

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تربية الاختيارات الدراسية للتلميذ (دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)

أ.د. ناصر الدين زبدي أ. أسماء لشهب
جامعة الجزائر 2

مقدمة:

تعد التربية مفهوما عالميا يعبر عن عملية يصطنعها المجتمع سعيا منه إلى استقراره؛ من خلال استخدامها كأداة لتثبيت وتعزيز قيمه واتجاهاته من جهة وإحداث التغيير وفق أيديولوجيات وتصورات محددة حول الإنسان والحياة تضمن تطوره ومسيرته لتطور هذا الكون من جهة ثانية. ويؤكد كلا البعدان الصلة الوثيقة للتربية بأوضاع المجتمع وأهدافه.

ترتبط التنمية الاقتصادية والاجتماعية للدول بالتقدم العلمي والتكنولوجي الذي يرتبط بدوره بالقوى البشرية المؤهلة القادرة على العطاء والإنتاج وبناء الحضارة المادية وتطوير أساليبها ووسائلها، لذا فالتربية تهدف من خلال مؤسساتها وبرامجها ووسائلها إلى توفير القوى البشرية المدربة والقادرة على تحمل مسؤولية تنفيذ خطط التنمية ومواكبة التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية من خلال إكساب الأفراد المعارف والمهارات العلمية والعملية التي تساعدهم على اتخاذ القرارات المهنية المناسبة والتكيف مع متطلبات المهنة التي تشبع بدورها حاجاتهم مما يسمح لهم بتحقيق توافقهم النفسي والاجتماعي والتمتع بصحتهم النفسية والتي تعد شرطا أساسيا لإنتاجية الأفراد.

1. مشكلة الدراسة:

تعمل المؤسسات التربوية على مساعدة المتعلمين على النمو السليم بغرض تحقيق توافقهم النفسي والدراسي والاجتماعي عبر تقديم خدمات نفسية تهيأ لهم حياة مستقرة يشعرون فيها بالرضا والإشباع وتجنبهم الفشل والإحباط، وتتكفل خدمات التوجيه والإرشاد بتوفير هذه الرعاية في الوسط المدرسي، ويعتبر المراهق أكثر الأفراد حاجة لهذه الخدمات، فبالإضافة إلى ما تفرضه التغيرات الفيزيولوجية والهرمونية التي تطرأ عليه من مشكلات قد تعيق توافقه الدراسي، دلت

الكثير من الأبحاث على أن أكثر ما يقلق المراهق هو مستقبله الدراسي والمهني لارتباطه الوثيق بحاجته إلى تحقيق ذاته وتشكيل هويته.

تزداد أهمية هذا الطرح حدة، بالنظر إلى أن نظام التوجيه المعمول به في الجزائر يفرض على المراهق المتمدرس في السنة الأولى ثانوي القيام باختيار دراسي، والذي يعتبر قرارا مصيريا بالنسبة إليه لارتباطه المباشر بمشروعه المستقبلي مما يسبب له ضغطا إضافيا. كما أن اعتماد عملية التوجيه على نتائج التلاميذ الدراسية كعيار أساسي في توجيههم انجر عنه عدة مشكلات كالإعادة والطعون...، مما يدل على تذبذب وعدم استقرار اختيارات التلاميذ، إضافة إلى ما أثبتته الدراسات من غياب للمشاريع لدى معظم الشباب الجزائري.

ورغم التسليم بأن لكل تلميذ استعدادات علمية وقدرات معينة تمكنه من النجاح والتفوق في اختصاص دراسي معين أو عند ممارسته لمهنة ما، إلا أن ذلك يبقى مرهونا بتوجيهه إلى الدراسة أو المهنة التي تتفق مع ميوله وتناسب قدراته، واستغلال ما توفره البيئة المحيطة من فرص؛ لذا فإن مساعدة التلميذ على بناء استراتيجية مستقبلية أو ما يعبر عنها بالمشروع الشخصي للتلميذ عبر تربية اختياراته يعد غاية التوجيه المدرسي.

في المقابل، أثبتت العديد من الدراسات أن ضعف النضج المهني للفرد والذي يبدو في معاناته من نقص القدرة على الاستكشاف والتحكم في المعلومات وشعوره بالعجز عن صياغة اختيارات واقعية مرنة بسبب إخفاقه في صياغة عدة بدائل للاختيار الواحد والمفاضلة بينها ومتابعة تحقيق أهدافه وبذل الجهد للتغلب على العراقيل التي تواجهه؛ تعد أهم مصادر الضغط النفسي التي يؤثر من خلالها الاختيار الدراسي على الطالب، هذا الضغط يؤدي بدوره إلى تحول إمكانيات الفرد العقلية إلى قوة سلبية لا ابتكار معها، وإلى سلوك لفظي وحركي قاصر (مشري وآخران، 2012). ويشير عبد الحميد "إلى أن النضج المهني لا ينبو تلقائيا نتيجة الخبرة أو بمجرد المحاولة والخطأ، أو عن طريق التحصيل الدراسي في المدارس والجامعات" (السواط، 2008، ص.5).

وقد سعى القائمون على التوجيه في الجزائر إلى محاولة حل هذه المشكلات من خلال إدخال تعديلات على إجراءات عملية التوجيه، كإجراء "تنصيب خلية مرافقة التلميذ ضمن مشروع المؤسسة وتفعيل كل العناصر التي تساهم في بناء مشروعه الشخصي... توضع بطاقة الرغبات في متناول التلاميذ وتملاً من طرفهم، بالتشاور مع أولياءهم... ليشكل هذا التعبير أرضية ينطلق منها إرشاد

التلميذ ومرافقته في بناء مشروعه الشخصي" (مديرية التقييم والتوجيه والاتصال، مذشور رقم 08/49، ص.2).

على ضوء هذه المعطيات والتساؤلات صيغت إشكالية الدراسة على النحو التالي:

" ما مدى فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني لتلميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا الذي عجز عن الموازنة بين ملهحه الدراسي ورغبته لحظة اتخاذه قرار اختيار الشعبة الدراسية للسنة الثانية ثانوي؟"

2. فرضيات الدراسة:

تعتبر الفرضية حلا مؤقتا يتحقق منه بإتباع خطوات المنهج العلمي، لهذا الغرض صيغت فرضيات الدراسة على النحو التالي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات القياس القبلي لمستوى النضج المهني.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى النضج المهني لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى النضج المهني لدى أفراد المجموعة الضابطة.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات القياس البعدي لمستوى النضج المهني لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

3-أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من:

➤ أنها تبرز مدى أهمية وعي التلميذ بقدراته وميوله ورغباته الحقيقية لحظة اتخاذه قرار الاختيار الى جانب معرفته بالمسارات الدراسية والمهنية المستقبلية، وعدم الاعتماد كليا على النتائج التحصيلية، أو تأثير العوامل المحيطة (كالآباء مثلا).

