جامعـــة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي وعلاقته بكل من الاختيار والتوافق الدراسيين

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي بولاية ورقلة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:

إسماعيل الأعور

إشراف الأستاذ:

أ.د/ عبد الله لبوز

لجنة المناقشة:

أ.د/ محمد الساسي الشايب	رئيسا	جامعـــــة ورقلـــــة
أ.د/ عبد الله لبوز	مشرفا ومقررا	جامعـــــة ورقلـــــة
أ.د/ قاسم بوسعدة	مناقشا	جامعـــــة ورقلـــــة
أ.د/ فاطمة الزهراء بوكرمة	مناقشا	جامعـــة بـــومرداس
أ.د/ محمد داودي	مناقشا	جامعـــة الأغـــواط
د/ محمد بوفاتح	مناقشا	جامعـــة الأغـــواط

الموسم الدراسي: 2018/2017

. . . . . * إهـــــــــــــــداء* . . . . . .

إلى. . . . . .

* روح أبي الطاهرة رحمة الله عليه وغفرانه.

* أمي الغالية أطال الله في عمرها وأدامها لي سندا قويا في الحياة لا يتزعزع.

* كل أرواح إخوتي الأموات الذين لطالما تمنوا حضور كل نجاحاتي . . .

* كل إخوتي الذين دعوا لي الله بظهر الغيب أن أتمم هذا العمل وأحقق النجاح لي ولهم . . . . . .

* أسرتي الصغيرة زوجتي وأبنائي الأعزاء على قلبي وأزهار الحياة الذين صبروا معي ولا زالوا يصبرون . . . . .

* كل من يحبني ويشغله أمر حياتي

* كل شغوف بالعلم والبحث العلمي

* إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع *

قــائمة المحتويات

المحتويات	الصفحة
* قائمة المحتويات.....	أ
* كلمة شكر وعرفان.....	ح
* ملخص الدراسة باللغة العربية	خ
* ملخص الدراسة باللغة الانجليزية.....	ذ
* ملخص الدراسة باللغة الفرنسية.....	ز
* قائمة الجداول.....	ش
* قائمة الملاحق.....	ط
* مقدمة الدراسة.....	01
البـــــاب الأول: الجـــــانب النظـــري	
الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها	
1- تحديد مشكلة الدراسة.....	07
2- الخلفية النظرية للدراسة.....	13
3- تساؤلات الدراسة.....	22
4- فرضيات الدراسة.....	23
5- أهداف الدراسة.....	25
6- أهمية الدراسة.....	26
7- المجال العلمي للدراسة.....	29
8- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.....	29
9- حدود الدراسة.....	34

الفصل الثاني: الإدراك الاجتماعي لدى التلميذ والإعلام المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي

* تمهيد..... 37

أولا: الإدراك الاجتماعي

1- مفهوم الإدراك..... 38

2- أهمية الإدراك في السلوك الإنساني..... 39

3- شروط ومقومات الإدراك..... 40

4- العوامل المؤثرة في الإدراك..... 41

5- تعريف الإدراك الاجتماعي..... 44

6- تحليل عملية الإدراك الاجتماعي..... 46

7- أهمية تناول الإدراك الاجتماعي في المجال الدراسي..... 47

8- العوامل المؤثرة في الإدراك الاجتماعي..... 48

ثانيا: الإعلام المدرسي

1- التوجيه والإرشاد المدرسي..... 55

1-1- تعريف التوجيه..... 55

1-2- تعريف الإرشاد..... 56

1-3- مبادئ التوجيه والإرشاد المدرسي..... 60

1-4- أهداف التوجيه والإرشاد المدرسي..... 61

2- الإعلام المدرسي..... 66

2-1- مفهوم الإعلام المدرسي..... 66

2-2- الإعلام المدرسي في الوسط التربوي..... 70

2-3- دور مستشار التوجيه والإرشاد في الإعلام المدرسي..... 72

2-4- وسائل وأساليب الإعلام المدرسي..... 74

2-5- مصادر الإعلام المدرسي..... 77

* خلاصة الفصل..... 80

الفصل الثالث: الاختيار الدراسي لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي

* تمهيد..... 82

1- الاختيار الدراسي كسيرورة للمشروع المهني..... 83

1-1- مفهوم المشروع المهني..... 83

1-2- مفهوم الاختيار الدراسي..... 85

1-3- التفرقة المفاهيمية بين المشروع المهني والاختيار الدراسي..... 86

2- النظريات المفسرة للاختيار الدراسي..... 88

2-1- نظريات الاتجاه التحديدي..... 89

2-2- نظريات الاتجاه التطوري..... 94

3- العوامل المؤثرة في الاختيار الدراسي..... 103

4- دور التوجيه والإرشاد في تفعيل الاختيار الدراسي للتلميذ..... 110

* خلاصة الفصل..... 113

الفصل الرابع: التوافق الدراسي لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي

* تمهيد..... 115

أولا: التوافق العام

1- مفهوم التوافق..... 116

2- اتجاهات تعاريف التوافق..... 123

3- أبعاد التوافق..... 128

4- مؤشرات التوافق..... 131

5- مجالات التوافق..... 133

ثانيا: التوافق الدراسي

1- أهمية دراسة التوافق في الميدان التربوي(الدراسي) 137
2- مفهوم التوافق الدراسي..... 139
3- أبعاد التوافق الدراسي..... 142
4- العوامل المساعدة على تحقيق التوافق الدراسي..... 148
* خلاصة الفصل..... 152

البـــــاب الثاني: الجـــــانب الميدانـــــي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

* تمهيد 155
1- المنهج المعتمد في الدراسة 156
2- الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها 157
2-1- تحديد مجتمع الدراسة 159
2-2- عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها 160
3- أدوات الدراسة لجمع البيانات وخصائصها السيكومترية 162
3-1- أداة إدراك التلاميذ لأهمية الأعلام المدرسي 162
3-2- أداة الاختيار الدراسي 169
3-3- أداة التوافق الدراسي 175
4- الدراسة الأساسية وإجراءاتها 183
4-1- عينة الدراسة الأساسية 183
4-2- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية 187
5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة 188
* خلاصة الفصل 190

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

* تمهيد 192

1- التذكير بفرضيات الدراسة 193

2- عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة 194

2-1- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى 194

2-2- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية 195

2-3- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة 197

2-4- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الرابعة 198

2-5- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الخامسة 199

2-6- عرض وتحليل نتيجة الفرضية السادسة 201

2-7- عرض وتحليل نتيجة الفرضية السابعة 202

2-8- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثامنة 203

3- خلاصة نتائج الدراسة 205

4- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة 207

4-1- مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الأولى 207

4-2- مناقشة وتفسير نتيجتي الفرضيتين الثانية والثالثة 214

4-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات 04/05/06/07/08/..... 219

* خلاصة عامة ومقترحات 230

* المراجع 233

* الملاحق 248

* كلمة شكر وعرفان: .....

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والحمد لله الذي جعل بعد العسرِ يسراً .....

بعد إتمامي لهذا العمل المتواضع، بودي أن أتقدم بكل عبارات الشكر الجزيل والعرفان الجميل للأستاذ الدكتور عبد الله لبوز الذي تكرّم عليّا بقبول طلبي منه بأن يواصل الإشراف الأكاديمي على هذا العمل، والذي ما واجهتني عقبة في إنجازه إلا وسحقها بتفكيره الفذ وعلى مستوى كل الأصعدة العلمي والإداري وحتى العام، وذلك بعدما تُوفي مشرفي الأول الأستاذ حريزي موسى رحمه الله وأسكنه في عليين.

ثم إنني أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى كل أفراد عائلتي كبيرا وصغيرا، بداية بأمي إلى إخوتي إلى زوجتي وأبنائي الأعزاء والذين منوا عليّ بصبرهم معي ودعمهم وتشجيعهم المتواصلين لأكمل هذا العمل.

كما لا يفوتني هنا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى كل أساتذتي الأفاضل الذين كان لهم الفضل الكبير والكبير في إتمامي لهذا العمل وأخص بالذكر أستاذي الفاضل الشايب محمد الساسي وأستاذي الفاضل بن زاهي منصور وأستاذتي الفاضلة عمروني حورية، وزملائي الأساتذة يمينة خلادي ومحجر ياسين وخميس محمد سليم، والشكر موصول كذلك إلى الخبراء في التوجيه والإرشاد المدرسي السيد مناع نور الدين والسيد ميلودي أحمد على المساعدات والتوضيحات التي منحوني إياها، والتي كان لها دور كبير في الصقل العلمي لهذه الدراسة.

كما لا يفوتني هنا أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى صديقي الأستاذ بن زرقين محمد، على المساعدة التي أسداها إليّ بإنجازه للمعالجة الإحصائية لبيانات هذه الدراسة، وزميلي الأستاذ أحمد نور الدين بالعربي الذي تكفل بعملية الترجمة لبعض المراجع وملخصات الدراسة.

كما لا أنسى أن أتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير إلى طلبتي الأعزاء الذين ضحوا بأوقاتهم وشاركوني بعض لحظات هذا العمل وساعدوني في كتابة بعض أجزاءه، وأخص بالذكر كل طلبة الإشراف والطالبة القديرة خوله بيات.

في الأخير أزف إلى كل من ذكرته هنا أسمى معاني الاحترام والعرفان وأقول لهم جازاكم الله عني ألف خير لأنكم تستحقون حقيقة أن تكتب أسماؤكم على هذه الصفحة.

* الطالب إسماعيل الأعور*

ملخــص الدراســـة:

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة ظاهرة إدراك تلاميذ التعليم الثانوي لأهمية الإعلام المدرسي في علاقته بكل من الاختيار والتوافق الدراسيين، حيث انطلقت من ثمانية تساؤلات تمحورت حول معرفة طبيعة هذا الإدراك وما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائيا في هذا الإدراك حسب متغيري طبيعة التخصص (علميين/أدبيين) والجنس(ذكور/إناث) وكذا معرفة طبيعة العلاقة بين هذا الإدراك وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين لدى التلاميذ، ثم معرفة طبيعة هذه العلاقة لدى كل فئة من هذه العينة، وذلك حسب طبيعة تخصصات التلاميذ (علميين/أدبيين) وجنسهم (ذكور/إناث) حيث انبثق عن هذا التصنيف في العلاقة أربعة تساؤلات.

اقترحت الدراسة ثمانية فرضيات كإجابة مؤقتة عن تساؤلاتها، حيث افترضت أن تكون طبيعة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي سلبية، وأن الفروق في هذا الإدراك ليست لها دلالة إحصائية حسب متغير طبيعة التخصص(علميين/أدبيين) ومتغير الجنس(ذكور/إناث) كما افترضت كذلك بأن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة الثلاث ستكون ضعيفة، سواء تعلق الأمر بالعينة ككل أو تعلق بكل تصنيف من تصنيفات العلاقة الأربعة.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بكلا نوعيه المقارن والارتباطي، فالوصفي المقارن كونها عمدت إلى معرفة طبيعة الإدراك والفروق فيه حسب المتغيرات التصنيفية، والوصفي الإرتباطي كونها عمدت إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين المتغيرات.

تمثلت العينة الأساسية للدراسة الحالية في تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي ببعض الثانويات بولاية ورقلة، حيث تم اختيارها بالطريقة الطبقية التناسبية وبلغ حجمها **526** تلميذ وتلميذة من مختلف التخصصات العلمية والأدبية.

تم تصميم أداتي قياس من قبل الباحث في الدراسة الحالية، أداة لقياس متغير إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي وأخرى لقياس متغير الاختيار الدراسي، كما تبنى الباحث

مقياس التوافق الدراسي **لـ يونجمان** 1979 لقياس متغير التوافق الدراسي، وقد قام الباحث بالتأكد من بعض الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات.

لمعالجة بيانات الدراسة، تم استخدام الاختبار "**ت**" **T-Test** لحساب الفروق ومعامل الارتباط **بيرسون** لحساب قيمة العلاقة، فتوصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

* طبيعة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي غير واضحة احصائيا، ولكن كانت بنوع من الايجابية.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي تعزى لمتغيري طبيعة التخصص (علميين/أدبيين) والجنس(ذكور/إناث).

* توجد علاقة إرتباطية موجبة وضعيفة بين إدراك التلاميذ (عينة الدراسة ككل) لأهمية الإعلام المدرسي والاختيار الدراسي في حين أن العلاقة بين الإدراك والتوافق الدراسي موجبة هي الأخرى ولكنها ضعيفة جدا، ونفس النتيجة بالنسبة لمجموعة العلميين الذكور، أما بالنسبة للعلميين الإناث فنفس النتيجة كذلك إلا أن العلاقة بين الإدراك والتوافق الدراسي لديهن تكاد تنعدم.

* توجد علاقة إرتباطية موجبة وضعيفة نوعا ما بين إدراك التلاميذ الأدبيين الذكور لأهمية الإعلام المدرسي والاختيار الدراسي، في حين أن العلاقة بين الإدراك والتوافق الدراسي موجبة هي الأخرى ولكنها ضعيفة، ونفس النتيجة بالنسبة لمجموعة الأدبيين الإناث.

هذا وقد نوقشت هذه النتائج في ضوء الإطار النظري للدراسة وبعض الدراسات السابقة التي جاءت في الإطار العام للظاهرة المدروسة، ثم خلُص الباحث إلى بعض المقترحات التي فكر في عرضها أمام كل من تهمه قضايا وإشكالات التوجيه والإرشاد المدرسي.

Abstract

The purpose of the study is to investigate the phenomenon of the awareness among secondary school pupils of the importance of school media in guiding them for a better choice and compatibility in their future graduate studies. Our study turns around eight main questions seeking to identify the nature of the pupils' awareness and to distinguish whether there were statistically significant differences due to their awareness depending upon some variables as the nature of the stream: (scientific / literary); and gender (Male / Female) as well as the nature of the relationship between this awareness and their choice and compatibility of their future graduate studies. Besides, the study tackles the nature of this relationship in each category of the choen sample.

The study proposed eight hypotheses as a draft answer. First, it hypothesised that the pupils are not aware of the importance of school media and that differences in this regard have no statistical function according to the nature of the stream (scientific / literary). It is hypothesised as well that the link connecting the three study variables is weak in all its dimensions.

The study mainly adopted the descriptive approach along with its two types: the comparative and the corrolative ones. The first is applied to understand the nature of the awareness and as well the differences lying thererin according to the taxonomic variables (the nature of the stream / gender).

The basic sample of this study is the second year of secondary pupils in some of Ouargla schools, chosen according to the proportional class method counting **526** pupils of different sexes and streams.

The two tools for measure were both designed by the researcher for the purpose of the study; a tool to measure the variable of the pupils' awareness about the importance of the school media and the other to measure the variable of academic selection. Besides, the searcher adopted the academic compatibility measurement by Yungman 1979 to check the compatibility variable. The researcher as well checked some of the Psychmetric features of these very tools

To process the data of the present study, a T-Test to calculate the differences and the Pearson correlation coefficient to calculate the value of the relationship were used. The study comes up the following results:

* Positive was the nature of students' awareness of the importance of school media though

was Not statistically clear.

* There were no statistically significant differences in the degree of pupils' awareness as for the two variables: the stream: (scientific / literary) and the gender (male / female).

* There exists a correlation that is both positive and as well low between the pupils' awareness (whole study sample) of the importance of school media and the choice of the academic speciality. However, the relationship between the awareness and the academic compatibility is positive but very low. This can be said also about the results for the group of male pupils of science stream. The relationship between awareness and the academic compatibility is almost non-existent for the female pupils of the same stream.

* There also exists a correlation that is both positive and relatively low between the male pupils' awareness (the literary stream) of the importance of school media and the choice of the academic speciality. However, the relationship between the awareness and the academic compatibility is positive but very low. This can be said also about the results for the group of female pupils of the same stream.

The present results were discussed in the light of the theoretical framework of the very variables and some of the previous studies related to the general framework dealing with the phenomenon under study. The researcher comes at the end with some recommendations and proposals.

Résumé :

La présente étude visait à étudier à quel point sont les lyciens consients

A l'importance de médias scolaire en leur donnant la main d'aide pour décider leur choix de spécialité et à quel point est-il compatible ce choix en question. Pour répondre aux questions de la rechereche, huit questions sur la nature de cette conscience sont posées .En outre, on a aussi essayer voir s'il existait des différences statistiquement significatives concernant cette conscience en fonction des variables de la nature de la branche (scientifique / littéraire) et de sexe (masculins / féminins) ainsi que la nature de la relation entre la conscience et le choix et la compatibilité de leur choix , ensuite la nature de cette relation dans chaque catégorie de cet échantillon.

L'étude proposait huit hypothèses comme réponse initiale, partant du principe que les élèves ne sont pas conscients de l'importance des média scolaires et que les différences de leur conscience n'ont pas de fonction statistique en fonction de la nature variable de la branche (scientifique / littéraire). La nature de la relation entre les trois variables d'étude chez les élèves est relativement faible, qu'il s'agisse de l'ensemble de l'échantillon ou de celle liée à chacune des quatre catégories de relation.

L'étude a été basée sur l'approche descriptive en basant sur la méthode à la fois corrélative et comparative. Comparatif **:** distinguer les différences selon la variables taxonomiques (la nature de spécialité / sexe) Corrélatif : distinguer la corrélation entre les des variables.

L'échantillon de base de la présente étude se fait avec les élèves de deuxième année d'enseignement secondaire dans certaines lycés de la wilaya de Ouargla, où on a choisi selon la méthode de la classe proportionnelle, un nombre de **526** élèves de différentes branches : scientifiques et littéraires.

Les deux outils conçus pour mesurer ont été adaptés par le chercheur, un outil pour mesurer la prise de conscience des élèves de l'importance de media dans l'école et un autre pour mesurer la variable du choix académique,

Le chercheur a adopté une mesure de compatibilité académique de Yungman 1979 pour mesurer la variable de compatibilité. Pour vérifier certaines des caractéristiques de ces outils et pour analyser les données de l'étude, le chercheur a opté pour le T-Test en vue de calculer les différences. On aussi opté pour le coefficient de corrélation de Pearson Pour calculer la valeur de la relation. La présente étude a fini par les résultats suivants :

* La nature de la prise de conscience des élèves de l'importance des médias scolaire n'est pas statistiquement clair, mais ils étaient plutôt positifs.

* Il n'y pas de différences statistiquement significatives concernnat la conscience des élèves de l'importance de médias scolaire en raison de la nature des variables de la branche (scientifique / littéraire) et de sexe (masculins / féminins).

• Il existe une corrélation positive mais faible entre la conscience des élèves (l'ensemble d'echantillion d'étude) de l'importance de médias scolaire et le choix de l'étude, tandis que la relation entre la conscience et la compatibilité scolaire est positive mais très faible ça donne le même résultat pour le groupe des éléves masculins scientifiques. La relation entre la conscience et la compatibilité académique est presque inexistante.

* Il existe une corrélation positive mais faible entre la conscience des garçons et des filles quant à l'importance des média scolaires et du choix académique Tandis que la relation entre la conscience et la compatibilité scolaire est positive mais relativement faible, et qu'il en va de même pour le groupe littéraire des élèves féminins.

Les résultats ont été discutés et analysés à la lumière du cadre théorique des variables de l’étude et de certaines études antérieures relevant du cadre général du phénomène d’étude Les chercheur a conclu en présentant certaines propositions qu’il pensait utiles à tous ceux qui s’intéressaient aux questions d’orientation scolaire.

قائمـــــة الجـــــداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد المجتمع الإحصائي على الثانويات المعنية بالدراسة للموسم الدر للموسم الدراسي 2017/2016	160
02	يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب طبيعة التخصص والجنس	161
03	يوضح نتائج صدق التحكيم على أداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي	165
04	يوضح نتائج المقارنة الطرفية لأداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي	166
05	يوضح نتائج التجزئة النصفية لأداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي	167
06	يوضح قيمة الثبات لأداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي بطريقة ألفا كرونباخ	168
07	يوضح نتائج صدق التحكيم على أداة الاختيار الدراسي	171
08	يوضح نتائج المقارنة الطرفية لأداة الاختيار الدراسي	172
09	يوضح نتائج التجزئة النصفية لأداة الاختيار الدراسي	174
10	يوضح قيمة الثبات لأداة الاختيار الدراسي بطريقة ألفا كرونباخ	175
11	يوضح نتائج الصدق التكويني لمقياس التوافق الدراسي حسب يونجمان	178
12	يوضح معاملات الثبات المحسوبة لأبعاد مقياس التوافق الدراسي حسب الدريني	178

13	يوضح نتائج المقارنة الطرفية لأداة التوافق الدراسي حسب الدراسة الحالية	180
14	يوضح نتائج التجزئة النصفية لأداة التوافق الدراسي حسب الدراسة الحالية	181
15	يوضح قيمة الثبات لأداة التوافق الدراسي بطريقة ألفا كرونباخ حسب الدراسة الحالية	182
16	يوضح العدد الأصلي للتلاميذ وتوزيع أفراد العينة الأساسية حسب كل ثانوية	186
17	يوضح التوزيع النهائي لأفراد العينة الأساسية حسب طبيعة التخصص والجنس	188
18	يوضح طبيعة إدراك التلاميذ – العينة الكلية – لأهمية الإعلام المدرسي	194
19	يوضح نتائج الاختبار "ت" للمقارنة بين العلميين والأدبيين في إدراك أهمية الإعلام المدرسي	196
20	يوضح نتائج الاختبار "ت" للمقارنة بين الذكور والإناث في إدراك أهمية الإعلام المدرسي	197
21	يوضح قيمة العلاقة الارتباطية بين ادراك التلاميذ– العينة الكلية – لاهمية الاعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين	198
22	يوضح قيمة العلاقة الارتباطية بين ادراك التلاميذ العلميين الذكور لاهمية الاعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين	200
23	يوضح قيمة العلاقة الارتباطية بين ادراك التلاميذ العلميين الاناث لأهمية الاعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين	201

24	يوضح قيمة العلاقة الارتباطية بين ادراك التلاميذ الادبيين الذكور لاهمية الاعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين	202
25	يوضح قيمة العلاقة الارتباطية بين ادراك التلاميذ الادبيين الاناث لأهمية الاعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين	204
26	يوضح النتائج النهائية لاختبار فرضيات الدراسة	205

قائـــــمة المـــــلاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	يوضح صورة أداة – إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي –	248
02	يوضح صورة أداة – الاختيار الدراسي –	251
03	يوضح الأسماء والتخصصات والدرجات العلمية للأساتذة والخبراء المحكمين	254
04	يوضح نتائج الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لأداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي	255
05	يوضح نتائج الصدق بطريقة الاتساق الداخلي لأداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي	256
06	نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ لأداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي	258
07	يوضح نتائج الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لأداة الاختيار الدراسي	259
08	يوضح نتائج الصدق بطريقة الاتساق الداخلي لأداة الاختيار الدراسي	260
09	يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ لأداة الاختيار الدراسي	262
10	يوضح صورة مقياس التوافق الدراسي لـ يونجمان 1979	263
11	يوضح نتائج الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لأداة التوافق الدراسي	266
12	يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ لأداة التوافق الدراسي	267
13	يوضح درجات أفراد عينة الدراسة الأساسية على أدوات الدراسة	268

14	يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الأولى	287
15	يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الثانية	288
16	يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الثالثة	289
17	يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الرابعة	290
18	يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الخامسة	291
19	يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية السادسة	292
20	يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية السابعة	293
21	يوضح نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الثامنة	294

مقدمـــــــة الدراسة

مقدمـــة الدراسة:

تأخذ مرحلة التعليم الثانوي مكانة مركزية في المشوار الدراسي للتلميذ، أين يعمل هذا الأخير على بذل قصارى جهده لتحقيق النجاح والتوافق، غير أن هذا النجاح وإذا أُريد له أن يتحقق فإنه يرتبط بالعديد من العوامل والمعطيات المدرسية والدراسية، وحتى تلك المعطيات الشخصية المتعلقة بالتلميذ في حد ذاته والتي سيكون لها كيفما كانت حيثياتها، الأثر البالغ في تحقيق نجاح التلميذ وتوافقه في مشواره الدراسي أو تشكيل الفشل وسوء التوافق الدراسي لديه، كونه – التلميذ – يتأثر وبشكل مباشر بهذه العوامل وتلك المعطيات.

ولعل من أبرز هذه العوامل وتلك المعطيات، خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي وما لها من أهمية كبيرة في مساعدة التلميذ على التحقيق الأنسب للاختيار والتوافق الدراسيين، حيث أكد الكثير من الباحثين على هذه الأهمية الكبيرة والقصوى التي تعود بها خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي، فحسب **تارزولت عمروني حورية** (2007) نجد بأن هناك دراسةً أجريت حول أهمية الإرشاد التربوي والمهني لأبناء المرحلة الثانوية بالكويت، توصلت هذه الدراسة إلى أن المدارس الثانوية باتت في حاجة ماسة إلى خدمة التوجيه والإرشاد، تمثلت هذه الحاجات في احتياج الطالب للتعرف على استعداداته وميوله، والتعرف كذلك على المجالات الاجتماعية وطبيعة كل مجال. **(تارزولت عمروني حورية، 2007، ص:09)**

ثم إن من أهم خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي حسب **إبراهيم طيبي** (2009) أنه يحدد الاستعدادات والإمكانيات الخاصة بالتلاميذ ليتم ربطها بالشعب والتخصصات الدراسية، ومن ثم توجيههم إلى مختلف هذه التخصصات بما يتماشى مع قدراتهم واستعداداتهم، وتحقيق أكبر قدر ممكن من التوافق الدراسي لديهم. **(إبراهيم طيبي، 2009، ص:04)**

هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن طبيعة إدراك التلاميذ لمختلف الممارسات التوجيهية والإرشادية المقدمة لهم من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي إيجابية كانت أم سلبية من شأنها أن تؤثر في واقع وحقيقة الاختيار والتوافق الدراسيين لديهم، كون أن مفهوم

الإدراك وحسب **نبيل عبد الفتاح حافظ** (2000) هو العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد، وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى. **(نبيل عبد الفتاح حافظ،2000،ص:50)**

إذا ومن خلال ما ورد أعلاه، يبدو بأن الباحث هنا يريد أن يتناول بالبحث العلمي أهمية خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي – أهمية الإعلام المدرسي تحديداً – من حيث طبيعة إدراك تلاميذ التعليم الثانوي لها، ومن حيث طبيعة علاقة هذا الإدراك بكل من الاختيار والتوافق الدراسيين لديهم، ونظرا لأن الأمر كذلك جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف على طبيعة إدراك تلاميذ التعليم الثانوي لأهمية الإعلام المدرسي وعلاقته بكل من الاختيار والتوافق الدراسيين، حيث انقسمت إلى بابين باب أول اشتمل على الجانب النظري لها وباب ثاني اشتمل على الجانب الميداني لها.

تكوّن الجانب النظري من أربعة فصول جاءت كما يلي:

* **الفصل الأول:** وتكلم عن مشكلة الدراسة واعتباراتها، والتي تمثلت في خلفيتها النظرية وتساؤلاتها وفرضياتها وكذا أهدافها وأهميتها العلمية، ثم كل ما ارتبط بمجالها العلمي والتعاريف الإجرائية لمتغيراتها الأساسية، وكذا حدودها البشرية والزمنية والمكانية.

* **الفصل الثاني:** تكلم عن الإدراك الاجتماعي لدى التلميذ والإعلام المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي حيث سيخصص الشق الأول منه للحديث عن الإدراك الاجتماعي مبتدأً بمجموعة من المفاهيم حول الإدراك بصفة عامة، لينتقل بعدها إلى الحديث عن الإدراك الاجتماعي تعريفاً وتحليلاً وأهميةً وكذا العوامل المؤثرة فيه، أما الشق الثاني فسيخصص للحديث عن الإعلام المدرسي مبتدأً بالتوجيه والإرشاد المدرسي تعريفاً ومقاربةً ومبادئاً لينتقل بعدها إلى الحديث عن الإعلام المدرسي من حيث المفهوم والوسائل والأساليب وكذا المصادر والأهداف.

* **الفصل الثالث:** وتكلم عن الاختيار الدراسي لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي، وذلك بالتطرق إلى مفهوم المشروع تعريفا، ثم مفهوم الاختيار الدراسي تعريفاً كذلك، ليصل إلى تحديد المفارقة المفاهيمية بين المفهومين، ثم عرض مختلف النظريات التي حاولت تفسير هذه المفاهيم، بما في ذلك نظريات الاتجاه التحديدي وكذا نظريات الاتجاه التطوري، ومن ثم إلى الحديث عن العوامل المؤثرة في نظر الباحثين على نمو وتطور الاختيار الدراسي (المهني)، وبعد كل هذا تكلم عن التدخلات البيداغوجية من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، والتي يمكن أن تساعد التلميذ في إطار اختياره الدراسي.

* **الفصل الرابع:** وتكلم عن التوافق الدراسي لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي، وذلك من خلال الحديث في الشق الأول منه عن مفهوم التوافق العام ومختلف الاتجاهات التي تناولته بالتعريف، ثم عن أبعاده ومؤشراته ومجالاته، أما في الشق الثاني منه فقد تكلم عن التوافق الدراسي من خلال أهمية تناوله ودراسته في الوسط المدرسي، ومفهومه العلمي عبر العديد من التعاريف الموضوعة، ثم عن أبعاده المكونة له حسب الدراسة الحالية ومؤشرات كل بعد منها، وكذا العوامل المساعدة على تحقيقه.

وتكوّن الجانب الميداني من فصلين جاءا كما يلي:

* **الفصل الخامس:** وتكلم عن مختلف الإجراءات المنهجية للدراسة الحالية، حيث تم فيه الحديث عن المنهج المعتمد فيها، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية بما في ذلك تحيد للمجتمع الإحصائي للدراسة ثم اختيار العينة، وكذا أدوات الدراسة وبعض خصائصها السيكومترية، ثم تطرق إلى الحديث عن العينة الأساسية وإجراءات تطبيق الأدوات عليها، وكذا الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

* **الفصل السادس:** وفيه حاول الباحث أن يتكلم فيه عن محاولته عرض وتحليل وكذا مناقشة وتفسير النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة ولكل فرضية من فرضياتها على حده.

هـذا وقـد انتهـت الدراسـة إلـى خلاصـة عامـة، طـرح مـن خلالهـا الباحـث عـددا مـن المقترحـات التـي رأى بأنهـا جـديرة بالاهتمـام مـن طـرف البـاحثين، وكـذا القـائمين علـى أمور التوجيه والإرشاد المدرسي وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي.

كمـا تمـت الإشـارة إلـى المراجـع المعتمـدة فـي الدراسـة الحاليـة، وإدراج عـدد مـن الملاحق التوضيحية التي رأى الباحث بأنها مهمة لدى قارئ هذه الدراسة.

الباب الأول:

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

01 – تحديد مشكلة الدراسة

02 – الخلفية النظرية للدراسة

03 – تساؤلات الدراسة

04 – فرضيات الدراسة

05 – أهداف الدراسة

06 – أهمية الدراسة

07 – المجال العلمي للدراسة

08 – التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

09 – حدود الدراسة

1- تحديد مشكلة الدراسة:

تقتضي الحياة اليومية التي يعيشها الإنسان تحقيق العديد من الأهداف والحاجات وذلك بغرض التكيف معها أو ما يسمى بالتوافق الشخصي والاجتماعي، ولعل أبرز العوامل والمحددات التي تساعد الإنسان على تحقيق أهدافه وتلبية حاجياته، تلك الخطط والاستراتيجيات التي يحددها ويسطرها بعد التعرف على مجمل المعلومات والمعطيات وكذا الأفكار التي ترتبط بها، ومن ثم بناء أو تصميم خطة موجهة ومحددة تسمح له بتحقيق أهدافه وتلبيه ما يحتاج إليه.

في هذا الصدد تقول **أمال أحمد يعقوب** (1989) " يرى **أرسطو** بأن كل شخص فيما يتعلق بحياته كالرامي أمام المرمى يرمي إلى مايراه خيرًا له، غير أن هذا الأخير لا يمكن إصابته إذا جهلناه أو جهلنا الطرق التي تسنح لنا بالوصول إليه ".

(أمال أحمد يعقوب، 1989، ص:16)

كما يرى **أرسطو** كذلك حسب **أمال أحمد يعقوب** (1989) مرة أخرى بأن " لعاطفة اعتبار الذات دخلاً كبيرًا في تكوين فكرة الإنسان عن نفسه، تلك الفكرة التي يهمه أن يؤكد له صحتها المتصلون به، أو الأكثر منه معرفة أو منزلة اجتماعية ".

(أمال أحمد يعقوب، 1989، ص:17)

عندما نقرأ ما قاله **أرسطو** هنا، نستطيع أن نتكلم عن عملية التفاعل الاجتماعي التي يمارسها الإنسان، والتي من شأنها أن تضمن له تأثرًا معرفيًا ونفسيًا يوفر له العديد من الأفكار والمعلومات والاتجاهات والطرق، والتي قد تساعده في التفعيل الصحيح والمناسب لحاضره بما يوافقه من حاجات وأهداف، وفي نفس الوقت التخطيط والإعداد لتحقيق الأهداف المستقبلية سواء كانت على الصعيد الذاتي (الشخصي) أو حتى على الصعيد الاجتماعي العام، وفي مختلف مجالات الحياة.

لعل من بين أهم مجالات أو ميادين الحياة العامة نجد المجال الدراسي، ذلك الذي يعتبر بالنسبة للشخص من أبرز وأهم مواقف الحياة ومن أكثرها مصيرية، والتي يحاول من خلالها تحقيق النجاح والتوافق الدراسيين، لكي يضمن لذاته مكانًا في الحاضر الذي يعيشه وحتى في المستقبل الذي يصبوا إليه بمختلف تصوراته غير الثابتة في البداية.

بناءًا على ما سبق نستطيع القول بأن المدرسة تعتبر واقعا مباشرًا يُقْدِم عليه التلميذ بغرض التمدرس الذي يهدف من خلاله إلى التعبير عن ذاته من جهة، وتحقيق أهدافه وحاجاته الفردية والاجتماعية من جهة أخرى.

بطبيعة الحال فإن كل تلميذ وبالفطرة الإنسانية يهدف إلى تحقيق النجاح الدراسي الذي سيتيح له بالدرجة الأولى النجاح الاجتماعي على الصعيد العام، ولكن وعندما نتكلم عن النجاح الدراسي فإنه يرتبط بالعديد من الظروف والمعطيات التي تساعد على تحقيقه، وذلك في كل مراحل التعليم، بداية من مرحلة التعليم الابتدائي مرورًا بمرحلة التعليم المتوسط وصولاً إلى مرحلة التعليم الثانوي، والتي تعتبر البوابة الوحيدة التي تسمح للتلميذ بالانتقال والتوجه إلى مرحلة التعليم العالي.

إن الباحث وفي هذا الطرح الأخير يركز على مرحلة التعليم الثانوي، هذه المرحلة التي تعتبر من أهم مراحل التعليم بالنسبة للتلميذ، كونها البوابة الوحيدة للانتقال إلى مرحلة التعليم العالي وفي نفس الوقت فإنها توازي مرحلة المراهقة، وفيها تظهر بوادر التوجه إلى التمدرس في تخصص دراسي معين، وذلك من خلال توزع التلاميذ على مختلف الجذوع المشتركة في السنة الأولى منها (علوم وتكنولوجيا، آداب ولغات) والتي بدورها ستفضي إلى شعب أو تخصصات دراسية يزاولها التلاميذ في السنة الثانية من هذه المرحلة، قد يكون هذا التوجيه برغبة منهم كما وقد يكون بدون رغبة.

إن الحديث عن التوجيه إلى الجذوع المشتركة في السنة الأولى من التعليم الثانوي، ثم التوجيه إلى التخصصات أو الشعب الدراسية في السنة الثانية من التعليم الثانوي، إنما يقودنا

إلى الحديث عن التوجيه والإرشاد المدرسي في مؤسسات التعليم الثانوي، كون هذه العملية ستعمل على مساعدة التلميذ في اختيار التخصص الدراسي المناسب له ومحاولة التوافق فيه وذلك بما يحقق له مشروعه الدراسي أو المهني الذي يتصوره في المستقبل، ولعل من أبرز العوامل التي تساعده في اتخاذ القرار السليم والمناسب، هي تلك التي تعود إلى مدى معرفته لتلك التخصصات الدراسية ودرجة ميوله إليها واتجاهاته نحوها وطبيعة إدراكه لكل المعطيات المحيطة بها، سواء على الصعيد الدراسي أو حتى على الصعيد المهني و الاجتماعي حيث يدخل المشروع المهني هنا كأحد العوامل والأسس التي تقوم عليها الاختيارات الدراسية للتلميذ، وهذا ما أشار إليه **سوبر(Super)** حسب **بوسنة محمود وآخرون** (1994) عندما بأن" عملية تصور الذات تشكل ركيزة سيكولوجية ومهنية لتطوير الميول والاختيار المهني لدى الفرد وهي في نفس الوقت تعبيرًا عن تطور للذات، كما وتدخل عملية الإدراك في إعادة بناء المشاريع". **(Boucenna.M et Autre, 1994, P:68)**

في نفس السياق أضافت **تارزولت عمروني حورية** (1997) وقالت بأن " الاختيار يجب أن يكون مدروسا ومبنيًا على أساس مشروع، دُرِست وحُدّدت الوسائل والإمكانيات المساعدة على تحقيقه، وعلى التغلب على مختلف الصعوبات التي يمكن أن تعترض الفرد في سيرورة تحقيق هذا المشروع ". **(تارزولت عمروني حورية، 1997، ص:11)**

بالإضافة إلى المشروع المهني فإن الميول كذلك تدخل كأحد العوامل الأساسية في عملية الاختيار الدراسي، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات حسب **مشرى سلاف** (2002) كدراسة **لارسوبو (larcebeau)** ودراسة **سيد عبد الحميد مرسي** ودراسة **نفيسة أحمد حسن** حيث نصت كل هذه الدراسات على أهمية الميول كأحد المعايير التي يرجع إليها الفرد (التلميذ) في هذا الإطار(الاختيار الدراسي) كما توصلت هذه الدراسات إلى وجود علاقة بين الميول والرضا في العمل والمثابرة والاستمرارية فيه، وهي عوامل مساعدة على النجاح في المهنة أو الدراسة أو التكوين .

ولكن وفي طرح مخالف لما سبق، جاءت دراسة **مشري سلاف** (2002) حول العلاقة بين الاختيارات الدراسية للتلاميذ وميولهم المهنية في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر، بنتائج تنص على وجود علاقة ضعيفة بين الاختيارات الدراسية للتلاميذ وميولهم المهنية، حيث فسرت ذلك الضعف بغياب أساس علمي للتوجيه المدرسي يمكن بمقتضاه اختبار تلك الاختيارات والتحقق من أن تلبيتها تمثل مساعدة للتلميذ في صياغة اختيارات دراسية واقعية.

يتضح من خلال ما سبق طرحه بأن عملية الاختيار الدراسي تشهد تعقيدًا كبيرًا، فهي لا تتوقف على المشروع المهني الشخصي والميول المهنية فحسب، بل تتدخل فيها كذلك العديد من الظروف والمعطيات المحيطة بالتلميذ، فنتائجه الدراسية ورغبته غير الواضحة بعد ورغبة الوالدين والمعطيات الاقتصادية السائدة في الأسرة وفي مجتمعه المحلي وكذا معطيات سوق العمل، كلها عوامل تفرض نفسها على التلميذ كمحددات ومعايير يصوغ من خلالها فكرته حول الاختيار الدراسي المناسب وكل ما يتعلق بمستقبله الشخصي.

إن التلميذ وأمام هذه المعطيات الكثيرة والمتشعبة، يجد نفسه في حاجة ماسة إلى من يساعده في ترتيبها وتنظيمها، لكي يقوم بالأنشطة اللازمة والسليمة حيال اتخاذه القرار المناسب فيما يتعلق باختياره الدراسي، والذي سيحاول من خلاله تحقيق مشروعه المهني في المستقبل ومحاولة التوافق فيه.

بناءَا على ما سبق طرحه، تتضح لنا الأهمية البالغة التي يكتسيها التوجيه المدرسي بالمؤسسات التربوية (التعليم الثانوي) من خلال تلك التدخلات الإرشادية التي يقوم بها مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي عبر العديد من القنوات الإرشادية والتوجيهية في الإطار العام للإعلام المدرسي، حيث يعمل هذا الأخير حسب **المنشور الوزاري رقم127 الصادر بتاريخ 1991/11/13 عن وزارة التربية الوطنية وفي المادة رقم 14منه**، على تزويد التلاميذ بمختلف المعطيات الكافية والموضوعية فيما يتعلق بالشعب والتخصصات الدراسية وكذا متطلبات كل منها، كما يعمل على مساعدة التلميذ في استكشاف قدراته وإمكانياته

الشخصية، والتعبير عن رغباته الدراسية بكل حرية، وذلك بما يتوافق مع تلك العلاقة التي تربط بين العالم الدراسي والعالم المهني في سوق العمل وبكل موضوعية وواقعية.

يكتسي الإعلام المدرسي إذًا، أهمية بالغة تتعلق بعملية الاختيار الدراسي، إذ يعتبر الوسيلة الأساسية والمهمة في مساعدة التلميذ على ترتيب وتنظيم تلك المعطيات المحيطة بالتخصصات الدراسية المختلفة ومنه صياغة واختيار تخصص دراسي مناسب وبشكل موضوعي، وهذا ما أشار إليه **الأعور إسماعيل** (2005) في دراسة الماجستير والتي كانت بعنوان " واقع الإعلام التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر من و جهة نظر التلاميذ ومستشاري التوجيه المدرسي " حيث توصل في هذه الدراسة إلى نتائج تنص على أن الإعلام التربوي يشهد نوعًا من الفعالية وبنسبة متوسطة – مقبولة إلى حد ما – في حث التلاميذ على الاستعلام الذاتي حول التخصصات الدراسية، ومساعدتهم على استكشاف قدراتهم وإمكانياتهم الشخصية وتعريفهم بمختلف الآفاق المستقبلية للتخصصات الدراسية في سوق العمل وعلى مختلف الأصعدة الاجتماعية.

صفوة القول هنا أن الإعلام المدرسي يؤثر بشكل أو بآخر في عملية الاختيار الدراسي لدى التلاميذ لا سيما إذا كان مسايرًا لكل المعطيات المستجدة على صعيد المشوار الدراسي لديهم كون هذه العملية – الاختيار الدراسي على أساس مشروع – تعرف سيرورة ممتدة عبر الزمن، فحسب كل من **مسعود بوطاف و دنيا خمنو**(2014) يقول سوبر بأن " في المشاريع المهنية تأكيد لمفهوم الذات كما أن سيرورة النمو الذهني تُرتّب في مراحل وفي كل مرحلة توجد مهام يجب إنجازها من طرف الفرد، تسمح هذه المهام التطورية باكتساب الدليل السلوكي، وتزداد في التعقيد تدريجيًا وتتجه نحو الواقع والتخصص".

(مسعود بوطاف و دنيا خمنو، 2014، ص: 08-09)

بالموازاة مع ذلك فإن التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي يتعامل مع العديد من الأطراف الأكاديميين وعلى رأسهم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، والذي يعمل على مساعدته في تحسين وضعيته الدراسية، سواء على صعيد الاختيار أو حتى على صعيد التوافق الدراسي والتلميذ هنا ومن خلال إدراكه لتلك الخدمات ولمختلف المساعدات التي يقدمها له المستشار يكوّن مجموعة من الأفكار والانطباعات والتي قد تكون إيجابية بما يساعده في صياغة الاختيار الدراسي المناسب والتوافق فيه، وقد تكون سلبية بما يجعل من وضعيته الدراسية وضعية مشتتة سواء على صعيد الاختيار أو حتى على صعيد التوافق كون أن الإدراك وحسب **نبيل عبد الفتاح حافظ** (2000) " هو العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني و دلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد، عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى".

(نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص:50)

يعتبر الإدراك إذاً عملية نفسية تساعد الفرد على التكيف والتوافق مع البيئة المحيطة به هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي يتعامل مع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في العديد من المواقف، وهذا التفاعل يحدث في الإطار الواسع لعملية أو نشاط الإعلام المدرسي (الحصص الإعلامية الصفية، المقابلات الفردية والجماعية، الأسبوع الوطني للإعلام، الأبواب المفتوحة على التوجيه والتخصصات الدراسية ....الخ) ومن خلال هذا التفاعل سيكوّن التلميذ مجموعة من المدركات التي تشتمل على اتجاهات وأفكار متعلقة بوضعيته الدراسية، والتي من شأنها أن تؤثر بالإيجاب أو بالسلب على قراراته المتعلقة بالاختيار الدراسي المناسب، كما وستؤثر كذلك على مدى توافقه الدراسي في هذا الاختيار، على اعتبار أن التوافق الدراسي لدى التلميذ يرتبط ارتباطا وثيقًا بمدى موضوعية وعقلانية الاختيار، فكلما كان الاختيار مناسبًا لقدراته وإمكانياته الشخصية كلما كان توافقه الدراسي فيه جيدًا، كون أن التوافق الدراسي يعتبر مطلبًا هامًا من المطالب الضرورية لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي، وما يوازي هذا المطلب أن من أهم خدمات

التوجيه والإرشاد المدرسي حسب **إبراهيم طيبي** (2009) " تحديد الاستعدادات والإمكانيات وربطها بالتخصصات والشعب الدراسية، فإذا ما حدث تعارض بين توجيه التلميذ إلى شعبة لا تتماشى مع قدراته واستعداداته فإن ذلك سيؤدي حتمًا إلى سوء توافقه الدراسي وصعوبة تأقلمه مع المواقف التعليمية، وتكاسله على أداء واجباته الدراسية وارتباكه في علاقاته الاجتماعية مع زملائه وأساتذته، فيسلك تبعًا لذلك سلوكيات لا توافقية ".

(إبراهيم طيبي، 2009، ص ص:03-04)

إن الحديث الذي تقدم به الباحث عن مختلف المتغيرات الواردة في الدراسة الحالية كظواهر سلوكية تحدث في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي، وبالتحديد عند تلاميذ السنة الثانية منه، يوضح بأن الهدف من الدراسة الحالية هو معرفة طبيعة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي، وتلك العلاقة التي تربطه بكل من الاختيار والتوافق الدراسيين وذلك في الإطار العلمي للخلفية النظرية للدراسة والتي سيأتي ذكرها في الفقرة الموالية.

2- الخلفية النظرية للدراسة:

تحتاج كل دراسة علمية إلى خلفية نظرية معينة أو ما يسمى بالدراسات السابقة، هذه الخلفية التي تعطي للدراسة إطارها النظري الذي يساعد الباحث في تحديد أبعاد المشكلة المدروسة، وذلك لان البحث العلمي الجاد ليس مجرد جمع معلومات من مصادر ومراجع تكلمت عن المشكلة، بل هو كما يذكر **خير الله عصّار** حسب **برو محمد** (2009) " بأن البحث حتى يكون علميا يجب أن تكون له خلفية نظرية يرتكز عليها، تساهم هذه الخلفية في توضيح أبعاد المشكلة وتحدد وجهة منهجية البحث، كما تمنع التناقض في تفسير نتائجه ".

(برو محمد، 2009، ص:07)

في حدود إطلاع الباحث فقد تحصل على مجموعة من الدراسات العلمية التي أجريت من طرف الباحثين في الإطار الواسع لمشكلة الدراسة الحالية، إلاّ أن هذه الدراسات لم ترتبط ارتباطا مباشرًا بالمشكلة محل الدراسة في وحدتها الكلية، وإنما تناولت جانبًا أو جزءا معينًا من مختلف متغيراتها.

لقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التوجيه والإرشاد التربوي والمدرسي في مساعدة التلاميذ على الممارسة الناجحة والفعالة للمشوار الدراسي، سواء على صعيد الاختيار أو حتى على صعيد التوافق، فحسب **تارزولت عمروني حورية** (2007) نجد بأن هناك " دراسة أجريت حول أهمية الإرشاد التربوي والمهني لأبناء المرحلة الثانوية بالكويت، هدفت إلى معرفة حاجة الطلاب للتوجيه المدرسي والمهني، توصلت إلى أن المدارس باتت في حاجة ماسة إلى خدمة التوجيه، ويمكن حصر مظاهر هذه الحاجة في احتياج الطالب الثانوي للتعرف على استعداداته وميوله، وحاجته كذلك للتعرف على مجالات المجتمع وطبيعة كل مجال ". **(تارزولت عمروني حورية، 2007، ص:09)**

كما أشار **مقدم عبد الحفيظ** (1991) إلى هذه الأهمية من خلال حديثه عن دراسة **وليام نسون** و **بوردين** التي هدفت إلى المقارنة بين مجموعتين من الطلبة، إحداهما أعطيت إرشادًا مهنيًا والأخرى لم تعطي أي إرشاد مهني، وبعد انتهاء المرحلة الدراسية قورنت المجموعتين فوُجد أن المجموعة الأولى تحصلت على درجات حسنة على مقياس التوافق كما كانت درجاتها التحصيلية أحسن من درجات المجموعة الثانية، وبعد الدراسة التتبعية للمجموعتين أظهرت النتائج بأن أفراد المجموعة الأولى كانت أجورهم أعلى من أفراد المجموعة الثانية، كما كانوا أكثر مساهمة في المجتمع من خلال الامتياز المهني والخدمات المدنية الرائعة ومظاهر المسؤولية التنفيذية.**(مقدم عبد الحفيظ، 1991، ص ص:11-12)**

يتضح من خلال هذه الدراسة والتي سبقتها، ما للإرشاد المهني والإعلام المدرسي من أهمية بالغة الدرجة في مساعدة التلاميذ على معرفة ما يناسب شخصياتهم، وكذا معرفة

الفرص الدراسية أو التكوينية التي ستؤدي بهم إلى النجاح الدراسي وكذا النجاح المهني والاجتماعي وهذا ما تؤكده مرة أخرى دراسة **فنطازي كريمة ولوكيا الهاشمي** (2009) والتي كان موضوعها خدمات الإرشاد التربوي في المرحلة الثانوية حسب آراء التلاميذ ومستشاري التوجيه، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع الإرشاد في المؤسسات التربوية – المرحلة الثانوية – فتوصلت إلى أن التلاميذ اتفقوا على استفادتهم من خدمات الإرشاد رغم اختلاف جذوعهم المشتركة، واستفادتهم بدرجة أكبر من خدمات الإرشاد الجماعي (خدمة الإعلام والتوجيه) ولم يستفيدوا كما ينبغي من خدمات الإرشاد الفردي كالمتابعة النفسية.

(فنطازي كريمة ولوكيا الهاشمي، 2009، ص:34)

وفي سياق آخر وأوسع، جاءت دراسة **مشطر حسين وقجة رضا** (2009) بعنوان دور المرشد النفسي في مواجهة المشكلات الدراسية والسلوكية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حيث اشتملت على عينة قوامها **(123)** تلميذ وتلميذة من مختلف التخصصات، توصلت الدراسة إلى نتائج تنص على أن المرشد النفسي هنا يقدم الخدمات النفسية والتربوية من خلال المقابلات الفردية والحصص الإعلامية، كما أن وجهات نظر التلاميذ تباينت حول دور المرشد في مواجهة المشكلات الدراسية وكذا السلوكية.

(مشطر حسين وقجة رضا، 2009 ص ص: 446- 450)

كتعقيب على هذه الدراسات، فإنها توضح ما للإرشاد التربوي والإعلام المدرسي من أهمية بالغة في مساعدة التلاميذ على النجاح والتوافق في مشاويرهم الدراسية، وهذا بالطبع إذا كان التلميذ مدركًا لهذه الأهمية إدراكًا إيجابيا، مما يجعله مستثمرًا ناجحًا لقدراته وإمكانياته وكل معطيات المحيط الخاص به في تحقيق الاختيار الدراسي المناسب وقدرته على التوافق فيه ومن ثم تحقيق مشروعه المستقبلي.

إن الباحث هنا وبناءً على ما سبق طرحه، يريد أن يشير إلى عملية الإدراك كعملية اجتماعية وكمتغير أساسي في الدراسة الحالية، حيث وفي حدود اطلاع الباحث فإن هذا

المتغير نال اهتمام بعض الدراسات العلمية في مجال التوجيه والإرشاد التربوي أو المدرسي وإن كانت قليلة، فحسب **فهد إبراهيم الحبيب** (1996) نجد دراسة **عبد المنان معمور محمد حمزة** والتي دار موضوعها حول الممارسات الواقعية لعملية التوجيه والإرشاد كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية في بعض مدارس المملكة العربية السعودية، توصلت إلى أن عملية التوجيه والإرشاد تمارس ممارسة واقعية وفعالة وأن عملية التوجيه والإرشاد لها أهمية كبيره في العملية التعليمية والتربوية. **(فهد إبراهيم الحبيب، 1996، ص:80)**

كما أن هناك دراسة **كاظم آبل** نقلاً عن **جاسم راشد الجيمار** والتي كان موضوعها الإرشاد التربوي وأهم عملياته في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، حيث " هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في إدراك الطلبة والموجهين والمدرسين لدور ووظيفة الموجهين التربويين، توصلت إلى أن الطلاب غير واعين بفوائد برامج التوجيه والإرشاد، وأن الموجهين يقدّرون وظيفتهم في المرحلة الثانوية، وأن دور الموجّه التربوي يحتاج إلى إعادة صياغة من قِبل الإدارة التربوية، وذلك لجعل عملية الاتصال سهلة ومتناولة بين الموجهين والمدرسين وكذا الإدارة المدرسية ". **(جاسم راشد الجيمار، ب ت، ص:85)**

كتعقيب بسيط على الدراستين السابقتين، فإن الأولى توصلت إلى التأكيد على أن الطلبة مدركين للأهمية البالغة التي يكتسيها التوجيه والإرشاد المدرسي في الوسط التعليمي، في حين أكدت الدراسة الثانية على أن الطلاب لا يدركون تلك الأهمية التي تتصف بها العملية مما يؤثر بالسلب على تلك العلاقة التي تربطهم بالمرشد التربوي، ولعل النتيجة الأخيرة ستجعل الباحث في الدراسة الحالية، يتوقع أن تكون طبيعة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي سلبية.

وفي دراسة أخرى فإن **ضياف زين الدين وبعلي مصطفى** (2008/2007) قاما بدراسة حول خصائص المرشد النفسي النموذج كما يدركها تلاميذ المرحلة الثانوية، والتي هدفت إلى التعرف على أهم الخصائص النموذجية لدى المرشد النفسي حسب إدراك التلاميذ، حيث

توصلت إلى أن مجال الخصائص الاجتماعية احتل المرتبة الأولى، ثم يليه مجال الخصائص المهنية الأكاديمية ثم يليه مجال الخصائص النفسية الذي احتل المرتبة الأخيرة كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات التلاميذ حسب متغير الجنس.

من خلال هذه الدراسة نلاحظ بأن التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي يركز على كل من الخصائص الاجتماعية وكذا المهنية لدى المستشار، وذلك كون أن الإدراك هنا عملية اجتماعية وأكاديمية في نفس الوقت، وهذا ما يسمح لنا القول بأن الاختيار الدراسي لدى التلميذ إنما هو ملمح من الملامح الاجتماعية كذلك بالنسبة له، أي من شأنه أن يتأثر بالتفاعل الاجتماعي ولا سيما في مواقف التفاعل المدرسي.

إن الطرح الذي سبق إنما يتعلق بمتغير الإدراك كفعل شخصي واجتماعي بالنسبة للتلميذ ومدى تأثيره في مختلف قراراته واختياراته الدراسية، حيث أن كل الدراسات تؤكد على هذه الفكرة ولعل أن أهم موقف أكاديمي يمكن للإدراك أن تكون له علاقة به هو الاختيار الدراسي، كون أن التلميذ في علاقة تفاعلية مع العديد من المعطيات المحيطة به، فإدراكه لهذه المعطيات من شأنه أن يؤثر في عملية اختيار التخصص الدراسي لديه، فالقدرات والإمكانيات الخاصة بالتلميذ وعمليات الإرشاد التربوي (الإعلام المدرسي) والوضع الاقتصادي السائد ومختلف التوجهات الأسرية والاجتماعية حول المهن ...الخ، كلها معطيات وظروف تؤثر بشكل أو بآخر في عملية الاختيار الدراسي، ولكن تبقى الرغبات والميول المهنية من بين أهم المعايير التي يحتكم إليها التلميذ في اختيار التخصص الدراسي الذي سيحقق من خلاله مشروعه المهني، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات العلمية، حيث عمل **مالك مخوّل** حسب **تارزولت عمروني حورية**(2007) على قياس اتجاهات تلاميذ المدارس الثانوية نحو العمل في القطر السوري والنابعة من الحاجات الاجتماعية للقطر فأكد الباحث بأن الاتجاه نحو العمل مرتبط بالميول المهنية للطلاب وبخطتهم الحياتية وبالخواص النفسية المنفردة للشخصية، كما توصل الباحث إلى أن إعداد الطلاّب للعمل الجماعي النافع

ومعرفة اختيار المهنة المناسبة، يعتبران في وقتنا الحاضر من بين أهم المسائل الرئيسية التي تواجه المدارس السورية. **(تارزولت عمروني حورية، 2007، ص:10)**

وفي نفس السياق ذكرت **ميسون سميرة** (2011) دراسة **كادز** و **البرت** (**Kadas** & **Allport**) (1931) حيث أكدت هذه الدراسة هي الأخرى هذه الحقيقة عندما قالا صاحبا الدراسة " لقد طرحنا على الطلبة سؤالا يقول– لماذا اخترتم المهنة التي تودون الالتحاق بها؟ فأجاب 52% منهم بأنهم يحبونها ويميلون لها، بينما أجاب 45% منهم بأنهم اختاروها لأنها تتفق مع ميولهم ورغباتهم وقدراتهم، أما بقية العوامل والأسباب فلم تزد نسبتها عن 03% ".

(ميسون سميرة،2011، ص:25)

كما أشارت **ميسون سميرة** (2011) كذلك إلى الدراسة التي قام بها **سترونـج (Strong)** (1931) حيث تتبع مجموعتين من الطلبة، المجموعة الأولى دخلوا مهنهم عن رغبة أما الثانية فدخلوا مهنهم بدون رغبة، وبعد جمع البيانات التي تبيّن مدى إنتاجهم في أعمالهم بناءًا على تقارير رؤسائهم في العمل، توصلت إلى النتائج التالية:

* كانت درجات المجموعة الأولى والذين مكثوا في مهنهم أكثر من10 سنوات أعلى في مهنهم عن المهن الأخرى.

* كانت درجات الذين غيروا مهنهم في هذه الفترة أقل.

* كانت درجات المجموعة الثانية أقل الدرجات إطلاقًا، وإنتاجهم أسوأ من إنتاج المجموعة الأولى. **(ميسون سميرة، 2011، ص:26)**

تؤكد إذًا كل الدراسات السابقة الثلاث على أن الاختيار الدراسي أو المهني لدى التلميذ إنما ينبني على أساس الميول والرغبات، في حين وفي سياق مخالف أكدت **مشري سلاف** (2002) من خلال دراستها حول العلاقة بين الاختيارات الدراسية للتلاميذ وميولهم المهنية في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر على أن العلاقة بين الاختيار الدراسي للتلميذ وميوله

المهنية علاقة ضعيفة وفسرت ذلك بغياب الأساس العلمي للتوجيه المدرسي الذي يمكن بمقتضاه اختبار تلك الاختيارات والتحقق من أن تلبيتها تمثل مساعدة للتلميذ في صياغة اختيارات دراسية واقعية ومناسبة.

هنا وبالضبط تبرز الأهمية الكبيرة للتدخلات البيداغوجية المبكرة والمتمثلة في خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي(الإعلام المدرسي) في مساعدة التلميذ على صياغة واختيار التخصص الدراسي المناسب له وهذا ما أكدت عليه **تارزولت عمروني حورية** (2007) عندما قالت " بأنه من الصعب الحديث عن ظهور مشاريع عند التلاميذ في ظل غياب مساعدات بيداغوجية متخصصة ومتكيفة، مما يطرح أهمية التدخل المبكر في المدرسة الأساسية من طرف مختصين في التوجيه لمساعدة التلاميذ على تطوير الميكانيزمات الذهنية والاتجاهات النفسية التي تسمح لهم ببناء المشاريع من خلال برامج سنوية تضمن نشاطات التوجيه الأساسية " . **(تارزولت عمروني حورية، 2007، ص:14)**

مما سبق طرحه نستطيع القول بأن للإعلام المدرسي أهمية بالغة وكبيرة في تقديم المساعدة للتلميذ بشأن صياغة واختيار التخصص الدراسي المناسب لقدراته وإمكانياته وكذا ميوله ورغباته ولكن كل هذا إنما يتوقف على طبيعة إدراك التلميذ لهذه الأهمية ولتلك الفائدة التي يمكن أن يجنيها من خلال أنشطة الإعلام المدرسي، ذاك الذي يُوجّه للتلميذ بالدرجة الأولى.

