وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

التخصص: توجيه وإرشاد

المستوى: سنة أولى ماستر

مطبوعة جامعية في مادة
تقويم البرامج الإرشادية

إعداد الدكتورة:

أمال مقدم

السنة الجامعية: 2019 – 2020

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
فهرس المحتويات	أ
التعريف بالمادة وأهدافها	ث
مقدمة	01
الفصل الأول: مدخل عام لتقويم البرامج الإرشادية	
تمهيد	05
أولا/ مفهوم تقويم البرامج الإرشادية	07
1. مفهوم التقويم	07
2. مفهوم البرامج الإرشادية	09
ثانيا/ التقويم والمفاهيم المرتبطة به	20
ثالثا/ أهمية تقويم البرامج الإرشادية	23
رابعا/ أهداف تقويم البرامج الإرشادية	24
خامسا/ وظائف تقويم البرامج الإرشادية	26
سادسا/ الحاجة إلى تقويم البرامج الإرشادية	27

سابعا/ الركائز الأساسية في تقويم البرامج الإرشادية	33
1. الركيزة النفسية	33
2. الركيزة التربوية	33
3. الركيزة الإدارية	39
ثامنا/ معايير تقويم البرامج الإرشادية	40
1. معايير خارجية	40
2. معايير داخلية	40
تاسعا/ قواعد التقويم الفعال للبرامج الإرشادية وشروطه	41
عاشرا/ من يقوم بتقويم البرامج الإرشادية	43
خلاصة الفصل	44
الفصل الثاني: أشكال البرامج الإرشادية وتصنيفاتها ونماذجها	
تمهيد	47
أولا/ أشكال البرامج الإرشادية	47
ثانيا/ تصنيف البرامج الإرشادية	52
ثالثا/ نماذج تقويم البرامج الإرشادية	57

رابعا/ استراتيجيات تقويم البرامج الإرشادية	86
خامسا/ تصنيف نماذج تقويم البرامج الإرشادية	88
سادسا/ مناهج تقويم البرامج الإرشادية	90
سابعا/ أنواع تقويم البرامج الإرشادية	90
ثامنا/ خطوات تقويم البرامج الإرشادية	92
تاسعا/ جوانب تقويم البرامج الإرشادية	97
عاشرا/ مراحل تقويم البرامج الإرشادية	100
خلاصة الفصل	103
خاتمة	105
قائمة المراجع	106

التعريف بمادة تقويم البرامج الإرشادية وأهدافها:

1. التعريف بمادة تقويم البرامج الإرشادية:

مادة تقويم البرامج الإرشادية من وحدات التعليم الأساسية التي تدرس في السداسي الثاني لفائدة الطلبة الجامعيين سنة أولى ماستر تخصص علوم التربية توجيه وإرشاد بحجم ساعي قدره 45 ساعة، تشمل على دروس نظرية وأخرى تطبيقية تقدم للطلبة بمعدل 03 ساعات أسبوعيا، يحرص الأستاذ فيها على تنمية الكفاءات التعليمية والأدائية للطالب في بناء البرامج الإرشادية وتقويمها.

2. أهداف مادة تقويم البرامج الإرشادية:

تتمثل أهداف المادة فيما يلي:

- التعرف على تقويم البرامج الإرشادية بمختلف أنواعها.
- التعرف على مختلف النماذج لتقويم البرامج الإرشادية.
- التمكن من أسلوب تقويم البرامج الإرشادية حسب مختلف التصميمات.
- التمكن من بناء برامج إرشادية تستوفي شروط إعدادها، وتنفيذها، وتقويمها.
- توظيف المهارات النظرية والتطبيقية المكتسبة في المادة لمساعدة الطلبة على توظيف قدراتهم وإمكاناتهم المعرفية، والأدائية في تقويم البرامج الإرشادية.
- التمكن من إعداد نموذج لتقويم البرامج الإرشادية خاصة في الدراسات التقويمية.

مقدمة:

إن العملية الإرشادية علم وفن، لها أسسها النظرية وإجراءاتها التطبيقية التي تسير وفقها عبر خطوات ومراحل متتابعة، تظهر في البرامج الإرشادية وفي التطبيق، هدفها تقديم خدمات وقائية ونمائية وعلاجية في مختلف المجالات(مدرسي، مهني، صحي وأسري، ...) بغية تحسين الصحة النفسية للفرد ودعمها بشكل يمنحه التوافق، ويدفعه إلى مزيد من النمو والإنتاجية. وأصبحت الاتجاهات نحو البرامج الإرشادية أكثر ايجابية، وأخذت حيزا كبيرا من الاهتمام باعتبارها تصور لخطة إرشادية مقترحة تستمد فكرتها من نظرية أو عدة نظريات يتم تطبيقها بهدف التغلب على المشكلة التي تواجه الفرد سواء أكان ذكرا أم أنثى، طفلا أم مراهقا، متعلما أم أميا، ...الخ حيث تلعب البرامج الإرشادية دورا واضحا في تعديل سلوك المسترشدين في ظل التغير الاجتماعي والعلمي، والتكنولوجي، وتغيرات العمل والمهنة، ومستويات القلق والتوتر لديهم من أجل حياة أفضل في محيط تفاعلهم الاجتماعي(المدرسة، الأسرة، العمل ...).

وتعتبر عملية التقويم مقوما أساسيا من مقومات العملية الإرشادية، وعنصرا أساسيا من عناصر البرنامج، فهي الوسيلة التي يمكن بواسطتها ومن خلالها تعرف مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، وعلى كيفية الاستفادة من جوانب القوة في العملية الإرشادية وتأكيدها، وكيفية معالجة جوانب القصور وتلافيها.

كما يعد التقويم خطوة من الخطوات الأساسية التي يجب أن تراعى عند تصميم أي برنامج، بوصفه مكونا مبنيا داخل البرنامج، يقصد به تقدير قيمة الشيء أو إصدار حكم على شيء، وهو عملية تتطلب القيام بخطوات منهجية لجمع المعلومات عن ظاهرة معينة، وتحليلها، واستخلاص نتائجها، للحكم على قيمتها، حيث أن هذه العملية ترشدنا

إلى المستوى الذي توصل إليه المسترشد نتيجة تعرضه لخبرات معينة، كذلك تدلنا على الفرق بين المستوى قبل تقديم الخبرة وبعدها.

وتقويم البرامج عنصرا رئيسيا يجب وضعه منذ مرحلة التخطيط للبرنامج، حيث يجب أن يشمل دور المقوم ربط جميع الجهات ذات الصلة بالبرنامج على اختلاف درجاتها ومن ثمة مساعدتها على إيجاد نموذج شامل للبرنامج يتفق مع الإطار النظري، وما يرجوه ممولو البرنامج كما يساعد على وضع خطة إجرائية لتنفيذ البرنامج، ووضع محكات لتنفيذ كل عنصر من عناصر البرنامج والتأكد من تحقيقها. كما يساعد في وضع الأهداف الإجرائية للبرنامج يمكن متابعة تطبيقها وقياس مدى تحققها، والمساعدة في تصميم أدوات وطرق التقويم بناء على هذه الأهداف.

وتقويم البرامج الإرشادية يعد التحديد الرسمي لفاعليتها ومدى نجاعتها في تحقيق الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، فهو بذلك عملية يقصد منها إصدار حكم بشأن مدى فعالية البرنامج الإرشادي للاستمرار في تنفيذه أو إجراء تعديلات عليه بهدف تحسينه ورفع كفاءته، ولهذا نسعى عند تقويم البرامج الإرشادية إلى تحديد سلبيات وايجابيات هذه البرامج، وقياس مدى تحقيقها للأهداف الإرشادية التي تم التخطيط لها والعائد الناتج منها.

ومن خلال هذه المطبوعة تناولنا مادة تقويم البرامج الإرشادية في فصلين، يتعلق الفصل الأول بمدخل تقويم البرامج الإرشادية حيث حاولنا فيه إماطة اللثام عن مفهوم تقويم البرامج الإرشادية وأغراضه، ونماذجه، وجوانب تقويم البرامج الإرشادية ومراحله وقواعده، وأهم المناهج المستخدمة في تقويم البرامج الإرشادية، وخطواته ومعرفة من يقوم بتقويم البرامج الإرشادية، مع ضرورة الإشارة إلى شروط التقويم الجيد للبرامج، وكذا التعريف بأخلاقيات التقويم الإرشادي. أما الفصل الثاني فيتعلق بأشكال البرامج الإرشادية وتصنيفاتها ونماذج تقويمها حيث تناولنا مختلف أشكال البرامج الإرشادية وتصنيفاتها، ثم

نماذج تقويمها واستراتيجياتها ومناهجها، وجوانب تقويم البرامج الإرشادية، وخطوات بنائها ومراحلها، لنختم هذه المطبوعة باقتراح مجموعة من التوصيات لنجاح تقويم البرامج الإرشادية.

الفصل الأول

مدخل عام لتقويم البرامج الإرشادية

تمهيد

أولا/ مفهوم تقويم البرامج الإرشادية

1. **مفهوم التقويم**
2. **مفهوم البرامج الإرشادية**

ثانيا/ التقويم والمفاهيم المرتبطة به

ثالثا/ أهمية تقويم البرامج الإرشادية

رابعا/ أهداف تقويم البرامج الإرشادية

خامسا/ وظائف تقويم البرامج الإرشادية

سادسا/ الحاجة إلى تقويم البرامج الإرشادية

سابعا/ الركائز الأساسية في تقويم البرامج الإرشادية

1. **الركيزة النفسية**
2. **الركيزة التربوية**
3. **الركيزة الإدارية**

ثامنا/ معايير تقويم البرامج الإرشادية

1. **معايير خارجية**
2. **معايير داخلية**

تاسعا/ قواعد التقويم الفعال للبرامج الإرشادية وشروطه

عاشرا/ من يقوم بتقويم البرامج الإرشادية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تختلف البرامج الإرشادية وتتنوع حسب طبيعة المشكلة المدروسة، وبحسب الظروف والإمكانيات المتاحة لتنفيذها وتحقيقها، فالبرنامج الإرشادي الذي يتم اختياره يجب أن يكون له فعالية في تحقيق ما وضع لأجله(الأهداف الإرشادية)، ولكي يتحقق ذلك يجب الإجابة عن الأسئلة التالية:

– ما الغرض من هذا البرنامج ؟(الأهداف المطلوب تحقيقها).

– من الذي يتلقى البرنامج الإرشادي؟ وما خصائصه؟ أو خصائصهم؟(عينة البحث).

– ما خصائص البيئة(الطبيعية، الإنشائية، الثقافية) التي يعيش فيها المسترشد، والتي سينفذ فيها البرنامج؟(خصائص عينة البحث).

– أين أعمل؟(تحديد المكان الذي ينفذ فيه إجراءات وأنشطة البرنامج الإرشادي).

– ما هو الأسلوب الذي سأتبعه في العملية الإرشادية، أسلوب الإرشاد الفردي أم الإرشاد الجماعي؟ أم كلاهما معا؟(الأساليب المستخدمة).

– ما نوع الخدمات الإرشادية التي يحتاجها المسترشد أو المسترشدون؟ وهل يحتاج بعضهم لخدمات إضافية؟

– كم عدد الساعات التي سيتلقاها المسترشد؟ أو المسترشدون؟ ومتى؟(تحديد المدة الزمنية).

– من يقوم بالعمل؟ هل المرشد النفسي فقط أم المرشد مع فريق الإرشاد؟ وهل يمكن إشراك القائمين على تربية المسترشد في البرنامج؟ وهل لديهم كفاءة مهنية لأداء أدوارهم المخطط لها؟

– كيف أعمل؟ وهل يرتبط البرنامج بالخطة التعليمية للمسترشد؟ أم يرتبط بمهارات وأنشطة الحياة اليومية الخاصة به؟(تحديد الإجراءات والأنشطة التي يتضمنها البرنامج).

– ما هي الإمكانات المتاحة؟ وهل هي الإمكانات المطلوبة لتنفيذ البرنامج؟(تحديد الوسائل).

– هل البرنامج ملائم للمسترشدين أعضاء الجماعة الإرشادية؟ أم أن بعضهم يحتاج إلى برنامج إضافي؟ أو تعديل في البرنامج الأصلي؟

– هل يحتاج البرنامج خدمات مساندة من الوالدين أو أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة أو أشخاص آخرين؟(الأطراف المساعدة في تنفيذ البرنامج).

– كيف يتم الإشراف وتوزيع المسئوليات على المشاركين في تنفيذ البرنامج والمستفيدين منه؟(توزيع الأدوار والمهام).

– هل يتضمن البرنامج إجراءات خاصة تستخدم لمتابعة مدى تقدم المسترشد بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج؟

– ما هي الصعوبات أو الظروف التي يمكن أن تؤثر سلبا على تنفيذ البرنامج؟ وكيف يمكن التغلب عليها أو إيجاد بدائل لها؟

والإجابة عن الأسئلة السابقة سيساعد المختص(المرشد) على بناء البرنامج الملائم لحل المشكلة والتي من أجلها تم اختبار البرنامج الإرشادي، فعملية اتخاذ القرار وملاءمة اختيار الأدوات، والوسائل والاستراتيجيات، وتوظيف الإمكانيات، وتحديد طرق ومعايير التقويم والتنسيق بينها، كلها إجراءات عملية في تقويم البرامج الإرشادية. لذلك سوف نحاول في هذا الفصل توضيح مفهوم تقويم البرامج الإرشادية، أهم المفاهيم المرتبطة بالتقويم، وتبيان أهميته وأهدافه، ووظائفه، والحاجة إلى تقويم البرامج الإرشادية والركائز الأساسية التي يستند عليها

في تقويم البرامج الإرشادية، ومعاييره، وقواعد التقويم الفعال للبرامج الإرشادية وشروطه وكذلك معرفة الأطراف المعنيين بتقويم البرامج الإرشادية.

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 مستقيم أو أزال اعوجاجه، وقوم الشيء أي وزنه، وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة(رضا، 1960، ص 684).

2.1 اصطلاحا:

يعرف فيتزباتريك وآخرون(Fitzpatrick and all, 2004) أن التقويم:" يعني تحديد وتوضيح وتطبيق محكات مقبولة، بغرض تحديد قيمة الشيء المقيم ونوعيته واستخداماته ومدى تأثيره وأهميته اعتمادا على تلك المحكات ".

يعرف التقويم حسب نشواني(1985، ص 600) 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 ".

ويعرفه عثمان(2011، ص 16) التقويم بأنه:" العملية التي تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية، ومدى فاعلية البرنامج بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليمية ".

ويرى عودة(2014، ص 25) 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 ".

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 "(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.

والتقويم يشمل جميع مكونات العملية الإرشادية وعناصرها، ويساعد في الحكم عليها وتطويرها، وقد تشمل عملية التقويم التقويم نفسه كأحد المكونات المهمة للعملية الإرشادية أو كأحد عناصر البرنامج. ولكن لكي تحقق عملية التقويم أهدافها ينبغي توافر مجموعة من الشروط في هذه العملية، مثل:

- أن يرتبط التقويم بالأهداف الإرشادية.

- أن يراعي التقويم الفروق الفردية بين المسترشدين، وخصائصهم.

- أن تشمل عملية التقويم كل جوانب نمو المسترشد، وكل مكونات البرنامج، ويستخدم فيها كل أدوات التقويم الممكن استخدامها.

- أن تستمر عملية التقويم باستمرار العملية الإرشادية.

– أن يتوافر في أدوات التقويم الصدق والثبات والقدرة على التمييز.

– أن تكون عملية التقويم مشتركة بين المسئولين عن العملية الإرشادية والمسترشدين وأولياء الأمور(السعيد، 2019، ص 16).

2– مفهوم البرنامج الإرشادي:

البرنامج الإرشادي مفهوم مركب من كلمتين: البرنامج والإرشاد.

1.2 مفهوم البرنامج:

1.1.2 لغة: جاء في معجم المعاني الجامع البرنامج جمع برامج، سلسلة من العمليات الحسابية المعقدة تجرى على الحاسب الآلي لحل مسألة ما.

والبرنامج الدراسي يعني المنهج الدراسي.

يقال برنامج الحفلة: يعني وقائعها وما سيقدم فيها من مواد.

قدمت الجمعية برنامجا ثقافيا: خطة عمل ثقافية.

برنامجي اليوم لا يسمح لي بزيارتك: المهمات التي سأقوم بها، تقدم الإذاعة برامج ثقافية وغنائية: الخطة المرسومة في كل يوم لعملها (https://www.almaany.com).

2.1.2 اصطلاحا:

يختلف المختصون حول مفهوم البرنامج باختلاف استخدامه في أغراض متعددة حيث يختلفون حول ما يطلق عليه البرنامج أو المنهج، ويستخدم البعض هاتين الكلمتين وكأنهما مترادفتان، ويرجع ذلك إلى ارتباطهما الوثيق بعمل المتعلم اليومي، وعمل المدرس، وكذا التلازم بينهما في الموقف الدراسي(المهدي، 2008، ص 29).

ويعرف الرشود(2018، ص 10) البرنامج بأنه:" تخطيط لمجموعة من الخبرات المرتبطة والمتكاملة لتحقيق مجموعة من الأهداف، من خلال أنشطة تعليمية متنوعة ويسعى البرنامج إلى تنمية الفرد الذي أعد من أجله البرنامج، في جميع جوانب النمو العقلي والنفسي والجسمي والروحي ويتضمن هذا أسلوب العمل وأسلوب التقويم ".

يرى حثروبي البرنامج(2012، ص 26) بأنه:" عبارة على قائمة من المعارف والمواضيع المراد تعليمها وفق منطق خاص بمجال أو مادة دراسية معينة، وفي فترة من فترات التعليم ".

وتعرفه الفسلاوي(2005، ص 82) بأنه:" مجموعة من المعارف والمعلومات المنظمة على نحو معين، والتي تتضمنها خبرات ونشاطات المنهاج بما فيها لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة ".

ويعرف ريبير Reber(1985) البرنامج بأنه:" خطة مصممة لبحث أي موضوع يخص الفرد أو المجتمع شريطة أن تكون هادفة لأداء بعض العمليات المحددة بدقة " (فهمي، 2010).

ومن خلال هذه التعاريف يتبين لنا أن البرنامج يدل على خطة منظمة مخططة تحوي مجموعة من الأنشطة يقوم بها الأفراد في تكامل وتعاون لبلوغ هدف معين يسمح لهم بتوظيف طاقتهم وإمكانياتهم لإنجاز عمل هادف يتماشى مع ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعدادهم في جو يسوده الأمن والطمأنينة.

2.2 مفهوم الإرشاد:

1.2.2 لغة: أشار سعفان(2005، ص 09 – 10) بأنه وردت معاني كثيرة ومتنوعة في القران الكريم لمصطلح الإرشاد وبعض المصطلحات المرتبطة به، ومن هذه المعاني: الرشْدُ، رُشْداً، الرّشاد، مرشداً.

كلمة الرشد استخدمت بمعنى الشيء الواضح الجلي، الذي له دلائل وبراهين واضحة وكاملة، لقوله تعالى: " لا إكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي "(سورة البقرة، الآية 256).

كما استخدمت كلمة رُشداً بمعنى وصول الفتى البلوغ وقدرته على إدارة أحواله ومعيشته، لقوله تعالى:" وابتلوا اليتامى حتى إذا بلغوا النكاح فإن أنستم منهم رشدا فادفعوا إليهم أموالهم "(سورة النساء، الآية 06).

واستخدمت كلمة رُشْداً أيضا بمعنى العلم الذي يسترشد به في الأمور النافعة والأعمال الصالحة، ونستدل على ذلك من الحوار الذي دار بين موسى علية السلام والخضر، كما جاء في قوله تعالى:

" قال له موسى هل اتبعك على أن تعلمن مما عُلّمت رُشداً "(سورة الكهف، الآية 66).

وكلمة الرّشاد استخدمت بمعنى طريق الحق والصدق، كما جاء في قوله تعالى: " وقال الذي آمن يا قوم اتبعُون أهدكم سبيل الرُشَاد "(سورة غافر، الآية 38).

كما نجد أن كلمة مرشداً استخدمت بمعنى الواعظ الذي يهدي غيرة إلى الصواب والحق، كما جاء في قوله تعالى: " ومن يضلل فلن تجد له ولياً مرشداً "(سورة الكهف، الآية 17).

