

جامعة يوسف بن خده الجزائر
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

الرضا عن خطة التوجيه المدرسي

المعتمدة في النظام التربوي الجزائري
ودورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي
والكفاية التحصيلية

دراسة نفسية تربوية بمرحلة التعليم الثانوي

لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علوم التربية

إشراف الأستاذ الدكتور

أحمد دوق

إعداد الطالب

إبراهيم طيبي

السنة الدراسية

2009 / 2008

جامعة الجزائر *بوزريعة *

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

إعلان عن مناقشة

أطروحة دكتوراه الدولة في علوم التربية

بعنوان

* الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري ودورها في تحقيق الذات و التوافق الدراسي و الكفاية التحصيلية*

من تقديم الطالب: طيبى إبراهيم.

يوم الخميس: 2010/07/15 على الساعة العاشرة صباحا بمخبر علم النفس.

تتكون اللجنة :

- الأستاذ: حسين نواني..... رئيسا.
- الأستاذ: أحمد دوقة..... مقرر.
- الأستاذ: ناصر الدين زبدي..... عضوا.
- الأستاذ: محمد عبورة..... عضوا.
- الأستاذ: حماش الحسين..... عضوا.
- الأستاذ: عبد القادر لورسي..... عضوا.





بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ . خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ
عَلَقٍ . اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ . الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ
. عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ . سورة العلق آية 5

الإهداء

إلى من مرباني صغيرا ,,
إلى من أطلب رضاهما بعد الله عزوجل ...
إلى والدي الكريمين برا بهما وعرفانا بفضلهما ...
إلى روح والدي الطاهرة أسكنها الله فسيح جنانه ,
إلى أمي الغالية حفظها الله و أطال في عمرها ,
إلى من قاسمتني أعباء الحياة وعناء البحث وضحت بوقتها وجهدها
من أجلي ,

إلى الزوجة الجوهرة حفظها الله ومرعاها .
إلى جميع الإخوة والزملاء
إليهم جميعا أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع ,

إبراهيم طيي

كلمة الشكر والتقدير

أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من قدم
لي يد المساعدة والعون فكان سببا في إخراج
هذا البحث إلى عالم النور من أساتذة وأخص
متهم بالذكر الأستاذ الدكتور أحمد
دوقة الذي كان لي نعم الموجه والمعين والى
كل مدراء ومستشاري التوجيه المدرسي
بالتانويات التي تم إجراء الدراسة بها والى طلبة
علم النفس وعلوم التربية والامرطفونيا .
بجامعة سعد دحلب بالبليدة

الإهداء

كلمة الشكر والتقدير

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

- 1 - المقدمة 1
- 1-2 إشكالية الدراسة وفرضياتها 3
- 1-3 المقاربة النظرية للدراسة 8
- 1-4 أهمية الدراسة 16
- 1-5 أهداف الدراسة 17
- 1-6 مصطلحات الدراسة 18
- 1-7 الدراسة السابقة 22
- 1-8 التعليق على الدراسات السابقة 37

الفصل الثاني : خطة إستراتيجية التوجيه المدرسي في السياسة التعليمية الجزائرية

تمهيد

- 1-2 الخلفية الأيديولوجية للتوجيه المدرسي 38
- 2-2 أسس التوجيه المدرسي 42
- 2-3 أهداف التوجيه المدرسي 43

- 4-2 أهمية التوجيه المدرسي 44
- 5-2 حاجة التلميذ إلى التوجيه في مرحلة التعليم الثانوي 45
- 6-2 أهداف التعليم الثانوي حسب الهيكلة الجديدة وخطة التوجيه 45
- 7-2 خصائص المرحلة الثانوية 46
- 8-2 الموازنة بين أهداف التعليم الثانوي وأهداف التوجيه المدرسي 48
- خلاصة , 51

الفصل الثالث : خطة التوجيه المدرسي مفهومها وإعدادها ووسائل تنفيذها

تمهيد

- 1-3 مفهوم خطة التوجيه 53
- 2-3 الجهات المكلفة بإعداد خطة التوجيه 55
- 3-3 الاتصال المدرسي ودوره في خطة التوجيه 58
- 4-3 الإعلام المدرسي ودوره في خطة التوجيه 64
- 5-3 مراكز التوجيه المدرسي ودورها في خطة التوجيه 70
- خلاصة 75

الفصل الرابع : الملح والمعايير و الإجراءات التنظيمية لعملية التوجيه المدرسي

تمهيد

- 1-4 تحديد ملح التوجيه 78
- 2- الإجراءات التنظيمية لعملية التوجيه 80
- 3- معايير التوجيه من التعليم المتوسط إلى الثانوي 84
- 4- معايير التوجيه من الجذوع المشترك إلى التخصصات 85
- 5- مراحل التوجيه 86

88..... 6- إمكانية رفض التوجيه والظن فيه.....

90 خلاصة

الفصل الخامس : الآليات و التقنيات المنحكمة في عملية التوجيه المدرسي

تمهيد

93 5- الآليات المتحكمة في عملية التوجيه المدرسي

94 5-1-1التنظيم التربوي (الخريطة التربوية)

97 5-1-2 بطاقة المتابعة (ملح التلميذ).....

100..... 5-1-3 بطاقة القبول والتوجيه.....

101 5-1-4 بطاقة الرغبات

102 5-1-5 النتائج المدرسية

104 5-2التقنيات المستعملة في عملية التوجيه

104 5-2-1 تقنية الملاحظة

114 5-2-2 تقنية لمقابلة

126 5-2-3 تقنية الاستبيانات

133 5-2-4 تقنية دراسة الحالة.....

141..... 5-2-5 تقنية السجل المجمع

الفصل السادس: الأطراف المؤثرة والفاعلة في عملية التوجيه المدرسي

تمهيد

152..... 6- 1. تأثير تصور التلميذ وطموحاته في عملية التوجيه.....

153 6- 2 تأثير تدخل الأسرة في توجيه أبنائها

154..... 6- 3 دورا لمدرسة كطرف فاعل في عملية التوجيه

155	4-6 دورا لمدرس كطرف فاعل ومؤثر في عملية التوجيه
155	5-6 تأثير جماعة الرفاق في عملية التوجيه
157	6-6 دور مستشار التوجيه المدرسي كطرف مؤثر في عملية التوجيه
158	7-6 الصعوبات التي تواجه عملية التوجيه المدرسي
159	8-6 المشكلات التي تعيق عملية التوجيه المدرسي
162	الخلاصة

الفصل السابع: دور خطة التوجيه المدرسي في تحقيق فعالية الذات

تمهيد

166	1-7 مفهوم الذات
167	1-1-7 تعرف الذات
168	2-1-7 العوامل المؤثرة في تكوين الذات
170	3-1-7 النظريات التي تناولت الذات
172	4-1-7 اختلاف الذات باختلاف مواقفها
173	5-1-7 مراحل نمو الذات
175	6-1-7 أبعاد الذات
176	7-1-7 تقدير الذات
177	8-1-7 مستويات تقدير الذات
179	9-1-7 تحقيق الذات وعلاقتها بالكفاية التحصيلية
181	10-1-7 الفشل المدرسي وعلاقته بتحقيق الذات
182	خلاصة

الفصل الثامن : دور خطة النوجيه المدرسي في تحقيق التوافق الدراسي

تمهيد

- 185..... 1-8 مفهوم التوافق
- 187 2-8 تعرف التوافق
- 188 1-2-8 اتجاهات في تعرف التوافق
- 189 3-8 تعرف التكيف
- 190 4-8 العلاقة بين التكيف والتوافق
- 190 5-8 النظريات التي تناولت التوافق
- 194 6- 8 أبعاد التوافق
- 194 7-8 التوافق الشخصي وجوانبه
- 195 8-8 التوافق الاجتماعي وجوانبه
- 196 9-8 التوافق المدرسي وجوانبه
- 198 10-8 العوامل المؤثرة في التوافق النفسي الاجتماعي
- 200..... 11-8 العوامل المؤثرة في التوافق المدرسي
- 217 الخلاصة

الفصل التاسع دور خطة النوجيه المدرسي في تحقيق الكفاية التحصيلية و التقليل من الفشل الدراسي

تمهيد

- 219 1-9 الكفاية التحصيلية
- 219 2-9 مفهوم الكفاية التحصيلية
- 220..... 3-9 تعرف الكفاية التحصيلية
- 221..... 4-9 أنواع الكفاية التحصيلية
- 221..... 5-9 خصائص الكفاية التحصيلية
- 222 6-9 العوامل المؤثرة في الكفاية التحصيلية
- 225 7-9 شروط الكفاية التحصيلية

226	9-8 أسباب ضعف الكفاية التحصيلية
227	9-9 النظريات المفسرة لأسباب اختلاف الكفاية التحصيلية
229	9-10 الفشل الدراسي
229	9-11 تعريف الفشل الدراسي
230	9-12 التناولات النظرية للفشل الدراسي
233	9-13 مظاهر الفشل الدراسي
235	9-14 أنواع الفشل الدراسي
209	9-15 عوامل الفشل الدراسي
210	9-16 دور خطة التوجيه في التقليل من الفشل الدراسي
244	خلاصة

الفصل العاشر : الدراسة الاستطلاعية

تمهيد

246	10-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية
246	10-2 عينة الدراسة الاستطلاعية وموصفاتها
247	10-3 إجراءات بناء مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي
247	10-4 تحديد العوامل
248	10-5 تحديد البنود
249	10-6 حساب صدق المقياس
249	10-7 حساب ثبات المقياس
250	10-8 مفتاح تصحيح المقياس
251	10-9 نرمن تطبيق المقياس
251	10-10 إجراءات بناء مقياس التوافق الدراسي
252	10-11 تحديد أبعاد مقياس التوافق

252	10-12 تحديد بنود المقياس
253	10-13 حساب صدق المقياس
253	10-12 حساب ثبات المقياس
254	10-15 مفتاح تصحيح المقياس
255	10-16 إجراءات بناء مقياس تحقيق الذات
256	10-17 تحديد عوامل المقياس
256	10-18 تحديد البنود
258	10-19 حساب صدق المقياس
259	10-20 حساب ثبات المقياس
259	10-21 مفتاح تصحيح المقياس
260	خلاصة

الفصل الحادي عشر : إجراءات الدراسة التطبيقية

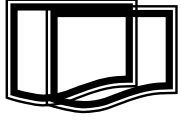
تمهيد

263	11-1 المنهج المستخدم في الدراسة
263	11-2 مجتمع الدراسة والعينة
264	11-3 الأدوات المستخدمة في جمع البيانات
265	11-4 التقنيات الإحصائية المطبقة في تحليل البيانات
266	خلاصة

الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة الميدانية والتحقق من الفرضيات

تمهيد

268	12-1 عرض نتائج مقياس الرضا عن التوجيه
273	12-2 عرض نتائج مقياس التوافق الدراسي



280	..... عرض نتائج مقياس تحقيق الذات	3-12
287	..... عرض نتائج الكفاية التحصيلية	4-12
295	..... عرض نتائج الفشل الدراسي	5-12
313	..... ملخص الدراسة الميدانية	6-12
317	..... الحلول المقترحات	7-12
319	..... الخاتمة	8-12
325	..... المراجع	9-12
	..... الملاحق	10 -12

الصفحة	قائمة الجدول	الرقم
82	المواد الأساسية ومعاملاتها	01
217	مواصفات العينة الاستطلاعية	02
218	عوامل مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي	03
219	البود المحذوفة من مقياس الرضا عن التوجيه	04
220	معامل الثبات للاختبارين بطريقة الاستقرار	05
220	درجات الثبات بواسطة طريقة معامل الاستقرار	06
222	أبعاد مقياس التوافق الدراسي	07
223	البود المحذوفة من مقياس التوافق الدراسي	08
224	معامل الثبات للاختبارين بطريقة الاستقرار	09
224	درجة الثبات بطريقة معامل الاستقرار	10
226	عوامل وأبعاد مقياس تحقيق الذات	11
226	البود المحذوفة من مقياس تحقيق الذات	12
228	البود المحذوفة من مقياس تحقيق الذات بطريقة الاتساق الداخلي	13
229	معامل الثبات للاختبارين بطريقة الاستقرار	14
230	درجة الثبات بواسطة معاملات الاستقرار	15
233	توزيع أفراد العينة التطبيقية حسب الجنس والمرحلة والشعبة	16
234	المواد الأساسية لكل شعبة ومعاملاتها	17
236	مستوى الرضا عن خطة التوجيه المدرسي حسي متغير الشعبة	18
237	الرضا عن خطة التوجيه المدرسي حسب متغير المرحلة التعليمية	19
238	مستوى الرضا عن خطة التوجيه المدرسي حسب متغير الجنس	20
239	الفروق بين الجنسين في مستويات الرضا عن التوجيه حسب متغير الشعبة	21
239	مستويات تحقيق التوافق حسب متغير الشعبة	22
241	تحقيق التوافق حسب متغير المرحلة التعليمية	23

الرقم	قائمة الجدول	الصفحة
24	مستوى تحقيق التوافق حسب متغير الجنس	242
25	العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه والتوافق الدراسي حسب متغير الشعبة	243
26	العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه والتوافق الدراسي حسب متغير المرحلة	244
27	العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه و التوافق الدراسي حسب متغير الجنس	244
28	الفروق بين الجنسين في مستوى التوافق الدراسي حسب متغير الشعبة	245
29	مستوى تحقيق الذات حسب متغير الشعبة	246
30	مستوى تحقيق الذات حسب متغير المرحلة التعليمية	247
31	مستوى تحقيق الذات حسب متغير الجنس	246
32	العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه وتحقيق الذات حسب متغير الشعبة	249
33	العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه وتحقيق الذات حسب متغير المرحلة	250
34	العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه وتحقيق الذات حسب متغير الجنس	251
35	الفروق بين الجنسين في درجة تحقيق الذات حسب متغير الشعبة	251
36	الفروق بين الجنسين في درجة تحقيق الذات حسب متغير المرحلة التعليمية	252
37	الفروق بين الجنسين في درجة تحقيق الذات حسب متغير الجنس	252
38	تحقيق الكفاية التحصيلية حسب متغير الشعبة	253
39	تحقيق الكفاية التحصيلية حسب متغير المرحلة التعليمية	254
40	تحقيق الكفاية التحصيلية حسب متغير الجنس	255
41	العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه وتحقيق الكفاية التحصيلية حسب متغير الشعبة	256
42	العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه وتحقيق الكفاية التحصيلية حسب متغير المرحلة	256
43	العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه وتحقيق الكفاية التحصيلية حسب متغير الجنس	257
44	الفروق بين الجنسين في درجة تحقيق الكفاية التحصيلية حسب متغير الشعبة	258
45	الفروق بين الجنسين في درجة تحقيق الكفاية التحصيلية حسب متغير المرحلة	258
46	الفروق بين الجنسين في درجة تحقيق الكفاية التحصيلية	259
47	الفروق بين الجنسين في درجة تحقيق الكفاية التحصيلية حسب متغير الشعبة والمرحلة	260
48	عدد حالات الفشل الدراسي في المواد الأساسية للشعبة الأدبية	261

الصفحة	قائمة الجدول	الرقم
262	عدد حالات الفشل الدراسي في المواد الأساسية للشعبة العلمية	49
263	عدد حالات الفشل الدراسي في المواد الأساسية للشعبة التكنولوجية	50
264	عدد حالات الفشل الدراسي في المواد الأساسية حسب متغير المرحلة في الشعبة الأدبية	51
265	عدد حالات الفشل الدراسي في المواد الأساسية حسب متغير المرحلة في الشعبة العلمية	52
266	عدد حالات الفشل الدراسي في المواد الأساسية حسب متغير المرحلة في الشعبة التكنولوجية	53
267	عدد حالات الفشل الدراسي في المواد الأساسية حسب متغير الجنس في الشعبة الأدبية	54
269	عدد حالات الفشل الدراسي في المواد الأساسية حسب متغير الجنس في الشعبة العلمية	55
271	عدد حالات الفشل الدراسي في المواد الأساسية حسب متغير الجنس في الشعبة التكنولوجية	56
272	العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه والفشل حسب متغير الشعبة	57
274	العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه والفشل حسب متغير الشعبة الأدبية	58
274	العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه والفشل حسب متغير المرحلة التعليمية	59
274	العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه والفشل حسب متغير الجنس في الشعبة الأدبية	60
275	العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه والفشل حسب متغير الجنس في الشعبة العلمية	61
276	الفروق بين الجنسين في درجة الفشل الدراسي حسب متغير الشعبة	62
276	الفروق بين الجنسين في درجة الفشل الدراسي حسب متغير المرحلة التعليمية	63
277	الفروق بين الجنسين في حالات الفشل الدراسي	64

الصفحة	قائمة الأشكال	مرقم الشكل
271	شكل بين مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي عند الذكور	01
271	شكل بين مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي عند الإناث	02
275	شكل بين مستوى التوافق الدراسي عند الذكور	03
276	شكل بين مستوى التوافق الدراسي عند الإناث	04
282	شكل بين مستوى تحقيق الذات عند الذكور	05
283	شكل بين مستوى تحقيق الذات عند الإناث	06
290	شكل بين تحقيق الكفاية التحصيلية عند الذكور	07
291	شكل بين تحقيق الكفاية التحصيلية عند الإناث	08
302	شكل بين الفشل الدراسي في المواد الأساسية للشعبة الأدبية عند الذكور	09
302	شكل بين الفشل الدراسي في المواد الأساسية للشعبة الأدبية عند الإناث	10
304	شكل بين الفشل الدراسي في المواد الأساسية للشعبة العلمية عند الذكور	11
304	شكل بين الفشل الدراسي في المواد الأساسية للشعبة العلمية عند الإناث	12
306	شكل بين الفشل الدراسي في المواد الأساسية للشعبة التكنولوجية عند الذكور	13
306	شكل بين الفشل الدراسي في المواد الأساسية للشعبة التكنولوجية عند الإناث	14
الملاحق	شكل بين مرحلة التعليم مابعد الإلزامي	الملاحق السادس

عنوان الملحق	الملحق
العينة الاستطلاعية	الملحق الأول
العينة الأساسية الإجمالية	الملحق الثاني
عوامل مقياس درجة الرضا عن التوجيه المدرسي	الملحق الثالث
مقياس درجة الرضا عن التوجيه المدرسي	الملحق الرابع
التحليل الإحصائي لمقياس الرضا عن التوجيه المدرسي	الملحق الخامس
تحديد مستوى درجة الرضا	الملحق السادس
عوامل مقياس التوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية	الملحق السابع
مقياس التوافق الدراسي	الملحق الثامن
التحليل الإحصائي لمقياس التوافق الدراسي	الملحق التاسع
تحديد مستوى درجة التوافق	الملحق العاشر
عوامل مقياس تحقيق الذات الخاص بتلاميذ المرحلة الثانوية	الملحق الحادي عشر
مقياس الذات الخاص بتلاميذ المرحلة الثانوية	الملحق الثاني عشر
التحليل الإحصائي الخاص بمقياس الذات	الملحق الثالث عشر
تحديد مستوى تحقيق الذات	الملحق الرابع عشر
بطاقة المتابعة والتوجيه	الملحق الخامس عشر
مخطط مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي	الملحق السادس عشر

الفصل الأول

الآطار العام للدراسة

- 1-1 مقدمة
- 1-2 إشكالية الدراسة وفرضياتها
- 1-3 المقاربة النظرية للدراسة
- 1-4 أهمية الدراسة
- 1-5 أهداف الدراسة
- 1-6 مصطلحات الدراسة
- 1-7 الدراسات السابقة

1- مقدمة :

يشهد ميدان التربية والتعليم تطورات كبيرة بسبب التحدي الحضاري والتحول الكبري التي تجري في العالم والذي يشهد هو بدوره نقلة حضارية كبرى تواجهها المجتمعات باهتمام كبير. خاصة المجتمعات النامية بمتغيرات متعددة وهذا بسبب التطور العلمي والتكنولوجي السريع. هذه المعطيات فرضت تحديات كبرى جعلت الدول النامية تكابد وتصارع من أجل اللحاق بالركب الحضاري والثقافي المتطور. إن كل هذه التحديات التي تفرضها العولمة ألزمت الدول النامية على الاهتمام والبحث المستمر على النظم التربوية الفعالة والشاملة لجميع الجوانب التربوية والعلمية التي من شأنها القضاء على هذه الصراعات وتكوين أجيال قادرة على مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي. وعليه تكون الجزائر من الدول النامية التي تشهد المنظومة التربوية بها صعوبات ومشاكل جمة تعاني منها جميع الأطوار مما نراد في إهدار الجهود التي تبذل من أجل تحقيق الأهداف المنشودة والدليل على ذلك هو التحصيل المنخفض الذي تعكسه نتائج الامتحانات الرسمية في المرحلة الإكاديمية عن طريق شهادة التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية بواسطة شهادة البكالوريا . وتندرك هذه الصعوبات بأدق القائمون والمشرفون على شؤون التربية والتعليم إلى الاهتمام بعملية التوجيه المدرسي لاعتقادهم أن عملية التوجيه المدرسي الفعال توفر الجهد والوقت والمال فالتلميذ بغير توجيه قد يبذل الجهد المضني للوصول إلى أهدافه التي يرغب في تحقيقها. إضافة إلى أن التوجيه يساعد التلميذ على معرفة قدراته واستعداداته وبالتالي اكتشاف فرادته فيختار التعليم المناسب والشعبة التي يرغب فيها كما أن التوجيه يحمي التلميذ من أهوائه ورغباته المجانحة التي لا تقوم على أساس من الواقع . إضافة إلى هذه الأهمية الذاتية لعملية التوجيه المدرسي فإن له أهمية اقتصادية حيث تساعد على توفير المصاريف الباهظة على نوع معين من التعليم قد لا يناسب الموجهين إليه ولا يتوافق مع قدراتهم واستعداداتهم الأمر الذي يترتب عليه وجود فئة كبيرة من المتعلمين يصادفون الفشل في دراستهم مما يزيد في الفاقد التعليمي. هذا وتلعب عملية التوجيه المدرسي دورا هاما في جميع أطوار العملية التعليمية خاصة في مرحلة التعليم الثانوي التي تتوسط التعليم الأساسي والمضمون والإلزامي من جهة والتعليم العالي الذي يشكل اللبنة الأساسية في النظام الاجتماعي والاقتصادي وزيادة على أن هذه المرحلة مرهقة أيضا بالبناء الذاتي للفرد وما تفرضه خصوصية مرحلة المراهقة من تغيرات , كما أن اجتياز هذه المرحلة بنجاح يعتبر مفتاح المستقبل بالنسبة للتلميذ وهدفه الأسمى . وعليه تصبح عملية التوجيه المدرسي في هذه المرحلة عملية مهمة جدا لأنها توفر المساعدة وتفتح

الأبواب والمجالات حول ما يناسب التلميذ من مواد تعليمية وتخصصات دراسية تتوافق مع مرؤاه المستقبلية وعلى ضوء ما تقدم
 امرتأينا أن يكون مجال دراستنا حول مدى ارتباط الرضا عن التوجيه بالتوافق الدراسي وتحقيق الذات والكفاية الدراسية.
 ولتحقيق هذه المتغيرات قسمت دراستنا إلى قسمين أساسيين هما:

القسم النظري:

وقد احتوى على تسعة فصول تناولنا فيها الإستراتيجية العامة لمنظومة التوجيه في الجزائر بكل أبعادها السياسية والتربوية
 والاقتصادية وانعكاساتها الفردية والاجتماعية .

القسم التطبيقي:

وقد احتوى على ثلاثة فصول تناولنا في الفصل العاشر الدراسة الاستطلاعية لتحديد المتغيرات . وبناء مقاييس الدراسة
 وتقنينها , وكذا تحديد أدوات البحث والتحليل وفي الفصل الحادي عشر تناولنا إجراء الدراسة التطبيقية للتحقق من فرضيات
 الدراسة وذلك بتحديد المنهج ومجتمع الدراسة وعينته وكذا الأدوات والتقنيات الإحصائية المطبقة , أما الفصل الثاني عشر
 فقد تناولنا فيه عن طريق التحليل والتفسير نتائج الدراسة . والاستنتاج العام للدراسة والحلول والاقتراحات والخاتمة .

1- 2 الإشكالية :

إذا كان التوجيه علم وفن لأنه يستخدم كل الوسائل العلمية والعملية لفهم الفرد وتحليل قدراته وتقييم أفعاله وأعماله ومساعدته على حل مشكلاته. والتوجيه بهذا المعنى هو تجسيد للعملية التربوية إذ يعمل بحيث يجعل الفرد يفهم ذاته بمعنى أن تكون لديه الإمكانية لمعرفة قدراته وميوله وإمكانياته ومشاكله , وان يتقبل الفرد ذاته ويوجهها أو يقبل توجيهها من الآخرين حسب ما هي عليه وهذا ما يجعله فردا متوافقا ومراضيا عن ذاته ثم عن محيطه ومجتمعه الذي يعيش فيه , (1) وعلى هذا تعد عملية التوجيه المدرسي عملية هادفة ومصيرية في حياة التلميذ النفسية والاجتماعية والدراسية , فهي ضرورة من ضرورات التربية والتعليم خاصة بعد أن تعددت المعارف وتشعبت العلوم وانزدهت البرامج والمناهج الدراسية حتى أصبح أكبر التلاميذ ذكاء عاجزا عن إستيعاب ما تحويه هذه المواد من علوم وفنون . ومن هذا المنطلق فان أنسب وقت لتعلم شئ ما أو نشاط معين يجب أن يكون متزامنا مع الشعور بالحاجة إليه أو استعماله أو متقدما عليه بفترة زمنية وجيزة وتطبق هذه القاعدة على التوجيه المدرسي. ويجب في هذه الحالة أن يتم التوجيه المدرسي في السنوات النهائية من مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي وذلك لربط الحاجة بالمرحلة المقبلة سواء الدراسية أو المهنية (2) وضرورة الاعتماد على عملية التوجيه المدرسي في مختلف الأطوار التعليمية والمصيرية كالتعليم الأساسي المرهون بتحقيق النجاح في شهادة التعليم الأساسي . والتعليم الثانوي بتحقيق شهادة البكالوريا .

وعليه يمكن القول أن عملية التوجيه هي عملية مساعدة تقدم للتلميذ عن طريق تبصيره بقدراته وإمكانياته واستعداداته وفتح الأبواب والمجالات حول ما يناسب هذه القدرات والاستعدادات وتركه يختار بحرية التخصص الذي يرغب فيه ولا يمكن مجال من الأحوال قسره أو فرض توجيه فوقي عليه بل عليه أن يقوم هو بنفسه تخطي الصعوبات التي تعترض طريقه وتحد من فعالياته ولا يجوز بأي حال من الأحوال أن يتدخل الموجه أو يفرض حولا للمشكلات التي يعانيها التلميذ وإلا أصبحت عملية التوجيه فاشلة . لا تماشى مع مشروع التلميذ وطبيعة تصورات المستقبلية الدراسية والمهنية . فيحدث سوء التوافق الدراسي وتردد في إهدام القوى المبذولة مما ينعكس سلبا على المحيط الاقتصادي والاجتماعي .

ومن مشكلات التوجيه صعوبة تحديد الاستعدادات والإمكانيات وربطها بالتخصصات والشعب الدراسية فاذا ما حدث تعارض بين توجيه التلميذ إلي شعبة لا تماشى مع قدراته واستعداداته فان ذلك يؤدي حتما إلى سوء توافقه الدراسي

(1) محمد توفيق السيد وآخرون . بحث في علم النفس . مكتبة الانجلو المصرية الطبعة الأولى سنة 2001 صفحة 257

(2) رمضان محمد ألقذافي . التوجيه والإرشاد النفسي , الطبعة الاولى 1992 مطبعة الرمل الإسكندرية صفحة 332

وصعوبة تأقله مع المواقف التعليمية وتكاسله عن أداء وظائفه وواجباته الدراسية وارتبائه في علاقاته الاجتماعية مع زملائه وأساتذته، فيسلك تباعاً لذلك سلوكيات لا توافقية،

إذا كان التوافق عملية إشباع حاجات الفرد التي تثير دوافعه بما يحقق له الرضا عن الذات والامتناع لتخفيف التوتر الناتج عن الشعور بالحاجة، ويكون الفرد متوافقاً إذا هو أحسن التعامل مع الآخرين بشأن هذه الحاجة، وأجاد تناول ما يحقق مرغباته بما يرضيه ويرضي غيره، خاصة عندما يتعلق الأمر بالفرد إذ أن سلوكه عملية متواصلة من التوافق مع مطالب الحياة ذلك أن الفرد بقدر ما يتلاءم مع الظروف المحيطة به والتي تتطلب منه أن يقوم بموئامات مستمرة بينه وبينها مما يساعده على القدرة على التطبيع الاجتماعي لإشباع حاجاته ضمن ضوابط المجتمع وظروف الحياة التي تدفعه إلى هذا التوافق (1).

والأصل في تحقيق التوافق هو تعديل سلوك الفرد بحيث يتلاءم مع الظروف أو يلجأ الفرد إلى إحداث تعديل في البيئة، أو يعدل الفرد بعضاً من سلوكياته وبعضاً من البيئة لإعادة حالة التوازن والتوافق، ومن أهم أهداف عملية التوجيه هي مساعدة الفرد على تحقيق عملية التوافق وتتم هذه العملية بواسطة أمرين هما قابلية الفرد للتأثر وقدرته على التأثير والإمكانات المتاحة للتأثر والتأثر (2) وتحقيق التوافق بالتأثير والتأثر يتطلب إدراكاً تاماً للذات حيث أصبحت دراسة الشخصية وفهمها تتطلب دراسة مفهوم الذات كمتغير هام من متغيرات الشخصية نظراً لتصدر مشكلة الذات علم النفس في السنين الأخيرة وذلك بسبب إدراك الحاجة إلى وجود مفهوم كلي يهتم بتجربة الفرد وسلوكه وبدون هذا المفهوم الكلي للذات يصبح من المستحيل تحليل تعليل اتساق الفرد والاستمرار في علاقاته بمحيطه الاجتماعي، (3) وبجنا وهذا ما جعلنا نلغي نرط علاقة التوجيه المدرسي بتحقيق الذات و معرفة الفروق بين الجنسين أي في تكوين مفهوم إيجابي للذات عند كليهما وعلاقة هذه الفروق بالتوافق والكفاية التحصيلية. وهل عدم تكوين مفهوم إيجابي للذات عند المتدربين يؤدي بهم إلى ضعف الكفاية التحصيلية، فالكفاية ليست حالة أو معرفة مكتسبة، فاكساب معارف أو قدرات (مهارات) لا يعني أن الفرد أصبح ذو كفاية، بحيث يمكن للمرء أن يكون على دراية واسعة بمبادئ علم ما ولكن قد لا يعرف توظيف هذه المعلومات في الوقت المناسب وفي المكان المناسب.. **savoir mobiliser** فالكفاية تكتسب أثناء ممارسة نشاط ما يتم فيه تجنيد المعارف والقدرات والتوظيف المناسب لها، ولا يمكن اكتسابها من فراغ أو من خلال التلقي السلبي. أن التلميذ يصبح متمكناً

(1) صلاح احمد مرحاب . سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح . دار الأمان الرباط . الطبعة الأولى سنة 1989 . صفحة 38

(2) سهر كامل أحمد . التوجيه والإرشاد النفسي . مركز الإسكندرية للكتاب . الطبعة الأولى سنة 2000 صفحة 09

(3) إبراهيم احمد ابوزيد سيكولوجية الذات والتوافق . دار المعرفة الجامعية ط1 سنة 1987 صفحة 17

من كفاية معينة حينما يتمكن من توظيف ما اكتسبه من معارف (مفاهيم ومعطيات ومهارات)، بغرض إنجاز مهام محددة وحل مشكلة ضمن وضعية بيداغوجية وإشكالية مخطط لها مسبقا. فالكفاية هي تجنيد مجموعة من الإمكانيات المعرفية (معارف، قدرات، معلومات..) لمواجهة فئة من الوضعيات والمشكلات بدقة وفعالية. (1)

وبالتالي تقل دافعية إنجازها أو إلي إخفاقه في تحصيله الدراسي أو إلي نفوره وانقطاعه وتسربه مما يزيد هدرا في عملية التعليم . وصفوة القول أن هذا التعارض بين جدية عملية التوجيه وصعوبة اكتشاف الاستعدادات والقدرات عند التلاميذ في المرحلة الثانوية يطرح حالة معقدة من اللاتوافق الدراسي تدعو إلى الانزالية وال فشل في العملية التعليمية.

وأي تقصير في عملية التوجيه تبدأ الملامح الأولى للفشل المدرسي في الظهور ، وعلى سبيل الإيضاح إذا لم ينجح التلميذ في التعلم أو يتعلم بصعوبة مقارنة بزملائه التلاميذ ، إذا لم يستطع التأقلم مع مجموعته والتوافق مع محيطه بسبب اختلال في تصرفاته واضطراب في علاقاته ... في هذه الحال يتكلم الأساتذة والمربون عن الفشل الدراسي .. ويعرفه البعض بأن النتائج السيئة المتحصل عليها من طرف التلميذ التي تكون أدنى من الأهداف المسطرة له في التعليم ، وفي مستوى سنه .. هو فشل مدرسي إذا كان على مستوى مجموعة صغيرة أو كبيرة من التلاميذ ، وصعوبة في التعلم إذا كان على مستوى خاص بتلميذ واحد .. وعلى أية حال هو خلل يقع في مسار التلميذ التعليمي. مثل الانقطاع عن الدراسة *décrochage scolaire* قبل الحصول على شهادة نهاية التعليم الثانوي، نهاية التعليم الإجماري ، ولا يتكلم المربون والسياسيون عن الانقطاع الدراسي إلا في المراحل التي تعد إجبارية بحكم القانون ويكون قرار مقاطعة الدراسة نتيجة تراكم ظروف دراسية معقدة واجتماعية خاصة . هذه الظاهرة نصادفها في مرحلة التعليم الثانوي أكثر من المراحل التعليمية الأخرى (2)

وعلى هذا الأساس اعتبرت عملية التوجيه عملية تعليمية أكثر منها أدائية تقدم خدمة عمومية إذ بها نكتشف الطاقة الذاتية للتلميذ وبها تربط هذه الطاقة بالميدان التعليمي فتسمح له بتفجير إمكانياته واستغلالها فيما يشبع حاجاته وتطلعاته لمستقبلية وبدون ذلك تصبح عملية التوجيه عملية جوفاء لا فائدة منها . وهذا الموقف يدعونا إلى طرح الإشكال التالي :

إذا كان الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري على قدر كبير من الأهمية في مسأعدة تلاميذ المرحلة الثانوية على اكتشاف قدراتهم وإستعداداتهم وإمكانياتهم في مختلف الشعب والتخصصات الدراسية .

(1). السعيد صنيبر ، بناء الكفاءات ، منشورات المركز التربوي الجهوي بطنجنة . الطبعة الأولى سنة 2003 ، صفحة 10

(2) عبد التوم إدريس ، ظاهرة الهدر المدرسي في مدارسنا ، دار الأمان الرباط الطبعة الأولى سنة 2002 صفحة 44

وعليه يمكن طرح السؤال العام:

هل الرضا عن هذه الخطة التوجيهية يحقق ذوات تلاميذ هذه المرحلة ويزيد في توافقه الدراسي ويحقق له الكفاية التعليمية المناسبة ويقلل من فشلهم الدراسي؟

* ومنه نظرح التساؤلات الجزئية التالية :

- 1- هل خطة التوجيه المدرسي المتبعة تحقق الرضا حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليمية والجنس.؟
- 2- هل خطة التوجيه المدرسي المتبعة تحقق التوافق الدراسي حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليمية والجنس.؟
- 3- هل خطة التوجيه المدرسي المتبعة تحقق الذات حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليمية والجنس.؟
- 4- هل خطة التوجيه المدرسي المتبعة تحقق الكفاية التحصيلية حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليمية والجنس.؟
- 5- هل توجد علاقة ارتباطيه بين الرضا عن التوجيه والتوافق الدراسي حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليمية والجنس.؟
- 6- هل توجد علاقة ارتباطيه بين الرضا عن التوجيه المدرسي وتحقيق الذات حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليمية والجنس.؟
- 7- هل توجد علاقة ارتباطيه بين الرضا عن التوجيه والكفاية التحصيلية حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليمية والجنس.؟
- 8- هل توجد فروق بين الجنسين في درجة الرضا عن التوجيه المدرسي حسب متغير الشعبة والمرحلة.؟
- 9- هل توجد فروق بين الجنسين في درجة التوافق الدراسي حسب متغير الشعبة والمرحلة.؟
- 10- هل توجد فروق بين الجنسين في درجة تحقيق الذات حسب متغير الشعبة والمرحلة.؟
- 11- هل توجد فروق بين الجنسين في درجة الكفاية التحصيلية حسب متغير الشعبة والمرحلة.؟
- 12- هل توجد فروق بين الجنسين في حالات الفشل الدراسي حسب متغير الشعبة والمرحلة.؟

* ا لفرضية ا لعامة:

الرضا عن خطة التوجيه المعتمدة في النظام التربوي الجزائري لها دور في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التعليمية وتقلل من الفشل الدراسي في المرحلة الثانوية.

* الفرضيات التجريبية :

- 1- خطة التوجيه المدرسي المتبعة تحقق الرضا حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليمية والجنس.
- 2- خطة التوجيه المدرسي المتبعة تحقق التوافق الدراسي حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليمية والجنس.
- 3- خطة التوجيه المدرسي المتبعة تحقق الذات حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليمية والجنس.
- 4- خطة التوجيه المدرسي المتبعة تحقق الكفاية التحصيلية حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليمية والجنس.
- 5- توجد علاقة ارتباطيه بين الرضا عن التوجيه والتوافق الدراسي حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليمية والجنس.
- 6- توجد علاقة ارتباطيه بين الرضا عن التوجيه المدرسي وتحقيق الذات حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليمية والجنس.
- 7- توجد علاقة ارتباطيه بين الرضا عن التوجيه والكفاية التحصيلية حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليمية والجنس.
- 8 - توجد فروق بين الجنسين في درجة الرضا عن التوجيه المدرسي حسب متغير الشعبة والمرحلة .
- 9- توجد فروق بين الجنسين في درجة التوافق الدراسي حسب متغير الشعبة والمرحلة .
- 10- توجد فروق بين الجنسين في درجة تحقيق الذات حسب متغير الشعبة والمرحلة .
- 11- توجد فروق بين الجنسين في درجة الكفاية التحصيلية حسب متغير الشعبة والمرحلة .
- 12- توجد فروق بين الجنسين في حالات الفشل الدراسي حسب متغير الشعبة والمرحلة .

1-3-1 مقاربة النظرية :**131 مفهوم النظرية:**

هي مجموعة متكاملة متناسقة من المعلومات التي يفترض من خلالها فهم و تفسير معظم الظواهر السلوكية, وتقوم على مسلمات و افتراضات علمية موضوعية. وعلى خلاصة جهد الباحثين في فهم السلوك البشري

231 دور النظرية في الإرشاد:

تلعب النظرية دورا هاما في الإرشاد, فهي تمدنا بالتالي:

- 1- فهم ملامح للسلوك الإنساني.
- 2- فهم السلوك السوي و السلوك المضرب و أسباب اضطرابه.
- 3- تمنحنا طرقا و أساليب لتعديل السلوك المضرب و علاجه.

3-3-1 خصائص النظرية الجيدة:

- 1- الوضوح: حيث تشمل عدة اجراءات تضمن وضوحها مثل التعريفات, عدم تناقض المسلمات.
- 2- الشمولية: تغطي الظواهر السلوكية و لا تقتصر على الحالات الشاذة.
- 3- قابليتها للبحث و التحقق: يمكن التأكد من فروضها و مفاهيمها و صلاحيتها عبر الأيام.
- 4- القابلية للتطبيق و الممارسة: تساعد الممارسين على تطبيق أساليبها في تعديل السلوك.
- 5- تحقيق الفائدة العلمية: حيث تقدم خدمات تطبيقية واسعة.

1- 43 مقاربة النظرية للدراسة :

إذا اعتبرنا التوجيه بمفهومه العلمي والنظري هو جزء من النسق التربوي البيداغوجي به نستثمر العنصر البشري بحق ويمكن إدخاله في العملية الإنتاجية بكل مقوماتها ولكي يحقق التوجيه هذا الهدف هناك عدة اتجاهات ونظريات تناولت الموضوع بالدراسة يمكن اعتبارها كمقاربات نظرية منها مايلي :

1- 3- 5 الاتجاهات النظرية التي ركزت على العوامل الخارجية :

هذا الاتجاه يركز على المحيط الخارجي بكل عوامله ويعتبر هذا الاتجاه أن عملية التوجيه خارجة عن المقومات والامكانيات التي يمتلكها الفرد بل على الفرد أو التلميذ أن يبني مشروعه الدراسي أو المهني بناء على معطيات الواقع وامكانياته وليس على مرغباته وقدراته . وهذا الاتجاه يعتبر الفرد أو التلميذ سلبي وعاجز أمام هذه العوامل التي(1)

(1) شعالي المختار التوجيه التربوي . مجلة المنبر عدد 07 سنة 2000 المملكة المغربية . ص24

تحدد مصيره وهذا الاتجاه يعتبر مناقضا للاتجاهات التي تعتبر التلميذ هو صاحب المشروع الدراسي أو المهني .

6-3-1 الاتجاهات النظرية التي ركزت على العوامل الداخلية :

هذا الاتجاه يركز على العوامل الذاتية للفرد وصاحب هذا الاتجاه هو فرتك برسونر F.Parsons الذي اهتم كثيرا بالسمة واعتبرها استجابة سلوكية تتميز بالتكرار العفوي وتتكون بالتعلم وهي قابلة للتغير بتعلم جديد وبهذا المعنى فإن التركيز على العوامل الشخصية بدل العوامل الخارجية سيمكن من الحسم في توفر مجموعة من

السمات أو غيابها وعليه يكون الاختيار للمشروع الدراسي أو المهني ملزم بإتباع ثلاث مراحل أساسية هي :

1- كل فرد أو تلميذ يمتلك سمات خاصة به تميزه عن غيره والتي يمكن قياسها بواسطة الاختبارات .

2- كل دراسة أو مهنة يمكن التعرف عليها بإبران خصائصها .

3- اختيار الدراسة أو المهنة هو عملية تربط بين سمات الفرد أو التلميذ ومميزات الدراسة أو المهنة .

7-3-1 الاتجاهات النظرية التي ركزت على العوامل الاقتصادية :

هذا الاتجاه يرى أن الفرد أو التلميذ يحدد مشروعه الدراسي أو المهني حسب قاعد العرض والطلب المعروفة في عالم الاقتصاد والشغل بالإضافة إلى بعض الميزات الأخرى المتعلقة بأهمية الدراسة أو المهنة في الواقع المعاش والتي يمكن أن تفرز تخصصات ومهن جديدة تتطلب التكوين عليها مسبقا لكن صعوبة مساندة المدارس والجامعات لهذا التغير المستمر وزيادة على الكلفة التي تتطلبها المساندة لهذا التجديد وهذه العوامل تعتبر من التحديات المطروحة أمام خطة التوجيه .

8-3-1 الاتجاهات النظرية التي ركزت على العوامل الثقافية والاجتماعية :

يرى هذا الاتجاه أن اختيار المشروع الدراسي أو المهني يتأثر بالحيط الثقافي والاجتماعي وهذه العوامل هي عبارة عن دوائر تفاعلية تحيط بالفرد أو التلميذ وكل دائرة تتضمن مجموعة من العناصر فالدائرة الأقرب إلى التلميذ هي ذات التأثير المباشر في توجيهه , فتتكون الدائرة الأولى من الأسرة والمدرسة ومجموعة الرفقاء والإقران وتتكون الدائرة الثانية من الحيط أو الجوار بمعناه الشامل تليها المكونات الحضارية والإحكام المسبقة والالتقاء الاجتماعي والقناعات الشخصية ويلاحظ أن الفئات الاجتماعية غير المحظوظة أو الهشة لا تتمكن من تحقيق مشروعها الدراسي أو المهني نظرا للصعوبات المادية أو المعوقات الثقافية (1) .

9-3-1 الاتجاهات النظرية التي ركزت على عامل العشوائية :

هذا الاتجاه يرى أن المشروع التوجيهي للفرد أو التلميذ قد يتم بطريقة اعتباطية وعلى هذا الاتجاه يتحقق

(1) Carrel Alexis .L' homme cet inconnu dunod .paris 1935 p 44

بالصدفة من غير التحضير له وعلى هذا الأساس تكون المقاربة بهذا المفهوم اعتباطية (Approche accidentelle) فتتم عملية التوجيه بغير تحضير ولا تخطيط مسبق ويتحكم المحظ والظروف غير المنتظرة في العملية التوجيهية فالعشوائية هي الحدد الوحيد في اختيار المشروع الدراسي أو المهني .

10-3-1 الاتجاه النفسي الفرويدي كمقاربة نظرية :

يمكن استخدام نظرية التحليل النفسي لرائدها سيجمند فرويد Sigmund Freud كمقاربة نظرية معرفية تناولت بالدراسة كيفية الاختيار فحسب المبادئ الكبرى لهذه المدرسة التحليلية فإن الاختيار هو تعبير عن مرغبة لاشعورية دافية فالعمل أو الدراسة يمثل وجها من أوجه حيا الدفاع النفسي التي وظفها الأنا لتصرف الطاقة الكامنة وان التغاضي في التمسك بالاختيار الدراسي أو المهني هو نوع من التسامي وتفرغ للمكبوتات الداخلية وعلى هذا الأساس فالمقاربة بهذا الاتجاه تتم بملاحظة مايلي :

- إن الاختيار المهني أو الدراسي هو تعبير عن طاقة مكبوتة متسامية .
- إن الاختيار المهني أو الدراسي يتشكل من تجارب الطفولة .

فأصحاب مدرسة التحليل النفسي يرون أن اختيار المشروع التوجيهي نابع من التشكيل النفسي الذي بدأت ملامحه تتبلور من السنوات الخمس الأولى ولهذا يلجأ إلى هذه المرحلة لأنها الأساس في تشكيل الشخصية وعليها يبنى الاختيار .

11-3-1 الاتجاه المبني على الحاجات كمقاربة نظرية :

يرى أصحاب هذه النظرية وعلى رأسهم مسلو Maslow أن الفرد تحركه خمس حاجات نفسية وجسمية وهذه الحاجات أساسية لأنها مرتبة حسب التسلسل النمائي للفرد كالتالي :

- الحاجات الغذائية أو البيولوجية ويتم التأكيد على إشباعها في فترة المهد و الرضاعة .
- الحاجة إلى الأمن ويتم التأكيد على إشباعها في فترة الطفولة الأولى مرحلة الروضة .
- الحاجة إلى العطف والحنان ويتم التأكيد على إشباعها في فترة الثانية التي تتزامن مع المرحلة الابتدائية .
- الحاجة إلى التقدير والاحترام ويتم التأكيد على إشباعها في فترة المراهقة .
- الحاجة إلى إثبات الذات وإبرازها ويتم التأكيد على إشباعها في نهاية المراهقة وبداية الرشد .

وحسب مقاربة الحاجات فان اختيار المشروع المهني أو الدراسي يكون كنعويض للحرمان من احد هذه الحاجات

وما أن تتحقق الحاجة بالإشباع حتى تراجع تأمركة الفرصة للحاجة المولية . وهذه المقاربة نفسها تركز على السنوات الأولى من تشكيل الشخصية ودورها الحاسم في عملية التوجيه ولهذا فإنها لا تختلف على المقاربة الفرويدية .

1-3-12 الاتجاه المبني على المقاربة الإنمائية أو التكوينية :

صاحب هذا الاتجاه التكويني أنمائي جينسير Ginsberg hg الذي يعطي أهمية كبرى للبعد التراكمي والتعاقبي لمراحل الاختيار المهني أو الدراسي بمعنى تتعاقب مراحل نمو المشروع أو الاختيار لدى التلميذ وعلى هذا تخضع عملية الاختيار لمراحل لا مرجعة فيها يتخذ التلميذ فيها مجموعة من المبادرات الدراسية حيث تخضع للتوافق والرضا بين المتعلم وذاته وهذه المراحل تقسم كالتالي :

1- مرحلة الاختيارات الخيالية الهيامية المحالمة :

تظهر هذه الخيارات في سن مبكرة غالبا ما تكون قبل سن الحادية عشرة من عمر التلميذ وفيها نوع من الضخامة والحلم وتتصف بالغرابة أحيانا لأنها تتبع من الخيال المدرك الواسع في هذه المرحلة الناتج عن التعلم والمحاكاة وبعض التجارب الأولية فالتلاميذ في هذه المرحلة يشعرون أنهم أحرار فيطلقون العنان لأفكارهم وخیالهم فبالنسبة إليهم مفهوم المشروع المستقبلي مبهم وواسع يتسع لكل شئ خيالي وجميل فهم غير قادرين على تمثيل ذواتهم بموضوعية

2- مرحلة الاختيار الوسطي :

في هذه المرحلة التي تمتد من الحادي عشر إلى الثامنة عشر تبرز فيها مجموعة من الاختيارات يكون الهدف الأساسي للتلميذ هو امتلاك قاعدة من المعلومات تعتبر دليلا أو معلما يؤسس عليه اختياره كما تتميز هذه المرحلة بمعرفة ذاته حيث يقدّر حدودها ويأخذ الواقع بعين الاعتبار . هذا الموقف ترجمه مواقفه المتنامية إلى جانب مرغباته وميوله فهم الوحيد إيجاد مكانة مناسبة له في مجتمعه وإثبات ذاته حيث يكون مجبرا على توفير مجموعة من المهارات التي يتطلبها هذا الموقف حيث يقرر متابعة دراسته وتقوم فيها أو الولوج في عالم المهنة والشغل .

3- مرحلة تبلور مشروع توجيه المهني أو الدراسي :

في هذه المرحلة تكون مرحلة الاختيار قد أمّرت معالمها فهي تتضمن ثلاث مواقف لإنهاء موقف المشروع الاختياري

• مرحلة الاستكشاف Stade d'exploration

في هذه المرحلة يتم الاستقصاء و يهتم التلاميذ فيها بجمع المعلومات من اجل تكوين قاعدة معطيات من اجاباء المشروع التوجيهي الخاص بعالم الدراسة والتخصص أو بالمهن وعالم الشغل بالدرجة الأولى (1).

(1) Pelletier .R . pour une approche éducative de l'orientation ,getan Morin éditeur .CANADA 1984 p58

• مرحلة الترسب Stade de Cristallisation

تسمى هذه المرحلة بمرحلة الترسب أو التحديد حيث فيها يشرح التلميذ في تقييم اختياراته كما يلزم ذاته بتوجيه مهني أو دراسي يقتنع به ويربط من خلاله العناصر الداخلية المتمثلة في القدرات والاستعدادات بالعناصر الخارجية المتعلقة بالبيئة والمحيط الخارجي على ضوء المشروع الذي تبناه اتجاه الدراسة أو المهنة بقرارات نهائية .

• مرحلة التخصيص Stade de spécification

في هذه المرحلة يحدد الفرد أو التلميذ الدراسة والتخصص أو المهنة بدقة معطيا بذلك لمشروعه وجهة أكثر وضوحا ينتقل فيه من ضبابية المشروع إلى الوضوح باختيار المعلم التوجيهي النهائي الذي لا يمكن التراجع عنه .

1- 3- 13 اعتماد النظرية الإنسانية كمقاربة مرجعية للدراسة :

لقد تبيننا هذه النظرية كإطار مرجعي لدراستنا لأنها الأقرب حسب ما احتوته من الأبعاد الإستراتيجية التي ننوي الوصول إليها من خلال بحثنا هذا ، وحيث رأينا أنها تؤكد على تجارب وخبرات الإنسان والمشكلات التي تواجهه في حياته اليومية. واعتبارا أن هذه النظرية ظهرت كردة فعل على هيمنة وسيطرة نظرية التحليل النفسي والنظرية السلوكية منذ بدايات القرن الماضي على نظريات الشخصية.(1)

إذ تؤكد نظرية التحليل النفسي على الجانب اللاشعوري من حياة الإنسان في الإرشاد والعلاج النفسي، بما يحويه من خبرات مؤلمة أو سارة ولقد تكونت خلال مراحل الحياة السابقة له، وتعدده المنطلق الأساس في العلاج، بينما أكدت النظرية السلوكية على المثيرات والاستجابات لها وما يرافق ذلك من عمليات تعلم غير صحيحة تؤدي إلى ظهور مظاهر سلوكية غير مرغوبة تحتاج إلى معالجة شعورية من اجل تعديل السلوك وإبداله بسلوكيات مرغوبة. فاختلفت النظرية الإنسانية عن نظرية التحليل النفسي في أساس هو أن الإنسان خير بطبعه، بينما اختلفت عن النظرية السلوكية في أساس أن السلوك الإنساني واع وعقلي وليس سلوكا آليا، فكانت النظرية الإنسانية وفقا لذلك فكرا ونهجاً جديداً يختلف في أسسه الفلسفية عن فكري النظريتين العتيدتين.

من أشهر منظري هذه النظرية هما كارل روجرز، 1902-1987 و أبراهام ماسلو 1908-1970 الذي اهتم في دراساته بالأفراد الذين يعملون في مجالات حياتيه مختلفة ويعانون من مشكلات نتيجة لهذا العمل. كما حرص

(1) غالب محمد مرشيد الاسدي . النظرية الإنسانية . مطبعة النجاح الجديدة المغرب ط1 سنة 2007 ص132

في دراسات أخرى على دراسة الشخصيات المشهورة والمبدعة، وذلك لمعرفة الكيفية التي يحققون بها الإنجازات في مجالات أعمالهم. ومن خلال جملة الدراسات التي أجراها توصل إلى أن الذي يتحكم أو الذي يلعب الدور الأساسي هو السعي لتحقيق الذات Self-actualization. إذ يرى ماسلو أن الشخص الذي يحقق ذاته هو الشخص الذي لديه دافع للإبداع واستخدام جميع إمكانياته في عمله أو مهنته أو وظيفته. ويتفق معه على ذلك كارل مروجنر، الذي يرى أن الإنسان لديه دافع فطري لتحقيق ذاته، وإن الفشل أو الاحباطات التي تعترض طرق تحقيق ذاته هو الذي يؤدي إلى ظهور الأعراض أو المشكلات المرضية لديه.

يرى أصحاب النظرية الإنسانية من القدماء والحديثين أن حل المشكلات والاستبصار بأسبابها والكيفية التي يمكن من خلالها الوصول إلى حلول أو معالجات يعتمد بشكل رئيس على العميل Client أو المسترشد، فهو الذي يضع الحلول لمشكلاته عندما يصل إلى مرحلة الاستبصار بأسبابها، لذلك تسمى الطريقة العلاجية أو الإرشادية لديهم بالإرشاد المتمركز حول العميل or counseling Clint-centered therapy (1).

تؤكد النظرية الإنسانية في العملية التوجيهية الإرشادية على سعي المرشد إلى الارتقاء بالمسترشد كي يحقق ذاته في أي مجال من مجالات الحياة. فإذا تمكن أو بلغ هذا المستوى من الإنجاز في العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد، فإن شعور المرشد سيتمركز أو يتمحور حول تحقيق هذا الهدف، أي بمعنى آخر يعد نقطة الشروع في تحقيق الذات، والتي سيكون لها معنى وليست مروتينية أو هامشية، ومن ثم يشعر بالراحة والسعادة والرضا عن النفس، على الرغم من ذلك يجب على المرشد أن يوضح جميع الإمكانيات والظروف التي يمكن له أن يستخدمها للتغلب على المشكلات أو الاحباطات التي تعترض سير تحقيقه لذاته. ويمكن أن تكون عملية التوضيح في إستراتيجية تحقيق الذات تتبع المتطلبات الآتية:

- 1- امتلاك الرغبة في التغيير.
- 2- اختبار الدوافع والتأكد منها.
- 3- الاختبار الصادق والصرح وبطرق مباشرة للحاجات أو الرغبات.

(1) غالب محمد مرشيد الاسدي . النظرية الإنسانية مطبعة النجاح الجديدة المغرب ط1 سنة 2007 ص134

- 4- الاستعداد لتحمل المسؤوليات وعدم التهرب منها.
- 5- استخدام وتوظيف التجارب الايجابية في الحياة.
- 6- الاستعداد النفسي لتقبل التغيير.
- 7- المرونة في تقبل الأفكار المخالفة.
- 8- تقييد التقدم المحاصل بشكل مستمر ومتواصل.

تعني هذه المتطلبات أن التوجيه والإرشاد عند الإنسانين يستهدف مساعدة العميل أو المسترشد على النمو النفسي السوي، ومحاولة لإحداث التطابق بين الذات الواقعية والذات المدركة (الذات عند الفرد كما يدركها هو) ومفهوم الذات للفرد كما يدركها الآخرون فيه. ويعني أيضا أن الإرشاد يركز على محاولة تغيير الذات للفرد كي تكون متطابقة مع الواقع، أو تحويل الذات المثالية عند الفرد (مثاليات الفرد في الحياة) إلى ذات واقعية (واقع الفرد كما هو عليه في الحياة). فإذا حصل هذا التحويل، حدث التوافق لدى الفرد، وهو دلالة على الصحة النفسية. تنقسم الطريقة التوجيهية و الإرشادية وفقاً للنظرية الإنسانية إلى قسمين:

• التلقائية Spontaneity:

وهي جعل العميل أو المسترشد يستبصر بالأمور والمشكلات التي يعاني منها، والتي من خلالها تظهر له نتيجة مفهومه عن ذاته ومفهوم الآخرين عنه، ومن خلال هذا الاستبصار Insight يلمس مدى الاختلاف بين مفهوم ذاته وممارساته الفعلية وخبراته.

• التعاطف Empathy :

ويعني تلقي العميل أو المسترشد التشجيع على الاستمرار في الجلسات الإرشادية والقبول، أي تقبل المرشد للمسترشد بكل عيوبه وسيئاته فضلا عن استشفاف مشاعر العميل أو المرشد لحظة بلحظة ومشاركته فيها، وإحساسه بالاهتمام في حل مشكلته. كي يصل العميل أو المسترشد إلى مرحلة الاستبصار بأسباب مشكلته، فإنه يحاول أن يفهم ذاته الحقيقية، ويتقرب في التعرف عليها أثناء الجلسات الإرشادية من خلال الإمكانيات والقدرات والظروف التي يتحدث عنها في الجلسات الإرشادية، لان المشكلة ببساطة حسب ما تراه هذه النظرية هو الصراع بين تحقيق الذات (بوصفها حاجة غريزية) والتحقيق الإيجابي للذات (أي تحقيق الذات وفقاً للمعايير الاجتماعية والأخلاقية السائدة في المجتمع).

1- 3- 14 خطوات تطبيق النظرية في مجال التوجيه والإرشاد :

يمكن أن نستخلص من توظيف النظرية الإنسانية في العملية التوجيهية و الإرشادية إلى أن مسارها يتخذ الخطوات الآتية:-

- 1- العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد يسودها جو التعاطف والتقبل للمسترشد كما هو.
- 2- يحاول المرشد أن يعطي التوضيحات والتفسيرات ويجيب على أسئلة المسترشد المباشرة إثناء سير العملية التوجيهية والإرشادية بصورة هادئة ومناسبة، مع تعزير المسترشد ورفع معنوياته بشكل متواصل على أنه قادر على حل مشكلته، لكن بشرط أن لا يعطيه حلول جاهزة، بل يترك أمر الوصول إلى حل المشكلة للمسترشد نفسه (يحل مشكلته بنفسه بعد الوصول إلى مرحلة الاستبصار بأسبابها).
- 3- بعد مرور عدة جلسات توجيهية وإرشادية، يحاول المرشد أن يعطي تأويلات لمشاعر المسترشد المتدفقة لاسيما المشاعر الهائمة أو المكبوتة، على الرغم من أن المسترشد يحاول أن يخفي بعض هذه المشاعر، لكن على المرشد أن لا يهتم بذلك تاركاً المجال لزيادة الثقة والاطمئنان بالعلاقة الإرشادية والمرشد إن تمكن المسترشد من البوح والكشف عن أسرار أو خفايا أدق عن أسباب المشكلة، وهو كثيراً ما يبحث بعد مرور عدة جلسات إرشادية والتزام المرشد بمتطلبات العملية الإرشادية وشعور المسترشد أن الهدف العام للعملية الإرشادية هو الحل الجدي لمشكلته.
- 4- لا بد في نهاية الجلسات التوجيهية و الإرشادية مهما كان عددها من إجراء تقييم شامل لسير العملية التوجيهية و الإرشادية (يقوم بها المرشد نفسه أو بينه وبين المسترشد مباشرة) لرؤية مدى التطور أو التغيير المحاصل على مفهوم الذات لدى المسترشد، فضلا عن معرفة الرؤية المستقبلية التي تكونت لدى المسترشد عن تحقيق ذاته.

1-4 أهمية الدراسة :

- يعتبر الرضا عن التوجيه المدرسي مشكلة بيداغوجية و تربوية واجتماعية تواجه الكثير من التلاميذ وهي مصدر قلق ليس على التلاميذ فقط بل يمتد أثارها إلى الأسرة والإدارة المدرسية والمجتمع باعتبارها عناصر مشاركة أو مهتمة بالموضوع وعلى هذا الأساس جاءت أهمية الدراسة ممثلة في الجوانب التالية :
- اهتمام الأسرة والمدرسة ورجال التعليم والمختصين التربويين بعملية التوجيه المدرسي لما لها من أهمية في مساعدة التلميذ على اختيار مستقبله الدراسي باختيار الشعبة الدراسية المناسبة لقدراته واستعداداته وبالتالي تحقق له التوافق الدراسي والذاتي وتردد في كفايته التعليمية وقدراته التحصيلية وتقلل من احتمالات الفشل لديه.
- كثيرا ما يشتكي الأولياء والمربون من حصول بعض التلاميذ على درجات منخفضة في أغلب المواد الدراسية ضمن الشعب التي وجهوا إليها زيادة على الرسوب والتسرب . إضافة إلى نسبة النجاح الضعيفة في الامتحانات الرسمية .
- تتضح أهمية الدراسة إذا ما لاحظنا ما ينتج عن سوء الاختيار للشعب الدراسية وما تحويه من اختصاصات وما تفرزه هذه العملية من ضياع للوقت والجهد إضافة إلى نسب الرسوب والتسرب الناتجة عن اختيار لا يتناسب مع الاستعدادات والقدرات مما يكلف الدولة أموالا ضائعة فضلا عن الشعور بالقلق والخوف الذي يسود الآباء والأبناء على حد سواء .
- التأكد من ضبط الإجراءات التي يتم بها فحص مؤهلات التلاميذ لاكتشاف قدراتهم واستعداداتهم عن طريق الاختبارات والفحوص النفسية والمتابعات الدورية .
- يعد الرضا عن التوجيه المدرسي من المشكلات المحرجة التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الثانوية حيث لا يستطيعون تحصيل مستوى ملائم من المعارف والمعلومات وبالتالي يخفقون في التوافق مع الجو المدرسي فتقل كفايتهم وينزاد فشلهم الدراسي وينعكس كل هذا على عدم تحقيق ذواتهم .
- تأتي أهمية الدراسة من أهمية الموضوع ذاته حيث يلعب التوجيه المدرسي أهمية كبرى في حياة التلميذ وفي بناء مشروعه المستقبلي كما يؤثر على التعليمية والتربوية والاجتماعية بكل أبعادها .

5-1 أهداف الدراسة:

لكل دراسة علمية هدف منشود . يتضح بشكل عام في مدى إثراء المعرفة الإنسانية وتزويدها بالمعطيات التجريبية الهامة التي تساعد في اقتصاد الوقت والجهد . وعلى هذا الأساس فالدراسة الفعالة هي التي تضع أهدافا واضحة المعالم سهلة التنفيذ وعلى هذا الأساس تبنت دراستنا الأهداف التالية :

- تهدف هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين خطة الرضا عن التوجيه المدرسي وعملية التوافق الدراسي .
- تهدف هذه الدراسة أيضاً إلى توضيح العلاقة بين الرضا عن خطة التوجيه المدرسي وتحقيق الذات .
- محاولة الكشف عن العلاقة الموجودة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والكفاية التحصيلية والتقليل من الفشل .
- التعرف على درجة الارتباط بين الرضا عن التوجيه كمتغير مستقل . والتوافق الدراسي وتحقيق الذات و الكفاية التعليمية والتقليل من الفشل الدراسي كمتغيرات تابعة .
- التعرف على الفروق بين الجنسين في الرضا عن التوجيه والتوافق الدراسي على مستوى الشعب والمراحل التعليمية .
- التعرف على الفروق بين الجنسين في تحقيق الذات والكفاية التعليمية على مستوى الشعب والمراحل التعليمية .

6-1 مصطلحات الدراسة :

1-6.1 خطة إستراتيجية التوجيه :

- التعرف الاصطلاحي للخطة :

يمكن تعريف الخطة بأنها مجموع التنظيمات والترتيبات والقرارات التي يستقر عليها رأي التخطيط في قطاع أو عدة قطاعات منها على سبيل المثال قطاع التربية والتعليم والتي تحوي بين طياتها كل النظم والوسائل المختارة التي تستهدف بدورها تحقيق الأهداف التي وضعها التخطيط الوطني لفترة زمنية محددة .

- التعرف الاصطلاحي للإستراتيجية :!!!

يعتبر مصطلح الإستراتيجية من المصطلحات العسكرية والتي تعني استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف، فالإستراتيجية عبارة عن إطار موجه لأساليب العمل ودليل مرشد لحركته. وقد تطور مفهوم الإستراتيجية وأصبح يستخدم في كل موارد الدولة وفي جميع ميادينها واستخدم لفظ إستراتيجية في كثير من الأنشطة التربوية ، وقد عرفت الإستراتيجية في التعليم بأنها "خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة، ولتتمتع بتحقيق مخرجات غير مرغوب فيها "

- التعرف الإجرائي لخطة إستراتيجية التوجيه :

إن إستراتيجية التوجيه هي خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة التلاميذ المتمرسين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل المنظمة التعليمية التعليمية من استغلال لإمكانات المتاحة، لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها.

1.6.2 تحقيق الذات :

- التعرف الاصطلاحي :

يرى أدلر Adler حسب امزبان " أن تحقيق الذات يعني السعي وراء التفوق والأفضلية والكمال التام" ويعتقد ميخائيل إبراهيم أسعد من جهته أن اختيار وتخطيط المراهق لمستقبله له أهمية خاصة في وعي المراهق لنفسه وتحقيق ذاته كشخصية مستقلة وفعالة (1) ففعالية الذات Self-Efficacy هي مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة ، ومروته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ، وتحدي الصعاب ، ومدى مثابرتة لإنجاز المهام المكلف بها ،

(1) امزبان نروبيدة ، علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الحاج الأخضر بآتة 2007، ص25

ويعرف هامشك Hamchek تحقيق فعالية الذات بأنها "مجموعة الاعتقادات حول أنفسنا وخصائصنا الفردية، وسلوكنا فيما يتصل بجوانب الذات الجسمية والانفعالية والعقلية، كما تتضمن هذه الاعتقادات بعدا تقييميا سلبيا أو إيجابيا " (1)

التعريف الإجرائي:

يعتبر تقدير الذات من المتغيرات الهامة جدا في عملية التوجيه والإرشاد لما لها من أثر فعال لأنها ترتبط بحياة التلميذ ارتباطا وثيقا من حيث قدراته واستعداداته وإنجازاته . كما يعبر تحقيق الذات عن الاعتزاز والثقة بالنفس وعن الطموح والتوافق الشخصي ويمكن أيضا أن يرتبط بتوقعات الفشل والنجاح . وبهذا يمكن أن يكون مصطلح تقدير الذات الإطار المرجعي المعرفي الذي يرجع إليه التلميذ لتحديد سلوكه وتكوين نمط شخصيته وبناء تصوره المستقبلي .

3-6-1 التوافق الدراسي :

• التعرف الاصطلاحي:

يعرف أركوف Arkoff التوافق الدراسي بأنه " العملية التي يتم بموجبها إقامة علاقات جيدة مع المحيط المدرسي من أساتذة وزملاء " (2) وبين حسين العتيبي " أن التوافق الدراسي يتضمن العلاقة السوية بالزملاء والمدرسين كما يتضمن الاتجاه الإيجابي نحو المدرسة وتنظيم الوقت وطريقة الاستذكار . ويعرفه عباس بأنه " قدرة الطالب على تحقيق التلاؤم والانسجام الدراسي ومن ثمة يمكنه عقد صلات مثمرة وجيدة بينه وبين أساتذته وزملائه ، واشترائه في مختلف الأنشطة الاجتماعية والثقافية في المجتمع المدرسي، ويستطيع بذلك تنظيم وقته والتوفيق بين أوقات الدراسة والمذاكرة والترفيه فيحقق بذلك نواقه وهدفه من الدراسة" (3)

• التعرف الإجرائي:

هو عملية ديناميكية مستمرة تمكن المتدريس من الاندماج والانسجام مع البيئة المدرسية قصد الإنماء النفسي والعلمي بإستعاب المواد الدراسية والنجاح فيها ، ومن المؤشرات الدالة عليه هي التفاعل الدائم مع المدرسين والزملاء والانسجام

(1) صلاح مخيمر، مفهوم جديد للتوافق . مكتبة الأنجلو المصرية طبعة 2 سنة 2003 ص 137 .

(2) الصبا طي إبراهيم سالم . التوافق المدرسي الطلبة والطالبات السعوديين والمصريين دراسة مقارنة الجملة التربوية مجلد 12 عدد 45 سنة 2002 ص 21

(3) عباس محمود عوض ، الصحة النفسية ودراسة التوافق دار النهضة العربية الإسكندرية ط 1 سنة 1988 ص 36 .

معهم ومع الإدارة المدرسية ونظم التقييم التربوي الدورية والمستمرة ، والانضباط الدائم في الصفوف والأفواج الدراسية .
وتحدد هذه الدراسة التوافق الدراسي إجرائياً بالدرجات المحصل عليها في مقياس التوافق الدراسي المستخدم في هذا البحث
والمنجز من طرف الباحث.

4.61 الكفاية التحصيلية :

• التعرف الاصطلاحي:

يعرف علام الكفاية التحصيلية بأنه " مايدل على الوضع الراهن لأداء الفرد أو ما تعلمه أو اكتسبه بالفعل من مهارات في برنامج معين (علام 1999 :306) أي أن الكفاية التحصيلية تعتمد على خبرات تعليمية محددة ومنظمة في مجال التدريب العملي أو الدراسة النظرية . ويعرفها أحمد والمراغي " بالإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية أو مجموعة مواد مقدرة بالدرجات طبقاً للامتحانات التي تجربها المدرسة آخر العام أو نهاية الفصل الدراسي" (أحمد والمراغي 2000 :20) ويعرفها عبد المنعم "بأنها بلوغ مستوى معين من الكفاءات في الدراسة ، سواء في المدرسة أو الجامعة، وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقتنة أو تقديرات المدرسين أو التلاميذ معاً (1)ويرى صلاح أبو علام "أن الكفاية التحصيلية هي كل ما تعلمه الفرد من الخبرات في مادة دراسية معينة مقررمة وما اكتسابه من معلومات أبو علام

• التعرف الإجرائي :

إذا كانت الكفاية التحصيلية هدفاً حيوياً تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقه بشتى الوسائل سواء على مستوى التلميذ أو على مستوى المجتمع المدرسي في نفس الوقت .فالتلميذ ذو الكفاية الجيدة يحصل على مقدر اكبر من الدرجات في جميع المواد الدراسية أو أغلبها بجهد قليل وفي وقت قصير. وتحدد هذه الدراسة الكفاية التحصيلية إجرائياً بالعلامات المتحصل عليه بواسطة التقييم الفصلي أو السنوي والمدونة في سجلات الكشوف . (2)

(1) عبد المنعم حنفي ، موسوعة علم التربية والتجليل النفسي ، مكتبة مندويل مصر، بدون طبعة ،سنة1978 ص 11 .

(2) صلاح أبو علام دراسة تحليلية لأثر السمات الانفعالية في الكفاية التربوية دار الفكر بيروت بدون طبعة، سنة 1983: ص 30.

5.61 الفشل الدراسي :

• التعرف الاصطلاحي :

يمكن تعريف الفشل الدراسي حسب إبراهيم داود" على أنه حجم الفاقد من التعليم نتيجة الرسوب والتسرب في أي صف من الصفوف ولأبي سبب من الأسباب، ويقصد بالرسوب تكرار وبقاء التلميذ في أي صف من الصفوف لأكثر من سنة دراسية، في حين يقصد بالتسرب ترك التلميذ المرحلة التعليمية في أي صف من الصفوف دون نيل أو حيازة أي شهادة.(1)

التعريف الإجرائي

الفشل الدراسي هو الحصول على درجات او علامات دون المعدل المطلوب والذي يساهم في التكرار وإعادة السنة الدراسية مما قد يدفع التلميذ إلى الانقطاع عن الدراسة كلية قبل إتمام المرحلة الدراسية بسبب هذا الفشل في الدراسة ،أو ترك الدراسة قبل إنهاء مرحلة معينة إجباراً عن طريق الطرد بسبب الفشل . وتحدد هذه الدراسة الفشل الدراسي إجرائياً بالعلامات الضعيفة المتحصل عليها بواسطة التقييم السنوي والمدونة في سجلات الكشوف والتي تسمح لهم بالإعادة أو التوجيه نحو الحياة المهنية دوت أي مؤهل علمي .

(1) إبراهيم داود الداود . إشكالية الفاقد التربوي أسبابها وطرق علاجها ،دار الشروق الرياض المملكة العربية السعودية ،ط1

1- 7 الدراسات السابقة:

إن البحث في موضوع التوجيه المدرسي وعلاقته بالتوافق وتحقيق الذات والكفاية التحصيلية من المواضيع الحيوية والهامة التي تستحق الدراسة. ورغم أهمية هذا الموضوع، إلا أنه لا تتوفر دراسة منفردة تناوله بشكل مباشر من جهة، ومن جهة أخرى فإن معظم الدراسات القائمة تناول موضوع التوجيه المدرسي في مراحل مختلفة من التعليم، ومن زوايا مختلفة، لهذا ستم الإشارة إلى بعض الدراسات التي تناولت موضوعات تتعلق بالتوجيه وأخرى تتعلق بالذات والتوافق .

مين موضوعها، والهدف الأساسي منها، ووصفاً للعينة والأدوات المستخدمة فيها، وأهم النتائج التي وصلت إليها، بالإضافة إلى تعقيب عام عليها، ومكانة البحث الحالي، ومدى استفادة الباحث منها. هذا وسوف يستعرض الباحث أهم هذه الدراسات وفق ترتيبها وفق متغيرات الدراسة . والتي أجريت في بيئات مختلفة لها علاقة بموضوع الدراسة " الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري ودورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التحصيلية".

• أما الدراسات التي تعرضت في مضمونها لموضوع التوجيه المدرسي والرضا عنه بشكل عام هي :

1-7-1 دراسة زبيرات أحمد:

قام هذا الباحث بدراسة حول فحص نتائج مختلفة للتوجيه، من خلال النتائج الدراسية للسنة أولى ثانوي، وهذا بمركز التوجيه المهني والمدرسي بسيدي بلعباس، وذلك سنة 1987-1988 بمساعدة الفريق التقني، واستعمل هذا الباحث بطاقات فردية لجمع علامات التعليم الأساسي ومن النتائج التي توصل إليها نجد:

- إن التوجيه الجماعي لا يسمح لنا بتوجيه كل تلميذ نحو الشعبة التي تناسبه ويبقى الاعتماد على العلامات الدراسية وحدها في إبداء الرأي حول التوجيه غير مؤكد. ومن المستحسن أن يتم تدعيم تدريس المواد الأساسية بالسنة الرابعة متوسط، وتعديل برامج السنة الأولى ثانوي حسب المستوى الحالي للتلاميذ مع الأخذ بعين الاعتبار الأهداف البيداغوجية المخصصة لكل شعبة أثبتت هذه الدراسة أن المستوى العام للناجحين في السنة الأولى ثانوي ضعيف وبصفة خاصة في الرياضيات التي وصل فيها 50 % بالمائة من التلاميذ إلى معدل 10 من 20، والسؤال المطروح هو أين يوجه التلاميذ غير القابلين للتوجيه ؟

وحسب رؤساء المؤسسات فمن المنطقي أن يوجهوا إلى الآداب لكون الثغرات التي تكون لديهم تروى في حين أن الثغرات التي تكون لديهم في المواد العلمية والتقنية عائقاً يصعب تحطيمه (1)

(1) زبيرات أحمد، التوجيه المدرسي واثاره على التحصيل المدرسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم . سنة 1988 صفحة 38

2-7-1 دراسة السيد جوهري:

مستشار التوجيه المدرسي والمهني، قام بدراسة مقارنة لنتائج السنة التاسعة أساسي (الرابعة متوسط حالياً)، والسنة أولى ثانوي، وذلك في 1988 والتي كان هدفها هو تقدير تلاميذ السنة أولى ثانوي في مادتي (الرياضيات والعلوم الفيزيائية) بعد نهاية الفصل الأول لسنة 1987-1988 ومقارنة هذه العلامات المحصل عليها في السنة التاسعة أساسي (سابقاً) أو شهادة التعليم الأساسي، شملت هذه الدراسة شريحة التلاميذ الذين ينتمون إلى 04 مدارس أساسية لمدينة بني صاف، وواحدة على مستوى السنة أولى ثانوي، كانت العينة المختارة للدراسة تشكل من تلاميذ الشعب الآتية: رياضيات، علوم (ثانويات التعليم العام)، تقني رياضي (متقنات) تين من التحليل أن القيمة الأولية التنقيط على مستوى التاسعة أساسي سابقاً والرابعة متوسط حالياً، نادراً ما تتم مراقبتها (مراجعتها) على المستوى الثانوي. وفي أغلب الحالات تتجه العلامة نحو الانخفاض، وتجدر الإشارة إلى أن العلامات المحصل عليها في شهادة التعليم المتوسط تقرب أكثر من العلامات المحصل عليها في السنة الأولى ثانوي. وفيما يتعلق بالترتيب تجدر الملاحظة إلى أنه من جملة 84 معامل ارتباط محسوبة 96% بالمائة من الحالات كانوا بعيدين على الرتب التي كانوا يتحصلون عليها، في السنة التاسعة أساسي، وهذا ما يستدعي ضرورة إقامة نظام تقييم سليم. (1)

371_ دراسة حسن عبد اللطيف

_عنوان الدراسة: الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة الكويت.

_أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الرضا عن الحياة الجامعية، والتعرف إلى الفروق بينهم في مستوى الرضا عن الحياة الجامعية في السنوات الجامعية الأربع.

_عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (428) طالباً وطالبة من جامعة الكويت، وقد تطبيق مقياس درجة الرضا عن الحياة الجامعية تكون من ثمانية مقياس فرعية مكونة للمقياس الأصلي (الأستاذة، والوالدين، الذات، الطلبة الآخريين، المواد الدراسية، الإدارة الجامعية، الأنشطة الدراسية) ، (2)

(1) السيد جوهري .معالم تربوية ، منشورات مديرية التوجيه والتقويم الجزائر ، ط1 سنة 1991 .صفحة 11

(2) حسن عبد اللطيف ، الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة الكويت ، مجلة العلوم الإنسانية ، العدد 36 سنة 1990 ص 33

نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الرضا عند الإناث مقارنة بالذكور، وأن طلبة السنة الثالثة والرابعة أكثر رضا عن الحياة الجامعية من طلبة السنة الأولى والثانية (1).

1- 7- 4 دراسة محمد ارزقي أبركان :

قام الأستاذ محمد أمرزقي أبركان بدراسة حول التوجيه السيئ وتأثيره على التسرب المدرسي وهي دراسة مقارنة لنتائج السنة التاسعة بنتائج شهادة التعليم الأساسي لمؤسستين متجاورتين للتحكم في العوامل التي يمكن أن تؤثر في النتائج . وذلك إطلافاً من الفرضية التالية :

عدم التحكم في معايير الانتقال من الأساسي إلى الثانوي يسبب للكثير من التلاميذ المنتقلين بدون استحقاق بعض الصعوبات الدراسية التي تؤدي بفضهم إلى التسرب .

أثبتت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة بين نتائج المؤسستين . غير أن فروق إحداها لا تتعدى 0.05 بينما الثانية فروقها تصل إلى 0.01 وبعد هذه المقارنة الأولية قمنا بمتابعة عينتين وجهتا إلى الثانوية واحدة لمدة سنتين كاملتين 92.91 و93.92 تجنبا لتدخل عوامل أخرى مثل نظام المؤسسة ووسائلها وتجهيزاتها وخبرة أساتذتها , أحدهما من المؤسسة التي التي فيها فروق كبيرة بين نتائج السنة التاسعة ونتائج شهادة التعليم الأساسي وتتكون العينة الأولى من 42 تلميذ بفارق 0.01 بينما العينة الثانية بفارق بسيط وتكون من 46 تلميذا . واستخلصت الدراسة النتائج التالية:

- نسبة الانتقال في العينة الأولى لا تزيد عن 47.62 بينما نجد نسبة التكرار تقدر بـ 35,71% ونسبة إعادة التوجيه 9.51% أما نسبة التسرب فقد وصلت إلى 7.14% وهذا يدل دلالة واضحة على أن التقييم غير موضوعي .

- نسبة انتقال في العينة الثانية تصل إلى 85.12% بينما نجد نسبة التكرار لا تزيد عن 10.64% ونسبة إعادة التوجيه 0% ولم يحدث تسرب . وهذا دليل قاطع على أن التقييم في العينة الثانية كان موضوعيا . (2).

(1) حسن عبد اللطيف . الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة الكويت , مجلة العلوم الإنسانية , العدد 36 سنة 1990 ص 34

(2) محمد أمرزقي أبركان, منشورات جامعة الجزائر . عروض الأيام الوطنية الثالثة لعلوم النفس وعلوم التربية . 25 ماي 1998 الجزء الأول ص 341

571 دراسة علي تعوينات و محمد ارزقي أبركان :

عنوان الدراسة : التوجيه المدرسي والمردود التربوي للطلاب في مؤسسات التعليم .

الهدف من الدراسة : تتمحور هذه الدراسة حول العلاقة بين ما يسمى بعملية التوجيه واثـر ذلك على المردود التكويني للطلاب
فرضية الدراسة : لا يؤثر التوجيه سواء كان مرغوباً فيه وغير مرغوب فيه (حسب مفهوم الطال) في المردود التكويني للطلاب .

منهجية الدراسة : استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي والتفسيري الذي من خلاله يتبن وضع الطلبة المسجلين في المعاهد المختلفة من حيث الاستقرار والمردود المقاس بالانتقال الطبيعي أو بالتخلف في هذا الانتقال من سنة إلى أخرى
عينة الدراسة : اعتمدت الدراسة على عينتين إحداهما خاصة بالطلبة وشملت 1139 طالباً في الفروع التالية :
التكنولوجيا والبيطرة والرياضة والعلوم الاجتماعية والآداب واللغات على مستوى أقسام التخصص (المعرفة ومستوى المردود وأثر التوجيه) 390 في السنة الثالثة و637 في السنة الرابعة و112 في السنة الخامسة ,
أما العينة الثانية فهي خاصة بالأساتذة وعددهم 212 أستاذ في الفروع التالية 90 في العلوم الاجتماعية 59 في التكنولوجيا والبيطرة 63 في الآداب واللغات .

أدوات جمع البيانات : استخدم الباحثان استمارة استبيان واحدة خاصة بالطلبة وأخرى خاصة بالأساتذة تناولت الاستمارة الجوانب الهامة من الدراسة وبصفة اخص العلاقة بين التوجيه من التعليم الثانوي إلى التعليم الجامعي ومدى استقرار الطالب في الفروع التي وجه إليها مع العلاقة بمردوده الدراسي ,
نتائج الدراسة : أسفرت الدراسة على النتائج التالية :

- هناك تطابق بين كل من تكرار السنوات في المجذوع المشتركة أو في التخصصات وبين نوع التوجيه الذي خضع له الطالب .
- ينخفض المستوى التعليمي للطلاب كلما كان توجيهه نحو الفرع أو نحو التخصص في هذا الفرع غير المرغوب فيه .
- هناك علاقة ايجابية بين المردود التعليمي للطلاب ونوع التوجيه (1).

(1) علي تعوينات و محمد امزقي أبركان , التوجيه الجامعي والمردود التربوي , مجلة بحوث , العدد 6, سنة 2000 جامعة الجزائر , ص103

- غالبا ما يخطئ الطالب في اختيار الفرع نتيجة لغياب الإعلام الكافي حول ما يجري في مؤسسات التعليم العالي .
- بينت الدراسة أن هناك إهدار لوقت الطالب ومال الدولة نتيجة للتكرارات واعادات التوجيه التي تجري بعد سنتين من الدراسة الجامعية أو أكثر . (1)

1- 7- 6 دراسة محمد لعلاوي وعمر سلاوي :

- قام الاستاذان بدراسة تكنولوجية التوجيه وأثرها على مردود الفعل التربوي هذه الدراسة حاولت مقارنة نتائج تلاميذ السنة التاسعة أساسي والأولى ثانوي بهدف ضبط معايير التوجيه . تمت هذه الدراسة في إطار بحوث مركز التوجيه المدرسي والمهني بولاية بسكرة . بثانوية الدكتور سعيدان سنة 1999 واختيرت العينة من تلاميذ الجذوع المشتركة حوالي 320 تلميذ منهم 218 جذع مشترك علوم وتكنولوجيا 102 من جذع مشترك آداب وكان الهدف من الدراسة :
- معرفة المستوى الحقيقي للتلاميذ .
 - توجيه التلاميذ وإرشادهم للملاحظة ضعفه .
 - الربط بين الميل والقدرة وتوجيه الجهد المبذول في عملية التوجيه .
 - تعيين العلاقة بين القدرة الحقيقية وما ترسمه الخريطة التربوية
 - وقد ضبطت فرضيات البحث كالتالي :
 - تقييم النتائج ومعالجتها عامل مرجعي في توجيه التلاميذ .
 - نتائج التقييم السنوي عامل أساسي في تكييف الخريطة المدرسية مع القدرات الحقيقية للتلاميذ .
 - عدم استعمال بطاقة المتابعة يؤدي إلى توجيه غير لائق (2)

ومن بين الدراسات التي تناولت عملية التوجيه في الجزائر أيضا دراسة الأستاذ شباح محمد سنة 1985 حول التوجيه المدرسي في الجزائر وضعيته واثاره على تلاميذ الشعب التقنية . إلى جانب الدراسة التي قام بها محمد برو سنة 1993 حول اثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في الشعبة الأدبية وناسف على عدم حصولنا على نتائج هذه الدراسات.

(1) علي توينات ومحمد امزرق ابركان ، التوجيه الجامعي والمردود التربوي ، مجلة بحوث ، العدد 6 ، سنة 2000 جامعة الجزائر ، ص 103

(2) محمد لعلاوي وعمر سلاوي . تكنولوجيا التوجيه وأثرها على الفعل التربوي . دراسة أنجزت في إطار مركز التوجيه بسكرة . ثانوية الدكتور

سعدان سنة 1999 . ص 26

• الدراسة التي تعرضت في مضمونها إلى تحقيق التوافق الدراسي وهي :

1-7-7 درسه وسيداني وبالكير :

- هذه الدراسة أنجزت من طرف الأستاذين وكان الهدف منها معرفة مدى اثر تعاون كل من المدرسة و الأسرة و التلميذ في تحقيق التوافق في عملية التوجيه المدرسي .
- تدخل الأسرة الفعال في عملية التوجيه يحقق التوافق .
 - تدخل المدرسة الفعال في عملية التوجيه يحقق التوافق .
 - كلما كان التلميذ مراض عن عملية التوجيه نراد توافقه وارتفعت نتائجه .
- نتائج الدراسة:

توجد علاقة دالة و ضعيفة عند مستوى 0.05 بين تدخل الأسرة في عملية التوجيه وتحقيق التوافق
توجد علاقة قوية ودالة عند مستوى 0.01 بين تدخل المدرسة وتحقيق التوافق .
توجد علاقة قوية دالة عند مستوى 0.01 بين الرضا وارتفاع النتائج الدراسية (1).

1-7-8 دراسة مصطفى تركي

هناك دراسة قام بها مصطفى تركي (1978) لمعرفة نظم التعليم الجامعي وأثرها على التوافق الدراسي والدافعية للإنجاز وقلق الامتحان ، كشفت النتائج عن عدة مشكلات دراسية أهمها تخطيط البرامج الدراسية وعدم مناسبة المقررات الدراسية لمتطلبات الحياة اليومية ، والعلاقة بين الطالب والأستاذ ، وعدم وجود أنشطة اجتماعية ترفيهية مناسبة ، وعدم توفر الكتب والمراجع ، ونظم الامتحان غير مرحة ، والامتحانات غير عادلة وفرصة المناقشات قليلة وغير كافية . كما أشار أفراد هذه الدراسة كذلك إلى بعض مشكلات التوافق الدراسي وأهمها : صعوبة التوفيق بين متطلبات الأسرة والدراسة ، والخوف من الاشتراك في المناقشة ، وعدم القدرة على التركيز او التعبير عن الذات بدرجة جيدة. (2)

1-7-9 دراسة سامي أبوإسحاق

تهدف الدراسة إلى التعرف على الفروق الجوهرية بين درجات كل من الطالبات المقيمت والعائدات في التوافق العام، التوافق الجسمي، التوافق النفسي، التوافق الأسري، التوافق الاجتماعي وتوافق الانسجام مع المجتمع.

- (1) وسيداني وبالكير ، اثر تعاون كل من المدرسة و الأسرة و التلميذ في تحقيق التوافق الدراسي، منشورات جامعة الكويت سنة 1986 .
(2) مصطفى تركي ، نظام التعليم الجامعي وأثره على التوافق الدراسي . والدافعية للإنجاز ، دار الهدى دمشق ط1 . سنة 1978 ، صفحة 98

وقد تكونت عينة الدراسة من (166) طالبة من طالبات السنة الأولى في كلية التربية الحكومية بمحافظة غزة منها (58) طالبة مقيمة و (58) طالبة عائدة مع ذويها إلى أرض الوطن منذ صيف 1996 من الدول العربية على اثر اتفاقية أوسلو 1993 بين السلطة الفلسطينية والسلطات الإسرائيلية.

أما بالنسبة لأداة الدراسة فقد استخدم في هذه الدراسة مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي التي أعدها علي الديب، وقد تم إجراء ثبات وصدق للمقياس في البيئة الفلسطينية وحصل الباحث على نتائج جيدة.

وقد توصلت الدراسة الحالية للنتائج التالية:

- 1- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الطالبات المقيمات والطالبات العائدات في التوافق العام، ويعزى عدم وجود فروق لأسباب عديدة.
- 2 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من الطالبات المقيمات والعائدات في التوافق الجسمي، ويعزى تفسير ذلك لأسباب عديدة أيضاً.
- 3 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من الطالبات المقيمات والعائدات في التوافق النفسي، ويعزى تفسير ذلك لأسباب عديدة.
- 4 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الطالبات المقيمات والطالبات العائدات في التوافق الأسري والفروق لصالح الطالبات العائدات، وهذا الفرق يعزى لأسباب عديدة.
- 5 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من الطالبات المقيمات والعائدات في التوافق الاجتماعي.
- 6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من الطالبات المقيمات والعائدات في التوافق الانسجامي مع المجتمع. (1)

1-7 -10 دراسة فريخ العنزي وآخرون :

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين التحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب نظامين تعليميين وهما ، المقررات والفصلين الدراسيين ، فضلاً عن فحص الفروق بين طلاب النظامين في كل من التحصيل الدراسي والتوافق ، وأخيراً الكشف عن الفروق بين الطلبة والطالبات في التحصيل والتوافق .(2)

(1) سامي أبو إسحاق . الفروق في درجة التوافق بين الطالبات المقيمات والعائدات . مجلة كلية التربية بمحافظة غزة العدد 10 ، سنة 1996 ص 48 .

(2) بحث ميداني حول عملية التقويم والإرشاد في ظل نظام الساعات المعتمدة (المقررات) في دولة الكويت 1982م . ، ص: 78.

وكشفت هذه الدراسة أنه لا فروق دالة إحصائياً بين طلاب نظام الفصلين والمقررات في التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي ، وتشير هذه النتيجة إلى أن عيني الطلاب سواء أكانوا من طلاب المقررات أم نظام الفصلين يمكن أن يعدوا مجموعة واحدة بها قدر من التجانس حيث لم تظهر بينهما فروق دالة إحصائياً في التوافق ، ومن الممكن أن نستنتج من ذلك أن حقيقة كون الطلاب يدرسون في ظل نظامين تعليميين مختلفين لم يجعلهم يختلفون في هذا الجانب ، وتقصد التوافق .

ومن ناحية أخرى لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين الطلبة والطالبات في الدرجة الكلية للتوافق الشخصي والدرجة الكلية للتوافق العام ، في حين حصلت الطالبات على متوسط أعلى بفرق دال إحصائياً بالنسبة إلى الطلبة في الدرجة الكلية للتوافق الاجتماعي .

وقد كشفت الدراسة عن علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والتوافق ، يعني أنه كلما ارتفع التحصيل مراد التوافق ، والعكس بالعكس . (1)

1- 7- 11 دراسة محمد عبير عسيري :

حاولت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين تشكّل الأنا ممثلة في الدرجات الخام لرتب الهوية في مجالاتها المختلفة والدرجات الخام لكل من مفهوم الذات والتوافق لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الطائف . وللتحقق من هذا قامت الباحثة بإجراء الدراسة على عينة تكونت من 147 تلميذ . وقد انتهت الدراسة إلى النتائج التالية :

- لم تظهر النتائج وجود علاقة دالة بين مفهوم الذات ودرجة رتب الهوية . في حين ارتبطت مع أبعاد التوافق .
- لا توجد علاقة بين درجات رتب هوية الأنا الاجتماعي ودرجات مفهوم الذات في حين ارتبطت مع أبعاد التوافق .
- لا توجد علاقة بين درجات رتب هوية الأنا الكلية ودرجات مفهوم الذات في حين ارتبطت مع أبعاد التوافق .

مما سبق يظهر بشكل عام اتجاه علاقة التوافق إلى الإيجابية بتحقيق الهوية وإلى السلبية بتشتت الهوية . ومن جهة أخرى تبين عدم وجود علاقة دالة بين أبعاد الهوية ومفهوم الذات . وترجمت الباحثة هذا التشتت إلى عدد من الاحتمالات منها احتمالات ضعف مصداقية المقاييس المطبقة في الدراسة وإلى عدم اهتمامات المفحوصين واختلاف ميكنزمات (2)

(1) بحث ميداني حول عملية التقويم والإرشاد في ظل نظام الساعات المعتمدة (المقررات) في دولة الكويت 1982م . ، ص:75-.

(2) عبير بنت محمد حسن عسيري . علاقة تشكّل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة ام القرى كلية التربية بمكة .

الشعور بالهوية كمفهوم للذات تبعاً للثقافة الاجتماعية السائدة في المملكة العربية السعودية مكان الدراسة .

1- 7- 12 دراسة نجمة عبد الله محمد الزهراني :

يهدف هذا البحث إلى كشف طبيعة العلاقة بين النمو النفسي الاجتماعي وفق نظرية اريكسون وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لعينة من تلاميذ المرحلة الثانوية . وللإجابة على التساؤلات المطروحة طبقت الدراسة على عينة شملت 300 تلميذ من الجنسين . وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

- هناك علاقة دالة إحصائياً بين مراحل النمو كما افترضها اريكسون والتوافق الدراسي والتحصيل الدراسي .
- لا توجد فروق بين الجنسين فيما يخص النمو النفسي الاجتماعي .
- توجد فروق بين الجنسين لصالح الذكور فيما يخص التخصصات والمستويات الدراسية .
- توجد فروق أساسية بين الجنسين في درجات التوافق الدراسي والتحصيل لصالح الإناث (1).

1- 7- 13 دراسة صلاح أحمد مرهاب :

عنوان الدراسة : التوافق النفسي ومستوى الطموح دراسة مقارنة بين الجنسين في مرحلة المراهقة بالمغرب .
العينة : تكونت العينة من 935 تلميذ وتلميذة بالمرحلة الثانوية منهم 462 تلميذ و473 تلميذة .
أدوات جمع البيانات : اعتمد الباحث على مجموعة من الأدوات تمثلت في الآتي :

- استبيان مستوى الطموح من إعداد كميليا عبد الفتاح .
- اختبار القدرات العقلية من إعداد أحمد نركي صالح .
- سجلات التلاميذ التحصيلية .

أدوات التحليل الإحصائي : استخدم الباحث اختبار t لدلالة الفروق بين الجنسين .
نتائج الدراسة : توصل الباحث إلى التالية :

- لا توجد فروق بين متوسطات درجة مجموعتي التلاميذ والتلميذات في القسم العلمي في الدرجة الكلية لمستوى الطموح وفي أبعاد الاتجاه نحو التفوق وتحديد الأهداف والمخطة والميل إلى الكفاح وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس .
- توجد فروق بين الجنسين في النظرة إلى الحياة والمثابرة وعدم الرضا بالوضع الراهن أو الإيمان بالمحظ وكانت الفروق لصالح الذكور .

(1) نجمة عبد الله محمد الزهراني . النمو النفسي الاجتماعي وفق نظرية اريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة أم القرى

- لا توجد فروق بين متوسطي درجة مجموعتي التلاميذ والتلميذات في القسم الأدبي في الدرجة الكلية لمستوى الطموح وفي أبعاد النظرة إلى الحياة والاتجاه نحو التفوق وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس وعدم الرضا بالوضع الراهن أو الإيمان بالحظ .
- توجد فروق بين المجموعتين من الجنسين في تحديد الاهداف والمخطة والميل إلى الكفاح والمثابرة وكانت الفروق لصالح الذكور .

14 71_ دراسة موفق خليفة السقار

- عنوان الدراسة:

دراسة العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي المدرسي لدى تلامذة المرحلة الإعدادية في مدينة الرمثا.

- أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي للطالب وصفه من جهة، وبين تكيفه الاجتماعي المدرسي من جهة ثانية.

- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (350) تلميذاً من الصفين الأول الإعدادي، والثالث الإعدادي من مدارس مدينة الرمثا الحكومية اختيروا بطريقة عشوائية، وقام الباحث بتطبيق مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي، الذي قام بتعديله ليناسب البيئة الأردنية.

- نتائج الدراسة:

- لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء تلاميذ الصفين الأول الإعدادي والثالث الإعدادي على مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي.

- كما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء تلاميذ الصفين الأول الإعدادي والثالث الإعدادي على مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي، تعزى إلى التفاعل بين مستوى التحصيل الدراسي، ومستوى الصف الدراسي.

- وبيّنت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي للتلاميذ وتكيفهم الاجتماعي المدرسي.(1)

(1) موفق خليفة السقار . العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي المدرسي دارالمعرفة،الاردن ط01 سنة1989. ص44

• الدراسة التي تعرضت في مضمونها الى تحقيق الذات والرضا عنها وهي :

1-7-15 دراسة علاء الدين أحمد محمد كفاي:

تأولت الدراسة العلاقة بين تقدير الذات وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية التي يمكن أن ترتبط به ارتباطا عاليا وهي التنشئة الوالدية كما يدمركها الأبناء والشعور بالأمن النفسي. وقد قامت الدراسة على بعض المنطلقات النظرية. وتمثل هذه المنطلقات في النظريات الشهيرة التي وضعها أصحابها في شرح هذا المفهوم، وتحديد أبعاده والمتغيرات المرتبطة به، كنظريات فرويد وبيكس وكونر سميت ونرلر، كما اعتمدت الدراسة أيضا مطلقا لها بعض النظريات العامة في السلوك الإنساني كنظرية كرونشون في النمو النفسي - اجتماعي ونظرية ماسلو في هرمية الحاجات والدوافع. واعتمدت الدراسة أيضا على بعض الأعمال الأمريكية حول نمو الجوانب الإيجابية في بناء الذات كأعمال فيلكر. وكان الفرض الرئيس في الدراسة هو أن التنشئة الوالدية كما يدمركها الأبناء تؤثر في درجة تقدير الفرد لذاته. وأن هذا التأثير يتم عبر متغير الأمن النفسي، بمعنى أن التنشئة الوالدية الصحيحة تؤدي إلى أن يشعر الطفل بالأمن وهذا يساعده في بناء تقدير مرتفع للذات، والعكس صحيح ، فأساليب التنشئة الخاطئة لا تجعل الطفل يشعر بالأمن النفسي، وبالتالي لا يستطيع أن يكون تقديره لذاته مرتفعا. وقدمت الدراسة نموذجا لهذه العلاقات معتمدة على الإطار النظري السابق الإشارة إليه. وقد أوضحت النتائج صحة فروض الدراسة الثلاثة إلى درجة كبيرة ، فقد أوضحت كل من معاملات الارتباط ومقياس قيمة (ت) وتحليل التباين بين متغيرات التنشئة الوالدية والأمن النفسي من ناحية، ثم بين الأمن النفسي وتقدير الذات من ناحية أخرى، ثم بين متغيرات التنشئة وتقدير الذات من ناحية ثالثة كما أوضحت مصداقية التصور النظري الذي قامت عليه الدراسة. (1)

1-7-16 دراسة محمد بن عمار:

أن النجاح الدراسي أو النجاح في أي عمل ما يتوقف على مدى درجة تحقيق الذات ، أن مفهوم الذات وتقدير الذات ، يلعبان دورا هاما في حياة التلاميذ ، لارتباطهما بأمر أخرى كثيرة ، منها على سبيل المثال : القدرة على المنافسة ، ومستوى الطموح ، والتوافق الشخصي والاجتماعي ، والصحة النفسية ، وكذلك التقدم المدرسي .. ، فإذا أردنا أن نفهم كيف تدفع خبرات النجاح والفشل مختلف التلاميذ بطرق مختلفة ، يجب أولا وقبل كل شيء أن نأخذ في الاعتبار مفهوم الذات عند هؤلاء التلاميذ حيث يرتبط هذا المفهوم بتوقعات النجاح أو الفشل (2)

(1) علاء الدين احمد محمد كفاي . العلاقة بين تقدير الذات والتنشئة الوالدية ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية . جامعة الكويت العدد 35 سنة 1989 ص 30

(2) محمد بن عمار . مفهوم الذات وعلاقته بالنجاح الدراسي . مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الرياض العدد 12 سنة 2001 صفحة 134

ونظراً للأهمية الكبيرة لمفهوم الذات ، فقد أُخضع بأبعاده المختلفة في العقود الثلاثة الماضية إلى عدد كبير جداً من الأبحاث ، ودُرست علاقته بأبعاد الشخصية والذكاء ، والتكيف العام والمدرسي وكذلك التحصيل ، وبمرز من هذه الدراسات عدد من الاستنتاجات التي أصبحت من المسلمات الأساسية في علم النفس ، منها على سبيل المثال ، أن الأفراد الذين يتمتعون بمفهوم إيجابي للذات ، (مقابل سلبي) ، هم أفضل تكيفاً وتحصيلاً بشكل عام . (1)

1-7-17_ دراسة موسى عبد الخالق جبريل :

عنوان الدراسة : تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلبة الذكور.

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى بيان العلاقة بين تقدير الذات لدى الطلبة والتكيف الاجتماعي، وهو من (مقاييس التكيف الدراسي) لدى الطلبة .

عينة الدراسة :

شملت عينة الدراسة 3% من طلبة المدارس الثانوية العامة والمهنية في الأردن من خمس محافظات هي: إربد، البلقاء، عمان،

الكر، معان. وشملت أدوات الدراسة أداتين رئيسيتين هما :

1- اختبار تقدير الذات، بُني من قِبَل الباحث .

2- اختبار التكيف المدرسي الذي بُني أيضاً من قِبَل الباحث .

واستخدم في تحليل النتائج :

1- معادلة سيرمان براون للتصحيح .

2- معادلة بيرسون .

3- تحليل التباين الأحادي، وهو أسلوب يستخدم للمقارنة بين ثلاث مجموعات أو أكثر في معالجة عدة متوسطات في الوقت

نفسه . (2)

(1) محمد بن عمار . مفهوم الذات وعلاقته بالنجاح الدراسي . مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الرباط العدد 12 سنة 2001 صفحة 135

(2) موسى عبد الخالق جبريل ، تقدير الذات والتكيف المدرسي ، لدى طلبة المدارس الثانوية العامة والمهنية في الأردن . منشورات الجامعة الأردنية سنة 1983

نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج أنّ التكيف الاجتماعي وبالتالي التكيف الدراسي لدى طلبة التخصص العلمي أعلى مما لدى طلبة التخصصات الأدبية، ويصبح أكثر إيجابية بالتقدم نحو صف أعلى (1) .

18 71 دراسة جابر عبد الحميد:

عنوان الدراسة :

العلاقة بين تقبل الذات والتكيف النفسي وذلك بناءً على الأساس النظري لكارل مروجرز (Carl Rogers)

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى بيان العلاقة بين تقبل الذات ومتغيرات التكيف النفسي.

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (90) طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة عين شمس وكلية الآداب بجامعة القاهرة، واختيرت العينة على أساس أنها مكونة من مجموعتين: إحداها أكثر تقبلاً للذات من الأخرى.

نتائج الدراسة :

خلص الباحث من دراسته إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة بين تقبل الفرد لذاته وتكيفه النفسي، وكذلك تين وجود علاقة لها دلالة إحصائية بين تقبل الفرد لذاته وتقبله للآخرين. (2)

ولاشك إن دراسة مفهوم الذات ، تعين العاملين في مجال التربية على فهم نجاح أو فشل التلاميذ في المدرسة ، حيث أن مفهوم الفرد لذاته ومفهومه عن فكرة الآخرين عنه يحددان سلوكه .

أن الارتباط وثيق بين مفهوم الذات والتحصيل المدرسي ، فقد يؤدي الفشل في بعض المواقف الأكاديمية أو المواد الدراسية ، إلى مشاعر من الحزن والاكتئاب ، تحول بين هؤلاء الطلبة وبين الحفاظ على مشاعر الكفاءة التي حصلوا عليها في مواقف ومواد دراسية أخرى ، ويزداد الأمر سوءاً إذا حدث الفشل رغم جهود الطالب الكبيرة التي بذلها في الدراسة والتحضير ، إذ أن ذلك يُعتبر دليل على انخفاض القدرة العقلية عنده .

(1) موسى عبد الخالق جبريل ، تقدير الذات والتكيف المدرسي ، لدى طلبة المدارس الثانوية العامة والمهنية في الأردن . منشورات الأردنية سنة 1983

(2) جابر عبد الحميد . العلاقة بين تقبل الذات والتكيف النفسي . مجلة كلية التربية بالقاهرة العدد 08 سنة 1987 صفحة 26-27 .

ولقد وَجَدَت دراسات كثيرة ، لها علاقة ارتباط و ذات دلالة ، بين مستوى التحصيل ومستوى مفهوم الذات ، حيث يُلاحظ قوة العلاقة بين التحصيل ومفهوم الذات ، إذ يرتبط التحصيل المرتفع بمفهوم الذات الإيجابي ، في حين يرتبط مفهوم الذات السلبي بالتحصيل المنخفض .

1-7-19 دراسة سعيد نافع :

عن أثر التفاعل بين ذاتية الانحياز ، و مفهوم الذات على الأداء والتحصيل الدراسي ، لطلاب التربية الميدانية ، وجد أن الطلاب (المعلمين) المرتفعين في دافعية الانحياز و مفهوم الذات ، كانوا مرتفعين أيضا في التحصيل الدراسي ، كما وجد فروقا دالة في الأداء التدريسي بين الطلاب (المعلمين) ذوي المستوى المرتفع في مفهوم الذات ، وبين نظرائهم من ذوي المستوى المنخفض في مفهوم الذات لصالح المجموعة الأولى.

1-7-20 دراسة بيركي :

إلى أن العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل علاقة متبادلة ومستمرة بحيث يؤثر مفهوم الذات على الأداء الدراسي ، كما أن الأداء يؤثر على مفهوم الذات إلا أنه لا يمكن تحديد أيهما السبب وأيهما النتيجة بناء على الدراسات المتوفرة ويُعد التوافق الدراسي من أهم أنواع التوافق التي يتطلبها إنسان العصر الحالي ذلك أن الفرد يجلس أكثر من عشرين سنة في مقاعد الدراسة ، سيما وأن الإنسان وحدة كلية لا يمكن تجزئتها ، وأن ما هو عقلي معرفي يؤثر فيما هو وجداني نفسي والعكس صحيح (مرشاد منهوري 1996)، إن مفهوم الفرد عن ذاته وما يعتقد الآخرون عنه يحدد أفعاله وسلوكه ، وإن دراسة مفهوم الذات تعتبر ذات أهمية كبيرة في مساعدة رجال التعليم في فهم عمليات النجاح والفشل التي تتاب التلاميذ أثناء دراستهم . (1)

1-7-21 دراسة علي الديب :

أن العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل المدرسي ، علاقة طردية ، أي أنه إذا كان مفهوم الذات لدى الفرد عن ذاته جيدا وإيجابيا ، فإن تحصيله يكون جيدا هو الآخر ، ويضيف قائلا : إذا أردنا أن نزيد تحصيل التلميذ دراسيا ، فيجب علينا أن نعمل على تحسين مفهوم الذات لديه. ولقد وَجَدَت دراسات كثيرة ، علاقة ارتباط ذات دلالة ، بين مستوى التحصيل ومستوى مفهوم الذات ، حيث يُلاحظ قوة العلاقة بين التحصيل ومفهوم الذات ، إذ يرتبط التحصيل المرتفع بمفهوم الذات الإيجابي ، في حين يرتبط مفهوم الذات السلبي بالتحصيل المنخفض. (2)

(1) و(2) صلاح احمد مرحاب . سيكولوجية التوافق ومستوى الطموح . دار الأمان المغرب . ط1 سنة 1989 صفحة 108

• الدراسة التي تعرضت في مضمونها الى تحقيق الرضا عن الكفاية التحصيلية وهي :

71 22 دراسة إبراهيم محمود :

- الهدف من الدراسة : تمحورت هذه الدراسة حول العلاقة بين درجة رضا الطلبة عن الدراسة وتحصيلهم الدراسي .
فرضية الدراسة : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة القاهرة .
العينة : شملت الدراسة مجموعة من الطلاب ينتمون إلى مجموعة من الكليات جامعة القاهرة .
نتائج الدراسة : أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلبة ودرجة رضاهم عن الدراسة في هذه الكليات .
- توجد فروق دالة إحصائية لصالح أولئك الذين ينتمون إلى القسم العلمي في تخصصات كلية التربية . (1)

71 23 دراسة رزق إبراهيم ليلة :

عنوان الدراسة: العلاقة بين مؤشرات مستوى الطموح والتحصيل الدراسي.
عينة الدراسة:

فيما يخص علاقة مستوى الطموح ببعض سمات الشخصية، تكونت عينة الدراسة من الطلبة المتفوقين بلغ عددها (280) طالباً بكلية التربية بجامعة المنصور، استخدم الباحث في الدراسة استبيان مستوى الطموح للراشدين واختبار الشخصية المتعددة الأوجه، وجاءت النتائج على الشكل التالي :

ذوو مستويات الطموح المرتفع من الجنسين غير متكلفين في سلوكهم، متواضعون وأكثر جدية ومراعاة للتقاليد وأكثر ائثاراً من أقرانهم من الجنسين ذوي مستوى الطموح المنخفض، أن ذوو مستويات الطموح المرتفع من الجنسين أكثر مرحاً وتكيفاً وثقة بالنفس وتعاوناً.

أما فيما يخص علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي فتكونت عينة هذه الدراسة من 178 طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة في قسم علم النفس في كلية الآداب، جامعة عين شمس، واستخدم الباحث استمارة البيانات الأولية في استبيان مستوى الطموح، وجاءت النتائج على الشكل التالي :

هناك فروق جوهرية في مستوى الطموح بعد التجربة لصالح الطلبة، وفروق جوهرية بين الطلبة والطالبات في التحصيل الدراسي لصالح الطلبة، ولا علاقة جوهرية بين العمر وبين مستوى الطموح (2).

(1) إبراهيم محمود . العلاقة بين درجة رضا الطلبة عن الدراسة وتحصيلهم الدراسي . منشورات جامعة القاهرة سنة 1976

(2) رزق إبراهيم ليلة ، العلاقة بين مؤشرات مستوى الطموح والتحصيل الدراسي ، مجلة جامعة دمشق . العدد 13 سنة 2004 صفحة 24

1 - 7 النقيب على الدراسات السابقة :

- اقتصر الباحث في دراسته على عرض بعض الدراسات المتعلقة بموضوع البحث حسب متغيراته، وهي تلك الدراسات التي تناولت الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالتوافق الدراسي وتحقيق الذات والكفاية التحصيلية والتقليل من الفشل الدراسي. ومن نتائج هذه الدراسات مايلي :

1-7-1 نتائج الدراسات التي تضمنت موضوع التوجيه والرضا عنه :

- عملية التوجيه لا تسمح لنا بتوجيه كل تلميذ نحو الشعبة التي تناسبه ويبقى الاعتماد على العلامات الدراسية وحدها في إبداء الرأي حول التوجيه غير مؤكد النتيجة ،
- تجدر الإشارة إلى أن العلامات المحصل عليها في السنة الأولى ثانوي تقرب من العلامات المحصل عليها في شهادة التعليم المتوسط، وهذا ما استدعي ضرورة إقامة نظام تقييمي سليم وموضوعي حتى تكون عملية التوجيه فعالة ،
- اظهرت النتائج أن ارتفاع مستوى الرضا عن الدراسة عند الإناث مقارنة بالذكور وان طلبة السنة الثالثة والرابعة أكثر رضا من طلبة السنة الأولى والثانية ،
- أثبتت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المؤسستين في نسبة الانتقال والتكرار وإعادة السنة وهذا يدل دلالة واضحة على أن التقييم في المرحلة المتوسطة غير موضوعي ،
- هناك تطابق بين كل من تكرار السنة في المجزوع المشتركة وفي التخصصات وبين نوع التوجيه . كما توجد علاقة ايجابية بين المردود التعليمي للطلاب ونوع التوجيه ،

1-7-2 , نتائج الدراسات التي تضمنت موضوع التوافق الدراسي والرضا عنه :

- توجد علاقة ضعيفة دالة إحصائيا بين تدخل الأسرة في عملية التوجيه وتحقيق التوافق الدراسي، كما وجدت علاقة قوية بين تدخل المدرسة وتحقيق التوافق وكذلك وجود علاقة قوية بين الرضا وارتفاع النتائج الدراسية ،

- توجد علاقة علاقة ارتباطيه بين نظم التعليم والتوافق الدراسي بحيث إن التوافق السيئ يؤدي إلى عدم القدرة على التركيز وصعوبة التعير عن الذات بدرجة جيدة ,
- توجد فروق أساسية بين الجنسين في درجة التوافق الدراسي والتحصيل لصالح الإناث ,
- بينت النتائج الدراسية وجود علاقة ايجابية بين التحصيل الدراسي للتلاميذ ودرجة تكيفهم الاجتماعي المدرسي ,

1-7-3 , نتائج الدراسات التي تضمنت موضوع تحقيق الذات والرضا عنها :

- بينت الدراسة أن التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء تؤثر في تقدير الذات عبر متغير الأمن النفسي فكلما شعر الطفل بالأمن النفسي ساعده هذا في بناء تقدير مرتفع للذات ,
- بينت الدراسة أن النجاح الدراسي يتوقف على درجة تحقيق الذات أو إدراك مفهومها أو تقديرها حيث يرتبط هذا المفهوم بتوقع النجاح أو الفشل ,
- أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين تقدير الذات والتكيف الدراسي حيث وجد ان طلبة التخصص العلمي أكثر إدراكا لنواتهم وهم أكثر تكيفا من طلبة التخصص الأدبي كما يصبحون أكثر ايجابية بالتقدم نحو القسم الأعلى ,
- توجد علاقة ذات دلالة بين تقبل الفرد لذاته وتكيفه النفسي , وتقبله للآخرين ,
- توجد علاقة طردية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي أي كلما نراد التقدير نراد التحصيل

1-7-4 , نتائج الدراسات التي تضمنت موضوع الكفاية التحصيلية والرضا عنها :

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن الدراسة والتحصيل الدراسي أي الكفاية التحصيلية .
- هناك فروق جوهرية بين الطلبة والطالبات في التحصيل الدراسي لصالح الطلبة،
- توجد علاقة طردية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي أي كلما نراد التقدير نراد التحصيل
- بينت النتائج الدراسية وجود علاقة ايجابية بين التحصيل الدراسي للتلاميذ ودرجة تكيفهم الاجتماعي المدرسي ,

571 استفادة الباحث من نتائج الدراسات السابقة:

بعد عرض الباحث للدراسات السابقة واهم النتائج التي توصلت إليها يمكن استخلاص مايلي :

- لاحظ الباحث من خلال عرضه للدراسات السابقة، أنها توعت من حيث الأهداف العامة التي سعت لتحقيقها. فقد سعت بعض الدراسات إلى دراسة الفروق بين الجنسين في التوافق وفي تحقيق الذات وفي الكفاية التحصيلية ،
- اعتمدت معظم الدراسات السابقة في تطبيق أدواتها، على مقاييس معدة مسبقاً . بينما في الدراسة الحالية تر بناء المقاييس وفق ماقتضيه متغيرات الدراسة وهو الشيء الجديد فيها .
- تتفق هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة، في الاعتماد على نمط بناء المقياس، إلا أنها تختلف معها في المجالات التي يشملها المقياس.
- بالرغم من وجود العديد من الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات بشكل انفرادي إلا أنها مايزالت قاصرة وتستوجب العديد والمنزهد من الدراسات بشكل علاقي بين هذه المتغيرات ،

الفصل الثاني

خطة إستراتيجية التوجيه المدرسي في السياسة التعليمية الجزائرية

تمهيد

- 2- 1 الخلفية الإيديولوجية للتوجيه المدرسي
- 2- 2 أسس التوجيه المدرسي
- 2- 3 أهداف التوجيه المدرسي
- 2- 4 أهمية التوجيه المدرسي
- 2- 5 حاجة التلميذ إلى التوجيه المدرسي
- 2- 6 أهداف التعليم الثانوي حسب الهيكلية الجديدة
- 2- 7 خصائص المرحلة الثانوية
- 2- 8 الموازنة بين أهداف التعليم الثانوي وأهداف التوجيه المدرسي

الخلاصة

يلعب التوجيه المدرسي دورا هاما في تحقيق السياسة الوطنية للتكفل بمستقبل التلاميذ في مجال التربية والتكوين ولهذا الغرض أنشأت وزارة التربية الوطنية شبكة هامة من مراكز التوجيه المدرسي والمهني عبر التراب الوطني إدراكا منها لأهمية الموضوع وحساسيته . والمختصون في علم النفس وعلوم التربية يتفقون على فعل التوجيه يعد من بين العمليات السيكويداغوجية الحساسة والتي يجب أن تحض بعناية خاصة لما لها من تأثير على المصير الدراسي للتلميذ وبالتالي على مستقبله بصفة عامة قصد بلوغ المرامي الواردة في أمرية 35/76 سيما ماجاء في المادة 61 . (1)

1-2 الخلفية الأيديولوجية للتوجيه المدرسي

وفق الإجراءات المعمول به في ميدان التوجيه المدرسي في الجزائر، وبعيدا عن الاكتفاء بمجرد الوصف لما يرد من تصريحات رسمية، من يختار في عملية التوجيه هذه؟ الفرد، هذا الكائن اليو-اجتماعي، أم المجتمع المتمثل في من يتوب عنه من نخب و أصحاب القرار فيه، أم في حدود الإمكان، الفرد و المجتمع في آن واحد؟ و لكن ربما مفهوم المجتمع يتجاوز مجموع أفراده من نخب و عامة إلى أنساق من التنظيمات أقوى تأثيرا على أفراد المجتمع من تأثير الحاكم على المحكوم. أم يعود هذا إلى الخطة التنموية التي تعتمد وتنفذ بالخرطة المدرسية ، حين توضع موضع التنفيذ، بعد تخطيط و توقعات مسبقة لما يحتاج إليه الفرد من خبرات في مجتمع يحتاج إلى تلك الخبرات بنسب متفاوتة، هل توفر تلك الخرطة المدرسية للفرد كل الخيارات الواقعية التي يوفرها عالم الشغل في زمن غير ذلك الذي صودق فيه على المخطط موضع التنفيذ؟

إن كان الجواب بلا على أساس أن التوقعات قد تكون خاطئة في حال حدوث ما لم يُتوقع، فهل يمكننا حينئذ أن نقول أن الفرد حر في تقرير مصيره؟ من يختار؟ هو أم المجتمع كمؤسسات، لا تروى بنفس الوتيرة التي تروى فيه الأجيال بكل تأكيد، في تلك الحالة، ليس الفرد هو الذي يختار. بل الذي يختار هو المجتمع .

