الرقم الترتيبي :
الرقم التسلسلي :

جامعة ورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكـــرة
مقـــــدمـــة لنيـــــــل شهـــــــــرة
الماجســـــتير

تخصص : علـم الـنـفـس
فـرع : علم النفس المدرسي و التوجيه الإجتماعي

إعداد : بلحسيني وردة

الموضـوع

علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط

(دراسة مقارنة بين تلاميذ الجذعين المشتركين آداب وتكنولوجيا بورقلة)

نوقشت علنيا في : 08 جويليـة 2002

أمـــــام لجنـــــــة مكـــــونة مـــن :

السيد : مختار محي الدين	**دكتور (جامعة ورقلة)**	**رئيسا**
السيد : عبد الكريم قريشي	**دكتور (جامعة ورقلة)**	**مناقشا**
السيد : نصر الدين جابر	**دكتور (جامعة بسكرة)**	**مناقشا**
السيد : الطاهر سعد الله	**دكتور (جامعة ورقلة)**	**مقررا**

الإهـداء

–إلى كل من زرع فينا كل جميل و أصيل و نبيل ثم أعجل بالرحيل والدي رحمه الله .

– إلى العاطفة الفياضة المتجددة التي علمتني الصبر و الرضا أمي حفظها الله .

–إلى المتربع على عرش أسرتي و مملكتي الصغيرة يسوسها بأرجح عقل وأطيب قلب زوجي أبو صلاح الدين .

–إلى قرة العين و مهجة القلب ابناي صلاح الدين و رائد أكرم .

–إلى شموع العائلة اخوتي و أخواتي : حورية ، نجاة ، محمد ، فيصل ، رضا ، سفيان ، رمزي ، هشام .

– إلى كل اخوتي و أخواتي في الله .

أهدي إليكم جميعا عملي المتواضع .

وردة

كلمة شكر

و أنا أشرف على إنهاء هذا البحث أشكر الله و أحمده إذ منحني القوة و العزم للسير قدما نحو طلب العلم بحب وشغف .

– ومع إتمام عملي هذا أوجه خالص تشكراتي إلى الأستاذ الفاضل الدكتور سعد الله الطاهر الذي رعى هذا البحث بتوجيهاته وإرشاداته .

– كما أتوجه بالشكر لزوجي أبو صلاح الدين الذي لقيت منه كل الدعم و التشجيع ونحمل معي مشاق كتابة البحث بالإعلام الآلي .

–وأتوجه بالشكر و العرفان للأساتذة الأفاضل الذين لم يبخلوا علي بملاحظاتهم وهم قريشي عبد الكريم ، محي الدين مختار ، أبي ميلود عبد الفتاح ، بن زاهي منصور ، الشايب محمد الساسي .

–كما أشكر مدير مركز التوجيه بورقلة السايح محمد ، ومدير ثانوية عين البيضاء بابا حمو سعود وكل مستشارو التوجيه المدرسي الذين قدموا لي الدعم المعنوي و ساهموا في التطبيق الميداني ، وكانوا لي دائما نعم الناصح الأمين .

وردة

ملخص البحث

لقد حاولت الجزائر منذ عدة سنوات تطوير عملية التوجيه بتحديث جهازه و تشريعاته ، خاصة في فترة التسعينات التي شهدت تعيين مستشارين بالثانويات ، وذلك سعيا لتحسين الخدمات التوجيهية التي لها دورها في تحقيق طموحات التلاميذ ، ومنه توافقهم ونجاحهم المدرسي في الحاضر و المستقبل .

إلا أن الواقع يبين أن هناك الكثير من التلاميذ الذين أعيقت طموحاتهم بتوجيههم إلى تخصصات لم يختاروها بالدرجة الأولى ، مما ينتج عن ذلك حالة اضطراب يعيشها التلميذ بين ما كان يطمح إليه و ينتظره ، و بين ما هو واقع و محتم ، و هو ما تناوله بحثنا الذي نهدف من خلاله إلى معرفة العلاقة بين رضا التلميذ عن توجيهه بالإحباط لدى تلاميذ الجذعين المشتركين آداب و تكنولوجيا بمدينة ورقلة ، وقد قام البحث على الفرضيات التالية :

-توجد فروق دالة في الإحباط بين التلاميذ الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي لصالح غير الراضين .

- توجد فروق دالة في الإحباط بين الذكور الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي لصالح غير الراضين .

- توجد فروق دالة في الإحباط بين الإناث الراضيات و غير الراضيات عن التوجيه المدرسي لصالح غير الراضيات

- توجد فروق دالة في الإحباط بين تلاميذ جذع مشترك آداب الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي لصالح غير الراضين .

– توجد فروق دالة في الإحباط بين تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي لصالح غير الراضين .

– توجد فروق دالة في الإحباط بين التلاميذ من الجنسين (ذكور –إناث) غير الراضين عن التوجيه المدرسي لصالح الذكور .

– توجد فروق دالة في الإحباط بين تلاميذ جذع مشترك آداب و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا غير الراضين عن التوجيه المدرسي لصالح تلاميذ الآداب .

و من أجل تحقيق فرضيات البحث قامت الباحثة باستعمال اختبار الإحباط المصور لروزنزفايغ في صيغته الخاصة بالمراهقين ، وقد طبقت الاختبار على عينة متكونة من (140) تلميذا راضين و غير راضين ، وقد استعملنا كأسلوب إحصائي اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات .

و انتهى البحث إلى التأكيد على أن التلاميذ الراضين كانوا أكثر قدرة على تحمل الإحباط ، حيث أظهروا امتثالية للجماعة ، كما بين بروفيل استجاباتهم حالة توافق عام ، ذلك أن حالة الرضا تجعل التلاميذ يقيمون أنفسهم تقييما إيجابيا ، وهذا يعطيهم ثقة أكبر في ذواتهم ، مما يجعلهم قادرين على مواجهة الواقع ، ويوسعون مجال إدراكهم ، فيروا حلولا متعددة أثناء مواجهتهم لمواقف الحياة المختلفة ، على عكس مجموعة التلاميذ غير الراضين الذين بدوا أقل قدرة على تحمل الإحباط على تقبلهم لذواتهم و للآخرين ، وهو ما تبين من خلال نتائج الاختبار لفئة التلاميذ غير الراضين الذين كانوا أقل امتثالية للجماعة ، كما كانت نتائج بروفيلهم أقل توافقا .

كما أكدت نتائج البحث على أثر عوامل أخرى كالجنس و التخصص في القدرة على مواجهة الإحباط .

Résumé de la recherche

L'Algérie a essaye, depuis plusieurs années d'améliorer les méthodes d'orientation en actualisant leurs systèmes et leurs réglementations, surtout durant les années 90 qui ont connu le recrutement des conseilles d'orientation scolaire au niveau des lycées, et cela dans le but d améliorer les services d'orientation scolaire qui jouent un rôle important dans la concrétisation des ambitions des élèves, et ceci leur permet donc une bonne adaptation et plus de possibilités de réussite scolaire, dans le présent et dans l'avenir . En réalité on constate qu il a beaucoup d'élèves dont les ambitions ont été entravées par des orientations vers des spécialités qu'ils ont pas choisis en premier lieu.

Il en résulte de cela un état perturbant vécu par l élève entre ce qu'il a projeté et attendu et ce qui est réalité impérative. Ceci fait l'objet de notre recherche qui a pour but de connaître la relation entre la satisfaction en orientation et la frustration .Cette étude est faite sur un échantillon d'élèves des troncs communs lettres et technologie dans les lycées de ouargla.

Cette recherche s'est basée sur les hypothèses suivantes :

Première hypothèse :

Il existe des différences statistiquement significatives de la frustration entre les élèves satisfaits et les élèves non satisfaits de leur orientation scolaire en faveur des non satisfaits.

Les hypothèses partielles :

1-Il existe des différences statistiquement significatives de la frustration entre les garçons satisfaits et les garçons non satisfaits de l'orientation scolaire en faveur des non satisfaits.

2- Il existe des différences statistiquement significatives de la frustration entre les filles satisfaites et les filles non satisfaites en faveur des non satisfaites.

3- Il existe des différences statistiquement significatives de la frustration entre les élèves du tronc commun lettres satisfaits et les élèves du tronc commun lettres non satisfaits de l'orientation scolaire en faveur des non satisfaits.

4- Il existe des différences statistiquement significatives de la frustration entre les élèves du tronc commun technologie satisfaits et les élèves du tronc commun technologie non satisfaits de l'orientation scolaire en faveur des non satisfaits.

Deuxième hypothèse :

- Il existe des différences statistiquement significatives de la frustration entre les élèves (filles-garçons) non satisfaits de l'orientation scolaire en faveur des garçons.

Troisième hypothèse :

- Il existe des différences statistiquement significatives de la frustration entre les élèves du tronc commun lettres et les élèves du tronc commun technologie non satisfaits de l'orientation scolaire en faveur des élèves lettres.

Et pour réaliser les objectifs de cette recherche, nous avons utilise le test de frustration de Rosenzweig dans sa forme spécifique aux adolescents. le test a été applique sur un échantillon de 140 élèves satisfaits et non satisfaits de l'orientation scolaire.

Les résultats de notre recherche ont confirme que les élèves satisfaits avaient plus de tolérance a la frustration, ils ont montre plus de conformité au groupe , et que leurs profils de réaction ont montre un état d'adaptation général, donc l état de satisfaction permet a l élève à s auto- évaluer de façon positive, cela lui donne plus de confiance en soi, pour affronter la réalité et perçoit positivement les différentes situations qui se présentent quotidiennement en leur trouvant des solutions diverses , ce qui n'est pas le cas pour les élèves non satisfaits de leur orientation scolaire .

Enfin, notre recherche a confirme, l'effet d'autres facteurs tels le sexe et la spécialité, a affronte la frustration.

فهرس المواضيع

الموضوع الصفحة

الإهداء .
كلمة شكر .
ملخص البحث.....أ
فهرس المواضيع.. .....ت
فهرس الجداول .....د
مقدمة البحث ...1

الباب الأول

الدراسة النظرية

الفصل الأول

إشكالية البحث

1.الإشكالية 6
2.أهمية البحث 10
3.أهداف البحث 10
4.فرضيات البحث 11
5.التحديد الإجرائي للمفاهيم الأساسية للبحث 12

الفصل الثاني

التوجيه المدرسي

تمهيد 15
أولا :مفهوم التوجيه وتطوره .
1.مفهوم التوجيه 16
2.أسس التوجيه ومبادئه 18

3.أهداف التوجيه 20

4.مناحي التوجيه 21

1.4.المنحى التشخيصي 22

2.4. المنحى التربوي 23

ثانيا : التوجيه المدرسي في الجزائر .

1. نبذة تاريخية عن التوجيه المدرسي في الجزائر 24

2.التوجيه المدرسي في النصوص التشريعية الجزائرية 28

3.أهداف التوجيه المدرسي في الجزائر.....29

خلاصة الفصل.....31

الفصل الثالث

الرضا عن التوجيه المدرسي

تمهيد 33

1.مفهوم الرضا عن التوجيه المدرسي 34

2. المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي 35

3. أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي 37

1.3. على مستوى الفرد 37

2.3. على مستوى المدرسة 39

3.3. على مستوى المجتمع 40

4. العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي 41

1.4. العوامل الاجتماعية 41

2.4. العوامل الشخصية 44

3.4. طريقة اتخاذ قرار التوجيه 47

خلاصة الفصل.....50

الفصل الرابع

الإحباط و نظرياته

تمهيد 52

1 .مفهوم الإحباط 53

2. النظريات المفسرة للإحباط 54

1.2. نظرية الإحباط – عدوان 54

2.2. النظرية العامة للإحباط لروزنزفايغ.....59

3. العوامل المحددة لشدة الإحباط 64

1.3. قوة الدافع المحبط 64

2.3. شدة الحاجز المحبط 65

3.3. تكرر الإحباط 65

4.3. شخصية الفرد 66

4. أثر الإحباط على الصحة النفسية 67

5. استراتيجيات التعامل مع الإحباط 69

1.5. الحل المتعمد للمشكلة 70

2.5. أحلام اليقظة 71

3.5. العدوان 71

4.5. النكوص 72

خلاصة الفصل.....73

الباب الثاني

الدراسة التطبيقية

الفصل الخامس

منهجية البحث و إجراءاته

تمهيد 76

1.المنهج المستخدم 76

2.أداة القياس 76

3.الدراسة الاستطلاعية 84

4. وصف عينة البحث..... 86

5. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية..... 89

6.الأساليب الإحصائية 90

الفصل السادس

عرض النتائج و تحليلها

1.عرض نتائج الفرضية الأولى 92

2.عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى..... 94

3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية 96

4. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة 98

5.عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة 100

6 .عرض نتائج الفرضية الثانية 103

7.عرض نتائج الفرضية الثالثة 106

الفصل السابع

التفسير السيكولوجي للنتائج

1.تفسير نتائج الفرضية الأولى وفرضياتها الجزئية 110
2.تفسير نتائج الفرضية الثانية 118
3.تفسير نتائج الفرضية الثالثة 124
خلاصة البحث و آفاقه 129
التوصيات 133
المراجع 135
الملاحق 142

فهرس الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة

جدول يوضح تصنيف الاستجابات للإحباط حسب النمط و اتجاه العدوان ...
جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات .....
جدول يوضح توزيع العينة تبعا للجنس و التخصص والرضا .....
جدول يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التلاميذ الراضين وغير الراضين عن التوجيه المدرسي (عينة كلية).....
جدول يوضح نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات التلاميذ الذكور الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي. .....
جدول يوضح نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات التلاميذ الإناث الراضيات وغير الراضيات عن التوجيه المدرسي. .....
جدول يوضح نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تلاميذ الجذع مشترك آداب الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي .....
جدول يوضح نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تلاميذ الجذع مشترك تكنولوجيا راضين و غير راضين عن التوجيه المدرسي .....
جدول يوضح نتائج اختبار صحة الفرضية الأولى.....
جدول يوضح النسبة المئوية لمدى تحقق الفرضية الأولى للبحث..
جدول يوضح نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات التلاميذ الذكور و الإناث غير الراضين عن التوجيه المدرسي .....
جدول يوضح نتائج اختبار صحة الفرضية الثانية للبحث. .....
جدول يوضح النسبة المئوية لمدى تحقق الفرضية الثانية للبحث .....
جدول يوضح نتائج اختبار(ت) للفروق بين متوسطات تلاميذ الجذعين المشتركين تكنولوجيا و آداب غير الراضين عن التوجيه .....
جدول يوضح نتائج اختبار صحة الفرضية الثالثة للبحث .....
جدول يوضح النسبة المئوية لمدى تحقق الفرضية الثالثة للبحث .....

مقدمة البحث :

لقد أدى التطور الحالي في مجال العلوم والتكنولوجيا بصورة خاصة بالعاملين في ميدان التربية والتعليم إلى إعادة النظر في ما يقدمونه للأجيال كسلاح لمواجهة تحديات المستقبل .

ذلك أن ما يفتقر إليه التعليم خاصة في مجتمعاتنا التي تسعى إلى النمو هو الفردية ، أي تكوين الشخصية المتميزة ، وكذلك تكوين الأفراد القادرين على السير قدما وبخطى ثابتة في عالم متغير متنوع المسارات ، إن هذه الخصائص تكون الرؤى الجديدة التي يبنى عليها أي نظام تربوي يسعى جاهدا لمسايرة التطور ، وهو ما أكده عبد القادر رمزي في قوله " إن أي جهد يبذل في إعداد المتعلم سواء كان جهدا أكاديميا أو علميا أو رعاية أو خدمات متنوعة إنما يبذل لتحقيق مردود تعليمي تنموي يتمثل في نجاح المتعلم في إكتساب المعلومات المناسبة والمهارات المتوقعة والاتجاهات المنشودة ، والمواهب والقدرات الفردية المتميزة " [1].

من هنا تبرز الحاجة إلى التوجيه باعتباره جزء لا يتجزأ من العملية التربوية ، إذ أنه العملية التي يكتشف خلالها الأفراد قدراتهم وميولهم ويطورونها ، ثم يرسمون أهدافهم ويصيغون خططهم وفقا لما تقتضيه إمكاناتهم ومتطلبات بيئتهم ، وذلك عن رغبة وبكل حرية ، مما يبعث فيهم الرضا الذي يعتبر " عاملا نفسيا أساسيا في جعل الأفراد يقومون بدورهم في تغيير وتطوير بنية المجتمع ونظمه بطريقة موضوعية " [2].

وهكذا يتبين لنا إسهام التوجيه في التوافق النفسي للأفراد ، ومنه إنتاجيتهم وفعاليتهم في تطوير المجتمع بالخلق والإبداع ، مما يجعلنا نقف عند التوجيه كعملية تحتاج منا التعمق في دراستها ودراسة مفرزاتها .

والجزائر كبلد يسعى للتنمية على كل الأصعدة حاول تطوير وتحديث مفهوم التوجيه عبر سيرورة زمنية تتابعت منذ الاستقلال حتى يتم الاستغلال الأمثل لقدرات التلاميذ وطاقاتهم ، كل في التخصص الذي يلائم إمكاناته وميولاته ، مما يسهم في صقل شخصية أبنائنا ، ويحافظ على صحتهم النفسية .

وعلى الرغم من ذلك فإن عملية التوجيه ما زالت تواجه صعوبات خاصة على مستوى التطبيق الميداني ، إذ تبدأ عملية التوجيه في الجزائر في الطور الثالث من التعليم الأساسي ، حيث تشهد نهاية السنة تاسعة (9) أساسي حدثا هاما بالنسبة للتلاميذ و الأولياء على حد سواء وهو

---

[1] -عبد القادر رمزي : التسرب وجهود التنمية ، مجلة التربية ، العدد 99 ، قطر ، 1991 ، ص : 106 .

[2] -يوسف مصطفى القاضي وآخرون : الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، ط1 ، دار المريخ ، الرياض،1981، ص: 26.

إعلامهم بنوع الجذع المشترك الذي وجه إليه كل تلميذ ، مما يوضح لهم المسار الدراسي و حتى المهني الذي يمكن أن يمارسه في المستقبل .

لكن هذا التوجيه لا يرضي الجميع ، بل يتسبب في إعاقة طموحات الكثير من التلاميذ الذين لم يطابق توجيههم ما تم اختياره في المرتبة الأولى على بطاقة الرغبات والذي لم يكن متوقعا بالنسبة لهم ، مما يشعرهم أنهم أقحموا في دراسة تخصص ليس بينه وبين ميولاتهم واستعداداتهم أي صلة ، مما ينتج عن ذلك حالة اضطراب يعيشها التلميذ بين ما كان يطمح إليه و ينتظره و بين ما هو واقع ومحتم ، فيشعر بحالة من العجز و اليأس وإعاقة الأهداف و هي مؤشرات لحالة إحباط قد يستجيب لها التلميذ باستجابات تنعكس سلبا على توافقه الشخصي و الدراسي.

وسعيا للوقوف على هذه الظاهرة بتداعياتها حاولت الباحثة الحالية التقرب إلى مشكلة الرضا عن التوجيه المدرسي الذي يوجه إليه التلاميذ في نهاية(9) أساسي وعلاقة ذلك بحالة الإحباط لديهم ، لذلك صممت خطة منهجية للبحث تشتمل على :

بابين يمثل الباب الأول الدراسة النظرية فيها أربعة فصول حيث عرضنا في الفصل الأول الإشكالية و أهمية البحث وأهدافه وفروضه ثم التعريف الإجرائي بمفاهيم البحث ، أما الفصل الثاني فتعرضنا فيه إلى مفهوم التوجيه و إبراز مناحيه ، و أهدافه ، ثم تاريخ التوجيه في الجزائر والتطورات التي عرفها وتبيان أهدافه من خلال المناشير الرسمية والفصل الثالث خص الرضا عن التوجيه كمفهوم أساسي في البحث ، ثم المبادئ المحققة له وأهميته على مستوى الفرد ، المدرسة والمجتمع والعوامل التي لها تأثير على صياغة الاختيار وبالتالي على الرضا عن التوجيه ، في حين تضمن الفصل الرابع المتغير الثاني في البحث وهو الإحباط مفهومه و النظريات المفسرة له حيث عرضنا نظرية الإحباط – عدوان والنظرية العامة للإحباط هذه الأخيرة تمثل الأساس النظري للأداة المستعملة في البحث مع ذكر العوامل المحددة لقوة الإحباط ثم أثر الإحباط على الصحة النفسية، وفي الأخير أهم الإستراتيجيات التي تستعملها الشخصية للتعامل مع الإحباط .

