تنسيق مراحلها وأنشطتها وخبراتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع في صورة جلسات إرشادية فردية أو جماعية في ضوء جو نفسي آمن وعلاقة إرشادية تتيح لكل المشاركين المشاركة الإيجابية، والتفاعل المثمر لتحقيق الأهداف الإرشادية بأنواعها وتقديم المساعدة الإرشادية المتكاملة في أفضل صورها "(حمدي عبد الله عبد العظيم، 2013، ص 49).

ومن خلال هذه التعاريف يتضح لنا أن البرنامج الإرشادي هو: مجموعة من الإجراءات المنظمة المخطط لها في ضوء أسس علمية، تقوم على أساس تقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة للمجموعة الإرشادية فرديا أو جماعيا، بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو السوي والصحة النفسية، في جو يسوده الأمن والطمأنينة وعلاقة الود بينهم وبين المرشد.

فمن خلال تعريفنا لعملية التقويم والبرنامج الإرشادي يتضح لنا أن:

تقويم البرامج الإرشادية يقصد به: " عملية قياس التغيرات السلوكية لجمهور الإرشاد المترتبة على تنفيذ برنامج أو سياسة إرشادية معينة، ومدى تحقيق هذه التغيرات للأهداف الموضوعة مع تقدير فاعلية الطرق والمعينات المستعملة للوصول إلى هذه التغيرات، هذا بالإضافة إلى ضرورة قياس الآثار الاقتصادية والاجتماعية المترتبة على التغيرات السلوكية لجمهور الإرشاد "(مروى ياقوت، 2000).

ويقصد به أيضا:" الحكم على مدى فاعلية البرنامج الإرشادي ونجاحه أو فشله في تحقيق الأهداف المسطرة له "(أحمد محمد الزبادي وهشام إبراهيم الخطيب، 2001).

كما يعد التقويم أحد خطوات البرنامج الإرشادي التي تعمل على تصحيح مساره والتحقق من فاعليته والوقوف على نتائجه وأثارها، حيث يتم في هذه المرحلة قياس التغيير الحادث في الموقف السابق بعد تنفيذ البرنامج الإرشادي، وتحديد الجوانب الايجابية والسلبية للبرنامج، وذلك بهدف العمل على تدعيم مسببات النجاح والعمل على مجابهة مسببات الفشل.

ولكي يتم تحسين وتطوير البرنامج الإرشادي من خلال تقويمه يشترط أن يكون البرنامج مرنا يسمح بإجراء التعديلات في جوانبه المختلفة وخطوات بنائه ومراحله، والمتمثلة فيما يلي للتذكير فقط:

1.2 مرحلة التخطيط للبرنامج الإرشادي: وتشمل الموضوعات التالية:

- تحديد الأهداف العامة والخاصة والإجرائية.
- اختيار استراتيجية إرشادية مناسبة لتحقيق الأهداف.
- اختيار تصميم بحثي مناسب.
- اختيار محتوى البرنامج الإرشادي.
- تحديد الإجراءات التنظيمية للبرنامج الإرشادي.

1.1.2 تحديد أهداف البرنامج الإرشادي:

تعتبر الأهداف أولى الخطوات التي يجب مراعاتها عند التخطيط لأي برنامج مقترح، فهي المعيار الذي تختار في ضوئه محتويات البرنامج وتحدد أساليب تدريسه وطرق

تقويمه، كما أنها توجه المرشد وتساعده في اختيار الخبرات الإرشادية المناسبة، فمن أبرز معالم أي برنامج مقترح وضوح الأهداف وتسلسلها وتحديدها ووضوحها، فبقدر وضوحها وسلامة صياغتها وتحديدها يتحدد مدى إمكانية تحقيقها بنجاح (فائقة أحمد، 1995).

والأهداف بشكل عام تنقسم إلى ثلاثة مستويات، هي: أهداف عامة للإرشاد، وأهداف خاصة له، وأهداف إجرائية مشتقة من الأهداف الخاصة.

أ- الأهداف العامة: تتحقق بطريقة غير مباشرة، وقد اتفق على أن أهم العامة للإرشاد النفسي هي: تحقيق الذات، تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والمهني، تحقيق الصحة النفسية، تحسين العملية التعلمية.

ب- الأهداف الخاصة: تتحدد الأهداف الخاصة في ضوء طبيعة المشكلة وبطريقة مباشرة من خلال برامج الإرشاد النفسي الموجهة، وقد تكون أهداف معرفية أو سلوكية.

ت- الأهداف الإجرائية: تشتق الأهداف الإجرائية من الأهداف الخاصة، وتتحقق الأهداف الإجرائية بطريقة مباشرة من خلال البرامج الإرشادي، كما يتم تحقيق هدف واحد أو أكثر في الجلسة الإرشادية الواحدة، وقد تكون أهداف معرفية أو سلوكية(محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2005، ص 214).

2.1.2 اختيار استراتيجية إرشادية:

من أجل تحقيق الأهداف التي تم تحديدها في الخطوة الأولى يتم وضع الاستراتيجية الإرشادية في ضوء نظرية أو أكثر من نظريات الإرشاد النفسي، وتتكون الاستراتيجية من بعض الفنيات الإرشادية والأنشطة والوسائل والإجراءات اللازمة لتنفيذ الفنية. وفي بعض الحالات يختار المرشد النفسي استراتيجية انتقائية بمعنى أنه يختار فنيات إرشادية مختلفة تقوم على نظريات إرشادية مختلفة.