إن كان الحال كذلك، ألا يعتبر مجتمع كهذا (مجتمع متمثل في نخبه السياسية متناقضا مع مجموع أفراده . الغرض من طرح مثل هذه الأسئلة هو تحديد مدى خطورة موضوع التوجيه المدرسي و مدى أهمية تقييم الممارسات الفعلية في هذا الميدان هل سياسة التوجيه تستجيب فعليا إلى ما تراه الخطة التوجيهية مناسبة ومن متطلبات التنمية الاجتماعية، أم هي استجابة لحاجيات الفرد، كل فرد في المجتمع باستمرار، و بالتالي استجابة لحاجيات المجتمع، أم أنها تستجيب إلى

(1) منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربوي سنة 2004 : ص68 الجزائر

متطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية وفقا للرؤية الأيديولوجية المسبقة، وتستجيب في نفس الوقت لحاجيات الفرد الاجتماعي الفاعلة من الإجابة على مثل هذه الأسئلة هي فائدة معنوية، تقييمية، قد تمهد الطريق لممارسات أفضل وأكثر واقعية في حال تبنينا النص والتقصير. وإذا كانت لمدرسة مؤسس اجتماعية، وهي من أهم المؤسسات الاجتماعية إذا اعتبرنا مدى انتشارها وحجمها، وكذا الميزانية المخصصة لها. ونحن نعلم أن لكل مؤسسة اجتماعية أهداف رسمية أسست من أجل تحقيقها، وإن لم تفعل فقد أنفقت أموالا غير كبيرة هدرًا، وربما أثقت ضررها بأعداد غير قليلة من الأفراد المتسبين إليها. فالمدرسة مؤسسة اجتماعية، أما هدفها الرسمي في الجزائر فهو التربية والتعليم إذا اعتبرنا الأهداف الرسمية لهذه المؤسسة تتفق مع ما تقوم به في الواقع و هل تلك الأهداف واقعية؟ أي تتماشى مع معطيات الواقع المعاش، أو حتى مع اتجاهات الواقع؟

على هذا الأساس، عندما نتكلم عن المدرسة في أي بلد كان، دون تحديد أي مدرسة، فإننا نتكلم عن المنظومة التربوية برمتها، بأهدافها ومقرراتها ونظام الانتقال فيها من مرحلة إلى أخرى وسياسات التوجيه الخ... وكلها عناصر أو متغيرات مرتبطة الواحدة مع الكل، تؤثر وتتأثر بسياسة التوجيه المدرسي وتعدى مجرد الإطلاع على النصوص التشريعية ومقرراتها بالممارسات الميدانية، ذلك لأن النصوص التشريعية لا تعتبر سلفًا معيارًا للجودة وهي نفسها تحتاج إلى تقييم.

لا بد إذن أن ننظر إلى المدرسة وفق مقاربة النظام - Approche Systemique - ، لأن الكلام عن المدرسة هو في الواقع كلام عن المنظومة التربوية ككل، ويستلزم ذلك نموذج نظري، يساعد على معرفة أبعادها المختلفة، والتي يمكن على ضوئها معالجة قضية التوجيه والإرشاد معالجة وافية. (1)

المكتب العالمي للتربية بجنيف، يبرز لنا ستة مكونات أساسية للمنظومة التربوية في البلاد المختلفة هي:

- 1- الأهداف التربوية و هل تصب في قالب يهدف إلى تنمية المجتمع أم قالب يستجيب لحاجيات الفرد المادية والمعنوية
- 2- الهيكل والتنظيم و هل تتوفر على المرونة الكافية الكفيلة بالاستجابة إلى خصوصية الفرد الفريدة، في شروط الانتقال في مراحلها المختلفة،

(1) منشورات اليونسكو . دليل التربية . بامرس سنة 1979 . ص14

3- المقررات و المضامين البيداغوجية، و هل هي ذات طابع موسوعي مفروض على الجميع، أم هي ذات طابع متنوع يوفر الأساسيات الضرورية للأفراد، و أين يتم اتخاذ القرار، المصادق عليه، و تنفيذه، هل هو على المستوى المركزي بعيدا عن خصوصيات الظروف المحلية، و لا يركز على الفرد، أم يتم اتخاذ هذا القرار على المستوى المحلي و يركز على الفرد.

من يختار المسار التعليمي للفرد في الواقع، على ضوء المنظومة التربوية في أبعادها المختلفة المشار إليها، الفرد نفسه وفق استعداداته الفطرية و تطلعاته المكتسبة، أم المجتمع المتمثل في من يتوب عنه من مشرعين و أصحاب القرار بخصوص صياغة الأهداف، و هيكله و تنظيم المدرسة، و تحديد المقررات، فمن يختار مصير الفرد؟ الفرد نفسه أم المجتمع؟ أم كلاهما معا؟

من ناحية أخرى، إذا درسنا هيكل المنظومة التربوية و خاصة طريقة الانتقال من مرحلة إلى أخرى هل تتم بالمعدل العام لمجموعة من المواد فرضت على التلميذ أم من خلال النجاح في مواد تعليمية بعينها تترك المجال مفتوحا أمام الطالب ليركز عليها دون غيرها حتى و إن كان ذلك الغير ضمن المقرر الدراسي، لأنه يدرك أن الانتقال لا يتم وفق معدل عام بل وفق نجاح في مواد معدودة اختار التركيز عليها دون غيرها و دون أن يخشى أن الإخفاق في المواد التي لم يركز عليها تؤثر على معدله العام، و بالتالي على نجاحه. على ضوء هذه المقارنة، نلاحظ بما لا يترك مجالا للشك أن ما يجري في الجزائر، تماشيا مع تقاليد المركزية الفرنسية الموروثة هو ترجيح الجانب الاجتماعي المكتسب على حساب جانب الاتجاهات الفردية الفطرية في ميدان التوجيه المدرسي.

التفسير لهذا الاختلاف يكمن في كون التقاليد العرفية و المبرر لها فلسفيا في كلى المجتمعين الفرنسي والجزائري، تختلف في مبادئها العامة و في تفاصيلها على مستوى المدرسة أو غيرها. (1)

إن تحليل مفهوم المدرسة كمؤسسة اجتماعية، و إن لم يغطي كل أبعادها، كشف لنا عن عوامل و متغيرات فعلية تؤثر على عملية التوجيه. كذلك هو الحال إذا حللنا مفهومي الإرشاد و التوجيه المدرسي نجد أنهما مرتبطان بما هو أوسع من المدرسة و يتعداها إلى تقاليد اجتماعية مختلفة.

و تقاليد مركزية اتخاذ القرار و التنظيم في فرنسا جعلت هذه الأخيرة تستعمل لفظ التوجيه المدرسي والمهني (orientation scolaire et professionnelle) لتشير بذلك إلى عملية توزيع الفئات المتمدرسة في منظومتها التربوية إلى

(1) منشورات اليونسكو مرجع سابق، ص 23

ما توفره الخرطة المدرسية من مقاعد بيداغوجية وفق شروط تنظيمية خاصة، و الذي بقي ميراثا قد لا يكون شرعيا في الجزائر إن كان يتناقض و الخصوصية المعنوية و المادية للمجتمع الجزائري. وهذا التوزيع يكون مبنيا على سياسة تكافؤ الفرص بين الجميع حسب القدرات والاستعدادات التي يثبتها الفرد المتعلم وعملية التوجيه مبنية أساسا على معرفة هذه القدرات وإخضاعها لمعايير التوجيه المدرسي . فإن كنا ندعي أننا نعرف ما يحتاج إليه الفرد كما تثبت نتائج في الامتحانات، ومرغباته و ميولاته، وإمكانات الخرطة المدرسية... فإننا لا نعرف أن المواد التي امتحن فيها والتي تثبت قدراته فرضت عليه، و أن التقييم في تلك الامتحانات ليس منزها عن الخطأ، و أن الاختبار النفسي ليس نهاية في الدقة، و أن الخرطة المدرسية لا تستجيب بالضرورة لواقع عالم شغل متغير باستمرار و بسرعة كبيرة، و أن الثورة التكنولوجية في ميدان الإعلام الآلي فجرت المدرسة التقليدية بأهدافها و هيكلها و تنظيمها و معلمها، وما بقي منها إلا الذهنان المتحجرة. و إن عرفنا أننا لا نعرف الواقع المتجزئ من خلال أفراد المجتمع المتدربون، ماذا يريدون منا كمختصين؟ إن كانت النصيحة فذلك ممكن و هو قابل للحوار و للتقيد، و إن كان التوجيه، فإننا لا نختار مكانهم الوجهة لأن المسؤولية في تحديد المصير هي مسؤولية الفرد نفسه. و إن ترك ذلك لكل فرد يصبح المجتمع كله، حينئذ، مسئولا و ناضجا و لا ضرار في الخطأ لأن الخطأ دروس فردية ترشد لما هو أفضل. في مجتمع متغير باستمرار، يتعلم فيه الفرد طريقة إيجاد حلول لمشاكل واردة بدل أن يضيع وقتا ثمينيا في تكديس معلومات موسوعية قد لا يحتاج إليها أبدا. بين اختيار المادة التي نظن أنها ضرورية في مقرر مدرسي و طريقة الحصول على المادة الضرورية نختار الطريقة بدل المادة (1).

(1)Kadri yousef .IBE, "International guide to Educational systems, Unesco, Paris 1979

2- 2 أسس التوجيه المدرسي :

يقوم التوجيه عامة والتوجيه المدرسي خاصة على أسس عامة وأخرى خاصة لاغنى للمشتغلين في المحقل التربوي والمدرسي عن فهمها وإدراكها ومعرفة كيفية تطبيقها والاستفادة منها وهي كالاتي:

2-2-1 الأسس العامة :

يقوم التوجيه على أساس التسليم بقضايا عامة يشترك فيها الجميع ولا ترتبط بمخطة توجيهية ما يمكن إجمالها فيما يلي :

❖ ثبات السلوك الإنساني وإمكانية التنبؤ به :

يكون السلوك الإنساني في جملة مكتسب من خلال عمليتي التعليم والتنشئة الاجتماعية فهو يكتسي صفة الثبات النسبي من التشابه بين الماضي والحاضر ، لذلك يمكن التنبؤ به مستقبلا إذا تساوت الظروف والمتغيرات المحيطة بالإنسان

❖ مرونة السلوك الإنساني:

رغم الثبات النسبي الذي يكتسبه السلوك الإنساني إلا أنه مرن وقابل للتعديل ، وتشغل هذه المرونة التنظيم الأساسي للشخصية ومفهوم الذات مما يؤثر على السلوك ولولا هذه المرونة لما كانت هناك ضرورة لعملية التوجيه والإرشاد أو إحداث تغيير في السلوك المضطرب أو غير المرغوب فيه إلى سلوك عادي وسوي .

❖ استعداد الفرد لعملية التوجيه والإرشاد:

حتى تكون عملية التوجيه والإرشاد ايجابية وفعالة لا بد من توفر عنصرين أساسيين وهما الدافع والرغبة في التعبير عن المكنون الذاتي ، فالفرد لا بد أن يشعر بالحاجة إلى التوجيه أو الإرشاد أو إليهما معا وبهذا الاستعداد تحدث الاستجابة ويتحقق الهدف المنشود من هذه العملية التوجيهية الإرشادية .

❖ حق الفرد في التوجيه والإرشاد :

إن التوجيه والإرشاد حاجة نفسية هامة لدى الفرد، ومن مطالب النمو الإنساني السوي إشباع هذه الحاجة وعليه يكون التوجيه والإرشاد حق من حقوق الأفراد (1)

❖ استمرار عملية التوجيه:

عملية التوجيه والتربية عمليتان متشابهتان في الاستمرارية تبدأن من الطفولة إلى مرحلة متأخرة من العمر لذلك على الموجه أن

(1) مواهب إبراهيم عباد وآخرون . إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضنة . منشأة المعارف بالقاهرة ط1 سنة 1995 ص56

يأخذ بعين الاعتبار هذه الاستمرارية بالرعاية والمتابعة حتى تعطى لعملية التوجيه بعدها وغايتها الأساسية
2-2-2 الأسس الخاصة :

- إن خطة التوجيه ليست فقط تأمين مادة توجيهية إرشادية وإنما تأمين جو تعليمي متكامل وهادف يحقق فيه التلميذ ذاته.
- كما أن التوجيه ليس فقط تنمية عقول التلاميذ وإنما تنمية الثقة بالنفس والاحترام المتبادل والأخلاق الحميدة حيث أن التلاميذ هم أمل المستقبل ومن هذا التصور يمكن إدراج الأسس الخاصة للتوجيه حسب ما تقتضيه الخطة فيما يلي :
- ❖ المساعدة في تكوين اتجاه نفسي أو موقف نفسي إيجابي لدى التلميذ نحو المدرسة واكتساب خبرات مدرسية تساعده في عملية التوافق المدرسي .
- ❖ توفير فرصة تربوية يتعرف من خلالها التلميذ على شخصيته بكل أبعادها ومسارات نموه وأنماط سلوكه المختلفة في جو مفعم بالحرية والتسامح يتصرف فيه بعفوية وطواعية فيكون منطلقاً للتعامل مع كل تلميذ على حدة وبرؤية واضحة وفقاً لدرجة نموه ونمط شخصيته .
- ❖ العمل على مرصد الصعوبات التي قد تواجه التلميذ والعمل على اكتشافها في وقت مبكر وتقديم الخدمة الإرشادية المناسبة له قبل تفاقمها تدميره على التعامل مع نزملائهم برفق وأدب ولطف واحترام.
- ❖ تقديم نموذج من الأساليب التي يمكن على غرارها التعامل مع التلاميذ في جميع المراحل طيلة العام الدراسي وفقاً لمخائص نموه الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي.
- ❖ بث الطمأنينة في نفوس الآباء على أبنائهم وتعميق الشعور لديهم بأن أبنائهم محل الاهتمام والرعاية بطرق ملموسة والعمل على استثمار وتوظيف ذلك في تدعيم العلاقة بين البيت والمدرسة.

3.2 أهداف التوجيه المدرسي :

حسب مشروع النظام التربوي الجزائري المجدد في أمرية 76 حددت أهداف التوجيه المدرسي والمهني فيما يلي :

- "تنظيم اجتماعات إعلامية حول الدراسات ومختلف المهن وإجراء الفحوص النفسانية والحادثات التي تتيح اكتشاف مؤهلات التلاميذ .
- متابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم.(1)

(1) وندرة التربية الوطنية . التوجيه المدرسي ، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية سنة 2004 ص70

- اقتراح طرق التوجيه أو تداركه .
- المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني .
- يتم التوجيه المدرسي والمهني في المراكز المتخصصة وفي مؤسسات التربية والتكوين (1)

2-4 أهمية التوجيه المدرسي :

- تجلى أهمية التوجيه المدرسي في عدة جوانب نذكر منها على سبيل الاختصار مايلي :
- 1-4 "أداة فعالة لاكتشاف المواهب والقدرات والعمل على صقلها وتميئتها .
 - 2-4 وسيلة من وسائل تفعيل العملية التربوية وجعلها تتجاوب مع التنمية الوطنية وعالم الشغل ،
 - 3-4 الأخذ بأيادي الدارسين ومساعدتهم على تلبية حاجاتهم ومطامحهم التعليمية .
 - 4-4 وسيلة من وسائل البحث الذي يخدم الفعل التربوي ويساعد على تطوير آلياته وأأسسه .
 - 5-4 آلية من آليات رفع المردود المدرسي ، وتحسين نتائج الامتحانات .
 - 6-4 يساعد على تقليص ظاهرة التسرب في الوسط المدرسي.
 - 7-4 يمكن من تكييف النشاط التربوي للقدرات الفردية للتلاميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني.
 - 8-4 تيسير سبل الاندماج في الحياة المهنية والعملية .
 - 9-4 اكتشاف مواطن القوة والضعف في مردود التلاميذ بفرض اقتراح الحلول الممكنة .
 - 10-4 مساهمة مؤسسات التوجيه بالتنسيق مع مؤسسات البحث في أعمال البحث والتجربة و التقييم حول ناجعة الطرق واستعمال وسائل التعليم وملائمة البرامج وطرق الاختيار .
 - 11-4 الخروج من حقل التسيير الإداري للمسار الدراسي للتلاميذ إلى مجال المتابعة النفسانية والتربوية والإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء للمؤسسات والدارسين .
 - 12-4 تطوير قنوات التواصل الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة وخارجها" .(2)

(1) وزارة التربية الوطنية . النصوص الأساسية الخاصة بقطاع التربية ، المديرية الفرعية للوثائق سنة 1992 : ص 32

(2) منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية 2004 : ص 70 ، مرجع سابق .

2- 5 حاجة تلميذ المرحلة الثانوية إلى التوجيه :

يعتبر التعليم الثانوي مرحلة هامة من مراحل التعليم فهو بمثابة الجسر الذي يعبره التلاميذ ، إذ يفكر التلميذ في هذه المرحلة في التوفيق بين واقعه وطموحاته المستقبلية وهنا تظهر الرغبة في التوجيه المدرسي في معرفة الشعب الدراسية المتوفرة والتي بإمكانه الالتحاق بها لأنها تتماشى مع إمكانياته وقدراته واستعداداته وكذا طموحاته المستقبلية ، وهذا ما يحقق له مواصلة دراسة التعليم العالي أو يحدد له المجال المهني الذي بدوره يحقق له ميدان الحياة العملية . لذا كان لزاما على المرين

تزويد التلميذ بمعلومات عن الشعب والدراسات المتوفرة و كيفية الالتحاق بها والتخصصات الموجودة بها حتى يكتسب الاتجاه الصحيح الذي يوصله إلى اختيار ما يناسبه من الدراسة .

كما تشكل نهاية مرحلة التعليم الثانوي معبرا مصيريا لخبرتها فالتناجح يتوج بشهادة علمية تمكنه من الالتحاق بالجامعة أو إحدى المعاهد العليا لزيادة مرصيده العلمي بالتخصص في إحدى الشعب العلمية أما غير التناجح فمستواه الثانوي يسمح له بالالتحاق بالتكوين المهني وعالم الشغل، " كل هذا بين لنا أن تلم المرحلة الثانوية في حاجة ماسة إلى التوجيه المدرسي فهو يساعده على اختيار الطريق الأفضل له ولمجتمعه وليقه من المطالب والمتابعة بدراسة لا تتناسب مع إمكانياته وميوله (1)

2- 6 أهداف التعليم الثانوي حسب هيكلية الخطة الجديدة :

" يتم استقبال التلاميذ الناجحين في السنة الرابعة من التعليم المتوسط في المرحلة الثانوية ضمن

الشروط التي يحددها المخطط الوطني للتنمية ، "وتحصر أهداف التعليم الثانوي ومهامه وفق الامرة 76 فيما يلي :

- زيادة على مواصلة المهمة التربوية العامة المسندة للمدرسة الابتدائية والمتوسطة ، يهدف التعليم الثانوي إلى مايلي :
- ❖ دعم المعارف المكتسبة .
- ❖ التخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجة المجتمع .
- ❖ مساعدة التلاميذ على الانخراط في الحياة العملية أو مواصلة الدراسة من أجل تكوين عالي . (2)

(1) محمد مصطفى نريدان . دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم الثانوي ديوان المطبوعات الجامعية ط2 سنة 1975 : ص58 .

(2) (1) وزارة التربية الوطنية مديرية التوجيه والاتصال . ملف خاص بإعادة هيكلية التعليم الثانوي . العدد 01 . مارس 2005 ص 06 .

2-7 خصائص المرحلة الثانوية :

كثيرا ما نحتاج إلى المعلم المرشد وليس المعلم المتخصص في مادته الدراسية فقط . فعملو المرحلة الثانوية يواجهون مشكلات كثيرة ترجع إلى طبيعة فترة المراهقة فإذا عرفنا طبيعة وخصائص ومتطلبات تلك المرحلة وأسس الإرشاد النفسي للمراهقين أكيد سنصل على حل العديد من المشكلات التي يواجهها التلاميذ مع أساتذتهم ومشكلات التلاميذ الخاصة التي قد يستشيرونا فيها أساتذتهم ولهذا كان ولا بد على الأستاذ أن يكون مرشدا وعالما بخصوصية هذه المرحلة حتى يساعدهم على حل مشاكلهم بأنفسهم ومن المتطلبات البيداغوجية لهذه المرحلة معرفة خصائصه .

2-7-1 خصائص مرحلة المراهقة

مرحلة التعليم الثانوي تكون من سن 15 الى 17 سنة وتسمى هذه المرحلة بالمراهقة المتوسطة ومن خصائصها

1- خصائص النمو العقلي :

ترداد القدرات العقلية ويظهر الابتكار ينمو التفكير المجرد و تتسع المدارك ويظهر الاهتمام بالمستقبل المهني

2- خصائص النمو الانفعالي:

انفعالات يلونها الحماس وتتطور مشاعر الحب ونلاحظ عليه الحساسية الانفعالية ويكون متمرّد ويغضب كثيرا وتأتي له حالات من الاكتئاب وتكون لديه ثنائية في المشاعر نحو نفس الشخص

3- خصائص النمو الاجتماعي :

تكون لديه مرغبة أكيدة في تأكيد ذاته

يظهر لديه الشعور بالمسؤولية الاجتماعية

يميل إلى مساعدة الآخرين

لا يرضى إن توجه له الأوامر أمام الآخرين

يميل إلى تحقيق الاستقلال الاجتماعي

يزداد الوعي الاجتماعي

تنمو الاتجاهات والميول , (1)

2-7-2 أسس الإرشاد النفسي للمراهقين:

ويقوم الإرشاد النفسي في مرحلة المراهقة على أساس اعتقاد المرشد النفسي في قدرة المراهق على الإسهام في حل

(1) محمد مصطفى نريدان . النمو النفسي للطفل والمراهق ونظرة الشخصية , دار الشروق جدة . ط2 سنة 1986 . ص135 .

المشكلات التي يعاني منها، وذلك بسبب ما وصل إليه من التضج العقلي والنفسي والجسمي والاجتماعي ويستطيع المراهق أن يحل مشكلاته، وأن يحقق ذاته، إذا ساعده المرشد في فهم ذاته وفي فهم مشكلاته فهماً صحيحاً .

ومن المشكلات التي تعرض في أغلب الأحيان على المرشد النفسي:

مشكلة اختيار المهنة أو الدراسة المناسبة للمراهق ، ومشكلة العجز عن التكيف مع جماعة الأقران أو الأتداد، والرغبة في تغيير المراهق للمجتمع أو الانخراط فيه، وإيجاد مكان له فيه، والسعي لإيجاد علاقات طيبة مع الأسرة ، إلى جانب مشكلات التأخر الدراسي أو الضعف الدراسي، ومشكلة كراهية المدرسة والهروب منها، والشعور بالضيق في عالم مترامي الأطراف ، ومشكلة الشك في القيم القديمة، التي تلقاها وهو طفل وقبلها عن طيب خاطر . وباعتبار مرحلة المراهقة مرحلة انتقال ، فإن المراهق لا يتسم بالصبر حتى تتم معالجته، ولكن يردد حلاً آتياً في الحال، ولذلك قد لا يواظب أو يداوم على متابعة المعالجة.

كذلك فمن المشكلات الشائعة في المراهقة وجود صراعات بين قيم الطفولة وقيم الرجولة وصراع بين الرغبة في الإشباع الآني أو المباشر لدوافعه والإشباع المؤجل . والمعروف أن الصراع حالة نفسية تتجاذب فيها الإنسان أهداف متعارضة إذا حقق أحدها تعذر عليه تحقيق الهدف الآخر. ويستطيع المرشد أن يوجه المراهق للاختيار الموضوعي الصائب. ومن الخصائص النفسية للمراهق أنه يسعى للحصول على المساعدة من زملاء في مثل سنه أكثر من سعيه للحصول عليها من الكبار عامة. ويتأثر المراهق في ذلك باتجاهه العام نحو مجتمع الكبار، ويمكن استغلال ذلك في حل مشكلاته عن طريق مساعدة الجماعة التي ينتمي إليها، وفي كثير من الأحيان، تتطلب عملية الإرشاد مقابلة آباء المراهقين أنفسهم لإرشادهم، وتعرفهم بحقيقة مرحلة النمو التي يمر بها المراهق وخصائصها بحيث يتأكدون من أن سلوك التمرد أو العصيان إنما هو جزء من النمو في هذه المرحلة. كما يساعد الآباء لتفهم حقيقة رغبة المراهق في الاستقلال عن الأسرة، بأنها رغبة طبيعية. ومن شأن هذا الإرشاد أن يساعد كلاً من المراهق ووالده على حد سواء. (1)

ومن شروط الإرشاد الجيد :

ألا تكلف المراهق ما لا طاقة له به، لأن تكليفه بأعباء فوق طاقته تزيد حالته سوءاً، ولذلك ينبغي مراعاة قدرات المراهق وإمكاناته، بحيث يقع الإرشاد في نطاق قدراته الطبيعية وخبراته.

(1) محمد مصطفى احمد ، التكيف والمشكلات المدرسية ، من منظور الخدمة الاجتماعية . منشورات المعهد العالي للخدمة الاجتماعية الاسكندرية

على المرشد أن يراعي مبدأ الفروق الفردية بين المراهقين، فليس جميع المراهقين نسخة واحدة، وإنما يختلفون فيما بينهم في كمية ما يمتلكون من الذكاء العام والقدرات والاستعدادات، والميول، والسمات، الشخصية، والظروف الاجتماعية والاقتصادية، وفي كيفية استخدامهم لذلك كله.

والمرشد الجيد يقيم علاقة ودية دافئة قوامها الثقة المتبادلة والاحترام بينه وبين المراهق، حتى تساعد هذه العلاقة أو تلك الرابطة العاطفية على إفصاح المراهق عما يجول في صدره من أسرار أو خبايا. ولا بد أن يفهم المراهق أن المرشديستهدف مساعدته، والأخذ بيده، وأنه يختلف عن رجال السلطة أو الإدارة. ومن مبادئ الإرشاد الجيد مبدأ التدرج في سير خطوات المعالجة أو في العملية الإرشادية، فلا يصح أن تكون طفرة أو فجائية، ولكن لا بد من التسلسل والتدرج من مطلب إلى آخر، أو من مشكلة فرعية إلى أخرى، أو من خطوة إلى أخرى. وتتطلب العملية إجراء تشخيص دقيق للحالة قبل علاجها، وذلك بالاعتماد على الوسائل الموضوعية الدقيقة في جمع المعلومات، كالاختبارات، والمقاييس والمقابلات، ودراسة تاريخ الحالة... الخ. (1)

2- 8 الموازنة بين خصائص المرحلة الثانوية وأهداف التعليم والتوجيه المدرسي:

يتبوأ التعليم الثانوي مكانة مرموقة في البناء العام للأنظمة التربوية؛ وهذا ما أكدته خبراء البنك العالمي، إذ اعتبروه حجر الزاوية للأنظمة التربوية؛ وأن هذه الأهمية ستعزز في المستقبل لكونه الرابط المفصلي بين التعليم الإلزامي من جهة، والتعليم العالي من جهة ثانية والتكوين المهني وعالم الشغل من جهة ثالثة، وهو الذي يحدد أيضا الخصائص الأساسية للأنظمة التربوية في معظم البلدان. ولم تكن التعديلات العديدة التي عرفتها هذه المرحلة إلا مردود أفعال عن ظاهرة عدم الانسجام، ولم تكن مشروعا منسجما مدروسا، مما جعل التأثير ينصب على الهيكلة، بينما المشكل الأساسي يكمن في اختيار سياسة تربوية منسجمة. وتبيح ذلك كآنا نطبق فلسفة نخبوية لنظام موروث، على تعليم أساسه الكمّ الهائل من التلاميذ. وعرف التعليم الثانوي أول إعادة هيكلة سنة 1992، لكنّ اندراجية الأهداف المسطرة له قد أدت إلى التباس في غاياته: (2)

* تعليم ثانوي عام وتكنولوجي موجه أساسا لمتابعة الدراسة والتكوين العالي .

* تعليم ثانوي تقني يعدّ التلاميذ لسوق العمل بناء على نمط الشهادة التي يتوّج بها، لكنّه في الواقع يؤدي إلى التعليم العالي.

(1)Ministère de L'éducation nationale . projet de loi D'orientation . sur L'éducation nationale 2004

(2) وزارة التربية الوطنية . مشروع هيكلة التعليم الثانوي . مديرية التعليم الثانوي ، فبراير سنة 1992 ، ص 06

2-8.1 التوجهات العالمية الكبرى في مجال التعليم الثانوي:

- لقد ركزت الدراسة التي قام بها خبراء البنك العالمي في مجال التعليم الثانوي على ست نقاط هامة:
- 1- أهمية التعليم الثانوي تكمن في الربط بين تغييرات التربية والنمو الاقتصادي الذي يهز ضرورة توسيع مجال الالتحاق به
 - 2- مواجهة هذا التعليم لتحدي مزدوج يتمثل في توسيع قاعدته، وفي تحسين نوعيته في إطار احترام تساوي الفرص؛
 - 3- تغيير طرائق العمل والتسيير في سياق الاقتصاد المبني على المعرفة، مما يفرض اعتماد مقاربات جديدة في مجال اختيار مضامين المناهج .
 - 4- تحريك مهنة التعليم لمسارات تنمية المهارات الإنسانية التي تتطلبها التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، والتنمية الفردية؛
 - 5- تحويل المدارس من تنظيم ذي طابع صناعي، إلى تنظيم ذي طابع تعليمي؛
 - 6- تكريس موارد مالية قصد مواجهة الأعباء الناجمة عن توسيع مجال الالتحاق وتحسين نوعية التعليم الثانوي.
- وتجلى هذه التوجهات العالمية في العديد من منظومات التربية في العالم، خاصة المتقدمة .

2.8.2 التنظيم الجديد للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

لقد استخلصنا من تحليل وضعية التعليم الثانوي أهم المتناقضات التي يعاني منها، والعقبات التي يواجهها، والعراقيل التي كانت وراء فشل المحاولات المتتالية لتطويره وتجديده. وعليه، يجب أن تعاد هيكلة التعليم الثانوي في إطار هيكلة الطور ما بعد الإلزامي كله، لأنه قسم مندمج في البناء الهندسي للنظام التربوي والتكويني، مع احترام مبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص، ودون الإخلال بمعايير الفعالية والجودة المعمول بها عالميا.

2-8-3 بعض الاعتبارات الأولية لإعادة هيكلة التعليم ما بعد الإلزامي :

إن غايات الأنظمة التربوية للمجتمعات المعاصرة في بداية القرن الواحد والعشرين متقاربة، وتبرز كلها الأهداف التي ينبغي أن يحققها النظام التربوي ؛ لكن البلدان السائرة في طريق النمو تبذل جهودا إضافية معتبرة، لأنها تعاني انفجارا سكانيًا كبيرًا، كما هو الشأن في بلدنا، وتسعى لتحقيق التكيف مع ما تفرزه التطورات العالمية المتسارعة. وأول ما ينبغي تجنبه هو البحث عن الملائمة المؤقتة بين التكوين والعمل. والأمر الثاني هو التخصّص المبكر سيما في النمط الذي يحضّر للدراسات الجامعية، إذ ينبغي السهر بالدرجة الأولى على تأمين الحصول على ثقافة قاعدية علمية وتقنية متينة، تسمح للفرد لاحقًا بإتمام التأهيل المهني المرغوب فيه، أو مواصلة التعليم العالي والتكيف مع المستجدات. ولا ينبغي

(1) وزارة التربية الوطنية مديرية التوجيه والاتصال .ملف خاص بإعادة هيكلة التعليم الثانوي . العدد 01 . مارس 2005 ص 01 .

أن نغفل عن المعارف الجديدة وتطوّر التكنولوجيات، إذ يفرض ذلك مستقبلا على المتعلّم كفاءات عالية، وامتلاك تكوين عام متين يزوّده بقدرات تمكّنه من التكيف السريع مع مستجدّات العصر.

كما ينبغي أيضا ألا نغفل في مرحلة التعليم الثانوي بشكل خاص عن كون التلاميذ يجتازون مرحلة معقّدة من النموّ الجسمي والنفسي والفكري والاجتماعي. لذا ينبغي أن ينصبّ اهتمامنا على ضبط الخصوصيات والتمييز بينها، لتحديد التعليمات التي ينبغي أن يكتسبها التلميذ بغرض مساعدته على ضمان نموّ متوازن في مجتمعه، ومساعدته على الاندماج في مجتمع الغد، وكلّما تفهّمنا اشغالاته، كلّما كانت فعالية المدرسة مجدية في المجال التربوي.

4-8-2 المبادئ العامة لإعادة هيكلة التعليم الثانوي :

التعليم الثانوي امتداد للتعليم الإلزامي، وعليه يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار المكتسبات القبلية للتلميذ في عملية بناء مضامين البرامج الجديدة لمرحلة ما بعد الإلزامي. وينبغي أن يصمّم التعليم بصفة شاملة، وليس بجمع القطع الجزئية لكلّ طور أو مرحلة. ولا بدّ أن تحقّق الهيكلة الجديدة تقلصّ التسرب المدرسي، وامتصاص الذين تسرّبوا في السنوات الماضية عن طريق إجراءات مناسبة في التكوين والتعليم المهنيين. إنّ أهداف مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي لا يمكن أن تتحقّق إلاّ بنظام توجيهي ناجع؛ فغاية التعليم والتكوين هي ترقية كلّ تلميذ متدرب إلى أقصى مستوى تسمح به قدراته وميوله، دون أن تشكّل وضعيته العائلية والاجتماعية حاجزا أو امتيازاً.

2- 8- 5 المقترح الخاص بإعادة تنظيم التعليم ما بعد الإلزامي:

إنّ تحقيق الغايات المقترحة، وسهولة تجسيد الأهداف المسطرة للتعليم ما بعد الإلزامي يمرّ حتما بإعادة التنظيم الكلي لهذه المرحلة. وهذا يستلزم حتما إعادة هيكلة المسارات المدرسية والمهنية، إضافة إلى إعادة تنظيم طرائق التقويم البيداغوجي ومراقبة عمل التلاميذ، مع الأخذ بعين الاعتبار طرائق التوجيه وإعادة التوجيه الفعال. وستتمّ إعادة الهيكلة وفق مسارين كبيرين ينسجمان مع أنماط التعليم والتكوين:

- مسار ذو طابع ما قبل الجامعي ممثّل في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي؛
- مسار ذو طابع مهني ممثّل في التعليم والتكوين المهنيين. (1)

ويندرج التنظيم الجديد في إطار التوجّه العالمي الذي يتفادى التخصص المبكر، لانه يمثّل مرحلة يجب أن يتلقّى فيها التلميذ تكويناً متيناً في مجالات الآداب واللغات والفنون والعلوم والتكنولوجيا، دون إهمال المواد التي تتمي مروح المواطنة و المسؤولية.

(1) وزارة التربية الوطنية مديرية التوجيه والاتصال .ملف خاص بإعادة هيكلة التعليم الثانوي . العدد 01 . مارس 2005 ص 05 .

الخلاصة:

يقوم التوجيه عامة والتوجيه المدرسي خاصة على أسس عامة وأخرى خاصة لأغنى للمشتغلين في المحقل التربوي والمدرسي عن فهمها وإدراكها ومعرفة كيفية تطبيقها والاستفادة منها وهي نوعان , أسس عامة تهتم بقضايا التوجيه ويشارك فيها الجميع ولا ترتبط بخطة توجيهية معينة , أما الأسس الخاصة فهي تختص بخطة توجيهية معينة أي بمنظومة تربوية معينة فهي لا تؤمن مادة التوجيه فقط وإنما تهتم بالجو التعليمي بشكل متكامل وهاذف يحقق فيه التلميذ ذاته وكيونته , ولتحقيق هذا تبنى خطة التوجيه وتوضح بأهداف مستقبلية تتعهد المنظومة التربوية بتحقيقها ميدانياً وفعلياً , وأهداف خطة التوجيه هذه قد وضحت وجسدت في أمرية 1976 وتتلخص هذه الأهداف في متابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم مع ضمان إجراء الفحوص النفسانية والمحادثات التي تسمح باكتشاف مؤهلات التلاميذ وعليه يتم اقتراح طرق التوجيه وأساليبه المختلفة . وتم هذه العملية في مراكز متخصصة في الجانب الدراسي والمهني .

وتجلى أهمية التوجيه المدرسي في كونها أداة فعالة لاكتشاف المواهب والقدرة على صقلها وتمييزها مع الأخذ بيد الدارسين ومساعدتهم على تلبية حاجاتهم ومطامحهم المستقبلية . ومن هذا المنطلق يحتاج تلميذ المرحلة الثانوية إلى عملية التوجيه لتزويده بمعلومات عن الشعب والتخصصات والدراسات المتوفرة وكيفية الالتحاق بها كما أن هذه المرحلة تعتبر معبراً رئيسياً ومصيرياً وعليه تصب أهداف التعليم الثانوي إلى مساعدة التلاميذ على الانخراط في الحياة العملية أو المهنية أو مواصلة الدراسة الجامعية من أجل تكوين عالي وعليه تبنى أسس التوجيه والإرشاد في هذه المرحلة على أساس اعتقاد المرشد النفسي في قدرة التلميذ المراهق في الاعتماد على نفسه في حل مشكلاته التي يعاني منها , ولتحقيق هذا الأساس تمت إعادة هيكلة التعليم الثانوي لتحقيق التكيف مع ما تفرزه التطورات العالمية المتسارعة.

وأول ما ينبغي تجنّبه هو البحث عن الملائمة المؤقتة بين التكوين والعمل . والأمر الثاني والابتعاد عن التخصص المبكر سيما في النمط الذي يحضّر للدراسات الجامعية، إذ ينبغي السهر بالدرجة الأولى على تأمين الحصول على ثقافة قاعدية علمية وتقنية ويندرج التنظيم الجديد في إطار التوجّه العالمي الذي يتفادى التخصص المبكر، لأنه يمثل مرحلة يجب أن يتلقّى فيها التلميذ تكويناً متيناً في مجالات الآداب واللغات والفنون والعلوم والتكنولوجيا، دون إهمال المواد التي تنمي مروح المواطنة والمسؤولية. إضافة إلى إعادة تنظيم طرائق التقييم البيداغوجي ومراقبة عمل التلاميذ، مع الأخذ بعين الاعتبار طرائق التوجيه وإعادة التوجيه الفعال.

الفصل الثالث

خطة التوجيه المدرسي مفهومها وإعدادها ووسائل تنفيذها

تمهيد

- 1-3 مفهوم خطة التوجيه المدرسي
 - 2-3 الجهات المكلّفة بإعداد خطة التوجيه المدرسي
 - 3-3 الاتصال ودوره في خطة التوجيه المدرسي
 - 4-3 الإعلام ودوره في خطة التوجيه المدرسي
 - 5-3 مراكز التوجيه المدرسي ودورها في خطة التوجيه
- الخلاصة

تمهيد:

لا يخفى على كل من له صلة بالعملية التربوية والتعليمية الحاجة الماسة إلى خطة التوجيه المدرسي خاصة والمجتمع التربوي عامة فمن خلال هذه الخطة ترداد الاستفادة من جهود المعلم في القسم والإدارة في المدرسة. ويقع على عاتق خطة التوجيه مهمة التخطيط المنظم لكل ما ينمي شخصية التلاميذ وقدراتهم ويحقق لهم التوافق النفسي والاجتماعي والتربوي والصحي والدراسي. و من فوائد هذه الخطة اهتمامها بمبدأ العمل بروح الفريق الجماعي، فليست الخدمات والبرامج التوجيهية مهمة مستشار التوجيه وحده ولا للجنة التوجيه والإرشاد وحدها وإنما هنالك أدوار مهمة للمعلمين وأولياء أمور التلاميذ والتلاميذ أنفسهم فالخطة توضح جانباً كبيراً منها ما يؤكد مبدأ المسؤولية الجماعية في هذه الخطة وقد جاءت هذا الخطة محتوية على جملة كبيرة من المفاهيم النظرية التي تنظم العملية التوجيهية، سواء فيما يخص الجهات المكلفة بإعداد الخطة إضافة إلى تطبيقات عملية فيما يخص الاتصال والإعلام ودور مراكز التوجيه المدرسي والإجراءات التي يمكن تفعيلها في البيئة التعليمية ليستفيد من معطياتها المجتمع المدرسي بأكمله.

13 مفهوم خطة التوجيه:

هي تفكير منظم يوجه الأنشطة والمشروعات في ميدان التربية والتعليم، والتي يراها واضعو السياسة التعليمية كفيلة بتحقيق الطموحات التي يتطلع المجتمع والأفراد إلى تحقيقها في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة فالخطة التوجيهية تعمل على المواءمة بين متطلبات المجتمع وبخاصة - سوق العمل-، وبين ما يقدمه التعليم من تأهيل وتدريب لمخرجاته التعليمية، إذ لا فائدة من تخرج أفرج تعليمية ضخمة، لتصبح أعداداً لا جدوى منها، تعمل على تفاقم البطالة المقنعة، أو المكشوفة. بل لا بد من التوافق بين مخرجات النظام التعليمي، وما يحتاجه المجتمع من إطارات مؤهلة ومتخصصة، ذلك "إن قيام الجانب التربوي التعليمي بتخريج أعداد أكثر من اللازم لأنواع معينة من التخصصات لا يسبب فائضاً فحسب، وإنما يؤدي إلى ضياع الكثير من المال والجهد والوقت سدى، بل إنه قد يعطل أيضاً جوانب أخرى - في الخطة العامة - من تلك التي تستهدف مصلحة المجتمع، بالإضافة إلى آثاره الخطيرة على المتخرجين في نفوسهم واتجاهاتهم وأمزجياتهم وموقفهم من المجتمع فإذا كان "التوجيه المدرسي هو عملية مساعدة التلاميذ على التعرف على قدراتهم ومسؤولياتهم وتنظيم خبرات حياتهم واستخدام هذه المعرفة في تكوين صورة واقعية عن أنفسهم وعن البيئة التي تحيط بهم مما يساعدهم على التوافق وتحقيق السعادة لهم ولمجتمعهم" (1)

(1) رسمية علي مرجع سابق 1998 ص05

فإن خطة التوجيه هي عملية توزيع التلاميذ على شعب التعليم حسب نتائج التقييم التحصيلي وحسب الرغبات والميول وذلك في إطار النسب التي يقرها المخطط الوطني للتنمية وبالنظر إلى ما يحتويه الطور من جذوع وتخصصات فالإعداد الجيد لخطة التوجيه المدرسي والتحكم في كل جوانبها يسفر على وضع التلميذ المناسب في الدراسة المناسبة مما يؤدي إلى الكثير من الفوائد ويحقق جملة من الأهداف النفسية والاجتماعية والاقتصادية وحتى الصحية ويمكن الإشارة إلى هذه الفوائد دون حصرها فيه يلي :

- ❖ تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم والتحصيل العلمي والنجاح الدراسي لأبناء مختلف الشرائح الاجتماعية الموجودة في المجتمع وذلك بتوفير الاهتمام بكل تلميذ بمفرده واكتشاف استعداداته وميوله الحقيقية .
 - ❖ تؤدي خطة التوجيه المدرسي إلى الكفاية التحصيلية بمعنى الزيادة في مخرجات التعليم وتحسين جودته ، مما يساعد في التأهيل الجيد ويقلل من الفاقد التعليمي .
 - ❖ الكشف المبكر لقدرات التلاميذ مما يساعد في إرساء ودعم اختياراتهم والاستجابة لمشاريعهم وطموحاتهم الفردية بالتعاون مع أخصائي التوجيه المدرسي .
 - ❖ تساعد خطة التوجيه في إعادة الاعتبار لبعض الشعب والتخصصات العلمية الضرورية للحياة الاجتماعية ، والتي ينفر منها التلاميذ لكونها مجهولة المعلم المستقبلي ومطموسة المسار المهني .
 - ❖ المتابعة المستمرة للتلاميذ من أجل تقييم فعالية الخطة التوجيهية بزيادة المردود التربوي والمحد من التسرب المدرسي .
 - ❖ المشاركة في البحث التربوي مع الهيئات المختصة من استحداث معايير واليات جديدة تساعد في توجيه التلميذ نحو الشعب والتخصصات المختلفة ، وكذا القيام بدراسات وتحقيقات للوصول إلى معرفة أفضل للمجتمع المدرسي .
- إن خطة التوجيه المبنية على أسس علمية ومعايير بيداغوجية تساهم بالضرورة في نجاح السياسة التعليمية ، فتقلل من الهدر التعليمي وترتد في المردود التربوي ، وتؤدي الى تحسين العلاقة بين أفراد المجتمع المدرسي ، (1)

(1) وزارة التربية الوطنية.القرار الوزاري رقم9 - 1992 : ص39

23 الجهات المكلفة بإعداد الخطة التوجيهية :

- يقوم كل مستشار توجيه بإنجاز برنامجه السنوي الشخصي للمقاطعة التي يحددها له مدير المركز ، بالاستناد إلى برنامج المركز مع إضافة أنشطة يتم برمجتها مع الفرق التربوية للمؤسسات المتواجدة في مقاطعته.
- تعقد اجتماعات تسيقية كل 15 يوما بمركز التوجيه المدرسي لبرمجة الأنشطة التي ستجنى في الأسبوعين المقبلين و تقييم مدى إنجاز تلك المبرمجة في الفترة الماضية.
- يتولى الموظفون الإداريون العاملون بالمركز حوصلة تقارير المستشارين و تلخيصها لاستغلالها عند الحاجة.
- يسهر مدير المركز بالتنسيق مع مديري المؤسسات التربوية على متابعة تنفيذ نشاطات المستشارين. في إعداد خطة التوجيه المدرسي السنوية .
- يشرف السيد مفتش التربية و التكوين للتوجيه المدرسي على ضبط أنشطة التوجيه المدرسي و مراقبة أعمال المستشارين و المركز و برمجة النشاطات التكوينية. الخاصة بالخطة السنوية .

❖ أهم الأنشطة المبرمجة :

بالإضافة إلى تلك الأنشطة المبرمجة في مشروع الخطة التوجيهية للسنة الدراسية ، فإن هناك أنشطة رئيسية

هامة يتم برمجتها و يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- مجال الإعلام :

❖ تقديم حصص إعلامية للتلاميذ (مستويات: 1 متوسط، 4 متوسط، 1 ثانوي، 3 ثانوي).

الأهداف :

- تسهيل التكيف مع الوسط المدرسي الجديد .
- شرح إجراءات القبول و التوجيه إلى المجذعين المشتركين و الشعب المتفرعة عنهما.
- إعلام التلاميذ بمناخ التكوين المتاحة بالولاية.

❖ إعلام أولياء التلاميذ (مستويات: 4 متوسط، 1 ثانوي) بظروف تدرس أبنائهم . (1)

الأهداف:

(1) وزارة التربية الوطنية ، منشور رقم 192/وت و/أخ و المؤرخ في 2007/07/09

- خلق قنوات للتواصل بين المحيط الأسري و المدرسي .

- الحث على متابعة الأسرة لأبنائها دراسيا .

❖ إنجائر سندات إعلامية لمختلف المستويات .

الأهداف:

- توفير السيولة الإعلامية في الوسط المدرسي .

- توفير التوثيق المناسب لمختلف المتعاملين .

2- مجال الإرشاد النفسي والبيداغوجي :

يتم التركيز خلال السنة الدراسية على التكفل النفسي والبيداغوجي بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي والسنة الرابعة متوسط قصد إعدادهم لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا وشهادة التعليم المتوسط من خلال الموضوعين الآتيين:

- طرق المذاكرة .

- آليات التغلب على الخوف و التخفيف من قلق الامتحان .

طريقة العمل: بواسطة حصص صفية، واطاومات مستديرة، أو ملصقات، أو إرشاد فردي و شبه جماعي

3 - مجال تحليل نتائج الامتحانات الرسمية :

❖ ضبط مختلف المؤشرات التربوية و الإحصائية لامتحانات نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ، شهادة التعليم المتوسط و شهادة البكالوريا .

❖ تأطير أيام دراسية لاستغلال هذه النتائج:

- لصالح مفتشي التعليم الابتدائي و مديري المدارس الابتدائية .

- لصالح مديري المتوسطات و مفتشي التعليم المتوسط .

4- مجال الدراسات و التحقيقات :

يقترح مركز التوجيه المدرسي سنويا بعض الظواهر المدرسية الهامة والتي يعاني منها المجتمع المدرسي أو التي تقف حائلا في وجه السياسة التعليمية لدراساتها و إنجائرها من قبل مستشاري التوجيه خلال السنة الدراسية. ومن بين هذه المواضيع على سبيل التوضيح ظاهرة العنف المدرسي، ظاهرة التغيب . ظاهرة تدني المستوى (1)

❖ الأعمال المنجزة :

- 1- دراسة ملفات الطعون في قرارات مجالس القبول و التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي و البت فيها.
- 2- دراسة ملفات الطعون في قرارات مجالس القبول و التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي و البت فيها.
- 3- إنجاز حصيلة ولائية أولية لتحليل نتائج الامتحانات الرسمية بالولاية و إرسالها لوزارة التربية الوطنية، طبقا المتضمن الدراسة التحليلية للامتحانات الرسمية في النظام التربوي.
- 4- إنجاز حصيلة خاصة بتطور نسب النجاح في امتحاني شهادة البكالوريا و امتحان شهادة التعليم الأساسي والمتوسط، لست دورات سابقة.
- 5- إعلام تلاميذ السنة الأولى متوسط. (تعريف التلاميذ بالوسط المدرسي الجديد).
- 6- إعلام تلاميذ السنة الأولى ثانوي. (تسهيل اندماج التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي).
- 7- تأطير الأيام الدراسية المتعلقة بتحليل نتائج الامتحانات الرسمية لشهادة البكالوريا وشهادة التعليم المتوسط كل حسب مقاطعته .
- 8- إنجاز الدراسة (تحليل و مقارنة نتائج التقييم المستمر لتلاميذ السنة الرابعة متوسط بنتائج امتحان شهادة التعليم المتوسط) حسب المنشور الوزاري.

(1) وزارة التربية منشور رقم 001/1496/مرع/2007 المؤرخ في 2007/11/07

3-3 الاتصال ودوره في خطة التوجيه

تقتضي مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني مرافقة التلميذ طيلة مشواره الدراسي، بحيث يكون المشرف الرئيسي على مشروعه المدرسي والمهني بما يكفل وضع التلميذ المناسب في الدراسة المناسبة، لكن بمقابل هذا الدور الثقيل هناك معطيات واقعية تشير إلى شاسعة القطاع الجغرافي في المسند لمستشار التوجيه، مما يدفع للتساؤل هل يمكن فعلاً في ظل مثل هذه الشروط أن يحظى كافة التلاميذ بهذه المرافقة الضرورية لمستقبلهم ولتحقيق خطوات هذا المسار كان لزاماً على مستشار التوجيه استعمال تقنية الاتصال لإعداد الخطة التوجيهية وتقريبها من التلاميذ وبتيح الفرصة لكل واحد منهم للاستفادة منها .

133 مفهوم الاتصال التربوي:

يعرف الاتصال بأنه العملية التي يتم عن طريقها نقل المعلومات والتوجيهات والأفكار من هيئة وصية إلى هيئة منفذة أو من شخص إلى آخر أو من مجموعة إلى أخرى ، وبها يتم إحداث التفاعل بين أفراد المؤسسة ومساعدتهم على فهم الأهداف والواجبات وإيجاد التعاون فيما بينهم بطريقة بناءة بقصد إحداث تغيير أو تعديل في الطريقة أو المحتوى أو السلوك أو الأداء . (1) أو هو العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعة بينهما ، وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر ، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات واتجاه تسير فيه ، وهدف تسعى إلى تحقيقه ، ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها . وبناء على هذا المفهوم، يمكن القول أن تعريف الاتصال بمفهومه الشامل يجب أن يشتمل على :عناصر أو مكونات عملية الاتصال كالمُرسل والرسالة والمستقبل والأثر وهي بدورها تستلزم وجود مايلي:

- ❖ هدف أو أهداف الاتصال، لأنه عملية هادفة دائماً.
- ❖ اتجاه أو خط أو مسار الاتصال الذي يسير عليه.
- ❖ مجتمع الاتصال والمجالات التي يؤثر فيها ويعمل من خلالها .

2 33 أهمية الاتصال :

يمكن النظر إلى أهمية الاتصال من وجهة نظر المرسل أو مستشار التوجيه ومن وجهة نظر المستقبل أو التلميذ فمن وجهة نظر المستشار تمثل أهمية الاتصال فيما يلي :

(1) منير مرسي . الإدارة المدرسية أصولها وتطبيقاتها . عالم الكتب القاهرة . ط1 سنة 1988 ص210

- * الإعلام : أي نقل المعلومات والأفكار إلى التلاميذ أو مجتمع المدرسة وإعلامهم عما يدور حولهم من أحداث ووقائع
- *التعليم : أي تدريب وتطوير أفراد المجتمع المدرسي عن طريق تزويدهم بالمعلومات والمهارات التي تؤهلهم للقيام بمهام معينة ، وتطوير إمكانياتهم العملية وفق ما تتطلبه ظروف التمدرس
- *الإقناع : أي إحداث تحولات في وجهات نظر المتدربين أما المستقبل أو التلميذ فإنه ينظر إلى أهمية الاتصال من الجوانب التالية:
- * فهم ما يحيط به من ظواهر وأحداث داخل الوسط المدرسي ، و المحيط الاجتماعي والتي يمكن أن تؤثر فيه.
- * تعلم مهارات وخبرات جديدة تساعد على حل المشكلات التي يعانيها أو يخاف الوقوع فيها مما يوصله إلى توافق النفسي .

*الحصول على المعلومات و التوجيهات التي تساعد في اتخاذ القرار والتصرف بشكل مقبول اجتماعيا وتربويا

3.3.3 عناصر عملية الاتصال ومكوناتها

المكونات الأساسية لعملية الاتصال التربوي هي :

1.3.3.3 المصدر :

هو الشخص أو الجهة التي تصدر منها الرسالة اوخطة التوجيه المدرسي و يعد المصدر العنصر الأول والأساسي في عملية الاتصال ، يأخذ المصدر أشكالا أو أدوارا كثيرة فقد يكون هيئة تربوية أو مستشارا للتوجيه أو مدرسا أو محاضرا ، فالمعلم أو المدرس أو المحاضر كلهم يعتبرون مصدرا لرسالة تربوية ومنفذون لخطة توجيهية مضمونها المادة التعليمية أو الثقافية ، وبشكل عام فإن العملية التعليمية أو التوجيهية هي في حد ذاتها عملية اتصال تربوي تعليمي.(1)

2.3.3.3 الخطة التوجيهية :

هي موضوع الاتصال أو مضمونه ومحتواه . وتعد الخطة التوجيهية هي الرسالة وهي الركن الثاني في العملية الاتصالية وتمثل في التوجيهات والتعليمات التي يرسلها المصدر إلى المستقبل وعن طريق نقل هذه المعلومات والتوجيهات والأفكار من الهيكل التنظيمي إلى الهيكل التنفيذي ، يتم إحداث التفاعل و التعاون فيما بينهما بطريقة بناءه بقصد إحداث تغيير أو تعديل في الطريقة أو المحتوى أو السلوك أو الأداء التربوي.

(1) يوسف إبراهيم نبراي .الإدارة المدرسية الحديثة . مكتبة الفلاح الكويت . ط1 سنة 1999 ص 83

3.3.3 الوسيلة :

هي الطريقة التي يتم بها الاتصال أو قناة الاتصال . وهي نقل الخطة التوجيهية أو الرسالة من المصدر أو المرسل إلى المستقبل ومن أهم وسائل الاتصال المستخدمة :

أ - الوسائل المكتوبة وتمثل في المناشير والوثائق والمذكرات والتقارير والكتيبات التربوية .
ب - الوسائل الشفوية المباشرة : وتشمل الحديث المباشر بين المرسل والمستقبل ، كالحاضرة التي يلقيها المدرس ويضمها إلى رسائله التوجيهية ، أوالمقابلة التوجيهية التي تجمع المستشار بالتلميذ بخصوص فكرة أو وجهة نظر يريد المرسل إيصالها إلى المستقبل ،

ج- الوسائل المسموعة والمرئية : وتمثل هذه بصورة مرئية الإذاعة المدرسية او التلفزيون المغلق ولوحة الإعلانات والجلة المدرسية وكل أجهزة العرض المختلفة .

د - الوسائل الإلكترونية الحديثة : تشمل هذه الوسائل على المحطات الطرفية للحواسيب والبريد الإلكتروني أو ما شابه ذلك من الوسائل والقنوات الإلكترونية الحديثة كالإنترنت (1)

4.3.3 المستقبل :

المستقبل : هو التلميذ أو الجهة التي توجه إليها الخطة التوجيهية او الرسالة ، ويجب على المستقبل أن يقوم بتحليل هذه الخطة أو الرسالة بغية التوصل إلى تفسير لمحتوياتها وفهم معناها ، وينعكس ذلك عادة في أنماط السلوك المختلفة التي يقوم بها المستقبل ولذلك يجب ألا يقاس نجاح عملية الاتصال بما يقدمه المرسل ، ولكن بما يقوم به المستقبل من سلوكيات تدل على نجاح الاتصال وتحقيق الهدف. وتجدر الإشارة إلى أن الاتصال عملية مشتركة بين المرسل او الهيئة الوصية ومستشار التوجيه وبين التلميذ والمستقبل فبواسطة الاتصال يتم التفاعل بينهما من خلال تبادل الموقف الاتصالي ، بمعنى أن المرسل يصبح مستقبلاً والمستقبل يصبح مرسلًا وهكذا يتم تبادل الأدوار بشكل متتابع ،

5.3.3 الأثر أو النتيجة :

يقصد بها مدى تحقق الأهداف التي من أجلها تر الاتصال أو هي عملية تعيير متعددة الأشكال ، تبين مدى تأثير المستقبل بالخطة التوجيهية

(1) نصر الله احمد المجلة العربية للتربية الإمارات العربية دبي . إدارة الصف التعليمي عدد 16 سنة 2001 ص 55

وبالتوجيهات التي نقلها المرسل إليه بالطرق أو الوسائل المختلفة وهي عنصر مهم في الاتصال لأنها عملية قياس وتقويم مستمرة لفاعلية العناصر الأخرى كما أن لها دوراً كبيراً في إنجاح عملية الاتصال وأنها الوسيلة التي يتعرف من خلالها الوصي على مدى التأثير الذي أحدثته الخطة التوجيهية في نفسية التلميذ المستقبل حيث من المفروض عليه أن يتخذ موقفاً معيناً من الخطة التي تمثل الأفكار والخبرات والمعلومات التي تلقاها . وعلى أساس ما تقدم فإن عناصر الاتصال متصلة ومتفاعلة مع بعضها بدورة منتظمة ، تتوزع فيها الأدوار بين العناصر المختلفة بشكل نلخصه في التالي:

الموجه مهما كان هيئة أو مستشاراً أو مدرساً أو أستاذاً هو لوصي أو المرسل . والتلميذ هو المستقبل ، وموضوع الخطة التوجيهية هو الرسالة وتقنية الخطة المتمثلة في المقابلة أو السبورة الحائطية أو المجلة المدرسية هي الواسطة أو قناة الاتصال ، وعدم استيعاب بعض للموضوع هو الأثر ، مما يضطر الموجه إلى شرح الخطة مرة أخرى وربما باستخدام وسيلة اتصال أخرى ، ولكن قد يكون الطالب هو المرسل عندما يطلب توضيحاً للخطة أو إعادة شرحها لزملائه، ويكون الموجه في الحالة مستقبلاً ورضاه عن طلب التلميذ هو الأثر أو النتيجة الفعلية لعملية الاتصال . (1)

3.3 عوامل الاستجابة أو الأثر:

قد يواجه مستشار التوجيه المدرسي عدم الاستجابة لعملية الاتصال المتمثلة في تنفيذ الخطة التوجيهية من طرف التلاميذ ، وتعود عملية عدم الاستجابة إلى :

1. اختلاف الطبيعة البشرية المتمثل في الفروق الفردية بين التلاميذ.
2. احتواء الخطة التوجيهية على معلومات مختلفة الألفاظ والمعاني والرموز اللغوية الغامضة من حيث صياغتها المعقدة.
3. احتواء الخطة التوجيهية على معلومات مختلفة الألفاظ والمعاني والرموز اللغوية الغامضة من حيث صياغتها المعقدة.
4. الخطة لا تعكس الاهتمامات و التوقعات والتطلعات المستقبلية للتلاميذ

(1) عليان مرجمي مصطفي مجلة العلم الكويت عدد 11 سنة 2002 ص 66

3.3 5 أهداف عملية الاتصال التربوي :

- ❖ نقل التعليمات والتوجيهات وجوانب المعرفة من الهيئة المشرفة على الخطة التوجيهية إلى كل العناصر الفاعلة من اجل القيام بوظائفهم الأساسية
- ❖ تكوين وتعديل اتجاهات وأفكار التلاميذ وإكسابهم الخبرات والمهارات الجديدة التي تساهم في التطوير.
- ❖ توجيه نشاطات التلاميذ نحو الإنجاز بزيادة التفاعل المدرسي وتوطيد البعد الاجتماعي لتحقيق الخطة التوجيهية .
- ❖ تنمية شبكة متطورة من العلاقات الإنسانية بين أطراف الخطة التوجيهية بخلق درجة من الرضا والانسجام والتخلص من الضغوط المعرقة للخطة .
- ❖ إمداد المشرفين والمسؤولين عن تنفيذ الخطة بالمعلومات والبيانات الصحيحة مما يساعد في اتخاذ القرارات السليمة .
- ❖ الاتصال الفعال يمكن الهيئة الوصية وكذا مستشار التوجيه في التأثير على كل منفعدي الخطة التوجيهية من حيث التوجيه والإشراف وتلقي وسائل الإنجاز والتنفيذ على أفضل وجه . (1)

3.3 5 قواعد الاتصال :

يمكن تلخيص قواعد أو شروط تحقق فعالية الاتصال فيما يلي:

1. أن تكون جميع الاتصالات بلغة مفهومة وواضحة تماماً بين كل من المرسل والمستقبل.
2. أن يكون هناك اتباه كامل من المرسل عند إبلاغه للرسالة ومن المستقبل عند تلقيه لها.

3.3 6 وسائل الاتصال :

من وسائل الاتصال داخل النظم التعليمية:

- المجالس - الاجتماعات المدرسية - التقارير - المقابلات الشخصية - النشرات والدوريات و الندوات التربوية - الأيام الدراسية والتربصات التكوينية . والنشرات التفتيشية . ويتوقف استخدام أي من هذه الوسائل على السرعة المطلوبة والسرية الواجب توفرها والتكلفة والعدد المطلوب ونوع الرسالة المطلوب إيصالها وأهميتها

(1) احمد حافظ محمد . مجلة التربية والتعليم الأردن عدد15 سنة 2003: ص123

7.3.3 مهارات الاتصال التربوي :

تطلب عملية الاتصال بمختلف مستوياتها وظروفها ثلاث مهارات أساسية يجب على المرسل والمستقبل أن يتقنها لكي تتم العملية التربوية والتوجيهية بكفاءة وفاعلية عالية . وتتلخص هذه المهارات الثلاث فيما يلي .

❖ حسن الإصغاء : هو الاستماع لما يقوله الشخص المرشد وما يعني هذا القول له والتخلي عن الإطار المرجعي للمستمع أو المرشد ليتسنى له تقدير السياق المتضمن في حديث المرشد .

❖ فهم الذات : وهو معرفة تبني النموذج الصالح لعملية التواصل من طرف المرشد مع المرشدين وقد يقتضي الأمر أن يكون لكل مرشد نموذج يختلف عن النماذج الأخرى ويرجع هذا للفروق الفردية الناتجة عن اختلاف طبائع البشر

❖ التبليغ : وهو نقل المضمون وإرساله بالطريقة الصحيحة لتحقيق النتيجة أو الأثر وبمعنى آخر أن تصل الرسالة إلى المستقبل ويفهم مضمونها كما يقصدها المرسل لاغير (1)

إن الواقع بين لنا أن الاتصال معمول به في مؤسساتنا التربوية والتعليمية لكنه يحتاج إلى تشييط وتطوير بكافة صوره وأشكاله وذلك من خلال وضع إستراتيجية محددة حتى يتعرف كل فرد في المنظومة التربوية على دوره في تحقيق اتصال جيد بعد أن يتم تحديد الوسائل وقنوات الاتصال ، وزيادة على فهم كل العناصر الفاعلة في عملية التوجيه لأهميته عن طريق إحداث دورات تكوينية

لمستشاري التوجيه ، ولأجل إجراء اتصال فعال يجب تطوير مهارات الاتصال كمهارة المقابلة التوجيهية التي تحوي مهرة التحدث ومهارة الاستماع ومهارة التفكير والفهم ... بناء وتدعيم الروابط الاجتماعية بالثقة بين افراد المجتمع المدرسي وقيادته التربوية من اجل تيسير الاتصال واستثمار الوقت والمجهود . مساندة الانفجار الهائل لوسائل الاتصال المتعددة واختيار المناسب منها للوسط المدرسي . مع إجراء تقييم دوري لنتائج الاتصال في المؤسسات التربوية للتأكد من أن الاتصال قد حقق أهدافه في توصيل المعلومات والخبرات والاتجاهات والأفكار والمقترحات التي يعول عليها في تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية عامة والخطة التوجيهية خاصة

(1) عليان مربي مصطفى أسس التربية والتعليم مكتبة الحانجي مصر. ط1 سنة 2002 ص141

3-4 الإعلام ودوره في خطة التوجيه :

يعتبر الإعلام المدرسي أحد الدعائم الرئيسية التي شغلت المرين والمختصين في العلوم النفسية والبيداغوجية، وهو أحد الركائز الإستراتيجية لاختيار الخطة التوجيهية بصفة إرادية وموضوعية. فالإعلام هو جمع وإيصال المعلومات الخاصة بالواقع التربوي والمدرسي والمهني بهدف تنظيم وتفعيل المسار المدرسي للتلميذ بتحقيق التوافق بين طموحاته ونتائج الدراسة، فالإعلام المدرسي لا يمكن فصله عن الفعل التربوي بل هو جزء لا يتجزأ منه، تربطه علاقة وظيفية بالتوجيه المدرسي والمهني بل يعتبر أحد أركانه الأساسية الذي بواسطته يتم الارتقاء بالتلميذ إلى مستوى الاختيار واتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مستقبله الدراسي والمهني وحتى الاجتماعي. و عن طريقه تفتح المدرسة على المحيط الخارجي، الاجتماعي والاقتصادي والثقافي. وبفضله تتمكن من مسايرة التطورات المحاصلة على المستوى العلمي، التقني والمعرفي، وبالتالي الاستجابة للتغيرات الطارئة على كل المستويات.

3-4-1 مفهوم الإعلام المدرسي :

الإعلام المدرسي هو نشر المعلومات في الأوساط المدرسية والتي تكون بإمكانها إفادة المتعلمين في مختلف المجالات الدراسية والمهنية والتي تساهم في عملية التكوين الأكاديمي أو التمتين بحيث تقدم هذه المعلومات بطريقة مقنعة ومؤثرة تمكنهم من الارتقاء إلى مستوى الحوار والنقاش ومد الآراء بعد تثقيفهم وتوير عقولهم الأمر الذي يؤدي بهم إلى التعبير عن آرائهم واتجاهاتهم وميولاتهم نحو مختلف المواضيع. (1) فالإعلام المدرسي بهذا المفهوم هو، نشاط تربوي يقدم فيه للتلميذ وجميع المتعلمين مع المدرسة معلومات عن المسار الدراسي و المحيط الاجتماعي والاقتصادي والمهني مع شروطها ومتطلباتها كما هي موجودة في الواقع فعلا ، دون ممارسة أية وصاية أو دعاية ودون إصدار أحكام مسبقة على نمط دراسي أو مهني معين. بغرض إفضاح شخصيته ومواقفه لتمكينه من حسن الاختيار واتخاذ القرارات التي يراها أنسب لبناء مشاريعه المستقبلية. (2)

3.4.2 أهداف الإعلام المدرسي :

يرتكز الدور التربوي للإعلام المدرسي على تحقيق الأهداف الآتية:

- ❖ ترويض التلاميذ بالوثائق الإعلامية الحفزة والتي من شأنها إثارة وتسمية الميول والاهتمامات والرغبات الدراسية والمهنية لد
- ❖ مكافحة كل أنواع المعلومات المشوهة من طرف المجتمع و تهذيب بعض الميول والاهتمامات الغامضة لدى بعض

(1) عبد السلام خالد : مرجع سابق 2008 ص20

(2) محمد منير سعد الدين: مرجع سابق 1995 ص11

التلاميذ حوا مختلف مجالات الدراسة أو التكوين.

- ❖ تربية المواقف والسلوكيات وتهذيبها لتمكين التلاميذ من تحقيق النضج الفكري والنفسي الضروريين في الاختيارات المصيرية. وهذه التربية تساعد التلميذ على تكوين المهارات والطرق الفكرية لمعالجة الواقع المعيش .
- ❖ تقديم العون للتلاميذ قصد تحسين طرق اختيارهم للشعب والتخصصات في المجذوع المشتركة . (1)
- ❖ ربط العلاقة بين التلميذ والدراسة وتمكينه ا من إعطاء معنى لدراسته بإقامة علاقة بين النشاطات الدراسية واندماجه المهني والاجتماعي المستقبلي.
- ❖ تعرف التلاميذ بمختلف الإمكانيات والمتطلبات التي تحتاجها الدراسة ضمن مختلف المجالات ، وجعلهم اقدر على التعبير عن آرائهم وطموحاتهم واختيارهم لما يناسبهم .(1) . تمكين التلاميذ من إعطاء معنى لحياتهم بإيقاظ قصيدتهم ونيتهم مع إكسابهم السلوكيات والمهارات التي تسمح لهم بالتكفل بأنفسهم فيما يخص توجيههم الدراسي والمهني.
- ❖ تمكين المسائل من المجتمع المدرسي أو الاجتماعي من المعرفة الدقيقة عن كل المجالات المتعلقة بالدراسة او اختيار الشعب أو المهن .

3.4.3 الإعلام المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي:

1.3.4.3 مرحلة التعليم المتوسط :

عرف الإعلام المدرسي في الجزائر عدة تطورات كان الهدف منها تحسين مستوى الأداء الفعال للفعل التربوي وبالتالي نجاح عملية الاختيار السليم من طرف المتدربين والتوجيه الصحيح من طرف الموجهين على حد سواء وعلى هذا التطور تقرر الشروع في الإعلام المدرسي ابتداء من السنة الأولى من التعليم المتوسط باعتبار أنها تتوافق مع المرحلة التجريدية من ناحية النمو المعرفي أو هي مرحلة الإيقاظ والتوجيه من ناحية النمو التربوي الأمر الذي يسهل على التلميذ معرفة محيطه المدرسي والاجتماعي من خلال المحصص الإعلامية والتوجيهية ،وكذا معرفة إمكانياته وقدراته من جهة أخرى . ولتحقيق هذا المبدأ وجب على مستشاري التوجيه المدرسي الاتصال بتلاميذ السنة أولى متوسط ابتداء من شهر أكتوبر من كل سنة دراسية يقدمون لهم مايلي تعرف التلاميذ بمستشار التوجيه المدرسي ودوره ،وحتهم على الاتصال به كلما اقتضت الضرورة .(2)

(1) وزارة التربية . منشور مرقم 431 : 1992

(2) وزارة التربية . منشور وزارتي مرقم 2096 : المورخ في 1995

❖ توزيع دليل التلميذ للسنة الأولى متوسط والتعليق عليه ،

❖ تحسيس تلاميذ السنة الأولى متوسط بدور الإعلام المدرسي وحتمه على زيارة خلية الإعلام والتوثيق

❖ وضع برنامج خاص وموحد يقدم لجميع تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط حتى يحسنون الاختيار ويكون ذلك في حصتين :

❖ الحصة الأولى : وتبرمج في الفصل الأول من بداية السنة الدراسية يقدم فيها مستشار التوجيه معلومات خاصة بالقبول والتوجيه قصد إثارة المنافسة والتحفيز .

❖ الحصة الثانية : وتبرمج في الفصل الثاني والغاية منها هي تعريف التلاميذ بمختلف مراكز التكوين المهني وكيفية الاتصال بها .

2343 مرحلة التعليم الثانوي :

إذا كان الإعلام المدرسي في المرحلة المتوسطة اهتم أكثر بإعلام التلاميذ وأولياهم بأهم الإجراءات المتخذة فانه في المرحلة الثانوية اتخذ صيغة أخرى ، إذ نجده مرتبط بعملية التوجيه مباشرة باعتبارها عملية سيكوبيداغوجية تؤثر على المسار الدراسي للتلاميذ، ويقتصر الإعلام المدرسي في هذه المرحلة على تقديم حصص إعلامية وتوجيهية في المؤسسة الثانوية من طرف مستشار التوجيه المدرسي ، لأقسام السنة الأولى باعتبارها جذوعا مشتركة سيختارون بعدها الشعب التي تتماشى مع قدراتهم وإمكاناتهم وكذا مع متطلبات الشعبة وخصوصياتها . أما الأقسام النهائية فيتم إعلامهم بكيفية التحضير والمراجعة استعدادا لامتحانات شهادة البكالوريا وتعرفهم بمجالات الدراسة الجامعية ومعاهد التكوين وعالم الشغل والتوظيف .(1)

443 محتويات الإعلام المدرسي :

لتحقيق الأهداف السالفة الذكر يستلزم توفير مادة إعلامية مناسبة تشمل على المحتويات الآتية:

1443 محتويات عن المحيط المدرسي :

وفيها يكشف التلميذ محيطه الدراسي عن طريق معرفة: هيكلية النظام التربوي - الفروع والتخصصات الدراسية، موادها ومواقبتها ومعاملاتها - نظام الدراسة - نظام الامتحانات والاختبارات - إجراءات الانتقال والتوجيه - أنواع الشهادات - أدوار ومهام المتعاملين مع المدرسة... وغيرها.

(1) وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية: 1996:ص07

2.4.4.3. محتويات عن عالم التكوين :

وبها يكتشف التلاميذ جهاز التكوين من خلال التخصصات المهنية الموفرة والإمكانيات الموجودة في كل منها مع شروط الدخول إليها. وتساهم هذه المعلومات في جعلهم يستطيعون ربط العلاقة بين التعليم و التكوين وعالم الشغل.

3.4.4.3 محتويات عن عالم الشغل والاقتصاد:

وبها يكتشف العالم الاقتصادي والمهني من خلال معرفة قطاعات النشاط الاقتصادي و شروط التوظيف والاحتياجات والإمكانيات المتوفرة في مختلف القطاعات . نظام الأجور والعلاوات . نظام الترقية والامتيازات.

4.4.4.3 محتويات اجتماعية:

وبها يتعرفون على نمط الحياة و متطلبات الحياة الاجتماعية الأدوار الاجتماعية المنتظرة منهمو علاقة القيم الاجتماعية بالمهن.

5.4.4.3 محتويات عن الذات:

وبها يتعرف التلميذ على قدراته وكفاءاته و ميوله واهتماماته الحقيقية وكذا نمط شخصيته وميزاتها بهدف مساعدته على اكتشاف ذاته وبالتالي تمكينه من التوفيق بينها وبين طموحاته ليستطيع التخطيط الجيد لمشروعه المستقبلي.

5.4.3 مبادئ وأسس فعالية الإعلام المدرسي والمهني:

لضمان فعالية الإعلام المدرسي والمهني يجب الاعتماد على المبادئ الآتية:

3-4-5-1 مناسبة الرسالة الإعلامية لاهتمامات وتطلعات المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية.

3-4-5-2 اختيار المكان المناسب لطبيعة المادة الإعلامية والذي بدوره يسهل على التلميذ الوصول والاتصال به دون

مشقة أو عائق .

3-4-5-3 أسلوب التخاطب: يجب أن يكون بلغة المتعلمين ومفاهيمهم أو مصطلحاتهم المتعارف عليها والتي تناسب

مستوياتهم العقلية. يعني أن يمتاز بالبساطة والصراحة والوضوح مع دقة المعلومات والحقائق التي تثير اهتمام التلميذ .

3-4-5-4 ترتيب وتظهير الوثائق الإعلامية حسب الشعب و التخصصات وحسب الأهمية والمستويات التعليمية وبطريقة

يسهل استعمالها واستغلالها في الوقت المناسب .

3-4-5-5 الوقت المناسب: إن نجاح الرسالة الإعلامية مرهون باختيار الوقت المناسب لتقديمها. حيث لا يمكن تقديم

معلومات لتلاميذ حول متطلبات الدخول المدرسي في نهاية الفصل الأول. (1)

(1) وزارة التربية : منشور وزارتي رقم 356 سنة: 1992

3-4-5-6 المجاذبية: باعتماد أدوات وطرق تتوفر على عنصر التشويق للمحتوى الإعلامي و تجلب انتباه التلاميذ، من خلال التركيز على الجوانب التي تلي حاجاتهم واهتماماتهم.

3.4.6 خصائص ومميزات الإعلام المدرسي:

من الخصائص التي تضمن نجاعة العملية الإعلامية في الوسط المدرسي ما يأتي:

- أنه يقدم على مستوى كل فوج تربوي. وليس على شكل مهرجانات أو تجمعات.
- يشمل جميع المراحل التعليمية للتلميذ من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية والجامعية.

يقدم بالتدرج خلال الفصول الدراسية من كل مرحلة. يراعى فيه مستوى النمو النفسي والعقلي للتلميذ ومتطلبات أو حاجيات كل مرحلة دراسية.

3.4.7 الجهات المكلفة بالإعلام المدرسي وأساليبها:

إذا كان نجاح التوجيه مرتبط بنجاح الإعلام المدرسي فإن نجاح هذا الأخير يكون مرتبط هو الآخر بمدى فعالية المؤسسات المسؤولة عن القيام بهذه العملية وأهمها :

3-4-7-1 مركز التوجيه المدرسي والمهني :

وهو مركز موجود على مستوى كل ولاية يتكفل بجمع كل المعلومات التي تساعد في توجيه الجمهور المدرسي وغير المدرسي . وهو يضم مجموعة من مستشاري التوجيه يقومون بعدة نشاطات ،من بينها | الإعلام المدرسي ،

3-4-7-2 خلية الإعلام والتوثيق :

هي عبارة عن مرجع للتوثيق والإعلام والاتصال تعمل على مدار السنة الدراسية في إطار الإعلام المدرسي المستمر كونها ترود الباحثين والمعنيين بالتوجيه بمختلف الوثائق والمستندات والتي تسهل عملية الوصول إلى الإعلام وقد فر تصيب خلية إعلامية في كل ثانوية واكمالية ويقوم بتنشيطها وتسييرها أما مستشار التوجيه المدرسي أو أستاذ مكلف لإتمام نصابه القانوني أو مساعد تربوي مكلف بالتوثيق (1)

3-4-8 أساليب وطرق النشاط الإعلامي لمركز التوجيه وخلايا التوثيق :

يتبع مركز التوجيه وخلايا التوثيق والإعلام، طرقاً وأساليب متعددة تكون في متناول التلاميذ والأسانذة والأولياء وهذا من اجل الوصول إلى إعلام موضوعي ومحفز شكلا ومضموناً يثير الرغبات ويحقق الطموحات ويطور المواهب ويحدد الخيارات وذلك بعقد :
أ/ اللقاءات المباشرة على مستوى كل فوج خلال الفصول الثلاثة.

(1) وزارة التربية : منشور ووزارة مرقم 356 سنة 1992

ب/ اللقاءات الفردية على مستوى مكاتب مستشاري التوجيه.

ج/ تشييط خلايا الإعلام والتوثيق على مستوى كل مؤسسة تربوية أو تكوينية.

د/ تنظيم زيارات ميدانية إلى المؤسسات التربوية (المتوسطات والثانويات و المتأقن) القطاعات التكوينية والصناعية.

هـ/ إنجاز مطويات وأدلة إعلامية مدرسية، تكوينية ومهنية. (1)

و/ منابر المهن والورشات المتخصصة التي تنظمها مختلف القطاعات بالتنسيق فيما بينها (التربية، التكوين، الصناعة والحرف) وهي

طرق وآليات تعميق معرفة التلميذ بمحيطة الدرأسي، المهني، الأقتصادي و كذا الأجماعي.

ز/ الأبواب المفتوحة والمعارض الإعلامية الدورية على الدوائر والبلديات والولايات (2)

<http://www.almuallem.net>

(1) عبد السلام خالد: الإعلام المدرسي مقال منشور على الموقع 2008

(2) محمد منير سعد الدين. دراسات في التربية الإعلامية . المكتبة المصرية . ط1 سنة 1995 ص11

3-5 مراكز التوجيه المدرسي ودورها في خطة التوجيه المدرسي

يلعب التوجيه المدرسي والمهني دورا هاما في تحقيق السياسة الوطنية للتكفل بمستقبل الشباب في مجال التربية والتكوين وقد أنشأت وزارة التربية الوطنية شبكة هامة من مراكز التوجيه المدرسي والمهني عبر التراب الوطني إدراكا منها لأهمية الموضوع وحساسيته. والمختصون في علم النفس وعلوم التربية يتفقون على أن فعل التوجيه يعد من بين العمليات السيكوبداغوجية الحساسة التي يجب أن تحظى بعناية خاصة لما لها من تأثير على المصير الدراسي للفرد بالتالي على مستقبله بصفة عامة قصد بلوغ المرامي الواردة في الأمر 35 / 76 سيما ما جاء في المادة 61، (1) وعلى هذا اعتبرت مراكز التوجيه المدرسي والمهني مؤسسات عمومية تابعة لوزارة التربية الوطنية، يشتغل موظفوها بين المستويات التعليمية المختلفة وهي حلقة وصل بين المؤسسات التعليمية ومراكز ومعاهد التكوين المهني تساعد الملحقين بها في اختيار مهنة تضمن لهم التأهيل العلمي والمهني،

153 لحة تاريخية عن مراكز التوجيه المدرسي والمهني بالجزائر :

إذا حاولنا معرفة المسار التاريخي لمراكز التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر فإنه لا بد من تقسيم المرحلة التاريخية التي مرت بها هذه المراكز إلى فترتين هامتين هما :

1153 فترة ما قبل الاستقلال :

اتسمت وضعية التوجيه المدرسي والمهني قبل الاستقلال بطابع فرنسي حيث كانت المراكز تسير من طرف مستشارين فرنسيين لخدمة مصالح أبناء المعمرين في المدارس، ففي عام 1947 قامت السلطات الفرنسية بإنشاء أول مركز للتوجيه وهو عبارة عن مكتب للتوجيه المهني، كان مقتصرًا على خدمات مستشار واحد فقط والذي لم يتمكن من حل المشاكل المتعلقة بالتوجيه، وقد كان هذا المركز في الأساس مهني أكثر منه مدرسي لأنه كان يسعى لتلبية حاجات الشركات والمؤسسات الاقتصادية من اليد العاملة المؤهلة وهذا ما يؤكد عدم منح فرص للدراسة والتمهين للجزائريين، ارتفع عدد المستشارين العاملين بالمركز سنة 1958 إلى 50 مستشارا لم يتجاوز عدد الجزائريين منهم 03 فقط حتى نهاية الفترة الاستعمارية سنة 1962 وبقيت مصالح إدارة التوجيه كغيرها من المصالح الإدارية في يد الاستعمار يسيرها حسب سياسته العامة. (2)

(1) وزارة التربية الوطنية المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ص 69

(2) وزارة التربية الوطنية مجموعة نصوص التوجيه 1962 ص 10

2153 فترة ما بعد الاستقلال :

فغداة الاستقلال لم تكن وزارة التربية الوطنية تحتوي على مصالح مركزية خاصة بتسيير مراكز التوجيه المدرسي والمهني حيث كانت توجد 6 مراكز على المستوى الوطني (الجزائر، عنابة، وهران، قسنطينة، سطيف، ومستغانم) توظف حوالي أربعين مستشارا . وفي سنة 1963 تقلص عدد المراكز إلى مركزين فقط هما مركز الجزائر وعنابة يعملان بأربعة مستشارين منهم ثلاثة جزائريين، وفي سنة 1964 إثر إحداث معهد علم النفس التطبيقي ، خلفا لمعهد علم النفس التقني" البيومتري" الذي إنشأ سنة 1945 وكانت مهمته آنذاك هي تكوين مستشارين في التوجيه المدرسي والمهني وأخصائيين في علم النفس التقني وقد تخرجت أول دفعة منه بعشرة مستشارين سنة 1966 وسلم لهم أول دبلوم دولة جزائري في التوجيه المدرسي والمهني .

ونظرا لما يكتسبه التوجيه من أهمية متزايدة في السياسة التعليمية، تر توسيع شبكة مراكز التوجيه المدرسي والمهني فأصبح يوجد في كل ولاية مركز على الأقل يوضع تحت وصاية مديرية التربية .

2-5-3 التعريف بمركز التوجيه المدرسي والمهني :

مركز التوجيه المدرسي و المهني مؤسسة ذات طابع إداري، لا تتمتع بالشخصية المعنوية ولا بالاستقلال المالي و ليس لها مخطط هيكلية خاص ينظم عمله. فهو بهذا المعنى مصلحة خارجية عن مصالح مديرية التربية بالولاية وهو يعمل تحت مجموعة من الوصيات والمتمثلة في :

1- وصاية محلية: مديرية التربية

2- وصاية مركزية: مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال بوزارة التربية الوطنية.

3- وصاية تقنية: مفتش التربية و التكوين للتوجيه المدرسي.

2-5-3 مهام المركز

حددت مهام مركز التوجيه المدرسي والمهني في الساسة التعليمية الجزائرية في الجوانب التالية يتكفل مستشار التوجيه المدرسي بتنفيذها ، وهي كالتالي :

- التعرف على التلاميذ و طموحاتهم.

- تقويم استعدادات التلاميذ و نتائجهم المدرسية.(1)

(1) وزارة التربية الوطنية المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ص70

- تطوير قنوات التواصل الاجتماعي و التربوي داخل المؤسسات التربوية و خارجها.
 - المساهمة في تسيير المسار التربوي للتلاميذ و إرشادهم.
 - إن تجسيد هذه المهام تترجم الأنشطة الآتية:
 - القيام بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ و إعلامهم و متابعة عملهم المدرسي.
 - القيام بالدراسات و الاستقصاءات في مؤسسات التعليم و مؤسسات التكوين و في عالم الشغل و كذلك تلك المتعلقة بتقويم مردود المنظومة التربوية و تحسينها.
 - المساهمة في تحليل المضامين و الوسائل التعليمية.
 - القيام بالإرشاد النفسي و التربوي، قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي.
 - إجراء الفحوص النفسية الضرورية ، قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة.
 - المساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا و المشاركة في تنظيم التعليم المكيف و دروس الاستدراك و تقييمها.
 - ضمان سيولة الإعلام و تنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم.
 - تنشيط حصص إعلامية جماعية و تنظيم لقاءات بين التلاميذ و الأولياء و المتعاملين المهنيين.
- 4 طبقا للنصوص الرسمية التي تنظم عمل مصالح التوجيه المدرسي و الضابطة لأشكال العلاقات بين مختلف المتعاملين ، فإن المركز يقوم بإنجاز البرنامج السنوي التقديري للنشاطات و يغطي المحاور التالية:
- 3-135 التوجيه :**

ويقوم مستشار التوجيه من خلال المحور الأول المتمثل في التوجيه، بمساعدة التلاميذ على اختيار الجذع المشترك أو الشعبة المناسبة، إذ يحاول قدر الإمكان التوفيق بين قدرات التلميذ ومتطلبات الشعبة الدراسية معتمدا على نتائج التلميذ التحصيلية على مدار السنة الدراسية ودراسة مرغباته التي عبر عنها واستخلاص ميولاته من خلال الاستبيان المطبق لذلك الغرض.

3-5-3-2 الإعلام :

ينشط مستشار التوجيه، من خلال المحور الثاني المتمثل في الإعلام المدرسي والبيداغوجي الذي يتكفل من خلاله بضمان سيولة إعلامية تجاه المتدربين عبر مختلف أطوار المنظومة التربوية، إذ يحتلف مضمون المادة الإعلامية من طور

(1) وزارة التربية الوطنية النشرة الرسمية - عدد خاص جوان 2001

لآخر حسب خصوصية ومتطلبات كل مستوى تعليمي ويتجسد هذا عن طريق إعلام جماعي في إطار حصص منظمة بالأقسام وإعلام فردي يتم أثناء استقبال المستشار للتلاميذ بمكتبه. (1)

3-3-5-3 التقييم :

يساهم مستشار التوجيه في إطار المحور الثالث المتعلق بتقويم النظام التربوي في دراسة التحصيل الدراسي للتلاميذ وتقويم نتائج الامتحانات الرسمية، بالإضافة إلى متابعة التحصيل الدراسي لدفعات التلاميذ بناءً على مؤشرات معينة مثل الجنس كعرفة مدى نجاح الإناث مقارنة بالذكور واستكشاف أهم المواد المسقطة في الامتحانات الرسمية، وفضلا عن ذلك يتولى مستشار التوجيه تحليل واستغلال نتائج التلاميذ خلال الفصول الدراسية واقتراح الحلول العلاجية حسب نوعية الصعوبات الملاحظة في كل مؤسسة، وإلى جانب ذلك يستغل تحليل النتائج لتحضير توقعات الخريطة التربوية المتمثلة في تقديرات الانتقال إلى المستويات العليا واحتمالات الإعادة والتسرب:

4353 الفحوص النفسية :

يقوم مستشار التوجيه من خلال المحور الرابع بالفحوص النفسية للتلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في الشخصية أو مشاكل نفسية أو عائلية أو اجتماعية وهذا بطلب من المؤسسة التعليمية أو الأساتذة أو الأولياء (ب.دمرجي: 1994 ص91) وعلاوة على ذلك يتكفل على مدار السنة الدراسية بالتلاميذ الذين يظهرون صعوبات مدرسية أو تحصيلية والمستكشفون خلال مجالس الأقسام والمقترحون من طرف الأساتذة أو بطلب من التلميذ.

5-3-5-3 المتابعة البيداغوجية :

ويتعلق المحور الخامس بالمتابعة النفسية والبيداغوجية فبحكم تكوين مستشار التوجيه في علم النفس وعلوم التربية، فإنه يتكفل بتقديم المساعدة النفسية وإجراء المقابلات بالخصوص مع تلاميذ أقسام الامتحانات، حيث يعمل على التخفيف من حدة ضغط الامتحانات بواسطة تقديم استراتيجيات التغلب على التوتر والطرق الصحيحة للاستذكار والمراجعة المنتظمة،

سيما لتلاميذ الأقسام النهائية المقبلين على امتحان البكالوريا BAC وتلاميذ الرابعة متوسط المقبلين على امتحان شهادة

التعليم المتوسط BEM. (2)

(1) وزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية - عدد خاص جوان 2001

(2) نفس المرجع السابق .

4-5-3 دور المركز في إعداد الخطة:

يقوم المركز بتوفير قاعدة من المعلومات التعليمية والمهنية وتنظيمها وتوثيقها وإمداد المدارس والتلاميذ بها من خلال اللقاءات أو المطبوعات أو المطويات أو أقراص مدجة الكمبيوتر , كما يقوم المركز بتقديم بعض خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المناسبة , كاستشارة النفسية للتلاميذ ومساعدتهم في اختيار المجالات والتخصصات التعليمية والمهنية التي تنفق مع اتجاهاتهم وقدراتهم , وإذا كانت عملية التوجيه بشقيه المدرسي والمهني لها أهمية بالغة في السياسة التعليمية نظرا لنوعية النشاطات المتعددة فإنه يتطلب من مراكز التوجيه المساهمة في إعداد الخطة التوجيه بالبحث وإنجاز الدراسات التحليلية والتحقيقات والمتابعة المستمرة لأعمال التلاميذ عن طريق التقييم الفردي والجماعي ، وإعداد الوسائل الإعلامية حول الشعب والتخصصات وكذا جمع الإحصائيات عن الإمكانيات المتوفرة في كل مؤسسة وكذا ظروف التمدرس بها ، قصد تحليل ماحققته السياسة التعليمية وتقييم مردود النظام التربوي على المستوى الوطني وبه يمكن إعادة النظر في الخريطة المدرسية أو تكيفها أو تطويرها حسب ما تقتضيه الكثافة السكانية والتطور العلمي والتكنولوجي وحاجات المجتمع لليد العاملة و المؤهلة مع الالتزام والتقييد بخطة التنمية الوطنية الشاملة. (1)

(1) وزارة التربية الوطنية مجموعة نصوص التوجيه 1962 بص: 11

الخلاصة :

إن خطة التوجيه هي عملية توزيع التلاميذ على شعب التعليم حسب نتائج التقييم التحصيلي وحسب الرغبات والميول وذلك في إطار النسب التي يقرها المخطط الوطني للتنمية وبالنظر إلى ما يحتويه الطور من جذوع وتخصصات فالإعداد الجيد لخطة التوجيه المدرسي والتحكم في كل جوانبها يسفر على وضع التلميذ المناسب في الدراسة المناسبة مما يؤدي إلى الكثير من الفوائد ويحقق جملة من الأهداف النفسية والاجتماعية والاقتصادية وحتى الصحية ولتحقيق هذا الجانب لابد من ضبط الجهات المكلفة بإعداد الخطة ، ودعمها، بنشرات ومجلات وإصدارات وبحوث ودراسات علمية متخصصة

وكتب ومراجع وأفلام ووسائل إيضاح ، وما يتوفر من اختبارات ومقاييس نفسية مقننة في مجال الميول المهنية والاستعدادات والقدرات واستبيانات واستفتاءات استكشافية وتطبيقاتها والاستفادة منها في هذا المجال والاستعانة بالمختصين في هذا الجانب ، واستثمار محتويات المكتبة في تعزيز خدمات التوجيه المدرسي والمهني في الميدان التربوي .

ويقوم كل مستشار توجيه بإنجاز برنامجه السنوي الشخصي للمقاطعة التي يحددها له مدير المركز ، بالاستناد إلى برنامج المركز مع إضافة أنشطة يتم برمجتها مع الفرق التربوية للمؤسسات المتواجدة في مقاطعته. - يتولى الموظفون الإداريون العاملون بالمركز حوصلة تقارير المستشارين و تلخيصها لاستغلالها عند الحاجة. يشرف السيد مفتش التربية و التكوين للتوجيه المدرسي على ضبط أنشطة التوجيه المدرسي و مراقبة أعمال المستشارين و المركز و برمجة النشاطات التكوينية. الخاصة بالخطة السنوية . يتم التركيز خلال السنة الدراسية على التكفل النفسي والبيداغوجي بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي والسنة الرابعة متوسط قصد إعدادهم لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا وشهادة التعليم المتوسط ، و يترح مركز التوجيه المدرسي سنويا بعض الظواهر المدرسية الهامة والتي يعاني منها المجتمع المدرسي أو التي تقف حائلا في وجه السياسة التعليمية لدراساتها وإنجازها من قبل مستشاري التوجيه خلال السنة الدراسية. تقتضي مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني مرافقة التلميذ طيلة مشواره الدراسي، بحيث يكون المشرف الرئيسي على مشروعه المدرسي والمهني بما يكفل وضع التلميذ المناسب في الدراسة المناسبة، لكن بمقابل هذا الدور الثقيل هناك معطيات واقعية تشير إلى شاسعة القطاع الجغرافي في المسند لمستشار التوجيه، مما يدفع للتساؤل هل يمكن فعلا في ظل مثل هذه الشروط أن يحظى كافة التلاميذ بهذه المرافقة الضرورية لمستقبلهم ولتحقيق خطوات هذا المسار كان لزاما على مستشار التوجيه استعمال تقنية الاتصال لإعداد الخطة التوجيهية وتقريبها من التلاميذ وبتيح الفرصة لكل واحد منهم للاستفادة منها ،

وتعد الخطة التوجيهية هي الرسالة وهي الركن الثاني في العملية الاتصالية وتمثل في التوجيهات والتعليمات التي يرسلها

المصدر إلى المستقبل وعن طريق نقل هذه المعلومات والتوجيهات والأفكار من الهيكل التنظيمي إلى الهيكل

التنفيذي ، و يتم إحداث التفاعل و التعاون فيما بينهما بطريقة بناءة بقصد إحداث تغيير أو تعديل في الطريقة أو المحتوى أو السلوك أو الأداء التربوي. يعتبر الإعلام المدرسي أحد الدعائم الرئيسية التي شغلت المرين والمختصين في العلوم النفسية والبيداغوجية، وهو أحد الركائز الإستراتيجية لاختيار الخطة التوجيهية بصفة إرادية وموضوعية. فالإعلام هو جمع وإيصال المعلومات الخاصة بالواقع التربوي والمدرسي والمهني بهدف تنظيم وتفعيل المسار المدرسي للتلميذ بتحقيق التوافق بين طموحاته وتناججه الدراسية، فالإعلام المدرسي لا يمكن فصله عن الفعل التربوي بل هو جزء لا يتجزأ منه، ترطبه علاقة وظيفية بالتوجيه المدرسي والمهني بل يعتبر أحد أركانه الأساسية الذي بواسطته يتم الارتقاء بالتلميذ إلى مستوى الاختيار واتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مستقبله الدراسي والمهني وحتى الاجتماعي. و عن طريقه تتفتح المدرسة على المحيط الخارجي، الاجتماعي والاقتصادي والثقافي. وبفضله تتمكن من مسايرة التطورات المحاصلة على المستوى العلمي، التقني والمعرفي، وبالتالي الاستجابة للتغيرات الطارئة على كل المستويات. فالإعلام المدرسي بهذا المفهوم هو، نشاط تربوي يقدم فيه للتلميذ وجميع المتعاملين مع المدرسة معلومات عن المسار الدراسي و المحيط الاجتماعي والاقتصادي والمهني مع شروطها ومتطلباتها كما هي موجودة في الواقع فعلا ، دون ممارسة أية وصاية أو دعاية ودون إصدار أحكام مسبقة على نمط دراسي أو مهني معين. بغرض إضجاج شخصيته ومواقفه لتمكينه من حسن الاختيار واتخاذ القرارات التي يراها أنسب لبناء مشاريعه المستقبلية. وإذا كانت عملية التوجيه بشقيه المدرسي والمهني لها أهمية بالغة في السياسة التعليمية نظرا لتوعية النشاطات المتعددة فإنه يتطلب من مراكز التوجيه المساهمة في إعداد الخطة التوجيهية بالبحث وأنجاس الدراسات التحليلية والتحقيقات والمتابعة المستمرة لإعمال التلاميذ عن طريق التقييم الفردي والجماعي، وإعداد الوسائل الإعلامية حول الشعب والتخصصات وكذا جمع الإحصائيات عن الإمكانيات المتوفرة في كل مؤسسة وكذا ظروف التمدرس بها ، قصد تحليل ماحققته السياسة التعليمية وتقييم مردود النظام التربوي على المستوى الوطني وبه يمكن إعادة النظر في الخريطة المدرسية أو تكييفها أو تطويرها حسب ما تقتضيه الكثافة السكانية والتطور العلمي والتكنولوجي وحاجات المجتمع ليد العاملة و المؤهلة مع الالتزام والتفديد بخطة التنمية الوطنية الشاملة.

الفصل الرابع

الملمح والمعايير والإجراءات التنظيمية لعملية التوجيه المدرسي

تمهيد

- 4-1 تحديد ملمح التوجيه المدرسي.
- 4-2 لإجراءات التنظيمية لعملية التوجيه المدرسي .
- 4-3 معايير التوجيه من التعليم المتوسط إلى التعليم الثانوي .
- 4-4 معايير التوجيه من الجذوع المشتركة إلى التخصصات .
- 4-5 مراحل التوجيه المدرسي.
- 4-6 إمكانية رفض التوجيه والطعن فيه

الخلاصة

تقديم :

يمكن التمييز بين فئتين من التلاميذ في المدرسة الجزائرية فئة حرة في اختيار مشروعها الدراسي وهو مشروع مبني على رغبة وميل واستعداد تحدده الكفاية التحصيلية وتضبطه المناشير التوجيهية حيث تمنح فرصة 10% الأولى من اختيار الشعبة التي يرغبون في الدراسة فيها ، وفئة أخرى مجبرة في اختيارها حيث يفرض عليها التوجيه أي هناك مجموعة من العوامل القسرية التي يفرضها العامل السوسيو اقتصادي الى جانب رغبة التلميذ وقدراته التحصيلية . وعلى هذا سوف نتناول في هذا الفصل الإجراءات التنظيمية التي تحدد عملية التوجيه عن طريق تحديد الملحق والمعايير التي تضبط هذه العملية المصيرية.

4-1 تحديد ملحق التوجيه المدرسي :

إذا كان التوجيه المدرسي يهدف إلى مساعدة التلميذ على تقرير مصيره والقيام بالاختيارات الملائمة لقدراته و استعداداته من اجل وضعه في الطريق الصحيح ولكن دون تقييده أو فرض وصاية عليه ولا يتأتى هذا إلا إذا تم تفعيل كل إمكانياته بحيث يتعرف من خلال هذه الإمكانيات على ذاته وطموحاته وتطلعاته المستقبلية وعندها يمكن أن يصيغ اختياراته ويصنع قراراته بنفسه وبلوغ هذه الغاية لا بد من تحديد ملحق عام للتوجيه المدرسي يحقق طموحات التلاميذ ويقضي على التفاوت ويحقق تكافؤ الفرص بينهم ويحدد ملحق التوجيه المدرسي على مايلي :

وضع التلاميذ في مجموعات التوجيه وتوزيعهم بشكل منظم بين مختلف مراحل التعليم يكون قائما على أساس التقييم البيداغوجي وأولويات مخطط التنمية الوطنية وكذا التطلعات الفردية . وتعتبر مجموعة التوجيه وسيلة هامة يعتمد عليها كمرجع أساسي في تقديم الملحق التربوي للتلميذ وهذا بالنظر إلى المواد الرئيسية للشعب الدراسية المتوفرة .

- ❖ اعتماد مجموعة التوجيه لتقوية الطاقات البشرية ورفع المستوى العلمي والثقافي بالتلاؤم مع الحاجيات الوطنية .
- ❖ مع الالتزام بديمقراطية التعليم والتساوي في تكافؤ الفرص بين الجميع .
- ❖ تحقيق التوازن بين فروع التعليم والحياة العملية و الأهداف الشاملة والأولويات ومواقع الفروع التي يضمها مخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية . ويتم تصحيح هذه التوازنات حسب الإجراءات القانونية والتنظيمية الخاصة بالمخطط السنوي (1).

(1) وزارة التربية الوطنية . النصوص الأساسية الخاصة بقطاع التربية . سنة 1992 . ص 38 .

4-1-1 ملحق التلميذ :

يقوم تقدير ملحق التلاميذ على النتائج المدرسية المحصل عليها خلال الفصلين الأول والثاني باعتماد معدل كل مادة من مواد المجموعة في الفترة المعتبرة و ترتيب التلميذ في كل مجموعة من مجموعات التوجيه ، و يمكن أن يصحح الملحق بعلامات الفصل الثالث وتقوم إدارة المؤسسة التربوية بالتعاون مع مصالح التوجيه بالمركز أو المستشار المنصب في الثانوية بإعداد هذه العمليات لاستغلالها من طرف مجلس القسم ثم مجلس التوجيه والقبول .

4-1-2 ملحق مواد التوجيه :

تتكون مجموعات التوجيه إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي من المواد الآتية :

بالنسبة لمجذع مشترك آداب :

. اللغة العربية، معامل 5.

. اللغة الفرنسية، معامل 3.

. اللغة الإنجليزية، معامل 2.

بالنسبة لمجذع مشترك علوم وتكنولوجيا :

. الرياضيات، معامل 5.

. العلوم الطبيعية، معامل 2.

. التربية التكنولوجية، معامل 2.

. اللغة العربية، معامل 1.

يتم حساب معدل كل مادة من المواد المشكلة لمجموعي التوجيه باعتماد نتائج السنتين السابعة والثامنة أساسيا ونتائج

الفصلين الأول والثاني للسنة التاسعة من التعليم الأساسي.

أما حساب معدل التلميذ في كل مجموعة من مجموعتي التوجيه فيتم باعتماد المعاملات المسندة للمواد المشكلة لكل

مجموعة كما هو مبين أعلاه. (1)

(1) وزارة التربية . المنشور الوزاري رقم 41: سنة 2005.

4-2 الإجراءات التنظيمية لعملية القبول والتوجيه :

يجدر التذكير بأن القبول والتوجيه يعتمدان أساساً على النتائج المدرسية المحصل عليها و على قدرات التلاميذ ومرغباتهم

4-2-1 القبول :

1. يرتب تلاميذ كل جذع مشترك حسب النتائج المدرسية المحصل عليها وفق المعدل السنوي العام ويرشح للقبول كل التلاميذ. الذين تسمح لهم نتائجهم من الاستفادة من التعليم في السنة الثانية ثانوي ، في حدود ، لا يمكن أن تتجاوز إمكانيات الاستيعاب المتوفرة في الشعب و التخصصات المفتوحة في المؤسسة أو في المقاطعة ، و يستأنس في هذا الشأن بتقديرات مصالحي التنظيم التربوي و الخريطة المدرسية .

2. يقترح للقبول في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي أحسن التلاميذ باعتبار نتائجهم المدرسية .

3. يرشح للقبول في التعليم الثانوي التأهيلي الشريحة الموالية من التلاميذ باعتبار النتائج و القدرات .

4-2-2 التوجيه :

إن عملية التوجيه أكثر تعقيدا باعتبار أنها ستحاول من خلال استغلال :

. النتائج المدرسية .

. ملاحظات الأساتذة .

. نتائج الاختبارات النفسية و الاهتمامات .

. مرغبات التلاميذ و الأولياء .

التوفيق بين هذا المعطيات المختلفة و الإمكانيات الفعلية للتلاميذ قبل توجيههم في الشعبة أو الفرع الذي سيسمح لهم تامين

طاقاتهم و قدراتهم. فسيتم في توجيه التلاميذ في مختلف الشعب على تقدير المصلح التربوي للتلميذ باعتبار مستلزمه

كل شعبة من خلال موادها الأساسية و من خلال الوزن النسبي لكل مادة في الشعبة المعنية فيستغل أحسن مصلح يظهر

به التلميذ في التحضير لذلك الحسوبة بالنسبة لمجموعات التوجيه المعنية . و يشرع في التحضير لذلك قبل إنعقاد مجالس الأقسام

و مجالس القبول والتوجيه من خلال :

4-2-3 استغلال بطاقة التوجيه والمتابعة :

إن تصيب البطاقة كان يرمي إلى إيجاد وثيقة تلخيصية تسهل التعامل مع كل المعطيات الخاصة بالتلميذ و المسهلة لتوجيه

المرغبات - النتائج المدرسية ، الاهتمامات و ملاحظات المستشار(هيئة الأساتذة). (1)

(1) وزارة التربية الوطنية . المنشور رقم 482 و المنشور رقم 484 بتاريخ نوفمبر و ديسمبر 1991

إن هذه البطاقة التي تتولى إدارة المؤسسة بملئها بمساعدة مستشار التوجيه المدرسي ستكون المرجع الأساسي في التوجيه .

4-2-4. تقدير الملح التربوي للتلميذ (مجموعات التوجيه) :

يقوم تقدير ملح التلاميذ على النتائج المدرسية المحصل عليها خلال الفصلين الأول والثاني باعتماد معدل كل مادة من مواد المجموعة في الفترة المعبرة و ترتيب التلميذ في كل مجموعة (الرجوع إلى المذكرة الملحقة حول كيفية تقدير مجموعات التوجيه) و يمكن أن يصحح الملح بعلامات الفصل الثالث . تقوم إدارة المؤسسة التربوية بالتعاون مع مصالح التوجيه أو المستشار المنصب في الثانوية بإعداد هذه العمليات لاستغلالها من طرف مجلس القسم ،

4-2-5 متابعة العمليات المتعلقة بالقبول والتوجيه :

نظرا لقلّة عدد مستشاري التوجيه المدرسي و المهني فإنه يجب أن يتم من طرف مجلس القبول والتوجيه إتخاذ قرار التوجيه بالتعاون الوثيق بين إدارة المؤسسات التعليمية و مصالح التوجيه المدرسي للوصول إلى تكفل فعلي بكل العمليات المرتبطة بقبول و توجيه التلاميذ في شعب و تخصصات السنة الثانية ثانوي . و حسب التغطية المتوفرة فإنه يمكن التمييز بين الحالات الآتية

4-2-5-1 الثانويات التي عين فيها مستشار التوجيه :

ففي هذه الحالة فإن المستشار يقوم بتنفيذ كل الإجراءات من معالجة بطاقة المتابعة و التوجيه و تطبيق الاختبارات النفسية واستغلال استبيان الاهتمامات و حساب مجموعات التوجيه على أن تقوم إدارة الثانوية المعنية بدعمه بالأساتذة الرئيسيين و المساعدين التربويين

4.2. المؤسسات المغطاة من طرف مراكز التوجيه :

يشرف المستشارون العاملون في المركز على باقي مؤسسات المقاطعة و ينجزون العمليات المذكورة أعلاه بمساعدة إدارة المؤسسات التعليمية المعنية خاصة الأساتذة الرئيسيين .

4-2-5-2 المؤسسات المتبقية :

فبالنسبة للمؤسسات التي لا تدخل في المقاطعة المباشرة للمركز فإن مدير الثانوي يقوم بتكليف المستشار الرئيسي للتربية بمساعدة الأساتذة الرئيسيين للعمل تحت إشراف مدير مركز التوجيه المدرسي قصد إعدادهم للتكفل بعمليات الإعداد للمجالس و القيام ب :

. استغلال بطاقة المتابعة و التوجيه .

. حساب المعدلات و مجموعات التوجيه .

. تطبيق استبيان الاهتمامات .(1)

(1)وزارة التربية الوطنية . منشور وزارتي رقم 92/124/101

يقوم مدير مركز التوجيه عند الحاجة بتنظيم يوم دراسي خاص بالثاويات التي تحتاج إلى ذلك .

نظرا لما تكتسبه العمليات المتصلة بانتقال التلاميذ و توجيههم من أهمية يدعو السادة مديري الثانويان ومديري مراكز التوجيه ومساعدتهم للسهر على توفير كل الوسائل الضرورية لتطبيق إجراءات هذا المنشور بحكمة وموضوعية .

4-2-6 إجراءات التوجيه إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

نظرا للمستجدات التي أدرجت في هيكلية التعليم ما بعد الإلزامي، والغايات و الأهداف التي ترمي إليها مختلف فروع التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وكذا مستلزماتها البيداغوجية، فإن هذا المنشور يحدد الترتيبات التي يجب اعتمادها لتوجيه التلاميذ المقبولين في التعليم الثانوي إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

تمثل هذه الترتيبات في إدخال تعديلات على كل من بطاقة الرغبات ومجموعات التوجيه إلى الجذوع المشتركة (جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا) والمعاملات المسندة للمواد المشكلة لهذه المجموعات. (1)

4-2-6-1 بطاقة الرغبات

يعبر التلميذ في هذه البطاقة، عن الجذع المشترك الذي يرغب فيه لمواصلة دراسته في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

4-2-6-2 مجموعات التوجيه

تتكون مجموعات التوجيه إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي من المواد الآتية :

بالنسبة لجذع مشترك آداب :

. اللغة العربية، معامل 5.

. اللغة الفرنسية، معامل 3.

. اللغة الإنجليزية، معامل 2.

بالنسبة لجذع مشترك علوم وتكنولوجيا :

. الرياضيات، معامل 5.

. العلوم الطبيعية، معامل 2. (2)

(1) وزارة التربية الوطنية: منشور وزارتي رقم 41 المؤرخ في 2005

(2) نفس المرجع .

. التربية التكنولوجية، معامل 2.

. اللغة العربية، معامل 1.

يتم حساب معدل كل مادة من المواد المشكلة لمجموعي التوجيه باعتماد نتائج السنتين السابعة والثامنة أساسي ونتائج الفصلين الأول والثاني للسنة التاسعة من التعليم الأساسي.

أما حساب معدل التلميذ في كل مجموعة من مجموعتي التوجيه فيتم باعتماد المعاملات المسندة للمواد المشكلة لكل مجموعة كما هو مبيّن أعلاه. (1)

(1) وزارة التربية: منشور وزارتي مرقم 41 المؤرخ في 2005

4-3 معايير التوجيه المدرسي :

إن عملية التوجيه المدرسي عملية منظمة وبناءة وهادفة تتم وفق معايير سيكوبيداغوجية سواء من التعليم المتوسط إلى الثانوي أو من الجذوع المشتركة نحو التخصصات المتوفرة في هيكلية التعليم الثانوي قبل وبعد الإصلاح التربوي والمعبر عنها كما يلي :

4-3-1 معايير التوجيه من التعليم المتوسط إلى التعليم الثانوي :**4.1.3.4 النتائج المدرسية :**

يرشح التلاميذ للانتقال إلى السنة أولى ثانوي حسب النتائج المحصل عليها في شهادة التعليم المتوسط BEM يضاف لها المعدل السنوي للسنة الرابعة متوسط ويقسم الكل على اثنان للحصول على معدل الانتقال أو ما يعرف بتقدير الملتح التربوي للتلميذ و يقترح للقبول في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي أحسن التلاميذ باعتبار نتائجهم المدرسية . وابتداء من السنة الدراسية 2008/2007 أصبح كل من يتحصل على شهادة التعليم المتوسط ينتقل إلى الثانوية دون حساب معدل السنة الرابعة، كما أن كل تلميذ لم يتحصل على شهادة التعليم المتوسط يحسب له معد السنة الرابعة ويضاف له معدل شهادة التعليم المتوسط ويقسم على اثنان فإذا تحصل على معدل 20/10 انتقل إلى الثانوية . (1)

4.2.1.3.4 رغبات التلاميذ :

يعبر التلميذ، عن الجذع المشترك الذي يرغب فيه لمواصلة دراسته في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي . بواسطة ملء استمارة بطاقة الرغبات ونغضى من طرف أولياته وتسلم إلى مستشار التوجيه المدرسي . يتم توجيه 10 % الأوائل من ضمن التلاميذ الحاصلين على شهادة التعليم المتوسط، حسب رغباتهم الأولى وذلك على مستوى كل مقاطعة الاستقبال . أما بالنسبة لباقي التلاميذ المقبولين في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي فإنه يتم توجيههم وفق ترتيبهم في مجموعات التوجيه مع تلبية (بقدر الإمكان) رغبتهم الأولى .

4.3.1.3.4 اقتراحات مجلس الأساتذة :

تعتبر ملاحظات مجلس الأساتذة ذات أهمية بالغة لأنهم على دراية تامة بخصائص التلميذ من حيث قدراته وإمكانياته ونشاطه في التخصص المقترح لمواصلة الدراسة فيه من جهة ، وبمتطلبات التخصص من جهة أخرى . (2)

(1) و(2) وزارة التربية الوطنية منشور رقم 141 سنة 2004

4134 ملاحظات مستشار التوجيه المدرسي :

يمكن لمستشار التوجيه المدرسي أن يقدم مجموعة من الملاحظات التي يمكن أن يستفاد منها في توجيه التلميذ والتي جمعت عنه بدقة وأمانة خلال مساره الدراسي حول قدراته التحصيلية باعتبار أن تحصيله السابق دليل على أدائه المدرسي وان نتائج الدراسات تين مدى استعداده أو قصوره ، كما أن دراسة الميل ونكيف شخصية التلميذ وصحته وظروف أسرته الاقتصادية والاجتماعية ومستواها العلمي والثقافي كلها مؤشرات تعكس صورة التلميذ الواقعية والتي يمكن أن يستفاد منها في عملية التوجيه .

5134 احترام التنظيم التربوي :

إن احترام التنظيم التربوي لمؤسسات الاستقبال أمر ضروري فلا يوجه التلاميذ إلا في حدود لا يمكن أن تتجاوز إمكانيات الاستيعاب المتوفرة في الشعب و التخصصات المفتوحة في المؤسسة أو في المقاطعة ، ويستأنس في هذا الشأن بتقديرات مصالح التنظيم التربوي و الخريطة المدرسية . حتى وان تعارضت مع مرغبات التلاميذ . وفي التنظيم البيداغوجي تحدد لكل ثانوية عدد الأفواج أو الأقسام والشعب والتخصصات التي يمكن أن تستقبلها ويعتمد في هذا على نتائج الفصل الأول لوضع التنظيمات البيداغوجية الأولى ويتم هذا التحديد قبل انعقاد مجلس القبول والتوجيه وقلما يتم التعديل في هذه التنظيمات (1)

234 معايير التوجيه من الجذوع المشتركة إلى التخصصات :

1. يرتب تلاميذ كل جذع مشترك حسب النتائج المدرسية المحصل عليها وفق المعدل السنوي العام ويرشح للقبول كل التلاميذ. الذين تسمح لهم نتائجهم من الاستفادة من التعليم في السنة الثانية ثانوي ، في حدود لا يمكن أن تتجاوز إمكانيات الاستيعاب المتوفرة في الشعب و التخصصات المفتوحة في المؤسسة أو في المقاطعة ، ويستأنس في هذا الشأن بتقديرات مصالح التنظيم التربوي و الخريطة المدرسية.

2. يقترح للقبول في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي أحسن التلاميذ باعتبار نتائجهم المدرسية .

3. يرشح للقبول في التعليم الثانوي التأهيلي الشريحة الموالية من التلاميذ باعتبار النتائج و القدرات (2)

(1) الطاهر نزهوني التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال موفد للنشر والتوزيع سنة1994: ص164

(2) وزارة التربية الوطنية منشور رقم141 سنة 2004

4-5 مراحل التوجيه :

154 المرحلة الأولى : التوجيه المسبق :

وهو القيام بمتابعة شاملة للتلميذ من خلال نتائج المدرسية المدونة على بطاقة المتابعة ويستخلص منها ملمحه الدراسي من حيث مدى قابليته لمتابعة مساره الدراسي أدبي علمي تقني والهدف من هذه المتابعة هو اقتراح توجيه التلميذ من قبل مستشار التوجيه بالعودة إلى هذه النتائج المدرسية وكذلك إلى مرغباته المعبرة عنها في بطاقة الرغبات . وعلى هذا يتم التوجيه المسبق في مرحلتين :

2-5-4 أثناء انعقاد مجالس الأقسام للفصل الأول :

تستغل هذه المجالس للإحاطة بلامح التلاميذ الدراسية بالإضافة إلى التعرف على ميولهم واهتماماتهم وقدراتهم بهدف الوصول إلى توجيه يناسبهم وتستغل نتائج هذا التوجيه الأولي في :

❖ وضع تصور أولي يكون بمثابة مؤشر عن اتجاهات التلاميذ ويكون تحت تصرف المسؤولين المعنيين بالتوجيه المدرسي

❖ اعتبار هذه التصورات منطلقات لعمليات إعلامية جماعية وفردية تساعد على التوفيق ما بين مرغبات التلاميذ وحاجيات النظام التربوي المعبر عنه في الخريطة المدرسية .

3-5-4 أثناء انعقاد مجالس الأقسام للفصل الثاني :

يعاد استغلال هذه المجالس من اجل التوجيه التقديري على ضوء مرغبات التلاميذ والتي تكون أكثر واقعية في هذا الفصل من الفصل الأول مع الأخذ بعين الاعتبار قدرات التلاميذ من جهة وطاقات الاستيعاب المتوفرة في الثانوية المستقلة من جهة ثانية . وتدعو الضرورة في هذه المرحلة من العمل الى تكوين لجنة خاصة مكلفة بتحضير التنظيم التربوي التقديري . فيستنى بذلك الوصول إلى تحديد التنظيمات التربوية للمؤسسات التعليمية حيث يمكن الاعتماد على نتائجها في عملية التحضير للموسم الدراسي الجديد .(1)

(1) ووزارة التربية الوطنية , منشور مرفع 141 سنة 2004 .

254 المرحلة الثانية : التوجيه النهائي :

ويقصد به تأكيد اقتراحات التوجيه التي وضعها مستشار التوجيه على بطاقة المتابعة بالتنسيق مع مجلس الأساتذة , وحسب متطلبات الثانوية المستقبلية ويتم هذا أثناء انعقاد مجالس القبول والتوجيه حيث تعقد هذه المجالس عادة في نهاية السنة الدراسية ويكون هدفها رسم ملامح ثابتة ونهائية للتلاميذ واخذ قرارات القبول والتوجيه ويكون هذا على حساب التنظيمات التربوية المقترحة خلال الفصل الثاني بعد إن يتم إعلام جميع التلاميذ بصفة مركزية وترأخذ التدابير من كل الجوانب والتي من شأنها أن تؤثر في عملية التوجيه كعملية تربوية بكل أبعادها .(1)

(1)وزارة التربية الوطنية , منشور مرفع 141 سنة 2004

4-6 إمكانية رفض التوجيه والطعن فيه :

إن القرار الوزاري الذي بموجبه أنشئ مجلس القبول والتوجيه في السنة الثانية ثانوي في إطار إعادة هيكلة التعليم الثانوي و يحدد مهام المجلس وصلاحياته في إقرار قبول وتوجيه التلاميذ ، كما يؤكد حق الأولياء في طعن بعد صدور قرارات المجلس و ذلك من خلال المادة 11 لذا وقصد تمكين مصالح التربية على المستوى المحلي من معالجة قضية الطعن و القيام بها في أحسن صورة ، يشرفني أن أوافيكم فيما يلي بالإجراءات التي يجب تطبيقها لدراسة الطعون التي سيقدمها الأولياء .(1)

1.6.4 لن يحق تقديم الطعن :

إن ولي أمر التلميذ هو الذي يقدم طلب الطعن يوجهه إلى مدير الثانوية المعنية و يوضح حجته مدعماً إياها بمبررات مثبتة .

2.6.4 تاريخ تقديم الطعن :

تقدم الطعون خلال الأسبوع الأول من شهر سبتمبر بعد استئناف العمل للفرق الإداري في المؤسسات التعليمية

3.6.4 دراسة الطعون :

يعين مدير التربية لجنة ولائية خاصة يرأسها بنفسه و تتولى اللجنة دراسة الطعون و الفصل فيها .

تتكون هذه اللجنة من : مديري الثاويات المعنيين بالطعون - مديري مراكز التوجيه - رئيس مصالح الدراسة بمديرية

التربية ، على أن تبرمج اللجنة أعمالها على مستوى الدوائر

3.6.4 في ماذا يمكن الطعن :

إن الحالات التي يمكن أن تكون موضوع الدراسة هي

. الخطأ في العلامات و حساب مختلف المعدلات

. الانقطاع عن الدراسة لمدة طويلة لأسباب مثبتة

. عدم الاستفادة من المدرس العادي

. عدم التوافق بين مستلزمات الفرع و الحالة الصحية للتلميذ . . . الخ .(2)

4-6-4 نوع القرارات التي تتخذها لجنة الطعن :

. السماح بالتكرار

. إعادة التوجيه في شعبة تلازم أكثر استعدادات التلميذ .

(1) و(2) وزارة التربية الوطنية . منشور رقم 124/240 المؤرخ في 20 جوان 1992

. تغيير المؤسسة مع تغيير التوجيه .