وجاء في معجم لسان العرب لابن منظور(ج 3، ص 175) أن الإرشاد في اللغة يعني الهداية والدلالة وإرشاد الضال أي هدايته إلى الطريق وتعريفه به.

2.2.2 اصطلاحا:

تعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس(1981)الإرشاد بأنه:" الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي، وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني إلى المسترشد خلال مراحل نموه المختلفة، ويقدمون خدمات له لتأكيد الجانب الإيجابي بشخصيته، واستغلاله لتحقيق التوافق عنده، وذلك من خلال إكسابه مهارات جيدة تساعده على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة، وإكسابه قدرة اتخاذ القرار، ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة وفي المجالات المختلفة: الأسرة والمدرسة والعمل(إبراهيم، 2015، ص 16-17).

ويعرفه جلانزر بأنه:" عملية تفاعلية تنشأ عن علاقة فردين أحدهما متخصص هو المرشد والآخر المسترشد، حيث يقوم المرشد من خلال هذه العلاقة بمساعدة المسترشد على مواجهة مشكلة تغيير سلوكه وأساليبه أو تطويرها في التعامل مع الظروف التي يواجهه "(المصري، 2010، ص 10).

ويعرفه النعيم(2008، ص 11) بأنه:" عملية بناءة ومخطط لها تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم نفسه، ويحدد مشكلاته، وينمي إمكاناته ويحل ما يواجهه من مشكلات كي يصل إلى تحقيق التوافق في جميع الجوانب الشخصية والتربوية والمهنية ".

ويعرفه الخطيب(2014) بأنه:" عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته، ويعرف خبراته، ويحدد مشكلاته، وينمي إمكاناته، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه ".

ويعرفه أبو أسعد(2011، ص 15) بأنه:" العملية المهنية الفنية المتخصصة، التي تتم وفق خطوات محددة محكومة بزمان ومكان محددين، يتم من خلالها مساعدة المسترشد في النمو والوصول بإمكانياته إلى أقصى درجة ممكنة، وفقا لحاجاته وميوله واتجاهاته وقدراته، من خلال علاقة تفاعلية دافئة، بينه وبين المرشد المؤهل، المدرب، الراغب والقادر على تقديم المساعدة الفنية، بهدف تطوير سلوك المسترشد وفهمه لنفسه، ومشكلاته وأساليب تعامله مع الظروف، والمواقف والمشكلات التي يواجهها، تحقيقا لصحته النفسية والجسدية ".

ومن خلال هذه التعاريف يتبين لنا أن الإرشاد عملية مستمرة وبناءة تعمل على مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه، ويفهم خبراته، ويحدد مشكلاته وحاجاته، ويستخدم جميع إمكانياته وقدراته استخداماً سليماً للتكيف مع الحياة، والتأقلم معها لكي يحقق ذاته ويتوافق مع متطلباتها، ما يسمح له بالعيش بسلام وتحقيق ذاته.

ومما سبق تتضح أهمية العمل الإرشادي باعتباره مصدراً أساسياً لمساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم والتعرف على قدراتهم، والاستفادة منها إلى أقصى حد ولكن جُلَّ تقديم هذه المساعدة لتحقيق فوائدها المتوخاة يتم بوجود برامج إرشادية منظمة ومخطط لها بشكل سليم، ومتوفرة في جميع مراكز الخدمات النفسية: كالمشافي العقلية والمراكز الإرشادية، والجمعيات النفسية والمؤسسات التربوية. فيا ترى ماذا يقصد بالبرامج الإرشادية؟ ولماذا تقدم؟ ولمن؟ وكيف تقدم؟ وبماذا؟ وأين نقدمها؟ ومتى؟ كل هذه الأسئلة سنحاول الإجابة عليها في هذا الفصل.

من خلال تطرقنا لمفهوم البرنامج، وعملية الإرشاد يتبن لنا أن البرنامج الإرشادي خطوة هامة من خطوات العملية الإرشادية، حيث يعرفه حسين(2004، ص 283) بأنه:" مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والأنشطة المختلفة التي تقدم للأفراد

خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم، وإكسابهم سلوكيات، ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي، وتساعدهم على التغلب على مشكلاتهم اليومية ".

ويعرفه سعفان(2005، ص 202) على أنه:" مزيج من الأهداف الخاصة والإستراتيجية الإرشادية الموجهة لتحقيق هذه الأهداف، والتصميم البحثي الملائم ومحتوى البرنامج والإجراءات التنظيمية، وتنفيذ البرنامج وتقويمه، والتنسيق بين كل ما سبق ".

ويعرف زهران(2005، ص 499) البرنامج الإرشادي بأنه:" برنامج علمي مخطط ومنظم لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فرديا أو جماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة المدرسة مثلا، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل، لتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقويمه لجنة وفريق من المسئولين المؤهلين(المرشد النفسي، الأخصائي النفسي، الأخصائي الاجتماعي، مدير المدرسة والمعلم المرشد، أولياء الأمور)".

ويعرف البرنامج الإرشادي بأنه:" خطة محددة ودقيقة تشمل مجموعة من الأنشطة والمواقف والخبرات المترابطة والمتكاملة، بهدف تنمية الأفراد الذين أُعد 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(الرشود، 2018، ص 11).

ويعرف عبد العظيم(2013، ص 49) 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 ".

ويلاحظ من خلال التعاريف السابقة للبرنامج الإرشادي أن هناك مجموعة من النقاط المشتركة نلخصها فيما يلي:

– إنه برنامج علمي يستند على منهجية علمية ونظرية من نظريات الإرشاد والعلاج النفسي في إعداده وتنفيذه.

– البرنامج الإرشادي يبدأ غالبا منذ اللحظة الأولى بعملية التخطيط، ويسعى البرنامج وفق خطواته إلى وضع أهداف تتماشى مع طبيعة المشكلة.

– البرنامج الإرشادي يتمتع بقدر من التنظيم والتنسيق في إعداده وتنفيذه وتقويمه.

– يقوم بإعداد وتنفيذ البرنامج فريق عمل متكامل يتكون من الخبراء والمختصين الذين لديهم خبرة وكفاءة في مجال تقديم الخدمات الإرشادية.

– يقدم البرنامج بأساليب إرشادية متنوعة، قد تكون مباشرة، وقد تكون غير مباشرة، وقد تكون في حالات فردية، وقد تكون في حالات أخرى جماعية.

– يستخدم لتنفيذ البرنامج استراتيجيات وفنيات متعددة لتحقيق الهدف من البرنامج.

– تحديد مكان تطبيق البرنامج الإرشادي والمدة الزمنية لتنفيذه كالمدرسة أو في مركز الإرشاد أو عيادة متخصصة.

– قد يشارك فيه بعض أفراد الأسرة أو بعض أفراد المجتمع كالمعلم أو المدرب.

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.

وتهدف البرامج الإرشادية بصفة عامة حسب ما أشار إليه الرشود في كتابه(2018، ص 14 – 15) إلى تحقيق ما يلي:

1. تسهيل عملية تغيير السلوك المستهدف: حيث تتفق معظم النظريات على أن الهدف من البرامج الإرشادية هو الوصول إلى تغيير في السلوك، مما يتيح للمسترشد أن يحيا حياة أكثر إنتاجية ورضا، على النحو الذي يحدده هو نفسه ويرتضيه منه المجتمع.

2. زيادة مهارات المواجهة والتعامل مع المواقف الضاغطة: تعتري الإنسان مجموعة من الصعوبات أثناء نموه، وقليل منا هم الذين يواجهون المشكلات، ومواجهة المواقف الضاغطة، ومواقف المشكلات تحتاج إلى مهارات تعرف بمهارات المواجهة أو التعامل مع المواقف، حتى لا يستسلم الفرد للضغوط الشديدة الواقعة عليه وينتهي إلى سوء التوافق وتهتم البرامج الإرشادية بمساعدة المسترشدين على تنمية هذه المهارات.

3. النهوض بعملية اتخاذ القرارات: يرى البعض أن الغاية من الإرشاد هي تمكين المسترشد من اتخاذ قرارات حاسمة وهامة في حياته، وليست مهمة المرشد أن يقرر ما هي القرارات التي سيتخذها أو يختارها المسترشد؟ وإنما القرارات هي قرارات المسترشد، ويجب أن يعرفه كيف يتخذ القرارات فتساعد البرامج الإرشادية الأفراد على أن يتعلموا عملية اتخاذ القرارات بحيث يصبحوا قادرين في ما بعد على اتخاذ قرارات بأنفسهم، وبذلك يصبحون مستقلين معتمدين على أنفسهم في هذا الشأن.

4. تحسين العلاقات الشخصية: إن معظم حياة الإنسان يقضيها في تفاعلات مع الآخرين وقد تكون مشكلات بعض المسترشدين كامنة في علاقاتهم بالآخرين، وقد يرجع ذلك إلى انخفاض صورة الذات لدى الفرد نفسه، مما يجعله يتصرف باندفاعية في علاقاته، أو قد يرجع ذلك إلى نقص في المهارات الاجتماعية، سواء كانت العلاقات في إطار العمل أو الأسرة أو في المدرسة أو البيئة، فإن المرشد يهدف في عمله على تحسين نوعية حياته بأن يصبح أكثر فاعلية في علاقاته الشخصية.

5. المساعدة على تنمية طاقات المسترشد: تهدف البرامج الإرشادية إلى توفير الفرص للمسترشدين لينموا طاقاتهم وإمكاناتهم عن طريق استخدام قدراتهم وميولهم لأقصى قدر ممكن، ويمكن النظر لهذا الهدف على أنه يحسن من الفاعلية الشخصية، ويعمل المرشدون على مساعدة المسترشدين على أن يتعلموا كيف يتغلبون على السلوكيات المتطرفة مثل: التدخين أو التغلب على الخجل والاكتئاب أو السلوك الاستهلاكي السلبي وغيرها.

نستخلص مما سبق أن: البرامج الإرشادية أياً كان نوعها تسعى لمساعدة الأفراد لتجاوز مشكلاتهم بأساليب علمية، وتنمية ميولهم، واتجاهاتهم، ومساعدتهم على التوافق مع البيئة التي يعيشون فيها وتحقيق أهداف واقعية، تتفق مع قدراتهم، وإمكاناتهم، ومساعدتهم على فهم حياتهم، وحب الآخرين وتحمل المسؤولية تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين في مجتمعهم الذي يعيشون فيه.

ومن خلال تعريفنا لعملية التقويم والبرنامج الإرشادي يتضح **مفهوم تقويم البرنامج الإرشادي** الذي 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 "(فهمي، 2010).

كما يعرفه الرشيدي والسهل(2000، ص 97) بأنه:" العملية التي يقوم بها الفرد(المرشد) أو تقوم بها الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق أهداف البرنامج وكذلك نقاط القوة والضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف بأحسن صورة ممكنة، ولا تنحصر عملية التقويم في تشخيص الواقع، بل تمتد إلى وضع تصور لعلاج نواحي القصور التي كشفت عنها عملية التشخيص، إذ لا يكفي أن تحدد أوجه القصور وإنما يجب العمل على تلاقيها والتغلب عليها، للوصول إلى أفضل أداء وأحسن إنتاج ممكن ".

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

أما بروفس Provus (1969) فقد عرف تقويم البرامج في صورة علاقة بين المستهدف من البرنامج والإنجاز الفعلي فيه، حيث يوضح بأن الغرض من تقويم البرامج هو تحديد ما إذا كنا نعدل أو نبقي أو ننهي برنامجا ما، وتقويم البرنامج هو عملية الاتفاق على معيار للبرنامج، وتحديد ما إذا كان هناك اختلاف بين جانب ما من جوانب البرنامج، وبين المعيار الذي يحكم هذا الجانب من البرنامج، واستخدام المعلومات الخاصة بهذا الاختلاف(الفجوة) لتحديد نقاط الضعف في البرنامج (الشناوي، 1996، ص 475).

ويعرف الشناوي(1996، ص 476) تقويم البرنامج الإرشادي على أنه: " عملية تحديد كفاءة وفاعلية برنامج ما بالمقارنة ببرامج أخرى مماثلة، وبالرجوع للأهداف المحددة له، وتتناول هذه العملية المدخلات(Inputs) والعمليات (Proceses)، والنواتج (Outcomes).

ويعرفه الدوسري(2004) بأنه:" عملية تقييم منظمة لعمليات البرنامج ونواتجه أو لسياسة معينة يتبناها البرنامج في ضوء مجموعة من المحكات الصريحة، والمضمرة كوسيلة للإسهام في تحسين البرنامج أو سياسة التي تبناها ".

ويوضح(الدوسري، 2004) من خلال هذا التعريف أن هناك خمسة عناصر أساسية في تقويم البرامج الإرشادية، وهي:

- **العنصر الأول:** هو أن التقويم عملية تقييم منظم.

- **العنصر الثاني والثالث:** يشير إلى التركيز الاستقصاء على عمليات البرنامج ونواتجه. - **العنصر الرابع:** تحديد معايير التقويم بغرض المقارنة حيث نقارن الأدلة المتعلقة بالعمليات والنواتج بالتوقعات سواء بالنسبة لواضعي أهداف البرنامج أو ممولين له والمشاركين للحكم على أهلية البرنامج.

- **العنصر الخامس:** فهو الغرض الذي تم من أجله التقويم، كالإسهام في تحسين البرنامج والسياسة المتبعة.

ومن خلال هذه التعاريف نستنتج أن تقويم البرامج الإرشادية هو عملية قياس النتائج المرغوبة وغير المرغوبة، والحكم على مدى فاعليته في تحقيق الأهداف المسطرة له، من أجل تصحيح مساره وإجراءاته. كما يتبين لنا أن التقويم يمثل خطوة هامة في العملية الإرشادية، حيث يحتاج المرشد أن يحكم على مدى نجاحه سواء في عمله الإرشادي أو في النتائج التي حققها مع المسترشد مقارنة بما تحدد من أهداف سابقة. 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.

ثانيا/ التقويم والمفاهيم المرتبطة به:

يرتبط مفهوم تقويم البرامج الإرشادية بعدة مفاهيم: كالقياس والتقدير والتقييم ولتجنب الخلط بينها سنحاول توضيح مفهومها فيما يلي:

1- القياس: Measurement

1.1 لغة: يعرف القياس في معجم وسيط اللغة العربية على أنه: فعل قاس وقاس الشيء بغيره أو على غيره بمعنى قدره ويقال قدر الشيء بمثله أو أمثاله أو على مثله وأمثاله (البستاني، 1980، ص 620).

كما يعني: تحديد قيمة الشيء أو مقداره أو إعطائه قيمة أو قدرا (منسي، 2007، ص 20).

2.1 اصطلاحا:

عرفه نقادي(1993، ص 04) بأنه:" عملية تقدير الأشياء أو الظواهر تقديرا كميا لتحديد معالمها ومدلولاتها، وذلك باستخدام مختلف الوسائل القياسية المتوفرة لدينا ".

أما منسي(2002، ص 19) فيعرفه على أنه:" العملية التي تحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية أو السمة التي تقيسها ".

كما يرى بعض المربين أمثال Popham(1975) أن مفهوم القياس يستخدم مرادفا أو بديلا لمفهوم التقييم Assessment، في حين أن البعض ينظر إليه على أنه مصطلح أكثر لطفا في التعبير عن التقويم.

من خلال هذه التعاريف يتبين لنا أن القياس هو عملية وصف الظواهر وصفا كميا، بغية الحصول على نتائج أو معلومات باستخدام وسائل ملائمة تمكن من معرفة دلالات الظواهر الموصوفة بالرجوع للمعايير المعتمدة.

كما يتضح من خلال ما قدمناه من تعاريف الفرق بينهما، إذ أن التقويم أشمل من القياس، وهما عمليتان متكاملتان بحيث لا يمكن إجراء عملية التقويم بدون قياس، فهو الذي يمنحنا معطيات كمية حول الظاهرة المدروسة، لكنه يتوقف عند هذا الحد ليفسح المجال لعملية التقويم للحكم على مدى نجاح وملائمة مختلف عناصر الفعل الإرشادي(المرشد، المسترشد، الوسائل، المحتويات، الطرق وغيرها) في تحقيق الأهداف الإرشادية المرسومة.

ويمكن توضيح تلك العلاقة في النقاط التالية:

- القياس يهتم وصف السلوك بينما التقويم يحكم على قيمته.

- القياس يقتصر على التقدير(الوصف) الكمي للسلوك، أما التقويم فيشمل التقدير الكمي والنوعي للسلوك، كما يشمل حكما يتعلق بقيمة هذا السلوك.

- التقويم أكثر شمولا من القياس، وأن القياس يمثل إحدى الأدوات والوسائل المستخدمة في التقويم.

2- التقدير:

حسب الفاربي وآخرون(1994، ص 118) التقدير هو:" الخطوة التمهيدية التي تكون قبل إصدار الحكم وذلك بعد الحصول على نتائج عملية القياس، وعملية التقدير تنطوي على مقارنة النتائج الكمية ببيانات معيارية، ومعرفة درجة اقتراب أو ابتعاد تلك البيانات التي تمثل السلوك الإرشادي للمسترشدين عن معايير كان من اللازم الوصول إليها وتحقيقها من خلال العملية الإرشادية ".

3- مفهوم التقييم:

الحقيقة أنه هناك من المختصون في ميدان اللغة من ينكر كلمة تقييم ويفضلون كلمة تقويم فقط، ونظرا لشيوع الكلمة وكثرة استعمالها أقرت في المجمع اللغوي، ومن ثمة أصبحت كلمة التقويم تعني التعديل وكلمة التقييم تعني إعطاء قيمة.

ويعرف فرخ وتميم(1999، ص 181) تقييم البرامج الإرشادية بأنها:" عملية تقدير القيمة، وعملية نقدية مهمة للكشف عن مدى فعالية البرنامج، ومدى نجاحه وفشله ويشترك في هذه العملية جميع المعنيين بالبرنامج ".

فالتقييم هو عملية يتم فيها تقدير قيمة ومعرفة نواحي القوة والضعف لمستوى المسترشدين، أي ماذا يعرفون؟ وما الذي يستطيعون عمله؟ فهو عملية تتوسط القياس والتقويم، ومن خلاله تعطى البيانات التي حصلنا عليها عن طريق عملية القياس، والتي وصفت وصفا كميا، تعطى قيمة فيصبح الوصف نوعيا أي معلومات.

ويمكن أن نلخص ما قلناه فيما يلي:

- التقييم يتمركز حول ذات المقيّم.
- التقييم يتم في جوانب محددة ليس كاملا أو مستمرا.
- التقييم ليس من أهدافه تغيير ما هو قائم.
- التقييم محدد بزمن ومكان.
- أساس التقييم هو مقدار الإنجاز.

وخلاصة القول عما قلناه، أن هناك علاقة تكاملية ووظيفية بين هذه المفاهيم، فلا يمكن أن يكون هناك تقويم بدون قياس وتقدير، ولا يمكن أن يكون هناك تقويم بدون تقييم فنحن نقيم البرنامج الإرشادي من أجل تقويمه.

ثالثا/ أهمية تقويم البرامج الإرشادية:

إذا كانت عملية التقييم هي قياس النتائج المرغوبة والغير المرغوبة لإجراء قصد منه إعطاء قيمة، فإن الإجراءات المنظمة لتغيير شيء ما في الفرد أو الجماعة هو غاية مهمة في عملية تقويم البرنامج الإرشادي، باعتباره عملية مستمرة منذ اللحظة الأولى وحتى بعد الانتهاء من تطبيقه، ذلك لأنه يعطي أهمية للبرنامج في تطبيقه على بعض الحالات الأخرى التي تتشابه مع الحالة التي وضع البرنامج من أجلها.

كما تبرز أهمية تقويم البرامج الإرشادية من خلال الخدمات التي يقدمها، والتي يمكن توضيحها كالآتي:

1. ترجع أهمية تقويم البرامج الإرشادية في كونه جزء أساسي منها، ذلك لأنه يساعد المرشد في اتخاذ القرار بشأنه، سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره.

2. التشخيص ركن أساسي من أركان تقويم البرنامج الإرشادي، لهذا فهو يساعد القائمين على العملية الإرشادية على رؤية الميدان الذي يعملون فيه بوضوح وموضوعية سواء كان هذا الميدان تربوي أو صحي، أو أسري، أو نفسي، من أجل استحداث طرق وأساليب وقائية جديدة تتناسب مع مشاكل العصر وضغوط الحياة.