➤ أنها تلفت نظر المسؤولين عن عملية التوجيه إلى مدى فعالية إجراء توجيه التلاميذ حسب ترتيبهم في مجموعات التوجيه وفقا لرغبتهم الأولى.

➤ كونها تلمس دورا حساسا من أدوار مستشاري التوجيه، ألا وهو الإرشاد النفسي للتلميذ ومرافقته في عملية بناء مشروعه الشخصي والمستقبل والمرتبط بشكل مباشر -ونخطوة أولى- بتوجيه التلاميذ نحو الشعب الدراسية المناسبة.

4. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى:

- ✓ تحسين مستوى النضج المهني لدى أفراد المجموعة التجريبية.
 - ✓ بناء برنامج إرشادي لتحسين مستوى النضج المهني للتلاميذ يساعد مستشاري التوجيه والإرشاد في أداء بعض مهامهم ويوفر عليهم الوقت والجهد.
 - ✓ توفير إستراتيجية عملية لتطبيق بعض المناشير الوزارية الخاصة بدراسة رغبات التلاميذ الذين يختارون في التوجيه المسبق شعبة دراسية لا تتوافق وملحهم الدراسي.
- #### 5. النضج المهني:

يعد مفهوم النضج المهني مفهوما حديثا نسبيا مستمدا من نظرية الارتقاء المهني لسوبر، وهو ما يفسر عدم وضوحه وتباينه باختلاف الخلفية النظرية لعلماء الإرشاد والتوجيه المهني ورواده، كما قد يعود عدم وضوح هذا المفهوم إلى كونه "مفهوما افتراضيا ويستدل عليه من مظاهره ونتائجه. ويعتبر أصحاب الاتجاه التطوري في التوجيه المهني من أبرز الرواد الذين أعطوا تصورا واضحا للنضج المهني، فقد أكد (سوبر) Super أن النضج المهني يعني: "استعداد الفرد للتعامل مع المهام المهنية النماية المناسبة لمرحلته العمرية" (أبو أسعد، الهواري، 2008، ص.73).

حدد سوبر عناصر يستدل من خلالها على النضج المهني للفرد، نذكرها كالتالي:

- 1- الوعي بالحاجة إلى القيام بخيارات دراسية ومهنية.
- 2- تقبل المسؤولية لعمل خطط واتخاذ قرارات دراسية ومهنية.
- 3- التخطيط والمشاركة في الحصول على المعلومات والتدريب اللازمين للمهنة المختارة.
- 4- إدراك وتحليل المعلومات حول الذات وحول المهن بغرض استخدامها عند اتخاذ قرار الاختيار الدراسي والمهني.
- 5- الواقعية والمرونة في التفضيلات الدراسية والمهنية بما يتوافق والميول من جهة ومعطيات المحيط من جهة ثانية (عبد العزيز، عطوي، 2004، ص.144).

6-الرضا بالعمل الذي يلتحق به الفرد.

التعريف الإجرائي: يعرف النضج المهني في هذه الدراسة بأنه: " إدراك تلميذ السنة الأولى ثانوي الذي وجد صعوبة في التوفيق بين ملهحه الدراسي ورغبته التي صرح بها في بطاقة الرغبات لدوره في مواجهة مشكلة اتخاذ قرار الاختيار الدراسي والمهني من خلال الوصول به إلى الوعي بأهمية:

1/اتخاذ القرار الدراسي والمهني في السنة الأولى ثانوي: ويقصد به نوع من الإدراك والفهم لطبيعة مشكلة اتخاذ قرار الاختيار الدراسي والمهني وأهمية أن يتم هذا الاختيار في هذه المرحلة وعدم تأجيله إلى المستقبل مما يستلزم درجة من المشاركة الايجابية لمواجهة هذه المشكلة.

2/واقعية الاختيار الدراسي والمهني: وتعني الواقعية في اتخاذ قرار الاختيار الدراسي والمهني من خلال مراعاة التلميذ لقدراته وميوله وقيمه ومتطلبات المحيط.

3/الاستقلالية في عملية اتخاذ قرار الاختيار الدراسي والمهني: والتي ترتبط بوضع خطط شخصية لاتخاذ قرارات دراسية ومهنية خاصة وعدم الاتكال على الغير.

4/ تحمل مسؤولية اتخاذ القرار الدراسي والمهني: والتي ترتبط بتقبل مسؤولية جمع المعلومات حول الشعب الدراسية والتخصصات التكوينية بعد السنة الأولى ثانوي، والعمل على التمييز بين مصادر هذه المعلومات وغربلتها.

5/ مرونة الاختيار الدراسي والمهني: والتي تظهر من خلال التفكير في عدة بدائل للاختيار وترتيبها حسب الأولوية وتبعاً لإمكانية تطبيقها.

ويقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس النضج المهني المعد للدراسة.

6.مراحل النمو المهني:

نظراً لأهمية موضوع الاختيار المهني والنضج المهني فقد ظهرت اتجاهات نظرية عديدة صاغ على ضوءها الباحثون عدة نظريات لتفسير هذين المفهومين؛ ويعد كل من (جنزيرغ) Ginzberg و(Sوبر) Super وأتباعهما من أهم رواد المنحى التطوري الذين أدت جهودهم الى تطوير مفهوم المشروع والتأكيد على أن النمو المهني الذي يكلل ببناء مشاريع مهنية مستقبلية قابل للتعلم والتكوين، وقد اتفق معظم الباحثين على أن النمو المهني لدى الأفراد يمر بالمراحل التالية:

- مرحلة النمو: (La Croissance) (وتتمتد من الولادة إلى 14 سنة) تتميز بأن مفهوم الذات عند الفرد ينمو من خلال التعرف على الأشخاص المهمين لديه في الوسطين الأسري والمدرسي، وتسيطر عليه الحاجات والخيال والميول.

- مرحلة الاستكشاف: (L'exploration) (وتتمتد من 15 إلى 24 سنة) وتتميز هذه المرحلة باختبار الذات ومحاولة البحث عن المعلومات التي تساعد على الاختيار. وهي المرحلة التي ركزت عليها هذه الدراسة لكون أعمار أفراد العينة تدخل ضمنها.

- مرحلة التأسيس: (L'établissement) (وتتمتد من 25 إلى 40 سنة) تتميز بالممارسة الفعلية للمهنة واكتساب المهارات الأساسية وتحسين واقع الفرد المهني، والاستقرار المهني والعائلي.

- مرحلة التنمية والاستمرار أو الصيانة: (Le Maintien) (وتتمتد من 45 إلى 64 سنة) حيث يحاول الفرد الحفاظ على ما حققه واكتسبه في المراحل السابقة، ويميل إلى الحفاظ على المهنة وعدم تغييرها لأنه حقق مكانة من خلالها، وتتميز هذه المرحلة بعملية تكيف مستمرة لتحسين مركز العمل وأوضاعه دون تغيير للعمل.