3.1.2 اختيار تصميم بحثي مناسب:

تصميم البحث بشكل عام يأخذ شكلا من اثنين: تصميم غير تجريبي وتصميم تجريبي، والبرامج الإرشادية عموما تعتمد على التصميم التجريبي، ولكن في بعض

الحالات نكون فيها بحاجة للتأكد من نوع العلاقة بين المتغيرات البحثية أو نكون بحاجة لمعرفة مقدار انتشار المشكلة أو الاضطراب في هذه الحالات نعتمد على التصميم غير التجريبي بجانب التصميم التجريبي.

أ- التصميم غير التجريبي:

يستخدم التصميم غير التجريبي عند محاولة قياس الظاهرة دون التدخل في تغييرها، ويركز الاهتمام هنا على المتغيرات النفسية والاجتماعية، ويركز هذا التصميم على نوعين: التصميم الوصفي والعلائقي الذي يهدف إلى قياس العلاقة بين متغيرين أو أكثر عن طريق معامل الارتباط.

ب- التصميم التجريبي:

تعتبر التصميمات التجريبية مركز اهتمام برامج التربية والإرشاد النفسي والعلاج النفسي، لأن فلسفة كل منها تقوم على تقديم الخدمات لحل المشكلة أو تحسين الأداء أو تغيير اتجاهات ومعتقدات، وتقديم الخدمات بهذا يعتبر تدخلا في حد ذاته. وفي هذا النوع يتم قياس الظاهرة قبل تنفيذ البرنامج وبعد تنفيذه لمعرفة مقدار التغير، كما أن التركيز يكون على التأثير السلبي للعوامل المؤثرة الظاهرة، وذلك بهدف تغيير هذه العوامل أو التقليل من تأثيرها السلبي.

ومن بين نماذج التصميمات التجريبية نذكر: دراسة الحالة، تصميم المجموعة الواحدة(قياس بعدي واحد، قياس قبلي وقياس بعدي، قياسات متعددة)، تصميم المجموعات(المجموعة التجريبية في مقابل المجموعة الضابطة)(محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2005).

4.1.2 اختيار محتوى البرنامج الإرشادي:

يشير المحتوى إلى المعرفة والمعلومات المفيدة والهامة والمعطاة في الوقت المناسب، والتي تثير اهتمام الدارسين لتكون نتيجة لإقبالهم على البرنامج التعليمي، ويندرج المحتوى ضمن مجمل المفاهيم التي تدرس كالحقائق، والنظريات، والأفكار، والمبادئ، والأنظمة التي تقارن الإسهامات الماضية والمعاصرة والمستقبلية للأفراد في المجالات العامة والخاصة، حيث يستمد محتوى

البرنامج من مصادر متعددة مثل: المواد الدراسية والكتب والمراجع العلمية والبحوث والدراسات السابقة في مجال الدراسة والنشرات والتقارير التي تنشرها المراكز والمؤسسات العلمية (محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2005، ص 234).

ويتم اختيار المحتوى وتنظيمه بطريقتين: الطريقة الأولى هي الطريقة التي تعتمد على تحديد حاجات الدارسين ومشكلاتهم، أما الطريقة الثانية فتعتمد على تحديد مطالب المادة التعليمية إذا كان البرنامج تعليمي(علي أحمد مدكور، 2001).

ولمحتوى البرنامج الإرشادي ثلاثة أبعاد: بعد المعارف والعمليات العقلية، وبعد الأنشطة التي تقوم على الأداء أو اللفظ، وبعد المهارات كاتخاذ القرار، ومن الأدوات المستخدمة في تنفيذ محتوى البرنامج الإرشادي: الكتب والمجسمات والصور والتسجيلات والكمبيوتر والأنترنت والرحلات والتمثيليات والأحبار والأقلام والأوراق والألعاب والمناظرة، والحوار والمناقشة.

5.1.2 تحديد الإجراءات التنظيمية للبرنامج الإرشادي:

تشمل الإجراءات التنظيمية تحديد مراحل البرنامج، والجدول الزمني لتنفيذه، والمكان الذي ينفذ فيه، والمشاركون في تنفيذه، وتحديد طريقة نشر النتائج وميزانية البرنامج. ونلخص المراحل العامة للبرنامج فيما يلي:

المرحلة الأولى: تبدأ بالتعارف وإعادة الاستبصار بالمشكلة وآثارها وتهيئة المسترشد لتنفيذ البرنامج وتوزيع الأدوار ومناقشة التوقعات.

المرحلة الثانية: في هذه المرحلة يتم التركيز على تنفيذ استراتيجيات عملية قائمة على المعارف والعمليات العقلية والأنشطة والمهارات.

المرحلة الثالثة: يتم في هذه المرحلة توفير معارف وعمليات عقلية ونشاطات ومهارات أكثر تعقيدا مع توفير فرص ومواقف للمسترشد لتوظيف ما تم تعلمه في المرحلة الثانية، وهذه الفرص والمواقف قد تتم داخل الجلسة أو خارجها، وهذه المرحلة يتضح فيها فعالية البرنامج الإرشادي بشكل واضح، كما يتم انتقال أثر التعلم إلى مواقف الحياة الفعلية.

المرحلة الرابعة: في هذه المرحلة ينهي المرشد النفسي البرنامج الإرشادي بعد الانتهاء من تحقيق الأهداف أو بعد انتهاء الفترة الزمنية المحددة للبرنامج، وفي هذه المرحلة يقوم المرشد النفسي بتقويم البرنامج(القياس البعدي) وإعداد التقرير النهائي للبرنامج، ويمكن أن يخطط المرشد النفسي مع المسترشد على إجراء دراسة تتبعية واحدة أو أكثر، ويتبعها تقارير أخرى تشير إلى استمرار التحسن أو توقفه أو حدوث انتكاسه(محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2005، ص 234).

