جامعة سعد دحلب بالبليدة

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديمغرافيا

مذكرة ماجستير

التخصص:علم الاجتماع التربوي

أثر التوجيه المدرسي على التوافق الدراسي والاجتماعي للتلميذ

دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الجلفة

من طرف

امحمد بن العربي

أمام اللجنة المشكلة من

رتيمي الفضيل	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	رئيسا
معتوق جمال	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	مشرفا ومقررا
محي الدين عبد العزيز	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	عضوا مناقشا
عيادي السعيد	أستاذ مساعد ، جامعة البليدة	عضوا مناقشا

البليدة،أفريل 2006

شكـر

قال تعالى " لئن شكرتم لأزيدنكم " سورة إبراهيم ، الآية 07
الشكر والسجود لله أولا وأخيرا ثم أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي المشرف
الدكتور: معتوق جمال
على مساعدته لي في انجاز هذا العمل
كما أتقدم بشكري إلى كل الأساتذة الذين أشرفوا على تكويننا في سنة ما بعد التدرج
الأستاذ: د. محي الدين عبد العزيز ؛ د. بوزبرة ؛ د. كشاد رابح ؛ د. مغربي عبد الغني
د. حويتي أحمد ؛ د. معتوق جمال
وجميع الأساتذة الأفاضل وخاصة: د. رتيمي الفضيل ؛ د. قاسمي

ملخص

يعتبر التوجيه المدرسي أحد الجوانب الرئيسية في أي نظام تربوي ، فهو يعتبر أداة أساسية لتحقيق التوافق الدراسي والاجتماعي للتلميذ سواء مع نفسه أو مع بيئته الاجتماعية ، وهذا يتطلب بدوره مجهودات من أخصائيين في هذا المجال ، والذين بإمكانهم المساهمة بطريقة إيجابية في تحقيق التوافق للتلميذ مع النشاط التربوي ، ومع البيئة الاجتماعية.

كما أن للتوجيه أدوارا هامة ، فهو يعمل على تربية الاختيارات للتلميذ ومحاولة تدريبه ، على اتخاذ القرار المناسب وخاصة فيما يتعلق باختيار الشعبة ، لذا فإن من مهام التوجيه المدرسي هو التوفيق بين نتائج التلاميذ وقدراتهم وكذا رغباتهم وميولاتهم.

كما أن من أهداف التوجيه المدرسي الأساسية مساعدة التلميذ على تحقيق التوافق الدراسي والاجتماعي وأنه لتحقيق هذا ، التوافق ينبغي لمستشار التوجيه القيام بنشاطاته الإعلامية والتوجيهية على أكمل وجه .

لهذا فإن إشكالية بحثنا تمحورت حول التساؤلات التالية:

- هل للتوجيه المدرسي أثر على التوافق التلميذ الدراسي والاجتماعي؟
- هل توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب نتائجه ورغباته تساعده على التوافق الدراسي والاجتماعي؟
- هل المقابلات والجلسات التي يقوم بها مستشار التوجيه تساعد التلميذ على التوافق الدراسي والاجتماعي؟
- هل إعلام التلاميذ وإرشادهم من طرف مستشار التوجيه يساعدهم على التوافق الدراسي والاجتماعي؟

ومن أجل معرفة مدى اهتمام الباحثين بهذا الموضوع فقد تم عرض بعض الدراسات التي تناولت هذا الموضوع ومن جوانب متعددة ، وأغلبها توصلت إلى نتائج إيجابية لصالح التوجيه المدرسي ، فقد تم التوصل إلى وجود دور أساسي للتوجيه والإرشاد في الرفع من المستوى التحصيلي للطلبة ، وكذا تأكد من أهمية الإرشاد ودوره.

ودراستنا هاته سنحاول فيها معرفة دور التوجيه المدرسي في توافق التلميذ دراسيا واجتماعيا .

ولكي نتحقق من ذلك ولكي نجيب على تساؤلات اشكاليتنا تم اعتماد ثلاث فرضيات:

1- توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب نتائجه ورغباته تساعده على التوافق الدراسي والاجتماعي.

2- المقابلات والجلسات التي يقوم بها مستشار التوجيه تساعد التلميذ على التوافق الدراسي والاجتماعي.

3- إعلام التلاميذ وإرشادهم من طرف مستشار التوجيه يساعدهم على التوافق الدراسي والاجتماعي .

وقد تم بناء فرضيات الدراسة إنطلاقا من تساؤلات الإشكالية، ومن نشاطات مستشار التوجيه التي تهدف أساسا إلى تحقيق التوافق الدراسي والاجتماعي للتلميذ.

ومن أجل الإحاطة بموضوع الدراسة من مختلف جوانبه فقد تم تخصيص تسعة فصول ، الفصل الأول تم تخصيصه للإطار المنهجي للدراسة ، والفصل الثاني تناولنا فيه التوجيه المدرسي من حيث النشأة والتطور التاريخي وفي الفصل الثالث تعرضنا للتعليم الثانوي عالميا ومحليا أما الفصل الرابع فتناولنا فيه سياسية القبول والتوجيه في الجزائر، وفي الفصل الخامس تطرقنا إلى التوافق الدراسي والاجتماعي ثم الفصل السادس من الجانب النظري تطرقنا فيه إلى نظريات التوجيه والإرشاد ، أما الجانب الميداني للدراسة والمتعلق بعرض البيانات في جداول وتحليلها وتفسيرها ، وعرض النتائج المتوصل إليها والاقتراحات والتوصيات فقد تعرضنا لها في الفصل السابع والثامن والتاسع.

أما المنهج المتبع في هذه الدراسة فهو المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بدراسة الحقائق المتعلقة بطبيعة ظاهرة ما .

واستخلاصها من البيانات المجمعة ثم مناقشتها وإعطائها تفسيرا مناسبا يرقى إلى المستوى البحث العلمي.

وقد تم الاعتماد في جمع البيانات على مجموعة من الأدوات :

أولها الاستمارة: حيث تم تصميم استمارتين ، الاستمارة الأولى خاصة بعينة تلاميذ السنة الثانية ثانوي وتضمنت 63 سؤالا موزعة على الفرضيات الثلاثة بالإضافة إلى البيانات العامة.

والاستمارة الثانية خاصة بعينة مستشاري التوجيه المدرسي والمهني وتضمنت 24 سؤالا موزعة على البيانات العامة والفرضيات الثلاث.

ثم المقابلة: حيث تم إجراء مقابلات مع مستشاري التوجيه، حول موضوع البحث واستعملنا هنا المقابلة غير المقننة لأن التساؤلات التفصيلية عن محاور الموضوع جاءت في الاستمارة ، لهذا فقد استخدمناها لمساعدتنا في تحليل وتفسير وتعليل البيانات المجمعة عن طريق الاستمارة.

استخدمنا كذلك السجلات الإدارية حيث تم استخدام سجل متابعة نتائج التلاميذ ، وتم التحقق من نتائج التلاميذ الدراسية التي عبر عنها التلاميذ أفراد العينة في الاستمارة وهذا بالاستعانة بمستشاري التوجيه المشرفين على المقاطعات محل الدراسة الميدانية.

العينــة

استخدمنا في دراستنا هذه العينة العشوائية المنتظمة ، حيث تم حساب مسافة الاختيار بين وحدات العينة وتم الاعتماد على القوائم الإسمية للتلاميذ في إختيار العينة .

ولأن حجم مجتمع البحث يساوي 1642 تلميذ وحجم العينة المختارة هو 300 تلميذ فقد تم حساب مسافة الاختيار على النحو التالي $\frac{1642}{300} = 5.4$ أي أن مسافة الاختيار المعتمدة هي 5 أي أن الفرق بين كل وحدة ورقم الوحدة التي تليها هو 5.

ويختار الرقم الأول عشوائيا ويكون أقل أو يساوي 5 .

ثم نختار الرقم الثاني بإضافة العدد 5 أي عند اختيار الرقم الأول عشوائيا وليكن 4 مثلا فإن الرقم الذي يليه هو 9 ثم 14 ثم 19 .... إلى أن نصل إلى العدد المطلوب.

وقد اخترنا عينة التلاميذ من أقسام السنة الثانية ثانوي شعبة علوم الطبيعة والحياة وشعبة الآداب والعلوم الإنسانية ، من جميع ثانويات مدينة الجلفة .

أما عينة مستشاري التوجيه فتم اختيار جميع المستشارين المشرفين على المقاطعة التي تم اختيار عينة التلاميذ منها.

النتائــج

تبين من النتائج التي تم معالجتها ما يلي :

- أن توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب نتائجه ورغباته تساعده على التوافق الدراسي والاجتماعي.

حيث سجلنا 87.33 % من التلاميذ راضون عن الشعبة الموجهين إليها وفي نفس الوقت وجهوا حسب رغبتهم الأولى .

- وجود نسبة 91.67 % من التلاميذ أفراد العينة راضون عن الشعبة الموجهين إليها ووجهوا حسب نتائجهم الدراسية .

- 71.5 % من التلاميذ الذين لم تلب رغبتهم راضون عن الشعبة التي يدرسون بها.

- 97.33 % يرون أن تلبية رغبتهم يجعلهم يحسنون التصرف مع الأساتذة ومستشار التوجيه.

- 86.33 % علاقتهم جيدة مع الأساتذة و 13.67 % علاقتهم بهم متوسطة.
- 86.33 % علاقتهم جيدة مع أصدقائهم.

و 90 % من أفراد مستشاري التوجيه يرون أن توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب نتائجه تساعده على التوافق الدراسي .

- المقابلات والجلسات التي يقوم بها مستشار التوجيه تساعد التلميذ على التوافق الدراسي والاجتماعي.

وتوصلنا في هذا إلى أن 10.3 % أجرى معهم مستشار التوجيه مقابلات فردية وهناك 87.67 % أجرى معهم جلسات جماعية ، هناك 87 % يرون أن نصائح مستشار التوجيه مهمة و 84.33 % يرون أن نصائحه ساهمت في نجاحهم .

توصلنا إلى أن هناك 100 % من أفراد عينة مستشاري التوجيه يجرون مقابلات فردية مع التلاميذ.

- إعلام التلاميذ وإرشادهم من طرف مستشار التوجيه يساعدهم على التوافق الدراسي والاجتماعي .

توصلنا إلى أن 90.33 % من التلاميذ يرون أن مستشار التوجيه يجري لهم حصص إعلامية ، و 72.33% منهم يرون أنه يحثهم على المراجعة ، و 90.33 % من أفراد العينة يعطيهم معلومات حول كيفية القبول والتوجيه وكذا الشعب المفتوحة في السنة الموالية.

توصلنا إلى أن هناك 73.67 % من التلاميذ أفراد العينة تساعدهم الحصص الإعلامية على اختيار الشعبة.

100 % من أفراد عينة مستشاري التوجيه اتفقوا على أن الحصص الإعلامية التي يقدمونها تساعد التلميذ على التوافق الدراسي ، و 100 % منهم يرون أنها تساعده على التوافق الاجتماعي.

وعليه وانطلاقا من النتائج المتوصل إليها والتي تأكد فيها دور التوجيه المدرسي في مساعدة التلاميذ فإننا نوصي بضرورة إجراء دراسات أخرى تنصب حول التوجيه المدرسي بعلاقته بمتغيرات أخرى.

كما نقترح مجموعة من الحلول لعلاج بعض المشكلات والصعوبات التي سجلناها في هذه الدراسة .

1- محاولة اتباع الأساليب العلمية في توجيه التلاميذ وضرورة تطبيق اختبارات الذكاء والاستعدادات .
2- ضرورة تعلم المستشارين في التوجيه فنيات المقابلات الفردية وكيفية مساعدة التلاميذ في حل مشكلاتهم.
3- إعطاء أهمية للإعلام المدرسي وتكثيف الحصص الإعلامية للمستويات المقبلة على الامتحانات الرسمية أو على التوجيه .
4- ضرورة توفير الوسائل والتجهيزات الحديثة لمستشاري التوجيه .
5- تنظيم ملتقيات جهوية ووطنية ، والاستفادة من الخبراء والمتخصصين في مجال التوجيه والإرشاد.
6- توظيف العدد الكافي من المستشارين في التوجيه المدرسي.
7- زيادة فترة تربص المستشارين المبتدئين وتعليمهم تقنيات التوجيه والإرشاد بطريقة جدية.

قائمـة الجداول

الرقـم		الصفحـة
1.	توزيع التلاميذ حسب الجنس والسن	151
2.	العلاقة بين الجنس والمعدل السنوي المحصل عليه في السنة الأولى ثانوي	152
3.	توزيع أفراد العينة حسب السن	152
4.	يمثل عدد الإخوة لأفراد العينة	153
5.	إعادة السنة من طرف المبحوثين	154
6.	مدى الرضا عن الشعبة الموجه	154
7.	علاقة التوجيه حسب الرغبة الأولى بالرضى عن الشعبة	155
8.	العلاقة بين الرضا عن الشعبة وتوجيه التلميذ حسب النتائج المتحصل عليها	156
9.	العلاقة بين الرضا عن الشعبة وعدم تلبية رغبة التلميذ	156
10.	اختيار الشعبة من قبل التلميذ أو بمساعدة	157
10 (أ)	الأفراد الذين قاموا بمساعدة التلاميذ على اختيار الشعبة	158
11.	التلاميذ الذين يجدون صعوبة في المواد وعلاقتها بالجنس	159
11 (أ)	المواد التي تمثل أكثر صعوبة للتلميذ حسب الشعبة	159
12.	علاقة الرضا عن الشعبـة بالاجتهاد	160
13.	مدى محاولة التلاميذ لتحقيق نتائج دراسية أفضل وعلاقته بالجنس	160
14.	العلاقة بين الرضا عن الشعبة والقيام بالواجبات المدرسية	161
15.	التلاميذ الذين يرون أن وجودهم في هذه الشعبة يعني أنهم حققوا هدفا في حياتهم	161
16.	علاقة تلبية رغبة التلميذ في التوجيه بحسن التصرف مع المشرفين عليه في المؤسسة	162
17.	علاقة عدم تلبية الرغبة بالنقمة من المشرفين	162
18.	علاقة التلميذ بالمشرفين عليه في المؤسسة	163
19.	علاقات التلميذ الاجتماعية	164
20.	مدى تحمل التلميذ للمسؤوليات الموكلة إليه وعلاقته بالجنس	165
21.	مدى اعتماد التلاميذ على أنفسهم	165
22.	مدى اعتماد التلميذ على الآخرين في الأمور الدراسية	166
23.	مدى اعتماد التلاميذ على الآخرين في الأمور الشخصية	166
24.	مشاركة التلميذ في الأنشطة الجماعية مع الزملاء وعلاقته بالجنس	167
25.	مشاركة الأنشطة الرياضية مع الزملاء	168
26.	مشاركة التلميذ الأنشطة الثقافية مع الزملاء والأصدقاء	168
27.	التلاميذ الذين أجرى معهم مستشار التوجيه مقابلات	169
28.	طبيعة المقابلة (بالاستدعاء أو بطلب من التلميذ نفسه)	170
29.	مدى إجراء الجلسات الجماعية	171
30.	طبيعة النصائح المقدمة من قبل المستشار	171
31.	مدى مساهمة نصائح مستشار التوجيه في نجاح التلميذ وأهميتها	172
32.	مدى مساهمة المستشار في حل المشكلات الدراسية	173
33.	نوع المشكل الذي ساعد مستشار التوجيه التلميذ في تخطيه	174
34.	مدى مساعدة التلميذ في اختيار الشعبة من طرف مستشار التوجيه	174
35.	مدى تعرض التلاميذ لمشكلات أسرية	175
36.	مدى تأثير المشكلات الأسرية على نتائج التلميذ	176
37.	مدى محاولة التلميذ لحل المشكلة الأسرية	176

38. الأشخاص الذين ساعدوا التلميذ على حل المشكل الأسري 177
39. الأشخاص الذين يلجأ إليهم التلميذ في حالة وقوعه في مشكلة أسرية 178
40. الشخص الذي يعمل على تحسين سلوك التلميذ حسب رأي التلاميذ 179
41. مدى ثقة التلاميذ في نصائح وحلول مستشار التوجيه وعلاقته بالشعبة 180
42. مدى قيام المستشار في التوجيه بإجراء حصص إعلامية لفائدة التلاميذ 180
43. مدى إستفادة التلاميذ من الحصص الإعلامية 181
44. مدى مساعدة الحصص الإعلامية التلميذ في الرفع من مستواه الدراسي 182
45. أنواع المعلومات والنصائح التي يقدمها مستشار للتلاميذ 183
46. مساعدة الحصص الإعلامية التلميذ على اختيار الشعبة 184
47. مدى تقديم المستشار للتلميذ نصائح حول حسن التصرف مع الأفراد الذين يتعامل معهم في المؤسسة التربوية 185
48. مدى مساعدة نصائح المستشار التلميذ على التكيف مع المحيط المدرسي 186
49. مدى حث المستشار التلاميذ على الاعتماد على النفس 187
50. مدى مساعدة نصائح مستشار التوجيه التلميذ على تكوين علاقات جيدة مع الآخرين 187
51. دور نصائح مستشار التوجيه في جعل التلميذ يشارك في الأنشطة الجماعية 188
52. توزيع أفراد العينة حسب الجنس و الحالة العائلية 189
53. نوع الشهادات و المؤهلات والتخصص لمستشاري التوجيه 190
54. توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية بالسنوات 191
55. عدد المؤسسات التي يشرف عليها مستشار التوجيه 192
56. عدد الأفواج في مجموع المقاطعة التي يشرف عليها مستشار التوجيه 192
57. مدى تنفيذ البرنامج السنوي من قبل مستشار التوجيه وعلاقته بالأقدمية 193
58. مدى رضا تلاميذ السنة الثانية ثانوي عن الشعب الموجهين إليها حسب مستشاري التوجيه 194
59. نسبة الطعون في التوجيه في السنة الثانية ثانوي وعلاقتها بالأقدمية 194
60. الأسس التي يعتمد عليها في توجيه التلاميذ 195
61. مدى توافق التلميذ دراسيا عند توجيهه نحو شعبة تناسب نتائجه حسب مستشاري التوجيه 197
62. مدى توافق التلميذ دراسيا عند توجيهه نحو شعبة تناسب رغباته حسب مستاري التوجيه 197
63. مدى توافق التلميذ إجتماعيا عند توجيهه نحو شعبة تناسب نتائجه الدراسية 198
64. مدى توافق التلميذ اجتماعيا عند توجيهه نحو شعبة تناسب رغباته حسب مستشاري التوجيه 199
65. مدى إجراء المقابلات الفردية للتلاميذ من قبل مستشار التوجيه 200
66. معدل المقابلات التي يجريها مستشار التوجيه لتلاميذ السنة الأولى و الثانية ثانوي في كل ثلاثي وعلاقتها بالأقدمية 200
67. نوع المشاكل التي تصادف التلاميذ عادة حسب مستشاري التوجيه 202
68. مدى إجراء جلسات جماعية للتلاميذ من قبل مستشار التوجيه 203
69. أهم المواضيع خلال الجلسات الجماعية 203
70. مدى مساعدة المقابلات و الجلسات التلميذ على التوافق الدراسي الاجتماعي حسب مستشاري التوجيه 204
71. مدى إجراء الحصص الإعلامية من قبل المستشار 205
72. عدد الحصص الإعلامية المقدمة لكل مستوى من المستويات 205
73. مدى مساعدة الحصص الإعلامية التلميذ على التوافق مع النشاط الدراسي والتوافق الاجتماعي 206
74. الأهداف من الحصص الإعلامية حسب مستشاري التوجيه 206
75. مدى احتياج المستشار للمقاطعة التي يشرف عليها على مستشارين آخرين 207
76. الصعوبات التي تواجه المستشار في عمله وعلاقتها بجنس المستشار 208
77. اقتراحات مستشار التوجيه لتطوير وتحسين التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر 209

قائمـة الأشكـال

الرقم		الصفحـة
01.	تنظيم التعليم الثانوي في الطور الثاني بفرنسا	68
02.	تنظيم التعليم الثانوي في اليابان	70
03.	تنظيم التعليم الثانوي في كوريا الجنوبية	71
04.	تنظيم التعليم الثانوي في تونس	73
05.	نظام إعداد المعلمين في المغرب الأقصى	74
06.	تنظيم التعليم الثانوي في المغرب الأقصى	75
07.	تنظيم التعليم الثانوي في الأردن	76
08.	تنظيم التعليم الثانوي في الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي في الجزائر	82

الفهـــرس

ملخص
شكر
قائمة الأشكال والجداول
الفهرس
مقدمة
.....14
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة 15
1. الإطار المنهجي للدراسة.....15
1.1 أسباب اختيار الموضوع.....16
2.1 أهداف الدراسة.....18
3.1 الإشكالية.....19
4.1 الفرضيات.....21
5.1 تحديد المفاهيم.....21
6.1 المقاربة النظرية.....28
7.1 الدراسات السابقة.....28
الفصل الثاني : التوجيه المدرسي (معناه نشأته وتطوره التاريخي وأهدافه).....38
1. معنى التوجيه المدرسي.....38
2. نشأة التوجيه المدرسي وتطوره التاريخي عالميا.....39
1.2 المرحلة الأولى(1879-1908).....39
2.2.المرحلة الثانية (1908-1919).....40
3.2.المرحلة الثالثة (1919-1936).....41
4.2.المرحلة الرابعة (1940-إلى التسعينيات).....45
3.التطور التاريخي للتوجيه المدرسي في الجزائر.....49
1.3.المرحلة الأولى(ماقبل الاحتلال ،ماقبل 1830).....49
2.3.المرحلة الثانية (1830-1962).....49
3.3.المرحلة الثالثة (1962-إلى يومنا هذا).....51
4.أهـداف التوجيه المدرسي.....56
1.4 تحقيق الذات.....56
2.4 تحقيق التوافق.....57
3.4 تحقيق الصحة النفسية.....57
4.4 تحسين العملية التربوية.....58
خلاصة الفصل.....60
الفصـل الثالـث التعليـم الثانــوي.....61
1.معنى التعليم الثانوي وأهدافه. 61
1.1 .معنى التعليم الثانوي.....61
2.1.أهداف التعليم الثانوي 62

2. تطور التعليم الثانوي في الجزائر قبل الإصلاح الأخير.....62
المرحلة الأولى(1962-1970).....62
المرحلة الثانية(1970-1980).....63
المرحلة الثالثة(1980-1990). 64
المرحلة الرابعة(1990-إلى يومنا هذا).....65
3.التعليم الثانوي في بعض الدول الأجنبية. 66
1.3.أوربا 66
1.1.3.في بريطانيا.....66
2.1.3.في فرنسا 67
2.3.في دول أسيا. 69
1.2.3.اليابان 69
2.2.3.كوريا الجنوبية 71
3.3.في بعض الدول العربية. 72
1.3.3.تونس 72
2.3.3.المغرب 74
3.3.3.الأردن 75
4.التعليم الثانوي في الجزائر في ضوء الإصلاح 78
1.4.المبادئ العامة لإعادة تنظيم التعليم الثانوي.....78
2.4.غايات التعليم الثانوي في الجزائر 79
3.4.أهداف التعليم الثانوي في الجزائر.....79
4.4.التنظيم الجديد للتعليم الثانوي في الجزائر. 80
خلاصة الفصل 83
الفصل الرابع سياسة القبول والتوجيه في الجزائر.....84
1. إجراءات القبول والتوجيه قبل إصلاح 1992.....85
1.1.إجراءات خاصة بالانتقال الى التعليم الثانوي.....85
2.إجراءات القبول والتوجيه بعد إصلاح 1992.....88
1.2.إعادة الهيكلة وسياسة التوجيه.....88
2.2.إجراءات القبول في التعليم الثانوي.....93
3.2.إجراءات القبول والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي..... 96
4.2. أهداف إعادة هيكلة التعليم الثانوي(1992).....98
3.إجراءات القبول والتوجيه في ظل الإصلاح الجديد.....99
1.3.إصلاح نظام التقويم التربوي.....100
2.3.إجراءات القبول في التعليم الثانوي.....104
3.3.إجراءات التوجيه إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي.....105
4.3.القبول والتوجيه في السنة الثانية ثانوي.....108
4. سياسة سير مراكز التوجيه المدرسي والمهني.....108
1.4.الأعمال التحضيرية لمراكز التوجيه المدرسي والمهني.....109
2.4 . نشاطات مستشار التوجيه.....110

خلاصة الفصل 113

الفصل الخامس التوافق الدراسي والاجتماعي.....114
1.معنى التوافق واتجاهاته وأبعاده.....114
1.1.معنى التوافق.....114
2.1.اتجاهات التوافق.....115

1.2.1. الإتجاه الاجتماعي 116
2.2.1. الاتجاه النفسي 116
3.2.1 الإتجاه التكاملي.....117
3.1. أبعاد التوافق.....117
1.3.1.البعد البيولوجي.....118
2.3.1.البعد النفسي.....118
3.3.1.البعد الاجتماعي.....118
2. معنى التوافق الاجتماعي وجوانبه.....119
1.2.معنى التوافق الاجتماعي.....119
2.2.جوانب التوافق الاجتماعي.....120
3.معنى التوافق الدراسي والعوامل المساعدة عليه.....121
1.3.معنى التوافق الدراسي.....121
2.3.العوامل المساعدة على التوافق الدراسي.....123
4.علاقة التوافق الدراسي والمهني بالتوجيه المدرسي.....125
1.4. تحليل الفرد 126
2.4. تحليل المهن والتخصصات 133
3.4. التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني 136
خلاصة الفصل 139
الفصل السادس نظريات التوجيه والإرشاد 140
1. النظريات السيكولوجية 140
1- النظرية السلوكية.....140
1.1 مفاهيم النظرية السلوكية.....141
2.1 تطبيقات النظرية السلوكية في الإرشاد والتوجيه.....144
3.1. نقد النظرية السلوكية.....146
2. نظرية المجال.....147
1.2 مفاهيم نظرية المجال 147
2.2 تطبيقات نظرية المجال في التوجيه والإرشاد 150
3.2 نقد نظرية المجال.....151
3. نظرية السمات والعوامل.....152
1.3 مفاهيم نظرية السمات والعوامل.....152
2.3 تطبيقات نظرية السمات والعوامل في التوجيه الإرشاد.....154
3.3 نقد نظرية السمات والعوامل 155
4. نظرية التحليل النفسي 155
1.4 مفاهيم نظرية التحليل النفسي.....156
2.4 تطبيقات نظرية التحليل النفسي في التوجيه والإرشاد.....157
3.4 نقد نظرية التحليل النفسي 159
5. نظرية الذات.....159
1.5 مفاهيم نظرية الذات.....160
2.5 مظاهر تطبيق نظرية الذات في التوجيه والإرشاد.....162
3.5 نقد نظرية الذات.....163
2. النظريات السوسيولوجية.....163
1.2 النظرية البنائية الوظيفية.....164
1.1.2 تطبيقات النظرية البنائية الوظيفية في التوجيه والإرشاد والتربية.....165
2.2 نظرية الدور الاجتماعي.....166
1.2.2 تطبيقات نظرية الدور الاجتماعي في التربية والتوجيه والإرشاد.....167

3.2 النظرية التفاعلية الرمزية 172
1.3.2 تطبيقات التفاعلية الرمزية في التربية والتوجيه والإرشاد.....173
خلاصة الفصل 175
الفصل السابع : المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية.....177
1. المجال الزماني والمكاني للدراسة 177
2. العينة وطريقة إختيارها.....178
3. المنهج المستخدم.....179
4. أدوات جمع البيانات.....180
الفصل الثامن عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها.....182
1. عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها.....182
1.1. عينة التلاميذ تحليلها وتفسيرها.....182
2.1. عينة المستشارين تحليلها وتفسيرها.....227
الفصل التاسع نتائج الدراسة ومقترحاتها.....252
1. تلخيص نتائج الدراسة.....252
1.1 نتائج الفرضية الأولى.....252
2.1 نتائج الفرضية الثانية.....254
3.1 نتائج الفرضية الثالثة.....255
2. الإستنتاج العام للدراسة 257
3. الاقتراحات والتوصيات 258
خاتمـــة 260
قائمة المراجع
الملاحـــق

مقدمــة

تعتبر التربية من بين أكثر المجالات التي تولي لها المجتمعات أهمية بالغة وهذا بالنظر إلى الآثار التي تتركها على مستوى نظم ومجالات المجتمع الأخرى ، وكذا مؤسساته المختلفة.
ونجد أن الإهتمام بالتربية والتعليم ضارب بجذوره في أعماق الحضارة الإنسانية ، فالدارس للتربية الصينية القديمة ، والتربية عند « كون فيشيوس » - بصفة خاصة- يلاحظ أن التشدد في عملية «الإمتحانات» التي كانت تجرى لخريجي المعاهد الصينية القديمة كانت تدل دلالة واضحة على اهتمام المربين الصينيين بالنوعية التربوية اهتماما فائقا وهو ما جعل نظامهم التربوي نظاما انتقائيا[1] ص07 ، يهتم بتخريج النخبة أكثر من اهتمامه بالتربية العامة .

أما المسلمون فقد اهتموا كذلك بالتربية حيث نجدهم اهتموا بشخصية الإنسان المسلم من جميع الجوانب ومن بين هؤلاء (الغزالي ، ابن خلدون ، القابسي وغيرهم) .
ونجد أن الإهتمام بالتربية في المجتمعات المعاصرة يزداد مع زيادة التطور في المجالات الأخرى ، والاهتمام بالتربية والتعليم يقتضي الاهتمام بكل الجوانب المتعلقة بها وذلك بالاهتمام بمختلف مراحل التعليم والمناهج وطرق التدريس وتكوين المعلمين والإداريين بما يتناسب والتطور الحاصل .
والتعليم الثانوي يعتبر أحد المراحل الهامة في أي نظام تربوي ، كما أن له أهمية ومكانة مرموقة على مستوى نظم التعليم المختلفة نظرا لكونه حلقة وصل بين التعليم الأساسي من جهة والتعليم العالي والتكوين المهني من جهة أخرى .

والجزائر كغيرها من المجتمعات إهتمت بالتربية والتعليم حيث شهدت تطورا واضحا منذ الإستقلال إلى اليوم وقد شمل المناهج والمقررات وكذا المنشآت .
ويعتبر التوجيه المدرسي أحد الجوانب الرئيسية في النظام التربوي التي شهدت تطورا ، كما أن المنظومة التربوية تعتمد على التوجيه المدرسي وخاصة في إطار تقويم مردودها وذلك عن طريق العاملين بمصالح التوجيه المدرسي والمهني حيث « يساهم مستشار التوجيه المدرسي والمهني في تحليل المضامين والوسائل التعليمية ، كما يمكن أن يكلف بإجراء الدراسات والاستقصاءات في إطار تقويم مردود المنظومة التربوية وتحسينه»[2] ص01 .

والتوجيه المدرسي باعتباره أداة لتحقيق التوافق الدراسي والنفسي والاجتماعي للتلميذ فإن موضوعنا جاء حوله والذي نسعى من وراءه معرفة مدى تحقيق التوجيه المدرسي للتوافق والتكيف للتلميذ مع النشاط التربوي ، لأن « نشاطات مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجال التوجيه.
تتمثل أساسا في القيام بالارشاد النفسي والتربوي المدرسي والمهني قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي » [2] ص02.

وسنحاول معرفة مدى مساعدة التوجيه المدرسي للتلميذ في التوافق الدراسي والاجتماعي

وسنجيب عن هذا الإنشغال في ظل هذه الدراسة والتي قسمناها إلى بابين أساسين : جانب نظري وجانب ميداني تضمنا تسعة فصول:

الفصل الأول : الإطار المنهجي للدراسة: وتتضمن أسباب اختيار الموضوع وأهداف الدراسة الإشكالية الفرضيات ؛ تحديد المفاهيم،المقاربة النظرية ؛ الدراسات السابقة.

الفصل الثاني : التوجيه المدرسي (مفهومه ، نشأته ، وتطوره التاريخي وأهدافه)

الفصل الثالث: نظريات التوجيه المدرسي.

الفصل الرابع: واقع سياسة القبول والتوجيه في الجزائر.

الفصل الخامس: التوافق الدراسي والاجتماعي .

الفصل السادس: التعليم الثانوي .

الفصل السابع : المجال الزماني والمكاني للدراسة ؛ عينة الدراسة ؛ أدوات جمع المعلومات ؛ المنهج المستخدم.

الفصل الثامن : عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها .

عينة التلاميذ (نتائج الإستبيان).

عينة مستشاري التوجيه المدرسي (نتائج الإستبيان).

الفصل التاسع : نتائج الدراسة ومقترحاتها .

الفصل1
الإطار المنـهجي للدراسة

1.1 أسبـاب اختيـار الموضـوع:

1.2.1 أسباب ذاتية :

لقد دفعتنا إلى إختيار هذا الموضوع بالذات مجموعة من الأسباب منها ما هو موضوعي ومنها ما هو ذاتي ولقد لخصنا الأسباب الذاتية في النقاط التالية :

أ/ الإحساس العميق بدور التوجيه المدرسي والمهني في المؤسسات التعليمية وخاصة على مستوى الطور الثالث من التعليم الأساسي والتعليم الثانوي ، حيث أن التلميذ في هذه المرحلة يحتاج إلى التوجيه والارشاد بصفة مستمرة .

ب/ الملاحظة المباشرة لبعض المشكلات التي يعاني منها التلميذ والمتمثلة في عدم رضى بعض التلاميذ عن الشعب الموجهين إليها ، وكذا إرغام الأولياء أحيانا أبنائهم عن بعض الشعب أثناء فترة ملء بطاقات الرغبات وخاصة في السنة التاسعة والأولى ثانوي.

جـ/ تردد التلاميذ على مستشار التوجيه بصفة مستمرة لطرح مشكلاتهم وهذا ما لاحظته من خلال عملي كمستشار رئيسي للتوجيه المدرسي والمهني إبتداءا من السنة الدراسية 2001-2002 وبالإضافة إلى طرح المشاكل فان التلاميذ يقومون بطرح استفسارات متعددة .

2.2.1 أسبـاب موضوعيـة:

أما الأسباب الموضوعية التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع فقد لخصناها في النقاط التالية:

أ/ محاولة معرفة واقع التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر ومدى مواكبته للعصر الحالي ، وكذا معرفة الدور الذي يلعبه القائمون على عملية التوجيه في تنظيم سيرورة المنظومة التربوية من خلال القيام بوظائفهم التي تتمثل في المحاور الثلاثة الكبرى : الإعلام ، التوجيه ، التقويم.

ب/ دفعنا كذلك إلى اختيار موضوعنا هذا قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع.خاصة على مستوى الدراسات العليا.وبالذات في تخصص علم الاجتماع.

جـ/ محاولة معرفة الدور الذي يلعبه التوجيه المدرسي والمهني في التوافق الدراسي والاجتماعي للتلميذ.

د/ محاولة إيجاد حلول للمشكلات التي تعترض التوجيه المدرسي في الجزائر.

2.1 أهـداف الدراســة :

إن التوجيه بصفة عامة يعتبر ضروري لكل من الفرد والجماعة ، كما أنه يساهم في تنظيم المجتمع فالتوجيه يعمل على تحقيق التوافق الذاتي للفرد أي توافق الفرد مع نفسه بالإضافة إلى توافقه مع الجماعة التي ينتمي إليها وكذلك المجتمع ، ويعتبر التوجيه المدرسي من بين أكثر أنواع التوجيه ضرورة واهتماما من قبل المجتمعات،لذلك ونظرا لأهمية التوجيه المدرسي فإننا نسعى من خلال دراستنا إلى تحقيق الأهداف التالية:

1.2.1.التعرف على مدى تحقيق – التوجيه المدرسي- التوافق الدراسي والاجتماعي للتلميذ ومدى مساهمة التوجيه المدرسي في تحسين المستوى الدراسي للتلميذ من خلال نشاطات القائمين على التوجيه المدرسي في المؤسسات التعليمية.

2.21. التعرف على مدى تقديم المساعدة للتلاميذ من قبل مستشاري التوجيه المتمثلة أساسا في النصائح والإرشادات والتوجيه الدراسي السليم، والمتابعة في النواحي النفسية والدراسية والسلوكية واكتشاف الحالات الاجتماعية.

3.2.1 التعرف على مدى مساعدة مستشار التوجيه للتلميذ في اختيار الشعبة التي تناسب قدراته ونتائجه الدراسية.

4.2.1 محاولة معرفة مدى الأهمية التي يوليها النظام التربوي في الجزائر للتوجيه المدرسي.

5.2.1 التعرف على الطرق والأساليب المتبعة في الجزائر في توجيه التلاميذ من السنة التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي ومن السنة الأولى إلى السنة الثانية ثانوي .

6.2.1 إعطاء نظرة شاملة على التوجيه المدرسي من حيث المفاهيم والتطور التاريخي.

7.2.1 محاولة اقتراح مجموعة من الحلول المناسبة انطلاقا من النقائص والثغرات التي نسجلها، والتي لاحظنا بعضها، وهذا من اجل أن تكون عملية التوجيه المدرسي عملية علمية وسليمة.

3.1 الإشكاليـة:

يعتبر موضوع التوجيه المدرسي من المواضيع الهامة والحساسة ، والتي ينبغي للنظام التربوي في أي بلد أن يهتم بها، لأن التوجيه المدرسي له أبعاد وانعكاسات مختلفة اجتماعية ونفسية واقتصادية...

لذلك فإنه يقتضي الإهتمام به بكل جدية. فالتوجيه المدرسي بإعتباره عملية إنسانية مقصودة ، تعمل على تحقيق التوافق للفرد مع نفسه ومع بيئته الإجتماعية تتطلب – بطبيعة الحال – مجهودات من أخصائيين في هذا المجال ، وهؤلاء المختصين يمكن أن يساهموا بطريقة ايجابية في تحقيق التكيف والتوافق للتلميذ مع النشاط التربوي .

وما يمكن أن نشير إليه في هذا الإطار أن مؤسساتنا التربوية لا تزال تعاني من نقص من جانب التأطير فيما يتعلق بمستشاري التوجيه المدرسي والمهني ، خصوصا إذا ما علمنا أن كل مستشار رئيسي يعمل في مقاطعة تتكون من ثانوية ومؤسستين تابعتين (إكماليتين) على الأقل ، دون النظر إلى الأنشطة المتعددة التي يقوم بها مستشار التوجيه ، ويمكن القول أن الثانوية هي التي يتواجد بها مستشار التوجيه أكثر من المؤسسات التربوية الاخرى، وهذا نظرا لأن التعليم الثانوي يعتبر حلقة هامة وفعالة في أي تطور ينشده النظام التربوي التعليمي في أي مجتمع ، فهو يمد الجامعة والمجتمع بالنخبة من المثقفين والمفكرين ، حسب الشعب والإختصاصات التي يحتوي عليها ، وهذه الشعب والاختصاصات قد تتناسب مع قدرات ونتائج هؤلاء وقد لا تتناسب ، ولذلك فإن مهمة التوجيه المدرسي هي التوفيق بين النتائج والقدرات والرغبات لهؤلاء الأفراد وذلك من خلال معرفة الملامح التربوية والنفسية للتلميذ.

والنظام التربوي الجزائري أدرك أهمية التوجيه المدرسي في الرفع من مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية ، والأداءات الفردية للتلاميذ ، حيث أشار المنشور الوزاري رقم 219 المؤرخ في 18 سبتمبر 1991 إلى ذلك : « إن تقويم الممارسات الحالية للتوجيه المدرسي والمهني أبرز ضرورة إعادة النظر في مفهوم التوجيه وأساليبه للخروج به من حقل التسيير الإداري للمسار الدراسي للتلاميذ ، إلى مجال المتابعة النفسانية والتربوية والإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية ، والأداءات الفردية للتلاميذ ، من خلال العمل المستمر على: التعرف على التلاميذ وطموحاتهم ؛ تقويم استعداداتهم ونتائجهم التربوية ؛ تطوير قنوات التواصل الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة التربوية وخارجها المساهمة في تسيير المسار التربوي للتلاميذ وإرشادهم».[3] ص01

كما يشير القرار الوزاري رقم 827 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 إلى أن من ضمن نشاطات مستشار التوجيه في مجال التوجيه: القيام بالإرشاد النفسي والتربوي المدرسي والمهني قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي [2] ص02.

وعليه فمن خلال ما سبق ومن خلال المناشير الوزارية يتأكد لنا أن التوجيه المدرسي يهدف أساسا إلى مساعدة التلميذ على تحقيق التوافق الدراسي والاجتماعي ، وأنه لتحقيق هذا التوافق ينبغي لمستشار التوجيه القيام بنشاطاته على أكمل وجه ، والتي تقسم إلى ثلاثة محاور كبرى حسب القرارات والمناشير الوزارية[2]ص1-4 [1]

فالمحور الأول يتعلق بنشاطات التوجيه ، حيث أن أهم الأنشطة التي يقوم بها مستشار التوجيه تحت عنوان التوجيه هي توجيه التلاميذ نحو الشعب الدراسية المختلفة ، اعتمادا على مجموعة شروط تتمثل أساسا في نتائجهم الدراسية ورغباتهم وميولهم وكذا اقتراحات الأساتذة.

كما أنه يقوم بإجراء المقابلات الفردية والجماعية ، من أجل مساعدة التلميذ على حل مشكلاته الدراسية أو النفسية أو السلوكية أو الاجتماعية.

ويقوم مستشار التوجيه بالإعلام كمحور ثاني من نشاطاته الكبرى حيث يقوم بإعلام تلاميذ سنوات الأولى متوسط و 9 أساسي والأولى والثانية والثالثة ثانوي حسب الأولوية ، ويهدف من خلال هذا الإعلام إلى محاولة مساعدة التلاميذ على التكيف في المؤسسة وإعطاء معلومات حول التوجيه وطريقة التوجيه بالإضافة إلى النصائح والإرشادات لتحسين المستوى الدراسي للتلميذ .

بالاضافة الى أنه يقوم بتقويم مردود المؤسسة وتقويم نتائج التلاميذ من خلال تحليل نتائجهم الفصلية ، ومن خلال تحليل نتائج الامتحانات الرسمية كتحليل نتائج شهادة البكالوريا ، بالإضافة إلى القيام بالدراسات والبحوث والتحقيقات التي تكتسي أهمية في مجال البحث البيداغوجي.

وعليه فإن اشكاليتنا تتمحور حول الأسئلة التالية:

1- هل للتوجيه المدرسي أثر على التوافق الدراسي والاجتماعي للتلميذ ؟
2- هل توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب نتائجه ورغباته تساعده على التوافق الدراسي و الاجتماعي ؟
3- هل المقابلات والجلسات التي يقوم بها مستشار التوجيه تساعد التلميذ على التوافق الدراسي والاجتماعي؟
4- هل إعلام التلاميذ و إرشادهم من طرف مستشار التوجيه يساعدهم على التوافق الدراسي و الاجتماعي؟

4.1 الفرضيــات:

يعتبر وضع الفرضيات وتصميمها من أهم مراحل البحث العملي ، والفرضيات هي أفكار مبدئية تدرس العلاقة بين الظواهر قيد الدراسة والبحث ، والعوامل الموضوعية التي تؤثر فيها والباحث غير متأكد من صحة فرضياته لذا يحاول اختبارها وتجريبها بالبحث العلمي الميداني [4] ص45.
ويمكن تحديد فرضيات دراستنا على النحو التالي :

الفرضية الأولى: توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب نتائجه ورغباته تساعده على التوافق الدراسي والاجتماعي.

الفرضية الثانية: المقابلات والجلسات التي يقوم بها مستشار التوجيه تساعد التلميذ على التوافق الدراسي والاجتماعي.

الفرضية الثالثة: إعلام التلاميذ وإرشادهم من طرف مستشارالتوجيه يساعدهم على التوافق الدراسي والاجتماعي.

5.1 تحديد المفاهيم:

1.5.1 التوجيه:

التوجيه لغة: جاء في المنجد في اللغة والإعلام ما يلي: [5]
وجه يوجه واجهة: صار وجيها ، وجه الشيء : أداه إلى جهة ما .
واجه وجاها مواجهة : قابله وجها بوجه ، التوجيه مصدر

إصطلاحا:

يختلف مفهوم التوجيه باختلاف وجهات النظر المتعددة ، رغم أن كل التعاريف تشترك في الهدف من عملية التوجيه ومن هذه التعاريف نذكر ما يلي :

1- تعريف حامد عبد السلام زهران (1980) يعرفه بأنه « عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف واستخدام إمكانياته وقدراته ما يمكنه من العيش في أسعد حال ممكن بالنسبة لنفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه »[6] ص99.

إن هذا التعريف لا يفرق بين التوجيه والإرشاد حيث يرى أن التوجيه هو نفسه عملية الإرشاد ولتحقيق السعادة للفرد مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه يجب أن يس*ظزوةىلاخدم الفرد إمكانياته وقدراته والتي يكتشفها بمساعدة الموجه أو المرشد.

2- وتعرفه رسمية علي خليل (1968) بأنه « عملية مساعدة الأفراد للتعرف على قدراتهم ومسؤولياتهم وتنظيم خبرات حياتهم ، واستخدام هذه المعرفة في تكوين صورة واقعية على أنفسهم وعلى البيئة من حولهم بما يساعدهم على التكيف وتحقيق السعادة لهم ولمجتمعهم »[7] ص05.

يركز هذا التعريف على أن التوجيه يساعد الأفراد في التعرف على قدراتهم ومسؤولياتهم مما يساعدهم على تحقيق التكيف مع أنفسهم ومع مجتمعهم .

أما مواهب إبراهيم عياد (1995) فيعرف التوجيه بأنه « عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم وإدراك المشكلات التي يعانون منها ، والانتفاع بقدراتهم ومواهبهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم بما يؤدي إلى تحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون
فيها، حتى يبلغوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نمو وتكامل في شخصياتهم» [8] ص09.

أما أحمد أحمد عوان (1998) فيعرفه بأنه « مساعدة يقدمها أشخاص مؤهلون ومدربون إلى شخص آخر في أي مرحلة من مراحل النمو وهذه المساعدة الفنية تمكنه من تدبير أوجه نشاط حياته ، وتغيير أفكاره واتخاذ قراراته وتحمل أعبائه بنفسه ، وهذه المساعدة تقوم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة كما أن الفرد قد يتلقاها بمفرده أو مجموعة »[9] ص70.

إن مجموعة التعاريف التي استعرضناها تدور حول مفهوم التوجيه بصفة عامة وسنعرض فيما يلي التعاريف المرتبطة بالتوجيه المدرسي وسنحاول في الأخير تقديم تعريف إجرائي يتناسب وموضوع دراستنا:

1/ تعريف محمد مصطفى زيدان (1965): يعرف محمد مصطفى زيدان التوجيه المدرسي بأنه « إرشاد التلميذ والسير به نحو نوع الدراسة وألوان الثقافة التي تتفق مع مواهبه واستعداداته وميوله وإمكانياته ووسائله وقدراته العقلية والجسدية والنفسية»[10] ص224.

ويعرفه عبد العزيز بسام (1972) بأنه « مساعدة التلميذ على اختيار شعب التعليم الأكثر تناسبا مع ميوله وإمكانياته ، وأن تكون عملية الاختيار ذاتية نابعة من ذات التلميذ ، وتستند إلى تشخيص لقدراته واستعداداته وميوله وإلى تحليل للفرص التربوية المتاحة له»[11] ص144 .

ويعرفه عبد الكريم غريب وآخرون (1998) بأنه عملية سيكولوجية وبيداغوجية هدفها اقتراح اتجاه معين لدراسة وأنشطة التلاميذ حسب ما يستجيب لحوافزهم وحاجياتهم واهتماماتهم أو يتبع التعبير الفاعل عن إمكاناتهم وقدراتهم أو اختيار شعبة من شعب التعليم أو التكوين في الوسط المدرسي أو برنامج من البرامج ويتم هذا الاختيار حسب إجراءات متعددة منها:

1- إختيار من طرف المعني بالأمر ذاته ومجلس التوجيه .
2- اختيار من طرف المدرسين والمؤسسة.
3- قرار التوجيه والتعيين والانتقاء.[12] ص248

أما محمود عبد الحليم منسي (2000) فيعرفه بأنه « هو إرشاد الناشئين لاختيار نوع التخصص في الدراسة الذي يناسبهم ، وتبنى هذه العملية على أسس علمية معينة بحيث يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق وقدراته العامة واستعداداته الخاصة وميوله المهنية الرئيسية حتى إذا تيسرله هذا التعلم كان نجاحه فيها امرا يكاد يكون مقطوعا به وبالتالي يمكن تقديم خدمات للمجتمع في هذا الميدان فيفيد ويستفيد فالهدف من التوجيه هو التحاق الطالب بنوع التعليم المناسب ويؤسس على الفروق بين الأفراد في الذكاء والاستعدادات الخاصة والميول المهنية»[13] ص451 .

ويعرفه حامد عبد السلام زهران (1980) بأنه « عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه وأن يختار نوع الدراسة ونوع المناهج المناسبة ، والموارد الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر ومساعدته في النجاح في برنامجه التربوي والمساعدة على تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة »[6]ص377.

ويعرفه سيد عبد الحميد مرسي (1975): بأنه « تلك العلمية التي تهتم بالتوفيق بين الطالب بماله من خصائص مميزة من ناحية ، والفرص التعليمية المختلفة ومطالبها المتباينة من ناحية أخرى والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته»[14] ص16.

أما تعريف وزارة التربية الجزائرية فقد جاء حسب مشروع إصلاح التعليم الثانوي على أنه «الوسيلة التقنية والتربوية التي تمكن من تحقيق الأهداف الكمية والكيفية المرتبطة بالتنمية على الوجه المطلوب بنجاعة واقتصاد»[15] ص39. كما يعرف كذلك بأنه « توزيع التلاميذ على شعب التعليم حسب مواهبهم وحسب نتائج التقويم المدرسي وحسب رغباتهم وذلك في إطار النسب التي يقررها المخطط الوطني للتنمية وبالنظر إلى ما يحتوي عليه الطور من الشعب»[15] ص39.

وأما تعريفنا الإجرائي للتوجيه المدرسي فهو « عملية مساعدة التلاميذ على إختيار الشعب الدراسية التي تناسب قدراتهم ونتائجهم الدراسية ورغباتهم وميولهم ، ومساعدتهم في حل المشكلات الدراسية والسلوكية والنفسية والاجتماعية التي تعيقهم عن أداءهم الدراسي وهذا من أجل تحقيق التوافق الدراسي والاجتماعي لهم».

2.5.1 التوافـق:

يعتبر مفهوم التوافق من المفاهيم التي لم تسلم من الخلط والتضارب وهذا راجع إلى اختلاف الباحثين في الرؤية والاتجاه ، فقد نجد مفهوم التوافق مرادفا لمفهوم التكيف.

ولقد استخدم هذا المفهوم من قبل علماء النفس الاجتماعي تحت مصطلح «Adjustment» وذلك لاهتمامهم بالبقاء السيكولوجي والاجتماعي للفرد أكثر من اهتمامهم من البقاء الطبيعي ، وكما هو الحال في عملية التأقلم الحيوي للظروف البيئية والطبيعية من حيث تواصل هذه العملية واستمرارها يكون أيضا توافق النفس مع مطالب البيئة الاجتماعية .

وسنحاول إعطاء مجموعة من التعاريف من خلالها نوضح مفهوم التوافق :

1- لقد ظهر هذا المصطلح في أمريكا وانتشر أكثر في بريطانيا واستخدم في المجال السوسيولوجي على غرار المجال السيكولوجي ونلاحظ انه غالبا مايختلط بمصطلحات أخرى مثل التلاؤم،والتكيف ،كذلك هناك تمييز حاسم بين التوافق الفردي والتوافق الاجتماعي ويلاحظ ان التوافق ينطوي على مضمون معياري يتعلق بقياس القدرة على التوافق مع الظروف العديدة التي تواجه الفرد او الجماعة ،وربما يظهر ذلك

بوضوح في النتائج التي خلصت اليها اختبارات التوافق الاجتماعي للعمال في مواقف العمل ،وهي التي تحكمها قيم اجتماعية واقتصادية مختلفة. [16] ص26.

2- التعريف الوارد في : « Dictionary of behaviour science»[17] ص35

هو حسبWolman (1973) عبارة عن علاقة متناغمة مع البيئة تنطوي على القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد وتجيب على معظم المتطلبات الفيزيائية والاجتماعية جميعا التي يعانيها الفرد وتشمل التغيرات والتعديلات السلوكية التي تكون ضرورية لإشباع الحاجات والإجابة على المتطلبات بحيث يستطيع الفرد إقامة علاقة متناغمة مع البيئة.

3- أما ما ورد في Encyclopedia of psychology [17] ص35 ،(1974) فتبين من خلاله أن التوافق حالة تكون فيها حاجات الفرد من ناحية ومتطلبات البيئة من ناحية أخرى مشبعة تماما، أي تناغم بين الفرد والهدف أي البيئة الاجتماعية.

والتوافق يأخذ صورة التغير في البيئة والتغير في الكائن العضوي وذلك عن طريق اكتساب استجابات ملائمة للموقف.

4- ويعرف Eysend (1974) التوافق بأنه [17] ص35« حالة تكون فيها حاجات الفرد من ناحية ومتطلبات البيئة الاجتماعية متوازنة ، وبمعنى آخر هو إشباع حاجات الفرد بغير اضطراب في العلاقة مع البيئة الأسرية ، المدرسية والاجتماعية ».

كما يعرف التوافق الاجتماعي بالعملية التي بها يصل الفرد أو الجماعة إلى حالة الاتزان الجماعي بمعنى عدم المعاناة من الصراعات .

5- أما سمية فهمي (1965) [17] ص36، فتفسره على أنه مرادف للتكيف حيث تشير إلى أن التكيف يضمن تفاعلا مستمرا بين الشخص وبيئته ، فللشخص حاجات وللبيئة مطالب وكل منها يفرض مطالبه على الآخر ويتم التكيف أحيانا عندما يرضخ الشخص ويتقبل الظروف التي لا يقوى على تغييرها .

ويتحقق التكيف أحيانا أخرى عندما يغير الفرد بإمكانياته البناءة فيعدل الظروف التي تقف في سبيل أهدافه ، وفي أغلب الأحيان يكون التكيف حلا وسطا بين هذين الطرفين .

6- أما سيد عبد الرحمان مرسي [17] ص36 ،(1975) فيفسر التوافق بأنه عملية ديناميكية مستمرة يستهدف بها الشخص تعديل سلوكه ليحدث علاقة اكثر توافقا مع بيئته ، فهو القدرة على إيجاد العلاقات المشبعة بين الفرد وبيئته سواء أكانت هذه البيئة طبيعية أو ثقافية أو اجتماعية.

أما تعريفنا الإجرائي للتوافق الدراسي والاجتماعي فإننا نقسمه إلى قسمين : التعريف الخاص بالتوافق الدراسي ، والتعريف الخاص بالتوافق الاجتماعي وهذا حتى يتحدد بشكل أدق ويتضح بشكل أفضل .

التوافق الدراسي: نقصد بالتوافق الدراسي وصول التلميذ إلى درجة من التكيف مع النشاط المدرسي ويظهر ذلك من خلال نتائج التلميذ الدراسية ومن خلال قيامه بالواجبات المدرسية ورضاه عن الشعبة الدراسية الموجه إليها ، ومحاولة اجتهاده وتحقيقه لنتائج دراسية أفضل وتقبله لذاته.

التوافق الاجتماعي: هو وصول التلميذ إلى درجة من التكيف مع المحيط المدرسي والمحيط الاجتماعي ، ويظهر ذلك من خلال العلاقات الإيجابية مع زملائه ومع مدرسيه والمشرفين عليه وأولياءه وكل من يتعامل معهم ، وكذلك تقبل المسؤوليات وتحملها وعدم الاعتماد على الآخرين.

كما أن مظاهر التوافق الاجتماعي تظهر كذلك من خلال محافظة التلميذ على صحته البدنية والمشاركة في مختلف أوجه النشاط الجماعي.

3.5.1 مستشـار التوجيـه:

يشير مصطلح المستشار في معاجم اللغة العربية إلى مصدر الفعل استشار يستشير ، يعني استفسر عن شيء يجهله .[18] ص54.

أ- يعرف على أنه: مهمة تربوية أساسية في ميدان التعليم وفي تحسين المستوى التربوي بالمدرسة للمعلم والمتعلم.

كمـا أنــه:

ب- المعاونة على خلق موقف تعليمي أفضل وهو يشمل المجهودات التي تبذل لتحسين المستوى وتكييف كل خدمة أو نشاط يؤثر في عملية التعليم والتعلم بغية تحقيق الأهداف التربوية الموجودة[19] ص165.

كما أننا نجد ارتباط بين مصطلح المستشار والموجه وهذا راجع إلى اختلاف علماء التربية في استخدام هذين المصطلحين حيث كلاهما يدل على شيء واحد ويؤديان إلى هدف واحد.

يرى سعد جلال أن « الموجه ممن ينتمون إلى مهنة التعليم ومن المؤهلين تربويا ويكون حاصلا في العادة على درجة الماجيستير في التوجيه والإرشاد ويتراوح عمله ما بين إعطاء المعلومات والبيانات التي يحتاجها الطلاب من المعاهد والكليات المختلفة وطرق الإلتحاق بها ومساعدتهم على تخطيط مستقبلهم»[20]ص100.

ويرى جان دريفيون أن « المستشار هو المسؤول المتخصص الأول عن العمليات الرئيسية في التوجيه وبدون مستشار يكون من الصعب تنفيذ برامج التوجيه»[20] ص100.

أما تعريفه حسب وزارة التربية الوطنية فقد تم تعريفه حسب مهامه على النحو التالي:

« هو الشخص المكلف بالتوجيه المدرسي للتلاميذ ويمارس نشاطاته تحت إشراف مدير المؤسسة وضمن الفريق التربوي التابع لها حيث يكلف بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ ومتابعة عملهم المدرسي والقيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف في النشاط التربوي ومحاولته في اكتشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا ومشاركته في تنظيم دروس استدراكية وتنشيط حصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات بين التلاميذ والأولياء والمتعاملين المهنيين حيث يعتبر مستشار التوجيه المدرسي عضوا في الفريق التربوي للمؤسسة فهو يشارك في تقييم العملية التعليمية حيث يقوم بمعالجة بطاقة المتابعة والتوجيه واستغلالها وتحليل النتائج المدرسية للتلاميذ في مختلف الفروض والاختبارات والمشاركة في مجالس الأقسام ويقدم أثناء انعقادها كل المعلومات المستخلصة من متابعة المسار المدرسي للتلاميذ ، قصد تحسين ظروف عملهم والحد من التسرب المدرسي ، وكذلك يشارك الفريق التربوي في الأنشطة الثقافية والتربوية التي تقوم بها المؤسسة »[21] ص02.

<u>التعريف الإجرائي:</u>

المستشـار هو : « المسؤول عن عملية التوجيه المدرسي للتلاميذ وما يرتبط بهذا العملية من إعلام وتقويم ، حيث يقوم بمتابعة نتائج التلاميذ المدرسية وتحليلها ، وإجراء المقابلات الفردية والجماعية مع التلاميذ الذين يعانون من مشكلات دراسية أو نفسية أو سلوكية أو اجتماعية قصد مساعدتهم على حلها ، وتوجيه التلاميذ نحو الشعب التي تتناسب ونتائجهم وقدراتهم .

كما يقوم بإعلام التلاميذ حول طريقة التوجيه ومتطلبات كل شعبة من الشعب الموجودة ، وكذا المسارات الدراسية لكل شعبة من الشعب والمنافذ التكوينية ، وحثهم على الاجتهاد وإعطاء النصائح والإرشادات المختلفة ، بالإضافة إلى أنه يقوم بتقويم نتائج التلاميذ الفصلية عن طريق تحليلها ، وكذا إجراء البحوث والدراسات على مستوى مقاطعته أو الدراسات المطلوبة من قبل المديرية المركزية للتوجيه والاتصال والتقويم بوزارة التربية الوطنية».

6.1 المقاربة النظـرية:

لقد اعتمدنا في موضوع دراستنا على البنائية الوظيفية والذي سندرس فيه « أثر التوجيه المدرسي على التوافق الدراسي والاجتماعي للتلميذ» حيث اعتمدنا البنائية الوظيفية لأنها اتجاه نظري يركز على مبدأ التوازن داخل البناء الاجتماعي ، ونحن بصدد دراسة التلميذ بعلاقته بالمستشار ، وكيف يمكن لهذا الأخير أن يساعد التلميذ على التوازن والتوافق داخل المؤسسة التربوية (الثانوية).

كما ان النظرية البنائية الوظيفية « تستخدم كإطار لفهم الموضوعات والتأثيرات المستمدة من الأنساق الاجتماعية الأخرى في المجتمع ،..... فالتوتر الذي يحدث على مستوى أي نسق اجتماعي إنما يرجع السبب إلى خلل وجد في البناء أو في الوظيفة»[22] ص131 .

ودراستنا هذه والتي نحاول فيها معرفة الأثر الذي يمكن أن يتركه التوجيه المدرسي على التلميذ وخاصة في توافقه الاجتماعي والدراسي والنظرية البنائية هي أكثر النظريات التي ستساعدنا في دراسة هذا الموضوع من خلال مفاهيمها والتي تتركز على البناء والوظيفة ، البناء الذي يعني التنسيق والترتيب بين الأجزاء التي تدخل في تكوين الكل (البناء) ، والوظيفة التي تركز على مبدأ التوازن داخل البناء الاجتماعي.

7.1 الدراسـات السابقـة:

1.7.1 الدراسات الأجنبية :

1- دراسة ما كوان MC GOWAN :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثر الإرشاد النفسي في التحصيل الدراسي وتكونت العيينة من 18 طالبا من طلبة المرحلة المتوسطة ومن ذوي التحصيل الواطئ مقسمين بواقع 9 طلاب لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة .

وقد تضمنت أنشطة الإرشاد إجراء مقابلات إرشادية لمدة 10 دقائق ولمرتين في الأسبوع طوال السنة الدراسية وتوصلت الدراسة إلي أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية. ويستنتج من ذلك أن للإرشاد
النفسي دورا مؤثرا في رفع مستوى تحصيل الطلبة.

2- دراسة بر كنس و ويكاس : عام 1971 :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة آثار الإرشاد النفسي في التحصيل وتقبل الذات واستخدمت الدراسة في اختباري التحصيل والتقبل الذات وزرعت على عينة من الطلبة تألفت من (120) طالبا .

وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا توصلت الدراسة إلى أن الإرشاد يؤثر في تحصيل وتقبل الذات ولصالح المجموعات التجريبية التي تعرضت للإرشاد النفسي .

3- دراسة لويس : عام 1978[23] ص50:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور مرشدي المدارس العالية كما يراها المدراء والمدرسون والطلبة والمرشدين أنفسهم ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبيان مؤلف من (13) سؤالا على عينة تألفت من (175) طالبا و (74) مدرسا و (31) مديرا و (63) مرشدا و بعد تحليل البيانات ومعالجتها و إحصائيا باستخدام تحليل التباين تواصل الدراسة إلى نتائج منها :

أ/ أن العينات الأربعة كانت تحمل اتجاهات إيجابية نحو عمل المرشدين في تحمل مسؤولياتهم وإرشاداتهم.

ب/ أن المرشدين والمدراء لا يختلفون في تقدير أدوار المرشدين ومهامهم الإرشادية .

جـ/ أن الطلبة قد أكدوا أهمية الإرشاد ودوره بشكل يفوق ما أكدته العينات الثلاثة (المدراء والمدرسين والمرشدين) .

2.7.1 الدراسات العربية [23] ص51:

1- دراسة ناصرعبد الله "مشاكل الطلبة السلوكية كيف يعالجها المعلم الأردني"،منشورات دارالمعلم،عمان ،الأردن،1974 :

وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فهم المعلم الأردني لمشكلات الطلبة السلوكية وكيفية معالجتها . ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبيانات من (24) فقرة على عينات بلغت (351) معلما ومعلمة في المدارس الأردنية . وبعد تحاليل البيانات ومعالجتها إحصائيا توصلت الدراسات إلى :

أ/ أن 42 % من العينات تعالج مشكلات الطلبة بطرائق ووسائل إيجابية مقابل 52 % منهم يعالجون تلك المشاكل بطرائق سلبية .

ب/ أن المعلمات أكثر إيجابية من المعلمين في معالجة مشكلات الطلبة وهم أقل استخداما للعقاب من المعلمين

جـ/ 44 % من المعلمين المؤهلين تربويا يعالجون مشكلات الطلبة بطرائق إيجابية مقابل 36 % من غير المؤهلين تربويا . (ناصر 1954 ، 69-83) .

2- دراسة التميمي عبدالجليل والكبيسي وهيب مجيد،"مشكلات طلبة الجامعة ودورالارشاد في معالجتها"،ندوة الارشادالنفسي والتوجيه التربوي في التعليم الجامعي،بغداد،العراق،1986 :

هدفت هذه الدراسات إلى معرفة دور الإرشاد في معالجة مشكلات طلبة الجامعات . ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبيان من (56) فقرة على عينة بلغت (200) طالب وطالبة في كلية الآداب بجامعة بغداد وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا توصلت الدراسة إلى نتائج منها :

أ- أن نسبة عرض مشكلات الطلبة من المرشدين قد تراوحت ما بين صفر-9 % تقريبا .

ب- أن مساهمة المرشدين في حل مشكلات الطلبة الجامعيين تشير إلى ضآلة النسب إذ تراوحت ما بين صفر-2.86 % .

3- دراسة الهيتي خلف نصار ورسول خليل ابراهيم،"واقع الارشاد والتوجيه في الجامعة التكنولوجية" ،ندوة الارشاد النفسي والتوجيه التربوي في التعليم الجامعي ،بغداد،العراق، 1986 :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع الإرشاد والتوجيه في الجامعات التكنولوجية كما يراه مرشدو الصفوف والطلبة ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبيانين على عينة بلغت (19) مرشدا و(69) طالبا جامعيا وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا توصلت الدراسة إلى نتائج منها :

أ- أن بعض التدريسيين لا يعرفون شيئا عن الإرشاد .

ب- أنه هناك هوة واسعة بين أهداف الإرشاد كما يفهمها المرشدون وبين الأهداف الأساسية المطروحة في أدبيات علم النفس .

ج- أن المرشدين لا يعرفون شيئا عن الأدوات والاختبارات والمستلزمات في العملية الإرشادية .

د- أن الطلبة يريدون من الإرشاد أن يساعدهم على النجاح في عملهم وحثهم على إجراء البحوث العلمية وإفهامهم بما عليهم من واجبات جامعية.

4- دراسة محمود محمد مهدي والتميمي صادق عبد الصاحب،"مهام المرشد الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة واعضاء الهيئة التدريسية في التعليم الجامعي"،بغداد،العراق،1986 :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مهام المرشد الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية في التعليم الجامعي. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبيان وزع على عينة تألفت من 200 طالبا وطالبة جامعية و 60 من أعضاء الهيئة التدريسية وبعد تحليل البيانات ومعاجلتها إحصائيا توصلت الدراسة إلى نتائج منها :

أ- أن يقوم المرشد الأكاديمي بتبصير الطلبة بفلسفة الجامعة وأهدافها ووظيفتها وكذلك حقوق الطالب وواجباته.

ب- مساعدة الطلبة من قبل المرشد على وضع أهداف دراسية تتناسب مع قدراتهم العقلية.

ج- تبصير الطلبة المتأخرين دراسيا بالطرق التي تساعدهم على النجاح وإرشادهم.

د- قيام المرشد بمساعدة الطالب على حل المشكلات التي تواجهه خلال دراسته.

-ه

5- دراسة حيدرجعفر موسى و محيي سلمان علي،"مدخلات البرنامج المقترح للتوجيه والارشاد في الجامعة التكنولوجية"،الجامعة التكنولوجية ببغداد،العراق،1986:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مؤهلات مرشدي الجامعة التكنولوجية للعمل الإرشادي والتوجيهي. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبيانين على عينة بلغت 87 تدريسيا و 373 طالبا من طلبة الجامعة التكنولوجية.وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا توصلت الدراسة إلى نتائج منها :

أ- أن الطلبة يفضلون مراجعة مدرس المادة حينما يعانون من مشكلات

ب- أن (61 %) من الطلبة الذكور يفضلون طرح مشكلاتهم على من يساعدهم في حلها وجها لوجه بينما كانت نسبة الإناث (58 %) وفي نفس الاتجاه.

ج- أن (48 %) من الطلبة لا يعانون من قيام الشخص الذي يساعدهم في حل مشكلاتهم من متابعة ما حققه الطلبة في هذا الاتجاه.

د- تدني معلومات مرشدي الجامعة التكنولوجية حول بعض الافكار المتعلقة بالتوجيه والإرشاد.

-ه

6- دراسة العتابي حسن حطاب ومحمد فائقةحبيب،"تقويم المرشدين التربويين لمهامهم الارشادية المطلوبة"،وزارة التربية العراقية،بغداد، العراق،1986 :

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء المرشدين التربويين للمهام الإرشادية ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبيان مؤلف من 15 مهمة إرشادية على عينة تألفت من (158) مرشدا تربويا (62) مديرا. وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا توصلت الدراسة إلى نتائج منها آن يؤكد الإرشاد على :

أ- توجيه الطلبة إلى الطريقة الصحيحة في ملء استمارة الانسيابية .

ب- المساهمة في إقامة علاقات سليمة بين الطلبة.

ج- مساعدة الطلبة المتأخرين دراسيا.

د- المساهم في تنظيم النشاطات اللاصفية للطلبة ومتابعة غياباتهم .

7- دراسة محمد فائقة حبيب وعلي نعيمة جبار،"دراسة تقويمية لتجربة الارشاد التربوي في العراق"،بغداد،العراق،1986 :

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم تجربة الإرشاد التربوي في العراق ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبيان على عينة بلغت (92) مرشد صف و (230) طالبا وطالبة. وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا توصلت الدراسة إلى نتائج منها:

أ- أن المرشدين التربويين يعتقدون أن العلاقات الجدية بين الإدارة وبينهم تؤدي إلى فاعلية الإرشاد .

ب- أن الإداريين يرون أن حب المرشد بعمله ورضاه عنه يؤدي إلى زيادة فاعلية الإرشاد

ج- أن الطلبة يرون أن التزام المرشد بأهداف ومبادئ الدولة والثورة والانتقاء الجيد لشخصية المرشد يؤدي إلى فعالية الإرشاد .

د-

8- دراسة محمد فائقة حبيب،"دورالمرشد التربوي في معالجة مشكلات الطلبة"،بغداد،العراق،1990 :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور المرشد التربوي في معالجة مشكلات الطلبة . ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبيان وزع على عينة بلغت (60) مرشدا تربويا . وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا توصلت الدراسة إلى نتائج منها :

أ- أن المجال المدرسي احتل مكان الصدارة في قائمة المشكلات يليه المجال الاجتماعي الشخصي ، الصحي ، الاقتصادي ثم المجال العائلي.

ب- أن المرشدين يرون أن أسباب تدني المستوى العلمي هو فقدان أحد الوالدين أو كليهما والتطرف في تربية الأبناء وكذلك ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة .

ج- أن المرشدين يستخدمون وسائل وأساليب متنوعة في معالجة مشكلات الطلبة.

د-

9- دراسة الحلبوسي سعدون سلمان نجم،"المشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الثانوية ودور التوجيه والارشاد في علاجها من وجهة نظر الدورة التنشيطية للتعليم الاساسي والمتوسط"،مطبعة التحرير،بغداد، العراق،2001

هدفت هذه الدراسات إلى معرفة بعض المشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الثانوية ودور التوجيه والإرشاد في علاجها من وجهة نظر المدراء والمدرسين والمرشدين ، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبيان من (100) فقرة على عينة بلغت (80) طالب وطالبة وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا توصلت الدراسة إلى نتائج منها :-

أ- أن مجال المشكلات الانفعالية احتل المرتبة الأولى في قائمة المشكلات يليه مجال التوافق الاجتماعي مجال المشكلات الأسرية ، مجال وقت الفراغ ، مجال المنهج و الدراسة ، مجال مشكلات العمل الدراسي ، مجال مشكلات الصحة ، مجال مشكلات التوجيه المهني ، مجال المشكلات الاقتصادية مجال المشكلات الدينية .

ب- أن أغلب المدراء والمدرسين لا يعرفون شيئا عن التوجيه التربوي والإرشاد النفسي .

ج- قيام المديرين والمدرسين بالدور الكبير لمساعدة الطلبة على حل مشاكلهم بطرائق ووسائل بعيدة عن الأدوات والاختبارات الإرشادية الحديثة .

د- أن التوجيه والإرشاد يلعب دورا مهما في زيادة قدرة الطالب على التكيف والنجاح وتجنب العديد من المشكلات التي تواجه الطلبة خلال دراستهم .

ه-

3.7.1 في الجزائر:

1- دراسة محمد برو،"اثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في الشعبة الأدبية"،معهد علم النفس وعلوم التربية جامعةالجزائر،الجزائر،1993

حاولت هذه الدراسة معالجة موضوع التوجيه المدرسي وهي رسالة ماجستير بعنوان « أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في الشعبة الأدبية»[24].

لمحمد برو ، وأجريت في السنة الجامعية 1993/1992 وقد أجرى الباحث دراسته الميدانية بثانويات مدينة تيزي وزو – بالجزائر أما المدة التي استغرقتها الدراسة فلم يتم توضيحها من قبل الباحث والدراسة ميدانية أجريت بمجموعة من الثانويات ، وقد طرح الباحث تساؤلات كبرى في إشكالية بحثه جاءت على النحو التالي:

ما هي الأبعاد الأساسية الواجب مراعاتها عند توجيه التلميذ من التعليم الأساسي إلى التعليم الثانوي؟ وما هي العلاقة الموجودة بين التوجيه والشعور بالرضى أو عدمه عند التلميذ عند توجيهه إلى شعبة دراسية معينة؟ وهل للتوجيه المدرسي الجيد المبني على أسس علمية أثر فعال في عملية التحصيل الدراسي؟

ما هي الحلول الممكنة لمعالجة هذه المشكلة خصوصا في مرحلة التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تعيشها البلاد حاليا على اعتبار أن حلها يمهد السبيل أمام حل طائفة من المشكلات التي تبرز في مقدمتها إعداد الإطارات الوطنية المؤهلة ، وإعداد اليد العاملة المنتجة وإعداد العقل المفكر....إلخ وهذا الحل لا يمكن أن يتحقق إلا بإعادة النظر في السياسة التربوية والأوضاع السائدة بها من أجل إصلاح تربوي جذري وشامل يحقق النوعية فيشجع العقل والفكر على النبوغ والتفوق والامتياز في مختلف مجالات العلوم والمعارف والفنون والتقنيات وجميع أصناف الخيرات ..... واستخدم الباحث في هذه الدراسة نظرية المجال لـ «كورت ليفين» والتي يصاحبها المنهج التوبولوجي الذي استعمله «كورت ليفين» في دراسة علاقة الكائن الإنساني بالبيئة التي يوجد فيها ويتأثر بها.

وقد وضع الباحث أربع فرضيات لمعالجة مشكلة بحثه هي على التوالي :

- توجد مجموعة من العوامل العقلية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجال الحيوي لكل تلميذ في فترة توجيهية يجب الاهتمام بها لأنها تؤثر على مستقبله الدراسي إيجابا أو سلبا .
- توجيه التلاميذ من الطور الأساسي إلى الطور الثانوي يعتمد أساسا على نتائج التحصيل الدراسي .
- نسبة هامة من تلاميذ هذه الشعبة (الشعبة الأدبية) غير راضين عن توجيههم .
- يوجد ارتباط بين علامة التوجيه ونتائج التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ، الشعبة الأدبية كلما تم توجيههم على أساس الرغبة ....

أما العينة فقد اختار الباحث عينة من أساتذة التعليم الأساسي ومستشاري التوجيه المدرسي والمهني وأخرى من تلاميذ السنة الأولى ثانوي الشعبة الأدبية ، حيث بلغ عدد أفراد الأساتذة 55 أستاذا وأستاذة بينما بلغ عدد أفراد عينة مستشاري التوجيه 06 فقط ، أما عدد أفراد عينة التلاميذ فقد بلغ 150 فردا من أصل 585 تلميذا من ست ثانويات منهم 52 تلميذا و 98 تلميذة ، وقد أختيرت بالطريقة العشوائية.

وقد كانت الدراسة ترمي إلى مجموعة من الأهداف الرئيسية أهمها :

- إلقاء الضوء على عملية التوجيه بصفة عامة من حيث المفاهيم والتطور التاريخي والأسس التي ينبغي الأخذ بها في عمليتي اختيار التلميذ وتوجيهه نحو شعبة دراسية معينة .
- التعرف على أهداف التوجيه في بلدنا ، والتعرف على الصعوبات التي تواجه مسؤولي مصالح التوجيه المدرسي في القيام بهذه المهمة التوجيهية على أحسن وجه.

- إقتراح مجموعة من الحلول المناسبة لعملية توجيه التلاميذ توجيها مدرسيا سليما .

وتوصل الباحث في دراسته إلى نتائج أهمها :

- أنها توجد مجموعة من العوامل العقلية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجال الحيوي لكل تلميذ في فترة توجيهية يجب الاهتمام بها لأنها تؤثر على مستقبله الدراسي سلبا وإيجابا.
- توجيه التلاميذ من الطور الأساسي إلى الطور الثانوي يعتمد أساسا على نتائج التحصيل الدراسي.
- نسبة هامة من تلاميذ الشعبة الأدبية غير راضين عن توجيههم .
- يوجد ارتباط بين علامة التوجيه ونتائج التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي الشعبة الأدبية ، كلما تم توجيههم على أساس الرغبة .

من خلال ما سبق يتضح أن فرضيات الباحث كلها تحققت ، وعليه فدراستنا ستعالج أثر التوجيه المدرسي على التوافق الدراسي والاجتماعي أي أنها أشمل من الدراسة السابقة وتشمل جميع نشاطات التوجيه المدرسي في حين الدراسة السابقة تشمل عنصر واحد من عناصر محور التوجيه هذا الأخير الذي يتضمن : توجيه التلاميذ نحو الشعب الدراسية المختلفة تحسين المستوى الدراسي ، تحليل نتائج التلاميذ....

ودراستنا ستشمل محور التوجيه والإعلام والتقويم أي مختلف نشاطات التوجيه المدرسي.

لذلك فإننا سنحاول دراسة أثر التوجيه المدرسي على التوافق الدراسي والاجتماعي ، التوافق الذي يعتبر هدف عملية التوجيه حسب تعريفات التوجيه وحسب مناشير وقرارات وزارة التربية الوطنية.

3.7.1 تقييم الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة ، تبين أن هناك إهتمام واضح من قبل الباحثين بالتوجيه والإرشاد وخاصة في علاقته بالتحصيل الدراسي ، حيث بينت الدراسات أن انشطة الإرشاد لها دور مؤثر في رفع مستوى تحصيل الطلبة وقد حاولنا في دراستنا معرفة ذلك من خلال الفرضية التي تقول أن إعلام التلاميذ وإرشادهم من قبل مستشار التوجيه يساعدهم على التوافق الدراسي والاجتماعي وقد بينت دراسة " برنكس ويكاس" أن للإرشاد النفسي أثرا على التحصيل وتقبل الذات ، كما تبين من خلال الدراسات السابقة كذلك أن الطلبة أكدوا على دور و أهمية الإرشاد.

ونجد في دراسة "ناصر عبد الله" أن الإرشاد الذي يقوم به المعلم الأردني يساهم في علاج مشكلات الطلبة بغض النظر عن الوسائل والطرائق المعتمدة في علاج المشكلات وما يمكن تسجيله من ملاحظات في هذه الدراسة هو حصرها للإرشاد في فئة غير متخصصة وهي فئة المعلمين وبالتالي فإن النتائج التي توصل إليها الباحث تؤكد أن 52% من المعلمين يعالجون مشكلات الطلبة بطرائق سلبية.

ونجد في دراسة التميمي عبد الجليل والكبيسي وهيب مجيد أن الطلبة لا يعرضون مشكلاتهم على المرشدين بنسبة كبيرة فهي لا تتجاوز 09% ، كما أن نسبة مساهمة المرشدين في حل مشكلات الطلبة لا تتجاوز 02.86% وهذا ما يبين أن المرشدين لا يقومون بأدوارهم الحقيقية كما هي في أدبيات علم النفس وهذا ما أكدته دراسة ألهيتي خلف نصار ورسول خليل إبراهيم" اللذان أكدا أن هناك هوة واسعة بين أهداف الإرشاد كما يفهمها المرشدون وبين الأهداف الأساسية المطروحة في أدبيات علم النفس ، إلا أن هذه النتائج التي توصل إليها الباحثان لا يمكن تعميمها كون العينة التي تم تطبيق عليها الإستبيان لا تتجاوز 69 طالبا .

كما إتضح من خلال تلك الدراسة أن الطلبة يريدون من الإرشاد أن يساعدهم على النجاح في عملهم وحثهم على إجراء البحوث العلمية وإفهامهم بما عليهم من واجبات ، وهذا ما يبين أهميته بالنسبة للطلبة.

أما دراسة محمود محمد مهدي والتميمي صادق عبد الصاحب فقد تم التوصل من خلالها إلى نتائج هامة منها أن المرشد يقوم بمساعدة الطلبة في وضع أهداف دراسية تتناسب مع قدراتهم العقلية ، وكذلك أن المرشد يقوم بمساعدة المتأخرين دراسيا وتبصيرهم بالطرق التي تساعدهم على النجاح وإرشادهم .

كل هذه النتائج تبين مدي أهمية هذه الدراسة وما توصل إليه الباحثان.