- مرحلة الانحدار أو الزوال: (Le Declin) (من سن 65 إلى ما فوق) في هذه المرحلة تضعف القدرات العقلية والجسمية وتتغير نشاطات العمل، وتنتهي هذه المرحلة بالتقاعد (عبد العزيز، عطوي، 2004، ص. 142).

7. الاختيار الدراسي:

هو الرغبة التي صرح بها التلميذ في بطاقة الرغبات، والتي تحتل المرتبة الأولى ضمن تفضيلاته للشعب الدراسية للسنة الثانية ثانوي: علوم تجريبية، رياضيات، تسيير واقتصاد، تقني رياضي (هندسة: مدنية، كهربائية، ميكانيكية، الطرائق).

8. الملح الدراسي:

هو أحسن معدل يظهر به التلميذ في الاحتمالات المحسوبة بالأخذ بعين الاعتبار الوزن النسبي للمواد الأساسية في الشعبة والذي يعبر عنه بمجموعة التوجيه.

9. البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:

لمساعدة التلميذ على الرفع من مستوى نضجه المهني استخدمت الدراسة الحالية برنامجاً إرشادياً مستنداً إلى النظرية المعرفية السلوكية.

1.9. مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي:

يؤمن المعرفيون بأن السلوك الإنساني ليس مجرد استجابة مباشرة لخبرات محيطه، إنما هو عبارة عن إطار عام تظهر من خلاله أفكار الفرد واعتقاداته وتنبؤاته وتفسيرات للمثيرات، وقد أثبت العلاج المعرفي السلوكي فعاليته في التعامل مع الأفكار غير المنطقية والانفعالات غير المنضبطة والسلوكيات غير السوية، من خلال تصحيح أفكار العميل ومشاعره وربطه بالواقع، بالإضافة إلى العمل على تعديل سلوكه.

وتعتبر نظرية العلاج المعرفي السلوكي نتاج تداخل ثلاث مدارس وهي:

"العلاج السلوكي والعلاج المعرفي وعلم النفس الاجتماعي المعرفي وترتكز على إطار نظرية التعلم الاجتماعي لـ: (باندورا) Bandura، حيث يرى أن عملية التعليم تتم من خلال إدراك الناس لمواقف حياتهم ومن خلال تصرفاتهم التي تنتج عن الأحوال البيئية التي تؤثر على سلوكهم بطريقة تبادلية" (السيد، 2009، ص.712).

ويعرف (كندال) Kendall الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه "محاولة دمج الفنيات المستخدمة في الإرشاد السلوكي التي أثبتت نجاحها في التعامل مع السلوك ومع الجوانب المعرفية لطالب المساعدة بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في سلوكه" (السواط، 2008، ص.22).
وعليه فالإرشاد المعرفي السلوكي يهتم بالجوانب المعرفية الانفعالية للفرد في سياقه الاجتماعي، مستخدماً في ذلك استراتيجيات معرفية سلوكية انفعالية اجتماعية بيئية لإحداث التغييرات المستهدفة.

2.9. أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي:

الإرشاد المعرفي السلوكي المختصر عبارة عن إرشاد موجه نحو هدف معين، وبناء عليه يتم تحديد الأهداف المناسبة لكل مسترشد على ضوء مشكلته بشكل تعاوني، ويمكن تلخيصها بشكل عام في:
1- تعديل إدراكات العميل المشوهة، ويعمل على أن يحل محل طرق أكثر ملائمة للتفكير وذلك من أجل إحداث تغييرات سلوكية ومعرفية وانفعالية لدى العميل.

2- محاولة إكساب الطلاب ممارسة فنيات معرفية وسلوكية متنوعة تساعد على التخلص من مشكلاتهم الحالية ومواجهة أية مشكلات نفسية أخرى في المستقبل.

3- ملاحظة مدى التحسن والتغير الذي يطرأ على الطلاب أثناء الجلسات الإرشادية والعمل على زيادة دافعيتهم لأداء الواجبات المنزلية.

4- تدريب الطلاب على أن يكونوا مرشدين لأنفسهم مستقبلاً.

- مراحل العملية الإرشادية: يمر الإرشاد المعرفي السلوكي بثلاث مراحل وهي:

1- المرحلة التمهيدية: ويتم التركيز على التقييم وتطبيع المسترشد داخل النموذج المعرفي والتعامل مع أعراض المشكلة، وغالباً ما تتحقق هذه الأهداف في الجلسة الأولى أو الثانية، ويستمر التحسن في الجلسات الموالية من خلال العلاقة الإرشادية التعاونية التي تم بناءها.

2- المرحلة الوسطى: وتتضمن مساعدة المسترشد في التعرف على الأفكار التلقائية والاعتقادات المختلة وظيفياً التي تظهر لديه إزاء المواقف التي يتعرض لها، والتي ترتبط بمشكلته، ويتم التركيز في هذه المرحلة على تحديد وفحص صدق وصحة أنماط التفكير والاعتقادات الخاطئة والحالة المزاجية لدى المسترشد، كما تتضمن هذه المرحلة مقاومة الأفكار السلبية واستبدالها بأخرى أكثر عقلانية وتعليم المسترشد أساليب من البدائل التوافقية وأنماط جديدة من التفكير ومهارات استجابة تساعد على حل المشكلة (حسين، 2007، ص.239).

3- مرحلة الإنهاء: إن هدف الإرشاد المعرفي السلوكي هو تدريب المسترشد ليكون مرشداً لنفسه مستقبلاً غير معتمد على المرشد، لذا فإنه من المهم التعامل مع عملية الإنهاء بشكل كفء، كالتأكيد على الطبيعة التعليمية للعملية الإرشادية، مراجعة المكاسب التي حصل عليها المسترشد ومناقشتها، في المراحل الأخيرة من العملية الإرشادية وقبل الإنهاء يتم تحميل المسترشد مسؤوليات أكبر في العملية بالتدرج. كما يتم المباشرة بين الجلسات زمنياً، في الأخير وتجنباً للانتكاس يتم الاتفاق على إجراء جلسات إرشادية متباعدة كلما استدعى الأمر (السيد، 2009، ص.179).

3.9. تعريف البرنامج الإرشادي:

يعرف زهران (1989) البرنامج الإرشادي بأنه "برنامج مخطط منظم في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة (المدرسة مثلاً) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو" (السواط، 2008، ص.14).

مما سبق فالبرنامج الإرشادي عبارة عن خطة إرشادية منظمة وبناءة تتضمن أنشطة متنوعة تهدف إلى إكساب الأفراد المحتاجين للمساعدة مهارات وأساليب واستراتيجيات فعالة لمواجهة صعوبات أو مشكلات نفسية أو انفعالية أو اجتماعية أو نمائية، كما تساعدهم على اتخاذ القرارات السليمة وفق أسس علمية في حياتهم اليومية، مما يحقق لهم النمو السوي والتوافق النفسي والاجتماعي.