2.2 مرحلة تنفيذ البرنامج الإرشادي:

في مرحلة تنفيذ البرنامج يتم اتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ كل ما تم التخطيط له من قبل مع المرونة في إجراء تعديلات على التخطيط إذا لزم الأمر. ولكي يتم تنفيذ البرنامج الإرشادي بفعالية فإن هناك مسئوليات على المرشد النفسي يجب الالتزام بها حتى تتحقق هذه الفعالية، ومن أهمها:

- إدارة الجلسة الإرشادية بفعالية.
- تنمية العلاقات الإنسانية بين المشاركين في البرنامج والمستفيدين منه.
- جعل التعلم داخل الجلسة له مغزى ومتعة.
- تهيئة المسترشدين للتفكير والعمل مع تدعيم الإيجابيات وتعديل السلبيات.
- تقييم ما يدور في الجلسة الإرشادية وخارجها مع إدخال التعديلات إذا تطلب الأمر(محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2005، ص 247).

3.2 مرحلة تقويم البرنامج الإرشادي وإنهائه: الحكم على مدى النجاح الفعلي الذي يحدثه البرنامج الإرشادي، وتقديم الحلول لكثير من المشاكل، وتطبيق أدوات التقويم لكل جلسة وللبرنامج ككل عقب الانتهاء منه.

المحاضرة الثانية : جوانب تقويم البرامج الارشاديّة

بعدما تطرقنا إلى خطوات بناء البرامج الإرشادية، سنتعرف على جوانب التقويم البرامج الإرشادية وقواعد التقويم الفعال لها.

1/ جوانب التقويم البرامج الإرشادية:

يشتمل التقويم على جوانب العملية الإرشادية الثلاثة، وهي: المدخلات والمخرجات والإجراءات التي تحول المدخلات إلى المخرجات، ونشير إلى كل منها كالآتي:

1.1 المدخلات:

يقصد بمدخلات العملية الإرشادية كل المعلومات المتوفرة عن المسترشد ومشكلته والبيئة التي يعيش فيها، والبيئة التي حدثت فيها المشكلة وأيضا المشاركين في تنفيذ البرنامج وموارد وتكلفة البرنامج ومكان وزمان تنفيذ البرنامج والفترة الزمنية التي تم فيها تنفيذ البرنامج.

2.1 الإجراءات الإرشادية:

يقصد بالإجراءات الإرشادية الأساليب والطرق والفنيات(الاستراتيجيات) والمعارف والأنشطة والمهارات التي تقوم عليها والكيفية التي ينفذ بها البرنامج من خلال مراحل متلاحقة، وتشمل الإجراءات أيضا أداء المشاركين والمسترشدين، وفي كل مرحلة يتم فيها توظيف الإجراءات المناسبة لإنجاز هدف أو عدة أهداف محددة، ويتم تقويم الإجراءات كالآتي:

- هل ترتبط الإجراءات بالأهداف العامة والخاصة للبرنامج؟
- هل تتميز الإجراءات بالبساطة والوضوح والفهم للقائمين على تنفيذ البرنامج والمستفيدين منه (المسترشدون)؟
- هل تقوم الإجراءات على الشرح والفعل، أي على التوضيح والممارسات السلوكية؟
- هل يمكن تقويم الإجراءات وفقا لمعايير أو محكات محددة؟

3.1 المخرجات الإرشادية:

يقصد بالمخرجات الإرشادية مدى تحقيق الأهداف الإرشادية والتي تقاس بمدى التغيير والتحسين في السلوك المستهدف، وأثار ذلك على جوانب شخصية المسترشد وعلى المحيطين به، ويعرف ذلك بالتقويم متعدد الأبعاد لنتائج الإرشاد حيث يمكن الحكم على مدى تحقيق الأهداف بعد تنفيذ التدخلات الإرشادية في ضوء أبعاد أربعة، هي: النمائي، السلوك المستهدف، تأثير النتائج على المسترشد و تأثير النتائج على الآخرين، ونوضح كل بعد كما يلي:

1.3.1 البعد النمائي: في هذا البعد يتم التقويم لمدى التغير والتطور الذي حدث في كل من: المعرفة والوجدان والخبرة للمسترشد.

2.3.1 بعد السلوك المستهدف: المقصود بالسلوك المستهدف هنا المشكلة أو الاضطراب، وقد يكون المطلوب تحقيقه هدفا أو أكثر من الأهداف التالية:

- ايقاف السلوك غير المرغوب فيه.
- التقليل من السلوك غير المرغوب فيه.
- ضبط السلوك بحيث يتم في المكان والزمان المناسبين.
- زيادة السلوك المرغوب فيه.

3.3.1 بعد تأثير النتائج على المسترشد: يتم تقويم تأثير النتائج على المسترشد في ضوء تدرج تحسن النتائج من المهم(تحقيق السلوك المستهدف) إلى الأهم (تأثير ذلك على شخصية المسترشد) ويتم التحقق من ذلك عن طريق تقويم جوانب ثلاثة، وهي:

- مدى الخلو من المشكلة أو الاضطراب أو تقبلها أو ضبطها.
- التلاؤم مع الموقف أو الظروف.
- الإيجابية أو اللياقة النفسية وهي تؤكد على المرونة والانفتاح والابتكار والعودة للاستمتاع بالحياة.