من جهة أخرى وحسب العديد من الدراسات العلمية فإن للإرشاد التربوي والمدرسي إمكانية مساعدة التلميذ كذلك على التوافق الدراسي، من بين هذه الدراسات وحسب **إبراهيم طيبي** (2009) نجد دراسة **وسيداني** و**بالكير** (1983) والتي هدفت إلى معرفة مدى أثر تعاون كل من المدرسة والأسرة والتلميذ في تحقيق التوافق في عملية التوجيه المدرسي منطلقة من الفرضيات التالية:

- تدخّل الأسرة الفعال في عملية التوجيه يحقق التوافق.

- تدخّل المدرسة الفعال في عملية التوجيه يحقق التوافق.

- كلما كان التلميذ راضٍ عن عملية التوجيه زاد توافقه وارتفعت نتائجه.

توصلت هذه الدراسة إلى نتائج تنص على انه:

- توجد علاقة ضعيفة ودالة عند مستوى0.05 بين تدخل الأسرة في عملية التوجيه وتحقيق التوافق.

- توجد علاقة قوية ودالة عند مستوى0.01 بين تدخل المدرسة في عملية التوجيه وتحقيق التوافق.

- توجد علاقة قوية ودالة عند مستوى0.01 بين الرضا وارتفاع النتائج الدراسية وتحقيق التوافق.

كتعليق بسيط على هذه الدراسة، فإنه يتبين لنا ما للتوجيه والإرشاد المدرسي من دور واضح في التوافق الدراسي للتلميذ، لا سيما إذا كان التلميذ راضٍ عن هذا التوجيه.

(إبراهيم طيبي، 2009، ص:27)

وفي نفس الإطار وحسب **تارزولت عمروني حورية** (2007) نجد دراسة **بوسنة محمود و تارزولت عمروني حورية** (1996) التي تتبعت مجموعة من المتربصين على مستوى مراكز التكوين المهني بالجزائر، هدفت إلى معرفة أساس الالتحاق بمشروع التكوين وخاصية النضج المهني وعلاقة ذلك بمدى الاستمرارية والتوافق في إنجاز ذلك المشروع، أسفرت النتائج على أن 47% من المتربصين التحقوا بمشروع التكوين على أساس الاختيار الشخصي ولديهم نضج مهني أعلى، كما أن أغلبية المتربصين الذين تحصلوا على درجات أقل من المتوسط في مقياس النضج المهني تركوا مشروع التكوين قبل إنجازه على عكس أولئك الذين تحصلوا على درجات تفوق المتوسط في نفس المقياس، فلم يسجّل لديهم أي انقطاع عن تكملة إنجاز مشاريعهم المهنية.**(تارزولت عمروني حورية، 2007، ص:13)**

تدل هذه الدراسة على أن الاختيار الدراسي المناسب والواقعي والمبني على أسس صحيحة وموضوعية، يؤدي حتمًا بالتلميذ إلى تحقيق المشروع المهني الخاص به، ومن ثم النجاح المهني وتحصيل أكبر قدر ممكن من التوافق.

دائمًا وفي إطار الدراسات التي دلت على الدور الذي يلعبه الإرشاد التربوي في تحقيق التوافق الدراسي لدى التلميذ، نجد دراسة **الزهرة الأسود** (2009) بعنوان مساهمة الممارسات الإرشادية لمستشار التوجيه المدرسي في إحداث التوافق الدراسي لدى التلاميذ من وجهة نظر مستشاري التوجيه " حيث توصلت إلى أن تلك الممارسات الإرشادية المقدمة من طرف مستشار التوجيه المدرسي، تساهم في إحداث التوافق الدراسي لدى التلاميذ، كما توصلت إلى عدم وجود فروق في وجهة نظر المستشارين حول هذه المساهمة تبعًا لمتغيرات الجنس والتخصص العلمي و الأقدمية ". **(الزهرة الأسود،2009، ص:491)**

وفي محطة أخرى فقد أكد **الحلبوسي وآخرون** (2002) على هذا الدور عندما قال بأن " الإرشاد التربوي يلعب دورًا مهمًا في زيادة قدرة الطلبة على التكيف والنجاح، وتجنب العديد من المشكلات التي تواجههم خلال دراستهم ". **(الحلبوسي وآخرون، 2002، ص:56)**

إذا ومن خلال ما نصت عليه هذه الدراسات من نتائج، فمن الممكن القول بأن هناك دور واضح وبارز يلعبه الإعلام المدرسي في الإطار الواسع للتوجيه والإرشاد المدرسي، من شأنه أن يساعد تلميذ التعليم الثانوي على تحقيق التوافق الدراسي في التخصص الذي يزاول الدراسة فيه وهذا ما يؤكد لنا مرة أخرى الأهمية البالغة التي يكتسيها الإعلام المدرسي في الأوساط التعليمية من خلال تلك الخدمات التوجيهية والإرشادية التي يقدمها للتلاميذ ومساعدتهم في مشاويرهم الدراسية.

إذا وانطلاقا مما سبق عرضه من دراسات سابقة ونتائج علمية، يتضح بأن الباحث في الدراسة الحالية يهدف إلى التناول العلمي لمجموعة من الظواهر أو المتغيرات التي تحدث في مرحلة التعليم الثانوي وذلك من خلال دراسته لطبيعة إدراك تلاميذ التعليم الثانوي لأهمية

الإعلام المدرسي، ثم طبيعة العلاقة بين هذا الإدراك وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين وذلك بطبيعة الحال في ظل متغيري طبيعة التخصص والجنس كمتغيرات تصنيفية، وبناء عليه جاءت تساؤلات الدراسة الحالية كما هي موضحة في العنصر الموالي.

3- تساؤلات الدراســـــة:

بناءا على ما سبق طرحه في الخلفية النظرية، جاءت الدراسة الحالية كمحاولة للإجابة عن التساؤلات التالية:

* ما هي طبيعة إدراك التلاميذ- عينة الدراسة ككل - لأهمية الإعلام المدرسي؟

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي تعزى لمتغير طبيعة التخصص(علميين/أدبيين) ؟

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي تعزى لمتغير الجنس(ذكور/إناث)؟

* ما طبيعة العلاقة الإرتباطيه بين إدراك التلاميذ - عينة الدراسة ككل - لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين؟

* ما طبيعة العلاقة الإرتباطيه بين إدراك التلاميذ - العلميين الذكور - لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين؟

* ما طبيعة العلاقة الإرتباطيه بين إدراك التلاميذ - العلميين الإناث - لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين؟

* ما طبيعة العلاقة الإرتباطيه بين إدراك التلاميذ - الأدبيين الذكور - لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين؟

* ما طبيعة العلاقة الإرتباطيه بين إدراك التلاميذ – الأدبيين الإناث – لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين؟

4- فرضيات الدراســـــــة:

يقول **ديوبولد فان دالين** (1997) " إن حل المشكلات يتم عن طريق التخمين الجريء والمتخيل لذلك يندمج الباحثون بعد تحديد ظاهرة محيرة في ألعاب عقلية ماهرة، فعن طريق أحلام اليقظة المنظمة تبنى الفروض، وهي تفسيرات محتملة ومتعددة للموقف أو الحدث ".

(ديوبولد فان دالين، 1997، ص:213)

والباحث في الدراسة الحالية يهدف إلى دراسة طبيعة إدراك أفراد العينة – تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي– لأهمية الإعلام المدرسي، وكذا الفروق في هذا الإدراك حسب متغيري طبيعة التخصص (علميين / أدبيين) والجنس (ذكور / إناث) كما يهدف إلى دراسة طبيعة العلاقة الإرتباطيه الموجودة بين إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

وبعد ما حدد مشكلة الدراسة وخلفيتها النظرية ومختلف أبعادها وكذا التساؤلات التي يريد الإجابة عنها فإنه سيحاول في هذه الفقرة أن يضع أو يصوغ لتلك التساؤلات الإجابات المحتملة لها، أو ما يسمى بالفرضيات لأنه وحسب **ديوبولد فان دالين** (1997) دائما فإن " الحقائق لا تتحدث عن نفسها أبدًا ولكنها تتحدث وفقط لمن تكون لديه فروض يريد التحقق منها ". **(ديوبولد فان دالين،1997، ص:14)**

إذا وبناء على ما جاء من نتائج علمية في مختلف الدراسات السابقة التي وردت في الخلفية النظرية لهذه الدراسة، وبناء على بعض الملاحظات الميدانية التي رصدها الباحث حول المتغيرات الأساسية لها تمت صياغة الفرضيات كإجابات مؤقتة لتساؤلاتها كما يلي:

* تتوقع الدراسة أن تكون طبيعة إدراك التلاميذ– عينة الدراسة ككل – لأهمية الإعلام المدرسي سلبية.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي تعزى لمتغير طبيعة التخصص (ع / أ).

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي تعزى لمتغير الجنس (ذ / إ).

* توجد علاقة ارتباطيه ضعيفة بين إدراك التلاميذ – عينة الدراسة ككل – لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

* توجد علاقة ارتباطيه ضعيفة بين إدراك التلاميذ – العلميين الذكور – لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

* توجد علاقة ارتباطيه ضعيفة بين إدراك التلاميذ – العلميين الإناث – لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

* توجد علاقة ارتباطيه ضعيفة بين إدراك التلاميذ – الأدبيين الذكور – لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

* توجد علاقة ارتباطيه ضعيفة بين إدراك التلاميذ – الأدبيين الإناث – لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

5- أهداف الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تحقيق الأهداف التالية:

* معرفة طبيعة إدراك تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي لأهمية الإعلام المدرسي.

* معرفة ما إذا كانت توجد فروق في درجات إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي حسب متغير طبيعة التخصص، وكذا معرفة وجهتها.

* معرفة ما إذا كانت توجد فروق في درجات إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي حسب متغير الجنس، وكذا معرفة وجهتها.

* معرفة طبيعة العلاقة الإرتباطيه بين إدراك التلاميذ (عينة الدراسة ككل) لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

* معرفة طبيعة العلاقة الإرتباطيه بين إدراك التلاميذ العلميين الذكور لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

* معرفة طبيعة العلاقة الإرتباطيه بين إدراك التلاميذ العلميين الإناث لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

* معرفة طبيعة العلاقة الإرتباطيه بين إدراك التلاميذ الأدبيين الذكور لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

* معرفة طبيعة العلاقة الإرتباطيه بين إدراك التلاميذ الأدبيين الإناث لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

* تصميم أو بناء أداة دراسة لغرض استعمالها في القياس وجمع البيانات المتعلقة بمتغير إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي.

* تصميم أو بناء أداة دراسة لغرض استعمالها في القياس وجمع البيانات المتعلقة بمتغير الاختيار الدراسي.

* البحث عن أداة دراسة وتبنيها لغرض استعمالها في القياس وجمع البيانات المتعلقة بمتغير التوافق الدراسي.

* اختيار عينة مناسبة لمشكلة الدراسة الحالية، لغرض تطبيق أدوات الدراسة عليها وجمع البيانات.

* التدرب على كيفية ممارسة البحث العلمي، وذلك من خلال القيام بالإجراءات والتقنيات اللازمة عبر مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمتكاملة، والتي تحقق التناسب الإجرائي لما تقتضيه معطيات الدراسة الحالية.

6- أهمية الدراســــــة:

للدراسة الحالية جانبين من الأهمية، جانب علمي نظري وجانب عملي ميداني:

فأما الجانب العلمي النظري فيتمثل في:

* تمكننا من التعرف على متغير الإدراك وبالتحديد الإدراك الاجتماعي، ومعرفة كيف أن له إمكانية التأثير على التلاميذ في اتخاذهم لمختلف القرارات المتعلقة بمشاويرهم الدراسية.

* تمكننا من الاطلاع على الدور الذي يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي من خلال نشاط الإعلام المدرسي.

* تمكننا من التعرف على ما يحتويه الإعلام المدرسي من برامج ونشاطات ووسائل في سبيل مساعدة التلاميذ في مشاويرهم الدراسية.

* تمكننا من التعرف على الأهمية التي يكتسيها الإعلام المدرسي في المؤسسات التعليمية لفائدة التلاميذ وذلك في إطار كلا من الاختيار والتوافق الدراسيين.

* تمكننا من معرفة الأثر الكبير الذي يلعبه المشروع المهني في اتخاذ التلاميذ لقراراتهم الدراسية بخصوص اختيار التخصص الدراسي المناسب.

* تمكننا من معرفة الدور الذي يلعبه الإعلام المدرسي والإرشاد التربوي بصفة عامة، في مساعدة التلاميذ على التغلب على بعض المشكلات الدراسية.

* تمكننا من فهم ظاهرة الاختيار الدراسي ومختلف النظريات العلمية التي أطرتها وفسرتها هذا الاختيار الذي يعتبره التلميذ نقطة الانطلاق نحو المستقبل.

* تمكننا كذلك من فهم ظاهرة التوافق الدراسي، ومختلف معطياته وأبعاده ومكوناته، هذا الأخير الذي يعتبر كمطلب أساسي من مطالب النمو في مرحلة المراهقة.

* تمكن مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي من أن يعوا بأن للإرشاد المدرسي كذلك دور في الوصول بالتلاميذ إلى أحسن مستويات التوافق الدراسي.

* تمكننا من التعرف على الدور الذي يلعبه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في مساعدة التلاميذ للتغلب على بعض المشكلات الدراسية.

وأما الجانب العملي الميداني فيتمثل في:

* أنها محاولة بحثية لإلقاء نظرة متفحصة لواقع التعليم الثانوي، وذلك فيما يتعلق بالإعلام المدرسي بمختلف خدماته، وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين لدى التلاميذ.

* تمكننا من الإطلاع على مختلف الإجراءات المعتمدة في عملية التوجيه والإرشاد المدرسي وبصفة خاصة تلك التي تعتمد في الإعلام المدرسي.

* تمكن هذه الدراسة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي من معرفة ما للإدراك الاجتماعي الحاصل من طرف التلاميذ من أثر وسببية في اتخاذهم لمختلف قراراتهم الدراسية، وبالتالي محاولة الاشتغال الإرشادي على مستوى إدراك التلاميذ.

* تمكن هذه الدراسة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي من الوعي بأهمية المشروع المهني كأساس سيكولوجي في عملية الاختيار الدراسي لدى التلميذ، وبالتالي الاهتمام به وإدراجه ضمن برامج وأنشطة الإعلام المدرسي.

* هذه الدراسة قد تبعث في المسئولين عن التوجيه المدرسي بالجزائر، إعادة النظر في البرنامج المقرر على مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، كون أن هذا البرنامج يعرف ضغطًا كبيرًا وأنشطة عديدة يلْزم المستشار بتطبيقها خلال الموسم الدراسي.

* هذه الدراسة تمكن الباحث الحالي من النزول الميداني لمحل الظاهرة، والتعرف عليها عن كثب، الأمر الذي يمكن أن يؤدي به إلى محاولة المشاركة في تشكيلها الايجابي.

* يمكن أن تؤدي هذه الدراسة بالباحثين في المجال المدرسي أو علم النفس المدرسي إلى الاهتمام بالمتغيرات الواردة فيها، ومنه تناولها في دراسات أخرى وبمعطيات ومناهج مغايرة.

* كما أن هذه الدراسة ستفتح الباب واسعًا أمام الباحثين في المجال الدراسي للخوض العلمي والأكاديمي في دراسات أخرى مستقبلية، لاسيما وأن التوجيه والإرشاد المدرسي بالجزائر لا يزال في حاجة ماسة للدراسات العلمية والأبحاث الميدانية التي تهدف إلى محاولة التوصل إلى الحلول الممكنة للمشكلات التي تحدث في الأوساط المدرسية.

7- المجال العلمي (التخصص العلمي) للدراســة:

لقد تفرع عن علم النفس العام عدة فروع أو مجالات أو تخصصات، ولكل منها مواضيعه أو ظواهره الخاصة التي يهتم بدراستها، وبما أن الدراسة الحالية تهتم بموضوع الإدراك الاجتماعي فإن أول مجال لها هو علم النفس الاجتماعي كون هذا الأخير وحسب **أحمد عزت راجح** (1995) " يدرس سلوك الأفراد والجماعات تحت تأثير المواقف الاجتماعية المختلفة ". **(أحمد عزت راجح، 1995، ص:36)**

كما ويدخل موضوع الإدراك كذلك ضمن علم النفس التربوي، كون أن هذا الأخير- علم النفس التربوي- وحسب **أحمد عبد الخالق** (1983) " يفحص العملية التعليمية في ضوء المكتشفات والحقائق التي توصل إليها العلماء بهدف حل المشكلات التي تنجم في ميدان التعليم المدرسي ". **(أحمد عبد الخالق، 1983، ص:34)**

والأكثر من ذلك كله، فإن الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين متغيرات أو ظواهر تدخل ضمن الإطار العلمي لعلم النفس المدرسي، كونها تحدث في الوسط المدرسي.

إذا وبناءً على ما سبق فإن مجالات أو تخصصات الدراسة الحالية تمثلت في علم النفس المدرسي وعلم النفس التربوي، وكذا علم النفس الاجتماعي.

8- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

تحتوي الدراسة الحالية على بعض المتغيرات الأساسية فيها، وحرصًا من الباحث على تجنب التداخل والاختلاف حول معانيها ومضامينها، وربما الغموض الذي قد يقف حاجزًا أمام فهمها، جاءت التعاريف الإجرائية لمتغيراتها كما يلي:

8-1- إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي:

* **الإدراك:** هو تلك التصورات والأفكار والانطباعات ومختلف المعارف التي يحملها التلاميذ حول الأهمية التي يكتسيها الإعلام المدرسي وإمكانية الاستفادة منه في مشاويرهم الدراسية.

* **التلاميذ:** هم التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية من التعليم الثانوي على مستوى كل ثانويات ولاية ورقلة للموسم الدراسي 2017/2016.

* **الإعلام المدرسي:** هو ذلك النشاط الذي يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي من خلال الحصص الإعلامية والمقابلات الجماعية والفردية، والأيام المفتوحة حول التخصصات الدراسية والأسبوع الوطني للإعلام، بهدف مساعدة التلاميذ على النجاح والتوافق مع الواقع الدراسي وكذا الاجتماعي.

وبناءً عليه فإن هذا المتغير يعرّف إجرائيًا في الدراسة الحالية بما يلي:

هو تلك التصورات والأفكار والانطباعات و كذا المعارف التي يحملها تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي بولاية ورقلة للموسم الدراسي 2017/2016 حول الأهمية التي يكتسيها الإعلام المدرسي المقدم لهم من طرف مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي، وإمكانية استفادتهم منه في مشاويرهم الدراسية، بداية من التحاقهم بالسنة الأولى ثانوي إلى غاية السنة الثانية ثانوي، ويتجلى ذلك في الدرجات الكلية التي يحصلون عليها حيال استجاباتهم على فقرات أو بنود الأداة المصممة من طرف الباحث في الدراسة الحالية، والتي تضمنت البعد الدراسي والبعد الاجتماعي.

8-2- الاختيار الدراســـي:

هو تلك الأنشطة والممارسات التي قام بها تلاميذ السنة الثانية ثانوي خلال الموسم الدراسي السابق – السنة الأولى ثانوي – في سبيل اختيار التخصصات الدراسية المناسبة لهم، وذلك عن طريق الاستعلام الذاتي والبحث عن كل ما يتعلق بالتخصصات الدراسية

والتعرف على الذات (استكشاف القدرات الشخصية والإمكانيات المتاحة لهم) وكذا التعرف على الآفاق المستقبلية للتخصصات الدراسية في عالم الشغل وسوق العمل وحتى في المجتمع.

ويعرّف إجرائيًا في الدراسة الحالية بالدرجات الكلية التي يتحصل عليها تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي بولاية ورقلة للموسم الدراسي 2017/2016 حيال استجاباتهم لفقرات أو بنود الأداة المصممة من طرف الباحث في الدراسة الحالية، والتي تضمنت الأبعاد التالية:

* الاستعلام الذاتي والبحث عن كل ما يتعلق بالتخصصات الدراسية.

* استكشاف القدرات الشخصية والإمكانيات المتاحة لهم، والتي ستؤهلهم للالتحاق بالتخصصات الدراسية.

* التعرف على الآفاق المستقبلية للتخصصات الدراسية في عالم الشغل وسوق العمل والمجتمع ككل.

8-3- التوافــق الدراســـــي:

حسب **لبوز عبد الله** (2002) " هو تلك المؤشرات السلوكية التي تعبر عن مدى قدرة التلميذ على التوافق مع الوسط المدرسي من خلال علاقته مع المدرسين والزملاء والمواد الدراسية وكذا النظام المدرسي، ويعتبر **يونجمان (Yongman)** (1979) أول باحث وضع مقياسا للتوافق الدراسي تضمن الأبعاد التالية (الجد والاجتهاد، الإذعان، العلاقة مع المدرس) والمعبر عنها في أربعة وثلاثين (34) فقرة أو بندًا ".

(لبوز عبد الله، 2002، ص ص:21-22)

بناءًا عليه فإن هذا المتغير يعرّف إجرائيًا في الدراسة الحالية بالدرجات الكلية التي يتحصل عليها تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي بولاية ورقلة للموسم الدراسي

2017/2016 حيال استجاباتهم لفقرات أو بنود مقياس التوافق الدراسي لـ **يونجمان** (1979) المُتبنّى في الدراسة الحالية.

8-4- توضيح المتغيرات التصنيفية:

* **طبيعة التخصص:** يصنف هذا المتغير أفراد العينة إلى التلاميذ ذوي التخصصات العلمية، والتلاميذ ذوي التخصصات الأدبية في الثانويات المعنية بتطبيق أدوات الدراسة حيث تمثلت هذه التخصصات الدراسية فيما يلي:

- **التخصصات العلمية:** علوم تجريبية – تقني رياضي – هندسة طرائق – تسيير واقتصاد.

- **التخصصات الأدبية:** آداب وفلسفة – آداب ولغات.

* **الجنس:** يصنف هذا المتغير أفراد العينة إلى مجموعة الذكور ومجموعة الإناث في التخصصات العلمية، ونفس المجموعات في التخصصات الأدبية.

إذاً وحسب التوضيح أعلاه، فإن هذه المتغيرات صنفت أفراد العينة لهذه الدراسة تبعا لفرضياتها كما يلي:

- **في الفرضية الأولى:** استعمل الباحث الدرجات الكلية لكل أفراد العينة على أداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي.

- **في الفرضية الثانية:** صنف الباحث الدرجات الكلية لكل أفراد العينة على أداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي إلى مجموعتين، مجموعة درجات التلاميذ العلميين (ذكورا وإناثا) ومجموعة درجات التلاميذ الأدبيين (ذكورا وإناثا).

- **في الفرضية الثالثة:** صنف الباحث الدرجات الكلية لكل أفراد العينة على أداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي إلى مجموعتين، مجموعة درجات التلاميذ الذكور (علميين وأدبيين) ومجموعة درجات التلاميذ الإناث (علميين وأدبيين).

- **في الفرضية الرابعة:** استعمل الباحث الدرجات الكلية لكل أفراد العينة على أداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي، ودرجاتهم الكلية على أداة الاختيار الدراسي وأداة التوافق الدراسي.

- **في الفرضية الخامسة:** استعمل الباحث الدرجات الكلية لمجموعة العلميين الذكور على أداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي، ودرجاتهم الكلية على أداة الاختيار الدراسي وأداة التوافق الدراسي.

- **في الفرضية السادسة:** استعمل الباحث الدرجات الكلية لمجموعة العلميين الإناث على أداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي، ودرجاتهم الكلية على أداة الاختيار الدراسي وأداة التوافق الدراسي.

- **في الفرضية السابعة:** استعمل الباحث الدرجات الكلية لمجموعة الأدبيين الذكور على أداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي، ودرجاتهم الكلية على أداة الاختيار الدراسي وأداة التوافق الدراسي.

- **في الفرضية الثامنة:** استعمل الباحث الدرجات الكلية لمجموعة الأدبيين الإناث على أداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي، ودرجاتهم الكلية على أداة الاختيار الدراسي وأداة التوافق الدراسي.

9- حدود الدراســــــة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

9-1- الحدود المكانية (الجغرافية):

تمثلت الحدود المكانية للدراسة الحالية في كل مؤسسات التعليم الثانوي الواقعة في الحدود الجغرافية لولاية ورقلة، حيث اقتصر إجراء الدراسة الميدانية على تلك الثانويات التي رُخّص للباحث من طرف مديرية التربية للولاية بالتطبيق فيها، والتي سيأتي ذكرها في لاحقا.

9-2- الحدود البشرية:

تحدّد مجتمع الدراسة الحالية بكل التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية من التعليم الثانوي بولاية ورقلة للموسم الدراسي 2017/2016 وقد تم اختيار عينة الدراسة التي بلغ حجمها **(700)** تلميذ وتلميذة بالطريقة العشوائية الطبقية التناسبية، حيث سيتكلم الباحث عن إجراءات الاختيار (المعاينة الإحصائية) في الجانب الميداني.

9-3- الحدود الزمنية:

تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية خلال الموسم الدراسي 2017/2016 وبالتحديد خلال السداسي الثاني منه، وذلك في الفترة الممتدة بين شهري مارس وأفريل.

- كما وتحددت الدراسة الحالية بالمنهج المعتمد فيها والمتمثل في المنهج الوصفي بنوعيه المقارن والارتباطي، والأدوات المستخدمة فيها لغرض قياس متغيراتها وجمع البيانات اللازمة لها والمتمثلة في:

* أداة لجمع البيانات المتعلقة بمتغير إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي، والتي صمّمها الباحث في الدراسة الحالية.

* أداة لجمع البيانات المتعلقة بمتغير الاختيار الدراسي، والتي صمّمها الباحث في الدراسة الحالية.

* أداة لجمع البيانات المتعلقة بمتغير التوافق الدراسي والي تبنّاها الباحث عن مقياس التوافق الدراسي لـ **يونجمان** (1979).

الفصل الثاني: الإدراك الاجتماعي لدى التلميذ والإعلام المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي

*** تمهيد**

أولا: الإدراك الاجتماعي

أ – الإدراك:

1- مفهوم الإدراك

2- أهمية الإدراك

3- شروط ومقومات الإدراك

4- العوامل المؤثرة في الإدراك

ب – الإدراك الاجتماعي:

1- تعريف الإدراك الاجتماعي

2- تحليل عملية الإدراك الاجتماعي

3- أهمية الإدراك الاجتماعي في المجال الدراسي

4- العوامل المؤثرة في الإدراك الاجتماعي

ثانيا: الإعلام المدرسي

1- التوجيه والإرشاد المدرسي

2- الإعلام المدرسي

*** خلاصة الفصل**

*** تمـــهيد:**

يعتبر الإدراك الاجتماعي من بين أهم العمليات الاجتماعية التي يكون لها بالغ الأثر في تحديد وتأطير السلوك الإنساني وفي مختلف كل التفاعل الاجتماعي هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي يُقْدم على العديد من هذه المواقف، لاسيما تلك التي تربطه بمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في الإطار العام لنشاط الإعلام المدرسي، وبطبيعة الحال فإن هذا التفاعل الأكاديمي والاجتماعي في نفس الوقت، من شأنه أن يولّد لديه مجموعة من الإدراكات التي ستؤثر حتما في مختلف قراراته ومواقفه الدراسية وحتى المدرسية.

انطلاقا من هذه المقاربة العامة، جاء هذا الفصل ليتكلم عن كل من الإدراك الاجتماعي لدى التلميذ والإعلام المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي، حيث سيخصص الشق الأول منه للحديث عن الإدراك الاجتماعي مبتدأً بمجموعة من المفاهيم حول الإدراك بصفة عامة لينتقل بعدها إلى الحديث عن الإدراك الاجتماعي تعريفاً وتحليلاً وأهميةً وكذا العوامل المؤثرة فيه، أما الشق الثاني فسيخصص للحديث عن الإعلام المدرسي مبتدأً بالتوجيه والإرشاد المدرسي تعريفاً ومقاربةً ومبادئاً، لينتقل بعدها إلى الحديث عن الإعلام المدرسي من حيث المفهوم و الوسائل والأساليب وكذا المصادر والأهداف.

أولا: الإدراك الاجتماعـــي:

يعتبر الإدراك الاجتماعي بعداً من أبعاد الإدراك الإنساني في مفهومه العام، ولذلك وجب على الباحث وقبل الكلام عن هذا البعد، أن يشير إلى المفهوم العام للإدراك الإنساني من خلال مجموعة من النقاط أو العناصر، ومن ثم يكون قد حقق التأسيس المعرفي للحديث عن الإدراك الاجتماعي باعتباره متغير من المتغيرات الأساسية في الدراسة الحالية.

1- مفـــهوم الإدراك:

لقد وُضعت عدة تعاريف للإدراك في مفهومه العام، نذكر منها:

* عرّف **نبيل عبد الفتاح حافظ** (2000) الإدراك بأنه " العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد، عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى ".

(نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص:50)

* كما عرّفه **محمود عوض الله سالم وآخرون** (2003) بأنه " عملية نفسية تهدف إلى تحليل المثيرات القادمة إلى المخ عن طريق الحواس وإعطائها معانيها الصحيحة ".

(محمود عوض الله سالم وآخرون، 2003، ص:81)

* أما الإدراك لغةً، فهو كما ورد عن **سماح خالد زهران وآخرون** (2004) " أدرك الشيء بعقله أي فهمه وتصوره، وفي علم النفس يقال ان الإدراك يعطي للموجودات من حولنا معنًا كليًا ومتجانسًا ". **(سماح خالد زهران، سعد عبد الرحمان، 2004، ص:25)**

نستنتج من خلال التعاريف السابقة بأن الإدراك لدى الإنسان هو عملية نفسية تهدف إلى تحليل وفهم المثيرات الخارجية، بهدف الوصول إلى معانيها ودلالاتها، والتي سيوظفها في عمليات التكيف والتوافق للبيئة المحيطة به.

2- أهمية الإدراك في السلوك الإنساني:

للإدراك أهمية كبيرة في الحياة الإنسانية، فبواسطته يتمكن الفرد من التكيف والتوافق مع بيئته الداخلية (الذات) وكذا بيئته الخارجية(المجتمع) وقد تناول **محمد محمود الخوالدة** (2003) أهمية الإدراك في النقاط التالية:

* تقديم معارف وحقائق عن حالة التأثير المتبادل بين الفرد والعالم الخارجي، وآلية استقبال المعلومات ومعالجتها على المستوى الحسي، وبيان الدور الأساسي الذي يلعبه الإدراك في تكوين نماذج معرفية.

* الإسهام في العمليات العقلية التي تتصل بالتخيل والتذكر والتفكير والتعلم، ولذلك فإن الإنسان بدون الإدراك لا يستطيع أن يحقق أي عمل هادف.

* يهتم الإدراك بالسلوك البشري وضبطه وتوجيهه والتنبؤ به، هذا من الناحية العلمية المعرفية ومن الناحية العملية فإنه يساهم في تأمين سلامة الفرد واستمراره وبقائه، والتكيف مع البيئة والتواصل مع الوسط الاجتماعي والطبيعي.

(محمد محمود الخوالدة، 2003، ص:55)

نستنتج مما سبق، أن للإدراك أهمية كبيرة في العلاقة بين الفرد والعالم الخارجي، كونه يوجه السلوك البشري ويساعده على التكيف مع البيئة المحيطة ومتطلباتها، والتعرف على الصعوبات والعقبات التي ربما ستواجهه وطريقة تجنبها وتفاديها، وكذا محاولة تصور وإيجاد

حلول مناسبة تتوافق مع جميع المعيقات والعراقيل التي تقف كعقبة في وجه المسار المناسب والصحيح لحياته الاجتماعية، سواء الأسرية أو المهنية ولاسيما الدراسية.

3- شروط ومقومات الإدراك:

للإدراك مجموعة من الشروط والمقومات التي تحدده وتؤطره، نذكرها فيما يلي:

بالنسبة للشروط فإن **أحمد زكي صالح** (1972) أشار إليها فقال " يمتلأ العالم الخارجي بالعديد من الأشياء والموضوعات التي نبصرها ونسمعها ونلمسها ونشم رائحتها...الخ، حيث تدرِك الذات البشرية هذه الأشياء وتلك الموضوعات على أنها ذات وجود مستقل، وأن لها خصائص معينة ونحن نلاحظ أن الموضوع الخارجي ثابت ما لم يطرأ عليه ما يغيره، ومن هنا يظهر لنا أن عملية الإدراك لا تتم إلا بتوفر شرطين أساسيين هما، وجود عالم خارجي مملوء بالأشياء والموضوعات ذات الدلالات الخاصة بها ووجود الذات البشرية التي تدرِك ".

(أحمد زكي صالح، 1972، ص ص: 468-469)

وبالنسبة للمقومات فتتمثل حسب **نبيل عبد الفتاح حافظ** (2000) فيما يلي:

يتطلب الإدراك السليم للمثيرات والأشياء أو الظواهر المختلفة نوعا من التأهب العقلي قوامه:

* القدرة على التمييز بين المدركات بناءًا على عمليتي التجريد والتعميم، وسلامة عمليتي الإحساس والانتباه.

* القدرة على التمييز بين شكل المدرَك أو صيغته الإجمالية، وكذا الخلفية البيئية التي يستند إليها.

* القدرة على غلق المدرك الحسي لتكوين مدرك عام أو مفهوم ذا معنى، والفشل في هذا يوقع الشخص عموما في دائرة الحيرة والتوتر النفسي، فضلا عن عدم المعرفة والإحساس بالغموض. **(نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص:50)**

نستنتج من خلال ما سبق ذكره أن للإدراك شروط ومقومات، فأما الشروط فإنها تتصل بالجانب المادي- العالم الخارجي- وكل ما يحتويه من أشياء وموضوعات وظواهر وأشخاص وأحداث...الخ، وأما المقومات فإنها تتصل بالجانب الذاتي للشخص المدرِك وكل ما يمتلكه من قدرة عقلية على التمييز والربط والانتباه...الخ.

4- العوامل المؤثرة في الإدراك:

من خلال ما سبق ذكره حول شروط ومقومات الإدراك، نستطيع أن نحدد ونحصر العوامل المؤثرة على هذه العملية في عوامل خارجية أو موضوعية، وعوامل داخلية أو ذاتية وفيما يلي توضيح لذلك.

4-1- العوامل الخارجية (الموضوعية):

تجدر الإشارة هنا إلى أن هناك العديد من العوامل الموضوعية التي تؤثر في عملية الإدراك والتي نذكر منها حسب **شعبان علي حسين السبسي** (2002):

* **الشدة والتضاد:** توصلت الدراسات والبحوث بصورة عامة إلى انه كلما ازدادت شدة المثير ازداد الانتباه الذي سيوجّه الفرد إليه، ومع ذلك فإذا ما ازدادت شدة المثير بصورة غير عادية فقد تسبب ألما أو خطورة على الفرد.

* **علاقة الشكل بالأرضية:** وهي العلاقة بين المثير الأساسي من حيث خصائصه وأوصافه البارزة بالمثيرات الأخرى، حيث تحدد هذه العلاقة كيفية تمييز المثير الأساسي بمعناه الشكلي عن الوسط الكلي الذي يوجد فيه.

* **عامل الإغلاق:** وهو عبارة عن ملأ الثغرات في المعلومات، حيث يتلقى الفرد معلومات غير مكتملة ولكنها كافية لاستكمال المثير.

* **التشابه:** إن العناصر المتشابهة من حيث اللون والشكل والحجم والسرعة والشدة واتجاه الحركة أو النوع، تميل إلى التجمع في نموذج واحد أكثر من العناصر غير المتشابهة.

(شعبان علي حسين السبسي، 2002، ص:152)

4-2- العوامل الداخلية (الذاتية): إن الإدراك يتأثر كذلك بمجموعة أخرى من العوامل الداخلية أو الذاتية والتي تناولها **حلمي المليجي** فيما يلي:

* **الاستعداد الذهني:** أي استعداد الذهن لإدراك موضوع معين يجعله لا يدرك سواه، وعلى سبيل المثال استعداد الرياضيين والمتسابقين لطلقات الرصاص كإيذان لبداية السباق.

* **الاختيار في الانتباه:** فنحن لا نستجيب بدرجة واحدة لكل المنبهات، حيث أننا نتأثر بمنبهات معينة دون أخرى، وهي بدورها ستؤثر في بؤرة الشعور لدينا وتجذب انتباهنا.

* **القيم والميول والاتجاهات:** فنحن لا نرى عادة إلاّ لما يتفق مع ميولنا واتجاهاتنا النفسية ورغباتنا وقيمنا ومعتقداتنا التي نتبناها، كونها تؤدي دورا هاما في تنظيم عملية الإدراك.

(حلمي المليجي، ب ت، ص ص:209-210)

هذا ويضيف **عبد السلام عبد الغفار** في كتابه - **مقدمة في علم النفس** - فيما يتعلق بعامل الانتباه قائلا " لا شك أن الإنسان في حياته اليومية يتعرض للعديد من المثيرات الخارجية، وهو يستجيب لبعضها، أي يدركها هي ولا يدرك البعض الآخر، حيث يختار الإنسان من بين المثيرات التي يتعرض لها ما يدركه ويستجيب له، ويتوقف اختياره للمثيرات على حجم الانتباه الذي يوجهه إلى هذه المثيرات ".

(عبد السلام عبد الغفار، ب ت، ص:242)

* **حاجات الفرد النفسية والفسيولوجية:** كما يشير **عبد السلام عبد الغفار** في نفس المرجع (ص:243) إلى تأثير الحاجات النفسية والفسيولوجية التي يشعر الفرد حسب إدراكه بالدافع إلى إشباعها، خاصة إذا كان الموقف غامضا.

* **الخبرة (الألفة):** حيث قالت **يمينة خلادي** (2011) بأنه " لا يمكن إنكار الدور الذي تلعبه الخبرة في عملية الإدراك، حتى أن بعض العلماء حاولوا تفسير بعض الظواهر النفسية في عبارة الخبرة ". **(يمينه خلادي، 2011، ص:25)**

وقد أضافت **جنان سعيد الرحو** (2005) زيادة على العوامل السابق ذكرها، عاملين آخرين هما:

* **التوقعات:** وهي إدراك ما يُتوقع حدوثه، فعلى سبيل المثال عندما تذهب لاستقبال صديق مسافر منذ فترة طويلة نسبيا، فإنك قد تخطئ بعض الوجوه معتقدا أو متوقعا أن هذا الشخص هو صديقك الذي تبحث عنه.

* **المزاج:** حيث يؤثر المزاج على الإدراك باختلاف الحالات المزاجية التي يكون فيها الفرد بمعنى أن إدراك الفرد لنفس الموضوع يختلف باختلاف حالاته المزاجية.

(جنان سعيد الرحو، 2005، ص ص:227-228)

نستنتج مما سبق ذكره، أن كلاً من العوامل الموضوعية والعوامل الذاتية في تداخلها وترابطها تؤثر في عملية الإدراك لدى الفرد، وتُوجّهه الوجهة المناسبة لظروفه ومعطياته المحيطة، سواء تعلق الأمر بالمعطيات الداخلية أو المعطيات الخارجية.

مما سبق الحديث عنه حول الإدراك من مفهوم وشروط ومقومات وعوامل مؤثرة، يمكن أن نصنف الإدراك إلى صنفين اثنين، وذلك حسب طبيعة المثير أو الموضوع المدرَك، يتمثل هاذين الصنفين في الإدراك المادي إذا كان المثير شيئاً، والإدراك الاجتماعي إذا كان المثير شخصاً.

وعندما نتكلم عن الإدراك الاجتماعي فإنه يعتبر محل اهتمام الدراسة الحالية، والذي عرّفه كل من **سماح خالد زهران** و**سعد عبد الرحمان** (2004) بأنه " عملية جمع وانتقاء وتفسير للمعلومات حول الكيفية التي نرى بها أنفسنا ونرى بها الآخرين ".

(سماح خالد زهران، سعد عبد الرحمان، 2004، ص ص:26-27)

وبما أن الدراسة الحالية تتناول الإدراك في شقه الاجتماعي، فإن الباحث هنا سيحاول أن يحيط بهذا المفهوم من خلال تعريفه وتحليله، والتطرق إلى خصائصه وأهمية تناوله في المجال الدراسي، وكذا بعض العوامل المؤثرة فيه، والمحتوى الموالي سيتكلم عن هذه العناصر.

بعدما أشار الباحث في العناصر السابقة إلى الإدراك في مفهومه العام، سيحاول في العناصر الموالية أن يتعمق في هذا المفهوم العام، ويتكلم عن الإدراك كما هو متناول في الدراسة الحالية حيث سيركز في تناوله لهذا الأخير على الشق الاجتماعي.

5- تعريف الإدراك الاجتماعي:

تناولت العديد من التعاريف هذا المفهوم وفق ما يلي:

عرّف **أحمد عزت راجح** (1995) الإدراك الاجتماعي على أنه " عملية إدراك العلامات التي تفصح عن مشاعر الغير أو عواطفهم ومقاصدهم ".

(أحمد عزت راجح، 1995، ص:203)

نلاحظ من خلال هذا التعريف، بأن الإدراك الاجتماعي هو ترجمة وتحليل وفهم لطبيعة العلاقات والتفاعلات مع الآخرين، أي إدراكنا لسلوك الآخرين وأفعالهم ومقاصدهم نحونا كما ويبين لنا جوانبهم الوجدانية، وأهدافهم التي يسعون إلى تحقيقها من خلال تفاعلهم معنا.

أما **حامد عبد السلام زهران** (2000) فعرّف الإدراك الاجتماعي على أنه " عملية إدراك المثيرات الاجتماعية وتفسيرها في ضوء الإطار المرجعي والخبرة السابقة والظروف المحيطة". **(حامد عبد السلام زهران، 2000، ص:261)**

هذا وقد عرّفه **محمود شمّال حسن** (2001) بأنه " يهتم بدراسة إدراك الفرد للناس الآخرين كيف يراهم وما الانطباعات التي يكوّنها عنهم ".

(محمود شمّال حسن،2001، ص:88)

وهذا ما ذهبت إليه **سميحة محمد علي محمد عطية** (2001) عندما قالت بأن " الإدراك الاجتماعي هو العملية التي توضح كيف يتمكن الفرد من معرفة نفسه ومعرفة الآخرين من حوله". **(سميحة محمد علي محمد عطية،2001، ص:45)**

من خلال هذه التعاريف، يتضح لنا بأن الإدراك الاجتماعي هو تحديد الفرد للإطار المرجعي الخاص به بناءًا على المدركات السابقة لديه ليقوم بعملية المقارنة بين المثيرات وبالتالي يدرك طبيعة العلاقة التي تربطه بالأفراد الآخرين، وذلك من خلال تفسيره للسلوك ودوافعه واتجاهاته.

في هذا الصدد ذكرت **يمينة خلادي** (2011) بأن الإدراك الاجتماعي يشتمل على إدراك الموضوعات الاجتماعية سواء الأشخاص أو الجماعات، وإدراك سلوكيات الشخص الآخر التي تكشف عن اتجاهاته ومشاعره ونواياه أو مقاصده، كما أن علماء النفس الاجتماعي فسروا عملية الإدراك الاجتماعي على أنها تتعلق بمعرفة الآخرين وأنها عملية نشطة، وكونها عملية نشطة فإن الإنسان يقوم فيها بالعديد من الأنشطة المتنوعة، كمحاولة فهم مشاعر الأشخاص الآخرين، وفهم الأسباب والدوافع الكامنة وراء سلوكياتهم، هذا فضلاً على أن هذه الإدراكات تتضمن الانطباعات التي يكوّنها الفرد عن الآخرين كذلك.

(يمينة خلادي،2011، ص:28)

نستنتج من خلال ما تم تناوله في تعاريف الإدراك الاجتماعي، وتلك العناصر الاجتماعية والمعرفية التي يشتمل عليها، بأننا محاطون بمجموعة كبيرة من الموضوعات والمثيرات الاجتماعية، ونحن بطبيعة الحال لا نستطيع الانتباه لكل هذه المثيرات، ولذلك تحدث عملية تنقية واختيار المهم منها وجعله في بؤرة الانتباه، وترك ما تبقّى في الخلفية الذهنية، ويلاحظ هنا أن ما يدركه فرد على أنه مهم، قد يدركه فرد آخر على أنه غير مهم أو تافه، حيث يتوقف هذا التحديد على مدى اهتمام الفرد بالمثير محل الإدراك، وما يتميز به من خصائص ومعطيات.

6- تحليل عملية الإدراك الاجتماعي:

تناول **حامد عبد السلام زهران** (2000) هذه العملية من خلال الخصائص التالية:

* **عملية وجدانية:** حيث تتضمن مشاعر التواصل والمحبة والميل والتقبل، أو مشاعر الكره والضغينة والبغضاء، ويلاحظ أن الفرد يميل إلى إدراك الأفراد الآخرين الذين يتعاطف معهم وجدانيا بصورة ايجابية على نحو يختلف عن إدراكه للأفراد الذين يكون شعوره الوجداني تجاههم سلبياً.

* **عملية خبرية:** حيث تكون الأحاسيس والمشاعر التي تلون الإدراك إيجابية كانت أم سلبية في ضوء خبرات الفرد الاجتماعية السارة والمؤلمة.

* **عملية تبادلية:** حيث تكون هذه العملية غالبا في اتجاهين متبادلين، بين الفرد والآخرين وبين الجماعة الواحدة والجماعات الأخرى.

* **عملية مقارنة:** حيث يقارن الفرد بين إطاره المرجعي والأطر المرجعية للآخرين، مما يدعّم إدراكه لما يشابهه ويكون على شاكلته، ويقلّل إدراكه لمن يختلف عنه في السمات العامة للشخصية والمعايير الاجتماعية والخلفية الثقافية والمستويات الاجتماعية والاقتصادية.

(حامد عبد السلام زهران، 2000، ص:266)

نستنتج مما سبق ذكره عن خصائص الإدراك الاجتماعي، بأنه تفاعل بين مشاعر الصداقة والحب والتعاون، ويكون بطبيعة الحال تبادلي بين الفرد والآخرين وبين الجماعة والجماعات الأخرى، وخبري كذلك كون أن الفرد لديه أحاسيس ومشاعر تكون في ضوء الخبرات الاجتماعية السابقة السارة وحتى المؤلمة، وأن الفرد يتعامل ويتفاعل مع الآخرين وجدانيا بكل الصور الإيجابية والسلبية.

7- أهمية تناول الإدراك الاجتماعي في المجال الدراسي:

بقدر ما يعتبر الإدراك الاجتماعي مهم في المجالات الاجتماعية، بقدر ما يعتبر مهم كذلك في مجال الدراسة بالنسبة للتلميذ، على اعتبار أن هذا الأخير عضواً في الجماعة المدرسية من خلال طبيعة إدراكه للموضوعات التي تحدث في هذا المحيط.

في هذا الصدد قالت **يمينة خلادي** (2011) " يذكر **ج. س. برونر** بأن لديه قدرا كافيا من الشواهد التي تشير إلى أن كمية الحاجة ومقدارها ليست وحدها التي تحدد طبيعة علاقة الفرد بسائر الأفراد الآخرين من حوله في المجتمع، وإنما الطريقة والأسلوب اللذان ينتهجهما لإدراك تلك الحاجة إدراكا حسيا واجتماعيا، هما اللذان يحددان منهج سلوكه في الحياة الاجتماعية، وعلى ضوء تصرفه هذا والقائم على حاجاته ضمن المجتمع، يتعين ما يسعى إليه من أهداف سليمة ". **(يمينة خلادي، 2011، ص:30)**

وأضافت **سميحة محمد علي محمد عطية** (2001) وقالت " لا نستطيع فهم السلوك الإنساني أو التنبؤ به، من دون معرفتنا لإدراكات الشخص لبيئته ولنفسه كما يراها في علاقته بالبيئة". **(سميحة محمد علي محمد عطية، 2001، ص:24)**

وفي هذا الإطار يقول الباحث بأن دراسته للإدراك في الوسط المدرسي في التعليم الثانوي إنما جاءت بغرض معرفة طبيعة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي المقدّم لهم من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، كون هذا الأخير يكون في علاقة اجتماعية ودراسية مستمرة معهم في إطار القيام بمهامه ونشاطاته، والتي يهدف من خلالها إلى الوصول بالتلميذ إلى وضعه في المسار الدراسي المناسب له (الاختيار الدراسي) هذا من جهة، ومن جهة أخرى مساعدته على التوافق في هذا المسار.

ولكن لا ننسى بأن التلميذ في هذه المرحلة (التعليم الثانوي) محاط بالكثير من المثيرات الخارجية والعديد من العوامل الداخلية التي ستؤثر على إدراكاته وطريقة فهمه للموضوعات المختلفة المحيطة به في المجال الدراسي، وبالتالي فإنها ستؤثر حتما على قراراته الدراسية من هنا فان الباحث يريد أن يشير إلى تلك العوامل التي قد تؤثر في إدراكات التلاميذ في إطار تفاعلاتهم الأكاديمية والاجتماعية مع المحيط المدرسي، ولاسيما مع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.

8- العوامل المؤثرة في الإدراك الاجتماعي:

يختلف الأفراد في الكثير من المواقف في تأويلاتهم التي يقدمونها حول موضوع واحد أو مثير واحد، وهذا ينتج عن اختلافاتهم في الإدراك الاجتماعي، ولعل أن هذا الاختلاف ينم على وجود عوامل مختلفة تؤثر أو توجه هذه الإدراكات الاجتماعية المختلفة، حيث يمكن تصنيفها إلى عوامل متعلقة بالشخص المدرَك وأخرى تتعلق بالشخص المدرِك، وعوامل أخرى تتعلق بخصائص النمو في مرحلة المراهقة.

في هذا الإطار تناولت **يمينة خلادي** (2011) هذه العوامل على النحو التالي:

8-1- العوامل المتعلقة بالشخص المدرَك:

* **الدور:** نجد في حياتنا اليومية أشخاصا يتصرفون في ظروف ما – حسب طبيعة دورهم – بما يزيد أو يقلل من مكانتنا أو قوتنا، الأمر الذي يؤثر في إدراكنا لهم، وقد أكدت دراسة **هوبز** (1958) ذلك.

* **الرابطة السببية:** عندما يسلك فرد ما في موقف ما على نحو يختلف عما نتوقعه منه كسلوك مناسب لهذا الموقف، فهذا يؤثر في إدراكنا له، وهذا ما أبدته تجربة **جونز** (1958).

8-2- العوامل المتعلقة بالشخص المدرِك:

* **العوامل المزاجية:** حيث توصلت العديد من الدراسات ومنها دراسة **فرباتش** و**سنجر** (1957) إلى أن مشاعر الأفراد وظروفهم تؤثر على إدراكهم للآخرين.

* **خصائص الشخص:** ومن هذه الخصائص السن والجنس وأثر شعور الفرد بمكانته الاجتماعية على إدراكه للآخرين، وكذا أثر الصفات الشخصية للمدرِك على إدراكه، والنمط الإدراكي الخاص بكل فرد وكذا صحته النفسية وتقديره لذاته وإدراكه لها، واتجاهه نحو التعصب.

* **التنظيم المعرفي للفرد:** ويشمل الخبرات السابقة والعلاقات الاجتماعية ومفهومه عن ذاته.

(يمينة خلادي، 2011، ص ص:32-33)

نستنتج مما سبق أن كل تلك العوامل وعندما تتداخل، فإنها ستؤثر حتما في طبيعة إدراكات الفرد للموضوعات والأشخاص وحتى الأشياء، وفي هذه الدراسة فإن تلك العوامل ستكون مؤثرة على طبيعة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي، وذلك من خلال العلاقات الاجتماعية والأكاديمية التي تربطهم مع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.

بناءًا على ما سبق، وحتى يكون التدرج منهجي وعلمي في هذا التناول، سيتكلم العنصر الموالي على هذا التلميذ الذي يزاول دراسته في التعليم الثانوي من المنظور النفسي، كونه في مرحلة المراهقة التي وصفها الكثير من العلماء في علم النفس النمو بأنها مرحلة من المراحل المهمة بالنسبة للنمو السليم والسوي للشخص، لأن فيها تحدث الكثير من التغيرات النمائية على شخصية المراهق، وهذه التغيّرات من شأنها أن تشكل الأسلوب والطريقة اللذين يعتمدهما التلميذ في حكمة على المواقف والأشخاص في مختلف تفاعلاته الاجتماعية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن التلميذ يتفاعل مع العديد من الأفراد في المحيط المدرسي (الأساتذة، الناظر المراقبين، مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، وحتى التلاميذ الزملاء ...الخ).

وعلى أساس أن الدراسة الحالية تتناول مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي باعتباره الطرف الأول الذي يقدم الإعلام المدرسي للتلميذ – بالطبع هناك أطراف أخرى – فكان لزاما على الباحث أن يركز على تلك العلاقة المباشرة التي تربط بين التلميذ ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، باعتبارها البؤرة الكبيرة التي ستكون محل الدراسة وصفا وتفسيرا، بغية التعرف على تلك التصورات المعرفية والدراسية والوجدانية وكذا الاجتماعية، والتي يحملها التلميذ حول الأهمية أو الفوائد التي ربما ستعود عليه من خلال هذه العلاقة.

من المؤكد أن كل سمات الشخصية (سيكولوجية المراهق) لدى تلميذ التعليم الثانوي ستتدخل بشكل أو بآخر كمحددات لطبيعة تلك التصورات المعرفية والدراسية والوجدانية لديه على اعتبار أن الفروق في هذه السمات من شأنه أن يشكل أحد العوامل المؤثرة في العلاقة التي تربط التلميذ بمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في مختلف المواقف الإعلامية المدرسية.

من هذا كله أريد أن أقول للقارئ بأن تلك العوامل الشخصية المتعلقة بسيكولوجية المراهق، لها دور كبير وأساسي في تحديد طبيعة إدراكه الاجتماعي في هذه المرحلة وبالتالي

فمن الجدير بنا أن نصف تلك السيكولوجية من خلال وصفنا لبعض مظاهر النمو التي نرى بأنها ذات تأثير واضح في هذا الإدراك، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فهي ذات علاقة إجرائية بأبعاد الدراسة الحالية.

8-3- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة:

يعد مفهوم المراهقة من المفاهيم الهامة التي تناولها العلماء في علم النفس بتفسيرات مختلفة في جوهرها، فمنهم من ينكر وجودها ويعتبرها مرحلة كبقية مراحل النمو الأخرى ومنهم من يؤكد وجودها ويعتبرها مرحلة حرجة في نمو الإنسان، حتى أنها تؤثر في باقي المراحل اللاحقة، وعليه فقد تنوعت واختلفت الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة في علم النفس وعلوم التربية، وباعتبار أن الدراسة الحالية تتكلم عن التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي (مرحلة المراهقة)، رأى الباحث بأن يتعرض لمفهومها وكذا فتراتها وخصائص النمو فيها لاسيما تلك الخصائص المرتبطة بالجانب العقلي (المعرفي) والجانب الانفعالي وكذا الاجتماعي، فمن المفاهيم التي تناولت مصطلح المراهقة نذكر:

* هي كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية (Adolecxere) وتعني الزيادة والنمو.

(Elizabeth, Hurlock, 1981, P:173)

* أما **ميخائيل أسعد** (1982) فقال بأن " المراهقة هي مرحلة انتقال من الطفولة إلى الشباب وتتسم بأنها فترة معقدة من التحول والنمو، تحدث فيها تغيرات عضوية ونفسية وذهنية واضحة تقلب الطفل الصغير عضوا في مجتمع الراشدين، حيث يرى روجرز أن للمراهقة عدة تعاريف فهو يصفها بأنها فترة نمو جسدي وظاهرة اجتماعية وكذا مرحلة زمنية كما أنها فترة تحولات نفسية عميقة ". **(ميخائيل أسعد، 1982، ص:225)**

* وتعني حسب **قاموس علم النفس** " بأنها مرحلة من الحياة توجد بعد الطفولة والتي تبقى مستمرة حتى سن الرشد ". **(Norbert, Sillamy,1996, P:07)**

* كما وتعني كذلك حسب **الشيخ عويضة** (1996) " التدرج نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والانفعالي ". **(الشيخ عويضة، 1996، ص:139)**

هذا فيما يتعلق بمفهوم المراهقة، أما فيما يتعلق بفتراتها أو أطوارها، فقد تناولها **تركي رابح** (1989) فيما يلي:

* **طور البلوغ:** ويدوم من (11 س إلى 14 س) ويسمى هذا الطور بالمراهقة المبكرة، يتميز بالعنف والاضطرابات.

* **طور المراهقة الوسطى:** ويدوم من (14 س إلى 18 س) ويتميز بقلة العنف والنمو الواضح في الجانبين الجسمي والانفعالي.

* **طور المراهقة المتأخرة:** ويدوم من (18 س إلى 21 س)، ويتميز بالهدوء النسبي بالمقارنة مع الطورين السابقين. **(تركي رابح، 1989، ص:206)**

هذا وتشير الدراسات اليوم، إلى أن المراهقة تخضع لطبيعة المجتمع، فقد تطول أو تقصر أو تنعدم وذلك حسب طبيعة المجتمع وثقافته وقيمه ومعاييره، وهذا ما أوضحته الدراسات التي قامت بها الأنثروبولوجية **مارغريت ميد**. **(أحمد شبشوب، 1991، ص:205-206)**

نلاحظ من خلال ما سبق ذكره حول أطوار المراهقة، بأن الطور الثاني-المراهقة الوسطى- هي المرحلة التي تركز عليها الدراسة الحالية، وعلى هذا الأساس فإن الباحث سيحاول أن يتكلم عن خصائص النمو التي تظهر على التلميذ المراهق في هذه المرحلة وبأكثر إجرائية سيركز على الجوانب التالية (العقلية، الانفعالية، الاجتماعية) وفيما يلي توضيح لذلك:

أ- النمو العقلي:

ويقصد به تلك العمليات العقلية التي تحدث على مستوى الدماغ كالذكاء والتخيل والتصور والانتباه والاستدلال والتفكير والميل، حيث وكما يقول **علاء الدين كفافي** (2006) تزداد قدرة المراهق على الانتباه فيستطيع أن يركز انتباهه للأشياء ولمدة طويلة، كما وتنمو لديه القدرة على التذكر، ويكون التخيل والتصور لديه مبني على الألفاظ ويملك القدرة على التفكير المجرد ويستطيع القيام بعمليات الاستدلال العقلي (استنباط قضايا جديدة من قضايا مطروحة). **(علاء الدين كفافي، 2006، ص ص:246-247)**

ب- النمو الانفعالي:

يصف كل من **مجيد الكبيسي** و**أحمد الداهري** (2000) خصائص النمو الانفعالي للمراهق كما يلي:

* **الرهافة:** وتتمثل في سرعة تأثر المراهق بالمثيرات الانفعالية نتيجة اختلال التوازن الغدي وتغير المعالم الإدراكية للبيئة.

* **الكآبة:** وتتمثل في سيطرة الأحزان والهموم على بعض المراهقين عندما لا يستطيع أن يفصح عن انفعالاته ومشاعره، ويحاول كتمانها في نفسه.

* **الانطلاق:** ويتمثل في انطلاق المراهق وراء انفعالاته إلى حد التهور، فيقدم على الأمر دون تروي أو تأمل، بسبب قلة خبراته ومعلوماته وتجربته في الحياة.

(وهيب مجيد الكبيسي، صالح أحمد الداهري، 2000، ص:157)

ج- النمو الاجتماعي:

يصف **محمد زيدان** (1990) النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة بالخصائص التالية:

- الميل إلى الجنس الآخر.

- الخضوع لجماعة النظائر.

- إدراك العلاقات القائمة بينه وبين الآخرين.

- اتساع دائرة التفاعل الاجتماعي.**(مصطفى محمد زيدان، 1990، ص ص:165-166)**

نلاحظ من خلال ما سبق ذكره حول مظاهر وخصائص النمو في مرحلة المراهقة والمتعلقة بالجوانب (العقلي، الانفعالي، الاجتماعي) بأن المراهق تطرأ عليه عدة تغيرات من شأنها أن تؤثر في عملية إصداره للأحكام فيما يرتبط بالمواقف التي يتفاعل معها، وبطبيعة الحال فان هذه الأحكام صادرة عن كيفية إدراكه للمواقف التفاعلية التي يمارسها مع الآخرين، ومن ثم نستطيع أن نقول مبدئياً بأن لهذه الخصائص النمائية في مرحلة المراهقة تأثير واضح في عملية الإدراك الاجتماعي لدى التلميذ المراهق.

إننا وعندما نتكلم عن عملية الإدراك الاجتماعي لدى التلميذ المراهق هنا، فإننا لسنا نتكلم عنها بصفة مستقلة، وإنما نريد أن نصفها من خلال ارتباطها بعملية التوجيه والإرشاد المدرسي التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في مؤسسات التعليم الثانوي محاولين بذلك الوقوف على وصفها وفهمها ومن ثم تفسيرها – الجانب الميداني- وهذا ما يجرنا هنا إلى الحديث مسبقا عن عملية التوجيه والإرشاد المدرسي (الإعلام المدرسي) من خلال النقاط أو العناصر التي سيتناولها المحتوى الموالي.