3. توجيه المرشد إلى تغيير الأسلوب الإرشادي في حال وجود أي تعثر أو صعوبة تعوق عمله.

4. بفضل تقويم البرامج يستطيع المرشد تطوير ما لديه من إمكانيات وقدرات من أجل استغلالها بشكل الأمثل لمواكبة التغيرات المستمرة، فهو من موقعه يستطيع أن يحدد نوع العلاج المطلوب لأي نوع من القصور الذي يكتشفه في مجال عمله، مما يعمل على تحسين وتطوير نفسه.

5. عرض نتائج التقويم على الشخص المقوم(المسترشد مثلا)، يمثل له حافزا يجعله يدرك موقعه من تقدمه هو ذاته، ومن تقدمه بالنسبة لزملائه، وقد يدفعه هذا نحو إلى تحسين أدائه وتعزيزه.

6. يؤدي تقويم البرامج الإرشادية إلى تقديم خدمات الإرشاد المدرسي والمهني والنفسي في المؤسسات التعليمية والمراكز المتخصصة، ومساعدة صانعي القرار والمشرفين على البرنامج على تطوير البرامج وتحسينها، فهو بذلك يقدم خدمات جليلة للمجتمع، حيث يتم بواسطتها تغيير المسار وتصحيح العيوب، وبها تتجنب الأمة عثرات الطريق، ويقلل من نفقاتها ويوفر عليها الوقت والجهد المهدورين.

رابعا/ أهداف تقويم البرامج الإرشادية:

إذا كانت عملية التقويم مستمرة في العملية الإرشادية والعلاجية فإنها تسعى باستمرار إلى الإفادة من نواتج تقييم لإحداث تعديل، أو تغيير يساعد في تحسين العمل الإرشادي وبلوغه أهدافه النهائية حيث ينبغي أن لا يكون التقييم هدفا في حد ذاته، بل وسيلة للتقويم. ومن هنا تسعى عملية تقويم البرامج الإرشادية إلى تحقيق عدة أهداف نلخصها فيما يلي:

- التعرف على جوانب القوة والضعف بالبرنامج واستخدامها في تطوير البرامج وتحسينها.

- تحديد ما إذا كان المرشد يسير بخطوات صحيحة نحو تحقق الأهداف الإرشادية.

– معرفة مدى الترابط بين الاحتياجات والانجازات في البرنامج الإرشادي المنفذ، وتعزيز التنفيذ الجيد.

– تحديد ما إذا كان هناك اختلاف بين جانب من جوانب البرنامج وبين المعيار الذي يحكم هذا الجانب من البرنامج.

– تحديد مدى فعالية البرنامج من حيث مستوى تطوير قدرات ومهارات ومخرجات العملية الإرشادية للبرنامج.

ويضيف عبد الله(2013، 357) أن تقويم البرامج الإرشادي هو إجراء للتعرف على التغير الحاصل، وله هدفان:

1- تقدير نتائج العملية الإرشادية:

يساعد التقويم هنا كلا من المرشد والمسترشد على تحديد نوع، كمية التغير في هذا السلوك الظاهري والباطني لدى المسترشد أثناء العمل الإرشادي ونهايته. ولتحقيق هذا الهدف يتم إجراء قياس قبلي وقياس بعدي بمقاييس مصممة خصيصا للتعرف على التغير الحاصل، وقد تستخدم دراسة الحالة الفردية للتعرف على التغير الحاصل، من جهة أخرى يستخدم المرشد استبيانات تقيس مهارات الحياة اليومية للتعرف على التحسن في الأداء.

2- تقويم العملية الإرشادية نفسها:

ويتم التركيز هنا على كشف فعالية الطريقة الإرشادية(الفنيات والنظريات) التي تساعد المسترشد في تحسين سلوكه.

خامسا/ وظائف تقويم البرامج الإرشادية:

يلخص العاسمي(2015، ص 495 – 496) وظائف تقويم البرامج الإرشادية كما يلي:

- المساهمة في تحفيز الأفراد على الدراسة والعمل والتقدم.
- العمل على تشخيص المشكلات وتقديم الحلول المقترحة لها.
- توضيح الأهداف.
- المساعدة على توجيه الأفراد بشكل سليم.
- المساهمة في تطوير وتحديث الأساليب والأسس والمناهج في مجال البرامج الإرشادية.
- العمل على إتاحة الفرصة للأفراد للقيام بأعمال ومسؤوليات أعلى.
- يفيد في الاختيار بين الأنشطة وتحديد بداية العمل الإرشادي.
- يعمل على تصنيف المسترشدين وفقا لقدراتهم ومعارفهم.
- يساعد في المقارنة بين الأنشطة وبين الأفراد وبين الجماعات، يمكن عن طريقه التنبؤ بمستوى إنجاز الأعمال الإرشادية مستقبلا وفقا لمؤشرات التقويم.
- يساعد في تشخيص نقاط الضعف والقوة في العمل الإرشادي.
- يساهم في بناء البحث العلمي الجيد في مجال البرامج الإرشادية.

سادسا/ الحاجة إلى تقويم البرامج الإرشادية:

تعد الحاجة إلى الإرشاد النفسي في هذا العصر أكثر إلحاحا عن ما سبق، وذلك بسبب التغيرات التي طرأت على المجتمع، وشملت جميع جوانب حياة الشخص الاجتماعية والأسرية والتربوية والمهنية، وما شهده العصر الحالي من تقدم علمي وتكنولوجي، بالإضافة إلى ما يشهده من قلق وظهور العديد من المشكلات النفسية.

ومن هنا تبرز أهمية تقويم البرامج الإرشادية ومدى الحاجة إليها، وذلك لعدة اعتبارات يلخصها الحامدي والهجين(2009، ص 12 – 14 بتصرف) فيما يلي:

1. **فترات الانتقال:** يمر الأفراد خلال مراحل نموهم بفترات انتقال حرجة يتعرضون فيها لأزمات وصراعات تعيق نموهم الطبيعي، ويحتاجون فيها إلى الإرشاد والمساعدة والتوجيه للتغلب عليها كدخولهم لأول مرة للمدرسة، وفترة الانتقال من الطفولة إلى المراهقة، ومن الرشد إلى الشيخوخة ومن العزوبة إلى الزواج وتكوين أسرة...الخ.

2. **التغيرات في المجال الاجتماعي:** يشهد العصر الذي نعيش فيه الآن تغيرات سريعة لم نشهدها من قبل، تسببت في تغير بعض المظاهر والأنماط السلوكية، التي تعتبر معظمها غريبة وسلبية: كالرشوة والمحسوبية، والنفاق، والرياء، والتقليد الأعمى للآخرين في الملبس، والصراع بين الأجيال، ولّد ضغوطات للفرد نتيجة صعوبة التعايش والتوافق مع هذا التغير، مما يستدعي بناء برامج إرشادية لمواجهة هذه الضغوطات.

3. **التغيرات الأسرية:** مما لا شك فيه أن التغيرات التي حدثت في النظام الاجتماعي أدت إلى إحداث تغيرات في بناء الأسرة، والعلاقات، والتنشئة الاجتماعية فيها، ومن هذه التغيرات التي شاهدتها الأسرة ضعف العلاقات بين أفراد الأسرة، واستقلال الأبناء عن الآباء، التأخر في سن الزواج والعزوف عنه وظهور ظاهرة العنوسة، وخروج المرأة إلى العمل للمساعدة في

تلبية متطلبات الأسرة ورفع مستواها الاقتصادي، أدى إلى ظهور مشكلات عديدة تجعل الأسرة في أمس الحاجة إلى الإرشاد.

4. التغير في مجال التعليم: أصبح التوجيه والإرشاد نفسي جزءا لا يتجزأ من العمليات التعليمية التعلمية نظرا لوجود مشكلات سلوكية، مثل: العدوان، الانطواء، العزلة، ولأن التعليم في المدارس أصبح لا يقتصر على الجانب المعرفي فقط ومجرد حشو أذهان التلاميذ بالمعلومات والمعارف وإنما أصبح يهتم بالتلميذ في جميع الجوانب المعرفية والانفعالية والوجدانية والسلوكية، كما يواجه بعض التلاميذ مشكلات تعليمية تعيق نجاحهم الدراسي، مثل: التأخر الدراسي، صعوبات التعلم، الخوف من الامتحان، التفوق الدراسي. فالبرامج الإرشادية سوف تساعد هؤلاء التلاميذ في تنمية مهاراتهم وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم، وتحقيق نجاحهم.

5. التغير في مجال العمل: نتيجة التقدم الصناعي وظهور الآلة وتسخيرها في مجال العمل والإنتاج أثر على سوق العمل وخلق جو من البطالة والكساد، وأدى ذلك إلى ظهور مهن جديدة واختفاء مهن قديمة واستدعى تدخل عملية الإرشاد النفسي لتوجيه الشخص إلى العمل الذي يتناسب مع قدراته واستعداداته ومساعدته في التغلب على المشكلات التي تواجهه في مجال العمل، والتكيف مع المهن الجديدة، والحد من مخاطر العمل.

6. التقدم التكنولوجي: شهد هذا العصر ثورة تكنولوجية ومعرفية وعلمية لم يشهدها العالم من قبل تمثلت في الثورة الصناعية، والتقدم في وسائل الاتصالات المختلفة والتوسع في استخدام الانترنت وأجهزة الحاسوب، وزيادة الاعتماد على الآلة أدى إلى تغير في القيم والاتجاهات والأخلاق وأسلوب الحياة، وظهور العديد من المشكلات التي يحتاج الفرد في مواجهتها إلى الإرشاد النفسي.

كما يشير العاسمي(2015، ص 20 – 23 بتصرف) إلى أنه توجد مجموعة من العوامل التي تؤكد ضرورة وأهمية الحاجة إلى البرامج الإرشادية وتقويمها نلخصها فيما يلي:

1. أحداث الحياة الضاغطة: إن الاهتمام بطبيعة أحداث الحياة الضاغطة دفع الباحثين إلى الغوص في أعماق كثيرة من القضايا ذات العلاقة، حيث ميزت هذه الدراسات بين أنواع مختلفة لمصادر أحداث الحياة الضاغطة على النحو التالي:

1.1 من حيث نتائجها: أحداث حياة ضاغطة بناءة (إيجابية) مثل: الزواج والترقي في العمل، أحداث ضاغطة هدامة (سلبية) مثل: المرض والإصابة أثناء العمل، وفاة شخص عزيز.

2.1 من حيث حجمها: أحداث حياة ضاغطة متراكمة أو زائدة وهي الضغوط الناتجة عن تراكم الأحداث المسببة للضغط بحيث تتجاوز مصادر الفرد، وقدراته على التكيف معها وأحداث حياة ضاغطة منخفضة تحدث عندما يشعر المرء بالملل، وانعدام التحدي والشعور بالإثارة.

3.1 من حيث الاستمرار: أحداث حياة ضاغطة مستمرة كمنغصات الحياة اليومية وأحداث الحياة ضاغطة متقطعة، مثل: المناسبات الاجتماعية، والحفلات، والإجازات.

4.1 من حيث المنشأ: أحداث حياة ضاغطة داخلية مثل: الحاجات والطموحات والأهداف وأحداث حياة ضاغطة خارجية، تأتي من البيئة الخارجية كالضوضاء.

5.1 من حيث المكان الذي تحدث فيه: أي في العمل أو المدرسة أو الأسرة.

6.1 من حيث عدد المتأثرين بها: : أحداث حياة ضاغطة عامة أي التي يتأثر بها عدد كبير من الناس وأحداث حياة ضاغطة خاصة، أي التي تؤثر على فرد واحد أو عدد محدود من الأفراد كحوادث المرور.

كما يرى العلماء المهتمين بالضغوط النفسية أن الأحداث في حد ذاتها ليست ضاغطة وإنما يتوقف ما إذا كانت ضاغطة أم لا على كيفية إدراكها أو تقديرها أو تقييمها من جانب الفرد، وهناك عدة محددات التي قد تجعلنا ندرك الأحداث على أنها ضاغطة أو ليست كذلك، ومنها:

1. **الأحداث السلبية:** من المحتمل أن تؤدي الأحداث السلبية مثل: الطلاق إلى الإحساس بالضغط أكثر من الأحداث الايجابية كزواج مثلا.

2. **الأحداث غير قابلة للسيطرة:** النظر إلى الأحداث في ضوء مدى قابليتها للتحكم وإمكانية التنبؤ بحدوثها مثلا: فالوفاة في معظم الأحيان لا يمكن التنبؤ بها ولا التحكم فيها.

3. **زيادة العبء:** إن زيادة الأعباء الناجمة عن تعدد الأدوار أو تعدد المسؤوليات، ونمط الشخصية يؤدي إلى إحساس متزايد بالضغط.

ومن هنا، يبرز دور الإرشاد النفسي في مساعدة الأفراد على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة والتقليل من آثارها السلبية على المستوى النفسي والاجتماعي والجسدي، وذلك من خلال مساعدة الأفراد على تنمية المهارات التي تمكنهم من مواجهة أحداث الحياة الضاغطة بأسلوب عقلي علمي (برنامج إرشادي).

4. **الزيادة السكانية:** وما رافق ذلك من المشكلات، كنقص الغذاء وتلوث البيئة، وانخفاض مستويات المعيشة، وعجز المدارس عن استيعاب الأفواج المتلاحقة من الأطفال.

5. **التغير في عالم الاقتصاد والمال:** والذي أدى إلى ظهور التكتلات الاقتصادية والشركات العملاقة إضافة إلى الأزمات الاقتصادية التي منيت بها دول المال العالمية مثل الأزمات وانعكاساتها السلبية على الصحة النفسية للفرد، وظهور بعض المشكلات كالقلق والاكتئاب والوساوس المتسلطة والجلطات الدماغية، وغيرها من الأمراض.

6. القلق من الفوضى والمجهول: عدم الاستقرار في النظام العالمي الجديد، وما خلفته من كوارث وحروب مدمرة انعكست سلبا على حياة الناس الصحية والنفسية والاقتصادية.

إن هذه العوامل وغيرها قد فرضت نفسها على الواقع الإرشادي، ووضعته أمام تحديات جديدة لابد من مواجهتها، ومن هنا برزت الحاجة إلى بناء برامج إرشادية وتقويمها في المجتمع بمؤسساته المختلفة، وذلك لتصدي لهذه المشكلات التي تزداد اتساعا وعمقا مع تقدم الحياة وتعقيدها. وفي نفس الوقت تبدو الحاجة الملحة للمحافظة على صحة الفرد النفسية، وقدرته على التوافق بينه، وبين نفسه ومجتمعه، والعالم الذي يعيش فيه، ليصبح أكثر تفاعلا وإنتاجا وأكثر شعورا بالرضا والسعادة والصحة النفسية.

ويوضح كذلك زهران(2005، ص 501 – 502) أن الحاجة الملحة إلى البرامج الإرشادية وتقويمها يرجع إلى عدة اعتبارات أهمها:

– ضرورة إتباع المنهج التنموي، والمنهج الوقائي، والمنهج العلاجي عند بناء البرامج الإرشادية وتقويمها، وهذه المناهج تحتاج إلى تخطيط وإعداد خاص بكل منها.

– أهمية العمل على جعل المسترشد متوافقا سعيدا في مدرسته، وفي أسرته، وفي مجتمعه، وتقديم الخدمات اللازمة لتحقيق التوافق والصحة النفسية.

– وجوب تقديم خدمات رعاية النمو النفسي السوي في مرحلتي الطفولة، والمراهقة حتى يؤدي ذلك إلى حياة متوافقة سعيدة في الرشد.

– ضرورة التغلب على مشكلات النمو العادي لدى المسترشدين، مثل: المشكلات الانفعالية ومشكلات التوافق، ومشكلات السلوك العامة، ومشكلات الأطفال اليومية في الغذاء، والإخراج والكلام، والنوم ... الخ، ومشكلات الشباب جنسيا، وصحيا وانفعاليا واجتماعيا، ومشكلات ذوي الحاجات الخاصة اجتماعيا وأسريا وتربويا ومهنيا وانفعاليا وزواجيا ...الخ.

– ضرورة مساعدة المسترشدين في اجتياز مراحل النمو الحرجة في حياتهم، وما قد يحدث أثناءها من مشكلات.

– أهمية حل المشكلات النفسية أولا بأول، حتى لا تتفاقم وتزداد حدتها وتتطور، عندما لا تجد الحلول أو المساعدة في حلها في الوقت المناسب.

– ضرورة التغلب على المشكلات التربوية الخاصة، مثل: مشكلات المتفوقين والضعف العقلي والتخلف الدراسي، ومشكلات اختيار نوع الدراسة، والتخصص ومشكلات نقص المعلومات عن الدراسة المستقبلية، ومشكلات النظام، وسوء التوافق التربوي والتسرب.

– ضرورة مواجهة خدمات الإرشاد المهني لمواجهة مشكلات الاختيار والإعداد المهني ومشكلات التوزيع والالتحاق بالعمل، وسوء التوافق المهني، مع الاهتمام بالتربية المهنية وتحليل الشخصية وتحليل العمل.

– ضرورة تقديم خدمات الإرشاد الزواجي على المستوى التنموي، وخاصة التربية الزواجية والتربية الجنسية، والاختيار الزواجي، وغير ذلك من الخدمات النفسية والاجتماعية والطبية المتعلقة بالحياة الزواجية.

– أهمية الإرشاد الأسري واتصال المدرسة بالأسرة، وحل المشكلات الأسرية التي تؤثر على الطالب وتقديم خدمات التربية الأسرية.

– ضرورة حل المشكلات النفسية أولاً بأول حتى لا تتفاقم، وتزداد حدتها، وتتطور عندما لا تجد الحلول المناسبة.

سابعا/ الركائز الأساسية في تقويم البرامج الإرشادية:

إن من أهم الركائز التي يستند عليها بناء البرامج الإرشادية وتقويمها على وجه العموم من أجل تحقيق الفائدة المرجوة منه لدى القائمين عليه والمعنيين به، نلخصها فيما يلي:

1. الركيزة النفسية: وتشمل:

– الاهتمام بقياس مستوى النضج، وما يواكبه من عوامل تساعد المسترشدين على تعلم الخبرات بسهولة ومرونة وفهم.

– الاهتمام باكتشاف الفروق الفردية بين المسترشدين.

2. الركيزة التربوية: إن أهم العناصر التي تراعى في تقويم البرامج الإرشادية هو أن يكون جزءا لا يتجزأ من العملية التربوية والتعليمية، ومكملا لها، معتمدا على المواقف كمحكات رئيسية لدراسة المشكلات، كما يجب أن يكون التكامل والتفاعل في إعداده وتنفيذه وتقويمه بين جميع القائمين عليه(العاسمي، 2015).

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:

1.2 مرحلة التخطيط للبرنامج الإرشادي: وتشمل الموضوعات التالية:

– تحديد الأهداف العامة والخاصة والإجرائية.

– اختيار إستراتيجية 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.

ومن أبرز معالم أي برنامج مقترح وضوح الأهداف وتسلسلها وتحديدها، ووضوحها فبقدر وضوحها وسلامة صياغتها وتحديدها يتحدد مدى إمكانية تحقيقها بنجاح (فائقة أحمد، 1995).

كما أنها تتضمن وضع تخطيط مكتوب للبرنامج، ويتم فيه تقديم الخبرات النظرية والخلفيات العلمية لخدمة أهداف البرنامج، بحيث يتم ذلك من خلال ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف إجرائية، واختيار الأساليب المناسبة الملائمة لتحقيق الأهداف.

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.

ويرى أبو حماد (2015) أن الأهداف العامة للبرنامج الإرشادي تتحدد في ثلاثة أهداف، وهي:

1. الهدف العلاجي: يهدف إلى مساعدة المسترشد إلى العودة لحالة التوافق، والصحة النفسية، وعلاج المشكلة.

2. الهدف الوقائي: يهدف إلى منع حدوث المشكلة أو الاضطراب أو المرض بإزالة الأسباب حتى لا يقع المحظور، كالتقليل أثر إعاقة الاضطراب أو منع تفاقم المرض.

3. الهدف الإنمائي أو التكويني: يهدف إلى تنمية مهارات المسترشد عن طريق اكتشافها وبالتالي إتاحة الفرصة لهذه القدرات والإمكانيات للنمو السليم.

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(سعفان، 2005، ص 214).