أما دراسة حيدر جعفر موسى ومحي سلمان علي فقد توصلت إلى نتائج قيمة يمكن أن تساهم في تطوير العمل التوجيهي والإرشادي خاصة ما تعلق منها بمعرفة الأفكار المتعلقة بالتوجيه والإرشاد.

كما توصلت دراسة محمد فائقة حبيب وعلي نعيمة جبار ، إلى نتائج جد هامة حيث أكدت هذه الدراسة إلى أن المرشدين التربويين يرون أن العلاقات الجدية بين الإدارة وبينهم تؤدي إلى فاعلية الإرشاد.

أما الإداريون فيرون أن حب المرشد لعمله ورضاه عنه يؤدي إلى زيادة فاعلية الإرشاد.

كما أن الطلبة يرون إلتزام المرشد بأهداف ومبادئ الدولة يؤدي إلى زيادة فاعلية الإرشاد وعليه يمكن القول أن هذه الدراسة حاولت معرفة العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى فاعلية الإرشاد.

أما دراسة الحلبوسي (2001) فهي تعتبر من الدراسات التي حاولت معرفة بعض المشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الثانوية ودور الإرشاد والتوجيه في علاجها وهي تتفق مع دراستنا في بعض الجوانب منها مثلا ما يتعلق بمجال التوافق الإجتماعي الذي وجده الباحث يحتل المرتبة الثانية في قائمة المشكلات ثم يليه مجال المشكلات الأسرية .

أما دراسة محمد برو فقد تحقق الباحث من خلالها من جميع فرضيات دراسته ، إلا أن ما يمكن ملاحظته في هذه الدراسة أن الباحث لم يوضح إحصائيا كيف يمكن للتوجيه المدرسي أن يؤثر على التحصيل الدراسي بصفة مباشرة أي أن متغير التحصيل الدراسي يمكن قياسه كميا ، ولكن لم نجد كيف يؤثر التوجيه المدرسي في تحصيل التلاميذ دراسيا سواء إيجابيا أو سلبا ، وعلى العموم فهذه الدراسة تعتبر من الدراسات الأولى – ان لم تكن الأولى – التي عالجت موضوع التوجيه المدرسي في الجزائر.

الفصل 2

التوجيه المدرسي (معناه نشأته وتطوره التاريخي وأهدافه)

إن التوجيه والإرشاد علم وفن له ماض وحاضر ومستقبل، وترجع أهمية دراسة تاريخ وتطور التوجيه والإرشاد بين الماضي والحاضر والمستقبل إلى ضرورة تتبع نمو النظريات الأساسية والمفاهيم الرئيسية والطرق المتعددة والمجالات الكثيرة ، والتعرف على أهم معالمه وأعلامه والاستنارة بتطورات الماضي والتعرف على إنجازات الحاضر وإلقاء الضوء على تطلعات المستقبل .

وسوف نتطرق في هذا الفصل الى معنى التوجيه وذلك لحصر وفهم معنى هذا المفهوم المحوري في دراستنا،كما اننا سنعالج في المبحث الثاني التطور التاريخي لعملية التوجيه المدرسي في العالم .
وفي المبحث الثالث سنتعرض للتوجيه المدرسي في الجزائر واخيرا سنشير الى اهداف التوجيه.

1-معنى التوجيه المدرسي:

لقد بذلت جهود كبيرة لفهم وتوضيح "التوجيه" في إطار التربية، وعندما نلقي نظرة على ممارسة التوجيه في المدارس نجد أنه يشتمل على أنشطة متنوعة، ومما لا شك فيه أن هناك تطورا وتقدما إلى الأفضل وصل إليه التوجيه[25] ص24.

كما أننا نجد اختلافا في معنى التوجيه ترجع أساسا إلى مصدرين: الأول طبيعته غير الملموسة مما يجعله صعب القياس والتقويم، ويصعب تمييزه عن التربية أو المناهج، وبالتالي يسمح لكثير من الناس أن يمارسوه.
أما المصدر الثاني فهو حداثة العلم نفسه مما أدى إلى عدم بلورة نظرية متماسكة موحدة له ، كما أن سرعة التغيرات التي طرأت على مفهوماته جعل الكثير منها يفقد أهميته خلال زمن قصير [25] ص25 .

وهكذا فإن التوجيه المدرسي يعني في رأي (بروور BREWER) المجهود المقصود الذي يبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية وإن كل ما يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن أن يوضع تحت التوجيه المدرسي أو التربوي [26] ص65 .

كما أننا نجده يعني " مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله ، وأن يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول ، وأن يستغل إمكانيات بيئته ، فيحدد أهدافا تتفق وإمكانياته من ناحية ، وإمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى، نتيجة لفهمه لنفسه ولبيئته ، ويختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعقل ، فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولا عملية ، تؤدي إلى تكيفه مع نفسه ومجتمعه فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل في شخصيته[27] ص03 .

2. نشأة التوجيه المدرسي وتطوره التاريخي عالميا

1.2. المرحلة الأولى (1879-1908)

إن مشكلة توجيه الفرد وتحديد مستقبله كانت مشكلة قديمة ترجع إلى عهد أفلاطون وغيره من الفلاسفة والمفكرين، واستمر مصير الفرد حقبة تاريخية محددة سلفا على ضوء الأسرة والمجتمع الذي يعيش فيه.

وترجع بداية التوجيه والإرشاد كما نعرفه الآن إلى أكثر من مائة عام خلت، حين انفصل علم النفس الحديث عن الفلسفة منذ أنشأ ولهيم فونت WUNO'T سنة 1879 في ليبزيج بألمانيا أول معمل لعلم النفس التجريبي[28] ص45 ، وبدأت الدراسات العلمية لعلم النفس وظهر علم النفس التطبيقي [29] ص47.

وفي أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، شدت مشكلة التخلف الدراسي والضعف العقلي انتباه علماء النفس مما جعلهم يتوافرون على دراستها، فأنشأ الفريد بينيه (Binet) سنة 1905 أول اختبار ذكاء في العالم ،وتمت محاولات لدراسة التخلف الدراسي والضعف العقلي ،وبدأ بعض الجهد في التعليم وتوجيه وإرشاد هاتين الفئتين من الأفراد[29] ص48.

2.2. المرحلة الثانية (1908-1919)

في الولايات المتحدة الأمريكية

لقد بدأت حركة التوجيه المدرسي والمهني على يد فرانك بارسونس (Parsons) الذي أسس سنة 1908 في بوسطن بأمريكا مكتب التوجيه المهني (Vocation Bureau Boston) والذي كتب سنة 1909 كتاب اختيار مهنة (Choosing Ovocation) وهذا الكتاب يعتبر أول وأعظم كتب التوجيه المهني ، وهو الذي رشح بارسونس ليلقب بـ: أبو التوجيه المهني وفي سنة 1910 عقد في بوسطن أول مؤتمر قومي للتوجيه المهني وفي نفس السنة صدرت أول مجلة للتوجيه المهني .
وانتشرت حركة التوجيه المهني وأنشئ في أمريكا سنة 1913 الإتحاد القومي للتوجيه المهني[19]ص206، والذي أخذ على عاتقه تنظيم التوجيه المهني وجمع المشتغلين به ، وصدرت مجلة آنذاك سميت (THE PERSOAnd Guidance journal) .

ولقد جاء هذا الاهتمام والأعمال التي قام بها فرانك بارسونس نتيجة قلة برامج التدريب التي كانت تواجه الاحتياجات المتزايدة للفرد المواطن ولقد أحس بارسونس ببوادر الحاجة إلى تنظيم الخدمات المهنية إذ ظل فترة طويلة جدا يفرد بما حدث منذ سنوات طويلة خصوصا عندما نزحت طائفة من الشباب الريفي إلى مدينة بوسطن ولم تقم هذه الأخيرة بتزويدهم بالتدريب الكافي على الأعمال التي كانت متاحة آنذاك ولقد أعطى مارستر هذه الحركة أهمية اجتماعية ، كما أنه دعا إلى اتباع أساليب معينة في التوجيه المهني وإلى إدخاله في المدارس العامة بإعتبار أن من وظائفها إعداد الشباب للحياة المهنية وتوجيههم إلى المهن الملائمة لهم[14]ص64.

ولقد أسفرت حملة التنديد التي تزعمها عن إنشاء أول مكتب مهني وهذا في الفترة الممتدة ما بين (1908 - 1909) إذا إستخدمت عبارة التوجيه المهني لأول مرة وكان عنها ومساعدتها على التدريب في مختلف الوظائف للحصول على العمل المناسب .

ولما كان لـ بارسونس فضل السبق في هذا المضمار فقد أعتبر أبا للتوجيه ولقد كان هذا الاهتمام فتح امتداد حركة التوجيه في اتجاهات متعددة حيث استحدثت كيلي ويفير (Kelly Wiever) التوجيه المهني في مدارس نيويورك ثم حذت حذوها مدن أخرى[30] ص38.

ويعتقد "بار سون" أن الأفراد يستطيعون اتخاذ قرارات مهنية صحيحة إذا كانت لديهم معلومات دقيقة عن قدراتهم وسماتهم الشخصية وشروط النجاح في المهن المختلفة ولقد وضع شرطين أساسيين للتوجيه

يتمثلان في وجود دراسة للفرد ومعرفة قدراته واستعداداته وميوله ، وتزويده بالمعلومات الكافية عن المهن المختلفة وما تتطلبه هذه المهن من استعدادات وميول حتى يستطيع أن يختار من بينها المهنة التي تناسبه[31]ص18.

في بريطانيا

هي الأخرى لا تقل أهمية عن الولايات المتحدة الأمريكية في اهتماماتها بالتوجيه في هذه الفترة إذا في عام 1909 صدر قانون تنظيم العمل وبمقتضاه تكونت مكاتب التوجيه بمساعدة الشباب في اختيار المهنة الملائمة لهم من حيث قدراتهم واستعداداتهم المهنية ، ولقد نشر بروير 1918 مقالا ذكر فيه أن التوجيه التربوي يهدف إلى أن نمو الفرد من الناحية العقلية وأن كل ما يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن أن يوضع تحت التوجيه التربوي .

في فرنسا

إن أول مبادرة لظهور التوجيه المدرسي والمهني بفرنسا كانت نتيجة إصدار مرسوم في 03/17/ 1913 الذي أسند إلى وزارة الشغل مهام القيام بدراسات تحليلية نفسية لواقع العمل مع التركيز على دراسة القدرات العملية لدى العائلات من الطبقات المشغلة والفلاحة وحتى عام 1919 أصبحت مشكلة التوجيه من أهم المواضيع الاجتماعية التي لفتت انتباه اهتمام المسؤولين عامة والمربين خاصة ، مما أدى إلى إصدار مرسوم 1919/06/25 ينص على إعادة تنظيم التعليم التقني على قدم المساواة مع التطوير والتجهيز للمدارس ذات التكوين المهني بأحدث الوسائل والتقنيات.

3.2.المرحلة الثالثة (1919-1940)

في الولايات المتحدة الأمريكية:

لقد كانت رسالة ترومان كيلي (Troman Kelly 1954) أول محاولة حول التوجيه المدرسي في معهد المعلمين بجامعة (كولومبياColombian) للحصول على الدكتوراه في هذا المجال ، وكان هدف التوجيه في هذه الرسالة هو وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس الثانوية مع وضع الأساس الذي يمكن بمقتضاه تحديد احتمال نجاح التلميذ في مقرر من المقررات التي تدرس له ، وكان هدف التوجيه في

هذا البحث محددا في مساعدة الطالب على اختيار نوع الدراسة التي تلائمه وفقا لإحتمال نجاحه وقد نشر "برويـر" (Brewer 1932) كتابا بعنوان التربية كتوجيه بيد أن هناك فرقا بين عبارتي التربية كتوجيه .

والتوجيه التربوي ، فهو يقصد بالأولى ضرورة توجيه التلاميذ في المدارس من خلال جميع نواحي نشاطهم أما الثانية فنقصد بها ناحية محددة في التوجيه تهتم بنجاح التلميذ في حياته المدرسية.

يلاحظ برويـر أن كثيرا من رجال التربية يخلطون بين التوجيه التربوي كعملية تستهدف مساعدة الطالب في مراحل التعليم المختلفة على اختيار نوع الدراسة الملائمة له ، أو التغلب على الصعوبات التي تواجهه وبين التربية باعتبارها توجيه للفرد من مختلف نواحي نشاطه المدرسي والاجتماعي والديني والرياضي لهذا فهم يعتبرونه كخطوة في التوجيه المهني للمتعلمين والواقع أن التوجيه التربوي نوع قائم بذاته في التوجيه، فقد أهمل كثيرا ، مما جعل علماء النفس والمهتمين بالتوجيه التربوي يقولون إن هذا النوع من التوجيه رغم أهميته فقد أهمل إذا ما قورن بالتوجيه المهني ، لكن بدأ به الاهتمام أخيرا عندما أدرك معظم المربين أهمية التوجيه المهني للطلاب، وأنه يمثل نوعا من الخدمة الفردية للطلبة يطلق عليها اسم "الشؤون الطلابية"[14]ص65-66.

<u>فـي بريطانيـا:</u>

في هذه الفترة (1919-1940) نشطت حركة التوجيه في بريطانيا بصفة حقيقية على يد تشارل مايرز (Charle Myrs 1920) وفي عام 1921 تولت السلطات التربوية بصورة رسمية مهمة التوجيه والإرشاد لتلاميذ المدارس المختلفة وفي ذلك الوقت أنشئ المعهد القومي لعلم النفس الصناعي وقام بعدد كبير من الأبحاث في ميادين الصناعة والعمل والتوجيه المهني كان لها أهميتها وأثرها .

وقد كان تطور التوجيه في البلاد الأخرى، متشابها كما حدث في أمريكا وانجلترا مع بعض الإختلافات بسبب الظروف الخاصة بكل دولة [32] ص10.

<u>فـي فرنســا :</u>

قامت السلطة الفرنسية في هذه الفترة بإصدار مرسوم في أوت 1921 يدعوا إلى إنشاء لجنة في المؤسسات التعليمية لدراسة واقع التوجيه ومشكلاته الأساسية والتي كان لها أثر كبير على التلميذ وقدرته على التوافق مع المهنة المسندة إليه .

ونتيجة لذلك أنشأت مكاتب التوجيه المهني في فرنسا اثر صدور مرسوم في 1922/09/26 حيث عرف هذا المرسوم التوجيه المهني بأنه مجموعة العمليات التي تسبق وضع الشباب والشابات في التجارة والصناعة والتي تهدف إلى الكشف عن استعدادتهم الذهنية والنفسية ، والجنسية [32] ص10.

لقد أسس كل من هنري بيرون (H.Pieron) وهنري لونجي (H.Langie) وجون فونتيني (Jean Fontebne) عام 1928 المعهد الوطني للتوجيه المهني بفرنسا (I.N.O.P) الذي كان يقوم بتكوين مستشارين في التوجيه ، وقد اتسعت هذه الحركة وفتحت مراكز الإستقبال على كل التلاميذ في مختلف الفروع والتخصصات المهنية والمدرسية[32] ص10.

لقد جاءت هذه المبادرة نتيجة إصدار قانون رسمي ينص على عدم قبول الأفراد الذين تقل أعمارهم عن سبعة عشر سنة (17 سنة) إلا بعد تزويرهم بشهادة التوجيه المدرسي والمهني(ertificat d'orientdio) كما كان التوجيه يكتسي طابع الإلزام صدر قانون 1938/05/25 الذي جعل من التوجيه مرحلة إلزامية لكل التلاميذ المبتدئين في ميدان التجارة والصناعة وفي هذه الفترات بالذات كان من بين عشرة أطفال يتابعون دراستهم الإبتدائية واحد منهم.يلتحق بالدراسة الثانوية وتسعة يدخلون مباشرة إلى الحياة المهنية[32] ص11.

ونتيجة للأزمة الاقتصادية التي عرفتها فرنسا كغيرها من الدول الأوروبية أغلقت كل المصانع وطردت القوة العاملة ، وأصبحت النسبة الكبيرة المعرضة للبطالة تمثل الأكثرية من المراهقين نتيجة للضغوطات المفروضة على جميع المستويات الإقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية .... دفعت بهم إلى إقامة ثورات ومسيرات كبرى أرغمت الشركات والمصانع على إعادة تشغليهم .

لقد كانت الأزمة الاقتصادية العالمية (1929) بمثابة المفتاح الذي ظهرت على بوادره الثورة الصناعية أدى ذلك إلى تغيير ظروف معيشة الفرد المواطن ، وكان ذلك نتيجة تفطن أقطاب العلماء على إثر إعلانهم الحرب، ودق ناقوس الخطر على رجال الكنيسة يعتبر شخصا منبوذا حتى يمنح له رجال الدين ما يسمى بصك الغفران [32] ص11.

لقد أسفرت الثورة الصناعية عن تغيير كبير في ذهنيات الأفراد وأصبح التكوين العلمي والحضاري يقتضي تكوين نخبة من المثقفين بهدف إدارة شؤون الاقتصاد والاجتماع في البلاد ، مما سمح بوجود اختصاصات وتفرعها حول مختلف المهن التي أفرزتها هذه الثورة ، ولأن أرباب الشركات والمصانع يشترطون الاستخدام العقلاني لهذه النخب كان الاختيار السليم لها هو المطلب الوحيد ، وحتى يكون الأمر كذلك لابد من توفير توجيه فعال يضمن قياس قدرات الأفراد وإمكانياتهم وتنظيمها من أجل مردود اقتصادي

جيد من جهة وتحسين أداء الأفراد في عملية الإنتاج إلى درجة الكفاية وتكيفهم في مختلف المهن والتخصصات العلمية من جهة أخرى [32] ص12.

لقد عرفت هذه المرحلة اهتماما كبيرا حول تنظيم خدمات التوجيه وتجسيد أهدافها الكبرى وتكثيف الإعلام حول مختلف الفروع المهنية إذا صدر مرسوم 1939/04/16 وكان من أهدافها ضرورة إعادة النظر في كيفية سيرة الأعمال داخل مراكز التوجيه ، مع التركيز على تعيين مديرا للمركز والأفراد المساعدين له[33]ص18.

<u>فـي بلجيكـا:</u>

لقد تطورت مهام التوجيه في بلجيكا خصوصا الدراسة العلمية للأطفال وفي بروكسل (Bruxelle) أصبح يوجد مكتب عام للتوجيه المهني لمعهد الدراسات العليا ببلجيكا كما حققت إدارة مقاطعة "لييج" المدرسة الإبتدائية مركزا للملاحظة المهنية للتلاميذ ، والقيام بالفحص الطبي والنفسي والتربوي للأطفال وفي نهاية (1938) كان يوجد ما يقارب العشرين (20) من هذه المكاتب أما سنة 1939 فقد أفتتح في مقاطعة "لييج" أول مكتب إقليمي للتوجيه ووضع خدمته المجانية تحت تصرف المراهقين بالمقاطعة [34] ص181.

<u>فـي الصيـن الشعبيـة:</u>

لقد بذلت الرابطة الصينية للتربية المهنية في عام 1937 كل جهودها لرفع قيمة التوجيه المهني ، والمدرسي وتشجيع الأبحاث والتجارب العلمية في هذا الميدان ، كما إفتتحت مراكز التوجيه في ست جهات مختلفة وتعود هذه الجهود التي قامت بها الرابطة للإستعانة بالإعداد المهني [34] ص189.

4.2.المرحلة الرابعة (1940-إلى التسعينيات)

في الولايات المتحدة الأمريكية

في بداية هذه الفترة أنشأ بالولايات المتحدة الأمريكية قسم التوجيه والإعلام المهني ، أو مكتب المعلومات المهنية وألحق بدائرة التربية المهنية الذي أكد فيه بارسونس أنه يجب أن يتم على أساس من التحليل العلمي الذي يشرك فيه الموجه والذي يقوم بعملية التتبع وجمع المعلومات حول مختلف المهن.

وإتحدت معظم هذه المؤسسات عام (1950) وتكون عنها الإتحاد الأمريكي للتوجيه وهو يضم الهيئات التالية:[14] ص65 .

1.رابطة الإرشاد التأهيلي (1907).
2. رابطة مرشدي المدارس الأمريكية (1908).
3. الرابطة القومية للتوجيه المهني (1913).
4.رابطة خدمات الطالب بمعاهد إعداد المعلمين (1931).
5.رابطة المدربين على الإرشاد (1945).
6.رابطة هيئة الكليات الأمريكية (1945).

إذ أعيد تنظيم هذا القسم عام (1951) فأصبح فرع التوجيه والإرشاد ، وبعد ذلك أعيد تنظيمه وأتخذ إسم قسم التوجيه وخدمات الطلاب حيث أمكن توفير مزيد من المساعدات عن طريق مكتب التوظيف الأمريكي وإدارة العمل .

وقد تقررت المعونات الفيدرالية لبرنامج التوجيه والإرشاد بقانون التعليم فقانون الأمن القومي الصادر (1958)[34] ص168، والذي خول للولايات المتحدة الأمريكية أن تحصل على أموال على قدم المساواة مع القطاعات الأخرى تدعم بها خدمات التوجيه التي ستتفق على البرامج في المستقبل فقد أقر الكونغرس تشريعات كبيرة للتوسع في التعليم المهني والنهوض به في أمريكا كلها.

ومن بين التشريعات قانون " سميث ميزر – جوردن دين – جورج باردن" كما أن مكتب التربية بالولايات المتحدة الامريكية يساعد عن طريق فروعه على إنشاء مكاتب[30] ص39.

وأقسام للتوجيه في مختلف إدارات التربية بالولايات المتحدة الأمريكية والتي تقوم بإصدار مطبوعات توجيهية تساعد على تنظيم خدمات التوجيه والنهوض بالبحوث العلمية المتصلة به[30] ص39.

وابتداءا من 1959 ظهر الإصلاح التعليمي ومصالح التوجيه المدرسي أما في 1989 أنشأ مكتب المعلومات المهنية والتوجيه في إدارة التربية المهنية بوزارة التربية الأمريكية ، وقام هذا المكتب بالعمل على إدخال التوجيه في المدارس خلال المراحل التعليمية المختلفة وازداد الاهتمام بالتربية المهنية ثم أنشأت عدة مكاتب للتوجيه المهني قصد إلحاق الجنود بالأعمال الملائمة لهم [14] ص92.

<u>فـي بريطانيـا :</u>

أصدرت السلطات البريطانية عام (1940) مرسوما يحتوي على دراسة تحليلية لوضعية التوجيه المدرسي في مؤسساتها التعليمية حيث ترى أن التعليم الإبتدائي ثلاثي النظام ، يوجه التلاميذ إلى المرحلة الثانوية بعد إجراء الامتحان يوزعون حسب النتائج المحصل عليها بنسب مختلفة .

ونظرا للتمييز بين المؤسسات التقليدية والحديثة ظهرت مدرسة جديدة سميت بـ : المدرسة الشاملة ، التي تهدف إلى إستقبال كل التلاميذ من مختلف الطبقات الاجتماعية والثقافية مع إجراء امتحان شامل واحد وفي عام (1965) تسلم حزب العمال مقاليد الحكم وقام بإصدار مرسوم 10//1965 يطلب من الحكومات المحلية إعادة تنظيم البرامج التعليمية والتجديد في طرق التدريس ، والعمل داخل المؤسسات التربوية على تطبيق أسس وتقنيات التوجيه ، إذ نص المرسوم على الأهداف التالية:

1. يجب تنظيم الإعلام داخل المدارس حول مختلف الفروع التعليمية و شروط القبول ، مع دراسة واقع المهن دراسة تحليلية وما تتطلبه من مهارات وقدرات لدى الأفراد .
2. مساعدة التلاميذ على تنمية قدراتهم وإمكانياتهم من أجل التخطيط لمستقبلهم تخطيطا علميا يستند إلى معرفة أنفسهم وإدراك مشكلاتهم وفهم بيئاتهم .
3. مساعدة التلاميذ على نمو وتكامل شخصياتهم والتركيز على خصائص النمو الجسمية ، السيكولوجية الاجتماعية عند كل فرد[35] ص17.

<u>فـي فرنسـا:</u>

إن تجربة الفصول الحديثة (Les Classes Nouvelles) في المدارس الفرنسية التي بدأت منذ (1945) تعطينا فكرة عن مدى نجاح التوجيه المدرسي ، فقد أشترك في توجيه التلاميذ مع مدرسيهم علماء النفس التربوي ، ومن ثمة فقد جاء في التقرير الذي أصدرته وزارة التربية الفرنسية (1950) عن نتائج التوجيه المدرسي ما يأتي : إن استخدام هذا النظام في الفصول الحديثة قد سهل الأمر على الأسر مهمة توجيه أبنائهم عن اختيار نوع الدراسة التي تنمي في كل منهم أقصى إمكانياته وتجعل من شخصيته متكيفة

مع المدرسة ، أما عن ملاحظة المدرسين فقد أدى إلى زيادة معرفتهم لتلاميذهم وإتصالهم بالبيت وبالآباء وكان من نشأته أن جعل المدرس يقف من التلاميذ موقف إيجاد جو من الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم وكان لإقبال أولياء الأمور على الاجتماعات التي تنظمها المدرسة وأخذهم بنصائح المدرسين أثر كبير في حل مشكلة إنصراف التلاميذ عن بعض الدراسات بدون مبرر مثل الدراسات الحديثة وتزاحمهم على البعض الآخر منها وخاصة دراسة الإنسانيات الإغريقية واللاتينية[36] ص40.

وعلى الرغم من صعوبة هذه المرحلة في بدايتها من جراء ما أسفرت عنه الحرب العالمية من نتائج وخيمة على كافة الأصعدة والمجالات ، إلا أنها كانت تحتفظ ببعض الجوانب الإيجابية في المجال السيكولوجي للفرد وتوجيهه في الحرب ، حيث بينت الأهمية القصوى للإختبارات السيكولوجية لتصنيف الأفراد كل حسب قابليته النفسية والعقلية ، فمن أهم نتائج هذه الحرب على التوجيه أن وجه العلماء اهتمامهم لتحليل السمات تحليلا علميا وكذا استفادتهم من نظريات التعليم في عملية التوجيه المدرسي والمهني[29] ص33.

لقد إزدادت شدة الإهتمام بالتوجيه الذي كان وليد الحوادث الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والفكرية حيث كان التوجيه المهني ممهدا لظهور التوجيه المدرسي الذي بدأ له الاهتمام في توجيه المتعلمين لا سيما في الدراسات الثانوية معتمدين في ذلك على استعدادات و رغبات وميول الطفل المراهق[29] ص34.

إن ظهور التوجيه المهني ثم المدرسي لم يكن وليد الصدفة وإنما يرجع لعوامل وظروف على جميع الأصعدة والمستويات كما ذكرنا ، جعلت ظهوره ضرورة ملحة ومن أبرز التغيرات التي ظهرت كما حددها حامد عبد السلام زهران (1980) جاءت كما يلي:

1. التغير الاجتماعي والذي يبرز من حيث تغيير بعض مظاهر السلوك إذا أصبحت مقبولة بعدما كانت مرفوضة وأخرى رفضت بعدما كانت مقبولة :
   - الإتساع في حركة تعليم المرأة وخروجها للعمل .
   - إدراك أهمية التعليم في عملية تحقيق الرقي على السلم الاقتصادي والاجتماعي.
   - وضوح الصراع بين الأجيال وزيادة الفروق الثقافية والفكرية و الفروق في القيم.
2. التقدم العلمي والتكنولوجي: لقد انعكست أثاره في عالم العمل والمهن حيث غزت الآلة المصانع وحلت مكان الأيدي العاملة ، وظهرت مهن جديدة تتطلب مهارات عالية وأختفت أخرى تقليدية (يدوية) و الزيادة الملحوظة في الإنتاج والسرعة والجودة .....إلخ.

3. تطور التعليم ومفاهيمه وتعدد أساليبه وطرقه ومناهجه وكذلك تزايد مصادر وعدد المواد والتخصصات ، وكنتيجة لتطور مفاهيم التعليم أصبح هذا الأخير يتمركز حول التلميذ والاهتمام به ككل وبحياته الشخصية والانفعالية والاجتماعية والعقلية والفيزيولوجية .
4. إلى جانب تلك التغيرات على المستوى الاجتماعي والاقتصادي والتربوي نجد أن الأفراد يمرون بتغيرات إنتقالية حرجة مثل الإنتقال من الطفولة إلى المراهقة ومن نوع دارسي إلى آخر ومن المدرسة للحياة المهنية[29] ص35-37.

لقد أصبح التوجيه المدرسي بعد الحرب العالمية الثانية من أهم الخدمات الاجتماعية العامة إلا أنه مهامه ارتكزت على التوجيه المهني فقط ومع نخبة معينة من الأفراد ، ولقد كان من الضروري إنتظار عشر سنوات وأصبح التوجيه عمود النظام الجديد الذي حول مسؤولية متابعة وملاحظة المتعلم في نموه الجسمي والعقلي والنفسي ومساعدته على كشف قدراته وإمكانياته وإدراك مشكلاته من قبل الأستاذ ولم تكن هناك مساعدة لهذا الأخير حتى (1961) عندما أدرك المسؤولين ضرورة التعاون وتنسيق الجهود بين الأطراف المعنية والذي تحولت بموجبه مراكز التوجيه المهني إلى مراكز التوجيه المدرسي ، واصبح التوجيه مشروعا كلا من الأساتذة ومستشاري التوجيه ومراكز التوجيه المدرسي والمهني .

لقد تخصص التوجيه وتحول بمرور السنين بعدما ركز على الاستعدادات وبحث في الفروقات الفردية بين الأفراد ، علاوة على اهتمامه بمختلف الظروف التي تحكم هذا الفرد وتحول بينه وبين تكيفه مع محيطه الفيزيقي الذي يسمح له بأن يتوافق مع نفسه ، وبالتالي يمكنه من مسايرة ذلك التطور السريع بكل ثقة ليصبح مواطنا صالحا في مجتمع صالح من هنا كان التوجيه عملية مستمرة إستمرار حياة الفرد بهدف تحديد مصيره الدراسي والمهني[37] ص24 ، وفي هذا الإطار يقول جودت عزت عبد الهادي (1999):
" ولعل أهمية التوجيه المدرسي والمهني تكمن في قدرته على مساعدة الأفراد على اختيار الدراسات والمهن التي تناسبهم وتساعدهم في اتخاذ قرارات مهنية صحيحة حتى يستطيع أن يلبي الحاجيات التربوية و التدريبية المتزايدة عند الناس ، ليتمكنوا من التعايش مع مشاكلهم الحياتية اليومية المعقدة ، فهو يشكل ضرورة هامة خاصة في مجتمع اليوم الذي يعج بالمهن المختلفة وتطور التكنولوجيا ، وظهور مهن أخرى الأمر الذي جعل التوجيه ضرورة ماسة لجميع المهنيين والطلبة والمربين والتربويين وغيرهم[32] ص19.

3. التطور التاريخي للتوجيه المدرسي في الجزائر

لقد مر تاريخ التوجيه المدرسي في الجزائر بثلاث مراحل أساسية هي:

1.3. المرحلة الأولى (ما قبل الإحتلال 1830)

وهي تشبه التوجيه الجماعي حيث كانت المدارس آنذاك عبارة عن كتاتيب وزاويا يدرس فيه القرآن الكريم ، الفقه ، اللغة وقواعدها و كان الفائز من المتعلمين يحضر ويوجه إلى التدريس وتعطى له الفرصة لمزاولة الدراسة في إحدى البلدان العربية والإسلامية مثل جامع الزيتونة بتونس والأزهر بمصر لإكمال تعلمه[30] ص43.

2.3. المرحلة الثانية (1830 - 1962)

وتبدأ هذه المرحلة بإحتلال الإستعمار الفرنسي للجزائر ، حيث أصدرت الحكومة الفرنسية في (1881) مرسوما سمي بمرسوم (بيجو فري) الذي مفاده إلزامية التعليم ولكنه بعيدا في مضمونه عن الشخصية الجزائرية ، فلقد كان الأولياء يلتزمون فيه بتسجيل أبنائهم من 06 إلى 14 سنة في بعض المدارس ولم يتم تطبيق هذا المرسوم إلا في بعض الجهات من الوطن ، ثم ظهرت حالة أخرى وهي فرز أبناء المستعمرين عن أبناء الجزائريين وإنشاء أقاليم خاصة بأبناء الكولون.

" واتبعت فرنسا ما يسمى بالتعليم (أ) والتعليم (ب) فالأول يقصد به إمكانية مواصلة التلاميذ في المتوسطات والثانويات ، أما الثاني فيقصد به إنتقال خارج التعليم الابتدائي إلى التعليم المهني دون المرور بمراحل التعليم المتوسط الثاني" [30] ص44.

وظل حال التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر على نفس الوتيرة بحيث كان الطابع الفرنسي مميز الوحيد له ، ولم يخدم أبناء الشعب الجزائري لا من قريب ولا من بعيد سوى تلك النخبة المزيفة من المثقفين التي رضخت بالتبعية الفكرية للإستعمار الفرنسي وتنكرت لعاداتها وتقاليدها [30] ص44-45 .

لقد كانت مراكز التوجيه على قلتها تسير من طرف مستشارين فرنسيين بهدف خدمة مصالح أبنائهم في هذه المدارس طيلة هذه الحقبة التاريخية وإستمر الحال كذلك حتى (1954) حيث قامت السلطات

الفرنسية بإنشاء مكتب التوجيه المهني الذي كان مقتصرا على خدمات مستشار واحد فقط والذي لم يتمكن من حل المشكل المتعلقة بالتوجيه وقد كان هذا المركز في أساسه ذو طابع مهني وصناعي قصد تلبية حاجيات الشركات والمؤسسات الاقتصادية من اليد العاملة المؤهلة وهذا ما يؤكد عدم منح فرص الدراسة والتمهين للجزائريين وقد ارتفع عدد المستشارين عام 1958 إلى 50 مستشارا.لا يتجاوز عدد الجزائريين منهم إثنان[38] ص12.

في عام (1959) أصبحت تسمى المؤسسات التوجيهية مصالح التوجيه المهني والمدرسي وما بين (1959 - 1960) حدثت تغيرات على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والسياسي التي أتت بديمقراطية التعليم مع تحديد فترة الدراسة الإجبارية وتغيير التعليم التقني وإمتداد التوجيه المهني إلى التوجيه المدرسي والاهتمام تدريجيا لمشكل تكييف الاعداد الهامة من التلاميذ المقبولين في المرحلة الثانية من التعليم [38] ص12.

رغم حدوث بعض التغيرات الحسنة في مجال ديمقراطية التعليم إلا أن تطبيق بعض الدوائر والاختبارات السيكولوجية بقيت في أيدي المستشارين الفرنسيين الامر الذي منع من تكييفها وتقنينها وفق الخصائص الحضارية والثقافية والسوسيولوجية والاقتصادية للجزائر ومن جهة أخرى بقيت مشكلة اللغة الفرنسية التي كانت تعتبر لغة دخيلة على الفرد الجزائري الشيء الذي جعل رصيده اللغوي فيها غير كاف للفئة القليلة جدا من المتعلمين الجزائريين الذين أتيحت لهم فرصة التعليم في تلك الفترة الحرجة من تاريخ الجزائر[38] ص13.

لقد أخذ الموجهون الفرنسيون نتائج تلك الروائز والاختبارات على أنها حقائق مسلم بها جعل أحكامهم خاطئة إلى الحد الذي يمكن أن تقول فيه عنها غير صحيحة ، وهذا طبعا تكون أحكامهم هي أحكام نابعة من الفكر الإستعماري للحط بين قيمة الشعب الجزائري وطليعته الذين لا يمكن أن يصلوا إلى مستويات أبنائهم ومن جهة أخرى حتى يضموا بقاءهم على ذلك الموقع الجغرافي الجيد والتمتع بخيراته وحتى عام 1962 بقيت مصالح التوجيه كغيرها من المصالح الإدارية في يد الإستعمار يسيرها حسب سياسته العامة[38] ص13.

3.3. المرحلة الثالثة (1962 – إلى يومنا هذا)

بعد الاستقلال الوطني للجزائر كانت مراكز التوجيه المدرسي والمهني تعاني مشاكل عديدة ومتنوعة نظرا لتدهور الأوضاع في البلاد في جميع المجالات والميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية.....إلخ.

وكل هذا كان نتيجة لما خلفه الإستعمار الفرنسي من قلة الهياكل والمؤسسات وندرة الإطارات الجزائرية وهيمنة اللغة الفرنسية بدل اللغة العربية إضافة إلى أشكال الجهل وشبح الأمية اللذان كانا يضربان بجذورهما في الجزائر مقابل قلة من الشباب الذين استشهدوا اغلبهم إبان الثورة التحريرية ولم يبق سوى الأرامل والمسنين وفي ظل هذه الظروف الصعبة التي كانت سائدة آنذاك كان لابد للجزائر الخروج في البحث عن وسائل وحلول تتماشى والوضع آنذاك والبحث عن حلول على كافة المجالات المختلفة[38] ص13 .

ففي مجال التربية والتعليم وخاصة في التوجيه المدرسي حاولت الجزائر إيجاد حلول للمشكلات في هذا المجال ، حيث كان يوجد (6) مراكز للتوجيه المدرسي والمهني عام 1962 توظف حوالي أربعين مستشارا (الجزائر، عنابة، وهران، قسنطينة، سطيف، مستغانم...).

وبعد1962إستمر مركزان (الجزائر، عنابة) يعملون بأربعة مستشارين منهم (03) جزائرين[38] ص13.

لقد كان من الصعب على هؤلاء المسشارين في قلتهم القيام بمهمة التوجيه وبدأت نشاطاتهم آنذاك تختلف عن نشاطاتهم الحالية حيث أنهم لم يكونوا يقومون بالمتابعة النفسانية – البيداغوجية- للتلميذ بل كان عملهم إداري أكثر منه تربوي.

ولقد أنشأت – بعد ذلك- وزارة التربية الوطنية لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي آنذاك) المديرية الفرعية للتخطيط والتوجيه وذلك وفقا للمرسوم الوزاري الصادر في (1963)

وفي جوان 1964 قامت السلطات بإنشاء معهد علم النفس التطبيقي خلفا لمعهد علم النفس التقني "البيومتري" المحدث عام 1945 وفي نفس الفترة تم توظيف 5 مستشارين تكونوا في المغرب وقد كانت مهمة معهد علم النفس التطبيقي هي تكوين مستشارين في التوجيه المدرسي والمهني وأخصائين في علم النفس التقني وهكذا تخرجت الدفعة الأولى للمستشارين في التوجيه المدرسي والمهني وتتكون من حوالي 10 مستشارين[39] ص94، في عام 1966 وفي نفس الوقت كانت حركة التوجيه تشهد نوعا

من التطوير والتحسن النسبيين حيث كان عدد المستشارين حوالي (08) ثمانية وتم إحداث أول دبلوم جزائري في التوجيه المدرسي والمهني[39] ص94 .

بموجب المرسوم 66-241 المؤرخ في 05 جوان 1966 سمي بـ(ديبلوم الدولة لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني).

وفي سنة 1967 أسندت مهام التوجيه إلى مديرية التخطيط والتوجيه المدرسي الذي تضمن تنظيم الإدراة المدرسية ، وفي هذه السنة إنهارت مصالح وخدمات التوجيه بصفة كلية نتيجة مغادرة المستشارين لأراضي الوطن ، وأصبحت هذه المراكز تموج في فراغ وفوضى نظرا للوضعية العامة للبلاد[38] ص15.

والظروف الصعبة التي أفرزتها نتائج الحرب فقد أسرعت الوصاية للقيام ببعض الإجراءات محاولة منها لإصلاح التربية والتعليم والذي يندمج في إطار التوجيه المدرسي والمهني ومن ضمن ما قامت به[40] ص15 .

- تكييف الإعلام والتوثيق حول مختلف فرص التكوين والتمهين.
- إعداد مجلة متخصصة في ميدان التوجيه المدرسي والمهني تصدر شهريا.
- إصدار مرسوم يقضي بتنظيم الإدارة المركزية للوزارة والذي أنشئت بمقتضاه المديرية الفرعية للتوجيه والتوثيق المدرسي مكلفة بـ :

1. تنظيم وتسيير المجالس المدرسية ومصالح التوجيه .
2. جمع وتوزيع الوثائق المتعلقة بالمهن والمسالك المؤدية إليها .
3. توجيه التلاميذ للاحتياجات وأولويات النشاط الاقتصادي والاجتماعي.
4. تركيب وإنجاز الخريطة المدرسية وبرامج التجهيز المكلفة حسب ضرورة مخطط التكوين ومطابقة اختيارات سياسة الحكومة فيما يتعلق بالتربية[40] ص110 .
5. إعلام متواصل للتلاميذ والأولياء والمربين ونشر وتوثيق للخاصيات المدرسية والمهنية بالطرق الجماعية[40] ص110.
6. الاتصال بالمصالح المركزية ومراكز التوجيه المدرسي والمهني ففي عام (1968) نظم أول ملتقى حول التوجيه المدرسي والمهني وذلك قصد توجيه الجهود من أجل تنظيم الأعمال وتحقيق الهدف لهذه المراكز

وفي بداية السبعينيات وابتداء من الفترة (1971 - 1972) أسندت مهام التوجيه المدرسي إلى مديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي[41] ص02.

طبقا للمرسوم رقم 71-123 المؤرخ في 1971/05/13 والذي يتضمن تنظيم الإدارة المركزية لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي[38] ص11.

كما تكونت من نفس السنة رابطة الإعلام والتوجيه المدرسي والمهني لصالح المستشارين وموظفي التوجيه للرفع من مستوى الخدمات ومصالح مراكز التوجيه المدرسي والمهني ، بعدما ظهرت وثيقة إصلاح التعليم الأساسي سميت بـ:" الوثيقة المعنوية لإصلاح التعليم" سنة 1974 والتي كانت خاصة بالمدارس الأساسية والتي بمقتضاها صدرت أمرية أفريل 1976[42] ص01 .

ومن أجل مرسوم (1976) [38] ص11، صدرت تعليمةتنص على تظيم التعليم في المدارس حيث تكونت الوثيقة من مواد أساسية هي:

- القدرات الفردية للتلاميذ.
- متطلبات التخطيط المدرسي.
- حاجات النشاط الوطني.
- المتابعة البيداغوجية للتلاميذ من طرف مستشاري التوجيه المدرسي والمهني
- ارتباط التوجيه المدرسي بمسيرة الدراسة في مختلف مراحل التربية والتكوين.

المادة 62: والتـي يهدف التوجيه المدرسي من ورائها إلى ضبـط الإجراءات التي يتم بها فحص مؤهلات التلاميذ بمعرفتهم[38] ص12.

المادة 63:[43] ص02، تساهم مؤسسات التوجيه المدرسي والمهني بالاتصال مع مؤسسات البحث التربوي واستعمال

التعليم وملائمة البرامج وطرق الاختيار .

المادة 64: يهدف التوجيه المدرسي والمهني إلى :

- تنظيم اجتماعات إعلامية حول الدراسات ومختلف المهن وإجراء الفحوصات النفسانية والمحادثات التي تتيح اكتشاف مؤهلات التلاميذ .
- متابعة تطور التلاميذ من خلال دراستهم .
- اقتراح طرق التوجيه .
- المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني .

المادة 65: [43] ص11، يتم التوجيه المدرسي والمهني في المراكز المتخصصة في مؤسسات التربية والتكوين.

المادة 66:[43] ص11، تحديد كيفيات تنظيم التوجيه المدرسي والمهني في نصوص لاحقة ولقد جاء عن مجلة " التربية والتكوين (1975) ما يلي:

"من خلال هذه النصوص تتضح لنا الأهمية الكبرى التي يدليها نظامنا التربوي لعملية التوجيه المدرسي والمهني ، فما نستخلصه من محتوى هذه المواد أو الفصول هو أنه عملية مستمرة تعمل على التوفيق بين متطلبات التخطيط الوطني والقدرات الفردية للتلاميذ معتمدة في ذلك على تقنيات ووسائل وطرق خاصة ذات صبغة عملية[44] ص35.

وفي عام 1977 صدر مرسوم تحت رقم 185/77 المؤرخ في 1977/11/30 عن الجريدة الرسمية رقم (80) والذي يقضي بإسناد مهام التوجيه إلى مديرية التعليم الأساسي ومديرية التعليم الثانوي العام والتقني والذي أصبح يتضمن تنظيم الإدارة المركزية لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي.

وقد أسندت مهام التوجيه المدرسي إلى مديرية الامتحانات والتوجيه بالوزارة وهذا طبقا للمراسيم التالية:

المرسوم رقم 80-19 المؤرخ في 1980/01/31 ج ر رقم 06.

المرسوم رقم 81-94 المؤرخ في 1981/05/09 ج ر رقم 19.

المرسوم رقم 81-117 المؤرخ في 1981/06/06 ج ر رقم 23.

وتوالت تعديلات أخرى في مجال التعليم التقني كان الهدف منها توسيع شبكة هذا النوع من التعليم عبر كافة التراب الوطني ، ومن ثمة قبول التلاميذ المؤهلين فعلا في كافة المناطق المحرومة للتعليم التقني[45] ص55.

كما تم إصدار قانون يتضمن التخطيط الدراسي داخل المنظومة التربوية غير انه لم يأت بمهام جديدة للتوجيه لكن أدخل ضمنيا تغيرا في تصنيف المهام ومخولاته للتوجيه المدرسي.

أما في (1985) فقد تم اسناد مهام التوجيه المدرسي إلى مديرية التخطيط طبقا لمرسوم رقم 05-123 المؤرخ في 1985/05/21 الجريدة الرسمية رقم [38] ص11،وفي 1986 صدر منشور تحت رقم 528 /ت.م.م/1986 يقضي بإعادة النظر في البطاقات التركيبية التي يتضمنها ملف التلميذ والخاصة بعملية القبول والتوجيه في السنة الأولى ثانوي وذلك من خلال عدد النسخ حيث أصبحت تمثل نسختين فقط:

- نسخة لثانوية الاستقبال.
- نسخة لمركز التوجيه المدرسي والمهني.
-

كما تم حذف جدول ملاحظات الأساتذة وتم التأكيد على وجوب تنظيم حصص إعلامية لنوعية التلاميذ وأوليائهم حول الشعب وطرق القبول والتوجيه.

وفي سنة 1989 تم إسناد مهام التوجيه إلى مديرية التوجيه والامتحانات وقد صدر مرسوم تحت رقم 195/89 المؤرخ في 1989/06/20[38] ص11.

بعنوان توضيحات حول إجراءات القبول في ما بعد الأساسي وفي (1990) تم إدخال تعديلات على شهادة التعليم الأساسي ، وجاء هذا التعديل نتيجة للمرسوم رقم 172 /م.ت/ت.م.م/1990 إذا قرر فيه معدل القبول والذي كان القصد منه رفع قيمة شهادة التعليم الأساسي والتي قل مقدارها آنذاك .

وتحولت في سنة 1991 مهام التوجيه بعدما أسندت إلى مديرية التوجيه والامتحانات إلى مديرية التوجيه و التقويم خصوصا بعد الملتقى الذي جمع مديري مراكز التوجيه المدرسي عبر كافة التراب الوطني وفقا لأحكام المنشور رقم 89/91 المؤرخ في 1991/04/06 رقم 16 .

هذا الملتقى الذي كان الهدف منه البحث عن حلول جديدة في مجال التوجيه المدرسي والمهني.

وابتداءا من 1992 تم إسناد مهام التوجيه المدرسي إلى مديرية التوجيه والاتصال ولقد تم إحداث تجديد وتغيير في مجال التوجيه ، بحيث أحدث توجهين متتاليين خلافا للتوجيه التقليدي الذي كان يضم لسنوات التاسعة من التعليم الأساسي

لقد تم إدماج التوجيه في السنوات الأولى من التعليم الثانوي وما يسمى بنظام الجذع المشترك أين يتم التوجيه الثاني للمتعلم تفاديا للتوجيه والتخصص المبكر له بما يفسح المجال " أكثر للتعرف على الميول والدوافع والرغبات والقدرات والاتجاهات الحقيقية للمتعلمين من جهة" وأن يخلق للوصاية أطرا أخرى لنظام التعليم الثانوي لمواجهة الوضعية غير العادلة في مجال التوجيه المدرسي والمهني .

بالاضافة الى تطبيق الاختبارات النفستقنية حيث اقترح على تطبيقها في الملتقى الوطني لمديري مراكز التوجيه المدرسي والمهني والذي جرى في (1991) كما ذكرنا والتي تكشف -أي الدوائر النفستقنية- على مستوى الإسعاف الفعلي لكل متعلم.

كمـا أن الوثائـق الخاصـة بكـل رائـز هـي:

- بطاقة رائز.
- التعليمات التطبيقية.
- دليل التصحيح.
- جدول الخلاصة الإجمالية للنتائج.

المنشور الثاني الذي صدر تحت رقم: 92/124/101 المؤرخ في 1992/04/08 الذي كان موضوعه يدور حول قبول وتوجيه التلاميذ بعد الجذوع المشتركة[46] ص01-04 ، حيث قرر فيه إعادة هيكلة التعليم الثانوي وتنصيب الشعب والتخصصات المستحدثة في السنوات التالية من التعليم الثانوي العام والتقني.

أما في 1993 فقد أسندت مهام التوجيه إلى مديرية التوجيه و التقويم وفقا للمرسوم رقم 233/93 المؤرخ في 1994/09/06 ثم إسناد مهام التوجيه إلى مديرية التوجيه والتقويم والاتصال أما في سنة 1995 فقد تم

إصدار مرسوم تحت رقم 2069 المؤرخ في 1995/11/28 تمحور موضوعه حول إجراءات القبول في السنة الأولى ثانوي حيث قرر الشروع في التعديل التدريجي لإجراءات القبول في التعليم الثانوي إبتداءا من السنة الدراسية 1996/95 .

ويتضح من خلال المناشير والقرارات الوزارية السابقة أن التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر لم يستقر على وصاية واحدة بل كانت كل مرة تتغير ، وهذا ما يبين عدم إستقراره وعدم وضوح مهامه وأدواره لمختلف العاملين في قطاع التعليم بصفة خاصة ، حتى أستقر على المديرية المركزية للتوجيه والتقويم وكذا توظيف العدد الكافي من المستشارين وعملهم على تحقيق الإعلام الكافي للأولياء والأساتذة والتلاميذ من أجل توضيح أهداف مهام التوجيه المدرسي والمهني .

4.أهداف التوجيه المدرسي:

إن أهداف التوجيه المدرسي متعددة ، وهي منبثقة من أهداف التوجيه بصفة عامة ولا تختلف عن أهداف التوجيه والإرشاد عموما، وسنعرض أهداف التوجيه المدرسي رغم أن هناك اختلافا بين بعض المؤلفين في تحديد أهداف التوجيه المدرسي .كما ان الغاية من التوجيه المدرسي هي متابعة تربويةمستمرة للتلاميذكما هو مفترض ،وليس مجرد عملية تربوية عابرة[47] ص97.

ويحدد حامد عبد السلام زهران أهداف التوجيه والإرشاد فيما يلي

1/ تحقيق الذات:

لاشك أن الهدف الرئيسي للتوجيه والارشاد هو العمل مع الفرد لتحقيق الذات والعمل مع الفرد يقصد به العمل معه حسب حالته سواء كان عاديا أو متفوقا أو ضعيف العقل أو متخلفا دراسيا، ومساعدته في تحقيق ذاته إلى درجة يستطيع فيها أن ينظر إلى نفسه فيرضى عما ينظر إليه .

ويقول كارل روجرز (1959) أن الفرد لديه دافع أساسي يوجه سلوكه وهو دافع تحقيق الذات ، ونتيجة لوجود هذا الدافع فإن الفرد لديه استعداد دائم لتنمية فهم ذاته ومعرفة وتحليل نفسه ، وفهم استعداداته وامكاناته أي تقييم نفسه وتقويمها وتوجيه ذاته ويتضمن ذلك (تنمية بصيرة العميل).

كما أنه يهدف إلى نمو مفهوم موجب نحو الذات أي تطابق مفهوم الذات الواقعي مع مفهوم الذات المثالي.

وعلى العموم فإن التحقيق الذات يتطلب كشف الذات ووعي الذات ، وتقبل الذات وتنمية الذات ، حتى يصبح الفرد كامل الكفاية والفعالية[29] ص41.

2/ تحقيق التوافق

من أهم أهداف التوجيه والارشاد تحقيق التوافق ، أي تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته ن وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد مقابلة مع متطلبات البيئة .

ويتطلب تحقيق هذا الهدف تنمية طاقات المسترشد واكتسابه مهارات التعامل مع المواقف وخاصة المواقف الضاغطة، والنهوض بعملية اتخاذ القرارات.

ويجب النظر إلى التوافق نظرة متكاملة بحيث التوافق المتوازن في كافة مجالاته وفي أهم مجالات لتحقيق التوافق ما يلي:

* التوافق الشخصي: أي تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والعضوية والفسيولوجية والثانوية المكتسبة ، ويعبر عن سلم داخلي حيث يقل الصراع ، و يتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مرحلة المتابعة.

* التوافق التربوي: وذلك عن طريق مساعدة الفرد في اختيار أنسب المواد الدراسية والمناهج في ضوء قدراته وميوله وبذل أقصى جهد ممكن مما يحقق النجاح الدراسي

.

* التوافق المهني: ويتضمن الاختيار المناسب للمهنة والاستعداد علميا وتدريبا لها والدخول فيها والانجاز والكفاءة والشعور بالرضا والنجاح أي وضع العامل المناسب بالنسبة له وبالنسبة للمجتمع.

* التوافق الاجتماعي: ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية وقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغيير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم ، وتحمل المسؤولية الاجتماعية والعمل لخير الجماعة وتعديل القيم مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية ويدخل ضمن التوافق الاجتماعي والتوافق الأسري و التوافق الزواجي [29] ص41-42

3/ تحقيق الصحة النفسية:

يرى عبد السلام زهران أن الصحة النفسية والتوافق النفسي ليسا مترادفين فالفرد قد يكون متوافقا مع بعض الظروف وفي بعض المواقف ولكنه قد لا يكون صحيحا نفسيا لأنه قد يساير البيئة خارجيا ولكنه

يرفضها داخليا ، ويرتبط بتحقيق الصحة النفسية كهدف حل مشكلات العميل أي مساعدته في حل مشكلاته بنفسه ، ويتضمن ذلك التعرف على أسباب المشكلات وأعراضها وإزالة الأسباب وإزالة الأعراض.

4/ تحسين العملية التربوية:

المدرسة هي أكبر المؤسسات التي يعمل فيها التوجيه والإرشاد وهي من أكبر مجالات التربية وتحتاج العملية التربوية إلى تحسين قائم على تحقيق مناخ نفسي صحي له مكونات منها احترام التلميذ كفرد في حد ذاته وكعضو في جماعة الفصل والمدرسة والمجتمع وتحقيق الحرية والأمن والارتياح بما تتيح فرصة نمو شخصية التلاميذ من كافة جوانبها ويحقق تسهيل عملية التعليم.

ولتحسين العملية التربوية يوجه الاهتمام إلى ما يلي:

إثارة الدافعية وتشجيع الرغبة في التحصيل ، واستخدام الثواب والتعزيز وجعل الخبرة التربوية التي يعيشها التلميذ كما ينبغي أن تكون من حيث الفائدة المرجوة.

عمل حساب الفروق الفردية وأهمية التعرف على المتفوقين ومساعدتهم على النمو التربوي في ضوء قدراتهم .

إعطاء كم مناسب من المعلومات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية تفيد في معرفة التلميذ لذاته وفي تحقيق التوافق والصحة النفسية وتلقي الضوء على مشكلاته وتعليمه كيف يحلها بنفسه.

تعليم التلاميذ مهارات المذاكرة والتحصيل السليم بأفضل طريقة ممكنة حتى يحققوا أكبر درجة ممكنة من النجاح[29] ص43.

وهكذا نرى أن تحسين العملية التربوية تعتبر من أهم أهداف التوجيه والإرشاد في المجال التربوي الذي يهمنا.

أما أهداف التوجيه المدرسي بصفة خاصة يمكن إجمالها في نقاط رئيسية حسب محمد منير مدرسي حيث يلخصها في النقاط التالية:

1. مساعدة الفرد على إكتساب وتحقيق ذاته: فالتلميذ في المدرسة في كثير من الاحيان قد لا يعرف ماذا يريد وظيفة التوجيه المدرسي هدفها مساعدته على اكتشاف حاجاته وقدراته ، واهتماماته كفرد و كمواطن ثم توجيهه ومساعدته على تكوين فلسفة رشيدة في الحياة و توجيه نمو شخصيتة أحسن ما تسمح به جوانبها المختلفة أي بهدف إكتساب الفرد القدرة على توجيه ذاته دون الاعتماد في هذا على شخص آخر إلا ما كان من مساعدة فنية يطلبها حتى يصبح أكثر إدراكا لحقيقة نفسه والعالم المحيط به .

2. توجيه التلميذ إلى نوع الدراسة التي تتفق مع إمكانياته: إن من أهم أهداف التوجيه المدرسي ، هو ما يتعلق بالتوجيه التعليمي الذي تستطيع المدرسة من خلاله أن توجه التلميذ إلى نوع الدراسة التي تتفق مع قدراته وإستعدادته ويرتبط بهذا ضرورة العناية بالموهوبين والمتخلفين من التلاميذ.
3. مساعد العملية التربوية على تحقيق فاعليتها وكفاءتها: ذلك أن التوجيه المدرسي يساعد العملية التربوية على تنويع برامجها وأنشطتها ، مما يتفق مع الفروق الفردية للتلاميذ حتى تجيء هذه البرامج والأنشطة محققة للأهداف التربوية المنشودة [48] ص194.
4. مساعدة التلاميذ على الحصول على مستويات مناسبة من التحصيل الدراسي :

أي مساعدة حالات الضعف والتخلف الدراسي

خلاصـة الفصـل

إن الغاية من التوجيه المدرسي هي متابعة تربوية مستمرة للتلاميذ كما هو مفترض وليس مجرد عملية تربوية عابرة ، ولكن واقع الممارسة الحالية للتوجيه المدرسي يظهر صعوبة تحقيق هذه الغاية، ذلك أن هذه الممارسة ما تزال تعتمد على مجرد إعلام مدرسي سطحي وبالكثير من مظاهر النقص والارتجال وضعف الكفاية وقلة الوسائل و الإمكانيات المادية والتنظيمية.

واستطعنا من خلال عرض هذا الفصل معرفة مختلف مراحل التوجيه المدرسي ، وتطوره التاريخي عالميا بالإضافة إلى معرفة مراحل تطور التوجيه المدرسي في الجزائر منذ فترة الإحتلال إلى يومنا هذا .

وقد تمكنا من خلال هذا الفصل من معرفة أهداف التوجيه المدرسي الأساسية والتي تتمثل خاصة في تحقيق التوافق سواء التوافق الاجتماعي أو التوافق التربوي أو المهني أو الشخصي بالإضافة إلى تحسين العملية التربوية.

الفصل 3

التعليم الثانـــوي

تحتل أهمية التعليم الثانوي في البناء العام للأنظمة التربوية مكانة مرموقة ، كما يعتبر التعليم الثانوي المفتاح الأساسي للأنظمة التربوية وهو الحلقة الأساسية في النظام التربوي ويعتبر نقطة تقاطع بين عدة قطاعات: التعليم والتكوين العالي ، والتكوين وعالم الشغل وعلى هذا المستوى يعتبر خبراء البنك العالمي أن العلاقة بين البعد الأكاديمي والأبعاد المهنية للتعليم الثانوي في كل بلدان العالم جاءت بوصف تفصيلي للأولويات السياسية والأهداف العامة لقطاع التربية بأكمله

وسنحاول في هذا الفصل أن نتطرق إلى مفهوم التعليم الثانوي وأهم أهدافه كما نحاول معرفة كيفية تطور التعليم الثانوي في الجزائر ثم التعليم الثانوي في بعض الدول الأجنبية (هيكلته وأهم خصائصه) حيث سنأخذ أمثلة من دول اوروبية ثم امثلة من دول اسيوية ثم من دول عربية ومغاربية شقيقة ، وأخيرا نحاول معرفة ما مس التعليم الثانوي في الجزائر من إصلاحات وخاصة إعادة الهيكلة.

1. معنى التعليم الثانوي وأهدافه

1.1.معنى التعليم الثانوي العام

التعليم الثانوي العام يأتي بعد مرحلة التعليم الأساسي ، حيث يستقبل تلاميذ السنة التاسعة أساسي المقبولين في السنة الأولى ثانوي ، وتختتم الدراسة به الحصول على شهادة البكالوريا لمزاولة التعليم العالي في الجامعة[49] ص01.

ويعرف كذلك بأنه المرحلة الوسطى في سلم التعليم العام، بحيث يسبقه التعليم الأساسي ويتلوه التعليم العالي وذلك في معظم بلدان العالم المتقدمة والنامية على حد سواء ، وهي تقابل المرحلة العمرية للتلاميذ من (16 إلى 18) سنة [50] ص36 .

2.1. أهداف التعليم الثانوي:

إن الهدف العام من التعليم الثانوي، هو تحضير الطلبة لمزاولة الدراسات العليا.

أما الأهداف الخاصة فهي على النحو التالي :

1. تزويد الطلاب بالمهارات الفكرية ومناهج البحث العلمي[51] ص124.
2. تعويد التلاميذ على الإستقلالية في العمل والحكم على الأشياء[51] ص125.
3. تحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدراتهم الأدائية.
4. إكساب التلاميذ المعارف الأساسية المتصلة بالشعب التي يوجهون إليها .
5. تنمية تقدير المسؤولية وإدراك المواقف والأحداث الدولية [52] ص158.

2. تطور التعليم الثانوي في الجزائر

لقد شهد التعليم الثانوي في الجزائر تطورا وتغييرا منذ الاستقلال إلى الوقت الحاضر رغم أن هذه التغيرات لم تكن على مستوى شامل وفي جميع الجوانب بل كان التغيير كل سنة يشمل جانبا معينا أو شعبة معينة. ومن أجل دراسة هذا التطور على وجه أفضل فقد تم تقسيمه إلى أربعة مراحل :

1.2. المرحلة الأولى (من 1962 إلى 1970)

بقي النظام في هذه المرحلة شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير بما كان سائدا قبل الإستقلال الوطني ومع ذلك فقد شهد تحويرات نوعية تطبيقا لإختيارات التعريب والديمقراطية والتوجيه العلمي والتقني وذلك طبقا لنصوص الأساسية للأمة [45] ص56.

فغداة الإستقلال بقي التعليم الثانوي يعمل حسب المخطط الموروث بطورين :

- الطور الأول للثانويات إلى جانب تعليم تكميلي مستقل تحول إلى التعليم العام فيما بعد وهذان المسلكان يوافقان التعليم المتوسط فيما بعد .
- الطور الثاني للثانويات الذي يوافق التعليم الثانوي الحالي،وله غايات مختلفة تتمثل فيمايلي[46]ص06.

* غاية مهنية تخص المتوسط وكذا مستوى التعليم الثانوي.

* غاية أكاديمية خاصة أساسا بالثانويات مع تعليم تكميلي تحولت إلى إكماليات .

وبداية من 1986 عرف التعليم الثانوي سلسلة من التحولات التي تطورت تدريجيا كما يلي:

في سنة 1968 تم إحداث بكالوريا التقني لتتويج المسار المهني .

في سنة 1971 بدأ الزوال التدريجي للطور الأول الثانوي من الثانويات وإقامة تعليم متوسط مستقل .

وما يمكن أن يميز هذه المرحلة هو أنه تم فيها تعميم إستعمال اللغة العربية وتعريب بعض المواد دون إصلاح شامل ، وبدأت العملية بإدخال اللغة العربية كمادة في برامج التعليم بكل المراحل ، ثم تم بعد ذلك تعريب المواد ذات الطابع الثقافي والإيديولوجي (تاريخ، تربية مدنية وأخلاقية ودينية، الفلسفة الجغرافيا) .تم كذلك إيجاد أفواج معربة إلى جانب الأفواج مزدوجة اللغة [45] ص56.

أما هيكلة التعليم الثانوي في هذه المرحلة فقد كانت مقسمة إلى ثلاثة أنماط من التكوين ، تؤدي كل منها إلى شهادة خاصة وتتمثل في :

أ/ التعليم الثانوي العام: يدوم ثلاث سنوات ويحضر لمختلف الشعب التي تحضر لإمتحان شهادة البكالوريا في الشعب الثلاث: رياضيات ، علوم تجريبية ، وفلسفة وهي شهادات تتيح لحاملها الدخول إلى الجامعة .

ب/ التعليم الصناعي والتجاري: وهو يحضر التلاميذ لإمتحان الأهلية في الدراسات الصناعية والأهلية في الدراسات التجارية ، تدوم الدراسة 5 سنوات وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة الأولى بتنصيب الشعب (التقنية الصناعية) و (التقنية محاسبة) وتتوجهما بشهادة بكالوريا تقني .

ج/ التعليم التقني: يحضر لشهادة التحكم خلال 3 سنوات من التخصص بعد الحصول على شهادة الكفاءة المهنية من أحد مراكز التعليم التقني.

2.2. المرحلة الثانية (1970-1980)

في سنة 1973 تم إلغاء متوسطات التعليم التقني ومؤسسات التعليم الفلاحي[46] ص06، وتعتبر هذه المرحلة هي المرحلة التي غرقت تغيرات في إطار التعليم التقني حيث أبقي على تحضير بكالوريا تقني رياضي ، وتقني إقتصادي وكذا بكالوريا تقني تابع لشعب تقنيات صناعية وتقنيات محاسبة ، داخل الثانويات التقنية بالإضافة إلى ذلك فقد أنشأت متاقن الطور الأول سنة 1970

وهي تستقبل تلاميذ السنة الثانية متوسط بهدف منحهم تكوينا يدوم سنتين [45] ص57، ليصبحوا عمالا مؤهلين مع إمكانية الإنتقال إلى الطور الثاني لتلقي تكوينا يؤهلهم مدة سنتين إضافيتين لكي يصبحوا تقنيين[45] ص57.

وفي سنة 1974تم إنشاء متقن ذي مستويين لغرض مهني:الأول في المتوسط والثاني في الثانوي [46] ص06

وبعد ذلك بسنة فقط تم التخلي عن صيغة ، متقن ذي مستويين لصالح متقن ذي مستوى واحد لغرض مهني مدته 3 سنوات نفي التعليم الثانوي [46] ص06.

في سنة 1976 بعد التخلي عن صيغة متقن ذي مستويين سنة 1975 لصالح متقن ذي مستوى واحد تم التخلي كذلك في هذه السنة عن صيغة متقن ذي مستوى واحد وجعل المؤسسات المفتوحة تتبع التنظيم التربوي والإداري للثانويات التقنية .

في 16 أفريل 1976 صدرت أمرية متضمنة تنظيم التعليم والتكوين بالجزائر.

3.2. المرحلة الثالثة (1980-1989)

في هذه المرحلة لم يعرف التعليم الثانوي تحولات كبيرة رغم إسناده إلى جهاز وزاري مستقل ، وقد اقتصرت الإصلاحات على التحولات التالية:

- إنشاء كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني وكتابة الدولة للتكوين المهني سنة 1980
- تنصيب تعليم ثانوي تقني قصير يتوج بشهادة الكفاءة التقنية سنة 1981
- السماح لحاملي شهادة البكالوريا التقني بالدخول إلى الجامعة 1982
- إلغاء كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني وإنشاء منصب نائب وزير مكلف بالتعليم الثانوي والتقني 1984
- في نفس السنة 1984 تم إلغاء التعليم التقني الطور القصير
- إدراج التربية التكنولوجية سنة 1984 وتلقينها من طرف أساتذة العلوم الطبيعية والفيزياء.
- إعادة هيكلة شاملة للتعليم الثانوي العام والتقني مع مضاعفة الشعب مرتين ليصبح عددها 28 شعبة وإدراج تعليم إجباري اختياري سنة 1984[46] ص07، حيث تم إدراج في التعليم الاختياري مجموعة من المواد (لغات ، إعلام آلي ، تربية بدنية ورياضية ، فن .....)
- فتح شعبة علوم إسلامية .

وبالنسبة للتعليم التقني ففي هذه المرحلة تم فتح شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني[45] ص58.

- وفي سنة 1989 تم إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ونظام التكوين بصورة شاملة إلا أن النتائج التي توصلت إليها هذه اللجنة لم يتم استغلالها [45] 59.

كما تم تعديل الإنتقال والتوجيه إلى التعليم الثانوي ، حيث أخذت نتائج شهادة التعليم الأساسي بعين الإعتبار في حساب معدل الانتقال .

4.2.المرحلة الرابعة (1990 إلى اليوم)

أهم ما ميز هذه المرحلة هيكلة التعليم الثانوي العام والتقني من جديد حيث تم تنصيب جذع مشترك ثالث وأصبح هناك ثلاث جذوع مشتركة في السنة الأولى ثانوي هي: (جذع مشترك آداب ، ج م علوم ، جذع مشترك تكنولوجيا) حيث يتم التوجيه إلى نوعين من التعليم أ/ تعليم ثانوي عام تكنولوجي

ب/ تعليم تقني

أ/ بالنسبة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي يضم[45] ص60:

1. الشعب الأدبية وتتفرع إلى ثلاثة:
   - 1.1 آداب وعلوم إنسانية
   - 2.1 آداب وعلوم إسلامية
   - 3.1 آداب ولغات أجنبية
2. الشعب العلمية وتتمثل في :
   - 1.2 علوم الطبيعة والحياة
   - 2.2 علوم دقيقة
3. شعب التكنولوجيا والتسيير والإقتصاد ، وهي:
   - 1.3 هندسة ميكانيكية
   - 2.3 هندسة كهربائية
   - 3.3 هندسة مدنية
   - 4.3 تسيير واقتصاد

ويتوج الناجح في إحدى هذه الشعب السابقة بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي العام والتكنولوجي .

ب/ وبالنسبة للتعليم الثانوي التقني فإنه يشتمل على الإختصاصات التالية:

1. إلكتروتقني
2. إلكترونيك
3. صنع ميكانيكي
4. بناء وأشغال عمومية
5. كيمياء
6. تقنيات المحاسبة

ويتوج صاحبها ببكالوريا التعليم الثانوي التقني ، والتي تتيح لحاملها الدخول إلى بعض الاختصاصات الجامعية.

3. التعليم الثانوي في بعض الدول الأجنبية

1.3. في اوربا

1.1.3. التعليم الثانوي في بريطانيا

تشترك بريطانيا مع جاراتها من الدول الأوروبية في أن السياسة التعليمية أو الإصلاحات التربوية يجب أن يقرها البرلمان أولا، بعد مناقشة مستفيضة ثم تقوم وزارة التربية بتنفيذ ما أقره البرلمان ، وفي كثير من الحالات تشكل لجان رسمية تقوم بدراسة الموضوع دراسة ميدانية واقعية تعد في صورة تقارير تتضمن بعض التوصيات والمقترحات ، وقد يقبل البرلمان بعض أو كل هذه التوصيات وعندها تصبح ملزمة للحكومة والسلطات التعليمية [34] ص186 .

ونشير أن بريطانيا شهدت في العصر الحديث أكبر محاولتين للإصلاح التربوي عرفتها ، المحاولة الأولى سنة 1944 والمحاولة الثانية سنة 1988 عندما صدر قانون الإصلاح التعليمي.

ففي مجال إصلاح بنية التعليم الثانوي فقد شمل إصلاح بنية التعليم الثانوي في الستينيات وإدخال تعديلات جوهرية عليها وإلغاء الأنواع المختلفة للمدارس الثانوية آنذاك التي تقدم أنواعا مختلفة من النوعيات والمستويات التعليمية ومنها مدراس النحو "Grammar Schools" ذات مستوى العالي والمدارس الثانوية الحديثة "Secondary Modern Schools" ذات المستوى المتدني نسبيا ، وحل محل هذه المدارس نوع جديد من المدارس الثانوية يعرف بإسم المدارس الشاملة الموحدة لجميع الأطفال دون تمييز بينهم ، وألغي نظام الإمتحان الذي كان شائعا آنذاك ويعرف بامتحان ما بعد سن الحادية عشرة الذي كان بموجه يوزع التلاميذ حسب قدراتهم على مختلف أنواع المدارس الثانوية وحاليا ينظم التعليم الثانوي في بريطانيا الآن على أساس المدرسة الشاملة الموحدة.

كما أن هناك دراسات تشير إلى أن هناك ثلاثة أنواع من التجديدات التربوية، أدخلت على نطاق واسع في المدرسة الثانوية البريطانية وهي : الصفوف الدراسية غير المتدرجة ،أو عدم تقسيم التلاميذ إلى فصول "مجموعات"، ومراكز مصادر التعلم ونظام الجدول المدرسي للأقسام ،وهذه التجديدات تطلبت تغييرا في طرق التدريس والتعلم وإعادة النظر في احتياجات تدريب المعلمين أثناء الخدمة ،وطريقة اتخاذ القرار في المدرسة[34] ص187 .

وهذه التجديدات لم تأت نتيجة مشروعات معينة للبحث أو التطوير وإنما جاءت تلقائيا من إستجابة المعلمين للمواقف التعليمية ثم انتشرت بعد ذلك من خلال التفاعل مع المعلمين الآخرين ، وقد تبنتها كثير من المدارس وهو ما يؤكد أن التجديد الفعال ممكن على مستوى المعلمين وتقدم معظم المدارس الثانوية في بريطانيا متبعا أساسيا لمدة سنتين أو ثلاث سنوات يشمل اللغة الإنجليزية والرياضيات ، التاريخ والجغرافيا ، والرسم والأعمال اليدوية (للبنين) والتدبير المنزلي (للبنات) والتربية الرياضية والموسيقى ، والعلم ، والدين ..... وقد يبدأ بلغة أجنبية أولى – القادرون من التلاميذ- وباللغة اللاتينية لأكثر قدرة في مرحلة متقدمة [53] ص133 .

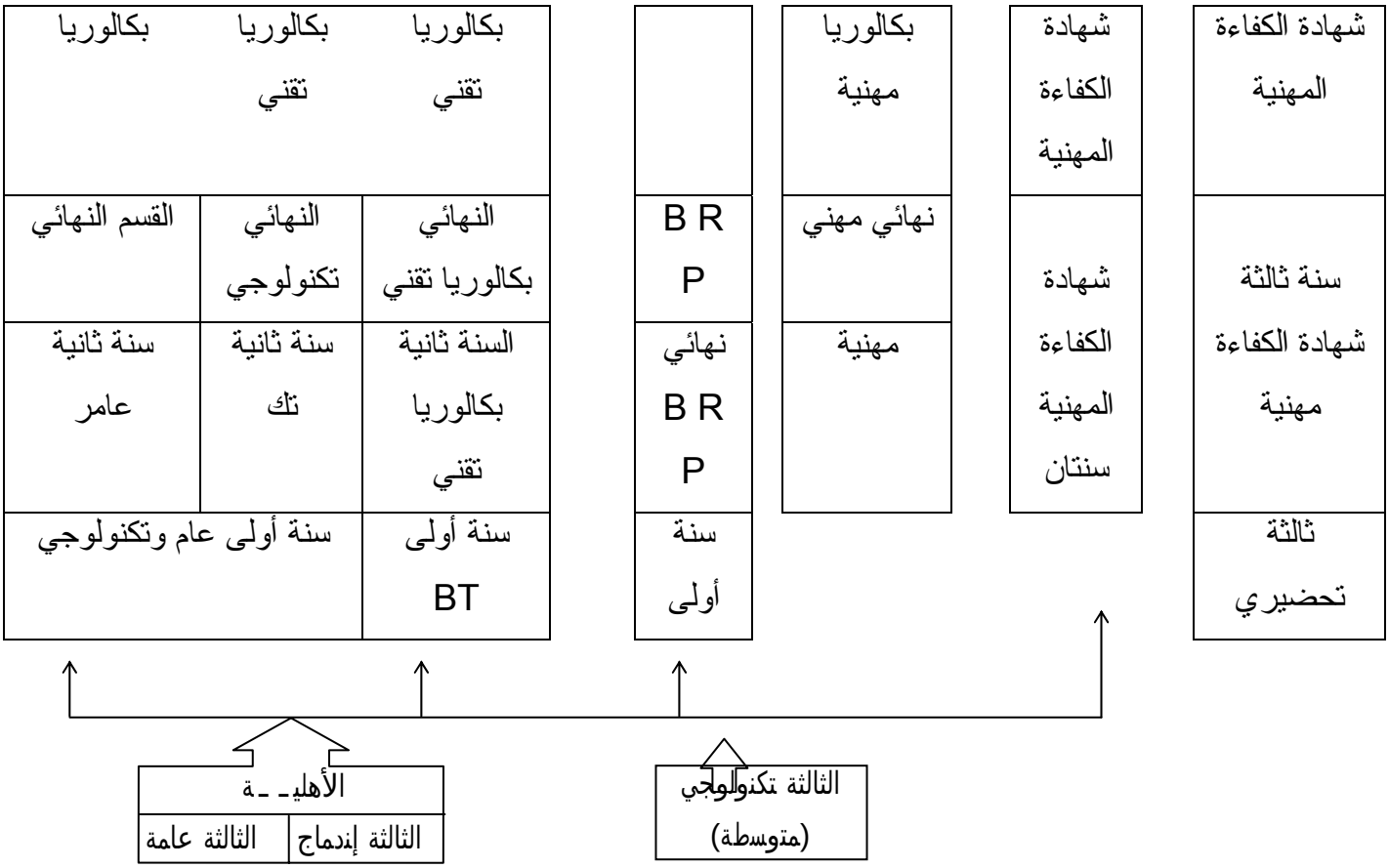
2.1.3.التعليم الثانوي في فرنسا

يعتبر إنشاء المدرسة الثانوية الشاملة في فرنسا وفي أوربا إمتدادا لجهود الإصلاح التي أدت إلى قيام المدرسة الإبتدائية العامة أو الموحدة ، وكان إنشاؤها إنتصارا للديمقراطية والعدالة الاجتماعية ، لأن الإصلاح التربوي أعتبر وسيلة لإعادة بناء المجتمع نفسه [34] ص179 .

ويرى روبرت بك "R.Beck" أن إنشاء نظام موحد للتعليم يقوم على أساس المدرسة الشاملة يعتبر بكل تأكيد أحد المعالم الرئيسية في التربية الأوروبية [34] ص190، وهو أعظم التجديدات التربوية الذي اقتبسته شعوب أخرى وطبقته في نظمها التعليمية متفاوتة[46] ص26.

كما أن الإصلاحات التعليمية تتركز على توحيد التعليم الثانوي في مدرسة موحدة على غرار المدرسة الشاملة ، كما شمل الإصلاح توسيع قاعدة التعليم الثانوي بحيث يحصل 80% على شهادة البكالوريا بحلول عام 2000.

ويمكن توضيح التعليم الثانوي وهيكلته في المخطط التالي:



شكل رقم (01) تنظيم التعليم الثانوي في الطور الثاني بفرنسا[46]ص26

أهم خصائص التعليم الثانوي الفرنسي:

- مدة الدراسة في التعليم الثانوي تدوم ثلاث سنوات
- يتوج التعليم الثانوي بشهادة البكالوريا
- يقوم التعليم الثانوي الفرنسي على مجالين كبيرين :

- المجال الأكاديمي

- المجال المهني

فبالنسبة للمجال الأكاديمي فإنه يتفرع إلى مسلكين كبيرين بعد السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي

- مسلك عام

- مسلك تكنولوجي

يتفرع التعليم العام إلى ثلاث أصناف من البكالوريا :

- شهادة البكالوريا علمي وتضم أربع إختيارات
- شهادة البكالوريا الإقتصادي والإجتماعي (ES) وتضم ثلاث إختيارات .
- شهادة البكالوريا أدبي وتضم ثلاث إختيارات

أما التعليم التكنولوجي فيتفرع إلى ثمانية أصناف من شهادة البكالوريا تتوج بـ 23 تخصصا .

أما المجال المهني فيمنح بدوره اختيارات متعددة تتوج بشهادة البكالوريا المهنية .

في المجال التربوي فإن النظام التربوي الفرنسي يهدف إلى :

تفصيل تطور قاعدة في الثقافة العامة تاركا التخصص للجامعة

وضع نظام الدراسات الاختيارية [46] ص26.

2.3. التعليم الثانوي في بعض الدول الآسيوية

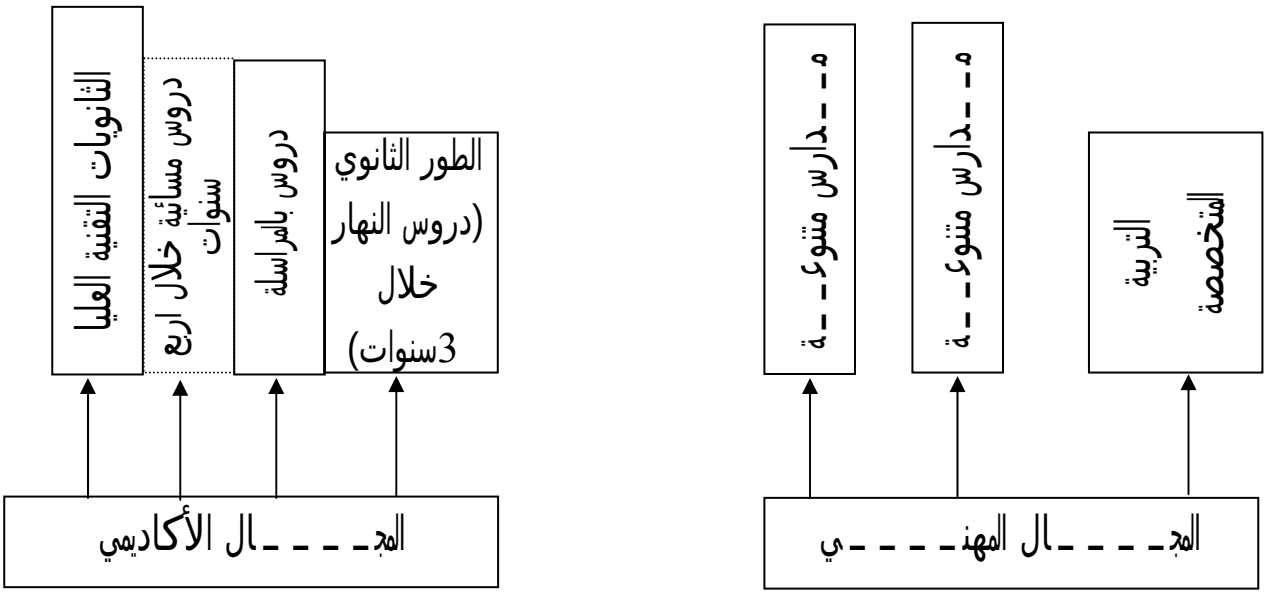
1.2.3.التعليم الثانوي في اليابان

خضعت اليابان على امتداد تاريخها لتأثير حضارات وثقافات مختلفة من أهمها الحضارة الصينية التي نقلت عنها اليابان كثيرا من مؤسساتها ونظمها الاجتماعية وحروف لغتها مع اختلاف اللغتين ، ومنذ عام 1968 تأثرت التربية في اليابان بأفكار من ألمانيا وفرنسا ، وبعد الحرب العالمية الثانية كانت الإصلاحات التربوية ذات طابع أمريكي[34] 201.

