جامعة عمار ثليجي -الأغواط-
كلية علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا
قسم علم النفس

الموضوع:

الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي
دراسة ميدانية بثانوية الامام الغزالي بالاغواط

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص : ارشاد وتوجيه

إعداد الطالبتين:
لبرق خديجة
كبير نوال

إشراف الدكتور:
جمال فطام

السنة الجامعية: 2019/2018

SBC 031 000 865

شكر و عرفان

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النهار إلا بطاعتك ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك.

نحمد الله ونشكره على نعمته وتوفيقه لنا في إنجاز هذا العمل المتواضع العلي العظيم الذي أحاطنا برعايته من كل جانب ووفقنا إلى كل خير نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف الدكتور"قطام جمال" نسأل الله أن يحفظه ويرعاه ويسدد خطاه ويقضي حوائجه.

إلى كل الأساتذة الذين كان لهم الفضل لنصل هذه المرحلة ، الى تلاميذ ثانوية الامام الغزالي وطاقمها الإداري .

نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من كانت له يد المساعدة في إنجاز هذا العمل المتواضع سواء من قريب أو بعيد.

إهداء

الحمد لله على توفيقه وفضله

الى روح أمي الطاهرة

إلى كل الأصدقاء

أهدي هذا العمل المتواضع

خديجة

إهداء

الحمد لله الذي أنار لنا طريق العلم ويسر إلينا السبيل إليه

لنقتطف ثمار السنين التي أهديها:

إلى كل من يعرفني من قريب أو بعيد ، والى كل من ساعدني

الى كل عائلتي وصديقاتي .

نوال

ملخص الدراسة :

إن التوجيه المدرسي يلعب دورا مهما في تحديد الحياه المستقبلية الدراسية والمهنية للتلميذ وتحديد معالمها من خلال اتخاذ قرار بتوجه التلميذ نحو تخصص معين دون اخر من شانها اشباع حاجاته التعليميه وايجاد التوافق بين مكوناته الداخلية الكامنة وقدراته واستعداداته ورغبتهما تخصص الذي وجه نحوه لتحقيق اهدافه وطموحاته لكن في ظل التعداد الكبير للتلاميذ وارتفاع مستوى طموحاتهم التنافسية الحاصل بينهما لأثبات الذات في ظل المتغيرات والتأثيرات التي تفرضها المرحلة العمرية مرحله المراهقة وحمايه المشروع المستقبلي للتلميذ عن طريق الخدمات التوجيهية وعليه فالبحث تكمن اهميته من خلال معرفه تأثير الرضا عن التوجيه المدرسي لتغيير مهمه ودافعيه التعلم لدى التلميذ والتي لها علاقه مباشره بالتحصيل واكتساب الخبرات المختلفة والإنتاجية المدرسية والتي تعمل على ربط علاقه ايجابيه من التلميذ وبيئته التربوية ويبرز الدور العام والفعال الذي تلعبه الخدمات التوجيهية في المدرسة او التوجيه المدرسي للوصول في الاخير الى ربط العلاقة بين الرضا عن التوجيه والدافعية للتعلم .

Abstarct

The school guidance plays an important role in determining the student's future career and career and determining its features through making a decision to orient the student towards a particular specialization without the other to satisfy his educational needs and find compatibility between his internal components and potential abilities

And readiness and desire of specialization, which was directed towards it to achieve its goals and ambitions, but in light of the large census of students and the high level of competitive aspirations between them to prove the self in light of the changes and effects imposed by the age stage stage adolescence and protect the future project of the student through the guidance services and so the research is important by knowing the impact of satisfaction On the guidance of the school to change the task and motivation of learning in the student and have a direct relationship to the collection and acquisition of different experiences and productivity school, which works to link a positive relationship of the student and his educational environment and highlights the The role of public and effective counseling services plays in school or school guidance in the latter to link the relationship between satisfaction with guidance and motivation to learn

الموضوع	الصفحة
الشكر	أ
الاهداء	ب
ملخص الدراسة	د
الفهرس	هـ
قائمة الجداول	ر
قائمة الاشكال	ط
المقدمة	01
الفصل الاول: التوجيه المدرسي	
تمهيد	18
تعريف التوجيه المدرسي.	19
لمحة تاريخية عن نشأة وتطور التوجيه المدرسي.	21
الحاجة إلى التوجيه المدرسي.	26
أسس التوجيه المدرسي.	29
أهداف التوجيه المدرسي.	33
مناهج التوجيه المدرسي.	35
وسائل جمع المعلومات اللازمة للتوجيه المدرسي	36
علاقة التوجيه المدرسي بالاختيار الدراسي.	43
معايير وإجراءات توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي	45
صعوبات التوجيه المدرسي.	50
خلاصة:	52
الفصل الثاني: الرضا عن التوجيه المدرسي	
تمهيد	53
مفهوم الرضا عن التوجيه المدرسي	55
المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه	56
أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي.	59
العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه	62

الفصل الثالث: دافعية التعلم	
تـمـهيد	72
مفهوم الدافعية	73
أنواع الدوافع	73
علاقة الدافعية بالتعلم	76
كيفية إثارة دافعية التلاميذ للتعلم	77
وظائف الدافعية في عملية التعلم	79
أسباب تدني الدافعية للتعلم	80
خـلاصـة	86
الفصل الرابع: الإجراءات المنـهجية للدراسة	
الدراسة الاستطلاعية	89
المنـهج المتبع في الدراسة	95
أدوات جمع البيانات والمعلومات	96
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	97
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
عرض وتحليل ومناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة	100
عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى	104
عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	109
عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	112
عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	121
عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة	123
استنتاج عام	126
خاتمة	128
قائمة المصادر	130
قائمة الملاحق	

قائمة الجداول

قائمة الجداول	الصفحة
جدول رقم (01): يوضح قيم معامل الصدق التمييزي لاستبيان الرضا عن التخصص الدراسي.....	90
جدول رقم (02): يوضح قيم معامل الصدق التلازمي لاستبيان الرضا عن التخصص الدراسي.....	92
جدول رقم (03) : يوضح قيم معامل الثبات لاستبيان الرضا عن التخصص الدراسي.....	93
جدول رقم (04) : يوضح قيم معامل الثبات لاستبيان دافعية العلم.....	93
جدول رقم (05): يوضح قيم يوضح توزيع أفراد العينة على المجتمع الأصلي	94
جدول رقم (06) : يوضح مستوى المتوسطات الحسابية لعبارات محور الرضا عن معايير واجراءات التوجيه.....	100
جدول رقم (07) : يوضح مستوى المتوسطات الحسابية لعبارات محور الرضا عن دور مستشار التوجيه.....	102
جدول رقم (08) : يوضح مستوى المتوسطات الحسابية لعبارات محور الرضا عن الجذع المشترك	104
جدول رقم (09) : يوضح مستوى المتوسطات الحسابية لعبارات محور الرضا عن الامتدادات الدراسية والمهنية.....	106
جدول رقم (10) : يوضح مستوى المتوسطات الحسابية لمحاور الرضا عن التخصص الدراسي.....	107
جدول رقم (11) : يوضح مستوى المتوسطات الحسابية لعبارات محور دافعية التعلم.....	109
جدول رقم (12) : يوضح الفروق الاحصائية بين الجنسين في محور الرضا عن معايير واجراءات التوجيه.....	112
جدول رقم (13) : يوضح الفروق الاحصائية بين الجنسين في محور الرضا عن دور مستشار التوجيه	113

جدول رقم (14) : يوضح الفروق الاحصائية بين الجنسين في محور الرضا عن الجذع المشترك.....	114
جدول رقم (15) : يوضح الفروق الاحصائية بين الجنسين في محور الرضا عن الامتدادات الدراسية والمهنية.....	115
جدول رقم (16) : يوضح الفروق الاحصائية بين التخصصين في محور الرضا عن معايير واجراءات التوجيه.....	117
جدول رقم (17) : يوضح الفروق الاحصائية بين التخصصين في محور الرضا عن دور مستشار التوجيه.....	118
جدول رقم (18) : يوضح الفروق الاحصائية بين التخصصين في محور الرضا عن الجذع المشترك.....	119
جدول رقم (19) : يوضح الفروق الاحصائية بين التخصصين في محور الرضا عن الامتدادات الدراسية والمهنية.....	120
جدول رقم (20) : يوضح الفروق الاحصائية بين الجنسين في محور دافعية التعلم.....	121
جدول رقم (21) : يوضح الفروق الاحصائية بين التخصصين في محور دافعية التعلم.....	122
جدول رقم (22) : يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الرضا عن التخصص ودافعية التعلم.....	124

قائمة الاشكال:

قائمة الاشكال	الصفحة
شكل رقم (01): يوضح شكل الارتباط بين الرضا عن التوجيه (X) ودافعية التعلم (Y)	**123**

مقدمة

مقدمة

يشهد ميدان التربية والتعليم تحديات كبيره في عصرنا هذا لكونه الميدان الذي من شانه ان يدفع المجتمع والفرد الى الرقي وصناعه الحضارة ويلي الحاجات التربوية والمعرفي للمتعلم في جميع مراحل حياته وهذه تحديات تعرضها مجموعه من المتغيرات التي تواجهها المجتمعات والمتمثلة في العولمة والتطور التكنولوجي السريع والانفتاح الاعلامي والانتاج المعرفي الضخم هذا ما يفرض على الدول النامية او المتأخرة عن ركب الحضارة ان تعدل وتصلحها من نظمها التعليمية وتطويرها لتواكب الحضارة وانتاج اجيال قادره على التعامل مع هذه المتغيرات والتكيف في مجتمع يتأثر بالعولمة والحداثة .

والجزائر من بين الدول النامية التي تسعى من خلال اصلاح نظامها التعليمي في جميع الاطوار هو مستوياته لتواكب النظم التعليمية المتقدمة وتراعي تأثير تلك المتغيرات لهذا انتهجت المنظومة التربوية الجزائرية نهج الاصلاح في السنوات الأخيرة سواء على مستوى المواد التعليمية والمناهج المختلفة او الإدارة التربوية او الاشراف او المتابعة النفسية والاجتماعية للتلميذ في جميع مراحل التعليم والتوجيه المدرسي من اهم العمليات التي تتكامل مع العملية التعليمية عن طريق التوجيه المدرسي الفعال نختار نوع معين من التعليم رغبه التلميذ في دراسته والتخصص فيه تجنب الفشل الدراسي عندما لا يناسب نوع التعليم رغبه الموجهين اليه او قد لا يناسب قدراتهم وانتقاداتهم لان التلميذ وخاصه في مرحله المراهقة وما تفرضه خصوصيه هذه المرحلة من متغيرات ويبدا التلميذ في تحديد ورسم اهدافه في هذه المرحلة من جهة ومن جهة اخرى يدرك واستعداداته وقدراته رغباته وميوله واكتشاف ميزاته في هذه المرحلة مراعاه تلك الخصوصية والقدرات تتوافق مع اهداف وطموحات التلميذ وهذا ما قد يجعله متميز ومبدع او يحسن من تحصيل الدراسي في طريقه لتحقيق أهدافه.

لهذا أردنا القيام بهذه الدراسة حول الرضا بالتوجيه المدرسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى التلاميذ السنة الاولى ثانوي.

ولتحقيق هذه المتغيرات قسمنا دراستنا الى جانبين:

الجانب النظري والذي احتوى ثلاثة فصول فصل تطرقنا فيه الى التوجيه المدرسي بصفه عامه واهميته وخصوصيته وفصل خصصناه الرضا عن التوجيه المدرسي واهميته واهدافه اما الفصل الثالث فقد تناول نافيه دافعيه التعلم مفهوما انواعها اهم النظريات التي تكلمت عن دافعيه التعلم وكذا الدافعية في مرحله المراهقة اما في الجانب التطبيقي فقد قمنا بأدراج الفصل الاول كان حول نتيجة الدراسة واجراءات البحث الميدانية والادوات والوسائل والمقاييس المستعملة في الدراسة.

اما الفصل الثاني فقد قمنا من خلاله بعرض وتحليل النتائج المتحصل عليها في الدراسة وتفسير هذه النتائج على ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة وصولا الى الاستنتاجات والاقتراحات.

الجانب التمهيدي

1-الإشكالية:

للتوجيه المدرسية أهمية كبرى في الحفاظ على الصحة النفسية للتلميذ من خلال الاهتمام برغباته واهدافه تكفل مشاكل التي تعترض مساره الدراسي من خلال مجموعه الخدمات التي يقدمها هذا التوجيه باعتباره جزءا مكملا للنشاطات التربوية والتعليمية وهو ما يحقق الاستقرار والتوازن في البيئة التربوية في التوجيه المدرسي بهذا المفهوم هو علم وفن لأنه يستخدم كل الوسائل العلمية والعملية لفهم الفرد وتحليل القدرات وتقييم افعاله ومساعدته على حل مشاكله فهو يجسد العملية التربوية بحيث يجعل الفرد يفهم ذاته بمعنى ان تكون لديه الإمكانية لفهم قدراته وميوله والإمكانية مشاكله وان يتقبل الفرد لذاته ويوجهها او يقبل توجيهها من الاخرين حسب ما هي عليه وهذا ما يجعله فردا متوافقا وراضيا عن ذاته ومع المحيط الذي يعيش فيه

(محمد توفيق السيد واخرون 2001 صفحه 257)

هذا ما يجعله من الرضا بالتوجيه المدرسي من اهم العوامل التي تؤثر في انتاجيه المدرسة في الرضا بالتوجيه المدرسي حاله داخليه في الفرد تظهر في سلوكه في استجاباته وتشير الى تقبله لتخصصها الدراسي الماضي والحاضر وتفاؤله بمستقبل حياته وتقبله متفاعله مع خبراتها وعلى هذا فانه قبل الفرد ورضاه عن تخصص دراسي يعني تقبله لإنجازاته الدراسية ونتائج سلوكه وكذا تقبله لذاته كجزء من البيئة وتقبله للأخرين ايضا.

(علي محمد محمد الديب 1987 صفحه 38)

هذا يعني ان هناك حاله وجدانيه لدى التلميذ تعبر عن ميلان سابق في وجوده يحدث استجابة لرغبه نتيجة حاله الاشباع المصاحبة للموقف فيصبح الفرد في حاله تشبه حاله التدفق المشاعر والتي يقول عنها دانيال جلمان بانها تمثل اقصى درجه في تعزيز الانفعالات التي تخدم الاداء والتعلم

(دانيال جلمان 2000 صفحه 134)

ثم يضيف مبرزا اهميه هذه الحالة وكما ان تدفق المشاعر شرط مسبق للتفوق في حرفه او مهنه او فن فهو ايضا شرط مسبق للتعلم **(دانييل جلمان نفس المرجع صفحه 138)**

وبذلك يكون الرضا على التخصص الدراسي او بالتوجيه نحوه هو تحويل الاتجاه النفسي الايجابي نحو الموضوع الى رغبه بها وتوجه نحو تحقيق الاهداف واثبات الذات

و الدافعية للتعلم هي نقطه ومركز اهتمام جميع القائمين على العملية التربوية باعتبارها المحرك الاساسي لسلوك الانسان حيث تدفع له الى هدف معين من اجل تحقيقه ولها علاقه مباشره بإنتاجيه العملية التعليمية وفعاليتها في الدافعية للتعلم هي الطاقة الكامنة في الكائن الحي والتي تدفعه يسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي اهدافه وغاياته لتحقيق التكيف مع البيئة الخارجية

(مروان ابو حويج 2004 صفحه 143)

من خلال كل ما سبق نطرح التساؤل التالي:

هل توجد علاقه ارتباطيه بين الرضا عن التوجيه المدرسي ودافعيه التعلم لدى تلاميذ السنه الاولى ثانوي ؟

2 ـ**التساؤلات الفرعية**:

- ما مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنه اولى ثانوي ؟
- ما مستوى دافعيه التعلم لدى تلاميذ السنه اولى ثانوي ؟
- هل توجد علاقة إرتباطية بين الرضا عن التوجيه المدرسي ودافعيه التعلم لدى تلاميذ السنه اولى ثانوي ؟
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي تعرض متغير الجنس والجذع المشترك
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى دافعيه التعلم تعزى لمتغير الجنس والجذع المشترك ؟

2-فرضيات الدراسة:

2 ـ 1 الفرضية العامة :

توجد علاقة ارتباطيه بين الرضا عن التوجيه المدرسي ودافعيه التعلم لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي.

2 ـ 2 الفرضيات الفرعية :

- يوجد مستوى مرتفع من الرضا عن التوجيه المدرسي لدى السنة اولى ثانوي .
- يوجد مستوى مرتفع في دافعيه التعلم لدى التلاميذ سنه اولى ثانوي .
- توجد علاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي ودافعية التعلم لدي تلاميذ سنه اولى ثانوي.
- توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لصالح الذكور والشعب العلمية .
- توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى دافعيه التعلم لصالح الذكور والشعب العلمية

3ـ اهميه الدراسة :

إن التوجيه المدرسي يلعب دورا مهما في تحديد الحياه المستقبلية الدراسية والمهنية للتلميذ وتحديد معالمها من خلال اتخاذ قرار بتوجه التلميذ نحو تخصص معين دون اخر من شانها اشباع حاجاته التعليميه وايجاد التوافق بين مكوناته الداخلية الكامنة وقدراته واستعداداته ورغبتهما تخصص الذي وجه نحوه لتحقيق اهدافه وطموحاته لكن في ظل التعداد الكبير للتلاميذ وارتفاع مستوى طموحاتهم التنافسية الحاصل بينهما لأثبات الذات في ظل المتغيرات والتأثيرات التي تفرضها المرحلة العمرية مرحله المراهقة وحمايه المشروع المستقبلي للتلميذ عن طريق الخدمات التوجيهية وعليه فالبحث تكمن اهميته من خلال معرفه تأثير الرضا عن التوجيه المدرسي لتغيير مهمه ودافعيه التعلم لدى التلميذ والتي لها علاقه مباشره بالتحصيل واكتساب الخبرات المختلفة والإنتاجية المدرسية والتي تعمل على ربط علاقه ايجابيه من التلميذ

وبيئته التربوية ويبرز الدور العام والفعال الذي تلعبه الخدمات التوجيهية في المدرسة او التوجيه المدرسي للفصل في الاخير الى ربط العلاقة بين الرضا عن التوجيه والدافعية للتعلم .

4-اهداف الدراسة :

- هدف هذا البحث الى الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي ودافعيه التعلم من خلال الفروق في الدافعية بين تلاميذ الجذع المشترك (اداب وعلوم) .
- كما يهدف الى معرفه تأثيرات الرضا عن التوجيه المدرسي من تلاميذ الجنسين ذكور
- ويهدف الى ابراز دور الخدمات الإرشادية في زيادة قابليه التنمية للتعلم علاقه التكامل بين الجانب الارشادي والجانب التعليمي في البيئة التربوية.

5-دواعي اختيار الموضوع :

- الرغبة في التعرف على اثر التوجيه المدرسي على المسار الدراسي للتلميذ وعلاقته بدافعيه التعلم لدبه.
- محاوله الكشف عن بعض الاسباب التي تحول دون ممارسه مستشار التوجيه مهامه في ما يخص التوجه نحو الرغبة.
- ابراز الدور المهم للتوجيه المدرسي بصفه عامه وفي المرحلة الثانوية بصفه خاصه بعمليه التعلم لدى التلميذ وبدوافع .
- التحسيس بألحاجه الملحة الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ من اجل احترام رغباتهم استعداداتهم .
- التقرب من التلاميذ ومعرفه واقع التوجيه المدرسي عن قرب.
- التخصص الطالبتان في هذا المجال واهتمامهما بمتغيرات الدراسة

6-تحديد مفاهيم الدراسة :

اولا : التوجيه المدرسي :

هو تلك العملية التي تهتم بالتوفيق بين الطالب او التلميذ في مجاله من خصائص مميزه من ناحية والفرص التعليمية المختلفة مطالبه متباينة من ناحية اخرى والتي تهتم ايضا بتوفير المجال الذي يؤدي الى نمو الفرد وتربيته

(حسن طه عبد العظيم 2011 صفحه 21)

ـ التعريف الاجرائي للتوجيه المدرسي :

هو عمليه مساعده التلاميذ في اختيار التخصص الدراسي والشعبة الدراسية التي يريدون مواصلة الدراسة فيها بما يتماشى مع اهدافهم وامكانياتهم واستعداداتهم.

ثانيا : الرضا بالتوجيه المدرسي :

هو حاله داخليه في الفرد تظهر في سلوكه واستجاباته وتشير الى تقبله لتخصصه دراسة الماضي والحاضر تفاؤله بمستقبل حياته وتقبله لبيئته المدركة وتفاعله معها خبراتها وعلى هذا فان هذا الفرد عن تخصصه الدراسي انما يعني تقبله لإنجازاته الدراسية ونتائج سلوكه وكذلك تقبله لذاته كجزء من البيئة وتقبله للأخرين ايضا .

(علي محمد محمد الديب 1987 صفحه 38)

ـ التعريف الاجرائي للرضا عن التوجيه المدرسي :

هو درجه تقبل تلميذ اول ثانوي للجذع المشترك الذي يتابع الدراسة فيه كما صرح به على بطاقه الرغبات وبما يرى انه يوافق واهدافه وامكانياته واستعداداته.

ثالثا : دافعيه التعلم :

هي حاله من الإشارة او التنبيه داخل الكائن الحي العضوي تؤدي الى السلوك والبحث عن هدف وتنتج هذه الحالة عن حاجه ما وتعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيههم.

(احمد عبد الخالق 2016 صفحه 361) .

او هي عمليه او سلسله من العمليات تعمل على اثاره السلوك الموجهة نحو هدف وصيانته والمحافظة عليه وايقافه في نهاية المطاف

(محمد عوده الريماوي 2004 صفحه 201)

ـ التعريف الاجرائي لدافعيه التعلم :

هو قوه داخليه تثير في المتعلم الرغبة في الدراسة والتحصيل وتحفزه على اكتساب الخبرات التعليمية الجديدة والتكيف الايجابي مع مختلف المواقف والمشكلات التعليمية وتدفعه الى المشاركة في عمليه التعلم بشكل فعال عن رغبه منه.

7. الدراسات السابقة :

- **دراسة براك صليحة 2007 حول الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء الدراسي لدى التلميذ الجذع المشترك ينفي المرحلة الثانوية**

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذع المشترك في المرحلة الثانوية والتحقق من وجود علاقه بين الرضا عن التوجيه عند التلاميذ واهدائهم دراسي وكذا الكشف عن ما اذا كان مستوى الرضا عن التوجيه يتأثر باختلاف الجنس والجذع الذين يدرسون فيه.

وقد طرحت الباحثة الإشكالية التأليه هل توجد علاقه بين الرضا عن التوجيه المدرسي والاداء المدرسي لدى التلاميذ الجامعيين المشتركين في المرحلة الثانوية وكانت العين المستخدمة في هذا البحث عينه عشوائية طبقيه تتألف من 184 تلميذ وتلميذه تتراوح اعمارهم بين 16 الى 18 سنه موزعين على 3 ثانويه وقد استخدمت الباحث المقابلة والاستبيان لجمع البيانات الميدانية وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية :

* مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذع المشترك المتوسط هناك ارتباط ايجابي بين الرضا والاداء المدرسي لدى تلاميذ الجذع المشترك ادأب.

*هناك ارتباط ايجابي بين الرضا عن التوجيه والاداء المدرسي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا.

*لا توجد فروق داله إحصائية بين التلاميذ والتلميذات الجدعان المشتركين في مستوى الرضا عن التوجيه تعود لنوع الجذع.

- **دراسة بالحسيني ورده بعنوان** : 2002**علاقة التوجيه المدرسي بالإحباط دراسة مقارنه بين تلاميذ الجذعين المشتركين في ورقلة.**

وتهدف هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه من خلال معرفه الفروق في الاحباط بين مجموعتين التلاميذ الراضيين والغير راضين عن التوجيه.

معرفه تأثير عدم الرضا عن التوجيه عن تلاميذ من الجنسين ثم من الجلد عين آداب تكنولوجيا وذلك من خلال تقدير الفروق في الاحباط بين كل مجموعتين.

وقد طرحت الباحثة الإشكالية التأليه ما العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والاحباط من خلال المؤشرات التأليه وفوق في البين الراضين غير راضين فروق في الاحباط بين الجنسين فروق في الاحباط بين تلاميذ الجذع غير الراضين وكان اختيار العينة في هذا البحث بالطريقة العشوائية لتلاميذ سنه اولى ثانوي في ولاية ورقلة وقدرت العينة بـ 517 تلميذ بنسبه تمثيل وصلت الى 71 بالمئة للسنه الدراسية 2018 الوصف باستعمال الاختبار الاسقاطي.

وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

-توجد فروق داله احصائيا في الاحواض بين التلاميذ الراضيين والغير الراضين عن التوجيه المدرسي.

-توجد فروق داله احصائيا بين الجنسين غير الراضين عن التوجيه المدرسي.

-توجد فروق داله احصائيا في الاحباط بين تلاميذ الجذع الغير راضين عن التوجيه المدرسي.

- **دراسة 'سهام درداخ2014 'بعنوان التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنه الثانية ثانوي شعبه تقني رياضي .**

هدفت هذه الدراسة الى :

-معرفة العلاقة بين التوجيه المدرسي ودرجه التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنه الثانية ثانوي شعبه تقني رياضي لكل من التخصصات هندسه كهربائية هندسه ميكانيكيه هندسه الطرائق الموجهين برغبه والموجهين بغير رغبه.

معرفة العلاقة بين التوجيه المدرسي ودرجه التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنه الثانية ثانوي الموجهين برغبه وانطلقت الباحثة في هذه الدراسة من الإشكالية التأليه هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في درجه التحصيل الدراسي بين تلاميذ السنه الثانية ثانوي شعبه التقني رياضي الموجهين برغبه والتلاميذ الموجهين بغير رغبه وذلك من خلال قياس الفروق في التخصصات هندسه كهربائية هندسه ميكانيكيه هندسه الطرائق وانتهجت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن وبلاغه العين 115 تلميذ وتلميذه سنه ثانيه ثانوي شعبه تقني رياضي وهي عينه قصديه اسلوب القصد من ثلاث ثانويات ولاية الوادي للسنه الدراسية 2013 2014 بالاعتماد على الوثائق المتمثلة في بطاقات الرغبات للتلاميذ ومحاضر التوجيه بالإضافة الى برنامج النتائج الدراسية المحصلة خلال الفصل الاول وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية :

توجد علاقة ارتباط ايجابي بين التوجيه الدراسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبه تقني رياضي في جميع المؤشرات التخصصات.

-يوجد ارتباط ايجابي بين التوجيه والتحصيل التلاميذ الهندسة الكهربائية.

-يوجد ارتباط ايجابي بين التوجيه والتحصيل لدى تلاميذ الهندسة الميكانيكية.

-يوجد ارتباط ايجابي بين التوجيه والتحصيل لدى تلاميذه هندسه الطرائق

- **دراسة طيبي ابراهيم 2008 بعنوان الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري ودورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التحصيلية:**

حيث هدفت هذه الدراسة الى توضيح العلاقة بين الخطة الرضا عن التوجيه المدرسي مع مع المتغيرات التأليه التوافق الدراسي تحقيق الذات والكفاية التحصيلية بالإضافة الى التعرف على درجه الارتباط بين الرضا عن التوجيه المدرسي كمتغير مستقل والتوافق الدراسي وتحقيق الذات والكفاية التحصيلية كمتغيرات تابعه والتعرف على الفروق بين الجنسين في الرضا عن التوجيه المدرسي على مستوى الشعب والمراحل التعليمية .

وانطلق الباحث من الاشكال التأليه عن الرضا عن خطه التوجيه تحقيق دواء التلاميذ هذه المرحلة ويزيد في توافقهم الدراسي ويحقق لهم الكفاية التعليمية المناسبة ويقلل من فشلهم الدراسي.

وانتهج الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي واختيار العينة العشوائية حيث بلغ عدد افراد العينة 1920 تلميذ وتلميذه موزعين على 12 ثانويه ثانوية بأربع ولايات المدية البليدة تيبازة عين الدفلى والباحث مقياس في الرضا للحصول على البيانات الميدانية وقد توصل من خلال هذه الدراسة الى النتائج التالية:

- مستوى الرضا بالتوجيه المدرسي تراوح من ضعيف الى قوي حسب متغير الشعبة.
- مستوى الرضا بالتوجيه المدرسي المتوسط حسب متغير المرحلة.
- وجود علاقه ارتباطي هبين الرضا عن التوجيه المدرسي والمتغيرات التوافق الدراسي تحقيق الذات الكفاية التحصيلية.
- وجود فروق بين الجنسين في مستوى الرضا وجود فرق بين الشعب والمراحل التعليمية في متغير الرضا بالتوجيه المدرسي.

- **دراسة فريده 2016 التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنه الثانية ثانوي.**

هدفت هذه الدراسة الى توضيح أثر التوجيه المدرسي على دافعيه الانجاز وتقدير الذات لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية والأدبية وقد طرحت الباحثة الاشكال التالية: إلى اي مدى يمكن ان يؤثر التوجيه المدرسي على دافعيه الانجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

وانتهجت الباحثة المنهج الوصفي والعينة العشوائية بلغ تعدادها 270 تلميذ وتلميذه من عدد الثانويات من مختلف الشعب واستعملت الباحثة مقياس دافعيه الانجاز في الدراسة ومقياس وتوصلت الى نتائج التالية:

-لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية في تقدير الذات بين الشعب العلمية والأدبية

- دافعيه الانجاز لدى تلاميذ الشعب العلمية احسن من دافعيه الانجاز لدى تلاميذ الشعب الأدبية.

-عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في تقدير الذات بين الجنسين.

-عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الجنسين في دافعيه التعلم

- **دراسة : سيبان فاطمة الزهرة 2017 بعنوان :فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية التعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي .**

وهدفت هذه الدراسة الى الكشف عن أثر برنامج ارشادي في تحسين الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المعرضين للتسرب المدرسي، وانطلقت الباحثة من الاشكالية التالية : هل للبرنامج الارشادي المقترح فاعلية في تحسين دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ؟

وانتهجت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وبلغ حجم عينة الدراسة 22 تلميذ وتلميذة من تلاميذ أقسام السنة الرابعة متوسط، واعتمدت الباحثة على مقياس الدافعية للتعلم والبرنامج الارشادي المصمم كأدوات للبحث وتوصلت الى النتائج التالية :

ـ البرنامج الارشادي المقترح أدى الى تحسين دافعية التعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية أكثر من المجموعة م

الضابطة، وهو ما يؤكد ضرورة استخدام فنيات وتقنيات التوجيه المدرسي لتحسين دافعية التعلم .

- **ـ دراسة عثمان يخلف وبتول محي الدين 2012 بعنوان : دافعية التعلم لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات**

حيث هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مستوى دافغية التعلم لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات : الجنس، الجنسية، المستوى الدراسي، التقدير، التخصص، طبيعة المقرر، كما تهدف الى تحديد مدى ارتباط دافعية التعلم باستراتيجيات التعلم المعرفية التي يوظفها الطلبة وكانت مشكلة الدراسة تتمحور حول محاولة تشخيص واقع دافعية التعلم لدى طلاب جامعة قطر .

واعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 870 طالب وطالبة من مختلف الكليات بجامعة قطر وتخصصات ومستويات دراسية مختلفة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس دافعية التعلم ومقياس استراتيجيات التعلم .

وتوصلت هذه الدراسة الى النتائج التالية :

ـ مستوى الدافعية للتعلم لدى طلاب جامعة قطر عالية نسبيا .

ـ وجود فروق في دافعية التعلم بين الطلاب والطالبات .

ـ دافعية التعلم لدى طلاب جامعة قطر أخذت طابعا تطوريا .

8ـ مدى الاستفادة من الدراسات السابقة والتعليق عليها :

بعد إدراجنا لمجموعة من الدراسات السابقة والتي تناولت إما أحد المتغيرين أو كلاهما، واستقرائنا لأهدافها والوسائل التي اعتمدها في جمع البيانات النظرية والتطبيقية، ومختلف المناهج المطبقة، والنتائج التي توصلت اليها لاحظنا ما يلي :

ـ نقص الدراسات التي ربطت بين متغيري الدراسة أي الرضا بالتوجيه المدرسي ودافعية التعلم .

ـ معظم الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي .

ـ معظم الدراسات جاءت بعينات من كلا الجنسين وخاصة في الطور الثانوي .

معظم الدراسات استخدمت مقياس الرضا بالتوجيه المدرسي ومقياس دافعية التعلم .

ـ معظم الدراسات شملت تلاميذ من مختلف التخصصات والشعب .

ـ ربطت بعض الدراسات بين الرضا عن التوجيه المدرسي والتحصيل وأيضا بالتسرب المدرسي وكذا الطموح، ما يمكن نا من الاحاطة بجوانب الموضوع والاطلاع على علاقته بمختلف المتغيرات في البيئة المدرسية وسمحت لنا بالتعرف على بعض المعيقات التي تواجه التلميذ وتؤثر على رضاه بتخصصه الدراسي .

ومن الناحية العملية الاجرائية ساعدتنا هذه الدراسات في :

ـ ضبط موضوع الدراسة ومتغيراته .

ـ اختيار المنهج الملائم لدراستنا .

ـ اختيار الأدوات المناسبة لدراستنا من مقاييس واستبيانات .

ـ اختيار الأدوات الاحصائية المناسبة للموضوع .

ـ الاطلاع والاستفادة من المراجع والرسائل المستخدمة في هذه الدراسات .

ـ مقارنة نتائجنا بنتائج هذه الدراسات .

الجانب النظري

الفصل الاول

التوجيه المدرسي

تمهيد :

إن تعقد الحياة المعاصرة وتشابكها جراء تراكم المعرفة العلمية وإنعكاساتها في مختلف الميادين، قد أفرز الكثير من المشكلات والتحديات، التي أصبح الفرد غير قادر في الكثير من الحالات على تجاوزها، إلا من خلال المساعدة الخارجية التي يتلقاها عن طريق عملية التوجيه حتى يكتسب قدرا كافيا من الإستبصار يجعله قادرا على فهم ذاته وبيئته ومسايرة التغيرات .

لهذا عملنا على توضيح معنى التوجيه المدرسي من خلال عرض سلسلة من التعاريف، ثم تطرقنا إلى دواعي الحاجة إليه وكذلك مبادئه، كما وضحنا أهدافه ومناهجه وعلاقته بالإختيار الدراسي بعد أن تعرضنا إلى نشأته وتطوره، كما تناولنا وسائل التوجيه المدرسي وكذلك معايير وإجراءات توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي ودور بعض القائمين عليه وعملنا في الأخير على إظهار بعض الصعوبات التي تواجه عملية التوجيه لننهي هذا الفصل بخلاصة.

1- تعريف التوجيه المدرسي

حتى يتسنى لنا توضيح معنى التوجيه المدرسي سنتعرض إلى بعض التعاريف التي ح اول من خلالها أصحابها تحديد مفهومه كل حسب وجهة نظره وذلك كما يلي :

عرف كل من حسن شحاتة وزينب النجار التوجيه المدرسي بأنه : " مساعدة الفرد على إختيار برنامج للدراسة يلائم قدراته وميوله والظروف المحيطة به وخططه للمستقبل ".

(حسن شحاتة وزينب النجار،2003 م، ص 160 .)

يشير هذا التعريف إلى أن التوجيه المدرسي يعمل على مساعدة الفرد في إنتقاء نوع الدراسة الأنسب له وذلك بمراعاة ما يملكه من إمكانيات وموازنتها مع خططه المستقبلية مع إعطاء أهمية للظروف المحيطة به .

كما عرفه صبحي عبد اللطيف المعروف على أنه :" مساعدة التلميذ في الإختيار والتحضير ليجد نفسه في الإختصاص المناسب الذي يتلاءم مع شخصيته ".

(صبحي عبد اللطيف المعروف، 2005 م، ص 11.)

إن هذا التعريف لا يختلف كثيرا عن التعريف السابق إذ بين أن التوجيه المدرسي مهمته مساندة التلميذ وتوعيته حتى يتمكن من تحقيق الإختيار الذي يتماشى وشخصيته (قدراته ميوله، رغباته، قيمة، طموحه ... إلخ) والإستعداد له. زيادة على ذلك إعتبر أن التوجيه المدرسي عملية تعلم لأنها تساهم في نمو التلميذ من خلال ما يمده به من خبرات ومعارف.

أما KELLY فيقول : " هو وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس والثانويات مع وضع الأساس الذي يمكن بمقتضاه تحديد إحتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات التي تدرس له ".

(وهيب مجيد الكبيسي وآخرون، ص87)

إن التوجيه المدرسي كما يراه KELLY يتمثل في مساعدة الطلاب على تحقيقا لإختيار السليم للتخصص الدراسي الذي يتلاءم وقدراتهم وميولهم لضمان نجاحهم فيه وذلك بوضع خطة علمي وتسمح بالتنبؤ بذلك، كما بنين بأنه يهتم بالمدارس والثانويات دون غيرها.

في حين يرى صالح حسين الداهري أنه : أحد مجالات التوجيه يهدف إلى الكشف عن قدرات الفرد، ومهاراته، وإمكانياته والإستفادة منها في إختيار التخصصات والمناهج الدراسية المناسبة.

(صالح حسن الداهري،2005 م، ص 13.)

يتضح لنا من هذا التعريف أن التوجيه المدرسي واحد من مجالات التوجيه المتعددة يهتم بالتعرف على خصائص الفرد المختلفة لتحديد ما يتوافق معها من تخصصات وبرامج دراسية للوصول إلى النجاح فيها. إضافة إلى ذلك أشار هذا التعريف إلى أن التوجيه المدرسي يهتم كذلك بحل مختلف المشكلات التربوية، هذا ما لم تتطرق إليه التعاريف السابقة.

كذلك عرفه أحمد زكي بدوي فقال : " هو العملية التي تهتم بالمساعدة التي تقدم للتلاميذ والطلبة في إختيار نوع الدراسة الملائمة والتي يلتحقون بها والتكيف معها والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في حياتهم الدراسية بوجه عام ".

(أحمد زكي بدوي،1977، ص 395 .)

إستخدمت في هذا التعريف كلمة " عم لية " والتي ت دل على أن التوجيه المدرسي يتضم بن مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى إرشاد الدارسين إلى نوع الدراسة المناسب وإحداث نوع من التواؤم معها، إضافة إلى مساعدتهم على مواجهة كل العقبات التي قد تؤثر سلبا على حياتهم الدراسية عرف أيضا بأنه : " عبارة عن مجموعة من الخدمات المخططة التي تتسم بالإتساع والشمولية وتتضمن داخلها عملية الإرشاد، ويركز التوجيه المدرسي على إمداد الطال بالمعلومات المتنوعة والمناسبة، وتنمية شعوره بالمسؤولية بما يساعده على فهم ذاته والتعرف على قدراته وإمكاناته ومواجهة مشكلاته واتخاذ قراراته. وتقدم خدمات التوجيه للطلاب بعدة أساليب كالندوات، المح اضرات، اللقاءات، النشرات والصحف المدرسية ... إلخ .

(WWW.JEDDAHEDU.GOV.SA)

نلاحظ أن هذا التعريف أظهر أن التوجيه المدرسي عم لية واعية تضم عددا من الخدمات منها : إرشاد الدارس، تزويده بالمعلومات التي يحتاجها والمساهمة في تحقيق توافقه من خلال

تعريفه بقراته ومساندته في مواجهة مشكلاته واتخاذ قراراته، التي منها إختيار نوع الدراسة، كما وضح الأساليب المستخدمة في ذلك، هذا ما جعله أكثر شمولا من التعاريف السابقة.

من خلال عرضنا لمختلف التعاريف وإستقرائنا لها يتبين لنا بأنها جميعا أقرت بأن التوجيه المدرسي مهمته مساعدة الدارس في إختيار نوع الدراسة التي تتماشى مع ق دراته، إستعداداته، موله، رغباته وقيمه. إلا أن منها ما اعتبر أن الظروف المحيطة بالتلميذ وخططه المستقبلية هي الأخرى يجب أن تؤخذ بعين الإعتبار أثناء الإختيار، كما أن بعضها ضمنه كذلك حل المشكلات المختلفة التي يواجهها الدارس، في حين نجد أن بعضها الآخر بنين بأن التوجيه المدرسي متعدد الخدمات وأن المساعدة في إختيار التخصص إحداها.

و منه نقول أن التوجيه المدرسي هو : عملية منظمة تضم مجموعة من الخدمات المقدمة للدارس والتي تهدف إلى مساعدته من خلال :

- جمع المعلومات اللازمة عنه والإستفادة منها.
- تعريفه بمجالات الدراسة المختلفة وإمتداداتها وإختيار ما يناسبه منها.
- متابعته وحل مشكلاته لضمان توافقه الدراسي والإجتماعي، وذلك باستخدام الأساليب المناسبة.

2- لمحة تاريخية عن نشأة وتطور التوجيه المدرسي :

قبل أن يقتحم التوجيه المجال الدراسي وينتقل إلى المدارس ويهتم بالدارسين والبرامج والتخصصات الدراسية شهد تغيرات عديدة ساهمت في تطويره.

1. نشأة وتطور التوجيه المدرسي في العالم :

بدأ الاهتمام بالتوجيه مع تحول علم النفس كفرع من فروع الفلسفة إلى علم تطبيقي بإنشاء فونت أول مخبر لعلم النفس التجريبي عام 1879.

و في عام 1883 قام STANLEY HALL بدراسة الحركات الأولى للطفل وأنشأ عيادة التوجيه الأطفال، وفي سنة 1892 إستخدم CATTEL لأول مرة مصطلح الإختبارات العقلية

في مجال علم النفس، أما في عام 1896 أنشأ LIGHTNER WITMER عيادة نفسية تهتم بالمتأخرين ع قليا والمضطربين نفسيا إمتدت نشاطاتها فيما بعد إلى مجالات التعليم المختلفة، وفي عام 1898 عمل JESSIC DAVIS مرشدا في المدرسة الثانوية الرئيسية في ديترويت كما عمل مديرا لثانوية أخرى وخصص حصصا أسبوعية للتوجيه المهني والأخلاقي، بعدها أعد ALFRED BINET أول إختبار فردي للذكاء.

وفي سنة 1906 كانت هناك جهود من قبل ELI WEAVER لتدعيم الأنشطة التي تهدف إلى إرشاد وتوجيه التلاميذ لإختيار المنهج الدراسي الملائم .

(سعيد جاسم الأسدي ومروان عبد المجيد إبراهيم، 2003 م، ص 11.)

أما في عام 1908 فقد ظهر التوجيه المهني على يد FRANK PARSON الذي أنشأ أول مؤسسة للتوجيه المهني ب بوسطن، ثم نشر بعد وفاته كتابه " CHOOSING A VOCATION " أي إختيار المهنة سنة 1909 والذي صاغ فيه تصوره عن التوجيه المهني، حيث بنين بأ الاختيار السليم للمهنة يتطلب دراسة الفرد بهدف معرفة قدراته واستعداداته وكذلك تزويده بالمعلومات الكافية عن مختلف المهن ومتطلباتها، كما صدرت أول مجلة للدراسات في ميدان الخدمات الشخصية للطلبة، إتجه الإهتمام فيها فيما بعد إلى التلاميذ المعاقين وذوي العاهات والشواذ وزاد إهتمامها بالمناهج والتخطيط للمستقبل التربوي بالنسبة للتلاميذ العاديين وذلك عام 1910، وهو العام الذي عقد فيه أول مؤتمر للتوجيه المهني ب بوسطن، بعدها بسنة أصدر FREDERICK ALLEN نشرة التوجيه المهني والتي كانت أول نشرة علمية في التوجيه.

(وهيب مجيد الكبيسي وآخرون، المرجع السابق، ص 15، 16)

أما في عام 1912 أسس كراند رايدر قسما للتوجيه المهني مع النظام المدرسي عقب ذلك أسس FRANK M . LEAVITT المؤسسة الوطنية للتوجيه المهني با أمريكا، وفي سنة 1914 نشر ترومان كيلي بحثه الذي أعده للحصول على درجة دكتوراه كان يهدف من ورائه

إلى وضع خطة علمية التصنيف طلبة المدارس، وبذلك إستطاع أن ينقل التوجيه من المهنة إلى الإختيار والتكيف في المجال الدراسي باعتبارها أول محاولة نشر عن التوجيه المدرسي وفي عام 1917 قام ARTHURS OTIS بتنظيم الجيش باستخدام إختبار القدرة العقلية ثم أنشئ المعهد القومي لعلم النفس الصناعي عام 1920 وفي سنة 1925

كتب KITSON .HARRY D كتاب " علم النفس لضبط المهن "، أما في عام 1931 فقد أنشئ معهد مينسوتا لبحوث التوظيف زاوج فيه باترسون وجون دارلي بين التوجيه المهني والقياس النفسي بغرض مساعدة الأفراد على الإلتحاق بالوظائف المناسبة لهم، وفي هذه السنة بالذات إستخدم مصطلح الإرشاد لأول مرة من طرف بروكنز، وفي عام 1937 كتب WALTER BINGHAM كتاب " الإستعداد وقياس الإستعداد ".

بعد ذلك بسنتين بني وكسلر إختباره للذكاء، وفي السنة نفسها كتب WILLIAMSON كتابه " كيف نرشد الطلاب "، وقد أعد قسم تحليل معلومات العمل في الولايات المتحدة قاموا إشتمل على وصف 1800 مهنة أصبح مرجعا للموجهين في أمريكا.

على أن التطور الذي حدث في هذا المجال كان على يد SIGMUND FREUD وذلك سنة 1940 الذي جاء بمفاهيم جديدة في التحليل النفسي، مما أدى إلى زيادة الإهتمام بحل المشكلات الشخصية والإنفعالية، وفي 1949 كتب JOHN M . ROTHNCY كتابا بعنوان " الإرشاد الفردي للطالب " وفي عام 1951 ظهر الإرشاد غير المباشر، وهكذا دخل التوجيه المصانع والبيوت والمدارس وغيرها من المؤسسات وبذلك ظهر التوجيه المدرسي كأحد مجالات التوجيه.

(سعيد جاسم الأسدي ومروان عبد المجيد إبراهيم، المرجع السابق، ص ص 12)

2.نشأة وتطور التوجيه المدرسي في الجزائر :

كانت بداية التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر خلال أربعينيات القرن الماضي أين كانت المؤسسات في الجزائر إمتداد للمؤسسات العمومية الفرنسية بما في ذلك المؤسسات التعليمية

حيث أنشئ عام 1945 معهد علم النفس التقني والبيومتري يتكفل بتكوين مختصين في التوجيه المدرسي والمهني وفي القياس النفسي، كما كان التوجيه في هذه الفترة موجه أساسا للإستجابة لإنشغالات الطبقة البرجوازية من المستعمرين الذين لهم وزن في السياسة والإقتصاد والتي تسعى لتوفير اليد العاملة المؤهلة، أما التوجيه المدرسي فكان موجه لفائدة أبناء المعمرين. وفي الفترة الممتدة من 1959 م إلى 1960 م أعلنت فرنسا عن مشروع قسنطينة وشرعت في تطبيقه، حيث حدثت تغيرات في الجانب الإقتصادي والإجتماعي منها إتساع نسبي للتعليم لكن دون أن يرقى إلى الطابع الديمقراطي وبدأ وجه التعليم التقني يتغير نوعا ما ومعه أهداف التوجيه الذي أصبح مهنيا ومدرسا.

(وزارة التربية الوطنية، 2001 م، ص 8، 9)

و بالموازاة مع ذلك وصل عدد المراكز العمومية للتوجيه المدرسي والمهني عام 1962 م إلى 06 مراكز توظف 40 مستشارا في كل من (الجزائر، عنابة، وهران، قسنطينة، سطيف، مستغانم) وبعد الإستقلال إستمر مركزان في العمل (الجزائر، عنابة) بـ 04 مستشارين منهم 03 جزائريين خاصة وأن وزارة التربية الوطنية آنذاك لم تكن تحتوي على مصالح مركزية خاصة بتسيير التوجيه كما كان في هذه الفترة 05 مستشارين يتكونون في المغرب. ومع تنظيم وزارة التربية الوطنية عام 1963 م، أنشئت المديرية الفرعية للتوجيه والتخطيط المدرسي بمقتضى المرسوم رقم 63 - 281 بتاريخ 26 / 07 / 1963 م.

و في شهر جوان من عام 1964 م أسندت مهام التوجيه إلى المديرية الفرعية للتنظيم والتخطيط بموجب المرسوم رقم 64- 163 المؤرخ في 08 / 06 / 1964 م وتم توظيف المستشارين الى 05 من طرف مصالح التوجيه. كما أخي معهد علم النفس التطبيقي في نفس السنة خلفا لمعهد علم النفس التقني والبيومتري - الحدث في 1945 م - مهمته تكوين مستشارين في التوجيه المدرسي والمهني ومختصين في علم النفس التقني، لتتخرج منه أول دفعة لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني عام 1966 م، تضم 10 مستشارين، حيث بمقتضى المرسوم رقم

66-241 المؤرخ في 05 / 08 / 1966 م أحدث أول دبلوم جزائري في التوجيه المدرسي والمهني " دبلوم الدولة لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني". أما في سنة 1965م أسندت مهام التوجيه إلى مصلحة التخطيط والخريطة المدرسية بموجب المرسوم رقم 65- 208 المؤرخ في 12 / 08 / 1965 م، ثم إلى مديرية التخطيط والتوجيه المدرسي عام 1967 م، وفي 1968 م نظم أول ملتقى حول التوجيه المدرسي والمهني .

وبعد الإصلاح الذي شهدته المنظومة التربوية خلال السبعينيات والمتمثل في التعريب والجزأرة، عرف التوجيه المدرسي تطور، حيث حددت مهام التوجيه المدرسي والمهني في أمرية 16 / 04 / 1976 م والتي منها : • تكييف النشاط التربوي وفقا لقدرات التلاميذ الفردية ومتطلبات التخطيط المدرسي وكذلك حاجات النشاط الوطني. • المتابعة النفسية والبيداغوجية للتلميذ من طرف مستشار التوجيه المدرسي والمهني، الذي أصبح معينا بصفة دائمة في المؤسسة التعليمية وعضوا في الفريق التربوي وكذلك المحكات التي يوجه التلاميذ على أساسها.

التسند مهام التوجيه عام 1977 م إلى مديرية التعليم الأساسي، مديرية التعليم الثانوي ومديرية التعليم الثانوي التقني بموجب المرسوم رقم 77- 175، ومن 1980 م إلى 1985م إلى مديرية الإمتحانات والتوجيه بموجب المرسوم رقم 80- 19 المؤرخ في 01/31 /1980 م، 81-94 المؤرخ في 09 / 05 / 1981 م ورقم 81-117 المؤرخ في 1981/06/06 م وأصبح معهد علم النفس التطبيقي تابع لمعهد علم النفس وعلوم التربية بالجزائر، ثم إلى مديرية التوجيه والإمتحانات في 1989 م بموجب المرسوم رقم 89- 93 المؤرخ في 20 / 06 / 1989 م.

أما خلال الفترة الممتدة من 1990 م إلى 2005 م أعيد النظر في معايير التوجيه عدة مرات ففي سنة 1990 م أسندت مهام التوجيه إلى مديرية التوجيه والتقويم بموجب المرسوم رقم 91-89 المؤرخ في 20 / 04 / 1991 م وحددت مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيي ن بدقة في مجال التوجيه المدرسي والمهني وكذلك نشاطهم في المؤسسات التعليمية بإصدار القرار

رقم 827 بتاريخ 13 / 11 / 1990 م وإنشاء مجلس القبول والتوجيه في السنة الثانية ثانوي بمقتضى القرار رقم 157 المؤرخ في 26 / 02 / 1991 م.

وفي عام 1992م أسندت مهام التوجيه إلى مديرية التوجيه والاتصال .

(وزارة التربية الوطنية،1993 م، ص ص 10 - 13.)

كما تم تنصيب إستبيان الميول المهنية والاهتمامات عام 1993 م للتعرف على ميول تلاميذ الجذوع المشتركة إلى جانب بطاقة الرغبات لتوجيههم نحو مختلف الشعب، الذي عدل في 1999 م ونصبت بطاقة المتابعة والتوجيه في 14 / 10 / 1994 م وكذلك وضع الإجراءات الخاصة بتوجيه التلاميذ، كما أعيد النظر في معايير التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي مرة أخرى سنة 2003 م.

وفي ظل الإصلاح الذي تشهده المنظومة التربوية حاليا تم تعديل بطاقة المتابعة والتوجيه التتوافق والتعديل وتم إصلاح نظام التقويم في جميع الأطوار وكذلك تعديل إجراءات عملية التوجيه الخاصة بتوجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي وتلك المتعلقة بتوجيه تلاميذ الجذعين المشتركين إلى مختلف الشعب التي تتفرع عنهما.

(وزارة التربية الوطنية،الجزائر، مارس 2002 م)

3- الحاجة إلى التوجيه المدرسي:

إن الحاجة إلى التوجيه المدرسي تفوضها مجموعة من العوامل التي تجعل منه ضرورة ملحة تستوجب الاستعانة به في الكثير من الحالات ولعل من أهم هذه العوامل التي تؤكد لنا ذلك ما يلي :

3-1. الفترات الانتقالية :

يمر الدارسين عبر مسارهم الدراسي بمراحل انتقالية حرجة يتعرضون خلالها لأزمات أو تتخللها إحباطات، قلق، إكتئاب ... إلخ يحتاجون فيها إلى المساعدة للتغلب عليها وإجتيازها منها :

• الانتقال من المحيط الأسري إلى المحيط المدرسي. الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى. وما يتطلبه ذلك من تكيف مع المكان والأشخاص وبناء علاقات اجتماعية جديدة وإحتكاك بالواقع .

• الانتقال من مرحلة نمائية إلى أخرى وما يصاحبها من تغيرات نفسية، جسمية، عقلية واجتماعية وما ينتج عن ذلك من مشكلات.

(سعيد عبد العزيز وجودت عزت عطيوي، 2004 م، ص 14.)

3-2. التغرات الأسرية:

تعتبر التغيرات الأسرية الناتجة عن التغيرات الإجتماعية من أهم العوامل التي زادت من حاجة الدارسين إلى التوجيه المدرسي، خاصة وأن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي يحيا فيها الطفل ويكتسب فيها قيمه واتجاه اته وأدواره وبذلك تؤثر عليه من جميع النواحي ومن هذه التغيرات ما يلي :

• ظهور الأسر الصغيرة وضعف العلاقات بين أفرادها واستقلال الأولاد عنها.

• خروج المرأة للعمل لتحسين المستوى الاقتصادي للأسرة والمساهمة في الدخل أو لتأكيد ذاتها.

حيث أن هذه التغيرات إنعكست سلبا على نظام العلاقات الإجتماعية فيها وعلى نظام التنشئة الاجتماعية، فخروج المرأة للعمل يعني إغفالها لحاجات الأولاد منه ما يجعلهم عرضة للانحرافات والاضطرابات السلوكية المختلفة، كما يعني إغفالها لحاجات الزوج ما قد يؤدي إلى سوء التوافق الزوجي وحتى الطلاق اللذان بدوريهم ايؤديان إلى ظهور مشكلات إنفعالية خطيرة كعدم الشعور بالأمن، الحرمان العاطفي، الانسحاب الاجتماعي ... إلخ لدى الأبناء والتي هي الأخرى تكون وراء تأخرهم دراسيا، هروبهم من المدرسة وجنوحهم . أما فيما يخص ضعف العلاقات الأسرية التي تظهر في قلة التواصل والتفاعل بين أفرادها فإنها تتسبب في شعور الأبناء بالإغتراب والإهمال ومن ثمة في ظهور مشكلات اجتماعية ونفسية عديدة.

(طه عبد العظيم حسين، 2004 م، ص 38)

3 -3. تطور التعليم ومفاهيمه :

إن التقدم الحاصل في مختلف ميادين الحياة أثر في طبيعة التعليم، مفاهيمه وأهدافه وساهم في تطور أساليبه، مناهجه وطرقه نتيجة لتطور الأبحاث النفسية والتربوية حيث يعد هذا التطور من بين العوامل التي إستدعت الحاجة إلى التوجيه المدرسي لما أفرزه من مشكلات والذي من أهم مظاهره مايلي :

• زيادة عدد المواد والتخصصات وترك حرية الاختيار للطالب ما دفع به إلى الحيرة والتردد بسبب صعوبة الإختيار الأمر الذي يجعل إختياره غير موفق في الكثير من الأحيان متسيا بذلك في عدم توافقه .

• جعل المتعلم عنصرا فاعلا في العملية التعليمية وما يتطلبه ذلك من إستثارة لدافعيته للتعلم الجعله أكثر ايجابية وهذا يستلزم تدخل الموجه .

• تنوع مصادر المعرفة وزيادة عددها وإدخال التعليم المبرمج في المدارس لذلك الدارس في حاجة إلى من يعينه على تحديد مصادرها المناسبة حتى لا يلجأ إلى مصادر أخرى لا توفر له ما يحتاجه أو تكون عائقا لتعلمه.

. الإقبال المتزايد على التعليم خاصة من قبل البنات، زيادة عدد التلاميذ بسبب إجبارية التعليم من جهة وزيادة الوعي الاجتماعي بأهميته في الحصول على المكانة الاجتماعية، ما أدى إلى الاكتظاظ الذي تسبب في ظهور العديد من المشكلات الصفية كالتأخر الدراسي الرسوب، الغش في الامتحانات ... إلخ، إضافة إلى وجود تلاميذ لديهم إضطرابات نفسية تعيق تعلمهم وآخرين يحتاجون إلى رعاية خاصة وتعليم مختلف كالمتفوقين، الموهوبين والمتخلفين .

(وهيب مجيد الكبيسي وآخرون، المرجع السابق، ص 29، 30)

نلاحظ أن الحاجة إلى التوجيه ناتجة عن التغيرات السريعة التي شملت مختلف جوانب حياة المتعلم أسرا، تربويا وعلما والتي ساهمت في بروز العديد من المشكلات والإضطرابات زيادة

على التغيرات النمائية، خاصة وأنه غالبا ما يرافق التطور السريع والمعقد نوع من الفشل في قدرة الأفراد لوكا، نفسيا واجتماعيا على التوافق معه.