. تثبيت القرارات الأولى . أن التعديلات التي تقرها لجنة الطعن قابلة للتنفيذ في المؤسسة الأصلية للتلميذ أو في غيرها

5.6.4 إشعار الأولياء :

تبلغ قرارات لجنة الطعن إلى الأولياء كتابة فور الانتهاء من الأشغال و تتخذ معها كل الاجراءات التنظيمية التي يتطلبها

تطبيق هذه القرارات . إن العمليات المرتبطة بالطعن تتطلب تحكما كبيرا في المحلات المدروسة لذلك يجب أن تولوا لها

العناية الكافية و أن تسهر على إجرائها في شفافية كاملة قصد الحفاظ على مصداقية القرارات التربوية . (1)

(1) وزارة التربية الوطنية . منشور مرقه 124/240 المؤرخ في 20 جوان 1992

الخلاصة :

إذا كان التوجيه المدرسي يهدف إلى مساعدة التلميذ على تقرير مصيره والقيام بالاختيارات الملائمة لقدراته واستعداداته من أجل وضعه في الطريق الصحيح ولكن دون تقييده أو فرض وصاية عليه ولا يتأتى هذا إلا إذا تم تفعيل كل إمكانياته بحيث يتعرف من خلال هذه الإمكانيات على ذاته وطموحاته وتطلعاته المستقبلية وعندها يمكن أن يصيغ اختياراته ويضع قراراته بنفسه وبلوغ هذه الغاية لا بد من تحديد ملمح عام للتوجيه المدرسي يحقق طموحات التلاميذ المستقبلية , ولا يتحقق هذا الملمح إلا بتطبيق مجموعة من المعايير والإجراءات التنظيمية وبمجرد التذكير بأن القبول والتوجيه يعتمدان أساساً على النتائج المدرسية المحصل عليها وعلى قدرات التلاميذ ومرغباتهم ومن بين هذه الإجراءات :

1- القبول .

2- التوجيه .

3- استغلال بطاقة التوجيه والمتابعة .

4- تقدير الملمح التربوي للتلميذ أو ما يعرف بمجموعة التوجيه ,

5- متابعة العمليات المتعلقة بالقبول والتوجيه .

أما المعايير المطبقة في عملية انتقاء التلاميذ وتوجيههم فهي كالآتي :

1- النتائج الدراسية : يرشح التلاميذ للانتقال إلى السنة أولى ثانوي حسب النتائج المحصل عليها في شهادة التعليم المتوسط

BEM يضاف لها المعدل السنوي للسنة الرابعة متوسط ويقسم الكل على اثنان للحصول على معدل الانتقال أو

ما يعرف بتقدير الملمح التربوي

2- مرغبة التلاميذ : يعبر التلميذ، عن الجذع المشترك الذي يرغب فيه لمواصلة دراسته في مرحلة التعليم الثانوي العام

والتكنولوجي. بواسطة ملء استمارة بطاقة الرغبات ونمضى من طرف أوليائه وتسلم إلى مستشار التوجيه المدرسي.

يتم توجيه 10 % الأوائل من ضمن التلاميذ الحاصلين على شهادة التعليم المتوسط، حسب مرغباتهم الأولى وذلك على

مستوى كل مقاطعة الاستقبال. أما بالنسبة لباقي التلاميذ المقبولين في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي فإنه

يتم توجيههم وفق ترتيبهم في مجموعات التوجيه مع تلبية (بقدر الإمكان) مرغبتهم الأولى.

3- اقتراحات مجلس الأساتذة : تعتبر ملاحظات مجلس الأساتذة ذات أهمية بالغة لأنهم على دراية تامة بمخاض التلميذ من حيث قدراته وإمكاناته ونشاطه في التخصص المقترح لمواصلة الدراسة فيه من جهة ، ومتطلبات التخصص من جهة أخرى

4- ملاحظات مستشار التوجيه المدرسي : يمكن لمستشار التوجيه المدرسي أن يقدم مجموعة من الملاحظات التي يمكن أن استفاد منها في توجيه التلميذ والتي جمعت عنه بدقة وأمانة خلال مساره الدراسي حول قدراته التحصيلية باعتبار أن تحصيله السابق دليل على أدائه المدرسي وان نتائج الدراسية تين مدى استعداده أو قصوره ،

5- احترام التنظيم التربوي أو ما يعرف بالخرطة المدرسية : إن احترام التنظيم التربوي لمؤسسات الاستقبال أمر ضروري فلا يوجه التلاميذ إلا في حدود لا يمكن أن تتجاوز إمكانيات الاستيعاب المتوفرة في الشعب و التخصصات المفتوحة في المؤسسة أو في المقاطعة ، ويستأنس في هذا الشأن بتقديرات مصالح التنظيم التربوي و الخرطة المدرسية . حتى وان تعارضت مع رغبات التلاميذ .

الفصل الخامس

الآليات والتقنيات المتكاملة و المستعملة في عملية التوجيه المدرسي
تمهيد

5- 1 الآليات المتكاملة في عملية التوجيه المدرسي

5- 1- 1 الخريطة المدرسية

5- 1- 2 بطاقة المتابعة (ملامح التلميذ)

5- 1- 3 بطاقة القبول والتوجيه

5- 1- 4 بطاقة الرغبات

5- 1- 5 النتائج التحصيلية

5- 2 التقنيات المستعملة في عملية التوجيه

5- 2- 1 تقنية الملاحظة

5- 2- 2 تقنية المقابلة

5- 2- 3 تقنية الاستبيانات

5- 2- 4 تقنية دراسة الحالة

5- 2- 5 تقنية السجل المجمع

الخلاصة

تمهيد :

يعكس النظام التربوي طموحات الأمة ويكرّس اختياراتها الثقافية والاجتماعية ويسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل. فحركية النظام التربوي تجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية والاجتماعية التي تميز المجتمع الجزائري عبر مسيرته التاريخية من جهة، واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى، لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم وقادرين على مرفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة. ولتحقيق هذا المبتغى لا بد من وجود آليات ووسائل فعالة تساهم في تحقيق هذا المبتغى:

1-5 الآليات المتكاملة في عملية التوجيه :

إذا كان التوجيه يهدف إلى مساعدة الفرد على تقرير مصيره والقيام بالاختبارات الملائمة لقدراته وإمكاناته وهذا ما يجعل التوجيه يرتكز على مفارقة مقبولة إلى حد بعيد وهي أن التوجيه يسعى إلى أن يضع الفرد في الطريق الصحيح ولكن دون تقييده أو فرض وصاية عليه ولا يتأتى هذا إلا إذا تم تفعيل كل إمكانات الفرد بحيث يتعرف من خلال هذه الإمكانيات على ذاته وطموحاته وتطلعاته المستقبلية وعندها يمكن أن يصيغ اختياراته ويصنع قراراته بنفسه وبلوغ هذه الغاية لا بد من توفر وسائل وآليات لتحقيقها وانجازها ومن أهمها :

1.1.5 الخريطة المدرسية :

بعد دراسة النتائج الواردة في تقارير اللجان الولائية المكلفة بتقييم العملية التعليمية وبقدر ما هي تشير إلى وجود تحسينات مشجعة، فهي تؤكد من جهة أخرى بأن قطاع التربية لا يزال يعاني من مشاكل شتى، ونقص مختلفة ومتفاوتة من ولاية إلى أخرى ناجمة في الواقع عن عدم إحرام التعليمات الواردة في المناشير الوزارية، وعدم إشراك السلطات المحلية، وكل الأطراف المعنية في كل مرحلة من مراحل عمليات التحضير المتعلقة بكل دخول مدرسي جديد. لذا، ومن أجل التغلب على كل العراقيل والسلبات التي يمكن أن تؤثر على الخريطة المدرسية مستقبلا ، نلح وبصورة مستمرة، بالقيام بدراسة ميدانية حقيقية، لمحصر على كل الاحتياجات المادية والبشرية واستغلالها أحسن استغلال، وبالتالي يمكن التحكم في أي وضعية جديدة بكل يسر وحسن التدبير، ووفق ما ورد في المناشير السابقة سواء المتعلقة باحترام شروط إنشاء المؤسسات الجديدة، 1

(1) وزارة التربية الوطنية. منشور مرقم 273 الصادر في 7 ديسمبر سنة 2002

أو المتعلقة بتطبيق المقاييس الجديدة في وضع التنظيمات التربوية، وضبط الاحتياجات في مجال المناصب المالية اللانزعة، ووضع الخريطة التربوية والإدارية. وعلى هذا الأساس يمكن العمل بالتعليمات التالية :

! التنظيم التربوي :

المرحلة الأولى:

1.1. على مستوى المؤسسات التعليمية:

يبقى إجراء مختلف عمليات تحضير الدخول المدرسي سارمي المفعول بين المؤسسات التعليمية ومصالح مديريات التربية وتمثل فيما يلي:

1.1.1. تقدم كل مؤسسة تقديرات تتعلق بالتنظيم التربوي المنتظر في الدخول المدرسي المقبل بناء على نتائج التلاميذ في الفصلين الأول والثاني وأعمال التوجيه المسبق، مع اعتبار طاقة الاستقبال في السنة الأولى من كل طور (الأولى ابتدائي، أولى متوسط ، الأولى ثانوي).

2.1.1. توضع الحاجيات إلى المناصب المالية التربوية والإدارية الضرورية انطلاقاً من النظام التربوي التقديري المقترح ونظام الدراسة بالمؤسسة بتطبيق المقاييس الرسمية المعتمدة.

3.1.1. تقدم هذه التقديرات إلى مصالح مديريات التربية قبل 31 مارس من كل سنة دراسية .

2.1 على مستوى مديريات التربية:

1.2.1. دراسة هذه الاقتراحات على مستوى المصالح المعنية ومناقشتها مع رؤساء المؤسسات ومفتشي التعليم الأساسي للطورين الأول والثاني.

2.2.1. ضبط قائمة المؤسسات الجديدة المقرر فتحها بعد التأكد من استلامها قبل 30 جوان، وتحديد قطاع جغرافي لها .

3.2.1. وضع حصيلة ولائية للتنظيمات التربوية التقديرية على ضوء مآثر إلتفاق عليه مع رؤساء المؤسسات بإدراج المؤسسات الجديدة المؤكد فتحها والمؤسسات المقترح تحويلها . وتجدر الإشارة إلى أنه ينبغي إعداد فرضيتين الأولى في حالة فتح المؤسسة الجديدة، والثانية في حالة عدم فتحها .

4.2.1. وضع حصيلة ولائية للمناصب المالية التربوية والإدارية اللانزعة لتغطية الاحتياج بالاستعمال العقلاني للمناصب المالية على أساس المقاييس المعتمدة لوضع الخريطة التربوية والإدارية والتطبيق الصارم لها مع مراعاة حصة المناصب المالية الممنوحة لكل ولاية . (1)

(1) وزارة التربية الوطنية . منشور مرقع 273 الصادر في 7 ديسمبر سنة 2002

- 5.2.1. إرسال نسخة واحدة من الوثائق طبقاً للنموذج المعمول به إلى المصالح المركزية المعنية قبل 20 إبريل.
- 6.2.1. ضرورة وصول هذه الوثائق إلى المصالح المركزية المعنية قبل 5 ماي وهو آخر أجل، مع استعمال الجداول المخصصة لهذا الغرض وترسل نسخة مباشرة إلى مديرتي التعليم الأساسي والثانوي .
- 7.2.1. تقديم طلب تحويل المناصب المالية إلى المصالح المركزية المعنية قبل 20 ماي وذلك بعد ضبط وضعية التأطير والاحتياج التربوي وفق المقاييس المعتمدة من أجل تغطية الاحتياج الضروري لتأطير المؤسسات الجديدة وسد العجز المسجل، وتسوية الوضعيات الإدارية العالقة في إطار حصة المناصب المالية الممنوحة للولاية في ميزانية باستعمال الجداول المخصصة لهذا الغرض.
- 8.2.1. تجزئ الخرائط التربوية والإدارية وترسل إلى المؤسسات لأخذها بعين الاعتبار في اجتماعات مجالس الأقسام وتمكينهم من اقتراح تعديلات قد تقتضيها نتائج نهاية السنة الدراسية، مع التأكيد على استغلال الإمكانيات المتوفرة في كل مؤسسة سواء تعلق الأمر بهياكل الاستقبال أو التأطير التربوي وتجنب اكتظاظ الأفواج كلما أمكن ذلك.
- 3.1 على مستوى المصالح المركزية: تتولى المصالح المركزية الإطلاع والمتابعة والتدخل عندما تقتضي الضرورة، وذلك لإجراء التعديلات اللازمة.
2. المرحلة الثانية:
- بعد الإعلان عن مختلف نتائج آخر السنة: مجالس الأقسام، مجالس القبول والتوجيه، نتائج امتحاني شهادة التعليم المتوسط وشهادة البكالوريا، يتم ضبط الوضعية النهائية للتنظيمات التربوية والإدارية بما فيها المؤسسات الجديدة المؤكد فتحها.
- ترسل الوثائق إلى مصالح المركزية المعنية للمراقبة والمتابعة وذلك قبل 20 جويلية كآخر أجل.
3. التسرب المدرسي:
- ينبغي دعوة رؤساء المؤسسات إلى إتاحة فرصة الإعادة لأكثر عدد ممكن من التلاميذ خاصة الأقسام النهائية في كل مرحلة من التعليم وذلك حسب الإمكانيات المتوفرة على مستوى كل مؤسسة. علماً بأن الإعادة تعد من الحلول التربوية لمعالجة ظاهرة الرسوب والتسرب المدرسين.
- بعد الإعلان عن نتائج أعمال مختلف مجالس نهاية السنة يجب العمل على ضبط الخريطة التربوية لما آلت إليه نتائج أعمال المجالس وتقادي اللجوء الآلي إلى حشو التلاميذ في أفواج حددت بصفة مسبقة. (1)

(1) وزارة التربية الوطنية. منشور مرقم 273 الصادر في 7 ديسمبر سنة 2002

4. هياكل الاستقبال

في هذا الموضوع نلح على ضرورة مايلي :

1. احترام النمطية والمقاييس الموضوعية في هذا الشأن وذلك بمنح الأولوية المطلقة للمؤسسات المشتغلة ومنازل بداخلها ومرشات بناء جارية أو متوقفة على أن تتجيز الأشغال المتبقية وجوبا قبل الدخول المدرسي.
2. الصرامة في إسلام المؤسسات الجديدة كاملة غير منقوصة بما في ذلك السكنات الإلزامية سواء كانت إبتدائيات، متوسطات- ثانويات. أو مرافق تربوية أخرى وبهذا الصدد وفيما يتعلق بالمدارس الإبتدائية الجديدة نذكر بضرورة قيام مفتش التعليم الأساسي ط 1 و2 بمتابعة مشاريع البناءات المدرسية والإشراف على فتح الإبتدائيات بعد التأكد من توفر المقاييس الرسمية المطلوبة وذلك بصفته ممثلا لمدير التربية في مقاطعته وفقا لما تضمنه المنشور الوزاري (1) والمتعلق باستكمال مشروع المدرسة الأساسية المندجة. إنشاء المؤسسات الجديدة:

1. الإبتدائيات: يبقى اتخاذ قرار إنشائها على مستوى الولاية ويكون ذلك قبل تأريخ 30 جوان من كل سنة.

2. مؤسسات التعليم المتوسط والثانوي العام والتقني: تشأ مختلف هذه المؤسسات قبل تأريخ 30 جوان من طرف اللجنة الوزارية التي تجتمع في دورة واحدة.

في هذا الباب، تجدر الإشارة إلى أن كل المشاريع المبرجة والمقترحة والواردة من مديريات التربية، ستكون موضوع زيارة ميدانية من طرف السادة مفتشي التربية والتكوين وأعضاء من الإدارة المركزية إلى كل الولايات وستعتمد تقاريرهم في هذا الموضوع كعنصر أساسي بين حقيقة وضعية المؤسسة المقترحة، ايجابية أو سلبية ، تسمح لأعضاء اللجنة الوزارية على اتخاذ قرار إنشائها أو تأجيله إلى السنة الدراسية الموالية ومن جهة أخرى، نذكر بضرورة التأكد ميدانيا، قبل تقديم أي ملف لإنشاء مؤسسة تعليمية (ابتدائية، متوسطة، ثانوية) من: (2)

الاكتمال الفعلي لكل أجنحة ومرافق المؤسسة 100% بما في ذلك السكنات الإلزامية مع توفير الأثاث المدرسي والإداري المطابق للمدونة الرسمية والمرافق الرياضية.

توفر المناصب المالية اللازمة للتأطير التربوي والإداري نظرا للاستمرار تجميد ميزانية ووزارة التربية الوطنية.

تحديد قطاع جغرافي ملائم لقدرة استيعاب المؤسسة المقترحة للإشياء مع الأخذ بعين الاعتبار المقاييس المحددة في هذا المجال. تؤكد على ضرورة الامتناع عن تحويل مؤسسة من طور الى طور أعلى ماعدا استرجاع المؤسسة إلى أصله

(1) ووزارة التربية الوطنية . منشور رقم 167 سنة 2000

(2) ووزارة التربية الوطنية . منشور رقم 1298 المؤرخ في 30 نوفمبر 1996

2.1.5 بطاقة التوجيه والمتابعة:

بطاقة التوجيه والمتابعة أو ما يعرف بالسجل المجمع . فما هي هذه البطاقة وما هي الأهداف المنتظرة منها وكيف بدأت إلى أن وصلت إلى الشكل الذي هي عليه الآن وما هو دور هذه البطاقة في عملية التوجيه وما هي مجالات استغلا لها ؟

ملحة تاريخية مع بطاقة المتابعة والتوجيه في الجزائر :

يرجع تأريخ هذه البطاقة إلى سنوات السبعينات حيث كانت تعرف باسم البطاقة التركيبية وتستعمل هذه البطاقة في آخر مرحلة التعليم المتوسط آنذاك حيث تستغل بياناتها أثناء وخلال عملية التوجيه للتعليم الثانوي بشعبه الثلاث ،آداب ،علوم و رياضيات أو إلى التعليم التاهيلي في ذلك العهد ووفق هيكله التعليم الثانوي أين كان فعل التوجيه خاضع للنسب المئوية في عملية القبول والى هيمنة الخريطة التربوية ، وإضافة إلى ما تقدم هناك عدد من المناشير والنصوص الوزارية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية تحث على كيفية استغلال وتوظيف واستعمال البطاقة المدرسية (التركيبية) منها:

-المنشور الوزاري رقم 77/760 ويتعلق بقبول وتوجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط

-المنشور الوزاري رقم 86528 /يتعلق بالبطاقة التركيبية وطريقة التوجيه

-المنشور الوزاري رقم 86/11 يتعلق بتوضيحات عن البطاقة التركيبية

-المنشور الوزاري رقم 87/556 يتعلق بالقبول في السنة الأولى ثانوي

-المنشور الوزاري رقم :87/590 يتعلق بتوصيات خاصة بطريقة التوجيه

شهدت البطاقة المدرسية تطورا مرهبا عقب سنوات الثمانينات إلى غاية يومنا هذا من حيث شكلها ومضمونها إلى أن وصلت بالشكل والمحتوى الذي هي عليه اليوم دور بطاقة المتابعة والتوجيه في الجزائر (1).

يرمز دور بطاقة المتابعة والتوجيه في النظام التربوي الجزائري وذلك من خلال القراءة في المناشير الوزارية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية منها المناشير المذكورة سافا ومنها:

(1) وزارة التربية الوطنية . منشور رقم 273 الصادر في 7 ديسمبر سنة 2002

المنشور الوزاري رقم 91/291 يتعلق ببطاقة القبول و التوجيه الجديد المنشور الوزاري رقم 91/73 ويتعلق بإجراءات خاصة بتوجيه التلاميذ في المجذوع المشتركة المستحدثة في السنة الأولى ثانوي .

المنشور الوزاري رقم 910/482 يتعلق بتنصيب بطاقة المتابعة والتوجيه لتلاميذ المجذع المشترك

المنشور الوزاري رقم 91/438 يتعلق ببطاقة القبول والتوجيه لتلاميذ السنة الأولى ثانوي

-وكل هذه المناشير في فحواها تقر على أن بطاقة التوجيه والمتابعة وضعت للقيام بالادوار التالية:

- تتبع التلاميذ المتدرسين في مختلف مراحلهم الدراسية والوقوف على التغيرات التي تحدث لديهم خاصة في مسارهم الدراسي وكذلك معرفة مختلف البيئات التي يعيشون فيها كاليئة الاجتماعية والأسرية وكذا المحيط المدرسي.
- تساعد هذه البطاقة في التعرف وتحديد ملحق التلميذ الدراسي أو المهني بطريقة فعالة لان عملية التوجيه أكثر تعقيدا وباستغلال هذه البطاقة من حيث المجالات التالية :

. النتائج المدرسية .

. ملاحظات الأساتذة .

. نتائج الاختبارات النفسية والاهتمامات .

. رغبات التلاميذ والأولياء .

التوفيق بين هذا المعطيات المختلفة والإمكانيات الفعلية للتلاميذ قبل توجيههم إلى الشعبة أو الفرع الذي سيسمح لهم بتأمين طاقاتهم وقدراتهم. فسيتم في توجيه التلاميذ في مختلف الشعب على تقدير الملحق التربوي للتلميذ باعتبار مستلزمه كل شعبة من خلال موادها الأساسية ومن خلال الوزن النسبي لكل مادة في الشعبة المعبرة فيستغل أحسن ملحق يظهر به التلميذ في التحضير لذلك المحسوبة بالنسبة لمجموعات التوجيه المعبرة . و يشرع في التحضير لذلك قبل انعقاد مجالس الأقسام ومجالس القبول والتوجيه وذلك باستغلال بطاقة التوجيه والمتابعة . (1)

إن تنصيب البطاقة كان يرمي إلى إيجاد وثيقة تلخيصية تسهل التعامل مع كل المعطيات الخاصة بالتلميذ والمسهلة لتوجيهه (الرغبات - النتائج المدرسية ، الاهتمامات وملاحظات المستشار(هيئة الأساتذة) .

(1) وزارة التربية الوطنية . منشور رقم 273 الصادر في 7 ديسمبر سنة 2002

- إن هذه البطاقة التي تتولى إدارة المؤسسة يملؤها يساعد مستشار التوجيه المدرسي .ستكون المرجع الأساسي في التوجيه .
- تقدير الملح التربوي للتلميذ أو (مجموعات التوجيه) :
- يقوم تقدير ملح التلاميذ على النتائج المدرسي المحصل عليها خلال الفصلين الأول والثاني باعتماد معدل كل مادة من مواد المجموعة في الفترة المعتبرة و ترتيب التلميذ في كل مجموعة (الرجوع إلى المذكورة الملحق حول كيفية تقدير مجموعات التوجيه) و يمكن أن يصحح الملح بعلامات الفصل الثالث .تقوم إدارة المؤسسة التربوية بالتعاون مع مصالح التوجيه أو المستشار المنصب في الثانوية بإعداد هذه العمليات لاستغلالها من طرف مجلس القسم .
- أما بالنسبة للمؤسسات التي لا تدخل في المقاطعة المباشرة للمركز فإن مدير الثانوية يقوم بتكليف المستشار الرئيسي للتربية بمساعدة الأساتذة الرئيسيين للعمل تحت إشراف مدير مركز التوجيه المدرسي قصد إعدادهم للتكفل بعمليات الإعداد للمجالس و القيام ب :
- . استغلال بطاقة المتابعة و التوجيه .
 - . حساب المعدلات ومجموعات التوجيه (1)

(1) وزارة التربية الوطنية المنشور 482 و المنشور 484 بتاريخ 21 ديسمبر 1991

3.1.5 بطاقة القبول والتوجيه:

القبول والتوجيه في المرحلة الأولى أو ما يعرف بالتوجيه المسبق إلى الجذوع المشتركة:

❖ إن القبول في السنة الأولى ثانوي يتم بتقدير المؤهلين اعتمادا على نتائج تلاميذ السنة الرابعة متوسط في كل من الفصلين الأول والثاني مع مراعاة الحد الأدنى لمعدل القبول في السنة الأولى ثانوي الذي يتم تحديده بمنشور وزارتي مع ومراعاة المقاييس اليداغوجية المحددة لوضع الخريطة التربوية .

❖ أما بخصوص التوجيه المسبق فإنه يتحتم اعتماد نتائج التلاميذ للفصلين (الأول والثاني) في وضع تصور أولي إضافة إلى:

1- خصوصيات كل جذع مشترك ومستلزماته إذ ينبغي في النهاية تقادي توجيه التلاميذ إلى الجذوع المشتركة التي لا تناسب وملحهم المدرسي وترهن حظوظهم في النجاح.

2-مراعاة خصوصيات كل من الجذع المشترك آداب والجذع المشترك تكنولوجيا وتقادي حشوها بالتلاميذ في نهاية قائمة المقبولين.. احترام مراغبات الـ 20 % الأوائل.القبول في السنة الثانية ثانوي والتوجيه المسبق إلى الشعب:

❖ يتم تحديد تعداد التلاميذ المؤهلين للانتقال إلى السنة الثانية ثانوي بعد انتهاء أعمال مجالس أقسام الفصل الثاني لتلاميذ

مختلف الجذوع المشتركة والإعلان على نتائج التلاميذ للمعدل الذي يقره مجلس الأساتذة للارتقاء إلى المستوى الأعلى.

❖ أما بخصوص توجيه التلاميذ إلى مختلف شعب السنة الثانية ثانوي فيجب مراعاة العناصر التالية:

. مستلزمات كل شعبة،

. نتائج التلاميذ،

.مرغبات التلاميذ، (احترام مرغبات 10 % الأوائل)

.ضرره التوازن الموضوعي للخريطة التربوية،

. تقادي فتح بعض الشعب في كل المؤسسات إذا تعذر الوصول إلى الحد الأدنى من المقاييس المحددة لفتح الفوج التربوي،

وتفضيل تجميع التلاميذ في أقرب مؤسسة تفتح بها الشعبة كلما كان ذلك ممكنا.

.تقادي التغافل عن التوجيه إلى شعبة العلوم الدقيقة

. اعتماد الموضوعية في التوجيه لتقادي الطعون. (2)

(1) وزارة التربية الوطنية. منشور مرقم 273 الصادر في 7 ديسمبر سنة 2002

(2) وزارة التربية الوطنية . منشور مرقم 167 الصادر سنة 2000 .

4.1.5 بطاقة الرغبات :

إن التعير عن الرغبة خطوة حاسمة يخطوها التلميذ في مساره التعليمي المعد لمساره المهني المستقبلي لذا لابد من تحسنيه بأهميتها وحمله على التعامل معها بمساعدة أوليائه بكل ما تتضمنه وتقتضيه من جدية ومسؤولية . وعلى هذا الأساس توضع بطاقة الرغبات في تناول التلاميذ وتبدأ من طرفهم بالتشاور مع أولياء أمورهم خلال الفصل الثالث من السنة الثالثة متوسط ليشكل هذا التعير الأولي عن الرغبة أرضية ينطلق منها توجيه التلميذ وإرشاده ومراقبته في بناء مشروعه الشخصي المستقبلي وفي هذه البطاقة يعبر التلميذ عن الجذع المشترك الذي يرغب فيه لمواصلة دراسته في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي . وعليه يعتمد في توجيه التلاميذ إلى كل من الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي (1) والتكنولوجي وفق ترتيبهم على أساس رغباتهم الأولى لتلبية ما أمكن منها في حدود الأماكن البيداغوجية المتوفرة في مؤسسة الاستقبال وعلى هذا الأساس يكون من الضروري مراعاة مايلي :

- ❖ ضرورة اعتماد إستراتيجية للتوجيه المدرسي تتماشى مع التنمية الوطنية المخططة ومع خطط الإصلاح البيداغوجي .
- ❖ ضرورة اعتماد الأساليب البيداغوجية في عملية التوجيه المدرسي والامتناع عن اللجوء إلى التوزيع العشوائي الآلي للتلاميذ على الأفران التربوية .
- ❖ ضرورة التوفيق العقلاي بين متطلبات التخطيط التربوي وإمكانات الاستقبال والتأطير من جهة ورغبات التلاميذ وإمكاناتهم العلمية الحقيقية بالنظر إلى متطلبات الجذع المشترك المعني من جهة أخرى . (2)

(1) وزارة التربية الوطنية . منشور مرقم 273 الصادر في 7 ديسمبر سنة 2002

(2) وزارة التربية الوطنية . منشور مرقم 49 الصادر في 16 فيفري 2008

515 النتائج المدرسية :

إن الانتقال إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي يعتبر عملية بيداغوجية مصممة ومبنية على أساس ما تحصل عليه التلاميذ من نتائج في مسارهم الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط يضاف له نتائج امتحان شهادة التعليم المتوسط وحتى تكون هذه ذات مصداقية ومعيارية وجب توحيد الفروض والاختبارات ومواضيع الاختبارات في كافة المواد الأساسية مع تنظيم سلم التصحيح الموحد شأنه أن يعطي لعملية التقييم الموضوعية تدعمها النتائج المحصل عليها في شهادة التعليم المتوسط. ويرتب التلاميذ في مجموعتنا التوجيه إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي حسب المواد الأساسية التالية ومعاملاتها وهي موضحة في الجدول التالي :

المجموع المشترك علوم وتكنولوجيا		المجموع المشترك آداب	
المعاملات	المواد	المعاملات	المواد
4	الرياضيات	5	اللغة العربية وآدابها
4	العلوم الفيزيائية والتكنولوجية	4	اللغة الأجنبية الأولى
4	علوم الطبيعة والحياة	3	اللغة الأجنبية الثانية
2	اللغة العربية وآدابها	2	التاريخ والجغرافيا
14	المجموع	14	المجموع

1515 كيفية حساب معدل المواد المشككة لمجموعتي التوجيه :

تتألف مرحلة التعليم المتوسط من ثلاث أطوار تشكل فيها السنتان الثانية والثالثة منه طور تدعيم المكتسبات و ترسيخها وباعتبار السنة الثالثة إدماجية لمكتسبات السنة الثانية منه فان حساب معدل كل مادة من المواد الأساسية المؤلفة لمجموعتي التوجيه يكون باعتماد النتائج المحصل عليها في المادة خلال السنتين الثالثة والرابعة متوسط كالاتي :

❖ النقطة الأولى : هي معدل المادة في السنة الثالثة متوسط بفصولها الثلاث .

❖ النقطة الثانية : هي معدل المادة في السنة الرابعة متوسط بفصولها الثلاث . (1)

(1) وزارة التربية الوطنية . منشور رقم 49 الصادر في 16 فيفري 2008

2-5-1-5 طريقة حساب حساب معدل المادة :

يتم حساب معدل المادة بجمع النقطه الأولى نرائد النقطه الثانية مضروبة في اثنان ويقسم المجموع على ثلاثة .وهي موضحة عمليا كالتالي :

$$\frac{(1 \text{ ن}) + (2 \times 2 \text{ ن})}{3} = \text{معدل المادة}$$

أما حساب معدل التلميذ في كل مجموعة من مجموعتي التوجيه فيتم باعتماد المعاملات المسندة للمواد الأساسية الموضحة في الجدول السابق .

3-5-1-5 إجراءات عملية التوجيه :

بعد تطبيق هذه الآليات فانه يعتمد في إجراء وتنفيذ عملية التوجيه المدرسي من التعليم المتوسط الى المجذوع المشتركة

للسنة أولى ثانوي عام وتكنولوجيا بالتوفيق والموازنة بين مايلي :

- الملح التربوي للتلميذ ويعتمد فيه على النتائج التحصيلية .
- مرغبات التلميذ
- ملاحظات الأساتذة
- ملاحظات مستشار التوجيه المدرسي والمهني .
- المستلزمات البيداغوجية المعتمدة على الخريطة التربوية. وبناء على هذا الإجراء يتم توجيه 10% الأوائل من ضمن التلاميذ الحاصلين على شهادة التعليم المتوسط حسب مرغبتهم الأولى وذلك على مستوى كل مقاطعة الاستقبال .
- أما بالنسبة لباقي التلاميذ المقبولين في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا فإنه يتم وفق ترتيبهم في مجموعات التوجيه مع تلبية مرغبتهم الأولى بقدر الإمكان (1)

(1) وزارة التربية الوطنية . منشور مرقم 49 الصادر في 16 فيفري 2008

2-5 التقنيات المستعملة في عملية التوجيه :

إذا كان التوجيه يهدف إلى مساعدة الفرد على تقرير مصيره والقيام بالاختبارات الملائمة لقدراته وإمكاناته وهذا ما يجعل التوجيه يركز على مفارقة مقبولة إلى حد بعيد وهي أن التوجيه يسعى إلى أن يضع الفرد في الطريق الصحيح ولكن دون تقييده أو فرض وصاية عليه ولا يتأتى هذا إلا إذا تم تفعيل كل إمكانيات الفرد بحيث يتعرف من خلال هذه الإمكانيات على ذاته وطموحاته وتطلعاته المستقبلية وعندها يمكن أن يصنع اختياراته ويصنع قراراته بنفسه وبلوغ هذه الغاية لا بد من توفير تقنيات عملية و وسائل فنية لتحقيق وإنجاز هذه الغاية ومن أهم هذه التقنيات الملاحظة والمقابلة والاختبار والاستبيانات تقنية دراسة الحالة وكذا السجل المجمع أو ما يعرف عندنا في الجزائر بطاقة التوجيه والمتابعة فما هي هذه التقنيات وما هي الأهداف المنتظرة منها وكيف يمكن تحديدها وضبطها وطرق استعمالها في عملية التوجيه المدرسي .

125 تقنية الملاحظة :

الملاحظة علمية منظمة تستخدم لتثبيت فرض ما أو نقيه حول ظاهرة سلوكية معينة بحيث يكون التركيز على متضمنات محددة فيها , وتهدف الملاحظة إلى إختيار الأداء السلوكي لفرد ما في موقف معين ومدى علاقته بسلوكياته الأخرى في المواقف المتباينة , أو سلوكيات آخرين تربطهم صلوات إجتماعية به . وذلك خلال فترة زمنية معينة تختلف مدتها حسب طبيعة الظاهرة السلوكية المراد ملاحظتها , بشرط أن تتم الملاحظة بموضوعية ووضوح وتكامل (1).

1) هي توجيه الحواس والانتباه إلى ظاهرة معينة أو مجموعة من الظواهر المرغبة في الكشف عن صفاتها أو خصائصها بهدف الوصول إلى كسب معرفة جديدة عن تلك الظاهرة (2)

(الملاحظة هي مراقبة ومشاهدة ومتابعة علمية منظمة لمجانب أو لعدة جوانب من سلوك الفرد لفترة زمنية محددة في مكان محدد . يقوم بها شخص متدرب على متابعة السلوك وتجسيده . ثم يتبع ذلك تحليل المعلومات التي تم تسجيلها ثم يتبع ذلك تحليل المعلومات التي تم تسجيلها ثم تفسيرها والوصول إلى قرارات علمية في ضوء ما تم ملاحظته . (3)

- (1) د. أحمد محمد الزرادي , د. هشام ابراهيم الخليل . مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي . الأهلية للنشر والتوزيع الأمر دن . طبعة 02 سنة 2000 . صفحة 68
 (2) د. عامر بوحوش , د. محمد محمود الذنبيات . مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث , ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر . طبعة 01 سنة 2001 . صفحة 81 .
 (3) د. محمد أحمد محمد إبراهيم سعيان . الإرشاد النفسي للأطفال . دار الكتاب الحديث الجزائر . طبعة 01 سنة 2001 . صفحة 54

(2) الملاحظة هي مراقبة ومشاهدة ومتابعة علمية منظمة لمجانب أو لعدة جوانب من سلوك الفرد لفترة زمنية محددة وفي مكان محدد. يقوم بها شخص متدرب على متابعة السلوك وتسجيله. ثم يتبع ذلك تحليل المعلومات التي تم تسجيلها ثم يتبع ذلك تحليل المعلومات التي تم تسجيلها ثم تفسيرها والوصول إلى قرارات علمية في ضوء ما تم ملاحظته. (1)

(3) الملاحظة وسيلة أساسية وهامة في جمع البيانات عن سلوك التلميذ إذ يقوم الموجه النفسي بملاحظة هذا السلوك في المواقف الفردية والجماعية. وهي من أفضل التقنيات في الإجابة عن الأسئلة المطروحة في البحث لأنها تساعد في الحصول على البيانات التي تتصل بالسلوك الفعلي للأفراد في مواقف معينة دون عناء كبير. هي أداة من أدوات البحث أو جمع البيانات تستخدم للحصول على المعلومات التي تمكن الباحث من الإجابة عن تساؤلات البحث. والتحقق من صحة فروضه. ويقصد بالملاحظة مراقبة ما يحدث من سلوك فردي وجماعي معين دون أدنى محاولة للتأثير عليه (2)

(4) الملاحظة أداة رئيسية في دراسة السلوك الإنساني خاصة في المواقف التي يتعذر فيها استخدام أدوات أخرى وأحياناً يعطل استخدام تلك الأدوات تلقائية السلوك التي تعبر عن حقيقة شخصية الفرد. لأن الملاحظة في أبسط صورها مشاهدة الباحث على الطبيعة لجوانب سلوكية أو مواقف معينة من مواقف الحياة اليومية. (5)

1.2.5 الأسلوب العلمي للملاحظة:

نعني بالأسلوب العلمي للملاحظة التكنيك الفني الذي يستخدمه الباحث أو الملاحظ في رؤيته وتبصره وحصره للأشياء والظواهر والعوامل والملابس التي تقع أمام عينه. فالباحث المدرب على الأساليب العلمية للملاحظة يعرف تمام المعرفة التمييز بين الأشياء والظواهر التي تستحق الملاحظة والفحص والكشف والتسجيل. والأشياء والظواهر التي يجب أن تهمل ولا تلاحظ ولا تسجل من قبله لعدم أهميتها وفعاليتها في الدراسة المطلوبة. في حالة دراسة ظاهرة من الظواهر الاجتماعية يتطلب من الباحث أن يجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات من خلال ملاحظة جميع الظروف والملابس المحيطة بالظاهرة ثم يتجه بعد ذلك إلى حصر وتسجيل نطاق ملاحظته إذ يقتصر على المواقف والعوامل التي تهتم فقط. فإذا أراد الباحث دراسة العلاقة بين الأساتذة والطلبة فإنه قد يبدأ بالذهاب إلى المدرسة ويتجول بين أقسامها فإذا أراد الباحث دراسة العلاقة بين الأساتذة والطلبة فإنه قد يبدأ بالذهاب إلى

(1) د. علي ماهر خطاب. القياس والتقويم. مرجع سابق. صفحة 94

(2) د. يوسف القاضي وآخرين. الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. دار المريخ السعودية. بدون طبعة. بدون سنة. صفحة 260

لذهاب الى المدرسة ويتجول بين أقسامها وصفوفها ويلاحظ الطلبة في دراستهم وفي فترات مراحتهم، وقد يحضر اجتماعات إدارة المدرسة . وفي ضوء الملاحظات الأولى التي يقوم بها يستطيع تحديد الموضوعات التي تهتمه والمواقف التي تعينه أكثر من غيرها ليركز عليها ملاحظاته المستقبلية . (1)

21.25 أهداف الملاحظة

من الأهداف الرئيسية للملاحظة ما يلي :

- تسجيل المعلومات عن الوضع الحالي للمسترد أو عدة جوانب من سلوكه ومن خلالها يتم التحقق من صحة الفروض
- تسجيل التغيرات الكمية والكيفية لتحديث في سلوك المسترد نتيجة لتعاملي النضج والتعلم .
- تحديد العوامل التي يمكن أن تحدث سلوك المسترد في مواقف معينة .
- تحديد شكل ومستوى التفاعل الاجتماعي للمسترد في مواقف طبيعية .
- تحديد علاقة سلوك الفرد الملاحظ بأنماط سلوكية أخرى لنفس الفرد .
- تحديد العلاقة التأثيرية بين الفرد وبين أشخاص آخرين لهم تأثير على الفرد مثل الوالدين والمعلمين والأصدقاء . (2)

31 25 أنواع الملاحظة:

يمكن الإقتصار على بعض أنواع الملاحظات التي يمكن تطبيقها في ميدان الإرشاد والتوجيه ويمكن إعتبارها كتنقية لجمع البيانات الضرورية لعملية التوجيه والإرشاد وهي كالآتي :

41 25 ملاحظة مباشرة:

وهي الملاحظة التي تتم بين الأخصائي أو الموجه وبين المتعلم أو العميل وتتم وجها لوجه في مواقف تعليمية وومدرسية مثل ملاحظة قدرة المتعلم على التكيف والتوافق الدراسي .

51 25 الملاحظة غير المباشرة:

وهذا النوع من الملاحظة يتم بين الأخصائي النفسي أو الموجه وبين المسترد أو العميل دون اتصال مباشر بينهما ودون أن يدرك المسترد أو العميل أنه موضوع ملاحظة وتتم هذه الملاحظة في أماكن معدة لذلك مثل ملاحظة قدرات المتعلم من حفظ وفهم وإدراك واستنتاج عن طريق العمل المدرسي اليومي أثناء المناقشات والتفاعلات في حل المشكلات التعليمية والتمايز بين المختلفة والمشاركة المنتظمة والمستمرة .

(1) د. إحسان محمد الحسن. الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي. دار الطليعة بيروت. الطبعة 01 سنة 1982. صفحة 105

(2) د. محمد أحمد محمد إبراهيم سفيان. الإرشاد النفسي للأطفال. مرجع سابق، صفحة 56

6125 الملاحظة العابرة (العرضية):

وهي عبارة ملاحظة عابرة لسلوك المتعلم أو العميل في موقف تعليمي معين أو في مجال ما غير مقصود وهذا النوع من الملاحظة غير دقيق وليس له قيمة علمية. وعلى الرغم من ذلك يمكن أن تزودنا ببعض المعلومات التي قد تفيد في فهم سلوك المتعلم أو العميل. كملاحظة بعض إهتمامات المتعلم وميوله ونشاطاته التي تبرز فيها بصور عرضية غير مفصولة.

7125 الملاحظة الدورية:

وهي التي يقوم بها الأخصائي النفسي أو الموجه على فترات محددة كل يوم أو كل أسبوع أو كل شهر وذلك قصد ملاحظة سلوك المتعلم أو العميل وتسجيل ملاحظاته حسب التسلسل الزمني لها مثل ملاحظة التحصيل الأكاديمي التراكمي لمعرفة نواحي القوة والضعف والترتيب بين زملاء الدراسة ودرجة التقدم أو التأخر.

8125 الملاحظة المقيدة:

هذا النوع من الملاحظة يقوم به الأخصائي النفسي أو الموجه وتكون هذه الملاحظة مقيدة بموقف معين وبنود معينة مثل: ملاحظة سلوك المتعلمين في مواقف المنافسة أو التقويم أو النشاطات الفعالة والمثيرة وقياس العلاقات الاجتماعية مع زملاء ومع الأساتذة والمشرفين أو أثناء التفاعل لمعرفة درجة التعاون والصراع أو الرضا أو القبول (1).

9125 إجراءات تنفيذ الملاحظة:

إن عملية إجراء وتنفيذ الملاحظة يتطلب قدر كبيراً من الدقة والموضوعية خاصة عند تسجيلها حتى تكون النتائج التي تأتي عن طريقها على درجة عالية من الصدق وتساهم في مساعدة الفرد على حل المشكلات التي يعاني منها ويمكن تحديد إجراءات الملاحظة كالتالي:

10125 تحديد الهدف:

يجب الإهتمام بتحديد الهدف من عملية الملاحظة لأنه يترتب عليه جميع الخطوات التالية، وتحديد الهدف يوجه الأخصائي النفسي أو الموجه إلى نوع المعلومات المطلوبة وإلى تحديد السلوك المراد ملاحظته وكذلك تحديد المكان

(1) د. إخلص محمد عبد الحفيظ. التوجيه والإمر شاد النفسي في المجال الرياضي. مركز الكتاب للنشر. طبعة 01 سنة 2002 صفحة 84 و 85.

الذي يتم فيه ملاحظة السلوك المطلوب وتحديد مدة الملاحظة والأدوات اللازمة لعملية التسجيل .

11125 جوانب السلوك :

يجب على الأخصائي النفسي أو الموجه أن يقوم بتحديد جوانب السلوك الملاحظة تحديداً دقيقاً وعمماً إذا كان

سلوك الفرد يتعلق بجانب واحد فقط كالجانب الإنفعالي أو يتعلق بأكثر من جانب .

كذلك يجب عليه التعرف على الأساليب التي يسلك بها الأفراد والظروف المثيرة لهذا السلوك والأسباب الظاهرة للسلوك ومدى استمراره، كما يجب تحديد الظروف التي أدت إلى حدوثه وتحديد الأفراد الذين كانوا هدفاً للسلوك .

12125 تحديد الزمن :

يجب على الأخصائي النفسي أو الموجه تحديد زمن الملاحظة يجب أن تتم في أشرطة مختلفة مع مراعاة كفايته

لملاحظة السلوك المطلوب .

13125 تحديد المكان :

يجب تحديد المكان الذي يحدث فيه نمط السلوك الملاحظة فقد يقوم الأخصائي أو الموجه بملاحظة سلوك

المجوثين في الأماكن الطبيعية التي يحدث فيها السلوك كالمدرسة أو في مرحلة دراسية كما قد يلاحظ السلوك في

أماكن خاصة مجهزة بالأدوات والأجهزة اللازمة لذلك .

14125 تحديد أدوات التسجيل :

يجب على الأخصائي النفسي أو الموجه تحديد الأدوات المستخدمة في تسجيل السلوك الملاحظ ومن هذه الأدوات

دليل الملاحظة . وهو يستخدم في تحديد عينات السلوك التي تلاحظ فمثلاً قد يستخدم الأخصائي النفسي أو الموجه دفتر

خاص يسجل فيه معلومات عامة والحالة الصحية والجسمية والإنفعالية والعقلية وسمات الشخصية للفرد المراد ملاحظة

سلوكه .(1)

15.125 تحديد عينة السلوك :

يجب على الأخصائي أو الموجه أن ينتقي عينات متعددة ومتنوعة من السلوك بحيث تغطي مختلف المواقف حتى تعطي

صورة واضحة ومتكاملة عن سلوك المبحوث

(1) د. إخلص محمد عبد الحفيظ. التوجيه والإشراف النفسي . مرجع سابق ، صفحة 87

161.25) بدأ الملاحظة وتسجيلها:

بالنسبة لعملية بدء ال ملاحظة فإنها يمكن أن تتم مع مبحوث واحد أو مجموعة وفي هذه الحالة يجب استخدام الشر اطات لتسجيلية لضمان الدقة في التعرف على السلوك ا لملاحظ . كذلك يجب تسجيل الملاحظة وعلى القائم عليها مر اعاة التعود على تذكر السلوك الهام وايضا عدم التسجيل أثناء القيام بالملاحظة . كذلك يجب عليه الإسراع بتسجيل الملاحظة وتلخيصها بعد الإتهام منها مباشرة حتى تكون الملاحظات محددة ومر كزة . ويجب مر اعاة تسجيل تأريخ كل ملا حظة ومدتها وأسماء من قاموا بإجرائها .

171.25 تفسير الملاحظة

بعد تسجيل السلوك الملاحظ يتم تفسيره من قبل الأخصائي النفسي أو الموجه في ضوء الإطامر المر جعي للمبحوث (1)

18-1-2-5 عوامل نجاح الملاحظة

للملاحظة عوامل اوشروط يجب مراعاتها ضمانا لفائدة المعلومات التي نحصل عليها ومن هذه العوامل مايلي:

19125 السرية:

جب على الأخصائي النفسي أو الموجه أن يلتزم بسرية المعلومات التي تم الحصول عليها من المبحوث .

20125 الموضوعية:

يجب على الأخصائي النفسي أو الموجه أن يلتزم بالموضوعية والبعد عن الذاتية والأراء الشخصية عند تسجيل السلوك أو تفسيره

21125 الدقة:

يجب على الأخصائي النفسي أو الموجه أن يلتزم الدقة في إجراء الملاحظة وفي تفسير السلوك الملاحظ .

22125 الشمول:

يجب أن يتضمن السلوك الملاحظ على عينات متنوعة من سلوك المبحوث توضح تفاصيل إيجابيات السلوك وسلبياته

وتقاط القوة والضعف بما يغطي الجوانب المختلفة لشخصية ال مفحوص .

23125 الإنتقاء:

ويقصد بذلك إتقاء السلوك المتكرر أو الثابت نسبيا والإهتمام بملاحظته وتمييزه عن السلوك العارض أو الطارئ .

24 125 التدريب:

يحتاج نجاح الملاحظة الى خبرة قوتدريب الأخصائي أو الموجه في دراسة وملاحظة السلوك البشري المعقد

25.1.2.5 تدريب الملاحظين واختيارهم :

في الملاحظة نستخدم الأفراد كأدوات للقياس أو كملاحظين ولذلك كان من المهم تدريب هؤلاء الملاحظين على تقنية الملاحظة وكيفية إجرائها. وتتوقف قيمة الملاحظة الى حد كبير على مهارة من يستخدم تقنية الملاحظة. وقد وجد أن(1)

26.1.2.5 الطريقة المناسبة لتدريب الملاحظين تكمن في الخطوات التالية :

- 1) تبدأ عملية التدريب عادة بوصف نظرية وأغراض الدراسة. فالنظرية هي التي تمد الملاحظين بهدف الدراسة ومن ثم بالدافع الى إجادة الملاحظة ولكن الأهم من ذلك أنها تشرح السبب في إعداد جدول الملاحظة كما هو عليه. ويمكن المشرف على الدراسة من التفاهم مع الملاحظين على طبيعة العمليات التي تلاحظ ظروف الملاحظة... الخ إن الملاحظ يسجل المشاهدات بمجرد ملاحظتها وفي مكانها وفي لحظة حدوثها وهذا يترتب عليه عدم الوقوع في خطأ التحيز أو النسيان.
- 2) من الأحسن أن يقوم الملاحظون في أول الأمر بالملاحظة دون استخدام جدول دقيق للملاحظة في موقف يشبه الموقف الفعلي للدراسة ثم يتعرفون على أكبر قدر مستطاع من السلوك الهام والمطلوب... الخ
- 3) يناقش بعد ذلك جدول الملاحظة نقطة تلو الأخرى.
- 4) محاولة تدريب الملاحظين لتطبيق جدول الملاحظة ويستحسن أن تتم هذه المحاولة مع جماعة بحث تمثل الأدوار السلوكية التي سوف تلاحظ فعلا.
- 5) مناقشة نتائج هذه المحاولة التدريسية على أسئلة الملاحظين تحت التدريب وقد تؤدي ملاحظتهم في هذه المرحلة الى مراجعة وتحسين جدول الملاحظة. ومن المفيد أن يقوم الملاحظون بتجربة على جماعة تشبه الجماعة التي سوف يلاحظونها فعلا فيمكن بذلك توحيد إجراءات التعارف (2).

1) د. حامد عبد السلام زهران . التوجيه والإبر شاد النفسي . عالم الكتب . الطبعة 03 سنة 1998 . صفحة 188

2) د. غريب محمد سيد أحمد . تصميم وتفيذ البحث الاجتماعي . دار المعارف الجامعية الإسكندرية . طبعة 01 سنة 1983 . صفحة 286 الى 288

27125 أهمية الملاحظة ومزاياها:

٧٥ : أهمية الملاحظة :

تقوم الملاحظة العلمية المنظمة على ملاحظة السلوك وتسجيله في صورة لفظية لتحقيق الأهداف التالية:

- 1) تسجيل الحقائق التي تثبت أو تنفي فروضا خاصة بسلوك المسترشد أو العميل .
- 2) تسجيل التغيرات التي تحدث في سلوك المسترشد أو العميل نتيجة للنمو الطبيعي .
- 3) تحديد العوامل التي تحرك المسترشد أو العميل سلوكيا في مواقف وخبرات معينة .
- 4) دراسة التفاعل الاجتماعي للمسترشد أو العميل في مواقفه الطبيعية .
- 5) تفسير السلوك الملاحظ .
- 6) إصدار توصيات بشأن السلوكيات الملاحظة . (1)

كما تفيد الملاحظة كوسيلة تقييم مبدئية للمسترشدين في المقابلة الأمر شادية بصورة عامة . ويمكن الاستفادة من الملاحظة في إكتشاف الأحداث والأسماء الهامة التي لها بصمات واضحة على حالة المسترشدين وذلك عند عرض مشكلاتهم في المقابلات الأمر شادية . كما تفيد الملاحظة في تحديد الأداء الكلي لسلوك معين بالنسبة لمجموعة من المسترشدين في أماكنهم الطبيعية كما هو الحال في القسم المدرسي في حالة الأمر شاد النفسي الجماعي . كما تفيد الملاحظة في دراسة سلوك التلاميذ في مرحلة ما قبل المدرسة وفي المرحلة الابتدائية بصفة أساسية نظرا لصعوبة استخدام المقاييس والإختبارات النفسية فهذه المرحلة . (1)

ثانيا : مزايا الملاحظة: تتم الملاحظة بالخصائص التالية:

- 1) إنها تتيح للباحث الفرصة لملاحظة السلوك الفعلي التلقائي في المواقف الطبيعية بدلا من القياس في المواقف المصطنعة كما هو الحال في الإختبارات .
- 2) تقضي على مقاومة بعض الأفراد في التحدث عن أنفسهم بصراحة فلا تتأثر برغبة الشخص أو عدم رغبه في التحدث كما هو الحال في المقابلة .
- 3) تقضي على عدم قدرة الشخص على التعير عن إتجاهاته وأفكاره أو حتى عند جهله بحقيقة إتجاهاته . (4) تعتبر الملاحظة وسيلة فريدة للحصول على حقائق معينة يتعذر معها استخدام أدوات أخرى كما هو الحال في دراسة الأطفال الصغار .

(1) د. أحمد محمد الزبادي . د. هشام ابراهيم الخطيب . مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي . مرجع سابق . صفحة 69

- 4) يتم تسجيل السلوك في نفس الوقت الذي يحدث فيه فيقل بذلك احتمال تدخل عامل الذاكرة لدى الملاحظ. خاصة بعد بعد تقدم وسائل التسجيل الآلية التي مكنت من تسجيل كافة عناصر الملاحظة كما أن هذه الآلات أتاحت للباحثين فرصة العرض البطيء للمواقف المعقدة ومحاولة تفسيرها بدقة.
- 5) يمتد استخدام الملاحظة إلى الأدوات الأخرى إذ يستطيع الملاحظ المدرب أن يلاحظ خلال الإختبار النفسي عددا من العناصر أو السمات مثل الإهتمام بالإختبار .
- 6) تستخدم الملاحظة أثناء المقابلة بشكل واضح في ملاحظة سلوك المسترشد أو العميل وحركاته ومظهره العام وانفعالاته ومواقف الحيرة والتردد وغيرها من الجوانب التي لها دلالات سيكولوجية واضحة (1).
- 7) لا تتطلب الملاحظة أدوات قياس معقدة .
- 8) الملاحظة أداة مناسبة مع الأفراد الذين لديهم مشكلات القلق الاجتماعي ولا يستطيعون التواصل مع والإلتواء . وذلك لأن الملاحظة لا تتأثر برغبة الشخص أو عدم رغبته في التحدث مع الأخرين .

28125 عيوب الملاحظة:

يمكن الإشارة إلى عيوب الملاحظة فيما يلي :

- 1) التكلفة المادية الأثرية لتجهيز أدوات التسجيل أو نقلها من مكان إلى آخر .
 - 2) قد تستغرق الملاحظة وقتاً طويلاً سواء في مرحلة الإعداد أو مرحلة التنفيذ بدأ من القيام بالملاحظة إلى تفسير ما نلاحظه ثم إتخاذ القرار في ضوء هذا التفسير .
 - 3) نظراً لأن الملاحظ قد يسقط مشاعره وأفكاره على سلوك المسترشد أو العميل فقد يعيب عليها تحيزات من يقوم بالملاحظة
 - 4) نظراً لأن التفسير العلمي يتطلب جمع معلومات عن كل جوانب السلوك بما فيه السلوك الظاهر والنفسي وهذا أمر يصعب تحقيقه باستخدام الملاحظة بمفردها دون الأدوات الأخرى .
- تمتاز الملاحظة بالخصائص التالية:
- 5) بعض المسترشدين يرفضون أن يكونوا تحت الملاحظة . أو عندما يشعرون أنهم تحت الملاحظة يغيرون من سلوكهم . (2)

(1) د. يوسف مصطفى القاضي وآخرون. الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي . مرجع سابق . صفحة 262

(2) د. محمد أحمد إبراهيم سعيان. الإرشاد النفسي للأطفال . مرجع سابق . صفحة 71

- 6) كثيرا ما تختدع المحاس الأخصائي النفسي عن مروية الأشياء كما حدثت فعلا .
- 7) عدم إخبار المبحوث بأنه موضع ملاحظة بدافع أن تتم ملاحظة السلوك بصورة طبيعية وهذا الأمر يتنافى مع أخلاقيات التوجيه والإرشاد النفسي التي تقتضي ضرورة تعريف المسترشد أو العميل وأستذانه في ذلك (1)
- 8) قد يعتمد الأفراد الذين هم تحت الملاحظة إنطباعا جيدا وذلك لأدراكهم أنهم تحت المراقبة.
- 9) من الصعب توقع حدوث ظاهرة عفوية بشكل مسبق يكون الباحث حاضرا في ذلك الوقت وفي كثير من الأحيان قد تكون فترة الإنتظار مرهقة وتستغرق وقتا طويلا .
- 10) قد تعيق في الحالات عوامل غير منظورة عملية القيام بالملاحظة نظرا لحدوث عوامل أخرى بديلة . (2)

(1) د. إخلص محمد عبد الحفيظ . التوجيه والإرشاد النفسي في المجال الرياضي . مرجع سابق . صفحة 88

(2) د. عمار بوحوش . د. محمد محمود الذنبيات . مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث . مرجع سابق . صفحة 86

5-2-2 تقنية المقابلة :

المقابلة علاقة إجتماعية ديناميكية تتم وجها لوجه بين الأخصائي النفسي أو الموجه وبين المسترشد أو العميل. أي أنها عبارة عن مواجهة إنسانية بين المرشد النفسي والمسترشد. وتتم بصورة عملية تتميز بالتفاعل بينهما وقد تستخدم في الحصول على معلومات أو إعطاء معلومات أو في التأثير على سلوك الأفراد بشكل معين. وهي نشاط مهني هادف. وليست محادثة عادية. وقد عرفها ألان مروس **A. Ross** بأنها علاقة ديناميكيتين طرفين أو أكثر بحيث يكون أحدهما (المرشد النفسي) والطرف الآخر هو (المسترشد) طلبا للمساعدة الفنية المتميزة بالأمانة من جانب المرشد النفسي للمسترشدين في إطار علاقة إنسانية ناجحة بينهما (1)

المقابلة هي علاقة مهنية ديناميكية إنسانية تتم وجها لوجه بين طرفين هما المرشد والمسترشد في مكان ما ولفترة زمنية محددة، بهدف جمع المعلومات والتحقق من صحتها تمهيدا لتشخيص مشكلة المسترشد والتعرف على جوانب القوة والضعف لديه ثم تقديم خدمات إرشادية للمساعدة في حل المشكلة (2)

المقابلة هي عملية إجتماعية صرفة تحدث بين شخصين الباحث أو المقابل **Interviewer** الذي يستلم المعلومات وجمعها ويصنفها. والمبحوث **Respondent** الذي يعطي المعلومات الى الباحث بعد إجابته على الأسئلة الموجه اليه من قبل المقابل أو الباحث. (3)

وقد عرفها انجلش بأنها محادثة موجهة يقوم بها فرد مع آخر أو مع أفراد. بهدف حصوله على أنواع من المعلومات لاستخدامها في بحث علمي أو للإستعانة بها في عمليات التوجيه والتشخيص والعلاج. (4) وقد عرفها جاي **Gay** بأنها التطبيق الشفهي للإستبانة على كل فرد من أفراد العينة. وعلى هذا يمكن إعتبارها على أنها أداة من أدوات جمع البيانات، وذلك من خلال التفاعل اللفظي بين الأفراد. (5) المقابلة أسلوب فني هادف يرمي الى إقامة علاقة مبنية على الثقة بين الموجه أو الباحث وبين المسترشد أو العميل وهدفا جمع البيانات والمعلومات التي تساعد في عملية التوجيه الى جانب مسعدة المبحوث على فهم نفسه و حل مشكلته.

(1) محمد ماهر محمود عمر المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي. دار المعرفة الجامعية. الاسكندرية. طبعة 01 سنة 1985. صفحة 38

(2) محمد أحمد محمد ابراهيم سفيان. الإرشاد النفسي للأطفال. مرجع سابق. صفحة 05

(3) إحسان محمد الحسن الأسس العلمية لمناهج البحث الإجتماعي. مرجع سابق. صفحة 93

(4) محمد شفيق البحث العلمي: المخطوات المنهجية لاعداد البحوث الإجتماعية، المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية. طبعة 01 سنة 1985. صفحة 106

(5) علي ماهر خطاب. القياس والتقويم. مرجع سابق. صفحة 95

1225 خصائص المقابلة:

يمكن تلخيص بعض خصائص المقابلة فيما يلي :

- 1) أنها تبادل لفظي منظم بين شخصين هما الباحث والمبحوث حيث يلاحظ فيها الباحث ما يطرأ على المبحوث من تغيرات وافتعالات و تتم المقابلة بين شخصين هما القائم بالمقابلة والمبحوث في موقف واحد . يكون للمقابلة هدف واضح ومحدد وموجه نحو غرض معين . (1)
 - 2) لا تقتصر المواجهة على التبادل اللفظي فقط . بل تستخدم تعبيرات الوجه ونظرات العيون والإيماءات والسلوك العام يقوم الباحث بتسجيل الإستجابات التي يحصل عليها في نموذج سبق إعداده وتقنيه . كما يمكن إعتبار المقابلة إستفتاء شفوي . لأنه بدلا من كتابة الإجابات فإن المبحوث يعطي المعلومات شفويا ويقوم الباحث بكتابة هذه الإستجابات أو تسجيلها .
 - 3) تعتبر المقابلة من أفضل وسائل جمع البيانات خاصة في البحوث المسحية إذا ما أعد الباحث خطة تنفيذها بطريقة فعالة ويرجع ذلك لرغبة المبحوثين في تقديم المعلومات شفويا أكثر من مرغبتهم في تقديمها كتابة . (2)
 - 4) المقابلة هي الوسيلة الأولى والأساسية في التوجيه والإرشاد النفسي . وهي كوسيلة تجمع المعلومات ليست قاصرة على التوجه والإرشاد النفسي فحسب . ولكنها وسيلة يستخدمها الأطباء والأخصائيون والباحثون . الخ
 - 5) تستعمل المقابلة في الأبحاث الميدانية التي ترمي الى جمع البيانات الأصلية عن وحدات مجتمع البحث . هذه البيانات التي لا يمكن الحصول عليها بواسطة الدراسة النظرية أو المكتبية . فالمقابلة في الدراسات الميدانية تعتبر حجر الزاوية في الوصول الى الحقائق التي لا يمكن للباحث معرفتها دون النزول الى واقع المبحوث والإطلاع على ظروفه المختلفة والعوامل والقوى التي تؤثر فيه إضافة الى التعرف على طبيعة حياته النفسية والقيمية والاجتماعية (3)
- قد يتم إجراء المقابلة في مكان خاص مثل مركز التوجيه أو في المدرسة أو غيرها ففي كل الأحوال يجب تخصيص قاعة خاصة تتوفر على الشروط الصحية الملائمة والتي تشعر المبحوث بالراحة والأمان ومن هذه الشروط الضرورية التهوية الإضاءة الجيدة ونظافة المكان . يدرك المرشد النفسي أهمية تحديد موعد المقابلة . والفترة الزمنية التي تستغرقها كل جلسة . ويلاحظ أن تحديد الفترة مرتبط بنوع المقابلة هل هي لجمع البيانات والمعلومات أم هي للتشخيص أم هي للعلاج . (4)

(1) عمار بوحوش ومحمد محمود الذنبيات مناهج البحث العمي وطرق إعداد البحوث . مرجع سابق . صفحة 75

(2) فاطمة عوض صابر وميرفت على خفاجة أسس ومبادئ البحث العلمي . مرجع سابق . صفحة 131

(3) إحسان محمد الحسن الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي . مرجع سابق . صفحة 93

(4) محمد أحمد محمود إبراهيم سعفان الإرشاد النفسي للأطفال . مرجع سابق . صفحة 07

2225 أهداف المقابلة:

تهدف المقابلة الى جمع المعلومات المتعلقة بموضوع ما وذلك للإستفادة منها في عمليات التوجيه والإرشاد . ويلجأ الأخصائي النفسي أو الموجه الى المقابلة كتقنية فحص وكشف لجمع معلومات عن المتعلمين وذلك للأهداف التالية :

الأهداف الإستقصائية:

يقوم الأخصائي النفسي أو الموجه بتقنية المقابلة من أجل جمع المعلومات المطلوبة من المبحوثين (التلاميذ) . ومن خلال تقنية المقابلة يمكن الحصول على المعلومات المتعلقة بمشاعرهم ودوافعهم واتجاهاتهم وقيمهم وميولهم . كذلك تساهم المقابلة في التعرف على جميع العوامل والمؤثرات المرتبطة بالمشكلة التي يعانون منها

الأهداف التشخيصية:

يمكن تطبيق تقنية المقابلة بهدف التعرف على جميع العوامل المؤثرة في المشكلة والتي يعاني منها المبحوث (التلميذ) وتحديد الظروف والعوامل المحيطة به . ويستخدم هذا النوع من المقابلة في تشخيص وحالات المبحوثين الذين يعانون من بعض المشكلات النفسية أو الإجتماعية أو الدراسية أو غيرها من المشكلات ذات التأثير الحيوي على الفرد . وتقصي الأسباب التي أدت الى ظهورها على النحو الذي بدت عليه .

الأهداف العلاجية :

يمكن تطبيق تقنية المقابلة بهدف رسم خطة علاجية أو توجيهية للمبحوث (التلميذ) لمساعدته على فهم نفسه على نحو أفضل وتخفيف حدة التوتر والقلق وذلك عن طريق التغلب على الأسباب المؤدية لذلك والى تحسين النواحي الإيجابية لديه . أو توجيهه الى الدراسة أو المهنة التي يرغب فيها . (1)

3225 مراحل المقابلة:

نمر المقابلة سواء أكانت إستقصائية(أولية) أو تشخيصية أو إرشادية توجيهية(علاجية) بمراحل ثلاث هي :

13225 مرحلة الإفتتاح:

تستغرق هذه المرحلة في العادة ما بين (10 - 15) دقيقة في حالة الإرشاد أو التوجيه الفردي وقد تزيد في حالة الإرشاد الجماعي . وفيها تقع على المرشد النفسي أو الموجه مسؤولية البدء . ويتم تحقيق التفاعل الجيد مع المرشد أو التلميذ وفي حالة ما إذا كانت هذه المقابلة هي الثانية أو ما بعد ذلك يتم تذكير المرشد بما تر في المقابلة السابقة . ثم يلي ذلكتهيئة المرشد للدخول في المرحلة المقبلة.(2)

(1) إخلص محمد عبد المحفوظ. التوجيه والإرشاد النفسي في المجال الرياضي . مرجع سابق . صفحة 73

(2) محمد أحمد محمد إبراهيم سغان . الإرشاد النفسي للأطفال . مرجع سابق . صفحة 19

23225 مرحلة البناء:

تستغرق هذه المرحلة في العادة ما بين (30 - 45) دقيقة وقد تزيد هذه الفترة في حالة الإرشاد الجماعي ونمط المرشد ونوع المقابلة وفي هذه المرحلة يتم تحقيق الأهداف المطلوب تحقيقها وهي منحصرة في الآتي :

- معرفة الأسباب الكامنة وراء المشكلة .
- تحديد الأعراض الدالة على المشكلة.
- تحديد نمط شخصية المرشد .

وفي هذه المرحلة يتم إشراك المرشد أو التلميذ فيما يدار في الجلسة ولا يجب أن يتطرق المرشد النفسي أو الموجه الى موضوعات جانبية. إلا إذا دعت الضرورة الى ذلك وبما يخدم عملية التوجيه والإرشاد . لا يمكن اعتبار مرحلة البناء قد إنتهت إلا اذا تم تحقيق الأهداف وعندها يتم تهيئة المرشد الى المرحلة القادمة.

33225 مرحلة الإقفال (الإنهاء):

تستغرق هذه المرحلة ما بين (10- 15) دقيقة والهدف منها تلخيص ما تم في مرحلة البناء . وتحديد ما تم التوصل اليه . وهل مآزالت هناك موضوعات تستحق مقابلة أخرى . ويتم في هذه المرحلة الإستماع الى ملاحظات واستفسارات المرشد . ثم يتم إقفال المقابلة على الموعد اللاحق في حالة عدم إنتهاء عملية التوجيه والإرشاد . ولكي يتم تحقيق كل ما سبق في فترة قصيرة :

يبدأ المرشد النفسي أو الموجه بالتهيؤ للإقفال وذلك بالنظر الى ساعته ثم يستخدم عبارات مقبولة ينبه بها المرشد الى قرب إنتهاء الوقت المخصص لهذه الجلسة . وبعد الإقفال يتم توديع المرشد بوجه معبر عن الأمل . (1)

(1) محمد أحمد محمد إبراهيم سغان . الإرشاد النفسي للأطفال . مرجع سابق . صفحة 19

4225 أنواع المقابلة :

توجد أنواع متعددة للمقابلة. وتختلف هذه الأنواع عن بعضها البعض من حيث الشكل والموضوع, ويمكن تقسيم المقابلة إلى

عدة أنواع في ضوء المعايير التالية:

تقسيم المقابلة حسب الهدف :

تهدف المقابلة إلى جمع المعلومات المتعلقة بموضوع ما, وذلك للإستفادة منها في عمليات التوجيه والتشخيص والعلاج .

ويلجأ الأخصائي النفسي أو الموجه إلى تقنية المقابلة كأداة لجمع معلومات عن المبحوث أو المسترشد وذلك للأغراض التالية :

المقابلة الأولية :

الهدف منها جمع معلومات أولية وتكوين علاقات إنسانية بين المرشد والمسترشد ووضع تصور مبدئي لتشخيص المشكلة .

المقابلة التشخيصية:

الهدف منها التأكد من صحة المعلومات التي ترجمها في المقابلة الأولية والتوصل إلى طبيعة المشكلة من حيث الأسباب

والأغراض الدالة عليها .

المقابلة الإرشادية :

وتسمى بالمقابلة العلاجية والهدف منها تنفيذ الإجراءات التي تر تحديدها في المقابلة التشخيصية .(1)

تقسيم المقابلة في ضوء عدد الأفراد :

يمكن تقسيم المقابلة حسب عدد الأفراد إلى :

المقابلة الفردية :

ويستخدم هذا النوع من المقابلة في الدمارات النفسية والتربوية . وتتم بغرض التعرف على المشكلات التي يعاني منها

المبحوث وتم مع فرد واحد لكي يشعر بالحرية في التعبير عن نفسه تعبيراً صادقاً . وتستخدم في حالة الإرشاد

والتوجيه الفردي .

(1) محمد أحمد محمد إبراهيم سفيان الإرشاد النفسي للأطفال . مرجع سابق . صفحة 18

المقابلة الجماعية:

وهي تتم بين القائم بالمقابلة وعدد من المبحوثين في مكان ووقت واحد وذوي خلفيات واتجاهات مشتركة مما يساعدهم على تبادل الخبرات والأراء. وأن يذكر بعضهم البعض مما يتيح لهم فرصة المشاركة في المناقشة الجماعية. وفي هذه الحالة يجب على القائم بالمقابلة مراعاة حجم المبحوثين وتحديدته حتى يتمكنوا من المشاركة في المناقشة والتعبير عن آرائهم. كذلك يجب مراعاة ألا يسيطر أحد المبحوثين على المناقشة حتى تتاح الفرصة للآخرين لعرض وجهات نظرهم. (1)

تقسيم المقابلة في ضوء التقنيه :

يمكن تقسيم تقنية المقابلة من حيث نوع الأسئلة ودرجة تقنيها الى مايلي :

المقابلة المقيدة :

في هذا النوع يقوم القائم بالمقابلة بتحديد ما بدقة من حيث الموضوع وعدد الأسئلة ونوعها وترتيبها وتنظيمها. وكذا تعليمات الإجابة. ويتميز هذا النوع من المقابلة بالحصول على المعلومات الضرورية المطلوبة وتوفير الوقت والجهد. لكن يؤخذ على هذا النوع من المقابلة الجمود وعدم المرونة بحيث لا يستطيع الفرد المبحوث التعبير عن رأيه والإدلاء بجميع المعلومات التي يريد الإفصاح عنها.

المقابلة الحرة :

يتميز هذا النوع من المقابلة بالمرونة وتعد تقنية أو أداة لها قيمتها في المرحلة الاستكشافية للتعرف على المعلومات المتعلقة بالمبحوث. كما أنها تتيح الفرصة للقائم بالمقابلة بالتعمق في الحصول على المعلومات الخاصة بالمبحوث والموقف المحيط به كما تسمح للمبحوث بالتعبير عن نفسه تعبيراً حراً تلقائياً. ونظراً للمرونة التي تتميز بها تقنية المقابلة فهي تحتاج الى أخصائي يتمتع بالمهارة الفائقة حتى يمكنه تحليل نتائج مقابلاته والمقارنة بينها. (2)

5225 مقومات نجاح تقنية المقابلة :

لكي تكون تقنية المقابلة ناجحة يتعين على الأخصائي النفسي أو الموجه مراعاة الجوانب التالية :

أن يقو الأخصائي أو الموجه بإعلام المبحوث أو المسترشد بطبيعة المقابلة ويشجعه على التعاون معه

أن يكون الأخصائي أو الموجه صريحاً مع المبحوث أو المسترشد بحيث لا يخفي عنه الحقيقة ولا يوهمه.

أن يكون الغرض من المقابلة واضحاً .

(1) نفس المرجع السابق.صفحة . 17

(2) إخلص محمد عبد الحفيظ.التوجيه والإرشاد النفسي. مرجع سابق . صفحة75

- أن تصاغ أسئلة المقابلة بطريقة واضحة. وأن يكون إطار المناقشة محددًا .
- أن يقوم الأخصائي النفسي أو الموجه بتدريب الأفراد الذين يساعدونه في إجراء المقابلات .
- أن يقوم الأخصائي النفسي أو الموجه بتطبيق المقاييس العلمية عند إختيار الأشخاص المبحوثين
- أن يقوم الأخصائي النفسي أو الموجه بطلب الإذن من المبحوث أو المسترشد اذا أراد تسجيل المقابلة على شرط (1).

5. 622.2 تقنية إجراء المقابلة:

إن نجاح تقنية المقابلة يتوقف الى حد كبير على خبرة وتدريب ومهارة الأخصائي النفسي أو الموجه . ويمكن إكتساب هذه المهارة والخبرة عن طريق الممارسة العملية بالنزول الى الميدان ومقابلة المبحوثين والتفاعل معهم والإستفادة من المعلومات المتعلقة بدوافع السلوك ومكونات الشخصية وأساليب الإتصال والتأثير وأنواع العلاقات الاجتماعية . إن المقابلة الجيدة ليست عبارة عن سلسلة من الأسئلة والأجوبة فقط , بل هي عبارة عن خبرة ديناميكية بين شخصين . وتخطط بعناية لتحقيق هدف معين . وعلى القائم بالمقابلة أن يحدث جوا من الود والتسامح ويوجه المناقشة في الإتجاه المطلوب وتشجيع المبحوث على التعبير عن مراهيه بكل وضوح وصراحة . الى جانب إثارة دوافعه لكي يقدم كل ما لديه من معلومات . ولتحقيق كل هذا يجب أن تعتمد تقنية المقابلة في مجال الارشاد النفسي والتوجيه على الإجراءات التالية:

3 622.1 الإعداد للمقابلة:

يجب على القائم بالمقابلة الإعداد الجيد لها حتى تحقق أهدافها المرجوة وذلك بالتخطيط الجيد , وتحديد المحاور الرئيسية وتحديد الموضوعات , وأسلوب بدتها , وتحديد الأسئلة , وإعداد الأدوات والوسائل اللازمة لتسجيل المعلومات , وكذا تحديد مكان المقابلة ومدتها .

3 622.2 مدة المقابلة:

يجب على الأخصائي النفسي أو الموجه تخصيص الوقت الكافي لها , بحيث تختلف مدة المقابلة باختلاف حجم المشكلة التي يعاني منها المبحوث وكذلك المعلومات المطلوبة ويتراوح زمن المقابلة ما بين نصف الساعة والساعة . والغاية من تحديد الوقت هو الحرص على الجدية في تقديم المعلومات في الوقت المناسب . وعلى هذا يجب أن يكون موعد المقابلة مناسب لكل من الباحث والمبحوث (1).

(1) كايد ابراهيم عبد الحق مبادئ في كتابة البحث العلمي والثقافة المكتبية . مكتبة دامر الفتح دمشق . طبعة 01 سنة 1972 . صفحة 81 .

36225 مكان المقابلة:

يجب على الأخصائي النفسي أو الموجه تهيئة المكان المناسب لها وأن تتم في مكان هادئ بعيداً عن الضوضاء ، ويفضل أن تتم المقابلة في مكان يألفه المبحوث الأمر الذي يؤدي الى شعوره بالراحة والطمأنينة مما يدفعه الى الإفصاح عما يدور بداخله بجرية

46225 بدء المقابلة:

يجب على الأخصائي النفسي أن يبدأ أول مقابلة مع المبحوث أة المسترشد بحدث ودي بعيد عن الموضوع الأساسي مع مراعاة العمل على كسب ثقته حتى يضمن تعاونه واستجابته معه. ويتم في هذ المقابلة طمأنة المبحوث على بذل أقصى جهده لمساعدته على حل مشكلته، وكذلك تشجيعه على الحديث مع التأكيد على سرية المعلومات التي سيبدلي بها، وأنها لن تستخدم إلا لمصلحته فقط . (1)

56225 تكوين الألفة:

يجب أن تبدأ المقابلة بالترحيب حتى تتم في جو من الألفة بين الأخصائي النفسي أو الموجه وبين المبحوث أو المسترشد فالألفة نقطة هامة لنجاح المقابلة وتتضمن الألفة الفهم والإخلاص والاحترام والثقة المتبادلة وكل هذه الأمور أساسية لنجاح المقابلة مع . مراعاة استمرارها الى نهاية المقابلة .

66225 الملاحظة:

على الأخصائي النفسي أو الموجه القائم بالمقابلة ملاحظة سلوك المبحوثين وحركاتهم وحدثهم وملامح وجوههم، لأنه في بعض الأحيان قد يلجأ المبحوثين الى تريف إجاباتهم وتحريفها، فبفضل الملاحظة يكون الأخصائي على علم بموضوعية المعلومات وصدقها .

76225 الإفصاح:

على الأخصائي النفسي القائم بالمقابلة أن يكون مستمع جيد وأن يستمع أكثر مما يتكلم، وأن يستمع للمبحوث بعقل واع مفتوح وأن يشعره بأنه محور إتباهه وتركيزه مما يساعده على التنفيس عن إنفعالاته بجرية وعليه أن يتقبل كما يقوله المبحوث بجرية . ولا يتقبل سلوكه الخاطئ .

86225 التوضيح:

على الأخصائي النفسي أو الموجه القائم بالمقابلة أن يوضح الأفكار التي يطرحها المبحوث مع ربطها ببعضها ، الأمر الذي

(1) إخلاص محمد عبد الحفيظ . التوجيه والارشاد النفسي . مرجع سابق . صفحة 77

يؤدي الى إحساس المبحوث باهتمام وانتباه القائم بالمقابلة مما يشجعه على الإستمرار فيها .

96225 الأسئلة:

إن الطريقة التي تتم بها توجيه الأسئلة للحصول على المعلومات موثوق في صحتها وتتطلب فردا مدربا ومؤهلا لها . لذا يجب على الأخصائي النفسي أو الموجه أن يتدرج في طرح الأسئلة مع تدرج العلاقة الودية التي تنشأ بينهما بأسلوب سليم وبطريقة تشعر المبحوث أو المسترشد بأهمية الإجابة عليها بصدق .

106225 الكلام:

يجب على الأخصائي النفسي القائم بالمقابلة أن يتحدث مع المبحوث بالأسلوب الذي يفهمه . وأن يكون الحديث في الموضوعات التي تستحث المبحوث على الاسترسال في الكلام , لأن الهدف الأساسي من المقابلة هو التعرف على المشكلات التي يعاني منها المبحوث .

116225 التسجيل:

من الضروري أن يقوم الأخصائي النفسي القائم بالمقابلة بتسجيل إجابات المبحوث بعد الإتياء من أقواله مباشرة , نظرًا لأن عدم التسجيل في الوقت المناسب يؤدي الى نسيان الكثير من المعلومات وضياعها مما يشوه الحقائق ذات الصلة الوثيقة وأن يكون المبحوث على علم بذلك التسجيل .(1)

126225 إنهاء المقابلة:

على قدر أهمية بدء المقابلة تأتي أهمية إنهاؤها فيجب أن تنهى تدرجًا حتى لا يشعر المبحوث بالإحباط ويمكن أشجعًا لأخصائي النفسي أو الموجه القائم بالمقابلة المبحوث أو المسترشد في نهاية المقابلة على إستعراض مادام بينهما أثناء عملية المقابلة .

136225 واجبات المقابل :

تتخصص واجبات المقابل في أربع مهام رئيسية ينبغي التقيد بها خلال مرحلة المقابلة وهذه المهام هي :

التفتيش عن المبحوثين الذين يمثلون أو يشكلون عينة البحث . تحقيق اللقاءات أو المقابلات مع المبحوثين .

طرح الأسئلة الإستيعابية الرسمية أو غير الرسمية على المبحوثين .(1)

تسجيل الإجابات في الإستمارات الإستيعابية في الأماكن المخصصة لها .

146225 صفات المقابل :

لا يستطيع المقابل تحقيق المقابلة الناجحة مع المبحوث وكسب تعاونه وثقته ولا يستطيع جمع المعلومات وتسجيلها

(1) حامد عبد السلام نهران . التوجيه والإرشاد النفسي . مرجع سابق , صفحة 183

وإعدادها للتفريغ والتبويب دون تمتعه بعض الصفات الشخصية والفنية التي تساعده على تنفيذ مهام المقابلة بصورة جيدة وفعالة وعليه ينبغي أن يتصف المقابل بالصفات التالية:

15.6.2.25 الصدق والأمانة في طرح الأسئلة وتسجيل المعلومات والحقائق :

من أهم الصفات التي يجب أن يتصف أوتتميز بها المقابل صفة الصدق والأمانة. فالمقابل يجب أن يسأل الأسئلة الإستيعابية كما هي دون تغيير فحواها أو معناها لأن هذا يضلل المبحوث ولا يمكنه من الإجابة على الأسئلة بصورة صحيحة ومنطقية .

16.6.2.25 إهتمام المقابل بالبحث :

من الصفات الإيجابية التي يجب أن يتمتع بها المقابل إهتمامه بموضوع البحث وتشوقه الى طبيعة الحقائق والمعلومات التي يتسلمها من المبحوثين . كما يجب أن يحترم المبحوثين وأن يكون صبوراً وملماً بجميع خطوات ومراحل المقابلة . وبالرغم من أن المقابلات الميدانية قد تكون مملة نظراً لتكرارها فإن المقابل يجب أن يكون مهتماً بمهامه ومقدراً لعمله ومستوعباً أهمية المقابلة في إنجاح البحث العلمي .

17.6.2.25 الدقة في طرح الأسئلة وتسجيل المعلومات :

ينبغي أن يكون المقابل دقيقاً في إجراء المقابلات مع المبحوثين ودقته هذه يجب أن تتجسد في طرح الأسئلة على المبحوثين والإصغاء الى إجاباتهم وتسجيلها كما هي دون حذف أو تغيير في نمط الإجابات . (1)

18.6.2.25 التكيف مع جميع المناسبات والأشخاص والظروف المحيطة بالمبحوثين :

من الصفات الأساسية التي يجب أن يتصف بها المقابل قدرته على التكيف مع طبيعة ومزاج الأفراد الذي يقع عليهم البحث فيقابلهم . ونجاحه في مقابلة المبحوثين الذين ينحدرون من خلفيات إجتماعية وثقافية مختلفة يتوقف على مقدرة في التكيف والتوافق مع مستوياتهم المختلفة ، علماً بأن فشل في إجراء التكيف سيؤثر سلباً على المبحوثين ويمنعهم عن الإدلاء بالحقائق المطلوبة منهم في المقابلة .

19.6.2.25 شخصية المقابل ومزاجه :

المقابل الجيد هو الفرد الذي يحمل الشخصية الجذابة التي تستطيع إستدراج المبحوث الى المواضيع الأساسية التي يدور حولها البحث بحيث يبادر المبحوث بكشف آرائه ومواقفه وميوله والإفصاح عن الحقائق المطلوبة منه دون تحمل المقابل عناء الاستجواب والتحقيق . كما يجب أن يكون مزاج المقابل سويًا ومعتدلاً مهما كانت الظروف والملابسات التي يمر بها أثناء المقابلات الميدانية .

(1) إحسان محمد الحسن الأسس العلمية لمناهج البحث الإجتماعي . مرجع سابق . صفحة 98

206225 ذكاء المقابل وثقافته :

يجب أن يكون المقابل ذكيا وملما وملما بطبيعة الإنسان وسيكولوجيته لجميع ما يقال أمامه بحيث يستطيع التمييز بين الكلام الصادق والكاذب. أما ثقافة المقابل فهي شيء مهم لإجراء المقابلة الناجحة الرسمية وغير الرسمية. (1)

7225 هزايا المقابلة :

في ضوء ماسبق عرضه عن تقنية المقابلة الإرشادية أو توجيهية, يمكن تلخيص أهم مميزاتا فيما يلي :

يمكن من خلال تقنية المقابلة إستخدام أدوات جمع المعلومات الأخرى (الملاحظة . دراسة الحالة. الإختبار) وعندما تستخدم هذه الأدوات في المقابلة يستطيع الأخصائي النفسي أو الموجه جمع معلومات كان يصعب جمعها إذا تم تطبيقالأداة بدون مقابلة تعتبر المقابلة في بعض الأحيان إجراء إرشاديا خاصة إذا كانت المشكلات الشخصية أو الإجتماعية يمكن حلها عن طريق التنفيس الإبتعالي أو التفاعل مع الأخصائي أو المرشد .

باستخدام المقابلة يمكن للأخصائي النفسي أو الموجه دراسة شخصية المبحوث أو المسترشد في إطاره الكلي أي من جميع الجوانب . وهذه الميزة يصعب تحقيقها من خلال أدوات جمع المعلومات الأخرى .ويمكن للمسترشد من خلال تقنية المقابلة التعرف على ذاته والتعبير عن مشاعره بجرية . واكتساب مهارات التفاعل الإجتماعي من خلال نموذج التفاعل الذي تم بينه وبين الأخصائي النفسي أو الموجه في المقابلة الإرشادية أو العلاجية.

من خلال تقنية المقابلة يمكن للأخصائي النفسي أو الموجه التحقق من صحة المعلومات التي تم جمعها بواسطة الأدوات الأخرى . فيمكن مناقشة المسترشد في نتائج إختبار ما , ويمكن أيضا مناقشته في جوانب التشابه والإختلاف فياستجاباته على أكثر من أداة .

من خلال تقنية المقابلة يمكن للأخصائي النفسي أو الموجه تقويم ذاته باعتبار أن التقويم الذاتي أفضل سبيل لتحسين الأعمال والتحقق من مدى تحقيق مايجب تحقيقه .

تقنية المقابلة مفيدة جدا خاصة اذا كان المبحوث لايعرف القراءة والكتابة مكن للباحث العودة الى المبحوث لتكملة بعض الأسئلة أو توضيح بعض الإجابات تعتبر أفضل وسيلة لإختبار وتقويم الشخصية (2)

(1) محمد أحمد محمد ابراهيم سعيان الإرشاد النفسي للأطفال .مرجع سابق .صفحة 50

(2) عامر ابراهيم قنديلجي البحث العلمي: دليل الطالب في الكتابة والمكتبة والبحث . مطبعة عصام بغداد . طبعه 01 . سنة 1979 . صفحة106

تتيح الفرصة أمام القائم بالمقابلة للتعلم في فهم الظاهرة التي يدرسها، وملاحظة سلوك المبحوث نظراً لوجودها مع. يمكن عن طريقها الحصول على معلومات تتعلق بأفكار ومشاعر واتجاهات المبحوثين وخصائصهم الشخصية مما يعطي الفرصة للتعرف على المشكلات التي يعانون منها. المعلومات التي نحصل عليها عن طريق تقنية المقابلة تكون أكثر تعبيراً عن الرأي العام الشخصي للمبحوث لأنه يدلي بها دون تأثير بأراء الغير. تتيح الفرصة لتكوين جو من الألفة والحب والتقدير والثقة المتبادلة بين الباحث والمبحوث. إتاحة الفرصة للمبحوث لتبادل الأراء والمشاعر في جو نفسي آمن مما يؤدي الى تفرغ الانفعالات المكبوتة لديه. تتميز تقنية المقابلة بالمرونة فيمكن للقائم بها أن يشرح ويوضح بعض المعاني الغامضة التي تتعلق بالأسئلة.

8225 عيوب المقابلة:

على الرغم من المزايا العديدة لتقنية المقابلة إلا أن هناك بعض العيوب التي تؤخذ عليها يمكن حصرها في مايلي :

تجنيز القائم بالمقابلة عند تسجيله للنتائج وفقاً لتفسيراته الشخصية أو عملية الإيجاء للمبحوثين بإجابة تنفق واتجاهاته. قد يعتمد المبحوث نزيف الاجابات في الاتجاه الذي يعتقد أنه يتفق مع اتجاه الباحث القائم بالمقابلة. يرفض المبحوث الاجابة عن بعض الأسئلة الحساسة خوفاً من أن يصيبه ضرر من أي نوع اذا أجاب عليها. مبالغة الأخصائي النفسي القائم بالمقابلة في تقدير سمات المبحوث حسب خبرته واتجاهاته. قد تعارض نتائج المقابلة مع الحقائق الموضوعية نظراً للذاتية في تفسير نتائج المقابلة من قبل القائم عليها. انخفاض معامل الثبات وذلك لاختلاف مشاعر المبحوث تجاه خبراته ومشكلاته من يوم لآخر. (1)

البطء فهي تحتاج الى وقت طويل ومجهود شاق للحصول على البيانات الآتية. تتأثر تقنية المقابلة بعوامل متعددة مثل الضغوط النفسية والتوتر وغيرها من العوامل التي تؤثر على الباحث والمبحوث معاً. نجاح تقنية المقابلة يعود الى مرغبة المبحوث في الاجابة وقدرته على التعبير بدقة عن ما يريد الإفصاح عنه. تحتاج المقابلة الى وقت كبير لتحديد المواعيد وارسال الأسئلة لاطلاع عليها والعثور على المبحوثين. (2)

(1) إخلاص محمد عبد الحفيظ التوجيه والإرشاد النفسي. مرجع سابق. صفحة 82.

(2) عمار بوحوش ومحمد محمود الذبيبات مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. مرجع سابق. صفحة 79.

5-2-3 تقنية الاستبيان: Questionnaire

هي أداة من أدوات جمع المعلومات تتألف من مجموعة من المفردات (الأسئلة) مصحوبة بجميع الإجابات الممكنة . أو بفرغ للإجابة عندما تتطلب إجابة مكتوبة , وعلى الفرد أن يحدد ما يراه أو ينطبق عليه منها . أو يعتقد أنها الإجابة الصحيحة على كل مفردة من هذه المفردات . أو أن يكتب في الفراغ المحدد ما يعتقد أو يشعره إتجاه ما تقيسه المفردات. يعرفها العساف بأنها إستمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة مزودة بإجاباتها أو الأراء المعتمدة أو بفرغ للإجابة ويطلب من الجيب عنها الإشارة الى ما يراه مهما أو ما ينطبق عليه منها أو ما يعتقد أنه الإجابة الصحيحة .(1)

يعرف الإستبيان بأنه "مجموعة من الأسئلة المترتبة حول موضوع معين, يتم وضعها في إستمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد العادي أو الإلكتروني أو يتم تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها (2)

الإستبيان هو عبارة عن قائمة من الأسئلة تعطى أو ترسل الى جماعة من الأفراد ليحجب عنها كل واحد منهم بكتابة نعم أو لا . أو إجابة موجزة . وأساس الإستبيان غالبا ما يقوم به المفحوص من تحليل ذاتي لأحواله النفسية الشعورية فهو يسأل الفرد عما يعرف أو يشعره أو عما يرغب فيه. كما يكشف الإستبيان عن المعتقدات والأراء والسمات الشخصية .(3)

هناك عدة ترجمات لكلمة **Questionnaire** فأحيانا تترجم بالإستبيان . وأحيانا بالإستقصاء وأحيانا بالإستفتاء وكلها كلمات تشير الى وسيلة واحدة لجمع البيانات . فالإستبيان أداة يستخدمها الباحثون للحصول على الحقائق وجمع البيانات عن الظروف القائمة بالفعل من خلال الإجابة على عدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج سبق إعداده وتقنيه. ويقوم المستجوب بملئه بنفسه (4)

تستعمل الإستبيانات في سؤال الفرد عما يعرف أو ما يعتقد أو ما يتوقع أو ما يشعره أو ما ينوي عمله أو ما قد فعله مع ذكر الأسباب التي يعل بها رأيه . ويستعمل الإستبيان في التوجيه خاصة في المدارس الكبرى التي يتعذر فيها على الموجه مقابلة كل التلاميذ وجها لوجه . فيقوم بتوزيع الإستبيان عليهم بعد أن يقدمه اليهم شفويا أو مكتوبا لتوضيح الغرض منه ويسهل عليهم ملؤها وتعاونهم معه .(5)

1325 أنواع الإستبيان

- (1) د. علي ماهر خطاب. القياس والتقويم . مرجع سابق . صفحة 43
- (2) فوزي عبد الله العكش. البحث العلمي المناهج والإجراءات مطبعة العين الحديثة . الامارات العربية المتحدة. طبعة 01 . سنة 1986 . صفحة 210
- (3) مقدم عبد الحفيظ الإحصاء والقياس النفسي والتربوي . ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر . طبعة 01 . سنة 1993 . صفحة 230
- (4) فاطمة عوض صابر واخرون. أسس ومبادئ البحث العلمي . مرجع سابق . صفحة 116
- (5) سعد جلال . التوجيه النفسي والتربوي والمهني . مرجع سابق . صفحة 234

هناك نوعان من الاستبيان يتم التفرقة بينهما حسب نوع الإجابة

1.1325 استبيان غير محدد البنية: Unstructured Questionnaire ذو الإجابة المفتوحة:

هذا النوع من الاستبيان يتألف من مفردات مفتوحة **Open form** والتي تتطلب إجابات مفتوحة حيث تتيح الحرية الكاملة للمجيب للإجابة والتعير عن رأيه كتابة بدلا من التقيد وحصص إجابته في عدد محدود من الخيارات .
يتميز هذا النوع بأنه :

- (1) يسمح للمجيب التعير عن مشاعره بعمق .
- (2) ملائم للمواضيع المعقدة والصعبة
- (3) سهل التحضير والإعداد .
- (4) يعطي معلومات دقيقة وموضوعية.
- (5) يوفر للباحث معرفة الإجابات المحتملة .

أما محيوس هذا النوع فهي :

- (1) يتطلب جهدا ووقتا عند تحليل الإجابات وتصنيفها .
- (2) لايفضل المجيب هذا النوع من الاستبيانات .
- (3) مكلف ماديا .

2.1325 استبيان محدد البنية Structured Questionnaire

يتألف هذا النوع من الاستبيانات من مجموعة من المفردات المغلقة والتي تتطلب من المجيب عنها إختيار ما يراه أو يصدق عليه من الإجابات المحتملة للمفردة . والتي يحددها الباحث أو معد الاستبيان . وتكون الإجابة على الأسئلة في العادة محددة بعدد من الخيارات مثل نعم . لا . موافق . غير موافق . الخ . وقد يتضمن عددا من الإجابات وعلى المفحوص أن يختار من بينها الإجابة الصحيحة . (1)

يتميز هذا النوع بأنه :

- (1) سهولة تفرغ المعلومات وتصحيحها وتبويبها
- (2) قلة التكاليف المادية
- (3) لا يأخذ وقتا طويلا للإجابة على الأسئلة .
- (4) لا يحتاج المستجوب للإجتهد لأن الأجوبة موجودة وعليه إختيار الجواب المناسب .

(1) علي ماهر خطاب . القياس والتقويم . مرجع سابق . صفحة 436

أما محيوب هذا النوع فهي :

- (1) لا يستطيع المستجوب إبداء رأيه في المشكلة المطروحة .
- (2) قد يجد المستجوب صعوبة في إدراك معاني الأسئلة .(1)
- (3) صعوبة الإعداد والتحضير .
- (4) صعوبة الكشف عن مشاعر المستجوب .

2325 أهداف الإستبيان :

- يستخدم الإستبيان عندما يكون الهدف الحصول على معلومات تتعلق بوجهة نظر الفرد الخاصة أو رأيه الشخصي تجاه قضية معينة أو ما يعتقد أو ما يشعر أنه ينطبق عليه . فقد يستخدم الإستبيان عندما يكون الهدف منه مايلي :
- الحصول على معلومات وحقائق موضوعية تتعلق بالأفراد من حيث تأريخ الميلاد ومكانه والجنس والمستوى التعليمي ، التعرف على معتقدات أو رأي الفرد تجاه موضوعات معينة يعرفها .
- الحصول على معلومات تتعلق بمشاعر الفرد نحو موضوعات أو جماعات أو مسائل إجتماعية أو دينية أو سياسية معينة . . الخ
- الحصول على معلومات تتعلق بمعايير السلوك الملائم في المواقف الإجتماعية . والتي تكون بمثابة موجبات سلوكية محددة .
- الحصول على معلومات تتعلق بأسباب أو مشاعر أو معتقدات الأفراد اتجاه المسائل الاجتماعية . (2)

3325 قواعد تصميم الإستبيان :

- يعتبر تصميم الإستبيان م، أهم الخطوات في إنجاز البحث ولذلك يحتاج الباحث الى معرفة ودراسة بأساليب الاتصال بالأفراد . وصياغة دقيقة لأسئلة المطروحة على المبحوثين وبالرغم من اختلاف الاستمارات باختلاف المواضيع فان هناك قواعد عامة وشروط معينة ينبغي مراعاتها عند تصميم استمارة الاستبيان . ويمكن تقسيم هذه الاستمارة الى ثلاثة أقسام وهي :
- القسم الأول :

ويشمل الصفحة الأولى التي يتكون منها الإستبيان وهذه الصفحة يجب أن تحمل معلومات واضحة وبأمرنة عن الجهة التي تقوم بأجراء البحث أو الاستجواب .

(1) عمارة بوحوش ومحمد محمود الذبيبات . مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث . مرجع سابق . ص 68

(2) على ماهر خطاب . القياس والتقويم . مرجع سابق صفحة 434

القسم الثاني:

ويشمل جميع المعلومات العامة أ والشخصية المتعلقة بالمبحوث. وهذه المعلومات تزود الباحث بحقائق جوهرية عن عمر المبحوث وجنسه ومهنته ومستواه الدراسي... الخ (1)

القسم الثالث:

ويشمل المعلومات المتخصصة التي يدور البحث حولها . ويمكن الحصول على هذه المعلومات من خلال توجيه الأسئلة الإستبائية للمبحوث واعطائه المجال للإجابة عليها (2) ومن بين القواعد التي يجب مراعاتها عند تصميم الإستبيان مايلي :

تحديد نوعية المعلومات المطلوبة . هل هي حقائق محددة مثل المعلومات الشخصية أم معرفة آراء المبحوثين حول قضية ما .

تحديد الجهات التي سيوزع عليها الاستبيان .

تحديد نوع الاستبيان . (مغلق _ مفتوح _ مغلق مفتوح)

تحديد عدد الإستبيانات .

وضع مسودة أولية للإستبيان .

إعادة فحص وتعديل الأسئلة التي تحتاج الى تعديل بعد إستشارة الخبراء المختصين في هذا المجال .

تعريف المصطلحات والتعابير المستعملة في الإستبيان .

تدقيق الإستبيان وتوضيح طريقة استعماله .

عمل اختبار مبدئي للإستبيان بتجريبه على عينة صغيرة ممثلة لمجتمع البحث .

مقارنة نتائج الاختبار التجريبي بنتائج مشروعات مماثلة أو مشابهة .

وضع مخطط زمني للقيام بتطبيق الإستبيان وتنفيذ جميع مراحلها .

(1) إحسان محمد الحسن . الأسس العلمية لمناهج البحث الإجتماعي . مرجع سابق . صفحة 67

(2) Handbook of Household Surveys .United Natione .New York /1964 p134

تقدير الخبرات التي تلزم لتنفيذ الاستبيان.

4325 شروط الاستبيان:

أن يكون الاستبيان قصيرا ومختصرا ومترابا بحيث لا يأخذ وقتا طويلا في الاجابة ولا يدخل الملل الى نفس المجيب عنها .
 عدم وضع أسئلة غير مهمة أو أسئلة سطحية . كما يجب أن تتمتع استمارة الاستبيان بجاذبية من حيث الشكل والإخراج حتى تستقطب المبحوث . يجب أن لا تتضمن أسئلة الاستبيان إجابة مطولة . بحيث كل سؤال يعالج نقطة واحدة فقط . (1)
 أن يرتبط كل سؤال في الاستبيان بمشكلة البحث ويساعد على تحقيق أهداف البحث .
 عند وضع أسئلة الاستبيان يجب مراعاة أن تكون الإجابة المتوقعة تحتمل تفصي الحقائق أو أكثر من تفسير .
 يجب أن تصاغ الأسئلة بلغة سهلة وواضحة وأن تكون بعيدة عن الإيحاء .
 يجب أن يكون موضوع الاستبيان مهما وله علاقة بظروف المبحوثين . ولا يدعو الى الإحراج .
 أن تراعى في أسئلة الاستبيان التدرج من العام الى الخاص ومن المهم الى الأهم . وأن تكون ذات طابع كمي دقيق ومباشر .

يجب أن تصاغ التعليمات الخاصة بالإجابة بوضوح تام . وأن تطرح الأسئلة بطريقة يسهل تفرغها واستخلاص النتائج منها .
 يجب ترتيب الأسئلة ترتيبا منطقيا . مع تجنب وضع الأسئلة المهمة في نهاية الاستبيان . (2)
 *خطوات بناء الاستبيان: قبل أن يشرع معد الاستبيان في إعداده يجب عليه أن يتأكد أن جميع الاستبيانات المتوفرة في المجال الذي يبحث فيه لانهي بغرضه أو تحقيق أهدافه . فدون وجود دواعي ضرورية لثباته يظل الاستبيان الموجود والمتوفر أفضل كثيرا في الدراسات والبحوث ذلك لما تتطلبه عملية بناء الاستبيان وإعداده من جهد ووقت ومال . وتتضمن عملية بناء الاستبيان الخطوات التالية: تحديد أهداف الاستبيان .

ترجمة الأهداف الى خطوات إجرائية حتى يتمكن معد الاستبيان من كتابة المفردات التي تسمح بتحديد ما يراد قياسه .
 تحديد نوع الأسئلة المراد تطبيقها .

كتابة الأسئلة ومراجعتها لغويا وعرضها على لجنة من المحكمين المختصين للإطلاع والحكم على مدى ملائمتها للبحث .
 كتابة تعليمات الاستبيان حتى تسهل على المجيب ما يجب أداؤه . إعداد الصورة الأولى للاستبيان .

(1) عمار بوحوش ومحمد محمود الذنبيات مناهج البحث العلمي وطرق اعداد البحوث . مرجع سابق . صفحة 70

(2) على ماهر خطاب القياس والتقويم . مرجع سابق . صفحة 438

وضع مفتاح تصحيح الاجابات .

إختبار الصورة الأولية للإستبيان على عينة صغيرة ممثلة للمجتمع الأصلي .

إعداد الصورة النهائية للإستبيان . وتطبيقه على عينة البحث .

إجراء التحليلات الإحصائية الآتية لحساب معاملات صدق وثبات الإستبيان .

إعداد دليل الإستبيان . وتشمل (مقدمة توضح الحاجة اليه . أهدافه . إجراءات إعداده . الخصائص السيكومترية . معايير أدائه (1)

5325 طرق توزيع الإستبيان :

يمكن توزيع الإستبيان على أفراد عينة الدراسة بالطرق التالية :

15325 طريقة التوزيع المباشر :

وفيها يقوم الباحث أو من ينوب عنه بتوزيع الإستبيان شخصيا على أفراد عينة الدراسة .

25325 طريقة التوزيع غير المباشر :

وفيه يقوم الباحث أو من ينوب عنه بإرسال الإستبيان الى أفراد عينة الدراسة بواسطة البريد العادي أو الإلكتروني .

6325 هزايا الإستبيان :

يتميز الإستبيان بعدة مزايا يمكن حصرها فيما يلي :

(1) تسمح بجمع بيانات كثيرة ومتنوعة .

(2) تتطلب مهارة أقل من المقابلة ولها فعالية أكثر منها .

(3) يمكن تطبيقه على عينة مباشرة بواسطة الباحث أو بطريقة غير مباشرة بواسطة البريد العادي أو الإلكتروني .

(4) يسمح بإقامة نوع من علاقة الألفة بين الباحث وأفراد عينة البحث .

(5) يسمح للباحث بشرح وتوضيح فكرة وأهداف مجته

(6) يسمح للباحث توضيح المفردات الغامضة .

(7) يمنح فرصة للمبحوث للتفكير في الأسئلة والإجابة عنها بمق أكبر . وتكاليفه ليست مرتفعة .

(8) نستطيع إيصاله الى عدد كبير من المبحوثين والذين يصعب الوصول اليهم .

(9) يمكن أن نحصل بواسطته على معلومات حساسة قد لا يستطيع المبحوث قولها مباشرة للباحث .

(10) سهولة إعداده وتصحيحه وتحليل بياناته (1)

(1) علي ماهر خطاب القياس والتقويم . مرجع سابق . صفحة 444

7325 عيوب الاستبيان :

مرغم المزاي التي يتصف بها الاستبيان الا أنه توجد بعض العيوب التي ترتبط باستخدامه وهي مصنفة كالتالي :

- لا تعود نسبة كبيرة من الاستبيانات التي تذهب البريد .
- لا يمكن استخدامه في المجتمعات الأمية .
- قد لا يفهم الباحث بعض الأسئلة أو استيعاب مضامينها. أو يتردد في الإجابة عنها وذلك لغياب الباحث .
- لا يستطيع الباحث أن يعرف مردود فعل المبحوثين عند إجابته عن الأسئلة. (1)
- بعض المبحوثين يكرهون الإجابة المكتوبة الأمر الذي يؤدي الى عدم الحصول على العينة المطلوبة .
- قد تكون الإجابة من قبل بعض المبحوثين الذين يهتم البحث تعبر عن اتجاه معين وبالتالي تكون اجاباتهم متحيزة
- في الاستبيان البريدي يقرأ المبحوث جميع الأسئلة قبل الإجابة عليها . ثم يحاول الإجابة عليها بطريقة متحيزة .
- في الاستبيان البريدي لا يستطيع الباحث مشاهدة المبحوث والاطلاع على ظروفه ومشاكله. (2)

(1)عمار بوحوش ومحمد محمود الذنبيات مناهج البحث العلمي .مرجع سابق .صفحة74

(2)احسان محمد الحسن الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي . مرجع سابق .صفحة90

5-2-4 تقنية دراسة الحالة

يرى حامد نهران " أن دراسة الحالة وسيلة لتلخيص أكبر عدد ممكن من المعلومات عن العميل (المسترشد) وهي أكثر الوسائل شمولاً وتحليلاً. وهي منهج لتنسيق وتحليل المعلومات التي جمعت بوسائل جمع المعلومات الأخرى عن الحالة وعن البيئة وهي وسيلة لتقديم صورة مجمعة ككل وبذلك تشمل دراسة مفصلة للفرد في حاضره وماضيه . والهدف الرئيسي لدراسة الحالة هو جمع المعلومات ومراجعتها ودراستها وتحليلها وتركيبها وتجميعها وتنظيمها وتلخيصها " (1).

يرى أحمد محمد الزبادي " أن دراسة الحالة هي كل المعلومات التي تجمع عن الحالة مشتملة على حقائق محددة. تأريخ الحالة ,خبرات الطفولة المبكرة ,التأريخ التربوي ,تأريخ الأسرة,التأريخ الصحي , الخبرات المهنية .الاهتمامات والميول " (2)

تعرف عمار بوحوش "إن دراسة الحالة هي المنهج الذي يتجه الى جمع البيانات العلمية المتعلقة بأية وحدة سواء كانت فرداً أو مؤسسة أو نظاماً إجتماعياً وهذا المنهج يقوم على أساس التعمق في دراسة مرحلة معينة من تأريخ الوحدة أو دراسة جميع المراحل التي مرت بها وذلك بقصد الوصول الى تعميمات متعلقة بالوحدة المدروسة . " (3)

تعرف فيرتشايلد " دراسة الحالة هي منهج يمكن عن طريقه جمع البيانات ودراستها بحيث يمكن رسم صورة كلية لوحدة معينة في علاقاتها المتنوعة وأوضاعها الثقافية "وعرفها عامر ابراهيم قنديلجي " هي دراسة متعمقة لنموذج واحد أو أكثر لعينة يقصد منها الوصول الى تعميمات الى ما هو أوسع عن طريق دراسة نموذج مختار " (4).

تعرف إخلص محمد عبد الحفيظ " دراسة الحالة تهتم بجمع المعلومات عن الحالة موضع الدراسة من خلال دراسة مرحلية معينة أو دراسة جميع المراحل التي مرت بها الحالة " (5)

يرى سعد جلال "أن دراسة الحالة هي وسيلة لجمع البيانات والمعلومات الهامة عن المبحوث وتم بطريقتين . الأولى كتابة مذكرات يومية عن الفرد وتسجيل كل ما يمكن ملاحظته في مراحل نموه المختلفة . والثانية تجمع فيها المعلومات عن طريق سؤال الفرد نفسه أو أفراد أسرته أو من عاشوا معه فترة طويلة من الوقت . (6)

(1) حامد عبد السلام نهران التوجيه والإرشاد النفسي .مرجع سابق .صفحة 178

(2) أحمد محمد الزبادي .مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي .مرجع سابق . صفحة 74

(3) عمار بوحوش . مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث , مرجع سابق .صفحة 130

(4) عامر ابراهيم قنديلجي البحث العلمي .مرجع سابق .صفحة 50

(5) إخلص محمد عبد الحفيظ التوجيه والإرشاد النفسي .مرجع سابق .صفحة 90

(6) سعد جلال التوجيه النفسي والتربوي والمهني دار المعارف بمصر .طبعة 02 سنة 1967 .صفحة 197

1.4.25 خصائص دراسة الحالة :

من التعاريف السابقة يتضح لنا أن هناك عناصر أساسية لمنهج دراسة الحالة يمكن إيجازه فيما يلي :

الحالة يمكن أن تكون فردا أو جماعة أو نظاما أو مؤسسة إجتماعية أو مجتمعا محليا .

يقوم منهج دراسة الحالة على أسس التعمق في دراسة الوحدات المختلفة .

يهدف منهج دراسة الحالة الى الكشف عن العلاقات بين أجزاء الظاهرة أو تحديد العوامل المختلفة التي تؤثر فيها .(1)

انها منهج ديناميكي لا يقتصر على بحث الحالة الراهنة فقط .

2.4.25 خطوات منهج دراسة الحالة :

تمر دراسة الحالة بعدة خطوات مرتبطة منطقيا بحيث تؤدي كل خطوة الى الخطوات الموالية. وهذه الخطوات هي:

- تحديد المشكلة أو الحالة أو نوع السلوك المراد دراسته .
- جمع البيانات الضرورية لفهم الحالة وتكوين وجهة نظر فيها .
- تحديد المفاهيم والفروض العلمية بدقة .
- تحديد وسائل جمع البيانات والمعلومات المختلفة عن الحالة .
- تدريب جامعي البيانات اذا كان الباحث يستخدم أفرادا يساعده .
- جمع البيانات والمعلومات وتسجيلها وتحليلها .
- إستخلاص النتائج ووضع التعليمات المناسبة لحل المشكلة .(2)

3.4.25 هناك وجهة نظر أخرى لخطوات دراسة الحالة :

يرى محمد أحمد محمد ابراهيم سعفان أن هناك وجهة نظر أخرى لخطوات دراسة الحالة وهي مرتبة منطقيا بالخطوات التالية:

1-3-4-2-5 التنظيم Organization :

أوهي مرحلة تنظيم المعلومات المترابطة . أو التأليف بين المعلومات والمواقف لفهم المشكلة . ويتم هذا التنظيم في ضوء الإطار الذي يعتمد عليه الأخصائي النفسي في جمع المعلومات أو المجالات التي يهتم بها الأخصائي النفسي في جمع المعلومات لإختبار صحة الفروض المرتبطة بمشكلة الدراسة.

(1) و(2) فاطمة عوض صابر وميرفت خفاجة . أسس ومبادئ البحث العلمي . مرجع سابق . صفحة 97

23-425 تحليل المعلومات وتفسيرها:

إن تحليل المعلومات يتم عن طريق فرز وفحص بعض المعلومات المرتبطة بالحالة في ضوء الاطار الكلي للحالة. أما التفسير فيتم عندما يسعى الأخصائي الى استخدام معارفه وخبراته ومهاراته في جعل ما توصل اليه مفهوماً ويتطلب التفسير الموضوعية والصدق والثبات. (1)

33-425 الاستدلال:

هو عملية عقلية يقصد بها الوصول الى علاقة العلة بالعلول أو السبب بالنتيجة وفي مجال الإرشاد نستخدم الاستدلال لمعرفة أثر المعلومات والمواقف التي تجمعها وتنظيمها وتحليلها على المشكلة الحالية، ومن خلال الاستدلال ينتهي الأخصائي النفسي الى الحكم بصحة الفروض المرتبطة بالمشكلة أو عدم صحتها وفي بعض الأحيان يتم الحكم بالإحتمال. ومن شروط نجاح الاستدلال التسلسل في ربط المعلومات ثم الاستخدام الصحيح لها.

4-2-5-3-4 التنبؤ:

ومعناه الإنباء باحتمال تكرار المشكلة في المستقبل أو عدم تكرارها والحال الذي سيكون عليه المسترشد في المستقبل وذلك في ضوء الإلمام الكامل بطبيعة المشكلة والعوامل المؤثرة فيها. ولكي يمارس الأخصائي النفسي مهارة التنبؤ بشكل جيد. عليه تجنب التعميمات على حالات متشابهة والتسليم بإمكانية تغير السلوك في المستقبل نتيجة عوامل داخلية أو خارجية.

53-425 التقرير:

يشتمل التقرير الحتامي عن الحالة المدروسة تلخيصاً للمعلومات التي تجمعها وطريقة تصنيفها وتحليلها وأيضاً يشتمل على ما توصل اليه الأخصائي النفسي بالاستدلال من توضيح المشكلة والعوامل المسؤولة عنها. والأعراض الدالة عليها والطرق المناسبة لحلها والتنبؤ بما سيكون عليه المسترشد مستقبلاً. (2)

(1) محمد أحمد محمد إبراهيم سفيان الإرشاد النفسي للأطفال . مرجع سابق . صفحة 90

(2) أحمد محمد الزبادي وهشام إبراهيم الخليل . مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي . مرجع سابق . صفحة 74

4.425 هدفها:

إن الهدف من دراسة الحالة هو محاولة الوصول الى درجة عالية من العمق والفهم لحالة الفرد والتعرف على المشكلات التي يعان منها بكل دقة وبذلك يتمكن الأخصائي النفسي أو الموجه في عملية الإرشاد والتوجيه من التخطيط السليم للحالة مع توفير أفضل الخدمات التوجيهية والإرشادية للفرد في ضوء احتياجاته ومتطلباته .

4.25 أهمية دراسة الحالة:

تكن أهمية دراسة الحالة في كونها تعطي فكرة شاملة وواضحة ومتكاملة عن المسترشد تفوق التصورات الحالية للأخصائي النفسي حول شخصيته وأبعادها وأيضاً تساعد طريقة دراسة الحالة بصورة أساسية في تلخيص الكميات المتناثرة من المعلومات المتراكمة والمتجمعة حول الفرد من أجل تفسير وفهم أبعاد شخصيته وأسلوب حياته وخصائص سلوكه . كما أن دراسة الحالة تهدف الي فهم أفضل للمسترشد أو العميل وتشخيص مشكلاته وأسبابها واتخاذ الإجراءات التوجيهية اللازمة

6.425 المعلومات اللازمة لدراسة الحالة:

تعتبر دراسة الحالة بمثابة منظر من بعيد " brid;s eye view " وفكرة عامة وشاملة عن الحالة . وتشمل الحالة الأمور التالية:

- معلومات وبيانات عامة عن المسترشد أو العميل والديه وإخوته ونزوجته وأولاده .. الخ
- الشخصية أبعادها واضطراباتها .
- الحالة الجسمية والصحيةطيا وعصيبا . الطول . الوزن . المظهر الجسمي . والعاهات .. الخ
- الحالة العقلية والعرفية . الذكاء . القدرات . الإستعدادات . التحصيل . التقدم الدراسي .. الخ
- النواحي الإجتماعية . وتتضمن عمليات النشاط الإجتماعي والأسري . البيئة المنزلية . القيم . الميول . الهوايات .. الخ
- النواحي الإنفعالية وتشمل الثقة بالنفس . الاتجاه نحو الذات . الصداقات . الصدمات الإنفعالية .. الخ
- تطور عملية النمو . واضطراباته ومشاكله .
- النواحي العامة . أسلوب المبحوث في الحياة . أهدافه . مفهومه عن ذاته .
- المشكلة وأبعادها وعواملها .
- الملخص العام
- التشخيص والفحص والكشف . (1)

(1) أحمد محمد الزبادي و هشام ابراهيم الخطيب مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي . مرجع سابق . صفحة 75

7.4.25 عوامل نجاح دراسة الحالة:

لكي تنجح دراسة الحالة ولكي تكون ذات قيمة علمية يجب أن تراعى الشروط الآتية :

17.4.25 التنظيم :

التنظيم والتسلسل والوضوح وذلك لكثرة المعلومات التي تشملها دراسة الحالة .

27.4.25 الدقة:

وتلزم في تحري المعلومات وخاصة أنها تجمع عن طريق وسائل متعددة ومراعاة تكامل المعلومات بالنسبة للحالة ككل

وبالنسبة للمشكلة المراد دراستها .

37.4.25 الإختدال :

هو التوسط بين التفصيل الممل وبين الإختصار المخل . ويتحدد طول دراسة الحالة حسب المسترشد أو العميل وحسب هدف

الدراسة. وهنا يجب الإهتمام بالمعلومات الضرورية وعدم تجاهل بعضها . وفي نفس الوقت عدم التركيز على المعلومات الفرعية التي لأهمية لها . (1)

47.4.25 الإهتمام بالتسجيل :

إن الإهتمام بالتسجيل مهموخاصة مع كثرة المعلومات. مع تجنب المصطلحات الفنية المعقدة .

57.4.25 الإقتصاد :

في هذه الحالة ينصح بإتباع إقتصاد الجهد أي إتباع أقصر الطرق عملا ببلوغ الهدف .

8.4.25 الصعوبات التي تواجه دراسة الحالة :

تواجه دراسة الحالة العديد من الصعوبات التي يمكن أن تؤثر في فعاليتها ومن هذه الصعوبات مايلي:

1.8.4.25 عامل الوقت Time Factor :

والمقصود به هنا الوقت المبتنذ في جميع المعلومات المكثفة.

2.8.4.25 المعلومات المستهلكة Consumed Information :

والمقصود بها صعوبة الحصول على معلومات تختص بمجال الفرد في بداية حياته . أو أن المعلومات التي نحصل عليها قد تكون مشوبة بالتحريف أو التزييف أو الشك . نتيجة لتغير الأماكن التي عاش فيها الفرد ، أو تغير الأفراد الذين كانوا محيطين به .

(1) حامد عبد السلام زهران. التوجيه والإرشاد النفسي . مرجع سابق . صنفحة 194

3.8.4.25 Abstract information: المعلومات الجردة

والمقصود بها استخدام المعلومات عن المسترشد بعزل عن مشاركته الفعلية والايجابية في تدعيمها بمشاعره وأحاسيسه حولها وانفعالاته بها واتجاهاته نحوها. وتصويراته عنها. مثل هذه المعلومات تصبح جوفاء ولايرجى منها أي نفع. (1)

9.4.25 مجالات استخدام منهج دراسة الحالة :

تستخدم طريقة دراسة الحالة عندما يتعذر القيام بالدراسة المسحية الشاملة لجميع الأفراد فيمجتمع معين أودراسة عينة عينة كافية من المجتمع. ومن مجالات استخدام دراسة الحالة مايلي :

تستخدم في الدراسات الإستطلاعية عندما يجد الباحث نفسه غير قادر علىتحديد أبعاد المشكلةأو تحديد فروض الدراسة تستخدم دراسة الحالة لدراسة بعض الحالات لتأكيد نتائج البحث. قد تكون الحالة موضع البحث مهمة في ذاتها لكونها نادرة الحدوث ولاتكرر. فيكون من المفيد تسجيل مظاهرها المختلفة دراسة الحالة التي تمثل حالات متشابهة والتي يصعب دراستها كلها. بحيث يمكن من دراسة الحالة الواحدة إستنتاج و تعميم النتائج على الحالات الأخرى .

دراسة الحالة ليست مجرد طريقة للبحث بل يمكن إعتبرها منهجا يتضمن إستخدام طرق البحث المختلفة من مقابلات وملاحظات وإستفتاءات وتجارب اذا لزم الأمر لذلك. (2)

10.4.25 إجراءات تطبيق دراسة الحالة :

يمكن تطبيق دراسة الحالة بوسيلتين هامتين هما :

• تأريخ دراسة الحالة Case history

• التأريخ الشخصي للحالة Life history

وتعتمد هاتين الطريقتين ليس فقط على مايدلي به المفحوص أوالمسترشد شفاهة بل على مصادر أخرى عديدة من أهمها .

(1) الوثائق الشخصية Personal document. وتنوع هذه الوثائق الشخصية فتشمل مايلي:

(2) السيرة الذاتية للمفحوص Anto biography .

(3) اليوميات Diariss .