وتعتبر اليابان اليوم من أكبر الدول تقدما في العالم ، وهي أول دولة آسيوية استطاعت أن تحقق مجتمعها الصناعي ، ويعتبر نظامها التعليمي من أحسن النظم في العالم [34] ص202.

كما أنه ما يميز الإصلاح التربوي في اليابان أنه سار جنبا إلى جنب مع النمو الاقتصادي ، ويعتقد الكثير من المصلحين في اليابان أن الاستثمارات الضخمة في التعليم تمثل عاملا صحيا في التنمية القومية.

ويعتبر التعليم الثانوي في اليابان مميزا حيث أنه ذو صبغة مهنية وأكاديمية حيث يتوزع التعليم ما بين المجال المهني والمجال الأكاديمي والشكل التالي يوضح التنظيم والهيكلة في التعليم الثانوي في اليابان[46] ص27.



شكل رقم (02) تنظيم التعليم الثانوي في اليابان[46]ص27

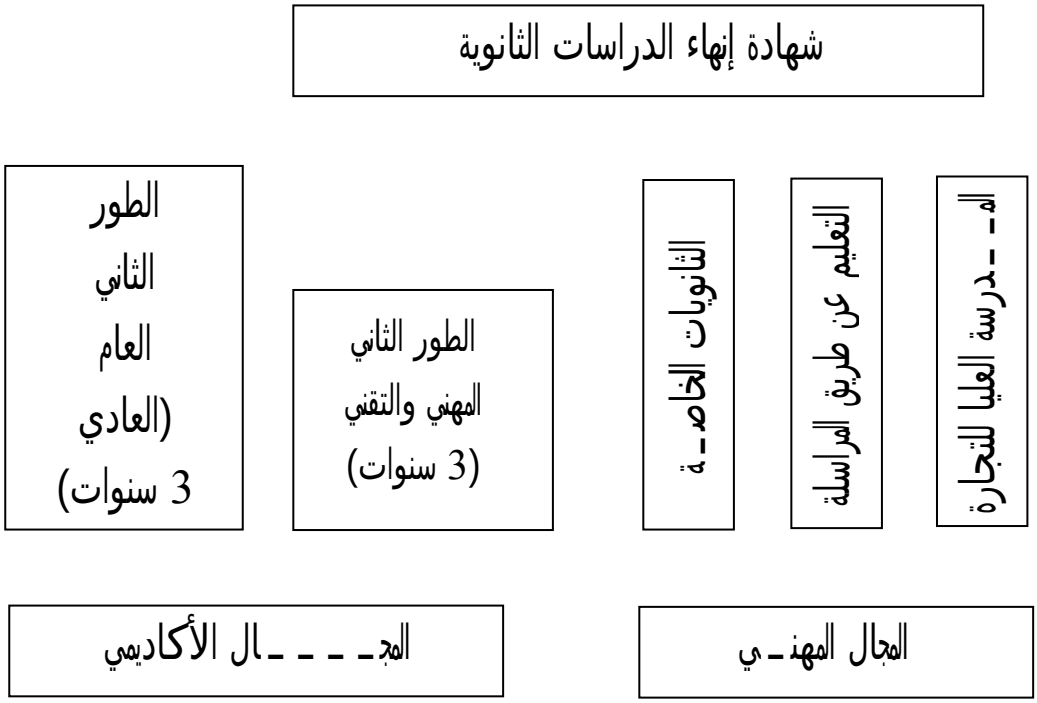
خصائص التعليم الثانوي في اليابان

- تدوم الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي ثلاث سنوات ، مع أن تقلص أنواع الدراسات يمكن أن تدوم أكثر زمنا (دروس خاصة بالنهار ، دروس مسائية والتعليم عن طريق المراسلة)
- يتوج التعليم الثانوي بشهادة التعليم الثانوي للطور الثاني معادلة بشهادة البكالوريا .
- يتمحور التعليم الثانوي على تعليم شامل يضم مجالين كبيرين :
  * المجال الأكاديمي
  * المجال المهني
- أغلب التلاميذ (96% بالنسبة للذكور و 98% للبنات) يتابعون دراستهم في التعليم الثانوي بحيث يجره انتقاء صارم عند كل مرحلةوتعرف هذه المرحلة من التعليم تعاونا وثيقا بين الشركات الكبرى والهياكل المكلفة بالتربية في مجال إعداد المسارات والتكفل بالتربصات في الوسط المهني .

2.2.3. التعليم الثانوي في كوريا الجنوبية:

تعتبر كوريا الجنوبية من الدول الآسيوية التي عرفت تطزرا وتقدما خاصة في المجال الصناعي وينقسم التعليم الثانوي في كوريا الجنوبية إلى مجالين المجال المهني و المجال الأكاديمي .

ويمكن توضيح أهم خصائص التعليم الثانوي في كوريا الجنوبية من خلال الهيكل التنظيمي التالي:



شكل رقم (03) تنظيم التعليم الثانوي في كوريا الجنوبية[46]ص28

خصائص التعليم الثانوي الكوري:[46] ص28

- تدوم مرحلة التعليم الثانوي ثلاث سنوات.
- كل الأطفال المتمدرسين لفئة عمرية يزاولون وينهون التعليم الثانوي في الطور الثاني.
- يركز التعليم الثانوي الكوري الجنوبي على مجالين كبيرين:
  - مجال ذو طابع عام .
  - مجال ذو طابع مهني يتميز عن التكوين المهني ، لأن الاقتصاد الكوري تجاوز المرحلة التي يعتبر فيها مجرد التحضير لتكوين مهني عادي أمرا كافيا للنجاح في المسار المهني .
- يتميز تنظيم المسارات الدراسية بنوع من المرونة ، كما تقترح عدة اختيارات في برامج المدارس الثانوية.

- إن البرامج الوطنية مهيكلة حول التعليم الإجباري والاختياري وتعطي إمكانية الاختيار جزئيا لكل المدارس.

3.3.التعليم الثانوي في بعض الدول العربية

1.3.3. التعليم الثانوي في تونس

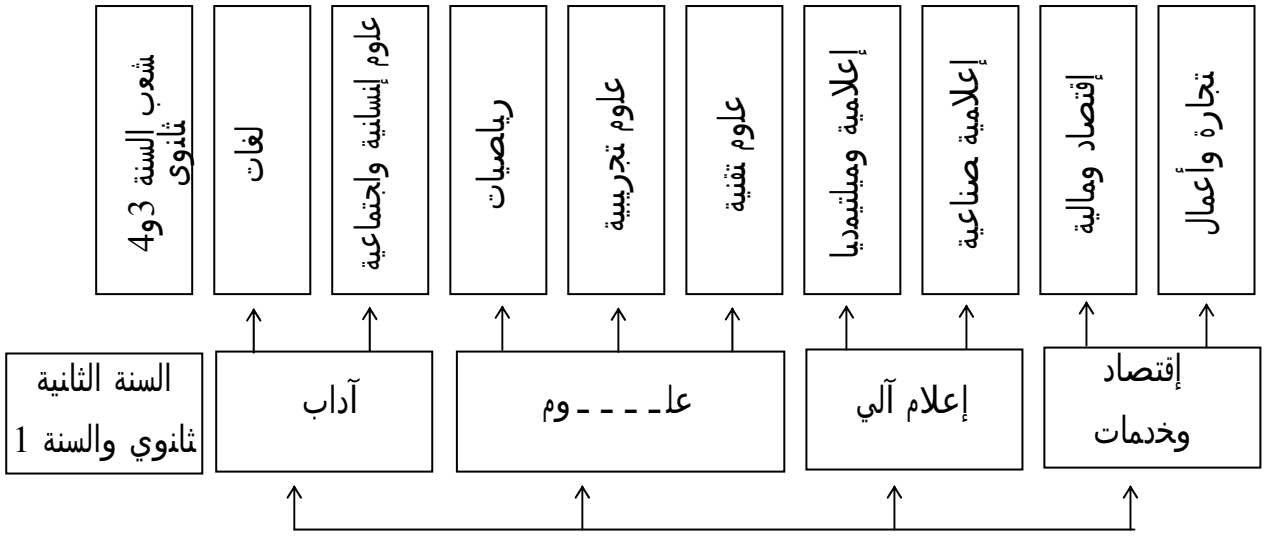
ينظم التعليم في تونس وفق قانون التعليم الذي وقعه رئيس الجمهورية في 29 جويلية 1991 وقد جاء هذا القانون ليعدل قانون إصلاح التعليم الذي صدر في نوفمبر عام 1988[54] ص143 ، وقد نص القانون الجديد آنذاك على أن هدف النظام التربوي هو تنمية الوعي بالهوية الوطنية التونسية ، وكان من أهم ما قرره هذا القانون إعادة هيكلة النظام التربوي ، وإرساد التعليم الأساسي القائم وأبقى عليه كما هو ومدته تسع سنوات من سن 6 سنوات إلى 16 سنة ، وهو تعليم إجباري يتكون من مرحلتين : المرحلة الأولى في المدارس الإبتدائية ومدتها سنت سنواتوالمرحلة الثانية في المدارس الإعدادية ومدتها ثلاث سنوات .

أما التعليم الثانوي فقد أعيد هيكلته في قانون 1991 حيث جعل مدته أربع سنوات بدلا من سبع سنوات وهو ما كان عليه في الماضي[34] ص242 .

ونص القانون أيضا على تقسيم التعليم الثانوي إلى مرحلتين مدة كل منهما سنتان ، المرحلة الأولى تعليم عام لكل التلاميذ والمرحلة الثانية تعليم تخصصي يتفرع لشعب الآداب والرياضيات والعلوم التجريبية والتقنية والإقتصاد[55] ص94 ، وبهذا التعليم الثانوي في تونس قد أخذ مساره الصحيح في الإتجاه العام الذي يسير عليه التعليم الثانوي في البلاد العربية بصفة عامة.

ويبدوا أن التعليم الثانوي في تونس أهم ما يميزه هو تأخير الإختصاص إلى السنة الثالثة والرابعة من التعليم الثانوي والرسم التالي يوضح الهيكل التنظيمي للتعليم الثانوي في تونس.

البكالوريا



الجـذع المشتــرك

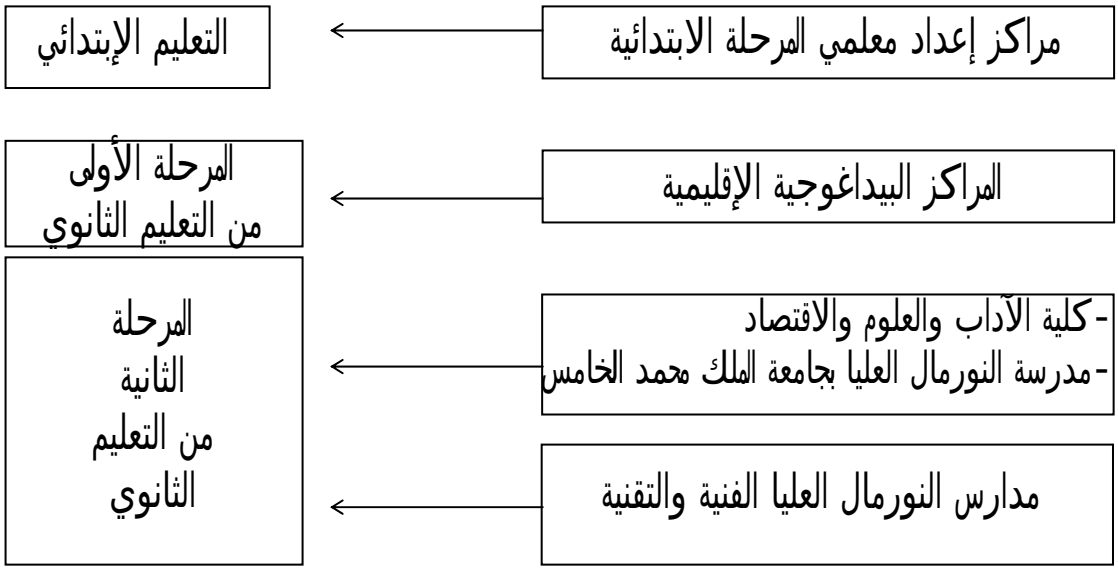
شكل رقم (04) تنظيم التعليم الثانوي في تونس[46] ص22

أهم خصائص التعليم الثانوي التونسي: [46] ص23.

- تتكون مرحلة التعليم الثانوي من أربع سنوات
- السنة الأولى ثانوي مشكلة في جذع مشترك وحيد ، يعتبر بمثابة السنة العاشرة لمجموع التلاميذ المنتقلين من التعليم الإجباري إلى المرحلة الثانوية .
- أما بالنسبة الثانية ثانوي فهي مشكلة من أربعة جذوع مشتركة تتفرع إلى تسع شعب في السنة الثالثة والسنة الرابعة ثانوي .
- يتوج التعليم الثانوي بشهادة البكالوريا في المجال التربوي .
- اختارت تونس : المقاربة بالكفاءات في إعداد مسارات التعليم والتكوين .
- تعميم اللجوء إلى تكنولوجيا ت المعلومات والإتصال.
- تحسين تأهيل الأساتذة.

2.3.3. التعليم الثانوي في المغرب الأقصى

إن أهم ما يميز الإصلاح التربوي في المغرب هو التركيز على جانبين رئيسين ، أو لهما إعداد كوادر إدارية قادرة على تولي زمام الأمور في توجيه الأنشطة والقطاعات المختلفة في المجتمع ، والجانب الثاني هو إعداد وتكوين المعلمين لكل مرحلة من مراحل التعليم ، فنشأت منذ عام 1970مراكز بيداغوجية إقليمية لإعداد معلمي المرحلة الأولى من التعليم الثانوي أما إعداد معلمي المرحلة الثانية من التعليم الثانوي فقد اعتمد على خريجي كليات الآداب والعلوم والاقتصاد ومدرسة (النورمال العليا)[54] ص132، وهي كلية التربية حاليا بجامعة الملك محمد الخامس ، كما اعتمد أيضا على خريجي مدارس النورمال العليا الفنية والتقنية وهكذا كان نمو معاهد إعداد المعلمين بالمغرب بعد الإستقلال موازيا لنمو النظام التعليمي وتحريره من الصبغة الأجنبية والاعتماد على المساعدات الخارجية والشكل الآتي يمثل نظام إعداد المعلمين في علاقته بمراحل التعليم المختلفة[46] ص24.

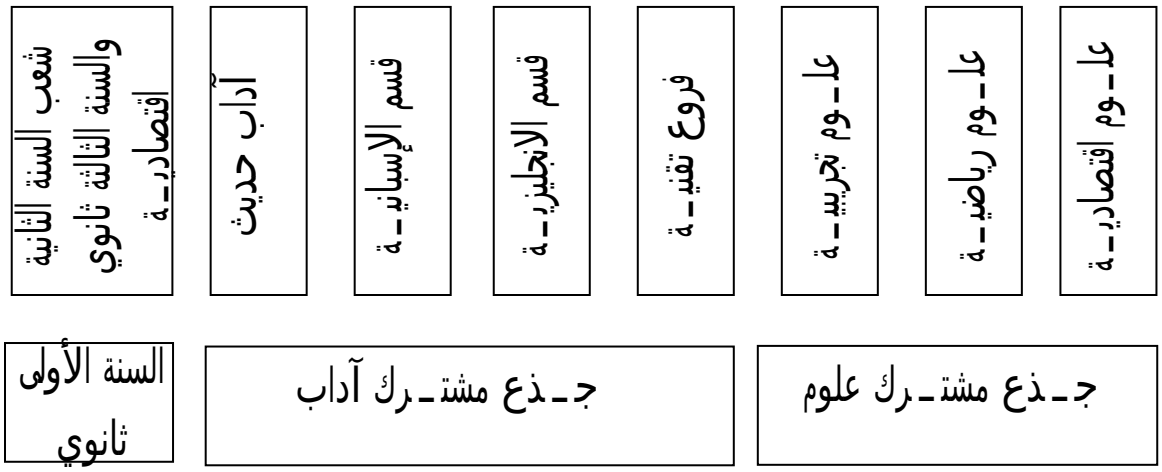


شكل رقم (05) نظام إعداد المعلمين في المغرب[46] ص24.

أما الهيكل التنظيمي للتعليم الثانوي في المملكة المغربية فإنه يختلف إلى حد ما عن دول المغرب العربي الأخرى (الجزائر و تونس و ليبيا خاصة) حيث تتكون السنة الأولى ثانوي من جذعين مشتركين

- جذع مشترك علوم .
- جذع مشترك آداب [46] ص24 .

والشكل التالي يوضح تنظيم التعليم الثانوي في المغرب



شكل رقم (06) تنظيم التعليم الثانوي في المغرب الاقصى[46] ص25

أهم خصائص التعليم الثانوي في المغرب

تدوم الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي بالمملكة المغربية ثلاث سنوات .

تتشكل السنة الأولى ثانوي من جذعين مشتركين :

- جذع مشترك علوم - جذع مشترك آداب

يتفرع الجذعان المشتركان إلى سبع شعب في السنة الثانية والسنة الثالثة ثانوي من ضمنها شعبة الفروع التقنية ، ويتوج التعليم الثانوي بشهادة البكالوريا .

3.3.3.التعليم الثانوي في الأردن

لقد بدأت الإصلاحات في التعليم الثانوي في الأردن منذ 1964 ، حيث كان هناك ما يسمى بالتعليم الثانوي العام والفني[56] ص182 .

وكانت تقدم المدرسة الشاملة مقررات أكاديمية وتجارية ومقررات في التمريض ولذلك فإن المدرسة الشاملة في الأردن كانت لا تعتبر مدرسة شاملة بالمفهوم المعروف عن المدرسة الشاملة في الدول الأوروبية الغربية ، ولم تكن تحمل من الشمول إلا إسمها ، لأن المعروف أن المدرسة الشاملة تستمد شمولها من شمول جميع الطلاب في سن التعليم الثانوي ومن شمولها لجميع المقررات الأكاديمية الأدبية والعلمية

والفنية والمهنية والعملية[57] ص79 ، وبهذه المقاييس لا ينطبق مفهوم المدرسة الشاملة على ما هو موجود منها في الأردن وهي مجرد تجديد شكلي يفتقر إلى المضمون ، ويؤهل تطويرها في المستقبل لتكون مدرسة شاملة بمعنى الكلمة.

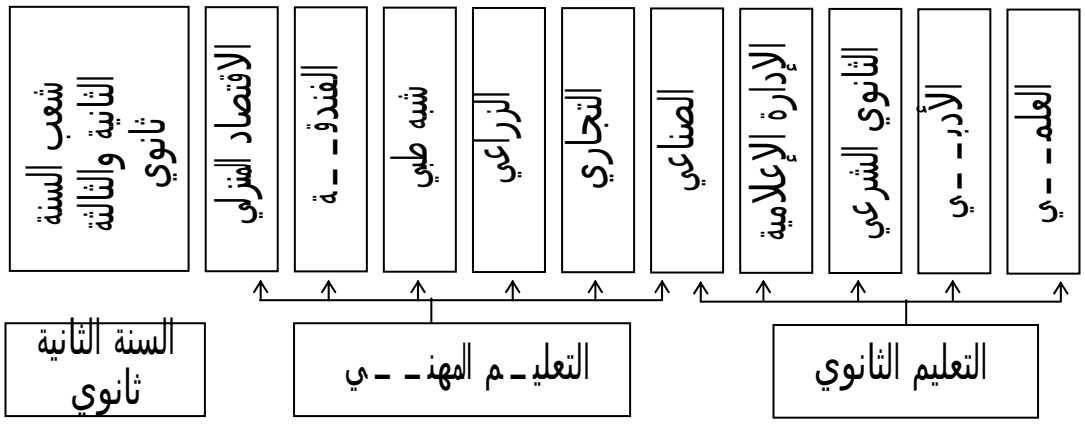
والحقيقة أن قانون التربية والتعليم رقم 28 لسنة 1988 قد خطا خطوة كبيرة نحو هذا التطوير للمدرسة الشاملة ، فنص على أن التعليم الثانوي مدته سنتان ويتألف من مسارين رئيسين [57] ص80 .

- مسار التعليم الثانوي الشامل الذي يقوم على قاعدة ثقافية عامة مشتركة وثقافة تخصصية أكاديمية ومهنية.
- مسار التعليم الثانوي التطبيقي الذي يقوم على الإعداد والتدريب المهني وأهم ما تضمن قانون التربية والتعليم لسنة 1988 امتحان الثانوية العامة ولم يتضمن أية إمتحانات أخرى، ونص على أن أسس القبول للتعليم الثانوي تكون على أساس نتائج التلميذ في الصفوف 8 ، 9 ، 10 أي الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي ، وبالنسبة لتعليم اللغة الأجنبية تدرس الإنجليزية إبتداءا من الصف الخامس الإبتدائي على طول مراحل التعليم العام ولا توجد لغة أجنبية ثانية.

وقد خطا قانون التربية والتعليم لسنة 1988 خطوة هامة عندما اشترط تأهيل جميع المعلمين – بما فيهم معلمي رياض الأطفال- تأهيلا أكاديميا وتربويا على المستوى الجامعي ، وأعطى المعلمين العاملين غير المؤهلين إجازة مؤقتة يواصلون خلالها إكمال تأهيلهم التربوي وهي خطوة تقدميه كبيرة قل أن نجد لها مثيلا في نظم تعليمية أخرى معاصرة.

أما فيما يتعلق بالشعب المفتوحة على مستوى التعليم الثانوي فيبلغ (10) عشرة شعب منها ما هو تعليم عام ومنها التعليم المهني.

والشكل التالي يوضح الهيكل التنظيمي للتعليم الثانوي في الأردن



شكل رقم (07) تنظيم التعليم الثانوي في الأردن[57] ص80

أهم خصائص التعليم الثانوي في الأردن[46] ص26

- تدوم الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي سنتين بالنسبة للتعليم العام، وثلاث سنوات بالنسبة للتعليم المهني.
- يرتكز التعليم الثانوي الأردني على مجالين كبيرين :
  - المجال الأكاديمي
  - المجال المهني

يتفرع المجال الأكاديمي إلى أربع مسالك:

- المسلك العلمي
- المسلك الأدبي
- المسلك القانوني
- المسلك الإداري المعلوماتي

يتفرع المجال المهني ، إلى عدة مسالك :

- صناعي
- زراعي
- تجاري
- شبه طبي
- فندقي واقتصاد منزلي

في المجال التربوي ، يرمي إصلاح التعليم الثانوي في الأردن الى[57] ص82:

- تفضيل تعميم قاعدة ثقافية واسعة لجميع تلاميذ التعليم الثانوي.
- لا يرمي إلى فتح شعب كثيرة في المجال الأكاديمي .
- إعطاء نفس الأهمية للمجال الأكاديمي والمهني .
- يضمن التطور واللجوء إلى التكنولوجيات الحديثة للمعلومات والاتصال.

4. التعليم الثانوي في الجزائر في ضوء الإصلاح

ترتكز إعادة هيكلة التعليم الثانوي على التحولات التي يعرفها المجتمع الجزائري على المستوى الداخلي المتمثل في المجال السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي ؛ وفي الأخير ترتكز على التوجه العالمي الخاص بتنظيم النظم التربوية وعلى تأثيرات العولمة على الاقتصاد الوطني أي حركية المعارف والمعلومات وتداخل الثقافات والحضارات .

1.4.المبادئ العامة لإعادة تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

1) إن التعليم العام والتكنولوجي لا يندرج ضمن التعليم الإجباري أي أنه لا يستقبل إلا التلاميذ الذين تتوفر فيهم شروط القبول المقررة للالتحاق بالسنة الأولى ثانوي.
2) يحضر التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لإمتحان شهادة بكالوريا التعليم الثانوي أي أنه تعليم يحضر بشكل أساسي إلى التكوين في الدراسات العليا.
3) على تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أن يأخذ بعين الاعتبار من جهة المشروع تنظيم التعليم العالي وأن يهيكل نفسه حتى يكون منسجما معه ، ومن جهة أخرى التنظيم المتبع في المسلك المهني.
4) ينبغي أن يندرج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في إطار التوجه العالمي الذي يتفادى التخصص المبكر والابتعاد عن مضاعفة المسالك والشعب .
5) ينبغي أن يتجنب تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي فتح شعب موازية تعطي نفس ملمح التخرج.
6) ينبغي على تنظيم التعليم العام والتكنولوجي أن يسير إعادة التوجيهات الممكنة بانسجام مسالكه ومرونة طرقه ، هذه التوجيهات يجب أن تسع متابعة دراسات أخرى أو تكوين في مجالات التعليم ما بعد الإلزامي مع مراعاة تحسين مكتسبات التلاميذ.
7) إن المرحلة التي تشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في المسارات الدراسية للتلاميذ ليست مرحلة تخصص بل هي المرحلة التي يتلقى فيها التلاميذ تكوين سنتين أساسي في مجالات الآداب اللغات ، الفنون ، العلوم ، والتكنولوجيات دون إهمال المواد التي تنمي روح المواطنة وروح المسؤولية .
8) ينبغي أن يأخذ تنظيم التعليم الثانوي على عائق المعطيات الناتجة من تطور العلوم والتكنولوجيات أثناء إعداد المناهج.

2.4.غايات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

يسعى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في ظل إعادة تنظيمه إلى تحقيق الغايات التالية:[46] ص34

1. المساهمة في تطوير وتحسين المستوى المعرفي والوعي للمواطنين .
2. المساهمة في تخريج حاملي الشهادات ذوي مستويات معرفية وكفاءات ثقافية معادلة " لمستويات ومقاييس دولية ".
3. تحضير التلاميذ إلى الحياة في مجتمع ديمقراطي بحيث يعتمد على أنفسهم مع احترام الآخرين.
4. تطوير وتدعيم قيم الثقافة الوطنية والحضاريةالعالمية.
5. المساهمة في تطوير البحث عن الإمتياز لدى التلاميذ.
6. تشجيع تطوير المعارف والكفاءات في مجال العلوم والتكنولوجيا والآداب والفنون والاقتصاد.
7. البحث عن أنماط التنظيم والتسيير الأكثر نجاعة.

3.4.الأهداف العامة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي في الجزائر

لقد تم تصنيف الأهداف العامة من قبل وزارة التربية الوطنية إلى أربع فئات هي :

1/ أهداف التربية العامة: وتتضمن[51] ص124 :

- المظهر الاجتماعي: الحياة والضغوطات الاجتماعية ، التعاون والإتصال .
- اكتساب المعارف وخاصة: اكتساب ثقافة عامة.

اكتساب معارف أساسية مندمجة وقابلة للتجديد

2/ أهداف منهجية[46]ص35:

- الطرائق العامة للعمل: العمل الفردي (الشخصي) ، الجماعي ، تحقيق ، توثيق .
- طرائق من أجل تشجيع المهارة والفهم.
- الطرائق الخاصة بالمواد وبشكل خاص التفكير العلمي.

3/ أهداف التحكم في اللغات:

- التحكم في اللغة الوطنية.
- المعرفة والتحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل .
- العمليات المنطقية .

- اللغة الفنية.
- اللغة الإعلامية.

4/ أهداف التكوين العلمي والتقني:

- فهم محيط الإنسان وتطبيق جميع المعارف والخبرة الشخصية لمعالجة مشاكل هذا المحيط.
- تنمية الفضول وذوق البحث العلمي والخبال الإبداعي والمبادرة .
- فهم الطرائق العلمية مثل - استغلال المعطيات- التمرن على فكرة منطقية موضوعية تحليلية ونقدية.
- اللجوء إلى مقاربات تجريبية قصد إظهار القدرة على الملاحظة ، نقل المعطيات ، استخلاص النتائج ، صياغة تعميمات والتحقق منها
- استعمال لغة بسيطة ووجيزة لشرح وتقييم الأحداث[46] ص36.

4.4. التنظيم الجديد لتعليم الثانوي العام والتكنولوجي

لقد سعت الجزائر إلى إعادة تنظيم التعليم الثانوي هذا التعليم الذي يدوم ثلاث سنوات يتم تحضير التلاميذ فيه لمزاولة دراستهم بالجامعة بعد امتحان شهادة البكالوريا.

ويتم تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى جذعين مشتركين عوضا عن ثلاثة في السنة الأولى ثانوي.

" تطبيقا للهيكلة الجديدة لمرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ابتداءا من الدخول المدرسي المقبل 2006/2005 وإعادة تنظيم للسنة الأولى منه التي أصبحت تتشكل من جذعين مشتركين هما جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا"[57] ص02.

هذان الجذعان المشتركان يتفرعان إلى شعب التعليم العام والتعليم التكنولوجي في السنة الثانية ، وهكذا يتفرع الجذع المشترك آداب إلى شعبتين :

- شعبة اللغات الأجنبية .
- شعبة الآداب والفلسفة.

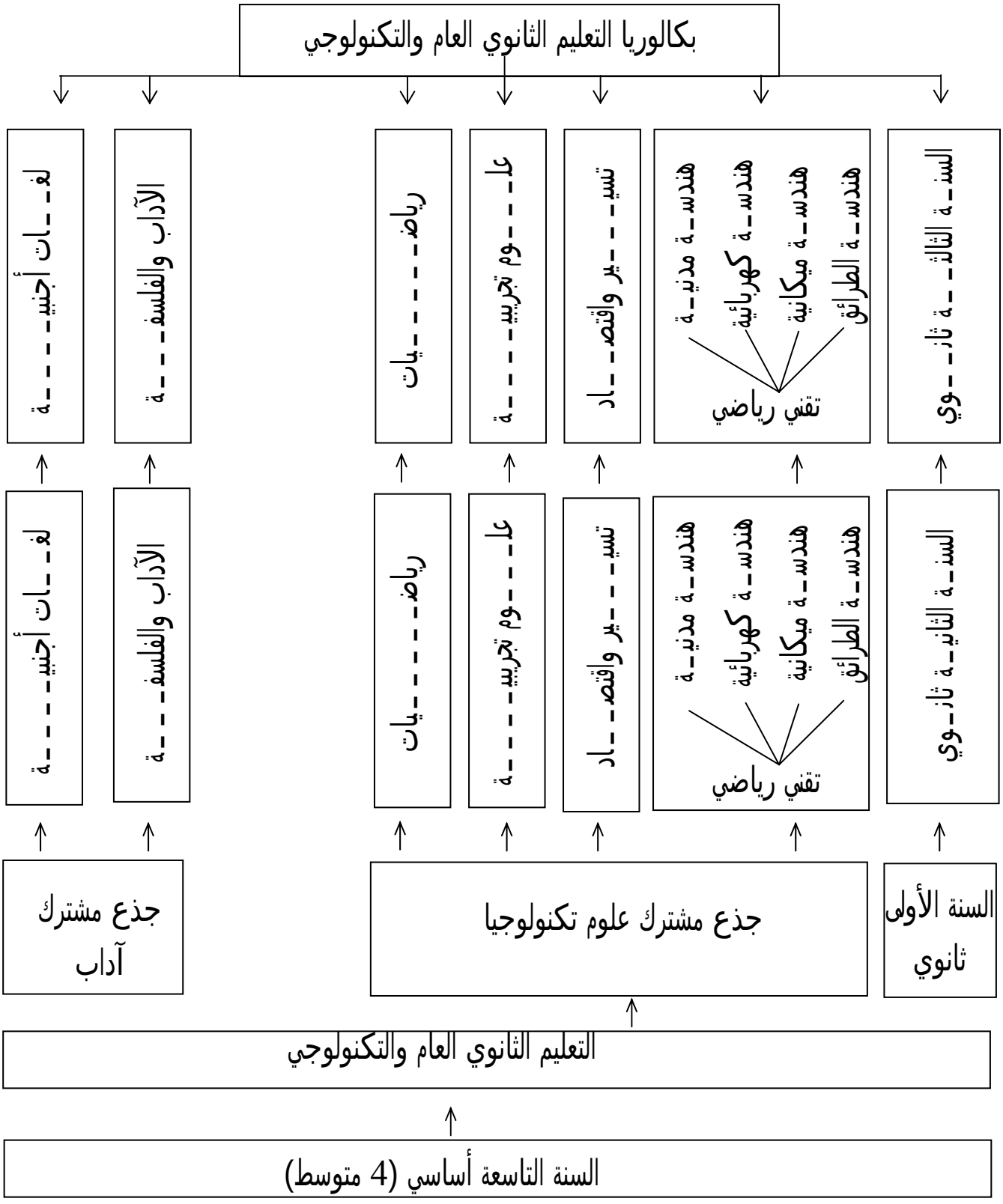
ويؤدي الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا إلى أربع شعب كبيرة هي:

1. شعبة الرياضيات.

2. شعبة التسيير والإقتصاد.
3. شعبة العلوم التجريبية .
4. شعبة التقني رياضي بأربعة اختيارات:

- الهندسة الميكانيكية.
- الهندسة المدنية
- الهندسة الكهربائية.
- هندسة الطرائق.

والمخطط التالي يوضح تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.



شكل رقم (08) تنظيم التعليم الثانوي في الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي[46] ص40

خلاصة الفصل

لقد اتضح من خلال ما سبق ان جميع الدول سواء العربية أو الغربية تهتم بالتعليم الثانوي ويظهر ذلك من خلال الإصلاحات التي تقوم بها من أجل تطويره وجعله يساير عصره.
والجزائر كغيرها من الدول تحاول من خلال الإصلاحات الجديدة أن تنهض بقطاع التربية والتعليم بصفة عامة وذلك من خلال فتح الشعب والتخصصات وتغيير بعضها وتغيير نمط التعليم الأساسي وإبداله بالتعليم المتوسط وهذا على مستوى الطور الثالث ونفس الشيء بالنسبة للتعليم والتكوين المهنيين وكذلك التعليم العالي فكلها معنية بالإصلاح نظرا لارتباط القطاعات الثلاث ببعضها البعض.

وقد تم معالجة هذا الفصل بمعرفة معنى التعليم الثانوي وأهدافه ثم تم من خلال هذا الفصل ذكر المراحل التي مر بها التعليم الثانوي في الجزائر.

ثم عرضنا معالم التعليم الثانوي في بعض الدول الأجنبية سواء من دول أوروبية أو آسيوية أو عربية وأخيرا التعليم الثانوي في الجزائر في ضوء الإصلاح.
وهذا كله بين لنا مدى الأهمية التي توليها المجتمعات الأخرى للتعليم الثانوي ، والتي تحاول دائما تطويره وجعله محور أساسيا في أي عملية.

الفصل4
سياسة القبول والتوجيه في الجزائر

لقد شهدت سياسة الجزائر في مجال التوجيه المدرسي والمهني تطورا واضحا وهذا تبعا لتطور التعليم الثانوي والأساسي حيث شهد تاريخ التوجيه في الجزائر مراحل عديدة أظهرت بوضوح مدى التغيرات التي طرأت على التوجيه المدرسي.

كما أن إصلاح 1992 يظهر التغيرات في سياسة التوجيه ، حيث لوحظ عدم نجاعة سياسة التوجيه قبل ذلك وبالتالي تم تقويم الوضع السابق وهذا لعدم الوقوع في الأخطاء ، وتم بذلك إعادة الهيكلة والتغيير في التوجيه وطرقه وتقسيمه إلى توجيهين متتالين واحد في السنة الأولى ثانوي.واخر في السنة التاسعة أساسي.

ونجد كذلك أن إصلاح التعليم الأخير في الجزائر والذي بدأ تطبيقه ابتداء من سنة 2003 في التعليم الإبتدائي والمتوسط وابتداء من السنة الدراسية 2006/2005 فيما يخص التعليم الثانوي ، يظهر كذلك سياسة الجزائر في التوجيه حيث تم تغيير الشعب وتغيير طريقة التوجيه إلى الأولى ثانوي وإلى الثانية ثانوي ....الخ

كل هذا يؤكد حرص الوصاية على جعل التوجيه المدرسي والمهني محور أساسي في عملية الإصلاح في كل مرحلة من المراحل .

وسوف تتعرض في هذا الفصل إلى إجراءات التوجيه قبل إصلاح 1992 ثم بعد إصلاح 1992 ثم إجراءات التوجيه في ظل الإصلاح الجديد.

1.إجراءات القبول والتوجيه قبل إصلاح 1992

1.1. إجراءات خاصة بالانتقال الى التعليم الثانوي

عندما نلقي نظرة سريعة على النصوص التشريعية فإننا نجد جملة من التغيرات طرأت على التوجيه المدرسي ومصالحه .

وسنركز على النصوص التشريعية لوزارة التربية الوطنية التي توضح كيف كانت تتم عملية التوجيه المدرسي وما هي المقاييس المعتمدة في التوجيه وانتقال التلاميذ إلى التعليم الثانوي.

ففي سنة 1987 كانت المقاييس المعتمدة في توجيه التلاميذ على النحو التالي[58] ص01-04:

- النتائج الدراسية .
- قدرات التلاميذ الحقيقية.
- أحسن ترتيباته في مجموعات التوجيه.
- الرغبات المقدمة (بالنسبة للتلاميذ النجباء تعطي الأولية لاختيارهم).
- معطيات النظام التربوي لمؤسسات الإستقبال .

أما في سنة 1990 فكان يعتمد في توجيه التلاميذ على النقاط التالية:

- النتائج الدراسية.
- القدرات الحقيقة للتلاميذ.
- اقتراحات الأساتذة.
- النظام التربوي وقدرة استيعاب الثانوية والذي كان يقرر:
- القبول النهائي للجزء المكمل للنسبة المحددة 50% في حدود طاقة استيعاب الثانوية المستقبلة
- التوجيه النهائي للتلاميذ في جذعي السنة الأولى ثانوي.

يتم تطبيق المقاييس السابقة وفق خطوات حيث يتم عقد مجلس الأول على مستوى الإكمالية والذي يرأسه مدير الاكمالية ويقوم بـ:

- نقل المعدل المحصل عليه في شهادة التعليم الأساسي لكل تلميذ ويحسب معدل الانتقال[59] ص02.
-

يقوم بترتيب التلاميذ بدون اعتبار الجنس ويقرر القبول النهائي لـ 25% من التلاميذ الأوائل كما يعد قائمة التلاميذ المقبولين في ثلاث نسخ تعود نسخة واحدة لكل من ثانوية الاستقبال ومركز التوجيه والمؤسسة الأصلية .

ترسل إلى ثانوية الاستقبال بطاقات التلاميذ في جزئين الجزء الأول بطاقات التلاميذ المقبولين (25% الأوائل) قصد قرار توجيههم ويحتوي الجزء الثاني بطاقات باقي التلاميذ (75%) قصد قرارات القبول والتوجيه والتكرار وكذلك الترشيح إلى مسابقة الدخول في مراكز التكوين المهني[59] ص03، أما معدل القبول في الأولى ثانوي الذي كان معتمدا قبل إصلاح 1992 فكان على النحو التالي:

بالنسبة للسنة الدراسية 1990/1989 كان معدل القبول يحسب بالطريقة التالية[60] ص1-4:

$$\text{معدل القبول} = \frac{\text{المعدل العام للسنة 9} + \text{شهادة التعليم الأساسي}}{2}$$

بالنسبة للسنة الدراسية 1991/1990

$$\text{معدل القبول} = \frac{\text{المعدل العام للسنة 8} + \text{المعدل العام للسنة 9} + \text{شهادة التعليم الأساسي}}{3}$$

في السنة الدراسية 1992/1991[60] ص1-4.

$$\text{معدل القبول} = \frac{\text{معدل الطور الثالث} + \text{معدل شهادة التعليم الأساسي}}{2}$$

وكانت أعمال مجالس القبول والتوجيه تعتمد في الأساس على ملفات التلاميذ وخاصة بطاقة المتابعة والتوجيه (البطاقة التركيبية) التي تحوي معلومات عامة عن التلميذ وعن تاريخه الدراسي حيث تسجل فيها جميع المعلومات المتعلقة بنتائج التلاميذ خلال الطور ، بالإضافة إلى بطاقة الرغبات .

أما مجلس القبول والتوجيه فيتكون من الأعضاء التاليين حسب المنشور الوزاري رقم 90/97 المؤرخ في 1990/05/09:

- مدير التربية أو ممثله رئيسا.
- مدير ثانوية الاستقبال.
- مديري المدارس الثانوية بالمقاطعة.
- مدير الدراسات بالثانوية المستقبلة.

- مديري المدارس الأساسية بالمقاطعة.
- مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني.
- مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالمقاطعة.
- مديري مراكز التكوين المهني بالمقاطعة.
- ممثل عن أساتذة ثانوية الاستقبال.
- ممثل عن أساتذة كل مدرسة أساسية بالمقاطعة.
- ممثل عن جمعية أولياء التلاميذ من كل مدرسة (دور استشاري فقط).
-

مهام مجلس القبول والتوجيه[61] ص2-3:

يشرف مجلس القبول والتوجيه على أعمال الفوج المكلف بعملية ترتيب التلاميذ (75% الباقي على مستوى المقاطعة ويتم هذا الترتيب بدون اعتبار الجنس ولا مدرسة الأصل).
يحدد هذا المجلس المعدل الأدنى أي المعدل الذي يمثل الحد الأدنى لقبول التلاميذ ، حتى لا ترهن نوعية المستوى المدرسي المراد حمايته كما ترمي إليه الإجراءات الجديدة .
يقرر هذا المجلس قبول التلاميذ المرتبين حسب الاستحقاق في حدود تحقيق نسبة 50% الإجمالية ويعد لذلك كحضر خاص يستخرج كل مدير مدرسة أساسية قائمة التلاميذ مؤسسته المقبولين في الجزء الثاني هذا.

يقرر هذا المجلس كذلك التوجيه النهائي لجميع التلاميذ المقبولين في مختلف شعب السنة 1 ثانوي (عام وتقني) المتوفرة، وذلك باعتبار نتائج التلاميذ المدرسية وقدراتهم الحقيقية واقتراحات الأساتذة والنظام التربوي للثانوية كما يجب احترام رغبات التلاميذ قدر الإمكان خاصة رغبات التلاميذ النجباء.

كما يسمح لمجلس القبول والتوجيه أن يطلب تغيير النظام التربوي لثانوية الاستقبال لأسباب تربوية مؤكدة خاصة إذا كانت لا تؤثر كثيرا على استعمال الأساتذة المعنيين بالثانوية وفي حالة ضرورة إدخال التغيير يعد الطلب أثناء انعقاد المجلس ويرسله رئيس المجلس إلى المصالح المعنية بقسم استثمار الموارد البشرية بالولاية.

وفي حالة جمع عدة ثانويات في مقاطعة واحدة يكون توزيع التلاميذ المقبولين بين الثانويات باعتبار الانشغالات التالية:

- توزيع نوعي متساوي.

- طاقات استيعاب للمؤسسة.
- نوعية الشعب المتوفرة .
- مقر سكن التلاميذ

2.إجراءات القبول والتوجيه بعد إصلاح 1992

1.2. إعادة الهيكلة وسياسة التوجيه

إن إعادة الهيكلة التي تم من خلالها تغيير بعض الشعب سنة 1991 هي في الواقع سياسية ناتجة عن عدم نجاعة التنظيم التربوي والعملية التوجيهية آنذاك لهذا فإن التغيرات في السياسة التوجيهية فرضتها الساحة التربوية في بداية التسعينيات بهدف تقويم الوضع السابق وتجنب الوقوع في الأخطاء التي عادت على المجتمع المدرسي بالفشل في كثير من الأحيان. ومن هنا كان لا بد من إعادة الهيكلة للحصول على مستجدات جديدة مبنية على أسس وقواعد تسمح بتجاوز النقائص والسلبيات فكان التغيير في التوجيه وطرقه ، بالإضافة إلى تقسيمه إلى توجيهين متتالين توجيه يتم من التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي وآخر يتم من الأولى ثانوي إلى الثانية ثانوي وهذا من أجل التوجيه الدقيق والموضوعي وبهدف تحسين المردود التربوي والرفع من المستوى الدراسي والوصول إلى عدد متجانس من التلاميذ في مختلف الشعب التي تسمح بها إمكانياتهم وميولاتهم والوصول في الأخير إلى التوجيه السليم.

ونرى أن التغيير في سياسة التوجيه المدرسي آنذاك كانت محل اهتمام من قبل التربويين وهو ما جعله يتغير باستمرار سواء إيجابيا أو سلبيا وذلك لأنه يرجع للمتعلم نفسه وإلى طريقة التعليم المتبعة ومحتويات البرامج لكل مادة والمجال الدراسي إذا ما توافقت مع الإمكانيات الحقيقية والملامح السيكولوجية للمتعلمين والعكس ، وقد جاء التعديل في سياسة التوجيه المدرسي كنتيجة لعدم نجاعة البرنامج التربوي وعدم توافق لمختلف أطوار التعليم حيث جاء في المادة (63) من باب التوجيه تساهم مؤسسات التوجيه المدرسي والمهني والتقييم في نجاعة الطرق التربوية واستعمال وسائل التعليم وملاءمة البرنامج وطرق الاختيار[19] ص97.

وعندما نحاول استعراض مختلف النصوص القانونية المتعلقة بالتوجيه المدرسي وخاصة إجراءات الانتقال والقبول والتوجيه نحو الشعب المختلفة فإننا نجد عدة إجراءات وتغييرات فنجد مثلا المنشور الوزاري رقم 96/28 الذي كان يتعلق بتوجيه تلاميذ السنة التاسعة أساسي والسنة الأولى ثانوي يؤكد على أن " عملية توجيه التلاميذ تعد من العمليات السيكوبيداغوجية الحساسة التي لها تأثير كبير على

مسارهم الدراسي الموالي والعملية هذه تصعب وتتعقد أكثر عندما يكون المعيار الأساسي المعتمد عليه ، على الأقل إلى حد الآن ، هو العلامة الدراسية وإذا كنا على علم بأن هذه العلامة تأثر بعوامل عدة ومختلفة أثبتها تجريبيا المختصون في علم التباري أو علم دراسة الإمتحانات وسلوك الممتحَنين الممتحِنين أصبح من الضروري إعادة النظر في كل الترتيبات المعمول بها لتوجيه تلاميذ السنة التاسعة أساسي إلى مختلف الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي وكذا توجيه تلاميذ السنة الأولى ثانوي إلى مختلف شعب السنة الثانية ثانوي[62] ص2.

لهذا فقد كان الهدف من وراء إجراء هذه الترتيبات هو إيجاد الصيغ الكفيلة بحصر مختلف الجوانب التي من شأنها أن تسمح بتوجيه التلميذ توجيها يتناسب مع قدراته وكفاءاته الفعلية للحفاظ على حظوظه في النجاح في هذا الطور وفي الامتحان الذي يتوجه ، وذلك بوضعه في إطار تعليمي يمكنه من الاستفادة من كل المعلومات التي تقدم له هذه المرحلة.

ولقد تم في هذا الإطار إدخال تعديلات على مضامين كل من:

1. بطاقة القبول و التوجيه الخاصة بتلاميذ السنة التاسعة أساسي.
2. بطاقة المتابعة و التوجيه الخاصة بتلاميذ الأولى ثانوي.
3. بطاقة الرغبات.
4. وصف البطاقة.
5.

1. بطاقة القبول و التوجيه: وهي البطاقة التي يتم تداولها في نهاية كل سنة دراسية , لذا أعيدت هيكلتها و أدخلت عليها التعديلات التالية لجعلها وظيفية و سهلة التداول[62] ص02

1.1. إضافة عمود خاص يظهر نتائج التلميذ في شهادة التعليم الأساسي في مختلف المواد التاسعة للتأكد من ملمحة الدراسي ، ويسمح بمقارنتها بتلك التي تحصل عليها في التقويم المستمر طوال السنة.

2.1 تعديل مجموعات التوجيه ومعاملاتها وإدراجها ضمن هذه البطاقة بحيث أصبحت تتكون من:

1.2.1 بالنسبة لمجموعة التوجيه الخاصة بالآداب:

لغة عربية	معامل 4
لغة أجنبية[1]	معامل 2
تاريخ وجغرافيا	معامل2

2.2.1 بالنسبة لمجموعة التوجيه الخاصة بالعلوم:

رياضيات	معامل 4
علوم طبيعية	معامل 2
لغة عربية	معامل2

3.2.1 بالنسبة لمجموعة التوجيه الخاصة بالتكنولوجيا:

رياضيات	معامل 4
تربية تكنولوجية	معامل 2
لغة عربية	معامل 1

ويعد هذا العمل كمرحلة من المراحل التي تهدف إلى التأكد من مدى صدق هذا المعيار في توجيه التلاميذ.

3.1 إضافة ركن خاص بالملاحظات التي يمكن أن يبديها مستشار التوجيه المدرسي من خلال متابعته لبعض التلاميذ إذا اقتضى الأمر ذلك: مقابلات ، الرواكز السيكوتقنية استبيان الإهتمامات[62] ص03.

<u>2. بطاقة المتابعة والتوجيه إلى الثانية ثانوي</u>: لقد تم مراجعة و تبسيط هذه البطاقة التي تسهل تداولها واستغلالها والتعامل مع المحيطات الخاصة بالتلميذ التي تتضمنها وذلك بتخصيص بطاقة ولكل جذع مشترك:

- بطاقة المتابعة والتوجيه الخاصة بفرع التكنولوجيا لونها أخضر .
- بطاقة المتابعة والتوجيه الخاصة بفرع الآداب لونها أزرق.
- بطاقة المتابعة التوجيه الخاصة بالعلوم لونها برتقالي.

كما تم تعديل مجموعات التوجيه المدرجة ضمن هذه البطاقة وفقا لمتطلبات كل شعبة.

3. بطاقة الرغبات:

إن الرغبة تلعب دورا هاما في النجاح ن وخاصة إذا ما كانت تتوافق مع النتائج المدرسية التلميذ ومع مقتضيات الشعبة المرغوب فيها ، لذلك واعتبارا لهذه الأهمية تقرر توحيد هذه البطاقة بالنسبة لكل مستوى وإعطاء فرصة الاختيار للتلاميذ بعد التشاور مع أولياتهم للتعبير عن الشعبة التي يرغبون فيها لمتابعة دراستهم في مرحلة التعليم الثانوي.

إلا أن فعالية هذه البطاقة تبقى مرهونة بتنظيم حملات إعلامية لفائدة التلاميذ وأوليائهم قبل تسليم هذه البطاقات لتقديم كل المعلومات الخاصة بالشعب المتوفرة و بمتطلباتها و مستلزماتها و بالمسارات الناجمة عنها و ما تقتضيه هي الأخرى من أجل الوصول بالتلميذ إلى اختيار يتماشى و نتائجه الدراسية و قدراته الفعلية التي يجب أن تكون هي المعيار الوحيد في التوجيه إلى مختلف شعب التعليم الثانوي.

ونشير إلى أن التعديلات التي طرأت هذه السنة (1996) على كل من إجراءات القبول في السنة الأولى ثانوي وكذا معايير التوجيه تهدف في الأساس إلى إيجاد الصيغة التي من شأنها أن تتضمن تدريجيا الإنصاف وتكافؤ فرص النجاح انطلاقا من قدرات التلاميذ وكفاءتهم الفعلية.

كما أنها " تساهم في تحسين مردودية التعليم والرفع من نوعيته ، لا تحافظ على حظوظ التلاميذ في النجاح وتنتقل لها مؤدية بذلك إلى ارتفاع نسبة التسرب وكلفة التعليم[62] ص04.

وفي سنة 1997 تم تعديل بطاقة المتابعة والتوجيه تعديلا طفيفا وتم التأكيد من خلال المنشور الوزاري رقم 97/80 أن توجيه التلاميذ لا يمكن أن يكون عملية "سيكوبيداغوجية" ناجعة إلا إذا تمكنت من إيجاد صيغة توافق بين رغبات المتمدرسين من جهة ، ونتائجهم المدرسية ومستلزمات الدراسات والتكوين المرغوب فيه من جهة أخرى[63] ص01.

4. وصف البطاقة: تتمثل هذه البطاقة في شكل ورقة مزدوجة تتضمن إحدى عشر بابا موزعة على أربع صفحات:

الصفحة الأولى:

تتضمن الباب الذي يحتوي كل المعلومات العامة الخاصة بالتلميذ ، وكذا الباب المتعلق بالجانب الصحي.

الصفحة الثانية:

وتتضمن بابا يذكر بنتائج التلميذ في السنة السادسة وبابا مخصصا لنتائجه في السنتين السابعة

والثامنة ، وقد أخذ بعين الاعتبار حصول إعادة لإحدى هاتين السنتين السابعة والثامنة ، وقد أخذ بعين الاعتبار حصول إعادة لإحدى هاتين السنتين.

الصفحة الثالثة:

وتتضمن هي الأخرى بابين ، أولهما يبين نتائج التلميذ في السنة التاسعة وثانيهما تبرز ما آلت إليه نتائج مجموعات التوجيه.

الصفحة الرابعة:

تظهر رغبة التلميذ وحصيلة نتائجه في السنة التاسعة ، واقتراح مجلس أساتذة المؤسسة: ثم حصيلة

أعمال المتابعة التي قام بها المستشار .

وفي الأخير الباب المخصص للقرار النهائي لمجلس القبول والتوجيه وقد تم تنصيب بطاقة المتابعة والتوجيه إبتداءا من مطلع السنة الدراسية 1998/1997 ، وتم استعمال البطاقة بصفة تدريجية حسب البرمجة الآتية:

- السنة الدراسية 1997-1998 بالنسبة للسنوات السابعة أساسي.
- السنة الدراسية 1999-2000 بالنسبة للسنوات التاسعة أساسي.

حيث تعوض البطاقة هذه ببطاقة القبول والتوجيه المستعملة

وإذا كان الاختيار الذي يعلن عنه التلاميذ عند ملء بطاقة الرغبات هو التعبير المباشر عن رغبة كثيرا ما تتناقض مع النتائج الدراسية للتلاميذ ، ومستلزمات ما يرغبون فيه ، فإن هذا يعود بالدرجة الأولى إلى طرق ووسائل التدخل التي انتهجناها إلى يومنا هذا في مجال إعلام التلاميذ وتهذيب ميولهم ، إضافة إلى اقتصارنا على اعتماد النتائج الدراسية لآخر سنة من الطور الثالث من التعليم الأساسي في عملية "توزيع" التلاميذ على الجذوع المشتركة للسنة الأولى من التعليم الثانوي وتتعقد العملية أكثر بعدم توفر مستلزمات صريحة لكل جذع مشترك"[63] ص01.

وما الشكاوي والطعون التي تتعرض لها قرارات مجالس القبول والتوجيه إلا مثال حي عن كل هذه القضايا التي يعاني منها توجيه التلاميذ.

وانطلاقا مما سبق فإن مديرية التقويم والتوجيه بوزارة التربية انتهجت سلكا يحبذ الطرح الشامل الذي يستلزم التدخل في العديد من المستويات والتأثير على كل العوامل التي من شأنها أن تقودنا إلى إيجاد الصيغة الملائمة للقيام بتوجيه موضوعي للتلاميذ ومن بين هذه الإجراءات إقامة وتنصيب بطاقة لمتابعة

التلاميذ خلال الطور الثالث من التعليم الأساسي والغاية من تنصيب هذه البطاقة هو التوصل إلى إقامة آليات (ميكانيزمات) للملاحظة المستمرة لسلوكات التلميذ خلال طور يعرف بأنه طور التوجيه بهدف تمكين كل أعضاء مجالس القبول والتوجيه من اتخاذ قرار ملائم ومناسب في توجيه التلاميذ.

وتعتبر بطاقة المتابعة و التوجيه من الوسائل الأساسية في عمل مستشار التوجيه ، حيث تسمح له بالتعرف على التلميذ بصفة شاملة ، فنجد معلومات عن التلميذ وأسرته وحالته الاجتماعية والصحية وكذلك ماضيه الدراسي ابتداء من السنة السادسة أساسي إلى التاسعة أساسي.

ويعتبر الجزء الخاص بمجموعات التوجيه أهم الأجزاء في هذا البطاقة خاصة من الجانب التقني في توجيه التلميذ حيث تشمل المواد الأساسية المعتمدة في كل شعبة من الشعب ومعاملاتها التي تختلف عن المعاملات الرسمية أثناء الامتحانات التحصيلية ويتم حساب معدل كل مادة من المواد المعتمدة في التوجيه خلال الطور وبالطريقة التالية :

$$\text{معدل الطور للمادة} = \frac{\text{المعدل السنوي للمادة س7أ+المعدل السنوي س8أ+معدل ف1س9أ+معدل ف2س9أ}}{4}$$

وبهذا يتم حساب معدل الطور لكل المواد المعتمدة في التوجيه وفي كل شعبة من الشعب والمعدل الأفضل في هذه الشعب والمعدل الأفضل في هذه الشعب هو الذي يبين مدى قدرة التلميذ على النجاح في هذه الشعبة أو تلك.

2.2.إجراءات القبول في التعليم الثانوي

إن التعديلات التي أدخلت على إجراءات القبول في السنة الأولى ثانوي "تدخل في إطار تثمين المجهود الفردي والجماعي للتلاميذ والأساتذة والفريق البيداغوجي والإداري للمؤسسة التعليمية ، مع إتاحة فرصة الارتقاء لأكبر عدد ممكن من التلاميذ المؤهلين فعلا لمتابعة التعليم الثانوي ، شريطة أن تثبت نتائجهم الدراسية حظوظ نجاحهم في هذه المرحلة "[64] ص02.

وإذا كان المنشور الوزاري رقم 96/6.0.0/76 المؤرخ في 4 ماي 1996 قد ألح على التطبيق التدريجي للإجراءات الجديدة ، والتعامل بمرونة مع الواقع ، فإنه قد حدد كذلك الإطار الذي يجب أن يندرج فيه تطبيق هذه الإجراءات ، مذكرا بأن هذه المرونة لا يجب أن تستغل كوسيلة للتساهل المفرط في قبول تلاميذ في التعليم الثانوي.

"إلا أن استغلال حصيلة أعمال مجالس القبول والتوجيه في السنة الأولى ثانوي ، المجتمعة في جوان وجويلية 1966" أثبت أن هذه التعليمات لم تحترم في العديد من الولايات التي مازالت تعرف أعداد كبيرة من التلاميذ في السنة الأولى ثانوي ، المعدلات منخفضة جدا: من 06.03 إلى أقل من 8 ، وهذه الوضعية لا يمكن في أي حال من الأحوال أن تخدم الأهداف المحددة لتعديل إجراءات القبول خاصة إذا علمنا أن هذه الولايات قد وصلت بها المعدلات إلى نسب قبول تتراوح ما بين 59.05% إلى 68.49% من التلاميذ بمعدلات تنزل إلى 20/6.24 وتشددها في مقاطعة أخرى (قبول 29.51% من التلاميذ بمعدلات تنزل إلى 20/07)[64]،

وتفاديا لتكرار مثل هذه الإنحرافات في مجالس القبول والتوجيه المقبلة ، فإن القبول في السنة الأولى ثانوي ، وإن يبقى خاضعا للإجراءات التي تضمنها المنشور الوزاري رقم 2069 المؤرخ في 28 نوفمبر 1995 ، وللتوجيهات التي يتضمنها المنشور رقم 76 المؤرخ في 04 ماي 1996 فقد تم تنظيم القبول بالشكل التالي:

بعد حساب معدل القبول تقر المجالس قبول التلاميذ الذين تحصلوا على معدل 10 فما فوق وبعد ذلك تدرس وضعية التلاميذ الذين لم يتحصلوا على هذا المعدل ، وفقا لمستلزمات التي تتطلبها فروع التعليم الثانوي ، وعدد البقع البيداغوجية الشاغرة في الأولى ثانوي.

وقد تم التنبيه من خلال المنشور الوزاري رقم 405 المؤرخ في 03 ماي 1997 إلى أن لا تنبغي إطلاقا اللجوء إلى الملء التلقائي لكل هذه البقع الشاغرة مهما كانت نتائج التلاميذ ، وعلى هذا الأساس فإنه لن يقبل في التعليم الثانوي مستقبلا أي تلميذ تحصل على معدل قبول دون 08 من 20 ، إذ ينبغي العمل على رفع معدل القبول تدريجيا إلى أن يصل إلى ما يجب أن يكون عليه ، ذلك يتبع ظروف تمدرس التلاميذ وتفقد ظروف عمل كل مؤسسة والحرص على دراسة وتحليل كل الوضعيات الشاذة ومعالجتها في الوقت المناسب إلا أنه يسمح عند ضرورة للسيد مفتش أكاديمية الجزائر والسادة مديري التربية باتخاذ قرار استثنائي يرخص بموجبه انتقال تلاميذ لم يصلوا إلى الحد الأدنى المقرر وذلك بعد دراسة وضعية المقاطعة.

إلا أن كل الإجراءات المتخذة والتي أكدها المنشور الوزاري رقم 405 المؤرخ في 1997/05/03 لم تحد من بعض الممارسات حيث استغلت الرخص الاستثنائية الممنوحة للمسؤولين للبث في وضعية بعص المقاطعات وهذا في السنة الموالية فقط لهذا جاء منشور وزاري آخر يوضح الحد الأدنى لمعدل القبول في السنة الأولى ثانوي فقد بينت دراسة وتحليل حصيلة مجالس القبول والتوجيه لشهر جوان 1997 ما سبق حتى وإن أثبتت ارتفاع نسبي في الحد الأدنى لمعدل القبول بصفة إجمالية ، فإنها أكدت

كذلك ممارسات لازالت تتعارض أحيانا والهدف الأساسي المقصود من تعديل إجراءات القبول في السنة الأولى ثانوي من التعليم الثانوي والقاضي بانتقاء التلاميذ المؤهلين فعلا للتعليم الثانوي.[65] ص01.

ففي الوقت الذي كان بإمكان بعض الولايات رفع الحد الأدنى لمعدل القبول إلى 10 من 20 ، تراها لجأت إلى قبول نسب مرتفعة بمعدلات أقل من 10 من 20 بينما لجأت بعضها إلى قبول كل التلاميذ الذين عادل معدلهم أو فاق الحد الأدنى الذي أشار إليه المنشور الوزاري رقم 405 المؤرخ في 03 ماي 1997 بصفة آلية ونظامية [65] ص01.

"كما استغلت الرخصة الاستثنائية التي منحت للمسؤولين الولائيين للتربية في قبول نسب مرتفعة جدا من التلاميذ بمعدلات تقل عن 08 من 20 وكل هذه الوضعيات لا يمكنها أن تتكرر مستقبلا" [65] ص01.

و قد تم تأكيد من خلال هذا المنشور أن المعدل العادي لقبول التلاميذ في السنة الأولى ثانوي هو 10 من 20 " ومن ثمة فإنني ألفت إنتباهكم الى أن المعدل الطبيعي و العادي لقبول التلاميذ في السنة الأولى ثانوي هو 10 من 20 و بإمكان مجالس القبول و التوجيه إن تدرس و بصفة استثنائية في جوان1998 حالات التلاميذ الذين تحصلوا على معدل قبول لا يقل عن 09 من 20 في حالة توفر الأماكن الشاغرة بالمؤسسات المستقبلية ، علما أنه لا يجب تعميم القبول بصفة آلية و نظامية إلى كل التلاميذ الذين تحصلوا على هذا المعدل" [65] ص02.

وبالرغم من إلغاء العمل بالنسب فإن الوزارة نبهت إلى أنه لا يجب أن تتجاوز النسبة التقليدية التي كانت تحدد للانتقال إلى السنة الأولى ثانوي ، إلا في الحالات التي يتحصل فيها التلاميذ على معدل يعادل أو يفوق 10 من 20.

كما أكد على ذلك المنشور الوزاري رقم 99/27 حيث جاء فيه " إلا أنني أذكر وأؤكد مرة أخرى إن كانت الحاجة لذلك ضرورية بالنسبة لبعض الإدارات الولائية للتربية بأن النسبة التقليدية المحددة للإنتقال إلى السنة الأولى ثانوي والتي كانت مقدرة بـ 50% لا يجب تجاوزها في أي حال من الأحوال وفي أي مقاطعة كانت ، علما بأن هذا الاستثناء لا يعني التلاميذ الذين تحصلوا على معدل قبول يعادل أو يفوق 10 من 20 " [66] ص1.

3.2.إجراءات القبول والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي:

لقد تم اعتماد المخطط العام لإعادة هيكلة التعليم الثانوي بمساراته المختلفة المحددة تحت المنشور رقم 1533 المؤرخ في 11/مارس/1992 المتعلق بالإجراءات الخاصة بقبول و توجيه التلاميذ في السنة الثانية ثانوي ، فلقد أصبح تقويم التلاميذ خلال الجذع المشترك .في توجيههم الثاني لمختلف تخصصات التعليم الثانوي من طرف مستشار التوجيه المدرسي في الجانب التحصيلي والسيكولوجي من خلال اللقاءات و الاستبيانات و كذا الاختبارات المسجلة لنتائجهم في بطاقة التقويم و المتابعة ، من أهم الإجراءات التي اتخذت بعد فترة الإصلاح ، كان هذا بناءا على التعليمة رقم 124/101 المؤرخة في 1992/04/08 .

يرتب تلاميذ الجذع المشترك حسب النتائج المحصل عليها وفق المعدل السنوي العام و يرشح للقبول كل التلاميذ الذين تسمح لهم نتائجهم من الاستفادة من التعليم في السنة الثانية ثانوي في حدود لا تتجاوز إمكانيات الاستيعاب المتوفرة في الشعب المفتوحة في المؤسسة أو في القطاعات التربوية للولاية و نظرا للتساهل و عدم احترام العديد من ولايات الوطن لمعايير القبول التي وصلت من 06/20 إلى 68/20 . إلا أن هذه العملية بقيت خاضعة لإجراءات المنشور الوزاري رقم 2069 المؤرخ في 1995/11/28 فقد أصبح ينظم بالشكل التالي:

1/ بعد حساب معدلات القبول تقرر المجالس قبول التلاميذ الذين تحصلوا على معدل 10 فما فوق ، بعد ذلك

تدرس وضعية التلاميذ الذين لم يتحصلوا على هذا المعدل وفقا للمستلزمات التي تتطلبها فروع التعليم الثانوي و عدد المقاعد البيداغوجية الشاغرة ، كما أنه لا ينبغي إطلاقا اللجوء إلى الملء التلقائي لكل هذه المقاعد الشاغرة. مهما كانت نتائج التلاميذ ، و على هذا الأساس لن يقبل في التعليم الثانوي مستقبلا أي تلميذ تحصل على معدل قبول دون 10/20.

2/ ينبغي رفع معدل القبول تدريجيا إلى أن يصل إلى ما يجب أن يكون عليه ، وذلك بتتبع ظروف تمدرس التلاميذ وتفقد ظروف عمل كل مؤسسة ، والحرص على دراسة وتحليل كل الوضعيات الشاذة ومعالجتها في الوقت المناسب.

وتتكون السنة الثانية من نوعين من التعليم [67] ص02:

أ- التعليم الثانوي والتكنولوجي: وهو يستقبل التلاميذ الذين تؤهلهم نتائجهم المدرسية وقدراتهم لمواصلة تعليمهم العالي ويتكون التعليم الثانوي العام والتكنولوجي من :

1. امتداد الجذع مشترك علوم إنسانية :

1.1 شعبة الآداب والعلوم الإنسانية.
2.1 شعبة الآداب والعلوم الشرعية.
3.1 شعبة الآداب واللغات الأجنبية.

2. امتداد الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا:
3.

1.1 شعبة التكنولوجيا.
2.1 شعبة العلوم الدقيقة.
3.1 شعبة علوم الطبيعة والحياة.

4. امتداد مشترك بين الجذعين المذكورين :

- شعبة التسيير والاقتصاد

إن عملية توجيه التلاميذ ليست بالسهلة حيث أنها عملية أكثر تعقيدا حيث يحاول من خلالها التوفيق بين النتائج المدرسية وملاحظات الأساتذة ونتائج الاختبارات السيكولوجية واهتمامات ورغبات التلاميذ والأولياء والإمكانات الفعلية للتلاميذ قبل توجيههم إلى الشعب أو الفروع التي تسمح لهم بتنمية طاقاتهم وقدراتهم.

إن توجيه المتعلمين في مختلف الشعب يعتمد على تقدير الملمح التربوي للمتعلم باعتبار مستلزمات كل شعبة من خلال موادها الأساسية ، ومن خلال الوزن النسبي لكل وحدة تعليمية ، فيستعمل أحسن ملمح يظهر به التلميذ في الاحتمالات المحسوبة بالنسبة لمجموعة التوجيه المعتبرة ، كما يشرع في التحضير لذلك قبل انعقاد مجلس القبول والتوجيه من خلال استغلال بطاقة المتابعة والتوجيه ، إضافة إلى تقدير الملمح التربوي والسيكولوجي للمتعلم .

4.2. أهداف إعادة هيكلة التعليم الثانوي(1992)

إن التعليم الثانوي يعد المحور الأساسي الذي يدور حوله النظام التربوي وذلك لكونه الجسر الرابط بين التعليم الأساسي والعالي ومن ثمة فهو يعد العنصر المنظم للمنظومة التربوية والمزول لها بجملة من العناصر التي تشتغل بها وحتى نقول أن هناك هيكلة حقيقة ، لابد في اعتقادنا من تفادي التخصص المبكر الدقيق للممتحنين وللتوزيع العشوائي الميكانيكي لهم طبقا للمعدل المحصل عليه نتيجة التقويم، والذي يعد ترتيبا أكثر منه تقويما بالمفهوم العلمي للكلمة.

" لقد جاءت الوصاية بمنشور وزاري (1991) تؤكد فيه عزمها و إصرارها على العناية بالتوجيه المدرسي آخذة بعين الاعتبار مختلف الخصائص السيكولوجية أثناء عملية التوجيه و فيه جاء ليست عملية التوجيه المدرسي مجرد توزيع التلاميذ على مختلف الشعب للتعليم الثانوي العام أو التقني ، بل هو دراسة ممتحنة في رغبات التلاميذ على مختلف و قدراتهم بالاستناد إلى نتائجهم من خلال الملمح الدراسي المستخلص منها و في اقتراحات الأساتذة و الإمكانيات التي يوفرها التنظيم التربوي" [68] ص1.

بالاعتماد على التوجيه المرفق في نهاية السنة الأولى ثانوي نظام الجذوع المشتركة جاء عن الوصاية الأهداف التالية:

- دعم مكتسبات التعليم الأساسي لا سيما في التعابير الأساسية.
- ضمان تجانس أحسن بين مستويات التلاميذ.
- العناية بالتقويم التربوي باعتباره بعد تربويا وضروريا.
- وضع نظام لتوجيه يكون فعالا مبينا على مقاييس بيداغوجية وموضوعية وبكل شفافية.
- ضمان الانسجام الداخلي الحسن التعليم الثانوي والتناسق الأفضل بينه وبين التعليم الأساسي من جهة والتعليم الجامعي والتكوين المهني والشغل من جهة ثانية .
- التمييز ابتداء من نهاية الجذوع المشتركة بين نمطين من التعليم الثانوي.
  - أ- المحضر للتكوين العالي.
  - ب- المؤهل لعالم الشغل.
- تحسين المناهج التعليمية من حيث تطورها ومحتوياتها وطريقة عرضها ثم اعتماد الطرق التربوية الملائمة. [69] ص06.

لقد كانت الجذوع المشتركة في التعليم الثانوي ترمي إلى مسارين مختلفين من التعليم هما:

التعليم الثانوي العام والتكنولوجي " تلاميذ الجذعين المشتركين الذين تتوفر لديهم القدرات والكفاءات الضرورية لمواصلة التعليم الجامعي ويحضرون لذلك ، وتختتم الدراسة في التعليم الثانوي والتكنولوجي بامتحان البكالوريا ، كما يستقبل التعليم التأهيلي تلاميذ الجذع المشترك الذين تظهر لديهم استعدادات يمكن تنميتها بكيفية أفضل في هذا النمط من التعليم ذي الطابع العملي تحضيرا لإحدى المهن ، تختم الدراسة في التعليم الثانوي التأهيلي بامتحان خاص يتوج بشهادة نهاية التعليم الثانوي التأهيلي [70] ص04.

وبعد تطبيق هذا المشروع لمدة سنة تم إلغاء التعليم التأهيلي وتعويضه بالتعليم التقني ، وهذا لعدة أسباب حيث وجد المسؤولين في المنظومة أن الثانويات أصبحت بمثابة مراكز للتكوين المهني في حين أن المراكز الخاصة بالتكوين المهني موجودة إلا أنها تمنح المتخرج منها شهادات مهنية في الاختصاص المتابع وبهذا تم اصطدام التعليم التأهيلي بالتكوين المهني ، وقد استمر الحال على هذه الوتيرة رغم بعض المحاولات الإصلاحية التي وضعتها الوصاية بهدف تكييف التعليم مع الطلب الاجتماعي لمختلف الشرائح ، ولكن رغم ذلك فقد جاء في المشروع المؤرخ في (1991) أن التعليم الثانوي ورغم المحاولات العديدة بقي تقريبا على نفس الوضعية التي كان عليها في بداية السبعينيات .

«إن إصلاح التعليم الثانوي إكتفى باجراء تعديلات طفيفة وخاصة المتمثلة في توسيع التعليم التقني ومضاعفة عدد الشعب حتى يتماشى والتوجيهات الاقتصادية للجزائر في تلك الفترة»[71] ص18 .
لقد أسفرت كل المحاولات الإصلاحية عن عيوب تنظيمية وأخرى تربوية ترى منها عنصرا هاما وهو عدم وجود تقويم موضوعي تسبب في توجيه آلي للتلاميذ ، وهذا ما يؤدي إلى القول بوجود إهدار تربوي نتيجة هذا التوجيه ، وما يثبت هذا الإصدار عدد الطعون والشكاوي المقدمة لمصالح التوجيه المدرسي والمهني ، نظرا لهذا التوجيه الذي لا يتناسب ولا يتفق مع الخصائص السيكولوجية للمتعلمين في كثير من الحالات.

3إجراءات القبول والتوجيه في ظل الإصلاح الجديد

عند اطلاعنا على المناشير والقرارات الوزارية التي توضح إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر ومن خلال معاينتنا لفترة الإصلاح هذه ، نجد أن هناك نوعا من الإسراع في تطبيق الإصلاح حيث أن بعض المناشير الوزارية تأتي قبل الشروع في إجراء ما بفترة قصيرة جدا ، وخاصة ما يتعلق منها بالقبول والتوجيه حيث أن عمل مستشار التوجيه يقتضي إعلام التلاميذ بطريقة القبول والتوجيه ، وفي بعض الحالات يضطر إلى إعادة الحصص الإعلامية بعد وصول المناشير الوزارية التي تحدد كيفية القبول والتوجيه ، وهذا ما يؤثر على مصداقية مستشار التوجيه مع التلاميذ.

وعند استعراضنا للنصوص القانونية التي تحدد تطور عملية الإصلاح أجد أنه بدأ بتنصيب السنتين الأولى ابتدائي والأولى متوسط وهذا طبقا للمنشورين الوزارتين رقم 509 المؤرخ في 2003/05/04 ورقم 245 المؤرخ في 2003/06/04.

حيث تم تنصيب السنتين الأولى إبتدائي والأولى متوسط ابتداءا من السنة الدراسية 2004/2003 وأهم ما ميز هذا الإصلاح هو استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية وهذا " تنفيذا لقرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30 أفريل 2002 حول الشروع في التطبيق التدريجي لإصلاح المنظومة التربوية" [72] ص01 .

وقد تضمن المنشور رقم 881 المؤرخ في 2003/09/10 التدابير العملية لتطبيق استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية.

وقبل التطرق إلى إجراءات الانتقال والقبول وإجراءات التوجيه تتعرض إلى إصلاح نظام التقويم التربوي كونه الركيزة الأساسية لعملية تحسين نوعية التعليم.

1.3.إصلاح نظام التقويم التربوي

يعتبر التقويم أداة مساعدة في تنمية مردود المنظومة التربوية " فالتقويم لا ينحصر في كونه أداة مساعدة واتخاذ قرار ووسيلة تسيير وظيفي فحسب ، بل هو أكثر من ذلك ، ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي ، إدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي ، إذا التقويم التربوي كواحد من أهم المحاور الأساسية للنظام الشامل للتقويم يدعو إلى تطوير فعلي للمارسات التقويمية السائدة حاليا في الميدان ، بحيث تنسجم مع أهداف الإصلاح وروح البرامج التعليمية الجديدة " [73] ص01.

ونظرا لوجود سلبيات في التقويم الحالي الذي لا يزال يمارس في بعض المستويات التي لم يمسها الإصلاح بعد وخاصة ما يتعلق منها باستخدام التقويم لأغراض إدارية أساسا (إجازات ، ارتقاء ، إعادة ، توجيه .....) والذي يرتكز على التنقيط العددي للإنتاجيات المكتوبة للتلاميذ.

ونظرا للصلة الوثيقة القائمة بين ممارسات التقويم وعملية التعلم ، فإنه من المهم جدا أن تكون هذه الممارسات متجانسة مع خصوصيات البرامج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات ، هذه المقاربة التي لا تركز بالدرجة الأولى على المعارف وحدها بقدر ما تركز على التنمية الشاملة للمتعلم.

وفعلا فإن هذه المقاربة تقترح نموذجا تعليميا غير تراكمي ، وإنما اندماجي بالدرجة الأولى ، وتمنح أهمية خاصة للبعد المتعلق بدلالة ومعنى ما تم تعلمه [73] ص2.

إن هذه التوجيه الجديد ، يحاول أن يتميز بتفاعل قوي بين فعل التعليم وفعل التقويم ، وإبراز التغيير لضمان تربية ذات نوعية ، وعليه يرد التقويم إلى وظيفتين كبيرتين أساسيتين: [73] ص3 .

- المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم.
- إقرار كفاءات التلميذ.

وتتخذ الوظيفتين المذكورتين عند التطبيق ، الأشكال التالية:

تقويم تكويني يمارس أثناء النشاط ، ويهدف إلى ضبط التحسن المحقق من طرف التلميذ ، وإدراك طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم ، ويهدف هذا الشكل من التقويم إلى ضبط التحسن المحقق من طرف التلميذ ، وإدراك طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم ، كما يهدف إلى تحسين ، تصحيح أو تعديل المسار التعليمي للتلميذ.

تقويم تحصيلي يمارس عند نهاية وحدة تعليمية ، سنة دراسية أو طور يهدف إلى التعرف على مستوى تنمية الكفاءات.

المبادئ المنهجية التي يرتكز عليها إصلاح نظام التقويم

ترتكز النظرة الجديدة لتقويم التعلمات حسب المنشور رقم 2005/2039 على المبادئ المنهجية التالية:

- في منظور تنمية الكفاءات ، لا يتناول التقويم أساسا المعارف في شكلها الانعزالي ، بل إنه معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في طور البناء ، مدرجا مختلف الموارد المشكلة للكفاءة.

إن إعداد التلاميذ إلى هذا النمط من التقويم ، يستدعي اختيارهم في وضعيات معقدة ، تتطلب تجنيد مجموعة مكتسبات أساسية لعلها [73] ص3.

- يجب أن تدمج الممارسات التقويمية في المسار التعليمي ، كمؤشر لإظهار التحسينات المحصلة والثغرات المعرقلة لتقدم التعلمات وبالتالي بحدة العمليات الملائمة عملية التعلم والعلاج.

في هذا السياق وطالما أن عملية التعلم لم تنته لا يجب أن يشكل الخطاء علامة عجز إنما هو مجرد مؤشر صعوبات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات لذا يجب أن يكون موضوع عملية تشخيص آنية لمعرفة أسبابه وتنفيذ عملية علاجية هادف لتفادي تعطيل التعلمات اللاحقة.

* إن نتائج المدرسية في التطور التقليدي للتقويم يعبر عنها في شكل تنقيط عددي وقصد تدعيم قرائتها يجب أن ترفق هذه العلامات بملاحظات ذات مدلول نوعي تشكل دعما له لمجهود التعلم ووسيلة تضمن ربط علاقات تكاملية بين التلميذ ، المعلم والولي.

يجب أن ينطوي التقويم على وضعيات تحمل التلميذ على وعي واستراتيجيات في التعلم وتبني موقفا ذاتيا لتقييم مدى ملاءمتها وفعاليتها .

الإجراءات القاعدية[73] ص3-4 .