أما الباب الثاني فيشمل ثلاث فصول الفصل الخامس فيمثل الجانب المنهجي للبحث ، وفيه تطرقنا إلى المنهج المستخدم ثم وصف أداة القياس والدراسة الاستطلاعية وعينة البحث ، وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية ، كما عرضنا في الفصل السادس النتائج المتوصل إليها وتحليلها ، أما الفصل السابع فقد تضمن التفسير السيكولوجي لنتائج البحث تبعا لكل فرضية مع مناقشة النتائج

انطلاقا من الدراسات السابقة ، وفي الأخير عرضنا خلاصة البحث وآفاقه باقتراح مجموعة من الدراسات والبحوث ثم الخروج بجملة من التوصيات .

الباب الأول
الدراسة النظرية

الفصل الأول

الإشكالية واعتباراتها

1. الإشكالية .
2. أهمية البحث .
3. هدف البحث .
4. فرضيات البحث .
5. التحديد الإجرائي للمفاهيم الأساسية للبحث

1. الإشكالية :

يهدف التوجيه المدرسي في مفهومه العام إلى مساعدة الفرد ، وذلك بتوجيه طاقاته إلى المسالك الدراسية و المهنية المناسبة التي تمكنه من استغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن ، مما يخدم الفرد و المجتمع .

ومؤدى هذا التصور أن التوجيه المدرسي عملية تمنح للفرد إمكانية التعرف على معطيات الواقع العلمي والمهني ومتطلبات هذا الواقع من جهة ، و من جهة أخرى تمكن الفرد من الاختيار

وفق استعداداته و ميوله ورغباته ، فالتوجيه نحو مسلك دراسي معين يقتضي توفر إمكانات ومهارات كشرط أول ، ثم الميل والرغبة كشرط ثان يقترن بالأول و يلازمه ، ذلك أن " الرغبة هي المحرك الأساسي للنجاح وهي القوة الكامنة للوصول إلى الأهداف و تحقيق الطموحات "[1]

فاختيار التخصص عن رغبة يحقق إشباع ميول و دوافع الأفراد الشخصية وهو ما بينته دراسة قام بها جورج تيودوري (1979) حيث رتب (65.23 %) من أفراد عينته الميل الشخصي في المرتبة الأولى من بين (10) دوافع لاختيار مهنة [2].

فالفرد يندفع بموجب رغبته نحو إشباع حاجاته سعيا منه لتحقيق الرضا والارتياح، والميل الشخصي للفرد هو الذي يحدد موضوع هذا الإشباع ومنه درجة الرضا ومقداره .

وعليه فإنه كلما كون الميل الشخصي الإطار المرجعي للرغبة كان التصريح بها معبرا عن حاجات الفرد الحقيقية هدفا وموضوعا ، مما يحقق له الرضا في حالة الاستجابة لهذه الرغبة، وبتحقق الرضا تزداد إنتاجية الفرد التي تظهر بصورة أوضح في تحصيله الدراسي ، وهو ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسة كاظم والي آغا (1972) على طلاب المدرسة الثانوية الصناعية ، فقد توصل الباحث إلى أن الطلاب الأكثر رضا حصلوا على درجات أكبر من الطلاب الأقل رضا في امتحانات نهاية العام الدراسي مما يدل على ارتفاع تحصيلهم .[3]

وهذه النتيجة أيدتها نتائج دراسات أخرى حول وجود علاقة إيجابية بين اتجاهات الطلبة (الرغبة) نحو التخصص ، و تحصيلهم الأكاديمي فيه ، منها دراسة (نمر 1981، المصري 1983 ، بشير 1985 ، حمادين 1987 ، الشرعة 1993) [4]و من ثم يمكن أن ندرك أهمية الرضا في جعل الفرد أكثر إيجابية ،متقبلا لانجازاته ،متفائلا بمستقبله .

غير أن الاستجابة للرغبة ليس بالإمكان دائما تحقيقها ، وهذه أهم مشكلة يعانيها تلاميذ نهاية الطور الثالث (9 أساسي) و هي السنة التي يتم فيها توجيههم الى الجذوع المشتركة الموجودة على مستوى التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، حيث ظهر في إحصاء قامت به الباحثة بمركز

---

[1] -جليل وديع شكور : تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه المدرسي و المهني ، ط1، مؤسسة المعارف ، بيروت ، 1997 .ص: 247

[2] – جورج تيودوري : تخطيط التلميذ اللبناني لمستقبله المهني ، المركز التربوي للبحوث و الإنماء ، بيروت ، 1979 ص : 32-34

[3] -مدحت عبد الحميد عبد اللطيف : الصحة النفسية والتفوق الدراسي ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1990 ، ص : 118 .

[4] -إبراهيم القاعود ، وحيد عبد الحفيظ الطعاني : أثر المعدل في شهادة الدراسة الثانوية العامة و الرغبة في التخصص في تحصيل طلبة الدراسات الاجتماعية ، المجلة العربية للتربية ، المجلد (05) العدد 1 ، تونس ، 1995 ، ص : 210 .

التوجيه المدرسي والمهني بولاية ورقلة والذي يضم (42) إكمالية ، أن من بين (2615) ناجحا إلى السنة الأولى ثانوي لم تلب الرغبة الأولى في التوجيه لـ (1520) تلميذا ، أي بنسبة (58.12 %) [1]، وهذا يتفق مع ما توصل إليه جليل وديع شكور (1997) في دراسته لـ (867) تلميذا حيث وجد أن (45.3 %) لم تحقق رغباتهم وهو ما جعله يؤكد أن هؤلاء التلاميذ لم يحقق لهم دخول الثانوية أي إشباع أو توافق مع ما كانوا يميلون إليه أو يرغبون به بعد إنهائهم مباشرة لمرحلتهم المتوسطة بمعنى آخر أنهم وجهوا عكس ما كانوا يتمنون .[2]

هذا يعني أن هناك كما هائلا من التلاميذ سوف يغير مسار أهدافهم على الصعيد المدرسي و المهني بحكم غير قابل للطعن كما يشير إلى ذلك المنشور الوزاري رقم 00/6.2.0/137 و الذي ألغى كليا حق الطعن في التوجيه إلا ما تعلق بالتلاميذ المصنفين في (20 %) الأوائل على مستوى المقاطعة [3].

نستخلص مما سبق أن قرار التوجيه يمكن أن يشكل للكثير من التلاميذ حاجزا قارا يحول دون تحقيق طموحاتهم واشباع حاجاتهم و دون أن يكون لديهم أي تحضير مسبق لذلك إذ أنهم لا يعلمون بقرار التوجيه إلا في آخر السنة أي بعد مرور عام من القلق والتوجس ، و هو ما أشار إليه إبراهيم طيبي (1990) في أن(53.04 %) من المراهقين المتمدرسين يشتكون من القلق كونهم لا يعرفون التخصص الذي سيوجهون إليه في الثانوية [4] .

هذا ما يجعلنا ندرك مدى ما سيحدثه قرار توجيه التلاميذ إلى تخصصات غير راضين عنها ، و لا يملكون أي رغبة في الاستمتاع بموادها ، و ليس لهم طموحا لامتهان ما تفضي إليه من مهن ، و هو ما قد يجعلهم عرضة لحالة من الإحباط ، تعيق توافقهم العام .

لقد أظهرت نتائج دراسة قام بها جاكسون و جيتزل (JACKSON et GETZALS 1970) حول الصحة النفسية ووظيفة حجرة الدراسة ، أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين الطلبة الراضين وغير الراضين في التكيف الشخصي وكذلك عند الطالبات على نفس

---

[1] –إحصائيات مودعة بمركز التوجيه المدرسي و المهني ، ورقلة ، الموسم الدراسي :2001/2000 .

[2] –جليل وديع شكور : مرجع سابق، ص :247

[3] –منشور وزاري رقم 6.2.0/137/ 00 الصادر عن مديرية التقويم و التوجيه والاتصال المتعلق بإعادة تنظيم عملية الطعن و المؤرخ بالجزائر في ماي 2000

[4] –إبراهيم طيبي : أثر مشكلات المراهقين في التحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، مودعة بمعهد علم النفس و علوم التربية ، جامعة الجزائر ، 1990 ، ص : 205 .

مستوى الدلالة ، كذلك كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.01) في التكيف الاجتماعي بين الطلبة الراضين وغير الراضين و كذلك الطالبات عند نفس مستوى الدلالة ولصالح الراضين . [1]

يتضح مما سبق أن عدم الرضا عن التخصص يمكن أن يخل بالتوافق النفسي والاجتماعي للتلميذ الذي يعتبر أن فشله في تحقيق رغبته الهادفة إلى تأمين حاجة تعتبر ذات قيمة قصوى في نظره إحباطا يقلل مردوده على المستوى الفردي و الاجتماعي.

ففي دراسة مسحية قدمها إبراهيم عبد الستار (1998) أظهر انتشار أعراض دالة على وجود اضطرابات إكتئابية لدى فئة طلاب الجامعة ، أرجعها إلى الإحباطات المرتبطة بالنمو الاجتماعي و بالمعوقات النفسية و الاجتماعية التي تعيق طموحات الشباب [2] ، وهذا يجعلنا نعتقد أن وجود عوائق تمنع تحقيق الفرد لطموحاته يسبب حالة من الإحباط قد يستجيب حيالها استجابات غير توافقية ، تؤثر على توافقه النفسي والدراسي والاجتماعي.

و يحاول البحث الحالي معرفة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والإحباط ولمعالجة الإشكالية طرحت الباحثة التساؤلات التالية :

- هل توجد فروق في الإحباط بين التلاميذ الراضين وغير الراضين عن التوجيه المدرسي ؟
- هل توجد فروق في الإحباط بين الجنسين (ذكور –إناث) غير الراضين عن التوجيه المدرسي ؟
- هل توجد فروق في الإحباط بين تلاميذ جذع مشترك آداب وتلاميذ جذع مشترك تكنولوحيا غير الراضين عن التوجيه المدرسي ؟

[1] -جابر عبد الحميد جابر : دراسات في علم النفس التربوي ، عالم الكتب ، القاهرة ، (د، ت) ، ص : 248 .

[2] –عبد الستار إبراهيم : الاكتئاب ، عالم المعرفة ، الكويت ، 1998 ، ص : 125–130

2. أهمية البحث :

إن خدمات التوجيه المدرسي تهدف إلى حماية تطور التلميذ للوصول به إلى أقصى درجات النمو ، كما تهدف إلى مساعدته على تحقيق مشروعه المستقبلي وسعيا لضمان هذه الخدمة رأت الباحثة أنه من الأهمية بمكان أن نعرف مدى تأثير عدم الاستجابة للرغبة الأولى في التوجيه على تلاميذ الأولى ثانوي ، و ما مدى تأثير ذلك على قدراتهم على تجاوز الإحباط ، وما يمكن أن يحدثه ذلك من عدم التوافق الشخصي والمدرسي .

وعليه فإن هذا البحث يكتسي أهمية يمكن تقريرها في عدة نقاط :

- عدم وجود دراسات كافية تناولت هذا الموضوع في الجزائر .
- يظهر هذا البحث مختلف التأثيرات التي تسببها حالة عدم الرضا على التلاميذ من الناحية النفسية ، وينبه إلى المشكلات المترتبة عن ذلك .
- يضطلع هذا البحث بمهمة التعرف على الصعوبات التي يعانيها تلاميذنا في تخصصات لم يختاروها وأجبروا على دراستها دون أدنى ميل أو رغبة ، وهذا يدعو العاملين في الميدان إلى تحسين أساليب وتقنيات التوجيه لضمان نجاح هذه العملية وفعاليتها .

3. أهداف البحث :

-يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه و الإحباط من خلال معرفة الفروق في الإحباط بين مجموعتي التلاميذ الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي .

-كما يهدف هذا البحث إلى معرفة تأثير عدم الرضا عن التوجيه على التلاميذ من الجنسين (ذكور –إناث) ثم من الجذعين المشتركين (آداب – تكنولوجيا) ، وذلك من خلال تقدير الفروق في الإحباط بين كل مجموعتين .

4. فرضيات الدراسة :

الفرضية الأولى:

توجد فروق دالة إحصائيا في الإحباط بين التلاميذ الراضين وغير الراضين عن التوجيه المدرسي لصالح غير الراضين .

الفرضيات الجزئية :

1- توجد فروق دالة إحصائيا في الإحباط بين الذكور الراضين وغير الراضين عن التوجيه المدرسي لصالح غير الراضين .

2- توجد فروق دالة إحصائيا في الإحباط بين الإناث الراضيات وغير الراضيات عن التوجيه المدرسي لصالح غير الراضيات .

3-توجد فروق دالة إحصائيا في الإحباط بين تلاميذ جذع مشترك آداب الراضين وغير الراضين عن التوجيه المدرسي لصالح غير الراضين .

4-توجد فروق دالة إحصائيا في الإحباط بين تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الراضين وغير الراضين عن التوجيه المدرسي لصالح غير الراضين .

الفرضية الثانية :

– توجد فروق دالة إحصائيا في الإحباط بين التلاميذ من الجنسين (ذكور – إناث) غير الراضين عن التوجيه المدرسي لصالح الذكور .

الفرضية الثالثة :

–توجد فروق دالة إحصائيا في الإحباط بين تلاميذ جذع مشترك آداب و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا غير الراضين عن التوجيه المدرسي لصالح تلاميذ الآداب .

5. التحديد الإجرائي للمفاهيم الأساسية للبحث :

سوف نتناول في هذا البحث مفهومين أساسيين :

–الرضا عن التوجيه المدرسي .

–الإحباط .

مفهوم الرضا : -

الشعور بالرضا هو حصيلة التفاعل بين ما يريده الفرد و بين ما يحصل عليه فعلا في موقف معين .[1]

يمكن أن نعرف الرضا عن التوجيه المدرسي إجرائيا كما يلي :هو درجة تقبل تلميذ أولى ثانوي للجذع المشترك الذي يتابع الدراسة فيه ، كما صرح به على بطاقة الرغبات والمتضمنة ثلاثة اختيارات ، و لها مستويان :

[1] - مصطفى نجيب شاويش : إدارة الأفراد ، دار النهضة العربية ،بيروت ، 1998 ، ص : 111

-الراضون : هم الذين تم توجيههم بناء على رغبتهم المصرح بها في المرتبة الأولى على بطاقة الرغبات و لم يقدموا طعونا في التوجيه في الموسم الدراسي 2001/2000 .

-غير الراضين هم الذين تم توجيههم بناء على رغبتهم المصرح بها في المرتبة الثالثة والأخيرة على بطاقة الرغبات ، و قدموا طعونا في التوجيه في الموسم الدراسي 2001/2000.

-مفهوم الإحباط :

الإحباط هو حالة نفسية فيها التوتر و القلق و الشعور بالخيبة ، و يكون عليها المرء عندما يسعى نحو غاية ، و يجهد ليحقق هدفا ، و يحال بينه و بين ما يصبو إليه [1]

و التعريف الإجرائي الذي سوف نأخذ به في دراستنا هذه نحدده كالتالي:

الإحباط هو ما يقيسه اختبار الإحباط المصور لصاحبه سول روزنزفايغ من خلال بعدين أساسيين هما : درجة الامتثالية للجماعة و البروفيل .

. **درجة الامتثالية للجماعة** : وهي مؤشر لمدى توافق استجابات المفحوص مع مثيلاتها عند أفراد مجموعته ، وتعتبر الامتثالية للجماعة دليل على الصحة النفسية ، لذلك فإن الانحرافات المرضية(pathologiques) تكون في اتجاه القيم الدنيا لدرجة الامتثالية للجماعة(G.C.R) .

. **البروفيل** : إن سلسلة النقاط المحصل عليها في هذا البعد تسمح لنا من معرفة موقع المفحوص فيما يخص مختلف الاستجابات حسب النمط : سيطرة الحاجز(OD) دوام الحاجة(N.P) الدفاع عن الأنا(ED) ، وحسب اتجاه العدوان : تجاهل العدوان (MA) عدوان موجه نحو الخارج (EA) ، عدوان موجه نحو الذات (IA) ومن ذلك الحكم على الانحرافات المحتملة في الاستجابة للإحباط من حيث معناها طبيعتها وشدتها .

[1] – عبد المنعم الحفني : موسوعة الطب النفسي ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، 1995 ، ص : 5

الفصل الثاني
التوجيه المدرسي

تمهيد

أولا :مفهوم التوجيه وتطوره :

1. مفهوم التوجيه .

2. أسس التوجيه ومبادئه.

3. أهداف التوجيه .

4. مناحي التوجيه .

1.4. المنحى التشخيصي .

2.4. المنحى التربوي.

ثانيا :التوجيه المدرسي في الجزائر :

5. نبذة تاريخية عن التوجيه المدرسي في الجزائر .

6. التوجيه المدرسي في النصوص التشريعية الجزائرية

7. أهداف التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر.

خلاصة الفصل.

تمهيد :

يعتبر التوجيه من المفاهيم التي شهدت تغيرا على المستوى النظري والمستوى التطبيقي تبعا للتطورات التي شهدتها مجالات علم النفس العمل والإرشاد النفسي و القياس النفسي ، مما أبرز منحيين أساسيين مختلفين من حيث المبادئ والخصائص ظهر ثانيهما كمحاولة لتجنب أخطاء الأول ومستفيدا من جملة نتائج دراسات عدة في مجال علم النفس ، حيث أكد المنحى الأول على دور الخبير في تحديد الخيار المدرسي أو المهني للفرد ، وذلك بالمواءمة بين خصائص هذا الأخير وخصائص الدراسة أو الوظيفة .

في حين اعتبر المنحى الثاني أن في المنحى الأول سلب لإرادة الفرد وانتقاصا من حريته ، فجاءت الإسهامات باتجاه الاعتراف بإمكانات الفرد على اتخاذ القرار وفق مشروع مدروس ومستمر .

وهذا ما سنتناوله في هذا الفصل كمحك نرجع إليه لقراءة واقع التوجيه في الجزائر بدءا من عهد الاستعمار إلى فترة التسعينات ، التي شهدت قرار توظيف مستشاري التوجيه المدرسي بالمؤسسات التعليمية الثانوية ، وهو ما يعتبر نقلة نوعية في مجال الاهتمام بالتلميذ وحماية تطوره ، غير أننا نتساءل إن كان هذا وحده كاف لتحقيق ذلك ؟

كما حاولنا تحليل النصوص التشريعية الصادرة في هذا المجال للتعرف على تطور التوجيه من حيث المفهوم والأهداف .

أولا – مفهوم التوجيه وتطوره :

1. مفهوم التوجيه :

إن البحث في موضوع التوجيه يظهر أن هناك اختلافا في وجهات النظر بين العلماء حول مفهوم التوجيه و أهدافه ، و إن كانت هذه الاختلافات طبيعية تبعا للمنحى الذي يتبناه كل باحث ، و هو ما سنتطرق إليه من خلال تحليل هذه المجموعة من التعاريف :

يرى سيد عبد الحميد مرسي بأن التوجيه هو:" تلك العملية التي تهتم بالتوفيق بين الطالب بما له من خصائص مميزة من ناحية ، و الفرص التعليمية المختلفة بمطالبها المتباينة من ناحية أخرى ، و التي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد و تربيته" [1].