كما يتضح أن الإستراتيجية العلمية والتطبيقية التي يمثلها البرنامج الإرشادي تستند إلى إطار نظري يتمثل في نظريات الإرشاد النفسي المختلفة، هذا الإطار الذي يحدد بدوره طبيعة الاستراتيجيات والأساليب المعتمدة في البرنامج كما يؤثر على مدته، وتتفق جميع البرامج الإرشادية في هدفها العام وهو مساعدة المسترشدين على استثمار قدراتهم وإمكانياتهم إلى أقصى حد ممكن، مما يساعدهم على استبصار ذواتهم وفهم مشكلاتهم واتخاذ القرارات المناسبة لمواجهتها.

تبنّت هذه الدراسة النظرية المعرفية السلوكية، كما استند برنامجها إلى المنهج النمائي والذي يعمل على حماية الطلبة من الوقوع في المشكلات والصعوبات التي تعوق نموهم واستفادتهم من الفرص التعليمية المتاحة، بهدف مساعدتهم على الحفاظ على توافقهم النفسي والاجتماعي، ورفع كفاءتهم إلى أقصى حد تسمح لهم به إمكانياتهم. وحتى يمثل البرنامج الإرشادي إستراتيجية منظمة ذات أهداف واضحة وخطوات عملية يتوقع منها نتائج إيجابية عليه أن يتمتع بجملة من الخصائص أهمها:

1. التنظيم والتخطيط.
2. المرونة والقابلية للتعديل وفق ما تمليه المستجدات والظروف.
3. الشمولية وهي أن يشمل البرنامج جميع أبعاد مشكلة المسترشد.
4. التكامل بين عناصر البرنامج وبين معطيات حالة المسترشد.
5. الموضوعية من حيث الأرضية النظرية والنظرة للمشكلة والأدوات والفنيات المستخدمة وأحكام المرشد.
6. الدقة وسهولة التطبيق.
7. إمكانية التعميم (العاسمي، 2008، ص ص 25-26).
- 4.9. أساليب وفنيات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي:

يستخدم الإرشاد المعرفي السلوكي عددا كبيرا من الأساليب والفنيات المعرفية والسلوكية والامبريقية، كي تتلاءم كل عملية تدخل طبقا لما تمليه الظروف الخاصة للموقف المستهدف، من أهمها نذكر:

4.9.1. الاستعراض المعرفي: ويتضمن التقدير المعرفي لتحديد أسباب المشكلة أو الاضطراب، كما يمكن الاعتماد على التقارير الذاتية اليومية التي توضح أسباب السلوك اللاعقلاني.

4.9.2. إعادة البناء المعرفي: يهدف إلى مساعدة المسترشد على اكتساب جوانب معرفية جديدة ترتبط بمشكلته لتحل محل الأفكار والمعتقدات الخاطئة ليتمكن من توظيفها في ممارساته اليومية.

4.9.3. التدعيم الإيجابي: حيث يقدم هذا التدعيم على النجاحات الكلية كما على الجزئية، فالتدعيم الإيجابي (مادي أو معنوي) يدفع بالشخص إلى تكرار السلوك المثاب، ويدعى المرشد إلى توفير الفرص للمسترشد لتلقي المكافأة على سلوكه الجديد.

4.9.4. التدريب على الاسترخاء: ويفيد مع الذين يعانون من اضطرابات انفعالية، إذ يعلهم التقليل من الشعور بالخوف والقلق والضيق وكيفية الاسترخاء وممارسة التنفس العميق، ثم إثارة الدافع للتعامل مع الموقف بعقلانية وواقعية.

4.9.5. الواجب المنزلي: يحدد لكل جلسة واجبا منزليا يتضمن نشاطا أو أنشطة تخدم أهداف البرنامج وتساعد المسترشد على تغيير سلوكه وتصويب أهدافه بما يتماشى وهدف المقابلة، ويكافئ على إنجازه كل مرة.

4.9.6. التدريب على المهارات الاجتماعية كالإصغاء والحوار.

4.9.7. النمذجة: يمكن أن يكتسب المسترشد السلوك أو يتخلص منه من خلال ملاحظة النموذج لذا يقدم المرشد نماذج تعليمية للتدريب على مهارات معينة قد تكون مجسدة أو مصورة أو حتى متخيلة أحيانا.

4.9.8. التدريب على أسلوب حل المشكلة: ويتم التدريب عبر الخطوات التالية: كيف نحدد المشكلة؟ كيف نحدد أهدافها؟ كيف نضع البدائل؟ كيف نقيمها؟ كيف نفاضل بينها ونختار الحل المناسب؟ (السيد، 2009، ص ص. 714-715).

4.9.9. لعب الدور: وهو أحد أساليب التعلم ويتضمن التدريب على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي يمكن للعميل إتقانها واكتسابها، فكثيرا ما " تكون العقبة في تأكيد الذات ناتجة عن

عدم فهم الشخص لمتطلبات الدور الذي يقوم به ... ويستخدم المعالجون السلوكيون أسلوب تمثيل الدور بغرض زيادة قدرته على مواجهة الإحباط والعجز في المواقف الاجتماعية الحاسمة " (عبد الستار، 1994، ص.216).

إلى جانب هذه الفنيات والأساليب يستخدم الإرشاد المعرفي السلوكي فنيات إمبريقية:

- الاستكشاف الموجه: حيث يسأل المرشد المسترشد عدة أسئلة تهدف إلى توجيهه نحو استكشاف أفكاره الخاطئة والتحريفات المعرفية لديه، وتفيد مناقشة هذه الأسئلة المسترشد في اكتساب مهارة مراقبة أفكاره (حسين، 2007، ص.283).

- إقامة التجارب السلوكية: وتستخدم للتأكد من صحة الافتراضات الضمنية أو المعتقدات وإعدادها بعناية يؤثر على التغيير المعرفي للفرد (السيد، 2009، ص.191)

5.9. خطوات تصميم البرنامج الإرشادي:

يقوم المرشد النفسي بإعداد البرنامج الإرشادي من خلال طرح مجموعة أسئلة تتعلق بالحاجة لهذا البرنامج وهي: ماذا؟ ولماذا؟ وكيف؟ ولن نقدم الخدمة؟ وأين نقدمها؟ ومتى نقدمها؟ (العاسمي، 2008، ص ص.13-14). والإجابة على هذه التساؤلات تتمثل في التخطيط للبرنامج وتنظيمه ومن ثم تنفيذه وتقييمه وهي الخطوات الأساسية الأربع لتصميم البرنامج الإرشادي.

9-5-1- التخطيط Planing: ويتمثل في الإجراءات والقرارات المساعدة على:

- تحديد الأهداف العامة للمؤسسة.

- تحديد حاجات الطلبة والأساتذة والأولياء.

- اختيار الأهداف والغايات للبرنامج الإرشادي.

- تحديد الأولويات.

- شرح أهداف البرنامج وفوائده للأطراف ذات العلاقة في تنفيذه لشد انتباههم وتحسيسهم إليه سعياً لإنجاحه.