إن الإجراءات التي يتضمنها هذا المنشور تترجم في مجملها المبادئ المنهجية للرؤية الجديدة للتقويم البيداغوجي:

* في مطلع السنة الدراسية بتولي مجلس التعليم إعداد مخطط سنوي للتقويم ، يحدد مواعيد وتيرة وأشكال التقويم لكل مادة وكل مستوى دراسي يجب أن يتضمن هذا المخطط مواعد تقويمية بأدوارها الاندماجي التحصيلي ، التشخيصي والعلاج بالتوافق أهداف المناهج التعليمية وبنيتها كما يجب تبليغ هذا المخطط للتلاميذ والأولياء ومفتش المادة أو المقاطعة .

* تخصص الأيام الأولى للدخول المدرسي وبصفة إلزامية لتنظيم فحوص تشخيصية تتناول اللغات الأساسية (اللغة العربية ، الرياضيات ، واللغات الأجنبية) للتأكد من المكتسبات القبلية وتنظيم أنشطة دعم وعلاج قبل الشروع في تناول البرامج الجديدة.

* يجب أن تتخلل عملية التعلم مواعيد للتقويم التكويني في أشكاله المتنوعة « أسئلة شفوية استجوابات كتابية فحوص ، تمارين .....الخ »

* يجب أن لا تنصب مواضيع الفروض والاختبار والامتحانات على الاسترجاع أو لتطبيق الآلي للمعارف بقدر ما يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التلميذ تجنيد مكتسباته وإدماجها قصد إقرار مستوى معين من التحكم في كفاءتها تكون الاختبارات الشهرية في التعليم الثانوي مسبوقة بفترة تخصص فقط لأنشطة إدماج تمكن من إدماج مختلف مكتسبات التلاميذ.

* يضمن رؤساء المؤسسات التعليمية ومفتشو مختلف الأطوار متابعة دائمة لتقدم التعلمات المحددة بالنظر إلى أهداف ومضامين البرامج الرسمية وذلك على ضوء التقارير الوصفية للنتائج المدرسية التي تنجز بصفة منتظمة من طرف معلمي وأساتذة مختلف المواد التعليمية .

يكون النتائج المحصلة من طرف التلاميذ في الفروض والاختبارات و امتحانات نهاية السنة موضوع تحليل نوعي من طرف مدير المؤسسات بالتنسيق مع مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني ، وذلك من أجل استخلاص الإجراءات الواجب اتخاذها لتحسين أداء التلاميذ وعلى وجه الخصوص تنظيم أنشطة العلاج التي تشكل المحور الرئيسي لعملية تنفيذ مشروع المؤسسة إن أي اختلال في بناء تحصيل التعلمات الآساسية يمكن أن يرهن متابعة المسار الدراسي ولتفادي ذلك بتطلب من المؤسسة التعليمية وضع استراتيجيات العلاج الأكثر نجاعة*. يتم الارتقاء من سنة إلى أخرى على أساس اعتبارات بيداغوجية وقرار مجلس المعلمين ومجالس الأساتذة إن هذا الانتقال مرهون في كل المستويات بضرورة الحصول على معدل أدنى يساوي أو يفوق 10/5 أو 20/10.

- يتوج التعليم الابتدائي بامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يتناول اللغات الأساسية: (اللغة العربية الرياضيات واللغة الأجنبية الأولى).
- تكون إجراءات الانتقال إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط وكذا الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي موضوع مناشير تطبيقية.
- يجب أن تشكل نتائج الامتحانات المدرسية الرسمية موضوع استغلال تلقائي في المجالين الاحصائي والنوعي سواء على مستوى المؤسسة أو الولاية ستسمح هذه العملية فضلا عن أهداف أخرى بقياس مدى تحقيق الأهداف المسطرة وتقييم مردود التلاميذ ومنه الأساتذة، وبالتعرف على المواد التعليمية موضوع الصعوبات والثغرات وكشف الفوارق بينهما وبين النتائج المحصل عليها في القسم وبالتالي إظهار طوبوغرافيا النجاح والفشل.

ويمكن الاستغلال السليم لهذه النتائج من توفير معطيات ذات دلالة كافية لترشيد وتوجيه قرارات مختلف المتدخلين في الفعل التربوي وفي هذا المنظور، فإن الحفظ الآلي لنتائج التقويم المستمر لكل تلميذ في مختلف المواد والأقسام والمستويات وإعلام المؤسسات التعليمية بالنتائج المفصلة المحصل عليها من طرف تلاميذها في الامتحانات الرسمية « امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بشهادة التعليم المتوسط بكالوريا التعليم الثانوي » سيسهل استغلال نتائج التلاميذ بكل أشكاله وسيمكن كذلك انطلاقا من هذه المعطيات الموضوعية من القيام بالعمليات التصحيحية الناجحة.

* بهدف تثمين الجهد والأداء ، فإن المدارس الابتدائية ، ومؤسسات التعليم المتوسط والثانوي مدعوة إلى:

- استعمال مختلف الوسائل لتبليغ النتائج الشهرية ، الفصلية ، نتائج نهاية السنة ونتائج الامتحانات الرسمية إلى كل أعضاء الجماعة التربوية - اتخاذ إجراءات تشجيعية ، من خلال أعمال رمزية تثمن النجاح الدراسي « توزيع الجوائز إجازات مختلفة» - خلق وتشجيع جو المنافسة المسالمة داخل المؤسسات التعليمية وفيما بينما « تعليق النتائج المسابقات ، المنافسات بين الأقسام ، بين المؤسسات .....الخ»

2.3.إجراءات القبول في التعليم الثانوي

لقد نتج عن الإصلاحات التي تم إدراجها على مختلف هياكل التعليم ومناهجه بصفة عامة وعلى نظام تقويم أعمال التلاميذ بصفة خاصة إعادة النظر في الإجراءات المعتمدة لإقرار انتقال التلاميذ من السنة التاسعة أساسي إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

" وهكذا وتأكيدا لمبدأ الإنصاف بين التلاميذ بإخضاعهم إلى معيار يكون بمثابة القاسم المشترك بينهم بعد أن تم إقرار دورة وطنية واحدة لامتحان شهادة التعليم الأساسي، فإنه تقرر تثمين هذا الامتحان في اتخاذ قرار الانتقال إلى مرحلة التعليم الموالية دون التقليل من أهمية التقويم المستمر الذي يبقى له هو الآخر دور أساسي في تحديد مصير التلاميذ" [74] ص1.

وبناء على كل هذا تم تعديل الإجراءات المعمول بها للانتقال إلى السنة الأولى ثانوي من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وفقا لما يلي:

- يقبل تلقائيا في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي كل تلميذ تحصل على شهادة التعليم الأساسي.
- أما بالنسبة للتلاميذ الذين لم يستوفوا هذا الشرط ، فيضاف المعدل السنوي لنتائج التقويم المستمر المحصل عليها خلال السنة التاسعة أساسي إلى معدل امتحان شهادة التعليم الأساسي في حساب معدل القبول الذي يتم على النحو التالي:

$$\text{معدل القبول} = \frac{\text{المعدل السنوي للسنة 9} + \text{معدل شهادة التعليم الأساسي} \times 3}{4}$$

ويقرر انتقال كل تلميذ تحصل على معدل قبول يساوي أو يفوق 10 من 20 إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بعد تحديد القائمة الإجمالية للتلاميذ الذين تم إقرار انتقالهم إلى السنة

الأولى من التعليم الثانوي ، يدرس مجلس الأساتذة حالات التلاميذ المتبقين وفقا للترتيبات البيداغوجية السارية المفعول والإجراء المرحلي الخاص بالإعادة في السنة التاسعة أساسي.

وقد ذكر المنشور الوزاري رقم 2005/40 أن هذه الإجراءات انتقالية تخص آخر دفعات تلاميذ التعليم الأساسي فقط ، أي تلاميذ المتمدرسين في السنتين الدراسيتين 2005/2004 و 2006/2005 ، ذلك انه سيتم اتخاذ تدابير خاصة بشأن تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى السنة الأولى من التعليم ما بعد الإلزامي.

كما أوضح نفس المنشور أن هذه الإجراءات لا تهدف إلى إقصاء التلاميذ إطلاقا بقدر ما تهدف أساسا إلى ضمان تكافؤ فرص النجاح ، وعليه ونظرا لأهمية العملية وانعكاساتها على المسار الدراسي للتلاميذ فإن المنشور أكد على ضرورة تكثيف عملية الإعلام للتلاميذ "أطلب من الجميع كل في مستوى مسئوليته وبخاصة مستشاري التوجيه المدرسي والمهني تكثيف عمليات الإعلام الموجهة للتلاميذ لشرحها وتوضيح أغراضها في التعليم الثانوي ، مع تثمين قيمة امتحان شهادة التعليم الأساسي ونتائج التلاميذ فيه ، دون التقليل من مفعول التقويم المستمر في إصدار قرار الانتقال إلى مرحلة التعليم الموالية " [74 ص1.

3.3.إجراءات التوجيه إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي

تعتبر عملية التوجيه المدرسي من أهم العمليات التربوية لما لها من آثار على مستقبل التلميذ ، لذا يجب أن يتم فعل التوجيه بالتوفيق بين رغبات التلميذ وملمحه ومتطلبات مختلف فروع التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

" ونظرا للمستجدات التي أدرجت في هيكلة التعليم ما بعد الإلزامي والغايات والأهداف التي ترمي إليها مختلف فروع التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، وكذا مستلزماتها البيداغوجية ، فإن هذا المنشور يحدد الترتيبات التي يجب اعتمادها لتوجيه التلاميذ المقبولين في التعليم الثانوي إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي"[74] ص01.

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

1.1. بطاقة الرغبات: يعبره التلميذ في هذه البطاقة ، عن الجذع المشترك الذي يرغب فيه لمواصلة دراسته في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

2.1 مجموعات التوجيه:

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

بالنسبة لجذع مشترك آداب:

- اللغة العربية معامل 5.
- اللغة الفرنسية معامل3.
- اللغة الإنجليزية معامل2.

بالنسبة لجذع مشترك علوم وتكنولوجيا:

- الرياضيات معامل5.
- العلوم الطبيعية معامل2.
- التربية التكنولوجية معامل2
- اللغة العربية معامل1

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

أما حساب معدل التلميذ في كل مجموعة من مجموعتي التوجيه فيتم معدل المعاملات المسندة المواد المشكلة لكل مجموعة كما هو مبين أعلاه.

إجراءات عملية التوجيه:

يعتمد في توجيه التلاميذ إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بالتوفيق بين[74] ص2

- الملمح التربوي للتلميذ (نتائج مجموعات التوجيه).
- رغبات التلميذ.
- ملاحظات الأساتذة.
- ملاحظات مستشار التوجيه المدرسي والمهني.
- المستلزمات البيداغوجية للجذوع المشتركة.

يتم توجيه 10% الأوائل من ضمن التلاميذ الحاصلين على شهادة التعليم الأساسي ، حسب رغباتهم الأولى وذلك على مستوى كل مقاطعة الاستقبال .

أما بالنسبة لباقي التلاميذ المقبولين في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي فإنه يتم توجيههم وفق ترتيبهم في مجموعات التوجيه مع تلبية – بقدر الإمكان – رغبتهم الأولى
وانطلاقا من مما سبق فإنه تم تعديل بطاقة الرغبات وببطاقة المتابعة والتوجيه في المنشور رقم 2005/43 " تطبيقا للهيكلة الجديدة لمرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ابتداءا من الدخول المدرسي المقبل 2006/2005 ، وإعادة تنظيم للسنة الأولى منه التي أصبحت تتشكل من جذعين مشتركين هما جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا" [75] ص1.

- فالنسبة لبطاقة الرغبات الخاصة بتلاميذ السنة التاسعة أساسي حيث يتم الاختيار بين الجذعين المشتركين المذكورين أعلاه.
- بطاقة المتابعة والتوجيه للطور الثالث من التعليم الأساسي في جانبها المتعلق بمجموعات التوجيه ، المراد المشكلة لها والمعامل الممنوح لكل منها حيث تصبح التعديلات مدخلة على الصفحتين 3 و 4 من بطاقة المتابعة والتوجيه.

وقد تم تطبيق هذا التعديل في السنة الدراسية 2006/2005 ثم حدث تغيير طفيف في بطاقة الرغبات حيث أضيف إلى الجذعين المشتركين المسلك المهني وأصبح بطاقة الرغبات تشمل 04 اختيارات وهذا ما يطبق في السنة الدراسية المقبلة 2007/2006

أ- التعليم الثانوي:

1. جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
2. جذع مشترك آداب

ب- المسلك المهني:

1. التعليم المهني.
2. التكوين المهني.

والتوجيه إلى التعليم ما بعد الإلزامي حسب المنشور الإطار لتحضير الموسم الدراسي 2007/2006 يتم حسب معايير وآليات التوجيه المتضمنة في المنشور رقم 2005/41 المؤرخ في 27 مارس 2005 وهو توجيه تلاميذ السنة الأولى ثانوي بجذعيه المشتركين.

ويتم توجيه التلاميذ إلى التعليم المهني وفق أحكام القرار الوزاري المشترك رقم 54 المؤرخ في 04 جوان 2005 وكذا المنشور الوزاري المشترك رقم 02 المؤرخ في 01 جوان 2005 ، علما أن التوجيه

إلى هذا المسلك اختياري ويعني التلاميذ المقبولين في مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي أما غير المقبولين منهم فيوجهون إلى التكوين المهني [76] ص1-3 .

4.3 القبول والتوجيه في السنة الثانية ثانوي

يتم القبول في السنة الثانية ثانوي وفق أحكام النصوص المنظمة للعملية السارية المفعول بحصول التلميذ على معدل سنوي عام يساوي أو يفوق 10 من 20 ، ويتم التوجيه إلى مختلف الشعب المنبثقة عن الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وهي على النحو التالي:

بالنسبة للجذع مشترك آداب وتتفرع إلى:

- آداب وفلسفة
- لغات أجنبية

بالنسبة للجذع مشترك علوم وتكنولوجيا وتتفرع إلى:

- رياضيات
- علوم تجريبية
- تسيير واقتصاد
- تقني رياضي باختياراته الأربعة : - هندسة ميكانيكية .
- هندسة كهربائية.
- هندسة مدنية.
- هندسة الطرائق.

5. سياسة سير مراكز التوجيه المدرسي والمهني

يلعب التوجيه المدرسي والمهني دورا هاما في تحقيق السياسية الوطنية للتكفل بقضايا التلاميذ وتحتوي الجزائر على عدد من مراكز التوجيه بعدد ولايات الوطن فهذه المراكز تطورت وازدادت بعد الاستقلال الوطني بعد أن كان عددها بعد الاستقلال لا يزيد عن 06 أو 07 مراكز توجيهية تعمل فيها إطارات فرنسية (ارجع إلى فصل تاريخ التوجيه المدرسي) ولقد جاءت هذه الزيارة نتيجة لزيادة الوعي بالأهمية التي تحتوي عليها هذه المراكز حيث اهتمت الدولة اهتماما بالغا بتكوين النخبة المختصة بإنشاء الجامعات ومعاهد علم النفس التي تخرج منها إطارات ذات تكوين نفسي بيداغوجي تعمل في هذه المراكز قد تلقوا تكوينا جامعيا متخصصا إلا أن أغلبية هذه المراكز لا تقوم بدورها في صورة موضوعية وهذا راجع إلى بعض النقائص المسجلة منها :

- ضالة ميزانية التسيير التي تسد الحاجيات.
- نقص عدد الموظفين (تقنيين كانوا أو إداريين)
- انعدام وسائل النقل في معظم المراكز.
- قلة الوسائل الخاصة بالطبع والسحب[77] ص1.

إن أهم النشاطات في برنامج العمل بالمركز هو نشاط الإعلام الذي يتطلب تنقلات طويلة وعديدة وباستمرار من أجل الحصول على بيانات ومعلومات والقيام بمداومات إعلامية من مختلف المؤسسات التعليمية وكذلك تنظيم حملات إعلامية لنوعية التلاميذ لكن ميدانيا يتلقى فريق المستشارين صعوبات كبيرة في عملية التنقل ونظرا لهذه الصعوبات التي تعرقل السير الحسن للعملية أصدرت الوصاية تعليمية وزارية (1998) تنص على اتخاذ بعض الإجراءات التي من شأنها أن تعمل على تحسين الوضعية حيث جاءا لذا أطلب منكم اتخاذ بعض الإجراءات في صالح مراكز التوجيه ، تساعدهم على القيام بمهامهم على احسن صورة لا سيما رفع ميزانية تسييرها وتزويدها بسيارة إدارية إذا كانت لا تملكها ، على انتظار ذلك وبما اننا على وشك نهاية السنة الدراسية حيث تكثر التنقلات الكبرى لحملة إعلامية – عقد مجلس القبول بالمدارس الأساسية – مجلس التوجيه بالثانويات ، .....) أطلب منكم إعطاء الأولوية لمراكز التوجيه في استعمال سيارة المصالح الإدارية الأخرى ، أما من جانب الإدارة المركزية لوزارة التربية والتكوين فهناك خطة جديدة تدعم مصالح التوجيه خاصة على مستوى توظيف المستشارين بالعدد الكافي قصد تحقيق هدف التعيين لمستشار واحد في كل ثانوية في أقرب الآجال [77] ص1-2

1.4.الأعمال التحضيرية لمراكز التوجيه المدرسي والمهني

تجسيدا للخطة العملية التي وصفتها الوصاية في التعليمية الوزارية رقم 79/817 المؤرخة في 1997/04/19 ، فيما يتعلق بمقياس الإنتقال وشروط التوجيه المدرسي بالنسبة للتاسعة أساسي والأولى ثانوي جاءت الأعمال التحضيرية التي تنظم على مستوى مراكز التوجيه باعتبارها مخابر للمناشير الوزارية التي تمنعها الوصاية وفقا لسياستها .

1. بطاقة القبول والتوجيه (البطاقة التركيبية سابقا):

حيث أعيد النظر فيها ابتداءا من السنة الدراسية 1986/1985 وفقا لأحكام المنشور رقم : 528/م.ت/ ت.م.م/86 المؤرخ في 1986/01/14 وأدخلت عليها بعض التعديلات قصد تبسيطها وأطلق عليها اسم بطاقة القبول والتوجيه توضع البطاقة في نسختين لكل تلميذ ، وتوضع نسخة لثانوية الإستقبال وأخرى لمركز التوجيه ، حيث يقوم هذا الأخير بدراسة جميع بطاقات التلاميذ المقبولين والموجهين حتى توضع

التعديلات الضرورية في التوجيه المقترح لكل تلميذ حسب متطلبات الخريطة المدرسية للحاجيات المحلية ثم تاخذ القرارات النهائية في التوجيه وتوزيع التلاميذ على التخصصات الإختيارية " وعند انتهاء أشغال مجالس الأساتذة ترسل جميع البطاقات إلى المركز حيث يشرع في التخليص على مستوى كل قطاع ويعد لهذا الغرض بالمركز جدول لكل المؤسسات التعليم الثانوي توضع في نتائج القبول والتوجيه حسب الشعب وتستنتج فيما بعد بعض الفوارق الملاحظة في الزيادة أو النقص بالمقارنة مع النظام التربوي للمؤسسة [77] ص85.

2. معالجة البطاقات

فور تسلم البطاقات توضع فيها المعلومات العامة والسوابق المدرسية للتلاميذ ونتائج الفصل الأول ، وبعد انعقاد مجالس الأقسام للفصل الثاني توضع نتائج هذا الفصل ويشرع في حساب معدلات الطور بالطريقة التالية:

يقسم مجموع النقاط لكل مادة على أربعة (04) بالنسبة لتلاميذ السنة التاسعة أساسي وتنقل بعد ذلك المعدلات المحصل عيلها في الجدول في مجموعات التوجيه ويشرع في حساب معدل نتائج التلاميذ في كل مجموعة ، وتلخيصا لما وضعت الوصاية نقاط أعمال على مستوى كافة مراكز التوجيه المدرسي والمهني بالتراب الوطني من خلال التعليمة رقم: 528/م.ت.ت.م.م/ المؤرخ في 1986/01/04 فيما يتعلق بمعالجة البطاقات [78] ص03.

2.4. نشاطات مستشار التوجيه

يتلقى مستشار التوجيه المدرسي العامل بالثانوية كل الدعم التقني والوثائق الإعلامية من مركز التوجيه المدرسي والمهني ،ويقوم بنشاطه التقني ، تحت الإشراف الكامل لمدير مركز التوجيه كما يشارك مستشار التوجيه في الاجتماعات التنسيقية الأسبوعية للفريق التقني بالمركز قصد ضبط وتنظيم النشاطات [78]ص01.

ويعتبر مستشار التوجيه الملحق بالثانوية عضوا من الطاقم التربوي لهذه المؤسسة

ويقدم مستشار التوجيه نسخة من تقرير نشاطه إلى مدير الثانوية للإعلام ومنه فإنه مدير الثانوية يقدم كل الدعم المادي والمعنوي الذي من شأنه أن يسهل للمستشار القيام بمهامه في أحسن الظروف.

أهم نشاطات مستشار التوجيه

يقوم مستشار التوجيه المدرسي والمهني بمجموعة من النشاطات تمثل المحاور الثلاثة لنشاطاته خلال السنة وتشمل نشاطات التوجيه ، الإعلام ، التقويم فيما يتعلق بالتوجيه فإنه يقوم بـ:

- جمع الإحصائيات المتعلقة بتعداد التلاميذ وتوزيعهم من مقاطعة تدخله والتي تشمل عادة ثانوية ومجموعة من مؤسسات التعليم الأساسي (إكماليات) .
- القيام بالإرشاد التقني والتربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي.
- إجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل حاصة .
- المساهمة في استكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا والمشاركة في تنظيم التعليم المكلف والاستدراك وتقييمها.

بالإضافة إلى النشاطات التقنية الأخرى المتمثلة في توجيه التلاميذ نحو الشعب الإختصاصات المختلفة إعتمادا على نتائج التلاميذ في بعض المواد الدراسية ورغباتهم وبيولائهم ولهذا فإن المستشار التوجيه يقوم بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وإعلامهم ومتابعة عملهم المدرسي.

وتتمثل نشاطات مستشار التوجيه في مجال الإعلام (خاصة فيما يلي):

- ضمان سيولة الإعلام وتنمية الإتصال داخل مؤسسات التعليم وإقامة مناوبات بغرض إستقبال التلاميذ والأولياء والأساتذة .
- تنشيط حصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات بين التلاميذ والأولياء والمتعاملين المهنيين طبقا لرزنامة تعد بالتعاون مع مدير المؤسسة المعينة .
- تنظيم حصص إعلامية حول الدراسة والحرف والمنافذ المهنية المتوفرة في عالم الشغل.
- تنشيط مكتب الإعلام والتوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة ومساعدي التربية وتزويده بالوثائق التربوية قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ .
- كما يطلع مستشار التوجيه المدرسي والمهني في إطار تأدية مهامه على ملفات التلاميذ المدروسة وعلى جميع المعلومات التي تساعده على ممارسة وظائفه[2] ص02.

بالإضافة إلى ما سبق ذكره فإن مستشار التوجيه يشارك في مجالس الأقسام بصفة استشارية ويقدم أثناء انعقادها كل المعلومات المستخلصة من متابعة المسار الدراسي للتلاميذ قصد تحسين ظروف عملهم والحد من التسرب المدرسي.

أما في مجال التقويم[2] ص2، فإن مستشار التوجيه يقوم بالنشاطات التالية:

- تحليل نتائج شهادة التعليم الأساسي.
- محاولة تحليل نتائج التلاميذ خلال الفصول.
- بالإضافة إلى المشاركة في الدراسات المطلوبة من المصالح المركزية بوزارة التربية الوطنية.

وبالإضافة إلى النشاطات المذكورة فإن مستشار التوجيه يقوم بنشاطات إضافية أخرى [2] ص3، حيث يمكن لمدير التوجيه المدرسي والمهني أن يكلف مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالمشاركة في نشاطات ثقافية وتربوية واجتماعية تتطلب كفاءات خاصة.

- يمكن عند الضرورة لمستشار التوجيه المدرسي والمهني أن ينوب عن مدير مركز التوجيه المهني في أشغال اللجان المختلطة واجتماعات ميدانية خارج مركز التوجيه المدرسي والمهني.
- يشارك مستشار التوجيه المدرسي والمهني في عملية التكوين وتحسين المستوى وتحديد المعارف التي تنظمها وزارة التربية وتدخل هذه المشاركة في أو واجباته المهنية.
- ويقوم المستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي والمهني زيادة على المهام المذكورة أعلاه بالنشاطات الإضافية التالية :
  - القيام بالدراسات والتحقيقات التي تكتسي أهمية في مجال البحث البيداغوجي:

- عقد لقاءات فردية مع أولياء أمور الطلاب الذين تظهر على أبنائهم بوادر سلبية في السلوك أو عدم التكيف مع الجو المدرسي لاستطلاع آرائهم والتعاون معهم وبحث المشكلات الأسرية ذات الأثر في أحوال أولئك الطلاب.
- إعداد تقارير دورية عن مستويات الطلاب العلمية والتربوية وتقديمها لمدير المدرسة.
- إجراء البحوث والدراسات التربوية .

خلاصة الفصل

لقد تبين من خلال هذا الفصل الذي استعرضنا فيه سياسة الجزائر في التوجيه وتطورها وكيف سعت في كل مرة إلى تطويره وجعله يساير مختلف مراحل تطور النظام التربوي والنظم الإجتماعية الأخرى وهذا ما يؤكد إدارك الوصاية لأهمية ودور توجيه المدرسي والمهني في إصلاح المنظومة التربوية.

فقد تم في هذا الفصل مناقشة إجراءات القبول والتوجيه قبل إصلاح 1992 ثم بعد إصلاح 1992 الذي شهد تعديلا في سياسة التوجيه المدرسي وإعادة الهيكلة كما تم في هذه الفترة تعديل إجراءات القبول في التعليم الثانوي وقد بينا من خلال هذا الفصل الأهداف من إعادة هيكلة التعليم الثانوي في إصلاح 1992 ثم ناقشنا في نقطة أخرى إجراءات القبول والتوجيه في ظل الإصلاح الجديد ، وناقشنا النقاط الرئيسية في الإصلاح بداية من نظام التقويم التربوي مرورا بإجراءات القبول في التعليم الثانوي ثم إجراءات التوجيه إلى الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي ، وكذا إجراءات القبول والتوجيه في الثانية ثانوي .

وأخيرا سياسة سير مراكز التوجيه المدرسي والمهني.

الفصل 5
التوافق الدراسي والإجتماعي

يحاول الإنسان دائما إشباع حاجاته ورغباته دون أن يخرج عن المعايير الاجتماعية و يحاول كذلك تجنب المشكلات التي تعرقل مسار حياته وتعكر صفوها وعندما ينجح هذا الشخص في تجنب هذه المشكلات يكون في هذه الحالة يتصف بالتوافق سواءا مع نفسه أو مع المجتمع الذي يعيش فيه ويعتبر التوافق بمختلف مجالاته من أهم المواضيع المعالجة في علم النفس وعلم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى معنى التوافق بصفة عامة وأهم اتجاهاته وأبعاده ونستعرض كذلك معنى التوافق الاجتماعي وجوانبه المختلفة والتوافق الدراسي والعوامل المساعدة عليه.

فالبنسبة لمعنى التوجيه فقد حاولنا توضيحة حتى يتسنى لنا معرفة هذا المفهوم الذي نجده يحمل العديد من المرادفات الأخرى كالتكيف سنحاول من خلال هذا الفصل التعرض إلى إتجاهات التوافق والتي تقسم إلى ثلاث اتجاهات هي الإتجاه الإجتماعي والإتجاه الإجتماعي والإتجاه النفسي ثم الإتجاه التكاملي كما سنتطرق إلى أبعاد التوافق والتي تتمثل في البعد البيولوجي والبعد النفسي والبعد الاجتماعي .

كما سنحاول عرض معنى التوافق الاجتماعي وجوانبه ثم معنى التوافق الدراسي والعوامل المساعدة عليه.

وأخيرا سنتطرق إلى علاقة التوافق الدراسي والمهني بالتوجيه المدرسي.

1.معنى التوافق واتجاهاته وأبعاده

1.1. معنى التوافق

يعتبر التوافق بمفهومه الحديث من المفاهيم الأساسية في علم النفس وعلم النفس الاجتماعي ففي علم النفس نجد أن "Munn" يعتبر علم النفس هو العلم الذي يهتم بعمليات التوافق العامة للكائن الحي ويدرسها [79] ص72.

أما في المجال النفسي الاجتماعي فإنه يستخدم تحت مصطلح (تكيف أو توافق) فالإنسان يتلاءم مع الظروف البيئية كما يتلاءم مع الظروف الاجتماعية والنفسية التي تحيط به ، ويساعده على ذلك ما أوتي من الذكاء والقدرة على التطبع الاجتماعي ، ومن الطبيعي أن ينصب اهتمام علماء النفس على البقاء السيكولوجي
والاجتماعي للفرد أكثر مما ينصب على البقاء الطبيعي والبيولوجي [80] ص49.

ويعرف "شوين" التوافق فيقول « هو السلوك المتكامل ، ذلك السلوك الذي يحقق للفرد أقصى حد من إستغلال للإمكانيات الرمزية والاجتماعية التي ينفرد بها الإنسان يتميز بميزتين ينفرد بهما عن الحيوان وهي القدرة الهائلة على استخدام الرموز واعتماده في مرحلة الطفولة على الغير وهذا يؤدي إلى إبقائه ، وإشباع حاجاته ، وهذا التوافق يتميز بالضبط الذاتي ، والتقدير للمسؤولية الشخصية والاجتماعية[81] ص40.
أما «يونغ» فيعرف التوافق بأنه « المرونة التي يشكل بها الكائن الحي إتجاهاته وسلوكه لمواجهة مواقف جديدة»[82] ص86.

أما أحمد عزت راجح فينظر إلى التوافق على أنه « حالة من التوائم والانسجام بين الفرد وبيئته تبدوا في قدرته على إرضاء أغلب حاجاته وتصرفه تصرفا مرضيا إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية والثقافية ويتضمن التوافق قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفا جديدا أو مشكلة تغيره تغييرا يناسب الظروف الجديدة[83] ص52.

1.3. اتجاهات التوافق

يتعرض الإنسان إلى العديد من المواقف قد تسبب له مشكلات فيحاول أن يحقق التلاؤم والانسجام للتعايش بسلام مع مشكلاته .
أي يحاول تحقيق التوافق ، والتوافق كغيره من المفاهيم الأخرى ظهرت عدة اتجاهات لتحليله ودراسته، واهم الاتجاهات التي حاولت دراسة التوافق هي على النحو التالي:[79] ص64.

1.2.1. الإتجاه الاجتماعي

ويركز أصحاب هذا الإتجاه على مراعاة متطلبات الجماعة ومعايير ثقافتها وعليه فيجب على الفرد التغيير من سلوكه ، وعاداته عندما يواجه موقفا جديدا أو صراعا نفسيا ، بشرط ألا يتعارض هذا التغيير مع الظروف الجديدة[82] ص41 .

ويرى أحمد عزت راجح أن التوافق هو حالة يحاول خلالها الفرد التلاءم مع البيئة تبدوا في قدرته على إرضاء أغلب حاجاته إزاء إرضاء مطالب البيئة الاجتماعية والمادية[84] ص11.

وانطلاقا مما سبق فإن الاتجاه الاجتماعي يربط التوافق بمطالب المجتمع وارضاه مهملا بذلك قيمة الفرد إلى حد ما ، وطموحاته وحاجاته ولهذا فإن أصحاب هذا الاتجاه ينظرون إلى التوافق من خلال مظاهر السلوك الخارجي للفرد والجماعة ويشير هذا الاتجاه إلى أن الفرد عادة ما يلجأ إلى الإنقياد للجماعة وإطالة أوامرها لمقابلة متطلبات الحياة اليومية وتحقيق التوافق ، فالانقياد للجماعة للمحافظة على تماسكها ووحدتها والدفاع عنها لتحقيق أمنها يعتبر جماعات السوء والإضرار بالجماعة وممتلكاتها وإيذاء أفرادها فيعتبر مظهرا من مظاهر التوافق السلبي[17] ص41.

2.2.1. الاتجاه النفسي

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التوافق هو إشباع الحاجات سواء بتعديل السلوك أو بتعديل الحاجات أو تعديل البيئة التي يعيش فيها الفرد إن أمكن ، ويرى «شافر و شوبن» بأن :
«الكائن الحي يحاول إشباع دوافعه بأيسر الطرق فإذا لم يتيسر له ذلك فإنه يبحث عن أشكال جديدة للإستجابة إما لإحداث تعديل في البيئة أو بإحداث تغيير في سلوكاته حتى تعدل دوافعه حسب متطلبات البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها»[81] ص39.

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن التوافق النفسي للفرد يتحقق بإشباع دوافعه المختلفة سواء كانت بيولوجية أو اجتماعية أو نفسية ، ولكن عادة ما يضع المجتمع المعايير والقيود الاجتماعية ويقيم الموانع التي قد تؤدي إلى حرمان الفرد من بعض حاجاته[79] ص88.

ومن أنصار هذا الإتجاه « هنري سميث "H.Smith" الذي يرى أن العوامل البيئية الخارجية هي المسؤولة عن أي توافق سيئ في حياة الفرد .

إن توافق الفرد مرتبط في أي حال من الأحوال بالبيئة وعلى الفرد الذي يريد إشباع رغباته أن يستعمل الأساليب التي ترضيه وترضي الآخرين ولا تظهر بالغير ، أي تتماشى المعايير المنظم للمجتمع والمتفق عليها.

3.2.1 الإتجاه التكاملي

يمكن اعتبار هذا الاتجاه اتجاها توافقيا حيث أنه يحاول الربط بين الاتجاهين السابقين ، حيث يرى أتباع هذا الاتجاه أن عملية التوافق عملية مركبة من عنصرين أساسيين يمثلان طرفين متصل أحدهما بالآخر أو الفرد بدوافعه وحاجاته وتطلعاته وثانيهما البيئية الطبيعية والاجتماعية المحيطة بهذا الفرد بمالها من ضوابط ومواصفات وبما تشتمل عليه من عوائق وروادع[79] ص88 .

ومن أنصار هذا الاتجاه " لازاروس Lazarus" وممن سار على هذا الاتجاه أمثال حامد زهران مصطفى فهمي .....إلخ.

وفي هذا الاتجاه ترى سمية فهمي[85] ص85، أن التكيف يتضمن تفاعلا مستمرا بين الشخصين وبيئته فللشخص حاجات وللبيئة مطالب ، وكل منهما يفرض مطالبه على الآخر ، ويتم التكيف عندما يرضخ الشخص ويتقبل الظروف البيئية التي لا يقوي على تغييرها ، ويتحقق التكيف أحيانا أخرى عندما يعبئ الشخص إمكانياته البناءة في سبيل تحقيق الطرفين ، وينشأ سوء التكيف عندما يفشل الشخص في تحقيق هذا الحل الوسط فتسوء صحته النفسية ، فالصحة النفسية إذا هي قدرة الشخص على التوفيق بين رغباته وأهدافه من جهة وبين الحقائق المادية والاجتماعية التي يعيش في وسطها من جهة أخرى ، ويتفق جابر عبد الحميد جابر مع هذا الرأي حيث يقول " أن التكيف يتضمن تفاعلا متصلا بين الشخص وبيئته ، كلف منهما يؤثر في الآخر ، ويفرض عليه مطالبه ... وفي الحالات يكون التكيف توفيقا بين هذين الموقفين المتقابلين[86] ص347.

3.1.أبعاد التوافق

إن الفرد يمثل وحدة بيولوجية ونفسية واجتماعية ، أي أن هذا البناء يؤثر في شخصيته وبالتالي. في عملية التوافق في جميع نواحيها ، وقد يبدأ الفرد في تحقيق سلسلة من التوافقات كالتوافق الحسي والحركي وتوافق عالم العقل والواقع ، حيث أن كل موقف من مواقف الحياة التي تؤثر في سلوكاتنا يتطلب منا توافقا وتقسم أبعاد التوافق إلى ثلاث مستويات:

1.3.1.البعد البيولوجي

وهذا البعد يشترك فيه الإنسان مع الكائنات الحية وهذا نظرا لأستجابتها للظروف المتغيرة في بيئاتها فتغير الظروف يتبعه تغيير في السلوك أو تعديل هذا السلوك ليتوافق مع البيئة حيث يشترك كل من " لورانس وتشوبين" في القول « إن الكائنات الحية تميل إلى أن تغير من أوجه نشاطها في إستجاباتها
للظروف المتغيرة في بيئاتها ذلك أن تغير الظروف ينبغي أن يقابله تغيير وتعديل في السلوك»[81] ص35 .

وهذا ما يدل على أن التوافق عملية تتسم بالمرونة والتوافق المستمر مع الظروف المتغيرة[81] ص35.

2.3.1.البعد النفسي

يشير عبد الحميد محمد الشاذلي إلى أن التوافق «يشمل السعادة مع النفس والثقة بالنفس والشعور بقيمتها وإشباع الحاجات والسلم الداخلي ، والشعور بالحرية في التخطيط للأهداف ، والسعي لتحقيقها وتوجيه السلوك ومواجهة المشكلات الشخصية وحلها وتغيير الظروف البيئية ، والتوافق لمطالب النمو في مراحله المتتالية وهو ما يحقق الأمن النفسي»[87] ص60.

كما يرى كمال دسوقي أن التوافق النفسي «هو بناء شخصية الفرد في اتفاق مع دوافعها للعيش وشحذ لقوى العقل واستعدادات الذكاء بالتعلم والتفكير لإدراك محسوسات العالم الخارجي التي تحيط به والداخلي التي تبعث من باطنه ، ثم الاستجابة لكل ذلك بآليات الجهاز العصبي الذي يديره ويرأسه المخ كجهاز توجيه ورقابة»[88] ص07.

3.3.1.البعد الاجتماعي

ويتضمن هذا البعد حسب عبد الحميد محمد الشاذلي« السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ، ومسايرة المعايير الاجتماعية وقواعد الضبط الاجتماعي السليم والعلاقات الناجحة مع الآخرين والتغيير الاجتماعي والأساليب الثقافية السائدة في المجتمع ، والتفاعل الاجتماعي السليم ، وتقبل نقد الآخرين وسهولة الإختلاط معهم والسلوك العادي مع أفراد الجنس الآخر والمشاركة في النشاط الاجتماعي مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية»[87] ص60 .

لهذا فإن الشخص في تفاعل وانسجام وعلاقة جيدة بينه وبين مجتمعه إذا يرى "روش Rush" أن الشخص المتوافق هو الذي يسلك وفقا للأساليب الثقافية السائدة في مجتمعه ، فالفرد الذي ينتقل من الريف إلى المدينة ينبغي عليه أن يساير الحياة في المجتمع الجديد ، وإلا نبذته البيئة الجديدة ، وعليه أن يدرك أن محور العلاقات الاجتماعية في المدينة هو أنا وليس نحن ، وعليه ينبغي أن تكون أساليب الفرد أكثر مرونة مع قابلية شديدة للتشكيل وفقا للمعايير الثقافية السائدة في بيئته ، وهو إذا ما توفرت فيه هذه السمات ، فإنه يكون شخصا متوافقا حسنا[81] ص37 .

كما أن في التوافق الاجتماعي ، الفرد هو الذي يغير المجتمع بنشاطه وفاعليته[88] ص8.

لهذا فإن الشخص المتوافق من الناحية الاجتماعية هو « الشخص الذي يستطيع إيجاد علاقات منسجمة مع البيئة المحيطة به بأشكالها المختلفة مع أفراد الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بشكل عام ، وبعبارة أخرى هو الشخص الذي يكون أكثر تقبلا للآخرين [88] ص9.

من هنا فالتوافق الاجتماعي هو المحاولة المستمرة للشخص في تكوين علاقات جيدة ومنسجمة ومتفاعلة مع جميع الأفراد والجماعات ومحاولة تقبلهم بصفة أكثر نضجا.

2. معنى التوافق الاجتماعي وجوانبه

1.2.معنى التوافق الاجتماعي.

يقوم التوافق الاجتماعي على أساس العلاقات بين الذات والآخرين إذ أن تقبل الآخرين مرتبط بتقبل الذات ومما يساعد على ذلك قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية راضية مرضية وعلاقات تتسم بالتعاون والتسامح والإيثار والإعتراف بحاجته للآخرين والعمل على إشباع حاجاتهم المشروعة ويجب ألا يشوب هذه العلاقات العدوان أو الإرتياب أو الإتكال أو عدم الإكتراث لمشاعر الآخرين [79] ص52، وينظر عطوف محمد يس إلى التوافق الاجتماعي إلى أنه " قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية مرضية ، تتسم بالتعاون والتسامح والإيثار ، لا يشعر بما يعكرها من العدوان أو الرتبة أو الإتكال ، أو عدم الإكتراث لمشاعر الآخرين معا وأن يرتبط بعلاقات دافئة مع الآخرين" [81] ص22.

ويرى فؤاد البهي السيد أن «مفهوم التوافق الاجتماعي مقترن بأنماط سلوك الفرد في تغيير أنماط سلوكه حتى يلائم ما يحدث في نفسه من تغيرات مختلفة وبين ظروف البيئة المحيطة به»[89] ص292.

أما مصطفى فهمي فيرى أن التوافق الاجتماعي هو قدرة الفرد على أن يعقد صلات اجتماعية مرضية مع من يعاشرونه ، أومن يعملون معه من الناس ، دون أن يشعر بحاجة ملحة إلى السيطرة أو العدوان على من يقترب منه أو برغبة ملحة إلى عطفهم وطلب المعونة منهم[80] ص35.

كما أن التوافق الاجتماعي يعني كذلك عند مصطفى فهمي « هو تكيف سلوك الأفراد والجماعات لمواجهة ما يطرأ على المجتمع من تغير ، وتبعا لهذا فيجب عليهم أن يغيروا بعض عاداتهم وتقاليدهم عن طريق تعليم جديد وعملية التوافق الاجتماعي هذه من شأنها أن توحد وجهات النظر والآراء والأفكار في المجتمع وتحقق حدا أدنى من التفاهم لمشاكل المشترك فيما يتعلق بالأوضاع الاجتماعية الجديدة فتصب السلوك الاجتماعي للأفراد والجماعات في إطار متوافق مع التغير الاجتماعي[80] ص36.

ويرى عبد الله عبد الحي موسى أن تقبل الآخرين هو أساس التوافق الاجتماعي ، فظاهرة التغيير الاجتماعي تتطلب من الأفراد والجماعات أن يكيفوا سلوكهم لمواجهة ما يطرأ على المجتمع من تغير ، وتبعا لذلك يجب عليهم أن يغيروا بعض عاداتهم وتقاليدهم عن طريق تعليم جديد [79] ص75.

2.2.جوانب التوافق الاجتماعي

1.2.2. اعتراف الفرد بالمستويات الاجتماعية: أي أنه يدرك حقوق الآخرين وموقفه حيالهم وكذلك يدرك إخضاع بعض رغباته لحاجات الجماعة وبعبارة أخرى أنه يعرف ما هو الصواب وما هو الخطأ من وجهة نظر الجماعة ، كما أنه يتقبل أحكامها مما برضا .

2.2.2. اكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية أي أنه يظهر مودته نحو الآخرين بسهولة كما أنه يبذل من راحته ومن جهده وتفكيره ليساعدهم ويسرهم ويتصف مثل هذا الفرد بأنه لبق في معاملاته مع معارفه ومع الغرباء وأنه ليس أنانيا فهو يرعى الآخرين ويتعاون معهم [90] ص8.

3.2.2. التحرر من الميول المضادة للمجتمع: بمعنى أن الفرد لا يميل إلى التشاحن مع الآخرين أو العراك معهم أو عصيان الأوامر أو تدمير ممتلكات الغير ، وهو كذلك لا يرضي رغباته على حساب الآخرين كم أنه عادل في معاملته لغيره[79] ص54.

4.2.2. العلاقات الطيبة مع الأسرة: أي يكون الفرد على علاقات طيبة مع أسرته ويشعر بأنها تحبه

وتقدره وتعامله معاملة حسنة ، كما يشعر بالأمن والاحترام بين أفراد أسرته ، وهذه العلاقات لا تتنافى مع ما للوالدين من سلطة معتدلة على الأبناء وتوجيه سلوكهم[79] ص55 .

5.2.2. التكيف بالبيئة المحلية: ويتضمن ذلك أن الفرد يتوافق مع البيئة المحدودة التي يعيش فيها ويشعر بالسعادة عندما يكون مع جيرانه ويتعامل معه دون شعور سلبي أو عدواني كما يحترم القواعد التي تحدد العلاقة بينه وبينهم وكذلك يهتم بالوسط الذي يعيش فيه[79] ص55.

3.معنى التوافق الدراسي والعوامل المساعدة عليه

1.2. معنى التوافق الدراسي

يعتبر التوافق الدراسي من بين المجالات الهامة للتوافق ، وذلك لكون التربية والتعليم أحد نظم المجتمع الأساسية .

والتوافق الدراسي للتلميذ تسعى إليه مختلف النظم التربوية في العالم وذلك عند وضع المناهج الدراسية والبرامج والمواد الدراسية وإختيار المواضيع في كل مادة من المواد الدراسية وفي كل مستوى دراسي أو مرحلة تعليمية.

ويمكن أن يتحدد التوافق الدراسي للتلميذ من خلال تعامله مع معلميه وزملائه ، واستيعابه للمنهاج الدراسي الذي يحوي المضمون الدراسي وكيفية تنفيذه إذ «يمثل المضمون الدراسي الذي يتلقاه التلاميذ والطلاب في المؤسسات التعليمية ، بمختلف مراحلها أحد الأركان الأساسية في العملية التربوية ويشمل المضمون الدراسي جملة المهارات الذهنية واليدوية والاجتماعية التي تمكن المتعلم من اكتشاف طريق في الحياة وتسلحه بوسائل التلاؤم مع البيئة المادية والمعنوية وتدفعه للتأثر بها والتأثير فيها بواسطة ما تقترحه عليه من مناهج وقيم ومعايير سلوكية»[91] ص11.

ويعتبر التوافق الدراسي من المفاهيم الهامة في التربية وهذا لكون التربية تهدف إلى تكوين المواطن الصالح حيث يرى الدكتور تركي رابح أن منهج التربية الوطنية يهدف إلى تحديد مجموعة من العلاقات الإنسانية والاجتماعية وهي العلاقات التالية:[53] ص369.

1/ علاقة الإنسان بنفسه.

2/ علاقة الإنسان بأهله وأسرته.

3/ علاقة الإنسان ببيئة المحلية (أو قريته).

4/ علاقة الإنسان بوطنه الصغير.

5/ علاقة الإنسان بوطنه الكبير.

6/ علاقة الإنسان كمواطن بالعالم أجمع.

ومما سبق فإن المنظومة التربوية والمتمثلة في المدرسة بصفة خاصة لا تحاول فقط تلقين التلميذ مجموعة من المعارف بل تسعى إلى أبعد من ذلك « ومن أهم أهداف الرسالة التربوية تكوين الشخصية المتكاملة للتلميذ وإعداده ليكون مواطنا صالحا ورعاية نموه البدني والوجداني والاجتماعي في آن واحد»[92] ص65.

إن مشكلات التوافق الدراسي لدى التلميذ قد تبدأ من المرحلة الأولى في حياة التلميذ الدراسية وذلك عندما يحين وقت المدرسة الذي يتلهف عليه ويترقبه ويبدي مخاوف الانفصال عمن يعرفهم إلى من لا يعرفهم ومن ثمة يكون البكاء والعويل والصراخ الذي نعرفه للصغار لدى دخولهم المدرسة[93] ص330.

ومن هنا تبدأ مشكلات التوافق لدى التلميذ وكان من المفترض على المعلم أن يكون بديلا للأب في كل علاقاته وتعاملاته ، وهكذا فإن التلميذ السوي يتوافق مع المواقف التي يتعرض لها ، ويتعثر غير السوي ويظهر في شكل سوء توافق دراسي ، هذا ولا يقتصر توافق التلميذ في المدرسة فقط ، بل في البيت وفي المحيط الاجتماعي .

أما تحديد معنى التوافق الدراسي فإنه يختلف نسبيا من مفكر إلى آخر ، حيث يرى " أركوف Arkoof" 1968« أن التوافق الدراسي هو قدرة التلميذ على تكوين علاقات طيبة ومرضية مع مدرسيه ومع رفاق صفه ، كما أنه يمكن أن يحدث التوافق الدراسي إذا أمكن تطويع البيئة المدرسية بما يتوافق مع حاجات الطلاب»[94] ص62.

أما (جيمس واس وأجوال 1971) فيريان أن التوافق الاجتماعي الدراسي هو " عملية تهدف إلى التكيف مع البيئة المدرسية وإشباع حاجات الطالب" [95] ص200، أي أن التلميذ يتأثر بالبيئة المدرسية ويحاول إشباع حاجاته ، ومن ثمة يتحقق له التوافق الدراسي الجيد مع البيئة .

ويرى عباس محمود عوض أن التوافق الدراسي هو حالة "تبدوا في العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها ، وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية" [87] ص55 .

أما عاطف عثمان الآغا فقد أعتبر أن التوافق الدراسي يعبر عن العلاقة بين الطالب والمناخ السائد في المؤسسات التعليمية الذي يؤثر في الأداء الأكاديمي للطلاب ، إذ تشمل البيئة أو المناخ السائد في المؤسسة التعليمية [96] ص342 . كالأساتذة ، مختلف أوجه النشاط الاجتماعي ، البيئة الإدارية مواد دراسية والوقت .....إلخ

ويعرفه طارق رؤوف (1974) بأنه " قدرة الطالب على تحقيق حاجاته الاجتماعية من خلال علاقاته مع زملائه ومدرسيه والمدرسة وإدارتها من خلال مساهمته في ألوان النشاط المدرسي بشكل يؤثر على صحته النفسية وفي تكامله الاجتماعي[95] ص200.

ويختصر محمود مطا حسين التوافق الدراسي في النقاط التالية:[97] ص315.

- معرفة اتجاه الطالب نحو التعليم بجوانبه الإدراكية والشعورية والنزوعية .
- التكيف للعمل المدرسي ويتمثل ذلك في قدرة الطالب على تنظيم الوقت وتكوين عادات جيدة للمذاكرة ونشاطه الفصلي وإنتباهه.
- استجابة الطالب للنظام المدرسي فمثلا في موقفه من النظام ومدى تجاوبه.

1.4. العوامل المساعدة على التوافق الدراسي

إن الهدف الأساسي الذي تسعى إليه أي مؤسسة تربوية هي تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعي بصفة عامة والتوافق الدراسي بصفة خاصة " فالمدرسة مطالبة بأن تعمل على التكيف الاجتماعي والثقافي للنشء" [98] ص85، ويمكن أن نلحظ ذلك على ما ينفقه المدرس في المدرسة الحديثة من وقت وجهد في الوقوف على نفسية تلاميذه ومساعدتهم على أن يحسنوا التوافق مع بيئتهم المادية والاجتماعية ، وكل نوع من أنواع سوء التوافق يصاب به الطفل في مطلع حياته لا بد أن يستفحل أمره ويعظم خطره في مستقبل حياته ، فالهدف الأول للمدرسة الحديثة هو أن تخلق من تلاميذها مواطنين صالحين لا تشوبهم شائبة من سوء التوافق أيا كان نوعه» [99] ص150.

مما سبق فإن التوافق الدراسي للتلميذ هو غاية التربية والتعليم لهذا فإن هناك عوامل تساعد على التوافق الدراسي نجملها فيما يلي:

1.2.3. تهيئة الفرص اللازمة والمتاحة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن ، إذ أن مبدأ تكافؤ الفرص يراد به أن يتاح لكل مواطن فرص التعليم بحسب ذكائه وقدراته الخاصة وميوله[99] ص19.

وهذا ما تؤكده المناشير والقرارات الوزارية وذلك بإهتمامها بالتلميذ ووضع إختبارات وروائز نفسية تكشف عن جوانب شخصيته وكذا متابعة مساره الدراسي ومحاولة توجيهه توجيها تربويا سليما يؤهله إلى مهنة في المستقبل .

2.2.3. الدافعية: وهي إثارة الدافع نحو الدراسة والتعليم والإقبال عليها والاتجاه الصحيح نحوها ، وكل ما تحمله البيئة المدرسية ، كما أن للحوافز الخارجية أثر في توافق التلميذ ، فالتعزيز والثواب يشجعان في التلميذ روح العمل المثمر ، ويحفزانه في الاستمرار في العمل الجاد ، ولا يفكر التلميذ خلال ذلك في الإنقطاع عنه " فالوسائل الإيجابية من تشجيع ومكافأة وشهادات تفوق ولوحة الشرف وميداليات البطولة وجوائزالأولوية.لتكوين الثقة بالنفس والإعتزاز بالذات أساس التوافق التربوي[93] ص335 .

ذلك " أن الهدف التربوي يجب أن يوضع على أساس حاجات التلميذ ، ودوافعه الفطرية وعاداته المكتسبة ، فهذه الحاجات والدوافع هي الأساس الهام في تشكيل المنهاج الدراسي ومحتوياته [100] ص74.

3.2.3. الموازنة بين المقرارات الدراسية والقدرات العقلية ومستوى التحصيل لدى التلاميذ وطموحاتهم ومراعاة فروقهم الفردية ، لذلك إتجهت المدرسة نحو العناية بالتلميذ بحيث تقدم الخدمات التعليمية إليه حسب فرديته " وهذا يدعونا إلى التعرف على نقطة البداية التي تبدأ بها العملية التعليمية مع هذا التلميذ حيى يمكن تقديم الخدمات التعليمية المناسبة له وحتى تتحقق فاعلية هذه الخدمات ويتطلب هذا أيضا دراسة التلميذ دراسة موضوعية دقيقة[99] ص23.

4.2.3. التنافس مقابل التعاون: فالتنافس وإثارته بين التلاميذ الذي بدونه تفتر عزيمة التلاميذ تدريجيا ، كما أن التسابق (أو المسابقة) يدفع التلميذ للعمل والإستمرارية فيه حتى نهايته ويكون ذلك بالنزاهة والموضوعية التي لا تؤدي إلى زيغها عن هدفها التربوي فتحدث أضرار التنافس المعروفة كيأس الضعفاء وغرور الأقوياء وإرهاق المتوسطين في المحافظة على مستواهم[93] ص336،والمبالغة في المنافسة تقود التلاميذ إلى الخروج عن مقصدها الأصلي ، ويصبح

الصراع والعدوان والانحرافات الأخرى بل يكون ذلك بشكل دوري في كل شهر أو في آخر كل سداسي .... حتى يحقق هدفه الذي وضع من أجله .

أما التعاون والعمل الجماعي فيكون التنافس نجاح أو فشل عملهم.... وهذا كي يتعلموا التضحية والإيثار في سبيل الهدف المشترك ، ويتدربوا مبكرين على حياة المجتمع الكبير .... فالمدرسة ولو أنها منظمة تربوية ، هي أيضا موقف حياة ومجال توافق[93] ص337.

إن ماتم عرضه يمثل أهم عوامل التوافق الدراسي للتلميذ في المدرسة وكل هذه العوامل مجتمعة تجعله التلميذ متوافق دراسيا توافقا سليما ، وتجعله ينجح ويتفوق في دراسته.

2. علاقة التوافق الدراسي والمهني بالتوجيه المدرسي

من المعروف أنه توجد فروق بين الأفراد في القدرات الحسية و الذهنية و في السمات الشخصية و الاهتمامات . و من المعروف أيضا أنه توجد فروق في الأعمال و فيما تتطلبه من قدرات جسمية و ذهنية و من سمات شخصية و اهتمامات . و عليه فمن يصلح لعمل معين قد لا يصلح لعمل آخر . و من ينجح في عمل معين قد يفشل في عمل آخر . و كثيراً ما يجد الشباب أنفسهم حيارى في الوظائف التي يختارونها و التي تناسبهم . و عادة ما يكون الاختيار غير موفق حيث يشعرون بعد مباشرة أعمالهم بالاستياء و يكتشفون أن الأعمال التي اختاروها لا تتماشى مع خصائصهم و توقعاتهم .

إن سوء التوافق بين الفرد و مهنته او تخصصه الدراسي يعود عادة إلى سوء الاختيار و التوجيه حيث يختار الفرد مهنته اوتخصصه الدراسي بناء على معطيات غير صحيحة أو على طموحات مزيفة ، فكثيرا ما يختار الفرد مهنة لنفسه لمجرد أنه يميل إليها أو نتيجة لإعجابه ببعض الأفراد الذين يؤدونها أو نتيجة لتأثره ببعض المظاهر الخارجية .و كثيراً ما يتعسف الآباء فيختارون لأبنائهم مهنة المهندس أو الطبيب ظنا منهم أن هذه المهن تتميز بمستوى اجتماعي مرموق بغض النظر عن إمكانيات و اهتمامات أبنائهم ، و هذه الأخطاء في الاختيار و التوجيه كثيرا ما تؤدي بالفرد إلى الفشل و سوء التوافق . فالتوافق الناجح في الميدان الدراسي أو المهني يتوقف حينئذ على حسن الاختيار و التوجيه .

والتوافق الجيد يحدث عندما يكون هناك توفيق بين متطلبات العمل او الدراسة و بين إمكانيات الفرد الجسمية و الذهنية و الشخصية . فكلما ازدادت درجة التوافق بين الطرفين ازدادت معها درجة تكيف الفرد و نجاحه المهني والدراسي .

و لتحقيق هذا التوافق نحتاج إلى معرفة أنواع المهن والشعب الدراسية و تصنيفاتها و متطلباتها ، كما نحتاج إلى معرفة خصائص الفرد من استعدادات و غيرها . و السؤال الذي يطرح نفسه في هذه الحالة هو من الذي يختار المهنة او التخصص الدراسي للفرد ؟ و الجواب هو الفرد نفسه ، و لكن ، لكي يقوم باختيار مناسب فهو يحتاج إلى المساعدة من ناحيتين . فهو من ناحية يحتاج إلى من يساعده على كشف استعداداته و ميوله و سماته الشخصية ، و من ناحية أخرى فهو يحتاج إلى من يساعده على من يعرفه بمختلف المهن والتخصصات الدراسية، و متطلباتها . و هذه المهمة يقوم بها مستشار التوجيه المدرسي ومستشار التوجيه والتقييم المهني .

فالتوجيه المدرسي والمهني هو مساعدة الأفراد على اتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبلهم الدراسي و المهني أو اختيار المهنة أو نوع التدريب أو التخصص الدراسي الذي يناسبهم أكثر .

و قد أشار سوبر super إلى أن هناك هدفين أساسيين للتوجيه المهني والمدرسي هما: [101] ص60.

1- مساعدة الأفراد على التوافق الدراسي و المهني الجيد .

2- تسهيل التوظيف المرن للاقتصاد الوطني من خلال الاستعمال الفعال للقوى العاملة .

و لتحقيق هذا ينبغي أولا تحليل الفرد و ثانيا تحليل المهن والتخصصات **و** ثالثا التوجيه الإرشاد .

1.4. تحليل الفرد

و هذا يعني مساعدة الفرد على التعرف على نفسه و على خصائصه و إمكانياته ، و مزاياه و نقائصه و نعتمد في هذا المجال على الاختبارات النفسية التي توفر معلومات على جوانب متنوعة في الفرد كمستوى الذكاء و التحصيل و القدرات الخاصة و كذا الاهتمامات و سمات الشخصية . و قد ذكرت كايلر 1961 عدة وظائف للاختبارات النفسية خلال عملية التوجيه و الإرشاد و هي :

1- استبعاد الجوانب التي لا يكون فيها اتخاذ القرارات مفيدا .

2- إن اختبارات الذكاء يمكنها التنبؤ لها بمستوى التحصيل الدراسي و اكتشاف القدرات الخاصة التي يمكن تنميتها .

3- إن اختبارات التحصل تبين مستوى أداء الفرد الحالي و الذي يكون ضروريا عند التفكير في مدى ملاءمته لبعض التخصصات الدراسية الخاصة .

4- إن الاختبارات النفسية توفر معلومات حول بعض الاستعدادات الخاصة .

5- إنها توفر معلومات موضوعية للآباء حول مدى تقدم أبنائهم .

و قد صنف غولدمان استعمال الاختبارات في ثلاث مراحل هي :

1- مرحلة ما قبل الإرشاد أي أن المعلومات التي توفرها الاختبارات تفيد في تحديد طبيعة الصعوبة التي يعانيها الفرد . فالمرشد يحاول أن يتبين فيما إذا كان مشكل الفرد يتعلق بالتوافق النفسي أو الصحي أو بالمشاكل المالية أو العائلية .

2- أثناء الإرشادات و هنا يستعمل المرشد الاختبارات للحصول على المعلومات الملائمة للفرد و طريقة الحصول عليها .

3- ما بعد الإرشاد : و هذه المرحلة تعتبر من أهم المراحل لاستعمال الاختبارات التي بكون أن هذه المرحلة من الإرشاد تتعلق بالقرارات المتعلقة بالخطط و تنفيذها . فالاختبارات تقوم بوظيفة قيمة من خلال تقديمها معلومات للفرد حول نفسه و التي تساعده على اتخاذ القرارات التي تهمه بنفسه بالإضافة إلى أنها توفر معلومات عن المهن و الموضوعات التعليمية .

بالإضافة إلى هذا فإن الاختبارات تسير اهتمامات الفرد و تحضن أفكاره حول عالم الشغل و توسع آفاقه فالفرد يمكن أن يتعلم من الاختبارات متطلبات الموضوعات الدراسية أو المهن التي لم يكن يعرف عنها الكثير.

طرق تحليل الفرد

من بين أهم طرق تحليل الفرد مخطط النقاط السبعةThe seven-point plan الذي وصفه روجر Rodger (1951) و الذي يتضمن جمع معلومات حول سبعة جوانب رئيسية في الفرد [101] ص61، و التي تتوافق معه وهذه الجوانب هي الناحية الجسمية و الصحية ؛ التحصيل ؛ الذكاء العام ؛ الاستعدادات الخاصة ؛ و الاهتمامات ؛ الخصائص الشخصية ؛ و الظروف العامة .

1- الناحية الجسمية و الصحية

هل للفرد أي ضعف جسمي أو صحي يمكن أن يشكل أهمية بالنسبة للشغل او التخصص الدراسي ؟ و هل مظهره الخارجي مثل وقوفه و كلامه متناسق ؟ هل يعاني من اعاقة ما تعيقه عن دراسة تخصص دراسي معين ؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة يساعد على اتخاذ عدة اجراءات فيما يتعلق بمدى ملاءمة الفرد لتخصص دراسي أو لوظيفة معينة . و طبعا لا يمكن الحصول على هذه المعلومات إلا من خلال السجلات المدرسية أو الفحوص الطبية .

2- التحصيل الدراسي

و يشمل كل المعلومات المتعلقة بتخصصه الدراسي و مستواه و مدى كفاءته و قدرته في التحصيل . ما هي النواحي التي يعرف فيها ضعفاً بارزاً مثل اللغة و الرياضيات ؟ و هل قام بتدريب معين ؟ و ما مدى تحصيله الدراسي ؟

4- الذكاء العام

تتطلب كل مهنةاوتخصص دراسي درجة معينة من الذكاء . و تجدر الإشارة إلى أن هناك فرقا بين تحصيل الفرد في المعارف و بين مستوى ذكائه العام الذي يعتبر الكفاءة الذهنية العامة و الذي ينعكس في القدرة على التحليل و التركيب و التمييز و الاختيار بين البدائل و القدرة على مواجهة المواقف الجديدة . صحيح أننا نستطيع التعرف على ذكاء الفرد من خلال تحصيل المعرفي إلا أن هذا لا يعتبر مقياسا كافيا للذكاء العام

.

توجد عدة اختبارات مقننة لقياس الذكاء منها اختبار ستانفورد- بينيه و اختبار وكسلر-
والاختبار الجيد للذكاء هو ذلك الذي يستطيع أن يتنبأ بطريقة جيدة عن الحد الأقصى لقدرة الفرد على التعلم و الأداء .

5- الاستعدادات الخاصة

كما تتطلب كل مهنة أو تخصص دراسي درجة معينة من الذكاء، فإنها أيضا تتطلب أنواعا مختلفة من القدرات الخاصة، و درجات متفاوتة مع الاستعدادات الخاصة ، و مهمة مستشار التوجيه او المرشد هي مساعدة الفرد على الكشف على الاستعدادات التي يتميز بها، و قد بينت الأبحاث عدة استعدادات خاصة منها الاستعدادات الميكانيكي ، و الموسيقي ، القدرة اليدوية ، القدرة اللفظية ، القدرة الرقمية ، القدرة الكتابية و غيرها . و تجدر الإشارة إلى أن هذه القدرات الخاصة هي في الحقيقة قدرات مكملة للذكاء العام . و توجد عدة اختبارات لقياس هذه القدرات مثل بطارية اختبار الاستعدادات العامة التي تتكون من 12 اختبارا تقيس (9) تسع قدرات و هي الذكاء العام ، القدرة الحسابية ، واللفظية ، و الفضائية ، الكتابية ، و إدراك الأشكال و التآزر الحركي ، و مهارة الأصابع ، ومهارة الأيدي[101] ص61 .

وهناك اختبار يقيس التوافق الميكانيكي و مدى قدرة الفرد على النجاح في المهن التي تتطلب استعدادات و اهتمامات ميكانيكية . و تدل النتائج التي يحصل عليها الفرد من هذه الاختبارات على ما يكسبه من قدرات كما تعتبر دليلا على قدراته المنتظرة، لكل أنواع النشاط التي تتطلبها منه القدرات العقلية .

فمثلا نرى أن الكتّاب و المعلمين . و السكرتيرين ، ينبغي أن يكونوا من ذوي الكفاية العالية في القدرة اللفظية ، أما المهندسون و الميكانيكيون فينبغي أن يكونوا من ذوي الكفاية الممتازة في القدرة الميكانيكية و التآزر الحركي و تقدير الأبعاد[101] ص61 .

6- الاهتمامات

تكتسي الاهتمامات و الميول و رغبات الفرد أهمية كبيرة من بين قدراته المهنية و قدراته المادية و تجدر الإشارة إلى أنه من بين الأخطاء الشائعة في التوجيه و الاختيار المهني هي القفز من تصريحات الفرد بأنه يهتم بمهمة معينة إلى استخلاص أنه سيكون ناجحا فيها – و قد يكون وقد لا يكون – و ذلك لأن الفرد الذي يهتم و يرغب في شغل وظيفة معينة قد لا تكون له القدرات اللازمة لأدائها . و بالعكس قد نجد فردا له قدرات كافية لأداء عمل معين لكنه ينقصه الاهتمام والرغبة في شغلها . و مع هذا قد تكون الاهتمامات مؤشرات على قدرات الفرد و استعداداته .

ويمكن التعرف على اهتمامات الفرد من تصريحاته حول ما يرغب فيه و ما لا يرغب فيه أو عن طريق نشاطاته و هواياته . أو عن طريق اختبارات خاصة و الاهتمامات المصرح بها عادة ما تكون مصطنعة غير ثابتة و غير واقعية و هذا لسببين على الأقل أولهما أن الفرد يجهل كثيرا من المعلومات حول المهن وثانيهما الوقوع تحت تأثير النمطية تجاه بعض الأعمال . وتعتبر مهنة المحامي و الطبيب والمهندس من المهن الأكثر جاذبية لتكرارها في العروض "السينمائية و التلفزيونية" و المجلات .

توجد عدة اختبارات لقياس الاهتمامات ، تتناول على سبيل المثال مقياس التفضيل لكودر الذي يستعمل في التوجيه المهني و المدرسي و يستهدف الكشف عن الميول لفصائل من المهن وهي الميول الميكانيكية العلمية ، الفنية ، الأدبية ، الإقناعية ، الموسيقية الكتابية ، الخدمة الاجتماعية ، والأعمال الخارجية (البيئة)

1.5. الاهتمامات الكتابية

وتعني أن الفرد يهتم بالآلات و العتاد والتجهيزات الميكانيكية .ومن المهن التي تدخل في هذا الباب إصلاح السيارات والساعات وتشغيل الآلات الميكانيكية .

2.5. الاهتمامات الفنية

وتعني أن الفرد يهتم باكتشاف الحقائق الجديدة وحل المشكلات ويدخل في هذا الباب الباحثون في الجامعات ، والصيادلة والأطباء والمهندسون .

3.5. الاهتمامات العلمية

وتعني الاهتمام بالنشاطات اليدوية التي تعبر عن الناحية الجمالية سواء في الشكل أو الحجم أو اللون أو في المادة المصنوع منها ..ويدخل في هذا الرسامون والنحاتون ومصممو الأزياء والنقاشون .

4.5. الاهتمامات الأدبية

وتعني أن الفرد يهتم بكتابة وقراءة القصص والشعر وتشمل الأدباء والقصص والمؤرخين والنقاد ومراسلي الصحف .

5.5. الاهتمامات الإقناعية

وتعني ميل الفرد إلى المهن التي تتضمن إقناع الآخرين ويظهر هذا في الخطباء والسياسيين والنقابيين ورجال الدين[101] ص62 .

الاهتمامات الموسيقية

وتعني أن الفرد يحب العزف والاستماع إلى الآلات الموسيقية والغناء .

7.5. الاهتمامات الكتابية

وتعني أن الفرد يفضل الأعمال المكتبية أو الإدارية "كالسكرتيرات" وعمال الأرشيف والمتصرفين الإداريين والكتاب .

وتعني تفضيل الفرد للأعمال التي تتضمن الأرقام والحسابات كالصرافين والمحاسبين .

9.5. الاهتمام بالخدمات الاجتماعية

وتعني أن الفرد يهتم بتقديم الخدمات إلى الآخرين ،ويدخل في هذا الممرضون والمربون ، والخدم وقادة الكشافة وخبراء التوجيه المهني والمعلمون والمشتغلون بالخدمة الاجتماعية .

10.5. الأعمال البيئية

وتعني تفضيل الأعمال التي تؤدى في المحيط الخارجي مثل الفلاحين وعمال الغابات ومربي الحيوانات وغير ذلك .

7- الخصائص الشخصية[101] ص63

تشمل الخصائص الشخصية السمات و المزاج . فالسمة مظهر ثابت نسبيا من مظاهر السلوك ، أي أنها ترتبط بنوع واحد معين من المواقف كالانبساط والانطواء والسيطرة والخضوع .

أما المزاج فيعني طريقة تجاوب الفرد مع الآخرين وتعامله معهم وهذا طبقا لصفاته الجسمية والنفسية .
وتجدر الإشارة إلى أن المهن تختلف فيما تتطلبه من سمات ومزاج فالمزاج الذي تتطلبه مهن الخدمات الاجتماعية قد يختلف عن المزاج الذي تتطلبه البيئة .

فالسمات التي يمكن أن يأخذها الموجه بعين الاعتبار كثيرة إلا أنه يستطيع انتقاء ما يراه مناسبا وأكثر أهمية لمساعدته على اختيار المهنة التي تتناسب مع هذه الخصائص .وأحسن طريقة لتحديد خصائص الفرد هي طرح أسئلة لتحديد درجة اتصاف الفرد بخاصية معينة[25] ص339 ،مثلا : هل يؤثر على الآخرين ؟ هل هو عصامي ؟ هل هو ماهر ؟ في جعل الآخرين ينقدون ما يريد فعله ؟، هل ينسجم مع الجماعة بطريقة جيدة ؟ هل يقوم بأعماله بنفسه أم يحتاج إلى من يساعده أو يقول له ما يجب فعله ؟

ونشير إلى أنه توجد عدة طرق لقياس الشخصية منها الاستبيان ، قوائم الشخصية ، الطرق الإسقاطية طرق التقرير الذاتي ، والاختبارات الموقفية .

1/ الاستبيان :

وهو عبارة عن قائمة من الأسئلة يجاب عنها بنعم أو لا أو إجابة موجزة ، وهي تقيس ما يشعر به الفرد وما يعرفه وما يرغب فيه . والاستبيان يكشف عن المعتقدات والآراء والسمات والمخاوف المرضية .ومن بين الاستبيانات استبيان شتايل وكاتر الذي يتألف من أربعين سؤالا يقيس الجوانب التالية (1) الإفراط في الحماية ، (2) الكآبة ، (3) الخضوع ، (4) القلق ، ويستغرق تطبيقه حوالي 10 دقائق .

2/ قوائم الشخصية :

وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة تكشف أوجها مختلفة للشخصية و من أمثلتها قائمة ميلوتا المتعددة الأوجه للشخصية وقائمة غليفورد – زميرمان – التي تقيس السمات التالية :

أ- النشاط العام ، التحصيل ، حب السرعة ، الحيوية ، النشاط ، الانتاج ، الكفاية مقابل التباطؤ ، يتعب بسرعة ، غير كفء .

ب- الكبح ، الجدية ، منزوٍ ، مثابر ، مندفع .

جـ- الهيمنة ، الدفاع الذاتي ، القيادة ، التكلم أمام الجمهور ، مخادع مقابل مطيع ، التردد ، تجنب الظهور .

د- الاجتماعية : كون الفرد له عدة أصدقاء ، البحث عن الاتصال الاجتماعي ، حب الظهور مقابل الحياء وعدد قليل من الأصدقاء .

هـ- الاستقرار العاطفي : هادئ الطبع ، متفائل ، هدوء مقابل متقلب المزاج ، التشاؤم ، أحلام اليقظة التهيج ، الشعور بالذنب ، التخوف ، الوحدانية و الصحة العليلة .

و- الموضوعية : قليل الإحساس مقابل مفرط الحساسية ، التركيز الذاتي ، نزاع إلى الشك ، يدخل في مشاكل .

عمق التفكير : مفكر (تأملي) ملاحظة الذات والآخرين ، التوازن العقلي ، مقابل الاهتمام بالنشاط الظاهري والتفكير المضطرب .

العلاقة الشخصية : تحمل الناس ، الأيمان بالمؤسسات الاجتماعية مقابل البحث عن أخطاء الآخرين وانتقادهم ، انتقاد المؤسسات ، النزاع إلى الشاك الإشفاق على الذات .

الذكورة : الاهتمام بنشاطات الذكورة ، لا يشمئز بسهولة ، يكبح التعبيرات العاطفية ، اهتمام قليل بالثياب والأناقة ، مقابل اهتمام بنشاط ومهن النساء ، يسهل إثارة اشمئزازه .

الطـرق الإسقاطيـة

تقوم هذه الطرق على فكرة بسيطة مؤداها أن الإشكال والمواقف الغامضة تدفع الشخص إلى تكملتها أو توضيحها . فإذا كان من الصعب تكملتها من خلال العناصر التي تحتوي عليها فإن العوامل اللاشعورية تنشط لاستكمالها ، وبذلك يتضح لنا الجانب اللاشعوري في الشخص . والكلمة إسقاط تعني في التحليل النفسي ميل الفرد إلى نصب عيوبه وأخطائه ورغبته المكرهة المكتوبة إلى غيره من الناس والأشياء. فالبخيل الذي لا يفطن إلى أنه بخيل ينسب البخل إلى غيره ، وكذا بالنسبة للعدواني والأناني والمغرور .إلا أن علماء النفس وضعوا لها مفاهيم أخرى منها تأويل سلوك الغير على أساس خبرتنا الشخصية الشعورية وتأويل ما ندركه من مدركات عارضة على أساس الحالة النفسية الشعورية واللاشعورية ، ومن الاختيارات الاسقاطية المشهورة ، اختيار تفهم الموضوع واختيارات الرودشاخ . فالأول عبارة عن مجموعة من الصور الغامضة التي تمثل أفرادا في مواقف اجتماعية مختلفة ، والثاني عبارة عن مجموعة من 10/15 بطاقات تمثل كل منها شكلا غير مميز.

8- الظروف العامة

وتشمل المعلومات المتعلقة بخلفيات الفرد وتوقعاته مثلا : ما هي ظروفه العائلية ؟ ما هو جنسه سنه ما هي النشاطات التي يقوم بها أفراد العائلة ؟ ظروفه المالية ؟ إلى أي درجة يستطيع التنقل إلى أماكن أخرى ؟

إن الإجابة على هذه الأسئلة تساعد خبير التوجيه في مساعدة الفرد على اتخاذ القرار المناسب.

وخلاصة القول إن هذه النقاط السبعة تعطي لنا صورة عامة وواضحة عن الفرد بحيث تساعدنا على توجيهه التوجيه الصحيح للمهن أو التخصصات الدراسية التي تناسب خصائصه الفردية والشخصية . لكن يجب أن تدرك أن هذه ما هي إلا خطوة أولى . أما الخطوة التالية فهي تزويد الفرد بالمعلومات حول المهن والحرف المختلفة وكذا أنواع التخصصات الدراسية .

2.4. تحليل المهن والتخصصات

يتوقف الاختيار والتوجيه الصحيح على مدى ما يعرفه الفرد عن عالم الشغل مثل أنواع المهن ومميزاتها ومتطلباتها وظروف العمل فيها،وكذلك معرفة مختلف الشعب الموجودة ومتطلبات كل شعبة من الشعب ليتمكن من الاختيار السليم ، ويجب أن لا تقتصر هذه المعلومات عن النواحي المادية فقط بل يجب

أن تشمل أيضا المعلومات النفسية الاجتماعية على اعتبار أن العمل نشاط اجتماعي يتضمن علاقات معقدة تترك آثارها على الفرد . فمن خلال العمل يستطيع الفرد تحقيق عدة حاجات نفسية واجتماعية كالتحصيل ، والانتماء والشعور بالانتماء إلى المجتمع .

إن نجاح الفرد في إيجاد الدور المهني الذي يتناسب مع قدراته واهتماماته وخصائصه الشخصية يتحدد بالمعلومات التي يعرفها عن نفسه ومختلف المهن ويذكر هوبسون وهايز 1968على أن أفق الفرد المهني يتأثر بمدى معرفته بمختلف المهن وبمحيطه الذي لا يقيد أفقه فحسب وإنما أيضا يؤثر على طموحاته . وعليه فمن واجب خبير التوجيه أو المكلف ببرامج الإعلام المهني أن يخطط برامج بحيث تسمح بتعريف الفرد بكل المهن التي لم يكن يفكر فيها .

إن اختيار الفرد لمهن معينة يحدث حينما يدرك أنها تنسجم مع مفهومه الذاتي وحسبما تعتقد أنه يستطيع أن يؤدي مهامها بمهارة . إن مهنة واحدة يمكن أن ينظر إليها مختلف الأفراد نظرات مختلفة ولتحقيق حاجيات مختلفة وسيجدون المتعة في أدائها وذلك لأن توقعات الدور المهني فيها يتماشى مع مفهوم الذات لهؤلاء الأفراد . وهذا يؤكد ربما على أن مهنة معينة تستطيع إشباع عدة حاجيات مختلفة . إنه عادة ما يخطئ الفرد في إدراكه للمهن الأخرى والناجم عن نقص المعلومات . وعليه فالفرد الذي يختار مهنة معينة بناء على إدراك خطأ بأنها تنسجم مع خصائصه سيكتشف بعد معايشته لها بأنها ليست المهنة المناسبة ومن هنا تبدأ مشاكله التي قد تكلفه كثيرا وهذا سواء على الناحية النفسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية .

وظائف المعلومات المهنية[101] ص64

إن المعلومات المهنية التي يوفرها خبير التوجيه للفرد تقدم له عدة وظائف منها ما ذكره هايز و هوبسون 1972 وهي الوظيفة التأقلمية و الدافعية و التوزيعية .وفيما يلي شرح مختصر عن كل وظيفة .

1/ وظيفة التأقلم :

وتعني مساعدة الفرد على تنمية وتكوين توازن بين نفسه ومخططه المهني ، وقد أوضحت الدراسات على أن الأفراد يكونون طموحات غير واقعية قد تكون مصدر الإحباط وعدم الرضا ، فالمعلومات المهنية تسهل عملية التأقلم وهذا بالمقارنة بين متطلبات المهنة وإمكانيات وحاجات الفرد . إن مشاكل التأقلم تحدث عندما يبالغ الفرد في تقدير إمكانياته وهذا سواء من ناحية القوة أو الضعف

.

2/ الوظيفة الدافعية :

تعني أن المعلومات المهنية يمكن استعمالها لإثارة وتحضير التفكير المهني لزيادة وعي وإدراك الأفراد لعالم الشغل وإثارة اهتماماتهم في اكتشافها .

3/ الوظيفة التوزيعية :

وتتعلق بمساعدة الفرد بتحديد وضعيات العمل التي تكون متلائمة مع حاجيات الفرد . وهذه تبين أهمية الجوانب النفسية والاجتماعية في الوظائف المحددة وهذا لغرض مساعدة الفرد على الاختيار الملائم .

تصنيف المعلومات المهنية :

تعد المهن بالآلاف إلا أنه يمكن تصنيفها تحت مجموعات قليلة مثل تصنيف تودر الذي سبقت الإشارة إليه وهو يصنف المهن إلى المهن الميكانيكية ، والعملية ، والفنية ، والموسيقية ، والأدبية ، والكتابية الاقناعية ، والمحيطية ، والحسابية والخدمات الاجتماعية .

وكما يمكن استعمال مخطط النقاط السبع لتصنيف المعلومات المهنية أو الدراسية عن كل مهنة كما يلي :

1. الناحية الجسمية والصحية :

ما هي الخصائص الجسمية والصحية التي تتطلبها هذه المهنةاو الدراسة مثل الوزن ، و الطول والمظهر الخارجي ، حدة البصر وقوة السمع ...الخ .

2. التحصيل الدراسي :

ما هو المستوى الدراسي المطلوب (الشهادات) ؟

ماذا يتطلبه العمل من تحصيل دراسي و تدريب ؟

ما نوع المعرفة المطلوبة لهذه المهنة ؟ هل معلومات فنية خاصة بالحرفة أو معلومات عامة!

