

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

UNIVERSITE BADJI MOKHTAR - ANNABA

Faculté des Lettres Sciences Humaines et Sociales

Département de Psychologie Sciences de l'Education et Orthophonie



MEMOIRE DE FIN D'ETUDE EN VUE DE L'OBTENTION DE DIPLOME DE

MAGISTERE EN PSYCHOLOGIE

SPECIALITE : ORIENTATION EDUCATIVE ET PROFESSIONNELLE

ETUDE PRATIQUE DANS LES ETABLISSEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

DE LA DAIRA D'AZZABA

DIRIGE PAR :

Dr **ROUAG HAMOUDI**

PRESENTE PAR :

BERRAK SALIHA

SESSION : 2006 - 2007

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة باجي مختار عنابة
كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الإجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونيا



مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس
فرع : إرشاد نفسي و توجيّه تربوي مهني

الرضا عن التوجيه المدرسي و علاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجدعين المشتركين في المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي بعزابة

تحت إشراف :

الدكتور رواق حمودي

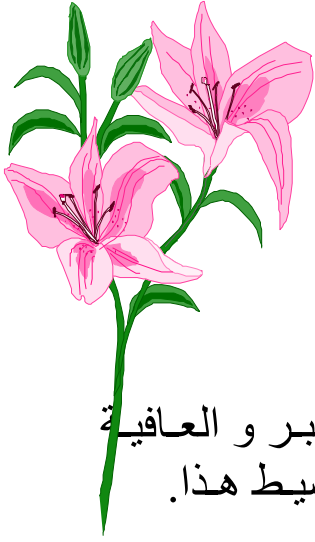
إعداد الطالبة :

براك صليحة

أعضاء لجنة المناقشة :

- ا.د. زعيبي مراد رئيساً
- ا.د. لوكيا الهاشمي عضواً مناقشاً
- د. بوياية محمد الطاهر عضواً مناقشاً
- د. رواق حمودي مقررًا

السنة الجامعية : 2007 - 2008



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

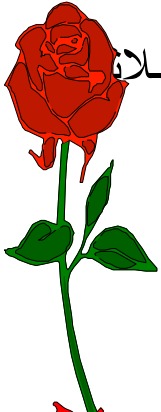
**** شُكْر ****

الشكرُ و الحمدُ الجزيل لله تعالى الذي أمدني بالقوة و الصبر و العافية
و يسّر الصعب أمامي حتى تمكنت من إتمام عملي البسيط هذا.
ثمّ الشكرُ لأستاذي المشرف :

الدكتور : رواق حمودي

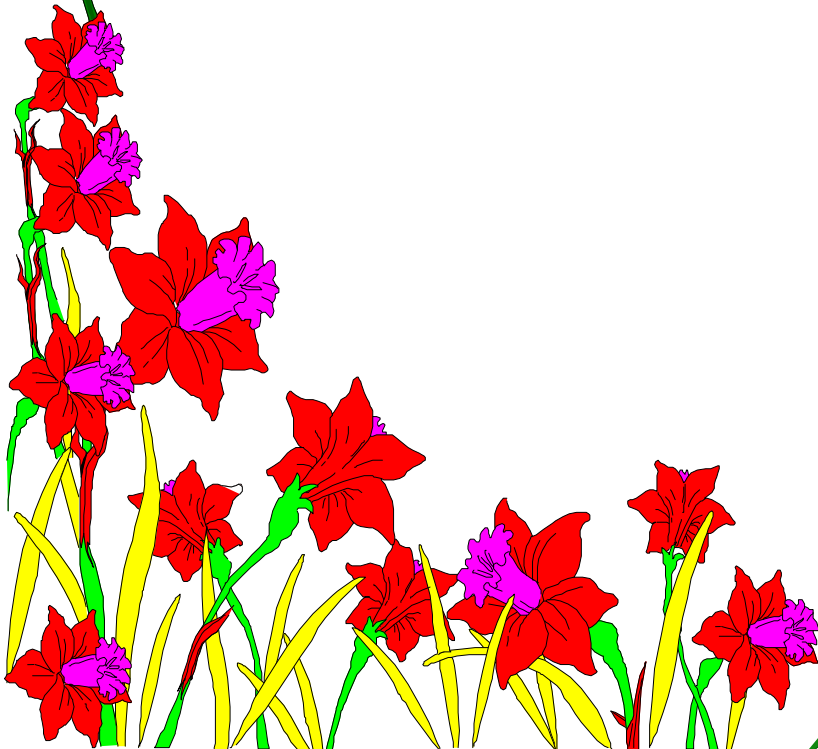


على ما بذله معي من جهدٍ و ما أسداه لي من نصائح و توجيّهات
كما أشكر أمي و أبي و كل إخوتي و أخواتي
عرفانًا مني على صبرهم و تشجيعهم الدائم لي.
كما أتقدم بالشكرِ إلى:



مستشاري التوجيّه المدرسي و المهني العاملين بثانويات عزابة الثلاثة

بِرَّكَ صَالِحَةٍ



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

** شُكْر **

الشكرُ و الحمدُ الجزيل لله تعالى الذي أمدني بالقوة و الصبر و العافية و يسَّر
الصعب أمامي حتى تمكنت من إتمام عملي البسيط هذا ، ثمَّ الشكرُ لأستاذي
المشرف :

الدكتور : رواق حمودي

على ما بذله معي من جهدٍ و ما أسداه لي من نصائح و توجيَّهات.
كما أشكر أمي و أبي و كل إخوتي و أخواتي
عرفانًا مني على صبرهم و تشجيعهم الدائم لي.
كما أتقدم بالشكرِ إلى مستشاري التوجيَّه المدرسي و المهني العاملين
بثانويات عزابة الثلاثة.

بِرَّكَ صَليحة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

**** الأهداء ****

بِرَّكَ صَليحة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

**** شكر ****

الشكرُ و الحمدُ الجزيل لله تعالى الذي أمدني بالقوة و الصبر و العافية
و يسّر الصعب أمامي حتى تمكنت من إتمام عملي البسيط هذا.
ثمّ الشكرُ لأستاذي المشرف :

الدكتور : رواق حمودي

على ما بذله معي من جهدٍ و ما أسداه لي من نصائح وتوجيهات.

كما أشكر أمي و أبي وكل إخوتي و أخواتي
عرفانًا مني على صبرهم و تشجيعهم الدائم لي.

كما أتقدم بالشكر إلى:

مستشاري التوجيه المدرسي و المهني العاملين بثانويات عزابة الثلاثة.

برّاك صليحة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

**** الأهداء ****

بِرَّكَ صَليحة

فهرس المحتويات

ص أ - ب

م

* الفصل التمهيدي : الإطار العام للدراسة *

- أولاً- الإشكالية ص 3
- ثانياً- الفرضيات ص 4
- ثالثاً- أهمية الدراسة ص 5
- رابعاً- أهداف الدراسة ص 6
- خامساً- تحديد المصطلحات ص 6
- سادساً- الدراسات السابقة ص 7
- سابعاً- التعقيب على الدراسات السابقة ص 16

* الفصل الأول : الرضا *

- مدخل ص 18
- أولاً- مفهوم الرضا ص 19
- 1 لغة ص 19
- 2-اصطلاحًا ص 19
- ثانياً- مسببات الرضا / عدم الرضا ص 21
- 1 -المسببات الشخصية ص 21
- 2 -المسببات البيئية ص 24
- ثالثاً- أبعاد الرضا ص 27
- رابعاً- مظاهر الرضا ص 29
- 1 -التوافق النفسي و الإجتماعي ص 29
- 2 -الشعور بالإنتماء ص 29
- 3 -الإلتزام أو المثابرة ص 30
- خامساً- مظاهر عدم الرضا ص 31

- 1 - الإنسحاب ص 31
- 2 - الشكوى و التظلم ص 32
- 3 - العدوانية ص 32
- 4 - الشعور بالاعتراب ص 33
- سادساً- قياس الرضا ص 34
- 1 - المقاييس الموضوعية ص 34
- 2 - المقاييس الذاتية ص 35
- سابعاً- نظريات الرضا ص 39
- 1 نظرية الحاجات لـ MASLOW ص 39
- 2 نظرية FREDRICK HERSBERG ذات العاملين ص 40
- 3 نظرية العدالة ص 41
- 4 نظرية التوقع ص 41
- ثامناً- علاقة الرضا بالأداء ص 42
- ♦ خلاصة ص 45

*** الفصل الثاني : التوجيه المدرسي ***

- مدخل ص 46
- أولاً- تعريف التوجيه المدرسي ص 47
- ثانياً- لمحة تاريخية عن نشأة و تطور التوجيه المدرسي ص 50
- 1 نشأة و تطور التوجيه المدرسي في العالم ص 50
- 2 نشأة و تطور التوجيه المدرسي في الجزائر ص 51
- ثالثاً- الحاجة إلى التوجيه المدرسي ص 54
- 1 - الفترات الانتقالية ص 54
- 2 - التغيرات الأسرية ص 54
- 3 - تطور التعليم و مفاهيمه ص 55
- رابعاً- أسس التوجيه المدرسي ص 56
- 1 - الأسس العامة ص 56

2 - الأسس النفسية	ص 56
3 - الأسس التربوية	ص 58
4 - الأسس العملية و السلوكية	ص 58
خامساً- أهداف التوجيه المدرسي	ص 59
سادساً- مناهج التوجيه المدرسي	ص 60
سابعاً- وسائل جمع المعلومات اللازمة للتوجيه المدرسي	ص 62
ثامناً- دور بعض القائمين على عملية التوجيه المدرسي	ص 64
✓ مستشار التوجيه المدرسي و المهني	ص 64
✓ المدرس	ص 65
✓ المدير	ص 66
تاسعاً- علاقة التوجيه المدرسي بالاختيار الدراسي	ص 67
عاشراً- معايير و إجراءات توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي	ص 68
إحدى عشر- صعوبات التوجيه المدرسي	ص 73
♦ خلاصة	ص 74

* الفصل الثالث : الأداء الدراسي *

مدخل	ص 75
أولاً- تعريف الأداء الدراسي	ص 76
ثانياً- العوامل المؤثرة على الأداء الدراسي	ص 78
1 -العوامل الذاتية	ص 78
2 -العوامل الأسرية	ص 84
3 -العوامل المدرسية	ص 89
ثالثاً- قياس الأداء الدراسي	ص 92
رابعاً- تقويم الأداء الدراسي	ص 94
1 تعريفه	ص 94
2 أنواعه	ص 95

3 وسائل تقويم الأداء الدراسي	ص 97
3.1 الاختبارات التحصيلية	ص 97
3.2 الملاحظة	ص 98
3.3 المقابلة	ص 98
3.4 عيّنات العمل	ص 98
3.5 سجلات الأداء	ص 98
4-العوامل المساعدة على نجاح عملية التقويم	ص 99
5-أهمية تقويم الأداء الدراسي	ص 100
♦ خلاصة	ص 101

*** الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة ***

مدخل	ص 102
أولاً- الدراسة الاستطلاعية	ص 102
ثانياً- منهج الدراسة	ص 109
ثالثاً- مجالات الدراسة	ص 109
رابعاً- أدوات الدراسة	ص 112
خامساً- المعالجة الإحصائية	ص 116

*** الفصل الخامس : عرض البيانات و مناقشتها ***

مدخل	ص 117
أولاً- عرض خصائص عينة الدراسة	ص 117

119	ص	.....	ثانيًا- النتائج العامة للدراسة
135	ص	.....	ثالثًا- تحليل و مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات
135	ص	.....	1 -الفرضية الأولى
142	ص	.....	2 -الفرضية الثانية
144	ص	.....	3 -الفرضية الثالثة
146	ص	.....	4 -الفرضية الرابعة
147	ص	.....	5 -الفرضية الخامسة
147	ص	.....	رابعًا- نتائج الدراسة
149	ص	.....	خامسًا- حدود الدراسة
149	ص	.....	سادسًا- التوصيات
150	ص	.....	سابعًا- البحوث و الدراسات المقترحة
151	ص	.....	الخاتمة
152	ص	.....	- ملخص الدراسة بالعربية
154	ص	.....	- ملخص الدراسة بالفرنسية
			- قائمة المراجع .
			- الملاحق .

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	مواد مجموعتي التوجييه ومعاملاتها.	70
02	عيئة الدراسة الاستطلاعية.	103
03	إجابات عيئة الدراسة الاستطلاعية على السؤال 01.	105
04	إجابات عيئة الدراسة الاستطلاعية على السؤال 02 .	106
05	إجابات عيئة الدراسة الاستطلاعية على السؤال 03.	107
06	توزع إجابات عيئة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.	108
07	توزع إجابات عيئة الدراسة الاستطلاعية حسب نوع الجذع المشترك.	108
08	مجتمع الدراسة.	111
09	خصائص مجتمع الدراسة.	111
10	عيئة الدراسة.	112
11	محاور الإستمارة.	113
12	عبارات الإستمارة الأولية التي عدلت.	114
13	توزيع أفراد عيئة الثبات.	115
14	معامل ثبات الاستمارة.	115
15	توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	117
16	توزيع أفراد العينة حسب العمر.	117
17	توزيع أفراد العينة حسب نوع الدراسة.	118
18	إجابات أفراد العيئة على العبارة 03.	119
19	إجابات أفواد العيئة على العبارة 05.	119
20	إجابات أفواد العيئة على العبارة 06.	120
21	إجابات أفواد العيئة على العبارة 07.	121
22	إجابات أفواد العيئة على العبارة 08.	121
23	إجابات أفواد العيئة على العبارة 09.	122
24	إجابات أفواد العيئة على العبارة 12.	122
25	إجابات أفواد العيئة على العبارة 14.	123
26	إجابات أفراد العيئة على العبارة 15.	123
27	إجابات أفواد العيئة على العبارة 18.	124
28	إجابات أفواد العيئة على العبارة 02.	124
29	إجابات أفراد العينة على العبارة 04.	125
30	إجابات أفراد العينة على العبارة 11.	125
31	إجابات أفراد العينة على العبارة 13.	126
32	إجابات أفراد العينة على العبارة 17.	126
33	إجابات أفراد العينة على العبارة 19.	127
34	إجابات أفراد العينة على العبارة 20.	127

128	إجابات أفراد العينة على العبارة 22.	35
128	إجابات أفراد العينة على العبارة 01.	36
129	إجابات أفراد العينة على العبارة 10.	37
129	إجابات أفراد العينة على العبارة 16.	38
130	إجابات أفراد العينة على العبارة 21.	39
130	إجابات أفراد العينة على العبارة 23.	40
131	إجابات أفراد العينة على العبارة 24.	41
131	إجابات أفراد العينة على العبارة 25.	42
132	إجابات أفراد العينة على العبارة 26.	43
132	إجابات أفراد العينة على العبارة 27.	44
133	إجابات أفراد العينة على العبارة 28.	45
133	إجابات أفراد العينة على العبارة 29.	46
134	إجابات أفراد العينة على العبارة 30.	47
136	مستوى الرضا عن إجراءات و معايير التوجيه لدى أفراد العينة.	48
137	مستوى الرضا عن دور مستشار التوجيه المدرسي و المهني لدى أفراد العينة.	49
139	مستوى الرضا عن الجذع المشترك لدى أفراد العينة.	50
140	مستوى الرضا عن الامتدادات الدراسية و المهنية للجذع المشترك لدى أفراد العينة.	51
141	مستوى الرضا العام عن التوجيه المدرسي لدى أفراد العينة.	52
143	درجة الارتباط بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب.	53
145	درجة الارتباط بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا.	54
146	دلالة الفروق بين الجنسين في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى أفراد العينة.	55
148	دلالة الفروق في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى أفراد العينة حسب نوع الجذع المشترك.	56

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	محددات الرضا الوظيفي .	27
02	هرم الحاجات لـ MASLOW .	39
03	نظرية FREDRICK HERZBERG ذات العاملين .	40
04	نموذج لنظرية التوقع .	42
05	نموذج PORTER & LAWLER لمحددات الرضا و محددات الأداء.	44
06	لوحة الانتشار الخاصة بالجذع المشترك آداب .	142
07	لوحة الانتشار الخاصة بالجذع المشترك علوم و تكنولوجيا.	144

مقدمة :

إنَّ الأداء باعتباره نشاط هادف يقوم به الفرد لانجاز ما يسعى إليه من أهداف عن وعي لإشباع حاجاته و اهتماماته الخاصة و المتعلقة بمحيطة الاجتماعي يُعد أساس وجود الحياة البشرية و استمرارها و كذلك تطورها ، إذ من خلاله تتشكل الظروف المادية لحياة الفرد كالغذاء ، اللباس و السكن ... إلخ ، كما تتشكل من خلاله أيضًا إنتاجاته الفكرية كالعلم ، الفن و الأدب ... إلخ ما يسمح له بتغيير محيطة الفيزيائي ككل (الطبيعي و الاجتماعي) و كذلك تغيير سلوكه لاسيما و أنَّ العمليات العقلية للفرد تتشكل و تتطور عن طريق الأداء. و ما وصل إليه الإنسان من تقدم و تطور في عصرنا هذا يؤكد لنا ذلك.

و بالرغم من أنَّ الأداء العملي هو أبرز أنواع الأداء الإنساني لأنَّ مخرجاته تمثل نتاجات اجتماعية مفيدة سواء كانت في المجال الصناعي ، الزراعي ، الاختراعات التقنية و الاكتشافات العلمية ... إلخ إلا أنَّه لا يكون فعالاً و لا يصل فيه الفرد إلى درجة الإتقان إلاَّ من خلال الأداء الدراسي الذي يشكل منطلقه و قاعدته الأساسية باعتبار أنَّ الأداء الدراسي أداء غايته تمكين التلميذ من المعارف و الخبرات التي يحتاجها لإتقان المهارات المختلفة التي تهينه فيما بعد لسوق العمل ، حيث يقول

ل. ن. تولستوي : " تعتبر المعرفة طور تحضيري للأداء العملي لاحقاً " ¹.

و نظرًا لأنَّ الأداء الدراسي له أهداف أنية تتمثل في استيعاب محتوى المساقات الدراسية لتحقيق النجاح فيها ، اختيار نوع الدراسة الملائم ثمَّ التمكن من التخصص الدراسي عند الانتقال إلى الجامعة ليصبح الدارس بعدها مختصًا ممتازًا ، و أهداف بعيدة الأمد هي خدمة المجتمع بأفراده و مؤسساته ، كانت الحاجة للتوجيه المدرسي ملحة ، خاصة و أنَّه موجَّه لتلاميذ المدارس قصد مساعدتهم و متابعتهم نفسيًا و تربويًا و اجتماعيًا و تمكينهم من مواجهة بعض المشكلات و الصُّعوبات التي تعترضهم و تعيقهم عن تحقيق أهدافهم التي يعتبر تحقيقها بداية لتجسيد أهدافهم البعيدة.

و من المؤكد أنَّ اختيار نوع الدراسة الذي يناسب التلميذ و يتيح له استغلال ما يملك من قدرات و إمكانيات و يسمح له بالوصول إلى ما يطمح إليه خاصة عند الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى ، يتوقف على مدى قدرة التوجيه المدرسي من خلال القائمين عليه على التوفيق بين حاجات كل تلميذ و رغباته و ميوله الدراسية و المهنية و ما يتمتع به من قدرات و إمكانيات عقلية و بدنية عند توجيهه.

¹ محمد بني يونس ، مبادئ علم النفس . دار الشروق ، ط 1 ، الأردن ، 2004 م ، ص 434 .

فإذا كانت عملية التوجّيه تعكس انتظارات التلاميذ و تراعي ميوله و قدراته فإنّه سوف يكون راض عن دراسته و مطمئن على مستقبله و بذلك ترتفع دافعيته و يزداد إقباله على اكتساب المعارف و بذل المزيد من الجهد ، أمّا إذا كانت عملية التوجّيه لا تتماشى و اهتماماته و حاجاته فقد يقل اهتمامه بدراسته و قد يتخلى عنها.

و بناءً على ذلك سنحاول من خلال هذه الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الرضا عن التوجّيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية ، كما سنحاول إلقاء الضوء على علاقة بعض المتغيّرات بمستوى رضا التلاميذ عن توجّيههم المدرسي حيث عرضنا الدراسة في جزأين جزء نظري و آخر ميداني .

يضمّ الجانب النظري أربع فصول يتضمن الفصل التمهيدي منه إشكالية البحث و فرضياته ، كما تمّ فيه تحديد مصطلحات و أهداف الدراسة و كذلك تبيان أهمّيتها إضافة إلى عرض الدراسات السابقة ، ثمّ التعقيب عليها.

أمّا الفصل الأول فخصّص للرضا و تمّ فيه التطرق إلى مفهوم الرضا ، مسبباته ، أبعاده ، مظاهر الرضا و عدم الرضا ، قياسه إضافة إلى النظريات المفسرة له و علاقته بالأداء ، في حين يعرض الفصل الثاني مفهوم التوجّيه المدرسي ، نشأته ، الحاجة إليه ، مبادؤه ، أهدافه و مناهجه و دور بعض القائمين على عملية التوجّيه و كذلك معايير و إجراءات توجّيه التلاميذ من السنة الرابعة متوسط إلى الثانوية فضلاً عن علاقته بالاختيار الدراسي ، كما تناول الفصل الثالث مفهوم الأداء الدراسي ، العوامل المؤثرة فيه ، قياس الأداء الدراسي و كذلك تقويمه.

و خصص الجانب الميداني للدراسة الاستطلاعية و لعرض الإجراءات المنهجية المتبعة في هذا المجال وكذلك لمناقشة الفرضيات و تحليل النتائج .

أولاً- الإشكالية :

للتوجيه المدرسي أهمية كبرى تظهر في حفاظه على الصحة النفسية للطلاب من خلال إهتمامه بمختلف المشكلات التي تعترضهم عبر مسارهم الدراسي عن طريق مجموع الخدمات التي يقدمها ، لكن أهميته تبرز أكثر عند انتقال الدارس من مرحلة تعليمية إلى أخرى ، أين يُعتبر اختيار نوع الدراسة من أصعب ما يواجهه في حياته التعليمية ، ما دام هذا الاختيار يُحدد معالم مستقبله الدراسي والمهني ، فيقف حائراً متردداً في إنتقائه المسلك الأنسب له و لتطلعاته و انتظاراته و ربّما انتظارات والديه ، و بما أنّ انتقال التلاميذ من السنة الرابعة متوسط إلى الثانوية يتم عن طريق التوجيه المدرسي ، الذي تتجسد فيه مساهمة مستشار التوجيه المدرسي والمهني في اختيار نوع الدراسة المناسبة لهم من خلال الموازنة بين قدراتهم و إمكانياتهم من جهة ، و بين رغباتهم و طموحاتهم من جهة أخرى و تصنيفهم ضمن التخصصات (الجذعين المشتركين) المختلفة التي سيوجهون إليها و التي تتجلى في تزويدهم بالمعلومات اللازمة عن إجراءات عملية التوجيه و عن التخصصات المتوفرة و ما يتفرع عنها في السنوات التالية.

إلا أنّ كثرة عدد التلاميذ و قلة الإمكانيات كنقص الإختبارات النفسية أو انعدامها زاد من صعوبة تعرّف مستشار التوجيه المدرسي و المهني على ميول و إهتمامات كل تلميذ و الوقوف على ما يملك من قدرات لأخذها بعين الإعتبار أثناء توجيهه ، و كذلك اعتبار العلامات التي يحصل عليها كممثل لهذه القدرات و الاستعدادات و بالتالي إمكانية التنبؤ بواسطتها بنجاحه في دراسته المستقبلية ، إضافة إلى المكانة الاجتماعية التي تحتلها بعض التخصصات في المجتمع الأمر الذي جعل التلميذ يؤولها أهميّة في بطاقة الرغبات ، و في حالات مشابهة رغبات التلاميذ تلبى فقط رغبة التلاميذ الذين تحصلوا على علامات عالية مع العلم أنّ حصول التلميذ على علامات منخفضة لا يرجع دوماً إلى ضعف قدراته بل قد يكون بسبب مرض عضوي مؤقت أو نتيجة تعرضه لاضطرابات انفعالية و غيرها من العوامل المؤثرة على تحصيلهم الدراسي ، ممّا يحول دون تحقيق رغباتهم ، حتى و إنّ كانوا من المتفوقين خاصة في ظل محدودية حالات إعادة التوجيه ما يجعلهم غير راضين عن الجذع المشترك الذي وجهوا إليه و يعتبرونه لا يتناسب و قدراتهم و إمكانياتهم و لا يُعبّر عن توقعاتهم و لا يسمح لهم بتحقيق طموحاتهم الدراسية و المهنية و لا عن عمليّة التوجيه ذاتها حيث يظهر ذلك من خلال شعورهم بالملل داخل الصف و انخفاض دافعيتهم للدراسة و فقدان الثقة بالنفس و تدني تقدير الذات و عدم الإنسجام مع زملائهم و معلميهم ، إضافة إلى الغياب المتكرر و عدم إستغلالهم لقدراتهم المختلفة في المجال الدراسي ، ما يؤثر سلباً على أدائهم الدراسي .

على العكس من ذلك فإنَّ معظم التلاميذ الذين إقتنعوا بأنَّ الجذع المشترك الذي وجَّهوا إليه يُناسبهم و قبلوا به إمَّا لأنَّه ساهم في إشباع حاجاتهم المختلفة و بالتالي كانوا راضين ، أو لأنَّه يعكس طموحاتهم و رغباتهم أو رغبة أحد الوالدين ... إلخ ، فإنَّ رضاهم يبدو في إرتفاع دافعيتهم للدراسة و إلتزامهم بالحضور و في الجُهد الذي يبذلونه من أجل تحقيق النجاح ، كما في تفاعلهم الصفي و في إتجاهاتهم الإيجابية نحو دراستهم ، الأمرُ الذي ينعكس على أدائهم ، و إنطلاقًا من ذلك فإنَّنا سنحاول من خلال هذه الدراسة الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي :

– هل توجد علاقة بين الرضا عن التوجُّيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية ؟

الذي تندرج ضمنه الأسئلة الفرعية التالية :

- ما مستوى الرضا عن التوجُّيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية ؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الرضا عن التوجُّيه المدرسي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب و أدائهم الدراسي ؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الرضا عن التوجُّيه المدرسي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا و أدائهم الدراسي ؟
- وهل يختلف مستوى الرضا عن التوجُّيه المدرسي عند تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية باختلاف جنسهم ؟
- وهل يختلف مستوى الرضا عن التوجُّيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية باختلاف الجذع المشترك ؟

ثانيًا - الفرضيات :

الفرضية العامة :

هناك ارتباط إيجابي بين الرضا عن التوجُّيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية.

الفرضيات الجزئية :

– مستوى الرضا عن التوجُّيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية مرتفع.

– هناك علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين الرضا عن التوجُّيه المدرسي والأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب.

– توجد علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين الرضا عن التوجُّيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا.

– لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ وتلميذات الجذعين المشتركين في مستوى الرضا عن التوجُّيه المدرسي لصالح الإناث.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن التوجُّيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين تعود إلى نوع الجذع المشترك.

ثالثاً- أهَمِّية الدراسة :

تستمدُّ ه ذه الدراسة أهَمِّيتها م ن الدور الذي يلعبه التوجُّيه المدرسي في تحديدي معالم المُستقبل الدراسي و الإجتماعي للتلميذ م ن خ-لال قرار التوجُّيه الذي ع لى أساسه يتح دد تخصصه الدراسي و بالتالي مه نته المُستقبلية و م ن ثَمَّة مكانته ا لإجتماعية ، خ-اصة و أنّ التع ليم الثانوي يقوُّد إلى الجامعة التي تتح دد فيها مهنة الفود.

كما تجوع أهَمِّية ه ذه الدراسة إلى لكونها تسمح لنا بمعرفة م دى مساهمة التوجُّيه المدرسي في تحقيق طُمُوحات التلاميذ الدراسية وإشباع حاجاتهم التعليمية في ظل إرتفاع عدد التلاميذ و إرتفاع مستوى طُمُوحهم .

وتستمدُّ الدراسة أهَمِّيتها أيضاً من أهَمِّية موضوع الأداء الدراسي في المجال التربوي حيث أنّ تصنيف التلاميذ و تحديد موقعهم الدراسي بالنسبة لزملاء صفهم الدراسي أو بالنسبة للتلاميذ الذين هم في نفس مُستواهم الدراسي و كذلك توزيعهم على مختلف التخصصات الدراسية المتوفرة يعتمدُ بشكل كبير على نتائج الدراسة التي يتجسد فيها أدائهم الدراسي .

كما تنبع أهَمِّية ه ذه الدراسة أيضاً من كونها تسعى إلى معرفة العلاقة بين رضا التلاميذ عن توجُّيهم المدرسي و أدائهم الدراسي ، الأمرُ الذي قد يسمح لنا بتفسير بعض المشكلات التربوية التي تعترض المسار الدراسي لبعض التلاميذ كالتأخر ، الرُسوب ، تغيير التخصص و التخلي عن الدراسة ... إلخ لا سيما و أنّها مرتبطة بالأداء الدراسي .

زيادة على ذلك فإنَّ هذه الدراسة مُحاولة منّا للمساهمة في إثراء البحث العلمي ، كما أنّ نتائجها قد تكون منطلقاً لدراساتٍ و بُحوثٍ أخرى .

رابعًا - أهداف الدراسة :

نسعى من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

■ التعرفُ على مستوى الرضا عن التوجُّيه المدرسي لدى تلاميد الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية.

■ التحققُ من وجودِ علاقةٍ بين رضا تلاميد الجذعين المشتركين عن التوجُّيه المدرسي و أدائهم الدراسي .

■ الكشفُ عمَّا إذا كان مستوى رضا تلاميد الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية عن توجُّيهم المدرسي يختلف باختلاف جنسهم ونوع الجذع المشترك الذي ينتمون إليه.

خامسًا - تحديد المصطلحات :

1. التوجُّيه المدرسي : هـ و العملية التي يتمُّ من خ-لالهـا مُساعدة تلاميد السنة الرابعة متوسط على إختيار الجذع المشترك المناسب لهم عند انتقالهم إلى المرحلة الثانوية.

2. الرضا ع-ن التوجُّيه المدرسي : هـ و إرتياح التلميذ و اطمئنانه لتوجُّيه المدرسي بما تضمَّنه م-ن إجراءات و معايير و بما أسفر عنه م-ن نتائج باع-تباره ساهم في تحقيق رغبتة و طم-وحه و عكس توقعاته ، و الذي يتم التعرفُ عليه من خلال استجابة أفراد العيِّنة على بنود أداة قياس الرضا عن التوجُّيه المدرسي المستخدمة في الدراسة.

3. تلام-يد الجذعين المشتركين : هـ م التلاميد الذين يدرسون في السنة الأولى ثانوي بأحد الجذعين المشتركين التاليين :

- علوم و تكنولوجيا.

- آداب.

4. المرحلة الثانوية : هي المرح-لة التعل-يمية التي تلي مرحلة التعليم المتوسط و تسبق م-رحلة التعليم الجامعي ، م-ن دتة-ا ثلاث سنوات ، تضمُّ الدارسين الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 18 سنة ، حيث تنتهي ه-ذه المرحلة بحصول التلميذ على شه-ادة البكالوريا بلج-د الشعب التالية : علوم تجريبية ، إقتصاد و تسيير ، آداب و فلسفة ، لغات أجنبية ، رياضيات ، تقني رياضيات.

5. الأداء الدراسي : هو نتيجة الجُهد المبذول من قبل التلميذ و الهادف إلى تحصيل المعارف و المهارات التي توفرها له مقررات برنامج دراسي معين أو جزء منه والذي يُقاسُ بالمعدل العام الذي حصل عليه التلميذ خلال الفصل الأول من دراسته في الجذع المشترك الذي وجّه إليه.

سادسًا- الدراسات السابقة :

1. الدراسات الخاصة بالرضا :

لقي موضوع الرضا إهتمامًا كبيرًا من قبل الباحثين و في كافة الميادين لذا تعددت الدراسات التي تناولته الأجنبية و العربية و التي نذكر منها الآتي :

أ- الدراسات الأجنبية :

أنجز كلٌّ من **GESLAZT & NOSKCAJ** دراسة بعنوان " الصّحة النفسية و وظيفة حجرة الدراسة : دراسة عن عدم الرضا عن المدرسة بين المراهقين " كان الغرض منها بحث الفؤوق النفسية و بعض المتغيّرات المرتبطة بالمدرسة بين مجموعتين من المراهقين ، الأولى راضية عن تجاربهـا المدرسية و الثانية غير راضية حيث كانت نتائجها كالآتي :

أظهرت النتائج أنّ الفؤوق التي ظهرت بوضوح كانت تتصل بالمتغيّرات النفسية أكثر ممّا تتصل بالمتغيّرات الدراسية ، فقد أظهرت النتائج فؤوقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الثقة 0.01 بين الطلبة غير الراضين و الراضين في التكيف الشخصي و كذلك عند الطالبات عند مستوى الدلالة نفسه ، كذلك كانت الفؤوق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 في التكيف الاجتماعي عند الطلبة الراضين و غير الراضين و كذلك الطالبات ، و بالنسبة لتقدير المدرسين كانت الفؤوق دالة إحصائيًا عند مستوى الثقة 0.01 عند الطلبة الراضين و غير الراضين ، أمّا بالنسبة للطالقات فلم تكن الفؤوق ذات دلالة إحصائية.

و يُعزى الباحثان على هذه النتيجة أنّ الأولاد أكثر ميلاً للتعبير عن عواطفهم السلبية من الفتيات لذلك ينظر إليهم مدرسوهم نظرة تفوق بين الراضين و غير الراضين .

أمّا بالنسبة لقائمة الصفات كان الطلبة غير الراضين أكثر إستخدامًا للصفات السلبية من الطلبة الراضين و كذلك الأمر بالنسبة للطالقات.¹

¹ جابر عبد الحميد جابر ، دراسات في علم النفس التربوي. عالم الكتب ، القاهرة ، 1979 م ، ص 248 ، 249 .

أما دراسة NOTLIKNUR و آخرون التي كانت بعنوان " برامج الدراسات العليا في التعليم الزراعي للطلاب غير الأمريكيين الدارسين بالولايات المتحدة الأمريكية و مضامينها التربوية ضمن برامج التدريب الدولي في الحقول الزراعية الأمريكية باليونان " ه دفت إلى التعرف على مدى رضا الطلاب عن الالتحاق ببرامج تدريبهم العملي في المزارع اليونانية باستخدام مقياس الرضا عن البرنامج على عينة مكونة من 161 دارس .

و تمّ تحليل النتائج و فوقًا للعمر، الجنس، المهنة و الموطن الأصلي للدارس، و عكست النتائج رضا عالي عن البرنامج بلغت نسبته 93 % كما بيّنت أنّ درجة رضا الإناث أعلى من درجة رضا الذكور و خرجت الدراسة بتوصيات أهمها :

– يجب تزويد الدارسين بمع لومات مسبّقة عن البرنامج، أه دافه، أنواع المقررات، مواعيد تقديم المقررات و مواعيد و شروط القبول بها.

– يجب التركيز على الجوانب العملية في البرنامج و التقليل من الجوانب النظرية.¹

أما HULKA و زملاؤه فقد قدموا دراسة سنة 1971 م بيّنوا فيها علاقة الرضا عن الخدمة المقدمة في المراكز الطبية بخصائص الفئات ذوي الدخل المتدني، وذلك من خلال ثلاثة أبعاد هي : التنافس أو الإحتراف المهني، الخصائص الشخصية و مدى ملائمة و تبرير التكلفة.

ومع أنّهم وجدوا أنّ هناك علاقة هامّة بين هذه الأبعاد ذاتها، إلا أنّهم وجدوا أنّ مستوى الرضا عن الخدمة كان أكثر إرتباطًا مع الميزات الشخصية للطبيب.

في حين وجدوا أنّ مستوى الرضا كان أقل إرتباطًا بالأمر المتعلقة بالتكاليف.

و أظهرت الدراسة أنّه ليس هناك أيّ إختلافات في مستويات الرضا يمكن أن تعزى للمتغيّرات

الشخصية للمريض مثل : العمر، الجنس، العرق، الحالة الإجتماعية و الحالة الصحيّة.

إلا أنّهم وجدوا أنّه كلما زاد حجم أو عدد أفراد العائلة كلما قل مستوى الرضا و أنّه كلما كان

مستوى التعليم أو المنصب عاليًا كان مستوى الرضا عاليًا كذلك.²

أعد كل من THOMAS & PENCHANSKY عام 1989 م دراسة هدفت إلى ربط مستوى

الرضا عند المريض بنوع و طبيعة المرفق الطبي المقدم لهذه الخدمة.

¹ حسين بدر السادة و فاروق البوهي، العلاقة بين الرضا عن الدراسة و الإنج از الدراسي . مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 7، جامعة قطر، 1995 م، ص 179 .

² ياسر العدوان و أحمد عبد الحليم، العوامل المرتبطة بتحقيق الرضا عن الخدمات المقدمة للمريض في المستشفيات الأردنية. مجلة أبحاث اليرموك « سلسلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية »، المجلد 13، العدد 1 (أ)، منشورات جامعة اليرموك، الأردن، 1997 م، ص 305 .

حيث إستخدم الباحثان طريقة المقابلات الشخصية مع المرضى لمعرفة مستوى رضاهم عن هذه الخدمات. وقد وجداً بأنّ هذا المفهوم غير واضح عند جماعات كثير من الناس ، و توصلوا إلى أنّ الرضا عند الأشخاص يعتمد بشكل كبير على وجهة النظر الشخصية للمريض و إعتقاداته و كيفية تحليله أو تلقيه للمعلومات. و هي أمور هامة و من المَحَدِّدَات الكبيرة للسلوك الطبي.¹

ب- الدراسات العربية :

وجد محمد البرقناوي (1979 م) في دراسته التي تعالقت بمسألة رضا طلبة معاهد المعلمين و المعلمات و إنتمائهم للدراسة و مدى إرتباط ذلك مع تكيفهم لمهنة التدريس أنّ هناك علاقة جوهريّة بين الرضا و التكيف ، أي وجد أنّ الطلبة الأكثرو رضاً عن الدراسة في المعهد هم الأكثر تكيفاً و توافقاً مع مهنتهم في التعليم.²

أمّا دراسة كاظم ولي آغا التي تناول فيها الرضا عن الإنتماء إلى المدرسة الصناعية و التي كان يهدف من ورائها إلى التعرّف على مدى رضا طلاب الثانويات الصناعية عن نوع التعليم الذي ينتمون إليه و مدى الفرق بين هؤلاء الطلاب و طلاب الثانوية العامة و تأثير ذلك على مستوى التحصيل و التوافق النفسي و الإجتماعي .

و قد تكونت عيّنة البحث من 500 طالب نصفهم من المدارس الثانوية العامة (الصف الأول و الثالث) و النصف الآخر من الثانوية الصناعية (الصف الأول و الثالث) كانت نتائجها كالآتي :

أنّ طلاب المدارس الثانوية الصناعية أقل رضاً من طلاب الثانوية العامة بدرجة ذات دلالة إحصائية و أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الأكثر رضاً و الأقل بالنسبة لطلاب الصف الأول بالثانوية الصناعية في الميول الميكانيكية و العلمية لصالح الراضين ثمّ الأدبية و الموسيقية لصالح غير الراضين بالنسبة للصف الثالث و وجد الباحث أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الميول الميكانيكية و العلمية و الفنية لصالح الراضين ، و الميل الأدبي لصالح الغير راضين ، كما وجد أنّ معامل الارتباط بين الرضا و التكيف الشخصي دال عند مستوى 0.01 ، أمّا معامل الارتباط بين درجة الرضا و التكيف الإجتماعي للطلاب فقد كان غير دال من الناحية الإحصائية.³

¹ المرجع السابق ، ص 304 .

² موسى النبهان ، تطويير أداة لقياس درجة الرضا عن الدراسة بكلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة. مجلة مبررات البحوث التربوية ، العدد 20 ، جامعة قطر ، 2001 م ، ص 130 .

³ جابو عبد الحميد جابو ، المرجع السابق ، ص 247 ، 248 .

أنجزت **سناء محمد سليمان** سنة 1993 م دراسة بعنوان "عدم الرضا عن بعض الجوانب الصحية ، الأسرية و الدراسية لدى الطلاب المتفوقين بالمدرسة الثانوية : دراسة تشخيصية ميدانية " بغرض التعرف على بعض الجوانب المهمة للمتفوقين (صحّية ، أسرية ، دراسية و المعلم) و درجة رضاهم عنها وكذلك علاقة عدم الرضا ببعض المتغيّرات الأخرى على عيّنة مكونة من 785 طالب و طالبة بالصفين الأول و الثاني ثانوي من المتفوقين بمدارس القاهرة ، باستخدام إختبار الرضا لطلاب المدرسة الثانوية و إستمارة المستوى الإجتماعي و الثقافي من إعداد الباحثة كانت نتائجها كمايلي :

- تُوجدُ علاقة إرتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين الجوانب الصحّية ، الأسرية و المعلم لدى الطلاب المتفوقين ودرجة عدم الرضا عن هذه الجوانب.
- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين المستوى الإجتماعي و الثقافي للأسرة و التحصيل الدراسي للمتفوقين .
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين الطلاب المتفوقين الذين ينتمون لمستوى إجتماعي وثقافي مرتفع و قرنائهم المنتمين لمستوى إجتماعي و ثقافي منخفض وذلك في الجانب الصحي و الأسري لصالح المستوى الاجتماعي الثقافي الأعلى .
- توجد فروق دالة عند مستوى الدلالة 0.01 في الرضا عن الجانب الأسري لصالح المستوى الإجتماعي الثقافي الأعلى .
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات الطلاب في الجانب الصحّي و الأسري و رضاهم عنهما لدى الذكور و الإناث و العيّنة الكلية.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 بين الذكور و الإناث على جميع الأبعاد لصالح الذكور أي أنّهم أكثر توافقاً من الإناث.¹

أجرى **محمد عليّات** عام 1994 م دراسة تهدف لقياس الرضا الوظيفي لدى مُعلمي التعليم الثانوي المهني في الأردن البالغ عددهم 3284 مُعلم و مُعلمة.

¹ عبد الرحمان سيّد سليمان و السيّد محمد أبو هاشم ، دراسات ع ربية في الموهبة و التفوق . دار القاهرة ، ط 1 ، مصر ، 2004 م ، ص ص 88 - 91 .

إستجاب منهم 2233 مُعلماً و مُعلمة ، أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيّر الجنس أو الحالة الإجتماعية و إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيّر العمر ، الخبرة و المؤهل العلمي .

كما بيّنت الدراسة أنّ الراتب و الحوافز هي الأكثر تأثيراً في عدم الرضا عند عيّنة الدراسة.¹

في دراسة مقارنة أجراها الشراري عام 2003 م هدفت إلى معرفة درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي و معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بـ **السعودية** ، و فيما إذا كانت درجة الرضا هذه تختلف باختلاف الجنس ، الخبرة العملية و العبء الدراسي .

وقد تألف مجتمع الدراسة من 378 معلماً ومعلمة تابعين لمحافظة **القريات** خلال العام الدراسي 2002 / 2003 م ، وقد اختيرت عيّنة عشوائية طبقية قوامها 150 معلماً و مُعلمة.

حيث أشارت نتائجها إلى وجود درجة مقبولة من الرضا لدى العيّنة يزيد عن المتوسط وذلك في المجالات المتعلقة بالإدارة المدرسية ، الإشراف التربوي ، مهنة المعلم و تقدير المجتمع و التلاميذ.

أمّا المجالات التي كانت فيها درجة الرضا دون المتوسط تتعلق بالمقرارات الدراسية ، الحوافز والرواتب الأنظمة و القوانين و التلاميذ و المبنى المدرسي .

كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيّر الجنس في مجال الإشراف التربوي ، مهنة المُعلم و المبنى المدرسي لصالح الذكور ، و في مجال تقدير المجتمع لصالح الإناث. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيّر الخبرة العملية و العبء الدراسي في جميع مجالات الرضا الوظيفي.²

2. دراسات تناولت العلاقة بين الأداء الدراسي و الرضا :

من الدراسات التي تطرقت إلى العلاقة بين الأداء الدراسي و الرضا نجد الدراسات التالية :

أ- الدراسات الأجنبية :

أشارت الدراسة المسحية التي قام بها كلٌّ من **NODROB & ECNIW** عام 1995م حول ع-لاقة درجة رضا الطلبة بمستوى أدائهم في المرحلة الجامعية على 1643 طالباً في جامعات أمريكية من

¹ حسن الطعاني و عبد الوهاب الكساسبة ، الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية و الخاصة و العوامل المؤثرة فيه : دراسة مقارنة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، العدد 3 ، جامعة اليرموك ، الأردن ، 2005 م ، ص 190 .

² نفس المرجع السابق ، ص 190 ، 191 .

منطقة الوسط الغربي إلى أن رضا الطلبة يساهم بنسبة ليست كبيرة في التنبؤ بمستوى الأداء الجامعي مقارنة مع المعدل في المدرسة الثانوية أو المعدل التراكمي في السنوات الجامعية المبكرة.¹

بيّنت دراسة **EIHCONOCCAM & TIEGALC** بعنوان "مسؤولية التعلّم لليمّ المستمّر: قياس الإنجاز الدراسي للطلاب غير النظاميين" التي ناقشت فيها إيجابيات وأهمّ معايير الحكم على كفاءة الدارسين ببرامج التعلّم المستمّر و دوره في تحقيق النمو المهني للدارس و النمو الإقتصادي للمجتمع، أنّ هناك علاقة موجبة بين الرضا عن الدراسة في برامج التعلّم المستمّر بمخ تلف تخصصاته و الأداء الدراسي و المهني بعد التأميل من خلال إستطلاع رأيّ الدارسين و التعلّم على مستوى الرضا.²

أمّا دراسة **EKIP** عام 1990م التي تناول فيها "تأثير الخلفية الاقتصادية و الإجتماعية و مقررات الدراسة على درجات الطلاب و رضاهم" بغرض إختبار العلاقة بين الإنجاز الدراسي و رضا الطلاب عن برامج دراستهم و التي طبقت على 1267 طالباً من الدارسين بجامعة **تفسي** بيّنت نتائجها أنّ مستوى الرضا عن الدراسة يوثق تأثيراً قوياً على معدلات الطلاب (أدائه في الدراسي) أكثر من تأثير النجاح الدراسي على مستوى رضا الطلاب.³

ب- الدراسات العربية :

أجرى **حسين بدر السادة و فاروق شوقي البوهي** دراسة بعنوان "العلاقة بين الرضا عن الدراسة و الإنجاز الدراسي لطلاب دبلوم الدراسات العليا لكلية التربية جامعة البحرين" تهدف إلى قياس العلاقة بين الرضا عن الدراسة و الإنجاز الدراسي لطلاب دبلوم الدراسات العليا كما يعكسه المعدل التراكمي للمقررات الدراسية في هذه البرامج و كذلك التعلّم على العوامل المؤثرة على درجة الرضا (الجنس، السن، نوع الدراسة) و لتحقيق ذلك أختيرت عيّنة من الطلاب الدارسين بالبرامج الثلاثة موضع الدراسة حجمها 134 طالب و طالبة خلال العام الدراسي 1993 - 1994 إستخدم فيها إختبار الرضا يضم 30 بنداً.

وقد توصلت الدراسة إلى أنّ درجة الرضا عن الدراسة تتأثر بعامل الجنس و لا تتأثر بالعمر أو نوع البرنامج، كما وجدت أنّ هناك علاقة دالة إحصائياً بين درجة الرضا عن الدراسة و الإنجاز الدراسي حيث بلغ معامل الارتباط 0.45 و هو معامل دال عند مستوى الدلالة 0.05.

¹ موسى النيمان، المرجع السابق، ص 129.

² حسين بدير السادة و فلروق شوقي البوهي، المرجع السابق، ص 178، 179.

³ المرجع السابق، ص 179.

و خلصت هذه الدراسة إلى تأييد الإتجاه الذي يسعى إلى تأنيث وظائف التعليم و عدم التقيد بالعمر الزمني للقبول بالبرنامج.¹

3. الدراسات الخاصة بالأداء الدراسي :

تناول أحمد منصور غوني العوامل المرتبطة بأداء طلاب و طالبات التربية العلمية في دراسة مسحية وصفية بقصد التعرف على بعض العوامل المرتبطة بمستوى أداء طلاب و طالبات كلية التربية خلال دروس التربية العلمية ، حيث إستخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحديد العوامل المعيقة لأداء الطلاب و التي تحدُّ من كفاءتهم المطلوبة ، إستخدم فيها إستبيانًا وزعه على عيّنة عشوائية مكونة من 57 طالبًا و 39 طالبة بكلية التربية بـ **المدينة المنورة** ، و قد توصل الباحث إلى أنّ العوامل التي تؤثر على أداء الطلبة تتمثل في :

– عدم التفرغ للتربية العلمية و عدم توفر الإمكانيات.

– درجة تفاعل الإدارة المدرسية مع الطلاب.

– الإعداد التربوي و الأكاديمي و أثره في تقديم المادة العلمية.

كما وجد فروق بين الطلاب و الطالبات في مدى تأثر أدائهم في دروس التربية العلمية بهذه العوامل.²

توصلت الدراسة التي قام بها **علي محمود عبد الرحيم** و آخرون حول الأداء العلمي لطلبة

جامعة الكويت سنة 1995 م تحت إشراف و دعم مركز التقويم و القياس بجامعة الكويت بهدف

التعرف على أداء الطالب الجامعي و العوامل المؤثرة فيه ، حيث كانت متغيّرات الدراسة التابعة هي : المعدل العام ، معدل التخرج ، نسبة الفصل و نسبة الإنسحاب.

أمّا متغيّرات الدراسة المستقلة فهي : الجنس ، نظام المدرسة الثانوية ، شعبة الدراسة في الثانوية

العامة و المنطقة الجغرافية (المستوى الإقتصادي) .

إلى أنّ الإختلافات في الأداء بين الجنسين لا تعود إلى إختلاف الجنس و إنّما تعود في الأصل إلى

إختلاف نسبة الثانوية العامة.

و أنّ العوامل الأخرى المهمّة التي تؤثر على أدائهم هي : نوع الدراسة في الثانوية و شعبة الدراسة

في الثانوية العامة.¹

¹ المرجع السابق ، ص ص 191 - 193 .

² أحمد منصور غوني ، العوامل المرتبطة بأداء التربية العلمية لدى طلاب و طالبات التربية : دراسة مسحية وصفية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية ، المجلد 3 ، مركز النشر العلمي ، السعودية ، 1990 م ، ص ص 209 - 212 .

4. الدراسات الخاصة بالتوجيه المدرسي :

يُعد التوجيه المدرسي من الدعائم الأساسية للمدارس بمختلف أطوارها ، لهذا حظي بعناية الباحثين ، التي تبدو في ما أنجزوه من دراسات تطرقت إليه و التي منها مايلي :

أ- الدراسات الأجنبية :

قام هارتمان و بيكر بدراسة حول إستراتيجيات توجيه الطلبة العاجزين الذين يرغبون في الإلتحاق بالتعليم بعد الثانوي عملاً فيها على وضع برنامج لمُساعدة المرشدين الذين يوجهون الطلبة العاجزين يتلخص في ما يلي :

- تشجيع الطلبة على تقييم ميولهم و استعداداتهم و مستواهم التحصيلي .
- تزويدهم بخدمات التوجيه المهني غير المحدودة .
- تشجيع الطلبة على إتخاذ قرارات حول تعليمهم و تدريبهم فيما بعد المرحلة الثانوية بناءً على معايير متعددة².

ب- الدراسات العربية :

قام سعد جاسم الهاشل بدراسة حول التوجيه و إختيار التخصص في المرحلة الثانوية التقليدية حاول من خلالها معرفة مدى إستخدام عملية التوجيه و الإرشاد في إختيار الطالب لتخصصه. حيث تكونت عينة البحث من 532 طالباً و طالبة منهم 265 من الشعبة الأدبية و 267 من الشعبة العلمية.

إستخدم فيها إستبياناً يضم 15 سؤالاً ضمّ المحاور التالية : دور الأسرة ، دور البرنامج المدرسي و الأصدقاء ، مدى توفر المعلومات المهنية لدى الطالب ، إستخدام إختبارات القدرات و الميول المهنية في توجيه الطالب نحو إختيار التخصص .

و قد كانت أسئلة الدراسة التي حاول الباحث الإجابة عليها هي :

- هل يختارُ الطالب تخصصه (علمي ، أدبي) بنفسه أو يتأثر بالأسرة ، المعلم ، الأصدقاء ؟
- هل توجدُ فروق بين الطلبة في إختيار التخصص ترجع إلى المنطقة أو الجنس ؟
- ما دور البرنامج المدرسي و كذلك الإرشاد و التوجيه في إختيار الطلبة لتخصصهم ؟

¹ علي محمود عبد الرحيم وآخرون ، العوامل المؤثرة على الأداء العلمي لطلبة جامعة الكويت . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية و الإنسانية ، المجلد 12 ، العدد 1 ، مطابع أم القرى ، مكة المكرمة ، 2000 م ، ص 172 .

² سعد جاسم الهاشل ، المرجع السابق ، ص 101 .

و قد توصل الباحث إلى النتائج التالية :

– لا توجد علاقة بين المنطقة التعليمية و إختيار الطالب لتخصصه.

– لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة و الطالبات في أسلوب إختيار التخصص .

– توجد علاقة موجبة بين توجّيه الوالدين و إختيار التخصص.¹

كما أجرت **فائقة حبيب محمد** العام 1990 م دراسة هدفت من خلالها إلى معرفة دور التوجّيه المدرسي في معالجة مشكلات الطلبة. و لتحقيق هذا الهدف تمّ تطبيق إستبيان وُزع على عيّنة بلغت 60 مرشدًا تربويًا.

وبعد تحليل البيانات و معالجتها إحصائيًا توصلت الدراسة إلى نتائج منها :

– أنّ المجال الدراسي يحتل مكان الصدارة في قائمة المشكلات يليه المجال الإجتماعي ثمّ الشخصي ثمّ باقي المجالات الأخرى .

– أنّ المرشدين يرون أنّ من أسباب تدني المستوى التعليمي للطلاب هو فقدان أحد الوالدين أو كلاهما ، التطرف في تربية الأبناء و كذلك ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة .

– أنّ المرشد الطلابي يستخدم وسائل و أساليب متنوعة في معالجة مشكلات الطلبة.²

كما أظهرت الدراسة التي أنجزها **سعدون سلمان نجم الحلبوسي** سنة 2001 م و التي كان

يهدف من ورائها إلى معرفة بعض المشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الثانوية و دور التوجّيه

المدرسي في علاجها من وجهة نظر المدراء ، المدرسين و المرشدين باستخدام إستبيان يتكون من

100 فقرة النتائج التالية :

– أنّ مجال المشكلات الإنفعالية يحتل المرتبة الأولى في قائمة المشكلات بعدها مجال التوافق

الإجتماعي ، المشكلات الأسرية ، مجال وقت الفراغ ، مجال المنهج و الدراسة ، مشكلات العمل

المدرسي ، مشكلات التوجّيه المهني ثمّ المشكلات الدينية.

– أنّ أغلب المدراء و المدرسين لا يعرفون شيئًا عن التوجّيه المدرسي و الإرشاد النفسي .

– قيام مديري المدارس بالدور الأكبر لمساعدة الطلبة على حل مشاكلهم بطرائق و وسائل بعيدة عن

الأدوات و الإختبارات الحديثة.

¹ سعد جاسم الهاشل ، التوجّيه و الإرشاد الوظيفي و اخ إختيار التخصص في المرحلة الثانوية التقليدية . المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، المجلد 14 ، العدد 54 ، مجلس النشر العلمي ، الكويت ، 1998 م ، ص ص 95 - 103 .

² وهيب مجيد الكبيسي و آخرون ، التوجّيه التربوي و الإرشاد النفسي بين النظرية و التطبيق . منشورات ELGA ، 2002 م ، ص 55 .

– أن التوجييه و الإرشاد يلعب دوراً مهمّاً في زيادة قدرة الطالب على النجاح في الدراسة ، التكيّف و تجنب العديد من المشكلات التي تواجه الطلبة خلال دراستهم.¹

سابعاً- التعقيب على الدراسات السابقة :

بعد عرضنا لبعض الدراسات السابقة الأجنبية و العربية ، و إستقرائنا لأهدافها و النتائج التي أفرزتها نلاحظ مايلي :

- إنعدام الدراسات التي إهتمت بالأداء الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي - في حدود علمنا - فكل الدراسات التي وجدناها تناولت الأداء الدراسي لطلاب الجامعة.
- تنوع و تعدد الدراسات التي تطرقت إلى موضوع الرضا مقارنة مع الدراسات الخاصة بالأداء الدراسي و التوجييه المدرسي ، حيث نجد منها ما إهتم بطلاب الجامعة ومنها من إهتم بتلاميذ الثانويات و بعضها الآخر بفئة العمال و المرضى .
- أظهرت نتائج جُل الدراسات التي تناولت موضوع الرضا أنّه يتأثر بالجنس - ذكر، أنثى - (سناء سليمان ، 1993 م) ، (بدر السادة و شوقي البوهي ، 1993 م) ، (الشراري ، 2003 م) ، (TLIKNUCNO) ، حيث يكون أحياناً الذكور أكثر رضىً من الإناث و أحياناً أخرى الإناث يكنّ أكثر رضىً من الذكور و ذلك تبعاً لطبيعة موضوع الرضا و أهميته بالنسبة لأحد الجنسين و كذلك

¹ المرجع السابق ، ص 55 ، 56 .