3-4- أسس التوجيه المدرسي :

يستند التوجيه المدرسي إلى مجموعة من الأسس التي ينبغي أن يكون الموجه ملما بها حتى يستطيع أن يقوم بعملية التوجيه على أكمل وجه وذلك بمراعاتها عند تقديم خدماته للدارسين منها :

3-4-1. الأسس العامة : وتتمثل في مايلي :

- اعتبار السلوك الإنساني ثابت نسبيا لأنه يخضع في جانب منه للعوامل الوراثية كما أنه مكتسب عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية في جانبه الآخر وبالتالي من الممكن إلى حد ما التنبؤ بسلوكه من خلال معرفة قيمه، اتجاهاته وشخصيته بصورة عامة كما أنه يتميز بالمرونة لذا فهو قابل للتعديل والتغيير للاتجاه الذي يجعله مقبولا وذلك وفقا لقوانين التعلم التي يتشكل على أساسها السلوك.

- اعتبار السلوك الإنساني فردي - اجتماعي، أي أن سلوك الفرد يختلف في مظاهره عن سلوكات غيره من الأفراد كما أنه يتشابه في بعض جوانب سلوكه مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه لأنه يتعلم المعايير السلوكية المعدلة للأدوار فيه.

- النظر إلى عملية التوجيه على أنها حاجة نفسية تقدم في شكل مساعدة إلى كل من يشعر بأنه عاجز عن حل مشكلته بنفسه (حق الفرد في التوجيه) حتى يكون عضو سليم في المجتمع .

لا تقدم خدمات التوجيه بصورة إجبارية وإنما هي مساعدة تقدم للأفراد الذين لديهم إستعداد لتقبلها برضا وارتياح ذاتي حتى يتحقق نجاحها (إستعداد الفرد للتوجيه).

- تقبل الموجه كما هو وبدون شروط وعدم إصدار أحكام مسبقة عليه، إلا أن ذلك لا يعني تقبل سلوكه الخاطئ .

- اعتبار عملية التوجيه عملية مستمرة لا تتوقف فهي موجهة للفرد متى صادفته مشاكل

(هادي مشعان ربيع، 2005 م، ص ص 23- 25.)

3-4.-2 **الأسس النفسية** : تتمثل الأسس النفسية للتوجيه المدرسي في ما يلي :

- **مراعاة الفروق الفردية** :

نعني بالفروق الفردية تلك الاختلافات الموجودة بين الأفراد في القدرات والاستعدادات والميول ... إلخ والتي تجعلهم متفردين في شخصيتهم، ودليل وجودها هو أن مرور مجموعة من الأفراد بنفس الظروف لا يحدث نفس التغيير ذلك لأنها تجعل الفرد يتعامل مع تلك الظروف بطريقة تختلف عن غيره لذا يجب على القائم على التوجيه المدرسي أن يدرك ذلك ويأخذ في الحسبان أثناء التوجيه

(المرجع السابق، ص 26.)

- **إحترام الفروق بين الجنسين** :

توجد بين الجنسين (ذكور، إناث) فروق عديدة تتعلق بالجوانب الفيزيولوجية، العقلية، الانفعالية والاجتماعية تجعل ما ينطبق على الذكور قد لا ينطبق على الإناث، وهي تعود إلى عوامل بيولوجية أصلا ثم إلى عامل التنشئة الاجتماعية والتي لها أثرها وأهميتها في عملية التوجيه لذا يجب على الموجه مراعاتها وعدم محاولة التعميم .

(المرجع السابق، ص 4)

- **مراعاة الفروق عند الفرد الواحد** :

إن قدرات الفرد وإستعداداته واتجاهاته ليست بدرجة واحدة من حيث قوتها أو ضعفها، بل تختلف باختلاف مراحل حياتهم وحالتهم النفسية والظروف الاجتماعية، كما أتي خصائص الفرد لا تسير في نموها بنفس الدرجة فكثيرا ما تسرع بعض الخصائص عن غيرها في معدل النمو ما يستدعي إحترام هذه الفروق أثناء تقديم الخدمات الخاصة بالتوجيه المدرسي .

(عبد الفتاح محمد دويدار، المرجع السابق، ص 156.)

- **احترام مراحل النمو ومطالبها** :

تختلف مظاهر النمو ومطالبه من مرحلة إلى أخرى فإذا كانت مطالب النمو في الطفولة هي تعلم المشي، الأكل، الكلام وغيرها فإنها في مرحلة المراهقة تختلف حيث يبدأ الفرد في تقبل التغيرات الجسمية والفيزيولوجية والدور الجنسي وتكوين علاقات ناجحة مع أفراد المجتمع وهكذا ... هذا الاختلاف يستدعي ضرورة مراعاتها ووضعها في الحسبان أثناء التوجيه، كما أن كل مرحلة تنشأ فيها حاجات تتطلب الإشباع لذا لا بد أن يراعى في إشباعها مستوى نضج الفرد وقيم وإتجاهات الجماعة التي يعيش فيها.

(هادي مشعان ربيع، المرجع السابق، ص 27.)

- **إعتبار التوجيه المدرسي عملية تعلم:**

إن الفرد يكتسب أثناء عملية التوجيه عادات، اتجاهات، قيم جديدة ويتعلم طرق جديدة المعالجة المشكلات التي تعترضه كما تتاح له فرصة للإختيار ورسم خططه وأهدافه وتعميم ما تعلمه على مواقف أخرى .

(عبد الفتاح محمد دويدار، المرجع السابق، ص 156، 157.)

3-4-3. **الأسس التربوية** :

هناك مجموعة من الأسس التربوية التي يستند إليها التوجيه المدرسي والتي تميزه عن غيره من مجالات التوجيه الأخرى وهي :

- اعتبار التوجيه المدرسي عملية جماعية تعاونية يقوم بها الموجه في المدرسة بمساعدة المدرسين والمدير وكل القائمين على شؤون التلميذ قصد إنجاحها.

- اعتبار المدارس من أكثر المجالات الاجتماعية أهمية من حيث قدرتها على تقديم المساعدة المنظمة إما بواسطة أخصائيين مدربين أو عن طريق تعديل المناهج وطرق التدريس وتحسين الجو المدرسي حتى يكون مجالا خصبا يعبر فيه الطلاب عن أفكارهم ومشاعرهم ورغباتهم من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة داخل المدرسة وخارجها.

- اعتبار عملية التوجيه المدرسي مكملة ومتممة لعملية التعليم والتعلم حيث أنها تعطيها دفعا وتجعلها أكثر فعالية

- إن عملية التوجيه عملية تتميز بالشمولية، حيث يشترك فيها الآباء والمسؤولين وكل من يستطيع القيام بالتوجيه سواء من داخل المدرسة أو من خارجها حيث تؤدي هذه المشاركة إلى تدعيم التعاون بين المدرسة كمؤسسة مسؤولة عن التربية للفرد وبين المؤسسات الاجتماعية الأخرى .

- الاهتمام بالتلميذ كعضو في الجماعة إلى جانب الاهتمام به كفرد لذا تكون الخدمات التوجيهية على شكل جماعي وفردي .

(طه عبد العظيم حسين، المرجع السابق، ص 37)

3-4-4 **الأسس العملية والسلوكية** : وهي الأسس التي تمثل الجانب الأخلاقي العلمي والسلوكيلمهنة الموجه المدرسي وتتلخص في ما يلي :

- يجب أن يكون الموجه مؤهلا علما ومهنيا حيث أن معرفة الوسائل غير كاف وعليه أن يعرف متى يستعملها أو يتخلى عنها أو يعدلها.

- اعتبار مشكلة الفرد كلا لا يتجزأ فلا ينظر إليها من زاوية معينة فقط بل عليه بحثها من جميع الزوايا وأن يستخدم كل ما لديه من وسائل وإمكانيات لمساعدته في حلها.

- يجب على القائم بالتوجيه المحافظة على سر مهنته وخصوصياتها وأسرار من يقوم بتوجيههم وأن يستخدم المعلومات التي حصل عليها في الإطار المهني فقط.

- المرونة في إتباع الأسلوب الذي يتفق مع طبيعة التلميذ ومشكلته لذا من الواجب أن يكون ملما بجميع الوسائل والطرق المستخدمة في التوجيه.

- ضرورة الإستعانة بمختصين آخرين والتعاون مع الضمان نجاح العملية التوجيهية، وأن يحترم إختصاص كل واحد وأن يكون على دراية بالمستجدات المرتبطة بمجال التوجيه المدرسي .

- أن يكون مخلصا في عمله، صادقا وصريحا مع ذاته ومع الموجهين الذين تربطه بهم علاقة مهنية تحددها معايير المجتمع وقوانينه وليس علاقة شخصية.

(نفس المرجع السابق، ص 38،39.)

تعد مختلف هذه الأسس القاعدة الأساسية التي ينطلق منها الموجه لأداء المهام والمسؤوليات الموكلة إليه، لذا فإن الالتزام بها يعد ضرورة حتى يكون عمله فعالا وذا قيمة.

كما نلاحظ أن بعض هذه الأسس يشترك فيها التوجيه المدرسي مع مجالات التوجيه الأخرى كالأسس العامة، النفسية والمهنية، في حين تميزة الأسس التربوية عن المجالات الأخرى ويختص بها دون غيره.

5- **أهداف التوجيه المدرسي** :

يسعى التوجيه المدرسي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من خلال الخدمات التي يقدمها ومنها نذكر مايلي :

- تقديم صورة واضحة للتلميذ عن قدراته، إستعداداته، ميوله وسماته الشخصية.

- مساعدته على التوفيق بين قدراته وميوله وغيرها من صفاته الشخصية وبين ما تتطلبه الدراسات المتنوعة من هذه الصفات، وذلك لكي لا يختار نوعا من الدراسة يرتفع فوق مستوى قدراته فلا يستطيع النجاح فيه أو نوعا من الدراسة أقل من مستوى هذه القدرات فلا يستخدمها فيه، بل يختار ما يتفق منها مع إمكانياته.

- التعرف على المتأخرين دراسيا وبحث أسباب تخلفهم والعمل على علاجهم.

- العمل على إكتشاف الموهوبين والمتفوقين دراسيا والإهتمام بهم ورعايتهم باستثمار مواهبهم وقدراتهم فيما يعود بالنفع عليهم خاصة وعلى المجتمع بشكل عام.

- مساعدة الطلاب على إجتياز الإمتحانات وخفض ما يعتريهم من قلق وتوتر وتقديم الخدمات الإرشادية المناسبة لهم .

- تعديل سلوك الطلاب ذوي حالات الغش والهروب من المدرسة والمشاغبة.

- التقليل من معدلات التسرب المدرسي والتعرف على أسبابه والعمل على علاجه وكذلك الرسوب المتكرر.

- تقديم الخدمات الإرشادية الملائمة للمضطربين إنفعاليا منهم والتعرف على العوامل المؤدية إلى إضطرابهم .

- مساعدة الطلاب على التوافق مع البيئة المدرسية والمنهج الدراسي من خلال تبصيرهم بالنظام المدرسي ومساعدتهم على الاستفادة القصوى من البرامج الدراسية

- تزويد الطلبة بعادات وطرق الإستذكار الجيدة والسليمة وتشجيعهم على المشاركة في الأنشطة المختلفة.

- توثيق علاقة التلميذ بمدرسيه وزملائه خاصة وأنه إذا ساءت هذه العلاقة أصبح المجال أمامهم خصبا للانحرافات السلوكية.

- مساعدة المدرسين على مواجهة المشكلات المختلفة التي تحدث في البيئة الصفية.

- العمل على توثيق الروابط بين البيت والمدرسة حتى يصبح كل منهما مكمل للآخر وإمتداد له التهيئة الجو المشجع لكي يواصل المتعلم دراسته.

- تقديم الخدمات المتنوعة للطلاب وتبصيرهم بمشكلات الحياة التي سيتصلون بها بعد التخرج التحقيق التكيف الاجتماعي لهم .

(طه عبد العظيم حسين، المرجع السابق، ص 112، 113)

نلاحظ أن التوجيه المدرسي يرمي بصفة عامة إلى جعل الدارس أكثر فهما وتقبلا لذاته حتى يتمكن من تحقيقها وأكثر توافقا من الناحية النفسية، الأكاديمية والاجتماعية، كما يهدف كذلك إلى تحسين العملية التعليمية وذلك بأسلوب علمي سليم عبر المساعدة المنظمة والواعية المقدمة من طرف المختصين .

6- **مناهج التوجيه المدرسي** :

يعتمد التوجيه المدرسي في تجسيد مختلف الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها وجعلها واقعا ملموسا على ثلاث مناهج وهي :

6-1. **المنهج النمائى** :

يتضمن هذا المنهج مجموعة من الإجراءات، غايتهراعاية وتوجيه نمو التلميذ والإرتقاء بسلوكه خلال مراحل النمو المختلفة حتى يكون نموه سليما، لهذا خدماته موجهة بشكل أساسي إلى التلاميذ العاديين من أجل زيادة كفاءتهم وتنمية قدراتهم واستعداداتهم وتوظيفها توظيفا سليم لكي يحققوا أعلى مستوى من النضج والتوافق والصحة النفسية عن طريق تعديل سلبياتهم وتدعيم الإيجابيات من خلال برامج التوجيه. ويشمل هذا المنهج التعرف على الجوانب النمائية المختلفة للتلميذ جسما، عقليا، انفعالا وإجتماعيا ومراعاة مطالب النمو الخاصة بكل مرحلة نمائي ة، إضافة إلى محاولة التغلب على المشكلات التي تحول دون سير عملية النمو سيرا طبيعيا في إتجاه النضج والسوية وذلك بالإعتماد على المعلومات التي توفرها دراسات علم نفس النمو ونظرياته.

(مفيد وزيدان نجيب حواشين، 2002 م، ص 29، 30 .)

6-2. **المنهج الوقائي** :

يهدف المنهج الوقائي إلى منع حدوث المشكلة أو الاضطراب لتقليل الحاجة إلى العلاج وذلك بتهيئة الظروف المناسبة التي تسمح للتتلميذ بتحقيق نمو سليم وبناء علاقات اجتماعية ايجابية مع الزملاء والمدرسين وتساعده على بناء استجابات ناجحة لمواجهة مختلف المواقف التي يعيشها في حياته اليومية ومن هنا يمكننا أن نطلق عليه منهج التحصين النفسي ضد المشكلات والاضطرابات النفسية لأ مهمته هي وقاية التلاميذ من الاضطرابات النفسية المختلفة بإزالة الأسباب المؤدية إليها كما يقيهم من تطور المشكلات والاضطرابات من خلال العمل على اكتشافها في مراحلها الأولى قصد السيطرة عليها بتوفير شروط الصحة النفسية في البيئة

المدرسية من خلال التعرف على حاجات التلاميذ والإهتمام بدراسة مشكلاتهم في بداية ظهورها من جهة وتوفير الج والإجتماعي القائم على التقبيل وإتاحة الفرص أمامهم للتعبير عن مشاعرهم من جهة أخرى، لهذا يهتم هذا المنهج بالأسوياء قبل إهتمامه بالمرضى .

(طه عبد العظيم حسين، المرجع السابق، ص 26)

6-3. المنهج العلاجي :

يعني هذا المنهج بمعالجة المشكلات والاضطرابات التي يتعرض لها التلاميذ من خ -لال التعرف على أسبابها وأعراضها ثم تشخيصها تشخيصا دقيقا قبل اختيار أسلوب العلاج الملائم الحلها بهدف إعادة توازنهم النفسي والاجتماعي. لهذا يتطلب هذا المنهج موجه ذو خبرة مقارنة بالمنهج الوقائي والنمائي كما أنه أكثرهم كلفة من حيث الوقت والجهد.

(نفس المرجع السابق، ص 27)

7- وسائل جمع المعلومات اللازمة للتوجيه المدرسى :

هناك العديد من الوسائل التي يستعين بها أخصائي التوجيه المدرسي لجمع المعلومات اللازمة عن التلاميذ نذكر منها:

7-1. بطاقة الرغبات :

تستخدم بطاقة الرغبات للتعرف على نوع الدراسة التي يرغب تلميذ السنة الرابعة متوسط الإلتحاق بها في الثانوية قصد تحقيق توجيه سليم له، توضح فيها التخصصات المتاحة للتلميذ في حالة التحاقه بالتعليم الثانوي العام والتكنولوجي وهي : الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا أو الجذع المشترك آداب وكذلك في حالة إختياره للمسار المهني الذي يتضمن مسلكين هما التعليم المهني والتكوين المهني حيث يطلب فيها من التلميذ ترتيب رغباته بعد التشاور مع أوليائه

(المنشور الوزاري رقم 41 / 0 . 0. 6/ 05 المؤرخ في 27/ 03 / 2005)

7-2. بطاقة المتابعة والتوجيه :

هي بطاقة تلخيصية تحتوي على كل المعطيات الخاصة بالتلميذ، تسهل على مجلس التوجيه والقبول مهمة إتخاذ قرار التوجيه، تتكون من عدة أجزاء هي :

جزء يحتوي على كل المعلومات العامة عن التلميذ.

جزء يظهر رغبات التلميذ الدراسية والمهنية كمراتبها في بطاقة الرغبات.

جزء يبين نتائج التلميذ في السنة الرابعة متوسط وآخر خاص بالنتائج التي حصل عليها في السنة الثالثة متوسط.

جزء يبرز نتائج التلميذ في مجموعات التوجيه.

جزء يتضمن نتائج المتابعة التي قام بها مستشار التوجيه المدرسي والمهني من خلال المقابلات والمحاورات مع التلميذ والأولياء ومن بطاقة الرغبات ونتائجه في مجموعات التوجيه.

جزء يبرز ملاحظات الأساتذة خلال الفصول الدراسية الثلاثة وقرار التوجيه المقترح من طرف الأساتذة وكذلك إقتراح مجلس التوجيه المسبق على مستوى مؤسسة الإستقبال .

جزء خاص بالقرار النهائي لمجلس القبول والتوجيه.

و يتم ملء هذه البطاقة من قبل الإدارة بمساعدة مستشار التوجيه المدرسي والمهني .

(المنشور الوزاري رقم 80 / 0 . 2 . 6 / 96 المؤرخ في 1994 / 10 / 14)

7-3. المقابلة :

تعرف المقابلة على أنها علاقة مهنية دينامية مباشرة تتم بين التلميذ والأخصائي وفق أسلوب علمي دقيق بهدف جمع معلومات شاملة ووافية عن شخصية التلميذ في مختلف جوانبها أو التأكد من معلومات سبق جمعها بوسائل أخرى أو قصد تعديل وتغيير سلوكه أو لتحديد مدى مناسبة دراسة معينة له حيث تدور حول خصائص التلميذ ومواصفات الدراسة أو التخصص وذلك من خلال الإجابة على مجموعة من الأسئلة التي يوجهها له الموجه.

- المتعلق بتنصيب بطاقة المتابعة والتوجيه.

كما يستطيع الموجه من خلالها ملاحظة الجوانب الإنفعالية والحركية وتعبيرات وجه التلميذ وطريقة تفكيره التي تفيده في معرفة إتجاهات ودوافع التلميذ وتشخيص مشكلتها

(سعيد عبد العزيز وجودت عزت عطيوي، المرجع السابق، ص ص 97 - 102)

7-4. الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من أكثر وسائل جمع البيانات استخداما في التوجيه المدرسي بإعتبارها تساعد على تسجيل الأحداث مباشرة عند وقوعها في المواقف الطبيعية وبدقة ولا تتطلب جهدا من الملاحظ، كما أنها أداة هامة يعتمد عليها أخصائي التوجيه المدرسي في جمع المعلومات والبيانات ودراسة سلوك التلميذ في المواقف التي يتعذر فيها استخدام أدوات أخرى كالمقابلة ودراسة حالة بسبب المقاومة أو لعدم قدرة التلميذ على التعبير عن نفسه وتسجيل الملاحظات ثم تحليلها والربط بينها لتفسيرها، سواء كانت الملاحظة دورية يقوم بها أخصائي التوجيه عبر فترات زمنية محددة وتسجل حسب تسلسلها الزمني (كل أسبوع، كل شهر) أو كانت سردية يقوم بها المدرس عادة للوقوف على سلوكات تلاميذه وفيها يسجل كل ما يقوم به التلميذ بالتفصيل ولذا يعتبر هذا النوع من أنواع الملاحظة من أهم الوسائل التي يعتمد عليها التوجيه المدرسي لكونها تقدم صورة دقيقة عن سلوك التلميذ في مواقف مختلفة داخل الصف .

(طه عبد العظيم حسين، المرجع السابق، ص 176، 174.)

7-5. السيرة الذاتية:

يقصد بالسيرة الذاتية السيرة الشخصية للفرد وتاريخ حياته الأسري ونظرته إلى مختلف المواضيع وإتجاهاته وخبراته والحوادث الهامة التي مر بها في حياته كما يكشف عنها في كتاباته حيث تساعدنا هذه الأداة على فهم شخصية التلميذ ومعرفة الكثير من المعلومات عن حياته التي يعتمد عليها في توجيهه وإرشاده نفسيا وتربويا خاصة وأنها تنبع من باطن الفرد .

(د سعد جلال، 1992 م، ص 229 .)

7-6. دراسة الحالة :

هناك من ينظر إليها على أنها منهج وهناك من يراها أداة لجمع البيانات، ودراسة الحالة تعطي صورة متكاملة عن شخصية التلميذ من خلال التعرض إلى مختلف جوانب شخصيته والوقوف على تاريخها والمشكلات التي عانت منها وصولا إلى المشكلة الحالية وظروف

ظهورها فهي " دراسة مفصلة للفرد في حاضره وماضيه " يستعين فيها الموجه بالملاحظة والمقابلة والإختبارات النفسية، الأمر الذي يسمح لنا بتقديم خدمات التوجيه المناسبة للتلميذ.

(سعيد عبد العزيز وجودت عزت عطيوي، المرجع السابق، ص ص 110 - 113)

7-7. السجلات المدرسية:

تحتفظ المدارس بملفات خاصة بالتلاميذ تضم معلومات حول التلميذ وأسرته خاصة الوالدين وحول تحصيله الدراسي وملاحظات المدرسين وآرائهم والأمراض التي يعاني منها ... إلخ يمكن الموجه الإستفادة منها أثناء تقديمه لخدمات التوجيه.

(سعد جلال، المرجع السابق، ص ص 211 - 213.)

إن بطاقة الرغبات، بطاقة المتابعة والتوجيه، المقابلة والملاحظة وسائل يستعين بها مستشار التوجيه المدرسي والمهني بشكل أساسي في التعرف على خصائص التلميذ وقدراته لمساعدته على اختيار التخصص المناسب، كما يلجأ إليها إلى جانب الأدوات الأخرى عند تقديم الخدمات الإرشادية. ثامنا- دور بعض القائمين على عملية التوجيه المدرسي :

التوجيه المدرسي عملية تعاونية يساهم فيها أشخاص عديدون لكل منهم دوره الذي إن أداه على أكمل وجه كانت عملية التوجيه ناجحة، ونخص بالذكر الموجه، المدرس والمدير الذين سنحاول توضيح دور كل واحد منهم كما يلي :

7-7-1.مستشار التوجيه المدرسي والمهني :

يعتبر مستشار التوجيه المدرسي والمهني المسؤول الأول عن عملية التوجيه المدرسي بإعتباره متخصصا في هذا المجال ويملك المؤهل العلمي الذي يسمح له بالقيام بمسؤولياته كما ينبغي، إذ بدونه لا يمكن تنفيذ أي برنامج توجيهي لهذا كانت المهام المنوطة به كثيرة والتي منها ما يلي :

- تبصير المجتمع المدرسي بأهمية التوجيه المدرسي وأهدافه.

- العمل على تحقيق الاستقرار النفسي للتلميذ من خلال تشخيص مشكلاته النفسية والتربوية ومساعدته على حلها.

- إعداد السجلات الشخصية الخاصة بالتلاميذ وذلك بجمع المعلومات والبيانات اللازمة عنهم والمحافظة على سريتها.

- رعاية الموهوبين والمتفوقين دراسيا ووقايتهم من مختلف المشكلات وكذلك متابعة المتأخرين دراستيا منهم واتخاذ الإجراءات اللازمة للإرتقاء بمستوياتهم من خلال التنسيق مع المدرس والأسرة.

- إعداد تقارير دورية عن مستويات التلاميذ العلمية والتربوية وتقديمها لمدير المؤسسة التعليمية

- لفت نظر هيئة التدريس إلى أهمية الصحة النفسية للتلميذ وأساليب تحقيقها .

- المشاركة في إعداد المناهج الدراسية وتطويرها عن طريق إجراء البحوث العلمية الميدانية حولها ومتابعة تجريب الكتب الدراسية حتى تتناسب وحاجات المرحلة التعليمية لوقاية التلاميذ.

- مساعدة التلميذ على إتخاذ قراراته بطريقة سليمة وذلك بإحترام حاجاته، تعريفه بقدراته وإمكانياته، تعليمه كيف يتعلم ويذاكر وتزويده بالمعلومات اللازمة عن مختلف التخصصات الدراسية المتوفرة.

(القرار الوزاري رقم 827 الصادر عن وزارة التربية الوطنية بتاريخ 1990 / 11 / 13)

7-7-2.المدرس :

بما أن المدرس هو أقرب شخص إلى التلميذ داخل المؤسسة التعليمية، إذ أنه يقضي أطول وقت معهم ويستطيع ملاحظتهم في مواقف تعليمية متعددة كما يستطيع التعرف على حالتهم الصحية، النفسية، الإجتماعية والدراسية بسهولة لهذا فإن له دور مهم في عملية التوجيه حيث يقول جودت عطيوي وسعيد عبد العزيز : « المدرس في كثير من الأحيان يكون أقدر على مساعدة طلابه حتى من بعض الخبراء المختصين الذين يكون الطالب مجرد شخص غريب بالنسبة لهم قبل جلسات التوجيه والإرشاد التي قد تكون قصيرة ومحدودة» .

(د سعيد عبد العزيز وجودت عزت عطيوي، المرجع السابق، ص 21، 22.)

لذا فمن الضروري أن يكون مستعدا للقيام به دون أن يهمل دوره الأساسي وهو التدريس ويتجلى دور المدرس في عملية التوجيه من خلال مايلي :

- تنمية اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ نحو عملية التوجيه وتشجيعهم على الإستفادة من خدماته.

- وقاية التلاميذ من مختلف المشكلات بجعل الجو داخل حجرة الدرس يبعث على الارتياح وبإشباع حاجاتهم وتشويقهم لإكتساب المعلومات والمهارات الأساسية من خلال تسهيل المادة المحدد لمهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطهم في المؤسسات التعليمية التي يدرسها وتعزيز سلوكاتهم الإيجابية وإحترام الفروق الفردية بينهم حتى يستطيعوا بلوغ المستوى المطلوب من النمو والتوافق النفسي والتحصيل.

- مساعدة التلاميذ على وضع أهداف أولية لأنفسهم تتفق مع ميولهم وقدراتهم.

- إكتشاف حالات سوء التوافق مبكرا لدى التلاميذ ومساعدة من يستطيع مساعدتهم وإحالة من لا يستطيع مساعدتهم إلى الموجه لتقديم خدمات التوجيه والإرشاد المناسبة لهم. - التعاون مع الموجه في رعاية المتأخرين دراسيا والمتفوقين بتقديم ملاحظاته واقتراحاته. - تدعيم الصلة بين المدرسة والأسرة من خلال الإتصال بالوالدين عن طريق مجالس المعلمين

- المساهمة في توفير المعلومات اللازمة للسجلات الشخصية الخاصة بتلاميذ صفه

- التعاون مع الموجه في تنفيذ البرامج العلاجية والوقائية المقترحة لعلاج المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ بمختلف فيئاتهم.

- الاشتراك مع فريق التوجيه في مساعدة التلميذ على إختيار نوع الدراسة الملائم ومساهمته في إتخاذ قرار توجيهه إليه.

(المرجع السابق، ص 22، 23.)

7-7-3. **المدير** :

يعد المدير بحكم منصبه، المشرف الأول على سير وتنظيم عملية التوجيه المدرسي ومن ثقة يمكننا توضيح دوره فيها من خلال ذكر البعض من مهامه المتعددة في هذا المجال وذلك كالآتي :

- تهيئة الظروف المناسبة لعمل أخصائي التوجيه ومساعدته على تجاوز العقبات التي قد تعترضه أثناء أدائه لمهامه وعدم تكليفه بأعمال إدارية تعيق عمله كموجه.

- توفير الوسائل والإمكانيات الضرورية التي يحتاجها الموجه للقيام بمسؤولياته كالمكان اللائق والاختبارات النفسية ... إلخ.

- قيادة فريق التوجيه ومتابعة تنفيذ القرارات والتوصيات التي تصدر عن اجتماعاته.

- حث أعضاء هيئة التدريس على التعاون الإيجابي مع الموجه ليستفيد من الكفاءات المتوفرة لديهم لحل مشكلات التلاميذ الفردية والجماعية والتعرف على ميولهم وإستعداداتهم .

- الإتصال مع المؤسسات الإجتماعية الأخرى لتطوير برامج التوجيه وإثرائها.

(المرجع السابق، ص 20)

يتضح لنا من خلال تعرضنا لدور الموجه والمدرس والمدير في عملية التوجيه المدرسي أن مختلف الأدوار الموكلة إلى فريق التوجيه بما في ذلك دور الأولياء تتكامل فيما بينها وأن هذا التكامل يؤدي إلى تحقيق أهداف التوجيه المدرسي ومن ثمة تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية خاصة إذا أدى كل واحد دوره بكفاءة.