ثانيـــــا: الإعـــلام المـدرســـي:

يعد الإعلام المدرسي من بين المهام والنشاطات التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي وذلك في إطار القيام بالمهام الموكلة له في مضامين النصوص والمناشير الوزارية تجسيدا لعملية التوجيه والإرشاد المدرسي، وقبل أن نصف هذه العملية – الإعلام المدرسي– يرى الباحث بأن يعرّج على عملية التوجيه والإرشاد أولا وبصفة نظرية، من خلال مفهومه ومبادئه وكذا أهدافه، ومن ثم يتكلم عن الإعلام المدرسي في التعليم الثانوي وكيفية تجسيده لخدمات التوجيه والإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي.

1– التوجيه والإرشاد المدرسي:

يعتبر التوجيه والإرشاد المدرسي من بين العمليات التي تساعد المنظومة التربوية – التعليمية – على حل العديد من المشكلات الدراسية التي تواجه التلميذ في كل مراحل التعليم، وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي أين يكون التلميذ في مواجهة العديد من التحديات والمشكلات المتعلقة بمشواره الدراسي ومستقبله المهني.

لقد اهتم الكثير من العلماء والباحثين بهذه العملية – التوجيه والإرشاد – في العديد من النظريات وكذا الدراسات الميدانية وكل كيف تناولها، ومن بين التعاريف التي وضعت للتوجيه والإرشاد نذكر.

1-1– تعريف التوجيه:

عرّفه **حامد عبد السلام زهران** (2002) بأنه " عملية مساعدة الفرد على فهم وتحليل استعداداته وقدراته وإمكانياته وميوله، والفرص المتاحة أمامه ومشكلاته وحاجاته، واستخدام معرفته في الاختيارات واتخاذ القرارات لتحقيق التوافق، بحيث يستطيع أن يعيش سعيدا".

(حامد عبد السلام زهران، 2002، ص:11)

وحسب **سامي محمد ملحم** (2002) فان **شيرتزر** و **سطون** (**Shertzer**, **Stone**) عرّفا التوجيه بأنه " عملية تفاعل قياديه بين طرفين، أحدهما الموجِّه والآخر هو الموجَّه تستهدف استقصاء طبيعة المواقف بقصد تبيين نواحيها، وتعريف الموجَّه بما لديه من قدرات واستعدادات، وبما يتوافر في البيئة من إمكانات وفرص، وكيفية الاستفادة منها ".

(سامي محمد ملحم، 2002، ص:36)

كما وعُرّف التوجيه كذلك حسب **الحلبوسي** (2002) بأنه " مجموع الخدمات التي تقدّم للطلبة، بهدف مساعدتهم على إدراك فاعليتهم وإمكاناتهم وميولهم ودوافعهم ومشاكلهم بصورة واقعية، وإدراك الظروف السيئة المختلفة ".

(سعدون سلمان نجم الحلبوسي وآخرون، 2002، ص:88)

نستنتج من خلال التعاريف الواردة أعلاه حول مفهوم التوجيه، بأنه خدمة من الخدمات الاجتماعية والإنسانية، التي يقدمها الموجِّه للموجَّه بغرض اطْلاعه على قدراته وإمكانياته واستعداداته، ليساعده على إجراء الاختيار السليم واتخاذ القرار المناسب في مختلف المواقف المشكّلة، وبالتالي وصوله إلى تحقيق التوافق.

عندما نتكلم في هذا المقام وبلغة الدراسة الحالية، فإننا نتكلم عن التوجيه والإرشاد المدرسي الذي يقدمه المستشار للتلميذ في مرحلة التعليم الثانوي، وذلك من خلال عدة أنشطة ومهام مختلفة أهمها الإعلام المدرسي، والذي يعتبر القناة الوحيدة التي يتواصل من خلالها المستشار مع التلميذ في هذه المرحلة، وهذا ما يدفعنا إلى الحديث عن الإرشاد كذلك.

1-2- تعريف الإرشاد:

عندما نتكلم عن المفهوم العام للإرشاد، نقول بأنه عملية مساعدة الفرد في استخدام إمكانياته وقدراته استخداما سليما في سبيل التكيف مع الحياة، حيث يطبق هذا الإرشاد

بأساليب مختلفة حسب متطلبات الموقف، ومن بين التعاريف التي وُضعت للإرشاد النفسي نجد:

* عرّفه **بلوكر** (1966) بأنه " مساعدة الفرد ليصبح مدركا لنفسه وللأساليب التي يستخدمها في استجابته للمؤثرات السلوكية في بيئته، وعلى أن يرى في هذا السلوك قدرا من المعنى بالنسبة له، وأن يتبنى مجموعة من الأهداف والقيم الواضحة التي قد يتخذها أساسا لتصرفاته اللاحقة ". **(مصطفى حسن أحمد، 1996، ص:45)**

* وعرّفه **برنارد (Bernard)** (1969) بأنه " علاقة يعمل من خلالها شخص ما على مساعدة شخص آخر من اجل فهم سلوكه وحل مشاكله التوافقية، وتشتمل هذه العملية على الإرشاد التعليمي والمهني والاجتماعي ". **(Bernard et all, 1969, P:12)**

* كما عرّفه أيضا **سيد مرسي** (1976) حسب **سمية طه جميل** (1998) بأنه " تلك العملية التي تتم بين فردين أحدهما قلِق مضطرب بسبب بعض المشكلات الانفعالية التي لا يستطيع أن يواجهها ويتغلب عليها بمفرده، والثاني أخصائي يستطيع بحكم إعداده المهني وخبرته العملية، أن يقدّم المساعدات الفنية التي تمكّن الفرد من أن يصل إلى حل مشكلاته ".

(سمية طه جميل، 1998، ص:70)

* وحسب **مواهب إبراهيم عيّاد** (1995) فالإرشاد هو " علاقة بين فردين، أحدهما المرشد النفسي الذي يأخذ على عاتقه مساعدة الفرد، والآخر– العميل– الذي يبحث على فهم نفسه وحل مشكلاته ". **(مواهب إبراهيم عيّاد، 1995، ص:11)**

أما **بلوتشر** فعرّفه على أنه " عملية يتم فيها التفاعل بين المرشد والمسترشد بهدف أن يتضح مفهوم الذات والبيئة، وبناء وتوضيح أهداف وقيم تتعلق بمستقبل المسترشِد ".

(ناصر الدين أبو حمّاد، 2008، ص:05)

نستنتج من خلال التعاريف الواردة أعلاه حول مفهوم الإرشاد النفسي، بأنه خدمة من الخدمات النفسية والاجتماعية، يقدمها الأخصائي للعميل بغرض مساعدته على فهم ذاته والمحيط الذي يعيش فيه، وبناء وتوضيح الأهداف المستقبلية، وكذا إدراكه لكل المثيرات التي من شأنها أن تؤثر في اختياراته واتخاذه للقرارات المتعلقة بمختلف المواقف التي يتفاعل معها، سواء في الأسرة أو في المدرسة وحتى في العمل.

نستطيع أن نقول الآن وبعدما أشرنا إلى مفهومي كل من التوجيه والإرشاد المدرسيين بأن العمليتين متكاملتين في المواقف المدرسية، وبأن التلميذ يستطيع الاستفادة منهما من خلال قناة التواصل الوحيدة – الإعلام المدرسي – بينه وبين المستشار، والتي تُكوّن لديه الكثير من الإدراكات أو المدركات المتعلقة بمختلف وضعياته الدراسية الحالية ومحاولة توافقه معها وكذا توقعاته المهنية في المستقبل.

من هنا نستطيع أن نصف علاقة الإرشاد بالتربية بأنها علاقة تكاملية، تكمن في أن عملية الإرشاد جزء لا يتجزأ منها، حيث وكما يقول **فوغر (Vaugher)** (1975) " بأنه لا يمكن التفكير في التربية بدون الإرشاد، والعلاقة بينهما متبادلة، حيث يتضمن الإرشاد عمليتي التعليم والتعلم في تغيير السلوك وتتضمن التربية عملية التوجيه والإرشاد، وتعد المؤسسات التربوية المجال الحيوي الفعال للإرشاد في جميع أنحاء العالم ".

(سهام محمد أبو عيطة، 2002، ص:25)

يقول الباحث من خلال ما تم عرضه، بأنه وجد عناءاً في ضبط هذين المفهومين – التوجيه والإرشاد – وذلك لاختلاف المؤلفين في تناولهما، فهناك من يستعمل العبارتين للدلالة على نفس المعنى فنجد بأن تعريف التوجيه التربوي أو الإرشاد التربوي متطابقا عندهم، كقولهم مثلا أن " الإرشاد التربوي هو عملية تهدف إلى مساعدة الفرد على رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة والمناهج

المناسبة التي تساعده على النجاح في برنامجه التربوي وتساعده كذلك على التخلص من المشكلات التربوية بما يحقق توافقه بصفة عامة ".

(سيد عبد العزيز وآخرون، 2004، ص:171)

وهناك من يتناول التوجيه والإرشاد النفسي مجتمعين في فكرة واحدة، ويستعملهما بشكل متلازم ومتكامل ويعرفهما تعريفا موحدا، كقولهم مثلا " التوجيه والإرشاد النفسي هو عملية تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم نفسه وقدراته وإمكانياته من خلال علاقة واعية مخططة للوصول به إلى السعادة وتجاوز المشكلات التي يعاني منها... حتى يستطيع التوافق والتكيف مع نفسه ومجتمعه ومع الآخرين ".

(أحمد محمد الزبادي وآخرون، 2001، ص:12)

في حين أن هناك من يفرّق بين المصطلحين، ويرى بأن الإرشاد ما هو إلا فرع من فروع التوجيه بمفهومه العام، وأن الإرشاد " يدل على خدمة مهنية متخصصة تمثل محور برنامج التوجيه، وتُعنى بالجوانب النفسية والانفعالية للطلاب، وزيادة قدرتهم على مقارنة البدائل المتاحة واختيار أنسب الحلول، ثم العمل على تحقيق ذلك الاختيار ووضعه موضع التنفيذ في ضوء الواقع المعاش ". **(رمضان محمد القذافي، 1997، ص:24)**

أريد أن أقول من خلال ما تقدّمت به، بان مفهوم الإرشاد يأخذ معنيين، الأول عام وشامل ويكون مرادفا أو لصيقا بمعنى التوجيه، كالإرشاد المهني أو التربوي–المدرسي– أو الأسري...الخ أما الثاني فهو ضيق ومحدود ويرتبط بالمشكلات النفسية والانفعالية للأفراد ويركز على العلاقة التفاعلية بين المرشد والمسترشد.

وفي الدراسة الحالية فان الباحث يتبنى المعنى الأول للإرشاد (التوجيه = الإرشاد) كون أن ميدانهما هو المؤسسات التربوية التعليمية، وهو ميدان يتطلب من المستشار العديد

من الخدمات الإرشادية – الإعلامية – ويهتم بعدة أطراف ويشمل الكثير من النواحي التعليمية والمعرفية والنفسية والاجتماعية.

من الجدير بالذكر هنا أنه لا يمكننا أن نتكلم عن التوجيه والإرشاد المدرسي دون أن نشير إلى مبادئه التي يُبنى عليها، وكذا أهدافه التي يرمي إلى تحقيقها في الوسط المدرسي فما هي هذه المبادئ؟ وما هي تلك الأهداف؟

1-3- مبادئ التوجيه والإرشاد المدرسي:

تتوقف سلامة وفعالية الإجراءات التوجيهية والإرشادية للموجّه- مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي- على مدى فهمه ووعيه وتطبيقه للمبادئ الصحيحة، وللحديث عن هذه المبادئ فقد أشار إليها **أحمد خليل القرعان** (2005) فيما يلي:

* **المبدأ الأول:** إن الهدف الكبير لعمليات التوجيه والإرشاد، هو مساعدة التلاميذ على التحكم الذاتي في مشكلاتهم وأمورهم، والفشل في إدراك هذا الهدف وتحقيقه، يؤدي بالطالب إلى عدم النضج ولن تتاح له فرصة تطوير مهاراته اللازمة للمواطنة الصالحة في المجتمع الذي يحيا فيه.

* **المبدأ الثاني:** يتعلق بمصلحة الجماعة، وينادي بأن الأسلوب المتبع في ضبط إنسان معين، أو في حل مشكلاته أو إحداث التغييرات المرغوب فيها لديه، ينبغي ألا يضر بالآخرين أو يكون على حسابهم.

* **المبدأ الثالث:** وهو مساعدة التلاميذ على فهم الغرض من التوجيه والإرشاد ووظائف النظام المدرسي، وذلك لمساعدتهم على تقدير حاجة المدرسة لوضع القواعد والشروط اللازمة لتحقيق أهدافها التربوية كما ينبغي حث الطالب (التلميذ) وإقناعه بضرورة أن يتخذ مواقف إيجابية تجاه القوانين والإجراءات التنظيمية (المدرسية والدراسية) التي تهدف إلى الحفاظ على حقوق الأفراد والجماعة في المدرسة، كما ينبغي كذلك أن يدرك ويعلم ما

لسلوكه ولتصرفاته من آثار وتبعات، وبالتالي يكون مستعدا لتحمل مسؤولية أعماله وسلوكياته وتبعاتها.

* **المبدأ الرابع:** وهو فردية العمل العلاجي، إذ يجب على الموجّه (المستشار) أن يدرك بأن ما يصلح في معالجة مشكلة أحد التلاميذ، قد لا يصلح أو ينطبق بالضرورة على التلاميذ الآخرين فالطرائق والأساليب المتبعة في توجيه التلاميذ وإرشادهم لحل مشكلاتهم، ينبغي أن تختلف وتتنوع باختلاف التلاميذ ومعطياتهم الأسرية والاجتماعية والدراسية كذلك، ولذا فلا يصلح حل واحد لجميع المشكلات التي تبدو واحدة في مظاهرها السلوكية.

(أحمد خليل القرعان، 2005، ص ص:46-48)

نستخلص مما سبق أن القائم على عملية التوجيه والإرشاد (المستشار) وإذا أراد أن ينجح في عمله الإرشادي في المدرسة، وجب عليه أن يطبق كل هذه المبادئ في العمل مع التلاميذ، كون هذه الفئة ولاسيما في هذه المرحلة – التعليم الثانوي – وما ينتابها من خصائص نمائية في كل الجوانب، فإن التلاميذ هنا ستكثر مشكلاتهم وتختلف، وستتعدد تساؤلاتهم بشأن مشاويرهم الدراسية وكذا المهنية.

إن لكل عمل تربوي مبادئ وأهداف، وبعد ما أشرنا إلى تلك المبادئ التي ينبني عليها التوجيه والإرشاد المدرسي، سنحاول في العنصر الموالي أن نشير إلى تلك الأهداف التي يتوخى تحقيقها للتلاميذ في مشاويرهم الدراسية.

1-4- أهداف التوجيه والإرشاد المدرسي:

تتمثل أهداف التوجيه والإرشاد المدرسي حسب مجموعة من المؤلفين فيما يلي:

أ- مساعدة الفرد على توجيه نموه وفهم طاقاته:

يهدف التوجيه والإرشاد إلى مساعدة الفرد (التلميذ) في توجيه نموه نحو المسار الصحي السليم، إما عن طريق إزالة العقبات التي تعترضه أو مساعدته على اكتشاف طرق جديدة

للنمو والإبداع، كما ويسعى إلى توفير الفرص المناسبة له لتنمية طاقاته وإمكانياته إلى أقصى حد ممكن، مما يحسن من فاعليته الشخصية والتغلب على المشكلات التي قد تعيقه عن التقدم.

ب- تحقيق الذات:

من أهداف التوجيه والإرشاد العمل مع الفرد (التلميذ) لتحقيق الذات حسب حاجاته – سواء كان عاديا أو متفوقا أو متأخر دراسيا أو جانحا- إلى الدرجة التي يستطيع فيها أن ينظر إلى نفسه بمنظور الرضا.

(محمد أحمد خدام مشاقبة، 2007، ص ص:37-38)

وفي نفس السياق وحسب **صلاح حسن الداهري** (2008) فإن **كارل روجرز** يؤكد على أن دافع تحقيق الذات لدى الفرد، يعد من أهم الدوافع التي تحفظ للفرد صحته النفسية، وبأن دور المرشد هو مساعدة الفرد على تنمية مفهوم إيجابي للذات، بحيث يتطابق فيه المفهوم الواقعي للفرد عن ذاته مع المفهوم المثالي لأن أكثر ما يعوق تحقيق الذات لدى الفرد هو نمو مفهوم سلبي للذات لا يتطابق مع مفهوم الفرد الواقعي لذاته ومع مفهومه المثالي لها.

(صلاح حسن الداهري، 2008، ص:24)

ج- تحقيق الصحة النفسية:

الصحة النفسية هي حالة يومية دائمة نسبيا، يعيش بها الفرد متوافقا مع مواهبه وعمله وطموحاته، قادرا على مواجهة الحياة ومواقفها المنظورة والمفاجئة بكل ما فيها من انفعال وتفكير وإدراك وسلوك وعلاقات.

(عبد الحميد محمد الهاشمي، 2008، ص:26)

ولعل أن الصحة النفسية للتلميذ المراهق تعد كذلك من بين أهم العوامل المؤثرة في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات في مختلف المواقف التفاعلية، بغرض التكيف والتوافق معها.

د- تحسين العملية التربوية: ومن أهم مؤشرات هذا الهدف:

- احترام التلميذ كفرد في حد ذاته، وكعضو في جماعة من جهة أخرى، وتحقيق الحرية والأمن والارتياح بما يتيح له فرصة نمو شخصية في كافة جوانبها، وتسهيل عملية التعليم والتعلم.

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

- الاهتمام بالفروق الفردية والتعرف على المتفوقين ومساعدتهم على النمو التربوي في ضوء قدراتهم وإمكانياتهم.

- إعطاء كم مناسب من المعلومات الأكاديمية والمهنية للطالب، بحيث تبدأ بمعرفته لذاته وتحقيق التوافق والصحة النفسيين، وتلقي الضوء على مشكلاته التعليمية والتعلّمية، وكيف يعمل على حلها.

- توجيه الطلبة (التلاميذ) إلى الطريقة السليمة في الدراسة، وبالتالي التحصيل الجيد وبأفضل طريقة ممكنة، من أجل تحقيق أكبر درجة ممكنة من النجاح.

(محمد أحمد خدام مشاقبة، 2007، ص:43)

هـ- تحقيق التوافق:

لعل من أهم أهداف التوجيه والإرشاد المدرسي، تحقيق التوافق لدى التلميذ، وتناول السلوك والبيئة الاجتماعية بالتعديل والتغيير، حتى يحدث التوازن بين التلميذ وبيئته، حيث يشتمل هذا التوازن على إشباع حاجات التلميذ ومقابلة متطلبات البيئة، ومن أهم مجالات تحقيق التوافق حسب **عبد الحميد محمد الهاشمي** (2008) ما يلي:

- **تحقيق التوافق الدراسي:** وذلك عن طريق مساعدة التلميذ في اختيار أنسب المواد والمناهج الدراسية في ضوء قدراته وميوله، وبذل أقصى جهد ممكن في تحقيق النجاح الدراسي.

- **تحقيق التوافق المهني:** وذلك بحسن التوجيه السليم لاختيار التخصص الدراسي أو مهنة المستقبل والاستعداد العلمي والنفسي لها والتدرب عليها، بما يضمن تحقيق شخصية الفرد ومشروعه المهني.

- **تحقيق التوافق الاجتماعي:** وذلك بأن يحقّقْ للفرد (التلميذ) مركز اجتماعي ودور مناسب في بناء الجماعة التي ينتمي إليها، وأن تكون تنشئته قويمة بما يتناسب مع القيم والأخلاق والعادات والمعايير السائدة في مجتمعه.

(عبد الحميد محمد الهاشمي، 2008، ص ص:23-26)

نستنتج مما سبق ذكره حول مفهوم التوجيه والإرشاد المدرسي، ومبادئ وأهداف كل منهما بأن العمليتين متكاملتين فيما بينهما ومرتبطتين كذلك، إذ أنهما تسيران على التوازي بهدف تحقيق مجموعة من الأهداف الشخصية والدراسية والاجتماعية وحتى الانفعالية، لدى التلميذ في محيطه الاجتماعي والدراسي ولكن لا نغفل على أن هناك اختلاف بسيط بينهما، يتمثل في أن التوجيه هو مساعدة التلميذ على أن يفهم نفسه وعالمه المحيط به، كما يساعده على فهم خبراته الشخصية والفرص المتاحة له، ويساعده في تسيير نموه الشخصي، أما الإرشاد

فيساعد التلميذ في التغلب على معوقات نموه الشخصي أينما اعترضته تلك المعوقات، كما يساعده على تحقيق النمو الأفضل والأمثل لشخصيته.

(محمد حسين قطناني، سعد موسى المعادات، 2009، ص ص:71- 72)

أرى بأنني تكلمت طويلا عن التوجيه والإرشاد المدرسي، وما كان ذلك ليكون إلا لأنني أريد أن أمهد وأهيئ التربة لكي أشير وبكل تعمق ممكن إلى تلك العملية التي يتجسد من خلالها التوجيه والإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي، والتي هي الإعلام المدرسي وبناءً عليه فستتناول العناصر الموالية هذه العملية.

2- الإعـــــلام المدرســـــي:

يلعب الإعلام المدرسي دورا كبيرا في ربط المؤسسات التعليمية بالبيئة الاجتماعية والاقتصادية وكذا المهنية، حيث يساعد المتعلم (التلميذ) على رسم الخطط والاستراتيجيات الأساسية والتي من شأنها أن تحقق له مستقبله الدراسي وكذا المهني، وتحدد له صورة حياته العامة.

2-1- مفهوم الإعلام المدرسي:

تكلم الكثير من المؤلفين في هذا المفهوم فوضعت له عدة تعاريف، منها ما وصف الإعلام في شكله العام ومنها ما ربط هذه العملية بالمحيط المدرسي، من هذه التعاريف نذكر:

حسب **أمال أحمد يعقوب** (1989) فان الإعلام هو " تزويد الناس بالأخبار الصحيحة والمعلومات السليمة والحقائق الثابتة، التي تساعدهم على تكوين رأي صائب في واقعة من الوقائع أو مشكلة من المشكلات، بحيث يعبر هذا الرأي تعبيرا موضوعيا عن عقلية الجماهير واتجاهاتهم وميولهم بوسائل الإعلام المختلفة كالصحافة والإذاعة والمحاضرات والندوات والمعارض والحفلات وغيرها ". **(أمال أحمد يعقوب، 1989، ص:204)**

تكلم هذا المفهوم عن الإعلام بصفة عامة، كونه أدرج الصحافة والإذاعة والحفلات، إلا أنه وإذا ما أردنا أن نتكلم عن الإعلام المدرسي بلغة الدراسة الحالية، فلهذا الأخير أهمية كبيرة في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي حيث يعتبر وسيلة أساسية وقناة تواصل كبيرة، لا يمكن للمستشار أو التلميذ أو أي طرف تربوي آخر الاستغناء عنها.

من خلال ما سبق طرحه، يمكن القول بأن الإعلام المدرسي هو تزويد الطالب أو التلميذ بمعلومات كافية وكاملة وصحيحة وجديدة، حول مختلف المجالات الدراسية والمهنية التي

بإمكانه أن يزاول الدراسة فيها، وفي هذا الإطار وُضعت عدة تعاريف للإعلام المدرسي نذكر منها:

" الإعلام يساوي المعارف الضرورية للشخص (التلميذ) التي تعطي معنى لتصوراته حول نفسه كما يكوّن له الإرادة على تكوين المشاريع "، ثم يضيف صاحب هذا التعريف كذلك قائلا " أن الإعلام هو مساعدة على إعطاء تفسيرات لبعض المعطيات عن طريق نسق مرجعي يستعمله الفرد بصورة تلقائية وهو إثارة الأخذ بعين الاعتبار العناصر الأساسية التي تساعد على اتخاذ القرار ". **(Pemartin.D, Legres.J, 1982, PP:37-39)**

كما نجد في الصفحة الخامسة **(05)** من الدليل المنهجي في الإعلام المدرسي الصادر عن مديرية التقويم والتوجيه والاتصال لوزارة التربية الوطنية في شهر جانفي سنة 2000 بأن " الإعلام المدرسي هو تزويد التلميذ بكل المعلومات الخاصة بالواقع التربوي والمدرسي والمهني ويهدف إلى تنظيم وتفعيل المسار الدراسي للتلميذ، بتحقيق الموافقة بين طموحاته ونتائجه الدراسية وتكوينه في مجال البحث الفردي والجماعي ".

يتضح لنا من خلال التعاريف الواردة أعلاه، بأن الإعلام المدرسي أمر ضروري وأساسي عند قيام التلميذ بعملية الاختيار لنوع الدراسة أو التخصص الدراسي أو المهني، في إطار مشروع يتلاءم مع كفاءاته وقدراته الشخصية من جهة، وعالم الشغل من جهة أخرى، وعليه فلا يمكننا أن نتكلم عن توجيه وإرشاد مدرسي دون الحديث عن إعلام مدرسي فعال بغناه وتنوعه في مختلف المجالات الدراسية وكذا الشعب والتخصصات والمهن المختلفة.

لذلك لابد أن يكون هذا الأخير مستمرا ومدمجا في مختلف المراحل التعليمية، لأن الهدف الأول منه هو إقامة علاقة سليمة ومناسبة بين التلميذ والتخصصات الدراسية، وبالتالي المهنة المستقبلية، هذا من جهة ومن جهة أخرى مساعدته على التكيف والتوافق مع هذه التخصصات الدراسية وتحقيق النجاح العلمي والعملي فيها، حيث أن الممارسات الإرشادية

والإعلامية في الوسط المدرسي التي يقوم بها المستشار، تلعب دورا هاما في تحقيق النمو السوي للتلميذ وفقا لميوله وقدراته واستعداداته، وتجنيبه الفشل وسوء التوافق الدراسي.

وهذا ما ذهب إليه **الحلبوسي** (2002) عندما قال بأن " الإرشاد يلعب دورا مهما في زيادة قدرة الطالب على التكيف والنجاح، وتجنب العديد من المشكلات التي تواجهه خلال دراسته ". **(سعدون سلمان نجم الحلبوسي، 2002، ص:56)**

كما أشار كذلك **بيفورد (Buford)** (1972) لهذه العملية (الإرشاد المدرسي) على أنها تحقق جانبين من الخدمات لدى التلميذ، الأول تصحيحي يهدف إلى التركيز على التوافق الشخصي له (مشاكل الصراع، التوترات...الخ)، والتعرف على الصراعات التي يعيشها التلميذ مع الآخرين كالمدرسين والزملاء، وبالتالي يتدرب المسترشد(التلميذ) على حب الآخرين ويفهم ذاته بصورة أدق ويتقبلها، والثاني مساعدته على تكوين فكرة واضحة عن مستقبله الشخصي والمدرسي وبالتالي قدرته على اتخاذ القرارات السليمة والمناسبة. **(Buford,1972,P:53)**

وحسب **نجار(Nadjar)** (2003) نستطيع أن نصف الإعلام المدرسي (الإرشاد المدرسي) بأنه " ذلك الجانب الذي يهتم كليا بنجاح التلميذ في الحقل التربوي، ويستهدف مساعدته على اختيار أفضل برنامج لدراسته في ضوء قدراته ورغباته واهتماماته وخططه المستقبلية والظروف العامة المحيطة به ". **(Nadjar.F, 2003, P:287)**

تعددت إذاً التعاريف التي وضعت للإعلام المدرسي، كونه تجسيدا وتطبيقا لعمليات التوجيه والإرشاد ولكن وفي هذا المقام يمكننا أن نطرح السؤال التالي: هل أن الإعلام المدرسي دعاية أم إشهار أم ماذا؟

وللإجابة عن هذا السؤال يمكننا طرح الإجابة التالية:

يُقدّم الإعلام المدرسي من قبل الكثير من المربين والأولياء في شكل دعائي وإشهاري لشُعب وتخصصات ومهن على حساب أخرى، عن طريق نصح التلاميذ بما يجب اختياره من أنماط دراسية أو مهنية.

وكردّ على هذه الممارسات الخاطئة يقول كل من **خالد عبد السلام** و **بلقيدوم بلقاسم** (2009) بأن " حقيقة الإعلام المدرسي ليست كذلك، بل هو نشاط تربوي يُقدّم فيه للمتعلمين معلومات عن مكونات وخصوصيات مساراتهم الدراسية، ومحيطهم الاجتماعي والاقتصادي والمهني، مع شروطها ومتطلباتها كما هي موجودة في الواقع فعلا، دون ممارسة أية وصاية أو دعاية، ودون إصدار أحكام مسبقة على نمط دراسي أو مهني معين، بغرض مساعدتهم على إنضاج شخصياتهم وتمكينهم من حسن الاختيار واتخاذ القرارات التي يرونها أنسب لبناء مشاريعهم المستقبلية ". **(خالد عبد السلام ، بلقيدوم بلقاسم، 2009، ص:109)**

مما سبق نستطيع أن نقول بأن الإعلام المدرسي هو عملية مدرسية تدخل في إطار الإرشاد المدرسي للتلاميذ، ووسيلة من الوسائل التي تسهل على التلميذ أن يعبر عن شخصيته من خلال مشاريع ذات طابع مهني واجتماعي، أين يكون التلميذ هو المتحكم فيما يراه مناسبا وذو معنى بالنسبة له.

في نفس السياق يقول **بيمارتين (Pemartin)** (1982) بأن " الهدف من الإرشاد المدرسي هو السماح للتلميذ حاليا أو فيما بعد بالتوجيه الذاتي الصادر من التفكير، والذي يتعلق سواء بالاختيار الدراسي أو بالمهن والنشاطات الاجتماعية ".

(Pemartin.D , Legres.J, 1982, P:36)

ويضيف الملتقى الجهوي حول التوجيه المدرسي والمهني، الذي انعقد بالجزائر في شهر أفريل سنة 1992 بأن الإعلام المدرسي يهدف إلى الوصول بالتلميذ إلى إدراك مؤهلاته وطموحاته قصد تصور مشروعه الخاص، آخذا بعين الاعتبار واقعه المعيشي، كما يهدف

إلى الوصول بالتلميذ إلى الاستقلالية في اختياراته الدراسية وتدريبه على التحكم في تقنيات البحث والاتصال وجمع المعلومات وإثراءها.

ويضيف نفس الملتقى حسب **Hollis & Hollis** فيما يتعلق بأهداف الإعلام المدرسي (الإرشاد المدرسي) بأنه يهدف إلى مساعدة التلميذ على أن يكون أكثر استقبالا للمعلومات ومساعدته كذلك على القيام بوضع خطط مناسبة واتخاذ قرارات أكثر واقعية، وإقامة علاقة سليمة بين قيمه ورغباته والمحيط الخارجي ودفعه إلى البحث عن الإعلام، مما يساعده على جمع المعلومات ذات الصلة المتينة فيما بينهما، بحيث تكون ذات أهمية كبيرة في مسيرته الدراسية أو حياته المهنية.

2-2- الإعلام المدرسي في الوسط التربوي (التعليم الثانوي):

يلعب الإعلام المدرسي دورا كبيرا في الأوساط التعليمية، لاسيما في مرحلة التعليم الثانوي أين يعتبر كنشاط تربوي يسمح للمدرسة بالتفتح على المحيط الخارجي، وذلك عن طريق نشاطات التلاميذ والتعرف على القوانين والموارد الاقتصادية.

يضطلع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بمسؤولية القيام بالإعلام المدرسي، الذي يساعد التلميذ على اكتساب مجموعة من المعارف حول مختلف التخصصات الدراسية، وكذا تنمية سلوكياته ومهاراته لتمكينه من الاندماج مع الوسط المدرسي، حيث أن هذه العملية لا تتوقف عند التلميذ فحسب، بل تتعداه إلى أوليائه وأساتذته عن طريق التفاعل والتأثر.

لذلك فإن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يجد نفسه مطالبا بالوصول بالتلميذ إلى أن يهتم بمستقبله الدراسي والمهني، وفي نفس الوقت بتقديم إجابات وحلول لكل تساؤلاته ومشكلاته في المجال الدراسي، كما أنه يحاول أن يجعل التلميذ مدركا لإمكانياته وقدراته التي ستترجَم فيما بعد على شكل اختيارات دراسية أو مهنية من خلال المشاريع الفردية لكل تلميذ.

ولأجل كل هذا فإن المستشار هنا مطالب بضمان توفير سيولة الإعلام المدرسي الملائم لاحتياجات التلاميذ، حتى يتمكنوا من توسيع مجال اهتماماتهم والتعرف على الخيارات الدراسية التي تتماشى مع ميولاتهم واستعداداتهم

ومن هنا يجب على الإعلام المدرسي في الوسط التربوي أن يتميز بـ:

* الاستمرارية، وذلك حتى نتمكن من قياس أثر تقويمه وإدماجه بصفة تدريجية في الوسط المدرسي.

* المشاركة الفعالة للتلميذ، وذلك بإيقاظ روح البحث لديه والوصول به إلى التفكير بصفة هادفة ومساعدته على تكوين مشروعه المستقبلي، وهنا يمكن القول بأنه يساهم في بناء هذه المشاريع بضمان إعلام مدرسي هادف بقصد التوجيه السليم، كما ويمكن القول بأن الإعلام المدرسي في خدمة التوجيه والإرشاد المدرسي.

(الملتقى الجهوي حول التوجيه المدرسي والمهني بالجزائر، 1992، ص:05)

وتجسيدا لكل هذا، فإن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، يقوم بتلك النشاطات والمهام التي كُلّف بها من خلال المقررات الوزارية، حيث تتمثل هذه النشاطات على ضوء القرار الوزاري رقم 127 الصادر بتاريخ 1991/11/13 في مجال الإعلام المدرسي حسب المادة رقم 14 فيما يلي:

* ضمان سيولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم وإقامة مناوبات لغرض استقبال التلاميذ والأساتذة.

* تنشيط حصص إعلامية وتنظيم لقاءات بين التلاميذ والأولياء والمتعاملين المهنيين، طبقا لرزنامة تُعدّ بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية.

* تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة والحرف والمنافذ المهنية المتوفرة في عالم الشغل.

* تنشيط مكتب الإعلام والتوثيق في المؤسسة، بالاستعانة بالأساتذة ومساعدي التربية (المراقبين)، وتزويده بالوثائق الإعلامية اللازمة قصد توفير الإعلام الكافي للتلميذ.

(وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 1991/127)

من خلال هذا المنشور الوزاري تظهر لنا أهمية التدخلات التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في إطار عملية الإعلام، وذلك لأن التلميذ في هذه المرحلة (التعليم الثانوي) يكون في أمس الحاجة إلى من يساعده على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق باختياراته الدراسية وعمليات التوافق التي يقوم بها، وخاصة إذا تعلق الأمر بمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، لأنه المختص الوحيد في الميدان (الإعلام والإرشاد) يرجع إليه التلميذ كلما احتاج لذلك.

2-3- دور مستشار التوجيه والإرشاد في الإعلام المدرسي:

شهدت سنة 1991 على مستوى النظام التربوي بالجزائر قفزة نوعية، وذلك بإنشاء مستوى ثاني للتوجيه في السنة الأولى من التعليم الثانوي، بعدما كان يتم وفقط في السنة التاسعة من التعليم الأساسي، وإدماج مستشاري التوجيه في الفرق التربوية لمؤسسات التعليم الثانوي، حيث أصبح لدى المستشار تصورا شاملا لهذا النشاط، واتخذ الإعلام المدرسي طابعا بيداغوجيا وانتقل الإعلام من الوثائق الإعلامية ذات الطابع الوصفي حول التكوينات، إلى وثائق تعليمية خاصة به، حيث يهدف مضمون هذه الوثائق إلى تحفيز الجهد المدرسي والحث على القيام بدراسات طويلة، وكذا الأخذ بعين الاعتبار متطلبات الدراسة ومنافذها

من كل هذا فإن التطور النوعي الذي عرفه الإعلام المدرسي، يؤكد على العلاقة التي لابد أن تكون بين التلميذ ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، بحيث ينتقل الإعلام من خلالها من الأساليب أحادية الاتجاه إلى قنوات وآليات اتصال فعالة.

(عواوش بومية، 1996، ص ص:04-06)

ومن هنا فإن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يعمل من خلال الإعلام المدرسي، وخاصة تلك اللقاءات المباشرة وغير المباشرة مع التلاميذ، على إحداث تعديل أو تغيير لتصوراتهم أو مدركاتهم وحتى بعض السلوكيات، بحيث لا يقتصر على مساراتهم الدراسية فحسب، وإنما يتعدى ذلك إلى كل ما يتعلق بشخصية التلميذ ونفسيته، وهو بذلك يحاول كسب ثقة التلميذ والتعرف على ميوله ومشكلاته من جهة، ثم تصحيح وتوضيح بعض الأحكام المسبقة التي تدور في مخيلته (مدركات سابقة) والتي غالبا ما تكون خاطئة، وبالتالي تغيير وجهة نظره بكل موضوعية ومصداقية من جهة أخرى.

(وزارة التربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال، 2001، ص:18)

في هذا الصدد تقول **مشري سلاف** (2002) بأن " مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي وعندما يقدم أية معلومات للتلميذ، فإنها ستكون قائمة على التنبؤ باحتياجاته وميوله وكيفية اختيار أو انتقاء المعلومات التي تساعده على بناء مشروعه المستقبلي، مستخدما في ذلك أساليب وتقنيات متنوعة، حيث يكون رد الفعل الإيجابي من التلاميذ متمثلا في بناء اختيارات شخصية مقنعة ". **(مشري سلاف، 2002، ص:13)**

يتضح من خلال ما ورد سابقا أن لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي دور كبير في الإعلام المدرسي كون هذا الأخير يعتبر من المهام والأنشطة الرسمية التي يضطلع المستشار بالقيام بها في الأوساط التعليمية، بغرض مساعدة التلميذ على فهم وإدراك ذاته (قدراته وميوله واستعداداته، ...الخ) ومن ثم مساعدته على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بالمشوار الدراسي وكذا في عملية الاختيار الدراسي والذي كما ورد سابقا سيحقق من خلاله مشروعه المهني الذي يهدف إلى تحقيقه، ليربط به بين أفكاره وخياراته الماضية والحاضرة والمستقبلية، وفي هذا السياق يقول **Guichard** (1993) بأن " المشروع المهني هو الفعل الذي نريد تحقيقه في المستقبل، وهو تأسيس علاقة ذات دلالة بين الماضي والحاضر والمستقبل، مع تفضيل البعد الأخير " . **(Guichard. J,1993, P:15)**

نستنتج من خلال ما تقدم عرضه حول دور مستشار التوجيه والإرشاد في عملية الإعلام المدرسي بأنه – المستشار – يلعب دورا كبيرا ومحوريا فيها، إذ يهدف إلى الوصول بالتلميذ إلى المثابرة والأداء الجيد خلال السنوات الثلاث، وذلك بعد أن يختار وبصفة عقلانية التخصص الدراسي الذي سيزاول الدراسة فيه، كما ويهدف إلى تحفيزه على مواصلة وتعميق استكشافاته للوصول به إلى بناء اختيارات موضوعية، وذلك عن طريق توفير الإعلام الكافي حول مختلف الشعب والتخصصات التي تتفرع عن الجذوع المشتركة وكل المنافذ الدراسية والمهنية لها.

من أجل أن يحقق المستشار كل هذه الأهداف لدى التلميذ، وجب عليه أن يستعمل أو يستخدم كل الوسائل والأساليب التي تمكنه من تحقيق ذلك، وعليه فإن العنصر الموالي سيشير إلى تلك الوسائل والأساليب التي يعتمد عليها المستشار في تبليغ الإعلام المدرسي للتلاميذ.

2- 4 – وسائل وأساليب الإعلام المدرسي:

إن الإعلام الغني والمستمر يضمن قسطا كبيرا من النجاح للتلاميذ، كونه يستجيب لانشغالاتهم واهتماماتهم ويساعدهم على تكييف مشاريعهم الدراسية والمهنية مع التحولات الكبيرة التي تحدث في المجتمع، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن هذه الاستمرارية للإعلام المدرسي من شأنها أن تجعل التلاميذ في وضعية دراسية واضحة المعالم المستقبلية فيما يتعلق بالمهن في سوق العمل، حيث تقول مشري سلاف (2002) في هذا الصدد " فالمعلومات المقدمة بدقة وباستمرار كفيلة بتحديد البعد أو القرب من الهدف ".

(مشري سلاف، 2002، ص:87)

وعندما يكون مستشار التوجيه والإرشاد مزودا بذلك الكم من المعلومات وإذا أراد الوصول إلى تحقيق الهدف من الإعلام المدرسي، يمكنه أن يعتمد على الأساليب والوسائل التالية:

*** الحصص الإعلامية الجماعية:**

أصدرت مديرية التقويم والتوجيه والاتصال سنة (2000) مراسلة إلى مديري مراكز التوجيه المدرسي والمهني حول تقويم الأثر الإعلامي للإعلام المدرسي، تقول فيها " إن الحصص الإعلامية تساعد على صنع نوع جديد من العلاقة بين التلميذ ومستشار التوجيه وهي العلاقة الاتصالية التي تحتوي على العناصر الأساسية لعملية الاتصال (المرسل – الرسالة – الوسيلة –المستقبل– الأثر) فعند ما يقوم المستشار بتقديم حصة إعلامية للتلاميذ فإنه يستخدم فيها أساليب وطرق مختلفة لشرح المعلومات، كالكتابة على السبورة، الملصقات الإعلامية...الخ ويطرح بين الحين والآخر أسئلة للتأكد من مدى استيعاب التلاميذ للمعلومات المقدمة وفهمهم لها ".

ثم أشارت هذه المراسلة المذكورة أعلاه إلى وسيلة أخرى وهي:

*** المقابلات الفردية:**

تقول المراسلة بأن " هذه المقابلات تسمح بدورها بتفعيل العلاقة الاتصالية بين مستشار التوجيه المدرسي والتلميذ أو الولي، كما تساعد على تشخيص الإعلام وجعله فرديا يتماشى وحاجات وانشغالات وخصوصيات التلميذ الباحث عن المادة الإعلامية ".

كما وأن هناك وسيلة أخرى في هذا الإطار، لا تقل أهمية عن بقية الوسائل المذكورة سلفا وهي خلية التوثيق والإعلام.

*** خلية التوثيق والإعلام:**

صدر عن مديرية التقويم والتوجيه والاتصال منشور برقم 98/124 بتاريخ 1998/03/10 يتعلق بإعادة تنصيب وتنشيط خلايا التوثيق والإعلام نص على ما يلي:

" تعتبر هذه الخلية مرجع توثيق وإعلام واتصال طوال السنة في إطار الإعلام المستمر وذلك لكونها تعرض على التلاميذ والأساتذة مختلف الوثائق الإعلامية، كما تسهل عليهم

الوصول إلى مصادر الإعلام المختلفة، من أجل تحسيسهم بنظام التوثيق الذاتي وتوسيع دائرة إعلامهم قصد تمكينهم من بناء مشروعهم الدراسي والمهني ".

حقيقة فإن هذه الخلية ومن خلال المعلومات المتوفرة فيها – كان الباحث قد زار عددا من هذه الخلايا على مستوى تراب الولاية – تساعد التلميذ على الإحاطة بكل ما يتعلق بالتخصصات الدراسية، وبالتالي سيدعم بها بحثه الذاتي – الاستعلام الذاتي – من أجل صياغة قرار سليم ومناسب حول التخصص الدراسي الذي سيختاره، وسيحقق من خلاله مشروعه المهني.

بالإضافة إلى الوسائل سابقة الذكر، فإن المستشار يعتمد كذلك على ما يسمى بالأسبوع الوطني للإعلام في تحقيق أهداف الإعلام المدرسي.

*** الأسبوع الوطني للإعلام:**

نجد في الصفحة رقم **(14)** من الدليل المنهجي للإعلام المدرسي، الصادر عن مديرية التقويم والتوجيه والاتصال لوزارة التربية الوطنية سنة 2000، بأن " الأسبوع الوطني للإعلام ينظم على شكل تظاهرة إعلامية موجهة للجمهور العريض في شكل معارض وأبواب مفتوحة، حيث يُستدعى فيه المهنيون والتلاميذ وأوليائهم، ورؤساء المؤسسات التعليمية والتكوينية لتقديم خبراتهم بحيث يساعد التلاميذ على تحسيسهم بالعلاقة الموجودة بين مختلف المهن والمكتسبات الدراسية والمهارات اللازمة لها والتجربة والتكوين ".

نستنتج من خلال ما سبق ذكره حول وسائل وأساليب الإعلام المدرسي التي يعتمد عليها المستشار في تبليغ وإيصال كل ما يتعلق بالمسار الدراسي للتلميذ، بأن الإعلام المدرسي هنا بهذا الشكل وبهذه الطريقة يستطيع أن يضع التلميذ في الوضعية السليمة والمناسبة لكل مواقفه الدراسية والمدرسية، سواء تعلق الأمر بالاختيارات الدراسية المتاحة والتي سيقْدم على اختيار واحد منها، أو تعلق الأمر بالتفاعلات الاجتماعية في الوسط المدرسي وما ينتج عنها من محاولات توافق وتكيف مع الأساتذة والإدارة وكذا الزملاء وحتى المناهج الدراسية.

إننا وعندما نتكلم عن الإعلام المدرسي بهذا الشكل– الاستمرارية والفعالية – نستطيع القول بأن خططه قد بُنيت وصُمّمت انطلاقا من عدة منابع ومصادر من شأنها أن تؤثر في استمراريته وفعاليته وكذا واقعيته، وذلك بما يتماشى مع المعطيات الاجتماعية والمدرسية لكل تلميذ والتي غالبا ما تكون مختلفة، وللتعرف على هذه المصادر جاء العنصر الموالي.

2-5- مصادر الإعلام المدرسي:

يلعب الإعلام المدرسي دورا كبيرا في مساعدة التلميذ على اختيار تخصصه الدراسي وتحقيق مشروعه المهني، ومنه إلى التوافق الدراسي والمهني، إلا أن هذا الإعلام لا يكون ناجحا إلا إذا اهتم بالمصادر التي تتدخل بتأثيرها على شخصية التلميذ، انطلاقا من الأسرة باتجاهاتها وأفكارها وصولا إلى المدرسة بكل ما تحتويه من معطيات دراسية واجتماعية ولهذا وجب على مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي أن يهتم بهذه المصادر في نشاطه الإعلامي والمتمثلة في:

*** المحيط الأسري:**

يقول **Isambert** (1968) في هذا الإطار " تعلب الأسرة دورا لا يستهان به في تشكيل شخصية المراهق وتنشئته اجتماعيا، ومن خلال هذه التنشئة فإنها تزوده بالعديد من المعلومات والاتجاهات حول عالم الشغل، حيث يختلف هذا الأمر من أسرة إلى أخرى وكذلك فإن اختلاف نوعية المعلومات له علاقة باختلاف الأسر في المجتمع، وبذلك تكون –الأسرة – قد وجهته بطريقة أو بأخرى نحو اختيار مهنة من المهن، ونظرا للتغيرات السريعة التي تحدث في عالمنا اليوم (علمية، فكرية، واجتماعية...) فإن الأسرة تعمل على تغيير أفكار أبنائها ومعلوماتهم عن عالم الشغل حيث تساعدهم على فهم أنفسهم وانشغالاتهم ".

(Isambert, 1968, P:88)

وبهذا وحسب (**بيمارتين**) **Pemartin** (1982) " تعتبر الأسرة جزءا أساسيا في تكوين مشروع التلميذ بواسطة التربية التي تمارسها والأمثلة التي تعطيها والتجارب التي تسمح بها وكذا الحوافز التي تمنحها". (**Pemartin.D, Legres.J, 1982, P:142**)

يقول الباحث بناءا على ما سبق، بأن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لا يمكنه بناء أو تصميم خطة إعلامية هادفة، ما لم يُدخل الأسرة ومعطياتها الاجتماعية والنفسية في هذه الخطة ولذا وجب عليه العمل مع أولياء التلاميذ عن طريق الشرح والتوضيح لكل ما يتعلق بالمستقبل الدراسي لأبنائهم، توخياً منه النجاح في هذا الموقف وتحقيق الأهداف المرجوة.

ثم يضيف **بيمارتين** (1982) في نفس الإطار وفي نفس المحتوى، حديثا عن تلك المصادر الموجودة في المؤسسة التربوية التي يعمل بها المستشار والمتمثلة في مكونات المحيط المدرسي، على اعتبار أن التلميذ ينطلق من هذا المحيط في اختيار مساره الدراسي وبناء مشروعه المهني، وحتى لا يضيع بين حاجاته الشخصية وقدراته العقلية ورغباته وإمكانياته وطموحاته الدراسية، يعمد المستشار في هذا السياق إلى الاهتمام بتلك المصادر التي ربما ستؤثر على التلميذ في اختياره الدراسي وهي:

*** الأساتذة:**

يعتبر الأستاذ الطرف المساعد الذي يعمل على تكوين التلميذ – بالرغم من أن الأساتذة يختلفون في ممارساتهم – إذ أن عمل المستشار لا يكون صحيحا ومحقّقا للهدف ما لم يكن هناك رابط بين عمله وعمل الأساتذة، ولذا فمن الضروري تعاون كلا الطرفين من أجل إيصال كل المعلومات اللازمة والموضوعية للتلميذ، فالتلميذ غالبا ما يلجأ إلى الأساتذة بحثا عن المعلومات التي يراها ضرورية بالنسبة له.

*** الموثق:**

من الصعب جدا تطبيق سيكوبيداغوجية المشروع في مؤسسة لا تتوفر على الموثق، إذ يعتبر هذا الأخير مصدرا هاما للمعلومات، والذي غالبا ما يدفع التلميذ إلى البحث عن المعلومات بنفسه، مما يخلق أو يوقظ فيه روح البحث عن المعلومات.

*** الزملاء:**

إن التفاعل الذي يحدث بين التلميذ وزملائه في المحيط المدرسي، له أثر كبير على تكوين تصوره لمستقبله الدراسي أو المهني، فالزملاء في الوسط المدرسي يُعتبرون مصدرا هاما يستمد منه التلميذ معلومات حول المهن والشعب المختلفة، وغالبا ما يلجأ التلميذ إلى زملائه في الأقسام العليا ليسألهم عن المعلومات التي يراها ضرورية بالنسبة له، لذا فإن جماعة الزملاء تعتبر مصدرا هاما يمنح التلميذ المعلومات الضرورية التي تساعده في تحديد مستقبله الدراسي والمهني وبناء عليه وجب على المستشار أن لا يغفل عن هذه الجماعة ومالها من دور بارز في عملية الإعلام المدرسي.

(Pemartin.D, Legres.J, 1982, P:142)

يتضح لنا مما سبق ذكره حول مصادر الإعلام المدرسي، أن هذه العملية لا يمكن أن تكون ناجحة ومحققة لأهدافها الإعلامية والإرشادية، ما لم تأخذ بعين الاعتبار كل تلك المعلومات والاتجاهات والمدركات التي يتحصل عليها التلميذ من تلك المصادر المتوفرة على مستوى محيطه الخاص، سواء تعلق الأمر بالمصادر المدرسية أو حتى بالمصادر الأسرية.

*** خلاصة الفصل:**

إذا ومن خلال ما تناوله هذا الفصل وما ورد فيه من معارف ومعلومات، يستطيع الباحث في الدراسة الحالية أن يقول:

يعتبر الإدراك الاجتماعي من أهم الوظائف العقلية والنفسية لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي لاسيما وأن هذا الأخير– التلميذ – يمر بمرحلة نمائية لطالما أشار علماء النفس إلى حساسيتها وأهميتها في آن واحد، وبما أن المحيط المدرسي مليء بالكثير من المعطيات الدراسية المصيرية وكذا الاجتماعية المؤثرة، وفي ظل أن إدراك التلميذ لهذه المعطيات سيكون محدّداً ومعياراً أساسياً لمختلف خياراته ووضعياته الدراسية في المواقف المقبلة فوجب إذاً على الجماعة الإدارية والإرشادية وحتى البيداغوجية التعليمية، أن تدرك هذه الحقيقة وتعمل على تسوية وضعية وواقع هذه المعطيات، حتى يتسنى لها أن تؤثر إيجابيا في شخصية التلميذ، وتكفل له النجاح والتوافق في مشواره الدراسي سواء في الوقت الحالي وحتى في المستقبل.

الفصل الثالث: الاختيار الدراسي لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي

*** تمهيد**

01- الإختيار الدراسي كسيرورة للمشروع المهني

02- النظريات المفسرة للاختيار الدراسي

03- العوامل المؤثرة في الاختيار الدراسي

04- دور التوجيه والإرشاد في تفعيل الاختيار الدراسي للتلميذ

*** خلاصة الفصل**

*** تمـهيد:**

يكتسي الإعلام المدرسي باعتباره تدخل من التدخلات البيداغوجية والتربوية في مرحلة التعليم الثانوي أهمية كبيرة في خدمة التلميذ، إذ وبناءً على تلك التدخلات الإعلامية يستطيع التلميذ صياغة واختيار تخصص دراسي مناسب يحقق من خلاله مشروعه المهني كامتداد لتلك العلاقة الحاصلة بينهما.

بناءا عليه جاء هذا الفصل ليتكلم عن هذه العلاقة البينية المتبادلة بين المشروع المهني والاختيار الدراسي، وذلك بالتطرق إلى مفهوم المشروع من خلال مجموعة من التعاريف التي وضعت له، ثم التطرق بعد ذلك لمفهوم الاختيار الدراسي، ليصل إلى تحديد المفارقة المفاهيمية بين المفهومين، ثم يتم عرض مختلف النظريات التي حاولت تفسير هذه المفاهيم بما في ذلك نظريات الاتجاه التحديدي وكذا نظريات الاتجاه التطوري، ومن ثم إلى الحديث عن العوامل والمحددات المؤثرة في نظر الباحثين على نمو وتطور الاختيار الدراسي (المهني)، وبعد كل هذا فان هناك عددا من التدخلات البيداغوجية من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يمكن أن تساعد التلميذ في اتخاذه للقرارات المناسبة فيما يتعلق باختياراته الدراسية، سيحاول الإشارة إليها كذلك.

1- الاختيار الدراسي كسيرورة للمشروع المهني:

يعتبر المشروع المهني من بين أهم المفاهيم التي لاقت اهتماما كبيرا من قبل علماء النفس في العصر الحديث، حيث عرف هذا المفهوم في القرن العشرين وخلال السنوات الأخيرة منه تطورا كبيرا في كل ميادين الحياة، فحسب **جويشارد (Guichard)** (1993) وهو من الباحثين المهتمين بمجال التوجيه والإرشاد المهني، يقول بأنه " بدأ الحديث في السنوات الأخيرة عن مشروع مجتمع، مشروع مؤسسة، مشروع تربوي، بيداغوجية المشروع مشاريع مهنية، مشاريع شخصية...الخ ". **(Guichard. J, 1993, PP:13-14)**

وحسب **مشري سلاف** (2002) فان مفهوم المشروع يندرج في الإطار العام للتوجيه والإرشاد المدرسي ضمن المفاهيم الأساسية التي تستند على مبادئ المنحى التربوي في التوجيه، هذا المنحى الذي يركز على أن عملية التوجيه هي " سيرورة ممتدة عبر الزمن، وأن أي اختيار دراسي أو مهني لابد أن يكون نتيجة لمشروع مستقبلي ".

(مشري سلاف، 2002، ص:94)

من هنا نستطيع أن نقول مبدئيا بأن الاختيار الدراسي والمشروع المهني عمليتين متكاملتين، إذ أن التلميذ عندما يقوم بأي اختيار دراسي فهو في نفس الوقت يعبر عن مشروعه المهني.

1-1- مفهوم المشروع المهني:

تعددت في هذا الإطار تعاريف الباحثين والعلماء لمفهوم المشروع، والتي نذكر من بينها:

* تعريف **Guichard** (1993) الذي يرى بأن " المشروع هو الفعل الذي نريد تحقيقه في المستقبل" كما يرى كذلك بأنه " تأسيس علاقة ذات دلالة بين الماضي والحاضر والمستقبل مع تفضيل البعد الأخير". **(Guichard. J, 1993, PP:15-16)**

نستنتج من خلال تعريف هذا الأخير لمفهوم المشروع، بأن صياغة أي اختيار لابد أن تُدرس فيها جميع التفاصيل والوضعيات في الماضي والحاضر وحتى في المستقبل، من أجل التغلب على مختلف الصعوبات التي ربما تعترض التلميذ خاصة والفرد بصفة عامة، في سيرورة تحقيق هذا المشروع.

وفي محطة أخرى وحسب **تارزولت عمروني حورية** (1997) فقد أكد **Sillamy** على هذه الفكرة في تعريفه للمشروع عندما قال بأنه " النشاط الواعي الذي نفكر في تحقيقه، وذلك مع الأخذ بعين الاعتبار الماضي والحاضر والمستقبل، والوسائل الممكنة لضمان تحقيقه بنجاح ".

وفي سياق متواصل تقول كذلك بأن " كل من **Sillamy** و **Guiscard**أكدا في تعريفهما للمشروع على عامل (الممكن) (Le possible) وهذا يعني ضرورة توفير بعض الوسائل لتحقيق هذا المشروع بنجاح، كما يتطلب هذا أيضا توفر الوعي لدى الفرد، أي أن يكون لديه إدراك بمدى واقعية اختياره الدراسي وإمكانية تحقيقه، وعلى هذا الأساس فإن **Boutinet** يرى بأن المشروع يتضمن التفكير على ثلاث مستويات (الوضعية الحالية والمستقبل المرغوب فيه، والوسائل المساعدة على تحقيقيه).

(تارزولت عمروني حورية، 1997، ص:11)

إذاً وبناء على ما سبق فإن كل من حاول الحديث عن المشروع المهني سواء **Guichard** أو **Sillamy** أو **تارزولت** أو **مشري**، كان يرى بأن قيام الفرد بأي اختيار أو اتخاذه لأي قرار إنما هو فعل شخصي يريد من خلاله تحقيق مشروع مهني معين، له امتداد في الماضي وكينونة في الحاضر في ظل المعطيات والإمكانيات والقدرات، وسيرورة في المستقبل المهني للفرد وبالتالي فإن الاختيار الدراسي للتلميذ هو فعل أو سلوك آني، مبني على أساس ما تحققه المرحلة النمائية التي يجتازها من أهداف شخصية وذاتية، ومنه

نستطيع أن نقول بأن هذا الاختيار قد يكون خاطئا وقد يكون صحيحا ومناسبا، وذلك في ظل المساعدات التربوية التي ربما سيحظى بها التلميذ في هذه المرحلة (التعليم الثانوي).

وهكذا وبعد تناولنا هذا المدخل المفاهيمي حول مفهوم المشروع المهني، سنحاول فيما يلي تناول مفهوم الاختيار الدراسي، لكي نصل في نهاية المطاف إلى محاولة التفرقة المفاهيمية بين المشروع المهني والاختيار الدراسي للتلميذ.

1-2- مفهوم الاختيار الدراسي (المهني):

يمثل الاختيار الدراسي أو المهني مطلبا هاما من مطالب النمو الأساسية لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي التي توازي مرحلة المراهقة، إذ هنا يبدأ هذا الأخير (التلميذ) في عملية التفكير المباشر في اختيار تخصص دراسي معين يعبر فيه عن رغبته المهنية، وكثيرا ما ينتاب المراهق العديد من الصراعات الفكرية والاجتماعية التي تؤدي به إلى الخوف والقلق فيما يتعلق بمستقبله المهني، فيُقْدم على اتخاذ الكثير من القرارات والقيام بمجموعة من الاختيارات التي يراها مناسبة لمستقبله الدراسي والمهني، لأنه وكما يرى **أحمد أوزي** بأن " عملية الاختيار الدراسي أو المهني ضرورة فردية وضرورة اجتماعية ".

(أحمد أوزي، ب ت، ص:192)

وحتى يتسنى لنا أن نبرز مفهوم الاختيار الدراسي، سنحاول فيما يلي أن نعرض مجموعة من التعاريف التي قدمها العلماء والباحثين في هذا الإطار، فحسب **تارزولت عمروني حورية** (1997) وردت التعاريف التالية:

* عرّف **Sillamy** الاختيار بأنه " القرار الذي من خلاله نقبل إمكانية أو نشاط معين، مع العلم أنه يتطلب مشاركة جوانب شخصية الفرد ".

* كما عرفه **آلبو(Albou)** بأنه " كالانخراط الحر المبني على الرضا ومعرفة الأسباب والأخذ بعين الاعتبار إمكانيات الفرد ومعطيات العمل والمضمون الاقتصادي والاجتماعي".

(تارزولت عمروني حورية،1997،ص10)

نلاحظ من خلال ما سبق بأن **Albou** ربط في هذا التعريف عملية الاختيار بضرورة توفر الحرية للفرد أثناء صياغته للاختيار، كما ربطها كذلك بالرضا التام المبني على معرفته لأسباب اختياره، والمتمثلة في إمكانياته ومعطيات عالم الشغل.