9-5-2- التنظيم (التصميم) Designing: بعد وضع خطة البرنامج الإرشادي يتم:

- صياغة الأهداف الفرعية للبرنامج بشكل إجرائي.

- تحديد الخدمات والنشاطات المساعدة على تحقيق هذه الأهداف.

- توزيع المهام بين الأطراف المشاركة في البرنامج وجدولتها زمنياً.

- وضع قائمة بالوسائل المتوفرة والمساهمة في تنفيذ البرنامج، حتى لا يتفاجأ المرشد أثناء الجلسة بعدم إمكانية تنفيذها مما يتسبب في فشلها.

3-5-9-التنفيذ Implementation: سبقت الإشارة إلى أن الإرشاد عملية بناء، وتنفيذ البرنامج الإرشادي جانب عملي له، حيث يتولى القائمون عليه تقديم الخدمات المستهدفة، وقد يتبع في ذلك أسلوب الإرشاد الفردي أو الجماعي حسب الموقف والهدف المسطر. ومن أهم الخصائص المساعدة على تنفيذ البرنامج وضوح الأهداف جودة التخطيط، ارتباطه بواقع المسترشدين، حماسة وإيمان القائمين عليه، الوسائل.

4-5-9-التقييم Evaluation: وهو عبارة عن عملية نقدية هامة تكشف عن مدى فعالية البرنامج ومدى نجاحه أو فشله في تحقيق أهدافه، ويشارك جميع الأطراف المعنية بالبرنامج في عملية التقييم التي تستمر من أول خطوات بناءه ويهدف إلى معرفة مدى الترابط بين الاحتياجات والانجازات في هذا البرنامج من حيث فعالية العملية في تحقيق أهدافها وفعالية الطريقة المستخدمة فيه ومدى التغير الحاصل لدى المسترشد، بغرض تلافي أوجه القصور مستقبلا (العاسمي، 2008، ص.150).

10-منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي كونه المنهج الذي يهدف إلى إقامة العلاقة التي تربط السبب بالنتيجة بين الظواهر أو المتغيرات، من خلال معالجة متغير أو أكثر بتغيير محتواه عدة مرات، ويسمى " بالمتغير المستقل" والمتمثل في البرنامج الإرشادي بالنسبة لهذه الدراسة. ورصد آثاره على المتغير أو المتغيرات الأخرى التي تلتقى هذا التأثير وتسمى متغيرات تابعة ويتمثل "المتغير التابع" في النضج المهني، هذا التأثير الذي ينعكس على اختياراتهم الدراسية.

11-عينة الدراسة:

تم تطبيق الدراسة الأساسية على 30 تلميذا (18 تلميذة و12 تلميذا) من ثانوية غمرة بولاية الوادي. أختيروا بطريقة قصدية يمثلون كل تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا المتوقع نجاحهم والذين أظهرت نتائج التوجيه المسبق اختيارهم لشعب دراسية للسنة الثانية ثانوي لا تتماشى مع ملتحهم الدراسي. مقسمين الى مجموعتين ضابطة شملت 17 تلميذا وتجريبية ضمت 13 تلميذا، وهذا التقسيم سببه أن المجموعة الثانية متجمعة في نفس القسم، بينما الأولى موزعة على قسمين.

12- أدوات جمع البيانات:

لغرض جمع بيانات الدراسة تم استخدام استبيان يتكون من 51 عبارة لقياس مستوى النضج المهني كما يحدده التعريف الإجرائي المعتمد في هذه الدراسة، والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المعد للدراسة، إلى جانب صدق المحكمين تم حساب صدق هذه الأداة باستخدام طريقة المقارنة الطرفية وصدق الاتساق الداخلي حيث تم حساب صدق البناء من خلال حساب الارتباطات بين بنود المقياس وأبعاده والمقياس ككل والتي كانت جميعها دالة، أما ثباتها فتم باستخدام طريقتي إعادة الاختبار وألفا كرونباخ حيث كانت قيمتي معاملي الارتباط 0.93 و0.72 على الترتيب وقد قن الاستبيان على عينة استطلاعية مقدرة بـ 72 تلميذا غير أولئك المشاركين في الدراسة الأساسية.

13. الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الدراسة اختبار "ت" لمتوسطين مرتبطين، ولعنتين غير متساويتين ومتوسطين غير مرتبطين لدراسة دلالة الفروق في درجات أفراد العينة، وذلك لكونه الأنسب لمعالجة بيانات الدراسة الكمية والتحقق من فرضياتها.

14. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

باستخدام الأدوات والأساليب الإحصائية المذكورة توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

1.14. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس القبلي لمستوى النضج المهني".

جدول رقم (01): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات النضج المهني لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي.

اتجاه الفرق	مستوى الدلالة عند 0.05	ت الجدولة	ت المحسوبة	ن	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	درجات النضج المهني في القياس القبلي
/	غير دال	2.04	1.04	30	17	13	عدد التلاميذ
					140.23	145.07	المتوسط الحسابي (م)

					13.64	11.11	الانحراف المعياري (ع)
--	--	--	--	--	-------	-------	--------------------------

تبين النتائج الموجزة في الجدول رقم (01)، أن قيمة (ت) المحسوبة (1.04) أصغر من قيمة (ت) الجدولة (2.04) وبالتالي فهي غير دالة عند المستوى (0.05)، مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، ورغم وجود فارق بين متوسطي درجات المجموعتين (4.84) لصالح المجموعة التجريبية إلا أنه غير دال إحصائياً مما يجعل من أفراد عينة الدراسة بمجموعتها الضابطة والتجريبية متماثلين من حيث مستوى نضجهم المهني حسب درجاتهم على مقياس الدراسة عند إجراء القياس القبلي.

تعتبر هذه النتائج عن ضعف النضج المهني لتلاميذ السنة الأولى ثانوي والمقبلين على اتخاذ قرار اختيار إحدى الشعب الدراسية للسنة الثانية ثانوي والذي يعد ممهداً لاختيار التخصص الجامعي والمهنة المستقبلية. ورغم أن النضج المهني لا يعبر تحديداً عن الاختيار أو المشروع؛ إلا أنه يمثل قدرة الفرد على اتخاذ قرارات مهنية موافقة لسنه يحقق بموجبها التكييفات التي تتطلبها مرحلة الارتقاء المهني التي يمر بها وهي بالنسبة لعينة الدراسة مرحلة الاستكشاف، والدور المهني الذي تتطلبه هذه المرحلة يتمثل في وضع الأولويات وتحديدتها ثم اختيار أفضلها ونستدل عليه من خلال قيام التلميذ بعدة أنشطة مثل "استكشاف حقول العمل ومستوياته، الالتحاق بمجال دراسي أو مهني معين" (أبو سل، 1998، ص57)، وبالتالي فضعف مستوى النضج المهني للتلميذ سينعكس سلباً على خياراته الدراسية والمهنية.