الأبعاد التي تقيسها أداة البحث ، هذا ما نفته نتائج بعض الدراسات التي أثبتت أن الرضا لا يتأثر بمتغير الجنس (محمد عليما ، 1994 م) ، (HULKA ، 1971 م)

أمّا دراسة **كاظم ولي آغا** فبيّنت أن الرضا يختلف باختلاف التخصص الدراسي حيث توصلت نتائجها إلى أن طلاب المدارس الثانوية الصناعية أقل رضا من طلاب الثانوية العامة.

في حين أشار عدد من هذه الدراسات إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الرضا عن الدراسة و التكيف (محمد البرقاوي ، 1979 م) ، (كاظم ولي آغا) ، (سناء سليمان ، 1993 م).

■ أشارت الدراسات التي أنجزت للتعرف على العلاقة بين الرضا و الأداء الدراسي إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى الرضا عن الدراسة و الأداء الدراسي (بدر السادة و شوقي البوهي ، 1993 م) ، (EKIP ، 1990 م) ، (EIHCONOCCAM & TIEGALC).

إلا أن دراسة (NODROB & ECNIW ، 1995 م) بيّنت أن هذه العلاقة ليست لها أهميّة كبيرة لأن نتائجها توصلت إلى أن الرضا لا يساهم في التنبؤ بالأداء الدراسي لطلبة الجامعة إلا بنسبة قليلة ، مقارنة مع أدائهم في المدرسة الثانوية.

■ بيّنت الدراسات التي تناولت الأداء الدراسي لدى طلاب الجامعة أن هذا الأخير يتأثر بمجموعة من العوامل لخصها **أحمد منصور** في الإمكانيات المتوفرة ودرجة إعداد الطلبة.

أمّا بالنسبة لـ**علي محمود عبد الرحيم** و آخرون فتتضمن خاصة في نوع الدراسة في المرحلة الثانوية وشعبتها و المعدل.

■ ركزت الدراسات التي تعرضت للتوجيه المدرسي ، إمّا على دوره في مساعدة الطالب على إختيار تخصصه الدراسي أو على الجانب الإرشادي .

حيث بيّنت دراسة كل من **الطيبوسي** سنة 2001 م و **فائقة محمد** عام 1990 م ، أن للتوجيه المدرسي دور هام في علاج مختلف المشكلات التي تواجه الطلبة في الدراسة ومن ثمة يزيد من احتمالات نجاحهم فيها ، إلا أن دراسة **الطيبوسي** أشارت إلى أن المدرسين والمُدراء ليس لديهم معلومات كافية عن التوجيه و الإرشاد ، كما أشار كل من **جاسم الهاشل** و **هارتمان** و **بيكر** في دراستيهما إلى أن التوجيه المدرسي يلعب دورًا هامًا في مساعدة الطلاب على إختيار تخصصهم الدراسي .

مدخل :

ما لا شك فيه هو أنّ مشاعر الإنسان تتنوع و تتباين باختلاف المواقف التي يتعرض إليها في الحياة كما تتأثر قوتها بنمط شخصيته ، نوع التنشئة الاجتماعية التي تلقاها و بالخبرات المختلفة التي يحملها إضافة إلى الظروف المحيطة بالموقف .

فالصعوبات و المُشكلات التي تواجه الأفراد في ميادين الحياة المختلفة تؤثر سلبًا على حالتهم الوجدانية ، باعتبارها تشكل عائقًا يحول دون تحقيق ما يصبون إليه من غايات و ما رسموه لأنفسهم من أهداف .

أمّا الأفراد الذين يحملون مشاعر إيجابية نحو الواقع الذي يعيشونه ، فإمّا لأنّ هذا الواقع كان عاملاً مساعدًا في نجاحهم من خلال تحقق أهدافهم و وصولهم إلى ما طمحوا إليه كل في مجال اهتمامه أو أنّهم استطاعوا التكيف معه.

و بما أنّ الحالة الوجدانية للفرد سواء كانت إيجابية أو سلبية تؤثر على صحته الجسمية و النفسية و تظهر في سلوكياته و ذلك تبعًا لنوعها و قوتها ، لذا سنتناول في هذا الفصل الرضا حيث سنعمل على تحديد مفهومه و ذلك من خلال التطرق أولاً إلى معناه اللغوي ثمّ التطرق إلى معناه الاصطلاحي بعرض جملة من التعريفات المتنوعة ، لننتقل بعد ذلك إلى مسبباته التي قسمناها إلى مسببات شخصيّة وهي المسببات التي تعكس شخصيّة الفرد و ما يميّزها من خصائص تسمح لنا بالوقوف على مدى قابليته للاستياء أو الشعور بالرضا ، و أخرى بيئية و التي تتمثل في الظروف المحيطة بالفرد ، كما سنتعرض إلى محدداته باعتبار أنّ الشعور بالرضا هو محصلة لمجموعة من العوامل ، لنتناول بعد ذلك أساليب قياسه الموضوعية منها و الذاتية ، ثم نتطرق إلى النظريات المختلفة التي تفسره لنقوم بعدها بتوضيح علاقته بالأداء قبل أن نختم بخلاصة.

أولاً- مفهوم الرضا :

قصد تحديد مفهوم الرضا بدقة سنتطرق إلى معناه من الناحية اللغوية و الإصطلاحية و ذلك على النحو التالي :

1. لغة :

ورد في **المُنجِد في اللغة العربية المعاصرة** الشرح اللغوي لكلمة " رضا " كمايلي :

رضي ، رضى و رضوانا و مرضاة : زال استياؤه و استعاد هدوءه ، رضي عن الشيء : اقتنع به ، وافق عليه ، اختاره وقبل به عن قناعة. و الرضا : هو الإعجاب ، الموافقة ، القبول و الإقتناع.¹

2. إصطلاحاً:

هناك الكثير من التعاريف التي تناولت مصطلح الرضا و منها نذكر التعاريف الآتية :

يُشيرُ **ناصر العديلي** إلى أنّ الرضا هو : " الشعور النفسي بالقناعة و الارتياح أو السعادة لإشباع الحاجات و الرغبات و التوقعات من العمل نفسه و بيئة العمل مع الثقة و الولاء و الانتماء للعمل ، ومع العوامل و المؤثرات البيئية الداخلية و الخارجية ذات العلاقة " .²

إنّ الرضا كما يراه **العديلي** يعبر عن الحالة النفسية للفرد العامل التي تظهر في الإرتياح الذي يشعر به و في اقتناعه بعمله بإعتبار أنّ هذا العمل أو بيئته لبي حاجاته و حقق له رغباته المختلفة و عكس توقعاته ، ما يجعله مندمجاً فيه ، مستمراً في أدائه مشبعاً بذلك حاجته للانتماء.

أمّا **OSHAGBEMI** فيعرفه كمايلي : " هو إستجابات الفرد الوجدانية الإيجابية نحو وظيفة

مُعَيَّنة تنتج تلك الإستجابات من مقارنة الفرد للنتائج الفعلية بالنتائج المرغوب فيها أو المتوقعة أو التي يستحقها. "³

أي أنّ الرضا رد فعل عاطفي يُبديه الفرد نحو وظيفته ، ناتج عن تقييمه للعوائد الفعلية لهذه الوظيفة ومقارنتها بتوقعاته منها أو ما يرى أنّه من حقه.

¹ المنجد في اللغة العربية المعاصرة ، دار المشرق ، ط 2 ، لبنان ، 2001 م ، ص 561 .

² ناصر محمد العديلي ، السلوك الإنساني و التنظيمي : منظور كلي مقارن . معهد الإدارة العامة ، الرياض ، 1995 م ، ص 189 .

³ داود عبد المالك الحدادي و محمد عكاشة ، الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم و التكنولوجيا و علاقته ببعض المتغيرات المهنية و الديموغرافية. مجلة إتحاد الجامعات العربية ، العدد 47 ، الأمانة العامة لإتحاد الجامعات العربية ، الأردن ، 2006 م ، ص 6 .

كما يعرفه مدحت أبو النصر فيقول: " هو شعور الإنسان بالإرتياح النفسي و السرور و الطمأنينة الذي يصاحب تحقيق الهدف ، لكالرضا الناتج عن تحقيق الإنسان هدف من أهدافه في الحياة أو العمل " ¹.

من هذا التعريف يتضح لنا أن الرضا هو مشاعر السعادة و الإرتياح النفسي التي ترافق تحقيق الفرد لهدف من الأهداف التي يسعى للوصول إليها في الحياة أو العمل أو في أي مجال آخر. و بذلك كان هذا التعريف أشمل من التعريفين السابقين .

حسب أحمد مصطفى الرضا هو : " حالة نفسية يشعر بها الفرد وفقاً لدرجة إشباع حاجاته " ². يبين هذا التعريف أن الرضا يُشير إلى الحالة الوجدانية التي تعبر عن مقدار إرضاء الفرد لحاجاته المختلفة و المتعددة لإلغاء التوتر و الضيق الناتج عن عدم إشباعها ، ما يؤدي إلى إستعادة الفرد لتوازنه.

ويعرّف أيضاً على أنه : شعور إيجابي سببُه تحقيق الفرد لطموحاته الشخصيّة و إشباع رغباته الإجتماعية و النفسية و وفائه باحتياجاته الضرورية اللازمة لبقائه و استمراره ³. يعني ذلك أن الرضا حالة عاطفية سارة تتولد نتيجة وصول الفرد إلى ما كان يطمح إليه شخصياً سواء في الدراسة ، العمل ... إلخ تبعاً لمجال اهتمامه ، و كذلك إرضائه لرغباته المتنوعة النفسية منها و الاجتماعية ، و نتيجة لقدرته على تلبية الحاجات الضرورية لإستمراره في الحياة .

يعرّف على أنه : " لذة ناتجة من إتمام ما كان المرء يتوقّعه أو يرغب فيه و يتمناه " ⁴.

أي هو شعور بالإرتياح مصدره تحقيق أمنية ، رغبة أو أمر كان الفرد يتوقّب حدوثه. بعد إطلاعنا على مجموعة من التعريفات التي إهتمت بتوضيح مفهوم الرضا نلاحظ أن هناك إتفاق حول مفهومه ، حيث نجد أن كلها أشارت إلى أن الرضا هو شعور الفرد بالإرتياح النفسي و السرور و الإطمئنان ، وإن اختلف أصحابها في تحديد مصدر هذا الشعور.

¹ م. مدحت محمد أبو النصر ، إكتشف شخصيتك و تعرّف على مهارتك في الحياة و العمل . إيتراك للنشر ، ط 1 ، القاهرة ، 2002 م ، ص 249 .

² أحمد السيّد مصطفى ، إدارة السلوك التنظيمي : رؤية معاصرة. القاهرة ، 2000 م ، ص 195 .

³ Microsoft Encarta 2007 [DVD] , Microsoft Corporation , 2006.

⁴ المنجد في اللغة العربية المعاصرة ، ص 562 .

ومنه نُعرّف الرضا كمايلي : هو الحالة النفسية التي تبدو في شعور الفرد بالإرتياح النفسي و السعادة نتيجة تحقيقه لأهدافه و إشباعه لرغباته وحاجاته سواء في الدراسة أو الوظيفة أو أيّ مجال من مجالات الحياة المتعددة .

ممّا تقدم نستنتج أنّ **عدم الرضا** هو : شعور الفرد بالإستياء و السخط نتيجة عدم قدرته على إشباع حاجاته المتنوعة أو فشله في تحقيق الأهداف التي رسمها لنفسه.

ثانياً- مُسببات الرضا / عدم الرضا

يرجع شعور الفرد بالرضا أو بعدم الرضا عن موضوع معيّن لعدد من العوامل البعض منها يرتبط به كشخص ، أمّا بعضها الآخر فيعود إلى البيئة التي تحيط به ، لهذا يمكننا تقسيمها إلى مجموعتين و ذلك على النحو الآتي :

1. المُسببات الشخصية :

و هي تلك التي تُعود إلى شخصية الفرد من خلال ما يميّزها من خصائص و التي تجعل منه شخص بطبيعته أقرب إلى الرضا أو الإستياء من غيره ، ومن أهمّ هذه المسببات مايلي :

1.1. القدرات العقلية و البدنية :

إنّ الأفراد الذين يملكون قدرات عقلية و بدنية تتناسب و طبيعة الأدوار و المهام المُوكلة إليهم ، تمكنهم من الوصول إلى ما يطمحون إليه و إثبات ذواتهم ، يتميّزون برضاً عالٍ مقارنة بغيرهم الذين تكون قدراتهم أقل ممّا تتطلبه الأدوار و الأنشطة التي يمارسونها أو أعلى منها وذلك إمّا بسبب شعورهم بالعجز أو نتيجة شعورهم بالملل لأنّ قدراتهم غير مستغلة بشكل جيّد و من ثَمّة لا يستطيعون الوصول إلى تطلعاتهم المستقبلية ، الأمر الذي يتسبب في شعورهم بالاستياء وبذلك فإنّ قدرات الفرد تعد من العوامل التي تقف وراء شعوره بالرضا ، فالتلميذ الذي لا يتناسب محتوى البرنامج المقرر الذي يدرسه مع ما يتمتع به قدرات لا يكون راضٍ عن دراسته سواء كانت قدراته دون المستوى المطلوب أو تفوقه كالعامل الذي يكون محتوى عمله لا يتماشى مع ما يملك من قدرات.¹

2.1. القدرة على تحمّل الضغوط :

¹ سهيلة محمد عباس ، إدارة الموارد البشرية : مدخل إستراتيجي. دار وائل ، ط 1 ، الأردن ، 2003 م ، ص 777 .

يتفاوت الأفراد من حيث قدرتهم على تحمّل الضغوط بمختلف مصادرها و كذلك في طريقة استجابتهم لها ، فالأشخاص الإجتماعيون و الذين يتميّزون بالهدوء و الصبر ، و الذين يكون مركز تحكّمهم في الأحداث داخلي و كذلك الأفراد ذوي الشخصيات الحيوية و الحادة في طباعها التي تتميّز بالرغبة في العمل الدؤوب و التسابق مع الزمن و حب السيطرة ، يستطيعون التكيّف مع المواقف الضاغطة التي يتعرضون لها و مقاومة و تحمّل الغموض و القلق و بالتالي يكونون أكثر رضا من الأشخاص الذين يتميّزون بالإنطواء ، الجمود ، ضعف الإرادة و بانخفاض مستوى الطموح أو الذين تظهر عليهم أعراض مرض العجلة ، و الذين مركز التحكم لديهم خارجي ، لا سيما وأنّ المواقف الضاغطة تحدث في مواقف اجتماعية تهدد استقلالية الشخصية المنطوية ، كما أنّ الأفراد أصحاب مركز التحكم الداخلي يتميّزون بأنّهم أكثر احتمالاً للتهديدات التي يتعرضون لها و أقل قلقاً و معاناة من الضغوط و من ثمة هم أكثر رضا ، في حين أنّ الأفراد أصحاب مركز التحكم الخارجي يتميّزون بارتفاع مستوى القلق و العدوانية و أكثر معاناة من الضغوط لأنّهم يدركون ما يحدث لهم كنتيجة لعوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها لذا هم أقل رضا.¹

3.1. الإّتجاهات :

يُعرّف الشيباني الإّتجاه على أنّه " إستعداد وجداني مكتسب وثابت نسبياً يُحدد شعور الفرد و سلوكه إزاء موضوعات معيّنة بحيث يفضلها إذا كان اتجاهاه نحوها إيجابياً و ينفّر منها إذا كان إّتجاهه نحوها سلبياً " ² و بذلك فإنّ التلاميذ الذين يحملون إّتجاهات إيجابية نحو دراستهم و مُعلميهم و البيئة المدرسية بصورة عامة ، سواء لأنّهم عاشوا خبرات سارة مع مُعلميهم أو لأنّ المدرسة بما تتوفر عليه من إمكانيات إستجابت لحاجاتهم أو لأنّ تخصصهم الدراسي يحظى بمكانة إجتماعية عالية و يعكس تطلعاتهم أو تطلعات أوليائهم ، يشعرون بالرضا و تكون دافعيتهم للدراسة مُرتفعة ، أمّا غير الراضين منهم نجد أنّهم يحملون إّتجاهات سلبية نحو مقرراتهم الدراسية حيث يعتبرونها مُملة و غير مثيرة للإهتمام أو لأنّهم عمّلوا بقسوة من قبل مُعلميهم أو تعرضوا للإعتداء من قبل زملاء صفهم و بذلك تشكلت لديهم إّتجاهات سلبية نحو المُعلمين و المدرسة كانت وراء شعورهم بالاستياء و عدم الرضا ،³ و الأمر كذلك بالنسبة للعمال فحسب ROSEMON (1980 م) يعكس مستوى رضا الفرد عن عمله اتجاهاته نحو هذا العمل فالعمال غير الراضين عن عملهم نجد أنّهم يحملون اتجاهاً سلبية

¹ أحمد ماهر ، السلوك التنظيمي : مدخل بناء المهارات .الدار الجامعية ،ط7 ، مصر ، 2003 م ، ص 243 .

² يوسف أبو القاسم الأحرش و آخرون ، مدخل إلى التربية و علم النفس . دار النخلة ، ط 2 ، ليبيا ، 2000 م ، ص 115 .

³ عدلي سليمان ، الوظيفة الإجتماعية للمدرسة. دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1999 م ، ص 18 ، 31 ، 34 .

نحو وظائفهم أو نحو أحد العناصر المكونة لها كانت وراء شعورهم بالاستياء و التذمر ، في حين يتميزّ الراضين منهم باتجاهاتهم الايجابية نحوها ¹ كما أنّ الأفراد الذين يحملون مشاعر سلبية نحو الواقع الذي يعيشونه إنّما يرجع ذلك إلى ما اعترضهم من مشكلات اجتماعية أو صحية أو لمعاتهم من عدم عدالة المجتمع ما ساهم في تشكيل اتجاهات سلبية لديهم كانت وراء مشاعرهم سلبية هذه على خلاف الأفراد الذين لم يتعرضوا إلى مصاعب عرقلت حياتهم أو الذين استطاعوا التغلب عليها دون أن تؤثر على اتجاهاتهم و بذلك حافظوا على نظرتهم الايجابية للحياة التي كانت وراء شعورهم بالارتياح و السعادة.

4.1. احترام الذات :

يستخدم علماء النفس مصطلح احترام الذات للإشارة إلى الصورة الايجابية التي يحملها الفرد عن نفسه و التي هي نتاج المادة المحفوظة في عقله اللاواعي ².

و يعتبر احترام الذات أحد العوامل التي تتسبب في رضا الفرد أو استيائه لأنّ الأشخاص الذين يحترمون أنفسهم كثيراً و بشكل مستقر يتصفون بحب الذات و بالثقة في النفس و كذلك بالقدرة على التواصل الجيّد مع الآخرين و على تحمل المسؤولية كما يميلون إلى الاعتداد بأنفسهم و بقدراتهم زيادة على ذلك يتميّزون بنظرتهم المتفائلة للحياة ، وهي كلها صفات تساعد على الانطلاق في الحياة بإرادة قوية ، فتراهم يحددون أهدافهم بسهولة ، و يتطورون في كل المجالات المهنية و العائلية و الاجتماعية كما يستطيعون إدارة حياتهم بكل استقلالية و هم بشكل عام لا يعطون أهميّة للانتقادات بل يركزون على مكامن القوة في أنفسهم لذا إذا واجهوا الفشل لا يعانون كثيراً لأنّهم يعرفون كيف يتجاوزونه بسهولة لهذا نجدهم اقرب للشعور بالرضا عن حياتهم ، دراستهم ، عملهم و كذلك عن علاقاتهم الاجتماعية من غيرهم .

أمّا الأشخاص الذين يحترمون أنفسهم بصورة غير مستقرة تكون ثقّتهم في أنفسهم مهتزة نوعاً ما لذلك نجدهم يدافعون عن أنفسهم أمام الانتقادات التي يعتبرونها هجوم حقيقي عليهم من خلال التبريرات و الحديث عن انجازاتهم ، أي أنّ جزءاً من طاقتهم يهدرونه في إعطاء صورة مثالية عن أنفسهم للآخرين ، فهم و إن يستطيعون تحقيق أهدافهم و النجاح في حياتهم إلا أنّهم ينهارون عند الوقوع في أبسط المشكلات و يعتبرون الآخرين هم سبب فشلهم ، لذا نجدهم اقرب للاستياء من الفئّة السابقة.

¹ محمد سعيد أنور سلطان ، السلوك التنظيمي. دار الجامعة الجديدة ، مصر ، 2003 م ، ص 197 .

² ماثيو ماكفاي و باتريك فانينغ ، تقدير الذات. مكتبة جرير ، ط 1 ، المملكة العربية السعودية ، 2005 م ، ص 197 .

في حين يمتاز الأشخاص الذين يفتقدون للإحساس بالاحترام والتقدير لذواتهم بضعف الثقة في النفس ، و بالشك في قدراتهم و إمكانياتهم ، غير معتمدين بها و يشكون في قدرتهم على تحقيق النجاح في مختلف المجالات لذا نراهم غير مرتاحين من الناحية النفسية و العاطفية لهذا عادة ما يكونون غير راضين .¹

5.1. الميول :

" الميل هو اتجاه ايجابي محب نحو موضوع معيّن قد يكون شخصًا ، مادة دراسية أو فكرة ... إلخ " ². وتصنف الميول كأحد المسببات الشخصية لرضا الفرد أو استيائه لعدة اعتبارات منها :
أنّ الميول من الدوافع النفسية المكتسبة التي تختلف من فرد لآخر أي أنّها شخصية هذا من جهة. من جهة أخرى أنّ التوافق بينها وبين مهنة الفرد أو دراسته أو ردود فعل الآخرين يشعره بالسعادة و الارتياح و العكس إذا لم يكن هناك توافق حيث تكون وراء استيائه و توتره و شعوره بالإحباط وفي هذا المجال يقول HOLLAND (1985 م) : « لكل إنسان ميول مركزية حيث أنّ مستوى التوافق بين هذه الميول و المهنة التي يختارها يحدد مدى الإشباع و الاكتفاء الذاتي للفرد و من ثمة درجة رضاه عنها فإذا قام شخص بالعمل في مهنة لا تلائم ميوله المركزية سوف يشعر بالإحباط و عدم الرضا الناتج عن عدم التوافق هذا و العكس هو الصحيح ».³

كما يقول فرج عبد القادر طه : الطالب على سبيل المثال الذي يميل إلى المادة الدراسية يجد متعة نفسية في دراستها ويشعر بالارتياح عند حضور دروسها ، أمّا الطالب الذي لا يميل إلى ما يدرسه يكون غير مرتاح من الناحية النفسية إلا إذا ساهمت الظروف التي يصادفها و الخبرات التي يمر بها فيما بعد في تعديل ميوله نحوها.⁴

6.1. الطموح :

يُنظرُ إلى طموحات الأفراد كعامل من العوامل التي تتسبب في شعورهم بالرضا أو الاستياء ذلك لأنّ الأشخاص لا يتساوون في مستويات طموحهم و لا في نمط الأهداف التي يسعون إليها ، كما لا يملكون جميعهم القدرات و الإمكانيات اللازمة لتجسيدها لذا نجد الأفراد الذين لم يستطيعوا الوصول إلى المكانة الاجتماعية التي كانوا يريدونها لأنفسهم و الذين لم يحصلوا على الوظيفة التي تستجيب

¹ WWW.ISLAMONLINE.NET

² فرج عبد القادر طه و آخرون ، معجم علم النفس و التحليل النفسي. دار النهضة العربية ، ط 1 ، بيروت ، س غ م ، ص 449 .

³ WWW. PCC-JER.ORG

⁴ فرج عبد القادر طه و آخرون ، المرجع السابق ، ص 449 ، 450 .

لتطلعاتهم أو لم يُوفَّقُوا في الالتحاق بالتخصص الدراسي الذي رَغِبُوا فيه مستاءين وغير سعداء ، أمَّا الذين تمكنوا من الوصول إلى ما كانوا يطمحون إليه سواء في مجال الدراسة أو العمل أو في المجال الاجتماعي أو العائلي يكونوا راضين.¹

2. المُسببات البيئية :

و تتمثل في الظروف البيئية المحيطة بالفرد و هي تختلف في طبيعتها و عددها حسب موضوع الرضا ففي مجال الرضا الوظيفي يُقصدُ بالمُسببات البيئية العوامل المتعلقة ببيئة العمل (العوامل التنظيمية) بكل ما تتضمنه و منها نذكر :

- ظروف العمل المادية :

تؤثر الظروف المادية للعمل مثل الإضاءة ، الحرارة ، التهوية و الرطوبة ، الضوضاء ، النظافة و الأمراض المهنية المتصلة بالعمل على درجة رضا الفرد ، فلا شك أنَّه كلما كانت ظروف العمل المادية مناسبة ساعد ذلك على رضا العاملين عن عملهم في حين تتسبب بيئة العمل التي تفتقر إلى أبسط متطلبات العمل من إضاءة ، نظافة ، تهوية ... إلخ في استياء العمال.²

- نظام العوائد :

يشعر الفرد بالرضا إذا كان ما يحصل عليه من عوائد كالأجور ، الحوافز ، المكافآت والترقيات يتم توزيعها بشكل عادل و وفق نظام معيَّن يضمن توافرها بالقدر المناسب.³

- نمط القيادة :

توجد علاقة بين نمط القيادة و رضا العاملين أو استيائهم ، فنمط القيادة الديمقراطي يؤدي إلى تنمية المشاعر الايجابية نحو العمل و المنظمة لدى الأفراد العاملين ، حيث يشعرون بأنهم مركز

¹ نفس المرجع السابق ، ص 267 و أحمد ماهر ، المرجع السابق ، ص 243 .

² فاروق عبده فيلة و السيد محمد عبد المجيد ، السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. دار المسيرة ، ط 1 ، الأردن ، 2005 م ، ص 264 .

³ سهيلة محمد عباس ، المرجع السابق ، ص 178 .

اهتمام القائد و العكس يكون في ظل القيادة الأوتوقراطية ، إذ أنّ هذا النمط من القيادة يؤدي إلى تبلور مشاعر الاستياء و عدم الرضا.¹

- سياسة المنظمة :

يقصد بسياسة المنظمة وجود أنظمة عمل ، لوائح ، إجراءات و قواعد تنظم العمل حتى يسير بشكل جيّد و التي إذا وجدت في المنظمة و طبقت بعدالة فإنّها تساهم في رضا العمال ، أمّا إذا لم توليها المنظمة أهميّة أو لم تلتزم بتطبيقها بعدالة فإنّ ذلك يكون سبباً في استيائهم.²

أمّا إذا تعلق الأمر بالرضا عن الدراسة فإنّ هذه المسببات يُمكننا أن نذكر بعضها كالاتي :

- المناخ الصفّي :

إنّ الصفوف الدراسية المكتظة و الخالية من التعاون و التفاعل السليم بين تلاميذها و التي لا تتوفر على وسائل التدفئة ، الإضاءة المناسبة ، المقاعد الملائمة و المريحة تولّد الشعور بالاستياء لدى التلاميذ أمّا تلك التي يكون عدد التلاميذ بها يتناسب و حجم الصف الدراسي و التي تكون العلاقات بين التلاميذ فيها تتسم بالجودة ، التعاون و التنافس الهادف في الدراسة نجد التلاميذ بها أكثر ارتياحاً و رضا.³

- الإمكانيات المادية للمدرسة :

من المؤكد أنّ ما تتوفر عليه المدرسة من إمكانيات مادية يؤثر على الحالة الوجدانية للتلاميذ فالمدارس التي توفر الوسائل الإيضاحية للمعلمين و التي توجد بها ساحة واسعة ، مكتبة ، قاعة للمطالعة ، ملعب لممارسة الرياضة و نوادي علمية ... إلخ فإنّها توفر لهم بذلك الوسائل التي تساعدهم على الفهم ، خفض التوتر ، الترفيه و ترفع من دافعيتهم للانجاز وبذلك يكونون أكثر ارتياحاً من الناحية الوجدانية ، أمّا تلك التي تفتقر إلى هذه الإمكانيات فإنّها تساهم بذلك في نفور التلاميذ منها و من الدراسة.⁴

- النشاطات الثقافية والترفيهية :

إنّ المدارس التي تولي أهميّة للنشاطات الثقافية و تخصص لها وقتاً لا شك أنّها تقلل من شعور التلاميذ بالملل ، كما أنّها تعمل على إشباع حاجاتهم من خلال إتاحة الفرصة لهم للإبداع و للتعبير عن

¹ نفس المرجع السابق ، ص 177 ، 178 .

² أحمد ماهر ، المرجع السابق ، ص 242 .

³ سلوى محمد عبد الباقي ، أفلق جديدة في علم النفس الإجتماعي. مراكز الإسكندرية للكتاب ، مصر ، 2000 م ، ص 180 .

⁴ نفس المرجع ، ص 181 .

اهتماماتهم وعن ميولهم وإبراز قدراتهم ما يجعلهم مرتاحين وراضين من الناحية النفسية ، على عكس ذلك المدارس التي لا تعطي أهمية لهذا النوع من النشاطات وتركز فقط على الجانب المعرفي فهي بذلك تساهم في شعور التلاميذ بالملل والاستياء.¹

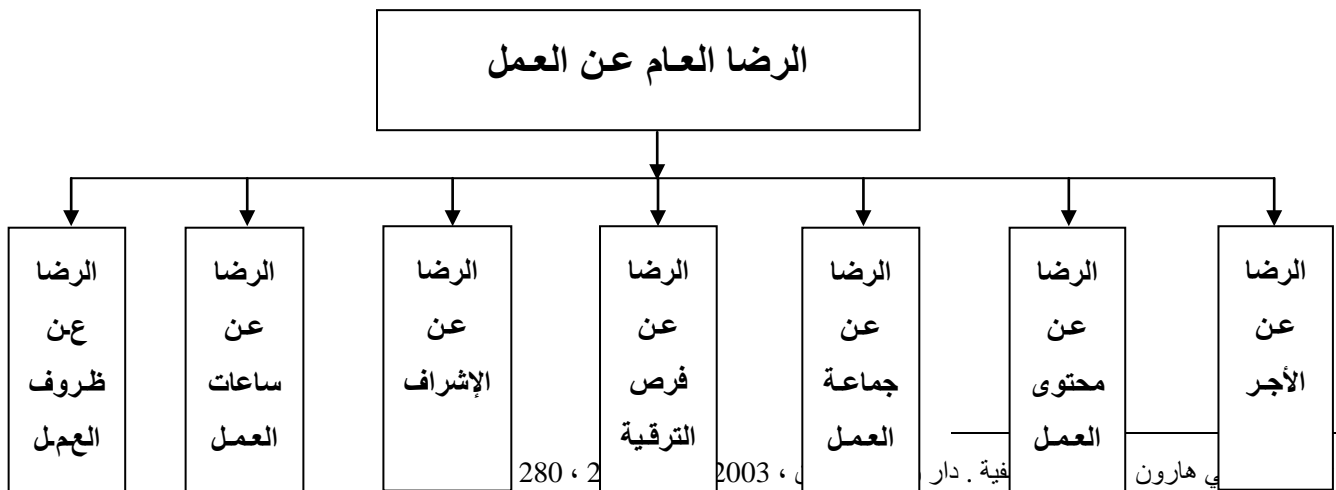
أما إذا تحدثنا عن الرضا عن الحياة فإن هذه المسببات تتجلى في طبيعة الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تتميز بها بيئة الفرد ، فالأفراد الذين يعيشون في بيئة اجتماعية فقيرة و الذين يعانون من البطالة أو من التهميش الاجتماعي بسبب لونهم أو انتماءاتهم العرقية و الدينية لا يستطيعون إشباع حاجاتهم المختلفة و لا توفير السكن اللائق ، الغذاء الجيد و المستقبل الآمن لهم و لأطفالهم ... إلخ ، ما يتسبب في شعورهم بالاستياء والسخط نتيجة تعرضهم للحرمان من الخدمات الاجتماعية و عدم قدرتهم على تغيير أوضاعهم و تحسين مستواهم الاجتماعي ، فحسب **طريف شوقي فرج** يقف الفقر و الحرمان وراء شعور الفرد بالحرمان النفسي و لو نسبياً ، و الفرد إذا شعر بأنه محروم من كل ما يتمتع به باقي أفراد المجتمع الكبير من دخل و خدمات و إمكانيات يكون ناقماً و مستاءاً من ظروفه ، و قد يقوده هذا الاستياء إلى تبني سلوكيات عدوانية.

على خلاف ذلك نجد أن البيئة الاجتماعية و الأسرية التي تتوفر على متطلبات الحياة المريحة تشكل أحد العوامل التي تقف وراء شعور أفرادها بالرضا لأنها قادرة على إشباع حاجاتهم المتنوعة.²

ثالثاً- أبعاد الرضا :

إن شعور الفرد بالرضا عن موضوع معين كالدراسة أو الوظيفة أو الحياة ... إلخ ما هو إلاً محصلة لتفاعل عدد من العوامل ، التي عن طريقها نستطيع الوقوف على مدى رضا الفرد ، وإن اختلف تأثيرها من فرد لآخر.

ففي ما يخص الرضا الوظيفي فإن محدداته تتمثل في جملة العوامل التي يوضحها الشكل التالي :



² عبد الحليم محمود السيد و آخرون ، علم النفس الاجتماعي المعاصر. إيتراك ، ط 1 ، مصر ، 2003 م ، ص 276 ، 254 .

الشكل رقم - 01 - يوضّح محددات الرضا الوظيفي¹.

أمّا الرضا الزوجي يتحدد حسب RHYNE بالعناصر الآتية :

- ← مقدار الحب الذي يبديه القرين .
- ← مقدار الاهتمام الذي يظهره القرين .
- ← المساعدة التي يقدمها القرين في المنزل.
- ← الوقت الذي يقضيه معاً.
- ← أصدقاء القرين .
- ← الوقت الذي يقضيه مع الأطفال .
- ← الصداقة التي تربطهما.
- ← درجة الإشباع الجنسي².

كما يرى IAN BANNUN أيضاً أنّ الرضا الزوجي يمكننا التعرف عليه من خلال الأبعاد التالية :

- ← الاتجاه نحو الزوج .
- ← الحب المتبادل.
- ← التوافق الجنسي بين الزوجين .
- ← الاستعداد النفسي و المادي للحياة الزوجية ولتحمل مسؤولياتها.
- ← تقارب العادات و الميول و المستوى الثقافي و الاجتماعي و التعليمي بين الزوجين³.

ما يلاحظ من خلال مقارنة العوامل المحددة للرضا الزوجي عند كل من RHYNE و IAN BANNUN أنّ كلاهما أعطى أهميّة للحب بين الزوجين و الإشباع الجنسي للوقوف على مشاعر رضا الأزواج عن علاقتهم الزوجية ، كما يبدو أنّ IAN BANNUN أعطى أهميّة للاتجاه نحو الشريك و للتقارب بين الزوجين في العادات ، الميول ، الثقافة ، التعليم و في الجانب الاجتماعي و لدرجة استعداد الزوجين نفسياً و مادياً عند حصر محددات الرضا الزوجي ، الأمر الذي لم يوليه RHYNE

¹ فاروق عبده فيلة و السيّد محمد عبد المجيد ، المرجع السابق ، ص 261 .

² سلوى محمد عبد الباقي ، المرجع السابق ، ص 280 .

³ S.J.E.LINDSAY ، G.E POWELL ترجمة صفوت فرج ، علم النفس الإك لمينيكي للراشدين . مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر ، 2000 م ، ص 320 .

أهمّية لأنّ هذا الأخير يعتبر أنّ الوقت الذي يقضيه الزوجان معاً و مع الأطفال يعد من المؤشرات الهامة في تحديد مستوى رضاهما الزوجي.

أمّا فيما يخص الرضا عن الحياة فيشير FLANGAN أنّه يتحدد هو الآخر بمجموعة من العوامل التي تحدد نوعية حياة الفرد و بالتالي مدى رضاه عنها و هي :

- ← الأوضاع الاقتصادية : المنزل المرغوب فيه ، الغذاء الجيد ، الممتلكات ، الدخل ، المستقبل الآمن.
- ← الصحة و الأمن الشخصي : التمتع بالكفاءة الجسدية العالية ، الخلو من التوتر و القلق.
- ← العلاقة بالآخرين : التواصل مع الأقارب و مساعدته لهم و مساعدتهم له.
- ← يعول و يربي أطفالاً : كونه أب ، يساعد ، يعلم ، يربي و يعتني بأطفاله.
- ← يعيش مع الجنس الآخر (زوج ، زوجة) .
- ← المشاركة في الأنشطة : لديه اهتمامات و وجهات نظر مقبولة ، يساعد و يتلقى المساعدة من الآخرين ، يحب و يحب ، يثق و هو موضع ثقة.
- ← المشاركة في الأنشطة الاجتماعية : يساعد ويشجع الكبار و الصغار ، الأقارب و الأصدقاء يشارك في الأنشطة المحلية و القومية و الشؤون العامة.¹

رابعاً- مظاهر الرضا :

بالرغم من أنّ الرضا حالة شعورية مُعقدة تتدخل فيها عوامل كثيرة إلا أنّهُ يمكننا أن نستدل عليه من خلال بعض المظاهر التي قد تبدو في ملامح الفرد أو في سلوكه ، والتي نلخص أهمّها في مايلي :

1. التوافق النفسي و الإجتماعي :

إنّ الأفراد الراضين و السعداء يتميّزون بالاتزان الانفعالي الذي يبدو في قدرتهم على مواجهة و حسم ما ينشأ داخلهم من صراعات و ما يتعرضون له من إباطات ، و في قدرتهم على التحرر من التوتر الناجم عنها زيادة على نجاحهم في التوفيق بين دوافعهم و نوازعهم المختلفة نتيجة ما يحصلون عليه من إشباعات و بذلك هم يتمتعون بالصحة النفسية ، كما أنّهم أكثر توافقاً من الناحية الاجتماعية و يبدو ذلك في انسجامهم مع ظروف بيئتهم المادية و الإجتماعية بما فيها من أشخاص و علاقات و أحداث و مشكلات لذلك نجد الأزواج السعداء و الراضين عن حياتهم الزوجية قادرين على تجاوز ما

¹ سلوى محمد عبد الباقي ، المرجع السابق ، ص 194 .

يعترض علاقتهم الزوجية من صراعات و مشكلات كما أنّ علاقتهم الزوجية تتسم بالتناغم و التواصل العقلي و العاطفي و الجنسي مع الشريك.

و التلميذ الذي التحق بتخصص دراسي يتمشى و طموحاته يكون متكيفاً مع بيئته الدراسية بما تتضمنه من أفراد و إمكانيات مادية حيث أنّ علاقتهم مع معلميه وزملائه و الفريق الإداري تتسم بالجودة كما نجد أنّه ملتزم بقوانين النظام المدرسي و الأمر كذلك بالنسبة للموظفين الراضين عن عملهم يكونون منسجمين مع ما يمارسونه من مهام و مع البيئة التي يعملون بها لذا استطاعوا بناء علاقات مهنية و إنسانية مثمرة مع زملائهم و رؤسائهم.¹

2. الشعور بالانتماء :

يعد الشعور بالانتماء الذي يقصد به " الارتباط الوثيق بالشيء موضوع الانتماء سواء كان فرد أو جماعة أو منظمة ... إلخ " ² أحد المظاهر الدالة عن ارتياح الفرد و رضاه لا سيما و أنّه حاجة اجتماعية يسعى كل فرد لإشباعها.

فالتلميذ الراضي عن تخصصه الدراسي أو المدرسة التي يتلقى تعليمه بها نلمس رضاه من خلال اعتزازه و افتخاره بتخصصه و مدرسته و في دفاعه عنهما و تقبله لأفرادها كما نجده يفضل النشاطات التي تتيح له فرصة التفاعل مع التلاميذ الآخرين و تكوين صلات معهم إضافة إلى ذلك نجده يتحمل المصاعب التي تواجهه من أجلها دون شكوى خاصة إذا كانت مؤقتة ، كما أنّ العامل الراضي عن عمله بسبب ما يقدمه له من إشباع مادي ومعنوي لحاجاته و رغباته المختلفة هو أيضاً يظهر رضاه في ولاءه التام للمنظمة و في قناعاته الذاتية بأهدافها و قيمها و في الشعور بأهمية الأدوار التي يقوم بها و كذلك في إخلاصه لها و بذل الجهد في سبيل تحقيق أهدافها و الرفع من إنتاجها لأنّه يعتبر أنّ أهدافه لا تتحقق إلاّ بتحقيق أهداف المنظمة و أنّ نجاحها هو نجاحه.³

حيث يقول **ثابت عبد الرحمان إدريس** : « أثبتت الدراسات الحديثة أنّ الرضا الوظيفي يؤدي إلى زيادة شعور الفرد بالمواطنة التنظيمية (مواطن أو عضو أصيل في المنظمة) ، الذي يساهم في زيادة الفاعلية التنظيمية و ينتج عن الشعور بالمواطنة سلوكيات ايجابية متنوعة مثل التعاون و مساعدة الآخرين ، و المحافظة على موارد المنظمة ، و الدفاع عنها ... إلخ و بالطبع فإنّ عدم الرضا الوظيفي يؤدي إلى العكس ».⁴

¹ عبد المطلب أمين القروطي ، في الصحة النفسية. دار الفكر العربي ، ط 1 ، مصر ، 1998 ، ص 62 ، 65 .

² عبد المنعم أحمد الدردير ، دراسات معاصرة في علم النفس التربوي. الجزء 2 ، عالم الكتب ، ط 1 ، القاهرة ، 2004 ، ص 115 .

³ أحمد ماهر ، المرجع السابق ، ص 245 .

⁴ ثابت عبد الرحمن إدريس ، إدارة الأعمال : نظريات و نماذج و تطبيقات. الدار الجامعية ، مصر ، 2005 ، ص 495 .

كما أنّ أفراد المجتمع الراضين عن حياتهم نجد أنّهم معترّين بثقافة مجتمعهم يسايرون معاييرهم و قيمه و كذلك متمسكين بعقيدته زيادة على ذلك يشعرون بالمسؤولية اتجاهه لذا غالبًا ما يشتركون في الأنشطة الاجتماعية و يخصصون لها الوقت الكافي .

3. الإلتزام أو المثابرة :

يشير الإلتزام حسب PFEFFER إلى " الحالة التي يصبح فيها الفرد مقيدًا بإطار من السلوك و بأفعال نابغة من تفكيره و معتقداته و التي تحدد نشاطاته و تزيد من اعتقاده بالمحافظة على هذا السلوك " ¹ وهو مظهر من مظاهر الرضا فالعامل الراضي عن وظيفته كالتلميذ الراضي عن دراسته كلاهما يظهر التزامهما من خلال التقيد بمواعيد الدوام الرسمي، الحضور الدائم إلّا في الحالات الطارئة ، الرغبة الشديدة في الاستمرار في العمل و الاستقرار فيه نهائيًا بالنسبة للعامل وكذلك الرغبة في مواصلة الدراسة بالنسبة للتلميذ كما يبدو الإلتزام أيضًا في الجهد الذي يبذله كلاهما و في استغلالهما التام لقدراتهما كل في مجال اهتمامه ، وفي سعيهما الدؤوب لتحقيق طموحهما و أهدافهما مهما كانت العوائق و الصعوبات و التحديات ².

خامسًا- مظاهر عدم الرضا :

إنّ الشعور بعدم الرضا هو الآخر له مظاهره التي تختلف من شخص إلى آخر وذلك حسب أسلوب الفرد في التعبير عن إستيائه و هذه المظاهر يمكننا التعرّض لبعضها في مايلي :

1. الإنسحاب :

نعني بالإنسحاب سلوكات التجنّب و الإبتعاد التي تظهر على الفرد باعتبارها مظهر من مظاهر عدم الرضا ، ونميّز نوعين من الإنسحاب هما :

1.1. الإنسحاب المادي :

إنّ الإنسحاب المادي يعد من أكثر مظاهر عدم الرضا وضوحًا لدى أفراد مختلف الفئات الاجتماعية فالعامل غير الراضي عن عمله يظهر عدم رضاه في عدم إنتظامه (عدم التزامه بمواعيد الدوام) ،

¹ حسن محمد حمادات ، قيم العمل و الإلتزام الوظيفي لدى المديرين و المعلمين في المدارس. دار الحامد ، ط 1 ، الأردن ، 2006 م ، ص 64.

² نفس المرجع ، ص 66 .

وفي غيابه المتكرر و تأخره عن العمل دون وجود مبرر و قد يبلغ إستياؤه إلى درجة تخليه عن عمله.¹ كما أنّ التلاميذ غير الراضين عن تخصصهم الدراسي أو عن المدرسة التي ينتمون إليها ، فغالبًا ما يلجؤون إلى تغيير تخصصهم أو مدارسهم أو التخلي عن الدراسة (التسرّب) ، كما يعبر البعض منهم عن استيائه من خلال التنسيق مع زملائه للهروب من المدرسة زيادة على الغياب المتكرر ، إلاّ في بعض الحالات التي يتعرضون فيها إلى ضغوط من قبل الأولياء فيلتزمون بالحضور لكن غالبًا ما ينتهي بهم المطاف في فئة المتأخرين دراسيًا أو من الراسبين.

أمّا الأزواج غير الراضين عن علاقتهم الزوجية فالانسحاب المادي عندهم يتجسد في الطلاق الذي به يصبح الزوجين منفصلين و لكل واحد منهم حياته الخاصة بعد أن كانا شريكين في كل شيء و كما قد يتخذ الانسحاب المادي أشكالاً أخرى كالهروب من المنزل أو الانتحار و خاصة في الحالات التي يكون فيها الفرد غير راض عن حياته بشكل عام.²

2.1. الانسحاب النفسي :

يعد الانسحاب النفسي أحد الأساليب التي يعبر من خلالها الأفراد عن استيائهم و شعورهم بالإحباط فالتلميذ الذي ينتظم في تخصص دراسي لا يتوافق و ميوله أو قدراته ... إلخ يكون قليل التركيز مع الدرس ، متشتت الانتباه و دائم الشرود إن لم يكن لا ينتبه أصلاً إلى شرح معلميه و مناقشات زملاء صفه أي أنّه موجود في الصف بجسده فقط في حين فكره مشغول بأشياء أخرى غالبًا ما تكون مهمة بالنسبة له أكثر من الدراسة كما أنّ مشاركته في المناقشة منعدمة ، زيادة على ذلك يكون غير مندمج في المجتمع المدرسي حيث أنّ علاقته بزملاء صفه ضعيفة أو منعدمة³ و هذا النمط من الانسحاب نجده أيضًا لدى العاملين ، فالعامل غير الراضي عن عملهم يكون تركيزه فيه ضعيف لأنّ عمله غير ذي أهميّة بالنسبة له وهذا يبدو أكثر جلاء إذا كانت الوظيفة تحتاج إلى جهد فكري أكثر منه عضلي⁴ ، كما يتخذ الانسحاب النفسي أشكالاً أخرى لدى بعض الأفراد منها الاكتئاب ، العزلة الاجتماعية والانطواء.⁵

2. الشكوى و التظلم :

يعبر بعض الأفراد عن استيائهم من خلال الشكوى و التذمر و إظهار تعرضهم للظلم ، فالعامل الذي لم يستطيع إشباع حاجاته من خلال الوظيفة الذي يشغلها نجده كثير الشكوى من زملائه

¹ سهيلة محمد عباس ، المرجع السابق ، ص 179 .

² سلوى محمد عبد الباقي ، المرجع السابق ، ص 209 ، 195 .

³ هارون رمزي فتحي ، المرجع السابق ، ص 308 .

⁴ سهيلة محمد عباس ، المرجع السابق ، ص 180 .

⁵ سلوى عبد الباقي ، المرجع السابق ، ص 191 .

و مسؤوليه و من ظروف عمله التي يصفها دومًا بالسيئة و غير المريحة و من أجره المتدني الذي لا يكافئ ما يبذله من جهد لإنجاز عمله¹ ، و التلميذ الذي لا يشعر بالارتياح عند تواجده بالمدرسة بسبب عدم رضاه عن دراسته أو عن المدرسة في حد ذاتها يتخذ من الشكوى وسيلة للتقليل من مشاعر الاستياء لديه ، فيرجع ضعف نتائجه الى المعلمين متهمًا إياهم بالتقصير و عدم التمكن من المادة التي يدرسونها ، أو إلى عدم عدالة البعض منهم ، كما يرجع سوء فهمه إلى عدم قدرتهم على إيصال المعلومات وصعوبة المقررات الدراسية و كثافتها و كذلك بإبداء مساوئ المدرسة و اختلاق مساوئ أخرى لها فيشتكي من قلة المرافق التعليمية و الترفيهية التي تتوفر عليها و اكتظاظ صفوفها و ضعف مستوى التلاميذ المنتظمين بها ... إلخ².

3. العدوانية :

يستخدم مصطلح العدوانية للإشارة إلى ردود الفعل العنيفة التي يبديها بعض الأفراد و الموجهة إلى شخص ما أو شيء ما أو حتى نحو الذات بهدف إحداث الأذى أو إلحاق الضرر أو التخريب³ و تعد العدوانية من بين المظاهر التي تبرز مدى استياء الفرد و عدم تقبله للوضع الذي يعيشه لأنه يلجأ إليها عندما يحال بينه و بين تحقيق أهدافه و عندما تفشل جميع محاولاته في إشباع حاجاته و كذلك عندما لا يجد ما كان يتوقعه من الآخرين كآلية دفاعية للتخفيف من حدة التوتر و مشاعر السخط لذا فقد يلجأ بعض الأفراد غير الراضين عن نوعية الحياة التي يعيشونها نتيجة الظروف الاجتماعية و الاقتصادية السيئة إلى الانتحار، أمّا بعضهم الآخر فيعبر عن استيائه من خلال السلوكيات الإنحرافية المضادة للمجتمع أو لأفراده باعتبار أن مسؤولية ما هم فيه تقع عليه⁴.

في حين يبدي العامل غير المرتاح في عمله تمرده على رئيسه من خلال التشهير به و شتمه أو من خلال التشاجر مع زملائه أو حتى الإعتداء الجسدي على بعضهم و كذلك تخريب الآلات التي يستخدمها في إنجاز عمله أو سرقتها و إتلاف خامات المنظمة⁵.

أمّا لدى الأزواج غير الراضين عن العلاقة الزوجية فتظهر السلوكيات العدوانية المعبرة عن عدم الرضا في الاعتداء الجسدي بضرب الشريك و كذلك شتمه ، عدم احترامه و الصراعات المتكررة ،

¹ عبد الفتاح محمد الدردير، أصول علم النفس المهني و الصناعي و التنظيمي و تطبيقاته. دار المعرفة الجامعية ، مصر ، 2000 م ، ص 40 ، 41 .

² ك . م . إيفانز ترجمة صبحي عبد اللطيف المعروف و آخرون ، الإتجاهات و الميول في التربية. دار عالم المعرفة ، مصر ، 1993 م ، ص 86 .

³ HENRI PIERON . VOCABULAIRE DE LA PSYCHOLOGIE. PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE. PARIS. 1973. P 11.

⁴ عبد الحلیم محمود السيد ، المرجع السابق ، ص 251 .

⁵ محمد علي شهيبي ، السلوك الإنساني في التنظيم . دار الفكر العربي ، ب غ م ، س غ م ، ص 100 .

كما قد يوجّه أحد الزوجين خاصة الزوجة عدوانيته نحو الأبناء أو نحو أشياء الشريك في حالة عجزه عن توجيهاها للشريك مباشرة.¹

كما يلجأ بعض التلاميذ إلى الأساليب نفسها للتعبير عن عدم رضاهم عن دراستهم كإتلاف مرافق المدرسة ، التعدي على المدرسين و زملاء ، تمزيق الكتب ، الألفاظ النابية و التمرد على اللوائح و القوانين المدرسية.²

4. الشعور بالاغتراب :

يقصد بالاغتراب شعور الفرد بعدم أهميته و فاعليته و بانعدام تأثيره على المواقف الاجتماعية التي يتفاعل معها و بعجزه عن صنع القرارات المهمة التي تتناول حياته وبالتالي بعدم القدرة على تحقيق ذاته و يتجه إلى العزلة و النفور من الذات.³ والشعور بالاغتراب كمظهر من مظاهر عدم الرضا يبدو لدى الأشخاص غير الراضين عن حياتهم في نظرتهم التشاؤمية للحياة و في احتقارهم لذواتهم فهم يعتبرون أنّ حياتهم لا معنى لها كونهم عاجزين عن تغيير أوضاعهم الاجتماعية و الاقتصادية السيئة نحو الأحسن و تحقيق طموحاتهم و أهدافهم فيها الأمر الذي أفقدهم الاهتمام بها ، كما نجدهم منفصلين عن الحياة الاجتماعية غير مكرثين بها ، أمّا التلميذ غير السعيد بتخصصه الدراسي فإنّ عدم رضاه نستشفه من خلال عدم اهتمامه بالدراسة ، سوء تكيفه مع الحياة المدرسية ، شعوره بالهامشية و العجز عن مسايرة زملاء صفه في العمل المدرسي بالرغم من أنّه قد يملك قدرات تمكنه حتى من التفوق عليهم و ذلك بسبب عدم تمكنه من الالتحاق بالدراسة التي تعبّر عن اهتماماته أو لا تسمح له بممارسة المهنة التي يود ممارستها مستقبلاً.

كما أنّ العامل غير الراضي عن عمله قد يتجسد عدم رضاه هذا من خلال ظاهرة الاغتراب الوظيفي لا سيما إذا كان يرى أنّ المنظمة تنظر إليه على أنّه سلبي و لا يقع في نطاق سيطرتها و تحكمها و يحصل هذا عندما يعتبر العامل أنّ العمل الذي يقوم به بلا معنى ، و لا أهميته له في حياته ، فلا يتقنه و لا يكثرث به كما يشعر بالملل و التوتر و الإجهاد عندما يؤديه و كذلك عندما نجده لا يشعر بالفخر نحو المنظمة التي ينتمي إليها و لا بالتقدير الذاتي.⁴

سادساً- قياس الرضا : هناك نوعين من المقاييس للتعرف على مشاعر الرضا لدى الأفراد وهما :

¹ عبد الحليم محمود السيد ، المرجع السابق ، ص 270 .

² بشير صالح الرشدي ، مناهج البحث التربوي : رؤية تطبيقية مبسطة. دار الكتاب الحديث ، ط 1 ، الكويت ، 2000 م ، ص 133 .

³ سمير سعيد حجاوي ، معجم المصطلحات الحديثة في علم النفس و الاجتماع و نظرية المعرفة. دار الكتاب العلمية ، ط 1 ، لبنان ، 2005 م ، ص 145 ، 146 .

⁴ بديع محمود القاسم ، علم النفس المهني بين النظرية و التطبيق . مؤسسة الوراق ، ط 1 ، 2001 م ، الأردن ، ص 54 ، 55 .

1. المقاييس الموضوعية :

وهي التي يقاس فيها الرضا من خلال آثاره السلوكية و هذا النوع من المقاييس يغلب عليه الطابع الموضوعي لأنَّ فيه تستخدم وحدات قياس موضوعية لرصد السلوك منها :

1.1. الغياب :

يعتبر الغياب المستمر للأفراد سواء كانوا تلاميذ في المدارس و طلاب في الجامعات أو عمالاً عن أوقات الدوام الرسمي أو جزء منه مؤشر على عدم رضاهم و شعورهم بالاستياء باستثناء الحالات الطارئة التي لا يمكن التحكم فيها كالمرض ، وفاة أحد الأقارب ، الحوادث و الظروف العائلية القاهرة ، ذلك أنَّ الأفراد الراضين عن عملهم أو دراستهم يكونون أكثر حرصاً على الحضور و التزاماً بمواقيت الدوام و مواظبة من غير الراضين لذا يستخدم الغياب لقياس رضا الأفراد وذلك من خلال حساب معدل الغياب خلال فترة زمنية وفق الطريقة التالية :

$$\text{معدل الغياب خلال فترة زمنية} = \frac{\text{مجموع أيام غياب الأفراد}}{\text{متوسط عدد الأفراد}} \times 100$$

و ذلك من خلال السجلات التي تحتفظ بها المنظمات ، و إن كان من الصعب على المنظمات التعرف بدقة على الأسباب الحقيقية لغياب أفرادها.¹

2.1. التخلي عن العمل :

إنَّ تخلي العامل عن عمله خاصة في حالة غياب بديل لهذا العمل لاشك يعتبر دليلاً على عدم شعوره بالارتياح إمَّا لأنَّ العمل لا يوفر له المكانة التي يرى أنَّه يستحقها أو لغياب فرص الترقية أو لضعف الأجر أو بسبب محتوى العمل نفسه ... إلخ كما أنَّ بقاء العامل و استمراره في وظيفته يعكس

¹ ثابت عبد الرحمن إدريس ، المرجع السابق ، ص 493 ، 494 .

مدى ارتباطه بها و رضاه عنها مهما كان مصدر هذا الرضا لهذا يستعمل للتعرف على الرضا الوظيفي¹ و يحسب معدل ترك العمل كمايلي :

$$\text{معدل ترك العمل خلال فترة زمنية معينة} = \frac{\text{عدد حالات ترك العمل خلال فترة زمنية}}{\text{إجمالي عدد العمال في منتصف الفترة}} \times 100$$

يستخدم أيضاً معدل التخلي عن مقاعد الدراسة لقياس الرضا عن المدرسة أو التخصص الدراسي لدى الدارسين.

2. المقاييس الذاتية :

تتمثل في مجموعة من المقاييس التي تم إعدادها من طرف الباحثين و العلماء للتعرف على مشاعر الارتياح لدى الأفراد بمختلف فئاتهم و كذلك أسبابها و العوامل المؤثرة فيها و ذلك من خلال سؤالهم عن مشاعرهم تجاه موضوعات معينة كالعمل مثلاً أو الحياة ثم تقييم إجاباتهم ، و من هذه المقاييس نذكر مايلي :

1.2. مقياس JACKSON :

صُم هذا المقياس من طرف العالم الأمريكي **فليب وليام جاكسون** لقياس الرضا العام أو عدم الرضا عن المدرسة من خلال النواحي الستة الآتية :

1- المدرسين. 4- طرق التدريس.