إننا وإذا قرأنا هذه التعاريف قراءة متفحصة، فسنجد بأن مفهوم الاختيار يستند على التصور التشخيصي للتوجيه، إذ وبناءً على المعرفة الدقيقة لخصائص الفرد وما يتوفر من معلومات حول عالم الشغل والمهن، سيتم اختيار المهنة الأكثر ملائمة له، وكأن عملية الاختيار عملية آنية مرحلية، بمعنى أنها تتغير بتغير المراحل التي يمر بها الفرد (التلميذ) خلال رحلة نموه حيث أن ذلك التغير الذي يحدث من مرحلة إلى أخرى، يهدف إلى نمو وتحقيق المشروع الدراسي أو المهني، وبالتالي فإن الاختيار الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي (المراهقة) يمثل جزءاً من أجزاء تحقيق المشروع الذي سيستمر مع استمرار حياة الفرد.

1-3- التفرقة المفاهيمية بين المشروع المهني والاختيار الدراسي:

أخيرا وبعدما تم عرض التعاريف التي وضعت لمفهوم المشروع المهني، وكذا التعاريف التي وضعت لمفهوم الاختيار الدراسي أو المهني، يتضح لنا بأن هناك اختلافات بين المفهومين، تذكرها **تارزولت عمروني حورية** (1997) فيما يلي:

* المشروع هو توافق بين الذات والمحيط، إذ يختار الفرد أهدافا يراها ضرورية، ويكون واعيا بضرورة توفر بعض الشروط وتجاوز بعض المراحل لتحقيق هذا الهدف، على عكس

الاختيار الذي يعتبر سلوك آني غير مدروس ولا يعتمد على تحليل للوضعيات وغالبا ما يتحدد بتأثير المحيط.

* مفهوم المشروع يتبع على أساس مخطط أفعال، كما أنه سلوك نشط يفترض البناء والإعداد ويتطلب بذلك اكتساب بعض المعارف والاتجاهات لتحقيق هذه المهام، بينما لا يتطلب الاختيار كل هذه الشروط فهو لا يسبق بأي تخطيط ولا يكتسب الفرد بالضرورة بعض المعارف التي تساعد على حسن الاختيار بل يكون اختياره في الكثير من الأحيان نتيجة الصدف. **(تارزولت عمروني حورية، 1997، ص:12)**

وفي نفس السياق قامت **أيمي فيليود (Fillioud .A)** (1970) بدراسة على عينة من الشبان تراوحت أعمارهم ما بين 15- 24 سنة، توصلت فيها إلى أن 33% من أفراد العينة اختاروا مهنهم صدفة – وهي نسبة معتبرة تقول – ، حيث أرجعت ذلك إلى عدم علم ودراية المراهق بالأسباب العميقة لاختياره، وترى أن الصدفة لا يمكن أن تكون نتيجة جهود بذلها المراهق في صياغة الاختيار. **(Fillioud Aimée, 1970, P:270)**

وهنا يمكننا أن نقول بأن تحقيق المشروع المهني للتلميذ، إنما ينبني على أساس اعتبار المشروع كحاجة يحاول تحقيقها وإشباعها، تدفعه في ذلك دوافع قوية، وتجنب حالة التوتر بتفعيل كل الطاقات وبذل كل الجهود لمواجهة العراقيل والصعوبات التي تقف عائقا أمام تحقيقه لمشروعه المستقبلي.

اتفقت العديد من الدراسات في هذا الطرح الأخير، فحسب **مشري سلاف** (2002) نجد بأن " دراسة **Nuttin** ودراسة **Henderson** ودراسة **تارزولت عمروني حورية**، كلها تقر بأنّ تحويل مختلف الحاجات إلى خطط عمل (مشاريع) وأهداف مرغوب فيها، خاصية بالغة الأهمية بالنسبة للنمو النفسي للفرد، ولصحته العقلية ولدخوله في علاقة نشطة مع المحيط الخارجي، وهذا ما يشترط تدخل عوامل معرفية وعقلية وسلوكية خلال سيرورة تكوين المشروع ". **(مشري سلاف، 2002، ص:98)**

إن الباحث وبهذا الطرح الذي تقدم به حول تحديد مفهوم كل من المشروع المهني والاختيار الدراسي والاختلاف الوارد بينهما، والمتمثل في أن الاختيار الدراسي ما هو إلا مرحلة من مراحل سيرورة ونمو المشروع المهني، إنما يريد أن يمهد للحديث عن توضيح وتفسير لهذه العملية –الاختيار الدراسي كسيرورة للمشروع مهني– ولعل أن تلك النظريات التي وضعها الباحثين في مفهوم الاختيار الدراسي، والمراحل التي يمر عليها الفرد في هذا الاختيار بهدف تحقيق مشروعه المهني في المستقبل، كفيلة بأن تضيف لنا التوضيح والتفسير المطلوبين، وعليه فإن العنصر الموالي سيتناول هذه النظريات.

2– النظريات المفسرة للاختيار الدراسي:

بعد اطلاع الباحث على أهم النظريات التي حاولت تفسير سلوك الاختيار الدراسي أو المهني، وجد بأنها تختلف نوعا ما فيما بينها، حيث تمثل هذا الاختلاف في وجود اتجاهين اثنين هما:

* **الاتجاه الأول:** وهو الاتجاه المبني على التناول التحديدي، والذي يرى بأن الاختيار هو سلوك آني، كما أنه يركز على الملائمة بين خصائص الفرد ومتطلبات المحيط.

* **الاتجاه الثاني:** وهو الاتجاه المبني على التناول التطوري، والذي يهتم بسيرورة نمو الاختيار المهني والذي من خلاله يبني الفرد مشاريعه.

وهو نفس الاختلاف الوحيد الذي توصلت إليه **تارزولت عمروني حورية** (1997)، وسيرِد الحديث على أهم هذه النظريات فيما يلي:

2-1- نظريات الاتجاه التحديدي:

تعددت وتنوعت نظريات هذا الاتجاه في تفسير مفهوم الاختيار الدراسي (المهني)، من بين هذه النظريات حسب **بيلوتيي** (**Pelletier.**) (1974) نجد النظرية التحليلية أو نظرية التحليليين الجدد، الذين فسروا نمو الاختيار المهني على أساس النمو الجنسي للفرد (الغرائز، الحاجات...) والتي ترجع إلى مراحل الطفولة المبكرة، من بين هؤلاء العلماء نذكر **Nachmann** و **Segall** و **Beall**، حيث طرح هؤلاء فكرة أن قرارات الفرد المهنية تتأثر بشكل أساسي بتربيته وميوله وغرائزه ودوافعه وحاجاته التي تعود إلى تجاربه وخبراته المختلفة عبر مراحل نموه في الطفولة ". (**Pelletier. D, 1974, P:07**)

ثم جاءت **آن رو** (**A. Roe**) فيما بعد وطرحت نظريتها حول الاختيار المهني، مفسرة إياه " بطرق المعاملة وأنواع التربية التي يتلقاها الفرد في أسرته وخاصة من طرف الوالدين وتأثيرها على شخصيته وعلى اختياره المهني". (**Pelletier .D, 1974, P:08**)

وفيما يلي أهم النظريات التي طرحت في هذا الاتجاه:

2-1-1- نظرية Holland (هولند):

وفي نفس الاتجاه جاء **هولند** بتفسيره لمفهوم الاختيار المهني واصفا إياه بأنه " عبارة عن تعبير الفرد عن نمط شخصيته ". (**Pelletier .D, 1974, P:12**)

أضاف **هولند** لهذا التعريف أو التفسير لمفهوم الاختيار، مجموعة من المفاهيم العلمية مثل أنماط الشخصية، أنماط البيئة، الهرمية التطورية ...الخ، حيث توصل إلى وجود ستة أنماط للشخصية، تساهم العوامل الوراثية والشخصية والاجتماعية والثقافية في تشكيل كل نمط منها، والفرد عندما يختار مهنة ما فإنه بذلك يعبر عن نمط شخصيته، تمثلت هذه الأنماط حسبه في (المفكر- الإمتثالي- الواقعي- المقدام- الاجتماعي- الفنان) وفيما يلي شرح وتوضيح لهذه الأنماط:

* **المفكر (L'Intellectuel)**: ويتميز بالمواصفات التالية:

- يفضل العمل الفكري على العمل الروتيني.

- يميل إلى التحليل وحب الاستطلاع.

- يحب المنهجية والدقة والتنظيم.

- يفتقر إلى مهارة القيادة.

- يفضل مهنة البيولوجي والطبيب والفيزيائي...الخ.

* **الإمتثالي (Le Conventionnel)**: ويتميز بالمواصفات التالية:

- يميل إلى العمل المنظم والمقيد بالتعليمات.

- يتفادى المواقف الغامضة.

- المهن المفضلة (مكتبي، سكرتير، ...)

* **الواقعي (Le Réaliste)**: ويتميز بالمواصفات التالية:

- يميل إلى النشاطات التي تحتوي على العمل الملموس.

- يحاول أن يتفادى النشاطات التي ترتبط بالأدوات والآلات.

- يفتقر إلى مهارة التعامل الاجتماعي.

* **المقدام (L'Entreprenant)**: ويتميز بالمواصفات التالية:

- يميل إلى العمل في النشاطات القيادية والتي تحظى بالمكانة العالية (المحاماة، المقاولات الكبرى التجارة...).

- يتحكم في مهارة التعامل الاجتماعي بشكل جيد.

* **الاجتماعي (Le social)**: ويتميز بالمواصفات التالية:

- يميل إلى العمل الجماعي.

- يفضل النشاطات الإنسانية.

- يحاول أن يتفادى النشاطات المنظمة.

- يتميز بالقدرة العالية والكبيرة في التعامل الاجتماعي.

- لديه تحكم كبير في اللغة واستعمال الألفاظ.

* **الفنان (L'Artiste)**: ويتميز بالمواصفات التالية:

- يميل إلى أن يكون تعبيريا.

- لا يميل إلى العمل وفق القانون والأعراف.

- يكون مبدعا وأصيلا.

- يفتقر إلى المهارة الميكانيكية.

- يميل إلى مهنة الرسم والنحت والزخرفة. **(Pelletier .D, 1974, PP:12-13)**

نستطيع أن نقول من خلال ما عُرض حول نظرية **هولند** في الاختيار الدراسي، أن التلاميذ تتراوح اختياراتهم بين هذه الشخصيات أو البيئات الستة، فهناك من يقع اختياره على بيئة واحدة وفقط، وبالتالي ستكون عملية الاختيار لديه سهلة، وهناك من يقع اختياره على أكثر من بيئة واحدة، وبالتالي ستكون عملية الاختيار لديه صعبة.

في هذا الصدد تقول **مشري سلاف** (2002) " إن ترتيب الفرد للبيئات الستة حسب تفضيلاته وميوله يكوّن ما يطلق عليه **بالهرمية التطورية**، حيث يحتل هذا المفهوم مكانة مركزية في التأثير على السلوك المهني للفرد، وإذا كان الفرد يفضل بيئة واحدة على بقية

البيئات يكون الاختيار الدراسي أو المهني سهلا بالنسبة له، كما يزداد في هذه الحالة ثبات القرار المهني وتحقيق الذات في العمل، ولكن في حالة تفضيل الفرد لأكثر من بيئة واحدة يصعب عليه الاختيار، الشيء الذي يوقعه في صعوبة أو استحالة اتخاذ قرار الاختيار، وإذا ما وجّه إلى أيّ من البيئات التي فضلها، فإنه لا يستطيع تحقيق تكيفه في البيئة التي اختارها ". **(مشري سلاف، 2002، ص:103)**

2-1-2- نظرية آن رو (Ann Roe):

حسب **سهام محمد أبو عيطة** (2002) تفترض **آن رو** (1956) بأن كل فرد مزود باستعدادات للعمل، والقيام بنشاط معين بغرض التنفيس عن طاقته، وترى بأن خبرات الطفولة الناتجة عن أسلوب الرعاية الوالدية في إشباع حاجات الطفل والعلاقة الوالدية، أمرين مهمين في توجيه ميول واهتمامات الفرد وفي تحديد نشاطه المهني بالمستقبل، كما ترى بأن الحاجات الثمانية في التصنيف الهرمي لـ **ماسلو** هي التي توجّه السلوك، وقد أشارت إلى أن هناك أربعة أساليب للرعاية الوالدية يستخدمها الآباء في إشباع هذه الحاجات، هذه الأساليب هي:

* **الحماية الزائدة:** وهم الآباء الذين يهتمون بأبنائهم بدرجة زائدة، ويتمثل ذلك في إشباع الحاجات الفيزيولوجية كاملة وبسرعة، كما يكافئون السلوك المرغوب فيه اجتماعيا بدرجة مبالغ فيها، ويهتمون بتعليم أبناءهم وإشباع حاجاتهم إذا نجحوا في التعليم، مما يؤثر في شعورهم بالانتماء واعتبار الذات التي يتوقف إشباعها مستقبلا على نوعية علاقة الفرد بالآخرين وليس على عوامل ذاتية.

* **المطالب الزائدة:** وهم الآباء الذين يشاركون أبنائهم بدرجة زائدة في إشباع الحاجات الفيزيولوجية وبدرجة أكبر مما يجب، ويتأثر إظهارهم للحب لأبنائهم بالظروف المحيطة بالمواقف، مثل اتفاق الأبناء معهم وتفوق الأبناء في التحصيل الدراسي...الخ.

* **رفض وتجنب الطفل:** وهم الآباء الذين:

– يرفضون أبناءهم عاطفيا أو كليا، مما يترك أثره على الأبناء.

– يتنكرون للحاجات الفيزيولوجية لأبنائهم أو يحدّون منها.

– يتحكمون في إظهار عواطف الحب والتقدير لأبنائهم أو لا يظهرونها في كل الأحوال.

حيث أن مثل هذا الأسلوب يؤدي إلى اضطراب الأبناء نفسيا أو عدم تقبلهم للعالم الخارجي وللآخرين.

* **تقبل الطفل:** وهم الآباء الذين:

– يقدّمون الحب والعطف لأبنائهم في كل المواقف.

– يقدّمون الإشباع المقبول لحاجات أبنائهم في جميع المستويات.

– يختلفون في أسلوب ودرجة إشباع حاجات أبنائهم.

– يتراوح التقبل هنا بين التقبل العرضي (عدم التدخل) والتقبل عن محبة وتشجيع.

وقد قدمت **آن رو** في نظريتها حول مفهوم نمو وتطور الاختيار المهني للفرد، توصيات تساعد المرشد عند تقديمه للخدمة الإرشادية المهنية، تمثلت هذه التوصيات في:

– الاختيار المهني يتوقف على الصفات الشخصية التي كوّنها الفرد خلال طفولته المبكرة.

– إن الفرد يختار المهنة التي تُشبع حاجاته، ويرجع ذلك للظروف التي عاشها في مرحلة الطفولة.

– درجة شعور الفرد بأسلوب رعاية الوالدين، يلعب دورا كبيرا في تحديد الشعور بالحرمان أو بالإشباع لحاجاته المختلفة.

– الحاجات التي تأخر إشباعها تصبح دوافع سلوك لا شعورية، وتتوقف قوة هذه الدوافع على درجة إحساس الفرد بالإشباع أو عدمه.

– إن شدة الحاجات اللاشعورية تتحدد بموقع هذه الحاجات على تصنيف ماسلو الهرمي للحاجات. **(سهام محمد أبو عيطة، 2002، ص ص:251–253)**

بناءا على ما سبق، فإن السؤال المطروح هنا هو – هل من السهل على مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي أن يسير بهذه العملية (الاختيار الدراسي) مع كل التلاميذ باختلاف شخصياتهم وتفضيلاتهم المهنية المختلفة، وفي ظل المحيط الخارجي المعقد (عالم الشغل) إلى أن يساعدهم حقيقةً على اتخاذ القرارات المناسبة في اختياراتهم الدراسية التي يهدفون من خلالها إلى تحقيق مشاريعهم المهنية؟ – ويبقى السؤال مطروحا إلى حين آخر (دراسات مستقبلية).

يقول الباحث بأنه وعلى عكس التناول التحديدي في تفسير الاختيار الدراسي (المهني) ظهر في نفس الوقت اتجاها آخر يتناول هذا المفهوم تناولا تطوريا بما يتماشى ومراحل نمو الفرد، إنه الاتجاه التطوري الذي سنتكلم عنه في العنصر الموالي.

2–2– نظريات الاتجاه التطوري:

اتفق الكثير من العلماء والباحثين وعلى رأسهم **بمارتين (Pemartin)** على أن المشروع المهني للفرد إنما يتطور وينمو عبر مراحل محددة من حياته، حيث تبدأ هذه المراحل بمرحلة النمو والتي تدوم من الولادة إلى سن 14 سنة، حيث تتميز بالنمو السريع في كل جوانب شخصية الفرد، ونجد بأن الطفل هنا يرتبط ببعض المهن من خلال تقليده للكبار.

ثم ينتقل الفرد إلى مرحلة الاستكشاف والتي تدوم من السن 14 إلى السن 25، حيث يبدأ بالتفكير الجدي في مستقبله المهني من خلال بحثه عن المعلومات الضرورية التي تساعده على الاختيار المهني.

ومن مرحلة الاستكشاف إلى مرحلة التأسيس، والتي تدوم من السن 25 إلى السن 45 حيث تتميز بالممارسة الفعلية للمهنة والاستقرار المهني.

ثم إلى مرحلة الصيانة والتي تدوم من السن 45 إلى السن 60 حيث يعبر الفرد هنا على نجاحه المهني وكل ما حققه له على الصعيد النفسي والاجتماعي من خلال المهنة التي زاوله.

ثم تأتي المرحلة الأخيرة وهي مرحلة الزوال، والتي تمتد من السن 60 إلى السن 70 بالنسبة للمهن ذات المجهود الفيزيقي، وتمتد إلى ما بعد السن 70 بالنسبة للمهن ذات المجهود الذهني والإبداعي، حيث تتميز هذه المرحلة بالتخلي عن المهن وكذا العزلة النفسية والاجتماعية. **(Pemartin.D, Legres.J. 1982, P:63)**

وفيما يلي أهم النظريات التي طرحت في هذا الاتجاه:

2-2-1- نظرية جينزبرغ (Ginzberg):

حسب **مشري سلاف** (2002) تتميز هذه النظرية باعتبارها تنظر إلى الاختيار الدراسي أو المهني على أنه عملية نمو وتطور، تتم عبر مراحل وفترات يجتازها الفرد للوصول في النهاية إلى الاختيار المُرضي والمقنع، ولقد توصل **جينزبرغ** بعد دراساته وملاحظاته إلى تحديد ثلاثة مراحل ينمو خلالها الاختيار المهني وهي:

أ- مرحلة الاختيارات الخيالية: (من 05-10 سنوات)

يعرف خيال الطفل في هذه المرحلة انتعاشا كبيرا، بحيث يستغله في إشباع رغباته لأن يكون مثل الراشدين، فيقلدهم في سلوكياتهم ومنهم دون أن يراعي قدراته الواقعية أو مفهوم الزمن، وما هو خيالي هنا هو سيرورة الاختيار وليس المهنة المختارة، فالأطفال لا يحلمون بمهن غير موجودة في أوساطهم الثقافية.

ب- مرحلة الاختيارات الوقتية: (من 11-17 سنة)

تصادف هذه المرحلة فترة بداية البلوغ وأوائل مرحلة المراهقة، بحيث تصبح مشكلة اختيار مهنة المستقبل ضمن اهتمامات المراهق، وتظهر لديه القدرة على الربط بين الأفعال الحاضرة والنتائج في المستقبل، نتيجة لاكتسابه المنظور الزمني، ومع ذلك يبقى اختياره مبدئي وغير مستقر، ولا يعرف الاستقرار إلا بعد أن تنمو لديه بعض الجوانب ويتأثر ببعض العوامل حسب فترات زمنية محددة إلى نهاية هذه المرحلة، أين يصبح الاختيار أكثر واقعية هذه الفترات هي:

* **فترة الميول:** من 11 سنة إلى 12 سنة، وفيها يختار الفرد مجال معين حسب ميوله.

* **فترة القدرات:** من 13 سنة إلى 14 سنة، وفيها تنمو قدرات الفرد وتتحول اهتماماته نحو الموضوعية ويستطيع إدراك قدراته وإمكانيات بيئته إدراكا واقيا.

* **فترة القيم:** من 15 سنة إلى 16 سنة، إلى جانب إدراك الفرد الواقعي لكل ما يتعلق بالاختيار المهني فإنه في هذه المرحلة يأخذ القيم بعين الاعتبار وهي قيم متعلقة بالعمل ومحيطه ونتائجه.

كما يقول صاحب هذه النظرية كذلك، بأن المراهق في هذه الفترة يبدأ في طرح الأسئلة حول اختياراته بشكل مخالف، فيكتشف أن هناك عددا كبيرا من العوامل التي يحاول تقويمها في ضوء أهدافه الخاصة التي يرغب في تحقيقها، من هذه الأسئلة ما يتعلق بما يريد أن يفعله وما يعرف فعله وما تسمح له وضعيته بفعله، وما يمكنه انتظاره من كل سيرورة مهنية.

* **فترة انتقالية:** في سن الـ 17 سنة يبحث على فرص ليجرب اختياراته التي أدمج فيها الواقعية والقيم الاجتماعية، ليتخذ القرارات النهائية المناسبة.

ج- مرحلة الاختيارات الواقعية (من 18-21 سنة فما فوق)

مع اكتمال النضج الذي يوافق هذه الفترة، يصبح بمقدور الفرد استعمال كل الميكانيزمات التي تمكّنه من صياغة اختيار فعلي ومستقر، حيث قسم جينزبرغ هذه المرحلة إلى ثلاثة فترات جزئية وهي:

*** فترة الاستكشاف (Exploration):**

إن أهم ما يميز هذه الفترة، هو سعي الفرد للحصول على المعلومات الضرورية حول أي مهنة، والتي يصبح اختيارها مطلبا اجتماعيا يمارس ضغطه على الفرد، ويؤدي به إلى الشعور بالتوتر والقلق، نتيجة لعدم تلبية هذا المطلب باختيار مهنة معينة مهما كانت الظروف.

*** فترة التبلور (Cristallisation):**

تتمثل هذه الفترة في السيرورة التي تستقر فيها الميول والقيم، ويوفّق فيها الفرد بين ذاته والواقع، ليتمكن خلال هذه السيرورة من تحديد أهدافه واتخاذ القرار باختيار مجال محدد.

*** فترة التخصص (Spécification):**

يستقر اختيار الفرد في هذه الفترة على مجال محدد بصفة نهائية، وعدم قبوله لأي توجيه في مجال آخر. **(مشري سلاف، 2002، ص ص:106-108)**

نستنتج من خلال ما سبق ذكره حول هذه النظرية جملة الأفكار التالية:

- تمتد عملية الاختيار الدراسي(المهني) خلال السنوات التي تقع ما بين 10 سنوات و21سنة.

- تميل العملية إلى الاستقرار والقرار النهائي، ولا يتراجع الفرد في الكثير من جوانبها.

– يقوم الفرد بمحاولات توافق وتراضي بين حاجاته والصعوبات والعراقيل التي يفرضها المحيط الخارجي بهدف اتخاذ القرار الدراسي الذي يرى بأنه يتناسب مع قدراته وإمكانياته وكذا طموحاته.

2-2-2- نظرية سوبر (Super):

تعتبر هذه النظرية كذلك، من أبرز النظريات في تفسير نمو وتطور الاختيار الدراسي أو المهني حسب المنظور التطوري، إذ تقول **نفيسة أحمد حسن** (1975) بأن **سوبر** " يرى في الاختيار المهني بأنه عملية مستمرة في الزمن من الولادة إلى الوفاة ".

(نفيسة أحمد حسن، 1975، ص:46)

ثم يقول **محمد عثمان أحمد** (1985)، بأن **سوبر** قسم السيكولوجية التطورية للاختيار المهني إلى خمسة أطوار كبرى في حياة الإنسان وهي:

***الطور الأول:** وهو طور النمو، ويدوم من يوم الولادة إلى سن 14 سنة، وهنا يتعلم الفرد ما يجب أن يفعل وما الذي يرغب فيه، وفي هذا الطور يبني الفرد صورة الذات حسب قيمه الخاصة وتقييم الآخرين له.

***الطور الثاني:** وهو طور الاستكشاف، ويدوم من 15 سنة إلى 24 سنة، وهنا يحاول الفرد تشخيص الميادين والمستويات الخاصة بالنشاط.

***الطور الثالث:** وهو طور التثبيت، ويدوم من 25 سنة إلى 44 سنة، وهنا يلتزم الفرد باختياره المهني ويقوم بجهود تسمح له بالحصول على مكانة دائمة.

***الطور الرابع:** وهو طور الحفاظ، ويدوم من 45 سنة إلى 64 سنة، وهنا يحاول الفرد المحافظة على مكتسباته المهنية في الحياة، أكثر من أن يحاول اكتساب فوائد جديدة.

***الطور الخامس:** وهو طور التضاؤل، ويمتد إلى ما بعد 65 سنة، أين يبحث فيه الفرد عن مصادر أخرى للرضا. **(محمد عثمان أحمد، 1985، ص ص:99-101)**

وحسب **كمال صبحي نزال** (2005) فقد طرح **سوبر** عدة مقترحات في نظريته حول النمو المهني تمثلت في النقاط التالية:

- هناك فروق فردية بين الأفراد في القدرات الشخصية.

- يمكن للفرد أن يشتغل في أكثر من مهنة.

- يتأثر مفهوم الذات بتأثير الخبرة والزمن والتفضيلات المهنية لدى الفرد.

- إن كل العمليات التي تحدث عبر مراحل حياة الفرد في سبيل نموه المهني، إنما تناظرها مواصفات مناسبة وموافقة لها في كل جوانب النمو.

- يساير النمو المهني للفرد مراحل الحياة المختلفة، وعملية نضج القدرات والميول، وقدرة الفرد على الاختيار واتخاذ القرار، ونمو مفهوم الذات.

- يؤدي الفرد مجموعة من الأدوار بغرض التوفيق بينه وبين العوامل المحيطة، وبين مفهومه لذاته والوقائع الشخصية والاجتماعية.

- يتوافق رضا الفرد عن العمل والمهنة بمدى تناسب أدائه مع متطلبات العمل الذي يؤديه.

(كمال صبحي نزال، 2005، ص:03)

هذا وقد أشار **سوبر** إلى العديد من المحددات التي تتعلق بعملية الاختيار لدى الفرد منها ما هو خاص بالفرد مثل (العوامل النفسية، الميول، القيم، الحاجات، الخصائص الجسمية) ومنها ما هو خاص بالوسط الاجتماعي والأسري، بما يحتويه من عوامل وظيفية لها مكانتها الاجتماعية في العلاقات الإنسانية. **(محمد عثمان أحمد، 1985، ص:105)**

في هذا الصدد يقول **بوسنة محمود (Boucenna.M)** (1994) بأن " نظرية سوبر حول تصور الذات تشكل ركيزة سيكولوجية مهنية لتطوير الميول والاختيار المهني، وهي تعبير عن تطور الذات حيث تدخل عملية الإدراك عند الشخص في إعادة بناء المشاريع ".

(Boucenna.M, et all, 1994, P:68)

نستنتج من خلال عرضنا لكل من نظريتي جينزبرغ و سوبر في تطور ونمو الاختيار المهني، بأنهما ساهمتا في طرح وانبثاق فكرة أنّ مفهوم الاختيار الدراسي أو المهني قابل للتعليم والتدريب وعملية الصقل التربوي، إذ من هنا فكر القائمون على أمور التربية في إيجاد مجموعة من الطرق والمناهج التي تساعد الفرد في اجتياز هذه المرحلة (مرحة اتخاذ القرار) بتحقيق السيرورة الناجحة لمشروعه المهني، وذلك في ضوء التدخلات التي يقدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي من خلال عملية الإعلام المدرسي، إذ يتعدى دور المستشار هنا الوصول بالتلميذ إلى صياغة اختياره الدراسي، إلى تهيئة جميع الظروف المناسبة له بغية أن يكون هذا الاختيار محققا لمشروعه المهني.

بناءا على هذا الطرح تزداد أهمية الإعلام المدرسي كتدخل بيداغوجي من طرف المستشار لأن هناك العديد من العوامل المؤثرة على التلميذ في صياغته للاختيار الدراسي واتخاذه للقرار المناسب، من بين هذه العوامل نجد الخبرات السابقة ومعطيات العالم الخارجي التي تمارس نوعا من الضغط على التلميذ في صياغة هذه الاختيارات الدراسية لتحقيق المشاريع المهنية.

2-2-3- نظرية ميشال أوتو (Michel Hutteau):

حسب **أحمد أوزي** فإن **ميشال أوتو** وصف سيرورة الاختيار المهني في ثلاث مراحل وهي:

أ- مرحلة الاكتشاف:

في هذه المرحلة يقوم الفرد بتجريد كل ما هو ممكن، أي الربط بين قدراته وما هو قابل للفعل أو التطبيق، وبمعنى آخر الفصل بين الاختيارات القابلة للتجسيد، وتلك غير القابلة للتجسيد (التحقيق).

ب- مرحلة أخذ القرار:

في هذه المرحلة يتخذ الفرد القرار بأخذ الاختيار الملائم والمناسب له ثم يقوم بتصنيفه وتنظيمه.

ج- مرحلة التخطيط:

في هذه المرحلة يركز الفرد على التخطيط، بحث يبدأ في بناء استراتيجيات ذهنية تتكون من الإمكانيات التي تسمح له بالوصول إلى تحقيق أهدافه في إطار المشروع المهني.

ركز **ميشال أوتو** على فكرة أنه مهما كانت درجة العلاقة بين المراحل الثلاث، فان الفرد يحقق مرحلة الاكتشاف إذا كانت صيغة المشروع غير عاجلة، أما إذا كانت عاجلة فإنه يكتفي بأخذ القرار والتخطيط فقط.

وهنا يقول **أحمد أوزي** بأن كل سيرورة توجيهية تهدف من الناحية النفسية إلى بناء مشروع وفي هذه المرحلة هناك فترات تكيفيه يقوم فيها الفرد بإعادة ترتيب مشاريعه حسب الضغط الاجتماعي، أين يكون له دور نشط في التوجيه وتظهر لديه قيم اجتماعية عالية كالذاتية والفردانية، بحكم تلك الديناميكية (التفاعل) التي تسمح له بالتوافق مع الواقع.

(أحمد أوزي، ب ت، ص ص: 142-143)

إن هذه الإشكالية تلعب دورا هاما بالنسبة للفرد في صياغته للاختيار المناسب، كون أن نشاطه الذهني (التفكير، الإدراك) يركز على المقارنة بين تصوراته لذاته وتصوراته للمهن

حيث أن هذه التصورات تخضع لمعايير اجتماعية في مكوناتها، لأنها لم تُبنى على أساس معارف الفرد فقط وإنما على أساس الانتقادات الموجهة له كذلك.

في الأخير نستنتج من خلال ما تم عرضه حول نظريات الاختيار الدراسي (المهني) باتجاهيهما المختلفين (التحديدي، التطوري) بأن عملية اختيار التخصص الدراسي أو المهني بالنسبة للفرد ليست بالعملية السهلة على الإطلاق، إذ تعترضها العديد من العوامل التي تؤثر عليها تأثيرا إيجابيا أو سلبيا وبالتالي فإنها قد تساعد الفرد وتصل به إلى اختيار دراسي (مهني) مناسب يحقق من خلاله مشروعه المستقبلي، أو قد تحتم عليه اتخاذ قرار آني وسريع وغير مدروس، مما يؤدي به إلى اختيار تخصص دراسي غير مناسب ولا حتى معقول بالمقارنة مع قدراته الشخصية وإمكانياته المتاحة، ولا يساعده بذلك في تحقيق مشروعه المستقبلي.

إن الباحث وبهذا الاستنتاج يريد أن يتكلم عن تلك العوامل التي تؤثر على الفرد (التلميذ) في عملية اتخاذ القرار الخاص بمستقبله المهني، كون أن الاختيار الدراسي (المهني) يعتبر من أهم القرارات المصيرية المرتبطة بمستقبل الفرد، الشيء الذي غالبا ما يدفع به إلى التردد والتخوف من القرارات العشوائية التي قد يندم عليها فيما بعد.

من هذا المنطلق فإن الاختيار الدراسي (المهني) لدى التلميذ، إنما ينبني على أساس العديد من العوامل والمؤثرات الخارجية في كل الأصعدة، سواء الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية وحتى المدرسية والنفسية، هذه العوامل والمؤثرات ستكوّن محتوى العنصر الموالي.

3- العوامل المؤثرة في الاختيار الدراسي (المهني):

بناءا على ما طرح في العنصر السابق، تعددت إذا مجالات العوامل المؤثرة على صياغة الاختيار الدراسي (المهني) تتمثل هذه العوامل في:

3- 1- العوامل المدرسية:

تؤثر العوامل المدرسية في صياغة التلميذ لاختياراته الدراسية، وذلك من خلال عملية التوجيه المدرسي وكذا التحصيل الدراسي لديه.

أ- التوجيه المدرسي:

حسب **سيد عبد الحميد مرسي** (1976) فان **تريمان كيلي (Treiman Kelly)** يرى بأن التوجيه المدرسي ينصب على مساعدة التلميذ في اختيار التخصص الدراسي الذي يتوافق مع ميوله واستعداداته لضمان نجاحه الدراسي، إذ أن حاجة المراهق لتنمية قدراته وإمكانياته بما ييسر له تحديد اختياراته، استدعت ضرورة التوجيه المدرسي الذي يعمل على الاهتمام بالتوفيق ما بين التلميذ بما لديه من خصائص مميزة من جهة، والفرص التعليمية المختلفة ومطالبها المتباينة من جهة ثانية. **(سيد عبد الحميد مرسي، 1976، ص:74)**

فالتوجيه والإرشاد المدرسي إذا، يعد بمثابة مشروع تعاوني يشترك فيه كل من الموجّه والمرشد المدرسي وكذا التلميذ، بحيث ينظّمان معارفهما للإسهام في تنمية قدرات هذا الأخير (التلميذ) وإمكانياته في الاختيار الدراسي، وذلك من خلال قناة التواصل الكبرى- الإعلام المدرسي – إذ يعد هذا الأخير حسب ما ورد في **الدليل المنهجي للإعلام المدرسي** الصادر عن مديرية التقويم والتوجيه والاتصال لوزارة التربية الوطنية بالجزائر في شهر جانفي سنة 2000 وفي الصفحة العاشرة (10) منه، بأنه- الإعلام المدرسي- أحد العناصر الهامة في المنظور التربوي والمهني لدى التلميذ، فالتلميذ وقبل أن يقوم بأي اختيار عليه أن يضع كل المعلومات المتوفرة لديه حول موضوع الاختيار – إذ أن هذه المعلومات لا يوفرها له سوى

الإعلام المدرسي – والتي تكون دقيقة وواضحة ومستمدة من عالم المهن والأشغال المختلفة، غير أنه كثيرا ما تكون معلومات ومعارف التلميذ حول المهنة موضوع الاختيار قليلة وطفيفة، فالإعلام المدرسي إذا بما يوفره من معلومات ومعارف، يعد ضرورة حتمية تسمح للتلميذ ببناء وصياغة اختياراته الدراسية على معرفة ودراية بالمسارات التكوينية والمهن التي تفضي إليها.

ب- التحصيل الدراسي:

يعتبر مستوى التحصيل الدراسي عاملا هاما من الناحية الدراسية في تشكيل تصورات التلميذ تجاه مستقبله الدراسي، وبالرغم من هذا يبقى هذا العامل ضروريا ولكنه ليس أساسيا في تحديد واختيار مهنة المستقبل، إذ أن المستوى المتدني للتحصيل الدراسي لا يعني بالضرورة الفشل في الحياة المهنية، وفي نفس الاتجاه فإن المستوى المرتفع للتحصيل الدراسي لا يعني بالضرورة كذلك النجاح في الحياة المهنية.

3- 2- العوامل الاجتماعية:

فحسب مجموعة من العلماء والباحثين، تلعب العوامل الاجتماعية دورا فعالا في تأثيرها على الاختيارات الدراسية والمهنية للتلميذ، وهذا نتيجة لطبيعة العلاقة التي تربط التلميذ بهذه العوامل حيث أن النمو الشخصي له يتأثر بطبيعة المحيط الموجود فيه، تتمثل هذه العوامل الاجتماعية في:

أ- التربية الأسرية:

يقول **ليفي ليبوير (Lévy Leboyer)** (1971) " لا ريب في وجود علاقة بين نوعية التربية التي يتلقاها الفرد والمهنة التي يتصورها لنفسه، وهذه النوعية تختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية التي تنتمي لها كل أسرة، فالقيم الثقافية والأخلاقية كالانضباط والنزاهة وحب

التسلط وحب العمل وغيرها والتي يتلقاها الفرد من الأسرة، تساعد في تنمية الميل أو الميول المهنية لدى المراهق وتؤثر في تصوراته تجاه المهنة ".

(Lévy Leboyer, 1971,P:21)

بناءا على هذا فإن الأسرة تلعب دورا كبيرا في تنمية شخصية المراهق، إذا يعود لها الفضل الكبير في تنشئته الاجتماعية، وهي باستمرار تزوده بالقيم والعادات والمعايير التي يسلكها المجتمع الذي يعيش فيه كما تغرس فيه دوافع الاختيار الدراسي أو المهني وحتى الحياتي عامة فقد يختار المراهق مجالا دراسيا معينا لمجرد نجاح أحد أفراد أسرته في هذا المجال.

ب – موقف الأولياء تجاه المهنة:

كثيرا ما يرتبط الاختيار الدراسي أو المهني لدى المراهق بمحددات اجتماعية أساسها الاتجاهات الوالدية نحو المدرسة ونحو المهن المختلفة، أولئك الأولياء الذين غالبا ما يتصورون لأبنائهم توجهات دراسية ومهنية معينة، كونهم يعتقدون بأنها ستكون مصدرا للنجاح الاجتماعي.

وفي نفس السياق غالبا ما نجد عائلات تجبر أبناءها على متابعة مجال دراسي معين كونها مارسته من قبل، وذلك للحفاظ على التسلسل العائلي في هذا المجال أو في تلك المهنة، الفكرة التي غالبا ما تدفع بالمراهق إلى التوجه إلى مجالات أخرى مغايرة هروبا ونفورا من تلك المجالات أو الاختيارات التي تحددها له العائلة أو الأولياء.

وفي هذا الصدد تقول **اوريجليا** (**Origlia**) (1980) " وهذا ما أكدته دراسة **توتلي** و **كروجر**(**Toutlit** et **Kruger**) والتي أجريت على 4500 مراهق، بحيث وجد بأن عدد الراغبين في مهنة اختارها الأب كان قليلا إذا ما قورن بالعدد الكلي للمهن، وهذا لا يعني أن أثر العائلة على الاختيار المهني ضعيف، وإنما الأثر يظهر بشكل آخر كأن يكره الابن

مهنة الأب أو مجموعة المهن التي تشبهها وفي كل الأحوال نجد بأن الاختيار المهني يتأثر بموقف الوالدين إيجابا أو سلبا ". (Origlia. D, et all, 1980, P:94)

ج – ثقافة الوالدين ومستواهم الدراسي:

إن العلاقة التي تربط بين الاختيار الدراسي (المهني) للتلميذ والمستوى الثقافي للوالدين هي علاقة ارتباطيه موجبة، إذ يبقي فيها الطموح الدراسي وكذا المهني للمراهق مبني في الكثير من الحالات على المستوى الثقافي للأسرة وللوالدين بصفة خاصة، لأن هذا المستوى الثقافي يترتب عنه الأسلوب التربوي وكيفية التعامل (أساليب المعاملة الوالدية) في المحيط الأسري، والمراهق هنا بحاجة إلى نموذج مثالي يشكل على أساسه مثله ومنه اختياره الدراسي، فالأبناء الذين يكون آبائهم ذوي مستوى تعليمي ابتدائي أو متوسط، قد بينت الأبحاث بأنهم يختارون مهن بسيطة أو متوسطة، بينما الأبناء الذين يكون آبائهم ذوي مستوى تعليمي عالي أو حاصلين على شهادة الباكالوريا، يختارون مهن ودراسات عليا، وهذا ما أكدته دراسة **توفيق فيروز** (1964) التي قامت بها في سويسرا، عندما توصلت إلى أن أكثر من نصف الذكور الذين اختاروا مهن يدوية هم أبناء عمال بسطاء، بينما كانت نسبة 06% فقط لأبناء الطبقة البرجوازية الذين اختاروا هذا النوع من المهن.

(Toufigh Ferouz, 1964, PP:72-73)

د – الوسط الاجتماعي:

يعد الوسط الاجتماعي هو الآخر أحد العوامل الأساسية في الاختيار الدراسي أو المهني الذي يقوم به المراهق، ومن المعلوم جدا أن التحولات المستقبلية للمهن غالبا ما تُستمد من الأوساط الاجتماعية التي نعيش فيها.

في هذا الصدد يقول **ليفي ليبوير** (1971) بأن " المراهق الذي يعيش في وسط اجتماعي أغلب أعضائه لا تعطي أهمية كبيرة للدراسة ومستوى المهن فيها بسيط يجعل من طموحات

المراهق واختياراته محدودة، والعكس يحدث إذا كان الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه المراهق وسط ثقافي وذو رقي اجتماعي معتبر، فتكون فيه اختيارات المراهق الدراسية أو المهنية بالضرورة موافقة لوسطه، وبعكس هذا فان الواقع المعيشي أثبت أنه كثيرا ما تكون اختيارات المراهق منافية لوسطه الاجتماعي، كأن يختار مراهق من طبقة اجتماعية بسيطة مجال دراسي أو مهني ذو قيمة اجتماعية وعلمية عالية، كحافز للخروج من وسطه الاجتماعي إن لم نقل تغييره ". **(Lévy Leboyer, 1971, PP:22-23)**

3- 3- العوامل الاقتصادية:

حسب **ليفي ليبوير** (1971) فان " الدخل الأسري المنخفض يعد من الأسباب الرئيسية التي تجعل المراهق يراجع دراسته، فإما أن يقتصر على دراسات قصيرة المدى وإما أن ينقطع تماما عن الدراسة، وهذا التراجع أو الانقطاع يشكل عقبة أمام وصوله إلى المهن المرموقة التي تتطلب دراسات عليا ومطولة، غير أنه وفي بعض الحالات كثيرا ما يكون هذا الوضع (الدخل المنخفض) أحد الدوافع الرئيسية لاختيارات دراسية ذات تكوين عالي ومطول وبالتالي مهن راقية فالمراهق الذي ينتمي إلى عائلة بسيطة غالبا ما تكون طموحاته كبيرة تؤدي في آخرها إلى إحداث تغيير في مكانته الاجتماعية، وذلك بالخروج من الطبقة التي هو فيها، تلك الطبقة التي تدفعه إلى اختيارات دراسية (مهنية) توفر له دخل مرتفع لسد حاجياته وحاجيات أسرته، وهو نفس الشيء بالنسبة للمراهق الذي ينتمي إلى عائلة ذات دخل مرتفع، إذ يعد اختياره للدراسات المطوّلة ذات المركز المهني الراقي أحد المسلمات المعتمد عليها. **(Lévy Leboyer, 1971, P:24)**

بناءا على ما تقدم طرحه، فإن العامل الاقتصادي حقيقة يشكل أساسا واضحا يبني عليه المراهق اختياراته الدراسة، إذ أن تشكيل التصورات المستقبلية للدراسة أو المهنة يتم على أساس الإمكانيات التي يمكن للمراهق الحصول عليها من طرف الأسرة، فكلما كان العامل الاقتصادي عائق يؤدي إلى التأخر الدراسي أو الانقطاع عن الدراسة، فهو في نفس الوقت

عائق مهني ومن هنا يمكننا القول كذلك بأن العامل الاقتصادي يعد هو الآخر أحد العوامل الأساسية المؤثرة على الاختيارات الدراسية أو المهنية لدى المراهق.

3- 4- العوامل الشخصية (النفسية):

حسب **لارسوبو (Larcebeau .S)** (1978) " يعتبر **سوبر** من الباحثين الذي أكدوا على العلاقة بين صورة الذات والاختيار الدراسي (المهني) حيث يرى بأنه ترجمة لصورة الذات، وأن الاختيار يتحدد بمدى تطابق صورة الذات مع التصورات المهنية، إلا أنه يؤكد في هذا الإطار على أهمية اكتساب الفرد لمعلومات موضوعية حول ذاته وحول المهن ".

(Larcebeau. S, 1978, P:209)

ثم تأكد هذا الطرح حسب **تارزولت عمروني حورية** (1997) حين قالت " فمن العوامل الشخصية كذلك والتي تؤثر على بناء المشاريع المستقبلية للأفراد عامل – إدراك الخصائص المرتبطة بالذات – إذ بينت دراسة **Krumboltz** بأن الأفراد يميلون إلى اختيار المجالات التي تلقوا فيها تعزيزات إيجابية نتيجة تحقيقهم لبعض الإنجازات فيها ".

(تارزولت عمروني حورية، 1997، ص:24)

وفي نفس السياق فلقد أثبتت العديد من الدراسات حسب **مشري سلاف** (2002) تأثير العوامل الشخصية على الاختيارات الدراسية والمهنية للأفراد، من بين هذه الدراسات نجد دراسة كل من **Larcebeau** و **Descombes** ودراسة كل من **Clark** و **Geste**، حيث أكدت هذه الدراسات على أن هذه العوامل الشخصية تتمثل في العوامل الذاتية (نفسية الفرد) والعوامل الوراثية والعوامل الذهنية (الذكاء) والعوامل البيولوجية (الغدد) والتي تؤدي إلى وجود فروق فردية بين الأفراد، والتي لا يمكن عزلها عن العوامل المحيطة نتيجة التداخل فيما بين هذه العوامل كافة. **(مشري سلاف، 2002، ص:117)**

يتضح مما سبق أن لصورة الذات المدركة من طرف المراهق أثر كبير في صياغته لاختياراته الدراسية أو المهنية، بطبيعة الحال وفق تلك الصورة المدركة لذاته في شقها الإيجابي، وبما يرتبط بها من عوامل خارجية محيطة.

وهنا نستنتج بأن العوامل الشخصية (النفسية) المتعلقة بالمراهق، تعد من أحد أهم العوامل المؤثرة على الاختيار الدراسي(المهني) لديه، وهي في هذا الإطار مرتبطة بالقدرات والدوافع والإمكانيات وصورة الذات لديه، وكفاءاته الخاصة وإدراكه للمحيط الخارجي(المهني).

في الوجه المقابل، فإننا نجد بأن المراهق هنا في أمس الحاجة إلى من يساعده في اتخاذ القرار المناسب والسليم، وذلك بتوفير المعلومات اللازمة والضرورية حول ذاته وميوله ومؤهلاته الخاصة، وكذا حول عالم الشغل والمهن المختلفة، وذلك بتوضيح المسارات والتخصصات الدراسية التي تفضي إلى عالم الشغل، ثم كيفية الربط الصحيح بينها، هنا وبالضبط تدخل الخدمات التوجيهية والإرشادية التي يقوم بها المختص في التوجيه (مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي) من خلال عملية الإعلام المدرسي، بهدف رسم تلك الطريقة الصحيحة لسيرورة المشروع المهني، والتي تتم فيها هيكلة تصورات التلميذ حول ذاته والمحيط الخارجي (عالم الشغل) بما يمكن أن يحقق له مشروعه المهني في المستقبل.

من خلال ما سبق طرحه يتضح لنا بأن الاختيار الدراسي في مرحلة المراهقة، هو سلوك يعبر من خلاله التلميذ على فكرة أزلية بدأت معه منذ الطفولة وكانت تتغير من مرحلة إلى أخرى وعندما وصلت إلى مرحلة المراهقة أصبحت واضحة المعالم مبدئيا، إنها فكرة المشروع المهني تلك الفكرة التي يعتبر الاختيار الدراسي للتلميذ مؤشرا من مؤشرات سيرورتها عبر الحياة الشخصية له، وهنا نجد فرصة كبيرة للحديث عن فكرة مهمة في هذا الاتجاه، وهي الدعائم والمساعدات والتدخلات البيداغوجية التي يمكن أن تساعد التلميذ في هذا الشأن، من أجل النجاح في اختيار تخصص دراسي يتناسب مع ميوله وقدراته واستعداداته من جهة

ويساعده في تحقيق مشروعه المهني بما يتوافق مع المحيط الخارجي وعالم الشغل من جهة أخرى.

لعلنا في هذا الطرح الأخير وفي هذا السياق، نريد أن نتكلم عن تلك التدخلات البيداغوجية التي يوفرها التوجيه والإرشاد المدرسي من خلال نشاط الإعلام المدرسي، والدور الذي تلعبه في التفعيل المنطقي والناجع لسلوك التلميذ وهو بصدد الاختيار الدراسي، ولهذا الغرض المعرفي جاء العنصر الموالي.

4 – دور التوجيه والإرشاد في تفعيل الاختيار الدراسي للتلميذ:

لقد اتفق العديد من الباحثين المهتمين بالتوجيه والإرشاد المدرسي، على أن هذا الأخير يحتوي على خدمات إرشادية بالغة الأهمية، من شأنها أن تساعد التلميذ حقيقةً على تحديد وصياغة الاختيار الدراسي المناسب والمنطقي.

في هذا السياق أشار **واتس (Watts)** (1988) إلى اتفاق معظم الباحثين على أن الخاصية الإجرائية للتوجيه المدرسي والمهني، تترجم على أنها مجموعة من النشاطات تسمح للفرد باتخاذ القرارات التي تحدد تطوره المدرسي والمهني **(Watts.AG, 1988, P:197)**

أما **تارزولت عمروني حورية** (1997) فقد أشارت إلى مجموعة من النشاطات التي يقوم بها مستشار التوجيه في الإطار الواسع للتوجيه والإرشاد المدرسي أوجزتها فيما يلي:

* **الإعلام:** حيث عمل الباحثون في مجال التوجيه على تطوير مفهوم الإعلام المدرسي وإدراجه كوظيفة بيداغوجية أساسية في عمل المختصين في التوجيه، إذ أن هذه العملية لا تتوقف عند تقديم المعلومات فحسب، بل وتساعد الفرد على الإدراك الصحيح لتلك المعلومات المكتسبة وإدماجها في الخصائص الشخصية له.

* **التقييم:** وهو إعطاء حكم تشخيصي حول المطابقة أو التوافق بين قدرات وإمكانيات الفرد وبين اختياراته.

* **المشورة:** وهي إعطاء اقتراحات للأفراد اعتمادا على التجارب والمعلومات التي اكتسبها المختص من خلال دراسته للاختيار المهني.

* **الإرشاد:** وهو مساعدة الفرد على الكشف والتعبير عن أفكاره وإحساساته المتعلقة بوضعيته الحالية والإمكانيات المتاحة له.

*** تربية الاختيارات (بيداغوجية المشروع):**

وهي وضع برامج تربوية للمشاركين، لتطوير قدراتهم والأدوات المعرفية اللازمة للاختيارات المهنية، وتحديد الخطة المناسبة لتحقيقها.

* **التعيين:** وهو مساعدة الفرد على الحصول على مركز العمل أو التكوين المناسب.

(تارزولت عمروني حورية، 1997، ص:44)

نستنتج مما سبق، بأن هذه النشاطات التي تدخل في إطار ما يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي من خلال الإعلام المدرسي، من شأنها أن تساعد التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي على أن يبلور فكرة مشروعه المهني بلورة موضوعية وواقعية، بما يتناسب مع ميوله وقدراته وإمكانياته من جهة ومع معطيات المحيط الخارجي في عالم الشغل وسوق العمل من جهة أخرى.

ثم أضاف **إسماعيل الأعور** (2005) وفي نفس السياق دليلا آخر على تلك الفعالية التي يتميز بها الإعلام التربوي (المدرسي) في إطار مساعدة التلميذ على تحقيق الاختيار الدراسي المناسب، إذ أنه – الإعلام المدرسي – يعمل على حث التلاميذ على البحث والاستعلام الذاتي حول التخصصات الدراسية وما يرتبط بها من معلومات، كما أنه يساعدهم على استكشاف ومعرفة قدراتهم وإمكانياتهم الذاتية، وكذا معرفة المسارات الدراسية والمهنية

لمختلف التخصصات الدراسية، سواء في مؤسسات التكوين المهني أو مؤسسات التعليم الجامعي، وحتى في عالم الشغل وسوق العمل. **(إسماعيل الأعور ، 2005، ص:161)**

وهو نفس الطرح الذي ذهب إليه كل من **خالد عبد السلام** و **بلقيدوم بلقاسم** (2009) عندما تكلما عن دور الإعلام المدرسي في هذا الجانب، حيث قالا " يرتكز نشاط التوجيه والإرشاد في هذا الجانب على تزويد المتعلمين (التلاميذ) بجميع المعلومات حول طبيعة المحيط الدراسي والتكوين المهني وعالم الشغل، نظرا لما يكتسيه الإعلام المدرسي من وظيفة بيداغوجية وتربوية في تنمية وتهذيب وتشكيل مواقف واتجاهات التلاميذ وفي بناء شخصياتهم، ولهذا أصبح الإعلام المدرسي من أهم النشاطات التربوية التي دُعّمت بها المدارس الحديثة والمدرسة الجزائرية، حيث يُقدّم بشكل تدريجي يتماشى ومراحل نمو التلميذ".

(خالد عبد السلام، بلقيدوم بلقاسم، 2009، ص:108)

بناءا على ما سبق عرضه حول الفكرة محل الطرح، نستطيع أن نقول بأن الإعلام المدرسي وإذا أراد أن يصل بالتلميذ إلى تحديد وصياغة الاختيار الدراسي المناسب وتحقيق مشروعه المهني في المستقبل وجب على مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي كونه الطرف الأول والمسئول الرئيسي الذي يقدم الإعلام المدرسي للتلاميذ، أن يعتمد في كل نشاطاته وتدخلاته الإعلامية في هذا الإطار – مساعدة التلميذ على اختيار التخصص الدراسي المناسب – على تلك الدعامات العلمية والميدانية التي أطرت هذا المفهوم – الاختيار الدراسي – بهدف المساعدة الفعالة للتلاميذ في مشاويرهم الدراسية من جهة، ومساعدة القائمين على التوجيه في صقل وتحديد التدخلات التربوية و البيداغوجية لتربية الاختيار المهني لدى التلميذ من جهة أخرى، ومنه الوصول بهذا التلميذ إلى الإدراك والفهم الصحيحين لكل ما يرتبط باتخاذه لقراراته الدراسية في حاضره الدراسي وفي مستقبله المهني.

*** خلاصة الفصل:**

بعد كل هذا الحديث الذي دار حول المشروع المهني والاختيار الدراسي لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي، ومختلف النظريات العلمية التي حاولت تفسير وتأطير هذه العملية (الاختيار الدراسي) وتلك العوامل التي قد تؤثر فيه، نستطيع القول بأن الاختيار الدراسي هنا يمثل مطلبا هاما من مطالب النمو في مرحلة المراهقة، إذ انه يعمل على تحديد مظاهر ومعالم المستقبل المهني للفرد (التلميذ).

بناءا على هذا فانه من الضروري على المنظومة التربوية بمكان، ألا يترك هذا الاختيار كنتيجة للظروف العامة والصدف الشخصية التي ربما تصادف التلميذ، بل يجب أن يوازيه ذلك التخطيط التربوي والمدرسي المحكم، وتلك التدخلات البيداغوجية المؤسسة التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد من خلال عملية الإعلام المدرسي، لكي يساعد التلميذ على فهم قدراته وتحديد إمكانياته ومعرفة الفرص المهنية المتاحة له في عالم الشغل وبالتالي قدرته على صياغة واختيار تخصص دراسي مناسب يسمح له بتحقيق مشروعه المهني في المستقبل.

الفصل الرابع:

التوافق الدراسي لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي

*** تمهيد**

أولا: التوافق العام

01 – مفهوم التوافق

02 – اتجاهات تعاريف التوافق

03 – أبعاد التوافق

04 – مؤشرات التوافق

05 – مجالات التوافق

ثانيا: التوافق الدراسي

01 – أهمية دراسة التوافق في الميدان التربوي (الدراسي)

02 – مفهوم التوافق الدراسي

03 – أبعاد التوافق الدراسي ومؤشراته

04 – العوامل المساعدة على التوافق الدراسي

*** خلاصة الفصل**

*** تمـهيـد:**

يعتبر التوافق الدراسي من بين أجدر الظواهر السلوكية بالدراسة العلمية، ولاسيما في مرحلة التعليم الثانوي هذه المرحلة التي توازي مرحلة المراهقة التي يعيشها التلميذ بكل واقعيتها، إذ يعد التوافق الدراسي من بين أهم مطالبه – التلميذ – للنمو في هذه المرحلة ولأن الأمر كذلك وانطلاقا من أن التوافق الدراسي يمثل متغيراً أساسياً في الدراسة الحالية جاء هذا الفصل ليتكلم عن هذا الأخير وفق ما يلي:

تطرق بدايةً في الشق الأول منه إلى التوافق العام من خلال مفهومه ومختلف الاتجاهات التي تناولته بالتعريف، ثم إلى أبعاده ومؤشراته وكذا مجالاته، ثم انتقل في الشق الثاني منه مباشرة إلى الحديث عن التوافق الدراسي كمتغير أساسي في الدراسة الحالية، وذلك من خلال أهمية تناوله ودراسته في الوسط المدرسي، ومفهومه العلمي عبر العديد من التعاريف الموضوعة، ثم إلى أبعاده المكونة له حسب الدراسة الحالية ومؤشرات كل بعد منها، وكذا العوامل المساعدة على تحقيقه.

أولا: التوافق العام

1- مفهوم التوافق:

يعتبر مفهوم التوافق من المفاهيم الأساسية التي حظيت باهتمام كبير من طرف العلماء والباحثين في الإطار العام لعلم النفس من أجل تحديد وتأطير هذا المفهوم، حيث أجمع أغلب الباحثين على أنه عبارة عن حركية مستمرة بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها (المادية، الاجتماعية)، تهدف هذه الحركية إلى إشباع الحاجات النفسية والبيولوجية له، وذلك باعتماد مجموعة من الآليات واستعمال العديد من الوسائل الضرورية والمناسبة للمجتمع الذي يعيش فيه.

من خلال هذا الطرح يريد الباحث أن يتكلم في هذا المقام عن مفهوم التوافق الدراسي وذلك بداية ببعض التعاريف البارزة التي وضعها علماء النفس لهذا المفهوم.

فحسب **أديب محمد الخالدي** (2003) نجد التعاريف التالية:

* عرّفه **سوير** (1957) بأنه " المحصلة الكلية أو التركيبة المكوّنة من الأنواع أو الجوانب الخاصة للتكيف الذي يتخذ مظهرين (التوافق الذاتي، التوافق الاجتماعي) واللذان يعبران عن نفسهما في مواقف الحياة المختلفة التي يوجد فيها الفرد كالأسرة والعمل...الخ ".

وفي نفس المرجع عرّفه **يونج (Young)** (1960) بأنه " المرونة التي يشكل بها الفرد اتجاهاته وسلوكه لمواجهة المواقف الجديدة، بحيث يكون هناك نوع من التكامل بين تعبيره عن طموحاته وتوقعاته، وبين مطالب المجتمع ".

(أديب محمد الخالدي، 2003، ص:217)

ثم نجد تعاريف أخرى لهذا المفهوم حسب **نبيل صالح سفيان** (2004) تمثلت فيما يلي:

* عرّفه **داود** (1988) على أنه " مفهوم خاص بالإنسان في سعيه لتنظيم حياته وحل صراعاته ومواجهة مشكلاته من إشباعات وإحباطات، وصولا إلى ما يسمى بالصحة النفسية أو السواء أو الانسجام والتناغم مع الذات ومع الآخرين، في الأسرة وفي العمل وحتى في التنظيمات الاجتماعية التي ينخرط فيها".

* كما عرّفه **نبيل صالح سفيان** (2004) " بأنه إشباع الفرد لحاجاته النفسية وتقبله لذاته واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والاضطرابات النفسية، واستمتاعه بعلاقات اجتماعية حميمية، ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية، وتقبله لعادات وتقاليد وقيم مجتمعه ".

(نبيل صالح سفيان، 2004، ص ص:152-153)

* كما أشار **عبد الحميد محمد الشاذلي** (2001) إلى التعريف الذي وضعته دائرة المعارف النفسية للتوافق، حيث قالت بأنه " حالة يتم فيها إشباع حاجات الفرد من جانب ومطالب البيئة من جانب آخر إشباعا تاما، بمعنى التناسق بين الفرد والهدف أو البيئة الاجتماعية وهو العملية التي تتحقق بها هذه الحالة المتناسقة، وهذه الحالة يمكن التعبير عنها من الناحية النظرية فقط، أما من الناحية العملية فلا تصل إلا إلى توافق نسبي للإشباع الكامل لحاجات الفرد والعلاقة غير المضطربة مع البيئة، ويأخذ التوافق شكل تغير البيئة وتغيير الكائن الحي عن طريق استيعاب الاستجابات المناسبة للموقف ".