وتؤكد دراسة المعشني التي أجريت على المجتمع العماني هذه النتائج إذ تشير إلى "قصور مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات بين الطلبة على اختلاف مراحل دراستهم وجنسهم" (السواط، 2008، ص4). مما يجعل هذه القرارات نابعة من خارج التلميذ فلا يشعر بالمسؤولية اتجاه تنفيذها، كما تنسم بالتذبذب لتأثرها بالعوامل المحيطة كالآباء والأصدقاء والصدفة.

وقد أسفرت نتائج دراسة تتبعية قام بها بوسنة وتارزولت سنة 1996 فيما يخص أساس الالتحاق بمشروع التكوين وخاصة النضج المهني وعلاقة ذلك بمدى الاستمرارية والانجاز للمشروع من قبل عينة من متربصي مراكز التكوين المهني والتمهين بالجزائر، على أن 47% من المتربصين قد التحقوا بالتكوين بناء على عوامل مختلفة (ضغط اجتماعي، الآباء، آخر فرصة لسد الفراغ...) وليس

على أساس الاختيار الشخصي، كما بينت النتائج أن هؤلاء المتربصين تميزوا بضعف مستوى نضجهم المهني وأن أغلبيتهم قد غادروا المراكز قبل انجازهم لمشاريعهم، في حين أن المتربصين الذين التحقوا بالمراكز بناء على رغبة وقناعة شخصية كان لديهم نضج مهني أعلى، ودلت النتائج على أن المتربصين الذين تحصلوا على درجات تفوق المتوسط في مقياس النضج المهني لم يسجل أي انقطاع من قبلهم (تارزولت عمروني، 2008، ص. 13).

14-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى النضج المهني لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي"
 جدول رقم (02): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للنضج المهني.

المجموعة التجريبية	القياس القبلي	القياس البعدي	ن	ت المحسوبة	ت الجدولة	م الدلالة عند 0.01	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	13	13	13	14.41	2.68	دال	لصالح القياس البعدي
المتوسط الحسابي (م)	145.07	194.38					
الانحراف المعياري (ع)	11.11	08.18					

توضح النتائج الميدانية في الجدول رقم (02) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، لأن قيمة (ت) المحسوبة (14.41) أكبر من قيمة (ت) الجدولة (2.68) وبالتالي نقبل الفرضية. ونلاحظ أن الفرق باتجاه متوسط درجات القياس البعدي (194.38) يقدر بـ (49.31) عن معدل درجات القياس القبلي (145.07).

أي أن البرنامج الإرشادي أدى إلى مساعدة التلاميذ على إدراك أهمية الاختيار الدراسي في هذه السنة وعلاقته بمستقبلهم الدراسي والمهني، وأهمية أن يتحمل التلميذ مسؤولية البحث عن المعلومات الصحيحة والمناسبة التي تساعد على وضع خيارات واقعية ومنطقية ويرتبها حسب إمكانية تطبيقها بحيث تتمتع بالمرونة اللازمة للتكيف مع متطلبات الشعب الدراسية ومحيط العمل. إضافة إلى ضرورة أن يتخذ هذا القرار بنفسه ولا يتركه عرضة للمؤثرات المحيطة كالصدفة والأصدقاء والأسرة، رغم أهمية طلب المشورة والمساعدة من ذوي الخبرة والذين يمتلكون المعلومة الصحيحة دون أن يعني ذلك القبول بأن تفرض عليه هذه الأطراف قراراً محدداً.

وقد كان للإرشاد المعرفي السلوكي المعتمد في البرنامج المعد للدراسة الدور الكبير في تحسين النضج المهني لأفراد المجموعة التجريبية، كونه يعتمد أساليب وفتيات معرفية ساعدت أفراد المجموعة على تصحيح بعض الأفكار السلبية والخطئة حول ذواتهم وحول محيطهم وماهية الاختيار الدراسي والمهني ومتطلباته. فقد أثبتت دراسة (مونوز ومورينو، 1997) Munuz et Moreno والتي سعت إلى تعديل تقدير الذات لدى عينة من المعاقين حركياً الراشدين قدرت بـ 53 فرداً، باستخدام برنامج يركز على الجوانب المعرفية في مقابل برنامج يركز على الجوانب الانفعالية، فعالية البرنامج القائم على العلاج العقلاني الانفعالي في تحسين مستوى تقدير الذات لدى العينة التي تعرضت لهذا البرنامج مقارنة بالمجموعة التي تعرضت للبرنامج الانفعالي (الظاهر، ب س، ص.95) مما يثبت فعالية الأسلوب المعرفي الانفعالي في الإرشاد النفسي.

كما أن اعتماد البرنامج على الأساليب والفتيات السلوكية إلى جانب المعرفية قد مكن أفراد هذه المجموعة من التخلي عن بعض السلوكات الخطئة أو استبدالها بأخرى سوية تمكنوا من تعلمها على امتداد جلسات البرنامج، إذ توصلت العديد من الدراسات ومن بينها دراسة معالي (1986) إلى فعالية البرامج الإرشادية للتدريب على المهارات الدراسية والتي تعتمد على النظريات السلوكية للتعلم في تحسين هذه المهارات الدراسية والتكيف الأكاديمي للطلبة (غنيمة، عليمة، 2011، ص.525).

كما لعبت فنية المحاضرات والمناقشات الجماعية المستخدمة، في زيادة وعي التلاميذ بأنفسهم وبمحيطهم الدراسي والمهني من خلال الإجابات على تساؤلاتهم واستفساراتهم، وهي من فنيات الإرشاد الجماعي الذي يمتاز بكونه عملية ديناميكية موجهة نحو تغيير التفكير والسلوك على مستوى

الشعور والوعي، تمنح الفرصة للمسترشدين للتنفيس وتبادل الاهتمامات، كما يتطلب العمل في الجماعة الإرشادية درجة عالية من الثقة والتفهم والتقبل تؤثر في درجة حرية الأفراد في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم (أبو حماد، 2008، ص.168).

تجعل هذه الخصائص من الإرشاد الجماعي عملية تربوية؛ كونه يقوم على موقف تربوي تعليمي بطريقة تعاونية يتحمل فيها كل عضو من الجماعة الإرشادية نصيبه من المسؤولية لتحقيق هدف محدد بوصفهم أفراداً أسوياء يشتركون في مشكلة معينة، ويتعلم أفراد هذه الجماعة عبر الجلسات الإرشادية فن التواصل الاجتماعي والإصغاء مما يساعدهم على اكتشاف أفكارهم واتجاهاتهم وميولهم فيسهم في نموهم ونضجهم.

وتؤكد دراسة (سميث وإيفانز، 1973) Smith et Evans التي أجريت على عينة مؤلفة من 66 طالبا جامعيًا بهدف المقارنة بين أسلوبَي الإرشاد الجماعي والإرشاد الفردي على النضج المهني لأفراد العينة، وجود فرقاً ذا دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح الإرشاد الجماعي (السواط، 2008، ص.138).

3.14. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى النضج المهني لدى أفراد المجموعة الضابطة "

جدول رقم (03): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للنضج المهني.