ما هو مستوى التحصيل المطلوب ؟ هل هو متوسط ، ضعيف أو جيد ؟

هل تتطلب نوعا من الخبرة والتدريب ؟

3. الذكاء العام :

ما هو مستوى الذكاء الذي تتطلبه المهنة ؟ هل هو متوسط ، ضعيف ، جيد ؟

4. الاستعدادات الخاصة :

ما هي القدرات الخاصة التي تتطلبها المهنة ؟ هل هي قدرات لفظية أو حسابية أو ميكانيكية أو كتابية أو غيرها ؟

ما هو المستوى المطلوب من هذه القدرة ؟

3. الاهتمامات

ما نوع الاهتمامات التي تتطلبها المهنة ؟ هل تتطلب ميولا ميكانيكية ، أو موسيقية أو حسابية أو اجتماعية أو غيرها .

ما هو المستوى المطلوب من هذه الاهتمامات ؟

4. الخصائص الشخصية

ما هي السمات ونوع المزاج الذي تتطلبه المهنة ؟

هل تتطلب سمة الاجتماعية ، أو صفة السيطرة ، أو صفة الاستقرار العاطفي أو غير ذلك ؟

ما هو المستوى المطلوب من الصفة ؟

5. الظروف العامة

ما هي الظروف الفيزيقية والاجتماعية التي تؤدى فيها المهنة ؟ ما هي ظروف الترقية وفرص التقدم فيها ؟ ما نظام الأجور والمكافآت والعلاوات المتبع فيها ؟ ما هي أخطارها ؟ وما عدد الأيام وعدد ساعات العمل فيها ؟

3.4. التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني

وتعتبر المرحلة الثالثة من مراحل التوجيه المدرسي المهني . وفيها يتم تقييم إمكانيات الفرد ومساعدته على فهم نفسه ومحيطه المهني والمدرسي وكذا مساعدته على تنفيذ مخططه . وبمعنى آخر يقوم المرشد بمساعدة الفرد على تكوين مهارات اتخاذ القرارات التي تهم حياته المهنية وليس ذلك فقط بل تهم جوانب أخرى من حياته كاختيار الزوج أ و المسكن .....الخ . و هناك بعض التقنيات المعيارية التي تساعد على اتخاذ القرارات . فالقرار يمكن الوصول إليه بمجهود أقل وبفعالية أكثر إذا تمكن الفرد من الاعتماد

على إطار مرجعي لأي وضعية في اتخاذ القرار . مثلا جمع المعلومات الكافية حول الموضوع الذي هو محل الاهتمام ، التقرير حول ما يريد ، ثم الموازنة بين المزايا والعيوب لكل قرار من القرارات البديلة.

ونظرا لأهمية عملية الإرشاد المدرسي المهني وحساسيتها ومدى إمكانية تأثيرها على الفرد ، فإنه ينبغي الاشارة هنا إلى أن المرشد المهني او المدرسي ليس محللا نفسيا وليست مهمته إعطاء النصح للآخرين على الطريقة العلاجية وإنما أن يكون إرشادهم على طريقة كارل روجرز (غير مباشرة) (روجرز 1951) وهذا يعني أن يتجنب المرشد ممارسة أي تأثير مباشر على قرارات الطالب . فدوره يكمن في ضمان توعيته بكل العوامل التي يجب اتخاذها بعين الاعتبار في اتخاذ قرار معين ، وفي ضمان أن الفرد يتخذ القرار بنفسه

وإذا كانت مهمة المرشد المهني المدرسي تنحصر في مساعدة الفرد على تنمية وتطوير فكره الدراسي والمهني أي مساعدته أولا على اختيار البرنامج الدراسي الذي يلائمه وثانيا اختيار المسار المهني الذي يتوافق مع خصائصه وميوله ، فإنه ينبغي على المرشد أن يكون ملما بعدة جوانب منها ما ذكره هويت (1965) وهي :

1/ المعلومات المهنية :

وهذا يعني أن المرشد يحتاج لأن يكون كفؤا في كيفية الحصول وإعطاء المعلومات المهنية ، وهناك عدة أسئلة يجب عليه الاهتمام بها مثلا : ما هي المميزات التي يمكن التميز على أساسها بين الوظائف والمسار المهني ؟ كيف يمكن تصنيف المهن بحيث تصبح علاقاتها واختلافاتها أكثر وضوحا ؟ ما هي الاتجاهات السائدة المتعلقة بتغيير هذه البنية المهنية في المجتمع ؟ ما هي الاتجاهات السائدة المتعلقة بالتغيرات التي تحدث في المهن وفي المخططات المهنية .

بالإضافة إلى هذا يحتاج المرشد لأن يكون ملما بالمتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي تساهم في تغيير مفهوم العمل في المجتمع . فمثلا . ماذا يمثل العمل بالنسبة لمختلف الثقافات الفرعية في المجتمع ؟ لماذا يعمل الناس ؟ كيف يتغير مفهوم العمل حديثا في المجتمع الجزائري؟ ويحتاج المرشد لأن يكون ملما وواعيا بعملية التنمية المهنية . فعلى سبيل المثال ما هي أنواع العوامل المؤثرة على الاختيار المحضي ؟ كيف يتم اختيار المهنة ؟ ما هي الاختيارات المهنية التي يمكن توقعها من طرف التلاميذ من عدة مستويات دراسة ؟

وينبغي أن يكون للمرشد الكفاءة الضرورية في جمع وتنظيم ونشر المعلومات المهنية . ما هي المصادر المتوفرة للمعلومات المهنية ؟ كيف يمكن تقييم معلومة مهنية معينة من حيث ملاءمتها لاستعمال التلاميذ في

السنوات الأخيرة من المرحلة الأساسية أو الثانوية ؟ كيف يمكن توصيل المعلومات المهنية للأفراد والجماعات بطريقة فعالة ؟

2/ المعلومات الدراسية :

ينبغي على المرشد أن يكون ملما بجميع التخصصات الدراسية في التعليم الثانوي والجامعي ويجب أن يكون ملما بعرض الدخول فيها بالإضافة إلى كل التخصصات و الفرص المتاحة في مراكز التكوين المهني وينبغي أن يكون للمرشد الكفاءة اللازمة في مساعدة الطلبة في توسيع أفقهم المتعلق بما بعد المرحلة الثانوية وهذا سواء في الفرص الدراسية أو المهنية[101] ص65.

3/ المعلومات المتعلقة بعلاقات العمل :

نظرا إلى أن المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية تتميز بتنظيم هيكلي منسق وتقوم على مبادئ وعلاقات رسمية محددة فإنه ينبغي على المرشد المهني أن يكون على دراسة بأنواع التنظيم المختلفة التي تتميز بها المؤسسات الوطنية وكذا المبادئ والتشريعات الرسمية التي تقوم عليها . فهو يحتاج لأن يكون قادرا على الإجابة على أسئلة التلاميذ المتعلقة بالقضايا التالية على سبيل المثال : ما هو الانتقاء المهني ؟ ما هو الهيكل الرسمي ؟ كيف يتم تحديد سلم الأجور ؟ كيف تتم الترقية ؟ ما هي العلاوات ؟ وغيرها من الأسئلة المتعلقة بالمؤسسات ونظام العمل فيها .

وكما يحتاج لأن يكون ملما بطبيعة ونشأة وتطور الحركة العمالية والنقابات وعلاقاتها مع الإدارة. مثال : ما هي النقابة ؟و ما هو هدفها ودورها في المؤسسة ؟ كيف يمكن الانخراط فيها ؟ ما هي الفوائد التي تقدمها النقابة للموظف الجديد ؟ ما هو الإضراب ؟ و كيف يحدث ؟

بالإضافة إلى هذا ينبغي على المرشد المهني أن يقوم بتنظيم زيارات ميدانية للطلبة ويدعو بعض ممثلي الإدارة والعمال للمؤسسة التربوية توفير معلومات أكثر تفصيلا عن دور كل من الأداء والنقابة والإجابة على أسئلة التلاميذ.

ومجمل القول أن توفير مثل هذه المعلومات تساعد التلميذ على تكوين تصور واضح حول عالم الشغل مما يؤهله أكثر على اتخاذ القرار المناسب بشأن اختيار المهنة التي تناسبه والدخول فيها والتوافق معها خاصة إذا تعلم من المرشد كيفية المقارنة أو المطابقة بين إمكانياته الشخصية ومتطلبات العمل .

خلاصة الفصل

من خلال ما تعرضنا له في هذا الفصل يتضح أن التوافق الاجتماعي والتوافق الدراسي يعتبران أهم مجالات التوافق بالنسبة للفرد ، فالتلميذ المتوافق من الناحية الاجتماعية يكون أكثر قابلية للتعلم ويكون أكثر حرصا على دراسته وأكثر مرونة في التعامل مع زملائه وأساتذته والمحيط الاجتماعي بصفة عامة. والتلميذ المتوافق دراسيا يحاول النجاح في دراسته ويجتهد ويراجع دروسه من اجل الوصول إلى هدفه وهو النجاح وتحصيل المعرفة.

وانطلاقا من عرضنا لمحتوى هذا الفصل، فانه تبين فيه أن التوافق يعتبر أحد المفاهيم الرئيسية، في علم النفس الاجتماعي ،كما تبين كذلك أن التوافق يعتبر محورا أساسيا في الدراسات النفسية والنفس اجتماعية،خاصة في مجال التوجيه والارشاد ،حيث أن التوجيه والارشاد يهدف أساسا الى تحقيق التوافق بمختلف أبعاده النفسية والاجتماعية ، ويعتبرالتوافق الاجتماعي ضروري للفرد لأنه يساعد على عقد صلات اجتماعية راضية ، تتسم بالتعاون والتسامح والاعتراف بحاجة الفرد للآخرين وحاجتهم اليه ، أما التوافق الدراسي ، فان مختلف النظم التربوية تسعى الى تحقيقه للتلاميذ لأن توافق التلاميذ دراسيا يعني نجاح العملية التربوية.

وقد تبن كذلك من خلال هذا الفصل أن هناك علاقة وثيقة بين التوافق الدراسي والتوجيه المدراسي، حيث التوجيه المدرسي يسعى أساسا الى تحقيق التوافق الدراسي بصفة خاصة ، والتوافق الاجتماعي بصفة عامة.

الفصل5
نظريات التوجيه والارشاد

لقد تناولت العديد من النظريات التربوية التوجيه والإرشاد سواء بصفة مباشرة أو غير مباشرة فهناك نظريات تحسب على التوجيه والإرشاد لأنها قامت على أساس التوجيه التربوي والإرشاد النفسي وهناك نظريات يستفاد منها في مجال التوجيه والإرشاد رغم أن أصحاب هذه النظريات لم يربطوها بالتوجيه والإرشاد مباشرة إلا أن الأفكار التي جاءت بها يمكن الإستفادة منها في مجال التوجيه والإرشاد .

وقد حاولنا في هذا الفصل حصر النظريات التي تناولت التوجيه والإرشاد سواء النظريات المعروفة في هذا المجال أو النظريات الأخرى التي يمكن الإستفادة من أفكارها في هذا المجال .

وقسمناها الى نظريات سيكولوجية ، ونظريات سوسيولوجية ، فأما النظريات السيكولوجية والتي اخترنا منها النظريات التي تناولت التوجيه والارشاد ، والتي تعتبر كنظريات للتوجيه والارشاد ، ويستفاد منها في هذا المجال بصفة مباشرة ، فنجد مثلا أن النظرية السلوكية تعتبر احدى النظريات التي تستعمل في مجال الارشاد وعلاج مشكلات الطلبة ،وتستخدم هذه النظرية في تعديل السلوك وفي محو السلوك السلبي ، وتعليم بدله بدله سلوك سوي ومقبول اجتماعيا ، ونفس الشيء بالنسبة للنظريات الأخرى مثل نظرية المجال ونظرية الذات، والتي تفيد مستشار التوجيه في المقابلات الفردية ، أما النظريات السوسيولوجية فقد حاولنا التعرض الى بعضها، التي رأينا أنها يمكن أن تساعد القائمين على عملية الارشاد والتوجيه ، والعاملين في ميدان التربية بصفة عامة.فالنظرية البنائية الوظيفية يمكنها المساهمة في ميدان التربية ونفس الشيء بالنسبة لنظرية الدور الاجتماعي والنظرية التفاعلية الرمزية ، وسوف نحاول التعرض الى كل هذه النظريات في هذا الفصل ومحاولة ايضاح تطبيقاتها في ميدان التوجيه والارشاد.

1. النظريــات السيكولوجية

1- النظرية السلوكية

يطلق على النظرية السلوكية اسم "نظرية المثير و الاستجابة" وتعرف كذلك باسم «نظرية التعلم».

والاهتمام الرئيسي للنظرية السلوكية هو السلوك كيف يتعلم وكيف يتغير ، وهذا في نفس الوقت اهتمام رئيسي في عملية التوجيه والإرشاد التي تتضمن عملية تعلم ومحو تعلم واعادة تعلم ، والتعلم هو محور نظريات التعلم التي تدور حولها النظرية السلوكية.[6] ص102.

ويرى السلوكيون وعلى رأسهم واطسن (Watson1958-1878) والتي يسميها البعض يالسلوكية الواطسية أن لكل سلوك أو مثير استجابة فإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سلوكا سويا ويحدث العكس عندما تكون العلاقة مضطربة.

غير أن معنى السلوكية قد اتسع أكثر حتى قال واطسن في كتابه السلوكية هي « العلم الطبيعي الذي يدرس كل السلوك والتكيف البشريين ، وذلك بطريقة تجريبية وبقصد ضبط السلوك الإنسان وفقا لمكتشفات العلم [102]ص102.

1.1 مفاهيم النظرية السلوكية

ترتكز النظرية السلوكية وتقوم على مفاهيم ومسلمات ومبادئ وقوانين تتعلق بالسلوك وبعملية التعلم وحل المشكلات استخلصت من دراسات وبحوث تجريبية معملية قام بها رواد وأصحاب هذه النظرية وفيما يلي أهم المفاهيم: [6] ص102-103.

1-1-1 معظم سلوك الإنسان متعلم: من المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها النظرية السلوكية أن معظم سلوك الإنسان متعلم ، وأن الفرد يتعلم السلوك السوي ويتعلم السلوك غير السوي ، أي أنه يتعلم السلوك المتوافق والسلوك غير المتوافق ويتضمن ذلك أن السلوك المتعلم يمكن تعديله.

2-1-1 المثير والإستجابة: تقول هذه النظرية إن كل سلوك (استجابة) له مثير ، وإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سويا غير سوي على ما يرام ، أما إذا كانت العلاقة بينها ولنضرب مثلا ، في محال المدرسة هب أن معلما سأل تلميذا: « ما الجذر التربيعي للعدد 25» إذا أجاب التلميذ 5 فإن الاستجابة صحيحة وتعني أن الأمر على ما يرام ، أما إذا أجاب 7 مثلا فالاستجابة خاطئة وتحتاج إلى البحث سبب ومصدر الخطأ.

فالمعلم يبدأ في البحث عن سبب ومصدر الخطأ ، فربما يكون الخطأ وقد تكون المسافة المثير ، قد يكون صوت المعلم منخفضا أو نطقه غير واضح وقد تكون المسافة بينه وبين التلميذ طويلة فوصل

الصوت ضعيفا أو قد يكون هناك مؤثر خارجي كصوت سيارة غلب على صوت المعلم و قد يكون العيب في أذن التلميذ فلا يسمع صوت المعلم جيدا ، وقد يكون هناك نقص معرفي في معلومات التلميذ الحسابية كالجهل أو النسيان ، وقد يكون هناك عيب اجتماعي فالتلميذ يرتبك عند التعبير أمام زملائه وقد يكون العيب إنفعاليا فالتلميذ يخجل أو يخاف إذا تحدث في الفصل ، وهكذا يبحث المعلم كل الاحتمالات إلى أن يضع يده على سبب ومصدر الخطأ حتى يساعد في تصحيحه ، وهكذا ففي الإرشاد والتوجيه التربوي ، وبالمثل في غيره من مجالات الإرشاد الأخرى لا بد من دراسة المثير والاستجابة وما بينهما من عوامل الشخصية جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا.

3-1-1 الشخصية: والشخصية حسب النظرية السلوكية هي التنظيمات أو الأساليب السلوكية المتعلمة الثابتة نسبيا التي تميز الفرد عن غيره من الأشخاص .

4-1-1 ترتكز نظرية التعلم على الدافع والدافعية في عملية التعلم ، فلا تعلم بدون دافع والنافع طاقة قوية يدرجه كافية تدفع الفرد وتحركه إلى السلوك ، والدافع إما أولي (موروث فسيولوجي مثل ....) أو ثانوي تقوم على الدوافع الفيسولوجية الأولية ، وهذه تسمى الحاجات ولها صفة الدافعية وتحدد السلوك ، ووظيفة الدافع في عملية التعلم ثلاثية الأبعاد فهو يحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الفرد وهو يملي على الفرد أن يستجيب ويهتم لموقف معين ويمهل المواقفالأخرى ، وهو يوجه السلوك وجهة معنية ليشبع حاجة معينة عند الفرد.

5-1-1 التعزيز: التعزيز هو التقوية والتدعيم والتثبيت بالإثابة ، والسلوك يتعلم ويقوي ويدعم ويثبت إذا لم تم تعزيزه ، والتعزيز قد يكون إثابة أولية مثل إشباع دافع فسيولوجي ، أو قد يكون إثابة ثانوية مثل زوال الخوف ويؤدي التعزيز بالإثابة إلى تدعيم السلوك وإلى النزعة لتكرار السلوك المعزز ، ويرتبط مفهوم التعزيز في التعلم باسم كلارك هيل Hull ، ويرتبط التعزيز بالأثر الطيب ، وقد وضع تورنديك (Thorndiek) قانون الأثر كقانون رئيسي مسؤول عن عملية التعلم ، ومؤداه أن الاستجابات التي لها أثر طيب تميل إلى البقاء ، ويرتبط التعزيز بالاقتران الشرطي بين مثير حين يتكرر يؤدي إلى ظهور استجابة معينة ، وقد أسهم إيفان بافلوف (Pavlov) اسهاما واضحا حين بين أهمية الاقتران الشرطي كذلك فإن قانون التعلم الرئيسي عند وجود واطسون (Watson) هو التكرار هذا وقد ركز بوروس سكينر (Skinner) على قيمة التعزيز وقال إن تعلم أي سلوك يجب أن يقسم إلى خطوات صغيرة متتابعة وتعزز كل خطوة تتم بنجاح ، وكل خطوة يجب أن يتم تعلمها بدرجة صحيحة وتعزز

قبل الانتقال إلى الخطوة التالية ، وبطبيعة الحال يجب أن ترتب الخطوات الواحدة تلو الأخرى بحيث تؤدي السابقة إلى اللاحقة وتعتبر إعدادا لها ، ويؤكد سكينر أنه من الأفضل والأكثر فعالية تعزيز التعلم الصحيح بإثباته أكثر من العقاب على التعلم غير الصحيح ويلاحظ أن النموذج الذي قدمه سكينر (Skinner) طبق في التعلم البرامج والآت التدريس وفي الإرشاد والعلاج السلوكي خاصة في المخاوف والسلوك القهري ، وقد حدد سكينر أهمية مبدأ الاشراط والتعزيز في عملية الإرشاد النفسي بأنه عند التعزيز استجابة صحيحة لدى عميل (متعلم) فإنه يميل إلى تكرارها والقيام باستجابات مماثلة في المستقبل ، ويتجنب العقاب والإصغاء والتقبل يعزز المرشد محاولات العميل وهو يتكلم عن سلوكه المضطرب في جو حال من التهديد.

6-1-1 الإنطفاء: وهو ضعف وتضاؤل وخمود واختفاء السلوك المتعلم إذا لم يمارس ويعزز أو إذا ارتبط شرطيا بالعقاب بدل الثواب ويلاحظ أن العقاب يكف السلوك لأن الفرد يحاول دائما أن يتجنبه ويلاحظ أيضا أن الاستجابات التي لها أثر محبط تميل إلى الانطفاء.

7-1-1 العادة: وهي رابطة تكاد تكون وثيقة بين مثير واستجابة ، والعادات معظمها مكتسب وليس موروثا ، ونحن نعرف أن كل ما هو متعلم له أساس من الاستعداد الوراثيي ، والتعليم هو الذي يظهر عن الاستعداد.

وتتكون العادة عن طريق التعلم وتكرار الممارسة ووجود رابطة قوية بين مثير واستجابة.

والتعلم هو الذي يظهر الاستعداد الوراثي ، فمثلا الإنسان يولد ولديه استعداد موروث للكلام فإذا تعلم الكلام تكلم لأن عنده الاستعداد الموروث وإذا لم يتعلم لن يتكلم رغم أن عنده الاستعداد للكلام أما الحيوان الذي ليس لديه استعداد موروث لأن يتكلم فلا يمكن تعليمه الكلام.

8-1-1 التعميم: إذا تعميم الاستجابة المتعلمة على استجابات أخرى تشبه الاستجابة المتعلمة ، وإذا مر الفرد بخبرات في مواقف محدودة فإنه يميل إلى تعميم حكم يطبقه على المواقف الأخرى بصفة عامة[29] ص105.

9-1-1 التعلم ومحو التعلم وإعادة التعلم: التعلم هو تغير السلوك نتيجة للخبرة والممارسة ومحو يتم عن طريق الانطفاء ، وإعادة التعلم تحدث بعد الانطفاء بتعلم سلوك جديد ، وهذه السلسلة من عمليات التعلم تحدث في التربية والإرشاد والعلاج النفسي.

2.1 تطبيقات النظرية السلوكية في الإرشاد والتوجيه

تفسر النظرية السلوكية المشكلات السلوكية بأنها أنماط من الاستجابات الخاطئة أو غير السوية المتعلمة بارتباطها بمثيرات منفرة ، ويحتفظ بها الفرد لفاعليتها في تجنب مواقف أو خبرات غير مرغوبة.
ويركز الإرشاد النفسي على ما يأتي:

1.2.1. تعزيز السلوك السوي المتوافق

2.2.1 مساعدة العميل في تعلم سلوك جديد مرغوب و التخلص من سلوك غير مرغوب فيه ، ومساعدته في تعلم أن الظروف الأصيلة قد تغيرت أو يمكن تغييرها بحيث تصبح الاستجابات غير المرغوبة غير ضرورية لتجنب المواقف غير السارة التي سبق أن ارتبطت بها . فمثلا يمكن تخليص العميل من أفكار و سواسية أو سلوك قهري كان يقوم به لتجنب أفكار مثيرة للشعور بالذنب.

3.2.1. تغيير السلوك غير السوي أو غير المتوافق و ذلك بتحديد السلوك المراد تغييره و الظروف و الشروط التي يظهر فيها و العوامل التي تكتنفه و تخطيط مواقف يتم فيها تعلم و محو تعلم لتحقيق التغيير المنشود . و يتضمن ذلك إعادة تنظيم ظروف البيئة بما يؤدي إلى تكوين ارتباطات شرطية جديدة فيما يتعلق بمشكلات العميل و أغراضه. وهذا يتطلب فصل المشكلة و تخطيط مواقف تعلم تؤدي إلى إزالة الأعراض و تعديل السلوك و حل المشكلة.

4.2.1. الحيلولة بين العميل و بين تعميم قلقه على مثيرات جديدة.

5.2.1. ضرب المثل الطيب و القدوة الحسنة سلوكيا.

أما العميل علة يتعلم أنماطا مفيدة من السلوك عن طريق محاكاة المرشد خلال الجلسات الإرشادية المتكررة.

ومن أبرز من أسهم في تطبيق النظرية السلوكية في مجال التوجيه والإرشاد والعلاج النفسي "جون دولارد و نيل ميلر" (Dollard et Miller) فهما اللذان زواجا بين النظرية والتطبيق العملي "حيث يؤدي الخوف والدوافع غير المشبعة لدى الفرد إلى ظهور أعراض عصابية في شكل وسواس وقهر وما إلى

ذلك كوسيلة للتخلص من الخوف ، وحيث أن الكبت يغفي الفرد من التعبير عن مشاعره فإنه لا يستطيع أن يعترف أو يحدد أسباب الأعراض العصابية في سلوكه"[104] ص57.

وهكذا فإن جون دولار و نيل ميلر يميلان إلى استخدام مفاهيم وأساليب التحليل النفسي مثل مفهوم الصراع والعمليات اللاشعورية ولكنهما يصوغانها في مصطلحات نظرية التعلم الشرطي[29] ص107. وهما يعتبران السلوك العصابي سلوكا ناجحا عن صراع انفعالي عنيف مثل يحدث عندما يدفع الخوف الفرد إلى تجنب استجابة الهادفة بسب الخوف يقل الخوف ومن ثم يعزز السلوك التجنبي ، ولكن التوتر الذي يسبق الدافع لا ينخفض ، ويحاول الفرد مرة ثانية سلوكا يقربه من الهدف .

وهذا يثير الخوف مرة أخرى ويسبب إيقاف الاستجابة يقلل الشعور القوي بالخوف فإن الحافز نحو الهدف يكبت وعلى الرغم من أن الحافز للسلوك قد يكبت بهذه الطريقة ، فإن الدوافع غير المشبعة تبقى قوية ويظل الفرد مشغولا ومضطربا بسبب الأفكار التي تصحب ذلك ، ويؤدي الخوف والدوافع غير المشبعة لدى الفرد إلى ظهور أعراض عصابية في شكل خواف ووسواس وقهر وما تشابه ذلك كوسيلة للتخلص من الخوف وإشباع الدافع مؤقتا .

وبمرور الوقت فإن الأعراض تعزز ، وحيث أن الكبت يعفى الفرد من التعبير عن مشاعره فإنه لا يستطيع أن يحدد أو يتعرف على أسباب الأعراض العصابية في سلوكه ، وحتى لا يحدث تعزيز الخوف ولكي ينطفئ بدلا من ذلك ، فإن الإرشاد أو التوجيه يجب أن يهيئ مناخا نفسيا وصحيحا واجتماعيا ملائما ويحاول المرشد أو الموجه تعزيز استجابة العميل ومساعدته على استعادة ذكرياته والتخلص من قلقه وخوفه وإنطفاء الخوف يساعده على أن يصبح أكثر نشاطا وإبتكارا وأن يعي ويستخدم قدراته في تعامله مع العالم المحيط به [29] ص107، بالإضافة إلى ما سبق فإن هذه النظرية تفيد مستشار التوجيه .

سواء في باب التوجيه وخاصة في إطار دراسة الحالات والمقابلات الفردية أو في باب الإعلام حيث يعمد المستشار في التوجيه إلى ملاحظة سلوك التلميذ وكذلك إتاحة الحرية للتلاميذ – في إطار المقابلات- في استعادة ذكرياته وتخليصه من القلق والخوف الذي يعيقه عن الأداء الدراسي وبالتالي التوافق ، لذلك فإن المرشد أو المستشار يعمل على تهيئة الظروف الحسنة للتوافق التلميذ وتكيفه « ويأخذ الشخص طريقا في مواجهة الظرف الطارئ ويتحداه ويسير بتكوين الاستجابات اللازمة في هذا الموقف التكيفي وتأتي الاستجابة مثمرة في حالات وتكون في حالات غير ذلك ويتكرر الظرف لما هو شبيه به أو قريب منه ومع تكرار هذه الظروف ومه الشعور الفرد بالراحة إلى النتائج التي توصل إليها مستخدما طريقة التكيف

تلك وتصبح الطريقة أكثر قوة وأشد رسوخا في السلوك التكيفي ويميل إلى تعميم الطريق الناجح في كل الظروف المشابهة أسلوبا يتعمق أثره أثره تدريجيا في أشكال سلوكه.»[104] ص82 .

كما أن على الموجه أو المستشار أن يقوم بالمتابعة في مختلف النواحي الدراسية والنفسية والصحية للتلميذ وذلك بتوظيف بطاقة المتابعة والتوجيه والملفات الأخرى التي تحوي معلومات عن حياة التلميذ وماضيه الدراسي يقوم المرشد باستغلال طرق التوجيه في علاج المشكلات النظام المدرسي يتبلور في الاستفادة من أساليب حالة التلميذ ، إذا يتعين على كل من يسعى إلى علاج مشكلة سلوكية خاصة بالنظام المدرسي أن يتعرف على احتياجات المتعلم وميوله وماضيه الأسري ومستوى أدائه التعليمي والتي يمكن الحصول على بياناتها من البطاقة التركيبية للتلميذ بالإضافة إلى اجتماعات دراسة الحالة التي يعقدها المسؤولين خصيصا لذلك[106] ص38.

3.1. نقد النظرية السلوكية

رغم أن النظرية السلوكية تعتبر نظرية تجريبية موضوعية وظيفية في تفسير السلوك فإنه يوجه إليها بعض الانتقادات أهمها: [29] ص108.

1. يصر أصحاب النظرية السلوكية على أن السلوك الملاحظ الظاهري الموضوعي فقط هو الذي يوضع في الاعتبار من الناحية العلمية .
2. تتعاضى النظرية السلوكية عن النظر للفرد ككل وتهمل العناصر الذاتية في السلوك .
3. المفاهيم الأساسية للنظرية السلوكية لا تتفق كثيرا مع المفاهيم النظرية والتكوينات الفرضية التي توجد في النظريات الأخرى .
4. يتحمس الكثيرون للنظرية السلوكية ويعتبرون أن الإرشاد والتوجيه والعلاج السلوكي في ضوء نظرية التعلم (السلوكية) هو الإرشاد والعلاج العلمي الذي يفضل عن كل ما عداه من الطرق ويطلقون عليه (علاج ، التعلم) وكأن غيره من طرق العلاج الأخرى لا تتضمن تعلما .
5. أغلب الدلائل العلمية والتجريبية الأصلية للنظرية السلوكية مبنية على البحوث على الحيوان أكثر منها على الإنسان وهاته يعتبرها البعض من أكبر عيوب النظرية السلوكية.
6. يركز الإرشاد السلوكي الذي يقوم على أساس النظرية السلوكية على إزالة الأعراض في حد ذاتها بدلا من الحل الجذري للسلوك (المشكل) عن طريق التعرف على أسبابه الدينامية وإزالتها وبذلك يكون وقتيا وعابرا.

2. نظرية المجال

ترتبط نظرية المجال باسم كيرت ليفين "K.Levin" الذي يعتبر صاحب هذه النظرية و تؤكد نظرية المجال لكيرت ليفين أن السلوك هو وظيفة المجال الذي يوجد في الوقت الذي يحدث فيه السلوك نتيجة لقوى دينامية محركة ، تبدأ التحليل بالموقف ككل ، ومن الموقف الكلي تتمايز الأجزاء المكونة ، ويؤكد ليفين أهمية قوى المجال الدينامية التي تسهم في تحديد السلوك ، ويعرف المجال بأنه مجموع الوقائع الموجودة معا والتي تدرك على أنها تعتمد على بعضها البعض الآخر [29] ص109.

إن نظرية المجال في تفسيرها تشبه نظرية الجشطلت التي ظهرت على يد فيرتا يمر Wertheimer و كوهلر Kohler و كوفكا Keffka ، والفكرة الأساسية فيها أن إدراك موضوع ما يحدده المجال الإداركي الكلي الذي يوجد فيه ، وأن الكل ليس مجرد مجموع الأجزاء ، وأن الجزء يتحدد بطبيعة الكل ، وأن الأجزاء تتكامل في وحدات كلية.

والفرد يميل إلى إدراك المجال الظاهري للأشياء ككل منظم ويرفض تجزئة المجال " غير أن دعامة السلوك هو الإدراك العقلي أو التفكير الذي يغير سلوك الفرد حسب المجال الذي تحدده قوى التأثير في هذا السلوك ، فالفرد يستجيب للمجال الظاهري ككل منظم بمعنى أن الفرد يستجيب للمجال بطريقة جشطالتية ، أي يرفض فكرة تجزئة المجال كم ايرفض سيكولوجية المثير والاستجابة ويؤكد على أهمية دراسة الاستجابات الكلية (مجموع الخبرة)"[29] ص131.

1.2 مفاهيم نظرية المجال

يضع "ليفين" خريطة عقلية معرفية توضح نظرية المجال ومفاهيمها الأساسية وأهم هذه المفاهيم ما يلي[29] ص109.

1.1.2 الشخص: الشخص هو كيان محدد محدودة داخل المجال الخارجي الأكبر منه ، والشخص له خاصيتان هما (الفصل) عن المجال و (الوصل) مع المجال ، وبمعنى آخر وأن الشخص يكون منفصلا عن المجال الكلي الأكبر ، ومندمجا في نفس الوقت داخل هذا المجال الكلي ، وهذا هو واقع الشخص الذي يكون منفصلا عن المجال الخارجي الذي يتحرك فيه والذي يكون في نفس الوقت جزءا منه ويذهب "ليفين" إلى أن أجزاء منفصلة ومتصلة في نفس الوقت.

2.1.2 المجال النفسي: يوجد الشخص في مجال نفسي أو بيئة نفسية خارج حدوده ، ويحدث تفاعل بين الشخص ومجاله النفسي وهما يعتمد أن على بعضهما البعض داخل (حيز الحياة).

3.1.2 حيز الحياة: هو المجال النفسي الكلي الذي يحتوي على مجموع الوقائع الممكنة التي تحدد سلوك الشخص في وقت محدد مثل حاجاته وخبراته وإمكانات سلوكه كما يدركه ، أي أن سلوك هو وظيفة حيز الحياة ، "ويسمى ليفين حركة الفرد في مجاله الحيوي حيز الحياة ، فالحيز هو قطاع في حياة الفرد الراهنة وبالتالي فهو يخضع لكل المؤثرات التي تؤثر في بيئة الفرد المتغيرة من ناحية وفي العوامل المؤثرة على الفرد من ناحية أخرى أي أن حيز الحياة يخضع لخبرات الفرد وأمانيه ورغباته وما إلى ذلك من قيم اجتماعية واقتصادية تؤثر فيه"[107] ص263.

4.1.2 المجال الموضوعي: "المجال الموضوعي أو البيئة الموضوعية يضم كل الإمكانات التي تخرج عن المجال السلوكي للشخص والتي ليست في حيز الحياة ، وهذا المجال الموضوعي رغم أنه ليس جزءا من حيز الحياة فإنه يؤثر على الفرد ، ومثال ذلك نظام التعليم في الدولة الذي يخرج من حيز حياة التلميذ ولكنه يؤثر عليه لأنه يحدد نوع التعليم الذي يتلقاه في المدرسة "[29] ص110.

5.1.2 الشخص في المجال: الشخص والمجال الكلي أو البيئة الكلية يعتمدان بعضهما على البعض ، وهما معا يكونان نظاما يتكون من أجزاء رئيسية وأجزاء فرعية تؤثر باستمرار في بعضها البعض وموضع الشخص في مجاله النفسي قد يتفق وقد يختلف عن موضعه في مجاله المادي فقد يكون من الناحية المادية جالسا في حجرة الدراسة في حين يكون من الناحية النفسية في ملعب الكرة وعلى هذا لا تؤثر فيه الوقائع الموجودة في حجرة الدراسة مثل شرح المعلم.

6.1.2 الحركة والاتصال: من الخواص الهامة للمجال أنه يحدث بداخله حركة واتصال دائما من وإلى وبين المناطق المختلفة وتحدث الحركة والاتصال كنتائج للتفاعل بين واقعتين أو أكثر ، وقد أطلق ليفين على هذا اسم « مبدأ الارتباط».

7.1.2 المناطق : ينقسم المجال الكلي إلى مناطق ، وتحتوي كل منطقة على وقائع ، والذي يحدد عدد المناطق هو عدد الوقائع النفسية المنفصلة التي توجد في أي وقت معين ، فقد تكون هناك واقعتان فقط هما الشخص والمجال فتكون هناك منطقتان رئيسيتان فقط في حيز الحياة ، وإذا إحتوى المجال على واقعتين هما واقعة العمل وواقعة اللعب تنقسم منطقة المجال منطقتين فرعيتين واحدة للعمل وأخرى

للعب وإذا كان هناك أنواع مختلفة من وقائع العمل مثل واقعة العمل الحكومي وواقعة العمل الحر تنقسم منطقة العمل إلى منطقتين.

وبالنسبة للشخص قد يحتوي على واقعتين هما واقعة التوتر وواقعة (الخوف) أو الفزع ، فتنقسم منطقة الشخص الرئيسية إلى منطقتين فرعيتين واحدة للتوتر وواحدة للفزع ، وهكذا يتحدد عدد المناطق في الشخص بعدد الوقائع الشخصية الموجودة فعلا وتسمى الوقائع الأساسية للمنطقة الشخصية الداخلية باسم الحاجات.

8.1.2 الواقع: تحدث ليفين عن مفهوم الواقعية واللاواقعية ، فالواقعية تتضمن حركة فعلية ، واللاواقعية تتضمن حركة تخيلية أو وهمية فمثلا يستطيع الشخص أن يحل مشكلة حلا واقعيا في إطار الواقع وقد يحلها حلا لا واقعيا في حلم يقظة.

9.1.2 الزمن: يذكر ليفين أن السلوك الحادث لا يتأثر بالماضي أو الحاضر ، ويقرر أن الوقائع الحاضرة وحدها هي التي تستطيع أن تحدث سلوكا حاضرا ، أما الوقائع الماضية فلا تؤثر في الحاضر فوقائع الطفولة لا تؤثر على سلوك الراشد ما لم يظل وجودها مؤثرا طوال رحلة النمو من الطفولة إلى الرشد وعلى ذلك فإن اتجاهات الشخص ومشاعره وأفكاره الباقية عن الماضي والحاضر وإكمال المستقبل قد يكون لها تأثير على سلوكه الحاضر ، وذلك فإنه يجب تمثيل الحاضر بوصفه محتويا على الماضي النفسي وعلى المستقبل .

10.1.2 تغيير البناء الدينامي للمجال النفسي: يمكن تغيير أو إعادة بناء ديناميات المجال بإحداث تغيرات في المناطق وخصائصها والحدود بينهما وفي القوى في مجال النفسي ومن الأمثلة في الحياة العملية عند اكتشاف حل جديد لمشكلة أو تذكر حدث منسي أو إدراك شيء جديد في المجال لم يكن مدركا من قبل .

11.1.2 فقد التوازن: هو إنعدام التوازن وهو حالة عدم تساوي التوتر داخل المناطق المختلفة للشخص وارتفاع التوتر في النظام كله وتزايد الضغط الواقع على الحدود الفاصلة بين المنطقة الشخصية – الداخلية- وبين المنطقة الادراكية الحركية.

وإذا تكرر هذا مرارا تراكم التوتر الداخلي واشتد لدرجة لا تتحمله حدود المنطقة الشخصية - الداخلية- ، ويحدث اندفاع مفاجئ للطاقة في المنطقة الادراكية الحركية يؤدي إلى حدوث سلوك هياجي.

12.1.2 العودة إلى التوازن: إن هدف النهائي لجميع العلمليات النفسية هو إعادة الشخص إلى حالة التوازن ، والعودة إلى حالة التوازن عدة طرق يقوم بها الشخص منها:

- إشباع الحاجة وتحقيق الهدف فالشخص المتوتر لأنه جائع يؤدي حصوله على الطعام إلى إزالة التوتر وإشباع الحاجة والعودة إلى التوازن.
- تحرك بديل يؤدي إلى خفض التوتر والعودة إلى التوازن ويتحقق هذا في حالة وجود إعتماد متبادل وثيق بين حاجتين بحيث يؤدي إشباع إحداهما إلى إزالة التوتر المصاحب للحاجة الأخرى.
- تحرك خيالي يؤدي إلى خفض التوتر ، وهذا ما يحدث في أحلام اليقظة[29] ص114.
-

2.2 تطبيقات نظرية المجال في التوجيه والإرشاد

لم يكتب كورت ليفين مباشرة عن تطبيق نظرية المجال في التوجيه والإرشاد ولكنه طبق مفاهيم نظريته على دراسة السلوك في الطفولة والمراهقة ، وديناميات الجماعة وحل الصراع الاجتماعي ومشكلات جماعات الأقليات ، وإعادة التعلم[29] ص115.

ومن أهم تطبيقات نظرية المجال في التوجيه والإرشاد ما يلي :

1-2-2 عند الاستقصاء ع أسباب الاضطراب والمشكلات النفسية يوجه الاهتمام إلى أمور هامة مثل:

- شخصية العميل وخصائصها المرتبطة بالاضطراب والمسية له.
- خصائص حيز الحياة الخاص بالعميل في زمن حدوث الاضطراب .
- أسباب اضطرابه شخصيا وبيئيا الإحباطات والعوائق المادية والحواجز النفسية والعوائق المادية والحواجز النفسية التي تحول دون تحقيق أهدافه والصراعات وما قد يصاحبها من إقدام وهجوم غاضب أو إحجام وتقهقر خائف.

2-2-2 ينظر إلى أعراض الاضطراب والمرض النفسي في مجال له عدة مكونات منها :

- مجال الفرد عند بدء ردود الفعل للاضطراب أو المرض .
- مجال البيئة المادي والثقافي والاقتصادي .....إلخ.
- مجال المرشد أو المعالج وتأثيره.
- مجال طريقة الإرشاد نظريا وعمليا.

3-2-2 في عملية الإرشاد والعلاج تؤكد نظرية المجال ما يلي:

- أهمية تغيير الإدراك : لأن طبيعة ما يدركه الشخص تتقرر بحالة مجاله الإدراكي ولأن سلوكه الشخصي هو وظيفة لحالة الإدراكي أثناء لحظة الإدراك ، والإدراك يتأثر بعامل الوقت إذا يجب أن

يكون التعرض للموقف كافيا حتى يسمح للحواس بالقيام بوظيفتها بكفاءة ، وتؤثر قيم الشخص وأهدافه على إدراكه ، وهو يدرك عادة ما يرغب في إدراكه أو ما تدرب على إدراكه ، ويؤثر إدراك التهديد أو الشعور به على مدى الإدراك ويدفع الشخص إلى الاحتفاظ بتكامل تنظيم شخصيته باللجوء إلى حيل الدفاع النفسي المختلفة وهكذا تحتاج عملية الإرشاد إلى تغيير الإدراك.

- أهمية مساعدة العميل لجعل العوائق الموجودة في شخصيته أكثر مرونة ومعنى هذا جعلها أقل جمودا مما هي عليه ومساعدته في وضع أهداف حياة ومستويات طموح واقعية حتى لا يتعرض للاحباط ومساعدته على التقليل من جمود العوائق التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه.
- أهمية تغيير مفاهيم الفرد واتجاهاته : وهذا يتطلب تغييرا في ثقافته وفي قيمه ، وبالتالي يتطلب بدوره – من بين أشياء أخرى- تهيئة جو تتاح فيه حرية الاختيار مما يتيح تحقيق الهدف .
- أهمية التغيير خطوة خطوة في إعادة التعليم ، حيث ينظر إلى هذه الخطوات في إطار تغير تدريجي.
- أهمية الاستصبار في التحكم : وفيه يؤدي البحث عن حل المشكلة إلى إعادة تكوين المجال وإعادة تنظيم المعلومات مما يؤدي إلى حل يبدوا وكأنه يأتي فجأة ، ويتم التوصل إلى الاستبصار في الإرشاد والعلاج ، النفسي بمساعدة المرشد للعميل على استرجاع خبراته الماضية وتنظيم خبراته الحاضرة وتعديل مجاله الادراكي حتى يتم التوصل إلى الحل ، ويتطلب الوصول إلى حل بالاستبصار (تلقائيا وفجأة إلى فترة تستغرق بعض الوقت).

3.2 نقد نظرية المجال

لقد قدمت نظرية المجال العديد من المفاهيم الهامة والتي أفادت في ميدان علم النفس وعلم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع وعلوم التربية وأفادت بصفة خاصة كذلك التوجيه والإرشاد ونبهت إلى أهمية المجال النفسي للشخص ، وإلى تأثير العوامل الاجتماعية المادية والثقافية والاقتصادية في بروز أعراض الاضطراب والمرض النفسي ، "ونظرية المجال نظرية شاملة متعددة الأبعاد تتناول شبكة من التغيرات المتفاعلة وليس مجرد أزواج من المتغيرات المسرفة في التبسيط كما في نظرية « المثير والاستجابة»[29] ص117.

ولقد رفعت نظرية المجال الإنسان إلى مرتبة الإنسانية بوصفه مجالا معقدا من الطاقة تحركه قوى نفسية ولديه حاجات نفسية وله أهداف وآمال ومطامح وله القدرة على الاختيار والابتكار ، بعد أن كادث السلوكية تنجح في خفض الإنسان إلى مستوى الآلة التي تستجيب آليا (المثير والاستجابة).

ولا يمكن إنكار كذلك أن نظرية المجال تحظى بمنزله مرموقة في علم النفس المعاصر ، وعلى الرغم من ذلك فإنه يوجه إلى نظرية المجال انتقادات أهمها:

1.3.2 استخدام تصويرات معقدة لمواقف نفسية بسيطة.

2.3.2 عدم وضع قوانين محددة تلخص النظرية.

3.3.2 عدم إمكان التنبؤ بالسلوك في ضوء النظرية.

4.3.2 إهمال التاريخ الماضي للفرد على أساس أن السلوك يعتمد على الحاضر أكثر من اعتماده على الماضي أو المستقبل ، على الرغم من أن التفسير الكامل للسلوك الراهن والتنبؤ بالسلوك في المستقبل يتطلب إطارا مرجعيا تاريخيا.

5.3.2 إساءة استخدام المفاهيم الطبيعية والرياضية مثل مفهوم القوة الموجهة ؛ القيمة ؛ التوتر ....إلخ وعدم صياغتها صياغة نفسية كاملة.

3. نظرية السمات والعوامل[29] ص118

ترجع أصول نظرية السمات إلى علم النفس الفارق ودراسة وقياس الفروق الفردية .

ومن أهم مميزات نظرية السمات والعوامل تركيزها على العوامل المحددة التي تفسر السلوك البشري والتي تمكن من تحديد سمات الشخصية ، وقد استفادت نظرية السمات والعوامل من حركة القياس النفسي التي ازدهرت بعد الحرب العالمية الأولى والتي أثرت بدورها في نمو الإرشاد النفسي ، وكان من أهم مظاهرها نمو التحليل العاملي كأسلوب إحصائي ارتبطت به نظرية السمات والعوامل ارتباطا صريحا ، وجعلها تعتبر تطبيقا عمليا للتحليل العاملي في ميدان الإرشاد والتوجيه.

1.3 مفاهيم نظرية السمات والعوامل

نحاول إبراز أهم مفاهيم هذه النظرية مع تبيان إسهامات أهم روادها ، وفيما يلي أهم مفاهيمها:

1.1.3 السلوك: تفترض النظرية أن سلوك الإنسان يمكن أن ينظم بطريق مباشر ، وأنه يمكن قياس السمات والعوامل المحددة لهذا السلوك باستخدام الاختبارات والمقاييس للوقوف على الفروق والسمات المميزة للشخصية وترى النظرية من خلال أن نمو السلوك يتقدم من الطفولة إلى الرشد ومن خلال نضج السمات والعوامل.

2.1.3 الشخصية: حسب نظرية المجال هي نظام يتكون من مجموعة سمات أو عوامل مستقلة تمثل مجموع أجزائها .

3.1.3 السمات: السمة هي الصفة الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية الفطرية أو المكتسبة التي يتميز بها الشخص ، وتعبر عن استعداد ثابت نسبيا لنوع معين من السلوك.

وتقول نظرية السمات والعوامل أن الفرد يمكن أن يفهم في ضوء سمات شخصية التي تعبر عن سلوكه فيمكن أن يوصف بأنه ذكي أو غبي أو منطوي أو منبسط أو عصابي أو ذهاني ...إلخ ، ولقد حاول علماء النفس حصر سمات الشخصية فكان عددها بالآلاف ، وعندما لجأوا إلى التحليل العاملي وحصلوا عن طريقه على السمات العامة ، وتقسم السمات[23] ص155 بصفة عامة إلى :

- سمات مشتركة : يتهم بها الأفراد جميعا ، أو على الأقل جميع الأفراد الذين يشتركون في خبرات اجتماعية معينة .
- سمات فردية: لا تتوافر إلا لدى فرد معين ، ولا توجد على نفس الصورة بالضبط لدى الآخرين.
- سمات سطحية: وهي السمات الواضحة الظاهرة.
- سمات مصدرية: وهي السمات الكامنة التي تعتبر أساس السمات السطحية.
- سمات مكتسبة: تنتج عن فعل العوامل البيئية وهي سمات متعلمة .
- سمات وراثية: وهي سمات تكوينية تنتج عن العوامل الوراثية ولا تحتاج إلى تعليم .
- سمات دينامية: تهيئ الفرد وتدفعه نحو الأهداف .
- سمات قدرة: تتعلق بمدى قدرة الفرد على تحقيق الأهداف.

4.1.3 العوامل: العامل مفهوم رياضي إحصائي يوضح المكونات المحتملة للظواهر ، وتفسيره النفسي يسمى القدرة والتحليل العالمي أسلوب إحصائي للتوصل إلى أقل عدد ممكن من العوامل المشتركة اللازمة لتفسير مجموعة من الارتباطات والتي تؤثر في أي عدد من الظواهر المختلفة ، ويهدف التحليل العاملي والتي تؤثر إلى تحديد العوامل الأساسية للسلوك بتحديد القدرات الأولية في النشاط العقلي والعلاقة القائمة بين تلك القدرات ، وقد تم تقديم الأفكار الأساسية للتحليل العاملي على يد سبيرمان "Spearman" صاحب نظرية العاملين (الخاص والعام) ، وثرستون "Thurston" صاحب نظرية العوامل المتعددة ، وسيريل بيرت "Burt" الذي يحدد عوامل عالمية أو عامة خاصة وعوامل الصدفة أو الخطأ Allrort وقد أسهم عدد لا بأس به – من العلماء في المجال منهم البورت وستيفيسون "Stophensom" وجيلفورد "Gulford"[23] ص118.

- ومن أبرز من أسهموا في نظرية السمات والعوامل هانز ايزنك "H-Eyseuck" حيث قدم وصفا منظما للشخصية ، وهذه بدورها تتجمع في أبعاد قليلة بناء على تحليل عاملي أدى إلى التوصل إلى الأبعاد الآتية:

الإنبساط (الاجتماعية والمرونة)؛ وعكسه ، الإنطواء ، والعصابية (الاستعداد للمرض العصابي) والذهانية (الاستعداد للمرض الدهاني) ويصادف إلى ذلك أبعاد مثل : المحافظة – التطرف ؛ البساطة التعقيد ؛ الصلابة – الليونة ؛ الديمقراطية – التسلطية.

- كما نجد كذلك إسهام ريموند كاتل "Cattel" الذي توصل إلى السمات التالية: الاجتماعية ضد العدوانية الذكاء العام ضد الضعف العقلي الثبات الانفعالي أو قوة الأنا ضد عدم الثبات الانفعالي أو ضعف الأنا ؛ التحرر ضد المحافظة ؛ السيطرة ضد الخضوع ؛ الانبساط ضد الانطواء ؛ قوة الأنا الأعلى ضد الضعف الأنا الأعلى المخاطر والإقدام ضد الحرص والخجل ، الواقعية ضد الرومانسية البساطة ضد نقد الذات ، الثقة الكاملة بالنفس ضد الميل للشعور بالإثم ، الاكتفاء الذاتي ضد الاعتماد على الجماعة ؛ قوة اعتبار الذات ضد ضعف إعتبار الذات ، التبصر ضد السذاجة[23] ص120-121.

2.3 تطبيقات نظرية السمات والعوامل في التوجيه الإرشاد

لقد أسهمت نظرية السمات والعوامل بقدر كبير في التوجيه والإرشاد ومن أهم أفكارها أن الناس يختلفون في سمائهم ، وإذا أمكن فصل وقياس وتقييم السمات فإن الممكن تحديد عوامل تفيد في عملية التوجيه والإرشاد.

وتعتبر نظرية السمات والعوامل هي الأساس النظري الذي تقوم عليه طريقة الإرشاد الموجه أو الإرشاد الممركز حول المرشد وأشهر من طبقوا هذه النظرية في هذا المجال هو وليامسون "Williamson" (1965) رائد طريقة الإرشاد الموجه والإرشاد والتوجيه يتضمن تحليل المعلومات الخاصة بالعميل بحيث تظهر سماته المميزة ، وتشخيص المشكلة بالاستعانة بالاختبارات والمقاييس الموضوعية ، والتنبؤ بالتطور المتوقع في المستقبل ، ومن الافتراضات الأساسية في نظرية السمات والعوامل فيما يتعلق بالإرشاد الموجه ما يلي:

1.2.3 أن عملية الإرشاد أساسا عملية عقلية معرفية .

2.2.3 أن سوء التوافق لدى الأشخاص العاديين يترك جزءا كبيرا من العقل يمكن استخدامه في التعلم وإعادة التعلم .

3.2.3 أن المرشد مسؤول عن تحديد المعلومات المطلوبة وع جمعها وتقديمها إلى العميل.

4.2.3 أن المرشد لديه معلومات وخبرة أكثر وقدرة على تقديم النصح وحل المشكلات بطريقة الإرشاد الموجه ومن ثم يكاد ينظر إلى المرشد نظرة المعلم الذي يوجه عملية التعلم لدى العميل.

وتهتم نظرية السمات والعوامل بالتشخيص واستخدام طرق الإرشاد التي تناسب إختلاف الشخصية من فرد لآخر .

وتهتم كذلك بتحليل العميل وتطبيق الإختبارات والمقاييس النفسية التي تعطي تقديرات كمية لسمات العميل تفيد عمليا في اختياره الدراسي والمهني[23] ص122.

3.3 نقد نظرية السمات والعوامل

رغم الإسهامات الواضحة لنظرية السمات والعوامل في مجال التوجيه والإرشاد فإنه يوجد إليها مجموعة من الانتقادات نجملها في النقاط التالية:

1.3.3 لا يوجد اتفاق عام حول معاني السمات والعوامل.

2.3.3 التحليل العاملي أسلوب إحصائي كثيرا ما أحسن استخدامه ، وكذلك أسيء استخدامه في بعض الأحيان.

3.3.3 تركز النظرية السمات والعوامل على تبيان ما هو سلوك العميل ، ولكنها لا تحدد كيف يسلك العميل أو لماذا يسلك سلوكا دون غيره ، ولا توضح توضيحا كاملا دور الدافعية الهام في السلوك.

4.3.3 لم تتمكن النظرية حتى الآن من تقديم وصف كامل للشخصية على كل أبعادها.

5.3.3 بالنسبة لوحدة وتكامل الشخصية الإنسانية وضرورة فهمها فهما متكاملا ، يثار بعض الشك في قيمة نظرية السمات والعوامل كنظرية أساسية في ميدان التوجيه والإرشاد[23] ص122.

4. نظرية التحليل النفسي

يدور حول نظرية التحليل النفسي جدل كبير ، فمنهم من يرى أن هذه النظرية تخرج عن غطار الإرشاد النفسي لأنها قامت على أساس بحوث والإرشاد.

وفي ضوء هذا يرى "حامد عبد السلام زهران (2002)" أن هناك ما يبرز وضع نظرية التحليل النفسي ضمن نظريات التوجيه والإرشاد النفسي فهناك من بين المرشدين النفسيين من هو متأثر بهذه النظرية وهناك تعديلات دخلت على نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي جعلتها أكثر قابلية للتطبيق في ميدان التوجيه والإرشاد كذلك فإن عملية الإرشاد النفسي تتضمن إجراءات هي أصلا من إجراءات عملية

التحليل النفسي مثل التداعي الحر والتنفيس الانفعالي ومن طوارئ عملية التوجيه والإرشاد ما يعتبر من المفاهيم الهامة في التحليل النفسي مثل المقاومة والتحويل[23] ص123

1.4 مفاهيم نظرية التحليل النفسي

1.1.4 الشخصية: يفترض سيمجوبد فرويد "Freud" (1933) مؤسس هذه النظرية ، أن الجهاز النفسي يتكون من الهو والأنا والأنا الأعلى ، أما الجهاز فهو منبع الطاقة الحيوية والنفسية ومستدوع العزائز والدوافع الفطرية و « الهو كما يشير إليه فرويد هو أكثر أجزاء الشخصية بدائية وغريزية ، وتعمل الهو وفق مبدأ اللذة ويقصد به أن ينشد اللذة ونتجنب الألم بصرف النظرعن معتقدات المجتمع أو قيوده»[108] ص256.

أما الأنا الأعلى فهو مستودع المثاليات والأخلاقيات والضمير والمعايير الاجتماعية والمعتقدات الدينية ويعتبر بمثابة رقيب على النفس.

أما الأنا فهو مركز الشعور والإدراك الحسي الخارجي والداخلي والعمليات العقلية والمشرف على الحركة والإدارة و المتكفل بالدفاع عن الشخصية وتوافقها وحل الصراع بين مطالب الهو وبين مطالب الأنا الأعلى وبين الواقع ، ولذلك فهو محرك منقذ للشخصية ويعمل في ضوء مبدأ الواقع من اجل حفظ وتحقيق الذات والتوافق الاجتماعي وأضاف كارل يونج "junge" أهمية الذات كجهاز مركزي للشخصية يضفي عليها وحدتها وتوازنها وثباتها ، وأنها تحرك وتنظم السلوك.

واهتم "يونغ" بمفهوم الشخصية المقنعة التي هي بمثابة قناع يلبسه الشخص للتوافق مع البيئة الاجتماعية.
وتكلم الفريد آدلر "Adler" عن مفهوم الذات ومفهوم الآخرين.

وقدمت كارين هورني "Horney" مفهوم الذات الدينامي وهي تعتقد أن الشخص يناضل في الحياة من اجل تحقيق ذاته ، وتحدثت عن الذات المثالية ، والذات الواقعية ، والذات الحقيقية وترى أن العصاب ينشأ عن بعد الشخص عن ذاته الحقيقية والسعي وراء صورة مثالية غير واقعية.

2.1.4 الشعور واللاشعور وما قبل الشعور: الشعور حسب فرويد هو منطقة الوعي الكامل والاتصال بالعالم الخارجي وهو الجزء السطحي فقط من ، الجهاز النفسي «كما يشير الشعور إلى الخبرات العقلية الداخلية

التي يعيها الفرد أو يكون على دراية بها ، وقد يوجد تفاعل بين هذه الخبرات العقلية وبين العمليات الفيزيولوجية للجسم»[108] ص104.

واللاشعور كما حدده فرويد معظم الجهاز النفسي وهو يحوي ما هو كامن وليس متاحا ومن الصعب استدعاؤه أي ما هو مكبوت ويقول إن المكبوتات تسعى إلى الخروج من اللاشعور إلى الشعور في الأحلام وفي أعراض الأمراض النفسية.
أما ما قبل الشعور فهو يحتوي على ما هو كامن وليس في الشعور ولكنه متاح ويسهل استدعاؤه إلى الشعور مثل الذكريات.

3.1.4 الغرائـز: « الغريزة كما عرفنا فرويد عبارة عن قوة نفترض وجودها وراء التوترات المتأصلة في حاجات الكائن الحي وتمثل مطلب الجسم من الحياة النفسية ، وهدفها القضاء على هذا التوتر وموضوعها هو الأداة التي تحقق الإشباع ، والغرائز متعددة منها غريزة الحياة غريزة الموت ، الغريزة ، الجنسية»[29] ص125.

4.1.4 النواحي الاجتماعية والثقافية والبيئية والدينية ، معظم العوامل الاجتماعية ترجع في رأي فرويد إلى دوافع غريزية فالحب يرجع إلى الغريزة الجنسية والحرب ترجع إلى غريزة الموت والدين عنصرا أساسي من عناصر الحياة النفسية ويقول "يونغ" إن الدين يؤثر في صفاء الحياة النفسية للإنسان واتزانها وهدايتها وتحقيق هدف الحياة.

5.1.4 عقدة النقص: يقول آدلر إن هذه العقدة تتكون نتيجة لوجود قصور جسمي أو عقلي أو اجتماعي أو اقتصادي مما يؤثر على الحياة الشخص النفسية ويشعره بالنقص والدونية وعدم الأمن وعدم الكفاية ، ويتبع ذلك تعويض أو عدوان لتخفيف الشعور بالنقص .

2.4 تطبيقات نظرية التحليل النفسي في التوجيه والإرشاد

يعتبر التحليل النفسي نظرية نفسية عن ديناميات الطبيعة البشرية وعن بناء الشخصية ، ومنهج بحث لدراسة السلوك البشري وهو أيضا طريقة علاج ، والمرض في ضوء هذه النظرية من أهم أسباب الصراع بين الغرائز والمجتمع حسب فرويد وتقول كارين هورني إن الصراع لا يقتصر تفسيره على الناحية الغريزية ولكنه يرتبط بالحاجة إلى الأمن وينشأ الصراع الأساسي في رأيها بسبب تعارض رغبات الفرد واتجاهاته.

والعصاب في رأي فرويد يرجع إلى عوامل حيوية وليس إلى عوامل ثقافية أو اجتماعية ، والقلق لب العصاب ومحوره ، ويرى أنه لا يوجد عصاب نفسي بدون استعداد عصابي أي بدون عصاب طفلي ويرى "يونغ" أن العصاب محاولة غير ناضجة للتعامل مع واقع ، ويرجع إلى الذكريات المكبوتة في اللاشعور وإلى مشكلات الفرد التي لم تحل ،وهذا الجزء هو الذي يعتقد فرويد أنه صاحب الأهمية والأثر الأكبر في تحديد سلوك الانسان[25] ص115،ويعتقد آدلر أن العصاب ينشأ من خطأ الفرد في إدراك وتفسير بيئته وصعوبة اتخاذ أسلوب حياة مناسب والخوف من الفشل في تحقيق هدف الحياة ، وتقرر كارين هورني أن القلق هو أساس العصاب وأن هناك ثلاثة اتجاهات عصابية الاتجاه الأول يتميز بالتحرك نحو الناس ، والثاني يتميز بالتحرك بعيدا عن الناس ، والثالث يتميز بالتمركز حول الذات.

والذهان حسب فرويد صورة خطيرة لاضطراب السلوك ، تظهر تغيرات مرضية في إدراك الواقع وفي السيطرة على الذات ، ويرجع آدلر الذهان إلى خليط من أسباب نفسية وأسباب جسمية.

أما عن خطوات التحليل النفسي فمن أهمها العلاقة العلاجية الدينامية بين العميل والمرشد أوالمعالج، التي يسودها التقبل والتفاعل الاجتماعي السليم ، ومنها التطهير أو التفريغ الانفعالي للمكبوتات سواء كانت حوادث أو خبرات أو دوافع أو صراعات بما يؤدي إلى اختفاء أعراض العصاب ، ومنها التداعي الحر للكشف عن المكبوتات الموجودة في اللاشعور عن طريق إطلاق الحرية للأفكار والخواطر والاتجاهات والصراعات والرغبات والاحساسات ،مع الاستفادة من فلتات اللسان وتفسير ما يكشف عنه التداعي الحر ومن ثمة توجيه العمل وإرشاده،

وبالإضافة إلى ما سبق فإن نظرية التحليل النفسي الكلاسيكية طرأ عليها بعض التعديلات الحديثة التي تناسب التوجيه والإرشاد النفسي ،أدخلها زملاء فرويد وتلاميذه ومنهم أنا فرويد "Anna Freud" والفريديون الجدد وقد ركز هؤلاء على إختصار وتقصير مدة التحليل النفسي ومن أهم ملامح تعديلات نظرية التحليل النفسي «التحليل النفسي التوزيعي» وهو يتضمن الفحص والتحليل الموجه لخبرات العميل مع التركيز على إمكاناته واحتمالاته ومساعدته على إتخاذ قرارات عملية خاصة بمستقبله ومن هذه التعديلات أيضا العلاج التدعيمي الذي يتعامل مع الجزء السليم من الشخصية وينميه ويدعمه ويعزز دفاعات العميل السرية.

ومن التعديلات كذلك التي ظهرت ما جاءت به (هورني) التي تتقاضى عن ماضي العميل وتركز على دراسة الاضطراب في وضعه الحاضر.

ومنها أيضا ما جاء به اليكساندر «Alexander» الذي يركز على تهيئة جو آمن مرن يستطيع فيه العميل تعديل عاداته السلوكية المرضية بسرعة.

3.4 نقد نظرية التحليل النفسي

على الرغم من أن نظرية التحليل النفسي تهتم بعلاج أسباب المشكلات والاضطرابات وتحاول تحرير العميل من دوافعه المكبوتة والاهتمام بأثر الوسط الاجتماعي والثقافي للفرد في نموه وسلوكه إلا أنها لاقت نقدا شديدا خاصة في مجال الإرشاد النفسي نوضحها في النقاط التالية:

1.3.4 أن التحليل النفسي يهتم بالمرضى والمضطربين أكثر من اهتمامه بالأسوياء والعاديين.

2.3.4 أنه عملية طويلة وشاقة ومكلفة في الوقت والجهد والمال ويحتاج المعالج إلى خبرة واسعو وتدريب عملي طويل قد لا يتوافر إلا لعدد قليل من الأخصائيين[29] ص130.

3.3.4 أن هناك خلافات نظرية ومنهجية بين طريقة التحليل النفسي الكلاسيكي وبين طرق التحليل النفسي الكلاسيكي وبين طرق التحليل النفسي الحديث والمعدل والمختصر.

5.3.4 أن بعض المشتغلين بالإرشاد والعلاج النفسي يرون – في تعصب- أن التحليل النفسي هو الطريقة المثلى وأنها تعلو عن كل الطرق الأخرى.

5.3.4 أن بعض المشتغلين بالإرشاد والعلاج النفسي يحملون نحو التحليل النفسي اتجاها سالبا ينفعل أحيانا حتى يصل إلى تعصب ضده إلى درجة تجعلهم يسقطون نظرية التحليل النفسي من حسابهم تماما أو يجعلون منها محورا لنقدهم – ليس في الإرشاد والعلاج النفسي فحسب- بل في علم النفس كله ، على أساس أن فرويد يهودي صهيوني مغرض بطرية مبهرجة ذات إتجاه يهودي مادي جنسي تقوم على أساس مخلخل ومنهج غير علمي [29] ص130.

5. نظريـة الـذات

يتضمن التوجيه والإرشاد دراسة الذات ومفهوم الذات ، والذات هي جوهر الشخصية ، مفهوم الذات ينظم السلوك ويقول جوردون البورت "Allport" إن مفهوم الذات مفهوم أساسي في دراسة الشخصية.

وقد استعرض فيليب فيرنون "Vernon" عددا من نظريات الذات ، ويؤكد أن أهمها نظرية الذات لكارل روجرز "Rogers" وتعتبر نظرية الذات لكارل روجرز هي أحدث وأشمل نظريات الذات وذلك لارتباطها بطريقة من أشهر طرق الإرشاد والعلاج النفسي وهي طريقة الإرشاد والعلاج الممركز حول العميل ، وهذه النظرية بنيت أساسا على دراسات وخبرة روجرز في الإرشاد والعلاج النفسي.

وقد بدأ تاريخ نظرية الذات لكارل روجرز عندما بدأ "روجرز" الإرشاد والعلاج النفسي الممركز حول التعميم ، واتضح أول معالمها في كتابه « الإرشاد والعلاج النفسي "Counseling and of psychot" سنة 1942.

وعندما بلور بعض النقاط الهامة في العلاج النفسي الممركز حول العميل سنة 1946 ، وهناك مكونات رئيسية في النظرية الذات تمثل المفاهيم الأساسية لهذه النظرية.

1.5 مفاهيم نظريـة الـذات

1.1.5 الذات: تمثل الذات قلب نظرية روجرز ، مفهوم الذات قديم قدم الحضارات ، وقد بدأ مفهوم الذات للنمو ديني فلسفي عبر التاريخ ، واقتبسه المفكرين اليونان مثل أفلاطون وسقراط وأرسطو وفلسفوه ، ثم احتضنه المفكرون المسلمون مثل العلامة ابن سينا في القرن العاشر والعالم الفيلسوف أبو حامد الغزالي في القرن الحادي عشر ولقد علمنا الله ما لم نكن نعلم عن النفس الملهمة ، والنفس اللوامة ، والنفس البصيرة ، والنفس المطمئنة ، والنفس الأمارة بالسوء ، ويقول الغزالي أن الواجهات الأربعة الأولى للنفس البشرية حميدة أما الخيرة فهي غير محمودة.

وقد ذكر ابن سينا (980-1037) مفهوم الذات على أنه الصورة،المعرفية للنفس البشرية وتكلم من جاء بعد ذلك من المفكرين عن مفهوم الذات منذ بدين بين الروح والذات مثل جون لوك "Locke" (1632-1704) وجورج بيركيلي "Berkeley" وجيمس ميل "Mill" (1829) وكانت (1838) ، وفي العقد الأخير من القرن التاسع عشر بدأ مفهوم الذات يحتل مكانه الصحيح في علم النفس .

ومع بداية القرن العشرين أخذت معظم النظريات النفسية تتبنى مفهوم الذات والأنا كمفهومين هامين في دارسة الشخصية والتوافق ، ولكن النظريات اختلفت حول طبيعة الذات وبنيتها وتركيبها وأبعادها ووظائفها وحتى على تعريفها وقد جاء علماء النفس في النصف الأول من القرن العشرين أنه لا يمكن الكتابة في علم النفس دون الاهتمام بالذات وأصبح الآن مفهوم الذات ذا أهمية بالغة في الإرشاد والعلاج النفسي وكثرت الدراسات والبحوث وظهر ما يسمى بسيكولوجية الذات[29] ص99.

ويمكن تعريف مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات ، يبلوره الفرد ، ويعتبره تعريفا لذاته ، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية ، وتشمل هذه العناصر المدركات

والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو ، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين "مفهوم الذات الاجتماعي".

2.1.5 الخبرة: يمر الفرد في حياته بخبرات كثيرة ، والخبرة هي شيء أو موقف يعيشه الفرد في زمان ومكان معين ويتفاعل الفرد معها وينفعل بها ، يؤثر ويتأثر بها ، والخبرة متغيرة ويحول الفرد خبراته إلى رموز يدركها ويقيمها في ضوء مفهوم الذات وفي ضوء المعايير الاجتماعية أو يتجاهلها (على أنها لا علاقة لها بالنسبة الذات) أو ينكرها أو يشوشها (إذا كانت غير مطابقة مع بنية الذات) ، والخبرات التي تتفق وتتطابق مع مفهوم الذات وفي ضوء المعايير الاجتماعية تؤدي إلى الراحة والخلو من التوتر وإلى التوافق النفسي ، وخبرات التي لا تتفق مع الذات ومفهوم الذات والتي تتعارض مع المعايير الاجتماعية يدركها الفرد على أنها تهديد ويضفي عليها قيمة سالبة ، وعندما تدرك الخبرة على هذا النحو تؤدي إلى تهديد وإحباط مركز الذات والتوتر والقلق وسوء التوافق النفسي وتنشيط وسائل الدفاع النفسي التي تعمل على تشويه المدركات والإدراك غير الدقيق للواقع.

3.1.5 الفرد : والفرد قد يرمز أو يتجاهل أو ينكر خبراته المهددة فتصبح شعورية أو لاشعورية .

والفرد لديه دافع أساسي لتأكيد وتحقيق وتعزيز ذاته ويتفاعل الفرد مع «واقعة» في إطار ميله لتحقيق ذاته ، ولديه حاجة أساسية للتقدير الموجب (ويشمل الحب والاحترام والتعاطف والقبول من جانب الآخرين) وهذا التقدير الموجب للذات متبادل مع الآخرين المهمين في حياته ، وتحدد حاجات الفرد ودوافعه كما يدركها أو كما يخبرها جانبا من سلوكه.

4.1.5 السلوك:والسلوك هو نشاط موجه محو هدف من جانب الفرد لتحقيق وإشباع حاجاته كما يخبرها في المجال الظاهري كما يدركه ن ويتفق معظم السلوك مع مفهوم الذات ، ومن المعايير الاجتماعية وبعضه لا يتفق مع بنية الذات والماعيير الاجتماعية وعندما يحدث تعارض هنا يحدث سوء التوافق النفسي.

ويمكن تغيير السلوك وتعديله ، ويصحبه الانفعال ويسهله ، وقد يحدث السلوك نتيجة للخبرات أو الحاجات العضوية التي لم تأخذ صورة رمزية لكونها غير مقبولة

.

ومثل هذا السلوك قد يكون غير متطابق مع بنية الذات ، وفي هذه الحالة قد يتنصل الفرد منه ، وهذا يؤدي إلى التوتر وسوء التوافق النفسي ، وأحسن فهم السلوك الفرد يكون من وجهة نظر الفرد نفسه ومن

داخل إطاره المرجعي ، أي من داخل مجاله الإدراكي ، ويعبر روجرز عن ثقته في التقارير الذاتية عن السلوك بدرجة أكبر من المعلومات التي تنتجها الاختبارات والمقاييس من إطار مرجعي خارجي.

5.1.5 المجال الظاهري: يوجد الفرد في وسط مجال ظاهري أو مجال شعوري ويسلك الفرد ككل في المجال الظاهري كما يدركه ويخبره ، والمجال الظاهري هو عالم الخبرة المتغير باستمرار ، وهو كل الخبرات أو مجموعها ، وهو عالم شخصي ذاتي يتضمن المدركات الشعورية للفرد في بيئته ويتفاعل الفرد مع المجال الظاهري كما يخبره وكما يدركه.

2.5 مظاهر تطبيق نظرية الذات في التوجيه والإرشاد

قام الدكتور خامد عبد السلام زهران بدراسة عن نظرية الذات والإرشاد والعلاج النفسي الممركز حول العميل ، وأثبتت الدراسة أن مفهوم الذات يعتبرا حجرا أساسيا في بناء الشخصية وأن مفهوم الذات لدى الفرد له أهمية خاصة لفهم ديناميات الشخصية والتوافق النفسي ، وأنه مفهوم الذات مفهوم متعدد الأبعاد ، وتحددت الصفات التي تميز كلا من مفهوم الذات الموجب ومفهوم الذات السالب ، وتأكد أن مفهوم الذات الموجب يعبر عن التوافق النفسي والصحة النفسية ، وأن تقبل الذات يرتبط ارتباطا جوهريا موجبا بتقبل وقبول الآخرين ، وأن تقبل الذات وفهمها يعتبر بعدا رئيسيا في عملية التوافق الشخصي وإعادة التوافق الشخصي وأن تكون مفهوم الذات يتأثر بالعوامل الاجتماعية مثل اتجاهات الفرد نحو الآخرين واتجاهات الآخرين نحو [29] ص99

ويعتقد معظم الباحثين أن التوجيه والإرشاد النفسي يتضمن موقفا خاصا بين المرشد والعميل يضع فيه العميل مفهومه عن ذاته كموضوع رئيسي للمناقشة ، بحيث تؤدي عملية الإرشاد إلى فهم واقعي للذات وإلى زيادة التطابق بين مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات المثالي الذي يعني تقبل الذات وتقبل الآخرين والتوافق النفسي والصحة النفسية ، وتؤكد معظم الدراسات والبحوث العلاقة والارتباط القوي بينت مفهوم الذات والتوافق النفسي وأن سوء التوافق ينتج عن إدراك تهديد الذات أو إدراك تهديد في المجال الظاهري ، أحدهما أو كلاهما وأن الأفراد ذوي مفهوم الذات الموجب يكونون أحسن توافقا من الأفراد ذوي مفهوم الذات السالب

ففي مجال الإرشاد والتوجيه المهني: يعتقد الباحثون أن الوعي بمفهوم الذات المهني يعتبر عنصرا هاما في الوعي بالذات فالفرد مثلا يجب أن يتصور مهنة مثل التدريس على أنها مناسبة لذاته قبل أن يختارها كمهنة لذاته.

وفي مجال الإرشاد الزواجي : هناك علاقة جوهرية بين مفهوم الذات الموجب وبين التوافق بين الزوجين ومن الأفضل أن يكون الإرشاد الزواجي ممركزا حول الشخص وليس ممركزا حول المشكلة وفي مجال الإرشاد العلاجي تأكدت الأهمية الخاصة لمفهوم الذات العام وخطورة مفهوم الذات الخاص وضرورة البوح والتصرف في محتواة المهدد عن طريق الإرشاد والعلاج الممركز حول العميل [29] ص101.

3.5 نقد نظريـة الـذات

يوجه لهذه النظرية مجموعة من الانتقادات نلخصها فيما يلي:

1.3.5 أن هذه النظرية لم تبلور تصورا كاملا لطبيعة الإنسان ، وذلك لتركيزها الكامل على الذات ومفهوم الذات.

2.3.5 يرى روجرز أن الفرد له وحده الحق في تحقيق أهدافه وتقرير مصيره .

3.3.5 يؤكد روجرز أن الفرد يعيش في عالمه الذاتي الخاص ويكون سلوكه تبعا لإدراكه الذاتي ، أي أنه يركز على أهمية الذاتية – وهو يركز عملية الإرشاد حول العميل- وذلك على حساب الموضوعية ويركز على الجوانب الشعورية على حساب الجوانب اللاشعورية ، ونسي أن الإنسان يستطيع أن يصل الحقيقة الموضوعية ، وان الجوانب اللاشعورية لها أهميتها.

4.3.5 يضع روجرز أهمية قليلة أو ثانوية للاختبارات والمقاييس كوسيلة لجمع المعلومات للإرشاد النفسي و إكتفى بأن أشار "كارل روجرز" إلى أن الاختبارات والمقاييس يمكن أن تستخدم حين يطلبها العميل وأن المعلومات التي يحصل عليها المرشد فيها يمكن الحصول على أفضل منها عن طريق المقابلة ونسي أن على المرشد أن يستخدم جميع الوسائل الممكنة للحصول على أكبر قدر من المعلومات لتحقق أكبر نجاح لعملية الإرشاد النفسي.

وعلى الرغم من هذه الانتقادات ، فإنه نظرية الذات لكارل روجرز تعتبر من أهم وأشهر نظريات والعلاج النفسي .

3. النظريـات السوسيولوجيـة

إن النظريات الاجتماعية التربوية تستند في الأساس إلى نظرة اجتماعية حيث تنطلق أن التربية تلعب دورا هاما في إعادة بناء المجتمع ، حيث تعتبر التربية ميدان من الميادين التي تفيد في تغيير المجتمع

، كما أن أغلب المؤلفين يرون أن حياتنا اليومية تحمل بين طياتها مؤشرات جدية تنم عن وجود أزمة ثقافية واجتماعية وبيئية ولذلك يجب على التربية أن تأخذ بعين الاعتبار مكونات ثقافة اليومية [109] ص166.

ويتضح من خلال ما سبق أن النظريات الاجتماعية (التربوية) ، يعتبر موضوع الثقافة والتنشة الاجتماعية أحد مواضيعها الأساسية ونجد أن "بيار بورديو""Pierre bourdieu" قد تناول أثر المستوى الثقافي للأسرة على النجاح الدراسي بصفة دقيقة في كتابه "Les h'eritiers /الورثاء" مع Passeron حيث بحثا في أسباب عدم تكافؤ الفرص في النجاح المدرسي كما أوضحا أن المدرسة تخدم الأفراد الأثرياء وذوي المكانة الاجتماعية المرموقة في حين تبعد المحرومين اجتماعيا .

فأبناء الطبقة المحرومة فإن الثقافة التي تقدم لأبنائهم مختلفة عن ثقافة المدرسة * وبنفس الوقت تتماشى ثقافة المدرسة مع ثقافة الطبقة المحظوظة ، « الطبقة المحظوظة تجد في ايديولوجية الموهبة شرعية لحظوظها الثقافية التي حولتها من إرث اجتماعي إلى قدرات فردية أو إلى أحقية شخصية ، هكذا يقع التمييز الطبقي» [110] ص22.

أما إميل دوركايم فيرى أن التربية هي الفعل المطبق من طرف الأجيال السابقة على اللذين لم يكتمل نضجهم في الحياة الاجتماعية [111] ص15.

1.2 النظريـة البنائيـة الوظيفيـة

تعتبر النظريات البنائية الوظيفية إحدى النظريات السيوسيولوجية التي استفاد منها علم الإجتماع التربوي وعلوم التربية بصفة عامة وهذا نظرا لأفكارها الهامة في المجال السيوسيولوجي بصفة عامة والتربوي بصفة خاصة ، وتستخدم هذه النظرية لفهم الجماعات كالأسرة أو المدرسة أو أي نسق اجتماعي في المجتمع.

وقد ميز " أوغست كونت" بين ثلاث مستويات موجودة في المجتمع الفرد والأسرة والاتحادات الاجتماعية وهذه المستويات الثلاث تمثل في البناء ، وأما الوظيفة أي وظيفة البناء قد تشير إلى الإسهام الذي يقدمه الجزء إلى الكل ، وهذه الكل قد يكون متمثلا في المجتمع أو ثقافته[22] ص127.
كما تشير الوظيفة أيضا إلى " النظرة الكلية المجتمع باعتباره نسقا يحتوي على مجموعة من الأجزاء المتكاملة بنائيا والمتساندة وظيفيا لبلوغ النسق لأهدافه»[112] ص296.

وقد ظهرت البنائية كرد فعل نسقي تطوري لحاجات المجتمع وينبغي الإشارة إلى البنائية الوظيفية العضوية عند كل من "كونت" و "سبنسر" و "دوركايم" والتي كانت تعتبر المجتمع نسقيا يتكون من أجزاء مترابطة وظيفيا وتحكمه قوانين طبيعية ، وذلك كانت البنائية العضوية تتصور المجتمع باعتباره التي تستجيب للقوانين الطبيعية والغرائز ونظام تقسيم العمل في المجتمع ، وإذا كانت استجابة كل من "أوغست كونت" و "سبنسر" لمشكلات عصرهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية من خلال تعاليم المذهب الطبيعي والنزعة الوضعية فإن كل من "أميل دوركايم" ، و "تونيز" قد استجابا لتلك المشاكل الاجتماعية من منظور مثالي نتج عن النظرة الأخلاقية للمجتمع[112] ص302.