8- علاقة التوجيه المدرسي بالاختيار الدراسي :

يفصل عادة بين التوجيه المدرسي والاختيار الدراسي من الناحية المفاهيمية حيث يشير التوجيه المدرسي إلى العملية الهادفة إلى مساعدة الفرد على تحقيق أقصى نموله في المجال الدراسي وذلك من خلال إعانته على إختيار المسار التعليمي الصحيح والتكيف معه، وحل المشكلات التي تعترضه أثناء الدراسة .

(د بديع محمود القاسم، المرجع السابق، ص 151.)

في حين الاختيار الدراسي هو ذلك القرار الذي يتخذه الدارس معبرا من خلاله عن تفضيله التخصص معين ورغبته في الالتحاق به من بين ما هو متاح له من فرص تعليمية (WWW.CEGAS.INFO)

إلا أنهما عمليتان متلازمتان ومكملتان لبعضهما، فحتى يكون الإختيار سليما وبعيدا عن الإعتباطية، الأماني والانفعالات لابد من توفر المعلومات الكافية عن مختلف التخصصات الدراسية خاصة إذا كانت كثيرة وكان الدارس قليل الخبرة في إتخاذ القرارات لكي يتمكن من إجراء المفاضلة بينها وتحديد ما يعكس إهتماماته ورغباته، وهذا لا يكون إلا من خلال التوجيه المدرسي الذي يمده بكم كاف من المعلومات الصحيحة حول كل تخصص ومتطلباته المختلفة وفروعه عن طريق مختصين قادرين على تحقيق ذلك بكفاءة.

كما أن التوجيه المدرسي من خلال دوره في حل المشكلات التربوية والإنفعالية التي تصادف التلميذ في المجال الدراسي يجعل منه أكثر فهما لذاته وأكثر إدراكا للتحديات التي تواجهه هذا من جهة، من جهة أخرى فهو يعمل على تقديم صورة موضوعية للتلميذ عن قدراته التحصيلية والشخصية وتعريفه بها، الأمر الذي يسهل عليه إختيار ما هو مناسب له من دراسة وبالتالي يحد من الآثار السلبية للمؤثرات العديدة التي تتدخل أو تحدد إختياره لتخصصه كالمكانة الاجتماعية للعائلة التي قد تفرض عليه إختيار تخصص لا يتماشى مع ميوله وقدراته حفاظا عليها، أو تحقيق طموح أحد الوالدين الذي هو أعلى من قدراته أو إمكانياتهم المادية وغيرها مقلا بذلك من ظاهرة التسرب المدرسي وتغيير مواضيع الدراسة التي قد يلجأ إليها الدارس في ما بعد. إضافة إلى ذلك فإن التوجيه المدرسي قادر على تغيير اتجاهات التلميذ السلبية نحو بعض أنواع الدراسة عندما تكون لديه أفكار مسبقة أو معتقدات سلبية حولها لسبب من الأسباب خاصة إذا كانت هي الدراسة التي تناسبه وذلك بتقديم صورة صحيحة وواقعية عنها، كما أن قرار التوجيه لا يمكن أن يتخذ بمعزل عن ميول التتلميذو رغباته وحاجاته التي تظهر من خلال إختياره لأحد البدائل التعليمية الموجودة أمامه.

(بديع محمود القاسم، المرجع السابق، ص 154، 155 .)

ومنه نستطيع أن نقول أن الإختيار الدراسي السليم يعني تلقي الدارس لتوجيه مدرسي ملائم وكافي، وأن مراعاة إختيار التلاميذ (ميولهم، رغباتهم، حاجاتهم) أثناء توجيههم يعني إعداد أفراد مؤهلين لما هم سيقومون به ووقاية المجتمع من بعض الانحرافات التي قد تترتب عن التوجيه السيئ .

9- معايير وإجراءات توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي:

إن عملية توجيه التلاميذ الذين يدرسون في السنة الرابعة متوسط إلى المرحلة الثانوية يتم بناءا على مجموعة من الإجراءات التي أقرتها وزارة التربية الوطنية والتي بدورها تتضمن المعايير المعتمد عليها في عملية التوجيه المدرسي لذا سنتطرق إليها في مايلي :

9-1.الإعلام :

يعتبر الإعلام عنصر هام في عملية التوجيه لاسيما وأنه يزود التلميذ بالمعلومات التي تنمي مهارة الاختيار السليم لديه، ويتحقق الإعلام من خلال الحصص الإعلامية التي ينشطها مستشار التوجيه المدرسي والمهني باعتباره رئيسا لخلية التوثيق والإعلام أو أستاذ ذا ميول في هذا المجال يكلف من طرف المدير في حالة غياب مستشار التوجيه، حيث يقوم بتنشيط ثلاث حصص إعلامية جماعية لكل فوج تربوي إضافة إلى لقاءات فردية مع التلاميذ لتعريفهم

- إجراءات عملية التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي .
- الجذعين المشتركين (خصائص كل جذع، متطلبات كل جذع) والشعب التي تتفرع عن كل جذع مشترك وامتداداته الدراسية في الجامعة.
- التعريف بمراكز التكوين المهني وشروط الالتحاق بها، وفي هذه الحالة يمكنه أن يستضيف مستشار من التكوين المهني . وذلك باستخدام كل الإمكانيات المادية المتاحة أمامه، وتزود

الخلية بالسندات الإعلامية المحفزة شكلا ومضمونا وبالوثائق الإعلامية المناسبة لتوفير إعلام موضوعي من خلال الدعم المستمر من إدارة المؤسسة ومركز التوجيه المدرسي والمهني .

(المنشور الوزاري رقم 431 .92 المؤرخ في 30 / 12 / 1992)

و عدد الأماكن البيداغوجية المتوفرة :

عند توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي يؤخذ بعين الإعتبار عدد الأماكن البيداغوجية التي تتوفر عليها مؤسسة الإستقبال في كل جذع مشترك ونوعية الشعب المفتوحة فيها حيث يتم توزيعهم على أساسها بعد أن يرتبوا تنازليا حسب نتائجهم. ورغبة التلميذ:

وهي الرغبة التي عثر عليها في بطاقة الرغبات بالتشاور مع الأولياء حيث تلبي رغبة 10% من التلاميذ الأوائل على مستوى المتوسطة مباشرة، أما باقي التلاميذ (90 %) فيتم ترتيبهم حسب نتائجهم الدراسية في مجموعات التوجيه مع تلبية - بقدر الإمكان رغبتهم الأولى، كما يراعى في توجيههم عدد الأماكن البيداغوجية المتوفرة في كل جذع مشترك.

9-2. نتائج التلميذ:

النتائج التلميذ بالغ الأهمية في عملية التوجيه المدرسي، فقرار توجيه أي تلميذ إلى أحد الجذعين المشتركين يتوقف وبشكل كبير على نتائجه في الامتحانات وفي شهادة التعليم المتوسط . فمعدل التلميذ العام في كل مجموعة من مجموعتي التوجيه يتحدد من خلال النتائج التي تحصل عليها في المواد التي تشكل كل مجموعة من مجموعتي التوجيه الموضحة في الجدول رقم - 01- هي ومعاملاتها خلال السنة الثالثة والرابعة متوسط

(الوزاري رقم 06 / 6. 0 . 0 / 06 المؤرخ في 01 / 14 / 2007)

الجذع المشترك آداب		الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا	
المواد	المعاملات	المواد	المعاملات
اللغة العربية	05	الرياضيات	05
اللغة الفرنسية (ل.أ.1)	03	العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	03
اللغة الإنجليزية (ل.أ.2)	02	علوم الطبيعة والحياة	02
التاريخ والجغرافيا	02	اللغة العربية	02
المجموع	12	المجموع	12

جدول رقم - 01 - يمثل مواد مجموعتي التوجيه ومعاملاتها.

(نفس المرجع السابق .)

ليستخدم فيما بعد التحديد الجذع المشترك المناسب للتتلميذ وذلك بعد أن يتم ترتيبه مع باقي التلاميذ في كل مجموعة من مجموعتي التوجيه حيث يحسب معدل كل مادة من مواد مجموعتي التوجيه كالتالي :

معدل المادة = [ن1 + (ن2 x 2)] /3

ن1 : هو معدل المادة في السنة الثالثة متوسط .

ن2 : هو معدل المادة في السنة الرابعة متوسط بفصولها الثلاثة.

كما أن حساب معدل النجاح إلى السنة الأولى ثانوي يتم انطلاقا من النتائج التي يحصل عليها التلميذ في السنة الرابعة متوسط وكذلك من خلال نتائجه في شهادة التعليم المتوسط وذلك كمايلي :

المعدل السنوي العام = [معدل الفصل 1 + معدل الفصل 2 + معدل الفصل 3] /3

أما معدل القبول في السنة الأولى ثانوي فيحسب بالطريقة التالية :

معدل القبول = [المعدل السنوي العام + معدل شهادة التعليم المتوسط]/2

حيث يقبل تلقائيا في السنة الأولى ثانوي كل تلميذ تحصل على شهادة التعليم المتوسط، أما التلاميذ الذين لم يستوفوا هذا الشرط فينتقل منهم التلاميذ الذين يحصلون على معدل قبول يفوق أو يساوي 10 من 20 .

(المنشور الوزاري رقم 149 / 0 . 0 . 6 / 07 المؤرخ في 30 / 06 / 2007 م)

9-3. اقتراحات الأساتذة :

إن اقتراحات الأساتذة وأرائهم التي يبدونها حول الجذع المشترك المناسب للتلميذ خلال انعقاد مجلس الأساتذة تناقش فيما بينهم وتراعي أثناء عملية التوجيه بعد أن تدون في بطاقة المتابعة والتوجيه في شكل اقتراحين إلى جانب نتائجه باعتبار أن الأساتذة بحكم تعاملهم المستمر مع التلميذ يعرفون ميوله وكذلك إمكانياته وقدراته الحقيقية. للإشارة يتكون مجلس الأساتذة من :

مدير المتوسطة.

أساتذة السنة الرابعة متوسط

مستشار التوجيه المدرسي والمهني .

مستشار التربية.

رئيس جمعية أولياء التلاميذ (ملاحظا).

9-4. حصيلة المتابعة التي قام بها مستشار التوجيه المدرسي والمهني :

إن مستشار التوجيه وبحكم دوره الفعال في عملية التوجيه من خلال متابعته المستمرة للتلميذ ولنتائجه وكذلك اطلاعه على ترتيبه لرغباته من خلال بطاقة الرغبات فإن القرار الذي يتوصل

إليه حول نوع الجذع المناسب للتتلميذ المعبر عنه في بطاقة المتابعة والتوجيه يعد من بين المحكات التي يعتمد عليها عند اتخاذ قرار التوجيه النهائي .

9-5. قرار مجلس التوجيه :

وهو القرار النهائي التي يتم على أساسه تويه التلميذ إلى أحد الجذعين الذي تراعى فيه المعايير السابقة وهو يضم التركيبة التالية :

مدير التربية أو ممثل عنه

مستشار التوجيه أو مستشاري التوجيه الملحقين ومدير مركز التوجيه المدرسي والمهني . بمؤسسات الاستقبال.

مدير أو مديري الثانويات.

ممثلي جمعيات أولياء التلاميذ للمتوسطات كملاحظين

مدير أو مديري المتوسطات.

9.-6. الطعنون :

يعتبر الطعن في قرار مجلس القبول والتوجيه المدرسي حق من حقوق التلميذ ووليه وذلك في الحالات التالية :

1- وجود خطأ في نقل علامات التلميذ.

2. خطأ في حساب معدل مادة ما.

3 - خطأ في حساب المعدل السنوي العام .

4- خطأ في حساب معدل شهادة التعليم المتوسط.

5- خطأ في حساب معدل مجموعة التوجيه.

6- التغافل عن نقل علامة مادة ما أو معدلها.

7- إذا كان التلميذ من 10 % الأوائل على مستوى المتوسطة ولم تلبي رغبته.

8- عند فصل التلميذ عن الدراسة في المرحلة الإلزامية. حيث يتم إشعار الأولياء كتابيا بكل المعلومات الخاصة بهذه العملية عند إرسال أخر كشف للنقاط من قبل مدير المتوسطة وإذا كان التلميذ يرغب في تقديم طلب فعليه الإلتزام بالشروط الآتية :

- أن يقوم التلميذ بملء إستمارة طلب الطعن موضا فيها أسباب الطعن بدقة.

- أن يكون طلب الطعن مؤسسا، أي يدخل ضمن الحالات السابقة ويحتوي على بيانات ووثائق تبر الطعن في قرار التوجيه (نسخ من كشوف النقاط الثلاثة).

- يقدم ملف الطعن قبل 20 جويلية إلى المؤسسة الأصلية (المتوسطة). بعد ذلك يتولى مدير المتوسطة في شهر سبتمبر دراسة الطلبات ومراجعة الأخطاء إذا كانت مثبتة ثم توجه إلى مركز التوجيه المدرسي والمهني مرفقة بتقارير، أين يتم التحضير لأعمال لجنة الطعن الولائية التي تتكون من :

مدير التربية (رئيسا).

مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني.

مديرين لمؤسسات التعليم الثانوي.

مديرين لمؤسسات التعليم المتوسط.

ممثل لجمعية أولياء التلاميذ (ممثلا).

بعدها تدرس كل طلبات الطعن على مستوى هذه اللجنة خلال الأسبوع الثاني من شهر سبتمبر وتحدد قائمة التلاميذ الذين أعيد توجيههم في محضر خاص يوقع من طرف أعضاء اللجنة ويحتفظ بنسخة منه على مستوى مديرية التربية وأخرى على مستوى مركز التوجيه المدرسي والمهني، ثم تعلق في المؤسسات الأصلية والمستقبلة وفي مركز التوجيه قائمة التلاميذ الذين قبلت طلباتهم، كما تمر لكل تلميذ قرار فردي .

(الوزاري رقم 06 / 0. 0 . 6 / 06 المؤرخ في 14 / 01 / 2007)

10- صعوبات التوجيه المدرسى :

تعترض عملية التوجيه المدرسي العديد من الصعوبات التي تحول دون تحقيقه للأهداف المرجوة من الخدمات المقدمة تحقيقا تاما مقللة بذلك من نجاعته منها مايلي : - الإرتفاع المتزايد أعداد التلاميذ وكثافة البرامج الدراسية مما يحول دون قدرة الموجه على تقديم خدماته على نحو مرض لكل تلميذ وكذلك من استفادتهم منها جميعا. - نقص الوسائل التي يعتمد عليها الموجه في التعرف على خصائص التلاميذ المختلفة ومشكلاتهم علاوة على أن إستخدامها يحتاج إلى قدرة وبراعة قد يفتقد إليها. - اعتماده على النتائج التي يتحصل عليها التلميذ في الامتحانات أثناء مساعدته على إختيار نوع الدراسة خاصة وأنها لا تعكس المستوى التحصيلي الحقيقي للتلميذ لأنها تخضع للعوامل الذاتية للمعلم وكذلك ظروف التلميذ وتأتي ورائها الكثير من جوانب تقدمه وقصوره. - صعوبة الحصول على بعض المعلومات اللازمة لتشخيص بعض المشكلات التي يعاني منها التلاميذ تشخيصا سليما يساهم في حلها بسبب عدم تعاون الأسرة خاصة الوالدين وذلك بإخفائها أو تشويهها وكذلك المعلمين أو أصدقاء التلميذ الأمر الذي يجعل من تلك المشكلات أكثر تعقيدا أو يعيق حلها حلا جذريا.

(سعيد عبد العزيز وجودت عزت عطيوي، المرجع السابق، ص 24.)

إن التخلص من هذه الصعوبات ومن تبعاتها السلبية على عملية التوجيه وخاصة على التلميذ يقتضي تعاون أفراد المجتمع المدرسي والأسرة مع الموجه، إضافة إلى تدريب الموجهين وتحسين نظام التقويم .

خلاصة :

يعد التوجيه المدرسي من الخدمات المهمة والضرورية التي يجب أن تتوفر على مستوى كل مدرسة باعتباره عملية بناءة هدفها مساعدة التلميذ للوصول إلى أقصى درجة من درجات النمو التي تسمح له بها قدراته وإمكانياته الذاتية والبيئية في المجال الدراسي وذلك من خلال توعيته وحل المشكلات المختلفة التي يتعرض لها وجعله أكثر فهما لذاته ومحيطه حتى يتمكن من اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مستقبله الدراسي والمهني خاصة وأن عملية التوجيه المدرسي متممة ومكملة للعملية التعليمية، وهذا لن يتأتى إلا بمراعاة مبادئه عند الممارسة الميدانية

الفصل الثاني

الرضا عن التوجيه المدرسي

تمهيد :

إن التوجيه المدرسي بما يكتسبه من أهمية في تحديد مسار التلميذ المدرسي والمهني ، يجعل من الرضا عن التخصص المدرسي أهمية أكبر ، لكن إلى أي مدى يمكن أن تظهر هذه الأهمية بتأثيراتها على الفرد من الناحية النفسية ، ومن ناحية مردوده الاجتماعي ومردوده الدراسي .

كما حاولنا أن نعرف مدى تأثير الرضا عن التوجيه على إنتاجية المدرسة ، ثم المجتمع وذلك بالرج وع إلى دراسات متعددة في هذا المجال وهو ما سنتطرق إليه في هذا الفصل مع تحليل للعوامل ذات التأثير الواضح على سيرورة التوجيه ، وموقف الاختيار وكيف تعمل العوامل الاجتماعية كتأثير الأهل ، والسمعة الاجتماعية للتخصص والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد ، كمحددات توجهه نحو مسار معين إلى العوامل الشخصية كالجنس وصورة الذات ومركز الضبط ، وهي عوامل تتفاعل كلها في نسق منتظم يمكن أن يلعب دوره في عملية التوجيه ودرجة الرضا عنه .

وفي الأخير عرجنا على طريقة اتخاذ قرار التوجيه من قبل التلميذ ، وفي أي إطار جاء هذا الاختيار هل هو قرار آني أم أنه قرار تشكل ضمن مشروع محدد الأهداف واضح الوسائل .

1. مفهوم الرضا عن التوجيه المدرسي :

يمكن أن نعرف الرضا عن التوجيه المدرسي بأنه "حالة داخلية في الفرد تظهر في سلوكه واستجاباته ، وتشير إلى تقبله لتخصصه الدراسي الماضي والحاضر ، وتفاؤله بمستقبل حياته ، وتقبله لبيئته المدركة وتفاعله مع خبرا تها ، وعلى هذا فإن رضا الفرد عن تخصصه الدراسي إنما يعني تقبله لإنجازاته الدراسية ، ونتائج سلوكه ، وكذلك تقبله لذاته كجزء من البيئة ، وتقبله للآخرين أيضا "

(علي محمد محمد الديب ، 1987ص : 38)

و هذا يعني أن الرضا عن التوجيه حالة داخلية تشمل التقبل لأوجه نشاط الفرد المدرسي وكل ما يحيط به ، من ذلك تقبله للتخصص الحاضر والماضي لبيئته ولإنجازاته المدرسية ولذاته وللآخرين ثم يظهر هذا التقبل في سلوك الفرد واستجاباته ، وهذا يعني أن هناك " حالة وجدانية "

(سيد خير الله، 1990 ص: 98).

تعبر عن ميل سابق في وجوده يحدث استجابة رغبة نتيجة حالة الإشباع المصاحبة للموقف فيصبح الفرد في حالة تشبه حالة تدفق المشاعر التي يقول عنها دانييل جولمان" بأنها تمثل أقصى درجة في تعزيز الانفعالات التي تخدم الأداء أو التعلم "

(دانييل جولمان، 2000 ، ص 134).

ثم يضيف مبرزا أهمية هذه الحالة " وكما أن تدفق المشاعر شرط مسبق للتفوق في حرفة أو مهنة ، أو فن ، فهو أيضا شرط مسبق للتعلم "

(نفس المرجع ، ص : 138)

وبذلك يعبر الرضا عن حالة وجدانية يصعب قياسها ، لذلك يمكن أن نقترب من هذا المفهوم من خلال أهم بعد من أبعاده والذي يمثل الميل والرغبة الحاضرة بقوة ، وبذلك يكون الرضا عن التخصص الدراسي هو تحويل" الاتجاه النفسي الإيجابي المحب نحو الموضوع" إلى رغبة مصرح بها. **(فرج عبد القادر طه وآخرون : مرجع سابق ، ص : 449)**

ويعتبر التصريح الذي يصدره التلميذ بالتشاور مع أوليائه قرار اختيار لنوع الدراسة التي يطمح في مزاولتها على أن يكون ذلك نابعا من ذاته ، مبنيا على أسس موضوعية ، مما يجعله راضيا عن دراسته مقبلا على موادها ويعزز توقعاته للنجاح فيها .

2. **المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه** :

1.2 . **حق التلميذ في تقرير مصيره بنفسه**:

يعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ التي تحقق الرضا عن التوجيه باعتباره يقر بشخص التلميذ المستقل ، ويعتبره قادرا على اتخاذ القرار النهائي في عملية التوجيه المدرسي بنفسه وهذا يعني أن مسؤولية الدراسة والاختيار والقرار تقع على عاتق التلميذ ، وعلينا أن لا نقدم له الحلول الجاهزة ، وهو ما أكده سعد جلال في قوله : "أنه ليس لكائن من كان حق في أن يسير غيره أو يفرض إرادته عليه أو يرسم له خطوط مستقبله أو يقرر مصيره "

(سعد جلال ، 1967 ، ص 182)

فعملية التوجيه المدرسي ينبغي أن لا تقوم على الإكراه ، أو الأمر أو حتى النصح وإنما تعمل على توسيع أفق التلميذ وتهيئ له الجو لاكتشاف قدراته واستعداداته وميوله ، كما تعوده على تحمل المسؤولية ، ويقول إدوارد جلانز " (GLANZ) الفرد الحر يتحمل مسؤولية قراراته و نتائج سلوكه، وهو يسعى للحصول على المساعدة والتوجيه والإرشاد من الآخرين حين يحتاج إلى ذلك " .

(حامد عبد السلام زهران ، 1998 ، ص 66)

فتبقى إذا مساعدات المسؤولين عن عملية التوجيه في إطار إيجاد معايير تسمح بتقييم التلميذ لكل خبرة توجيه بالتجربة انطلاقا من تحديد الأهداف ، إذ توضح له الاحتمالات المختلفة في كل مرة ويترك له حق الاختيار الذي يعتبر شرطا أساسيا لحدوث الرضا عن التوجيه المدرسي.

2.2 . **تقبل الموجه للتلميذ**:

إن هذا المبدأ يعطي قيمة للتلميذ ككل ويلزم الموجه أن يتقبله كما هو وبدون شروط وتقبل سلوكه وإمكاناته في علاقة تفهمية تجعل منه عنصرا قابلا للتغير نحو الأفضل " ذلك أن ميدان الإرشاد النفسي ليس ميدان تحقيق أو إصدار أحكام على السلوك والخبرات".

(حامد عبد السلام زهران : مرجع سابق ، ص 67)

فما يسهم به الموجه من إصغاء دون ما حكم على التلميذ وعلى قدراته ومواهبه مهما بدا منه من ضعف أو قلة اهتمام يتيح الثقة المتبادلة ويحرر التلميذ من الضغوط الخارجية الممارسة عليه من قبل الآخرين سواء أولياء كانوا أو مدرسين ، ويمكنه من مناقشة نتائجه المدرسية واختباراته النفسية وحتى ميولاته ومعارفه حول المسارات التكوينية والمهنية ، مما يفسح امجال أمام الموجه

لطرح الخيارات والبدائل ومساعدة التلميذ على تمييز أنسبها لشخصيته وكفاءاته.

فكلما زاد التلميذ وعيا بإمكانياته ومعرفة بيئته كلما كان أقدر على تنظيم ذاته ووضعها فيما يناسبها مما يجعله يستشعر الرضا والقبول في أدائه لواجباته المدرسية كأبسط نشاط إلى غاية أخذ قراراته في كل مرحلة تتطلب ذلك.

3.2 . اعتبار التوجيه المدرسي عملية تعلم :

لا يمكن أن نعتبر عملية التوجيه عملية ناجحة إن لم تحقق هذا المبدأ ، فالتوجيه المدرسي يمد التلميذ بقدرات تساعده على :

(برو محمد : مرجع سابق ، ص 50)

- معرفة نواحي القوة والضعف الموجودة في بيئته وفي نفسه.
- تغير أو تعديل سلوكه أو وجهة نظره نحو نفسه ونحو غيره.
- الاختيار السليم للمسار الدراسي أو المهني وفقا لاستعداداته وميوله وسمات شخصيته.
- اكتساب معلومات جديدة وطرائق جديدة يستفيد منها في حل المشكلات التي تعترضه ومن ثم رسم طريقه في الحياة.

و بالنظر إلى هذه المكتسبات التي يضفيها التوجيه كسيرورة تعلم لها أهداف قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى، يمكن أن تكون ملمح القرار الذي يمكن أن يتخذه التلميذ قبل لحظة الاختيار وبالتالي يمكن تعديله في أوانه وفي إطار عملية التعلم وتعديل السلوك أو وجهة النظر مما يجعل التلميذ محبا لما يفعل ومتقبلا لما يختار.

4.2 . الاستمرارية في عملية التوجيه المدرسي :

يقول سعد جلال " أن الاتجاه السائد الآن أن التوجيه المدرسي عملية تبدأ مع التلميذ من بداية دخوله المدرسة حتى بلوغه أعلى المستويات العملية "

(سعد جلال : مرجع سابق ، ص 110)

وعليه يمكن التأكيد على أن عملية التوجيه يجب أن تكون سيرورة متواصلة ، وليست قاصرة على مرحلة الانتقال والتخصص ، وأن الخدمات التوجيهية يجب أن تخضع لهذا المبدأ فتكون منتظمة ومتدرجة تأخذ بعين الاعتبار متطلبات كل مرحلة وحاجيات كل تلميذ فتحيطه بالرعاية وتمده بالمعلومات والخبرات والبدائل وتبصره بذاته وإمكاناته وإمكانات بيئته إلى أن يصل إلى أقصى درجات النمو ، وهو ما يسمى حديثا المشروع الشخصي والمهني للتلميذ. هذا المشروع الذي عكف على دراسته جملة من الباحثين على رأسهم جون قيشار JEAN GUICHARD) في أعماله مع فريق البحث (I.N.E.T.O.P) الذين عملوا على إعداد وتحضير وسائل بيداغوجية تمكن الثانويين والجامعيين من بناء مشاريعهم الشخصية والمهنية والتكوينية بطريقة أكثر عقلانية ثم تقويم هذه الوسائل

(J GUICHARD.1987 .PP.347-355)

وهكذا فإن فكرة المشروع التي تجد طريقها إلى التطبيق في كثير من دول العالم تعتمد على مبدأ استمرارية التوجيه حتى لا يكون التوجيه مجرد معلومات تقدم في مرحلة انتقال لا يمكن الحكم على مصداقيتها أو فعاليتها في جعل التلميذ أكثر تقبلا ورضا في حياته المدرسية والمهنية فيما بعد.

3. أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي :

إن التوجيه السليم الذي يمنح للفرد الرضا يكون قد منحه القدرة على استثمار قدراته إلى أقصى مداها وعكس ذلك يمكننا " أن نلاحظ امجهود الضائع الذي يبذله بعض الأفراد في متابعة دراسة لا يصلحون لها مما يعوق تكيفهم معها ومع ظروفها "

(عطيه محمود هنا ، 1959 ، ص: 500)

وهكذا فإن للرضا عن التوجيه انعكاسات تظهر آثارها الإيجابية ليس على مستوى الفرد فحسب وإنما على مستوى المدرسة والمجتمع وهو ما سيأتي تفصيله :

1.3 . على مستوى الفرد :

لقد أثبتت الدراسة التي قام بها جاكسون وجتزل (JACKSON et GETSELS) لمعرفة أثر أداء الفصل المدرسي في الصحة النفسية على مجموعتين من التلاميذ بنين وبنات إحداهما راضية والأخرى غير راضية ، أن عدم الرضا هو جزء من الصورة الكاملة لعدم الارتياح النفسي أكثر من أن يكون انعكاسا مباشرا لعدم كفاءة الوظيفة المدرسية.

(كمال الدسوقي ، 1974 ، ص 339)

فالرضا عن التوجيه إذا يوفر الارتياح النفسي ويزيد من دوافع النجاح ومنه إنتاجيه الفرد ،لأن الأفراد الراضين هم أكثر قدرة على استثمار مواهبهم ، وهو ما أكده دانييل جولمان في قوله " إن الإسهام الأهم والوحيد للتعلم بالنسبة للطفل هو مساعدته على التوجيه إلى مجال . يناسب مواهبه ويشعر فيه بالإشباع والتمكن " **(دانييل جولمان : مرجع سابق ، ص 60)**

فتوجيه التلاميذ إلى تخصصات لا تتلاءم مع مواهبهم ولا ترضي طموحاهم وميولهم ، هو إهدار لطاقاتهم وتقليص لإمكاناتهم على النجاح مما يجعلهم عرضة للإحباط والفشل .