(4) الخطابات والإعترافات وما الى ذلك من الوثائق الشخصية (3)

(1) محمد أحمد محمد إبراهيم سعيان. الإرشاد النفسي للأطفال. مرجع سابق. صفحة 93

(2) محمد خليفة بركات. مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس. دار القلم الكويت. طبعة 03 سنة 1992 صفحة 200

(3) غريب سيد أحمد تصميم وتنفيذ البحث الإجتماعي . دار المعرفة الجامعية القاهرة. طبعة 01 سنة 1998. صفحة 196

11.425 مميزات دراسة الحالة :

هناك العديد من المميزات لدراسة الحالة نذكر منها ما يلي :

- تساعد على فهم أعمق للحالة من خلال البحث المتأنى والدقيق .
- تساهم دراسة الحالة في إمدادنا بصورة واضحة وشاملة عن شخصية الفرد .
- تساهم دراسة الحالة في مساعدة الفرد على فهم نفسه بصورة واضحة كما تساعد على إعادة تطبيق أفكاره وخبراته .
- يمكن عن طريق دراسة الحالة التنبؤ بالمستقبل في ضوء خبرات الفرد الماضية والحاضرة .(1)
- تعطي تصور شامل ومترايط عن الشخصية
- تهتم بدراسة شخصية المسترشد من منظور نمائي تفاعلي .
- يمكن استخدامها كمنهج يتم من خلاله إجراء العملية التوجيهية والإرشادية بداية من التشخيص الى العلاج .
- ستخدمها الأخصائي النفسي لتقييم كفاءته المهنية . كما تستخدم في التريب الإرشادي للمرشدين المبتدئين (2)

12.425 عيوب دراسة الحالة :

- على الرغم من المزايا العديدة لدراسة الحالة إلا أن هناك بعض المآخذ عليها والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية :
- تستغرق وقتاً طويلاً مما قد يؤثر على تقديم المساعدة في موعدها المناسب وخاصة في الحالات التي يكون فيها عنصر الوقت عاملاً هاماً . إذا لم يحدث تجميع وتنظيم وتلخيص ماهر للمعلومات فإنها تصبح عبارة عن حشد من المعلومات غامض وعديم الفائدة .(3)

- قد يعتمد الفرد تعريف الحقائق في الاتجاه الذي يعتقد أن الأخصائي يريده .
- قد يعتمد الفرد تضخيم الأمور وذكر معلومات غير واقعية لكي يحظى بدرجة أكبر من إهتمام الأخصائي النفسي .
- قيام الأخصائي النفسي بتسجيل المعلومات التي تنفق ووجهة نظره وإهمال المعلومات التي تعارض مع أفكاره . (4)

(1) إخلاص محمد عبد الحفيظ. التوجيه والإرشاد النفسي . مرجع سابق ،صفحة 95

(2) محمد أحمد محمد إبراهيم سعيان . الإرشاد النفسي للأطفال . مرجع سابق .صفحة 92

(3) حامد عبد السلام نهران، التوجيه والإرشاد النفسي . مرجع سابق .صفحة 196

(4) إخلاص محمد عبد الحفيظ . التوجيه والإرشاد النفسي . مرجع سابق .صفحة 95

- يؤخذ على دراسة الحالة التعميم من حالات لا تمثل الواقع .
- وجود بعض الحالات الشاذة التي لا يمكن تعميمها .
- الحالة التي تختارها كعينة للدراسة قد لا تمثل المجتمع الأصلي .
- قد لا تعتبر هذه الطريقة علمية بشكل كامل .

تقوم دراسة الحالة على حالة مفردة. أو حالات قليلة . وعليه فإنها تكون مكلفة جدا من الناحية المادية أو الجهد . قد تبرهن بعض الشكوك في صحة البيانات المعمة وخاصة اذا كانت غامضة ومبهمة وحاول الباحث إستغلالها لأغراضه الخاصة عدم وضوح الفصل بين دراسة الحالة كمنهج أو كأداة. مما أدى الى التشكيك في صحة البيانات المحصل عليها . (3) يعاب على طريقة الحالة أنها لا يمكن أن تكون عينة ممثلة تمثيلا صادقا لمجموع الحالات المأخوذة منها. إن طريقة بحث الحالة لا يكون لها دائما قيمة نظرية أو اجتماعية الا إذا أمكن تعميم نتائجها الى ما هو أبعد من حدودها . ولن يتيسر هذا الا اذا درست مختلف أبعاد المشكلة بالعمق الكافي الأمر الذي قد تقف عنده حدود الزمن وامكانيات البحث إن هذه الطريقة يمكن أن تتعرض للعوامل الذاتية والإنبطاعات الشخصية للباحث فمن السهل أن يتأثر الباحث باتجاهاته وآرائه الشخصية. وهذا يقلل من صفة الموضوعية في النتائج (4) يؤخذ على هذا الأسلوب أنه لا يمكن الباحث من تعميم نتائجها على حالات أخرى أو على مجتمع أكثر إتساعا . إن المعلومات التي يقدمها المفحوص (موضوع الحالة) عن نفسه وخبراته الماضية والحالية قد لا تكون دقيقة حيث لا يكشف عنها عمدا أو نسيانا وبذلك قد تضيق بعض التفاصيل (5).

(3) عمارة بوحوش ومحمد محمود الذنبيات مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث . مرجع سابق . صفحة 136

(4) غريب سيد أحمد . تصميم وتنفيذ البحث الإجتماعي . دار المعرفة الجامعية القاهرة. طبعة 01. سنة 1998 . صفحة 196

(5) ذوقان عبيدات وآخرون البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه . دار الفكر والطباعة عمان. ط. سنة 1996 . صفحة 155

5-2-5 تقنية السجل المتكامل : Cumulative Record

هو السجل المتكامل التراكمي Cumulative Record أو السجل الشخصي المتكامل Personal Cumulative Record أو بطاقة المدرسية School Record Card . أو بطاقة المتكامل Cumulative Card .

(1) يعرفه يوسف القاضي " السجل المتكامل م، أهم الأدوات في مجال التوجيه التربوي والمهني . لأنه يضم جميع البيانات الخاصة بالفرد والتي جمعت طيلة حياته المدرسية فهو سجل تراكمي تتبعي لحالة الفرد الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعي والثقافية. " (1)

(2) يعرفه حامد نهران " السجل المتكامل هو سجل مكتوب يجمع المعلومات الخاصة بالفرد والتي تجميعها بكل الطرق وتلخيصها في شكل تباعي تراكمي وفي ترتيب زمني يغطي تاريخ حياة الفرد الدراسية . ويتضمن هذا السجل جميع البيانات و المعلومات عن الفرد ومشكلته وأسرتة وبيئته والمعلومات المتعلقة بشخصيته وحالته الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية (2)

(3) يعرفه سعد جلال "السجل المتكامل يستخدم في التوجيه التربوي والمهني . وهو السجل الذي تجمع فيه معلومات تامة عن الفرد في فترة من الزمن تمتد الى عدة سنوات قد تغطي تاريخه الدراسي منذ بدايته . كما يتضمن هذا السجل درجات الفرد في جميع المواد الدراسية وفي مختلف مراحل التعليم . كذلك يتضمن بيانات عن الأسرة وسلوك الفرد الاجتماعي وخلقه وصحته الجسمية والعقلية والنفسية. (3)

(4) يعرفه أحمد محمد الزبادي "هو سجل يشمل جميع المعلومات التي جمعت عن العميل أو المفحوص أو المرشد لوضع سنوات متتالية . وترتب فيه المعلومات حسب الزمن . ويعتبر مجمها يقدم للمرشد أو المدرس أو الباحث قدرا منظما من المعلومات تساهم في الإجابة عن جميع التساؤلات التي يحتاجها المرشد أو الباحث أو المدرس. (4)

(5) يعرفه محمد خليفة بركات" السجل أو البطاقة المدرسية تعتبر خير وسيلة تساعد على دراسة شخصية التلميذ من جميع نواحيها وتتبع ما يحدث له من تغيير وتقدم أو تأخر على مدى السنوات التي يقضيها في المدرسة .

(1) يوسف مصطفى القاضي واخرون الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي . مرجع سابق . صفحة 282

(2) حامد عبد السلام نهران التوجيه والإرشاد النفسي مرجع سابق ، صفحة 243

(3) سعد جلال . التوجيه النفسي والتربوي والمهني . مرجع سابق . صفحة 218

(4) أحمد محمد الزبادي واخرون مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي مرجع سابق . صفحة 84

وهذه البطاقة عبارة عن سجل مبوب توبيا يشمل جميع مكونات شخصية التلميذ . من حيث النواحي الجسمية والصحة العامة والنواحي العقلية . من ذكاء وقدرات خاصة . ثم الصفات المزاجية والخلقية والميول والهوايات التي يتميز بها شخصه ثم البيانات الكافية عن الظروف المنزلية والبيئة المحيطة به . والمؤثرات المادية والاجتماعية التي تلقي الشؤ على امكانياته وعوامل تقدمأو تأخره الدر اسي أو نمو شخصيته من جميع الجوانب . (1)

1.525 سمات السجل المجمع:

يتمتاز السجل المجمع أو التراكمي بمجموعة من السمات يمكن حصرها فيم يلي :يعتبر السجل المجمع من وسائل التوجيه والإرشاد النفسي الهامة . لأنه النموذج المناسب لتعاون مجلس التوجيه والقبول أو الإرشاد في المؤسسة . يساهم في تحديد نواحي القوة والضعف عند التلاميذ أو المفحوصين مما يسهل لهم التخطيط لمستقبلهم . يشمل جميع المعلومات التي يجمعها المرشد والمدرس والموجه . وأعضاء لجنة التوجيه معا مما يعطي صورة متكاملة تفيد في دراسة الحالات المختلفة ويوفر الجهد والوقت في حالة توافر المعلومات الأتزمة في السجل . ينتقل السجل مع المسترشد عندما ينتقل الى مؤسسة أخرى أو العمل آخر ليتمكن المرشد من متابعة مشكلته . تمتو المعلومات في السجل مع نمو وتطور الأيام والأحداث . بالرغم من فوائد السجلات الا أنه قديساء استخدامها والاعتماد عليها في دراسة بعض المشكلات دون دراسة الحالة دراسة متجددة .

2.525 أنواع السجلات المجمع:

السجلات المجمع نوعان أساسيان هما :

السجل المجمع ذو الصفحة الواحدة :ويكون عادة بسيطا يتضمن فقط المعلومات الأساسية الخاصة بالعمل أو المبحوث السجل المجمع متعدد الصفحات: ويتضمن المعلومات المتصلة بالفرد من جميع النواحي . وهويتكون من عدة صفحات.(2)

3.525 إعداد السجل المجمع :

تساهم لجنة التوجيه والإرشاد في وضع نظام السجل المجمع أو التراكمي والذي يجب أن يركز على المعلومات والمخطوات التالية :

1.3.525 الإعداد :

يجب أن يدون في السجل المجمع رؤوس الموضوعات ومداخلها

(1) محمد خليفة بركات علم النفس التعليمي الجزء الثاني . مرجع سابق . صفحة 356

(2) حامد عبد السلام نهران . التوجيه والإرشاد النفسي . مرجع سابق . صفحة 244

2.3.525 التوحيد :

يجب أن تكون صورة السجل المجمع أو التراكمي موحدة قدر الإمكان في المؤسسات المختلفة وذلك لتسهيل العمل والاستفادة به عندما ينتقل أي مبحوث أو تلميذ من مؤسسة إلى أخرى. وينبغي أن يكون صالحاً لدراسة كل مشكلة.

3.3.525 الدليل :

ينبغي أن يكون مع السجل التراكمي أو المجمع دليلاً يتضمن التعليمات التي تساعد لجنة التوجيه في ملء بياناته . (1)

4.3.525 التدريب :

يفضل أن يدرّب كل عضو في لجنة التوجيه والإرشاد النفسي على استخدام وملء السجل المجمع أو التراكمي بدقة

5.3.525 تدوين المعلومات :

إن عملية جمع المعلومات عملية تعاونية يشترك فيها العديد من الأفراد مثل الأخصائيين النفسيين. ولكن عملية إدخالها أو تدوينها في السجل يجب أن يقوم بها الأخصائيون المدربون فقط حتى لا يحدث خطأ في تسجيل البيانات ويؤدي ذلك إلى

إعطاء صورة غير صحيحة عن حالة الفرد المفحوص . (2)

4.525 شروط نجاح السجل :

تساهم الشروط التالية في نجاح السجل التراكمي في عملية التوجيه والإرشاد النفسي ومن هذه الشروط ما يلي :

14.525 السرية :

يجب أن تكون المعلومات المدونة في السجل المجمع أو التراكمي سرية ومكتومة : ولايجوز أن يطلع عليها أحد إلا المختصون حتى لا تستخدم المعلومات إستخداماً يسيئ إلى المسترشد .

24.525 الشمول :

ينبغي أن تكون المعلومات المجمعّة صحيحة وموضوعية ومتتالية حسب تطور مراحل التعليم وخالية من التكرار . بحيث

تساعد مجلس التوجيه والإرشاد على التحليل السليم والمعالجة النزيهة لكل ما يعانيه المسترشد من صعوبات أو مشاكل .

34.525 النمو :

يجب أن تنمو المعلومات بشكل مستمر في السجل التراكمي . فيسجل فيه كل ما يحدث من تغيرات للفرد . على أن

يسجل تاريخ إدخال هذه المعلومات في السجل . والشخص الذي سجلها والأدوات التي استخدمت في الحصول على هذه

المعلومات

(1) إخراج محمد عبد الحفيظ التوجيه والإرشاد النفسي . مرجع سابق . صفحة 107

(2) أحمد محمد الزبدي مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي . مرجع سابق . صفحة 86

44.525 الحفظ :

تظم السجلات وتحتفظ في مكان أمين عند مدير المؤسسة ولا تظهر إلا للضرورة ا لتسوى وتستعمل إستعمالا آمينا ويستحسن أن تكون من الورق المقوى .

54.525 المعيارية :

تدون المعلومات في السجلات وفق السمات الإنسانية التي يمكن التعبير عنها بالأرقام الإحصائية وفق مصطلحات علمية يظل معناها واضحا للذين يستخدمون السجلات .ويدرب الأخصائيون على فهم هذه المعايير وفهم الطرق بدراسة التباين (1)

5-525 المبادئ الأساسية التي ينبغي إتباعها في تصميم السجل المجمع :

- 1- إن السجل الشامل التفصيلي أمر مهم لاغنى عنه في المدرسة الحديثة. جتى يمكن أن تقوم بوظيفتها خير قيام. فالسجل يقدم صورة شبه كاملة عن التلميذ ليس من الميسور أن تتوافر لدى المدرسين أو الموجهين .
- 2- إن الهدف من السجل هو مساعدة تحسين عملية التعليم .بالإضافة الى توجيه التلميذ في مختلف فواحي حياته الدراسية والمهنية والإجتماعية والنفسية. وينبغي وفقا لهذا المبدأ أن توزن كل وحدة من وحدات السجل في ضوء قيمتها بالنسبة لتوجيه التلميذ كفراد .
- 3-من الأفضل أن تصمم سجلات تتبعية تشمل مرحلة طويلة من التعليم .كما أنه من المفيد أن يتبع السجل التلميذ في تنقلاته من مدرسة الى أخرى أو من مرحلة تعليمية الى أخرى حتى يصبح سجلا شاملا لتأريخه الدراسي والشخصي والإجتماعي وحتى تصبح أداة مفيدة في يد الموجه والمدرس والمدير على السواء .
- 4- ينبغي أن يوجد السجل حتى يسهل على جميع المدرسين والموجهين استخدامه. ومن الممكن في هذه الحالة أن تسجل الأمور الخاصة جدا بالتلميذ في سجل موازري يحفظ بمنزل عن السجل الأصلي ولا يكون في متناول هيئة التدريس .لا يستعمله إلا الموجه .
- 5 يجب أن يكون نظام التسجيل بسيطا وفي صورة منظمة بحيث يسهل على المدرس او الموجه أن يستفيد منه في عمله وخاصة اذا ما كان عبء هذا العمل ثقيلًا عليه بسبب كثرة عدد الحالات التي يجب عليه مساعدتها .(2)

(1) سعد جلال .التوجيه النفسي والتربوي والمهني . مرجع سابق .صفحة221

(2) نفس المرجع ص222

6. ينبغي المحافظة على دقة السجل ومطابقته للواقع وذلك عن طريق الاعتماد على الوسائل الموضوعية في تقييم الأفراد .
7. ينبغي أن يكون السجل المستخدم في المدارس المختلفة موحدا حتى يمكن الاستفادة منه على نطاق واسع . وخاصة اذا كان هذا السجل ينتقل مع التلميذ من مدرسة الى أخرى .
8. ينبغي أن يصمم السجل وفقا لأهداف المدرسة وحاجات التلاميذ وأن يكون ذلك نتيجة للدراسة التي تتناول المدرسة والتلميذ وأهداف التربية والتوجيه .
9. ينبغي أن يكون السجل بسيطا لا يتضمن حشوا أو تكرارا ففي كثير من الأحيان نجد أن عدم العناية باستفءاء السجل يرجع الى ما يتطلبه من مجهود ففي أو كتابي لا يمكن للمدرس أو الموجه أن يقوم به بالإضافة الى أعبائه الأخرى .
10. ينبغي أن يصاحب السجل دليل يسترشد به المسؤول في ملء أجزائه المختلفة وخاصة المتعلقة بالقدرات والاتجاهات .
11. ينبغي أن يكون نظام السجل نظاما قابلا للتعديل مر ن غير جامد . أي أن يتعدل السجل وفقا للمتغيرات التي تطرأ على مبادئ التربية والتوجيه .
12. ينبغي أن يتدرب المدرسون بحيث يستطيعون استخدام السجل بطريقة ملائمة سواء أكان هذا أثناء إعدادهم لمهنة التدريس أم عند تدريبهم أثناء الخدمة ويمكن القول بأن السجل المجمع أو التراكمي ينبغي أن يقدم لنا ما يعطي صورة كاملة متطورة للفرد حيث يعرض أساليب سلوكية واتجاهات الفرد حت يستطيع الموجه أن يكشف العلاقة المتداخلة بين نواحي شخصية الفرد . ويوضح نمط نموه ونضجه . (1)
- 5.525 محتويات السجل المجمع :**
- لجأ الباحثون الى عدة طرق لتحديد البيانات والمعلومات التي ينبغي أن يحتويها السجل المجمع واسفرت النتائج الى أن البيانات ينبغي أن تتضمن مايلي :
- البيانات الشخصية مثل الاسم واللقب وتاريخ الميلاد ومكانه ومحل الإقامة .
 - البيئة والأسرة وسن الوالدين ودرجة ثقافتها وعملها وعدد الإخوة وأعمارهم ومههم وغير ذلك من البيانات المتعلقة بالأسرة .
 - التحصيل الدراسي ويشمل درجات التلميذ في المواد المختلفة وترتيبه بين زملائه في دراسته وملاحظات المدرسين على أعماله المدرسية .

(1) عبد الحميد مرسى. الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني مكتبة الخانجي القاهرة . طبعة 01. سنة 1976. صفحة 108

- قدرات التلميذ وتشمل نتائج إختبارات الذكاء والقدرات وتقديرات المدرسين في هذه النواحي وتفسيرات الموجهين لهذه الإختبارات .
- مواظبة التلميذ وأسباب تغييه عن الدراسة وهل ترجع الة سوء الصحة أو عدم ملاءمة الدراسة لقدراته أولنواحي إقتصادية أو إجتماعية أو أسرية... الخ
- الصحة وتتضمن العجز الجسمي , والأمراض التي أصيب بها وقدراته البدنية واتجاهاته نحو صحته .
- الملاحظات السرديّة . وتقديرات الشخصية والتقارير الذاتية والإجتماعية التي عقدت بشأن التلميذ ونتائجها .
- المخطط التربوية والمهنية وتتضمن الدراسات التي ينوي الإلتحاق بها والهدف من ذلك والمهنة التي ينوي الإلتحاق بها وخطته المستقبلية .
- القيم والإتجاهات العامة والأهداف والتغير الذي طرأ عليها سنة بعد أخرى .
- الهوايات وأنواع النشاطات التي يمارسها .
- تتبع التلميذ بعد خروجه أو تخرجه .
- مقارنة ما وصل اليه التلميذ مع ما وصل اليه زملاؤه بعد تخرجهم . (1)

6-525 استخدام السجل المجمع :

يستخدم السجل المجمع في أغراض التربية والتوجيه ويمكن تحديد أهم هذه الأغراض فيما يلي:

- (1) توجيه التلاميذ والطلاب في النواحي المختلفة بما فيه التواحي التربوية والمهنية .
- (2) الكشف عن التلاميذ والطلاب الذين يعانون من أوجه النقص في الدراسة وغيرها وأسباب ذلك .
- (3) مساعدة التلاميذ والطلاب في وضع خططهم المتعلقة بالدراسة أو العمل .
- (4) الكشف عن التلاميذ والطلاب الذين يمتازون في قدراتهم العامة أو في مواهبهم الخاصة مثل الرسم والمهارة اليدوية
- (5) المساعدة في معالجة المشكلات التربوية والمهنية والشخصية التي يعاني منها التلميذ .
- (6) المساعدة في تشغيل أو توظيف الطلاب في الوظائف والأعمال الملائمة .
- (7) المساعدة في تحويل التلاميذ أو الطلاب الذين تستلزم حالاتهم دراسة أوخدمات خاصة الى المؤسسات المختصة (2)

(1) عبد الحميد مرسي الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني . مكتبة الخانجي القاهرة . ط01 سنة 1978 . ص 109 .

(2) نفس المرجع ص 110

7.525 أسس وقواعد تفسير البيانات الواردة في السجل :

- من الممكن أن نضع أسس أو قواعد أمام مفسري بيانات السجل المجمع من شأنها تجعل تفسيراتهم أقرب الى الموضوعية :
- ينبغي ألا يعمم المفسر من مجرد شاهد واحد أو حادثة واحدة ، بل ينبغي عليه أن يستعين بجميع الأدلة التي يجدها بين يده
- فقدرة الطالب العقلية لا تتحدد بنسبة ذكائه فقط وإنما يمكن أن تتحدد عن طريق السنة الدراسية التي ينتظم بها ودرجاته التحصيلية وتقديرات المدرسين .
- ينبغي ألا نفترض أن سلوك الفرد في المستقبل سوف يكون حتماً على نمط أسلوبه في الماضي إذ ينبغي أن نضع في اعتبارنا العوامل الطارئة التي تؤثر في السلوك. فهويات الفرد واهتماماته وأوجه نشاطه قابلة للتغير .
- ينبغي ألا ننظر الى البيانات والمعلومات الواردة في السجل على أنها صحيحة تماماً ، فهناك احتمال وجود الخطأ الذي ينشأ عفواً أو قصداً أو نتيجة لعوامل شعورية أو لاشعورية .
- ينبغي ألا تكون نظرة المفسر نظرة جامدة لا تتغير نتيجة للتوصل الى بيانات جديدة أو معلومات مخالفة لتلك التي بني عليها تفسيره .(1)

8.525 الإستخدامات التوجيهية والإرشادية للسجل المجمع :

1. يساعد في توجيه الطالب الى الدراسة الملائمة مثل الدراسة العامة أو المهنية أو إختيار الشعبة العلمية أو الأدبية . . الخ
2. يساعد على الكشف المبكر عن الطلاب الذين يمتازون بقدرات عامة أو خاصة ومن ثم هناك متسع لتنمية هذه القدرات .
3. يساهم في تحديد إحتياجات الطلاب الصحية والإجتماعية والنفسية وذلك بناء على ما يقدمه السجل من بيانات .
4. يساعد في التعرف المبكر على الإضطرابات السلوكية للطلاب وتشخيصها نظراً لإحتواء السجل على معظم مكونات الشخصية
5. تمكن الإدارة المدرسية والمدرسين من التعرف على أهم المشكلات التربوية العامة ومن ثم الإسراع في حلها .
6. تمكن الإدارة المدرسية والمدرسين من التعرف على نواحي الضعف التحصيلية وتشخيص ذلك وعلاجه .
7. تمكن الطالب من فهم وتببع النمو النفسي والتحصيلي له فيتعرف على نواحي قوته وضعفه مما يزيد إستبصاراً بذاته (2)

(1) عبد الحميد مرسي . نفس المرجع . صفحة 110

(2) يوسف مصطفى القاضي الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي . مرجع سابق . صفحة 283 .

9.525 مزايا السجل المجمع أو التراكمي :

للسجل المجمع أو التراكمي عدة مزايا نذكر منها ما يلي :

- يعتبر من أهم الوسائل التقنية التي تساعد على تتبع تأريخ الفرد لفترة طويلة.
- إن المعلومات التي تسجل فيه، لا تسجل تحت تأثير ظرف واحد أو موقف معين بل هو نتاج تسجيل متتابع يغطي حياة الفرد ويقلل من ذاتية الباحث .
- تعدد مصادر المعلومات في السجل حيث يتعاقب عليه مدرسون ومرشدون متعددون يضمن لنا صدق السجل مادامت هناك تعليمات محددة وتعريفات إجرائية للجوانب المقاسة.
- يزيد السجل المجمع من إستبصار الفرد بذاته حيث يمكنه ذلك من وضع مستويات طموح واقعية وتخطيط سليم للمستقبل مبني على حقائق موضوعية عن الذات (القدرات والسمات الشخصية) .
- ينمي العلاقة بين البيت والمدرسة نظرا لما تتطلبه تعبئة السجل من الوقوف على العوامل المنزلية المؤثرة أو نتيجة للتفكير المرسل إلى الأبناء بناء على هذا السجل (1).
- يحتوي على جميع المعلومات اللازمة التي توضح تقدم الفرد وتطوره خلال فترة زمنية .يصاحب الفرد في نموه وفي تنقله من مكان إلى آخر . ولذلك فهو يعتبر مصدر رئيسي للمعلومات .
- يحتوي على جميع المعلومات التي تركزها بالوسائل الأخرى مما يعطي صورة شاملة عن الفرد .
- يساعد الفرد على التخطيط السليم لمستقبله . ويظهر له أسباب الصعوبات المتعلقة بسلوكه وكذلك يساهم في تحديد نواحي القوة والضعف لديه .

10.525 عيوب السجل المجمع :

يمكن تلخيص عيوب السجل المجمع أو التراكمي في مايلي :

- التفسير الخاطئ لبعض المعلومات التي يتضمنها السجل المجمع .
- إكتفاء الباحث بالسجل المجمع وإهماله للوسائل الأخرى لجمع المعلومات مما يضعف عليه فرصة الإستفادة من بعض الوسائل الهامة في عملية التوجيه والإرشاد . (2)

(1) يوسف مصطفى القاضي .الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي . مرجع سابق . صفحة 282 .

(2) إخلاص محمد عبد الحفيظ .التوجيه والإرشاد النفسي . مرجع سابق . صفحة 108

الخلاصة:

إذا كان التوجيه يهدف إلى مساعدة الفرد على تقرير مصيره والقيام بالاختبارات الملائمة لقدراته وإمكاناته وهذا ما يجعل التوجيه يرتكز على مفارقة مقبولة إلى حد بعيد وهي أن التوجيه يسعى إلى أن يضع الفرد في الطريق الصحيح ولكن دون تقييده أو فرض وصاية عليه ولا يتأتى هذا إلا إذا تم تفعيل كل إمكانيات الفرد بحيث يتعرف من خلال هذه الإمكانيات على ذاته وطموحاته وتطلعاته المستقبلية وعندما يمكن أن يصيغ اختياراته ويصنع قراراته بنفسه وبلوغ هذه الغاية لا بد من توفر وسائل واليات لتحقيقها وانجازها ومن أهمها :

الخريطة المدرسية أو ما يعرف بالتنظيم التربوي وهو إجراء وتطبيق التعليمات الواردة في المناشير الوزارية من اجل التغلب على كل العراقيل والسليات التي يمكن أن تؤثر على الخريطة المدرسية مستقبلا .
أما الآلية الثانية فهي بطاقة التوجيه والمتابعة أو ما يعرف بالسجل المجمع . إن تصيب هذه البطاقة كان يرمي إلى إيجاد وثيقة تلخيصية تسهل التعامل مع كل المعطيات الخاصة بالتلميذ و المسهلة لتوجيهه من حيث الرغبات و النتائج المدرسية و الاهتمامات و ملاحظات المستشار وهيئة التدريس .

أما الآلية الثالثة فتتمثل في بطاقة القبول والتوجيه أو ما يعرف بالتوجيه المسبق إلى الجدوع المشتركة أما بخصوص التوجيه المسبق فإنه يتحتم اعتماد نتائج التلاميذ للفصلين (الأول والثاني) في وضع تصور أولي إضافة إلى خصوصيات كل جذع مشترك ومستلزماته إذ ينبغي في النهاية تفادي توجيه التلاميذ إلى الجدوع المشتركة التي لا تتناسب وملحهم المدرسي وترهن حظوظهم في النجاح.

أما الآلية الرابعة فهي بطاقة الرغبات لان التعير عن الرغبة خطوة حاسمة يخطوها التلميذ في مساره التعليمي المعد لمساره المهني المستقبلي لذا لا بد من تحسيه بأهميتها وحمله على التعامل معها بمساعدة أولياته بكل ما تتضمنه وتقتضيه من جدية ومسؤولية وعلى هذا الأساس توضع بطاقة الرغبات في متناول التلاميذ وتتملأ من طرفهم بالتشاور مع أولياء أمورهم خلال الفصل الثالث من السنة الثالثة متوسط ليشكل هذا التعير الأولي عن الرغبة وهي أرضية ينطلق منها توجيه التلميذ وإرشاده ومرافقته في بناء مشروعه المستقبلي .

أما الآلية الخامسة وهي الآلية الحاسمة في عملية التوجيه تتمثل في النتائج الدراسية المحصل عليها خلال مساره الدراسي . إن الانتقال إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي يعتبر عملية بيداغوجية مصممة ومبنية على أساس ما تحصل عليه التلاميذ من نتائج في مساره الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط يضاف له نتائج امتحان شهادة التعليم المتوسط وحتى تكون هذه العملية ذات مصداقية ومعيارية وجب توحيد الفروض والاختبارات ومواضيع الاختبارات في كافة المواد الأساسية مع تنظيم

سلم التصحيح الموحد شأنه أن يعطي لعملية التقييم الموضوعية تدعمها النتائج المحصل عليها في شهادة التعليم المتوسط ويرتب التلاميذ في مجموعتنا التوجيه إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي حسب المواد الأساسية ومعاملاتها ,

أما التقنيات المستعملة في عملية التوجيه والتي تعتبر أساسية بالنسبة لمستشار التوجيه في جمع المعلومات والبيانات الخاصة بكل تلميذ خلال مساره الدراسي أو بالنسبة لعملية التوجيه في حد ذاتها ومن هذه التقنيات نجد تقنية الملاحظة وتقنية المقابلة وتقنية الاستبيان وتقنية دراسة الحالة وتقنية السجل المجمع أو ما يعرف بطاقة المتابعة والتوجيه ,

الفصل السادس

الإطراف المؤثرة والفاعلة وأهم الصعوبات والمشاكل التي تعيق عملية التوجيه المدرسي

تمهيد

- 1-6 تأثير تصور التلميذ وطموحاته في عملية التوجيه
- 2-6 تأثير تدخل الأسرة في توجيه أبنائها
- 3-6 دور المدرسة كطرف فاعل في عملية التوجيه
- 4-6 دور المدرس كطرف فاعل ومؤثر في عملية التوجيه
- 5-6 تأثير جماعة الرفاق في عملية التوجيه
- 6-6 دور مستشار التوجيه المدرسي في عملية التوجيه
- 7-6 الصعوبات التي تواجه عملية التوجيه المدرسي
- 8-6 المشكلات التي تعيق عملية التوجيه المدرسي

الخلاصة

تمهيد :

إن التوجيه المدرسي تزد أهمية كلما ارتقى التلميذ في دراسته وبصورة خاصة عندما يصل إلى نهاية المرحلة المتوسطة حيث بانتهائها يقف أمام مجموعة كبيرة من الاختيارات وعلى أساس هذا الاختيار يستقر المصير ويتحدد المستقبل فان وفق في هذا الاختيار يجني النجاح والتفوق وان لم يوفق في هذا الاختيار سيق إلى الفشل، لكن الملاحظ انه لا يوجد فرد واحد فوق هذه البسيطة اختار الفشل بنفسه وبملاء إرادته أو يريد أن يختار عن سابق تصور ما يعاكس استعداداته إنما يقوم بذلك عن جهل وقلة خبرة ودراية أو ربما يدفع إلى هذا الاختيار قسراً. لهذا السبب يعتبر وجود الجهانر التوجيهي في المدرسة امرأ ضرورياً وواجباً ملحا لكل تربية أو تعليم يسعى لتكوين وتأهيل الفرد للمستقبل دراسياً أو مهنياً حتى يمكن الربط بين العوامل الداخلية المتمثلة في الاستعدادات والقدرات وبين العوامل الخارجية المتمثلة في بيئته بكل أبعادها ومكوناتها السياسية والاجتماعية والاقتصادية وما تطرحه من متغيرات يمكن أن تحقق له التوافق أو تبعده عن ذلك إن مقارنة عملية التوجيه المدرسي من كل جوانبه بالواقع التربوي في الجزائر يجعلنا نلاحظ إن اغلب تلاميذ المرحلة المتوسطة يختارون الشعبة العلمية بينما يعزف الكثير منهم التوجه إلى الشعبة التكنولوجية أو الأدبية حيث نجد إن ثلثي التلاميذ المقبولين في السنة أولى ثانوي يختارون الشعبة العلمية بينما نجد أن الثلث من المقبولين يختارون الشعبة الأدبية وثلث عزوف كبير للشعبة التكنولوجية مما يطرح مجموعة من الصعوبات والمشاكل التي تعتري عملية التوجيه المدرسي .ومن هذا المنطلق تطرح إشكالية سوء التوجيه وانخفاض المردود التعليمي أو ما يعبر عنه بالفشل الدراسي . فسؤال المطروح ماهي الأطراف المتحكمة في عملية التوجيه وماهي الصعوبات ومادورها في فعالية الخطة التوجيهية. فمن المسلم به أن هناك أطراف فاعلة تعاني مشاكل في عملية التوجيه والمتمثلة في الآتي :

16 تأثير تصور التلميذ وطموحاته الذاتية في عملية التوجيه:

لقد أفرزت عملية التوجيه في نظامنا التربوي فئتين من التلاميذ . فئة حرة في توجيهها تختار عن رغبة وميل الشعبة التي تتصور أنها سوف تحقق لها طموحاتها المستقبلية بناء على نتائجها الدراسية وتمثل 10% من التلاميذ المقبولين للانتقال إلى السنة أولى ثانوي . وفئة ثانية مجبرة إلى الانتقال إلى السنة أولى ثانوي بعملية قسرية قد لا توافق الرغبة والميل الذاتي ولا علاقة لها تماماً بالشعبة التي وجهت إليها وهي تمثل نسبة 90% من التلاميذ المقبولين للانتقال إلى السنة أولى ثانوي . إن مفهوم التوجيه التربوي يقتضي من التلميذ أن يبنى مشروعه المستقبلي على مايلي : (1)

(1) J . Guichar. M .Huteau : psychologie l'orientation .dunod .paris 2001 p184

1- أن يدرك ويعي ميولاته وقدراته وإمكانياته الذاتية مع تحديد مستلزمات قيمه الشخصية .

2- أن يكون على بصيرة من إمكانيات بيئته وما توفره من فرص تتماشى مع تصوراته المستقبلية .

ومن هذا المنطلق فالعوامل التي تتحكم في توجيه التلميذ يمكن تقسيمها إلى عوامل داخلية تتبع من التلميذ نفسه (1)، وعوامل خارجية تتمثل في إمكانيات الواقع أو البيئة وتفاعل هذان العاملان الداخلي والخارجي يتمخض عنه التصور المستقبلي أو ما يعرف ببناء المشروع الدراسي أو المهني لكن مع مراعاة التوازن بين العاملين حتى لا يصاب التلميذ بنجبة الطموح وعندها يتحقق الفشل بدا النجاح . لكن في بعض الحالات لا يدرك التلميذ حقيقة ذاته ولا يعرف فعلا قدراته وإمكانياته نظرا لأن عملية الانتقال من مستوى إلى آخر تستهلك بطريقة آلية وبناء على هذا المفهوم يكون الاختيار المبني على أساس الدوافع خاطئ مادام التلميذ قد كون تصورا خاطئا عن إمكانياته ومنه تصبح الدوافع الذاتية امتدادا للانتقال الخاطئ ولا تحقق غاية التوجيه ومهما يكن فإن عامل الرغبة والميل يبقى هو المسيطر وتبقى العوامل الأخرى مجرد وسائل مساعدة أو مثبطة فالرغبة والميل تساعد على التفوق في المسار التعليمي الذي يكون قد اختاره الفرد عن رغبة وميل بالدرجة الأولى ومن جهة أخرى تصبح هذه العوامل قسرية ومجبرة إذا تعارضت مع رغبة التلميذ وميوله ومهما كانت مسهلة ومساعدة وهذا ما يتفق مع المفهوم التفاعلي للتوجيه حيث تكامل هذه العوامل لكي تبقى شرطا أساسيا وضروريا للتوجيه السليم .

2-6 تأثير تدخل الأسرة في توجيه أبنائها :

تلعب الأسرة دورا كبيرا في تشئة أبنائها وتوجيههم الوجهة الصالحة إذا كانت عملية التوجيه في هذا الجانب هي جلب المعارف والمعلومات حول الشعب والتخصصات ومناقشتها مع أبنائهم ويبقى القرار الأخير للتلميذ فهو أعرف بقدراته وإمكانياته من غيره فهذا هو التوجيه الايجابي . لكن هناك من الآباء من يتدخلون في توجيه أبنائهم بطريقة أو بأخرى وهو عامل سلبي على اعتبار أن التوجيه اختيار حر لكن ابنهم ضعيف وليست لديه القدرة على الاختيار لأنه لا يملك القدرة الكافية على التصور واختيار المشروع المستقبلي وكان من الضروري على الأسرة أن تتدخل لمساعدة ابنها في اجتياز هذا الموقف المحرج . كما يتدخل الأولياء في توجيه أبنائهم المتفوقون في معظم المواد الدراسية ويساعد هذا التفوق اهتمام الأولياء بهم ويمتد إلى اختيار التخصص أو الشعبة الدراسية المناسبة لهم في نظرهم . وفي هذا المعنى يقول احمد عزت مراجح " إن أول صورة يراها الفرد لنفسه يراها في مرآة أسرته فإن دأب والداه على وصفه بأنه كسول أو مهمل أو شقي كانت هذه الأوصاف مقوما هاما من مقومات فكرته عن نفسه "

(1) J . Guichar. M .Huteau : psychologie l'orientation .dunod .paris 2001 p184

كثيرا ما يرتبط طموح الأبناء مع طموح الوالدين بطريق مباشر أو غير مباشر. فقد يكون الدور المباشر للأبناء هو تحقيق أبتاهم (1) فما لم يستطع الوالدان تحقيقه من خلال ذواتهم يعملون جاهدين لتحقيقه بواسطة أبتاهم الذين يصبحون امتدادا لحياة الآباء والأجداد في موكب إنساني متلاحق. إذ أن الإباء يستعملون أبتاهم مطية للوصول إلى إرضاء شهواتهم المكتوبة بإظهارها من جديد بواسطة الأبناء بحيث تجد متنفسا لانتفاها عن طريق التوجيه وإعطاء النصح والإرشاد (2). ومن جهة أخرى فان الآباء حتى يصلوا إلى تحقيق ما يريدون يلجأون بواسطة أبتاهم إلى التعويض عن نقص يعانون منه او وضع لا يرضونه به أو حتى عن ضعف كان قد أحبط عزائمهم إن هذا التعويض المتمثل بعمليات الإثارة و التوجيه المدرسي يخضع لمضور الأهل وشخصيتهم . (3)

نشير في هذا المجال إلى أن هذا التعويض وذلك الإسقاط من قبل الآباء يؤثران إيجابا ويكونان خير معين ومساعد إذا توافقا مع استعدادات التلميذ ومرغباته والآباء يستطيعون الوصول إلى ما يريدون دون إشكال ومشاكسة من قبل الأبناء إذا خططوا لذلك بشكل مسبق وبدراية حكيمة .

3-6 دور المدرسة كطرف فاعل في عملية التوجيه :

بعد الأسرة يأتي دور المدرسة فهي الوسيط بين البيت والمجتمع لذلك يقع عليها تحقيق التدرج في نمو التلميذ ومحاولة إصلاح ما فسدته الأسرة وإعداد التلميذ للحياة السليمة بالتوافق مع المجتمع . حيث ينتقل التلميذ من جو ضيق وصغير ملؤه الدفء والحنان إلى جو مجهول أوسع واكبر تحيطه الغرابة والشمولية وهذا التغير والتبدل لا شك انه يساهم في تغيير السلوك وفق ما يترتب على المدرسة من تمييط لشخصية التلميذ و كشف ما فيها من مؤهلات وميول كما تمي فيه الاحترام والنظام وما يهمننا في هذا الجانب هو أهداف المدرسة بالذات إذ عليها تتوقف عملية التوجيه والإرشاد وإتاحة الفرص أمام التلاميذ لإظهار قدراتهم وامكائتلهم وتحريك قدراتهم وإتاحة الفرص للمواهب الفردية . وما لا شك فيه أن المدرسة باستطاعتها وبطرق تقنية محكمة الكشف عن ميول التلميذ واستعداداته عن طريق الملفات

(1) احمد عزت مراجع . أصول علم النفس . عالم الكتب القاهرة بدون تأريخ وطبعة ص.125

(2) خليل ودع شكور . تأثير الأهل في مستقبل أبتاهم . مؤسسة المعارف لبنان ط1 سنة 1997 ص 60

المدرسية والسجل المجمع إلى جانب العلامة التي يحصل عليها في كل مادة ومدى مشاركته الفعلية فيها والميول التي تستهويه والأفكار التي تدور في ذهنه وكذلك نتائج الاختبارات الشخصية والرواثر النفسية واختبارات التحصيل والذكاء حتى يتيسر للمدرسة أن تعرف التلميذ وأهله بمساعدة الموجه والمرشد المدرسي الاتجاه العام لميول التلميذ وبذلك يسهل عليه النجاح فيما يتجه إليه مما يدفعه تلقائياً لطلب المزيد من التسامي في المجال الذي يدرس فيه وبهذا يرتقي طموحه ويرتفع مستواه التعليمي وتحصيله الدراسي (1)

4-6 دور المدرس كطرف مؤثر في عملية التوجيه :

يقى علينا أن نشير في هذا المجال إلى دور المدرس في عملية التوجيه المدرسي أو في حياة التلميذ لأنه الأكثر ارتباطاً واحتكاً لعدد من السنين لذا فإن نظريته لمشكلات التلميذ السلوكية أو فعاليته في عملية توجيهه يكون أكثر من ضرورة وما يرتبه من حلول فاعلة في مسار التلميذ إلى جانب كونه المثل أو القدوة للتلميذ وما يترتب عن هذه العبارة من أهمية .والعلاقة بين المدرس والتلميذ تجسد واقعا يؤثر في حياة التلميذ وفي بناء شخصيته من جهة أخرى. أن تأثير المدرس في طموح التلميذ واختيار مشروعه الدراسي مرهون بمضمون فعالية المدرسة والمدرس (2) وغالبا ما يكون المدرس غير محايد لأحد أو مفضلا له حيث وبناء على تجربته الخاصة أو على معلومات غير متحينة أو معدلات التلميذ في المادة التي يدرسها دون غيرها ينصح تلميذه بمسلك دراسي أو شعبة ما وتعرض هذا التدخل المطلوب يجب ان يكون مبني على اعلم مدرسي دقيق ودون دعاية مسبقة لشعبة بعينها وان ينسق مع مستشار التوجيه في هذا السياق مع الحرص على أن لا ينظر إلى التلميذ من خلال مادته فقط وحبذا لو حرص بعض المدرسين على التدخل ايجابيا خاصة خلال انعقاد مجالس الأقسام وخاصة مجالس التوجيه والقبول لكان ذلك أجدي ترويا وبيداغوجيا ويبقى المدرس . اقرب الفاعلين إلى التلميذ وبالتالي أولاهم في مناقشة مصير التلميذ ولهذا الغرض كان مجلس القبول والتوجيه يجمع الأساتذة المدرس له لأخذ آرائهم حوله وللسبب نفسه وجب إعادة النظر في السرعة والعبالة التي تتم بها هذه المجالس .

5-6 تأثير جماعة الرفاق في عملية التوجيه :

جماعة الرفاق تنظيم اجتماعي عفوي تلقائي في غالب الأحيان ينشأ بدافع الحاجة الاجتماعية للفرد وغالبا ما يجد الفرد فيه الراحة النفسية والشعور بالأمن عندما يكون بين أقرانه بل يستطيع أن يعبر عن شخصيته ويرز أفكاره ويؤدي الدور المنوط

(1) خليل وديع شكور . تأثير الآهل في مستقبل أبنائهم . مؤسسة المعارف لبنان ط1 سنة 1997 ص 63

(2) عبد المجيد عبد العزيز . التربية وطرق التدريس . الجزء الأول . دار المعارف مصر ط12 سنة 1979 ص11

به والمناسب لظروفه. وقد بينت الدراسات الاجتماعية أن ثمة أنواعا مختلف من الجماعات تتضمن أنواعا مختلفة من الأفراد فهناك أفراد لهم تميز وشعبية بين إقرانهم ويحظون بالتقدير والاحترام وعادة ما يكونون من المؤثرين في زملائهم , وهناك من الأفراد من هم منبوذون من طرف زملائهم وهم الذين لا يحظون بتقدير من طرف إقرانهم. وهناك من الأفراد من هم مهملون وهم مجرد أتباع وغير معروفين في الجماعة بمعنى أنهم سليون . (1)

وتؤدي جماعة الرفاق دورا بالغ الأهمية في التأثير على أفرادها من خلال اكتساب التلميذ مجموعة من المعايير والاتجاهات تكون لها دلالة في عملية اختيار المشروع المستقبلي فقد يقيس قدراته وإمكانياته بقدرات أقرانه وقد يتأثر باختياراته وقد يؤثرون فيه بكم التبعية لهم دون أن تكون له قدرة أو إمكانية أو يجد نفسه مساويا لهم في درجة تحصيلهم الأكاديمي وهذا التساوي يحقق له الاستقلالية الذاتية والتقدير الشخصي بل الحاجة إلى الزيادة في كسب المعلومات (2) وكثيرا ما تستخدم جماعة الرفاق في التعامل مع أفرادها أسلوب النمذجة به يتوحد أفرادها بتسيخ أفكار معينة أو تبني اتجاهات وأساليب جديدة بطريقة واعية إنراء موضوع معين وهناك أساليب كثيرة ومتعددة تستخدمها الجماعة حسب المواقف. ويمكن اعتبار جماعة الرفاق كعنصر مساهم في عملية التوجيه والإرشاد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وذلك ما يلاحظ على بعض الجماعات المدرسية من تعاون في المذاكرة والتدريس فنجداً التلميذ الذي ينتمي إلى جماعة الرفاق التي يتميز أعضاؤها بالتحصيل الدراسي الجيد فإنه سيحسن مستواه الدراسي أكثر حتى ولو كان منخفضاً قبل الانتماء إليها فمن طرق التحفيز والتوجيه والتشجيع فيما بين أعضائها يزيد من فعالية عضويته داخلها . ويلجأ التلميذ إلى الامتثال لجماعته وحرص على التحصيل الجيد حتى يجد مكاناً مقبولاً بين أقرانه كما تلجأ الجماعة إلى مساعدته في المواد التي يجد صعوبة في فهمها واستيعابها ويزداد اهتمامه بالدراسة داخل القسم وخارجه وتتطور العلاقة إلى تخصيص وقت للمذاكرة الجماعية في البيوت أو المكتبات العامة كل هذا يجعلنا نحس على أن لجماعة الرفاق دور في التأثير على أفرادها سلباً عندما يكون اتجاهها انحرافياً في أصله . أو يكون لها تأثيرها ايجابي يخدم الفرد ويحقق له أهدافه التي تتوافق مع قدراته وإمكانياته وعلى هذا الأساس يكون لجماعة الرفاق تأثير في مسلك التوجيه فهو إما مسابرة أفراد جماعته في اختيار ما يحتملونه من مسار دراسي معين وله الإمكانيات في ذلك أو قد يسايرهم رغم قلة الإمكانيات نظراً لقوة التأثير الكبير

(1) محمد مامو .التوجيه والتخطيط . مجلة الصباح عدد 2159 .مارس 2007 . الملكية المغربية

(2) القاضي يوسف مصطفي وآخرون . السلوك الاجتماعي للفرد . شركة عكاظ للنشر والتوزيع . الأردن ط1 سنة 1984.ص144

الممارس عليه مما يؤدي به إلى سوء الاختيار. فهذا التأثير يرجع إلى موقعه في الجماعة هل له صفة القياد والتأثير فيكون اختيار لذاته، أو هو في موقف المنقاد فيكون تأثير الجماعة عليه أقوى. وعيه يصبح تأثير جماعة الرفاق عاملاً فسرراً في اختيار مسلك تعليمي خلافاً لما يميل إليه وهو يعلم إن قدراته وإمكاناته ومهارته وكفاياته الحقيقية تدعّم خلاف ذلك لكن تأثير جماعة الرفاق اقوي مما قد يساعده أو يسقطه في الفشل الدراسي .

6-6 دور مستشار التوجيه المدرسي في عملية التوجيه :

إن التوجيه والإرشاد المدرسي يختلف عن غيره من التخصصات الأخرى باتساع قاعدة التدريب والخبرة إذ يتناول القائلون به في المدارس بمشاكل تربوية عديدة ومتنوعة تتصل بالمجالات التعليمية بالإضافة إلى الإرشاد النفسي التربوي في المجالات الخاصة بالتلاميذ وعليه يكون دور المرشد المدرسي ذو فعالية إذ بإمكانه أن يقوم بما يلي :

- مساعدة التلميذ على تقويم خبراته التعليمية وتقويم سلوكي الدراسي على ضوء هذه الخبرات.
 - التوجيه الفردي للتلميذ فيما يتعلق بالمشكلات المتعلقة بفهمه لنفسه وتحصيله الدراسي وتوافقته الاجتماعي وتوجيهه دراسياً ومهنياً .
 - إيجاد حلقة اتصال بينه وبين مدرسته وأسرته من أجل توجيهه وإرشاده .
 - تسيق النشاط المدرسي وخاصة ذلك النشاط الذي يتصل بتوجيه التلميذ وإرشاده فهم المشاكل التي تواجه التلميذ مهما كان نوعها
 - محاولة فهم بيئته المادية والاجتماعية بما تحويه من إيجابيات وسلبيات
 - محاولة استغلال إمكانياته وإمكانيات بيئته في عملية التوجيه والإرشاد
 - تحديد أهدافه في الحياة على إن تكون قابلة للإجراء والتنفيذ وتتفق مع وفكرته السليمة عن نفسه
 - مساعدته على تنمية شخصيته إلى أقصى حد تؤهله له إمكانياته وإمكانيات بيئته.(1)
- فإذا استطاع مستشار التوجيه المدرسي والمهني تحقيق هذا في المجال المدرسي كان ذلك مساعدة للتلميذ في توجيهه أما ماعدا ذلك فتبقى العملية بين التلميذ والمرشد المدرسي عملية إرشادية ذات الصلة بالتوجيه المدرسي . وعليه نخلص إلى أن عملية التوجيه المدرسي تحقق ثلاث مستويات رئيسية وهي :
- مستوى تقديم النصائح والاقتراحات والحلول الجاهزة عندا يرى في المشكلة أنها بسيطة ولا تحتاج إلى توجيه

(1) سعد جلال . التوجيه النفسي والتربوي والمهني . دار المعارف بمصر . ط1 سنة 1997 ص50

وإرشاد معق وهذا لا يفيد الأفتة قليلة من التلاميذ وهو لا يعتبر توجيهيا بالمعنى الدقيق للعملية التوجيهية لان التلميذ قد يرفض مايقدم له من نصح أو حل أو يقد يتحول إلى شخص تواكلي يعتمد على الحلول الجاهزة .

➤ الرغبة في الحصول على معلومات عرضية تقدم للتلميذ بطريقة صحيحة وهادفة أو تقديم مصدرها

➤ نظرا لطول فترة التمدرس وطول الصلة بين المرشد المدرسي والتلميذ فيتسع مجال التوجيه خاصة عندما يكون التلميذ بحاجة إلى المرشد في استغلال المعلومات التي تحصل عليها منه أو من غيره مثل اختيار مشروع توجيهي واستغلال وقت الفراغ فيمكن استغلال المدرس الذي يسهل له العملية لمساعدته ويسهل له التجاوب مع العملية.

ويحفظ معه خطة إرشادية تساعد على التخلص من مشكلته النفسية أو المدرسية أو الاجتماعية. وبما سبق يتضح ان مستشار التوجيه المدرسي هو ذلك المختص الذي يمارس عمله بطريقة فنية ومهنية داخا المدرسة وخارجها في ضوء مفهوم تقديم المساعدة والعون للتلميذ الذي يعني من تعثر أو فشل ويعاني من صعوبة في اختيار مساره الدراسي . فدوره يختلف عن دور المدرس فدوره لا بداية له ولا نهاية غير مقيد بمجدول مدرسي إنما عمله في معالجة القضايا والمشكلات المدرسية والنفسية والاجتماعية والذاتية وغيرها لمجموع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب أو سلوك غيرسوي أو لديهم قلة في الكفاية التحصيلية أو غيرها من الصعوبات يتابعها باستمرار طول العام الدراسي والعام الذي يليه .

وعلى هذا يصبح مستشار التوجيه طرفا مساعدا في العملية التوجيهية بمساعدة التلاميذ فرادى أو جماعات في التخلص من الصعوبات التي يعانونها والوصل بهم إلى إشباع حاجاتهم الأساسية والخاصة وإحداث تغيرات مرغوب في سلوكهم تساعدهم على تحقيق التوافق مع أنفسهم ومع بيئتهم المدرسية ومجتمعهم العام .

6 7 الصعوبات التي تواجه عملية التوجيه المدرسي :

- صعوبة الكشف عن الاستعدادات الخاصة بكل تلميذ والتعرف على ميوله الحقيقية وعلى نواحي نشاطه المختلفة واتجاهاته النفسية وإمكاناته الحقيقية .
- صعوبة تحديد نوع الدراسة أو التعليم الذي يناسب كل استعداد أو ميل .
- صعوبة التأكد من النتائج المحصل عليها في الامتحانات والمسابقات والتي غالبا لاتعبر بصدق عن الإمكانيات الفعلية التي قلما تصل إلى كفاية الفرد الحقيقية لانعدام وسائل التشخيص والحكم الصحيحين .
- صعوبة اكتشاف التلميذ لقدراته وإمكاناته وميوله واتجاهاته . واختياره التخصص الذي يناسبه وكيف يبنى مشروعه المستقبلي إضافة إلى جهله بسوق العمل والتشغيل ،

- صعوبة الإشراف والتنقل بين مدارس التعليم المتوسط والثانوي لأداء العمل التوجيهي الضخم مما يؤدي إلى الإرهاق وعدم القدرة على أداء الواجب التوجيهي وغالباً ما يكون على حساب مصير التلميذ .
- صعوبة إيجاد المقاييس والاختبارات والأدوات اللازمة لجمع البيانات عن التلاميذ وتشخيص مشكلاتهم .
- صعوبة عدم قدرة التلميذ عن التعبير عن مشكله الخاصة بشكل جيد يصعب من عملية التوجيه ويحد من عملية التشخيص الصحيح .

- صعوبة عدم المصارحة من قبل التلاميذ عن جمع المعلومات عنهم وعن المشكلات الخاصة بهم خوفاً من المستشار أو من حديث زملائهم عنهم . (1)

8.6 المشكلات التي تعيق عملية التوجيه المدرسي:

- مشكلة إحلال التوجيه المبني على أساس قدرات التلاميذ وإمكاناتهم محل التوجيه المبني على الالتقاء والاختيار حسب النتائج المحصل عليها والتي غالباً ما تتعدى فيها المصادقية . الحالية بالجزائر في مختلف أطوار التعليم، اعتماداً على المواد الأساسية لكل شعبة من شعب التعليم الثانوي. وهنا يمكن طرح التساؤلات التالية: هل العلامات الدراسية التي اتخذت معياراً للتوجيه هي صادقة فعلاً في تحديد ملامح التلميذ؟ أم يجب البحث عن عوامل أخرى لها أهميتها ودلالاتها في تحديد ذلك الملامح؟ وهل للرغبات المعبر عنها من طرف التلاميذ علاقة بالإنجاز المدرسي.
- يُعد التوجيه المدرسي والمهني جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية، و دعامتها أساسية ووسيلة مهمة لتنمية الموارد البشرية. فهو يركز نشاطاته على مساعدة التلميذ على تصور وتحضير مشروع دراسي ومهني بالتدرج، عبر مختلف مراحل التعليمية والتكوينية، من خلال تربية اختياراته بالشكل الذي يضمن توجيهه إلى أحد المسارات التعليمية المناسبة له، من حيث قدراته واستعداداته، ما يضمن الأداء والإنجاز التربوي الفعال على المدى القريب والمتوسط، وتزويد مختلف المنظمات بإطاراتها الكفؤة والفعالة على المدى البعيد . غير أن هذه الغاية لا يمكن تحقيقها إلا في ظل توافر برنامج إرشادي و توجيهي للتلاميذ في مختلف مراحلهم التعليمية، ذلك أن متابعة تطور الإنجاز الدراسي للتلميذ و تحليل نتائجه الدراسية، يساعده على تجسيد مشروعه. كما تفيد تلك العملية في اقتراح بعض الأساليب الاستدراكية على التلميذ، إذا لاحظنا لديه نقصاً (جزئياً أو شاملاً) أو قصوراً في بعض الجوانب من المواد الدراسية المختلفة.

(1) محمد جما صقر. اتجاهات في التربية والتعليم . دار المعارف بمصر . ط3 سنة 1985 . ص42

- إن الدراسة العلمية لشخصية التلميذ وتحديد معالمها، اعتماداً على برامج الإرشاد والتوجيه وتقنياته، يساعد على تحديد ملامح مشروعه المستقبلي، نظراً للارتباط الكبير لبعض المهن ببعض الجوانب الدراسية والنفسية والانفعالية للفرد الذي يمارسها. ونظراً لما تركزه من تأكيد من نتائج من خلال هذه الدراسة، لا سيما ما تعلق منها بأهمية عامل الرغبة في الأداء والانجذاب الدراسي للتلميذ، فيمكننا التأكيد على ضرورة التعرف على اختيارات التلاميذ، نظراً لما قد ينتج عنه على المدى البعيد من تقوية عواطف التلميذ نحو مهن محددة، ما يؤدي به إلى أن يصبح عنصراً فعالاً في المنظمة التي سينتمي إليها مستقبلاً؛ فالنجاح والتفوق في المهنة يرتبط بعواطف قوية تجاهها، بحيث تعمل تلك العواطف كقوة واضحة ومشجعة ودافعة. وبناء عليه، فإن مسؤولية المعالجة والتكفل بقضايا الشباب تبدأ انطلاقاً من المؤسسات التربوية، حيث تسهر هذه الأخيرة من خلال بيداغوجية محكمة، مبنية على أساس تشخيص الميول والاهتمامات والرغبات، وتربيتها، في مساعدة الشباب على تحديد وبناء مشروع دراسي ومهني موضوعي قابل للانجذاب والتجسيد مرحلياً. وبذلك تتشكل أول خطوة في توفير فرص التوظيف لدى الشباب. وفي غياب تلك البيداغوجية تزداد أوضاع الشباب تفاقماً في مجتمعنا، نظراً لأن المؤسسات التربوية لا توفر لهم فرصاً مناسبة للتوظيف والاندماج السوي مع مؤسسات المجتمع مستقبلاً. (1)
- مشكلة تكليف مستشار التوجيه بإعمال إدارة خارجة عن تخصصه إلى جانب عمله الفعلي مما يعرق عملية التوجيه والإرشاد المدرسي كان من الأجدر التفرغ كلية لها .
- مشكلة عدم الثبات في الاختيار لأن المشروع المدرسي والمهني يتطلب الاستثمار الأمثل للطاقة الكامنة لدى التلميذ، من خلال تنمية ميوله واهتماماته وتهيئته للاندماج السوي في الحياة الاجتماعية والاقتصادية. وفي ظل هذه الإستراتيجية، فإن المشروع المدرسي والمهني يتميز بالقابلية للتعديل والتطور المستمر، تماشياً مع طبيعة الضغوطات والظروف والعواقب، التي قد يصادفها التلميذ في مرحلة ما من مراحل التعليم، خاصة إذا علمنا أن فترة المراهقة التي تتزامن مع مرحلة التعليم الثانوي (أي مرحلة الاختيار والتوجيه) تتميز بالاختيار المبدئي للتلميذ، ما يجعله غير ثابت ولا مستقر في اختياراته؛ بل وغير متأكد من مستقبله الشخصي بصفة عامة، مما يستوجب التدخل والتكفل به، من خلال تربية اختياراته على النحو الذي يضمن له تحقيق مشروعه بما يوافق طبيعة ميوله وقدراته واستعداداته وواقع المحيط الذي يعيش فيه. وبذلك تصبح التربية

(1) بوشلاخ مجي . دور التوجيه المدرسي والمهني في تأهيل الفرد . رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس جامعة ابي بكر بلقايد تلمسان .

- المدخل الأساسي لتنمية الثروة البشرية، ويزداد تبعاً لذلك مستوى أداء الأفراد في المجتمع نتيجة ارتفاع مستوى التربية فيه،
- ومن ثم يصبح الاستثمار في الإنسان هو أحسن استثمار وأفضل
- مشكلة غياب الرواثر والاختبارات كأدوات هامة وأساسية حتى يكون التوجيه فعلا مبادرة حرة تتبع من التلميذ وتعود عليه بالفائدة . وهذا ما يجعلنا نساءل حول مفهوم خطة التوجيه في منظومتنا التربوية المطبقة في الواقع هل هو توجيه فعلا أم هو عملية اتقاء لاغبر مبنية على النتائج المدرسية وعلاقة للقدرات والإمكانات .
- مشكلة قلة المجدية و ضعف آليات التوجيه وتغيب بعدها البيداغوجي والاجتماعي لصالح الترويج والإعلام واكراهات التحديد المسبق أو ما يعرف بالالتزام بالخرطة المدرسية .
- مشكلة طريقة التوجيه المتمثلة في الكيفية التي تتم بها مجالس التوجيه في آخر السنة والتي لإتراعي في كثير من الأحيان جوانب خطة التوجيه المدرسي من حيث الجانب الإداري أو التشريعي وزيادة على الطريقة السريعة التي تتم بها هذه المجالس تين مدى الاستخفاف وعدم المجدية التي تصاحب إجراءات التوجيه في مصير التلاميذ الدراسية والتعليمية والتكوينية . مشكلة عدم فهم الأخصائي النفسي (المستشار) لدوره ومهامه وينعكس هذا على التلاميذ . فهم أيضا لا يفهمون طبيعة ودور المستشار التوجيه المدرسي ولهذا يعزف الكثير منهم للذهاب إليه حتى ولو كان يعاني من مشكلة نفسية أو دراسية أو تحصيلية , (1)
- مشكلة غياب تقييم التكوين الأساسي لأطر التوجيه التربوي، وكذا غياب الرهط بين هذا التكوين والممارسة الميدانية ودورات التكوين المستمر لتأهيل هذه الأطر لمسيرة المستجدات في هذا المجال، كيف بتحديد الأدوار المنوطة بهذه الأطر على المستويات المركزية والجهوية والولائية ما هي نوعية الخدمات التي يجب تقديمها لمختلف المستهدفين؟ ما هي وسائل العمل الضرورية التي ينبغي مرصدها وتوفيرها لهذه الأطر حتى تتمكن من الاضطلاع بمهامها على أحسن وجه؟ وبالرغم من كل الجهود المبذولة لتفعيل دور الاستشارة والتوجيه التربوي، يتبين أن الفعالية والمر دودية والنتائج المرقبة والمأمولة لانزلات صعبة المنال والتحقيق.(2)

(1) بوشلاخ يحي . دور التوجيه المدرسي والمهني في تأهيل الفرد . رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس جامعة ابي بكر بلقايد تلمسان .

الجزائر السنة الدراسية 2007/2006 . ص 53

(2) إبراهيم محمد عطا، . الإشراف العلمي والتوجيه التربوي، دار النهضة المصرية، ط1 سنة 1998 . ص 88

الخلاصة :

إن مقارنة عملية التوجيه المدرسي من كل جوانبه بالواقع التربوي في الجزائر يجعلنا نلاحظ إن اغلب تلاميذ المرحلة المتوسطة يختارون الشعبة العلمية بينما يعترف الكثير منهم التوجه إلى الشعبة التكنولوجية أو الأدبية حيث نجد إن ثلثي التلاميذ المقبولين في السنة أولى ثانوي يختارون الشعبة العلمية بينما نجد أن الثلث من المقبولين يختارون الشعبة الأدبية و ثم عزوف كبير للشعبة التكنولوجية . وهذا ما يطرح اشكالية سوء التوجيه وانخفاض المردود التعليمي أو ما يعبر عنه بالفشل الدراسي ومن هذا المنطلق فالعوامل التي تتحكم في توجيه التلميذ يمكن تقسيمها إلى عوامل داخلية تتبع من التلميذ نفسه وعوامل خارجية تتمثل في إمكانيات الواقع أو البيئة وتفاعل هذان العاملان الداخلي والخارجي يتمخض عنه التصور المستقبلي أو ما يعرف ببناء المشروع الدراسي أو المهني لكن مع مراعاة التوازن بين العاملين حتى لا يصاب التلميذ بنجبة الطموح وعندها يتحقق الفشل بدل النجاح . لكن في بعض الحالات لا يدرك التلميذ حقيقة ذاته ولا يعرف فعلا قدراته وإمكانياته فتلجأ إلى أطراف أخرى نساغده على الاختيار ومن بين هذه الأطراف نجد الأسرة , وكان من الضروري على الأسرة أن تتدخل لمساعدة ابنها في اجتياز هذا الموقف المحرج . كما يتدخل الأولياء في توجيه أبنائهم المتفوقون في معظم المواد الدراسية ويساعد هذا التفوق اهتمام الأولياء بهم ويمتد إلى اختيار التخصص أو الشعبة الدراسية المناسبة لهم في نظرهم على اعتبار أن التوجيه اختيار حر لكن ابنهم ضعيف وليست لديه القدرة على الاختيار لأنه لا يملك القدرة الكافية على التصور واختيار المشروع المستقبلي . إلى جانب الأسرة نجد المدرسة وما لاشك فيه أن المدرسة باستطاعتها وبطرق تقنية محكمة الكشف عن ميول التلميذ واستعداداته عن طريق الملفات المدرسية والسجل المجمع إلى جانب العلامة التي يحصل عليها في كل مادة ومدى مشاركته الفعلية فيها والميول التي تأسهويه والأفكار التي تدور في ذهنه وكذلك نتائج الاختبارات الشخصية والروايات النفسية واختبارات التحصيل والذكاء حتى يتيسر للمدرسة أن تعرف التلميذ وأهله بمساعدة الموجه والمرشد المدرسي الاتجاه العام لميول التلميذ وبذلك يسهل عليه النجاح فيما يتجه إليه مما يدفعه تلقائيا لطلب المزيد من التسامي في المجال الذي يدرس فيه وبهذا يرتقي طموحه ويرتفع مستواه التعليمي وتحصيله الدراسي , كما يعد المدرس أحد أعمدة التوجيه التي يعتمد عليها نظرا لأنه الأكثر ارتباطا واحتكاكا لعدد من السنين لذا فإن نظراته لمشكلات التلميذ السلوكية أو فعاليته في عملية توجيه يكون أكثر من ضرورة وما يراه من حلول فاعلة في مسار التلميذ إلى جانب كونه المثل أو القدوة للتلميذ وما يترتب عن هذه العبارة من أهمية . والعلاقة بين المدرس والتلميذ تجسد واقعا يؤثر في حياة التلميذ وفي بناء شخصيته من جهة أخرى. أن تأثير المدرس في طموح التلميذ واختيار مشروعه الدراسي مرهون بضمون

فعالية المدرسة والمدرس , فالي جانب المدرس فان التلميذ يتأثر بإقرانه حيث يربط طموحاته بطموحاتهم نظرا لاقتراب وجهات النظر بينهم , ويمكن اعتبار جماعة الرفاق كعنصر مساهم في عملية التوجيه والإرشاد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وذلك ما يلاحظ وعلى هذا الأساس يكون لجماعة الرفاق تأثير في مسلك التوجيه فهو إما مسايمة أفراد جماعته في اختيار ما يختارونه من مسار دراسي معين وله الإمكانيات في ذلك أو قد يسايرهم رغم قلة الامكانيات نظرا لقوة التأثير الكبير الممارس عليه مما يؤدي به إلى سوء الاختيار . فهذا التأثير يرجع إلى موقعه في الجماعة هل له صفة القيادة والتأثير أم لا . وفي الأخير نجد لمستشار التوجيه الأثر الأكبر في عملية التوجيه الذي يمارس عمله بطريقة فنية ومهنية داخا المدرسة وخارجها في ضوء مفهوم تقديم المساعدة والعون للتلميذ الذي يعني من تعثر أو فشل ويعاني من صعوبة في اختيار مساره الدراسي . فدوره يختلف عن دور المدرس فدوره لابتداء له ولا نهاية غير مقيد بمجدول مدرسي إنما عمله في معالجة القضايا والمشكلات المدرسية والنفسية والاجتماعية والذاتية وغيرها لمجموع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب أو سلوك غير سوي أو لديهم قلة في الكفاية التحصيلية أو غيرها من الصعوبات يتابعها باستمرار طول العام الدراسي والعام الذي يليه وعلى هذا يصبح مستشار التوجيه طرفا مساعدا في العملية التوجيهية بمساعدة التلاميذ فرادى أو جماعات في التخلص من الصعوبات التي يعانونها والوصل بهم إلى إشباع حاجاتهم الأساسية والخاصة وإحداث تغيرات مرغوب في سلوكهم تساعدهم على تحقيق التوافق مع أنفسهم ومع بيئتهم المدرسية ومجتمعهم العام . وعليه فان تنفيذ سياسة التوجيه المعتمدة في النظام التربوي تواجه صعوبات متعددة ومشاكل متنوعة كثيرا ما عرقلت المسار الدراسي للتلميذ بل أدت به إلى الفشل الدراسي .

الفصل السابع

دور خطة التوجيه المدرسي في تحقيق فعالية الذات

تمهيد

- 1-7 مفهوم الذات
 - 2-7 تعريف الذات
 - 3-7 العوامل المؤثرة في تكوين الذات
 - 4-7 النظريات التي عالجت الذات
 - 5-7 اختلاف الذات باختلاف مواقعها
 - 6-7 مراحل نمو الذات
 - 7-7 أبعاد الذات
 - 8-7 تقدير الذات ومستوياتها
 - 9 - 7 تحقيق الذات وعلاقته بالغاية التحصيلية
 - 7 - 10 الفشل وعلاقته بتحقيق الذات
- الخلاصة

تمهيد:

يعتبر مفهوم الذات متغيراً مهماً في التعليم ، بل ويعتبر من أكثر المحددات أهمية في خبرات التعلم لدى المتعلم ، ويتفق علماء النفس على أن إكساب الفرد للمهارات المختلفة ينبغي أن يمضي قدماً في تلائم مع مفهوم الذات الإيجابي لديه ، وكل منها يعد شرطاً أساسياً للنجاح في المدرسة والاقتران في سنوات الرشد ، وإن مفهوم الذات يعتبر بمثابة حجر الزاوية في الشخصية الإنسانية وهو أحد عناصر التوجيه النفسي والتربوي ، فمفهوم الشخص لذاته يؤثر تأثيراً بالغاً في توافقه الشخصي والاجتماعي. بل ذهب بعض المفكرين إلى أن مفهوم الذات مفتاح الشخصية السوية ، وطريق الوصول إلى النجاح والتوافق الشخصي والاجتماعي والمهني ، بل والإبداع والتفوق الدراسي ، وأن مدركات الفرد المتصلة بذاته وماتضمنه من أحكام تقييمية ، تعتبر موجّهات أساسية لسلوكه وتوافقه ، كما يُعد مفهوم الذات من الأبعاد الهامة في حياة الأفراد ، حيث أنه يعبر عن اعتزازهم بأنفسهم وثقتهم بها ، ويرتبط بقدراتهم واستعداداتهم وإنجازاتهم ، و تنمية هذا الجانب يفيد الأفراد ويفيد الجماعات. ولاشك إن دراسة مفهوم الذات ، تعين العاملين في مجال التربية على فهم نجاح أو فشل التلاميذ في المدرسة ، حيث أن مفهوم الفرد لذاته ومفهومه عن فكرة الآخرين عنه يحددان سلوكه أن الارتباط وثيق بين مفهوم الذات والتحصيل المدرسي ، فقد يؤدي الفشل في بعض المواقف الأكاديمية أو المواد الدراسية ، إلى مشاعر من العار والاكتئاب ، تحول بين هؤلاء التلاميذ وبين الحفاظ على مشاعر الكفاءة التي حصلوا عليها في مواقف ومواد دراسية أخرى ، وينزاد الأمر سوءاً إذا حدث الفشل رغم جهود التلميذ الكبيرة التي بذلها في الدراسة والتحضير ، إذ أن ذلك يُعتبر دليل على انخفاض القدرة العقلية عنده ، ويمثل مفهوم تقدير الذات **Self-Esteem** أهمية كبيرة لدى كافة المربين وأولياء الأمور، على اعتبار أن العمل على جعل التلاميذ يرون أنفسهم بصورة إيجابية يسهم في استنهاض قدراتهم واستعداداتهم في كافة الميادين، ولقد أضحى أمراً جليلاً أن تقدير الذات المرتفع يقود إلى مزهد من الكفاءة والفعالية في التعامل مع الكثير من الضغوط الحياتية و قد أصبح لمفهوم الذات اليوم أهمية خاصة في دراسات الشخصية بل انه أصبح حجر الزاوية في الكثير منها ، و أكدت البحوث و الدراسات العلمية والتجريبية أن لفكرتنا عن ذاتنا كل التأثير على سلوكنا و توافقتنا الشخصي و الاجتماعي ، فكلمنا نرادت معرفتنا بطبيعة الإنسان نراد عمق مغزى الحكمة القائلة " أعرف نفسك " رغم قدمها و صعوبة تحقيقه (1) و مفهوم الذات يتضمن اتجاهها معنا يسلكه الفرد في حياته اليومية ويتضمن نمطاً معيناً من التفكير وعلاقته الاجتماعية والأسرية ، حيث نجد الفرد لديه أساليب معينة يسلكها و يستجيب بها لنفسه و للآخرين . كما أن مفهوم الذات هو بناء

(1) أحمد إبراهيم ابوزهد. سيكولوجية الذات والتوافق ط1، دار المعرفة الجامعية القاهرة 1987 ص37

معرفي يشمل أفكار الفرد و خبراته ومكتسباته من الواقع الذي يعيش فيه ، وداخل هذا الإطار نجد الفرد يقدم تقييما لذاته كموضوع أو جزء منه ، فهو يصدر حكما قيما على ذاته كشخص خاصة وأنه يتأثر بأحكام وقيم المجتمع المحيط به ، كما نشير إلى أن ذلك التقييم يشمل أيضا مظهر الشخص و قدراته وإمكاناته التي تحكم سلوكه و أداءه العلمي أو العملي . (1)

17 مفهوم الذات :

أن كل فرد ينظر إلى نفسه بطريقه ما، فالبعض يرون أنفسهم أقل من الآخرين وبالتالي ينعكس ذلك على سلوكهم فنجدهم لا يتصرفون بحماس وإقبال نحو غيرهم من الناس والبعض الآخر يقدمون أنفسهم حق قدرها وبالتالي ينعكس ذلك أيضا على سلوكهم نحو غيرهم فنجدهم يتصرفون أفضل مع غيرهم، وتوجد تعريفات عديدة لتقدير الذات، فنجد انجلش وانجلش (1958) يعرف تقدير الذات بأنه يركز على تقييم صريح للنقاط الحسنه والسيئة في الفرد (138 : English & English , 1958) ويعرف كاتل (1965) Cattle تقدير الذات بأنه حكم شخصي يقع على بعد أو متصل يتراوح ما بين الإيجابي والسلبي (Lawrence , 1981)

ويشير كوبر سميث (1967) Cooper smith إلى تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفاء أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجه كفاءته الشخصية كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة في : حسين الدريني ومحمد سلامة ، 1983 484

يعرف مروجرنر (1969) Rogers تقدير الذات بأنه اتجاهات الفرد نحو ذاته والتي لها مكون سلوكي وآخر انفعالي (37 : Rogers , 1969) ويذهب مصطفى فهمي (1979)، إلى أن تقدير الذات عبارة عن مدرك أو اتجاه يعبر عن

(2) أحمد ابراهيم ابونريد. سيكولوجية الذات والتوافق ط1، دار المعرفة الجامعية القاهرة 1987 ص37

أدراك الفرد لنفسه وعن قدرته نحو كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة وخاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والتفوق والنجاح (1) ويذكر اينراكس، (1982) أن تقدير الذات هو الثقة بالنفس والرضي عنها واحترام الفرد لذاته ولإنجازاته واعتزازه برأيه وبنفسه وتقبله لها واقتناع الفرد بأن لديه من القدرة ما يجعله ندا للآخرين

كما يعرف عبد الرحيم بجيت (1985)، تقدير الذات بأنه مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، ومن هنا فإن تقدير الذات يعطى تجهيزاً عقلياً يعد الشخص للإستجابة طبقاً لتوقعات النجاح والقبول والقوه الشخصية، وبالتالي فهو حكم الشخص تجاه نفسه وقد يكون هذا الحكم والتقدير بالموافقة أو الرفض . ويرى عبد الوهاب كامل (1989) أن تقدير الذات يتمخض عن وعى أو رؤية سليمة موضوعيه للذات فقد يغالى الفرد في تقديره لذاته ويصاب بما يمكن وصفه بسرطان الذات أو تضخم مرضى خبيث فى ذات الفرد يجعله غير مقبول من الآخرين ويبحث عن الكلام بدون عمل والعدوانية اللفظية، أو أن الفرد قد لا يعطى نفسه حقها ويحط من قدرها وبالتالي ينحدر بذاته نحو الدونية والإحساس بالنقص، وأخيراً فقد يكون الفرد متزناً يجمع بين الكبرياء الحميد والتواضع واحترام الآخرين (1) ويعرف مرورنيرج، (1991) Rosenberg تقدير الذات بأنه اتجاهات الفرد الشاملة، سالبه كانت أم موجبه ونحو نفس. مما سبق يتضح أن تقدير الذات هو الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية الآخرين وتقييمهم له، وأن كل التعريفات السابقة إنما تؤكد الدور الأجتماعى أو دور الآخرين والتفاعل معهم في تقدير الفرد لذاته، وهذا يوضح أهميه التفاعل مع الآخرين في تكوين تقدير الذات لدى الفرد .

27 تعريف الذات :

يعرف (" كولي Cooley " ، 1902) الذات على أنها ما يشار إليه في الكلام الدارج بضمائر المتكلم "أنا" الفاعلة ، "وباء" الملكية ونفسي .(1) يؤكد " الشرقاوي " بقوله أن مفهوم الذات هو ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائناً بيولوجياً ، اجتماعياً ، أي مصدر للتأثير والتأثر بالنسبة للآخرين وبعبارة أخرى هو ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي ، الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل (2). وقد وضع (نزانرو " Zazo ") بأن مفهوم الذات عبارة عن مردود أفعال الشخص عندما يطلب منه أن يصف نفسه ككل .(سيد خير الله ، 1981 ، ص 21)

(1) مصطفى فهمي ومحمد على القطان علم النفس الاكلينيكي دار مصر للطبعة القاهرة ط1 سنة 1984 ص 71

(2) (عبد الوهاب كامل ، العلاج النفسي .دار المعرفة الكويت ط1 سنة 1989 ص 80

. ويعرف (مروجر "Rogers") مفهوم الذات على أنه ذلك الجزء من المجال الظاهري الذي يتكون من تشكيلة من الإدراكات المتعلقة بالذات و الأنا. (3). أما (وليام جيمس "Wiliam James") فعرف الذات بأنها المجموع الكلي بما يستطيع الإنسان أن يدعي أنه له : جسده ، سماته ، قدراته ، ممتلكاته ، أسرته ، أصدقاءه ، مهنته ، هواياته ، (4) مفهوم الذات هو تكوين معرفي منظم و موحد للمدرجات الشعورية و التصرفات يلوهرها الفرد و يعتبرها تعريفا نفسيا لذاته. (5) . و أخيرا فهما اختلفت هذه التعاريف في تناولها لمفهوم " الذات" إلا أنها تجمع على كونه تظلم يحدد شخصية الفرد وتميزه ويفسر خبراته في تفاعله مع محيطه .

3.7 العوامل التي تؤثر في تكوين الذات :

يذكر وولف Wolf إن إدراك الذات عن طريق الاستدراج والإسقاط يكون في مجمله استدراج المحسن وإسقاط القبيح، والتوازن بين العمليتين ليس مضمونا تماما مما يجعل الزيادة في جانب تسبب نقصان في الجانب الآخر لذلك نجد أن تقدير الذات عرضه لعوامل ديناميكية ذاتية تؤثر فيه، وبعبارة وولف نجد أن الشخص إذا عبر عن نقص الانسجام بين الصورة الداخلية للذات والواقع الخاص بالذات فإنه يتوتر انفعاليا ويمكن أن نفترض أن غياب التعرف على الذات هو في حقيقته مقاومه للتعرف على الذات لذا نصل إلى افتراض أن العوامل الدينامية الداخلية تسبب عدم التعرف على الذات والحكم الانفعالي عليها . وهناك نوعان من العوامل المؤثرة في الذات وتشمل العوامل الفردية والعوامل البيئية :

- 1)عوامل تتعلق بالفرد نفسه: فلقد ثبت أن درجه تقدير الذات لدى الطفل تتحدد بقدر خلوه من القلق أو عدم الاستقرار النفسي بمعنى أنه إذا كان الفرد متمتعاً بصحة نفسية جيدة. ساعد ذلك على نموه نموا طبيعياً ويكون تقديره لذاته مرتفعاً أما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضة وبالتالي ينخفض تقديره لذاته .
- 2)عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية: وهي متصلة بظروف التنشئة الاجتماعية والظروف التي تربي ونشأ فيها الفرد وكذلك نوع التربية ومنها:

(1) سعد جلال ، الطفولة والمراهقة . دار الفكر العربي القاهرة ط1. بدون سنة ، ص 37)

(2) جلال الشرفاوي ، انحراف الأحداث . دار الطباعة مصر ط1 سنة 1988 ، ص 158

(3) Rymon Rivier : la relation primitive avec la mère de L'actualisme a la relation objective . Magarda Bruxelles , paris 1980.p08

(4) سهر أحمد كامل ، دراسة في سيكولوجية الشباب.مركز الإسكندرية مصر ط1 سنة1998 ، ص 109

(5) حامد عبد السلام نهران،علم نفس الطفولة والمراهقة .عالم الكتب القاهرة ط1سنة 1977 ، ص 279

-هل يسمح له بالمشاركة في أمور العائلة ؟

-هل يقر نفسه ما يريد ؟

-ما نوع العقاب الذي يفرض عليه ؟

-نظرة الأسرة لأصدقاء الفرد (محبة أم عداوة) ؟

وخلصه القول أنه بقدر ما تكون الأجابه على هذه الأسئلة موضوعيه ايجابية بقدر ما تؤدي إلى درجه عالية من تقدير

الذات (1) ويذهب فاروق عبد الفتاح إلى أن العوامل التي تؤثر في تقدير

الفرد لذاته كثيرة منها ما يتعلق بالفرد نفسه مثل استعداداته وقدراته والفرص التي يستطيع أن يستغلها بما يحقق له الفائدة، ومنها

ما يتعلق بالبيئة الخارجية وبالأفراد الذين يتعامل معهم فإذا كانت البيئة تهيب للفرد المجال والانطلاق والإنتاج والإبداع فإن

تقديره لذاته يزداد، أما إذا كانت البيئة محبطه وتضع العوائق أمام الفرد بحيث لا يستطيع أن يستغل قدراته واستعداداته ولا

يستطيع تحقيق طموحاته فإن تقدير الفرد لذاته ينخفض، كذلك فإن نمو تقدير الذات لا يتأثر بالعوامل البيئية والموقفية فحسب

ولكنه يتأثر بعوامل دائمة مثل ذكاء الفرد وقدراته العقلية وسمات شخصيته والمرحلة العمرية والتعليمية التي يمر بها(2)

والقلق من المتغيرات التي وجد أن لها تأثيراً كبيراً على تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الفرد فقد أوضحت العديد

من الدراسات أن الفرد السوي الذي لا يعاني من القلق يتمتع بدرجة عالية من تقدير الذات وقد أكد مروجرز على أن تهديد

الذات أو سوء التوافق يحدث عندما يتعرض الإنسان للقلق. ويضيف مروجرز أن القلق هو استجابة انفعاليه للتهديد تنذر بان بيان

الذات المنظم قد أصبح في خطر، فالقلق يؤدي إلى إحداث تغيير خطير في صورته الفرد عن ذاته، أما إذا كان الفرد سوياً

لا يعاني من أي قلق نرائد فإن هذا يؤدي إلى إحداث التوافق الشخصي ويؤدي إلى تقدير ذات مرتفع لدى الفرد .

ويمكن القول بأن الفرد ذو التقدير المرتفع للذات يكون بعيداً عن القلق حتى أعتبر البعض أن التقدير المرتفع للذات هو أكثر

الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حاله التوافق فيستطيع مواجهه الفشل واقتحام المواقف الجديدة دون أن

يشعر بالحزن والانهيار، أما ذو التقدير المنخفض للذات فإنه يشعر بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة لأنه

يتوقع الفشل مسبقاً (3)

(1) مصطفى فهمي ومحمد على القطان علم النفس الاكلينيكي . مرجع سابق ، ص 07

(2) فاروق عبد الفتاح. العلاج النفسي الحديث . عالم الكتب القاهرة ط1 سنة 1987 ص21

(3) فاروق عبد الفتاح. العلاج النفسي الحديث . مرجع سابق . ص 37

4.7 النظريات التي تناولت الذات :

حظي مفهوم الذات باهتمام العديد من العلماء ، ويعد من بين المواضيع التي أثارت اهتمام الباحثين من مختلف التوجهات النظرية و هنا نستعرض أهم النظريات التي تناولت هذا المفهوم .

1.4.7 النظرية الظاهرية :

كيرة لتجربة الفرد الذاتية وسلوكه ، وانطلاقاً من الإدراك الكلي التجريبي الذي يكونه الفرد عن الأحداث و الطريقة التي ينضه بها مختلف إدراكا ته لبناء سلوكه ، وتسعى هذه النظرية إلى التعرف بالذات عن طريق الإجابة عن السؤال التالي كيف يدرك الفرد ذاته . و كيف ينظم مجموع إدراكا ته في سلوكه .

وهذه النظرية تضم بدورها تيارين :

1.4.7.1 التيار الاجتماعي :

مركز هذا التيار على إدراك الذات بالنسبة للآخرين والعلاقة بين الذات و الأخر و يدرس مرواد هذا التيار مدى تأثير البيئة الاجتماعية و المحيط على تكوين مفهوم الذات و من أبرز نماذج هذا التناول نموذج (كوردان " Cordan " ، 1968) الذي ينظر إلى إدراك الذات من زاوية الآخرين أي أنه يركز على العلاقة (ذات - مجتمع) أي مفهوم الذات في العلاقة مع الآخرين. (1)

أما (ساربن " Sarbin " ، 1980) فبين كيفية إبراز الذات عن طريق الأدوار التي يلعبها الفرد في محيطه و على هذا الأساس يقول بأنه توجد عدة ذوات ، فالفرد يكون ادراكات الذات وفقاً لمختلف الدوار التي يلعبها و هذا ما يثبت حقوق الفرد اتجاه المجتمع .(2) أما (جورج ميد "George Mead " فيقول أن الذات هي حصيلة التفاعل مع المجتمع

2.4.4.7 التيار الفردي :

يهتم هذا التيار بدراسة فردية عن تجربة الذات و عواملها الداخلية المكونة لها دون إهمال البعد التفاعلي الاجتماعي ، و من مرواد هذا التيار نجد (سوبر " Super ") و (توكير " L'ecuyer ") و (بوجنتال " Bugental ") . و يرى هؤلاء أن الميكانيزمات الإدراكية التي يركز عليها إدراك الذات هي قبل كل شيء ميكانيزمات داخلية ، فلهذا و بالرغم من الضغوطات الخارجية إلا أن الفرد يمكن أن يوازي بين إدراكه الشخصي لذاته و بين الذات المقترحة من طرف الآخرين. (3)

(1) سيد خير الله ، مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية مكتبة الانجلو المصرية ط1 اسنة 1981 ، ص 25) .

(2)L'Ecuyer , le concept de soi, paris , 1998. p 49

(3) L'Ecuyer le concept de soi, paris , 1998.P23

و من أشهر نماذج هذا الاتجاه نموذج (لوكير " L'ecuer " 1978.) المعروف بالنموذج المدقق لدقته و شموليته ، إذ يرى أن مفهوم "الذات" عبارة عن جهانز متعدد الأبعاد و يتمثل فيما يلي :

- بنية الذات الشخصية : تحتوي على صورة الذات وهوية الذات .
- بنية الذات التكيفية : تحتوي على تقدير الذات، ونشاطات الذات .
- بنية الذات الاجتماعية :تحتوي على الاهتمامات والأنشطة الاجتماعية .

و المراجع الجنسية ،أو التجارب الجنسية (1).

أما تناول (مروجرز " Ruggers ") فيعتبر أحدث و أشمل التناولات في هذا المجال فهو يعمل على تطوير العمل العلاجي لتصحيح مفهوم الذات في حالة تشوه ، أي في حالة وجود هوة بين الذات الواقعية و الذات المثالية. (2).

و نستنتج مما سبق أن التيار الأول مركز على الذات في المحيط أو الجماعة أو المجتمع ، أما التيار الثاني فقد أعطى أهمية لذاتية الفرد ومكانيزماته الداخلية .

247 النظرية السلوكية :

إن تناول السلوكي يعطي الأهمية للمثير في تحديد السلوك و يشرح كل سلوك يقوم به الفرد ضمن مخطط (مثير- استجابة) اعتمادا على قيمة المحيط ، لذا فمفهوم الذات لم يأخذ أهمية بالنسبة للسلوكيين القدماء باعتباره معطي ذاتي غير قابل للقياس و التجريب و ذلك أن علم النفس السلوكي التجريبي لم يبادر باقتراح نظرية حقيقية ، وأي نموذج في مفهوم الذات ، والسبب الرئيسي يعود لانشغالهم بالأحداث القابلة للقياس و بالأخص نجد هنا صعوبات في تحديد الدور الخاص الذي يلعبه مفهوم الذات في تحديد السلوك . و يظهر السلوكية الحديثة تغيرت هذه النظرية إذ أخذت بعين الاعتبار التجربة الشخصية للأحداث بالإضافة إلى العوامل الخارجية ، وأخذت تهتم بالعوامل الداخلية المسؤولة عن المراقبة الذاتية. (3)

(1) Duruz., Naraisse et enquete de soi de pierre, Margada , Belgiqu 1980 P117

(2) Duruz.Ibid P120

(3)Duruz.Ibid P120

وساهم (باندورا " Bandura ") بأهم نظرية في الذات تدور حول فعالية الذات . و التي تقصد بها تأكيد الفرد من استطاعته القيام بسلوك تمليه عليه وضعية معينة وحسب (باندورا " Bandura ") يمكن للعلاج النفسي السلوكي أن يتم عن طريق الرفع من الفعالية الذاتية لدى الفرد ، مما يؤدي إلى الاعتماد على قدراته في مواجهة الوضعيات الصعبة. و مجمل القول أن التيار السلوكي أهتم بمفهوم الذات من ناحية اعتباره أحد التغيرات المنظمة و المراقبة أثناء تكون المهارات الفردية .

347 النظرية المعرفية:

إن أتباع هذه النظرية تجمعهم نظرة موحدة للذات باعتبارها عنصرا ديناميكيا للسياقات المعرفية للفرد ، وهي ليست مقتصرة على كونها متغيرا للشخصية يسمح بالضبط والمراقبة فقط بل لها دور في تنظيم السلوك . يرى (كيلي "Killy" أنه من الحاجات الأساسية للكائن الحي الضبط والتنبؤ لمحوادث محيطه ومن الأمور التي يشترك فيها كل الأشخاص نجد بعدا (الذات و اللذات) ، وانطلاقا من هذا يمكن للفرد ضمان ضبط أفعاله الخاصة به في إطار ما يسمى ببناء الذات الذي هو جزء من الجهانر المعرفي ، وحسب (لويس " Lewis ") و (بروكس " Brooks " ، 1975) فان معرفة الذات تعني التمييز بين الذات و العالم ، كما تعني التمييز بين موضوع اجتماعي وآخر غير اجتماعي مما يضع الذات في سياق دافعي وتفاعلي يربطها بالمواضيع الاجتماعية أما (بياجى " Piaget ") فقد أعطى دورا بسيطا للذات في نظريته المعرفية فظهور مفهوم الذات يكون انطلاقا من القوانين العامة للتطور المعرفي (1) . و

في ضوء هذه المعطيات يمكننا القول أن الاتجاه المعرفي اهتم بإبراز تجربة الذات في تطور البنات المعرفية و دافعية الفرد .

57 اختلاف الذات باختلاف مواقفها:

من المعلوم إن تقديرنا لذواتنا يتغير في المواقف المختلفة كتغير مفهومنا لدواتنا في المواقف المختلفة أيضا، فقد يقدم الفرد نفسه بدرجة كبيرة في علاقاته الشخصية بالآخرين ويقدم نفسه بدرجة منخفضة في المواقف التي تتطلب ذكاء وتفكيراً، ويقدم نفسه بدرجة متوسطة في أداء عمله، ومهما كان الأمر فإن الناس يحاولون في كل المواقف بصرف النظر عن القيمة المبدئية التي قدروها لأنفسهم أن يسلكا بطرق تدعم تقدير الذات وقد يكون تحقيق ذلك صعبا في بعض الأحيان حيث أن حوافرنا وآراءنا عن الواقع تؤدي إلى نوع من الصراع فيما بينها مما يهدد تقدير الذات .

(1)Duruz.Ibid P112

، ويبدو انه لا سبيل إلى الخروج من هذا الصراع بدون عدم إشباع (مرفض متطلبات أهو) أو الوقوع في خطأ (مرفض متطلبات الذات العليا) أو الأصابة بالضرر (مرفض متطلبات الذات) وتكون النتيجة هي القلق والشعور بالخوف، ويمكن القول بلغه التحليل النفسي، أن تهديد تقدير الذات هو تهديد للذات التي تحاول إحداث توازن بين الحاجات المتصارعة، ولا توجد طريقه سهله للتخلص من الصراع ولكن كل ما فعله الذات هو محاوله وقاية نفسها من القلق الذي يحدثه الصراع (1) ويتضح مما سبق، أن تقدير الذات بمثابة تقييم عام لقدرات الفرد ينقله إلى الآخرين بالأساليب التعبيرية المختلفة، وتوضح أيضا أهميه العوامل البيئية والعوامل الشخصية في تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الفرد، وأهميه القلق في تكوين تقدير ذات مرتفع لمن لا يعاني من القلق ولديه درجه ملائمة من الاستقرار النفسي ويستطيع مشاركه الآخرين والإقبال عليهم والتعامل معهم، أما من يعاني من القلق والتوتر النفسي الشديد فانه بلا شك لديه مفهوم سلبي عن ذاته وبالتالي يعاني من التقدير المنخفض للذات، كذلك نجد أن تقدير الشخص لذاته يتغير باختلاف المواقف، فقد يقدر الشخص ذاته بدرجات متفاوتة حسب الموقف الذي يتعرض له حتى لا يكون عرضه للقلق والصراع وتهديد الذات

67 مراحل نمو الذات:

يمر نمو الذات كما يمر النمو الجسمي بأطوار مرحلية تخضع لنفس المبادئ التي تحكم نمو الجسم ، أي أن كل مرحلة تتركز على التي قبلها وتمهد للتي بعدها ، ويمكننا أن نعدد ستة مراحل هي :

167 مرحلة بروز الذات : من الولادة إلى عامين .

حيث انه في هذه المرحلة لا يفرق الرضيع بين ذاته و بين غير ذاته فهو في حالة لا تمايز، ثم يزداد التفاعل مع أمه ثم مع الآخرين و هنا تبدأ فردية الطفل ، ثم من خلال العامين يزداد تمييز الطفل لذاته و بالتالي تنمو صورة الذات ، حيث أن الطفل عند ولادته يكون في حالة لا تمييز بين ذاته وغير ذاته ، فهو لا يفرق بين جسمه و جسم أمه لكنه عن طريق الاتصالات الحسية المتعددة ، الحواس و العضلات ، يتعرف تدريجياً على الحدود الخارجية لجسمه و يصبح يميز بينه و بين الأجسام الأخرى (2) .

(1) فاروق عبد الفتاح .العلاج النفسي الحديث . مرجع سابق . ص20

2.67 مرحلة تأكيد الذات :

نلاحظ في هذه المرحلة ، بداية استعمال ضمير التكلد "أنا " و هذا يرهن لنا أن الطفل واع بذاته وذلك من خلال استعماله لعدة ضمائر يثبت من خلالها وجوده ووعيه التام بوجود ذاته مثل " أنا" ملكي "لي" الخ .

3.67 مرحلة توسع الذات :

كما هو معلوم تقابل هذه الفترة فترة الالتحاق بالمدرسة ،قتنوع تجاربه المعرفية و العاطفية و الاجتماعية ، فمفهوم الطفل لذاته يتغير أي بالأحرى يتوسع حتى يتلاءم مع التجارب الجديدة ، وبهذا تتكون لدى الطفل صورة متنوعة لذاته تلعب دورا هاما فيما يخص قبله لذاته لذلك تدعى هذه المرحلة بمرحلة توسع الذات (1).

4.67 مرحلة تمييز الذات :

مرحلة المراهقة من 13 . 18 سنة .تسمى فترة أو مرحلة المراهقة فهي مرحلة ملمة بكامل تجارب الحياة وذلك لتنوع الأفراد و الأماكن المحيطة بالمراهق ، وهي مرحلة قلب جميع موازين الشخصية ، وكذلك تغير الذات ، ولذلك فهذه المرحلة تتصف بتمييز الذات وتكوين مفهوم شخصي و محدد لذات المراهق ، وتتدخل في عملية التمييز عدة عوامل أهمها التضج الجسمي . فينشغل المراهق بجمل التغيرات التي تطرأ على جسمه و يحاول قدر المستطاع التأقلم و التكيف معها كتغير الصوت مثلا ، و هذا ما يساهم في تغير ذاته و تثبيت هويته ، و ما يشد اهتمام الوالدين و خاصة خوفهما و قلقهما على ابنهما في هذه الفترة و هي جماعة الرفاق التي يسعى كل مراهق إلى تقمصها، فيغير طريقة لبسه و تفكيره و سلوكه ، و لكن إذا تعمقنا من ناحية علمية في هذا التصرف : أي التقمص ، فسنجد هذا الأمر مجديا و نافعا أكثر ما يكون ضارما (في أغلب الأحيان) ، فحتى يحصل المراهق على مفهوم ذات متكامل يجب أن يكون التمييز بين الذات و الآخر و التمييز بين الذات و غير الذات ، و هذا لن يتم إلا بوجود جماعة الرفاق و أفراد آخرين . (2) .

(1) L'Ecuyer .Ibid P144

(2) Morgal , et M , Estime de soi et dimension interpersonnelle chez lesAdolescents de 15 a 18 ans , revus psychologie appliquée Paris , 1972 P71

5.47 مرحلة النضج والرشد :

قد يعتقد البعض أن الذات يكتمل نضجها في سن معين . هذا خطأ . فالذات لا تتوقف عن التغير ، فهي مستمرة في الحركة ، و في هذه السن الذات تعاد صياغتها دورياً و ذلك نتيجة للتكيف مع المهنة ، الحياة الزوجية ، حالة الطلاق ، التكيف مع الأمومة ، الأبوة ، العزوبة ، فكل هذه العوامل تؤدي بالفرد إلى إعادة التفكير بذاته .

6.47 مرحلة الأفراد الكبار :

يكون مفهوم الذات لدى هذه الفئة سلبياً عامة ، و ذلك لتأثرهم بعدة عوامل : كإدراكهم أن قدراتهم الجسمية تتدهور ، فقدان الانشغالات الاجتماعية اليومية ، بالإضافة إلى الشعور بالوحدة الناتج عن التخلي أو ذهاب الأبناء (1) .

7.7 أبعاد الذات :

إن تحديد مفهوم الذات يكون بناءً على إدراك الشخص لذاته من خلال الأبعاد التالية :

1.7.7 الذات المدركة :

إن الفكرة التي يأخذها الفرد عن قدراته وإمكاناته قد تكون لديه صورة عن ذاته كشخص قوي جسمياً ، أو على العكس من ذلك فقد يكون صورة عن نفسه بأنه عاجز أو فاشل . وإدراك الفرد لذاته في ضوء تفسيراته الخاصة لسلوكه ، تسمى الذات المدركة أو الإدراكية ، فكلما تغير مجاله الإدراكي فإن إدراكه لذاته يتغير . (2) . تعرف الذات المثالية على أنها نظرة الفرد لنفسه كما يريد أن تكون وتشمل كل الاتساقات الإيجابية التي يطمح الفرد إلى امتلاكها . (3) (طيبي فريدة ، 1998 ، ص 105)

(1) L'Ecuyer .Ibid P150

(2) مصطفى فهمي ، علم النفس الإكلينيكي دار مصر للطباعة القاهرة ط 1 سنة 1984 ، ص 705

(3) . طيبي فريدة ، المميزات النفسية للشباب المتعاطي للمخدرات ، دراسة مقارنة رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس العيادي ، الجزائر، 1998 . ص105 .

2-77 الذات المثالية:

. وحسب مرأي (هافنجرس "Havengers") فان نمو الذات المثالية يبدأ من خلال مرحلة متقدمة لتقص الطفل لوالديه أو لبديل لها ، ويشير إلى أنه عندما تبنى الذات المثالية على تقدير واقعي لقدرات الشخص الحقيقية و نواحي قصوره ، فإنها تستخدم كمرشد لتوجيه سلوك الفرد (1) .

377 الذات الاجتماعية:

وهي تشمل المدمركات و التصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد الفرد أن الآخرين يكونونها عنه. و يقول : (جورج ميد "George Mead") أن تكوين الذات يعود إلى التفاعل الاجتماعي بين الفرد و البيئة المحيطة به ، وكذا التنشئة الاجتماعية فالذات نتاج اجتماعي متسلط يعكس أدوار الفرد في الحياة. (2).

87 تقدير الذات ومستوياتها:

187 تعريف تقدير الذات:

اختلف العلماء في تفسيرهم لمفهوم تقدير الذات فمنهم من عرفه على أساس نظرة الفرد و اتجاهاته نحو ذاته ، ومدى تقدير هذه الذات عن الجوانب المختلفة كالذمور و المركز الأسري و المهني وبقية الأدوار التي يمارسها الفرد ، و في هذه الصدد نجد التعريف التالية:

حسب إبراهيم أبو نريد الذي يقول " عندما تكلم عن تقدير الذات فإننا نرجع إلى الحكم الشخصي عن الاستحقاق أو عدم الاستحقاق الذي يتم التعبير عنه في الاتجاهات التي يحملها الفرد اتجاه نفسه (3). و في نفس الاتجاه يعرفه (كوبر سميث "Cooper Smith") على أنه تعبير عن اتجاه القبول أو الرفض و يشير إلى معتقدات الفرد اتجاه ذاته و يتضمن التقييم الذي يصفه الفرد وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه و من اختياره (4).

(1) حامد عبد السلام زهران، مرجع سابق ، ص 207

(2) (إبراهيم أحمد أبو نريد ، سيكولوجية الذات والتوافق دار المعارف الجامعية ط1 سنة 1987 ، ص 97)

(3) لإبراهيم أبو نريد مرجع سابق ص 115

(4) ليلي عبد الحميد ، 1987 مقاييس تقدير الذات للصغار دار النهضة مصر ط1 سنة 1985 ، ص 115 .

وهناك من الباحثين من مركز على فكرة أن تقدير الذات لا يأخذ معناه إلا من خلال التفاعل المستمر بين الذات و الآخرين ، أي يتحدد مستوى تقدير الفرد لذاته . وفي هذا السياق يعرف (زيرلر " Ziller ") تقدير الذات على أنه مجموع المدركات التي يمتلكها الفرد عن قيمته الذاتية ، هذه المدركات مرتبطة ومتأثرة بمدركات ومردود أفعال الأشخاص الآخرين الذين لديهم مكانة معينة لدى الفرد. (1). ويعرفه معجم علم النفس في ضوء نظرية المقارنة الاجتماعية على أنه التقييم الناتج التي يقوم بها الفرد بينه و بين الأفراد المهمين بالنسبة إليه . وهناك من العلماء من جمع بين الرأيين ومنهم (لو كبير " L'Ecuyer ") الذي يقول : " إن تقدير الذات يشمل كل تصريح يشير إلى حكم إيجابي أو سلبي على الذات ، انطلاقاً من جهات للقيم الشخصية و التي تكون مفروضة من طرف المحيط وترى (ليلي عبد الحميد ، 1985) ، أن تقدير الذات هو فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالذات بناء على حياته السابقة ، وتأثير الأشخاص المهمين في حياته (2). و رغم الاختلاف الظاهر لهذه الآراء إلا أنها تتفق حول مبدئي القيمة و المقارنة للذات يرتبطان بمفهوم تقدير الذات ، فالفرد يقوم بمقارنة نفسه بالأشخاص المهمين له في المواقف التي تواجهه ويحدد هدفه وقدراته من خلال معايير خاصة تحدد درجة القيمة التي يمنحها لنفسه ، حيث تختلف هذه الدرجة و قد تكون منخفضة أو عالية .

2.8.7 مستويات تحقيق الذات :

1287 التحقيق المنخفض للذات (السلبي) :

يصف الشخص الذي يمتلك تقديراً منخفضاً لذاته بقوله : " يمكن وصفه عامة بأنه ذلك الشخص الذي يفتقر إلى الثقة في قدراته ، وهو الذي يعتقد بأن معظم محاولات سبوء بالفشل ، ويتوقع أن سلوكه الخاص و مستوى أدائه منخفض جدا . و يعتقد أنه ليس في استطاعته أن يجيد إلا القليل من الأعمال (3).

أن الأشخاص الذين لديهم تقدير منخفض للذات لا يحبون المشاركة في النشاطات و مناقشات الجماعة و قليلاً ما يتأسون جماعة أو مؤسسة ، ويظهرون ميل لأن يكونوا خاضعين ومسيرين كما يتميزون بالحنجل و الحساسية المفرطة و قلة الثقة بالنفس و الميل الى الوحدة و الأشخاص ذوو التقدير المتدني يعتبرون أنفسهم غير هامين لا يستطيعون فعل أشياء كثيرة بدون فعلها ، هذا فضلاً على أنهم لا يستطيعون التحكم فيما يحدث لهم ويتوقعون أسوأ الأمور . . (4).

(1) سيد خير الله ، مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية مرجع سابق ، ص 121

(2) ليلي عبد الحميد مقياس تقدير الذات للصغار ، مرجع سابق ص 17

(3) سيد خير الله ، مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية مرجع سابق ، ص 126

(4) Khadiwi Zand (Représentation de soi et la réaction à la frustration , Thèse de doctorat , 3^{ème} cycle ,

2287 التقدير المرتفع للذات (الإيجابي) :

يتميز الأشخاص ذوو التقدير المرتفع لذواتهم بأنهم يعتبرون أنفسهم هامين يستحقون الاحترام أو الاعتبار ، فضلا على أنهم يمتلكون فهما طيباً لنوع الشخص الذي يكونه ولقد لوحظ من الدراسات العديدة منها دراسة موسمان " Moussman " و نريلر "Ziller" ، أن المبحوثين الذين لديهم تقدير ذات مرتفع يظهرون بتبعية قليلة اتجاه التعزيز الاجتماعي ، بما أنهم لا يستطيعون اللجوء إلى ممارسة التأثير الاجتماعي بكثرة ، وهم أقل قابلية للإحراج عندما تواجههم الأحداث الخارجية .(3) كما استنتج كل من جين "Jean" و مورنال " Mornal" من خلال الدراسات التي قام بها العديد من العلماء أن الأفراد الذين لديهم تقدير ذات مرتفع ينظرون إلى أحاسيس الآخرين بمنظور إيجابي و يميلون أكثر إلى حب الغير ، و لا يتأخرون في اخذ المبادرة لإبداء آراءهم ، و يرفضون الخضوع للقوانين الصارمة ، كما يعتبرون أنفسهم أشخاص مهمين يستحقون الاحترام . وفي دراسة لكوبر سميث Cooper Smith ، وجد أن الأفراد الذين لديهم تقدير مرتفع قدروا أنفسهم وفق الخطوط العريضة التالية :

. أعتبر نفسي شخصا هاما وذا قيمة وفردا أستحق التقدير والاحترام .

. إنني قادر أن أؤثر في الناس و الأحداث و ذلك جزئيا ، لكن آرائني مطلوبة و تحترم جزئيا كوني قادرا ، ولدي مرغبة في تقديم هذه الآراء و الدفاع عنها ، ولدي فكرة جيدة عن ما هو صحيح . . لدي فهم جيد حول الشخص الذي أنا عليه ، إنني أستمتع بالمهارات الجديدة و لا أترعج إذا جرت الأمور على غير

ما هو مطلوب . و على عكس حديث الشخص ذو التقدير المنخفض للذات ، حيث يكون كالاتي :

. إنني لا أفكر بأنني شخص مهم و محبوب ولا أمرى سبب لأي شخص كي يحبني .

. لا أستطيع أن أعمل الأشياء الكبيرة التي أرغب أن أعلمها أو أن أعلمها بالطريقة التي أعتقد أن يجب العمل بموجبها .

. أنني غير متأكد بأفكاري وعملي و الآخرون لا يعيرونني أي اهتمام . (4).

(1) Représentation de soi et la réaction à la frustration, Thèse de Khadiwi Zand,

doctorat , 3^{eme} cycle , Paris , 1980 P92

(2) أحمد إبراهيم أبو نريد ،، سيكولوجية الذات والتوافق ، ص 81

3) Khadiwi Zand , Ibid P110

(4) عبد العزيز القوسي . أسس الصحة النفسية . مكتبة النهضة المصرية . ط 1 سنة 1975 ، ص 97

3.2.8.7 تحقيق المتوسط للذات :

و يتميز به الفرد الذي يتماشى طموحه مع إمكانياته و قدراته و الذي يحاول دائما الاستفادة بأكبر قدر من خبراته السابقة حتى لا يقع فيها من جديد إذا كانت خاطئة ، إضافة إلى ذلك فإنه يهدف من خلال حياته إلى كسب محبة الآخرين ، و احترامهم بطرق منطقية غير التي يستعملها الفرد ذو تقدير الذات المنخفض . إن مستوى تقدير الذات المتوسط يقع بين المستوى المرتفع و المستوى المنخفض ، غير أن صاحبه تجده يجتهد إلى الوصول إلى مستوى أفضل من مستواه .(1)

9.7 تحقيق الذات وعلاقته بالكفاية التحصيلية :

ولاشك إن دراسة مفهوم الذات ، تعين العاملين في مجال التربية على فهم نجاح أو فشل التلاميذ في المدرسة ، حيث أن مفهوم الفرد لذاته ومفهومه عن فكرة الآخرين عنه يحددان سلوكه (2) أن الارتباط وثيق بين مفهوم الذات والتحصيل المدرسي ، فقد يؤدي الفشل في بعض المواقف الأكاديمية أو المواد الدراسية ، إلى مشاعر من العار والاكئاب ، تحول بين هؤلاء الطلبة وبين الحفاظ على مشاعر الكفاءة التي حصلوا عليها في مواقف ومواد دراسية أخرى ، ويزداد الأمر سوءا إذا حدث الفشل رغم جهود الطالب الكبيرة التي بذلها في الدراسة والتحضير ، إذ أن ذلك يُعتبر دليل على انخفاض القدرة العقلية عنده (3) ولقد وجدت دراسات كثيرة ، علاقة ارتباط ذات دلالة ، بين مستوى التحصيل ومستوى مفهوم الذات ، حيث يلاحظ قوة العلاقة بين التحصيل ومفهوم الذات ، إذ يرتبط التحصيل المرتفع بمفهوم الذات الإيجابي ، في حين يرتبط مفهوم الذات السلبي بالتحصيل المنخفض . إن النجاح الدراسي أو النجاح في أي عمل ما يتوقف على مدى درجة تحقيق الذات ، و أن مفهوم الذات وتقدير الذات ، يلعبان دورا هاما في حياة التلاميذ ، لارتباطهما بأمور أخرى كثيرة ، منها على سبيل المثال : القدرة على المنافسة ، ومستوى الطموح ، والتوافق الشخصي والاجتماعي ، والصحة النفسية ، وكذلك التقدم المدرسي ، فإذا أردنا أن نفهم كيف تدفع خبرات النجاح والفشل مختلف التلاميذ بطرق مختلفة ، يجب أولا وقبل كل شيء أن نأخذ في الاعتبار مفهوم الذات عند هؤلاء التلاميذ حيث يرتبط هذا المفهوم بتوقعات النجاح أو الفشل. ونظرا للأهمية الكبيرة لمفهوم الذات ، فقد أُخضع بأبعاده المختلفة في العقود الثلاثة الماضية إلى عدد كبير جدا من الأبحاث ، ودُرست علاقته بأبعاد الشخصية والذكاء ، والتكيف العام والمدرسي وكذلك التحصيل الدراسي ،

(1) أحمد إبراهيم أبو نريد. سيكولوجية الذات والتوافق. مرجع سابق ، ص 19 .

(2) عبد الهادي عبده الذات والعمل المدرسي دار الوفاق سوريا ط1 سنة 1986 ص38

(3) عفاف حداد وآخرون نظر الذات مكتبة الشروق السعودية ط1 سنة 1989 ص115

، وبرنر من هذه الدراسات عدد من الاستنتاجات التي أصبحت من المسلمات الأساسية في علم النفس ، منها على سبيل المثال ، أن الأفراد الذين يتمتعون بمفهوم إيجابي للذات ، (مقابل سلبي) ، هم أفضل تكيفاً وتحصيلاً بشكل عام عن أثر التفاعل بين ذاتية الانجائز ، و مفهوم الذات على الأداء والتحصيل الدراسي ، لطلاب التربية الميدانية ، وجد أن الطلاب (المعلمين) المرتفعين في دافعية الانجائز و مفهوم الذات ، كانوا مرتفعين أيضاً في التحصيل الدراسي ، كما وجد فروقا دالة في الأداء التدريسي بين الطلاب ذوي المستوى المرتفع في مفهوم الذات ، وبين نظرائهم من ذوي المستوى المنخفض في مفهوم الذات لصالح المجموعة الأولى ، وأن العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل علاقة متبادلة ومستمرة بحيث يؤثر مفهوم الذات على الأداء الدراسي ، كما أن الأداء يؤثر على مفهوم الذات إلا أنه لا يمكن تحديد أيهما السبب وأيهما النتيجة بناء على الدراسات المختلفة . ويُعد التوافق الدراسي من أهم أنواع التوافق التي يتطلبها إنسان العصر الحالي ذلك أن الفرد يجلس أكثر من عشرين سنة في مقاعد الدراسة ، سيما وأن الإنسان وحدة كلية لا يمكن تجزئتها ، وأن ما هو عقلي معرفي يؤثر فيما هو وجداني نفسي والعكس صحيح (1) إن مفهوم الفرد يدرك ذاته وما يعتقد الآخرون عنه يحدد أفعاله وسلوكه ، وإن دراسة مفهوم الذات تعتبر ذات أهمية كبيرة في مساعدة رجال التعليم في فهم عمليات النجاح والفشل التي تتاب التلاميذ أثناء دراستهم . كما أن العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل المدرسي ، علاقة طردية ، أي أنه إذا كان مفهوم الذات لدى الفرد عن ذاته جيدا وإيجابيا ، فإن تحصيله يكون جيدا هو الآخر ، وإذا أردنا أن نزيد تحصيل التلميذ دراسيا ، فيجب علينا أن نعمل على تحسين مفهوم الذات لديه ، (2) ولقد وُجِدَت دراسات كثيرة ، علاقة ارتباط ذات دلالة ، بين مستوى التحصيل ومستوى مفهوم الذات ، حيث يُلاحظ قوة العلاقة بين التحصيل ومفهوم الذات ، إذ يرتبط التحصيل المرتفع بمفهوم الذات الإيجابي ، في حين يرتبط مفهوم الذات السلبي بالتحصيل المنخفض

(1) جلال الشرقاوي، انحراف الأحداث ، ط1 ، دار الطباعة ، مصر ، 1996م: ص224.

(2) Khadiwi Zand, Représentation de soi et la réaction à la frustration , Thèse de doctorat , 3^{ème} cycle , Paris , 1979 .

107 الفشل المدرسي و علاقته بالذات :

أن النجاح مرتبط بالعمل ، و العمل مرتبط بالإرادة ، و التكاسل يعتبر خطيئة كبرى والنجاح شيء جيد ، والذي ينجح يستحق المكافئة أما الذي يفشل يستحق العقاب والتوبيخ . (1) . يكافئ الوالدان والمدرسون التلميذ الناجح حيث يمنحون له الهدايا والمدح لقدراته و يقارننه مع أصدقاء الفاشلين ، مما يجعل هذا التلميذ الفاشل يكون رأيه حول ذاته سلبيا و يسبب له جرحا نرجسيا عميقا ، بالنسبة لوالديه و لمعلميه (2).

يقول أفانزيني Avanzini أن التلميذ يشمل كل الأحكام التي هو موضوعا لها و يعيدها لحسابه بطرق مختلفة و يمكن أن نجعلها في أربعة مواضيع :

- يعيش الفشل كمنع للصراع مع المعلمين والأولياء الذين يعاقبونه ويلومونه .
- يتحول هذا الصراع إلى الشعور بالذنب وحتى عندما يكون منتظما في عمله يكون عنده إحساس بخطأ أخلاقي ، ومن جهة أخرى يدرك أنه يدهور الجو العائلي بفشله و أنه يضر أولياءه .
- ومن جهة أخرى ،الفشل يعاش كإهانته للحب الحقيقي، ومهما كانت محاولته لإخفاق ما يحس به من إهانة ومحاولته للتعويض، يبقى أن الذي يعاني من الفشل الدراسي هو تلميذ مهان .
- و أخيرا يحس بالقلق الشديد على ضوء تجربته و يبدأ يفكر في الامتحانات التي ينتظرها و يفكر في إعادة السنة و الطرد من المؤسسة التعليمية . وبالتالي يمكن القول أن الفشل في الدراسة يؤدي بالتلميذ إلى الشعور بتقدير الذات السلبى أي لديه شعورا سلبيا و يحس بالدناءة و بالتدهور النفسي . (3)

(1) - Taviolot , Les parents et le travail scolaire, E.D , Senturion 1977 P55

(2) Parquet , Les parents face à la scolarité de leurs enfants, Revu de praticienne , N :34 , 1980 P28

(3) Avanzini , L'échec scolaire , formation de centurion, Paris , 1967PP30.31

الخلاصة:

نظراً لتشعب مفهوم الذات وارتباطه بالفرد نفسه ، فقد اختلف علماء النفس في تحديده و الاتفاق على تعريف موحد له ، لكن هذا الاختلاف قلت حدته عندما استنتجوا استنتاجات متشابهة تعلقت بمراحل نموه المختلفة، و نظراً لأهمية ترابط هذه المراحل فقد قدم المهتمون بعلوم التربية مجموعة من النصائح لأسر المراهقين الفاشلين في دراستهم ، حتى يساعدوهم على نمو سليم لمفهوم الذات لديهم ، كما اشتركت أمراء العلماء على أبعاد مفهوم الذات ، و التي تلخصت في الذات المدركة و الذات المثالية ، إضافة إلى اتفاقهم على مفهوم تقدير الذات و مميزات الفرد و تقدير الذات المرتفع و ذو تقدير الذات المنخفض . هنا ندرك أهمية مفهوم الفرد لذاته الذي يحدد سلوكياته و توافقه الشخصي ، و الذي يعتبر عاملاً أساسياً في تعامله مع غيره وهو أحد أهم الركائز الأساسية لتكوين شخصيته التلميذ . ولاشك إن دراسة مفهوم الذات ، تعين العاملين في مجال التربية على فهم نجاح أو فشل التلاميذ في المدرسة ، حيث أن مفهوم الفرد لذاته ومفهومه عن فكرة الآخرين عنه يحددان سلوكه وحتى تحصيله الدراسي .. ولقد بينت الدراسات الكثيرة ، العلاقة الارتباطية ذات الدلالة ، بين مستوى التحصيل ومستوى مفهوم الذات ، حيث يلاحظ قوة العلاقة بين التحصيل ومفهوم الذات ، إذ يرتبط التحصيل المرتفع بمفهوم الذات الإيجابي ، في حين يرتبط مفهوم الذات السلبي بالتحصيل المنخفض . وأن العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل علاقة متبادلة ومستمرة بحيث يؤثر مفهوم الذات على الأداء الدراسي ، كما أن الأداء يؤثر على مفهوم الذات إلا أنه لا يمكن تحديد أيهما السبب وأيهما النتيجة بناء على الدراسات المختلفة التي تناولت هذا الموضوع بالدراسة والتحليل . كما أن العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل المدرسي ، علاقة طردية ، أي أنه إذا كان مفهوم الذات لدى الفرد عن ذاته جيداً وإيجابياً ، فإن تحصيله يكون جيداً هو الآخر ، وإذا أردنا أن نزيد تحصيل التلميذ دراسياً ، فيجب علينا أن نعمل على تحسين مفهوم الذات لديه ، إن النجاح الدراسي أو النجاح في أي عمل ما يتوقف على مدى درجة تحقيق الذات ، و أن مفهوم الذات وتقدير الذات ، يلعبان دوراً هاماً في حياة التلاميذ ، لارتباطهما بأمور أخرى كثيرة ، منها على سبيل المثال : القدرة على المنافسة ، ومستوى الطموح ، والتوافق الشخصي والاجتماعي ، والصحة النفسية ، وكذلك التقدم المدرسي ، فإذا أردنا أن نفهم كيف تدفع خبرات النجاح والفشل مختلف التلاميذ بطرق مختلفة ، يجب أولاً وقبل كل شيء أن نأخذ في الاعتبار مفهوم الذات عند هؤلاء التلاميذ ، إن مفهوم الذات هو الشيء الوحيد الذي يجعل للفرد الإنساني فريدته الخاصة به ولعله المخلوق الوحيد الذي يستطيع إدراك ذاته، بحيث يجعل من " الذات " موضوعاً لتأمله وتفكيره وتقييمه، ولكنه يبدو من الصعب تطوير " الوعي بالذات " دون توافر " وعي اجتماعي " أي أن الفرد لا يستطيع إدراك ذاته إلا من خلال إدراك مردود أفعال الآخرين تجاه أعماله وتصرفاته، ويستطيع الأفراد المؤثرون

في حياة الفرد مساعدته على تكوين صورة مقبولة للذات " تمكن من النجاح والتوافق الحسن مع المطالب الخارجية. و إن اتجاهات هؤلاء الأفراد نحو الفرد، وأفكارهم عنه وآراؤهم فيه تعدو جزءاً لا يتجزأ من نظرتهم إلى ذاته وبعد سنوات الطفولة الأولى يلعب المعلمون والزملاء والأصدقاء دوراً هاماً في تصوير " مفهوم الذات " عند الطفل، حيث يقوم الطفل بتعديل تصوره لذاته مرة تلو الأخرى، لكي يتطابق هذا التصور مع التوقعات التي يرحبها، أو ينتظرها الآخرون منه، وقد يفشل الطفل في إجراء مثل هذا التعديل وقد تعاق عملية توافقه إذا انتقده المحيطون به بشكل مستمر ومفرط، أو إذا توقعوا منه إنجازات تتجاوز استعداداته وقدراته، لذلك ينبغي للمرشدين مساعدة الطفل على إدراك الواقع الحقيقي لذاته، وببسته معاً، لكي يتخذ موقفاً إيجابياً حيال نفسه وتصرفاته.