2.1.2 اختيار إستراتيجية إرشادية:

من أجل تحقيق الأهداف التي تم تحديدها في الخطوة الأولى يتم وضع الإستراتيجية الإرشادية في ضوء نظرية أو أكثر من نظريات الإرشاد النفسي، وتتكون الإستراتيجية من بعض الفنيات الإرشادية والأنشطة والوسائل والإجراءات اللازمة لتنفيذ الفنية.

وفي بعض الحالات يختار المرشد النفسي إستراتيجية 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)(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(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، والانترنت، 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(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(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.

3. الركيزة الإدارية: يعتمد البرنامج الإرشادي في نجاحه على مجموعة من الأسس الإدارية التي تحقق العوامل الآتية:

- تهيئة المناخ الإداري السليم المعتمد على الإمكانيات المخططة بشكل دقيق وفق إدارة سليمة تعمل على تقويم البرامج بكل ما يتطلبه من مكان، وأدوات، ووسائل، ووقت بهدف تيسير العمل في البرامج ومساعدة أفراده على الاستفادة منه، وتوظيف الخبرات في جو يحقق لهم أغراض التقويم البرنامج الإرشادي.

- المتابعة الواعية التي تعمل على مدى فعالية البرنامج، وكيفية تحقيق البرنامج لدوره وإلى أي حد يمكن أن يحقق الهدف المنشود(صبحي، 2003، ص 298).

ثامنا/ معايير تقويم البرامج الإرشادية:

إن المعايير هي الموازين المستخدمة لقياس فوائد وأهمية البرنامج، فقد تكون هذه المعايير خارجية أو داخلية للحكم على نجاح البرنامج الإرشادي، نلخصها كالآتي:

1. المعايير الخارجية، ومنها:

– مدى شمول البرنامج لأكبر عدد من المسترشدين، وتنوع خدماته لمواجهة التباين بينهم.

– من المعايير الجيدة للحكم الأولي بأن البرنامج يخدم المسترشدين بفعالية إذا تراوح عددهم ما بين 250 و300 مسترشد.

– مدى تعرف المرشد على أوضاع المسترشدين.

2– المعايير الداخلية، ومنها:

– مدى فعالية البرنامج في مواجهة حاجات المسترشدين، وذلك عن طريق تنوع البرنامج الإرشادي.

– مدى فعالية البرنامج في إيجاد جو تربوي إرشادي في المؤسسة(تعليمية، صحية، إرشادية...).

– مدى توافر التعاون بين المرشد والعاملين في المؤسسة(مدير، معلم،...) كمحكات لتقويم البرامج الإرشادية(العاسمي، 2015، ص 510 – 511).

وحدد شيرتزر وبيتلي(Shertzer and Beatly, 1977) عددا من معايير تقويم البرامج الإرشادية وتتمثل فيما يلي:

– تحقيق التوافق العام والصحة النفسية للمستفيدين منه.

– نقص المشكلات الشخصية والانفعالية والمدرسية، وزيادة التوافق الشخصي والتفوق الدراسي.

– قلة التغيرات في الخطط التربوية والمهنية، وتحقيق الاختيار التربوي والمهني الموفق وبناء المناهج.

– نقص مشكلات النظام، وزيادة الانتظام، وتحسين الاتجاهات والسلوك والشعور بالأمن والاستقرار.

– رضا الوالدين والمسؤولين، وزيادة ثقتهما في البرنامج، وتعاونهما مع المشرفين عليه.

– زيادة استخدام خدمات الإرشاد، وزيادة الإقبال التلقائي عليها.

– زيادة اهتمام المسؤولين عن البرنامج، وارتفاع معنوياتهم، وزيادة حماسهم لتحقيق مزيد من النجاح.

تاسعا/ قواعد التقويم الفعال للبرامج الإرشادية وشروطه:

التقويم العملية التي يتم من خلالها التخطيط والتنفيذ للحصول على معلومات وبيانات عن نتائج عملية الإرشاد، وذلك لإصدار حكم في ضوء الأهداف التي تم وضعها سابقا ولكي يكون التقويم علميا فعالا يتطلب توفر الشروط الآتية فيه:

– 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 يساعد على اقتصاد النفقات والجهد والوقت.

– أن يساعد على التمييز بين المستويات المختلفة، وإظهار الفروق بين الفئات والأفراد.
– أن يؤخذ في الاعتبار التحليل السكاني وتفسير النتائج عندما تخطط الدراسة التقويمية(أبو الحسن، 2018، ص 63).

– ارتباط التقويم بأهداف البرنامج العامة والخاصة.

– التوازن، يجب تقويم أجزاء البرنامج وكل إجراءاته بشكل متوازن.

– 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(سعفان، 2005، ص 256).

عاشراً/ من يقوم بتقويم البرامج الإرشادية:

تعد عملية التقويم النفسي من الإجراءات والممارسات الرئيسة في أي برنامج إرشادي، حيث تعنى بمعرفة خصائص واستعدادات وسلوك واتجاهات وميول وقدرات المسترشدين، وتوظيفها بالصورة المناسبة التي تحقق لهم التوافق والتكيف المنشود والصحة النفسية.

فالمرشد النفسي بحكم تخصصه وخبرته يمكنه القيام بتقويم البرامج الإرشادية بطريقة علمية سليمة، 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(سعفان، 2005، ص 255).

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 وتحقيق أهدافه. وهو مقوم البرنامج من داخل البرنامج وجزء منه، والأقدر من غيره على الحكم على مدى نجاحه أو فشله وتحديد ايجابياته وسلبياته، وبالتالي يكون أقدر على تفادي السلبيات بما يضمن حسن تطوير البرنامج الإرشادي.

ويمكن للوالدين والأخوة أيضا أن يلعبوا دورا فعالا في عملية التقويم نتيجة لأنهم مصدر للمعلومات والبيانات الخاصة بابنهم من ناحية، ونتيجة اشتراكهم في تنفيذ البرنامج من ناحية

أخرى، والدور 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، والمعلمين، والمدير، صانعي القرار من مسؤولين ومعدي البرامج، ... الخ. وهؤلاء الأشخاص بمثابة جهات أو هيئات خارجية يكون لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالبرنامج الإرشادي المراد تقويمه، إما أن يكون من قبل شخص أو فريق يكلف بالمهمة من جهة رسمية أو من جهة صاحب البرنامج، أو أن يكون من قبل باحث علمي أو مركز أو مخبر البحوث علمية.

خلاصة الفصل:

التقويم من الخطوات المهمة والأساس في بناء أي برنامج إرشادي، وهي عملية تكشف عن مدى نجاح البرنامج الإرشادي في تحقيق الأهداف المأمولة، وهل تم تحقيق الأهداف التي خطط لها من قبل أم لا؟ وما درجة تحقيق هذه الأهداف؟ ولذلك فهي عملية تكشف لنا عن النواحي الإيجابية والسلبية للبرنامج، وهو عملية مستمرة من بداية البرنامج حتى نهايته وفي كل مراحله، حتى يمكن تدارك نواحي القصور وتعزيز نواحي القوة وإصدار حكم بشأن مدى فاعلية البرنامج الإرشادي، وهل يتم الاستمرار في تنفيذه أو إجراء تعديلات عليه بهدف تحسينه ورفع كفاءته، ولذلك لابد أن يكون البرنامج مرنا قابل للتعديل ويستوفي شروط التقويم الفعال، حيث يمكن التأكد من نجاحه من خلال مدى تحقق الأهداف التربوية التي صمم من أجلها البرنامج الإرشادي، ومدى استفادة الأفراد(المسترشدين) من الخدمات الإرشادية التي يقدمها البرنامج.

وفي عملية التقويم يمكن الاعتماد على عدة مصادر منها رأي المرشد وأعضاء الهيئة الإشرافية والتدريسية وآراء الطلبة، وكذلك النتائج المختلفة قبل تنفيذ البرنامج وبعده. فتقويم

البرامج الإرشادية لا يعتمد على شخصية المرشد فحسب، بل يعني المسترشد في حد ذاته أو الجماعة الإرشادية، والقائمين عليه من أخصائيين ومشرفين ومربين، ذلك لأن تقويم العمل الإرشادي يتطلب تكثيف جميع الجهود من أجل تحقيق جودة البرامج شكلا ومضمونا.

الفصل الثاني

أشكال البرامج الإرشادية وتصنيفاتها ونماذج تقويمها

تمهيد

أولا/ أشكال البرامج الإرشادية

ثانيا/ تصنيف البرامج الإرشادية

ثالثا/ نماذج تقويم البرامج الإرشادية

رابعا/ استراتيجيات تقويم البرامج الإرشادية

خامسا/ تصنيف نماذج تقويم البرامج الإرشادية

سادسا/ مناهج تقويم البرامج الإرشادية

سابعا/ أنواع تقويم البرامج الإرشادية

ثامنا/ خطوات تقويم البرامج الإرشادية

تاسعا/ جوانب تقويم البرامج الإرشادية

عاشرا/ مراحل تقويم البرامج الإرشادية

خلاصة الفصل

تمهيد:

هناك العديد من أشكال البرامج الإرشادية، التي قام بإعدادها علماء الصحة النفسية والإرشاد النفسي في العالم المتقدم، والتي يمكن تقويمها استنادا على الأسس النظرية التي تم الاعتماد عليها لمدارس الإرشاد والعلاج النفسي المختلفة، والتي تتعامل مع طبيعة المشكلة وشدتها واستمرارها وآثارها، التي يعاني منها المسترشد كالمشكلات المهنية والتربوية، والنمائية والشخصية والاجتماعية، والنفسية، والانفعالية، والصحية. فباختلافها تعددت تصنيفاتها وتطبيقاتها واستراتيجياتها ونماذجها، ومناهجها بحسب الفلسفات والمفاهيم الخاصة بمطوريها والغرض من عملية التقويم في حد ذاتها، لدرجة أنها أصبحت مشوهة لجهود القائمين على تقويم البرامج الإرشادية، ومربكة للدارسين والطلبة الباحثين والراغبين للاستنارة بها عند إجراء دراساتهم التقويمية. لذلك سوف نحاول في هذا الفصل الإلمام بأشكال البرامج الإرشادية وتصنيفاتها، حتى يتمكن القارئ من استبصار الاختلاف بين هذه الأشكال، ويتمكن فيما بعد التمييز بينها وتقويمها لنعرج فيما بعد إلى نماذج وإستراتيجيات، ومناهج تقويم البرامج الإرشادية حسب مختلف الباحثين ووجهة نظرهم لأهميتها بالنسبة للراغبين في إجراء دراسات تقويمية لمختلف أشكال البرامج الإرشادية مع العلم أنه ليس من الضروري الالتزام بإتباع نموذج معين، بل بالإمكان المزج بين أكثر من نموذج. كما سوف نتطرق إلى مختلف أنواع تقويم البرامج الإرشادية التي تم استخلاصها من مختلف النماذج وتصنيفات، لنوضح خطوات وجوانب مراحل تقويم هذه البرامج، حتى يدرك القارئ أهمية تقويم البرامج الإرشادية ويتجاوز الصعوبات التي تعيق في تحقيقها.

أولا/ أشكال البرامج الإرشادية:

تتعدد البرامج الإرشادية الأشكال وتتنوع الأسس العلمية المبنية عليها، وحسب المنهج العلمي الذي تستند إليه، ونذكر أهم أشكال البرامج الإرشادية كما وردت في الأدب

النظري والتطبيقي لعلم النفس الإرشادي، وحسب مختلف الباحثين(زهران، 2005) (فهمي، 2012)،(عبد الله، 2013)، (العاسمي، 2015)، (الرشود، 2018) ما يلي:

1- البرامج الذاتية والمنهجية: وتتمثل هذه البرامج في الآتي:

1.1 البرامج الذاتية غير المنهجية: وهي البرامج التي تقدم للآخرين بصورة عفوية آنية في محاولة مواجهة مشكلة ما عند مسترشد ما من خلال وضع الحلول الآنية، وغالبا ما تكون مرتجلة، وتعتمد على الخبرة الذاتية لدى المرشد بناء على خبراته السابقة في التعامل مع المشكلات الشبيهة بالمشكلة الحالية، كحالة التبول اللاإرادي على سبيل المثال.

2.1 البرامج المنهجية: هي البرامج المعدة على أسس علمية وعملية، لها أصولها وقواعدها، تسعى إلى تقديم الخدمات النفسية للأفراد المحتاجين إليها بطريقة واعية آخذة في الاعتبار النظرة الشمولية للمشكلة، من حيث الفحص والتشخيص وجمع البيانات والمعلومات الكافية عنها.

2- البرامج الإرشادية حسب الأهداف التي تسعى إليها: تصنف هذه البرامج حسب الأهداف المرجوة منها، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

1.2 البرامج التقييمية: وهي البرامج التي تستخدم لمعرفة كفاءة أداء أو أسلوب أو خطة ما لدى المجموعة المستهدفة بعد تطبيق البرنامج، مثلا برنامج تقويمي للكفاءة التدريسية للأساتذة بعد التكوين.

2.2 البرامج التقليدية: وتقوم هذه البرامج على أسس ثابتة لا تتغير بالرغم من تغير الظروف الثقافية والاجتماعية في البيئة المستهدفة للمرشد، قائمة على فنيات الإرشاد التقليدي دون مراعاة الفروق الفردية بين المسترشدين.

3.2 البرامج الإصلاحية: وهي البرامج التي تخطط لإحداث تغيير في بنية المجتمع سواء من الناحية السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو التربوية من النمط القديم إلى النمط الأكثر حداثة مثل: برامج الوقاية من المخدرات والأمراض المعدية.

3- البرامج الإرشادية وفقا لمجال عملها، وتتضمن ما يلي:

1.3 البرامج التربوية: وهي البرامج التي تقدم لتحسين العملية التربوية التعليمية، سواء ما تعلق منها بالمنهج الدراسي أو النظام التربوي، أو المشكلات التي تعوق تحقيق المدرسة لأهدافها التربوية.

2.3 البرامج التعليمية: وهي البرامج التي تخطط وتنظم لأنشطة المتعلمين بطريقة منظمة مقصودة، سواء كانت هذه الأنشطة داخل المدرسة أو خارجها، ونطبق ذلك على تنظيم الأنشطة لوحدة تعليمية صغيرة في إطار إحدى المواد الدراسية أو على الأنشطة المتعددة المرتبطة بعدة مواد دراسية، وهو يتضمن وسائل وطرق الحكم التي تستخدم لقياس وتقييم التعلم(فهمي، 2012).

3.3 البرامج النفسية التربوية: وهي البرامج التي تهتم بالتربية النفسية وآثارها الإيجابي في عملية الإرشاد النفسي، حيث تستخدم طرقا تربوية نفسية متكاملة مثلا: كبرنامج تربوي نفسي قائم على أهمية التعاون بين الطلبة في تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي بينهم. وتتنوع البرامج التربوية النفسية في تقديم خدماتها المحتاجين إليها، ومن أهم هذه البرامج ما يلي:

1.3.3 برامج العمليات المعرفية: تركز هذه البرامج على العمليات أو المهارات المعرفية للتفكير وتهدف إلى تطويرها وتدعيمها، مثل: نظرية العلاج المعرفي ونظرية العلاج العقلاني الانفعالي.

2.3.3 برامج العمليات فوق المعرفية: تشير هذه البرامج إلى أن التفكير موضوع قائم بذاته، وأن تركيزها ينصب على تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية وتشجع الطلبة على التفكير حول تفكيرهم.

3.3.3 برامج الإرشاد اللغوية الرمزية: تهدف هذه البرامج إلى تنمية مهارات التفكير في الكتابة والتحليل والحجج المنطقية بالحاسوب، كبرامج التغذية الراجعة البيولوجية بالحاسوب.

4.3.3 برامج التعلم بالاكتشاف: تهدف هذه البرامج إلى تزويد الطلبة بعدة استراتيجيات لحل المشكلات في المجالات المعرفية المختلفة، التي يمكن تطبيقها بعد توعية الطلبة بالشروط الخاصة الملائمة لكل مجال.

5.3.3 برامج تعليم التفكير المنهجي: تسعى هذه البرامج إلى تزويد الطلبة بالخبرات والتدريبات التي تنقلهم من مرحلة العمليات المادية إلى مرحلة العمليات المجردة، التي يبدأ فيها تطور التفكير المنطقي والعلمي، مثل: برامج الحل الإبداعي(ملحم، 2006، ص 246).

4- البرامج الطبية: وهي البرامج التي تقوم على تشخيص المشكلة التي يعاني منها المسترشد، وخاصة عندما يشك المرشد أن هذه المشكلة تحتاج إلى تشخيص تفريقي لأن أعراضها تبدو جسمية أكثر منها نفسية، كاضطرابات الكلام مثلا.

5- البرامج التدريبية: هي برامج منظمة ومخططة في ضوء أسس علمية وتربوية هدفها تفعيل الإرشاد وتمكينه لتحقيق الأهداف، فمنها ما هو لزيادة المعرفة أو تحسين المهارات أو تكوين اتجاهات جديدة تخدم المتدرب، وتتضمن عملية تصميم برامج التدريبية:

التحليل، البناء، التنفيذ والتقويم، وبالإمكان تقديم أو تأخير المراحل حسب الظروف(فهمي 2012).

6- البرامج التوجيهية: تقدم هذه البرامج في مجال التوجيه التربوي والمهني، وذلك من خلال تقديم المعلومات للأفراد المحتاجين إليها بهدف اختيار المهنة أو الدراسة المناسبة.

7- البرامج الإرشادية العلاجية: والتي تقوم على أسس علمية وتستمد فنياتها من مختلف النظريات هدفها الإرشاد والعلاج في آن واحد.

8- البرامج الإرشادية للسمة الغالبة فيها، وتشمل:

1.8 البرامج الخطية: وهي البرامج التي تعالج مشكلة ما وفق رؤية واحدة فقط، دون النظر إلى التغيرات التي أفرزتها تلك المشكلة.

2.8 البرامج المرنة: وهي البرامج التي تستخدم أكثر من أسلوب، ويمكن تعديلها وفقا لطبيعة العينة المستهدفة والمتغيرات المتدخلة.

3.8 البرامج المختصرة: تعد البرامج الإرشادية المختصرة أو المصغرة أو قصيرة المدة الزمنية نوع من البرامج التي تقدم لمعالجة مشكلة بسيطة حدثت في النظام السلوكي لدى الفرد، حيث تركز على تنمية مهارات السلوك، وعلى الإطار المرجعي للمسترشد، ولا يزيد عدد جلساتها عن سبع جلسات، لا تتعدى مدة كل جلسة 45 دقيقة، وتتضمن إجراءات التنفيس الانفعالي.

4.8 البرامج الطويلة: وهي عكس البرامج الإرشادية المختصرة، فهي تتناول المشكلات النفسية شديدة التعقيد، وتتطلب جهد مكلف لإعادة بناء شخصية المسترشد بشكل جذري، تتراوح عدد جلساتها ما بين(20 – 40) جلسة، والمدة الفاصلة بين الجلسة والأخرى لا تزيد عن ثلاثة أيام، وقد يزيد زمن الجلسة عن ساعة.

5.8 البرامج المتكاملة: وهي البرامج التي تقوم على انتقاء وسائل متعددة من نظريات مختلفة لمعالجة ظاهرة من الظواهر العامة أو الشخصية، حيث يتم استخدام معلومات ونماذج وأساليب من مختلف المصادر النظرية، مثل: معالجة الطفل الذي يعاني من إعاقة عقلية حيث يشمل البرنامج على تقنيات العلاج السلوكي والطبي، والأسري(خير الله، 2013، ص 278).

ثانيا/ تصنيف البرامج الإرشادية:

تتعدد تصنيفات البرامج الإرشادية، منها ما يصنف وفقا للفئات العمرية، ومنها ما يصنف وفقا لحالة المسترشد، ومنها ما يصنف وفقا لمجالات الإرشاد النفسي، ومنها ما يصنف وفقا للنظرية الإرشادية، ومنها ما يصنف حسب الإستراتيجية الفنية المستخدمة ومنها ما يصنف حسب دور كل من المرشد والمسترشد، ومنها ما يصنف حسب عدد المسترشدين، ومنها ما يصنف حسب تقنية الاتصال والتواصل، ومنها ما يصنف حسب بيئة العمل، ومنها حسب المنهج المتبع، وهذا تعدد يرجع إلى تباين وجهات النظر بين الباحثين واهتمامهم. فمن خلال الإطلاع على الأدب النظري لمختلف الباحثين المهتمين بالبرامج الإرشادية(خير الدين، 2013)، (عبد الله، 2013)، (العاسمي، 2012) (العاسمي، 2015)، (أبو حماد، 2015) سوف نلخص كل صنف على حدا:

1- تصنيف البرامج الإرشادية وفقا للفئات العمرية: لكل فئة عمرية خصائصها المميزة نفسيا وجسميا وعقليا، لذلك فإن تقديم الخدمات الإرشادية لهم عبر برامج وقائية نمائية وعلاجية يساعدهم على التخفيف من مشكلاتهم النمائية، ومن بين هذه البرامج نذكر:

1.1 البرامج الإرشادية للأطفال: كبرنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية.