يركز هذا التعريف على المزاوجة بين خصائص الفرد و الفرص التعليمية المتاحة و هو ما ذهب إليه و أكده تعريف أحمد زكي بدوي إذ اعتبر التوجيه هو: " العملية التي تهتم بالمساعدة التي تقدم للتلاميذ و الطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة والتي يلتحقون بها والتكيف لها والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم و في حياتهم المدرسية بوجه عام ". [2]

و هذا يعني أن التوجيه هو السعي بالتلميذ إلى تحقيق الاختيار الأفضل بما يتناسب و إمكانياته و خصائص نوع الدراسة المختارة خلال فاصل زمني محدد وحسب رأي روجيه غال التوجيه هو :" مسألة اقتناء الدراسات أو فروع الدراسات التي تقدم للأطفال أو الفتيان في عمر معين بحيث يعطون أحسن الدراسات ملاءمة لقدراتهم و أذواقهم و مجموع شخصيتهم " [3].

---

[1] – سيد عبد الحميد مرسي : الإرشاد و التوجيه التربوي و المهني ، ط1، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، 1975 ، ص: 188

[2] – أحمد زكي بدوي : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ،ط5 ، مكتبة لبنان ، بيروت ، 1978 ، ص:188

[3] –دوبيس موريس و آخرون : علم النفس الطفل من الولادة حتى المراهقة ، ترجمة حافظ الجمالي ، مطبعة جامعة دمشق ، 1965 ، ص : 524

يعتبر التوجيه حسب هذا التعريف عملية اقتناء ما هو ملائم لفرد يعتبر أقل خبرة ومعرفة (التلميذ) من قبل شخص أكبر سنا وخبرة و ممارسة (الموجه) فهو يعطي توجيهات محددة حسب ما يعتقده ملائما لشخصية التلميذ وإمكاناته. وعليه يمكن أن نستخلص من التعاريف سالفة الذكر ما يلي :

-يتم التوجيه بناء على الملاءمة بين خصائص الفرد و متطلبات الدراسة أو المهنة.

-الاختيار عبارة عن موقف آني .

-اعتبار الفرد طرف سلبي و تغييب دوره و قدرته على توجيه نفسه .

و هذه النقاط تتناسب و مرتكزات المنحى التشخيصي ، في حين نجد أن هناك تعاريف أخرى ركز أصحابها على مبادئ المنحى التربوي تماشيا مع ما عرفه التوجيه من تطور في الآونة الأخيرة .

إذ يرى يوسف مصطفى القاضي أن التوجيه هو : " عملية مساعدة أو تقديم العون للأفراد حتى يتمكنوا من تحقيق الفهم اللازم لأنفسهم و توجيهها بحيث يستطيعون الاختيار عن بينة و يتخذوا من السلوك ما يسمح لهم بالتحرك في اتجاه هذه الأهداف التي اختاروها بطريقة ذكية أو تسمح بتقويم المسار بشكل تلقائي ".[1]

يتضح من هذا التعريف أن التوجيه ليس إملاء وجهة نظر معينة و لكنه مساعدة الفرد على فهم ذاته مما يسمح له باتخاذ المسار السليم نحو ما يحدد من أهداف .

أما جليل وديع شكور فيرى أن التوجيه هو " عملية فردية مزدوجة هدفها الأول مساعدة الأفراد على فهم ذواتهم بما تنطوي عليه من ميول و استعدادات و مواهب وعلى فهم المجتمع الذي سيوظفون فيه هذه الميول و الاستعدادات ، و تلك المواهب بواسطة عملية تكيفية تأخذ بعين الاعتبار عناصر المحيط الاجتماعية والاقتصادية ضمن متطلبات الواقع المفروض وشروطه" .[2]

و هذا يعني أن التوجيه عملية فردية من حيث المستهدف (الفرد) و مزدوجة من حيث الأهداف (مساعدة الفرد على فهمه لذاته من جهة و فهم المجتمع من جهة أخرى)

و تحقيق هذه الأهداف لن يتأتى في موقف آني ، إنما يكون عبر امتداد زمني يكون فيه للفرد دور نشط يقوم خلاله بتحديد أهدافه و اختياراته انطلاقا من معرفته ووعيه بذاته و قدراته وميوله

---

[1] -يوسف مصطفى القاضي و آخرون : الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي ، ط1، دار المريخ ، 1981 ، الرياض ، ص:29

[2] -جليل وديع شكور : تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني ، ط1 ، مؤسسة المعارف بيروت ، 1997 ، ص : 234

، " فالتوجيه المدرسي و المهني هو سيرورة تمتد من نهاية التعليم الابتدائي إلى نهاية التعليم الثانوي و أحيانا أكثر ، و يتكون من المراحل الكبرى التالية : البحث عن الهوية ، معرفة العالم المدرسي ، معرفة عالم الشغل واتخاذ القرار" [1]

و منه يمكن القول أن التوجيه سيرورة ممتدة عبر الزمن يتم من خلالها مساعدة الفرد على :

- فهمه لذاته و إمكاناته .
- إدراكه لمختلف ميوله و استعداداته .
- فهم البيئة المحيطة به و مدى إمكاناتها .
- تسخير قدراته و إمكانات بيئته لتحديد أهدافه و اختياراته .
- اتخاذ أحسن الطرق لتحقيق الأهداف .
- الوصول بشخصيته إلى أقصى درجات النمو في حدود ما توفر من الطاقات والإمكانات الفردية و البيئية .

2. أسس التوجيه ومبادئه :

يعتمد التوجيه في بنائه على أسس و مبادئ يتطلب فهمها وتفحصها للتمكن من مساعدة الأفراد والجماعات ، ويمكن تقسيمها كما يلي :

1.2. الأسس الفلسفية :

إن التوجيه يدور حول نواة مركزية هي الفرد محاولا بذلك تقديم خدماته لإشباع رغبات الفرد في إطاره الثقافي الاجتماعي ، وهو ما أكده سيد عبد الحميد مرسي في قوله " إن الأسس الفلسفية للتوجيه المدرسي تقوم على منح الحرية للفرد كي يستفيد من المعلومات ويختار من بين الفرص العديدة ويتخذ قراراته التي تمس حياته ومستقبله وتقدير أهمية الفرد بالنسبة للمجتمع ، وأن يحقق رغباته ويشبع حاجاته في حدود ما يرسمه المجتمع والثقافة التي يعيش فيها " [2]

وهكذا يتضح لنا أن الأساس الفلسفي لعملية التوجيه هو الفهم الكامل لطبيعة الإنسان واحترام هذه الطبيعة ، واحترام حق الإنسان في تصميم أهدافه وتحديد مسالك حياته والاعتراف للفرد بحق

---

[1]- http .www .google .com : la formation professionnelle chez les jeunes : un défi a relever . p :

[2] – سيد عبد الحميد مرسي : مرجع سابق ، ص :80

تقرير مصيره هو صميم الاعتراف بحرية الإنسان الذي يسعى التوجيه من خلال هذا المبدأ للحفاظ عليها ساعيا بعد ذلك إلى تقديم المساعدة الفنية لكل فرد حسب حاجاته حتى يحقق أهدافه .

2.2. الأسس النفسية :

لقد اهتم التوجيه بالفرد وبتركيبته الفريدة سواء من الناحية الاجتماعية أو النفسية أو العقلية ، لذلك فإن التوجيه حاول الاستفادة من الأبحاث في هذا المجال ، ويمكن تلخيص المبادئ النفسية للتوجيه حسب ما ذكرها يوسف مصطفى القاضي فيما يلي :[1]

– مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث قدراتهم واستعداداتهم ومميزات شخصياتهم .

– بالإضافة للفروق الفردية هناك اختلاف في نمو الخصائص الجسمية و النفسية والعقلية للفرد ، حيث أنها تختلف بين كل مرحلة من مراحل النمو ، والمرحلة التي تليها .

– مراعاة نمو الشخصية الإنسانية مراعاة تامة حيث أن جوانب الشخصية المختلفة تؤثر على بعضها البعض .

– مراعاة إشباع حاجات الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه ، مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى النضج عنده والأصول الثقافية والقيم الاجتماعية التي نشأ فيها وترعرع.

– اعتبار عملية الإرشاد النفسي و التوجيه عملية تعلم ، ليستفيد منها الفرد في رسم طريقه في الحياة ، وتعميم ما اكتسبه من خبرة على المواقف الجديدة التي تعترض سبيله والتحديات التي تتطلب حلا ودراية وتخطيطا .

3.2. الأسس التربوية :

إنه لا يمكن الفصل بين عملية التوجيه وعملية التعليم ، إذ يعتبر التوجيه متمما للتعليم وشرطا من شروطه باعتباره خدمة متخصصة ، فهو يمد عملية التعليم بتقويم يستفاد منه في تطوير المناهج والطرائق التعليمية ، كما يسهم التوجيه في متابعة التلاميذ و إرشادهم مما يحقق لديهم القدرة على التوافق وبالتالي إنتاجيتهم في مختلف الأنشطة المدرسية .

وفي المقابل فإن عملية التوجيه تستفيد من تعاون المدرسين وإدارة المدرسة لمساعدة التلاميذ أفرادا وجماعات في إطار منظم وتعاوني يعود بالنفع على الجميع وباعتبار التوجيه عملية تعلم مستمرة

[1] –يوسف مصطفى القاضي وآخرون : مرجع سابق ، ص: 53

عبر مراحل عمر الإنسان فإنه من خلالها يتعلم الفرد إمكانيات التعايش مع الواقع وحل المشكلات واكتساب قيم واتجاهات .

4.2. الأسس الاجتماعية :

إن الأسس الاجتماعية مستمدة من المبدأ القائل أن الإنسان كائن اجتماعي ومراعاة لهذه الخاصية اهتمت نشاطات التوجيه بما يلي :

– الاهتمام بالتلميذ كعضو في جماعة :

فوجود التلميذ في جماعة ليس مجرد الاحتكاك بل يتعدى ذلك إلى عملية تفاعل يتم فيها التأثر و التأثير بحيث يلعب كل فرد دوره الاجتماعي ، وهو يعمل جاهدا على مسايرة معايير جماعته ، ويؤكد حامد عبد السلام زهران على أن " الفرد يشارك أعضاء جماعته الدوافع والميول والاتجاهات والقيم والمعايير والمثل ويتوحد معها ، وهي تؤثر في سلوك الفرد فتحدد مستويات طموحه وإطاره المرجعي للسلوك ".[1]

– الاستفادة من كل مصادر المجتمع :

إن برامج التوجيه تشرك في نشاطاتها كل من الأسرة والمجتمع ، مما يوطد العلاقة بين المدرسة ومحيطها ويساعد على تقديم تسهيلات لتفعيل التوجيه والعمل على استمراريته من خلال إسهامات الجميع المكملة لعمل الأخصائيين القائمين على عملية التوجيه .

3. أهداف التوجيه :

إن التوجيه عملية فنية تهتم برعاية نمو الفرد ، وذلك بمساعدته على التخطيط لإيجاد الحلول الملائمة أمام ما يعترضه من صعوبات ، و عليه فهو يهدف إلى :[2]

– معاونة الفرد على معرفة قدراته و استعداداته و ميوله و نواحي الضعف لديه.

– معاونة الفرد على تفهم فرص الحياة و أنواع الدراسة المتاحة في المجتمع الذي يعيش فيه .

– معاونة الفرد على اختيار نوع التعليم أو العمل الذي يتفق مع إمكانياته ليستفيد ويفيد مجتمعه .

– معاونة الفرد على اتخاذ أهداف حقيقية واقعية تتفق و قدراته و استعداداته.

---

[1] –حامد عبد السلام زهران : التوجيه والإرشاد النفسي ، ط3 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1998 ، ص: 81

[2] –أبو علام رجاء محمود ، نادية محمود شريف : الفروق الفردية و تطبيقاتها الفردية ،ط1 ، دار القلم ، الكويت، 1983 ، ص:51.

– معاونة الفرد على حل المشكلات التي تعترضه سواء داخل المدرسة أو خارجها

– معاونة الفرد على تخطي الفراغ الذي قد يوجد بين مرحلة التعليم التي يمر بها ومراحل التعليم الأخرى .

فالتوجيه إذا يهدف إلى إكساب الفرد القدرة على توجيه ذاته انطلاقا من معطيات واقعية عن إمكانياته و إمكانيات بيئته الشيء الذي يمكنه من تقرير الخيار الأنسب، ومنه التوافق و العمل بإنتاجية أكبر ، إنه يهدف إلى غاية أسمى و هي إسعاد الفرد ، وهذا ما وضحه حامد عبد السلام زهران الذي حدد أهداف التوجيه في ثلاث محاور رئيسية[1] :

– تحقيق الذات : ويقصد به تقييم الذات وتقويتها وتوجيهها ، وتنمية مفهوم إيجابي عنها

– تحقيق التوافق : أي إحداث التوازن بين الفرد و بيئته ، و تحقيق التوافق في كل مجالاته (الشخصي ، التربوي ، المهني ، الاجتماعي).

– تحقيق الصحة النفسية : و هو إحداث حالة ثابتة نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا ويشعر بالسعادة مع نفسه ، و مع الآخرين ، و يكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته و إمكاناته إلى أقصى حد ممكن ، و هو أسمى ما تطمح إليه عملية التوجيه وبكل خدماتها .

4. مناحي التوجيه :

لقد مر التوجيه منذ ظهوره بعدة مراحل يمكن تصنيفها إلى :[2]

– مرحلة الملاحظة : بداية القرن العشرين (20) إلى غاية الحرب العالمية الأولى .

– المرحلة الأمبريقية فيما بين الحربين العالميتين .

– المرحلة النظرية في الخمسينيات (50).

– مرحلة تجريبية ظهرت في الآونة الأخيرة .

و يمكن إجمال الأعمال و الدراسات لهذه التيارات الفكرية في نوعين من المناحي هما: المنحى التشخيصي (التحديدي) و المنحى التربوي.

1.4. المنحى التشخيصي :

[1] – حامد عبد السلام زهران : مرجع سابق ، ص ص : 40 –42

[2]-S. LARCEBEAU: le choix professionnel. Théories et méthodes d etudes.OS P.8.N: 3. p : 205

من أهم النظريات التي أسهمت في تبلور هذا المنحى هي نظرية رو(A. ROE) ونظرية هولوند (HOLLAND) ، ويقوم هذا المنحى أساسا على فكرة ثبات خصائص الفرد من جهة وعلى ثبات المهن من جهة أخرى ، واعتبرهما مسلمتين يمكن الاعتماد عليهما في تحديد المهنة التي تناسب الفرد ، وهذا يعني أنه بإمكان المختص النفسي (الخبير) أن يقوم بتحديد الخيار المهني باتباع الخطوات الثلاث التالية :[1]

– اكتشاف قدرات الشخص و مواهبه و نواحي تفوقه و إمكانياته و التعرف على مميزاته وصفاته الشخصية و المزاجية .

– دراسة أنواع الأعمال السائدة في الوسط و البيئة التي يعيش فيها و تحليل هذه المهن لمعرفة أنواع الاستعدادات اللازمة للنجاح فيها .

– توجيه الشخص إلى المهنة المناسبة لاستعداده .

غير أن عملية المواءمة النمطية التي يقوم عليها هذا المنحى (مواءمة خصائص الفرد بخصائص المهنة) واجهت عدة اعتراضات خاصة فيما يخص :

– الاعتماد على فكرة ثبات خصائص الفرد و المهن الأمر الذي أدى إلى ارتكاب أخطاء في عمليات التوجيه ، وذلك لاستغلال مقاييس لا تأخذ بعين الاعتبار تطور كل فرد من الأفراد ومناصب العمل .

– التركيز على العلاقة القيادية من قبل المختص ، حيث يتصرف هذا الأخير كخبير يقرر مسار الشاب الذي يكون في حالة تبعية .[2]

وعليه فإن حرية الفرد ينتقص منها لصالح المختص الذي يحلل و يوازن ثم يوجه نحو القرار ، رغم ما يمكن قوله حول الوسائل التي تستخدم في تحليل الفرد والمهنة.

إن هذه النقائص قلصت من انتشار هذا التصور و أدت إلى ظهور منحى آخر و هو المنحى التربوي.

2.4. المنحى التربوي :

---

[1] –محمد مصطفى زيدان : السلوك الاجتماعي للفرد و أصول الإرشاد النفسي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1965 ، ص: 268 .

[2] –تارزولت حورية ، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، دراسة المؤشرات السيكولوجية وأهميتها في بناء و تحقيق هذه المشاريع ، رسالة ماجستير غير منشورة ،مودعة بمعهد علم النفس و علوم التربية جامعة الجزائر، 1997 ، ص: 8 .

من النظريات الرائدة التي أسهمت في تطور هذا المنحى وبروزه هي نظرية جينزبرج (GINZBERG) ونظرية سوبر (SUPER) ، ويهدف المنحى التربوي إلى ضرورة الإحاطة بالإعلام وجعل الفرد قادرا على معرفة نفسه و اتخاذ القرارات [1] ، ولقد أسهمت الكثير من الدراسات والأعمال في علم النفس العمل و التوجيه و الإرشاد في بروز هذا المنحى ، وأبرز هذه الأعمال ما قدمه كارل روجرز (.C.ROGERS) الذي نادى بالحرية وقدرة الفرد الذاتية على توجيه نفس "فموقف التوجيه المعتمد من قبل الخبير في اختيار التوجيه رفض شيئا فشيئا من قبل المطبقين وعوض بموقف التفهم والإعلام و التوضيح لمشروعات الفرد تاركين لهذا الأخير أخذ القرار" [2].

لقد حاول هذا الاتجاه إعطاء قيمة و اعتبار للفرد و الاعتراف بإمكانيته في اتخاذ القرار، ومن الأعمال و الإسهامات التي طورت هذا المنحى ،أعمال جينزبرغ (GINZBERG) الذي كان له السبق في صياغة نظرية الاختيار المهني انطلاقا من ملاحظاته ، هذه النظرية التي احتوت على العديد من المفاهيم الجديدة و التي تم إخضاعها إلى التجريب من قبل سوبر و آخرون ، منها مفهوم النضج المهني والنمو المهني ، كما أن مفهوم الاختيار المهني ظهر لأول مرة عند جينزبرغ إذ اعتبره كسيرورة ممتدة عبر مرحلة المراهقة .[3]

وانطلاقا من هذه الإسهامات تميز المنحى التربوي الذي يرتكز على مبدأين أساسيين خلافا لما يرتكز عليه المنحى التشخيصي و هما :

- عدم استقرار ميول و قدرات الفرد و بالأخص في المراهقة .
- عدم ثبات و استقرار المهن و ما تتطلبه من مؤهلات و خصائص خاصة مع التطورات التكنولوجية و تنظيم عالم الشغل .

وعليه فإن هذا المنحى يؤكد على أن التوجيه مبني على :

-الامتداد الزمني .

-الأخذ بعين الاعتبار شخصية الفرد وحريته في الاختيار .

- الاختيار يتم في إطار مشروع متكامل .

---

[1]-D.PELLETIER. R.BUJOLD : pour une approche éducative en orientation, édition Gaëtan Morin, Canada, 1984,p : 33.

[2]-S .LARCEBEAU : op. Cit . p : 20 7

[3]-S.LARCEBEAU : op. Cit . p : 209

غير أن هذه المرتكزات المنظمة في شكل نشاطات لتطبيق مفاهيم هذا المنحى (كالإعلام والتقييم ، المشورة ...الخ) في نظر الباحثة تحتاج إلى كثير من الإمكانيات المادية والبشرية مما يجعل الكثير من الدول عاجزة عن تطبيقه ميدانيا منها الجزائر التي بدأت تطبيقه في 1997 كتجربة في عدد من الولايات ولم يتم تعميمه إلى حد الآن .

ثانيا – التوجيه المدرسي في الجزائر :

1. نبذة تاريخية عن التوجيه في الجزائر :

إن المتتبع لحركة التوجيه في الجزائر يجدها مرت بعدة مراحل ، تعود بدايتها إلى عهد الاستعمار حينما وسع إصلاح التعليم في فرنسا سنة (1959) مهمة مراكز التوجيه وأصبح التوجيه مدرسيا و مهنيا ، فظهرت بوادره الفعلية في الجزائر بعد ذلك أي سنة (1960) [1] ، إلا أن هذا التوجيه كان قاصرا على أبناء المستعمرين والأجانب أما الجزائريين فلم يستفد منهم إلا فئة قليلة جدا ، كما أن العاملين في المراكز التي كانت آنذاك كانوا فرنسيين .