المجموعة الضابطة	القياس القبلي	القياس البعدي	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	م الدلالة عند 0.05	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	17	17					
المتوسط الحسابي	140.23	140.70	17	0.94	2.58	غير دال	/
الانحراف	13.64	12.57					

							المعياري
--	--	--	--	--	--	--	----------

يبين الجدول رقم (03) أن قيمة (ت) المحسوبة (0.94) أصغر من قيمة (ت) الجدولة (2.58) عند مستوى الدلالة (0.05) وعليه تقبل الفرضية الصفرية. والفارق الطفيف بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي (0.47) ليس دالاً إحصائياً. يعطي المتوسط الحسابي الضعيف لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى النضج المهني لديهم (أقل من الدرجة الوسطى 153)، تفسيراً لعجز هؤلاء التلاميذ عن اتخاذ القرار الدراسي المناسب؛ وقد صنف العديد من الباحثين اتخاذ القرار ضمن استراتيجيات التفكير المركبة، وذلك لكونها تتطلب استخدام الكثير من مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقييم والاستقراء والاستنباط؛ مما يجعلها تصنف من استراتيجيات التفكير المركبة كالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد وحل المشكلات (الشهري، 2009، ص. 35) والتي تعد بدورها مؤشراً عن نضج الفرد.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع المفتي (1974) الذي خلص إلى أن المعالجة التي طبقت على أفراد المجموعة التجريبية والمتمثلة في تدريس الرياضيات الحديثة أدت إلى نمو ظاهر في مهارات التفكير الاستدلالي (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج) لديهم عكس نظراءهم في المجموعة الضابطة (العتيبي، 2001، ص. 43)؛ مما يدل على أن نمو هذه المهارات لا يتم بمعزل عن مشيرات ودوافع تشكل محفزاً لهذا النمو. ويوصف النضج المهني حالة سيكولوجية تؤدي إليها سيورة نمو فم المنطقي أن يتأثر بمثل هذه المحفزات، وأشار عبد الحميد "إلى أن النضج المهني لا ينمو تلقائياً نتيجة الخبرة أو مجرد المحاولة والخطأ، أو عن طريق التحصيل الدراسي في المدارس والجامعات.

كما تتفق مع دراسة (فلويد، 1984) Floyd التجريبية والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في التوجيه المهني على النضج المهني، حيث قامت الباحثة بتعريض المجموعة التجريبية لبرنامج استغرق 12 جلسة مدة كل منها 50 د، واشتمل البرنامج على معلومات عن الوعي الذاتي واستكشاف المهن، ومهارات الاهتمام بالعمل ومهارات التخطيط، وأظهرت نتائج الاختبار البعدي فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس النضج المهني (السواط، 2008). فالمعلومات والمعارف التي أمد بها البرنامج أفراد المجموعة التجريبية قد زادت معرفتهم بذواتهم وإحساسهم الإيجابي بها مما يرفع من فاعليتها، والمعلومات حول محيطهم المهني ساعدتهم على تصور

أوضح لمسارهم الدراسي والمهني، كما عملت المهارات العملية حول التخطيط المهني والتي يمكنهم البرنامج من اكتسابها، على تحسين مستوى نضجهم المهني، عكس المجموعة الضابطة؛ مما يعد مؤشرا على أن النضج المهني لا يتم تلقائيا.

وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات فعالية البرامج التي تبني الإرشاد الجمعي العقلاني الانفعالي السلوكي، في رفع درجات تقدير الذات لدى المجموعات التجريبية والأثر السلبي لعزل المجموعات الضابطة عنه (المجري، 2011).

4.14. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس البعدي لمستوى النضج المهني لصالح أفراد المجموعة التجريبية".

جدول رقم (04): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات النضج المهني لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

درجات النضج المهني في القياس البعدي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ن	ت المحسوبة	ت الجدولة	مستوى الدلالة عند 0.01	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	13	17	30	13.39	2.46	دال	لصالح المجموعة التجريبية
المتوسط الحسابي	194.38	140.70					
الانحراف المعياري	08.18	12.57					

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمستوى النضج المهني دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ولصالح درجات المجموعة التجريبية، لأن قيمة (ت) المحسوبة (13.39)

أكبر من قيمة (ت) الجدولة (2.46)، وعليه نقبل الفرضية الرابعة. ونلاحظ أن هذا الفرق يعد مهما حيث وصل إلى (53.68) درجة كما يقيسها مقياس النضج المهني المعد للدراسة. تدل هذه النتائج على أن البرنامج الإرشادي أدى إلى تحسين مستوى النضج المهني لدى أفراد المجموعة التجريبية، وفي المقابل أدى عزل أفراد المجموعة الضابطة عن البرنامج الإرشادي إلى بقاء مستوى نضجهم المهني ضعيفا. كما تدل على فعالية فنيات ووسائل البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة في تنمية النضج المهني لدى أفراد المجموعة التجريبية، وعلى أن عدم تعريض أفراد المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي حرهم من الاستفادة من هذه المثيرات مما جعل مستوى نضجهم المهني منخفضا في القياسين القبلي والبعدي، وتوافق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات كدراسة كل من (إيثرتان) Ether Tan وصمادي (1988) و(كراك) (2002) Kracke التي توصلت إلى أن التلاميذ الذين استفادوا من شكل من أشكال التوجيه المهني في المدرسة قد تحسّلوا على درجات أعلى من نظرائهم الذين حرّموا منه على مقياس الاتجاهات المهنية، كما أكدت نفس الدراسات على أن التلاميذ الذين تلقوا دعما أسريا ومشاركة أولياءهم في تخطيطهم المهني وتشجيعهم على المبادرة والاستقلالية في التفكير إلى جانب توفير نماذج للأدوار المهنية في محيطهم وجو للمناقشة بحرية قد أدى إلى ظهور معدلات عالية لدى هذه العينات على مقياس النضج المهني (الصبيحي، 2002).

خلاصة واقتراحات:

اعتمدت الدراسة على الإرشاد المعرفي السلوكي المختصر الذي يستخدم فنيات معرفية وانفعالية وسلوكية، حيث تعمل الفنيات المعرفية على القضاء على التصورات الخاطئة للتلميذ حول ذاته وحول محيطه الدراسي والمهني وتساعد على توضيح تفضيلاته الدراسية والمهنية وبلورتها ومن ثم بناء سلم ذاتي لهذه التفضيلات يتسم بالواقعية ويكون أكثر دقة وتطابقا، وتوعية التلميذ بضرورة الاختيار بحرية وتحمل مسؤولية اتخاذ هذا القرار وتنفيذه ومتابعته مما يؤدي الى بروز المشاريع المهنية المستقبلية للتلاميذ، والتي تعكس بدورها نضجهم المهني.