4.3.1 بعد تأثير النتائج على الآخرين: باعتبار أن المرشد النفسي إنسان يتشكل سلوكه من المجتمع الذي يعيش فيه، كان من المهم تقييم نتائج الإرشاد الخاصة بالمسترشد على الآخرين خاصة في مجال المشكلات التي لها طابع اجتماعي مثل مشكلات القلق الاجتماعي والمشكلات الأسرية، والسلوك العدواني ... إلخ.

ومن الأدلة على وجود تأثير ايجابي على الآخرين والتي نهتم بها عند التقويم ما يلي:

- تحمل المسؤولية الاجتماعية.
- احترام حقوق الغير.
- التعامل مع الآخرين بثقة واحترام.
- معالجة الصراعات والخلافات مع الآخرين بأسلوب ناضج (نبيل بن محمد أبو الحسن، 2018، ص ص 60 - 63)

2/ قواعد التقويم الفعال للبرامج الإرشادية:

- يجب أن يخطط تقويم العمل الإرشادي بعناية وتحدد بصورة واضحة حالة البرنامج التي سيكون عليه.
- مشاركة عاملي البرنامج الإرشادي في التقويم، فالتقويم الذاتي يساعدهم في الإنجاز.
- أن يستمر التقويم ليتكامل مع مراحل تنمية البرنامج الإرشادي.
- استخدام الوسائل الفَعالة والعملية وتمثيل النموذج المختار طبقاً للوسائل المتوفرة.
- أن يرتبط التقويم في إحراز التغيرات السلوكية مقارنة بعدد المشاركين والاجتماعات والمواد الموضوعية الملائمة.
- أن يؤخذ في الاعتبار التحليل السكاني وتفسير النتائج عندما تخطط الدراسة التقويمية(نبيل بن محمد أبو الحسن، 2018، ص 63).

المحاضرة الثّالثة: مراحل تقويم البرامج الارشاديّة

بعدما تطرقنا إلى جوانب التقويم البرامج الإرشادية وقواعد التقويم الفعال لها، سوف نتناول اليوم مراحل تقويم البرنامج الإرشادي والمناهج المستخدمة فيه.

1/ مراحل تقويم البرنامج الإرشادي:

قد يتم التقويم بعد كل مرحلة إرشادية(أو كل جلسة إرشادية) ويعرف بالتقويم المرحلي، وقد يتم التقويم بعد الانتهاء من البرنامج ويعرف هذا بالتقويم النهائي، ونشير إلى كل نوع باختصار:

1.1 التقويم التشخيصي:

عادة ما يجرى قبل بداية التعلم أو في بداية أي برنامج إرشادي، وذلك بغية تحديد المكتسبات القبلية للمسترشدين ومعرفة قدراتهم وحاجاتهم واستعداداتهم لحل مشكلاتهم.

فالتقويم التشخيصي أسلوب تعليم وتعلم يقوم على مبدأ جمع المعلومات عن المسترشدين واستخدامه لتغذية راجعة في التخطيط لتعلمهم المستقبلي، وهو الذي يقوم على تفريد عمليات التعلم والتعليم لإتاحة الفرصة لكل مسترشد أن يتعلم ويحقق ذاته ويلبي حاجاته إلى أقصى ما تستطيع قدراته (محمد عبد الكريم الطراونة، 2004، ص 86).

ففي هذا النوع من التقويم يكون المرشد كملاحظ، محلل لسلوكات المسترشدين المختلفة ليتمكن فيما بعد من تحديد الأرضية التي ينطلق منها لأداء فعله الإرشادي، ويمكن أن نلخص أهداف التقويم التشخيصي فيما يلي:

- معرفة المكتسبات المعرفية القبلية للمسترشدين لانطلاق في التعليم الجديد.
- اكتشاف قدرات ومهارات واستعدادات اللازمة للتعليم الجديد ومستوياتها.
- تمكن المرشد من التخطيط لعمله على مستوى الوسائل، المحتويات، الأهداف والطرائق المناسبة.
- تحديد الجماعة الإرشادية.

– يمكن من تحديد مدى ملائمة مستوى المسترشدين مع الأهداف المرسومة للبرنامج الإرشادي.

– تحديد أي خلل أو نقص في المعلومات القبلية.

– تقديم بعض الحلول لمعاجلة النقائص.

2.1 التقويم المرحلي:

يتم التقويم المرحلي أثناء تنفيذ البرنامج الإرشادي، والهدف منه التأكد من فاعلية التدخلات الإرشادية وتصحيح مسار إجراءات تنفيذ البرنامج الإرشادي أولا بأول، وهذا النوع من التقويم يكشف لنا مدى تحقيق الأهداف الإجرائية.

ويتم تقويم مدى تحقيق هذه الأهداف في ضوء الجوانب الآتية:

– مدى زيادة فهم المسترشد واستبصاره بمشكلته.

– مدى التحسن في حل المشكلة.

– مدى التحسن في ايجابية المسترشد.

– الأثر الايجابي على المسترشد وعلى المحيطين به(خاصة مع المشكلات التي تعتمد على التفاعلات الاجتماعية).

في ضوء ما سبق يتم اتخاذ قرار في اتجاه من الاتجاهات الآتية:

– الاستمرار في تنفيذ البرنامج.

– إعادة الجلسة بالإجراءات نفسها.

– إعادة الجلسة مع تغيير بعض الإجراءات أو كلها.

– إعادة النظر في ترتيب الأهداف.

– توقف البرنامج والعودة إلى مرحلة ما قبل التنفيذ لمراجعة التشخيص والمعلومات التي تم في ضوئها التخطيط للبرنامج(محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2005، ص ص 251 – 252).