2.1 برامج إرشاد المراهقين: كبرنامج إرشادي قائم على فنية الإرشاد الجماعي في تخفيض قلق الامتحان لدى الطلبة المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

3.1 برامج إرشاد الشباب: كبرنامج إرشادي للحد من ظاهرة الاغتراب النفسي لدى الشباب.

4.1 برامج إرشاد الراشدين: وهي البرامج التي تتناول مشكلات الأسرة كالخلافات الزوجية، الطلاق والصراع بين الآباء والأبناء.

5.1 برامج إرشاد كبار السن: كبرنامج إرشادي للحد من قلق الموت لدى المسنين.

2. تصنيف البرامج الإرشادية وفقا لحالة المسترشد: تقدم هذه البرامج خدمات الإرشاد والعلاج النفسي لأفراد المجتمع سواء أكانوا أسوياء أو غير أسوياء، باعتبارهم يعانون من مشكلات متعددة ومتفاوتة الشدة، منها:

1.2 برامج تقدم للأفراد العاديين: كبرنامج إرشادي حول تعايش مع الأزمات.

2.2 برامج تقدم للأفراد المضطربين نفسيا، مثل: برنامج إرشادي للتخلص من مشاكل اكتئاب وخفض أعراضه النفسية.

3.2 برامج إرشادية لذوي الاحتياجات الخاصة: كبرنامج تدريبي يعتمد على نظام الخطة التعليمية الفردية من أجل تعليم الطفل المعاق عقليا للمهام وفق تعديل السلوك.

3- تصنيف البرامج الإرشادية وفقا لمجالات الإرشاد النفسي: إن التقسيم الثلاثي للعملية الإرشادية الذي يسمى أحيانا مثلث الإرشاد وهو: الإرشاد العلاجي، التربوي والمهني، وقد أدخلت مجالات أخرى كالإرشاد الأخلاقي والديني، وأهم هذه البرامج نذكر:

1.3 برامج الإرشاد العلاجي المركز على المسترشد.

2.3 برامج الإرشاد التربوي، التي تقدم من خلال برامج الإرشاد الفردي أو الجمعي أو التدريبي أو النمائي أو النشاط الفني أو الرياضي أو الوقائي.

3.3 برامج الإرشاد المهني.

4.3 برامج الإرشاد الزواجي، والتي تتعلق بفك الاختلافات بين الزوجين، وحل مشاكلهم كالتوتر وسوء الفهم....

5.3 برامج الإرشاد الأسري، كبرنامج إرشادي لتنمية التواصل الفعال بين أفراد الأسرة.

6.3 برامج الإرشاد الديني.

7.3 برامج الإرشاد الصحي، كبرنامج إرشادي قائم على استراتيجيات المواجهة للتغلب على مرض سرطان الثدي لدى النساء المصابين به.

4- تصنيف البرامج وفقا للنظرية الإرشادية: أغلب البرامج الإرشادية تستند على نظرية أو مجموعة من النظريات الإرشاد والعلاج النفسي تستهدي بها أثناء التدخل الإرشادي ومن أهم هذه البرامج نذكر:

- البرامج الإرشادية القائمة على نظرية التحليل النفسي.
- البرامج القائمة على الإرشاد السلوكي.
- البرامج الإرشادية المتمركزة على المسترشد.
- برامج الإرشاد العقلاني الانفعالي.
- برامج الإرشاد المعرفي للسلوك.
- البرامج القائمة على الإرشاد الواقعي.

5- تصنيف البرامج الإرشادية حسب الإستراتيجية الفنية المستخدمة: وهي البرامج التي تعتمد على فنيات واستراتيجيات الإرشادية، ومن أهمها:

- برامج الإرشاد باللعب.

- برامج الإرشاد بالسيكودراما.

- برامج الإرشاد بالفن: كبرامج الإرشاد بالرسم والتلوين، برامج الإرشاد بالموسيقى.

- برامج الإرشاد بالمحاضرة والمناقشات الجماعية.

- برامج الإرشاد بالقراءة.

6- تصنيف البرامج حسب دور كل من المرشد والمسترشد: منها:

1.6 برامج الإرشاد المباشرة: تعرف أيضا باسم البرامج الإرشادية الموجهة المتمركزة حول المرشد أو المتمركزة حول الحقيقة، والمرشد في هذه البرامج هو الذي يكشف عن الاضطرابات والمشاكل المتعلقة بالمسترشد، وهو الذي يقترح أساليب العلاج لها.

2.6 برامج الإرشاد غير المباشرة: تعرف بالبرامج الغير الموجهة، أو المتمركزة حول العميل أو المتمركزة حول الذات، وتدور هذه البرامج في فلك المسترشد، وتعتمد على النشاط الذي يقوم به المسترشد نفسه.

7- تصنيف البرامج حسب تقنيات الاتصال والتواصل، ومنها:

1.7 برامج التواصل المباشر، وهي البرامج التي تعتمد على وجود المرشد والمسترشد في مكان متفق عليه(العيادة).

2.7 برامج عبر الشبكة التليفزيونية المغلقة، يستخدم هذا النوع من البرامج عند مواجهة المسترشدين يعانون من مشكلات متشابهة، حيث يقدم المرشد النفسي عبر هذه الشبكة نموذجا مثاليا لإرشاد طالب يعاني من قلق الامتحان، ثم يستمع لتعليقات وتوضيحات الطلبة حول هذه الحالة بهدف تقليل التكلفة المادية.

3.7 برامج تتم عبر الهاتف، وتسمى هذه الخدمة بخدمة الخط الساخن.

4.7 برامج تتم عبر الانترنت، وتتم عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي كالفايسبوك ماسنجر.

8- تصنيف البرامج حسب مكان تطبيقها، نذكر منها على سبيل المثال:

1.8 برامج مصممة في مكان محدد(عيادة، مركز إرشادي).

2.8 برامج مصممة في البيئة، حيث يتم تنفيذ البرنامج الإرشادي أو التدريبي في البيئة الحقيقية لظهور المشكلة كغرفة الصف مثلا.

3.8 برامج مصممة في أماكن بعيدة عن بيئة المسترشد(معسكر، مخيم)، بهدف تأهيل المعالجين نفسيا واجتماعيا بعيدا عن بيئتهم الأساسية، كالمدمنين مثلا.

9- تصنيف البرامج وفقا للمنهج الإرشادي المتبع: تتنوع هذه البرامج تبعا للمنهج المتبع، والنظرية التي يستند إليها، وطبيعة المشكلة وشدتها وهي:

1.9 البرامج النمائية، كبرنامج إرشادي قائم على إستراتيجية اللعب لتعزيز الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة.

2.9 البرامج الوقائية، كبرنامج يسعى إلى تحصيل الأفراد من الوقوع في تعاطي المخدرات والمشكلات الجنسية كسيدا مثلا.

3.9 البرامج الإرشادية العلاجية، كبرنامج قائم على العلاج المعرفي السلوكي في التخفيض من أعراض النشاط الزائد لدى الأطفال.

ثالثا/ نماذج تقويم البرامج الإرشادية:

كلمة نموذج في مدلولها اللغوي تعني: مثال الشيء، أي صورة تتخذ على مثال صورة الشيء ليعرف منه حاله.

أما النموذج في مدلوله العلمي العام فهو التصميم التجريبي لشيءٍ ما (السميري، 1997 ص 09).

ويعرف الشمري(2012) النموذج على أنه:" إطار تصوري للتقويم يصف رؤية معده لمفاهيم التقويم الأساسية والكيفية، التي يمكن أن توظف بها هذه المفاهيم للوصول إلى أحكام وتوصيات يمكن تبريرها ".

وعرفه عميرة(1991، ص 97) بأنه:" تمثيل يلخص معلومات أو بيانات أو ظواهر أو عمليات ويكون عونا للفهم ".

وتوضح درندري(2006، ص 183) أن النموذج هو:" تصور نظري للخطوات اللازمة للتوصل إلى قرار معين بشأن الشيء المراد تقويمه، وتقرير ذلك للمعنيين ".

فالنموذج هو مثال يُحتذى به، وهو إما أن يكون صورة مصغرة لما يجب أن يكون عليه شيء ما كتصميم مبنى، أو أن يكون هيكلا منتظما لتنفيذ برنامج أو مشروع ما ويتألف هذا الهيكل من سلسلة متتابعة من الخطوات والعمليات التي تكون كل منها مرتبطة بشكل طبيعي بما قبلها وما بعدها، مما يسهّل العمل ويضمن سلامته العلمية ويوفر في الجهد والوقت، والنفقات المبذولة فيه، وكل هذا يتم وفق إطار نظري معيّن.

ويشير الشمري(2012) أنه يتم استخدام نموذج التقويم بصورتين أساسيتين، هما: النموذج الإرشادي والنموذج الوصفي:

1. نموذج إرشادي Prescriptive Model: وهو الأكثر شيوعاً وعبارة عن مجموعة من القواعد والأوصاف، والمحاذير، والأطر المرشدة التي تحدد ماهية التقويم الجيد وكيفية إجرائه.

2. نموذج وصفي Descriptive Model: وهو مجموعة من الجمل والتعميمات التي تصف أنشطة التقويم أو تشرحها أو تتنبأ بها.

وهناك عدة نماذج لتقويم البرامج الإرشادية، وقد ظهرت هذه النماذج استجابة لدعوات إصلاح التقويم وللمساعدة في تطوير الدراسات التقويمية، ولإيجاد لغة مشتركة تساعد في تنمية التواصل العلمي وتبادل الخبرات.

ونظرا لوجود العديد من نماذج التقويم فسيتم تناول أهمها في تقويم البرامج الإرشادية فقد وضحها عبد الله(2013، ص 356)، والعاسمي(2015، ص 499)، وهي كالتالي:

1. النماذج الكلاسيكية: وهي تؤكد على التقويم في ضوء الأهداف المحددة مسبقا بحيث تقوَّم الأهداف بتوجيه عملية التقويم، ومنها نموذج تايلور(Taylor).

2. نماذج الاعتماد: وهي التي تعتمد على دراسة العمليات التربوية وتقويم منتجاتها منها نموذج ستيك(Stake) وسكرايفن(Scriven).

3. نماذج التناقض: وهي تركز على المعايير، إذ ينبغي مقارنة ما يجري مع المعايير المحددة، ثم يتم في ضوئها التقويم، ومنها نموذج برفس(Provus).

4. نماذج النظم: التي تركز على البرنامج التربوي بكل عناصره وأبعاده وجوانبه من أهداف وعمليات ومخرجات، ومنها نموذج ستفل بيم(Stuffel Beam).

وكما يبدو أن لتقويم البرامج الإرشادية نماذج متعددة، ولكل نموذج ايجابياته وسلبياته، وله حدوده، وللمقوّم الحرية في اختيار النموذج الذي يلاءم احتياجاته وظروف التقويم، وسوف نحاول التطرق بالتفصيل إلى هذه النماذج حسب روادها.

1- نموذج رالف تايلور Tyler Model

يعتبر هذا النموذج من أوائل النماذج التي ظل أثرها قائماً ومستخدماً في مشروعات كثيرة للتقويم، وقد قدمه تايلور في مؤلفه: المبادئ الأساسية للمنهج والتدريس، ويعتبر تايلور أبو التقويم فهو أول من أدخل التقويم المنظم إلى التعليم وكانت نظرته إلى التقويم التربوي والتي طبقها في دراسة لثماني سنوات، والتي أشرف عليها خلال الثلاثينيات الميلادية هي الأساس الذي بني عليه هذا النموذج(الدوسري، 2000، ص 454).

ويعتبر نموذج تايلور من النماذج الهدفية، وينظر إلى التعليم على أنه عملية تغيير في السلوك عن طريق صياغة أهداف إجرائية يقوم بها الطلاب، ويمكن قياسها ومن ثم مدى تحقيقها للأهداف.

يستهدف نموذج تايلور الربط بين الأهداف وخطة العمل من خلال جعلها أهدافاً قياسية (سلوكية)، أي أنها تعكس التغيرات التي تطرأ على المشاركين في العمل على أثر تلقيهم لتعليمات كافية أو حصولهم على خبرات كافية، وهذا يستوجب إجراء اختبارات قياسية للمشاركين قبل تعرضهم لهذه التغيرات وبعدها (سلامة، 2008، ص 22).

ويعتبر نموذج تايلور موجها نحو الأهداف المتفاوتة للأنشطة التربوية، وهي أهداف قد تكون محددة كما هو الحال في حصة صفية، أو معقدة كأهداف البرامج والمشاريع

المدرسية مثلا وتستخدم البيانات التي يتم جمعها من التقويم هنا في إعادة تخطيط الأنشطة – أهدافاً ومحتوى–، ثم تقدير مدى تحققها، وهذا ما يسمى بالتقويم لدى أصحاب هذا التوجه (الدليمي، وآخرون، 2007، ص 162).

والتقويم في هذا النموذج عبارة عن تقرير مدى التوافق بين الأهداف والنواتج، أي قياس مدى تحقق أهداف البرنامج التعليمي.

ويتميز هذا النموذج برواجه الكبير وسرعة انتشاره وكثرة تطبيقاته، وذلك للبساطة المتناهية لإجراءات التقويم وفق هذا المدخل، وسهولة استيعابها وتطبيقاها من قبل المقومين، فمهمة المقوم تنحصر في تحديد أهداف البرنامج، وصياغتها سلوكياً ومقارنتها بالنواتج(الأداء).

ويمر التقويم وفقاً لهذا النموذج بسلسلة من الخطوات، وهي:

– تحديد الأهداف العامة (الغايات) وتصنيفها.

– ترجمة كل هدف عام إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية.

– إعداد أو اختيار أدوات جمع البيانات.

– جمع البيانات عن أداء التلاميذ.

– مقارنة أداء التلاميذ مع الأهداف السلوكية(الدوسري، 2000، ص 455).

وبناء على المقارنة بين الهدف والأداء تتضح أماكن النجاح والإخفاق في البرنامج فالأهداف المحققة تعتبر نقاط قوة في البرنامج، أما الأهداف الغير محققه فتعتبر نقاط ضعف فيه.

وضّح تايلور في نموذجه عملية اشتقاق وتحديد الأهداف، فذكر أن هناك ثلاثة مصادر للأهداف العامة – الغايات، وهي:

– **المتعلم:** تُجمع البيانات والمعلومات التي لها علاقة باحتياجات وميول التلاميذ، ويُشتق من هذه الخطوة مجموعة من الأهداف العامة المحتملة.

– **الحياة المعاصرة خارج المدرسة:** يتم تحليل خصائص المجتمع، ثم يُشتق العديد من الأهداف العامة المحتملة التي تضاف إلى مجموعة الأهداف الناتجة من احتياجات المتعلم.

– **المادة العلمية:** تؤخذ من المختصين، ومنها يُشتق العديد من الأهداف العامة المحتملة، ثم تضاف إلى مجموعة الأهداف السابقة والناتجة من احتياجات المتعلم والحياة المعاصرة (مطر، 1983، ص137).

وبعد تجميع الأهداف العامة المحتملة من المصادر الثلاثة السابقة يتم تنقيحها في ضوء معيارين:

– الفلسفة التربوية والاجتماعية للمدرسة، باعتبارها المعيار الأول لاختيار الأهداف التي تتفق مع هذه الفلسفة.

– سيكولوجية التعلم باعتبارها المعيار الثاني الذي نحصل بعده على الأهداف العامة النهائية والمطلوبة.

ولقد شبَّه تايلور المعيار بالمرشح، كنايةً عن عملية الترشيح (الغربلة) التي تتم للأهداف. وبعد انتهاء عملية التنقيح هذه تصبح قائمة الأهداف العامة مختصرة وتركز على الأهداف الأكثر أهمية والتي يمكن تحقيقها بعد ذلك، كما أكد تايلور على ضرورة صياغة الأهداف صياغة سلوكية لتصبح أهدافاً تعليمية (مازن، 2009، ص 72).

ولقد حدد تايلور ثلاث خطوات لتخطيط المنهج بعد تحديد الأهداف التعليمية؛ هي:

- اختيار خبرات التعلم.

- تنظيم خبرات المنهج.

- تقويم فاعلية خبرات التعلم، بهدف إحداث تغيير في سلوك المتعلم نحو الاتجاه المرغوب به باستخدام: الاختبارات التحصيلية، والملاحظات والمقابلات والاستبيانات والمقاييس النفسية الأخرى.

كما وضع لكل خطوة المعايير الخاصة بها، وبهذا التحديد جعل تايلور الخبرة التربوية محور الاهتمام في نموذجه بعد صياغة الأهداف(الدوسري، 2000، ص 456).

فالأهداف هي الأساس التي يترتب عليها نجاح البرنامج أو إخفاقه وصياغتها بصورة جيدة مهمة جداً في عملية التقويم، لكن يعاب على هذا النموذج تأخر نتائج التقويم إلى نهاية البرنامج، مما يحد من الاستفادة منها في تحسين البرنامج، لعدم وجود تغذية راجعة لتوضح استمرارية التجديد والتطوير، وكذلك صعوبة صياغة الأهداف إجرائياً في بعض الأحيان.

وكمثال تطبيقي لنموذج تايلور تقويم برنامج حول دور الأنشطة الفنية في تنمية مستوى المهارات الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد، وفقاً لمعايير ومحكات علمية عالمية في تقويم البرامج من حيث الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، وأساليب التعلم ووسائل القياس والتقويم كمجالات لتقويم البرنامج.

2- نموذج سكرفين Scriven Model:

انتقد سكرفين أساليب التقويم التي كانت تركز على الأهداف فقط، حيث يرى أن المهم في عملية التقويم ليس الأهداف، ولكن مدى جدارتها، بل ينادي بأهمية الآثار الجانبية للبرنامج، وأنها هي المحك الأصلي لتقرير جودة البرنامج بغض النظر عن الأهداف وتحققها، ويتم الحكم على جودة البرنامج من خلال قياس الآثار المترتبة على البرنامج الواقعية بشقيها المقصود، وهو الناتج عن تحقق الأهداف، وغير المقصود مع الاهتمام بما يجري داخل البرنامج من تفاعلات وأنشطة.

وعملية التقويم تتم من خلال قيام المقوم بإعداد بيان بحاجات الجماعة محل الملاحظة في البرنامج، ثم يقيس نواتج البرنامج وآثاره الجانبية بطرق ذات طبيعة نوعية وإذا ثبت أن للبرنامج آثار أو نتائج متماشية مع إحدى الحاجات التي حددت سابقاً فإن البرنامج يعتبر مفيداً، ويجب أن يكون المقوم ملاحظاً حيادياً موضوعياً، ذلك لأن التركيز على الأهداف فقط يحصر عمل المقوم في زاوية ضيقة، ويفرض عليه استخدام أساليب لجمع المعلومات تعتبر محدودة (الدوسري، 2000، ص 458 – 461).

وقد أدخل سكرفين كثيراً من المفاهيم الخاصة بالتقويم، وميّز بين التقويمين البنائي والنهائي، كما أشار إلى أنه يمكن إجراء تقويم للبرنامج متحرراً من الأهداف(الجعفري 2010، ص 36).

وتتم عملية التقويم عند سكرفين عبر ستة عشر خطوة، وضحها مازن(2009، ص 72) كما يلي:- الوصف، - المستفيد، - المحتوى، - المصادر، - الوظيفة، - نظام تقديم خدمات البرنامج، - المعايير، - المستهلك والقيم والاحتياجات، - العمليات الداخلة، - النواتج، - التعميم، - المقارنة مع البرامج الأخرى، - الدلالة،- التوصيات، - التقرير، - التقويم البعدي.