وغداة الاستقلال أي سنة (1962) فقد تم إحصاء تسعة (9) مراكز توجيه مهني موزعة على المدن الكبرى في الجزائر يعمل بها ثلاثة وخمسون (53) مستشارا للتوجيه ، لكنها أغلقت بسبب مغادرة التقنيين الأوروبيين ، ولم يبق منها سوى ثلاثة (3) مراكز في الجزائر وهران و عنابة وأيضا بالنسبة للمستشارين لم يبق منهم سوى خمسة (5) مستشارين منهم ثلاثة جزائريين .[2]

و لأن مبادئ التوجيه و منطلقاته لم تكن آنذاك تتناسب مع متطلبات المرحلة وظروفها فإنه كان على القائمين بمهام التوجيه القلائل أن يكونوا إيديولوجية جديدة للتوجيه أكثر تلاؤما مع أوضاع البلاد.

ولعل الانطلاقة المنظمة كانت سنة 1967 عندما تخرجت أول دفعة لمستشاري التوجيه من معهد علم النفس التطبيقي وفي نفس السنة صدر المرسوم رقم 67-85 المؤرخ في 1967/09/14 [3] والمتعلق

---

[1] – عبد الكريم قريشي : نظرة حول التوجيه المرسي في الجزائر ، مجلة الفكر ، الجمعية الثقافية الجامعية الأمل ، الجزائر ، 1993 ص: 36

[2] – برو محمد : أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في الشعبة الأدبية ، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بمعهد علم النفس وعلوم التربية ، الجزائر ،1993 ص: 37

[3] – وزارة التربية الوطنية ، مذكرة إعلامية رقم 3 موضوعها تركيب و بناء المديرية الفرعية للتوجيه و التوثيق ، صادرة بتاريخ 1969/5/6

بتنظيم الإدارة العامة لوزارة التربية الوطنية والذي أنشئ بمقتضاه المديرية الفرعية للتوجيه و التوثيق المدرسي، و التي كلفت وقتئذ بـ :

- تنظيم و تسيير المجالس المدرسية و مصالح التوجيه .
- جمع و توزيع الوثائق المتعلقة بالمهن و المسالك المؤدية إليها .
- توجيه التلاميذ طبقا للاحتياجات و أولويات النشاط الاقتصادي و الاجتماعي .
- تركيب و إنجاز الخريطة المدرسية و برامج التجهيز المكيفة حسب ضرورات مخطط التكوين ومطابق للاختيارات السياسية للحكومة فيما يتعلق بالتربية .
- عمل متواصل مباشر مع التلاميذ عن طريق امتحانات و ملاحظات جماعية أو فردية يصل في نهاية الأمر إلى مجلس توجيه .
- إعلام متواصل للتلاميذ و الأولياء و المربين و نشر توثيق له الخاصيات المدرسية والمهنية بالطرق الجماعية .
- الاتصال بالمصالح المركزية و مراكز التوجيه المدرسي و المهني .

وبهذا يكون التوجيه المدرسي و المهني قد تبنى إستراتيجية عامة طبقا لاحتياجات وأولويات النشاط التنموي على الصعيد الاجتماعي و الاقتصادي ، و اتسع مجاله "إذ تزايد عدد مراكز التوجيه التي وصل عددها أربعة وثلاثون (34) مركزا حسب التقسيم الإداري لـ 1974 وازداد عدد المختصين في هذا المجال مثل مستشاري التوجيه المدرسي و المهني من خريجي معهد علم النفس التطبيقي ، و خريجي معهد العلوم الاجتماعية الملحقين بالبحث التربوي والأساتذة المنتدبين و أخيرا مفتشي التوجيه المدرسي والمهني الذين اكتسبوا خمس سنوات خبرة في مجال التوجيه ".[1]

أما مرحلة الثمانينات فقد عرفت صدور عدد من المراسيم الوزارية تهدف إلى تنظيم التوجيه على الساحة التربوية مبرزة بذلك التطلع إلى إعطاءه مكانته الحقيقية إذ نجد أن المرسوم الوزاري رقم (80-19) المؤرخ في(1980/01/31) [2] الذي أنشأت بمقتضاه مديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي والتي تتفرع عنها المديرية الفرعية للتوجيه المدرسي و المهني و التي كلفت بالقيام بما يلي :

1-جمع الوثائق الضرورية التي تتعلق بالمهن ، و النظام الوطني للتكوين ومناصب العمل المتوفرة في عالم الشغل .

---

[1] – عبد الكريم قريشي : مرجع سابق ، ص : 36 .

[2] –وزارة التربية الوطنية : النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، العدد 247 ، فيفري ، 1980 ، ص : 13 .

2-تأمين الإعلام الضروري عن طريق الوسائل الملائمة لاطلاع التلاميذ و الأولياء والمربين على الإمكانيات الموجودة في هذا الميدان .

3-دراسة توجيه التلاميذ تبعا لاستعداداتهم و لمتطلبات التنمية .

4-تنظيم اختبارات ذات طابع نفساني تربوي في هذا الصدد .

5-القيام بالاتصالات الضرورية مع عالم الشغل و الهياكل الاجتماعية التربوية لتسهيل اندماج التلاميذ فيها .

6-إجراء دراسات في عالم الامتحانات و الأبحاث الضرورية التي تستهدف ضبط نظام حديث لتقييم المعلومات المدرسية و برامج التعليم و التكوين و مناهجها .

غير أن هذه الأهداف قد تكون من الصعب ترجمتها ميدانيا على مستوى مراكز التوجيه التي كانت تعمل بعدد لا يتجاوز (03) مستشارين يشرفون على (22) مقاطعة أي أن كل مستشار مكلف بإعلام و توجيه ما يزيد عن (5592) تلميذا من التعليم الأساسي والثانوي [1]. مع العلم أن هؤلاء المستشارين مقيمين بالمركز مما يجعلهم بعيدين عن موقع التلاميذ ، مما يصعب الاستجابة لمطالبهم و حاجياتهم في التوجيه والإعلام و الإرشاد ، ويمكننا أن نتصور تبعا لذلك مدى ما يمكن تحقيقه من الأهداف المنصوص عليه أما فترة التسعينيات وحتى الآن فقد شهدت تقدما إستراتيجيا ملحوظا على مستوى النظام التربوي و ذلك بـ : [2]

- إنشاء مستوى ثان للتوجيه بعد السنة الأولى ثانوي .
- إدماج مستشاري التوجيه في الفريق التربوي للثانويات .
- توسيع مجال تدخل مستشاري التوجيه إلى مستويات دراسية مختلفة .

فبدخول المستشارين الثانويات و اقترابهم من موقع التلميذ الذي يعتبر محور عملية التوجيه وذلك بموجب المنشور الوزاري رقم 91/1241/219 [3] أصبح بالإمكان تحقيق بعض أهداف التوجيه كما هو منصوص عليها في التشريعات والنصوص .

---

[1] -مركز التوجيه المدرسي و المهني : إحصائيات المقاطعات لسنة 1985 بورقلة .

[2] -عواوش بومية : الإعلام المدرسي و المهني في الوسط المدرسي ، ورشة عمل حول التوجيه المدرسي والمهني، الجزائر من: 26-31 أكتوبر 1996 ، ص : 5 .

[3] -منشور وزاري رقم 91/1241/219 المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه في الثانويات المؤرخ بالجزائر في 91/09/18

كما أسهمت أعمال المستشارين بنشر الوعي في الأوساط المدرسية و في المحيط الاجتماعي بأهمية التوجيه ، وذلك من خلال نشاطات متنوعة نذكر منها : [1]

- إعلام الجمهور الواسع (أولياء ، تلاميذ ، أساتذة ...) .
- الأسبوع الوطني للإعلام .
- الأبواب المفتوحة على المؤسسات .
- الأيام الإعلامية حول التعليم التقني .
- المداومة بالإكماليات .
- متابعة التلاميذ الذين يعانون صعوبات .
- المشاركة في مجالس الأقسام .
- الإرشاد الفردي و الجماعي .
- الحصص الإعلامية لمختلف المستويات (6أ ، 7أ ، 9أ ، 1 ثا ، 3 ثا)

إلا أن ذلك مازال غير كاف لأن عدد المستشارين لم يصل بعد إلى التغطية الكافية للمؤسسات ، كما أن اتساع المقاطعات الملحقة بكل مستشار يقلل من فعاليته ومردوده في كل مؤسسة ، وهو ما أشارت إليه عواوش بومية في قولها : لقد اتجه انشغال التوجيه المدرسي والمهني منذ 1970 ليتركز حول تحقيق الغاية الأولى للإعلام والمتمثلة في تكوين التلميذ ، إذ تم اتخاذ تدابير حاسمة بهذا الشأن ...لكن هذه العملية لم تولد الآثار المتوخاة منها ، وذلك بسبب عدم تناسب عدد المستشارين مع أعداد التلاميذ المطلوب التكفل بهم ومساعدتهم على التفتح على العالم الاجتماعي والمهني .[2]

وهكذا يتضح أن المحاولات كانت جادة وأن التفكير مستمر لإيجاد سبل لتطوير التوجيه ، إلا أن صعوبات الواقع الاقتصادي بالدرجة الأولى كانت دائما حائلا دون ذلك .

2. التوجيه المدرسي في النصوص التشريعية الجزائرية :

إن المتمعن في النصوص التشريعية الجزائرية التي تناولت التوجيه المدرسي يجد أنها عالجته بوضوح و أكسبته مكانة هامة معتبرة إياه" ليس مجرد توزيع آلي للتلاميذ على مختلف شعب التعليم

---

[1] –مأخوذة من البرنامج السنوي لمركز التوجيه المدرسي و المهني ، ورقلة ، السنة الدراسية 2001'2000 .

[2] –عواوش بومية : مرجع سابق ، ص :04

الثانوي العام أو التقني ، بل يتطلب دراسة متمعنة في رغبات التلاميذ وقدراتهم الفعلية بالاستناد إلى نتائجهم من خلال الملمح الدراسي المستخلص منها ، وفي اقتراحات الأساتذة والإمكانات التي يوفرها التنظيم التربوي ".[1]

هذا التعريف يلغي فكرة التوزيع الآلي للتلاميذ و يؤكد على أربعة شروط لتوجيه التلاميذ :

- رغبات التلاميذ .
- الملمح الدراسي للتلميذ (استنادا إلى نتائجه).
- اقتراحات الأساتذة .
- عدد المقاعد البيداغوجية (التي يوفرها التنظيم التربوي على مستوى مؤسسة الاستقبال)

وعليه يمكن اعتبار هذا النص خطوة جادة نحو عملية توجيه توازن بين رغبات التلاميذ ونتائجهم من جهة و المقاعد البيداغوجية من جهة أخرى ، إلا أن الأخذ بالرغبات بقي مرهونا بما يوفره التنظيم التربوي من إمكانيات استقبال ، و رغم إقرار النص بأهمية الرغبة في التوجيه إلا أنه لم يوجه المشتغلين في الميدان إلى الأساليب العملية للكشف عن ميولات التلاميذ واهتماماتهم قصد استغلالها في التوجيه .

ويأتي المنشور الصادر عن المديرية الفرعية للتوجيه و الاتصال ليؤكد الفكرة ذاتها فيعتبر " توجيه التلاميذ من بين العمليات السيكوبيداغوجية الحساسة التي لها تأثير كبير على مسارهم الدراسي الموالي ... و من ثم فإن العمل في هذا المجال يهدف بالدرجة الأولى إلى إيجاد الصيغ الكفيلة بحصر مختلف الجوانب التي من شأنها أن تسمح بتوجيه التلميذ توجيها يتناسب مع قدراته و كفاءاته الفعلية للحفاظ على حظوظه في النجاح في الطور وفي الامتحان الذي يتوجه وذلك بوضعه في إطار تعليمي يمكنه من الاستفادة من كل المعلومات التي تقدم في هذه المرحلة ".[2]

وكما هو مبين في هذه الفقرة يبقى التوجيه المدرسي مرتكزا على الملمح الدراسي للتلميذ المستخلص من نتائجه المدرسية و التي اعتبرت "المعيار الوحيد في التوجيه إلى مختلف شعب التعليم الثانوي ".[3]

---

[1] –وزارة التربية الوطنية : مجموعة نصوص التوجيه المدرسي و المهني من 1962–1992 ، الجزائر ، جانفي 1993 ، ص :186

[2] – المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال: منشور رقم 96/0.2.6/28 المؤرخ بالجزائر في 26/فيفري 1996 ، ص ص:1–2

[3] – نفس المرجع ، ص : 3

رغم هذا التأكيد إلا أننا نلمس طموحا نحو المزاوجة بين الرغبات والقدرات في اتخاذ قرار التوجيه شرط أن يكون التصريح بالرغبة يعبر عن إمكانيات صاحبه فيما تم اختياره ، من أجل ذلك أعطي دفع للعمليات الإعلامية بهدف تنوير التلاميذ وأوليائهم بكيفية ملء بطاقة الرغبات معتمدين في ذلك على واقع إمكانيات التلميذ وآراء الأساتذة و المختصين في التوجيه .

3. أهداف التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر :

حسب ما جاء في أمرية (76) المادة (64) يهدف التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر إلى :[1]

-1- تكييف النشاط التربوي وفقا للقدرات الفردية للتلاميذ و متطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني .

-2- ضبط الإجراءات التي يتم بها فحص مؤهلات التلاميذ لمعرفتهم .

-3- تنظيم اجتماعات إعلامية حول الدراسات و مختلف المهن و إجراء الفحوص النفسية والمحادثات التي تتيح اكتشاف مؤهلات التلاميذ .

-4- متابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم .

-5- اقتراح طرق التوجيه أو تداركه .

-6- المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني .

-7- التوزيع المنظم للتلاميذ و الطلبة بين مختلف مراحل التعليم و التكوين و الحياة العملية على أساس التقييم البيداغوجي و أولويات مخطط التنمية و كذا التطلعات الفردية.

-8- تقويم الطاقات البشرية و رفع المستوى الثقافي و العلمي بالتلاؤم مع الحاجيات الوطنية للتنمية الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية .

نلاحظ من خلال هذه الأهداف أن هناك اهتماما بالتلميذ لكنه مركز على الجانب المعرفي أما الجانب النفسي فجاء ذكره مقتضبا ، كما أن ذكر كلمة توزيع بدل توجيه يدل على التعامل مع معطيات رقمية وجعل التطلعات الفردية في المقام الأخير .

---

[1]- أنظر وزارة التربية الوطنية : النشرة الرسمية للتربية الوطنية -عدد خاص يتعلق بالقوانين و الأوامر الصادرة بتاريخ 16أفريل 1976 ص : 78 .

وعلى الرغم من ذلك فإن التوجيه المدرسي في الجزائر يسعى سنة بعد سنة أن يكون أداة فعالة لخدمة الفرد و المجتمع ، و إن كانت صعوبات الواقع قد حالت دون تحقيق بعضا من هذه الأهداف .

خلاصة الفصل :

لقد اتضح من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل أن التوجيه المدرسي عبر العالم قد أثر وتأثر بدراسات في مجال القياس النفسي وعلم النفس الصناعي والإرشاد العلاجي لتتحول من منحى يرتكز على مسلمات ثبت عدم استقرارها إلى منحى يثق بالفرد وبقدرته على الاختيار والمنحى الذي تجري في سياقه بحوث الكثير من العلماء .

وعند تناولنا للتوجيه المدرسي في الجزائر تبين أن المساعي كانت عديدة ومتكررة كما أن هناك تطلع لمواكبة عجلة التطور في هذا الميدان ، حيث اتضح من خلال النبذة التاريخية أن الجزائر اهتمت بالتوجيه كعملية تربوية لا تنفصل عن مثيلاتها من العمليات ، وإن كان الواقع بمتناقضاته قد صعب من التطبيق الفعلي لهذه المناشير والقوانين.

ويبقى تطور التوجيه في بلادنا مرتبطا بتطور مجالات أخرى اقتصادية واجتماعية وعلمية تكفل لعملية التوجيه مسايرة التطورات العالمية في هذا المجال ، ذلك أن التوجيه لا يمكن له أن ينمو ويتطور في أي بلد بعيدا عن مجالات الحياة الأخرى .

الفصل الثالث

الرضا عن التوجيه المدرسي

تمهيد .

1.مفهوم الرضا عن التوجيه المدرسي .

2.المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي .

3.أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي .

1.3.على مستوى الفرد .

2.3.على مستوى المدرسة .

3.3.على مستوى المجتمع .

4.العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي .

1.4.العوامل الاجتماعية .

2.4.العوامل الشخصية .

3.4.مركز الضبط و التحكم .

4.4.طريقة أخذ قرار التوجيه

خلاصة الفصل .

تمهيد :

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

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

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

1. مفهوم الرضا عن التوجيه المدرسي :

يمكن أن نعرف الرضا عن التوجيه المدرسي بأنه"حالة داخلية في الفرد تظهر في سلوكه و استجاباته ، و تشير إلى تقبله لتخصصه الدراسي الماضي والحاضر ، و تفاؤله بمستقبل حياته ، و تقبله لبيئته المدركة و تفاعله مع خبراتها ، و على هذا فإن رضا الفرد عن تخصصه الدراسي إنما يعني تقبله لإنجازاته الدراسية ، و نتائج سلوكه ، و كذلك تقبله لذاته كجزء من البيئة ، و تقبله للآخرين أيضا " [1].

و هذا يعني أن الرضا عن التوجيه حالة داخلية تشمل التقبل لأوجه نشاط الفرد المدرسي ، و كل ما يحيط به ، من ذلك تقبله للتخصص الحاضر والماضي لبيئته و لإنجازاته المدرسية ، و لذاته و للآخرين ثم يظهر هذا التقبل في سلوك الفرد و استجاباته ، و هذا يعني أن هناك " حالة وجدانية " [2] ، تعبر عن ميل سابق في وجوده يحدث استجابة رغبة نتيجة حالة الإشباع المصاحبة للموقف ، فيصبح الفرد في حالة تشبه حالة تدفق المشاعر التي يقول عنها دانييل جولمان" بأنها تمثل أقصى درجة في تعزيز الانفعالات التي تخدم الأداء أو التعلم " [3]
ثم يضيف مبرزا أهمية هذه الحالة " و كما أن تدفق المشاعر شرط مسبق للتفوق في حرفة ، أو مهنة ، أو فن ، فهو أيضا شرط مسبق للتعلم "[4].

وبذلك يعبر الرضا عن حالة وجدانية يصعب قياسها ، لذلك يمكن أن نقترب من هذا المفهوم من خلال أهم بعد من أبعاده و الذي يمثل الميل و الرغبة الحاضرة بقوة ، وبذلك يكون الرضا عن التخصص الدراسي هو تحويل" الاتجاه النفسي الإيجابي المحب نحو الموضوع"[5] إلى رغبة مصرح بها.

---

[1] –علي محمد محمد الديب: مركز الضبط و علاقته بالرضا عن التخصص الدراسي ، مجلة علم النفس ، عدد 3، القاهرة ، 1987 ، ص : 38

[2] –الميل كما عبر عنه أرنولد مشار إليه في مرجع سيد خير الله : بحوث نفسية و تربوية ، دار النهضة العربية ، بيروت 1990 ، ص: 98

[3] –دانييل جولمان : الذكاء العاطفي ، ترجمة ليلى الجبالي ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، عدد أكتوبر 2000 ص : 134.

[4] –نفس المرجع ، ص : 138 .