الفصل الثامن

دور خطة التوجيه المدرسي في تحقيق التوافق المدرسي

تمهيد

- 8 - 1 مفهوم التوافق وتعريفه
 - 8 - 2 مفهوم التكيف وتعريفه
 - 8 - 3 العلاقة بين التوافق والتكيف
 - 8 - 4 النظريات التي تناولت التوافق
 - 8 - 5 أبعاد التوافق
 - 8 - 5 - 1 التوافق النفسي وجوانبه
 - 8 - 5 - 2 التوافق الاجتماعي وجوانبه
 - 8 - 5 - 3 التوافق المدرسي وجوانبه
 - 8 - 6 العوامل المؤثرة في التوافق
- الخلاصة

تمهيد :

إذا كان التعلم الذي تستهدفه المدرسة منذ المرحلة التحضيرية إلى المراحل العليا يتركز حول تنمية عقل الفرد بما يكتسب من معارف التي هي ثمرة العلوم المختلفة في حل المشاكل بالتعرف على موضوعاتها وكشف أسرارها إلى جانب التعليم التطبيقي الذي يعتمد على تدريب الحواس على المشاهدة والتحليل مع تدريب العضلات على التحرك والتركيب كل ذلك في إطار من التقبل الاجتماعي لمشاركة الآخرين الذين يمثلون المجتمع المدرسي بكل عناصره الأمر الذي يستوجب ضبط النفس انفعاليا وتنمية الميول والاتجاهات المتوافقة نحو المعلم والمتعلمين الآخرين والتوافق مع عملية التعلم ذاتها من خلال التأقلم مع مضامين البرامج الدراسية وربطها مع الواقع . وكذا طرق توصيلها للمتعلمين بالوسائل التربوية المناسبة كل هذا يساعد على إحداث التنافس الايجابي بين المتدربين مما يساعد في تنمية مكتسباتهم ولما كان هذا هو الهدف من التعلم المدرسي استوجب تحقيق مجموعة من العوامل التي تساعد على التوافق الدراسي والمدرسي على حد سواء حتى تكتمل العملية التربوية التعليمية وتحقق هدفها .

1.8 مفهوم التوافق وتعريفه :

التوافق مصطلح مركب وغامض إلى حد كبير ذلك أنه يرتبط بالتصور النظري للطبيعة الإنسانية وتعدد النظريات والأطر الثقافية المتباينة، وربما كان أحد أسباب غموض هذا المصطلح وتعني تكيف و Adaptation هو الخلط بين المفاهيم والمصطلحات خاصة عند ترجمتها إلى العربية نظرا لشدة الترابط بين مصطلح التكيف و " التوافق " وهو المفهوم النفسي أو الاجتماعي Adjustment الذي يرتبط بدراستنا والذي سنوليه قدراً من الأهمية . وهناك اختلافاً بين هذه التعريفات مراجعة إلى طبيعة عملية التوافق المعقدة، وإلى الأطر النظرية والفلسفية الذي ينطلق منه الباحثون، وهناك ثلاثة اتجاهات للباحثين تحدد مفهوم التوافق وهي:

1- أن عملية التوافق ذاتية الصبغة وأن الفرد المتوافق هو الذي يخلو من الصراعات الداخلية الشعورية والاشعورية، ويتحلى بقدر من المرونة، ويستجيب للمؤثرات الجديدة باستجابات ملائمة، وأنه مشبع لحاجاته الداخلية الأولية والثانوية المكتسبة، وأنه متوافق مع مطالب النوع ومرحلة العمر المختلفة، وهذا ينعكس بالطبع على بيئته التي يعيش فيها . ومن الذين يميلون إلى هذا الاتجاه التحليليون حيث يرون أن الشخص المتوافق هو الشخص صاحب الأثنا الفعال الذي يسيطر على كل من الهو والأثنا الأعلى ويستطيع أن يوازن بين متطلبات الهو وتحذيرات الأثنا الأعلى وبالتالي يستطيع الفرد أن يقوم بعملياته العقلية النفسية والاجتماعية على خير وجه.(1)

(1) دسوقي كمال . علم النفس ودراسة التوافق . دار النهضة العربية بيروت . ط2 سنة 1997 . ص.83

2. الميل إلى أن عملية التوافق تكمن في مسابقة المجتمع بما فيه من معايير وأعراف وتقاليده وعدم الخروج عليها أو الاصطدام معها . ومن أنصار هذا الاتجاه السلوكيون فهم يرون بأن العمليات التوافقية متعلمة وأن الأفراد متى ابتعدوا عن المجتمع وأصبحوا أقل اهتماماً بالتلميحات الاجتماعية فإن سلوكياتهم تأخذ شكلاً شاذاً غير متوافق. (1) .
3. الميل إلى التوازن وأن عملية التوافق هي عملية موازنة بين الفرد ونفسه من جهة وبينه وبين بيئته من جهة أخرى، وأن الفرد المتوافق هو الذي يحقق حاجاته ومتطلباته المادية والنفسية ضمن الإطار الثقافي الذي يعيش فيه، وهو على قدر من المرونة وعلى التشكل ضمن البيئة التي يعيش فيها والمسابقة للمجتمع الذي يعيش فيه . وهناك من يرى بأن هناك أمور تلائم التوافق الجيد مثل السعادة النفسية كما يعتقد نرهران حيث يعرف التوافق بأنه " تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والعضوية والفسولوجية والثأوية والمكتسبة، ويعبر عن سلم داخلي حيث يقل الصراع، ويتضمن كذلك مطالب النمو في مراحل المتابعة . وعلى هذا يمكن عملية التوافق بما يلي :

1. إن التوافق إجراء أو سلوك Behavior يقوم به الفرد في سعيه لإشباع حاجاته والتلائم مع ظروف معينة .
2. إن هذا الإجراء أو السلوك يشمل إحداث تغيير في بيئتي الفرد ، الذاتية (بناؤه النفسي) والخارجية (الطبيعة والاجتماعية)
3. المحيط الذي يتوافق الفرد معه ، يقسم إلى ثلاثة أنواع وهي:

أ . المحيط الذاتي (الداخلي) وهو البناء النفسي للفرد (شخصيته . حاجاته . دوافعه . اتجاهاته) .

- ب . المحيط الخارجي بقسميه : الاجتماعي الأسرة ، المدرسة ، شبكة العلاقات والتفاعل الاجتماعي في المجتمع . والطبيعي المادي (المناخ ، الوديان ، التضاريس ، الأدوات ويكون الغلبة في المحيط الذاتي أو النفسي ، للتوافق النفسي Psychological Adjustment في حين تكون الغلبة في المحيط الخارجي للتوافق الطبيعي البيولوجي Biological Adaptation إن أبعاد البيئة الثلاثة متداخلة في الواقع وتؤثر جميعها في حياة الفرد وتحدد أسلوب توافقه معها ويمكننا أن ننظر إلى التوافق من زاويتين ، من حيث هو عملية ، ومن حيث هو إنجاز (نتيجة) . (2)

أولاً- التوافق باعتباره عملية: Process :

حيث يحمل كل فرد حاجات متعددة ، ويعمل باستمرار على إشباعها ، ولو تراضعها كلها بطريقة سهلة ، لما كان

(1) عبد اللطيف مدحت عبد الحميد ، الصحة النفسية والتفوق الدراسي . دار المعرفة الجامعية الإسكندرية . ط1 سنة 1993 ص52

(2) نرهران حامد عبد السلام . التوجيه والإرشاد النفسي ، عالم الكتب القاهرة . ط1 سنة 1980 ص102

هناك داع لعملية التوافق إن هذه الحاجات والدوافع في الواقع ديناميكية وحركية ، إنها تحرك السلوك باستمرار ومن الصعب للفرد إشباعها ، وقد يعترضه في ذلك عقبات شتى بعضها ذاتي (داخل الفرد) وبعضها خارجي (من المجتمع والمحيط الطبيعي) وإذا استطاع الفرد إشباع حاجاته فإن حالة التوتر تنفي عنده ويشعر بالرضا والطمأنينة ، وإذا فشل فإنه يبذل محاولات أخرى وأساليب أخرى مثل : الانسحاب ، والتبرير ، واليأس ، أو إتباع أي أسلوب غير سوي (مرضي) . وفي هذه الحالة الأخيرة يكون التوافق السيئ دليل اعتلال الصحة النفسية ، ودليل اضطراب الشخصية .

ثانياً- التوافق باعتباره نتيجة أو إنجاز : Achievement (Result)

في أولا كانت نظرتنا للتوافق كعملية ، أي السلوكيات و مردود الأفعال المتكررة التي تصدر عن الشخص ليحقق الانسجام المطلوب ، ولكن الآن ننظر إلى التوافق من حيث أنه نتيجة أيضا فهل هو جيد أم سيئ هل هو حسن أم غير ذلك ، فإذا كان التوافق حسنا وحقق الانسجام والتآلف المطلوب فإنه دليل على الصحة النفسية ، أما إذا كان سيئا ولم يحقق التآلف المطلوب فإنه دليل على الشذوذ النفسي واعتلال الصحة .

8 - 1.1 تعريف التوافق :

يعرف فرويد Freud التوافق النفسي حيث يرى ان الشخص المتوافق هو الذي تكون عنده الأنا بمثابة المدير المنفذ للشخصية أي هو الذي يسيطر على كل من الهو والأنا الأعلى ويتحكم فيها ويدير حركة التفاعل مع العالم الخارجي تفاعلا تراعى فيه مصلحة الشخصية بأسرها وما لها من حاجات .(1)

ويعرف نهرمان التوافق النفسي بأنه " تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والعضوية والسيولوجية والثانوية والمكتسبة، ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحلها المتتابعة. (2)

(1) قلا عن صلاح احمد مرچا ب. سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح . دار الامان الرباط المغرب ، ط1 1989 ، ص32

(2) نهرمان حامد عبد السلام . مرچع سابق . ص 112

2.1.8 اتجاهات في تعريف التوافق :

حدد علماء النفس ثلاث اتجاهات رئيسية في تعريفهم للتوافق النفسي تمثلت في الآتي :

1.2.1.8 الاتجاه الفردي :

يتحقق التوافق النفسي للفرد بإشباع دوافعه المختلفة لكن عادة ما يضع المجتمع المعايير والقيود و يقيّم الموانع التي قد تؤدي إلى حرمان الفرد من بعض حاجاته ومن أنصار هذا الاتجاه هنري سميث H. Smith الذي يرى ان العوامل البيئية الخارجية هي المسؤولة عن أي توافق سيئ في حياة الفرد إن توافق الفرد مرتبط بالبيئة وعلى الفرد الذي يردد إشباع مرغباته أن يتخير من الأساليب ما يرضيه ويرضي الآخرين ولا يصيبهم بالضرر , (1)

2.2.1.8 الاتجاه الجماعي :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التوافق النفسي هو مسايرة المجتمع وأن عملية التوافق تتحدد بالرجوع إلى النماذج والأنماط الثقافية والمعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع , وكلما اقترب الفرد من هذه النماذج واستطاع مسايرتها كلما كان أكثر توافقاً وكلما انحرف عنها قلت درجة توافقه ومن مرواد هذا الاتجاه نجد كلا من مرويش Reusch و ميننجر K. Minninger . إن مفهوم التوافق يعني ما هو أعمق من مجرد المسايرة لمعايير وأنماط المجتمع بل هو عملية إيجابية مستمرة يواجه بها الفرد مطالب الظروف المتغيرة , كذلك فان عملية التوافق لا تتحدد بالرجوع الى معايير المجتمع وحدها بل يشترك في تحديدها دوافع الفرد وحاجاته الأساسية . (2)

3-2-1-8 الاتجاه التكاملي :

يمكن اعتباره اتجاهًا يزاوج بين الاتجاهين السابقين حيث يرى أتباع هذا الاتجاه أن عملية التوافق النفسي عملية مركبة من عنصرين أساسيين يمثلان طرفي متصل أحدهما بدوافع الفرد وحاجاته وتطلعاته وثانيهما بالبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة بهذا الفرد بما لها من ضوابط ومواصفات وبما تشتمل عليه من عوائق ومرواد , ومن أنصار هذا الاتجاه لانزاروس La zarus ومن سار على هذا الاتجاه في تعارفهم للتوافق على سبيل المثال عبدا لله عبد الحفي وحامد عبد السلام نهران ومصطفى فهمي وغيرهم(3)

(1) صلاح احمد مرحاب , التوافق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح , معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس, سنة 1984 ص 43 . ص 44 .

(2) عباس محمود عوض , الموجز في الصحة النفسية . دار المعارف القاهرة , ط01 سنة 1977 . ص 24

(3) عبد الله عبد الحفي موسى . بحوث في علم النفس التربوي . مكتبة الخانجي القاهرة , ط01 سنة 1980 ص 14 ,

8-2 مفهوم التكيف :

إن التلميذ كثيره من أفراد المجتمع له دوافع وحاجاته الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية التي يسعى دائما لإشباعها لان تكيفه يتوقف عن مدى هذا الإشباع حيث تتوقف عملية التكيف على التفاعل القائم بين التلميذ وبيئته المادية والاجتماعية والمدرسية حسب الجهود الذي يقوم به لإشباع مرغباته وحاجاته ودوافعه التي نجد من أهمها الحاجة إلى تأكيد وبالتالي إلى تحقيق التكيف المرغوب فيه . غير أن هذا الإشباع وما يترتب عليه من تكيف ومراحة نفسية قد يتحقق أحيانا بسهولة ويسر وبمجرد الاستجابة للموقف بالمحاولة الأولى ' وقد يتحقق بصعوبة بالغة وبمجهود مضني وقد لا يتحقق على الإطلاق في بعض الأحيان نظرا لصعوبة الموقف وهنا تبدأ المشاكل الاجتماعية والمدرسية والصراعات النفسية فيحاول التلميذ التخفيف من هذه الصراعات للعودة إلى التكيف باستخدام بعض العمليات العقلية أو ما يعرف بالآليات الدفاعية وهذه العمليات تعتبر حيلة لاشعورية بمعنى أنها تصدر عن التلميذ بغير قصد وبصورة تلقائية آلية لاستبقها رؤية أو تفكير لان التلميذ لا يعرف السبب الذي دفعه للقيام بها أو مدى مساعدتها له على التكيف وهي بمثابة الحظ الدفاعي له ضد الشعور بعدم التكيف وكل هذه العمليات تساعد في العودة إلى التكيف والخروج من الصراعات النفسية الناتجة عن الموقف الاجتماعي المدرسي.

8 - 12 تعريف التكيف :

في اللغة ، تعني كلمة التكيف التألف والتقارب ، فهي تقيض التخالف والتنافر أو التصادم . فيما يعرفه فهمي (1) 1979 بأنه العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الشخص إلى أن يغير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه وبين بيئته . أما محمد مصطفى احمد 1998، يعرفه بأنه : مجموعة من مردود الأفعال التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي ، وسلوكه ليستجيب إلى شروط محيطه محدودة ، أو خبرة جديدة فهو مجموعة من الاستجابات ومردود الأفعال التي يعدل بها الفرد سلوكه وتكوينه النفسي أو بيئته الخارجية لكي يحدث الانسجام المطلوب ، بحيث يشبع حاجاته ويلبي متطلبات بيئته الاجتماعية والمدرسية فالتكيف في الدراسات النفسية والتربوية يقصد به العملية المتفاعلة والمستمرة (ديناميكية) التي يمارسها التلميذ شعوريا أو لا شعوريا ، والتي تهدف إلى تغيير السلوك ليصبح أكثر توافقا مع بيئته ومع متطلبات دوافعه .

(1) مصطفى فهمي ، التوافق التوافق الشخصي والاجتماعي . مكتبة الخانجي بالقاهرة طبعة 01 سنة 1979 ص48

(2) محمد مصطفى احمد ، التكيف والمشكلات المدرسية ، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية ط1 سنة1998 ، ص42 ،

8 - 3 العلاقة بين التوافق والتكيف :

الكائنات الحية تميل إلى تغيير سلوكها استجابة لتغيرات البيئة ، فعندما يطرأ تغير على البيئة التي يعيش فيها الكائن ، فإنه يعدل سلوكه وفقاً لهذا التغيير مثال ذلك : (تغيير الإنسان لباسه ليناسب الفصل والمناخ) ويبحث عن وسائل جديدة لإشباع حاجاته ، وإذا لم يجد إشباعاً لهذه الحاجات في بيئته ، فإما أن يعمل على تعديلها أو تعديل حاجاته . وهذا السلوك أو الإجراء يسمى بالتوافق Adjustment إن مفهوم التكيف أصلاً هو مفهوم بيولوجي ، كان حجر الزاوية في نظرية (داروين) عن الانتخاب الطبيعي وبقاء الأصلح . فالحيوانات التي استطاعت التلاؤم مع بيئتها الطبيعية استمرت في البقاء كالحمرباء التي تغير لونها ليتناسب مع البيئة الطبيعية ، وهجرة أسماك السلمون ، ونوم الدببة في الشتاء . إن الإنسان يعمل باستمرار على التكيف مع بيئة الطبيعة عن طريق ارتداء اللباس المناسب وشكل البناء ونوع الطعام . وقد استعار علم النفس المفهوم البيولوجي للتكيف والذي أطلق عليه علماء البيولوجيا مصطلح تلاؤماً أو تكيف Adaptation . واستخدم في المجال النفسي الاجتماعي تحت مصطلح التوافق Adjustment وحيث أن الإنسان يتلاءم مع بيئته النفسية والاجتماعية مثلما يتلاءم مع بيئته الطبيعية ، من هنا شدد علماء النفس على ما يسمى البقاء السيكولوجي Psychological Survival والاجتماعي ، مثلما شدد علماء البيولوجيا على البقاء الطبيعي الفيزيولوجي أو البيولوجي Biological ,Physical Survival . (1) نلاحظ من هذه التعاريف أن مصطلح التكيف هو مرادف دائماً لمصطلح التوافق .

8 - 4 النظريات التي تناولت التوافق :

ينظر غالبية علماء النفس على اختلاف مشاربهم إلى التوافق على أنه السواء والمخلو من الاضطرابات والصراعات النفسية والقدرة على الانسجام مع النفس والآخرين، ومع هذا الإجماع فإن لكل مدرسة ونظرية وجهة نظرها في تحديد مفهوم التوافق وعملياته وعوامله، وفيما يلي عرض مختصر لأهم وجهات النظر النفسية المفسرة للتوافق:

8 - 4 - 1 نظريات التحليل النفسي :

يرى فرويد Freud أن عملية التوافق الشخصي غالباً ما تكون لا شعورية، أي أن الفرد لا يعي الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياته . فالشخص المتوافق هو من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية للهو بوسائل مقبولة اجتماعياً . ويرى فرويد أن العصاب والذهان ما هما إلا شكل من أشكال سوء التوافق . ويقرر أن السمات الأساسية للشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في

(1) عباس محمود عوض ، الصحة النفسية ودراسة التوافق . دار النهضة العربية الاسكندرية ط01 سنة 7988 ص36

ثلاث سمات هي: قوة الأنا، القدرة على العمل، القدرة على التفاعل كما يرى فرويد أن الشخصية تتكون من ثلاثة أبنية نفسية هي أهو والأنا والأنا الأعلى. ويمثل أهو مرغباتنا وحاجاتنا ودوافعنا الأساسية وهو بهذا مخزن للطاقة الجنسية. ويعمل أهو بناء على مبدأ اللذة والذي يبحث عن تحقيق سريع للتوتر دون مراعاة للعوامل الاجتماعية ويمكن إتباع مرغبات أهو عن طريق الفعل أو التصرف اللاإرادي. وعلى العكس من ذلك يعمل الأنا وفق مبدأ الواقع، حيث يعمل على تحقيق حاجات الفرد بطريقة عقلانية مقبولة لدى العالم الخارجي، فالأنا هو العنصر التنفيذي في الشخصية يكبح أهو ويحتفظ بالاتصالات مع العالم الخارجي من أجل تحقيق الرغبات الشخصية المتكاملة. ويمثل الأنا الأعلى مخزناً للقيم المغروسة والمثل والمعايير الأخلاقية الاجتماعية، والأنا الأعلى يتكون من الضمير والأنا المثالية فالضمير ينسب إلى القدرة على التقييم الذاتي والالتقاد والتأنيب. أما الأنا المثالية فما هي إلا تصور ذاتي مثالي يتكون من سلوكيات مقبولة ومستحسنة. وعلى أساس ما تقدم يربط فرويد التوافق بقوة الأنا، حيث يكون المتقد الرئيسي فهو يتحكم وسيطر على أهو والأنا الأعلى ويعمل كوسيط بين العالم الخارجي ومتطلباتهم). عبد اللطيف، ١٩٩٣ وبعد فرويد تعددت وجهات النظر التحليلية، والتي أكدت في الغالب على أهمية العوامل وأن كل فرد يسعى للتكيف مع بيئته Adler الاجتماعية وفاعلية الأنا، فعلى سبيل المثال يرى أدلر وتطوير حياته وتحقيق امتيانه ونفوق على الآخرين بطريقة فريدة بدافع الشعور بالعجز، وهذا ما أسماه بأسلوب الحياة الذي ينشأ نتيجة عاملين هما: الهدف الداخلي مع غاياته الخيالية الخاصة، (1) والقوى البيئية التي تساعد، وتعوق وتعطل اتجاهات ومسيرة الفرد. وكل فرد في أسلوب حياته يعتبر فردياً بسبب التأثيرات المختلفة للذات الداخلية وتركيباتها، إلا أن الطبيعة الإنسانية تعد أساساً أثنائية، وخلال عمليات التربية فإن بعض الأفراد ينمون ولديهم اهتمام اجتماعي قوي وينتج عنه رؤية الآخرين مستجيبين لرغباتهم، وسيطرين على الدافع الأساسي للمنافسة دون مبرر ضداً تأكيد ذلك من خلال افتراضه Jung الآخرين طلباً للسلطة أو السيطرة. كما ذهب إلى للاشعور ألتجمعي وأنماط الشخصية، إلا أن تأكيد اثر العوامل الاجتماعية أصبح أكثر وضوحاً في المؤكد Fromm والتي أكدت أهمية الحب الولدي، وفروم Horny نظريات كل من هورني المؤكد لتأثير Sullivan لأهمية العوامل الاجتماعية خارج الأسرة وخاصة الاقتصادية، وسوليفان العوامل الشخصية المتبادلة، حيث تنتج العوامل السوية شخصية منتجة، في حين يؤدي سوء هذه العوامل إلى العديد من الاضطرابات السلوكية التي يمكن أن تنبثق جميعاً عن الروح العدوانية تجاه الآخرين وبظهور علماء نفس الأنا من أمثال أنا فرويد وأتباعها وأخيراً اريكسون انرداد التركيز على إبراز تأثير العوامل الاجتماعية والعوامل الشخصية ممثلة في فاعلية الأنا في بناء الشخصية. وتشكل نظرية اريكسون واحدة من النظريات الحديثة في التحليل النفسي. ويؤكد اريكسون على فاعلية الأنا، وعلى النمو (2)

(1) س.ه. باترسون c/Paterson , نظريات الارشاد والعلاج النفسي . ترجمة حامد عبد العزيز الفقي . دار القلم الكويت ط1 سنة 1981 ص 77 .

(2) نجمة عبد الله . النمو النفسي وفق نظرية اريكسون . رسالة ماجستير . جامعة ام القرى مكة . كلية التربية . السنة الدراسية 2005/2006 ص 43 .

المستمر مدى الحياة وفقاً لمبدأ التطور وذلك من خلال ثمان مراحل متتابعة تبدأ كل منها بظهور أنزمة للنمو تحدد من خلال تفاعل العوامل البيولوجية والاجتماعية والشخصية وتنتهي بجل الأنزمة. ويقاس التوافق من خلال طبيعة المحل الإيجابي أو السلبي للأنزمة والتي تشمل جانين يمثلان طرفي تقيض، وبالعودة إلى ما ذكر سابقاً فإنه يمكن تلخيص مؤشرات التوافق والتي تعني فاعلية الأنا السوية في كل من الثقة، الاستقلالية، المبادرة، الإنجاز، تشكل الهوية، الألفة، الإيجابية، والحكمة. في حين تمثل مؤشرات سوء التوافق في التقيض من ذلك وتشمل انعدام الثقة في الذات والآخرين، الاعتمادية والحجل والشك، المعاناة من مشاعر الذنب وفقدان روح المبادرة، الشعور بعدم الكفاية وعدم القدرة على الإنجاز، فقدان الهوية واضطراباً لدور، العزلة، الركود، واليأس (1).

8-4-2 النظرية السلوكية:

يشير مرواد النظرية السلوكية إلى أن التوافق عملية مكتسبة عن طريق التعلم والخبرات التي يمر بها الفرد، والسلوك التوافقي يشتمل على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات حيث يرى سكينر Skinner أن الحياة التي تقابل بالتعزير أو التدعيم تحدث توافقاً إيجابياً كما اعتقد واطسون Watson أن عملية التوافق الشخصي لا يمكن لها أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري ولكنها تشكل بطرق آلية عن طريق تلميحات البيئية أو إثابتها. وأوضح كل من يولان، وكراسنر أنه عندما يجد الأفراد أن علاقاتهم مع الآخرين غير مثابة أو لا تعود عليهم بالإثابة، فإنهم قد ينسلخون عن الآخرين، ويدون اهتماماً أقل فيما يتعلق بالتلميحات الاجتماعية وينتج عن ذلك أن يأخذ هذا التفسير السلوكي الكلاسيكي عند بندورا Bandura سلوك شاذاً أو غير متوافق. ولقد مرفض باندمورا والذي يقول بتشكيل طبيعة الإنسان بطريقة آلية ميكانيكية، حيث أكد بأن السلوك وسمات الشخصية نتاج للتفاعل المتبادل بين ثلاثة عوامل هي المثيرات وخاصة الاجتماعية منها (النماذج، والسلوك الإنساني، والعمليات العقلية والشخصية. كما أعطى وزنا كيرا للتعلم عن طريق التقليد ولمشاع الكفاية الذاتية، حيث يعتقد أن لمشاعر الكفاية أثرها المباشر في تكوين السمات التوافقية أو غير التوافقية ، (2)

8.4.3 النظريات الإنسانية:

ينظر مرواد الاتجاه الإنساني إلى أن الإنسان كائن فاعل يستطيع حل مشكلاته وتحقيق التوازن وأنه ليس عبداً للحتميات البيولوجية كالجنس والعدوان كما يرى فرويد أو للمثيرات الخارجية كما يرى السلوكيون الراديكاليون من أمثال واطسون وسكنر وأن التوافق يعني كمال الفعالية وتحقيق الذات، في حين أن سوء التوافق ينتج عن شعور الفرد بعدم القدرة وتكوين مفهوم سالباً عن

(1) و(2) حسن العزلة، وجود عزلة عبد الهادي، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. مكتبة دار الثقافة النشر والتوزيع عمان الاردن. ط1 سنة 1999، ص 38 و 42

ذاته وتمثل نظريتي مروجرنر وماسلو أهم النظريات في هذا أو بلغة مروجرنر في ، Self Actualization المجال حيث يرطان التوافق بتحقيق الذات ويرى مروجرنر Fully Functioning Person. كتاباته الأخيرة الشخص كامل الفاعلية أن الشخص المنتج الفعال هو الفرد الذي يعمل إلى أقصى مستوى أو إلى الحد الأعلى وأنه يتصف بما يلي (1)

الافتتاح على الخبرات :حيث يكون هذا الشخص مدركاً وواعياً لكل خبراته فهو ليس دفاعياً ولا يحتاج إلى تكرر أو تشويه لخبراته. الإنسانية :هؤلاء الأشخاص لديهم قدرة على العيش والسعادة والاستمتاع بكل لحظة من لحظات وجودهم، فكل خبرة بالنسبة لهم تعتبر جديدة وحديثة فهم لا يحتاجون إلى تصورات مسبقة لكل فكرة أو موقف لتفسير كل ما يحدث، فهم يكتشفون خبراتهم خلال عملية التجربة أو المعاشة التي يمرون بها. الثقة :وهؤلاء الأشخاص قد يأخذون آراء الناس الآخرين وموافقة مجتمعهم في الحسبان لكنهم لا يتقيدون بها كما أن محور أو نواة عملية اتخاذ القرار موجودة في داخل ذاتهم لتوفر الثقة في أنفسهم. الحرية :فهؤلاء الأشخاص يتصرفون بشكل سوي، خيارات حرة، يوظفون طاقاتهم إلى أقصى حد ويشعرون ذاتياً بالحرية في أن يكونوا واعين لحاجاتهم ويستجيبون للمثيرات على ضوء ذلك. الإبداع :وهؤلاء الأشخاص يعيشون بطريقة فاعلة في بيئاتهم ويتسمون المرونة والعموية بدرجة تتيح لهم التكيف بصورة صحيحة مع المتغيرات في محيطهم وتجعلهم يسعون إلى اكتساب خبرات وتحديات جديدة وهؤلاء الأشخاص يتحركون بثقة إلى الأمام في عملية التحقيق الذاتي، ويشير مروجرنر إلى أن الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق يعبرون عن بعض الجوانب التي تقلقهم فيما يتعلق بسلوكياتهم غير المتسقة مع مفهومهم عن ذاتهم، وأن سوء التوافق النفسي يمكن أن يستمر إذا ما حاول الأفراد الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيداً عن مجال الإدراك أو الوعي، وينتج عن ذلك استحالة تنظيم مثل هذه الخبرات، أو توحيدها كجزء من الذات التي تنفكك، وتبشر نظراً لاقتعاد الفرد قبوله لذاته، وهذا من شأنه أن يولد مزيداً من التوتر والأسى وسوء التوافق ، كما أكد ماسلو من خلال نظريته في تحقيق الذات وهرمه الشهير المعروف بهرم الحاجات إلى استمرارية كفاح الإنسان وفاعليته المستمرة لإشباع حاجاته. هذه الحاجات تدرج في أهميتها من الحاجات البيولوجية المرتبطة بوجود الإنسان المادي، إلى حاجات الإنسان النفسية المرتبطة بوجوده النفسي. ويؤكد ماسلو على أن أهمية تحقيق الذات في تحقيق التوافق السوي الجيد، هو وضع عدة معايير للتوافق شملت الإدراك الفعال للواقع، قبول الذات، التلقائية، التمرکز حول المشكلات لحلها، قص الاعتماد على الآخرين، الاستقلال الذاتي، استمرار تجديد الإعجاب بالأشياء أو تقديرها، الخبرات المهمة الأصلية، الاهتمام الاجتماعي القوي والعلاقات الاجتماعية السوية، الشعور بالحب تجاه الآخرين، وأخيراً التوازن أو الموازنة بين أقطاب الحياة المختلفة. (2)

(1) و حسن العزرة ،وجوده عزت عبد الهادي ، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي . مكتبة دار الثقافة النشر والتوزيع عمان الاردن . ط1 سنة 1999، ص 47

(2) محمد عادل عبد الله ،دراسات في الصحة النفسية، دار الرشاد، الطبعة 1 سنة 2000 ص 40

5.8 أبعاد التوافق :

عند الحديث عن التوافق، يتبادر إلى ذهن الفرد أن التوافق بمعناه العام والواسع والذي يشمل جميع مجالات حياة الفرد الشخصية والاجتماعية. وبالرغم من تعدد مجالات التوافق أن هناك محصلة عامة للتوافق يمكن أن يشار إليها على هذا الأساس فإنه لا يمكن تجاهل الجوانب المختلفة حيث تعد مجالات التوافق فنجد منها التوافق العقلي والتوافق الدراسي والمهني والأسري والاقتصادي والديني وتعدد هذه الأبعاد بتعدد مواقف حياة الفرد إلا أن معظم الباحثين في ميدان علم النفس يتفقون على التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي على اعتبار أن تلك المظاهر المتعددة يمكن ضمها إلى بعضها لتشكيل البعدين الأساسيين الشخصي والاجتماعي إلا أن الباحث أراد أن يضيف لهما بعدا ثالثا وهو بعد المدرسي تماشيا مع طبيعة الدراسة وقد حددت فيما يلي

8-5-1 التوافق الشخصي :

يقصد به قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقا يرضيها جميعا إرضاء مترنا ولا يعني ذلك الخلو من الصراعات النفسية وإنما تعني القدرة على حسم هذه الصراعات والتحكم فيها بصورة مرضية مع القدرة على حل المشاكل حلا إيجابيا إنشائيا بدلا من الهروب منها أو التموه عليها ولهذا يعمل التوافق الشخصي على تحقيق التوازن بين الفرد وبيئته فهو يتضمن السعادة مع النفس والرضا عنها، وإشباع الدوافع والمحاجات الداخلية الأولية والفطرية والثانوية، ويعبر عن سلبه داخلي حيث يقل الصراع الداخلي، ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحل المتابعة والمختلفة (1).

8.5.2 جوانب التوافق الشخصي :

- **الاعتماد على النفس :** ويقصد به ميل الفرد إلى القيام بما يراه من عمل دون أن يطلب منه القيام به ودون الاستعانة بغيره مع قدرته على توجيه سلوكه دون خضوع في ذلك لأحد و تحمله المسؤولية كاملة ،
- **الإحساس بالقيمة الذاتية :** ويتضمن شعور الفرد بتقدير الآخرين له ، وإنه يرويه قادرا على تحقيق النجاح وشعوره بأنه قادر على القيام بما يقوم به غيره من الناس وأنه محبوب ومقبول من الآخرين ،
- **الشعور بالحرية الذاتية :** ويتضمن شعور الفرد بأنه قادر على توجيه سلوكه وأنه يستطيع أن يضع خطط مستقبله ولديه الحرية في أن يقوم بقسط في تقرير سلوكه ، (2)

(1) احمد عزت مراجح ، أصول علم النفس ، دار المعارف القاهرة . ط1 سنة 1985 . ص624

(2) عبد الحميد محمد الشاذلي . الواجبات المدرسية والتوافق النفسي ، ص53 مرجع سابق .

- الشعور بالانتماء : أي أن الفرد يمنع بحب والديه وأسرته ويشعر بأنه مرغوب من زملائه .
وبأنهم يتمنون له الخير ، ونحن كبشر لانستطيع أن نستغني عن الانتماء إلى جماعة أو أكثر من الناس ولا نستطيع أن نتحمل طويلا الوحدة والانعزال وللدافع إلى الانتماء من القوة ما جعل بعض العلماء يطلق عليه اسم المجموع الاجتماعي ، (1)
- التحرر من الميل إلى الإنفراد: إن الفرد لا يميل إلى الإنفراد والإبتغاء ولا يستبدل النجاح الواقعي في الحياة والتمتع به بالنجاح التخيلي أو التوهم وما سيبتهه من تمتع جزئي غير دائم والشخص الذي يميل إلى الانفراد يكون حساسا وحيدا مستغرقا في نفسه ،
- الخلو من الأعراض العصبية : بمعنى انه لايشكو من الأعراض والمظاهر التي تشير إلى الانحراف النفسي كعدم القدرة على النوم بسبب الأحلام المرعبة أو الخوف أو الشعور المستمر بالتعب أو البكاء وغير ذلك من الأعراض العصبية ،

8-5-2 التوافق الاجتماعي

يتعلق بالعلاقات بين الذات والآخرين إذ أن تقبل الآخرين مرتبط بتقبل الذات وما يساعد على ذلك قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية وعلاقات إنسانية تسم بالتعاون والتسامح والإيثار وتعتمد على ضبط النفس وتحمل المسؤولية والاعتراف بحاجته للآخرين والعمل على إشباع حاجاتهم المشروعة ويجب ألا يشوب هذه العلاقات العدوان أو الارتياب أو الاتكال أو عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين ، ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية، والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغيير لاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لحخير الجماعة، والسعادة الزوجية، مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية .

8-5-3 جوانب التوافق الاجتماعي :

- اعتراف الفرد بالمستويات الاجتماعية : أي أنه يدرك حقوق الآخرين ومواقفه حيالهم . ويدرك إخضاع بعض مرغباته لحاجات الجماعة وبعبارة أخرى أنه يعرف ما هو الصواب وما هو الخطأ من وجهة نظر الجماعة كما انه يتقبل أحكامها برضاه ، (2)

(1) صموئيل مغاروبوس ، الصحة النفسية والعمل المدرسي . دار النهضة المصرية القاهرة ط1 سنة 1974 ص 27 و ص28 ،

(2) عبد الحميد محمد الشاذلي . الواجبات المدرسية والتوافق النفسي ، ص54 مرجع سابق .

- اكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية : أي انه يظهر مودته نحو الآخرين بسهولة كما انه يبذل من مراحته ومن جهده وتفكيره ليساعدهم ويسرهم ويتصف مثل هذا الفرد بأنه لبق في معاملاته مع معارفه ومع الغرباء وانه ليس أنانيا فهو يراعى الآخرين ويتعاون معهم (1)
- التحرر من الميول المضادة للمجتمع : بمعنى أن الفرد لا يميل إلى التشاحن مع الآخرين أو العراك معهم أو عصيان الأوامر أو تدمير ممتلكات الغير وهو كذلك لا يرضي مرغباته على حساب الآخرين كما انه عادل في معاملاته مع الغير .
- العلاقات الطيبة مع الأسرة : أن يكون الفرد على علاقة طيبة مع أسرته ويشعر بأنها تحبه وتقدمه وتعامله معاملة حسنة . كما يشعر بالأمن والاحترام بين أفراد أسرته وهذه العلاقة لا تتنافى مع ما للوالدين من سلطة معتدلة على الأبناء وتوجيه سلوكهم .
- التكيف مع البيئة المحلية : ويتضمن ذلك أن الفرد يتوافق مع البيئة المحدودة التي يعيش فيها . ويشعر بالسعادة عندما يكون مع جيرانه ويتعامل معهم دون شعور سلبى أو عدواني كما يحترم القواعد التي تحدد العلاقات بينه وبينهم كما يهتم بالوسط الذي يعيش فيه ، (2)

4.5.8 التوافق المدرسي:

هو عملية ديناميكية مستمرة يتم تنفيذها من خلال إجراءات يقوم بها التلميذ وصولاً إلى تحقيق الأهداف، ويتعرض التلميذ لمنبهات ومثيرات داخلية أو خارجية تولد عنده حاجة ودافعية يسعى إلى تحقيقها من خلال عملية التفاعل المتبادل بينه وبين عناصر المواقف التعليمية المختلفة ومن خلال إقامة نسيج يتلاقى مع الآخرين ومع زملائه ومعلميه وأن يكون متوازناً وفعالاً ومنتجاً في بيئة المدرسة بمختلف جوانبها ومراضياً عن انجازته الأكاديمي بما يحقق له السعادة. ويُعد التوافق الدراسي من أهم أنواع التوافق التي يتطلبها إنسان العصر الحالي ذلك أن الفرد يجلس أكثر من عشرين سنة في مقاعد الدراسة ، سيما وأن الإنسان وحدة كلية لا يمكن تجزئتها ، وأن ما هو عقلي معرفي يؤثر فيما هو وجداني نفسي والعكس صحيح (3)

(1) عطية محمود هنا ، اختبار الشخصية للأطفال ' كراسة التعليمات ، دار النهضة المصرية القاهرة ، ط01 سنة1965 . ص ص 13-15

(2) عبد الحميد محمد الشاذلي . الواجبات المدرسية والتوافق النفسي ، ص55 مرجع سابق .

(3) نهران حامد عبد السلام ، الصحة النفسية والعلاج النفسي ، الطبعة 2 سنة1997 عالم الكتب القاهرة ، ص127

5.5.8 جوانب التوافق المدرسي :

- **تهيئة الفرص :** من العوامل المساعدة على التوافق الدراسي تهيئة الفرص Opportunity اللانزمة والمتاحة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن. وعدالة الفرص وتكافؤها يقصد بها إعطاء كل تلميذ ما يحتاجهم منها حسب طاقته وقدراته لا يمنع من ذلك بل يشجع عليه كون المدرسة أساساً أداة تمييز للضعفاء والأقوياء والمتوسطين لاغراض النجاح والرسوب والتقدير ،
- **الكشف عن القدرات :** لتحقيق التوافق الدراسي لا غنى للمدرسة عن الكشف عن قدرات التلاميذ باختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي والمهارات وغيرها ... لمعرفة إمكانيات Potential لكل منهم منذ البدء والسير بهم نحو توجيه تربوي سليم يؤول إلى التوجيه المدرسي والمهني مستقبلاً فيما يمتاز كل منهم فيه ويتفوق باستعداده له ،
- **إثارة الدوافع :** إن إثارة الدوافع Motivation كوسيلة لإثارة الاهتمام والإقبال على العملية التعليمية والعمل على جعل الدافع للتعلم ينبع من داخل التلميذ كـرغبة في المعرفة والفهم والاستطلاع والكشف ، وينبغي أن يكون هدف المدرسة في المقام الأول حتى ينمو الميل الشخصي والاتجاه والحرص . التي لا تغني عن أي عقاب أو ثواب ،
- **ضبط النظام المدرسي :** لتحقيق التوافق الدراسي لابد من التحكم في النظام Discipline المدرسي كأساس لعملية التفاعل الإيجابي وتمهيداً بالتشجيع والمكافأة وشهادات التفوق والتقدير والجوائز التحفيزية ، لا شك أنها تفوق سلبات العقاب كجزء مهماً لجأت إليه المدرسة بضوابطه التربوية ، لتكون الثقة بالنفس والاعتماد على الذات أساس التوافق المدرسي ،
- **الموازنة المدرسية :** إن الاعتماد على الموازنة البيداغوجية المتمثلة في المناهج الدراسية وواجبات التحصيل الأكاديمي وبين ما يطبق التلاميذ استيعابه وتحصيله أي الموازنة بين المقررات والقدرات وبين مستوى التحصيل ومستوى الطموح لأن عدم التوازن يؤدي إلى سوء التوافق الدراسي (1)

(1) كمال دسوقي، علم النفس ودراسة التوافق، دار النهضة العربية بيروت ، ط1 سنة 1974، ص 325

• إثارة التنافس والتسابق : إن إثارة التنافس Competetion الايجابي والتسابق Racing التربوي من

العوامل المساعد على تحقيق التوافق الدراسي بين الدارسين بما يدفع إلى الغيرة والاهتمام لكن بما لا يؤدي إلى أضرار التنافس المعروفة كياس الضعفاء وغرور الأقوياء وإرهاق المتوسطين , وعموما الصراع والعدوان هما النتيجة الطبيعية للمبالغة في اعتماد التنافس كوسيلة لتحقيق التوافق الدراسي.

• تشجيع العمل الجماعي : يستحسن اعتماد العمل الجماعي في المذاكرة أو في إنجاز المشاريع أو

في الأعمال المشتركة بين جماعة المتدربين فيشتركون في التخطيط ويبحثون عن وسائل الانجاء ومواد الاداء ثم يشتركون في تنفيذه وتحملون مسؤولية نجاحه أو فشله كي يتعلمون التضحية والإيثار في سبيل الهدف المشترك فيتدربون على حياة المجتمع وينفذون ديمقراطية القيادة , (1)

8 - 6 العوامل المؤثرة في التوافق النفسي الاجتماعي :

من أهم عوامل تحقيق التوافق توفر مطالب النمو النفسي السوي في جميع مراحلها وبكافة مظاهره جسدياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً، ومطالب النمو هي الأشياء التي يتطلبها النمو النفسي للفرد والتي يجب أن يتعلمها حتى يصبح سعيداً وناجحاً في حياته .ويؤدي تحقيق مطالب النمو إلى سعادة الفرد، ويؤدي عدم تحقيق مطالب النمو إلى شقاء الفرد وفشله وصعوبة تحقيق مطالب النمو الأخرى في نفس المرحلة والمراحل التالية، وفيما يلي أهم مطالب النمو خلال المراحل المتتابعة ,

1- استغلال نمو الإمكانيات الجسمية إلى أقصى حد ممكن، وتحقيق الصحة الجسمية، وتكوين عادات سليمة في الغذاء والنوم وتعلم المهارات الجسمية الضرورية للنمو السليم، وحسن المظهر الجسمي العام.

2- استغلال النمو العقلي المعرفي والإمكانيات المادية إلى أقصى الحدود الممكنة، وتحصيل أكبر قدر ممكن من المعرفة والثقافة العامة وعادات التفكير الواضح، ونمو اللغة وسلامة التعبير عن النفس، وتنمية الابتكار.

3 - استغلال النمو الاجتماعي المتوافق إلى أقصى حد مستطاع، وتقبل الواقع وتكوين قيم سليمة، والتقدم نحو السلوك الأكثر نضجاً، الاتصال والتفاعل السليم في حدود البيئة، وتنمية المهارات الاجتماعية التي تحقق التوافق الاجتماعي، وتحقيق النمو الأخلاقي والديني القويم (2)

(1) كمال دسوقي، علم النفس ودراسة التوافق، ص336 . مرجع سابق

(2) نزهان حامد عبد السلام، الصحة النفسية والعلاج النفسي، الطبعة 2 سنة 1997 عالم الكتب القاهرة، ص 127 مرجع سابق

4 - استغلال النمو الانفعالي إلى أقصى درجة ممكنة، وتحقيق الصحة النفسية بكافة الوسائل، وإشباع الدوافع الجنسية والوالدية والميل إلى الاجتماع، وتحقيق الدافع للتحصيل والتبوع والتفوق، وإشباع الحاجات مثل الحاجة إلى الأمن والالتناء والمكانة والتقدير والحب والمحبة والتوافق والمعرفة وتنمية القدرات والنجاح والدفاع عن النفس وال ضبط والتوجيه والحرية. وبالرغم من ضرورة تحفي مطالب النمو فإن هناك العديد من عوامل تؤدي إلى إعاقتها وإحداث سوء التوافق فالفرد يسوء تواقفه ويسلك سلوكاً غير متوافق عندما يعجز عن التوافق وحل مشكلاته بطرق واقعية أو بحيل دفاعية معتدلة، إذ أنه عندما لا يستطيع أن يحتفظ بتوازنه النفسي فإنه يتخذ أساليب سلوكية شاذة لحل أنرماته النفسية. إلا أن الأنرمات النفسية وحدها لا تكفي لتفسير عدم القدرة على التوافق، بل لا بد من النظر إلى شخصية الفرد ككل وإلى ماضيه وورائته وتربيته وما يتعرض له من إحباطات وصددمات بالإضافة إلى معرفة اتجاهاته وعاداته بما يعني أن عوامل سوء التوافق متعددة. (1) ويمكن ايضاح عوامل سوء التوافق في العوامل الآتية:

8-6-1 عوامل وراثية وجسمية:

للوراثة أثرها في سلوك الفرد فإذا كانت الوراثة سليمة وكذلك التربية والبيئة فإننا نتوقع أن يكون الفرد حسن التوافق، إلا أن بعض الاضطرابات الوراثية والتي يمكن أن ترتبط ببعض الإعاقات العقلية أو الجسمية تكون سبباً لسوء التوافق، وقد تكون العاهة نتيجة أسباب خارجية عن إرادته ومع ذلك فإنه في كلتا الحالتين سواء كان السبب وراثياً أو بيئياً فإن النقص الجسمي والعاهات قد تؤدي إلى سوء التوافق. وتتفاوت العاهات في تأثيرها على مدى التوافق لدى الفرد حسب جسامتها وكذلك بناءً على نظرة المجتمع فكما كانت العاهة كبيرة كلما قل التوافق وكلما ساءت نظرة المجتمع أي النبذ والإهمال والاحتقار وكذلك العطف الزائد إلى شعور الفرد بأنه عاجز وعالة فإن ذلك يزيد من سوء تواقفه. (2)

8-6-2 عوامل بيئية واجتماعية:

للفرد حاجات لا بد من إشباعها ليكون متوافقاً إلا أن إشباعها لا بد أن يكون بصورة اجتماعية. ولا شك في أن الظروف الاجتماعية والأسرية السيئة كالتفكك الأسري والظروف الاقتصادية السيئة والتغيرات السريعة تمثل عوامل لسوء التوافق.

8-6-3 عوامل نفسية:

بالرغم من أن التوافق سمة أو خاصية نفسية، فإن ذلك لا يعني عدم تأثيرها بالمتغيرات النفسية الأخرى، إذ أن هناك عوامل نفسية كثيرة يمكن أن تساعد على التوافق الحسن أو ترهد من حدة سوء التوافق. فالاضطرابات النفسية عوامل ومظاهر لسوء التوافق، كما تعتبر عوامل مساعدة على إحداثه. ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

(1) نهران حامد عبد السلام، الصحة النفسية والعلاج النفسي . مرجع سابق . ص 127

(2) محمد جميل وعبد السلام فاروق، علم نفس النمو، مطبعة تهامة للنشر، جدة السعودية ط1 سنة 1983 ص 27

الانفعالات الشديدة والغير مناسبة للموقف حيث يكون لهذه الانفعالات الغير متوازنة أثرها- السيئ من الناحية الجسمية والنفسية والاجتماعية. عدم فهم المرء لذاته أو التقدير السالب للذات وضعف مشاعر الكفاية يمكن أن تكون سببا لسوء التوافق، كما يمكن أن تعوق قدرة الفرد على تحديد أهداف مناسبة مما يعني الفشل في تحقيق هذه الأهداف، وهذا ما يمكن أن يضاعف من سوء التوافق النفسي والاجتماعي والتعرض لمزيد من الاضطرابات. صراع الأدوار: يلعب الفرد أدواراً متعددة تبعاً لما يتوقعه المجتمع وقد يلعب دورين متصارعين في آن واحد مما يؤدي إلى سوء التوافق إذ لم يستطيع التنسيق بين هذه الأدوار ويحقق الانسجام بينها.

لاضطرابات النفسية بكافة أنواعها حيث سوء التوافق مظهراً من مظاهرها. (1)

7-8 العوامل المؤثرة في التوافق المدرسي:

178 صورة التلميذ عن ذاته :

إن قدرات التلميذ وصفاته الشخصية الخاصة، كالحالة الصحية، والجنس، والسن، ومستوى التعليم، والسمات المزاجية، والعادات الشخصية، ومستوى طموحه، وعوامل التنشئة الاجتماعية والخبرات التي يمر بها من خلال انتمائه إلى جماعات متعددة، كلها عوامل تهدف إلى إيجاد التوافق بين حاجاته الشخصية ومطالب المجتمع المدرسي الذي ينتمي إليه، وإلى إيجاد نوع من السلوك يحقق رغبات الأفراد ويرضى عنه الآخرون كما أنّ حضوره المنتظم في المدرسة، وقدرته على التواصل الإيجابي مع المدرسين، وتحصيله الدراسي الجيد، وحبه للمدرسة، وطموحاته المستقبلية، وثقته بنفسه، والمشاركة في النشاطات المدرسية، وعدم وجود مشكلات أسرية مدرسية... كل ذلك يؤدي إلى توافق مدرسي سليم .

أما التلاميذ الذين لم يتمتعوا بقدر وافٍ من المعاملة الحسنة من قبل الوالدين، والذين يتعرضون للنقد المستمر من مدرسيهم، ويتعرضون للإجباط المتكرر... كل ذلك يؤدي إلى سوء التوافق المدرسي لديه. (2)

(1) نزهان حامد عبد السلام، الصحة النفسية والعلاج النفسي . مرجع سابق . ص 128

(2) جلال سعد . الطفولة والمراهقة ، دار الفكر العربي . ط 1 ، سنة 1985 ص 83

7.8.1 القرآن أو جماعة الرفاق :

تبدأ عملية تحوّل الطفل من علاقاته الاجتماعية الأسرية إلى العلاقات الاجتماعية الخارجية والارتباط بالقرناء في فترة مبكرة من حياته على شكل نزاهات خاطفة للأقارب أو نزاهات يومية عابرة يتحرر فيها من قيود الأسرة، إلا أنّ هذا التحوّل يأخذ شكلاً فعلياً عندما يلتحق الطفل بالمدرسة. ويبدأ هذا التحوّل بالتطور مع مرور الزمن، حيث يكون أفراد البيئة المدرسية أكبر عدداً من أعضاء الأسرة مما يستدعي بذل الكثير من الجهد من قبل الطالب نتيجة المنافسة وبغية تحقيق التكيف مع أكبر عدد من الزملاء، وإثبات الجدارة في تحقيق المكانة الاجتماعية . (1) ويشير مصطلح جماعة الأقران في علم الاجتماع إلى أنها جماعة الأقران تتكون من مجموعة من الأفراد الذين يشغلون مكانة متساوية في المرحلة العمرية نفسها ولديهم اهتمامات مشتركة . وتشير بعض الدراسات إلى عدد من المؤشرات الخاصة بديناميات الجماعة المدرسية، ومنها:

" التحصيل الدراسي يرتبط إيجابياً بكفاءة ونوع العلاقات بين الأفراد.

• جماعة الصف تحقق وتشبع حاجات الطلبة.

• القلق الناتج عن الصراع بين أفراد الجماعة قد يعمل على إعاقة دافع الطلبة للتعلم والاكساب.

• يعالج الأسلوب الديمقراطي المتبع في إدارة الصف المدرسي كثيراً من التوتر والقلق والصراع.

• مشاعر وانفعالات جماعة الصف تؤثر في العملية التعليمية، وفي التخطيط لها.

• تستفيد جماعة الصف الصغيرة في العدد أكثر من الجماعة كبيرة العدد) "

• وتعتبر علاقة الطالب بزملائه من العلاقات الهامة في المحيط المدرسي، وقد يكون لجماعة الرفاق تأثير في سلوك الطالب

أكثر من تأثير الأسرة والمدرسين والمربين وسواهم، ذلك أن الطالب حين ينضم إلى هذه الجماعات فإنه يشترك مع أعضائها

في الاهتمامات والأفكار، وتشبع رغبات معينة لديه، وتحقق له مصالح معينة، كما أن الجماعة مجال مرحب للصدقة والزمالة

يشعر فيها الطلبة بكيانه وأهميته ووضعه الاجتماعي، فهو يتعاطف مع الآخرين ويتعاطف الآخرون معه، كما يجد فيها من

يقدم له النصيح والإرشاد ويوجهه لتفادي أخطائه، كما أن الجماعة مصدر للمعلومات التي يريد أن يعرفها. والجماعة بالإضافة

إلى ما سبق تشبع مرغبة الطالب في المنافسة والتعاون وتطليه الفرصة ليثبت قدراته ويشغل طاقاته ويحصل على احترام الآخرين

(2) .

(1) (الديب خالدي . المرجع في الصحة النفسية ، المكتبة الجامعية ط2 سنة 2002: ص40.

(2) صموئيل مغاروس ، الصحة النفسية والعمل المدرسي ، مكتبة النهضة المصرية القاهرة . ط4 سنة 1997

278 المدرسة :

تواجه المؤسسات التربوية ومنها المدرسة اليوم تحديات عديدة أفرزتها متغيرات متعددة في عالم سريع التغير، وفي الحقيقة فإن دور المدرسة ووظيفتها في التغير السليم ليس هو في حد ذاته ما يقصد به التغير المحاصل في المناهج وأساليب التعلم ومؤهلات العاملين والمبنى المدرسي الجديد بقدر ما يكون العمل على إكساب العادات والقيم الفكرية والاجتماعية، ومدى التغير الذي تتجح في تحقيقه في سلوك الأفراد ومعلوماتهم الثقافية والاجتماعية والعلمية والأخلاقية بما يساعدهم على التوافق الصحيح وتفاعلهم معه بل ويساعدهم على التقدم في هذا المجتمع (1)

ولست المدرسة مكاناً يتجمع فيه الطلبة للحصول الدراسي فقط، بل هي مجتمع صغير يتفاعلون فيه " يتأثرون ويؤثرون " حيث يتم اتصال بعضهم ببعض الآخر، ويشعرون باتمّاء بعضهم إلى البعض، ويهتمون بأهداف مشتركة لمدرستهم، كل ذلك يؤدي إلى خلق الروح المدرسية عندهم، والجو المناسب لتموهم الفردي والاجتماعي. كما أن المدرسة ليست مجتمعاً مغلقاً يتفاعل الطلبة داخله بمعزل عن المجتمع الذي أنشأ هذه المدرسة، بل هي تعمل على تقوية ارتباط الطلبة بمجتمعهم وبيئتهم، وتنمية الشعور بالمسؤولية تجاه هذا المجتمع وتلك البيئة (2) وتعتبر العلاقة بين الطلبة والمدرسين من العلاقات الهامة فيما يتعلق بالتوافق المدرسي ومن خلال هذه العلاقة تتجح أو تفشل العملية التعليمية .

378 دور المدرسة في تحقيق التوافق الدراسي :

إنّ دور المدرسة في الوقاية من الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها الطلبة هام جداً، لكنّها ليست الوسط الوحيد الذي يدخل ضمن هذا المنظور، فالأهل، والمرين شركاء في هذا الموضوع وعلى المدرسة أن تجد طريقة جديدة في إيجاد الكفاءات اللازمة التي تساعد في حل المشكلات والصعوبات التي يعاني منها الطلبة، فالعلاقة الجيدة بينها وبين الطالب والوسط الاجتماعي المدرسي تساهم في تقليص نسبة التلاميذ الذين يتسربون منها وبالتالي تحسين المواظبة عليها والنجاح الدراسي . إذا أردنا أن نحقق للتلاميذ قدراً من التوافق يجب أن يكون المرء على وعي كامل بالقواعد العامة، للاستعانة بها في تحقيق عملية تكيف الطالب في المدرسة. وسنعرض فيما يلي بعض هذه القواعد العامة التي تؤثر في تربية هؤلاء الأبناء، لتجنّبهم التعرض للأنزمات النفسية ولتحقق لهم حياة خالية من الأنزمات والصراع والقلق:

(1) نادر فهمي الزرود علم النفس المدرسي بدون دار النشر . ط1 سنة 2000 ص 12.

(2) دافيدوف لندا ، التعلم وعملياته الأساسية التفكير . اللغة . التوافق ، ترجمة سيد طواب ومحمود عمر . الدار الدولية للاستشارات الثقافية ، بدون طبعة بدون سنة .

- 1- أن تتاح للطلاب الفرص لتأكيد ذاته لأنه في نظر نفسه لم يعد الطفل الذي لا يتاح له أن يتكلم أو أن يسمع، وهو يسعى أن يكون له مركز بين جماعته وأن يحصل على اعتراف هذه الجماعة بشخصيته.
- 2- يجب ألا تكون فلسفة المدرسة قائمة على الكبت أو اتباع طائفة من صوم القسر والإجبار.
- 3- يجب أن تساعد التربية المدرسية الطالب على أن يستخلص وجهة نظر لنفسه عن معنى الحياة، فكل من الشاب والفتاة في هذه المرحلة يود أن يعرف من يكون وكيف يرتبط بماضيه ومستقبله، وهو يجاهد في سبيل إقامة بناء متماسك من العادات الاجتماعية والآراء التي كونها منذ الطفولة. ويجب ألا يكون النظام في المدرسة نظاماً تسلطياً.
- 4- يجب ألا تكون الفصول مكتظة، فالطالب في مثل هذه الفصول نادراً ما يستطيع أن يتعلم في المدرسة بطريقة سوية.
- 5- يجب أن تسعى التربية إلى تحبيب التعليم إلى نفوس الطلبة، ويقدر ما تتجح المدرسة في القيام بهذه العملية، تستطيع تحقيق التكيف الناجح مع المدرسة. والمقصود بعملية تحبيب التعليم أن تجعل من المناهج الدراسية مواد يحبها الطلبة، وأن تجعل المدرسة مكاناً محبوباً بالنسبة إليه يقضي فيه ساعات مشوقة من نهاره (1)

8-7-4 التوافق المدرسي ومستوى القسم :

يعتبر المستوى الصفّي للطلاب من العوامل الهامة ذات العلاقة بتوافق الطالب المدرسي. ويرى بعض علماء النفس أنّ طاقات الطالب العقلية تنمو بالتّقاله من صف لآخر، ويصبح أكثر قدرة على التوافق مع المحيط. كما أنّ احتكاكه مع الراشدين من جهة ومع زملائه في المدرسة من جهة أخرى يلعب دوراً هاماً في توافقه الاجتماعي المدرسي وقد بين ابوجادو نقلاً عن كوفمان (Kauffman, 1974) أنّ هناك ثلاثة عوامل تلعب دوراً هاماً في السلوك التوافقي المدرسي هي: الضج والتعلم والتوافق الشخصي والاجتماعي. ففي السنوات الأولى من حياة الطفل، يعدّ الكلام والمشى من أهم مظاهر السلوك التوافقي. وبدخول الطفل المدرسة، يعدّ التحصيل المدرسي من المؤشرات الرئيسة على التوافق الاجتماعي المدرسي للطفل. ويتقدّم الطالب من مرحلة إلى أخرى، يسهم فضجه وزيادة خبراته التعليمية في ارتفاع مستوى توافقه. وفي سن الرشد تعدّ قدرة الفرد على تحمّل المسؤولية واعتماده على نفسه وتحقيقه لمطالبه الشخصية والاجتماعية بشكل سليم أبرز السلوكيات التوافقية الاجتماعية. وكما هو الحال في جوانب النمو المختلفة، فإنّ التوافق الاجتماعي (2)

(1) صالح احمد الحظيب , الإرشاد النفسي في المدرسة . دار الكتاب الجامعي العين ,الإمارات العربية المتحدة , ط1 سنة2003 ص95 ,

(2) (2) صالح محمد علي ابوجادو ,سيكولوجية التنشئة الاجتماعية . دار المسيرة الأردن . ط1 سنة 2003 ص137 ,

للطفل يتخذ شكلاً متدرجاً في تقدمه نحو النضج الاجتماعي، الذي يزداد مع تقدم الطالب من صف دراسي إلى آخر، تلك الجوانب التي تصاحب زيادة خبرات الطالب المدرسية. كما أن أنماط السلوك التوافقي الاجتماعي تختلف في كل مرحلة من مراحل حياة الطالب المدرسية مثل بقية جوانب النمو الأخرى (1)

5 7 8 هدير المدرسة:

الإدارة المدرسية هي مجمل الفعاليات العملية التنظيمية والفنية التي تشمل علاقة الطلبة داخل الصف وعلاقتهم مع المدرس والموجهين والمدير، وتنظيم الأنشطة وربطها بالمواد الدراسية وإجراء التقييم المستمر. أي نحن أمام شبكة معقدة من العلاقات، ومطلوب إدارة هذه الشبكة بالأسلوب الإبداعي في جو من الديمقراطية والشفافية وتشجيع التفوق. ذلك الإدارة المدرسية لم تعد مجرد تسيير لشؤون المدرسة تسييراً روتينياً هدفه المحافظة على النظام في المدرسة فقط والإشراف على سير الدراسة، بل أصبح عملها الأساسي يدور حول تحقيق الأهداف التربوية سعياً لبناء شخصية الطالب البناء السليم والمتوازن والمتكامل (2) ومن أهم أدوار مدير المدرسة الإبداع والابتكار في العمل المدرسي، ذلك لأن طبيعة العمل الإداري هو التطوير والتغيير في الاستراتيجيات والسياسات والأنظمة والإجراءات والأدوات وغيرها. فإن أراد مدير المدرسة لمدرسته أن تواكب التطور المحاصل في الفكر وافتتاحه وتهذيبه وتكامل الأساليب والتغير المحاصل في العلاقات الإنسانية ومنهجية العمل المدرسي، فعليه أن يأخذ بالإبداع الخلاق والتفكير الابتكاري. وحتى تصبح البيئة المدرسية بيئة إبداعية ينبغي على مدير المدرسة وفرق إدارته أن يقتنعوا بأن المعلمين والإداريين بإمكانهم أن يتدعوا حلولاً لمشاكل العمل المدرسي. تنمية القدرة على الإبداع والابتكار لدى الطلبة تعتمد على اقتناع المعلمين والمدير في المدرسة بأهمية الإبداع والمبدعين وتمية قدرتهم الإبداعية إن على مدير المدرسة أن يعتمد على التغير المدروس والمخطط له، وإدارة التغير تعني قدرة الإدارة المدرسية على مواجهة الأوضاع والتحديات الجديدة التي تؤثر على العمل التربوي، بحيث يمكن الاستفادة من عوامل التغير الإيجابي وتجنب أو تقليل عوامل التغير السلبي، وهي بهذا المعنى تعبر عن كيفية استخدام أفضل الطرق بصورة أكثر فعالية لإحداث التغير بهدف تحقيق الأهداف المرسومة. وما لا شك فيه أن نجاح مدير المدرسة في تحقيق التغير الإيجابي المنشود يتوقف بدرجة كبيرة على نوعية الأسلوب المستخدم وعلى إدارة وحفز العاملين ومتابعة ممارستهم وتطويرها باستمرار (3)

(1) صالح احمد المخطيب، الإرشاد النفسي في المدرسة، مرجع سابق

(2) محمد خليفة بركات، علم النفس التعليمي، الجزء الثاني دار القلم الكويت، ط6 سنة 1984 ص79

(3) يوسف إبراهيم نبراي، الإدارة المدرسية الحديثة، مكتبة الفلاح الكويت ط1 سنة 1999 ص119

6.7.8 دور مدير المدرسة في تحقيق التوافق المدرسي :

المدير الكفء يكون قدوة في كل شيء، فعله قبل قوله، وهو يجمع خلاصة أفكاره وتجاربته ليقدمها لمدرسيه وطلبتة، فهو الأب الروحي لهذه المدرسة، يسأل عن أحوال هذا المدرس وذاك الطالب بقلب حنون عطوف، يطبق العلاقات الإنسانية في معاملاته، وتتدفق بين جوانبه الحكمة والحنكة والذكاء والأخلاق العالية الكريمة في كل تصرفاته. ولاشك أن أسلوب المدير المدرسي يقوم بدور هام في نجاح العملية التعليمية ويؤثر على الروح المعنوية للعاملين الآخرين في المدرسة. ويتركز دور الإداريين في توفير المناخ المناسب لنجاح عملية التعليم وتأمين الخدمات وأنماط الرعاية المناسبة والوسائل المساعدة. (1)

7.7.8 المعلم :

تجمع الكتابات العالمية أن المعلمين (هم حملة مفتاح التغيير وهم باب الموصد)، فيجب أن يكون المعلم في قلب أي جهد لتطوير التربية في مجتمعاتنا والمعلم هو القائد، المعلم، المربي، المنظم، الموجه، المقوم، المكافئ، النموذج، ونجاحه في عمله يعتمد على كفايات عدة من أهمها: علمه وخبرته في المادة التي يدرسها، علمه وخبرته في التربية وعلم النفس، حسن تصرفه وتعامله مع الطلبة، وقدرته على إدارة الصف كما يعتمد نجاح المعلم على أكثر من الشخصية المؤثرة والقدرة التدريسية، فمهما كان تمكنه من الموضوع الذي يدرسه عالياً ومهما اتبع من طرائق تدريسية جيدة، تبقى حقيقة (أن المعلم هو عامل مع الآخرين) ذات تأثير كبير في نجاحه بمقدار ما يمتلكه من فن في إدارة الجماعة، ويجب أن يكون كل معلم ماهراً في هذا الفن الذي يمكن تعلمه وتطبيقه وتحسينه ومتى ما تحقق ذلك فسيستمتع المعلم وطلبتة بالوقت الذي يقضونه معاً. إن التنظيم الجيد داخل الصف يجنب التناحر ويفسح المجال للمعلم لأن يبني علاقات سليمة مع غالبية طلبته. فدور المعلم لا يتوقف على إعطاء الدرس فقط، بل عليه أن يسأل نفسه هل اكتسب المتعلم القدر المناسب من التعلم، وأن لا يهمل الهدف من التعليم في غمرة نشاطه اليومي في إعداد الدروس وفي تعليمها، فالتركيز على الهدف ومراعاة تطبيقه يضمن تعلم قدر معين من الخبرات في زمن محدد فعلمية التعليم والتعلم لم تعد مجرد عملية تلقين من جانب المعلم، وحفظ من جانب التلميذ. وإنما عملية تواصل وتفكير مشترك بينهما (2)

(1) يوسف إبراهيم نزي، الإدارة المدرسية الحديثة . مرجع سابق

(2) عبد الرحمن العيسوي ، علم النفس التعليمي ، دار الراتب الجامعية بيروت لبنان . ط1 سنة 2000 ، 52

8.7.8 التفاعل بين المعلم والتلميذ يحقق التوافق المدرسي:

إننا نعاني قصوراً شديداً في معلوماتنا عن التفاعل بين الطالب والمدرس وعن أثر سمات المدرس على البيئة التعليمية للتلاميذ، إلا أنه بالرغم من المحاولات المتعددة لتصنيف نتائج الدراسات في هذا الموضوع فإنه لا يمكن القول بأنه توجد نتائج محددة وحاسمة ومن أشهر تصنيفات سلوك القائد في أندية الشباب وفي الفصل الدراسي ذلك التصنيف الذي وضعه "بيت وهويت"، فالنظام التسلسلي يحلقه المدرس الذي يجعل من نفسه محوراً للعمل والنشاط، والذي يصر على التعامل الرسمي وعلى أن يكون محوراً لكل الاتصالات وعلى أن يكون مسيطراً وعلى أن يوجد المنافسة بين الطلبة وعلى أن يوقع العقاب بنفسه .

أما في النظام الديمقراطي فإن التركيز يكون على دور الطلبة أو المتعلم فهو محور العمل والنشاط وعلى ضرورة مشاركته في اتخاذ القرارات، وعلى أن تسم العلاقات الإنسانية بالانفتاح وبالتعاون. أما في النظام الثالث والمسمى بالنظام الحر، فإن الطلبة يتمتعون بحرية مطلقة، ولا يقدم المدرس فيه إلا النادر من التوجيه والإرشاد. ومن الواضح أن النظام الحر يؤدي إلى المزيد من المشكلات. فالطالب الذي لا يجد له قائداً يوجهه لا بد أن يبحث له عن قائد، وعادة ما يكون قائداً غير عادي أو شاذاً، كما يضع الطلبة لأنفسهم معايير لأدائهم وسلوكهم مما يؤدي إلى العديد من المشكلات النظامية المرعبة. وقد وجد على العموم أن غالبية الطلبة يفضلون الجو الديمقراطي التغييرى داخل القسم إن توفرت بعض خصائص الأبوة في شخصية المعلم تجعله قريباً إلى قلوب طلبته، يحبونه ويطيعونه بطواعية. وإن مثل هذا الحب، إن تمكن من نفوس الطلبة، فإنه يحقق الكثير بالاتجاه التربوي السليم، لأنه يزيد من تعلق الطلبة بمدرستهم، ويزيد من تفاعلهم وتجاوبهم مع معلمهم، فيقبلون على التعلم برغبة واندفاع يكون من نتائجها تعلم أكثر مرسوخاً وأشد أثراً في بناء شخصيات المتعلمين، فالتعلم بالحب أفضل طريقة في التدريس ومن أهم أسباب النجاح في التعليم ما يلي :

1- أن يكون المعلم مرناً الطبع .

2- شغف المعلم بعمله ووثقه بما يليق به واهتمامه بدقائق العمل وابتعاده عن التردد والشك .

3- أن يجعل الطلبة يحسون بفائدة ما يعطى لهم وقيمة ما يتعلمون متدرجاً معهم ومراعياً درجة الصعوبة والسهولة التي

تتضمنها الدرس .

4- أن يكون المعلم على استعداد للانتقال من حالة إلى أخرى مستعيناً بالأمثلة وبوسائل الإيضاح المختلفة من طريقة إلى

أخرى إذ إن عنصر التغيير هام جداً في التعليم (2)

(1) ماجد المحطابية وآخرون . التفاعل الصفي ، دار الشروق للنشر والتوزيع الأردن ، ط1 سنة 2002 ، ص79

(2) عمر نايف الأحمدى ، تطوير إستراتيجية التدريس ، دار الشروق السعودية . ط1 سنة 2004 ، ص24

5- أن يكون الدرس مركناً أساسياً في عملية التدريس وهناك من يرى أن مفهوم الذات لدى المعلم يرتبط أكثر من أي عامل آخر بنجاح الطلبة في غرفة الصف، وأن اتجاه المعلم نحو ذاته ونحو الآخرين أكثر أهمية من أساليب التدريس التي يجري عادة التركيز عليها ويجب أن يختار المدرس طرائق تناسب جميع المستويات. ويقصد بالطريقة هنا طريقة التدريس، وهي عبارة عن مجموعة من الأنشطة المنظمة التي يصممها المعلم ويستخدمها لتسهيل تحقيق أهداف الدرس لدى الطلبة، ويندرج تحت ذلك الألفاظ والتعابير والحركات والأدوات والمواد والتجارب والملاحظات وغيرها مما يستخدمها المعلم لتحقيق النتائج العلمية، كما يشمل ذلك المبادئ التربوية التي تصمم النشاطات على أساسها وتختار المواد والأدوات في ضوءها (1)

8-7-9 دور المعلم في تحقيق التوافق الدراسي :

هناك العديد من الطلبة الذين يجدون صعوبات، سواء في التعلم أو التوافق مع الوسط المدرسي، خصوصاً عند الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى، ومن ثم فهم بحاجة إلى حصص تدعيمية وعلاجية. (Remediation) ولتحقيق هذا الغرض ينبغي على المعلم أن :

- يولي الطالب كل اهتمامه، ويجعله يشعر بأنه يهتم به اهتماماً خاصاً .
- يفرس الثقة بالنفس في الطالب، وهذا لن يتأتى إلاً باقتراح أنشطة غنية تجذب المتعلم أكثر ليكون طرفاً أساسياً فيها وتجعله يتجاوز اهتماماته الخاصة.
- يشجع المتعلم على التعبير بحرية عما يخالجه من أفكار وغيرها .
- يمكن المتعلم من التوافق مع الحياة الجماعية، والمشاكل التابعة منها، وإكسابه القدرة على تسييرها.
- يساهم في توفير علاقات اجتماعية منسجمة، وذلك بتنمية القيم الإنسانية مثل بث روح المسؤولية، التعاون، قبول الحياة الاجتماعية.

- يشجع العمل الجماعي بين أفراد جماعة الصف.
- يشجع روح المبادرة ويثمنها . (2)

(1) عمر نايف الأحمدى ، تطوير استراتيجية التدريس ، ص25 ، مرجع سابق

(2) عليان مرجحي مصطفى . أسس التربية والتعليم ، مكتبة الخانجي مصر ، ط01 سنة2002 ص44

1078 النشاط المدرسي :

النشاط المدرسي جانب تربوي هام يعد جزءاً متمماً للعملية التعليمية، وهو ذلك البرنامج التعليمي الذي يقبل عليه الطلبة برغبتهم بحيث يحقق أهدافاً تربوية معينة داخل الصف أو خارجه، وأثناء اليوم الدراسي أو بعد الانتهاء من الدراسة على أن يؤدي ذلك إلى نمو خبرة الطالب وتنمية هواياته وقدراته في الاتجاهات التربوية والاجتماعية المرغوبة . ويشتمل النشاط المدرسي على مجالات متعددة ذات علاقة بالمادة الدراسية والحياة العامة للطلبة (1) ويعد النشاط المدرسي من المفاهيم الحديثة الاستخدام في التربية، وبرز هذا المفهوم نتيجة التحولات التي طرأت على مفهوم التعلم الإنساني، وذلك من مجرد تركيزه على المادة الدراسية وتنظيماتها، إلى انتقال هذا التركيز صوب التنمية المتكاملة لشخصيات الطلبة، ومن الاقتصار على الجوانب الأكاديمية والنظرية إلى الاهتمام أيضاً بالجوانب العملية والتطبيقية، ومن اتباع الأساليب التقليدية، إلى إتباع أساليب مغايرة تقوم على مشاركة المتعلمين في عملية التعلم. وفي هذا الإطار عرّف النشاط المدرسي "على أنه تلك البرامج والأنشطة (الثقافية والاجتماعية والفنية والرياضية) التي تُقدّم للطلبة في إطار المنهج المدرسي، وتستثير دافعهم نحو التفكير والعمل والسلوك، وتستهدف تعديل سلوكهم، ونمو شخصياتهم، إذ لا يُعتبر الطلبة مجرد متلقين ومستقبلين فقط لما يُقدّم لهم من مواد الدراسة، وإنما شخصيات إيجابية فاعلة، لها دور نشط في عملية التعلم. وقد يُقدّم النشاط المدرسي في داخل الصف أو المدرسة، ويطلق عليه (النشاط الصفّي)، ويكون أكثر التصاقاً بموضوعات الدراسة، وقد يكون خارج نطاق المدرسة في شكل رحلات أو مسابقات رياضية ومعسكرات، أو زيارات للبيئة الخارجية ويطلق عليه (النشاط اللاصفي). وتخططه المدرسة وفقاً لاهتمامات الطلبة ومستوى نضجه العقلي والعاطفي، ومن ثمّ فالنشاط المدرسي يختلف في محتواه وأسلوب تنظيمه تبعاً للمراحل العمرية والدراسية المختلفة. إذاً فالنشاط المدرسي هو كل ما يؤديه المتعلم داخل المدرسة أو خارجها قبل الحصة أو في أثنائها أو بعدها، بتوجيه من المدرسة . (2)

(1) عبد الهادي عبده. الذات والعمل المدرسي ، دار الوفاق سوريا . ط01 سنة 1986 . ص88

(2) إدجار جونتو، وآخرون ترجمة محمد علي العريان وآخرون النشاط المدرسي ، مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر ، ط01 سنة 1984 . ص44

8-7-11 النشاط المدرسي يحقق التوافق الدراسي :

يُعد النشاط المدرسي ظاهرة اجتماعية تؤثر وتتأثر بغيرها، فممارسته بشكل إيجابي له مردود ملحوظ على الفرد من النواحي الاجتماعية والبدنية والنفسية بالإضافة إلى تحقيق الرضا الذاتي.

كما أنّ استثمار وقت الفراغ يؤثر في العملية التربوية بأكملها، والطلبة الذين يشاركون في الأنشطة المدرسية، سواءً داخل أم خارج المدرسة، غالباً ما يتسمون بروح قيادية وثبات انفعالي وتفاعل اجتماعي، ولديهم القدرة على المثابرة عند القيام بأعمالهم.

كما أنّ نشاطات التلاميذ تُعد من أهم الوسائل التي يمكن استخدامها لتدعيم الحياة السوية للتلاميذ ولترفع من إنتاجهم وتحصيلهم الدراسي (1)

1278 المنهاج الدراسي :

شهد القرن العشرون تطوراً كبيراً في المفهوم التقليدي للمنهاج تبعاً لتنظيمه وطرائق التدريس وأساليبها، وجاء هذا التطور نتيجة للدراسات المنظمة في شتى الميادين، وفي مقدمتها علم نفس النمو وسيكولوجية التعلم والقدرة وعلم الاجتماع التربوي، لتؤكد عملية الفهم والتفكير والربط والاستنتاج في العملية التعليمية. وقد ترتب على ذلك تجرد المنهاج المدرسي من كثير من المواد التعليمية غير الوظيفية للتعلم. وتوالت نتائج البحوث لتؤكد أن التعلم عملية كلية وليست جزئية، كما أشارت إلى أهمية الدوافع في زيادة فاعلية التعلم .

يشير بعض الباحثين إلى وجود عدة مبادئ عامة يستند إليها المنهاج الحديث ومن أهمها: أن يقوم المنهاج على أساس فلسفة للتربية، وأن يكون واسعاً وشاملاً، وأن يتسع للفروق الفردية بين الطلبة وأن يعنى بتشجيع الموهوب، وأن يهيئ الفرصة للخبرات التعليمية، ليعزز بعضها بعضاً، ليتحقق نمو الخبرات واستمرارها، وأن يضع في الحسبان تركيب المواد الدراسية وبناءها، وأن يزود المعلم بوسيلة تمكنه من معرفة دوره في النظام الكلي، وأن يضع في الحسبان شروط التعلم، وأنماط السلوك المراد تمييزها، وأن يكون متركزاً حول الحياة، وضرورة التقويم والمراجعة المستمرة

إن التربية في أساسها عملية اجتماعية نفسية، تُعنى بالفرد، وتعكس ما في المجتمع من قيم ومثل وعادات وتقاليد وأنماط سلوك، وهي كذلك أداة المجتمع في صنع المستقبل واللاحق بالركب المعاصر من خلال إعداد الفرد وتكوين شخصيته (2)

(1) عبد الهادي عبده. الذات والعمل المدرسي . مرجع سابق ، ص83

(2) إدجال جونسون وآخرون ،ترجمة محمد علي الصرمان وآخرون ، النشاط المدرسي . مرجع سابق ،ص77

تكويناً سوياً، والمنهاج هو: أداة التربية في تحقيق أهدافها، والوسيلة التي عن طريقها يحقق المجتمع أهدافه وطموحاته، والبيئة التي يصنع الأفراد ضمن إطارها بصورة سوية بحيث تتكامل شخصياتهم، ومن هذا المنطلق تأتي أهمية العناية بالمنهاج وبالأنص الأساس النفسية التي يقوم عليها . ويقوم المنهاج على العديد من الأسس المختلفة مثل الأسس النفسية وغيرها. وإن بيان طبيعة المنهاج في المدارس الفلسفية التربوية المختلفة يمكن أن يعتبر بمثابة مقاييس أو معايير يستخدمها واضعو المنهاج التعليمي بهدف إبراز المنهاج بصورة متكاملة شاملة، فيمكن الاستفادة من نظرة هذه المدارس المختلفة للمنهاج وتعد المنهاج عنصراً من عناصر العملية التعليمية الرسمية، وقد حازت المنهاج المدرسية على اهتمام كبير من جانب التربويين في معظم أرجاء العالم في العقود الأخيرة التي مرافقها الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الهائل. ومن أجل التخطيط العلمي للمنهاج المدرسي، فقد أنشأت معظم دول العالم دوائر خاصة بتقويم المنهاج من أجل التأكد من صلاحية المنهاج المدرسي، هو الكشف عن نقاط الضعف فيه، ومحاولة تعديله وتحسينه نحو الأفضل، (1)

أن مفهوم المنهاج الذي أصبح يعني وفق الرؤية التربوية الحديثة مجموع الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة لطلبتها داخل المدرسة وخارجها بغية مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي. وأن خير وسيلة لتحسين عملية التعلم والتعليم تكن في تطوير وتقويم المنهاج المدرسية ويحتل الكتاب المدرسي منزلة خاصة، نتيجة الاعتماد عليه أساساً في تزويد الفرد- في مختلف مراحل تعليمه- بمهارات القراءة والكتابة وتمية المهارات العقلية المختلفة، مما يساعد المدرسة على تحقيق وظائفها المتعددة، لأن اللغة تعدّ من أهم الوسائل التي تساعد الفرد على الاتصال ببيئته وفهمه لمعطياتها "ويعد الكتاب المدرسي الأداة الرئيسة في عملية التعلم والتعليم، وهو ليس مجرد وسيلة تعليمية مساعدة للطلبة بل مركزية أساسية في العملية التعليمية لأنه يقدم إطاراً عاماً للمادة الدراسية ويوجه الطالب إلى ما سيدرسه من معلومات. وتكمن أهمية الكتاب المدرسي في الجوانب التالية :

- 1- يقدم خبرة ذات مستوى في المحتوى لا يمتلكها إلا قليل من المعلمين .
- 2- ينظم المحتوى حول بعض الموضوعات تنظيماً منطقياً بما يكفل ترتيب المادة للأهداف التعليمية .
- 3- يزود المعلمين والطلبة بنوع من الأمان، من خلال توضيحه للمرحلة التي سيسير فيها كل من المعلمين والطلبة، فيعرفون ماذا سيأتي في المنهاج وماذا سيتبع وأين تنتهي بهم المرحلة. (2)

(1) إدجال جونسون وآخرون ،ترجمة محمد علي العرمان وآخرون ، النشاط المدرسي . مرجع سابق ،ص82

(2) محمد وطاس ، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم. المؤسسة الوطنية للكتاب . ط1 سنة 1988 . ص57

4- يقدم للمعلمين الأسئلة التي يجب أن تُسأل للطلبة، ويُرودهم بمادة الامتحان الذي سيستخدمونه ويقترح أنشطة ينهك فيها الطلبة، ويُرود المعلمين بالإجابات الصحيحة وأن تقويم المناهج المدرسية قد حظي بقليل من الدراسات العلمية، لذلك فإن طرائق تقويم البرامج لم تكن بالدرجة المطلوبة، مما أدى إلى تأثير عملية التقويم بذاتية المقوم. واعتبرت عملية التقويم جزءاً مكمل لعملية تحسين المنهاج، ولذلك فإن التقويم ضروري بصورة مستمرة قبل عمليات تخطيط المنهاج وتنفيذه وتقويمه وأثناءها وبعدها. وتكمن أهمية التقويم لمجموعة من الأطراف، فأصحاب القرار في المناهج المدرسية يهتمهم معرفة مواطن القوة والضعف في المنهاج حتى يستطيعوا أن يتخذوا قرارات صحيحة، وكذلك أولياء الأمور والمعلمون يستفيدون من عملية التقويم لمعرفة التأثيرات التي حدثت عند المتعلمين بسبب المنهاج، إن معظم الكتب المدرسية في البلاد العربية لم توضع بناءً على نتائج أبحاث ودراسات ميدانية حقيقية طبقت على الكتب المدرسية لوضعها بشكلها النهائي وإقرارها في التدريس كي تلاءم مستويات التلاميذ وقد أكد جل المرين على ضرورة الموازنة بين مضمون الكتب المدرسية وقابلية التلاميذ من حيث صعوبة اللغة وطبيعة عرضها. ومن بين المعايير المستخدمة في تقويم الكتب المدرسية معرفة مستوى صعوبة لغة مادتها بالنسبة للتلاميذ، ومدى إشراكية الكتاب للتلاميذ" (1) وتركز الفلسفة الواقعية على المادة الدراسية أكثر من تركيزها على شخصية المعلم، وهي تؤكد أن العلم الطبيعي يوفر للإنسان معظم المعرفة الضرورية، والفلسفة الواقعية تنظر إلى المنهاج كآلاتي: المنهاج التربوي الشامل هو الذي يحتوي على كل أصناف المعرفة المفيدة، وأن المنهاج الواقعي بحق هو الذي ينطوي على عناصر من فنون المعرفة التطبيقية.

2- خبرات المنهاج التربوي في المدارس التي تبني الفلسفة الواقعية تركز على العلوم والرياضيات والجغرافية الطبيعية أولاً، ثم الفنون والدراسات والمواد الاجتماعية ثانياً.

3- يهتم المنهاج التربوي بالتركيز على الحقائق والكفايات والمهارات والإجابات الدقيقة وتنظيم الخبرات وطريقة عرضها، حتى يتمكن الطالب من السيطرة عليها.

4- الاهتمام بالتعليم المهني وضرورة تقنين المواد التعليمية والأنشطة، والتركيز على السرعة والكفاءة في تعلم الكفايات والمهارات، وتشجيع الطلبة على طرح الأسئلة التي تتعلق بالشرح والتفسير لغرض الحصول على إجابات دقيقة محددة، قائمة على التركيز والتفكير والإدراك الحسي والتجارب والوسائل التعليمية وما تشتمل عليه من مراحل وتطبيقات داخل المدرسة (2).

(1) محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم. ص 59. مرجع سابق

(2) منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، مكتبة الانجلو المصرية، ط 01 سنة 1983، ص 45

5- تتصف الإدارة التربوية بالتنظيم والسيطرة على مجالات التعليم، وتسير المدرسة بقوانين وأنظمة وإجراءات في غاية الدقة .
- ويمثل المعلم دوراً أساسياً في عملية التعليم، ويشترط أن يكون متمكناً من تخصصه، ويمتلك الأساليب والتقنيات التي تمكنه من إنجاح عملية التعلم، وأن تكون للخبرة المباشرة عنده مكانة في عملية التعلم التي ينبغي أن يراعي فيها استعمال العرض المنطقي والسيكولوجي كشرط ضروري لتعلم التلاميذ، ويمثل المعلم دوراً أساسياً في عملية التعليم، ويشترط أن يكون متمكناً من تخصصه، ويمتلك الأساليب والتقنيات التي تمكنه من إنجاح عملية التعلم، وأن تكون للخبرة المباشرة عنده مكانة في عملية التعلم التي ينبغي أن يراعي فيها استعمال العرض المنطقي والسيكولوجي كشرط ضروري لتعلم التلاميذ . (1)

1278 المنهاج الدراسي يحقق التوافق المدرسي :

إن موقف الطالب من المادة الدراسية يؤثر بدرجة كبيرة على درجة توافقه المدرسي وإن هذا الموقف يتحدد بموقف الطلبة من المعلم وبالدرجات التي يحصل عليها والمعلومات التي يقدمها المعلم للطلبة ويحدد الزبدي بعض المبادئ التي ينبغي مراعاتها عند وضع المناهج حتى يتحقق جو من الصحة النفسية والتوافق للتلميذ ما يلي:

ألا يكون المنهاج عبارة عن مقتطفات صغيرة من عدد كبير من المواد الدراسية، فهذا النوع من المناهج يهتم بالجانب المعرفي إلا أنه يكون بعيداً كل البعد عن مواقف الحياة الطبيعية. إن حدوث انتقال أثر التعليم يتطلب وجود أوجه تشابه بين المواقف التعليمية في المدرسة ومواقف الحياة الطبيعية.

- أكثر المناهج التي تحقق انسجاماً مع سيكولوجيا الطلبة هو منهاج المحاور فهذا النوع من المناهج يساعد الطلبة على أن يدركوا الموقف التعليمي ب كليته، فإذا كان هذا صحيحاً تكون النتيجة أن الطالب يرتاح إلى مثل هذه التدريبات، ويتجلى هذا الارتياح في محافظته على النظام وفي تقبله توجيهات المدرس.

- ينبغي ألا يقتصر المنهاج على الخبرات المدرسية التي يستطيع أن يقوم بها داخل جدران المدرسة، بل يجب أن يتضمن أموراً أخرى تخرج بالطلبة إلى البيئة حيث يوجد ألوان مختلفة من النشاط ."

هذا وينبغي أن يكون المنهاج صالحاً نفسياً وتربوياً من حيث الإخراج - الطباعة - الوضوح . . .) ومتوافقاً مع مستوى ذكاء المتعلم ولغته ومتكاملاً في بيئته التربوية . (2)

(1) منير المرسي سرخان، بيئ اجتماعيات التربية . ص 47. مرجع سابق

(2) صالح عبد العزيز . التربية الحديثة الجزء الثالث ، دار المعارف بمصر . ط7 سنة 1969 . ص 225

1378. مفهوم الواجبات المدرسية وتعريفها:

الواجب المدرسي هو اصطلاح بيداغوجي تربوي من التقييم المستمر الذي ينجزه التلميذ خارج أوقات الدراسة لذلك استعمل على أساس انه و واجب منزلي ومهما تعددت مفاهيمه إلا انه يدور حول محور واحد، وهو نوع من العمل المدرسي يكلف التلميذ أو مجموعة من التلاميذ بأدائه خارج أوقات الدراسة باعتباره نشاط من الأنشطة التربوية والتعليمية المكتملة للمناهج الدراسي ويقوم المدرس بمتابعة هذه الواجبات المدرسية فيتسلمها من تلاميذه ويصححها ويعيدها إليهم في الوقت المناسب ويناقشهم ويعالج الأخطاء التي جاءوا بها ، كما يرغب التلاميذ في التعرف على رأي مدرسه فيما أدوه وعلى المدرس أن يقيم كمية الواجبات المدرسية التي فرعينها لتلاميذه ويفكر في القدر الذي يعطيه حتى لا يثقل تلاميذه بالواجبات أكثر من طاقتهم ويسمح لنفسه بالقدرة على الإشراف عليهم ومتابعتهم وهذا ما يدعم عملية الاتصال التربوي بين المدرس والتلميذ ويحدث نوعاً من التوافق الدراسي .

1478 الواجبات المدرسية و التوافق المدرسي :

يتضمن الواجب المدرسي كل نشاط يؤديه التلميذ خارج القسم ويكون متصلاً بالمناهج الدراسي وبالعملية التعليمية حيث نجد أن لهذه الواجبات فوائد بيداغوجية كبيرة منها مايلي :

- 1- تتيح للتلميذ فرصة المبادرة والاستقلال فعند أداء الواجب المدرسي في البيت لا يصبح مجرد عنصر تابع بل شخص فعال يشعر بالمسؤولية ويثق في ذاته مما يدفعه للاعتماد على ذاته .
- 2- شعور التلميذ بالأمن عندما يكلف بأداء الواجب المدرسي لأنه يزيد من اهتمامه بما يدور من مناقشة في القسم ، لكن معظم الميزات التي يقدمها الواجب المدرسي لا تتحقق بسبب ما يشوبها من ممارسات خاطئة تعتبر أحد العوامل المسؤولة عن سوء التوافق المدرسي لاعتقاد أن الواجب المدرسي هو الطريق العملي الوحيد للمحافظة على سرعة تقدم الجماعة المدرسية والحفاظ على النظام المدرسي والتغلب على العجز الشخصي بالممارسات خاطئة تعتبر أحد العوامل المسؤولة عن سوء التوافق المدرسي لاعتقاد أن الواجب المدرسي هو الطريق العملي الوحيد للمحافظة على سرعة تقدم الجماعة المدرسية والحفاظ على النظام المدرسي والتغلب على العجز الشخصي بالإضافة إلى قيمته كوسيلة عناية تقلل من التصرفات السيئة داخل القسم ، وحتى يومنا هذا ما زال الآباء يعتقدون ان المعلمين الذين يكلفون تلاميذهم بواجبات مدرسية هم بالضرورة أفضل من (1)

(1) عبد الحميد محمد شاذلي ، الواجبات المدرسية والتوافق النفسي ، المكتبة الجامعية الإسكندرية ، ط 01 سنة 2001 . ص91

غيرهم وأكثر اهتماماً بنجاحهم وإن من لا يكلف تلاميذه بالواجبات المدرسية مهمل ولا تهمه مصلحة التلاميذ ونجاحهم ، وقد يحدث أحياناً إحلال Displacement للشعور بالرضا والسعادة إذا أحس المدرس وليس التلميذ بتلك المشاعر عند إتمام الواجب المدرسي الذي قام بتعيينه ذلك لأن سلطته قد احترمت وعمله قد أنجز . ومن دواعي الأسف أن ينفذ التلميذ واجباً ليس من أجل نموه الشخصي وشعوره بالرضا ولكن من أجل إرضاء مدرسه واستعطافه ، (1)

وقد وجد أن الواجبات التي يقوم بها التلميذ في منزله تكون أقل دقة وأكثر بطئاً من الأعمال التي يقوم بها في القسم إذ لا يتوفر للتلميذ في منزله التفاعل الاجتماعي بينه وبين مدرسه وزملائه ، هذا التفاعل الذي يتيح فرصة للتقاسم المتبادل فيزدادون فهما للمادة المدروسة كما يرفع دافعهم نحو التحصيل الجيد ، (2) المهم أن يتعرف التلميذ على أسباب إخفاقه حتى يدرك مواطن ضعفه ويحسن من أدائه في مجال التعليم عامة وفي الواجبات المدرسية خاصة إذ نجد أنه حدث تجاهل لمبدأ التشخيص وأدرك التلاميذ أن اهتمام مدرسهم ينحصر في النتائج فقط وليس في أسلوب الانجاز فأصبحوا متلهفين على الانتهاء من الواجب المدرسي مستخدمين أقصر الطرق وبذلك أفسدوا الهدف من الواجب المدرسي ، ولنجاح المدرسة في تحقيق التوافق الدراسي لا بد من الموازنة بين ما تعطيه كواجبات مدرسية وبين ما يطبق التلاميذ قبله تمثله وأداءه (3) ولتحقيق ذلك يجب أن ينتهي بشكل قاطع ذلك التقليد المتبع بشأن إعطاء واجبات مدرسية موحدة لكل التلاميذ داخل القسم الواحد وأن يحل محل هذا التقليد تمية عادة إعطاء واجبات متنوعة في طبيعتها وصعوباتها لتناسب القدرات المختلفة للتلاميذ وتتجاوز إشكالية الفروق الفردية على أئتم ذلك دون توجيه انتباه للتلاميذ الضعفاء أو إشعارهم بالنقص ،

1578 التقييم المدرسي :

إن للخبرات السابقة أثراً كبيراً في التوافق الانفعالي، وجميع التلاميذ يذكرون رهبة الامتحانات والرعب الذي يملكهم والذي يتم التعبير عنه بتغير لون الوجه وزيادة ضربات القلب والتلعثم والارتباك في اللحظة التي تسبق توزيع ورقة الأسئلة. وما إن يبدأ التلاميذ بالإجابة حتى تترول الرهبة والخوف تدريجياً، حتى أن الأمر يتحول إلى عمل عادي أشبه بالنشاط المدرسي اليومي، فيختفي التوتر وينكب الطلبة على التفكير في الإجابات الصحيحة. هنا يأتي دور المدرس الذي يقوم بدور المراقب خلال الامتحانات، إذ يتوجب عليه أن يعمل على تهدئة الطلبة بالتشجيع والملاحظة، من دون الاعتماد على الزجر أو التهديد (4)

(1) Robert D.Strom.Psychology for the classrom . New jersey : Prentice-Hall Inc . 1969 –p65

(2) فرج عبد القادر طه ، علم النفس وقضايا العصر . دار المعارف بمصر ، ط3 سنة 1986 ص107

(3) كمال دسوقي ، علم النفس ودراسة التوافق ، دار النهضة العربية بيروت ، ط1 سنة 1974 ، ص335

(4) عبد الحميد محمد شاذلي ، الواجبات المدرسية والتوافق النفسي ، ص95 ، مرجع سابق

الصارم. ولعل صعوبة الامتحانات خاضعة لضخامة المناهج، فالأكوام الكبيرة من الكتب سيُمتحن الطلبة فيها في أوقات متقاربة، خاصة الصفوف الانتقالية ويصاحب فترة الامتحانات التحصيلية بعض أعراض القلق، وليس ذلك لدى الطلبة فحسب وإنما لدى أسرهم أيضاً، ولذلك فإنّ على المرشد الطلابي التركيز على مساندة الطلبة الذين تظهر عليهم أعراض القلق أكثر من غيرهم، ويسانده في ذلك أعضاء لجنة التوجيه والإرشاد، ويذكر المعلمين بضرورة إخطاره عندما تظهر على أحد الطلبة أثناء تأدية الامتحان أعراض غير معتادة، وفي هذه الحالة يقوم المرشد بالتدخل اللازم، وإذا دعت الضرورة اصطحب الطالب إلى مكتبه (في الحالات الشديدة فقط)، وبعد التهدئة اللازمة يواصل الطالب الامتحان داخل مكتب المرشد تحت إشرافه، مع أهمية إشعار مدير المدرسة والمعلم الملاحظ ومعلم المادة بذلك، ويستخدم المرشد الطرق الإرشادية المناسبة للحالة بشكل مكثف، وإذا اطمأن على حالة الطالب شجعه وسانده ليواصل الامتحانات المتبقية داخل قاعة الامتحان لكي لا يعتاد أن يمتحن داخل مكتب المرشد بشكل مستمر. ولاشك أن الامتحانات العادية إن أحسن استعمالها يمكن أن تكون وسيلة مجدية من وسائل التوجيه التعليمي التي تعيننا على فتح الباب الذي يناسب إمكانية التلميذ العقلية والعملية ، (1)

8-7-16 التقييم المدرسي يحقق التوافق الدراسي :

تلعب الامتحانات دوراً رئيسياً في تكيف الطلبة إذ لا بد من وجود نوع من الاختبار لمعرفة مدى استفادة المتعلمين ومدى صلاحية أساليب التعليم. وقد اكتسبت الامتحانات أهمية كبرى فصارت هي هدف الطالب والوالد وجميع أفراد الهيئة المشرفة على التعليم وأخذت هذه الهيئات تعمل على معالجتها. إن استخدام الامتحانات في عملية التقييم يجب أن يكون سلاحاً إيجابياً في التعرف على نواحي القوة والضعف أي في قضايا التشخيص. فالهدف من الامتحانات يجب ألا يقتصر على مجرد إعطاء درجة أو علامة بل يجب أن تكون الغاية منه التعليم، ومن هنا يجب أن يُوَهَّل المعلمون تأهيلاً تربوياً وأكاديمياً، وأن تكون لديهم معرفة بالقياس التربوي إذا مرغبا أن يكون أداؤهم وإنتاجهم جيداً وإذا أرادوا أن يعثوا الصحة النفسية في نفوس طلبتهم ، إن للامتحانات المدرسية أهمية خاصة بالنسبة لمحو الصحة النفسية في المدرسة فيما أنها الجزء الأساسي من البرنامج التربوي، فإنّ اتجاهات المدرس والطلبة نحوها تحتل أهمية بالغة بالنسبة للصحة النفسية، إذ لا ينبغي أن يعطي المدرس انطباعاً عن الامتحانات أنها شيء يعث على الخوف والرغبة، بل على العكس ينبغي أن تكون هناك وسائل لمساعدة الطلبة والمدرسين على الكشف عن الحد الذي حققه الطلبة في اكتساب المعارف والمهارات ، (2)

(1) و (2) صالح عبد العزيز ، التربية الحديثة الجزء 3 ، ص 333 ، مرجع سابق

وإن الدراسة مع ما تكتسبه من أهمية في حضارتنا تمثل أرضية لظهور بعض الاضطرابات النفسية لدى الطلبة، وتمثل فترة اجتياز الامتحانات المدرسية ظرفاً صعباً بالنسبة لأغلب الطلبة وبالتالي فهي ظرف مناسب لحدوث توترات نفسية تتراوح درجتها من القلق الظرفي الخفيف إلى القلق الحاد. ولئن كانت هذه الاضطرابات مختلفة ومتعددة ومتداخلة، فإنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بشخصية الطالب وبموقف الوالدين، ذلك الموقف الذي يلعب دوراً هاماً في تطورها. ومن العوامل التي تساعد أيضاً على التوافق الدراسي:

- 1- إتاحة فرص التعليم أمام الجميع، والمساواة بين التلاميذ.
- 2- الكشف عن قدرات المتعلم وتوجيهه وفق هذه القدرات.
- 3- خلق مروح التنافس الخير بين التلاميذ، وتشجيع العمل الجماعي.
- 4- الاهتمام بالوسائل التعبيرية الشفوية، كعمليات الخطابة والمسرح.
- 5- تدريس المواد المتعلقة باختصاص التلاميذ المستقبلي، وعدم تحميله من المواد الدراسية ما يفوق طاقته ، (1)

(1) الصبا بطي إبراهيم التوافق الدراسي دراسة مقارنة ، المجلة التربوية عدد 45 سنة 2002 ، ص 21

الخلاصة:

التلاميذ كثيرهم من أفراد المجتمع لهم دوافعهم وحاجاتهم الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية والمدرسية التي يسعون دائما إلى تحقيقها مما يساعدهم على التوافق حيث تتمثل عملية التوافق في التفاعل الذي يتم بين الفرد وبيئته المدرسية والاجتماعية وفي المجهود أو النشاط الذي يقومون به لإشباع رغباتهم وحاجاتهم ودوافعهم التي من أهمها الحاجة إلى تحقيق الذات مما ينشأ عنه تحقيق التوافق المرغوب فيه . غير أن هذا الإشباع وما يترتب عليه من توافق ومراحة نفسية تساعد في التحصيل الجيد للدراسة عند التلاميذ لكن هذا التوافق قد لا يتحقق بسهولة ويسر وبمجرد الاستجابة للموقف التعليمي أو الاجتماعي الأولي للفرد وقد يتحقق بصعوبة بالغة وبعد جهود كبيرة وقد لا يتحقق في بعض الأحيان نظرا للعوامل المتداخلة مما يعيق عملية التوافق حيث يزداد الصراع وتشتأ المشكلات النفسية والدراسية مما يدفع الفرد إلى بعض العمليات العقلية أو الحيل الدفاعية اللاشعورية بمعنى أن الفرد يستخدمها بغير قصد أو بصورة تلقائية آلية لاستبقائها رؤية أو تفكير فهو لا يعرف السبب الذي دفعه للقيام بها أو مدى مساعدتها له على التوافق وهي تعتبر الخط الدفاعي للفرد ضد الشعور بعدم الرضا مما يحقق له العودة إلى التوافق الدراسي أو الاجتماعي أو النفسي من جديد , لأن الأصل في التوافق هو تعديل السلوك بحيث يتلاءم مع المواقف أو الظروف حيث يلجأ الفرد إلى إحداث تغيير أو تعديل في بيئته إن أمكن أو يعدل بعضا من سلوكه ليوافق البيئة لإعادة حالة التوازن مما يؤدي إلى عملية التوافق , لان من أهداف عملية التوجيه والإرشاد النفسي مساعد الفرد للوصول إلى التوافق وطبيعة العمليات التي يتم بواسطتها التوافق ويؤكد سهر كامل 2000 على عملية التأثير المتبادل بين الفرد وبين بيئته في عملية إحداث التوافق المدرسي وهو من أجل هذا الهدف يهتم بمجال الفرد ويرى أنه يتوقف تأثير وتأثير الفرد على مجاله في أمرين أساسيين هما قابلية الفرد للتأثر وقدرته على التأثير مع مراعاة الإمكانيات المتاحة لإحداث عملية التأثير والتأثر بالشكل المطلوب(1)

وبالتالي يتحقق التوافق النفسي الاجتماعي والمدرسي بالنسبة للتلميذ ,

(1) سهر كامل - التوجيه والإرشاد النفسي , مركز الإسكندرية للكتاب الطبعة ط1 سنة 1998 .

الفصل التاسع

دور خطة التوجيه المدرسي في تحقيق الكفاية التعليمية والتقليل من الفشل

09- 1. الكفاية التحصيلية

1-1-09 مفهوم الكفاية

2-1-09 تعريف الكفاية

3-1-09 أنواع الكفاية

4-1-09 خصائص الكفاية

5-1-09 العوامل المؤثرة في الكفاية

6-1-09 شروط الكفاية الجيدة

7-1-09 أسباب ضعف الكفاية

8-1-09 لنظريات المغسرة لأسباب اختلاف الكفاية التحصيلية

09- 2. الفشل الدراسي

1-2-09 تعريف الفشل

2-2-09 التناولات النظرية للفشل المدرسي

3-2-09 مظاهر الفشل المدرسي

4-2-09 أنواع الفشل المدرسي

5-2-09 عوامل الفشل المدرسي

6-2-09 دور خطة التوجيه في التقليل من الفشل الدراسي

خلاصة الفصل

لكل بيئة مدرسية ضوابط و أعراف سلوكية فالكفاية التحصيلية للتلميذ مؤشر مفيد لقدرته على التوافق مع بيئته المدرسية ولقد تقدمت البحوث والدراسات في مجال الكفاية التحصيلية نظرا لاتساع مواضعها وأهميتها البالغة في ميدان التربية والتعليم ونعني بالكفاية التحصيلية مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الفرد نتيجة التعليم والتدريب واكتساب الخبرات. وتستخدم كلمة كفاية غالبا لتشير إلى التحصيل الدراسي أو التعليم أو التحصيل العام من الدراسات الاكسابية والتدريبية التي تعبر عن كفايته و حيث أن للكفاية الدراسية أنواع وعوامل مؤثرة تجعلها سلبية أو ايجابية وهناك أيضا شروط لتحقيق هذه الكفاية و أسباب الضعف فيها وهذا ما سنعرضه و نين منه دور خطة التوجيه المدرسي في تحقيق هذه الكفاية التعليمية التحصيلية مع تحديد أسباب وعوامل ضعف الكفاية أو ما يعرف بالفشل الدراسي .

9-1 الكفاية التحصيلية :

وتشتمل دراسة الجوانب التالية:

9-1-1 مفهوم الكفاية التحصيلية:

الكفاية في اللغة مشتقة من فعل(كفى)، يقال: كفي يكفي كفاية سد الحاجة، وكفي حاجات فلان قام فيها مقامه... وكفاه مؤنة عمل أغناه عن القيام به، وكاف: لا ينقصه شيء... وكفاية: مقدرة، هو ذو مقدرة في عمله ي الاستعمال التربوي فالكفاية هي : نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية دراسية، أو إنجاز مهمة من المهام، و حل مشكل من المشاكل.. فالكفاية مجموع القدرات والأنشطة والمهارات المركبة التي تتعلق بقدرته أو بنظام داخلي تجسّمه الأنشطة والانجازات المدرسية. هذا يعني أن الكفاية في مفهومها التربوي العام استعداد يمتلكه المتعلم لتوظيف ما سبق له أن اكتسبه - في سياقات تعليمية - من معارف فكرية ومهارات حركية ومواقف سلوكية، توظيفا ملائما وناجحا في سياقات جديدة، تتطلب منه إيجاد حل لمشكلة أو تجاوز وضعية معينة. (1)

(1) محمد الدين محمد بن يعقوب الفيروز " إبادي القاموس المحيط " دار الفكر العربي ، بدون طبعة ، بيروت، لبنان ، 1986 ص 886.

مفهوم الكفاية فى مجال التربية عرف مفهوم الكفاية تطورا مهما ساهم فى كل من البحث التربوي والتجارب الميدانية فى بعض الأنظمة التربوية من مجموعة النصوص الواردة يبرز ارتباط الكفاية:

❖ بإمكانية التعبئة: وتعنى توفر الفرد على الكفاية بشكل دائم، وليس عند ممارستها فى وضعية معينة فقط. مما يجعل الكفاية ملازمة للفرد و دائما فى خدمته.

❖ بالكيفية المستبطنة: وتعنى طابع الاستقرار والملائمة اللذان يميزان الكفاية، مع قابليتها للتطوير والدعم من خلال ممارستها عبر سياقات مختلفة.

❖ بجل فئة من الوضعيات-المشكلة : ويتعلق الأمر بوضعيات متكافئة، تتميز بنفس الخصائص (المعطيات، صعوبة المهام، دقة المعلومات المقدمة . بضرورة الإدماج: وتمثل فى ربط علاقات بين المواد لحل المشكلة و ليس إضافة بعضها لبعض.

❖ امتلاك التلميذ معارف علمية ومنهجية وكذا مهارات مرتبطة بمحتوى المادة .

❖ تبنيه لمواقف واتجاهات، تمكنه من إتباع سلوكيات صحيحة تجاه ذاته و محيطه

❖ تمرنه على ممارسة الكفاية فى وضعيات متكافئة مختلفة.

❖ استعداده الدائم لممارسة الكفاية، وتطويره لها باكتساب تعليمات جديدة.

كما أن هذا التعرف يمكن من تحديد خصائص الكفاية، مما يسهل عملية صياغتها ووضع إستراتيجية لتنميتها.

1-2 تعريف الكفاية النحصيلية :

عرف مفهوم الكفاية تطورا مهما ساهم فى كل من البحث التربوي والتجارب الميدانية فى بعض الأنظمة التربوية. ويعرف مروغيرسذالكفاية كالتالى :

"الكفاية هى إمكانية التعبئة، بكيفية مستبطنة، لمجموعة مدجة من الموارد (معارف ومهارات ومواقف)، بهدف حل فئة من الوضعيات-المشكلة ". يبرز هذا التعرف العناصر الأساسية للكفاية، ومنها :

❖ إمكانية التعبئة : وتعنى توفر الفرد على الكفاية بشكل دائم، وليس عند ممارستها فى وضعية معينة فقط. مما يجعل الكفاية ملازمة للفرد و دائما فى خدمته .

❖ **الكيفية المسببنة** : وتعني طابع الاستقرار والملائمة اللذان يميزان الكفاية، مع قابليتها للتطوير والدعم من خلال ممارستها عبر سياقات مختلفة.

❖ **حل الوضعيات المشكّلة** : ويتعلق الأمر بوضعيات متكافئة، تتميز بنفس الخصائص (المعطيات، صعوبة المهام، دقة المعلومات المقدمة، ...) كما نستنتج من هذا التعرف أن الكفاية تستلزم:

- امتلاك التلميذ معارف علمية ومنهجية وكذا مهارات مرتبطة بمحتوى المادة.
- تبنيه لمواقف واتجاهات، تمكنه من إتباع سلوكيات صحيحة تجاه ذاته و محيطه
- استعداده الدائم لممارسة الكفاية، وتطويره لها باكتساب تعليمات جديدة.

كما أن هذا التعرف يمكن من تحديد مميزات الكفاية، مما يسهل عملية صياغتها ووضع إستراتيجية لتنميتها. (1)

9-1-3 أنواع الكفاية التحصيلية:

- في الغالب تنقسم الكفايات التحصيلية إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

- أ- كفاية أساسية:** وهي كفايات عامة مشتركة بين كل مكونات أي وحدة من الوحدات الدراسية.
- ب- كفاية نوعية:** وهي كفايات خاصة بكل مكون من تلك المكونات على حدة.
- ج- كفاية مسنّعة:** وهي كفايات لا ترتبط بمجال دون مجال آخر، إذ يمكن أن تكون لها امتدادات في كل الوحدات والمواد الدراسية. مثال: القدرة على التحليل والقدرة على الانتباه والتركيز والقدرة على التعبير واكتساب مروح العمل الجماعي. (2)

9-1-4 خصائص الكفاية (Caractéristiques) تتميز الكفاية بخصائص، أهمها: تعبئة مجموعة موارد، الوظيفية، العلاقة بثقة من الوضعيات، الارتباط بمحتوى دراسي، والقابلية للتقويم.

1. تعبئة مجموعة موارد مندمجة: (Mobilisation de ressources intégrées) إذ التمكن من الكفاية يعني امتلاك معارف ومهارات وخبرات وتقنيات و قدرات، ... تتفاعل فيما بينها ضمن مجموعة مندمجة. ولا يعتبر توفر التلميذ على كل الموارد الخاصة بكفاية ما ضرورياً.

2. الوظيفية: (optimisation) إن امتلاك التلميذ معارف ومهارات ومواقف يبقى دون معنى إذا لم تستثمر في نشاط أو إنتاج محفز، أو في حل مشكلة تعترضه في المؤسسة التعليمية أو في حياته العامة. وهكذا تمكن الكفاية من ربط التعليمات بجاراته الفعلية، والعمل على تلبية هذه الحاجات باستقلالية تامة، ووفق وتيرة خاصة.

(1) أحمد بن محمد علي الفيومي "المقوي المصباح" معجم عربي عربي، المكتبة العصرية، الطبعة الأولى، بيروت لبنان 1996.

(2) الدكتور عبد الرحمن العيسوي "علم النفس التعليمي" دار الراتب الجامعية، ط1، بيروت لبنان 2000.

3. العلاقة بفتة من الوضعيات : (Relation à une famille de situations) إن ممارسة الكفاية لا يمكن أن يتم إلا في إطار حل فتة من الوضعيات المتكافئة. فالكفاية في مجال ما (مادة أو مواد مدمجة) تعني قدرة التلميذ على حل مشكلات متنوعة باستثمار الأهداف (المعرفية والحس حركية والوجدانية) المحددة في البرنامج. وتصبح ممارسة الكفاية عبارة عن اختيار الموارد الملائمة للوضعية وترتيبها واستثمارها في اقتراح حل أو حلول متعددة للمشكلة.

4. الارتباط بمحتوى دراسي : (Relation à un contenu scolaire) ويتجلى في كون الكفاية مرتبطة بفتة من الوضعيات، يتطلب حلها استثمار موارد مكتسبة عبر محتوى دراسي معين. ويمكن أن يندرج هذا المحتوى ضمن مادة دراسية واحدة أو ضمن عدة مواد.

5. القابلية للتقويم : (Evaluabilité) تتمثل قابلية الكفاية للتقويم في إمكانية قياس جودة إنجاز التلميذ (حل وضعية- مشكلة، إنجاز مشروع، ...). ويتم تقويم الكفاية من خلال معايير تحدد سابقاً. وقد تتعلق هذه المعايير بنتيجة المهمة (جودة المنتج، دقة الإجابة، ...)، أو بصيرورة إنجازها (مدة الإنجاز، درجة استقلالية التلميذ، تنظيم المراحل، أو بهما معاً).

9-1-5 العوامل المؤثرة في الكفاية التحصيلية.

يمكن إدراج العوامل المؤثرة في الكفاية التحصيلية ضمن نوعين من العوامل ذاتية والتي تتعلق بالنواحي الجسمية والعقلية وأخرى موضوعية وتعلق بالنواحي الاجتماعية الاقتصادية والثقافية .

1- العوامل الذاتية الداخلية:

وتتعلق بجميع العوامل التي تشكل التلميذ من النواحي الجسمية العقلية والنفسية وتتمثل هذه العوامل فيما يلي

1-1- العوامل الجسمية:

ويقصد بها ظروف الصحة العامة للتلميذ من ظروف النمو وطبيعة وجود عاهات أو اختلالات عضوية أو وظيفية من حواس اضطرابات حركية حيث أنها تؤثر وتعيق التلميذ عن الانتباه والتركيز ومتابعة الدروس بالشكل المطلق للكفاية الجيد. ولهذا يجب المراعاة والاهتمام بصحة التلميذ من جميع النواحي خاصة ما يتعلق بالحواس والعمل على حمايتها كون لها علاقة مباشرة بكفاية التلميذ هذا ما أكده يوسف مصطفى قاضي حيث يرى " إن العاهات التي تصيب الفرد مثل صعوبة النطق وعيوب الكلام والتي تحول دون قدرة التلميذ على التعبير الصحيح ولذلك قد يشعر التلميذ بالنقص فيعتقد انه موضع نقد الآخرين وهذا ما يسبب له مضايقات متعددة تحول بينه وبين التركيز على الدراسة (1) .

(1) يوسف مصطفى قاضي "الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي" دار المريخ، ط1، الرياض السعودية، 1981 ص 402.

1-2- العوامل العقلية

إن علم النفس الحديث قد وصل بتجاربه وبحوثه إلى إن عقول البشر لم تخلق على مثل واحد فكل عقل تركيب خاص وحركة خاصة وقد ثبت بالاختبارات العقلية الكثيرة أن هناك درجات متفاوتة بين عقول الأطفال الذين هم في سن واحدة ومن شعب واحد وجنسية واحدة بل الذين هم من أسرة واحدة و من بين القدرات العقلية الذكاء الذي يعبر عن القدرة على التعلم واستعمال الفرد ما تعلمه في التوافق والتلاؤم مع الأوضاع الجديدة وحل المشكلات الجديدة وهو يرتبط ارتباطاً قوياً بالكفاية التحصيلية وهذا ما أكدته باتشر في قوله لا شك أن الذكاء يرتبط بالانجازه الدراسي إذ يعتبر عامل الذكاء من أهم العوامل العقلية المؤثرة في عملية التحصيل فالشخص الذكي اقدر على الاستفادة من خبراته في عملية التحصيل والعامل العقلي هنا يتمثل في قدرات وإمكانات التلميذ الفطرية وكذا استعداداته ومن أهم هذه القدرات والمرتبطة بالتحصيل الدراسي نجد الذكاء (1)

1-3- العوامل النفسية:

إن الحالة النفسية للتلميذ تؤثر بصفة مباشرة على الكفاية التحصيلية لديه سواء إيجاباً أو سلباً فالشخصية المترنزة وما تتسم به من مواصفات ايجابية تلعب دوراً هاماً وإيجابياً في التعلم والانجازه وتعرض التلميذ للاضطرابات وصدمات نفسية فاضطراب التوازن العاطفي للتلميذ نتيجة عدم الإشباع وكذا تعرضه لمخاطر الاكتئاب والانطواء ونقص الثقة بالنفس كلها عوامل تؤدي إلى نقص في الكفاية التحصيلية هذا ما أكدته الدراسات الحديثة كدراسة فارب (FARB) حول الحرمان العاطفي الأسري خلال دراسته عام 1971 حيث يرى إن التلاميذ المحرومين ليست لهم القدرة على التعبير على المشاعر والأحاسيس بسهولة كما يعاني بعضهم من القلق والاستقرار النفسي حسب ما جاء به حسين عمر 1972 ولهذا فإن التلميذ السوي المتوافق نفسياً واجتماعياً يتميز بالقدرة على السيطرة على العوامل التي تؤدي إلى الإحباط والقلق والصداع والعيش بطريقة سليمة في الأسرة والبيئة الخارجية وكذا المدرسون خلال العوامل النفسية يتبين لنا أن الجانب الانفعالي مهم جداً في عملية الكفاية التحصيلية وهو مرتبط أيضاً بالأسرة فالحياة الأسرية التي يسودها الهدوء والاستقرار تساهم في توازن انفعالات التلميذ التي بدورها تساعد على التركيز والمتابعة داخل القسم الدراسي. (2)

(1) محمد مولاي بو دحيلي "نظرة التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي" ديوان المطبوعات الجامعية، بدون طبعة الجزائر بدون سنة ص 332.