وكمثال تطبيقي لنموذج سكرفين نفترض لو أن هناك برنامجا دراسيا في تعليم الإحصاء قد تحققت أهدافه، لكن وجد أن له آثار جانبية سيئة كتقليل اهتمام الطلاب بالإحصاء، فلا نستطيع الحكم على البرنامج بأنه مفيد تماما، بينما في النماذج التي تهتم بقياس تحقق الأهداف يعتبر البرنامج السابق مفيدا جدا وناجح.

ولذلك يؤكد سكرفين على عدم الاقتصار على التقويم المعتمد على الأهداف فقط أو التقويم المتحرر من الأهداف، بل كل واحد منهما مكملاً للآخر حتى يتم تناول الموضوع المراد تقويمه بصورة كاملة. ويعتبر تقويم سكريفن موجه إلى خدمة المستهلك أو المنتفع من البرنامج التعليمي، إذ يرى أن تقويم البرامج المتحرر من الأهداف مشابه لتقويم سلعة أو منتج ما، من خلال أخذ رأي المستخدمين والمستفيدين منه وليس المنتجين للمنتج.

3- نموذج هاموند Hammond Model:

يشير المحيميد وآخرون(2014) أن نموذج هاموند ركز على معرفة مدى فاعلية البرنامج في تحقيق الأهداف الموضوعة، وهو يتفق مع نموذج تايلور لتقويم السلوك ويتعداه، حيث أن هذا النموذج لا يقف عند معرفة مدى تحقق الأهداف، بل يتعدى ذلك إلى محاولة فهم الأسباب التي تكون وراء نجاح أو إخفاق البرنامج في تحقيق أهدافه.

ويتضمن نموذج هاموند عدداً من الخطوات والإجراءات المتتالية التي ينبغي إتباعها لإنجاز عملية التقويم ولمعرفة تحقيق البرنامج لأهدافه، وهذه الخطوات هي:

- تحديد الجوانب التي يراد تقويمها.
- تحديد المتغيرات ذات العلاقة بهذه الجوانب.
- تحديد الأهداف بصيغة إجرائية.

– تقويم السلوك الذي تحدده الأهداف الإجرائية.

– تحليل نتائج التقويم لمعرفة مدى تحقيق كل هدف إجرائي، وهذه من الخطوات التي أضافتها هاموند.

ويقترح هاموند مكعباً يستفيد منه المقوم في وصف البرامج التربوية، وتنظيم متغيرات التقويم وهو ما يساعد في تحديد العوامل التي تكون وراء نجاح البرنامج أو إخفاقه، وأطلق على هذا المكعب اسم بنية التقويم Structure for Evaluation ، وكل بعد من أبعاده الثلاثة يتعلق بمتغير من متغيرات التقويم وهذه الأبعاد، هي:

البعد الأول: يتعلق بخصائص البرنامج التربوي، ويدخل تحته خمسة عناصر، وهي:

أ. التنظيم من حيث: الزمن المتاح، الجدول الزمني لأحداث البرنامج، تسلسل الموضوعات، التنظيم المدرسي.

ب. المحتوى المراد تغطيته في عملية التقويم.

ت. النشاط التدريسي وأنماط التفاعل في التقويم بين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب أنفسهم ونظريات التعلم والتعليم.

ث. التجهيزات، ويندرج تحتها المواصلات، والمعدات، والمواد التي لا يمكن الاستغناء عنها.

ج. التكلفة، وتضم التمويل اللازم والصيانة وهيئة الموظفين..

البعد الثاني: يتعلق بخصائص الأفراد والجماعات المرتبطين بالبرنامج، ويدخل تحته أربعة عناصر، وهي:

أ. التلميذ من حيث: السن، المستوى الدراسي، الخلفية الأسرية والاجتماعية، الصحة الميول والاهتمامات، والقدرات، والتحصيل الدراسي.

ب. المعلم والإداري والمختص التربوي من حيث: السن، الخلفية التعليمية، الخلفية الاجتماعية والأسرية، خصائص الشخصية.

ت. الأسرة من حيث: الحجم، الدخل، المستوى التعليمي، المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

ث. المجتمع المحلي من حيث: الموقع الجغرافي، الخلفية التاريخية، الخصائص الاقتصادية والخصائص الاجتماعية.

البعد الثالث: يتعلق بأهداف البرنامج التربوي، والتي تضم المجال المعرفي، المجال الانفعالي والمجال الحس حركي.

وبالتالي فمكعب هاموند يتكون من 90 خلية هي حاصل ضرب الأبعاد 5×6×3=90 تنتج من تقاطع المتغيرات الثلاثة، ويمكن للمقوم أن يستخدم أي خلية لتوليد أسئلة تقويمية معينة، فمثلا يستطيع إيجاد أسئلة من الخلية الناتجة من تقاطع عنصر النشاط التدريسي من متغير خصائص التقويم مع عنصر التلميذ، من متغير خصائص الأفراد المرتبطين بالبرنامج مع عنصر الأهداف الحركية من متغير أهداف البرنامج مثل:

- ما رأي الطلاب في أنشطة البرنامج وأهدافه الحركية؟

- ما مدى مشاركة الطلاب في النشاط التدريسي؟

- هل الأنشطة التدريسية الحالية مناسبة تساعد الطلاب على تحقيق الأهداف الحركية؟

كما لا يتعين على المقوم أن يطرح أسئلة من واقع كل خلية حيث أن الخلايا التي تكون محل الاهتمام في تقويم معين عددها محدود.

ومن مميزات هذا النموذج حسب أبو عناب(2005، ص 35) أنه: سهل الفهم والمتابعة والتحقق وبسيط، كما كان لنموذج هاموند دور كبير في تحفيز التربويين على مزيد من الأبحاث والإجراءات التي ساهمت في إثراء الأدب بكثير من الأفكار الإبداعية، واستخدام التغذية الراجعة للتقويم لتعديل هذه الأهداف، وتوضيح العلاقات بين مختلف المتغيرات الخاصة بالبرنامج.

وما يعيب على هذا النموذج أنه لم يتناول تقويم المنهج تقويماً شاملاً، وأنه اقتصر على النتاجات التعليمية متمثلة في درجة بلوغ التلاميذ للأهداف، ولم يشر إلى مشاركة المعلمين والإداريين والطلاب في عملية تقويم المنهج وهو ما يعتبر شرطاً من شروط التقويم الجيد.

ونذكر على سبيل المثال تطبيق لنموذج هاموند في مجال تطوير المناهج الدراسية الذي قدمه أستاذ المناهج والتعليم بجامعة أم القرى عبد اللطيف حسين فرج، في كتابه صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج(2007)، تطبيقاً لتقويم منهج اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

4- نموذج بروفس Provus Model(الدوسري، 2000، ص 467)

طرح بروفس نموذج التفاوت(التناقض) Provus's Discrepancy Model ويعرف بروفس التقويم بأنه عملية تتضمن:

- التعريف بمعايير البرنامج (يستخدم بروفس المعايير والأهداف بشكل متبادل).

– التقرير بشان وجود تفاوت وتناقض من عدمه بين الأداء في جانب من جوانب البرنامج والمعايير التي تحكم ذلك الجانب.

– استخدام المعلومات عن التفاوت بين مستوى الأداء والمعايير، إما لتغيير مستوى الأداء أو تغيير معايير البرنامج.

وتبعاً للمعلومات التي يوفرها التقويم يمكن إلغاء البرنامج أو تعديله أو الاستمرار فيه أو تغيير المعايير.

فالتقويم لدى بروفس يعتمد على ثلاث عمليات أساسية، وهي:

– **المعايير:** وهي عبارة عن قائمة بمجموعة من السمات أو الخصائص التي يجب توفرها في البرنامج التعليمي.

– **أوجه الأداء:** وهي عبارة عما هو قائم فعلياً أو موجود من السمات والخصائص في البرنامج التعليمي.

– **التفاوت:** وهي الفروق القائمة بين المعايير المرغوبة وأوجه الأداء الفعلية.

والتقويم يحدث عندما يتم المقارنة بين المعايير المطلوبة والأداء الفعلي، للوقوف على مدى التفاوت(التناقض) فيما بينهما. ويحدث التقويم في هذا النموذج وفقاً لدورة حياة البرنامج والمراحل التي يمر بها.

ويرى بروفس أن البرنامج يمر أثناء الإعداد والتطوير بخمس مراحل يجب المقارنة بين الأداء والمعايير في كل مرحلة، ويتم ذلك من خلال فحص المدخلات والعمليات والمخرجات لكل مرحلة، ومقارنة البيانات عن أداء البرنامج مع المعايير التي تحكم كل مرحلة.

وهذه المراحل، هي: التخطيط (تحديد الأهداف)، التجهيز(مدى تطبيق البرنامج على أرض الواقع) والعملية(التقدم نحو تحقيق الأهداف)، الناتج (قياس مدى تحقق الأهداف)، تحليل الكلفة والمنفعة.

5- نموذج متفسيل وميشيل Metfessel and Michael Model (الدوسري، 2000، ص 456)

يعد هذا النموذج تطويراً لنموذج تايلور وتوسيعاً لمفهوم التقويم مع الاستمرار على التركيز على الأهداف في عملية التقويم، وتتكون عملية التقويم في هذا النموذج من ثمان خطوات، وهي:

- إشراك أفراد من المجتمع ممن لهم صلة مباشرة أو غير مباشرة للبرنامج في التقويم.

- إعداد أهداف عامة وخاصة وترجمتها إلى أهداف إجرائية مع وضع معايير للتأكد من مستوى تحققها.

- وضع الأهداف في صيغ بمكن تنفيذها بحيث تساعد في عملية التعليم.

- بناء المقاييس اللازمة للتعرف على مدى تحقق الأهداف.

- جمع المعلومات عن مدى تقدم البرنامج نحو تحقيق أهدافه بصورة دورية، ثم في نهاية البرنامج يقاس مدى تحقق الأهداف.

- تحليل المعلومات.

- تفسير المعلومات في ضوء المعايير التي تم تطويرها.

- إعداد توصيات بشان تعديل البرنامج أو تعديل أهدافه.

ولعل أهم ما يميز هذا النموذج عن نموذج تايلور هو التقويم جماعي بمعنى يشارك فيه أكثر من شخص، كما أن التقويم يعتمد على استخدام معايير تحدد مستوى تحقيق الأهداف، والتقويم بصوره دورية وليس في نهاية البرنامج فقط.

6- نموذج ستيك Stake (الدوسري، 2000، ص 461 – 465)

تناول ستيك التقويم من جهة تختلف جذرياً عن الجهة التي تناولها تايلور، فستيك انتقد نموذج تايلور لاعتماده على الأهداف فقط في عملية التقويم، إذ يرى ستيك أن الأهداف قد تتغير أثناء التنفيذ، مما يسبب ضرورة اتصال المقوم بالمستفيد من البرنامج باستمرار لاكتشاف الأمور ذات الأهمية الخاصة بالبرنامج، وتعرفها، وأخذها بالحسبان عند التقويم.

كما انتقد ستيك التقويم لدى تايلور لحصره عملية التقويم في جوانب ضيقة، ومحدده في البرنامج(تحقق الأهداف فقط)، وطريقة جمع المعلومات التقويمية، والتي تقتصر على الاختبارات والأدوات المقننة والتجارب.

فيرى ستيك أن الغرض من التقويم مساعدة المستفيد على تكوين رؤية شاملة عن موضوع التقويم، ويؤكد على ضرورة تجنب إصدار المقوم لأحكام نهائية حول موضوع التقويم، بل يجمع آراء الآخرين وأحكامهم، بالإضافة إلى رؤيته ويقدمها إلى المستفيد في قالب مناسب.

وقد ساهم ستيك بتطوير مفاهيم التقويم التربوي عندما قدم نموذجين للتقويم، هما: نموذج الهيئة الكلية للتقويم Countenances Model، ونموذج التقويم المتجاوب Responsive Model.

وفيما يلي نتناول هذين النموذجين:

أ – نموذج الهيئة الكلية (الصورة الكاملة) للتقويم: Countenance Model

طرح ستيك رؤيته عن التقويم في مقالة نشرها عام 1967 انتقد فيها الأساليب المستخدمة في التقويم، والتي لا تسهم في إعطاء صورة كاملة عن موضوع التقويم، فتم طرح هذا النموذج والذي يرى فيه أن أي عملية تقويم تحتوي على عمليتين أساسيتين هما: الوصف والحكم(التحكيم)، وهذه العمليات تجرى لثلاث مراحل من حياة البرنامج التعليمي: السوابق، العمليات، النواتج.

ونوضح مراحل حياة البرنامج التعليمي، كالتالي:

– **السوابق:** كل الظروف الموجودة قبل البرنامج، والتي قد يكون لها تأثير عليه فيجب جمع معلومات عن تلك الظروف للحصول على خلفية وافية عن البرنامج.

– **العمليات:** ما يجري داخل البرنامج من فعاليات وأنشطة أثناء التنفيذ.

– **النواتج:** الآثار التي أحدثها البرنامج على العاملين فيه، وعلى التجهيزات، والمجتمع المحلي سواء كان فورياً أو مؤجلاً مباشراً أو غير مباشر.

أما عملية الوصف فيجب فيها جمع معلومات عن المراحل الثلاث: السوابق العمليات والنواتج ليكون الوصف شاملاً، ويحدد لكل مرحلة من المراحل الثلاث نوعين من البيانات، هما: مأمول (مقصود) وواقع (ملحوظ)، فالمأمول هو ما خطط له في كل مرحلة أما الواقع فما تحقق فعلاً.

ثم بعد الحصول على المعلومات الوصفية يتم التعامل معها بإحدى الطريقتين:

– إيجاد مدى التوافق بين الواقع والمأمول لكل من السوابق والعمليات والنواتج.

– إيجاد مدى اعتماد النواتج على العمليات والسوابق واعتماد العمليات على السوابق.

بينما عملية التحكيم أو إصدار الأحكام على مراحل حياة البرنامج، فتتم لجميع مراحل حياة البرنامج وفق معايير نسبية أو مطلقة، **فالمعايير النسبية** تكون مستمدة من برامج أخرى مشابهه للبرنامج، أما **المعايير المطلقة** فهي التي حددت بناء على ما يجب أن يتوفر في البرنامج، وفي كلا الحالتين لابد من الاتفاق على المعايير المستخدمة في إصدار الأحكام بين المقوم والمعنيين بالبرنامج حتى لا يكون هناك نظرة سلبية للمقوم أو محاولة حجب معلومات عنه.

كما يمكن للمقوم الحصول على تقدير عام لجدارة البرنامج، من خلال دمج الأحكام المبنية على معايير مطلقة مع الأحكام المبنية على معايير نسبية، ولا يكتمل التقويم إلا من خلال إعطاء مبرر لتقويم البرنامج وان كان المبرر غير صريح فيوضح الخلفية الفلسفية والأغراض الأساسية والحاجة للبرنامج، وبالتالي فالخطوات التي يقوم بها المقوم في هذا النموذج، هي:

- إعطاء مبرر للبرنامج.
- جمع المعلومات الوصفية من خلال رصد الواقع والمأمول من السوابق والعمليات والنواتج.
- تحليل المعلومات الوصفية.
- تحديد المعايير المطلقة والنسبية.
- تقدير مدى قابلية البرنامج لتلك المعايير.
- إصدار الحكم على البرنامج من قبل المقوم بمفرده أو بالتعاون مع المسئولين في البرنامج وغيرهم من المتأثرين به.

ويطرح ستيك بعض الأسئلة التي يجب الإجابة عليها قبل القيام بالتقويم، لأنها تساعد في رسم المسار الذي ستسير عليه عملية التقويم، مثل:

- هل سيكون التقويم وصفياً أي يصف البرنامج فقط أم تقويمياً، أي يقدم أحكاماً عن البرنامج أم كليهما؟.

- هل سيركز التقويم على السوابق أو العمليات أو النواتج أو التلازم الوظيفي بينهما؟.

- هل سيؤكد التقويم على التوافق في البرنامج؟.

- هل سيركز التقويم على برنامج بعينه أم سيقارنه ببرامج أخرى؟.

- هل سيهدف التقويم إلى التطوير أم الاختيار بين عدد من البدائل؟.

ب- نموذج التقويم المتجاوب(الايجابي، الحساس) Responsive Model

مع بداية السبعينيات بدأ ستيك يدعو إلى تقويم يعالج السلبيات المتأصلة في نماذج التقويم التقليدية، والمتمثلة في عدم استجابة تلك النماذج للقضايا والمشكلات التي تشغل بال المعنيين بالتقويم(المستفيدين من التقويم)، والتي تعتبر من وجهة نظره المحك النهائي لصدق التقويم.

ومن هذا المنطلق طرح ستيك نموذج التقويم المتجاوب، والذي يعتمد على الاستفسارات التي يطرحها المعنيين بالتقويم ومن القضايا والمشكلات التي تشغلهم، كما يعتمد في منهجيته لجمع المعلومات على نموذج الهيئة الكلية للتقويم.

فالمقوم يحرص على فتح حوار المعنيين بالتقويم ليتحدد من خلاله الهدف من التقويم ونوعية المعلومات المطلوب جمعها، والتي تسهم في فك الغموض المحيط بالبرنامج والإجابة على الاستفسارات التي يطرحها المعنيين بالتقويم وحل المشكلات التي تواجههم

ويستمر هذا التواصل بين المقوم والمعنيين بالتقويم طوال فترة التقويم لكي يستوعب التقويم أي اهتمامات ومطالب طارئة لم تكن قائمة عند البدء بالتقويم.

فالتقويم وفق هذا النموذج مرن ومتطور يسمح باستيعاب أي مستجدات فالتخطيط للتقويم في بداية الأمر يكون بشكل عام، ثم يبدأ التخصيص وفقا لسير العمل فالتقويم لا يكون محدداً بكل دقة وتفاصيل منذ البداية بل يتطور أثناء إجراء التقويم.

وفي سبيل الحصول على المعلومات فإن المقوم يحرص على جمع معلوماته بظروف طبيعية بعيدة عن التصنع من خلال الملاحظة المباشرة، والتحدث إلى الناس والاستماع إليهم، والاعتماد على عدة مصادر في جمع المعلومات، ويحرص المقوم على أن لا يوجه المعنيين بالتقويم اهتمامهم بعيداً عن أوجه ضعفهم التي لا يريدون الإفصاح عنهم عند تعبيرهم عن اهتماماتهم.

وعند إصدار الحكم على جودة البرنامج لا يفرض المقوم قيمة معينة بل تكون الأحكام النهائية مستمدة من القيم التي يحملها المعنيون بالتقويم.

ويشير الشبلي(2000، ص 90 – 93) إلى أسس التقويم عند ستيك حيث يوضح أن التقويم يبدأ بالقضايا ذات الخلاف، والمسببة للقلق في البرنامج، وتحديد الشكل الذي تُجمع به المعلومات. كما يجب الاستفادة من الناس كمراقبين للبرنامج، من خلال التحدث معهم ومعرفة انطباعاتهم، إلى جانب تحقيق صدق التقويم، وذلك بتعدد مصادر التقويم وعدم اعتماده على مصدرٍ واحد.

7- نموذج بارلت وهاملتون Parlett & Hamilton Model(الرائقي، 2006، ص 15)

اقترح بارلت وهاملتون نموذج التقويم التنويري(الإشرافي) Illuminative Evaluation حيث يهتم المقوم بالوصف والتفسير للموقف التربوي على حقيقته فقط دون محاولة التحكم بالمتغيرات وضبطها، وتمر عملية التقويم بالخطوات التالية:

- ملاحظة الموقف بهدف استكشاف الموقف على طبيعته.

- تركيز الدراسة وحصرها ومتابعة بعض القضايا المختارة بمزيد من الاستقصاء والتحري.

- تفسير بعض الأنماط التي تتم ملاحظتها وبعض علاقات السبب بالنتيجة.

ويقضي المقوم التنويري أطول وقته بالميدان لمعايشة إحداث البرنامج، ويستخدم في جمعه للمعلومات: الملاحظة، والمقابلة، وتحليل الوثائق، وقد يستخدم الاستبانة.

8- نموذج ماكدونالد Macdonald Model (الرائقي، 2006، ص 16)

طرح ماكدونالد نموذج التقويم الديمقراطي Democratic Model ، ويرى أن هناك ثلاثة أنواع من دراسات التقويم تختلف فيما بينهما في الأهداف، الإجراءات، الجمهور القضايا التي تطرح.

وهذه الأنواع، هي:

- **التقويم البيروقراطي:** وهو التقويم الذي يمول من قبل جهة ما وتشرف عليه وتتحكم بنتائجه.