[5]– الميل كما عبر عنه فرج عبد القادر طه و آخرون : مرجع سابق ، ص : 449

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

2. المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه :

1.2. حق التلميذ في تقرير مصيره بنفسه:

يعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ التي تحقق الرضا عن التوجيه باعتباره يقر بشخص التلميذ المستقل ، و يعتبره قادرا على اتخاذ القرار النهائي في عملية التوجيه المدرسي بنفسه وهذا يعني أن مسؤولية الدراسة والاختيار و القرار تقع على عاتق التلميذ ، وعلينا أن لا نقدم له الحلول الجاهزة ، وهو ما أكده سعد جلال في قوله : "أنه ليس لكائن من كان حق في أن يسير غيره أو يفرض إرادته عليه أو يرسم له خطوط مستقبله أو يقرر مصيره " [1]

فعملية التوجيه المدرسي ينبغي أن لا تقوم على الإكراه ، أو الأمر أو حتى النصح وإنما تعمل على توسيع أفق التلميذ و تهيئ له الجو لاكتشاف قدراته واستعداداته وميوله ،كما تعوده على تحمل المسؤولية ، يقول إدوارد جلانز(GLANZ) " الفرد الحر يتحمل مسؤولية قراراته ونتائج سلوكه ، و هو يسعى للحصول على المساعدة والتوجيه و الإرشاد من الآخرين حين يحتاج إلى ذلك " .[2]

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

2.2. تقبل الموجه للتلميذ:

[1] – سعد جلال : التوجيه النفسي والتربوي والمهني ، ط3 ، دار المعارف ، القاهرة، 1967 ، ص : 182

[2] – حامد عبد السلام زهران : التوجيه والإرشاد النفسي ، ط3 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1998 ، ص : 66

إن هذا المبدأ يعطي قيمة للتلميذ ككل و يلزم الموجه أن يتقبله كما هو و بدون شروط وتقبل سلوكه و إمكاناته في علاقة تفهمية تجعل منه عنصرا قابلا للتغير نحو الأفضل " ذلك أن ميدان الإرشاد النفسي ليس ميدان تحقيق أو إصدار أحكام على السلوك و الخبرات "[1]

فما يسهم به الموجه من إصغاء دون ما حكم على التلميذ و على قدراته و مواهبه مهما بدا منه من ضعف أو قلة اهتمام يتيح الثقة المتبادلة و يحرر التلميذ من الضغوط الخارجية الممارسة عليه من قبل الآخرين سواء أولياء كانوا أو مدرسين ، و يمكنه من مناقشة نتائجه المدرسية واختباراته النفسية و حتى ميولاته و معارفه حول المسارات التكوينية و المهنية ، مما يفسح المجال أمام الموجه لطرح الخيارات و البدائل و مساعدة التلميذ على تمييز أنسبها لشخصيته و كفاءاته .

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

3.2. اعتبار التوجيه المدرسي عملية تعلم :

لا يمكن أن نعتبر عملية التوجيه عملية ناجحة إن لم تحقق هذا المبدأ ، فالتوجيه المدرسي يمد التلميذ بقدرات تساعده على :[2]

- معرفة نواحي القوة و الضعف الموجودة في بيئته و في نفسه .
- تغير أو تعديل سلوكه أو وجهة نظره نحو نفسه و نحو غيره .
- الاختيار السليم للمسار الدراسي أو المهني وفقا لاستعداداته و ميوله و سمات شخصيته .
- اكتساب معلومات جديدة و طرائق جديدة يستفيد منها في حل المشكلات التي تعترضه ومن ثم رسم طريقه في الحياة .

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

---

[1] – حامد عبد السلام زهران : مرجع سابق ، ص : 67 .

[2] – برو محمد : مرجع سابق ، ص :50

4.2. الاستمرارية في عملية التوجيه المدرسي :

يقول سعد جلال " أن الاتجاه السائد الآن أن التوجيه المدرسي عملية تبدأ مع التلميذ من بداية دخوله المدرسة حتى بلوغه أعلى المستويات العملية "[1]

وعليه يمكن التأكيد على أن عملية التوجيه يجب أن تكون سيرورة متواصلة ، وليست قاصرة على مرحلة الانتقال و التخصص ، وأن الخدمات التوجيهية يجب أن تخضع لهذا المبدأ فتكون منتظمة و متدرجة تأخذ بعين الاعتبار متطلبات كل مرحلة وحاجيات كل تلميذ ، فتحيطه بالرعاية و تمده بالمعلومات و الخبرات و البدائل و تبصره بذاته و إمكاناته و إمكانات بيئته إلى أن يصل إلى أقصى درجات النمو ، و هو ما يسمى حديثا المشروع الشخصي والمهني للتلميذ .

هذا المشروع الذي عكف على دراسته جملة من الباحثين على رأسهم جون قيشار(JEAN GUICHARD) في أعماله مع فريق البحث (I.N.E.T.O.P) الذين عملوا على إعداد وتحضير وسائل بيداغوجية تمكن الثانويين والجامعيين من بناء مشاريعهم الشخصية والمهنية والتكوينية بطريقة أكثر عقلانية ثم تقويم هذه الوسائل [2] و هكذا فإن فكرة المشروع التي تجد طريقها إلى التطبيق في كثير من دول العالم تعتمد على مبدأ استمرارية التوجيه حتى لا يكون التوجيه مجرد معلومات تقدم في مرحلة انتقال لا يمكن الحكم على مصداقيتها أو فعاليتها في جعل التلميذ أكثر تقبلا و رضا في حياته المدرسية و المهنية فيما بعد .

3. أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي :

إن التوجيه السليم الذي يمنح للفرد الرضا يكون قد منحه القدرة على استثمار قدراته إلى أقصى مداها و عكس ذلك يمكننا " أن نلاحظ المجهود الضائع الذي يبذله بعض الأفراد في متابعة دراسة لا يصلحون لها مما يعوق تكيفهم معها ومع ظروفها "[3]

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

1.3. على مستوى الفرد :

---

[1] – سعد جلال : مرجع سابق ، ص : 110

[2]- J GUICHARD : la D.A.P.P.revue : l orientation scolaire et professionnelle. N : 4. Paris .1987. PP.347-355

[3] –عطيه محمود هنا : التوجيه التربوي و المهني ، ط5 ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1959 ، ص: 500.

لقد أثبتت الدراسة التي قام بها جاكسون و جتزل (JACKSON et GETSELS) لمعرفة أثر أداء الفصل المدرسي في الصحة النفسية على مجموعتين من التلاميذ بنين وبنات ، إحداهما راضية و الأخرى غير راضية ، أن عدم الرضا هو جزء من الصورة الكاملة لعدم الارتياح النفسي أكثر من أن يكون انعكاسا مباشرا لعدم كفاءة الوظيفة المدرسية [1] .

فالرضا عن التوجيه إذا يوفر الارتياح النفسي ويزيد من دوافع النجاح ومنه إنتاجيه الفرد ، لأن الأفراد الراضين هم أكثر قدرة على استثمار مواهبهم ، وهو ما أكده دانييل جولمان في قوله " إن الإسهام الأهم و الوحيد للتعلم بالنسبة للطفل هو مساعدته على التوجيه إلى مجال يناسب مواهبه ويشعر فيه بالإشباع والتمكن "[2] .

فتوجيه التلاميذ إلى تخصصات لا تتلاءم مع مواهبهم و لا ترضي طموحاتهم وميولهم ، هو إهدار لطاقاتهم و تقليص لإمكاناتهم على النجاح مما يجعلهم عرضة للإحباط و الفشل .

لقد أكد جليل وديع شكور في دراسة قام بها على (870) تلميذا إذ وجد أن (168) تلميذا يعيدون السنة للمرة الثانية ، أي بنسبة (19.30%) وهي نسبة اعتبرها مخلة بالتوازن الاجتماعي ، كما استنتج أنها بسبب عدم التوافق بين الدراسة وبين ما يميل إليه التلميذ ، كما قدر حسب نفس الدراسة عدد التلاميذ الذين أنهوا الدراسة و تركوا الثانوية خلال فترة قصيرة من العام الدراسي بـ (44) تلميذا أي بنسبة (6 %) وهو ما يبين أكثر حسب رأيه عدد التلاميذ المحبطين وغير المتوافقين وتوصل من ذلك إلى النتيجة التالية : أن السبب في رسوب التلاميذ الثانويين يكمن في عدم التوافق والتكامل بين الطالب وهذا النوع من الدراسة .[3]

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

---

[1] –كمال الدسوقي : علم النفس ودراسة التوافق ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1974 ، ص : 339 .

[2] –دانييل جولمان : مرجع سابق ، ص :60 .

[3] –جليل وديع شكور ، تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه المدرسي والمهني ، ط1 ، موسسة المعارف ، بيروت ،1997 ، ص : 245

بالجامعات الأردنية ، أعلى من أداء الطلبة الذين قبلوا في تخصصات ليست ضمن هذه الرغبات في كلية الآداب .[1]

وهكذا يمكن أن نلاحظ أن التوجيه إلى تخصص معين عن رغبة وميل لا يضمن للأفراد أفضل مستوى تحصيلي فحسب بل يضمن لهم إمكانية الاستمرار في هذا التخصص ، وهو ما أشار إليه سيد خير الله (1990) إذ اعتبر أن الميل يحدد نوع الدراسة التي يتجه إليها الإنسان ويشير إلى مدى الرضا والسعادة التي يجدها الفرد في دراسة ما ، ومدى ارتباطه للاستمرار فيها .[2]

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

2.3. على مستوى المدرسة :

إن توجيه التلميذ إلى تخصص ما عن رضا و رغبة لا يخدم التلميذ كفرد فقط ، و إنما يعود ذلك على المدرسة و إنتاجيتها أيضا ، " فإذا كان اهتمام علم النفس الاجتماعي ينصب على دراسة الرضا عن التخصص الدراسي كمؤشر من مؤشرات التوافق لدى الشباب في مجال من مجالات الحياة —فإن اهتمام علماء التربية ينصب على دراسة الرضا عن التخصص الدراسي كجزء أساسي في دراسة شاملة عن إنتاجية المدرسة " [3]

وهذا يعني أن الرضا عن الدراسة ذو تأثير متعدي يظهر في إنتاجية الفرد وإبداعه ومنه إنتاجية المدرسة و مردودها الذي يبقى مرهونا بمدى استثمارها لطاقات الأفراد إذا عملت بمبدأ " حق كل طفل في أن تكون له فرديته و أن يتلقى التعليم الذي يتفق و تلك الفردية "[4]

هذا المبدأ الذي بإمكانه أن يؤمن حاجة كل تلميذ إلى تحقيق الذات من خلال أنشطة دراسية تشبع ميولاته و تنمي إمكاناته وبهذا تكون المدرسة قادرة على إمداد المجتمع بأفراد أكفاء مزودين

---

[1] –حسين الشرعة : مدى توافق الميول المهنية لطلبة المرحلة الجامعية مع تخصصاتهم الأكاديمية ، مجلة أبحاث اليرموك ، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، مجلد 9 ، عدد 3 ،1993 ، ص ص : 243 –277 .

[2] – سيد خير الله : بحوث نفسية وتربوية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1990 ، ص :113 .

[3] –علي محمد محمد الديب ، مرجع سابق ، ص :42 .

[4] –يوسف مصطفى القاضي و آخرون : مرجع سابق ، ص :33 .

بإمكانات متكاملة إذا تمكنت من توجيههم حسبما يلائم إستعداداتهم وميولاتهم الحقيقية ، مما يضمن لها شروط الإقلاع بعيدا عن مسببات الإهدار المدرسي .

3.3. على مستوى المجتمع :

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

و الفرد خلال هذه السيرورة يعيش في مجال من العلاقات المتبادلة والتي من المفترض أن يلعب خلالها دور المعطاء المتشبع بالرضا والارتياح " فالتوجيه السليم و المتكيف يوفر للفرد كما للمجتمع الخير و النجاح على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي و النفسي"[1].

و في المقابل فإن غياب الرضا عن التوجيه و ما قد ينتج عنه من رسوب يمثل مظهرا من مظاهر الخسارة التي" تكلف المجتمع كثيرا من المال و الجهد و الوقت إذا ما قدرنا ما يصرف على الفرد أثناء دراسته من أموال ، و ما يكلف من جهود فضلا عن الشعور بالقلق و الخوف الذي يساور الآباء و الأبناء نتيجة لذلك " [2].

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

4 . العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه :

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

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

---

[1] –جليل وديع شكور ، مرجع سابق ، ص :233

[2] –عطية محمود هنا : مرجع سابق ، ص :500 .

1.4. العوامل الاجتماعية :

إن الإطار الاجتماعي العام الذي يعيش فيه الفرد يؤثر في سلوكات الأفراد و اتجاهاتهم ، و الأسرة كممثل شرعي للمجتمع تصبغ أفرادها بالصبغة السوسيو ثقافية مهيئة إياهم للاندماج فيه فهي كما يرى ج . موكو(G. MAUCO) " تظهر ذات أهمية لا تعوض على صعيد نمو الطفل و تعلمه الحياة الاجتماعية"[1].

و هكذا فإن الصور التي يرسم بها المحيط الاجتماعي ، خاصة العائلي منه الفرد تكون مقوما من مقومات فكرة الفرد عن ذاته" فبالتماهي والتقليد تتم عملية النمو النفسي للطفل " [2] إنه يكرر ما يفعله الآخرون ، إنه صورة تعكس محيطه ، فهو غالبا ما يمثل الدور الذي ينتظره منه آباؤه ، هذا ما يؤكده روجي بيرون (ROGER PERRON) في قوله إن الأهل" ينتظرون من أطفالهم تحقيق شيء ما وبالتأكيد إن هذا الانتظار يخضع لمثال تربوي يحدده المفهوم الثقافي العام ، من هنا فإن نظام القيم يساهم في توجيه العمل التربوي ، و أن ما يفعله الطفل يبقى ضمن هذا الإطار "[3]

و في هذا السياق يشير محمد الأسعد(1983) في دراسة له حول تأثير الأهل في خيارات أبنائهم المتعلقة بالدراسة إلى أن للزوج الكلمة الأخيرة فيما يتعلق بتعليم أولاده بنسبة(80.6%) ومن ثم يأتي دور الزوجة بنسبة (11%) و بعدئذ رأي الولد بنسبة (08.4%) و هذا يدل على أنه ليس للولد رأي فيما يخص مستقبله الدراسي[4] .

ووفق هذا النظام يمكن للآباء والأقربون أن يوجهوا ميول الأبناء في اتجاه معين ، كاختيار التخصصات ذات السمعة الجيدة اجتماعيا كالطب مثلا ،وهو ما عبر عنه ماي (MEI) و بارتويز (PARTOES) بمعيقات التوجيهOBSTACLES A L'ORIENTATION إذ اعتبرا أن اختيار المراهقين يكون للمهن المعروفة ، المهن التي يخيل إليهم من مظهرها أنها أكثر نبلا ، إنه في الغالب اختيار للكلمة [5]و المقصود بذلك اختيار المهنة ذات الاسم الذائع في الوسط الاجتماعي و دون سابق دراسة .

1-G. Mouco: education affective et caracterielle de l enfant. A. Col. Paris.1971. p :8

[2]-G. Mouco : op. cit ,p: 85.

[3]-R. PERRON : models d'enfants enfants modeles. P.U.F, Paris,1971 , pp :176-177

[4]-M. ALASSAAD : influence de la structure familiale. P.U.F ,Paris.1982-1983.P : 37

[5]-F. MEI, M. PARTOES : comment choisir ses études, son métier,Ed stok ,Paris , 1972 p : 127

كما يمكن أن يتأثر الأبناء بميولات آبائهم فيختارون ما اختاره الآباء من قبل ، أو ما يميلون إليه من اختيارات ، أو ما لم يستطع الآباء الوصول إليه من أنواع من التخصصات الدراسية أو المهن .هذا ما دلت عليه دراسة قام بها جورج تيودوري حول التوافق بين ما يرغب به الأهل وما يرغب الأبناء به،وإن كان بنسبة غير مرتفعة إذ أن(33.70 %) من التلاميذ قد اختاروا كمهنة أولى المهنة نفسها التي يرغب فيها أهلهم ،كذلك فإن معامل الارتباط بين المهن التي يرغب فيها الأهل و تلك التي اختارها التلاميذ كان معبرا إحصائيا إذ بلغ (0.92) مما يعني أن التلاميذ يتأثرون إلى حد كبير برغبات الأهل وتوجيهاتهم المهنية .[1]

بالإضافة إلى ذلك نجد أحيانا أن الآباء قد يختارون لأبنائهم نوع الدراسة التي يرونها هم ملائمة متحججين في ذلك بعامل السن و الخبرة بالحياة أو لعدم كفاية الأبناء من المعلومات الضرورية للاختيار وللسبب ذاته يلجأ الكثير من الأبناء إلى آبائهم قصد المساعدة على الاختيار وهذا ما أكده كمال دسوقي في قوله " قد يقبل الشبان أن يختار لهم الآباء ويرشدونهم – لعدم توافر المعلومات المهنية لديهم ولعجزهم عن تقدير مستقبل المهنة المختارة بالنسبة لهم ، ولأنهم درجوا على أن يتقبلوا توجيهات وآراء آبائهم باعتبار أنهم أكثر تجربة و أدرى بالمصلحة ".[2] وإن كانت هذه الدراسة ليست دائما واقعية ، فأحيانا تكون مجرد حلم بعيد عن إمكانات الأبناء .

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

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

---

[1] -جليل وديع شكور : مرجع سابق ، ص: 61

[2] –كمال الدسوقي : مرجع سابق ، ص : 346 .

سجلوا في اختصاصات الطب والعلوم الاقتصادية ثم الصيدلة ، بينما سجل معظم الطلبة من الأصل الاجتماعي المنخفض في العلوم الإدارية و التسيير ثم شعب أخرى اجتماعية [1].

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

قد يكون الجواب بنعم ، و لكن بالمقابل فإن " الكثيرون أيضا أضاعوا حياتهم ومستقبلهم لأنهم اتبعوا في دراستهم اختصاصات فرضها عليهم انتماءهم الاجتماعي وأوضاعهم ، بينما ميولهم و رغباتهم تحسب في مجرى آخر و في اختصاص مختلف " [2]

هذا يعني أن العوامل الاجتماعية و تدخلات الآباء و نصائحهم غالبا ما تكون غير موضوعية ، فتدفع الأبناء إلى مسارات لا يرضونها و لا تتماشى مع رغباتهم وكان الأجدر بهم أن يشجعوا في أبنائهم و منذ الطفولة الاستقلالية و القدرة على حل المشكلات ، و أن ينموا فيهم ميولاتهم ومبادراتهم و يشجعونها حتى يتمكنوا فيما بعد من أخذ القرار الأمثل فيما يخص مستقبلهم الذي يعنيهم وحدهم و الذي يحققون من خلاله طموحاتهم .

2.4. العوامل الشخصية :

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

1.2.4. الجنس :

تلعب الفروق بين الجنسين دورا هاما في التوقعات المستقبلية المتعلقة بنوع الدراسة أو المهنة و هو ما دلت عليه الكثير من الدراسات نذكر من بينها الدراسة التي قام بها هوايت(B.N .HEWITT)

---

[1] –تارزولت حورية ، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، دراسة المؤشرات السيكولوجية وأهميتها في بناء و تحقيق هذه المشاريع ، رسالة ماجستيير غير منشورة ، جامعة الجزائر ، 1996/ 1997 ، ص: 21

[2] –جليل وديع شكور : مرجع سابق ، ص:73

و جولدمان (R.D.GOLDMAN) (1975) على عينة قوامها (13000) طالب من أربع جامعات ، وتوصل الباحثان من خلال هذه الدراسة إلى صحة فرضيهما حيث وجدا أن الذكور يميلون إلى اختيار التخصصات أو المجالات الفيزيقية أو العلوم البيولوجية ، في حين تميل الإناث إلى اختيار العلوم الإنسانية والاجتماعية كما أن الفرق الجنسي في الإفراط التحصيلي لصالح الإناث مرجعه اختلاف اختيار المجال الشائع للدراسة أو التخصص .[1]

و في دراسة قام بها سيد خير الله حول أثر الميل و بعض القدرات العقلية على التحصيل الدراسي في المواد الاجتماعية في المدرسة الثانوية ، خلص إلى أن عامل الميل الأدبي يلعب دورا كبيرا في التحصيل الدراسي و النجاح في المواد الاجتماعية بصورة أكبر عند البنات منه عند البنين ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن النساء يتميزن عن الرجال في الميل الفني و الموسيقي والميل الأدبي و الكتابي و التدريس و الخدمة الاجتماعية ، كما سبق أن ظهر في دراسات كل من ترمان و ميلز وكارتر وسترونج [2].