2- المنهج الدراسي. 5- الفصل الدراسي.

3- الأنشطة المدرسية. 6- الزملاء

و المقياس في صورته الأصلية يتكون من 49 سؤالاً تشمل النواحي السابقة و يُجاب عليها ب: راضي ، غير راضي ، غير متأكد.²

2.2. مقياس الرضا عن الحياة " LIFE SATISFACTION INDEX A " LSIA :

¹ ثابت عبد الرحمان إدريس ، المرجع السابق ، ص 494 .

² جابر عبد الحميد جابر ، المرجع السابق ، ص 251 ، 252 .

أعد سنة 1961 م من قبل **TOBIN ، HAVIGHURST ، NEUGARTEN** ثم أجريت عليه عدة تعديلات و هو في صورته الحالية يتألف من 20 عبارة منها 07 عبارات سالبة تكون الإجابة عليها ب: موافق ، غير متأكد ، غير موافق . و من أمثلة عباراته نذكر :

كلما تقدم بي العمر بدت لي الأشياء أفضل ممّا كنت أعتقد (عبارة موجبة).

يمكن أن تكون حياتي أسعد ممّا عليه الآن (عبارة سالبة).¹

3.2 قائمة ملاحظة أحد الشريكين **SPOUSE OBSERVATION CHECKLIST** :

صُممت من طرف **WEISS** و **MARGOLIN** سنة 1977م لقياس الرضا الزوجي و هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة موجّهة لأحد الزوجين تضم 400 بند و هذه الأسئلة تدور حول العناصر التالية :

- 1- الرفقة أو الصحبة.
- 2- العاطفة.
- 3- التقدير.
- 4- الجنس.
- 5- عمليات التواصل.
- 6- رعاية الأطفال.
- 7- استقلالية الشريك .
- 8- إدارة المنزل.
- 9- القرارات المالية.
- 10- العمل.
- 11- التعليم.
- 12- العادات.
- 13- المظهر الشخصي.

حيث أنّ الإجابة على هذه الأسئلة تركز على ملاحظة الشريك لشريكه.²

4.2 بطارية **RUST & GLOMBOK** للحالة الزوجية :

أعدت من قبل **GLOMBOK** و **RUST** عام 1990 م لقياس الرضا الزوجي كذلك و هي تتكون من 28 بندًا تتوزع على محورين :

- المحور الأول : مخصص للتعرفّ على الاهتمامات المشتركة ، التواصل، الجنس ، الدفاء ، الحب ، العدا ، الثقة ، الأدوار ، اتخاذ القرار و التعاملات.
- المحور الثاني : يحدد مجالات يمكن قياسها من خلال التعبير على المحور الأول مثل : المعتقدات ، الإستبصار ، التفاهم ، السلوك ، الاتجاهات ، المشاعر ، دوافع التغيير و الاتفاق.³

¹ ROBINSON J.P, SHAVER P.R, WIGHTSMAN L.S, MESURES OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGICAL ATTITUDES. VOL 1, ACADEMIC PRESS INC, EDS 1991, PP 77 - 81.

² G.E POWELL ، S.J.E.LINDSAY ، المرجع السابق ، ص 322 .

³ نفس المرجع السابق ، نفس الصفحة.

5.2. مقياس PORTER :

تمّ إعداد هذا المقياس بالاعتماد على سلم الحاجات لـ MASLOW لقياس الرضا الوظيفي سنة 1962م ، حيث قام PORTER بتصميم قائمة استقصاء تتكون من ثلاثة عشرة عنصراً يمكن من خلالها تقييم رضا العامل عن وظيفته و ذلك بالنسبة لخمسة فئات من الحاجات الإنسانية و التي هي : الحاجة إلى الأمان ، الحاجة إلى الانتماء ، الحاجة إلى تحقيق الذات ، الحاجة للتقدير و الاحترام ، الحاجة إلى الاستقلال ، حيث يضم كل عنصر سؤالين :

الأول يتعلق بتقدير الفرد للوضع الحالية و الثاني بتوقعاته (الوضعية المرغوب فيها مستقبلاً) ، ثم تنقل الأجوبة إلى سلم رقمية من 01 إلى 07 ، و الفرق بين النتائج على السلم تدل على عدم الرضا. و من أمثلة الأسئلة التي طرحها نذكر البند الخاص بالحاجة للانتماء ممثلة في الفرص المتاحة لتكوين صداقات قريبة في العمل و البند الخاص بالحاجة إلى الاستقلال في التفكير و التصرف على التوالي :

– الفرصة المتاحة لاستقلال التفكير و التصرف في وظيفتي :

أ- كم من هذه الخصائص يوجد لديك الآن ؟ (الحد الأدنى) 1 2 3 4 5 6 7 (الحد الأعلى).

ب- كم من هذه الخصائص يجب أن توجد لديك ؟ (الحد الأدنى) 1 2 3 4 5 6 7 (الحد الأعلى).

– الفرصة المتاحة لتطوير الصداقات القريبة في وظيفتي :

أ- كم من هذه الخصائص توجد لديك الآن ؟ (الحد الأدنى) 1 2 3 4 5 6 7 (الحد الأعلى).

ب- كم من هذه الخصائص يجب أن توجد لديك ؟ (الحد الأدنى) 1 2 3 4 5 6 7 (الحد الأعلى).¹

6.2. طريقة الوقائع الحرجة لـ HERZBERG :

ارتكز HERZBERG في تصميمه لهذه الطريقة على طريقة الوقائع الحرجة التي وضعها FLANGAN لقياس سلوك العمل و تقييم الأداء و تقوم هذه الطريقة بتوجيه سؤالين للأفراد المراد قياس مشاعرهم ، يتعلق الأول بذكر الأوقات التي شعر فيها العامل بسعادة و رضا كافيين عن عمله ، في حين يتعلق السؤال الثاني بذكر الأوقات التي شعر فيها العامل بالاستياء من عمله ، حيث تحدد الحوادث زمنياً بدقة مع الوصف المفصل لها زيادة على التطرق للأسباب و تكتب في شكل تقارير ، بعدها تجمع هذه الوقائع و تصنف حسب الجوانب المراد دراستها ، ما يسمح بمعرفة أي جانب من الوظيفة يُعدُّ مصدرًا لرضا العامل و أي منها يُعدُّ مصدرًا للشعور بالاستياء.²

¹ محمد علي شهيبي ، المرجع السابق ، ص ص 143 - 145 .

² حسن إبراهيم بلوط ، إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي . دار النهضة العربية ، ط 3 ، لبنان ، 2002 م ، ص 381 .

7.2. مقياس LIKERT :

وضع هذا المقياس عام 1932 م لقياس الرضا الوظيفي ، يضم مجموعة من العبارات السالبة و الموجبة ، و التي يسأل العامل بشأنها لتحديد درجة موافقته ، حيث تكون الإجابة عليها بـ 05 إجابات بديلة لكل عبارة وهي : أوافق بشدة ، أوافق ، لم أقرر ، أعارض ، أعارض بشدة. ويعطى لكل إجابة من الإجابات الـ 05 السابقة رقم يستخدم لاستخراج الدرجات الكلية التي حصل عليها كل فرد من خلال إجابته على عبارات الاستقصاء بدءًا بالدرجة الكبيرة لأحسن اتجاه مواتي ثم التسلسل تدريجيًا و بشكل تنازلي بالنسبة لدرجات الإجابات الأخرى وذلك كمايلي :

أوافق بشدة (05) ، أوافق (04) ، لم أقرر (03) ، أعارض (02) ، أعارض بشدة (01) ، إذا كانت العبارات موجبة ، أمّا السالبة منها فتكون درجة أوافق بشدة (01) ، أوافق (02) ، لم أقرر (03) ، أعارض (04) ، أعارض بشدة (05)¹.

8.2. استبيان منيسوتا (MSQ) :

يقيس هذا الاستبيان الرضا الوظيفي من خلال 20 محورًا هي : استخدام القدرات ، الانجاز ، مستوى النشاط ، التقدم ، السلطة ، سياسات و ممارسات الشركة ، التعويضات ، زملاء العمل ، الإبداع ، الاستقلالية ، القيم الأخلاقية ، التقدير ، المسؤولية ، الأمان ، الخدمات الاجتماعية ، المركز الاجتماعي ، الإشراف (العلاقات الإنسانية) ، الإشراف (الجوانب الفنية) ، التنوع ، ظروف العمل. يتم قياسها بسلم 07 نقاط من نوع LIKERT ، و قد أعد هذا الاستبيان من قبل جامعة منيسوتا².

9.2. الدليل الوصفي للوظيفة (J.D.I) :

وضع من طرف كل من SMITH , KENDALL , HULIN سنة 1969 م و هو عبارة عن قائمة استقصاء تضم خمسة أبعاد أساسية للرضا الوظيفي هي :

1- الأجر. 4- الإشراف.

2- الوظيفة نفسها. 5- الزملاء في العمل.

3- فرص الترقية.

حيث يتم قياس هذه الأبعاد من خلال أسئلة تنطوي على ثلاثة بدائل للإجابة و هي : " نعم " ،

" لا " و " لا إجابة " لوصف اتجاهات العاملين نحو وظائفهم¹.

¹ محمد علي شهيبي ، المرجع السابق ، ص 147 ، 149 .

² أندرودي سيزلاقي و مارك جي و لاس ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد ، السلوك التنظيمي و الأداء. الجزء 1 ، معهد الإدارة العامة ، ط 4 ، 1991 م ، ص 75 .

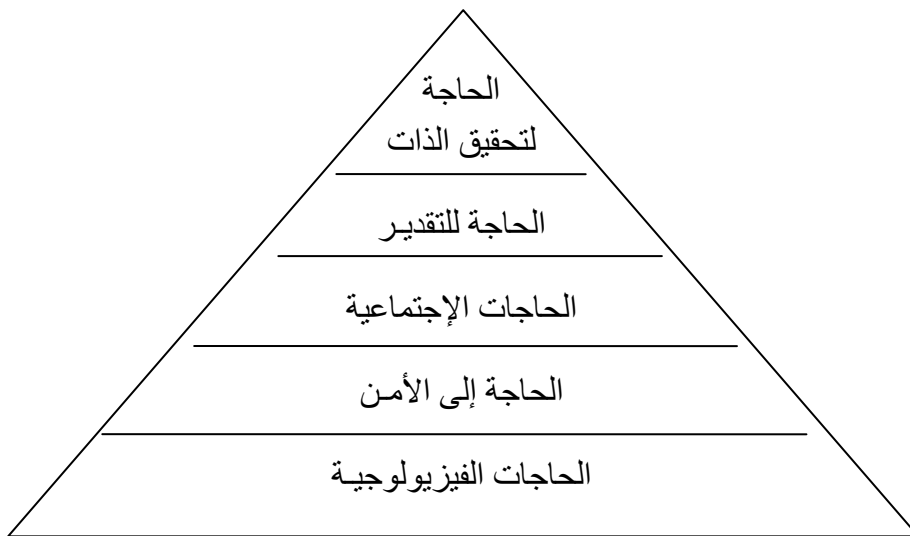
نلاحظ أنّ أغلب المقاييس مصممة أساساً لقياس الرضا الوظيفي ذلك لأنّ بداية الاهتمام بهذا الموضوع و دراسته كانت في المجال الصناعي من أجل تحسين الإنتاج ثمّ انتقل الاهتمام به بعد ذلك تدريجياً إلى ميادين أخرى و أصبح يهتم بفئات اجتماعية أخرى إلى جانب فئة الموظفين.

سابعاً- نظريات الرضا :

لقد ظهرت العديد من النظريات التي تعرّضت إلى موضوع الرضا وحاول من خلالها واضعوها تفسيره وشرح مسبباته بدقة قصد التنبؤ به و التحكم فيه ، ومن هذه النظريات نذكر مايلي :

1. نظرية الحاجات لـ MASLOW :

تعد نظرية الحاجات لـ MASLOW من بين النظريات التي اهتمت بتفسير الرضا ، و وفقاً لهذه النظرية هناك خمس مجموعات من الحاجات لدى الأفراد و قد رتبها MASLOW بشكل هرمي بدءاً من الحاجات الفسيولوجية إلى الحاجة لتحقيق الذات التي تقع في قمة الهرم ، كما هو موضّح في الشكل رقم - 02 - و هذه الحاجات تعمل كمحرك لسلوك الأفراد حيث أنّ الحاجات غير المشبعة فقط هي التي تؤثر على السلوك أمّا المشبعة فلا تؤثر عليه و لا تكون بمثابة دافع الفرد و بناءً على هذه النظرية لا يكون هناك رضا ما لم تشبع حاجات الفرد بالتسلسل ، فحسب MASLOW إذا ما اشبع الفرد احتياجاته و رغباته الدنيا فإنّه يرتقي إلى إشباع احتياجاته في المستويات العليا ، و يؤجل عملية من شأنها إشباع احتياجاته العليا حتى يشبع جميع احتياجاته الدنيا حيث تتوقع هذه النظرية أنّه لا يتم الرضا حتى يتم إشباع الحاجات الدنيا التي تقع في قاعدة الهرم كالأكل ، المشرب و الملابس و الحاجة إلى الأمن و الحاجة للانتماء ، و بما أنّ حاجات الفرد لا تنتهي فإنّ الإنسان يبقى بشكل مستمر يسعى لإشباعها.²



¹ ثابت عبد الرحمن إدريس ، المرجع السابق ، ص 491 .

² محمد علي شهاب ، المرجع السابق ، ص ص 95 - 98 .

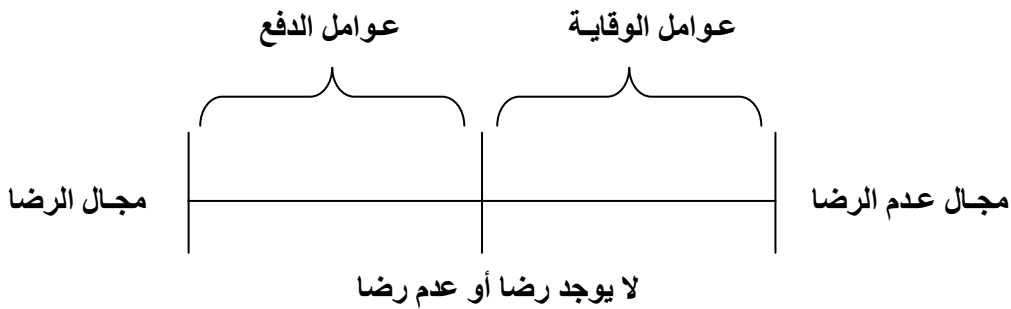
الشكل رقم - 02 - هرم الحاجات لـ MASLOW¹

2. نظرية FREDRICK HERZBERG ذات العاملين :

قام بتطوير هذه النظرية FREDRICK HERZBERG وجماعته باستخدام أسلوب المقابلات مع مائتي شخص (مهندسين و محاسبين) و هذه النظرية ترتبط بنظرية MASLOW و تسمى بنظرية العاملين لأنها تفترض أن هناك مجموعتين من العوامل تؤثر على مشاعر الرضا لدى الفرد وهما :

* **المجموعة الأولى** : سماها العوامل الوقائية أو الصحية و هذه العوامل تقابل الحاجات الفسيولوجية ، الحاجة للأمن ، و الحاجات الاجتماعية في سلم MASLOW (الحاجات الدنيا) هي العوامل التي عندما تكون غير ملائمة تؤدي إلى عدم الرضا لكن عندما تكون ملائمة لا تؤدي إلى الرضا وإنما تمنع حالات عدم الرضا أي أن وجودها لا يعد حافز لبذل جهد أكبر و التي منها نذكر : سياسة المنظمة ، الإشراف ، الأجر ، الظروف البيئية ، العلاقات التبادلية مع الرؤساء و الزملاء ، الشعور بالأمن² .

* **المجموعة الثانية** : تسمى العوامل الدافعة و هي عوامل إذا ما توفرت للفرد تحفزه لبذل المزيد من الجهد وتجعله راضياً لكن غيابها لا يؤدي إلى خلق حالة ملموسة من عدم الرضا ، و تتمثل هذه العوامل في : الاعتراف ، الانجاز ، التقدير ، احتمالات النمو و التطور ، المسؤولية و هي تقابل الحاجات العليا عند MASLOW³ .



الشكل رقم - 03 - نظرية HERZBERG ذات العاملين⁴ .

¹ سهيلة محمد عباس ، المرجع السابق ، ص 196 .

² نفس المرجع ، ص 172 .

³ محمد علي شهاب ، المرجع السابق ، ص 103 .

⁴ كامل محمد المغربي ، السلوك التنظيمي : مفاهيم و أسس سلوك الفرد و الجماعة في التنظيم . دار الفكر ، ط 3 ، الأردن ، 2004 م ، ص 128 .

3. نظرية العدالة :

تدور هذه النظرية حول العلاقة بين الرضا و العدالة ، و تفترض أنّ درجة شعور الفرد بعدالة ما يحصل عليه من مكافآت و حوافز تحدد و بدرجة كبيرة شعوره بالرضا ممّا يؤثر في مستوى أدائه و تستند هذه النظرية التي وضعها STACEY ADAMS عام 1963 م إلى أنّ الفرد يقيس درجة العدالة من خلال مقارنته النسبية للجهود التي يبذلها (المدخلات) بالعوائد التي يحصل عليها (المخرجات) مع ما يحصل عليه غيره من الزملاء ¹ ، فإذا وجد أنّ هناك عدالة يشعر بالرضا و تزداد دافعيته و العكس يحصل عندما لا تكون هناك عدالة حيث يشعر الفرد بالغبن و من ثمّة يكون غير راض ، و في كلا الحالتين يتبنى الفرد سلوكات معيّنة. ² و تشمل هذه النظرية على ثلاثة خطوات أساسية هي : التقييم ، المقارنة و السلوك ، فالتقييم يتضمن قياس المدخلات (جدارة الشخص ، المهارة ، مقدار الجهد المبذول ... إلخ) و المخرجات (العوائد ، الاهتمام الذاتي ، التميّز ، التقدير و الاحترام ... إلخ) ، أمّا السلوك فهو نتيجة عملية إدراك العلاقة بين التقييم و المقارنة ، فعندما يدرك الفرد بأنّ الوضع عادل فإنّه يستجيب بشكل ايجابي ، أمّا إذا شعر بأنّ الوضع غير عادل فإنّه يسعى لتحقيق العدالة من خلال تقليل الجهد المبذول ، المطالبة بتحسين العوائد ، الانسحاب من المنظمة ... إلخ. ³

4. نظرية التوقع :

طور هذه النظرية VECTOR VROOM عام 1964 م وهي تفسر سبب اختيار الفرد لسلوك معيّن دون غيره. و ترى أنّ دافعية الفرد للقيام بسلوك ما تتحدد باعتقاد الفرد بأنّ القيام بذلك السلوك سيؤدي إلى إشباع حاجات ذات أهميّة بالنسبة إليه أي أنّ لتوقعات الفرد أهميّة و تفترض هذه النظرية أنّ الرضا محصلة لتوقعات الفرد و ذلك يحدث كمايلي :

* **التوقع الأول** : توقع الفرد أنّ ما يبذله من جهد سيؤدي إلى الانجاز المطلوب.

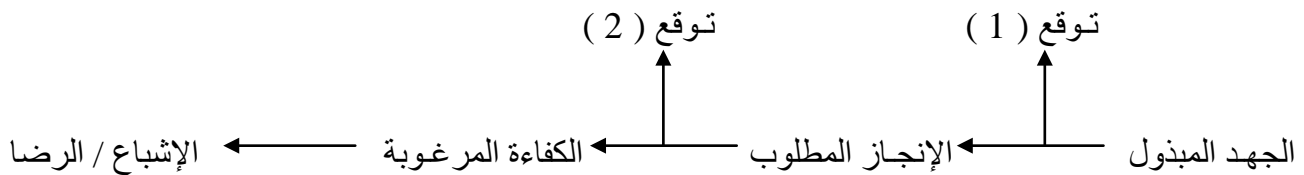
* **التوقع الثاني** : توقع الفرد أنّ الانجاز المطلوب سيحقق المكافأة المرغوب فيها و أنّ العوائد التي يحصل عليها بدورها تشبع حاجاته و تحقق له الرضا و الشكل رقم - 04 - يوضّح ذلك أي أنّ سلوك الفرد

¹ محمد سلمان العميان ، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. دار وائل ، ط 1 ، الأردن ، 2002 م ، ص 298 ، 299 .

² سهيلة محمد عباس ، المرجع السابق ، ص 173 .

³ محمد سلمان العميان ، المرجع السابق ، ص 299 .

مبني على تصوراته و تحليله للبدائل المختلفة في أدائه و الموازنة بين الكلفة و الفائدة المتوقعة لكل بديل من تلك البدائل حيث يسلك الفرد السلوك الذي يتوقع أنه يحقق له فائدة أكبر و يجنبه الصعوبات.¹



الشكل رقم - 04 - نموذج التوقع.²

كتعقيب عام على ما جاء في مختلف النظريات التي إستعرضناها حول موضوع الرضا و التي حاول من خلالها واضعوها تقديم تفسير له نقول أن الفهم الصحيح لموضوع الرضا لا يتأتى إلا من خلال التعرض لكل النظريات التي تناولته باعتبار أن مشاعر الرضا أو الاستياء هي نتيجة لتفاعل العديد من العوامل وذلك بدلاً من الاعتماد فقط على نظرية واحدة من النظريات التي تعرضت له ، لاسيما وأن كل نظرية ركزت عند تناولها له على جانب معيّن يعكس وجهة نظر صاحبها التي تبلورت من خلال نتائج الدراسات و البحوث التي أجراها في هذا المجال.

ثامناً- علاقة الرضا بالأداء :

يعبرُ مصطلح الرضا عن مشاعر الفرد و أحاسيسه تجاه موضوع معيّن و التي تعكس مدى الإشباع الذي حققه لحاجات نشطة و هامة لديه في مجال من مجالات الحياة العديدة ، أي أنه مفهوم يُشير إلى الحالة النفسية للفرد ، أمّا مصطلح الأداء فيستخدم للدلالة على الأثر الصافي لجُهود الفرد التي تبدأ بالقدرات و إدراك الدور أو المهام ، و بذلك فهو يُشير إلى درجة تحقيق و إتمام المهام المكوّنة لعمل الفرد³ ، و إن كان كلا المتغيّرين أو المصطلحين منفصلين باعتبار أن كل واحد منهما يعبر عن مفهوم يختلف عن الآخر .

¹ نفس المرجع ، ص 292 .

² نفس المرجع ، ص 293 .

³ محمد سعيد أنور سلطان ، المرجع السابق ، ص 219 .

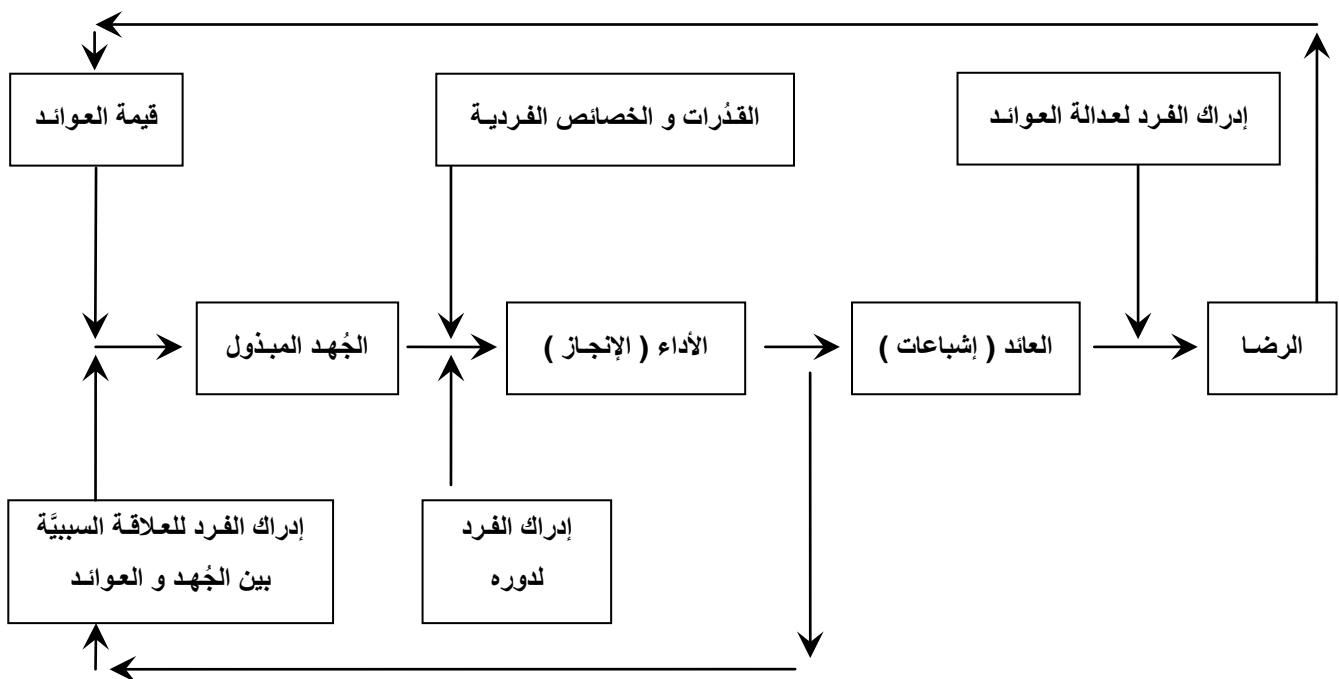
إلا أن من العلماء من حاولوا التعرف على طبيعة العلاقة بينهما وكذلك نوعها من خلال الدراسات التي قاموا بها ، حيث اختلفت وجهات نظرهم في تفسير هذه العلاقة فالسلوكيون كانوا يرون أن هناك علاقة طردية بين المتغيرين و أنه كلما زادت درجات الرضا ارتفعت معدلات الأداء بمعنى أن الرضا هو المتغير المستقل الذي يؤثر في أداء الفرد و انجازه ، وأن الأداء ما هو إلا متغير تابع لأن الحالة النفسية للفرد لها تأثير قوي على سلوكه (أدائه) فالفرد الذي يرتفع رضاه تزداد دافعيته للإنجاز و من ثمة يرتفع أدائه و العكس صحيح وهو إعتقاد ينحدر من تجارب هوثورن. ثم جاء فريق آخر منهم و على رأسهم **ROETHLISBERGER** الذي بين أن الأداء هو الذي يقود إلى الرضا و يؤثر على الحالة الوجدانية للفرد بمعنى أن الفرد إذا أدى ما هو مكلف به من مهام و أنشطة بصورة جيدة سوف يشعر بالرضا لأن النجاح في الأداء و التميز في الإنجاز يؤدي إلى تحفيز الفرد مادياً و معنوياً و يساهم في إشباع حاجاته من خلال المكافآت التي يحصل عليها و هذا بدوره يؤدي إلى شعور الفرد بالإرتياح و السرور ، لذا إعتبر الرضا عاملاً تابعاً بدلاً من كونه عاملاً مستقلاً¹.

أمّا الدراسات الحديثة التي تناولت العلاقة بين الرضا و الأداء فبيّنت أن العلاقة بين الرضا و الأداء أكثر تعقيداً و يُعتبر نموذج **PORTER & LAWLER** أكثر هذه النماذج قبولاً ، فالأداء وفق هذا النموذج يحدده التفاعل بين الجهد الذي يبذله الفرد ، قدراته ، خصائصه الفردية و إدراكه لمكونات و متطلبات دوره (تصورات و انطباعاته عن السلوك و الأنشطة التي يتكون منها دوره و عن الكيفية التي ينبغي أن يمارس بها هذا الدور) ، كما أن الجهد المبذول يتحدد هو الآخر بقيمة العوائد و درجة توقع الفرد لحصوله عليها إذا ما بذل الجهد المطلوب ، و بذلك لا يُعتبر الرضا محددًا مباشرًا للأداء أو حتى الجهد المبذول ، و الرضا إن أثر على متغيرات تحدد الجهد المبذول فهو يؤثر عليها بطريقة غير مباشرة فتأثيره في نموذج **PORTER** يقتصر على قيمة العوائد و منفعة العوائد المتوقعة ، فالإشباع الذي تحققه عوائد معيَّنة و الرضا الذي يتحقق منها من واقع خبرات الفرد السابقة يؤثر على تقييمه لقيمة و منفعة العوائد بناء على هذه الخبرات السابقة ، أمّا الرضا يتحدد حسب هذا النموذج بقيمة العوائد التي يحصل عليها الفرد و ما تحققه له من إشباعات ، و أيضًا بإدراكه لعدالة هذه العوائد أي أن الرضا هو مقدار الإشباعات التي يحصل عليه الفرد إدراك عدالة العائد ، كما أن العوائد التي يحصل عليها الفرد تتحدد على أساس ما يحققه الفرد من أداء و إن كان المعيار المطبق في إعطائها يربط بين أداء الفرد و الحوافز و العوائد التي تعطى له ، و منه فإن تأثير

¹ كامل محمد المغربي ، المرجع السابق ، ص 130.

رضا الفرد على أدائه يتم من خلال ما يحصل عليه من عوائد نتيجة أدائه أي من خلال متغيّر وسيط هو العوائد التي يشبع بها الفرد حاجاته ، و وفق هذا النموذج فإنّ خبرات الفرد بالمعيار الذي يعطى على أساسه العوائد و درجة أخذ هذا المعيار بالأداء كأساس لهذه العوائد ، يؤثر على التوقعات المستقبلية للفرد فيما يتعلق بالآثار المترتبة على الجهد المبذول و قيامه بتحقيق مستوى أداء معيّن .

وإن كان معيار العوائد هو الأداء ، فإنّ توقعات الفرد للحصول على مزايا و عوائد أخرى بناءً على ما يبذله من جهد و ما ينتج عن هذا الجهد من أداء ستكون عالية¹.



الشكل رقم - 05 - يمثل نموذج PORTER & LAWLER لمُحددات الرضا و مُحددات الأداء.²

يلاحظ في هذا النموذج أنّه لا يتضمن متغيّرًا متميّرًا للدافعية بل يبدو أنّه استخدم متغيّر " الجهد المبذول " ليعبر عن الدافعية للأداء و التي تتحدد بتفاعل قيمة العوائد مع إدراك الفرد لإحتمال تحققها أي أنّ الرضا ومكونات الدافعية لا يمثلان شيءًا واحدًا.

¹ محمد سعيد أنور سلطان ، المرجع السابق ، ص ص 227 - 230 .

² نفس المرجع السابق ، ص 229.

◆ الخلاصة :

إنَّ مشاعر الرضا أو الاستياء التي يشعر بها الفرد نحو موضوع معيَّن هي نتاج ما يميِّز به من خصائص بدنية ، عقلية ، شخصية كما هي نتاج خصائص البيئة المادية و الاجتماعية التي يعيش فيها. وإن كانت هذه المشاعر ضمنية إلا أنَّه بإمكاننا التعرف عليها من خلال سلوكيات الفرد التي تعد بمثابة الدليل المادي الذي يرشدنا إليها و يعرفنا على طبيعتها و يسمح لنا بدراسة موضوعية و الوقوف على التأثيرات السلبية و الايجابية التي تخلفها في حياة الفرد .

مدخل :

إنَّ تعقد الحياة المُعاصرة و تشابكها جـ رآء تراكم المعرفة العلمية و إنعكاساتها في مختلف الميادين ، قد أفرز الكثير من المُشكلات و التحديات ، التي أصبح الفرد غير قادر في الكثير من الحالات على تجاوزها ، إلا من خلال المُساعدة الخارجية التي يتلقاها عن طريق عملية التوجيه حتى يكتسب قدرًا كافيًا من الإستبصار يجعله قادرًا على فهم ذاته و بيئته و مسايرة التغيُّرات .

إلّا أنّ التوجيه الذي يحتاجه الراشد يختلف عن ما يحتاجه الطفل أو المُراهق ، و المُساعدة التي يطلبها المُمتهن من الموجه ليست تلك المقدمة للتلميذ في المدرسة أو الطالب في الجامعة نظرًا لتباين إهتمامات الأفراد و إختلاف مشكلاتهم و حاجاتهم ، التي هي الأخرى تتغيّر من وقت لآخر و لدى الفرد الواحد ؛ ما أدى إلى تعدد مجالات التوجيه.

و في هذا الفصل سنتطرق إلى أحدها و هو التوجيه المدرسي ، الذي يتميز عن غيره من مجالات التوجيه الأخرى بكونه يهتم بمساعدة تلاميذ المدارس ، الأمر الذي أكسبه أهمية خاصة ، نظرًا للدور الذي تلعبه المدارس بمختلف أطوارها في المجتمع من خلال تنشئة أفرادها إجتماعيًا و جعلهم أكثر توافقًا معه من جهة و تنمية خبراتهم المعرفية من جهة أخرى .

لهذا عملنا على توضيح معنى التوجيه المدرسي من خلال عرض سلسلة من التعاريف ، ثمَّ تطرقنا إلى دواعي الحاجة إليه و كذلك مبادئه ، كما وضحنا أهدافه و مناهجه و علاقته بالإختيار الدراسي بعد أن تعرضنا إلى نشأته و تطوره ، كما تناولنا وسائل التوجيه المدرسي و كذلك معايير و إجراءات توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي و دور بعض القائمين عليه و عملنا في الأخير على إظهار بعض الصعوبات التي تواجه عملية التوجيه لننهى هذا الفصل بخلاصة.

أولاً- تعريف التوجيه المدرسي :

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

عرّف كلٌّ من **حسن شحاتة** و **زينب النجار** التوجيه المدرسي بأنه : " مساعدة الفرد على اختيار برنامج للدراسة يلائم قدراته و ميوله و الظروف المحيطة به و خطته للمستقبل " ¹.
يشير هذا التعريف إلى أنّ التوجيه المدرسي يعـ مل على مساعدة الفرد في إنتقاء نوع الدراسة الأنسب له و ذلك بمراعاة ما يملكه من إمكـ انيات و موازنتها مع خطته المستقبليّة مع إعطاء أهـميّة للظروف المحيطة به.

كما عرّفه **صبيح عبد اللطيف المعروف** على أنّه : " مساعدة التلميذ في الاختيار و التحضير ليجد نفسه في الإختصاص المناسب الذي يتلاءم مع شخصيّته " ².
إنّ هذا التعريف لا يختلف كثيراً عن التعريف السابق إذ بيّن أنّ التوجيه المدرسي مهمته مساندة التلميذ وتوعيته حتى يتمكن من تحقيق الإختيار الذي يتماشى و شخصيّته (قدراته ، ميوله ، رغباته ، قيمة ، طموحه ... إلخ) و الإستعداد له.
زيادة على ذلك إعتبر أنّ التوجيه المدرسي عمليّة تعلم لأنّها تساهم في نمو التلميذ من خلال ما يمّده به من خبرات و معارف.

أمّا **KELLY** فيقول : " هو وضعُ أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس و الثانويات مع وضع الأساس الذي يُمكن بمقتضاه تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات التي تدرس له " ³.

إنّ التوجيه المدرسي كما يراه **KELLY** يتمثل في مساعدة الطلاب على تحقيق الاختيار السليم للتخصص الدراسي الذي يتلاءم و قدراتهم و ميولهم لضمان نجاحهم فيه و ذلك بوضع خطة علميّة تسمح بالتنبؤ بذلك ، كما بيّن أنّه يهتم بالمدارس و الثانويات دون غيرها.

في حين يرى **صالح حسن الداهري** أنّه : أحد مجالات التوجيه يهدف إلى الكشف عن قدرات الفرد ، ومهاراته ، وإمكانياته و الإستفادة منها في إختيار التخصصات و المناهج الدراسية المناسبة ¹.

¹ حسن شحاتة و زينب النجار ، معجم المصطلحات التربوية و النفسية. الدار المصرية اللبنانية ، ط 1 ، مصر ، 2003 م ، ص 160 .
² صبيح عبد اللطيف المعروف ، نظريات الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي . مكتبة الوراق ، ط 1 ، الأردن ، 2005 م ، ص 11 .
³ وهيب مجيد الكبيسي و آخرون ، المرجع السابق ، ص 87 .

يتضح لنا من هذا التعريف أنّ التوجيه المدرسي واحد من مجالات التوجيه المتعددة يهتم بالتعرف على خصائص الفرد المخبتلفة لتحديد ما يتوافق معها من تخصصات و برامج دراسية للوصول إلى النجاح فيها.

إضافة إلى ذلك أشار هذا التعريف إلى أنّ التوجيه المدرسي يهتم كذلك بحل مختلف المشكلات التربوية ، هذا ما لم تتطرق إليه التعاريف السابقة.

كذلك عرّفه أحمد زكي بدوي فقال : " هو العملية التي تهتم بالمساعدة التي تقدم للتلاميذ والطلبة في إختيار نوع الدراسة الملائمة و التي يلتحقون بها و التكيّف معها و التغلب على الصعوبات التي تعترضهم في حياتهم الدراسية بوجه عام " .²

استخدمت في هذا التعريف كلمة " عملية " و التي تدل على أنّ التوجيه المدرسي يتضمن من مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى إرشاد الدارسين إلى نوع الدراسة المناسب و إحداث نوع من التواءم معها ، إضافة إلى مساعدتهم على مواجهة كل العقبات التي قد تؤثر سلباً على حياتهم الدراسية.

عرّف أيضاً بأنّه : " عبارة عن مجموعة من الخدمات المخططة التي تتسم بالإتساع و الشمولية و تتضمن داخلها عمليّة الإرشاد ، و يركّز التوجيه المدرسي على إمداد الطالب بالمعلومات المتنوعة و المناسبة ، و تنمية شعوره بالمسؤولية بما يساعده على فهم ذاته و التعرف على قدراته و إمكاناته و مواجهة مشكلاته و اتخاذ قراراته . و تقدم خدمات التوجيه للطالب بعدة أساليب كالندوات ، المحاضرات ، اللقاءات ، المنشورات و الصحف المدرسية ... إلخ " .³

نلاحظ أنّ هذا التعريف أظهر أنّ التوجيه المدرسي عمليّة واعية تضم عدداً من الخدمات منها : إرشاد الدارس ، تزويده بالمعلومات التي يحتاجها و المساهمة في تحقيق توافقه من خلال تعريفه بقدراته و مساندته في مواجهة مشكلاته و إتخاذ قراراته ، التي منها إختيار نوع الدراسة ، كما وضّح الأساليب المستخدمة في ذلك ، هذا ما جعله أكثر شمولاً من التعاريف السابقة.

¹ صالح حسن الداهري ، علم النفس الإرشادي : نظرياته و أساليبه الحديثة. دار وائل ، ط 1 ، الأردن ، 2005 م ، ص 13 .
² أحمد زكي بدوي ، معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية. مكتبة بيروت ، لبنان ، 1977 م ، ص 395 .

³ WWW.JEDDAHEDU.GOV.SA

من خلال عرضنا لمختلف التع-اريف و إستورائنا لها يتبين لنا بأنّها جميعاً أقرّت بأنّ التوجيه المدرسي مهمّته مساعدة الدارس في إختيار نوع الدراسة التي تتماشى مع قدراته ، إستعداداته ، ميوله ، رغباته و قيمه.

إلا أنّ منها ما اعتبر أنّ الظروف المحيطة بالتلميذ و خطته المستقبلية هي الأخرى يجب أنّ تؤخذ بعين الإعتبار أثناء الإختيار، كما أنّ بعضها ضمّنه كذلك حل المشكلات المختلفة التي يواجهها الدارس ، في حين نجد أنّ بعضها الآخر بيّن بأنّ التوجيه المدرسي متعدد الخدمات و أنّ المساعدة في إختيار التخصص إحداها.

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

- جمع المعلومات اللازمة عنه و الإستفادة منها.
 - تعريفه بمجالات الدراسة المختلفة و إمتهاداتها و إختيار ما يناسبه منها.
 - متابعته و حل مشكلاته لضمان توافقه الدراسي و الإجتماعي .
- و ذلك باستخدام الأساليب المناسبة.

ثانياً- لمحة تاريخية عن نشأة و تطور التوجيه المدرسي :

قبل أن يرق تحم التوجيه المجال الدراسي و ينتقل من المدارس و يهتم بالدارسين و البرامج و التخصصات الدراسية شهد تغييرات عديدة ساهمت في تطويره.

1. نشأة و تطور 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 و أنشأ عيادة لتوجيه الأطفال ، و في سنة 1892 استخدم CATTEL لأول مرة مصطلح الاختبارات العقلية في مجال علم النفس ، أمّا في عام 1896 أنشأ LIGHTNER WITMER عيادة نفسية تهتم بالمتأخرين عقلياً و المضطربين نفسياً إمتدت نشاطاتها فيما بعد إلى مجالات التعليم المختلفة ، و في عام 1898 عمل JESSIC DAVIS مرشداً في المدرسة الثانوية الرئيسية في ديترويت كما عمل مديراً لثانوية أخرى و خصص حصصاً أسبوعية للتوجيه المهني و الأخلاقي ، بعدها أعد ALFRED BINET أول اختبار فردي للذكاء.

و في سنة 1906 كانت هناك جهود من قبل ELI WEAVER لتدعيم الأنشطة التي تهدف إلى إرشاد و توجيه التلاميذ لإختيار المنهج الدراسي الملائم¹ ، أمّا في عام 1908 فقد ظهر التوجيه المهني على يد FRANK PARSON الذي أنشأ أول مؤسسة للتوجيه المهني بـ بوسطن ، ثمّ نُشر بعد وفاته كتابه " CHOOSING A VOCATION " أي إختيار المهنة سنة 1909 و الذي صاغ فيه تصوره عن التوجيه المهني ، حيث بيّن بأن الإختيار السليم للمهنة يتطلب دراسة الفرد بهدف معرفة قدراته و استعداداته و كذلك تزويده بالمعلومات الكافية عن مختلف المهن و متطلباتها ، كما صدرت أول مجلة للدراسات في ميدان الخدمات الشخصية للطلبة ، إتجه الإهتمام فيها فيما بعد إلى التلاميذ المعاقين و ذوي العاهات و الشواذ و زاد إهتمامها بالمنهج و التخطيط للمستقبل

¹ سعيد جاسم الأسدي و مروان عبد المجيد إبراهيم ، الإرشاد التربوي : مفهومه ، خصائصه ، ماهيته. الدار العلمية الدولية و دار الثقافة ، ط 1 ، الأردن ، 2003 م ، ص 11 .

التربوي بالنسبة للتلاميذ العاديين و ذلك عام 1910 ، و هو العام الذي عُقد فيه أول مؤتمر للتوجيه المهني ب **بوسطن**¹ ، بعدها بسنة أصدر **FREDERICK ALLEN** نشرة التوجيه المهني و التي كانت أول نشرة علمية في التوجيه.

أمّا في عام 1912 أسس **كراند رايدر** قسمًا للتوجيه المهني مع النظام المدرسي عقب ذلك أسس **FRANK M.LEAVITT** المؤسسة الوطنية للتوجيه المهني ب **أمريكا** ، و في سنة 1914 نشر **ترومان كيللي** بحثه الذي أعده للحصول على درجة دكتوراه كان يهدف من ورائه إلى وضع خطة علمية لتصنيف طلبة المدارس ، و بذلك استطاع أن ينقل التوجيه من المهنة إلى الاختيار و التكيف في المجال الدراسي باعتبارها أول محاولة نشر عن التوجيه المدرسي .

وفي عام 1917 قام **ARTHURS OTIS** بتنظيم الجيش باستخدام إختبار القدرة العقلية ثمّ أنشئ المعهد القومي لعلم النفس الصناعي عام 1920 و في سنة 1925 كتب **HARRY D.KITSON** كتاب " علم النفس لضبط المهن " ، أمّا في عام 1931 فقد أنشئ معهد **مينسوتا** لبحوث التوظيف زواج فيه **باترسون** و **جون دارلي** بين التوجيه المهني و القياس النفسي بغرض مساعدة الأفراد على الإلتحاق بالوظائف المناسبة لهم ، و في هذه السنة بالذات إستخدم مصطلح الإرشاد لأول مرة من طرف **بروكنز** ، و في عام 1937 كتب **WALTER BINGHAM** كتاب " الإستعداد و قياس الإستعداد " .

بعد ذلك بسنتين بنى **وكسلر** إختباره للذكاء ، و في السنة نفسها كتب **WILLIAMSON** كتابه " كيف نرشد الطلاب " ، و قد أعد قسم تحليل معلومات العمل في **الولايات المتحدة** قاموسًا إشتمل على وصف 1800 مهنة أصبح مرجعًا للموجهين في **أمريكا**.

على أنّ التطور الذي حدث في هذا المجال كان على يد **SIGMUND FREUD** و ذلك سنة 1940 الذي جاء بمفاهيم جديدة في التحليل النفسي ، ممّا أدى إلى زيادة الإهتمام بحل المشكلات الشخصية و الإنفعالية ، و في 1949 كتب **JOHN M.ROTHNCY** كتابًا بعنوان " الإرشاد الفردي للطلاب " و في عام 1951 ظهر الإرشاد غير المباشر ، و هكذا دخل التوجيه المصانع و البيوت و المدارس وغيرها من المؤسسات و بذلك ظهر التوجيه المدرسي كأحد مجالات التوجيه².

2. نشأة و تطور التوجيه المدرسي في الجزائر :

¹ و هيب مجيد الكبيسي و آخرون ، المرجع السابق ، ص 15 ، 16 .

² سعيد جاسم الأسدي و مروان عبد المجيد إبراهيم ، المرجع السابق ، ص 12 - 15 .

كانت بداية التوجيه المدرسي و المهني 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 و البيومترى يتكفل بتكوين مختصين في التوجيه المدرسي و المهني و في القياس النفسي ، كما كان التوجيه في هذه الفترة موجّه أساساً للإستجابة لإنشغالات الطبقة البرجوازية من المستعمرين الذين لهم وزن في السياسة و الإقتصاد و التي تسعى لتوفير اليد العاملة المؤهلة ، أمّا التوجيه المدرسي فكان موجّه لفائدة أبناء المعمرين .

وفي الفترة الممتدة من 1959 م إلى 1960 م أعلنت فرنسا عن مشروع قسنطينة و شرعت في تطبيقه ، حيث حدثت تغيّرات في الجانب الإقتصادي و الإجتماعي منها إتساع نسبي للتعليم لكن دون أن يرقى إلى الطابع الديمقراطي و بدأ وجه التعليم التقني يتغيّر نوعاً ما و معه أهداف التوجيه الذي أصبح مهنيًا و مدرسياً¹.

و بالموازاة مع ذلك وصل عدد المراكز العمومية للتوجيه المدرسي و المهني عام 1962 م إلى 06 مراكز توظف 40 مستشارًا في كل من (الجزائر ، عنابة ، وهران ، قسنطينة ، سطيف ، مستغانم) و بعد الإستقلال إستمر مركزان في العمل (الجزائر ، عنابة) ب 04 مستشارين منهم 03 جزائريين خاصة و أنّ وزارة التربية الوطنية آنذاك لم تكن تحتوي على مصالح مركزية خاصة بتسيير التوجيه كما كان في هذه الفترة 05 مستشارين يتكوّنون في المغرب.

ومع تنظيم وزارة التربية الوطنية عام 1963 م ، أنشئت المديرية الفرعية للتوجيه و التخطيط 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 و التخطيط بموجب المرسوم رقم 64- 163 المؤرخ في 08 / 06 / 1964 م و تمّ توظيف المستشارين الـ 05 من طرف مصالح التوجيه. كما أحدث معهد علم النفس التطبيقي في نفس السنة خلفاً لمعهد علم النفس التقني و البيومترى - المحدث في 1945 م - مهمته تكوين مستشارين في التوجيه المدرسي و المهني و مختصين في علم النفس التقني ، لتخرج منه أول دفعة لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني 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 و المهني " دبلوم الدولة لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني ". أمّا في سنة 1965 م أسندت مهام التوجيه إلى مصلحة التخطيط و الخريطة المدرسية بموجب

¹ وزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية : التوجيه المدرسي و المهني خلال الفترة الممتدة من 1962 إلى 2001 . المديرية الفرعية للتوثيق ، عدد خاص ، جوان 2001 م ، ص 8 ، 9 .

المرسوم رقم 65- 208 المؤرخ في 12 / 08 / 1965 م ، ثم إلى مديرية التخطيط و التوجيه المدرسي عام 1967 م ، و في 1968 م نظم أول مُلتقى حول التوجيه المدرسي و المهني .

وبعد الإصلاح الذي شهدته المنظومة التربوية خلال السبعينيات و المتمثل في التعريب و الجزارة ، عرف التوجيه المدرسي تطور ، حيث حددت مهام التوجيه المدرسي و المهني في أمرية 16 / 04 / 1976 م و التي منها :

• تكييف النشاط التربوي وفقاً لقدرات التلاميذ الفردية و متطلبات التخطيط المدرسي و كذلك حاجات النشاط الوطني .

• المتابعة النفسية و البيداغوجية للتلميذ من طرف مستشار التوجيه المدرسي و المهني ، الذي أصبح معيناً بصفة دائمة في المؤسسة التعليمية و عضواً في الفريق التربوي و كذلك المحكات التي يوجه التلاميذ على أساسها.

لتسند مهام التوجيه عام 1977 م إلى مديرية التعليم الأساسي ، مديرية التعليم الثانوي و مديرية التعليم التقني بموجب المرسوم رقم 77- 175 ، و من 1980 م إلى 1985 م إلى مديرية الإمتحانات و التوجيه بموجب المرسوم رقم 80- 19 المؤرخ في 31 / 01 / 1980 م ، 81- 94 المؤرخ في 09 / 05 / 1981 م و رقم 81- 117 المؤرخ في 06 / 06 / 1981 م و أصبح معهد علم النفس التطبيقي تابع لمعهد علم النفس و علوم التربية ب الجزائر ، ثم إلى مديرية التوجيه و الإمتحانات في 1989 م بموجب المرسوم رقم 89- 93 المؤرخ في 20 / 06 / 1989 م .

أمّا 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 و التقويم بموجب المرسوم رقم 91- 89 المؤرخ في 20 / 04 / 1991 م و حددت مهام المستشارين و المستشارين الرئيسي ن بدقة في مجال التوجيه المدرسي و المهني و كذلك نشاطهم في المؤسسات التعليمية بإصدار القرار رقم 827 بتاريخ 13 / 11 / 1990 م و إنشاء مجلس القبول و التوجيه في السنة الثانية ثانوي بمقتضى القرار رقم 157 المؤرخ في 26 / 02 / 1991 م .

وفي عام 1992 م أسندت مهام التوجيه إلى مديرية التوجيه والاتصال¹ ، كما تمّ تنصيب إستبيان الميول المهنية و الاهتمامات عام 1993 م للتعرف على ميول تلاميذ الجذوع المشتركة إلى جانب بطاقة الرغبات لتوجيههم نحو مختلف الشعب ، الذي عدل في 1999 م و نصبت بطاقة المتابعة

¹ وزارة التربية الوطنية ، مديرية التوجيه و الإتصال و المديرية الفرعية للإتصال ، مجموعة نصوص التوجيه المدرسي و المهني 1962 م - 1992 م . ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، جانفي 1993 م ، ص ص 10 - 13 .

و التوجيه في 14 / 10 / 1994 م و كذلك 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 حالياً تمّ تعديل بطاقة المتابعة و التوجيه لتتوافق و التعديل و تمّ إصلاح نظام التقويم في جميع الأطوار و كذلك تعديل إجراءات عملية التوجيه الخاصة بتوجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي و تلك المتعلقة بتوجيه تلاميذ الجذعين المشتركين إلى مختلف الشعب التي تتفرع عنهما¹.

ثالثاً- الحاجة إلى التوجيه المدرسي :

إنّ الحاجة إلى التوجيه المدرسي تفوضها مجموعة من العوامل التي تجعل منه ضرورة ملحّة تستوجب الاستعانة به في الكثير من الحالات و لعل من أهمّ هذه العوامل التي نؤكد لنا ذلك ما يلي :

1. الفترات الانتقالية :

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

- الانتقال من المحيط الأسري إلى المحيط المدرسي .
- الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى .
- و ما يتطلبه ذلك من تكيف مع المكان و الأشخاص و بناء علاقات اجتماعية جديدة و إحتكاك بالواقع .
- الانتقال من مرحلة نمائية إلى أخرى و ما يصاحبه من تغيّرات نفسية ، جسمية ، عقلية و اجتماعية و ما ينتج عن ذلك من مشكلات².

2. التغيّرات الأسرية :

تعتبر التغيّرات الأسرية الناتجة عن التغيّرات الاجتماعية من أهمّ العوامل التي زادت من حاجة الدارسين إلى التوجيه المدرسي ، خاصة و أنّ الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي يحيا فيها الطفل و يكتسب فيها قيمه و اتجاهاته و أدواره و بذلك تؤثر عليه من جميع النواحي و من هذه التغيّرات ما يلي :

¹ وزارة التربية الوطنية ، مديرية التقويم و التوجيه و الإتصال ، إعادة النظر في معايير التوجيه. المديرية الفرعية للتوثيق ، الجزائر ، مارس 2002 م . و إستبيان الميول و الاهتمامات.

² سعيد عبد العزيز و جودت عزت عطوي ، التوجيه المدرسي : مفاهيمه النظرية ، أساليبه الفنية ، تطبيقاته العملية. مكتبة دار الثقافة ، ط 1 ، الأردن ، 2004 م ، ص 14 .

- ظهور الأسر الصغيرة و ضعف الع-لاقات بين أفواده-ا و استئلال الأولاد عنها.
 - خروج المرأة للعمل لتحسين المستوى الاقتصادي للأسرة و المساهمة في الدخل أو لتأكيد ذاتها.
- حيث أنّ ه ذه التغييرات إنعكست سلباً على نظام الع-لاقات الإجتماعية فيها و على نظام التنشئة الاجتماعية ، فخروج المرأة للعمل يعني إغفالها لحاجات الأولاد ممّا يجعلهم عرضة للانحرافات و الاضطرابات السلوكية المختلفة ، كما يعني إغفالها لحاجات الزوج ما قد يؤدي إلى سوء التوافق الزوجي و حتى الطلاق اللذان بدورهم ا يؤديان إلى ظهور مشكلات إنفعالية خطيرة كعدم الشعور بالأمن ، الحرمان العاطفي ، الانسحاب الاجتماعي ... إلخ لدى الأبناء و التي هي الأخرى تكون وراء تأخرهم دراسياً ، هروبهم من المدرسة و جنوحهم .
- أمّا فيما يخص ضعف العلاقات الأسرية التي تظهر في قلة التواصل و التفاعل بين أفرادها فإنّها تتسبب في شعور الأبناء بالإغتراب و الإهمال و من ثمة في ظهور مشكلات اجتماعية و نفسية عديدة.¹

3. تطور التعليم و مفاهيمه :

- إنّ التقدم الحاصل في مختلف ميادين الحياة أثر في طبيعة التعليم ، مفاهيمه و أهدافه و ساهم في تطور أساليبه ، مناهجه و طرقه نتيجة لتطور الأبحاث النفسية و التربوية حيث يُعد هذا التطور من بين العوامل التي إستدعت الحاجة إلى التوجيه المدرسي لما أفرزه من مشكلات و الذي من أهمّ مظاهره ما يلي :
- زيادة عدد المواد و التخصصات و ترك حرية الإختيار للطالب ما دفع به إلى الحيرة و التردد بسبب صعوبة الإختيار الأمر الذي يجعل إختياره غير موفق في الكثير من الأحيان متسبباً بذلك في عدم توافقه.
 - جعل المتعلم عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية و ما يتطلبه ذلك من إستثارة لدافعيته للتعلم لجعله أكثر ايجابية و هذا يستلزم تدخل الموجّه.
 - تنوع مصادر المعرفة و زيادة عددها و إدخال التعليم المبرمج في المدارس لذلك الدارس في حاجة إلى من يعينه على تحديد مصادر المناسبة حتى لا يلجأ إلى مصادر أخرى لا توفر له ما يحتاجه أو تكون عائقاً لتعلمه.

¹ طه عبد العظيم حسين ، الإرشاد النفسي : النظرية ، التطبيق ، التكنولوجيا . دار الفكر ، ط 1 ، الأردن ، 2004 م ، ص 38 .

• الإقبال المتزايد على التعليم خاصة من قبل البنات ، زيادة عدد التلاميذ بسبب إجبارية التعليم من جهة و زيادة 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 اضطرابات نفسية تعيق تعلمهم و آخرين يحتاجون إلى رعاية خاصة و تعليم مختلف كالمتفوقين ، الموهوبين و المتخلفين¹.

نلاحظ أنّ الحاجة إلى التوجيه ناتجة عن التغيرات السريعة التي شملت مختلف جوانب حياة المتعلم أسرياً ، تربوياً و علمياً و التي ساهمت في بروز العديد من المشكلات و الاضطرابات زيادة على التغيرات النمائية ، خاصة و أنّه غالباً ما يرافق التطور السريع و المُعقد نوع من الفشل في قدرة الأفراد سلوكياً ، نفسياً و اجتماعياً على التوافق معه.

رابعاً- أسس التوجيه المدرسي :

يستند التوجيه المدرسي إلى مجموعة من الأسس التي ينبغي أن يكون الموجّه ملماً بها حتى يستطيع أن يقوم بعملية التوجيه على أكمل وجه و ذلك بمراعاتها عند تقديم خدماته للدارسين منها :

1. الأسس العامة : و تتمثل في مايلي :

– اعتبار السلوك الإنساني ثابت نسبياً لأنّه يخضع في جانب منه للعوامل الوراثية كما أنّه مكتسب عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية في جانبه الآخر و بالتالي من الممكن إلى حد ما التنبؤ بسلوكه من خلال معرفة قيمه ، اتجاهاته و شخصيته بصورة عامة كما أنّه يتميّز بالمرونة لذا فهو قابل للتعديل و التغيير للاتجاه الذي يجعله مقبولاً و ذلك وفقاً لقوانين التعلم التي يتشكل على أساسها السلوك.