(2) محمد مولاي بو دحيلي ، مرجع سابق، ص 333

2- العوامل الخارجية:

2-1- الأسرة:

تلعب الأسرة دورا هاما في استقرار حياة التلميذ نفسيا وعقليا وجسديا وثقافيا حيث إن الظروف المحسنة والعلاقات بين أفرادها والمستوى الثقافي لهم من العوامل ذات الأهمية الكثيرة في تحسين ظروف تدرس التلاميذ وكفائتهم الجيد لذا على الأسرة أن توفر جوا من الاستقرار والاطمئنان النفسي لأبنائها وذلك من خلال الرعاية والحضانة اللذين لنمو انفعالي سليم وإحلال جو من التفاهم والتوافق بين أفراد هذه الأسرة خاصة بين الوالدين وبين الوالدين وأبنائهم (1) أما من الناحية الاقتصادية فإن الفقر له أثر سلبي على كفاية الأبناء حيث أن الأسرة الفقيرة تعجز عن توفير الإمكانيات اللازمة وأهمها الغذاء الذي يحافظ على النمو الجسمي السليم وكذا المستلزمات الدراسية وأكثر من هذا فإن هذه الأسر لا تشجع أبناءها على الدراسة بل توجههم إلى العمل منذ الصغر أما فيما يخص العوامل الثقافية فإن مستوى ثقافة الوالدين له دور إيجابي في تحسين تدرس الأبناء فهما يعملان على تشجيع أبنائهما وتوجيههم وكذا الحرص على مراقبته إنجازه وإجابته المدرسية ومراجعة دروسهم .

2-2- المدرسة:

تعتبر المدرسة ثاني مؤسسة تعمل على تكوين شخصية التلميذ وميوله وقدراته العقلية بعد الأسرة حيث أنها تعمل على التأثير في سلوك الطفل واكتسابه أنماط من الأفعال لذا فالظروف المدرسية المحيطة بالتلميذ تلعب دورا هاما في كفايته التحصيلية فهي تساهم في نجاحه أو فشله وهذا من خلال ما تحتويه المدرسة من مناهج وبرامج وأساليب (2) . حيث أن المناهج والبرامج التي لا تراعي قدرات واستعدادات ونمو التلميذ الجسمي والنفسي والعقلي وكذا العمر الزمني هي عبارة عن منشطات التلاميذ ومعوقات لهم كما أن المعلمين أيضا لهم دور بارز في عملية التعلم والكفاية التحصيلية الجيدة بحيث إن شخصية المعلم و ميزاجه وكذا طريقة تلقينه للدروس تكتسي أيضا أهمية كبيرة في حياة التلميذ النفسية والتعليمية. ومن خلال العوامل الموضوعية المذكورة نستشف أن الأسرة تلعب دورا هاما في استقرار حياة التلميذ والمستوى الثقافي لها يساعده على تحسين مستوى الكفاية التحصيلية حيث أن الأسرة التي توفر جوا من الحنان والطمأنينة للبناء يشعره بالاستقرار النفسي والتوافق فالحياة الأسرية التي يسودها الهدوء والاستقرار تساهم في توازن انفعالات الطفل (3)

(1) محمد مولاي بوحيلي، نفس المرجع، ص 333.

(2) Jean Drevillon Orientation scolaire et Professionnelle, 2ème Edit PCCF, 1973

(3) محمد مولاي بوحيلي، نفس المرجع ص 332.

والتي بدورها تساعد على التركيز وحب الدراسة وارتفاع الكفاية التحصيلية وكذلك النمط التربوي الأسري المتبع من طرف الوالدين يؤثر على الكفاية التحصيلية للتلميذ باعتبار إن الأسرة هي البذرة الأساسية في وجود الإنسانية وكونها الخلية الأولى وهي أصلح بيئة للتربية وتكوين النشء على مدى مراحل حياة الفرد .

9-1-6 شروط الكفاية التحصيلية

التعلم هو التغير في سلوك الكائن الحي وهو لا يحدث ارتجالاً ولكنه يخضع لشروط معينة والمتعلم عندما يهتم بهذه الشروط يكون اقدر على التعلم ومن الشروط التي تساعد في الحصول على كفاية تحصيلية جيدة ما يلي :

1- شرط التكرار:

إن الفرد يحتاج إلى الأداء المطلوب لتعلم خبرة معينة حتى يتمكن من إجادة الخبرة ولا تقصد بذلك التكرار الآلي العملي ولكن التكرار الموجه الذي يؤدي إلى الكفاية التحصيلية الجيدة.

2- شرط الدافع:

لحدوث عملية التعلم لابد من وجود الدافع الذي يحرك النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة وكلما كان الدافع قويا لدى المتعلم كان النشاط إلى التعلم أقوى (1)

3- شرط الإرشاد والتوجيه:

لا شك أن الكفاية القائمة على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من الكفاية التي لا يستفيد منها الفرد من إرشادات المعلم فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود اقل وفي مدة زمنية اقصر مما لو كان التعلم دون إرشاد

4- شرط النشاط الذاتي:

لاشك أن النشاط الذاتي هو السبيل الأمثل لاكتساب الخبرات والمعلومات والمعارف المختلفة فالفرد لا يستطيع التفكير إلا بالممارسة و عملية التفكير نفسها والحكم على الأشياء وتقديرها هي ممارسة . ولهذا يقال إن التعلم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الذاتي للتعلم فالمعلومات التي يحصل عليها الفرد عن طريق جهده الذاتي أكثر ثباتاً ومرسوخاً

5- شرط التدريب أو التكرار الموزع:

يقصد بالتدريب المركز ذلك التدريب الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة اما التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة ولقد وجد أن التدريب المركز يؤدي إلى التعب والشعور بالملل كما إن ما يتعلمه (2)

(1) عبد الرحمن العيسوي ، معالم علم النفس ، دار النهضة العربية بدون طبعة بيروت سنة 1984 . ص 193

(2) عبد الرحمن العيسوي . نفس المرجع . ص 194

الفرد بالطريقة المركزة يكون عرضة للتسيان ومن ثم فإن فترات الراحة التي تتخلل دورات التدريب الموزع تؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه التلميذ. كما يكون الإقبال على التعلم فيه نوع من الجاذبية والمتعة

6- شرط وضوح الهدف من التحصيل:

كلما كان الشخص على دراية بأهداف الكفاية التحصيلية أدى إلى الاستمرار والتركيز فيه.

7- شرط التسميع الذاتي:

وهي محاولة استرجاع المعلومات أثناء المحفظ مما يساعد على تثبيت المعلومات والقدرة على استدعائها

8- شرط الذكاء:

الشخص الذكي اقدر على الاستفادة من خبراته في عملية الكفاية التحصيلية وادراك العلاقات والمعاني بين الأشياء. ويتضح من خلال هذه الشروط أن التلميذ يستفيد منها حيث تساعده في عملية التعلم وان المتعلم له الدافعية للتعلم وهذا بالإرشاد والتوجيه الذي يمنحه المعلم له والشخص الذكي هو اقدر على الاستفادة من خبراته في عملية الكفاية.

9-1-7 أسباب ضعف الكفاية التحصيلية لدي التلاميذ:

لقد بدا الاهتمام المحاد لمشكلة ضعف الكفاية التحصيلية لدى التلاميذ منذ مطلع القرن الحالي بالتحديد حينما طلبت السلطات التربوية الفرنسية من العالم الفرديني ABnet و مساعدة سمون Sinon دراسة مشكلة التأخير الدراسي ومنذ الوقت توالت البحوث وتزايد الاهتمام العالمي في الأوساط العلمية بدراسة هذه الظاهرة .

7-1- الأسباب الجسمية:

وهي العوامل المتعلقة بالصحة والنمو كالعاهات في الحواس أو الحلل والاضطرابات الحركية المتمثلة في عيوب النطق وصعوبات الكلام أو الأمراض المزمنة كالصداع السرطان . . الخ

7-2- الأسباب العقلية:

إن أكثر القدرات العقلية ارتباطا هو الذي أوضحته معظم الدراسات المختلفة وأهمها دراسة Bert " إن هناك ارتباطا موجبا بين نتائج اختبارات الذكاء وبين الكفاية التحصيلية حيث إن الذكاء يعبر عن القدرة على التعلم واستعمال الفرد ما تعلمه في التوافق والتلاؤم مع الأوضاع الجديدة وحل المشكلات الجديدة وهو يرتبط ارتباطا قويا بالكفاية التحصيلية وهذا ما أكدته باتشر في قوله " لا شك إن الذكاء يرتبط بالانجائز الدراسي العالي (1)

(1) محمد مولاي بودجيلي " فلق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي" ديوان المطبوعات الجامعية، بدون طبعة، الجزائر، بدون سنة ص332.

7-3- الأسباب الانفعالية:

لقد أجريت عدة دراسات لبحث العلاقة بين العوامل الانفعالية والكفاية وأكدت أكثرها أن الذين يعانون اضطرابات انفعالية وأزمات نفسية يفشلون في دراستهم وهكذا تين إن هناك ترابط بين ضعف الكفاية التحصيلية والعوامل النفسية .

7-4- الأسباب التربوية:

تلخص العوامل التربوية في سوء توزيع التلاميذ على الأقسام دون مراعاة الفروق الفردية بالإضافة إلى سوء المدرسة في سلطة تنظيمها وعجزها على وصل المدرسة بالبيئة أي عدم جودة فعالية المنظومة التربوية (1) ومن خلال هذه الأسباب تين لنا أن ضعف الكفاية التحصيلية مرتبط بعدة عوامل هناك عوامل متعلقة بالصحة وأخرى متعلقة بالقدرة العقلية والعوامل الأخرى التربوية والانفعالية حيث إن هذه العوامل الانفعالية مرتبطة بالحالة النفسية للتلميذ وهي تؤثر بصفة مباشرة على كفايته والمجانب الانفعالي هنا مرتبط بالأسرة أي بالنمط التربوي المعتمد وتعتبر الأسرة بمثابة السبب الرئيسي لضعف الكفاية التحصيلية باعتبارها الركيزة الأولى في التربية والتعليم .

9-1-8 النظريات افسرة لأسباب اختلاف الكفاية التحصيلية بين التلاميذ:

إن الخلفية النظرية التي يمكن الاستفادة منها لتفسير أسباب اختلاف الكفاية التحصيلية بين التلاميذ يمكن أن تستمد من اتجاهات نظريتين مركزنا على بيان دور التعلم في المجتمع المعاصر.

8-1- الاتجاه الوظيفي يرى أنصار النظرية الوظيفية أن مؤسسات التعليم من أهم المؤسسات الاجتماعية في بناء المجتمع الحديث، فمن طريقها يتم نقل القيم والأخلاق وثقافة المجتمع، كما يتم فيها تغيير الأفراد من حب الذات والأنانية إلى تغليب مصلحة المجتمع والعمل من أجله وهذا ما أكدته دوركايم. وتؤكد النظرية الوظيفية على أن المجتمع يقوم على مبدأ التوازن وتحكمه العلاقة الوظيفية بين مؤسسات ونظمه، والمدرسة هي إحدى مؤسسات المجتمع وأهمها، فهي أداة لتحقيق الفرص المتكافئة بين أفراد المجتمع، وهي أداة لوضع المناسب منهم في المكان المناسب ويعتبر "دوركايم" من الأوائل الذين أسهموا في توضيح المنظور الوظيفي لعلاقة التعليم بالمجتمع وتركز نظريته في أن المدرسة يجب أن تقوم بوظيفة نقل القيم والأخلاق عن طريق عملية التطبيع الاجتماعي (2) ، أما "بارسونز" فيرى أن المدرسة تقوم بوظيفتين هامتين في المجتمع، الأولى قيامها بعملية التطبيع الاجتماعي، أو التنشئة الاجتماعية ،

(1) محمد مولاي بودجيلي، نفس المرجع، ص 332.

(2) محمد بن معجب الحامد، الكفاية التحصيلية دراسة نظرية، للدوافع والعوامل المؤثرة فيها، الدار الصوتية للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية

1996، ص 58-59، بدون طبعة.

والثانية الاختيار، ويقصد به أن المجتمعات التقنية المعاصرة تحتاج إلى تحديد أفراد يقومون بأدوار اجتماعية معينة، وعلى المدرسة أن تقوم بالتهيئة والإعداد لهذه العملية عن طريق اختيار التلاميذ لأعمال ومهن مختلفة وفقا للأساس الذي تقوم عليه هذه الأخيرة، وهو عملية الكفاية التحصيلية، ويؤكد بارسوتر أن عملية الاختيار لا تعتمد على مبدأ الكفاية فقط، لاختيار الفرد للقيام بوظيفة أو عمل معين، بل أن هناك مقاييس أخرى للاختيار ككون الشخص من عائلة لها نفوذ في المجتمع، أو لوجود قرابة بين الفرد وصاحب العمل. ويرى أتباع هذه النظرية أن مصدر عدم المساواة في الكفاية التحصيلية يعود إلى اختلاف قدرات التلاميذ وطموحاتهم، لذلك فالأبحاث التي يعتمد عليها أصحاب هذه النظرية تركز على أهمية كامل الذكاء وأهمية تطلعات التلميذ ووالديه للكفاية التحصيلية متفوق في اختلاف القدرات النظرية أي عائلات الطبقات الغنية يربون أبناءهم على قيم وسمات شخصية تؤدي إلى التفوق وهذه القيم والسمات غير متوفرة عند عائلات الطلاب الفقيرة. (1)

8-2- الاتجاه الصراعى

ترتكز نظريات الصراع والتي تشمل النظرية الماركسية الجديدة ونظرية التحديد الثقافى والاتجاهات والنظرية الفوضوية عند "اليش" و"فديري" على الطبيعة الأسرية في المجتمع ونشر التغيير الاجتماعى، وترى أن صراع القوى والديناميكية الرئيسية هي التي تمثل الحياة الاجتماعية وذلك لأن المجتمعات تتماصك فيما بينها عن طريق الجماعات ذات النفوذ والتي تجبر الجماعات الأقل نفوذا بضرورة التعاون والالتزام، ويرى أنصار نظريات الصراع أن النظام الاجتماعى ينقسم إلى قسمين: قسم مسيطر يتمثل في الجماعات المسيطرة، وقسم تابع يتمثل في الجماعة الخاضعة، وتعتبر العلاقة بين الجماعتين علاقة استغلال، حيث تخلى الجماعة المسيطرة على أعلى أو أكثر المراكز الاجتماعية المرموقة، وتقوم كذلك بفرض قيمتها الخاصة ونظيرتها للعالم على الجماعة الخاضعة. ومركز باولتر أحد أنصار النظريات الصراعية على إيمان التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية كتطبيق لنظرية الصراع، وقام بالاشتراك مع نزميله "جتر" لتأليف كتاب أسمىاه التعليم في أمريكا الرأسمالية وقد استعرضا في هذا الكتاب نظيرتها لدور المدرسة في المجتمع الأمريكى الرأسمالى حيث تقوم بوظائف هي:

- إعداد القوى العاملة لخدمة الرأسمالية.

- تعليم أفراد المجتمع الانضباط والالتزام بالمادى والمعتقدات الرأسمالية.

هذا بالإضافة إلى قيام النظام التعليمى بتبرير شرعية عدم المساواة في العمل بتأكيده على أن الحصول على العمل يعتمد على الجدارة دون غيرها (كفاية التحصيل العلمى). (2)

(1) محمد مولاي بودحيلي، نفس المرجع، ص 333.

(2) محمد بن معجب الحامد، نفس المرجع، ص 64

9-2 الفشل الدراسي .

9-2-1 تعريف الفشل المدرسي

يختلف الفشل المدرسي باختلاف المرين والعلماء، إلا أن مفهومه واحد، وهذا ما سيتضح لنا من خلال التعريف التالية:

1-1 **التعريف اللغوي:** "المنجد في اللغة والإعلام: "فشل، فشلاً، ضعف وتراقي وجبن، عند حرب أو شدة، فهو فشل وفشل وفشيل، جمعها فشل وأفشال، والمحدثون يقولون: "فشل في علمه" أي خاب ولم ينجح (1). وحسب قاموس علم النفس Sillamy 1980 فإن: "الفشل مفهوم ذاتي في جوهره قيمه تحديده بالرجوع إلى عدة معايير منها تلك المتعلقة بطموحات الفرد، فالإنسان يمكن أن يعرف الفشل عند ما لا يحقق الهدف الذي حدده أي عندما تغيب آماله (2).

1-2-1 **التعريف الاصطلاحي:**

1-2 **تعريف 1967 G. Avanzini:** "قول عن تلميذ أنه فشل دراسياً، ذلك الذي نتائج مجهوداته أقل من تلك

التي يتطلبها المستوى الرسمي للقسم أو معايير درسه أو امتحاناته التي يستعد لها، أو ذلك التلميذ الذي وضع لسبب أو آخر في أقسام غير مرغوب فيها، فيكون بذلك معرض لمصير مهني واجتماعي حتماً محكم عليه مسبقاً بالفشل، وكذلك ذلك التلميذ الذي مهما كانت قدراته العامة أو الخاصة لا تسمح بتوجيهه بالطريقة التي نودها ويودها هو ويطمح إليها (3).

1-2-2 حسب مارود عن Avanzini فإن الفشل المدرسي يعرف من عدة جوانب منها ما يلي:

- الفشل في الدراسة أي (نتائج المدرسية) أقل من المستوى الذي تنتظره منه المنظومة التربوية.
- الفشل عندما لا يلتحق الطفل بالمدرسة التي يرغب فيها كما يحدث الفشل عندما لا يلتحق التلميذ بالشعبة التي يرغب فيها، أي عندما يكون التوجيه غير مرغوب فيه.

1-2-3 **تعريف 1980 Ajuria Guerra:** "مهما كانت أسباب الفشل المدرسي، فإنه لا يعبر دائماً عن

اضطرابات في الشخصية، وإنما يمكن أن يكون مرفضاً صريحاً أو كامناً للمدرسة وإلى جانب الرفض المدرسي، فإننا نجد أيضاً ظاهرة الكف الفكري الناتج عن الفشل المتكرر، والذي يجعل الطفل يحس أنه عاجز عن إنجازه أدنى عمل فكري، ويعتبر الفشل المدرسي عاملاً متفلاً على الشخصية والتفكير، بحيث يؤدي بالتلميذ إلى فقدان الأمل وبالتالي يتوقع استمرار الفشل وتكراره". يرى Ajuria Guerra أنه ليس من السهل تحديد مفهوم الفشل المدرسي تحديداً دقيقاً كونه يشمل مختلف أنواع الاضطرابات ذات الطبيعة الصعبة والمتغيرة.

(1) منير البعلبكي، المنجد في اللغة والإعلام، دار الشروق، بيروت، ط1 سنة 1998، ص584

(2) Sillamry (N), Encyclopédie de psychologie 1980 Paris. baraly p(78-79).

(3) Avanzini . (G) L'échec scolaire formation de conclusion Paris, 1967, p11

(4) Ajuria Guerra j de ajuria guerra, Manuel de psychiatrie édition Masson France 1980, p923

9-2-2 التناولات النظرية للفشل المدرسي

اعتنت العديد من البحوث النفسية البيداغوجية والسيكولوجية بموضوع الفشل المدرسي، حيث أنه باستطاعتنا أن نصنف هذه الأعمال إلى:

- وجهة نظر ترجع إلى أصل الفشل إلى التوظيف المرضي الخاص بالفرد وهي وجهة نظر سيكولوجية.
- ومنظور آخر يرجع الفشل على أسباب بيداغوجية وهو المنظور التربوي.
- وآخر يربط أصل الفشل بخصائص وقدرات الجهائر النفسي وهو منظور المدرسة السيكوسوماتية.

9-2-2-1 الفشل المدرسي من وجهة النظر السيكولوجية

اهتم الباحثون بالعوامل النفسية المتعلقة بالفشل المدرسي فاعتبروا ميدان الحياة النفسية العاطفية والوجدانية من أبرز الميادين التي تتصل بظاهرة النجاح والفشل، وذلك كون التلميذ كائن حساس جدا يتأثر في نشاطه العقلي والتحصيلي بميوله العاطفية والوجدانية.

- ترى C. Chiland 1971: "أن العلاقات الأسرية الجيدة تضمن التوازن الجيد للشخصية، وهذا ما يؤدي إلى تطور ملحوظ في العمليات العقلية المختلفة .

- إن سلوك الطفل الذي يظهر على صورة انعدام الميل والاهتمام بالمدرسة وما يجري فيها من ألوان النشاط، والذي يؤدي بالتلميذ إلى إتخاذ موقف سلبي وأحيانا هجومي أو عدواني ضد الالتزامات المدرسية، ليس سوى مرد فعل لما يكنه التلميذ لبيئته المنزلية من كراهية وبغض (1).

- ومن أخطر عوامل الصراع القائم بين الآباء والأبناء هو الشعور بالنبذ من الآباء وهو إما صريح كالكرهية،

- أو ضمني كالإهمال وعدم الاهتمام بالأبن ومن أهم أسبابه:

أن يكون الطفل غير مرغوب فيه أو أنه يمثل رابطة نزوجين كارهين لبعضهما، ومثل هذا الطفل يحاول جاهدا أن يفوز برضى الوالدين وعطفهما المفقود، فإن لم يستطع نراد شعوره بالمرارة وعدم الرضا، وقد يتسم السلوك بناءً على ذلك الانطواء والانسحاب والعدوانية (2).

(1) محمد جمال صقر، اتجاهات في التربية والتعليم دار المعارف مصر، ط 1 سنة 1965، ص 191.

(2) نفس المرجع، ص 19.

"فبالنسبة للطفل الذي يسيء والده معاملته، أو أن يعامل بالتحقير والاستهزاء، ويتوجيه اللوم دائما لكل ما يأتي به من أفعال، تظهر عليه علامات الغباء في المدرسة وتبدو عليه علامات عدم الثقة بالنفس، وفيه من حوله في الوقت الذي قد ثبتت الاختبارات أنه عادي من الناحية العقلية وأن مستوى ذكائه لا يمكن أن يفسر حالته وموقفه من المدرسة (1) ،

"كما أن الطفل إذا تعرض إلى النبذ والرفض الأبوي فإنه يظهر استجابات مختلفة، تتمركز أساسا حول قطبين: قطب سلبي ويشمل الاستسلام، الخضوع والمخجل، وقطب آخر إيجابي ويشمل الدفاع عن المعتدي أو نقل النموذج العدواني وإثبات الذات (2)

"بالنسبة لنقل النموذج العدواني، فهو يعني أن الوالدين يعملان كنماذج للسلوك العدواني، فالطفل يتبنى قيم والده، ويقده ويقلد سلوكه بصرف النظر عما إذا كان هذا السلوك هو السلوك المتوقع أو الذي يكافئ عليه، وعموما فإن الكبار يعدون نماذج لأطفالهم، ومنطقيا أن يكون الطفل أكثر عدوانا، كلما كان الأب أكثر عدوانا (3) ،

"كما نجد أن الفشل المدرسي يمثل مرد فعل للتصرفات الوالدية، وفي هذه الحالة يتخذ الطفل صورة عدائية ضد نفسه، تكون مصحوبة بالشعور بالنقص أو الذنب، وأن الوالد المعتدي لا يصبح هو المتهم بل الطفل، فيعاقب نفسه، ويتجلى ذلك من خلال فشله المدرسي وعدم نجاحه ،

9-2-2-2-2 الفشل المدرسي من وجهة النظر البيداغوجية (التربوية):

توجد علاقة متينة بين الفشل المدرسي والعوامل البيداغوجية، ولإبرازها ينبغي أن نحدد بعض العوامل الفعالة التي لها تأثير كبير على إخفاق التلميذ دراسيا. ي دراسة للباحث (شفق دونرة 1974، ص14) بالجمهورية العربية السورية، والتي بينت على مجموعة من البيانات الإحصائية شملت عدد الطلاب الراسين ونسبة الرسوب في الصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية للسنوات 1964-1967 إذ وجد الباحث أن:

- نسبة الفشل مرتفعة، وهي ترجع إلى الأوضاع التعليمية بالدرجة الأولى. (4)

كما يشير كل من Karnes 1969 و Weikart 1971 من ناحية الطرائق التربوية والمناهج الدراسية إلى أن درجة ذكاء الطالب وتحصيله يتحسنان بشكل ملحوظ، إذا استطاعت المدرسة أن تقدم برامج تربوية وتعليمية مخططة بشكل يتناسب مع قدرات الطلاب واحتياجاتهم .

(1) محمد جمال صقر، اتجاهات في التربية والتعليم نفس المرجع السابق، ص939.
(2) المجلة الجزائرية للتربية. عبد الحفص مقدم. دور التوجيه في الاختيار والتوافق المدرسي والمهني، العدد الاول سنة 1994، ص13.
(3) محمد يوسف منصور، مرجع سابق، ص168.
(4) صبحي عبد اللطيف، التوجيه التربوي والإرشاد النفسي، في الاقطار العربية، بغداد، ط1 سنة 1980، ص08

"كما أن ضخامة بعض المناهج المدرسية وخلو بعض المواد الدراسية من عنصر التشويق، وكذا أعقم الطرائق التدريسية، هي عوامل وأسباب تكمن وراء الهدر التربوي كما هناك ممن اثبتوا أنه يمكن للمدرس أن يساهم في ظهور الفشل المدرسي وغالبا ما تتمحور هذه الأسباب حول خصائص المعلم المختلفة، "كالمسكن، إعداد المعلم وتكوينه، خبرته المهنية والمدة التي قضاها في التعليم، وعدم مرضاه الوظيفي، علاقته مع الطلاب وطريقته في التدريس وتقويمه التربوي. لذا نجد أن الرسوب في المدرسية يقل بجوالي 5 مرات عند المعلمين ذوي الخبرة المهنية الطويلة (12 سنة فأكثر) من أولئك الذين تقل خبرتهم عن 6 سنوات عمل". من جهة أخرى أظهرت بعض الدراسة "أن المعلمين القادرين على حفظ النظام في القسم، والتحكم فيه بشكل فعال، كانوا أكثر فعالية أكاديميا ومرغوبين من طرف طلابهم. (1) "أما ما يتعلق بالاكتظاظ في الأقسام فإنه يعتبر من العوامل الهامة، التي تؤدي إلى سوء التكيف المدرسي، إذ نجد شلة من التلاميذ تبرهن عن المجموعة الصفية كلها، وهم التلاميذ المتفوقون. أما الباقي فلا يستطيعون متابعة الدروس، لذا تكون العلاقة بين المعلم وهؤلاء علاقة شبه منعدمة. وهو ما يعني أنه لا يمكن للمدرس أن يهتم بعدد هائل من التلاميذ، لذلك يمثل العدد 20-25 تلميذ في الصف الدراسي الموافق للعبة المعقولة.

9-2-2-3 الفشل المدرسي من وجهة نظر المدرسة السيكوسوماتية:

يقوم حقل الفشل المدرسي الخاص بالفرد السيكوسوماتي ومحيطه المدرسي بالجمع بين الطرفين (السيكولوجي والتربوي) في علاقات ترهد النظرية السيكوسوماتية توضيح هسنري في هذا المجال الأعمال المتعددة لـ (p) Marty فيما يتعلق بالكتاب الأساسي والتفكير العلمي واللاتظيمات التي تهدد الكائن الإنساني، أنه عندما يمتلك الجهازي النفسي حياة عقلية ثرية، أين تكون ديناميكية التصورات مرنة، تدل على وظيفة ما قبل الشعور وعلى حياة مزدهرة مثلما نجدها في العصابات والدهانات الواضحة. يمثل العمل النفسي في هذه الحالة بجهازي الربط للإثارات ويكون سند عقلي، وصادر إثارات ضخم ضد الصدمات، فالقدرة على تعقيل الصراعات وإدماج العواطف والتصور العقلي والتصورات الكلامية، تكون موانع ضخمة ضد اللاتظيمات التي تكون نسبية عند كل شخص". عندما يكون الجهازي العقلي هش تكون الدينامية التي تحركه غير منظمة، ويكون الشعور أقل وظيفة فإنه حتما سيحتوي على انقطاعات وثغرات، خاصة فيما يتعلق بنشاط ربط التصورات بالعواطف. أمام هذا النمط من التوظيف العقلي، (2)

(1) كمال بلان، الهدر التربوي مجلة التربية الحديثة، الجمهورية العراقية، العدد التاسع، 1988، ص19.

(2) مجلة علوم التربية، أحمد اونزي، المراهق والعلاقات المدرسية. منشورات كلية علوم التربية. جامعة محمد الخامس، بدون سنة. ص16

إن إثارته العالم الخارجي والداخلي ستوصل الفرد حتماً إلى التنظيم المتعلق بالجهاز النفسي، وهذا التنظيم سيصل بالتدريج إلى الأجهزة الجسمية. وما إذا تحدثنا عن الجهاز العقلي الصلب، وعن الجهاز العقلي الهش، نجد فقير أمام الأحداث الصدمية، فإن العوامل المعروفة كلاسيكياً هي مرضية ومحددة للفشل، تصبح نسبية لأنها تابعة لقدرات الإدماج وعقله الصراعات المرتبطة بهذه العوامل عند كل فرد. ومنه فإن قيمة أو معنى كل حدث يدرسه الفرد على أنه صدمة ويعيشه كذلك، لا يكتسب دلالاته الصحيحة إلا بالرجوع على التوظيف العقلي لهذا الفرد وخصائصه على توازنه السيكوسوماتي، إذن تلاقي النظامين الوظيفيين المتماثلان في التوظيف العقلي والمحيط المدرسي يمكن أن يكون جيداً أو سيئاً، وهذا يرجع إلى المميزات الداخلية لكل فرد. (1)

9-2-3 مظاهر الفشل الدراسي:

يشير مركز البحوث التربوية للتكيف المدرسي "C.R.E.S.A.S"، "أن الفشل الدراسي مبهم وغامض وغير محدد، ويشمل اضطرابات عدة وبشتى الأنواع ودرجة خطورة متغيرة" ومنه نستخلص ضرورة البحث عن الحالات والظروف التي يمكن لنا أن نقول فيها أن التلميذ في حالة فشل دراسي (2)

1.4. الملاحظات والعلامات السيئة: وذلك يعني أن التلميذ قد تحصل على علامة سيئة مقارنة بزملائه الذين استطاعوا الإجابة على الأسئلة، وبالتالي فإن هذا التلميذ يعتبر فاشلاً من خلال ترتيبه مع أقرانه في الصف، فهذا دليل على عدم تكيفه مع الجو المدرسي، ضف إلى ذلك أن ذاتية المصحح وملاحظته السيئة تلعب دوراً حاسماً في مسار اتجاه التلميذ الدراسي، وقد بينت أعمال Palmer ذلك: "إن المعلمين يستعملون عدة طرق تعتبر لا شرعية ولا أخلاقية يمكن تلاخيصها فيما يلي:

- المحاماة

- تنقيط المعلم لبعض السلوكيات بدل التحصيل، فمثلاً أن يكون ذلك مراجعاً لجمال المظهر الخارجي أو للهدوء المبالغة في التنقيط .

وفي هذا الصدد يقول أفونزيني: "إن النقاط السيئة لا تعبر عن القيمة الحقيقية للعمل فقط، ولكنها تعبر عن ذاتية المصحح وتغيراته الميزاجية. عندما يكون الجهاز العقلي هش تكون الدينامية التي تحركه غير منظمة، ويكون الشعور أقل وظيفة فإنه حتماً سيحتوي على انقطاعات وثغرات، خاصة فيما يتعلق بنشاط ربط التصورات بالعواطف. أمام هذا النمط من التوظيف العقلي (2).

(1) Mamouni *Adolescent parent et trouble scolaire*, 1984, p58

(2) Avanzini . (G) *L'échec scolaire formation de conclusion* Paris, 1967, p21.

9-2-3. إعادة السنة:

"بعد هذا المظهر كنتيجة للمظهر الأول، وكثيرا ما ترتفع نسبته في السنوات التعليمية الابتدائية الأولى، حيث يفشل الكثير من التلاميذ في الحصول على الآليات الأساسية للتعليم الأولي كالقراءة والكتابة والحساب نتيجة لعوامل مختلفة باختلاف الأفراد ومن هنا تظهر المدرسة إلى ترك المتأخرين منهم في نفس المستوى في السنة المقبلة". إن قرار إعادة السنة يؤثر على التلميذ سلبا فيشعره بالإحباط والفشل، إلا أنه لا يمكننا الاستغناء عنه لأن إلغاء من النظام التربوي يعتبر محاولة لتجاهل مشاكل التلميذ وتغطية لفشله. ولهذا يقول Inizan & Zastayre: "إن إعادة السنة غاية لا بد منها لاستمرار التدريس والمدرسة، والشيء الذي يجب تغييره هو البحث عن الطرق الجيدة في كيفية إصدار قوانين إعادة السنة والعمل على تقليص عدد الدارسين وذلك بالنظر والبحث في مشاكل الطفل والمعلم والمدرسة. (1)

9-2-4. الطرد:

يعتبر ظاهرة خطيرة ونعني بها أن ليس للتلميذ مستقبل دراسي، وهو قرار إداري وليس فعل تربوي يصل إليه التلميذ بعد كل محاولات التوافق التي باءت بالفشل. وكثيرا ما يطرد التلميذ ليس نتيجة لضعف قدراته الدراسية، بل نتيجة لعوامل أخرى كقلة الإمكانيات المادية أو مقاعد الدراسة، فتضطر المدرسة لطرده بدل إعطائه فرصة أخرى لإعادة السنة.

9-2-5. التعب العقلي:

"هذا النوع من التعب لا يظهر في السنوات الأولى من الدراسة الابتدائية، وإنما يظهر في مرحلة من مراحل التعليم الأخرى كمرحلة المتوسطة والثانوية، حين تكثر الدروس والواجبات والامتحانات نتيجة المواظبة والانضباط عند التلميذ، نجد مستواهم يتقهقر تدريجيا، من الفصل الأول إلى الفصل الثاني، وهذا نتيجة التعب العقلي والإرهاق العصبي، وهو ما يجعلهم يتحصلون على علامات ضعيفة، قد تؤدي بهم إلى الفشل ومن ثمة إعادة السنة.

9-2-6. إعادة التوجيه:

ويتم بإعادة التوجيه نحو تخصصات غير مرغوب فيها: هو توجيه مدرسي غير الذي يرغب فيه التلميذ وعائلته، كانوا يتمنون أن يلتحق إنهم نحو شعبة علمية فيوجه إلى شعبة أدبية، ونظرا لعدم رغبة التلميذ بهذه الشعبة نجده غير مبالي وغير جدي في الدراسة، كل هذه الأمور تجعله يتحصل على نقاط ضعيفة طبعا، وهذه الأخيرة ينتج عنها فشل في الدراسة. (2)

(1) Mammouni Adolescent parent et trouble scolaire, 1984, p09

(2) Avanzini . (G) l'échec scolaire formation de conclusion Paris, 1967, p21

9-2-7 الكسل:

يجمع معظم المرين أن الكسل من بين أهم الأشياء المؤدية للفشل الدراسي، وهذا نتيجة لعدة اضطرابات أو عوامل أدت بهذا التلميذ إلى هذه الحالة، قد تكون هذه الأسباب مدرسية مراجعة إلى التغيير المفاجئ في أحد المعلمين، وهذا ما ينجم عنه عدم قدرة التلميذ على التكيف معه، أو ربما كان سببه اضطراب ما كقصر في إفرازات الغدة الدرقية مثلا، وهذا عامل فسيولوجي أو كسل كاذب الذي يقوم به المراهق، كالتهاون وعدم المشاركة في القسم إلخ. (1)

كما نجد أن الآباء والمرين يجزمون أم الكسل هو سبب الفشل المدرسي، وليس له تفسير واحد لأن له مصادر عديدة، على المرين أن يميز بين كسل المقاومة والكسل الهستيري والكسل المكتئب وأنواع أخرى... وأسباب الكسل عديدة نذكر منها الصحية كالتعب الذي ينتج عن النمو الفسيولوجي النمو المضطرب وقص التغذية، كما يمكن إسناده إلى التغيير المفاجئ في المنهج، المدرسة أو المعلمين، كعدم نجاح المعلم في إثارة اهتمام التلاميذ، هذا ما يجعلهم لا يبذلون أي جهد ويؤدي بهم هذا إلى الكسل. (2)

9-2-4 أنواع الفشل المدرسي:

يمكن التمييز بين نوعين من الفشل المدرسي وذلك حسب الدراسة، فهو يختلف باختلاف العوامل والأسباب التي يتعرض لها التلميذ، فهناك ما هو فشل كلي وهناك ما هو فشل جزئي.

9-2-4-1 الفشل المدرسي الكلي:

هو فشل في جميع المواد الدراسية جون استثناء، وأسبابه متعددة، يتمثل في الجوانب الثقافية السائد في العائلة، طرق ومناهج بيداغوجية كالاحتفاظ في الأقسام أو اضطرابات في شخصية التلميذ، كما يمكن أن يكون مرفضا صريحا للدراسة، أو أن يكون خاملا، وهذا ما نسميه بالرفض الدراسي، وقد نجد أيضا ظاهرة الكف الفكري الناتج عن الفشل المتكرر أو الحصول على علامات سيئة مهما قام التلميذ بالبذل من مجهودات وهذا ما يجعله يشك في إمكانياته الفكرية، أضف على ذلك الحالة العاطفية للتلميذ في وسط العائلة. (3) وبالتالي فإن كل هذه الأسباب تؤدي إلى فقدان الأمل ومن ثمة الفشل متوقع باستمرار، ويمكن القول أن الفشل الكلي يعتبر سريرا ممهدا للرسوب، وفي هذا الصدد يقول Andrel Légal: " إن تحلف المؤقت يغذي تحلف النهائي. (4)

(1) علي تعوينات ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر معهد علم النفس سنة 1982 . ص 38

(2). Mammouni Adolescent parent et trouble scolaire, 1984, pp 48-49

(3) و(4) نفس المرجع السابق، ص 42.

كما يعرفه نعيم الرفاعي: "بأنه التخلف الظاهر عند التلميذ بالنسبة لكل المواد المدرسية وهذا يرجع إلى ضعف القدرة العقلية العامة أو انخفاض في مستوى الذكاء (1) ،

9-2-4-2 الفشل المدرسي الجزئي: (أو الفشل النسبي)

هو أقل خطورة من الفشل الكلي، فهو يتمثل في اضطرابات التحصيل التي ترجع إلى قصور حسي، بمعنى نقص في أحد الحواس سواء كانت على سبيل المثال السمع أو البصر، أو قد يكون اضطراب في الإدراك، أو وجود عسر في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات، ويعتبر عسر القراءة من الاضطرابات الأكثر عمق في هذه الحالة (2) ، كما يعرفه سلامة آدم: "بأنه التقصير الملحوظ في مواد دراسية معينة، دون الأخرى، ويربط أساسا بنقص في قدرة معينة، كضعف في القدرة العددية التي ينتج عنها مثلا ضعف في تحصيل مادة الحساب (3) .

9-2-5 عوامل الفشل الدراسي

عند دراسة التلاميذ الفاشلين بمعرفة العوامل التي ساهمت في تكوين مشاكلهم، فمنها الفردية وهي التي تتعلق بالتلميذ نفسه من الناحية النفسية والعقلية. ومنها ما يتصل بالحيط الذي يعيش فيه، فقد توصل Prudhommow: "بعد عشرين سنة من الدراسة المباشرة إلى الاستنتاج بأن (95%) من التلاميذ يأتون على المدرسة في شروط وأوضاع ممتانة حيث يقول: "إننا نرى سرعان تحدث حالات عدا التكيف لدى البعض وأن الأسباب ترجع من جهة إلى شخصية الطفل ومن جهة أخرى تحت السيطرة المباشرة للوسط العائلي والمدرسي .

9-2-5-1 العوامل النفسية:

وتلعب هذه الأخيرة دورا كبيرا في الفشل الدراسي وهي تتمثل فيما يلي:

1- العصبية العامة عند المراهق:

"التلميذ العصبي هو الشخص الغير قابل للاستقرار، ينفعل بسرعة، ومثل هذا التلميذ يحتاج أثناء وجوده في المدرسة على المعلم الذي يحس ويهتم به ويدرك ما بنفسه، فنجد نجاح التلميذ العصبي وفشله في الدراسة أمر يرتبط بمدى إيجابية العلاقة ما بين المعلم والتلميذ ومدى فهمه لنفسية هذا الأخير وقدرته على تحليل ما بداخله وقدرته في إرشاد التلميذ نحو النجاح وجعله مستقرا وهادئ وإن لم يحظ التلميذ بمثل هذا المعلم فإن هذا ما سيؤدي به إلى فشل دراسي (4) .

(1) نعيم الرفاعي، الصحة النفسية ، مطبعة طبرين دمشق سوريا ط1 سنة 1967، ص 03.

(2) عبد الكرم غرب، التخلف الدراسي ، دار المخطابي الدار البيضاء المغربية ، ط1 سنة 1991، ص

(3) محمد سلامة آدم و توفيق حداد، علم النفس الطفل ونزاهة التعليم الابتدائي والثانوي الجزائر، ط1 سنة 1973، ص 147.

(4) عبد العزيز تركي، عوامل التوجيه المدرسي، دار الهدى للنشر والطباعة المغرب ط1 سنة 1981، ص 67.

2 - ضعف الثقة بالنفس:

وينتج هذا الضعف من شعور الطفل بأنه مهدد على الدوام إما بشيء محسوس أو بحاجة مجهل تفسيرها، يتولد هذا الشعور مثلا من خوف الطفل من قوة أبويه، اللذان يشعران أنه لينزال صغيرا، لا يستطيع تحمل أعباء ومسؤوليات خاصة، إذا قورن مع أقرانه الذين نجحوا فيما فشل فيه هو من عمله (1). ضف إلى ذلك أن في مرحلة المراهقة تشيع عدة حالات اكتئابية، واضطرابات انفعالية مثل "الحزن، الخوف من المجهول، صعوبات في الكلام والتفكير ويظهر عليهم الملل والحسرة بدون سبب هذا كله يؤثر على النشاط العقلي وبالتالي يؤدي إلى صعوبات مدرسية نتيجة غيابه عن الدرس واستغراقه في أحلام اليقظة والخيال. كما أن الحالات العاطفية الأولية Les première instances sentimentales تستطيع هي أيضا أن تعرقل الدراسة للمراهق، بحيث ضياع الوقت يحول دون الإهتمام بالدروس. فالمرهق في هذه الحالة يضع كل أوقاته في إغراء وإقتان الجنس الآخر، وياهتمامه بمظهره الخارجى مثلا، مما يؤدي إلى الرسوب. ولقد برهنت أبحاث جديدة في علم النفس التجريبي إلى أن ارتفاع الضغط الانفعالي والصدمات والخوف تحدث انقطاع في المردود المدرسي (2).

9-2-5-2 العوامل العقلية:

إنّ الفشل المدرسي يمكن أن يكون نتيجة لضعف القدرة العقلية العامة أو انخفاض مستوى الذكاء، وهذا العامل يعد من أقوى أسباب التأخر الدراسي، ومن أكثر الأسباب ارتباطا بالتحصيل الدراسي والفروق بين التلاميذ (3). وقد درس بعض الباحثين التحصيل الضعيف تحت مفهوم التخلف الدراسي والتلاميذ المتخلفون دراسيا حسب دليل "ميخائيل معرض". هم التلاميذ الذين يكون تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم، ويكون مستواهم التحصيلي أقل من نفسية ذكائهم. كذلك يمكن القول أن التلاميذ الفاشلين يعانون من ضعف بعض القدرات الخاصة مثل: القدرة على الانتباه والتركيز والقدرة على الإدراك والملاحظة والقدرة اللغوية والعديد. وأيضا ضعف ذاكرتهم، إنهم لا يستطيعون تذكر ما يعطي لهم في فترة زمنية قصيرة، ومن سماتهم ضعف القدرة على الحفظ والفهم العميق، الأمر الذي يؤدي إلى عدم الإستفادة من الخبرات التي تعلموها. وهناك أبحاث وتجارب بينت مدى تأثير عامل الوراثة في الفشل المدرسي (4).

(1) عبد العزيز تركي، نفس المرجع السابق، ص 67-68

(2) Origallia P et Ouillon H, L'adolescent . édition 1 ESF .Paris 1973, p197

(3) نريدان محمد مصطفى، دراسة سيكولوجية تربوية للتلميذ في التعليم الثانوي، دار الشروق بدون سنة، ص 148.

(4) عبد الكريم غريب، التخلف الدراسي مرجع سابق، ص 22.

ونجد منها دراسة "ديراي ريتزن Debray Ritzen"، الذي يرجع فيه لافشل على كسب حاصل الذكاء عند التلاميذ، كما وجد العالم الإنجليزي بورت Burt أن حوالي 10 % من حالات التأخر الدراسي مراجع إلى الغباء (1) .

9-2-5-3 العوامل المدرسية:

تلعب العوامل المدرسية دورا كبيرا في تشكيل النجاح أو الفشل المدرسي، يعني هذا أن الوسط المدرسي بما فيه من برامج ومناهج تعليمية وطرق بعض المدرسين، ونقص النضج لديهم والأساليب البيداغوجية، كل هذه المشاكل قد تكون مسؤولة عن حدوث الفشل لدى المراهق (2) وحسب ما جاء به محمد بن إسماعيل حول التوافق الدراسي لدى المراهقين أن بين أسباب الفشل الدراسي تلخص فيما يلي:

- وجود علاقة سيئة بين التلاميذ وأساتذتهم
- طرق التدريس المستخدمة من طرف المعلمين عي غير سليمة
- تفضيل المعلم بين تلاميذ داخل القسم الواحد والانتحياز إلى البعض منهم .
- كثرة غياب الأساتذة عن العمل
- ضعف الكفاءة والثقافة وجهل الطرق التربوية السليمة، وعدم معرفة نفسية المراهقين وعدم النزاهة والإخلاص في العمل (3).

كما أن فشل التلميذ لا يرجع فقط إلى مدرسين بل كذلك إلى عوامل شخصية تعلق بالتلميذ نفسه وتمثل حسب حامد زهران في صعوبة التركيز، الإبتاه، ضعف الذاكرة، عدم القدرة على تنظيم الوقت، وإضاعة الوقت وعدم المثابرة كما يلاحظ فيهم البطء الشديد في التعلم، صعوبة الحفظ والتعبير عن النفس في الكلام والكتابة، نقص الانضباط والتأخر الدراسي في مادة أو أكثر، الحصول على درجات ضعيفة، وعدم التجاوب مع المدرسين، القلق والخوف من الإمتحانات، الغش في الإمتحان، الكره اتجاه المدرسة، والشك في قدراته على التحصيل والتعلم، كثرة أوجه النشاط التي تفصله عن المدرسة كمشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو وكذلك نقص الإرشاد التربوي. كذلك تأثير مرفاق الفصل على نفسية التلميذ، فكثيرا من التلاميذ الفاشلين في الدراسة يعانون من مضايقة مرفاق الفصل نتيجة الإعتداء والسخرية في حين أن التلاميذ المتفوقون دراسيا لا يعانون بنفس الدرجة من مضايقة مرفاق الفصل. (4)

(1) حامد عبد السلام زهران، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب القاهرة ط2 1982، ص ص 466-467.

(2) Mamouni Adolescent parent et trouble scolaire, 1984, p09

(3) محمد بن إسماعيل . سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين تشخيصه وعلاجه، مطبعة الكاهنة، ط1 سنة 1982، ص125

(4) حامد عبد السلام زهران نفس المرجع ، ص466، 467.

وبهذا تبن للفاشليين في دراستهم اتجاه سلمي نحو مرفاق الفصل لأن هذا الأخير يتعرض للسخرية والاعتداء من طرفهم مما يؤدي به إلى الانسحاب من الجماعة، ولعل هذه المعاناة تجعل جل التلاميذ المتأخرين في فشل متضخم أو ينسحبون من المدرسة لأن إمكاناتهم لا تساعدهم على التفاعل السليم مع باقي أعضاء جماعة الفصل. (1)

أما من ناحية الخدمات الاجتماعية التي تقدمها المدرسة كالتغذية المدرسية، وخاصة في الريف وفي المناطق الفقيرة في المدن فهي تؤدي دورا بارزاً في انتظام التلاميذ في مدارسهم ومواظبتهم على الدوام فيها ويكاد يتفق رأي المسؤولين عن التربية على التغذية وأثرها في التقليل من حدة التسرب كما (وفي الأخير نقول) لأن العوامل المدرسية تلعب دورا كبيرا في تشكيل النجاح أو الفشل المدرسي وتظهر في ثلاث نواحي، سوء التدريس، كثرة الغياب وأنظمة غير ملائمة. (2)

أما بالنسبة للمراهق كل من المدرسة، الشخصية الجسمية للمعلم والأخلاقية منها وسلوكه والعلاقات بين التلاميذ وحتى الشكل المعماري للمدرسة، وتوفر الأقسام أي كل ما يشكل تدميره يؤثر عليه (3) كما يقول Brut في هذا الصدد إبراز أهمية العوامل "أن الظروف المدرسية من أهم العوامل وتشمل ثلاثة نواحي، سوء التدريس، كثرة الغياب، أنظمة غير سليمة وتوضح نتائج دراسته هلاقة الظروف بالتأخر الدراسي (4). التعلم عملية طويلة، فما تعلمه اليوم يمكن أن نساها غدا، ولكن يمكن أن نستخرجه وتذكره بعد غد، كما يمكن أن يمحي تماما من الذاكرة، وهذه العملية تجعل الطفل يواجه باستمرار الخوف من نسيان الأشياء، إذا ما استجاب المعلم لهذه النقائص باستياء وخيبة أمل، وهذا ما يجعلنا نستغني عن التساؤل عن سبب حالات الفشل وكف بالرجوع إلى استجابة المعلمين لذلك. ولذلك ينبغي على المدرسين أن يكونوا أكثر تفهم وأكثر استيعاب للإقلال من النقائص التي يعاني منها المتدربين في السن المدرسي، باعتبارهم خلفا للأولياء في المدرسة. إضافة إلى ذلك هناك الوسائل التعليمية السمعية منها والبصرية، والتي لها تأثير فعال في عملية التحصيل، لأنها تقدم صورة حية وحقيقية لبعض الأشياء الموجودة، وهذه الصور يمكن أن ترسخ في الأذهان بسرعة ولمدة طويلة من الزمن.

(1) عبد الكريم غريب، التخلف الدراسي مرجع سابق، ص 122.

(2) حكمت عبد الله البرازي وجانيت خضر. التسرب في التعليم وزارة التعليم بغداد ط1 سنة 1965 ص ص 70-71.

(3) Origallia P et Ouillon H, l'adolescent. édition 1 ESF .Paris 1973, p198

(4) فضيل عبد القادر، مشكلة التأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دكتوراه الحلقة الثالثة غير منشورة معهد علم النفس جامعة الجزائر 1965،

9-2-5-4 العوامل الأسرية.

تلعب الأسرة دوراً فعالاً في المسار الدراسي للتلميذ وفي هذا الصدد يقول مانوني Mannoni: "إن الاضطرابات المدرسية ما هي إلا مؤشر للتوكل أو قلق عميق في شخصية المراهق والتي تثبت بنوعية العلاقات مع الأولياء (1) . معنى هذا أنه كلما كان الجو العائلي مضطرب ومشحون بين الوالدين أو بين الابن ووالده كلما أثر ذلك على النتائج الدراسية للمراهق. كذلك العلاقات العائلية والزوجية التي يسودها انعدام التفاهم وكثرة المشاكل والتي تؤدي بالمراهق إلى عدم الاتزان النفسي، فالمراهق الذي يعيش في أسرة مشتتة يتألم نفسياً، والتشتت العائلي بكل أشكاله هو السبب الرئيسي لكل اضطراب في الطبع والسلوك. وبما أن التحصيل الدراسي يحتل مكانة كبيرة في حياة المراهق، فإنه يتأثر بكب الصراعات والمشاكل، وهذا ما ينعكس سلباً على مردوده الدراسي، ومن ثمة يؤدي به إلى الفشل (2)

9-2-5-5 العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية:

"إن المحيط الاجتماعي له دور في تحديد الفرد إما متعلماً أو معلماً، والفشل المدرسي كنتيجة للحياة المدرسية له علاقة بالظروف الاجتماعية والثقافية. والعوامل الاجتماعية تنوعت وتعددت حسب الأسرة، العادات والتقاليد، المناخ الثقافي، الحرمان الصحي، والملاحظ أن نسبة التسرب في الريف ترتفع عن المدن لأن في الريف، الذكور يستعان بهم في أعمال الفلاحة، أما البنت فتذهب إلى المدرسة بضع سنين، وإذا بدت عليها علامات الأثوثة تجلس في البيت، أما في المدن فتقتل أمور كثيرة منها: قرب المدارس من المساكن وسهولة المواصلات، والجو المدرسي الذي يشيع في مدارس المدن وما فيها من وسائل حديثة ترغب التلاميذ من الذهاب إلى المدرسة (3). وهناك عوامل تتعلق بالعائلة ومدى تأثيرها على المستقبل الدراسي للطفل وأهمها: موقف الوالدين في التربية وتطلعاتهم المستقبلية، المستوى الثقافي للأولياء، فالمستوى الثقافي للأمر يؤثر في تربية الأبناء فقط، وإنما يؤثر أيضاً في متابعة الأبناء خلال مشوارهم الدراسي سواء في الإقبال على معرفة النتائج المتحصّل عليها لمعرفة مستواهم في كل المواد الدراسية، قصد مساعدتهم الخروج من التخلف في بعض المواد أو السعي إلى الاحتكاك بالمدرسين، قصد التعرف أكثر على مستوى أداء الأبناء داخل القسم لتشجيعه إذا كان سليم الأداء ولتقويمه إذا لوحظ العكس، وذلك من أجل زيادة فرص نجاحه ولحمايته من التسرب المبكر. إن المستوى الثقافي للأولياء لا يؤثر فقط على مساعدة الأبناء أثناء فترة تدرّسهم، وإنما الأمر يتعدى ذلك، إذ لهم دور أساسي في تهيئتهم قبل الدخول إلى المدرسة، حيث أنه من المؤشرات الثقافية التي تؤثر على النتائج الدراسية سلباً، هو غياب الطفل لأداء دوره

(1) Mamouni 1984, p12.

(2) Zimmermann Daniel, l'échec scolaire presse n'est pas une fatalité édition EST collection science de l'éducation 1984 p121

(3) المجلة العراقية لعلوم التربية والفلسفة، وقائع وبحوث المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب بغداد سنة 1975

التعليمي إذ توصلت العديد من البحوث إلى أن أولياء التلاميذ المتخلفين دراسياً لم معرفة محدودة بنشاط النسق التربوي نتيجة انخفاض مستواهم الثقافي، الأمر الذي عرقلهم في تحضير الأبناء بإعطائهم ولو بصورة مصغرة لكيفية سير العملية التعليمية داخل المدرسة (1) هذا ما قد يهدم التلميذ، بانتقاله المفاجئ من جو الأسرة إلى جو المدرسة الذي كان يجمله، وهذا النوع من الانتقال له تأثير سلبي على استعداد التلميذ لاكتساب المادة التعليمية، مما قد يتسبب في فشله الدراسي. ومن العوامل الثقافية التي تساهم في تشجيع أو عرقلة التحصيل الدراسي أيضاً نجد لغة الدراسة، إذ كثيراً ما ينشأ الطفل في محيط يتعلم فيه لغة مخالفة للغة التي يدرس بها في المدرسة، فهذا الاختلاف كثيراً ما كان سبباً في الفشل المدرسي، لعدم فهم التلميذ المادة المقدمة، حيث توصلت إحدى البحوث إلى أن النتائج الدراسية ليست مرتبطة بالقدرة العقلية فقط، وإنما ترتبط أيضاً باللغة، والأطفال الذين يفشلون في الفصل هم في الغالب الأحيان العاجزون عن فهم ما يقوله ويقدمه المدرس في القسم (2) .

فالقدرات اللغوية للطفل تشكل قاعدة أساسية لاكتساب واستيعاب ما يلقيه المدرس وكذلك حجم العائلة وتركيبها وترتيب الطفل بين الإخوة، علاقة الطفل بعائلته مدى استقرار العائلة، ظروف التحضير والدراسة في البيت، مهنة الأب، الدخل وحاجة العائلة إلى الدخول الإضافي والأساليب المتبعة من طرف الآباء في التربية، فهناك الأب القاسي الغير منطقي في تصرفاته فهو يطلب الطاعة عن طريق التهديد، والأب المتراخي الذي يترك أطفاله أحراراً لدرجة أنهم لا يشعرون بوجوده، أما الأب الحازم فيكون بسيطاً مفهوماً من طرف أبنائه يعتمد على الإقناع لا على الإلزام، والرعاية من طرف الأم التي تكون منعدمة فتعتبر أم من النوع الذي لا يهمل كثيراً الإشراف على الطفل، وأحياناً تكون بعض الرعاية فتكون الأم في البيت لكنها لا تمنح الرعاية الكافية لطفلها، أما في حالة رعاية كافية بالتأكيد مراجع إلى الرعاية الكاملة من طرف الأم. أما بالنسبة لعاطفة الوالدين نحو الطفل، فإذا كانت عاطفة اللامبالاة أو الكراهية، فبشعر الطفل بالرفض، بينما إذا كانت عاطفة الحنان البالغ أو التحفظ الشديد على الطفل يؤدي هذا في غالب الأحيان إلى حرمانه من ممارسة كثير من التجارب، أما بالنسبة للترابط العائلي فهناك الأسر المتفككة والأسر التي يسودها بعض الترابط (3) أما الأسر المتكاملة هي التي يسودها الشعور والاعتزاز والفخر بالانتماء إليها. فالعائلة تعتبر الممثل الثالث على مراحح الوضعية التربوية رغم غيابها الفعلي من القسم والمدرسة، وتلاحظ تأثير العائلة على حياة المراهق، فتعود الأب للمراهق في

(1) دوناً لد موتيس، ترجمة حافظ الجمالي، علم النفس الطفل من الولادة حتى المراهقة . مطبعة جامعة دمشق سوريا ط1 سنة 1965 ص 24 .

(2) اولسن ميرل، ترجمة لبيب حراج ومحمد نعمان صبري، التوجيه أسسه وفلسفته . دار النهضة العربية، مصر ط1 سنة 1964، 142 .

(3) أحمد سيثوب، مدخل لعلوم التربية، دار النشر التونسية ط1 سنة 1991، ص 23، سنة 1991، ص 23 .

حالة الفشل مثلا من شأنه أن يخلق عند التلميذ ضغطا عاطفيا قد يؤدي في بعض الحالات إلى فشل فعلي (1) ويطلق على المتأخرين اجتماعيا، بالأطفال الذين يعيشون في مستوى اقتصادي واجتماعي وثقافي منخفض سواء في البيئات الريفية أو في الأحياء الشعبية الفقيرة، وبالتالي يكون هناك نقص في الخبرات مما يجعلهم غير مستعدين لبدء العملية التربوية. فسوء التغذية وسوء المسكن وعدم إشباع حاجات الطفل الأساسية وبالتالي الحالة الاقتصادية وسرعة النمو السكاني الذي يؤدي إلى أن يكون الغرض منه القوى العاملة أضعف من إنتاجية الفرد مما أدى أيضا إلى كبر حجم العائلة، وبالتالي انخفاض مستوى معيشتها مما يضعف قدراتها على دفع أبنائها لمواصلة دراستهم، وبالتالي تضطر إلى دفعهم لمسار العمل بدلا من المدرسة، وهنا لا بد من الإشارة إلى أنه رغم مجانية التعليم إلا أن بعض الآباء من الفلاحين والعمال يصعب عليهم تحمل بعض الأعباء المالية البسيطة التي تتطلبها المدرسة (2) فالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية المتردية تؤدي إلى إحجام الأولياء عن إرسال أبنائهم إلى المدرسة أو لبقائهم فيها بلوغ المراحل العليا من التعليم، وذلك لما يتطلبه هذا القطاع من إنفاق وتكاليف وتفقو قدراتهم المادية مما قد يدفع الكثير من الدارسين إلى البحث عن الأعمال التي تضمن لهم مدخول عوض مواصلة الدراسة التي تتطلب المزيد من التكاليف. وفي هذا الصدد أجرى الباحث بريني Berrini في ميلان دراسة، وذلك لمعرفة الأسباب الحقيقية للفشل الدراسي، وطبق هذا الباحث على ثلاث مدارس من نفس النوعية، الأولى غنية والثانية متوسطة والثالثة فقيرة، وجد أن نسبة التلاميذ الفاشلين كانت مختلفة جدا بين هذه المدارس الثلاث، فالأولى كانت نسبة الفشل لدى التلاميذ 11% والمتوسطة فكانت 23% في حين الثالثة 51%، وبذلك يكون الفقر من أقوى أسباب الفشل والتخلف الدراسي فالخيط الفقير لا يتيح فرصة النمو الثقافي والمعرفي للمراهق، فضيقة المكان للدراسة بسبب ضيق المسكن، يرغب المراهق على العمل في مكان يكثر فيه الضجيج، أو نقص المال لشراء الكتب والأشياء اللازمة للعمل المدرسي، كل هذه العراقيل تساهم بقسط كبير في فشل التلميذ. ويؤكد Avanzini على مدى أهمية المستوى الثقافي للأسرة إذ يرى بأن لهذا الأخير دورا هاما في فشل التلميذ، باعتباره في احتكاك مباشر مع أسرته، ويتأثر بالثقافة التي يتلقاها من والديه فكلما كانت هذه البيئة الأسرية ثرية ثقافيا كلما ساعد ذلك على نجاح التلميذ، كوجود مكتبة خاصة داخل المنزل، زيارة المتاحف والمسرح، قراءة الصحف والمجلات لإثراء الأطفال بمعلومات ثقافية وعلمية عكس الأسرة الغير مبالية بهذه الأمور والتي لا تعطي تربية صحيحة ولا أهمية للعمل الدراسي للأطفال (3).

(1) أحمد شيشوب، مدخل لعلوم التربية، دار النشر التونسية ط1 سنة 1991، ص 23.

(2) جامعة الدول العربية، اقتصادات التسرب، 1974، ص12.

(3) Origallia P et Ouillon H, L'adolescent. édition 1 ESF .Paris 1973, p208

9-2-6 دور خطة التوجيه في التقليل من الفشل الدراسي

يرى Goltoz أنه لبناء مدرسة ديمقراطية يتطلب تجديد المدرسة وبنائها وفق احتياجات الطفل، وعلى استغلال وسائله الخاصة مع مراعاة حاجات عالم الغد حسب إمكانيات التنبؤ بها. وفي دراسة لـ Malvien نجد في بحثه "الفشل المدرسي تكوين معقد"، يرى أن التقليل من الفشل الدراسي يتوقف على عدة عوامل هي:

- 1) ألا يقتصر التقليل من الفشل على ما يقع في المدرسة فقط، بل يجب إثارة اهتمام الآباء حول دور الغير والتقصص وجو التفتح الثقافي في المجالات التي يرغب فيها.
- 2) إن معرفة المشاكل الموجودة بين الأبناء والمرين أمر ضروري لتجاوز الفشل المدرسي.
- 3) من الضروري الاهتمام بالتكوين السيكوبيداغوجي للمعلمين للتعرف على ظروف النمو والاستعدادات الموضوعية، وكذا التعرف على شخصية الطفل وذلك خلال السنوات التعليمية، وأيضاً عن طريق التعليم المستمر.
- 4) فتح حوار بين الآباء والمعلمين ليصبح مثمراً، بواسطة مبادئ علم النفس المدرسي وأن يكون تفكير تقدي وبيداغوجي للبرامج والطرق التعليمية التي تعتبر مسؤولة بالدرجة الأولى عن الصعوبات المدرسية، الشيء الذي يتطلب معه دراسة الإيديولوجية المسطرة والوظيفة التي يعطيها الحكام للتعليم وفق خطة تربوية وتوجيهية واضحة المعالم (1) .

(1) عبد الكريم غريب، مرجع سابق ص ص 52-53.

خلاصة الفصل :

لقد تر الحديث في هذا الفصل عن مفهوم الكفاية التحصيلية حيث تعددت التعاريف حوله إلا إن اغلب هذه التعاريف تتفق في انه مقدار المعرفة التي يتحصل عليها التلميذ خلال السنة الدراسية كما أن الكفاية التحصيلية يمكن النظر إليها على أساس تتكون من نوعين . النوع الأول يتمثل في الإفراط في الكفاية حيث إن الفرد يكون لعمره الكفائي يفوق عمره الزمني والعقلي ويتجاوزها بشكل غير متوقع أما النوع الثاني فهو الكفاية التحصيلية الضعيفة والتي تعرف بالتأخر الكفائي كما تعددت واختلفت العوامل المؤثرة فيها فقد تتحكم فيها عوامل ذاتية كالعوامل العقلية والنفسية والجسمية وقد تتحكم فيه عوامل خارجية اجتماعية واقتصادية . فتلعب المدرسية الدور الأساسي في الكفاية الجيدة والتي تحكمها شروط . على المتعلم الاقتداء بها ومن بينها الإرشاد والتوجيه والنشاط الذاتي . . . الخ . ولقد تعددت أسباب ضعف الكفاية التحصيلية حيث أنها امرتبطت بعدة عوامل . فهناك عوامل متعلقة بالصحة وأخرى متعلقة بالقدرات العقلية و أخرى متعلقة بالمدرسة وكذلك العوامل النفسية . حيث يؤثر الجانب الانفعالي للتلميذ على الكفاية التحصيلية . والجانب الانفعالي هنا يسببه النمط التربوي المعتمد من طرف الأسرة أو البيئة الاجتماعية والخلفية الثقافية السائدة في محيطها العام . كما تعرضنا في فصلنا هذا إلى الفصل الذي يعد اليوم من أهم انشغالات المنظومة التربوية نظراً لتأثيره السلبي على الفرد وعلى المجتمع . وقد ذهبت مجموعة من علماء النفس إلى تصنيف أصل الفصل المدرسي فتج عن ذلك وجهة نظر سيكولوجية، وجهة نظر تربوية ووجهة أخرى للمدرسة السيكوسوماتية . ولقد صنّف المهتمون بالميدان التربوي إلى قسمين مرئيين، الفصل الدراسي العام: والذي يمس كل المواد الدراسية، والفصل الدراسي الجزئي: والذي يمس مادة أو بعض المواد الدراسية وهو أقل خطورة من الأول . ويمكن القول أن الفصل الدراسي يجمع كل الاضطرابات المدرسية حيث تتدخل في تشكيله عدة عوامل، بعضها داخلية والأخرى خارجية، ويتجلى هذا في مظاهره، كالملاحظات والعلامات السيئة، إعادة السنة، الطرد، التعب العقلي وكذلك الكسل . أما عن عوامله وأسبابه فهي عديدة، وتختلف من مراهق لآخر، وذلك حسب العوامل الذاتية أو الشخصية لكل تلميذ، تشعب هذه العوامل إلى افعالية جسمية، ونفسية والمتمثلة في العصبية العامة لدى التلميذ وضعف الثقة بالنفس . إضافة إلى العوامل الخارجية التي تنفرج إلى العوامل المدرسية والمتعلقة بطبيعة المناهج التعليمية والبيداغوجية وإلى طبيعة وكفاءة المدرس، كما نجد تأثير العوامل العائلية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية . وأخيراً لكل مشكل حل، والفصل الدراسي حلوله تكمن في طريقة علاجه والتي تكون بطرق علمية وموضوعية، وهذا لا يكون إلا بمعالجة كل الأسباب التي قد تكون عائقاً أمام المراهق وتجعله يتناثر مع الدراسة أو يجحد عنها .

الفصل العاشر

الدراسة الاستطلاعية

تمهيد

- 10- 1 أهداف الدراسة الاستطلاعية
- 10- 2 موصفات العينة الاستطلاعية
- 10- 3 إعداد مقياس تجريبي حول الرضا عن التوجيه المدرسي
- 10- 4 إعداد مقياس تجريبي حول التوافق الدراسي
- 10- 5 إعداد مقياس تجريبي حول تحقيق الذات

خلاصة الفصل

تمهيد :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أو الأولية الشرط الضروري والإلزامي للدراسة الأساسية إذ لا يمكن أن تتصور من دونها أي مصداقية للعمل العلمي فهي تعتبر المرحلة التحضيرية للدراسة بها يتم ضبط التساؤلات و الفرضيات والإحاطة بكل المتغيرات التي قد تكون لها علاقة بالموضوع المدروس وعلى هذه المرامي حاول الباحث إجراء تحقيق الأهداف التالية :

أهداف الدراسة الاستطلاعية:

إن الدراسة الاستطلاعية يكمن هدفها في التأكد من مواءمة الأداة ميدانياً و حساب معامل الصدق و الثبات لها وعلى أساس نتائج معاملات الصدق و الثبات ، يمكن إجراء تغيير في أداة البحث أو الاحتفاظ بها. والتأكد من صلاحيتها. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بما يلي :

1- إجراء دراسة استطلاعية على عينة لها نفس مواصفات العينة الأصلية للدراسة من اجل جمع البيانات الأساسية و ضبط المتغيرات وتحديد الفروض .

2- تجريب أدوات البحث على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية لهم نفس خصائص العينة الأساسية ،

3- حساب الخصائص السيكومترية للمقاييس المطبقة في الدراسة و المعدة من طرف الباحث وهي :

* مقياس درجة الرضا عن التوجيه المدرسي .

* مقياس التوافق الدراسي ،

* مقياس تحقيق الذات ،

عينة الدراسة الاستطلاعية وموصفاتها:

يمثل مجتمع البحث مجموع التلاميذ المتدربين بالمرحلة الثانوية من الجنسين بالسنة الأولى والثانية والثالثة وبالشعب العلمية والأدبية والتقنية ولقد تر اختيار أربع (4) مؤسسات للتعليم الثانوي بأربع ولايات منها ثانويتين توجد بها جميع الشعب وثانويتين لا توجد بها الشعب التقنية. واستخرجت العينة الاستطلاعية بالطريقة العشوائية المنتظمة ، والمجدول الموالي يوضح هذه المواصفات :

جدول رقم 2 بين مواصفات العينة الاستطلاعية

الشعبة			المرحلة			الجنس		المؤسسة
T	L	S	3AS	2AS	1AS	F	M	
70	60	70	80	80	40	92	108	ثانوية محمد بوقرة البلدية
X	60	80	40	60	40	72	68	ثانوية احمد البغدادي عين الدفلى
X	60	80	40	60	40	74	66	ثانوية محمد ركايزي ثيبازا
70	60	70	80	80	40	89	111	ثانوية عين بوسيف المدية
140	240	300	240	280	160	327	353	المجموع
680			680			680		المجموع الكلي

1- إجراءات بناء مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي :

- ترتبع عدد من الخطوات بهدف بناء مقياس حول الرضا عن التوجيه المدرسي في المرحلة الثانوية واشتملت على مايلي :
- التقرب من الميدان والاحتكاك بمستشاري التوجيه المدرسي ومساءلتهم عن معايير التوجيه وأساليبه وعن درجة قبول التلاميذ لها وكذا عن الجوانب التي تؤثر في عملية التوجيه , وبعد تحليل النتائج المتحصل عليها من إجابات 40 مستشارا للتوجيه المدرسي اختيروا بطريقة عشوائية من 04 ولايات هي البلدة وتينازرا وعين الدفلى و المدينة بمعدل 10 مستشارين من كل ولاية يمثلون 10 ثانويات وهذا خلال العام الدراسي 2002 و2003. تر التوصل إلى مقياس افتراضي يحتوي على 64 بندا منها 29 بندا سالب و35 بندا موجبا موزعة على 06 أبعاد موضحة في الجدول التالي :

جدول مرقم 3 بين عوامل مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي

الرقم	العوامل أو الأبعاد	العبارات الموجبة	العبارات السالبة
01	الرضا عن تقنيات التوجيه	06	06
02	الرضا عن الشعبة الدراسية	06	05
03	الرضا عن المستقبل في التخصص	05	05
04	الرضا عن المواد الدراسية ومعاملاتها في الشعبة	06	04
05	الرضا عن المستقبل في التخصص	06	04
06	الرضا عن الذات	06	05
	مجموع بنود العوامل أو الأبعاد 64	35	29

1-1 حساب صدق المقياس :

1- صدق المحكمين :

- تر عرض الفقرات على مجموعة من الأساتذة المحكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والتربوي والقياس والتقويم وبناء الاختبارات بهدف الحكم على صلاحية البنود ومدى ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه وكذا قدرة كل بند على المساهمة في تحديد درجة رضا تلاميذ التعليم الثانوي عن التوجيه المدرسي إضافة إلى مدى الوضوح اللغوي التي يتصف به كل بند . وبناء على آراء وملاحظة الأساتذة المحكمين

تر اعتماد البنود التي وافق عليها أكثر من 80 % من المحكمين وعليه تر حذف إحدى عشر (11) بندا تمثل البعد الخاص بالرضا عن الذات والمبينة في الجدول التالي :

جدول مرقم 4 بين البنود المحذوفة من مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي

العامل السادس : الرضا عن الذات		
نوعها	الرقم	البند
X	54	أواجه المواقف الصعبة بثبات ودون انفعال
	55	لا أتخذ قراراتي بشكل مستقل عن الآخرين
X	56	أعتمد على نفسي في حل مشاكلي الخاصة
X	57	لدي الرغبة في النجاح والتفوق على زملائي
	58	لا أتصرف بجرأة تامة في مختلف المواقف التي تواجهني
	59	أعتقد أنك مثابرا لاستتسلم للمواقف الصعبة بسهولة
	60	لا أملك القدرة الكبيرة على تحمل المسؤولية
X	61	غالبا ما أناقش الآخرين بجرأة ودون تردد
	62	ليس لدي القدرة على اختيار الكلمات المناسبة عند التحدث في موضوع ما
X	63	غالبا ما أعبر عن رأيي بسهولة تامة
X	64	أنت واثق في قدراتك على تنفيذ ما ترده

2- الصدق الظاهري :

قام الباحث بتطبيق مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي على العينة الاستطلاعية وبعد التحليل اتضح أن التعليمات الخاصة بالمقياس ملائمة وأن العبارات تتميز بالوضوح وسهولة الفهم , وعليه يكون المقياس من حيث ظاهره صادقا .

3- صدق المقارنة الطرفية :

قام الباحث بترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية في مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي نرنيا تنازليا وتر حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين الأرباعي الأعلى (25%) والأرباعي الأدنى (25%) وكانت قيمة (ت) 75.32 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01

1-2 حساب ثبات المقياس : قام الباحث بحساب ثبات المقياس بعدة طرق منها مايلي :

1- طريقة الاستقرار:

تر تقدير معامل ثبات المقياس بطريقة الاستقرار والمعروفة بطريقة تطبيق وإعادة التطبيق الاختبار (test-re test) وذلك بفواصل زمنية قدره أسبوعان وكانت نتائج الاختبارين كما هي مبينة في الجدول التالي :

جدول رقم 5 بين معامل الثبات للاختبارين بطرق الاستقرار

الاختبار الثاني	الاختبار الأول	العوامل
0.62	0.61	العامل الأول
0.57	0.60	العامل الثاني
0.64	0.67	العامل الثالث
0.56	0.59	العامل الرابع
0.66	0.69	العامل الخامس
0.61	0.63	معامل ثبات الاختبارين
0.62		معامل الثبات للمقياس

2- طريقة معامل الاستقرار

وللتأكد من معامل الاستقرار تر حسابه بطريقة إحصائية أخرى تر التوصل إلى النتيجة 0.63 كما هي

مبينة في الجدول الموالي وهي نتيجة تكاد تؤكد النتيجة الأولى 0.62

جدول رقم 6 بين درجة الثبات بواسطة طريقة معامل الاستقرار

عدد التلاميذ	الاختبار الأول	الاختبار الثاني	مربع س	مربع ص	حاصل ضرب	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	تباين س	تباين ص	معامل الاستقرار
ن	Σ س	Σ ص	Σ س ²	Σ ص ²	س×ص	س	ص	س	ص	س
680	104412	104468	109018657400	1091356302	1090771282	14.96	149.24	100.2	56.38	0.63

3 - طريقة الاتساق الداخلي :

قام الباحث بإيجاد الثبات أو الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في

كل بند على حده ودرجاتهم على المقياس ككل وباستخدام معادلة الفا كرونباخ $\alpha = 0.62$. وهي دالة عند مستوى 0.01 وباستثناء الشروط السيكمترية يكون المقياس قد احتوى في صورته النهائية على 53 بندا منها 31 بندا موجبا و22 بندا سالبا موزعة حسب طريقة ليكرت على خمس (5) بدائل هي (1) مرضي تماما (2) مرضي (3) لا أدري (4) غير مرضي (5) غير مرضي تماما ،

مفتاح التصحيح

وبعد الانتهاء من إعداد المقياس وتطبيقه على العينة الاستطلاعية تر وضع مفتاح التصحيح حسب الإجراءات التالية :

(1) تعطى العلامات التالية على النحو الموالي إذا كان البند موجبا

مراضي تماما 05- مرضي 04- لا أدري 03- غير مرضي 02- غير مرضي تماما ،

(2) تعكس هذه العلامات أثناء التصحيح مع البنود السالبة

مراضي تماما 05 - مرضي 04 - لا أدري 03 - غير مرضي 02 - غير مرضي تماما 01 ،

وحسب مفتاح التصحيح الذي أعد لهذا المقياس فإن الدرجة القصوى التي يمكن أن

يحصل عليها المبحوث تساوي مجموع درجاته على جميع بنود المقياس وهي 265 درجة .

أما أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المبحوث فهي 53 درجة .

زمن تطبيق المقياس

بعد تطبيق مقياس الرضا عن التوجيه في الدراسة الاستطلاعية وتكرار التجربة من أجل التأكد من صدق المقياس

وثباته تبين أن جل أفراد العينة الاستطلاعية تراوح نرمن إجاباتهم عن المقياس بين 15 و 30 دقيقة وهذا بعد تقديم التعليمات

وتوضيح طريقة الإجابة . (1)

(1) أنظر الملحق الثالث .

2- إجراءات بناء مقياس التوافق الدراسي :

نظرا لعدم حصول الباحث على مقياس خاص بالتوافق الدراسي قام الباحث باستشارة ميدانية مع ممارسي العمل التربوي من أساتذة ومفتشين ومستشاري التوجيه وبعض المختصين في العلوم النفسية والتربوية والاستعانة ببعض المقاييس التي تناولت التوافق النفسي والاجتماعي العام فخلص الباحث من هذه الاستشارة إلى تحديد أبعاد افتراضية يمكن أن تقيس مدى توافق تلميذ المرحلة الثانوية مع الدراسة والمجتمع المدرسي . ثم التوصل إلى مقياس افتراضي يحتوي على 50 بنداً منها 29 بنداً سالب و35 بنداً موجبا موزعة على 06 أبعاد موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم 7 بين أبعاد مقياس التوافق الدراسي

الرقم	الأبعاد	العبارات الموجبة	العبارات السالبة
01	الانضباط والمواظبة والتنظيم	05	01
02	التناغم في الأداء البيداغوجي	04	01
03	الاتصال والعلاق الاجتماعية	05	01
04	التجاوب مع الموقف التعليمي	05	02
05	التقويم والكفاية التحصيلية	03	04
06	الرضا الذاتي والطموح المستقبلي	05	03
	مجموع بنود الأبعاد 39	27	12

1- طريقة الاتساق الداخلي :

قام الباحث بإيجاد الثبات أو الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في كل بند على حده ودرجاتهم على المقياس ككل وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ $\alpha = 0.62$. وهي دالة عند مستوى 0.05 واعتبرت البنود التحتية للمقياس متناسقة ولها صدق المحتوى وعليه يكون المقياس قد احتوى في صورته النهائية على 39 بنداً منها 27 بنداً موجبا و12 بنداً سالبا موزعة حسب طريقة ليكرت على خمسة (5) بدائل هي (1) موافق جدا (2) موافق (3) متردد (4) لا أوافق (5) لا أوافق إطلاقا , أما البنود التي حذفت بواسطة هذه الطريقة فهي كالتالي:

جدول رقم 8 بين البنود المحذوفة من المقياس بطريقة الاتساق الداخلي

درجة الفا Alpha	طبيعته		البند	رقم التسلسل	الترتيب
	سالب	موجب			
0.04	x		أذهب متأخرا للمدرسة لأني غير متحمس للدراسة	04	21
0.10	x		أنا غير مواظب على حضور دروسي في الوقت المناسب وباستمرار	05	26
0.07	x		يصعب علي فهم الدروس لأن أساليب التعليم غير مناسبة	10	08
0.05	x		أجد صعوبة في الحصول على الكتب التي أحتاج إليها في دراستي	13	27
0.11	x		أشعر بأن غالبية المواد الدراسية غير مثيرة ولا تأسب إهتماماتي	14	32
0.12	x		ليس لي ميل للاشتراك مع زملائي في النشاطات المدرسية	22	43
0.11	x		يصعب التعامل مع الأساتذة لأن علاقاتهم بنا محدودة	24	48
0.13	x		أشعر أنني عاجز على إستيعاب الدروس بسهولة	26	09
0.09	x		أشعر بعدم الارتياح لأني لا أفهم شرح الأساتذة	32	39
0.14	x		لا أملك القدرة التي تمكنني من فهم البرنامج الدراسي	33	44
0.10	x		التخصص الذي أدرس مع لا يحقق لي مستقبلي المهني	47	31

2 - الصدق الظاهري :

قام الباحث بتطبيق مقياس التوافق الدراسي على العينة الاستطلاعية وبعد التحليل اتضح أن التعليمات الخاصة بالمقياس ملائمة وأن العبارات تتميز بالوضوح وسهولة الفهم ، وعليه يكون المقياس من حيث ظاهره صادقا .

3- صدق المقارنة الطرفية :

قام الباحث بترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية في مقياس التوافق الدراسي ترتيباً تنازلياً وقر حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين الارباعي الأعلى (25%) والارباعي الأدنى (25%) وكانت قيمة (ت) 68.32 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01

1- 2 حساب ثبات المقياس :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بعدة طرق منها مايلي :

2- طريقة الاستقرار:

تر حساب معامل ثبات المقياس بطريقة الاستقرار بواسطة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (test-re test)

وذلك بفواصل زمنية قدره أسبوعان وكانت نتائج الاختبارين كما هي مبينة في الجدول التالي (1) :

جدول رقم 9 بين معامل الثبات للاختبارين بطريق الاستقرار

الاختبار الثاني	الاختبار الأول	العوامل
0.58	0.53	العامل الأول
0.57	0.58	العامل الثاني
0.95	0.88	العامل الثالث
0.97	0.94	العامل الرابع
0.86	0.95	العامل الخامس
0.63	0.78	معامل ثبات الاختبارين
0.76		معامل الثبات للمقياس

2- طريقة معامل الاستقرار

وللتأكد من معامل الاستقرار تم حسابه بطريقة إحصائية أخرى تم التوصل إلى النتيجة 0.77 كما هي مبينة في الجدول الموالي وهي نتيجة تكاد تؤكد النتيجة الأولى 0.76 وعليه يكون المقياس ثابتاً .

جدول رقم 10 بين درجة الثبات بواسطة طريقة معامل الاستقرار

عدد التلاميذ	الاختبار الأول	الاختبار الثاني	مربع س	مربع ص	حاصل ضرب	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	تباين س	تباين ص	معامل الاستقرار
ن	Σس	Σص	س ²	ص ²	س×ص	س	ص	س	ص	ر
680	70847	68327	5019297409	4668578929	4840762969	101.21	97.61	67.13	111.61	0.77

مفتاح التصحيح

يتكون مقياس التوافق الدراسي الخاص بتلاميذ التعليم الثانوي في صورته النهائية بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية وبعد التأكد من صدقه وثباته من 50 بندا منها 27 بندا موجبا و23 بندا سالبا .

أما بالنسبة إلى طريقة التصحيح و إعطاء العلامات للمبجوثين فيتبع في هذا المقياس طريقة التدرج تبعاً لدرجة إيجابية أو

سلبية البند . أي أنه في البنود الموجبة تعطى العلامات 05 _ 04 _ 03 _ 02 _ 01

على الترتيب التالي: موافق جدا 05 ، موافق 04 ، مترد د 03 ، لا أوافق 02 ، لا أوافق إطلاقا 01
وتعكس العملية في البنود السالبة فتعطى العلامات 01 _ 02 _ 03 _ 04 _ 05 على الترتيب التالي :
لا أوافق إطلاقا 01 ، لا أوافق 02 ، مترد د 03 ، موافق 04 ، موافق جدا 05
وطبقا لهذا الإجراء في تقدير العلامات تكون أعلى علامة يحصل عليها المبحوث هي 250 درجة ، أما أدنى علامة يمكن
أن يتحصل عليها هي 50 درجة .

(1) و (2) أنظر الملحق الثالث

3- إجراءات بناء مقياس تحقيق الذات :

لقد وجد الباحث مجموعة من المقاييس تقيس تقديرات الذات ومنها على سبيل المثال مقياس كوبر سميث Cooper الذي احتوى على 25 بنداً ، ومقياس علي عبد الرحمن صالح الذي احتوى على 22 بنداً . ومقياس مسطباوي سندرلا الذي احتوى على 40 بنداً ، ولكنه لم يجد ما يقيس تحقيق الذات وبعد استشارة ذوي الاختصاص قر إعداد مقياس افتراضي يقيس درجة تحقيق الذات عند تلاميذ المرحلة الثانوية ، احتوى على 67 بنداً منها 35 بنداً موجبا و32 بنداً سالبا موزعة على خمسة عوامل موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم 11 بين عوامل وأبعاد مقياس تحقيق الذات

الرقم	العوامل أو الأبعاد	العبارات الموجبة	العبارات السالبة
01	الذات الطموحة	08	04
02	الذات المتفاعلة	08	07
03	الذات المندمجة	08	08
04	الذات الانسحابية	05	07
05	الرضا عن الذات	06	06
	مجموع البنود 67	35	32

1-1 حساب صدق المقياس :

1- صدق المحكمين :

- تر عرض الفقرات على مجموعة من الأساتذة المحكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس والقياس والتقويم وبناء الاختبارات بهدف الحكم على صلاحية البنود ومدى ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه وكذا قدرة كل بند على المساهمة في تقدير درجة تحقيق الذات عند تلاميذ التعليم الثانوي إضافة إلى مدى الوضوح اللغوي التي يتصف به كل بند . وبناء على آراء وملاحظة الأساتذة المحكمين تر اعتماد البنود التي وافق عليها أكثر من 80 % من المحكمين وعليه تر حذف اثني عشرة (12) بنداً هي موضحة في الجدول التالي :

جدول مرقم 12 بين البنود المحذوفة من مقياس تحقيق الذات

الرقم	النوع	البند	نوعها	
			سلبية	موجبة
02		النجاح ليس مهما لي والشئ المهم أن أبذل كل ما بوسعي من جهد		X
09	X	أريد أن أبقى كما أنا عليه الآن		
15	X	أضل مبتهجا ومرحاً حتى حينما لا تسير الأمور كما أريد		
24	X	أشكو كثيراً من المشاكل العائلية المختلفة		
28	X	أشعر أن زملائي يكرهون وجودي معهم		
37	X	أشتم من القواعد والتنظيمات المعمول بها والتي يقبلها الآخرون		
43	X	أميل إلى مخادعة الآخرين الذين يسبون لي الخوف في حياتي		
48	X	لا أعتقد أنني فاشل في حياتي		
54	X	لي القدرة على الدفاع عن نفسي		
57	X	أعتقد أن مظهري ليس وجيهاً مثل معظم الناس		
60	X	أحتاج لمُدح الآخرين حتى أكون متفوقاً وسعيداً		
61	X	لا أستحق أن أكون محبوباً ومحترماً من الآخرين		

وعليه أصبح المقياس بعد حذف 12 بندا يتألف من 55 بندا منها 23 بندا موجبا و 28 بندا سالبا .

3- طريقة الاتساق الداخلي :

قام الباحث بإيجاد الثبات أو الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في كل بند على حده ودرجاتهم على المقياس ككل وباستخدام معادلة الفا كرونباخ $\alpha 0.00$. وهي دالة عند مستوى 0.05 واعتبرت البنود التحتية للمقياس متناسقة ولها صدق المحتوى وعليه يكون المقياس قد احتوى في صورته النهائية على 41 بندا منها 19 بندا موجبا و 18 بندا سالبا موزعة حسب طريقة ليكرت على خمسة (5) بدائل هي (1) موافق جدا (2) موافق (3) متردد (4) لا أوافق (5) لا أوافق إطلاقاً , أما البنود التي حذفت بواسطة هذه الطريقة فهي كالتالي:

جدول رقم 13 بين البنود المحذوفة من المقياس بطريقة الاتساق الداخلي

درجة الفا Alpha	طبيعته		البند	الترتيب التسلسل	الترتيب
	سالب	موجب			
0.10		X	لا أحس أنني قدمت عملا جيدا مالم يستحسنه الآخرون	05	21
0.11	X		أنا لا أخطط لوقتي لأنني لا أعتبره أمرا ضروريا	06	26
0.14		X	أحب نفسي وأقبلها كما هي	14	07
0.08	X		لا أعيش حياة وكثيرا ما أجبأ إلى الصراخ والترنفة المستمرة	16	17
0.19	X		أمرى أن العمل الروتيني مطلوب في الحياة اليومية	20	37
0.7	X		أجد نفسي فاشلا في التحصيل والعمل	26	61
0.13	X		أشعر بالوحدة لقلة الأصدقاء والمعارف	29	08
0.14	X		انظر للآخرين بأنهم أكثر نفوقا وتميزا مني	42	64
0.5	X		أجبأ إلى النور عند الشعور بأي مشكلة	45	09
0.17	X		أنا لا اقلل من قيمة ذاتي	46	14
0.16		X	أعتقد أنني كفاء وقادر على مساعدة الآخرين	51	37
0.10		X	لي القدرة على الدفاع عن نفسي	54	52
0.11	X		أمرغب كثيرا في أن أكون شخصا آخر	62	35
0.18	X		ليس لدي تحديد واضح لأهدايف المستقبلية	65	48

3 - الصدق الظاهري :

قام الباحث بتطبيق مقياس تحقيق الذات على العينة الاستطلاعية وبعد التحليل اتضح أن التعليمات الخاصة بالمقياس ملائمة وأن العبارات تتميز بالوضوح وسهولة الفهم , وعليه يكون المقياس من حيث ظاهره صادقا .

4- صدق المقارنة الطرفية :

قام الباحث بترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية في مقياس تحقيق الذات ترتيباً تنازلياً وتر حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين الأرباعي الأعلى (25%) والأرباعي الأدنى (25%) وكانت قيمة (ت) 00.00 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.05

1-2 حساب ثبات المقياس :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بعدة طرق منها مايلي :

5- طريقة الاستقرار:

تر حساب معامل ثبات المقياس بطريقة الاستقرار بواسطة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (test-re test) وذلك بفواصل زمنية قدره أسبوعان وكانت نتائج الاختبارين كما هي مبينة في الجدول التالي (1) :

جدول رقم 14 بين معامل الثبات للاختبارين بطريق الاستقرار

الاختبار الثاني	الاختبار الأول	العوامل
0.44	0.58	العامل الأول
0.56	0.54	العامل الثاني
0.57	0.44	العامل الثالث
0.60	0.46	العامل الرابع
0.52	0.51	العامل الخامس
0.53	0.50	معامل ثبات الاختبارين
0.52		معامل ثبات المقياس

2- طريقة معامل الاستقرار

وللتأكد من معامل الاستقرار تم حسابه بطريقة إحصائية أخرى و تم التوصل إلى النتيجة **0.53** كما هي مبينة في الجدول الموالي وهي نتيجة تكاد تؤكد النتيجة الأولى **0.52** وعليه يكون المقياس ثابتاً .
جدول رقم 15 بين درجة الثبات بواسطة طريقة معامل الاستقرار

عدد التلاميذ	الاختبار الأول	الاختبار الثاني	مربع س	مربع ص	حاصل ضرب	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	تباين س	تباين ص	معامل الاستقرار
ن	Σس	ص Σ	س ²	ص ²	س×ص	س	ص	س	ص	س ص r
680	50605	48805	2560866025	2381928025	246977025	90.21	93.13	63.15	90.61	0.53

مفتاح التصحيح

يتكون مقياس تحقيق الذات الخاص بتلاميذ التعليم الثانوي في صورته النهائية بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية وبعد التأكد من صدقه وثباته من 41 بنداً منها 19 بنداً موجباً و18 بنداً سالباً .
أما بالنسبة إلى طريقة التصحيح و إعطاء العلامات للمبجوثين فيتبع في هذا المقياس طريقة التدرج تبعاً لدرجة إيجابية أو سلبية البند . أي أنه في البنود الموجبة تعطى لها العلامات 03 _ 02 _ 01 _ على الترتيب التالي :
دائماً 03 ، أحياناً 02 ، أبداً 01
وتعكس العملية في البنود السالبة فتعطى العلامات 01 _ 02 _ 03 على الترتيب التالي :
دائماً 01 . أحياناً 02 . أبداً 03 .
و طبقاً لهذا الإجراء في تقدير العلامات تكون أعلى علامة يحصل عليها المبحوث هي 123 درجة ، أما أدنى علامة يمكن أن يتحصل عليها هي 41 درجة .

الزمن الخاص بتطبيق المقياس

لقد استغرق زمن تطبيق مقياس تحقيق الذات على عينة البحث الاستطلاعية بعد تقديم التعليمات وإجراءات التطبيق في المرات التجريبية حوالي 25 دقيقة .

خلاصة الفصل :

لقد تر الاستنتاج من خلال الدراسة الاستطلاعية أن هناك استجابة كبيرة للموضوع المدروس من لدن العاملين بالمحقل التربوي حيث اعتبروه خدمة يمكن أن تقدم للقائمين على التوجيه والتسيير أو القائمين على الجانب البيداغوجي والتربوي. كما استفاد الباحث من هذه الدراسة في ضبط فرضيات الدراسة ومتغيراتها إلى جانب التأكد من الخصائص السيكمومترية للأدوات المعدة للدراسة حيث وجد الباحث أن المقياس الخاص بدرجة الرضا عن التوجيه المدرسي صادق وثابت وأن كل بنوده مفهومة وواضحة ومتناسقة فيما بينها ومع المقياس إجمالاً وقد تر التأكد من ذلك بطريقة الاتساق الداخلي حيث قدرت نتائج ألفا كرونباخ المعيارية بـ 0.62 وهي دالة إحصائياً ، أما مقياس التوافق الدراسي فجميع بنوده التحتية متناسقة ولها صدق المحتوى ومع المقياس ككل حيث قدر هذا الصدق حسب طريقة الاتساق الداخلي بـ 0.76 وهي دالة إحصائياً . كما أعطت الدراسة الاستطلاعية نتائج تين إن مقياس تقدير الذات قد أحتوى على عناصر التقنين السيكمومترية من صدق وثبات حيث قدرت النتائج الإحصائية حسب معادلة ألفا المعيارية بـ 0.52 وتعتبر هذه النتيجة معبرة عن الاتساق الداخلي للبنود وللمقياس ككل ' وبهذه النتائج تعتبر هذه الأدوات صالحة للاستعمال ويمكن تطبيقها في الدراسة الأساسية .

الفصل الحادي عشر

إجراءات الدراسة اطيانية

تمهيد

- 1-11 المنهج المستخدم في الدراسة
 - 2-11 عينة ومجتمع الدراسة
 - 3-11 الأدوات المستخدمة في جمع البيانات
 - 4-11 التقنيات الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة
- خلاصة الفصل

تمهيد :

تتعلق هذه الدراسة بخطة التوجيه المعتمدة في النظام التربوي الجزائري في مرحلة التعليم الثانوي بجميع جذوعه المشتركة وتخصصاته. ومدى تأثير هذه الخطة التوجيهية على تحقيق ذوات تلاميذ هذه المرحلة وتوافقهم الدراسي وزيادة كفاءتهم التحصيلية تبعاً لمتغير الجنس والشعبة والتخصص في الشعبة والمرحلة التعليمية . وقد بدأ التفكير في هذا الموضوع ابتداء من السنة الدراسية 2001 لجمع الزاد العلمي والتوثيق التربوي بالاحتكاك بالميدان والاتصال بالمعنيين العاملين في المحقل التربوي والقراءات المتعددة حول الموضوع ووضع مشروع مخطط الدراسة الأولي وبعد ضبط تصوراته الأولية وتحديد الإشكالية ومتغيرات الدراسة . طبق مشروع هذه الدراسة على عينة استطلاعية هادفة ابتداء من العام الدراسي 2003 إلى نهاية العام الدراسي 2004 على تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية البليدة والمدينة من أجل التقرب من الميدان والتعرف على صعوباته وكذا بناء مقاييس الدراسة بناء على معايير ومحكات وتجربتها . وابتداء من العام الدراسي 2005 تمت مراجعة هذه المقاييس حسب متطلبات الإصلاح التربوي الجديد وعرضها على الأساتذة المحكمين التأكد من صدقها وثباتها . وبعد التأكد من صدق وثبات هذه الأدوات تم تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية من تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية بكل من ولاية المدينة والبليدة وعين الدفلى وتبانرا ابتداء من العام الدراسي 2006 إلى نهاية العام الدراسي 2008 وهي فترة الإصلاح التربوي كما أعتمد في هذه الدراسة على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي . ومقياس التوافق الدراسي . ومقياس تحقيق الذات . المعدة من طرف الباحث والتي تم التأكد منها بواسطة الدراسة الاستطلاعية السالفة الذكر . أما فيما يخص معدلات التحصيل في المواد الأساسية فقد تم الحصول عليها من سجلات الكشوف المدرسية لتقدير الكفاية التحصيلية ومقارنتها بما دون من طرف التلاميذ على الوثيقة المرفقة مع المقاييس .

11- 1 المنهج المستخدم في الدراسة :

إن طبيعة الموضوع المدروس وفرضياته ومتغيراته تقتضي تحديد المنهج الملائم معها ويخدمها في جمع البيانات وتحليلها هذا ما دعا الباحث إلى تبني المنهج الوصفي حيث يستهدف هذا النوع من المناهج تقرير خصائص ظاهرة معينة , ووصف العوامل الظاهرة لها . وعلى هذا استخدم الباحث المنهج الوصفي بنوعه الأرتباطي والسببي في إنجائز هذا البحث وذلك للكشف عن درجة الرضا عن التوجيه المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية , حيث تمّ توظيف المنهج الأرتباطي في دراسة علاقة الرضا عن خطة التوجيه المدرسي بكل من التوافق الدرسي وتحقيق الذات والكفاية التحصيلية . كما تمّ استخدام المنهج الوصفي السببي المقارن لتحديد الفروق بين تلاميذ المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس والتخصص في الشعبة والمستوى الدرسي في كل من متغير الرضا عن التوجيه المدرسي و التوافق الدرسي وتحقيق الذات والكفاية التحصيلية كمتغيرات مقاسه في هذا البحث .

11-2 عينة ومجتمع البحث :

يمثل مجتمع البحث تلاميذ المرحلة الثانوية بشعبها الثلاث العلمية والتقنية والأدبية وبمراحلها الثلاث , السنة الأولى والثانية والثالثة ثانوي من الجنسين الذكور والإناث في أربع ولايات هي المدينة والبلدية وعين الدفلى وتيانرا وقد استخرجت العينة المدروسة بطريقة عشوائية من بين مؤسسات التعليم الثانوي للولايات الأربع كـ هو موضح في الجدول الموالي .

جدول يبين توزيع أفراد العينة التطبيقية حسب الجنس والمرحلة التعليمية والشعبة

الشعبة			المرحلة التعليمية			الجنس		الولاية	المؤسسة
T	L	S	3AS	2AS	1A S	F	M		
X	60	80	51	49	40	140	X	المدينة	ثانوية خديجة بن رويسي
X	60	80	50	50	40	X	140	المدينة	ثانوية نور الدين زرواق
71	60	69	80	80	40	106	94	المدينة	ثانوية قطين
X	60	80	40	60	40	72	68	البلدية	ثانوية أحمد ماحي
X	60	80	40	60	40	74	66	البلدية	ثانوية البتاني الاربعاء
70	60	70	80	80	40	92	108	البلدية	ثانوية بلقاسم وزري
X	60	80	40	60	40	73	67	عين الدفلى	ثانوية أحمد مبارك الزنداري العامرية
X	60	80	40	60	40	74	66	عين الدفلى	ثانوية مصطفى فروخي مليانة
70	60	70	80	80	40	100	100	عين الدفلى	ثانوية أحمد زهانة غريب
X	60	80	40	60	40	67	73	تبيازا	ثانوية جلول بلميلود قوراية
X	60	80	40	60	40	74	66	تبيازا	ثانوية مالك بن نبي بوسماعيل
70	60	70	80	80	40	96	104	تبيازا	ثانوية طالب عبد الرحمن حجوط
281	720	919	661	779	480	968	952		المجموع
1920			1920			1920			المجموع الكلي

3-11 الأدوات المستخدمة في الدراسة:

لقد تر في هذه الدراسة الاعتماد على مجموعة من الأدوات القياسية التي تر إعدادها من طرف الباحث لتقصي حقائق الموضوع وقد تر التأكد من صلاحياتها لأنها تملك الخصائص السيكمترية ولها إمكانية الإجابة على الفروض والتساؤلات وهي تعتبر أداة من أدوات البحث العلمي فتطبيقها بدقة يقلل من احتمالات الصدف والتقرب أكثر من الموضوعية العلمية وهذه الأدوات هي :

- مقياس درجة الرضا عن التوجيه المدرسي
- مقياس التوافق الدراسي للمرحلة الثانوية
- مقياس تقدير الذات لتلاميذ المرحلة الثانوي

إلى جانب هذه المقاييس اعتمد الباحث على سجلات التقويم التربوي لمعرفة التحصيل التراكمي للمواد الأساسية الخاصة بكل شعبة وكذلك الاستمارة المرفقة مع المقاييس تملأ من طرف كل تلميذ يوضح فيها معدلاته الفصلية الثلاث.

جدول يوضح المواد الأساسية لكل شعبة ومعاملاتها (1)

المجموع المشترك علوم وتكنولوجيا		المجموع المشترك آداب	
المعاملات	المواد الأساسية	المعاملات	المواد الأساسية
4	الرياضيات	5	اللغة العربية وآدابها
4	العلوم الفيزيائية والتكنولوجية	4	اللغة الأجنبية الأولى
4	علوم الطبيعة والحياة	3	اللغة الأجنبية الثانية
2	اللغة العربية وآدابها	2	التاريخ والجغرافيا
14	مجموع المعاملات	14	مجموع المعاملات

4-11 التقنيات الإحصائية المطبقة في الدراسة:

إن تطبيق تقنيات الإحصاء أمر ضروري على أي بحث علمي ميداني . ونظرا لطبيعة هذه الدراسة استخدم الباحث مجموعة من الأدوات لقياس الفرضيات التي أراد الباحث التأكد من صحتها ثم تطبيق عدة تقنيات إحصائية , منها الحزمة الإحصائية SPSS باستخدام جهاز الإعلام الآلي , وبواسطته تم فرز النتائج وتصنيفها وتحليلها لمعرفة درجة الرضا عن التوجيه ومستوى التوافق الدراسي وتحقيق الذات ودرجة الكفاية التحصيلية والفروق والارتباطات بين المتغيرات ودلالات كل نتيجة من النتائج المتحصل عليها وعليه يمكن تحديد هذه التقنيات الإحصائية فيما يلي:

1-4 حساب المتوسط الحسابي :

وقد تم استخدام هذه الوسيلة لحساب متوسط درجات العينة في جميع المقاييس وأدوات جمع البيانات في الكفاية التحصيلية .

2-4 حساب معامل الارتباط :

وهو المعامل الذي يصف نوع العلاقة بين المتغيرات الأساسية والتابعة وتحتصر قيمته بين (+1 و-1) بواسطة قانون برسون وقد استخدم الباحث هذا المعامل لمعرفة درجة الارتباط بين الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بكل من التوافق الدراسي وتحقيق الذات والكفاية التحصيلية .

3-4 التحليل بواسطة كا² :

وقد استخدمت هذه التقنية لمعرفة الفروق القائمة بين الذكور والإناث في مستوى الرضا عن التوجيه وفي درجة التوافق الدراسي وتحقيق الذات والكفاية التحصيلية بواسطة . في إجراءات الدراسة الأساسية

4-4 اختبار "ت" t.test لتحديد الفروق في مستوى الرضا عن التوجيه وفي درجة التوافق ومستوى تحقيق الذات ودرجة الكفاية التحصيلية ,

5-4 معادلة المقارنة الطرفية لتحديد مستويات الفئات في المقاييس المطبقة وكذا في الكفاية التحصيلية كما هو موضح في الملاحق .

خلاصة الفصل:

تر في هذا الفصل تحديد الأدوات الإجرائية من تحديد وضبط المقاييس التي تر تجربها والتأكد من مدى صلاحيتها لموضوع الدراسة والمتمثلة في مقياس الرضا عن التوجيه ومقياس التوافق الدراسي ومقياس تقدير الذات إلى جانب ربط الكفاية التحصيلية بالوسائل التي حددتها وزيارة التربية الوطنية عن طريق السجلات وما دون من طرف التلاميذ على استمارة البحث . كما تر تحديد عينة الدراسة وضبطها حسب معايير البحث التربوي العلمي . إلى جانب تحديد التقنيات الإحصائية لتحليل بيانات معطيات الدراسة التطبيقية حيث تتوعت هذه التقنيات حسب متطلبات الفرضيات المطروحة للدراسة التي يأمل الباحث أنها أحاطت بكل جوانب موضوع الدراسة ،

الفصل الثاني عشر

نتائج الدراسة الميدانية والتحقق من الفرضيات

تمهيد

- 12- 1 عرض نتائج الدراسة والتحقق من فرضيات الرضا عن التوجيه المدرسي
- 12- 2 عرض نتائج الدراسة والتحقق من فرضيات التوافق الدراسي
- 12- 3 عرض نتائج الدراسة والتحقق من فرضيات تحقيق الذات
- 12- 4 عرض نتائج الدراسة والتحقق من فرضيات الكفاية التحصيلية
- 12- 5 عرض نتائج الدراسة والتحقق من فرضيات حالات الفشل الدراسي
- 12- 6 ملخص نتائج الدراسة الميدانية
- 12- 7 الحلول والاقترحات
- 12- 8 الخاتمة
- 12- 9 المراجعة
- 12- 10 الملاحق

تعهد :

إذا كانت خطة أتوجهه هي الإطار الذي تبلور فيه مجموعة الخدمات المخططة والمنظمة والتي تتسم بالاتساع والشمولية تهدف إلى مساعدة التلميذ لكي يحقق ذاته وعليها يدرك قدراته وبها ينمي إمكانياته ويحل مشكلاته وبالتالي يصل إلى تحقيق توافق الدراسي مما يساعده على تحقيق الكفاية التحصيلية ويبعده عن الفشل الدراسي ، وللتأكد من هذه الأهداف ومدى فاعليتها أجريت هذه الدراسة فأفرزت مجموعة من النتائج المفسرة لدرجة الرضا عن خطة التوجيه المعتمدة في النظام التربوي ومدى تحقيقها للذات والتوافق الدراسي وزيادة الكفاية التحصيلية والتقليل من الفشل الدراسي. وعلى هذا قسمت نتائج الدراسة على المحاور التالية :

1- عرض نتائج فرضيات الرضا عن خطة التوجيه المدرسي وما يتبعها من ارتباطات وفروق وتباينات بين الجنسين:

يتضمن هذا المحور عرض وتحليل النتائج حسب الفرضيات التالية:

- الفرضية الأولى: خطة التوجيه المدرسي تحقق الرضا حسب متغير الشعبة والمرحلة والجنس.

جدول رقم 18 بين الرضا عن خطة التوجيه حسب متغير الشعبة

الجموع	شعبة التكنولوجيا		شعبة العلوم التجريبية		شعبة الآداب		الشعبة	
	ك	%	ك	%	ك	%		
37.76	725	34.06	109	00	00	85.55	616	مستويات الرضا
28.69	551	55.00	176	33.75	297	10.83	78	ضعيف 119---53
33.54	644	10.93	35	66.25	583	03.61	26	متوسط 199 ---120
99.99	1920	99.99	320	100	880	99.99	720	قوي 265--- 200
34.74		18.00		54.78		31.45		الجموع
غير دال		غير دال		0.01		غير دال		ك ² :
								مستوى الدلالة

من تحليل الجدول رقم 18 يتبين لنا أن اغلب تلاميذ الشعبة الأدبية لهم رضا منخفض عن خطة التوجيه بنسبة 85.55 بينما الذين لهم رضا يمثلون 10.83 وهذا ما بين أن في عملية التوجيه المدرسي خلل. وتطبيق ك² تين أن هناك فروقا ضعيفة بلغت 31.45 وهي غير دالة .

أما في ما يخص شعبة العلوم التجريبية فنسبة الرضا كانت مرتفعة جدا حيث وصلت إلى 66.25 وان الذين لديهم رضا متوسط بلغت 33.75 وهي نسبة معتبرة من الرضا وعلى هذه النسب تكون شعبة العلوم التجريبية . كل التلاميذ الموجهين إليها راضون . وتطبيق ك² بين أن هناك فروقا واضحة بلغت 54.78 وهي دالة عند مستوى 0.01 .

أما شعبة العلوم التكنولوجية ففيها نوع من التفاوت بين التلاميذ حيث توجد فئة لها مرضا متوسط وقدرت نسبتها ب55.00 بينما الفئة الثانية . فلها مرضا منخفض قدر ب34.06 وهي فئة معبرة عن عدم الرضا . بينما الفئة الثالثة والتي كان لها مرضا مرتفع قدرت نسبتها ب10.93 مما يبين أن في هذه الشعبة نوعا من الفروق في درجة الرضا مما يبين أيضا أن في هذه وتطبيق ك² تين لنا هناك فروقا ضعيفة بلغت 18.00 وهي غير دالة مما يوضح أن في الشعبة التكنولوجية نوعا من الخلط في عملية التوجيه . والملاحظ ان غالبية التلاميذ غير راضين عن خطة التوجيه بمجموع الشعب الثلاث بنسبة عامة بلغت 37.76 جدول رقم 19 يبين الرضا عن خطة التوجيه المدرسي حسب متغير المرحلة التعليمية

المجموع		المرحلة التعليمية						المرحلة مستويات الرضا
		%	ك	%	السنة الثالثة	%	السنة الثانية		%	السنة الأولى
14.89	286	11.16	76	19.76	150	12.50	60	منخفض 119---53
55.93	1074	55.50	378	53.49	406	50.41	290	متوسط 199 ---120
29.16	560	33.33	227	26.74	203	27.08	130	مرتفع 265 ---200
99.98	1920	99.99	681	99.99	759	99.99	480	المجموع
82.93		82.41		87.23		79.15		ك ²
0.01		0.01		0.01		0.05		مستوى الدلالة

من نتائج الجدول رقم 19 يتبين لنا أن أغلب تلاميذ المرحلة الأولى IAS من التعليم الثانوي لهم مرضا متوسط قدرت نسبتها ب60.41 بينما كانت درجة الرضا المرتفعة قليلة بلغت 27.08 أما باقي التلاميذ فهم غير راضون ويمثلون 12.50 وتطبق ك² تين لنا أن هناك فروقا قدرت ب79.15 عند مستوى الدلالة 0.05 أما تلاميذ المرحلة الثانية 2AS من التعليم الثانوي فكانت نسبة مرضاهم عن خطة التوجيه المدرسي قد بلغت 53.49 بينما كانت النسبة المرتفعة في المرحلة الثانية قد بلغت 26.74 أما باقي تلاميذ المرحلة الثانية فكانت نسبة مرضاهم منخفضة حيث بلغت 19.76 . وتطبيق ك² تين أيضا أن هناك فروقا بلغت درجتها 87.23 وهي فروق دالة عند مستوى 0.01 أما تلاميذ المرحلة الثالثة 3AS من التعليم الثانوي فكانت درجة مرضاهم متوسطة بلغت 55.50 بينما كانت درجة الرضا المرتفع في هذه المرحلة فقد بلغ 33.33 فهي نسبة لها اعتبار مقبول . أما باقي تلاميذ هذه المرحلة فرضاهم عن خطة التوجيه المتبعة ضعيفة وقد بلغت 11.16 . وتطبيق ك² تين لنا أن هناك فروقا بلغت قيمتها 82.41 وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01 مما يبين أن هناك تقاربا في درجة الرضا عن التوجيه حسب المراحل التعليمية بدرجة متوسطة عموما

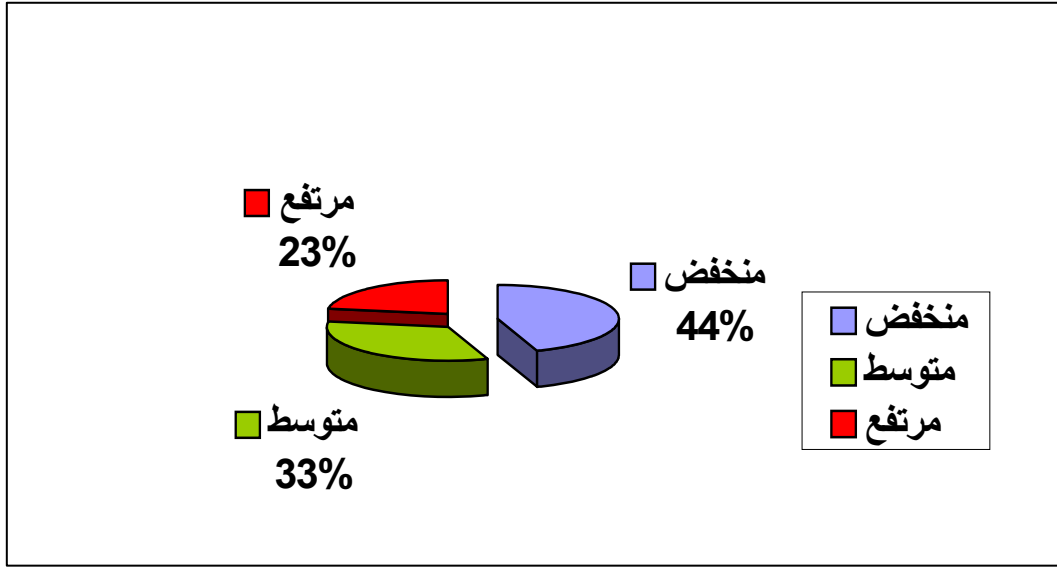
والشئ الملاحظ من المراحل الثلاث أن درجة الرضا عن خطة التوجيه المدرسي مرغم الحجرة والمكتسبات البعدية والتوافق بقيت متمركزة في الوسط حيث بلغت 55.93 مما بين درجة الثبات والاستقرار قي عدم الرضا الكلي لهذه الخطة التوجيهية المعتمدة في النظام التربوي الجزائري .

جدول رقم 20 بين مستوى الرضا عن خطة التوجيه المدرسي حسب متغير الجنس

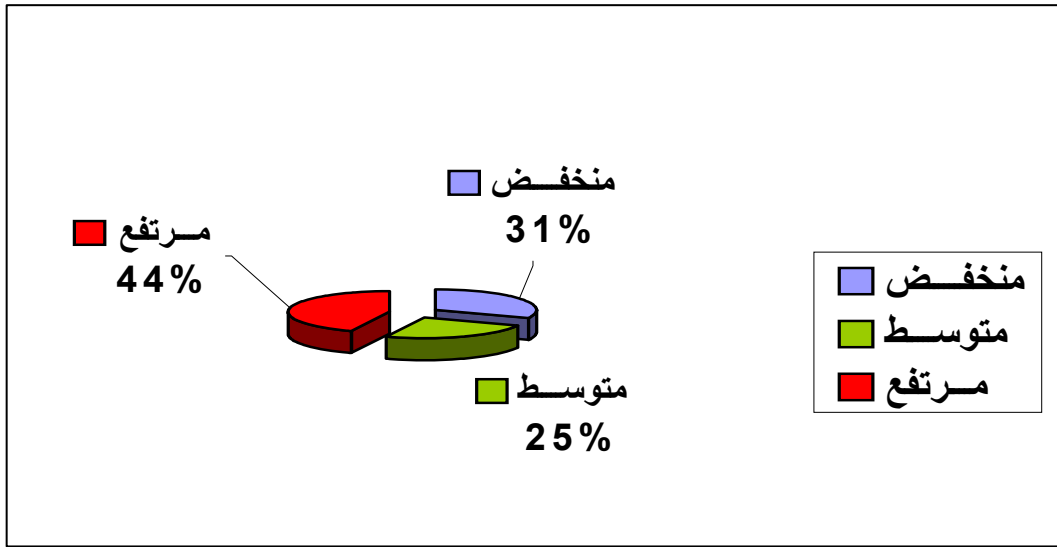
المجموع		جنس الإناث F		جنس الذكور M		الجنس
%	ك	%	ك	%	ك	مستوى الرضا
37.76	725	31.26	308	44.59	417	119---53 منخفض
28.69	551	24.77	244	32.83	307	199---120 متوسط
33.54	644	43.95	433	22.56	211	265---200 مرتفع
99.99	1920	99.98	985	99.98	935	المجموع
79.67		82.24		77.11		كا ²
0.05		0.01		0.05		مستوى الدلالة

من تحليل نتائج الجدول رقم 20 يتبين لنا أن نسبة كبيرة من تلاميذ المرحلة الثانوية فئة الذكور رضاهم عن خطة التوجيه المدرسي منخفضة بنسبة 44.59 بينما الدرجة المتوسطة للرضا فقد بلغت 32.83 أما الباقون من فئة الذكور فكانت نسبة رضاهم مرتفعة وقد بلغت 22.56 . وتطبيق كا² تين ان هناك فروق قدرت درجتها ب 77.11 وهي قيمة دالة عند مستوى 0.05 . أما فيما يخص فئة الإناث فقد كانت درجة رضاهن مرتفعة حيث بلغت 43.95 أما اللواتي كن غير راضيات عن خطة التوجيه المدرسي فقد بلغت 31.26 أما باقي التلميذات فكان رضاهن عن خطة التوجيه متوسطة حيث بلغت نسبة التوسط 24.77 . وتطبيق كا² تين لنا أن هناك فروقا قدرت درجتها ب 82.24 وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01 . والملاحظ أن مجموع الفئتين ذكور وإناث من تلاميذ المرحلة الثانوية كانوا غير راضين عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي بلغت أعلى نسبة 37.76 . وعليه فان نسبة عدم الرضا عن خطة التوجيه المدرسي عند جنس الذكور بلغت 58 % . بينما بلغت عند جنس الإناث 48 % حسب المخطط المدون أعلاه .

ويمكن تمثيل هذه المعطيات الخاصة بالجدول رقم 20 بيانيا بالشكلين التاليين :



شكل رقم 01 يبين مستوى الرضا عند الذكور حسب النتائج المدونة في الجدول رقم 25



شكل رقم 02 يبين مستوى الرضا عند الإناث حسب النتائج المدونة في الجدول رقم 25

• الفرضية الثانية : توجد فروق بيت الجنسين في درجة الرضا عن التوجيه المدرسي حسب متغير الشعبة والمرحلة :

بعد التأكد من تجانس العينات تر تطبيق اختبار (ت t) وتر التوصل إلى النتائج التالية :

وجود فروق بين الجنسين في درجة الرضا عن التوجيه المدرسي إذ أن حساب الدلالة لاختبار (ت t)

مساوية لـ 2.572 عند مستوى الدلالة 0.08 وهي دلالة قوية عن وجود فروق بين فئتي الذكور والإناث في درجة الرضا

في شعبة التكنولوجيا . كما بينت النتائج أيضا عن وجود فروق بين الجنسين في شعبة الآداب حسب الدلالة لاختبار (ت) مساوية ل 1.399 عند مستوى الدلالة 0.01 وهي أيضا دلالة قوية .

أما في شعبة العلوم التجريبية فقد بينت الدراسة عن وجود فروق سلبية في درجة الرضا عن التوجيه المدرسي حسب الدلالة لاختبار (ت) مساوية ل -0.555 . عند مستوى الدلالة 0.53 . مما بين ان كلا الفئتين لها رضا عن خطة التوجيه

جدول رقم 21 بين الفروق بين الجنسين في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي حسب متغير الشعبة

مستوى الدلالة	مدى الفروق	ت t	الانحراف المعياري	متوسط الدرجات	المتغيرات الشعبة
0.014	.297	1.399	69.3109	56.0000	شعبة الآداب
0.53	.635	-0.555	160.2883	-51.3333	شعبة العلوم
0.08	.124	2.572	14.3643	21.3333	شعبة التكنولوجيا

وللتأكد الفروق بين الجنسين في درجة الرضا عن التوجيه المدرسي حسب متغير الشعبة والمرحلة :

فقد حاول الباحث أن يتأكد من اثر عامل الرضا في الفرق الملاحظ بين فئة الذكور وفئة الإناث فيما يتعلق بالشعبة و المرحلة التعليمية وذلك بحساب الفرق عن طريق تحليل التباين بين الجنسين كما هو موضح في الجدول الموالي

جدول رقم 22 بين التباين بين الجنسين في درجة الرضا عن التوجيه المدرسي حسب متغير الشعبة

مستوى الدلالة a	F	متوسط المرهقان	درجة الحرية	مجموع المرهقات	المصدر
0.579	.955	.243	71	54.886	الجنس
.001	101.403	1.907	71	138.182	الشعبة
0.012	1.562	.724	71	120.000	المرحلة

لقد تر التأكد من الفرق الملاحظ في الرضا عن خطة التوجيه المدرسي بين الجنسين على مستوى متغير الشعبة وهو فرق عال جدا حيث $F=101.403$ وهو دال عند مستوى $a=0.001$. أما على مستوى متغير المرحلة التعليمية فكان الفرق واضحا

حيث $F=1.562$ وهي دالة عند مستوى $a=0.01$ وفيما يخص متغير الجنس فالفرق ضعيف حيث $F=0.955$ وهي دالة عند مستوى 0.57 . والملاحظ أن درجة التباين بين الجنسين في مستوى الرضا عن التوجيه واضحة على مستوى الشعبة والمرحلة ولكنها غير واضحة على مستوى فئة الذكور والإناث ،

2- عرض نتائج فرضيات التوافق الدراسي وما يتبعها من ارتباطات وفروق وتباينات بين الجنسيين:

يتضمن هذا المحور عرض وتحليل النتائج حسب الفرضيات التالية:

- الفرضية الثالثة : خطة التوجيه المدرسي المتبعة تحقق التوافق الدراسي حسب متغير الشعبة والمرحلة والجنس .