وهكذا تؤكد الدراسات وجود فروقات معتبرة بين الجنسين بخصوص ميولاتهم ، وما ينزعون إليه من نشاطات مدفوعين بما خول لهم المجتمع من أدوار ، مما يرسخ التمايز بين الجنسين مما يجعل كل واحد منهما يتجه نحو المسارات العلمية و المهنية حسب ما هو متوارث اجتماعيا ، و إن كانت هذه الفكرة لم تعد مسلمة كما كانت عليه من قبل ، إذ شملتها التغيرات الاقتصادية والاجتماعية ، و هو ما يمكن أن نشاهده على الساحة العلمية من منافسة الإناث للذكور في أكثر من مجال خاصة الطب.

2.2.4. صورة الذات :

إن الذات مركب من عدد من الحالات النفسية ، و الانطباعات والمشاريع ، وتشمل إدراك المرء لنفسه أي انطباعاته عن جسمه ، و صورته عن مظهره العضوي ، عن ما هو خاص و محسوس فيه كشخص ، و تشكل اتجاهات المرء حول نفسه ، و معتقداته وآراءه ، و قيمه ، أهم مقومات مفهومه عن ذاته .[3]

---

[1] –مدحت عبد الحميد عبد اللطيف : مرجع سابق ، ص:145

[2] –سيد خير الله : بحوث نفسية و تربوية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1990 ، ص ص : 109–110 .

[3] –ميخائيل إبراهيم أسعد ، مالك سليمان مخول : مشكلات الطفولة و المراهقة ، دار الآفاق الجديدة ، بيروت ، 1981 ص : 232

فمن خلال إدراك الفرد و تصوراته المكتسبة حول ذاته يمارس حقه في الانتقاء انطلاقا من حكمه الموضوعي على إمكانياته الفعلية ، فإذا طبقنا هذا التصور على تلميذ التعليم الثانوي الذي يمر بمرحلة المراهقة ، أي الدنو من النضج فإنه يمكن القول أنه يتعين على المراهق إعادة تنظيم ذاته تبعا للتغيرات الجديدة التي طرأت عليه من الناحيتين الجسمية و الوظيفية حتى يتمكن من القيام بدوره كفرد فعال ، وهذا ما نستشفه من سعيه الدائم لإثبات ذاته .

و من خصائص نمو الذات عند المراهق هو تعبيره عن إرادته الخاصة مبرزا بها رغباته حتى و إن كانت معاكسة لرغبات المحيطين به [1] .هذا يعني إيمان المراهق بحريته في الاختيار وقدرته على التخطيط لمستقبله ، غير أن هذا التخطيط يجب أن ينبني على إدراك واقعي للإمكانيات الحقيقية التي هو عليها الآن و ما يمكنه أن يبذله من جهد لتحقيق تصوراته المستقبلية ، " والأخطاء التي يتعرض لها المراهق في أغلب الحالات تكون ناجمة عن وجود الذات الحقيقية كما هو عليه فعلا ولكنه لا يدرك هذه الحقيقة لأنه ينشد ذاتا من صنع خياله " [2].

وهكذا فإن الطموح الجامح و المثالية الزائدة تشوش إدراك المراهق لإمكانياته الفعلية، في حين أن الإدراك الواقعي لصورة الذات يجنب المراهق السعي" لتحقيق رغبة أو هدف لا تسمح إمكانياته بتحقيقه ، فيحدث الإحباط و يسوء التوافق " [3].

و عليه فإن التقييم الموضوعي لإمكانيات الذات يحدد مساراتها ومنتهى طموحاتها ، مما يلهم الفرد الرضا عن خياراته و باقي إنجازاته .

3.2.4. مركز التحكم أو الضبط :

و يقصد به إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج فهو سمة شخصية تجعل الفرد ذو التحكم الداخلي ينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات وما بذله من مجهودات و ما اتخذه من قرارات ، في حين الشخص خارجي التحكم يعزو إنجازاته وما اتخذه من قرارات وما يحققه من أهداف إلى عوامل خارجية كالصدفة و الحظ أو مساعدة الآخرين و يتركها تتحكم في مصيره .[4]

---

[1] –عبد العلي الجسماني : سيكولوجية الطفولة و المراهقة و حقائقهما الأساسية ، الدار العربية للعلوم ، بيروت، 1994، ص:207.

[2] –نفس المرجع ، ص: 210 .

[3] –محمد محمود محمد : علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام ،ط 1 ، دار الشروق ، جدة ، 1984 ، ص :352 .

[4] –علي محمد محمد الديب : مرجع سابق ، ص:38

من خلال هذا التقسيم يتضح أن الأفراد داخلي التحكم هم أكثر قدرة على مراقبة نتائج سلوكهم ، مما يجعلهم أكثر قدرة على التخطيط لأعمالهم و قراراتهم . و هذا ما أكدته نتائج الدراسة التي قام بها وتكن و آخرون (WITKEN et AL1978) حيث أثبتوا أن الطلبة داخليو التحكم والضبط يتميزون بتصورات مهنية واضحة ، و يملكون ميولات مهنية مهيكلة ودقيقة ، كما أنهم أكثر شعورا بالعوامل المؤثرة على اختياراتهم المدرسية والمهنية وأكثر قدرة على صياغة اختيارات واقعية بالمقارنة مع الطلبة ذوي التحكم الخارجي والذين يتميزون بالتردد في صياغة اختياراتهم ، و يرغبون أكثر في طلب إرشادات من مختصي التوجيه .[1]

أما من حيث الرضا عن التوجيه فقد أثبتت نتائج دراسة قام بها علي محمد محمد الديب (1989) التي أثبتت أن هناك فروقا ذات دلالة موجبة بين الحاصلين على أعلى الدرجات في التحكم الداخلي و بين الحاصلين على أعلى الدرجات في التحكم الخارجي ، و ذلك في متغير الرضا عن التخصص الدراسي عند مستوى (0.01) و ذلك لصالح مجموعة التحكم الداخلي .[2]

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

3.4 . طريقة اتخاذ قرار التوجيه :

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

وهنا نتساءل كيف تم اتخاذ هذا القرار ، هل هو الاختيار الآني أم المشروع المدروس ؟ وحتى يمكن تقييم طريقة اتخاذ قرار التوجيه و تأثيرها على رضا التلميذ عن تخصصه ، نقف أولا عند مفهوم كل من الاختيار و المشروع كطريقة يعتمدها التلميذ في عملية توجيهه إلى نوع التخصص المطلوب :

---

[1] --تارزولت حورية : مرجع سابق ، ص: 25

[2] -علي محمد محمد الديب : مرجع سابق ، ص:49

1.3.4. مفهوم الاختيار :

يعرف ألبو(Albau1982) الاختيار على أنه: "الإنظمام الحر بكل رضا وبمعرفة الأسباب ، أي الأخذ بعين الاعتبار إمكانيات الشخص ، معطيات الشغل والسياق الاقتصادي والاجتماعي ." [1]

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

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

2.3.4. مفهوم المشروع :

عرف دوبت (DUBET) المشروع على أنه : " إنتاج – يكون مكثفا خاصة أثناء المراهقة – لصور و أوضاع يتمنى الشخص التوصل إليها ، و ذلك باتباع نمط عيش اختاره هو لنفسه ". [2]

يركز هذا التعريف على فعل الإنتاج الفكري و العملي الذي يتخذ الوجهة الزمنية المستقبلية وفق أهداف و وسائل نابعة من ذاته .

إذا المشروع هو حالة إنتاج حاضر بناء على تصورات مستقبلية ، هذا لا يعني أنها أماني وأحلام صرفة ، فما يميز المشروع هو" أنه يتضمن التبصر في ثلاثة أنظمة: في الوضعية الحالية ، في المستقبل الذي نتمناه ، و في الوسائل المتاحة لتحقيقه"[3]

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

---

[1]-. P.ALBAU: problèmes humains de l entreprise. 3 me Edition.Bordas. Paris. 1982 P : 25

[2]- F.DUBET. F : pour une définition des modes d'adaptation des jeunes a travers la notion de projet. Revue française de sociologie. XIV. 1973.P: 225.

[3]- J GUICHARD: l école et les représentations d avenir des adolescents. P.U.F, Paris 1993 P : 17

وبالعودة إلى مفهوم الاختيار و مفهوم المشروع كطريقة لأخذ قرار التوجيه يمكن أن نلمس أن التلاميذ الذين لا يعتمدون على مشاريع مدروسة تأخذ بعين الاعتبار منذ البداية إمكانيات الفرد وتربية اختياراته و ميولاته حسب قدراته و بالاتفاق مع الأولياء والمختصين ، قد يجعل التلاميذ يختارون تخصصات بعيدة عن الواقعية هذا ما أشار إليه ج . قيشار (G. GUICHARD) في أن اختيارات المراهقين ترتكز بصفة متكررة على رغبات عامة جدا بدلا من ارتكازها على مشاريع مدروسة فعلا .[1]

واعتبارا مما سبق فيما يخص مفهوم الاختيار والمشروع فإن فحص طريقة اتخاذ القرار يمكن أن تعطينا فكرة عن الاستجابة لرغبة التلميذ في التوجيه وبالتالي رضاه ، غير أن المراهق قد يبني تطلعاته انطلاقا من رغبات وطموحات جامحة لا تترك له مجالا للتبصر بكل المعطيات ، فيندفع إلى الاختيار الظرفي دون سابق دراسة أو تخطيط أي أن القرار لم يبن ضمن مشروع مسترسل عبر الزمن شاملا لعوامل عدة منها القدرة و الرغبة ، الأهداف والوسائل.

مما قد يضعف احتمالات تحقيق رغباته في التوجيه بعد الإدلاء بها ، و" إذا كان الهدف أبعد مما يمكن تحقيقه فمن المحتمل جدا أن يمر المراهق بخبرات يعبر عنها في علم النفس باسم الإحباط و لا شيء يحطم النفس البشرية أكثر من الإحباط ، هذا لاسيما إذا كان مستمرا ولازم الفرد فترات طويلة " [2]

وعلينا أن نتصور تأثير كل العوامل سالفة الذكر على مدى صلاحية ما اختير من حيث ملاءمته لواقعية إمكانيات التلميذ و ميوله و ما يمكن أن يتعرض له التلميذ من إحساس بالإحباط و هو ما سنتعرض لمفهومه تفصيلا في الفصل الموالي .

---

[1]- J GUICHARD: op.cit. p :19

[2] –عبد العلي الجسماني : مرجع سابق ، ص: 207

خلاصة الفصل :

اشتمل هذا الفصل على تحليل الرضا عن التوجيه من حيث المفهوم و المرتكزات الأساسية التي تسهم في تحقيقه ، ثم تبيان أهميته استنادا إلى دراسات أبرزت ما للرضا عن التوجيه من تأثير متعد يبدأ بالفرد ثم الأسرة فالمجتمع .

و قد تناولنا دور العوامل الاجتماعية كمثيرات خارجية تمارس ضغطها على مسار عملية التوجيه و موقف الاختيار ، منها رأي الأولياء و ميولاتهم ، القيمة الاجتماعية للتخصص ، كما بينت الميكانزمات الشخصية التي لها السبق في إحداث تأثيراتها على عملية الرضا ، كعامل الجنس وصورة الفرد عن ذاته ، و اتجاه مركز الضبط وطريقة الاختيار ، و كل هذه العوامل متفاعلة لها أهميتها في

تحديد مصير التلميذ ومدى رضاه عن مساره الدراسي ، و الذي يلعب دور دافع الفرد للنجاح و يزيد إنتاجيته في ميدان الدراسة و العمل .

الفصل الرابع
الإحباط و نظرياته

تمهيد .

1 . مفهوم الإحباط .

2 . النظريات المفسرة للإحباط .

1.2. نظرية الإحباط – عدوان .

2.2. النظرية العامة للإحباط لروزنزفايغ.

3 . العوامل المحددة لشدة الإحباط .

1.3. قوة الدافع المحبط .
2.3. شدة الحاجز المحبط .
3.3. تكرر الإحباط .
4.3. شخصية الفرد .
4 . أثر الإحباط على الصحة النفسية .
5 . استراتيجيات التعامل مع الإحباط .
1.5. الحل المتعمد للمشكلة .
2.5. أحلام اليقظة .
3.5. العدوان .
4.5. النكوص .
خلاصة الفصل .

تمهيد:

كثيرا ما يتعرض الفرد إلى إحباطات تعيق وصوله إلى ما يصبوا إليه من أهداف ، هذا ما جعل مفهوم الإحباط و كيف تستجيب الشخصية أمامه مجال دراسة الباحثين من مدارس مختلفة .

وفي هذا الإطار نحاول التطرق إلى الزوايا الثلاثة المشكلة للإحباط وهي: الحاجز المحبط حالة الإحباط ، و الاستجابة الناتجة من خلال إبراز الاتجاهات النفسية التي اهتمت بتحليل الإحباط و محدداته في ضوء نظرية الإحباط عدوان بشقيها التحليلي و السلوكي ، و النظرية العامة للإحباط في إطارها التحليلي التجريبي .

حيث كانت تساؤلات العديد من الباحثين في البداية مركزة على اعتبار العدوان هو رد الفعل الوحيد تجاه الإحباط ، و أن الإحباط هو مصدر العدوان إلا أن الواقع والتجارب العلمية نفت

ذلك ، مما أظهر على الساحة تفسيرات أكثر قبولا للإحباط من سالفتها ، ولقد قدم روزنزفايغ نظريته العامة للإحباط والتي لاقت ذيوعا كبيرا خاصة بعدما كللها باستحداث أداة لقياس الإحباط .

كما حاولنا من خلال هذا الفصل التعرف على العوامل المهمة في ازدياد قوة الإحباط أو إضعافها ، و التي يخص بعضها وضعية الإحباط في حد ذاتها أو بالشخصية التي أحبطت ، ثم إلى أي مدى يحدث الإحباط اضطرابات على مستوى الصحة النفسية للفرد ، وهل تختلف استجابات الأفراد تجاه ما يواجههم من ضغوط نفسية ، و هل الأمر يتعلق باستجابة موقفية أم استراتيجية كلية تعرض إمكانات متفاوتة لمعالجة الضغوط ؟ .

1. مفهم الإحباط :

بالرجوع إلى التراث النظري نجد أن مفهوم الإحباط ورد في كثير من الكتابات السيكولوجية في صور متعددة بحيث ركزت معظمها على وصف حالة الإحباط الناتجة عن عرقلة سلوك هادف استثاره دافع ملح إذ يرى سيلامي :(N . SILLAMY:) أن الإحباط هو " العملية التي تتضمن إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجاته ، أو توقع الفرد حدوث هذا العائق في المستقبل ".[1]

يركز هذا التعريف على كيفية إدراك الفرد للموقف المحبط ، كما يعتبر أن الدافع سابق في وجوده ، أما إعاقته فقد توجد فعلا أو أن الفرد يتوقع حدوثها في المستقبل ، وفي هذه الحالة يسبب العائق نوعا من أنواع التهديد (كتوقع العقاب مثلا) مما يفسح المجال لظهور الإحباط .

[1]- N. SILAMY : dictionnaire de psychologie . bordas, paris, 1980, p :113

أما عبد المنعم الحفني فقد عرفه بأنه:" حالة نفسية تترتب على إعاقة السلوك نحو هدف أو إشباع حاجة أو دافع ، و ربما يكون العائق خارجيا من بيئة معادية ، أو ظروف اجتماعية غير مواتية ، و ربما يكون داخليا نتيجة قصور في الشخصية أو صراعات نفسية ، أو مشاعر الذنب "[1].

و يصف هذا التعريف الإحباط على أنه حالة نفسية مصاحبة لعدم الإشباع كما يصف العائق و يقسمه إلى نوعين خارجي بيئي ، و داخلي شخصي.

في حين يقدم لنا حلمي المليجي الإحباط على أنه " فشل المرء في إرضاء دوافعه أو إشباع حاجاته ، فينشأ عن ذلك حالة من التوتر النفسي أو التأزم النفسي يطلق عليها – الإحباط – وقد ينجم عن ازدياد التوتر الناشئ عن الإحباط ظواهر نفسية و أساليب توافقية شاذة تختلف باختلاف الأشخاص و الظروف المحبطة "[2].

يؤكد هذا التعريف عن الحالة التي تنشأ نتيجة منع إشباع حاجة الفرد ، كما يوضح أن هناك استجابة ما ستنتج كرد فعل عن حالة الإحباط تختلف باختلاف الأشخاص والظروف .

كما يرى نعيم الرفاعي أن "الإحباط عملية تتضمن إدراك الفرد لعائق يعيق إشباع حاجة له ، أو توقع حدوث هذا العائق في المستقبل مع تعرض العضوية من جراء ذلك لنوع ما من أنواع التهديد "[3] ويؤكد نعيم الرفاعي في تعريفه هذا على عنصر التهديد الذي تتعرض له العضوية في كليتها أو في جانب منها، ويعتبره شرطا في وضعية يمكن وصفها بالإحباط في حين أن عدم تلبية حاجة من حاجات العضوية في غياب عنصر التهديد هو حالة يمكن أن نطلق عليها كلمة حرمان .

ومن خلال التعاريف السابقة يمكن استخلاص أربع نقاط هامة حول مفهوم الإحباط:

-وجود دافع ملح يسعى إلى الإشباع .

-وجود عائق (فعلي أو متوقع) يحول دون الإشباع ويعرض العضوية للتهديد .

-حدوث تغير في الحالة النفسية للشخص (توتر ، ضغط ...)

-تبني استجابة معينة كرد فعل عن الموقف المحبط .

---

[1] – عبد المنعم الحفني : علم النفس في حياتنا اليومية ،ط1 ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، 1995 ، ص : 549

[2] –حلمي المليجي : علم النفس الإكلينيكي ،ط1 ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 2000 ، ص : 57

[3] – نعيم الرفاعي : الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف ،ط2 ، دار طربيين ، دمشق ، 1976 ، ص :228.

وعليه فإن حالة الإحباط تدل على فشل الفرد في تعديل حالة اللاتوازن الداخلي وخفض التوتر بإشباع حاجاته مما يجعله (أي الفرد) يستجيب بطرق مختلفة ظلت لسنوات عديدة محط دراسات علماء النفس و تجاربهم ، من أجل إعطائها تفسيرا أكثر قبولا وهو ما سنتناوله بالدراسة من خلال النظريات المفسرة للإحباط و ردود الأفعال الناجمة عنه.

2 . النظريات المفسرة للإحباط :

1.2. نظرية الإحباط –عدوان :

لقد نال فرض الإحباط يؤدي إلى العدوان اهتمام علماء النفس في مدرسة التحليل النفسي والمدرسة السلوكية ، و ذلك بسبب أهميته في فهم السلوك الاجتماعي .

فلقد كانت البداية مع فرويد حيث اعتقد أن العدوان هو الاستجابة الأولية التي تظهر في كل مرة يكون فيها السلوك الخاضع لمبدأ اللذة معاقا[1] سواء كانت هذه الإعاقة بسبب مانع داخلي أو خارجي ، و نظرا لإلحاح الحاجة يقوم الأنا إما بتأجيل إشباعها أو إعلائها أو يوجهها إلى موضوع متوهم في حالة تغلبها عليه .