– اعتبار السلوك الإنساني فردي - اجتماعي ، أي أنّ سلوك الفرد يختلف في مظهره عن سلوكات غيره من الأفراد كما أنّه يتشابه في بعض جوانب سلوكه مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه لأنّه يتعلم المعايير السلوكية المعدلة للأدوار فيه.

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

¹ وهيب مجيد الكبيسي و آخرون ، المرجع السابق ، ص 29 ، 30 .

– لا تُقدم خدمات التوجيه بصورة إجبارية و إنما هي مساعدة تُقدم للأفراد الذين لديهم استعداد لتقبلها برضا و ارتياح ذاتي حتى يتحقق نجاحها (استعداد الفرد للتوجيه) .

– تقبل الموجّه كما هو و بدون شروط و عدم إصدار أحكام مسبقة عليه ، إلا أنّ ذلك لا يعني تقبل سلوكه الخاطئ .

– اعتبار عملية التوجيه عملية مستمرة لا تتوقف فهي موجّهة للفرد متى صادفته مشاكل ¹.

2. الأسس النفسية : تتمثل الأسس النفسية للتوجيه المدرسي في ما يلي :

– **مراعاة الفروق الفردية :**

نعني بالفروق الفردية تلك الاختلافات الموجودة بين الأفراد في القدرات و الاستعدادات و الميول ... إلخ و التي تجعلهم متفردين في شخصيتهم ، و دليل وجودها هو أنّ مرور مجموعة من الأفراد بنفس الظروف لا يحدث نفس التغيير ذلك لأنّها تجعل الفرد يتعامل مع تلك الظروف بطريقة تختلف عن غيره لذا يجب على القائم على التوجيه المدرسي أنّ يدرك ذلك و يأخذهُ في الحسبان أثناء التوجيه².

– **إحترام الفروق بين الجنسين :**

توجد بين الجنسين (ذكور، إناث) فروق عديدة تتعلق بالجنس الفيزيولوجية ، العقلية ، الانفعالية و الاجتماعية تجعل ما ينطبق على الذكور قد لا ينطبق على الإناث ، و هي تعود إلى عوامل بيولوجية أصلاً ثمّ إلى عامل التنشئة الاجتماعية و التي لها أثرها و أهميتها في عملية التوجيه لذا يجب على الموجّه مراعاتها و عدم محاولة التعميم³.

– **مراعاة الفروق عند الفرد الواحد :**

إنّ قدرات الفرد و استعداداته و اتجاهاته ليست بدرجة واحدة من حيث قوتها أو ضعفها ، بل تختلف باختلاف مراحل حياتهم و حالتهم النفسية و الظروف الاجتماعية ، كما أنّ خصائص الفرد لا تسير في نموها بنفس الدرجة فكثيراً ما تُسرّع بعض الخصائص عن غيرها في معدل النمو ما يستدعي إحترام هذه الفروق أثناء تقديم الخدمات الخاصة بالتوجيه المدرسي⁴.

– **إحترام مراحل النمو و مطالبها :**

¹ هادي مشعان ربيع ، الإرشاد التربوي و النفسي من المنظور الحديث. مكتبة المجتمع العربي ، ط 1 ، الأردن ، 2005 م ، ص ص 23- 25 .

² المرجع السابق ، ص 26 .

³ المرجع السابق ، نفس الصفحة.

⁴ عبد الفتاح محمد دويدار ، المرجع السابق ، ص 156.

تختلف مظاهر النمو و مطالبه من مرحلة إلى أخرى فإذا كانت مطالب النمو في الطفولة هي تعلم المشي ، الأكل ، الكلام و غيرها فإنّها في مرحلة المراهقة تختلف حيث يبدأ الفرد في تقبل التغيّرات الجسمية و الفيزيولوجية و الدور الجنسي و تكوين علاقات ناجحة مع أفراد المجتمع و هكذا ... هذا الاختلاف يستدعي ضرورة مراعاتها و وضعها في الحسبان أثناء التوجيه ، كما أنّ كل مرحلة تنشأ فيها حاجات تتطلب الإشباع لذا لا بد أن يراعى في إشباعها مستوى نضج الفرد و قيم و اتجاهات الجماعة التي يعيش فيها.¹

– إعتبار التوجيه المدرسي عملية تعلم :

إنّ الفرد يكتسب أثناء عملية التوجيه عادات ، اتجاهات ، قيم جديدة و يتعلم طرق جديدة لمعالجة المشكلات التي تعترضه كما تتاح له فرصة للإختيار و رسم خطته و أهدافه و تعميم ما تعلمه على مواقف أخرى.²

3. الأسس التربوية :

هناك مجموعة من الأسس التربوية التي يستند إليها التوجيه المدرسي و التي تميّزه عن غيره من مجالات التوجيه الأخرى و هي :

– اعتبار التوجيه المدرسي عملية جماعية تعاونية يقوم بها الموجّه في المدرسة بمساعدة المدرسين و المدير و كل القائمين على شؤون التلميذ قصد إنجاحها.

– اعتبار المدارس من أكثر المجالات الاجتماعية أهميّة من حيث قدرتها على تقديم المساعدة المنظمة إمّا بواسطة أخصائيين مدربين أو عن طريق تعديل المناهج و طرق التدريس و تحسين الجو المدرسي حتى يكون مجالاً خصباً يعبرّ فيه الطلاب عن أفكارهم و مشاعرهم و رغباتهم من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة داخل المدرسة و خارجها.

– اعتبار عملية التوجيه المدرسي مكتملة و متممة لعملية التعليم و التعلم حيث أنّها تعطى دفعةً و تجعلها أكثر فعالية.

– إنّ عملية التوجيه عملية تتميّز بالشمولية ، حيث يشترك فيها الآباء و المسؤولون و كل 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 و بين المؤسسات الاجتماعية الأخرى .

¹ هادي مشعان ربيع ، المرجع السابق ، ص 27 .

² عبد الفتاح محمد دويدار ، المرجع السابق ، ص 156 ، 157 .

– الاهتمام بالتلميذ كعضو في الجماعة إلى جانب الاهتمام به كفرد لذا تكون الخدمات التوجيهية على شكل جماعي و فردي¹.

4. الأسس العملية والسلوكية :

- وهي الأسس التي تمثل الجانب الأخلاقي العلمي و السلوكي لمهنة الموجه المدرسي و تتلخص في ما يلي :
- يجب أن يكون الموجه مؤهلاً علمياً و مهنيًا حيث أن معرفة الوسائل غير كاف و عليه أن يعرف متى يستعملها أو يتخلى عنها أو يعدلها.
 - اعتبار مشكلة الفرد كلاً لا يتجزأ فلا ينظر إليها من زاوية معينة فقط بل عليه بحثها من جميع الزوايا و أن يستخدم كل ما لديه من وسائل و إمكانيات لمساعدته في حلها.
 - يجب على القائم بالتوجيه المحافظة على سر مهنته و خصوصياتها و أسرار من يقوم بتوجيههم و أن يستخدم المعلومات التي حصل عليها في الإطار المهني فقط .
 - المرونة في إتباع الأسلوب الذي يتفق مع طبيعة التلميذ و مشكلته لذا من الواجب أن يكون ملماً بجميع الوسائل و الطرق المستخدمة في التوجيه.
 - ضرورة الإستعانة بمختصين آخرين و التعاون معاً لضمان نجاح العملية التوجيهية ، و أن يحترم إختصاص كل واحد و أن يكون على دراية بالمستجدات المرتبطة بمجال التوجيه المدرسي .
 - أن يكون مخلصاً في عمله ، صادقاً و صريحاً مع ذاته و مع المؤجّهين الذين تربطه بهم علاقة مهنية تحدد معايير المجتمع و قوانينه و ليس علاقة شخصية².
 - تعد مختلف هذه الأسس القاعدة الأساسية التي ينطلق منها الموجه لأداء المهام و المسؤوليات الموكلة إليه ، لذا فإنّ الالتزام بها يُعد ضرورة حتى يكون عمله فعالاً و ذا قيمة.
 - كما نلاحظ أنّ بعض هذه الأسس يشترك فيها التوجيه المدرسي مع مجالات التوجيه الأخرى كالأسس العامة ، النفسية و المهنية ، في حين تميّزه الأسس التربوية عن المجالات الأخرى و يختص بها دون غيره.

¹ طه عبد العظيم حسين ، المرجع السابق ، ص 37 .

² نفس المرجع السابق ، ص 38 ، 39 .

خامساً- 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 و سماته الشخصية.
- مساعدته على التوفيق بين قدراته و ميوله و غيرها من صفاته الشخصية و بين ما تتطلبه الدراسات المتنوعة من هذه الصفات ، و ذلك لكي لا يختار نوعاً من الدراسة يرتفع فوق مستوى قدراته فلا يستطيع النجاح فيه أو نوعاً من الدراسة أقل من مستوى هذه القدرات فلا يستخدمها فيه ، بل يختار ما يتفق منها مع إمكانياته.
- التعرف على المتأخرين دراسياً و بحث أسباب تخلفهم و العمل على علاجهم .
- العمل على إكتشاف الموهوبين و المتفوقين دراسياً و الإهتمام بهم و رعايتهم باستثمار مواهبهم و قدراتهم فيما يعود بالنفع عليهم خاصة و على المجتمع بشكل عام .
- مساعدة الطلاب على إجتياز الإمتحانات و خفض ما يعترضهم من قلق و توتر و تقديم الخدمات الإرشادية المناسبة لهم .
- تعديل سلوك الطلاب ذوي حالات الغش و الهروب من المدرسة و المشاغبة.
- التقليل من معدلات التسرب المدرسي و التعرف على أسبابه و العمل على علاجه و كذلك الرسوب المتكرر.
- تقديم الخدمات الإرشادية الملائمة للمضطربين إنفعاليًا منهم و التعرف على العوامل المؤدية إلى إضطرابهم .
- مساعدة الطلاب على التوافق مع البيئة المدرسية و المنهج الدراسي من خلال تبصيرهم بالنظام المدرسي و مساعدتهم على الاستفادة القصوى من البرامج الدراسية.
- تزويد الطلبة بعبادات و طرق الإستذكار الجيدة و السليمة و تشجيعهم على المشاركة في الأنشطة المختلفة.
- توثيق علاقة التلميذ بمدرسيه و زملائه خاصة و أنه إذا ساءت هذه العلاقة أصبح المجال أمامهم خصباً للانحرافات السلوكية.

– مساعدة المدرسين على مواجهة المشكلات المختلفة التي تحدث في البيئة الصفية.
– العمل على توثيق الروابط بين البيت و المدرسة حتى يصبح كل منهما مكمل للآخر و إمتداد له
لتهيئة الجو المشجع لكي يواصل المتعلم دراسته.

– تقديم الخدمات المتنوعة للطلاب و تبصيرهم بمشكلات الحياة التي سيتصلون بها بعد التخرج
لتحقيق التكيف الاجتماعي لهم.¹

نلاحظ أن التوجيه المدرسي يرمي بصفة عامة إلى جعل الدارس أكثر فهمًا و تقبلًا لذاته حتى
يتمكن من تحقيقها و أكثر توافقًا من الناحية النفسية ، الأكاديمية و الاجتماعية ، كما يهدف كذلك
إلى تحسين العملية التعليمية و ذلك بأسلوب علمي سليم عبر المساعدة المنظمة و الواعية المقدمة
من طرف المختصين .

سادسًا- مناهج التوجيه المدرسي :

يعتمد التوجيه المدرسي في تجسيد مختلف الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها و جعلها واقعًا
لموسمًا على ثلاث مناهج و هي :

1. المنهج النمائي :

يتضمن هذا المنهج مجموعة من الإجراءات ، غايتها رعاية و توجيه نمو التلميذ و الإرتقاء
بسلوكه خلال مراحل النمو المختلفة حتى يكون نموه سليمًا ، لهذا خدماته موجهة بشكل أساسي إلى
التلاميذ العاديين من أجل زيادة كفاءتهم و تنمية قدراتهم و استعداداتهم و توظيفها توظيفًا سليمًا
لكي يحققوا أعلى مستوى من النضج و التوافق و الصّحة النفسية عن طريق تعديل سلبياتهم و تدعيم
الإيجابيات من خلال برامج التوجيه.

و يشمل هذا المنهج التعرف على الجوانب النمائية المختلفة للتلميذ جسميًا ، عقليًا ، انفعاليًا
و اجتماعيًا و مراعاة مطالب النمو الخاصة بكل مرحلة نمائية ، إضافة إلى محاولة التغلب على
المشكلات التي تحوّل دون سير عملية النمو سيرًا طبيعيًا في اتجاه النضج و السوية و ذلك بالإعتماد
على المعلومات التي توفرها دراسات علم نفس النمو و نظرياته.²

2. المنهج الوقائي :

¹ طه عبد العظيم حسين ، المرجع السابق ، ص 112 ، 113 .

² مفيد و زيدان نجيب حواشين ، إرشاد الطفل و توجيهه. دار الفكر ، ط 1 ، الأردن ، 2002 م ، ص 29 ، 30 .

يهدف المنهج الوقائي إلى منع حدوث المشكلة أو الاضطراب لتقليل الحاجة إلى العلاج و ذلك بتهيئة الظروف المناسبة التي تسمح للتلميذ بتحقيق نمو سليم و بناء علاقات اجتماعية ايجابية مع الزملاء و المدرسين و تساعد على بناء استجابات ناجحة لمواجهة مختلف المواقف التي يعيشها في حياته اليومية¹ و من هنا يمكننا أن نطلق عليه منهج التحصين النفسي ضد المشكلات و الاضطرابات النفسية لأن مهمته هي وقاية التلاميذ من الاضطرابات النفسية المختلفة بإزالة الأسباب المؤدية إليها كما يقيهم من تطور المشكلات و الاضطرابات من خلال العمل على اكتشافها في مراحلها الأولى قصد السيطرة عليها بتوفير شروط الصحة النفسية في البيئة المدرسية من خلال التعرف على حاجات التلاميذ و الاهتمام بدراسة مشكلاتهم في بداية ظهورها من جهة و توفير الج و الإجتماعي القائم على التقبّل و إتاحة الفرص أمامهم للتعبير عن مشاعرهم من جهة أخرى ، لهذا يهتم هذا المنهج بالأسوياء قبل إهتمامه بالمرضى .²

3. المنهج العلاجي :

يُعنى هذا المنهج بمعالجة المشكلات و الاضطرابات التي يتعرض لها التلاميذ من خلال التعرف على أسبابه و أعراضها ثم تشخيصها تشخيصاً دقيقاً قبل اختيار أسلوب العلاج الملائم لحلها بهدف إعادة توازنهم النفسي و الاجتماعي . لهذا يتطلب هذا المنهج موجّه ذو خبرة مقارنة بالمنهج الوقائي و النمائي كما أنّه أكثر رهم كلفة من حيث الوقت و الجهد.³

سابعاً- وسائل جمع المعلومات اللازمة للتوجيه المدرسي :

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

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 ، توضّح فيها التخصصات المتاحة للتلميذ في حالة التحاقه بالتعليم الثانوي العام والتكنولوجي وهي : الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا أو الجذع

¹ سعيد جاسم الأسدي و مروان عبد المجيد ، المرجع السابق ، ص 57 .

² طه عبد العظيم حسين ، المرجع السابق ، ص 26 .

³ نفس المرجع السابق ، ص 27 .

المشترك آداب و كذلك في حالة إختياره للمسار المهني الذي يتضمن مسلكين هما التعليم المهني و التكوين المهني حيث يُطلبُ فيها من التلميذ ترتيب رغباته بعد التشاور مع أوليائه.¹

2. بطاقة المتابعة و التوجيه :

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

◆ جزء يحتوي على كل المعلومات العامة عن التلميذ.

◆ جزء يظهر رغبات التلميذ الدراسية و المهنية كما رتبها في بطاقة الرغبات.

◆ جزء يبيّن نتائج التلميذ في السنة الرابعة متوسط و آخر خاص بالنتائج التي حصل عليها في السنة الثالثة متوسط .

◆ جزء يُبرز نتائج التلميذ في مجموعات التوجيه.

◆ جزء يتضمن نتائج المتابعة التي قام بها مستشار التوجيه المدرسي و المهني من خلال المقابلات و المُحاورات مع التلميذ و الأولياء و من بطاقة الرغبات و نتائجها في مجموعات التوجيه.

◆ جزء يُبرز ملاحظات الأساتذة خلال الفصول الدراسية الثلاثة و قرار التوجيه المقترح من طرف الأساتذة و كذلك إقتراح مجلس التوجيه المُسبق على مستوى مؤسسة الإستقبال.

◆ جزء خاص بالقرار النهائي لمجلس القبول و التوجيه.

و يتم ملء هذه البطاقة من قبل الإدارة بمُساعدة مستشار التوجيه المدرسي و المهني.²

3. المقابلة :

تعرّف المقابلة على أنّها علاقة مهنية دينامية مباشرة تتم بين التلميذ و الأخصائي وفق أسلوب علمي دقيق بهدف جمع معلومات شاملة و وافية عن شخصيّة التلميذ في مختلف جوانبها أو التأكد من معلومات سبق جمعها بوسائل أخرى أو قصد تعديل و تغيير سلوكه أو لتحديد مدى مناسبة دراسة معيّنة له حيث تدور حول خصائص التلميذ و مواصفات الدراسة أو التخصص و ذلك من خلال الإجابة على مجموعة من الأسئلة التي يُوجّهها له الموجّه.

¹ المنشور الوزاري رقم 41 / 0 . 0 / 6 . 05 / 6 / 27 / 03 / 2005 الخاص بإجراءات توجيه التلاميذ للسنة الأولى من التعليم العام و التكنولوجي (تعديل بطاقة الرغبات و مجموعات التوجيه إلى الجذعين المشتركين) .

² المنشور الوزاري رقم 80 / 2 . 0 / 6 . 96 / 6 / 14 / 10 / 1994 المتعلق بتنصيب بطاقة المتابعة و التوجيه.

كما يستطيع الموجّه من خلالها ملاحظة الجوانب الإنفعالية و الحركية و تعبيرات وجه التلميذ و طريقة تفكيره التي تفيده في معرفة إتجاهات و دوافع التلميذ و تشخيص مشكلته.¹

4. الملاحظة :

تعتبر الملاحظة من أكثر وسائل جمع البيانات استخدامًا في التوجيه المدرسي باعتبارها تساعد على تسجيل الأحداث مباشرة عند وقوعها في المواقف الطبيعية و بدقة و لا تتطلب جهدًا من الملاحظ ، كما أنها أداة هامة يعتمد عليها أخصائي التوجيه المدرسي في جمع المعلومات و البيانات و دراسة سلوك التلميذ في المواقف التي يتعدر فيها استخدام أدوات أخرى كالمقابلة و دراسة حالة بسبب المقاومة أو لعدم قدرة التلميذ على التعبير عن نفسه و تسجيل الملاحظات ثم تحليلها و الربط بينها لتفسيرها ، سواء كانت الملاحظة دورية يقوم بها أخصائي التوجيه عبر فترات زمنية محددة و تسجل حسب تسلسلها الزمني (كل أسبوع ، كل شهر) أو كانت سرديّة يقوم بها المدرس عادة للوقوف على سلوكيات تلاميذه و فيها يسجل كل ما يقوم به التلميذ بالتفصيل ولذا يُعتبر 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.²

5. السيرة الذاتية :

يُقصدُ بالسيرة الذاتية السيرة الشخصية للفرد و تاريخ حياته الأسري و نظرتّه إلى مختلف المواضيع و إتجاهاته و خبراته و الحوادث الهامة التي مر بها في حياته كما يكشف عنها في كتاباته حيث تساعدنا هذه الأداة على فهم شخصيّة التلميذ و معرفة الكثير من المعلومات عن حياته التي يعتمد عليها في توجيهه و إرشاده نفسيًا و تربويًا خاصة وأنّها تنبع من باطن الفرد.³

6. دراسة الحالة :

هناك من ينظر إليها على أنّها منهج و هناك من يراها أداة لجمع البيانات ، و دراسة الحالة تعطي صورة متكاملة عن شخصيّة التلميذ من خلال التعرض إلى مختلف جوانب شخصيته و الوقوف على تاريخها و المشكلات التي عانت منها وصولاً إلى المشكلة الحالية و ظروف

¹ سعيد عبد العزيز و جودت عزت عطوي ، المرجع السابق ، ص 97 - 102 .

² طه عبد العظيم حسين ، المرجع السابق ، ص 176 ، 174 .

³ سعد جلال ، التوجيه النفسي و التربوي و المهني : مع مقدمة عن التربية للإستثمار . دار الفكر العربي ، ط 2 ، مصر ، 1992 م ، ص 229 .

ظهورها فهي " دراسة مفصلة للفرد في حاضره و ماضيه " يستعين فيها الموجه بالملاحظة و المقابلة و الإختبارات النفسية ، الأمر الذي يسمح لنا بتقديم خدمات التوجيه المناسبة للتلميذ.¹

7. السجلات المدرسية :

تحتفظ المدارس بملفات خاصة بالتلاميذ تضم معلومات حول التلميذ و أسرته خاصة الوالدين و حول تحصيله الدراسي و ملاحظات المدرسين و آرائهم و الأمراض التي يعاني منها ... إلخ يمكن للموجه الاستفادة منها أثناء تقديمه لخدمات التوجيه.²

إن بطاقة الرغبات ، بطاقة المتابعة و التوجيه ، المقابلة و الملاحظة و سائل يستعين بها مستشار التوجيه المدرسي و المهني بشكل أساسي في التعرف على خصائص التلميذ و قدراته لمساعدته على اختيار التخصص المناسب ، كما يلجأ إليها إلى جانب الأدوات الأخرى عند تقديم الخدمات الإرشادية.

ثامناً- 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 ، و نخص بالذكر الموجه ، المدرس و المدير ، الذين سنحاول توضيح دور كل واحد منهم كما يلي :

✓ مستشار التوجيه المدرسي و المهني :

يُعتبر مستشار التوجيه المدرسي و المهني المسؤول الأول عن عملية التوجيه المدرسي بإعتباره متخصصاً في هذا المجال و يملك المؤهل العلمي الذي يسمح له بالقيام بمسؤولياته كما ينبغي ، إذ بدونها لا يمكن تنفيذ أي برنامج توجيهي لهذا كانت المهام المنوطة به كثيرة و التي منها م-ا يلي :

- تبصير المجتمع المدرسي بأهمية التوجيه المدرسي و أهدافه.
- العمل على تحقيق الاستقرار النفسي للتلميذ من خلال تشخيص مشكلاته النفسية و التربوية و مساعدته على حلها.
- إعداد السجلات الشخصية الخاصة بالتلاميذ و ذلك بجمع المعلومات و البيانات اللازمة عنهم و المحافظة على سريتها.

¹ سعيد عبد العزيز و جودت عزت عطوي ، المرجع السابق ، ص ص 110 - 113 .

² سعد جلال ، المرجع السابق ، ص ص 211 - 213 .

– رعاية الموهوبين و المتفوقين دراسياً و وقايتهم من مختلف المشكلات و كذلك متابعة المتأخرين دراسياً منهم و اتخاذ الإجراءات اللازمة للإرتقاء بمستوياتهم من خلال التنسيق مع المدرس و الأسرة.
– إعداد تقارير دورية عن مستوي ات التلاميذ العلمية و التربوية و تقديمها لمدير المؤسسة التعليمية.

– لفت نظر هيئة التدريس إلى أهمية الصحة النفسية للتلميذ و أساليب تحقيقها .

– المشاركة في إعداد المناهج الدراسية و تطويرها عن طريق إجراء البحوث العلمية الميدانية حولها و متابعة تجريب الكتب الدراسية حتى تتناسب و حاجات المرحلة التعليمية لوقاية التلاميذ.
– مساعدة التلميذ على إتخاذ قراراته بطريقة سليمة و ذلك بإحترام حاجاته ، تعريفه بقدراته و إمكانياته ، تعليمه كيف يتعلم و يذاكر و تزويده بالمعلومات اللازمة عن مختلف التخصصات الدراسية المتوفرة¹.

✓ المدرس :

بما أنّ المدرس هو أقرب شخص إلى التلميذ داخل المؤسسة التعليمية ، إذ أنّه يقضي أطول وقت معهم و يستطيع ملاحظتهم في مواقف تعليمية متعددة كما يستطيع التعرف على حالتهم الصحية ، النفسية ، الإجتماعية و الدراسية بسهولة لهذا فإنّ له دور مهم في عملية التوجيه حيث يقول **جودت عطوي و سعيد 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 و الإرشاد التي قد تكون قصيرة و محدودة »².
لذا فمن الضروري أنّ يكون مستعداً للقيام به دون أنّ يهمل دوره الأساسي و هو التدريس و يتجلى دور المدرس في عملية التوجيه من خلال مايلي :

– تنمية اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ نحو عملية التوجيه و تشجيعهم على الإستفادة من خدماته.
– وقاية التلاميذ من مختلف المشكلات بجعل الجو داخل حجرة الدرس يبعث على الارتياح و بإشباع حاجاتهم و تشويقهم لإكتساب المعلومات و المهارات الأساسية من خلال تسهيل المادة

¹ القرار الوزاري رقم 827 الصادر عن وزارة التربية الوطنية بتاريخ 13 / 11 / 1990 المحدد لمهام المستشارين و المستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي و المهني و نشاطهم في المؤسسات التعليمية.

² سعيد عبد العزيز و جودت عزت عطوي ، المرجع السابق ، ص 21 ، 22 .

التي يُدرّسها و تعزيز سلوكياتهم الإيجابية و إحترام الفروق الفردية بينهم حتى يستطيعوا بلوغ المستوى المطلوب من النمو و التوافق النفسي و التحصيل .

- مساعدة التلاميذ على وضع أهداف أولية لأنفسهم تتفق مع ميولهم و قدراتهم .
- إكتشاف حالات سوء التوافق مبكرًا لدى التلاميذ و مساعدة م ن يستطيع مساعدتهم و إحالة من لا يستطيع مساعدتهم إلى الموجّه لتقديم خدمات التوجيه و الإرشاد المناسبة لهم.
- التعاون مع الموجّه في رعاية المتأخرين دراسيًا و المتفوقين بتقديم ملاحظاته و اقتراحاته.
- تدعيم الصلة بين المدرسة و الأسرة من خلال الإتصال بالوالدين عن طريق مجالس المعلمين .
- المساهمة في توفير المعلومات اللازمة للسجلات الشخصية الخاصة بتلاميذ صفه.
- التعاون مع الموجّه في تنفيذ البرامج العلاجية و الوقائية المقترحة لعلاج المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ بمختلف فئاتهم .
- الاشتراك مع فريق التوجيه في مساعدة التلميذ على إختيار نوع الدراسة الملائم و مساهمته في إتخاذ قرار توجيهه إليه.¹

✓ المدير :

- يُعد المدير بحكم منصبه ، المشرف الأول على سير و تنظيم عملية التوجيه المدرسي و من ثمة يمكننا توضيح دوره فيها من خلال ذكر البعض من مهامه المتعددة في هذا المجال و ذلك كالآتي :
- تهيئة الظروف المناسبة لعمل أخصائي التوجيه و مساعدته على تجاوز العقبات التي قد تعترضه أثناء أدائه لمهامه و عدم تكليفه بأعمال إدارية تعيق عمله كموجّه.
 - توفير الوسائل و الإمكانيات الضرورية التي يحتاجها الموجّه للقيام بمسؤولياته كالمكان اللائق و الاختبارات النفسية ... إلخ .
 - قيادة فريق التوجيه و متابعة تنفيذ القرارات و التوصيات التي تصدر عن اجتماعاته.
 - حث أعضاء هيئة التدريس على التعاون الإيجابي مع الموجّه ليستفيد من الكفاءات المتوفرة لديهم لحل مشكلات التلاميذ الفردية و الجماعية و التعرف على ميولهم و إستعداداتهم .
 - الإتصال مع المؤسسات الإجتماعية الأخرى لتطوير برامج التوجيه و إثرائها.¹

¹ المرجع السابق ، ص 22 ، 23 .

يتضح لنا من خلال تعرضنا لدور الموجّه و المدرس و المدير في عملية التوجيه المدرسي أنّ مختلف الأدوار الموكلة إلى فريق التوجيه بما في ذلك دور الأولياء تتكامل فيما بينها و أنّ هذا التكامل يؤدي إلى تحقيق أهداف التوجيه المدرسي و من ثمة تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية خاصة إذا أدى كل واحد دوره بكفاءة.

تاسعاً- علاقة التوجيه المدرسي بالاختيار الدراسي :

يفصل عادة بين التوجيه المدرسي و الاختيار الدراسي من الناحية المفاهيمية حيث يشير التوجيه المدرسي إلى العملية الهادفة إلى مساعدة الفرد على تحقيق أقصى نمو له في المجال الدراسي وذلك من خلال إعانته على إختيار المسار التعليمي الصحيح و التكيف معه ، و حل المشكلات التي تعترضه أثناء الدراسة.²

في حين الاختيار الدراسي هو ذلك القرار الذي يتخذه الدارس معبراً من خلاله عن تفضيله لتخصص معين و رغبته في الالتحاق به من بين ما هو متاح له من فرص تعليمية.³ إلا أنّهما عمليتان متلازمتان ومكملتان لبعضهما ، فحتى يكون الإختيار سليماً و بعيداً عن الإعتباطية ، الأمانى و الانفعالات لابد من توفر المعلومات الكافية عن مختلف التخصصات الدراسية خاصة إذا كانت كثيرة و كان الدارس قليل الخبرة في إتخاذ القرارات لكي يتمكن من إجراء المفاضلة بينها و تحديد ما يعكس إهتماماته و رغباته ، و هذا لا يكون إلا من خلال التوجيه المدرسي الذي يمدّه بكم كافٍ من المعلومات الصحيحة حول كل تخصص و متطلباته المختلفة و فروعها عن طريق مختصين قادرين على تحقيق ذلك بكفاءة.

كما أنّ التوجيه المدرسي من خلال دوره في حل المشكلات التربوية و الإنفعالية التي تصادف التلميذ في المجال الدراسي يجعل منه أكثر فهمًا لذاته و أكثر إدراكًا للتحديات التي تواجهه هذا من جهة ، من جهة أخرى فهو يعمل على تقديم صورة موضوعية للتلميذ عن قدراته التحصيلية و الشخصية و تعريفه بها ، الأمر الذي يسهل عليه إختيار ما هو مناسب له من دراسة و بالتالي يحد من الآثار السلبية للمؤثرات العديدة التي تتدخل أو تُحدد إختياره لتخصصه كالمكانة الاجتماعية للعائلة التي قد تفرض عليه إختيار تخصص لا يتماشى مع ميوله و قدراته حفاظاً عليها ، أو تحقيق

¹ المرجع السابق ، ص 20 .

² بديع محمود القاسم ، المرجع السابق ، ص 151 .

³ WWW.CEGAS.INFO .

طموح أحد الوالدين الذي هو أعلى من قدراته أو إمكانياتهم المادية و غيرها مقلصاً بذلك من ظاهرة التسرب المدرسي و تغيير مواضيع الدراسة التي قد يلجأ إليها الدارس في ما بعد. إضافة إلى ذلك فإنَّ 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 و ذلك بتقديم صورة صحيحة و واقعية عنها ، كما أنَّ قرار التوجيه لا يمكن أن يُتخذ بمعزل عن ميول التلميذ و رغباته و حاجاته التي تظهر من خلال إختياره لأحد البدائل التعليمية الموجودة أمامه.¹

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

عاشراً- معايير و إجراءات توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي:

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

« الإعلام :

يعتبر الإعلام عنصر هام في عملية التوجيه لاسيما وأنه يزود التلميذ بالمعلومات التي تنمي مهارة الاختيار السليم لديه ، و يتحقق الإعلام من خلال الحصص الإعلامية التي ينشطها مستشار التوجيه المدرسي و المهني باعتباره رئيساً لخلية التوثيق و الإعلام 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 بـ :

– إجراءات عملية التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي .

– الجذعين المشتركين (خصائص كل جذع ، متطلبات كل جذع) و الشعب التي تنفرع عن كل جذع مشترك و امتداداته الدراسية في الجامعة.

¹ بديع محمود القاسم ، المرجع السابق ، ص 154 ، 155 .

– التعريف بمراكز التكوين المهني وشروط الالتحاق بها ، و في هذه الحالة يمكنه أن يستضيف مستشار من التكوين المهني .

و ذلك باستخدام كل الإمكانيات المادية المتاحة أمامه ، و تزود الخلية بالسندات الإعلامية المحفزة شكلاً و مضموناً و بالوثائق الإعلامية المناسبة لتوفير إعلام موضوعي من خلال الدعم المستمر من إدارة المؤسسة و مركز التوجيه المدرسي و المهني ¹.

« عدد الأماكن البيداغوجية المتوفرة :

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

« رغبة التلميذ :

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

« نتائج التلميذ :

لنتائج التلميذ بالغ الأهمية في عملية التوجيه المدرسي ، فقرار توجيه أي تلميذ إلى أحد الجذعين المشتركين يتوقف و بشكل كبير على نتائجه في الامتحانات و في 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 و معاملاتهما خلال السنة الثالثة و الرابعة متوسط².

¹ المنشور الوزاري رقم 92 . 431 المؤرخ في 30 / 12 / 1992 الخاص بتنصيب أو إعادة تنشيط خلايا التوثيق و الإعلام .

² الوزاري رقم 06 / 0 . 0 / 06 المؤرخ في 14 / 01 / 2007 و المتعلق بتوجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي .

الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا		الجذع المشترك آداب	
المعاملات	المواد	المعاملات	المواد
05	الرياضيات	05	اللغة العربية
03	العلوم الفيزيائية و التكنولوجيا	03	اللغة الفرنسية (ل. أ. 1)
02	علوم الطبيعة و الحياة	02	اللغة الإنجليزية (ل. أ. 2)
02	اللغة العربية	02	التاريخ و الجغرافيا
12	المجموع	12	المجموع

جدول رقم - 01 - يمثل مواد مجموعتي التوجيه ومعاملاتها¹

ليستخدم فيما بعد لتحديد الجذع المشترك المناسب للتلميذ و ذلك بعد أن يتم ترتيبه مع باقي التلاميذ في كل مجموعة من مجموعتي التوجيه حيث يحسب معدل كل مادة من مواد مجموعتي التوجيه كالتالي :

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

1N : هو معدل المادة في السنة الثالثة متوسط .

2N : هو معدل المادة في السنة الرابعة متوسط بفصولها الثلاثة.

كما أن حساب معدل النجاح إلى السنة الأولى ثانوي يتم انطلاقًا من النتائج التي يحصل عليها التلميذ في السنة الرابعة متوسط و كذلك من خلال نتائجه في شهادة التعليم المتوسط و ذلك كمايلي :

$$\text{المعدل السنوي العام} = \frac{3}{[\text{معدل الفصل 1} + \text{معدل الفصل 2} + \text{معدل الفصل 3}]}$$

أمّا معدل القبول في السنة الأولى ثانوي فيحسب بالطريقة التالية :

$$\text{معدل القبول} = \frac{2}{[\text{المعدل السنوي العام} + \text{معدل شهادة التعليم المتوسط}]}$$

¹ نفس المرجع السابق .

حيث يقبل تلقائيًا في السنة الأولى ثانوي كل تلميذ تحصل على شهادة التعليم المتوسط ، أمّا التلاميذ الذين لم يستوفوا هذا الشرط فينتقل منهم التلاميذ الذين يحصلون على معدل قبول يفوق أو يساوي 10 من 20.¹

« اقتراحات الأساتذة :

إنّ اقتراحات الأساتذة و آرائهم التي يبديونها حول الجذع المشترك المناسب للتلميذ خلال انعقاد مجلس الأساتذة تناقش فيما بينهم و تراعى أثناء عملية التوجيه بعد أن تدون في بطاقة المتابعة و التوجيه في شكل اقتراحين إلى جانب نتائجه باعتبار أنّ 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 و المهني .

« مستشار التربية.

« رئيس جمعية أولياء التلاميذ (ملاحظًا).

« حصيلة المتابعة التي قام بها مستشار التوجيه المدرسي و المهني :

إنّ مستشار التوجيه و بحكم دوره الفعال في عملية التوجيه من خلال متابعته المستمرة للتلميذ و لنتائجه و كذلك اطلاعه على ترتيبه لرغباته من خلال بطاقة الرغبات فإنّ القرار الذي يتوصل إليه حول نوع الجذع المناسب للتلميذ المعبر عنه في بطاقة المتابعة و التوجيه يعد من بين المحكات التي يعتمد عليها عند اتخاذ قرار التوجيه النهائي .

« قرار مجلس التوجيه :

و هو القرار النهائي التي يتم على أساسه توجيه التلميذ إلى أحد الجذعين الذي تراعى فيه المعايير السابقة و هو يضم التركيبة التالية :

¹ المنشور الوزاري رقم 07 / 6 . 0 . 0 / 149 المؤرخ في 07 / 06 / 30 م الخاص بتعديل إجراءات القبول في السنة الأولى من التعليم ما بعد الإلزامي .

- ◀ مدير التربية أو ممثل عنه.
- ◀ مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني .
- ◀ مدير أو مديري الثانويات.
- ◀ مدير أو مديري المتوسطات.
- ◀ مستشار التوجيه أو مستشاري التوجيه الملحقيين بمؤسسات الاستقبال.
- ◀ ممثلي جمعيات أولياء التلاميذ للمتوسطات كملاحظين.

◀ الطعون :

يُعتبر الطعن في قرار مجلس القبول و التوجيه المدرسي حق من حقوق التلميذ و وليه و ذلك 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 مُعدلها.
 - 7 - إذا كان التلميذ من 10 % الأوائل على مستوى المتوسطة و لم تلبى رغبته.
 - 8 - عند فصل التلميذ عن الدراسة في المرحلة الإلزامية.
- حيث يتم إشعار الأولياء كتابياً بكل المعلومات الخاصة بهذه العملية عند إرسال آخر كشف للنقاط من قبل مدير المتوسطة و إذا كان التلميذ يرغب في تقديم طلب فعليه الإلتزام بالشروط الآتية :
- أن يقوم التلميذ بملء إستمارة طلب الطعن موضّحاً فيها أسباب الطعن بدقة.
 - أن يكون طلب الطعن مؤسساً ، أي يدخل ضمن الحالات السابقة و يحتوي على بيانات و وثائق تبرر الطعن في قرار التوجيه (نُسَخ من كشوف النقاط الثلاثة).
 - يُقدم ملف الطعن قبل 20 جويلية إلى المؤسسة الأصلية (المتوسطة).
- بعد ذلك يتولى مدير المتوسطة في شهر سبتمبر دراسة الطلبات و مراجعة الأخطاء إذا كانت مثبتة ثمّ توجه إلى مركز التوجيه المدرسي و المهني مرفقة بتقارير، أين يتمّ التحضير لأعمال لجنة الطعن الولائية التي تتكون من :

- ◀ مدير التربية (رئيساً).
- ◀ مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني.
- ◀ مديرين لمؤسسات التعليم الثانوي.
- ◀ مديرين لمؤسسات التعليم المتوسط.

◀ ممثل لجمعية أولياء التلاميذ (مُمثلاً).

بعدها تدرس كل طلبات الطعن على مستوى هذه اللجنة خلال الأسبوع الثاني من شهر سبتمبر و تحدد قائمة التلاميذ الذين أعيد توجيههم في محضر خاص يوقع من طرف أعضاء اللجنة و يُحفظ بنسخة منه على مستوى مديرية التربية و أخرى على مستوى مركز التوجيه المدرسي و المهني ، ثم تُعلق في المؤسسات الأصلية و المُستقبلية و في مركز التوجيه قائمة التلاميذ الذين قبلت طلباتهم ، كما يُحرر لكل تلميذ قرار فردي¹.

إحدى عشر- صعوبات التوجيه المدرسي :

تعرض عملية التوجيه المدرسي العديد من الصعوبات التي تحول دون تحقيقه للأهداف

المرجوة من الخدمات المقدمة تحقيقاً تاماً مقللة بذلك من نجاعته منها مايلي :

- الإرتفاع المتزايد لأعداد التلاميذ و كثافة البرامج الدراسية ممّا يحول دون قدرة الموجّه على تقديم خدماته على نحو مرض لكل تلميذ و كذلك من استفادتهم منها جميعاً.
 - نقص الوسائل التي يعتمدُ عليها الموجّه في التعرف على خصائص التلاميذ المختلفة و مشكلاتهم علاوة على أنّ إستخدامها يحتاج إلى قدرة و براعة قد يفتقد إليها.
 - اعتماده على النتائج التي يتحصل عليها التلميذ في الامتحانات أثناء مساعدته على إختيار نوع الدراسة خاصة و أنّها لا تعكس المستوى التحصيلي الحقيقي للتلميذ لأنّها تخضع للعوامل الذاتية للمعلم و كذلك ظروف التلميذ وتأتي ورائها الكثير من جوانب تقدمه و قصوره .
 - صعوبة الحصول على بعض المعلومات اللازمة لتشخيص بعض المشكلات التي يعاني منها التلاميذ تشخيصاً سليماً يساهم في حلها بسبب عدم تعاون الأسرة خاصة الوالدين و ذلك بإخفائها أو تشويهاها و كذلك المعلمين أو أصدقاء التلميذ الأمر الذي يجعل من تلك المشكلات أكثر تعقيداً أو يعيق حلها حلاً جذرياً².
- إنّ التخلص من هذه الصعوبات و من تبعاتها السلبية على عملية التوجيه و خاصة على التلميذ يقتضي تعاون أفراد المجتمع المدرسي و الأسرة مع الموجّه ، إضافة إلى تدريب الموجّهين و تحسين نظام التقويم .

¹ الوزاري رقم 06 / 0 . 0 / 06 المؤرخ في 14 / 01 / 2007 و المتعلق بتوجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي .مرجع سابق.

² سعيد عبد العزيز و جودت عزت عطوي ، المرجع السابق ، ص 24 .

◆ خلاصة :

يعد التوجيه المدرسي من الخدمات المهمة و الضرورية 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 و إمكانياته الذاتية و البيئية في المجال الدراسي و ذلك من خلال توعيته و حل المشكلات المختلفة التي يتعرض لها و جعله أكثر فهمًا لذاته و محيطه حتى يتمكن من اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مستقبله الدراسي و المهني خاصة و أنّ عملية التوجيه المدرسي متممة و مكملّة للعملية التعليمية ، و هذا لن يتأتى إلا بمراعاة مبادئه عند الممارسة الميدانية.

مدخل :

يقضي الكثير من الأفراد جزءًا معتبرًا من حياتهم في الدراسة نظرًا لما توفره لهم في المستقبل من فرص عمل أفضل و من مكانة إجتماعية ، إضافة إلى دورها في تزويدهم بالمعارف و المهارات التي تساعدكم فيما بعد على التفاعل السليم مع المجتمع الذي يعيشون فيه و حتى المساهمة في تغييره.

إلّا أنّ نجاحهم أو فشلهم فيها يتوقف على ما يبذلوه من جهود ، و التي هي الأخرى تتحدد بما يتمتع به الفرد من قدرات و ما يتقنه من مهارات و كذلك على ميؤله و دافعيته ... إلخ و بما يحيط به من ظروف ، أي على أدائه الدراسي الذي سنحاول في هذا الفصل تحديد مفهومه و ذلك بالتطرق إلى مجموعة من التعاريف ، ثمّ نقف على مختلف العوامل التي تؤثر فيه حيث صنفناها إلى عوامل ذاتية لإرتباطها بخصائص التلميذ المختلفة الجسمية منها و العقلية و كذلك النفسية ، و عوامل أسرية و هي العوامل التي تعكس خصائص الأسرة الاقتصادية ، الثقافية ، التعليمية و العلائقية و أخرى مدرسية و هي التي ترتبط بطبيعة النظام المدرسي و العلاقات القائمة بين أفراد المجتمع المدرسي .

كما سنتعرض إلى تقويم الأداء الدراسي موضّحين مفهومه و أنواعه المختلفة تبعًا للأساس المعتمد في التقسيم سواء كان هو الهدف من التقويم أو الشخص القائم على عملية التقويم في حد ذاتها ، لنتطرق بعدها إلى الوسائل المستخدمة فيه كالاختبارات التحصيلية ، الملاحظة ، المقابلة و غير ذلك من الوسائل ، كما سوف نتعرض إلى العوامل المساعدة على نجاح عملية التقويم ، كما سنبين أهميته بالنسبة للتلميذ و المدرس و كذلك المؤسسة التعليمية لنختم الفصل بخلاصة.

أولاً- تعريف الأداء الدراسي :

حظي الأداء الدراسي باهتمام علماء النفس و التربية لذا تعددت التعريفات التي تعرّضت له و إن تباينت فيما بينها و اختلف واضعوها عن مفهومه في بعض الجوانب و اتفقوا في بعضها الآخر و من بين هذه التعاريف مايلي :

حسب تعريف مجدي عزيز إبراهيم هو : " مدى قدرة التلميذ أو عدم قدرته على تحقيق عمل معيّن ، فالأداء اللغوي يعكس قدرة التلميذ على القراءة و الكتابة و التحدث بطريقة صحيحة و الأداء الرياضي يعكس قدرته على فهم القوانين و النظريات و التراكيب الرياضية كما يعكس تمكّن التلميذ من مهارات حل المسائل و رسم الأشكال الهندسية المسطحة و المجسمة " ¹.

يبين هذا التعريف أنّ الأداء الدراسي يشير إلى مستوى محدد من الكفاءة لدى التلميذ ، يسمح بالتعرّف على ما يملك من قدرات و مهارات تظهر من خلال إنجازاته الدراسية.

في حين ترى مها الزايد أنّ الأداء الدراسي هو : " نتيجة الجهود الذاتية التي يبذلها التلميذ للقيام بالأنشطة و المهام المختلفة المكونة للعمل المدرسي " ².

يعني ذلك أنّ الأداء الدراسي هو مستوى معيّن من الإنجاز يبيّن مقدار الطاقة الجسمية أو/ و العقلية المبذولة من طرف التلميذ لتحقيق ما كلف به من عمل دراسي .

يُعرّف أيضاً على أنّه : " الكيفية التي يؤدي بها الطالب العمل المطلوب منه إنجازة ليصل إلى درجة الإتقان " ³.

يتضح من هذا التعريف أنّ الأداء الدراسي يعني الأسلوب أو الطريقة التي ينتهجها الطالب في القيام بما هو مكلف به ليصل تعلمه إلى مستوى يرتفع تدريجياً من معظم المطلوب تعلمه حتى يصل إلى كل المطلوب.

¹ مجدي عزيز إبراهيم ، موسوعة التدريس. الجزء 1 ، دار الميسرة ، ط 1 ، الأردن ، 2004 م ، ص 1633 .

² مها محمد خلف الزايد ، تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية : دراسة تطبيقية. دار الفكر العربي ، ط 1 ، القاهرة ، 2002 م ، ص 24 ، 25 .

³ مجدي عزيز إبراهيم ، المرجع السابق ، ص 1633 .

أمّا محمد بنى يونس يقول : " هو نتاج التفاعل النشط و الفاعل بين التلميذ مع أقرانه و المعلم و الذي يؤدي إلى إكتساب المعرفة و الخبرات و المهارات العديدة و المتنوعة الضرورية للأداء العملي لاحقاً " ¹.

أي أنّ الأداء الدراسي هو خلاصة التأثير المتبادل بين التلميذ ، زملائه و المعلم ، الهادف إلى تمكين التلميذ من المعارف ، الخبرات و المهارات اللازمة للممارسة العملية فيما بعد.

يُعرّفه أيضًا مجدي عزيز إبراهيم فيقول : " يقصدُ به إجابات المتعلم في الإختبارات الشفهية و التحريرية ، التي تعكس ما حصله معرفيًا من معلومات و مهارات تتصل بالمواد الدراسية التي تعلمها حيث يتم في ضوء نتائجها إصدار أحكام مُقاسة بالدرجات عن مستوى تحصيله و إنّ كانت الأحكام غير دقيقة تمامًا إلا أنّها مؤشراً مقبولاً لتحديد مستوى أدائه الدراسي " ².
يتبيّن لنا من هذا التعريف أنّ الأداء الدراسي هو محصلة ما استوعبه التلميذ من معارف ، و ما اكتسبه من خبرات من خلال المواد الدراسية المبرمجة ، و الذي يظهر في نتائج امتحاناته الشفوية و الكتابية التي تسمح لنا بتحديد مكانته الدراسية بالنسبة لزملاء صفه.

بعد استعراضنا لعدد من التعريفات التي تطرقت إلى الأداء الدراسي و شرحنا لها يتضح لنا أنّ هناك اختلاف حول المؤشر الذي يُستدل من خلاله على الأداء الدراسي ، حيث نجد منها من حصره في درجة تفاعل التلميذ مع معلمه و زملاء صفه و منها من إعتبار أنّ علامات الإمتحان هي من يحدد مستوى الأداء و منها من بيّن أنّه يمكن تحديد مستوى الأداء من خلال التعرف إلى قدرات التلميذ .

وبناءً على ذلك فإنّ الأداء الدراسي هو : ناتج الجهد المبذول من طرف التلميذ لإكتساب المعارف و المهارات المطلوب منه تعلمها .

¹ محمد بنى يونس ، المرجع السابق ، ص 434 .

² مجدي عزيز إبراهيم ، المرجع السابق ، ص 1633 .

ثانياً- العوامل المؤثرة على الأداء الدراسي :

يتأثر الأداء الدراسي سلبيًا أو إيجابيًا بمجموعة من العوامل بعضها يرجع إلى التلميذ نفسه و البعض الآخر يعود إلى الأسرة ، إضافة إلى تأثير البيئة المدرسية بما تحتويه من أفراد و إمكانيات مادية و في ما يلي عرض لأهمها و كيفية تأثيرها.

1. العوامل الذاتية :

نقصد بالعوامل الذاتية تلك التي ترتبط بالتلميذ و تعكس ما له من خصائص عقلية ، جسمية ، نفسية و ما تتميز به هذه الخصائص من سواء و ما يعترها من شذوذ و مرض و التي لها انعكاساتها على أدائه الدراسي و منها نذكر :

1.1. القدرات العقلية :

تتضمن القدرات العقلية " الذكاء " كقدرة عامة إضافة إلى القدرات الخاصة و هي الإنتباه ، الإدراك ، التذكر و التفكير و التي تسمى بالعمليات العقلية و هي مهمة جدًا في تحديد مكانة التلميذ الدراسية كونها المسؤولة عن درجة إستيعابه و إحتفاظه بالمادة التعليمية و كذلك استرجاعها متى احتاج إليها ، حيث أنّ التلاميذ الذين أدائهم الدراسي متدنٍ يعانون من قصور في الإنتباه يبدو في عدم القدرة على التركيز في وضعيات التعلم ، ويمتازون بضعف الذاكرة أي بعدم القدرة على تخزين المعلومات و استرجاعها عند الحاجة إليها و توظيفها بالشكل المطلوب وبعدم القدرة على الربط بين المعاني فيها ، و كذلك يجدون صعوبة في الإستنتاج و الإستدلال و حل المشكلات المختلفة ، أي يتصفون بضعف البناء المعرفي على خلاف التلاميذ ذوي الأداء المرتفع الذين يكون مستوى قدراتهم العقلية مرتفع¹.

¹ هادي مشعان ربيع ، المرجع السابق ، ص 198.

ومنه يمكننا القول أنّ القدرات العقلية للتلميذ تعد أكثر العوامل تأثيراً على أدائه الدراسي فمن خلالها يمكننا التنبؤ بمستواه ، خصوصاً إذا كان التلميذ لا يعاني من أيّ اضطرابات إنفعالية أو مشكلات أسرية تعيقه عن توظيفها.

2.1. العوامل الجسمية :

إنّ للجسم و مكوناته أهمّية في حدوث حالات التأخر الدراسي و الرسوب كما التفوق التي من خلالها نستدل على مستوى أداء التلميذ ، خاصة و أنّ العمل الدراسي يحتاج إلى جهد بدني كما يحتاج إلى جهد عقلي و أنّ كلاهما يتأثر بالآخر و كلاهما له نتائج على الحالة النفسية للتلميذ و لهذا فإنّ التلميذ الذي لا يتمتع بالصّحة و اللياقة البدنية و الذي يعاني من ضعف جسمي أو مرض مزمن كالربو ، فقر الدم ، السرطان ، مرض القلب ... إلخ لا يستطيع أنّ يركز انتباهه في دروسه ولا يستطيع فهم المعلومات التي يتلقاها و حفظها و استرجاعها بشكل جيّد لأنّه يشعر بالتعب و الإرهاق لأقل جهد يبذله و يفقد بذلك القدرة على متابعة المعلم في شرحه ، كما لا يستطيع أنّ يؤدي واجباته المدرسية و مراجعة دروسه بصورة طبيعية بسبب وضعه الصّحي ، صف إلى ذلك غيابه المتكرر عن المدرسة الذي يعيقه عن الإستفادة من الدروس خاصة إذا كانت متسلسلة ، زيادة على التأثيرات النفسية السلبية التي تخلفها الأمرا ض العضوية من توتر إنفعالي ، فقدان الثقة بالنفس و الشعور بالنقص و بالتالي يكون أدائه منخفضاً مقارنةً مع زملاء صفه الذين يتمتعون بالصّحة البدنية.¹

إلى جانب ذلك فإنّ أيّ خلل في حواس التلميذ كضعف البصر، قصره أو طوله ، عمى الألوان و كذلك ضعف السمع أو الصّم يجعل التلميذ غير قادر على إستيعاب الأفكار و إكتساب المهارات التعليمية بنفس سرعة الأصحاء من زملائه و بذلك يتخلف عنهم ، خاصة و أنّ الحواس هي وسيلة الفرد في التعرّف على محيطه من خلال ما تمده به من خبرات عن مختلف الأشياء و الموضوعات ، من جهة أخرى فإنّ وجود أيّ خلل في الحواس أو في جهاز النطق أو أيّ نوع من أنواع الإعاقات الجسدية لدى التلميذ يتولد عنه مشكلات نفسية عديدة كتدني تقدير الذات ، إنعدام الثقة بالنفس ، العدوانية ، الخجل ، الانسحاب الاجتماعي و سوء التكيف ، الأمر الذي يؤثر سلباً على نتائجه الدراسية خصوصاً مع غياب الرعاية.²

¹ المرجع السابق ، ص 199 .

² محمد علي كامل ، علم النفس المدرسي : الأخصائي النفسي و دوره في تقديم الخدمات النفسية. مكتبة ابن سينا ، مصر ، 2003 م ، ص 110 .

3.1. الدافعية :

نعني بالدافعية مجموع المشاعر التي تدفع التلميذ للانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة ، وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم لهذا سنحاول في ما يلي توضيح كيفية تأثيرها على الأداء الدراسي للتلميذ.

بما أنّ درجة مثابرة التلميذ و استمراره في أداء مختلف المهام و الأنشطة المدرسية المكلف بها و كذلك مقدار الجهد المبذول من طرفه في الدراسة و مدى إستخدامه لقدراته فيها يتوقف على مدى قوة دافعيته بإعتبارها المسؤولة عن تنشيط سلوك التلميذ وتوجيهه لتحقيق المزيد من النمو المعرفي و السلوكي لذا فإنّ التلميذ الذي تكون دافعيته للدراسة مرتفعة سواء كان مصدرها خارجي كالمعلم ، إدارة المدرسة أو الأولياء من خلال التحفيز المادي و المعنوي ، أو كان مصدرها التلميذ نفسه مدفوعاً برغبة داخلية لاكتساب المعارف و المهارات التي يحبها و يميل إليها يكون مستوى أدائه جيّد لأنّ قوة حماسه و رغبته في التفوق تجعله يبذل أقصى جهده فيها و يستغل قدراته أحسن استغلال أثناء العملية التعليمية ، على خلاف التلميذ الذي تكون دافعيته للدراسة منخفضة إمّا بسبب عدم ميله لها أو لغياب التشجيع اللازم أو نتيجة انخفاض تقديره لذاته... إلخ ، فإنّ أدائه سوف يتأثر سلباً لأنّه يفتقر إلى الطاقة التي تدفعه لاستخدام ما يملك من قدرات و مهارات في الدراسة و تزيد من إهتمامه بها. لهذا يقول **محمد سعيد سلطان** : « يمكن القول أنّه لو تساوى عددٌ من الأفراد في القدرات و المهارات و الخبرات اللازمة لأداء عمل ما ، فإنّه قد يوجد بينهم تفاوت في مستوى الأداء نتيجة تفاوتهم في درجة الاهتمام وقوة الحماس و الرغبة في أداء العمل الموكّل إليهم ، هذا بسبب تفاوتهم في قوة الدافعية لأداء العمل»¹.

4.1. العوامل الانفعالية :

حتى تتمكن من إبراز أثر العوامل الانفعالية على الأداء الدراسي للتلميذ سنتطرق إلى تأثير البعض منها فقط نظراً لتعددّها و ذلك كما يلي :

الضغط النفسي حسب **SKREY & NOSDAD** يُعد عاملاً للتحدي يزيد من دافعية الفرد ، لذا فإنّ المشاكل و الصعوبات التي تعترضه بالنسبة لهما تتيح فرصة للنشاط البناء الذي يُساعد على تحسين مستوى الأداء و بذلك كلما زاد مقدار الضغط النفسي الواقع على التلميذ كلما تحسن أدائه

¹ محمد سعيد أنور سلطان ، المرجع السابق ، ص 120 ، 119 .

الدراسي إلى أن يصل الضغط إلى مستوى معين أين يترتب على أيّ زيادة فيه إنخفاض في أداء التلميذ لأنّ التلميذ سيصرف جزء من جهده في عملية التكيف¹.