3.1 التقويم النهائي:

يتم التقويم النهائي بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج الإرشادي، وهذا النوع من التقويم يكشف لنا مدى تحقيق الأهداف الخاصة للبرنامج، ولذلك نسعى في التقويم النهائي للإجابة عن هذه الأسئلة:

س1- ماذا تم تحقيقه؟

س2- ماذا تبقى ولم يتحقق؟

س3- ما أسباب عدم تحقيقه؟

س4- هل يمكن تحقيقه؟

س5- كيف يمكن تحقيقه؟(محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2005، ص 252).

انطلاقا مما سبق يتبين أن التقويم النهائي يحقق مجموعة من الأهداف يمكن تلخيصها فيما يلي:

- يسمح بإجراء مقارنة ما بين الأهداف المسطرة والأهداف المحققة فعلا.
- يساعد المرشد على معرفة المستوى الحقيقي الذي وصل إليه المسترشد في نهاية مرحلة تنفيذ البرنامج الإرشادي.
- يمكن المرشد من الحكم على مدى ملائمة الإجراءات الإرشادية لبلوغ الأهداف النهائية.
- تقدير فعالية البرنامج الإرشادي.
- التزويد ببيانات تمكن من إعادة التخطيط للبرنامج المقترح.

2/ المناهج المستخدمة في تقويم البرامج الإرشادية:

هناك عدة مناهج تستخدم لتقويم البرامج الإرشادية منها:

1.2 المنهج القائم على قياس التعلم: ويقصد به قياس مدى إلمام المسترشدين بالمعارف والمهارات التي تم تقديمها لهم أثناء البرنامج الإرشادي ويستخدم هذا المنهج مجموعة من المقاييس المختلفة للمعرفة والمهارة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

2.2 المنهج القائم على أساس السلوك: ويستخدم ذلك المنهج لقياس التغير الحادث في أداء الأعمال نتيجة للبرنامج الإرشادي.

3.2 المنهج القائم على قياس رد الفعل: ويستخدم ذلك المنهج لقياس درجة قبول المسترشدين للبرنامج الإرشادي وكيفية تحسينه من وجهة نظرهم.

4.3 المنهج القائم على قياس النتائج: ويستخدم هذا المنهج لقياس وتقدير النتائج الإجمالية للبرنامج الإرشادي التعليمي، ولكن من عيوب هذا المنهج صعوبة تقدير النتائج الإجمالية بشكل موضوعي لتداخل المتغيرات المؤثرة على تلك العملية.

المحاضرة الرّابعة: خطوات تقويم البرامج الارشاديّة

بعدما تطرقنا إلى مراحل تقويم البرنامج الإرشادي والمناهج المستخدمة فيه، سوف نتطرق اليوم إلى خطوات تقويم البرامج الإرشادية:

حدد محمد عمر الطنوبي والصادق سعيد عمران(1997) خطوات تقويم البرنامج في النقاط التالية:

- تحديد وتحليل أهداف البرنامج الإرشادي.
- تحديد الدليل على حدوث التغير، واختيار المقاييس التي تبين التغير.
- جمع البيانات اللازمة للتقويم.
- اختيار العينة الإرشادية.
- تبويب وتحليل وتفسير البيانات.
- الاستفادة من النتائج.

1- تحديد وتحليل أهداف البرنامج الإرشادي:

يسعى المرشد النفسي إلى الإجابة عن التساؤلات التالية في ضوء عملية التقويم التي قام بها قبل الإعداد للبرنامج وأثناء تنفيذه وبعد الانتهاء منه.

- هل تتماشى الأهداف المسطرة للبرنامج الإرشادي مع الأهداف المحققة له؟
- هل تصف الأهداف السلوك المنتظر تحقيقه؟
- هل الأهداف مصاغة صياغة واضحة ودقيقة؟

– هل تتماشى الأهداف مع طبيعة البرنامج، وخصائص العينة المستهدفة، وإجراءات تطبيقه؟

2– تحديد الدليل على حدوث التغير، واختيار المقاييس التي تبين التغير:

تستخدم الملاحظة في تقويم أداء المسترشد وسلوكه أثناء تنفيذ البرنامج الإرشادي أو بعد تنفيذه، ونظرا لأهمية الملاحظة في جمع المعلومات اللازمة للتقويم فلابد أن تكون ملاحظة علمية تركز على متابعة السلوك وتسجيله وتحليله وتفسيره ثم الوصول إلى قرارات علمية في ضوء ما تم ملاحظته، ويمكن أن يقوم بالملاحظة المرشد النفسي أو المشاركون في تنفيذ البرنامج.

وتتحدد مؤشرات الأداء التي تستخدم في التقويم في ضوء الموضوع أو الجانب الذي يتم تقويمه والهدف من التقويم، ومن أهم مؤشرات الأداء في الإرشاد النفسي:

1.2 قوة الدلالة الإحصائية:

الأداء على الاختبارات المختلفة يتحول إلى تقديرات كمية نستخدمها في استخلاص مؤشرات هذا الأداء والعلاقات المختلفة بين أنواعه، ولأن الوسيلة المستخدمة في معالجة هذه البيانات هي الإحصاء، فلابد من التقدم نحو تفسير الدرجة من مدخل إحصائي مناسب يساعد على الفهم والتعامل مع هذه الدرجات. ويوفر الإحصاء ميزة تلخيص البيانات المختلفة وتصنيفها بصورة واضحة تؤدي إلى سهولة تفسيرها ووضوح هذه التفسيرات بأقل تعبيرات لفظية ممكنة، بالإضافة إلى هذه الخطوات التلخيصية تدخل في كثير من الأحيان في معالجة إحصائية تالية أكثر تطورا وتعقيدا.