- **التقويم التسلطي:** وهو التقويم الذي يستأثر المقوم بالدراسة، ومن ثم يقدم نتائجها للجهة الممولة أو المجلات العلمية.

- **التقويم الديمقراطي:** وهو التقويم الذي يقوم فيه المقوم بخدمة معلوماتية للمجتمع المحلي ككل

– ممول التقويم وغيره – دون أن يكون للمقوم أو الجهة الممولة حق احتكار معلومات التقويم

ويؤيد الدراسات التي تمثل التقويم الديمقراطي باعتباره يكرس مفهوم حق الجمهور في المعرفة.

9- نموذج ستفلبيم Stufflebeam Model (الدوسري، 2000، ص 469 – 473)

يعتبر هذا النموذج من أكثر النماذج تطبيقاً وقد طورته لجنة فاي دلتا كابا Phi Delta Kappa برئاسة دانيل ستفلبيم أثناء قيامهم بتقويم بعض المشروعات التعليمية الممولة من قبل الحكومة الفدرالية بولاية أهايو الأمريكية، ويرمز لهذا النموذج بموذج CIPP اختصار لـ (Context , Input , Process , Product) أي نموذج السياق والمدخلات والعملية والمخرجات لستفلبيم.

ويعتبر هذا النموذج من النماذج القراراتية، ويهدف إلى تزويد خدمات تقويم مستمر للمديرين وصناع القرار للمساعدة في وضع البدائل، وتكمن أهمية هذا النموذج في أنه يوفر النظرة الكلية للبرنامج ويمكن من فحصه العميق.

ويمر التقويم حسب هذا النموذج بثلاث مراحل:

- تحديد المعلومات الوصفية.

- الحصول عليها.

- تقديمها لخدمة أغراض صاحب القرار(درندري، 2006، ص 65 - 67).

وكان مبرر قيام هذا النموذج أن البرامج المراد تقويمها لم يكن لها سوى أهداف عامة لا ينفع معها استخدام أسلوب تايلور السائد في تلك الفترة، مما أدى إلى قيام المسئولين عن البرامج بالاجتهاد بتفسير تلك الأهداف، مما ترتب عليه تباين في تطبيقات البرنامج الواحد من موقع لآخر عندها اقتنع ستفلبيم أن هناك حاجة إلى تعريف أشمل للتقويم أبعد من مجرد قياس تحقق الأهداف وطرح التعريف التالي للتقويم:" التقويم هو العملية التي تتكون من التخطيط للحصول على المعلومات المفيدة لصانع القرار، ومن ثم جمع هذه المعلومات وتقديمها بهدف الحكم على بدائل القرار "، وينطوي التعريف على ثلاثة أمور وهي:

- أن التقويم عملية منظمة ومستمرة.

- تتضمن عملية التقويم ثلاث خطوات أساسية، وهي كالتالي:

أ. التخطيط: حيث يتم التركيز على احتياجات صانع القرار بالتعرف على الأسئلة التي يراد إجابتها والمعلومات التي يراد الحصول عليها.

ب. جمع المعلومات: حيث يتم جمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها.

ت. اتخاذ القرار: يتم تقديم المعلومات لصانع القرار لمساعدته باتخاذ قرار مناسب.

- هناك أربعة أنواع من القرارات التي تتخذ أثناء دورة البرنامج، وهي:

قرارات التخطيط Planning Decision ، قرارات التصميم Structuring Decision قرارات التنفيذ Implementing Decision قرارات التدوير، كما أن هناك أربعة أنواع من التقويم يخدم كل منها نوعاً من أنواع القرارات.

وأنواع التقويم لدى ستفلبيم، هي:

1- تقويم السياق (الإطار العام): Context Evaluation

وهو أساس لتشخيص نقاط القوة والضعف في البرنامج، وتحديد أهداف البرنامج والظروف المحيطة به. ويخدم هذا النوع من التقويم قرارات التخطيط، وهو النوع الأساسي من أنواع التقويم الأربعة حسب النموذج وأكثرها شيوعاً، وهدف التقويم هو تحديد سبب أو مبرر لأهداف البرنامج القائم والتي لا تقابل احتياجات صانع القرار عند دراسة البيئة والظروف، والمشكلات التعليمية والإمكانات المتوفرة في النظام التعليمي ويتحقق الهدف السابق من خلال:

- تحديد وتوصيف السياق العام الذي تتم في حدوده التغيرات المطلوبة.
- فحص مدى التوافق بين الأهداف والنواتج.
- تحديد الاحتياجات غير المحققة وكذلك الفرص المتاحة والإمكانات اللازمة.
- تحديد مصادر المشكلات ومواقع الخلل التي حالت دون مقابلة الاحتياجات .

وبالتالي فإن تقويم السياق العام يجيب على الأسئلة التالية:

- ما الحاجات غير المحققة في السياق العام المخدوم بالبرنامج؟
- ما الأهداف التي يؤدي تحقيقها إلى تلبية تلك الحاجات؟

- ما الأهداف التي يؤمل أن تحضا بدعم المجتمع المحلي المتأثر بالبرنامج؟

- أي الأهداف – من بين القائمة التي تم تحديدها – التي تبدو قابلة للتحقيق؟

ويرى ستفلبيم أنه يمكن التعرف على الحاجات الغير متحققة من خلال ملاحظة مدى التوافق بين الأهداف والأداء، وأي تفاوت يشير إلى حاجات غير محققة، ويعتمد تعيين أهداف معينة لمقابلة الحاجات على الظروف والأسباب التي وراء هذا التفاوت.

وللكشف عن أسباب التفاوت يفضل مراجعة الأدبيات المنشورة من قبل المقومين الذين تناولوا مشكلات مشابهه، كما أن المقوم يحتاج لتحديد الأهداف التي تحظى بالقبول في بيئة تطبيق البرنامج إلى مسح الآراء لعينة ممثلة لأفراد تلك البيئة من خلال استخدام الكثير من الوسائل: كالزيارات الميدانية، وتحليل المضمون، والمقابلات والامتحانات الشخصية، كما أن تقديرات التكلفة والمصادر المتاحة تلعب دوراً كبيراً في تحديد القائمة النهائية للأهداف.

ويمكن استخدام هذا التقويم في ما يلي:

- توفير الوسائل الملائمة لتواصل المسئولين مع عامة الناس، وتوعيتهم بأماكن القوة والضعف في البرنامج وحشد تأييدهم لأحداث التغيير المناسب.

- إقناع الجهات الممولة بالحاجة الملحة للدعم.

- إعداد أهداف لتطوير أداء الأفراد وتطوير المناهج.

- تحديد جوانب المساعدة والدعم ذات الأولوية.

- توفير معلومات عن الجوانب التي تحتاج إلى تطوير.

– المساعدة في تحديد المجالات التي يمكن تقليصها من البرنامج في سبيل الإبقاء على برنامج فعال وبأقل تكلفة.

2– تقويم المدخلات: Input Evaluation

ويهتم بتقديم معلومات تتعلق بإمكانات وموارد الجهة التي سيوكل إليها تنفيذ البرنامج ومراجعة الأدبيات والبرامج المشابهة، والتشاور مع المختصين، والاستراتيجيات البديلة للتنفيذ وتقييمها من حيث التكلفة والمنفعة والمدة الزمنية والعقبات الممكنة، وتحديد الخطط التي تكون أكثر ملاءمة للاحتياجات لتصميم طرق تنفيذ البرامج.

ويخدم هذا التقويم قرارات التصميم فالمعلومات التي يوفرها المقوم تساعد صانع القرار في اختيار أنسب المدخلات التي تخدم تحقيق الأهداف، فالمقوم يجمع المعلومات عن البدائل (الإستراتيجيات) المختلفة المتوفرة، والتي تحتاج إلى توفير من حيث متطلبات تنفيذها من قوة بشرية ومصادر وتجهيزات وميزانية وجدول زمني، ثم ينقدها ويفحصها ويرتبها، ثم يقدمها لصانع القرار ليختار البديل المناسب.

ويتضمن تقويم المدخلات سلسلة من الخطوات تبدأ بمراجعة الممارسات القائمة، والأدبيات والزيارات لبرامج مشابهة، والتشاور مع المختصين، والدعوة إلى تقديم المقترحات، ومراجعة المعلومات المتوفرة، وإقامة الحلقات النقاشية، وورش العمل، والندوات لمعرفة مدى وجود استراتيجيات مناسبة لمقابلة الاحتياج.

ويقترح ستفلبيم أن يجيب مقوم المدخلات على الأسئلة التالية:

– هل هناك انسجام منطقي بين إستراتيجية معينة؟

– ما مدى قانونية إستراتيجية معينة؟

- ما الاستراتيجيات المتوفرة التي يمكن أن تحقق الأهداف من خلالها؟

- ما المحددات الزمنية والإجرائية لتطبيق إستراتيجية معينة؟

- كيف تبدو الخصائص الإجرائية والآثار لكل إستراتيجية من خلال تجريب مصغر لها؟

3- تقويم العمليات (العمليات الداخلية): Process Evaluation

وهو يقوم بدور التقويم البنائي للبرنامج، وتجمع فيه بيانات عن سير البرنامج أو عملياته والعلاقات التفاعلية بين الأفراد، وأنماط العمل، ومدى ملاءمة موقع التنفيذ ومدى كفاية الإمكانات المادية والموارد المالية والأنشطة المساندة. ويخدم هذا التقويم قرارات التنفيذ وهي القرارات التي يتخذها صانع القرار في مرحلة تطبيق البرنامج على أرض الواقع، وهذا النوع من التقويم يمد صانع القرار بتغذيه راجعة دورية عن سلامة التطبيق، ويهدف هذا التقويم إلى إبراز مواقع الخلل في تصميم الخطة أو تنفيذها ومتابعة مكونات الخطة الأخرى، والتعرف على المشكلات الموجودة في العمل وعلاجها، وتهيئة الظروف المناسبة لسير العمل على ما خطط له.

ويجيب مقوم العملية على الأسئلة التالية:

- هل يسير التطبيق وفق الجدول الزمني المقترح؟

- هل تستخدم التجهيزات والمواد بشكل ملائم وفعال؟

- ما أهم المعوقات المطلوب التغلب عليها خلال دورة البرنامج الحالية؟

- هل هناك حاجة لإعادة تدريب القوة البشرية، وكذا إعادة النظر في مواقعها قبل نهاية الدورة الحالية للبرنامج؟

4- تقويم الناتج: Product Evaluation

وهو يقوم بدور التقويم الختامي للبرنامج, ويهدف لتحديد مدى تحقق الغرض من البرنامج وأهدافه، وربط ذلك بالسياق والمدخلات والعمليات عند قياس وتفسير النواتج. ويخدم هذا التقويم قرارات التدوير، وهي القرارات التي يتخذها صانع القرار لتحديد مستقبل البرنامج أما بالاستمرار أو بالإيقاف أو بالتعديل، والهدف الأساسي لهذا التقويم هو التحقق من درجة مقابلة أهداف البرنامج لاحتياجات المجموعة المخدومة بالبرنامج.

وفي هذا التقويم يجمع المقوم معلومات عن درجة التوافق بين الأهداف والأداء، ويكشف عن الآثار غير المقصودة للبرنامج المرغوبة وغير المرغوبة، ثم تقدم إلى صانع القرار ليتخذ القرار المناسب، وهذه المعلومات يتم جمعها من ملاحظات الكثير من الناس المرتبطين بالبرنامج ومقارنة النتائج بنتائج برامج أخرى مشابهه إذا كانت متوفرة.

ويعطي ستفلبيم قائمة بالإجراءات لتطوير تصميم قابل للتطبيق لكل نوع من أنواع التقويم الأربعة وتتكون القائمة من ست خطوات أساسية، هي:

- **تركيز التقويم:** حيث يتم أولاً تحديد مستويات القرار(محلي، إقليمي، قطري) ثم يحدد لكل مستوى حالات القرار، والخيارات المتاحة لكل حالة، وكذلك محددات التقويم.

- **جمع بيانات التقويم:** حيث يتم تحديد مصادر المعلومات، وطرق جمعها، وكيفية اختيار العينة وإعداد جدول زمني لجمع المعلومات.

- **تنظيم البيانات.**

- **تحليل البيانات:** وذلك باختيار طرق وإجراءات التحليل المناسبة.

- **عرض البيانات:** وذلك بتحديد جمهور التقويم الذي يعنيه الاطلاع على نتائج التقويم، وتحديد أفضل السبل لتوصيل النتائج إليهم، وإعداد جدول زمني بين مراحل إيصال النتائج.

- **إدارة التقويم:** وذلك بتحديد المتطلبات والإجراءات والمصادر، والعمل على توفيرها، وتحديد ميزانية لذلك، وتقويم كفاءة تصميم التقويم من خلال بحث قدرته على توفير معلومات صادقة وثابتة ومقنعة في وقت مناسب.

وفي ختام استعراض نموذج CIPP لابد من التنويه بأن القرارات تتباين من حيث أهميتها بين قرارات يترتب عليها آثار بعيدة المدى تمس النظم والأفراد، وقرارات قليلة الأهمية لا يترتب عليها سوى آثار محدودة وبقدر أهمية القرار يكون عمق التقويم وشموليته وصرامته وتكلفته.

10- نموذج ألكن **Alkin Model** (Browtting, 1970, P 15 - 22)

أشار Alkin(1969) في مقاله حول تطوير نظرية التقويم Evaluation theory development إلى نموذج أطلق عليه اسم نموذج مركز دراسات التقويم The CSE Model، وهي اختصار لـ UCLA Center for the Study of Evaluation، حيث طور ألكن هذا النموذج أثناء إشرافه على مركز دراسات التقويم التابع لجامعة كاليفورنيا فرع لوس انجلوس.

والتقويم وفق هذا النموذج عبارة عن تحديد أنواع القرارات التي سيتم اتخاذها إزاء كل مرحلة من مراحل تطوير البرنامج ثم يتم جمع المعلومات وتحلل وتقدم لصانع القرار ليصدر فيها قرار.

ويوجد خمسة أنواع من التقويم يخدم كل منها نوعاً من أنواع القرارات، وهي كالتالي:

1 – تقدير الاحتياجات: Systems Assessment وفي هذا النوع من التقويم يجمع المقوم معلومات عن الوضع الراهن للنظام، ويحدد الاحتياجات من خلال التفاوت الحاصل بين الأهداف والأداء، ثم يتم إيجاد قائمة بالأهداف المرغوبة التي تلبي تلك الاحتياجات، ويشبه هذا التقويم إلى حداً كبير تقويم السياق العام في نموذج CIPP.

2- التخطيط للبرنامج: Program Planning وفي هذا التقويم يجمع المقوم المعلومات التي تساعد صانع القرار على اختيار البدائل المناسبة التي تفي بمقابلة الاحتياجات، التي تم تحديدها في مرحلة تقدير الاحتياجات، ويشبه هذا التقويم إلى حداً كبير تقويم المدخلات في نموذج CIPP.

3- تنفيذ البرنامج Program Implementation وفي هذا التقويم يجمع المقوم معلومات عن مدى تنفيذ البرنامج وفقاً للخطة المقترحة.

4- تحسين البرنامج Program Improvement وفي هذا التقويم يجمع المقوم معلومات عن النجاح النسبي لمختلف مكونات البرنامج، وعن مدى تحقق الأهداف المقصودة، ويشبه هذا التقويم إلى حداً كبير تقويم العملية في نموذج CIPP.

5- إجازة البرنامج(تقويم النواتج): Program Certification وفي هذا التقويم يجمع المقوم معلومات تساعد صانع القرار على اتخاذ قرار بشأن القيمة النهائية للبرنامج ككل، وهو القرار الذي يحدد مصير البرنامج من حيث إما الإبقاء على البرنامج بوضعه الحالي أو تنقيحه أو إيقافه.

ومما سبق يمكن الاسترشاد بالنماذج السابقة عند تقويم برامج التكوين في دكتوراه علوم التربية لمسار طرق تدريس المواد بالجامعة الجزائرية من خلال المزج بين هذه النماذج، بما يخدم أهداف التكوين حيث يؤكد نموذج ستيك على جمع البيانات الوصفية

لإصدار الحكم على البرنامج، وهذا ما يجب الأخذ به عند تقويم البرامج، كما يؤكد نموذج ماكدونالد على الديمقراطية بالتقويم، وعدم احتكار نتائج التقويم، وهذا ما نؤكد عليه في عمليات التقويم، وأيضاً يؤكد نموذج بارلت على وصف البرنامج كما هو بالواقع وعدم التدخل بالمتغيرات، وهذا ما نلح عليه حتى تكون للعملية التقويمية فعالية، كما يؤكد نموذج سكريفن على خدمة المستهلك أو المنتفع من البرنامج الإرشادي من خلال أخذ رأي المستخدمين والمستفيدين منه وليس المنتجين للمنتج، وهذا ما نوصي به من خلال التواصل مع جهات العمل، أما بالنسبة لنموذج ستفلبيم الذي يؤكد على ضرورة تزويد لجان اتخاذ القرار بالمعلومات التي تسهم بإصدار قرار على البرنامج، وهذا ما نأمل على تحقيقه.

والآن، بعد التطرق إلى نماذج تقويم البرامج هل يمكن إعداد أو تصميم نموذج يمكن الأخذ به في بيئتنا العربية، ويكون بمثابة الموجه لعملية تقويم البرنامج بها.

وبطبيعة الحال الإجابة عن هذا السؤال ليس بالأمر اليسير، لأن هذا يتوقف على عدة عوامل أهمها:

- الإيديولوجية التي يستند إليها الإرشاد وفق أهداف المجتمع وطموحاته.
- النظرية الإرشادية التي يعتنقها أو يقوم عليها الإرشاد.
- الإمكانيات المادية وغير المادية المتاحة للنظام التعليمي.
- قدر الحرية الأكاديمية الذي يتمتع بها النظام التعليمي.
- نوع أو نمط الإدارة التربوية بالمجتمع وطموحاته وثقافته التربوية.
- نوعية المتعلمين(المسترشدين) وإمكانياتهم وقدراتهم.

- وضوح النموذج وسهولة تطبيقه ومدى تحقيقه لأسس تقويم البرامج الإرشادية.

ونظرا لوجود هذا العديد الكبير من نماذج التقويم قام البعض بمحاولات لتصنيفها تحت استراتيجيات(مداخل) لتسهيل التعامل معها، وسيتم التعرض لهذه الاستراتيجيات وتصنيفاتها في العنصر الموالي.

رابعا/ استراتيجيات تقويم البرامج الإرشادية:

هناك العديد من الاستراتيجيات لتقويم البرامج الإرشادية، ولا توجد إستراتيجية محددة يمكن الاعتماد عليها أو اختيارها عند إجراء التقويم، وهذا لاختلاف آراء الباحثين ووجهة نظرهم ومجال تخصصهم، لذلك سوف نلخص أهم الاستراتيجيات المعتمدة في تقويم البرامج الإرشادية، وهي كالآتي:

1- إستراتيجيات تركز على تحديد الأهداف: Evaluation Models Objectives-Oriented

وهي نماذج الجيل الثاني للتقويم، وشاعت حتى أواخر الخمسينات الميلادية من القرن الماضي وهي تختلف عن الجيل الأول من نماذج التقويم التي ركزت على قضايا القياس، وهذه الاستراتيجيات تصف الاختلاف بين الأداء والأهداف المحددة للبرنامج، وتهتم بدرجة تحقيق البرنامج لأهدافه (Taylor, 1930)، ومن أهم الإستراتيجيات التي تندرج تحتها نموذج هاموندHammond (1973)، ومتفسل ومايكل Metfessel and Michael(1967)، وبروفاسProvus (1971) Fitzpatrick, Sandars, (Worthen, 2004).

2- إستراتيجيات تركز على الأحكام: Models Judicial-Oriented Evaluation

وهي بداية الجيل الثالث للتقويم، حيث لم يعد كافيا التعرف على الاختلافات بين الأداء والأهداف، فبحلول عام 1967 بدأ خبراء التقويم في تصميم نماذج متعددة تركز على الأحكام حيث استند بعضها إلى محكات داخلية والبعض على محكات خارجية، ومن هذه النماذج نموذج سكريفن Scriven للتقويم غير المقيد بالأهداف Goal-Free Evaluation(1972)، ونموذج المسارات المقارنة ونموذج ستيك Stake للملامح العامة: الوصف والحكم، ونموذج للتقويم الاستجابي Responsive Evaluation Model (Fitzpatrick, Sandars, Worthen, 2004).