(عبد الحميد محمد الشاذلي، 2001، ص ص:74-75)

* وحسب **سهير كامل أحمد** (2001) فإن **روش (Roch)** يرى بأن " مفهوم التوافق إنما يعني ما هو أعمق من مجرد مسايرة لمعايير وأنماط المجتمع، ومواجهة الفرد لمطالب الظروف المتغيرة ". **(سهير كامل أحمد، 2001، ص:34)**

نستنتج من خلال هذه التعاريف المذكورة أن التوافق بمفهومه العام، هو تلك الحالة التي يظهر من خلالها الانسجام والتناسق بين الفرد وذاته وبين الفرد والبيئة التي يعيش فيها حيث أن هذا الانسجام والتناسق يحدث على مستوى كل من الصعيدين الاجتماعي والطبيعي كذلك وذلك حسب موقف التوافق.

كما نستطيع أن تستنتج كذلك بأن للفرد في مجال التوافق القدرة على تغيير وتعديل سلوكه واتجاهاته وحتى قيمة ومعاييره في بعض الحالات، إذا اعترضته بعض المشكلات أو بعض العقبات التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه في الحياة.

إذا وبعد هذا العرض الوجيز لبعض التعاريف التي تكلمت عن التوافق بمفهومه العام نستنتج بأن هذا المفهوم وعلى الرغم من أهميته في الدراسات الإنسانية والاجتماعية وبالأخص في الدراسات النفسية، لم يستقر على تعريف واحد مضبوط ومحدد، كونه أُستخدم ووُظّف بمعاني مختلفة، ومن بين هذه المعاني نجد التكيف، الصحة النفسية، الصحة العقلية، المسايرة والمغايرة.

في هذا الصدد يقول كل من **حشمت حسين أحمد** و **مصطفى حسن باهي** (2006) " إن التعدد في معاني التوافق يرجع إلى تباين رؤية البعض له، وكثرة استخدامه في الكثير من ميادين الفكر الإنساني " **(حشمت حسين أحمد، مصطفى حسن باهي، 2006، ص:38)**

ومرورا في هذا الاتجاه ارتأى الباحث أن يلقي نظرة متفحصة على هذه المفاهيم، لتحديد المفارقة أو المقاربة المفاهيمية بينها وبين مفهوم التوافق، فتوصل إلى ما يلي:

1-1- التوافق والتكيف:

يعتبر مفهوم أو مصطلح التكيف من أهم وأبرز المفاهيم التي استعملت أو استخدمت في علم الأحياء فكما قالت **مايسة أحمد النيال** (2002) " وقد زادت أهمية هذا المصطلح بعد ظهور نظرية التطور لـ **داروين (Darwin)** إذ يمثل هذا المصطلح حجر الزاوية في نظريته". **(مايسة أحمد النيال، 2002، ص:138)**

إذا ولمّا نتكلم عن علم الأحياء، فنحن نقصد كل الكائنات الحية وبصفة عامة (الحيوانات، النبات، وحتى الإنسان) فكل كائن حي يحاول أن يتكيف وينسجم مع البيئة التي يعيش فيها.

يتفق هذا الطرح مع الفكرة التي جاء بها **فوزي محمد جبل** (2001) عندما قال بأن " مفهوم التكيف يشير إلى أن الكائن الحي يحاول أن يوائم نفسه مع العالم الطبيعي الذي يعيش فيه من أجل البقاء ". **(فوزي محمد جبل، 2001، ص:61)**

ثم قالت **مايسة أحمد النيال** (2002) بأن " علم النفس استعار من علم الأحياء مصطلح التكيف واستبداله بمصطلح التوافق، حيث يدل المصطلح الأخير على صراع الإنسان مع الحياة محاولا الحفاظ على بقائه في بيئته الاجتماعية والفيزيقية ".

(مايسة أحمد النيال، 2002، ص:139)

نستطيع أن نقول من خلال هذه الفكرة الأخيرة، بأن علم النفس ينظر للإنسان في عمليات التوافق التي يقوم بها كالمقاوم والمعارض لكل الظروف والمعيقات التي من شأنها أن تعيق سيرورة الحياة الطبيعة بالنسبة له، سواء على الصعيد الطبيعي أو حتى على الصعيد الاجتماعي.

في هذا الصدد يقول **عبد الحميد محمد الشاذلي** (2001) بأن " الإنسان يتلاءم مع الظروف البيئية كما يتلاءم مع الظروف الاجتماعية والنفسية التي تحيط به، ويساعده على ذلك ما أوتي من الذكاء والقدرة على التطبيع الاجتماعي ".

(عبد الحميد محمد الشاذلي، 2001، ص:49)

إذا وفي إطار المفارقة المفاهيمية بين مصطلحي التكيف والتوافق، نستطيع أن نقول بأن مصطلح التكيف أعم وأشمل من مصطلح التوافق، إذ أنه يرتبط بصراع الكائن الحي (حيوان، نبات، إنسان) مع الحياة الطبيعية والاجتماعية من أجل البقاء، في حين أن مصطلح التوافق إنما يرتبط بالسلوك الإنساني وفقط، إذ يشتمل على الجانب البيئي الطبيعي والجانب النفسي الاجتماعي لديه.

إن هذا الاستنتاج الذي وضعه الباحث، يتفق تماما مع ما ذهب إليه كل من **السيد سليمان عبد التواب** و **أمين حرب** (2001) عندما حدّدا الفرق بين مفهومي التوافق والتكيف في أن " التوافق مفهوم خاص بالإنسان أساسا، إذ يسعى لتنظيم حياته ومواجهة مشكلاته وإشباع حاجاته كي يصل إلى النجاح سواء في مجال الأسرة أو مجال العمل مع الأصدقاء أما مفهوم التكيف فيشمل كل من الإنسان والحيوان والنبات إزاء البيئة الفيزيقية التي يعيشون فيها، والتكيف مرتبط بإشباع الحاجات البيولوجية وخفض التوتر الناتج عن إثارتها، دون النظر إلى النتائج التي قد تترتب عن هذا الإشباع، أما السلوك التوافقي فيتحدد باعتبارات اجتماعية بالدرجة الأولى حتى يكون مناسبا ومقبولا ".

(أحمد محمد بن صالح وآخرون، 2002، ص:27)

هكذا إذا وبعد تحديد الفرق بين مفهومي التكيف والتوافق، نتجه إلى تحديد المقاربة المفاهيمية بين مفهوم التوافق ومفهوم الصحة النفسية.

1- 2- التوافق والصحة النفسية:

يعتبر مفهوم الصحة النفسية من المفاهيم الأساسية في علم النفس، كما يعتبر من المفاهيم اللصيقة بمفهوم التوافق بل والمطابقة له، حيث أكد **مدحت عبد الحميد عبد اللطيف** (1990) هذا الطرح بقوله " هناك ارتباط كبير قد يصل في بعض الأحيان إلى الترادف بين التوافق والصحة النفسية، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن الشخص الذي يتوافق توافقا جيدا لمواقف البيئة والعلاقات الشخصية، يعد دليلا لامتلاكه وتمتعه بصحة نفسية جيدة أيضا ". **(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990، ص:82)**

ثم أضاف نفس الباحث وفي نفس الصفحة من هذا المرجع وقال " هذا ما جعل بعض الباحثين يستخدمون مقاييس الصحة النفسية لقياس التوافق، وأحيانا مقاييس التوافق لقياس الصحة النفسية ".

في هذا الصدد يقول **عبد الحميد محمد الشاذلي** (2001) بأن " دراسة الصحة النفسية ما هي إلا دراسة للتوافق، وأن حالات عدم التوافق تعتبر مؤشرا لاختلال الصحة النفسية ".

(عبد الحميد محمد الشاذلي، 2001، ص:58)

يضيف **نبيل صالح سفيان** (2004) قائلا بأن " الهدف من الصحة النفسية هو تحقيق التوافق السليم ويعد الفرق بين الصحة النفسية والتوافق فرق في الدرجة وفقط ".

(نبيل صالح سفيان، 2004، ص:157)

نستنتج مما سبق عرضه بأن مفهوم الصحة النفسية ومفهوم التوافق متطابقان ولا فرق بينهما، إذ أنه وفي علم النفس يعتبر الإنسان متوافقا نفسيا إذا كان يتمتع بصحة نفسية جيدة، ولديه القدرة على التوافق مع مختلف ظروف الحياة لا سيما البيئة الاجتماعية.

بناءا على ما سبق، وفيما يتعلق بالمقارنة بين مفهوم التوافق وكل من مفهوم التكيف ومفهوم الصحة النفسية، فإن الباحث يقول بأنه إذا استخدم في هذه الدراسة الحالية مصطلح

التوافق أو مصطلح الصحة النفسية فإن الأمر سيان، في حين لا يعتبر الأمر كذلك بالنسبة لمصطلح التكيف، كون هذا المصطلح يتناسب مع كل الكائنات الحية وليس مع الإنسان فقط، لاسيما وعينة الدراسة تتمثل في التلاميذ، وهذا بهدف تحديد وتدقيق المجال الاصطلاحي ليس إلاّ.

1- 3- التوافق والمسايرة والمغايرة:

في هذه التفرقة المفاهيمية تقول **يمينة خلادي** (2011) بأن " المسايرة تعني الانصياع أو المجاراة وهي ميل غير مقصود لتقبل أفكار جماعة اجتماعية معينة ومعاييرها وسلوكها كجماعة الرفاق، والمسايرة قد تكون مطلوبة في مواقف معينة، ولكن البيئة الاجتماعية قد تتضمن معايير فاسدة وتقاليد بالية ومبادئ خاطئة، ومن ثم لا يكون التناسق معها علامة تدل على التوافق، ويكون التوافق هنا بمحاولة تغيير البيئة أو عدم مسايرتها حيث يسمى ذلك بالمغايرة، وهي مصطلح مهم في علم النفس الاجتماعي يشير إلى السلوك الذي يتناقض مع معايير الجماعة ويخالفها ". **(يمينة خلادي، 2011، ص:93)**

نستنتج من هذه التفرقة أعلاه، بأن كلاّ من المسايرة والمغايرة، ما هي إلا أساليب يستعملها الفرد في عمليات وآليات التوافق الاجتماعي وحتى الشخصي، ولكن ليس بالضرورة إذا ساير الفرد مجتمعه فهو متوافق، وليس بالضرورة كذلك إذا غاير الفرد مجتمعه فهو غير متوافق.

هكذا إذا وبعدما تكلمنا طويلا عن مفهوم التوافق، وكذا بعض المفاهيم التي قد ترتبط به أحيانا وتنفصل عنه أحيانا أخرى، ننتقل الآن إلى الحديث عن بعض الأفكار الأخرى التي تسمح لنا بالتعرف والتعمق أكثر في هذا المفهوم.

2- اتجاهات تعاريف التوافق:

عرف مفهوم التوافق مكانة أساسية في الدراسات البحثية في علم النفس وعلوم التربية وعُرِّف بأشكال وصياغات مختلفة تبعاً للاتجاهات النظرية في هذه العلوم، ومن خلال التعاريف التي عرضت سابقا نجد بأن هذا المفهوم يتضمن الجانب النفسي والجانب الاجتماعي.

بناءا على هذا فإن الباحث يريد أن يعرض تلك الاتجاهات التي اهتمت بمفهوم التوافق والمتمثلة في الاتجاه النفسي الذي يركز على الجانب الشخصي للفرد، والاتجاه الاجتماعي الذي يركز على علاقة الفرد بمحيطه الاجتماعي، ثم الاتجاه التكاملي الذي يشتمل كلا الجانبين (الشخصي والاجتماعي) وفيما يلي عرض لهذه الاتجاهات.

2-1- الاتجاه النفسي (الشخصي):

ظهرت في هذا الاتجاه عدة تعاريف لمفهوم التوافق نذكر من بينها:

* عرّف كل من **مروان أبو جويح** و**عصام الصفدي** (2001) التوافق بأنه " العملية الديناميكية التي يحدث فيها تغيير أو تعديل في سلوك الفرد، أو في أهدافه وحاجاته، أو فيهما كليهما ويصاحبها الشعور بالارتياح أو السرور إذا حقق الفرد ما يريد، والوصول إلى أهدافه وإشباع حاجاته، ويصاحبها شعور بعدم الارتياح والاستياء إذا فشل في تحقيق أهدافه ومُنع من إشباع حاجاته ". **(مروان أبو جويح، عصام الصفدي، 2001، ص:48)**

* وحسب **مايسة أحمد النيال** (2002) فإن **عباس محمود عوض** عرّف التوافق الشخصي بأنه " قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقا يرضيها إرضاءا متزنا ".

(مايسة أحمد النيال، 2002، ص:146)

* وعرّف كل من **شافر** و **شوبين** (**Schäfer** and **shoben**) " إن الكائن الحي يحاول في البداية إشباع دوافعه بأسهل الطرق، فإذا لم يتيسر له ذلك فإنه يبحث عن أشكال جديدة

للاستجابة، إما بإحداث تعديل في البيئة أو تعديل دوافعه نفسها، بهذا تكون الحياة عبارة عن عملية توافق مستمرة بالنسبة للكائن الحي، وهي ضرورية فيما يتعلق بعملية البناء الحيوي".

(عبد الله لبوز، 2002، ص:72)

كما نجد تعريف **سعد جلال** عندما قال بأن " توافق الفرد يتوقف على مدى إشباع حاجاته لتأكيد ذاته عن طريق إشباع الحاجات الأخرى (الفسيولوجية والاجتماعية) إلا انه قد تعترض سبيل الفرد عقبات تحول دون إشباع هذه الحاجات، فتؤدي إلى عدم توافقه ".

(عبد الله لبوز، 2002، ص:73)

* تعريف **حشمت حسين أحمد** و**مصطفى حسن باهي** (2006) حيث قالا بأن " التوافق هو عملية تشير إلى الأحداث النفسية، تعمل على استبعاد حالات التوتر وإعادة الفرد إلى مستوى معين، وهو المستوى المناسب لحياته والبيئة التي يعيش فيها ".

(حشمت حسين أحمد، مصطفى حسن باهي، 2006، ص:42)

نستنتج من خلال التعاريف الواردة في الاتجاه الشخصي لمفهوم التوافق، أنها كلها ركزت على الجانب الذاتي أو النفسي أو الشخصي للفرد، معبرة عن حاجاته ورغباته وأهدافه الشخصية المتعلقة به كشخص يتفاعل مع البيئة التي يعيش فيها.

وعندما نتكلم عن البيئة هنا، فإننا نقصد بالدرجة الأولى البيئة الاجتماعية، تلك البيئة التي لا يستطيع الفرد العيش بدونها، ولما كان الأمر كذلك، فإن علماء النفس لم يكتفوا بالاتجاه النفسي لمفهوم التوافق وظهر اتجاه آخر وهو الاتجاه الاجتماعي، هذا الأخير الذي ظهرت فيه عدة تعاريف سيتكلم عنها الباحث في العنصر الموالي.

2- 2- الاتجاه الاجتماعي:

إذا وكما أشرنا في العنصر السابق، فإن الإنسان (الفرد) لا يستطيع أن يعيش بمعزل عن الجماعة أو عن المجتمع الذي ينتمي إليه، وقد تواجهه العديد من المواقف في هذا الإطار أين سيحتاج إلى مجموعة من عمليات التوافق لغرض تحقيق انسجامه وأهدافه، هذه العمليات تسمى في علم النفس وعلوم التربية بالتوافق الاجتماعي.

اهتم الكثير من العلماء والباحثين بهذا المفهوم (التوافق الاجتماعي) فوضعوا له عدة تعاريف نذكر من بينها:

* يرى كل من **كراو و كراو** (**Crow** and **Crow**) بأن " التوافق يعبر عن قدرة الفرد على التلاؤم مع الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، في الوقت الذي يستطيع أن يقيم علاقات منسجمة مع الظروف والمواقف والأشخاص الموجودين في البيئة المحيطة ".

(محمد عاطف غيث، 1979، ص:18)

* يرى **عبد العزيز القوصي** بأن " الإنسان عندما يتعامل مع بيئته المادية والاجتماعية، فإنه يفصح عن سلوك لا يخرج عن كونه نوع من أنواع التكيف (التوافق) وان هذا النوع من التكيف يمكن تسميته (التكيف النفسي) فإن كان هناك شخص لا يكيف نفسه التكيف المناسب لبيئته المادية والاجتماعية، فإننا نشك في صحة حالته النفسية ".

(عبد الله لبوز، 2002، ص:73)

* عرف **محمود الزيادي** (1969) التوافق بأنه " القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، مثمرة وممتعة تتسم بقدرة الفرد على الحب والعطاء هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى القدرة على العمل المنتج الفعال الذي يجعل من الفرد شخصا نافعا في محيطه الاجتماعي، فالتوافق مفهوم شامل يرمز إلى حالة معينة من النضج يصل إليها الفرد ".

(بوصفر دليلة، 2011، ص:66)

وبصفة عامة يقول **عبد الكريم قريشي** (1999) بأنه " يوجد الكثير من أنصار هذا الاتجاه الذين يعتبرون بأن التوافق هو مسايرة الظروف المحيطة، ونذكر منهم محمود الزيادي وكمال الدسوقي وفايزة محمد علي الحاج ونعيم الرفاعي ومختار حمزة...".

(عبد الكريم قريشي، 1999، ص:23)

نستنتج من خلال التعاريف المذكورة أعلاه والتي تناولت مفهوم التوافق وفق الاتجاه الاجتماعي، بان التوافق من الناحية الاجتماعية يشتمل على إقامة علاقات اجتماعية حسنة مع الغير في ظل معايير وقيم وقوانين المجتمع، واكتساب مجموعة من السلوكيات من خلال عمليتي التعديل والتغيير التي يقوم بها الفرد، لمسايرة ومواكبة تغيرات المحيط الاجتماعي بما يساعده على التفاعل الصحيح مع هذا الأخير.

ثم يقول الباحث بأن الفرد يعيش تبعا لبيئتين مختلفتين، هما البيئة الداخلية والمتعلقة بذاته والبيئة الخارجية المتعلقة بالمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، ومنه فإن للفرد عدة عمليات توافق يقوم بها، هناك عمليات توافق نفسي مع ذاته وشخصيته، كما وأن هناك عمليات توافق اجتماعي مع محيطه الخارجي ومجتمعه، ولهذا ظهر اتجاه ثالث في تعاريف التوافق يدعى بالاتجاه التكاملي والذي يجمع بين الاتجاهين النفسي والاجتماعي، فما هو هذا الاتجاه.

2- 3- الاتجاه التكاملي (النفسي- الاجتماعي):

يتفق أصحاب هذا الاتجاه على أن " التوافق عملية تفاعل ديناميكي مستمر بين قطبين أساسيين أحدهما الفرد نفسه والثاني بيئته المادية والاجتماعية، يسعى من خلالها إلى أن يشبع حاجاته البيولوجية والسيكولوجية، ويحقق مطالبه المختلفة، متبعا في سبيل ذلك وسائل مرضية لذاته وملائمة للجماعة التي يعيش بين أفرادها ".

(بوصفر دليلة، 2011، ص:67)

يتفق هذا الطرح مع ما قاله كل من **جابر عبد الحميد جابر و سليمان الشيخ** (1978) عندما قالا بأن " التكيف يتضمن تفاعلا متصلا بين الشخص وبيئته، كل منهما يؤثر في الآخر ويفرض عليه مطالبه، وفي معظم الحالات يكون التكيف توفيقا بين هذين الموقفين المتقابلين ". **(عبد الله لبوز، 2002، ص:75)**

من خلال ما سبق فإن هذا الاتجاه ينظر إلى الإنسان من خلال بعدين أساسيين هما

- الفرد ودوافعه وحاجاته وطموحاته.
- البيئة المحيطة به ماديا وثقافيا.

فالتوافق حسب هذا الاتجاه لا يتحقق إلا بواسطة التكامل والانسجام بين حاجات ودوافع وأهداف الفرد، والظروف البيئية المحيطة (المادية والاجتماعية).

في هذا السياق ترى **سمية فهمي** بأن " التكيف يتضمن تفاعلا مستمرا بين الشخص وبيئته، فلدى الشخص حاجات وللبيئة مطالب، وكل منهما يفرض مطالبه على الآخر، ويتم التكيف أحيانا عندما يرضخ الشخص ويتقبل الظروف البيئية التي لا يقوى على تغييرها ويتحقق التكيف أحيانا أخرى عندما يعبئ الشخص إمكانياته البناءة في سبيل تحقيق أهدافه وفي أغلب الأحيان يكون التكيف حلاً وسطاً بين هذين الطرفين، وينشأ سوء التكيف عندما يفشل الشخص في تحقيق هذا الحل الوسط فتسوأ صحته النفسية، فالصحة النفسية إذا هي قدرة الفرد على التوفيق بين رغباته وأهدافه من جهة وبين الوقائع المادية والاجتماعية من جهة أخرى ". **(عبد الكريم قريشي، 1999، ص:24)**

يرى الباحث في الدراسة الحالية، بأن الاتجاه التكاملي في مفهوم التوافق أقرب إلى التفكير المنطقي والعلمي عنه في الاتجاهين الآخرين، كونه ينظر إلى التوافق بالنظرة المتكاملة أو الشاملة – الجانب النفسي والجانب الاجتماعي – وهذا ما يتفق مع ما تتطلبه عملية التوافق لدى الإنسان بصفة عامة، ولدى التلميذ المتمدرس بصفة خاصة.

هكذا إذا وبعدما تكلمنا عن كل هذه المفاهيم المرتبطة بمفهوم التوافق بالشكل الذي صيغت فيه من طرف العلماء والباحثين في علم النفس، ولزيادة التعرف على هذا المفهوم فإننا سنحاول في العنصر الموالي أن نشير إلى أهم الأبعاد المكونة له.

3- أبعاد التوافق:

تكلم **عبد الحميد محمد الشاذلي** (2001) على هذه الفكرة، حيث قال بأنه " تعددت مجالات التوافق فنجد منها التوافق العقلي والتوافق الدراسي والتوافق الجنسي، وتوافق الحياة الزوجية والتوافق السياسي والاقتصادي والديني، ويكون ذلك تبعا لتعدد مجالات الحياة، إلا أن معظم الباحثين في ميدان علم النفس يتفقون على أن بعدا التوافق الأساسيين هما البعد النفسي (الشخصي) والبعد الاجتماعي، على اعتبار أن تلك المظاهر المتعددة يمكن ضمها إلى بعضها البعض فتشكل عناصر البعدين الأساسيين ".

(عبد الحميد محمد الشاذلي، 2001، ص:51)

من هذا نستطيع أن نقول بأن كل الأبعاد المكونة للتوافق لدى الإنسان إنما تنحصر في البعدين الأساسين المكونين لهذا المفهوم.

3-1- البعد النفسي (الشخصي):

يرى **كمال الدسوقي** (1976) بأن " التوافق النفسي هو بناء لشخصية الفرد في اتفاق مع دوافعها للعيش، وشحذ لقوى العقل واستعدادات الذكاء للتعلم والتفكير، ولإدراك 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 ".

(كمال الدسوقي، 1976، ص:07)

بناءا على هذا التعريف، فان الفرد حسب البعد النفسي للتوافق، يسعى جاهدا للعيش بسلام مع شخصيته وذاته، وحل كل الصراعات التي تحدث في مجاله النفسي، وذلك بهدف تحقيق الصحة النفسية والاتزان الانفعالي في بيئته الداخلية.

ويشير **عبد الحميد محمد الشاذلي** (2001) إلى أن " أهم جوانب التوافق في بعده النفسي تتمثل في الاعتماد على النفس والإحساس بالقيمة الذاتية والشعور بالحرية الذاتية والانتماء والتحرر من الميل إلى الانفراد والخلو من الأعراض العصابية ".

(عبد الحميد محمد الشاذلي، 2001، ص ص:53-54)

ثم يقول **حامد عبد السلام زهران** (2002) بأن " هذا البعد يتضمن السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الفطرية والمكتسبة والفيزيولوجية، ويعبر عن سلم داخلي حيث لا صراع، ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحله المتتابعة".

(حامد عبد السلام زهران، 2002، ص:29)

نستنتج من خلال هذا التعريف بأن التوافق في بعده النفسي، إنما يعكس علاقة الرضا بين الفرد وذاته والتي تتمثل في إشباعه لحاجاته المختلفة والمتعددة حسب كل مرحلة من مراحل النمو.

3- 2- البعد الاجتماعي:

يرى **كمال الدسوقي** (1976) بأنه " في إطار التوافق الاجتماعي الفرد هو الذي يغير المجتمع بنشاطه وفعاليته ". **(كمال الدسوقي، 1976، ص:08)**

إذ أن الشخص ومن خلال هذا البعد يكون في تفاعل دائم مع مجتمعه محاولا من خلاله أن يحقق علاقات منسجمة مع ذاته، عن طريق عدة أساليب تتماشى والمعايير الاجتماعية والثقافية السائدة.

كما يرى **عبد الكريم قريشي** (1999) بأن " الشخص المتوافق من الناحية الاجتماعية هو الشخص الذي يستطيع إيجاد علاقات منسجمة مع البيئة المحيطة به وبأشكالها المختلفة، مع أفراد الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بشكل عام، وبعبارة أخرى هو الشخص الذي يكون أكثر تقبلا للآخرين ". **(عبد الكريم قريشي، 1999، ص:26)**

بناءا على ما سبق فإن التوافق الاجتماعي هو المحاولة المستمرة من طرف الشخص في تكوين علاقات إيجابية ومنسجمة مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، إلاّ أنه ينبغي ألا ننسى بأن عمليات التوافق الاجتماعي تختلف باختلاف البيئات الاجتماعية، بمعنى أن في هذه العملية تختلف الأساليب والطرق المستعملة فيها، مثلا بين البيئة القروية والبيئة الحضرية...الخ

هذا ويشير **عبد الحميد محمد الشاذلي** (2001) مرة أخرى إلى أن أهم جوانب التوافق في بعده الاجتماعي تتمثل في اعتراف الفرد بالمستويات الاجتماعية، واكتسابه لمهارات التفاعل الاجتماعي والتحرر من الميول المضادة للمجتمع، والعلاقات الطيبة مع الأسرة، والقدرة على التكيف مع البيئة المحيطة.

(عبد الحميد محمد الشاذلي، 2001، ص ص: 54-55)

إن الحديث الذي تقدم به الباحث حول أبعاد التوافق العام، إنما يريد من خلاله أن يتكلم عن مظاهره وأشكاله السلوكية التي يمكن أن يظهر من خلالها في السلوك الإنساني، أو ما يسمى في الدراسات العلمية بالمؤشرات السلوكية، وبناء على هذا فسيتكلم في العنصر الموالي على مؤشرات التوافق.

4- مؤشرات التوافق:

تناولت التعاريف التي وُضعت لمفهوم التوافق وكذا الأبعاد التي تكوّن هذا المفهوم، العديد من المؤشرات السلوكية لهذه العملية، والتي يوضحها الباحث فيما يلي:

يشير **محمد جاسم محمد** (2004) إلى المؤشرات التالية:

*** النظرة الواقعية للحياة:**

إن سوء التوافق لدى الفرد ينتج عن عدم قدرته على تقبل الواقع بما فيه من معطيات اجتماعية وحتى مادية، وفي المقابل فإن التوافق السوي لدى الفرد، إنما ينتج عن تلك النظرة الواقعية للحياة من طرفه والإقبال عليها مهما كانت المعطيات سواء الايجابية أو السلبية.

* **مستوى طموح الفرد:** كلما كانت طموحات الفرد وآماله في مستوى قدراته وإمكانياته، كلما قارب التوافق السوي، والعكس صحيح.

* **إشباع الحاجات النفسية:** حيث أن من أهم هذه الحاجات الإحساس بالأمن النفسي والتواد مع الآخرين والشعور بالقدرة على الإنجاز في بعض المجالات كالدراسة مثلا أو العمل، والشعور بالانتماء إلى جماعة والولاء لها، كما يمكننا أن نتكلم عن حاجة الشعور بالحرية الاجتماعية، بمعنى حرية التقبل أو الرفض في ضوء قناعات الفرد.

(محمد جاسم محمد، 2004، ص ص: 16-17)

ثم أشار **صالح حسن الداهري** (1999) إلى المؤشرات المتعلقة بالسمات الشخصية ذكرها فيما يلي:

* **الثبوت الانفعالي:** تتمثل هذه السمة في قدرة الفرد على تناول الأمور بالصبر وعدم الانفعال (الاتزان الانفعالي) كما تتمثل في عدم الاستفزاز وعدم الاستثارة بمختلف الأحداث والمواقف.

* **مفهوم الذات:** كلما كان مفهوم الذات عند الفرد متطابقا مع الواقع كما يدركه الآخرين كلما كان متوافقا وكلما كان مفهوم الذات لديه متضخما، أدى به إلى الغرور مما يؤدي به إلى عدم التوافق مع الآخرين (سوء التوافق).

* **المسؤولية الاجتماعية:** وهي أن يشعر الفرد بالمسؤولية تجاه المجتمع وتجاه الآخرين بمختلف قيمهم وعاداتهم وسلوكياتهم وأن يهتم بالمجتمع ويدافع عنه ويحمي منجزاته.

* **المرونة:** والمقصود بها هنا المرونة الاجتماعية، أي أن يكون الفرد متوازنا في سلوكياته ذاتيا واجتماعيا، وأن يكون بعيدا عن التطرف في اتخاذ القرارات والحكم على الأمور، حيث أن الابتعاد عن التطرف يعتبر مسايرة سلوكيه لمختلف مواقفه مع الآخرين في المجتمع الذي يعيش فيه.

* **الاتجاهات الإيجابية:** مثل احترام العمل وتقدير المسؤولية الاجتماعية، وأداء الواجب اللازم والولاء للقيم والأعراف والتقاليد السائدة في المجتمع، وتقدير التراث الاجتماعي وحمايته وتقدير الإنجازات ومن ساهم فيها.

* **مجموعة من القيم:** مثل حب الناس والتعاطف معهم والإيثار والرحمة والشجاعة، وكلها قيم إنسانية كما أن هناك بعض القيم الجمالية كتثقيف الحواس وبعض القيم الفلسفية كالنظرة الشاملة للكون، والالتزام بفلسفة معينة، فكل هذه القيم (الإنسانية والجمالية والفلسفية) تشكل ركيزة أساسية للشخصية المتوافقة. **(صالح حسن الداهري، 1999، ص ص:59-60)**

إذا وبعد كل هذا الطرح الذي سبق حول مؤشرات التوافق، وحسب ما حددها الباحثون فإنه لا يمكننا أن نحكم على الشخصية الإنسانية بأنها متوافقة، إلا إذا توفرت فيها تلك المؤشرات بداية بالنظرة الواقعية للحياة إلى مستوى الطموح الذي يكون في واقع القدرات والإمكانيات إضافة إلى إشباع الحاجات النفسية من أمن نفسي وانتماء للجماعة والحرية والقدرة على الانجاز، بالإضافة إلى ضرورة توفر تلك السمات الشخصية المذكورة والتي تشكل الركيزة الأساسية والرئيسية لأجل أن تتوافق شخصية الإنسان.

بناءا على ما سبق طرحه حول أبعاد التوافق (النفسي والاجتماعي) وكذا مؤشراته نستنتج بأن للتوافق لدى الإنسان العديد من الجوانب التي يتمظهر من خلالها، هذه الجوانب أو المظاهر نجدها في الكثير من المواقف السلوكية لدى الإنسان، وبتعدد مجالات الحياة والمواقف التي يتفاعل معها الفرد تعددت مجالات التوافق، وللتعرف على هذه المجالات جاء العنصر الموالي.

5- مجالات التوافق:

تكلم **عبد الحميد محمد الشاذلي** (1999) على هذه المجالات، فأشار إلى التوافق العقلي والتوافق الديني والتوافق السياسي والتوافق الاقتصادي والتوافق الجنسي والتوافق الزواجي والتوافق الأسري والتوافق الدراسي والتوافق الترويحي والتوافق المهني وبعض المجالات الأخرى. **(عبد الحميد محمد الشاذلي، 1999، ص ص:61-64)**

سيحاول الباحث في هذه الفقرة أن يركز على المجالات التي ترتبط بشكل أو بآخر بالدراسة الحالي

*** التوافق العقلي:**

" تتمثل عناصر التوافق العقلي في الإدراك الحسي والتعلم والتذكر والتفكير والذكاء والاستعدادات، ويتحقق التوافق العقلي بقيام كل مكون من هذه المكونات بدوره كاملا بالتعاون مع بقية العناصر ".

يعد التوافق العقلي من المجالات التوافقية التي لها ارتباط مباشر مع الدراسة الحالية كونه يحتوي على بعض المكونات مثل (التعليم، الإدراك، الاستعدادات) وهي كلها مكونات تعلب دورا مهما في المشوار الدراسي للتلميذ وفي توافقه الدراسي كذلك.

*** التوافق الجنسي:**

" يلعب الجانب الجنسي دورا بالغ الأهمية في حياة الفرد، لما له من أثر في سلوكه وفي صحته النفسية، ذلك أن النشاط الجنسي يشبع كلا من الحاجات البيولوجية والسيكولوجية (الشخصية) وحتى الكثير من الحاجات الاجتماعية ".

والتوافق الجنسي كذلك من أهم المجالات المرتبطة بالدراسة الحالية، وذلك نظرا لما يلعبه من دور في كبير في السلوك الاجتماعي والعاطفي لدى الفرد (التلميذ)، لاسيما في مرحلة المراهقة التي يظهر فيها الميل إلى الجنس الآخر، وهو سلوك من السلوكيات البارزة التي تطرأ على سلوك المراهق في هذه المرحلة (المراهقة)، والذي سيكون له الأثر الواضح على توافقه الدراسي.

*** التوافق الأسري:**

" يتضمن هذا المجال السعادة الأسرية، والتي تتمثل في الاستقرار والتماسك الأسري والقدرة على تحقيق مطالب الأسرة وسلامة العلاقات بين الوالدين وبين الأبناء، حيث تسود المحبة والثقة والاحترام المتبادل بين الجميع، ويمتد التوافق الأسري كذلك ليشمل سلامة العلاقات الأسرية وحل المشكلات ".

كما وأن التوافق الأسري كذلك، يعتبر أهم المجالات التي ترتبط بالدراسة الحالية، لأنه وفي نظر الباحث فإن غياب التوافق الأسري أو غياب أحد مكوناته، من شأنه أن يؤثر في التوافق الدراسي للتلميذ نظرا لسوء العلاقات بين الوالدين أو بين الأبناء، مما ينتج عنه عدم الاستقرار وكثرة المشكلات الأسرية وبالتالي سوء التوافق الدراسي.

*** التوافق المهني:**

" يتضمن الرضا عن العمل وإرضاء الآخرين به، ويتمثل في الاختيار المناسب للمهنة المناسبة، عن قدرة واقتناع شخصي والاستعداد لها علما وتدريبا، والصلاحية والكفاءة

المهنيتين، والإنتاج والشعور بالنجاح والعلاقات الحسنة مع الرؤساء والزملاء، والتغلب على المشكلات، والتوافق المهني يعني أيضا توافق الفرد مع بيئة العمل ".

والتوافق المهني كذلك يعتبر من أهم وأكبر وألصق المجالات بالدراسة الحالية، كونها تبحث وتدرس ظاهرة الاختيار الدراسي، هذا الأخير الذي يهدف من خلاله التلميذ إلى تحقيق المشروع المهني الخاص به بأكبر درجة ممكنة.

*** التوافق المدرسي (الدراسي):**

" هو حالة تبدو في الحالة الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها، وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية (الأساتذة، الزملاء، أوجه النشاط الاجتماعي، مواد الدراسة، وقت الدراسة، وقت الفراغ، وقت المذاكرة وطريقة الاستذكار...) ".

أما بالنسبة لهذا المجال الأخير، فمما لا شك فيه أنه يرتبط بالدراسة الحالية ارتباطا مباشرا كونه ـ التوافق الدراسي ـ يعتبر من المتغيرات الأساسية في التناول البحثي لهذه الدراسة، ونظرا لأنه كذلك فسيخصص له كل الطرح المتبقي من هذا الفصل.

ثانيا: التـوافـق الدراسـي:

يقع مفهوم التوافق الدراسي كمفهوم رئيسي ومحوري ضمن المفهوم العام للتوافق، ذلك لأن المنظومة الحديثة – التربية الحديثة – تركز على المتعلم (التلميذ) كقطب محوري في كل العمليات التربوية والبيداغوجية، بهدف الوصول به إلى تحقيق النجاح والتوافق في كل المستويات الدراسية والتربوية وحتى النفسية والاجتماعية.

بناءا على هذا فإن كل القائمين على العملية التربوية في المدرسة بما فيهم (إدارة وأساتذة ومستشارين...الخ) كل هذه الأطراف تعمل على مساعدة التلميذ على تحقيق النجاح والتوافق الدراسيين وبكل الوسائل المتاحة.

والتوافق الدراسي للتلميذ يرتبط ارتباطا وثيقا بالمحيط المدرسي من خلال ذلك التفاعل الذي يقوم به هذا الأخير مع هذا المحيط الممتلئ بمجموعة من المعطيات والمكونات الدراسية (أساتذة، زملاء، إدارة، مناهج، ...الخ).

ويعد التوافق الدراسي نوع من أنواع التوافق الاجتماعي في المدرسة، نظرا لأهميته في تكوين عناصر العملية التعليمية، إذ أنه يعتبر من أهم ما يشتغل عليه القائمون في هذا الميدان، وخاصة الأساتذة باعتبارهم في علاقة مباشرة مع التلميذ، وكذا مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي باعتباره قائم على الإعلام والإرشاد المدرسيين، ومنه فإن التوافق الدراسي للتلميذ من شأنه أن يحقق له حالة من التوازن بينه وبين المحيط الدراسي (الأساتذة، الزملاء، المناهج أو المواد الدراسية...) من خلال عملية التفاعل مع كل هذه الأطراف.

في هذا السياق يقول **صموئيل ميغاريوس** (1974) بأن " المدرسة لها رسالة تربوية تهدف إلى ما هو أشمل وأوسع من مجرد التعليم والتحصيل المعرفي، إذ من أهم أهداف هذه الرسالة تكوين شخصية التلميذ وإعداده ليكون مواطنا صالحا، ورعاية نموه البدني والوجداني والاجتماعي في آن واحد ". **(صموئيل ميغاريوس، 1974، ص:65)**

وهنا يقول الباحث، بناءا على كل ما سبق حول مفهوم التوافق الدراسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي تبرز لنا أهمية تناول هذه الظاهرة (التوافق الدراسي) بالدراسة العلمية في الوسط المدرسي (التربوي) وعلى هذا الأساس جاء العنصر الموالي ليوضح لنا أهمية دراسة التوافق في الوسط أو الميدان التربوي (المدرسي) فكيف نصف هذه الأهمية؟

1- أهمية دراسة التوافق في الميدان التربوي (الدراسي):

قال **عبد الحميد محمد الشاذلي** (2001) بأن " التوافق الجيد يمثل مؤشرا إيجابيا أو دافعا قويا، يدفع التلاميذ إلى التحصيل ويرغّبهم في الدراسة ويساعدهم على إقامة علاقات متناغمة مع زملائهم ومعلميهم ويجعل من العملية التعليمية خبرة ممتعة وجذابة بالنسبة لهم والعكس صحيح ". **(عبد الحميد محمد الشاذلي، 2001، ص ص:58-59)**

وفي نفس الاتجاه أضاف **أحمد عبد الخالق** (2001) قائلا بأن: " التوافق الدراسي يتضمن نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها، والتواؤم بين المعلم والطالب بما يهيئ لهذا الأخير الظروف السليمة للنمو السوي معرفيا وانفعاليا واجتماعيا، مع علاج ما ينجم في مجال الدراسة من مشكلات، كالتخلف الدراسي والغياب والتسرب، هذا فضلا عن علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض الطلاب ".

(أحمد محمد عبد الخالق، 2001، ص:61)

بناءا عليه ولأن دراسة التوافق في الوسط المدرسي تضمن للباحثين أن يحققوا كل تلك الفوائد والإسهامات، سواء تعلق الأمر بالتلميذ وتحصيله الجيد وتكيفه السوي مع الوسط المدرسي وفي مشواره الدراسي، أو تعلق الأمر بالمؤسسات التعليمية في تحقيقها للنجاح من خلال النتائج التي تحققها في العملية التعليمية، فإن دراسة مثل هذه الظواهر في مثل هذه الأوساط، تعتريها أهمية بالغة في البحث العلمي والتربوي، لاسيما ما ينجر عنها من نتائج

علمية حول هذه الظاهرة – التوافق الدراسي– مما يسمح للقائمين على التعليم الثانوي (مدراء، أساتذة، مستشارين، ...) بمعرفة الواقع الدراسي الذي يعيشه التلاميذ ومن ثم توظيف نتائج مثل هذه الدراسات وما تقترحه من توصيات في الميدان التربوي والمدرسي، مما يساعد التلاميذ على تحقيق النجاح في مساراتهم الدراسية ومنه نجاح المؤسسة التعليمية.

وفي الأخير ننهي حديثنا عن هذه الأهمية لدراسة التوافق في الوسط المدرسي بما أضافته **يمينة خلادي** (2011) عندما قالت بأن " سوء التوافق لدى التلاميذ حتما سيؤدي إلى الكثير من المشكلات النفسية والدراسية، والتي ستؤثر حتما على انخفاض مستوى التحصيل الذي هو جوهر عملية التعليم ". **(يمينة خلادي، 2011، ص:111)**

إذا وبناء على كل ما سبق طرحه وعرضه حول أهمية دراسة التوافق في المدرسة، يمكننا أن نقول بأن دراسة التوافق في هذا الوسط تتيح للباحثين الوقوف على كل الحيثيات التي ترتبط بهذه الظاهرة بالنسبة للتلميذ، سواء الإيجابية أو السلبية منها، ومنه الوصول إلى وصف وتحليل وتفسير تلك المواقف التوافقية التي يقوم بها التلميذ، وهذا الوصف والتحليل والتفسير الذي يتوصل إليه الباحثين، من شأنه أن يكون كدليل وموجه للقائمين على العملية التعليمية في مؤسسات التربية والتعليم، يفيدهم في معالجة مشكلات التوافق ووضع الحلول لها بما يتناسب مع وضعية التلميذ في المرحلة التعليمية التي يتمدرس فيها وبالتالي تحقيق النجاح لدى التلميذ في مساره الدراسي، ولدى المؤسسة التعليمية في قيامها بمهمة التربية والتعليم، بما يتناسب مع الأطر الفكرية للتربية الحديثة التي تنادي بالمركز المحوري للتلميذ (المتعلم) في العملية التعليمية.

2- مفهوم التوافق الدراسي:

يعد التوافق الدراسي واحدا من أنواع التوافق الاجتماعي، إذ أن تحقيقه يساعد التلميذ على سلامة صحته النفسية، ومسايرته للمعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع.

هذا وتبدو أهمية التوافق الدراسي في الدراسة الحالية، من خلال مدى أهمية الفئة المقصودة (عينة الدراسة) والتي تتمثل في التلاميذ المراهقين، كون أن مرحلة المراهقة تعتبر من أهم المراحل النمائية في حياة الفرد.

ثم أن هذا التلميذ (المراهق المتمدرس) يقوم بعدة عمليات توافقية في المدرسة، هذه الأخيرة التي وصفها الباحثون والعلماء، بأنها من المؤسسات الاجتماعية التي تعمل على تشكيل الشخصية المتكاملة للفرد (التلميذ)، وعندما نتكلم هنا عن الشخصية المتكاملة فإننا نتكلم عن الشخصية المتوافقة.

فالتوافق الدراسي إذا، نال اهتماما كبيرا من طرف الباحثين والمفكرين في ميدان التربية والتعليم، وعليه فقد وضعت له عدة تعاريف مختلفة كلّ على حسب طبيعة الدراسة وطريقة التناول البحثي، من بين هذه التعاريف نذكر:

* عرفه **عباس محمود عوض** بأنه " حاله تبدو في العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة المدرسية ومكوناتها الأساسية ". **(عبد الحميد محمد الشاذلي، 1999، ص:55)**

وفي نفس السياق نجد:

* تعريف **عاطف عثمان الآغا** بأنه " يعبر عن العلاقة بين الطالب والمناخ السائد في المؤسسات التعليمية الذي يؤثر في الأداء الأكاديمي للطلاب، إذ تشتمل البيئة التعليمية على (الأساتذة، أوجه النشاط الاجتماعي، البيئة الإدارية، مواد الدراسة، الوقت، مناخ قاعة التدريس، وقت المذاكرة وطريقتها.) ". **(رشاد موسى، ب ت، ص:342)**

ثم نجد:

* تعريف كل من **جيمس واس و أجوال** (1971) بأنه " عملية تهدف إلى التكيف مع البيئة المدرسية وإشباع حاجات الطالب ". **(محمد محمود غندور، 1992، ص:200)**

يتضح من خلال التعاريف السابقة، بأن التوافق الدراسي يشتمل على طرفين مهمين، أما الطرف الأول فهو التلميذ المتمدرس، وأما الطرف الثاني فهو البيئة أو المحيط الدراسي بكل مكوناته، حيث يتوقف مدى التوافق الدراسي للتلميذ على طبيعة العلاقة بينه وبين مكونات هذا المحيط المدرسي.

وفي الحديث عن هذه العلاقة بين التلميذ والمحيط المدرسي قال **أركوف (Arkoff)** (1968) في تعريفه للتوافق الدراسي بأنه " قدرة التلميذ على تكوين علاقات طيبة ومُرضية مع مدرسيه ومع رفاق صفه كما يمكن أن يحدث التوافق الدراسي إذا أمكن تطويع البيئة المدرسية بما يتوافق مع حاجات الطلاب ". **(سناء محمد سليمان، 1988، ص:62)**

* تعريف **طارق رؤوف** (1974) بأنه " قدرة الطالب على تحقيق حاجاته الاجتماعية، من خلال علاقاته مع زملائه ومدرسيه والمدرسة وإدارتها، ومن خلال مساهمته في ألوان النشاط المدرسي بشكل يؤثر على صحته النفسية وتكامله الاجتماعي ".

(محمد محمود غندور، 1992، ص:200)

يتبين من خلال هذه التعاريف للتوافق الدراسي، بأنه تعبير عن قدرة التلميذ (المتعلم) وتمكنه من إقامة علاقات متميزة مع أساتذته وزملائه ومشاركتهم النشاطات الاجتماعية المدرسية المختلفة، وحسن التوفيق بينها وبين الدراسة من أجل تحقيق النجاح الدراسي.

ثم نجد:

* تعريف كل من **الشربيني** و **بلقيه** (1998) حيث عرفاه بأنه " المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة ومحيطه الدراسي من جهة أخرى، بما يسهم في تقدم

الطالب ونمائه العلمي والنفسي، حيث تتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي، والرضا والقبول بالمعايير الدراسية والانسجام معها، والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق ". **(بوصفر دليلة، 2011، ص:76)**

كما يلخص **محمود عوض** التوافق الدراسي في النقاط التالية:

- اتجاه الطالب نحو التعليم بجوانبه الإدراكية والشعورية والنزوعية.

- التكيف للعمل المدرسي، والمتمثل في قدرة الطالب على تنظيم الوقت وتكوين عادات جيدة للمذاكرة ونشاطه في الفصل وانتباهه.

- استجابة الطالب للنظام المدرسي وتجاوبه معه.

- طموح الطالب ومثابرته وتطلعاته المستقبلية وتحقيقه لأهدافه.

(محمد عطا حسنين، 1981، ص: 315)

نستنتج في نهاية هذا التناول بأن التوافق الدراسي هو عملية نفسية وأكاديمية في نفس الوقت، يقوم بها التلميذ (المتعلم) وتنعكس في مدى قدرته على بناء علاقات جيدة مع مكونات البيئة المدرسية (أساتذة، إدارة، نظام مدرسي، مواد دراسية...الخ) بهدف تحقيق النجاح الدراسي، وذلك من خلال الجد والاجتهاد ومسايرة الأنظمة المدرسية السائدة، وكذا محاولة الانسجام معها.

هذا ما ذهب إليه تماما حسب **عبد الله لبوز** (2002) الباحث **يونجمان** في تعريفه للتوافق الدراسي بأنه " قدرة الطالب على التفاعل داخل حجرة الدرس، والمواظبة والمحافظة على النظام، وإقامة علاقات طيبة مع الأساتذة ". **(عبد الله لبوز، 2002، ص: 91)**

للإشارة هنا فإن هذا التعريف الأخير قد تبناه الباحث في الدراسة الحالية كتعريف إجرائي كما هو موضح في الفصل الأول منها.

إذا وبعد هذه الجولة العلمية حول مفهوم التوافق الدراسي من خلال عرض مجموعة من التعاريف التي وضعها الباحثون في هذا الصدد، نستطيع أن ننتقل بالطرح إلى الحديث عن أبعاده ـ التوافق الدراسي ـ بناءا على ما احتوته هذه التعاريف، وهو ما سيرد في العنصر الموالي.

3- أبعاد التوافق الدراسي:

في الحقيقة أن هناك الكثير من الباحثين الذين اهتموا بهذه الظاهرة في الدراسات العلمية فنجد العديد من المقاييس والأدوات التي أُستخدمت في هذه الدراسات، حيث أن كل أداة تتكلم عن أبعاد معينة، تختلف اختلافا بسيطا عن تلك الأبعاد التي تكلمت عنها أدوات أخرى.

* فحسب **عبد الحميد محمد الشاذلي** (2001) فإن التوافق الدراسي " عبارة عن قدرة مركبة تتوقف على بعدين أساسيين هما البعد العقلي والبعد الاجتماعي ".

(عبد الحميد محمد الشاذلي، 2001، ص:63)

* وحسب **صباح باتر** (1982) فان للتوافق الدراسي أبعاد تتمثل في توافق الطالب مع الدراسة، ومع النظام السائد، ومع المناهج الدراسية المقررة، واعتماده على نفسه في توجيه سلوكه واختيار الخطط الدراسية الملائمة له. **(صباح باتر، 1982، ص:66)**

* وحسب **أركوف** (1968) فإن " أبعاد التوافق الدراسي تتمثل في تلك العلاقات الجيدة مع المحيط الدراسي من أساتذة وزملاء ". **(سناء محمد سليمان، 1988، ص:62)**

هكذا إذا تعددت الدراسات التي تناولت التوافق الدراسي، ومنه تعددت أشكال الأبعاد التي اعتبرت في قياس هذه الظاهرة، والباحث في الدراسة الحالية وعلى اعتبار التعريف الإجرائي

المعتمد فيها، سيحاول أن يتكلم عن الأبعاد التي وصف من خلالها **يونجمان** التوافق الدراسي، وهي كما يلي:

3-1- الجد والاجتهاد:

يعبر التوافق الدراسي عن جملة من المواقف والأفعال التي يقوم بها التلميذ في إطار العلاقة البينية بينه وبين مكونات المحيط المدرسي الذي يعيش فيه.

كما ويعتبر الجد والاجتهاد من بين الأبعاد والمؤشرات المهمة في عملية التوافق الدراسي لدى التلميذ حيث من المفترض أن يختلف هذا البعد بين التلاميذ حسب الفروق الفردية بينهم، ودرجة الدافعية ومدركاتهم وتصوراتهم واتجاهاتهم نحو الدراسة، وكذا أهدافهم التي يريدون تحقيقها في المشوار الدراسي.

هذا ولجد التلميذ واجتهاده علاقة كبيرة برضائه عن نفسه وثقته بها وتقديره لذاته، وهي عوامل نفسية تنعكس على إدراك التلميذ لذاته وفكرته عن نفسه، مما يؤدي إلى النجاح أو الفشل كمحصلة سلوكية لذلك.

من هنا يمكننا أن نربط قوة الجد والاجتهاد أو درجته، بقوة أو درجة الدافعية للدراسة لدى التلميذ، حيث اهتم علماء النفس بالبحث عن أسباب ودوافع السلوك لدى الإنسان، فاختلفت تفسيرات المدارس لهذا الموضوع (الدافعية) وذلك من خلال توجهاتها النظرية.

حسب **عبد الله لبوز** (2002) تكلم **سعد جلال** (1985) عن هذه النظريات وفق المضمون التالي:

* نظرية الغرائز لـ **(ماكدوجال)** الذي يؤكد على وراثة الحاجات والغرائز.

* نظرية الفعل المنعكس التي ترى بأن الكائن الحي يولد مزودا بردود أفعال فطرية يمكن استثارتها بالمؤثر المناسب.

* نظرية الاستقلال الذاتي الوظيفي للدوافع لـ **(البورت)** والذي يرى بأن سلوك البالغ يختلف في دوافعه عن سلوك الطفل.

* النظرية الديناميكية لـ **(وود ورث)** والذي استعمل مصطلح الدوافع بدل الغرائز.

* النظرية الوظيفية ويتزعمها كل من **(كارل** و **روبنسون)** حيث تهتم بالنشاط والتكيف وترى بأن الكائن الحي في تفاعل مستمر مع البيئة.

* نظرية المجال لـ **(كيرت ليفين)** والذي يرى بأن السلوك وظيفة للفرد وبيئته، فالفرد يتحدد سلوكه وباقي نشاطاته بمجاله السلوكي.

* نظرية التحليل النفسي لـ **(فرويد)** والتي تحدد نشاط الفرد في غريزته.

(عبد الله لبوز، 2002، ص ص:94-95)

يتبين من خلال ما سبق بأن مفهوم الدافعية للدراسة وللتحصيل العلمي، من أبرز المفاهيم في نظريات التعلم، كما يُعد من أبرز الممارسات التعليمية التي يتمظهر من خلالها الجد والاجتهاد كبعد من أبعاد التوافق الدراسي لدى لتلميذ، إذ أن الدافع للتعلم ينبع أو يصدر من ذات التلميذ لتحقيق الأهداف والاستكشاف والفهم، ومن ثمة تحصيل المعرفة.

هذا وإذا كان الدافع من أهم عوامل ومؤشرات الجد والاجتهاد، فإن الهدف أو الأهداف التي يطمح إليها التلميذ تعد هي الأخرى من بين المحفزات على الجد والاجتهاد بل ومن مؤشراته السلوكية كذلك، وهنا يظهر مفهوم آخر وهو مستوى الطموح، إذ أن معرفة التلميذ لمستوى طموحاته أو أهدافه يجعله يُجد ويجتهد في سبيل تحقيقها، ويطلب المساعدة إذا احتاج لذلك.

في هذا الصدد قال **ويلا رد ولسون** (1962) بأن " معرفة الطفل لمستوى طموحه هي التي تجعله يرفض المعونة عندما يكون النجاح بوسعه، ويتقبلها عندما يتبين له بوضوح أن المهمة التي أخذها على عاتقه أصعب من مستواه ". **(عبد الله لبوز، 2002، ص:96)**

3- 2- الإذعان:

تعتبر المدرسة من المؤسسات الاجتماعية التي تمارس فيها عملية التربية والتعليم، وفق أساليب تربوية وتعليمية لا تختلف كثيرا عن تلك الأساليب التربوية التي تمارسها الأسرة مع الأبناء، إذ أن التلميذ في المدرسة يتصور في المعلم أو الأستاذ صورة الأب، فيدرك تلك الأوامر أو النواهي التي تُوجّه له من طرف الأستاذ، بمثابة استمرار لطريقة تعامل الوالدين معه في البيت وخاصة الأب، إلا أن الأسلوب المتبع من طرف الأستاذ في المواقف المدرسية والدراسية، إنما يتمثل في العطاء التربوي والعلمي والمعرفي، في ضوء ما يحتاجه التلميذ بناءا على قدراته واستعداداته.

ولقد تكلم **محمد حسن العمايرة** (2007) عن تلك الأساليب التربوية التي يتبعها المعلم أو المدرس في التربية والتعليم المدرسيين، حيث وصفها في ثلاثة أشكال هي على النحو التالي:

*** السلطة الاستبدادية (الديكتاتورية):**

يمارس المعلم في هذا الشكل من السلطة، أسلوبا تسلطيا قهريا على التلاميذ، ويتوقع منهم الطاعة العمياء، ويعتبر نفسه المسئول عن الوضع التعليمي كما هو مرسوم، ولا يرغب في التطوير ولا التغيير.

*** السلطة الفوضوية (السائبة):**

يتميز المعلم هنا بالسلبية والتسيب وعدم المبالاة، ويمنح الحرية المطلقة للتلاميذ في اتخاذ القرارات المتعلقة بالأنشطة التعليمية (الفردية أو الجماعية) ويكون ضعيف الشخصية وغير قادر على توجيه التلاميذ وجلب انتباههم للدرس.

*** السلطة الديمقراطية:**

يتميز المعلم هنا أنه يعامل تلاميذه معاملة حسنة، ويتخذ من آرائهم ورغباتهم معيارا أساسيا في اختيار أو تطوير الأنشطة التعليمية، كما يراعي الموضوعية في معالجة مشكلات التلاميذ. **(محمد حسن العمايرة، 2007، ص ص:64-66)**

يقول الباحث في الدراسة الحالية بأن الأسلوب الدكتاتوري في التعليم لا يمثل ولا يعبر عن السلطة الشرعية والتربوية الصحيحة والسليمة، إذ أن هذا الأسلوب لا يمكنه تحقيق الأهداف التي ترمي إليها التربية الحديثة.

أما الأسلوب الفوضوي (التسيبي) فهو الآخر لا يمكنه تحقيق الأهداف المتوخاة من التربية والتعليم، إذ أن التلميذ في هذه المرحلة لا يزال عاجزا عن رسم واختيار الأنشطة التعليمية المناسبة، كما أنه لا يزال عاجزا كذلك عن توجيه سلوكه الذاتي توجيها سليما.

وعندما نتكلم عن الأسلوب الديمقراطي، فهو في نظر الباحث أنسب أسلوب تربوي يمكن أن يمارسه المدرس في التعليم، محققا من خلاله الأهداف والغايات التي ترمي إليها التربية الحديثة، كونه يتخذ من رغبات وحاجات التلاميذ التعليمية معيارا في اختيار الأنشطة الصفية وحتى اللاصفية، والتي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم، والتي تجعلهم يذعنون لها ويركزون فيها بغرض التعلم.

3-3- العلاقة بالمدرس:

تنشأ العلاقة بين المدرس والتلاميذ بصفة واضحة من خلال مواقف التفاعل التي تحدث داخل حجرة الدرس وحتى خارجها، ومن خلال الأنشطة المدرسية المختلفة كذلك، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن المدرس أو الأستاذ يقوم بالإعداد والتحضير لمثل هذه المواقف التعليمية والدراسية، إذ أنه يحدد الموضوع ويختار الطريقة المناسبة والوسائل التعليمية اللازمة لإلقاء الدرس وإيصال المعلومة للتلاميذ، مما يجعلهم يتعلمون ويدركون الكثير من

القضايا والأمور المرتبطة بحياتهم الشخصية وبالبيئة التي يعيشون فيها ولعل أن هذا التعلم وهذا الاكتساب يؤدي بالتلاميذ إلى حب واحترام وتقدير الأستاذ على أساس ما يقدمه لهم من معرفة ومعلومات .

في هذا الصدد ـ صفات المعلم الجيد ـ أجريت الكثير من الدراسات فأشارت إلى أن المعلم الجيد في نظر التلاميذ يتميز بالصفات التالية " التعاون والديمقراطية والعطف ومراعاة الشعور، والصبر وتعدد الميول، والسلوك والمظهر اللائق والعدل، وروح الدعابة والخلق الطيب والسلوك الثابت، والاهتمام بمشكلات التلاميذ والمرونة، واستخدام المدح والتقدير والكفاية الممتازة في التدريس ". **(محمد جاسم محمد، 2004، ص ص:82-83)**

نستنتج من خلال ما سبق، بأن هذه الصفات وإذا توفرت في شخصية الأستاذ، فإنها ستؤثر بشكل من الأشكال الإيجابية في التوافق الدراسي للتلميذ، كون أن التصورات والمدركات لدى التلميذ عن طبيعة العلاقات الاجتماعية بيته وبين الأستاذ، تعتبر من أهم العوامل التي تحدد وجهة التوافق الدراسي (سوي، غير سوي).

هذا وقد أكد **دودج** (1943) بأن "المعلم الناجح أبدى في استبيان الشخصية ارتياحا في العلاقات الاجتماعية وإرادة في تحمل المسؤولية، كما كان أقل تعرض للخوف والجزع وأكثر استجابة لآراء الآخرين وأبطأ في اتخاذ القرارات من المعلم الأقل نجاحا منه".

(ميخائيل إبراهيم أسعد وآخرون،1982، ص:76)

في هذا الاتجاه يمكننا القول بأن الأستاذ الناجح، هو الأستاذ الذي يؤثر بذلك التأثير الإيجابي في شخصية التلميذ، سيما التلميذ المراهق في مرحلة التعليم الثانوي، ذلك التأثير الذي يمكن أن يساعده على معرفة ذاته واستكشاف قدراته، وبالتالي تحصيل القدرة الذاتية التي تساعده في التغلب على المشكلات والعقبات التي تقف حائلا بينه وبين التوافق السوي وتنمية شخصيته التي تتميز في هذه المرحلة – المراهقة – بالتذبذب وعدم الاستقرار الانفعالي والاجتماعي.