2.2 الصور والرسومات التوضيحية:

في بعض الحالات يكون من الأفضل توضيح النتائج باستعمال الصور والرسومات التوضيحية، والصور والرسومات لا تقوم مقام التفسير ولكنهما ييسراه، ويجب استخدام الصور والرسومات إذا كانت تبلور أفكارا مهمة أو توضح حالات مختلفة.

وباستخدام الصور يمكن توضيح حالات مختلفة للمرشد، مثل شكل تفاعله مع الآخرين قبل تنفيذ البرنامج وبعد تنفيذه، وباستخدام الرسوم يمكن معرفة مدى التقدم في الظاهرة، والرسم الجيد هو الذي يربط الحقائق ببعضها لإظهار الفكرة الرئيسية.

ويفضل عند استخدام الصور والرسومات كتابة بيانات مختصرة أو رموز لوصف طبيعة المعلومات في حالات مختلفة أو كتابة العلاقات بين البيانات. وعند استخدام تصميم تجريبي لدراسة الحالة يفضل الاعتماد على الصور والرسومات التوضيحية عندما يكون من الصعب استخدام الطرق الإحصائية التي تعتمد على المتوسط والوسيط... إلخ.

3- جمع البيانات اللازمة للتقويم:

يتم جمع البيانات قبل التخطيط للبرنامج وأثناء تنفيذه وبعد الانتهاء من تنفيذه، عن طريق تحليل البيانات بالطريقة الكمية وبالطريقة الكيفية، فعند استخدام الطريقة الكمية يتم تحليل البيانات بالعمليات الإحصائية(الوسيط، المتوسط، التكرارات ...إلخ). أما عند تحليل البيانات بالطريقة الكيفية يتم ذلك بطريقة أو أكثر من الطرق الآتية:

- **العرض الروائي:** ترتيب المعلومات زمنيا في هيئة قصة.
- **التفسير:** الوقوف على المعاني والأسباب.
- **عبر الحالات:** التركيز هنا يكون على الاختلافات في ظاهرة لدى الشخص نفسه أو لدى الشخص بالمقارنة بشخص آخر.

4- اختيار العينة الإرشادية:

يحرص المرشد النفسي على اختيار العينة الإرشادية التي سوف يطبق عليها البرنامج من حيث تجانسها في السن والبيئة والمشكلة التي يواجهونها. ويشترط في العينة الجيدة أن تتمثل فيها جميع صفات الأصل الذي اشتقت منه حتى يصبح استنتاجا صحيحا، وإلا أخطأنا في حكمنا على صفات ذلك الأصل، ولا تتحقق هذه الفكرة إلا إذا تساوت احتمالات ظهور كل جزء من أجزاء ذلك الأصل في العينة المختارة حتى تصبح العينة صورة صادقة لذلك الأصل في جميع خواصها(فؤاد البهي السيد، 1997، ص 114).

ويفضل أن تكون العينة صغيرة في البرنامج الإرشادي حتى يتحكم فيها من قبل الفريق الإرشادي من أجل إعادة التوازن للجماعة المسترشدة، ومراعاة الصلة مع المجتمع الأصلي لتكون الفئة التجريبية ممثلة فعلا ، وتحقق التعميم بعدئذ في المجالات ذات الصلة بالعينة.

5- تبويب وتحليل وتفسير البيانات:

البيانات التي يتم جمعها قبل التخطيط للبرنامج وأثناء تنفيذه وبعد الانتهاء من تنفيذه تخضع للتحليل والتفسير، ثم التلخيص لكي تكون مفيدة ولها دلالة حتى يمكن الاعتماد عليها عند التقويم. والمقصود بالتحليل تقسيم وتصنيف الظاهرة إلى عناصرها أو أشكالها والإجابة عن أسئلة البحث، أما التفسير فيقصد به فهم دلالات النتائج في ضوء نظرية إرشادية أو نتائج البحوث والدراسات، ويلي التحليل والتفسير تلخيص النتائج إلى الحد الذي يسمح بالاستفادة منها عند التقويم.

6- الاستفادة من النتائج:

يحرص المرشد على تنظيم البيانات وتلخيصها وربطها معا لتصبح أكثر فهما ومعنى، ويتم الاعتماد على التقارير التي يكتبها المرشد النفسي أو القائمون على تنفيذ البرنامج أو المستفيدون منه في عملية التقويم، وعند كتابة التقرير يجب اتباع الارشادات الآتية:

- التركيز على المعلومات ذات قيمة.
- ربط المعلومات ببعضها حتى يسهل تفسيرها.
- يفضل الاعتماد على جداول أو أشكال أو رسوم توضيحية في التقرير حتى يزداد فهم التقرير والاستفادة منه في التقويم.
- يتم إعداد شرائط مسجلة(سمعية وبصرية) للجلسات والتأكد من أن إجراءات البرنامج تسير كما هو مخطط لها، وما إذا كان هناك تحسن في أداء المسترشد وفي أداء المشاركين في تنفيذ البرنامج.

المحاضرة الخامسة: شروط وأخلاقيات تقويم البرامج الارشاديّة

بعدما تطرقنا إلى خطوات تقويم البرامج الإرشادية، سوف نجيب اليوم عن من يقوم بتقويم البرامج الإرشادية والتعرف على شروط التقويم الجيد للبرامج الإرشادية، وأخلاقيات التقويم الإرشادي:

1/ من يقوم بتقويم البرامج الإرشادية:

يتطلب التقويم الموضوعي أن يقوم به المرشد النفسي فهو بحكم تخصصه وخبرته يمكنه القيام بالتقويم بالطريقة العلمية، كما أن من مهامه الرئيسية في العملية الإرشادية قيامه بالتقويم حيث يقوم بالتخطيط للبرنامج الإرشادي وتحديد معايير التقويم ومستوياته، ويقوم بجمع المعلومات من مصادر مختلفة لتوظيفها في إصدار الأحكام على جوانب القوة والضعف في البرنامج، ثم يعمل على إدخال التغييرات عليه إذا لزم الأمر.