أما الفنيات الانفعالية، فتعمل على إكساب الفرد مهارة الإصغاء للآخرين والتسجيل الكامل لكافة عناصر المواقف التي يمر بها وتحليل الاستجابات وتقييم المواقف بشكل بسيط ومنطقي. وتفيد

الفنيات السلوكية في تعميم التغيرات الايجابية التي يستفيد منها التلميذ من البرنامج ونقل المواقف المتخيلة الى مواقف طبيعية.

وكان للإرشاد الجماعي الذي استخدم في تطبيق البرنامج دورا ايجابيا في تحسين مستوى النضج المهني لدى أفراد العينة التجريبية بفارق (59.04)، إذ يمتاز الإرشاد الجماعي بقدرته على توفير الوقت إذ يسمح بمساعدة عدة أفراد في نفس الوقت، كما يوفر لأعضاء الجماعة جوا نفسيا مساعدا على التنفيس والإحساس بالانتماء والتقبل لكونهم يعانون نفس المشكلة، ويمنحهم فرصة لاكتساب أساليب التواصل الاجتماعي، كما تفيد مناقشة الواجبات المنزلية -والتي تعد وسيلة للتقويم الذاتي- بشكل علني في التغذية الرجعية للفرد فيتعرف من خلالها على مدى ما حققه من انجاز في اكتساب المهارات مما يشكل دافعا لتلاميذ العينة لمتابعة بقية الجلسات.

تؤكد الدراسات على أهمية أن نتصف أهداف البرنامج الارشادي بالوضوح والدقة وأن تكون محددة ومخطط لها وذات جدول زمني يرتبط بواقع العينة المستهدفة من البرنامج وما يوفره ميدان التطبيق من تسهيلات أو ما يسببه من صعوبات قد تعرقل تطبيقه، كما يفترض في البرنامج نفسه أن يتمتع بالمرونة اللازمة لمسايرة تغيرات الحياة اليومية، وهذا ما لوحظ على برنامج الدراسة الحالية، حيث حددت توقيت تنفيذه في فترة يشعر فيها التلميذ بضغط اختيار الجذع المشترك للسنة المقبلة، الأمر الذي جعل أفراد العينة التجريبية يقبلون على هذا البرنامج ويواضبون عليه حيث اتسمت مشاركاتهم بالجدية والتفاعل الايجابي والمثابرة على انجاز الواجبات المنزلية؛ الشيء الذي انعكس على نتائج الدراسة.

نأمل أن تلفت نتائج هذه الدراسة نظر المسؤولين للاهتمام أكثر ب مجال الارشاد التربوي والمهني في الوسط المدرسي. وفي هذا الاطار نقترح أن تتم دراسات تهتم:

- ✓ بتنمية اتجاهات ايجابية لدى التلاميذ نحو بعض المواد والتخصصات الدراسية، وبعض المهن خاصة تلك التي تتميز بعزوف التلاميذ عنها.
- ✓ ببناء أو تكييف اختبارات تساعد على التعرف على قدرات واستعدادات التلميذ.
- ✓ بانجاز كتيب أو دليل للمهنة يوفر على مستوى المؤسسات لمساعدة مستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني على تدريب التلاميذ على تحليل المهنة.

✓ أكثر مجال الإرشاد والمتابعة النفسية للتلاميذ وفي مراحل عمرية مبكرة؛ لمساعدتهم على بناء مشروعهم الشخصي في الوقت المناسب، وتجنبيهم الاختيارات الخاطئة وما ينجم عنها من فشل أو تأخر دراسي واحباطات نفسية.

يرتبط بالنقطة الأخيرة ضرورة ادماج مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي في باقي المؤسسات التربوية ابتداءً بالمتوسطات ووصولاً إلى الابتدائيات، كذلك الحرص على تكوين هؤلاء الاختصاصيين في مجال الإرشاد وتوفير برامج إرشادية مساعدة على الممارسة الميدانية لهذه الخدمات.

المراجع:

- 1- أبو أسعد، أحمد والهوري، لمياء (2008): التوجيه التربوي والمهني، عمان، الأردن، دار الشروق .
- 2- أبو النيل، محمود السيد (2005): علم النفس الصناعي والتنظيمي عربياً وعالمياً، ج 32، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي،
- 3- أبو حماد، ناصر الدين (2008): الإرشاد النفسي والتوجيه المهني، أربد، الأردن، عالم الكتب الحديث.
- 4- أبو سل، محمد عبد الكريم (1998): مدخل إلى التربية المهنية، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 5- الحجري، سالم بنت راشد بن سالم (2011): فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً في سلطنة عمان، رسالة ماجستير منشورة، جامعة نزوى، عمان.
- 6- الخضرم، عثمان حمود (2005): علم النفس التنظيمي، الكويت، مكتبة الفلاح .
- 7- الزهراني، سلطان بن عاشور بن علي (2010): التفضيل المهني واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الكليات المهنية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى.
- 8- السواط، وصل الله بن عبد الله حمدان (2008): فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول ثانوي بمحافظة الطائف، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 9- السيد، نفين صابر عبد الحكيم (يوليو 2009): ممارسة العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد لتعديل السلوك الاتوفاقي للأطفال المعرضين للانحراف، مجلة كلية الآداب بجامعة حلوان، مصر، ع 26.
- 10- الشهري، سعد محمد علي (2009): الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 11- الصبحي، دلال بنت محمد عطية الله (2002): الاستكشاف والبلورة والالتزام المهني وعلاقتها بمعتقدات الكفاية المهنية لدى عينة من طلاب وطالبات الصف الثالث من المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- 12- الظاهر، دينا حسين إمام (ب س): فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركيا، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- 13- العاسمي، رياض نايل (2008): برامج الإرشاد النفسي، دمشق، سوريا، ديوان المطبوعات الجامعية، ب ط.
- 14- العتيبي، خالد بن ناهس محمد (2001): فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- 15- حسين، طه عبد العظيم (2007): العلاج النفسي المعرفي، مفاهيم وتطبيقات، الإسكندرية، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- 16- عبد الستار، إبراهيم (1994): العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، أساليبه وميادين تطبيقه، مصر، الدار العربية للنشر والتوزيع.
- 17- عبد العزيز، سعيد وعطيوي، جودت عزت (2004): التوجيه المدرسي، مفاهيمه النظرية وأساليبه الفنية، تطبيقاته العلمية، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 18- غنيمات، خولة عبد الرحيم وعليمات، عبير راشد (يونيو 2011): أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية، مجلة الجامعة الإسلامية، الأردن، المجلد 11، ع2.
- 19- تارزولت عمروني، حورية (2008): أثر برنامج تربية الاختيارات على انخماصات السيكولوجية الدالة على بناء وتحقق المشاريع الدراسية والمهنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.
- 20- مشري، سلاف وقرشي، عبد الكرم وتارزولت عمروني، حورية (2012): الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي لدى الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، ع8.
- 21- مديرية التقويم والتوجيه والاتصال منشور رقم 08/49 مؤرخ في 16/02/2008 بخصوص توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي.