قال **أحمد شبشوب** (1991) في هذا السياق، بأنه قد أجريت دراسات على مجموعة من التلاميذ يتمدرسون في أقسام يدرّس بها نفس الأساتذة، بهدف معرفة الصفات التي يرغبون في توفرها لدى مدرسيهم، فتوصلت هذه الدراسات إلى النتائج التالية:

أخذت الصفات الإنسانية والعلائقية نسبة 49.7%.

أخذت الصفات التربوية والمهنية نسبة 48.9%.

أخذت الصفات العلمية نسبة 1.4%. (**أحمد شبشوب، 1991، ص ص:298-299**)

يتضح من خلال النسب المئوية التي أسفرت عنها هذه الدراسات، ما للعلاقات الإنسانية بين التلميذ والأستاذ في المواقف المدرسية من أهمية بالغة في نظر التلاميذ، والتي ترتكز عليها عملية التوافق الدراسي لديهم.

خلاصة القول في هذا المقام أن أبعاد التوافق الدراسي حسب الدراسة الحالية هي:

ـ **الجد والاجتهاد** ـ **الإذعان** ـ **العلاقة بالمدرس** ـ وهي الأبعاد التي تبناها الباحث في الدراسة الحالية حسب ما نص عليه مقياس التوافق الدراسي لـ **يونجمان** (1970).

4- العوامل المساعدة على تحقيق التوافق الدراسي:

كما هو الحال في كل الظواهر، وباعتبار أن لكل ظاهرة عوامل تؤثر فيها وتساعد على تحقيقها، فإن للتوافق الدراسي كذلك عوامل تساعد على تحقيقه لدى التلميذ، ولقد لخص الباحثون هذه العوامل حسب اطلاع الباحث في نوعين من العوامل، النوع الأول يرتبط بالتلميذ (ذاته) ويسمى بالعوامل الذاتية أو الشخصية، أما النوع الثاني فيرتبط بالعالم الخارجي للتلميذ ويسمى بالعوامل الخارجية أو الموضوعية وفيما يلي توضيح لذلك:

4-1- المؤثرات الشخصية (الذاتية):

يتمثل هذا النوع من المؤثرات في تلك المؤثرات الجسمية والنفسية وكذا المؤثرات العقلية.

*** المؤثرات العقلية:**

أشار **محمد سلامة آدم** و**آخرون** (1973) إلى أن للقدرات العقلية للتلميذ أثر كبير على توافقه الدراسي، فنسبة الذكاء والقدرة على التركيز والاستيعاب، ثم القدرة على الحفظ والتذكر كلها قدرات تساعد على رفع مستوى التحصيل الدراسي، وبالتالي فهي تساعد على التوافق النفسي والدراسي للتلميذ. **(محمد سلامة آدم ، توفيق حداد، 1973، ص:144)**

*** المؤثرات النفسية:**

يقول **محمد خليفة بركات** (1979) في هذا الصدد بأن السمات المزاجية والصفات الخلقية ومستوى الطموح والدافعية للإنجاز الدراسي والميول والطاقة الانفعالية، كل هذه العوامل النفسية من شأنها أن تساعد التلميذ على التوافق الدراسي.

(محمد خليفة بركات، 1979، ص:354)

*** المؤثرات الجسمية:**

يضيف **محمد خليفة بركات** في نفس المرجع ونفس الموضع ويقول بأن " للصحة الجسمية لدى التلميذ أثر كبير على توافقه الدراسي فالصحة غير السليمة والعليلة قد تضطر بالتلميذ إلى التغيب عن الدراسة مما قد يؤدي إلى تدني وانخفاض مستواه الدراسي، الشيء الذي يؤثر على توافقه الدراسي كذلك، كما لا ننسى بأن سلامة الحواس الجسمية لاسيما حاسة البصر وحاسة السمع أمر مهم في متابعة التلميذ للدروس، فكل هذه المعطيات من شأنها أن تؤثر على التوافق الدراسي للتلميذ ".

4-2- المؤثرات الخارجية (الموضوعية):

بنفس الطرح وفي نفس السياق، فإن هذا النوع من المؤثرات يتمثل في تأثير المحيط الأسري وكذا المحيط المدرسي.

*** المحيط الأسري:**

فيما يتعلق بالمحيط الأسري أو تلك العوامل والمؤثرات الأسرية، فإنها تتمثل في تلك التأثيرات الاجتماعية من خلال العلاقات الحسنة مع الوالدين وخلو الأسرة من الصراعات والخلافات والاصطدامات العنيفة بين أعضاءها. **(Parent et chaud, 1965, P:29)**

وفي نفس السياق يشير نفس الباحث إلى أن التأثيرات أو الحالة الاقتصادية للأسرة والمتمثلة في مستوى الدخل اليومي أو الشهري، واتساع أو ضيق المسكن، ومدى توفر الوسائل اللازمة للدراسة، وسوء أو حسن التغذية...الخ، كلها عوامل تؤثر بشكل أو بآخر على قدرة التلميذ على تحقيق التوافق الدراسي.

وهذا ما نستطيع طرحه أمام القارئ حول المحيط الأسري كأحد العوامل أو المقومات الموضوعية التي تؤثر بشكل أو بآخر على التوافق الدراسي للتلميذ في هذه المرحلة التي تتوازى مع مرحلة المراهقة

*** المحيط المدرسي:**

إن الفكرة التي يتفق فيها الجميع، هي أن المدرسة تعتبر المؤسسة الثانية بعد الأسرة في عملية التأثير في الناشئة وبالشكل الكبير، وهذا ما ذهب إليه كل من **زكرياء الشربيني** و**يسرية صادق** عندما قالا بأن " المدرسة تؤثر في النشء بما تعطيه من واجبات منزلية، واستذكار وواجبات اجتماعية من خلال تلك الروابط التي تربطه بالزملاء والجماعات المدرسية ". **(زكرياء الشربيني ، يسرية صادق، 1996، ص:115)**

إذا ومن خلال ما سبق فان المدرسة هي بيئة تعليمة وتربوية تتحمل مسؤولية تلقين المعلومات والخبرات للأجيال المتعاقبة من التلاميذ، ولا تتوقف هنا فحسب بل تحاول الرقي بالتلاميذ وتساعدهم على التوافق في جميع مواقفهم المدرسية الحالية وحتى المستقبلية.

في هذا الصدد يقول **محمد زيدان** (1985) بأن " ما ينفقه المدرس في المدرسة الحديثة من وقت وجهد في الوقوف على نفسية التلاميذ ومساعدتهم على أن يحسنوا التوافق مع بيئتهم المادية والاجتماعية لدليل على أن المدرسة الحديثة تهدف إلى أن تخلق من تلاميذها مواطنين صالحين، لا تشوبهم شائبة من سوء التوافق أيا كان نوعه ".

(محمد زيدان، 1985، ص:150)

ومن جهة أخرى فإن الحياة المدرسية بالنسبة للتلميذ لها جوانب ثلاث قد تكون سببا في توافقه أو سوء توافقه، وهي الزملاء والمدرسين وكذا المواد الدراسية ومحتوياتها، وذلك من خلال " تلك الإجراءات التي تستطيع المدرسة القيام بها لتحقيق التوافق السوي لطلابها، وهي الاهتمام بالنشاطات اللاصفية كالرسم والموسيقى والألعاب الرياضية، وعدم المغالاة في فرض النظام والسلطة إلى الدرجة التي تؤدي إلى نفور الطلبة منها، والاهتمام بمسألة المناهج الدراسية حيث تكون ملبية لقدرات وميول وتوجهات الطلبة، وتنظيم حجرات الدراسة وذلك بتوفير لوازمها وأن تكون ملائمة من حيث عدد الطلاب فيها ".

(هادي مشعان ربيع، 2003، ص: 187)

مما سبق ذكره نستطيع أن نخلص إلى أن للتوافق الدراسي عوامل تؤثر فيه وفي تحقيقه لدى التلميذ انقسمت هذه العوامل إلى مؤثرات شخصية تمثلت فيما يتعلق بشخصية التلميذ من معطيات جسمية ونفسية وحتى عقلية، ومؤثرات خارجية أو موضوعية تمثلت في كل من المحيط الأسري بما يحتويه من معطيات اجتماعية ومادية واقتصادية، والمحيط المدرسي بما يحتويه من معطيات اجتماعية وبيداغوجية ومادية كذلك.

*** خلاصـة الفصل:**

بعد كل هذا الحديث الذي دار حول التوافق العام، وبالتحديد حول التوافق الدراسي لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي، ومختلف المفاهيم العلمية التي حاولت تأطير هذا الأخير – التوافق الدراسي– وتلك العوامل التي قد تؤثر فيه بالسلب أو بالإيجاب، نستطيع القول هنا بأن التوافق الدراسي يمثل مطلبا هاماً من مطالب النمو لدى التلميذ في هذه المرحلة، إذ انه يعمل على تحديد مظاهر التأقلم المدرسي والنجاح الدراسي لديه، وبناء على هذا فانه من الضروري بمكان على القائمين على العملية التربوية والتعليمية، أن يأخذوا بعين الاعتبار قضية العمل على أساس توفير كل تلك العوامل والمعطيات التي تسمح للتلميذ وتمكنه من تحقيق أكبر درجة ممكنة من التوافق الدراسي، ولعل أن عمليات التوجيه والإرشاد المدرسي هنا، تعتبر من بين أبرز وأهم العوامل المدرسية التي تساعد التلميذ في هذا الإطار، لاسيما إذا كانت مبنية على أسس بيداغوجية صحيحة، وتُمارس ممارسةً إرشادية سليمة تبعاً لما تفرضه الحاجات الإرشادية للتلميذ في هذه المرحلة.

الباب الثاني:

الجانب الميداني

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

*** تمهيد**

01 – المنهج المعتمد في الدراسة

02 – الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها

03 – أدوات الدراسة لجمع البيانات

04 – الدراسة الأساسية وإجراءاتها

05 – الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

*** خلاصة الفصل**

*** تمهيد:**

إن قيمة النتائج التي يتحصل عليها الباحث في دراسة ما ومدى صحتها، إنما يتوقف على تلك الإجراءات المعتمدة فيها والأساليب المستخدمة في معالجة بياناتها، وهذا ما يُلزم على الباحث عرض وتوضيح طريقة إتباعها وكيفية استخدامها.

بناءا على ما سبق، جاء هذا الفصل ليتكلم فيه الباحث عن مختلف الإجراءات المعتمدة والمستخدمة في الدراسة الحالية، حيث سيتم الحديث عن المنهج المعتمد فيها، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية بما في ذلك تحيد للمجتمع الإحصائي للدراسة ثم اختيار العينة، وكذا أدوات الدراسة وبعض خصائصها السيكومترية، ثم الحديث عن العينة الأساسية وإجراءات تطبيق الأدوات عليها، وكذا الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة الأساسية.

1- المنهج المعتمد في الدراســة:

إن من القواعد العلمية أنه لا يمكن لأي دراسة علمية أن تكون كذلك، إلا إذا اعتمدت منهجًا علميًا محددا وفق خطوات مضبوطة ومتسلسلة، إذ يعد المنهج العلمي من بين أهم الإجراءات التي يجب على الباحث احترامها واعتماد القواعد العلمية التي تنص عليها، وذلك بغرض التناول العلمي والصحيح للظواهر المدروسة وجمع البيانات اللازمة للوصول إلى طرح الحلول الممكنة للمشكلات التي تعيق السيرورة السليمة لحياة الإنسان هذا من جهة ومن جهة أخرى فليس للباحث الحق في اختيار منهج معين حسب رغبته هو، وإنما طبيعة الدراسة ومعطياتها والهدف منها، هي التي تحدد المنهج المناسب لها، وبما أن الدراسة الحالية ذات طابع أكاديمي واجتماعي وتربوي، تهدف إلى دراسة ظاهرة علائقية أو ارتباطيه فإنها تحدد المنهج الوصفي كمنهج مناسب لتناولها علميًا، حيث يستهدف المنهج الوصفي تقرير عن ظاهرة معينة أو موقف معين، وذلك من خلال جمع المعلومات والبيانات وتفسيرها وتحليلها واستخلاص دلالاتها التي تصف وتوضح الظاهرة المدروسة، فالمنهج الوصفي كما يعرفه **جابر عبد الحميد جابر** (1984) " يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، ووصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها تعبيرًا كميًا أو كيفيًا ".

(جابر عبد الحميد جابر،1984،ص:135)

بالإضافة إلى ما سبق فإنه وحسب **ديوبولد فان دالين** (1997) فان الباحثون الوصفيون إذا كانوا بصدد حل المشكلات التي تتعلق بالأطفال أو الإدارة المدرسية أو عملية التدريس فإنهم سيوجهون أسئلة مبدئية مثل – ماذا يوجد؟ ما الوضع الحالي لهذه الظاهرات؟ ...الخ بهدف تحديد طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة، بمعنى البحث عن أوصاف الأنشطة والعمليات والأشخاص. **(ديوبولد فان دالين، 1997، ص:292)**

إذًا وبناءً على هذا الطرح وهذا التحديد، وانطلاقا من أن الدراسة الحالية تستهدف التناول العلمي لمجموعة من الظواهر أو المتغيرات الأكاديمية والاجتماعية في نفس الوقت

والمتمثلة في دراسة العلاقة بين إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين، وتماشيًا مع طبيعة هذه الدراسة ومع الأهداف التي تتوخى تحقيقها، فإن المنهج العلمي المناسب إجرائيًا لها هو المنهج الوصفي بكلا نوعيه الإرتباطي والمقارن، كون أن تساؤلاتها وفرضياتها تضمنت دراسة العلاقة واختبارها إحصائيًا وكذا دراسة الفروق واختبارها إحصائيا كذلك، وهذا ما سيؤدي إلى استعمال أو استخدام مقاييس الإحصاء الوصفي وكذا معاملات الارتباط ومعاملات الفروق من الإحصاء الاستدلالي.

2- الدراســة الاستطلاعية وإجراءاتها:

من المنطق العلمي والبحثي بمكان، أن يقوم الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية خلال قيامه بالبحث العلمي، كون هذه الأخيرة تعد الأساس الجوهري لبنية البحث ككل، ولعل الفائدة من ذلك هي التعرف على الظاهرة المدروسة من خلال كل معطياتها ومكوناتها الواقعية في الميدان، وكذا الأطراف والمسؤولين القائمين عليها.

من الأهداف التي حققها الباحث في الدراسة الحالية، أنه قام ببعض الزيارات المباشرة إلى مديرية التربية بالولاية، وكذا بعض مؤسسات التعليم الثانوي، والاتصال المباشر بالمدراء ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي، بغية الإطلاع على مختلف الإجراءات والممارسات الداخلة في إطار الإعلام المدرسي، ومعرفة الأهداف التي يتوخاها هذا الأخير على مستوى التلاميذ هذا من جهة، ومن جهة أخرى الاتصال بالأساتذة وكل أعضاء الطاقم التربوي للاطلاع الميداني والمباشر على بعض الملامح الدراسية لدى التلاميذ سواء ما تعلق منها بطبيعة إدراكهم لأهمية الإعلام والإرشاد المدرسي، وحتى فيما تعلق بممارساتهم المختلفة في سبيل الاختيار الدراسي والملامح التي تعبر عن مدى توافقهم الدراسي مع التخصصات التي يزاولون الدراسة فيها.

بالإضافة إلى ذلك، أفادت الدراسة الاستطلاعية في التعرف على بعض الصعوبات التي قد تصادف الباحث في الدراسة الأساسية، وبالتالي محاولة ضبطها وتفاديها بإجراءات معينة مستقبلا، وباختصار فلقد حقق الباحث من خلال الدراسة الاستطلاعية الأهداف التالية:

* زيارة مديرية التربية للولاية وبعض الثانويات، بغرض تحديد وترتيب مختلف الإجراءات المتعلقة بالدراسة الميدانية.

* تحديد مجتمع الدراسة.

* اختيار وتحديد عينة الدراسة.

* رصد مجموعة من الملاحظات الميدانية حول متغيرات الدراسة الحالية.

* التأكد من صلاحية الأدوات المصممة للقياس في الدراسة الحالية لغرض جمع البيانات.

* رسم خطة مناسبة لتطبيق وتنفيذ إجراءات الدراسة الأساسية.

كما وتجدر الإشارة في هذا الإطار، إلى أنه وبعد التشاور مع المشرف ومجموعة معتبرة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي، تم اختيار تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي كمجتمع إحصائي مناسب للدراسة الحالية، وذلك كي نرصد مسافة زمنية مناسبة تسمح للتلاميذ بأن يُحصّلوا على خلفية معينة حول الإعلام المدرسي وحول التخصصات التي يزاولون الدراسة فيها ويحصلوا كذلك على قدر معين من التوافق الدراسي ـ قد يكون جيدًا وقد يكون سيئًا ـ وهذه المعطيات التي ستسمح لأفراد العينة بأن يستجيبوا لأدوات الدراسة استجابة واقعية ومناسبة.

2-1- تحديد مجتمع الدراسة:

قام الباحث بزيارة لمديرية التربية لولاية ورقلة وبالتحديد مصلحة التعليم الثانوي، أين تحصل على قوائم إحصائية لعدد التلاميذ في كل ثانوية من ثانويات الولاية والتي بلغ عددها تسعة وأربعون **49** مؤسسة تعليم ثانوي، حيث بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ في هذه الثانويات **7454** تلميذ وتلميذة، كما قام بزيارة لمجموعة من هذه المؤسسات للحصول على الموافقة على إجراء الدراسة فيها وتطبيق الأدوات.

تجدر الإشارة هنا إلى أن هناك بعض المدراء الذين رفضوا إجراء الدراسة على مستوى مؤسساتهم، في حين أن هناك البعض الآخر أبدوا الموافقة شريطة موافقة مديرية التربية للولاية، والجدول الموالي يوضح العدد الإجمالي لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي على مستوى كل الثانويات التي وافقت على إجراء الدراسة.

الجدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد المجتمع الإحصائي على الثانويات المعنية بالدراسة للموسم الدراسي 2017/2016

اسم الثانوية	عدد التلاميذ في الشعب العلمية	عدد التلاميذ في الشعب الأدبية	المجموع
سي الشريف على ملاح	160	43	203
محمد بن موسى الخوارزمي	144	47	191
الأمير عبد القادر	258	62	320
عبد الرحمان الكواكبي	252	154	406
عبيدلي أحمد	125	42	167
دقعة علي	71	36	107
بن الشحم محمد	69	39	108
المجمـــــــــــوع	1079	423	1502

2- 2- عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها:

بعد قيام الباحث بتصميم أدوات الدراسة، ولغرض التأكد من صلاحيتها في عملية القياس وجمع البيانات، تم اختيار عينة استطلاعية بلغ حجمها أربعون **40** تلميذًا وتلميذة من ثانوية عبد المجيد بومادة (المتشعبة) بالطريقة العرضية، آخذا بعين الاعتبار متغيرات طبيعة التخصص (علمي/أدبي) والجنس (ذكور/إناث) وذلك بغية توفر نفس الخصائص التي ستتوفر في عينة الدراسة الأساسية، والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية.

الجدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب طبيعة التخصص والجنس

طبيعة التخصص / الجنس	الشعب العلمية	الشعب الأدبية	المجمـــــوع
ذكـــــــــور	14	05	19
إنـــــــــاث	11	10	21
المجموع الكلي	25	15	40

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن عينة الدراسة الاستطلاعية توزعت بمختلف متغيرات الدراسة توزيعًا متناسبًا، حيث بلغ عدد الذكور في الشعب العلمية **14** تلميذًا وعدد الإناث**11** تلميذةً ، في حين بلغ عدد الذكور في الشعب الأدبية **05** تلاميذ وعدد الإناث **10** تلميذات، وللإشارة هنا فإن الواقع المدرسي في أغلب الأحوال يشير إلى أن الشعب العلمية تحتوي على عدد أكبر من التلاميذ عنه في الشعب الأدبية، وأن عدد الذكور في الشعب العلمية يفوق عدد الإناث، وأن عدد الإناث في الشعب الأدبية يفوق عدد الذكور، وهذا ما حاول الباحث أن يوفره في هذه المعاينة الإحصائية المتعلقة بالدراسة الاستطلاعية.

للإشارة هنا فإن تطبيق أدوات الدراسة في صورتها الأولية على أفراد العينة الاستطلاعية كان في الفترة الممتدة ما بين **2017/01/08** و **2017/01/15**.

3- أدوات الدراسة لجمــع البيــانات وخصائصها السيكومترية:

لقد استخدم الباحث في الدراسة الحالية ثلاث أدوات لغرض جمع البيانات تمثلت فيما يلي:

* أداة مصممة من طرف الباحث لجمع البيانات المتعلقة بمتغير إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي.

* أداة مصممة من طرف الباحث لجمع البيانات المتعلقة بمتغير اختيار التخصص الدراسي لدى التلاميذ.

* أداة متبناة عن مقياس **يونجمــان** للتوافق الدراسي، لغرض جمع البيانات المتعلقة بهذا المتغير (متغير التوافق الدراسي).

وفيما يلي وصف لكل أداة من هذه الأدوات على حده:

3-1- أداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي:

* **<u>مصادر بناء الأداة</u>:**

في سبيل تصميم هذه الأداة، قام الباحث بالاطلاع على التراث النظري المتوفر في المراجع حول موضوع الإدراك، وبالأخص الإدراك الاجتماعي، وذلك لرصد بعض المفاهيم والنظريات المتعلقة به، كما قام بالاتصال بعدد من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي بغرض جمع المعلومات حول أهم الفوائد والخدمات التي يحاول الإعلام المدرسي أن يقدمها للتلاميذ في إطار مساعدتهم على الاختيار الدراسي، وكذا تلك الخدمات والإرشادات التي تساعدهم على التوافق الدراسي، حيث كان من الفوائد التي تحصل عليها الباحث، أنه رصد مجموعة من المؤشرات التي تعبر عن أهمية وفوائد الإعلام المدرسي والتي يعود بها على التلاميذ في مشاويرهم الدراسية.

انطلاقا مما سبق توصل الباحث إلى تحديد مجالات الأهمية المرتبطة بالإعلام المدرسي حيث حددها في مجالين أو بعدين (البعد الأكاديمي، البعد الاجتماعي) فالبعد الأكاديمي هو كل ما تعلق بالدراسة (مقررات دراسية، مراجعة، مستقبل دراسي، طموحات دراسية الامتحانات...الخ) أم البعد الاجتماعي فهو كل ما تعلق بالعلاقات الاجتماعية للتلميذ داخل المدرسة وخارجها (الطاقم الإداري، مستشار التوجيه، الأساتذة، الأولياء...الخ).

*** وصف أبعاد وفقرات الأداة:**

تكونت الأداة في صورتها الأولى من **30** فقرة تعبر عن بعض المؤشرات السلوكية لإدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي، حيث توزعت على بعدين.

*** البعد الأكاديمي (الدراسي):** اشتمل على **18** فقرة، رقمت في الأداة بالأرقام التالية:

01 – 02 – 03 – 05 – 06 – 08 – 09 – 12 – 13 – 14 – 18 – 19 – 20 – 21 – 25 – 27 – 28 – 29.

*** البعد الاجتماعي:** اشتمل على **12** فقرة رقمت في الأداة بالأرقام التالية:

04 – 07 – 10 – 11 – 15 – 16 – 17 – 22 – 23 – 24 – 26 – 30.

*** بدائل الإجابة والأوزان:**

يتم تصحيح كل استمارة من هذه الأداة بإعطاء وزن لكل بديل من البدائل المقترحة للإجابة حيث كانت البدائل والأوزان كما يلي:

نعم = 02 – نوعا ما = 01 – لا = 00

للإشارة هنا فإن كل الفقرات كانت موجبة، وبالتالي فإن أكبر درجة يمكن أن يتحصل عليها فرد من أفراد العينة هي **(60)** وأصغر درجة يمكن أن يتحصل عليها هي **(00)**.

*** بعض الخصائص السيكومترية للأداة:**

أ – صدق المحتوى (صدق المحكمين):

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على هذا النوع من الصدق، حيث عرض الأداة على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية ومستشارين في التوجيه والإرشاد المدرسي، وطلب منهم التحكيم على صدقها في المحتوى من حيث الصياغة اللغوية والأبعاد وعدد الفقرات وكذا البدائل، وذلك في ضوء التعريف الإجرائي للمتغير الذي تقيسه الأداة، والجدول في الصفحة الموالية يوضح ذلك.

جدول رقم (03) يوضح نتائج صدق التحكيم على أداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي

مجال التحكيم	عدد المحكمين	نسبة التحكيم%	الملاحظات
التعليمة	11	100	واضحة
الأبعاد	11	100	مناسبة
الفقرات	11	100	كافية
الصياغة اللغوية للفقرات	11	85	تعديل بعض الكلمات
البدائل	11	100	مناسبة

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن نسب التحكيم على صدق الأداة تنص على قبول الأداة في محتواها، وأنها مناسبة لقياس ما وضعت له، وذلك بعد تعديل الكلمات أو المصطلحات المحددة من طرف بعض المحكمين

ب – الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية): (بشير معمريه، 2007، ص:158)

قام الباحث بترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية **(40)** تلميذاً وتلميذة ترتيبًا تنازليًا، ثم قسم الدرجات إلى فئتين متطرفتين، الفئة التي تحصّل أفرادها على أعلى الدرجات والفئة التي تحصّل أفرادها على أدنى الدرجات، حيث أن كل فئة مثلت نسبة **27%** من عدد أفراد العينة الاستطلاعية، ثم قام بحساب الفرق بين متوسطات درجات الفئتين باستعمال معادلة الاختبار **(ت) (T.test)** والجدول المولي يوضح ذلك .

الجدول رقم (04) يوضح نتائج المقارنة الطرفية لأداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي

المؤشرات الإحصائية / الفئات	ن	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة والقرار الإحصائي
فئة الدرجات العليا	11	51.00	04.42	10.05	20	دالة إحصائيا عند 0.000
فئة الدرجات الدنيا	11	25.18	07.27			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يتضح أن المتوسط الحسابي لفئة الدرجات العليا بلغ **51.00** وبلغ انحرافها المعياري **04.42** في حين بلغ المتوسط الحسابي لفئة الدرجات الدنيا **25.18** وبلغ انحرافها المعياري **07.27** وبعد تطبيق معادلة الاختبار "**ت**" لدلالة الفروق بين المتوسطات قدرت قيمته بـ **10.05** وهي أكبر من قيمة **ت** المجدولة عند درجة الحرية **20** ومستوى الدلالة **0.01** ومنه يمكن القول بأن الأداة على قدر عالٍ من الصدق، وهذا ما يجعل الباحث في الدراسة الحالية مطمئنًا لاستخدامها في جمع البيانات المتعلقة بهذا المتغير.

ج – صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد مرة أخرى من صدق الأداة استخدم الباحث طريقة الاتساق الداخلي، حيث تم حساب قيمة الارتباط بين كل فقرة على حده والدرجة الكلية للأداة، فأسفرت نتائج المعالجة الإحصائية على ارتباطات قوية ودالة إحصائيا في كل الفقرات، حيث تراوحت قيم مستويات الدلالة الإحصائية لارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للأداة بين **(0.000)** كأصغر قيمة و

(0.048) كأكبر قيمة **– أنظر الملحق رقم (05)** ومستويات الدلالة هذه تدل على أن الأداة تتوفر على خاصية الاتساق الداخلي كخاصية سيكومترية، وهي بهذا تعتبر صالحة للقياس.

د – الثبات بطريقة التجزئة النصفية: (بشير معمريه، 2007، ص:177)

استخدم الباحث في الدراسة الحالية طريقة التجزئة النصفية للتأكد من ثبات الأداة، حيث تم خلالها تجزئة الأداة إلى نصفين (الفقرات ذات الأرقام الفردية والفقرات ذات الأرقام الزوجية) بعد ذلك تم حساب درجة كل فقرة على الأداة، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام معادلة معامل الارتباط بيرسون، فكانت قيمة الثبات الجزئي مساوية لـ **0.91** بعد ذلك تم تصحيحها باستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان براون، فكانت قيمة الثبات الكلي مساوية لـ **0.95** والجدول الموالي يوضح ذلك أكثر.

الجدول رقم (05) يوضح نتائج التجزئة النصفية لأداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي

المؤشرات الإحصائية / الفقرات	قيمة (ر) قبل التعديل	قيمة (ر) بعد التعديل	مستوى الدلالة والقرار الإحصائي
الفقرات الفردية – 15–	0.91	0.95	0.01 دالة
الفقرات الزوجية – 15–			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة الارتباط بين نصفي الأداة قبل التعديل كانت مساوية لـ **0.91** وهي تعبر عن قيمة الثبات الجزئي، بينما أصبحت بعد

التعديل مساوية لـ **0.95** وهي تعبر عن قيمة الثبات الكلي، وهذه القيمة الأخيرة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة **0.01** وهذا ما يجعل من الأداة على قدرٍ عالٍ من الثبات، والذي يسمح للباحث باستخدامها في جمع البيانات المتعلقة بهذا المتغير.

هـ – الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

للتأكد مرة أخرى من ثبات الأداة استخدم الباحث في الدراسة الحالية طريقة ألفا كرونباخ حيث تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على البيانات المتحصل عليها في الدراسة الاستطلاعية لأداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي، فكانت قيمة معامل ألفا مساوية لـ **(0.81)** وهي قيمة قوية تدل على التناسق القوي بين البنود مع بعضها البعض، وهذا ما يدل مرة أخرى على ثبات الأداة، والجدول الموالي يوضح هذا أكثر.

جدول رقم (06) يوضح قيمة الثبات لأداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي بطريقة ألفا كرونباخ

عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا α
30	**0.81**

إذا وبناء على ما ورد في الطرح السابق حول بعض الخصائص السيكومترية لأداة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي، فان الباحث في الدراسة الحالية مطمئن لهذه الأداة ولصلاحيتها في جمع البيانات المتعلقة بهذا المتغير.

3-2- أداة الاختيار الدراسي:

*** مصادر بناء الأداة:**

قام الباحث في الدراسة الحالية بالاطلاع على التراث النظري المتوفر في المراجع حول موضوع الاختيار الدراسي، وبالأخص النظريات العلمية التي كُتبت في الموضوع، وذلك بغرض رصد بعض المفاهيم حوله وكذا المراحل التي يمر عبرها ليتحقق بالنسبة للتلميذ، ومختلف الكيفيات والممارسات التي يتبعها التلميذ كذلك في هذا الصدد، كما قام الباحث بالاتصال بعدد من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي للتحاور معهم حول الدور الذي يمكن أن يلعبه الإعلام المدرسي في مساعدة التلميذ على اختيار التخصص الدراسي، فمن خلال الإطلاع على التراث النظري والتحاور مع المستشارين في التوجيه المدرسي، حاول الباحث أن يرصد مجموعة من المؤشرات التي تعبر عن مختلف الأنشطة وممارسات التلميذ في الإطار العام لعملية اختيار التخصص الدراسي، بعد ذلك توصل الباحث إلى تحديد مجالات أو أبعاد الاختيار، حيث حددها في ثلاثة أبعاد وهي كالآتي:

* **البعد الأول:** البحث الذاتي والاستعلام على كل ما يتعلق بالتخصصات الدراسية من معلومات.

* **البعد الثاني:** محاولة التعرف على الذات بما لديها من قدرات شخصية وإمكانيات تؤهلها للالتحاق بالتخصصات الدراسية.

* **البعد الثالث:** محاولة التعرف على الأفاق المستقبلية للتخصصات الدراسية على الصعيد المهني وحتى على الصعيد الاجتماعي.

*** وصف أبعاد وفقرات الأداة:**

تكونت الأداة من **26** فقرة تعبر عن بعض المؤشرات التي تصف عمليه اختيار التخصص الدراسي لدى التلميذ، حيث قسمت إلى ثلاثة أبعاد وهي:

*** البعد الأول:** البحث الذاتي والاستعلام على كل ما يتعلق بالتخصصات الدراسية من معلومات، حيث اشتمل هذا البعد على**08** فقرات، رقمت في الأداة بالأرقام التالية:

01 – 02 – 07 – 08 – 13 – 14 – 19 – 20.

*** البعد الثاني:** محاولة التعرف على الذات بما لديها من قدرات وإمكانيات تؤهلها للالتحاق بالتخصصات الدراسية، حيث اشتمل هذا البعد على **09** فقرات رقمت في الأداة بالأرقام التالية:

03 – 04 – 09 – 10 – 15 – 16 – 21 – 22 – 25.

*** البعد الثالث:** محاولة التعرف على الآفاق المستقبلية للتخصصات الدراسية على الصعيد المهني والصعيد الاجتماعي، حيث اشتمل هذا البعد هو الآخر على **09** فقرات، رقمت في الأداة بالأرقام التالية:

05 – 06 – 11 – 12– 17 – 18 – 23 – 24 – 26.

*** بدائل الإجابة:**

يتم تصحيح كل استمارة من هذه الأداة بإعطاء وزن لكل بديل من البدائل المقترحة للإجابة، حيث كانت البدائل والأوزان كما يلي:

نعم = 01 – لا = 00

وللإشارة هنا كذلك، فإن كل الفقرات كانت موجبة، وبالتالي فإن أكبر درجة يمكن أن يتحصل عليها فرد من أفراد العينة هي **26** وأصغر درجة يمكن أن يتحصل عليها هي **00.**

*** <u>بعض الخصائص السيكومترية للأداة</u>:**

أ – صدق المحتوى (صدق المحكمين):

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على هذا النوع من الصدق، حيث عرض الأداة على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية ومستشارين في التوجيه والإرشاد المدرسي وطلب منهم التحكيم على صدقها في المحتوى من حيث الصياغة اللغوية والأبعاد وعدد الفقرات وكذا البدائل، وذلك في ضوء التعريف الإجرائي للمتغير الذي تقيسه الأداة، والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم (07) يوضح نتائج صدق التحكيم على أداة الاختيار الدراسي

مجال التحكيم	عدد المحكمين	نسبة التحكيم%	الملاحظات
التعليمة	11	100	واضحة
الأبعاد	11	100	مناسبة
الفقرات	11	100	كافية
الصياغة اللغوية للفقرات	11	71	تعديل بعض الكلمات
البدائل	11	100	مناسبة

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسب التحكيم على صدق مجالات الأداة تنص على قبول الأداة في محتواها الكلي، غير أن هناك بعض التعديل الذي مس بعض الكلمات، وان لم يشير كل المحكمين إلى هذا التعديل إلا أن الباحث ارتأى الأخذ به، وبالتالي أصبحت الأداة مقبولة للاستخدام وصالحة لجمع البيانات.

ب – الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

قام الباحث بترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية **40** تلميذاً وتلميذة ترتيبًا تنازليًا، ثم قسم مجموعة الدرجات إلى فئتين متطرفتين، الفئة التي تحصّل أفرادها على أعلى الدرجات والفئة التي تحصّل أفرادها على أدنى الدرجات، حيث أن كل فئة مثلت نسبة 27%من عدد أفراد العينة الاستطلاعية، ثم قام بحساب الفروق بين متوسطات درجات الفئتين باستعمال معادلة الاختبار "**ت**" (**T.test**) والجدول المولي يوضح ذلك.

الجدول رقم (08) يوضح نتائج المقارنة الطرفية لأداة الاختيار الدراسي

المؤشرات الإحصائية / الفئات	ن	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة والقرار الإحصائي
فئة الدرجات العليا	11	21.55	01.75	08.68	20	0.000 دالة
فئة الدرجات الدنيا	11	14.55	02.01			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يتضح أن المتوسط الحسابي لفئة الدرجات العليا بلغ **21.55** وبلغ انحرافها المعياري **01.75** في حين بلغ المتوسط الحسابي لفئة الدرجات الدنيا **14.55** وبلغ انحرافها المعياري **02.01** وبعد تطبيق معادلة الاختبار "**ت**" لدلالة الفروق بين المتوسطات قدرت قيمته بـ **08.68** وهي أكبر من قيمة **ت** المجدولة عند درجة الحرية **20** ومستوى الدلالة **0.01** ومنه يمكن القول بأن الأداة على قدر عالٍ من الصدق، وهذا ما يجعل الباحث في الدراسة الحالية مطمئنًا لاستخدامها في جمع البيانات المتعلقة بهذا المتغير.

ج – صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد مرة أخرى من صدق الأداة استخدم الباحث طريقة الاتساق الداخلي، حيث تم حساب قيمة الارتباط بين كل فقرة على حده والدرجة الكلية للأداة، فأسفرت نتائج المعالجة الإحصائية على ارتباطات قوية ودالة إحصائيا في كل الفقرات، حيث تراوحت قيم مستويات الدلالة الإحصائية لارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للأداة بين **(0.002)** كأصغر قيمة و **(0.050)** كأكبر قيمة **– أنظر الملحق رقم (08)** ومستويات الدلالة هذه تدل على أن الأداة تتوفر على خاصية الاتساق الداخلي كخاصية سيكومترية، وهي بهذا تعتبر صالحة للقياس.

د – الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية وللمرة الثانية طريقة التجزئة النصفية للتأكد من ثبات الأداة، حيث تم خلالها تجزئة الأداة إلى نصفين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، الفقرات ذات الأرقام الزوجية) بعد ذلك تم حساب درجة كل فقرة على الأداة، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام معادلة معامل الارتباط بيرسون، فكانت قيمة الثبات الجزئي مساوية لـ **0.60** بعد ذلك تم تصحيحها باستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان براون، فكانت قيمة الثبات الكلي مساوية لـ **0.76** والجدول الموالي يوضح ذلك أكثر.

الجدول رقم (09) يوضح نتائج التجزئة النصفية لأداة الاختيار الدراسي

المؤشرات الإحصائية / الفقرات	قيمة (ر) قبل التعديل	قيمة (ر) بعد التعديل	مستوى الدلالة والقرار الإحصائي
الفقرات الفردية – 13–	0.60	0.76	0.01 دالة
الفقرات الزوجية – 13–			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة الارتباط بين نصفي الأداة قبل التعديل كانت مساوية لـ **0.60** وهي تعبر عن قيمة الثبات الجزئي، بينما أصبحت بعد التعديل مساوية لـ **0.76** وهي تعبر عن قيمة الثبات الكلي للأداة، وهذه القيمة الأخيرة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة **0.01** وهذا ما يجعل من الأداة على قدرٍ عالٍ من الثبات، والذي يسمح للباحث باستخدامها في جمع البيانات المتعلقة بهذا المتغير.

هـ – الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

للتأكد مرة أخرى من ثبات الأداة استخدم الباحث في الدراسة الحالية طريقة ألفا كرونباخ حيث تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على البيانات المتحصل عليها في الدراسة الاستطلاعية لأداة الاختيار الدراسي، فكانت قيمة معامل ألفا كرونباخ مساوية لـ (**0.69**) وهي قيمة قوية تدل على التناسق القوي بين البنود مع بعضها البعض، وهذا ما يدل مرة أخرى على ثبات الأداة، والجدول الموالي يوضح هذا أكثر.

جدول رقم (10) يوضح قيمة الثبات لأداة الاختيار الدراسي بطريقة ألفا كرونباخ

عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا α
26	0.69

إذا وبناء على ما ورد في الطرح السابق حول بعض الخصائص السيكومترية لأداة الاختيار الدراسي، فان الباحث في الدراسة الحالية مطمئن لهذه الأداة ولصلاحيتها في جمع البيانات المتعلقة بهذا المتغير.

3-3- أداة التوافق الدراسي:

للإشارة هنا فإن الباحث في الدراسة الحالية ولغرض جمع البيانات المتعلقة بالتوافق الدراسي، تبنى مقياس **يونجمان** للتوافق الدراسي (1979) والذي عربه **الدريني** وكيفه على البيئة العربية، حيث تحصل الباحث في الدراسة الحالية على هذا المقياس من رسالة الماجستير لِـ **عبد الله لبوز** (2002) والتي كانت تدرس العلاقة بين التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وحسب **عبد الله لبوز** (2002) فإن هذا المقياس يساعد المدرسين على فهم سلوك التلاميذ، كما يساعد مستشاري التوجيه والإرشاد على تبيين بعض الجوانب التي تؤدي إلى سوء التوافق الدراسي لدى التلاميذ وبالتالي إمكانية تقديم المساعدة المناسبة لهم.

(عبد الله لبوز ، 2002، ص:121)

*** الخلفية النظرية للمقياس وإجراءات إعداده:**

يعتبر **يونجمان** (1979) أول من وضع مقياس للتوافق الدراسي، حيث نقله إلى العربية **حسين عبد العزيز الدريني** (1985) ويتكون المقياس من **34** فقرة أو عبارة تغطي ثلاث أبعاد وهي:

- الجد والاجتهاد بـ **12** فقرة.
- الإذعان بـ **15** فقرة.
- العلاقة بالمدرس بـ **07** فقرات. **(بوصفر دليلة، 2011، ص:131)**

بالإضافة إلى ذلك وحسب إطلاع الباحث في الدراسة الحالية، فإن هذا المقياس صمم خصيصا لطلبة (تلاميذ) التعليم الثانوي من طرف الباحث **يونجمان**، ثم قام الباحث **حسين عبد العزيز الدريني** بترجمته إلى العربية وتكييفه وتقنينه على عينة عددها **72** طالبا من جامعة قطر، كما نجد بالإضافة إلى ذلك الباحث **عاطف الأغا** (1989) قنن المقياس على طلبة كلية التربية بغزة، والباحث **عبد الرحيم شعبان شقورة** (2002) هو بدوره كذلك قنن المقياس على البيئة الفلسطينية تماشيا مع خصائصها وخصائص عينة الطلبة الجامعيين بكلية التمريض. **(عبد الرحيم شعبان شقورة، 2002، ص:93)**

*** طريقة التصحيح:**

يطلب من أفراد العينة أن يجيبوا على كل الأسئلة دون ترك أي سؤال بدون إجابة، وذلك بعد قراءة كل سؤال بعناية ووضع علامة (X) أمام **(نعم)** أو **(لا)**، ويصحح المقياس بإعطاء العلامة (01) في حالة الإجابة على العبارة المتفقة مع مفتاح التصحيح، وإعطاء العلامة (00) في حالة الإجابة على العبارة المعاكسة لمفتاح التصحيح.

(بوصفر دليلة، 2011، ص:132)

والباحث في الدراسة الحالية يوضح الطرح السابق فيما يلي:

- في حالة العبارة الموجبة: تعطى العلامة **(01)** للإجابة بـ **(نعم)** وتعطى العلامة **(00)** للإجابة بـ **(لا)**.
- في حالة العبارة السالبة: تعطى العلامة **(00)** للإجابة بـ **(نعم)** وتعطى العلامة **(01)** للإجابة بـ **(لا)**.

*** بعض الخصائص السيكومترية للأداة:**

قبل أن نتكلم عن صدق وثبات المقياس حسب الدراسة الحالية، وجب أن نلقي نظرة على هذه الخصائص في النسخة الأصلية للمقياس في صورته الأولى.

فحسب **عبد الله لبوز** (2002) كانت كما يلي:

أ- الصدق في دراسته الأصلية:

استخدم مُعِد المقياس الصدق التكويني نظرا لعدم وجود مقياس سابق للتوافق الدراسي، إذ يقوم حساب الصدق بهذه الطريقة على مقارنة درجات التلاميذ على المقاييس الأربعة الفرعية لهذا المقياس (الجد والاجتهاد، الإذعان، العلاقة بالمدرس، الدرجة الكلية) بدرجاتهم على المقاييس الأخرى المناسبة ومنها مقياس **أيزنك** للشخصية، ثم حساب الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس **أيزنك** وعلى المقاييس الفرعية الأربعة، فكانت النتائج موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (11) يوضح نتائج الصدق التكويني لمقياس التوافق الدراسي حسب يونجمان

المقياس	عدد الوحدات	معدل الارتباط
الجد والاجتهاد	12	0.77
الإذعان	15	0.77
العلاقة بالمدرس	07	0.60
المقياس ككل	34	0.86

من خلال الجدول السابق يتضح أن كل بعد من أبعاد المقياس تحصل على قيمة ارتباط قوية ودالة إحصائيا، وهذه المؤشرات تدل على القيمة العالية للصدق التكويني لهذا المقياس.

ب- الثبات في دراسته الأصلية:

فيما تعلق بالثبات لهذا المقياس، فقد استخدم معده للعربية طريقة إعادة التطبيق، حيث قُدّر الفاصل الزمني بين التطبيقين بأسبوعين، وكان عدد أفراد العينة **72** طالب بجامعة قطر، والجدول الموالي يوضح معاملات الثبات المحسوبة والمتوصل إليها بهذه الطريقة.

الجدول رقم (12) يوضح معاملات الثبات المحسوبة لأبعاد مقياس التوافق الدراسي حسب الدريني

المقياس الفرعي	معامل الثبات
الجد والاجتهاد	0.598
الإذعان	0.62
العلاقة بالمدرس	0.78
الدرجة الكلية	0.65

من خلال هذا الجدول يتضح أن كل بعد من أبعاد المقياس تحصل على معامل ثبات قوي وله دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **0.01** وهذا ما يجعله صالح للاستخدام في جمع بيانات التوافق الدراسي.

إذا وبناء على ما سبق، فإن المقياس المستخدم في الدراسة الحالية ونظرا لقيم الارتباط القوية التي تحصل عليها في الصدق التكويني حسب **يونجمان**، ومعاملات الثبات القوية التي تحصل عليها في ثبات إعادة الاختبار حسب **الدريني**، يستطيع الباحث في الدراسة الحالية أن يستخدمه وبكل اطمئنان لصلاحيته في القياس، وذلك لغرض جمع البيانات المتعلقة بمتغير التوافق الدراسي كمتغير أساسي في الدراسة.

هذا ولقد حاول الباحث في الدراسة الحالية أن يعيد مرة أخرى التأكد من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس، فجاء الطرح الموالي.

ج- صدق المقياس حسب الدراسة الحالية:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية طريقة الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) حيث طبق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية (**40** تلميذ وتلميذة) وبعد عملية التفريغ رتب الدرجات المتحصل عليها ترتيبا تنازليا، ثم أخذ نسبة **27%** من طرفي العينة حيث يمثل الطرف الأول فئة الدرجات العليا ويمثل الطرف الثاني فئة الدرجات الدنيا، ثم قام بحساب الفروق بين متوسطات درجات الفئتين باستعمال معادلة الاختبار "**ت**" (**T-test**) لدلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول الموالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (13) يوضح نتائج المقارنة الطرفية لأداة التوافق الدراسي حسب الدراسة الحالية

المؤشرات الإحصائية / الفئات	ن	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة والقرار الإحصائي
فئة الدرجات العليا	11	29.00	01.41	18.88	20	0.000 دالة
فئة الدرجات الدنيا	11	17.55	01.44			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لفئة الدرجات العليا بلغ **29.00** وبلغ انحرافها المعياري **01.41** في حين بلغ المتوسط الحسابي لفئة الدرجات الدنيا **17.55** وبلغ انحرافها المعياري **01.44** وبعد تطبيق معادلة الاختبار "**ت**" لدلالة الفروق بين المتوسطات قدرت قيمته بـ **18.82** وهي أكبر من قيمة "**ت**" المجدولة عند درجة الحرية **20** ومستوى الدلالة **0.01** ومنه يمكن القول بأن الأداة على قدرٍ عالٍ من الصدق، وهذا ما يجعل الباحث في الدراسة الحالية مطمئنًا لاستخدامها في جمع البيانات المتعلقة بهذا المتغير.

د- ثبات المقياس حسب الدراسة الحالية:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية طريقة التجزئة النصفية لغرض التأكد مرة أخرى من ثبات هذا المقياس، حيث وبعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية تمت تجزئته إلى

نصفين (الفقرات ذات الأرقام الفردية والفقرات ذات الأرقام الزوجية) ثم تم حساب درجة كل فقرة وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام معادلة معامل الارتباط لـ بيرسون بين درجات نصفي الأداة، فكانت قيمة الثبات الجزئي مساوية لـ **0.50** بعد ذلك تم تصحيح هذه القيمة باستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان براون، فكانت قيمة الثبات الكلي مساوية لـ **0.67** والجدول الموالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (14) يوضح نتائج التجزئة النصفية لأداة التوافق الدراسي حسب الدراسة الحالية

المؤشرات الإحصائية / الفقرات	قيمة (ر) قبل التعديل	قيمة (ر) بعد التعديل	مستوى الدلالة والقرار الإحصائي
الفقرات الفردية – 17–	0.50	0.67	0.01 دالة
الفقرات الزوجية – 17–			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة الارتباط بين نصفي الأداة قبل التعديل كانت مساوية لـ **0.50** وهي تعبر عن الثبات الجزئي للمقياس _ ثبات نصف المقياس _ بينما بعد التعديل أصبحت مساوية لـ **0.67** وهي تعبر عن قيمة الثبات الكلي للمقياس، وهذه القيمة الأخيرة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **0.01** وهذا ما يجعل الباحث يتأكد مرة أخرى من ثبات المقياس، وبالتالي إمكانية استخدامه في جمع البيانات المتعلقة بهذا المتغير في الدراسة الحالية.

هـ – الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

للتأكد مرة أخرى من ثبات الأداة استخدم الباحث في الدراسة الحالية طريقة ألفا كرونباخ حيث تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على البيانات المتحصل عليها في الدراسة الاستطلاعية لأداة التوافق الدراسي، فكانت قيمة معامل ألفا كرونباخ مساوية لـ **(0.63)** وهي قيمة قوية تدل على التناسق القوي بين البنود مع بعضها البعض، وهذا ما يدل مرة أخرى على ثبات الأداة، والجدول الموالي يوضح هذا أكثر.

جدول رقم (15) يوضح قيمة الثبات لأداة التوافق الدراسي بطريقة ألفا كرونباخ

عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا α
34	0.63

بناءا على ما ورد في الطرح السابق حول بعض الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق الدراسي، سواء تلك الخصائص الأصلية للمقياس أو تلك الخصائص المحسوبة في الدراسة الحالية فان الباحث مطمئن لهذه الأداة ولصلاحيتها في جمع البيانات المتعلقة بهذا المتغير.

إذا وبناء على كل ما ورد أعلاه حول بعض الخصائص السيكومترية للأدوات الثلاث المستخدمة في الدراسة الحالية، يستطيع الباحث هنا أن يطمئن لصلاحيتها للقياس، وبالتالي إمكانية استخدامها في جمع البيانات المتعلقة بالمتغيرات الأساسية للدراسة الحالية.

4- الدراسة الأساسية وإجراءاتها:

تعتبر الدراسة الأساسية إجراء أساسي لا غنا عنه في كل الدراسات العلمية، ولا سيما في الجانب الميداني منها، ولأنها كذلك جاءت هذه الفقرة للحديث عنها فيما تعلق بعينتها (طريقة اختيارها – حجمها – مواصفاتها) وفيما تعلق كذلك بإجراءات تطبيقها (تطبيق الأدوات على أفراد العينة) ثم الإشارة إلى مختلف الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة بياناتها لغرض اختبار الفرضيات المقترحة في الدراسة.

4-1- عينة الدراسة الأساسية:

بعد تحديد المجتمع الإحصائي للدراسة الحالية، وذلك بالتنسيق مع مصلحة التعليم الثانوي بمديرية التربية للولاية المعنية، تمت الموافقة على التطبيق في بعض الثانويات فقط والتي سيأتي ذكرها في العناصر الموالية، وذلك نظرا لان بعض المدراء لم يوافقوا على التطبيق لأسباب بقيت مجهولة لدى الباحث.

4-1-1- طريقة اختيار العينة:

قام الباحث بإجراء المعاينة الإحصائية في حدود الثانويات التي تمت فيها الموافقة على التطبيق بغرض اختيار عينة الدراسة الأساسية، آخذا بعين الاعتبار أن تكون العينة المختارة ممثلة للمجتمع الإحصائي تمثيلا حقيقيا، وبما أن المجتمع الإحصائي للدراسة تمثل في تلاميذ السنة الثانية بمؤسسات التعليم الثانوي، وأن العدد الإجمالي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في الثانويات المعنية بالتطبيق وعلى اختلاف تخصصاتهم هو **1502** تلميذ وتلميذة، فان انسب طريقة للمعاينة الإحصائية السليمة هنا هي المعاينة العشوائية الطبقية التناسبية، على أساس أن كل مؤسسة تعليم ثانوي تشكل طبقة من طبقات المجتمع الإحصائي للدراسة حيث أن هذه المعاينة الإحصائية تجرى وفق المعادلة التالية:

$$ل_{د} = ل \times \frac{ط_{د}}{ن}$$

ل د = حجم العينة المختارة من الطبقة الواحدة.

ل = الحجم الكلي للعينات المختارة.

ط د = حجم الطبقة.

ن = عدد وحدات المجتمع الأصلي. **(السيد عبد الحميد عطية، 1999، ص:27)**

إذا وبعد حصر عدد أفراد المجتمع الإحصائي للدراسة وحصر عدد التلاميذ في كل ثانوية من الثانويات المعنية، قام الباحث بتطبيق معادلة العينة العشوائية الطبقية التناسبية – ذكرت أعلاه – فسيتكلم العنصر الموالي على مواصفات عينة الدراسة الأساسية.

4-1-2- حجم العينة الأساسية وخصائصها:

على اعتبار أن العدد الإجمالي للتلاميذ هو **1502** ارتأى الباحث بعد التشاور مع المشرف الأكاديمي أن يختار عينة حجمها **700** تلميذ وتلميذة من مختلف التخصصات العلمية والأدبية كعينة للدراسة الأساسية، حيث تمت عملية الاختيار بإتباع الخطوات التالية:

1- تم تحديد العدد الأصلي للتلاميذ (كل التخصصات في السنة الثانية ثانوي) في كل طبقة (ثانوية).

2- تم تطبيق معادلة المعاينة المذكورة أعلاه، لتحديد عدد التلاميذ المأخوذ من كل طبقة.

3- تم تطبيق المعادلة مرة أخرى في كل طبقة على حده، لتحديد عدد التلاميذ المأخوذ من الطبقة الواحدة حسب متغير طبيعة التخصص (علميين/أدبيين).

4- تم تطبيق المعادلة مرة أخرى في كل طبقة على حده، لتحديد عدد التلاميذ المأخوذ من التخصصات العلمية ثم من التخصصات الأدبية حسب متغير الجنس (ذكور/إناث).

والجدول الموالي يوضح العدد الأصلي للتلاميذ في كل ثانوية، كما يوضح كذلك عدد التلاميذ المختارين من كل ثانوية كأفراد في العينة الأساسية للدراسة، حسب طبيعة التخصص والجنس.

جدول رقم (16) يوضح العدد الأصلي للتلاميذ وتوزيع أفراد العينة الأساسية حسب كل ثانوية

اسم الثانوية	العدد الأصلي للتلاميذ				عدد أفراد العينة			
	العلميين		الأدبيين		العلميين		الأدبيين	
	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ
محمد بن موسى الخوارزمي (ورقلة)	61	83	13	34	28	40	06	16
سي الشريف علي ملاح (ورقلة)	78	85	19	21	37	40	08	10
الشهيد عبيدلي أحمد (ورقلة)	56	69	09	33	26	32	05	15
بن الشحم محمد (ورقلة)	36	33	10	29	17	15	05	13
الأمير عبد القادر (تقرت)	104	149	16	51	48	70	07	24
عبد الرحمان الكواكبي (تقرت)	123	129	44	110	57	59	21	51
دقعة علي (المنقر- الطيبات)	39	32	10	26	18	15	05	12
المجموع	497	580	121	304	231	271	57	141
المجموع الكلي	1502				700			

4-2- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

إذا وبعد تحديد واختيار أفراد العينة الأساسية للدراسة، قام الباحث وبالتنسيق مع أعضاء الطاقم الإداري لكل ثانوية – مدراء ومراقبين ومستشاري التوجيه والإرشاد – بتحديد مواعيد توزيع الاستمارات على أفراد العينة الأساسية في كل ثانوية على حده، حيث استغرقت عملية التوزيع مدة أسبوعين كاملين من شهر **مارس/2017** وتم الاتفاق من طرف الباحث مع الطاقم الإداري على أن يتم جمع واستلام الاستمارات خلال الفترة الموالية للعطلة الربيعية في الأسبوعين الأولين من شهر **أفريل/2017**، بمعنى أن المدة المستغرقة في إجراءات توزيع الاستمارات وجمعها واستلامها دامت بدايةً من يوم **2017/03/01** إلى غاية **2017/04/10**.

تجدر الإشارة هنا إلى أن الباحث وبعد الاتصال بالثانويات مجددا لجمع الاستمارات، لم يتحصل على نفس عدد الاستمارات الذي وزعه خلال عملية التطبيق، بل تحصل على ستمائة وعشرة **610** استمارة فقط، وهذا راجع إلى أن هناك بعض التلاميذ في بعض الثانويات لم يُرجعوا استماراتهم للقائمين على التطبيق هذا من جهة، ومن جهة أخرى وخلال عملية التفريغ وجد الباحث بان هناك العديد من الاستمارات غير مكتملة الإجابة الأمر الذي أدى به إلى إلغائها من العدد الإجمالي لاستمارات الدراسة الأساسية، حيث بلغ عدد الاستمارات الملغاة أربعة وثمانون **84** استمارة، وبالتالي فان عدد الاستمارات الصالح للدراسة الأساسية كبيانات إحصائية هو خمسمائة وستة وعشرون **526** استمارة فقط.

بناءً على ما سبق فان العدد أو الحجم النهائي لأفراد العينة الأساسية للدراسة الحالية هو **526** فرد والجدول الموالي يوضح التوزيع النهائي لأفراد العينة الأساسية حسب طبيعة التخصص (علميين/أدبيين) والجنس (ذكور/إناث).

جدول رقم (17) يوضح التوزيع النهائي لأفراد العينة الأساسية حسب طبيعة التخصص والجنس

أفراد العينة ذوي التخصصات العلمية		أفراد العينة ذوي التخصصات الأدبية	
ذكور	إناث	ذكور	إناث
112	159	61	194
271		255	
526			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن توزيع أفراد العينة الأساسية للدراسة الحالية تمثل في **271** تلميذ وتلميذة في التخصصات العلمية، توزعوا إلى **112** ذكور و**159** إناث، في حين أن هناك **255** تلميذ وتلميذة في التخصصات الأدبية توزعوا إلى **61** ذكور و**194** إناث ويعتبر هذا العدد **526** هو العدد الصحيح والنهائي لأفراد عينة الدراسة الأساسية، والتي سيستغل الباحث درجات أفرادها في الاختبار الإحصائي لفرضيات الدراسة الحالية.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

5-1- الأساليب المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية:

* معادلة الاختبار " **ت** " (**T-Test**) لدلالة الفروق بين المتوسطات، لغرض استخدامها في طريقة المقارنة الطرفية للتأكد من صدق أدوات الدراسة.

* معادلة معامل الارتباط "ر" لـ " **بيرسون** " لغرض استخدامها في طريقة التجزئة النصفية للتأكد من ثبات أدوات الدراسة.

* معادلة ألفا كرونباخ (**α**) لغرض استخدامها في حساب قيمة المعامل **α** كمعامل ثبات كذلك لأدوات الدراسة.

5-2- الأساليب المستخدمة في الدراسة الأساسية:

* معادلة الاختبار " **ت** " (**T-Test**) لدلالة الفروق في المجموعة الواحدة بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي، لغرض استخدامها في المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة في الفرضية الأولى.

* معادلة الاختبار " **ت** " (**T-Test**) لدلالة الفروق بين المتوسطات، لغرض استخدامها في المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة في الفرضيتين الثانية والثالثة.

* معادلة معامل الارتباط "ر" لـ " **بيرسون** " لغرض استخدامها في المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة في الفرضيات الرابعة والخامسة والسادسة والسابعة وكذا الفرضية الثامنة.

ملاحظة: للإشارة هنا فقد استخدم الباحث كل هذه الأساليب الإحصائية سواء في الدراسة الاستطلاعية أو في الدراسة الأساسية، باستعمال النظام الإحصائي **SPSS** في نسخته رقم **(20)** للاستعانة به في المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الحالية.

*** خلاصة الفصل:**

تم التطرق في هذا الفصل إلى المنهج المعتمد في الدراسة، حيث تمثل في المنهج الوصفي بنوعيه المقارن والارتباطي، ثم التطرق إلى الحديث عن الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها التي تمثلت في تحديد مجتمع الدراسة واختيار العينة الاستطلاعية، ثم انتقل الحديث إلى الأدوات وكيفية التأكد من بعض خصائصها السيكومترية، بعد هذا تم التطرق إلى الدراسة الأساسية وإجراءاتها التي تمثلت في كيفية المعاينة الإحصائية وحجم العينة وخصائصها وإجراءات تطبيق الأدوات، وفي العنصر الأخير من هذا الفصل تم الحديث عن الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية لغرض معالجة البيانات.