أمّا الإكتئاب فيؤدي إلى ضعف الأداء الدراسي لأنّ التلميذ الذي يعاني منه يكون قليل الإهتمام بالدراسة بسبب إنخفاض معنوياته وافتقاده للرغبة و الحماسة و شعوره بعدم القيمة نتيجة سيطرة مشاعر اليأس و الاستياء عليه ، زيادةً على شعوره الدائم بالتعب الجسمي والملل كما تتوفر لديه توقعات بالنجاح أقل من زملائه الأسوياء لهذا يتأثر أداءه الدراسي سلبيًا².

في حين نجد أنّ التلميذ الذي يعاني من الخجل يفتقر إلى الثقة بالنفس وإلى مهارات الإتصال الفعّال ، شديد الحساسية و غالبًا ما يعاني من صعوبات في الكلام عند التحدث مع الآخرين لذا يكون أداءه الدراسي منخفض لعدم قدرته على التفاعل مع زملاء صفه و معلميه لا سيما وأنّ العملية التعليمية تقوم أساسًا على التفاعل بين التلميذ و زملائه و معلميه حيث أنّ مشاركته في عملية التعلم تكون غير فعّالة أو منعدمة وبذلك تنمو مكتسباته المعرفية ببطء مقارنة بالتلميذ الذي لا يعاني من الخجل³.

إضافة إلى ذلك فإنّ مختلف هذه العوامل لها تبعاتها السلبية على الصّحة الجسمية والعقلية للتلميذ لما تتسبب فيه من أمراض الأمر الذي ينعكس سلبيًا على حياته الدراسية.

5.1. الميول : يُمكننا إظهار تأثير ميول التلميذ على أدائه الدراسي كما يلي :

بما أنّ ميول التلميذ تعبّر عن ما يفضله و يثير إهتمامه من نشاطات فكرية أو عملية و التي يشعر بالإرتياح عند ممارستها لها ، فإنّ التلميذ الذي تكون المواد الدراسية و الأنشطة المرتبطة بها متناسب مع ميوله يكون أداءه فيها أفضل من غيرها لأنّه يبدي إهتمامًا أكثر بها و يشعر بأنّها ذات أهميّة خاصة بالنسبة له فينتبه إلى كل ما يتعلق بها من معلومات و أنشطة و يستمتع بممارستها و يكون على درجة عالية من الرضا عن إنجازاته فيها.

في حين التلميذ الذي لا يميل إلى ما يدرسه يكون أداءه الدراسي متدن ، لأنّه لا يجد ما يجذبه إليه و يجعله يبذل جهدًا أكبر فيه لذا غالبًا ما يتخلى عن دراسته بسهولة و هذا ما أكده GREBOJS في دراسته التي أجراها سنة 1984 ، حيث وجد أنّ هناك علاقة إرتباطية موجبة و ذات دلالة إحصائية بين الميول و التحصيل الدراسي ، بمعنى أنّ الطالب الذي يتابع دراسته في تخصص يتناسب مع ميوله

¹ محمد سلمان العميان ، المرجع السابق ، ص 171 ، 172 .

² مدحت محمد أبو النصر ، المرجع السابق ، ص 118 .

³ NORBERT SILLAMY, LAROUSSE : DICTIONNAIRE DE LA PSYCHOLOGIE. LAROUSSE, FRANCE, 1996, P 263.

تحصيله الدراسي يكون أفضل من التحصيل الدراسي لنظيره الذي لا يتناسب تخصصه الدراسي مع ميوله.¹

6.1. مستوى الطموح :

يُشير مستوى الطموح حسب **محمود أبو النيل** إلى أهداف الفرد و غاياته التي يسعى إلى تحقيقها في مجال معيّن من مجالات الحياة² ، و يُعد مستوى طموح التلميذ من بين العوامل المؤثرة على أدائه الدراسي لإعتبارات عديدة سنوضح بعضها في ما يلي :

يُشكل مستوى الطموح المرتفع دافعاً قوياً للتلميذ لبذل المزيد من الجهد الفكري و البدني في الدراسة ، كما يساعده على مواجهة الضغوطات المختلفة التي قد يتعرض لها ، و يسمح له بتجاوز العقبات التي قد تحوّل دون نجاحه أو تميّزه فيها سواء كان يتطلع لمهنة تتطلب مستوى دراسي عالٍ أو كان يسعى للوصول إلى مستوى علمي معيّن يؤهله لتحقيق أهدافه ، لهذا كلما كان مستوى طموح التلميذ مرتفعاً كلما كان أدائه الدراسي جيّداً ، أمّا إذا كان مستوى طموح التلميذ منخفض أو كانت الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها في الحياة بعيدة عن المجال الدراسي و لا تتطلب مستوى علمي معيّن فإنّ أدائه الدراسي سيتأثر سلباً لأنّ في كلا الحالتين تكون دافعيته للدراسة منخفضة فيهما.³

7.1. مفهوم الذات :

حسب **جودة بني جابر** يشير مفهوم الذات إلى " المجموع الكلي لإدراكات الفرد عن نفسه ، و هو صورة مركبة مؤلفة من تفكير الفرد عن نفسه و خصائصه الجسمية و العقلية و الشخصية و اتجاهاته نحوها و تفكيره بما يفكر الآخرون عنه و بما يفضل أنّ يكون عليه ".⁴

أي هو الصورة التي يحملها الفرد عن نفسه ، و بما أنّ مفهوم الذات يُعدّ متغيراً مهماً في عملية التعلم فإنّه يؤثر على الأداء الدراسي للتلميذ و ذلك كما يلي :

يرى **KEHVAMAH** أنّ مفهوم الذات يلعب دوراً هاماً في حياة التلاميذ لإرتباطه بالقدرة على المنافسة ، مستوى الطموح ، التوافق الشخصي و الاجتماعي ، و الصّحة النفسية لذا فالتلميذ الذي يكون مفهومه عن ذاته إيجابياً يكون تقديره لذاته عال ، واثقاً من نفسه و معتزاً بقدراته ، يتمتع

¹ محمود منسي ، علم النفس التربوي للمعلمين . دار المعرفة الجامعية ، مصر ، 1990 م ، ص 181 .

² فرج عبد القادر طه و آخرون ، المرجع السابق ، ص 267 .

³ جليل شكور ، الأهل و أثرهم في تحديد مستوى طموح الأطفال . مجلة الثقافة النفسية ، المجلد 2 ، دار النهضة العربية ، لبنان ، 1991 م ، ص ص 72 - 78 .

⁴ جودة بني جابر ، علم النفس الإجتماعي . مكتبة دار الثقافة ، ط 1 ، الأردن ، 2004 م ، ص 116 ، 117 .

الأداء الدراسي

بالصحة النفسية و بمستوى طموح مرتفع ، لهذا يكون أدائه الدراسي جيد خاصة إذا كان هذا المفهوم يعكس قدراته الحقيقية.

أمّا التلميذ الذي يحمل صورة سلبية عن ذاته فإنّ أدائه الدراسي يكون منخفض بسبب انخفاض تقديره لذاته الذي يظهر في تقييمه السلبي لقدراته و في انخفاض دافعيته و في شعوره بالنقص و عدم الكفاءة و كذلك في سوء توافقه النفسي و المدرسي و الإجتماعي حتى و إنّ كان يتمتع بقدرات تسمح له بالتفوق دراسياً فقد بيّن SIVAD عام 1983 أنّ الارتباط وثيق بين مفهوم الذات و الأداء الدراسي فقد يؤدي حسبه الفشل في بعض المواقف الأكاديمية أو المواد الدراسية إلى الشعور بالإحباط و الإكتئاب ما يحول بين هؤلاء الطلبة و بين الحفاظ على مشاعر الكفاءة التي حصلوا عليها في مواقف و مواد دراسية أخرى .

و ما يعطينا صورة أوضح عن العلاقة بين مفهوم الذات و الأداء الدراسي ، الدراسة التي قام بها BRAGANTAH عام 1979 حول مفهوم الذات لدى المتأخرين دراسياً و المتفوقين حيث وجد أنّ هناك علاقة مباشرة بين المفهوم الإيجابي للذات و مستوى التحصيل المرتفع لهذا يقول كل من BEITTOG و BROOKOVER : إذا أدرك التلميذ أنّه غير قادر على تعلم الرياضيات مثلاً فإنّ مفهوم الذات لهذه القدرة يصبح عاملاً يقيد أدائه في المدرسة.¹

8.1. عادات الإستذكار :

يُقصد بعادات الإستذكار " الإجراءات و الأساليب و التصرفات السلوكية التي يستخدمها التلميذ أثناء الإستذكار بهدف إستيعاب المعلومات و التمكن من المهارات المستهدفة تعلمها و كذلك كيفية تعامله مع الوقت " ² و التي هي الأخرى تلعب دوراً هاماً في تقدمه الدراسي و تأخره من خلال تأثيرها على أدائه و ذلك كالاتي :

التلميذ الذي يعتمدُ على الحفظ كأسلوب للإستذكار ، و مع جميع المواد التي يدرسها سواء كانت تتطلب ذلك أو كانت تعتمد على الفهم و حل التمارين ، يتأثرُ أدائه سلبيًا على خلاف التلميذ الذي ينوع أساليب استذكاره حسب طبيعة المادة الدراسية فيزواج بين الفهم و الحفظ مع المواد الدراسية التي تتطلب ذلك و يستعين بأسلوب الحفظ وحده مع بعضها الآخر و يحاول فهم ما يستدعي الفهم منها .³

¹ WWW.NLPNOTE.COM

² عبد المنعم أحمد الدردير ، المرجع السابق . الجزء 1 ، ص 248 .

³ عبد الفتاح غزال ، دراسات في علم النفس الإكلينيكي : المشكلات السلوكية . كتاب 2 ، طبعة للطباعة ، ط 1 ، 2001 م ، ص 67 .

أمّا فيما يخص التّلميز الذي لا يذاكر إلا أمام التلفاز أو بالموسيقى أو هو يأكل فإنّه لا يستطيع التركيز بشكل جيّد في الموضوع الذي يراجع حيث يكون إنتباهه مشتت بين التلفاز مثلاً و الدرس ما يؤدي إلى إنخفاض أدائه الدراسي لاسيما و أنّ الإنسان لا يستطيع التركيز في أكثر من موضوع في نفس الوقت ، و كذلك الأمر بالنسبة للتّلميز الذي يراجع دروسه و هو يمشي جيئة و ذهاباً أو يقرأ بصوت مرتفع حيث يفقد طاقته الجسمية بسرعة و لا يستطيع الإستمرار في المراجعة و من ثمة يتأثر أدائه هو الآخر سلّياً خاصة إذا كان من أولئك الذين يتركون دروسهم تتراكم و لا يذاكرون إلا قبيل الامتحان ¹.

أمّا التّلميز الذي يُنظم وقته و يُراجع دروسه بانتظام منذ بداية العام الدراسي فإنّه يجدُ الوقت الكافي لفهم محتوى كل مادة دراسية وإستيعابها و بذلك تكون نتائجه جيّدة في الاختبارات التحصيلية ، خاصة إذا كان مستوى ذكائه مرتفع مقارنة بالتّلميز الذي لا يراجع دروسه إلا ليلة الإمتحان ثم يضطر للسهر طوال الليل فيتعب جسدياً و فكرياً و لا يستطيع ترسيخ المعلومات المراد ترسيخها ، زيادة على ما ينشأ من عدم إشباع حاجته للنوم من قلق ، عدوانية و عدم القدرة على التركيز و التذكر.

2. العوامل الأسرية :

لما كانت الأسرة أكبر مساهم في بناء شخصيّة الأبناء حيث أنّ حيزاً كبيراً من نمائهم العاطفي و النفسي و المعرفي يكون فيها عبر الوظائف الموكلة إليها فإنّها بذلك تؤثر على حياتهم الدراسية من خلال خصائصها الاقتصادية ، الثقافية ، طبيعة العلاقات القائمة بين أفرادها و بما توفره من إستقرار عاطفي و ما تتعرض له من مشكلات و غيرها من العوامل التي تلخص لنا طبيعة الحياة المنزلية و الظروف التي تعيشها الأسرة.

و يتضح ذلك من خلال تطرقنا إلى البعض منها على النحو التالي :

1.2. المستوى الاقتصادي : و يتجلى دوره التأثيري كما يلي :

إنّ الأسر التي مستواها الاقتصادي مرتفع توفر لأبنائها الوسائل التعليمية و الترفيهية المُساعدة على التعلم لتحسين مستواهم و تنمية قدراتهم كالكتب ، المجالات ، الحاسوب ... إلخ كما توفر لهم السكن اللائق و بالتالي الجو المناسب للدراسة إضافة إلى ذلك فإنّ المستوى الاقتصادي المرتفع يسمح

¹ أحمد محمد الزبادي و هشام الخطيب ، مبادئ التوجيّه و الإرشاد النفسي . دار الثقافة ، الأردن ، ص 211 .

بتوفير الغذاء للأبناء ، ما يجعلهم يتمتعون بصحة جسمية جيّدة و نمو سليم ، فهو يزودهم بالطاقة التي تزيد من قدرتهم على التحمّل ، التركيز و الإنتباه لفترة طويلة و بالتالي على الفهم و الإستيعاب.¹ أمّا الأسر الفقيرة فهي عاجزة عن إشباع حاجات أبنائها حيث لا تستطيع أن توفر لهم الغذاء المناسب مما يجعلهم عرضة لمختلف الأمراض ، يتميّزون بحدّة الطبع ، الإكتئاب و الخمول بسبب سوء التغذية ، كما لا يمكنها توفير الوسائل التعليمية التي تعينهم على تطوير مكتسباتهم المعرفية وتنمية مهاراتهم المختلفة ، ولا السكن اللائق الذي يجعل جو المنزل ملائم للدراسة ، فيسير تقدمهم التحصيلي ببطء ، و قد تلجأ مثل هذه الأسر إلى الاستعانة بأبنائها و هم تلاميذ في المدارس لتوفير احتياجاتها بإرسالهم إلى العمل ، فيكون بذلك الوقت المخصص للإستذكار غير كاف ، زيادة على تأثير التعب الناتج عن الجمع بين الدراسة و العمل و بذلك ينخفض مستوى أدائهم.²

إنّ توفر الوسائل التعليمية لا يعني دومًا إستعمالها بطريقة إيجابية فقد تكون هي السبب في إنخفاض الأداء الدراسي ، وأنّ وفرة الغذاء لا تعني تغذية سليمة و متوازنة ، كما أنّ إنخفاض المستوى الإقتصادي للأسرة لا يؤدي دومًا إلى إنخفاض الأداء الدراسي ، إذ يمكن أن يشكل دافعًا لدى الأبناء خاصة إذا كانت إتجاهات الوالدين إيجابية نحو الدراسة و كان هناك إستقرار أسري .

2.2. المستوى الثقافي للأسرة :

يتحدّد المستوى الثقافي للأسرة بالمستوى التعليمي للوالدين و مستوى إستهلاكهم الثقافي ، الذي يتمثل في عدد الساعات التي يقضيانها في القراءة و نوع المواد المقروءة ، و تظهر العلاقة بين المستوى الثقافي للأسرة و مستوى الإنجاز الذي يحققه أبنائهم في المجال الدراسي كما يلي :

الأباء الذين مستوى تعليمهم جامعي أقدر من غيرهم من الآباء على منح أبنائهم الإهتمام الكافي في المجال الدراسي ، فهم يُحسنون توجيهم لتحصيل المعرفة و العلم و يُساعدونهم في أداء واجباتهم المدرسية و يتابعونهم دراسيًا و يوفرّون لهم ثقافة عامة متنوعة بتوفير الكتب و المجلات و غيرها و دفعهم إلى المطالعة ، كما أنّ الجو الثقافي السائد في الأسرة يساهم في تكوين إتجاهات إيجابية نحو الدراسة و المعلمين وفي إنماء قاموسهم اللغوي و يشجع على الإستذكار ، و بذلك يكون مستوى طموحهم مرتفع وكذلك أدائهم الدراسي خاصة إذا صاحب المستوى التعليمي المرتفع مقروئية هي الأخرى متنوعة و معتبرة من حيث الكم .

¹ علي أسعد و صفة و علي جاسم الشهاب ، علم الإجتماع المدرسي : بنبوية الظاهرة المدرسية و وظيفتها الإجتماعية. مجد ، ط 1 ، لبنان ، 2004 م ، ص 145 .

² خليل ميخائيل معوض ، سيكولوجية النمو : الطفولة و المراهقة. دار الفكر الجامعي ، ط 3 ، الإسكندرية ، 1994 م ، ص 321 .

أمّا الآباء الذين لم يصلوا في دراستهم إلى المرحلة الثانوية أو لم يدخلوا المدرسة أبداً فيجدون أنفسهم عاجزين على تقديم المساعدة و التوجّيات اللازمة لأبنائهم ، مما يجبرهم على الإعتدال على أنفسهم ، و إنّ كان البعض منهم يشجّعهم على الدراسة و يعمل على تهيئة الجو المناسب في البيت ، لذا كثيراً ما يكون مستوى أدائهم متدن .¹

نعلمُ أنّه بقدر ما يرتفع المستوى الثقافي للأسرة زادت فرصة الأبناء في التفوق و العكس ، لكن لا يمكننا أنّ نهمل دور القدرات العقلية للأبناء و جهودهم الذاتية في تحقيق هذا التفوق حتى و لو كانوا من أسر مستواها الثقافي منخفض .

3.2. أساليب التنشئة الاجتماعية :

إنّ للأسلوب المتبع من طرف الوالدين في تنشئة أبنائهم بإعتباره يُعبّر عن طريقة معاملتهم لهم و يعكس طبيعة علاقتهم بهم دور في نجاحهم و فشلهم في المجال الدراسي لاسيما و أنّه يساهم في تحديد نمط شخصيتهم التي يتوقف عليها تفاعلهم الصفي الذي ينعكس بدوره على مردودهم الدراسي و يبدو ذلك كما يلي :

الأبوان اللذان يسرفان في القسوة و الصرامة على الأبناء ويلجأان إلى العقاب البدني أو المعنوي الذي يظهر في الضرب ، الشتم و النقد المتكرر لهم كلما أرادوا التعبير عن ذواتهم أو نعتهم بالغباء و الكسل فإنهم يكسبون أبنائهم شخصيّة تتميّز بالتبعية و بلادة الحس ، دائمة الشعور بالذنب ، راضخة للسلطة الوالدية و من ثمة تكون علاقتهم بالعالم الخارجي محدودة حتى مع المعلمين و زملاء الدراسة ، عاجزين عن المناقشة في الصف و عن إبراز قدراتهم حتى و إنّ كانوا يتمتعون بذكاء عالي لشعورهم بعدم الكفاءة و إنعدام ثقتهم بأنفسهم ، فيتأثر أدائهم الدراسي سلبيًا.

أمّا التدايل المفرط للأبناء و الإذعان لمطالبهم مهما كانت شاذة أو غريبة دون مراعاة الظروف الواقعية أو عدم توفر الإمكانيات فإنّه يجعل منهم عديمي المسؤولية ، مهملين لواجباتهم المدرسية و مراجعة دروسهم ، غالبًا ما ينسون لوازهم في البيت و لا يتحملون مواقف الفشل و الإحباط و يتوقعون دائماً الإشباع المطلق لذا فإنّ أبسط ملاحظة يبيدها لهم المعلم يكون لها تأثير كبير على دافعيتهم و على عملهم الدراسي لذا فهم أكثر التلاميذ عرضة للرسوب.

كما أنّ التذبذب بين الشدّة و اللين ، أين يُعاقب الابن مرة و يُثاب مرة أخرى في نفس الموقف ، يجعله مترددًا و غير قادر على حسم الأمور ، و من الممكن أنّ يكف عن التعبير عن آرائه و مشاعره ،

¹ بولا حريقة ، بسيكويديا : موسوعة الأسرة الحديثة تربوية ، نفسية ، إجتماعية من الحمل حتى البلوغ . الجزء 13 ، سنتر نوبيليس ، ط 1 ، لبنان ، 2001 م ، ص 105 ، 106 .

لذا فإنَّ مشاركة في عملية التعلم تتسم هي الأخرى بالتردد سواء عند طرحه للأسئلة أو إجابته على استفسارات المعلم لانعدام الثقة في نفسه الأمر الذي يؤثر سلبيًا على تقييم المعلم لأدائه.¹

في حين تعرض الأبناء للإهمال يسلبهم الشعور بالأمن و الحماية ويؤثر على توازنهم الانفعالي الذي بدوره يؤثر على نتائجهم الدراسية كما أنَّ الإبن الذي يعاني من الإهمال قد يجعل من دراسته طريقة للانتقام من الوالدين النابذين له ، لذلك يهملها و يكون أدائه ضعيفًا فيها ، كما قد تكون وسيلة لجذب انتباههم إمَّا بتفوقه و بذل جهد كبير للنجاح فيها أو العكس ، من ناحية أخرى فإنَّ الوالدين المهملين يظهر إهمالهما أيضًا في إعتبار أنَّ تعليم الإبن ليس من شأنهم بل من شأن المعلم و المدرسة حيث يقول **حسن العميرة** : « ضعيفو التحصيل بالمقارنة مع ذوي التحصيل الجيّد لا يهتمون بإرضاء والديهم اللذان لا يبدو عليهم أصلاً الإهتمام بالعمل المدرسي الجيّد و الإفتخار به. »

زيادة على أنَّ الإهمال يعلم الإبن التسبب و بذلك لا يتطور لديه التنظيم الذاتي لأنَّه لم يتعلم النظام في الحياة و في أداء المهام المدرسية و لا يجيّد التصرف بفاعلية في المواقف الضاغطة ، فينخفض أدائه الدراسي عند تعرضه لها.²

أمَّا فيما يخص لجوء الوالدين إلى حماية إبنهم حماية زائدة بإخضاعه للكثير من القيود و الخوف الزائد عليه يجعلان من دافعيته مستمدة من العالم الخارجي و ليست ذاتية ، يخشى دائماً المواقف الجديدة في الحياة أو الدراسة لذا فإنَّ مستوى أدائه لعمله الدراسي يبقى مرهون بما يتلقاه من تشجيع من العالم الخارجي.³

إنَّ مختلف أساليب التنشئة هذه لها تابعاتها السلبية على الأبناء و على أدائهم الدراسي لذا يجب على الوالدين إعتناء أسلوب التوسط و الإعتدال في معاملتهم بإعتباره الأسلوب الأمثل لوقايتهم من هذه التبعات.

4.2. نوع العلاقة بين الوالدين :

يُعتبر نوع العلاقة التي تربط الوالدين من بين العوامل الأسرية المؤثرة على الأداء الدراسي للأبناء ، لا سيما و أنَّ تماسك الأسرة يتوقف عليها و هذا التأثير يُمكننا توضيحه كما يلي :

¹ عبد الرحمن العيسوي ، علم النفس التعليمي. دار راتب الجامعية ، ط 1 ، بيروت ، 2000 م ، ص 63 ، 62 ، 64 .
² محمد حسن العميرة ، المشكلات الصفية السلوكية ، التعليمية ، الأكاديمية : مظاهرها و أسبابها. دار المسيرة ، ط 2 ، الأردن ، 2002 م ، ص 205 .
³ عبد الرحمن العيسوي ، المرجع السابق ، ص 64 .

إنَّ اضطراب العلاقة الزوجية الذي يظهر في الشجار الدائم و كثرة المشاحنات بين الزوجين يجعل جو المنزل غير مناسب للدراسة و يُشعر الأبناء بعدم الأمن و يؤدي إلى إصابتهم بالعديد من الاضطرابات الإنفعالية كالإكتئاب ، القلق و الانطواء و يكون بذلك مستوى تحصيلهم متدن فيتأخرون دراسياً خاصة و أنّهم يذهبون إلى المدرسة محمّلين بمعاناتهم و آلامهم ، شريدي الذهن غير قادرين على متابعة الدروس إلا من إستغرق منهم في العمل الدراسي كطريقة للهروب من ما يعانيه من مشاكل أسرية ، فيجتهد و يستغل قدراته أقصى إستغلال للحصول على نتائج جيّدة ¹ ، كما أنّ الأبناء الذين يعيشون مع أحد الأبوين فقط بسبب الطلاق غالباً ما يعانون من الحرمان العاطفي و يفكرون إلى الحماية ، ما يتسبب في عدم توازنهم إنفعالياً الذي هو الآخر يؤثر سلّبا على حياتهم الدراسية مؤدياً بذلك إلى إنخفاض مستوى أدائهم و في بعض الأحيان يكون سبب رسوبهم و هروبهم من المدرسة و حتى جنوحهم ².

في حين الأبناء الذين يعيشون في أسر متوازنة ، خالية من الصراعات الزوجية تشعرهم بالأمن و الاستقرار و تؤمن لهم إشباع حاجتهم العاطفية و توفر لهم الجو الهادئ المساعد على الإستذكار غالباً ما يكون مستوى أدائهم مرتفع خاصة إذا كانوا يتمتعون بقدرات عقلية عالية ³ و منه يُمكننا القول بأنّ الإستقرار الأسري ضروري لتحقيق مستوى أداء مرتفع لدى الأبناء في المجال الدراسي .

5.2. توقعات الوالدين :

لتوقعات الآباء المبنية على تقديرهم الذاتي لقدرات أبنائهم و إستعداداتهم و إهتماماتهم إنعكاساتها على الأداء الدراسي للأبناء حيث يمكننا إبراز هذه الانعكاسات على النحو التالي :

عندما تكون توقعات الوالدين مرتفعة جداً بالنسبة لقدرات الإبن و غير واقعية سوف يترتب عنها شعور الإبن بعدم الكفاءة بسبب فشله في تحقيق أملهما و بسبب شعورهما بخيبة الأمل فيه خاصة إذا ظهرت مشاعرهما هذه في طريقة تعاملهما معه فيتأثر أداءه سلّبا ⁴.

كما قد تكون توقعات الوالدين المرتفعة جداً وراء فشل الأبناء خاصة إذا كانوا يضغطون عليهم في كل مرة حتى يحققوا نتائج جيّدة ، فتكون إستجابة الأبناء هي الإستسلام لأنّهم لا يستطيعون أنّ

¹ محمد حسن العميرة ، المرجع السابق ، ص 206 .

² خليل ميخائيل معوض ، المرجع السابق، ص 320 .

³ بولا حريقة ، المرجع السابق ، ص 109 ، 110 .

⁴ محمد أحمد محمد إبراهيم سعفان ، الإرشاد النفسي للأطفال . الجزء 1 ، دار الكتاب الحديث ، مصر ، 2001 م ، ص 248 .

يكونوا دائماً ممتازين لإرضاء والديهم لذا يتوقفون عن المحاولة و يبذلون الحد الأدنى من الجهد فينخفض مستوى أدائهم و قد يرسبون . أمّا الآباء الذين يكون تقديرهم لأبنائهم منخفضاً ولا يتوقعون منهم الشيء الكثير فإنّهم يساهمون بذلك في إنخفاض دافعية أبنائهم للدراسة ، بسبب قلة التشجيع أو بسبب الإحباطات التي يتلقونها منهم و يكونون لدى الأبناء صورة سلبية عن قدراتهم لذا يكون مستوى أدائهم منخفضاً لإعتقادهم بأنّهم غير قادرين على تحقيق نتائج جيّدة على خلاف الأولياء الذين تكون توقعاتهم واقعية و موضوعية.¹

إنّ توقعات الوالدين و إنّ كانت تعبّر عن تقديرهم لخصائص أبنائهم العقلية و الشخصية فإنّها تعبّر أيضاً عن إنتظاراتهم من أبنائهم كما قد تعكس في بعض الأحيان طموحاتهم الشخصية.

6.2. طبيعة العلاقة بين الأسرة و المدرسة :

تحدد طبيعة العلاقة التي تربط الأسرة بالمدرسة من خلال عدد الزيارات التي يقوم بها أولياء التلميذ إلى المدرسة و الهدف منها ، حيث أنّ قوة هذه العلاقة و ضعفها يؤثران أيضاً على الأداء الدراسي للتلميذ الابن و ذلك كما يلي :

إنّ زيارة الأولياء للمدرسة و الهادفة إلى متابعة الأبناء دراسياً ، كلما تكررت مكنتهم من التعرف على المستوى الدراسي الحقيقي لأبنائهم و على الوتيرة التي يسير بها و بذلك يستطيعون إتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسينه إن كان منخفضاً و المحافظة عليه إن كان مرتفعاً من خلال التعاون مع المدرسين ، كما تسمح لهم بالتعرف على مشكلات أبنائهم في الوقت المناسب و المساهمة في حلها بتقديم المعلومات اللازمة للأخصائي النفسي و بإتباع إرشاداته للحد من تأثيرها على أدائهم ، من جهة أخرى فإنّ الأولياء بزياراتهم هذه يثيرون إنتباه المدرس لأبنائهم فيزداد إهتمامه بهم و من ثمة يرتفع أدائهم.²

أمّا ضعف العلاقة بين المدرسة و المنزل يعني إنعدام التنسيق بينهما و غياب متابعة الأولياء لأبنائهم و تخليهم عن دورهم المكمل لدور المدرسة ، فتصبح بذلك إمكانية إهمال الأبناء لدراساتهم أكبر خاصة إذا لم يكن هناك تشجيع من طرف المدرسين فيتدنى مستوى أدائهم و هذا ما ينطبق على الأولياء الذين يزورون المدرسة فقط في حالة مرض الابن من أجل متابعته صحياً أو عند إستدعائهم من طرف المدرسة لضرورة مُلحة.³

¹ محمد حسن العميرة ، المرجع السابق ، ص 204 ، 205 .

² MARIE DURU-BELLAT ET AGNES VAN RANTEN, SOCIOLOGIE DE L'ECOLE. ARMOND COLIN, PARIS, 2002, P 181, 182.

³ أميرة علي محمد ، الإتصال التربوي . الدار العالمية ، ط 1 ، مصر ، 2006 م ، ص 115 ، 116 .

إنّ توثيق الصلة بين المدرسة و المنزل لا يساهم فقط في تحسين مستوى أداء الأبناء دراسياً ، بل يساهم أيضاً في إنفتاح المدرسة على المجتمع من خلال تبادل المعلومات و الخبرات بين الآباء و المدرسين ، الأخصائي النفسي و المدير .

3. العوامل المدرسية :

هي العوامل التي تعود إلى طبيعة الجو المدرسي و النظام القائم و الظروف السائدة التي تحكم العلاقة بين أفراد المجتمع المدرسي و هي عديدة نذكر منها العوامل التالية :

1.3. إكتظاظ الصف الدراسي :

يُعد إكتظاظ الصفوف الدراسية أحد العوامل التي لها تبعاتها السلبية على النتائج الدراسية للتلاميذ ، فهو يعيق عملية التفاعل الصفي و يجعله مقتصرًا في أغلب الأحيان على التلاميذ الجالسين في الأماكن الأمامية فيزيد تحصيلهم نتيجة لما يتوفر لهم من فرص أكثر للفهم ، و لأنّ إهتمام المدرس يكون منصبًا عليهم لعجزه عن متابعة كل التلاميذ لكثرتهم و يقل مع الجالسين في الأماكن الخلفية حيث يكثر الضجيج و يقل الانتباه و من ثمة تقل درجة الاستيعاب و يتأثر التحصيل الدراسي ¹ .

من جهة أخرى فإنّ إدارة الفصل و ضبط النظام فيه يستلزم جهدًا أكبر من المدرس بسبب الإكتظاظ إلى جانب الجهد الذي يبذله لأداء دوره التعليمي ، الذي و إنّ كان مرتبط بشخصيته و خبرته التي تظهر في قدرته على إيصال المعرفة و جذب الإنتباه إلى ما يقوم بشرحه ، فإنّه يتأثر بما يبذله من جهد لضبط صفه و يكون بذلك مردوده ضعيف ، كما أنّ تركيزه على دوره التعليمي و إهماله لضبط النظام يتسبب في ظهور مشكلات سلوكية عديدة لدى التلاميذ تعيق سير الدرس ، و في كلا الحالتين يكون نموهم المعرفي و السلوكي ضعيف ما يؤثر سلبًا على أدائهم في المراحل التعليمية اللاحقة ² .

2.3. مدى مراعاة المدرس للفروق الفردية لدى التلاميذ :

إنّ إحترام المعلم للفروق الفردية لدى التلاميذ أثناء العملية التعليمية ، من خلال تنويع طرق التدريس و إستخدام الوسائل التوضيحية المناسبة لها و لموضوع الدرس خاصة في الحالات التي يكون فيها الصف الدراسي غير متجانس أين تتواجد فئات مختلفة من التلاميذ معًا (المتفوقين مع الراسبين)

¹ بولا حريقة ، المرجع السابق ، ص 91 .

² جرجس ميشال جرجس ، معجم مصطلحات التربية و التعليم . دار النهضة العربية ، ط 1 ، لبنان ، 2005 م ، ص 42 .

يساعده على إيصال المعلومات إلى أكبر عدد منهم و من ثمة يضمن فهمهم و استيعابهم لمحتوى
الدرس و تمكنهم من المهارات المطلوب تعلمها و بذلك يتأثر أدائهم إيجاباً كل حسب قدراته.
أمّا الوضعيات التعليمية التي لا تُحترم فيها الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ ، كلجوء
المعلم إلى الشرح المطول الذي يشعر المتفوقين بالملل و يصرفهم عن متابعة الدرس و يعمل على
خفض دافعيتهم فينخفض أدائهم نتيجة لعدم إستغلالهم لقدراتهم أو غياب الوسائل التوضيحية اللازمة
و إتباع طرق تدريس لا تراعي حاجات المتأخرين و الراسبين ، الأمر الذي يجعل مكتسباتهم المعرفية
تنمو ببطء فيبقى مستوى تحصيلهم متدن ، و إنّ كان بعضهم يملك الإمكانيات التي تأهله لتحسين
مستوى أدائه.¹

3.3. طبيعة العلاقة بين المدرس و التلاميذ :

نستدلّ على طبيعة العلاقة التي تربط المدرس بتلاميذه من خلال الأسلوب الذي يتبعه في التعامل
معهم و الذي على أساسه تتحدد درجة تفاعلهم معه. و بما أنّ درجة هذا التفاعل تؤثر على نموهم
التحصيلي الذي يبدو جلياً في أدائهم الدراسي فإنّ هذا الأداء يتغير تبعاً لنوع هذه العلاقة و ذلك كما يلي :
من المؤكد أنّ المدرس الذي يعامل تلاميذ صفه بقسوة ، و يسخر منهم أمام زملائهم و يستخدم
عبارات النقد بصورة متكررة لتغيير سلوكياتهم السلبية ، ولا يبدي استعداداً لإعادة طرح الأسئلة
أو صياغتها بأسلوب أسهل في حالة عدم فهمهم لها ، و الذي يتبنى أساليب قهرية تعتمد على
التخويف و القوة بدافع حفظ النظام داخل الفصل و الحفاظ على هيبة المدرسة إنّما يعمل على خلق
المزيد من التوتر النفسي و القلق داخل الفصل ، و يساهم في إضطراب شخصية تلاميذه و يسلبهم
قدرتهم على التفاعل الإجتماعي السليم و يجعل المناخ النفسي السائد داخل الفصل غير مريح ولا
يُساعد على الدراسة ، ممّا يحول دون إستفادتهم من المعلومات التي يُقدمها بسبب عجزه عن
تكوين علاقة سليمة وإيجابية معهم فينتأثر بذلك أداؤهم الدراسي سلباً.²
في حين المدرس الذي يتمييز بالمرونة في تعامله مع تلاميذه و يشجّعهم على الدراسة بإستخدام
عبارات المدح و الثناء و يراعي مشاعرهم ، و لا يلجأ إلى العقاب إلا في الحالات التي تتطلب ذلك ،
فإنّه بذلك يكسب ثقتهم و يجعل جو الفصل مريح نفسياً و مشجّع على التفاعل ، فتزداد ثقة التلاميذ

¹ رمزي فتحي هارون ، المرجع السابق ، ص ص 110 - 113 .

² صالح حسن الداھري ، المرجع السابق ، ص 354 .

بأنفسهم ويزداد اهتمامهم بالدراسة و تكثر أسئلتهم و إستفساراتهم فتنمو مكتسباتهم و من ثمة يرتفع مستوى أدائهم.¹

4.3. التوجُّيه المدرسي :

إنَّ التوجُّيه المدرسي و إنَّ كان هدفه هو مساعدة الدارس و إرشاده لإختيار نوع التعليم المناسب لإمكانياته الشخصية والعقلية ، قد يكون سبباً في إنخفاض مستوى أدائه وحتى رسوبه كما قد يكون وراء إنجازه الدراسي المتميز وذلك كما يلي :

إنَّ التوجُّيه المدرسي من خلال ما يوفره للدارسين من معلومات عن التخصصات الدراسية المختلفة المتاحة لهم و من خلال مراعاته لميولهم و اهتماماتهم المُعبَّر عنه ا في إختياراتهم و كذلك ظروفهم الصحيَّة و الإجتماعية و ما يتمتعون به من قدرات و استعدادات عند توزيعهم على التخصصات الدراسية المتوفرة ، يعمل على توجُّيه كل دارس نحو نوع الدراسة الذي يناسبه و بذلك يُمكنه من إستغلال قدراته و إمكانياته أحسن استغلال فيكون مستوى أدائه الدراسي مرتفع ، إلاَّ في بعض الأحيان و لأسباب عديدة منها كثرة عدد الدارسين مع قلة الوسائل اللازمة للتعرف على ميولهم وتقدير قدراتهم تقديراً موضوعياً ، أو نتيجة لقلة أو إنعدام الوسائل التوضيحية المساعدة على نقل المعلومات الواجب توفيرها لهم حول المسالك الدراسية الموجودة ، أو بسبب مساوئ نظام التقييم المتبع يوجِّه بعض الدارسين إلى تخصصات لا تتماشى مع ميولهم ولا تعكس مستوى قدراتهم ، أو لا تسمح لهم بتحقيق طموحاتهم الدراسية و المهنية فيتأثر بذلك أداءهم الدراسي سلبيًا.²

5.3. الإمكانيات المادية للمدرسة :

يتجلى تأثير الإمكانيات المادية للمدرسة على الأداء الدراسي للتلاميذ الذين ينتظمون بها كما يلي :

المدارس التي تتوفر فصولها على وسائل التدفئة و التكييف و تتميز حجراتها بالاتساع و الإضاءة الجيدة و التهوية المناسبة و التي تحافظ على نظافة المبنى المدرسي و تحرصُ على تجميله بالأشجار و النباتات ، ممَّا يجعل منظر المدرسة مثيرًا ، فضلاً عن توفيرها للوسائل التعليمية اللازمة لكل مستو دراسي و كذلك المكتبات و الملاعب الرياضية ، إنَّما توفر بذلك الشروط الضرورية لحدوث عملية التعلم و تساهم في الحفاظ على الصحة النفسية لتلاميذها بتوفير الفضاءات التي تساعد

¹ محمد عبد الحليم حسب الله و مجدي عزيز إبراهيم ، التفاعل الصفي : مفهومه ، تحليله و مهاراته. عالم الكتب ، ط 1 ، مصر ، 2002 م ، ص 19 .

² بوطوطن محمد الصالح و العايب رابع ، أسباب الفشل المدرسي لدى تلاميذ الثانويات من وجهة نظر الأساتذة . مجلة العلوم الإنسانية ، العدد 10 ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، 1998 م ، ص 185 . و WWW.ISLAMONLINE.NET .

على خفض توترهم النفسي و تسمح لهم بإبراز مواهبهم المختلفة و ممارسة هواياتهم و بذلك ترتفع دافعيتهم و يزداد إقبالهم على الدراسة و يتأثر أداؤهم إيجاباً كل تلميذ حسب قدراته.¹

على خلاف المدارس التي تفتقر إلى المرافق الترفيهية و العلمية كالمكتبات ، الملاعب و النوادي العلمية ... إلخ أو تلك التي تتميز جراتها بالضيق و لا تتوفر على وسائل التدفئة و التكييف فإنها تحول دون إستغلال التلميذ لقدراته و مهاراته في عملية التعلم و تعيقه عن تحقيق النمو المعرفي المطلوب. فالتلميذ لا يستطيع أن ينتبه إلى شرح المدرس و يحل تمارينه بكفاءة إذا كانت الإضاءة منخفضة أو كانت درجة حرارة حجرة الدرس غير مناسبة ، كما لا يمكنه إبراز مواهبه و التعبير عن ميوله و اهتماماته و إشباع فضوله العلمي في حالة غياب الملاعب الرياضية و النوادي العلمية و المكتبات ما يؤدي إلى سوء التوافق المدرسي و شعور التلميذ بالملل لا سيما إذا كانت البرامج الدراسية تتميز بالكثافة ، كما قد يساهم ذلك في تكوين اتجاهات سلبية لدى التلاميذ نحو الدراسة و المدرسة و هي كلها عوامل لها تبعاتها السلبية على أدائه الدراسي.²

ثالثاً- قياس الأداء الدراسي :

يقصد بقياس الأداء الدراسي وصف أداء التلميذ وصفاً كمياً لرصد تقدمه ومدى إتقانه لبعض المهارات التعليمية في وحدة دراسية معينة خلال مدة زمنية معينة عن طريق الإختبارات التحصيلية³ التي تصنف كما يلي :

I حسب نوع الأسئلة : يمكن تصنيف الإختبارات التحصيلية تبعاً لنوع الأسئلة إلى :

1. **إختبارات المقال** : تسمى إختبارات الأسئلة المفتوحة تكون الإجابة عليها على شكل مقال يتم من خلاله التعرف على قدرة الطالب اللغوية و مهارته في الإستدلال ، الإستنتاج و الإستقراء أو التعرف على رأيه.⁴

2. **الإختبارات الموضوعية** : و هي على عدة أشكال منها :

✓ **إختبارات الصواب و الخطأ** : فيها تطرح على الطالب عبارة ثم يُطلب منه الحكم على صحتها أو خطئها باستخدام إشارات مثل ✓ ، x أو ص ، خ أو صح ، خطأ و يقيس هذا النوع من الإختبارات قدرة التلميذ على تمييز الحقائق .

¹ صالح حسن الداھري ، المرجع السابق ، ص 353 .

² محمد إقبال محمود ، علم النفس المدرسي . مكتبة المجتمع العربي ، ط 1 ، الأردن ، 2006 م ، ص 30 .

³ عبد الرحمن عدس و يوسف قطامي ، علم النفس التربوي : النظرية و التطبيق الأساسي . دار الفكر ، ط 1 ، عمان ، 2003 م ، ص 257 .

⁴ مروان أبو حويج و آخرون ، القياس و التقويم في التربية و علم النفس . الدار العلمية الدولية و دار الثقافة ، ط 1 ، الأردن ، 2002 م ، ص 76 ، 77 .

✓ أسئلة تكملة العبارات الناقصة- ملأ الفراغ : الأسئلة فيها تكون محددة أمّا أجوبتها فهي حرة أي أنّ التلميذ يعطي الجواب بكلماته الخاصة و بطريقته الخاصة و ذلك بكلمة أو شبه جملة يمكن أنّ تكون فقراته على شكل أسئلة أو جمل ناقصة.

✓ إختبارات الإختيار من متعدد : فيها يُطرح السؤال على شكل جملة تقريرية تتلوها أربعة إجابات تكون إحداها هي الإجابة الصحيحة لمحتوى الجملة جميعها أو لجزء محذوف منها ، تُستعملُ الإجابات الأخرى للتمويه فقط.

✓ إختبارات المطابقة : توضع فيها قائمتان أمام التلميذ ، قائمة الأسئلة و تتضمن المادة التي تشكل بنود الإختبار و قائمة الإجابات التي تتضمن ما يمكن أنّ تكون الإجابات الصحيحة على بنود الإختبار و لكنها غير مرتبة بحيث لا تقع الإجابة مباشرة أمام ما يمثل السؤال عنها بل موزعة عشوائياً ثمّ يطلب منه أنّ يصل السؤال المطروح بالإجابة الصحيحة.¹

✓ إختبارات الترتيب : يُطلبُ من التلميذ في أسئلة هذا النوع من الإختبارات ترتيب مجموعة من الكلمات ، العبارات أو الأحداث وفقاً للحجم أو التتابع أو الأهمية أو أيّ أساس آخر.²

II حسب درجة التقنين :

✓ إختبارات مقننة : تعني بها الإختبارات التي تمّ بنائها من طرف أشخاص متخصصون في بناء و تصميم الإختبارات التحصيلية مصممة لتشمل مجالاً من الأهداف التعليمية الخاصة أوسع ممّا يستطيع المعلم أنّ يتناوله في الإختبارات التي يضعها بنفسه لذا تستخدم على نطاق واسع من أبرزها ما يلي : بطارية الإختبارات التحصيلية العامة للصفوف الابتدائية ، إختبارات المهارات الأساسية للصفوف الابتدائية ، بطارية الإختبارات التحصيلية للمدارس الثانوية.

و هي لا تختلف عن الإختبارات غير المقننة إلا في طرق تصحيحها و الوظائف المحددة لها.³

✓ الإختبارات غير المقننة : هذا النوع من الإختبارات التحصيلية يُعدّه المعلمون و هو يشكل الغالبية العظمى للإختبارات المعمول بها في مدارسنا.⁴

III حسب الأداء : تنقسم إلى الأنواع الرئيسية التالية :

✓ إختبارات الورقة و القلم : يتم فيها أداء المهارات كتابياً.

¹ وليد أحمد جابر ، طرق التدريس العامة : تخطيطها و تطبيقاتها التربوية. دار الفكر ، ط 1 ، عمان ، 2003 م ، ص ص 405 - 408 .

² مروان أبو حويج و آخرون ، المرجع السابق ، ص 91 .

³ نفس المرجع ، ص 82 ، 86 .

⁴ سامي محمد ملحم ، القياس و التقويم في التربية و علم النفس . دار المسيرة ، ط 2 ، عمان ، 2002 م ، ص 201 .

✓ **إختبارات التعرّف** : يُطلبُ فيها من التلميذ القيام ببعض الأعمال مثل تحديد مواقع المدن على خريطة ، التعرّف على أجزاء جهاز معين ... إلخ .

✓ **إختبارات الأداء الظاهري** : يركزُ هذا النوع من الإختبارات التحصيلية على تأدية الحركات المطلوبة كما يوضحها الأداء الفعلي للمهمة¹.

للإشارة فإنَّ أيَّ إختبار تحصيلي يُمكن أنَّ يندرج تحت أكثر من تصنيف واحد من التصنيفات السابقة زيادة على التصنيفات التي لم نتطرق إليها.

رابعًا- تقويم الأداء الدراسي :

1. تعريفه :

حتى نلقي الضوء على مفهوم " تقويم الأداء الدراسي " سوف نعرض التعاريف التالية :

يُعرّفه **وليد جابر** فيقول : هو وسيلة هامة يحكم بها على ما حصل عليه الطالب المتعلم من معارف ، مهارات و اتجاهات نتيجة مروره بالمواقف التعليمية².

أمّا **GRONLUND** فيعرّفه كما يلي : " هو عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلميذ ، تتضمن وصفًا كميًا وكيفيًا لأدائه إضافة إلى الحكم على هذا الأداء. " ³

كما يعرّفه **سامي ملحم** على أنّه : عملية يتم بموجبها إصدار حكم موضوعي على مدى إتقان التلاميذ للأشياء التي يفترض أنّهم تعلموها⁴.

يُعرّف أيضًا على أنّه : " العملية التي يتم فيها جمع معلومات عن المتعلم وإعدادها لتشكيل

أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات التي تتعلق به. " ⁵

من التعاريف السابقة يتبيّن لنا أنّ تقويم الأداء الدراسي هو : عملية منهجية يتم فيها إصدار حكم

موضوعي على الأداء الدراسي للتلميذ بناءً على معلومات محددة ، والإستفادة من هذا الحكم في

اتخاذ القرارات المناسبة له. إنّ الجدير بالذكر هنا هو أنّ من المختصين في المجال التربوي من

يستخدم مصطلحا التقويم و التقييم كترادفان للدلالة على مفهوم واحد هو المفهوم الذي سبق وأن

شرحناه ، وهناك من يفصل بينهما مشيرًا إلى أنّ التقييم عملية تتوسط القياس و التقويم ، يتم من خلالها

¹ نفس المرجع ، ص 202 .

² وليد أحمد جابر ، المرجع السابق ، ص 390 .

³ سامي محمد ملحم ، المرجع السابق ، ص 38 .

⁴ المرجع السابق ، ص 39 .

⁵ مروان أبو حويج و آخرون ، المرجع السابق ، ص 17 .

الأداء الدراسي

إعطاء قيمة للوصف الكمي لأداء المتعلم الذي حصلنا عليه بواسطة القياس فيصبح وصفًا نوعيًا يستعمل في عملية تقويم هذا الأداء التي هي عملية علاجية و من هؤلاء **بسمة الجمال و هند الحربي** ، أمّا **موسى النبهان** فيرى أنّ مصطلح التقويم يشمل معنى القياس و التقويم¹.

2. أنواعه :

يتخذ تقويم أداء التلميذ أشكالاً عدة سواء كان الأساس المعتمد في التقسيم هو الغرض من التقويم أو الشخص المقوم .

فتبعا لهدف التقويم نميز الأشكال التالية :

• التقويم الأولي :

ينتم هذا النوع من التقويم قبل بداية عملية التعلم ، هدفه التعرف على القدرات العقلية للتلميذ وكذلك مؤوله ، إتجاهاته وحاجاته للإستفادة منها في تحديد المستوى الذي يبدأ منه عملية التعلم في صف دراسي محدد أو في مقرر دراسي معيّن أو وحدة دراسية ومن ثمة تصنيف التلاميذ إلى مجموعات متجانسة من حيث المستوى التعليمي².

• التقويم التشخيصي :

يهدف هذا النوع من التقويم إلى التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم لتحديد مجال هذه الصعوبات والكشف عن أسبابها سواء كانت مدرسية أو شخصية أو بيئية اجتماعية تمهيداً لعلاجها و ذلك بالإعتماد على تحليل البيانات التي يتم الحصول عليها عن طريق الاختبارات و أدوات القياس و التقويم المختلفة³.

• التقويم التكويني (البنائي) :

هو التقويم الذي يجري للمتعلم أثناء عملية التعلم و يستمر باستمرارها. يستخدم المعلم في هذا النوع من التقويم أسئلة يطرحها أثناء الحصة أو الاختبارات القصيرة أو التمارين الصفية أو الوظائف البنائية. و يهدف هذا التقويم إلى تعزيز التحصيل و التعرف إلى نقاط القوة و الضعف وكذلك خلق

¹ موسى النبهان ، أساسيات القياس في العلوم السلوكية. دار الشروق ، ط1 ، الأردن ، 2004 م ، ص ص 38 - 40 .

² المرجع السابق ، ص 316 .

³ المرجع السابق ، ص 317 .

الأداء الدراسي

الحافز لدى المتعلمين من خلال التغذية الراجعة التي يحصل عليها المعلم منهم ، للرفع من أدائهم وأدائه و كذلك تحسين أسلوبه في التدريس.¹

• التقويم الختامي :

يكون هذا النمط من التقويم في ختام البرنامج التعليمي أو في نهاية وحدة دراسية أو فصل دراسي أو مرحلة دراسية بغرض إعطاء تقديرات للدارسين تبين مدى كفاءتهم في تحصيل مضمون المقرر الدراسي و استخدامها في :

- إصدار أحكام بالنجاح أو الرسوب على الدارسين .
- منح الشهادات و الدرجات العلمية للدارسين .
- اتخاذ القرارات الخاصة بالتحاق كل واحد منهم بتخصص ما استنادًا إلى نتائجه.²

أمَّا حسب الأساس الثاني للتقسيم فنجد أنماط التقويم التالية :

• التقويم الذاتي :

في هذا النمط من التقويم يقوم التلميذ نفسه بإصدار حكم على أدائه الدراسي باعتباره قادر على تحديد درجة فهمه و استيعابه لمحتوى الدرس وكذلك تقدير الجهد الذي بذله في اكتساب مختلف المعارف والخبرات المطلوب تعلمها من خلال تقارير كتابية يعدها هو أو شفوية. حيث يقول TIERNEY و زملاؤه : « إنَّ تقويم التلميذ لنفسه هو قلب حركة تقويم الاداء. وليس هناك سبب يحول دون تقويم التلاميذ لأنفسهم ».³ و إن كان هناك من لا يولي أهمية لهذا النمط من التقويم بالرغم من كونه مصدر هام للكثير من المعلومات التي تساعد على تحسين أداء التلميذ.

• تقويم زملاء الصف الدراسي :

إنَّ زملاء التلميذ كونهم على إحتكاك دائم به أثناء العملية التعليمية هم مؤهلين لتقويم أدائه الدراسي باعتباره على دراية بمدى مشاركته فيها ، و بدرجة إلتزامه بتنفيذ تعليمات المدرس و حضوره ... إلخ ، كما قد يشاركه بعضهم في إنجاز الأعمال المدرسية الجماعية ما يمكنهم من

¹ عبد الرحمن عدس و يوسف قطامي ، المرجع السابق ، ص 253 .

² نفس المرجع ، ص 254 ، 255 .

³ صفاء الأعسر و آخرون ، أبعاد التعلم : تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم . دار قباء ، مصر ، 2000 م ، ص 78 .

الأداء الدراسي

معرفة مدى جديته في الدراسة ، مدى إستغلاله لقدراته وكذلك تقدير كفاءته ، وإن كان تقويم الزملاء هو الآخر لا يحظى باستخدام واسع ¹.

• تقويم المعلم :

إنّ تقويم المعلم لأداء تلاميذه يعتبر من أكثر أشكال تقويم الأداء الدراسي شيوعاً ، كما يعد أكثرها موضوعية و نجاعة بالرغم من تأثره بالعوامل الذاتية للمعلم ، ذلك لأنّ المعلم بحكم طبيعة مهنته قادر على تحديد وسائل و أساليب التقويم الملائمة للأهداف التي يسعى لتحقيقها ، ولطبيعة المادة التي يدرسها وكذلك للخصائص النمائية و المعرفية لتلاميذه هذا من جهة. من جهة أخرى يستطيع من خلال عملية التفاعل الصفي التعرف على النمو المعرفي و المهاري الذي وصل إليه كل تلميذ على ضوء ما تلقاه من دروس خلال فترة زمنية معيّنة. خاصة وأنّه المشرف على عملية التعلم كما أنّه يقضي جل وقته معهم وفي ملاحظتهم ². إنّ مختلف أشكال تقويم الأداء الدراسي هذه ومهما كان الأساس المعتمد في تصنيفها لها غاية واحدة تسعى لتحقيقها هي إصدار حكم دقيق و موضوعي على أداء التلاميذ يستخدم فيما بعد للوصول لغايات أخرى ك معرفة قدرات التلاميذ ، ترفيعهم أو ترسيبهم ، إختيار التخصص المناسب لهم ، إكتشاف صعوبات التعلم لديهم ومنحهم الشهادات ... إلخ .

3. وسائل تقويم الأداء الدراسي :

إذا كان قياس أداء المتعلم يتم باستخدام اختبار أو فحص فقط فإنّ عملية تقويم هذا الأداء تستخدم فيها وسائل متنوعة زيادة على القياس والتي سنعدد أهمّها فيما يلي :

1.3. الاختبارات التحصيلية :

تعدّ الاختبارات التحصيلية من أهم وسائل التقويم التعليمي التي يستخدمها المعلمون باعتبارها " طريقة منظمة لتحديد كمية ما يتعلمه التلميذ " ³ ، فهي تمكنهم من تقدير أداء تلاميذ ذهم تقديرًا عدديًا يسمح لهم بالحكم على هذا الأداء و تحديد مستواه (ممتاز ، جيّد ، ضعيف ... إلخ) بعد ترتيبهم لإتخاذ القرارات المناسبة بشأنهم ، حيث يعتمد استخدام أيّ شكل من أشكالها دون غيره على طبيعة المادة الدراسية ، الأهداف المراد تحقيقها ، نوعية التلاميذ ومستوى نضجهم ⁴.

¹ حسن إبراهيم بلوط ، المرجع السابق ، ص 391 .

² WWW.ALMUALEM.NET .

³ وليد أحمد جابر ، المرجع السابق ، ص 396 .

⁴ سامي محمد ملحم ، المرجع السابق ، ص ص 49 - 52 .

2.3. الملاحظة :

تعتبر هي الأخرى من وسائل التقويم لما توفره من بيانات ، خاصة إذا قام بها المعلم بكل موضوعية. حيث أنّ ملاحظة المعلم لتلاميذه أثناء قيامهم بالأنشطة المختلفة كالمشاركة في طرح الأسئلة ، الإجابة على أسئلته والمواظبة ... إلخ تسمح له بتحديد مستوى أداء كل تلميذ مقارنة بمستوى زملائه وكذلك معرفة أسباب ضعفه ، تراجعته وتقديمه.

وهذا ما ينطبق كذلك على الملاحظة التي يقوم بها زملاء التلميذ في الدراسة.¹

3.3. المقابلة :

تشكل المقابلة الشخصية للتلميذ أحد مصادر جمع المعلومات عنه من خلال الأسئلة الموجّهة إليه والتي تمكننا من التعرف على سماته الشخصية ، ميوله الدراسية ، اتجاهاته نحو الدراسة ، المدرسة ، المعلمين ، زملاء صفه وكذلك تقديره لمكتسباته المعرفية و مهاراته ، الأمر الذي يساعد على تقويم أدائه الدراسي بنجاح.²

4.3. عيّنات العمل :

تمثل الأعمال المنجزة من قبل التلميذ كالجوابات ، المشاريع و البحوث النظرية منها و التطبيقية وسيلة هامة للوقوف على مستواه الدراسي ، فمن خلال درجة إتقانه لها نستطيع تقدير الجهد الذي بذله ودرجة نمو مكتسباته المختلفة لهذا يُستعان بعيّنات منها كوسيلة لتقويم أدائه الدراسي.³

5.3. سجلات الأداء :

هي سجلات خاصة بالتلاميذ تحتفظ بها المدارس ، حيث يحتوي كل سجل على معلومات تغطي فترة دراسية معيّنة من حياة التلميذ قد تمتد إلى عدة سنوات منها درجاته في مختلف المواد عند نهاية كل سنة دراسية أو فصل دراسي ، الغياب والحضور و ملاحظات المدرسين عن أخلاقه وسلوكه لذا تعد أداة هامة لتقويم أدائه الدراسي.⁴

إنّ ما نلاحظه من تنوع في وسائل تقويم أداء التلميذ ناتج عن اختلاف طبيعة المواد الدراسية عن بعضها البعض و كذلك الظروف التي تتم فيها عملية التقويم ، الأمر الذي يستدعي اللجوء إلى

¹ صفاء الأعسر ، المرجع السابق ، ص 80 و WWW. ALMUVALEM.NET.