جدول رقم 23 بين تحقيق التوافق حسب متغير الشعبة

المجموع		F/T شعبة التكنولوجيا		F/S شعبة العلوم		F/L شعبة الآداب		الشعبة
		%	ك	%	ك	%	ك	
14.37	276	22.18	71	10.56	93	15.55	112	113---50
56.71	1089	51.87	166	56.36	496	59.30	427	187---114
28.90	555	25.93	83	33.06	291	25.13	181	250---188
99.98	1920	99.98	320	99.98	880	99.98	720	المجموع
82.10		67.01		74.05		69.97		كا ²
0.01		0.05		0.01		0.05		مستوى الدلالة

من تحليل الجدول رقم يتضح لنا جليا إن اغلب تلاميذ الشعبة الأدبية لهم درجة توافق متوسطة قدرت ب 59.30 بينما الذين لهم درجة توافق عالية في هذه الشعبة هي 25.13 والباقي من تلاميذ هذه الشعبة لهم درجة توافق ضعيفة قدرت ب 15.55 . أما شعبة العلوم التجريبية فكانت درجة توافقهم الدراسي متوسطة حيث بلغت 56.36 ، بينما الذين حققوا درجة توافق عالية في هذه الشعبة كانت نسبتهم 33.06 والباقي من تلاميذ هذه الشعبة درجة توافقهم منخفضة قدرت ب 10.56 ، والملاحظ أن اغلب تلاميذ المرحلة الثانوية باختلاف شعبها كانت درجة توافقهم الدراسي متوسطة بلغت في المجموع 56.71 بينما التلاميذ الذين حققوا درجة توافق عالية فكانت نسبتهم 28.90 والباقي توافقهم منخفض قدر ب 14.37

جدول رقم 24 بين تحقيق التوافق حسب متغير المرحلة التعليمية

المجموع		المرحلة التعليمية						المرحلة الفئات
		النسبة	ك	النسبة	3AS	النسبة	2AS		النسبة	1AS
22.60	434	16.59	113	22.79	173	30.83	148	113---50
54.47	1046	61.08	416	53.49	406	46.66	224	187---114
22.91	440	22.32	152	23.71	180	22.50	108	250---188
99.98	1920	99.99	681	99.99	759	99.99	480	المجموع
72.39		78.11		72.06		69.84		كا ²
0.05		0.05		0.05		0.05		مستوى الدلالة

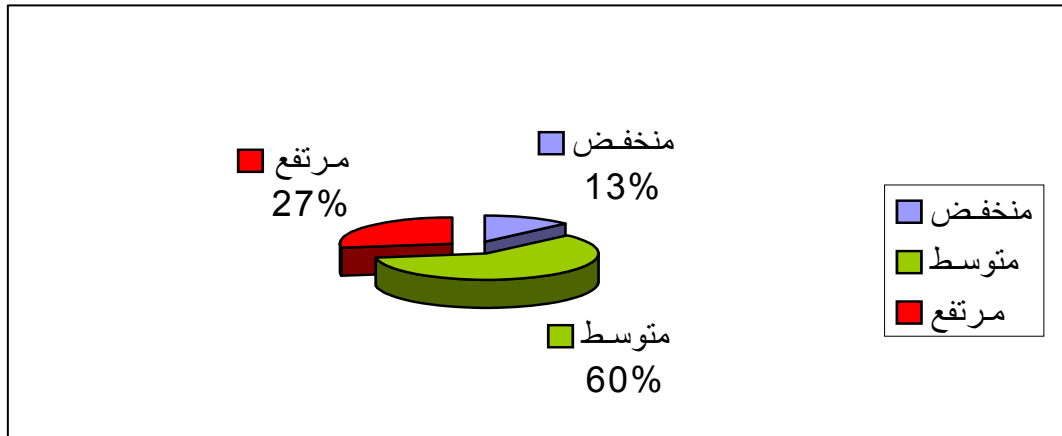
من تحليل الجدول الخاص بالتوافق في مرحلة التعليم الثانوي بسنواتها الثلاث بينت لنا نتائج الدراسة الميدانية مايلي :

اغلب تلاميذ المرحلة الأولى 1AS حققوا توافقاً دراسياً متوسطاً بلغت نسبته 46.66 أما الذين كانت درجة توافقهم منخفضة في هذه المرحلة فنسبتهم 30.83 وهي نسبة معتبرة ، أما الباقي من تلاميذ هذه المرحلة والذي حققوا توافقاً دراسياً عالياً فكانت نسبتهم 22.50 . أما تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الثانوي 2AS فكانت نسبة توافقهم الدراسي متوسطة أيضاً قدرت بـ 53.49 والباقي كانت تراوح بين درجة توافق عالية نسبتهما 23.71 ، ودرجة توافق دراسي منخفضة نسبتهما 22.79 . وفيما يخص تلاميذ المرحلة الثالثة من التعليم الثانوي 3AS فقد حققوا توافقاً دراسياً متوسطاً قدرت نسبته بـ 61.08 أما التلاميذ الذين حققوا توافقاً دراسياً عالياً في هذه المرحلة فنسبتهم 22.32 والباقي من تلاميذ هذه المرحلة كان توافقهم منخفضاً قدرت نسبته بـ 16.59 . ونستنتج من هذه المرحلة أن درجة التوافق الدراسي في المراحل الثلاث كانت متوسطة حيث بلغت في المجموع 54.47 تليها نسب مقاربة حيث بلغت درجة التوافق الدراسي العالية 33.91 بينما بلغت درجة التوافق الدراسي المنخفض 22.60

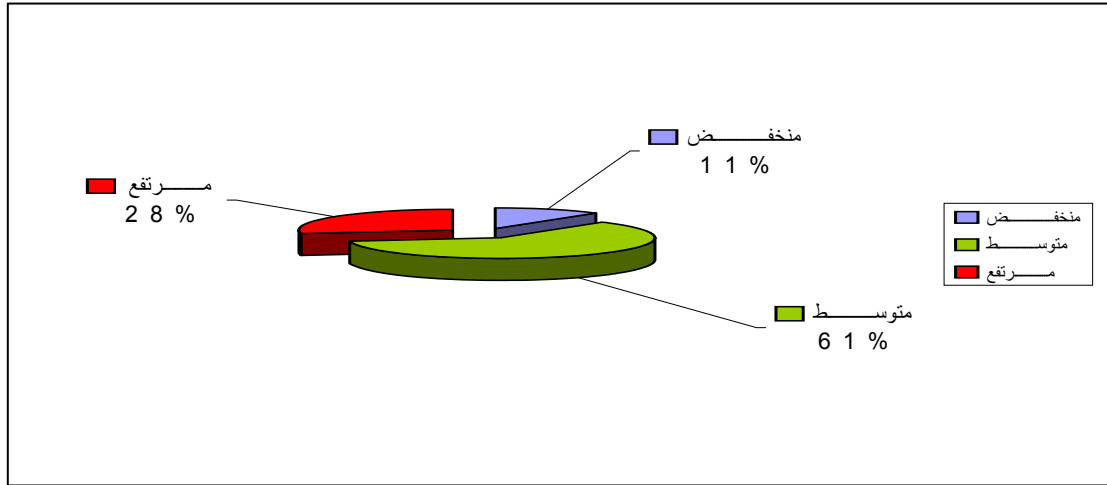
جدول رقم 25 بين تحقيق التوافق حسب متغير الجنس

المجموع		جنس الإناث F		جنس الذكور M		الجنس مستوى التوافق
%	ك	%	ك	%	ك	
12.08	232	11.36	110	12.81	122	113---50 منخفض
60.31	1158	60.84	589	59.76	569	187---114 متوسط
27.60	530	27.78	269	27.41	261	250---188 مرتفع
99.99	1920	99.98	968	99.98	952	المجموع
80.59		88.62		72.57		كا ²
0.01		0.01		0.05		مستوى الدلالة

من تحليل الجدول رقم 25 تظهر لنا نتائج الدراسة التطبيقية أن نسبة كبيرة من تلاميذ المرحلة الثانوية فئة الذكور كانت درجة توافقهم الدراسي متوسطة حيث بلغت نسبة التوسط 59.76 أما الذين كانت درجة توافقهم عالية فقد بلغت 27.41 والباقي من فئة الذكور كان توافقهم الدراسي منخفض حيث بلغت نسبته 12.81 . أما فئة الإناث فكان توافقهم الدراسي متوسط أيضا حيث بلغت نسبته 60.84 أما اللواتي كان لهن توافق دراسي مرتفع كانت نسبته 27.78 والباقي من فئة الإناث كان توافقهم منخفض بنسبة 11.36 . والملاحظة المستخلصة من نتائج هذا الجدول أن هناك تقاربا في النسب بين الفئتين وعلى العموم أن النسبة العامة للتوافق الدراسي عند الفئتين كانت متوسطة بنسبة 60.31 بينما وصلت درجة التوافق الدراسي العالية عند الفئتين إلى 27.60 والباقي كانت درجة توافقهم منخفضة بنسبة 12.08 . ويمكن تمثيل هذه المعطيات الخاصة بالجدول رقم 20 بيانيا بالشكلين التاليين :



شكل رقم 03 بين مستوى التوافق عند الذكور حسب النتائج المدونة في الجدول رقم 25



شكل رقم 04 بين مستوى التوافق عند الإثبات حسب النتائج المدونة في الجدول رقم 25

- الفرضية الرابعة : توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن التوجيه المدرسي والتوافق الدراسي حسب متغير الشعبة والمرحلة والجنس . والجدول الموالي بين ذلك :
- جدول رقم 26 بين العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه والتوافق الدراسي حسب متغير الشعب

شعبة التكنولوجيا	شعبة العلوم	شعبة الآداب	الشعبة
معامل الارتباط Pearson	معامل الارتباط Pearson	معامل الارتباط Pearson	الارتباط بين الرضا والتوافق
106.66	293.333	240.000	متوسط الدرجات Moyenne
51.73	291.517	165.58	الانحراف المعياري Ecart-type
320	880	720	العينة N
-72	1,000*	-57	الارتباط Corrélation
/	0.05	/	مستوى الدلالة Niveau de signification

من تحليل الجدول رقم 26 الخاص بالارتباط عند يرسون Pearson بين متغير الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المستقل و متغير التوافق الدراسي التابع أظهرت النتائج أن هناك ارتباط قوي بينهما في شعبة العلوم بدرجة *1,000 عند مستوى الدلالة 0.05 بينما يوجد ارتباط سلبي بين المتغير فيكل من شعبة الآداب وشعبة التكنولوجيا .

أما فيما يخص الارتباط بين متغير الرضا عن التوجيه والتوافق الدراسي حسب متغير المرحلة التعليمية فقد بينت النتائج مايلي :

- يوجد ارتباط ايجابي قوي بين المتغيرين في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي 0.79 وهي دالة عند مستوى 0.05
- يوجد ارتباط ايجابي قوي بين المتغيرين في المرحلة الثانية من التعليم الثانوي 0.98 وهي دالة عند مستوى 0.05
- يوجد ارتباط ايجابي قوي بين المتغيرين في المرحلة الثالثة من التعليم الثانوي 0.91 وهي دالة عند مستوى 0.05

والجدول الموالي يوضح هذه العلاقة الارتباطية حسب يرسون Pearson بين متغير الرضا عن خطة التوجيه المدرسي والتوافق الدراسي حسب المرحلة التعليمية .

جدول رقم 27 بين العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه والتوافق الدراسي حسب متغير المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية			التكرارات
3AS	2AS	1AS	الارتباط بين الرضا والتوافق
درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson	
227.000	253.000	160.000	متوسط الدرجات Moyenne
151.83	135.125	117.89	الانحراف المعياري Ecart-type
681	759	480	العينة N
0.91	0.98	0.79	الارتباط Corrélation
0.05	0.05	0.05	مستوى الدلالة Niveau de signification

كما بينت الدراسة الميدانية أن هناك ارتباط بين الرضا عن خطة التوجيه المدرسي والتوافق الدراسي في المرحلة الثانوية حسب متغير الجنس فقد وصلت درجة الارتباط حسب يرسون Pearson عند فئة الذكور إلى 0.79 وهي دالة عند مستوى 0.05 . أما عند فئة الإناث فقد أظهرت الدراسة أن هناك ارتباطا بين المتغيرين درجته حسب يرسون Pearson 0.86 وهي دالة عند مستوى 0.05 . حيث يلاحظ من هذه النتائج أن درجة الارتباط عند الفئتين ايجابية ومتقاربة والمجدول الموالي يوضح ذلك .

جدول رقم 28 بين العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه والتوافق الدراسي حسب متغير الجنس

التكرارات	جنس الذكور M	جنس الإناث F
الارتباط بين الرضا والتوافق	درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson
متوسط الدرجات Moyenne	317.333	322.66
الانحراف المعياري Ecart-type	228.76	243.96
العينة N	952	968
الارتباط Corrélation	0.99	0.86
مستوى الدلالة Niveau de signification	0.05	0.05

• الفرضية الخامسة: توجد فروق بين الجنسين في درجة التوافق الدراسي حسب متغير الشعبة والمرحلة :

جدول رقم 29 فروق بين الجنسين في درجة التوافق الدراسي حسب متغير الشعبة

المتغيرات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	ت t	مدى الفروق	مستوى الدلالة
شعبة آداب	240.0000	165.5808	-1.402	.193	.296
شعبة العلوم	293.3333	201.5101	2.085	.172	.253
شعبة التكنولوجيا	106.6667	51.73333	2.023	.180	.060

تشير النتائج حسب الجدول رقم 29 إلى وجود فروق بين الجنسين في درجة التوافق الدراسي حسب متغير الشعبة إذ أن حساب الدلالة لاختبار (ت t) مساوية لـ 2.085 عند مستوى الدلالة 0.25 وهذا مؤشر واضح للفرق بين الفئتين في درجة التوافق الدراسي . كما بينت نتائج الدراسة عن وجود فروق في التوافق الدراسي في شعبة التكنولوجيا حيث أعطت دلالة حسب اختبار (ت t) مساوية لـ 2.023 عند مستوى الدلالة 0.060 وهو أيضا مؤشر دال على الفرق بين الجنسين في درجة التوافق الدراسي . كما بينت نتائج الدراسة عن وجود فروق سلبية بين الفئتين في شعبة الآداب حيث أعطت دلالة حسب اختبار (ت t) مساوية لـ 1.402- عند مستوى الدلالة 0.296 .

ولتأكيد الفروق بين الجنسين في درجة التوافق الدراسي حسب متغير الشعبة والمرحلة والجنس :

فقد حاول الباحث أن يتأكد من اثر عامل التوافق في الفرق الملاحظ بين فئة الذكور وفئة الإناث فيما يتعلق بالشعبة و المرحلة التعليمية والجنس وذلك بحساب الفرق عن طريق تحليل التباين بين الجنسين كما هو موضح في الجدول الموالي :

الجدول رقم 30 بين الفروق بين الجنسين بالتباين في درجة التوافق الدراسي حسب متغير الجنس و الشعبة والمرحلة

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة a
الجنس	442185.504	1	442185.504	1.521	.219
الشعبة	58997583.2	2	29498791.5	1325.573	.000
المرحلة	368534.875	2	184267.432	.630	.534

لقد تم التأكد من الفرق الملاحظ في درجة التوافق الدراسي بين فئتي الذكور والإناث حسب متغير الشعبة وهو فرق وهو فرق عال جدا حيث كانت $F=1325.573$ وهي منعدمة الدلالة 0.000 . أما على مستوى متغير المرحلة التعليمية فكان الفرق مساويا حسب $F=0.630$ وهي دالة عند مستوى 0.534 . أما على مستوى الجنس فالفرق كان واضحا حيث $F=1.521$ كانت مساوية لـ 0.219 وهي دالة عند مستوى 0.219 ونستنتج أن الفرق بين الفئتين واضحة جدا على مستوى الجنس والمرحلة ومؤشر الفرق واضح على مستوى الشعبة ولكن بدلالة منعدمة .

3- عرض نتائج فرضيات تحقيق الذات وما يتبعها من آتباهاة وفروق وتباينات بين الجنسين:

يتضمن هذا المحور عرض وتحليل النتائج حسب الفرضيات التالية:

- الفرضية السادسة : خطة التوجيه المدرسي المتبعة تحقق الذات حسب متغير الشعبة والمرحلة والجنس

جدول رقم 31 بين تحقيق الذات حسب متغير الشعبة

المجموع		F / T شعبة التكنولوجيا		F / S شعبة العلوم		F / L شعبة الآداب		الشعبة
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	الفئات
22.18	426	33.43	107	11.59	102	30.13	217	منخفض 41---72
56.82	1091	49.68	159	59.20	521	57.08	411	متوسط 73---92
20.98	403	16.87	54	29.20	257	12.77	92	مرتفع 93---123
99.98	1920	99.98	320	99.99	880	99.99	720	المجموع
74.58		83.11		70.79		69.85		كا ²
0.05		0.01		0.05		0.05		مستوى الدلالة

من نتائج الجدول رقم 31 يتبين لنا اغلب تلاميذ المرحلة الثانوية شعبة الآداب قد حققوا ذواتهم بدرجة متوسطة بلغت نسبتها 57.08 ومنهم من كان تحقيق ذواتهم منخفض بنسبة 30.13 أما بقية تلاميذ الشعبة الأدبية حققوا ذواتهم بدرجة عالية بلغت نسبتها 12.77 . أما فيما يخص شعبة العلوم التجريبية فقد حقق تلامذتها ذواتهم بدرجة متوسطة أيضا بلغت نسبتها 59.20 , ومنهم من حقق ذاته بدرجة عالية بلغت نسبتها 29.20 والباقي من تلاميذ هذه الشعبة كان تحقيق ذواتهم منخفض جدا بلغت نسبته 11.59 ومن نتائج الدراسة تين لنا أن تلاميذ الشعبة التكنولوجية كانت درجة تحقيق ذواتهم متوسطة بلغت نسبتها 49.68 تليها الدرجة المنخفضة وبلغت نسبتها 33.43 أما باقي تلاميذ هذه الشعبة فقد حققوا ذواتهم بدرجة عالية بنسبة 16.87 . والملاحظة العامة أن اغلب تلاميذ المرحلة الثانوية في جميع قد حققوا ذواتهم بدرجة متوسطة بنسبة عامة قدرت بـ 56.82 بينما ما تبقى من مجموع التلاميذ اقسما إلى فئة حققت ذاتها بدرجة عالية عامة هي 20.98 أما الفئة الثانية فكان تحقيق ذاتها منخفض بنسبة عامة قدرت بـ 22.18 . والملاحظ أيضا أن شعبة العلوم كانت أكثر حضا في تحقيق الذات بالنسبة إلى شعبة الآداب وشعبة التكنولوجيا وهذا يرجع إلى طبيعة خطة التوجيه المدرسي المتبعة في النظام التربوي .

جدول رقم 32 بين تحقيق الذات حسب متغير المرحلة التعليمية

المجموع		المرحلة التعليمية						المرحلة الفئات
النسبة	المجموع	النسبة	3AS	النسبة	2AS	النسبة	1AS	
20.36	391	21.14	144	17.65	134	23.54	113	منخفض 72---41
52.81	1014	46.98	320	52.96	402	60.83	292	متوسط 92---73
26.82	515	31.86	217	29.38	223	15.62	75	مرتفع 123---93
99.99	1920	99.98	681	99.99	759	99.99	480	المجموع
75.45		78.84		70.61		76.45		كا ²
0.01		0.01		0.05		0.01		مستوى الدلالة

من قراءة الجدول رقم 32 يتبين لنا أن اغلب تلاميذ المرحلة الأولى 1AS من التعليم الثانوي قد حققوا ذواتهم بدرجة متوسطة بنسبة 60.83 وبعض تلاميذ هذه المرحلة كان تحقيق ذواتهم منخفضا بنسبة 23.54 أما باقي تلاميذ هذه المرحلة فقد حققوا ذواتهم بدرجة عالية قدرتها نسبتها ب 15.62 .

أما تلاميذ المرحلة الثانية 2AS من التعليم الثانوي فقد حققوا ذواتهم بدرجة متوسطة بلغت نسبتها 52.96 وتليها درجة التلاميذ الذين حققوا ذواتهم بدرجة عالية بلغت نسبتها 29.38 والباقي من تلاميذ هذه المرحلة كان تحقيق ذواتهم منخفضا بنسبة 17.65 .

وفيما يخص تلاميذ المرحلة الثالثة 3AS من التعليم الثانوي نجد أن اغلب التلاميذ حققوا ذواتهم بدرجة متوسطة بلغت نسبتها 46.98 أما الذين حققوا ذواتهم بدرجة عالية فنسبتهم 31.86 والباقي من تلاميذ هذه المرحلة كان تحقيق ذواتهم منخفضا بنسبة 21.14 ونستنتج أن أغلبية التلاميذ بمختلف مراحل التعليم الثانوي حققوا ذواتهم بنسبة عامة بلغت 52.81 . كما نجد من بين

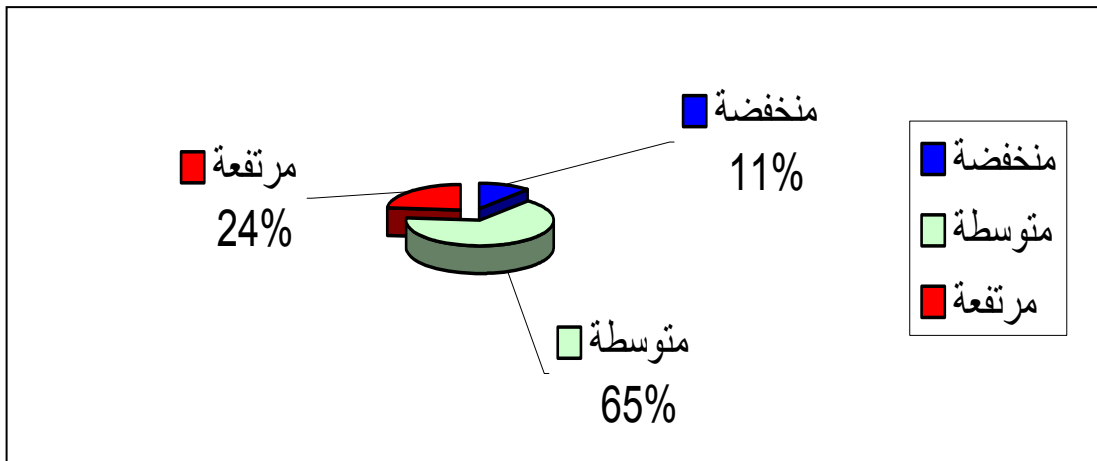
تلاميذ المرحلة الثانوية من حققوا ذواتهم بدرجة عالية بلغت نسبتها 26.82 والباقي كان تحقيق ذواتهم منخفضا بنسبة 20.36 وإذا كان أغلبية التلاميذ حققوا ذواتهم بدرجة متوسطة فهذا يعود إلى خطة التوجيه المتبعة .

جدول رقم 33 بين تحقيق الذات حسب متغير الجنس

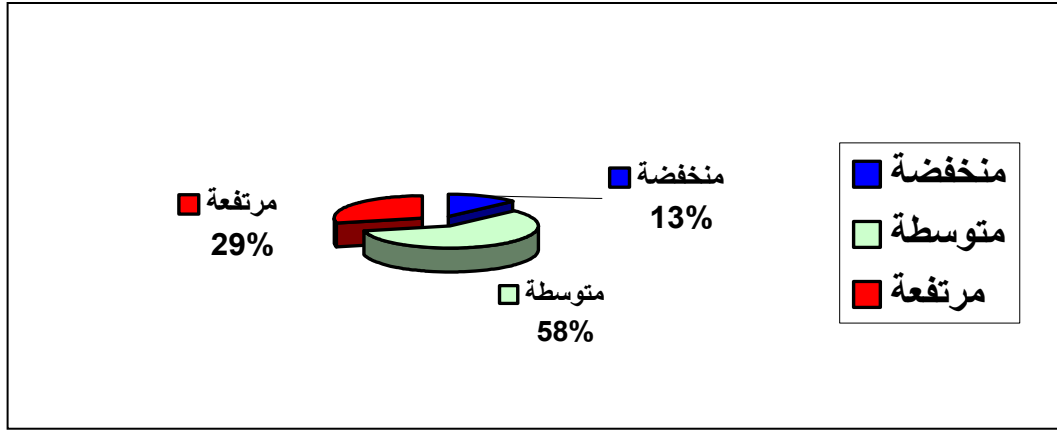
المجموع		جنس الإناث F		جنس الذكور M		الجنس الفئات
		%	ك	%	ك	
12.29	236	13.11	127	11.44	109	منخفض 72---41
61.56	1182	58.26	564	64.91	618	منخفض 92---73
26.14	502	28.61	277	23.63	225	متوسط 123---93
99.99	1920	99.98	968	99.98	952	المجموع
73.86		71.73		76.53		كا ²
0.05		0.05		0.05		مستوى الدلالة

من تحليل نتائج الدراسة الميدانية والمتمثلة في الجدول رقم 33 يتبين لنا أن نسبة كبيرة من تلاميذ المرحلة الثانوية فئة الذكور قد حققوا ذواتهم بدرجة متوسطة بلغت نسبتها 64.91 بينما الذين حققوا ذواتهم بدرجة عالية فكانت نسبتهم 23.63 والباقي من تلاميذ الفئة كان تحقيق ذواتهم منخفضاً .

أما فئة الإناث فقد حققن ذواتهن بدرجة متوسطة أيضاً حيث بلغت نسبتها 58.26 أما من حققن ذواتهن بدرجة عالية فقد بلغت نسبتهن 28.61 والباقي من تلميذات هذه الفئة حققن ذواتهن بدرجة منخفضة بلغت نسبتها 13.11 والملاحظ أن هناك تقارب في تحقيق الذات بدرجة متوسطة عامة بين الفئتين بلغت نسبتها 61.56 بينما النسبة العامة العالية بلغت 26.14 والباقي من الفئتين حققن ذواتهم بدرجة منخفضة بلغت نسبتها 12.29 وهذا يؤكد النتائج السابقة في توسط تحقيق الذات عند الجنسين ويفترض أن يكون له ارتباط بجهة التوجيه المدرسي . ويمكن تمثيل هذه المعطيات الخاصة بالجدول رقم 33 بيانياً بالشكلين التاليين



شكل رقم 5 بين تحقيق الذات عند الذكور حسب النتائج المدونة في الجدول رقم 33



شكل رقم 06 بين تحقيق الذات عند الإناث حسب النتائج المدونة في الجدول رقم 33

- الفرضية السابعة: توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن التوجيه المدرسي وتحقيق الذات حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليمية والجنس .

جدول رقم 34 بين العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه وتحقيق الذات حسب متغير الشعبة

الشعبة	F / T شعبة التكنولوجيا	F/ S شعبة العلوم	F / L شعبة الآداب
الارتباط بين الرضا والذات	درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson
متوسط الدرجات Moyenne	1060.66	293.33	240.000
الانحراف المعياري Ecart-type	93.751	291.51	345.50
العينة N	320	880	720
الارتباط Corrélacion	0.16	0.98	- 002
مستوى الدلالة Niveau de signification	0.03	0.05	/

من قراءة الجدول رقم الخاص بالارتباط بين الرضا عن التوجيه المدرسي ومتغير تحقيق الذات بواسطة بيرسون

Pearson عند تلاميذ المرحلة الثانوية شعبة الآداب دلت النتائج على وجود ارتباط سلبي بين المتغيرين قدرت درجته ب002

- بدون دلالة إحصائية .

أما في شعبة العلوم التجريبية فقد دلت نتائج الدراسة الميدانية على وجود ارتباط ايجابي قوي بدرجة 0.98 وهو دال عند مستوى 0.05 . كما دلت نتائج الدراسة أيضا على وجود ارتباط ايجابي ضعيف في شعبة التكنولوجيا قدمرت درجته ب0.16 وهو دال عند مستوى 0.03 بين الرضا عن التوجيه وتحقيق الذات .

ونستنتج من هذا الارتباط القوي في شعبة العلوم التجريبية لان التوجيه المدرسي كان صائبا فيها , بينما في شعبة الآداب والتكنولوجيا فانه يفترض أن يكون هناك خلل في عملية التوجيه المدرسي .

جدول مرقم 35 بين العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه وتحقيق الذات حسب متغير المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية			المرحلة
3AS	2AS	1AS	الارتباط بين الرضا والذات
درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson	
227.000	253.000	160.00	متوسط الدرجات Moyenne
151.000	135.125	117.89	الانحراف المعياري Ecart-type
681	759	480	العينة N
0.99	0.99	0.89	الارتباط Corrélation
0.02	0.02	0.05	مستوى الدلالة Niveau de signification

أما فيما يخص الارتباط بين متغير الرضا عن التوجيه المدرسي وتحقيق الذات حسب متغير المرحلة التعليمية فقد دلت نتائج الدراسة على مايلي:

- يوجد ارتباط ايجابي قوي بين متغير الرضا عن التوجيه وتحقيق الذات في المرحلة الأولى 1AS حسب يرسون Pearson قدمرت درجته ب0.89 وهو دال عند مستوى 0.05 .
- يوجد ارتباط ايجابي قوي بين متغير الرضا عن التوجيه وتحقيق الذات في المرحلة الثانية 2AS حسب يرسون Pearson قدمرت درجته ب0.99 وهو دال عند مستوى 0.02 .

- يوجد ارتباط ايجابي قوي بين متغير الرضا عن التوجيه وتحقيق الذات في المرحلة الثالثة 3AS حسب يرسو Pearson قدرت درجته ب0.99 وهو دال عند مستوى0.02 .

والملاحظ انه توجد علاقة ارتباطيه ايجابية في جميع مراحل التعليم الثانوي بين متغير الرضا عن التوجيه المدرسي وتحقيق الذات

جدول رقم 36 بين العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه وتحقيق الذات حسب متغير الجنس

الجنس	الارتباط بين الرضا والذات	الجنس الذكور M	الجنس الإناث F
الارتباط بين الرضا والذات	الارتباط بين الرضا والذات	درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson
متوسط الدرجات Moyenne		317.333	322.66
الانحراف المعياري Ecart-type		130.599	133.42
العينة N		952	968
الارتباط Corrélation		**1.00	0.86
مستوى الدلالة Niveau de signification		0.01	0.05

من قراءة الجدول رقم 36 تبين النتائج الإحصائية للدراسة الميدانية على انه توجد علاقة ارتباطيه بين متغير الرضا عن التوجيه المدرسي في المرحلة الثانوية حسب متغير الجنس فقد وصلت درجة الارتباط حسب برسون Pearson عند فئة الذكور إلى 1.00 وهي ايجابية قوية دالة عند مستوى0.01 . أما عند فئة الإناث فكانت درجة الارتباط ايجابية بلغت درجتها 0.86 وهي دالة عند مستوى0.05

والملاحظ من نتائج هذه الدراسة أن هناك ارتباط ايجابي بين درجة الرضا عن التوجيه وتحقيق الذات عند تلاميذ المرحلة الثانوية فئة الذكور وفئة الإناث .

- الفرضية الثامنة : توجد فروق بين الجنسين في درجة تحقيق الذات حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليمية .

الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة الميدانية والتحقق من الفرضيات

و الجدول رقم 37 بين الفروق بين الجنسين في درجة تحقيق الذات حسب متغير الشعبة

المتغيرات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	ت t	مدى الفروق	مستوى الدلالة
شعبة الآداب	240.0000	160.7389	- 623	. 597	. 496
شعبة العلوم	293.3333	211.8498	1.757	. 221	. 575
شعبة التكنولوجيا	106.6667	52.5008	2.121	. 158	. 083

من تحليل الجدول رقم 37 يتبين لنا درجة الفروق بين الجنسين في تحقيق الذات في شعبة الآداب حسب اختبار ت t على أنها سلبية قدرت ب 623 - بمستوى الدلالة 0.49 . أما في شعبة العلوم التجريبية فقد أعطت نتائج اختبار ت 1.75 عند مستوى الدلالة 0.75 نتائج دالة على وجود فروق في تحقيق الذات بين الجنسين . وفي شعبة التكنولوجيا أعطت نتائج اختبار ت t على وجود فروق بين الجنسين قدرت ب 2.12 عند مستوى الدلالة 0.08 .

و الجدول رقم 38 بين الفروق بين الجنسين في درجة تحقيق الذات حسب متغير المرحلة

المتغيرات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	ت t	مدى الفروق	مستوى الدلالة
السنة الأولى 1AS	160.0000	115.8836	- 2.471	. 132	0.316
السنة الثانية 2AS	253.0000	136.4954	. 916	. 456	0.059
السنة الثالثة 3AS	227.0000	88.4251	- 1.786	. 216	0.376

و الجدول رقم 39 بين الفروق بين الجنسين في درجة تحقيق الذات حسب متغير الجنس

المتغيرات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	ت t	مدى الفروق	مستوى الدلالة
فئة الذكور	317.3333	266.7664	- . 171	. 880	. 080
فئة الإناث	322.6667	222.0503			

من خلال تحليل بيانات الجدول رقم 39 يتضح لنا أن هناك فروقا سلبية ضعيفة بين فئة الذكور وفئة الإناث حسب درجة ت $t = 171$. وهي دالة عند مستوى 0.08 بين متغير الرضا عن التوجيه المدرسي وتحقيق الذات عند تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي . ولتأكيد الفروق بين الجنسين في درجة تحقيق الذات حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليمية . فقد حاول الباحث أن يتأكد من اثر عامل الذات في الفرق الملاحظ بين فئة الذكور وفئة الإناث فيما يتعلق بالشعبة و المرحلة التعليمية والجنس وذلك بحساب الفرق عن طريق تحليل التباين بين الجنسين كما هو موضح في الجدول الموالي :

و الجدول رقم 40 بين الفروق بين الجنسين في درجة تحقيق الذات حسب متغير الجنس و الشعبة والمرحلة .

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة a
الجنس	415953.093	1	415953.093	3.878	0.050
الشعبة	20108596.9	2	10054298.5	591.617	0.000
المرحلة	16054.594	2	8027.297	0.073	0.929

من نتائج الجدول رقم 40 نتأكد من الفرق الملاحظ في درجة تحقيق الذات بين الجنسين حيث كان التباين كالتالي

- حسب متغير الجنس كان التباين واضحا حيث $F=3.878$ وهي دالة عند مستوى 0.05 .
- وحسب متغير الشعبة كانت درجة التباين عالية جدا حيث $F=591.6$ وهي منعدمة دالة الدلالة 0.000 .
- أما حسب متغير المرحلة فكانت درجة التباين ضعيفة حيث $F=0.07$ وهي دالة عند مستوى 0.92 .

4- عرض نتائج فرضيات الكفاية التحصيلية وما يتبعها من ارتباطات وفروق وتباينات بين الجنسين:

- يتضمن هذا المحور عرض وتحليل النتائج حسب الفرضيات التالية:
- الفرضية التاسعة : خطة التوجيه المدرسي المتبعة تحقق الكفاية التحصيلية حسب متغير الشعبة والمرحلة والجنس

جدول رقم 41 بين تحقيق الكفاية التحصيلية حسب متغير الشعبة

المجموع		F / T شعبة التكنولوجيا		F / S شعبة العلوم		F / L شعبة الآداب		الشعبة
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	الفئات
52.03	999	50.62	162	48.52	427	56.94	410	84---14
36.04	692	30.93	99	40.22	354	33.19	239	210---85
11.92	229	18.43	59	11.25	99	09.86	71	280---211
99.99	1920	99.98	320	99.99	880	99.99	720	المجموع
73.26		69.77		79.78		66.83		ك ²
0.01		0.05		0.01		0.05		مستوى الدلالة

من قراءة نتائج الجدول رقم 41 يتبين لنا أن أغلب تلاميذ الشعبة الأدبية من المرحلة الثانوية حققوا نتائج ضعيفة بنسبة 56.94 بينما الذين حققوا نتائج متوسطة بلغت نسبتهم 33.19 والباقي من تلاميذ هذه الشعبة كانت نتائجهم التحصيلية مرتفعة بلغت نسبتها 09.86. أما فيما يخص شعبة العلوم التجريبية فكانت نتائجهم التحصيلية ضعيفة أيضاً بنسبة 48.52 أما التلاميذ الذين حققوا نتائج متوسطة في هذه الشعبة بلغت نسبتها 40.22 والباقي من تلاميذ هذه الشعبة حققوا نتائج مرتفعة بلغت نسبتها 11.25 .

ومن تحليل هذا الجدول تين أن تلاميذ شعبة التكنولوجيا قد حققوا نتائج تحصيلية ضعيفة أيضاً بلغت نسبتها 50.62 أما التلاميذ الذين حققوا نتائج متوسطة في هذه الشعبة بلغت نسبتها 30.93 . والباقي من تلاميذ هذه الشعبة حققوا نتائج مرتفعة بلغت نسبتها 18.43 .

ونستنتج من دراسة هذه النتائج أن أغلبية تلاميذ المرحلة الثانوية بجميع الشعب كانت نتائجهم التحصيلية منخفضة بنتيجة عامة قدرتها بـ 52.03 ، أما التلاميذ الذين حققوا نتائج متوسطة بشكل عام في جميع الشعب بلغت نسبتها عموماً 36.04 والباقي حققوا نتائج مرتفعة ولكنها قليلة حيث بلغت نسبتها 11.92 مما بين خطة التوجيه المدرسي لم تحقق الكفاية التحصيلية في جميع الشعب مما بين أن يفترض وجود خلل في هذه الخطة .

ﺟﺪﻭﻝ ﺭﻗﻢ 42 ﻳﻴﻦ ﺗﺤﻘﻴﻖ ﺍﻟﻜﻔﺎﺋﻴﺔ ﺍﻟﺘﺤﺼﻴﻠﻴﺔ ﺣﺴﺐ ﻣﺘﻐﻴﺮ ﺍﻟﻤﺮﺣﻠﺔ ﺍﻟﺘﻌﻠﻴﻤﻴﺔ

ﺍﻟﻤﺠﻤﻮﻉ		ﺍﻟﻤﺮﺣﻠﺔ ﺍﻟﺘﻌﻠﻴﻤﻴﺔ						ﺍﻟﻤﺮﺣﻠﺔ
%	ك	%	3AS	%	2AS	%	1AS	ﺍﻟﻔﺌﺎﺕ
49.11	943	47.43	323	52.04	395	46.87	225	ﻣﻨﺨﻔﻀﺔ 84---14
32.50	624	31.13	212	32.14	244	35.00	168	ﻣﺘﻮﺳﻄﺔ 210---85
18.38	353	21.43	146	15.81	120	18.12	87	ﻣﺮﺗﻔﻌﺔ 280---211
99.99	1920	99.99	681	99.99	759	99.99	480	ﺍﻟﻤﺠﻤﻮﻉ
71.77		69.39		69.93		74.99		ﻛﺎ ²
0.01		0.05		0.05		0.01		ﻣﺴﺘﻮﻯ ﺍﻟﺪﻻﻟﺔ

ﻣﻦ ﺗﺤﻠﻴﻞ ﺍﻟﺠﺪﻭﻝ ﺭﻗﻢ 42 ﺗﺒﻦ ﻟﻨﺎ ﺍﻟﻨﺘﺎﺋﺞ ﺃﻥ ﺗﻼﻣﻴﺬ ﺍﻟﻤﺮﺣﻠﺔ ﺍﻟﺄﻭﻻ 1AS ﻣﻦ ﺍﻟﺘﻌﻠﻴﻢ ﺍﻟﺘﺎﻧﻮﻱ ﻗﺪ ﺣﻘﻘﻮﺍ ﻧﺘﺎﺋﺞ ﺯﻋﻴﻔﺔ ﻗﺪﺭﺕ ﻧﺴﺒﺘﻬﺎ 46.87 ﺃﻣﺎ ﺍﻟﺘﻼﻣﻴﺬ ﺍﻟﻠﺬﻳﻦ ﺣﻘﻘﻮﺍ ﻧﺘﺎﺋﺞ ﻣﺘﻮﺳﻄﺔ ﻓﻲ ﻫﺬﺓ ﺍﻟﻤﺮﺣﻠﺔ ﻓﻘﺪ ﺑﻠﻐﺖ ﻧﺴﺒﺘﻬﺎ 35.00 ﻭﺍﻟﺒﺎﻗﻲ ﻣﻦ ﺗﻼﻣﻴﺬ ﻫﺬﺓ ﺍﻟﻤﺮﺣﻠﺔ ﺣﻘﻘﻮﺍ ﻧﺘﺎﺋﺞ ﻋﺎﻟﻴﺔ ﺑﻧﺴﺒﺔ 18.12 .

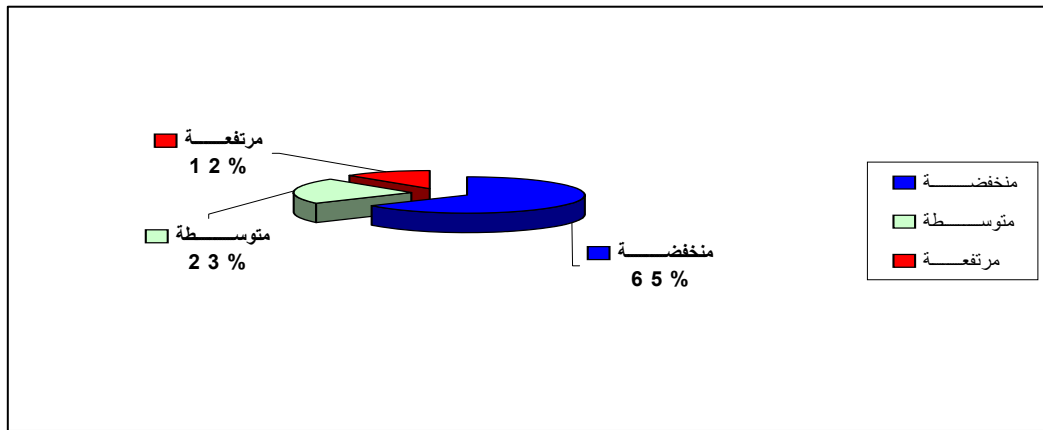
ﺃﻣﺎ ﺗﻼﻣﻴﺬ ﺍﻟﻤﺮﺣﻠﺔ ﺍﻟﺘﺎﻧﻴﺔ 2AS ﻓﻘﺪ ﻛﺎﻧﺖ ﻧﺘﺎﺋﺠﻬﻢ ﺍﻟﺘﺤﺼﻴﻠﻴﺔ ﻣﺘﻮﺳﻄﺔ ﺃﻳﺸﺎ ﺑﻠﻐﺖ ﻧﺴﺒﺘﻬﺎ 52.04 . ﻭﺍﻟﻠﺬﻳﻦ ﺣﻘﻘﻮﺍ ﻧﺘﺎﺋﺞ ﻣﺘﻮﺳﻄﺔ ﻣﻦ ﺗﻼﻣﻴﺬ ﻫﺬﺓ ﺍﻟﻤﺮﺣﻠﺔ ﺑﻠﻐﺖ ﻧﺴﺒﺘﻬﻢ 32.14 ﻭﺍﻟﺒﺎﻗﻲ ﻣﻦ ﺗﻼﻣﻴﺬ ﻫﺬﺓ ﺍﻟﻤﺮﺣﻠﺔ ﺣﻘﻘﻮﺍ ﻧﺘﺎﺋﺞ ﻋﺎﻟﻴﺔ ﺑﻧﺴﺒﺔ 15.81 . ﻭﻣﻦ ﺗﺤﻠﻴﻞ ﻫﺬﺍ ﺍﻟﺠﺪﻭﻝ ﻧﺠﺪ ﺍﻥ ﺗﻼﻣﻴﺬ ﺍﻟﻤﺮﺣﻠﺔ ﺍﻟﺘﺎﻟﺜﺔ 3AS ﻗﺪ ﺣﻘﻘﻮﺍ ﻧﺘﺎﺋﺞ ﺯﻋﻴﻔﺔ ﺑﻠﻐﺖ ﻧﺴﺒﺘﻬﺎ 47.43 . ﺍﻣﺎ ﺍﻟﺘﻼﻣﻴﺬ ﺍﻟﻠﺬﻳﻦ ﺣﻘﻘﻮﺍ ﻧﺘﺎﺋﺞ ﻣﺘﻮﺳﻄﺔ ﻓﻘﺪ ﺑﻠﻐﺖ ﻧﺴﺒﺘﻬﻢ 31.13 ﻭﺍﻟﺒﺎﻗﻲ ﻣﻦ ﺗﻼﻣﻴﺬ ﻫﺬﺓ ﺍﻟﻤﺮﺣﻠﺔ ﺣﻘﻘﻮﺍ ﻧﺘﺎﺋﺞ ﻋﺎﻟﻴﺔ ﺑﻠﻐﺖ ﻧﺴﺒﺘﻬﺎ 21.43 ، ﻭﻧﺴﺘﺘﺠﻦ ﻣﻦ ﻫﺬﺍ ﺍﻟﺠﺪﻭﻝ ﻋﻤﻮﻣﺎ ﺃﻥ ﺃﻏﻠﺐ ﺗﻼﻣﻴﺬ ﺍﻟﻤﺮﺍﺣﻞ ﺍﻟﺘﺎﻟﺜﺔ ﺣﻘﻘﻮﺍ ﻧﺘﺎﺋﺞ ﺯﻋﻴﻔﺔ ﺑﻧﺴﺒﺔ 49.11 . ﺍﻣﺎ ﺍﻟﻠﺬﻳﻦ ﺣﻘﻘﻮﺍ ﻧﺘﺎﺋﺞ ﻣﺘﻮﺳﻄﺔ ﺑﻤﺨﺘﻠﻒ ﺍﻟﻤﺮﺍﺣﻞ ﺍﻟﺘﺎﻟﺜﺔ ﻓﻘﺪ ﺑﻠﻐﺖ ﻧﺴﺒﺘﻬﺎ ﻋﻤﻮﻣﺎ 32.50 . ﺃﻣﺎ ﺍﻟﺒﺎﻗﻲ ﻣﻦ ﺗﻼﻣﻴﺬ ﺍﻟﻤﺮﺍﺣﻞ ﺍﻟﺘﺎﻟﺜﺔ ﻓﻘﺪ ﺣﻘﻘﻮﺍ ﻧﺘﺎﺋﺞ ﻋﺎﻟﻴﺔ ﺑﻧﺴﺒﺔ ﻋﺎﻣﺔ ﻗﺪﺭﺕ ﺑـ 18.38 .

ﻣﻦ ﻫﺬﺍ ﻧﺴﺘﺘﺞ ﺃﻥ ﻧﺘﺎﺋﺞ ﻣﺮﺍﺣﻞ ﺍﻟﺘﻌﻠﻴﻢ ﺍﻟﺘﺎﻧﻮﻱ ﺍﻟﺘﺎﻟﺜﺔ ﺩﻋﻤﺖ ﻧﺘﺎﺋﺞ ﺍﻟﺸﻌﺐ ﺍﻟﺘﺎﻟﺜﺔ ﻣﻤﺎ ﻳﻴﻦ ﺃﻥ ﺧﻄﺔ ﺍﻟﺘﻮﺟﻴﻪ ﻟﻢ ﺗﺤﻘﻖ ﺍﻟﻜﻔﺎﺋﻴﺔ ﺍﻟﺘﺤﺼﻴﻠﻴﺔ ﺣﺴﺐ ﻣﺘﻐﻴﺮ ﺍﻟﺸﻌﺒﺔ ﻭﻣﺘﻐﻴﺮ ﺍﻟﻤﺮﺣﻠﺔ .

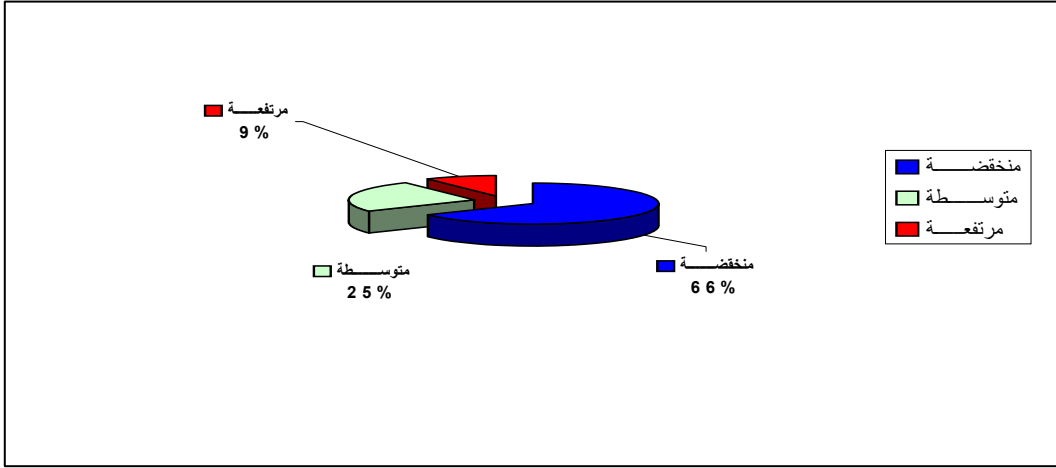
جدول رقم 43 بين تحقيق الكفاية التحصيلية حسب متغير الجنس

المجموع		جنس الإناث F		جنس الذكور M		الجنس الفئات
		ك	%	ك	%	
65.46	1257	65.90	638	65.02	619	منخفضة 84---14
23.95	460	25.00	242	22.89	218	متوسطة 210---85
10.57	203	09.09	88	12.07	115	مرتفعة 280---211
99.98	1920	99.99	968	99.98	952	المجموع
86.99		83.09		80.09		كا ²
0.01		0.01		0.01		مستوى الدلالة

من قراءة الجدول رقم 43 يتبين لنا أن أغلب فئة الذكور من تلاميذ المرحلة الثانوية حققوا نتائج ضعيفة قدرت نسبتها 65.02 أما الذين حققوا نتائج متوسطة من هذه الفئة بلغت نسبتهم 22.89 ، والباقي من فئة الذكور حققوا نتائج مرتفعة بنسبة 12.07 أما فئة الإناث فقد حققن نتائج متوسطة أيضا بنسبة 65.90 . أما اللواتي حققن نتائج متوسطة فبلغت نسبتهم 25.00 ، والباقي من هذه الفئة حققن نتائج مرتفعة بلغت نسبتها 09.09 . والشئ الملاحظ ان هناك تقاربا شديدا بين الفئتين في النتائج . كما نستنتج أيضا أن مجموع النتائج المحصل عليها عند الفئتين عموما قدرت نسبتها ب 65.46 ، أما الذين حققوا نتائج متوسطة عموما فقد بلغت نسبتها عموما عند الفئتين ب 23.95 والباقي من تلاميذ الفئتين حققوا نتائج مرتفعة عموما قدرت ب 10.57 وهي نتيجة ضعيفة ، هذه النتائج تدعم النتائج السابقة وتبين تلاميذ المرحلة الثانوية من مختلف الجنسين لم يحققوا الكفاية التحصيلية مما يؤكد ان خطة التوجيه المدرسي غير فاعلة في تحقيق الكفاية المطلوبة . ويمكن تمثيل هذه المعطيات الخاصة بالجدول رقم 43 بيانيا بالشكلين التاليين :



شكل رقم 7 0 بين تحقيق الكفاية التحصيلية عند الذكور حسب النتائج المدونة في الجدول 43



شكل رقم 08 بين تحقيق الكفاية التحصيلية عند الإناث حسب النتائج المدونة في الجدول 43

- الفرضية العاشرة: توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن خطة التوجيه المدرسي والكفاية التحصيلية حسب متغير الشعبة والمرحلة والجنس .

جدول رقم 44 بين العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه المدرسي وتحقيق الكفاية التحصيلية حسب متغير الشعبة

F / T شعبة التكنولوجيا	F / S شعبة العلوم	F / L شعبة الآداب	الشعبة
درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson	الارتباط بين الرضا والكفاية التحصيلية
106.66	293.33	240.000	متوسط الدرجات Moyenne
93.75	291	345.50	الانحراف المعياري Ecart-type
320	880	720	العينة N
-0.84	-0.22	-0.92	الارتباط Corrélation
/	/	/	مستوى الدلالة Niveau de signification

من قراءة الجدول رقم 44 الخاص بالارتباط بين الرضا عن خطة التوجيه المدرسي وتحقيق الكفاية التحصيلية بواسطة بيرسون Pearson عند تلاميذ المرحلة الثانوية حسب متغير الشعبة حيث دلت النتائج على وجود ارتباط سلبي بين المتغيرين

في شعبة الآداب بـ 0.92 - وشعبة العلوم بـ 0.22 - وكذلك شعبة التكنولوجيا بـ 0.84 - وعلى هذه النتيجة يفترض أن يكون هناك عامل آخر وراء هذا الضعف في درجة الكفاية التحصيلية غير عامل الرضا .

جدول مرقم 45 بين العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه وتحقيق الكفاية التحصيلية حسب متغير المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية			التكرارات
3AS	2AS	1AS	الارتباط بين الرضا والتوافق
درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson	
227.000	253.000	160.000	متوسط الدرجات Moyenne
151.000	135.12	117.59	الانحراف المعياري Ecart-type
681	759	480	العينة N
-0.62	-0.25	-0.20	الارتباط Corrélation
/	/	/	مستوى الدلالة Niveau de signification

ومن قراءة الجدول مرقم 45 الخاص بالارتباط بين الرضا عن خطة التوجيه المدرسي وتحقيق الكفاية التحصيلية بواسطة بيرسون Pearson عند تلاميذ المرحلة الثانوية حسب متغير المرحلة التعليمية حيث دلت النتائج على وجود ارتباط سلبي بين المتغيرين في السنة الأولى 1AS بـ 0.20- والسنة الثانية بـ 0.25 - وكذلك في السنة الثالثة بـ 0.62 - وهذه النتيجة تؤكد النتيجة السابقة الخاصة بمتغير الشعبة وعلى هذه النتيجة يفترض أن يكون هناك عامل آخر وراء هذا الضعف في درجة الكفاية التحصيلية غير عامل الرضا .

جدول رقم 46 بين العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه وتحقيق الكفاية التحصيلية حسب متغير الجنس

جنس الإناث F	جنس الذكور M	التكرارات
درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson	الارتباط بين الرضا والتوافق
322.66	317.33	متوسط الدرجات Moyenne
283	130.59	الانحراف المعياري Ecart-type
968	952	العينة N
-0.06	-0.50	الارتباط Corrélation
/	/	مستوى الدلالة Niveau de signification

ومن قراءة الجدول رقم 46 الخاص بالارتباط بين الرضا عن خطة التوجيه المدرسي وتحقيق الكفاية التحصيلية بواسطة بيرسون Pearson عند تلاميذ المرحلة الثانوية حسب متغير الجنس. دلت النتائج على وجود ارتباط سلبي بين المتغيرين عند فئة الذكور ب-0.50 وكذلك عند فئة الإناث ب-0.06 وهذه النتيجة تؤكد النتيجة السابقة الخاصة بمتغير الشعبة وبتغير المرحلة وعلى هذه النتيجة يفترض أن يكون هناك عامل آخر وراء هذا الضعف في درجة الكفاية التحصيلية غير عامل الرضا .

الفرضية الحادية عشرة: توجد فروق بين الجنسين في درجة الكفاية التحصيلية حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليم

و الجدول رقم 47 بين الفروق في درجة تحقيق الذات حسب متغير الشعبة

المتغيرات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	ت t	مدى الفروق	مستوى الدلالة
شعبة الآداب	240.0000	169.5022	.201	.227	0.20
شعبة العلوم	293.3333	172.2101	2.543	.126	0.27
شعبة التكنولوجيا	106.6667	51.9262	1.955	.190	0.07

من تحليل الجدول رقم 47 يتبين لنا درجة الفروق بين الجنسين في تحقيق الكفاية التحصيلية في شعبة الآداب حسب اختبارات t على أنها إيجابية قدرت ب 201. بمستوى الدلالة 0.20 . أما في شعبة العلوم التجريبية فقد أعطت نتائج اختبارات t 2.54 عند مستوى الدلالة 0.27 نتائج دالة على وجود فروق في تحقيق الكفاية بين الجنسين . وفي شعبة التكنولوجيا أعطت نتائج اختبارات t على وجود فروق بين الجنسين قدرت ب 1.95 عند مستوى الدلالة 0.07 .

و الجدول رقم 48 بين الفروق في درجة تحقيق الذات حسب متغير المرحلة

المتغيرات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	ت t	مدى الفروق	مستوى الدلالة
السنة الأولى 1AS	160.0000	69.3470	- 1.388	0.33	0.26
السنة الثانية 2AS	353.0000	302.6004	1.015	0.41	0.10
السنة الثالثة 3AS	227.0000	89.4483	4.163	0.15	0.05

من تحليل الجدول رقم 48 يتبين لنا درجة الفروق بين الجنسين في تحقيق الكفاية التحصيلية في المرحلة الأولى 1AS حسب اختبارات t على أنها سلبية قدرت ب -1.388 بمستوى الدلالة 0.26 . أما في المرحلة الثانية 2AS فقد أعطت نتائج اختبارات t 1.015 وهي دالة عند مستوى 0.10 وهي نتائج دالة على وجود فروق في تحقيق الكفاية بين الجنسين . وفي شعبة التكنولوجيا أعطت نتائج اختبارات t على وجود فروق بين الجنسين قدرت ب 4.16 عند مستوى الدلالة 0.05

و الجدول رقم 49 بين الفروق بين الجنسين في درجة تحقيق الذات حسب متغير الجنس

المتغيرات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	ت t	مدى الفروق	مستوى الدلالة
فئة الذكور	317.3333	266.2787	- . 329	0.774	0.05
فئة الإناث	322.6667	283.7346			

من خلال تحليل بيانات الجدول رقم 49 يتضح لنا أن هناك فروقا سلبية ضعيفة بين فئة الذكور وفئة الإناث حسب درجة ت t 329 - . وهي دالة عند مستوى 0.05 بين متغير الرضا عن التوجيه المدرسي وتحقيق الكفاية التحصيلية عند تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي .

ولتأكيد الفروق بين الجنسين في درجة الكفاية التحصيلية حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليمية. حاول الباحث أن يتأكد من اثر عامل الكفاية التحصيلية في الفرق الملاحظ بين فئة الذكور وفئة الإناث فيما يتعلق بالشعبة و المرحلة التعليمية والجنس وذلك بحساب الفرق عن طريق تحليل التباين بين الجنسين كما هو موضح في الجدول الموالي :

و الجدول رقم 50 يبين الفروق بين الجنسين في درجة الكفاية التحصيلية حسب متغير الجنس و الشعبة والمرحلة .

المصدر	مجموع المرات	درجة الحرية	متوسط المرات	F	مستوى الدلالة a
الجنس	2674169.28	1	2674169.28	3.51	0.06
الشعبة	160491462	2	80245731.2	2191.33	0.00
المرحلة	271832.301	2	135916.150	0.175	0.83

من نتائج الجدول رقم 50 نر التأكد من الفرق الملاحظ في درجة تحقيق الكفاية التحصيلية بين الجنسين حيث كان التباين كالتالي :

- حسب متغير الجنس كان التباين واضحاً حيث $F=3.51$ وهي دالة عند مستوى 0.06 .
- وحسب متغير الشعبة كانت درجة التباين عالية جداً حيث $F=2191.33$ وهي منعدمة الدلالة 0.00 .
- أما حسب متغير المرحلة فكانت درجة التباين ضعيفة حيث $F=0.175$ وهي دالة عند مستوى 0.83 .

الفرضية الثانية عشرة: توجد فروق بين الجنسين في حالات الفشل الدراسي حسب متغير الشعبة والمرحلة

جدول رقم 51 يبين ربط ضعف الكفاية التحصيلية بالفشل في المواد الأساسية حسب متغير الشعبة الأدبية

F / L شعبة الآداب		الشعبة
%	التكرارات	المواد الأساسية
09.82	33	اللغة العربية
31.25	105	اللغة الفرنسية
40.47	136	اللغة الانجليزية
18.45	62	التاريخ والجغرافيا
99.99	336	المجموع
46.66	720	العينة

من تحليل الجدول مرقم 51 الخاص بالمواد الأساسية في المرحلة الثانوية الشعبة الأدبية بينت لنا نتائج الدراسة الميدانية درجة ضعف التلاميذ في هذه المواد وهي مرتبة كمايلي :

- في مادة اللغة الانجليزية 136 حالة ضعف من مجموع الدارسين في هذه الشعبة بنسبة 40.47
- في مادة اللغة الفرنسية 105 حالة ضعف من مجموع الدارسين في هذه الشعبة بنسبة 31.25
- في مادة التاريخ والجغرافيا 62 حالة ضعف من مجموع الدارسين في هذه الشعبة بنسبة 48.45
- في مادة اللغة العربية 33 حالة ضعف من مجموع الدارسين في هذه الشعبة بنسبة 09.82

رغم أن هذه المواد أساسية في الشعبة الأدبية وان التلاميذ وجهوا على أساس التفوق فيها إلا أن الدراسة الميدانية أثبتت أن درجة الضعف العام لهذه الشعبة قدرت نسبته 46.66 مما يؤكد أن خطة التوجيه المعتمدة لم تقلل من درجة الفشل في هذه الشعبة .

جدول مرقم 52 بين مبرط ضعف الكفاية التحصيلية بالفشل في المواد الأساسية حسب متغير الشعبة العلمية

F/ S شعبة العلوم		الشعبة
%	ك	المواد الأساسية
36.59	101	الرياضيات
30.79	85	العلوم الفيزيائية
19.20	53	علوم الطبيعة والحياة
13.40	37	اللغة العربية
99.98	276	مجموع التكرارات
31.36	880	العينة

من تحليل الجدول مرقم 52 الخاص بالمواد الأساسية في المرحلة الثانوية الشعبة العلمية بينت لنا نتائج الدراسة الميدانية درجة ضعف التلاميذ في هذه المواد وهي مرتبة كمايلي :

- مادة الرياضيات 101 حالة ضعف من مجموع الدارسين في هذه الشعبة العلمية بنسبة 36.59
- مادة الفيزياء 85 حالة ضعف من مجموع الدارسين في هذه الشعبة العلمية بنسبة 30.79
- مادة علوم الطبيعة والحياة 53 حالة ضعف من مجموع الدارسين في هذه الشعبة العلمية بنسبة 19.20
- مادة اللغة العربية 37 حالة ضعف من مجموع الدارسين في هذه الشعبة العلمية بنسبة 13.40

وبلغت درجة الضعف العام في المواد الأساسية لهذه الشعبة العلمية 31.36 رغم أن تلاميذ هذه الشعبة وجهوا على أساس التفوق في هذه المواد مما يفترض أن خطة التوجيه لم تقلل من درجة الفشل في هذه الشعبة. جدول رقم 53 بين مريط ضعف الكفاية التحصيلية بالفشل في المواد الأساسية حسب متغير الشعبة التكنولوجية

F / T شعبة التكنولوجيا		الشعبة المواد الأساسية
%	التكرار	
39.63	65	الرياضيات
35.36	58	العلوم الفيزيائية
14.02	23	علوم الطبيعة والحياة
10.97	18	اللغة العربية
99.98	164	مجموع التكرارات
51.25	320	العينة

من تحليل الجدول رقم الخاص بالمواد الأساسية في المرحلة الثانوية شعبة التكنولوجيا بينت لنا نتائج الدراسة الميدانية درجة ضعف التلاميذ في هذه المواد وهي مرتبة كمايلي :

- مادة الرياضيات 65 حالة ضعف من مجموع الدارسين في هذه الشعبة العلمية بنسبة 39.63
- مادة العلوم الفيزيائية 58 حالة ضعف من مجموع الدارسين في هذه الشعبة العلمية بنسبة 35.36
- مادة علوم الطبيعة والحياة 23 حالة ضعف من مجموع الدارسين في هذه الشعبة العلمية بنسبة 14.02
- مادة اللغة العربية 18 حالة ضعف من مجموع الدارسين في هذه الشعبة العلمية بنسبة 10.97

وبلغت درجة الضعف العام في المواد الأساسية لهذه الشعبة التكنولوجية 51.25 رغم أن تلاميذ هذه الشعبة وجهوا على أساس التفوق في هذه المواد مما يفترض أن خطة التوجيه لم تقلل من درجة الفشل في هذه الشعبة .

جدول رقم 54 بين مرط ضعف الكفاية التحصيلية بالفشل في المواد الأساسية حسب متغير المرحلة التعليمية في

الشعبة الأدبية

المجموع		المرحلة التعليمية في الشعبة الأدبية						المرحلة التعليمية المواد الأساسية
النسبة	المجموع	النسبة	3AS	النسبة	2AS	النسبة	1AS	
21.13	71	20.28	14	21.68	18	21.19	39	اللغة العربية
28.27	95	30.43	21	24.09	20	29.34	54	اللغة الفرنسية
36.90	124	36.23	25	38.55	32	36.41	67	اللغة الانجليزية
13.69	46	13.04	09	15.66	13	13.04	24	التاريخ والجغرافيا
99.99	336	99.98	69	99.98	83	99.98	184	مجموع التكرارات
46.66	720	26.43	261	37.89	219	76.66	240	العينة
75.30		80.15		76.12		71.65		كا ²
0.05		0.01		0.05		0.05		مستوى الدلالة

من تحليل الجدول رقم 54 الخاص بالمواد الأساسية في المرحلة الثانوية الشعبة الأدبية بينت لنا نتائج الدراسة الميدانية درجة ضعف التلاميذ في هذه المواد وهي مرتبة كمايلي :

- مادة اللغة الانجليزية 67 حالة ضعف من مجموع الدارسين في المرحلة الأولى 1AS بنسبة 36.41 و 32 حالة ضعف في السنة الثانية 2AS بنسبة 38.55 و 25 حالة ضعف في السنة الثالثة 3AS بنسبة 36.23 .
- مادة اللغة الفرنسية 54 حالة ضعف من مجموع الدارسين في المرحلة الأولى 1 حالة ضعف في المرحلة الثالثة 3AS بنسبة 20.28 . 29.34 و 20 حالة ضعف في المرحلة الثانية 2AS بنسبة 24.09 و 21 حالة ضعف في المرحلة الثالثة 3AS بنسبة 30.43 .
- مادة اللغة العربية 39 حالة ضعف من مجموع الدارسين في المرحلة الأولى 1AS بنسبة 21.19 و 18 حالة ضعف في المرحلة الثانية 2AS بنسبة 21.68 و 14 حالة ضعف في المرحلة الثالثة 3AS بنسبة 20.28 .
- مادة التاريخ والجغرافيا 24 حالة ضعف من مجموع الدارسين في المرحلة الأولى 1AS بنسبة 13.04 و 13 حالة ضعف في المرحلة الثانية 2AS بنسبة 15.66 و 09 حالات ضعف في المرحلة الثالثة 3AS بنسبة 13.04 وبلغت نسبة الضعف العام في المواد الأساسية للمرحلة الأولى 1AS في اللغة الانجليزية 36.90 وفي اللغة الفرنسية 28.27 وفي اللغة العربية 21.13 . أما في مادة التاريخ والجغرافيا 13.69 رغم أن تلاميذ هذه الشعبة وجهوا على أساس التفوق في هذه المواد مما يفترض أن خطة التوجيه لم تقلل من درجة الفشل .

جدول رقم 55 بين مرط ضعف الكفاية التحصيلية بالفشل في المواد الأساسية متغير المرحلة التعليمية في الشعبة العلمية

المجموع		المرحلة التعليمية في الشعبة العلمية						المرحلة التعليمية المواد الأساسية
%	ك	%	3AS	%	2AS	%	1AS	
36.23	100	36.61	26	37.50	33	35.04	41	الرياضيات
28.98	80	29.57	21	29.54	26	28.20	33	العلوم الفيزيائية
21.01	58	21.12	15	20.45	18	21.36	25	علوم الطبيعة والحياة
13.76	38	12.67	09	12.50	11	15.38	18	اللغة العربية
99.98	276	99.97	71	99.99	88	99.98	117	مجموع التكرارات
31.36	880	20.88	340	23.15	380	73.12	160	العينة
64.60		69.14		63.14		59.90		كا ²
0.05		0.05		0.05		0.05		مستوى الدلالة

من تحليل الجدول رقم 55 الخاص بالمواد الأساسية في المرحلة الثانوية الشعبة العلمية بينت لنا نتائج الدراسة الميدانية درجة ضعف التلاميذ في هذه المواد وهي مرتبة كمايلي :

- مادة الرياضيات 41 حالة ضعف من مجموع الدارسين في المرحلة الأولى 1AS بنسبة 35.04 و 33 حالة ضعف في السنة الثانية 2AS بنسبة 37.50 و 26 حالة ضعف في السنة الثالثة 3AS بنسبة 36.61 .
- مادة العلوم الفيزيائية 33 حالة ضعف من مجموع الدارسين في المرحلة الأولى 1AS بنسبة 28.20 و 26 حالة ضعف في المرحلة الثانية 2AS بنسبة 29.54 و 21 حالة ضعف في المرحلة الثالثة 3AS بنسبة 28.98.
- مادة علوم الطبيعة والحياة 25 حالة ضعف من مجموع الدارسين في المرحلة الأولى 1AS بنسبة 21.36 و 18 حالة ضعف في المرحلة الثانية 2AS بنسبة 20.45 و 15 حالة ضعف في المرحلة الثالثة 3AS بنسبة 21.12 .
- مادة اللغة العربية 18 حالة ضعف من مجموع الدارسين في المرحلة الأولى 1AS بنسبة 15.38 و 11 حالة ضعف في المرحلة الثانية 2AS بنسبة 12.50 و 09 حالات ضعف في المرحلة الثالثة 3AS بنسبة 12.67 وبلغت نسبة الضعف العام في المواد الأساسية للمرحلة الأولى 1AS في الرياضيات 36.23 وفي العلوم الفيزيائية 28.98 وفي علوم الطبيعة والحياة 21.01. أما في مادة اللغة العربية 13.76 رغم أن تلاميذ هذه الشعبة وجهوا على أساس التفوق في هذه المواد مما يفترض أن خطة التوجيه لم تقلل من درجة الفشل .

جدول مرقم 56 بين مبرط ضعف الكفاية التحصيلية بالفشل في المواد الأساسية حسب متغير المرحلة التعليمية في الشعبة التكنولوجية

المجموعة		المرحلة التعليمية في الشعبة التكنولوجية						المرحلة التعليمية
%	ك	%	3AS	%	2AS	%	1AS	المواد الأساسية
34.14	56	32.35	11	35.59	21	33.80	24	الرياضيات
28.04	46	29.41	10	27.11	16	28.16	20	العلوم الفيزيائية
21.34	35	23.52	08	20.33	12	21.12	15	علوم الطبيعة والحياة
16.46	27	14.70	05	16.94	10	16.90	12	اللغة العربية
99.98	164	99.98	34	99.97	59	99.98	71	مجموع التكرارات
51.25	320	42.50	80	36.87	160	88.75	80	العينة
65.16		68.19		62.15		54.13		ك ²
0.05		0.05		0.05		0.05		مستوى الدلالة

من تحليل الجدول مرقم 56 الخاص بالمواد الأساسية في المرحلة الثانوية الشعبة التكنولوجية بينت لنا نتائج الدراسة الميدانية درجة ضعف التلاميذ في هذه المواد وهي مرتبة كمايلي :

- مادة الرياضيات 24 حالة ضعف من مجموع الدارسين في المرحلة الأولى 1AS بنسبة 33.80 و 21 حالة ضعف في السنة الثانية 2AS بنسبة 35.59 و 11 حالة ضعف في السنة الثالثة 3AS بنسبة 32.35 .
- مادة العلوم الفيزيائية 20 حالة ضعف من مجموع الدارسين في المرحلة الأولى 1AS بنسبة 28.16 و 16 حالة ضعف في المرحلة الثانية 2AS بنسبة 27.11 و 10 حالة ضعف في المرحلة الثالثة 3AS بنسبة 29.41 .
- مادة العلوم الطبيعية 15 حالة ضعف من مجموع الدارسين في المرحلة الأولى 1AS بنسبة 21.12 و 12 حالة ضعف في المرحلة الثانية 2AS بنسبة 20.33 و 08 حالات ضعف في المرحلة الثالثة 3AS بنسبة 23.52
- مادة اللغة العربية 12 حالة ضعف من مجموع الدارسين في المرحلة الأولى 1AS بنسبة 16.94 و 10 حالات ضعف في المرحلة الثانية 2AS بنسبة 16.94 و 05 حالات ضعف في المرحلة الثالثة 3AS بنسبة 14.70 وبلغت نسبة الضعف العام في المواد الأساسية للمرحلة الأولى 1AS في الرياضيات 34.14 وفي العلوم الفيزيائية 28.04 وفي علوم الطبيعة والحياة 21.34 . أما في مادة اللغة العربية 16.46 رغم أن تلاميذ هذه الشعبة وجهوا على أساس التفوق في هذه المواد مما يفترض أن خطة التوجيه لم تقلل من درجة الفشل .

جدول رقم 57 بين مرط ضعف الكفاية التحصيلية بالفشل في المواد الأساسية حسب متغير الجنس في الشعبة الأدبية

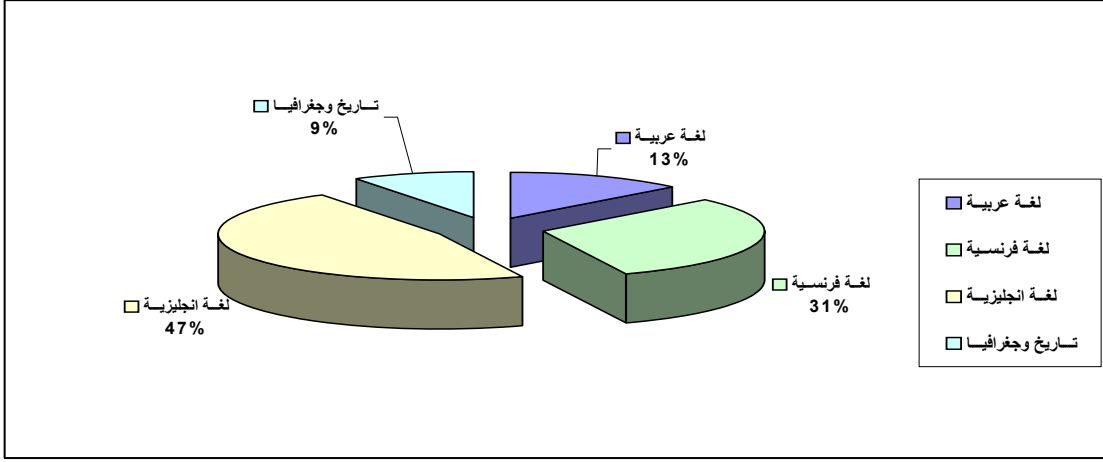
المجموع		جنس الإناث F		جنس الذكور M		الجنس
%	ك	%	ك	%	ك	
14.88	50	17.64	24	13.00	26	المواد الأساسية
31.54	106	32.35	44	31.00	62	اللغة العربية
44.94	151	41.91	57	47.00	94	اللغة الفرنسية
08.63	29	08.08	11	09.00	18	اللغة الانجليزية
99.99	336	99.98	136	100	200	التاريخ والجغرافيا
46.66	720	36.85	369	56.98	351	مجموع التكرارات
96.14		66.98		72.17		العينة
0.05		0.05		0.05		كا ²
						مستوى الدلالة

من تحليل الجدول رقم 57 الخاص بالمواد الأساسية في المرحلة الثانوية الشعبة الأدبية بينت لنا نتائج الدراسة الميدانية درجة ضعف التلاميذ في هذه المواد وهي مرتبة كمايلي :

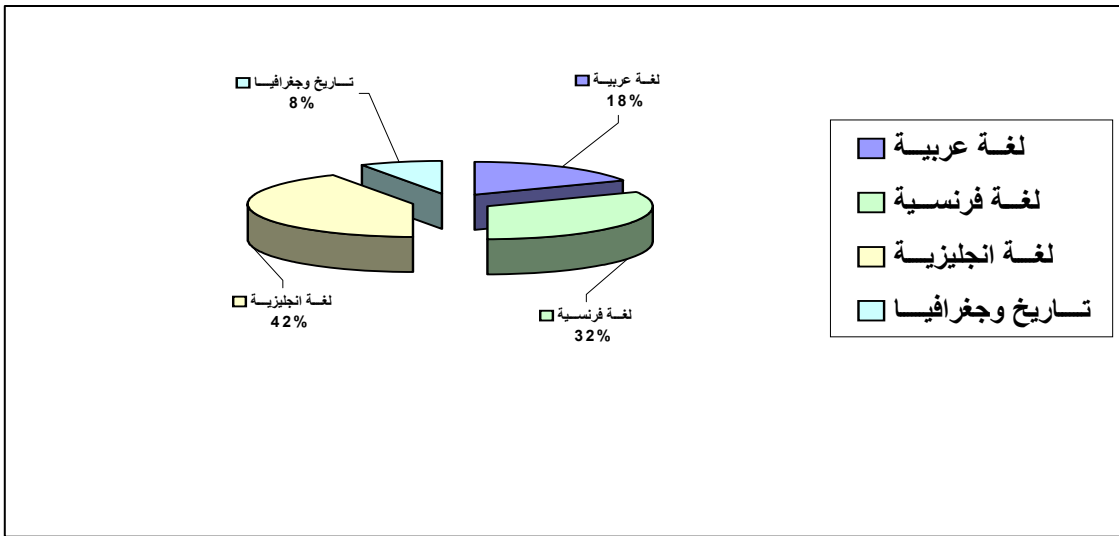
- ❖ مادة اللغة الانجليزية : توجد 94 حالة ضعف عند الذكور مقابل 57 حالة ضعف عند الإناث من مجموع أفراد العينة
- ❖ مادة اللغة الفرنسية :توجد 62 حالة ضعف عند الذكور مقابل 44 حالة ضعف عند الإناث من مجموع أفراد العينة
- ❖ مادة اللغة العربية: توجد 26 حالة ضعف عند الذكور مقابل 24 حالة ضعف عند الإناث من مجموع أفراد العينة
- ❖ مادة التاريخ والجغرافيا: توجد 18 حالة ضعف عند الذكور مقابل 11 حالة ضعف عند الإناث من مج أفراد العينة رغم

أن هذه المواد أساسية في الشعبة الأدبية وأن التلاميذ وجهوا على أساس التفوق فيها إلا أن

الدراسة الميدانية أثبتت أن هناك تقارب في درجة الفشل في هذه المواد بين فتي الذكور والإناث مما يدل على أن عملية التوجيه على أساس معدلات هذه المواد لم يكن صحيحاً أو أن العلامات لاتعبر بصدق عن المستوى الفعلي للتلميذ . وباستخدام كا² بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقا دالة بين الذكور بدرجة 72.17 والإناث بدرجة 66.98 مما يؤكد هذه الفروق بين الفئين في المواد الأساسية للشعبة الأدبية ويمكن تمثيل هذه المعطيات الخاصة بالجدول رقم 57 بيانيا بالشكلين التاليين :



شكل رقم 09 بين مرط ضعف الكفاية التحصيلية بالفشل عند الذكور في الشعبة الأديبة



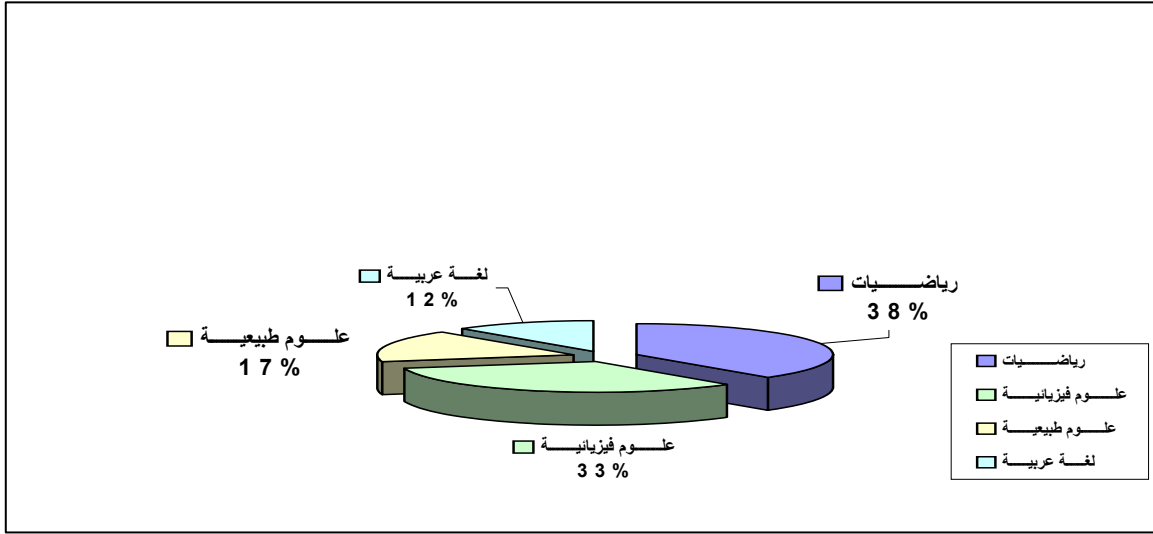
شكل رقم 10 بين مرط الكفاية التحصيلية بالفشل عند الإناث في الشعبة الأديبة

جدول رقم 58 بين مرط ضعف الكفاية التحصيلية بالفشل في المواد الأساسية حسب متغير الجنس في الشعبة العلمية

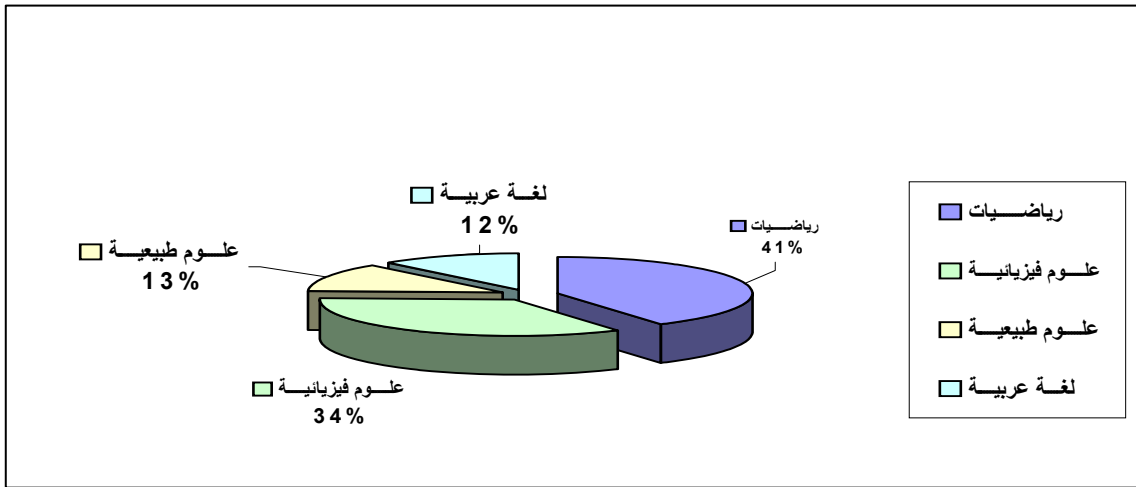
المجموع		جنس الإناث F		جنس الذكور M		الجنس المواد الأساسية
		%	ك	%	ك	
38.04	106	37.50	42	38.41	63	الرياضيات
32.24	89	31.25	35	32.92	54	العلوم الفيزيائية
14.85	41	11.60	13	17.07	28	علوم الطبيعة والحياة
14.85	41	19.64	22	11.58	19	اللغة العربية
99.98	276	99.99	112	99.98	164	مجموع التكرارات
31.36	880	24.66	454	38.49	426	العينة
81.13		79.45		74.12		كا ²
0.01		0.01		0.01		مستوى الدلالة

من تحليل الجدول رقم 58 الخاص بالمواد الأساسية في المرحلة الثانوية الشعبة العلمية بينت لنا نتائج الدراسة الميدانية درجة ضعف التلاميذ في هذه المواد وهي مرتبة كمايلي

- ❖ مادة الرياضيات : توجد 63 حالة ضعف عند الذكور مقابل 42 حالة ضعف عند الإناث من مجموع أفراد العينة
 - ❖ مادة العلوم الفيزيائية :توجد 54 حالة ضعف عند الذكور مقابل 35 حالة ضعف عند الإناث من مجموع أفراد العينة
 - ❖ مادة العلوم الطبيعية: توجد 28 حالة ضعف عند الذكور مقابل 13 حالة ضعف عند الإناث من مجموع أفراد العينة
 - ❖ مادة اللغة العربية: توجد 19 حالة ضعف عند الذكور مقابل 22 حالة ضعف عند الإناث من مج أفراد العينة
- مرغم أن هذه المواد أساسية في الشعبة العلمية وأن التلاميذ وجهوا على أساس التفوق فيها إلا أن الدراسة الميدانية أثبتت أن هناك تقارب في درجة الفشل في هذه المواد بين فتي الذكور والإناث مما يدل على أن عملية التوجيه على أساس معدلات هذه المواد لم يكن صحيحاً أو أن العلامات لا تعبر بصدق عن المستوى الفعلي للتلميذ . وباستخدام كا² بين نتائج الدراسة أن هناك فروقا دالة بين الذكور بدرجة 74.12 والإناث بدرجة 79.45 مما يؤكد هذه الفروق بين الفئتين في المواد الأساسية للشعبة العلمية . ويمكن تمثيل هذه المعطيات الخاصة بالجدول رقم 58 بيانيا بالشكلين التاليين :



شكل رقم 11 بين مرط ضعف الكفاية التحصيلية بالفشل عند الذكور في الشعبة العلمية



شكل رقم 12 بين مرط الكفاية التحصيلية بالفشل عند الإناث في الشعبة العلمية

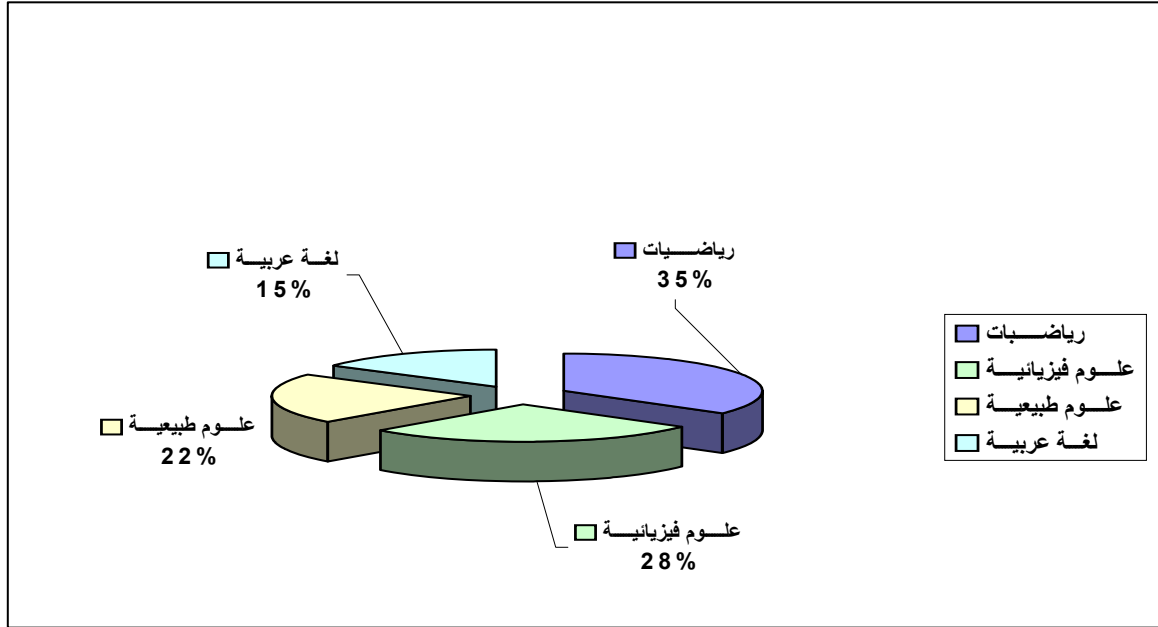
جدول رقم 59 بين مرط ضعف الكفاية التحصيلية بالفشل في المواد الأساسية حسب متغير الجنس في الشعبة التكنولوجية

المجموع		جنس الإناث F		جنس الذكور M		الجنس المواد الأساسية
		%	ك	%	ك	
37.80	62	42.37	25	35.23	37	الرياضيات
29.26	48	32.20	19	27.61	29	العلوم الفيزيائية
19.51	32	15.25	09	21.90	23	علوم الطبيعة والحياة
13.41	22	10.16	06	15.23	16	اللغة العربية
99.98	164	99.98	59	99.97	105	مجموع التكرارات
51.25	320	40.68	145	60.00	175	العينة
79.99		76.56		82.14		كا ²
0.01		0.05		0.01		مستوى الدلالة

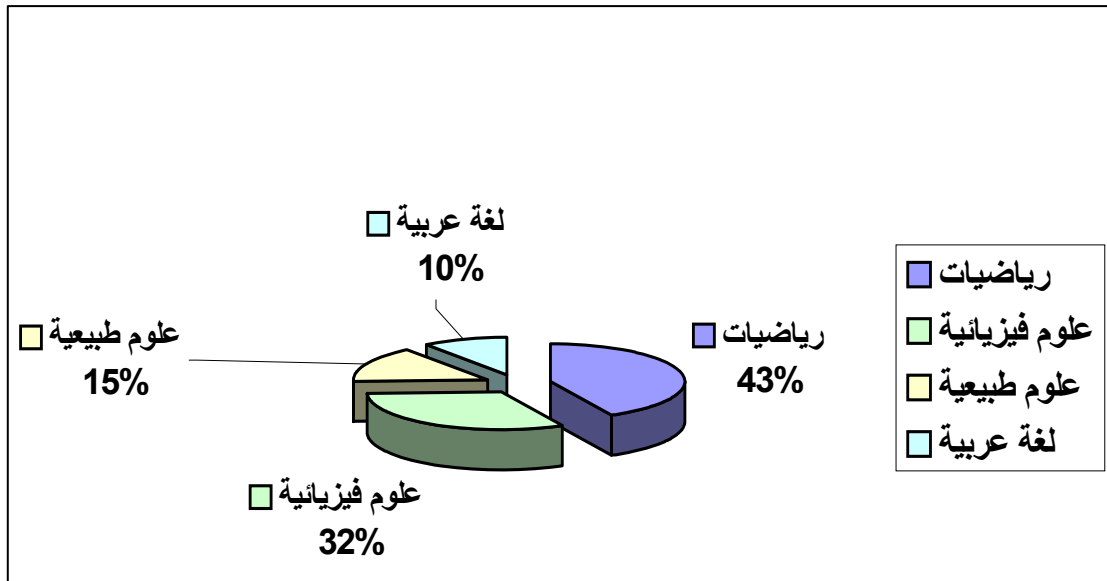
من تحليل الجدول رقم 59 الخاص بالمواد الأساسية في المرحلة الثانوية الشعبة التكنولوجية بينت لنا نتائج الدراسة الميدانية درجة ضعف التلاميذ في هذه المواد وهي مرتبة كمايلي

- ❖ مادة الرياضيات : توجد 37 حالة ضعف عند الذكور مقابل 25 حالة ضعف عند الإناث من مجموع أفراد العينة
 - ❖ مادة العلوم الفيزيائية :توجد 29 حالة ضعف عند الذكور مقابل 19 حالة ضعف عند الإناث من مجموع أفراد العينة
 - ❖ مادة العلوم الطبيعية: توجد 23 حالة ضعف عند الذكور مقابل 09 حالة ضعف عند الإناث من مجموع أفراد العينة
 - ❖ مادة اللغة العربية: توجد 16 حالة ضعف عند الذكور مقابل 06 حالة ضعف عند الإناث من مج أفراد العينة
- رغم أن هذه المواد أساسية في الشعبة العلمية وأن التلاميذ وجهوا على أساس التفوق فيها إلا أن الدراسة الميدانية أثبتت أن هناك تقارب في درجة الفشل في هذه المواد بين فئتي الذكور والإناث مما يدل على أن عملية

التوجيه على أساس معدلات هذه المواد لم يكن صحيحا أو أن العلامات لاتعبر بصدق عن المستوى الفعلي للتلميذ .
وباستخدام كا² بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقا دالة بين الذكور بدرجة 82.14 والإناث بدرجة 76.56 مما يؤكد هذه الفروق بين الفئتين في المواد الأساسية للشعبة العلمية . ويمكن تمثيل هذه المعطيات الخاصة بالجدول رقم 59 بيانيا بالشكلين التاليين :



شكل رقم 13 بين مرط ضعف الكفاية التحصيلية بالفشل عند الذكور في الشعبة التكنولوجية



شكل رقم 14 بين مرط ضعف الكفاية التحصيلية بالفشل عند الإناث في الشعبة التكنولوجية

جدول مرقم 60 بين العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الفشل الدراسي حسب متغير الشعبة

F / T شعبة التكنولوجيا	F/ S شعبة العلوم	F / L شعبة الآداب	الشعبة
درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson	الارتباط بين الرضا والفشل الدراسي
80.5000	220.2500	180.500	متوسط الدرجات Moyenne
92.7236	278.6244	306.1770	الانحراف المعياري Ecart-type
320	880	720	العينة N
0.06	0.18	- 0.73	الارتباط
0.05	0.05	0.05	مستوى الدلالة Niveau de signification

ومن قراءة الجدول مرقم 60 الخاص بالارتباط بين الرضا عن خطة التوجيه المدرسي والفشل المدرسي بواسطة يرسون Pearson عند تلاميذ المرحلة الثانوية حسب متغير الشعبة. دلت النتائج على وجود ارتباط سلبي بين المتغيرين عند الشعبة الادبية ب-0.73 وارتباط ايجابي ضعيف عند الشعبة العلمية قدر ب 0.18 - وارتباط ايجابي ضعيف عند الشعبة التكنولوجية قدر ب0.06 وهذه النتيجة تؤكد النتيجة السابقة وعلى هذه النتيجة يفترض أن يكون هناك عامل آخر وراء هذا الضعف في درجة الفشل الدراسي غير عامل الرضا عن التوجيه المدرسي .

جدول مرقم 61 بين العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه و الفشل الدراسي حسب متغير المرحلة التعليمية في الشعبة الأدبية

المرحلة التعليمية			المرحلة
3AS	2AS	1AS	الارتباط بين الرضا والفشل
درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson	
120.25	120.25	120.25	متوسط الدرجات Moyenne
124.84	124.84	124.84	الانحراف المعياري Erreur-type
261	219	240	العينة N(Echantillon)
0.70	0.35	0.66	الارتباط Corrélation
0.01	0.05	0.01	مستوى الدلالة Niveau de signification

ومن قراءة الجدول رقم 61 الخاص بالارتباط بين الرضا عن خطة التوجيه المدرسي والفشل الدراسي بواسطة يرسون Pearson عند تلاميذ المرحلة الثانوية حسب متغير المرحلة التعليمية حيث دلت النتائج على وجود ارتباط ايجابي بين المتغيرين في السنة الأولى 1AS ب 0.66 بدلالة 0.01- والسنة الثانية ب 0.35 بدلالة 0.05 - وكذلك في السنة الثالثة ب 0.70 بدلالة 0.01- وهذه النتيجة تؤكد النتيجة السابقة وعلى هذه النتيجة يفترض أن يكون هناك عامل آخر وراء هذا الضعف في درجة الفشل الدراسي غير عامل الرضا عن التوجيه المدرسي .

جدول رقم 62 بين العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه و الفشل الدراسي حسب متغير المرحلة التعليمية في الشعبة العلمية والتكنولوجية

المرحلة التعليمية			المرحلة الارتباط بين الرضا والفشل
3AS	2AS	1AS	
درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson	متوسط الدرجات Moyenne
120.25	120.25	120.25	الانحراف المعياري Erreur-type
124.84	124.84	124.84	العينة N(Echantillon)
420	540	240	الارتباط Corrélation
0.42	0.30	0.33	مستوى الدلالة Niveau de signification
//	//	//	

ومن قراءة الجدول رقم 62 الخاص بالارتباط بين الرضا عن خطة التوجيه المدرسي والفشل الدراسي بواسطة يرسون Pearson عند تلاميذ المرحلة الثانوية حسب متغير المرحلة التعليمية حيث دلت النتائج على وجود ارتباط ايجابي بين المتغيرين في السنة الأولى 1AS ب 0.33 بدون دلالة- والسنة الثانية ب 0.30 بدون دلالة- وكذلك في السنة الثالثة ب 0.42 بدون دلالة- وعلى هذه النتيجة يفترض أن يكون هناك عامل آخر وراء الفشل الدراسي غير عامل الرضا عن التوجيه المدرسي .

جدول رقم 63 بين العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه و الفشل الدراسي حسب متغير الجنس في الشعبة الأدبية

جنس الإناث F	جنس الذكور M	الارتباط بين الرضا والفشل
درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson	متوسط الدرجات Moyenne
180.500	180.500	الانحراف المعياري Erreur-type
306.177	306.177	العينة N(Echantillon)
369	351	الارتباط Corrélation
- 0.29	- 0.44	مستوى الدلالة Niveau de signification
/	/	

ومن قراءة الجدول رقم 63 الخاص بالارتباط بين الرضا عن خطة التوجيه المدرسي والفشل الدراسي بواسطة بيرسون Pearson عند تلاميذ المرحلة الثانوية حسب متغير الجنس. دلت النتائج على وجود ارتباط سلبى بين المتغيرين عند فئة الذكور بـ 0.44 بدون دلالة إحصائية- وكذلك عند فئة الإناث بـ 0.29 بدون دلالة إحصائية- وهذه النتيجة تؤكد النتيجة السابقة الخاصة بمتغير الشعبة و متغير المرحلة وعلى هذه النتيجة يفترض أن يكون هناك عامل آخر وراء هذا الضعف في درجة الفشل الدراسي غير عامل الرضا خطة التوجيه المدرسي.

جدول مرقم 64 بين العلاقة الارتباطية بين الرضا عن التوجيه و الفشل الدراسي حسب متغير الجنس في الشعبة العلمية والتكنولوجية

الجنس	جنس الذكور M	جنس الإناث F
الارتباط بين الرضا والفشل	درجة الارتباط عند Pearson	درجة الارتباط عند Pearson
متوسط الدرجات Moyenne	95.000	190.000
الانحراف المعياري Erreur-type	82.142	167.47
العينة N(Echantillon)	601	599
الارتباط Corrélation	0.79	0.55
مستوى الدلالة Niveau de signification	0.05	0.05

و الجدول مرقم 65 بين الفروق بين الجنسين في درجة الفشل المدرسي حسب متغير الشعبة

المتغيرات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	ت t	مدى الفروق	مستوى الدلالة
شعبة الآداب	240.000	160.73	-623	1.681	0.49
شعبة العلوم	293.333	211.549	1.75		0.57
شعبة التكنولوجيا	106.666	52.500	2.12		0.08

من تحليل الجدول مرقم 65 يتبين لنا درجة الفروق بين الجنسين في درجة الفشل في شعبة الآداب حسب اختبار ت t على أنها سلبية قدرت بـ 623 - بمستوى الدلالة 0.49 . أما في شعبة العلوم التجريبية فقد أعطت نتائج اختبار ت t 1.75 عند مستوى الدلالة 0.75 نتائج دالة على وجود فروق في الفشل الدراسي بين الجنسين . وفي شعبة التكنولوجيا أعطت نتائج اختبار ت t على وجود فروق بين الجنسين قدرت بـ 2.12 عند مستوى الدلالة 0.08 .

و الجدول رقم 66 بين الفروق بين الجنسين في درجة الفشل المدرسي حسب متغير المرحلة التعليمية

المتغيرات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	ت t	مدى الفروق	مستوى الدلالة
السنة الأولى 1AS	71.5000	35.369	0.91	2.244	0.17
السنة الثانية 2AS	41.000	17.625			
السنة الثالثة 3AS	84.000	55.238			

من خلال تحليل بيانات الجدول رقم 66 يتضح لنا أن هناك فروقا ضعيفة بين فئة الذكور وفئة الإناث حسب درجة ت $t = 0.91$ وهي دالة عند مستوى 0.17 في الفشل الدراسي عند تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. ولتأكيد الفروق بين الجنسين في درجة الفشل المدرسي حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليمية . حاول الباحث أن يتأكد من اثر عامل الفشل الدراسي في الفرق الملاحظ بين فئة الذكور وفئة الإناث فيما يتعلق بالشعبة و المرحلة التعليمية والجنس وذلك بحساب الفرق عن طريق تحليل التباين بين الجنسين كما هو موضح في الجدول الموالي

و الجدول رقم 67 بين الفروق بين الجنسين في درجة الفشل المدرسي حسب متغير الجنس

المتغيرات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	ت t	مدى الفروق	مستوى الدلالة
فئة الذكور	317.333	266.7664	- . 171	5.333	0.08
فئة الإناث	322.666	222.050			

من خلال تحليل بيانات الجدول رقم 67 يتضح لنا أن هناك فروقا سلبية ضعيفة بين فئة الذكور وفئة الإناث حسب درجة ت $t = - . 171$ وهي دالة عند مستوى 0.08 في الفشل الدراسي عند تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. ولتأكيد الفروق بين الجنسين في درجة الفشل المدرسي حسب متغير الشعبة والمرحلة التعليمية . حاول الباحث أن يتأكد من اثر عامل الفشل الدراسي في الفرق الملاحظ بين فئة الذكور وفئة الإناث فيما يتعلق بالشعبة و المرحلة التعليمية والجنس وذلك بحساب الفرق عن طريق تحليل التباين بين الجنسين كما هو موضح في الجدول الموالي :

و الجدول رقم 68 بين الفروق في درجة الفشل الدراسي حسب متغير الجنس و الشعبة والمرحلة .

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة a
الجنس	2674169.28	1	2674169.28	3.878	0.05
الشعبة	160491462	2	80245731.2	591.6	0.00
المرحلة	271832.301	2	135916.150	0.07	0.92

من نتائج الجدول رقم 68 نر التأكد من الفرق الملاحظ في درجة الفشل الدراسي بين الجنسين حيث كان التباين كالتالي

- حسب متغير الجنس كان التباين واضحاً حيث ف=3.878 وهي دالة عند مستوى 0.05 .
- وحسب متغير الشعبة كانت درجة التباين عالية جداً حيث ف=591.6 وهي منعدمة دالة الدلالة 0.000 .
- أما حسب متغير المرحلة كانت درجة التباين ضعيفة حيث ف=0.07 وهي دالة عند مستوى 0.92 .

12- 6 ملخص الدراسة الميدانية :

انتهت الدراسة الميدانية حسب المستويات إلى النتائج التالية :

1- مستوى الرضا عن خطة التوجيه المدرسي حسب متغير الشعبة:

- يوجد رضا ضعيف في الشعبة الأدبية بنسبة 85.55
- يوجد رضا قوي في الشعبة العلمية بنسبة 66.25
- يوجد رضا متوسط في الشعبة التكنولوجية بنسبة 55.00

1-1 مستوى الرضا عن خطة التوجيه المدرسي حسب متغير المرحلة :

- يوجد رضا متوسط في السنة الأولى بنسبة 60.41
- يوجد رضا متوسط في السنة الثانية بنسبة 53.49
- يوجد رضا متوسط في السنة الثالثة بنسبة 55.50

1-2 مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي حسب متغير الجنس :

- يوجد رضا ضعيف عند فئة الذكور بنسبة 44.59
- يوجد رضا قوي عند فئة الإناث بنسبة 43.95

1-3 الفروق بين الجنسين في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي حسب متغير الشعبة

- توجد فروق بين الجنسين في الشعبة الأدبية حسب اختبار t بدرجة 1.39
- لا توجد فروق بين الجنسين في الشعبة العلمية حسب اختبار t بدرجة 55.-
- لا توجد فروق بين الجنسين في الشعبة التكنولوجية حسب اختبار t بدرجة 2.57 -

2- مستوى تحقيق التوافق الدراسي حسب متغير الشعبة :

- يوجد توافق دراسي متوسط في الشعبة الأدبية بنسبة 59.30
- يوجد توافق دراسي متوسط في الشعبة العلمية بنسبة 56.36
- يوجد توافق دراسي متوسط في الشعبة التكنولوجية بنسبة 51.87

2- 1 مستوى التوافق الدراسي حسب متغير المرحلة :

- يوجد توافق دراسي متوسط في السنة الأولى ثانوي بنسبة 46.66
- يوجد توافق دراسي متوسط في السنة الثانية ثانوي بنسبة 53.49

• يوجد توافق دراسي متوسط في السنة الثالثة ثانوي بنسبة 61.08

2-2 مستوى التوافق الدراسي حسب متغير الجنس :

• يوجد توافق دراسي متوسط عند فئة الذكور بنسبة 69.76

• يوجد توافق دراسي متوسط عند فئة الإناث بنسبة 60.84

2-3 يوجد ارتباط بين الرضا عن التوجيه والتوافق الدراسي حسب متغير الشعبة ":

• يوجد ارتباط سلبي في الشعبة الأدبية حسب يرسون حيث قدرت درجته ب 0.57 -

• يوجد ارتباط قوي في الشعبة العلمية حسب يرسون حيث قدرت درجته ب *1.00 وهي دالة عند 0.05

• يوجد ارتباط سلبي في الشعبة التكنولوجية حسب يرسون حيث قدرت درجته ب -0.72

2-4 يوجد ارتباط بين الرضا عن التوجيه والتوافق الدراسي حسب متغير المرحلة ":

• يوجد ارتباط ايجابي في السنة أولى ثانوي حسب يرسون حيث قدرت درجته ب 0.79

• يوجد ارتباط ايجابي في السنة الثانية ثانوي حسب يرسون حيث قدرت درجته ب 0.98

• يوجد ارتباط ايجابي في السنة الثالثة ثانوي حسب يرسون حيث قدرت درجته ب 0.91

2-5 يوجد ارتباط بين الرضا عن التوجيه والتوافق الدراسي حسب متغير الجنس :

• يوجد ارتباط ايجابي عند فئة الذكور حسب يرسون حيث قدرت درجته ب 0.86

• يوجد ارتباط ايجابي عند فئة الإناث حسب يرسون حيث قدرت درجته ب 0.99

2_6 توجد فروق بين الجنسين في التوافق الدراسي حسب متغير الشعبة :

• توجد فروق سلبية في الشعبة الأدبية بين الجنسين في درجة التوافق الدراسي حيث قدرت درجة t ب 1.40

• توجد فروق في الشعبة العلمية بين الجنسين في درجة التوافق الدراسي حيث قدرت درجة t ب 2.08

• توجد فروق في الشعبة التكنولوجية بين الجنسين في درجة التوافق الدراسي حيث قدرت درجة t ب 2.02

2_7 توجد فروق بين الجنسين في التوافق الدراسي حسب متغير المرحلة :

• توجد فروق سلبية بين الجنسين في تحقيق التوافق في السنة الأولى 1AS حسب درجة t المقدرة ب

1.35 -

• توجد فروق بين الجنسين في تحقيق التوافق في السنة الثانية 2AS حسب درجة t المقدرة ب

1.10

• توجد فروق بين الجنسين في تحقيق التوافق في السنة الثالثة 3AS حسب درجة t المقدرة ب 1.04

3_ مستوى تحقيق الذات حسب متغير الشعبة :

- تحققت الذات بدرجة متوسطة في الشعبة الأدبية بنسبة 57.08
- تحققت الذات بدرجة متوسطة في الشعبة العلمية بنسبة 59.20
- تحققت الذات بدرجة متوسطة في الشعبة الأدبية بنسبة 49.68

1-3 مستوى تحقيق الذات حسب متغير المرحلة التعليمية :

- تحققت الذات بدرجة متوسطة في السنة الأولى ثانوي بنسبة 60.83
- تحققت الذات بدرجة متوسطة في السنة الثانية ثانوي بنسبة 52.96
- تحققت الذات بدرجة متوسطة في السنة الثالثة ثانوي بنسبة 46.98

2-3 مستوى تحقيق الذات حسب متغير الجنس :

- تحققت الذات عند فئة الذكور بنسبة 58.26
- تحققت الذات عند فئة الإناث بنسبة 64.91

3-3 يوجد ارتباط بين الرضا عن التوجيه وتحقيق الذات حسب متغير الشعبة :

- يوجد ارتباط سلبى ضعيف في الشعبة الأدبية حسب يرسون قدر ب 0.002
- يوجد ارتباط ايجابي قوى في الشعبة العلمية حسب يرسون قدر ب 0.98 عند مستوى الدلالة 0.05
- يوجد ارتباط سلبى ضعيف في الشعبة التكنولوجية حسب يرسون قدر ب 0.16

3-6 توجد فروق بين الجنسين في تحقيق الذات حسب متغير الشعبة :

- توجد فروق سلبية بين الجنسين في تحقيق الذات في شعبة الآداب حسب درجة t المقدر ب -62.3
- توجد فروق بين الجنسين في تحقيق الذات في شعبة العلوم حسب درجة t المقدر ب 1.75
- توجد فروق بين الجنسين في تحقيق الذات في شعبة التكنولوجيا حسب درجة t المقدر ب 2.12

3-7 توجد فروق بين الجنسين في تحقيق الذات حسب متغير المرحلة :

- توجد فروق سلبية بين الجنسين في تحقيق الذات في المرحلة الأولى 1AS حسب درجة t المقدر ب -2.47
- توجد فروق بين الجنسين في تحقيق الذات في المرحلة الثانية 2AS حسب درجة t المقدر ب 0.91
- توجد فروق سلبية بين الجنسين في تحقيق الذات في المرحلة الثالثة 3AS حسب درجة t المقدر ب -1.78

4 - مستوى تحقيق الكفاية التحصيلية حسب متغير الشعبة :

- توجد فروق بين الجنسين في تحقيق الكفاية التحصيلية في الشعبة الأديية حسب درجة t المقدرة ب 0.201
- توجد فروق بين الجنسين في تحقيق الكفاية التحصيلية في الشعبة العلمية حسب درجة t المقدرة ب 2.54
- توجد فروق بين الجنسين في تحقيق الكفاية التحصيلية في الشعبة التكنولوجية حسب درجة t المقدرة ب 1.95

3-1 مستوى تحقيق الكفاية التحصيلية حسب متغير المرحلة

- توجد فروق سلبية بين الجنسين في تحقيق الكفاية التحصيلية في السنة الأولى حسب درجة t المقدرة ب 1.38-
- توجد فروق بين الجنسين في تحقيق الكفاية التحصيلية في السنة الثانية 2AS حسب درجة t المقدرة ب 1.01
- توجد فروق بين الجنسين في تحقيق الكفاية التحصيلية في السنة الثالثة 3AS حسب درجة t المقدرة ب 4.16

4-2 مستوى تحقيق الكفاية التحصيلية حسب متغير الجنس

- توجد فروق سلبية بين الجنسين في تحقيق الكفاية التحصيلية حسب درجة t المقدرة ب 3.39 -

113 الطول والاقتراعات

- ❖ من خلال دراستنا الميدانية تين لنا أن الكثير من مستشاري التوجيه بعيدين عن التخصص وعليه تقترح توظيف متخصصين في التوجيه والإرشاد النفسي وعدم الاعتماد على تكليف غير المتخصصين للقيام بهذه المهمة المصيرية للتلميذ .
- ❖ التوسع في زيادة توظيف مستشاري التوجيه المتخصصين المؤهلين علة أن يكون في كل مؤسسة تعليمية مستشار نظرا لأهمية العملية ودورها في النسق التربوي والاجتماعي . مع رفع مستوى التأهيل العلمي والعملية بعقد دورات تدريبية وندوات تدريبية متواصلة للتعرف على كل ما يستجد في ميدان التوجيه والإرشاد محليا وعالميا
- ❖ الاستمرار في تكثيف الدورات التخصصية وورش العمل لتنمية مهارات مستشاري التوجيه والإرشاد .
- ❖ إنشاء مصلحة الاستشارة والتوجيه مزودة بالإعلام الآلي تقوم بإدخال جميع المعلومات والمستجدات الإجرائية الخاصة بعمل مستشار التوجيه والإرشاد على شبكة المعلومات تحت إشراف وتوجيه وزارة التربية الوطنية .
- ❖ توفير البيئة المهنية المناسبة لمستشاري التوجيه والإرشاد لإجراء الاختبارات النفسية والمقابلات الفردية .
- ❖ تزويد مكاتب مستشاري التوجيه والإرشاد بعون إداري يقوم بأعمال الطباعة والمراسلات وتدوين الأعمال وحفظها .
- ❖ توفير فرص النمو المهني بترقية مستشاري التوجيه والإرشاد إلى مناصب عليا مع إيجاد نظام الحوافز خاصة للحاصلين على مؤهلات علمية عالية بإعطاء منح للتكوين للاطلاع المستمر على مستجدات متطلبات الميدان .
- ❖ إشعار مستشاري التوجيه والإرشاد بقيمة عملهم الإنساني النبيل من خلال إكسابهم المنزلة من الخبرات والمعلومات المساعدة في تطوير عملهم وتحسينه ومن خلال توفير العديد من المنرايا والخدمات المجانية والمخفضة لصعوبة العمل .

- ❖ العمل على نشر الوعي بالإعلام المدرسي عن أهمية عملية التوجيه والإرشاد لأفراد المجتمع خاصة الآباء والأمهات لتعديل وتصحيح المفاهيم والاتجاهات السائدة نحو ضرورة وأهمية هذه العملية ودورها في نجاح العملية التعليمية والتربوية .
- ❖ محاولة استغلال بطاقة الرغبات يجعلها واسطة بين الإباء والأمهات والتلاميذ ومستشاري التوجيه والإرشاد لتحديد المسار العلمي المطلوب وعدم إفراغها من محتواها الأساسي بالمنطية واللامبالاة .
- ❖ محاولة الابتعاد عن عملية التوجيه الانتقائية نحو تخصصات دون غيرها والتركيز على القدرات والاستعدادات والإمكانات الحقيقية والفعلية للتلميذ حسب ما تقتضيه خصائص الشعبة أو التخصص . ومحاولة التقليل من ضغوطات الخريطة التربوية .

12- 2 الخاتمة

تعتبر عملية التوجيه المدرسي من الأهمية بمكان. لما لها من آثار على مستقبل التلميذ؛ ذلك أنّ التحاق المتعلم بنوع من التعليم لا يتوافق مع ميوله قد تجرّ عنه حالة من الإحباط النفسي مصحوبة بعدم الرضا، مما يقلل من فاعلية التعلم. لذا، يجب أن يتمّ فعل التوجيه بالتوفيق بين رغبات التلميذ وملحمه، ومتطلبات مختلف فروع التعليم. فالتوجيه المدرسي هو عملية أساسها مساعدة المتعلمين على اختيار نوع الدراسة التي تتفق وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم (توجيه تربوي)، أو مساعدتهم على اختيار مجال مهني يتفق وقدراتهم ويوافق ميولهم، وتهيئتهم للوصول إلى درجة نجاح يحققون بها ذواتهم (توجيه مهني). ومن ناحية أخرى، فالتوجيه المدرسي هو عملية تعاونية بين المتعلم والمدرّس والموجه والولي، وذلك لتحقيق الجوانب التالية :

(1) تحقيق الذات:

إذ أنّ الهدف البعيد للعملية التوجيهية هو تمكين المتعلم من تحقيق طموحاته وتوجيه حياته بنفسه؛ فالتوجيه والإرشاد عملية مخططة منظمة تهدف إلى مساعدة التلميذ لكي يفهم ذاته ويعرف قدراته وينمي إمكانياته ويحل مشكلاته ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والتربوي والمهني والى تحقيق أهدافه في إطار المبادئ العامة للمنظومة كما يهدف التوجيه والإرشاد التربوي إلى مساعدة التلميذ على بذل أكبر جهد في العمل الدراسي في ضوء ما يتميز به من قدرات واستعدادات والتعامل مع المشكلات الدراسية التي قد تعترضه وتبصره بها وبكيفية مواجهتها وتنمية سلوكه الايجابي ، وتحقيق توافقه الذاتي والبيئي ، للوصول إلى درجة مناسبة من الصحة النفسية في ضوء الفنيات والمهارات المتخصصة لعملية التوجيه والإرشاد . ويعد التوجيه والإرشاد التعليمي والمهني بهذا المفهوم من الخدمات الرئيسية ذات الارتباط الفعال بمتطلبات الفرد والمجتمع . ولتحقيق هذا الجانب كان اهتمام الباحثين بعملية التوجيه والإرشاد يتركز حول طرق التوجيه والياته باعتبارها من أكثر العوامل وضوحاً من حيث ارتباط هذه العملية بالكفاية التحصيلية ،فالتلاميذ الموجهون حسب قدراتهم

يحقّقون تحصيلاً دراسياً جيداً ، مما حدا بكثير من الباحثين ، إلى ربط ظاهر ضعف الكفاية التحصيلية بسوء التوجيه ، لكن الاهتمام أخذ اتجاهاً آخر ، نتيجة ظهور دراسات تشير إلى أهمية الجوانب النفسية والاجتماعية في أداء التلميذ ، في مجال الدراسة أو مجال العمل ، وهذا الأمر دفع بعض الباحثين إلى الاهتمام بالجوانب الانفعالية والدافعية وغيرها كعوامل مؤثرة في الكفاية التحصيلية ، سيما وأن الدراسات التي تمت على المتأخرين دراسياً أشارت إلى أنهم يعانون سوء التوافق الشخصي والاجتماعي وضعف الثقة بذواتهم لأنهم وجهاً حسب قدراتهم فقط . لهذا حاولنا من خلال دراستنا هذه إلى توضيح العلاقة الارتباطية بين كل من الرضا عن خطة التوجيه وعلاقتها بالذات والتوافق والكفاية التحصيلية . وعلى هذا يعتبر

مفهوم الذات متغيرا مهما في التوجيه ، بل ويعتبر من أكثر المحددات أهمية ، ويتفق علماء النفس على أن إكساب التلميذ للمهارات المختلفة ينبغي أن يمضي قدما في تلائم مع مفهوم الذات الإيجابي لديه ، وكل منها يعد شرطا أساسيا للنجاح في المدرسة والاقترادار في سنوات الرشد وإن مفهوم الذات يعتبر " بمثابة حجر الزاوية في الشخصية الإنسانية وهو أهم عناصر في التوجيه النفسي والتربوي ، فمفهوم التلميذ لذاته يؤثر تأثيرا بالغا في توافقه الشخصي والاجتماعي " بل ذهب بعض المفكرين إلى أن مفهوم الذات مفتاح الشخصية السوية ، وطريق الوصول إلى النجاح ، بل والإبداع والتفوق الدراسي و أن مدركات الفرد المتصلة بذاته وما تتضمنه من أحكام تقييمية ، تعتبر موجهاً أساسية لسلوكه وتكيفه ، كما يعد مفهوم الذات من الأبعاد الهامة في حياة التلميذ ، حيث أنه يعبر عن اعتزازه بنفسه وثقته بها ، ويرتبط بقدراته واستعداداته وإنجازاته ، و تنمية هذا الجانب يفيد الأفراد ويفيد الجماعات أيضا .

فمفهوم الذات هو الشيء الوحيد الذي يجعل التلميذ يحقق فرديته الخاصة به ، بحيث يجعل من " الذات " موضوعا لتأمله وتفكيره وتقويمه ، ولكنه يبدو من الصعب تطوير " الوعي بالذات " دون توافر " وعي اجتماعي " أي أن الفرد لا يستطيع إدراك ذاته إلا من خلال إدراك مردود أفعال الآخرين تجاه أعماله وتصرفاته، ويستطيع الأفراد المؤثرون في حياة التلميذ مساعدته على تكوين صورة مقبولة للذات " تمكنه من النجاح والتوافق الجيد مع المطالب الخارجية. إن اتجاهات هؤلاء الأفراد نحو التلميذ، وأفكارهم عنه وآراؤهم فيه تعدو جزءا لا يتجزأ من نظرتهم إلى ذاته ويلعب الأساتذة والزملاء والأصدقاء دورا هاما في تصوير " مفهوم الذات " عند التلميذ، حيث يقوم التلميذ بتعديل تصوره لذاته مرة تلو الأخرى، لكي يتطابق هذا التصور مع التوقعات التي يريها، أو ينتظرها الآخرون منه، قد يفشل التلميذ في إجراء مثل هذا التعديل وقد تعاق عملية توافقه إذا انتقده المحيطون به بشكل مستمر ومفرط أو إذا توقعوا منه إنجازات تتجاوز استعداداته وقدراته، لذلك ينبغي على المرشدين مساعدة التلميذ على إدراك الواقع الحقيقي لذاته، وبيئته معا، لكي يتخذ موقفا إيجابيا حيال نفسه وتصرفاته. والتوافق لا يعني الاستكانة بقدر ما يعني الاستعداد للتعامل مع الواقع وتحويل الخبرات غير السارة منها إلى خبرات مقبولة أو على أقل تقدير معاشتها إن لم يتمكن من تغييرها. والتوافق مع الذات يعني تقبل مثابيتها ومحاولة إصلاح عيوبها وكذلك تقبل محاسنها بلا غرور أما التوافق مع المحيط الخارجي فيشير إلى استعداد الفرد للاعتراف بحق الآخرين وتفردهم فهي عملية تنفيذ الاستمرار وهو المعنى الذي يحمل أقصى قدر من الفعالية حيث إنه ما من أحد يستطيع أن يحدد الحد الأقصى من هذه الفعالية وإنما يسعى إلى الأفضل دائما كما أن مفهوم الفعالية يوحى ببذل الجهد المناسب للوصول إلى الأهداف الواقعية التي يضعها التلميذ ويقرها المجتمع أما الرضا فهو تحقيق الإشباع للحاجات النفسية المدرسية والاجتماعية. وقد نجد من يعقد مقارنة - أو مماثلة - بين شخصية التلميذ المحقق لذاته وشخصية التلميذ غير المحقق لذاته حيث من الصعب إيجاد ما يؤيد هذا التشابه فالتلميذ المحقق لذاته - من وجهة نظر ماسلو -

يستمتع بالخبرات العليا التي تمثل في الاعتزاز بأعماله و بانجازاته الدراسية وقد أوضح ماسلو أن تحقيق الذات في الميدان المدرسي يعتمد في الأساس على بعدين رئيسيين هما: البعد الأول القدرات الذاتية (Potentials) وهي ما لدى التلميذ حال وجود في المجال المدرسي أو هي الطاقة الذاتية التي تماثل الطاقة الفيزيائية ، والبعد الثاني الإمكانيات المحيطة (Possibilities) وهي ما يدخل في نطاق ظروف المحيط المدرسي ، وتحقيق الذات يتم بالجمع بين القدرة الذاتية وإمكانية المحيط المدرسي أو ظروف المدرس (Potenila & Possible) ولن تتحقق ذوات التلاميذ إذا ما صادفهم العقبات في المحيط المدرسي أو حرموا من تحقيق القدرات الذاتية عن طريق سوء التوجيه مثلا بغض النظر عن رأي المجتمع في القوات المناسبة لعملية التوجيه لهذه القدرات والإمكانيات. لاشك إن دراسة مفهوم الذات ، تعين العاملين في مجال التربية على فهم نجاح أو فشل التلاميذ في المدرسة ، حيث أن مفهوم التلميذ لذاته ومفهومه عن فكرة الآخرين عنه يحددان سلوكه وأن الارتباط وثيق بين مفهوم الذات والكفاية التحصيلية فقد يؤدي الفشل في بعض المواقف الأكاديمية أو المواد الدراسية ، إلى مشاعر من الحزن والاكتئاب ، تحول بين هؤلاء التلاميذ وبين الحفاظ على مشاعر الكفاءة التي حصلوا عليها في مواقف ومواد دراسية أخرى ، ويزداد الأمر سوءا إذا حدث الفشل رغم جهود التلميذ الكبيرة التي بذلها في الدراسة والتحضير ، إذ أن ذلك يُعتبر دليل على انخفاض القدرة العقلية عنده . وإذا كان التوجيه الجيد يساهم بقدر كبير في تحقيق الكفاية في أداء التلميذ لبلوغ الأهداف المنشودة يجب مضاعفة

العناية بالتوجيه الدراسي باعتباره جزءا لا يتجزأ من العملية التربوية في التعليم الثانوي، فهو من العمليات التي لها تأثير كبير فعال وهام على المسار الدراسي للتلميذ. إذ أن مرحلة توجيه التلميذ تعتبر منطلقا هاما في حياته. لذا فإن عملية التوجيه تتطلب من مستشاري التوجيه والإرشاد في هذا الإطار إحاطة شاملة ومعرفة جيدة لقدرات إمكانيات وميول هؤلاء التلاميذ حتى يتسنى له تحقيق توجيه سليم لهم في مرحلة التعليم الثانوي، وذلك بحتم والتواصل معهم بدراسة جميع جوانب شخصيتهم سواء كانت عقلية وافتعالية أو اجتماعية. وأهم ما توصلت إليه الدراسات في هذا المجال . هو أن التوجيه الدراسي أهم ما يشغل المختصين عامة والتلاميذ خاصة، نظرا لحوفهم من أن يوجهوا لما لا يرغبون فيه وهو ما قد يعيق ويعرقل مساره الدراسي، وهذا ما استنتجناه من هذه الدراسة التي اعتمدت على الالتقاء والاختيار فوجهت التلاميذ الذين لديهم معدلات مرتفعة فكانت نسبة رضاهم عن خطة التوجيه واضحة في شعبة العلوم بينما التلاميذ الذين كانت معدلاتهم متوسطة فقد وجهوا إلى شعبة الآداب والتكنولوجيا مما تين أن أغلبهم كانوا غير راضين عن خطة التوجيه .