الفصل السادس:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

*** تمهيد**

01- التذكير بفرضيات الدراسة

02- عرض وتحليل نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات فرضيات الدراسة

03- خلاصة نتائج الدراسة

04- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

*** تمهيد:**

بعد تطبيق أدوات الدراسة الحالية على أفراد العينة الأساسية التي بلغ حجمها **526** فرد قام الباحث بجمع كل الاستمارات وتفريغها لغرض التكميم، فتحصّل على ثلاث **03** درجات لكل فرد من أفراد العينة، وذلك حسب عدد المتغيرات الأساسية في الدراسة، بعد ذلك قام باستخدام نظام الحزمة الإحصائية SPSS النسخة رقم **(20)** للاستعانة به في المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة، ومنه جاء هذا الفصل كمحاولة من طرف الباحث لعرض وتحليل وكذا مناقشة وتفسير النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية لبيانات كل فرضية من فرضيات الدراسة على حده.

1- التذكير بفرضيات الدراسة:

صاغ الباحث في بداية الدراسة الحالية الفرضيات التالية:

1 - تتوقع الدراسة أن تكون طبيعة إدراك التلاميذ- عينة الدراسة ككل - لأهمية الإعلام المدرسي سلبية.

2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي تعزى لمتغير طبيعة التخصص (ع / أ).

3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي تعزى لمتغير الجنس (ذ/ إ).

4 - توجد علاقة ارتباطيه ضعيفة بين إدراك التلاميذ - عينة الدراسة ككل - لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

5 - توجد علاقة ارتباطيه ضعيفة بين إدراك التلاميذ العلميين الذكور لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

6 - توجد علاقة ارتباطيه ضعيفة بين إدراك التلاميذ العلميين الإناث لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

7 - توجد علاقة ارتباطيه ضعيفة بين إدراك التلاميذ الأدبيين الذكور لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

8 - توجد علاقة ارتباطيه ضعيفة بين إدراك التلاميذ الأدبيين الإناث لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

وفيما يلي عرض وتحليل لما أسفرت عنه المعالجة الإحصائية لبيانات كل فرضية من هذه الفرضيات على حده.

2- عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة:

2-1- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى:

نصت هذه الفرضية على أنّ الدراسة تتوقع أن تكون طبيعة إدراك التلاميذ – عينة الدراسة ككل – لأهمية الإعلام المدرسي سلبية.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام معادلة الاختبار "**ت**" **T- test** للفروق بين المتوسطات في المجموعة الواحدة، حيث تطلب الأمر حساب قيمة المتوسط الفرضي لبنود للأداة، والمتوسط الحسابي وقيمة الانحراف المعياري لأفراد العينة، ولعل الجدول الموالي يوضح هذه المعالجة الإحصائية والنتائج التي أسفرت عنها لهذه الفرضية.

جدول رقم (18) يوضح طبيعة إدراك التلاميذ – العينة الكلية – لأهمية الإعلام المدرسي

عدد أفراد العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة والقرار الإحصائي
526	30	30.48	16.11	0.687	525	0.49 غير دالة

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الفرضي لبنود الأداة مساوية لـ **30** وان قيمة المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة مساوية لـ **30.48** وبعد تطبيق معادلة الاختبار "**ت**" لحساب الفروق بين المتوسطات كانت قيمته المحسوبة مساوية لـ **0.687** وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالمقارنة مع القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة **0.05** ودرجة الحرية **525** وهذا ما يوحي بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطين (الفرضي والحسابي) وعليه فان طبيعة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي تعتبر غير واضحة

وفق المعيار الإحصائي فلا هي ايجابية تماما ولا هي سلبية كذلك، وان كانت القراءة الواقعية والميدانية لقيمة المتوسط الحسابي المساوية لـ **30.48** والتي كانت اكبر بقليل من قيمة المتوسط الفرضي المساوية لـ **30** توحي للباحث بنوعٍ من الايجابية في طبيعة الإدراك هنا وهو الأمر الذي سيؤدي بالباحث إلى تأويلات وتفسيرات عديدة لهذه النتيجة التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية.

2- 2- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية:

نصت هذه الفرضية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي تعزى لمتغير طبيعة التخصص (ع / أ).

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام معادلة الاختبار "**ت**" **T- test** لحساب الفروق بين مجموعتين حيث تطلب الأمر حساب قيمة المتوسط الحسابي وقيمة الانحراف المعياري لكل من مجموعة التلاميذ ذوي التخصصات العلمية وكذا مجموعة التلاميذ ذوي التخصصات الأدبية، ولعل الجدول الموالي يوضح هذه المعالجة الإحصائية والنتائج التي أسفرت عنها لهذه الفرضية.

جدول رقم (19) يوضح نتائج الاختبار "ت" المستقل للمقارنة بين العلميين والأدبيين في إدراك أهمية الإعلام المدرسي

المتغير	مجموعات المقارنة	ن	م	ع	الفرق بين المتوسطين	د ح	قيمة "ت"	مستوى الدلالة والقرار الإحصائي
إدراك أهمية الإعلام المدرسي	العلميين	271	31.07	14.63	1.219	524	0.862	0.386 غير دالة
	الأدبيين	255	29.85	17.55				

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة الفروق المحسوبة بين العلميين والأدبيين بدلالة قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكليهما مساوية لـ **0.86** وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالمقارنة مع القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة **0.05** ودرجة الحرية **524** وهذا ما يسمح للباحث في الدراسة الحالية بتأكيد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك أهمية الإعلام المدرسي بين أفراد عينة الدراسة حسب طبيعة التخصص (علميين/أدبيين) وبناء عليه تُقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي تعزى لمتغير طبيعة التخصص(ع / أ)

2- 3- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة:

نصت هذه الفرضية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي تعزى لمتغير الجنس(ذ/إ).

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام معادلة الاختبار "**ت**" **T- test** لحساب الفروق بين مجموعتين حيث تطلب الأمر حساب قيمة المتوسط الحسابي وقيمة الانحراف المعياري لكل من مجموعة التلاميذ الذكور وكذا مجموعة التلاميذ الإناث، ولعل الجدول الموالي يوضح هذه المعالجة الإحصائية والنتائج التي أسفرت عنها لهذه الفرضية.

جدول رقم (20) يوضح نتائج الاختبار "ت" للمقارنة بين الذكور والإناث في إدراك أهمية الإعلام المدرسي

المتغير	مجموعات المقارنة	ن	م	ع	الفرق بين المتوسطين	د ح	قيمة "ت"	مستوى الدلالة والقرار الإحصائي
إدراك أهمية الإعلام المدرسي	الذكور	173	31.18	15.60	1.46	524	0.699	0.485 غير دالة
	الإناث	353	30.14	16.36				

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة الفروق المحسوبة بين الذكور والإناث بدلالة قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكليهما مساوية لـ **0.699** وهي قيمة غير دالة

إحصائيا بالمقارنة مع القيمة المجدولة عند مستوى الدلالة **0.05** ودرجة الحرية **524** وهنا كذلك يُسمح للباحث في الدراسة الحالية بتأكيد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك أهمية الإعلام المدرسي بين أفراد عينة الدراسة حسب الجنس (ذكور / إناث)، وبناء عليه تُقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي تعزى لمتغير الجنس (ذ / إ).

2- 4- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الرابعة:

نصت هذه الفرضية على وجود علاقة ارتباطيه ضعيفة بين إدراك التلاميذ- عينة الدراسة ككل- لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ على مقياس ادراك اهمية الاعلام المدرسي ودرجاتهم على كل من مقياسي الاختيار والتوافق الدراسيين، والنتائج يوضحها الجدول الموالي:

جدول (21) يوضح قيمة العلاقة الارتباطية بين ادراك التلاميذ- العينة الكلية - لاهمية الاعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين

المتغيرات	ادراك أهمية الاعلام المدرسي	مستوى الدلالة والقرار الاحصائي	عدد التلاميذ
الاختيار الدراسي	0.378	0.000 دالة	526
التوافق الدراسي	0.127	0.004 دالة	

يتضح من خلال هذا الجدول بأن قيمة الارتباط بين ادراك التلاميذ عينة الدراسة لاهمية الاعلام المدرسي والاختيار الدراسي مساوية لـ **0.378** وهذا ما يدل على وجود علاقة موجبة ولكنها ضعيفة، كونها لم تصل في قيمتها الى اكبر من **0.50** كقيمة ارتباط احصائي، حتى وان كانت ذات دلالة احصائية قوية وهذا ما يؤكد وجود علاقة ارتباطية ضعيفة وموجبة بين ادراك التلاميذ لاهمية الاعلام المدرسي والاختيار الدراسي.

كما يتضح من خلال هذا الجدول كذلك، بأن قيمة الارتباط بين ادراك التلاميذ لاهمية الاعلام المدرسي والتوافق الدراسي مساوية لـ **0.127** وهذا ما يدل على وجود علاقة موجبة ولكنها ضعيفة جدا، كونها لم تصل هي الاخرى في قيمتها الى اكبر من **0.50** كقيمة ارتباط احصائي ، حتى وان كانت ذات دلالة احصائية قوية، وهذا ما يؤكد وجود علاقة ارتباطية ضعيفة جدا وموجبة بين ادراك التلاميذ لاهمية الاعلام المدرسي والتوافق الدراسي.

2- 5- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الخامسة:

نصت هذه الفرضية على وجود علاقة ارتباطيه ضعيفة بين إدراك التلاميذ العلميين الذكور لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات العلميين الذكور على مقياس ادراك اهمية الاعلام المدرسي ودرجاتهم على كل من مقياسي الاختيار والتوافق الدراسيين، والنتائج يوضحها الجدول الموالي:

جدول رقم (22) يوضح قيمة العلاقة الارتباطية بين ادراك التلاميذ العلميين الذكور لاهمية الاعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين

المتغيرات	ادراك أهمية الاعلام المدرسي	مستوى الدلالة والقرار الاحصائي	عدد التلاميذ
الاختيار الدراسي	0.376	0.000 دالة	112
التوافق الدراسي	0.180	0.058 غير دالة	

يتضح من خلال هذا الجدول بأن قيمة الارتباط بين ادراك العلميين الذكور لاهمية الاعلام المدرسي والاختيار الدراسي مساوية لـ **0.376** وهذا ما يدل على وجود علاقة موجبة ولكنها ضعيفة بين ادراك العلميين الذكور لاهمية الاعلام المدرسي والاختيار الدراسي، كونها لم تصل في قيمتها الى اكبر من **0.50** كقيمة ارتباط احصائي حتى وان كانت ذات دلالة احصائية قوية.

كما يتضح من خلال هذا الجدول كذلك، بأن قيمة الارتباط بين ادراك التلاميذ العلميين الذكور لاهمية الاعلام المدرسي والتوافق الدراسي مساوية لـ **0.180** وهذا ما يدل على وجود علاقة موجبة ولكنها ضعيفة جدا بين ادراك العلميين الذكور لاهمية الاعلام المدرسي والتوافق الدراسي.

2- 6 - عرض وتحليل نتيجة الفرضية السادسة:

نصت هذه الفرضية على وجود علاقة ارتباطيه ضعيفة بين إدراك التلاميذ العلميين الإناث لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات العلميين الإناث على مقياس ادراك اهمية الاعلام المدرسي ودرجاتهم على كل من مقياسي الاختيار والتوافق الدراسيين، والنتائج يوضحها الجدول الموالي:

جدول رقم (23) يوضح قيمة العلاقة الارتباطية بين ادراك التلاميذ العلميين الاناث لأهمية الاعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين

المتغيرات	الادراك	مستوى الدلالة والقرار الاحصائي	عدد التلاميذ
الاختيار الدراسي	0.270	0.001 دالة	159
التوافق الدراسي	0.043	0.586 غير دالة	

يتضح من خلال هذا الجدول بأن قيمة الارتباط بين ادراك العلميين الاناث لاهمية الاعلام المدرسي والاختيار الدراسي مساوية لـ **0.270** وهذا ما يدل على وجود علاقة موجبة ولكنها ضعيفة بين ادراك العلميين الاناث لاهمية الاعلام المدرسي والاختيار الدراسي، كونها لم تصل في قيمتها الى اكبر من **0.50** كقيمة ارتباط احصائي حتى وان كانت ذات دلالة احصائية قوية.

كما يتضح من خلال هذا الجدول كذلك، بأن قيمة الارتباط بين ادراك التلاميذ العلميين الاناث لاهمية الاعلام المدرسي والتوافق الدراسي مساوية لـ **0.043** وهذا ما يدل على وجود علاقة موجبة ولكنها ضعيفة جدا وتكاد تنعدم بين ادراك العلميين الاناث لاهمية الاعلام المدرسي والتوافق الدراسي.

2- 7- عرض وتحليل نتيجة الفرضية السابعة:

نصت هذه الفرضية على وجد علاقة ارتباطيه ضعيفة بين إدراك التلاميذ الأدبيين الذكور لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات الأدبيين الذكور على مقياس ادراك اهمية الاعلام المدرسي ودرجاتهم على كل من مقياسي الاختيار والتوافق الدراسيين، والنتائج يوضحها الجدول الموالي:

جدول رقم (24) يوضح قيمة العلاقة الارتباطية بين ادراك التلاميذ الادبيين الذكور لاهمية الاعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين

المتغيرات	الادراك	مستوى الدلالة والقرار الاحصائي	عدد التلاميذ
الاختيار الدراسي	0.483	0.000 دالة	61
التوافق الدراسي	0.243	0.059 غير دالة	

يتضـح مـن خـلال هـذا الجـدول بـأن قيمـة الارتبـاط بـين ادراك الادبيـين الـذكور لاهميـة الاعـلام المدرسـي والاختيـار الدراسـي مسـاوية لــ **0.483** وهـذا مـا يـدل علـى وجـود علاقـة موجبـة وضـعيفة نوعـا مـا بـين ادراك العلميـين الـذكور لاهميـة الاعـلام المدرسـي والاختيـار الدراسـي، كونهـا لـم تصـل فـي قيمتهـا الـى اكبـر مـن **0.50** كقيمـة ارتبـاط احصائي حتى وان كانت ذات دلالة احصائية قوية.

كمـا يتضـح مـن خـلال هـذا الجـدول كـذلك، بـأن قيمـة الارتبـاط بـين ادراك التلاميـذ الادبيـين الـذكور لاهميـة الاعـلام المدرسـي والتوافـق الدراسـي مسـاوية لــ **0.243** وهـذا مـا يـدل علـى وجـود علاقـة موجبـة و ضـعيفة بـين ادراك الادبيـين الـذكور لاهميـة الاعلام المدرسي والتوافق الدراسي.

2- 8 - عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثامنة:

نصـت هـذه الفرضـية علـى وجـد علاقـة ارتباطيـه ضـعيفة بـين إدراك التلاميـذ الأدبيين الإناث لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين.

للتحقـق مـن هـذه الفرضـية تـم حسـاب قيمـة معامـل الارتبـاط بيرسـون بـين درجـات الأدبيـين الإنـاث علـى مقيـاس ادراك اهميـة الاعـلام المدرسـي ودرجـاتهم علـى كـل مـن مقياسي الاختيار والتوافق الدراسيين، والنتائج يوضحها الجدول الموالي:

جدول رقم (25) يوضح قيمة العلاقة الارتباطية بين ادراك التلاميذ الادبيين الاناث لأهمية الاعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين

المتغيرات	الادراك	مستوى الدلالة والقرار الاحصائي	عدد التلاميذ
الاختيار الدراسي	0.408	0.000 دالة	194
التوافق الدراسي	0.170	0.018 دالة	

يتضح من خلال هذا الجدول بأن قيمة الارتباط بين ادراك الادبيين الاناث لاهمية الاعلام المدرسي والاختيار الدراسي مساوية لـ **0.408** وهذا ما يدل على وجود علاقة موجبة وضعيفة نوعا ما بين ادراك الادبيين الاناث لاهمية الاعلام المدرسي والاختيار الدراسي، كونها لم تصل في قيمتها الى اكبر من **0.50** كقيمة ارتباط احصائي حتى وان كانت ذات دلالة احصائية قوية.

كما يتضح من خلال هذا الجدول كذلك، بأن قيمة الارتباط بين ادراك التلاميذ العلميين الذكور لاهمية الاعلام المدرسي والتوافق الدراسي مساوية لـ **0.170** وهذا ما يدل على وجود علاقة موجبة ولكنها ضعيفة جدا بين ادراك الادبيين الاناث لاهمية الاعلام المدرسي والتوافق الدراس.

3 – خلاصة نتائج الدراسة:

اذا وبعد اختبار الفرضيات المقترحة في بداية الدراسة الحالية بعدد من الاساليب الاحصائية المناسبة باستخدام النظام الاحصائي SPSS توصل الباحث الى مجموعة من النتائج، حاول أن يلخصها في الجدول الموالي:

جدول رقم (26) يوضح النتائج النهائية لاختبار فرضيات الدراسة

رقم الفرضية	نص الفرضية	النتيجة النهائية
01	تتوقع الدراسة أن تكون طبيعة إدراك التلاميذ – عينة الدراسة ككل – لأهمية الإعلام المدرسي سلبية	طبيعة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي غير واضحة احصائيا، ولكن كانت بنوع من الايجابية نظرا لان قيمة المتوسط الحسابي **(30.48)** جاءت اكبر بقليل من قيمة المتوسط الفرضي للمقياس**(30)**
02	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي تعزى لمتغير طبيعة التخصص (ع / أ)	لا توجد فروق دالة احصائيا في ادراك التلاميذ لاهمية الاعلام المدرسي بين التلاميذ ذوي التخصصات العلمية، والتلاميذ ذوي التخصصات الادبية
03	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي تعزى لمتغير الجنس (ذ / إ)	لا توجد فروق دالة احصائيا في ادراك التلاميذ لاهمية الاعلام المدرسي بين التلاميذ الذكور والتلاميذ الاناث
04	توجد علاقة ارتباطيه ضعيفة بين إدراك التلاميذ – عينة الدراسة ككل –	توجد علاقة موجبة وضعيفة بين ادراك التلاميذ لاهمية الاعلام المدرسي

	لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين	والاختيار الدراسي، بينما توجد علاقة موجبة كذلك ولكنها ضعيفة جدا بين ادراك التلاميذ لاهمية الاعلام المدرسي والتوافق الدراسي
05	توجد علاقة ارتباطيه ضعيفة بين إدراك التلاميذ العلميين الذكور لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين	توجد علاقة موجبة وضعيفة بين ادراك التلاميذ العلميين الذكور لاهمية الاعلام المدرسي والاختيار الدراسي، بينما توجد علاقة موجبة كذلك ولكنها ضعيفة جدا بين ادراك هؤلاء التلاميذ لاهمية الاعلام المدرسي والتوافق الدراسي
06	توجد علاقة ارتباطيه ضعيفة بين إدراك التلاميذ العلميين الإناث لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين	توجد علاقة موجبة وضعيفة بين ادراك التلاميذ العلميين الاناث لاهمية الاعلام المدرسي والاختيار الدراسي، بينما توجد علاقة موجبة كذلك ولكنها ضعيفة جدا– تكاد تنعدم– بين ادراك هؤلاء التلاميذ لاهمية الاعلام المدرسي والتوافق الدراسي
07	توجد علاقة ارتباطيه ضعيفة بين إدراك التلاميذ الأدبيين الذكور لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين	توجد علاقة موجبة وضعيفة نوعا ما بين ادراك التلاميذ الادبيين الذكور لاهمية الاعلام المدرسي والاختيار الدراسي، بينما توجد علاقة موجبة كذلك ولكنها ضعيفة بين ادراك هؤلاء التلاميذ لاهمية الاعلام المدرسي والتوافق

		الدراسي
08	توجد علاقة ارتباطيه ضعيفة بين إدراك التلاميذ الأدبيين الإناث لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين	توجد علاقة موجبة وضعيفة نوعا ما بين ادراك التلاميذ الادبيين الذكور لاهمية الاعلام المدرسي والاختيار الدراسي، بينما توجد علاقة موجبة كذلك ولكنها ضعيفة بين ادراك هؤلاء التلاميذ لاهمية الاعلام المدرسي والتوافق الدراسي

4 – مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

هكـذا اذا وبعـد عـرض مختلـف النتـائج التـي أسـفرت عنهـا المعالجـة الاحصـائية لبيانـات الدراسـة حسـب كـل فرضـية، جـاء هـذا العنصـر ليحـاول الباحـث مـن خلالـه مناقشة وتفسير النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية.

4–1– مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الأولى :

*** المناقشة:**

نصـت هـذه الفرضـية علـى أن الدراسـة تتوقـع أن تكـون طبيعـة إدراك التلاميـذ – عينـة الدراسة ككـل– لأهميـة الأعـلام المدرسـي سـلبية، وبعـد المعالجـة الاحصـائية لبياناتهـا أسـفرت النتيجـة علـى أن طبيعـة إدراك التلاميـذ لأهميـة الإعـلام المدرسـي

غير واضحة احصائيا، ولكن كانت بنوع من الايجابية نظرا لان قيمة المتوسط الحسابي **(30.48)** جاءت أكبر بقليل من قيمة المتوسط الفرضي للمقياس**(30)**

إن القراءة العلمية والاحصائية لهذه النتيجة توحي بأن هذه الفرضية لم تتحقق لا بالشكل السلبي ولا حتى بالشكل الإيجابي – وإن كانت بقدر قليل من الايجابية – كون أن قيمة المتوسط الحسابي لافراد العينة على أداة إدراكهم لأهمية الاعلام المدرسي زادت عن قيمة المتوسط الفرضي لنفس الاداة بـ **(0.48)** بالرغم من عدم دلالتها الاحصائية، وهذا الفرق البسيط بين المتوسطين الحسابي والفرضي هو ما سمح للباحث في الدراسة الحالية بالحكم على عدم تحقق هذه الفرضية.

يستخلص من هذه النتيجة أن التلاميذ هنا يُولون نوعا من الاهتمام بالتوجيه والارشاد المدرسي، ولديهم نوع من الادراك الايجابي لاهمية الاعلام المدرسي والفوائد التي يمكن ان يستفيدون بها فيما يتعلق بمشاويرهم الدراسية وبكل معطياتها ولقد تجلى هذا النوع من الادراك الايجابي وبصورة واضحة في الكثير من الدرجات الكلية لافراد العينة على مقياس إدراك التلاميذ لاهمية الاعلام المدرسي، حيث نجد بأن الكثير من الدرجات قد إنحرفت بفوارق كبيرة جدا وبإشارات موجبة عن قيمة المتوسط الحسابي لافراد العينة.**(أنظر الملحق رقم 13)**

كمقارنة لهذه النتيجة بالنتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة، فإننا نجد بأنها قاربت الاتفاق مع نتائج بعض الدراسات واختلفت مع بعض النتائج في دراسات اخرى.

من بين الدراسات التي قاربت الاتفاق مع نتيجة هذه الفرضية نجد:

دراسة **عبد المنان معمور محمد حمزة** حسب **فهد إبراهيم الحبيب** (1996) والتي كان موضوعها " الممارسات الواقعية لعملية التوجيه والإرشاد كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية في بعض مدارس المملكة العربية السعودية " حيث توصلت

هـذه الدراسـة إلـى أن عمليـة التوجيـه والإرشـاد تُمـارَسْ ممارسـة واقعيـة وفعالـة، وأن عمليـة التوجيـه والإرشـاد لهـا أهميـة كبيـره فـي العمليـة التعليميـة والتربويـة، وأن الطـلاب هنا يدركون هذه الأهمية جيداً.

دراسـة **إسـماعيل الأعـور**(2005) فـي رسـالته للماجسـتير حـول " واقـع الإعـلام التربـوي فـي مؤسسـات التعلـيم الثـانوي بـالجزائر "، حيـث توصـلت هـذه الدراسـة إلـى نتـائج تـنص علـى أن خـدمات الإرشـاد والتوجيـه المدرسـي حسـب وجهـة نظـر تلاميـذ التعلـيم الثـانوي، تشـهد نوعًـا مـن الفعاليـة – مقبولـة إلـى حـد مـا – فـي أوسـاط التلاميـذ كـون أن الإعـلام المدرسـي هنـا يعمـل حقيقـةً علـى حـث التلاميـذ علـى الاسـتعلام الـذاتي حـول التخصصـات الدراسـية ويسـاعدهم علـى استكشـاف قـدراتهم وإمكانيـاتهم الشخصـية ويعـرفهم بمختلـف الآفـاق المسـتقبلية للتخصصـات الدراسـية فـي سـوق العمـل وحتى على الصعيد الاجتماعي كذلك.

دراسة **فنطازي كريمة ولوكيا الهاشمي** (2009) والتي كان موضوعها خدمات الإرشاد التربوي في المرحلة الثانوية حسب آراء التلاميذ ومستشاري التوجيه، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع الإرشاد في المؤسسات التربوية – المرحلة الثانوية – فتوصلت إلى أن التلاميذ اتفقوا على استفادتهم من خدمات التوجيه والإرشاد رغم اختلاف جذوعهم المشتركة واستفادتهم بدرجة أكبر من خدمات الإرشاد الجماعي (خدمة الإعلام المدرسي).

دراسة **ضياف زين الدين** و**بعلي مصطفى** (2008/2007) عندما قاما بدراسة حول خصائص المرشد النفسي النموذج كما يدركها تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث هدفت إلى التعرف على أهم الخصائص النموذجية لدى المرشد النفسي (مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي) حسب إدراك التلاميذ، فتوصلت إلى أن مجال الخصائص الاجتماعية احتل المرتبة الأولى، ثم يليه مجال الخصائص المهنية الأكاديمية، ثم يليه مجال الخصائص

النفسية الذي احتل المرتبة الأخيرة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات التلاميذ حسب متغير الجنس.

من خلال هذه الدراسة الأخيرة، نلاحظ كيف أن التلاميذ يركزون في اهتمامهم بمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي على الجانبين الاجتماعي والأكاديمي، فاهتمامهم بالجانب الاجتماعي كونهم في علاقات تفاعلية معه، أما اهتمامهم بالجانب الأكاديمي فبحكم أنهم يحتاجون إلى مساعدته وإرشاداته فيما يتعلق بمشكلاتهم وإشكالاتهم الدراسية.

– هذا فيما تعلق بالدراسات التي قاربت الاتفاق مع نتيجة هذه الفرضية، أما فيما تعلق بالدراسات التي اختلفت عن هذه النتيجة نجد:

دراسة **كاظم آبل** حسب **جاسم راشد الجيمار** والتي كان موضوعها الإرشاد التربوي وأهم عملياته في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في إدراك الطلبة والموجهين والمدرسين لدور ووظيفة الموجهين التربويين، فتوصلت إلى أن الطلاب غير واعين بفوائد برامج التوجيه والإرشاد المقدمة لهم، وأن الموجهين يقدّرون وظيفتهم ومهمتهم في هذه المرحلة، وأن دور الموجّه والمرشد التربوي يحتاج إلى إعادة صياغة من قِبل الإدارة التربوية، وذلك لجعل عملية الاتصال سهلة ومتناولة بين الموجهين والمدرسين والإدارة المدرسية، وكذا بين كل هذه الأطراف التربوية في علاقاتهم الرسمية وغير الرسمية مع الطلبة.

دراسة كل من **سليمان زيدان** و**سهيل شواقفة** (2007) عندما أكدا على ضرورة توفير أو خلق جو علائقي تفاعلي بين المرشدين التربويين والطلبة، بالنظر إلى ما لاحظاه في المؤسسات التربوية من عدم تحقيق الإرشاد التربوي للدور المنوط به لفائدة الطلبة، ونظرا كذلك لما لمِساه من عدم وضوح الرؤية لدى الطلبة للأهمية والفائدة التي يمكن أن يعود بها الإرشاد التربوي فيما يتعلق بمشاويرهم ومشكلاتهم الدراسية.

*** التفسير:**

كمحاولة تفسير للشكل الذي جاءت عليه نتيجة هذه الفرضية، يمكن للباحث أن يقول بأن عدم الوضوح الذي اعترى طبيعة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي هنا، وفي نفس الوقت ميلها إلى الطبيعة الايجابية، قد يرجع إلى العوامل أو الأسباب التالية:

*** عوامل وأسباب مرتبطة بالتلميذ:**

– النظرة السلبية تجاه الإرشاد النفسي بصفة عامة في المجتمع، الأمر الذي سيؤثر حتما على إدراك التلاميذ لأهمية التوجيه والإرشاد في المدرسة.

– قلة احترام مستشار التوجيه والإرشاد في المدرسة من طرف التلاميذ، وهذا ما صرّح به بعض المستشارين خلال الزيارات الميدانية التي قام بها الباحث.

– عدم ثقة التلاميذ بمستشار التوجيه والإرشاد والخوف منه، واعتباره واحدا من أعضاء الطاقم التربوي للمؤسسة، وهذا ما صرّح به بعض التلاميذ خلال الزيارات الميدانية التي قام بها الباحث كذلك.

– العزوف الكبير وليس التام من طرف التلاميذ عن زيارة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في مكتبه لطرح انشغالاتهم، بداعي عدم توفر الوقت الكافي بسبب لأوقات الدراسة.

*** عوامل وأسباب مرتبطة بمستشار التوجيه والإرشاد:**

– كثرة الأعباء الملقاة على عاتق مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي ذات الطابع الإداري مما يحول بينه وبين التواصل مع التلاميذ والتفاعل معهم بما يصحح لهم المفاهيم والأفكار الخاطئة، الأمر الذي يُبقي على الغموض حول صورة هذا الأخير– مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي – قائما في ذهنيات التلاميذ.

– ضعف التكوين القاعدي لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي – وهذا ما صرح به بعض المستشارين كذلك – وعدم إلمامه بالكيفيات والتقنيات والمهارات البيداغوجية الصحيحة لممارسة العمل الإرشادي في الأوساط المدرسية.

– اتساع رقعة المقاطعة التربوية التي يتدخل على مستواها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، الأمر الذي يجعله غير قادر على كفاية مهامه الإرشادية، وهذا ما يؤثر كذلك على طبيعة إدراك التلميذ له.

*** عوامل وأسباب مرتبطة بإجراءات تطبيق أداة الدراسة وبعينتها:**

– ربما تكون الفترة الزمنية التي طبق فيها الباحث أدواته غير مناسبة بالنسبة للتلاميذ كونهم مقبلين على العطلة الربيعية، وليس بالزمن البعيد كانوا بصدد إجراء امتحانات الفصل الثاني، الأمر الذي ربما يجعلهم يتسرّعون في استجاباتهم لبنود الأداة.

– ربما يمكن الحديث كذلك عن كيفية استجابات أفراد العينة لبنود الأداة، فقد تكون بعض الاستجابات غير صادقة ولا حتى حقيقية الأمر الذي سيؤثر في مصداقية البيانات الدراسة وبالتالي سينجر هذا التأثر على نتائجها، فكما نعلم بأنه بقدر ما تكون البيانات حقيقية وواقعية بقدر ما تكون النتائج المتوصّل إليها موضوعية ودقيقة كذلك والعكس صحيح والباحث هنا يضع هذا الاحتمال.

– كما ويمكن الحديث هنا كذلك على احتمال عدم كفاية حجم العينة الأساسية للدراسة والذي بلغ **(526)** تلميذ تلميذة، وعدم تمثيله الصحيح والمناسب لمجتمع الدراسة وخصائصه والذي بلغ **(7454)** بكل ثانويات الولاية، والأمر هنا يخرج تماماً على نطاق الباحث في الدراسة الحالية، كونه قام باختيار عينة أساسية حجمها **(700)** تلميذ تلميذة في البداية، ولكن في النهاية تحصل على **(526)** استمارة فقط.

بالإضافة إلى كل هذه المحددات المحتملة على الصعيد الإجرائي كأسباب أو عوامل أدت إلى غموض طبيعة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي، فإن هناك أسباب أخرى وإن كانت على الصعيد النظري ربما كان لها دخل كذلك في تشكيل هذه النتيجة، هذه العوامل ذكرتها **يمينة خلادي** (2011) كعوامل مؤثرة في عملية الإدراك الاجتماعي لدى الإنسان وذلك عندما أشارت إلى تلك العوامل المتعلقة بالشخص المُدرَك (موضوع الإدراك)، حيث:

تكلمت دراسة **هويز** (1958) على عامل **طبيعة الدور**، فإن الدور الذي يلعبه الأشخاص الآخرين في حياتنا، من شأنه أن يؤثر في إدراكنا بما يزيد أو يقلل من تقبلنا لهم.

أكدت تجربة **جونز** (1958) على عامل **الرابطة السببية**، فعندما يسلك معنا فرد ما في موقف ما على نحو يختلف عما نتوقعه منه كسلوك مناسب لهذا الموقف، فإن هذا حتما سيؤثر فينا ويوجه إدراكنا له وجهة معينة.

وتبعا لهذه العوامل يقول الباحث في الدراسة الحالية بأنه وجد بأن التلاميذ لم يُبدوا اهتماما إيجابيا واضحا لطبيعة الدور الذي يلعبه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في حياتهم الدراسية، فالذي لوحظ أن الكثير من التلاميذ صرحوا خلال الدراسة الأساسية وحتى خلال الدراسة الاستطلاعية، بأن ليس لديهم أي اطلاع ولا أدنى فكرة حول مهام ودور مستشار التوجيه المدرسي، وهذا ما أدى ربما – في نظر الباحث – إلى غموض طبيعة الإدراك لأهمية الإعلام المدرسي لديهم هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الرابطة السببية بين هذه الأطراف – مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي و التلاميذ – غير متوفرة، كون أن أكثر أنشطة ومهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يغلب عليها الطابع الإداري، وهذا ما لا يسمح له بأن يسلك السلوك التوجيهي والإرشادي المناسب مع التلاميذ.

كما ذكرت **يمينة خلادي** (2011) دائما وفي نفس الإطار، عوامل أخرى ولكن تتعلق هذه المرة بالشخص المدرِك، تؤثر هي الأخرى في عملية الإدراك الاجتماعي، من بين هذه العوامل نجد:

العوامل المزاجية: حيث توصلت العديد من الدراسات ومنها دراسة **فرباتش** و**سنجر** (1957) إلى أن مشاعر الأفراد وظروفهم تؤثر على إدراكهم للآخرين.

خصائص الشخص: ومن هذه الخصائص السن والجنس وأثر شعور الفرد بمكانته الاجتماعية على إدراكه للآخرين، وكذا أثر الصفات الشخصية للمدرِك على إدراكه، والنمط الإدراكي الخاص بكل فرد وكذا صحته النفسية وتقديره لذاته وإدراكه لها، واتجاهه نحو التعصب.

التنظيم المعرفي للفرد: ويشمل الخبرات السابقة والعلاقات الاجتماعية ومفهومه عن ذاته.

وهنا يقول الباحث بأن التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي والتي توازي مرحلة المراهقة وبحكم خصائصه الشخصية (النفسية) والعقلية (المعرفية) وكذا الاجتماعية والتي لا تعرف الاستقرار ولا الاتزان، كلها عوامل من شأنها أن تكون قد أثرت وتدخلت بشكل مباشر أو غير مباشر في تشكيل الطبيعة غير الواضحة للإدراك تجاه أهمية الإعلام المدرسي.

*** هذا وربما هناك بعض العوامل والأسباب الأخرى التي كان لها دور كذلك في تشكيل هذه النتيجة، ولكن الباحث في الدراسة الحالية لم يتفطن لها ***

4 – 2 – مناقشة وتفسير نتيجتي الفرضيتين الثانية والثالثة:

*** المناقشة**

نصت الفرضية الثانية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي حسب متغير طبيعة التخصص(ع/أ) كما نصت الفرضية الثالثة على عدم وجود هذه الفروق كذلك ولكن حسب متغير الجنس(ذ/إ) اذ وبعد المعالجة الاحصائية لبيانات هاتين الفرضيتين، أسفرت نتائج الدراسة على عدم توفر الدلالة الاحصائية للفروقبين التلاميذ في ادراكهم لأهمية

الإعـــلام المدرســـي، ســـواء بالنســـبة لمتغيـــر طبيعـــة التخصـــص (العلميين/الأدبيـــين) أوحتى بالنسبة لمتغير الجنس(الذكور/الإناث).

إن القـراءة العلميـة والاحصـائية لهـذه النتـائج تـوحي بـأن هـاتين الفرضـيتين تتحققتـا علـى الشـكل الـذي صـيغت بـه فـي بدايـة الدراسـة، بمعنـى أن عـاملي طبيعـة التخصـص والجنس لم يؤثرا بإحداث فروق في إدراك التلاميذ لأهمية الاعلام المدرسي.

بنـاءا علـى هـذه النتـائج يسـتطيع الباحـث فـي الدراسـة الحاليـة أن يحكـم بمنطقيـة تحقـق الفرضـيتين الثانيـة والثالثـة(عـدم وجـود الفـروق) لاسـيما وأن نتيجـة الفرضـية الاولـــى نصـــت علـــى أن طبيعـــة إدراك التلاميـــذ لأهميـــة الاعـــلام المدرســـي غيـــر واضـحة، حيـث أن المنطـق العلمـي فـي الاحصـاء يـنص علـى أنـه إذا كانـت الظـاهرة أو الخاصـية غيـر موجـودة أو غيـر واضـحة فمـن غيـر المنطقـي أن توجـد فيهـا الفـروق، وهـذا تمامـا مـا أسـفرت عنـه المعالجـة الاحصـائية لبيانـات هـذه الفرضـيات الثلاث.

كمقارنـة لهـذه النتـائج بالنتـائج التـي توصـلت اليهـا الدراسـات السـابقة وفـي حـدود اطـلاع الباحـث فإننـا نجـد بأنهـا اتفقـت مـع نتـائج بعـض الدراسـات التـي يـذكرها الباحـث فيما يلي:

نجـد دراسـة **إســماعيل الأعــور** (2005) فـي رسـالة الماجسـتير حـول واقـع الإعـلام التربـوي فـي مؤسسـات التعلـيم الثـانوي بـالجزائر، توصـلت هـذه الدراسـة إلـى نتـائج تـنص علـــى أن خـــدمات الإرشـــاد والتوجيـــه المدرســـي وحســـب وجهـــة نظـــر تلاميـــذ التعلـــيم الثـانوي تشـهد نوعًـا مـن الفعاليـة، كمـا توصـلت إلـى عـدم وجـود فـروق دالـة إحصـائيا فـي فعاليـة هـذا الإعـلام مـن وجهـة نظـر التلاميـذ حسـب متغيـري الجـذع المشـترك والجنس، وذلك بعد استخدام معادلة الاختبار "**ت**" لدلالة الفروق.

كما نجد دراسة **ضياف زين الدين** و**بعلي مصطفى** (2008/2007) حول خصائص المرشد النفسي النموذج كما يدركها تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم الخصائص النموذجية لدى المرشد النفسي (مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي) حسب إدراك التلاميذ، فتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات إدراك التلاميذ لخصائص المرشد النفسي النموذج حسب متغير الجنس.

هذا من جهة، ومن جهة اخرى فإن هناك بعض الطروحات العلمية التي خالفت النتائج الواردة هنا، لاسيما فيما تعلق بعدم وجود الفروق حسب متغير الجنس يذكرها الباحث فيما يلي:

يقول **صالح محمد الخطيب**(2007) بأن هناك فروق فيزيولوجية ونفسية واجتماعية بين الذكور والاناث، تتضح هذه الفروق في الوظائف العقلية كالقدرة على حل المشكلات، كما وتتضح كذلك في شخصية الفرد.

(صالح أحمد الخطيب، 2007، ص:08)

اما في الدراسة الحالية فلم تتضح هذه الفروق في الادراك بين الجنسين، باعتباره من الوظائف العقلية وحتى الاجتماعية لدى التلاميذ.

يقول **أنس محمد قاسم (2004)** بأن هناك فروق فيزيولوجية بين الذكور والاناث في عاملي النمو والنضج، من شأن هذه الفروق أن تؤدي أو تقود إلى تباين في الإستجابات والاختيارات وحتى الميولات في نوعيتها وفي شدتها بين جنس وآخر. **(أنس أحمد قاسم،2004،ص:151)**

والمعنى من هذا من خلال الطرحين السابقين، أن عامل الجنس من المفترض أن يؤدي الى وجود فروق في ادراك التلاميذ لاهمية الاعلام المدرسي، في الوقت الذي لم يتحقق هذا في الدراسة الحالية.

*** التفسير:**

كمحاولة تفسير للشكل الذي جاءت عليه نتيجتي هاتين الفرضيتين، يستطيع الباحث أن يقول بأن استجابات التلاميذ لبنود الأداة هنا كانت واحدة، لأنهم يحملون تلك الصورة الغامضة نحو مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي وبالأخص في بداية الأمر، وهذا ما أدى إلى عدم اكتراثهم وعدم اهتمامهم بما يقوله أو ينصح به، وبالتالي ستكون الاستجابة لأهمية وإجراءات الإعلام المدرسي واحدة وغير متباينة سواء بين التخصصات (علمية/أدبية) وحتى بين الجنسين (ذكور/إناث) وهذا راجع إلى أن الخصائص النفسية التي يعرف بها المراهق عموما هنا – مرحلة التعليم الثانوي – تحثه على البحث المستمر عن المعلومات التي تسهل عليه الوصول إلى تحقيق مشروعه المهني، لأن الاختيار الدراسي هنا يعد مطلباً هاماً من مطالب النمو، ثم إن عدم اختلاف العلاقة بين اختيارات التلاميذ الدراسية وميولهم المهنية باختلاف الجنسين كما قالت **مشري سلاف** (2002) يدعم صحة هذا الطرح، إذ أن التلميذ علميا كان أم أدبيا ذكرا كان أم أنثى له ميول دراسية، وهو دوما يسعى في سبيل تحقيق هذه الميول مهما كان تخصصه ومهما كان جنسه. وبالتالي سيكون دائم السعي وراء الحصول عن إجابات لكل تساؤلاته هذا من جهة ومن جهة أخرى وعندما يجد ذلك الدعم المعرفي من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في إطار الإعلام المدرسي، ونظرا لأنه ينتظر هذه الفرصة – الحصص الإعلامية – فإنه سيغتنمها أيما اغتنام ويسارع إلى تطبيق كل تلك الإجراءات التي نُصح بها من طرف المستشار وكل المتصلين به من الطاقم التربوي، وذلك دوما في إطار الاستعلام الذاتي والبحث عن كل ما يتعلق بالتخصصات الدراسية.

ويشير الباحث هنا إلى أن هذه الرغبة الكبيرة من طرف التلاميذ باختلاف تخصصهم وجنسهم في الاستعلام الذاتي ومنه معرفة التخصصات الدراسية عن كثب، قد اتضحت جليا من خلال استجاباتهم على بنود الأداة الموجه لهم حول الاختيار الدراسي، الأمر الذي كان حسب نظرة الباحث في الدراسة الحالية السبب المباشر في عدم وجود الفروق في درجات إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي حسب متغيري طبيعة التخصص والجنس.

كما ويمكن أن تُفسّر هذه النتائج كذلك، بما تناوله **حامد عبد السلام زهران** (2000) في وصفه لخصائص عملية الإدراك الاجتماعي كونها:

عملية وجدانية: حيث تتضمن مشاعر التواصل والمحبة والميل والتقبل، أو مشاعر الكره والضغينة والبغضاء، ويلاحظ أن الفرد يميل إلى إدراك الأفراد الآخرين الذين يتعاطف معهم وجدانيا بصورة ايجابية على نحو يختلف عن إدراكه للأفراد الذين يكون شعوره الوجداني تجاههم سلبياً...

وهنا يقول الباحث: ولعل أن نظرة التلاميذ هنا وحسب نتائج الدراسة الحالية لمستشار التوجيه يسيطر عليها الغموض وان كانت قد مالت إلى الإيجاب، وهذا ما أدى إلى عدم ظهور الفروق في إدراكهم لأهمية الإعلام المدرسي.

عملية خبرية: حيث تكون الأحاسيس والمشاعر التي تلون الإدراك إيجابية كانت أم سلبية في ضوء خبرات الفرد الاجتماعية السارة والمؤلمة...

وهنا يقول الباحث: ولعل أن أغلب الخبرات التي يحملها التلاميذ هنا في هذه المرحلة من التمدرس مؤلمة، لاسيما إذا ارتبطت بأعضاء الطاقم التربوي والإداري، وعلى رأسهم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.

عملية مقارنة: حيث يقارن الفرد بين إطاره المرجعي والأطر المرجعية للآخرين، مما يدعّم إدراكه لما يشابهه ويكون على شاكلته، ويقلّل إدراكه لمن يختلف عنه في السمات

العامة للشخصية والمعايير الاجتماعية والخلفية الثقافية والمستويات الاجتماعية والاقتصادية....

هنا وبالضبط يقول الباحث: إن أغلب الأطر المرجعية التي يعود إليها التلاميذ في اتخاذ قراراتهم المتعلقة بمشاويرهم الدراسية، ترتبط بالأولياء والزملاء السابقين أكثر من ارتباطها بمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، الأمر الذي يجعل التلاميذ لا يعيرون الأهمية القصوى لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي إلا في بعض المواقف النادرة، وهذا ما أدى كذلك إلى عدم ظهور الفروق في إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي مرة أخرى.

4 – 3 – مناقشة وتفسير نتيجة الفرضيات / 04/ 05/ 06/ 07/ 08/:

*** المناقشة**

نصت هذه الفرضيات على وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين وعلى مستوى كل التصنيفات، سواء بالنسبة لعينة الدراسة ككل أو حتى بالنسبة لمجموعات العينة (العلميين– ذكور/إناث – والأدبيين–ذكور/إناث).

بعد المعالجة الإحصائية لبيانات هذه الفرضيات، نصت النتائج على أنه توجد علاقة إرتباطية موجبة وضعيفة بين إدراك التلاميذ – عينة الدراسة ككل – لأهمية الإعلام المدرسي والاختيار الدراسي في حين أن العلاقة بين الإدراك والتوافق الدراسي موجبة هي الأخرى ولكنها ضعيفة جدا، ونفس النتيجة بالنسبة لمجموعة العلميين الذكور، أما بالنسبة لمجموعة العلميين الإناث فنفس النتيجة كذلك إلا أن العلاقة بين الإدراك والتوافق الدراسي لديهن كادت تكون منعدمة، أما بالنسبة لمجموعة الأدبيين الذكور فتوجد علاقة إرتباطية موجبة وضعيفة نوعا ما بين إدراكهم لأهمية الإعلام المدرسي والاختيار الدراسي، في حين

أن العلاقة بين الإدراك والتوافق الدراسي موجبة هي الأخرى ولكنها ضعيفة، ونفس النتيجة بالنسبة لمجموعة الأدبيين الإناث.

اذاً وعلى اعتبار أن كل هذه الفرضيات تكلمت وفقط عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين ادراك التلاميذ لاهمية الاعلام المدرسي وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين، وبما أن كل نتائجها بعد المعالجة الاحصائية لبياناتها أسفرت عن علاقات موجبة وضعيفة بين متغيراتها أرتأى الباحث في الدراسة الحالية أن تكون محاولة مناقشتها وتفسيرها محتواة في فقرة واحدة ولكن بالنظر الى أن العلاقة بين الادراك والاختيار كانت ضعيفة فقط في حين كانت ضعيفة جدا بين الادراك والتوافق، فسيتم الفصل بين مناقشة وتفسير العلاقتين على النحو التالي: مناقشة وتفسير علاقة – الادراك/الاختيار– ثم مناقشة وتفسير علاقة – الادراك/التوافق –

*** مناقشة وتفسير علاقة – الادراك/الاختيار–**

كما ورد أعلاه فإن النتائج في هذا الإطار نصت على أن كل العلاقات وعلى مستوى كل المجموعات بين إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي والاختيار الدراسي كانت موجبة وضعيفة، ولكن قيمها اقتربت إلى المتوسطة أكثر من اقترابها إلى الضعيفة لدى كل أفراد العينة، وحتى لدى كل مجموعة من مجموعاتها على حده.

نلاحظ هنا بان العلاقة بين كل من إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي واختياراتهم الدراسية شهدت نوعا من الكينونة الايجابية، على اعتبار أن التلميذ هنا وفي هذه المرحلة المصيرية في حياته الدراسية يهتم كثيرا بصياغة واختيار تخصص دراسي يتناسب مع قدراته وإمكانياته وكذا مع ميوله ورغباته هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنه سيجد الكثير من الإجابات عن مختلف تساؤلاته حول مصير اختياره الدراسي من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي –كونه الطرف الوحيد الذي يقدم الإعلام المدرسي بشكله الرسمي– الأمر الذي يجعل التلميذ يعير نوعا من الاهتمام والإدراك الايجابي لما يقدمه له مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي من معلومات ومعارف حول التخصصات الدراسية، هذه المعلومات

والمعارف التي من شأنها أن تؤثر ربما على إدراكه في إعادة صياغته لفكرة اختياره لتخصص دراسي معين، وهذا ما أشار إليه **سوبر** حسب **بوسنة محمود وآخرون** (1994) عندما قال بأن عملية تصور الذات تشكل ركيزة سيكولوجية ومهنية لتطوير الميول والاختيار المهني لدى الفرد، وهي في نفس الوقت تعبيرًا عن تطور للذات، كما وتدخل عملية الإدراك في إعادة بناء المشاريع.

وحسب **تارزولت عمروني حورية** (2007) نجد بأن هناك دراسة أجريت حول أهمية الإرشاد التربوي والمهني لأبناء المرحلة الثانوية بالكويت، هدفت إلى معرفة حاجة الطلاب للتوجيه المدرسي والمهني، توصلت إلى أن المدارس باتت في حاجة ماسة إلى خدمة التوجيه والإرشاد المدرسي، حيث يمكن حصر مظاهر هذه الحاجة في احتياج الطالب الثانوي للتعرف على استعداداته وميوله، وحاجاته كذلك للتعرف على مجالات المجتمع وطبيعة كل مجال.

وفي نفس السياق أضافت **تارزولت عمروني حورية** (1997) وقالت بأن الاختيار يجب أن يكون مدروسا ومبنيًا على أساس مشروع، دُرِست وحُدّدت الوسائل والإمكانيات المساعدة على تحقيقه، والتغلب على مختلف الصعوبات التي يمكن أن تعترض الفرد في سيرورة تحقيق هذا المشروع.

يقول الباحث هنا بأنه يعتقد بأن تصور وإدراك التلميذ لمصيرية صياغة اختياره الدراسي في هذه المرحلة، يعد من بين العوامل والأسباب المباشرة التي أدت إلى أن تكون قيمة العلاقة الارتباطية بين إدراك لأهمية الإعلام المدرسي واختياره الدراسي أقرب إلى القيمة المتوسطة عن إلى القيمة الضعيفة، كون أن التلميذ هنا ومن خلال الحصص الإعلامية التي يقدمها له المستشار، يستطيع تحصيل بعض المعلومات والمعارف التي سيربطها بعملية الاختيار الدراسي لديه، الأمر الذي سيقوّي نوعاً ما من قيمة العلاقة الارتباطية بين الإدراك والاختيار.

يضيف الباحث في الدراسة الحالية إلى ما تقدم به كل من **سوبر** و **تارزولت عمروني حورية** أعلاه، قائلا بأن الميول المهنية كذلك تدخل هي الأخرى كأحد العوامل الأساسية في عملية صياغة الاختيار الدراسي لدى التلميذ، وهذا ما ذهبت إليه **مشرى سلاف** (2002) عندما قالت بأن كل من دراسة **لارسوبو** ودراسة **سيد عبد الحميد مرسي** ودراسة **نفيسة أحمد حسن**، كلها نصت على أهمية الميول كأحد المعايير التي يرجع إليها الفرد (التلميذ) في هذا الإطار(الاختيار الدراسي) وهنا يقول الباحث بأن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يحاول من خلال تطبيق استبيان الميول والاهتمامات أن يبرز للتلاميذ ويعرفهم على مختلف ميولاتهم واهتماماتهم الدراسية والمهنية، الأمر الذي يجعل التلاميذ يستحسنوا هذه الخدمة الإرشادية ويأخذونها بعين الاعتبار في عملية الاختيار الدراسي لديهم، ولعل أن هذا الاستحسان من طرف التلاميذ كان له دور واضح كذلك في تشكيل نتيجة هذه الفرضيات.

وكتدعيم للطرح أعلاه وحسب **تارزولت عمروني حورية** (2007) عمل **مالك مخوّل** على قياس اتجاهات تلاميذ المدارس الثانوية نحو العمل في القُطر السوري والنابعة من الحاجات الاجتماعية، فأكد الباحث بأن الاتجاه نحو العمل مرتبط بالميول المهنية للطلاب وبخطتهم الحياتية وبالخواص النفسية المنفردة للشخصية كما توصل الباحث إلى أن إعداد الطلاّب للعمل الجماعي النافع ومعرفة اختيار المهنة المناسبة، يعتبران في وقتنا الحاضر من بين أهم المسائل الرئيسية التي تواجه المدارس السورية.

ثم إنه قد ذكرت **ميسون سميرة** (2011) دراسة **كادز** و **البرت** (1931) حيث أكدت هذه الدراسة هي الأخرى هذه الحقيقة عندما قالا صاحبا الدراسة " لقد طرحنا على الطلبة سؤالا يقول- لماذا اخترتم المهنة التي تودون الالتحاق بها؟ فأجاب 52% منهم بأنهم يحبونها ويميلون لها، بينما أجاب 45% منهم بأنهم اختاروها

لأنها تتفق مع ميولهم ورغباتهم وقدراتهم، أما بقية العوامل والأسباب فلم تزد نسبتها عن 03% ".

كما ذكرت **ميسون سميرة** (2011) كذلك، الدراسة التي قام بها **سترونج (Strong)** (1931) حيث تتبع مجموعتين من الطلبة، المجموعة الأولى دخلوا مهنهم عن رغبة أما المجموعة الثانية فدخلوا مهنهم بدون رغبة، وبعد جمع البيانات التي تبيّن مدى إنتاجهم في أعمالهم بناءًا على تقارير رؤسائهم في العمل، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

* كانت درجات المجموعة الأولى والذين مكثوا في مهنهم أكثر من10 سنوات أعلى في مهنهم عن المهن الأخرى، وكانت درجات الذين غيروا مهنهم في هذه الفترة أقل.

* كانت درجات المجموعة الثانية أقل الدرجات إطلاقًا، وإنتاجهم أسوأ من إنتاج المجموعة الأولى.

يقول الباحث هنا: وبالإضافة إلى تصور التلاميذ لمصيرية اختياراتهم الدراسية في هذه المرحلة، فإن الفرصة التي يوفرها لهم مستشار التوجيه والإرشاد المهني في التعرف على ميولاتهم وحقيقة رغباتهم، من شأنها أن تكون هي الأخرى كذلك عاملا مدعما لطبيعة العلاقة الارتباطية بين الإدراك والاختيار.

ويقول الباحث كذلك: وفي هذا الاتجاه التفسيري لنتائج هذه الفرضيات وعلى الصعيد النظري، يمكننا أن نشير إلى بعض العوامل المدرسية التي تؤثر في صياغة التلميذ لاختياراته الدراسية، حيث يرى **تريمان كيلي** حسب **سيد عبد الحميد مرسي** (1976) بأن التوجيه المدرسي ينصب على مساعدة التلميذ في اختيار التخصص الدراسي الذي يتوافق مع ميوله واستعداداته لضمان نجاحه الدراسي، إذ أن حاجة المراهق لتنمية قدراته وإمكانياته بما ييسر له تحديد اختياراته، استدعت ضرورة التوجيه المدرسي الذي يعمل على الاهتمام بالتوفيق ما بين التلميذ بما لديه من خصائص مميزة من جهة، والفرص التعليمية المختلفة ومطالبها المتباينة من جهة ثانية. **(سيد عبد الحميد مرسي، 1976، ص:74)**

فالتوجيه والإرشاد المدرسي إذا، يعد بمثابة مشروع تعاوني يشترك فيه كل من الموجّه والمرشد المدرسي وكذا التلميذ، بحيث ينظّمان معارفهما للإسهام في تنمية قدرات هذا الأخير(التلميذ) وإمكانياته في الاختيار الدراسي، وذلك من خلال قناة التواصل الكبرى- الإعلام المدرسي – إذ يعد هذا الأخير حسب ما ورد في **الدليل المنهجي للإعلام المدرسي** الصادر عن مديرية التقويم والتوجيه والاتصال لوزارة التربية الوطنية بالجزائر في شهر جانفي سنة 2000 وفي الصفحة العاشرة (10) منه، بأنه أحد العناصر الهامة في المنظور التربوي والمهني لدى التلميذ، فالتلميذ وقبل أن يقوم بأي اختيار عليه أن يضع كل المعلومات المتوفرة لديه حول موضوع الاختيار، غير أنه كثيرا ما تكون معلومات ومعارف التلميذ حول المهنة موضوع الاختيار قليلة وطفيفة ، وهذه المعلومات لا يوفرها له أحداً سوى الإعلام المدرسي والتي ستكون دقيقة وواضحة ومستمدة من عالم المهن والأشغال المختلفة، فالإعلام المدرسي إذا بما يوفره من معلومات ومعارف، يعد ضرورة حتمية تسمح للتلميذ ببناء وصياغة اختياراته الدراسية على معرفة ودراية بالمسارات التكوينية والمهن التي تفضي إليها في سوق العمل.

وكطرح أخير في هذا الإطار للبرهنة على نتيجة هذه الفرضيات، نجد دراسة **إسماعيل الأعور**(2005) في رسالته للماجستير حول واقع الإعلام التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر، حيث توصلت هذه الدراسة إلى نتائج تنص على أن خدمات الإرشاد والتوجيه المدرسي حسب وجهة نظر تلاميذ التعليم الثانوي تشهد نوعًا من الفعالية في أوساط التلاميذ حسب وجهة نظرهم، كون أن الإعلام المدرسي هنا يعمل حقيقةً على حث التلاميذ على الاستعلام الذاتي حول التخصصات الدراسية ويساعدهم على استكشاف قدراتهم وإمكانياتهم الشخصية ويعرفهم بمختلف الآفاق المستقبلية للتخصصات الدراسية في سوق العمل وحتى على الصعيد الاجتماعي العام كذلك.

يقول الباحث هنا بأن النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة الأخيرة، تعتبر كذلك من بين المؤشرات الميدانية التي يمكن أن يفسر بها طبيعة العلاقة التي ظهرت في الدراسة الحالية – موجبة ضعيفة اقتربت من المتوسطة – بين إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي والاختيار الدراسي لديهم.

*** مناقشة وتفسير علاقة – الادراك / التوافق –**

نصت النتائج في هذا الإطار على أن العلاقة بين الإدراك والتوافق الدراسي لدى أفراد العينة ككل موجبة هي الأخرى ولكنها ضعيفة جدا، وهي نفس النتيجة بالنسبة لمجموعة العلميين الذكور، أما بالنسبة لمجموعة العلميين الإناث فنفس النتيجة كذلك إلا أن العلاقة بين الإدراك والتوافق الدراسي لديهن كادت تكون منعدمة، وأما بالنسبة لمجموعة الأدبيين الذكور فتوجد علاقة إرتباطية موجبة وضعيفة بين إدراكهم لأهمية الإعلام المدرسي والتوافق الدراسي، وهي نفس النتيجة كذلك بالنسبة لمجموعة الأدبيين الإناث.

إن النتائج التي نصت عنها المعالجة الإحصائية لمعرفة طبيعة العلاقة بين إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي والتوافق الدراسي، تبين بأن العلاقة هنا جاءت ضعيفة جدا في مجملها وفي بعضها اقتربت من الانعدام، حيث نلاحظ بأن القيمة الإحصائية للعلاقة بين الإدراك والتوافق جاءت في كل حالاتها أصغر بكثير من القيمة الإحصائية للعلاقة بين الإدراك والاختيار.

يقول الباحث بأن هذه النتيجة منطقية جدا، لاسيما إذا علمنا بأن الهدف الذي يسعى إليه الإعلام المدرسي بصفة خاصة، هو مساعدة التلاميذ على اختيار التخصص الدراسي المناسب لقدراتهم وإمكانياتهم وكذا ميولاتهم ورغباتهم، بدرجة تزيد عن سعيه إلى تحقيق التوافق الدراسي لديهم، وبالتالي فإننا نجد بأن أغلب تدخلات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي إنما تنحصر في إطار سيرورة الاختيار الدراسي لدى التلاميذ بغرض مساعدتهم في هذا الإطار، وهذا انطلاقا من أن أغلب النصوص والمناشير الوزارية أوصت مستشاري

التوجيه والإرشاد المدرسي بأن يركزوا في تدخلاتهم الإرشادية على هذا المجال – تفعيل الاختيار الدراسي للتلاميذ – ولكن هذا لا ينكر بأن هذه التدخلات الإرشادية تعمل كذلك وفي بعض الأحيان على تحسين التوافق الدراسي لديهم ، كونها تعمل على تفعيل التواصل الايجابي والفعال بين التلاميذ وبعض مكونات المحيط المدرسي كالأساتذة والإدارة المدرسية وحتى المناهج الدراسية أحيانا ومساعدتهم في التخلص من بعض المشكلات الدراسية والسلوكية وحتى بعض المشكلات النفسية.