لقد أكد جليل وديع شكور في دراسة قام بها على (870) تلميذا إذ وجد أن (168) تلميذا يعيدون السنة للمرة الثانية ، أي بنسبة (19.30 %) وهي نسبة اعتبرها مخلة بالتوازن الاجتماعي ، كما استنتج أنها بسبب عدم التوافق بين الدراسة وبين ما يميل إليه التلميذ ، كما

قدر حسب نفس الدراسة عدد التلاميذ الذين أنهوا الدراسة وتركوا الثانوية خلال فترة قصيرة من العام الدراسي ب (44) تلميذا أي بنسبة (6 %) وهو ما يبين أكثر حسب رأيه عدد التلاميذ المحبطين وغير المتوافقين وتوصل من ذلك إلى النتيجة التالية : أن السبب في رسوب التلاميذ الثانويين يكمن في عدم التوافق والتكامل بين الطالب وهذا النوع من الدراسة .

(جليل وديع شكور ، 1997 ، ص 245)

إن ما نستنتجه من هذه الدراسة من عمق العلاقة بين ميل التلاميذ إلى تخصصهم الدراسي ونجاحهم فيه هو ما أكدته العديد من الدراسات منها دراسة حسين الشرعة (1993) الذي أكد أن أداء الطلبة الذين قبلوا في تخصصات تقع ضمن الرغبات الثلاث الأولى عند تقديم طلب الالتحاق بالجامعات الأردنية ، أعلى من أداء الطلبة الذين قبلوا في تخصصات ليست ضمن هذه الرغبات في كلية الآداب .

(حسين الشرعة– 1993 ، ص ص : 243)

وهكذا يمكن أن نلاحظ أن التوجيه إلى تخصص معين عن رغبة وميل لا يضمن للأفراد أفضل مستوى تحصيلي فحسب بل يضمن لهم إمكانية الاستمرار في هذا التخصص ، وهو ما أشار إليه سيد خير الله (1990) إذ اعتبر أن الميل يحدد نوع الدراسة التي يتجه إليها الإنسان ويشير إلى مدى الرضا والسعادة التي يجدها الفرد في دراسة ما ، ومدى ارتباطه للاستمرار فيها .

(سيد خير الله ، 1990 ، ص 113)

ومنه يمكن أن ندرك أهمية الرضا عن التخصص على الصعيد الفردي من ناحية التوافق النفسي والدراسي ، كما يمكن أن نتصور انطلاقا من ذلك ما يمكن أن يكون للرضا عن التوجيه من تأثير على المدرسة ، وذلك ما سيأتي بيانه في الفقرة اللاحقة .

2.3 . على مستوى المدرسة :

إن توجيه التلميذ إلى تخصص ما عن رضا ورغبة لا يخدم التلميذ كفرد فقط ، وإنما يعود ذلك على المدرسة وإنتاجيتها أيضا ، " فإذا كان اهتمام علم النفس الاجتماعي ينصب على دراسة

الرضا عن التخصص الدراسي كمؤشر من مؤشرات التوافق لدى الشباب في مجال من مجالات الحياة .

فإن اهتمام علماء التربية ينصب على دراسة الرضا عن التخصص الد راسي كجزء أساسي في دراسة شاملة عن إنتاجية المدرسة "

(علي محمد محمد الديب ، مرجع سابق ، ص 42)

وهذا يعني أن الرضا عن الدراسة ذو تأثير متعدي يظهر في إنتاجية الفرد وإبداعه ومنه إنتاجية المدرسة ومردودها الذي يبقى مرهونا بمدى استثمارها لطاقات الأفراد إذا عملت بمبدأ " حق كل طفل في أن تكون له فرديته وأن يتلقى التعليم الذي يتفق وتلك الفردية "

(يوسف مصطفى القاضي وآخرون ، مرجع سابق ، ص33)

هذا المبدأ الذي بإمكانه أن يؤمن حاجة كل تلميذ إلى تحقيق الذات من خلال أنشطة دراسية تشبع ميولاته وتنمي إمكاناته وهكذا تكون المدرسة قادرة على إمداد المجتمع بأفراد أكفاء مزودين بإمكانات متكاملة إذا تمكنت من توجيههم حسبما يلائم إستعداداتهم وميولا تهم الحقيقية ، مما يضمن لها شروط الإقلاع بعيدا عن مسببات الإهدار المدرسي.

3.3 . على مستوى المجتمع :

إن المجتمع يعتبر مصدر إلهام لطاقات أفراده ويؤثر فيهم ويتأثر بأدوارهم وبمدى إنتاجيتهم والتوجيه عملية غير مستقلة عن المحيط وهو يبدأ على الصعيد الدراسي ليستمر في الميدان الأكثر فعالية ، وهو الصعيد المهني .

والفرد خلال هذه السيرورة يعيش في مجال من العلاقات المتبادلة والتي من المفترض أن يلعب خلالها دور المعطاء المتشبع بالرضا والارتياح " فالتوجيه السليم والمتكيف يوفر للفرد كما. للمجتمع الخير والنجاح على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي والنفسي"

(جليل وديع شكور ، مرجع سابق ، ص 233)

وفي المقابل فإن غياب الرضا عن التوجيه وما قد ينتج عنه من رسوب يمثل مظهرا من مظاهر الخسارة التي" تكلف المجتمع كثيرا من المال والجهد والوقت إذا ما قدرنا ما يصرف على الفرد

أثناء دراسته من أموال ، وما يكلف من جهود فضلا عن الشعور بالقلق والخوف الذي يساور الآباء والأبناء نتيجة لذلك ".

(عطية محمود هنا : مرجع سابق ، ص 500)

واعتبارا مما سبق فإن الرضا عن التوجيه يهيئ أفضل الفرص للنجاح أمام الأفراد مما يجعلهم يتفتحون على مواهبهم فيصبحوا أكثر قدرة على العطاء والكفاية الإنتاجية كل في مجاله ، مما يعود بالفائدة على المجتمع .

4 . العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه :

يرى شريف (SHERIF) أن اتجاه الطالب نحو التخصص الدراسي نابع من مسايرته لاتجاهات الجماعة المرجعية ، ويرى هولنجسيد (HAULLINGSHEAD) أن اتجاه الطالب نحو التخصص ينبع من اتجاه المجتمع نحو هذا التخصص ، أما الاتجاه الثالث فيمثله ديفن كنستر (KENISTOR DEUVAN) ويرى أن اتجاه الطالب نحو المدرسة يعكس البناء العام للشخصية.

يتضح من وجهات النظر هذه أن هناك عدة ظروف تعمل كمؤثرات قد توضح أو تشوش عملية الاختيار في إطارها العام ، ومنه رضا الفرد أو عدمه وأهم هذه العوامل هي :

1.4 . العوامل الاجتماعية :

إن الإطار الاجتماعي العام الذي يعيش فيه الفرد يؤثر في سلوكات الأفراد واتجاهاتهم والأسرة كممثل شرعي للمجتمع تصبغ أفرادها بالصبغة السوسيو ثقافية مهيئة إياهم للاندماج فيه فهي كما يرى ج . موكو (G. MAUCO) "تظهر ذات أهمية لا تعوض على صعيد نمو الطفل وتعلمه الحياة الاجتماعية".

(G. Mouco.1971. p :8.)

وهكذا فإن الصور التي يرسم ها المحيط الاجتماعي ، خاصة العائلي منه الفرد تكون مقوما من مقومات فكرة الفرد عن ذاته" فبالتماهي والتقليد تتم عملية النمو النفسي للطفل "

(.G. Mouco : op. cit ,p: 85)

إنه يكرر ما يفعله الآخرون ، إنه صورة تعكس محيطه ، فهو غالبا ما يمثل الدور الذي ينتظره منه آباؤه ، هذا ما يؤكده روجي ب يرون (ROGER PERRON) في قوله إن الأهل" ينتظرون من أطفالهم تحقيق شيء ما وبالتأكيد إن هذا الانتظار يخضع لمثال تربوي يحدده المفهوم الثقافي العام ، من هنا فإن نظام القيم يساهم في توجيه العمل التربوي ، وأن ما يفعله الطفل يبقى ضمن هذا الإطار ".

(R. PERRON, 1971 , pp :176-177)

و في هذا السياق يشير محمد الأسعد(1983) في دراسة له حول تأثير الأهل في خيارات أبنائهم المتعلقة بالدراسة إلى أن للزوج الكلمة الأخيرة فيما يتعلق بتعليم أولاده بنسبة(80.6%) ومن ثم يأتي دور الزوجة بنسبة (11 %) وبعدئذ رأي الولد بنسبة (08.4 %) وهذا يدل على أنه ليس للولد رأي فيما يخص مستقبله الدراسي.

(M. ALASSAAD. 1982-1983.P : 37)

ووفق هذا النظام يمكن للآباء والأقربون أن يوجهوا ميول الأبناء في اتجاه معين ، كاختيار التخصصات ذات السمعة الجيدة اجتماعيا كالطب مثلا ،وهو ما عبر عنه ماي(MEI) وبا رتويز (PARTOES) بمعيقات التوجيه OBSTACLES A L'ORIENTATION إذ اعتبرا أن اختيار المراهقين يكون للمهن المعروفة ، المهن التي يخيل إليهم من مظهرها أنها أكثر نبلا ، إنه في الغالب اختيار للكلمة والمقصود بذلك اختيار المهنة ذات الاسم الذائع في الوسط الاجتماعي ودون سابق دراسة .

(F. MEI, M. PARTOES, 1972 p : 127).

كما يمكن أن يتأثر الأبناء بميولات آبائهم فيختارون ما اختاره الآباء من قبل ، أو ما يميلون إليه من اختيارات ، أو ما لم يستطع الآباء الوصول إليه من أنواع من التخصصات الدراسية

أو المهن .هذا ما دلت عليه دراسة قام ها جورج تيودوري حول التوافق بين ما يرغب به الأهل وما يرغب الأبناء به،وإن كان بنسبة غير مرتفعة إذ أن(33.70 %) من التلاميذ قد اختاروا كمهنة أولى المهنة نفسها التي يرغب فيها أهلهم ،كذلك فإن معامل الارتباط بين المهن التي يرغب فيها الأهل وتلك التي اختارها التلاميذ كان معبرا إحصائيا إذ بلغ (0.92) مما يعني أن التلاميذ يتأثرون إلى حد كبير برغبات الأهل وتوجيهاتهم المهنية.

(جليل وديع شكور ، مرجع سابق ، ص: 61)

بالإضافة إلى ذلك نجد أحيانا أن الآباء قد يختارون لأبنائهم نوع الدراسة التي يرونها هم ملائمة متحججين في ذلك بعامل السن والخ برة بالحياة أو لعدم كفاية الأبناء من المعلومات الضرورية للاختيار وللسبب ذاته يلجأ الكثير من الأبناء إلى آبائهم قصد المساعدة على الاختيار وهذا ما أكده كمال دسوقي في قوله " قد يقبل الشبان أن يختار لهم الآباء ويرشدونهم – لعدم توافر المعلومات المهنية لديهم ولعجزهم عن تقدير مستقبل المهنة المختارة بالنسبة لهم ، ولأنهم درجوا على أن يتقبلوا توجيهات وآراء آبائهم باعتبار أنهم أكثر تجربة وأدرى بالمصلحة ."

(كمال الدسوقي : مرجع سابق ، ص : 346)

وإن كانت هذه الدراسة ليست دائما واقعية ، فأحيانا تكون مجرد حلم بعيد عن إمكانات الأبناء .

من جهة أخرى فإن انتماء الأبناء إلى طبقة اجتماعية معينة يعتبر من العوامل الاجتماعية التي تلعب دورها في التأثير على خيارات التلاميذ لنوع الدراسة .

فقد أوضحت دراسة قام ها الباحث جون قيشار (J. GUICHARD) سنة (1985) بمنطقة ليل بفرنسا على(4994) مسجلا بالجامعة ، تهدف إلى معرفة مختلف العوامل المؤثرة في عملية التوجيه في أول تسجيل لهؤلاء الطلبة بالجامعة ، بمعنى مختلف التصورات التي يملكها الطلبة حول اختياراتهم وقد توصل الباحث إلى وجود فروق معتبرة في هذه التصورات حسب الأصل الاجتماعي الجنسي ونوع التخصص ، إذ أن الطلبة الذكور من الأصل الاجتماعي

المرتفع قد سجلوا في اختصاصات الطب والعلوم الاقتصادية ثم الصيدلة بينما سجل معظم الطلبة من الأصل الاجتماعي المنخفض في العلوم الإدارية والتسيير ثم شعب أخرى اجتماعية.

(تارزولت حورية ، 1997 ، ص21)

ذلك أن الإطار الاجتماعي لكل طبقة ينشأ أفراده على قيم معينة وقد يحتم عليهم حاجات خاصة مما يؤثر بصفة مباشرة أو غير مباشرة على خيارات الأبناء وميولا تهم ، فالمستوى الثقافي للوالدين ونوع مهنتهما والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها وحجم الأسرة كلها مؤشرات تضع بثقلها على مسار تفكير التلميذ وقد تبدله ، فهل دائما يكون تغيير المسار في الاتجاه الإيجابي الذي يتماشى ورغبات التلاميذ وميولاتهم وكفاءاتهم الحقيقية ؟

قد يكون الجواب بنعم ، ولكن بالمقابل فإن " الكثيرون أيضا أضاعوا حياتهم ومستقبلهم لأنهم اتبعوا في دراستهم اختصاصات فرضها عليهم انتماءهم الاجتماعي وأوضاعهم ، بينما ميولهم ورغباتهم تحسب في مجرى آخر وفي اختصاص مختلف ".

(جليل وديع شكور : مرجع سابق ، ص73).

هذا يعني أن العوامل الاجتماعية وتدخلات الآباء ونصائحهم غالبا ما تكون غير موضوعية ، فتدفع الأبناء إلى مسارات لا يرضونها ولا تتماشى مع رغباتهم وكان الأجدر تهم أن يشجعوا في أبنائهم ومنذ الطفولة الاستقلالية والقدرة على حل المشكلات ، وأن ينموا فيهم ميولاتهم مبادراتهم ويشجعونها حتى يتمكنوا فيما بعد من أخذ القرار الأمثل فيما يخص مستقبلهم الذي يعنيهم وحدهم والذي يحققون من خلاله طموحاتهم .

2.4 . العوامل الشخصية :

إن لكل فرد طريقته في التعامل مع شروط الحياة ، تبعا لمكوناته الشخصية التي تميزه عن أي فرد آخر في هذا العالم ، هذه المكونات التي تشكل فروقات في بناء شخصية فرد عن فرد آخر ، لها أثر كذلك على اختيارات الفرد وتطلعاته، لذلك نحاول التطرق إلى هذه العوامل وهي :

1.2.4 . الجنس :

تلعب الفروق بين الجنسين دورا هاما في التوقعات المستقبلية المتعلقة بنوع الدراسة أو المهنة وهو ما دلت عليه الكثير من الدراسات نذكر من بينها الدراسة التي قام بها هوايت (B.N .HEWITT) وجولدمان (R.D.GOLDMAN) (1975) على عينة قوامها (13000) طالب من أربع جامعات وتوصل الباحثان من خلال هذه الدراسة إلى صحة فرضيهما حيث وجدا أن الذكور يميلون إلى اختيار التخصصات أو مجالات الفيزيقية أو العلوم البيولوجية ، في حين تميل الإناث إلى اختيار العلوم الإنسانية والاجتماعية كما أن الفرق الجنسي في الإفراط التحصيلي لصالح الإناث مرجعه اختلاف اختيار المجال الشائع للدراسة أو التخصص .

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف : مرجع سابق ، ص: 145)

و في دراسة قام بها سيد خير الله حول أثر الميل وبعض القدرات العقلية على التحصيل الدراسي في المواد الاجتماعية في المدرسة الثانوية ، خلص إلى أن عامل الميل الأدبي يلعب دورا كبيرا في التحصيل الدراسي والنجاح في المواد الاجتماعية بصورة أكبر عند البنات منه عند البنين ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن النساء يتميزن عن الرجال في الميل الفني والموسيقي والميل الأدبي والكتابي والتدريس والخدمة الاجتماعية ، كما سبق أن ظهر في دراسات كل من ترمان وميلز وكارتر وسترونج.

(.سيد خير الله ، 1990 ، ص ص 109).

وهكذا تؤكد الدراسات وجود فروقات معتبرة بين الجنسين بخصوص ميولا تهم ، وما ينزعون إليه من نشاطات مدفوعين بما خول لهم المجتمع من أدوار ، مما يرسخ التمايز بين الجنسين مما يجعل كل واحد منهما يتجه نحو المسارات العلمية والمهنية حسب ما هو متوارث اجتماعيا ، وإن كانت هذه الفكرة لم تعد مسلمة كما كانت عليه من قبل ، إذ شملتها التغيرات الاقتصادية

والاجتماعية ، وهو ما يمكن أن نشاهده على الساحة العلمية من منافسة الإناث للذكور في أكثر من مجال خاصة الطب.

2.2.4 . صورة الذات :

إن الذات مركب من عدد من الحالات النفسية ، والانطباعات والمشاريع ، وتشمل إدراك المرء لنفسه أي انطباعاته عن جسمه ، وصورته عن مظهره العضوي ، عن ما هو خاص ومحسوس فيه كشخص ، وتشكل اتجاهات المرء حول نفسه ، ومعتقداته وآراءه ، وقيمه ، أهم مقومات مفهومه عن ذاته.

(ميخائيل إبراهيم أسعد ، 1981 ص 232)

فمن خلال إدراك الفرد وتصوراته المكتسبة حول ذاته يمارس حقه في الانتقاء انطلاقا من حكمه الموضوعي على إمكانياته الفعلية ، فإذا طبقنا هذا التصور على تلميذ التعليم الثانوي الذي يمر بمرحلة المراهقة ، أي الدنو من النضج فإنه يمكن القول أنه يتعين على المراهق إعادة تنظيم ذاته

تبعا للتغيرات الجديدة التي طرأت عليه من الناحيتين الجسمية والوظيفية حتى يتمكن من القيام بدوره كفرد فعال ، وهذا ما نستشفه من سعيه الدائم لإثبات ذاته.

و من خصائص نمو الذات عند المراهق هو تعبيره عن إرادته الخاصة مبرزا ها رغباته حتى وإن كانت معاكسة لرغبات المحيطين به.

(عبد العلي الجسماني ، 1994 ، ص 207)

هذا يعني إيمان المراهق بحريته في الاختيار وقدرته على التخطيط لمستقبله ، غير أن هذا التخطيط يجب أن ينبني على إدراك واقعي للإمكانيات الحقيقية التي هو عليها الآن وما يمكنه أن يبذله من جهد لتحقيق تصوراته المستقبلية ، " والأخطاء التي يتعرض لها المراهق في أغلب الحالات تكون ناجمة عن وجود الذات الحقيقية كما هو عليه فعلا . ولكنه لا يدرك هذه الحقيقة لأنه ينشد ذاتا من صنع خياله.

(نفس المرجع ، ص210)

وهكذا فإن الطموح الجامح والمثالية الزائدة تشوش إدراك المراهق لإمكانياته الفعلية، في حين أن الإدراك الواقعي لصورة الذات يجنب المراهق السعي" لتحقيق رغبة أو هدف لا تسمح إمكانياته بتحقيقه ، فيحدث الإحباط ويسوء التوافق ".

وعليه فإن التقييم الموضوعي لإمكانيات الذات يحدد مسارا تها ومنتهى طموحا تها ، مما يلهم الفرد الرضا عن خياراته وباقي إنجازاته .

3.2.4 . مركز التحكم أو الضبط :

و يقصد به إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج فهو سمة شخصية تجعل الفرد ذو التحكم الداخلي ينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات وما بذله من مجهودات وما اتخذه من قرارات ، في حين الشخص خارجي التحكم يعزو إنجازاته وما اتخذه من قرارات وما يحققه من أهداف إلى عوامل خارجية كالصدفة والحظ أو مساعدة الآخرين ويتركها تتحكم في مصيره .

(علي محمد محمد الديب : مرجع سابق ، ص38)

من خلال هذا التقسيم يتضح أن الأفراد داخلي التحكم هم أكثر قدرة على مراقبة نتائج سلوكهم ، مما يجعلهم أكثر قدرة على التخطيط لأعمالهم وقراراتهم . وهذا ما أكدته نتائج الدراسة التي قام بها وتكن وآخرون حيث أثبتوا أن الطلبة داخليو التحكم (WITKEN et AL 1978) حيث أثبتوا أن الطلبة داخليو التحكم والضبط يتميزون بتصورات مهنية واضحة ، ويملكون ميولات مهنية مهيكلة ودقيقة ، كما أنهم أكثر شعورا بالعوامل المؤثرة على اختياراتهم المدرسية والمهنية وأكثر قدرة على صياغة اختيارات واقعية بالمقارنة مع الطلبة ذوي التحكم الخارجي والذين يتميزون بالتردد في صياغة اختياراتهم ، ويرغبون أكثر في طلب إرشادات من مختصي التوجيه.

(تارزولت حورية : مرجع سابق ، ص25)

أما من حيث الرضا عن التوجيه فقد أثبتت نتائج دراسة قام بها علي محمد الديب (1989) التي أثبتت أن هناك فروقا ذات دلالة موجبة بين الحاصلين على أعلى الدرجات في التحكم الداخلي وبين الحاصلين على أعلى الدرجات في التحكم الخارجي ، وذلك في متغير الرضا عن التخصص الدراسي عند مستوى (0.01) وذلك لصالح مجموعة التحكم الداخلي.

(علي محمد محمد الديب : مرجع سابق ، ص49)

وهذا يعني أن الأفراد الذين يتخذون قرارا تهم بناء على ما لديهم من إمكانيات وما يستطيعون بذله من جهود يكونون أكثر رضا عن توجيههم المدرسي ،في حين أن نظرائهم ممن يعتمدون في أخذ قرارا تهم على عوامل الحظ ومساعدة الغير لا يتمتعون بنفس القدر من الرضا عن تخصصهم الدراسي

3.4 . طريقة اتخاذ قرار التوجيه :

إن القرار الذي يتخذه التلميذ عند تصريحه بالرغبة في مزاولة تخصص معين هو لحظة حاسمة في حياة التلميذ ، ذلك أن ما يترتب عن هذه اللحظة هو سعادة ونجاح التلميذ أو تعاسته وفشله .

وهنا نتساءل كيف تم اتخاذ هذا القرار ، هل هو الاختيار الآني أم المشروع المدروس ؟

وحتى يمكن تقييم طريقة اتخاذ قرار التوجيه وتأثيرها على رضا التلميذ عن تخصصه ، نقف أولا عند مفهوم كل من الاختيار والمشروع كطريقة يعتمدها التلميذ في عملية توجيهه إلى نوع التخصص المطلوب :

1.3.4 . مفهوم الاختيار :

يعرف ألبو (Albau 1982) الاختيار على أنه: "الإنظمام الحر بكل رضا وبمعرفة الأسباب ،أي الأخذ بعين الاعتبار إمكانيات الشخص ، معطيات الشغل والسياق الاقتصادي والاجتماعي."

يؤكد هذا التعريف على أن الاختيار هو قبول الفرد لخيار ما متمتعا في ذلك بحريته شاعرا بالرضا لأنه مدركا لأسباب اختياره ، وهي من جهة حدود إمكانياته ومن جهة أخرى حدود إمكانيات البيئة ومعطيات العمل ,غير أن موقف الاختيار تبرز فيه صفة الآنية كون الفرد يقوم به في وضعية حاضرة ظرفية مثلا عند نهاية مرحلة تعليمية معينة .

و هو قد يفضي به إلى اتخاذ قرار بصفة غير مدروسة تحت تأثيرات المحيط في أغلب الأحيان ، فتصبح بذلك احتمالات الخطأ واردة في الاختيار .

2.3.4 . مفهوم المشروع :

عرف دوبت (DUBET) المشروع على أنه : " إنتاج – يكون مكثفا خاصة أثناء المراهقة لصور وأوضاع يتمنى الشخص التوصل إليها ، وذلك باتباع نمط عيش اختاره هو لنفسه (F.DUBET. F t)

يركز هذا التعريف على فعل الإنتاج الفكري والعملي الذي يتخذ الوجهة الزمنية المستقبلية وفق أهداف ووسائل نابعة من ذاته.

فالمشروع إذا هو قراءة متبصرة للحاضر وما يمت إليه من صلات بالماضي مدفوعة بطموحات المستقبل، مع دراسة وتقييم الوسائل المؤهلة لتحقيق الأهداف وتجاوز الصعوبات.

الفصل الثالث

دافعية التعلم

تـمـهـيـد :

يتعلم الإنسان من مواقف الحياة المستمرة، وبقدر تعدد هذه المواقف والموضوعات التي تقابله في البيئة بقدر ما يبذل من جهد في حل مواقف المشكلة، فهو يتعلم ويفهم مكونات بغية تحقيق أهداف في حياته بما يحقق للإرتياح والتوازن النفسي وتوافقه في حياته البيئية، لذلك فإنما يحرك سلوك الفرد عبارة عن قوى داخلية وخارجية، فكل السلوكات التي يسخر المرء قدراته البشرية من أجلها إنما تتوقف على الدافعية .

(عبد المجيد سيد أحمد منصور، محمد عبد المحسن التويجري، إسماعيل محمد الفقي، 2005، ص 191)

وقبل التطرق لدراسة العلاقة بين الدافعية والتعلم والتي هي عنوان هذا الفصل لابد أن نشير إلى مفهوم الدافعية وأهم أنواعها .

(ادجار موراي، 1998، ص 17)

1- مفهوم الدافعية :

الدافعية مصطلح عام يستعمل للدلالة على العلاقة الديناميكية بين الكائن والبيئة، بدأ ظهورها في 1880 في إنجلترا وأمريكا في كتابات بعض العلماء عندما تكلموا عن الدافعية .

وقد كان مفهوم الدافعية محور اهتمام العديد من الباحثين باختلاف توجيهاتهم الفكرية والنظرية **(د. صالح محمد علي أبوجادو، المرجع السابق، ص 292)**

فلفظ الدافعية يستخدم في العادة ليصف حالة فرضية يحتويها الكائن الحي مثل : القلق، والجوع، والعطش، مثل هذه الحالة تفترض عادة على أنها تثير الكائن الحي لنشاط ما..

(جابر عبد الحميد جابر، المرجع السابق، ص 23)

ومن هنا ينظر إلى الدافعية على أنها قوة داخلية تدفع الكائن نحو نشاط ما موجه نحو إشباع حاجة معينة يشعر بنقص فيها، ويعرف محمد خليفة بركات (1943-103) الدافعية « إن الدافع هو قوة نفسية فيزيولوجية تنبع من النفس، وتحركها مثيرات داخلية وخارجية تؤدي إلى وجود رغبة ملحة في القيام بنشاط معين والاستمرار فيها حتى تتحقق هذه الرغبة ويتم إشباع هذا الدافع مما يحقق التوتر العصبي »..

(حمدي القرضاوي، 2004، ص 11، مقتبس)

فالدافعية إذا هي إحدى شروط التعلم والتي يؤدي عدم توفرها إلى عدم حدوث هذه العملية

(زكريا محمد، دواودي شريكي، أمال بوخيرة، 1999، ص ص 19 22)

2- أنواع الدوافع :

لقد نشأ الاهتمام بموضوع الدوافع منذ زمن بعيد نظرا للأهمية التي يحظى بها الموضوع، لأنه هناك تباين في التصنيفات التي وضعها العلماء ويمكن تقسيم الدوافع إلى نوعين:

(أ.د صالح محمد علي أبوجادوا، المرجع السابق، ص293)

2-1- **الدوافع الأولية** : " دوافع فطرية، دوافع فيزيولوجية "

وتتحدد هذه الدوافع عن طريق الوراثة وتتصل اتصالا مباشرا بحياة الانسان وحاجاته الفيزيولوجية الأساسية، وقد يبدو أن الدوافع الأولية أقل أثر في حياتنا من الدوافع الثانوية ولقد لخص " تشارلس كوفل ومورتيمل " في كتابهما " الدافعية والنظرية " لبعث التأثيرات المختلفة للدوافع الفيزيولوجية في عملية التعلم، فإذ عرضت حيوانات لمثير صار عدد استجاباتهم الصحيحة تميل إلى أن تزداد، ولكن إلى حد محدود، ثم تبدأ، بالهبوط وعلى العموم فإن قانون " يوكز ددش " يخبرنا أن تلك النقطة التي يبدأ عنها الهبوط إنما يتعلق بصعوبة العمل.

(سيد الطوب، ناجي محمد قاسم، نبلة مخائيل مكارى، محمود عبد الحميد منسي، أحمد صالح، مها إسماعيل، 2002، ص 105)

2-2- **الدوافع الثانوية** :

هي دوافع مكتسبة، ثانوية، نفسية، اجتماعية، تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش

(أ، د محمود أبوجادوا، المرجع السابق، ص 293)

فالدوافع الثانوية متغيرة من وقت لأخر وفي نفس الفرد، فلا يستطيع الفرد الاحتفاظ بتكامل الشخصية ما لم ينجح في إشباع تلك الحاجات النفسية والاجتماعية ومن أهم هذه الحاجات التي تنشأ بهذه الكيفية هي :

أ- الحاجة للأمن : ونجد هذه الحاجة عند التلاميذ فالذي يفتقد الشعور بالأمان داخل المدرسة يشعر بعدم استقراره في الدراسة وأنه معرض للطرد .