² محمود منسي ، المرجع السابق ، ص 322 ، 323 .

³ WWW.GULFKIDS.COM .

⁴ هادي مشعان ربيع ، المرجع السابق ، ص 200 .

إحدى هذه الوسائل دون غيرها في بعض الأحيان ، أو الاستعانة أحياناً أخرى بأكثر من وسيلة في نفس الوقت.

4. العوامل المساعدة على نجاح عملية التقويم :

هناك مجموعة من العوامل التي إذا أخذت بعين الاعتبار عند تخطيط و تنفيذ عملية التقويم سوف تساهم في نجاحها وتسمح لها بتحقيق أهدافها و من أبرز هذه العوامل مايلي :

– اعتبار التقويم جزء أساسي من الموقف التعليمي بحيث لا يشعر التلميذ بأنه نوع من العقاب أو وسيلة للتهديد.

– تنوع أساليب و أدوات التقويم وذلك باستخدام الملاحظة ، الاختبارات التحصيلية ، المقابلة ، آراء مدرسي المواد الأخرى ، رأي التلميذ نفسه وكذلك رأي زملائه.

– أن تراعى في عملية التقويم الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرات بمعنى أن ينظر في التقويم إلى ما كان متوقعا من الطالب القيام به وفق قدراته النفسية وما استطاع القيام به وما لم يستطيع فعله.¹

– أن يتمّ التقويم بطريقة تعاونية يشارك فيها كل من يؤثر في عملية التعلم و يتأثر بها كالمعلمين ، المشرفون التربويون ، مديرو المدارس ، الأخصائي النفسي و التلاميذ.

– أن تكون عملية التقويم مستمرة وملازمة لعملية التعليم تسير جنباً إلى جنب مع أجزاء المنهج التربوي كجزء منه ، ومع كل نشاط يقوم به التلميذ و يشترك فيه.

– كذلك أن يكون التقويم تشخيصياً وعلاجياً يظهر نواحي القوة في أداء التلميذ لاستغلالها ونواحي الضعف لتداركها .

– أن لا تقتصر عملية التقويم على التحصيل الدراسي للتلاميذ بل تتعدى ذلك إلى الجوانب المختلفة لشخصيته الإجتماعية ، النفسية والعقلية.²

إنّ هذه العوامل و إن كان ينظر إليها بعض المختصين على أنّها عوامل مساعدة على نجاح عملية تقويم الأداء الدراسي للمتعلم ، فإنّ البعض الآخر يعتبرها أسس لا بد أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تنفيذ أيّ عملية تقويم لأداء التلميذ.

¹ وليد أحمد جابر ، المرجع السابق ، ص 394 .

² سامي محمد ملحم ، المرجع السابق ، ص ص 39 - 41 .

5. أهمية تقويم الأداء الدراسي

- لعملية تقويم الأداء الدراسي أهمية كبرى خاصة و أنها تساهم في تحديد الإتجاه الذي تسير فيه العملية التعليمية ككل ، باعتبار أن تقويم أداء التلميذ يمثل جانباً من جوانب التقويم التربوي حيث تتبع هذه الأهمية من قيمة البيانات التي توفرها عملية التقويم و التي ينتظر أن تكون مجدية في :
- التعرف على نواحي القوة و الضعف في تحصيل الطلاب للمواد الدراسية المختلفة.
 - معرفة نوع العادات و المهارات التي تكونت عند التلميذ نتيجة ممارسته لنشاط تعليمي معين ومدى استخدامها في علاقاته الإجتماعية ، وكذلك مدى قدرته على المناقشة ، الإستماع ، الإستدلال و الإستنباط في حدود سنة.
 - تزويد الدارسين بمعلومات دقيقة عن مدى التقدم الذي أحرزوه ما يساعدهم على تعديل استجاباتهم أو تثبيتها و كذلك طرق إستذكارهم .
 - تحديد الناجحين من التلاميذ و الراسبين منهم و تصنيفهم إلى متفوقين ، متأخرين و متوسطي التحصيل .
 - إعداد تقارير للأسرة عن أداء أبنائها في مختلف المواد الدراسية و إرسالها إليها لتساعد المدرسة في تربيتهم .
 - الكشف عن حاجات التلاميذ ، ميولهم ، قدراتهم و استعداداتهم التي يجب أن تراعى في نشاطاتهم ، و في جوانب المنهج المختلفة مما يساعدهم في تنميتها.
 - تمكين المدرسين من اكتشاف مدى فعالية جهودهم التعليمي ة في إحداث نتائج التعلم المرغوب فيه من خلال الوقوف عند مواضع الضعف لدى تلاميذهم والعمل على تعديل أساليبهم التعليمي ة و طرق تدريسهم ¹.
 - مساعدة المدرسة على معرفة ما حققته من رسالتها التربوية و العلمية.

¹ مروان أبو حويج و آخرون ، المرجع السابق ، ص ص 25 - 27 .

- اختيار التلاميذ و توزيعهم على مختلف أنواع الدراسات و المعاهد المناسبة لهم بعد تحديد مستوياتهم و تصنيفهم إلى مجموعات قصد الوصول إلى تعلم أكثر فائدة.
 - تزويد المرشد النفسي بمعلومات تساعد في إرشاد التلاميذ تربويًا و مهنيًا.¹
- من خلال التعرض لأهمية تقويم الأداء الدراسي نلاحظ أن عملية تقويم أداء التلاميذ تهدف في مجملها إلى تحسين مردود عملية التعلم و التعليم .

◆ خلاصة :

إذا كان الأداء الدراسي للتلميذ يعتبر مؤشر يسمح للمدرسين على وجه الخصوص بتحديد ما حققه التلميذ فعلاً في المجال الدراسي من خلال عمليتي القياس و التقويم و كذلك بتحديد مكانه التلميذ بين زملاء صفه و رصد مستوى تقدمه فإنه يساعد أيضاً على تحسين عملية التعلم من خلال تشخيص المعوقات التي تحول دون تحقيق أهدافها و معرفة النقائص ، كما يساعد في تقويم عملية التعليم زيادة على تعزيز أداء التلميذ و إعطائه الفرصة لتحصيل الثقة عن طريق إبراز مواطن قوتهم و مساعدتهم على معالجة أسباب ضعف أدائهم الدراسي و ذلك بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ و كذلك خصائص المرحلة العمرية التي يمرون بها العقلية ، الاجتماعية و الجسمية أثناء عملية قياس و تقويم هذا الأداء.

¹ سامي محمد ملحم ، المرجع السابق ، ص 42 .

مدخل :

سنحاول في هذا الفصل وصف الخطوات التي إتبعناها من أجل تحقيق أهداف الدراسة وإختبار الفرضيات وصفًا مفصلاً ، حيث بدأنا بالمنهج المستخدم في الدراسة و ذلك بعد إجراء الدراسة الإستطلاعية والتعرُّض إلى وسائل جمع البيانات المستخدمة فيها وكذلك نتائجها ، ثم قمنا بوصف مجتمع الدراسة و كذلك العينة مبيّنين نوعها و خصائصها ، بعدها تطرقنا إلى الوسائل التي إستعنا بها في إنجاز هذه الدراسة ، زيادة على عرض الطريقة المتبعة في معالجة المعلومات إحصائياً.

التذكير بفروض الدراسة :

لدينا خمس فروض وهي :

- مستوى الرضا عن التوجّيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية مرتفع.
- هناك علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين الرضا عن التوجّيه المدرسي والأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب .
- توجد علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين الرضا عن التوجّيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ وتلميذات الجذعين المشتركين في مستوى الرضا عن التوجّيه المدرسي لصالح الإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن التوجّيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين تعود إلى نوع الجذع المشترك.

أولاً- الدراسة الإستطلاعية :

تعد الدراسة الاستطلاعية في الكثير من الحالات خطوة ضرورية قبل الشروع في إنجاز الدراسة الأساسية و إن كانت لا تختلف عنها إلا من حيث الهدف و حجم العينة باعتبارها دراسة مصغرة ذلك لأنها تمد الباحث بمعلومات هامة حول مشكلة الدراسة من خلال احتكاكه المباشر بالواقع ليستخدمها كقاعدة للانطلاق عند إنجاز الدراسة الأساسية ، كما تساهم في كشف جوانب من الظاهرة المدروسة لم يفكر فيها الباحث من قبل و كذلك تساعده في بناء الفروض زيادة على أنها تمكنه من ربح الجهد و الوقت خاصة إذا كان الميدان البحثي المطروق من طرف الباحث جديد و ذلك بتسهيل التعرف على مشكلة البحث و صياغتها صياغة علمية و دقيقة.

1. مجالات الدراسة الاستطلاعية :

أ. المجال الزمني :

أنجزت الدراسة الإستطلاعية خلال في الفترة الممتدة من 16 سبتمبر إلى 25 أكتوبر من السنة الدراسية 2007/ 2008 م .

ب. المجال المكاني و البشري :

بعد جمع البيانات الخاصة بمجتمع الدراسة الذي ضمَّ 736 تلميذ يدرسون بالسنة الأولى ثانوي و ينتمون إلى ثانويات عزابة الثلاثة منهم 321 تلميذ و 415 تلميذة و ذلك تمهيداً لوصفه بدقة لاحقاً ، قمنا بتحديد عينة الدراسة الرئيسية أولاً ، و بعد استثناء أفرادها بهدف تجنب اثر الخبرة اخترنا عينة الدراسة الاستطلاعية.

حيث أنّ هذه الأخيرة أي عينة الدراسة الاستطلاعية تكوّنت من 44 تلميذ و تلميذة أختيروا بطريقة عشوائية من الثانويات الثلاث منهم 20 ذكراً و 24 أنثى كما هو مبين في الجدول التالي :

الجدول رقم - 02 - يمثل عينة الدراسة الإستطلاعية .

الجنس	الجدع	علوم و تكنولوجيا	آداب
ذكور		10	10
إناث		12	12
المجموع		22	22

الجدول رقم - 02 -

2. الأدوات المستخدمة :

أ. الاستمارة :

تمثل الاستمارة الأداة الرئيسية التي إعتدنا عليها لجمع بيانات الدراسة الاستطلاعية حيث تضم الاستمارة التي أعددناها لهذا الغرض إضافة إلى التعليمات التي توضّح الهدف من الاستمارة قسمان هما على التوالي :

♦ القسم الأول : يضم المتغيّرات الديمغرافية.

♦ **القسم الثاني** : يضم ثلاثة أسئلة يجيب عليها أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية إمَّا بـ " نعم " أو " لا " كما طلبنا منهم توضيح السبب الكامن وراء إجاباتهم في كل مرة و ذلك في الحالتين قصد تحقيق الأهداف التالية :

◀ جمع بعض المعلومات التي قد تساعدنا في بناء إستمارة الدراسة الأساسية.

◀ الإستعانة بالنتائج التي توصلت إليها في بناء الفرضيات.

و قد كانت استمارة مباشرة لأننا قمنا بتسليمها مباشرة إلى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية ، من خلال الاستعانة بالمقابلة.

ب. **المقابلة** : تعد المقابلة الأداة الثانية التي استخدمناها في الدراسة الاستطلاعية و ذلك بغرض :

✓ التعريف بهدف الدراسة.

✓ شرح أسئلة الاستمارة بدقة.

✓ الحصول على أجوبة صادقة من المبحوثين من خلال التفاعل المباشر معهم وذلك بخلق جو ودي

وكسب ثقتهم.

لاسيما و أنها تقوم على المواجهة المباشرة مع أفراد الدراسة الاستطلاعية.

وبعد جمع الاستمارات قمنا بتحليل إستجابات أفراد العينة.

3. تحليل بيانات الدراسة الاستطلاعية :

الجدول رقم - 03 - إجابات عينة الدراسة الاستطلاعية على السؤال 01 .

النسبة %	التكرار	السبب	الإستجابة
22.72	10	- حققت رغبتى.	نعم
15.91	07	- أريد دراسة الطب و وجّهت علوم و تكنولوجيا.	
13.64	06	- أحب اللغات و وجّهت آداب.	
09.09	04	- كانت أمنية والديا أن أكون صيدلية و وجّهت علوم و تكنولوجيا.	
61.36	27		المجموع
20.45	09	- لم تلبى رغبتى الأولى.	لا
13.64	06	- لست متمكن (ة) من اللغات و وجّهت آداب.	
04.55	02	- لم (ت) يذكر السبب.	
38.64	17		المجموع
100	44	المجموع الكلي	

الجدول رقم - 03 -

يبدو من خلال الجدول رقم - 03 - أن أغلب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية راضين عن الجذع المشترك الذي وجّهوا إليه و بنسبة 61.36 % و ذلك يعود إمّا لأنّ الجذع المشترك الذي التحقوا به كان يتوافق مع رغبتهم ، أو أنّه سوف يسمح لهم مستقبلاً بالالتحاق بالشعبة التي تقودهم فيما بعد إلى تخصصات جامعية تمكنهم من تحقيق رغبات أوليائهم وطموحاتهم الدراسية و المهنية في المستقبل.

في حين تقدر نسبة غير الراضين منهم عن الجذع المشترك الذي وجّهوا إليه بـ 38.64 % من إجمالي أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وهم التلاميذ الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالجذع الذي كانوا يودون الالتحاق به ، والذين وجّهوا إلى جذع يرون أنّه لا يتناسب مع ما يملكون من إمكانيات معرفية ، كما نجد منهم من لم يذكروا سبب عدم رضاهم و ذلك ربّما يعود إلى كونهم أدركوا أنّهم المسؤولون بالدرجة الأولى عن عدم تمكنهم من الالتحاق بالجذع الذي يرغبون بالدراسة فيه.

الجدول رقم - 04 - إجابات عينة الدراسة الاستطلاعية على السؤال 02 .

الاستجابة	السبب	التكرار	النسبة %
نعم	- أرى أنها جيّدة .	11	25
	- حققت رغبتني .	08	18.18
	- لم (ت) يذكر لماذا.	06	13.64
المجموع			
لا	- العلامات التي يحصل عليها التلميذ لا تدل على قدراته خاصة إذا مرض .	05	11.36
	- بعض التلاميذ يغشون في الامتحانات و تلبى رغبتهم والبعض لا تلبى رغبتهم لأنّ علاماتهم ضعيفة و إن لم يغشوا.	04	09.09
	- لا يحق لي الطعن لأنّ الحالات المسموح فيها بالطعن محددة و أنا لا أدخل ضمنها.	03	06.82
	- الحجم الساعي للحصص الإعلامية ضيق .	03	06.82
	- رغبة التلميذ لا يهتم بها مستشار التوجيه.	02	04.55
	- لم (ت) يذكر لماذا.	02	04.55
	المجموع		
المجموع الكلي			
		44	100

الجدول رقم - 04 -

يتبيّن لنا من خلال الجدول - 04 - أنّ نسبة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الذين أجابوا بنعم على هذا السؤال تقدر بـ 56.82 % من المجموع الكلي للعينة وهم التلاميذ الذين حققوا رغبتهم الأولى أو على الأقل لم تعقهم معايير و إجراءات عملية التوجيه عن تحقيق ما كانوا يطمحون إليه في المجال الدراسي سواء لأنّ ضمن شعب الجذع الذي وجّهوا إليه ما يسمح لهم بتحقيق طموحاتهم أو لأنّ التحاقهم بالدراسة أكد لهم أنّه الجذع الأنسب لذا يعتبرون أنّها كانت جيّدة وإن كان منهم من لم يذكر سبب رضاه. في حين نجد أنّ 43.73 % منهم ابدوا عدم رضاهم عن معايير و إجراءات عملية التوجيه حيث كانت إجاباتهم خير دليل على مدى استيائهم منها ، إذ فصل البعض منهم بين علامات التلاميذ وقدراتهم خاصة في حالة المرض والغش وبيّنوا أنّه قد تلبى رغبة من لا يستحقوا أن تلبى رغبتهم على حساب غيرهم بسببها كما أبدى بعضهم الآخر استيائهم من ضيق الوقت المخصص للإعلام ممّا يفسر بعدم تلقّيهم إعلامًا جيّدًا فيفي بحاجاتهم إلى جانب استيائهم من قلة الحالات المسموح لها بالطعن باعتبار الطعون آخر وسيلة

يلجأ إليها التلاميذ لتغيير قرار التوجيه ، وإن كان منهم من لم يذكروا سبب عدم رضاه ما يبيّن لنا بأنهم من التلاميذ الذين لا يهتمون بالأمر ولا يولوه أهميّة وبالتالي لا ينظرون إليه بعين ناقدة. ما يسمح لنا في الأخير أن نقول أنّ عدد التلاميذ الراضين عن معايير وإجراءات التوجيه يفوق عدد غير الراضين منهم .

الجدول رقم - 05 - إجابات عيّنة الدراسة الاستطلاعية على السؤال 03 .

النسبة %	التكرار	السبب	الإستجابة
20.45	09	- كان شرحه لإجراءات عملية التوجيه دقيق.	نعم
18.18	08	- كان يتابعنا باستمرار.	
09.09	04	- يقدم المساعدة عندما نطلبها منه.	
04.55	02	- قام بدوره بصورة جيّدة .	
52.27	23		المجموع
15.91	07	- كان لا يهتم كثيراً بالتلاميذ.	لا
13.64	06	- طريقة شرحه لإجراءات التوجيه ليست جيّدة.	
11.36	05	- لم أتعرف على معاملات مجموعتي التوجيه بسبب الضجيج .	
06.82	03	- لم يكن عادلاً في توجيهي إلى هذا الجذع .	
47.73	21		المجموع
100	44	المجموع الكلي	

الجدول رقم - 05 -

نلاحظ من خلال الجدول رقم - 05 - أنّ نسبة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الراضين عن دور مستشار التوجيه المدرسي و المهني العامل بمتوسطهم تقدر بـ 52.27 % الأمر الذي يمكن تفسيره ورده إلى استفادة تلاميذ هذه الفئة من مختلف الخدمات التي يقدمها استفادة ساعدتهم على تحديد اختيارهم لنوع الجذع الذي يناسبهم بدقة و موضوعية سواء كانت الخدمات إعلامية أو نفسية وهذا ما تؤكد استجاباتهم التي تتسم بالإيجابية نحو مستشار التوجيه العامل بالمؤسسة التعليمية التي ينتظمون بها و دوره. أمّا فيما يخص نسبة غير الراضين منهم عن دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في عملية التوجيه فتقدر بـ 47.73 % وهي أقل من نسبة التلاميذ الراضين ولكن ليس كثيراً ، وهم التلاميذ الذين إمّا أنّهم لم يستفيدوا من الخدمات التي يقدمها مستشار التوجيه المدرسي والمهني التابع لمؤسستهم التعليمية في

مجال التوجّيه لأسباب مختلفة وبالتالي لم يتمكنوا من تكوين صورة واضحة عن الجذع الذي يناسبهم أو عن إمكانياتهم الحقيقية الأمر الذي جعلهم ينظرون نظرة سلبية له و لدوره التوجّيهي أو أنّهم لم يستطيعوا تحقيق رغبتهم وإن كانوا من المستفيدين من خدمات مستشار التوجّيه ولكن ردوا الأمر إليه فقط لتفريغ انفعالاتهم .

الجدول رقم - 06 - توزيع إجابات عيّنة الدراسة الاستطلاعية على الأسئلة 01 ، 02 ، 03 حسب الجنس.

السؤال	الذكور				الإناث				الاستجابة
	لا		نعم		لا		نعم		
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
السؤال 01	11	55	09	45	18	75	06	25	24
السؤال 02	13	65	07	35	18	75	06	25	24
السؤال 03	12	60	08	40	15	62.5	09	37.5	24

الجدول رقم - 06 -

يتبيّن لنا من هذا الجدول أنّ الإناث أكثر رضا عن التوجّيه المدرسي عموماً حيث تقدر نسبة اللواتي أجبنا بنعم على الأسئلة الثلاثة بـ 75 % ، 75 % ، 54.17 % على التوالي من مجموع الإناث مقابل اللواتي كانت إجابتهن بالسلب حيث كانت نسبتهن 25 % ، 25 % ، 45.83 % على التوالي من مجموع الإناث لأنّهن استطعن تحقيق رغبتهن و التحقن بالجذع الذي كن يرغبن به على خلاف الذكور حيث يظهر هذا الجدول أنّ نسبة الذكور غير الراضين عن توجّيههم المدرسي تفوق نسبة الراضين منهم إذ تبين لنا إجاباتهم على الأسئلة الثلاثة أنّهم لم يستطيعوا تحقيق رغبتهم لذا لم يكونوا راضين عن الجذع الذي وجّهوا إليه ولا عن المعايير المتبعة في التوجّيه و لا حتى عن أداء مستشار التوجّيه المدرسي و المهني العامل بمتوسطتهم.

الجدول رقم - 07 - توزيع إجابات عيّنة الدراسة الاستطلاعية على الأسئلة 01 ، 02 ، 03 حسب الجذع المشترك.

المجموع	لا				نعم				السؤال
	علوم وتكنولوجيا		آداب		علوم وتكنولوجيا		آداب		
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
السؤال 01	05	11.36	12	27.27	17	38.64	10	22.73	44
السؤال 02	09	20.45	10	22.73	13	29.55	12	27.27	44
السؤال 03	06	13.64	15	34.09	16	36.36	07	15.91	44

الجدول رقم - 07 -

يُوضَّح لنا الجدول رقم - 07 - أنَّ نسبة الراضين من التلاميذ الذين ينتظمون بالجذع المشترك علوم و تكنولوجيا أكبر من الراضين منهم الذين التحقوا بالجذع المشترك آداب سواء تعلق الأمر بالرضا عن الجذع الذي وجَّهوا إليه أو بالرضا عن معايير التوجُّيه وحتى بالرضا عن دور مستشار التوجُّيه المدرسي و المهني وهذا يعود إلى أنَّ الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا يوفر لهم فرص اختيار أكثر من تلك التي يوفرها لهم جذع الآداب نظرًا لكثرة عدد الشعب التي تتفرع عنه فيما بعد مقارنة بجذع الآداب ، أي أنَّ هناك إمكانية أكبر لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا للالتحاق بشعبة تتلاءم مع ميولهم و اهتماماتهم في السنة الثانية ثانوي.

4. نتائج الدراسة الاستطلاعية :

بعد تحليل البيانات الخاصة بالدراسة الاستطلاعية كانت النتائج كالاتي :

- عدد التلاميذ راضين عن توجُّيهم المدرسي يفوق عدد غير الراضين لكن ليس بكثير.
- الذكور بصورة عامة غير راضين عن توجُّيهم .
- الإناث عمومًا راضيات عن توجُّيهم المدرسي .
- هناك تباين بين تلاميذ الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا و تلاميذ الجذع المشترك آداب في الرضا عن توجُّيهم المدرسي ، حيث أنَّ تلاميذ الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا أكثر رضا من تلاميذ الجذع المشترك آداب.

ثانيًا- منهج الدراسة :

استخدمنا في هذ الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي باعتماده يتناسب و طبيعة موضوع الدراسة كونه يقوم على وصف واستقصاء الظاهرة المدروسة كما هي في الواقع بهدف تشخيصها و الكشف عن جوانبها المختلفة وكذلك تحديد العلاقة بين عناصرها و بينها و بين الظواهر الأخرى .

ثالثًا- مجالات الدراسة :

1. المجال المكاني :

تمَّ إنجاز هذه الدراسة بمؤسسات التعليم الثانوي الموجودة بـ عزابة وعددها ثلاث مؤسسات و في مايلي التعريف الخاص بكل واحدة :

1 الثانية الأولى :

هي ثانوية الشهيد قاسيس عبد الرحمان المختلطة التي افتتحت في 01 / 09 / 1982 م ،
تتربع على مساحة قدرها 19950 م² ، تتوفر هذه الثانوية على 24 حجرة للدراسة و 06 مخابر
و كذلك بها قاعة للأساتذة ، إضافة إلى ذلك تتوفر على مطعم يتسع لـ 300 تلميذ.
أمّا فيما يخص المكاتب الإدارية فعددها 11 مكتباً ، يعمل بها 55 أستاذاً و 60 إدارياً ، كما ينتظم بها
749 تلميذ و تلميذة منهم 495 تلميذة و 254 تلميذ يخضعون إمّا للنظام الداخلي أو النصف الداخلي
أو الخارجي .

② الثانوية الثانية :

هي ثانوية الشهيد مالكي عز الدين التي كان إفتتاحها في شهر سبتمبر من العام 1976 م ،
تقدر مساحتها الإجمالية بـ 11269 م² حيث المبنية منها تقدر بـ 8451 م² ، نجدُ بهذه الثانوية 27
حجرة للدراسة ، 04 مخابر ، مكتبة ، قاعة للإعلام الآلي وأخرى للأساتذة وكذلك مطعم سعته 200
تلميذ ، كما تتوفر على 10 مكاتب إدارية ، أمّا عدد العاملين فيقدر بـ 55 أستاذاً و 48 إدارياً ، ينتمي
إليها 941 تلميذ و تلميذة منهم 571 أنثى و 370 ذكراً يخضعون للنظام الخارجي أو النصف الداخلي .

③ الثانوية الثالثة :

تسمى باسم الشهيد بن موسى صالح ، فتحت أبوابها للمتمدرسين في سبتمبر عام 1984 م ،
تقدر مساحتها الإجمالية بـ 22392 م² ، تتوفرُ بها المرافق التالية : 20 حجرة للدراسة ، 03 مخابر ،
ورشتين (ورشة ميكانيك و أخرى للكهرباء) ، مكتبة ، قاعة للإعلام الآلي و قاعة للأساتذة ،
إضافة إلى مطعم يتسع لـ 320 تلميذ ، يعمل بها 70 أستاذاً ، نجدُ بها الأنظمة الثلاثة وهي النظام
الداخلي ، النصف الداخلي و الخارجي ، يُقدر العدد الإجمالي للتلاميذ الذين يدرسون بها بـ 654
تلميذ و تلميذة منهم 293 ذكراً و 361 أنثى .

2. المجال الزماني :

أجريت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من 06 / 01 / 2008 إلى غاية 10 / 02 / 2008
وذلك بعد إنتهائنا من إنجاز الجانب النظري ، حيث قمنا أثناءها بتوزيع الإستمارات التي
إستخدمناها لحساب ثبات أداة البحث ، كما قمنا بتوزيع الإستمارة النهائية على عينة البحث.

3. المجال البشري :

أ- مجتمع الدراسة :

يتألف مجتمع البحث من جميع التلامذة (ذكور ، إناث) الذين يدرسون في السنة الأولى ثانوي بمؤسسات التعليم الثانوي الثلاثة المتواجدة على مستوى منطقة عزابة وذلك خلال العام الدراسي 2007 / 2008 م وقد بلغ عددهم 736 تلميذ و تلميذة منهم 319 تلميذ و 417 تلميذة يتوزعون كالاتي :

الجدول رقم - 08 - يمثل مجتمع الدراسة.

الثنائية		الثنائية		الثنائية	
الثنائية		الثنائية		الثنائية	
الثنائية		الثنائية		الثنائية	
بن موسى صالح	قاسيس عبد الرحمان	مالكي عز الدين	الثنائية	الثنائية	الثنائية
87	109	82	آداب		
108	181	169	علوم و تكنولوجيا		
195	290	251	المجموع		

الجدول رقم - 08 -

ب- عين الدراسة :

بعد تحديد مجتمع الدراسة ووصفه سنعمل في مايلي على تحديد عينة الدراسة موضحين طريقة اختيارها ، نوعها وكذلك خصائصها.

ب- 1. طريقة اختيار العينة ونوعها :

يُقدر العدد الإجمالي لأفراد المجتمع الأصلي للبحث بـ 736 تلميذ و تلميذة و هم جميعاً معروفين (مسجلين في قوائم).

نأخذ منهم 25 % كعينة للدراسة و بذلك فإن حجم العينة يقدر بـ 184 تلميذ و تلميذة ، وبما أن مجتمع الدراسة غير متجانس قمنا بتقسيمه إلى مجتمعات صغيرة (طبقات) تبعاً لخصائصه كما حددنا عدد التلاميذ في كل طبقة و ذلك كمايلي :

الجدول رقم - 09 - يمثل خصائص مجتمع الدراسة.

بن موسى صالح		قاسيس عبد الرحمان		مالكي عز الدين		الثنائية	
بن موسى صالح		قاسيس عبد الرحمان		مالكي عز الدين		الثنائية	
بن موسى صالح		قاسيس عبد الرحمان		مالكي عز الدين		الثنائية	
إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور
%	ع	%	ع	%	ع	%	ع

08.15	60	03.67	27	10.87	80	03.94	29	03.67	27	07.47	55	آداب
07.07	52	07.61	56	13.72	101	10.87	80	13.18	97	09.78	72	علوم وتكنولوجيا
15.22	112	11.28	83	24.59	181	14.81	109	16.85	124	17.25	127	المجموع

الجدول رقم - 09 -

بعدها إختارنا من كل طبقة عيّنة عشوائية بسيطة تمثلها مراعين في ذلك نسبة ثابتة من كل طبقة ، بحيث تمثل كل طبقة بعدد من التلاميذ متناسبًا مع حجمها و بذلك كانت عيّنة الدراسة عشوائية طبقية متعددة المراحل و الجدول الموالي يوضّح ذلك.

الجدول رقم - 10 - يمثل عيّنة الدراسة.

بن موسى صالح		قاسيس عبد الرحمان		مالكي عز الدين		الثانوية
إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	الجدع المشترك
15	07	20	07	07	14	آداب
13	14	25	20	24	18	علوم و تكنولوجيا
28	21	45	27	31	32	المجموع

الجدول رقم - 10 -

رابعًا- أدوات الدراسة :

تعتبرُ الأدوات المستخدمة عنصرًا هامًا عند إجراء أيّ دراسة لأنّه بقدر دقة هذه الأدوات تتوفر الدقة في القياس ومن ثمة ما يترتب على ذلك من نتائج يمكن الإعتماد عليها و الوثوق بها ، و في هذه الدراسة إستخدمنا الأدوات التالية :

1. المقابلة :

يعرّفها سامي ملحم فيقول : المقابلة علاقة دينامية ، و تبادل لفظي بين الباحث و المفحوص. و هي أداة هامة للحصول على المعلومات من مصادرّها البشرية لإستغلالها في البحث العلمي.¹ وقد إستعنا بها عند توزيع الإستمارة على عيّنة الدراسة من أجل :

◀ إشعار التلاميذ بجديّة الموقف و بأهمّيتهم كمصدر للمعلومات و إستثارة دافعيتهم .

¹ سامي محمد ملحم ، مناهج البحث في التربية و علم النفس . دار المسيرة ، ط 2 ، عمان ، 2002 م ، ص 275 .

الإجابة على تساؤلات التلاميذ حول الإستمارة و تقديم التوضيحات و الشروحات اللازمة لهم ، و ذلك حتى نضمن تعاونهم معنا بصدق.

2. الإستمارة :

هي إحدى وسائل البحث العلمي ، تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية التي يُطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يُحددها الباحث حسب أغراض البحث.

و في دراستنا هذه قمنا بإعداد إستمارة تتكون من جزأين هما :

♣ الجزء الأول :

يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بعينة الدراسة كالجنس ، نوع الجذع المشترك ... إلخ.

♣ الجزء الثاني :

4 يتكون من 30 عبارة موجبة تقيس رضا التلاميذ عن توجيههم المدرسي موزعة على محاور ، حيث يضم كل محور من محاور الرضا عن التوجيه المدرسي مجموعة من العبارات متبوعة بـ 05 اختيارات هي : أوافق بشدة ، أوافق ، لا أدري ، لا أوافق بشدة . بحيث تأخذ الدرجات الآتية على التوالي (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) ، و قد اعتمدنا في بناءه وبشكل أساسي على المناشير الوزارية كما استعنا بالبيانات التي تحصلنا عليها في الدراسة الاستطلاعية. و الجدول التالي يُقدم لنا وصفاً لأداة الدراسة.

الجدول رقم - 11 - يمثل محاور الاستمارة.

الرقم	المحور	رقم العبارة
1	الرضا عن معايير و إجراءات التوجيه	3 ، 5 ، 6 ، 7 ، 8 ، 9 ، 12 ، 14 ، 15 ، 18
2	الرضا عن دور مستشار التوجيه المدرسي و المهني	2 ، 4 ، 11 ، 13 ، 17 ، 19 ، 20 ، 22
3	الرضا عن الجذع المشترك	1 ، 10 ، 16 ، 21 ، 23 ، 24 ، 25
4	الرضا عن الإمتدادات الدراسية و المهنية لهذا الجذع	26 ، 27 ، 28 ، 29 ، 30

الجدول رقم - 11 -

أ. صدق الأداة :

للتحقق من صدق الإستمارة إستخدمنا الصدق الظاهري حيث قمنا بعرضها على مجموعة من الأساتذة المختصين في علم النفس من أعضاء هيئة التدريس بجامعة **عنابة** بغرض تحكيمها ، وقد بلغ عددهم 05 أساتذة¹ (إحدى الاستمارات لم نتمكن من استعادتها) حيث طلبنا منهم إبداء رأيهم فيها فيما يخص :

• مدى إنتماء العبارة للمحور الذي أدرجناها ضمنه.

• مدى دقة و وضوح العبارات و ملاءمتها لأفراد العينة.

• إقتراح بعض العبارات ، تعديل بعضها الآخر أو شطبه نهائياً.

وبعد جمع الإستمارات التي وزعت عليهم قمنا بالتعديلات اللازمة عند الصياغة النهائية

لعبارات هذه الإستمارة ، حيث تمّ حذف العبارة رقم 17 : " أنا مرتاح (ة) بصورة عامة للمعايير المتبعة في توجيه التلاميذ إلى السنة أولى ثانوي " والتي تنتمي للمحور الأول باعتبارها عبارة عامة حسب المحكمين و كذلك تعديل صياغة العبارات الآتية : رقم 10 ، رقم 19 و رقم 30 من الاستمارة الأولية و الجدول الموالي يبيّن التعديلات التي تمت.

الجدول رقم - 12 - يبيّن عبارات الاستمارة الأولية التي عدلت.

العبرة	التعديل
--------	---------

¹ الأستاذ بوفولة بوخميس ، جامعة باجي مختار ، عنابة ، قسم علم النفس .
الأستاذ لعريط بشير ، جامعة باجي مختار ، عنابة ، قسم علم النفس .
الأستاذ بولهاوش عمر ، جامعة باجي مختار ، عنابة ، قسم علم النفس .
الأستاذ بن سديرة علي ، جامعة باجي مختار ، عنابة ، قسم علم النفس .

10 - بالتحاقي بهذا الجذع سأحقق انتظارات والديا. - بالتحاقي بهذا الجذع سأحقق أمنية والديا.	19 - أعتقد أنّ اقتراحات الأساتذة حول توجّيه التّلاميذ تؤخذ بجدية عند اتخاذ قرار التوجّيه النهائي .
30 - أغلب شعب الجذع الذي أدرس فيه تقود إلى تخصصات جامعية مطلوبة كمهن في سوق العمل.	- أغلب شعب الجذع الذي أدرس فيه تقود إلى تخصصات جامعية مطلوبة في سوق العمل.

الجدول رقم - 12 -

ب. ثبات الأداة :

للتأكد من ثبات الإستمارة التي أعدناها لقياس الرضا عن التوجّيه المدرسي لجأنا إلى طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، لذا قمنا بتطبيقها على عيّنة غير عيّنة الدراسة و غير عيّنة الدراسة الاستطلاعية مكوّنة من 37 تلميذ (عينة عشوائية طبقية) ، يتوزعون كما هو مبين في الجدول التالي :

الجدول رقم - 13 - يمثل توزيع أفراد عيّنة الثبات .

علوم و تكنولوجيا			آداب			الثانوية
المجموع	ذكر	أنثى	المجموع	ذكر	أنثى	
09	04	05	04	03	01	مالكي عز الدين
09	04	05	05	01	04	قاسيس عبد الرحمان
06	03	03	04	01	03	بن موسى صالح
24	11	13	13	05	08	المجموع الكلي

الجدول رقم - 13 -

و ذلك بعد أن أعطينا لكل فرد رقم خاص به ثمّ أعدنا تطبيقها على نفس العيّنة بعد أسبوعين من التطبيق الأول و إستخدمنا معادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط بين علامة الفرد في التطبيق

$$R = \frac{N \sum XY - (\sum X) \cdot (\sum Y)}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2] \cdot [N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

الأول X وعلامته في التطبيق الثاني Y بالطريقة العامة التي تعتمد على الدرجات الخام حيث يحسب R بالمعادلة التالية :

الجدول رقم - 14 - يبين معامل ثبات الاستمارة.

عدد الأفراد N	$\sum X$	$\sum Y$	$\sum X^2$	$\sum Y^2$	$\sum XY$	معامل الثبات R
37	3778	3591	397836	361367	378186	0.92

الجدول رقم - 14 -

حيث بلغت قيمة الارتباط بين العلامتين 0.92 وهي قيمة عالية ما يدل على أن الاستمارة تتميز بالثبات ، الأمر الذي يؤكد صلاحية استخدامها كأداة للبحث في هذه الدراسة.

خامساً- المعالجة الإحصائية :

من أجل تحليل البيانات و المعلومات التي تمّ جمعها إستعملنا الأساليب الإحصائية التالية :

- التكرارات و النسب المئوية.

- المتوسطات الحسابية (\bar{X}) حيث $\bar{X} = \frac{\sum f \cdot X}{N}$

- الانحرافات المعيارية (s) حيث $s = \sqrt{\frac{N \sum fX^2 - (\sum fX)^2}{N(N-1)}}$

- معامل الارتباط بيرسون (R) حيث $R = \frac{N \sum XY - (\sum X) \cdot (\sum Y)}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2] \cdot [N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$

- إختبار (T) لعينتين مستقلتين حيث $T = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{SP^2}{N_1} + \frac{SP^2}{N_2}}}$

مدخل :

في هذا الفصل سنقوم بعرض النتائج التي أسفرت عنها دراستنا هذه و ذلك بعد تحليل البيانات و مناقشتها و الخروج ببعض التوصيات فضلاً عن اقتراح بعض الدراسات.

أولاً- **عرض خصائص عينة الدراسة :** تتميز عيّنة الدراسة بالخصائص التالية :

• **الجنس :**

الجدول رقم - 15 - يمثل توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس .

الجنس	العدد	النسبة %
ذكور	80	43.48
إناث	104	56.52
المجموع	184	100

الجدول رقم - 15 -

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّ اغلب أفراد عيّنة الدراسة إناث ، ويعود ذلك إلى طبيعة تركيبة المجتمع الأصلي للدراسة الذي يفوق فيه عدد الإناث عدد الذكور.

• **العمر :**

الجدول رقم - 16 - يمثل توزيع أفراد العيّنة حسب العمر .

العمر x	العدد f	النسبة %	$f \cdot x$
16	101	54.89	1616
17	78	42.39	1326
18	05	02.72	90
المجموع	184	100	3032

الجدول رقم - 16 -

$$\text{متوسط السن} = \frac{\sum f \cdot x}{N} = \frac{3032}{184} = 16.48 \cong 16.50$$

يبين لنا الجدول رقم - 16- أن معظم التلاميذ سنهم يتراوح بين 16 و 17 سنة ، أمّا الذين تفوق أعمارهم الـ 17 سنة نجدهم يمثلون نسبة 02.72 % فقط من حجم العيّنة و هم التلاميذ الذين تعرضوا للرسوب. لذا يبلغ متوسط عمر العيّنة 16.50 سنة.

• التخصص الدراسي :

الجدول رقم - 17 - يمثل توزيع أفراد العيّنة حسب نوع الدراسة.

النسبة %	العدد	نوع الدراسة
61.96	114	جذع مشترك علوم و تكنولوجيا
38.04	70	جذع مشترك آداب
100	184	المجموع

الجدول رقم - 17 -

نلاحظ من خلال الجدول رقم - 17- أنّ نسبة التلاميذ الذين ينتظمون بالجذع المشترك آداب أقل من نسبة التلاميذ الذين يدرسون في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا ، لأنّ عدد الأقسام (الأماكن البيداغوجية) المخصصة للجذع المشترك علوم وتكنولوجيا أكبر من عددها المخصص للجذع المشترك آداب على مستوى الثانويات الثلاثة كون أنّ الشعب التي تتفرع عن هذا الأخير عددها هو الآخر قليل (شعبتين) مقارنة بالشعب المتفرعة عن الجذع علوم و تكنولوجيا (07 شعب).

ثانياً- النتائج العامة للدراسة :

• المحور الأول : الرضا عن معايير و إجراءات التوجّيه المدرسي .

الجدول رقم - 18 - يبين إجابات أفراد العيّنة على العبارة 03 : " عدد الحصص الإعلامية كان كافياً " .

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	17	43	20	82	184
النسبة %	9.24	23.36	10.87	44.57	100

الجدول رقم - 18 -

من خلال الجدول - 18 - يتضح أنّ أفراد العيّنة الذين يعتبرون أنّ عدد الحصص الإعلامية لم يكن كافٍ يفوق نصف عددهم الإجمالي ، حيث تقدر نسبتهم بـ 56.53 % (44.57 % و 11.96 %) ولاشك أنّهم أفراد العينة الذين لم يستوعبوا المعلومات المقدمة لهم بسبب ضيق الوقت المخصص للشرح أو لأنّ طريقة تنظيم الحصص الإعلامية لم تكن موفقة خاصة أنّها تنظم جماعياً ، ممّا حال دون استفادتهم من محتواها الإعلامي ، إمّا بسبب الضجيج أو بسبب عدم قدرة مستشار التوجّيه في التحكم في سيرها كما يريد التلاميذ أو لأنّه لم يستطع إيصال المعلومات لهم كما كانوا متوقعين .

أمّا الذين أجابوا منهم بالإيجاب على هذه العبارة فنسبتهم 32.60 % (9.24 % و 23.36 %) وهم أفراد العينة الذين أشبعوا حاجتهم إلى الإعلام واستفادوا من المعلومات التي تتعلق بعملية التوجّيه بشكل عام أو هم أفراد العينة الذين التحقوا بالجدع الذي رغبوا فيه بغض النظر عن مدى استفادتهم من الإعلام المقدم لهم في حين كانت نسبة التلاميذ الذين أجابوا بـ لا أدري أقل نسبة ، ما يدل على أنّهم لا يولون اهتماماً لذلك أو أنّهم لا يريدون التعبير عن رأيهم .

الجدول رقم - 19 - يخلص إجابات أفراد العيّنة على العبارة 05 : " يستحق التلاميذ الـ 10% الأوائل فقط أن تلبى رغبتهم مباشرة " .

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	24	45	17	78	184
النسبة %	13.04	24.46	9.24	42.39	100

الجدول - 19 -

تبدي لنا النسب المئوية للجدول رقم - 19 - أنه ما يقارب 37.5 % من إجمالي أفراد عينة الدراسة أجابوا بالموافقة على هذه العبارة وهم أفراد العينة الذين يدخلون ضمن التلاميذ الـ 10% الأوائل على مستوى المتوسطة لأنَّ رغبتهم الأولى تحققت مباشرة وكذلك أفراد العينة الذين تحققت رغبتهم من التلاميذ الآخرين وإن لم يكونوا من 10% الأوائل ، أمَّا الذين أجابوا عليها بعدم الموافقة منهم فقد بلغت نسبتهم 53.26 % وهي أكبر نسبة ، أمَّا الذين أجابوا عليها بعدم الموافقة منهم فقد بلغت نسبتهم 53.26 % وهم أفراد العينة الذين أعاق هذا المعيار تحقيق رغباتهم ، أمَّا فيما يخص الذين أجابوا بـ لا أدري و الذين تقدر نسبتهم بـ 9.24 % فربما موقفهم هذا يرجع إلى أنَّهم لا يودون الإفصاح عن وجهة نظرهم أو أنَّهم يعتبرون أنَّ هذا أمر طبيعي لأنَّه يسري على غيرهم كما يسري عليهم.

الجدول رقم - 20 - يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة 06 : " أنا مع إعطاء أهمية لنتائج السنة الثالثة متوسط في حساب معدل مجموعتي التوجيه " .

المجموع	لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا أدري	أوافق	أوافق بشدة	الاستجابة
184	11	54	39	67	13	التكرار
100	5.98	29.34	21.20	36.41	7.07	النسبة %

الجدول رقم - 20 -

يبين لنا من الجدول رقم - 20 - أنَّ نسبة أفراد العينة الذين وافقوا على هذه العبارة يقدر بـ 43.48 % ما يبيِّن لنا بلنَّ بعضهم كانوا مجتهدين و بالتالي نتائجهم في السنة الثالثة متوسط كانت جيِّدة أو أنَّ نتائج البعض منهم في السنة الثالثة على الأقل أحسن من نتائجهم في السنة الرابعة متوسط و بالتالي يساعدهم أخذها بعين الاعتبار عند حساب معدل مجموعتي التوجيه في رفع معدل مجموعتي التوجيه و من ثمة في تحقيق رغبتهم الأولى أو الثانية ، أمَّا الذين أجابوا عليها بعدم الموافقة فنسبتهم تقدر بـ 35.32 % ، ما يعني أنَّ نتائجهم في السنة الثالثة متوسط كانت أضعف من نتائجهم في السنة الرابعة متوسط و بالتالي إلحاقها بها عند حساب معدل مجموعتي التوجيه يقلل من فرص تحقيق رغبتهم كما تقدر نسبة الذين أجابوا بـ لا أدري 21.20 % و إستجابتهم هذه تبين بأنَّهم لا يملكون رأي محدد أو أنَّهم لا يعيرون انتباهًا لهذا الأمر أصلاً.

الجدول رقم - 21 - يمثل إجابات أفراد العينة على العبارة 07 : " معاملات مواد مجموعتي التوجيه موزعة بشكل جيد " .

المجموع	لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا أدري	أوافق	أوافق بشدة	الاستجابة
184	3	40	36	78	27	التكرار
100	1.63	21.74	19.57	42.39	14.67	النسبة %

الجدول رقم - 21 -

يظهر لنا الجدول - 21 - أنّ ما نسبته 57.06 % من مجموع أفراد العينة يعتبرون أنّ معاملات مواد مجموعتي التوجيه موزعة بشكل جيد ما يدل على أنّ معاملات مواد التوجيه لم تكن تشكل عائقاً بالنسبة لهم أمام تحقيق رغبتهم الدراسية بل على الأرجح ساعدتهم على تحقيقها إذ من المؤكد أنّ نتائجهم في هذه المواد كانت جيدة أو على الأقل كانت مرضية بالنسبة لهم ، أمّا التلاميذ الذين لا يعتبرون الأمر كذلك فنسبتهم 23.37 % من مجموع إجابات أفراد العينة ما يعني أنّ نتائجهم في المواد ذات المعاملات المرتفعة لم تكن مرضية بالنسبة لهم مقارنة بنتائجهم في المواد التي معاملاتها أقل أمّا فيما يخص التلاميذ الذين أجابوا بـ لا أدري فلا شك أنّ الأمر لا يعينهم أو لأنهم سلبين اعتادوا على عدم إبداء موقفهم.

الجدول رقم - 22 - يبيّن توزع إجابات أفراد العينة على العبارة 08 : " الطريقة التي يحسب بها معدل النجاح إلى السنة الأولى ثانوي مقبولة " .

المجموع	لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا أدري	أوافق	أوافق بشدة	الاستجابة
184	00	41	19	98	26	التكرار
100	00	22.28	10.33	53.26	14.13	النسبة %

الجدول رقم - 22 -

يتبيّن لنا من خلال الجدول رقم - 22 - أنّ 67.39 % (14.13 % و 53.26 %) من أفراد عينة الدراسة يرون أنّ الطريقة التي يحسب بها معدل الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي مقبولة بينما نجد منهم 22.28 % يرون عكس ذلك ، ما يعني أنّ جل التلاميذ يؤيدون عدم إعطاء شهادة التعليم المتوسط أهمية أكبر من المعدل السنوي الذي يحصلون عليه خلال السنة الدراسية لأنّ إعطاء معدل شهادة التعليم المتوسط معامل أكبر من معامل المعدل السنوي عند حساب معدل النجاح يؤدي إلى رسوب عدد كبير من التلاميذ و العكس صحيح بالنسبة للمعدل السنوي ، أمّا الذين يرون العكس فيعود موقفهم هذا إلى أنّهم بذلوا جهداً أكبر في امتحان شهادة التعليم المتوسط ومن ثمة كانت نتائجهم فيه أحسن من معدلهم السنوي لذا هم يؤيدون إعطاء أهمية أكبر للشهادة في حساب معدل الانتقال أو أنّهم يريدون إعطاء أهمية أكبر للمعدل

السنوي لنفس السبب كما نجد منهم من أجاب بـ لا أدري وبنسبة 10.33 % إمّا لأنّ توجّيبهم وافق رغبتهم و بالتالي لا أهمّية هناك لإبداء رأيهم أو لأنّ الأمر لا يدخل ضمن اهتماماتهم .

الجدول رقم - 23 - يبيّن إجابات أفراد العيّنة على العبارة 09 : " التركيز على نتائج التلميذ عند توجيهه ضروري لأنها تعكس قدراته " .

المجموع	لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا أدري	أوافق	أوافق بشدة	الاستجابة
184	26	62	16	56	24	التكرار
100	14.13	33.70	8.70	30.43	13.04	النسبة %

الجدول رقم - 23 -

يتضح لنا من خلال الجدول - 23- أنّ ما نسبته 43.47 % من تلاميذ العيّنة كانت إجاباتهم على هذه العبارة بالإيجاب ، ما يدل على أنّهم كانوا من المجتهدين وتحصلوا على نتائج جيّدة أو مقبولة خلال العام الماضي و هذا ما أكدّه اطلاعنا على نتائجهم من خلال بطاقة المتابعة و التوجّيب في حين كانت نسبة الذين أجابوا عليها بالسلب تقدر بـ 47.83 % وهي تفوق نسبة الذي أجابوا بالإيجاب ولاشك أنّهم التلاميذ الذين كانت نتائج البعض منهم متدنية ، سواء كانوا من المجتهدين الذين يملكون قدرات تؤهلهم للحصول على نتائج جيّدة لكن لأسباب صحّية أو نفسية أو حتى اجتماعية لم يتمكنوا من ذلك أو كانوا ممن يعانون من صعوبات تعلم طفيفة تحول دون حصولهم على علامات جيّدة بل فقط مقبولة أهلتهم للانتقال إلى السنة أولى ثانوي. إمّا الذين كانت استجاباتهم لا أدري فمن الراجح أنّهم من أولئك الذين يرون أنّ هذا الأمر ليس من صلاحياتهم ولا يحق لهم إبداء رأيهم فيه بالإيجاب أو السلب وهم 08.70 % من أفراد العيّنة.

الجدول رقم - 24 - يلخص إجابات أفراد العيّنة على العبارة 12 : " من الطبيعي أن يراعى عدد الأماكن البيداغوجية في كل جذع مشترك عند توجيه التلاميذ " .

المجموع	لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا أدري	أوافق	أوافق بشدة	الاستجابة
184	10	52	39	64	19	التكرار
100	5.43	28.26	21.20	34.78	10.33	النسبة %

الجدول رقم - 24 -

مـ نلاحظه من خلال النتائج الموضّحة في الجدول رقم - 24 - هو أنّ نسبة أفراد العيّنة الذين أبدوا موافقتهم على مضمون هذه العبارة يقدر بـ 45.11 % أي أنّهم يرون في مراعاة عدد الأماكن

البيداغوجية عند توزيع التلاميذ على الجذعين المشتركين أمرًا عاديًا وهذا يبيّن لنا بأنّ هذا الأمر لم يعقهم على تحقيق رغباتهم عند توجّيبهم ، أمّا الذين أظهروا عدم موافقتهم عليها فنسبتهم 33.69 % ما يعني أنّهم يرون أنّ ذلك حال دون توجّيبهم وفق اختيارهم الذي عبّروا عنه في بطاقة الرغبات ، بينما 21.20 % لم يعبّروا عن رأيهم حول مضمونها لا بالإيجاب ولا بالسلب .

الجدول رقم - 25 - يظهر توزيع إجابات أفراد العيّنة على العبارة 14 : " الحالات التي يقدم فيها الطعون متنوعة وتتيح فرصة أخرى للتلميذ ليحقق رغبته " .

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	17	84	24	45	184
النسبة %	9.24	45.65	13.04	24.46	100

الجدول رقم - 25 -

بيدي لنا الجدول السابق أنّ 54.89 % من أفراد العيّنة أعلنوا موافقتهم على أنّ الحالات التي يُسمح فيها بالطعن في قرار التوجّيب تتيح للتلميذ الفرصة مرة أخرى للإلتحاق بالدراسة التي يراها تناسبه وموقفهم هذا يرجع إمّا لأنّ أمر الطعون لا يعينهم لأنّهم مقتنعين بقرار توجّيبهم الذي على الأرجح يعكس رغبتهم أو أنّهم قاموا بالطعن و استطاعوا من خلاله تغيير قرار توجّيبهم وهم نسبتهم الأكبر ليلبهم التلاميذ غير الراضين بنسبة 32.07 % والذين يدل موقفهم هذا على أنّهم تقدموا بطعون ولم تقبل لأنّهم خارج الحالات التي يسمح لها بالطعن ثمّ يأتي بعدهم التلاميذ الذين أجابوا بلا أدري وبنسبة 13.04 % و هم أجابوا هكذا لأنّ الأمر لا يعينهم لأنّهم حققوا رغبتهم أو لأنّ الدراسة لا تمثل الكثير بالنسبة لهم أو أنّهم لم يفكروا أصلاً في الطعن.

الجدول رقم - 26 - يوضح توزع إجابات أفراد العيّنة على العبارة 15 : " الشروط المتعلقة بعملية الطعن مشجعة " .

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	14	66	38	51	184
النسبة %	7.61	35.87	20.65	27.72	100

الجدول رقم - 26 -

بيّن الجدول رقم - 26 - أنّ أغلب أفراد العيّنة ينظرون إلى شروط إجراء الطعون على أنّها مشجّعة و بنسبة 43.78 % ما يدل على أنّهم استفادوا منها أو أنّ الأمر لا يهمهم لأنّهم التحقوا بالجذع الذي

رغبوا الالتحاق به لذا كانوا راضين عنها. أمّا الذين لا يعتبرونها كذلك فنسبتهم 35.87 % وقد يعود سبب استجابتهم هذه إلى أنّهم تقدموا بطلبات للطعن لكن لم يستوفوا الشروط المطلوبة فرفضت طلباتهم لذا كانوا مستائين منها أو لأنّهم أرادوا تقديم طلبات للطعن لكن للسبب ذاته لم يفعلوا. كما نجد أنّ نسبة الذين لم يعبروا منهم عن رأيهم تقدر بـ 20.65 % من إجمالي العيّنة وربما ترجع هذه الاستجابة إلى أنّ الأمر لا يهمهم.

الجدول رقم - 27 - يمثل إجابات أفراد العيّنة على العبارة 18 : " اقتراحات الأساتذة حول توجيه التلاميذ تؤخذ بجدية عند اتخاذ قرار التوجيه النهائي ".
 قرار التوجيه النهائي "

المجموع	لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا أدري	أوافق	أوافق بشدة	الاستجابة
184	08	37	36	89	14	التكرار
100	4.35	20.11	19.56	48.37	7.61	النسبة %

الجدول رقم - 27 -

نلاحظ من خلال الجدول رقم - 27 - أنّ 55.98 % من أفراد العيّنة يعتبرون أنّ مساهمة أساتذتهم في إتخاذ القرار النهائي للتوجيه فعالة وتؤخذ بعين الاعتبار وذلك لأنهم التحقوا بالجدع الذي أرادوا الالتحاق به بغض النظر عن مدى فعالية مساهمة الأساتذة في اتخاذ القرار النهائي للتوجيه ، بينما يرى 24.46 % منهم عكس ذلك وهذا قد يعود إلى أنّ منهم من تعرضوا إلى ظروف ما حالت دون حصولهم على نتائج تسمح بتحقيق رغبتهم ومنهم المجتهدين و لم يتمكن الأساتذة من تغيير قرار توجيههم أو لأنّهم لم يحققوا رغباتهم لأنّ نتائجهم لا تسمح بذلك لذا القوا باللوم على أساتذتهم ، أمّا نسبة المحايدون منهم فتقدر بـ 19.56 % من إجمالي العيّنة الدراسة.

• المحور الثاني : الرضا عن دور مستشار التوجيه المدرسي و المهني .