ويعتبر دور المرشد في تقويم المسترشد من ضرورات واجباته المهنية، لأن المرشد هو النموذج اليومي المتكرر والمتفاعل مع المسترشد، ومن خلال هذا التفاعل سواء في حجرة الإرشاد أو خارجها يستطيع المرشد تحديد مدى التقدم في تنفيذ البرنامج. ويمكن للوالدين والأخوة أيضا أن يلعبوا دورا فعالا في عملية التقويم نتيجة لأنهم مصدر للمعلومات والبيانات الخاصة بالابن من ناحية ونتيجة اشتراكهم في تنفيذ البرنامج من ناحية أخرى، وهنا المزدوج للوالدين والأخوة يجعل تقويمهم للبرنامج الإرشادي على درجة من الأهمية.

يضاف إلى ما سبق إمكانية الاعتماد على أشخاص آخرين مثل: طبيب المدرسة والأخصائي النفسي والاجتماعي(محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2005، ص ص 255 – 256).

2/ شروط التقويم الجيد للبرامج الإرشادية:

لكي يكون التقويم علميا يتطلب توفر الشروط الآتية فيه:

- ارتباط التقويم بأهداف البرنامج العامة والخاصة.
- الشمول، إذ يجب أن يتناول التقويم كل جوانب البرنامج الإرشادي.

– الاستمرار، ومعنى الاستمرار أن يبدأ التقويم منذ تحديد الأهداف ويستمر حتى نهاية التنفيذ ثم بعد التنفيذ، فيما يعرف بالمتابعة.

– التعاون، بمعنى ضرورة أن يشترك فيه المرشد النفسي وكل المشاركين في تنفيذ البرنامج والمستفيدين منه.

– تعدد أدوات التقويم(ملاحظة، اختبارات....) وتعدد مؤشرات الأداء(قوة الدلالة الإحصائية، الصور والرسوم، ملاحظة الأداء والسلوك، التقارير....).

– أن يعتمد التقويم على تحديد موقع المسترشد قبل تنفيذ البرنامج وبعد التنفيذ، وذلك في حالتين:

الأولى: مقارنة أداء المسترشد بنفسه.

الثانية: مقارنة أداء المسترشد بأداء المسترشدين الآخرين(محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2005، ص 256).

3/ أخلاقيات التقويم الإرشادي:

هناك أخلاقيات للتقويم يجب الالتزام بها، ومن أهمها ما يلي:

– مراعاة الوضع الاجتماعي للبيئة التي يتم فيها التقويم(المنزل، المدرسة، مؤسسة العمل)

– إبراز الجوانب السلبية والايجابية للبرنامج بأمانة.

– مراعاة حقوق المسترشدين فلا يشار إلى معلومات خاصة قد يترتب عليها مشكلات.

– نشر نتائج التقويم بأمانة.

– تحديد الفوائد والأضرار من إجراء هذا البرنامج(محمد أحمد إبراهيم سعفان، 2005).

قائمة المراجع

. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، (2011). **العمليّة الإرشاديّة**.الأردن: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّبعة.الطّبعة الأولى.

. أبو طالب و حمدي، نزيه ،عبد القادر، صابر سعدي، (2008). **الإرشاد والتّوجيه في مراحل العمر**. مصر: الشّركة العربيّة المتّحدة للتّسويق والتّوريدات.د.ط.

. أحمد يحي، خولة.(2003). **الإضطرابات السّلوكية والانفعاليّة**. ترجمه: عيسى، مراد علي. الأردن: دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع. الطّبعة الثّانية.

. أحمد رضا(1960): **معجم في اللغة، موسوعة لغوية حديثة**، المجلد 4 ، دار الحياة بيروت.

. أحمد عودة(2014): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط1، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

. أحمد محمد الزبادي وهشام إبراهيم الخطيب(2001): **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، ط1، الدار العلمية الدولية، عمان، الأردن

. إ.س.جي، هوفمان(2012). **العلاج المعرفي السّلوكي المعاصر**. القاهرة: دار الفجر للنّشر والتّوزيع.الطّبعة الأولى

. الحلبوسي، سعدون سليمان نجم.، الشّمسي، عبد الأمير عبّود، الكبيسي، وهيب مجيد (2002). **التّوجيه التّربوي والإرشاد النّفسي بين النّظريّة والتّطبيق**، مالطا: شركة ELGA. د.ط.

. الخالدي.عطاء الله فؤاد. (2009). **علم النّفس الإرشادي الدّليل في الإرشاد الجمعي**.

. الخولي، هشام محمّد (2002). **الأساليب المعرفيّة وضوابطها في علم االنّفس**. القاهرة: دار الكتاب الحديث للنّشر والطّبع والتّوزيع. د.ط

. الشّريف، محمّد موسى. (2003). **التّدريب وأهمّيّته في العمل الإسلامي**. جدّة: دار الأندلس الخضراء. الطّبعة الرّابعة.

. العاسمي، رياض نايل. (2008). **برامج الإرشاد النّفسي**.جامعة دمشق سوريا. الطّبعة الأولى.