ب- الحاجة للمحبة : فالطفل أو التلميذ الذي يفتقد في المدرسة للعطف أو الحنان، فإنه يبحث عن مصدر آخر خارج المدرسة، يعوضه هذا الحنان، فستصبح هذه المدرسة باستمرار مكان غير محب.

ج) الحاجة للتقدير : وتظهر هذه الرغبة بوضوح عند المراهق الذي يجب أن يعامل معاملة الكبار، فتبدو جليا عندما يرفض تدخل الآخرين في شؤونه، ولذلك لابد من مراعاة هذه الحاجة

وتوفيرها لدى أبنائنا التلاميذ، على قدر ما ساهمنا في إشباعها على قدر ما نلقي منهم استعداد لتقبل وتقدير توجيهاتنا.

(الدكتور إبراهيم وحيد محمو، المرجع السابق، ص 51)

د) الحاجة للنجاح : فنلاحظ مثلا الجهد الكبير الذي يبذله التلاميذ عادة لتحقيق هذا الدافع الحيوي وإرضائه ويزداد جهدهم كلما ارتبط نجاحهم بمقومات أخرى في حياة التلاميذ، فتلميذ شهادة الثانوية مثلا والذي يعرف أنه نتيجة الامتحان هي التي ستقرر مستقبله فإن حياته كلها وخلال هذه السنة تنظم وفق ما يمليه عليه هذا الدافع.

(أ.د إبراهيم وحيد محمو، نفس المرجع السابق، ص 51)

هـ) الحاجة للحرية : فالطفل يحتاج للحرية في تصرفاته، وأعماله، ولعبه وبالتالي فهمنا لهذا الدافع يفيدنا كمدرسين في محاولة عدم حرمان التلاميذ من ممارسة هذه الحرية، لكن هذا لا يعني أننا نترك الحبل لأبنائنا التلاميذ، يفعلون ما يشاؤون فكل واحد يجب أن يعرف حدوده، وما يجب أن يلتزم به

(أ.د إبراهيم وحيد محمو، نفس المرجع السابق، ص 54)

و) الحاجة للضبط :

وهذا الضبط يتخذ صورا متعددة منها الضبط الذي يشمل توجيها وإشرافا، لكن دون أن يحيط نشاطه الحر ورغبته في الحرية .

فهذه المجموعة من الدوافع التي أشرنا إليها ليست هي جميع الدوافع الثانوية، وما ذكرنا يمثل عددا أساسيا منها، فهناك دوافع تبدو أقل تأثير ولكنها موجودة كدافع السيطرة، والتملك والاقتناء إلى غير ذلك .

(رجاء محمود أبو علام، المرجع السابق، ص 65)

كما نجد الدوافع الاجتماعية تلعب الدور الأكبر في حياة الانسان وعمليات التعلم .

فالتلميذ يدرس ويتعلم في الغالب تحت تأثير عدد منها كأن يثبت ذاته في نظر المدر س أو نظر الأب، وواجبنا في الأخير هو أن نراعي أثر هذه الدوافع وأن تعمل على استثارتها في الحدود التي تتفق مع مصلحة التلميذ، وتشجيع تعلمه

وفي الأخير نختم دراستنا لهذا العنصر بتوضيح العلاقة بين الدوافع الأولية والثانوية والتي تظهر في شكل تنظيم هرمي بحيث تحتل قاعدته الدوافع الأولية ثم تأتي بعدها متجهة إلى قمة الهرم الدوافع الثانوية

(رجاء محمود أبو علام، المرجع السابق، ص 65)

3) **علاقة الدافعية بالتعلم** :

الواقع أن ما يقوم به من أساليب سلوك المختلفة ما هو إلا نتيجة تفاعل وتداخل مستمر بين قوة داخلية وخارجية، وهذا ما يصعب الجزم بأن هناك تحديدات واضحة بين تلك العوامل الداخلية والخارجية بصورة دقيقة حيث لا توجد بينهما فروقا، وما يهمنا من هذه الدراسة هو تحديد أهمية الدافعية بالنسبة للتعلم، إذ تعد من أهم المشكلات التي تواجه المعلم بصفة عامة في المدرسة وبصفة خاصة في الفصل عندما يتعامل مع تلاميذه، فعلماء النفس يرون أن الدافعية ليست من الشروط الضرورية ببدء التعلم والعمل فحسب بل إنما ضرورية للاحتفاظ باهتمام الفرد وزيادة جهده بحيث تؤدي إلى تركيز الانتباه وتأثير الشعور بالتعب، فيزيد الانتاج

.

فالدافعية بالنسبة للتعلم تعتبر إحدى المتغيرات المهمة لنجاح التعلم وتقدمه وتكيفه، فكثير ما يعبر الطلبة عن حالات ضيقهم وتبرمهم من الجلوس في غرفة الصف وانتظار المعلم يدخل وأدامه النظر إلى الساعة حتى يخرج

(مصطفى حسين باهي، أمينة إبراهيم شبلي، القاهرة، 1999)

4) كيفية إثارة دافعية التلاميذ للتعلم :

قد يكون سبب فشل المدرس في إثارة دافعية تلاميذه راجعا إلى عدم قدرته على فهم الدور الذي تلعبه الدوافع في نشاط التلاميذ واهتماماتهم بالدرس، وهذا ما قد يؤدي إلى شعور التلاميذ بالتعب والملل، وإلى التعلم غير السليم، وإلى الشعور بأن العمل المدرسي ليس لديه أهمية، لقد أحضر طفل عمره سبع سنوات إلى أخصائي نفساني لضعفه الشديد في القراءة، وعند دراسة حالته وجد ذكاؤه فوق المتوسط وأنه كان سليما صحيا، وبعد عدة مقابلات مع الطفل توصل الأخصائي إلى أن الطفل يريد التعلم، وبمناقشة الأم التي كانت عاملة تبين أنها لا تعطي من وقتها للطفل إلا بعض الدقائق وكثيرا

ماكنت تصرخ أمام الطفل على أنها تريده أن يتعمل القراءة حتى يقرأ بنفسه،ولا تضطر أن تقرأ له، فتبين الأخصائي أن عزوف الطفل عن التعلم يرجع إلى خوفه من فقده الفترة

التي تقضيها أمه معه، وشجع الأخصائي الأم بأن تقضي فترات أطول مع الطفل وبعد شهور قليلة تغير سلوك الطفل، وسرعان ما لحق بزملائه في الفصل، ومن المؤكد أن أي محاولة لتعليم الطفل كان مآلها الفشل، إن لم يكن فهم واضح لحاجاته، ودوافعه، وكذلك الحل بالنسبة لمعظم المشكلات الملحة في المدرسة .

(الدكتورة نايفة فطامي، الأردن، (دت)، ص 180)

فلابد من تحليل ظروف الحاجة والدوافع حتى يمكن حل المشكلة حلا سليما إضافة إلى ضرورة الاهتمام بدوافع المتعلمين (الطلاب) وميولهم واتجاهاتهم من قبل المعلمين وذلك نظرا لأهميتها في العملية التعلمية .

فالمعلم هو الذي يوجه النشاط نحو أداء أفضل والعمل على إستمراريته في مواقف التعلم المختلفة، وتعتبر إثارة ميول المتعلمين نحو أداء معين واستخدام المنافسة بقدر مناسب من الوسائل الهامة التي تستخدم لتحقيق الأهداف التربوية والتعلمية.

فالمعلم الكفء هو من يلاحظ سلوك المتعلمين والدافعية وراء سلوكه حتى يعمل على حفظ التوتر الذي يشعر به المتعلم، ومن هنا يمكنه مساعدة المتعلم، وتوجيهه نحو ممارسة أنماط سلوكية متباينة يحقق من خلالها إشباع دوافعه .

وبهذا فالدوافع هامة للمدرس، فيمكن أن يستخدمها في عرضين في نفس الوقت، فقد تكون هدفا في حد ذاتها، أي أن الدافعية تصبح أحد أغراض التدريس، إذ يهدف المدرس إلى استثارة اهتمام طلابه بمختلف الأنشطة .

وإن يظل هذا الاهتمام قائما بعد انتهاء الطالب من الدراسة، وتخرجه إلى الحياة العامة، كما تعتبر وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية بمعنى الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها،وبالتالي تصبح واحد من العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة.

وما يجدر بنا ذكره هو أن المدرسين لا يقومون بدفع المتعلم، فهم لا يستطيعون خلق حاجات، فالمدرس ما هو سوى مظهر من مظاهر البيئة الاجتماعية، ولكن نظرا لموقعه الاستراتيجي، فهو يقوم بدور الوسيط في عملية إشباع الدوافع، فالدوافع إذن تنبعث من حاجاتنا الأساسية وتمثل الطاقة في توجيه السلوك، لذلك فالطلاب يختلفون في الطريقة التي سيتجيبون بها في أي نشاط من الأنشطة المدرسية .

فالبعض يقبل على الدراسة بابتهاج والبعض الآخر يقبل ولكن بتحفظ، والبعض يرفض أن يتعلم أي شيء يقدمه له المدرس، لنفترض أن طالبين لهما نفس القدرة العقلية ونفس الظروف الأسرية والاجتماعية من حيث الإحساس بالأمن، والحب، والاهتمام بالدراسة، ولنفرض أن أحدهمراسب في الجبر في حين أن الآخر حصل على درجة عالية في نفس المادة، وفي مثل هذه الظروف وحتما في غيرها يبدو أن السبب ليس القدرة العقلية أو غيرها من العوامل، فإننا نشك أن الأمر يتعلق بالدوافع ومنه فأداء سلوك المتعلم الملاحظ يتأثر بثلاث دوافع مهمة وهي الدوافع المباشرة وهذا يعني أن النواتج الفورية لسلوك تدفع الفرد مباشرة إلى تعلم هذا السلوك، والدافع البديل وهذا يعني تأثر الأفراد بنجاح الآخرين الذي يدفعهم بطريقة غير مباشرة إلى تعلم

سلوكياتهم، والتقويم الذاتي فالدافع يساعد الفرد على تنفيذ السلوك الذي ترضاه الذات وتجنب السلوك الذي تستنكره الذات .

(دكتور حجاج غانم، 2005، ص 94)

وبهذا فالتعلم يحدث أثناء نشاط معين للكائن الحي، والنشاط يحدث في موقف سيكولوجي معين نتيجة لوجود حالة التوتر الناتجة عن وجود دافع معين لدى الكائن الحي وتزول هذه الحالة حينما يشبع هذا الدافع .

(الدكتور مصطفى غالب، نفس المرجع السابق، ص 114)

5- وظائف الدافعية في عملية التعلم :

للدافعية في عملية التعلم ثلاثة أبعاد ووظائف هي :

1) : تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الكائن الحي والتي تثير نشاط معين، وهذا ينطبق على الدوافع الفطرية والمكتسبة على حد سوى أي أنها تضع أمام المتعلم أهداف معينة يسعى إلى تحقيقها مما يجعل السلوك يتسم بالطابع الغرضي، ويتوقف أثر الغرض في التعلم على العوامل التالية :

أ-) مدى حيوية الغرض :

فكلما ازدادت حيوية الغرض كلما زاد الجهد المبذول للتعلم، لأن التلميذ يميل إلى تعلم المواقف التي تتصل بحياته والتي لها أهمية في نظره، فالحصول على شهادة دراسية مثلا

يعتبر بالنسبة للتلميذ غرضا حيويا لارتباطه بمستقبله وبنوع العمل الذي سيزاوله فيما بعد .

ب-) وضوح الغرض :

فالعمل من أجل غرض واضح في ذهن التلميذ يساعد على معرفته ما هو مطلوب منه بالضبط لتحقيقه عندما يكون الهدف واضحا أمام التلميذ، فإنه يعرف لماذا يدرس المادة، ومدى أهميتها، والفوائد التي تعود إليه من ورائها في حياته اليومية .

(محمود منسي، ص96 ص 97)

ج-) مدى قرب أو بعد الغرض :

هناك أغراض قريبة التحقيق قد تتحقق في حصة واحدة، وأخرى بعيدة التحقيق لأنها تتحقق في عدة حصص، ومن أمثلة الأغراض قريبة التحقق الرغبة في الحصول على ثناء المدرس وتمثل غرضا مؤقتا ينهي أثره بانتهاء الدرس والحصول على الثناء، أما الأغراض التي يستغرق تحقيقها فترة أطول، والتي تتمثل في الاستفادة من نتائج التعلم في موضوعات أخرى ترتبط بها، بحيث يمثل حل المشكلة، كمثل النجاح في امتحان نهاية العام ويعتبر عامل السن من أهم العوامل التي تؤثر في مدى قدرة التلميذ على التعلم، وتعد هذه الوظيفة الأسس الأولى لعملية اكتساب المهارات والتعديل من أنماط السلوك الأولية، وباختصار تكمن فيها أسس عملية التعلم .

(محمود منسي، المرجع السابق ص، 97)

2) أما الوظيفة الثانية للدوافع أنها تملي على الفرد أن يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى

كما تملي عليه طريقة التصرف في موقف معين .

و تثير النشاط فهناك بعض الدوافع تزود السلوك بالطاقة وتثير النشاط، فدرجة الامتحانات تعمل كدافع للتلميذ وتزوده بالطاقة ببذل جهدا في المذاكرة، إلا أن جهود التلميذ تتوقف مع انتهاء الامتحان في المادة[3]، فالواقع أن الدافع يجعل الكائن الحي يختار الاستجابات المفيدة وظيفيا له في عملية تكيفه مع العالم الخارجي ويجعل له أسبقية على غيره.

(الدكتور أحمد زكي صالح، 1988، ص 336 ص 337)

3) – أما الوظيفة الثالثة للدوافع فإنها توجه السلوك وجهة معينة وهذا مرتبط بالبعدين السابقين، فيكفي أن يكون الكائن الحي نشيطا، بل يجب أن يواجه وجهة معينة حتى يشبع الحاجة عند الكائن الحي

(الدكتور مصطفى غالب، المرجع السابق، ص 126)

فالدوافع تثير رغبة التلميذ إلى الوصول إلى غرض معين عن طريق ممارسة أنشطة محددة دون غيرها.

ومن هنا تظهر أهمية المعلم بتحديد أوجه النشاط المطلوب من التلميذ أن يمارسها والواجبات التي عليه أن يقوم بها حتى يتحقق التعلم ويعدل السلوك .

فالشخصية عندما توجد في موقف تعلمي فإنها تخضع لأنواع مختلفة من الدوافع، فالدافع الفطري والمكتسب هو الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي إذا استثيرت دفعت الكائن الحي إلى نشاط معين من أجل إشباع الحاجة .

(محمود منسي، المرجع السابق، ص 98)

والحق أن التعلم لا يكون مثمرا إلا إذا هدف إلى غرض معين ولذلك تعد مشكلة الدافعية في تعلم أهم مشاكله، إن لم تكن أهمها على الإطلاق .

(الدكتورة نايفة فطامي، المرجع السابق، ص 173)

6) أسباب تدني الدافعية للتعلم :

إن تدني الدافعية للتعلم الصفي ظاهرة أكاديمية مدرسية يعاني بها المربون، والمعلمون في مختلف علاقاتهم مع المدرسة أو المؤسسة التربوية، أو مع ما يتجمع في الأدب التربوي، وخبرات المربين . ويمكن تحديد أسباب هذه الظاهرة في المجالات الآتية :

(رجاء محمود أبو علام، المرجع السابق، ص 235)

6-1) الاستعداد للتعلم :

فحتى يتم التعلم لابد أن يكون الفرد مستعدا له، والاستعداد للتعلم يكون راجعا للخبرة السابقة أو راجع للاثنين معا , فنحن عندما نسأل أسئلة مثل أي القصص أنسب للأطفال في مرحلة الرياض ؟، وأي المقطوعات الأدبية أنسب لتلاميذ المدرسة المتوسطة ؟ وفي أي صف دراسي يمكننا تدريس الكسور ؟ إنما تسأل أسئلة تتعلق بالاستعداد للتعلم، كما أننا حين نستفسر عن مدى استطاعة أحمد مثلا النجاح في دراسة تؤهله في الالتحاق بالجامعة إنما نستفسر عن مدى استعداد أحمد لهذا النوع من الدراسة تؤهله في الالتحاق بالجامعة إنما نستفسر عن مدى

استعداد أحمد لهذا النوع من الدراسة، أو الخبرات المدرسية ولهذا ترجع بعض حالات تدني الدافعية للتعلم إلى عدم توافر الاستعداد للتعلم.

ويقصد بالاستعداد الحالة التي يكون فيها المتعلم قادرا على تلبية متطلبات موقف التعلم والخبرة التي تعرض لها .

(نايفة فطامي، المرجع السابق، ص 173)

وعدم توفر الاستعداد للتعلم يكون من ناحيتين : الأولى طبيعية كأن يكون في سن أقل من أقرانه، فلا تتوفر لديه الاستعدادات اللازمة للتعلم، أو أن نموه بطيء بالمقارنة مع أقرانه.

أما الثانية فخاصة، مثل عدم توافر المفاهيم والخبرات القبلية للتعلم الجديدة.

(بيداغوجيات 2003، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 15، 1996 ص 10 ص 11)

واعتماد على ما سبق يمكن القول أن تعلم الطلبة واستيعابهم للخبرة يتوقف على حالة استعدادهم العام والخاص، وإن غياب الاستعداد يساهم في تدني الدافعية للتعلم .

6-2) الممارسة الصفية :

وتتضمن جانبين رئيسيين :

1) الممارسة التي تتعلق بالطلبة .

2) الممارسة التي تتعلق بالمعلمين .

أ- الممارسة التي تتعلق بالطلبة، يمكن القول أن سلوك الطلبة في الصف هو إنتاج خصائصهم الشخصية والبيئة الاجتماعية الصفية، وسيقتصر الحديث في هذا الجانب على العناصر الصفية في أداء المتعلم .

تلك العناصر التي ينتبه الطلبة إليها ويتفاعلون معها، ومنها مايلي :

(نايفة فطامي، المرجع السابق، ص 175)

1- الجو الصفي السائد وما يسود الطلبة من العلاقات الودية أو العدوانية

2- التباين الشديد بين الطلبة ومستوياتهم التحصلية، أو الاقتصادية

3- زيادة عدد طلبة الصف الذي يمكن أن يساهم في اختفاء الكثير من الصعوبات والمشكلات عند الطلبة

4- عجز الخبرات عن تلبية حاجات الطلبة وحل المشكلة لديهم

5- شعور الطلبة بالملل والضجر من الروتين من اليوم المدرسي

6- غياب النماذج الحية ليقلدها الطلبة ويستعين بها

7- زيادة الدافعية الخارجية لدى الطلبة، إذ أنهم كثيرا ما ينجزون من أجل إرضاء المعلمين أو الوالدين .

فالمتفحص لبعض العناصر الصفية السابقة، يدرك أهمية دور المعلمين والتربويين والسيكولوجيين في مساعدة الطلبة، وإثارة دافعتيهم للتعلم الصفي، وزيادتها.

6-4) ممارسة المعلمين :

يعتبر المعلم الوسيط التربوي المهم الذي يتفاعل معه الطلبة، أطول ساعات يومهم فالمعلم يمكن أن يعمل على رفع مستوى طموح المتعلمين بدرجة تعادل درجة استعدادتهم وميولهم نحو الأنشطة، والأداءات المختلفة، حتى يتسنى للمعلمين النجاح والاستمرارية في الأداء، وعدم التعرض لإحباط والأغراض عند الاستمرارية في الأداء.

(نايفة فطامي، المرجع السابق، ص 177)

وحتى يمكن تحديد دور المعلم في إثارة دافعية الطلبة المتدنيين للتعلم لابد من ذكر بعض الممارسات وهي:

1-عدم سعي المعلم إلى معرفة مستويات الطلبة التحصلية، حتى يمكن تفاعله معهم

2- سيطرة الروتين على الأنشطة والإجراءات الصفية .

3-إهمال نشاط وحيوية وفاعلية الطلبة، والتركيز على الخبرات كمحور للاهتمام والتعلم

4-حيوية المعلم طيلة الفترة التعليمية، وسلبية المتعلم، وغياب التفاعل الحيوي بين المعلم والطلبة .

5-الجمود والتشدد في غرفة الصف والتي يعمل بعض المعلمين على الحفاظ عليها

6-تركيز المعلمين على العلامات والدرجات بدل من الأفكار، وفهم الطلبة.

7-خلو تدريس المعلم من الأساليب الجديدة التي تثبر تفكير الطلبة واستطلاعهم

8-خلو التدريس الصفي من استخدام أسلوب الاكتشاف وحل المشكلات بحجة المنهاج الطويل،واستخدام الامتحانات كأساليب عقاب

9-إهمال المعلم الأنشطة التعليمية، وعدم التركيز على قيم التعاون بدل المنافسة .

إضافة إلى هذه الممارسات هناك ممارسات عديدة إضافية قد تكون سبب في تدني الدافعية للتعلم

6-3)- المواد والخبرات التعلمية :

تعتبر المواد، والخبرات التعليمية وسائط يتفاعل معها الطلبة، وتساهم في تطوير وإثراء خبرات الطلبة وتعلمهم، كذلك تحدد النواتج التعليمية بما يقدم للطلبة وما يهيأ من خبرات لكي يتفاعلوا معها والأنشطة التعليمية هي عبارة عن مواد وأنشطة قابلة للتعديل والتكيف لكي يتلائم مع قدرات واستعدادات الطلبة .

لذلك فهي لها دور في تدني الدافعية للتعلم الصفي، ففي حالة عدم وجود الترابط اللازم بين الخبرات والمواد التي تقدم للمتعلم أو افتقارها للمعنى مما يصعب استيعابها، إضافة إلى سيطرة بعض المواد على غيرها مثل ميل الأستاذ إلى الأسئلة الرقمية، وإهمال المواد النظرية الموضحة .

(نايفة فطامي، المرجع السابق، ص 181)

إضافة إلى عوامل أخرى قد تساهم في تدني الدافعية للتعلم ومنها المدرسة والتي لها دورا هاما في تقوية وإضعاف دافعية الطفل للدراسة والتعلم، فالطفل في المدرسة لا يجب أن يشعر كأنه في سجن داخل أسوار مراقبة .

-عدم الاهتمام وذلك لاشتغال الوالدين بأمورهم الخاصة، أو وجود الصراعات الأسرية أو الزوجية التي لا تترك لديهم الرغبة للنجاح في المدرسة .

- إضافة إلى كل هذه العوامل نجد العوامل الاقتصادية الاجتماعية، فعلى حد القول " الوضع الاقتصادي يسبب إحباط للطالب وأهله.

- **خلاصة** :

ناقشنا في هذا القسم أو الفصل الدوافع وأهميتها بالنسبة للسلوك بشكل عام وأهميتها بالنسبة للتعلم بشكل خاص، وقد حاولنا أن نبين العلاقة بينهما، بحيث كلما كان دافع الفرد قويا زادت دافعيته للتعلم أي مثابرته على التعلم والاهتمام به .

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

1-الدراسة الاستطلاعية:

في هذه المرحلة قامت الباحثتان بجمع المعلومات والاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والمذكرات التي لها صلة بموضوع البحث، من أجل توفير المعلومات والمعطيات الكافية والإلمام بالموضوع من جميع النواحي حتى يتسنى لنا تكوين فكرة شاملة وكاملة وبالتالي تكوين أسس وخلفية نظرية لهذا الموضوع، وقبل تطبيق الاستبيانين وتوزيع الاستمارات المتعلقة بالبحث قمت بإجراء دراسة استطلاعية على عينة البحث قصد الاطلاع على ظروف عملية التدريس في الثانوية المختارة للدراسة والاتصال ببعض التلاميذ من أجل جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات التي يمكن من خلالها معالجة المشكل المطروح والتعرف أكثر على مجتمع الدراسة (أوقات دراستهم، أوقات الفراغ...)

1-1 الدراسة الاستطلاعية للأداتين:

1-1-1أهداف الدراسة الاستطلاعية: إن من أهداف إجراء الدراسة الاستطلاعية هو:

- ضبط المتغيرات الدخيلة التي يمكن أن تؤثر على نتائج الدراسة .
- التحقق من ملائمة الأداتين وفهم التلاميذ لفقراتهما ومصطلحاتها.
- اكتشاف بعض جوانب القصور في إجراءات تطبيق الاستبيانين.
- تحديد الوقت المستغرق في عملية تطبيق الأداتين.
- التمرن على تطبيق الاستمارتين.

1-1-2 الخصائص السيكومترية للأداتين:

استخدمنا طريقتين لحساب صدق وثبات الأداتين على عينة التقنين (ن = 20) التي تم اختيارها من أقسام السنة أولى ثانوي من كلا الجذعين المشتركين العلوم والآداب بثانوية الإمام الغزالي ببلدية الأغواط للسنة الدراسية 2019/2018، مناصفة بين الذكور والإناث، وتتراوح أعمارهم بين (15- 16) سنة وتتمثل النتائج في مايلي:

أولا- حساب صدق المقياسين: وقد استخدمت طريقتين لحساب صدق الأداتين: الصدق التمييزي والصدق التلازمي.

استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي :

✓ **الصدق التمييزي:** استخدمت طريقة المقارنة الطرفية على عينة التقنين، وذلك بالنسبة للاستبيان ككل وأبعاده الأربعة. وقد استخدمت النسبة التائية لحساب دلالة الفروق بين متوسطي أل (27%) الأعلى والأدنى من الوسيط والجدول التالي يوضح قيم (ت):

جدول رقم (01) : يوضح قيم معامل الصدق التمييزي لاستبيان الرضا عن التخصص الدراسي

البعد	مجموعة المقارنة	العدد	القيم الإحصائية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
			م	ع		
الرضا عن معايير واجراءات التوجيه	أعلى من الوسيط	10	56.72	5.15	130.01	0.05
	أدنى من الوسيط	10	35.5	5.40		
الرضا عن دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني	أعلى من الوسيط	10	52.09	1.62	13.6	0.05
	أدنى من الوسيط	10	34.27	5.79		
الرضا عن الجذع المشترك	أعلى من الوسيط	10	36.81	2.49	17.31	0.05
	أدنى من الوسيط	10	21.40	3.22		
الرضا عن الامتدادات الدراسية والمهنية لهذا الجذع	أعلى من الوسيط	10	33,13	3,26	17.09	0.05
	أدنى من الوسيط	10	16,72	3,00		
الدرجة الكلية	أعلى من الوسيط	10	233	15,59	15.62	0.05
	أدنى من الوسيط	10	139.86	22,45		

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين (27%) الأعلى والأدنى من الوسيط على أبعاد استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي والاستبيان ككل، مما يؤكد القدرة التمييزية للاستبيان وأبعاده.

✓ **الصدق التلازمي**: طبق استبيان الرضا عن التخصص والمحك في نفس الوقت (قدم الاستبيان أولا واستغرق تطبيقه 55 دقيقة، ثم قدم المحك واستغرق تطبيقه 20دقيقة). واستخدمت طريقة الارتباط بين الاستبيان ومحك خارجي يتمثل في استبيان آخر للرضا عن التخصص (TAS) للباحثتان فاطمة ميسة وفضيلة ميسة من قسم العلوم الاجتماعية بجامعة الوادي (**فاطمة ميسة وفضيلة ميسة ، 2014 ، ص 117**)، يحمل 39 عبارة أربعة محاور وهي :

الرغبة في التوجيه المدرسي ، الرضا عن المنهج الدراسي ، الرضا عن الأساتذة والرضا عن الزملاء

وطبقت الباحثتان الأداة على 152 طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، وتأكدت الباحثتان من صدق وثبات الاختبار باستخدام الصدق الذاتي وبلغ معامله (0.88) وبلغ معامل ألفا كرونباخ (0.92)

طبقنا المحك على 20 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الثانوية وقمنا بحساب ثباته بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامله (0.43) وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون بلغ معامله (0.60)، وكذلك تم حساب صدق المحك بأسلوب المقارنة الطرفية حيث بلغت قيمة "ت" (9.05) وهي كلها معاملات دالة مما يؤكد صدق وثبات الاستبيان، وتتمثل معاملات الصدق التلازمي للاستبيان بأبعاده في ما يلي:

جدول رقم (02) : يوضح قيم معامل الصدق التلازمي لاستبيان الرضا عن التخصص الدراسي

البعد	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة

الرضا عن معايير واجراءات التوجيه	0.55	0.05
الرضا عن دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني	0.56	0.05
الرضا عن الجذع المشترك	0.55	0.05
الرضا عن الامتدادات الدراسية والمهنية لهذا الجذع	0.59	0.05
الدرجة الكلية	0.70	0.05

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي المستعمل في الدراسة بأبعاده والمحك (tas) كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.05) مما يؤكد تمتع الاستبيان بالصدق المحكي

استبيان دافعية التعلم :

استخدمت معامل الصدق الذاتي والذي نستنتج قيمته من قيمة جذر معامل ألفا كرونباخ وقد بلغت قيمته 0,989 وهي تقترب من القيمة 1 مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بمعامل صدق مرتفع

ثانيا- ثبات الأداتين: تم استخدام ثبات الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ، ، والجدول التالي يوضح نتائج معامل الثبات بالنسبة للاستبانتين:

جدول رقم (03) : يوضح قيم معامل الثبات لاستبيان الرضا عن التخصص الدراسي

البعد	ألفا كرونباخ	مستوى الدلالة

الرضا عن معايير واجراءات التوجيه	0.837	0.05*
الرضا عن دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني	0.774	0.05*
الرضا عن الجذع المشترك	0.792	0.05*
الرضا عن الامتدادات الدراسية والمهنية لهذا الجذع	0.762	0.05*
الدرجة الكلية	0.944	0.05*

**0,05

جدول رقم (04) : يوضح قيم معامل الثبات لاستبيان دافعية العلم

البعد	ألفا كرونباخ	مستوى الدلالة
دافعية التعلم	0.961	0.05*

**0,05

يتضح من خلال الجدولين السابقين أن الاستبيانين يتمتعان بمستوى مرتفع من الثبات الذي أمكن الاستدلال عليه من نتائج معاملات ألفا كرونباخ والتي تقترب قيمها كلها من القيمة 1، كما أنها دالة عند مستوى الدلالة (0,05)

2- **ضبط متغيرات الدراسة:**

المتغير المستقل:الرضا عن التخصص الدراسي

المتغير التـــــابع:دافعية التعلم

المتغير الوسيط : تلاميذ السنة أولى ثانوي

3- مجتمع وعينة الدراسة

وهو المجتمع الأصلي الذي تستقي منه الباحثتان عينة دراستهما حيث يجب أن تحمل العينة نفس الخصائص التي يمتلكها المجتمع الأصلي .