في هذا السياق وكتأكيد لهذه الفكرة الأخيرة، جاءت دراسة **مشطر حسين و قجة رضا** (2009) بعنوان دور المرشد النفسي في مواجهة المشكلات الدراسية والسلوكية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، توصلت إلى نتائج تنص على أن المرشد النفسي هنا يقدم الخدمات النفسية والتربوية من خلال المقابلات الفردية والحصص الإعلامية وأن مستشار التوجيه يعمل حقيقة على محاولة مساعدة التلاميذ في مواجهة وحل هذه المشكلات.

ثم لقد أشار **إبراهيم طيبي** (2009) إلى هذه الفكرة كذلك عندما أكد بأن من خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي تحديد الاستعدادات والإمكانيات لدى التلاميذ وربطها بالشعب والتخصصات الدراسية، فإذا ما حدث تعارض بين توجيه التلميذ إلى تخصص دراسي لا يتماشى مع قدراته واستعداداته، فإن ذلك سيؤدي حتمًا إلى سوء توافقه الدراسي وصعوبة تأقلمه مع المواقف الدراسية وتكاسله على أداء واجباته الدراسية، وارتباكه في علاقاته الاجتماعية مع زملائه وأساتذته، فيسلك تبعًا لذلك سلوكيات لا توافقية.

نستخلص مما قاله **إبراهيم طيبي** أعلاه بأن توجيه التلميذ إلى التخصص الدراسي المناسب لشخصيته بكل خصائصها العقلية والنفسية والجسمية، من شأنه أن يكون له أثر إيجابي وواضح في التوافق الدراسي لديه.

وللتدعيم العلمي لهذه الفكرة كذلك، نجد دراسة **وسيداني** و **بالكير**(1983) والتي هدفت إلى معرفة مدى اثر تعاون كل من المدرسة والأسرة والتلميذ في تحقيق التوافق في عملية التوجيه المدرسي، انطلقت من فرضيات نصت على أن تدخّل الأسرة الفعال في عملية التوجيه يحقق التوافق، وأن تدخّل المدرسة الفعال في عملية التوجيه يحقق التوافق كذلك وكلما كان التلميذ راضٍ عن عملية التوجيه زاد توافقه وارتفعت نتائجه التحصيلية، توصلت هذه الدراسة إلى نتائج نصت على انه:

– توجد علاقة ضعيفة ودالة عند مستوى0.05 بين تدخل الأسرة في عملية التوجيه وتحقيق التوافق.

– توجد علاقة قوية ودالة عند مستوى0.01 بين تدخل المدرسة في عملية التوجيه وتحقيق التوافق.

– توجد علاقة قوية ودالة عند مستوى0.01 بين الرضا وارتفاع النتائج الدراسية وتحقيق التوافق.

ثم إن هناك محطة أخرى لتدعيم هذه الفكرة كذلك، فقد أكد **الحلبوسي وآخرون** (2002) على هذا الدور الذي يلعبه الإرشاد والتوجيه المدرسي في خدمة التوافق الدراسي للتلميذ، عندما قالوا بأن الإرشاد التربوي يلعب دورًا مهمًا في زيادة قدرة الطلبة على التكيف والنجاح، وتجنب العديد من المشكلات التي تواجههم خلال دراستهم.

كما نجد دعامة أخرى كذلك للتأكيد، وهي دراسة **الزهرة الأسود** (2009) والتي جاءت بعنوان مساهمة الممارسات الإرشادية لمستشار التوجيه المدرسي في إحداث التوافق الدراسي لدى التلاميذ من وجهة نظر مستشاري التوجيه، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن تلك الممارسات الإرشادية المقدمة من طرف مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي، تساهم حقيقة

في إحداث التوافق الدراسي لدى التلاميذ بغض النظر إلى الفوارق البسيطة التي يمكن أن تحدثها متغيرات طبيعة التخصص والجنس.

كما ويمكن أن نتكلم في هذا الصدد على بعض العوامل الأخرى، التي ربما كان لها الأثر في تشكيل هذه العلاقة الضعيفة جدا بين إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي وتوافقهم الدراسي، فحصول التلاميذ على الكثير من الدرجات التي فاقت المتوسط الحسابي لأفراد العينة على مقياس التوافق الدراسي، لا يعود بالضرورة إلى الممارسات الإرشادية المقدمة من طرف مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي – وإن كانت نسبة ورود هذا كبيرة – بل قد يعود إلى بعض مكونات ومعطيات المحيط المدرسي، على اعتبار أن الفكرة التي يتفق فيها الجميع، هي أن المدرسة تعتبر المؤسسة الثانية بعد الأسرة في عملية التأثير في الناشئة وبالشكل الكبير، وهذا تماما ما ذهب إليه كل من **زكرياء الشربيني** و **يسرية صادق** (1996) عندما أشارا إلى تلك الواجبات المنزلية والواجبات الاجتماعية وعمليات الاستذكار الجماعي التي يمليها المحيط المدرسي على التلميذ، كونها ستساهم في تنمية تلك الروابط التي تربطه بالزملاء والجماعات المدرسية، الأمر الذي سينجر ربما على تحقيقه لمستوى مقبول من التوافق الدراسي. **(زكرياء الشربيني ، يسرية صادق، 1996، ص:115)**

إذا ومن خلال هذا الطرح يمكن القول بأن المدرسة هي بيئة تعليمية وتربوية تتحمل مسؤولية تلقين المعلومات والخبرات للأجيال المتعاقبة من التلاميذ، ولا تتوقف هنا فحسب بل تحاول الرقي بالتلاميذ وتساعدهم على التوافق في جميع مواقفهم المدرسية الحالية وحتى المستقبلية.

في هذا الصدد يقول **محمد زيدان** (1985) بأن "ما ينفقه المدرس في المدرسة الحديثة من وقت وجهد في الوقوف على نفسية التلاميذ ومساعدتهم على أن يحسّنوا التوافق مع بيئتهم المادية والاجتماعية لدليل على أن المدرسة الحديثة تهدف إلى أن تخلق من تلاميذها مواطنين صالحين، لا تشوبهم شائبة من سوء التوافق أيا كان نوعه".

(محمد زيدان، 1985، ص:150)

ومن جهة أخرى فإن تلك الإجراءات التي تستطيع المدرسة القيام بها، وهي الاهتمام بالأنشطة اللاصفية كالرسم والموسيقى والرياضة، وعدم المغالاة في فرض النظام والسلطة من طرف الإدارة إلى درجة نفور التلاميذ منها، والاهتمام بمحتويات المناهج الدراسية حيث تكون موافقة لقدرات وميول وتوجهات التلاميذ، وتنظيم حجرات الدراسة وتوفير اللوازم الضرورية للتعلم الصفي، والتغلب على ظاهرة الاكتظاظ الصفي، كلها عوامل ومحددات من شأنها أن تؤثر كذلك في تحقيق التوافق الدراسي السوي والمقبول إن لم نقول الجيد لدى التلاميذ.

خلاصة عامة

ومقترحات

خلاصة عامة ومقترحات:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة طبيعة إدراك تلاميذ التعليم الثانوي لأهمية الإعلام المدرسي، وكذا معرفة طبيعة علاقة هذا الإدراك بكل من الاختيار والتوافق الدراسيين في ظل متغيري طبيعة التخصص والجنس، فتوصلت إلى نتائج نصت على أن طبيعة إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي هنا غير واضحة احصائيا وإن كانت بنوع من الايجابية وأن طبيعة التخصص والجنس كمتغيرات تصنيفية لم يؤثرا بإحداث فروق في درجات هذا الإدراك لدى التلاميذ، كما نصت النتائج كذلك على وجود علاقة موجبة ولكنها ضعيفة بين هذا الإدراك وكل من الاختيار والتوافق الدراسيين لدى التلاميذ، بالإضافة إلى أن ضعف العلاقة هنا كان بقيمة اكبر بين الإدراك والتوافق الدراسي.

إذا وبناء على النتائج المذكورة أعلاه، يمكن للباحث في الدراسة الحالية إدراج جملة من المقترحات التي يمكن أن تساهم في التأطير التربوي والاجتماعي وحتى العلمي لمختلف المتغيرات الواردة فيها في الميدان الدراسي، تمثلت هذه المقترحات فيما يلي:

*العمل على إرساء القواعد البيداغوجية والتربوية الصحيحة والفعالة في كل مواقف وأشكال العمل المدرسي، وهذا من شأن القائمين على أمور التربية والتعليم.

*التخفيف من الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، كون أن المقاطعة التربوية لتدخلاته واسعة جدا ولا تسمح له بممارسة الإرشاد المدرسي كما ينبغي، وهذا كذلك من شأن القائمين على أمور التربية والتعليم.

*توعية مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بضرورة بناء علاقات أكاديمية واجتماعية جيدة مع التلاميذ كونه عنصر فعال في الوسط المدرسي، لاسيما إذا ارتبط الأمر بالاختيار الدراسي لديهم.

*العمل على إقناع التلاميذ بأهمية الخدمات الإرشادية التي يقدمها لهم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، من أجل تشكيل قاعدة إدراكية سليمة لديهم تجاه عمليات التوجيه والإرشاد المدرسي، بما يضمن لنا كمهتمين بالتربية والتعليم، استغلالها وتوظيفها في سيرورة المشاوير الدراسية لديهم.

*توعية أولياء أمور التلاميذ بأهمية الإرشاد المدرسي، والتفعيل الايجابي الذي يمكن أن يعود به على المشاوير الدراسية لأبنائهم.

هذا ويقترح الباحث في الدراسة الحالية دراسات مستقبلية حول:

*إجراء دراسات علمية حول واقع التوجيه والإرشاد المدرسي بالجزائر.

*إجراء دراسات علمية حول مآلات التوجيه والإرشاد المدرسي بالجزائر في ظل الواقع الراهن.

*إجراء دراسات علمية حول إدراك التلاميذ لمختلف الظواهر المدرسية (الإدارة المدرسية، المناهج الدراسية، الأساتذة، التخصصات الدراسية، نظم التقييم والتقويم، معايير التوجيه.....الخ)

*إجراء دراسات علمية حول الآليات والاستراتيجيات المتبعة من طرف التلاميذ في كيفية ممارسة الاختيار الدراسي.

*إجراء دراسات علمية تهدف إلى التعرف على العوامل الحقيقية التي تؤثر على اتخاذ التلميذ لقراراته بشأن اختياره الدراسي.

*إجراء دراسات علمية حول العلاقة المحتملة التي تربط بين الاختيار الدراسي لدى التلميذ وتوافقه الدراسي.

*إجراء دراسات استشرافية تتيح لنا إدراج التوجيه والإرشاد التربوي حتى في مرحلة التعليم العالي.

المراجـــــع

01- الكتب العربية:

01 – أحمد خليل القرعان (2005)، التوجيه والإرشاد التربوي، ط1، دار الإسراء للنشر والتوزيع عمان الأردن.

02 – أحمد زكي صالح (1972)، علم النفس التربوي، ط4، مكتبة النهضة، القاهرة.

03 – أحمد شبشوب (1991)، علوم التربية، الدار التونسية للنشر، تونس.

04 – أحمد عبد الخالق (1983)، علم النفس العام، ب ط، الدار الجامعية للطباعة بيروت لبنان.

05 – أحمد عزت راجح (1995)، أصول علم النفس، دار المعارف، مصر.

06 – أحمد محمد الزبادي، هشام الخطيب (2001)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1 دار الثقافة، الأردن.

07 – أحمد محمد بن صالح، ناجي محمد قاسم، مها إسماعيل هاشم، نبيلة ميخائيل مكاوي (2002)، الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية، الجزء الأول، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

08 – أحمد محمد عبد الخالق (2001)، أصول الصحة النفسية، ط3، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.

09 – أديب محمد الخالدي (2003)، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، بيروت.

10 – أمال أحمد يعقوب (1989)، علم النفس الاجتماعي للصفوف الثانية في التربية ب ط، بيت الحكمة، جامعة بغداد، العراق.

11 – أنس أحمد قاسم (2004)، مقدمة في الفروق الفردية، ط1، مركز الإسكندرية القاهرة.

12 – بشير معمريه (2007)، القياس النفسي وتصميم أدواته في علم النفس والتربية، ط2 منشورات الحبر، الجزائر.

13 – تركي رابح (1989)، أصول التربية، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

14 – جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم (1984)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس دار النهضة العربية، القاهرة.

15 – جاسم راشد الجيمار (ب ت)، دراسة فعالية المرشد التربوي، ط2، دار الفكر العربي الكويت.

16 – جنان سعيد الرحو (2005)، أساسيات في علم النفس، ط1، الدار العربية للعلوم بيروت.

17 – حامد عبد السلام زهران (2000)، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة.

18 – حامد عبد السلام زهران (2002)، التوجيه والإرشاد النفسي، ط3، عالم الكتب القاهرة.

19 – حشمت حسين أحمد، مصطفى حسن باهي (2006)، التوافق النفسي والتوازن الوظيفي، ب ط، الدار العالمية للنشر.

20 – حلمي المليجي (ب ت)، علم النفس المعاصر، ب ت، دار النهضة العربية، بيروت.

21 – ديوبولد فان دالين (1997)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط7، ترجمة محمد نبيل نوفل، سلمان الخضري الشيخ، طلعت منصور غبر يال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

22 – رشاد عبد العزيز موسى (ب ت)، سيكولوجية الفروق بين الجنسين، ب ط، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع، القاهرة.

23 – رمضان محمد القذافي (1997)، التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، دار الجيل، بيروت.

24 – زكرياء الشربيني، يسرية صادق (1996)، تنشئة الطفل، دار الفكر العربي، القاهرة.

25 – سامي محمد ملحم (2001)، صعوبات التعلم، ط1، دار الميسرة، عمان.

26 – سعدون سليمان نجم الحلبوسي وآخرون (2002)، التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، ب ط، منشورات ELGA، مالطا.

27 – سليمان داود زيدان، سهيل موسى شواقفة (2007)، الإرشاد النفسي أساليبه وتقنياته ط1، دار الثقافة، الاردن.

28 – سماح خالد زهران، سعد عبد الرحمان (2004)، الإدراك الاجتماعي كيف تفهم نفسك وتفهم الآخر، ب ط، دار الفكر العربي، القاهرة.

29 – سميه طه جميل (1998)، التخلف العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأسرية ط1 مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

30 – سهام محمد أبو عيطة (2002)، مبادئ الإرشاد النفسي، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان، الأردن.

31 – سهير كامل أحمد (2001)، أسس تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

32 – السيد عبد الحميد عطية (1999)، استخدامات التحليل الإحصائي في خدمة البحوث الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الازاريطة، الإسكندرية.

33 – سيد عبد الحميد مرسي (1976)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، ب ط مكتبة الخانجي القاهرة.

34 – سيد عبد العزيز، جودت عزت عطيوي (2004)، التوجيه المدرسي، ط1، دار الثقافة الأردن.

35 – شعبان علي حسين السبسي (2002)، علم النفس ـ أسس السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق ـ ب ط، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

36 – الشيخ كامل محمد عويضة (1996)، رحلة في علم النفس، ط1، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان.

37 – صالح أحمد الخطيب (2007)، الإرشاد النفسي في المدرسة، ط2، دار الكتاب الجامعي الإمارات العربية المتحدة.

38 – صالح حسن الداهري (1999)، الشخصية والصحة النفسية، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.

39 – صالح حسن الداهري (2008)، الإرشاد النفسي المدرسي النظرية– التطبيق التكنولوجيا ط1، دار الفكر، الأردن.

40 – صباح باتر (1982)، المشكلات الإرشادية، ط1، دار السلامة للنشر، بغداد.

41 – صموئيل ميغاريوس (1974)، الصحة النفسية والعمل المدرسي، ط1، المكتبة العربية، القاهرة.

42 – عبد الحميد محمد الشاذلي (1999)، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، ب ط المكتب العالمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية.

43 – عبد الحميد محمد الشاذلي (2001)، الواجبات المدرسية والتوافق النفسي، ب ط المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

44 – عبد الحميد محمد الهاشمي (2008)، التوجيه والإرشاد النفسي الصحة الوقائية، ط4 دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع، جدة.

45 – عبد السلام عبد الغفار (ب ت)، مقدمة في علم النفس العام، ط2، دار النهضة العربية بيروت.

46 – علاء الدين كفافي (2009)، الارتقاء النفسي للمراهق، ب ط، دار المعرفة الجامعية عمان.

47 – فهد إبراهيم الحبيب (1996)، التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربي ط2 مكتبة العربي، الرياض.

48 – فوزي محمد جبل (2001)، علم النفس العام، ب ط، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية مصر.

49 – كمال دسوقي (1976)، علم النفس ودراسة التوافق، ط2، دار النهضة العربية بيروت.

50 – مايسة أحمد النيال (2002)، التنشئة الاجتماعية – مبحث في علم النفس الاجتماعي ب ط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

51 – محمد أحمد خدام مشاقبة (2007)، مبادئ الإرشاد النفسي، ب ط، دار المناهج للنشر والتوزيع الأردن.

52 – محمد جاسم محمد (2004)، مشكلات الصحة النفسية أمراضها وعلاجها، ط1 مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

53 – محمد حسن العمايرة (2007)، علم النفس التعليمي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

54 – محمد حسين قطناني، سعد موسى المعادات (2009)، إرشاد الأطفال الموهوبين ط1 جرير للنشر والتوزيع، الأردن.

55 – محمد عاطف غيث (1979)، قاموس علم الاجتماع، ب ط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

56 – محمد عثمان أحمد (1985)، نظريات التطبيق والتوجيه المهني، دار النهضة العربية بيروت.

57 – محمد عطا حسنين (1981)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط1، دار المريخ الرياض.

58 – محمد محمود الخوالدة (2003)، مقدمة في التربية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.

59 – محمد مصطفى الزيدان (1990)، النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية ط3 دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع، جدة، الرياض.

60 – محمود شمال حسن (2001)، سيكولوجية الفرد في المجتمع، ط1، دار الآفاق العربية القاهرة.

61 – محمود عوض الله سالم وآخرون (2003)، صعوبات التعلم الأكاديمية التشخيص والعلاج، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

62 – مدحت عبد الحميد عبد اللطيف (1990)، الصحة النفسية والتوافق الدراسي، ب ط دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

63 – مروان أبو جويح، عصام الصفدي (2001)، المدخل إلى الصحة النفسية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

64 – مصطفى حسن أحمد (1996)، الإرشاد النفسي لأسر الأطفال غير العاديين، ط1 جامعة عين شمس، مصر.

65 – مواهب إبراهيم عياد، ليلى محمد الخضري (1995)، إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة، ب ط، دار المعارف، الإسكندرية.

66 – ميخائيل إبراهيم أسعد، مالك سليمان مخول (1982)، مشكلات الطفولة والمراهقة ب ط، دار الآفاق الجديدة، لبنان.

67 – ناصر الدين أبو حامد (2008)، الإرشاد النفسي والتوجيه المهني، ب ط، عالم الكتاب الحديث، عمان، الأردن.

68 – نبيل صالح سفيان (2004)، المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي، ط1، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

69 – نبيل عبد الفتاح حافظ (2000)، صعوبات التعلم والتعليم والتعلم العلاجي، ب ط مكتبة شباب الجامعة، مصر.

70 – هادي مشعان ربيع (2003)، المرشد التربوي ودوره الفاعل في مشاكل الطلبة، ط1 دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

71 – وهيب مجيد الكبيسي، صالح أحمد الداهري (2000)، في علم النفس التربوي، ط1 دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.

02– الأطروحات والرسائل الجامعية:

72 – الأعور إسماعيل (2005)، واقع الإعلام التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي والتوجيه الاجتماعي غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة – الجزائر.

73 – برو محمد (2009)، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علوم التربية، جامعة الجزائر.

74 – بوصفر دليلة (2011)، الاستقلال النفسي عن الوالدين وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي المقيم (18– 21 سنة)، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

75 – تارزولت عمروني حورية (1997)، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين دراسة المؤشرات السيكولوجية الدالة على بناء وتحقيق المشروع، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة الجزائر.

76 – تارزولت عمروني حورية (2007)، أثر برنامج تربية الاختيارات على الخاصيات السيكولوجية الدالة على بناء وتحقيق المشاريع الدراسية، رسالة دكتوراه غير منشورة مودعه لدى جامعة الجزائر، الجزائر.

77 – سميحة محمد علي محمد عطية (2001)، إدراك الأطفال لشبكة علاقاتهم الاجتماعية دراسة وصفية مقارنة، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس، مصر.

78 – طيبي إبراهيم (2009)، الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري ودورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التحصيلية، أطروحة دكتوراه مودعه لدى جامعة يوسف بن خده، الجزائر.

79 – عبد الرحيم شعبان شقورة (2002)، الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كليات التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منها بالتوافق الدراسي، رسالة منشورة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

80 – عبد الكريم قريشي (1999)، مشكلات التوافق لدى المراهق الجزائري في المدرسة الثانوية أطروحة دكتوراه مودعه لدى جامعة قسنطينة، الجزائر.

81 – عبد الله لبوز (2002)، التنشئة الأسرية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي والتوجيه الاجتماعي غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة، الجزائر.

82 – كمال صبحي نزال (2005)، الميول المهنية والاختيار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

83 – مشرى سلاف (2002)، علاقة اختيارات التلاميذ الدراسية بميولهم المهنية في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي والتوجيه الاجتماعي غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة، الجزائر.

84 – ميسون سميرة (2011)، الأساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني، أطروحة دكتوراه مودعه لدى جامعة قسنطينة، الجزائر.

85 – نفيسة أحمد حسن (1975)، العلاقة بين الميل المهني والاختيار المهني، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية عين شمس، القاهرة.

86 – يمينة خلادي (2011)، إدراك أسلوب المعاملة الوالدية في الطفولة المبكرة في علاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى المراهقين، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –، الجزائر.

03- الملتقيات العلمية:

87 – الزهرة الأسود: مساهمة الممارسات الإرشادية لمستشار التوجيه المدرسي في إحداث التوافق الدراسي لدى التلاميذ، الملتقى الدولي الأول حول الإرشاد النفسي، 19- 20 جانفي 2009 مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر.

88 – مطبوعة الملتقى الجهوي حول التوجيه المدرسي والمهني 1992، الجزائر.

89 – خالد عبد السلام، بلقيدوم بلقاسم: دور الإرشاد النفسي في تربية كفاءة الاختيار لدى الفرد لحل مشاكله وبناء مشروعه المستقبلي، الملتقى الدولي الأول حول الإرشاد النفسي 19- 20 جانفي 2009، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

90 – ضياف زين الدين، بعلي مصطفى: خصائص المرشد النفسي النموذج كما يدركها تلاميذ المرحلة الثانوية، الملتقى الدولي الأول حول الإرشاد النفسي، 19- 20 جانفي 2009 مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

91 – عواوش بومية: الإعلام المدرسي والمهني في الوسط المدرسي الجزائري، ورشة عمل حول التوجيه المدرسي والمهني، تنظيم المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في الجزائر، من 26-31 أكتوبر 1996، الجزائر.

92 – فنطازي كريمة، لوكيا الهاشمي: خدمات الإرشاد في المرحلة الثانوية حسب آراء التلاميذ ومستشاري التوجيه، الملتقى الدولي الأول حول الإرشاد النفسي، 19- 20 جانفي 2009 مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

93 – مشطر حسين، قجة رضا: دور المرشد النفسي في مواجهة المشكلات الدراسية والمشكلات السلوكية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، الملتقى الدولي الأول حول الإرشاد النفسي 19– 20 جانفي 2009، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

04– المجلات والدوريات العلمية:

94 – أحمد أوزي (ب ت)، المراهق والعلاقات المدرسية، منشورات مجلة التربية، العدد 02 الرباط، المغرب.

95 – سناء محمد سليمان (1988)، الانضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية، مجلة علم النفس العدد 06، القاهرة.

96 – عائشة سمسوم (2014)، واقع وآفاق التكوين والتعليم المهني واحتياجات سوق العمل في الجزائر مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، العدد 29، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الأبيار الجزائر.

97 – م مالك الطاهر (1995)، الاتصال في الوسط المدرسي، مجلة رابطة الإعلام والتوجيه المدرسي، العدد 33، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

98 – محمد محمود غندور (1992)، الفروق الثقافية والجنسية في التوافق الدراسي، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد17، جامعة قطر.

99 – مسعود بوطاف ودنيا خمنو (2014)، علاقة الاختيار المهني بتقدير الذات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، العدد 29، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الأبيار، الجزائر.

100 – مقدم عبد الحفيظ (1991) دور التوجيه والإعلام المهني في الاختيار والتوافق المهني، مجلة الرواسي، العدد04، نوفمبر/ديسمبر 1991، الجزائر.

05- النصوص والمناشير الوزارية:

101 - وزارة التربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال، مكتب الاتصال مع المقاطعات الخارجية في الوسط المدرسي 2001، الجزائر.

102 - وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 91/127 المادة رقم 14، مؤرخ في 1991/11/13، الجزائر.

103 - وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال، الدليل المنهجي في الإعلام المدرسي 2000، الجزائر.

104 - وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال مراسلة رقم 2000/108 إلى مديري مراكز التوجيه المدرسي والمهني حول تقويم الأثر الإعلامي، مؤرخة في 2000/01/22، الجزائر.

105 - وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال منشور رقم 98/124 يتعلق بإعادة تنصيب وتنشيط خلايا التوثيق والإعلام، مؤرخ في 1998/03/10، الجزائر.

06- الكتب الأجنبية:

106- Bernard, Harold and Fulmar (1969), Principles of Guidance, International Textbook Co.

107- Buford Ste Fire, Harold Grunt (1972), Theory of Counseling, Mc Graw_Hill Book Company.

108- Elizabeth, b, Hurlock (1981), La Psychologie De Développement, Megraw Hill Publishing Compagnie, New Delhi.

109- Fillioud. A (1970), Le Choix du Métier, L'Adolescence, C.D.P.L., Paris.

110- Guichard. J (1993), L'école et Les Représentation D'avenir des adolescents, P.U.F, France.

111- Isambert (1968), Education Des Parents, Collection P.U.F, France.

112- Lévy Leboyer (1971), Ambition professionnelles et mobilisés sociales, P.U.F, Paris.

113- Norbert, Sillamy (1996), Dictionnaire De La Psychologie, Larousse De France, Pour La Nouvelle Edition.

114- Nadjar.F (2003), uncopied dictionary of educational Terms; Lebanon.

115- Origlia. D, Ouillon .H (1980): L'adolescent, Edition E.S.T 11em, Paris.

116- Pelletier et all (1974), Développement vocationnel et Croissance Personnelle, Bibliothèque nationale du Québec, Canada.

117- Pemartin. D, Legres.J. (1988), Les Projets chais les jeunes, Edition E.A.P, France.

118- Toufigh Ferouz (1964), Du choix des professions, Etude Sociologique, Genève, La Suisse.

119- Parent. P et Claude (1965), Les écoliers inadaptés, 1ere éditions 2eme trimestre, P.U.F, Paris.

المجلات الأجنبية:

120- Boucenna.M .M, Chrifati .M, Zahi .CH (1994), Eliment pour une problématique de L'orientation en Algérie, Revue de psychologie N° 04, C.E.R.P.E.Q, Ben Aknoun, Algérie.

121- Larcebeau. S (1978), Le Choix Professionnel, OSP 08, N° 03.

122- Watts AG (1988), Les Services d'orientation Scolaire et Professionnelle Pour Les jeunes au Royaume _ Uni, Première Partie, OSP 17, N° 03.

الملاحق

الملحق رقم (01) يوضح صورة أداة – إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي –

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

*** استبيـــــان ***

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة، تحية طيبة وبعد:

تدور مجموعة العبارات في الصفحة الموالية حول العديد من المواقف التفاعلية التي تخوضها مع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بالثانوية، الرجاء منك أن تقرأ كل عبارة بعناية وتجيب عنها بكل صراحة، وذلك بوضع علامة (**X**) في الخانة التي تناسبك وعندما تنتهي من الإجابة تأكد من أنك لم تترك أي عبارة بدون إجابة، واعلم عزيزي التلميذ انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك الشخصي، وان إجابتك ستكون في سرية تامة ولن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي.

البيانات الشخصية:

اسم المؤسسة: .....

الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

الشعبة: علمية ☐ **أدبية** ☐

وشكرا على تعاونكم معنا

الرقم	أري بان مستشار التوجيه المدرسي:	نعم	نوعا ما	لا
01	يساعدني في حل مشكلاتي الدراسية.			
02	يساعدني على كيفية التعلم في مختلف المواد الدراسية.			
03	يعلّمني الطريقة الصحيحة في عملية المراجعة.			
04	يشجعني على تحقيق أهدافي الدراسية.			
05	يساعدني على اختيار التخصص الدراسي المناسب.			
06	يحاول أن يبرز لي قدراتي وإمكانياتي الذاتية.			
07	يبصرني بكل السلوكيات السيئة.			
08	يساعدني على التوافق مع المقررات الدراسية.			
09	يرشدني باستراتيجيات التغلب على الخوف من الامتحان.			
10	يبسط لي من نظرتي حول مستقبلي الدراسي.			
11	يساعدني على فهم ذاتي (نفسي).			
12	يوجهني إلى طرق التعلم التي ترفع من مستوى تحصيلي الدراسي.			
13	يساعدني على اتخاذ القرارات الدراسية السليمة والمناسبة.			
14	يعمل على الرفع من مستوى طموحاتي الدراسية.			
15	يحاول تحسين مختلف علاقاتي مع الأساتذة.			
16	يزودني بالكثير من الأفكار التربوية الهادفة.			
17	أتعامل معه بكل راحة نفسية وبدون حواجز.			
18	يحاول أن ينمي ويطور في شخصيتي.			
19	يتابع وباهتمام مشواري الدراسي.			
20	استفيد من إرشاداته كثيرا.			
21	يزورنا أحيانا في الحجرات الدراسية.			
22	يتعامل معي باحترام.			
23	يستقبل ولي أمري في مكتبه.			

24	يحظى بقبول كبير لدى التلاميذ.			
25	يدفعني للاطلاع بقدر الإمكان فيما يتعلق بدراستي.			
26	يساعدني على تخطي العراقيل والصعوبات التي تواجهني.			
27	يشجني على الاستفادة من وسائل الإعلام خارج المدرسة.			
28	لا اشعر بالملل خلال اللقاءات الجماعية معه.			
29	يساعدني على اكتشاف ومعرفة قدراتي الدراسية.			
30	يساعدني على حل مشكلاتي العلائقية.			

الملحق رقم (02) يوضح صورة أداة – الاختيار الدراسي –

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

*** استبيـــــان ***

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة، تحية طيبة وبعد:

تدور مجموعة العبارات في الصفحة الموالية حول العديد من الممارسات والأنشطة التي قمت بها خلال عملية اختيارك للتخصص الدراسي الذي تزاول فيه الدراسة الآن، فالرجاء منك أن تقرأ كل عبارة بعناية وتجيب عنها بكل صراحة، وذلك بوضع علامة **(X)** في الخانة التي تناسبك، وعندما تنتهي من الإجابة تأكد من أنك لم تترك ولا عبارة بدون إجابة واعلم عزيزي التلميذ انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك الشخصي، واعلم كذلك بان إجابتك ستكون في سرية تامة ولن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي.

البيانات الشخصية:

اسم المؤسسة: .....

الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

الشعبة: علمية ☐ **أدبية** ☐

وشكرا على تعاونكم معنا

الرقم	عندما كنت بصدد عملية اختيار التخصص الدراسي قمتُ بما يلي:	نعم	لا
01	حاولت جمع كل المعلومات المتعلقة بالتخصصات الدراسية.		
02	اطلعت على الوثائق الإعلامية التي توضح مختلف التخصصات الدراسية.		
03	حاولت أن أتعرف على التخصصات الدراسية من طرف الأساتذة.		
04	كنت اقرأ الجرائد والمناشير التي توضح التخصصات الدراسية باستمرار.		
05	حاولت التعرف على المواد التي تندرج ضمن كل تخصص دراسي.		
06	حاولت التعرف على مختلف التخصصات المتوفرة في السنة الثانية ثانوي.		
07	قمت بزيارات متعددة إلى مختلف مراكز التكوين المهني.		
08	زرت خلية الإعلام والتوثيق لمعرفة محتويات كل تخصص دراسي.		
09	حددت مزايا وعيوب كل تخصص دراسي.		
10	حاولت أن احدد واضبط رغبتي الدراسية بكل وضوح.		
11	تكونت لدي رغبة واضحة نحو التخصص الدراسي الذي اخترته.		
12	حاولت أن اختزل كل الخيارات الدراسية المتاحة في اختيار دراسي واحد.		
13	بعدما اتخذت القرار في اختياري الدراسي تمسكت به بدرجة كبيرة.		
14	استعنت بمستشار التوجيه والإرشاد في التعرف على قدراتي وإمكانياتي.		
15	حاولت أن أكوّن ثقة كبيرة في التخصص الدراسي الذي اخترته.		
16	كونت نظرة عامة حول مختلف مجالات المعرفة العلمية في كل تخصص دراسي.		
17	طلبت من مستشار التوجيه والإرشاد أن يساعدني في التعرف على خصائصي الشخصية.		
18	سألت المستشار والأساتذة عما يتطلبه كل تخصص جامعي من قدرات وإمكانيات.		
19	جمعت المعلومات عن مختلف المهن التي يمكن أن يؤدي إليها كل تخصص دراسي.		
20	سألت المستشار والأساتذة عن أهمية كل تخصص دراسي في مستقبلي المهني.		
21	حاولت التعرف عن فرص العمل في كل تخصص دراسي.		

22	حاولت التعرف عن كل الفروع الدراسية المرتبطة بكل تخصص دراسي.		
23	سألت مستشار التوجيه والأساتذة عن المكانة الاجتماعية لكل تخصص دراسي.		
24	حاولت أن احدد القيم الاجتماعية والأخلاقية المرتبطة بمختلف المهن في المستقبل.		
25	تناقشت مع والديا وكذا مستشار التوجيه للتعرف على احتياجات سوق العمل.		
26	قمت بترتيب التخصصات الدراسية المتاحة حسب مدى تحقيقها لأهدافي المستقبلية		

الملحق رقم (03) يوضح الأسماء والتخصصات والدرجات العلمية للأساتذة والخبراء المحكمين:

الرقم	الاسم	التخصص	الدرجة العلمية
01	محمد الساسي الشايب	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي
02	منصور بن زاهي	علم النفس العمل والتنظيم	أستاذ التعليم العالي
03	حورية تارزولت عمروني	علم النفس العمل والتنظيم	أستاذ التعليم العالي
04	الأخضر عواريب	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي
05	قاسم بوسعدة	علم النفس المدرسي	أستاذ التعليم العالي
06	عبد الله لبوز	علم النفس المدرسي	أستاذ التعليم العالي
07	يمينة خلادي	علم النفس المدرسي	دكتوراه علوم
08	فوزية محمدي	علم النفس المدرسي	دكتوراه علوم
09	نور الدين مناع	التوجيه والإرشاد	دكتوراه علوم
10	احمد ميلودي	التوجيه والإرشاد	مستشار رئيسي في التوجيه والإرشاد المدرسي
11	مباركة مقراني	التوجيه والإرشاد	مستشارة في التوجيه والإرشاد المدرسي

الملحق رقم (04) يوضح نتائج الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي:

Statistiques de groupe					
	GROUPE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
SCORE	العليا المجموعة	11	51.00	4.427	1.335
	الدنيا المجموعة	11	25.18	7.278	2.194

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
SCORE	Hypothèse de variances égales	.420	.524	10.052	20	.000	25.818	2.568	20.461	31.176
	Hypothèse de variances inégales			10.052	16.510	.000	25.818	2.568	20.387	31.249

الملحق رقم (05) يوضح نتائج الصدق بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي		total
Q1	Corrélation de Pearson	.590
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	40
Q2	Corrélation de Pearson	.642
	Sig. (bilatérale)	.000
Q3	Corrélation de Pearson	.597
	Sig. (bilatérale)	.000
Q4	Corrélation de Pearson	.512
	Sig. (bilatérale)	.001
Q5	Corrélation de Pearson	.311
	Sig. (bilatérale)	.048
Q6	Corrélation de Pearson	.609
	Sig. (bilatérale)	.000
Q7	Corrélation de Pearson	.339
	Sig. (bilatérale)	.032
Q8	Corrélation de Pearson	.557
	Sig. (bilatérale)	.000
Q9	Corrélation de Pearson	.662
	Sig. (bilatérale)	.000
Q10	Corrélation de Pearson	.700
	Sig. (bilatérale)	.000
Q11	Corrélation de Pearson	.788
	Sig. (bilatérale)	.000
Q12	Corrélation de Pearson	.698
	Sig. (bilatérale)	.000
Q13	Corrélation de Pearson	.545
	Sig. (bilatérale)	.000
Q14	Corrélation de Pearson	.335
	Sig. (bilatérale)	.035
Q15	Corrélation de Pearson	.437
	Sig. (bilatérale)	.005
	N	40
Q16	Corrélation de Pearson	.547

	Sig. (bilatérale)	.000
	N	40
Q17	Corrélation de Pearson	.546
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	40
Q18	Corrélation de Pearson	.596
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	40
Q19	Corrélation de Pearson	.651
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	40
Q20	Corrélation de Pearson	.601
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	40
Q21	Corrélation de Pearson	.332
	Sig. (bilatérale)	.036
	N	40
Q22	Corrélation de Pearson	.525
	Sig. (bilatérale)	.001
	N	40
Q23	Corrélation de Pearson	.374
	Sig. (bilatérale)	.017
	N	40
Q24	Corrélation de Pearson	.628
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	40
Q25	Corrélation de Pearson	.638
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	40
Q26	Corrélation de Pearson	.636
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	40
Q27	Corrélation de Pearson	.549
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	40
Q28	Corrélation de Pearson	.417

	Sig. (bilatérale)	.007
	N	40
Q29	Corrélation de Pearson	.676
	Sig. (bilatérale)	.000
Q30	Corrélation de Pearson	.411
	Sig. (bilatérale)	.008

الملحق رقم (06) يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ

لمقياس إدراك التلاميذ لأهمية الإعلام المدرسي:

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.815
		Nombre d'éléments	15[a]
	Partie 2	Valeur	.838
		Nombre d'éléments	15[b]
	Nombre total d'éléments		30
Corrélation entre les sous-échelles			.915
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.955
	Longueur inégale		.955
Coefficient de Guttman split-half			.955
a. Les éléments sont : Q1, Q3, Q5, Q7, Q9, Q11, Q13, Q15, Q17, Q19, Q21, Q23, Q25, Q27, Q29.			
b. Les éléments sont : Q2, Q4, Q6, Q8, Q10, Q12, Q14, Q16, Q18, Q20, Q22, Q24, Q26, Q28, Q30.			

الملحق رقم (07) يوضح نتائج الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس الاختيار الدراسي:

Statistiques de groupe					
	groupe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
score	1	11	21.55	1.753	.529
	2	11	14.55	2.018	.608

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
Score	Hypothèse de variances égales	.073	.790	8.685	20	.000	7.000	.806	5.319	8.681
	Hypothèse de variances inégales			8.685	19.616	.000	7.000	.806	5.317	8.683

الملحق رقم (08) يوضح نتائج الصدق بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس الاختيار الدراسي:		total
Q1		.418
	Sig. (bilatérale)	.007
Q2		.484
	Sig. (bilatérale)	.002
Q3		.330
	Sig. (bilatérale)	.045
Q4		.383
	Sig. (bilatérale)	.015
Q5		.480
	Sig. (bilatérale)	.002
Q6		.400
	Sig. (bilatérale)	.010
Q7		.310
	Sig. (bilatérale)	.050
Q8		.313
	Sig. (bilatérale)	.049
Q9		.350
	Sig. (bilatérale)	.026
Q10		.326
	Sig. (bilatérale)	.046
Q11		.439
	Sig. (bilatérale)	.006
Q12		.316
	Sig. (bilatérale)	.043
Q13		.318
	Sig. (bilatérale)	.046
Q14		.326
	Sig. (bilatérale)	.039
Q15		.407
	Sig. (bilatérale)	.009
Q16		.318
	Sig. (bilatérale)	.046

Q17		.362
	Sig. (bilatérale)	.022
Q18		.317
	Sig. (bilatérale)	.041
Q19		.487
	Sig. (bilatérale)	.002
Q20		.484
	Sig. (bilatérale)	.002
Q21		.365
	Sig. (bilatérale)	.021
Q22		.355
	Sig. (bilatérale)	.025
Q23		.450
	Sig. (bilatérale)	.004
Q24		.414
	Sig. (bilatérale)	.008
Q25		.386
	Sig. (bilatérale)	.014
Q26		.374
	Sig. (bilatérale)	.017
		40

الملحق رقم (09) يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الاختيار الدراسي:

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.699	26

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.225
		Nombre d'éléments	13[a]
	Partie 2	Valeur	.253
		Nombre d'éléments	13[b]
	Nombre total d'éléments		26
Corrélation entre les sous-échelles			.601
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.767
	Longueur inégale		.767
Coefficient de Guttman split-half			.767
a. Les éléments sont : Q1, Q3, Q5, Q7, Q9, Q11, Q13, Q15, Q17, Q19, Q21, Q23, Q25.			
b. Les éléments sont : Q2, Q4, Q6, Q8, Q10, Q12, Q14, Q16, Q18, Q20, Q22, Q24, Q26.			

الملحق رقم (10) يوضح صورة مقياس التوافق الدراسي لـ يونجمان1979:

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

* استبيـــــان *

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة، تحية طيبة وبعد:

تدور مجموعة الأسئلة في الصفحة الموالية حول العديد من الأمور التي تمارسها في الثانوية وفي القسم الرجاء منك أن تقرأ كل سؤال بعناية وتجيب عليه بكل صراحة، وذلك بوضع علامة (**X**) في الخانة التي تناسبك، وعندما تنتهي من الإجابة تأكد من أنك لم تترك ولا سؤال بدون إجابة، واعلم انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وان إجابتك ستكون في سرية تامة ولن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي.

البيانات الشخصية:

اسم المؤسسة: .....

الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

الشعبة: علمية ☐ **أدبية** ☐

وشكرا على تعاونكم معنا

الرقم	الفقـــرات	نعم	لا
01	هل غالبا ما تنظر من نافذة أو باب القسم أو إلى الملصقات على جدران القسم أثناء الدرس؟		
02	هل اخذ منك الأستاذ أشياء كنت تعبث بها أثناء الدرس (أو طلب منك عدم العبث بها)؟		
03	هل يكون عملك عادة نظيفا ومرتبا؟		
04	هل تحاول غالبا الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك الأستاذ؟		
05	هل تتحدث غالبا مع التلميذ المجاور لك أثناء الدرس؟		
06	هل تقوم أحيانا بقضاء بعض المهام للأستاذ؟		
07	هل تجد انه من الصعب عليك الجلوس ساكنا في مكانك مدة طويلة؟		
08	هل يسهل عليك قراءة ما تكتبه؟		
09	هل تبلي كتابتك بسرعة؟		
10	هل تحضر غالبا إلى الحصص متأخرا؟		
11	هل تكون في العادة هادئا في القسم؟		
12	إذا وجه الأستاذ سؤالا لتلاميذ، هل غالبا ما ترفع أصبعك لطلب الإجابة؟		
13	هل تستغرق أحيانا في الأحلام اليقظة اثنا الدرس؟		
14	هل تحضر معك قلمك بصورة دائما إلى الدرس؟		
15	هل غالبا ما يعاقبك الأستاذ؟		
16	هل تؤدي واجبك المطلوب منك دائما في الوقت المناسب؟		
17	هل اشتركت في أي خلاف حاد أو مشاجرة مع زملائك بثانوية؟		
18	هل غالبا ما تسكب سوائل أو تسقط أشياء داخل القسم؟		
19	هل تذهب الثانوية رفاقك؟		
20	هل غالبا ما توجه انتباهك للأستاذ أثناء حديثه؟		
21	هل سبق أن وجهة للأستاذ أية أسئلة؟		
22	هل يمكنك الاستمرار في أداء العمل الذي تقوم به لمدة طويلة؟		

23	هل عادة ما تكون معك كل الكتب والأدوات التي تحتاجها أثناء الدرس؟		
24	هل أحيانا تترك ما تقوم به من عمل دون أن تنتهي منه؟		
25	هل غالبا ما تؤدي عملك متعمدا على نفسك؟		
26	هل سبق أن حاولت دفع زملائك بالقوة داخل أو خارج القسم؟		
27	إذا لم تستطيع القيام بالعمل المطلوب منك، هل تلتمس المساعدة من الأستاذ؟		
28	هل غالبا ما تستأذن لكي تحرج من القسم؟		
29	هل تنفذ دائما ما يطلب منك بدون أمر؟		
30	هل ترد مباشرة على توبيخ الأستاذ لك؟		
31	هل أحيانا تبدأ بالضحك في القسم؟		
32	هل ترفع صوتك بالإجابة على السؤال قبل أن، يأذن لك الأستاذ؟		
33	هل تذهب إلى الأستاذ في قاعة الأساتذة إذا احتجت إلى مساعدته؟		
34	هل تطلب دائما الإذن من الأستاذ قبل أن تترك مكانك؟		

الملحق رقم (11) يوضح نتائج الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس التوافق الدراسي حسب الدراسة الحالية:

Statistiques de groupe					
	GROUPE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
SCORE	1	11	29.00	1.414	.426
	2	11	17.55	1.440	.434

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
SCORE	Hypothèse de variances égales	.715	.408	18.825	20	.000	11.455	.608	10.185	12.724
	Hypothèse de variances inégales			18.825	19.994	.000	11.455	.608	10.185	12.724

الملحق رقم (12) يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ لمقياس التوافق الدراسي حسب الدراسة الحالية:

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.500
		Nombre d'éléments	17[a]
	Partie 2	Valeur	.638
		Nombre d'éléments	17[b]
	Nombre total d'éléments		34
Corrélation entre les sous-échelles			.506
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.672
	Longueur inégale		.672
Coefficient de Guttman split-half			.669
a. Les éléments sont : Q1, Q3, Q5, Q7, Q9, Q11, Q13, Q15, Q17, Q19, Q21, Q23, Q25, Q27, Q29, Q31, Q33.			
b. Les éléments sont : Q2, Q4, Q6, Q8, Q10, Q12, Q14, Q16, Q18, Q20, Q22, Q24, Q26, Q28, Q30, Q32, Q34.			

الملحق رقم (13) يوضح درجات أفراد عينة الدراسة الأساسية على أدوات الدراسة:

الأفراد العلميين الذكور	إدراك أهمية الإعلام المدرسي	الإختيار الدراسي	التوافق الدراسي
01	35	15	22
02	40	21	26
03	36	16	17
04	56	27	20
05	30	14	19
06	44	19	28
07	36	12	21
08	15	16	20
09	15	08	14
10	45	19	18
11	47	11	19
12	37	13	16
13	24	14	16
14	30	13	16
15	47	14	18
16	54	21	17
17	47	16	19
18	49	07	24
19	41	15	24
20	47	19	21
21	49	09	17
22	31	17	22
23	33	13	13
24	53	14	19
25	49	18	20

20	18	34	26
21	20	17	27
19	19	13	28
18	11	10	29
20	20	12	30
19	20	16	31
23	17	11	32
25	15	36	33
16	15	13	34
17	14	10	35
19	19	21	36
19	07	16	37
22	09	10	38
22	17	08	39
23	15	22	40
25	16	55	41
16	10	21	42
23	18	39	43
18	13	47	44
20	14	28	45
16	18	43	46
18	12	15	47
16	12	14	48
17	15	42	49
24	12	15	50
19	22	49	51
13	17	08	52
16	13	30	53
19	09	22	54

18	23	40	55
20	17	31	56
23	17	16	57
03	12	30	58
17	11	34	59
17	10	04	60
19	09	28	61
18	15	36	62
18	13	28	63
20	18	39	64
25	15	33	65
24	21	13	66
21	16	19	67
25	20	59	68
14	18	30	69
19	22	45	70
28	13	34	71
21	18	60	72
21	19	58	73
22	21	43	74
16	08	30	75
20	19	41	76
19	12	31	77
21	15	23	78
22	23	56	79
22	22	56	80
18	13	38	81
26	20	54	82
20	20	40	83

20	15	17	84
21	16	12	85
12	10	11	86
19	16	45	87
24	16	49	88
17	18	44	89
19	16	41	90
25	16	48	91
23	17	32	92
21	13	06	93
19	09	06	94
22	14	42	95
21	15	26	96
20	10	33	97
20	10	29	98
22	15	07	99
18	15	04	100
18	15	30	101
20	17	32	102
21	20	33	103
23	21	42	104
19	18	08	105
17	23	40	106
16	17	43	107
18	25	43	108
21	17	16	109
20	14	23	110
13	14	51	111
23	20	53	112

الأفراد العلميين الإناث	إدراك أهمية الإعلام المدرسي	الاختيار الدراسي	التوافق الدراسي
01	39	14	21
02	33	15	20
03	14	15	24
04	42	21	23
05	07	05	27
06	09	20	25
07	08	15	24
08	06	14	19
09	06	16	19
10	06	14	18
11	08	20	20
12	14	19	24
13	08	14	17
14	42	21	20
15	13	15	24
16	17	15	19
17	51	18	19
18	39	16	25
19	52	20	23
20	32	21	21
21	17	10	22
22	48	18	22
23	34	16	20
24	17	10	18
25	29	18	18

17	11	43	26
20	18	53	27
18	22	47	28
19	17	10	29
20	18	17	30
20	21	36	31
18	13	46	32
20	12	17	33
21	11	25	34
21	11	46	35
21	15	16	36
24	15	23	37
20	20	18	38
19	15	35	39
18	20	42	40
20	17	29	41
23	07	15	42
17	05	17	43
20	19	38	44
22	19	20	45
18	17	30	46
22	16	42	47
26	16	39	48
19	17	10	49
20	18	48	50
24	18	54	51
28	23	32	52
19	15	12	53
17	14	18	54

21	21	56	55
24	16	10	56
20	13	46	57
20	16	30	58
16	02	15	59
22	12	15	60
15	11	19	61
19	12	22	62
20	15	14	63
22	20	12	64
20	16	15	65
19	17	16	66
19	19	13	67
22	17	15	68
21	21	15	69
22	11	13	70
12	10	29	71
22	16	25	72
20	13	16	73
21	15	16	74
20	14	30	75
20	13	29	76
25	18	26	77
23	17	16	78
21	15	17	79
18	19	30	80
22	15	16	81
22	12	40	82
26	21	13	83

84	22	19	15
85	13	16	20
86	31	15	20
87	18	19	17
88	43	02	20
89	16	18	23
90	39	13	20
91	44	14	16
92	05	11	20
93	20	17	26
94	27	23	20
95	25	21	21
96	39	17	12
97	19	17	19
98	19	17	20
99	08	09	17
100	30	16	23
101	33	15	23
102	21	15	19
103	48	25	23
104	33	15	21
105	54	20	19
106	34	16	19
107	38	23	19
108	45	13	15
109	36	13	22
110	42	20	20
111	17	08	20
112	48	20	23

21	20	49	113
23	12	33	114
23	16	50	115
24	13	35	116
18	18	40	117
26	16	15	118
20	19	26	119
17	18	48	120
17	19	38	121
26	17	18	122
21	17	45	123
24	23	49	124
26	16	29	125
19	12	47	126
17	16	49	127
23	19	47	128
19	04	35	129
19	18	35	130
19	19	52	131
21	15	52	132
23	23	50	133
20	26	51	134
13	13	31	135
22	08	36	136
19	17	42	137
22	18	44	138
18	18	52	139
22	20	60	140
17	18	39	141

20	19	51	142
21	17	47	143
22	05	41	144
24	14	48	145
20	14	33	146
24	14	39	147
21	20	47	148
22	17	47	149
19	16	10	150
28	22	40	151
19	15	32	152
15	16	37	153
22	20	42	154
17	14	35	155
17	16	46	156
16	16	36	157
27	13	25	158
19	16	15	159

الأفراد الأدبيين الذكور	إدراك أهمية الإعلام المدرسي	الاختيار الدراسي	التوافق الدراسي
01	00	03	10
02	00	08	23
03	43	27	24
04	20	27	18
05	00	10	16
06	06	08	10
07	32	02	23
08	08	07	30
09	21	13	17
10	10	13	21
11	10	12	21
12	37	09	18
13	08	12	12
14	15	16	18
15	10	18	23
16	12	08	18
17	16	17	21
18	15	18	23
19	10	08	12
20	11	06	17
21	12	14	23
22	40	22	22
23	39	20	15
24	34	14	23
25	45	24	25
26	56	17	20
27	55	26	25

20	17	30	28
21	19	30	29
21	13	33	30
22	22	56	31
20	16	10	32
21	14	3	33
23	27	30	34
20	27	34	35
24	16	26	36
19	18	37	37
06	07	28	38
16	21	33	39
19	11	30	40
16	13	30	41
26	15	56	42
23	22	44	43
22	10	20	44
19	17	15	45
20	23	53	46
18	11	44	47
19	15	40	48
19	24	59	49
16	18	39	50
22	20	56	51
22	16	06	52
20	14	34	53
20	05	46	54
21	22	49	55
21	16	47	56

57	41	13	25
58	44	14	20
59	22	16	26
60	43	15	19
61	42	16	17

الأفراد الأدبيين الإناث	إدراك أهمية الإعلام المدرسي	الاختيار الدراسي	التوافق الدراسي
01	14	13	09
02	33	10	25
03	41	14	23
04	31	09	16
05	30	11	18
06	06	11	25
07	07	16	17
08	28	17	18
09	17	03	23
10	23	19	23
11	08	19	26
12	41	11	25
13	13	08	20
14	22	16	19
15	33	14	18
16	37	14	21
17	75	24	21
18	11	26	21
19	21	08	18
20	37	13	17

21	53	18	25
22	54	13	21
23	11	07	16
24	46	19	21
25	41	06	21
26	34	12	23
27	33	13	22
28	08	07	13
29	36	13	19
30	38	14	21
31	08	13	22
32	07	16	24
33	14	16	19
34	09	13	21
35	04	12	19
36	02	08	17
37	02	13	19
38	07	18	18
39	26	17	23
40	06	14	17
41	21	10	20
42	01	11	19
43	02	10	19
44	10	11	15
45	51	16	24
46	04	08	18
47	02	16	20
48	33	10	19
49	12	07	21

22	13	13	50
18	12	16	51
19	09	02	52
08	07	13	53
17	18	16	54
23	17	04	55
23	16	00	56
22	15	00	57
23	12	03	58
16	11	15	59
21	14	02	60
22	17	06	61
19	16	08	62
20	16	05	63
19	13	40	64
13	14	19	65
20	14	27	66
23	20	36	67
17	12	47	68
26	18	22	69
16	16	43	70
23	16	15	71
22	17	28	72
21	16	45	73
23	27	57	74
20	20	14	75
13	12	13	76
17	16	34	77
20	17	19	78

21	16	37	79
17	14	46	80
20	15	29	81
17	16	44	82
17	14	18	83
23	21	49	84
12	12	14	85
24	20	51	86
21	17	12	87
21	15	26	88
21	17	20	89
21	16	35	90
20	13	27	91
19	15	45	92
20	16	42	93
12	14	31	94
20	19	56	95
20	09	08	96
22	09	06	97
22	16	45	98
24	16	34	99
20	11	29	100
21	15	03	101
21	17	39	102
22	21	50	103
22	12	58	104
22	18	43	105
22	18	19	106
19	25	60	107

108	58	21	18
109	39	11	19
110	60	19	18
111	52	25	19
112	12	10	20
113	46	07	20
114	40	16	18
115	26	17	25
116	14	12	20
117	37	14	23
118	46	12	19
119	31	10	19
120	51	10	16
121	12	18	24
122	45	12	24
123	32	22	19
124	38	17	15
125	42	20	17
126	15	13	23
127	52	20	20
128	58	20	24
129	29	17	21
130	02	12	16
131	56	17	17
132	56	21	20
133	00	17	21
134	06	08	16
135	23	07	23
136	10	14	20

137	27	10	15
138	02	05	20
139	08	14	19
140	01	17	19
141	41	08	27
142	50	13	25
143	24	13	22
144	02	15	21
145	29	15	20
146	20	22	21
147	28	15	23
148	57	18	19
149	43	27	18
150	19	47	20
151	46	10	22
152	53	17	26
153	39	14	23
154	42	17	20
155	40	13	18
156	55	22	23
157	51	17	19
158	30	24	22
159	55	14	19
160	15	08	13
161	53	18	21
162	32	14	21
163	37	21	26
164	45	13	20
165	51	19	24

166	58	25	24
167	15	13	18
168	15	13	18
169	42	18	20
170	48	19	19
171	36	13	18
172	48	15	23
173	48	22	19
174	57	09	18
175	56	20	20
176	53	23	22
177	53	27	23
178	38	18	24
179	45	15	21
180	39	21	22
181	17	08	19
182	15	15	16
183	40	13	26
184	39	19	19
185	02	18	28
186	40	15	19
187	50	18	22
188	55	23	16
189	53	22	24
190	41	13	18
191	40	14	20
192	28	15	20
193	49	26	26
194	34	12	19

الملحق رقم (14) يوضح نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى:

Statistiques sur échantillon unique				
	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Conc	526	30.48	16.110	.702

Test sur échantillon unique						
	Valeur du test = 30					
	T	Ddl	Sig. (287ilateral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
Conc	.687	525	.492	.483	-.90-	1.86

الملحق رقم (15) يوضح نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية:

Statistiques de group					
	الشعبة	N	Moyene	Ecart-type	Erreur standard Moyene
conc	علمي	271	31.07	14.635	.889
	أدبي	255	29.85	17.550	1.099

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatérale)	Difference Moyene	Difference écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
conc	Hypothèse de variances égales	14.810	.000	.867	524	.386	1.219	1.406	-1.543-	3.981
	Hypothèse de variances inégales			.862	495.544	.389	1.219	1.414	-1.558-	3.996

الملحق رقم (16) يوضح نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة:

Statistiques de group					
	الجنس	N	Moyene	Ecart-type	Erreur standard Moyene
conc	ذكر	173	31.18	15.603	1.186
	أنثى	353	30.14	16.364	.871

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilateral)	Difference Moyene	Difference ecart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inferior	Superior
conc	Hypotheses de variances égales	2.316	.129	.699	524	.485	1.046	1.496	-1.892-	3.985
	Hypotheses de variances inégales			.711	356.766	.478	1.046	1.472	-1.848-	3.940

الملحق رقم (17) يوضح نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الرابعة:

Corrélations				
		الإدراك	التوافق	الاختيار
الإدراك	Corrélation de Pearson	1	.127**	.378**
	Sig. (bilatérale)		.004	.000
	N	526	526	526
التوافق	Corrélation de Pearson	.127**	1	.251**
	Sig. (bilatérale)	.004		.000
	N	526	526	526
الاختيار	Corrélation de Pearson	.378**	.251**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	
	N	526	526	526
** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)				

الملحق رقم (18) يوضح نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الخامسة:

Corrélations				
		التوافق	الإدراك	الاختيار
التوافق	Corrélation de Pearson	1	.180	.263**
	Sig. (bilatérale)		.058	.005
	N	112	112	112
الإدراك	Corrélation de Pearson	.180	1	.376**
	Sig. (bilatérale)	.058		.000
	N	112	112	112
الاختيار	Corrélation de Pearson	.263**	.376**	1
	Sig. (bilatérale)	.005	.000	
	N	112	112	112
** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)				

الملحق رقم (19) يوضح نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية السادسة:

Corrélations

		التوافق	الإدراك	الاختيار
التوافق	Corrélation de Pearson	1	.043	.161*
	Sig. (bilatérale)		.586	.043
	N	159	159	159
الإدراك	Corrélation de Pearson	.043	1	.270**
	Sig. (bilatérale)	.586		.001
	N	159	159	159
الاختيار	Corrélation de Pearson	.161*	.270**	1
	Sig. (bilatérale)	.043	.001	
	N	159	159	159

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)

الملحق رقم (20) يوضح نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية السابعة:

Corrélations				
		التوافق	الإدراك	الاختيار
التوافق	Corrélation de Pearson	1	.243	.323*
	Sig. (bilatérale)		.059	.011
	N	61	61	61
الإدراك	Corrélation de Pearson	.243	1	.483**
	Sig. (bilatérale)	.059		.000
	N	61	61	61
الاختيار	Corrélation de Pearson	.323*	.483**	1
	Sig. (bilatérale)	.011	.000	
	N	61	61	61
** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)				
* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)				

الملحق رقم (21) يوضح نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الثامنة:

Corrélations				
		التوافق	الإدراك	الاختيار
التوافق	Corrélation de Pearson	1	.170*	.271**
	Sig. (bilatérale)		.018	.000
	N	194	194	194
الإدراك	Corrélation de Pearson	.170*	1	.408**
	Sig. (bilatérale)	.018		.000
	N	194	194	194
الاختيار	Corrélation de Pearson	.271**	.408**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	
	N	194	194	194
** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).				
* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).				