ويأتي الاتجاه البنائي الوظيفي المعاصر عند كل من «تالكوت بارسونز» وبيكلي وغيرهم كرد فعل نسقي تطوري ، واتزاني لاحتياجات المجتمع المعاصر.
وبشكل عام تعتبر موازين البنائية الوظيفية المعاصرة بمثابة رد فعل نسقي تطوري اتزاني لاحتياجات المجتمع المعاصر[112] ص302.

1.1.2 تطبيقات النظرية البنائية الوظيفية في التوجيه والإرشاد والتربية

تستخدم النظرية البنائية الوظيفية في التربية وفي علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية حيث تساهم في فهم ودراسة مواضيع مختلفة فهي تستخدم مثلا كإطار لفهم الأسرة والتأثيرات المستمدة من الأنساق الاجتماعية الأخرى في المجتمع ، فالتفكك أو التوتر الذي يحدث على مستوى الأسرة أو في أي نسق اجتماعي في المجتمع إنما يرجع السبب إلى خلل وجد في البناء أو الوظيفية»[22] ص128.

ونفس الشيء بالنسبة للمدرسة باعتبارها نسقا اجتماعيا فقد يحدث خلل يتمثل في عدم تكيف التلميذ مع المحيط المدرسي مثل عدم تكيفه مع زملائه في الصف أو عدم تكيفه مع أساتذته أو أحد أساتذته فهذا الخلل وجد في البناء الذي يتمثل في الأفراد (التلميذ ، زملائه ، مدرسين) وقد يتمثل الخلل في صعوبة تكيف بعض التلاميذ أو أغلب التلاميذ مع نظام التعليم فيصبح الخلل هنا هو في الوظيفة أي وظيفة البناء.

ولهذا ينبغي أن يأخذ المختص في هذا المجال إمكانية حدوث هذا الخلل وتأثيره على التلميذ وعلى تمدرسه وبالتالي يعمل على إعادة تكيف هذا التلميذ مع المحيط المدرسي ، وهذا هو الدور المنوط حاليا بمستشار التوجيه في مؤسستنا التربوية في الجزائر هو يعمل على تكييف التلميذ مع النشاط التربوي في المؤسسة ونظامها من خلال نشاطاته الإعلامية والتوجيهية ويعمل على مساعدة الوصاية في تكييف البرامج

مع التلاميذ وهذه من خلال نشاطات التقويم التي يقوم بها حيث تعمد الوزارة عادة على إرسال الدراسات والبحوث إلى مراكز التوجيه والتي تقوم عن طريق – مستشاري التوجيه- بتطبيق وإجراء دراسات لها علاقة بالنظام التربوي ومحاولة تقويمه من خلال النتائج التي لم يتوصل إليها وهذا بهدف تكيفيه مع التلاميذ.

ومن خلال هذا فإن مستشار التوجيه يحاول من خلال نشاطاته تعديل الخلل الذي قد يوجد في البناء أو الوظيفة.

فهو يساعد التلاميذ على التكييف مع النظام التربوي ، وفي نفس الوقت يساعد الوصاية على تكييف برامجها وتعديلها وفقا لمتغيرات المجتمع.

2.2 نظرية الدور الاجتماعي

تساهم نظرية الدور الاجتماعي من خلال مفاهيمها وأفكارها مساهمة فعالة في علم الاجتماع التربوي والعلوم التربوية عامة وهذا لما تعطيه من تفسيرات لمختلف حالات الدور وعلاقته بذاتية الفرد ، واضحا « فالمدرسة بقيامها بدورها التربوي تعمل على توفير بيئة اجتماعية متجانسة ، فمن خلال الأنشطة التي تقدمها المدرسة يتفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض أو مع المدرسين ، ويحكم هذا التفاعل مجموعة من المعايير الاجتماعية تحدد أدوار الأفراد في عملية التفاعل فيدرك التلميذ دوره في علاقته بالآخرين و توقعات الآخرين منه في المواقف الاجتماعية المختلفة [113] ص5.

كما أن للمدرسة أدوارا اجتماعية فهي تساعد الأسرة في تكوين ثقافة الإبن لأن الوسط الأسري هو المركز الذي تختلط فيه العلاقات الاجتماعية القديمة والجديدة [114] ص165، وتعتبر المدرسة وسيط بين الأسرة والمحيط الاجتماعي[115] ص51.

و في نفس الإطار فإن المجتمع و ما يحمله من نظم أخلاقية و معايير و قوانين يمكننا من تحديد علاقات الدور فنجد بعض المفكرين يرون أن " المجتمع نظام أخلاقي في جوهره ، و ذلك لأن نسق القيمة يمكننا من تحديد علاقات الدور الذي يسمح للفرد بتطوير توقعات مستمرة عن سلوك الآخرين" [116] ص13.

و لهذا فإن الأدوار باعتبارها توقعات تعبر عن الحقوق و الواجبات و ترتبط بسياقات المجتمع الاجتماعية و الثقافة الشخصية فالأدوار ترتبط بالبناء الاجتماعي للمجتمع من حيث كون المجتمع يمثل مجموعة من

الأدوار الاجتماعية المترابطة ، فكل فئة في المجتمع لها دور في النسق الاجتماعي للمجتمع ، و الجماعة ترتبط بواحد أو اكثر من فئات الأدوار.

" و بالتالي تكون توقعاتهم من شاغلي الدور مشتركة ، و عليه يكون التنبؤ بالسلوك في مواقف التفاعل أمرا ممكنا " [117] ص183.

و لا يمكن فهم الدور بعيدا فهم المركز و يؤكد علماء الاجتماع في معالجتهم للتفاعل الاجتماعي على أهمية المراكز في تفسير التفاعل [116] ص157.

و يستخدم علماء الاجتماع المركز ليشيروا للوضع الذي يحتله الشخص داخل الجماعة أو المجتمع.
و يحمل كل مركز معه مجموعة من الحقوق و الواجبات الثقافية و الاجتماعية ، و هي ما يسميها علماء الاجتماع بمصطلح الدور ، و تحدد مجموعة الحقوق و الواجبات ذلك ما نسميه بتوقعات الدور ، تلك التوقعات التي تحدد سلوك الناس و تقرر ما إذا كان ملائما أو غير ملائم بالنسبة لشاغل المركز و الدور، أما عن " الاختلاف بينهما فقد حدده "رالف لنتون " في مؤلفه (دراسة الإنسان) عندما ذهب إلى الاختلاف بينهما هو أننا نحتل المركز و نلعب الدور [116] ص158.

كما ينبغي الإشارة إلى أن هناك مراكز أخرى محدودة و لا يمكن لشاغل مركز معين احتلال مراكز أخرى وخاصة في المجتمع الطبقي ، فليس بوسعه أن يغير مركزه المرسوم ضمن نطاق الطبقة أو الفئة المغلقة التي ولد في نطاقها.

أما بالنسبة للمراكز التي يكون بمقدرة الفرد تجاوزها بأفعاله وجهوده فهي تلك المراكز التي ترتبط بالحراك الاجتماعي داخل المجتمع وعلى أساس جهود الفرد وإنجازاته يتحدد مركزه في المجتمع.
فمن لتمكن للفرد عن طريق أفعاله الخاصة أن يحدد مركزه في السلم الاجتماعي ، ويوصف هذا المجتمع بأنه مجتمع يتضمن درجة عالية من التنقل الاجتماعي[118] ص243.

1.2.2 تطبيقات نظرية الدور الاجتماعي في التربية والتوجيه والارشاد

إن أغلب المفكرين الاجتماعيين والتربويين أكدوا على أهمية الأدوار الاجتماعية في توازن المجتمع كما أن الأدوار لا يقوم بها الأفراد وحدهم بل نجد أن كل مؤسسة اجتماعية أو منظمة إلا ومنوطة بدور مجموعة من الأدوار.

فالمدرسة مثلا لها دور جلي في المجتمع ، كونها تضطلع بمجموعة من الأدوار فهي قبل كل شيء تقوم بالأعداد العلمي الفني للطالب الذي يؤهله لشغل دوره في المجتمع ، وما يعزز الاهتمام المتزايد بالتربية النظامية ، فهو ذلك الدور الوظيفي الذي تؤديه المؤسسات التربوية في المجتمع الحديث والتي تتمثل في : الوظيفة التعليمية ، وظيفة التنشئة الاجتماعية ، الإشراف والضبط الاجتماعي ،منح المؤهلات العلمية الاختيار

وهي بذلك تقدم للأجيال المعرفة العلمية المرتبطة بالاحتياجات التكنولوجية المتقدمة والتي تعزز وجود الإنسان ودوره في المجتمع الحديث[119] ص149.

وقد ذكر "جون ديوي" أن المدرسة تلعب دورين أساسين في خدمة المجتمع الذي تنشأ فيه: أو لهما نقل التراث بعد تخليصه من الشوائب وثانيها إضافة ما ينبغي لكي بحافظ المجتمع على حياته ، أي تجديد المجتمع أو تغييره بشكل مستمر[120] ص16.

وعلى ذكر الأدوار التي تقوم بها المدرسة والأدوار التي يقوم بها الأفراد داخلها نشير إلى أن المشكلات والتوترات تحدث نتيجة صراع الأدوار "وهو صراع بين دورين أو أكثر يؤديها فرد واحد"[121] ص92.

إن نظرية الدور الاجتماعي تستخدم من قبل الأخصائيين الاجتماعيين والمرشدين والموجهين بصفة عامة فهي تساعد في فهم مختلف حالات الدور وعلاقته بذاتية الفرد وقد ذكر د.رشيد زرواتي جانبين هامين في نظرية الدور وخدمتها للفرد وفي هذه الحالة نحاول معرفة كيفية تطبيقها مع الحالات الفردية في مؤسسات التربوية كمثال (التلميذ).

1. <u>المشكلة الفرديـة:</u> إن فشل الفرد (التلميذ) في أداء الدور الاجتماعي هو أساس المشكلات التي تواجهه لذلك فمن الضروري أن يركز المختص في التوجيه والإرشاد (مستشار التوجيه) في مواجهة مشكلات عملائه على تحسين الأدوار الاجتماعية من خلال التركيز على نشاطاته وتدخله المهني في الأداء الاجتماعي وتظهر المشكلة الفردية التي تحول دون تحقيق التوازن والتوافق بين أدوار الفرد نتيجة الاعتبارات التالية:[22] ص131.

<u>أولا:</u> فشل الفرد في أداء أحد الأدوار التي يقوم بها مما يؤدي إلى إحداث الاضطربات في أحد الأنساق الاجتماعية التي يشترك فيها الفرد (المدرسة في حالة التلميذ).

<u>ثانيا:</u> عدم قدرة الفرد على إيجاد الطريق الذي ينظم فيه أدواره المتعددة في نسق منظم مترابط.

<u>ثالثا:</u> تعدد الأدوار التي يؤديها الفرد وعدم تجانسها وتصارعها .

رابعا: إختلاف تصورات الفرد لدوره مع توقعات الآخرين في المجتمع والمشاركين له في أدواره المختلفة.
وعلى هذا يتضح أن المشكلة الفردية ليست فرد بل فرد في تفاعله مع بيئته المحيطية به ، وعلى هذا تظهر المشكلة في شكل خروج عن الحدود المسموح بها للدور الذي تحدده الثقافة ، التي يعيش فيه الفرد ، وإذا خرج عنها يصبح الشخص منحرفا ، وفي هذه الحالة يأتي الفرد أو التلميذ طالبا المساعدة وهو غير دارك أو معترف بأن مشكلته هي عجز غي أداء دوره كما تتطلبه قيم وثقافة المجتمع أو المدرسة التي تدرس بها وذلك تبعا لمتطلبات وواجبات مكانته الاجتماعية[22] ص131.

ومن هنا يبدأ مستشار التوجيه أو الأخصائي الاجتماعي في إيقاظ وعي الفرد بمشكلته وإحساسه بدوره وذلك بما يجب أن يكون عليه هذا الدور ، وما يتوقعه منه الآخرون وإذا لم يتم ذاك فإنها تحدث مقاومة لدى العميل وهو ما يسمى عند علماء الاجتماع بصراع الأدوار ، أي صراع بين دور العميل كطالب مساعدة وبين دور المرشد أو الأخصائي الاجتماعي.

2. مراحل علاج مشكلة الفرد: تمر عملية خدمة الفرد في نظرية الدور الاجتماعي بثلاث مراحل هي:
1.2 مرحلة الدراسة في نظرية الدور الاجتماعي: يمكن تطبيق عملية الدراسة وفقا لنظرية الدور من خلال تحقيق ما يلي:

- معرفة الأدوار الأخرى التي تتصارع مع دور العميل .
- تحديد أثر الجماعات المرجعية على العميل.
- فهم الأبعاد والمحددات الثقافية للعميل وعلاقتها بثقافة المجتمع .
- معرفة مدى تصور العميل لدوره ولما يتوقعه الآخرون منه.
- معرفة الأوضاع الاجتماعية التي يشغلها العميل والأدوار الاجتماعية المرتبطة بها.
- تحديد أثر عمليات تفاعل في تأدية العميل لدوره.

وهنا فإن معرفة العوامل المؤدية المشكلة من وجهة نظر نظرية الدور تتضمن التطرق إلى فهم مدى قدرة العميل على أداء واجبات دوره ومدى وضوح توقعات هذا الدور ، ومدى القدرة على إحداث التوازن والملاءمة والتوافق مع أوضاعه الاجتماعية كما تتطلب معرفة مدى التفاعل المتزن في إطار من الفهم لثقافة المجتمع ومعاييره من وجهة نظر العميل.

2.2 مرحلة التشخيص في نظرية الدور الاجتماعي

إن الهدف الأساسي من الحصول على المعلومات في مرحلة الدراسة هو الوصول إلى معرفة مجموعة العوامل الذاتية والبيئية المؤدية إلى موقف العميل ، فتصنيفنا لهذه العوامل هو ما يسمى في خدمة الفرد بتشخيص المشكلة .

وطالما قمنا بتحديد العوامل المسببة للمشكلة ، فإن هذا يساهم في وضع الخطة الفلاجية المناسبة والتي يمكن على ضوئها حل مشكلة العميل وبالتالي الوصول به إلى التكيف الاجتماعي وأداء أدواره الاجتماعية وفق ما يتوقعه منه الآخرون وفي إطار معايير وقيم ثقافة المجتمع[22] ص132.

فالتشخيص إذا هو الرأي المهني للأخصائي الاجتماعي الذي يتوصل إليه عن طريق استعراضه للحقائق والمعلومات وخروجه بالدلالات المختلفة للعوامل التي أدت لحدوث المشكلة بدرجة أو بأخرى ، ويبين التشخيص أيضا جوانب القوة والضعف في الموقف سواء في شخصية العميل أو في محيط بيئته التي يعيش فيها[122] ص80.

وبالتالي يتم إرجاع فشل العميل في أداء دوره الاجتماعي إما إلى عوامل ذاتية أو عوامل بيئية خارجة على نطاق العميل .

وترجع العوامل الذاتية عادة إلى الأسباب التالية:[22] ص133.

- غموض عرض الدور وفيه لا يدرك شاغل الدور متطلبات دوره بالدقة الكافية .
- أن الدور نفسه قد يتطلب صفات شخصية قد لا يحملها شاغل الدور .
- شغل العميل العديد من الأدوار للعديد من الأدوار التي تفوق طاقته الشخصية مما قد يوقعه في صراع الأدوار وعدم قدرته على القيام بالتزامات هذه الأدوار.
- عجز العميل عن إيجاد الطريق الذي ينظم فيه أدواره العديدة في نسق منظم ومتكامل بعيدا عن الصراع.

أما العوامل البيئية فترجع للعلاقة بين العميل والمحيطين به وبالمجتمع لكي يعيش الفرد متكيفا خاليا من الصراع يجب أن يكون هناك اتفاق وتكامل وتوازن بين شاغل الدور والأطراف المشتركة معه في هذا الدور ويعتبر التكيف هدف خدمة الفرد حيث ترى الأساتذة فاطمة الحاروتي أن خدمة الفرد هي طريقة مهنة الخدمة الاجتماعية في مساعدة الأفراد سيئ التكيف الذين يقعون في مجالها باستغلال الطاقات

الشخصية والبيئية في تصحيح تكيفهم[123] ص21، كما يجب أن يكون هناك تكامل في توقعات كل منهم للآخر .

وخطوات التشخيص في نطاق نظرية الدور تتمثل فيما يلي:[22] ص133.

يقوم الأخصائي بتحليل العوامل المتعلقة بالمشكلة أو الموقف وهنا يجب أن يحدد ما هي العوامل الذاتية الراجعة إلى العميل وكذلك العوامل الآتية من المجتمع وبالمحيطين به.

- تحديد الدور أو الأدوار التي فشل فيها العميل كلية أو فشل فقط في جزء منها .
- تحديد نقاط الصراع في أداء العميل لدوره ، أو قد يكون الصراع نتيجة لإختلاف توقعات الآخرين لنفس الدور.
- تحديد هل فشل العميل في أداء الدور راجع إلى عدم معرفة العميل لطبيعة هذا الدور.
- تحديد ما يمكن تغييره لحل المشكلة وما لا يمكن تغييره لإيجاد حلول بديلة له.
- رسم خطة العلاج المناسبة مع طبيعة شخصية العميل ومع ظروف البيئية المجتمعية الملائمة.

3.2 مرحلة العلاج في نظرية الدور الاجتماعي

يتم العلاج من خلال هذه النظرية كالتالي:

- يتعلم العميل الصورة التي يجب أن يكون عليه دوره ، وفقا لما يتوقعه الآخرون ، وخاصة إذا كان يجهل طبيعة دوره.
- حين يكون عجز الفرد عن أداء دوره راجع إلى نقص مهارة وتدريب ، فمن الممكن للأخصائي أن يوفر للعميل الفرصة التي تساعده على اكتساب هذه المهارة ، كأن يساعده على الانتظام في دوره تدريبية مثل العامل الذي لا يتقن عمله أو التلميذ الذي لا يتوافق مع الشعبة التي تدرس فيها ، وإذا كان القصور راجع إلى إعاقة بدنية أو عاهة فمن الممكن تحويل التلميذ إلى شعبة أخرى تتناسب وحالته الصحية والجسمية.
- مساعدة العميل على إيجاد التوازن والتكامل بين أدواره ، وهذا يأتي عن طريق توضيح الأخصائي للعميل الجوانب الهامة في كل دور ، لأن أي منهما قد يؤدي إلى الصراع والوقوع في المشاكل .
- التوزيع الملائم للأدوار داخل النسق.
- العمل على التوفيق بين توقعات الآخرين.

- من الممكن الاستفادة من مصادر المساعدة في المجتمع لمساعدة فرد ما على القيام بدوره.

3.2 النظرية التفاعلية الرمزية

تتخذ التفاعلية الرمزية من التفاعل مدخلها لفهم المجتمع الإنساني ، هذا التفاعل الذي ينشأ بين مختلف العقول ومن المعاني ولهذا يستند التفاعل الاجتماعي من منظور التفاعلية الرمزية لمقولة أساسية تتمثل في « أن الفرد عندما يأخذ ذاته في الاعتبار،عليه أن يأخذ ذات الآخرين في اعتباره أيضا وأن يتشرب أدوارهم»[116] ص133.

ويعتبر مفهوم التفاعل الاجتماعي أحد المفاهيم الأساسية في النظرية التفاعلية الرمزية فالتفاعل الاجتماعي حسب أنصار التفاعلية الرمزية يعتبر « بمثابة تكوين إيجابية لها أسلوبها الخاص ، وعلى المشاركين في هذه العملية أن يحددوا اتجاهات سلوكهم على أساس تأويلات دائمة للأفعال التي يقوم بها الآخرون وهم خلال هذه العملية يقومون بتعديل وتغيير استجاباتهم لأفعال الآخرين أو إعادة تنظيم مقاصدهم ورغباتهم ومشاعرهم واتجاهاتهم ، والنظر في مدى ملائمة المعايير والقيم التي يعتقدونها لكي يستطعون التكيف والتوافق مع موقف التفاعل» [124] ص116.

ولهذا فإن التفاعل الاجتماعي الذي يبحث بين الأفراد هو عملية إيجابية وخاصة إذا كانت سلوكات هؤلاء الأفراد محددة على أساس تأويلات للأفعال التي يقوم بها الآخرون ويتم تعديلها وتغييرها استجابة لأفعال الآخرين وهذا حتى يستطعون التكيف والتوافق مع المواقف التي يتعرضون لها ، ومع الآخرين .

وقد حاول عدد من أنصار التفاعلية الرمزية أمثال (أرنولد روز) و (بلومر) و (مانيزا) و (ملتز) ، وضع مبادئ أساسية للتفاعلية الرمزية والتي تتضمن المبادئ التالية:[116] ص133-134.

- الجنس البشري يتمتع دون سائر الكائنات الحية بالقدرة على التفكير .
- وأن قدرة الإنسان على التفكير هذه تتشكل بواسطة التفاعل الاجتماعي ومن خلاله.
- وأن الناس يتعلمون من خلال التفاعل الاجتماعي المعاني والرموز التي تسمح لهم بأن يمارسوا قدراتهم البشرية على التفكير بصورة متمايزة .
- وأن الرموز والمعاني تتيح للناس فرصة القيام بالفعل البشري والتفاعل بصورة متمايزة.
- وأن الناس قادرون على تعديل أو إبدال المعاني والرموز التي يستخدمونها في التفاعل والفعل على أساس تأويلاتهم للموقف.
- وأن الناس يستطعون عمل تلك التعديلات التي تسمح لهم لاختيار المسار الممكن للفعل ، والتي تسمح لهم أيضا بتقدير ما هو سيئ بصورة نسبية ومن ثم الاختيار فيما بينها.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن أنصار التفاعلية الرمزية لا ينظرون إلى العلاقات القائمة بين الفرد والمجتمع على أنها حتمية.

ولهذا فإن التفاعلية الرمزية تؤكد على أن الفرد يتعلم من المجتمع ويأخذ عنه وفي نفس الوقت يغير المجتمع باستخدامه لعقله ، فباندماج الأفراد في المجتمع ، يتحولون إلى كائنات اجتماعية لأنهم يتعلمون ويتشكلون في محيطه ، فضلا عن الأفراد باستخدامهم لعقولهم يصنعون المجتمع ويغيرونه.

ومن خلال قراءاتنا المختلفة للنظرية التفاعلية الرمزية ،نجد أنها أسهمت من خلال أفكارها ومفاهيمها في الحقل السوسيولوجي عامة والتربوي خاصة، فنجد أنهم يرون أن التنشئة الاجتماعية عملية أكثر دينامية ، وبصورة تسمح للناس لأن يطوروا قدراتهم على التفكير وأن تتطور بطرق بشرية متنوعة [116] ص136.

وبالإضافة إلى إهتمام التفاعلية الرمزية بالتفاعل الاجتماعي والرموز والمعاني والتنشئة الاجتماعية فإننا نجد أيضا مفهوم الذات كأحد المفاهيم الرئيسية في هذه النظرية ، حيث نجد "جوفمان" أكثر من تكلم عن الذات وتغيرها وخاصة في مؤلفه عرض الذات في الحياة اليومية حيث ينظر لأعضاء التنظيم الاجتماعي بوصفهم كائنات واعية بذاتها وتساهم بفاعلية في تنظيم أفعالها وأن وجودها ونموها يرتبط بالزمن الذي تتغير من خلاله تلك الذات ، وفي ضوء ذلك جاء "تحليل جوفمان" للعلاقة بين الذات وتنظيم المجتمع[125] ص320.

1.3.2 تطبيقات التفاعلية الرمزية في التربية والتوجيه والإرشاد

إن إسهامات النظرية التفاعلية الرمزية واضحة المعالم حيث أن أفكارها يمكن الاستفادة منها بصفة جدية خاصة في مجال التربية والتوجيه والإرشاد .

- فنجد مثلا أن الرموز تساعد على تحسين مقدرة التلاميذ في إدراك البيئة ، وهذا ما يجعلهم أكثر معرفة بالواقع الاجتماعي.
- تزيد الرموز بصورة كبيرة المقدرة على حل معظم المشكلات التي تعاني منها التلاميذ فمن خلال هذا يستطيع المرشد أو مستشار التوجيه أن يعمل على تمكين التلميذ من التفكير في مختلف الأفعال البديلة قبل أن يتخذ من تلك الأفعال كحل لمشكلته وهذا ما يقلل من فرص في الخطأ.

كما تساعد التفاعلية الرمزية مستشار التوجيه في تحديد المسار الدراسي والمهني المستقبلي للتلميذ ، فمن خلال الرموز يستطيعون تصور المستقبل وبذلك يستطيع التلميذ تجاوز شخصيته رمزيا وتخيل وتصور مستقبله إنطلاقا من وجهة نظر مستشار التوجيه وهو ما يعرف بمفهوم التفاعلية الرمزية أخذ دور الآخر»

- تمكن مفاهيم التفاعلية الرمزية مستشار التوجيه من تغيير أو تعديل ميولات ورغبات التلاميذ الذين لا تتناسب مع متطلبات الشعبة الراغبين فيها ، وذلك عن طريق توضيح متطلبات كل شعبة وإعادة تنظيم رغباتهم حتى تتلاءم مع الشروط الإجرائية الخاصة بالتوجيه لكي يستطيعون التكيف والتوافق المحيط الدراسي والاجتماعي .
- تساعده مفاهيمها في تغيير وتعديل اتجاهات الطلبة ومواقفهم السلبية إتجاه المدرسة أو المجتمع وذلك عن طريق الإرشاد الذي يتضمن تعديل تأويلاتهم للموقف اتجاه المدرسة أو المجتمع .
- كما أن الرموز تسمح بتناول العالم الاجتماعي والمادي بالسماح للأفراد بتسميته ، ووصفها وتذكر الموضوعات التي تقابلهم هناك ، وبهذه الطريقة يكون الناس قادرين على تنظيم العالم[116] ص138.

خلاصة الفصل

لقد حاولنا من خلال عرض هذه النظريات معرفة مدى صلاحيتها وتطبيقاتها في ميدان التوجيه والإرشاد ومدى إمكانية معالجتها لمشكلات التلاميذ الدراسية والنفسية والإجتماعية والسلوكية، وعرفنا ان كل نظرية تحاول علاج مشكلات الفرد، من وجهة نظرها، وكل هذه النظريات ساهمت في تطور ميدان التوجيه والإرشاد، وساهمت في وضع طريق لعلاج مشكلات الأفراد.

وقد أوضحنا كيف ساهمت هذه النظريات في ميدان التوجيه والارشاد، والتربية بصفة عامة .فقد تبين من خلال هذا الفصل أن بعض النظريات تساهم بطريقة مباشرة في علاج مشكلات الأفراد، فالنظرية السلوكية تساعد في تعليم الفرد –ذو السلوك غير السوي- سلوك جديد مرغوب فيه اجتماعيا ، وتحاول تخليصه من السلوك غير السوي ، وتحاول كذلك تغيير السلوك غير المتوافق وذلك باعادة تنظيم ظروف البيئة وتخطيط مواقف يتم فيها محو تعلم وتعلم سلوك آ خر.

أما نظرية المجال فهي تركز على اهمية تغيير الادراك، كما أنها تركز على تأثير العوامل الاجتماعية والمادية والثقافية و الاقتصادية في ظهور أعراض الاضطراب والمرض النفسي ، حيث أن هذه النظرية ذات نظرة شاملة تتناولشبكة من التغيرات المتفاعلة، وبالنسبة لنظرية السمات والعوامل فهي نظرية تهتم كثيرا بتطبيق الاختبارات والمقاييس في عملية التوجيه والارشاد ، أي أنه في حالة دراسة حالة فان العمل يتركز على المرشد وخبرته، ومايجريه من اختبارات ومقاييس وهذا مايسمى بالارشاد الممركز حول المرشد، ونجد كذلك أن نظرية التحليل النفسي يستفاد منها في مجال التوجيه والارشاد ، وخاصة في اجراء المقابلات الفردية ، وبالضبط في الحالات المعقدة التي تتجاوز العملية الارشادية البسيطة، أما نظرية الذات فهي عكس نظرية السمات والعوامل حيث أن الارشاد فيها يتركز حول العميل ، وتمثل الذات جوهر هذه النظرية حيث يرى كارل روجرز أن الفرد له الحق في تحقيق أهدافه وتقرير مصيره ، أي أن المرشد في نظرية الذات يمثل المساعد والموجه فقط للعميل.

أما النظريات السوسيولوجية فان هناك العديد من النظريات ذات الأهمية في هذا المجال ، فنظرية الدور مثلا تعتبر نظرية واضحة المعالم، من حيث مساهمتها في ميدان التوجيه والارشاد ، حيث أنه يمكن أن تستغل في علاج بعض المشكلات ، فعلى سبيل المثال اذا فشل الفرد في أداء أحد الأدوار التي يقوم بها فان مشكلته يمكن علاجها ، بالاستعانة بهذه النظرية ومفاهيمها.

وقد وجدنا كذلك أن البنائية الوظيفية تساهم في ميدان التوجيه والارشاد ، والتربية بصفة عامة وخاصة في فهم الأنساق الاجتماعية ، فمثلا تستخدم مفاهيم البنائية الوظيفية ، في فهم الأسرة وعلاقتها بالأنساق الاجتماعية الأخرى . وكذا في علاج التوترات التي تحدث داخل الأسرة مثل التفكك الأسري...

أما التفاعلية الرمزية، فهي تساهم بمفاهيمها في تحسين مقدرة التلاميذ في ادراك البيئة ، وهذا مايجعلهم أكثر معرفة بالواقع الاجتماعي .

وعلى كل فان كل هذه النظريات ، التي ذكرناها تساهم في مجال التربية،والتوجيه والارشاد وفي مجالات أخرى.

الفصل 7
المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية .

1 مجال الدراسة

المجال المكاني

تمثل المجال المكاني للدراسة في ثانويات مدينة الجلفة، حيث تم اختيار جميع ثانويات التعليم العام والثانوية المتعددة الاختصاصات (المتشعبة) المتواجدة بمدينة الجلفة وهي على النحو التالي:

- ثانوية النعيم النعيمي.
- ثانوية طاهيري عبد الرحمان.
- ثانوية ابن خلدون.
- ثانوية أول نوفمبر.
- ثانوية النجاح .
- ثانوية ابن الأحرش .
- ثانوية عبد الحق بن حمودة.
- ثانوية مسعودي عطية .
- الثانوية المتعددة الإختصاصات.

المجال الزمني :

وقد بدأت الدراسة الإستطلاعية ابتداءا من 08 أكتوبر إلى غاية 29 أكتوبر 2005 حيث تم ملاحظة مدى استجابة التلاميذ لأسئلة الإستبيان وتم إعادة صياغة الأسئلة غير المفهومة من قبل التلاميذ وشملت الدراسة الإستطلاعية نسبة 25% من عينة البحث أما الدراسة الميدانية فقد أجريت ابتداءا من 19 نوفمبر 2005 وتم استرجاع جميع الإستمارات من كل الثانويات محل الدراسة يوم 29 نوفمبر 2005.

2 العينــة :

تعرف العينة بأنها مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية.

وهي تعتبر جزء من الكل ، بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع لتجري عليها الدراسة ، فالعينة إذن هي جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الصلي ، ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله [126] ص191.

وقد عمدنا إلى استخدام العينة نظرا لما لها من أهمية خصوصا في الدراسات الميدانية ، لأن جل البحوث الميدانية المعاصر لا تعتمد على طريقة المسح الشامل لمجتمع البحث ، بل تعتمد على دراسة العينة المختارة أو المسحوبة من مجتمع البحث [4] ص49.

ويمكن تلخيص أهمية استخدام أسلوب البحث بالعينة على النحو التالي :

تساعد في دراسة مجتمع عدد أفراده كبير ، وهذا عند استحالة دراسة المجتمع كله [126] ص191.

حصر الدراسة في عدد قليل نسبيا يمكن الباحث من جمع عدد أكبر من البيانات وأكثر تفصيلا [126] ص192.

عينة التلاميذ

أما نوع العينة التي إختارناها والتي رأينا أنها تناسب موضوع دراستنا فهي العينة العشوائية المنتظمة والتي يتم اختيار وحداتها اعتمادا على مبدأ مسافة الاختيار بين وحدات العينة ، على أن تختار الوحدة الأولى اختيارا عشوائيا ، ونظرا لتساوي مسافة الاختيار بين أفراد العينة المنتظمة فإن هذا النوع من العينات تدعى بالعينات ذات المسافات المتساوية ، ولاختيار المسافة نعمل بالمعادلة الإحصائية التالية:

لدينا المجتمع الأصلي 1642 تلميذ في شعبتي الآداب والعلوم الإنسانية وعلوم الطبيعة والحياة في السنة الثانية ثانوي وفي جميع ثانويات مدينة الجلفة ولحساب مسافة الاختيار قمنا باحراء المعادلة التالية:

$$م أ = \frac{ن م}{ن ع}$$ حيث : م أ = مسافة الاختيار

ن م = حجم مجتمع البحث

ن ع = حجم العينة المختارة

وقد ارتأينا أن نختار العينة المنتظمة ، نظرا لأن مجتمع البحث المراد دراسته والمتمثل في تلاميذ المؤسسات الثانوية موجودة أسماءهم في قوائم خاصة ومرقمة ، وبالتالي فإننا لا نجد صعوبة في تطبيق هذا النوع من العينات ، كما أنه يجنب الباحث التحيز في اختيار مفردات العينة.

وقد حددنا حجم العينة بـ 300 تلميذ لذلك فإن مسافة الاختيار تحسب على النحو التالي :

$$\text{م أ} = \frac{1642}{300} = 5.4$$

أي أن مسافة الاختيار = 5 وبمعنى أن الفرق بين رقم كل وحدة ورقم الوحدة التي تليها = 5.
ونختار الرقم الأول عشوائيا وليكن الرقم 5 ، فيصبح هذا الرقم الوحدة الأولى (أي التلميذ الذي يحمل رقم 05) ثم نختار الرقم الذي يليه أي 05 + 05 وهكذا إلى أن نصل إلى العدد المطلوب .

عينة مستشاري التوجيه

أما عينة مستشاري التوجيه فقد اخترنا جميع المستشارين المشرفين على المقاطعات التي تم اختيار عينة التلاميذ منها بمدينة الجلفة أي اتبعنا الحصر الشامل حيث تم اختيار 10 مستشارين المشرفين على 09 ثانويات (09 مقاطعات).

4. المنهج المتبع

يعتبر المنهج المتبع في البحث من الأساسيات التي يعتمد عليها الباحث ، ويتم إختيار منهج الدراسة في جل البحوث والدراسات الأكاديمية وفقا لطبيعة الموضوع المراد دراسته.

وقد ارتأينا أن نستخدم في دراستنا هذه المنهج الوصفي (المونوغرافي) لأنه يناسب دراستنا هذه أكثر من أي منهج آخر.

والمنهج الوصفي يعتمد على جمع وتحليل وتفسير المعلومات والبيانات من أجل الوصول إلى الحقائق .

ونعتقد أن المنهج الوصفي هو المناسب لموضوع دراستنا « أثر التوجيه المدرسي على التوافق الدراسي والاجتماعي للتلميذ»

حيث سنعتمد على وصف وتحليل البيانات والمعلومات المجمعة ومن ثمة تفسيرها من أجل الوصول
إلى حقائق عملية موضوعية وذات قيمة علمية على مستوى البحوث الأكاديمية العليا.

4 أدوات جمع البيانات

لقد أدلى علينا موضوعنا استخدام مجموعة من الأدوات لجمع المادة العملية وهي الملاحظة العلمية والمقابلة والإستمارة والسجلات الإدارية وتعتبر هذه الأدوات الأكثر شيوعا وأهمية وملاءمة لموضوع بحثنا سواء من حيث مساعدتنا على التحكم في ظروف إجراء الدراسة أو في إختزال الوقت.

الملاحظة : وتعتبر الملاحظة وسيلة هامة لمشاهدة موضوع معين على نحو هادف فهي تمنح الملاحظ حرية كاملة في مراقبة الحدث أو الموقف ثم صياغة الأفكار والنتائج في وقت لاحق [127] ص23.
والملاحظة هي "ملاحظة الظواهر من خلال الصورة التي تبدوا عليهافي الطبيعة، وفي نطاق تخصص العلم الذي تستخدم في اطاره الملاحظة،فبالنسبة لعلم الاجتماع فان موضوع الملاحظة هو المجتمع ،بكل مايضمه ذلك المجتمع من أفراد وجماعات ومجتمعات ،وعلاقات ونظم وظواهر ومشكلات" [128] ص206-207.

حيث استخدمنا الملاحظة الطبيعية لملاحظة واقع التوجيه المدرسي في مؤسساتنا التربوية ،حيث لاحظنا في السنوات الدراسية 2002/2001 و2003/2002و2004/2003و2005/2004 وفي جميع الثانويات التي عملنا بها،ان التلاميذ في كثير من الاحيان ينتبهون ويستمعون لنصائح مستشار التوجيه ،ويحاولون معرفة الطرق الأفضل التي تمكنهم من النجاح في دراستهم،كما ان هناك بعض التلاميذ الذين يتعرضون لمشكلات اجتماعية أو دراسية أو سلوكيةأو نفسية يلجأون لمستشار التوجيه في حل مشكلاتهم،وهذا ماجعلنا نتنبه ونلاحظ بصفة مقصودة،و قد ساعدتني في ذلك وظيفتي كمستشار رئيسي في التوجيه المدرسي والمهني ، حيث مهدت لنا هذه الملاحظة الطريق لدراسة هذا الموضوع على نحو أفضل وبشكل جاد.

المقابلة: تعتبر من الأدوات الهامة لجمع المعلومات وقد استخدمنا المقابلة غير المقننة مع عينة مستشاري التوجيه لأن التساؤلات التفصيلية عن محاور الموضوع جاءت في الإستمارة الخاصة بهم وقد استخدمناها لمساعدتنا في تحليل وتفسير وتعليل البيانات المجمعة عن طريق الإستمارة وهذه المقابلة تبنى أساسا على الحوار[129] ص191.

وقد قمنا باجراء مقابلات مع 10 مستشارين وهو العدد الاجمالي للمستشارين المشرفين على 09 ثانويات بمدينة الجلفة.

الاستبيان

كما استخدمنا استمارة الاستبيان لأنها تحتوي على مجموعة أسئلة تفيدنا في التحقيق من فرضيات الدراسة سواء كانت هذه الأسئلة مغلقة أو مفتوحة ، لأن استمارة الاستبيان عادة « ما تحتوي على مجموعة أسئلة بعضها مفتوحة وبعضها مغلقة ، وبعضها عام وبعضها متخصص»[4] ص65.
والإجابة عن هذه الأسئلة يعني الكشف عن الجوانب المختلفة المشكلة موضوع الدراسة.

ويعرف فاخر عاقل (1982) الاستبيان بأنه « تقنية يستعملها الباحث للاتصال بالمبحوث بغرض جمع المعلومات الأساسية التي تتعلق بموضوع البحث ، أو مجموعة أسئلة لها اتصال مباشر بفرضيات الدراسة»[130] ص220.

واستخدمنا في دراستنا هذه استبيان خاص بالتلاميذ وآخر خاص بمستشاري التوجيه المدرسي والمهني، فاما الاستبيان الخاص بعينة التلاميذ فقد احتوى على 68 سؤالا موزعة على 07 محاور ، المحور الأول متعلق بالبيانات العامة وأحتوى على 08 أسئلة والمحور الثاني حول الفرضية الأولى وأحتوى 10 أسئلة، والمحور الثالث أيضا حول الفرضية الأولى واحتوى 16 سؤالا ، أما المحور الرابع فهو متعلق بالفرضية الثانية واحتوى 11 سؤالا، والمحور الخامس متعلق أيضا بالفرضية الثانية واحتوى 07 أسئلة ، ثم ياتي المحور السادس وهومتعلق بالفرضية الثالثة واحتوى 08 أسئلة ، وأخيرا المحور السابع ويضم 08 أسئلةكذلك وهومرتبط بالفرضية الثالثة.

أما الاستبيان الخاص بمستشاري التوجيه فقد قسمناه الى 04 محاور المحور الأول يحتوي على البانات العامة ويضم 06 أسئلة ، والمحورالثاني خاص بالفرضية الأولى ويحتوي 08 أسئلة ، ثم المحور الثالث خاص بالفرضية الثانية واحتوى 04 أسئلة ، وأخيرا المحور الرابع الذي احتوى 06 أسئلة خاصة بالفرضية الثالثة.

بالإضافة إلى ما سبق ونظرا لنوعية الموضوع المراد دراسته فإننا استعنا بالمناشير والقرارات الوزارية المتعلقة بالموضوع (التوجيه المدرسي) ، وهذا حتى تدعم دراستنا وتكون أكثر واقعية وموضوعية.

الفصل8

عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها

1. عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها

1.1 عينة التلاميذ

التذكير بفرضيات الدراسة

الفرضية الأولى

توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب نتائجه ورغباته تساعده على التوافق الدراسي والاجتماعي

الفرضية الثانية

المقابلات والجلسات التي يقوم بها مستشار التوجيه تساعد التلميذ على التوافق الدراسي والاجتماعي .

الفرضية الثالثة

إعلام التلاميذ وإرشادهم من طرف مستشار التوجيه يساعدهم على التوافق الدراسي والاجتماعي .

1- تحليل البيانات العامة

جدول رقم (01) يبين توزيع التلاميذ حسب الجنس والسن

الجنس	السـن												
	14 سنة		15 سنة		16 سنة		17 سنة		18 سنة		19 سنة		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
ذكر	00	00	20	27.02	40	33.33	30	45.45	18	45.45	4	66.67	112	37.33
أنثى	01	100	54	72.98	80	66.67	36	54.55	15	54.55	2	33.33	188	62.67
المجموع	01	100	74	100	120	100	66	100	33	100	6	100	300	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور ، حيث نجد أن نسبة الإناث تساوي 62.67% من مجموع أفراد العينة بينما نسبة الذكور تساوي 37.33 من مجموع أفراد العينة

وهذه النسب توضح الفارق بين نسبة الذكور والإناث في مؤسساتنا التربوية ، وبخاصة مجتمع بحثنا ، وهم موزعين على فئات مختلفة من 14 إلى 19 سنة .

كما يتضح أن أكبر فئة تتركز في سن 15 بالنسبة للإناث حيث نجد أن 72.98% كلهم إناث في هذا السن ونفس الشيء تقريبا بالنسبة لسن 16 حيث نجد 66.67% تمثل الإناث بينما تقل نسبة الإناث في سن 19 سنة حيث نجد الإناث نمثل 33.33% فقط من أفراد عينة البحث.

كما نلاحظ وجود فئات أقل من 16 سنة وأكثر من 17 سنة وهذا نظرا لكون التلاميذ الذين تجاوزوا 17 سنة أغلبهم معيدين إما أعادوا السنة الأولى أو الثانية أو السنوات التي سبقتها ونجد بالمقابل تلاميذ أقل من 16 سنة وهؤلاء إلتحقوا بالدراسة في سن مبكرة قبل السن الرسمي.

حيث نجد في سن 14 سنة حالة واحدة أنثى من مجموع أفراد العينة بينما هناك 72.98% من الإناث في سن 15 سنة من مجموع التلاميذ في هذا السن .

ونجد في سن 18 سنة نسبة 45.45% من الذكور من مجموع الأفراد في هذا السن ونفس الشيء بالنسبة لسن 18 سنة تجد 45.45% ذكور من مجموع التلاميذ في هذا السن و 33.33% من الذكور في سن 17 سنة و 27.02 في سن 15 سنة ، وهذا ما يبين بوضوح التفاوت بين عدد التلاميذ والتلميذات .

أما الذكور فإن أكبر نسبة متمركزة في سن 19 بالمقارنة مع الإناث في هذا السن وهي تمثل 66.67% من مجموع الأفراد في هذا السن .

جدول رقم (02) يبين العلاقة بين الجنس والمعدل السنوي المحصل عليه في السنة الأولى

الجنس	المعدل المحصل عليه في السنة الأولى									
	11.99-10		13.99-12		15.99-14		16 فما فوق		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
ذكر	66	34.20	28	49.12	10	34.48	8	38.10	112	37.33
أنثى	127	65.80	29	50.88	19	65.52	13	61.90	188	62.67
المجموع	193	%100	57	%100	29	%100	21	100 %	300	%100

يتضح من خلال هذا الجدول أن أغلب التلاميذ معدلاتهم تتراوح بين 10 و 11.99% وقد سجلنا أكبر نسبة عند الإناث بنسبة 65.80% من مجموع الذين معدلاتهم بين 10 و 11.99% ، كما سجلنا 65.52% من الإناث معدلاتهم بين 14 و 15.99% من مجموع التلاميذ الذين معدلاتهم بين 14 و 15.99% ؛ أم التلاميذ الذين معدلاتهم تفوق أو تساوي 16 من 20 فهو 21 تلميذا فقط منهم 61.90% إناث.

ونجد أن التلاميذ معدلاتهم بين 12 و 13.99% حيث سجلنا 50.88% من الإناث معدلاتهم بين 12 و 13.99% من مجموع تلاميذ هذه الفئة ، أما الذكور فنسبتهم 49.12% .

ونجد كذلك أن الذكور في الفئة التي معدلات التلاميذ فيها 16 فما فوق تساوي 38.10% وهناك 34.48% من الذكور معدلاتهم بين 14 و 15.99% و34.20% معدلاتهم بين 10 و 11.99% ويمكن تفسير هذا التفوق من جانب الإناث إلى وجود مجموعة عوامل منها عدم استغلال الذكور لأوقات فراغهم في المراجعة واهتمامهم بأنشطة أخرى خارج البيت ، ونجد عكس ذلك في الإناث حيث مكوثهن في البيت يجعلهن يراجعن دروسهن ويهتمن أكثر بدراستهن.

وعليه يمكن القول أن الإناث أكثر تفوقا من الذكور من الناحية الدراسية.

جدول رقم (03) يبين توزيع أفراد العينة حسب السن

السن	14	15	16	17	18	19	المجموع
التكرارات	1	74	120	66	33	6	300
النسبة	0.33	24.67	40.00	22.00	11.00	2.00	100.00

يتضح من خلال الجدول أن أكبر نسبة متمركزة هي في سن 16 سنة حيث بلغت نسبة التلاميذ في هذا السن 40% ثم تليها نسبة 24.67 للتلاميذ الذين هم في سن 15 سنة وتقريبا نفس النسبة بالنسبة لسن 17 سنة حيث قدرت بـ 22% بينما لم نسجل في سن 14 سنة إلا حالة واحدة وقدرت نسبتها بـ 0.33% ويقابلها 2% فقط في سن 19 سنة بـ 6 حالات .

ويمكننا حساب المتوسط الحسابي والمنول لمعرفة تمركز الفئات

أولا: حساب المتوسط الحسابي:

$$X = \frac{19 + 18 + 17 + 16 + 15 + 14}{6} = 16.5$$

أي أن متوسط سن أفراد العينة يساوي 16.5 سنة

ثانيا: المنوال: من خلال الجدول نقوم بإستخراج المنول والذي يتركز في سن 16 سنة التي تحمل أكبر تكرار حيث يبلغ 120 تلميذ في هذا السن أي 40% من مجموعأفراد العينة .

جدول رقم (04) يمثل عدد الإخوة لأفراد العينة

عدد الاخوة	2____0	5___3	8___6	11---9	14—12	المجموع
التكرارات	23	167	91	16	03	300
النسبة	% 7.82	%55.65	%30.43	%5.22	%0.87	% 100

يتضح من خلال الجدول أن أغلب التلاميذ أفراد العينة يتراوح عددهم بين 03 و 05 أفراد حيث سجلنا 35.65% من أفراد العينة لديهم إخوة عددهم بين 03 و 05 ثم يليه التلاميذ الذين عدد إخوتهم بين 06 و 08 أفراد ، أما الذين عددهم إخوتهم بين 0 و 2 فردان فإن نسبتهم تقدر بـ 7.82% تليه نسبة 5.22% للذين تتراوح عددهم إخوتهم بين 9 و 11 فرد وأخيرا نسبة 0.87 للذين تتراوح عدد اخوتهم بين 12 و 14 فردا .

ونستخلص من هذا الجدول أن أغلب التلاميذ لا يتجاوز عدد اخوتهم 08 أفراد ، والقليل جدا منهم الذين لديه من أخوين ، والذي لديه أكثر من 09 تسعة أخوة.

وعموما فإن أغلب التلاميذ عدد إخوتهم محصور بين الفئتين من 3 – 5 إخوة ومن 6 – 8 إخوة

وهذا العدد معقول إذا ما نظرنا إلى نسبة النمو الديمغرافي في مدينة (الجلفة) والجزائر عموما.

ثم يظهر لنا كذلك تفوق الإناث عن الذكور ، فرغم أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور في أفراد العينة إلا أن الفئة الثانية التي تتراوح فيها معدل التلاميذ بين 12 و 13.99 بينت بوضوح تفوق الإناث عن الذكور حيث نسبة الإناث في هذه الفئة تقدر بـ 81.52% .

جدول رقم (05) يبين إعادة السنة من طرف المبحوثين

إعادة السنة	نعم		لا		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
الأولى ثانوي	28	09.33	272	90.67	300	100
ثانية ثانوي	11	03.67	289	96.33	300	100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الإعادة في السنة الأولى ثانوي أكبر من نسبة الإعادة في السنة الثانية حيث بلغت نسبة الإعادة في السنة الأولى ثانوي 09.33% بينما نجد نسبة الإعادة في الثانية 03.67% فقط من مجموع أفراد العينة ويمكن تفسير ذلك بأن التلاميذ في السنة الأولى ثانوي يكونون أقل تكيفا مع المحيط الدراسي الجديد وهذا ما يجعلهم أقل خبرة ومعرفة بمحتوى برامج التعليم الثانوي كونهم لأول مرة يدرسون في هذا النوع من التعليم .

بينما السنة الثانية أكثر خبرة وأكثر تكيفا مع المحيط الدراسي في الثانوية وهذا لتواجدهم للسنة الثانية في الثانوية.

كما ان السنة الأولى ثانوي تعتبر المحطة الأخيرة للتلميذ كي يختار نوع الدراسة التي يدرسها في باقي السنوات وإختياره للشعبة يحدد مصيره في النجاح في شهادة البكالوريا ويحدد مستقبله العلمي (الجامعي) والمهني ، وكل ما ذكرناه يمكن أن يولد لدى التلميذ ضغوط اجتماعية ونفسية تؤثر على تحصيله الدراسي وعلى انتقاله إلى المستوى الموالي (السنة الثانية).

جدول رقم (06) يمثل مدى الرضا عن الشعبة الموجه عليها

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	289	96.33
لا	11	03.67
المجموع	300	100

من خلال هذا الجدول يتضح أن جل التلاميذ راضين عن الشعبة التي يدرسونها فيها ، حيث سجلنا نسبة 96.33% من التلاميذ راضين عن الشعبة التي يدرسون فيها بين الآداب والعلوم الإنسانية

وعلوم الطبيعة والحياة ، بينما هناك 03.67% فقط من التلاميذ غير راضين عن الشعبة التي يدرسون فيها أي ما يعادل 11 تلميذا من مجموع العينة .

وهذا ما يؤكد أن التلاميذ في هذه السنة يكونون أكثر تكيفا وتوافقا مع الشعبة ، كون هذه السنة الأخيرة في التوجيه والتلميذ الذي يختار الشعبة أو يوجه إليها تعتبر بالنسبة إليه الشعبة التي يمتحن فيها في شهادة البكالوريا وبالتالي فغن رضا التلاميذ عن الشعبة هو دليل يقودنا إلى اعتماد المشرفين على التوجيه على شروط التوجيه المعروفة وهي نتائج التلاميذ المحصل عليها في المواد الأساسية التي تمثل كل شعبة والتي تسمى (مجموعات التوجيه) ، وكذلك رغبات التلميذ التي يفترض أن لاتتناقض والنتائج المحصل عليها وإن حدث هذا التناقض بين الرغبة والنتائج المحصل عليها فإن دور مستشار التوجيه هو محاولة إقناع التلميذ بضرورة اختيار الشعبة التي تتفق ونتائجه الدراسية أما التلاميذ غير الراضين عن الشعبة فتقدر نسبتهم بـ 03.67% والسبب الرئيسي يعود إلى عدم تلبية رغبتهم والتي قد تكون بسب عدم التناسب بين رغباتهم ونتائجهم المحصل عليها .

جدول رقم (07) يوضح علاقة التوجيه حسب الرغبة الأولى بالرضى عن الشعبة

الرضا عن التوجيه حسب الرغبة / الرضا عن الشعبة	الرضا عن الشعبة				المجموع الكلي	
	نعم		لا			
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	262	%90.65	00	%00	262	%87.33
لا	27	%09.35	11	%100	38	%12.67
المجموع	289	%100	11	%100	300	%100

يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة التلاميذ الذين هم راضون عن الشعبة وفي نفس الوقت وجهوا حسب رغبتهم الأولى يقدر بـ 87.33% أي 262 تلميذا من مجموع أفراد العينة وهذا ما يؤكد العلاقة بين الرضا عن الشعبة وتحقيق الرغبة لدى التلميذ ،ونجد90.65% من التلاميذ الذين هم راضون عن الشعبةالتي يدرسون بهاوجهوا حسب رغبتهم الاولى أي تم تلبية رغبتهم، بينما نجد في المقابل 09.35% من التلاميذ راضون عن الشعبة رغم أنها لم تلب رغبتهم الأولى وهذا ما يفسر أن هؤلاء التلاميذ قد وجهوا حسب نتائجهم المتحصل عليها، وبالتالي أدركوا أن هذه الشعبة تناسبهم أكثر وأنهم لم يختاروا الشعبة أو التخصص المناسب.

وهناك نسبة 100 % من التلاميذ غير الراضين عن الشعبة التي وجهوا إليها يؤكدون أنهم لم يوجهوا حسب رغبتهم الأولى، أي ان كل التلاميذ غير الراضين عن الشعبة لم يوجهوا حسب رغبتهم الأولى.

كما أن هناك 09.35% من التلاميذ الراضين عن الشعبة الموجهين اليها لم تلب رغبتهم.

والنتيجة هو أن كل التلاميذ الذين وجهوا حسب رغبتهم الأولى والبالغ عددهم 262 راضون عن الشعبة التي يدرسون فيها والعكس غير صحيح أي أن التلاميذ الذي لم يوجهوا حسب رغبتهم الأولى ليسوا بالضرورة غير راضين عن الشعبة حيث نجد من بين 38 تلميذا لم يوجهوا حسب رغبتهم الأولى نجد من بينهم 27 تلميذا راضين عن توجيههم في هذه الشعبة وأن هناك 11 فقط غير راضين.

جدول رقم (08) يبين العلاقة بين الرضا عن الشعبة وتوجيه التلميذ حسب النتائج المتحصل عليها

الرضا عن الشعبة / التوجيه حسب النتائج	نعم		لا		المجموع الكلي	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	275	%95.15	00	00	275	091.67
لا	14	% 4.85	11	%100	25	08.33
المجموع	289	%100	11	%100	300	%100

يتضح من خلال الجدول أن نسبة التلاميذ الراضين عن الشعبة التي يدرسون فيها وفي نفس الوقت يقرون بأنهم وجهوا حسب نتائجهم يقدر بـ 91.67% من أفراد العينة ، وهذا يؤكد لنا العلاقة بين توجيه التلميذ طبقا لنتائجه الدراسية المحصل عليها ، ورضاه عن الشعبة ، ولايوجد أي تلميذ وجه حسب نتائجه وغير راض عن الشعبة ، أما التلاميذ الذين يقرون بأنهم لم يوجهوا حسب نتائجهم فيبلغ عددهم 25 تلميذا أي ما يعادل 08.33% منهم 14 تلميذا رغم ذلك راضين عن الشعبة الموجهين إليها أي بنسبة 04.85% من أفراد العينة ، أما غير الراضين وفي نفس الوقت يقرون بأنهم لم يوجهوا حسب نتائجهم فنسبتهم 100% أي 11 تلميذا.يعني أن كل التلاميذ غير الراضين يرون أنه لم يتم توجيههم حسب نتائجهم.

والنتيجة أن كل التلاميذ الذين وجهوا حسب نتائجهم المحصل عليها راضون عن الشعبة التي يدرسون فيها ، البالغ عددهم 275 تلميذا.

ويمكن القول أن الرضى عن الشعبة يعتبر مؤشرا هاما جدا للتوافق الدراسي ، ويبدوا من خلال هذا أن التلاميذ أغلبهم راضين عن الشعبة التي يدرسون بها ، كما أن توجيه التلميذ اعتمادا على نتائجه يساعده على النجاح في دراسته،حتى وان بدا غير راغب في الشعبة في بداية الأمر.

جدول رقم (09) يبين العلاقة بين الرضا عن الشعبة وعدم تلبية رغبة التلميذ

الرضا عن الشعبة / الرغبات	الرضا عن الشعبة				المجموع الكلي	
	نعم		لا			
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
الرغبة الثانية	23	%85.18	03	%27.27	26	%68.42
الرغبة الثالثة	04	%14.82	06	%54.55	10	%26.31
الرغبة الرابعة	00	00	02	%18.18	02	%05.27
الرغبة الخامسة	00	00	00	00	00	00
المجموع	27	%100	11	%100	*38	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 27 تلميذا من بين 38 الذين وجهوا حسب الرغبات الثانية والثالثة الرابعة راضين عن الشعبة التي وجهوا اليها فهناك 85.18% من التلاميذ الذين لم تلب رغبتهم راضون عن الشعبة التي وجهوا اليها، رغم أنها لم تلب رغبتهم الأولى وهذه أكبر نسبة سجلت عند التلاميذ الذين وجهوا حسب الرغبة الثانية، ونجد في المقابل 54.55% من التلاميذ غير الراضين وجهوا حسب الرغبة الثالثة،و18.18% حسب الرغبة الرابعة،وهناك 14.82% من التلاميذ الذين وجهوا حسب الرغبة الثالثة راضون عن الشعبة التي يدرسون بها، بينما نجد أن كلا التلاميذ الذين وجهوا حسب الرغبة الرابعة غير راضين عن الشعبة.

ويبدوا أن أغلب التلاميذ راضين عن الشعبة رغم أنهم لم يوجهوا حسب رغبتهم الأولى، ماعدا التلاميذ الذين وجهوا حسب الرغبة الرابعة.

جدول رقم (10) يمثل إختيار الشعبة من قبل التلميذ أو بمساعدة

الإجابة	التكرار	النسبة%
نعم	170	56.67
لا	130	43.33
المجموع	300	100

* 38 لا تعبر عن حجم العينة بل عن التلاميذ الذين

من خلال الجداول يظهر أن نسبة 56.67% من أفراد العينة اختارها الشعبة لوحدهم ودون مساعدة الأولياء أو أي شخص آخر ، بينما نجد 43.33% من أفراد العينة اختاروا الشعبة بمساعدة أفراد آخرين.
ويبدوا أن اختيار التلاميذ للشعبة لوحدهم نتيجة للرغبة الشديدة في شعبة ما ، واقتنائهم بأنهم يعرفون الشعبة التي تناسبهم أكثر من غيرهم نظرا لمعرفتهم الحقيقية بنتائجهم وبالتالي لايجدون أنه من الضروري مشاورة الآخرين أو طلب المساعدة منهم في اختيار الشعبة.

وفي المقابل نجد أن التلاميذ الذين اختاروا الشعبة بمساعدة والذين يقدر عددهم 130 من مجموع أفراد العينة أي نسبة 43.33% لم يكونوا مقتنعين بأن اختيار الشعبة مقصور على التلميذ وحده بل أن المساعدة تساعد على الاختيار الأفضل .

والجدول التالي يوضح الأفراد الذين قاموا بمساعدة هؤلاء التلاميذ على اختيار الشعبة.

جدول رقم (10أ) يمثل الأفراد الذين قاموا بمساعدة التلاميذ على اختيار الشعبة

الشخص الذي يساعد على الاختيار	التكرارات	
	ك	النسبة%
الأب	26	% 20
الأم	16	%12.31
الوالدين معا	63	%48.46
الأستاذ	11	%08.46
مستشار التوجيه	12	%09.23
شخص آخر (أخ)	02	%0.67
المجموع	130*	100

يبين هذا الجدول أن أغلب التلاميذ ساعدوهم الأولياء في اختيار الشعبة أو التخصص الدراسي حيث نجد 20% ساعدوهم آباءهم في إختيار الشعبة من مجموع 130 تلميذا بينما هناك 12.31% ساعدتهم أمهاتهم .

ونجد أن الذين ساعدهم الوالدين معا (الأب والأم) هم 48.46% من مجموع 130 تلميذا ، فتصبح نسبة الذين ساعدهم الأولياء بصفة عامة سواء الأب فقط أو الأم فقط أو الوالدين معا هو 12.31+20+48.46= 80.77% أي أن أغلب التلاميذ ساعدهم الوالدين في اختيار الشعبة.

* 130 لا يعبر عن حجم العينة الحقيقي بل

ويمكن تفسير ذلك أن التلاميذ في هذه المرحلة لا يزالون تحت سلطة والديهم، بالإضافة إلى أن أقرب الأشخاص للتلميذ في هذه المرحلة هم الوالدين .

كما أن بطاقة الرغبات النموذجية المصممة من قبل الوزارة فيها إشارة إلى ضرورة مشاورة الأولياء في اختيار الشعبة بالإضافة إلى إمضاء الولي.

ونلاحظ أن نسبة مساعدة مستشار التوجيه للتلاميذ في اختيار الشعبة يقدر بـ 09.23% ، ويمكن تفسير ذلك بأن مستشار التوجيه لا يقدم مساعدة مباشرة للتلميذ في اختيار الشعبة بل يقوم باعطاء معلومات حول الشعب ومتطلبات كل شعبة من الشعب ، ولا يعطى رأيا حول أي الشعب أفضل ، بل الشعبة الأفضل بالنسبة له هي الشعبة التي تناسب ونتائج التلميذ وقدراته ثم نجد أن نسبة 08.46% من التلاميذ ساعدهم الأساتذة في اختيار الشعبة وهذا كون الأساتذة يعطون آراءا مختلفة حول الشعب ، أو لايقوم التلاميذ بمشاورتهم بكثرة، ونجد في الأخير أن الذين ساعدهم أشخاص آخرون في الاختيار 0.67% فقط أي تلميذين فقط ، وهم الإخوة ولم نجد الأصدقاء أو الأقارب إطلاقا .

جدول رقم (11) يمثل التلاميذ الذين يجدون صعوبة في المواد وعلاقتها بالجنس

وجود الصعوبة	الجنـــس				المجموع الكلي	
	ذكر		أنثى			
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	100	%89.29	121	%64.36	221	%73.67
لا	12	%10.71	67	%35.64	79	%26.33
المجموع	112	%100	188	%100	300	%100

هذا الجدول يبين لنا أن أغلبية التلاميذ يجدون صعوبة في المواد سواء في مادة واحدة أو بعض المواد ، حيث سجلنا 73.67% من أفراد العينة يجدون صعوبة في مادة أو مجموعة مواد ، وهذه النسبة تبين أن أغلب التلاميذ يعانون من صعوبة فهم بعض المواد.

بينما هناك 26.33 فقط لا يجدون صعوبة في أي مادة من المواد، ونلاحظ من خلال الجدول كذلك أن هناك 89.29% من الذكور يجدون صعوبة في مادة أومجموعة مواد،وهناك 64.36% من الاناث يجدن صعوبة في مادة أو مجموعة مواد،وهناك 35.64% من الاناث لايجدن صعوبة مقابل 10.71%من الذكور لايجدون صعوبة، والجدول التالي يوضح المواد التي يجد التلميذ فيها أكثر صعوبة.

جدول رقم (11 أ) يبين المواد التي تمثل أكثر صعوبة للتلميذ حسب الشعبة

المواد / الشعبة	رياضيات		فيزياء		علوم		لغة عربية		فرنسية		انجليزية		فلسفة		مجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
اداب وعلوم انسانية	75	48.39	70	46.98	20	55.56	9	39.13	80	42.33	42	34.71	35	100	331	46.75
علوم الطبيعة والحياة	80	51.61	79	53.02	16	44.44	14	60.87	109	57.67	79	65.29	-	-	377	53.25
المجموع	155	%100	149	%100	36	%100	23	%100	189	%100	121	%100	35	%100	*708	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أغلب التلاميذ يعانون من صعوبة في مادة الرياضيات حيث سجلنا 53.25% من تلاميذ شعبة علوم الطبيعة والحياة الذين يعانون نقص في مادة أو بعض المواد حيث تمثل مادة الرياضيات صعوبة لـ 51.61% لهاته الفئة و 48.39 % بالنسبة لشعبة الآداب والعلوم الانسانية أما الفيزياء فهناك 53.02 % من شعبة ع ط ح يعانون من ضعف في هذه المادة بينما 46.98 % من الأدبيين يعانون من ضعف في مادة الفيزياء أما مادة العلوم فهناك 44.44 % من العلميين فقط يعانون من ضعف، ثم تأتي اللغات الأجنبية التي يجد فيها صعوبة كلتا الشعبتين 42.33 % من الأدبيين و 57.67 % من العلميين وعلى العموم فإن الصعوبة محصورة في مادة الرياضيات والفرنسية لكلتا الشعبتين .

جدول رقم (12) يبين علاقة الرضا عن الشعبة بالاجتهاد

الرضا عن الشعبة / الإجتهاد	نعم		لا		المجموع الكلي	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	289	%100	03	%27.27	292	%97.33
لا	00	%00	08	%72.73	08	%2.67
المجموع	289	%100	11	%100	300	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلب التلاميذ يرون أن رضاهم عن الشعبة يجعلهم يجتهدون في الدراسة وهذا ما بينته نسبة 97.33 % في حين 02.67 % لا يرون أن رضاهم عن الشعبة يجعلهم يجتهدون بالضرورة، و نلاحظ أن هناك 100% من التلاميذ الراضون عن الشعبة التي يدرسون بها يحاولون الاجتهاد في دراستهم ، و72.73% من التلاميذ غير الراضين لايحاولون الاجتهاد في دراستهم ،ومن خلال هذا الجدول يتضح أن الاجتهاد في الدراسة وبذل مجهودات من أجل النجاح في الدراسة له علاقة وثيقة بالرضا عن الشعبة ، وأن رضا التلميذ عن الشعبة التي يدرس بها ضروري لنجاحه الدراسي

جدول رقم (13) يبين مدى محاولة التلاميذ لتحقيق نتائج دراسية أفضل وعلاقته بالجنس

الجنس / محاولة تحقيق نتائج دراسية	ذكر		أنثى		المجموع الكلي	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	118	%96.72	186	%98.93	294	%98.00
لا	04	%03.28	02	%01.07	06	%2.00
المجموع	122	%100	188	%100	300	%100

يوضح هذا الجدول مدى محاولة التلاميذ لتحقيق نتائج دراسية أفضل حيث سجلنا 98% من أفراد نتائج يقرون بأنهم يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل وهذا طبيعي كون التلاميذ يأملون في النجاح حتى وإن كانت نتائجهم ضعيفة فهم يحاولون تحقيق نتائج أفضل من نتائجهم الحالية ، بينما نجد 02% يقرون بأنهم لا يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل وهذا ما يبين أن هؤلاء التلاميذ يئسوا من النجاح واستسلموا للفشل رغم أنهم لا يمثلون نسبة كبيرة من أفراد العينة، ونجد أن 98.93% من الاناث يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل ، و96.72% من الذكور يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل،أما الذين يرون أنهم لايحاولون تحقيق نتائج دراسية فهم يمثلون 03.28% من الذكور ، و01.07% من الاناث، وهذا يقود إلى القول أن هناك فئة من التلاميذ ليست لها أهداف من وراء الدراسة وأن الدراسة،والتحصيل العلمي لا يمثل لهم شيئا.

ويتضح من خلال النتائج ان الاناث لديهم دافعية أكثر من الذكور ويحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل من نتائجهم التي تحصلوا عليها،رغم أن الذين لايحاولون تحقيق نتائج دراسية لايمثلون الا 02.00% من عينة الدراسة.

جدول رقم (14) يوضح العلاقة بين الرضا عن الشعبة والقيام بالواجبات المدرسية

الرضا عن الشعبة / القيام بالواجبات المدرسية	نعم		لا		المجموع الكلي	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	272	%100	04	% 36.36	276	%92.00
لا	17	%00	07	% 63.64	24	% 08.00
المجموع	289	%100	11	%100	300	%100

يبين هذا الجدول أن جل التلاميذ رضاهم عن الشعبة يجعلهم يقومون بواجباتهم المدرسية حيث سجلنا 92% من أفراد العينة راضون عن الشعبة و يقومون بواجباتهم المدرسية بينما هناك 8.00%.منهم غير راضين عن الشعبة وفي نفس الوقت لايقومون بواجباتهم المدرسية أي أن الرضا عن الشعبة ليس بالضرورة هو الذي يجعلهم يقومون بالواجبات المدرسية .

ونستنتج من هذا أن الرضا عن الشعبة ضروري لكي يقوم التلميذ بواجبات ولا يقصر وهذا الرضا والقيام بالواجبات المدرسية ويعتبر إحدى مؤشرات التوافق الدراسي .

جدول رقم (15) يبين التلاميذ الذين يرون أن وجودهم في هذه الشعبة يعني أنهم حققوا هدفا في حياتهم .

الإجابة	التكرار	
	ك	النسبة%
نعم	289	%96.33
لا	11	%03.67
المجموع	300	100

يتضح من خلال هذا الجدول أن أغلب التلاميذ يرون أن وجودهم في هذه الشعبة يعني أنهم حققوا هدفا في حياتهم حيث قدرت نسبتهم بـ 96.33% من أفراد العينة بينما هناك 03.67 فقط يرون أن وجودهم في هذه الشعبة لا يعني أنهم حققوا هدفا في حياتهم ، وهذا ما يبين أن هؤلاء التلاميذ قد يكونوا غير راضين عن الشعبة أي أنهم لم يوجهوا إلى الشعبة التي كانوا يرغبون فيها وكانوا يضعونها كهدف أو كطموح.

جدول رقم (16) يبين علاقة تلبية رغبة التلميذ في التوجيه بحسن التصرف مع المشرفين عليه في المؤسسة التربوية

المشرفين عليه / حسن التصرف	الإدارة		الأساتذة		مستشار التوجيه	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	280	%93.33	292	%97.33	290	%96.67
لا	20	%06.67	08	%2.67	10	%03.33
المجمـوع	300	%100	300	%100	300	%100

من خلال الجدول يتبين أن تلبية رغبة التلميذ ضروري لحسن سلوك وتصرف التلميذ مع الهيئة المشرفة عليه في الثانوية، حيث يرى أغلب التلاميذ أن تلبية رغبتهم يجعلهم يحسنون التصرف مع الإدارة، وهذا ما أكدته نسبة 93.33% من أفراد العينة الذين يرون أن تلبية رغبتهم يجعلهم يحسنون التصرف مع الإدارة ، ونفس الشيء تقريبا بالنسبة للأساتذة حيث سجلنا 097.33% من أفراد العينة يرون أن تلبية رغبتهم يجعلهم يحسنون التصرف مع االأساتذة،ونجد كذلك أن 96.67% من أفراد العينة يرون أن تلبية رغبتهم يجعلهم يحسنون التصرف معمستشارالتوجيه.

ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن تلبية رغبة التلميذ ضرورية لحسن تصرف التلميذ مع الهيئة المشرفة عليه، ومهما كان نوع التصرف فإن هذا يؤكد لنا أن مراعاة رغبات التلاميذ ضرورية لتوافق التلميذ دراسيا واجتماعيا ، فتوافق التلميذ الدراسي يظهر من خلال نتائج التلميذ المدرسية واجتهاده ومحاولة تحقيقه لنتائج دراسية أفضل كما ذكرناه في الجداول السابقة.

وتوافقه الاجتماعي يظهر من خلال حسن تصرفه مع المشرفين عليه ، وعلاقته الجيدة معهم ، وعدم قيامه بأي شكل من أشكال العنف وعدم الرضى.

جدول رقم (17) يبين علاقة عدم تلبية الرغبة بالنقمة من المشرفين

المشرفين عليه / حسن التصرف	الإدارة		الأساتذة		مستشار التوجيه	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	85	%28.33	64	%21.33	75	%25.00
لا	215	%71.67	236	%78.67	225	%75.00
المجمـوع	300	%100	300	%100	300	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن النسبة الأكبر من التلاميذ لا تجعلهم عدم تلبية رغبتهم ناقمين من الإدارة حيث سجلنا 71.67% من التلاميذ أفراد العينة لا يجعلهم عدم تلبية رغبتهم ناقمين من الإدارة ونجد في المقابل 78.67% من أفراد العينة يرون أن عدم تلبية رغبتهم لا يجعلهم ناقمين من الأساتذة أما مستشار التوجيه فهناك 75.00% من أفراد العينة يرون أن عدم تلبية رغبتهم لا يجعلهم ناقمين منه .

وبالنسبة للتلاميذ الذين يرون أن عدم تلبية رغبتهم يجعلهم ناقمين من الإدارة فهناك 28.33% يرون أن عدم تلبية رغبتهم يجعلهم ناقمين من الادارة، و25.00% يجعلهم ناقمين من مستشار التوجيه، و21.33 % يجعلهم عدم تلبية الرغبة ناقمين من الأساتذة ، ويمكن تفسير ذلك أن التلاميذ تختلف ومعلوماتهم حول المسؤول عن عملية التوجيه بالإضافة إلى هذا فإن التلاميذ الذين لا يجعلهم عدم تلبية الرغبة ناقمين هم يعملون مسبقا أن عملية التوجيه ويشترك فيها كل من الأساتذة والإدارة ومستشار التوجيه ، وأن توجيهم يتم بناءا على نتائجهم أولا ومحاولة التوفيق بين الرغبة والنتائج وكذا عدد الأفواج في كل شعبة.

وهذا لا يجعلهم ناقمين من هؤلاء كون نتائج التلميذ هي التي تحدد نوع الشعبة التي يدرس فيها .

جدول رقم (18) يبين علاقة التلميذ بالمشرفين عليه في المؤسسة

المشرفين عليه / نـوع العلاقـة	الإدارة		الأساتذة		مستشار التوجيه	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
جيدة	256	%85.33	259	%86.33	272	%90.67
متوسطة	41	%13.67	41	%13.67	28	%09.33
سيئـة	3	%01	00	%00	00	%00
المجمـوع	300	%100	300	%100	300	%100

يبدوا من خلال هذا الجدول أن أغلب التلاميذ علاقاتهم جيدة مع المشرفين عليهم في المؤسسة التربوية (الثانوية) .

حيث سجلنا 86.33% من التلاميذ يرون أن علاقاتهم بالأساتذة جيدة بينما 13.67 يرون أن علاقاتهم بهم متوسطة ولا يوجد أي تلميذ له علاقة سيئة مع أساتذته

أما الإدارة فهناك 85.33% لهم علاقة جيدة مع الإدارة و 13.67% علاقاتهم بها متوسطة و 01% من أفراد العينة لهم علاقة سيئة مع الإدارة .

أما مستشار التوجيه فهناك 90.67% من أفراد العينة علاقتهم جيدة مع مستشار التوجيه و 09.33% علاقتهم متوسطة معه ولا يوجد أي تلميذ من أفراد العينة له علاقة سيئة مع مستشار التوجيه

ويمكننا تفسير كل ذلك في كون أن التلاميذ لا توجد مشكلات ظاهرة قد تجعل العلاقة بينهم وبين المشرفين عليهم نسبة بالإضافة إلى أن هؤلاء يعملون كلهم من أجل راحة التلميذ ويحاولون عمل كل ما هو في صالح التلميذ ، لأن عملهم في الأصل كذلك ويمكننا تفسير تفاوت العلاقة النسبي بين هؤلاء والتلاميذ في كون علاقة التلميذ بالأستاذ علاقة معلم ومتعلم وبالتالي فإن علاقة تسوء إذا ابتعد أحدهما عن وظيفة الأساسية.

أما وجود 13.67% من التلاميذ يرون أن علاقتهم متوسطة مع أساتذتهم وتكون العلاقة متوسطة عادة في حالات بسيطة وتتعلق خاصة بعدم قيام التلميذ بواجباته ، سوء سلوكه داخل القسم انعدام الانضباط عدم رضا التلميذ عن العلامة الممنوحة له من قبل الأستاذ كل هذه قد تجعل الأستاذ يتصرف تصرفا لا يعجب التلميذ.

كما أن الأستاذ قد تكون معاملته فيها نوع من الفظاظة والعبوس وعدم الاهتمام بالتلميذ فيترك لدى التلميذ انطباعا سيئا نوعا ما .

أما بالنسبة للإداريين فإن علاقتهم مع التلاميذ تسوء في حالة عدم التزام التلميذ بالقانون الداخلي للمؤسسة حيث أن الإدارة قد تلجأ إلى أساليب عقابية في حالة مخالفة القانون الداخلي للمؤسسة وقد يكون كذلك تعامل المساعدين التربويين مع التلاميذ في حالة عدم تصرفهم تصرفا حسنا وعدم سلوكهم سلوكا مقبولا لا يسند إلى دعائم تربوية .

ويظهر كذلك أن مستشار التوجيه علاقته جيدة مع أغلب التلاميذ وأن هناك 9.33% فقط علاقتهم متوسطة معه ويمكن أن يكون سبب ذلك اعتقادهم بأنه المسؤول المباشر عن عملية التوجيه والحقيقة وهي ما أوضحته نسبة 90.67% أن مستشار التوجيه يحاول دائما مساعدة التلاميذ في حل مشكلاتهم التي تخرج عن نطاق المشكلات الدراسية حيث أنه يساعدهم في حل المشكلات الأخرى سواء سلوكية أو نفسية أو اجتماعية وهذا ربما ما يجعل علاقتهم به جيدة .

ونستنتج على العموم أن العلاقة الجيدة للتلميذ في محيطه المدرسي ومع المشرفين عليه مؤشر هام يؤكد لنا مدى التوافق الاجتماعي للتلميذ.

جدول رقم (19) يوضح علاقات التلميذ الاجتماعية

علاقة التلميذ / نـوع مع العلاقــة	الوالدين		الزملاء		الأصدقاء في الحي	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
جيدة	269	%89.67	235	%78.33	260	%86.67
متوسطـة	26	%08.67	60	%20.00	40	%13.33
سيئــة	5	%01.67	05	%01.67	00	%00
المجمــوع	300	%100	300	%100	300	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن علاقة التلميذ بالوالدين جيدة عند أغلبهم حيث سجلنا 89.67% من التلاميذ أفراد العينة علاقتهم مع والديهم جيدة ، بينما هناك 08.67% علاقتهم متوسطة و 1.67% من أفراد العينة علاقتهم سيئة مع والديهم .

أما علاقة التلميذ بزملائه في الدراسة فإن هناك 78.33% علاقتهم مع زملائهم جيدة و 20% علاقتهم متوسطة و 1.67% علاقتهم سيئة مع زملائهم في الدراسة ، أغلبهم أما الأصدقاء في الحي ... والديهم وهذا لكون الوالدين أقرب الأشخاص إلى التلميذ وأكثر من يقدم له المساعدة من غيرهم سواء المالية أو النفسية أو غيرها ، ووجود 1.67% من التلاميذ علاقتهم سيئة مع والديهم ، نتيجة لظروف أسرية متعددة لاحظنا خلال عملنا .

أما العلاقة مع زملائهم في الدراسة فهي تتسم في الغالب بالإيجابية فأغلب التلاميذ علاقتهم جيدة مع زملائهم وهناك 1.67% من أفراد العينة علاقتهم سيئة مع زملائهم وهذا نظرا لأن التلاميذ قد تنشأ بينهم بعض المشكلات البسيطة التي قد ينجم عنها سوء تفاهم بينهم وبالتالي تجعل علاقتهم ببعضهم متوترة .

أما علاقة التلاميذ بأصدقائهم في الحي فهي تبدوا أفضل حيث أن أغلب التلاميذ علاقتهم جيدة مع أصدقائهم وهذا بطبيعة الحالة كون الصداقة تتطلب حسن العلاقة كما أن كل التلاميذ أفراد العينة ليست لهم علاقة سيئة مع أي صديق من أصدقائهم .

كل هذا يؤكد أن هناك توافق اجتماعي لدى التلاميذ أفراد العينة

جدول رقم (20) يوضح مدى تحمل التلميذ للمسؤوليات الموكلة إليه وعلاقته بالجنس

الجنـس / تحمـل المسؤوليـات	ذكر		أنثى		المجموع الكلي	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	104	%92.85	174	%92.55	278	%92.67
لا	8	%07.15	14	%07.45	22	%07.33
المجموع	112	%100	188	%100	300	%100

يظهر من خلال هذا الجدول أن هناك 92.67% من أفراد العينة يتحملون المسؤوليات التي توكل إليهم بينما هناك 7.33% فقط لا يتحملون المسؤوليات التي توكل إليهم ،فبالنسبة للذكور نجد 92.85% يتحملون المسؤليات التي توكل اليهم ،مقابل 92.55% بالنسبة للاناث،أما الذين يرون أنهم لايتحملون المسؤوليات الموكلة اليهم ، فنجد 07.45% اناث و 07.15% ذكور.

وهذا يعني أن التلاميذ أفراد العينة أغلبهم يتميزون بالاجتماعية وروح المسؤولية أما الذين يقرون بأنهم لا يتحملون المسؤوليات الموكلة إليهم فهم قليلون كما تبين سابقا.وهذا قد يقودنا الى القول أن أفراد العينة يتميزون ببعض مظاهر التوافق الاجتماعي.

جدول رقم (21) يبين مدى اعتماد التلاميذ على أنفسهم

الإعتماد على النفس	التكرارات	
	ك	النسبة%
نعم	275	91.67
لا	23	08.33
المجموع	300	100

من خلال الجدول يتبين أن أغلبية التلاميذ والمقدر عددهم 275 من أفراد العينة يعتمدون على أنفسهم أي بنسبة 91.67% بينما هناك 08.33 لا يحاولون الاعتماد على أنفسهم .