الجدول رقم - 28 - يظهر إجابات أفراد العيّنة على العبارة 02 : " قدم مستشار التوجيه شرحًا دقيقًا و مفصلاً لإجراءات عملية التوجيه ".
 عملية التوجيه "

المجموع	لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا أدري	أوافق	أوافق بشدة	الاستجابة
184	09	42	21	91	21	التكرار
100	4.89	22.83	11.41	49.46	11.41	النسبة %

الجدول رقم - 28 -

يعتبر 60.87 % من أفراد العيّنة أنّ شرح مستشاري التوجّيه المدرسي و المهني لإجراءات عملية التوجّيه كان شرحاً مفصلاً و دقيقاً مقابل 27.72 % الذين أجابوا بعدم الموافقة ما يعني أنّ شرح هذه الإجراءات كان بإسهاب وأنّ مستشاري التوجّيه استطاعوا إيصال المعلومات إلى عدد لا بأس به من أفراد العيّنة ، كما نجد أنّ هناك منهم من أجابوا بـ لا أدري و بنسبة 11.14 % وهذه النسبة قد تضم تلاميذ استوعبوا إجراءات عملية التوجّيه لكنهم لم يعبروا عن رأيهم لسبب ما ، كما قد يكون منهم من لم يستوعبها ولم يعبروا عن رأيهم أو لأنّ الأمر لا يثير اهتمامهم على الإطلاق.

الجدول رقم - 29- يوضح توزيع إجابات أفراد العيّنة على العبارة 04 : " طريقة مستشار التوجيه في تقديم المعلومات كانت جيّدة " .

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	21	77	17	66	03	184
النسبة %	11.41	41.85	9.24	35.87	1.63	100

الجدول رقم - 29 -

يبين الجدول - 29 - أنّ 37.5 % من أفراد العيّنة عبّروا عن معارضتهم لمحتوى هذه العبارة ما يعني أنّهم يعتبرون أنّ مستشار التوجّيه المدرسي و المهني العامل بمتوسطتهم لا يملك أسلوب جيّد للتواصل معهم يساعدهم على فهمه كما يريدون حسب رأيهم و هذا خلاف ما أبداه 53.26 % من أفراد العيّنة الذين عبّروا عن موافقتهم على محتواها بينما كانت نسبة المحايدين منهم هي الأقل حيث بلغت 9.24 % .

الجدول رقم - 30- يبين إجابات أفراد العيّنة على العبارة 11 : " يقدم لي مستشار التوجيه المساعدة عندما أطلبها دون تردد " .

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	12	102	31	35	4	184
النسبة %	6.52	55.43	16.85	19.02	2.18	100

الجدول رقم - 30 -

ما يمكن استخلاصه من الجدول رقم - 30 - هو أنّ الأغلبية الساحقة من أفراد العيّنة أجابوا بالإيجاب على هذه العبارة و بنسبة 64.95 % ما يعني أنّهم تلقوا المساعدة من مستشار التوجّيه المدرسي و المهني العامل بمؤسستهم التعليمية بغض النظر عن طبيعتها أكانت نفسية أو تربوية أو إعلامية و بغض النظر أيضاً عن سبب طلبها منه وهو ما يدل كذلك على أنّ علاقتهم به جيّدة تتمّ تليها نسبة أفراد العينة

الذين أجابوا بعدم الموافقة ما يقودنا إلى القول بأنهم طلبوا منه المساعدة وتلقوها لكن لم تكن نتيجتها ايجابية إلى الدرجة التي كانوا يتوقعونها أو لأنهم لم يتلقوها أصلاً عند طلبها من مستشار التوجيه التابع لمؤسستهم التعليمية زيادة على هذا هناك من أجابوا بـ لا أدري وبنسبة 16.85 % ما يبيّن لنا أنّ هناك فئة من التلاميذ لا تأبه لذلك لأنّ بعضهم لا يحتاج للمساعدة كما أنّ بعضهم لا يطلبها وإن كان يعاني من بعض المشكلات خاصة إذا لم يكن لهذه المشكلات آثار تدل مستشار التوجيه على وجودها.

الجدول رقم - 31 - يلخص إجابات أفراد العيّنة على العبارة 13 : " ساعدني مستشار التوجيه على معرفة قدراتي و إمكانياتي الحقيقية " .

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	21	100	12	37	14	184
النسبة %	11.41	54.35	6.52	20.11	7.61	100

الجدول رقم - 31 -

حسب الجدول - 31 - عبّر 65.76 % من أفراد العيّنة على موافقتهم ما يعني أنّهم تعرفوا

على ما يملكون حقيقة من قدرات و إمكانيات من خلال مستشار التوجيه المدرسي و المهني العامل بمؤسستهم التعليمية في حين أبدى 27.72 % منهم عدم موافقتهم ما يدل على أنّ المساعدة التي قدمها مستشار التوجيه المدرسي و المهني لمؤسستهم لم تساعدهم على معرفة ما يملكون بالفعل من قدرات و إمكانيات حتى يكون اختيارهم موضوعي لذا لم يبدوا موافقتهم على مضمون هذه العبارة أمّا نسبة الذين أجابوا بـ لا أدري فتقدر بـ 6.52 % و هي تمثل أفراد العيّنة الذين لا يريدون الإفصاح عن وجهة نظرهم لسبب ما.

الجدول رقم - 32 - يبيّن إجابات أفراد العيّنة على العبارة 17 : " يهتم مستشار التوجيه بالتلاميذ كاهتمامه بمهامه الإدارية أو أكثر " .

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	08	94	25	45	12	184
النسبة %	4.35	51.08	13.59	24.46	6.52	100

الجدول رقم - 32 -

ما يلاحظ من الجدول رقم - 32 - هو أنَّ نسبة التلاميذ الذين كانت استجاباتهم ايجابية نحو ما تضمنته هذه العبارة تقدر بـ 55.4 % من مجموع أفراد العيّنة ما يعني حسب وجهة نظرهم أنَّ المهام الإدارية المكلف بها مستشار التوجيه العامل بمتوسطتهم لم تحل دون اهتمامهم بهم و الاستفادة من خدماته الموجهة إليهم أمَّا الذين كانت استجاباتهم تتسم بالسلبية نحو مضمونها فنسبتهم تقدر بـ 30.98 % و لا شك أنهم لم يلقوا الاهتمام الذي رغبوا فيه من طرف مستشار التوجيه العامل بمؤسستهم التعليمية بينما وصلت نسبة الذين لم يُبدوا موقفًا محدد حول ما جاء فيها إلى 13.59 %.

الجدول رقم - 33- يمثل إجابات أفراد العيّنة على العبارة 19 : " بفضل مستشار التوجيه تعرفت على متطلبات كل جذع مشترك ".

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	16	147	11	10	00	184
النسبة %	8.70	79.89	5.98	5.43	00	100

الجدول رقم - 33 -

تمثل النسبة 88.59 % أفراد عيّنة الدراسة الذين يوافقون على ما جاء في هذه العبارة ما يبيّن لنا أنَّ أغلب أفراد العيّنة يملكون معلومات وافية حول خصائص كل جذع مشترك وشروط الالتحاق به وذلك من خلال مستشار التوجيه المدرسي و المهني العامل بمؤسستهم في حين نجد ما نسبته 5.43 % منهم لم يوافقوا على ما جاء فيها و لا شك أنهم التلاميذ الذين لم تكن معلوماتهم عن الجذعين و شروط الالتحاق بكل جذع وافية ودقيقة كما أرادوا لسبب ما و الذي قد يكون الضجيج أو غياب الوسائل التوضيحية التي تساعدهم على ذلك أو قلتها ... إلخ ، كما بلغت نسبة المحايدون منهم الذين لم يبدوا رأيهم حول ما تضمنته العبارة 5.98 %.

الجدول رقم - 34- يبيّن إجابات أفراد العيّنة على العبارة 20: " عرفني مستشار التوجيه بالشعب المتفرعة عن كل جذع مشترك ".

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	18	141	06	17	02	184
النسبة %	9.78	76.63	3.26	9.24	1.09	100

الجدول رقم - 34 -

نلاحظ من الجدول - 34 - أنَّ نسبة الذين أجابوا بالموافقة على ما حوته العبارة بلغت 86.41 % من إجمالي أفراد العيّنة ، أمَّا نسبة الذين لم يوافقوا منهم على ذلك فنسبتهم 10.33 % ما يعني أنَّ معظم

أفراد عينة الدراسة تعرفوا على طبيعة الشعب التي تتفرع عن كل جذع مشترك وكذلك عددها عن طريق مستشار التوجيه المدرسي و المهني العامل بمتوسطهم ، في حين نجد أن الذين أجابوا منهم بـ لا أدري على ما جاء في هذه العبارة فنسبتهم 3.26 % من مجموع أفراد العينة وهم التلاميذ الذين لم يوضّحوا موقفهم من هذه العبارة .

الجدول رقم - 35 - يظهر إجابات أفراد العينة على العبارة 22 : " قام مستشار التوجيه بدوره كما ينبغي و بكل شفافية " .

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	12	97	35	34	06	184
النسبة %	6.52	52.72	19.02	18.48	3.26	100

الجدول رقم - 35 -

يبين من خلال الجدول رقم - 35 - أن 59.24 % من أفراد العينة أجابوا بالإيجاب عن هذه العبارة و هم التلاميذ الذين يعتبرون أن مستشار التوجيه المدرسي و المهني العامل بمؤسستهم التعليمية عمل ما في وسعه و بذل ما يستطيع من جهد للقيام بدوره كموجّه و بكل نزاهة الأمر الذي يدل على أنهم استفادوا من خدماته أمّا نسبة الذين يرون خلاف ذلك فتقدر بـ 21.74 % من مجموع أفراد العينة ما يعني أن توجيههم لم يكن موفقًا حسب وجهة نظرهم أو أنهم يرون مستشار التوجيه العامل بمؤسستهم التعليمية كان بإمكانه بذل جهد أكبر حتى يكون دوره أكثر فعالية بينما كانت نسبة الذين لم يودوا التعبير عن رأيهم حول ما في هذه العبارة 19.02 % من مجموع أفراد العينة.

• المحور الثالث : الرضا عن الجذع المشترك.

الجدول رقم - 36 - يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة 01 : " إن قرار توجيهي إلى هذا الجذع المشترك كان صائب " .

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	53	66	00	40	25	184
النسبة %	28.80	35.87	00	21.74	13.59	100

الجدول رقم - 36 -

يظهر لنا الجدول رقم - 36 - أن أفراد عينة الدراسة الذين أبدوا ارتياحهم لقرار توجيههم و يعتبرونه قرارًا موفقًا يقدر بـ 64.67 % وهي نسبة تفوق نسبة أفراد العينة الذين لا يعتبرونه كذلك والتي تقدر

بـ 35.33 % ما يدل على أنّ جل أفراد العيّنة كان قرار توجيهم يتوافق و رغبتهم إن لم نقل الأولى على الأقل الثانية لاسيما و أنّ عملية اتخاذ هذا القرار تتم جماعياً من خلال مجلس التوجيه و لكن تبقى نسبة التلاميذ غير الراضين عن قرار توجيهم معتبرة. كما نلاحظ من الجدول أنّه لا يوجد ضمن أفراد عيّنة الدراسة من أجابوا بـ لا أدري لأنّ التلميذ لا يمكنه أن يكون محايداً و لا يبدي موقفه من موضوع يتعلق به مباشرة و عليه يتوقف مستقبله الدراسي و ربما المهني و بالتالي مركزه العملي و الاجتماعي.

الجدول رقم - 37 - يلخص إجابات أفراد العيّنة على العبارة 10 : " بالتحاقي بهذا الجذع المشترك سأحقق أمنية والديا ".

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	35	103	24	22	00	184
النسبة %	19.02	55.98	13.04	11.96	00	100

الجدول رقم - 37 -

يوضّح الجدول رقم - 37 - أنّ نسبة أفراد العينة الذين أظهروا موافقتهم على ما تضمنته هذه العبارة من أفراد العيّنة تقدر بـ 74.06 % وهي تمثل أكبر نسبة ما يعني أنّ قرار توجيهم سيمكنهم من تحقيق انتظارات والديهم مباشرة من خلال الجذع الذي وجّهوا إليه ومن خلال الشعب التي تتفرع عنه ، أو بعد التحاقهم بالجامعة من خلال التخصصات الجامعية التي يقود إليها هذا الجذع فيما بعد مقابل 11.96 % من أفراد العيّنة الذين لم يتمكنوا من ذلك و 13.04 % من أفراد العيّنة الذين فضلوا الحياد وعدم إظهار موقفهم من مضمون العبارة.

الجدول رقم - 38 - يمثل إجابات أفراد العيّنة على العبارة 16 : " تحققت رغبتني بتوجيهي إلى هذا الجذع ".

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	44	71	02	48	19	184
النسبة %	23.91	38.59	1.09	26.08	10.33	100

الجدول رقم - 38 -

إنّ وصفنا للجدول رقم - 38 - يبيّن لنا أنّ 62.5 % من أفراد عيّنة الدراسة تحققت رغبتهم والتحقوا بالجذع المشترك الذي كانوا يودون الالتحاق به لهذا أجابوا بالموافقة على هذه العبارة كما نجد أنّ 36.41 % لم يوافقوا على محتوى هذه العبارة ما يدل على أنهم وجّهوا إلى جذع يخالف رغبتهم و لم يكونوا

يودون الالتحاق به حتى وإن أدركوا بعد الدراسة فيه لمدة أطول أنه يتناسب و قدراتهم أو تقبلوا الدراسة فيه وهي نسبة معتبرة تستدعي الاهتمام بها.

و أنّ 1.09 % فقط أجابوا ب لا أدري و ذلك ربّما يعود إلى أنهم يجهلون ما يريدون دراسته وليس لديهم هدف محدد يسعون للوصول إليه في المجال الدراسي أو حتى في حياتهم أو لأنّ المهم بالنسبة لهم هو النجاح و الانتقال إلى المرحلة الثانوية ولا يهتمهم إن حققوا رغبتهم الدراسية أم لا.

الجدول رقم - 39 - يوضح إجابات أفراد العيّنة على العبارة 21 : " لو أتيت لي فرصة الاختيار مرة أخرى لاخترت نفس الجذع المشترك الذي وجهت إليه ".

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	44	68	07	53	12	184
النسبة %	23.91	36.97	3.80	28.80	6.52	100

الجدول رقم - 39 -

يوضّح لنا الجدول رقم - 39 - أنّ 60.88 % من مجموع أفراد العيّنة قالوا أنّهم لو خيروا مرة أخرى لاختاروا ذات الجذع الذي وجّهوا إليه ، وموقفهم ه ذا يعود إلى أنّ عملية توجيههم رُعي فيها اختيارهم أي أنهم حصلوا على نتائج أهدتهم لتحقيق رغباتهم ، كما نجد أنّ نسبة الذين قالوا أنّهم لو خيروا مرة أخرى لاختاروا الجذع الذي لم يوجّهوا إليه فتقدر بـ 35.32 % و موقفهم ه ذا يبيّن أنّهم غير راضين عن قرار توجيههم الذي لم يراعى فيه اختيارهم .

بينما بلغت نسبة الذين لم يحددوا موقفهم من ما جاء في العبارة 3.80 % من إجمالي أفراد العيّنة الدراسة.

الجدول رقم - 40 - يمثل إجابات أفراد العيّنة على العبارة 23 : " تعكس مقررات الجذع الذي أدرس فيه اهتماماتي و ميولي الدراسية ".

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	40	64	15	59	06	184
النسبة %	21.74	34.78	8.15	32.07	3.26	100

الجدول رقم - 40 -

ما نلاحظه في الجدول رقم - 40 - هـ أنّ نسبة أفراد العيّنة الذين يرون أنّ هناك انسجام بين محتوى المنهج الدراسي للجذع الذي وجّهوا إليه و ميولهم الدراسية تقدر بـ 56.52 % من مجموع أفراد العيّنة

وهذا يعني لنا أن أغلب أفراد العينة كانت ميولهم معروفة بالنسبة إليهم كما أنهم عملوا على مراعاتها عند ترتيب رغباتهم في بطاقة الرغبات التي يبدو أنها لببت ، أما الذين كانوا غير راضين فنسبتهم تقدر بـ 35.33% و ما لاشك فيه هـ و أن تلاميزه هـ الفئه لم تلبى رغبتهم إماً بسبب نتائجهم لاسيما و أن نتائج التلميز تعد معياراً مهماً جداً عند التوجيه مقارنة برغبته أو بسبب عدم توفر الأماكن البيداغوجية في الجذع الذي يريدون الالتحاق به.

في حين نجد أن الذين أجابوا ب لا أدري تقدر نسبتهم بـ 08.15% حيث أن إجابتهم هـ هذه تبين أنهم لا يعرفون ميولهم بدقة و بذلك يجهلون ما يريدون أو على الأقل لديهم صورة مشوشة عن ميولهم الدراسية.

الجدول رقم - 41 - يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة 24 : " سيمكنني توجيهي إلى هذا الجذع من تحقيق طموحاتي الدراسية " .

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	41	72	34	32	05	184
النسبة %	22.28	39.13	18.48	17.39	2.72	100

الجدول - 41 -

يظهر لنا الجدول رقم - 41 - أن 61.41% من مجموع أفراد عينة الدراسة يعتبرون أن توجيههم إلى الجذع المشترك الذي ينتظمون به الآن سوف يسمح لهم بالوصول إلى ما كانوا يطمحون إليه في المجال الدراسي ، الأمر الذي يدل على أن التحاقهم بهذا الجذع ومن خلال الشعب التي تنفرع عنه سوف يسمح لهم بالالتحاق بالتخصص الجامعي الذي خططوا للالتحاق به و إكمال دراستهم به ، أما نسبة الذين لا يرون منهم أن الجذع الذي يدرسون به لا يحقق طموحاتهم الدراسية فتقدر بـ 20.11% وهم أفراد العينة الذين كانت اختيارهم و كذلك ما وضعوه لأنفسهم من أهداف في المجال الدراسي لا يتحقق بالتحاقهم بالجذع المشترك الذي وجهوا إليه. بينما لم يبدي 18.48% منهم موقفهم في هذا الأمر.

الجدول - 42 - يلخص إجابات أفراد العينة على العبارة 25 : " يتناسب الجذع الذي أدرس فيه مع قدراتي " .

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	52	74	18	27	13	184
النسبة %	28.26	40.22	9.78	14.67	07.07	100

الجدول رقم - 42 -

نلاحظ من خلال الجدول رقم - 42 - أنَّ نسبة الموافقة على ما جاء في هذه العبارة بلغت 68.48 % من الحجم الكلي لعينة الدراسة وهم الأفراد الذين يعتبرون أنَّ الجذع المشترك الذي وجَّهوا إليه يتلاءم مع قدراتهم المختلفة وهذا يعود إمَّا لأنه يعكس رغبتهم أو أنَّ التحاقهم به جعلهم متيقنين بأنه الأنسب لما يملكون من قدرات حتى وإن كان بعضهم لم يكن يرغب في الالتحاق به ، بينما يرى 21.74 % منهم عكس ذلك وهذا يمكن رده إلى أنَّ توجيَّههم لا يعكس رغبتهم أو أنَّ الجذع المشترك الذي وجَّهوا إليه لا يتناسب بالفعل مع قدراتهم حسب وجهة نظرهم ، كما بلغت نسبة الذي أجابوا بـ لا أدري على هذه العبارة 9.78 %.

• **المحور الرابع :** الرضا عن الإمتدادات الدراسية والمهنية للجذع المشترك .

الجدول رقم - 43 - يظهر توزيع إجابات أفراد العينة على العبارة 26 " توجد على الأقل شعبة واحدة تنفرع عن هذا الجذع توافق ميولي".

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	28	89	35	29	03	184
النسبة %	15.22	48.37	19.02	15.76	1.63	100

الجدول رقم - 43 -

يوضِّح الجدول رقم - 43 - أنَّ 63.59 % من أفراد العينة نظرتهم إيجابية نحو ما جاء في هذه العبارة أي أنهم يرون أنَّ هناك من بين الشعب التي تنفرع عن الجذع الذي وجَّهوا إليه ما يوائم ميولهم لا سيما وأنَّ عملية توجيَّههم من السنة الأولى ثانوي إلى السنة الثانية ثانوي تعتبر فرصة أخرى لتحقيق ذلك ، في حين يرى 17.39 % من أفراد العينة العكس و ربما ذلك يعود إلى أنهم لم يكونوا يرغبون أصلاً في الالتحاق بالجذع الذي وجَّهوا إليه ولا بأي شعبة من الشعب التي تنفرع عنه .

أمَّا نسبة الذين أجابوا بـ لا أدري فقد كانت 19.02 %.

الجدول رقم - 44 - يمثل إجابات أفراد العينة على العبارة 27: " أغلب شعب هذا الجذع تفود إلى تخصصات جامعية لها مكانة اجتماعية " .

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	07	94	61	21	01	148
النسبة %	3.80	51.09	33.16	11.41	0.54	100

الجدول رقم - 44 -

بيئيّ الجدول رقم - 44 - وبناء على استجابات أفراد العيّنة على ه هذه العبارة أنّ ما نسبته 54.89 %

منهم يرون أنّ شعب الجذع المشترك الذي وجّهوا إليه عمومًا تفضي إلى تخصصات جامعية مهمة من الناحية الاجتماعية تسمح لهم فيما بعد بالالتحاق بوظيفة تؤهلهم ليكونوا ذوي مكانة اجتماعية حسب رأيهم ما يدل على أنّ قرار توجيهم كان يوافق ما اختاروه لذا هم متفائلون مقابل 11.95 % الذين يرون خلاف ذلك لأنّ توجيهم لا يتوافق مع ما رسموه لأنفسهم لذا كان موقفهم سلبي نحو مضمون العبارة ، بينما وصلت نسبة الذين لم يفصحوا عن موقفهم 33.16 %.

الجدول رقم - 45 - يوضح إجابات أفراد العيّنة على العبارة 28 : " ضمن شعب هذا الجذع ما يتماشى مع قدراتي " .

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	21	115	37	10	01	184
النسبة %	11.41	62.50	20.11	5.43	0.54	100

الجدول رقم - 45 -

يبدا من خلال الجدول رقم - 45 - أنّ نسبة التلاميذ الذين وافقوا على ما جاء في هذه العبارة تقدر بـ 73.91 % من مجموع أفراد العيّنة ، أمّا نسبة الذين لا يوافقون على مضمونها فقد بلغت 5.97 % وهي أقل نسبة ، بينما بلغت نسبة الذين لم يرغبوا في إبراز موقفهم حيال ما تضمنته هذه العبارة فقد كانت نسبتهم 20.11 % ما يدل على أنّ أغلب أفراد العيّنة يعتبرون أنّ الجذع الذي وجّهوا إليه تتفرع عنه شعب تتناسب مع ما يملكون من إمكانيات و مهارات تعبّر عن قدراتهم التي تؤهلهم للنجاح فيها لذا يرغبون بالالتحاق بإحداها.

الجدول رقم - 46 - يبيّن إجابات أفراد العيّنة على العبارة 29 : " سيؤهلني توجيهمي إلى هذا الجذع مستقبلاً إلى مهنة كنت أطمح إليها " .

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	12	105	36	26	05	184
النسبة %	06.52	57.07	19.57	14.13	02.71	100

الجدول رقم - 46 -

ما يُلاحظ من الجدول رقم - 46 - أنّ 63.59 % يعتبرون أنّ الجذع الذي وجّهوا إليه يسمح لهم في المستقبل بالحصول على مهنة كانوا يطمحون للالتحاق بها مما يدل على أنهم التلاميذ الذين تحققت رغباتهم

الدراسية بتوجيهم إلى الجذع المشترك الذي يدرسون به بينما كانت إجابة 16.84 % بعدم الموافقة أي توجيهم لا يسمح لهم مستقبلا بالالتحاق بالمهنة التي يودون الالتحاق بها ، أمّا الذين أجابوا منهم ب لا أدري فقد بلغت نسبتهم 19.57 %.

الجدول رقم - 47 - يلخص إجابات أفراد العيّنة على العبارة 30 : " أغلب شعب الجذع الذي أدرس فيه تقود إلى تخصصات جامعية مطلوبة في سوق العمل " .

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المجموع
التكرار	07	82	74	20	01	184
النسبة %	3.80	44.57	40.22	10.87	0.54	100

الجدول رقم - 47 -

ما يبدو جلياً من خلال هذا الجدول أنّ نسبة أفراد العيّنة الذين يرون أنّ الشعب المتفرعة عن الجذع الذي وجّهوا إليه تقود إلى تخصصات جامعية مطلوبة في سوق العمل تقدر ب 48.37 % يعني ذلك أنّ الكثير من أفراد العيّنة متفائلين فيما يخص مستقبلهم المهني و يعود هذا التفاؤل إلى أنهم يميلون إلى ما يدرسون أو لأنّ إحدى الشعب التي تتفرع عن الجذع الذي وجّهوا إليه تتلاءم مع ما خططوه لمستقبلهم المهني وقد يعود ذلك إلى أنه فعلاً تتوفر فرص عمل بالتخصصات التي يقود إليها الجذع على الأقل في محيط بعض هؤلاء التلاميذ كما أنّ هناك من لم يوافقوا على ذلك لأنّ المعلومات المتوفرة لديهم عن التخصصات الجامعية التي يقود إليها الجذع الذي يدرسون به شحيحة خاصة أنّ مستشار التوجيه لا يركز شرحه عليها كثيراً عند التطرق إليها لأنه سيشرحها بتفصيل أكثر عند انتقالهم إلى الثالثة ثانوي أو لأنهم لا يميلون إلى ما يدرسون و نسبتهم 11.41 % أيضاً نجد أنّ نسبة الذين أجابوا ب لا أدري و التي تمثل ثاني أكبر نسبة تقدر ب 40.22 % وهم التلاميذ الذين لم يخططوا لمستقبلهم أو لأنّ عالم الشغل بعيداً عن اهتمامهم في الوقت الحالي .

ثالثاً- تحليل و مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات :

1. الفرضية الأولى : مستوى الرضا عن التوجيّه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية مرتفع.

لاختبار هذه الفرضية علينا أولاً تحديد مستويات الرضا عن التوجيّه المدرسي و ذلك كالآتي :

$$\frac{\text{المدى}}{\text{عدد الفئات}} = \text{طول الفئة}$$

بما أننا سنقسم الرضا عن التوجيّه المدرسي إلى ثلاث مستويات هي : رضا مرتفع ، رضا متوسط و رضا متدني فإنّ عدد الفئات هو 03 فئات ، كما أنّ سلم الاستجابة على الاستمارة مكوّن من خمسة اختيارات متبوعة بخمسة درجات هي : 1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5. و بذلك فإنّ :

$$1.33 = \frac{(1 - 5)}{3} = \text{طول الفئة}$$

أ. المستوى المنخفض للرضا عن التوجيّه المدرسي : هو المتوسطات الحسابية لبنود الاستمارة التي تقع في المجال من 1 إلى (1.33 + 1) و بشكل أكثر تحديد التي تقع في المجال [1 - 2.33] .

ب. المستوى المتوسط للرضا عن التوجيّه المدرسي : هو المتوسطات الحسابية لبنود الاستمارة التي تقع في المجال [2.33 - 3.66] .

ج. المستوى المرتفع للرضا عن التوجيّه المدرسي : هو المتوسطات الحسابية لبنود الاستمارة التي تنتمي للمجال [3.66 - 5] .

كما سنقوم باستخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية بناءً على استجابات أفراد العينة على استمارة الرضا عن التوجيّه المدرسي.

الجدول رقم - 48 - يوضح مستوى الرضا عن إجراءات و معايير التوجيه لدى أفراد العينة

رقم العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مستوى الرضا
03	10	2.73	1.21	متوسط
05	09	2.86	1.27	متوسط
06	06	3.09	1.09	متوسط
07	02	3.47	1.04	متوسط
08	01	3.59	0.99	متوسط
09	08	2.95	1.32	متوسط
12	05	3.16	1.11	متوسط
14	04	3.24	1.15	متوسط
15	07	3.07	1.13	متوسط
18	03	3.35	1.02	متوسط
المجموع		3.15	1.16	متوسط

الجدول رقم - 48 -

يشير الجدول رقم - 48 - إلى وجود مستوى متوسط من الرضا عن إجراءات و معايير التوجيه لدى

أفراد العينة ، كما يوضح لنا أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا المحور قد تراوح ما بين 2.73 و 3.59 بانحراف معياري تتراوح قيمه ما بين 0.99 و 1.32 ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل 3.15 بانحراف معياري مقداره 1.16 وهذا يعود لتقارب المتوسطات الحسابية للعبارات المكونة للمحور حيث نلاحظ أن مستوى الرضا في جميع فقرات المحور كان متوسطاً.

كما نجد أن العبارة رقم 08 حصلت على أعلى متوسط ثم تلتها العبارة رقم 07 بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.47 و بانحراف معياري يقدر بـ 1.04 ، بينما جاءت العبارة رقم 05 في المرتبة ما قبل الأخيرة وهي : " يستحق التلاميذ 10 % الأوائل فقط أن تلبى رغبتهم مباشرة. "

أمّا العبارة رقم 03 " عدد الحصص الإعلامية كان كافياً. " فقد احتلت المرتبة الأخيرة .

و هذه النتيجة تعود إلى أنّ هذه الإجراءات و المعايير لا تستجيب إلا لاحتياجات فئة من التلاميذ بغض النظر عن مدى موضوعية رغباتهم المعبر عنها في بطاقة الرغبات ومدى ملاءمتها لقدراتهم الحقيقية لأنها لا تسمح إلا بتحقيق رغبة الـ 10 % الأوائل على مستوى كل متوسطة مباشرة إلى جانب رغبة جزء من فئة التلاميذ الذي حصلوا على نتائج متوسطة .

أمّا باقي التلاميذ فيتم توزيعهم حسب الأماكن البيداغوجية المتوفرة في الجذعين وفي حدود ما تسمح به نتائجهم مع مراعاة ترتيب رغباتهم خاصة الرغبة الأولى قدر الإمكان لاسيما وأنّ عدد التلاميذ الذين يملكون قدرات تمكنهم من التفوق و الحصول على نتائج جيّدة و احتلال المراتب الأولى دائماً أقل من غيرهم العاديين الذين يملكون قدرات عقلية (إدراكية ، لغوية) و جسمية (سمعية، بصرية) عادية كما أنّ الحالات التي يسمح فيها بإجراء الطعون لا يمكن اعتبارها فرصة ثانية للتلميذ لتحقيق رغبته التي لم تحقق لأنّ وجود خطأ في حساب معدل إحدى المواد الدراسية ، المعدل السنوي ، معدل شهادة التعليم الأساسي أو حتى إغفال نقل علامته في مادة ما أو معدلها أو التغافل عنه يعتبر تصحيحه من واجب المكلف بذلك سواء كان الأستاذ أو مستشار التوجيه المدرسي و المهني و حق من حقوق التلميذ بغض النظر عن تقديم التلميذ أو وليه لطلب الطعن أم لا ، لأنّ هذا الأمر معمول به لدى تلاميذ السنوات الأخرى (السنة الأولى ، الثانية و الثالثة متوسط) كما نجد أنها هي الأخرى تركز على النتائج الدراسية للتلاميذ بصورة كبيرة ، إضافة إلى عدد الحصص الإعلامية الذي لا يعتبر كافياً لذا كان مستوى الرضا عن معايير و إجراءات التوجيه المدرسي متوسطاً ولم يكن مرتفعاً.

الجدول رقم - 49 - يظهر مستوى الرضا عن دور مستشار التوجيه المدرسي و المهني لدى أفواج العيّنة

رقم العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
02	06	3.40	1.11	متوسط
04	07	3.26	1.11	متوسط
11	03	3.45	0.95	مرتفع
13	04	3.42	1.16	متوسط
17	08	3.22	1.07	متوسط
19	01	3.92	0.60	مرتفع
20	02	3.85	0.76	مرتفع
22	05	3.41	0.97	متوسط
المجموع		3.49	1.01	متوسط

الجدول رقم - 49 -

يظهر لنا الجدول رقم - 49 - أنَّ هناك ثلاث عبارات من هذا المحور احتلت الرتب الأولى و الثانية و الثالثة على التوالي وبمستوى مرتفع من الرضا حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين 3.92 و 3.22 وانحرافاتها المعيارية بين 0.60 و 1.16 لتحل بعد ذلك العبارة رقم 13 المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره 3.42 و انحراف معياري بلغ 1.16 و بمستوى رضا متوسط بينما احتلت العبارة رقم 22 المرتبة الخامسة و جاءت العبارة رقم 02 في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.40 و انحراف معياري يقدر بـ 1.11 ، أمَّا المرتبة الأخيرة فعادت للعبارة رقم 17 بمتوسط حسابي بلغ 3.22 و انحراف معياري بلغ 1.07 .

أمَّا فيما يخص مستوى الرضا عن دور مستشاري التوجيه المدرسي و مهني ككل فقد كان متوسطًا حيث بلغ متوسط استجابات أفراد العينة على المحور 3.49 بانحراف معياري قدره 1.01 و يمكننا رد ذلك إلى تنوع المهام المكلف بها مستشار التوجيه المدرسي و المهني وكثرة عددها لاسيما وأن كل مستشار للتوجيه يشرف على مقاطعة نظم ثانوية و عدد من المتوسطات (2 أو 3 حسب المقاطعة) ، حيث أنَّ النشاط الإعلامي لمستشار التوجيه موجّه إلى جميع المستويات على مستوى المقاطعة بدءًا من السنة الأولى متوسط إلى السنة الثالثة ثانوي خلال العام الدراسي وإن كان يولي أهمية أكبر إلى تلاميذ السنة الرابعة متوسط و السنة الأولى ثانوي لشرح إجراءات و معايير التوجيه ، شرح بطاقة الرغبات ، شرح استبيان الميول و الاهتمامات و مساعدة التلاميذ على معرفة قدراتهم الحقيقية ... إلخ زيادة على اللقاءات الإعلامية مع الأولياء و كذلك تقويم و متابعة التلاميذ على مستوى الثانوية و ذلك بتحليل نتائجهم و تصنيفهم من خلالها لمعرفة مواطن ضعفهم قصد تحسين نتائجهم و عرضها في شكل جداول و منحنيات بيانية و تدوينها في بطاقة المتابعة و التوجيه ، إضافة إلى القيام بالإرشاد النفسي و التربوي لمساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي و التكفل بالذين يعانون من مشكلات خاصة و كذلك المشاركة في مجالس الأقسام و مجالس التوجيه كما أنّه مكلف بإجراء الدراسات في المجال التربوي و ذلك إلى جانب بعض المهام الإدارية المكلف بها على مستوى الثانوية كإعداد السجلات المدرسية و ملئها و غير ذلك ، الأمر الذي يؤثر سلبيًا على أدائه لذا كان مستوى الرضا عن دور مستشاري التوجيه المدرسي و المهني للثانويات الثلاثة متوسطًا ولم يكن مرتفعًا.

الجدول رقم - 50 - يبين مستوى الرضا عن الجذع المشترك لدى أفراد العينة

رقم العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
01	04	3.45	1.44	متوسط
10	01	3.82	0.88	مرتفع
16	06	3.40	1.37	متوسط
21	05	3.43	1.30	متوسط
23	06	3.40	1.23	متوسط
24	03	3.61	1.10	متوسط
25	02	3.68	1.23	مرتفع
المجموع		3.54	1.24	متوسط

الجدول رقم - 50 -

يتضح لنا من الجدول - 50 - أنَّ المتوسط الحسابي الإجمالي لعبارات هذا المحور يقدر بـ 3.54 و انحرافها المعياري قد بلغ 1.24 ، ما يشير إلى وجود مستوى متوسط من الرضا لدى أفراد عينة الدراسة عن الجذع المشترك الذي وجهوا إليه ، كما يبدو من الجدول أنَّ العبارتين رقم 10 و رقم 25 كان مستوى رضا أفراد العينة عنهما مرتفع وبذلك احتلنا المرتبتين الأولى و الثانية على التوالي ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة رقم 10 القيمة 3.82 و بانحراف المعياري يقدر بـ 0.88 ، أمَّا العبارة رقم 25 فمتوسطها الحسابي يقدر بـ 3.68 و انحرافها المعياري يقدر بـ 1.23 و أنَّ العبارة رقم 24 جاءت بعدهما مباشرة من حيث الترتيب و بمتوسط حسابي قدره 3.61 و انحراف معياري قدره 1.10 لتليها العبارة رقم 01 في حين احتلت العبارة رقم 21 المرتبة الخامسة و بمتوسط قدره 3.43 و انحراف قدره 1.30 ، بينما

العبارتين رقم 16 و 23 جاءتا في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ 3.40 و بانحرافين معياريين هما على التوالي 1.23 و 1.37 .

و هذه النتيجة تدل على أن هناك نسبة معتبرة من أفراد العينة تم توجيهم وفق اختيارهم والتحقوا بالجذع المشترك الذي رغبوا فيه و الأمر ذاته ينطبق على الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالجذع المشترك الذي اختاروه ورغبوا في الالتحاق به من أفراد العينة أي أن نسبتهم هم كذلك معتبرة ، ما يعني أن النسبتان متقاربتان و إن لم تكونا متساويتان لهذا كان مستوى رضا أفراد العينة عن هذا المحور متوسطاً ولم يكن مرتفعاً كما لم يكن منخفضاً أيضاً. ويعود ذلك إلى أن عملية توزيع التلاميذ على الجذعين المشتركين لا تراعى فيها دائماً اختيارات كل التلاميذ فيما يتعلق بنوع الجذع المشترك المرغوب فيه من طرف كل واحد منهم لأن تحقيق هذه الاختيارات عند اتخاذ قرار التوجيه لتوزيعهم على الجذعين يتم بناء على الموقع الترتيبي لكل تلميذ مع باقي التلاميذ في كل مجموعة من مجموعتي التوجيه على مستوى كل ثانوية والذي يحتله بفضل النتائج التي حصل عليها في السنة الثالثة متوسط وخلال العام الدراسي للسنة الرابعة متوسط وبالتالي فإن اختياراتهم قد تلبى كما قد لا تلبى تبعاً لهذا الموقع لذا كان مستوى الرضا عن الجذع المشترك متوسطاً لدى أفراد العينة.

الجدول رقم - 51 - يبين مستوى الرضا عن الامتدادات الدراسية و المهنية للجذع المشترك لدى أفراد العينة.

رقم العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
26	02	3.60	0.98	متوسط
27	04	3.46	0.77	متوسط
28	01	3.79	0.74	مرتفع
29	03	3.51	0.91	متوسط
30	05	3.40	0.76	متوسط
المجموع		3.55	0.85	متوسط

الجدول رقم - 51 -

يتضح لنا من الجدول رقم - 51 - أن العبارة رقم 28 جاءت في المرتبة الأولى و بمتوسط حسابي قدره 3.79 و انحراف معياري قدره 0.74 ، كما أن مستوى الرضا عن مضمونها كان مرتفعاً ، في حين جاءت العبارة رقم 26 في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ 3.60 و انحراف معياري قدره 0.98 لتليها العبارة رقم 29 من حيث الترتيب و بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.51 و انحراف معياري قدره 0.91 بينما

جاءت العبارة رقم 27 في المرتبة الخامسة ، أمّا العبارة رقم 30 فقد جاءت في المرتبة الأخيرة ، كما أنّ مستوى الرضا عن محتوى هذه العبارات كان متوسطاً.

كما يبدو من الجدول أنّ مستوى الرضا لدى أفراد العيّنة عن هذا المحور ككل كان متوسطاً و قد بلغ متوسطه الحسابي 3.55 و انحرافه المعياري وصل إلى 0.85 و هي نتيجة تبيّن لنا بأنّ مستوى رضا أفراد العيّنة عن هذا المحور مرتبط بمستوى رضاهم عن الجذع المشترك الذي وجّهوا إليه لذا نجد أنّ المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات أفراد العيّنة عن هذا المحور لا يختلف عن المتوسط الحسابي الكلي للمحور الخاص بمستوى الرضا عن الجذع المشترك و هذا راجع إلى أنّ الامتدادات الدراسية للجذعين تسمح بتحقيق الطموحات الدراسية وكذلك المهنية لأفراد العيّنة الذين تحققت رغباتهم وتمكنوا من الالتحاق بالجذع المشترك الذي يعتبرونه يتناسب مع ميولهم و مع ما يتمتعون به من قدرات باعتباره يعكس تطلعاتهم أو تطلعات أوليائهم وهذا يسهل لهم الطريق لتحقيق طموحاتهم لأنه يساعدهم على التحضير لمستقبلهم الدراسي و المهني من خلال الالتحاق بالشعب التي خططوا للالتحاق بها و من ثمّة الالتحاق بالتخصص الجامعي الذي يرغبون في الالتحاق به ، أمّا أفراد العيّنة الذين وجّهوا دون مراعاة رغباتهم فلاشك أنّ الامتدادات الدراسية و المهنية للجذع الذي وجّهوا إليه لا يسمح لهم بتحقيق ما يطمحون إليه في المجال الدراسي و المهني لأنه لا يتماشى مع طموحاتهم هذه و مع ما خططوه لمستقبلهم وإن كانت هذه الامتدادات تعد فرصة ثانية لبعض التلاميذ للاختيار من خلال الشعب التي تتفرع عنها في المرحلة الثانوية من خلال التخصصات الجامعية التي تقود إليها هذه الشعب.

الجدول رقم - 52 - يبين مستوى الرضا العام عن التوجيه المدرسي لدى أفراد العيّنة.

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الرضا
01	الرضا عن إجراءات ومعايير التوجيه.	3.15	1.16	04	متوسط
02	الرضا عن دور مستشار التوجيه المدرسي و المهني.	3.49	1.01	03	متوسط
03	الرضا عن الجذع المشترك.	3.54	1.24	02	متوسط
04	الرضا عن الامتدادات الدراسية و المهنية للجذع.	3.55	0.85	01	متوسط
	المجموع الكلي	3.41	1.11		متوسط

الجدول رقم - 52 -

يبدو من الجدول - 52 - أنّ مستوى الرضا العام عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية متوسط ، حيث أنّ المتوسط الحسابي الكلي للأداة بلغ 3.41 بانحراف معياري يقدر بـ 1.11 ، كما يبيّن لنا الجدول أنّ المحور الرابع احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره 3.55 و انحراف معياري 0.85 ، بينما حصل المحور الثالث على المرتبة الثانية و بمتوسط حسابي يقدر

بـ 3.54 و انحراف معياري 1.24 ليليه المحور الثاني من حيث الرتبة بمتوسط حسابي قدره 3.49 و انحراف معياري قدره 1.01 ، أمّا المحور الأول فقد كان ترتيبه الأخير و بمتوسط حسابي قدره 3.15 و انحراف معياري يساوي 1.16 ، كما أنّ مستوى الرضا عن كل محور من المحاور الأربعة كان متوسطاً وبذلك نرفض الفرض القائل أنّ : " مستوى الرضا عن التوجّيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية مرتفع . "

ويرجع وجود مستوى متوسط من الرضا عن التوجّيه المدرسي لدى أفراد العيّنة إلى أنّ عملية توجّيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي تركز وبشكل أساسي على النتائج التي يحصل عليها التلاميذ إلى جانب مراعاة رغباتهم في حدود عدد الأماكن البيداغوجية المتوفرة على مستوى مؤسسة الاستقبال عند توزيعهم على الجذعين المشتركين و تهمل الخصائص الأخرى للتلاميذ كميلهم و اهتماماتهم ... إلخ خاصة في ظل انعدام الوسائل التي يعتمد عليها مستشاري التوجّيه المدرسي و المهني في التعرف على خصائصهم هذه وكذلك مشكلاتهم المختلفة من اختبارات و مقاييس لاستخدام بياناتها في عملية التوجّيه إلى جانب ما يحصله التلميذ من علامات بدل الاعتماد فقط على بطاقة الرغبات و بطاقة المتابعة و التوجّيه التي تتضمن نتائج الدراسة خاصة وأنّ علامات التلميذ لا تعد مقياساً صادقاً للحكم عليه و لا تعتبر مؤشراً كافياً في الكثير من الأحيان للتنبؤ بنجاحه أو فشله في الجذع المشترك الذي يوجّه إليه و لا تعكس قدراته الحقيقية في بعض الأحيان باعتبارها تتأثر بالعديد من الظروف الطارئة التي يتعرض لها التلميذ لهذا كان مستوى الرضا عن التوجّيه المدرسي لدى أفراد العيّنة متوسطاً حيث يقول **جودت عطوي و سعيد عبد العزيز** : " إنّ نتيجة الطلاب في الامتحان تتأثر بكثير من العوامل العارضة كالمرض المفاجئ ، تعرض الطالب لحادث قبل أو أثناء الامتحان ، و تتغير تبعاً للظروف الاجتماعية و الفيزيكية المحيطة بجو الامتحان كوقت الامتحان ، الإضاءة ، التهوية و الحرارة إضافة إلى تأثير العوامل الذاتية للمعلم عند تقدير العلامات لاسيما إذا كانت الأسئلة من نوع المقال أو تعالج موضوعات يختلف حولها المصححون لذا فإنّ الاعتماد عليها وحدها في الحكم على الطلبة عند توزيعهم على أنواع التعليم إلى جانب رغبة الطالب في نوع التعليم أمر يشوبه القصور من وجوه عدة ."¹

2. الفرضية الثانية : هناك علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين الرضا عن التوجّيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب.

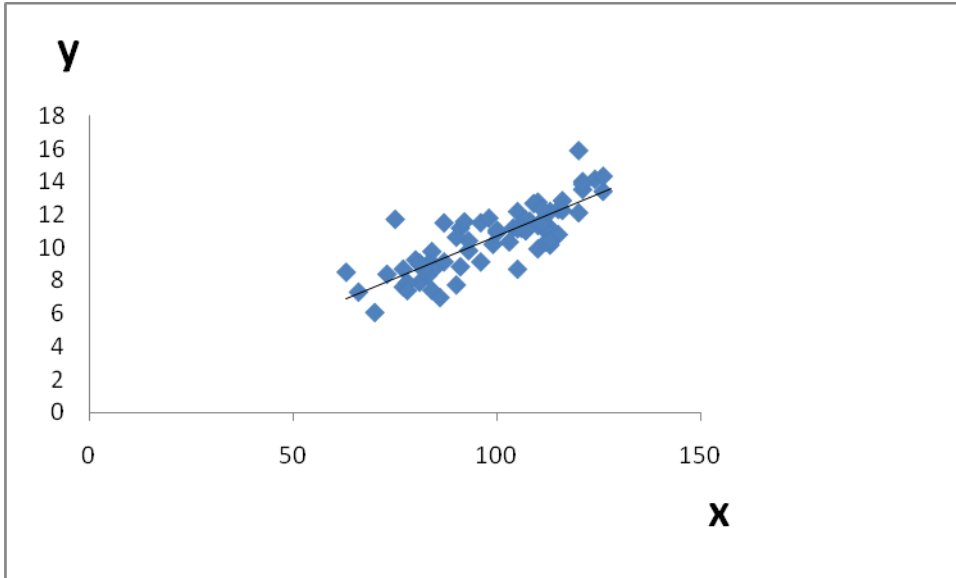
لاختبار هذه الفرضية استخدمنا معامل الارتباط برسون (R) الذي يحتاج تطبيقه لتوفر الشروط التالية :

- أن تكون البيانات كمية (مستوى القياس المسافة على الأقل).

¹ سعيد عبد العزيز و جودت عزت عطوي ، المرجع السابق ، ص ص 177 ، 178 .

- أن تكون العلاقة خطية.

و هي متوفرة حيث بيّن لنا الشكل رقم - 06 - أنّ العلاقة بين المتغيرين خطية أي أنّ التغيير في الرضا عن التوجيه المدرسي (X) لدى الأديبين يتبعه تغيير في أدائهم الدراسي (Y) على طول الخط.



الشكل رقم - 06 - يمثل لوحة الانتشار الخاصة بالجذع المشترك آداب.

الجدول رقم - 53 - يبين درجة الارتباط بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب.

معامل الارتباط R	$\sum XY$	$\sum Y^2$	$\sum X^2$	$\sum Y$	$\sum X$	عدد الأفراد N
0.81	74976.06	8107.57	701290	740.35	6916	70

الجدول رقم - 53 -

بيّن الجدول رقم - 53 - أنّ ه ناك علاقة إرتباطية قوية في الاتجاه الموجب بين الرضا ع ن التوجّيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب أي أنه كلما كان التلميذ رض عن التوجّيه المدرسي ارتفع أدائه الدراسي و العكس صحيح ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما 0.81 .

و للوقوف على دلالتها الإحصائية حسبنا درجة الحرية df حيث $df = 68$ ثم رجع نال للجدول الإحصائية لتحديد القيمة الجدولية لمعامل الارتباط المقابلة لها عند مستوى الدلالة 0.01 و وجدنا أنّ قيمة معامل الارتباط المحسوبة (0.81) أكبر من القيمة الجدولية (0.302) وذلك عند مستوى الدلالة 0.01 مـ يدل ع على أنّ القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط دالة إحصائية ع ن مستوى الدلالة 0.01 . أي نرفض الفرض القائل : " لا توجد علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين الرضا عن التوجّيه المدرسي و الأداء

الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب." و نقبل الفرض البديل " توجد علاقة ايجابية دالة إحصائيًا بين الرضا عن التوجيّه المدرسي والأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب." و هي نتيجة طبيعية و متوقعة ذلك لأنّ الحالة الوجدانية للفرد تدخل في تشكيل اتجاهاته المختلفة بما فيها تخصصه الدراسي و تؤثر على سلوكياته و ردود أفعاله (أدائه) تأثيرًا قويًا كما ع لى دافعيته و من ثمة ع لى درجة استغلاله لقدراته ، فمن المؤكد أنّ التلميذ الذي وافق قرار توجيهه إلى الجذع المشترك آداب رغبته و كان يتناسب مع ميوله و قدراته و يتوافق مع ما خطه لمستقبله الدراسي و المهني ف إنّ اطمئنانه ع لى مستقبله من جهة ، و السعادة التي يشعّر بها نتيجة تحقيقه لأه دافه في المجال الدراسي من جهة أخرى لأنه التحق بالجذع الذي كان يرغب فيه يزيان من احترامه لذاته و ثقته في نفسه و من دافع تتيه للانجاز في المجال الدراسي و يساعده ع لى الاندماج في الدراسة فيندفع بقوة و حماس أكثر نحو الأداء دون الاكتراث بما يصادفه من عقبات زيادة ع لى ذلك أنّ رضا التلميذ عن توجيّه المدرسي يجعله أكثر التزامًا في دراسته من جميع النواحي (المواظبة ، الاستذكار المستمر للدروس ، العلاقة الجيدة مع المدرسين و زملاءه ... إلخ)

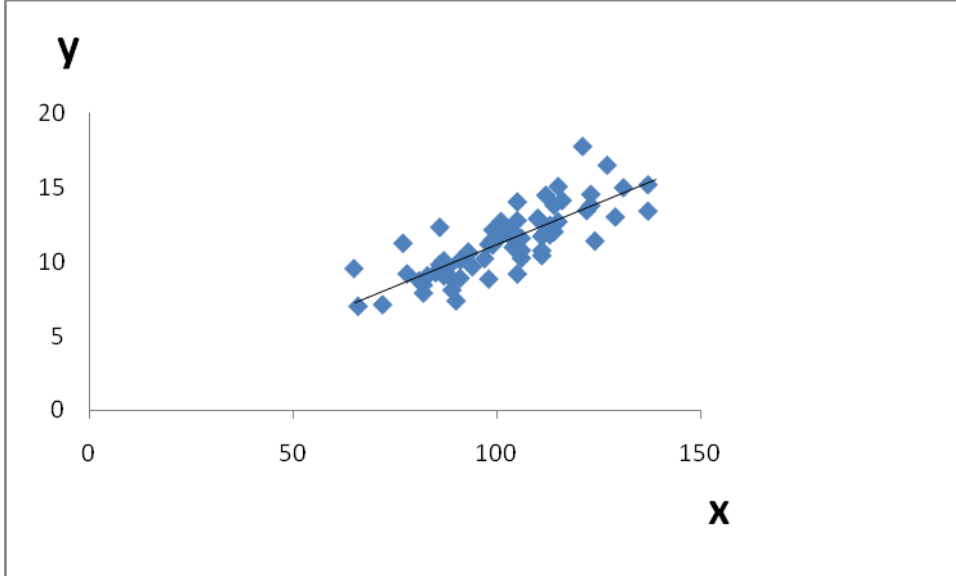
و هي كلها عوامل ترفع من الأداء الدراسي للتلميذ لذا كلما زاد مستوى الرضا عن التوجيّه المدرسي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب زاد أدائهم الدراسي ع لى خلاف ذلك نجد أنّ التلميذ الذي وجه إلى هذا الجذع المشترك و كانت رغبته الالتحاق بالجذع علوم و تكنولوجيا و من ثمة الالتحاق بإحدى الشعب المتفرعة عنه فإنّ شعوره بالتعاسة ، الاستياء و الإحباط بسبب عدم قدرته ع لى تحقيق ما كان يسعى إليه في المجال الدراسي و من ثمة الاجتماعي فيما بعد يؤثر سلبيًا ع لى دافعيته و ع لى درجة اهتمامه بدروسه ما يؤدي به إلى إهمال دراسته و حتى اللجوء في بعض الأحيان سلوكيات سلبية داخل الصف الدراسي كالشغب ، عدم المشاركة في الأنشطة الصفية و اللاصفية المكلف بها ... إلخ نتيجة عدم شعوره بالارتياح النفسي.

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (بدر السادة و شوقي البوهي ، 1993م) (EKIP ، 1990م) ، (EIHCNOCCAM & CLAGEIT) و دراسة (NODROB & ECNIW ، 1995م) حيث توصلت هذه الدراسات إلى وجود ارتباط ايجابي بين مستوى الرضا عن الدراسة و الأداء الدراسي .

3. الفرضية الثالثة : توجد علاقة ايجابية دالة إحصائيًا بين الرضا عن التوجيّه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا.

للتأكد من صحة أو خطأ هذه الفرضية استخدمنا معامل الارتباط بيرسون (R) ، نظرًا لتوفر شروط تطبيقه فالبيانات في شكل أزواج (X ، Y) حيث (X) يمثل درجات الرضا عن التوجيّه و (Y) يمثل

درجات الأداء الدراسي ، كما أنّ الشكل رقم - 07 - يبرهن على أنّ العلاقة بين المتغيرين لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا خطية.



الشكل رقم - 07 - يمثل لوحة الانتشار الخاصة بالجذع المشترك علوم و تكنولوجيا.

الجدول رقم - 54- يوضح درجة الارتباط بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا.

عدد الأفراد N	$\sum X$	$\sum Y$	$\sum X^2$	$\sum Y^2$	$\sum XY$	معامل الارتباط R
114	11853	1305.88	1267189	15595.22	139735.32	0.84

الجدول رقم - 54 -

يتضح لنا من الجدول - 54 - أنّ هناك ارتباط قوي في ا لإتجاه الموجب بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا، حيث بلغ معامل الارتباط 0.84. و لمعرفة الدلالة الإحصائية لقيمة معامل ا لإرتباط نقوم بمقارنة القيمة المحسوبة بالقيمة الجدولة و بالكشف في الجداول الإحصائية عن قيمة معامل الارتباط الجدولية المقابلة لدرجة الحرية $df = 112$ عند مستوى الدلالة نجد أنّ قيمة معامل ا لإرتباط (0.84) أكبر من القيمة الحرجة دولية (0.254) عند مستوى الدلالة 0.01 و منه يمكن القول أنّ قيمة معامل ا لإرتباط المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 أي نرفض الفرض الصفري القائل : " لا توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الرضا عن التوجيه

المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا. " و نقبل الفرض البديل " توجد علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا. " وهي نفس النتيجة التي وصلنا إليها عند ما تعرضنا للعلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى الأديبين ما يؤكد لنا أن ه ناك علاقة طردية بين المتغيرين بغض النظر عن نوع الجذع المشترك و إن كانت قيمة معامل الارتباط لدى الأديبين أقل من قيمة معامل الارتباط لدى العلميين ذلك لأن المشاعر السلبية التي يحملها التلميذ غير الراضي عن توجيهه لهذا الجذع وهو لا يميل إليه ولا يعبر عن اهتماماته الدراسية تؤثر سلبيًا على درجة تحصيله المعرفي للمعلومات و المهارات التي تتصل بالمواد الدراسية من خلال تأثيرها السلبى على الجهد المبذول من طرفه ومن ثمة ينخفض أدائه الدراسي و تتدنى نتائجه ، لاسيما و أن مشاعر عدم الرضا التي يحملها التلميذ تتسبب حسب فرج طه في " قلة اهتمام التلميذ بدراسته لأنه لا يجد المتعة النفسية في ما يدرسه ما يؤدي إلى شعوره بالملل " ¹ ، والعكس صحيح فلا شك أن الرضا عن التوجيه يؤدي إلى تكوين الاتجاه الايجابي نحو الدراسة الذي يعتبر الدعامة الأولى في نجاح التلميذ فيها باعتباره عنصراً فعالاً في نجاح العملية التعليمية ككل بما في ذلك ما يحققه التلميذ من تقدم في دراسته ذلك لأن التلميذ الذي وجه للجذع المشترك علوم و تكنولوجيا وهو يرغب فيه ويميل إليه ويحمل معه اتجاهاته الايجابية نحوه و يملك المهارات التعليمية التي تسمح له بالتقدم والنجاح فيه فإن مشاعر الرضا هذه تزيد من قدرته على أداء الواجبات و المهام المكلف بها كمتعلم وترفع من كفاءته العلمية أو المعرفية و تساعده على تحقيق أهدافه بسهولة و تزيد من احترامه لذاته ومن ثمة تتأثر نتائجه إيجاباً و تتحسن من خلال التفاعل الايجابي بين هذه المهارات و الخبرات التعليمية التي يتمتع بها وبين مشاعر الرضا التي يحملها لأن توجيهه إلى الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا كان موافقاً لميوله وما يؤيد هذا ويؤكده قول ك . م . ايفانز : " فالميول باعتبارها تتضمن المشاعر أكثر مما تتضمن المعتقدات هي التي تجعل للحياة قيمة نعيش من أجلها بينما قد يؤدي نقص الميول إلى وجود عقيم وبائس ، لذا فإن الاعتماد على الميول في التوجيه التربوي و المهني يعد ضرورة لزيادة الأداء لأنه يسمح بتحقيق فرضية شاعت كثيراً وهي أن الميل والقدرة مترادفان ، فإذا كنت حقيقة تريد أن تعمل شيئاً فإن هناك فرصة أكبر لنجاحك فيه. " ²

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة لكل من (بدر السادة و شوقي البوهي ، 1993 م) ، (PIKE ، 1990 م) (EIHCNOCCAM & TIEGALC) ودراسة (BORDON & WECNI ، 1995 م) والتي توصلت نتائجها إلى وجود ارتباط ايجابي بين مستوى الرضا عن الدراسة و الأداء الدراسي .