ويمثل مجتمع الدراسة الحالية تلاميذ وتلميذات السنة الأولى في ثانوية الامام الغزالي موزعين على شعبتي العلوم الطبيعية والحياة وشعبة الآداب والفلسفة ، وقد تكون المجتمع الأصلي من 334 تلميذ وتلميذة على النحو الذي يمثله الجدول التالي :

جدول رقم (05) : يوضح قيم يوضح توزيع أفراد العينة على المجتمع الأصلي

المجال	الجنس		العدد الاجمالي	العينة المختارة	النسبة المئوية%
	ذ	إ			
شعبة علوم الطبيعة والحياة	20	20	225	40	65.59
شعبة الآداب والفلسفة	20	20	118	40	34.40
العدد الكلي	80		343	80	100

من خلال الجدول نلاحظ أن:

عدد تلاميذ شعبة علوم الطبيعة والحياة يفوق بكثير عدد تلاميذ شعبة الآداب والفلسفة حيث بلغ عددهم 225 تلميذ بنسبة 65.59 % بينما بلغ عدد تلاميذ شعبة الآداب والفلسفة 118 تلميذ بنسبة 34.40 %.

وقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية بسيطة غير منتظمة وبنفس العدد 40 تلميذ وتلميذة من كل تخصص وهذا لغرض التجانس والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة :

4-حدود الدراســة

من البديهي أن يختار الباحث مكاناً مناسباً لدراسته يكون بمثابة الأرضية التي يطبق فيها أدواته، بالإضافة إلى مراعاة زمن محدد يكون كافياً لتطبيق تلك الأدوات، وهذا ما دفعنا إلى اختيار حدود مكانية وزمنية نرى أنها مناسبة، والتي يمكن عرضها فيما يلي:

4-1.**الحدود المكانية**: ثانوية الإمام الغزالي ببلدية الاغواط

4-2.**الحدود الزمانية**: لقد مرت دراستنا بمراحل زمنية شهدت زيارة ميدانية كانت بمثابة دراسة استطلاعية وبعد ذلك تم تحديد أفراد العينة ومن ثم تطبيق مقياسي الرضا عن التخصص والدافعية نحو التعلم قصد إجراء قياس المتوسطات الحسابية بالنسبة لمؤشرات الرضا عن التخصص وكذا الدافعية وهذا للتأكد من صدق وثبات الأداتين ومن ثم التطبيق النهائي للأداتين،ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

1- المرحلة الأولى: ودامت يومين 21 و22فيفري2019 وتم فيها زيارة أماكن الدراسة.

2- المرحلة الثانية: ودامت يومين 5 و6مارس2019 وتم فيه تحديد أفراد العينة.

3- المرحلة الثالثة: ودامت يومين 10وأفريل2019 وتم فيها تطبيق مقياسي الرضا عن التخصص الدراسي و ودافعية التعلم .

5-المنهج المتبع في الدراسة

مما لا شك فيه أن طبيعة المشكلة في أي بحث هي التي تحدد بالدرجة الأولى منهج البحث المناسب لمعالجتها. ولدراسة هذا البحث واختبار فروضه والتحقق من صحتها، فانه تم استخدام المنهج الارتباطي:" والذي نرى بأنه المنهج الملائم لهذه الدراسة لان هذا الأخير يقوم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع وكذلك يهدف إلى جمع البيانات والمعلومات عن حقائق الأشياء والظواهر الموجودة وإخضاعها للدراسة العلمية

(عبد الباسط حسن ، 1979 ،ص 211)

ويعرف المنهج الوصفي بأنه مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل بوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا

ودقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات على الظاهرة أو الموضوع محل البحث **(صالح الرشيدي ، 2000 ،ص 59)**

6- أدوات جمع البيانات والمعلومات

6-1- الرضا عن التخصص الدراسي:

من إعداد الباحثتان، يتكون من 30 فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي:

- ✓ **الرضا عن معايير وإجراءات التوجيه**،وفقراته هي (3،5،6،7،8،9،12،14،15،18).
- ✓ **الرضا عن دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني**، وفقراته (17، 22،4،11،13 ،19،20،2).
- ✓ **الرضا عن الجذع المشترك**، وفقراته هي(1،10،16،21،23،24،25).
- ✓ **الرضا عن الامتدادات الدراسية والمهنية لهذا الجذع**، وفقراته هي (26،27، 28، 29،30).

ويتم الإجابة على فقرات هذا الاستبيان ويصحح، بحيث تحتسب درجة لكل من المقاييس الفرعية الأربعة على حدا، وتجمع درجاتها للحصول على الدرجة الكلية على الاستبيان.

6-2.استبيان دافعية التعلم :

وعدد فقراته 36 عبارة موزعة على بعد واحد وهو دافعية التعلم

6-2.- إجراءات التطبيق الميداني للاستمارات

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من 20 تلميذ وتلميذة من تلاميذ ثانوية الامام الغزالي وتم اختيارهم من تخصصين(علمي وأدبي) ونفس المستوى وتراوحت أعمارهم بين (15-16) سنة، وقد تمت قراءة تعليمات الاستمارة، ثم تفسير بعض البنود الغامضة وتسجيل كل الملاحظات والأسئلة التي طرحها التلاميذ.

وقد تبين من خلال الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- الاستبيانين مناسبين حيث استغرق تطبيق استبيان الرضا عن التخصص 55 دقيقة بينما استغرق استبيان دافعية التعلم ساعة و15 دقيقة ، وهو وقت ملائم في حين اتضح وجود بعض النقائص المتعلقة ب:

- تساؤل أغلب التلاميذ على استبيان الرضا عن التخصص، هل وضع لجميع التخصصات أم لا.

- بالنسبة لمعالجة نتائج الاستمارات، تبين أن أصعب مرحلة هي مرحلة التفريغ نظرا لوجود استمارين لكل متغير من متغيرات الدراسة، وهي المرحلة التي تأخذ أطول مدة زمنية.

ولمحاولة تجاوز كل هذه الصعوبات أثناء إجراء الدراسة الأساسية تم إدخال بعض التعديلات في المقياس، وهي كما يلي:

- بما أن عدد عبارات الاستبانتين كبيرة نوعا ما فقد تقسيم الأداة الاولى إلى أربع محاور ، كل محور يحتوي على عبارات أما الاستمارة الثانية الخاصة بدافعية التعلم فكانت تحوي عبارات كلها في محور واحد وهو الدافع.

7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لقد استخدمنا مجموعة من الأساليب في تحليل بيانات الدراسة، وذلك بغرض معرفة علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بدافعية التعلم ،وقد تم الاعتماد على برنامج المعالجة الإحصائية المعروف بالحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss).

وفي ضوء فرضيات البحث تتم معالجة الدرجات بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط بيرسون (R)
- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- اختبار(ت) T.Test
- الانحدار الخطي البسيط y

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة

نتائج الدراسة

عرض وتحليل ومناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة :

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

1-1- حساب مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي

1-1-1- حساب مستوى الرضا عن معايير واجراءات التوجيه

جدول رقم (06) : يوضح مستوى المتوسطات الحسابية لعبارات محور الرضا عن معايير واجراءات التوجيه

رقم العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
03	7	3.60	1.08	متوسط
05	4	3.78	1.02	متوسط
06	6	3.66	0.99	متوسط
07	3	3.78	0.98	متوسط
08	10	3.25	1.18	متوسط
09	8	3.47	1.11	متوسط
12	9	3.47	1.16	متوسط
14	5	3.67	1.30	متوسط
15	2	3.95	0.95	متوسط
18	1	3.98	0.84	متوسط
الدرجة الكلية		3.66	1.06	متوسط

التحليل الاحصائي :

يشير الجدول رقم (06) الى وجود مستوى متوسط من الرضا عن معايير واجراءات التوجيه لدى أفراد العينة ، كما يوضح لنا أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا المحور تتراوحقيمته مابين3.98و 3.25بانحراف معياري قيمته بين 1.30و 0.84، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل 3.66 بانحراف معياري مقداره 1.06وهذا يعود لتقارب المتوسطات الحسابية للعبارات المكونة لبعد معايير واجراءات التوجيه ، حيث نلاحظ أن مستوى الرضا عنها في جميع فقرات البعد كان متوسطا .

كما نجد أن العبارة رقم (01) حصلت على أعلى متوسط ثم تلتها العبارة رقم (15) بمتوسط حسابي قدر بـ 3.98 وبانحراف معياري يقدر ب 0.84، بينما احتلت العبارة رقم (08) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدر ب 3.25و بانحراف معياري قيمته 1.18 .

تفسير النتائج :

وهذه النتائج تعود الى أن هذه الاجراءات والمعايير لا تستجيب الا لاحتياجات فئة من التلاميذ وبغض النظر عن مدى موضوعية رغباتهم المعبر عنها في بطاقة الرغبات ومدى ملائمتها بقدراتهم الحقيقية لأنها لا تسمح الا بتحقيق رغبة ال 10 % الأوائل على مستوى كل ثانوية مباشرة بالاضافة الى جانب جزء من التلاميذ الذين تحصلوا على نتائج متوسطة .

أما باقي التلاميذ فيتم توزيعهم حسب الأماكن البيداغوجية المتوفرة في الجذعين وفي حدود ماتسمح به نتائجهم مع مراعاة ترتيب رغباتهم خاصة الرغبة الأولى قدر الامكان لا سيما وأن عدد التلاميذ الذين يملكون قدرات تمكنهم من التفوق والحصول على نتائج جيدة واحتلال المراتب الأولى دائما أقل من غيرهم العاديين الذين يملكون قدرات عقلية (ادراكية ، لغوية) وجسمية (سمعية، بصرية) عادية ، كما أن الحالات التي يسمح فيها باجراء الطعون لا يمكن اعتبارها فرصة ثانية للتلميذ لتحقيق رغبته التي لم تتحقق لان وجود خطأ في في حساب معدل

احدى المواد الدراسية ، المعدل السنوي ، معدل شهادة التعليم الأساسي أو حتى اغفال نقل علامته في مادة تعليمية يتعبر تصحيحه من واجب المكلف بذلك سواء الأستاذ أو مستشار التوجيه المدرسي أو المهني وحق من حقوق التلميذ بغض النظر عن ولي التلميذ للطعن أم لا ، كما نجد أنها هي الأخرى تركز على النتائج الدراسية للتلاميذ بصورة كبيرة ، اضافة الى عدد الحصص الاعلامية والارشادية والذي يعتبر غير كافي لذا كان مستوى الرضا عن معايير واجراءات التوجيه متوسطا .

1-1-2-حساب المتوسط الحسابي الرضا عن دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني

جدول رقم (07) : يوضح مستوى المتوسطات الحسابية لعبارات محور الرضا عن دور مستشار التوجيه

رقم العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
02	7	3.88	0.94	متوسط
04	4	3.52	1.27	متوسط
11	6	3.50	1.06	متوسط
13	3	3.21	1.14	متوسط
17	10	4.13	0.82	متوسط
19	8	4.20	0.64	متوسط
20	1	4.38	7.20	متوسط
22	2	4.11	0.88	متوسط

الدرجة الكلية	3.86	1.74	متوسط

التحليل الاحصائي :

من خلال الجدول رقم (07) نلاحظ أن العبارتين رقم (20) و(19) كانت مرتبتهما الأولى والثانية على التوالي وبمتوسطين حسابيين بلغا 4.38 و4.20 وبانحرافين معياريين قدرت قيمتهما ب 7.20 و0.64 وبمستوى مرتفع من الرضا عن دور مستشار التوجيه المدرسي كما أن المرتبة ماقبل الاخيرة كانت للعبارة رقم (11) بمتوسط حسابي قدر ب 3.50 وبانحراف معياري قيمته 1.06 ، أما المرتبة الأخيرة فكانت للعبارة رقم (13) بمتوسط حسابي بلغ 3.21 وانحراف معياري قيمته 1.14 .

وعموما فقد كان المتوسط الحسابي للرضا عن دور مستشار التوجيه المدرسي متوسطا بقيمة قدرت ب 3.86 وانحراف معياري 1.74

تفسير النتائج :

ويمكننا تفسير ذلك بتنوع المهام المكلف بها مستشار التوجيه المدرسي ووكثرة عددها ، كما أن كل مستشار توجيه يشرف على مقاطعة تظم ثانوية ومجموعة من المتوسطات ، حيث أن النشاط الإرشادي والإعلامي لمستشار التوجيه موجه إلى جميع المستويات على حسب المقاطعة بدءا من السنة أولى متوسط إلى السنة ثالثة ثانوي خلال العام الدراسي وإن كان يولي أهمية أكبر إلى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وأولى ثانوي لشرح معايير التوجيه ، شرح بطاقة الرغبات وهذا للكشف عن قدرات التلاميذ الحقيقية .

زيادة على اللقاءات التربوية مع الأولياء وكذلك تقويم ومتابعة التلاميذ على مستوى المؤسسات التربوية وذلك بتحليل نتائجهم وتصنيفهم والتي من خلالها يستطيع الكشف عن النقائص قصد تحسينها والتي يمكن ان تنعكس ايجابا عن نتائجهم .

1-1-3-حساب المتوسط الحسابي للرضا عن الجذع المشترك

جدول رقم (08) : يوضح مستوى المتوسطات الحسابية لعبارات محور الرضا عن الجذع المشترك

رقم العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
01	2	4.13	0.82	متوسط
10	8	3.23	0.97	متوسط
16	3	4.11	0.81	متوسط
21	1	4.23	0.79	متوسط
23	4	4.11	0.82	متوسط
24	5	4.06	0.66	متوسط
25	6	3.86	1.26	متوسط
14	7	3.67	1.30	متوسط
الدرجة الكلية		3.92	0.92	متوسط

التحليل الاحصائي :

من خلال الجدول رقم (08) نلاحظ أن المتوسط الحسابي الاجمالي لمحور الرضا عن الجذع المشترك بلغ 3.92 وبانحراف معياري قدر ب 0.92 ، وهذا يشير الى وجود مستوى متوسط من الرضا عن الجذع المشترك لدى أفراد العينة الذين وجههوا اليه ، كما يظهر أن العبارتين

(21) و(01) احتلتا المرتبة الأولى والثانية على التوالي وبمتوسطين حسابيين بلغا 4.23 و4.13 وبانحرافين معياريين قدرا ب 0.82 و0.79 والعبارتين رقم (16) و(23) جاءتا بعدهما مباشرة بمتوسط حسابي متساوي لكليهما وقد بلغ القيمة 4.11 وبانحرافين معيارينن بلغت قيمتهما على الترتيب 0.81 و0.82 ، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (10) بمتوسط حسابي بلغ 3.23 وانحراف معياري 0.97 .

تفسير النتائج :

هذه النتائج تدل على أن هناك نسبة كبيرة من التلاميذ تم توجيههم وفق اختياراتهم والتحقوا بالجذع المشترك الذي رغبوا فيه والامر ذاته ينطبق الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالجذع المشترك الذي اختاره ورغبوا فيه من أفراد العينة ، ما يعني أن النسبتان متقاربتان وان لم تكونا متساويتان لهذا كان مستوى رضا أفراد العينة عن الجذع المشترك الذي اختاروه متوسط ويعود ذلك الى ان عملية توزيع التلاميذ على الجذعين العلمي والادبي لا تراعى فيها دائما اختيارات كل التلاميذ فيما يتعلق بنوع الجذع المشترك المرغوب فيه من طرف كل واحد منهم ، لأن تحقيق هاته الاختيارات عند اتخاذ قرار التوجيه لتوزيعهم على الجذعين يتم بناءا على الموقع الترتيبي لكل تلميذ مع باقي التلاميذ في كل مجموعة من مجموعتي التوجيه على مستوى الثانوية والذي يحتله بفضل النتائج التي تحصل عليها في السنة رابعة متوسط وبالتالي فان اختيارهم قد تم تلبيته كما لم يتم تلبيته تبعا لهذا الموقع ولهذا كان متوسط الرضا عن الجذع المشترك متوسطا .

1-1-4- حساب المتوسط الحسابي للرضا عن الامتدادات الدراسية والمهنية لهذا التخصص

جدول رقم (09) : يوضح مستوى المتوسطات الحسابية لعبارات محور الرضا عن الامتدادات الدراسية والمهنية

رقم العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
26	2	4.08	1.10	متوسط
27	3	4.07	0 .63	متوسط
28	4	3.75	1.38	متوسط
29	5	3.61	1 .28	متوسط
30	1	4.21	0.79	متوسط
الدرجة الكلية		3.94	1.03	متوسط

التحليل الاحصائي :

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ أن المتوسط الحسابي الاجمالي لمحور الرضا عن الامتدادات الدراسية بلغ 3.94 وبانحراف معياري قدر ب 1.03، وهذا يشير الى وجود مستوى متوسط من الرضا عن الامتدادات الدراسية والمهنية للجذع المشترك لدى أفراد العينة الذين وجههوا اليه ، كما يظهر أن العبارتين (30) و(26) احتلتا المرتبة الأولى والثانية على التوالي وبمتوسطين حسابيين بلغا 4.21 و4.08 وبانحرافين معياريين قدرا ب 0.79 و1.10 والعبارتين رقم (27) و(28) جاءتا بعدهما مباشرة بمتوسط حسابي بلغ القيمة 4.07 و3.75 وبانحرافين معياريين بلغت قيمتهما على الترتيب 0.63 و1.82 ، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (29) بمتوسط حسابي بلغ 3.61 وانحراف معياري 1.28 .

تفسير النتائج :يمكن تفسير هاته النتائج الى أن الامتدادات الدراسية للجذعين تسمح بتحقيق الطموحات الدراسية وكذلك المهنية لأفراد العينة التي تحققت رغباتهم وتمكنوا من الالتحاق بالجذع المشترك الذي يعتبرونه يتناسب مع ميولاتهم ورغباتهم ومع ما يتمتعون به من قدرات باعتباره يعكس تطلعاتهم أو تطلعات أولياءهم وهذا يسهل لهم الطريق لتحقيق طموحاتهم لأنهم يساعدهم على التحضير لمستقبلهم الدراسي والمهني من خلال الالتحاق بالشعب التي خططوا للالتحاق بها ، أما أفراد العينة الذين وجهوا دون مراعاة رغباتهم فلا شك أن الامتدادات الدراسية والمهنية للجذع الذي وجهوا اليه لا يسمح لهم بتحقيق طموحاتهم في المجال الدراسي والمهني وان كانت هاته الامتدادات تعد فرصة ثانية لبعض التلاميذ للاختيار من خلال الشعب التي تتفرع عنها في المرحلة الثانوية مثل اللغات الاجنبية والتقني رياضي.

1-2-حساب المتوسط الحسابي للرضا عن التوجيه المدرسي :

جدول رقم (10) : يوضح مستوى المتوسطات الحسابية لمحاور الرضا عن التخصص الدراسي

المحور	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا عن التخصص
الرضا عن معايير التوجيه	4	3.66	1.06	متوسط
الرضا عن دور مستشار التوجيه	3	3.86	1.74	متوسط
الرضا عن الجذع المشترك	2	3.92	0.92	متوسط
الرضا عن الامتدادات المهنية والدراسية للتخصص	1	3.94	1.03	متوسط
الدرجة الكلية		3.84	1.18	متوسط

التحليل الاحصائي :

من خلال الجدول رقم (10) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للرضا عن التخصص بلغت قيمته 3.84 بانحراف معياري قدرت قيمته ب 1.18 ، وقد كان محور الرضا عن الامتدادات المهنية والدراسية في المرتبة الأولى بمتسوط حسابي قدر ب 3.94 وانحراف معياري 1.03 ثم يليه محور الرضا عن الجذع المشترك في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدر ب 3.92 وانحراف معياري 0.92 بينما احتل محور الرضا عن دور مستشار التوجيه المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قيمته 3.86 وانحراف معياري 1.74 ، واحتل محور الرضا عن معايير واجراءات التوجيه المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدر ب 3.66 وانحراف معياري 1.06 ، ومن النتائج نستخلص أن المتوسط الحسابي للرضا عن التخصص كان متوسطا .

تفسير النتائج :

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الباحثان علي تعوينات ومحمد أرزقي أبركان (1982) والتي كانت متحورة حول التوجيه المدرسي والمردود التربوي للطالب وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي والذي من خلاله تبين وضع الطلبة المسجلين في المعاهد المختلفة من حيث الاستقرار والمردود المقاس بالانتقال الطبيعي أو بالتخلف في هذا الانتقال من سنة الى أخرى وقد استخدم الباحثان استمارة استبيان واحدة خاصة بالطلبة وأخرى خاصة بالاساتذة والتي تناولت الجوانب الهامة من الدراسة وبصفة أخص العلاقة بين التوجيه من التعليم الثانوي الى التعليم الجامعي ومدى استقرار الطالب في الفروع التي وجه اليها مع العلاقة بمردوده الدراسي وأسفرت نتائجها على وجود تطابق بين كل من تكرار السنوات في الجذوع المشتركة أو في التخصصات وبين نوع التوجيه الذي خضع له الطلب ، وكذلك ينخفض المستوى التعليمي للطالب كلما كان توجيهه نحو الفرع او التخصص في هذا الفرع غير المرغوب فيه ، وتبين وجود علاقة طردية بين المردود التعليمي للطالب ونوع التوجيه ، وهو ما استخلصناه من خلال حساب المتوسط الحسابي للرضا عن التوجيه المدرسي والذي كان متوسطا باعتبار

ان المتوسط الحسابي لدافعيتهم نحو التعلم كان متوسطا كذلك فهي بذلك تدل على وجود علاقة طردية بين المتغيرين

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

- حساب المتوسط الحسابي لدافعية التعلم

جدول رقم (11) : يوضح مستوى المتوسطات الحسابية لعبارات محور دافعية التعلم

رقم العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى دافعية التعلم
01	8	4.07	0 .63	متوسط
02	28	3.66	1.36	متوسط
03	1	4.40	0.63	متوسط
04	19	3.91	1.11	متوسط
05	3	4.25	0.93	متوسط
06	13	4.05	1.26	متوسط
07	10	4.07	0.83	متوسط
08	6	4.10	0.96	متوسط
09	11	4.07	0.88	متوسط
10	26	3.67	0.74	متوسط
11	31	3.53	1.29	متوسط
12	14	4.01	1.02	متوسط
13	20	3.86	1.06	متوسط
14	16	3.98	0.76	متوسط
15	33	3.46	1.16	متوسط
16	17	3.95	0.82	متوسط
17	9	4.07	0.79	متوسط
18	15	4.00	1.25	متوسط

19	4	4.22	0.67	متوسط
20	18	3.93	1.31	متوسط
21	5	4.22	0.96	متوسط
22	25	3.70	0.91	متوسط
23	36	3.30	0.86	متوسط
24	27	3.67	0.96	متوسط
25	32	3.53	1.46	متوسط
26	24	3.80	0.89	متوسط
27	22	3.83	1.09	متوسط
28	34	3.45	1.35	متوسط
29	30	3.55	1.36	متوسط
30	23	3.82	1.28	متوسط
31	7	4.10	1.08	متوسط
32	12	4.07	1.02	متوسط
33	2	4 .33	0.88	متوسط
34	35	3.32	1.09	متوسط
35	21	3.83	0.97	متوسط
36	29	3.58	1.16	متوسط
الدرجة الكلية		3.87	1.02	متوسط

التحليل الاحصائي :

من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أن العبارة رقم (03) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر ب 4.40 وانحراف معياري قيمته 0.63 وتليها العبارة رقم (33) بمتوسط حسابي قيمته 4.33 وانحراف معياري قيمته 0.88 بينما جاءت العبارة رقم ( ) في المرتبة الثالثة

بمتوسط حسابي قدرت قيمته ب 4.25 وانحراف معياري 0.93 ، وكانت العبارة رقم (34) في المرتبة ماقبل الأخيرة بمتوسط حسابي قدرت قيمته ب 3.32 وانحراف معياري 1.09 واحتلت العبارة رقم (26) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قيمته 3.30 وانحراف معياري قيمته 0.86 ، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمحور دافعية التعلم كاملا 3.87 وانحراف معياري 1.02 مما يدل على أن مستوى دافعية التعلم لدى عينة البحث كان متوسطا

تفسير النتائج :

تتفق هاته النتائج مع الدراسة الي أجرتها الباحثة سيث (2004) لتحديد نوعية الدافعية لدى الطلبة من خلال التعرف على العوامل الموثرة في دافعية التعلم (يخلف عثمان وخليفة بتول ، 2011 ، ص 4) ، والتي يمكن من خلالها التمييز بين الطلبة الناجحين وغير الناجحين والاستراتيجيات الفردية المستخدمة من التلاميذ للتفوق في المجال الدراسي وعليه أجرت الباحثة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في المؤسسة التربوية مفترضة أهمية التعلم والقدرة الشخصية والضوابط الشخصية وبيئة التعلم وكمية الوقت المخصص للتعلم ، ومن ناحية أخرى الشروط الخاصة بالعمل المبذول في التعلم باستخدام مقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم حيث أظهرت النتائج أن هناك فروقا احصائية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في كل من القدرة الشخصية والجهد المبذول وبيئة التعلم والوقت المخصص لعملية التعلم وهي العوامل التي رأينا أنها هي التي أثرت على مستوى دافعية التعلم وبذلك فقد كان مستواها متوسطا لدى عينة بحثنا

3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

3-1-حساب الفروق الاحصائية بين الذكور والاناث في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي

3-1-1حساب الفروق الاحصائية بين الذكور والاناث في مستوى الرضا عن معايير واجراءات التوجيه

جدول رقم (12) : يوضح الفروق الاحصائية بين الجنسين في محور الرضا عن معايير واجراءات التوجيه

القيم / البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالةالاحصائية
الرضا عن معايير واجراءات التوجيه	الذكور	42.10	4.06	12.17	78	0.000	دال
	الاناث	31.10	4.01				

التحليل الاحصائي :

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أن قيمة " ت " بلغت 12.17 وهي أكبر من قيمة " ت " الجدولية والتي تقدر قيمتها ب 2.09 كما أن القيمة الاحتمالية بلغت 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 ، ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مستوى الرضا عن معايير واجراءات التوجيه لصالح الذكور لان المتوسط الحسابي للذكور 42.10 وهو أكبر من المتوسط الحسابي للاناث والذي يقدر ب 31.10

تفسير النتائج :

وقد رأينا ان هذه النتائج ترجع الى ان الذكور لديهم مفهوم ايجابي للرضا عن معايير واجراءات التوجيه وآنا قوي يدركون به الواقع على حقيقته ، ويتقبلونه ويواجهون صعوبات عدم تحقيق الرغبة في التخصص بأساليب توافقية وبالمقابل فان الاناث يشعرن بأنهن أقل حظا من غيرهم في تحقيق رغباتهن بسبب الواقع المحيط مما يجلنهن يستجبن نحو الرضا عن معايير التوجيه باستجابات قد نصنف معظمها في أنماط غير توافقية

3-1-2 حساب الفروق الاحصائية بين الذكور والاناث في مستوى الرضا عن دور مستشار التوجيه المدرسي

جدول رقم (13) : يوضح الفروق الاحصائية بين الجنسين في محور الرضا عن دور مستشار التوجيه

القيم / البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالةالاحصائية
دور مستشار التوجيه المدرسي	الذكور	34.72	3.26	12.09	78	0.000	دال
	الاناث	27.05	2.33				

التحليل الاحصائي :

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ أن قيمة " ت " بلغت 12.09وهي أكبر من قيمة " ت " الجدولية والتي تقدر قيمتها ب 2.09 كما أن القيمة الاحتمالية بلغت 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 ، ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث

في مستوى الرضا عن دور مستشار التوجيه المدرسي لصالح الذكور لان المتوسط الحسابي للذكور 34.72وهو أكبر من المتوسط الحسابي للاناث والذي يقدر ب 27.05

تفسير النتائج :

3-1-3حساب الفروق الاحصائية بين الذكور والاناث في مستوى الرضا عن الجذع المشترك

جدول رقم (14) : يوضح الفروق الاحصائية بين الجنسين في محور الرضا عن الجذع المشترك

القيم / البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالةالاحصائية
الرضا عن الجذع المشترك	الذكور	31.37	2.43	15.89	78	0.000	دال
	الاناث	24.10	1.56				

التحليل الاحصائي :

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن قيمة " ت " بلغت 15.89 وهي أكبر من قيمة " ت " الجدولية والتي تقدر قيمتها ب 2.09 كما أن القيمة الاحتمالية بلغت 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 ، ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مستوى الرضا عن الجذع المشترك المرغوب فيه لصالح الذكور لان المتوسط الحسابي للذكور 31.37وهو أكبر من المتوسط الحسابي للاناث والذي يقدر ب 24.10

تفسير النتائج :

ويمكن تفسير ذلك على أن الكثير من الذكور من السنة أولى ثانوي متفائلين فيما يخص مستقبلهم المهني ويعود هذا التفاؤل الى انهم يميلون الى ما يدرسونه عكس الاناث أو أن احدى الشعب التي تتفرع عن الجذع الذي وجههوا اليه تتلاءم مع ما خططوه لمستقبلهم المهني وقد يعود ذلك الى أنه فعلا تتوفر فرص عمل بالتخصصات التي يقود اليها الجذع على الاقل في محيط بعض هؤلاء التلميذ كما ان الاناث تحكمهم ضوابط البيئة والاسرة والتي يمكن ان تكون رافضة لعمل المرأة أو حتى دراستها في الجامعة مما يؤثر على رضا الاناث على هذا التخصص او الجذع الذي يدرسونه .