ولهذا فإن محاولة التلاميذ الاعتماد على أنفسهم يعتبر ضروري في هذه المرحلة من العمر والاعتماد على النفس هو وسيلة لتحقيق الذات لدى التلميذ وهو إثبات بأنه فرد له مكانة في المجتمع الذي

يعيش فيه وفي هذه المرحلة حتى وإن كان التلميذ لا يعتمد على نفسه كثيرا إلا أنه يحاول دائما أن يثبت أنه لا يحتاج الآخرين وأن له استقلالية ودور يجعله لا يعتمد كثيرا على الآخرين

جدول رقم (22) يبين يوضح مدى اعتماد التلميذ على الآخرين في الأمور الدراسية

الإعتماد على الآخرين في الأمور	التكرارات	
	ك	النسبة%
نعم	65	21.67
لا	235	78.33
المجموع	300	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 21.67% من التلاميذ أفراد العينة يرون أنهم يعتمدون على الآخرين في الأمور الدراسية أي نسبة قليلة جدا منهم يعتمد على غيرهم فيما يتعلق بدراستهم بينما هناك 78.33% من أفراد العينة لا يعتمدون على الغير في دراستهم ويتضح من خلال هذه النسب والنتائج أن التلاميذ أقل اعتمادا على الآخرين في دراستهم وبالتالي فإنهم يقومون بأعمالهم المدرسية دون الاعتماد على الآخرين وهم يحاولون الاعتماد على أنفسهم وهذا لأنه يبدوا لهم الاعتماد على الغير في الدراسة غير مجد وغير نافع ، بينما هناك 21.67% من التلاميذ يرون أنهم يعتمدون على الغير في أمورهم الدراسية وهذا لأنهم يحتاجون إلى مساعدة الغير في مراجعة دروسهم وفي فهم المواد الصعبة.

جدول رقم (23) يوضح مدى اعتماد التلاميذ على الآخرين في الأمور الشخصية

الإعتماد على الآخرين في الأمور الشخصية	التكرارات	
	ك	النسبة%
نعم	98	32.67
لا	202	67.33
المجموع	300	100

يتضح من خلال هذا الجدول أن 32.67% من أفراد العينة يعتمدون على الغير فيما يتعلق بأمورهم الشخصية بينما هناك 67.33% منهم لا يعتمدون على الآخرين في أمورهم الشخصية ويبدوا من خلال هذه النتائج أن التلاميذ أكثر قدرة على الاعتماد على النفس فيما كل ما يتعلق بالأمور الخاصة والشخصية وهذا

لكون الأمور الشخصية تتعلق بكيان الشخص وبذائيته وبالتالي لا يستطيع أن يبوح للغير ببعض الأسرار أو المشكلات الشخصية لهذا فإن التلميذ لا يلجأ إلى الاعتماد على الغير فيما يتعلق بالمشكلات ذات الطابع الشخصي أو أي شيء آخر يوصف بالشخصية أما التلاميذ الذين يرون أنهم يعتمدون على الآخرين في أمورهم الشخصية فهم يمثلون 32.67% من أفراد العينة وهؤلاء لا يمكنهم الاعتماد على أنفسهم في هذا الجانب كونهم ليست لهم القدرة الكافية في حل بعض المشكلات الشخصية أو أنهم يعتمدون دائما على الآخرين في كل أمورهم ويصبحون بذلك لا يستطيعون تحمل بعض الأعمال التي تخصهم وحدهم ويصبح لديهم نوع من الإتكالية على الغير.

جدول رقم (24) يوضح مشاركة التلميذ في الأنشطة الجماعية مع الزملاء وعلاقته بالجنس

الجنس / مشاركة الأنشطة الجماعية	ذكر		أنثى		المجموع الكلي	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	102	%91.08	126	%67.03	228	%76.00
لا	10	%08.92	62	%32.97	72	%24.00
المجموع	112	%100	188	%100	300	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن هناك 76% من التلاميذ أفراد العينة الذين يشاركون الأنشطة الجماعية مع الزملاء أي أن أغلب التلاميذ يشاركون الأنشطة الجماعية مع زملائهم في الدراسة بينما هناك 24% لا يشاركون الأنشطة الجماعية مع الزملاء،ونجد أن هناك 91.08% من الذكور يشاركون الأنشطة الجماعية مع الزملاء مقابل 67.03% من الاناث،وقد سجلنا 32.97% من الاناث لا يشاركن الأنشطة الجماعية مع الزملاء، و08.92%من الذكور لايشاركون الأنشطة الجماعية.

ويظهر من خلال هذه النتائج أن أغلب التلاميذ يشاركون الأنشطة الجماعية مع زملائهم في الدراسة، وتتعلق خاصة بالمراجعة الجماعية، أو إجراء البحوث الجماعية التي يكلفون بها، بالإضافة إلى نشاطات أخرى قد يشارك فيها الزملاء في المدرسة لكنها تخرج عن إطار المؤسسة، كمشاركة بعض أفراد القسم الواحد في جمعية ما، وكل هذا يدل أن هناك نوع من العلاقات الاجتماعية التي تسود بين أفراد الفصل الدراسي الواحد أي بين الزملاء، وهذا يعتبر دليل على أن هناك توافق اجتماعي بين الزملاء في القسم وهذا التوافق الاجتماعي حتما سيؤدي إلى توافق دراسي لهؤلاء التلاميذ ، أما التلاميذ الذين لا يشاركون الأنشطة

الجماعية مع الزملاء فهؤلاء قد نجدهم أفراد يحبون العزلة أكثر، ولا يحبون النشاطات ذات الطابع الجماعي أو التي تجعلهم محل أنظار الآخرين ، كما أننا وجدنا أن أغلب التلاميذ الذين أجابوا بالنفي أو الذين لا يشاركون الأنشطة الجماعية مع الزملاء هم من الإناث، وهذا ما يؤدي إلى القول أن الإناث لا يشاركن الأنشطة الجماعية بسبب عدم تمكن أغلبهن من الخروج من البيت بعد الانتهاء من الدراسة خاصة، وأن أوقات المراجعة تكون مساءا، وبالتالي عدم تمكن أغلبهن الذهاب إلى زميلاتهن للمراجعة أو لإنجاز بحث مشترك .

ونستنتج من خلال ما سبق أن الأنشطة الجماعية تؤثر بشكل أو بآخر على العلاقات داخل الفوج التربوي وتساعد في خلق جو دراسي جيد يمكن التلاميذ من مساعدة بعضهم يربي لديهم صفات التعاون وينمي المودة بينهم أكثر .

جدول رقم (25) يبين مشاركة الأنشطة الرياضية مع الزملاء

مشاركة الأنشطة الرياضية	التكرارات	
	ك	النسبة%
نعم	236	78.67
لا	64	21.33
المجموع	300	100

نلاحظ في هذا الجدول أن هناك 78.67% من التلاميذ أفراد العينة يشاركون الأنشطة الرياضية مع الزملاء بينما هناك 21.33% لا يشاركون الأنشطة الرياضية .

ويتضح من خلال هذه النتائج أن أغلب التلاميذ يمارسون التربية البدنية في المدرسة على الأقل بالإضافة إلى ممارسة الرياضة بشتى أنواعها خارج المدرسة سواء في جمعيات رياضية أو ممارستها مع أصدقاء وتبين من خلال تفريغ البيانات أن كل الذكور يمارسون الأنشطة الرياضية وأن نسبة 21.33% من أفراد العينة الذين لا يمارسون الأنشطة الرياضية كلهن إناث وترجع عدم ممارسة الإناث للأنشطة الرياضية بصفة عامة والتربية البدنية بصفة خاصة إلى كون الإناث أكثر طالبا للإعفاء من التربية البدنية وهذا لأنهم يستحين من الجري أو الركض أو ممارسة لعبة جماعية أخرى تجعلهن محل الأنظار الآخرين ، ونرى أن عدم ممارسة مادة التربية البدنية من قبل الإناث دون مانع طبي له أسباب نفسية واجتماعية ، فنظرة المجتمع أو المجتمع المحلي للفتاة الممارسة للرياضة له دور كبير في إمتناع الإناث عن ممارسة التربية البدنية والتي تعتبر مادة من مواد البرنامج لجميع المستويات في جميع أطوار التعليم .

جدول رقم (26) يبين مشاركة التلميذ الأنشطة الثقافية مع الزملاء والأصدقاء

مشاركة الأنشطة الثقافية مع الزملاء والإصدقاء	التكرارات	
	ك	النسبة%
نعم	242	80.67
لا	58	19.33
المجموع	300	100

نلاحظ من خلال هذ الجدول أن أجل التلاميذ يشاركون الأنشطة الثقافية سواء مع زملائهم في المدرسة أو مع أصدقائهم حيث سجلنا 80.67% من التلاميذ يشاركون الأنشطة الثقافية سواء كانت هذه الأنشطة تتمثل في المسرح أو الأناشيد أو الرسم المشاركة في إعداد المجلة الخاصة بالمؤسسة أو المشاركة في المسابقات أو الثقافية التي تجري بين الأقسام أو بين المؤسسات أو المشاركة في الرحلات التي تنظمها المؤسسة ، أو المشاركة في أنشطة ثقافية جمعوية بينما هناك 19.33% من التلاميذ أفراد العينة لا يشاركون الأنشطة الثقافية ويمكن تفسير ذلك على النحو التالي :

أغلب التلاميذ يشاركون الأنشطة الثاقفية مع الزملاء والأصدقاء نظرا لتعدد الأنشطة الثقافية في حد ذاتها سواء داخل المؤسسة أو خارجها ، وجود نوادي في أغلب المؤسسات التربوية وتنقسم عادة إلى نادي المسرح ونادي الأناشيد ونادي الرسم .....إلخ بالإضافة إلى أن هناك بعض التلاميذ لا تسنح لهم الفرصة للمشاركة في الأنشطة وبالتالي فإنهم يلجأون إلى المشاركة في جمعيات ذات طابع ثقافي .

وتعتبر المشاركة في الأنشطة الثقافية ذات أهمية بالغة في تكوين التلميذ التربوي والمعرفي والاجتماعي حيث تسمح المشاركة في ظل هذه الأنشطة بإبراز مواهب التلميذ وقدراته ثم تنميتها وتطويرها من خلال ممارستها ، كما أنها تسمح للتلميذ باكتساب المعارف العلمية المتعلقة بالفنون المختلفة وتساعد التلميذ كذالك على تكوين علاقات جيدة ابتداءا بالزملاء إلى المشرفين عليه والآخرين وتجعله أكثر تعاونا وحبا لروح الجماعة والعمل الجماعي.

جدول رقم (27) يبين التلاميذ الذين أجرى معهم مستشار التوجيه مقابلات

إجراء المقابلة	التكرارات	
	ك	النسبة%
نعم	31	10.33
لا	269	89.67
المجموع	300	100

يتضح من خلال الجدول أن التلاميذ الذين أجر معهم مستشار التوجيه مقابلة فردية يبلغ عددهم 31 تلميذا أي ما نسبته 10.33% من مجموع أفراد العينة أما الذين لم يجر معهم مستشار التوجيه مقابلة فردية فيبلغ عددهم 269 تلميذا أي ما نسبته 89.67% من مجموع أفراد العينة .

ويمكننا تفسير النسبة القليلة التي أجرى معهم مستشار التوجيه مقابلة فردية في قلة الحالات التي تعرض على مستشار التوجيه وخاصة الحالات النفسية والاجتماعية وأغلب الحالات التي يقابلها مستشار التوجيه هي حالات لها مشكلات دراسية أما كيفية وصول الحالة إلى مكتب مستشار التوجيه فقد تكون عن طريق إستدعاء من طرف مستشار التوجيه لوحده أو استدعاء موجه بطلب من الأساتذة أو الإدارة أو أن التلميذ يأتي لوحده ، وفي الحالات القليلة والنادرة بطلب من أولياء التلاميذ وتصنف الحالات أو المشكلات عادة إلى : مشكلات دراسية ؛ مشكلات سلوكية ؛ مشكلات اجتماعية ؛ مشكلات نفسية .

ويمكن تفسير كذلك قلة المقابلات التي يجر بها مستشار التوجيه إلى كبر المقاطعة التي يعمل بها مستشار التوجيه فقد يعمل مستشار التوجيه في مقاطعة تتكون من ثلاث مؤسسات على الأقل وهذا ما يجعله غير قادر على إجراء مقابلات عديدة.

بالإضافة إلى أن الحالة الواحدة تتطلب من المقابلات وبالتالي هذا ما يجعل عدم إمكانية إجراء مقابلات مع عدد كبير من التلاميذ .

حتى وإن وجدت حالات كثيرة فإنه لا يستطيع تغطيتها كلها لأن المقابلات الفردية تتطلب وقتا وتصميما معينا لكل حالة وإدراك لأحوال وحالة التلميذ المختلفة لكل حالة من الحالات المعروضة حتى يتمكن من تقديم المساعدة الجادة والمفيدة للتلميذ.

وعلى العموم فإنه يمكننا القول انطلاقا من معرفتنا بعمل مستشار التوجيه أن نسبة 10.33% من التلاميذ الذين أجرى معهم مستشار التوجيه مقابلات هي نسبة معقولة انطلاقا مما ذكرناه سابقا وتعتبر

المقابلات الفردية التي يجر بها مستشار التوجيه مع التلاميذ هامة جدا في إعادة التوافق للتلميذ وخاصة التوافق الدراسي كون المشكلات مهما تنوعت تؤثر على تحصيل التلميذ الدراسي رغم أن درجة التأثير تختلف من تلميذ لآخر ويحاول مستشار التوجيه من خلال المقابلات مساعدة التلميذ في الخروج من المشكلات وتفادي مشكلات متوقعة كما أنه يساعده على التخطيط السليم والتفكير الصائب لمستقبله الدراسي والمهني.

جدول رقم (28) يبين طبيعة المقابلة (بالاستدعاء أو بطلب من التلميذ نفسه).

طبيعة المقابلة	التكرارات	
	ك	النسبة%
الاستدعاء	11	35.48
بطلب من التلميذ	20	64.52
المجموع	31	100

يتضح من الجدول أن أغلب التلاميذ الذين أجرى معهم مستشار التوجيه مقابلات كانت بطلب منهم حيث سجلنا 64.52% من التلاميذ الذين أجرى معهم المستشار مقابلات طلبوا المقابلات بأنفسهم بينما هناك 35.48% من بين الذين أجرى معهم المقابلات كانت بالاستدعاء من قبل مستشار التوجيه .

ويمكن تفسير هذا في أن أغلب الحالات التي يستدعيها مستشار التوجيه دراسية حيث يقوم مستشار التوجيه بالاستدعاء التلاميذ الذين تنخفض درجات تحصيلهم الدراسي بشكل ملحوظ ويحاول معرفة الأسباب من أجل وضع العلاج واقتراح الحلول المناسبة يهدف مساعدتهم على استرجاع مستواهم الدراسي ومن ثمة تحقيق نتائج أفضل أما الحالات الأخرى فإنه لا يمكنه معرفتها كون أغلب المشكلات الاجتماعية والنفسية لا يعرفها إلا أصحابها ولهذا فإن نسبة 64.52% من التلاميذ كلهم جاءوا من تلقاء أنفسهم يطلبون المساعدة

جدول رقم (29) يبين مدى إجراء الجلسات الجماعية

الإجابة	التكرارات	
	ك	النسبة%
نعم	263	87.67
لا	37	12.33
المجموع	300	100

يظهر من خلال هذا الجدول أن أغلب التلاميذ أجرى معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية حيث سجلنا نسبة 87.67% من أفراد العينة أقروا أن مستشار التوجيه أجرى معهم جلسات جماعية بينما هناك 12.33% لم يجر معهم جلسات جماعية .

ويبدوا من خلال النتائج أن الجلسات الجماعية التي يقوم بها مستشار التوجيه شاملة ويمكننا تفسير وجود عدد كبير من أفراد العينة أجرى معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية في عدم صعوبة تنفيذها لأن الجلسات الجماعية يقوم بها مستشار التوجيه مع جماعة من التلاميذ ويحدد لها وقت معين وتكون حول موضوع معين مخطط له أو مجموعة من المواضيع تفيد التلاميذ في التكيف مع الحياة المدرسية وتتناول عادة جانبا من جوانب المشكلات المطروحة بشدة أو التي يشترك فيها أغلب التلاميذ ، كما أن هناك جلسات جماعية خاصة يجريها المستشار مع مجموعة من التلاميذ يعانون من نفس المشكل قريبا ويحاول من خلالها طرح المشكل تقريبا ويحاول من خلالها طرح المشكل وإعطاء صورة واضحة عن المشكل وكيفية التعامل ومعالجته معا عن طريق النصائح والإرشادات أما التلاميذ الذين لم يجر معهم مستشار التوجيه جلسات جماعية والذين نسبتهم 12.33% من أفراد العينة فهؤلاء لم يجر معهم جلسات إما لكونهم لم يتعرضوا لمشكلات ملاحظة أو لوجودهم في قسم لم يتم عقد جلسات مع تلاميذه.

ونستنتج من خلال ما سبق أن مستشار يقوم بعقد الجلسات مع عدد جد معقول من التلاميذ وهذا لكون هذه الجلسات لها أهمية بالغة في توافق التلميذ الدراسي والاجتماعي حيث يعمد مستشار التوجيه من خلالها على إعطاء التلاميذ النصائح الكافية والمهمة التي تساعدهم على التوافق مع المحيط المدرسي.

جدول رقم (30) يوضح طبيعة النصائح المقدمة من قبل المستشار

طبيعة النصائح / الإجابـــة	الحث على الاجتهاد		تشجيع المجتهدين في الدراسة		اعطاء الأمل في النجاح	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعـم	261	%87	263	%87.67	262	%87.33
لا	39	%13	37	%12.33	38	%12.67
المجمـوع	300	%100	300	%100	300	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن مستشار التوجيه يقدم نصائح لعدد كبير من التلاميذ وهذا يظهر في الجدول حيث أن النصائح حتى وإن اختلفت طبيعتها فإننا نجدها تقدم لعدد كبير من التلاميذ ، حيث سجلنا 87.00% من التلاميذ رأوا أن المستشار يحثهم على الاجتهاد في مقابل 13% يرون أن لا يحثهم على الاجتهاد.

أما فيما يتعلق بتشجيع المجتهدين منهم في الدراسة فإن هناك 87.67% يرون أنه يشجع المجتهدين في الدراسة مقابل 12.33% يرون أنه لا يشجع المجتهدين في الدراسة.
أما بالنسبة لإعطائهم الأمل في النجاح في مقابل 12.67% لا يرون ذلك يمكننا تفسير ذلك بالترتيب على النحو التالي:

وجود 87% من التلاميذ يرون أن المستشار يحثهم على الاجتهاد لأنه في أغلب الحصص الاعلامية أو الجلسات الجماعية حتى وإن كان موضوعها غير هذا فإن نصائحه وإن كانت مختصرة لا تخلو من الحث على الاجتهاد وضرورة بذل المجهودات للنجاح في الدراسة وتحقيق مستوى دراسي أفضل ودرجات أعلى ورغم وجود 13% من التلميذ أفراد العينة يرون أن المستشار في التوجيه لا يحثهم على الاجتهاد إلا أن نسبة 87% نسبة عالية .

أما فيما يخص تشجيع المجتهدين في الدراسة فإن هناك 87.67% من التلاميذ يرون أنه يشجع المجتهدين في الدراسة وهذا حتى يحافظوا على نتائجهم أو يزيد مستواهم أكثر، لأن التشجيع وإعطاء قيمة لعمل التلميذ له أهمية كبيرة في نفس التلميذ ،وفي إعطاء القوة والدفع لمواصلة التحصيل بصفة جيدة.

وتشجيع المجتهدين في الدراسة أهميته ليس فقط للمجتهدين وحدهم، بل حتى التلاميذ الآخرين عندما يلاحظون التشجيعات تقدم للمجتهدين فإنهم يحاولون أن يكونوا مثلهم في المرة المقبلة، أو في الفصل التالي وخاصة إذا تزامن تشجيع المجتهدين في الدراسة مع حث التلاميذ جميعا على الاجتهاد، وضرورة الإيمان بالقدرة على تحقيق نتائج دراسية أفضل ،كما أن إعطاء التلاميذ الأمل في النجاح مهما كانت نتائجهم وخاصة في بداية الفصل الأول من السنة الدراسية أو الفصل الثاني من السنة له أهمية، ويوضع ضمن النصائح المحورية لمستشار التوجيه حيث سجلنا 87.33% من التلاميذ أفراد العينة يرون أن المستشار يعطيهم من خلال نصائحه الأمل في النجاح، لأنه لا ينبغي مهما كانت نتائج التلميذ الدراسية الحكم عليه بالفشل والرسوب انطلاقا من نتائجه في الفصل الأول ،بل ينبغي محاولة إنقاذ ما يمكن إنقاذه من التلاميذ .

ومما سبق يمكن القول أن النصائح والإرشادات مهما كانت طبيعتها أهمية جد فعالة لتوافق التلميذ الدراسي لأنها تجعل التلميذ يحاول بذل مجهودات في سبيل نجاحه ويرى نفسه لأنه مازال لديه الوقت الكافي للنجاح ولا تجعله يشعر باليأس والاستسلام للفشل.

جدول رقم (31) يوضح مدى مساهمة نصائح مستشار التوجيه في نجاح التلميذ وأهميتها

أهمية النصائح في نجاح التلميذ / الإجابة	مهمة		ساهمت في نجاح التلميذ	
	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	281	%93.67	253	%84.33
لا	19	%06.33	47	%15.67
المجموع	300	%100	300	%100

نلاحظ في هذا الجدول أن 93.67% من أفراد العينة يرون أن نصائح مستشار التوجيه مهمة مقابل 06.33% لا يرون أنها مهمة كما أن هناك 84.33% يرون أن نصائح مستشار التوجيه تساهم في نجاحهم .

من خلال هذه النتائج يتبين أن نصائح مستشار التوجيه التي يقدمها للتلاميذ تعتبر ذات أهمية وتساهم في نجاح التلميذ وتمكن أهميتها في أنها تعطي للتلميذ دعما قويا وثقة في النفس كما أن أغلب التلاميذ أفراد العينة أكدوا أن النصائح المقدمة لهم مهمة وهذا ما يجعل منها ضرورية للتلاميذ وما يدعم هذه الأهمية هو أن جل التلاميذ أفراد العينة يرون أن نصائح مستشار التوجيه ساهمت في نجاحهم الدراسي وهذا ما توضحه نسبة 84.33% من التلاميذ أفراد العينة .

وعلى العموم يمكن القول أن التلاميذ أفراد العينة يقرون بأهمية نصائح مستشار التوجيه ويؤكدون الأهمية في إقرارهم بأنها تساهم في نجاحهم الدراسي وكل هذا يعتبر أحد المؤشرات التي تدل على التوافق الدراسي للتلميذ .

جدول رقم (32) يوضح مدى مساهمة المستشار في حل المشكلات الدراسية

مدى المساهمة في حل المشكلات الدراسية	التكرارات	
	ك	النسبة%
نعم	128	42.67
لا	172	57.33
المجموع	300	100

يبدوا من خلال الجدول أن التلاميذ الذين يرون أن مستشار التوجيه يساعدهم في حل المشكلات الدراسية يبلغ 128 تلميذا أي ما نسبة 42.67% بينما الذين يرون أنه لم يقم بمساعدتهم في حل المشكلات الدراسية فإن نسبتهم تقدر بـ 57.33% من مجموع أفراد العينة

لهذا فإن مستشار التوجيه يحاول مساعدة التلاميذ في تخطي المشكلات الدراسية ويحاول طرح المشكلات ووضع حلول لها عن طريق معرفته بأهم المشكلات الدراسية التي توجه التلاميذ عادة ويظهر أن هناك 42.67% من التلاميذ أفراد العينة تساعدهم المستشار في تخطي بعض المشكلات الدراسية وهي تكون عادة في وجود صعوبات في مواد معينة أو عدم المعرفة بأسلوب المراجعة المناسب ....الخ

أما الذين يرون أنه لم يساعدهم في حل مشكلات دراسية فهم ربما لا يحتاجون إلى مساعدتهم إلى مساعدته أو لم يتعرضوا لمشكلات في الأصل ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن مستشار التوجيه يساهم في مساعدة التلاميذ على تخطي المشكلات الدراسية وبطبيعة الحال فإن مساعدة في تخطي المشكلات الدراسية يساعد التلاميذ على التكيف مع الدراسة والرجوع إلى الحالة العادية للتلميذ .

جدول رقم (33) يوضح نوع المشكل الذي ساعد مستشار التوجيه التلميذ في تخطيه

نوع المشكل / الإجابة	صعوبة في مادة معينة		صعوبة في بعض المواد		صعوبة المراجعة		صعوبة الحفظ		صعوبة الفهم	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعـم	56	43.75 %	41	32.03 %	43	33.59 %	28	21.88 %	31	%24.22
لا	72	56.25 %	87	67.97 %	85	66.41 %	100	78.13 %	97	%75.78
المجمـوع	*128	%100	128	%100	128	%100	128	%100	128	%100

يتضح من خلال هذا الجدول أن المشكلات الدراسية وإن تعددت فإن مستشار التوجيه يحاول مساعدة التلميذ في تخطيها حيث سجلنا 43.75% من مجموع التلاميذ الذين قدم لهم المساعدة في حل مشكل دراسي يرون أنه ساعدهم في مشكلة تتعلق بصعوبة في مادة معينة واحدة ثم 32.03% ساعدهم في

علاج مشكل يتعلق بصعوبة في بعض المواد و 33.59% في صعوبة المراجعة و 21.88 في صعوبة الحفظ و 24.22 في صعوبة الفهم ثم 32.81% تتعلق بمشكلات أخرى.

ويبدوا من خلال هذه النتائج أن مستشار يعمل المشكلات المختلفة التي يتعرض لها التلاميذ والتي تعينهم على أدائهم الدراسي رغم أن هذا يتطلب مجهودا كبيرا وإطلاعا واسعا ومعرفة بمجموعة من العلوم التربوية.

وعموما فإن مساعدة التلاميذ على تخطي مثل هذه المشكلات يساعدهم على الإندماج أكثر في الدراسة وبالتالي التوافق الدراسي الجيد للتلميذ.

جدول رقم (34) يبين مدى مساعدة التلميذ في اختيار الشعبة من طرف مستشار التوجيه

المساعدة في اختيار الشعبة	التكرارات	
	ك	النسبة%
نعم	128	42.67
لا	172	57.33
المجموع	300	100

يبدوا من خلال الجدول أن هناك 42.67% من التلاميذ أفراد العينة يرون أن مستشار التوجيه ساعدهم في اختيار الشعبة بينما هناك 57.33% منهم يرون أنه لم يساعدهم في اختيار الشعبة .

ورغم أن مستشار قد يساعد التلاميذ بطريقة غير مباشرة وذلك باطلاعهم على المعلومات الكافية فيما يتعلق بالشعب أو التخصصات المفتوحة وكذا متطلبات كل شعبة من الشعب إلا أن الذين يرون أنه ساعدهم يعتبر عددهم خاصة وأن المساعدة هذه مباشرة .

ويمكن القول أن جميع الأعمال التي يقوم بها مستشار التوجيه هي في الواقع تندرج ضمن المساعدة حيث أن كل عمل يقوم به هو مساعد للتلميذ في التوافق الذي يندرج ضمنه الاختيار المناسب للشعبة فاختيار التلميذ للشعبة التي تناسب نتائجه وقدراته هو خطوة هامة نحو النجاح في الدراسة وكذلك المهنة لأن اختيار الشعبة يقود إلى اختيار المهنة التي تناسب هذا التخصص .

وعلى العموم فإن اختيار الشعبة السليم هو مفتاح النجاح للتلميذ وهو مؤشر للتوافق الدراسي.

جدول رقم (35) يوضح مدى تعرض التلاميذ لمشكلات أسرية

مدى التعرض لمشكلة أسرية	التكرارات	
	ك	النسبة%
نعم	90	30.00
لا	210	70.00
المجموع	300	100

نلاحظ من هذا الجدول أن أغلب التلاميذ لم يتعرضوا لمشكلات أسرية على حسب تعبيرهم حيث سجلنا 70% من التلاميذ لم يتعرضوا المشكلات أسرية بينما هناك 30% من التلاميذ أفراد العينة يرون أنهم تعرضوا لمشكلات أسرية.

ويبدوا من خلال هذه النتائج أن نسبة 30% من التلاميذ الذين يتعرضون لمشكلات أسرية تعتبر كبيرة نوعا ما وهذا لكون المشكلات الأسرية تساهم كثيرا في نتائج التلاميذ المدرسية إلا أننا نلاحظ أن 70% من التلاميذ لم يتعرضوا لمشكلات أسرية وهذا ما يبين وجود الفئة الأكبر من أفراد العينة ليست لديهم مشكلات أسرية.

وتعتبر المشكلات الأسرية –كما ذكرنا سابقا- ذات تأثير كبير على نتائج التلميذ المدرسية حيث أن التفكك الأسري والطلاق والصراع بين الزوجين وعدم اهتمام الوالدين بابنهم كلها عوامل تساهم في تردي نتائج التلاميذ المدرسية وبالتالي في رسوبه وعلى العكس فإن الجو الأسري الهادئ والمودة التي تظهر بين الزوجين –للأولاد- واهتمام الوالدين بابنهم كلها عوامل تساهم في رفع المستوى الدراسي للتلميذ وعل العموم فإن المشكلات الأسرية تؤثر بشكل أو بآخر على نتائج التلميذ المدرسية وبالتالي على التوافق الاجتماعي الذي بدوره يؤثر على التوافق الدراسي.

جدول رقم (36) يوضح مدى تأثير المشكلات الاسرية على نتائج التلميذ

تأثير المشكلة على دراسة التلميذ	التكرارات	
	ك	النسبة%
نعم	44	48.89
لا	46	51.11
المجموع	*90	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن 48.89% من التلاميذ الذين تعرضوا لمشكلات أسرية أثرت هذه المشكلات على نتائج المدرسة في حين هناك 51.11% لم تؤثر المشكلات الأسرية على نتائجهم.
وانطلاقا من هذه النتائج يمكننا القول أن المشكلات الأسرية تأثير واضح على نتائج التلميذ المدرسية وأن الحياة الأسرية الهادئة والمستقرة تساهم في تمدرس الأبناء بصفة جيدة وينبغي الإشارة إلى أن نتائج التلميذ الجيدة هي نتيجة لمجهود الأسرة والتلميذ معا بالإضافة إلى مجهودات بعض الأطراف الأخرى وبالتالي فإن الأسرة تعتبر عامل نجاح أو إخفاق بالنسبة للتلميذ فالأسرة المستقرة تساعد التلميذ على النجاح والأسرة المفككة قد تضع حدا لمستقبله الدراسي.

والأسرة المستقرة هي التي تساعد التلميذ على التوافق مع بيئته الإجتماعية وبالتالي مع دراسته.

جدول رقم (37) يوضح مدى محاولة التلميذ لحل المشكلة الأسرية

محاولة حل المشكلة	التكرارات	
	ك	النسبة%
نعم	77	85.56
لا	13	14.44
المجموع	*90	100

يتضح من خلال هذا الجدول أن أغلب التلاميذ الذين تعرضوا لمشكلات أسرية حاولوا حلها حيث سجلنا 85.56% منهم حاولوا حل المشكلة التي تعرضوا لها مقابل 14.44% لم يحاولوا حلها.

* 90 لا تعبر عن حجم العينة البالغ عددها 300 بل عن التلاميذ

وبطبيعة الحال فإن أي شخص يتعرض لمشكل معين يرى أنه يعيق حياته سيحاول حله ، ونفس الشيء بالنسبة للتلميذ فعندما يتعرض لمشكل أسري سيحاول حله من أجل المحافظة على سلامة الأسرة ومن أجل طمأنينته هو ، وكذلك من أجل دراسته ومستقبله بصفة عامة لهذا فإن أغلب التلاميذ الذين يتعرضوا لمشكلات أسرية حاولوا حلها رغم اختلاف طريقة حل هذه المشكلة فهناك من يعتمد على نفسه في حل المشكل وهناك من يعتمد على الآخرين ويعتبر حل المشكلات أو محاولة حلها دلالة على توافق التلميذ الاجتماعي لأنه بهذا يحاول التكيف مع المحيط الاجتماعي من جديد.

جدول رقم (38) يوضح الأشخاص الذين ساعدوا التلميذ على حل المشكل الأسري

القائم بالمساعدة	التكرارات	
	ك	النسبة%
مستشار التوجيه	4	05.19
الأستاذ	56	6.49
الإدارة	0	0.00
صديق	50	64.94
الأخ	07	09.09
الأب	03	03.90
الأم	07	09.09
الخال	01	01.30
المجموع	77	100

نلاحظ من هذا الجدول أن المساعدات التي تلقاها التلميذ كانت من أشخاص متعددين ، ويبدوا أن التلاميذ الذين حاولوا حل مشكلاتهم استعانوا أكثر بأصدقائهم حيث سجلنا 64.94% من التلاميذ الذين حاولوا حل مشكلاتهم استعانوا بالأصدقاء بينما هناك 09.09% منهم استعانوا بأمهاتهم ونفس النسبة من التلاميذ استعانوا باخوتهم ثم نجد نسبة 6.49% من التلاميذ استعانوا بالأستاذ و 5.19 استعانوا بمستشار التوجيه ونجد أن الذين استعانوا بالأب نسبتهم 03.90% وهناك 1.30% فقط استعانوا بالخال ويبدوا من خلال هذه النتائج أن هؤلاء التلاميذ أكثر استعانة بالأصدقاء نظرا لكون الصديق أقرب من حيث السن وأقدر على تفهم مشكلات صديقه بالإضافة إلى أن هناك مشكلات تعتبر سرية بالنسبة للتلميذ ولا يبوح بها إلا للصديق أما أفراد العائلة الآخرين فهم يعتبرون أطراف في المشكلة ولا يمكن الاستعانة بهم كونهم يمثلون المشكلة ونجد في الحالات القليلة يستعين التلميذ بأحد أفراد العائلة وخاصة إذا كان المشكل يمثله أحد أفراد

العائلة وليس كل العائلة فقد يكون هناك مشكل بين التلميذ وأحد الوالدين وبالتالي فإنه يستعين بالأخ أو الأب أو الأم لحل هذا المشكل .

ونلاحظ أن بعض التلاميذ يستعينون كذلك بالأستاذ وهذا لكونه أقرب الأشخاص إليهم بعد الأسرة وهذا لدوام الاتصال بهم ، كما أن بعض التلاميذ يميلون إلى وضع ثقتهم في أستاذهم وإلى محاولة الإقتداء به.

أما الذين قام مستشار التوجيه بمساعدتهم في حل مشكلاتهم فإما لكون معرفة هؤلاء بأن مستشار التوجيه هو أحد المختصين الذين يمكنهم المساعدة في حل مثل هذا النوع من المشكلات أو أن المستشار عرف أنهم يعانون من مشكل أسري وقام باستدعائهم.

ونستنتج مما سبق أن التلاميذ يحاولون حل مشكلاتهم الأسرية عن طريق إيجاد أشخاص آخرين ويختلفون في اختيار الشخص المناسب حسب طبيعة المشكلة وطبيعة الفرد في حد ذاته (التلميذ) ونجد أن محاولة إيجاد مخرج من المشكلة هو دليل على الصحة النفسية للتلميذ وعلى اندماجه الاجتماعي في الوسط الذي يعيش فيه وبطبيعة الحال هذا مؤشر على توافق التلميذ الاجتماعي

جدول رقم (39) يبين الأشخاص الذين يلجأ إليهم التلميذ في حالة وقوعه في مشكلة أسرية

الشخص الذي يلجأ إليه التلميذ في حال وقوع مشكلة	التكرارات	
	ك	النسبة%
صديق	155	51.67
الأستاذ	49	16.33
مستشار التوجيه	45	15.00
الإدارة	09	03.00
الأب	18	06.00
الأم	15	05.00
الأخ	07	02.33
الخال	01	0.33
أحد الأقارب	01	0.33
المجموع	300	100

يتضح من خلال الجدول أن أكثر شخص يمكن أن يلجأ إليه التلميذ في حالة وقوعه في مشكلة أسرية هو الصديق وهذا ما بينته نسبة 51.67% ثم نجد 16.33% يلجأون إلى الأستاذ إلى الأستاذ و 15% يلجأون إلى مستشار التوجيه و 6.00% إلى الأب و 5.00 إلى الأم و 3.00% إلى الإدارة و 2.33% إلى الأخ و 0.33% إلى أحد الأقارب .

ويمكننا تفسير النسبة الكبيرة من التلاميذ يلجأون إلى الصديق كم ذكرنا سابقا إلى التقارب من حيث السن ومن حيث الحاجات وكذلك الصديق يكون أكثر تفهما لمشكلات صديقه ويحاول على الأقل الترويح عليه ورفع معنوياته.

كما أننا نجد الأستاذ ومستشار التوجيه هم الذين يأتون بعد الصديق من حيث لجوء التلميذ إليهم فالأستاذ قد يلجأ إليه التلميذ كونه محل ثقة ويملك الخبرة والمعرفة الكافية .

حسب اعتقاد التلميذ ولهذا فهو يلجأ إليه كي يتمكن من مساعدته في حل مشكلته ويعطيه النصائح الممكنة التي تحل مشكلته .

أما مستشار التوجيه فيلجأ إليه التلميذ كونه هو المتخصص الوحيد الموجود في المؤسسة الذي لديه المعارف النظرية التي تمكنه من دراسة الحالات وتشخيص المشكلات وتحديد أنواعها وبالتالي اقتراح العلاج المناسب وذلك بالتعاون مع التلميذ صاحب المشكلة؟ وقد ترجع أسباب قلة نسبة التلاميذ الذين يلجأون إلى مستشار التوجيه رغم كونه أكثر الأشخاص الذين يفترض أن يلجأ إليهم التلميذ إلى الأسباب التالية:

- أن المقابلات التي يجريها المستشار مع التلاميذ يلتزم فيها بالسرية المهنية.
- المرحلة العملية التي تميز تلاميذ التعليم الثانوي تجعلهم يثقون أكثر في من غيرهم وخاصة في المشكلات الأسرية .
- بعض التلاميذ يعتبرون أن مستشار التوجيه مثله مثل باقي الإداريين له عمل إداري ، ولا يعرفون دوره التربوي ودوره في علاج المشكلات المختلفة التي تعترض التلاميذ.

ويمكن أن نستخلص من خلال النتائج السابقة أن مستشار التوجيه يأتي بعد الصديق والأستاذ من حيث لجوء التلميذ إليه ، وبالتالي فهو يحتل مكانة وثقة في نفوس التلاميذ خاصة إذا ما قورن بالإداريين والوالدين ، والأقارب.

جدول رقم (40) يوضح الشخص الذي يعمل على تحسين سلوك التلميذ حسب رأي التلاميذ

الشخص الذي يعمل على تحسين سلوك التلميذ	التكرارات	
	ك	النسبة%
الأستاذ	114	38
مستشار التوجيه	65	21.67
الإدارة	46	15.33
شخص آخر	75	25.00
المجموع	300	100

يتضح من خلال الجدول أن أغلب التلاميذ يرون أنه في حالة وجود سلوك سيئ لدى زملائهم فإن الشخص الذي يمكن أن يعالج هو الأستاذ ثم يأتي بعده مستشار التوجيه حيث سجلنا 38% من التلاميذ يرون أنه في حالة وجود سلوك سيئ لدى أحد زملائهم فإن الأستاذ هو الذي يعمل على تحسين سلوك هذا التلميذ، ويرى 25.00 % يرون أن هناك أشخاص آخرين غير المذكورين سابقا، يعملون على تحسين سلوك التلميذ حيث ذكر أغلب هؤلاء التلاميذ الأب والأم والأصدقاء. ويرى 21.67% من التلاميذ أفراد العينة أن مستشار التوجيه هو الذي يعمل على تحسين سلوك التلميذ في حالة صدور سلوك سيئ من هذا التلميذ.

بينما يرى 15.33% أن الإدارة هي التي تعمل على تحسين سلوك التلميذ .

ومن خلال ما سبق يتضح أن التلاميذ يرون أن هناك أشخاص مختلفين يمكن أن يعملوا على تحسين سلوك التلميذ، وهذا ما لاحظناه في اختلاف أراء التلاميذ ، ويعتبر تعديل السلوك وتحسينه أحد المهام التي يقوم بها مستشار التوجيه، التي تدخل ضمن علاج المشكلات السلوكية ، وتعديل السلوك غير السوي هو مؤشر هام على استعادة التلاميذ للتوافق الاجتماعي .

لهذا فإن تعديل سلوك التلميذ غير السوي وتعزيز السلوك السوي يؤديان إلى توافق التلميذ من الناحية الاجتماعية وبالتالي من الناحية الدراسية .

جدول رقم (41) يبين مدى ثقة التلاميذ في النصائح والحلول مستشار المقدمة من التوجيه وعلاقته بالشعبة

الشعبة / الإجابة	آداب وعلوم انسانية		علوم طبيعة وحياة		المجموع الكلي	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	118	%96.72	156	%87.64	274	%91.33
لا	04	%03.28	22	%12.36	26	%08.67
المجموع	122	%100	178	%100	300	%100

نلاحظ من هذا الجدول أن الغالبية العظمى من التلاميذ يثقون في نصائح وحلول مستشار التوجيه حيث سجلنا 91.33% من التلاميذ أفراد العينة يثقون في نصائح وحلول مستشار التوجيه مقابل 08.67 لا يثقون ، وقد سجلنا 96.72% من تلاميذ شعبة الآ داب والعلوم الانسانية يثقون في نصائح وحلول مستشار التوجيه مقابل 87.64% من تلاميذ شعبة علوم الطبيعة والحياة،

وتبين هذه النسبة أن اللقاءات التي يجريها المستشار مع التلاميذ، هي التي تجعله محل ثقة بين التلاميذ أو عكس ذلك ، لهذا فإن النصائح التي يقدمها والحلول التي يقترحها لعلاج مشكلاتهم وجديته في تناول قضاياهم ومساعدتهم هي التي ترسخ لديهم الثقة.

ونستنتج من خلال ما سبق أن مستشار التوجيه يمكن أن يكون له دور كبير في حل مشكلات التلاميذ لأن الثقة هي مصدر النجاح ولأن الثقة دلالة على الرضا عن هذا الشخص.

جدول رقم (42) يوضح مدى قيام المستشار في التوجيه بإجراء حصص إعلامية لفائدة التلاميذ

إجراء الحصص الإعلامية	التكرارات	
	ك	النسبة%
نعم	271	90.33
لا	29	09.67
المجموع	300	100

يتضح من خلال هذا الجدول أن جل التلاميذ يرون أن مستشار التوجيه قام بإجراء حصص إعلامية لفائدتهم حيث سجلنا 90.33% من أفراد العينة يرون ذلك ، بينما هناك 09.67% فقط يرون أنه لم يجد معهم حصص إعلامية.

وتبين من خلال هذه النتائج أن أغلب التلاميذ يستفيدون من الحصص الإعلامية وهذا نظرا لوجود الحصص الإعلامية التي يقوم مستشار ضمن برنامجه السنوي حيث يقوم بإجراء حصص إعلامية لفائدة تلاميذ السنة الأولى ثانوي وكذا السنة الثانية الثانوي بالإضافة إلى تلاميذ السنة التاسعة والثالثة ثانوي والأولى متوسط وهو يركز أكثر على أقسام الأولى ثانوي والتاسعة أساسي كونهم في مرحلة التوجيه حيث يتم توجيه تلاميذ السنة التاسعة إلى جذعين مشتركين في الأولى ثانوي ويتم توجيه تلاميذ الأولى ثانوي إلى الشعب والتخصصات بصفة نهائية على الثانية ثانوي.
ويعتبر الإعلام أحد المصادر الهامة التي يتلقى منها التلميذ المعلون المتصلة بحياته المدرسية.

حيث يتلقى المعلومات الكافية فيما يتعلق بالقبول والتوجيه والشعب المفتوحة ومتطلبات كل شعبة من الشعب وكذا طريقة التوجيه وكيفية الانتقال من مستوى إلى آخر ومن طور إلى آخر .
وكذا كيفية حساب المعدلات الفصلية والمعدل السنوي ومعدل القبول وكل ما يتعلق بحياة التلميذ المدرسية.
وبالإضافة إلى ما سبق فإن مستشار التوجيه من خلال الحصص الإعلامية التي يقوم بها يعطي التلاميذ النصائح والإرشادات المختلفة التي تفيدهم في دراستهم مثل حثهم على المراجعة كيفية تنظيم وقت المراجعة.... ضرورة حسن السلوك ..... وعدم الغياب ..... الخ.

ومن خلال ما سبق فإن الإعلام الذي يقوم مستشار التوجيه يعتبر ذا أهمية بالغة في توافق التلميذ وتكيفه مع المحيط المدرسي ومع المشرفين عليه ومع زملائه والذين يتعامل معهم بصفة عامة.
وكما لاحظنا سابقا من خلال النتائج فإن مستشار التوجيه يقوم بإجراء الحصص الإعلامية التي – كما ذكرنا- تساعد التلميذ على التوافق من الناحية الدراسية وكذا التوافق من الناحية الاجتماعية.

جدول رقم (43) يوضح مدى إستفادة التلاميذ من الحصص الإعلامية

الحصص مفيدة	التكرارات	
	ك	النسبة%
نعم	260	86.67
لا	40	13.33
المجموع	300	100

من خلال الجدول يظهر أن 86.67% من أفراد العينة يرون أن الحصص الإعلامية التي يقدمها مستشار التوجيه لهم مفيدة مقابل 13.33% منهم يرون أنها غير مفيدة.

ويتضح من خلال هذه النتائج أن التلاميذ الذين يرون أن الحصص الإعلامية التي ينظمها مستشار التوجيه لفائدتهم هي حصص مفيدة ، نظرا لنوع المعلومات التي يقدمها مستشار التوجيه للتلاميذ وكذا كيفية القبول والتوجيه ويعطيهم معلومات حول متطلبات كل شعبة من الشعب الموجودة .....الخ

وكل هذه المعلومات التي سبق ذكرها وغيرها تساهم في إعطاء معلومات كافية للتلميذ وتساعده على التوافق مع دراسته ومع محيطه الاجتماعي وعلى العكس من ذلك فإن عدم معرفته بالأمور المتعلقة بدراسته تجعله غير قادر على التكيف مع المحيط الدراسي والاجتماعي نظرا لعدم تمكنه من معرفة أمور أساسية تجعله قادرا على الاختيار وعلى الدراسة والنجاح.

أما التلاميذ الذين رأوا أن الحصص المقدمة غير مفيدة فقد ترجع أسباب ذلك إلى كون هؤلاء التلاميذ لديهم معلومات مسبقة وكذا غير راضيين عن توجيههم .
وبالتالي تبدوا لهم المعلومات المقدمة غير مفيدة ويتضح من خلال ما سبق أن الحصص الإعلامية التي يقدمها مستشار التوجيه تساهم مساهمة فعالة في إفادة التلميذ بالمعلومات التي تجعله يملك مفاتيح النجاح وتساهم كذلك في توافقه مع دراسته ومع محيطه الاجتماعي.

جدول رقم (44) يبين مدى مساعدة الحصص الإعلامية التلميذ في الرفع من مستواه الدراسي

مساعدة الحصص الإعلامية في الرفع من المستوى الدراسي	التكرارات	
	ك	النسبة%
نعم	224	74.67
لا	76	25.33
المجموع	300	100

يبدوا من هذا الجدول أن نسبة كبيرة من التلاميذ رأوا أن الحصص الإعلامية التي يقدمها مستشار التوجيه لهم ساعدتهم على الرفع من مستواهم الدراسي وهذا ما بينته نسبة 74.67% من أفراد العينة مقابل 25.33% منهم لم تساعدهم الحصص الإعلامية على الرفع من مستواهم الدراسي.

فأما التلاميذ الذين رأوا أن الحصص الإعلامية ساعدتهم على الرفع من مستواهم الدراسي فإن في كل الحصص الإعلامية التي يقدمها مستشار التوجيه يعطي نصائح عن المراجعة ويحث على ضرورة الاجتهاد من أجل النجاح بالإضافة إلى ذلك فإنه يقدم حصة تحسيسية خاصة يعطي من خلالها التلاميذ

مجموعة من النصائح التي تمكنهم من ضبط برنامج للمراجعة يكون في بداية السنة يراجع فيه التلميذ خصوصيات كل تلميذ حيث يتم توضيح ذلك لهم ويعطيهم من خلال نصائحه الثقة في النفس والأمل في النجاح وبالإضافة إلى ما سبق فإن المستشار في التوجيه يقدم كل المعلومات ويجيب على كل تساؤلات التلاميذ التي من شأنها تساهم في نجاحه وتساهم في توافقه الدراسي.

أما وجود 25.33% من أفراد العينة رأوا أن الحصص الإعلامية التي قدمت لهم لم تساهم على الرفع من مستواهم الدراسي فهذا راجع إلى كون النصائح التي تقدم للتلاميذ تقتضي تطبيقها والحرص على ذلك لأن تقديم الحصة التحسيسية يكون عادة بداية السنة وما يأتي بعده مجرد تذكير وإرشادات عامة.

ونستنتج من خلال ما سبق أن الحصص الإعلامية التي يقدمها مستشار التوجيه تساعد التلاميذ على الرفع من مستواهم الدراسي وهذا يعتبر مؤشر من مؤشرات التوافق الدراسي للتلاميذ.

جدول رقم (45) يبين أنواع المعلومات والنصائح التي يقدمها مستشار للتلاميذ

نوع المعلومة أو النصيحة / الإجابـــة	الحث على المراجعة		كيفية المراجعة		كيفية القبول والتوجيه		الشعب المفتوحة	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعـم	217	72.33 %	214	71.33 %	271	90.33 %	271	%90.33
لا	83	27.67 %	86	28.67 %	29	09.67 %	29	%09.67
المجمـوع	300	%100	300	%100	300	%100	300	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن النسبة الغالبة من التلاميذ يرون أن مستشار التوجيه يقدم معلومات ونصائح مختلفة كلها تساعدهم من الناحية الدراسية حيث سجلنا 72.33% من التلاميذ أفراد العينة يرون أن المستشار قدم لهم نصائح حثهم فيها على المراجعة مقابل 27.67% لا يرون ذلك.

في حين سجلنا 71.33% من التلاميذ أفراد العينة يرون أن المستشار أعطاهم معلومات ونصائح حول كيفية المراجعة مقابل 28.67% منهم لا يرون ذلك .

وسجلنا 90.33% من التلاميذ أفراد العينة يرون أن مستشار التوجيه أعطاهم معلومات حول كيفية القبول والتوجيه مقابل 09.67% من التلاميذ أفراد العينة يرون أن مستشار التوجيه أعطاهم معلومات حول الشعب المفتوحة في السنة الثانية ثانوي مقابل 09.67% من أفراد العينة لا يرون ذلك .

ويمكننا تفسير النتائج السابقة على النحو التالي:

وجود 72.33% من التلاميذ حثهم المستشار على المراجعة وهذا لكون الحث المراجعة يعتبر من ضمن النصائح العامة التي يقدمها المستشار للتلاميذ في أغلب الحصص الإعلامية التي تبرمج معهم ، ويقوم المستشار بحث التلاميذ على المراجعة لأهميتها في تحسين مستوى التلميذ الدراسي وفي نجاحه ، حيث أن المراجعة المستمرة تجعل التلميذ أكثر قدرة على فهم المواد التي يدرسها وبالتالي ترتفع درجات تحصيله الدراسي وهذا يؤدي إلى تفوقه أو على الأقل انتقاله من مستوى دراسي لآخر .

أما وجود 27.67% من التلاميذ يرون أن مستشار التوجيه لا يحثهم على المراجعة فإما لعدم اقتناعهم بأن المعلومات والنصائح التي يقدمها المستشار هي حث على المراجعة أو أنهم يبحثون على أكثر من ذلك حيث أن بعض التلاميذ يطلبون من المستشار أن يضع لهم برنامجا خاصا للمراجعة وأن الحث على المراجعة يحتوي كلاما فقط وهم بذلك لا يعتبرونه مفيدا .

أما كيفية المراجعة فقد سجلنا 72.33% من التلاميذ أفراد العينة يرون أن مستشار التوجيه أعطاهم نصائح ومعلومات حول ذلك وهذا تفسره الحصة التحسيسية التي يقدمها مستشار التوجيه مع بداية السنة الدراسية.

أما عن كيفية القبول والتوجيه فنجد 90.33% من التلاميذ رأوا أنه أعطاهم معلومات عن ذلك وهذا نظرا لكون يضمن استفادة أغلب التلاميذ منها ، وتعتبر المعلومات التي تقدم للتلاميذ فيما يتعلق بالقبول والتوجيه ذات أهمية بالنسبة لاختيارات التلاميذ نظرا لدورها.

في إعطاء معلومات حول كيفية القبول في الثانية ثانوي وكيفية حساب معدل الانتقال ومعاملات المواد وكذا كيفية التوجيه إلى الثانية ثانوي أو الأولى ثانوي حيث تعطي لهم معلومات حول المقاييس المعتمدة في التوجيه ومتى يتم تلبية رغبة التلميذ ...الخ

وكل هذا يساهم في توجيه التلميذ توجيها سليما

وأما نحو المعلومات التي تعطي للتلاميذ حول الشعب المفتوحة في السنة الثانية ثانوي، فإن نسبة 90.33% من أفراد العينة تبين بوضوح أن أغلب التلاميذ تلقوا معلومات حول الشعب المفتوحة في الثانية ثانوي حيث يقدم مستشار التوجيه معلومات حول أنواع الشعب أو التخصصات المفتوحة في الثانية ثانوي ويقدم من خلالها متطلبات كل شعبة من الشعب وما هي المواد الأساسية في كل شعبة وكذلك كيفية يتم حساب معدلات التوجيه في كل شعبة (مجموعات التوجيه) .... وكل هذا المعلومات تجعل التلميذ يختار

الشعبة التي تناسب نتائجه وهو ما يؤدي إلى وجود استعداد للتوافق الدراسي ويتم تحقيق التوافق الدراسي بعد أن يوجه التلميذ إلى الشعبة التي تناسب نتائجه ورغبته.

انطلاقا مما سبق فإن المعلومات السابقة وغيرها التي يقدمها مستشار التوجيه للتلاميذ يهدف من خلالها إلى ضمان سيولة الإعلام للتلاميذ وكذا محاولة تكيفهم مع النشاط التربوي داخل المؤسسة وضمان مستقبل يبدأ بالاختيار السليم للشعبة .

وكل هذا يؤدي إلى توافق التلميذ مع دراسته طيلة فترة تمدرسه.

جدول رقم (46) يوضح مدى مساعدة الحصص الإعلامية التلميذ على اختيار الشعبة

مساعدة الحصص الإعلامية التلميذ على اختيار الشعبة	التكرارات	
	ك	النسبة%
نعم	221	73.67
لا	79	26.33
المجموع	300	100

يتضح من خلال هذا الجدول أن هناك 73.67% من التلاميذ أفراد العينة يرون أن الحصص الإعلامية التي يقدمها لهم مستشار التوجيه تساعدهم على اختيار الشعبة بينما هناك 26.33% من أفراد العينة يرون أن الحصص الإعلامية لا تساعدهم على اختيار الشعبة.

ويمكن تفسير ما سبق من النتائج على النحو التالي:

وجود 73.67% من التلاميذ أفراد العينة ساعدتهم الحصص الإعلامية على اختيار الشعبة وهذا نظرا لمحتوى أغلب الحصص الإعلامية حيث يوضح مستشار التوجيه من خلال تلك الحصص كيفية اختيار الشعبة وضرورة اختيار الشعبة التي تناسب نتائج التلميذ وعدم اختيار شعبة لا تناسب نتائجه وهذه المعلومات تساعد بطريقة غير مباشرة التلميذ على اختيار الشعبة.

أما التلاميذ الذين رأوا أن الحصص الإعلامية لم تساعدهم على اختيار الشعبة فهذا لأن المعلومات التي تقدم من طرف مستشار التوجيه لا يقترح من خلالها الشعبة الأفضل لكل تلميذ على حدى بل يقدم معلومات عامة عن الشعب المفتوحة ومتطلبات كل شعبة من الشعب ويترك الاختيار للتلميذ على أن يقدم النصح والإرشاد وضرورة اختيار ما يناسب نتائج كل تلميذ.

وعموما فإن الحصص الإعلامية التي يقدمها مستشار التوجيه للتلاميذ تساعدهم بطريقة أو بأخرى على اختيار الشعبة بالإضافة إلى أتباع النصائح المقدمة من قبل المشرف على عملية التوجيه تجعل التوجيه نحو الشعب أفضل وتجعل التلاميذ أكثر استقرار في دراستهم وهذا يعتبر مؤشر ودلالة على التوافق الدراسي للتلاميذ

جدول رقم (47) يوضح مدى تقديم المستشار للتلميذ نصائح حول حسن التصرف مع الأفراد الذين يتعامل معهم في المؤسسة التربوية

الأفراد الذين يتعامل معهم / حسن التصرف	الأساتذة		الإدارة		الزملاء	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	243	%81	227	%75.67	212	%70.67
لا	57	%19	73	%24.33	88	%29.33
المجمـوع	300	%100	300	%100	300	%100

يتضح من خلال الجدول أن أغلب التلاميذ يرون أن مستشار التوجيه يقدم لهم نصائح حول ضرورة حسن التصرف مع الأساتذة والإداريين والزملاء ، وهذا ما تؤكده النتائج حيث سجلنا 81% من التلاميذ أفراد العينة يرون أن المستشار قدم لهم نصائح حول ضرورة حسن التصرف مع الأساتذة مقابل 19% لا يرون ذلك .

ثم هناك 75.67% من التلاميذ أفراد العينة يرون أن مستشار التوجيه يقدم لهم نصائح حول ضرورة حسن التصرف مع الإداريين مقابل 24.33% لا يرون ذلك .

كما أن هناك 70.67% من التلاميذ أفراد العينة يرون أنها تقدم لهم حول ضرورة حسن التصرف مع الزملاء مقابل 29.33% لا يرون ذلك.

ويمكن تفسير ذلك انطلاقا من النتائج المسجلة في أغلب الحصص الإعلامية يحث المستشار التلاميذ على ضرورة حسن السلوك بصفة عامة وخاصة تصرفاتهم داخل المؤسسة التربوية ، وغالبا ما يكون اتصال التلاميذ داخل المؤسسة التربوية مع الأساتذة والإداريين والزملاء لهذا فإن المستشار يجد أنه من الضروري أن تكون علاقة التلميذ بأولئك أكثر فعالية وإيجابية حتى يتمكن التلميذ من الاندماج في الوسط المدرسي.

و نجد أن 81% من التلاميذ أفراد العينة يرون أنه يقدم لهم نصائح حول حسن التصرف مع الأساتذة وهذا لكون التلاميذ أكثر الأوقات يقضونها مع الأساتذة.

بالإضافة إلى كثرة الشكاوي التي يطرحها الأساتذة من تصرفات بعض التلاميذ مما يجعل مستشار التوجيه يركز أكثر على حسن التصرف مع الأساتذة في مقابلات مع التلاميذ.

كما أننا نجد 19% من التلاميذ أفراد العينة يرون أن مستشار التوجيه لا يقدم لهم نصائح حول ضرورة حسن التصرف مع الأساتذة وهذا لكون هؤلاء التلاميذ لم يكونوا ضمن أحد الأفواج المعنية بالزيارة أو كونهم كانوا غائبين .....

وهناك 75.67% من التلاميذ يرون أن مستشار التوجيه يقدم لهم النصائح حول ضرورة حسن التصرف مع الإدارة وهذا ما يبين تركيزه على كل الأفراد الذين يتعامل معهم التلميذ داخل المؤسسة حتى يتسنى للتلميذ الجو الدراسي الملائم الخالي من التوتر والعلاقات السيئة التي قد تعيق التلميذ عن أدائه الدراسي.

كما يبدوا أن مستشار التوجيه يعطي نصائح أيضا حول ضرورة حسن تصرف الزملاء مع بعضهم البعض وهذا ما أكدته أغلبية أفراد العينة ، وهذا أيضا يعتبر مهم حيث أن العلاقة الجيدة مع الزملاء تساعد على الدراسة وعلى التعاون وعلى مساعدة بعضهم في فهم الدروس والتي تجعلهم أكثر نشاطا وتنافسا وبالتالي تحقيق نتائج دراسية جيدة .

ونستنتج مما سبق أن النصائح المقدمة للتلاميذ حول حسن التصرف مع الأساتذة والإداريين والزملاء تمكن التلاميذ من التكيف أكثر مع المحيط المدرسي وبالتالي التوافق الاجتماعي لأن التصرف الحسن مع الأساتذة والإداريين والزملاء هو مؤشرات من مؤشرات التوافق الاجتماعي.

جدول رقم (48) يوضح مدى مساعدة نصائح المستشار التلميذ على التكيف مع المحيط المدرسي

الإجابة	التكرارات	
	ك	النسبة%
نعم	256	%85.33
لا	44	%14.33
المجموع	300	%100

يتضح من خلال هذا الجدول أن أغلب التلاميذ يرون أن نصائح مستشار التوجيه تساعدهم على التكيف مع المحيط المدرسي مقابل 14.33% لا يرون ذلك.

ونفسر 85.33% من التلاميذ أفراد العينة ساعدتهم النصائح متنوعة وتركز على علاقات التلميذ داخل المؤسسة وكذا تبصيره لما هو موجود بالمؤسسة وبالطرق الصحيحة التي يسلكها التلميذ للوصول إلى النجاح أي إعطاءه نظرة شاملة حول حياته في المدرسة .

وعن كل تصرف إيجابي ينبغي سلوكه حيث أن كل المعلومات التي يقدمها المستشار تساهم في تكييف التلميذ مع المحيط المدرسي.

جدول رقم (49) يوضح مدى حث المستشار التلاميذ على الاعتماد على النفس

الاعتماد على النفس	التكرارات	
	ك	النسبة%
نعم	257	%85.67
لا	43	%14.33
المجموع	300	%100

يبين الجدول أن هناك 85.67 من التلاميذ أفراد العينة يرون أن مستشار التوجيه يحثهم على ضرورة الاعتماد على النفس مقابل 14.33% لا يرون ذلك .

ووجود 85.67% من التلاميذ يرون أن المستشار يحثهم على الاعتماد على النفس راجع إلى تأكيد المستشار من خلال الحصص الإعلامية على ضرورة الاعتماد على النفس وهذا لأن الاعتماد على النفس يجعل التلميذ أكثر استقلالية في كل أعماله ويجعله فردا قادرا على النجاح دون الاتكال على الآخرين

ومما سبق فإن الاعتماد على النفس يعتبر أحد المؤشرات الهامة التي يؤكد على مدى توافق التلميذ من الناحية الاجتماعية لهذا فإن المستشار التوجيه يحاول دائما حث التلاميذ على ذلك.

جدول رقم (50) يوضح مدى مساعدة نصائح مستشار التوجيه التلميذ على تكوين علاقات جيدة مع الآخرين

المساعدة في تكوين علاقات جيدة مع الآخرين	التكرارات	
	ك	النسبة%
نعم	198	%66.00
لا	102	%34.00
المجموع	300	%100

يبدوا من خلال الجدول أن نسبة كبيرة من التلاميذ يرون أن مستشار التوجيه يساعدهم على تكوين علاقات جيدة مع الآخرين حيث سجلنا 66% من التلاميذ أفراد العينة يرون ذلك مقابل 34.00% لا يرون أن مستشار التوجيه يساعدهم على تكوين علاقات جيدة.

ويتضح من خلال هذه النتائج أن مستشار التوجيه يحث التلاميذ – من خلال الحصص الإعلامية- على تكوين علاقات حسنة سواء داخل المؤسسة أو خارجها وخاصة مع الأساتذة الإداريين وزملائهم في الدراسة.
وتعتبر العلاقات الجيدة مع الآخرين عامل هام يساعد التلميذ على التوافق الدراسي وكذلك التوافق الاجتماعي.

جدول رقم (51) يوضح دور نصائح مستشار التوجيه في جعل التلميذ يشارك في الأنشطة الجماعية

المشاركة في الأنشطة الجماعية	التكرارات	
	ك	النسبة%
نعم	202	%67.33
لا	98	%32.67
المجموع	300	%100

من خلال هذا الجدول يتضح أن هناك نسبة كبيرة من التلاميذ يرون أن نصائح مستشار التوجيه تجعلهم يشاركون في الأنشطة الجماعية المختلفة ، حيث سجلنا 67.33% من التلاميذ أفراد العينة يرون أن نصائح المستشار حول ضرورة المشاركة في الأنشطة الجماعية تجعلهم يشاركون فيها.

وتعد المشاركة في الأنشطة الجماعية ذات أهداف تربوية هامة كونها تظهر مواهب التلميذ وتجعله يندمج في الجماعات وتجعله فردا فعالا في الجماعة التي ينتمي إليها ، بالإضافة إلى أنها تكسب التلميذ مجموعة من المعارف المختلفة حسب نوع النشاط الذي ينتمي إليه التلميذ.

ونلاحظ أن 32.67% من أفراد العينة لا تجعلهم نصائح المستشار التوجيه يشاركون في الأنشطة الجماعية وهذا قد يعود لعدم وجود النشاطات الجماعية التي تناسب ميولاتهم حيث أن هناك مؤسسات تربوية تتواجد أنشطة مختلفة مثل المسرح ؛ الأناشيد ؛ ألعاب رياضية .....الخ وهناك مؤسسات لا تتواجد بها هذه الانشطة وبالتالي فإن مستشار التوجيه لا يستطيع حث تلاميذ على المشاركة في أنشطة غير موجودة أصلا في المؤسسة التربوية (الثانوية).

ونستنتج من خلال ما سبق أن مستشار التوجيه يساهم بصفة كبيرة في حث التلاميذ على المشاركة في الأنشطة الجماعية ، بالإضافة إلى أن مشاركة التلاميذ في هذه الأنشطة هو دليل على وجود توافق اجتماعي لدى هؤلاء التلاميذ.

2. عينة مستشاري التوجيه المدرسي والمهني

1.3 بيانات عامة

جدول رقم (52) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس و الحالة العائلية

الجنس / الحالة العائلية	ذكر		أنثى		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
متزوج	01	%50	08	%100	09	%90
أعزب	01	%50	00	% 00	01	%10
المجموع	02	%100	08	%100	10	%100

يتضح من خلال الجدول أن هناك 90% من المستشارين أفراد العينة متزوجون،منهم 100% من الإناث متزوجات أي أن كل المستشارات متزوجات أما الذكور الذين يمثلون20% من أفراد العينة فإن منهم واحد متزوج و واحد أعزب أي 50% منهم متزوج.

يتضح من خلال الجدول ان اغلب المستشارين اناث ، حيث سجلنا 80٪ من افراد العينة كلهم اناث، في حين سجلنا 20 منهم ذكور.ويبدوا ان النسبة الكبيرة من الاناث اللآئي يشغلن هذا المنصب راجع الى طبيعة الاختصاص والشهادات العلمية التي يتطلبها ،وكذلك خضوع هذا المنصب الى مسابقة وطنية،فاما طبيعة الاختصاص فهو اكثر تقبلا من قبل الاناث ولكونه من الوظائف ذات الطابع الارشادي الاداري ،اما الشهادات العلمية التي يتطلبها فهي اما شهادة الليسانس في علم النفس او في علم الاجتماع بالنسبة للمستشارين الرئيسيين للتوجيه وشهادة الدراسات التطبيقية في علم النفس بالنسبة للمستشارين ،وقد يعود كثرة المستشارات راجع في الاساس الى كثرة الاناث في تخصصي علم الاجتماع وعلم النفس ،كما ان من شروط المشاركة في المسابقة وجود بطاقة اداء الخدمة الوطنية او الاعفاء منها ، وهذا ما لا يتوفر للذكور في غالب الاحيان .

جدول (53) يوضح نوع الشهادات و المؤهلات والتخصص

التخصص / نوع الشهادة	علم الاجتماع		علم النفس		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
ليسانس	01	%100	06	%60	07	%63.64
دبلوم دولة مطبق نفسي	00	%00	01	%10	01	%09.09
شهدة دراسات تطبيقية	00	%00	01	%10	01	%09.09
دبلوم دولة لمستشار التوجيه	00	%00	02	%20	02	%18.18
المجموع	01	%100	10	%100	*11	%100

من خلال هذا الجدول يتضح أن اغلب المستشارين أفراد العينة حاملون لشهادة الليسانس حيث يوضح الجدول أن هناك 63.64%من المتشارين يحملون شهادة اليسانس موزعة بين علم النفس وعلم

11 لاتمثل مجموع أفراد عينة مستشاري التوجيه بل مجمل الاجابت ، (أنظر الملاحق تبين شهادات ومؤهلات مستشاري التوجيه)

الاجتماع فبالنسبة لعلم الاجتماع توجد حالة واحدة تحمل شهادة الليسانس في هذا التخصص ولاتوجد أية شهادةأخرى في تخصص علم الاجتماع تحت شهادة الليسانس أي أن الليسانس يمثل 100% بالنسبةللشهادات الأخرى في أختصاص علم الاجتماع ،وتمثل شهادة الليسانس 60% من مجموع الشهادات في اختصاص علم النفس بينمايمثل دبلوم دولة في التوجيه المدرسي 20% ،أما دبلوم دولة مطبق نفسي وشهادة الدراسات التطبيقية في علم النفس فيمثلان 10% من مجموع الشهادات في اختصاص علم النفس ، ونجد أن نسبة المستشارين الحاملين لدبلوم دولة في التوجيه يساوي 18.18% بينما الحاملين لشهادة الدراسات التطبيقية ودبلوم دولة مطبق نفسي تقني فتبلغ نسبتهم 09.09% ، وعليه يمكن القول أن أغلب المستشارين حاملين لشهادة الليسانس وهذا لكون شهادة الليسانس في علم النفس او علم الاجتماع اصبحت شرطا أساسيا لشغل منصب مستشار رئيسي في التوجيه المدرسي والمهني.

جدول رقم (54) يبين توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية بالسنوات

نوع الأقدمية / عدد السنوات	الأقدمية العامة في التعليم		الأقدمية في التدريس		الأقدمية في التوجيه	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
1 – 5	2	%20	2	100 %	2	%20
6 – 10	5	%50	0	%00	5	%50
11 – 15	1	%10	0	%00	1	% 10
16 فأكثر	2	%20	0	%00	2	%20
المجموع	10	%100	2	100 %	10	%100

يتضح من خلال هذا الجدول أن أغلب المستشارين لديهم خبرة في ميدان التوجيه محصورة بين ست (06) و عشر(10) سنوات حيث سجلنا 50**%** من المستشارين أفراد العينة لديهم أقدمية تتراوح بين 6 سنوات و 10 سنوات ثم تليها نسبة 20**%** و التي تتركز في فئتين فئة الذين لديهم خبرة أكثر من 16 سنة و فئة الذين تتراوح خبرتهم بين 01 سنة و 05 سنوات وكل هذه النسب نجدها في الأقدمية العامة في التعليم.
و أما الأقدمية في التدريس فقد وجدنا مستشاران فقط قاما بالتدريس قبل أن يتوظفا في ميدان التوجيه المدرسي و لم تتجاوز هذه الأقدمية السنتين و قد و ضعت في فئة من 1_____ 5 سنوات.

و بالنسبة للأقدمية في التوجيه فإننا كما أشرنا أغلب المستشارين بدأوا مباشرة في وظيفة التوجيه المدرسي قبل أي وظيفة أخرى أما بالنسبة للسنوات التي قضاها أفراد العينة في التوجيه فإنها تتركز في فئة من6___10 سنوات حيث سجلنا 50% من افراد العينة عملوا في التوجيه المدرسي لفترة تتراوح بين 6 و 10 سنوات ثم تليها فئة من 1__5 سنوات و 16 سنة فأكثر بنفس النسبة أي بنسبة 20% من افراد العينة و أخيرا سجلنا 10% من افراد العينة (حالة واحدة) تتراوح عدد سنوات عملها في ميدان التوجيه المدرسي بين 11 و 15 سنة.

و عموما يلاحظ أن أغلب المستشارين خبرتهم تقل عن 10 و هذا في حدود 70% (%50+%20)

و يمكن تفسير ذلك في أن منصب مستشار رئيسي في التوجيه المدرسي و الذي تم تخصيصه لحاملي شهادة الليسانس في علم الاجتماع أو علم النفس و علوم التربية بدأ في سنة 1991 و هذا طبقا للمنشور الوزاري رقم 91/219 الذي يتضمن تعيين و إدماج مستشاري التوجيه المدرسي و المهني في الفرق التربوية للمؤسسات التعليمية من ثانويات أولا فمدارس أساسية ثانية بصفة تدريجية و من ذلك الوقت إلى يومنا هذا لا تزال الوصاية تحاول وضع منصب مستشار التوجيه في كل ثانوية و علية فقد لاحظنا أن توظيف مستشاري التوجيه المدرسي و المهني إزداد عددهم في السنوات الأخيرة.

فقد وجدنا أن الذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات عددهم 3 فقط و الموجودين في الفئتين من 11__15 سنة و من 16سنة فأكثر و هم يمثلون 30% من أفراد العينة.

جدول رقم(55) يوضح عدد المؤسسات التي يشرف عليها مستشار التوجيه

عدد المؤسسات	2		3		4		المجموع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
	01	%10	08	%80	01	%10	10	100 %

يتضح من خلال هذا الجدول أن أغلب المستشارين لديهم 03 مؤسسات تربوية يشرفون عليها و غالبا ما تكون إكماليتين و ثانوية حيث سجلنا 80% من أفراد العينة لديهم 03 مؤسسات يشرفون عليها في حين سجلنا 10% فقط الذين هم يشرفون على مؤسستين تربويتين (حالة واحدة) و نفس النسبة سجلناها عند الذين يشرفون على 04 مؤسسات تربوية.

و من هنا يتبين أن المؤسسات التربوية مغطاة من ناحية عدد المستشارين المكلفين بها، رغم أن البعض يرى أنه من الصعب القيام ببعض النشاطات على أكمل وجه في هذا العدد من المؤسسات و هذا ما أكده هؤلاء المستشارين لنا أثناء إجراء مقابلات معهم.

و ينبغي الإشارة كذلك أن هناك مستشارين لهما مكتب في مركز التوجيه المدرسي و المهني و يشرفون على مقاطعة مثل بقية زملائهم و هذا من أجل تحسين مردود عمل مستشار التوجيه في المؤسسات التربوية و يمكن القول أنه كلما قل عدد المؤسسات التي يشرف عليها مستشار التوجيه كلما تمكن من تأدية جميع نشاطاته على أكمل وجه و كلما أصبح مبادرا و مجتهدا.

جدول رقم(56) يبين عدد الأفواج في مجموع المقاطعة التي يشرف عليها مستشار التوجيه

عدد الأفواج	30_____50	51_____70	71_____90	91فأكثر	المجموع
ك	01	06	02	01	10
النسبة	%10	%60	%20	%10	%100

يبدوا من خلال هذا الجدول أن أغلب مستشاري التوجيه يشرفون على مؤسسات تربوية يتراوح تعداد أفواجها بين 51 و 70 فوجا حيث سجلنا 60% من المستشارين أفراد العينة يشرفون على مؤسسات تربوية تعداد أفواجها بين 51 و 70 و تتمثل الأفواج في عدة مستويات فعلى مستوى التعليم المتوسط نجد أقسام (أفواج) الأولى متوسط و الثانية متوسط و الثالثة متوسط و أقسام السنة التاسعة أساسي أما على مستوى التعليم الثانوي فنجد أقسام السنة الأولى ثانوي بجذعيها المشتركين آداب و علوم و تكنولوجيا و أقسام السنة ثانية ثانوي بمختلف شعبها و أقسام السنة الثالثة بمختلف شعبها كذلك.

و نجد أن نسبة 20% من المستشارين ممن يشرفون على مؤسسات تربوية عدد أفواجها في المجموع بين 71 و 90 فوجا و 10% فقط ممن يشرفون على مؤسسات تربوية عدد أفواجها يفوق 90 فوجا ونفس النسبة نجدها عند الذين يشرفون على مؤسسات تربوية عدد أفواجها يتروح بين 30 و 50 فوجا.

و على العموم فإن عدد الأفواج يتمركز في الفئة من 51-70 و هده هي النسبة المتوسطة من عدد الأفواج التي يشرف عليها مستشار التوجيه و التي تعتبر كبيرة جدا إذا ما قورنت بعدد الأفواج التي يشرف

عليها مستشار التوجيه أو المرشد التربوي في بعض البلدان العربية و التي تتراوح ما بين 18 و 20 فوجا و الحقيقة أن الإشراف على عدد كبير من الأفواج التربوية (و التلاميذ الذين يدرسون فيها) يعتبر عملا شاقا ومن غير الممكن أن يقوم مستشار التوجيه بالعملية الإرشادية على أكمل وجه و خاصة فيما يتعلق بمتابعة الحالات الفردية لهذا فإن الغالب على أعمال مستشاري التوجيه الجانب الإداري و الذي يأخذ قسطا كبيرا من وقت المستشار و أغلب المستشارين يحاولون تغطية العجز عن طريق الإرشاد الجماعي و الحصص الإعلامية الجماعية و التي يجمع فيها عدد كبيرا من التلاميذ.

تحليل البيانات المتعلقة بالفرضية الأولى (عينة مستشاري التوجيه)

جدول رقم (57) يبين مدى تنفيذ البرنامج السنوي من قبل مستشار التوجيه وعلاقته بالأقدمية

الأقدمية	1_____5		6_____10		11___15		16فأكثر		المجموع	
تنفيذ البرنامج	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	2	%100	5	%100	1	%100	2	%100	10	%100
لا	0	%00	0	%00	0	%00	0	%00	0	%00
المجموع	2	%100	5	%100	1	%100	2	%100	10	%100

يتضح من خلال الجدول أن جميع المستشارين ينفذون البرنامج السنوي الذي يصنعونه مع بداية السنة الدراسية و الذي يتضمن جميع نشاطات التي يقوم بها المستشار سواء نشاطات التوجيه أو الإعلام أو التقويم .

حيث سجلنا 100 % من أفراد العينة ينفذون البرنامج السنوي وليس هناك أي فرق بين المستشارين الجدد والقدامى، والبرنامج السنوي يضعه المستشار اعتمادا على نصوص خاصة بالتوجيه و كذا ملاحظاته التي سجلها خلال السنة الماضية و عادة البرنامج السنوي لمستشار التوجيه لا يختلف عن البرنامج السنوي لمركز التوجيه المدرسي و المهني و يتضمن النشاطات الرئيسية و التي ذكرها سابقا و كل نشاط رئيسي يتضمن مجموعة من النشاطات فالتوجيه مثلا يتضمن التوجيه المسبق أو القبلي و تحليل نتائج التلاميذ الفصلية و كذا المقابلات الفردية و الجماعية و التوجيه النهائي، الطعون و أغلب هذه النشاطات يقوم مستشار التوجيه بتحضيرها ثم تنفيذها.

و الإعلام يتضمن إعلام تلاميذ سنوات السادسة أساسي سنوات أولى ثانوي سنوات التاسعة أساسي سنوات أولى ثانوي سنوات ثانية ثانوي سنوات ثالثة ثانوي و تختلف مواضيع الحصص الإعلامية من مستوى إلى آخر و كذلك كل حصة إعلامية يبرمج لها وقت محدد يوضع في البرنامج السنوي.
و عموما فإن النشاطات التي يضعها مستشار التوجيه في البرنامج السنوي لها علاقة مباشرة بالتلاميذ و تمدرسهم و هي مستمدة في الأساس من النصوص القانونية.

جدول رقم (58) يوضح مدى رضا تلاميذ السنة الثانية ثانوي عن الشعب الموجهين إليها حسب مستشاري التوجيه

الرضا عن الشعبة	التكرارات	
	ك	النسبة
نعم	09	%90
لا	00	%00
نوعا ما	01	%10
المجموع	10	%100

يتضح من خلال الجدول أن جل مستشاري التوجيه أفراد العينة يرون أن تلاميذ السنة الثانية ثانوي راضون عن الشعبة الموجهين إليها حيث سجلنا 90% من أفراد العينة رأوا أن تلاميذ السنة الثانية راضون عن الشعب الموجهين إليها في حين سجلنا حالة واحدة رأت أن التلاميذ راضون نوعا ما عن الشعب الموجهين إليها و التي تقدر نسبتها بـ:10% من أفراد العينة و يمكننا تغيير ذلك في كون عدم وجود نسبة كبيرة من الطعون و حتى و إن وجدت فإن أغلبها غير مؤسس و بالتالي يتمكن التلميذ بعد مدة من الدراسة من الاقتناع بالشعبة التي وجه إليها و يتم إقناعه أيضا من طرف مستشار التوجيه لأنه تم توجيهه على أساس نتائجه الدراسية و أغلب المستشارين كانت إجابتهم مبينة على أساس نسبة الطعون المسجلة في هذا المستوى.
و على العموم فإن تأكيد مستشاري التوجيه المدرسي و المهني على أن تلاميذ السنة الثانية راضون عن الشعب الموجهين إليها مؤشر هام على التوافق الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ

جدول رقم (59) يوضح نسبة الطعون في التوجيه في السنة الثانية ثانوي وعلاقتها بالأقدمية

نسبة الطعون / الأقدميــة	1 – 5%		6 – 10		11 – 15%		المجمـوع	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
1 – 5	02	28.57 %	01	%50	01	%100	04	%40
6 – 10	02	28.57 %	01	%50	00	00	03	%30
11 – 15	01	14.29 %	00	00	00	00	01	%10
16 فأكثر	02	28.57 %	00	00	00	00	02	%20
المجموع	07	%100	02	%100	01	%100	10	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة الطعون في التوجيه بالنسبة لتلاميذ السنة ثانية ثانوي حسب مستشاري التوجيه المدرسي تتراوح بين 1% و 5% وهذا ماعبر عنه أغلب المستشارين حيث نجد 28% ممن لديهم أقدمية بين 1-5 سنوات لديهم نسبة الطعون في التوجيه بين 1-5%، ونفس النسبة للذين لديهم أقدمية بين 6-10 سنوات ،والذين لديهم أقدمية تفوق 16 سنة.