¹ فرج عبد القادر طه و آخرون ، المرجع السابق ، ص 450.

² ك.م. ايفانز ترجمة صبحي عبد اللطيف معروف و آخرون ، المرجع السابق ، ص 14 .

4. الفرضية الرابعة : لا توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ وتلميذات الجذعين المشتركين في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لصالح الإناث.

تمّ التحقق من هذا الفرض باستخدام الإختبار T لعينتين مستقلتين وغير متساويتين نظراً لتوفر شروط استخدامه.

الجدول رقم - 55 - يمثل إختبار T لدلالة الفروق بين الجنسين في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى أفراد العينة.

T	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس
1.10	1.06	3.48	104	إناث
	1.16	3.29	80	ذكور

الجدول رقم - 55 -

و لمعرفة الفروق بين الجنسين واتجاه هذه الفروق قمنا بحساب درجة الحرية df حيث وجدنا أن :
 $df = 182$.

و باستخدام الجدول الإحصائي الخاص بالاختبار T لدلالة الطرف الواحد باعتبار أن الفرضية موجّهة نجد أن القيمة الجدولية المقابلة لدرجة الحرية $df = 182$ عند مستوى الدلالة 0.01 تساوي 2.35 و هي أكبر من قيمة T المحسوبة وهذا يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لصالح الإناث و بذلك نقبل الفرض الصفري القائل : " لا توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ وتلميذات الجذعين المشتركين في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لصالح الإناث." و نرفض الفرض القائل : " توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ وتلميذات الجذعين المشتركين في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لصالح الإناث." أي أن متغير الجنس لا يؤثر على مستوى الرضا و يعود ذلك إلى أن مشاعر الرضا عن التوجيه المدرسي كحالة وجدانية داخلية تعد كغيرها من المشاعر و الانفعالات ميزة بشرية يشترك فيها الذكور والإناث معاً و تؤثر على سلوك الجنسين سلباً و إيجاباً تبعاً لنوعها وشدتها و إن اختلفت شدتها باختلاف شخصية الفرد و الظروف المحيطة به باعتبار أن كلاهما ككائن بشري يملك حياة نفسية شعورية.

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (محمد عليمات ، 1994م)، (HULKA ، 1971م) والتي أشارت إلى أن مستوى الرضا لا يتأثر بمتغير الجنس .

و تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة و التي بينت نتائجها أن موضوع الرضا يتأثر بالجنس وهي :

دراسة (سناء سليمان ، 1993م) ، دراسة (بدر السادة و شوقي البوهي ، 1993م) ، دراسة (الشراري ، 2003 م) و كذلك دراسة (CRUNKILTON) و إن كانت دراسة سناء سليمان بيّنت أنّ هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين الجنسين على جميع أبعاد اختبار الرضا لكن لصالح الذكور، أمّا دراسة الشراري فتوصلت إلى أنّ هناك فروق في مستوى الرضا تعزى لمتغير الجنس في مجال الإشراف التربوي ، مهنة المعلم والمبنى المدرسي لصالح الذكور ، أمّا في مجال تقدير المجتمع فلصالح الإناث ، في حين بيّنت دراسة CRUNKILTON أنّ مستوى رضا الطالبات أعلى من مستوى رضا الطلاب الذكور.

5. الفرضية الخامسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن التوجّيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين تعود لنوع الجذع المشترك.

لاختبار هذا الفرض استخدمنا الإختبار T لعينتين مستقلتين وغير متساويتين والجدول رقم - 56 - يوضّح لنا نتائجه.

الجدول رقم - 56 - يبين نتيجة الإختبار T لدلالة الفروق في مستوى الرضا عن التوجّيه المدرسي لدى أفراد العينة حسب نوع الجذع المشترك

T	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجذع المشترك
0.98	1.13	3.46	114	علوم و تكنولوجيا
	1.07	3.29	70	آداب

الجدول رقم - 56 -

و لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين نحسب درجة الحرية df حيث $df = 182$ ثمّ نقوم باستخراج قيمة T الجدولية المقابلة لها من الجدول الإحصائي للاختبار T لدلالة الطرفين لأنّ الفرضية غير موجّهة حيث وجدنا أنّ قيمة T الجدولية تساوي 2.60 عند مستوى الدلالة 0.01 و بمقارنة القيمتين نجد أنّ قيمة T المحسوبة أقل من الجدولية عند مستوى الدلالة 0.01 و بذلك نقبل الفرض الصفري القائل : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن التوجّيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين تعود لنوع الجذع المشترك." و نرفض البديل الفرض القائل : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن التوجّيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين تعود لنوع الجذع المشترك." وهذا يدل على أنّ نوع الجذع المشترك (محتوى المقرر الدراسي) لا يعد متغيراً مؤثراً في إحداث فروق ذات

أهمية معنوية في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة لأن تلاميذ الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا كتلاميذ الجذع المشترك آداب منهم من تحققت رغباتهم و بالتالي كانوا راضين و منهم من لم يتمكنوا من ذلك لا سيما و أن كلا الجذعين يخضعان لنفس المعايير و الإجراءات الخاصة بعملية التوجيه.

وهي نتيجة لا تتفق مع ما خلصت إليه دراسة **كاظم ولي آغا** التي بينت أن الرضا يختلف باختلاف التخصص الدراسي حيث توصلت نتائجها إلى أن طلاب المدارس الثانوية الصناعية أقل رضا من طلاب الثانوية العامة.

رابعاً- نتائج الدراسة :

توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى النتائج الآتية :

مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية متوسط.

-هناك ارتباط ايجابي بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الاداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب عند مستوى الدلالة 0.01

-هناك ارتباط ايجابي بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الاداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا عند مستوى الدلالة 0.01.

-لا توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ وتلميذات الجذعين المشتركين عند مستوى الدلالة 0.01 في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لصالح الإناث.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين تعود لنوع الجذع المشترك.

خامساً- حدود الدراسة :

يُقصد بحدود الدراسة مدى إمكانية تعميم النتائج المستخرجة من الدراسة في ضوء لكل من العينة و الأدوات و الأسلوب الإحصائي المُستخدَم و عليه فحدود هذه الدراسة مرهونة بالعينة المختارة والتي قوامها 184 تلميذ و تلميذة منهم 28 تلميذ و 42 تلميذة يدرسون بالجدع المشترك آداب ، و الباقين يدرسون علوم و تكنولوجيا منهم 62 تلميذة و ذلك بثانويات عزابة خلال العام الدراسي 2007 / 2008 م كما تتحدد نتائجها أيضاً بالأدوات و الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها لذا لا يجوز تعميم نتائجها.

سادساً- التوصيات :

من خلال النتائج التي خلصت إليها الدراسة سنورد في مايلي جملة من التوصيات التي نرمي من خلالها إلى تحسين و تدعيم التوجيه المدرسي ، حتى نضمن رضا عدد أكبر من التلاميذ ، إن لم نقل كلهم وكذلك تعزيز أدائهم الدراسي و هي :

- ✓ ضرورة تنويع الوسائل المُعتمَد عليها في توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي بدلاً من الاعتماد على بطاقة الرغبات و بطاقة المتابعة و التوجيه فقط.
- ✓ إشراك المدرسين في العملية الإعلامية لتزويد التلاميذ بالمعلومات التي تساعد في الإختيار السليم للجدع المشترك ، بدلاً من الاعتماد الكلي على الحصص الإعلامية التي ينشطها مستشار التوجيه المدرسي و المهني ، لا سيما وأن كل مستشار يشرف على مقاطعة تضم ثانوية و عدد من المتوسطات.
- ✓ توفير بعض الاختبارات النفسية و استخدامها للتعرف على الخصائص الشخصية و القدرات العقلية للتلاميذ إلى جانب نتائجهم الدراسية.
- ✓ إعادة النظر في نسبة التلاميذ الذين تلبى رغبتهم مباشرة.
- ✓ إعطاء أهمية أكبر لشهادة التعليم المتوسط لأن ذلك يشجع التلاميذ على بذل المزيد من الجهد خلال العام الدراسي .

سابعاً- البحوث و الدراسات المقترحة

بناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة و ما إطلعنا عليه في الميدان نقترح مايلي :

- إجراء دراسة مماثلة لدراستنا تهتم بطلاب الجامعة .
- القيام بدراسة تتناول اتجاهات مستشاري التوجيه المدرسي و المهني نحو المعايير المُعتمَدة في توجيه التلاميذ إلى المرحلة الثانوية.

- إنجاز دراسة للتعرف على علاقة أداء التلميذ بمكان جلوسه في الصف الدراسي .
- إنجاز دراسة تتناول العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و مستوى الدافعية لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية.
- القيام بدراسات مماثلة لكن في مناطق جغرافية أخرى للتأكد من نتائج هذه الدراسة.

الخاتمة :

إنَّ الهدف الذي كنا نسعى للوصول إليه من خلال دراستنا هذه هو الوقوف على طبيعة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية التي تعتبر مرحلة انتقالية لها أهميتها في حياة التلميذ المهنية و الدراسية ، لاسيما و أنَّ غاية التوجيه المدرسي هي مساعدة تلاميذ المدارس على تحقيق نواتهم في المجال الدراسي بما في ذلك مساعدتهم على تحقيق الاختيار السليم لنوع الدراسة ، الذي يشكل أحد الصعوبات التي تواجههم في حياتهم الدراسية و التكيّف معها قصد تحسين أدائهم وزيادة كفاءتهم التعليمية و العلمية ، و حتى نستطيع التعرف بكل موضوعية على نوع هذه العلاقة و اتجاهها إستعنا بخمسة فرضيات .

و قد جاءت هذه الدراسة لتبيّن لنا من خلال النتائج التي توصلت إليها أنّ مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين متوسط ، كما أنّهُ كلما كان التلميذ راض عن توجيهه المدرسي زاد أدائه الدراسي و العكس ، سواء كان ينتظم بالجذع المشترك علوم و تكنولوجيا أو بالجذع المشترك آداب الذي يؤكد لنا أهمية مراعاة خصائص التلاميذ المختلفة من ميول ، اهتمامات و قدرات عقلية و جسمية عند توجيههم حتى لا تكون عملية التوجيه مجرد توزيع التلاميذ على التخصصات و حتى نجعل منها عملية فعالة تساهم في إمداد المجتمع بأفراد صالحين ناجحين دراسيا و مهنيا من خلال تخفيض

معدلات الرسوب ، التسرب ، العنف داخل المؤسسات التعليمية و الجنوح و غيرها من المشكلات كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي تعود إلى الجنس أو نوع الجذع المشترك (التخصص الدراسي).

ملخص الدراسة بالعربية

تهدف دراستنا هذه إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية.

حيث تألفت عينة الدراسة من 184 تلميذ يدرسون بالسنة الأولى ثانوي ضمن أحد الجذعين المشتركين التاليين :
علوم و تكنولوجيا.
آداب.

اختيروا بطريقة عشوائية من مؤسسات للتعليم الثانوي الثلاثة المتواجدة بـ عزابة ، حيث ضمت العينة 80 تلميذ و 104 تلميذة.

و استخدمنا لجمع البيانات اللازمة لإنجاز هذه الدراسة الأدوات الآتية :

* استمارة تضم 30 عبارة لقياس الرضا عن التوجيه المدرسي موزعة على 04 محاور.

* المقابلة : التي استعنا بها عند توزيع الإستمارة لتقديم الشروحات اللازمة للتلاميذ حتى نضمن تعاونهم معنا.

و ذلك للتحقق من 05 فروض هي :

1. مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية مرتفع .

2. هناك علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب .

3. توجد علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا.

4. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ و تلميذات الجذعين المشتركين في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لصالح الإناث.

5. لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين تبعاً لنوع الجذع المشترك.

وبعد تحليل ومعالجة البيانات كانت النتائج كالآتي :

- مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين متوسط .

- هناك ارتباط ايجابي بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب عند مستوى الدلالة 0.01.

- هناك أيضًا إرتباط ايجابي بين الرضا عن التوجييه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا عند مستوى الدلالة 0.01 .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في مستوى الرضا عن التوجييه المدرسي لصالح الإناث عند مستوى الدلالة 0.01 .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن التوجييه المدرسي بين تلاميذ الجذع المشترك آداب و الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا عند مستوى الدلالة 0.01 .

Résumé de L'étude en Français

L'objectif de cette étude est de déterminer la relation qui existe entre la satisfaction sur l'orientation scolaire et la performance scolaire chez les élèves des tronc communs secondaires.

L'échantillon de notre étude est constitué de 184 élèves qui font parti de la première année secondaire de l'un des tronc communs suivant :

- Sciences et Technologie.
- Lettres.

Ils ont été choisis d'une manière aléatoire parmi les élèves des trois établissements de l'enseignement secondaire (lycées) qui existe à Azzaba (lieu d'étude).

Notre échantillon est composé de : 80 élèves masculins et 104 élèves féminins.

La collection des informations (donnée) nécessaires pour la réalisation de cette étude s'est faite par les outils suivant :

* Questionnaire : il est composé de 30 items pour mesurer la satisfaction sur l'orientation scolaire répartis sur 04 rubriques.

* L'entretien : qui nous aide pendant la distribution du questionnaire pour expliquer la procédure aux élèves afin d'agir positivement.

Tout cela est fait pour tester les 05 hypothèses suivantes :

1. Le niveau de satisfaction sur l'orientation scolaire chez les élèves des tronc communs secondaires est élevé.
2. Il y a une relation positive statistiquement significative entre la satisfaction sur l'orientation scolaire et la performance scolaire chez les élèves du tronc commun Lettres.
3. Il y a une relation positive statistiquement significative entre la satisfaction sur l'orientation scolaire et la performance scolaire chez les élèves du tronc commun Sciences et Technologie.
4. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre élèves masculins et élèves féminins des tronc communs au niveau de satisfaction sur l'orientation scolaire en faveur des élèves féminins.

5. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives au niveau de la satisfaction sur l'orientation scolaire chez les élèves des tronc communs suivant le type du tronc commun

L'analyse et le traitement des données (informations) montre que :

- Le niveau de satisfaction sur l'orientation scolaire chez les élèves des tronc communs est moyen.
- Il y a une corrélation positive est statistiquement significative entre la satisfaction sur l'orientation scolaire est la performance scolaire chez les élèves du tronc commun Lettres au niveau de signification 0.01
- Il y a une corrélation positive est statistiquement significative entre la satisfaction sur l'orientation scolaire est la performance scolaire chez les élèves du tronc commun Sciences et Technologie au niveau de signification 0.01
- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre élèves masculins et élèves féminins des tronc communs au niveau de satisfaction sur l'orientation scolaire en faveur des élèves féminins au niveau de signification 0.01
- Il n'y a pas des différences statistiquement significatives au niveau de la satisfaction sur l'orientation scolaire entre les élèves de tronc commun Lettres et les élèves de tronc commun Sciences et Technologie au niveau de signification 0.01

En basant sur les résultats de l'étude et ce que nous avons constaté sur le terrain nous conseillons :

- ✓ La nécessité de la diversification des outils utilisés pour l'orientation des élèves de la quatrième année moyenne à la première année secondaire au lieu de l'utilisation intégrale de La Fiche de vœux et de La Fiche de suivi et d'orientation.
- ✓ La participation des enseignants dans les séances d'informations, ce qui permet aux élèves de faire un bon choix du tronc commun, à la place..... des séances d'informations organisé par Le conseiller d'orientation scolaire et professionnelle surtout quand nous sachant que chaque conseiller encadre un lycée et un nombre limité de C.E.M.
- ✓ Rendre disponible certains tests psychologiques et les utilisés pour connaître les caractères de la personnalité, les capacités mentales des élèves ainsi que ses résultats scolaire.
- ✓
- ✓ Favoriser le certificat d'enseignement moyen parce que cela pousse les élèves à mieux travailler pendant l'année scolaire.

Nous proposons aussi :

- Faire une étude similaire pour les étudiants de l'université.
- Faire une étude pour découvrir la relation entre la spécialité du conseiller d'orientation scolaire et professionnelle et l'efficacité de son rôle de conseiller, parce qu'il y a des conseillers qui ont des diplômes hors spécialité (psychologie), ce qui influe négativement et considérablement sur ses tâches.
- Faire une étude qui prit en charge les attitudes des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle envers les critères de sélection en vu de l'orientation des élèves vers l'étape secondaire.
- Faire une étude pour connaître la relation qui existe entre la performance de l'élève et sa place (l'endroit où il est assis) dans la classe.
- Faire une étude qui traite la relation entre la satisfaction sur l'orientation scolaire et le niveau de la motivation chez les élèves des tronc communs secondaire.

– La réalisation d'autres études similaires, mais dans des zones géographiques différentes pour tester et confirmer l'exactitude des résultats obtenus.

المراجع

﴿ الكتب :

، الكتب بالعربية :

. أبو النصر مدحت محمد ، إكتشف شخصيتك و تعرّف على مهاراتك في الحياة و العمل. إيتراك
نشر ، ط 1 ، القاهرة ، 2002 م .

. أبو حويج مروان و آخرون ، القياس و التقويم في التربية و علم النفس.الدار العلمية الدولية و دار
ثقافة ، ط 1 ، الأردن ، 2002 م .

. أحمد الدردير عبد المنعم ، دراسات معاصرة في علم النفس التربوي.الجزء 1 ، عالم الكتب ، ط 1
قاهرة ، 2004 م .

4. أحمد جابر وليد ، طرق التدريس العامة : تخطيطها و تطبيقاتها التربوية . دار الفكر ، ط 1 ، عمان ، 2003 م .
5. الأحرش يوسف أبو القاسم و آخرون ، مدخل إلى التربية وعلم النفس . دار النخلة ، ط 2 ، ليبيا ، 2000 م .
6. الأسدي سعيد جاسم و إبراهيم مروان عبد المجيد ، الإرشاد التربوي : مفهومه ، خصائصه ، ماهيته . دار العلمية الدولية و دار الثقافة ، ط 1 ، الأردن ، 2003 م .
7. الأعسر صفاء و آخرون ، أبعاد التعلم : تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم . دار قباء ، مصر ، 2000 م .
8. الداهري صالح حسن ، علم النفس الإرشادي : نظرياته و أساليبه الحديثة . دار وائل ، ط 1 ، الأردن ، 2005 م .
9. الرشيد بشير صالح ، مناهج البحث التربوي : رؤية تطبيقية مبسطة . دار الكتاب الحديث ، ط 1 ، الكويت ، 2000 م .
10. الزبادي أحمد محمد و الخطيب هشام ، مبادئ التوجيّه و الإرشاد النفسي . دار الثقافة ، الأردن ، س غ م .
11. السيّد مصطفى أحمد ، إدارة السلوك التنظيمي : رؤية معاصرة . القاهرة ، 2000 م .
12. العديلي ناصر محمد ، السلوك الإنساني و التنظيمي : منظور كلي مقارن . معهد الإدارة العامة ، الرياض ، 1995 م .
13. العمايرة محمد حسن ، المشكلات الصفية السلوكية ، التعليمية ، الأكاديمية : مظاهرها و أسبابها . دار المسيرة ، ط 2 ، الأردن ، 2002 م .
14. العميان محمد سلمان ، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال . دار وائل ، ط 1 ، الأردن ، 2002 م .
15. العيسوي عبد الرحمن ، علم النفس التعليمي . دار راتب الجامعية ، ط 1 ، بيروت ، 2000 م .
16. القاسم بديع محمود ، علم النفس المهني بين النظرية و التطبيق . مؤسسة الوراق ، ط 1 ، الأردن ، 2001 م .
17. القروطي عبد المطلب أمين ، في الصحة النفسية . دار الفكر العربي ، ط 1 ، مصر ، 1998 م .
18. الكبيسي وهيب مجيد و آخرون ، التوجيّه التربوي و الإرشاد النفسي بين النظرية و التطبيق . منشورات ELGA ، 2002 م .
19. المعروف صبحي عبد اللطيف ، نظريات الإرشاد النفسي و التوجيّه التربوي . مكتبة الوراق ، ط 1 ، الأردن ، 2005 م .

20. المغربي محمد كامل ، السلوك التنظيمي : مفاهيم و أسس سلوك الفرد و الجماعة في التنظيم. دار الفكر، ط 3 ، الأردن ، 2004 م .
21. النبهان موسى ، أساسيات القياس في العلوم السلوكية. دار الشروق ، ط 1 ، الأردن ، 2004 م .
22. إيفانز. ك . م . ترجمة صبحي عبد اللطيف المعروف و آخرون ، الاتجاهات و الميول في التربية. دار عالم المعرفة ، مصر ، 1993 م .
23. بلوط حسن إبراهيم ، إدارة الموارد البشرية من منظور إستراتيجي . دار النهضة العربية ، ط 3 ، لبنان ، 2002 م .
24. بني جابو جودة ، علم النفس الإجتماعي . مكتبة دار الثقافة ، ط 1 ، الأردن ، 2004 م .
25. جابو عبد الحميد جابو ، دراسات في علم النفس التربوي . عالم الكتب ، القاهرة ، 1979 م .
26. جلال سعد ، التوجّيه النفسي و التربوي و المهني : مع مقدمة عن التربية للاستثمار . دار الفكر العربي ، ط 2 ، مصر ، 1992 م .
27. حسب الله محمد عبد الحليم و عزيز إبراهيم مجدي ، التفاعل الصفي: مفهومه ، تحليله و مهاراته. عالم الكتب ، ط 1 ، مصر ، 2002 م .
28. حسين طه عبد العظيم ، الإرشاد النفسي: النظرية ، التطبيق ، التكنولوجيا. دار الفكر ، ط 1 ، الأردن ، 2004 م .
29. حمادات حسن محمد ، قيم العمل و الإلتزام الوظيفي لدى المديرين و المعلمين في المدارس . دار الحامد ، ط 1 ، الأردن ، 2006 م .
30. دويدار عبد الفتاح محمد ، أصول علم النفس المهني و الصناعي و التنظيمي و تطبيقاته. دار المعرفة الجامعية ، مصر ، 2000 م .
31. رمزي فتحي هارون ، الإدارة الصفية. دار وائل ، الأردن ، 2003 م .
32. سعيد أنور سلطان محمد ، السلوك التنظيمي. دار الجامعة الجديدة ، مصر ، 2003 م .
33. سيّد سليمان عبد الرحمان و أبو هاشم السيّد محمد ، دراسات عربية في الموهبة و التفوق . دار القاهرة ، ط 1 ، مصر ، 2004 م .
34. سيزلاقي أندرودي و جي ولاس مارك ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد ، السلوك التنظيمي و الأداء. الجزء 1 ، معهد الإدارة العامة ، ط 4 ، 1991 م .
35. شهيب محمد علي ، السلوك الإنساني في التنظيم. دار الفكر العربي ، ب غ م ، س غ م .
36. عبد الرحمن إدريس ثابت ، إدارة الأعمال : نظريات و نماذج و تطبيقات. الدار الجامعية ، مصر ، 2005 م .

37. عبد العزيز سعيد و عزت عطوي جودت ، التوجّيه المدرسي: مفاهيمه النظرية ، أساليبه الفنية ، تطبيقاته العملية. مكتبة دار الثقافة ، ط 1 ، الأردن ، 2004 م .
38. عدس عبد الرحمن و قطامي يوسف ، علم النفس التربوي : النظرية و التطبيق الأساسي . دار الفكر ، ط 1 ، عمان ، 2003 م .
39. عدلي سليمان ، الوظيفة الإجتماعية للمدرسة. دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1999 م .
40. علي محمد أميرة ، الإتصال التربوي . الدار العالمية ، ط 1 ، مصر ، 2006 م .
41. غزال عبد الفتاح ، دراسات في علم النفس الإكلينيكي : المشكلات السلوكية . كتاب 2 ، طيبة للطباعة ، ط 1 ، 2001 م .
42. فيلة فاروق عبده و عبد المجيد السيّد محمد ، السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية . دار المسيرة ، ط 1 ، الأردن ، 2005 م .
43. كامل محمد علي ، علم النفس المدرسي : الأخصائي النفسي و دوره في تقديم الخدمات النفسية . مكتبة ابن سينا ، مصر ، 2003 م .
44. ماكاي ماثيو و فانينغ باتريك ، تقدير الذات . مكتبة جريير ، ط 1 ، المملكة العربية السعودية ، 2005 م .
45. ماهر أحمد ، السلوك التنظيمي : مدخل بناء المهارات. الدار الجامعية ، ط 7 ، مصر ، 2003 م .
46. محمد إبراهيم سعفان محمد أحمد ، الإرشاد النفسي للأطفال . الجزء 1 ، دار الكتاب الحديث ، مصر ، 2001 م .
47. محمد خلف الزايدي مها ، تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية : دراسة تطبيقية. دار الفكر العربي ، ط 1 ، القاهرة ، 2002 م .
48. محمد عباس سهيلة ، إدارة الموارد البشرية : مدخل إستراتيجي . دار وائل ، ط 1 ، الأردن ، 2003 م .
49. محمد عبد الباقي سلوى ، آفاق جديدة في علم النفس الإجتماعي . مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر ، 2000 م .
50. محمود السيّد عبد الحليم و آخرون ، علم النفس الإجتماعي المعاصر. إيتراك ، ط 1 ، مصر ، 2003 م .
51. محمود محمد إقبال ، علم النفس المدرسي . مكتبة المجتمع العربي ، ط 1 ، الأردن ، 2006 م .
52. مشعان ربيع هادي ، الإرشاد التربوي و النفسي من المنظور الحديث. مكتبة المجتمع العربي ، ط 1 ، الأردن ، 2005 م .

53. معوض خليل ميخائيل ، سيكولوجية النمو : الطفولة و المراهقة . دار الفكر الجامعي ، ط 3 ، الإسكندرية ، 1994 م .
54. ملحم سامي محمد ، القياس و التقويم في التربية و علم النفس . دار المسيرة ، ط 2 ، عمان ، 2002 م .
55. ملحم سامي محمد ، مناهج البحث في التربية و علم النفس . دار المسيرة ، ط 2 ، عمان ، 2002 م .
56. منسي محمود ، علم النفس التربوي للمعلمين . دار المعرفة الجامعية ، مصر ، 1990 م .
57. نجيب حواشين مفيد و زيدان ، إرشاد الطفل و توجيئه . دار الفكر ، ط 1 ، الأردن ، 2002 م .
58. وصفة علي أسعد و الشهاب علي جاسم ، علم الإجتماع المدرسي : بنيوية الظاهرة المدرسية و وظيفتها الإجتماعية . مجد ، ط 1 ، لبنان ، 2004 م .
59. S.J.E.LINDSAY ، G.E.POWELL ترجمة صفوت فرج ، علم النفس الإكلينيكي للراشدين . مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر ، 2000 م .

● الكتب الأجنبية :

1. NORBERT SILLAMY, LAROUSSE : DICTIONNAIRE DE LA PSYCHOLOGIE. LAROUSSE, FRANCE, 1996.
2. MARIE DURU - BELLAT ET AGNES VAN RANTEN, SOCIOLOGIE DE L'ECOLE. ARMOND COLIN, PARIS, 2002.
3. ROBINSON J.P, SHAVER P.R, WIGHTSMAN L.S, MESURES OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGICAL ATTITUDES. VOL 1, ACADEMIC PRESS INC, EDS 1991.
4. HENRI PIERON .VOCABULAIRE DE LA PSYCHOLOGIE. PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE. PARIS. 1973.

❖ المعاجم و الموسوعات :

1. المنجد في اللغة العربية المعاصرة ، دار المشرق ، ط 2 ، لبنان ، 2001 م .
2. بدوي أحمد زكي ، معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية . مكتبة بيروت ، لبنان ، 1977 م .
3. جرجس ميشال جرجس ، معجم مصطلحات التربية و التعليم . دار النهضة العربية ، ط 1 ، لبنان ، 2005 م .
4. حجاوي سمير سعيد ، معجم المصطلحات الحديثة في علم النفس و الاجتماع و نظرية المعرفة . دار الكتابة العلمية ، ط 1 ، لبنان ، 2005 م .

5. حريقة بولا ، بسيكوبيديا : موسوعة الأسرة الحديثة تربوية ، نفسية ، إجتماعية من الحمل حتى البلوغ . الجزء 13 ، سنتر نوبيليس ، ط 1 ، لبنان ، 2001 م .
6. شحاتة حسن و النجار زينب ، معجم المصطلحات التربوية و النفسية . الدار المصرية اللبنانية ، ط 1 ، مصر ، 2003 م .
7. طه فرج عبد القادر و آخرون ، معجم علم النفس و التحليل النفسي . دار النهضة العربية ، ط 1 ، بيروت ، س غ م .
8. عزيز إبراهيم مجدي ، موسوعة التدريس . الجزء 1 ، دار الميسرة ، ط 1 ، الأردن ، 2004 م .

❖ المجلات :

1. الحدادي داود عبد المالك و عكاشة محمد ، الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم و التكنولوجيا و علاقته ببعض المتغيرات المهنية و الديموغرافية . مجلة إتحاد الجامعات العربية ، العدد 47 ، الأمانة العامة لإتحاد الجامعات العربية ، الأردن ، 2006 م .
2. الطعاني حسن و الكساسبة عبد الوهاب ، الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية و الخاصة و العوامل المؤثرة فيه : دراسة مقارنة . المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، العدد 3 ، جامعة اليرموك ، الأردن ، 2005 م .
3. العدوان ياسر و عبد الحليم أحمد د ، العوامل المرتبطة بتحقيق الرضا عن الخدمات المقدمة للمريض في المستشفيات الأردنية . مجلة أبحاث اليرموك « سلسلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية » ، المجلد 13 ، العدد 1 (أ) ، منشورات جامعة اليرموك ، الأردن ، 1997 م .
4. النبهان موسى ، تطوير أداة لقياس درجة الرضا عن الدراسة بكلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة . مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد 20 ، جامعة قطر ، 2001 م .
5. الهاشل سعد جاسم ، التوجيّه و الإرشاد الوظيفي و اختيار التخصص في المرحلة الثانوية التقليدية . المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، المجلد 14 ، العدد 54 ، مجلس النشر العلمي ، الكويت ، 1998 م .
6. بدر السادة حسين و البوهي فاروق ، العلاقة بين الرضا عن الدراسة و الإنجاز الدراسي . مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد 7 ، جامعة قطر ، 1995 م .
7. بووطن محمد الصالح و العايب رابع ، أسباب الفشل المدرسي لدى تلاميذ الثانويات من وجهة نظر الأساتذة . مجلة العلوم الإنسانية ، العدد 10 ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، 1998 م .
8. شكور جليل ، الأهل و أثرهم في تحديد مستوى طموح الأطفال . مجلة الثقافة النفسية ، المجلد 2 ، دار النهضة العربية ، لبنان ، 1991 م .

9. عبد الرحيم علي محمود و آخرون ، العوامل المؤثرة على الأداء العلمي لطلبة الكويت .مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و الاجتماعية و الإنسانية ، المجلد 12 ، العدد 1 ، مطابع أم القرى ، مكة المكرمة ، 2000 م .

10. منصور عمر غوني أحمد ، العوامل المرتبطة بأداء التربية العلمية لدى طلاب و طالبات التربية : دراسة مسحية وصفية . مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية ، المجلد 3 ، مركز النشر العلمي ، السعودية ، 1990 م .

❖ الوثائق الرسمية :

1. وزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية : التوجيه المدرسي و المهني خ -لال الفترة الممتدة من 1962 إلى 2001. المديرية الفوعية للتوثيق ، عدد خاص ، جوان 2001 م .

2. وزارة التربية الوطنية ، مديرية التوجيه و الإتصال و المديرية الفرعية للاتصال ، مجموعة نصوص التوجيه المدرسي و المهني 1962 م- 1992 م. ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، جانفي 1993 م .

3. وزارة التربية الوطنية ، مديرية التقويم و التوجيه و الإتصال ، إعادة النظر في معايير التوجيه. المديرية الفرعية للتوثيق ، الجزائر ، مارس 2002 م .

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

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

6. القرار الوزاري رقم 827 الصادر عن وزارة التربية الوطنية بتاريخ 13 / 11 / 1990 المحدد لمهام المستشارين و المستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي و المهني و نشاطه م في المؤسسات التعليمية.

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

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

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

10. إبتبيان الميول و الاهتمامات.

❖ المواقع :

- 1 . WWW.JEDDAHEDU.GOV.SA .
- 2 . WWW.CEGAS.INFO .
- 3 . WWW.NLPNOTE.COM .
- 4 . WWW.ISLAMONLINE.NET .
- 5 . WWW. ALMUALEM.NET .
- 6 . WWW.GULFKIDS.COM .
- 7 . WWW. PCC-JER.ORG .
- 8 . Microsoft Encarta 2007 [DVD] , Microsoft Corporation , 2006. .

- جدول يبين كيفية حساب معامل الارتباط بين الرضا عن التوجيه المدرسي والأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك آداب.

الأفراد	الرضا عن التوجيه المدرسي (X)	الأداء الدراسي (Y)	$^2 X$	$^2 Y$	$Y \cdot X$
01	110	12.75	12100	162.56	1402.50
02	107	11.02	11449	121.44	1179.14
03	120	15.86	14400	251.54	1903.20
04	80	09.27	6400	85.93	741.60
05	77	08.71	5929	75.86	670.67
06	99	10.20	9801	104.04	1009.80
07	93	09.82	8649	96.43	913.26
08	121	13.99	14641	195.72	1692.79
09	105	12.18	11025	148.35	1278.90
10	93	10.42	8649	108.58	969.06
11	115	12.31	13225	151.54	1415.65
12	124	14.13	15376	199.66	1752.12
13	96	11.51	9216	132.48	1104.96
14	110	09.93	12100	98.60	1092.30
15	90	07.75	8100	60.06	697.50
16	120	12.11	14400	146.65	1453.20
17	126	13.40	15876	179.56	1688.40
18	104	11.20	10816	125.44	1164.80
19	105	08.70	11025	75.69	913.50
20	113	11.19	12769	125.22	1264.47
21	112	11.00	12544	121.00	1232.00
22	84	09.77	7056	95.45	820.68
23	98	11.78	9604	138.77	1154.44
24	91	11.18	8281	124.99	1017.38
25	77	07.63	5929	58.22	587.51
26	116	12.84	13456	164.87	1489.44
27	103	10.35	10609	107.12	1066.05
28	116	12.25	13456	150.06	1421.00
29	91	08.85	8281	78.32	805.35
30	121	13.51	14641	182.52	1634.71
31	113	12.19	12769	148.60	1377.47
32	100	10.92	10000	119.25	1092.00
33	105	11.15	11025	124.32	1170.75
34	109	12.67	11881	160.53	1381.03

1247.40	128.60	12100	11.34	110	35
748.66	81.36	6889	09.02	83	36
483.12	53.58	4356	07.32	66	37
690.56	69.22	6889	08.32	83	38
1106.00	122.32	10000	11.06	100	39
1253.88	134.79	11664	11.61	108	40
1240.85	116.42	13225	10.79	115	41
536.76	72.59	3969	08.52	63	42
1249.76	136.42	11449	11.68	107	43
1290.93	135.26	12321	11.63	111	44
624.12	55.20	7056	07.43	84	45
877.44	83.54	9216	09.14	96	46
878.25	137.12	5625	11.71	75	47
426.30	37.09	4900	06.09	70	48
956.70	113.00	8100	10.63	90	49
1803.06	204.78	15876	14.31	126	50
1182.96	124.55	11236	11.16	106	51
1274.28	131.79	12321	11.48	111	52
1184.49	122.54	11449	11.07	107	53
1158.08	106.92	12544	10.34	112	54
1000.50	132.25	7569	11.50	87	55
1674.64	191.55	14641	13.84	121	56
613.20	70.56	5329	08.40	73	57
640.71	62.57	6561	07.91	81	58
732.24	81.72	6561	09.04	81	59
1148.08	103.23	12769	10.16	113	60
751.40	78.15	7225	08.84	85	61
709.30	74.82	6724	08.65	82	62
795.18	83.54	7569	09.14	87	63
1063.52	133.63	8464	11.56	92	64
601.14	48.86	7396	06.99	86	65
616.20	62.41	6084	07.90	78	66
734.67	82.26	6561	09.07	81	67
577.98	54.91	6084	07.41	78	68
1369.74	152.28	12321	12.34	111	69
1176.33	108.37	12769	10.41	113	70
74976.06	8107.57	701290	740.35	6916	المجموع

- جدول يبين طريقة حساب معامل الارتباط بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا.

الأفراد	الرضا عن التوجيه المدرسي (X)	الأداء الدراسي (Y)	X^2	Y^2	$Y \cdot X$
01	105	12.76	11025	162.82	1339.80
02	101	12.70	10201	161.29	1282.70
03	78	09.16	6084	83.91	714.48
04	90	07.33	8100	53.73	659.70
05	104	10.95	10816	119.90	1138.80
06	89	08.07	7921	65.12	718.23
07	101	11.71	10201	137.12	1182.71
08	81	08.69	6561	75.52	703.89
09	93	10.58	8649	111.94	983.94
10	89	08.81	7921	77.62	784.09
11	91	10.08	8281	101.61	917.28
12	103	12.06	10609	145.44	1242.18
13	66	06.97	4356	48.58	460.02
14	115	15.06	13225	226.80	1731.90
15	88	09.61	7744	92.35	845.68
16	77	11.23	5929	126.80	864.71
17	137	13.40	18769	179.56	1835.80
18	110	12.88	12100	165.89	1416.80
19	98	11.16	9604	124.55	1093.68
20	105	09.15	11025	83.72	960.75
21	86	09.78	7396	95.65	841.08
22	85	09.24	7225	85.38	785.40
23	65	09.52	4225	90.63	618.80
24	111	10.40	12321	108.16	1154.40
25	114	12.01	12996	144.24	1369.14
26	106	10.22	11236	104.45	1083.32
27	113	12.44	12769	154.75	1405.72
28	111	11.70	12321	136.89	1298.70
29	116	14.12	13456	199.37	1637.92
30	123	13.77	15129	189.61	1693.71
31	137	15.18	18769	230.43	2079.66
32	112	14.47	12544	209.38	1620.64
33	82	08.40	6724	70.56	688.80

644.52	61.78	6724	07.86	82	34
859.56	97.61	7569	09.88	87	35
1459.35	161.04	13225	12.69	115	36
1572.06	190.16	12996	13.79	114	37
1411.12	129.50	15376	11.38	124	38
977.43	110.46	8649	10.51	93	39
1332.27	139	12769	11.79	113	40
2150.17	315.77	14641	17.77	121	41
988.43	103.84	9409	10.19	97	42
1139.50	115.56	11236	10.75	106	43
1210	146.41	10000	12.10	100	44
989.52	113.21	8649	10.64	93	45
1226.42	133.86	11236	11.57	106	46
1787.19	211.12	15129	14.53	123	47
2095.50	272.25	16129	16.50	127	48
1099.89	123.43	9801	11.11	99	49
1191.03	115.13	12321	10.73	111	50
1472.10	196.56	11025	14.02	105	51
1200.87	147.14	9801	12.13	99	52
1131.57	130.64	9801	11.43	99	53
874.35	101	7569	10.05	87	54
1196	132.25	10816	11.50	104	55
1346.24	144.48	12544	12.02	112	56
1226.40	136.42	11025	11.68	105	57
1208	145.93	10000	12.08	100	58
1677	169	16641	13	129	59
1962.38	224.40	17161	14.98	131	60
1639.68	180.63	14884	13.44	122	61
1420.10	166.67	12100	12.91	110	62
807.17	78.68	8281	08.87	91	63
863.38	77.62	9604	08.81	98	64
1136.52	131.79	9801	11.48	99	65
1058.66	151.54	7396	12.31	86	66
906.16	92.93	8836	09.64	94	67
750.32	81.72	6889	09.04	83	68
509.76	50.13	5184	07.08	72	69
784.74	81.36	7569	09.02	87	70

1186.50	127.69	11025	11.30	105	71
1090	100	11881	10	109	72
1842.12	203.92	16641	14.28	129	73
1927.50	237.78	15625	15.42	125	74
2055.68	257.92	16384	16.06	128	75
1578.33	181.98	13689	13.49	117	76
1421.04	131.33	15376	11.46	124	77
1322.88	161.80	10816	12.72	104	78
1373.90	156	12100	12.49	110	79
797.40	78.50	8100	08.86	90	80
670.68	68.56	6561	08.28	81	81
704.67	72.08	6889	08.49	83	82
822.36	85.38	7921	09.24	89	83
628.32	66.59	5929	08.16	77	84
654.87	62.25	6889	07.89	83	85
1415.89	157	12769	12.53	113	86
1119.69	127.92	9801	11.31	99	87
1279.67	160.53	10201	12.67	101	88
2170.80	262.44	17956	16.20	134	89
1853.28	197.12	17424	14.04	132	90
1303.98	160.28	10609	12.66	103	91
1630.76	190.99	13924	13.82	118	92
1091.88	102.21	11664	10.11	108	93
2081.30	256.32	16900	16.01	130	94
715.74	82.08	6241	09.06	79	95
1958.22	230.43	16641	15.18	129	96
639.20	63.84	6400	07.99	80	97
1128.87	103.43	12321	10.17	111	98
698.04	69.06	7056	08.31	84	99
1170.08	129.05	10609	11.36	103	100
840.88	83.54	8464	09.14	92	101
2204.33	258.89	18769	16.09	137	102
1667.63	162.05	17161	12.73	131	103
1198.80	123.21	11664	11.10	108	104
2123.46	226.80	19881	15.06	141	105
1812.56	170.04	19321	13.04	139	106
729.30	73.62	7225	08.58	85	107

995.22	105.27	9409	10.26	97	108
923.95	118.16	7225	10.87	85	109
1342.92	138.77	12996	11.78	114	110
1751.25	196.28	15625	14.01	125	111
1670.40	170.30	16384	13.05	128	112
639.10	59.29	6889	07.70	83	113
1042.08	100.40	10816	10.02	104	114
139735.32	15595.22	1267189	1305.88	11853	المجموع

- جدول يوضح الانحرافات المعيارية و المتوسطات الحسابية لبنود و محاور الأداة و للأداة ككل لدى الجنسين.

رقم البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الرضا عن التوجيه
01	المتوسط الحسابي			متوسط
02	3.40	0.87		متوسط
03	2.73	1.21		متوسط
04	3.25	1.11		متوسط
05	1.98	2.43		منخفض
06	3.09	1.04		متوسط
07	3.47	1.03		متوسط
08	3.59	0.99		متوسط
09	2.82	1.58		مرتفع
10	3.71	1.26		مرتفع
11	3.45	0.95		متوسط
12	3.16	1.11		متوسط
13	3.42	1.15		متوسط
14	3.24	1.14		متوسط
15	3.07	1.12		متوسط
16	3.40	1.37		متوسط
17	3.22	1.07		متوسط
18	3.35	1.02		متوسط
19	3.92	0.60		مرتفع
20	3.85	0.76		متوسط
21	3.43	1.30		مرتفع
22	3.41	0.97		متوسط
23	3.40	1.23		متوسط
24	3.61	2.00		متوسط
25	3.68	1.23		متوسط
26	3.60	0.98		متوسط
27	3.46	0.78		متوسط
28	3.79	0.73		مرتفع
29	3.50	0.91		متوسط
30	3.40	0.75		متوسط
المجموع	3.35			متوسط

- جدول يوضح الانحرافات المعيارية و المتوسطات الحسابية لبنود و محاور الأداة و للأداة ككل لكل جذع مشترك.

البُحوث و الدراسات المقترحة

بناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة و ما إطلعنا عليه في الميدان نقترح مايلي :

- إجراء دراسة مماثلة لدراستنا تهتم بطلاب الجامعات ، تتناول متغيّرات أخرى غير التي إهتمنا بها في هذه الدراسة.
- إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين التخصص الدراسي لمستشار التوجّيه المدرسي و المهني وفعالية دوره الإرشادي نظراً لوجود مستشارين للتوجّيه المدرسي و المهني يحملون شهادات خارج تخصص علم النفس ، الأمر الذي يؤثر سلّبا على درجة إتقانهم للمهام المكلفين بها و التي منها الإرشاد النفسي للتلاميذ.
- القيام بدراسة تتناول إتجاهات مستشاري التوجّيه المدرسي و المهني نحو المعايير المُعتمدة في توجّيه التّلاميذ إلى المرحلة الثانوية.
- إنجاز دراسة للتعرفّ على علاقة أداء التّلميذ بمكان جلوسه في الصف الدراسي .
- إنجاز دراسة تتناول العلاقة بين الرضا عن التوجّيه المدرسي و مستوى الدافعية لدى تّلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية.
- القيام بدراسات مماثلة لكن في مناطق جُغرافية أخرى للتأكد من نتائج هذه الدراسة.

التوصيات :

من خلال النتائج التي خلصت إليها الدراسة سنورد في مايلي جملة من التوصيات التي نرمي من خلالها إلى تحسين و تدعيم التوجيه المدرسي ، حتى نضمن رضا عدد أكبر من التلاميذ ، إن لم نقل كلهم وكذلك تعزيز أدائهم الدراسي و هي :

- ✓ ضرورة تنويع الوسائل المعتمد عليها في توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي بدلاً من الإعتماد على بطاقة الرغبات و بطاقة المتابعة و التوجيه فقط.
- ✓ إشراك المدرسين في العملية الإعلامية لتزويد التلاميذ بالمعلومات التي تساعد في الإختيار السليم للجذع المشترك ، بدلاً من الإعتماد الكلي على الحصص الإعلامية التي ينشطها مستشار التوجيه المدرسي و المهني ، لا سيما وأن كل مستشار يشرف على مقاطعة تضم ثانوية و عدد من المتوسطات.
- ✓ توفير بعض الاختبارات النفسية و استخدامها للتعرف على الخصائص الشخصية و القدرات العقلية للتلاميذ إلى جانب نتائجهم الدراسية.
- ✓ إعادة النظر في نسبة التلاميذ الذين تلبى رغبتهم مباشرة.
- ✓ إعطاء أهمية أكبر لشهادة التعليم المتوسط لأن ذلك يشجع التلاميذ على بذل المزيد من الجهد خلال العام الدراسي .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة باجي مختار عنابة
كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الإجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونيا



الإستمارة الخاصة بالدراسة الإستطلاعية حول :

الرضا عن التوجيه المدرسي و علاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ
الجدعين المشتركين في المرحلة الثانوية

التعليمة :

أخي التلميذ قصد التعرف على رأيك حول عملية توجيئك من المتوسطة إلى
الثانوية نطلب منك الإجابة على جميع الأسئلة التي تضمها المقابلة النصف موجّهة
التي بين يديك بصدق و بدقة
و بخط واضح و ذلك بعد ملء الجزء الخاص بالبيانات الأولية.
نحيطك علمًا أن البيانات التي تدلي بها لا نستعملها إلا لانجاز دراستنا هذه فقط .

براك صليحة

أولاً- البيانات الأولية :

- اسم الثانوية :
- السن :
- الجنس : ذكر أنثى
- الجذع المشترك : علوم و تكنولوجيا آداب

ثانياً- في ما يلي مجموعة من الأسئلة نطلب منك عزيزي التلميذ الإجابة عليها
بدقة.

1- هل أنت راض عن الجذع المشترك الذي وجّهت إليه؟

نعم لا

سواء كانت إجابتك ب نعم أو لا وضّح لماذا.

.....
.....
.....

2- هل أنت راض عن المعايير التي تمّ على أساسها توجّيبك إلى الجذع المشترك الذي تدرس فيه الآن؟

نعم لا

بيّن لماذا في الحالتين.

.....
.....
.....

3- هل أنت راض عن دور مستشار التوجّيب المدرسي و المهني؟ وضّح لم-اذا.

نعم لا

.....
.....
.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة باجي مختار عنابة
كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الإجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية و الأطفوفونيا



----- إستمارة بحث حول -----

الوضعا عن التوجيه المدرسي و علاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ
الجدعين المشتركين في المرحلة الثفوية

التعليمية:

عزيزي التلميذ يهدف هذا الإستبيان الذي بين يديك إلى التعرف على مدى رضاك عن توجيهك المدرسي من السنة الرابعة متوسط إلى الجذع المشترك الذي تدرس به الآن. لذا نرجو منك ملء الإستبيان بمنتهى الدقة و الوضوح و ذلك إمّا بوضع العلامة (X) في الخانة المناسبة أو بملء الفراغات مع العلم أنّ المعلومات التي تقدمها تبقى سرية و لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

براك صليحة

• اسم الثانوية :

• السن :

- أقل من 16 سنة.
 16 سنة.
 17 سنة.
 18 سنة.
 أكثر من 18 سنة.

• الجنس :

- ذكر
 أنثى

• الجذع المشترك :

- علوم و تكنولوجيا
 آداب

• المعدل العام :

ثانياً-

في الجدول التالي مجموعة من العبارات التي تسمح لنا بمعرفة مدى رضاك عن توجيهك المدرسي إلى الجذع المشترك الذي تدرس فيه. اقرأ كل عبارة جيداً و افهم المقصود منها ثم حدد إختيارك بدقة من بين الإختيارات الموضحة و ذلك بوضع علامة (X) أمام إختيارك .

درجة الرضا	العبارة					رقم
	بشدة توافق	لا أوافق	لا ادري	أوافق	أوافق بشدة	
					إنّ قرار توجيّهي إلى هذا الجذع المشترك كان صائبًا.	01
					قدم مستشار التوجيه شرحًا دقيقًا و مفصلاً لإجراءات عملية التوجيه.	02
					عدد الحصص الإعلامية كان كافيًا.	03
					طريقة مستشار التوجيه في تقديم المعلومات كانت جيّدة.	04
					يستحق التلاميذ الـ 10 % الأوائل فقط أن تلبى رغبتهم مباشرة.	05
					أنا مع إعطاء أهميّة لنتائج السنة الثالثة متوسط في حساب معدل مجموعتي التوجيه.	06
					معاملات مواد مجموعتي التوجيه موزعة بشكل جيّد.	07
					الطريقة التي يحسب بها معدل النجاح إلى السنة الأولى ثانوي مقبولة.	08
					التركيز على نتائج التلميذ عند توجيهه ضروري لأنها تعكس قدراته.	09
					بالتحاقى بهذا الجذع سأحقق أمنية والديا.	10
					يقدم لي مستشار التوجيه المساعدة عندما أطلبها دون تردد.	11
					من الطبيعي أن يراعى عدد الأماكن البيداغوجية في كل جذع عند توجيه التلاميذ.	12
					ساعدني مستشار التوجيه على معرفة قدراتي و إمكانياتي الحقيقية.	13
					الحالات التي تقدم فيها الطعون متنوعة و تتيح فرصة أخرى للتلميذ ليحقق رغبته.	14
					الشروط المتعلقة بعملية الطعن مشجّعة.	15
					تحققت رغبتي بتوجيهي إلى هذا الجذع.	16
					يهتم مستشار التوجيه بالتلاميذ كاهتمامه بمهامه الإدارية أو أكثر.	18
					اقتراحات الأساتذة حول توجيه التلاميذ تؤخذ بجدية عند اتخاذ قرار التوجيه النهائي.	18
					بفضل مستشار التوجيه تعرفت على متطلبات كل جذع مشترك.	19
					عرفني مستشار التوجيه بالشعب المتفرعة عن كل جذع مشترك.	20
					لو أتحت لي فرصة الاختيار مرة أخرى لاخترت نفس الجذع المشترك الذي وجّهت إليه.	21
					قام مستشار التوجيه بدوره كما ينبغي و بكل شفافية.	22
					تعكس مقررات الجذع الذي أدرس فيه اهتماماتي و ميولي الدراسية.	23
					سيمكنني توجيهي إلى هذا الجذع من تحقيق طموحاتي الدراسية.	24
					يتناسب الجذع الذي أدرس فيه مع قدراتي.	25
					توجد على الأقل شعبة واحدة تتفرع عن هذا الجذع توافق ميولي.	26
					أغلب شعب هذا الجذع تقود إلى تخصصات جامعية لها مكانة اجتماعية.	27
					ضمن شعب هذا الجذع ما يتماشى مع قدراتي.	28

					29	سيؤهلني توجيهي إلى هذا الجذع مستقبلاً إلى مهنة كنت أطمح إليها.
					30	أغلب شعب الجذع الذي أدرس فيه تقود إلى تخصصات جامعية مطلوبة في سوق العمل.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة باجي مختار عنابة
كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الإجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونيا



----- الإستمارة الأولى حول -----

الوضعا عن التوجيه المدرسي و علاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ
الجدعين المشتركين في المرحلة الثانوية

التعليمة:

عزيزي التلميذ يهدف هذا الإمتبيان الذي بين يديك إلى التعرف على مدى رضاك
عن توجيهك المدرسي من السنة الرابعة متوسط إلى الجدع المشترك الذي تدرس به
الآن.

لذا نرجو منك ملء كل الإمتبيان بمنتهى الدقة و الوضوح و ذلك إمّا بوضع العلامة (X)
في الخانة المناسبة أو بملء الفراغات مع العلم أنّ المعلومات التي تقدمها تبقى
سرية و لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

براك صليحة

أولاً- البيانات الأولية □

• اسم الثانوية :

• السن :

أقل من 16 سنة.

16 سنة.

17 سنة.

18 سنة.

أكثر من 18 سنة.

• الجنس :

ذكر

أنثى

• الجذع المشترك :

علوم و تكنولوجيا

آداب

ثانياً- التعليمية :

في الجدول التالي مجموعة من العبارات التي تسمح لنا بمعرفة مدى رضاك عن توجيهك المدرسي إلى الجذع المشترك الذي تدرس فيه.

اقرأ كل عبارة جيِّداً و افهم المقصود منها ثمَّ حدد إختيارك بدقة من بين الإختيارات الموضَّحة و ذلك بوضع علامة (X) أمام إختيارك .

الترقيم	العبارة	درجة الرضا		
		أوافق	لا أري	لا أوافق
01	إنَّ قرار توجيَّهي إلى هذا الجذع المشترك كان صائبًا.			
02	قدم مستشار التوجيَّه شرحًا دقيقًا و مفصلاً لإجراءات عملية التوجيَّه.			
03	عدد الحصص الإعلامية كان كافيًا.			
04	طريقة مستشار التوجيَّه في تقديم المعلومات كانت جيِّدة.			
05	يستحق التلاميذ الـ 10 % الأوائل فقط أن تلبى رغبتهم مباشرة.			
06	أنا مع إعطاء أهميَّة لنتائج السنة الثالثة متوسط في حساب معدل مجموعتي التوجيَّه.			
07	معاملات مواد مجموعتي التوجيَّه موزعة بشكل جيِّد.			
08	الطريقة التي يحسب بها معدل النجاح إلى السنة الأولى ثانوي مقبولة.			
09	التركيز على نتائج التلميذ عند توجيَّه ضروري لأنَّها تعكس قدراته.			
10	بالتحاقى بهذا الجذع سأحقق انتظارات والديا.			
11	يقدم لي مستشار التوجيَّه المساعدة عندما أطلبها دون تردد.			
12	من الطبيعي أن يراعى عدد الأماكن البيداغوجية في كل جذع عند توجيَّه التلاميذ.			
13	ساعدني مستشار التوجيَّه على معرفة قدراتي و إمكانياتي الحقيقية.			
14	الحالات التي تقدم فيها الطعون متنوعة و تتيح فرصة أخرى للتلميذ ليحقق رغبته.			
15	الشروط المتعلقة بعملية الطعن مشجَّعة.			
16	تحققت رغبتي بتوجيَّهي إلى هذا الجذع.			
17	أنا مرتاح (ة) بصورة عامة للمعايير المتبعة في توجيه التلاميذ إلى السنة الأولى ثانوي.			
18	يهتم مستشار التوجيَّه بالتلاميذ كاهتمامه بمهامه الإدارية أو أكثر.			
19	أعتقد أنَّ اقتراحات الأساتذة حول توجيه التلاميذ تؤخذ بجدية عند إتخاذ قرار التوجيَّه النهائي.			
20	بفضل مستشار التوجيَّه تعرفت على متطلبات كل جذع مشترك.			
21	عرفني مستشار التوجيَّه بالشعب المتفرعة عن كل جذع مشترك.			
22	لو أُتيحت لي فرصة الإختيار مرة أخرى لاخترت نفس الجذع المشترك الذي وجَّهت إليه.			
23	قام مستشار التوجيَّه بدوره كما ينبغي و بكل شفافية.			
24	تعكس مقررات الجذع الذي أدرس فيه اهتماماتي و ميولي الدراسية.			
25	سيمكنني توجيَّهي إلى هذا الجذع من تحقيق طموحاتي الدراسية.			
26	يتناسب الجذع الذي أدرس فيه مع قدراتي.			
27	توجد على الأقل شعبة واحدة تنفرع عن هذا الجذع توافق ميولي.			

			أغلب شعب هذا الجذع تقود إلى تخصصات جامعية لها مكانة اجتماعية.	28
			ضمن شعب هذا الجذع ما يتماشى مع قدراتي.	29
			سيؤهلني توجيهي إلى هذا الجذع مستقبلاً إلى مهنة كنت أطمح إليها.	30
			أغلب شعب الجذع الذي أدرس فيه تقود إلى تخصصات جامعية مطلوبة كمهن في سوق العمل.	31