3-1-4حساب الفروق الاحصائية بينالذكور والاناث في مستوى الرضا عن الامتدادات الدراسية والمهنية

جدول رقم (15) : يوضح الفروق الاحصائية بين الجنسين في محور الرضا عن الامتدادات الدراسية والمهنية

القيم / البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالةالاحصائية
الرضا عن الامتدادات المهنية للجذع المشترك	الذكور	23.05	2.08	15.16	78	0.000	دال
	الاناث	16.42	1.81				

التحليل الاحصائي :

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن قيمة " ت " بلغت 15.16وهي أكبر من قيمة " ت " الجدولية والتي تقدر قيمتها ب 2.09 كما أن القيمة الاحتمالية بلغت 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 ، ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مستوى الرضا عن الجذع المشترك المرغوب فيه لصالح الذكور لان المتوسط الحسابي للذكور 23.05وهو أكبر من المتوسط الحسابي للإناث والذي يقدر ب 16.42

تفسير النتائج :

وترجع هذه النتائج إلى أن الامتدادات المهنية والدراسية للجذع المشترك تسمح بتحقيق الطموحات الدراسية للذكور والذين يرون أن هذا التخصص يتناسب مع ميولهم ورغباتهم باعتباره يعكس تطلعاتهم وتطلعات آبائهم وهذا يسهل لهم تحقيق طموحاتهم لأنه يساعدهم على التحضير لمستقبلهم الدراسي والمهني ، أم الإناث الذين وجهوا من دون رغبة فلاشك أن الامتدادات الدراسية والمهنية للجذع الذي وجهوا اليه لا تسمح لهم بتحقيق طموحاتهم بل ويمكن أن يرونه عائقا أمامهم مواصلتهم لدراستهم في الجامعة أو على الأقل في المرحلة النهائية (بكالوريا)

3-2- حساب الفروق الاحصائية بين التخصصين في مستوى الرضا عن التخصص الدراسي

3-2-1 حساب الفروق الاحصائية بين التخصصين في مستوى الرضا عن معايير واجراءات التوجيه

جدول رقم (16) : يوضح الفروق الاحصائية بين التخصصين في محور الرضا عن معايير واجراءات التوجيه

القيم / البعد	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالةالاحصائية
الرضا عن معايير واجراءات التوجيه	علوم الطبيعة والحياة	44.16	3.49	10.01	78	0.000	دال
	الآداب والفلسفة	33.16	3.94				

التحليل الاحصائي :

من خلال الجدول رقم (16) نلاحظ أن قيمة " ت " بلغت 10.01 وهي أكبر من قيمة " ت " الجدولية والتي تقدر قيمتها ب 2.09 كما أن القيمة الاحتمالية بلغت 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 ، ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الشعب العلمية والادبية في مستوى الرضا عن معايير واجراءات التوجيه فيه لصالح شعبة علوم الطبيعة والحياة لان المتوسط الحسابي للشعب العلمية44.16وهو أكبر من المتوسط الحسابي للشعب الأدبية والذي يقدر ب 33.16

3-2-2حساب الفروق الاحصائية بين التخصصين في مستوى الرضا عن دور مستشار التوجيه المدرسي

جدول رقم (17) : يوضح الفروق الاحصائية بين التخصصين في محور الرضا عن دور مستشار التوجيه

القيم / البعد	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالةالاحصائية
الرضا عن دور مستشار التوجيه	علوم الطبيعة والحياة	36.64	2.37	12.48	78	0.000	دال
	الآداب والفلسفة	28.27	2.94				

التحليل الاحصائي

من خلال الجدول رقم (17) نلاحظ أن قيمة " ت " بلغت 12.48 وهي أكبر من قيمة " ت " الجدولية والتي تقدر قيمتها ب 2.09 كما أن القيمة الاحتمالية بلغت 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 ، ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الشعب العلمية والادبية في مستوى الرضا عن دور مستشار التوجيه لصالح شعبة علوم الطبيعة والحياة لان المتوسط الحسابي للشعب العلمية36.64وهو أكبر من المتوسط الحسابي للشعب الأدبية والذي يقدر ب 28.27

3-2-3حساب الفروق الاحصائية بين التخصصين في مستوى الرضا عن الجذع المشترك

جدول رقم (18) : يوضح الفروق الاحصائية بين التخصصين في محور الرضا عن الجذع المشترك

القيم / البعد	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالةالاحصائية
الرضا عن الجذع المشترك	علوم الطبيعة والحياة	32.84	1.14	12.97	78	0.000	دال
	الآداب والفلسفة	25.41	2.74				

التحليل الاحصائي :

من خلال الجدول رقم (18) نلاحظ أن قيمة " ت " بلغت 12.97 وهي أكبر من قيمة " ت " الجدولية والتي تقدر قيمتها ب 2.09 كما أن القيمة الاحتمالية بلغت 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 ، ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الشعب العلمية والادبية في مستوى الرضا عن الجذع المشترك لصالح شعبة علوم الطبيعة والحياة لان المتوسط الحسابي للشعب العلمية32.84وهو أكبر من المتوسط الحسابي للشعب الأدبية والذي يقدر ب 25.41

4-2-3حساب الفروق الاحصائية بين التخصصين في مستوى الرضا عن الامتدادات الدراسية والمهنية للتخصص

جدول رقم (19) : يوضح الفروق الاحصائية بين التخصصين في محور الرضا عن الامتدادات الدراسية والمهنية

القيم / البعد	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالةالاحصائية
الرضا عن الامتدادات الدراسية والمهنية للتخصص	علوم الطبيعة والحياة	24 .56	0.71	14.14	78	0.000	دال
	الآداب والفلسفة	17.54	2.42				

التحليل الاحصائي :

من خلال الجدول رقم (19) نلاحظ أن قيمة " ت " بلغت 14.14 وهي أكبر من قيمة " ت " الجدولية والتي تقدر قيمتها ب 2.09 كما أن القيمة الاحتمالية بلغت 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 ، ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الشعب العلمية والادبية في مستوى الرضا عن الامتدادات الدراسية والمهنية للتخصص لصالح شعبة علوم الطبيعة والحياة لان المتوسط الحسابي للشعب العلمية24.56وهو أكبر من المتوسط الحسابي للشعب الأدبية والذي يقدر ب 17.54

4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئيةالرابعة

4-1- حساب الفروق في دافعية التعلم بين الجنسين

جدول رقم (20) : يوضح الفروق الاحصائية بين الجنسين في محور دافعية التعلم

القيم / البعد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالةالاحصائية
دافعية التعلم	ذكور	160.75	13.85	15.71	78	0.000	دال
	اناث	118.20	10.06				

التحليل الاحصائي :

من خلال الجدول رقم (20) نلاحظ أن قيمة " ت " بلغت 15.71 وهي أكبر من قيمة " ت " الجدولية والتي تقدر قيمتها ب 2.09 كما أن القيمة الاحتمالية بلغت 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 ، ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مستوى دافعية التعلم لصالح الذكو لان المتوسط الحسابي للذكور24.56وهو أكبر من المتوسط الحسابي للاناث والذي يقدر ب 17.54

تفسير النتائج :

بعد تحليلنا للنتائج الاحصائية وبالرجوع الى بعض الدراسات فيما يتعلق بدراسة الفروق بين الجنسين في دافعية التعلم يمكن القول أنها لم تحسم بعد ، وذلك راجع لتعارض الدراسات فيمابينها فهناك من الدراسات من أكدت على وجود فروق مثل دراسة حسن (1989) التي توصلت الى تفوق الذكور على الإناث فيما يتعلق بمتغيرات الميل للتعلم والحاجة الى المعرفة وهذا لاعتقاد الاناث على تأثير العوامل الخارجية في نجاحهن الدراسي وضعف معتقداتهن عن القدرة والميل لتجنب مواقف المنافسة وعدم الطموح ودراسة حمري (2012) والتي توصلت الى ان الذكور يتفوقون على الاناث في دافعية التعلم الا أن هناك دراسات نفت هاته الفروق مثل دراسة أبو حجلة (2007) التي توصلت الى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين في مستويات الدافعية سواء للتعلم أو الانجاز .

4-2- حساب الفروق في دافعية التعلم بين التخصصين

جدول رقم (21) : يوضح الفروق الاحصائية بين التخصصين في محور دافعية التعلم

القيم / البعد	الجذع المشترك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالةالاحصائية
دافعية التعلم	علوم	167.59	11.52	12.76	78	0.000	دال
	اداب	125.15	15.17				

التحليل الاحصائي :

من خلال الجدول رقم (21) نلاحظ أن قيمة " ت " بلغت 12.76وهي أكبر من قيمة " ت " الجدولية والتي تقدر قيمتها ب 2.09 كما أن القيمة الاحتمالية بلغت 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 ، ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الشعب العلمية والادبية في مستوى دافعية التعلم لصالح شعبة علوم الطبيعة والحياة لان المتوسط الحسابي للشعب العلمية167.59وهو أكبر من المتوسط الحسابي للشعب الأدبية والذي يقدر ب 125.15

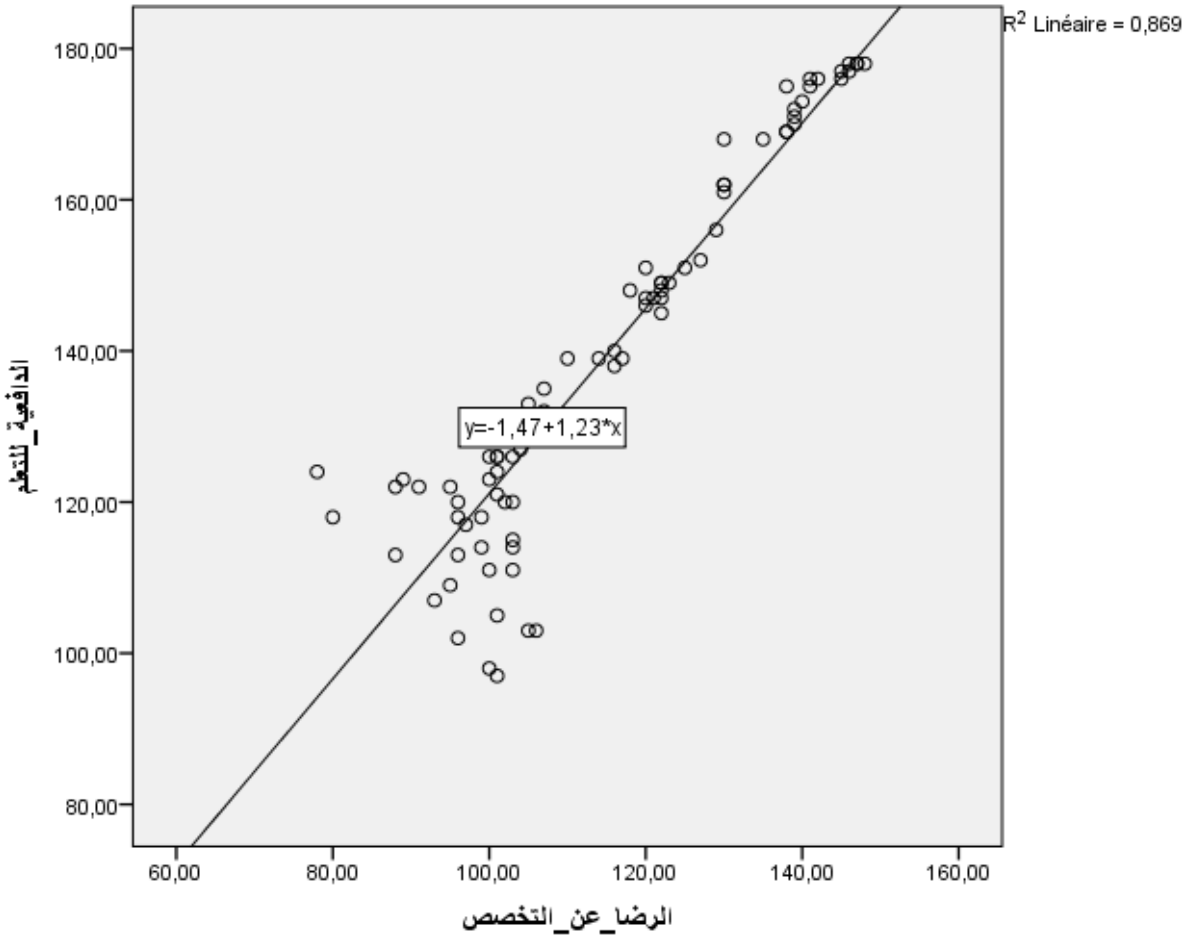
تفسير النتائج :

وقد فسرنا الاختلاف في مستويا الدافعية بين الشعب العلمية والأدبية كون أن الشعب العلمية لها امتدادات مهنية ودراسية سواء في الجامعة أو مابعدها في الحياة العملية أكبر منها في الشعب الأدبية كما أن الشعب العلمية غالبا ما يكون عدد الذكور فيها أكبر من عدد الاناث وهنا نرجع الى الفروق في متوسطات الحاسبية بين الجنسين والتي قمنا بحسابها سابقا وتوصلنا فيها الى أن الذكور لهم دافع للتعلم أكبر من الاناث فهي بذلك تكون لنا علاقة ثلاثية بين الجنس والتخصص والدافع للتعلم .

5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة

- حساب العلاقة بين مستوى الرضا عن التخصص ودافعية التعلم

شكل رقم (01) : يوضح شكل الارتباط بين الرضا عن التوجيه (X) ودافعية التعلم (Y)



من خلال الشكل رقم (01) نلاحظ أن شكل الانتشار بين متغير الرضا عن التوجيه (X) ودافعية التعلم (Y) قوي كما أن معامل التحديد R^2 بلغت قيمته 0.86 مما يؤكد على وجود علاقة ارتباطية خطية قوية بين الرضا عن التوجيه المدرسي ودافعية التعلم كما أن معادلة الانحدار الخطي البسيط تكون وفق مايلي :

$$Y=1.47+1.23X$$

جدول رقم (22) : يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الرضا عن التخصص ودافعية التعلم

القيم / المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " r "	عدد أفراد العينة	القيمة الاحتمالية	الدلالةالاحصائية
الرضا عن التخصص	3.84	1.18	0.932	80	0.000	دال
دافعية التعلم	3.87	1.02				

التحليل الاحصائي :

من خلال الجدول رقم (22) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للرضا عن التخصص بلغ 3.84 كما أن المتوسط الحسابي لدافعية التعلم بلغ 3.84 وقيمة معامل الارتباط r بلغت 0.932 وهي تقترب من القيمة 1 مما يدل على وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة احصائيا لان القيمة الاحتمالية بلغت 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 .

تفسير النتائج :

وقد فسرنا ذلك بكون أن الرضا عن التخصص التوجيه المدرسي يؤدي الى تكوين اتجاه ايجابي نحو الدراسة الذي يعتبر الدعامة الأولى لنجاح التلميذ فيها باعتباره عنصرا فعالا في نجاح العملية التعليمية التي تسمح له بالتقدم والنجاح فيه فان مشاعر الرضا هذه تزيد من قدرته على أداء واجباته والمهام المكلف بها كمتعلم وترفع من كفاءته العلمية والمعرفية وبذلك تكون له دافعا للتعلم وتساعده على تحقيق أهدافه بسهولة وتتأثر نتائجه ايجابا وتتحسن ايجابا من خلال التفاعل بين رضاه عن التوجيه المدرسي ودافعيته للتعلم وبذلك تكون له مهارات ومجموعة من

الخبرات التعليمية التي يمكن أن تساعده في التغلب على صعوبات التعلم كالخوف من الفشل والتفكير السلبي في الامتدادات المهنية والدراسية للتخصص الذي يدرس فيه

استنتاج عام :

حاولنا في هذه الدراسة البحث على العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ، والكشف عن الفروق بين الجنسين وبين الجذعين المشتركين في مستوى الرضا ومستوى الدافعية ، وقد أظهرت نتائج الدراسة مايلي :

- عدم تحقق الفرضية الأولى والتي نصت على وجود مستوى مرتفع من الرضا عن التوجيه المدرسي حيث أظهرت نتائج التحليل الاحصائي وجود مستوى متوسط في هذا المحور .

- عدم تحقق الفرضية الثانية والتي نصت على وجود مستوى مرتفع من دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية اذ أظهرت نتائج هذا المحور على وجود مستوى متوسط من الدافعية

- وفيما يخص دراسة الفروق بين الجنسين في المتغيرين الرضا عن التوجيه المدرسي ودافعية التعلم فقد تحققت هاته الفرضية من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الذكور .

- أما بالنسبة لدراسة الفروق بين الجذعين المشتركين فقد تحققت هاته الفرضية حيث وجدنا أنن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية والأدبية في المتغيرين لصالح الشعب العلمية .

- وقد أثبتت النتائج الإحصائية وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الرضا عن التوجيه المدرسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي

ومن خلال ما سبق نستنتج ان الفرضية العامة تحققت ومنه توجد علاقة ارتباطية قوية بين الرضا عن التوجيه المدرسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وهو ما يتفق مع أغلب الدراسات المعتمدة كدراسات سابقة في هذا البحث

الخاتمة

خاتمة

إن التوجيه المدرسي باعتباره عملية تلبية حاجات الأفراد أو التلاميذ لمساعدتهم في بلوغ طموحاتهم المستقبلية والدراسية وحتى المهنية ، والزيادة من فعالية العملية التعليمية ، باستغلال طاقاتهم ومؤهلاتهم واستعداداتهم وجعلها تلائم التخصص الدراسي الذي يكون مناسبا لهم ويجعلهم أكثر إنتاجية ، من هنا تتضح مدى مسؤولية وخطورة المهمة التي يلعبها التوجيه المدرسي في الوسط التربوي ،وكذلك الجماعات التربوية بمختلف مستوياتها ،والقائمين على ممارستها وعلى رأسها هيئة الارشاد والتوجيه المدرسي .فالتوجيه المدرسي يخضع بشكل أساسي للنتائج التي يحصلها التلميذ فهي ما يسمح له بتحقيق رغبته في التوجه نحو تخصص دراسي معين من عدمها ، وكما أثبتت العديد من الدراسات أن حياة الفرد المستقبلية فيما يتعلق بالدراسة أو المسار المهني لها علاقة وطيدة برضاه عن حياته وبيئته وتكوينه والذي يبدأ باختياره لتخصصه، ما يدفعه الى حب التعلم والرغبة فيه ويزيد من فرص نجاحه ، وهو ما توصلت اليه دراسة الحال ، حيث أ ثبتت أن هناك علاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي للتلميذ ودافعيته للتعلم بشقيه الدراسي وتعلم الأشياء الجديدة وترفع من مستوى طموحه ، وتساعده في جعل حياته متوازنة ، وهذا أيضا ما أكدته مجموعة من الدراسات والتي ربطت بين الرضا بالتوجيه المدرسي ومتغيرات مختلفة كالطموح والتحصيل الدراسي وقلق المستقبل والتوازن الانفعالي .... وجاءت هذه الدراسة لتربط بين الرضا ومتغير الدافعية للتعلم والتي من شأنها أن ترفع من إنتاجية التلميذ الدراسية والحياتية والمهنية كلما كانت عالية، ولا يتحقق ذلك الا إذا كان في مستوى عال من الرضا ليس فقط عللا توجيهه المدرسي بل بيئته الكبيرة التي يعيش في إطارها.

قائمة المراجع

قائمة المراجع :

الكتب :

إبراهيم وحيد محمو، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، (د.ط)، دار المعرفة الجامعية : الإسكندرية، 2002

أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية. مكتبة بيروت، لبنان، 1977 م

أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، ط13، مكتبة النهضة المصرية : القاهرة، 1988

احمد عبد الخالق علم النفس العام دار المعرفة الجامعية مصر دون طبعه 2006.

ادجار موراي، الدافعية والانفعال، ترجمة : الدكتور محمد عبد العزيز سلامة، مراجعة : محمد عثماني نجاني ط1 – دار الشرق : القاهرة، 1998

اسعيد جاسم الأسدي ومروان عبد المجيد إبراهيم، الإرشاد التربوي : مفهومه، خصائصه، ماهيته. الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، ط الأردن، 2003 م

اصالح حسن الداهري، علم النفس الإرشادي : نظرياته وأساليبه الحديثة. دار وائل، ط1، الأردن، 2005 م

بشير صالح الرشيدي : **مناهج البحث التربوي**، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ، 2000

بيداغوجيات 2003، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 15، 1996

جليل وديع شكور، تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه المدرسي والمهني، ط 1، موسسة المعارف، بيروت، 1997

حامد عبد السلام زهران : التوجيه والإرشاد النفسي، ط 3، عالم الكتب، القاهرة، 1998،

حجاج غانم، علم النفس التربوي، ط1، عالم الكتب، القاهرة 2005

حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية، ط1، مصر، 2003 م

حسن طه عبد العظيم الارشاد النفسي النظرية والتطبيق دار الفكر للنشر والتوزيع الطبعة 3 عمان 2011.

حمدي القرضاوي، دافعية الإنسان، ط1، دار الفكر العربي : القاهرة، 2004 .

د سعد جلال، التوجيه النفسي والتربوي والمهني : مع مقدمة عن التربية للإستثمار . دار الفكر العربي، ط 2، مصر، 1992 م.

دانيال جولمان الذكاء العاطفي ترجمه ليلى الجبالي سلسله عالم المعرفة الكويت عدد اكتوبر 2000.

الدكتور مصطفى غالب، في سبيل الموسوعة النفسية، دط، دار مكتبة الهلال، بيروت، (دت)

.

الدكتورة نايفة فطامي، أساسيات علم النفس المدرسي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع : الأردن، (دت)

رشيد محمد خير الله، دكتور ممدوح عبد المنعم، سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، د.ط دار الطباعة للنشر والتوزيع،لبنان، 1983

زكريا محمد، دواودي شريكي، أمال بوخيرة،التعليمية العامة،تكوين عن بعد،الإرسال الثاني، 1999

سعيد عبد العزيز وجودت عزت عطيوي، التوجيه المدرسي : مفاهيمه النظرية، أساليبه الفنية، تطبيقاته العملية. مكتبة دار الثقافة، ط1، الأردن، 2004 م .

سيد الطوب، ناجي محمد قاسم، نبلة مخائيل مكارى، محمود عبد الحميد منسي، أحمد صالح، مها إسماعيل، المدخل على النفس التربوي، (دط)، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2002

سيد خير الله : بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية، بيروت 1990

صبحي عبد اللطيف المعروف، نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي . مكتبة الوراق، ط 1، الأردن، 2005 م

طه عبد العظيم حسين، الإرشاد النفسي: النظرية، التطبيق، التكنولوجيا. دار الفكر، ط1، الأردن، 2004 م.

عبد العلي الجسماني : سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقهما الأساسية، الدار العربية للعلوم، بيروت، 1994

عبد المجيد سيد أحمد منصور، محمد عبد المحسن التويجري، إسماعيل محمد الفقي، علم النفس التربوي، ط4 مكتبة العبيكان : الرياض، 2005

عبدالباسط حسن :**أصول البحث الاجتماعي**، مكتبة وهبة للطباعة ، القاهرة ، 1979 .

عطيه محمود هنا : التوجيه التربوي والمهني، ط 5، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1959

علي محمد محمد الديب مركز الضبط وعلاقة الرضا عن التخصص الدراسي مجله علم النفس العدد 3 القاهرة 1987.

علي محمد محمد الديب: مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسي، مجلة علم النفس، عدد 3، القاهرة، 1987

كمال الدسوقي : علم النفس ودارسة التوافق، دار النهضة العربية، بيروت، 1974

محمد توفيق السيد واخرون البحث في علم النفس مكتبه الانجلو المصرية الطبعة الاولى 2001.

محمد عوده الريماوي علم النفس العام دار المسيرة للنشر الاردن الطبعة الاولى 2004.

محمود منسي، علم النفس التربوي، د ط، دار المعرفة الجامعية، الازريطة، (دت)

مروان ابو حويج المدخل الى علم النفس دار اليازوري للنشر والتوزيع عمان الاردن بدون طبعه 2004.

مصرح بها.

مصطفى حسين باهي، أمينة إبراهيم شبلي، الدافعية نظريات وتطبيقات، ط 1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1999 .

مفيد وزيدان نجيب حواشين، إرشاد الطفل وتوجيهه. دار الفكر، ط 1، الأردن، 2002 م

ميخائيل إبراهيم أسعد، مالك سليمان مخول : مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1981

هادي مشعان ربيع، الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث. مكتبة المجتمع العربي، ط 1، الأردن، 2005 م

المناشير :

المنشور الوزاري رقم 06 / 6. 0 . 0 / 06 المؤرخ في 01 / 14 / 2007 والمتعلق بتوجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي .

المنشور الوزاري رقم 149 / 0 . 0 . 6 / 07 المؤرخ في 30 / 06 / 2007 م الخاص بتعديل إجراءات القبول في السنة الأولى من التعليم ما بعد الإلزامي .

المنشور الوزاري رقم 41 / 0 . 0. 6/ 05 المؤرخ في 27/ 03 / 2005 الخاص بإجراءات توجيه التلاميذ للسنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجى (تعديل بطاقة الرغبات ومجموعات التوجيه إلى الجذعين المشتركين).

المنشور الوزاري رقم 431 .92 المؤرخ في 30 / 12 / 1992 الخاص بتنصيب أو إعادة تنشيط خلايا التوثيق والإعلام .

المنشور الوزاري رقم 80 / 0 . 2 . 6 / 96 المؤرخ في 1994 / 10 / 14 المتعلق بتنصيب بطاقة المتابعة والتوجيه.

وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية : التوجيه المدرسي والمهني خلال الفترة الممتدة من 1962 إلى 2001 المديرية الفرعية للتوثيق، عدد خاص، جوان 2001 م

وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والإتصال، إعادة النظر في معايير التوجيه. المديرية الفرعية للتوثيق، الجزائر، مارس 2002 م. وإستبيان الميول والاهتمامات.

وزارة التربية الوطنية، مديرية التوجيه والإتصال والمديرية الفرعية للإتصال، مجموعة نصوص التوجيه المدرسي والمهني 1962 م - 1992م . ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، جانفي 1993 م

الوزاري رقم 06 / 6. 0 . 0 / 06 المؤرخ في 01 / 14 / 2007 والمتعلق بتوجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي .

المجلات

حسن بركات وزياد كفاح : **الكفايات التعليمية لدى المعلمين ومستوى ممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية للانجاز**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ، 24 (1) ،

حسين الشرعة ، مدى توافق الميول المهنية لطلبة المرحلة الجامعية مع تخصصاتهم الأكاديمية، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم. 277– 1993، الإنسانية والاجتماعية، مجلد 9، عدد 3

يخلف عثمان وخليفة بتول : **دافعية التعلم لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات** ، مجلة علم النفس والانسانيات المعاصرة ، كلية الآداب والعلوم ، جامعة مينا ، أكتوبر 2011 ، العدد 25 .

المذكرات والاطروحات

أبو حجلة أمل أحمد شريف : **أثر نموذج تسريع العلوم على التحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين ، 2007 .

حمري سارة : **علاقة تقدير الذات بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ الثانوية** ، رسالة ماجيستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة وهران ، الجزائر

علي تعوينات : رسالة ماجيستر غير منشورة ، معهد علم النفس ، جامعة الجزائر ، 1982

فضيلة ميسة وفاطمة ميسة :**الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي** ، مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية ، تخصص ارشاد وتوجيه، جامعة الوادي ، 2013

المراجع باللغة الاجنبية

F. MEI, M. PARTOES : comment choisir ses études, son métier,Ed stok ,Paris , 1972.

F.DUBET. F : pour une définition des modes d’adaptation des jeunes a travers la notion de projet

G. Mouco: education affective et caracterielle de l enfant. A.Col Paris.1971.

J GUICHARD : la D.A.P.P.revue : l orientation scolaire et professionnelle. N : 4. Paris .1987

M. ALASSAAD : influence de la structure familiale. P.U.F ,Paris. 1982-1983.

R. PERRON : models d’enfants enfants modeles. P.U.F, Paris, 1971.

مواقع الانترنت

WWW.JEDDAHEDU.GOV.SA