لذلك تعتبر مدرسة التحليل النفسي "الإحباط تجربة أساسية للأنا و لتطوره ، لأنها تسمح له باختبار وظيفته في التكيف مع الواقع" . [2]

ويشير فرويد أن العدوان يوجه إلى موضوع العالم الخارجي الذي يدرك كعامل محبط ، و فسرت العدوانية الذاتية كالانتحار مثلا على أساس أنها ارتداد للعدوان ضد الفرد ذاته ، لكن بعد دراسة فرويد لمشكلة المازوشية أكد وجود غريزة ثانية أساسية و هي غريزة الموت موجهة لتهديم الفرد ذاته ، و العدوان إذا هو عودة هذه الغريزة اتجاه العالم الخارجي ، وهي فكرة ناقضت فكرته الأولى حول اعتقاد الإحباط عدوان ، و " أعتبر بذلك العدوان مظهرا لغريزة الموت في مقابل الليبيدو كمظهر لغريزة الحياة (EROS) وهو بذلك مكون أساسي للدفاعات الغريزية الأولية " [3]

وبهذا يكون قد أسس نظرية جديدة لتفسير العدوان بعيدا عن الإحباط .

---

[1].J. DELAY et P. PICHOT : abrèges de psychologie. Ed Masson . 1984. p:103

[2]–V. SLEPOGE : géographie des sentiments. Ed : Payot . Paris .1997. p :73

[3] –فرج عبد القادر طه و آخرون :معجم علم النفس و التحليل النفسي ، دار النهضة العربية ، ط1 ، (د ، ت) ص :276

أما المدرسة السلوكية فقد أخضعت فرض (الإحباط – العدوان)إلى المراجعة التجريبية حيث ذهبت مجموعة جامعة يال(DOLLARD , DOOB , MILLER , MOWER , et SEARS) سنة (1939) إلى حد القول" العدوان هو دائما نتيجة الإحباط و أن الإحباط يؤدي دائما إلى شكل أو آخر من أشكال العدوان "[1].

لقد أشار في ذلك دولارد و آخرون (DOLLARD et AL) إلى أن الطاقة العدوانية لا تفرغ بالضرورة اتجاه منبع الإحباط بل يمكن أن تزاح تجاه أهداف أقل خطورة خاصة إذا كان هناك توقع للعقاب من منبع الإحباط الأصلي.

و تعتمد الصياغة الجديدة لهذه النظرية على النقاط الأساسية التالية:

– الإحباط يؤدي إلى عدوان مباشر ضد منبع الإحباط :

إن قوة الدافع للعدوان تتناسب طردا مع شدة الإحباط ، و كلما كان هذا الأخير شديدا اتجه العدوان نحو مصدر الإحباط و انصب عليه " ويختلف الأفراد في الاتجاه الذي تتجه إليه دفاعاتهم العدوانية ، فقد يدرك الفرد أن سبب إحباط إشباع حاجاته أو أهدافه هو فرد أو جماعة أو أشياء في الواقع المادي الاجتماعي وعندئذ يتجه عدوانه نحو هذا الفرد أو الجماعة أو الواقع المادي " [2].

و هذا يعني أن الفرد يوجه عدوانه حسب تفسير و تحديد سبب الإحباط ، إلا أن عاملا آخر قد يتدخل في توجيه مسار العدوان هو قوة الحاجز المحبط و تهديده للفرد مما قد يؤدي إلى كفه.

– إمكانية كف فعل العدوان المباشر:

إن توقع الفرد للعقاب يحدث مباشرة كفا للعدوان خاصة إذا كانت العقوبة المتوقعة أكثر ضررا للفرد من الدافع المحبط نفسه ، ويؤكد نعيم الرفاعي " بأن السبب الأساسي وراء كف الأعمال

- [1] P. LAMARCHE. D. G. MYERS: psychologie sociale. Traduction L.ROUSSELLE ed : Mc graw-hill. Quebec.1992. p :367

[2] –فرج عبد القادر طه و آخرون : مرجع سابق ، ص : 277 .

العدوانية هو توقع العقاب ، كذلك فإن درجة كف العدوان تتناسب تناسبا طرديا مع مقدار العقاب الذي نتوقع أنه يترتب على هذا العدوان "[1].

فإدراك الفرد لما سيجلبه له هذا الفعل من ألم العقاب يجعله يعزف عن إتيانه تبعا لقانون الأثر سواء كان هذا العقاب من النوع المقصود ،كالعقاب البدني مثلا أو غير المقصود كتوقع الإخفاق .

و إذا كان الدافع للاستجابة العدوانية قويا فإن كفه يحدث إحباطا ثان للفرد مما يدفع به إلى تغيير موضوع العدوان ، أو صورته.

- **تغيير موضوع العدوان (الإزاحة)** : الإزاحة هي توجيه الانفعالات أو الاستجابات العدوانية إلى مثيرات أخرى غير المثيرات الأصلية، وتحدث كلما كان الفرد عاجزا عن الوصول إلى مصدر الإحباط أو غير قادر على الاعتداء عليه.

والعدوانية المزاحة نحو موضوع مغاير لمصدر الإحباط لا تظهر مباشرة مما يجعل السلوك النهائي للفرد غير مفهوم إن لم تدرس الوضعية ككل ، لذلك يبقى معنى إزاحة العدوانية مرتبط بالوضعية و بعادات الفرد في الاستجابة .

- تغيير شكل العدوان :

" إننا نتعلم مراقبة الإحباط ، نقوم بتصفية و توجيه حاجاته نحو استجابات مقبولة اجتماعيا "[2] وهذا يعني أن العدوان يمكن أن يأخذ شكلا آخر فيظهر في شكل رمزي استجابة لمتطلبات اجتماعية .

فالثقافة تفرض غالبا على الفرد تغيير شكل العدوان و إكسابه طابعا مقبولا إلى حد ما ، وهذا ما أكدته تجارب هولند و سيرز (HOVLAND et SEARS 1940) فقد يعمد الشخص المحبط إلى تفريغ شحنته الانفعالية و عدوانه في صورة أكثر قبولا ،كالتلميذ الذي يرسم أستاذه في شكل كاريكاتوري مضحك أو يؤلف عنه نكتة تنفيسا لمشاعره العدوانية تجاه الأستاذ الذي تسبب في إحباطه [3].

وهكذا كلما استشعر الفرد تهديدا لذاته في حال التعبير الصريح عن العدوان فإنه يحاول اللجوء إلى أشكال أخرى من العدوان المقنع .

---

[1] -نعيم الرفاعي : مرجع سابق ، ص ص :310-311

[2] VSLEPOJ : géographie des sentiments, Ed Payot, Paris, 1997, P:74.

[3] – نعيم الرفاعي: مرجع سابق ، ص:315

– العدوانية الذاتية:

تظهر العدوانية الذاتية كلما كان هناك كف قوي للعدوان نحو الخارج ، وكذلك عندما يعتقد الفرد أنه منبع للإحباط ، وعندما يكون كف العدوان المباشر من قبل الأنا وليس بعامل خارجي.

و يؤكد نعيم الرفاعي أنه كلما كان الإحباط قويا انصب العدوان على مصدر ذلك الإحباط و في حال إدراك الفرد أنه هو ذاته المتسبب في الإحباط فإن احتمال العدوان على الذات يصبح مؤكدا ، و يضيف أن كف العدوان الناتج عن الإحباط يحدث إحباطا ثان يثير عدوانا موجها إلى المتسبب في الكف،فإذا كانت الذات هي العائق دون تنفيذ العدوان الأول تكون بذلك هدفا للعدوان الثاني .[1]

كما أن العدوان الموجه إلى الخارج قد يترتب عنه شعور بالذنب و محاولة عقاب الذات مما يدفع الشخص إلى إلحاق الأذى بنفسه ماديا أو معنويا .

– التطهير :

تقول كارن هورني " إنه من الخطأ من وجهة نظر الصحة النفسية، كبت كل المشاعر العدوانية و اقترحت أنه من الأفضل للشخص أن يعبر عن مشاعره العدوانية أو العدائية بين الحين و الحين حتى يزيح عن نفسه هذه المشاعر " [2].

كما أن كف الدافع إلى العدوان الذي سببه الإحباط يعد إحباطا ثان وبذلك يصبح تنفيذ العدوان ذا أهمية في خفض التوتر الناجم عن الإحباط و تقليلا من النزوع للعدوان .

و هذا ما يمكن تسميته بتطهير العدوان ، و من صوره ما تم استغلاله في بعض التقنيات العلاجية للطفل مثل تكسير دمى تمثل رمزيا شخصيات من واقع الطفل ، وبذلك يكون التطهير ملائما إذا عدلنا في شكل العدوان وظهر بذلك في مظهر أكثر قبولا في الوسط الاجتماعي وأحيانا صورة أكثر توافقا إذا تم إعلاءه بممارسة رياضة ما ، أو التمثيل ...الخ .

إلا أننا نشير أن نظرية الإحباط – عدوان أخضعت لعدة تعديلات نتيجة التجارب المخبرية التي أجراها الباحثون أمثال ل . بركويتز (LEONARD BERKOWITZ 1978-1988) الذي قدم فرضية بديلة ، و هي أن الإحباط يولد الغضب ،الذي هو حالة التهيؤ الانفعالي للعدوان ،وهو ما أكده

---

[1] – نعيم الرفاعي: مرجع سابق ، ص: 316

[2] – مصطفى خليل الشرقاوي : علم الصحة النفسية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، (د. ت) ص : 261

وينر و افريل (WEINER . 1981 . AVERII .1983) في أن الإحباط سبب قوي في فتح فوهة الغضب إلا أنه ليس السبب الوحيد إذ يمكن أن يفجر الغضب في غياب عوامل محبطة .[1]

هذا يعني أن ما يمكن للإحباط أن يحدثه هو حالة تهيؤ انفعالي للعدوان ، وأن العدوان قد ينتج في ظل عوامل أخرى غير الإحباط ، و هو ما أكدته الدراسات المخبرية التي قام بها م. فرانك و ت. جلوفيتش(M.FRANK et T. GILOVICH 1988) اللذان اعتبرا أن " ارتداء الشخص لملابس شونداي السوداء (CHANDAIL NOIR) يمكن أن تدفعه لأن يسلك بطريقة أكثر عدوانية " [2]

و نستخلص مما سبق أن رد الفعل الذي يولده الإحباط ليس له خصائص محددة معروفة سلفا ، **إلا أن** العدوان يبقى واحدا من أبرز استجابات الشخصية تجاه عرقلة إشباعاتها .

2.2. النظرية العامة للإحباط لـ روزنزفايغ ROSENZWEIG:

طور روزنزفايغ نظريته بدءا من سنة(1934) و هي تدخل في إطار التحليل النفسي التجريبي ، و بين سنة(1938 – 1944) عرض نظريته حول الإحباط في كتاب بعنوان (A GENERAL OUTLINE OF FRUSTRATION) و قد حاول أن يعطي من خلال هذه النظرية تعبيرا محسوسا لوجهة النظر العضوية في علم النفس في حدود الإمكانيات التجريبية ، و حسب هذا المفهوم يوجد ثلاث مستويات للدفاع السيكولوجي للعضوية [3] .

–المستوى الخلوي أو المناعي :

و هو يعتمد على البلعمة كعملية تقوم بها خلايا تدعى (LES PHAGOCYTES) والأجسام المضادة ...إلخ ، التي تبتلع الأجسام الغريبة و البكتيريا وتقضي عليها .

و هذا المستوى يخص بالضبط دفاعات العضوية ضد العوامل المعدية .

–مستوى التحكم الذاتي أو الاستعجالي :

و يخص دفاع العضوية في كليتها ضد الاعتداءات الجسدية العامة ، و من وجهة النظر السيكولوجية فإن مستوى التحكم الذاتي مرتبط بالخوف و الألم و الغضب ، أما الناحية الفيزيولوجية تظهر من خلال التغيرات البيولوجية (ازدياد خفقان القلب ، تصبب العرق ...)

---

[1]-D.G.MYERS. P. LAMARCHE : op. cit. . p : 368

[2]- D.G.MYERS. P. LAMARCHE : op. cit . p : 368

[3]- P. PICHOT et S. DANJON : manuel test de frustration. Forme pour adultes. ed CPA. Paris. 1966 .p: 02

–مستوى الدفاع عن الأنا :

و هو دفاع الشخصية ضد الاعتداءات السيكولوجية ، و يعتبر أعلى مستوى والذي يخص بالضبط نظرية الإحباط هذه .

و تتضمن النظرية العامة للإحباط أربعة مظاهر رئيسية :

1.2.2. الإحباط حسب نظرية روزنزفايغ :

عرف روزنزفايغ الإحباط بأنه" يحدث في كل مرة يتعرض فيها طريق العضوية إلى حاجز أو مانع قار يحول دون إشباع حاجاتها الحيوية أيا كانت" .[1]

و حالة التوتر و الضغط الناتجة عن منع إشباع الدافع الملح يجعل العضوية في حالة دفاع سيكو بيولوجي من المستوى الثالث مستوى الدفاع عن الأنا أو عن الشخصية ضد الاعتداءات السيكولوجية ، و يعتبر ضغط نفسي (STRESS) كل وضعية مثيرة تجعل العضوية تحت التوتر .

و قد ميز روزنزفايغ بين نوعين من الإحباط هما :

–الإحباط الأولي :

في هذا النوع ينشأ الإحباط عن غياب موضوع إشباع الحاجة النشطة و هو ما يمكن أن نطلق عليه الحرمان (PRIVATION) ، مثل شخص جائع و ليس لديه أكل .

–الإحباط الثانوي :

في هذا النوع ينشأ الإحباط عن وجود عائق دون إشباع الحاجة الملحة ، أي أن الشخص في حالة جوع ملح إلا أن هناك ما يمنعه عن تناول الطعام .

و الإحباط الثانوي وحده ينطبق عليه التعريف السابق لمفهوم الإحباط .

2.2.2. أنواع الضغوط النفسية :

و يمكن أن نميز بين أربع أنواع من الضغط النفسي :

–يكون الضغط سلبيا :

عندما يكون الحاجز غير محسوس و لا يمثل للفرد تهديدا في حد ذاته .

–ويكون الضغط نشطا :

إذا كان الحاجز قويا مانعا للإشباع بالإضافة إلى كونه مهددا للفرد .

---

[1] P. PICHOT et S. DANJON : op. cit , p: 02

–و يكون الضغط داخليا :

عندما ينبع الحاجز في هذه الحالة من داخل الفرد ، أي فكرة داخلية أو مثل أعلى نؤمن به ، أو الإحساس بالندم .

–و يكون الضغط خارجيا :

عندما يكون الحاجز خارج الفرد ، أي عوامل محبطة كالظروف الاقتصادية أو الاجتماعية ...الخ .

3.2.2. مختلف أنماط الاستجابة للإحباط [1]:

يختلف الأفراد في استجاباتهم للإحباط بحسب عدة عوامل ، كطريقة كل فرد في الاستجابة و شدة الدافع و درجة الإعاقة أو المانع فقد قدم روزنزفايغ ثلاث أنماط ممكنة لردود الفعل اتجاه الإحباط .

– استجابات توافقية / غير توافقية :

في هذا النوع من الاستجابات المعيار هو المرجعية الاجتماعية ، نقول عن استجابة تجاه وضعية محبطة أنها توافقية عندما لا تحرف حقائق الوضعية كما يفهمها أشخاص آخرين خارج الوضعية المحبطة ، كأن يستجيب فرد بالاعتداء الجسدي على شخص آخر في وضعية يجمع الناس أنها لا تستدعي مثل هذه الاستجابة .

و قد اهتم روزنزفايغ بالمرجعية الاجتماعية ، و اعتبر أن مؤشر الامتثالية للجماعة أهم مؤشر في اختباره(P.F) الإسقاطي الذي يقيس الإحباط ، و اعتبر أنه كلما ابتعدت درجة الفرد على هذا المؤشر عن المتوسط دل ذلك على عدم توافق الفرد مع محيطه الاجتماعي، و أن ظهور الاستجابات اللاتوافقية دليل على عدم القدرة على تحمل الإحباط.

و ثمة معيار آخر هو اعتبار سيرة الفرد ذاته ، فالاستجابة توافقية كلما كانت تؤدي إلى النمو لا إلى النكوص ، فهي تسمح للفرد أن يكون حرا في حل مشكلة جديدة تعرض عليه ، ويمكن أن نحدد ونعرف طابع الاستجابة التوافقية باستجابات دوام الحاجة واستجابات الدفاع عن الأنا .

–استجابات دوام الحاجة : يمكن أن تكون توافقية إذا كان السلوك يثابر في اتجاه واحد نحو هدفه رغم الحواجز ، و يمكن أن تكون توافقية عندما يتكرر السلوك دون ما تحديد وبعشوائية .

[1]-P. PICHOT et S. DANJON : op. cit , p p :10-15

-استجابات الدفاع عن الأنا : كذلك يمكن أن تكون توافقية عندما تكون الاستجابة مبررة بالشروط الموجودة ، مثال : شخص يقترف ذنب معين ثم يلوم نفسه لذلك ، و تكون غير تكيفية عندما تكون غير مبررة بالشروط الموجودة مثال : شخص يلوم نفسه و يتهمها بذنب لم يكن هو السبب فيه .

-استجابات مباشرة / غير مباشرة :

توجد استجابات محدودة و ضيقة مكيفة مع الوضعية المثيرة لها فنقول أنها مباشرة وفي حالات أخرى تكون هناك استجابة بديلة أو رمزية (غير مباشرة).

-استجابات دفاعية / دوام الحاجة :

هذا النوع من الاستجابات له دور في اقتصاد العضوية ، فاستجابات دوام الحاجة تعود ملحة بعد كل إحباط .

أما استجابات دفاع الأنا تظهر كلما كانت هناك شروط خاصة فيها تهديد للأنا و قد اقترح روزنزفايغ تقسيم استجابات الدفاع عن الأنا إلى ثلاث أقسام شكلت القاعدة في بناء اختبار الإحباط المصور و هي :

- استجابات العدوان الموجه نحو الخارج :

يتميز هذا النمط بردود أفعال و اعتداءات تجاه العالم الخارجي " و يكون بذلك العدوان مباشرا على فرد أو شيء هو مصدر الإحباط في صور مختلفة، سواء باستخدام القوة الجسمية أو بالتعبير اللغوي أو الحركي أو بانفصام العلاقة به ، أو بالإيقاع به في مواقف محبطة وضاغطة " .[1] وهكذا يكون تصريف الطاقة العدوانية المتولدة من الإحباط نحو مصدره بهدف التخفيف من التوتر و الضغط ، إلا أن هذا النوع من التصريف يدل على انخفاض قدرة الفرد على احتمال الإحباط ، و منه عدم التحكم في ردود الفعل الناتجة عنه.

-استجابات العدوان الموجه نحو الذات:

وهي ردود الأفعال التي تلقي باللوم على الذات و احتقارها و الشعور بالذنب ، وقد يتعدى ذلك إلى إلحاق الأذى بالذات ، و هو ما ذهب إليه عبد الستار إبراهيم في قوله " إن بعض

[1] – عبدالرحمان عيسوي : سيكولوجية المجرم ، دار الراتب الجامعية ، بيروت ، 1997 ، ص : 106

الأشخاص عندما تواجههم بعض المواقف العصيبة أو المحبطة يميلون إلى توجيه اللوم و التأنيب لأنفسهم ، وقد يصل هذا العدوان على الذات إلى الضرب و الشتائم المسموعة "[1]

و يعتبر الانتحار أعتى وجوه العدوان الموجه إلى الذات و الأفراد المحبطين الذين يستجيبون بعدوان نحو الذات عادة ما يكون لديهم كف شديد للعدوان الموجه نحو مصدر الإحباط من قبل الأنا ، فينقلب بذلك إلى الذات محدثا لها ضررا كبيرا .

وعليه فإن الاعتداء على الذات يبقى آخر وسائل الفرد للتعبير عن العدوان .

-استجابات تجنب العدوان :

وهي ردود فعل يظهر فيها على الفرد محاولة تجاهل الموقف المحبط ، سعيا منه إلى التقليل من أهمية الموقف إلى درجة إلغاء وجوده أحيانا ، كأن يقول " ليس هناك أي ضرر" ، أو" إنها أشياء تحدث " ، وقد يبحث الفرد عن حلول ملائمة للموقف بصرف طاقته العدوانية دون وجهة معينة محاولة منه للحفاظ على توازنه النفسي فيبدو الشخص المحبط متسامحا جدا ، ردود أفعاله تتميز بالخضوع و الإذعان و التأني .