(2) تحقيق التوافق النفسي والمدرسي adjustment School psychological: بمعنى تناول السلوك الفردي والاجتماعي

بالتغير والتعديل حتى يحدث التوازن بين الفرد وبيئته؛ وهو أيضا عملية ديناميكية مستمرة بين الفرد وذاته وما يحيط به

من مؤثرات داخلية وخارجية فالتلميذ المنفوق هو المقدر لذاته الساعي لتحقيقها ، ومن خلال إقامة نسيج يتلاقى مع الآخرين ومع زملائه ومعلميه وأن يكون متوازناً وفعالاً ومنتجاً في بيئة المدرسة بمختلف جوانبها ومراضياً عن انجازته الأكاديمي بما يحقق له السعادة. فالتوافق النفسي المدرسي هو عملية ديناميكية يتم تنفيذها من خلال إجراءات يقوم بها التلميذ وصولاً إلى تحقيق الأهداف، ويتعرض التلميذ لمنبهات ومثيرات داخلية أو خارجية تولد عنده حاجة ودافعية يسعى إلى تحقيقها من خلال عملية التفاعل المتبادل بينه وبين عناصر المواقف التعليمية المختلفة. ومن خلال دراستنا هذه تبين لنا عينه الدراسة قد حققت توافقاً متوسطاً على العموم سواء على الجنس أو المرحلة أو الشعبة الدراسية

(3) تحسين الكفاءة التحصيلية:

وذلك بتشجيع الرغبة في التحصيل الجيد لتحقيق أكبر درجة من النجاح. فالعلاقة بين مفهوم الذات والكفاءة التحصيلية مستمرة بحيث يؤثر مفهوم الذات على الكفاءة ، كما أن الكفاءة تؤثر في الذات إلا أنه لا يمكن تحديد أيهما السبب وأيهما النتيجة بناء على الدراسات المتوفرة ، ويُعد التوافق الدراسي من أهم أنواع التوافق التي يتطلبها إنسان العصر الحالي ذلك أن التلميذ يمكث أكثر من عشرين سنة في مقاعد الدراسة . سيما وأن التلميذ وحدة كلية لا يمكن تجزئتها ، وأن ما هو عقلي معرفي يؤثر فيما هو وجداني نفسي والعكس صحيح. إن مفهوم الفرد عن ذاته وما يعتقد الآخرون عنه يحدد أفعاله وسلوكه ، وإن دراسة مفهوم الذات تعتبر ذات أهمية كبيرة في مساعدة رجال التعليم في فهم عمليات النجاح والفشل التي تتاب التلاميذ أثناء دراستهم.و أن العلاقة بين مفهوم الذات والكفاءة التحصيلية علاقة طردية ، أي أنه إذا كان مفهوم الذات لدى التلميذ جيداً وإيجابياً ، فإن تحصيله يكون جيداً هو الآخر فإذا أردنا أن نزيد من تحصيل التلميذ دراسياً ، يجب علينا أن نعمل على تحسين مفهوم الذات لديه . فالعمل المدرسي كل متكامل لا يمكن تجزئته، فالعملية التعليمية إذا أُريد لها النجاح والتأثير لا بد أن تحقق التوازن بين الجانب التعليمي والجانب التوجيهي الإرشادي وهذا ما بينته دراستنا حيث ان الرضا عن التوجيه المدرسي في الشعب العلمية مرافقه تحقيق الذات وتحقيق الكفاءة التحصيلية بينما عدم الرضا عن التوجيه المدرسي في الشعبة الأدبية وفي الشعبة العلمية مرافقه أيضاً عدم تحقيق الذات وضعف في التوافق الدراسي وهذا ما يجعلنا نستنتج أنه من أجل ضمان تحقيق أهداف العملية التربوية الشاملة .فإن العمل الإرشادي المدرسي لا بد أن يأخذ طريقه نحو النمو والتطور حيث انعكست آثاره على أداء التلاميذ التعليمي وتكيفهم النفسي وتفاعلهم الاجتماعي وأساليبهم في اختيار

التخصصات العلمية المناسبة له وعليه فإن لب العمل الإرشادي المدرسي ينحصر في تمكين التلميذ من معرفة نفسه أولاً ثم كيفية التعامل مع البيئة المحيطة به ثانياً وفي الخطوة الثالثة تمكينه في توظيف خياراته التعليمية من خلال اتخاذ القرار نحو الواقع التعليمي المناسب. ولكي يتمكن التلميذ من الاستفادة من هذه الخدمات لابد من توفر عناصر متخصصة وواعية وذات كفاءة لكي تؤدي هذه الأدوار، فمستشار التوجيه المدرسي يجب أن يتصف بهذه الصفات التي تجعل التلميذ يعتمد عليه في إرشاده وخدماته بثقة ومصداقية عالية. لأن من سمات الإرشاد المدرسي هي الاستمرارية خلال تواجد التلميذ في المدرسة ومن خلال المتابعة لحل ما يواجهه التلميذ من صعوبات في التوافق مع الذات والقيام بالمهمة التعليمية على أكمل وجه. وفي الجانب الاجتماعي فإن تشجيع التلميذ في التفاعل مع بيئته من المهمات الأساسية لمستشار التوجيه المدرسي الذي يدفع بالتلميذ لبناء العلاقات الوطيدة مع زملائه في المجتمع المدرسي والخارجي، وكذلك فإن لمستشار التوجيه المدرسي مهمة أخرى من المهمات التخصصية وهي تشخيص تطلعات التلميذ الأكاديمية والتعليمية والتي تقع ضمن مهام وأعمال التوجيه المدرسي، مما يعطي للتلميذ المجال الواسع للتعبير عن رغباته وميوله وتطلعاته المستقبلية والتي تشكل منعطفاً استراتيجياً لبناء مستقبل التلميذ الدراسي. ومن خلال هذه الوسائل فإن طبيعة عمل مستشار التوجيه المدرسي تحتاج إلى الدراية والخبرة في مجالات خدمة الفرد والتي تشخص احتياجات كل تلميذ ونزغته في النمو وبناء الشخصية الذاتية والتمتع بالصحة النفسية السليمة التي تنمي فيه الدافعية والثقة والإرادة الذاتية والشعور الإيجابي بالخطوات التي يقوم بها وكذلك القدرة علي تحديد الأولويات في بناء الشخصية. ومن خلال تقبل التلميذ لمستشار التوجيه المدرسي يستطيع هذا الأخير النفاذ إلي عالم التلميذ الباطني والتعرف علي الإمكانيات والطاقات الكامنة والتي من خلالها تبرهن المشاعر والاتجاهات والميول ونتيجة لذلك يبدأ التلميذ في تقبل المرشد المدرسي بحيث يبدو أكثر استعداداً للتعبير عن الرغبات والصعوبات وينزاد هذا الاستعداد عندما يكون المستشار قادراً على أداء دوره بشكل مهني وبشكل علمي مدروس مما يدفع بالتلميذ إلى الافتتاح التام وتقبل نصائح وإرشادات المستشار المدرسي. وعليه تأخذ خدمة التلميذ أساليب متعددة في مجال التوجيه المدرسي منها بحث الحالة والمقابلة والتشخيص وتطبيق الاختبارات المتعددة والجلسات الإرشادية، أي أن هذه خدمة تجعل التلميذ فرداً متميزاً وفريداً في شخصيته ومشاعره ونزغاته وميوله وهذه السمات تجعل التلميذ ينظر إلي مقوماته الذاتية وتكامل عناصر شخصيته دون الاتكال على الأفراد الآخرين والانتقاص من شخصيته ويستطيع مستشار التوجيه المدرسي أن يفيد التلميذ في الأمور التالية :

- بناء الشخصية السوية. والتعرف على أساليب المذاكرة السليمة وتحقيق التوافق مع الدراسة وبناء علاقات ايجابية مع الآخرين .
- الاندماج مع الجماعة . والتخلص من صعوبات التعلم. وإدراكه للتطلعات المستقبلية في مجال الدراسة . وتطوير القدرات الذاتية .
- أما في مجال خدمة الجماعة والمجتمع المدرسي يستطيع مستشار التوجيه من خلال خبراته وأساليبه المتنوعة أن يبني الجماعات

المدرسية على أسس علمية ومهنية يكون الاندماج وحب العمل الجماعي هو المنطلق من خلال تكوين الجماعات المدرسية التي تضطلع بمهام تساعد على بناء المواطن الصالح والمخلص لوطنه وأمته ودينه فالوعي العلمي هو حاجة جماعية لكل فئات التلاميذ والذي من خلاله يجتاز التلميذ الدراسة بنجاح ودون تعثر ويمكنه من إبراز مهاراته في جو من الألفة والمودة والتنافس الشريف. وهكذا يتبين أن التوجيه المدرسي ميدان خصب لتطوير قدرات التلاميذ في جوانبها النفسية والاجتماعية والدراسية من خلال كفاءة وحنكة وخبرة مستشار التوجيه المدرسي المتخصص وكذلك من خلال التعاون الايجابي المدعوم من الجهات الرسمية والمجتمع المحلي حتى يصبح العمل التوجيهي والإرشادي عملاً متكاملًا ومنسجمًا مع متطلبات المجتمع وحاجاته. وفي الأخير نعتبر هذه الدراسة هي محاولة للكشف عن بعض الجوانب المتعلقة بعملية الرضا عن التوجيه المدرسي وارتباطها ببعض المتغيرات التابعة فنأمل أن الإجابة عن تساؤلاتها قد استوفت حقها في البحث . أملين على أن تكون مفتاحاً لدراسات مستقبلية أخرى مكتملة لها وأكثر تعمقاً قصد التوسع والإحاطة بكل جوانب البحث وإثراء المعرفة العلمية .

المراجعة

العناصر المرجعية

المراجع العربية

1- الكتب :

- 01 (الديب خالدي .المرجع في الصحة النفسية ، المكتبة الجامعية ط2 سنة 2002:.
- 02 إبراهيم احمد ابوزيد سيكولوجية الذات والتوافق . دار المعرفة الجامعية ط1 سنة1987 .
- 03 إبراهيم أحمد أنزهد .سيكولوجية الذات والتوافق. دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.طبعة01 سنة 1987 .
- 04 إبراهيم داود الداود .إشكالية الفائد التربوي أسبابها وطرق علاجها ،دار الشروق الرياض المملكة العربية السعودية ،ط1 سنة2005 .
- 05 إبراهيم محمد عطا. .الإشراف العلمي والتوجيه التربوي، دار النهضة المصرية، ط1 سنة 1998.
- 06 إبراهيم محمد عطا. .الإشراف العلمي والتوجيه التربوي، دار النهضة المصرية، ط1 سنة 1998.
- 07 إحسان محمد المحسن .الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي .دار الطليعة بيروت . الطبعة01 سنة1982 .
- 08 أحمد إوزري .المراهق والعلاقات المدرسية . منشورات مجلة علوم التربية الشركة المصرية للطباعة والنشر . الرباط المغرب 1993.
- 09 أحمد إبراهيم ابوزيد .سيكولوجية الذات والتوافق ط1، دار المعرفة الجامعية القاهرة 1987 .
- 10 احمد إبراهيم وآخرون . عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي . مكتبة المعارف الحديثة الإسكندرية ط1 سنة 2000 ص20
- 11 أحمد إسماعيل حجي . الإدارة التعليمية في الإدارة المدرسية . الناشر مكتبة النهضة المصرية سنة 1995
- 12 أحمد بن محمد علي الفيومي " المصباح المقوي "معجم عربي عربي، المكتبة العصرية، الطبعة الأولى، بيروت لبنان سنة 2001
- 13 أحمد نركي صالح .الأسس النفسية للتعليم الثانوي .مكتبة النهضة المصرية. طبعة01 سنة 1959
- 14 احمد عزت مراجع .أصول علم النفس . عالم الكتب القاهرة بدون تأريخ وطبعة .
- 15 أحمد محمد الزبادي .وهشام إبراهيم . مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي .الأهلية للنشر والتوزيع عمان الأردن. طبعة02 سنة 2000 .
- 16 أحمد محمد عامر . علم نفس الطفولة في ضوء الإسلام . دار الشروق جدة م.ع.س . طبعة01سنة1983.
- 17 إخلاص محمد عبد الحفيظ.التوجيه والإرشاد النفسي في المجال الرياضي.مر كز الكتاب للنشر طبعة01سنة2002
- 18 إدجار جونيتو، وآخرون ترجمة محمد علي العريان وآخرون النشاط المدرسي ، مؤسسة فرنكاي للطباعة والنشر ،ط01 سنة1984 .
- 19 أديب الخالدي ، المرجع في الصحة النفسية، (ط2) ، عريان المكتبة الجامعية ، 2002 ،
- 20 أسعد منروق .موسوعة علم النفس . المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت .طبعة02 .سنة1979 .
- 21 السعيد صنيح ، بناء الكفايات ، منشورات المركز التربوي الجهوي بطنجة . الطبعة الأولى سنة 2003 .

- 22) الصبا طي إبراهيم سالم .التوافق الدراسي لدى الطلبة والطالبات السعود بن والمصريين .دراسة مقارنة .المجلة التربوية مجلد 12 عدد45 سنة2002 .
- 23) الطاهر زهرهوني التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال موقع للنشر والتوزيع سنة 1994 .
- 24) القاضي يوسف مصطفى وآخرون . السلوك الاجتماعي للفرد .شركة عكاظ للنشر والتوزيع . الأردن ط1 سنة 1984.
- 25) أمل الأحمد .بحوث ودراسات في علم النفس . مؤسسة الرسالة بيروت . طبعة 01 سنة 2001.
- 26) اولسن ميرل ،ترجمة لبيب حراج ومحمد نعمان صبري ، التوجيه أسسه وفلسفته . دار النهضة العربية ،مصر ط1 سنة1964 .
- 27) بدرمة معتصم ميموني .الاضطرابات النفسية والعقلية عند الطفل والمراهق .ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر . طبعة 01 سنة 2003
- 28) ثريا عبد الفتاح ملحس . منهج البحوث العلمية للطلاب الجامعيين . دار الكتاب اللبناني .بيروت . طبعة 02.سنة1973
- 29) جان دريفيون .التوجيه التربوي والمهني . ترجمة ميشال أبي فاضل .مكتبة عويدات للنشر والطباعة بيروت طبعة 01 سنة2000 .
- 30) جلال سعد . الطفولة والمراهقة ، دار الفكر العربي . ط1 ، سنة 1985 .
- 31) جودت عزت عبد الهادي مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي . دار الثقافة للنشر والتوزيع بمصر . طبعة01.سنة1999.
- 32) جودت عزت عبد الهادي.وسعيد حسني العزرة .التوجيه المهني ونظرياته . مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان الأردن الطبعة01.سنة1999
- 33) جوليان مروتز . علم النفس الإكلينيكي .ترجمة عطية محمود هنا وآخرون.ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر. طبعة02 سنة 1998 .
- 34) حامد عبد السلام زهران . التوجيه والإرشاد النفسي . عالم الكتب . الطبعة03 سنة 1998 .
- 35) حامد عبد السلام زهران ،علم نفس الطفولة والمراهقة .عالم الكتب القاهرة ط1سنة 1977 ، حامد عبد السلام زهران
- 36) حامد عبد السلام زهران .الصحة النفسية والعلاج النفسي .دار المعارف بمصر . طبعة02.سنة1978.
- 37) حسن العزرة ،وجودة عزت عبد الهادي ، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي . مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان الأردن . ط1 سنة1999.
- 38) حكمت عبد الله البرانز وجانيت خضر .التسرب في التعليم وزارة التعليم بغداد ط1 سنة 1965 .
- 39) حلمي المليجي .علم النفس المعاصر .دار النهضة العربية بيروت . طبعة 2 . سنة 1972 .
- 40) حلمي المليجي وعبدا لمنعم المليجي ، النمو النفسي، بيروت : دار النهضة العربية ، 1971 .
- 41) حمد عزت مراجح .أصول علم النفس . عالم الكتب القاهرة بدون تاريخ وطبعة .
- 42) خليل وديع شكور تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم . مؤسسة المعارف لبنان ط1 سنة 1997 .
- 43) دافيدوف لندا ، التعلم وعملياته الأساسية التفكير . اللغة . التوافق ، ترجمة سيد طواب ومحمود عمر . الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ، بدون طبعة بدون سنة
- 44) دسوقي كمال .علم النفس ودراسة التوافق .دار النهضة العربية بيروت . ط2 سنة1997 .
- 45) دونا لد موتيس ،ترجمة حافظ الجمالي ،علم النفس الطفل من الولادة حتى المراهقة . مطبعة جامعة دمشق سوريا ط1 سنة1965 .
- 46) ذوقان عبيدات وآخرون البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه . دار الفكر والطباعة عمان . ط.سنة1996.صفحة 155

- 47) رمضان محمد أقدافي . التوجيه والإرشاد النفسي , الطبعة الاولى 1992 مطبعة الرمل الإسكندرية .
- 48) نريدان محمد مصطفى، دراسة سيكولوجية تربوية للتلميذ في التعليم الثانوي , دار الشروق بدون سنة.
- 49) س.هـ. باترسون نظريات الإرشاد والعلاج النفسي . ترجمة حامد عبد العزيز أفتي . دار القلم الكويت ط1 سنة 1981.
- 50) سعد جلال ، الطفولة والمراهقة . دار الفكر العربي القاهرة ط1 . بدون سنة .
- 51) سعد جلال التوجيه النفسي والتربوي والمهني دار المعارف بمصر . طبعة 02 سنة 1967 .
- 52) سعد جلال . المرجع في علم النفس . الجامعة الليبية . طبعة 01 . سنة 1971 .
- 53) سهر أحمد كامل ، دراسة في سيكولوجية الشباب . مركز الإسكندرية مصر ط1 سنة 1998 .
- 54) سهر كامل أحمد . التوجيه والإرشاد النفسي . مركز الإسكندرية للكتاب . الطبعة الأولى سنة 2000 .
- 55) سيد خير الله . بحوث نفسية وتربوية . دار النهضة العربية بيروت . طبعة 01 سنة 1990 .
- 56) سيد خير الله . علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية . دار النهضة العربية . بيروت . طبعة 01 سنة 1987 .
- 57) سيد خير الله ، مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية مكتبة الانجلو المصرية ط1 سنة 1981 .
- 58) سيد عبد الحميد مرسي . الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني . مكتبة الخانجي القاهرة . طبعة 01 . سنة 1976 .
- 59) صالح احمد الخطيب ، الإرشاد النفسي في المدرسة . دار الكتاب الجامعي العين ، الإمارات العربية المتحدة ، ط1 سنة 2003 .
- 60) صالح عبد العزيز . التربية الحديثة الجزء الثالث ، دار المعارف بمصر . ط7 سنة 1969 .
- 61) صالح محمد علي أبو جادو ، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية . دار المسيرة الأردن . ط1 سنة 2003 .
- 62) صباح باقر وآخرون . المشكلات الإرشادية . جامعة المستنصرية بغداد . طبعة 01 سنة 1976 .
- 63) صبحي عبد اللطيف ، التوجيه التربوي والإرشاد النفسي ، في الأقطار العربية بغداد ، ط1 سنة 1980 .
- 64) صلاح أبو علام دراسة تحليلية لأثر السمات الانفعالية في الكفاية التربوية دار الفكر بيروت بدون طبعة، سنة 1983: .
- 65) صلاح أبو علام في أطروحة العين . دراسة تحليلية لأثر السمات الانفعالية في الكفاية التربوية . دار الفكر بيروت لبنان بدون طبعة . سنة 1983 .
- 66) صلاح احمد مرحا ب . سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح . دار الأمان الرباط المغرب ، ط1 1989 .
- 67) صلاح احمد مرحاب ، التوافق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح ، معهد الدراسات العليا للطفولة . جامعة عين شمس ، سنة 1984 .
- 68) صلاح مخيمر ، مفهوم جديد للتوافق . مكتبة الانجلو المصرية طبعة 2 سنة 2003 .
- 69) صموئيل مغاربوس ، الصحة النفسية والعمل المدرسي ، مكتبة النهضة المصرية القاهرة . ط4 سنة 1997 .
- 70) عامر ابراهيم قنبلجي البحث العلمي: دليل الطالب في الكتابة والمكتبة والبحث . مطبعة عصام بغداد . طبعة 01 . سنة 1979 .
- 71) عباس محمود عوض ، الصحة النفسية ودراسة التوافق دار النهضة العربية الإسكندرية ط1 سنة 1988 .
- 72) عباس محمود عوض ، الموجز في الصحة النفسية . دار المعارف القاهرة ، ط1 سنة 1977 .
- 73) عبد الحميد محمد الشاذلي . الواجبات المدرسية والتوافق النفسي المكتبة الجامعية الإسكندرية ط1 سنة 2001 .

- 74) عبد الحميد مرسي.الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني مكتبة الخانجي القاهرة .طبعة01.سنة1976 .
- 75) عبد الرحمن العيسوي , علم النفس التعليمي , دار الراتب الجامعية بيروت لبنان .ط01 سنة 2000 .
- 76) عبد الرحمن العيسوي ,معالم علم النفس , دار النهضة العربية بدون طبعة بيروت سنة 1984 .
- 77) عبد الرحمن عيسوي .التوجيه والإرشاد الإسلامي والعلمي .دار النهضة العربية.طبعة01.سنة1992 .
- 78) عبد العزيز القوصي . أسس الصحة النفسية .مكتبة النهضة المصرية . ط1 سنة 1975 .
- 79) عبد العزيز تركي, عوامل التوجيه المدرسي, دار الهدى للنشر والطباعة المغرب ط1سنة 1981.
- 80) عبد العلي الجسماني . علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية .الدار العربية للعلوم بيروت .طبعة01.سنة1994.
- 81) عبد العلي الجسماني . سيكولوجية الطفولة والمراهقة . ط1, الدار العربية للعلوم, لبنان, 1994 .
- 82) عبد الكريم غرب, التخلف الدراسي ,دار الخطابى الدار البيضاء المملكة المغربية , ط1 سنة 1991.
- 83) عبد اللطيف مدحت عبد الحميد , الصحة النفسية والتفوق الدراسي . دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.ط1 سنة 1993 .
- 84) عبد الله عبد المحي موسى . بحوث في علم النفس التربوي . مكتبة الخانجي القاهرة , ط01 سنة1980 .
- 85) عبد الحميد عبد العزيز.التربية وطرق التدريس. الجزء الأول . دار المعارف مصر ط12 سنة 1979 .
- 86) عبد المنعم حنفي , موسوعة علم التربية والتجليل النفسي ,مكتبة مندوب مصر, بدون طبعة ,سنة 1978 .
- 87) عبد التوم إدمرس ,ظاهرة الهدم المدرسي في مدارسنا , دار الأمان الرباط الطبعة الأولى سنة2002 .
- 88) عبد الهادي عبده. الذات والعمل المدرسي , دار الوفاق سوريا . ط01سنة 1986 .
- 89) عبد الوهاب كامل , العلاج النفسي. دار المعرفة الكويت ط1 سنة 1989 .
- 90) عطية محمود هنا ,اختبار الشخصية للأطفال ' كراسة التعليمات ,دار النهضة المصرية القاهرة , ط01 سنة1965 .
- 91) عفاف حداد وآخرون عن الذات مكتبة الشروق السعودية ط1 سنة 1989 .
- 92) عليان مريجي مصطفى أسس التربية والتعليم مكتبة الخانجي مصر. ط1 سنة 2002 .
- 93) عمار بوحوش,محمد محمود الذنبيات .مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث ,ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر . سنة2001 .
- 94) عمار بوحوش .دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية . المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر .طبعة01سنة1985 .
- 95) عمر نايف الأحمدى , تطوير إستراتيجية التدريس , دار الشروق السعودية .ط01سنة 2004 .
- 96) غالب محمد مرشيد الاسدي . النظرية الإنسانية مطبعة النجاح الجديدة المغرب ط1 سنة2007 .
- 97) غرب محمد سيد أحمد .تصميم وتنفيذ البحث الاجتماعي .دار المعارف الجامعية الإسكندرية .طبعة01 سنة1983 .
- 98) فاخر عاقل .معجم علم النفس . دار العلم للملین بيروت .طبعة 3 سنة1979 .
- 99) فاروق عبد الفتاح .العلاج النفسي الحديث .عالم الكتب القاهرة ط1 سنة 1987 ص21
- 100) فاطمة عوض صابر .ميرفت على خفاجة .أسس ومبادئ البحث العلمي . مكتبة الإشعاع الفنية الإسكندرية ,طبعة01 سنة 2002
- 101) فرج عبد القادر طه , علم النفس وقضايا العصر . دار المعارف بمصر , ط03 سنة1986 .

- 102) فرج عبد القادر طه وآخرون. معجم علم النفس والتحليل النفسي , دار النهضة العربية بيروت لبنان ط1 بدون سنة .
- 103) فوزي عبد الله العكش، البحث العلمي المناهج والإجراءات مطبعة العين الجديدة . الامارات العربية المتحدة. طبعة 01 . سنة 1986 .
- 104) فيصل عباس . الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها . دار الفكر العربي بيروت. طبعة 01 سنة 1996 .
- 105) كاملة الفرج شعبان . وعبد الجابر شيم . مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي . دار الصفا للنشر والتوزيع عمان الأردن . طبعة 01 .
- 106) كايد ابراهيم عبد الحق مبادئ في كتابة البحث العلمي والثقافة المكتبية . مكتبة دار الفتح دمشق . طبعة 01 سنة 1972 .
- 107) كمال دسوقي ، علم النفس ودراسة التوافق . دار النهضة العربية بيروت ، ط1 سنة 1974 .
- 108) كمال دسوقي . النمو التربوي للطفل والمراهق . دار النهضة العربية بيروت . طبعة 01 . سنة 1979 .
- 109) كوثر كوجك اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس عالم الكتب ط2 سنة 1997 .
- 110) ليلي عبد الحميد ، 1987 مقاييس تقدير الذات للصغار دار النهضة مصر ط1 سنة 1985 .
- 111) ماجد الحظايبة وآخرون . التفاعل الصفي ، دار الشروق للنشر والتوزيع الأردن ، ط01 سنة 2002 .
- 112) محمد أحمد محمد إبراهيم سعيان . الإرشاد النفسي للأطفال . دار الكتاب الحديث الجزائر . طبعة 01 سنة 2001 .
- 113) محمد الدين محمد بن يعقوب الفيروز " ابادي القاموس المحيط " دار الفكر العربي ، بدون طبعة ، بيروت ، لبنان ، 1986 .
- 114) محمد الصواب محمد مبارك . البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته . المكتبة الأكاديمية القاهرة طبعة 01 سنة 1992 .
- 115) محمد بن إسماعيل . سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين تشخيصه وعلاجه ، مطبعة الكاهنة ، ط1 سنة 1982 .
- 116) محمد بن معجب المحامد ، الكفاءة التحصيلية دراسة نظرية، للدوافع والعوامل المؤثرة فيها، الدار الصوتية للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية بدون طبعة . سنة 1996
- 117) محمد توفيق السيد وآخرون . بحوث في علم النفس . مكتبة الانجلو المصرية الطبعة الأولى سنة 2001 .
- 118) محمد جما صقر . اتجاهات في التربية والتعليم . دار المعارف بمصر . ط3 سنة 1985 .
- 119) محمد جمال صقر، اتجاهات في التربية والتعليم دار المعارف مصر ، ط1 سنة 1965 .
- 120) محمد جميل وعبد السلام فاروق ، علم نفس النمو ، مطبعة تهامة للنشر ، جدة السعودية ط1 سنة 1983 .
- 121) محمد خليفة بركات ، علم النفس التعليمي . الجزء الثاني دار القلم الكويت . ط06 سنة 1984 .
- 122) محمد خليفة بركات . مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس . دار القلم الكويت . طبعة 03 سنة 1992 .
- 123) محمد سلامة آدم و توفيق حداد، علم النفس للطفل وزيارة التعليم الابتدائي والثانوي الجزائر، ط1 سنة 1973 .
- 124) محمد شفيق البحث العلمي: المخطوات المنهجية لاعداد البحوث الاجتماعية ، المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية . طبعة 01 سنة 1985 .
- 125) محمد عاطف غيث . قاموس علم الاجتماع . دار المعرفة الجامعية الإسكندرية . طبعة 01 سنة 1989 .
- 126) حمد ماهر محمود عمر المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي . دار المعرفة الجامعية . الاسكندرية . طبعة 01 سنة 1985 .
- 127) محمد مصطفي زردان . النمو النفسي للطفل والمراهق ونظرية الشخصية . ط2 . دار الشروق . جدة ، 1986

- (128) محمد مصطفى احمد , التكيف والمشكلات المدرسية , المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية ط1 سنة1998 .
- (129) محمد مصطفى نريدان . دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم الثانوي ديوان المطبوعات الجامعية ط2 سنة 1975 .
- (130) محمد مصطفى نريدان . النمو النفسي للطفل والمراهق ونظرة الشخصية , دار الشروق جدة . ط2 سنة 1986 .
- (131) محمد منير سعد الدين . دراسات في التربية الإعلامية . المكتبة المصرية . ط1 سنة1995 ص11
- (132) محمد مولاي بو دحيلي " نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي " ديوان المطبوعات الجامعية، بدون طبعة الجزائر بدون سنة.
- (133) محمد وطاس , أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم. المؤسسة الوطنية للكتاب . ط01 سنة 1988 .
- (134) مصطفى تركي , نظام التعليم الجامعي وأثره على التوافق الدراسي. والدافعية للأنجاني , دار الهدى دمشق ط1 . سنة 1978 .
- (135) مصطفى مزراي . التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر . ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر. طبعة 01 سنة 1986 .
- (136) مصطفى فهمي , التوافق التوافق الشخصي والاجتماعي . مكتبة الخانجي بالقاهرة طبعة01 سنة 1979 .
- (137) مصطفى فهمي . علم النفس أصوله وتطبيقاته التربوية . مكتبة الخانجي بالقاهرة . طبعة02 سنة1976 .
- (138) مصطفى فهمي ومحمد علي القطان علم النفس الاكلينيكي دار مصر للطباعة القاهرة ط1 سنة 1984 .
- (139) مصطفى فهمي . التوافق الشخصي والاجتماعي . القاهرة . مكتبة الخانجي . طبعة01 . سنة1979
- (140) مفيد نجيب حواشي . ونريدان نجيب جوا شين . إرشاد الطفل وتوجيهه. دار الفكر للطباعة والنشر الأردن.
- (141) مقدم عبد الحفيظ الإحصاء والقياس النفسي والتربوي . ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر . طبعة01 سنة1993 .
- (142) منير البلبيكي , المنجد في اللغة والإعلام دار الشروق, بيروت, ط1 سنة 1998 .
- (143) منير المرسي سرحان , في اجتماعيات التربية , مكتبة الأنجلو المصرية , ط01 سنة1983 .
- (144) منير مرسي . الإدارة المدرسية أصولها وتطبيقاتها . عالم الكتب القاهرة . ط1 سنة 1988 .
- (145) مواهب إبراهيم عباد وآخرون . إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضنة . منشأة المعارف بالقاهرة ط01 سنة 1995 .
- (146) موفق خليفة السقار . العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي المدرسي دارا لمعرفة .
- (147) ميخائيل إبراهيم أسعد . مشكلات الطفولة والمراهقة . دار الأفاق الجديدة بيروت طبعة02 سنة1991 .
- (148) ميرل م . أويس . التوجيه فلسفته وأساسه ووسائله . ترجمة عثمان لبيب فراج . ومحمد نعمان صبري . دار النهضة العربية القاهرة . طبعة 01 سنة 196
- (149) نادر فهمي الزرود . علم النفس المدرسي . بدون دار النشر ط1 . 1989
- (150) نايبة قطامي . علم النفس المدرسي . دار الشروق للنشر والتوزيع عمان الأردن . طبعة02 . سنة1999 .
- (151) نصر الله احمد المجلة العربية للتربية الإمارات العربية دبي . إدارة الصف التعليمي عدد16 سنة2001 .
- (152) نعيم الرفاعي . الصحة النفسية. دراسة في سيكولوجية التكيف . مطبعة طرين . دمشق . طبعة02 سنة1979 .
- (153) نورمي الحافظ . المراهق دراسة سيكولوجية . المؤسسة الغربية للدراسات والنشر بيروت . طبعة01 سنة1981 .
- (154) يوسف إبراهيم نراي . الإدارة المدرسية الحديثة . مكتبة الفلاح الكويت . ط1 سنة1999 .
- (155) يوسف مصطفى القاضي وآخرون . السلوك الاجتماعي للفرد . شركة عكاظ للنشر والتوزيع . الأردن ط1 سنة1984 .

2. المجالات والدوريات

- (156) المجلة العراقية لعلوم التربية والفلسفة، وقائع ومجتمعات المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب بغداد سنة 1975 .
- (157) مجلة التربية والتعليم احمد حافظ محمد . الأردن عدد15 سنة 2003: .
- (158) مجلة المعلم عليان مربي مصطفى الكويت عدد11 سنة 2002 .
- (159) مجلة المنبر شعالي المختار التوجيه التربوي عدد 07 سنة2000 المملكة المغربية .
- (160) المجلة التربوية الصبا بطي إبراهيم التوافق الدراسي دراسة مقارنة ، عدد 45 سنة2002 .
- (161) المجلة التربوية الصبا طي إبراهيم سالم . التوافق المدرسي الطلبة والطالبات السعوديين والمصريين دراسة مقارنة مجلد12 عدد45 سنة 2002 .
- (162) المجلة الجزائرية للتربية. عبد الحفيظ مقدم. دور التوجيه في الاختيار والتوافق المدرسي والمهني ، العدد الأول سنة1994 .
- (163) المجلة العربية للعلوم الإنسانية علاء الدين احمد محمد كفاية . العلاقة بين تقدير الذات والتنشئة الوالدية . جامعة الكويت العدد35 سنة1989 .
- (164) مجلة التربية الحديثة، كمال بلان، المدرس التربوي الجمهورية العراقية، العدد التاسع 1988 .
- (165) مجلة العلوم الاجتماعية محمد بن عامر . مفهوم الذات وعلاقته بالنجاح الدراسي، جامعة الرباط العدد12 سنة 2001 .
- (166) مجلة العلوم الإنسانية حسن عبد اللطيف ، الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة الكويت ، العدد36 سنة 1990 .
- (167) مجلة بحوث محمد امينزقي أبركان . عروض الأيام الوطنية الثالثة لعلوم النفس وعلوم التربية . منشورات جامعة الجزائر 25 ماي1998 الجزء الأول .
- (168) مجلة بحوث علي تعوينات ومحمد امينزقي أبركان ، التوجيه الجامعي والمردود التربوي، العدد6 ، سنة 2000 جامعة الجزائر .
- (169) مجلة جامعة دمشق مرزق إبراهيم ليلة ، العلاقة بين مؤشرات مستوى الطموح والتحصيل الدراسي ، العدد13 سنة2004 .
- (170) مجلة علوم التربية ، احمد اويزي . المراهق والعلاقات المدرسية . منشورات كلية علوم التربية . جامعة محمد الخامس، بدون سنة .
- (171) مجلة كلية التربية بالقاهرة جابر عبد الحميد . العلاقة بين تقبل الذات والتكيف النفسي . العدد08 سنة1987 .
- (172) مجلة كلية التربية بمحافظة عنزة سامي أبو إسحاق . الفروق في درجة التوافق بين الطالبات المقيمتات والعائدات . العدد10 ، سنة 1996 .
- (173) منشورات الجامعة الأردنية موسى عبد الحائق جبريل ، تقدير الذات والتكيف المدرسي ، لدى طلبة المدارس الثانوية العامة والمهنية في الأردن .
- سنة1983
- (174) منشورات جامعة القاهرة إبراهيم محمود . العلاقة بين درجة رضا الطلبة عن الدراسة وتحصيلهم الدراسي . سنة 1976
- (175) منشورات مركز التوجيه بسكرة محمد لعلاوي وعمر سلوي . تكنولوجيا التوجيه وأثرها على الفعل التربوي . دراسة أنجزت بانوية الدكتور سعدان سنة 1999 .
- (176) منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم محمد الشيخ حمود . دور الإرشاد المدرسي والمهني في توجيه التلاميذ نحو العمل . ورشة عمل حول التوجيه المدرسي والمهني . الجزائر من 26 _ 31 أكتوبر 1996 .
- (177) منشورات جامعة الكويت بحث ميداني حول عملية التقويم والإرشاد في ظل نظام الساعات المعتمدة (المقررات) في دولة الكويت 1982م .
- (178) منشورات مديرية التوجيه والتقويم الجزائر السيد جوهري . معالم تربوية، ط1 سنة1991 .

3. الوثائق والمناسير

- 179) وزارة التربية ، مديرية التكوين والتوجيه والاتصال ، منشور وزارتي مرقم 0.0/49 . 2008/ 6
- 180) وزارة التربية الوطنية . النصوص الأساسية الخاصة بقطاع التربية . سنة 1992 .
- 181) وزارة التربية الوطنية . المنشور مرقم 482 و المنشور مرقم 484 بتاريخ نوفمبر و ديسمبر 1991
- 182) وزارة التربية الوطنية . منشور وزارتي مرقم 92/124/101
- 183) وزارة التربية الوطنية . منشور مرقم 124/240 المؤرخ في 20 جوان 1992
- 184) وزارة التربية منشور مرقم 001/1496/رع/2007 المؤرخ في 200/11/07
- 185) وزارة التربية . منشور مرقم 431 : 1992
- 186) وزارة التربية . منشور وزارتي مرقم 2096: المؤرخ في 1995
- 187) وزارة التربية الوطنية مجموعة نصوص التوجيه 1962 .
- 188) وزارة التربية الوطنية المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية .
- 189) وزارة التربية الوطنية منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية سنة 2004 .
- 190) وزارة التربية الوطنية . التوجيه المدرسي ، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية سنة 2004 .
- 191) وزارة التربية الوطنية . النصوص الأساسية الخاصة بقطاع التربية ، المديرية الفرعية للوثائق سنة 1992 .
- 192) وزارة التربية الوطنية مديرية التوجيه والاتصال . ملف خاص بإعادة هيكلة التعليم الثانوي . العدد 01 . مارس 2005 .
- 193) وزارة التربية الوطنية . مشروع هيكلة التعليم الثانوي . مديرية التعليم الثانوي ، فبراير سنة 1992 .
- 194) وزارة التربية الوطنية مديرية التوجيه والاتصال . ملف خاص بإعادة هيكلة التعليم الثانوي . العدد 01 . مارس 2005 .
- 195) وزارة التربية الوطنية . القرار الوزاري مرقم 9 - 1992 .
- 196) وزارة التربية الوطنية ، منشور مرقم 192/وت و/أخ و المؤرخ في 2007/07/09
- 197) وزارة التربية الوطنية . منشور مرقم 273 الصادر في 7 ديسمبر سنة 2002
- 198) وزارة التربية الوطنية . منشور مرقم 49 الصادر في 16 فيفري 2008
- 199) وزارة التربية الوطنية : منشور وزارتي مرقم 41 المؤرخ في 2005
- 200) وزارة التربية الوطنية المنشور 482 و المنشور 484 بتاريخ 21 ديسمبر 1991
- 200) منشورات جامعة الدول العربية، اقتصاديات التسرب، 1974.
- 201) منشورات اليونسكو . دليل التربية . بامرس سنة 1979 .
- 202) وزارة التربية : منشور وزارتي مرقم 356 سنة: 1992
- 203) وزارة التربية : منشور وزارتي مرقم 356 سنة: 1992
- 204) وزارة التربية الوطنية . منشور مرقم 167 سنة 2000
- 205) وزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية - عدد خاص جوان 2001
- 206) وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية: 1996 .

207) وزارة التربية الوطنية منشور مرقم 141 سنة 2004

208) وزارة التربية الوطنية منشور مرقم 141 سنة 2004

209) وزارة التربية الوطنية . المنشور الوزاري مرقم 41: سنة 2005 .

210) وزارة التربية الوطنية . منشور مرقم 167 الصادر سنة 2000 .

211) وزارة التربية الوطنية . منشور مرقم 1298 المؤرخ في 30 نوفمبر 1996

4 - البحوث والرسائل الجامعية :

212) أمروي أحمد عبده أنصري . التوافق وعلاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية (النفس جسمية) لدى طالبات السكن الجامعي في صنعاء . رسالة ماجستير . . جامعة صنعاء اليمن . السنة الدراسية 1996/1997

213) العتيبي حسين مستويات الضغط النفسي وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة الحجب رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الملك فيصل الدمام سنة 2001 .

214) امزيان نرويدة علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الحاج الأخضر باتنة 2007 .

215) بوشلاغم يحي . دور التوجيه المدرسي والمهني في تأهيل الفرد . رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس جامعة أبي بكر بالقائد تلمسان . الجزائر السنة الدراسية 2006/2007 .

216) نزيات أحمد ، التوجيه المدرسي وأثره على التحصيل المدرسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم . سنة 1988 .

217) سهام الخطاب . بعض المتغيرات التي ترتبط بالرضا عن المدرسة عند طلبة وطالبات المدرسة الثانوية . رسالة ماجستير . كلية الدراسات الإنسانية . جامعة الأنهر . السنة الدراسية 1976/1977 .

218) صلاح أحمد مرحاب . التوافق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح . دراسة مقارنة بين الجنسين في 175) مرحلة المراهقة بالمغرب رسالة دكتوراه . معهد الدراسات العليا للطفولة . جامعة عين شمس القاهرة 1984

219) طيبي فريدة ، المميزات النفسية للشباب المتعاطي للمخدرات ، دراسة مقارنة رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس العيادي ، الجزائر ، 1998

220) عادل الطوباسي . الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية . رسالة ماجستير . كلية التربية . السنة الدراسية 1978/1979

221) عبد الله بن علي الشهري . مستوى الرضا عن العمل الإرشادي لدى مرشدي المرحلة الابتدائية المتخصصين وغير المتخصصين . رسالة ماجستير كلية التربية قسم علم النفس جامعة أم القرى . السنة الدراسية 2004/2005 .

222) عبد الله عبد الحفي موسى . التوافق النفسي لطلاب وطالبات كليات التربية رسالة دكتوراه . جامعة عين شمس القاهرة 1980

223) غير بنت محمد حسن عسري . علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق . رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى كلية التربية بمكة . السنة الدراسية 2003 - 2004

224) علي تعوينات رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر معهد علم النفس ' سنة 1982 .

- (225) فضيل عبد القادر، مشكلة التأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دكتوراه الحلقة الثالثة غير منشورة معهد علم النفس جامعة الجزائر 1965،
- (226) محمد برو . أثر أتوجه المدرسي على التحصيل الدراسي . رسالة ماجستير . جامعة الجزائر . السنة الدراسية 1993/1992 .
- (227) موسى عبد الحقائق جبريل . ومحمد وليد البطش . نموذج مقترح للإرشاد والتوجيه التربوي والمهني في الوطن العربي . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . تونس 2001 .
- (228) نجمة عبد الله محمد الزهراني . النمو النفسي الاجتماعي وفق نظرية امريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة أم القرى كلية التربية بمكة . السنة الدراسية 2005 - 2006 .
- (229) نجمة عبد الله محمد الزهراني . النمو النفسي الاجتماعي وفق نظرية امريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة أم القرى كلية التربية بمكة . السنة الدراسية 2005 - 2006 .
- (230) وسيداني وبأ لكبير ، اثر تعاون كل من المدرسة و الأسرة والتلميذ في تحقيق التوافق الدراسي، منشورات جامعة الكويت سنة 1986
- (231) وفاء الزهر . الرضا عن العمل بين معلمي المرحلة الإعدادية والثانوية في مصر . رسالة دكتوراه غير منشورة .

5413 المراجع الإلكترونية

- (232) الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية . Onps . dz . Com
- (233) المركز الوطني للبحث في التربية . Inte @ inre . educ . dz
- (234) عبد السلام خالد : الإعلام المدرسي مقال منشور على الموقع 2008 <http://www.almualem>
- (235) كلية التربية . جامعة الملك خالد السعودية . [http / www. abegs. org . trih / 79 / 3. htm.](http://www.abegs.org.trih/79/3.htm)
- . مقياس المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجائز ومستوى الطموح.
- (236) مكتبة المعاجد واللغة العربية . لسان العرب . قرص مضغوط CD .Rom 2006
- (237) وزارة التربية الوطنية . مناهج Programmes . الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية CD Rom
- (238) وزارة التربية الوطنية . أدلة الكتب المدرسية . الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية . CD Rom قرص مضغوط.

ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

المراجع الأجنبية

- 239) Ajuria Guerra Manuel de psychiatrie édition Masson France 1980.
- 240) Angéla Medici . L'Education nouvelle Paris . Q. S. J . PUF.
- 241) Avanzini . l'échec scolaire formation de conclusion Paris 1967.
- 242) Bandura, A. (1977) . Social Learning Theory ., Englewood Cliffs, Prentice – Hall . New York
- 243) Bandura, A. (1977). Self- Efficacy : Toward A unifying Theory of Behavioral Change Psychological Review , 2^{ème} .19 84
- 244) Barthes n .C. Coulbaut .D. Lemerrier Ecole psychologie et orientation . E.S. Paris 1977
- 245) Bronchons Abrasa . Psychopédagogie et dynamique de L'orientation des groupe Scolaires , O . P . U Alger. 2^{ème} édition 1986.
- 246) Carrel Alexis . L' homme cet inconnu dunod .paris 1935 p 44
- 247) Cherkaou i Mohamed . Sociologie de l'éducation .que sais je? .4^e éditions Corrigée
- 248) DACO Pierre . Les Prodigieuses Victoires de la Psychologie Moderne . S.A. Les Nouvelles Editions Marabout . Verviers 1977
- 249) Didier Anzieu et Jacques –Yves Martin . La Dynamique des Groupes Restreints . 3^{ème} édition. . P.U.F. 1968.
- 250) Drevillon . Jean. L' Orientation Scolaire et Professionnelle . P.U.F .1^{re} édition 1966.
- 251) Duruz., Narcisse et enquête de soi de pierre , Margauda , Belgique Edition Delta . P.U.F. 1986.
- 252) H. Bloch. et A. Niederhoffer Les Bandes d' Adolescents .éditions Payot paris 6^e 1969
- 253) J . Guichar. M .Huteau : psychologies et l'orientation .dunod .Paris 2001.
- 254) J. Leif et J. Delay . Psychologie et éducation. Tome 2M. L' Adolescent. Edition Fernand Nathan .France 1973 .
- 255) Kadri yousef .IBE, "International guide to Educational systems, Unesco, Paris 1979

- 256) Khadiwi Zand, Représentation de soi et la réaction à la frustration , Thèse de doctorat , 3^{eme} cycle , Paris , 1979 P92
- 257) L'Ecuyer , le concept de soi , paris , 1998.
- 258) Lehner .George F .J.& Kuba.Ella . The Dynamics of Personal Adjustment . 2ND Ed. New Jersey : Prentice – Hall. Inc;1964 .
- 259) M . Prévost Claude –La Psychologie Fondamentale . que sais je?. 2^e édition. Edition. P.U.F. paris 7^{eme} 1997
- 260) Mammounie Adolescents parents et troubles scolaires édition esf paris 1984.
Mialaret Gaston Psycho –Pédagogie . que sais je?. 3^e édition Corrigée Edition Dar el Afaq . .Algérie. 1987.
- 261) Ministère de L'éducation nationale . projet de loi D'orientation . sur L'éducation nationale 2004
- 262) Morgal , et M , Estime de soi et dimension interpersonnelle chez lesAdolescents de 15 a 18 ans , revus psychologie appliquée Paris , 1972 .
- 263) Norbert Sillamy .Dictionnaire de la psychologie . librairie Larousse .Paris 1967 .
- 264) Parquet , Les parents face à la scolarité de leurs enfants , Revu de praticienne , N :34 , 1980 .
- 266) Pelletier .R . pour une approche éducative de l'orientation ,jetant Morin éditeur .CANADA 1984 .
- 265) Robert D.Strom.Psychology for the classroom . New jersey : Prentice-Hall Inc . 1969 –p65
- 266)Rymon . Rivier : la relation primitive avec la mère de L'actualisme a la relation objective . Magarda Bruxelles , paris 1980 .
- 267) Sillamy (N),Encyclopédie de psychologie Paris .baraly 1980
- Tavillon , Les parents et le travail scolaire , E.D , Sen turion 1977.
- 268)Zimmermann Daniel, l'échec scolaire presse n'est pas une fatalité édition EST collection science de l'éducation 1984 .

اطلاحي



اطلاق الأول : العينة الاستطلاعية

ثانوية محمد بوقرة

البلدية

المجموع الكلي	السنة الثالثة 3AS		السنة الثانية 2AS		السنة الأولى 1AS		المرحلة
	F	M	F	M	F	M	الشعبة الجنس
20					10	10	جذع مشترك علوم و تكنولوجيا
20			06	14			هندسة ميكانيكية
20	08	12					هندسة كهربائية
20			09	11			هندسة مدنية
20	13	07					شعبة الرياضيات
20			09	11			شعبة التسيير والاقتصاد
20	09	11					شعبة العلوم التجريبية
20					10	10	جذع مشترك آداب
20			10	10			شعبة الآداب والفلسفة
20	08	12					شعبة اللغات الأجنبية
200	38	42	34	46	20	20	المجموع
200	92		مجموع الإناث		108		مجموع الذكور
200	80		80		40		مجموع تلاميذ المرحلة



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة ابيدانية ; والتحقق من الفرضيات

ثانوية أحمد البغدادي

عين الدفلى

المجموع الكلي	السنة الثالثة 3AS		السنة الثانية 2AS		السنة الأولى 1AS		المرحلة الشعبة
	F	M	F	M	F	M	الجنس
20					10	10	جذع مشترك آداب
20	11	09					شعبة الآداب والفلسفة
20			10	10			شعبة الآداب واللغات
20					10	10	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
20			11	09			شعبة الرياضيات
20	07	13					شعبة علوم تجريبية
20			13	07			شعبة تسيير واقتصاد
140	18	22	34	26	20	20	المجموع الكلي
140	72		مجموع الإناث		68		مجمع الذكور
140	40		60		40		مجموع تلاميذ المرحلة



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة الميدانية ; والتحقق من الفرضيات

ثانوية محمد مركاتيزي (حجوط)

تبياننا

المجموع الكلي	السنة الثالثة 3AS		السنة الثانية 2AS		السنة الأولى 1AS		المرحلة الشعبة
	F	M	F	M	F	M	الجنس
20					10	10	جذع مشترك اداب
20			08	12			شعبة الاداب والفلسفة
20	12	08					شعبة الاداب واللغات
20					12	08	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
20			11	09			شعبة الرياضيات
20	08	12					شعبة علوم تجريبية
20			13	07			شعبة تسيير واقتصاد
140	20	20	32	28	22	18	المجموع الكلي
140	74		مجموع الإناث		66		مجموع الذكور
140	40		60		40		مجموع تلاميذ المرحلة



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة الميدانية ; والتحقق من الفرضيات

ثانوية عين بوسيف

المدية

المجموع الكلي	السنة الثالثة 3AS		السنة الثانية 2AS		السنة الأولى 1AS		المرحلة الشعبة
	F	M	F	M	F	M	
20					07	13	جذع مشترك علوم تكنولوجيا
20	09	11					هندسة ميكانيكية
20			09	11			هندسة كهربائية
20	09	11					هندسة مدنية
20			12	08			شعبة الرياضيات
20	09	11					شعبة التسيير والاقتصاد
20			09	11			شعبة العلوم التجريبية
20					12	08	جذع مشترك آداب
20	07	13					شعبة الآداب والفلسفة
20			06	14			شعبة اللغات الأجنبية
200	34	46	36	44	19	21	المجموع
200	89		مجموع الإناث		111		مجموع الذكور
200	80		80		40		مجموع تلاميذ المراحل

العينة الاستطلاعية الإجمالية

الشعبة			المرحلة			الجنس		المؤسسة
T	L	S	3A S	2A S	1A S	F	M	
70	60	70	80	80	40	92	10 8	ثانوية محمد بوقرة البلدية
X	60	80	40	60	40	72	68	ثانوية احمد البغدادي عين الدفلى
X	60	80	40	60	40	74	66	ثانوية محمد ركايزي ثيبازا
70	60	70	80	80	40	89	11 1	ثانوية عين بوسيف المدية
140	240	300	240	280	160	32 7	35 3	المجموع
680			680			380		المجموع الكلي

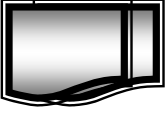


المحقق الثاني : العينة الأساسية (النظرية)

ثانوية خديجة بن مروسي

المدينة

المجموع الكلي	السنة الثالثة 3AS	السنة الثانية 2AS	السنة الأولى 1AS	المرحلة الشعبة
20			20	جذع مشترك آداب
20	11	09		تخصص آداب وفلسفة
20	10	10		تخصص آداب واللغات
20			20	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
20	10	10		تخصص رياضيات
20	10	10		تخصص علوم تجريبية
20	10	10		تخصص تسيير واقتصاد
140	51	49	40	المجموع

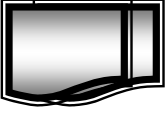


الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة ايمانية ; والتحقق من الفرضيات

ثانوية نور الدين نمرهواق

المدينة

المجموع الكلي	السنة الثالثة 3AS	السنة الثانية 2AS	السنة الأولى 1AS	المرحلة الشعبة
20			20	جذع مشترك آداب
20	10	10		تخصص آداب وفلسفة
20	10	10		تخصص آداب ولغات
20			20	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
20	10	10		تخصص رياضيات
20	10	10		تخصص علوم تجريبية
20	10	10		تخصص تسيير واقتصاد
140	50	50	40	المجموع



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة الميدانية ; والتحقق من الفرضيات

ثانوية قطيطن

المدية

المجموع الكلي	السنة الثالثة 3AS		السنة الثانية 2AS		السنة الأولى 1AS		المرحلة
	F	M	F	M	F	M	الشعبة الجنس
20					11	09	جدع مشترك علوم و تكنولوجيا
20			10	10			هندسة ميكانيكية
20	08	12					هندسة كهربائية
20			09	11			هندسة مدنية
20	11	09					شعبة الرياضيات
20			10	10			شعبة التسيير والاقتصاد
20	12	08					شعبة العلوم التجريبية
20					12	08	جدع مشترك آداب
20			10	10			شعبة الآداب والفلسفة
20	13	07					شعبة اللغات الأجنبية
200	44	36	39	41	23	17	المجموع
200	106		مجموع الإناث		94		مجموع الذكور
200	80		80		40		مجموع تلاميذ المرحلة



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة الميدانية ; والتحقق من الفرضيات

ثانوية أحمد ماضي

البلدية

المجموع الكلي	السنة الثالثة 3AS		السنة الثانية 2AS		السنة الأولى 1AS		المرحلة الشعبة
	F	M	F	M	F	M	الجنس
20					10	10	جذع مشترك آداب
20	11	09					تخصص آداب وفلسفة
20			10	10			تخصص آداب ولغات
20					10	10	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
20			11	09			تخصص رياضيات
20	07	13					تخصص علوم تجريبية
20			13	07			تخصص تسيير واقتصاد
140	18	22	34	26	20	20	المجموع الكلي
140	72		مجموع الإناث		68		مجمع الذكور
140	40		60		40		مجموع تلاميذ المرحلة



ثانوية البتاني الأربعاء

البلدة

المجموع الكلي	السنة الثالثة 3AS		السنة الثانية 2AS		السنة الأولى 1AS		المرحلة الشعبة
	F	M	F	M	F	M	الجنس
20					10	10	جذع مشترك اداب
20			08	12			تخصص آداب وفلسفة
20	12	08					تخصص آداب ولغات
20					12	08	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
20			11	09			تخصص الرياضيات
20	08	12					تخصص علوم تجريبية
20			13	07			تخصص تسيير واقتصاد
140	20	20	32	28	22	18	المجموع الكلي
140	74		مجموع الإناث		66		مجموع الذكور
140	40		60		40		مجموع تلاميذ المرحلة



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة الميدانية ; والتحقق من الفرضيات

ثانوية بلقاسم ونمرى

البلدة

المجموع الكلي	السنة الثالثة 3AS		السنة الثانية 2AS		السنة الأولى 1AS		المرحلة الشعبة الجنس
	F	M	F	M	F	M	
20					10	10	جذع مشترك علوم و تكنولوجيا
20			06	14			تخصص هندسة ميكانيكية
20	08	12					تخصص هندسة كهربائية
20			09	11			تخصص هندسة مدنية
20	13	07					تخصص رياضيات
20			09	11			تخصص تسيير واقتصاد
20	09	11					نخصص علوم تجريبية
20					10	10	جذع مشترك آداب
20			10	10			تخصص آداب وفلسفة
20	08	12					تخصص آداب ولغات
200	38	42	34	46	20	20	المجموع
200	92		مجموع الإناث		108		مجموع الذكور
200	80		80		40		مجموع تلاميذ المرحلة



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة الميدانية ; والتحقق من الفرضيات

ثانوية أحمد مبارك الزنداري العامرية

عين الدفلى

المجموع الكلي	السنة الثالثة 3AS		السنة الثانية 2AS		السنة الأولى 1AS		المرحلة الشعبة
	F	M	F	M	F	M	الجنس
20					12	08	جذع مشترك آداب
20	11	09					تخصص آداب وفلسفة
20			10	10			تخصص آداب ولغات
20					09	11	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
20			10	10			تخصص رياضيات
20	08	12					تخصص علوم تجريبية
20			13	07			تخصص تسيير واقتصاد
140	19	21	33	27	21	19	المجموع الكلي
140	73		مجموع الإناث		67		مجمع الذكور
140	40		60		40		مجموع تلاميذ المرحلة



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة ابيدانية ; والتحقق من الفرضيات

ثانوية مصطفى فروخي مليانة

عين الدفلى

المجموع الكلي	السنة الثالثة 3AS		السنة الثانية 2AS		السنة الأولى 1AS		المرحلة الشعبة
	F	M	F	M	F	M	الجنس
20					10	10	جذع مشترك اداب
20			08	12			تخصص آداب وفلسفة
20	12	08					تخصص آداب ولغات
20					12	08	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
20			11	09			تخصص رياضيات
20	08	12					تخصص علوم تجريبية
20			13	07			تخصص تسيير واقتصاد
140	20	20	32	28	22	18	المجموع الكلي
140	74		مجموع الإناث		66		مجموع الذكور
140	40		60		40		مجموع تلاميذ المرحلة

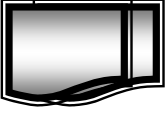


الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة الميدانية ; والتحقق من الفرضيات

ثانوية أحمد زرهانة غريب

عين الدفلى

المجموع الكلي	السنة الثالثة 3AS		السنة الثانية 2AS		السنة الأولى 1AS		المرحلة
	F	M	F	M	F	M	الشعبة الجنس
20					10	10	جذع مشترك علوم و تكنولوجيا
20			10	10			تخصص هندسة ميكانيكية
20	08	12					تخصص هندسة كهربائية
20			09	11			تخصص هندسة مدنية
20	10	10					تخصص رياضيات
20			09	11			تخصص تسيير واقتصاد
20	13	07					تخصص علوم تجريبية
20					12	08	جذع مشترك آداب
20			10	10			تخصص آداب وفلسفة
20	09	11					تخصص آداب ولغات
200	40	40	38	42	22	18	المجموع
200	100		مجموع الإناث		100		مجموع الذكور
200	80		80		40		مجموع تلاميذ المرحلة

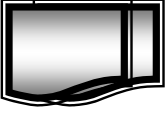


الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة الميدانية ; والتحقق من الفرضيات

ثانوية جلول بلميلود قوراية

تبانرا

المجموع الكلي	السنة الثالثة 3AS		السنة الثانية 2AS		السنة الأولى 1AS		المرحلة الشعبة
	F	M	F	M	F	M	الجنس
20					08	12	جذع مشترك آداب
20	10	10					شعبة الآداب والفلسفة
20			11	09			شعبة الآداب واللغات
20					10	10	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
20			11	09			شعبة الرياضيات
20	07	13					شعبة علوم تجريبية
20			10	10			شعبة تسيير واقتصاد
140	17	23	32	28	18	22	المجموع الكلي
140	67		مجموع الإناث		73		مجمع الذكور
140	40		60		40		مجموع تلاميذ المرحلة



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة ايمانية ; والتحقق من الفرضيات

ثانوية مالك بن نبي

بوسماعيل تيانرا

المجموع الكلي	السنة الثالثة 3AS		السنة الثانية 2AS		السنة الأولى 1AS		المرحلة الشعبة
	F	M	F	M	F	M	الجنس
20					10	10	جذع مشترك اداب
20			10	10			شعبة الاداب والفلسفة
20	12	08					شعبة الاداب واللغات
20					08	12	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
20			11	09			شعبة الرياضيات
20	13	07					شعبة علوم تجريبية
20			10	10			شعبة تسيير واقتصاد
140	25	15	31	29	18	22	المجموع الكلي
140	74		مجموع الإناث		66		مجموع الذكور
140	40		60		40		مجموع تلاميذ المرحلة



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة اطلبانية ; والتحقق من الفرضيات

ثانوية طالب عبد الرحمن (حجوط)

تبانرا

المجموع الكلي	السنة الثالثة 3AS		السنة الثانية 2AS		السنة الأولى 1AS		المرحلة الشعبة الجنس
	F	M	F	M	F	M	
20					10	10	جذع مشترك علوم و تكنولوجيا
20			08	12			هندسة ميكانيكية
20	09	11					هندسة كهربائية
20			10	10			هندسة مدنية
20	13	07					شعبة الرياضيات
20			09	11			شعبة التسيير والاقتصاد
20	07	13					شعبة العلوم التجريبية
20					10	10	جذع مشترك آداب
20			12	08			شعبة الآداب والفلسفة
20	08	12					شعبة اللغات الأجنبية
200	37	43	39	41	20	20	المجموع
200	96		مجموع الإناث		104		مجموع الذكور
200	80		80		40		مجموع تلاميذ المرحلة



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة ايمانية ; والتحقق من الفرضيات

العينة الأساسية*

الإجمالية

الشعبة			المرحلة			الجنس		الولاية	المؤسسة
T	L	S	3AS	2A S	1A S	F	M		
X	60	80	51	49	40	140	X	المدية	ثانوية خديجة بن رويسي
X	60	80	50	50	40	X	140	المدية	ثانوية نور الدين زرواق
71	60	69	80	80	40	106	94	المدية	ثانوية قطيطن
X	60	80	40	60	40	72	68	البلدية	ثانوية أحمد ماحي
X	60	80	40	60	40	74	66	البلدية	ثانوية البتاني الاربعاء
70	60	70	80	80	40	92	108	البلدية	ثانوية بلقاسم وزري
X	60	80	40	60	40	73	67	عين الدفلى	ثانوية أحمد مبارك الزنداري العامرية
X	60	80	40	60	40	74	66	عين الدفلى	ثانوية مصطفى فروخي مليانة
70	60	70	80	80	40	100	100	عين الدفلى	ثانوية أحمد زهانة غريب
X	60	80	40	60	40	67	73	تبيازا	ثانوية جلول بلميلود قوراية
X	60	80	40	60	40	74	66	تبيازا	ثانوية مالك بن نبي بوسماعيل
70	60	70	80	80	40	96	104	تبيازا	ثانوية طالب عبد الرحمن حجوط
281	720	919	661	779	480	968	952	المجموع	
1920			1920			1920		المجموع الكلي	



الملحق الثالث

مقياس درجة الرضا عن التوجيه المدرسي

اسم المؤسسة اسم الدائرة اسم الولاية

نوعها : ثانوية عامة ثانوية تقنية ثانوية متشعبة

السن

الجنس : ذكر أنثى

المستوى التعليمي : أولى ثانوي ثانية ثانوي ثالثة ثانوي

الشعبة : آداب علوم وتكنولوجيا

التخصص :

أملأ الجدول بالمعدل الذي تحصلت عليه في المواد الأساسية :

المعدل			المواد الأساسية لشعبة العلوم والتكنولوجيا	المعدل			المواد الأساسية لشعبة الآداب
الفصل الثالث	الفصل الثاني	الفصل الأول		الفصل الثالث	الفصل الثاني	الفصل الأول	
			الرياضيات				اللغة العربية وآدابها
			العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا				اللغة الفرنسية
			علوم الطبيعة والحياة				اللغة الانجليزية
			اللغة العربية وآدابها				التاريخ والجغرافيا

ملاحظة:

معلومات هذا المقياس سرية ولا تستخدم إلا لأغراض علمية . وتعتبر إجابتك مساهمة منك في إثراء البحث العلمي . فالرجاء مساعدتنا في إنجاز هذا البحث بوضع علامة (X) فيما تراه يناسبك .

شكرا على تعاونك معنا



الملحق الثالث

عوامل مقياس درجة الرضا عن التوجيه المدرسي

العوامل

- 1 الرضا عن تقنيات التوجيه
- 2 الرضا عن الشعبة
- 3 الرضا عن التخصص في الشعبة
- 4 الرضا عن المواد الدراسية للشعبة وعواملها
- 5 الرضا عن المستقبل في التخصص

عوا مل مقياس د مرجه مرضا تلاميذ ا تعليم ا ثانوي عن ا لتوجيه ا المدرسي

العامل الأول / الرضا عن تقنيات ا لتوجيه

الرقم	التسلسل	البند	طبيعته
01	01	طريقة التوجيه التي تعتمد على المعدل العام تزيد في الرغبة الدراسية	+
02	06	تقوم المؤسسة التي أدرس بها بجملات إعلامية تشرح فيها كيفية الالتحاق بالشعب الدراسية وتخصصاتها	+
03	11	معدلي السنوي يؤهلني لاختيار الشعبة التي أرغب فيها	+
04	16	بطاقة الرغبات لم تساعدني في اختيار الشعبة التي أريدها	-
05	21	أساتذتي ساعدوني ووجهوني للاختصاص الذي يناسبني	+
06	26	يقوم مستشار التوجيه بإرشاد التلاميذ حتى يتمكنوا من اختيار الشعبة المناسبة	+
07	31	طريقة التوجيه المتبعة لم تساعدني على اختيار الدراسة المناسبة	-
08	36	نرملاتي في الدارسة كان له تأثير في اختيار الشعبة التي وجهت إليها	+
09	41	أنا متمسك بتقديم الطعن لأني غير مراض عن الشعبة	-
10	46	أسرتي كان لها دور كبير في مساعدتي على اختيار الشعبة	+
11	51	أنا غير مراض عن التوجيه لأني لم أجد مكانا في الشعبة التي أرغب فيها	-
12	53	إن الاختبارات التي أجريتها مع مستشار التوجيه غير مناسبة لأنها لم تحدد استعداداتي	-



عوامل مقياس د درجة مرضا تلاميذ ا التعليم ا ثانوي عن ا توجيه ا المدرسي

العامل الثاني /		الرضا عن الشعبة	
الرقم	التسلسل	البند	طبيعته
13	02	رضايا عن التوجيه المدرسي يزيد في تفوقي	+
14	07	أحقق ما كنت أصبو إليه في الشعبة التي وجهت إليها	+
15	12	لدي ميول ومرغبات للالتحاق بالشعبة التي اخترتها	+
16	17	لا تتماشى قدراتي مع الشعبة التي وجهت إليها	-
17	22	الشعبة التي وجهت إليها غير مناسبة ولا ترضيني	-
18	27	إن توجيهي لهذه الشعبة كان صائبا لأنه حقق لي طموحي	+
19	32	أنوي تغيير الشعبة التي وجهت إليها لأنها لا تتماشى مع قدراتي	-
20	37	رضايا عن الشعبة نراد في مثابرتي واجتهادي	+
21	42	قبل توجيهي كانت لدي معلومات كافية عن الشعب والتخصصات	+
22	47	لا أجد صعوبة في دراستي لأنني مراض عن الشعبة	+
23	52	لم أحقق ما كنت أصبو إليه في الشعبة التي وجهت إليها	-



عوامل مقياس د مريجة رضا تلاميذ ا التعليم ا ثانوي عن ا توجيه ا المدرسي

العامل الثالث / الرضا عن التخصص في الشعبة			
الرقم	التسلسل	البند	طبيعته
24	03	أجد في التخصص الذي وجهت إليه مرغبة تساعدني على مواصلة الدراسة فيه	+
25	08	التخصص الذي أدرس فيه لا يتلاءم مع إمكانياتي	-
26	13	مرضائي عن التوجيه المدرسي نراد في تفوقي	+
27	18	أشعر أن الدراسة في هذا التخصص أمر ممل وقاتل للرغبة	-
28	23	الرضا عن التخصص يزيدني دافعية التعلم ويحقق النجاح	+
29	28	أرغب في مواصلة الدراسة في نفس التخصص لأنني مراض عنه	+
30	33	فشلي في الدراسة كان سببه التخصص الذي وجهت إليه	-
31	38	أرغب في دراسة هذا التخصص لكن إمكانياتي محدودة فيه	-
32	43	التخصص الذي أدرس فيه يمكنني من النجاح في دراستي	+
33	48	لا أنوي تغيير التخصص لأنني مراض عنه	+

عوامل مقياس د مريضة تلاميذ التعليم الثانوي عن توجيه المدرسي

العامل الرابع /		الرضا عن الدراسة في الشعبة	
الرقم	التسلسل	البند	طبيعته
34	04	إن المواد الدراسية للشعبة التي وجهت لا تتناسب مع قدراتي	-
35	09	أجد صعوبة وعناء في استيعاب المواد الدراسية للشعبة التي أدرس بها	-
36	14	طموحي يتوافق مع مواد الشعبة لأنها تتماشى مع قدراتي	+
37	19	أتحصل على علامات مناسبة في جل مواد الشعبة التي وجهت إليها	+
38	24	فشلي الدراسي يعود لصعوبة مواد الشعبة التي أدرس بها	-
39	29	يأمكاني فهم واستيعاب المواد الدراسية لهذه الشعبة بسهولة ودون عناء	+
40	34	المواد الدراسية للشعبة التي وجهت إليها مشوقة وتثير ميولي واهتماماتي	+
41	39	سبب تفوقي يعود إلى سهولة المواد الدراسية للشعبة	+
42	44	لا أريد تغيير الشعبة لأن جل المواد الدراسية فيها لا تتماشى مع إمكانياتي	+
43	49	أرغب في تغيير الشعبة لأن موادها صعبة ولا تتماشى مع قدراتي	-



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة ابيدانية ; والتحقق من الفرضيات

عوامل مقياس د درجة رضا تلاميذ ا تعليم ا ثانوي عن ا توجيه ا المدرسي

الرضا عن المستقبل في التخصص		العام ا لخامس /	
طبيعته	البند	الرقم	ا تسلسل
+	لدي القدرة الكافية على مواصلة الدراسة في هذه الشعبة	44	05
+	الشعبة التي أدرس فيها تمكني من اختيار التخصص الذي أُرغب في دراسته مستقبلا	45	10
+	أفكر في مواصلة الدراسة في نفس التخصص مستقبلا	46	15
-	التخصص الذي وجهت إليه لا يجد لي المستقبل	47	20
+	طموحي يحفزني على مواصلة الدراسة في نفس التخصص	48	25
-	التخصص الذي وجهت إليه لا يتلاءم مع طموحي المستقبلي	49	30
-	التخصص الذي أدرس فيه لا يتوافق مع المهنة التي أُرغب فيها مستقبلا	50	35
-	أفكر في تغيير التخصص لأنه لا يلي طموحي المستقبلي	51	40
+	التخصص الذي أدرس فيه يحقق لي مستقبلي المهني	52	45
-	إن التخصص الذي وجهت إ ليه لا يحقق لي النجاح مستقبلا	53	50



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة الميدانية ; والتحقق من الفرضيات

مقياس درجة مرضاً تلاميذ التعليم الثانوي عن التوجيه المد مرسى

رقم	التسلسل	البند	راضى تماماً	راضى	لا أدري	غير راضى	غير راضى تماماً
01	01	طريقة التوجيه التي تعتمد على المعدل العام تزيد في الرغبة الدراسية					
02	13	مرضايا عن التوجيه المد مرسى يزيد في تفوقى					
03	24	أجد في التخصص الذي وجهت إليه رغبة تساعدني على مواصلة الدراسة					
04	34	إن المواد الدراسية للشعبة التي وجهت إليها لا تتناسب مع قدراتي					
05	44	لدي القدر الكافية على مواصلة الدراسة في هذه الشعبة					
06	02	تقوم المؤسسة التي أدرس فيها بمجملات إعلامية تشرح كيفية الالتحاق بالشعب وتخصصاتها					
07	14	أحقق ما كنت أصبو إليه في الشعبة التي وجهت إليها					
08	25	التخصص الذي أدرس فيه لا يتلاءم مع إمكانياتي					
09	35	أجد صعوبة وعناء في استيعاب المواد الدراسية للشعبة					
10	45	الشعبة التي أدرس فيها تمكنني من اختيار التخصص الذي أرتغب في دراسته مستقبلاً					
11	03	معدلي السنوي يؤهلني لاختيار الشعبة التي أرتغب فيها					
12	15	لدي ميول ورغبات للالتحاق بالشعبة التي اخترتها					
13	26	مرضايا عن التوجيه المد مرسى نراد في تفوقى					
14	36	طموحي يتوافق مع مواد الشعبة لأنها تتماشى مع قدراتي					
15	46	أفكر في مواصلة الدراسة في نفس التخصص مستقبلاً					
16	04	بطاقة الرغبات لم تساعدني في اختيار الشعبة التي أريدها					
17	16	لا تتماشى قدراتي مع الشعبة التي وجهت إليها					



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة ايطيانية ; والتحقق من الفرضيات

مقياس درجة مرضاً تلاميذ التعليم الثانوي عن التوجيه المدرسي

التسلسل	رقم	البند	راضى تماماً	راضى	لا أدري	غير راضى	غير راضى تماماً
27	18	أشعر أن الدراسة في هذه الشعبة أمر ممل وقا تل للربة					
37	19	أتحصل على علامات مناسبة في جل مواد الشعبة التي وجهت إليها					
47	20	التخصص الذي وجهت إليه لا يحدد لي المستقبل					
05	21	أسأ تذاي ساعدوني ووجهوني للاختصاص الذي يأسبني					
17	22	الشعبة التي وجهت إليها غير مناسبة ولا ترضيني					
28	23	الرضا عن التخصص يزيد في دافعية التعلم ويحقق النجاح					
38	24	فشلي الدراسي يعود لصعوبة مواد الشعبة التي أدرس بها					
48	25	طموحي يحدوني على مواصلة الدراسة في نفس التخصص					
06	26	يقوم مستشار التوجيه بأرشاد التلاميذ حتى يتمكنوا من اختيار الشعبة المناسبة					
18	27	إن توجيهي لهذه الشعبة كان صائباً لأنه حقق لي طموحي					
29	28	أرغب في مواصلة الدراسة في نفس التخصص لأنني مراض عنه					
39	29	بإمكانني فهم واستيعاب المواد الدراسية لهذه الشعبة					
49	30	التخصص الذي وجهت إليه لا يتلاءم مع طموحي المستقبلي					
07	31	طريقة التوجيه المتبعة لم تساعدني على اختيار الدراسة المناسبة					
19	32	أنوي تغيير الشعبة التي وجهت إليها لأنها لا تتماشى مع قدراتي					
30	33	فشلي في الدراسة كان سببه التخصص الذي وجهت إليه					
40	34	المواد الدراسية للشعبة التي وجهت إليها مشوقة وتثير ميولي وإهتمامي					
50	35	التخصص الذي أدرس فيه لا يتوافق مع المهنة التي أرغب فيها مستقبلاً					



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة ابيدانية ; والتحقق من الفرضيات

مقياس درجة مرضاً تلاميذ التعليم الثانوي عن التوجيه المدرسي

الترتيب	التسلسل	البند	راضياً تماماً	راضياً	لا أدري	غير راضياً	غير راضياً تماماً
36	08	نرملاني في الدراسة كان له تأثير في إختيار الشعبة التي وجهت إليها					
37	20	راضياً عن الشعبة نراد في ماث برتي واجتها دي					
38	32	أمرغب في دراسة هذا التخصص لكن إمكنياً تي محدودة فيه					
39	41	سبب تفوقني يعود الى سهولة المواد الدراسية للشعبة					
40	51	أفكر في تغيير التخصص لأنه لا يلي طموحي المستقبلي					
41	09	أنا متمسك بتقدير المعلمين لأنني غير راض عن الشعبة					
42	21	قبل توجيهي كانت لدي معلومات كافية عن الشعب والتخصصات					
43	32	التخصص الذي أدرس فيه يمكنني من النجاح في دراستي					
44	42	لا أريد تغيير الشعبة لأن جل المواد الدراسية فيها تتماشى مع إمكنياً تي					
45	52	التخصص الذي أدرس فيه يحقق لي مستقبلي المهني					
46	10	أسرتي كان لها دور فعال في مساعدتي على إختيار الشعبة					
47	22	لا أجد صعوبة في دراستي لأنني راض عن الشعبة					
48	33	لا أنوي تغيير التخصص لأنني راض عنه					
49	43	أمرغب في تغيير الشعبة لأن موادها صعبة ولا تتماشى مع قدراتي					
50	53	التخصص الذي وجهت إليه لا يحقق لي النجاح مستقبلاً					
51	11	أنا غير راض عن التوجيه لأنني لم أجد مكاناً في الشعبة التي أمرغب فيها					
52	23	لم أحقق ما كنت أصبو إليه في الشعبة التي وجهت إليها					
53	12	إن الإختيار مرات التي أجريتها مع مستشار التوجيه لم تحدد إستعداداتي					



مفتاح التصحيح

يتألف مقياس درجة رضا تلاميذ التعليم الثانوي عن التوجيه المدرسي في صورته النهائية من 53 بندا منها 31 بندا موجبا و 22 بندا سالبا . وبعد الانتهاء من إعداد المقياس وتطبيقه على العينة الاستطلاعية تر وضع مفتاح التصحيح حسب الإجراءات التالية :

(1) تعطى العلامات التالية على النحو الموالي إذا كان البند موجبا

مراضي تماما 05 - مراضي 04 - لا أدري 03 - غير مراضي 02 - غير مراضي تماما 01

(2) تعكس هذه العلامات أثناء التصحيح مع البنود السالبة

مراضي تماما 01 - مراضي 02 - لا أدري 03 - غير مراضي 04 - غير مراضي تماما 05

وحسب مفتاح التصحيح الذي أعد لهذا المقياس فان الدرجة القصوى التي يمكن أن

يحصل عليها المبحوث تساوي مجموع درجاته على جميع بنود المقياس وهي 265 درجة .

أما أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المبحوث فهي 53 درجة .

نرمن تطبيق المقياس

بعد تطبيق مقياس الرضا عن التوجيه في الدراسة الاستطلاعية وتكرار التجربة من أجل التأكد من صدق المقياس

وثباته تين أن جل أفراد العينة الاستطلاعية تراوح نرمن إجاباتهم عن المقياس بين 15 و 30 دقيقة وهذا بعد تقديم التعليمات

وتوضيح طريقة الإجابة .

(1) عدد بنود مقياس الرضا عن التوجيه 53 بندا

(2) قدرت علامات التصحيح ب 05 درجات

(3) عدد احتمالات الإجابات القصوى (53 x 5) = 265 درجة

(4) عدد احتمالات الإجابات الدنيا (1 x 53) = 53 درجة.

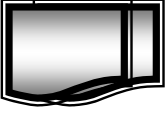


الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة ايمانية ; والتحقق من الفرضيات

التحليل الإحصائي لمقياس الرضا عن التوجيه المدرسي

بواسطة نظام الحزمة الاحصائية SPSS

الإختبار الثاني										الإختبار الأول									
العامل05		العامل04		العامل03		العامل02		العامل01		العامل05		العامل04		العامل03		العامل02		العامل01	
ALPHA	النبتة	ALPHA	النبتة	ALPHA	النبتة	ALPHA	النبتة	ALPHA	النبتة	ALPHA	النبتة	ALPHA	النبتة	ALPHA	النبتة	ALPHA	النبتة	ALPHA	النبتة
0.55	01	0.18	01	0.11	01	0.07	01	0.27	01	0.57	01	0.26	01	0.29	01	0.46	01	0.57	01
0.54	02	0.19	02	0.13	02	0.18	02	0.29	02	0.60	02	0.39	02	0.27	02	0.59	02	0.59	02
0.57	03	0.14	03	0.13	03	0.20	03	0.26	03	0.33	03	0.37	03	0.26	03	0.48	03	0.56	03
0.33	04	0.19	04	0.03	04	0.13	04	0.15	04	0.56	04	0.40	04	0.33	04	0.60	04	0.60	04
0.54	05	0.13	05	0.10	05	0.19	05	0.22	05	0.58	05	0.41	05	0.34	05	0.61	05	0.62	05
0.42	06	0.20	06	0.05	06	0.06	06	0.29	06	0.43	06	0.43	06	0.31	06	0.48	06	0.56	06
0.33	07	0.15	07	0.04	07	0.18	07	0.20	07	0.33	07	0.22	07	0.36	07	0.59	07	0.61	07
0.36	08	0.17	08	0.07	08	0.17	08	0.25	08	0.37	08	0.28	08	0.31	08	0.49	08	0.59	08
0.53	09	0.13	09	0.10	09	0.17	09	0.14	09	0.58	09	0.43	09	0.33	09	0.59	09	0.61	09
0.53	X	0.09	10	0.8	10	0.14	10	0.11	10	X	X	0.42	10	0.25	10	0.59	10	0.58	10
X	X	X	X	X	X	0.22	11	0.29	11	X	X	X	X	X	X	0.59	11	0.64	11
X	X	X	X	X	X	X	X	0.16	12	X	X	X	X	X	X	X	X	0.57	12
0.66		0.56		0.64		0.57		0.62		0.69		0.59		0.67		0.60		0.61	
ALPHA0.61.										ALPHA									
										0.63									
										تحديد ألفا لمقياس الرضا الكلي									
										0.62									



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة ايمانية ; والتحقق من الفرضيات

التحليل الإحصائي لمقياس الرضا عن التوجيه المدرسي

معامل الارتباط بين الاختبارين			معامل الاستقرار	الانحراف المعياري	التباين الكلي	مجموع التباينات	المتوسط الحسابي	عدد التلاميذ
المصحح جيثمان	المصحح سير مان براون	النتيجة						
0.63	0.62	0.62	0.63	8.82	77.90	45.43	149.2	680

① معامل الاستقرار

عدد التلاميذ	الاختبار الأول	الاختبار الثاني	مربع س	مربع ص	حاصل ضرب	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	تباين س	تباين ص	معامل الاستقرار
ن	Σ س	Σ ص	س ²	ص ²	س×ص	س	ص	س	ص	س ص
680	104412	104468	109018657400	1091356302	1090771282	14.96	149.24	100.2	56.38	0.63

② معامل الارتباط بين الاختبارين

عدد التلاميذ	الاختبار الأول	الاختبار الثاني	مجموع س	مجموع ص	مجموع س ²	مجموع ص ²	مجموع س×ص	(س ص) ²	معامل الارتباط بين الاختبارين
ن	س	ص	س	ص	س ²	ص ²	س×ص	س ك	المصحح جيثمان
680	104412	104468	208880	1090186574	1091356302	1090771282	1189781985	0.62	0.63

③ حساب الثبات بطريقة ألفا ALPHA

$$a = 0.63$$



تحديد مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي باستخدام المقارنة الطرفية :
بتطبيق معادلة المقارنة الطرفية حيث تعتبر 25 % من الدرجة الكلية العليا موجبة . و 25 % من
الدرجة الكلية السفلى سالبة . والبقية تعتبر محايدة . وإذا كان أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليه
المبحوث في مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي هي 265 درجة وأدنى علامة هي 53 درجة ,

$$\begin{array}{l} 265 \longleftarrow \%100 \\ \text{س} \longleftarrow \%25 \end{array}$$

$$66.25 = \frac{25 \times 265}{100}$$

الفئة الأولى 53 إلى 119 = 66+ 119 وتمثل 25 % وهي تمثل مستوى منخفض من الرضا
الفئة الثانية 119 إلى 199 = 80+119 وتمثل 50 % وهي تمثل مستوى متوسط من الرضا
الفئة الثالثة 199 إلى 265 = 66+199 وتمثل 25 % وهي تمثل مستوى مرتفع من الرضا
الفئة المحايدة تساوي 80 = 119 - 199

النسبة	العدد	درجة الرضا	الفئات
		منخفضة	من 53 إلى 119
		متوسطة	من 119 إلى 199
		مرتفعة	من 199 إلى 265

$$265 = 53+66+80+66$$



الاطلاق الرابع

مقياس التوافق الدراسي لتلاميذ المرحلة الثانوية

اسم المؤسسة اسم الدائرة اسم الولاية

نوعها : ثانوية عامة ثانوية تقنية ثانوية متشعبة

السن

الجنس : ذكر أنثى

المستوى التعليمي : أولى ثانوي ثانية ثانوي ثالثة ثانوي

الشعبة : آداب علوم وتكنولوجيا

التخصص :

أملأ الجدول بالمعدل الذي تحصلت عليه في المواد الأساسية :

المعدل			المواد الأساسية لشعبة العلوم والتكنولوجيا	المعدل			المواد الأساسية لشعبة الآداب
الفصل الثالث	الفصل الثاني	الفصل الأول		الفصل الثالث	الفصل الثاني	الفصل الأول	
			الرياضيات				اللغة العربية وآدابها
			العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا				اللغة الفرنسية
			علوم الطبيعة والحياة				اللغة الانجليزية
			اللغة العربية وآدابها				التاريخ والجغرافيا

ملاحظة :

معلومات هذا المقياس سرية ولا تستخدم إلا لأغراض علمية . وتعتبر إجابتك مساهمة منك في إثراء

البحث العلمي . فالرجاء مساعدتنا في إنجانر هذا البحث بوضع علامة (X) فيما تراه يناسبك.

شكرا على تعاونك معنا

مقياس التوافق الدراسي

الترتيب	التسلسل	البند	موافق جدا	موافق	متردد	لا أو أقل	لا أو وافق
01	01	المدرسة تصحنا على الانضباط وتوفر لنا الوسائط البيداغوجية					
02	07	طريقة الأستاذة في شرح الدروس فعالة وتساعد على الفهم والإستيعاب					
03	12	تكوين الصداقة مع الزملاء في المدرسة أمر صعب					
04	18	المواضيع الدراسية المهمة أتتبه إليها ولي القدرة على التركيز عليها					
05	25	بيتنا لا تتوفر على مكان مناسب لمراجعة الدروس					
06	32	معنوياتي مرتفعة لأنني متابع على دروسي بشكل منتظم					
07	02	تؤنينا إدارة المدرسة على عدم اهتمامنا بالدراسة					
08	26	إستعداد الامتحانات المدرسية أراجع دروسي باستمرار					
09	33	أشعر بالإرتياح لأنني أستطيع إنجاز كل ما تطلبه المدرسة مني					
10	03	الإلتزام بقوانين المدرسة يحقق جوا دراسيا مريحا					
11	08	الطريقة المتبعة في التدريس تساعد التلاميذ على المناقشة والمحاور					
12	13	أحب أن يكون لي دور فعال بين زملائي في المدرسة					
13	19	عندما أجد نفسي غير قادر على فهم الدروس أصاب بالضيق والملل					
14	34	لا أجد تشجيعا من أستاذتي لاظهار مواهبي وقد مراتي					
15	09	أتمسك بإنجازنا للمشروعات التي يكلفنا الأستاذة بها					

مقياس التوافق الدراسي لتلاميذ التعليم الثانوي

الرقم	التسلسل	البند	موافق جدا	موافق	متردد	لا وافق	لا وافق
16	20	لا أتابع دروسي باهتمام لأنني غير متحمس للدراسة					
17	27	النتائج الدراسية التي أتحصل عليها هي نتائج الفعلية					
18	35	التخطيط للمستقبل يجعلني أهتم أكثر بدروسي					
19	14	أشعر بالإنسجام والإرتياح عندما أكون مع زملائي في المدرسة					
20	21	أمتلك القدر الكافي التي تساعدني على ربط مواضيع الدراسة بسهولة					
21	28	العلامات والملاحظات التي أتحصل عليها لا تتماشى مع مجهوداتي					
22	36	طموحي المستقبلي لا يتوافق مع الشعبة التي أدرس بها					
23	15	أهتمس كل التقدير والإهتمام من طرف أساتذتي					
24	22	أستمتع بتحليل المواضيع الجديدة التي أتعلمها في المدرسة					
25	29	أساتذتي يضعون أسئلة صعبة تفوق قدراتي					
26	16	أفضل مراجعة دروسي مع زملائي					
27	23	لدي مرغبة قوية ومستمرة للاستفسار عن المواضيع الدراسية					



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة ايمانية : والتحقق من الفرضيات

مقياس التوافق الدراسي لتلاميذ التعليم الثانوي

الرقم	التسلسل	البند	موافق جدا	موافق	متردد	لا وافق	لا وافق
28	30	لا أشعر بالرضا التام عن نتائج الدراسية					
29	04	إهتمامي بالتنظيم ساعدني على النجاح والتفوق في دراستي					
30	05	أساتذتي يشجعونني ويحفزونني على مواصلة الانضباط في دراستي					
31	10	مساهمتي في المدرسة قليلة وليست لها فائدة					
32	31	أزهد في مجهوداتي الدراسية لأنني أرغب في الحصول على تشجيعات					
33	37	يتحقق الطموح المستقبلي بالثابرة على الدراسة					
34	11	أمتلك القدرة الكافية التي تساعدني على فهم دروسي بسهولة					
35	38	أنجز واجباتي المدرسية بنفسه وأكره التدخل في أعمالي					
36	06	أحرص على إنجاز الواجبات المدرسية باستمرار					
37	17	معظم أساتذتي يعتبرونني صديقا لهم					
38	24	قدرتي على الإبتاه والتركيز قوية مما يجعلني سريع الفهم					
39	39	دراستي لم تحقق لي ما كنت أطمح إليه					

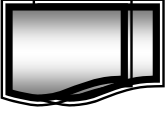


مفتاح التصحيح:

يتكون مقياس التوافق الدراسي الخاص بتلاميذ التعليم الثانوي في صورته النهائية بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية وبعد التأكد من صدقه وثباته من 50 بندا منها 27 بندا موجبا و23 بندا سلبا . أما بالنسبة إلى طريقة التصحيح والعطاء للعلامات للمبحوثين فيتبع في هذا المقياس طريقة التدرج تبعاً لدرجة إيجابية أو سلبية البند . أي أنه في البنود الموجبة تعطى العلامات 05 _ 04 _ 03 _ 02 _ 01 على الترتيب التالي :موافق جدا 05 ، موافق 04 ، متردد 03 ، لا أوافق 02 ، لا أوافق إطلاقاً 01 وتعكس العملية في البنود السالبة تعطى العلامات 01 _ 02 _ 03 _ 04 _ 05 على الترتيب التالي : لا أوافق إطلاقاً 01 ، لا أوافق 02 ، متردد 03 ، موافق 04 ، موافق جدا 05 وطبقاً لهذا الإجراء في تقدير العلامات تكون أعلى علامة يحصل عليها المبحوث هي 250 درجة ، أما أدنى علامة يمكن أن يتحصل عليها هي 50 درجة .

الزمن الخاص بتطبيق المقياس

لقد استغرق زمن تطبيق مقياس التوافق الدراسي على عينة البحث الاستطلاعية بعد تقديم التعليمات وإجراءات التطبيق في المرات التجريبية الثلاث حوالي 35 دقيقة .



عوامل مقياس النواقف الدراسي للاميد التعليم الثانوي

العوامل

1 الإ نضباط والمواظبة والتنظيم

2 التناغم في الأداء البيداغوجي

3 الاتصال والعلائق الإجتماعية

4 التجاوب مع الموقف التعليمي

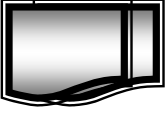
5 التقويم والكفاية التحصيلية

6 الرضا الذاتي والطموح المستقبلي



عوامل مقياس التوافق الدراسي لتلاميذ التعليم الثانوي

العامل الأول		الانضباط والمواظبة والتنظيم	الرقم
طبيعته		البند	
سالب	موجب		
+		المدرسة تتصحننا على الانضباط وتوفر لنا الوسائل البيداغوجية	01
	-	تؤنبا إدارة المدرسة على عدم اهتمامنا بالدراسة	02
+		الالتزام بقوانين المدرسة يحقق جوا دراسيا مريحا	03
+		اهتمامي بالتنظيم ساعدني على النجاح والتفوق في دراستي	04
+		أساتذتي يشجعونني ويحفزونني على مواصلة الانضباط في دراستي	05
+		أحرص على إنجاز الواجبات المدرسية باستمرار	06



عوامل مقياس التوافق الدراسي لتلاميذ التعليم الثانوي

العامل الثاني : ألتناغم في الأداء البيدغوجي

طبيعته	البنـد	الرقم
+	طريقة الأسا تذة في شرح الد مروس فعالة وتساعد على الفهم والاستيعاب	07
+	الطريقة المتبعة في التدريس تساعد التلاميذ على المناقشة والحوار	08
+	أتمس لإنجائر المشروعات التي يكلفنا الأساتذة بها	09
-	مساهمتي في المدرسة قليلة وليست لها فائدة	10
+	أمتلك القدرة الكافية التي تساعدني على فهم دروسي بسهولة	11



عوامل مقياس التوافق الدراسي لتلاميذ التعليم الثانوي

العامل الثالث : الاتصال والعلائق الاجتماعية

طبيعته	البنء	الرقم
-	تكوين الصءاقه مع الزملاء في المءرسة أمر صعب	12
+	أحب أن يكون لي ءور فعال بين زملائي في المءرسة	13
+	أشعر بالانسجام والامرتياح عندما أكون مع زملائي في المءرسة	14
+	أتمس كل التقدير والاهتمام من طرف أساتءتي	15
+	أفضل مراءعة ءمروسي مع زملائي	16
+	معظم أساتءتي يعتبروني صءيقا لهم	17



عوامل مقياس التوافق الدراسي لتلاميذ التعليم الثانوي

العامل الرابع : التجاوب مع الموقف التعليمي

طبيعته	البنـد	الرقم
+	المواضيع الدراسية المهمة أتبّه إليها ولي القدرة على التركيز عليها	18
-	عندما أجد نفسي غير قادر على فهم الدروس أصاب بالضيق والملل	19
-	لا أتابع دروسي باهتمام لأنني غير متحمس للدراسة	20
+	أمتلك القدرة الكافية التي تساعدني على ربط مواضيع الدراسة بسهولة	21
+	أستمتع بتحليل المواضيع الجديدة التي أتعلمها في المدرسة	22
+	لدي رغبة قوية ومستمرة للاستفسار عن المواضيع الدراسية	23
+	قدرتي على الانتباه والتركيز قوية مما يجعلني أسرع الفهم	24



عوامل مقياس التوافق الدراسي لتلاميذ التعليم الثانوي

العامل الخامس : التقويم والكفاية التحصيلية		
طبيعته	الرقم	البند
	25	بيتنا لا يتوفر على مكان مناسب لمراجعة الدروس
+	26	استعدادا لامتحانات المدرسية أراجع دروسي باستمرار
+	27	النتائج الدراسية التي أتحصل عليها هي نتائجي الفعلية
-	28	العلامات والملاحظات التي أتحصل عليها لا تتماشى مع مجهوداتي
-	29	أساتذتي يضعون أسئلة صعبة تفوق قدراتي
-	30	لا أشعر بالرضا التام عن نتائجي الدراسية
+	31	أريد في مجهوداتي الدراسية لأني أترغب في الحصول على تشجيعات



عوامل مقياس التوافق الدراسي لتلاميذ التعليم الثانوي

العامل السادس		الرضا الذاتي والطموح المستقبلي	الرقم
طبيعته		البند	
موجب	سالب		
+		معنوياتي مرتفعة لأنني مثابر على دروسي بشكل منتظم	32
+		أشعر بالارتياح لأنني أستطيع إنجاز كل ما تطلبه المدرسة مني	33
	-	لا أجد تشجيعا من أساتذتي لإظهار مواهبي وقدراتي	34
+		التخطيط للمستقبل يجعلني أهتم أكثر بدروسي	35
	-	طموحي المستقبلي لا يتوافق مع الشعبة التي أدرس بها	36
+		يتحقق الطموح المستقبلي بالمثابرة على الدراسة	37
+		أنجز واجباتي المدرسية بنفسني وأكره التدخل في أعمالي	38
	-	دراستي لم تحقق لي ما كنت أطمح إليه	39



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة ايمانية ; والتحقق من الفرضيات

تحليل اختبار التوافق الدراسي

بواسطة الحزمة الإحصائية SPSS

الإختبار الأول												الإختبار الثاني											
العامل 06		العامل 05		العامل 04		العامل 03		العامل 02		العامل 01		العامل 06		العامل 05		العامل 04		العامل 03		العامل 02		العامل 01	
ALPHA	البند	ALPHA	البند	ALPHA	البند	ALPHA	البند	ALPHA	البند	ALPHA	البند	ALPHA	البند	ALPHA	البند	ALPHA	البند	ALPHA	البند	ALPHA	البند	ALPHA	البند
0.94	01	0.87	01	0.75	01	0.96	01	0.96	01	0.71	01	0.28	01	0.03	01	0.16	01	0.07	01	0.06	01	0.10	01
0.89	02	0.87	02	0.81	02	0.96	02	0.96	02	0.70	02	0.29	02	0.02	02	0.15	02	0.05	02	0.05	02	0.00	02
0.89	03	0.88	03	0.81	03	0.96	03	0.96	03	0.53	03	0.30	03	0.06	03	0.10	03	0.06	03	0.08	03	0.11	03
0.94	04	0.87	04	0.74	04	0.96	04	0.96	04	0.71	04	0.29	04	0.00	04	0.12	04	0.05	04	0.05	04	0.00	04
0.89	05	0.87	05	0.79	05	0.96	05	0.96	05	0.70	05	0.29	05	0.01	05	0.23	05	0.08	05	0.00	05	0.10	05
0.90	06	0.96	06	0.74	06	0.96	06	0.96	06	0.54	06	0.12	06	0.03	06	0.13	06	0.14	06	0.04	06	0.00	06
0.90	07	0.87	07	0.80	07	0.96	07	0.96	07	0.56	07	0.27	07	0.06	07	0.04	07	0.14	07	0.04	07	0.00	07
0.89	08	X	X	0.74	08	0.96	08	0.96	08	0.55	08	0.12	08	X	X	0.23	08	0.11	08	0.00	08	0.00	08
0.89	09	X	X	0.74	X	X	X	X	X	X	09	0.26	09	X	X	0.15	09	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	0.81	X	X	X	X	X	X	10	X	X	X	X	0.00	10	X	X	X	X	X	X
0.92		0.90		0.79		0.96		0.96		0.67		860.		830.		410		900.		400.		700	
ALPHA 068																		ALPHA 0.86					
تحديد الفا لمقياس التوافق الدراسي الكلي 0.77																							



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة ايمانية ; والتحقق من الفرضيات

تحديد مستوى التوافق الدراسي باستخدام المقارنة الطرفية :

بتطبيق معادلة المقارنة الطرفية حيث تعتبر 25 % من الدرجة الكلية العليا موجبة . و 25 % من الدرجة الكلية السفلى سالبة . والبقية تعتبر محايدة . وإذا كان أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليه المبحوث في مقياس التوافق الدراسي هي 250 درجة وأدنى علامة هي 50 درجة ,

$$250 \longleftarrow 100\%$$

$$س \longleftarrow 25\%$$

$$62.5 = \frac{25 \times 250}{100} \text{ تقرب الى } 63$$

الفئة الأولى 50 إلى 113 = 63+ 50 وتمثل 25 % وهي تمثل مستوى منخفض من التوافق الدراسي

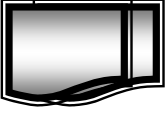
الفئة الثانية 113 إلى 187 = 74+113 وتمثل 50 % وهي تمثل مستوى متوسط من التوافق الدراسي

الفئة الثالثة 187 إلى 250 = 63+187 وتمثل 25 % وهي تمثل مستوى مرتفع من التوافق الدراسي

الفئة المحايدة تساوي 74 = 113 - 187

النسبة	العدد	درجة التوافق الدراسي	الفئات
		منخفضة	من 50 إلى 113
		متوسطة	من 113 إلى 187
		مرتفعة	من 187 إلى 250

$$250 = 50+63+74+63$$



الملاحق الخامس

مقياس تحقيق الذات لتلاميذ المرحلة الثانوية

اسم المؤسسة اسم الدائرة اسم الولاية

نوعها : ثانوية عامة ثانوية تقنية ثانوية متشعبة

السن

الجنس : ذكر أنثى

المستوى التعليمي : أولى ثانوي ثانية ثانوي ثالثة ثانوي

الشعبة : آداب علوم وتكنولوجيا

التخصص :

أملأ الجدول بالمعدل الذي تحصلت عليه في المواد الأساسية :

المعدل			المواد الأساسية لشعبة العلوم والتكنولوجيا	المعدل			المواد الأساسية لشعبة الآداب
الفصل الثالث	الفصل الثاني	الفصل الأول		الفصل الثالث	الفصل الثاني	الفصل الأول	
			الرياضيات				اللغة العربية وآدابها
			العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا				اللغة الفرنسية
			علوم الطبيعة والحياة				اللغة الانجليزية
			اللغة العربية وآدابها				التاريخ والجغرافيا

ملاحظة :

معلومات هذا المقياس سرية ولا تستخدم إلا لأغراض علمية . وتعتبر إجابتك مساهمة منك في إثراء البحث العلمي . فالرجاء مساعدتنا في إنجانر هذا البحث بوضع علامة (X) فيما تراه يناسبك.

شكرا على تعاونك معنا



عوامل قياس تحقيق الذات

العوامل

1 الذات الطموحة

2 الذات المتفاعلة

3 الذات المندمجة

4 الذات الانسحابية

5 الرضا عن الذات



عوامل قياس تحقيق الذات

الذات الطموحة	العامل الأول /
الرقم	البند
طبيعته	
01	حينما يخبئ أمني فإني أحاول ألا أكون عبوسا
-	
02	أحاول أن أتجنب المواقف غير السارة في حياتي
+	
03	أتمنى أن أكون محترما أكثر مما أنا عليه الآن
+	
04	أريد أن أغير أشياء كثيرة في نفسي
+	
05	أتمنى أن تراعي عائلتي مشاعري وطموحاتي
+	
06	أنا لا أريد تغيير أفكارني ونمط حياتي
-	
07	أحاول بناء مستقبلي بنفسي
+	
08	أطمح للتفوق في دراستي وإعمالي
+	

عوامل قياس تحقيق الذات

الرقم	العامل الثاني / الذات المتفاعلة	طبيعته
09	أميل للانطواء والانعزال	-
10	لا أعيش حياة هادئة وكثيرا ما أجبأ إلى الصراخ والنزفرة المستمرة	-
11	تسيطر عليّ مرغبة التدمير وتحطيم الآخرين	-
12	أبدو ثابتا في انفعالاتي ونادرا ما أظهر قلقي	+
13	أواجه المشكلات التي تعترضني بهدوء تام	+
14	يصعب عليّ كثيرا اتخاذ القرار بنفسني	-
15	أستطيع التعبير عن أفكاري ومفاهيمي بجديث واضح	+
16	لا تضايقتني مشاكل الحياة عادة	+
17	لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتني بنفسني	+
18	إذا كان عندي شيء أريد أن أعمله فاني أنفذه دون تردد	+

عوامل قياس تحقيق الذات

الرقم	الذات المندمجة	العامل الثالث /
19	أتميز بذاتي حينما أكون مع زملائي	البنء
20	لدي مواصفات تجعلني متفاعلا مع الآخرين	طبيعته
21	يسعد الآخرون بوجودي معهم	+
22	أنا محبوب من طرف أقراني وزملائي	+
23	لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال من طرف الآخرين	-
24	أثوم في وجه كل من يوجه لي انتقادا	-
25	مرايبي حول نفسي بالنسبة لي أكثر أهمية من أمراء الآخرين بي	+
26	سواء حضرت أم لم أحضر فلن يلاحظ ذلك أحد	-
27	استطيع الاشتراك في المحادثات التي تظم عددا اكبر من الأفراد	+
28	أقوم بالعمل المطلوب مني في المؤسسة التي أنتمي إليها	+
29	أشعر أنني لن أفقد احترام الآخرين وجههم حتى ولو أخطأت معهم	+



عوامل قياس تحقيق الذات

الذات الإنسحابية		العامل الرابع /
طبيعته	البند	الرقم
-	أشعر أنني عديم القيمة ولا أقدم نقعا لغيري	30
-	أشعر بالاحتقار والدونية	31
-	أؤكد على سلبياتي ولا أستفيد من إيجابياتي	32
-	أشعر أنني شخص متميز بالأثانية	33
-	تسيطر عليّ اللامبالاة عند الفشل في أعمالتي ودراستي	34
-	أكره نفسي والآخرين	35



عوامل قياس تحقيق الذات

الرضا عن الذات		العامل الخامس /
طبيعته	البند	الرقم
+	أرى أن لدي القدرة على حل مشاكلي	56
+	أخطط بكل دقة للتخلص من الصعوبات التي تواجهني	58
+	م رأيي حول نفسي أكثر أهمية لي من آراء الآخرين بي	59
-	أود أن أغير أشياء كثيرة في ذاتي	63
+	الفشل الجزئي بالنسبة لي يعادل الفشل الكلي	64
+	كثيرا ما أحقق الفوز لذاتي دون الاعتماد على غيري	66
+	لا أستسلم بسهولة عندما تواجهني الصعوبات	67

مقياس تحقيق الذات

الرقم	التسلسل	البند	دائما	أحيانا	أبدا
01	01	حينما يخب أملني فإني أحاول أن لا أكون عبوسا			
02	13	أميل للانطواء والانعزال			
03	44	أشعر أنني عديم القيمة ولا أقدم نقعا لغيري			
04	56	أرى أن لدي القدرة على حل مشاكلي			
05	03	أحاول أن أتجنب المواقف غير السارة في حياتي			
06	30	أتميز بذاتي حينما أكون مع زملائي			
07	58	أخطط بكل دقة للتخلص من الصعوبات التي تواجهني			
08	04	أتمنى أن أكون محترما أكثر مما أنا عليه الآن			
09	31	لدي مواصفات تجعلني متفاعلا مع الآخرين			
10	47	أشعر بالاحتقار والدونية			
11	59	مراي حول نفسي أكثر أهمية لي من آراء الآخرين بي			
12	17	تسيطر عليّ مرغبة التدمير وتحطيم الآخرين			
13	32	يسعد الآخرون بوجودي معهم			
14	18	أبدو ثابتا في انفعالاتي ونادرا ما أظهر قلقي			
15	33	أنا محبوب من طرف أقراني وزملائي			
16	49	أأكد على سلبياتي ولا أستفيد من إيجابياتي			
17	07	أريد أن أغير أشياء كثيرة في نفسي			
18	19	أواجه المشكلات التي تعترضني بهدوء تام			
19	34	لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال من طرف الآخرين			
20	50	أشعر أنني شخص متميز بالأمانية			

مقياس تحقيق الذات

رقم	البنود	دائما	أحيانا	أبدا	
21	08				أتمنى أن تراعي عائلتي مشاعري وطموحاتي
22	35				أثور في وجه كل من يوجه لي انتقادا
23	63				أود أن أغير أشياء كثيرة في ذاتي
24	21				يصعب علي كثيرا اتخاذ القرار بنفسي
25	36				مراي حول نفسي بالنسبة لي أكثر أهمية من آراء الآخرين بي
26	52				تسيطر علي اللامبالاة عند الفشل في أعمالي ودراستي
27	64				الفشل الجزئي بالنسبة لي يعادل الفشل الكلي
28	10				أنا لا أريد تغيير أفكارني ونمط حياتي
29	22				أستطيع التعبير عن أفكارني ومفاهيمي بجدith واضح
30	53				أكره نفسي والآخرين
31	11				أحاول بناء مستقبلي بنفسي
32	23				لا تضايقتني مشاكل الحياة عادة
33	38				سواء حضرت أم لم أحضر فلن يلاحظ ذلك أحد
34	66				كثيرا ما أحقق الفوز لذاتي دون الاعتماد على غيري
35	12				أطمح للنفوق في دراستي وأعمالي
36	39				أستطيع الاشتراك في الأحداث التي تظم عددا أكبر من الأفراد
37	67				لا استسلم بسهولة عندما تواجهني الصعوبات
38	25				لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتني بنفسي
39	40				أقوم بالعمل المطلوب مني في المؤسسة التي أتمني إليها
40	41				أشعر أنني لن أفقد احترام الآخرين وحبهم حتى ولو أخطأت معهم
41	27				إذا كان عندي شيء أريد أن أعمله فإني أفذه دون تردد



مفتاح التصحيح:

يتكون مقياس تحقيق الذات الخاص بتلاميذ التعليم الثانوي في صورته النهائية بعد تطبيقه على عينة الدراسة

الاستطلاعية وبعد التأكد من صدقه وثباته من 41 بندا منها 19 بندا موجبا و18 بندا سلبا .

أما بالنسبة إلى طريقة التصحيح و إعطاء العلامات للمبحوثين فيتبع في هذا المقياس طريقة التدرج تبعا لدرجة إيجابية أو سلبية البند . أي أنه في البنود الموجبة تعطى لها العلامات 03 _ 02 _ 01 _ على الترتيب التالي :

دائما 03 ، أحيانا 02 ، أبدا 01

وتمكس العملية في البنود السالبة فتعطى العلامات 01 _ 02 _ 03 على الترتيب التالي :

دائما 01 . أحيانا 02 . أبدا 03 .

وطبقا لهذا الإجراء في تقدير العلامات تكون أعلى علامة يحصل عليها المبحوث هي 123 درجة ، أما أدنى علامة يمكن أن يتحصل عليها هي 41 درجة .

الزمن الخاص بتطبيق المقياس

لقد استغرق زمن تطبيق مقياس تحقيق الذات على عينة البحث الاستطلاعية بعد تقديم التعليمات وإجراءات التطبيق في المرات التجريبية حوالي 25 دقيقة .

تحديد مستوى تحقيق الذات باستخدام المقارنة الطرفية :

بتطبيق معادلة المقارنة الطرفية حيث تعتبر 25 % من الدرجة الكلية العليا موجبة . و 25 % من

الدرجة الكلية السفلى سالبة . والبقية تعتبر محايدة . وإذا كان أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليه

المبحوث في مقياس تحقيق الذات هي 123 درجة وأدنى علامة هي 41 درجة ،

123 ← %100

س ← %25

25×123

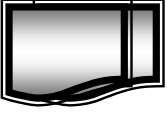
$30.75 = \frac{\quad}{100}$ تقرب الى 31

100

الفئة الاولى 41 + 31 = 72 وتمثل 25 % وهي تمثل مستوى منخفض من تحقيق الذات

الفئة الثانية 72 + 20 = 92 وتمثل 50 % وهي تمثل مستوى متوسط من تحقيق الذات

الفئة الثالثة 92 + 31 = 123 وتمثل 25 % وهي تمثل مستوى مرتفع من تحقيق الذات



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة الميدانية ; والتحقق من الفرضيات

الفئة المحايدة تساوي $92 - 72 = 20$

النسبة	العدد	درجة تحقيق الذات	الفئات
		منخفضة	من 41 إلى 72
		متوسطة	من 72 إلى 92
		مرتفعة	من 92 إلى 123

$$123 = 41+31+20+31$$



الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة ايمانية ; والتحقق من الفرضيات

التحليل الإحصائي لمقياس تحقيق الذات

بواسطة نظام الحزمة الإحصائية SPSS

الإختبار الثاني										الإختبار الأول									
العامل05		العامل04		العامل03		العامل02		العامل01		العامل05		العامل04		العامل03		العامل02		العامل01	
ALPHA	النِّبْء	ALPHA	النِّبْء	ALPHA	النِّبْء	ALPHA	النِّبْء	ALPHA	النِّبْء	ALPHA	النِّبْء	ALPHA	النِّبْء	ALPHA	النِّبْء	ALPHA	النِّبْء	ALPHA	النِّبْء
0.50	35	0.55	29	0.96	18	0.55	09	0.50	01	0.57	35	0.46	29	0.59	18	0.46	09	0.57	01
0.55	36	0.63	30	0.32	19	0.54	10	0.54	02	0.60	35	0.39	30	0.47	19	0.54	10	0.59	02
0.57	37	0.41	31	0.54	20	0.65	11	0.38	03	0.36	37	0.38	31	0.36	20	0.48	11	0.56	03
0.43	38	0.54	32	0.55	21	0.55	12	0.47	04	0.56	38	0.40	32	0.48	21	0.68	12	0.60	04
0.54	39	0.54	33	0.64	22	0.54	13	0.44	05	0.50	39	0.63	33	0.55	22	0.61	13	0.62	05
0.48	40	0.96	34	0.42	23	0.52	14	0.33	06	0.46	40	0.55	34	0.34	23	0.48	14	0.56	06
0.63	41			0.54	24	0.42	15	0.47	07	0.53	41			0.36	24	0.51	15	0.61	07
				0.66	25	0.66	16	0.43	08					0.33	25	0.49	16	0.59	08
				0.65	26	0.63	17							0.47	26	0.63	17		
				0.46	27									0.55	27				
				0.45	28									0.36	28				
0.52		0.60		0.57		0.56		0.44		0.51		0.46		0.44		0.54		0.58	
ALPHA0.53.										ALPHA 0.50									
تحديد ألفا لمقياس الرضا الكلي 0.52																			

الملحق السادس:

تحديد مستوى الكفاية التحصيلية باستخدام المقارنة الطرفية :

بتطبيق معادلة المقارنة الطرفية حيث تعتبر 25 % من الدرجة الكلية العليا موجبة . و 25 % من الدرجة الكلية السفلى سالبة . والبقية تعتبر محايدة . وإذا كان أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها المبحوث في المواد الدراسية الأساسية بضرها في المعاملات هي 280 نقطة وأدنى علامة هي 14 نقطة , في الشعبتين الأدبية والعلمية والتكنولوجية ,

شعبة العلوم والتكنولوجيا		شعبة آداب	
المعامل × العلامة	المواد الأساسية	المعامل × العلامة	المواد الأساسية
$80 = 20 \times 4$	الرياضيات	$100 = 20 \times 5$	اللغة العربية وآدابها
$80 = 20 \times 4$	العلوم الفيزيائية والتكنولوجية	$80 = 20 \times 4$	اللغة الأجنبية الأولى
$80 = 20 \times 4$	علوم الطبيعة والحياة	$60 = 20 \times 3$	اللغة الأجنبية الثانية
$40 = 20 \times 2$	اللغة العربية وآدابها	$40 = 20 \times 2$	التاريخ والجغرافيا
$280 - 14$	مجموع المعاملات	$280 - 14$	مجموع المعاملات

%25

← س

%100

← 280

$$70 = \frac{25 \times 280}{100}$$

الفئة الأولى $84 = 70 + 14$ وتمثل 25 % وهي تمثل مستوى منخفض من تحقيق الكفاية التحصيلية

الفئة الثانية $210 = 126 + 84$ وتمثل 50 % وهي تمثل مستوى متوسط من تحقيق الكفاية التحصيلية

الفئة الثالثة $280 = 70 + 210$ وتمثل 25 % وهي تمثل مستوى مرتفع من تحقيق الكفاية التحصيلية

الفئة المحايدة تساوي $126 = 84 - 210$

النسبة	العدد	درجة تحقيق الكفاية	الفئات
		منخفضة	من 14 إلى 84
		متوسطة	من 84 إلى 210
		مرتفعة	من 210 إلى 280

$$280 = 14 + 70 + 126 + 70$$

الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة اهلدانية : والثلقف من الفرضيات

.....
.....
.....

معدل سنة 4 متوسط

معدل ش. ت. م

معدل القبول

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

الصورة

.....

الترتيب حسب الرغبة الأولى في
التوجيه النهائي :

بطاقة المتابعة و التوجيه
إلى السنة الأولى ثانوي

20...../20.....

السنة الرابعة متوسط

مديرية التربية لولاية :
المؤسسة

معيد(ة) السنة :

القسم : 4 متوسط

معلومات عن التلميذ(ة)

اللقب و الاسم : بالحروف اللاتينية : تاريخ الميلاد :
مهنة الأب : مهنة الأم :
عدد الإخوة : ذكور : إناث : الرتبة في العائلة :
العائق الجسدي (إن وجد) :
الحالة الصحية : إرفق الملف الطبي .

نتائج التلميذ(ة) في السنة الثالثة متوسط

المواد	رياضيات	تكنولوجيا	عربية	تاريخ-جغرافيا	لفرنسية	لانجليزية	تاجتماعية	تاسلامية	رسم	موسيقى	ت.بندقية	لامازيغية	المعدل بالمعامل
المعدل السنوي													

رغبات التلميذ (ة)

الرتبة	مسار مهني	الرتبة	الجدع المشترك
	تعليم مهني		علوم و تكنولوجيا
	تكوين مهني		آداب

نتائج التلميذ(ة) في السنة الرابعة متوسط

المواد	رياضيات	تكنولوجيا	عربية	تاريخ-جغرافيا	لفرنسية	لانجليزية	تاجتماعية	تاسلامية	رسم	موسيقى	ت.بندقية	لامازيغية	المعدل بالمعامل
الفصل 1													
الفصل 2													
الفصل 3													
ش. ت. م													

الفصل الثاني عشر : نتائج الدراسة اهدائية ; والتحقق من الفرضيات

الملحق السابع : تابع

نتائج التلميذ (ة) حسب مجموعات التوجيه

الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا				الجذع	
الحاصل		معدل الطور	المواد	معدل الطور	
2 م	1 م			2 م	1 م
		4	الرياضيات		
		4	العلوم الفيزيائية و التكنولوجيا		
		4	علوم الطبيعة و الحياة		
		2	اللغة العربية و أدبها		
		14	المجموع		

م : 2 معدل التوجيه النهائي

الجذع المشترك آداب				الجذع	
الحاصل		معدل الطور	المواد	معدل الطور	
2 م	1 م			2 م	1 م
		5	اللغة العربية و أدبها		
		4	اللغة الفرنسية		
		3	اللغة الإنجليزية		
		2	التاريخ و الجغرافيا		
		14	المجموع		

م : 1 معدل التوجيه المسبق

خلاصة المتابعة التي قام بها مستشار التوجيه

..... : الإختبارات النفسية :

 : استبيان الميول و الإهتمامات :

 : المحاورات :

 : الملاحظات المستخلصة :

اقتراحات التوجيه

مجلس القسم	مستشار التوجيه
.....

القرار النهائي لمجلس القبول و التوجيه

-

 : التاريخ :
 ختم و إمضاء مدير المتوسطة
- ◆ مقبول (ة) في السنة الأولى ثانوي جذع مشترك :

 مؤسسة استقبال : ثانوية

 ◆ يعيد (تعيد) السنة الرابعة متوسط :

 ◆ يوجه (توجه) إلى التعليم المهني :

 ◆ يوجه (توجه) إلى التكوين المهني :

 ◆ نهاية الدراسة :