ونجد أن 14.29% ممن لديهم أقدمية بين 11-15 سنة نسبة الطعون في التوجيه لديهم بين 1-5% أما الذين نسبة الطعون لديهم بين 6-10 % فهم محصورين في فيئتي المستشارين الذين لاتفوق أقدميتهم 10 سنوات ،بنسبة 50% في كل فئة.

و يبدوا من خلال هذه النتائج قلة الطعون المقدمة من طرف التلاميذ و هذا راجع إلى اعتماد التوجيه على نتائج التلاميذ الدراسية و رغباتهم، و عادة ما تكون الطعون- بطبيعة الحال- بالنسبة للتلاميذ الذين لم تلب رغبتهم، إلا أنهم وجهوا حسب نتائجهم الدراسية ،و هؤلاء بعد مدة يتكيفون مع الشعبة التي وجهوا إليها، و خاصة إذا عمل مستشار التوجيه إلى محاولة إقناعهم بالشعبة الموجهين إليها.

و تعتبر النسبة الضعيفة للطعون مؤشر و دلالة هامة على توافق التلميذ الدراسي، و أيضا تبين إعتماد مجالس القبول و التوجيه على الدراسة الجدية أثناء توجيه التلاميذ نحو الشعب و التخصصات المختلفة.

جدول رقم(60) يبين الأسس التي يعتمد عليها في توجيه التلاميذ

الأسس المعتمدة في التوجيه	التكرارات	
	ك	النسبة
الرغبات	1	%10
النتائج الدراسية في مجموعات التوجيه	90	%90
التوفيق بين الرغبة و النتائج	10	%100
آراء و اقتراحات الأساتذة	05	%50
(شيء آخر) الحالة الصحية للتلميذ	01	%10

يتضح من خلال الجدول أن كل المستشارين أفراد العينة يتفقون على أن الأساس الذي يتم اعتماده أثناء توجيه التلاميذ هو محاولة اعتمادهم على التوفيق بين رغبة التلميذ و نتائجه الدراسية حيث سجلنا 100% من أفراد العينة يرون أنه يعتمد على التوفيق بين الرغبة و النتائج أثناء توجيه التلميذ تليها نسبة 90% من أفراد العينة ترى أنها تعتمد على نتائج التلميذ في مجموعات التوجيه أثناء توجيهه نحو شعبة معينة ثم تليها نسبة 50% من أفراد العينة يرون أنهم يعتمدون التلميذ أثناء توجيهيه و 10% ذكروا الحالة الصحية كشيء آخر يعتمد عليه في توجيه التلاميذ.

و يمكننا تفسير هذه النتائج على النحو التالي.

أولا: الأسس التي تم ذكرها يتم اعتمادها في توجيه التلاميذ أثناء مجالس القبول و التوجيه.

ثانيا: وجود نسبة 100% أفراد العينة يرون أنهم يعتمدون على التوفيق بين الرغبة و نتائج التلاميذ و هذا ما يحاول الوصول إليه في مجالس القبول و التوجيه لأنهم إذا تمكنوا من تحقيق هذا الشرط ستكون نسبة الطعون 00% لهذا فقد و جدنا أن 100% من أفراد العينة اعتبروا هذا الشرط أساسي واتفقوا عليه.

ثالثا: وجود نسبة 90% من أفراد العينة يرون أن يتم الاعتماد على نتائج التلميذ الدراسية في مجموعات التوجيه و الحقيقة أن هذا الشرط يتم اعتماده أكثر عندما لا يستطيعون التوفيق بين الرغبة و النتائج الدراسية

لأن نتائج التلميذ في مجموعات التوجيه هو أكثر الوسائل التي تبين ملمح التلميذ و تظهر ما إذا كانت هذه الشعبة تناسبه أو تلك.

رابعا: وجود نسبة 50% من أفراد العينة يرون أن اقتراحات و آراء الأساتذة يتم اعتمادها في توجيه التلاميذ و هذا راجع إلى كون الأساتذة أقرب إلى التلاميذ و أكثر معرفة بمستواهم الدراسي و قدراتهم إلا أن آراء الأساتذة قد تظهر لنا في النتائج و بالتالي فإن آرائهم يتم اللجوء إليها عادة في الحالات الاستثنائية أي الحالات التي تكون نتائج التلميذ فيها متقاربة بين شعبة و أخرى و بالتالي فإن الأستاذ هو الأقدر على معرفة الشعبة الأفضل لهذا التلميذ و كذلك الحالة التي لا يظهر ملمح التلميذ فيها بوضوح حيث تكون نتائجه ضعيفة في المواد التي يعتمد عليها في توجيه التلاميذ (مجموعات التوجيه).

خامسا: و جود نسبة10% من أفراد العينة يرون أنه يتم الاعتماد على رغبات التلاميذ أثناء التوجيه. راجع إلى كون الرغبات إحدى شروط توجيه التلاميذ و لكن تخص فقط فئات التلاميذ المتفوقين لهذا وجدنا 10% فقط من أفراد العينة رأوا أنه يعتمد على الرغبات في توجيهه حيث نجد حسب النصوص القانونية أنه يتم تلبية رغبة 10 %فقط الأوائل بالنسبة للمنتقلين إلى السنة الأولى ثانوي ويتم تلبية رغبة 5 % فقط بالنسبة للتلاميذ المنتقلين إلى السنة الثانية ثانوي وهذا ما بين اعتماد الرغبات ولكن لفئة المتفوقين الأوائل فقط .

سادسا: وجود 10% من أفراد العينة راو أن هناك شيء أخر غير الذي تم ذكره يتم الاعتماد عليه في توجيه التلاميذ وهو الحالة الصحية للتلميذ وفعلا يتم مراعاة الحالة الصحية للتلميذ في توجيهه فمثلا لا يتم توجيه تلميذ مكفوف إلى شعبة علمية بل عادة ما يوجه إلى شعبة أدبية كما لا يتم توجيه تلميذ معاق حركيا إلى شعبة تقنية تحتاج إلى النشاط ا لعضلي والحركي.

وعموما فان توجيه التلاميذ نحو الشعب المختلفة ليس بالأمر اليسير –كما يظن البعض- بل هو عملية تحتاج إلى خبرة ومتابعة لنتائج التلميذ ومعرفة ميولا ته ونتائجه الدراسية وكل الشروط التي ذكرناها يتم اعتمادها في توجيه التلاميذ حسب الحالة والوضعيات كما أن التوجيه السليم الذي يعتمد على شروط ومقاييس واضحة ودراسة جادة يعل التلميذ أكثر توافقا دراسيا واجتماعيا.

جدول رقم (61) يبين مدى توافق التلميذ دراسيا عند توجيهه نحو شعبة تناسب نتائجه حسب مستشاري التوجيه

الإجابة	التكرارات	
	ك	النسبة
نعم	09	%90
لا	00	%00
أحيانا	01	%10
المجموع	10	%100

يتضح من خلال الجدول أن توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب نتائجه الدراسية تساعده على التوافق الدراسي حيث أكد 90% من أفراد العينة أن توجيه التلميذ في التوافق الدراسية في حين نجد 10% يرون أنه أحيانا فقط يساعاد توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب نتائجه الدراسية على التوافق الدراسي.

و يمكن تفسير ذلك في أن توجيه التلميذ حسي قدراته و نتائجه و يجعله أكثر قدرة على فهم مواد التخصص و بالتالي عدم تعرضه لمشكلات دراسية تتسبب في سوء توافقه الدراسي بالإضافة على أن التلاميذ الذين يوجهون حسب نتائجهم الدراسية في مجموعات التوجيه و التي تتفق و متطلبات الشعبة يجدون أنفسهم في الشعبة المناسبة لهم حتى و إن كانوا غير راغبين فيها .

و مهما يكن فإن التوافق الدراسي للتلميذ له علاقة وطيدة بتوجيه التلميذ بالطريقة السليمة و الصحيحة التي تعتمدعلى نتائجه و قدراته و كذا ميولاته .

جدول رقم (62) يبين مدى توافق التلميذ دراسيا عند توجيهه نحو شعبة تناسب رغباته حسب مستشاري التوجيه

الإجابة	التكرارات	
	ك	النسبة
نعم	00	%00
لا	00	%00
أحيانا	10	%00
المجموع	10	%100

يبدوا من خلال الجدول أن جميع المستشارين أفراد العينة أكدوا أن توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب رغباته لا تساعد التلميذ على التوافق الدراسي بصفة دائمة بل أحيانا فقط .
حيث سجلنا 100 % من أفراد العينة رأوا أن توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب رغباته – أحيانا فقط – تساعده على التوافق الدراسي .

و يمكن تفسير ذلك في عدم تمكن التلميذ من النجاح في الشعبة إذا كان أساس توجيهه إليها رغبته دون مراعاة نتائجه و أغلبهم أجاب أحيانا لأنه يمكن أن يكون هناك توافق دراسي في حالة تحقيق رغبة التلميذ و خاصة إذا كانت لدى التلميذ رغبة شديدة في دراسة شعبة ما لأن الرغبة الشديدة تجعله يبذل مجهودات معتبرة من أجل النجاح في دراسته و تحقيقه لنتائج دراسية أفضل دائما ، و تجعل التلميذ دافعية للنجاح و الحصول على نتائج أفضل في كل مرة ، و كما هو معروف لدى علماء التربية فإن الدافعية تعتبر الشرط الاول في التحصيل الدراسي الجيد .

و على كل فإن توجيه التلميذ حسب رغبته ليس بالضرورة عاملا مساعدا على التوافق الدراسي ، بل أحيانا فقط يكون عاملا مساعدا ، فالتلميذ في غالب الاحيان لا يعرف كيف يختار الشعبة بل يبني إختياراته إعتمادا على زملائه و أوليائه دون مراعاة نتائجه الدراسية .
لهذا فأكثر التلاميذ توافقا و نجاحا في دراستهم هم الذين تتلائم رغباتهم مع نتائجهم الدراسية و على العموم يمكن القول أن توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب رغباته قد تساعده على التوافق الدراسي شرط أن لا تتعارض تعارضا كليا مع نتائجه الدراسية ، أو أن يكون لدى هذا التلميذ دافع قوي لدراسة شعبة ما تجعله يجتهد و يحقق نتائج تمكنه من تجاوز النقائص .

جدول رقم (63) يبين مدى توافق التلميذ إجتماعيا عند توجيهه نحو شعبة تناسب نتائجه الدراسية

الإجابة	التكرارات	
	ك	النسبة
نعم	07	%70
لا	00	%00
أحيانا	03	%30
المجموع	10	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلب أفراد العينة يرون أن توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب نتائجه الدراسية تساعده على التوافق الاجتماعي حيث سجلنا 70% يرون أن توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب نتائجه الدراسية تساعده على التوافق الاجتماعي .و هناك 30% من أفراد العينة يرون أن توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب نتائجه الدراسية قد تساعده أحيانا على التوافق الاجتماعي و يمكن القول إنطلاقا من هذه النتائج أن توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب نتائجه تجعله أكثر قدرة على ممارسة حياة إجتماعية عادية لأن عدم وجود مشاكل دراسية معناه عدم وجود مشاكل مع الأساتذة و مع الزملاء و حتى مع الوالدين فالتلميذ الذي لا يعاني من ضعف في مواد اختصاصية لا يمكن أن يتعرض للنقد من طرف الأساتذة و كذلك لا يتعب زملائه و خاصة إذا كان كل مرة يحاول فهم الدروس و أبسط المواضيع كما أن نتائجه السيئة قد تجعل علاقته سيئة مع والديه أو أوليائه و كل هذا الذي ذكرناه يؤثر علاقاته الاجتماعية لان العلاقة الجيدة مع الأفراد الذين يتعامل معهم مؤشر على توافق التلميذ الاجتماعي.

و كما أن توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب نتائجه قد تساعده أحيانا على التوافق الاجتماعي و أحيانا تعني الحالتين معا فيمكن أن تساعده على التوافق الاجتماعي لأن التلميذ يدرك أن نتائجه تتفق مع الشعبة التي يدرس فيها أي أن قدراته تتفق و متطلبات الشعبة التي يدرس فيها و هذا ما يجعله متوافقا اجتماعيا و يمكن أن لا تساعده على التوافق الاجتماعي.
و على العموم فإن توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب نتائجه الدراسية أكثر توافقا من الناحية الاجتماعية.

جدول رقم (64) يبين مدى توافق التلميذ اجتماعيا عند توجيهه نحو شعبة تناسب رغباته حسب مستشاري التوجيه

الإجابة	التكـرارات	
	ك	النسبة
نعم	08	%80
لا	00	%00
أحيانا	02	%20
المجموع	10	%100

يتضح من هذا الجدول أن أغلب أفراد العينة أكدوا أن توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب رغباته ستساعده على التوافق الاجتماعي و هذا ما بينته نسبة80% من المستشارين أفراد العينة و في المقابل سجلنا 20% من المستشارين أفراد العينة رأوا أن توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب رغباته ليس بالضرورة عامل مساعد على التوافق الاجتماعي بل يمكن أن يكون كذلك و يمكن أن يكون غير ذلك أي أنه أحيانا فقط

يمكن أن يساعد توجيهه التلميذ حسب رغبته على توافقه الاجتماعي و نستطيع القول أن تأكيد مستشاري التوجيه على أن توجيه التلميذ حسب رغبته يساعده على التوافق الاجتماعي نظرا للحالة التي يكون عليها التلميذ عند عدم تلبية رغبته حيث تجده مغتاظا و يلقي بالهم على مستشار التوجيه و الأساتذة و الإدارة و نجد لديه نوع من السلوك العدواني إتجاه هؤلاء سواء بصفة مباشرة أو غير مباشرة و هذا النوع من العدوانية دلالة على سوء توافق التلميذ اجتماعيا و على العكس من ذلك فإنه في حالة تلبية رغبته سيكون ممتنا لهؤلاء و يكون له اتجاه ايجابي نحوهم و بالتالي تكون علاقاته الاجتماعية جيدة خاصة مع هؤلاء المشرفين عليه

إلا أن في أغلب الأحيان يعمد مستشاري التوجيه على إقناع التلاميذ الذين لم تلب رغباتهم و خاصة عند توجيههم طبقا لنتائجهم الدراسية حتى يستطيعون الدراسة في الشعبة الموجهين إليها بصفة جيدة.

و عموما فإن توجيه التلميذ حسب رغبته يساعده على التوافق الاجتماعي مع مراعاة عدم تناقض النتائج مع هذه الرغبة.

تحليل بيانات الفرضية الثانية

المقابلات و الجلسات التي يقوم بها مستشار التوجيه تساعد التلميذ على التوافق الدراسي و الاجتماعي

جدول رقم(65) يوضح مدى إجراء المقابلات الفردية للتلاميذ من قبل مستشار التوجيه

الإجابة	التكرارات	
	ك	النسبة
نعم	10	%100
لا	00	%00
المجموع	10	%100

يظهر من خلال هذا الجدول أن كل مستشاري التوجيه المدرسي أفراد العينة يجرون مقابلات فردية مع التلاميذ حيث سجلنا 100% من أفراد العينة كلهم أكدوا أنهم يجرون مقابلات فردية مع التلاميذ و ينبغي الإشارة إلى أن إجراء المقابلات الفردية يعتبر أحد النشاطات التي يقوم بها كل المستشارين و هي موجودة تحت محور التوجيه و قد يقوم مستشار التوجيه نفسه باستدعاء التلاميذ انطلاقا من النتائج الدراسية التي

يتحصلون عليها أو بطلب من الأساتذة خاصة إذا لا حظوا أن تلميذا ما يعاني من مشكلة تحتاج إلى أخصائي أو بطلب من الإدارة أو أولياء.

و على كل فإن المقابلات الفردية التي يقوم بها المستشار يهدف من خلالها إلى مساعدة التلاميذ في حل مشكلاتهم سواء اجتماعية أو نفسية أو دراسية أو سلوكية أو أي مشكل آخر يدرج ضمن هذه الأنواع المذكورة.

و يمكن القول أن عدد المقابلات التي يجريها المستشار تختلف من مؤسسة إلى أخرى حسب وجود المشكلات أو عدمها.

جدول رقم (66) يوضح معدل المقابلات التي يجريها مستشار التوجيه لتلاميذ السنة الأولى و الثانية ثانوي في كل ثلاثي وعلاقتها بالأقدمية

الأقدمية	1____5		6____10		11___15		16فأكثر		المجموع	
معدل المقابلات	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
5—10	00	%00	01	%20	01	%100	01	%50	03	%30
10—15	01	%50	04	%80	00	%00	01	%50	06	%60
15—20	01	%50	00	%00	00	%00	00	%00	01	%10
المجموع	02	%100	05	%100	01	%100	02	%100	10	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أغلب المستشارين يجرون مقابلات فردية تتراوح بين 10 و 15 مقابلة خلال كل ثلاثي حيث سجلنا 60% من أفراد العينة أوضحوا أنهم يجرون مقابلات فردية مع التلاميذ تتراوح بين 10 و 15 مقابلة و سجلنا 30% من أفراد العينة يجرون مقابلات فردية تتراوح بين 5 و 10 مقابلات في الثلاثي و هناك 10% من أفراد العينة و هي حالة واحدة أوضحت أنها تجري مقابلات فردية تتراوح بين 15و20مقابلة،ونجد أن المستشارين الذين لديهم أقدمية تتراوح بين 6-10 سنوات منهم 80% يجرون مقابلات فردية مع التلاميذ بين 10-15 ،ونجد كذلك 50% من المستشارين الذين لديهم أقدمية بين 1-5 سنوات، وكذلك الذين لديهم أقدمية تفوق 16 سنة يجرون مقابلات تتراوح بين 10-15 مقابلة ، و50% الآخرين تتوزع بين 5-10 بالنسبة للذين لديهم أقدمية تفوق 16 سنة ،وبين 15-20 بالنسبة للذين لديهم أقدمية بين 1-5 سنوات.

و من خلال هذه النتائج يتضح أن أكثر المستشارين يجرون مقابلات فردية مع التلاميذ لا تتجاوز 15 مقابلة فردية مع التلاميذ لا تتجاوز 15 مقابلة فردية و الواقع أن عدد المقابلات التي يجريها هؤلاء المستشارين كثيرة جدا إذا ما نظرنا إلى نشاطات مستشار التوجيه المتعددة وعدد المؤسسات الموكلة إليه و كذا طبيعة المقابلات الفردية و طريقة إجرائها فبالنسبة إلى نشاطات مستشار التوجيه فهي تنقسم عادة إلى ثلاث محاور رئيسسية هي التوجيه ، الإعلام التقويم و تعتبر المقابلات الفردية إحدى النشاطات التي تنطوي تحت محور التوجيه و بالتالي فإن نشاط التوجيه وحده يحتوي على نشاطات متعددة ضف إلى ذلك الإعلام و التقويم.

أما بالنسبة لعدد المؤسسات التي يشرف عليها مستشار التوجيه فهي تتجاوز في الغالب 03 مؤسسات و هذا ما أوضحناه سابقا هذا أيضا سبب يجعلنا نقول أن عدد المقابلات التي يجريها هؤلاء المستشارين كثيرة ضف إلى ذلك طبيعة المقابلات و كيفية إجرائها فهناك مقابلات تحتاج إلى أكثر من ثلاث مرات (جلسات) فبعض المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ تحتاج إلى المتابعة المستمرة من قبل مستشار التوجيه و هذا كله يجعلنا نقول أن المقابلات الفردية ليست بالأمر السهل بل تحتاج إلى تدريب و خبرة و ممارسة من قبل مستشار التوجيه

و على العموم فإن هذا العدد من المقابلات الذي يجرى للتلاميذ خلال الثلاثي يعتبر لا بأس به إذا ما نظرنا إلى النشاطات المتعددة لمستشار التوجيه إلا أننا لا يمكن الحكم على هذه المقابلات كافية أو غير كافية لأن بعض التلاميذ لديهم مشكلات اجتماعية أو نفسية لكنها غير ظاهرة.

جدول رقم (67) يوضح نوع المشاكل التي تصادف التلاميذ عادة حسب مستشاري التوجيه

المشاكل التي تصادف التلاميذ حسب مستشاري التوجيه	ك	النسبة
- ضعف النتائج المدرسية	05	%50
- سوء النفاهم مع الأساتذة و المراقبين	04	% 40
- مشاكل إجتماعية (أسرية ، اليتم ، الفقر ....)	06	%60
- وجود صعوبات في بعض المواد	07	%70
- الخوف من الامتحان	02	%20
- عدم معرفة طرق المراجعة السليمة	07	%70
- الغيابات المتكررة	07	%70
- مشاكل صحية	01	%10

من خلال هذا الجدول يتضح أن المشاكل التي ذكرها مستشارو التوجيه و التي اتفقوا على أنها تصادف التلاميذ في أغلب الأحيان كلها تساهم في سوء التوافق الدراسي أو الاجتماعي للتلميذ . فوجود صعوبات في بعض المواد و التي تكررت عند7 مستشارين تعتبر مؤشر على سوء التوافق الدراسي لدى التلميذ أي 70% من أفراد العينة أكدوا على نفس النقطة ونجد أن 70% أيضا من أفراد العينة اتفقوا على أن عدم معرفة طرق المراجعة تعتبر إحدى المشكلات التي تصادف التلاميذ عادة .

ونفس النسبة (70%) نجدها في المشكل المتعلق بالغيابات المتكررة ثم تأتي بعد ذلك المشاكل الاجتماعية بنسبة 60% و المشاكل الاجتماعية كما هو معروف متعددة .

ثم تليها نسبة 50% المتعلقة بضعف النتائج المدرسية وبعدها سوء التفاهم مع الأساتذة و المراقبين بـ40%.

ثم ياتي المشكل المتعلق بالخوف من الامتحان ب20% يليه أخيرا المشاكل الصحية بنسبة 10%

وعموما فإن هذه المشكلة ليست كلها التي يتعرض لها التلاميذ بل هذه المشكلات التي ذكرها أفراد العينة إنطلاقا من الحالات التي عرضت عليهم وكل المشكلات التي تم ذكرها تؤدي بالتلميذ إلى سوء التوافق الدراسي أو الإجتماعي بل هي في حد ذاتها مؤشرات على سوء التوافق الدراسي أو الإجتماعي .

فعلى سبيل المثال وجود صعوبات في بعض المواد تجعل التلميذ في مشكل وخاصة خوفه من الرسوب في حالة عدم تجاوز هذه الصعوبات وهكذا تتعقد الأمور لديه وهذا المشكل يؤدي به إلى مشكلات أخرى (نفسية كالقلق ، ضغط الوالدين ....إلخ)

ونفس الشيئ بالنسبة لعدم معرفة طرق المراجعة كلها مشكلات تؤدي إلى سوء التوافق الدراسي للتلميذ ، أما المشكلات الإجتماعية و التي تؤثر على تمدرس التلميذ في غالب الأحيان تؤدي به إلى سوء التوافق الاجتماعي ، وغليه فمحاولة مستشار التوجيه مساعدة التلميذ على حل مشكلاته يهدف في الأساس إلى مساعدته على التوافق الدراسي و الاجتماعي .

جدول رقم (68) يبين مدى إجراء جلسات جماعية للتلاميذ من قبل مستشار التوجيه

الإجابة	التكرارات	
	ك	النسبة
نعم	10	%100
لا	00	%00
المجموع	10	%100

نلاحظ من هذا الجدول أن كل مستشاري التوجيه أفراد العينة يجرون جلسات جماعية مع التلاميذ ، وهذا تبينه نسبة 100% من أفراد العينة ، وعليه فإن الجلسات الجماعية يعتبر أحد النشاطات الرئيسية التي يقوم بها مستشار التوجيه ، وعادة ما تجري الجلسات الجماعية للتلاميذ الذين يعانون من نفس المشكل فمثلا التلاميذ الذين أظهرت نتائجهم تراجعا واضحا يمكن في هذه الحالة لمستشار التوجيه أن يقوم باستدعائهم ، و الحقيقة أن إختبار التلاميذ لهم نفس المشكل فإن التلميذ عندئذ لا يحس بالإهانة لأن كل الحاضرين معه لديهم نفس المشكل ، بالإضافة إلى أن أثناء الجلسة الجماعية يترك للتلاميذ الحرية في مناقشة مشكلهم ومعرفة أسبابها واقتراح حلول لها .
هكذا يترك لديهم انطباع بالمسؤولية وروح الجماعة .

وعلى العموم فإن الجلسات الجماعية لها تأثير واضح على توافق التلميذ دراسيا وكذا إجتماعيا لأن حل المشكلة بالطريقة الجماعية هو جوهر التوافق الإجتماعي .

جدول رقم (69) يبين أهم المواضيع خلال الجلسات الجماعية

أهم المواضيع	ك	النسبة
- تقييم النتائج الدراسية في كل فصل .	08	%80
- الجانب السلوكي و الأخلاقي .	08	%80
- الحث على المراجعة (تحسيسية).	07	%70
- تصحيح معلومات متعلقة بطريقة القبول و التوجيه .	10	%100

يبدوا من خلال هذا الجدول أم المواضيع التي ذكرها مستشاري التوجيه أغلبها متفقين عليها ، ونجد أن 100% من أفراد العينة يرون أن تصحيح المعلومات المتعلقة بطريقة القبول و التوجيه هو الموضوع

الذي يتم على أساسه عقد جلسات جماعية للتلاميذ ، ثم تليها تقييم نتائج التلاميذ الدراسية ب80% من أفراد العينة .

وأخيرا الحث على المراجعة ب70% .

فبالنسبة لتصحيح المعلومات المتعلقة بطريقة القبول و التوجيه فإن مستشار التوجيه يقوم بإجراء حصص إعلامية للتلاميذ حول المواضيع السابقة ، ثم بعد فترة معينة يقوم بتوزيع إستبيان الميول و الإهتمامت الذي يتضمن بعض الأسئلة تخص المعلومات غير المفهومة للتلميذ خلال الحصص الإعلامية ، وعلى أساس تحليل إستبيان الميول و الإهتمامت يتم إستدعاء التلاميذ الذين لم يفهموا بعض المعلومات التي يكونوا قد ذكروها في إستبيان الميول و الاهتمامات .

و بالنسبة لتقييم النتائج الدراسية فإن مستشار التوجيه يقوم بتحليل نتائج التلاميذ ومعرفة الفئات الضعيفة منهم وإجراء جلسات جماعية معهم من أجل الوقوف عند نقاط الضعف عندهم .

و بالنسبة للجانب السلوكي فإن مستشار التوجيه يقوم بإجراء جلسة جماعية مع تلاميذ أظهروا سلوكا غير لائق في المؤسسة وحثهم على ضرورة الإلتزام بالسلوك الحسن وإحترام القانون الداخلي للمؤسسة .

ومما سبق فإن الجلسات التي يقوم بها المستشارون في التوجيه تهدف في الأساس إلى محاولة تحقيق التوافق الدراسي و الإجتماعي للتلميذ .

فالوقوف عند نتائج التلميذ ومحاولة معرفة نقاط الضعف لديهم ومحاولة مساعدته ، كلها تؤدي بالتلميذ في الأخير إلى التوافق الدراسي .

كما أن حث التلميذ على الإلتزام بالسلوك الحسن و التحلي بالأخلاق الحميدة تؤدي به إلى التوافق الاجتماعي .

جدول رقم (70) يبين مدى مساعدة المقابلات و الجلسات التلميذ على التوافق الدراسي الاجتماعي حسب مستشاري التوجيه

الإجابــة	التكرارات	
	ك	النسبة
نعم	10	%100
لا	00	%00
المجموع	%10	% 100

يتضح من خلال هذا الجدول أن كل المستشارين أفراد العينة يتفقون على أن المقابلات الفردية و الجلسات الجماعية و التي يقوم بها مستشار التوجيه تساعد التلميذ على التوافق الدراسي وتساعد التلميذ على التوافق الدراسي وتساعده على التوافق الإجتماعي . وهذا ما يظهر في النسبة 100% من أفراد العينة الذين أجابوا بـ (نعم) .

وعموما فإن تأكيد مستشاري التوجيه واتفاقهم على أن المقابلات التي يجرونها مع التلاميذ و الجلسات ،نابع من خبرتهم الميدانية وملاحظتهم للحالات التي تم مساعدتها وهذا يؤكد لنا نجاحهم في أغلب الأحيان في علاج المشكلات التي تعترض التلميذ .

تحليل البيانات المتعلقة بالفرضية الثالثة .

- إعلام التلاميذ وإرشادهم يساعدهم على التوافق الدراسي و الاجتماعي

جدول رقم (71) يبين مدى إجراء الحصص الإعلامية من قبل المستشار

إجراء الحصص الإعلامية	التاسعة		الاولى ثانوي		الثانية ثانوي	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	10	%100	10	%100	10	%100
لا	00	% 00	00	00	00	00
المجموع	10	%100	10	%100	10	%100

يتضح من خلال هذا الجدول أن جميع مستشاري التوجيه يقومون بإجراء حصص إعلامية لفائدة التلاميذ وخاصة المستويات التي لها علاقة بالتوجيه نحو الشعب .

ونلاحظ أن مستشاري التوجيه يقومون بإعلام تلاميذ هاته المستويات المذكورة لأنها في مرحلة التوجيه و الإختيار .

جـدول رقم (72) يوضح عدد الحصص الإعلامية المقدمة لكل مستوى من المستويات

المستوى الدراسي عدد الحصص	التاسعة		الاولى ثانوي		الثانية ثانوي	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
02	05	%50	01	%10	10	%100
03	05	%50	07	%70	00	%00
04	00	%00	02	%20	00	%00
المجموع	10	%100	10	%100	10	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن عدد الحصص الإعلامية التي يجريها مستشار التوجيه تختلف من مستوى لآخر ، فبالنسبة للسنة الأولى ثانوي نجدهناك 70% من أفراد العينة يتفقون على أنهم يجرون 3 حصص إعلامية ،أما السنة التاسعة أساسي فنجد هناك اختلاف من حيث عدد الحصص الإعلامية التي يقدمونها لتلاميذ السنة التاسعة أساسي ، حيث سجلنا 50% من أفراد العينة اتفقوا على أنهم بقدمون حصتين إعلاميتين خلال السنة الدراسية مقابل 50% اتفقوا على أنهم يقدمون ثلاث حصص إعلامية خلال السنة الدراسية ، تليها نسبة 20% يقدمون04 حصص إعلامية وأخيرا 10 % يجرون حصتين إعلاميتين في السنة

اما السنة الثانية ثانوي، فكل أفراد العينة يتفقون على إجراء حصتين إعلاميتين خلال السنة الدراسية، أي بنسبة 100% وكما هو ملاحظ ، فإن هناك متابعة للتلاميذ من خلال الحصص ،إنطلاقا من السنة التاسعة إلى غاية توجيههم توجيها نهائيا إلى الشعبة التي يمتحن فيها شهادة البكالوريا .

ويمكننا تفسير هذا التفاوت في عدد الحصص الإعلامية التي يجريها المستشارون، في طبيعة المقاطعة التي يعمل بها المستشار وعدد المؤسسات الموكلة لهم، كما نلاحظ أن المستشارين يركزون أكثر على إعلام السنة الأولى ثانوي كونها المرحلة الأخيرة التي يتم توجيههم فيها فيما بعد .

توجيههم من السنة التاسعة إلى الأولى ، وعلى العموم فإن استفادة هؤلاء التلاميذ من الحصص الإعلامية يساعدهم كثيرا في فهم متطلبات الشعب وكيفية الإختيار التي تناسب نتائجه سيساعد المستشار في توجيه التلاميذ توجيها سليما ، و بالتالي الحصول علىمجموع التلاميذ متوافقين دراسيا

جدول رقم (73) يبين مدى مساعدة الحصص الإعلامية التلميذ على التوافق مع النشاط الدراسي والتوافق الاجتماعي

مجال التوافق	التوافق مع النشاط الدراسي		التوافق الاجتماعي	
	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	10	%100	10	%100
لا	00	% 00	00	00
المجموع	10	%100	10	%100

يظهر من خلال هذا الجدول أن كل المستشارين أفراد العينة يؤكدون أن الحصص الإعلامية التي يقوم بها مستشار التوجيه تساعد التلميذ على التوافق مع النشاط الدراسي وعلى التوافق الإجتماعي .

حيث سجلنا 100% من أفراد العينة رأوا أن الحصص الإعلامية التي يقدمونها للتلاميذ على التوافق الدراسي .

وسجلنا كذلك 100% من أفراد العينة التي يقدمونها للتلاميذ تساعد التلاميذ على التوافق الإجتماعي .

وعلى هذا فإن الحصص الإعلامية تؤدي دورا هاما في توافق التلميذ الدراسي و الإجتماعي .

حسب ما أكده مستشاري التوجيه المدرسي و المهني .

جدول رقم (74) يوضح الأهداف من الحصص الإعلامية حسب مستشاري التوجيه

الأهداف من الحصص الإعلامية	ك	النسبة
- تعريف التلاميذ بكيفية القبول و التوجيه إلى السنوات الموالية.	10	%100
- تحفيزهم على العمل و النشاط و المراجعة.	09	%90
- إيصال معلموات جديدة تخصهم.	09	%90
- التقرب من التلاميذ ومعرفة مشاكلهم.	05	%50
- تصحصح بعض المعلومات الخاطئة.	04	%40

يظهر من خلال هذا الجدول أن كل الأهداف المذكورة من قبل المستشارين نجد الإتفاق عليها لأكثر من 4 مستشارين فالهدف الأول المتعلق بتعريف التلاميذ بكيفية القبول و التوجيه إلى السنوات الموالية يأتي

في المرتبة الأولى بنسبة 100% يليه تحفيز التلاميذ على العمل و النشاط و المراجعة بنسبة 90% ونفس الشيئ في الهدف المتعلق بإيصال معلومات جديدة للتلاميذ سجلنا 90% من أفراد العينة .

ثم يلي ذلك الهدف الرابع وهو التقرب من التلاميذ ومعرفة مشاكلهم حيث سجلنا 50% من أفراد العينة يتفقون على هذا ، وأخيرا تصحيح المعلومات الخاطئة للتلاميذ بنسبة 40% وعموما فكل الأهداف المذكورة من قبل مستشاري التوجيه هي مؤشرات تساعد التلاميذ على التوافق الدراسي و الاجتماعي.

جدول رقم (75) يبين مدى إحتياج المستشار للمقاطعة التي يشرف عليها على مستشارين آخرين

عدد المستشارين الممكن احتياجهم	0		2		3		4		المجموع	
مدى الاحتياج الى مستشار مساعد	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
نعم	00	%00	02	%100	06	%100	01	%10	09	%90
لا	01	%100	00	%00	00	%00	00	00	01	%10
المجموع	01	%100	02	%100	06	%100	02	%100	10	%100

يبدوا من خلال هذا الجدول أن هناك 90% من أفراد العينة يرون أنهم يحتاجون إلى مستشارين آخرين في المقاطعة التي يشرفون عليها مقابل 10% لا يرون أنهم يحتاجون إلى مستشار آخر إطلاقا ، إلا أن مستشاري التوجيه أفراد العينة يختلفون في عدد المستشارين الذين تحتاجهم المقاطعة التي يشرفون عليها وهذا راجع إلى تباين عدد المؤسسات التي يشرفون عليها ، حيث سجلنا النسبة الأكبر و المقدرة ب 60% و التي ترى أن المقاطعة التي يشرفون عليها تحتاج إلى ثلاثة مستشارين ، ثم تليها نسبة 20% التي ترى أنها تحتاج إلى 02 مستشارين وأخيرا نسبة 10% من أفراد العينة ترى أنها تحتاج إلى مستشار واحد في المقاطعة التي تشرف عليها ، وكما هو واضح أيضا أن هناك 10% و المتمثلة في حالة واحدة ترى أن المقاطعة التي تشرف عليها لا تحتاج إلى مستشار آخر .

وعلى العموم فإنه كلما زاد عدد المستشارين كلما تم التمكن من تقديم عملية إرشادية وتوجيهية أفضل وكلما زاد عدد التلاميذ المستفيدين من الإرشاد .

جدول رقم (76) يبين الصعوبات التي تواجه المستشار في عمله وعلاقتها بجنس المستشار

الجنـــــس / الصعوبات التي تواجه المستشارين	ذكور		إناث		المجموع الكلي	
	ك	النسبة	ك	النسبة	ك	النسبة
1. نقص الوسائل و الإمكانيات المادية (الوسائل الإعلامية ، البيداغوجية ..إلخ)	02	%28.75	06	%28.57	08	%28.57
2. عدم تغطية الحالات الخاصة من التلاميذ لكثرة العدد .	01	%14.29	05	%23.81	06	%21.43
3. العجز عن مساعدة بعض الحالات المعقدة (نفسية ، إجتماعية بالذات).	01	%14.29	04	%19.05	05	%17.86
4. صعوبة التنقل في المقاطعة لبعد المؤسسات وكثرة الأعمال.	01	%14.29	03	%14.29	04	%14.29
5. عدم فهم الإدارة لعمل مستشار التوجيه.	01	%14.29	02	%09.52	03	%10.71
6. كثرة الأعمال الإدارية في مقابل العمل الإرشادي الذي من المفروض أن ينوط به مستشار التوجيه.	01	%14.29	01	%04.76	02	%07.14
المجمـــــــــــوع	*07	%100	*21	%100	*28	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نقص الوسائل والامكانيات المادية من وسائل اعلامية وأجهزة ومكتب لائق، تمثل 28.57% من مجموع الصعوبات التي تم طرحها من قبل مستشاري التوجيه ، أما عدم تغطية الحالات الخاصة من التلاميذ فتمثل 21.43 % من مجموع الصعوبات التي تم طرحها من قبل مستشاري التوجيه، وتمثل صعوبة التنقل في المقاطعة 14.29%، ونلاحظ أن هذه الصعوبات لاتختلف كثيرا بين الذكور والاناث

فنجد مثلا أن نقص الوسائل والامكانيات المادية، يمثل 28.75% للذكور و28.57% للاناث،أما عدم تغطية الحالات الخاصة من التلاميذ فتمثل 23.81% بالنسبة للاناث و14.29% بالنسبة للذكور. ونجد أن عدم فهم الإدارة لعمل مستشار التوجيه يمثل14.29 % من مجموع الصعوبات بالنسبة للذكور و9.52 % بالنسبة للاناث ،أما كثرة الأعمال الإدارية في مقابل العمل الإرشادي الذي من المفروض أن ينوط به مستشار التوجيه فتمثل 14.29 بالنسبةللذكور و04.76 بالنسبة للاناث ، وعلى كل فان الصعوبات التي تم ذكرها من قبل مستشاري التوجيه يمكن أن تؤثر على مستوى أداء المستشار في عمله.

* 07 لا تعبر عن حجم عينة مستشاري التوجيه بل عن مجموع اجابات الذكور منهم.

جدول رقم (77) يبين إقتراحات مستشار التوجيه لتطوير وتحسين التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر

الجنـــــس / الاقتـراحـــات	التكرارات	
	ك	النسبة
1. زيادة عدد المستشارين ، وتنصيبهم على مستوى الإكماليات	09	%40.91
2. خلق آليات جديدة لتفعيل دور مستشار التوجيه بصفة علمية ومدروسة	05	%22.73
3. توفير الوسائل الضرورية لأداء مهامه .	07	%31.82
4. تحسين وضعية مستشار التوجيه مهنيا (تعديل التصنيف أو السلم الإداري)	01	%04.55
المجمـــــــــــوع	22	%100

يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة كبيرة من عينة مستشاري التوجيه يقترحون زيادة عدد المستشارين ، وتنصيبهم على مستوى الإكماليات حيث سجلنا 40.91% من مجموع اجابات المستاشارين تمثل هذا الاقتراح ،أما عن توفير الوسائل الضرورية لأداء مهام مستشار التوجيه على أكمل وجه فتمثل 31.82% ، أما عن خلق آليات جديدة لتفعيل دور مستشار التوجيه بصفة علمية ومدروسة،فان هناك 22.73% تمثل هذا الاقتراح ، ونجد الاجابات المتعلقة بتحسين وضعية مستشار التوجيه خاصة ماتعلق منها بتعديل التصنيف الاداري ،فانها تمثل 04.55%.

وعموما فان هذه الاقتراحات التي عرضت من طرف مستشاري التوجيه المدرسي والمهني يمكن أن تساهم في حل العديد من المشكلات التي يتخبط فيه التوجيه المدرسي .

الفصل 9
نتائج الدراسة ومقترحاتها

1. تلخيص نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج الفرضية الأولى

- توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب نتائجه ورغباته تساعده على التوافق الدراسي الإجتماعي.
- وجود نسبة 87.33% من التلاميذ راضون عن الشعبة الموجهين إليها و في نفس الوقت وجهوا حسب رغبتهم الأولى .
- وجود نسبة 91.67% من التلاميذ أفراد العينة راضون عن الشعبة الموجهين إليها وفي نفس الوقت وجهوا حسب نتائجهم الدراسية راضين عن الشعبة الموجهين إليها .
- 71.5% من التلاميذ الذين لم تلب رغبتهم ووجهوا حسب نتائجهم راضون عن الشعبة التي يدرسون بها .
- 97.33 % من أفراد العينة رضاهم عن الشعبة يجعلهم يجتهدون .
- 98 % من أفراد العينة يحاولون تحقيق نتائج دراسية أفضل وهذا يعتبر مؤشر هام على التوافق الدراسي كما أشرنا سابقا .
- 90.67 % من أفراد العينة يرون أن رضاهم عن الشعبة يجعلهم يقومون بواجباتهم المدرسية ، لهذا فإن الرضا عن الشعبة يعتبر ضروري لكي يقوم التلميذ بواجباته المدرسية وهذا الرضا و القياه بالواجبات المدرسية إحدى مؤشرات التوافق الدراسي .
- 96.33 % من التلاميذ أفراد العينة يرون أن وجودهم في هذا الشعبة يعني أنهم حققوا هدفا في حياتهم .
- 97.33 % من أفراد العينة يرون أن تلبية رغبتهم يجعلهم يحسنون التصرف مع مستشار التوجيه .
- 97.33 % من أفراد العينة يرون أن تلبية رغبتهم يجعلهم يحسنون التصرف مع الأساتذة .
- 93.33 % من أفراد العينة أن تلبية رغبتهم يجعلهم يحسنون التصرف مع الإدارة .

وهذا ما يؤكد أن تلبية رغبة التلميذ ضرورية لحسن تصرف التلميذ مع الهيئة المشرفة عليه ، وبالتالي فإن تلبية رغبات التلميذ ضرورية لتوافق التلميذ اجتماعيا .

- 28.33 % من أفراد العينة تلبية تجعلهم ناقمين من الإدارة و25 % تجعلهم ناقمين من مستشار التوجيه
- 21.33 % تجعلهم ناقمين من الأساتذة .
- 86.33 % من أفراد العينة علاقتهم جيدة مع مستشار التوجيه
- 86.33 % من أفراد العينة علاقتهم جيدة مع الأساتذة و13.67 % علاقتهم بالأساتذة متوسطة
- 85.33 % من أفراد العينة علاقتهم جيدة مع الإدارة كل هذه النتائج تبين علاقات التلميذ داخل المؤسسة التربوية وهذا يوضح مدى نجاح علاقاته الإجتماعية و بالتالية توافقه الإجتماعي .
- 89.67% من التلاميذ علاقاتهم جيدة مع والديهم ، و78.33 % علاقاتهم جيدة مع زملائهم ، 86.67س % علاقاتهم جيدة مع أصدقائهم في الحي .كل هذا يوضح مدى توافق التلميذ إجتماعيا .
- 92.67 % من التلاميذ أفراد العينة يتحملون المسؤوليات الموكلة إليهم .وهذا معناه تميز أغلبهم بالإجتماعية وروح المسؤولية .
- 91.67 % من التلاميذ أفراد العينة يعتمدون على أنفسهم .
- 67.33 % من التلاميذ أفراد العينة لا يعتمدون على الآخرين في الأمور الشخصية .
- وجود 76 % من أفراد العينة يشاركون الأنشطة الجماعية مع الزملاء وهذ يوضح مدى التوافق الإجتماعي لدى التلاميذ .
- وجود نسبة 78.67 % من أفراد العينة يشاركون الأنشطة الرياضية و 80.67 %يشاركون الأنشطة الثقافية مع الزملاء و الأصدقاء .

أما بالنسبة لعينة مستشاري التوجيه فقد توصلنا إلى النتائج التالية

- توصلنا إلى أن هناك 100 % من عينة مستشاري التوجيه ينفذون البرنامج السنوي الذي يتضمن نشاطات مختلفة منها توجيه التلاميذ ومتابعة نتائجهم .
- هناك 90 % من أفراد عينة مستشاري التوجيه يرون أن تلاميذ السنة الثانية راضون عن الشعب الموجهين إليها و10 % منهم يرون أنهم راضون نوعا ما .
- 70 % من أفراد العينة يرون أن نسبة الطعون في التوجيه لا تتجاوز 5 % ، وهذا يؤكد مدى رضا التلاميذ عن توجيههم .

- 100 % يرون أن التوجيه يعتمد على التوفيق بين الرغبة و النتائج المحصل عليها من قبل التلاميذ .
- 90 % من أفراد العينة يرون أن توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب نتائجه تساعده على التوافق الدراسي ، و100 % منهم يرون أن توجيه التلميذ حسب نتائجه الدراسية تساعده على التوافق الإجتماعي و 30% منهم يرون أنه أحيانا فقط .
- بالإضافة إلى أن هناك 80 % من أفراد العينة يرون أن توجيه التلميذ حسب رغباته يساعده على التوافق الاجتماعي وإنطلاقا من النتائج التي تم عرضها يمكن القول أن الفرضية الأولى تحققت أي أن : توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب تنائجه ورغباته تساعده على التوافق الدراسي و الاجتماعي .

نتائج الفرضية الثانية

- المقابلات و الجلسات التي يقوم بها مستشار التوجيه تساعد التلميذ على التوافق الدراسي و الاجتماعي
- 10.33 % من التلاميذ من أفراد العينة أجرى معهم مستشار التوجيه مقابلات فردية منهم 64.52 جاءوا لمكتب مستشار التوجيه من تلقاء أنفسهم .
- 87.67 % من أفراد العينة يرون أن مستشار التوجيه يحثهم على المراجعة و 87.67 % يرون أنه يشجع المجتهدين في الدراسة و 87.33 % يرون أنه يعطيهم الأمل في النجاح .
- 93.67 % من التلاميذ أفراد العينة يرون أن نصائح مستشار التوجيه مهمة و 84.33 % يرون أن نصائح مستشار التوجيه ساهمت في نجاحهم .
- 42.67 % من أفراد العينة يرون أن مستشار التوجيه يساهم في حل مشكلاتهم الدراسية .
- 42.67 % من التلاميذ أفراد العينة أن مستشار التوجيه ساعدهم في إختبار الشعبة .
- 70 % من أفراد العينة يرون أنهم لم يتعرضوا لمشكلات أسرية و 48.89 % من التلاميذ الذين تعرضوا لمشكلات أسرية أثرت على نتائجهم الدراسية .
- 5.19 % من أفراد العينة الذين تعرضوا لمشكلات أسرية ساعدهم مستشار التوجيه في حل مشكلاتهم .
- 15 % من أفراد العينة يلجأون إلى مستشار التوجيه في حالة وقوعهم في مشكلة أسرية .
- 21.67 % من التلاميذ يرون أن مستشار التوجيه يعمل على تحسين سلوك التلاميذ .
- وجود نسبة 91.33 % من أفراد عينة التلاميذ يثقون في نصائح وحلول مستشار التوجيه .

أما بالنسبة لعينة مستشاري التوجيه فقد توصلنا إلى النتائج التالية

- وجود 100 % من أفراد عينة مستشاري التوجيه اتفقوا على أنهم يجرون مقابلات فردية مع التلاميذ وهناك 60 % منهم يجرون مقابلات فردية للتلاميذ تتراوح بين 10و15 مقابلة خلال كل ثلاثي و المشكلات التي تعترض التلاميذ حسب الحالات التي تعرض على المستشارين مختلفة ومتعددة أنظر الجدول رقم (68).
- 100 % من المستشارين يتفقون على أنهم يجرون جلسات جماعية للتلاميذ وهذا بهدف تقييم نتائجهم الدراسية حيث إتفق 80 % منهم على ذلك ، ثم 80 % منهم رأوا أن موضوع الجلسات حول الجانب السلوكي و الأخلاقي و 70 % حول المراجعة و 100 % حول تصحيح معلومات متعلقة بطريقة القبول و التوجيه .
- إتفاق مستشاري التوجيه على أن المقابلات و الجلسات تساعد التلميذ على التوافق الدراسي و الاجتماعي حيث سجلنا 100 %أجابوا ايجابيا.
- وانطلاقا من النتائج التي تم عرضها يمكننا القول أن الفرضية الثانية تحققت إلى حد ما .

لهذا فإن المقابلات و الجلسات التي يقوم بها مستشار التوجيه تساعد التلميذ على التوافق الدراسي و الاجتماعي .

نتائج الفرضية الثالثة

- إعلام التلاميذ وإرشادهم من طرف مستشار التوجيه يساعدهم على التوافق الدراسي و الاجتماعي
- نجد من خلال النتائج المتوصل إليها أن 92.33 % من أفراد العينة يرون أن مستشار التوجيه يقوم بإجراء حصص إعلامية لصالحهم و 86.67 % منهم يرون أن هذه الحصص الإعلامية مفيدة
- وجود 74.67 % من أفراد العينة يرون أن الحصص الإعلامية .

و90.33 % من التلاميذ أفراد العينة يعطيهم مستشار التوجيه معلومات حول كيفية القبول و التوجيه .

و 90.33 % من التلاميذ أفراد العينة يعطيهم معلومات حول الشعب المفتوحة و المتوفرة في السنة الموالية ومتلياتها .

* هناك 73.67 % من التلاميذ أفراد العينة يرون أن الحصص الإعلامية التي يقدمها مستشار التوجيه تساعدهم على إختيار الشعبة .

* 81 % من التلاميذ أفراد العينة يرون أن مستشار التوجيه يقدم لهم نصائح حول ضرورة حسن التصرف مع الأساتذة ، و 75.67 % منهم يعطيهم نصائح حول ضرورة حسن التصرف مع الإدارة و 70.67 % يرون أنه يعطيهم نصائح حول ضرورة حسن التصرف مع زملائهم .

* 85.33 % من التلاميذ أفراد العينة يرون أن نصائح مستشار التوجيه تساعدهم على التكييف مع المحيط المدرسي .

* وجود 85.67 % من التلاميذ أفراد العينة يرون أن مستشار التوجيه يحثهم على ضرورة الإعتماد على النفس .

* 66.00 % من التلاميذ أفراد العينة يرون أن نصائح مستشار تساعدهم في تكوين علاقات جيدة مع الآخرين .

* وجود 67.33 % من أفراد العينة يرون نصائح مستشار التوجيه تجعلهم يشاركون في الأنشطة الجماعية .

أما بالنسبة لعينة مستشاري التوجيه فإننا توصلنا إلى النتائج التالية

- وجود 100 % من أفراد العينة يجرون حصص إعلامية لفائدة التلاميذ سواء التاسعة أساسي أو الأولى ثانوي أو الثانية ثانوي .
- اتفق أفراد العينة على أنهم يجرون 02 حصتين إعلاميتين لتلاميذ السنة الثانية ثانوي .
- أكثر من 3 حصص إعلامية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي بنسبة 90 % منهم .
- 100 % من أفراد العينة (مستشاري التوجيه) اتفقوا على أن الحصص الإعلامية التي يقدمونها تساعد التلميذ على التوافق الدراسي و 100 % منهم يرون أنها تساعد التلميذ على التوافق الإجتماعي وقد أكد ذلك الأهداف من الحصص الإعلامية في الجدول رقم ( ) .

وإنطلاقا من النتائج المتوصل في كل من عينة التلاميذ وعينة مستشاري التوجيه نقول أن الفرضية الثالثة تحققت أي أن :

إعلام التلاميذ وإرشادهم يساعدهم على التوافق الدراسي و الإجتماعي .

2. الاستنتاج العام للدراسة

لقد تعرضنا من خلال هذه الدراسة إلى محاولة معرفة التوجيه المدرسي كمحور في العملية التربوية و مدى تأثيره على التوافق الدراسي و الاجتماعي للتلميذ و قد ركزنا على معرفة مختلف الجوانب المرتبطة بالتوجيه في الجانب النظري من الدراسة.

و قد توصلنا منة خلال الدراسة الميدانية إلى أن التوجيه المدرسي يساهم في توافق التلاميذ دراسيا و اجتماعيا رغم أنه يعاني من مشاكل متعددة حسب ما أظهرته عينة مستشاري التوجيه.
و عموما فإن التوجيه المدرسي يعتبر ذا فائدة سواء للفرد أو المجتمع لأنه يساهم في إعداد جيل من الشباب المتوافق فالتوجيه المدرسي السليم يبدأ بوضع التلميذ المناسب في الشعبة المناسبة التي تتفق و قدراته و إمكانية و هذا بدوره يساهم في نجاح التلميذ الدراسي ثم أن تعلم التلميذ الموازنة بين إمكانياته و متطلبات الشعبة الدراسية يجعله يوازن كذلك بين إمكانياته و متطلبات المهنة في المستقبل

إن مراعاة نتائج التلميذ ورغباته لها دور هام في توافق التلميذ الدراسي و الاجتماعي و هذا ما لمسناه من خلال دراستنا هذه كما أن مساعدة التلاميذ في حل مشكلاتهم المختلفة سواء الدراسية أو النفسية أو السلوكية أو الاجتماعية له أثر واضح في نجاح التلميذ و استعادة توافقه بصفة عامة و قد لمسنا هذا من خلال المقابلات الفردية التي يجريها المستشارون في التوجيه للتلاميذ أيضا تأكدنا من خلال هذه الدراسة أن للإعلام دورا هاما في دعم التلاميذ بالمعلومات الدراسية و كل ما يتعلق بالتوجيه و متطلبات التخصصات و التي تساعدهم في الاختيار الصحيح هذا الأخير الذي يجعل التلميذ أكثر توافقا دراسيا و اجتماعيا

3. الاقتراحات و التوصيات

انطلاقا من النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة و كذلك الصعوبات التي تواجه مستشاري التوجيه المدرسي في عملهم والتي تتراوح بين الصعوبات التقنية و الصعوبات الإدارية و التي من أهمها: عدم بروز الدور الإرشادي لمستشار التوجيه مقابل طغيان الجانب الإداري على نشاطه و هذا نظرا لكبر المقاطعة التي يشرف عليها المستشارون عادة،وكذلك ظهور بعض المشكلات المتعلقة بعدم فهم الإداريون و الأساتذة لمهنة مستشار التوجيه بالإضافة إلى وجود صعوبات مادية كعدم توفير الوسائل الضرورية لعمل مستشار التوجيه (التجهيز المكتبي أجهزة الإعلام بمختلف لواحقها لهذا فإننا نقترح ما يلي:

1- توظيف العدد الكافي من المستشارين في التوجيه المدرسي و ذلك بتنصيب مستشار في كل مؤسسة تعليمية (أكمالية أو ثانوية) حتى يتمكن مستشار التوجيه من القيام بنشاطه على أكمل وجه، و يتفرغ للعمل الإرشادي الهادف.

2- توضيح مهام المستشارين و المستشارين الرئيسين في التوجيه المدرسي بصفة دقيقة و تحديد العلاقة بين مستشار التوجيه و مدير الثانوية و بين مستشار التوجيه و مدير مركز التوجيه المدرسي .

3- توفير الوسائل المادية و التجهيزات الضرورية لمستشار التوجيه تتفق و عمله .

4- إعادة النظر في السلم الإداري للمستشار في التوجيه و جعلها تتوافق مع ما هو في سلك التربية و التعليم فعلى سبيل المثال مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي و المهني يشترط لشغل هذا المنصب الحصول على شهادة الليسانس في علم الاجتماع أو علم النفس أو علم التربية مع ضرورة المشاركة في مسابقة وطنية و نجد أنه في حالة نجاحه يصنف في 14القسم5.
و نجد في المقابل أستاذ التعليم الثانوي حامل شهادة الليسانس يتبع نفس الإجراءات في التوظيف إلا أنه يصنف في 15 القسم 3 رغم أن مستشار التوجيه المدرسي يشرف على أكثر من مؤسسة.

5- تنظيم ملتقيات جهوية و وطنية و الاستفادة من الخبراء و المتخصصين في مجال التوجيه و الإرشاد.

6- إعطاء أهمية للإعلام المدرسي و تكثيف الحصص الإعلامية للمستويات المقبلة على التوجيه بحيث تمكن المستشارين من توجيه التلاميذ توجيها سليما.

7- محاولة إتباع الأساليب العلمية في توجيه التلاميذ و ضرورة تطبيق اختبارات الذكاء و الاستعدادات مع تكييفها مع البيئة الجزائرية.

8- زيادة فترة تربص المستشارين المبتدئين و تعليمهم تقنيات التوجيه و الإرشاد بطريقة جدية.

9- ضرورة تعلم المستشارين في التوجيه فنيات المقابلات الفردية و كيفية مساعدة التلاميذ في حل مشكلاتهم.

خاتمــة

إن التوجيه المدرسي باعتباره عملية منظمة تهدف أساسا إلى تحقيق التوافق الدراسي و الاجتماعي للتلميذ، فإنه من الضروري أن نهتم به و نجعله يساير التطور الحاصل في البلدان التي شهد فيها نجاحا واضحا، كما أن التوجيه لا يجب أن ينحصر عند توجيه التلاميذ من الطور الثالث إلى التعليم الثانوي، أو يبقى في التعليم الثانوي، بل ينبغي أن يكون عملية مستمرة و شاملة، تبدأ من الابتدائي وصولا إلى التعليم العالي، فقد لا يحتاج تلميذ المرحلة الابتدائية إلى التوجيه نحو تخصص ما ، إلا انه يحتاج إلى الإرشاد و هكذا فإن التوجيه بمفهومه الحديث عملية شاملة لكل الفئات و الأعمار.

و مهما قيل عن التوجيه المدرسي فإنه يبقى ضرورة من ضرورات التنمية في المجال التربوي، فأي نظام تربوي يقرر الإصلاح إلا وافقه إصلاح في التوجيه المدرسي، و هذا ما لاحظناه في سياسة الإصلاح التربوي في الجزائر.

إن ما توصلنا إليه من نتائج و التي كلها تؤكد دور التوجيه المدرسي في مساعدة الفرد في اتخاذ القرار، و تزويده بالمعلومات الكافية، التي تمكنه من ذلك، لدليل على أهمية التوجيه المدرسي و ضرورته لأفراد المجتمع ، ومن خلال دراستنا في جانبيها النظري والميداني استطعنا أن نجيب على جميع التساؤولات المطروحة في الإشكالية والتي تم على أساسها بناء فرضيات دراستنا ، إلا أنه لا يمكن حصر جميع العوامل والظروف المحيطة بالتوجيه المدرسي التي تجعله يؤثر عليها أو يتأثر بها بل كل عامل قد يحتاج إلى دراسة معمقة لوحدة ، وقد توصلنا إلى مجموعة من النتائج كلها تؤكد لأن للتوجيه المدرسي أثر واضح على توافق التلميذ الدراسي والاجتماعي ، فقد توصلنا إلى صحة فرضيات دراستنا وتوصلنا إلى النتائج التالية :

1- قبول الفرضية الأولى القائلة: أن توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب نتائجه ورغباته تساعده على التوافق الدراسي والاجتماعي.

2- تم التأكد أن توجيه التلميذ نحو شعبة تناسب نتائجه الدراسية تمكنه من التوافق الدراسي والاجتماعي.

3- تم اثبات صحة الفرضية الثانية القائلة أن المقابلات والجلسات التي يقوم بها مستشار التوجيه تساعد التلميذ على التوافق الدراسي والاجتماعي ، حيث إتضح أن هناك نسبة كبيرة من التلاميذ ساهمت نصائح مستشار التوجيه في حل مشكلاتهم.

4- تم اثبات كذلك صحة الفرضية الثالثة القائلة: أن إعلام التلاميذ وإرشادهم من طرف مستشار التوجيه يساعدهم على التوافق الدراسي والاجتماعي حيث تبيين أن نسبة كبيرة من أفراد عينة التلاميذ .

أكدت أن الحصص الإعلامية المقدمة من طرف مستشار التوجيه مفيدة وأنها تساعدهم على اختيار الشعبة وتبين كذلك أن الإرشاد يساعد التلاميذ في المشاركة في الأنشطة الجماعية.

و لا ينبغي حصر التوجيه و الإرشاد في المجال المدرسي فقط ، بل يمكنه التواجد في مجالات أخرى.

و على كل فإننا نرى من الأهمية أن يكون موضوع التوجيه المدرسي محل دراسات أخرى تبدأ من حيث إنتهينا.

الشهادات و المؤهلات المحصل عليها و تاريخها و إسم الجامعة

اسم الثانوية التي يعمل بها المستشار	الشهادة المحصل عليها	تاريخها	اسم الجامعة
ثانوية عبد الحق بن حمودة	ليسانس علم النفس و علم التربية	1996	جامعة الجزائر
ثانوية مسعودي عطية	دبلوم دولة مطبق نفسي تقني دبلوم دولة لمستشار التوجيه المدرسي	1981 1983	جامعة الجزائر
ثانوية طاهيري عبد الرحمان	ليسانس علم النفس	1998	جامعة الجزائر
ثانوية ابن خلدون	شهادة الدراسات التطبيقية في علم النفس	2000	جامعة الجزائر
ثانوية النجاح	ليسانس علم الاجتماع التربوي	1999	جامعة الجزائر
ثانوية النعيم النعيمي	ليسانس علم النفس	1997	جامعة الجزائر
ثانوية أول نوفمبر	ليسانس علم النفس	1996	جامعة الجزائر
ثانوية ابن لحرش المتشعبة	ليسانس علم النفس	1996	جامعة الجزائر
ثانوية بلحرش السعيد	ديبلوم دولة مستشار التوجيه	1986	جامعة الجزائر
مركز التوجيه المدرسي و المهني	ليسانس علم النفس	2000	جامعة الجزائر

1. الطاهر سعد الله ، "علاقة القدرة على التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي" – دراسة سيكولوجية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون ، الجزائر ، (1991).
2. وزارة التربية الوطنية ، مهام المستشارين والمستشارين الرئيسين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسات التعليمية ، قرار وزاري رقم 827 ، مؤرخ في 13 نوفمبر 1991.
3. وزارة التربية الوطنية، تعيين مستشاري التوجيه في الثانويات ، منشور وزاري رقم 219 مؤرخ في 18 سبتمبر(1991).
4. احسان محمد الحسن ،الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي،ط1،دار الطليعة للطباعة والنشر،بيروت ، لبنان ،(1982).
5. المنجد في اللغة والإعلام ، دار الشروق ، بيروت ، لبنان ، بدون تاريخ .
6. حامد عبد السلام زهران، التوجيه والإرشاد النفسي ، ط1 ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، (1980).
7. رسمية علي خليل ،الإرشاد النفسي ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، مصر ،(1968).
8. مواهب ابراهيم عياد: إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة: دار المعارف ، 1995 ،
9. أحمد أحمد عواد، قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم ، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع ،(1998).
10. محمد مصطفى زيدان: السلوك الاجتماعي للفرد وأصول الإرشاد النفسي ، مكتبة النهضة المصرية ، (1965) .
11. عبد العزيز البسام، المدرسة الثانوية الشاملة ، دار المعارف ،(1972).
12. عبد الكريم غريب وآخرون، مصطلحات البيداغوجية والديالكتيك ، معجم علوم التربية ، ط1 ، (1998) .
13. محمود عبد الحليم منسي وآخرون، مدخل في علم النفس التعليمي ، مركز الإسكندرية للكتاب ،(2000).
14. مرسي سيد عبد الحميد،الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ،(1975).
15. وزارة التربية الوطنية، مشروع إصلاح التعليم الثانوي ، ديسمبر (1984).
16. محمد عاطف غيث،قاموس علم الاجتماع ، دار المعرفة الجامعية ،مصر ،(1995).
17. رفعة فيحان الدعجاني، التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الإعدادية بالمملكة العربية السعودية ، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية ، جامعة الجزائر ، (2000).
18. علي بن هادية وآخرون ،القاموس الجديد للطالب ، معجم عربي ألملني ، المؤسسة التربوية للكتاب ، الجزائر ، (1991) .
19. محمد الطيب العلوي: التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، الجزء الأول، ط1، (1982).
20. سعد جلال، التوجيه النفسي والتربوي والمهني، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة، (1992).
21. وزارة التربية الوطنية، شروط تدخل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في مؤسسات التعليم الثانوي ، القرار الوزاري رقم 994 المؤرخ في 15 سبتمبر(1983).
22. رشيد زرواتي، مدخل إلى الخدمة الاجتماعية ، مؤسسة ابن سينا للطباعة والنشر ومنشورات جيطلي ، الجزائر ،(2000) .
23. وهيب مجيد الكبيسي وآخران ، التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق ، منشورات إلقا ، فاليتا ، مالطا،(2002) .
24. برو محمد ، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في الشعبة الأدبية ، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية ، معهد علم النفس وعلوم التربية بوزريعة ، الجزائر،(1993).
25. يوسف مصطفى القاضي وآخران، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، دار المريخ ، الرياض الدستورية (2002).
26. سيد عبد الحميد مرسي، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني ، الخانجي ، القاهرة ،(1975).
27. أحمد لطفي بركات ومحمد مصطفى زيدان ، التوجيه التربوي والإرشاد النفسي في المدرسة العربية، مكتبة الأنجلوا المصرية ، القاهرة ، مصر،(1968)
28. راجح أحمد عزت، أصول علم النفس ، ط2 ، المعارف ، مصر(1979) .
29. حامد عبد السلام زهران ،التوجيه والإرشاد النفسي : ط3 ، عالم الكتب القاهرة ، مصر(2002).
30. دونالد مورتس، التوجيه في المدرسة ترجمة إبراهيم حافظ ابراهيم ، دار النهضة العربية(1970).
31. جودت عزت الهادي و سعيد حسين العزة، التوجيه المهني ونظرياته ، مكتبة دار الثقافة والنشر والتوزيع مصر(1999).

32. جيي سينوار ، التوجيه المهني ط2 ترجمة محمد زيدان ، حلمي قلادة ، مكتبة الأنجلوا المصرية، (1965).
33. Anne vague, L'orientation Scolaire, Libraie Armond Colin 1 , Paris,(1973).
34. محمد منير مرسي،" الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث"، عالم الكتب القاهرة ، مصر ، (1966).
35. L'origine et la naissance du mouvement d'orientation revue de (O.S.P) N°: 05 paris (1973)
36. محمد جمال صقر، " اتجاهات في التربية والتعليم" ، دار العارف ،مصر(1958) .
37. جلال سعد ،" التوجيه النفسي والتربوي والمهني" ، دار المعارف مصر،(1967).
38. وزارة التربية الوطنية، " مجموعة نصوص التوجيه المدرسي المهني،الجزائر،(1993).
39. مسعود بوطاف ،" واقع الإختبارات النفسية في مؤسسة التربية والتكوين الجزائرية" ، مرجع سابق .
40. مصطفى زايد ، "التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980)" ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر،(1982).
41. Ministre de l'intérieur. Organisation de l'administration générale du ministère de l'éducation nationale decret 67/185 du 14/09/1967 N° 79.
42. Ministre de l'enseignement primaire et secondaire/liaison information scolaire de decret 1230-71 du 13/05/1971 . 1971N40
43. Ministre de l'enseignement primaire et secondaire/organisation de l'éducation et de la formation. Décret 76/035 du 16/04/1976 journal N°: 33.
44. وزارة التربية الوطنية ،" مجلة التربية والتكوين (همزة وصل) "، بدون ذكر المطبعة، العدد 11 ، الجزائر(1975) .
45. بوفلجة غياث،" التربية والتكوين بالجزائر" ، ط1، دار الغرب للنشر والتوزيع،وهران،الجزائر(2002)
46. وزارة التربية الوطنية،" مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي" ، دون طبعة،الجزائر،(2005).
47. مصطفى محسن،" الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري" ، رؤية سيكولوجية نقدية، ط1،المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء،المغرب،(1999).
48. محمد منير مرسي، "الإدارة المدرسية الحديثة" عالم الكتب ، طبعة معدلة،القاهرة،مصر،(1998).
49. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي ، "إعادة هيكلة التعليم الثانوي "، فيفري (1991).
50. أحمد لو غريت ،" التعليم الثانوي ومبررات إصلاحه "، رسالة ماجستير معهد علم النفس وعلوم التربوية ، جامعة الجزائر ،(1995).
51. محمد الفالوقي ، رمضان القذافي ،" التعليم الثانوي في البلاد العربية "، ط2 ، المكتب الجامعي الحديث ، مصر،(1996).
52. الطاهر زهوني،" التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستقلال "،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ،الجزائر ،(1994) .
53. تركي رابح عمامرة ،" أصول التربية والتعليم"، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط2 ،الجزائر،(1990).
54. محمد منير مرسي، "تاريخ التربية في الشرق والغرب"، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، (1992).
55. إبراهيم الوسلاتي،" الإصلاح التربوي"، شركة أوريس للطباع والنشر ، تونس،(1992).
56. مرسي منير،" التعليم العام في البلاد العربية" ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ،(1972).
57. وزارة التربية والتعليم الأردنية (مديرية التطوير والبحث التربوي) ،" التعليم في الأردن"، المديرية العامة للتخطيط والتطوير والبحث التربوي، عمان، الأردن،(1988).
58. وزارة التربية الوطنية،" تعديل بطاقة الرغبات وبطاقة المتابعة والتوجيه"، منشور وزاري رقم 43. المؤرخ في 27 مارس(2005).
59. وزارة التربية الوطنية،" طريقة التوجيه في السنة 1 ثانوي" ، منشور وزاري رقم 557 مؤرخ في (1987/01/13).
60. وزارة التربية الوطنية،" إجراءات متعلقة بقبول وتوجيه تلاميذ السنة 9 أساسي"، منشور وزاري رقم 97 مؤرخ في(1990/05/09).

61. وزارة التربية الوطنية، " إجراءات القبول في الطور ما بعد الأساسي"، منشور وزاري رقم 927 مؤرخ في(1989/08/05).
62. وزارة التربية الوطنية، " بخصوص الترتيبات المتعلقة بتوجيه تلاميذ السنة التاسعة أساسي والسنة الأولى ثانوي "، منشور وزاري رقم 28 مؤرخ في(1996/02/26).
63. وزارة التربية الوطنية، " تنصيب بطاقة المتابعة والتوجيه في الطور الثالث من التعليم الأساسي"، منشور وزاري رقم 80 مؤرخ في(1997/10/14).
64. وزارة التربية الوطنية،" القبول في السنة الأولى ثانوي" ، منشور وزاري رقم 405 مؤرخ في (1997/05/03).
65. وزارة التربية الوطنية،" الحد الأدنى لمعدل القبول في السنة الأولى ثانوي" ، منشور وزاري رقم 216 مؤرخ في(1998/03/21).
66. وزارة التربية الوطنية ، منشور وزاري رقم 27 مؤرخ في(1999/03/31).
67. وزارة التربية الوطنية، منشور وزاري رقم 76 مؤرخ في(1996/05/04).
68. وزارة التربية الوطنية، منشور وزاري رقم 001 مؤرخ في(1991/01/05).
69. وزارة التربية الوطنية،" وثيقة مشروع إعادة هيكلة التعليم الثانوي" ،(1992).
70. وزارة التربية الوطينة،" كيفية تنظيم وتسيير المدرسة الأساسية"، قرار وزاري رقم 38 مؤرخ في (1976) .
71. الطيب بلعربي ، محمود بوسنة،" تحديث برامج التعليم الثانوي العام برامج التعليم الثانوي المهني والفني بهدف تكاملها وربطهم باحتياجات سوق العمل"، (بدون ذكر دار النشر)،الجزائر،(1997).
72. وزارة التربية الوطنية،" استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج التعليمية الجديدة"، منشور وزاري رقم 881 مؤرخ في(2003/09/10).
73. وزارة التربية الوطنية،" إصلاح نظام التقويم التربوي "، منشور وزاري رقم 2039 مؤرخ في (2005/03/13).
74. وزارة التربية الوطنية،" إجراءات انتقالية خاصة بالقبول في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي" ، منشور وزاري رقم 40 مؤرخ في(2005/03/27).
75. وزارة التربية الوطنية،" تعديل بطاقة الرغبات وبطاقة المتابعة والتوجيه" ، منشور وزاري رقم 43 مؤرخ في(2005/03/27).
76. وزارة التربية الوطنية،" منشور إطار لتحضير الموسم الدراسي 2006-2007 "، منشور وزاري رقم 3057 مؤرخ في(2005/12/22).
77. وزارة التربية الوطنية،" سير مراكز التوجيه "، منشور وزاري رقم 341 مؤرخ في(1989/05/09).
78. وزارة التربية الوطنية،" تعيين مستشار التوجيه في الثانويات" منشور وزاري رقم 219 مؤرخ(1991)
79. عبد الحميد محمد شاذلي،" الواجبات المدرسية والتوافق النفسي"، المكتبة الجامعة ، اسكندرية ، مصر ، (2001).
80. مصطفى فهمي ،" التكيف النفسي "، مكتبة القاهرة ، مصر ،(1978).
81. سهير كامل أحمد ، "الصحة النفسية والتوافق"، مركز الاسكندرية للكتاب ، مصر،(1999).
82. مدحت عبد اللطيف،" الصحة النفسية والتفوق الدراسي" ، دار النهضة العربية ، بيروت، لبنان ، (1990)
83. عمار زغنية ،" أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي "، رسالة ماجستير في التربية وعلم النفس ، معهد علم النفس ، جامعة الجزائر،(1994) .
84. أحمد عزت راجح ،" أصول علم النفس "، دار المعارف ، القاهرة ، مصر ،(1985).
85. رفعة فيحان الدعجاني ،" التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي طالبات الاعدادية بالمملكة العربية السعودية"، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية ، جامعة الجزائر،(1991) .
86. عبد الله لبوز،" التنشئة الأسرية وعلاقتها بالتوافق المدرسي" ، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي والتوجيه الاجتماعي ، قسم علم النفس جامعة ورقلة (2002).
87. جابر عبد الحميد جابر ، وسليمان الخضري الشيخ ،" دراسات نفسية في الشخصية العربية" ، ط1، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر،(1978).
88. عبد الحميد محمد الشاذلي ،" الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية" ، مرجع سابق .
89. فؤاد البهي السيد ، "علم النفس الاجتماعي"، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، (1993).
90. عطية محمود هنا ،" اختبار الشخصية للأطفال" ، دار النهضة المصرية ، القاهرة ،(1965).

91. ولد خليفة محمد العربي ، "المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية" ، ديون المطبوعات الجامعية الجزائر ،(1989).
92. صموئيل ميغاريوس ، " الصحة النفسية والعمل المدرسي "، ط1 ، مكتبة النهضة العربية ، القاهرة ، مصر ،(1974).
93. كمال دسوقي ، "علم النفس ودراسة التوافق" ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر ،(1974).
94. سناء محمد سليمان ، "الإنضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية"، مجلة علم النفس ، مجلة فصيلة تصدر عن الهيئة المصرية العامة ، العدد6 ، مصر ،(1988).
95. محمد محمود غندور،" الفروق الثقافية والجنسية في التوافق الدراسي"، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد 17 ، جامعة قطر ،(1992).
96. عبد الحميد محمد الشاذلي ،" الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية "، المكتبة الجامعة ، الاسكندرية ، مصر ،(1999).
97. رشاد علي عبد العزيز موسى ،" سيكولوجية الفروق بين الجنسين" ، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع ، القاهرة، مصر، بدون تاريخ.
98. محمد عطا حسين ،" الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي" ، ط1 ، دار المريخ ، الرياض ، السعودية (1981).
99. إبراهيم ناصر ،" علم الإجتماع التربوي " ، دار الجيل ، بيروت لبنان ، (1996).
100. محمد مصطفى زيدان ،" دراسة سيكولوجية تربوية" ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر،(1985)
101. منير المرسي سرحان،" في اجتماعيات التربية" ، مكتبة الأنجلو المصرية،الطبعة الاولي ، مصر ، (1973).
102. عبد الحفيظ مقدم،" دور التوجيه والإرشاد في الاختيار والتوافق المدرسي والمهني" ، المجلة الجزائرية للتربية، العدد الأول ، وزارة التربية الوطنية الجزائر، نوفمبر(1994).
103. أحمد شعبان وآخرون،" مدخل في علم النفس التعليمي" ، مركز الإسكندرية للكتاب،دون طبعة ، الاسكندرية ،مصر،(2000) .
104. صبحي عبد اللطيف المعروف ،" التوجيه التربوي والارشاد النفسي في الأقطار العربية " ، دون ذكر دار النشر ، دون طبعة،العراق ،(1980) .
105. نعيم الرفاعي،" الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف"، المطبعة الجديدة ،دون طبعة، دمشق ، سوريا، (1972).
106. ميرل أولسن ،" التوجيه ، فلسفته ، أسسه ، وسائله" ، ترجمة عثمان لبيب فراح ، دار النهضة العربية ، طبعة الثانية ،القاهرة ، مصر،دون سنة نشر .
107. أحمد زكي صالح ،" نظريات التعلم" ، مكتية النهضة المصرية ،دون طبعة، مصر،(1971).
108. أرنوف وتيح: مقدمة في علم النفس ، ترجمة د.عادل عز الدين الأشول وآخرون. مراجعة د.عبد السلام عبد القادر عبد الغفار ، ديوان المطبوعات الجامعية،دون طبعة،الجزائر ، 1994 ص .
109. إيف برتران : النظريات التربوية المعاصرة ، ترجمة محمد بوعلاق ، قصر الكتاب ، الجزائر، (2001).
110. Bourdieu , (pierre) et Passeron (j.c): les héritiers Les étudiants et la culture , Édition de Minuit, paris (1964).
111. Emile Durkheim, Education et Sociologie, Edition El Bourhane, Alger,(1991).
112. السيد علي شتا: نظرية علم الاجتماع ، المكتبة المصرية ،دون طبعة، مصر ،(2004) .
113. سميرة أحمد السيد : علم إجتماع التربية ،دار الفكر العربي ،دون طبعة، مصر ، (1993).
114. Sabrair : Famille et école , encyclopédie de sociologie, Edition Larousse, Paris,(1975).
115. Alain (Baudoit), sociologie de l'école, Edition E.G.B.N, Paris , (1981).
116. السيد علي شتا ،" التفاعل الإجتماعي و المنظور الظاهري" ، المكتبة المصرية ، دون طبعة، مصر ،(2004).
117. السيد علي شتا ،" نظرية الاغتراب" ، المكتبة المصرية ، دون طبعة، مصر،(1993).
118. محمد عاطف غيث ، "علم الإجتماع (النظرية والمنهج والموضوع)" ، دار المعرفة الجامعية ، دون طبعة، مصر ، (1987).

119. السيد علي شتا ، فادية عمر الجولاني،" علم الاجتماع التربوي" ، المكتبة المصرية،دون طبعة، مصر ، (2003).
120. جون ديوي،" المدرسة والمجتمع" ، ترجمة د.أحمد حسن الرحيم ، دار مكتبة الحياة. للطباعة والنشر ، دون طبعة ،بيروت، لبنان ، دون سنة نشر .
121. محمد فؤاد حجازي،" البناء الاجتماعي" ، دار غريب للطباعة ، طبعة ، مصر ،(1979) .
122. محمد سيد فهمي،" مقدمة في الخدمة الاجتماعية" ، دار المعرفة الجامعية ،دون طبعة، مصر ، (1997) .
123. فاطمة مصطفى الحاروتي، "خدمة الفرد في محيط الخدمة الاجتماعية"، مطبعة السعادة،دون طبعة، القاهرة ،مصر،(1975).
124. محمد عاطف غيث،" الموقف النظري في علم الاجتماع "، دار المعرفة الجامعية ،دون طبعة، الإسكندرية ، مصر ، (1980) .
125. السيد علي شتا،" المدرسة الظاهرية والمدارس الاجتماعية المعاصرة" ، المكتبة المصرية ، دون طبعة، الإسكندرية ، مصر ، (2004) .
126. رشيد زرواتي ، " تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية" ، ط1 ، مطبعة دار هومة ، باتنة ، الجزائر ،(2002).
127. قسم التدريب الميداني للمعهد المتوسط للخدمة الاجتماعية،" دليل الزيارات الميدانية لبعض مجالات الممارسة المهنية للخدمة الإجتماعية" ، تقديم عبد الهادي الجوهري ، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع ،دون طبعة، أسوان ، مصر ،(1998) .
128. صلاح مصطفى الفوال ،" علم الاجتماع بين النظرية والتطبيق "، دار الفكر العربي،دون طبعة، القاهرة، مصر،(1996).
129. فضيل دليو وآخرون،" أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية (سلسلة العلوم الاجتماعية) "، منشورات جامعة منتوري، دون طبعة، قسنطينة ، الجزائر ، (1999) .
130. فاخر عاقل: أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية ، دار العلم للملايين ،دون طبعة، بيروت ، لبنان ، (1982) .