3- إستراتيجيات تركز على تيسير القرارات Evaluation Models Management-Oriented

وهي من الجيل الثالث من نماذج التقويم التي ركزت على عمليات صنع القرار التي ينبغي أن تظهر في كافة مستويات تطبيق البرنامج، وهي امتداد للمجموعة الثانية التي تهتم بمدى تحقق الأهداف، غير أنها تضيف أهمية تقديم العون لصناع القرار وتيسير مهامهم، ومن هذه النماذج نموذج ستافلبيم(1969) المعروف بنموذج القرارات المتعددة، ونموذج ألكين Alkin لمركز دراسات التقويم.

4- إستراتيجيات تركز على التقويم الكيفي Models Qualitative Evaluation:

وهي الجيل الرابع من نماذج التقويم، والتي أصبحت تركز على الوصف والتفسير بدلا من التركيز على القياس والتنبؤ، ودور المقوم فيها تفسيري، حيث يصبح مشاركا في التقويم وليس ضابطا له ويقوم بدور وسيط التغير النشط، واسترشدت هذه النماذج بالنموذج الإنشائي البنائي Constructivist الذي يفترض المنظور النسبي للحقيقة،

وتعتمد منهجيته على السياق العام الذي يجري فيه التقويم ويكون كيفيا Qualitative، ومن أهم هذه النماذج نموذج بارليت وهاميلتون(1975)، وإستراتيجية التقويم للتنوير Illuminative Evaluation، وإستراتيجية التقويم الطبيعي Naturalistic Evaluation، وإستراتيجية التقويم التعاملي، وإستراتيجية التقويم الدفاعي.

خامسا/ تصنيف نماذج تقويم البرامج الإرشادية:

لقد تعرفنا على بعض النماذج لتقويم البرامج الإرشادية وإستراتيجياتها في العنصر الثالث والرابع من هذا الفصل، ومن هذه المحاولات تصنيف ستلفبيم وتصنيف هاووس وتصنيف ألكين واليت وتصنيف بوفام وتصنيف وورثن وساندرز.

ولكن سوف نحاول استعراض تصنيف بوفام وتصنيف وورثن وساندرز بشيء من التفصيل لنماذج تقويم البرامج الإرشادية، كالتالي:

1- تصنيف بوفام(الدوسري، 2000، ص 454)

تصنف نماذج التقويم إلى ثلاثة أنواع رئيسة، وهي:

1.1 النماذج الهدفية(نماذج التحقق من الأهداف): ويندرج تحت هذا النوع من النماذج نماذج كثيرة من أهمها نموذج تايلور وتنظر هذه النماذج إلى التقويم على أنه عملية التعرف على مدى تحقق الأهداف.

2.1 النماذج الحكمية: وتنقسم إلى نماذج حكمية تركز على المدخلات أي على محك داخلي حيث يكون التقويم في ضوء الأحكام المهنية للمقوم، ونماذج حكمية تركز على المخرجات أي على محك خارجي حيث يكون التقويم في ضوء المخرجات.

3.1 النماذج القراراتية: وهي النماذج التي يتم التقويم فيها لخدمة القرار.

2- تصنيف ورثن وساندرز(الرائقي، 2006، ص 33 – 37)

يعتبر هذا التصنيف أكثر التصنيفات شيوعاً، ويقسم النماذج إلى:

1.2 نماذج التقويم المعتمدة على الأهداف: هي النماذج التي تنظر إلى التقويم على انه عملية التعرف على مدى تحقق الأهداف، ومن أهمها نموذج تايلور.

2.2 نماذج التقويم المتحررة من الأهداف: وهي النماذج التي يتحرر فيها المقوم من القيود التي تفرضها الأهداف، ويرصد المقوم كل أثر للبرنامج سواء مقصود(مرتبط بالأهداف)، أو أثر جانبي (غير مرتبط بالأهداف)، ومن هذه النماذج نموذج سكريفن.

3.2 نماذج التقويم الخادمة للإدارة: وهي النماذج التي تهدف إلى تقديم معلومات عن البرنامج إلى صاحب القرار لاتخاذ قرار في البرنامج، ومن هذه النماذج نموذج ستفليم وألكن.

4.2 نماذج التقويم الطبيعي والتقويم الموجه نحو المشاركين: وهي النماذج التي تصف البرنامج كما هو على الواقع دون أي محاولة لضبط المتغيرات، ويتم التقويم بصورة طبيعية، ويبنى على قضايا ومشاكل الأطراف المعنية بالتقويم، ومن هذه النماذج نموذج ستيك والنموذج التنويري (الإشرافي).

5.2 نماذج التقويم الموجهة نحو المستهلك ونماذج التقويم بناءا على أحكام أهل الاختصاص: وهي النماذج التي يقوم فيها فريق من الخبراء بإصدار حكم حول جدارة أو جدوى موضوع التقويم.

سادسا/ المناهج المستخدمة في تقويم البرامج الإرشادية:

تشير فهمي(2012) أن هناك عدة مناهج تستخدم لتقويم البرامج الإرشادية منها، نلخصها فيما يلي:

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

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

4- 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.

سابعا/ أنواع تقويم البرامج الإرشادية:

من خلال توضيحينا لإستراتيجيات تقويم البرامج الإرشادية ونماذجها وتصنيفات هذه نماذج يتبين لنا أنه ثمة أنواع لتقويم البرامج الإرشادية، نلخصها فيما يلي(العاسمي، 2015):

1- بناء على القائم بعملية التقويم:

1.1 تقويم ذاتي: حيث يقوم مرشد(خبير) بتقويم مرشد(مبتدئ) بهدف تحسين أدائه بعد تحديد جوانب الضعف في هذا الأداء.

2.1 تقويم المرشد للآخرين: حيث يقوم المرشد بتقويم عميل بناء على طلب منه، وذلك لمساعدته في تحديد جوانب الضعف والقوة في أدائه.

3.1 تقويم المجموعة للفرد: حيث تقوم مجموعة إرشادية خصوصا في الإرشاد الجماعي بتقويم أداء عميل في المجموعة، وهنا يكون التقويم أكثر موضوعية.

2- وفقا للوقت الذي يتم فيه التقويم:

1.2 التقويم القبلي: حيث تطبق فيه الاختبارات القبلية وأدوات القياس الأخرى لجمع كل المعلومات عن الموقف المطلوب تقييمه.

2.2 التقويم المستمر: ويتم هذا التقويم أثناء القيام بالعملية الإرشادية للتعرف على مدى التقدم نحو الهدف المطلوب إنجازه، والخطوات التي تم تحقيقها والصعوبات التي تقدم أمام تقدمه.

3.2 التقويم النهائي: ويتم في نهاية البرنامج للتعرف إلى مدى ما يتم تحقيقه من نتائج على المستوى السلوكي والمعرفي والوجداني للعميل.

3- وفقا للهدف من التقويم:

1.3 التقويم الأولي: حيث يتم في هذا النوع تحديد الاحتياجات التعليمية والسلوكية والمعرفية والنفسية والمستوى الذي يمكن أن تبدأ منه عملية الإرشاد، وهذا النوع من التقويم

يفيد في تصنيف الأفراد المجموعات متجانسة من حيث المستوى المعرفي والنفسي وفقا للمشكلات التي يعانون منها.

2.3 التقويم البنائي: وهو التقويم الذي يحدث أثناء تنفيذ وتطبيق البرنامج ويفيد في تطويره، ويهدف هذا النوع إلى تحديد ومعرفة مدى إتقان العمل الإرشادي والكشف عن الأجزاء التي تم تعليمها العميل بالمستوى المناسب للاستفادة منها في توافقه مع متطلبات حياته اليومية.

3.3 التقويم الشخصي: وهذا التقويم يهتم بالتعرف على الأفراد الذين تقابلهم صعوبات في التعلم وتحديد مجال هذه الصعوبات ومحاولة الكشف عن أسبابها.

4.3 التقويم النهائي: وهذا النوع لا يهتم بالتفاصيل أو الأهداف الفرعية كالتقويم البنائي ولكن يهتم بقياس الأهداف العامة.

5.3 التقويم المتزامن: هو التقويم الذي يحدث أثناء عملية تطبيق إستراتيجية أو خطة أو برنامج.

6.3 التقويم التراكمي اللاحق: هو التقويم الذي يأتي بعد مرحلة التنفيذ.

7.3 التقويم التكويني: هو الذي يأتي في نهاية تطبيق البرنامج على نطاق ضيق وخصوصا في البرامج الوقائية.

ثامنا/ خطوات تقويم البرامج الإرشادية:

حدد الطنوبي وعمران(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... الخ.

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 ...الخ). 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(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 إتباع الإرشادات 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.

تاسعا/ جوانب التقويم البرامج الإرشادية:

يشتمل التقويم على جوانب العملية الإرشادية الثلاثة، وهي: المدخلات والمخرجات والإجراءات التي تحول المدخلات إلى المخرجات (الحمادي والهجين، 2009، ص 31 – 32) ونشير إلى كل منها كالآتي:

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. 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. 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، وهي: البعد النمائي، السلوك المستهدف، تأثير النتائج على المسترشد وتأثير النتائج على الآخرين وسوف نوضح كل بعد فيما يلي:

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

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

- إيقاف السلوك غير المرغوب فيه.

- التقليل من السلوك غير المرغوب فيه.

- ضبط السلوك بحيث يتم في المكان والزمان المناسبين.

- زيادة السلوك المرغوب فيه.

3.3 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 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 ... الخ.

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(أبو الحسن، 2018، ص 60 – 63).

عاشرا/ 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– 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 (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– 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(سعفان، 2005، ص 251 - 252).

3- 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؟(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.

خلاصة الفصل:

عملية تقويم البرامج الإرشادية ليست غاية بحد ذاتها، وهي لا تهدف إلى تصيد الأخطاء، وإنما هي عملية شاملة ومستمرة تبدأ قبل انطلاقة فعاليات البرامج الإرشادية، وتواكبها أثناء تنفيذها وتستمر حتى ما بعد التنفيذ.

كما أنها عملية هدفها التغلب على الصعوبات والمعوقات التي تبرز والتي تحول دون نجاح البرامج الإرشادية وتحقيقها لأهدافها بالشكل المطلوب، لذلك ينبغي على المرشد تجاوز صعوبات التي تعيق العملية التقويمية، كعدم توفر أدوات وأساليب تقويم مقننة وسهلة التطبيق، وقلة الإمكانيات المادية التي تساعد على استخدام أكثر من وسيلة للتقويم، وقلة المختصين وذوي الكفاءات في مجال تقويم البرامج الإرشادية، ونقص الوعي لدى المرشدين والمسترشدين بأهمية تقويم البرامج بالنسبة للفرد وللمجتمع وللمؤسسة، وغياب فرص التعاون بين كافة الأطراف المرتبطة بتقويم البرامج التدريبية.

لذلك يجب على المرشد أن يلتزم بأخلاقيات التقويم، والتي نوجزها كما 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.

خاتمة:

يقوم المرشد النفسي بتطبيق برنامج إرشادي لمواجهة مشكلة أو علاج اضطراب وفق بناء محتوى إرشادي يستجيب لظروف وملابسات تشكل ذلك، وينظم جلسات إرشادية مع العميل أو الفئة المسترشدة ويقترح أنشطة وأدوار تناسب المشكلة يتفاعل معها المسترشدون، ويقوم الفريق الإرشادي بتقويم كل جلسة للتعرف على مدى تقدم العميل في الاقتراب وتبصر حالته، وامتلاك القدرة على تصويب سلوكه بعد الاستفادة من خدمات البرنامج ونجاحه في متابعة الإرشاد النفسي طيلة تطبيق البرنامج الذي يستمر شهورا لذلك ينبغي عليه الحرص في تقويمه من حين إلى آخر حتى يحقق الغرض الذي وضع من أجله، ذلك لأن تقويم البرامج الإرشادية يساعد في جمع البيانات الكمية والكيفية عن العملية الإرشادية أو أحد جوانبها، من أجل استخدامها في إصدار أحكام أو قرارات تؤدي إلى تعديل الموقف نحو تحقيق الأهداف المرجوة باعتباره عملية تشخيصية علاجية.

قائمة المراجع:

أولا/ قائمة المراجع باللغة العربية:

- القرآن الكريم.
- ابن منظور(ب س)، معجم لسان العرب، ج3، بيروت: دار الصادر.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف(2011)، المهارات الإرشادية، ط2، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو الحسن، نبيل بن محمد وآخرون(2018)، تخطيط وتقويم البرامج الإرشادية في الإرشاد الأسري، تصميم البرامج الإرشادية في الإرشاد الأسري، دليل الإرشاد الأسري، ج 8، الرياض: جمعية المودة للتنمية الأسرية.
- أبو جادو، صالح محمد علي (2000)، علم النفس التربوي، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم أحمد (2015)، أسس التوجيه والإرشاد النفسي للطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- أبو عناب، سعد(2005)، مداخل واتجاهات في التقويم التربوي، ط1، الرياض: مدارس الملك فيصل.
- البستاني، عبد الله (1980)، معجم وسيط اللغة العربية، القاهرة: مكتبة لبنان.
- الجعفري، ماهر إسماعيل(2010)، المناهج الدراسية "فلسفتها، بناؤها، تقويمها، الأردن، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- حسين، طه عبد المنعم(2004)، الإرشاد النفسي، النظرية، التطبيق، التكنولوجيا، عمان: دار الفكر.
- الحمادي، حماد بن علي؛ الهجين، عادل عبد الفتاح(2009)، برامج التوجيه والإرشاد النفسي والأسري، حقيبة تدريبية أكاديمية، سلسلة مناهج دبلوم الإرشاد الأسري، ج7،

مركز التنمية الأسرية بالأحساء المعتمد بمركز التدريب وخدمة المجتمع بكلية المعلمين، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

– الخطيب، أحمد صالح(2014)، الإرشاد النفسي في المدرسة ونظرياته وتطبيقاته، العين: دار الكتاب الجامعي.

– خير الله، سحر عبد الفتاح(2013)، الكفاءة الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية، برامج إرشادية لباء والمعلمين، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

– درندري، إقبال زين العابدين(2006): دراسة مقارنة لأثر استخدام نموذج القرارات المتعددة ونموذج معايير الأداء لتقويم برنامج الموهوبات في تحسين البرنامج وصنع القرار، مقال من كتاب المؤتمر العلمي الإقليمي للموهوبة، المنعقد خلال الفترة الممتدة من 26 إلى 30 أوت بمدينة جدة، المملكة العربية السعودية، 166– 222.

– الدليمي، طه علي حسين، والهاشمي، عبد الرحمن عبد(2007)، المناهج بين التقليد والتجديد تخطيطا، وتقويما، وتطويرا، الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

– الدوسري، إبراهيم بن مبارك(2000): الإطار المرجعي للتقويم التربوي، ط2، الرياض: كتب التربية العربي لدول الخليج.

– الدوسري، راشد حماد(2004): القياس والتقويم التربوي الحديث، عمان: دار الفكر.

– الرشود، عبد الله بن سعد وآخرون(2018)، أسس ومبادئ ومناهج البرامج الإرشادية، تصميم البرامج الإرشادية في الإرشاد الأسري، دليل الإرشاد الأسري، ج8، الرياض: جمعية المودة للتنمية الأسرية.

– الرشيدي، بشير صالح؛ السهل راشد علي(2000)، مقدمة في الإرشاد، الكويت: مكتبة الفلاح.

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

- الزبادي، أحمد محمد؛ الخطيب، هشام إبراهيم(2001): مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، الأردن: الدار العلمية الدولية.

- زهران، حامد عبد السلام (2005)، التوجيه والإرشاد النفسي، ط 3، القاهرة: عالم الكتب.

- زهران، حامد عبد السلام(1987)، قاموس علم النفس، ط3، القاهرة: عالم الكتب.

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

- السعيد، سعيد محمد محمد(2019)، نماذج التقويم والمناهج، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، العدد 242، من 16 إلى 27.

- سلامة، عادل أبو العز(2008)، تخطيط المناهج المعاصرة، الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- السميري، لطيفة صالح (1997)، النماذج في بناء المناهج، ط1، القاهرة: دار عالم الكتب.

- السيد، فؤاد البهي (1979)، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط3، مصر: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

- الشبلي، إبراهيم مهدي(2000)، المناهج بناؤها تنفيذها تقويمها تطويرها(باستخدام النماذج)، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

- الشمري، عبد الكريم(2012)، التقويم، مفهومه، أهدافه، أهميته، خصائصه، أنواعه، نماذجه وتصنيفاته، اطلع على الموقع الالكتروني:
http://abdulkrem556.blogspot.com/2012/05/blog-post_11.html

- الشناوي، محمد محروس (1996)، العملية الإرشادية، ط1، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- صبحي، السيد(2003)، الإنسان والصحة النفسية، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.

- الطراونة، محمد عبد الكريم (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 الإمارات العربية المتحدة.

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

- العاسمي، رياض نايل(2015)، التصميم الناجح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة، ط1، الأردن: دار الإعصار للنشر والتوزيع.

- عبد العظيم، حمدي عبد الله(2013)، البرامج الإرشادية للأخصائيين النفسيين وطرق تصميمها، سلسلة تنمية مهارات الأخصائي النفسي المدرسي، ج3، ط1، القاهرة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

- عبد الله، محمد قاسم(2013)، العملية الإرشادية، الأسس النظرية، البرامج، التطبيقات، ط1، عمان: دار الفكر.

- عثمان، محمد(2011)، أساليب التقويم التربوية، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

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

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

- الفاربي، عبد اللطيف؛ الغرضاف، عبد العزيز(1990)، كيف تدرس بواسطة الأهداف؟ ط2، دار البيضاء، المغرب: دار الخطابي للطباعة والنشر.

- فهمي، نسرين نصر الدين محمد(2012)، البرامج الإرشادية والتعليمية والتدريبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، قسم إدارة المنزل، جامعة المنوفية، مصر.

- مازن، حسام الدين محمد(2009)، تخطيط وتطوير المناهج التربوية، مصر- دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- المحيميد، سعادة؛ السريع شيخة؛ العجلان، عزيزة(2014)، تقويم المنهج، بعض نماذج التقويم عند الغرب، المستوى الرابع، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية. http://master1435-4.blogspot.com/2014/03/blog-post_16.html
- مدكور، علي أحمد(2001)، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، مصر: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- المصري، إبراهيم سلمان(2010)، الإرشاد النفسي أسسه وتطبيقاته، ط1، الأردن: دار الطباعة للنشر والتوزيع.
- مطر، سيف الإسلام(1983)، النماذج والتخطيط التربوي، مجلة مركز البحوث.
- منسي، حسن (2002)، إدارة الصفوف، ط3، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- منسي، محمود عبد الحليم(2007)، التقويم التربوي، ط2، مصر: دار المعرفة الجامعية.
- المهدي، عبد الحليم أحمد(2008)، نحو اتجاهات حديثة في سياسة التعليم العامة وبرامجه ومناهجه، المجلد التاسع، العدد الثاني، الكويت: عالم الفكر.
- نشواني، عبد المجيد (1985)، علم النفس التربوي، ط2، بيروت: دار الفرقان، مؤسسة الرسالة.
- النعيم، عبد الحميد بن أحمد(2008)، أسس التوجيه والإرشاد النفسي، حقيبة تدريبية أكاديمية، مركز التنمية، المملكة العربية الشعودية: جامعة الملك فيصل.
- نقادي، محمد(1993)، قراءات في التقويم التربوي، القياس والتقدير والتقويم، ط2، كتاب الرواسي الأول، باتنة، الجزائر: جامعة الإصلاح الاجتماعي والتربوي.

ثانيا/ قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- Browtting, Philip. L(1970), Evaluation of Short-Term Training in Rehabilitation, Oregon Studies in the Habilitation of the Ret, Rehabilitation Research and Training Center in Mental Retardation Monograph N° 3, College of Education Department of Special Education University of Oregon Eugene, Oregon.
- Fitzpatrick, J and Sandars, J, Worthen, B(2004), Program evaluation, Alternative approaches and practical guidelines, 2nd ed, New York: Addison Wesley Longman.
- Shertzer, G and Beatly, J(1977), Bio feed beck, theory and research, New York: Academic Press.
- Provus, M, (1971), Discrepancy Evaluation, Berkley: McClutchan.