. العزّة، سعيد حسنى. (2001). **الإرشاد النّفسي أساليبه وفنّيّاته**. الأردن: الدّار العلميّة الدّوليّة ودار الثقافة. الطّبعة الأولى.

. العزّة، سعيد حسني. (2010). **الإرشاد الجماعي العلاجي**. الأردن: دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع. الطّبعة الثّانية.

. العمايرة، محمّد حسن.(2002). **المشكلات الصّفّيّة.السّلوكيّة.التّعليميّة.الأكاديميّة. مظاهرها .أسبابها.علاجها**.. الأردن: لنّشر والتّوزيع والطّباعة. الطّبعة الأولى.

. الغرير، أحمد نايل، (2010). **برنامج إرشاد نفسي**.الأردن: دار الشّروق للنّشر والتّوزيع. الطّبعة الأولى.

. الظّاهر، قحطان أحمد. (2004). **تعديل السّلوك**. الأردن: دار وائل للنّشر والتّوزيع. الطّبعة الثّانية.

. المصري، ابراهيم سليمان (2010). **الإرشاد النّفسي أسسه وتطبيقاته**. الأردن: عالم الكتب الحديث.الطّبعة الأولى.

. الفقّي، إبراهيم. (2000). **قوّة التّحكّم في الذّات**.كندا: المركز الكندي للبرمجة اللغويّة العصبيّة.

. بن ابراهيم، الشّاعر، عبد الرّحمن. (2005). **إعداد البرامج التّدريبيّة التّدريب الفعّال**.الرّياض: مكتبة الرّاشد، الطّبعة الأولى.

. زهران، عبد السّلام.(1997). **الصّحة النّفسيّة والعلاج النّفسي.** مصر: عالم الكتب للنّشر والتّوزيع والطّباعة. الطّبعة الثّالثة.

. كوراي، جرالد، (2011). **النّظريّة والتّطبيق في الإرشاد والعلاج النّفسي.** (ترجمة: الخفش، سامح وديع). الأردن: دار الفكر. الطّبعة الأولى.

. محمّد ملحم،سامي.(2001).**الإرشاد والعلاج النّفسي الأسس النّظريّة والتّطبيقيّة.**الأردن: دار المسيرةللنّشر والتّوزيع والطّباعة.الطّبعة الأولى.

. مهدي، ضيف الله. (د.س). **التّخطيط لتنفيد البرامج والأعمال في المدرسة.** مركز الإشراف التّبوي بمحافظة بيش.المملكة العربيّة السّعوديّة.

. محمد أحمد إبراهيم سعفان(2005): **العملية الإرشادية، التشخيص، الطرق العلاجية الإرشادية، البرامج الإرشادية، إدارة الجلسات والتواصل**، دار الكتاب الحديث، الكويت.

. محمد عبد الكريم الطراونة(2004): **أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس قصبة معان**، العدد 21، مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة.

. محمد عمر الطنوبي والصادق سعيد عمران(1997): **أساسيات تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج الإرشادية الزراعية**، ط1، جامعة عمر المختار، البيضاء، الجماهيرية العربية الليبية.

. نبيل بن محمد أبو الحسن وآخرون(2018): **تخطيط وتقويم البرامج الإرشادية في الإرشاد الأسري، تصميم البرامج الإرشادية في الإرشاد الأسري، دليل الإرشاد الأسري**، الجزء 8، جمعية المودة للتنمية الأسرية، الرياض.

.

. صالح محمد علي أبو جادو(2000): **علم النفس التربوي**، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان.

. عبد العظيم حمدي عبد الله (2013): **البرامج الإرشادية للأخصائيين النفسيين وطرق تصميمها، سلسلة تنمية مهارات الأخصائي النفسي المدرسي**، الجزء 3، ط1، مكتبة أولاد الشيخ للتراث، أمجد للنشر.

. عبد الله بن سعد الرشود وآخرون(2018): **أسس ومبادئ ومناهج البرامج الإرشادية، تصميم البرامج الإرشادية في الإرشاد الأسري، دليل الإرشاد الأسري**، الجزء 8، جمعية المودة للتنمية الأسرية، الرياض.

. عبد المجيد نشواني (1985): **علم النفس التربوي**، ط2، دار الفرقان، مؤسسة الرسالة ، بيروت.

. علي أحمد مدكور(2001): **مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها**، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، مصر.

.فائقة على أحمد (1995): **برنامج مقترح لتنمية التذوق الأدبي والابتكار لطفل ما قبل المدرسة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات جامعة عين شمس.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l.'Enseignement Supérieur Et de Recherche Scientifique
جامعة عمار ثليجي الأغواط
Université Amar Télidji - Laghouat

كلية العلوم الإجتماعية
العمادة

Faculté des Sciences Sociales
Doyen

الرقم: 507 /ن. ع. م. ت. ب. ع. ع. غ/2025 الأغواط: يوم 2025/12/08

مستخرج من محضر اجتماع المجلس العلمي

بناءا على محضر المجلس العلمي رقم 01/ 2021 للدورة العادية المنعقدة يوم 2021/03/07 تمت المصادقة على مطبوعة علمية – مسطار- ت

- الأستاذة : بدوي عائشة
- القسم : علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا
- العنوان : الإرشاد و التوجيه المدرسي

بعد دخول التقارير الايجابية للخبراء الآتية أسماؤهم:

الأستاذ الخبير	الرتبة	الجامعة
بن يحي عطاء الله	استاذ	الاغواط
داودي محمد	استاذ	الاغواط
رباحي مصطفى	أستاذ	غرداية
خميس عبد العزيز	استاذ	ورقلة

رئيس المجلس العلمي