4.2.2. التسامح تجاه الإحباط :

يعرف التسامح تجاه الإحباط في هذه النظرية بأنه استعداد الفرد لاحتمال الإحباط دون فقدان تكيفه السيكو-بيولوجي ، أي دون اللجوء إلى أنواع من الاستجابات غير المتكيفة [2] وهذا يعني قدرة الفرد على تحمل الموقف المحبط دون أن يستثير فيه ذلك مشاعر الغضب أو التوتر ، أي حالة تهيؤ للقيام بردود فعل غير مكيفة كالعدوان مثلا ، ويستند مفهوم التسامح نحو الإحباط إلى مبدأين تحليلين :

-مبدأ اللذة و الواقع :

إن الطفل الصغير في البداية يكون مستسلما لرغباته التي تطلب في كل مرة الإشباع الآني ، وهو ما يسميه فرويد سيطرة مبدأ اللذة ، لكن نمو الطفل يستلزم المرور بمواقف عدم إشباع أو تأجيل للدوافع ، أي مواجهة خبرات إحباطية متعددة يفرضها العالم الخارجي ، فيحدث بذلك المرور إلى مبدأ الواقع ، و قد اعتبر لويس كرمن(LOUIS CORMAN) " أن الطفل المدلل أي الذي نجنبه كل

[1] -مشيل أرجايل: علم النفس و مشكلات الحياة الاجتماعية ترجمة عبد الستار إبراهيم : ط2 ، دار القلم ، الكويت ، 1978 ، ص:86

[2]-P. PICHOT et S. DANJON: .op. .cit. . P :5

الإحباطات يصبح بذلك قد أسيء إعداده للحياة "[1] فمرور الطفل بعدد من الإحباطات في مرحلة الطفولة يعد تدريبا له لتحمل الإحباط في المستقبل .

-مبدأ ضعف / قوة الأنا :

يقول بيشو و دونجون (P. PICHOT et J. DANJON) "إن مبدأ اللذة من الوجهة التحليلية يسيطر عندما يتبنى الفرد استجابات غير ملائمة للدفاع عن الأنا ، لأن استجاباته وسائل لحفظ

[1] -L. CORMAN : l education éclairée par la psychanalyse. Dessart. Bruxelles .1973. p : 50

الشخصية من عدم الإشباع الناتج عن الإحباط ، و الأنا الضعيف هو وحده من يحتاج إلى طرق دفاع غير ملائمة ".[1]

فضعف الأنا يشير إلى سيطرة مبدأ اللذة و عدم قدرة الفرد على المواءمة بين رغباته و متطلبات الواقع ، فيستعمل بذلك آليات دفاع غير مكيفة ، في حين تظهر قوة الأنا في " القدرة على تحمل التهديد الخارجي كالفشل والإحباطات الموجودة في بيئته والقيام بوظيفته بكفاءة و فاعلية " .[2]

فقوة الأنا تجعله يسيطر على رغباته و يتفهم واقع العالم الخارجي و متطلباته ، وبالتالي إمكانية تجاوز الإحباط و تقبله ، هذه الإمكانية حسب روزنزفايغ تفرض وجود عمليات كف تقوم بتحويل حالة الضغط نحو مسارات و حلول أخرى ، و بالتالي تترك المجال لسلوك أكثر توافقا .

3. العوامل المحددة لشدة الإحباط :

1.3. قوة الدافع المحبط :

إن إعاقة دافع ما من الإشباع يشكل حالة ضغط و توتر يحاول الفرد التخلص منها بأنواع شتى من السلوك ، و تتناسب هذه الحالة تناسبا طرديا مع قوة الدافع المثار الباحث عن الإشباع وقيمته المادية و المعنوية ، و حيويته و إلحاحه ، و هو ما أكدته تجارب سيرز و سيرز(SEARS et SEARS) عن الأطفال الرضع و التي خلصا منها إلى النتيجة التالية : كلما زادت قوة الدافع الذي يدفع الطفل إلى تناول الحليب زادت سرعة ظهور الاستجابة العدوانية عند الطفل المحبط والعكس صحيح .[3]

وهو ما أكده مصطفى عشوي إذ يرى أنه "كلما كان الدافع أو الحاجة قوية كان الإحباط الذي ينجم عن عدم إشباع هذه الحاجة مؤلما ، مما يؤدي إلى أنواع من السلوك غير المتوازن أو غير المتوافق مع البيئة أو المحيط " [4]

وهكذا يبدو أن هناك ارتباطا واضحا بين قوة الدافع المحبط و الاستجابات الانفعالية لدى الفرد إذ تتراوح شدتها بين الضعف و القوة تبعا لقيمة و حيوية الدافع المحفز .

---

[1]- -P. PICHOT et S. DANJON : op.cit, p : 6

[2] –رشاد علي عبد العزيز : سيكولوجية الفروق بين الجنسين ، مؤسسة مختار ، القاهرة (د.ت) .، ص :83

[3] –نعيم الرفاعي : مرجع سابق ، ص ص : 306–307

[4] مصطفى عشوي: مدخل إلى علم النفس ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1990 ، ص ص 112– 113

2.3. شدة الحاجز المحبط :

يختلف الحاجز المحبط من موقف إلى آخر من ناحية قوته ومدته ودرجة تهديده ، فكلما أحس الفرد بقوة الحاجز و طول مدته واستشعر تهديده لذاته أصبح من الصعب عليه (أي الفرد) أن يتحمل حالة الإحباط الناجمة عن هذا المانع القاهر ، وباعتبار أن الأفراد يمكن أن تكون لهم أهداف تحتاج إلى مدى طويل و مجهودات لتحقيقها ، "فإن وجود عوائق يستمر مداها على طول المسيرة نحو الهدف فإنه إذا لم يتحقق الإشباع و لم يستطع الفرد التغلب على ذلك العائق رغم الجهد المبذول ، فإن مثل هذا الإحباط المتواصل قد يزيد من حدة التوتر ".[1]

وعليه فإن قوة الحاجز المسبب للإحباط من حيث الشدة والمدة والتهديد يزيد حالة الضغط المؤلمة والناجمة عن عدم إشباع الدافع المحفز ، مما يظهر بشدة لدى الفرد المحبط سلوكا غير مكيف

3.3. تكرر الإحباط :

يتعرض الفرد خلال تفاعله المستمر مع الواقع لإحباطات متكررة وقد نجده يستجيب بشدة وعنف لموقف لا يستدعي منه كل ذلك ، وهذا يعني أن عاملا آخر قد تدخل ، وهو أثر المنبه المتبقي من حالات إحباطية مرت بالفرد مازالت آثارها متوقدة و إن كان عامل الزمن كفيل بمحو بعضها .

فالمراهق الذي تلازمه إحباطات الأسرة و المحيط كثيرا ما لا يقوى على تحمل إحباطا آخر من قبل المعلم مهما كان حجمه ، و هذا ما يفسر أحيانا ثورات الغضب عند أبنائنا لأسباب نرى أنها تافهة .

فتكرر مرات الإحباط يضعف قدرة الفرد على تحمل الإحباط أيا كانت قوته ، وتذهب فيرا سليبوج(VERA SLEPOJ) إلى أبعد من ذلك حيث تعتبر أن الطفل خلال محاولته التكيف مع الواقع ، إذا تعرض لعدد كبير من الإحباطات في غياب عدد كاف من المحفزات يجعله يظهر فيما بعد أعراض عصابية .[2]

لذلك يجب أن يكون هناك تعويض عن الإحباط من قبل الوالدين بالحب الدائم والمتبادل مع الطفل لحمايته و تقوية أناه لمواجهة أي إحباطات في المستقبل .

---

[1] مصطفى خليل الشرقاوي : مرجع سابق ، ص: 245 .

[2]- V. SLEPOJ : OP. Cit, P : 75 .

4.3. شخصية الفرد :

تعتبر الفروقات الفردية بين الأفراد من أهم العوامل المحددة لشدة الموقف المحبط إذ يختلف تأثير الإحباط و الآثار الناتجة عنه باختلاف الشخصية من ناحية تكوينها البنائي ، شروط التربية الأسرية و ظروف البيئة الاجتماعية .

بالنسبة للتكوين البنائي للشخصية فإن روزنزفايغ قد تحدث عن العوامل الجسمية والمرتبطة بمتغيرات عصبية و إفرازات الغدد الصماء ، و من المحتمل أن هذه العوامل الجسمية لها جانب كبير بنائي و وراثي ، بالإضافة إلى بعض العناصر الجسمية المكتسبة كالتعب والأمراض الجسمية [1] هذا العنصر الأخير الذي أعطاه أدلر (ADLER) أهمية كبيرة و أسماه عقدة النقص نتيجة وجود قصور جسمي لدى الفرد و التي تسبب إحباطا داخليا سلبيا مما يجعل الفرد يسلك بطريقة مكيفة أو غير مكيفة كتعويض لحل عقدة النقص هذه [2].

أما فيما يخص شروط التربية الأسرية فإنها في كثير من الأحيان صانعة نظام استجابات الفرد حيال مواقف الحياة المختلفة عن طريق التعلم بالملاحظة والتقليد . " فردود فعل الطفل نحو الإحباط تتأثر تأثرا كبيرا بترتيبات التعزيز التي تعمل في البيئة المحيطة به ، وهذا يعني أن الطفل الذي يعيش في بيئة تشجع ردود الفعل الشديدة والمتشنجة نحو الإحباط ، سوف يمارس هذه الردود عندما يواجه موقفا يثير الإحباط " [3]

وانطلاقا من هذا فإن تأثر الفرد بالموقف المحبط وطريقته في الاستجابة حياله يرتبط إلى حد كبير بأسلوب التنشئة التي تلقاها ، و مدى ما تلقى من مساندة أبوية لمواجهة المشكلات ، كما أن خبرات الفرد و مقدار الفرص التي أتيحت له لإرضاء دوافعه واجتياز الصعوبات ، تجعله أكثر ثقة في نفسه مستمدا قوة أناه من خبرات سارة تمكن خلالها من اجتياز صعوبات الواقع .

كما أن شروط البيئة الخارجية لها تأثير أيضا ، فإذا كان الواقع غير ملائم للإشباع أو كما أسماه فرج عبد القادر طه "شح الواقع " [4] فإن ذلك يؤثر على ثقة الفرد بإمكانياته و إمكانيات بيئته ، فتقل قدرته على مواجهة الإحباط .

---

[1]--P. PICHOT et S. DANJON : OP. . Cit. p : 07

[2] –مصطفى خليل الشرقاوي : مرجع سابق ، ص: 247

[3] – شفيق فلاح حسان : أساسيات علم النفس التطوري ، دار الجيل ، بيروت ، 1998 ، ص : 255

[4]– فرج عبد القادر طه و آخرون : أصول علم النفس الحديث ، دار قباء ، القاهرة ، 2000 ، ص : 142 .

و منه نستخلص أن الفروق الفردية بين الأفراد في تحمل الإحباط و مواجهته تعتمد إلى حد بعيد على تكوينه الجسمي و نمط تربيته و ثقته بنفسه وبشروط بيئته التي يستمد منها قوته ، و كل هذه العوامل تصهر داخل الفرد لتعطيه الطاقة لتحمل ومواجهة شتى إحباطات الواقع في الحاضر والمستقبل.

4 . أثر الإحباط على الصحة النفسية :

بمرور الفرد خلال حياته بإحباطات تحول بينه و بين تحقيق أهدافه و إشباع حاجاته مما يولد لديه حالة من التوتر والضغط تظهر في استجاباته بحثا عن إحداث التوازن والتخفيف من حالة القلق أو دفاعا عن الأنا ، فإذا فشل لجأ إلى استعمال ميكانزمات دفاعية قد تسيء توافقه النفسي.

فقد اعتبر مصطفى خليل الشرقاوي الإحباط من أهم العوامل المؤثرة على توافق الشخص والتي قد تتحول به من حالة الصحة النفسية إلى حالة المرض النفسي .[1]

في حالة إخفاق الفرد في مواجهة الإحباط و حفظ توازنه ، فإنه قد يخفق كذلك في انتقاء الخيارات الواقعية لحل الأزمة ، وهو ما يؤدي حسب رأي مدرسة التحليل النفسي إلى السلوك المرضي إذ أكد " فرويد أن الإحباط واحد من الأسباب الأكثر تكرارا لظهور العصابية " [2]

و لما كان الإحباط السبب الأكثر تواجدا وراء ظهور العصابية ، فإن مدرسة التحليل النفسي ربطت مباشرة السلوك المرضي بالإحباط حسب الصياغة التالية :

يرجع السلوك المرضي إلى إحباط لا يقوى الراشد على مواجهة آثاره النفسية بحل واقعي مناسب ، سواء كان ذلك نتيجة لضخامة الإحباط ، أو لاستعداد نشوئي قوامه عدم القدرة على تحمل الإحباط و الأغلب أن يكون ذلك مزيجا من العاملين معا ، و تؤدي نتيجة الإحباط الصدمي النفسي إلى التوتر الذي يؤدي بدوره إلى النكوص ، و إلى أنماط من السلوك تميز مراحل الطفولة ، خلاصا من الموقف المحبط [3].

و نستخلص مما سبق أن عدم قدرة الفرد على مواجهة الإحباطات ، و ما ينتج عنها من آثار يخل بالتوازن النفسي للفرد ، واستمرار هذه الحالة قد يدخله في دائرة اللا سواء و يوصله إلى أقصى درجات سوء التوافق و الاضطراب .

---

[1] –مصطفى خليل الشرقاوي : مرجع سابق ، ص : 247 .

[2]- V. SLEPOJE : OP . CIT. P :73

[3] – محمد رمضان محمد : العلاقة بين الدافعية للإنجاز و الميل للعصابية ، مجلة علم النفس ، العدد3 القاهرة ، 1987 ، ص: 26

وهذا يعني أنه عندما تكون هناك قوة نفسية كالدوافع و الحاجات ، فإذا واجهتها حواجز صلبة (الإحباطات) يجعلها تعود بقوة إلى مراحل سابقة من النمو ، أين يكون التثبيت قد تم على مساحة معينة شهد فيها الفرد إشباعات معتبرة .

و يكون الفرد في هذه الحالة قد استعمل ميكانيزم دفاع مرضي ، و بذلك تبدو استجابته الهادفة إلى التخفيف من الضغط غير سوية ، " غير أن استجابة الفرد للإحباط الخارجي يمكن أن تكون سوية ، كما يمكن أن تكون عصابية ، و في كلتا الحالتين يجد الفرد نفسه في لحظة الإحباط في موقف عدائي نحو الواقع المحبط " .[1]

و هذا يعني أنه يمكن للفرد في موقف محبط أن يستجيب بطريقة سوية أيضا وذلك بتأجيل الإشباع أو البحث عن بدائل ملائمة لحاجاته ، ذلك في حال تمتع الفرد بقدرة جيدة على تحمل الإحباط ، هذه القدرة التي أرجعها روزنزفايغ إلى نمطين من العوامل المحددة و هي :

- **عوامل جسمية** ترجع إلى الفروقات الفردية الفطرية و المتعلقة بمتغيرات عصبية و هرمونية ...الخ هذه المتغيرات لها جانب كبير تكويني و وراثي ، كما يمكن أن تكون هناك عناصر جسمية مكتسبة (التعب أو الأمراض الجسمية مثلا) .
- **عوامل نفسية :**

يؤكد روزنزفايغ على أهمية الدور الذي تلعبه هذه العوامل لمساعدة الفرد على تحمل الإحباط ، و إن كانت غير محددة بشكل جيد ، غير أنه من المؤكد أن الأطفال الذين لم يتعرضوا تماما لإحباطات في الطفولة يشبوا غير قادرين على التعامل بطريقة ملائمة ، و في ذات الوقت فإن الأطفال الذين تعرضوا إلى إحباطات متواصلة يمكن أن تخلق لديهم مناطق من نوع التحمل الضعيف للإحباط [2].

إن القدرة على تحمل الإحباط و تجاوز ما يمكن أن ينتج عنه من ضغط نفسي وإمكانية تفريغ هذا الضغط بطرق ملائمة (استجابة توافقية) تبقى دائما مشروطة بمدة الضغط الذي يتعرض له الفرد نتيجة للإحباط و التي تزداد باستمرار هذا الأخير (الإحباط) .

---

[1] – سهير كامل أحمد : الصحة النفسية و التوافق ، مركز الاسكندرية للكتاب ، 1999 ، ص : 44

[2]-P. PICHOT. S. DANJON : . OP. CIT. P : 07

ويعتقد لزروس (LAZARUS) " إنه يجب أن نفرق بين المجهودات التي يمكن أن نبذلها على المدى القصير و التي يمكن أن نبذلها بصفة مستمرة ، المجهودات على المدى البعيد تتطلب تخطيطا يتضمن وسائل للتزود بالموارد اللازمة و الحصول على مساعدة ". [1]

و نستخلص من هذا أن الاستجابات التوافقية التي يمكن أن يصدرها الفرد قد لا تصمد في حال إستمرار الضغوط الناتجة عن الإحباط مما يتحتم على الفرد التخطيط لتكوين استراتيجية كلية توافقية قادرة على مواجهة الإحباط باختلاف مصادره ومدته وهو ما سنتطرق إليه من خلال العنصر الموالي .

5. إستراتيجيات التعامل مع الإحباط :

يختلف الأفراد في استجاباتهم للمواقف المحبطة و ما ينتج عنها من ضغوط وقلق و توتر اختلافا واضحا ، جعل العلماء يبحثون فيما إذا كان رد فعل شخص ما تجاه الضغوط هو مجرد استجابة مكتسبة تم تفضيلها أثناء الوضعية قصد التكيف ، أم هو سلوك يدخل ضمن إستراتيجية كلية يمكن أن توصف بأنها " مجموعة متباينة من المعارف و المواقف السلوكية و الموارد النفسية و الأساليب الدفاعية ، كلها مدركة معا و ديناميكيا ، كعنصر من إستراتيجية تكيفية اتجاه الضغوط الخارجية والداخلية " [2].

وما يمكن تفصيله في هذا التعريف هو أن إستراتيجية التعامل الكلية متكونة من أربعة عناصر تعرض على الفرد في مجال ديناميكي كإمكانيات لمعالجة الضغوط ، يتمثل العنصر الأول في المعارف ، وهي وعي وإدراك الفرد لكل جوانب الموقف فيتمكن بذلك من تقييمه ، أما العنصر الثاني فيتمثل في الموقف السلوكي و الذي يتضمن رد الفعل الظاهر اتجاه مثير ما ،أما الموارد النفسية فمنبعها الطاقة النفسية المجندة لمواجهة الضغوط والمتمثلة في قوة الإرادة ، والمثابرة ، أما الأساليب الدفاعية فهي آليات لاشعورية تعمل على حماية الأنا من الاعتداءات الخارجية والداخلية وعليه سنتطرق إلى بعض الإستراتيجيات والتي تتناسب مع إطار الدراسة .

1.5. الحل المتعمد للمشكلة :

[1]- R.S. LAZARUS . S FOLKMAN : stress appraisal and coping .new york springer publishing company, p : 55

[2]-N. DANTCHEW : STRATEGIES DE * COPING, revue de médecine psychosomatique, 17/18, paris, 1989, p :24 .

ينظر الناس غالبا إلى الصراعات و الإحباطات و ما شابهها على أنها مشكلات يتوجب حلها و يقيمون الموقف بطريقة عقلانية و يحددون الإجراءات المناسبة ثم يقومون بالإعداد المباشر لتقوية مصادرهم و تقليل الضرر الكامن [1].

إن هذه الإستراتيجية هي أسلوب معالجة واقعي يتكون من الخطوات التالية :

- الوعي بالمشكلة .
- التقييم العقلاني للموقف .
- تحديد الإجراءات المناسبة .
- التنفيذ المباشر للمخطط و تقليل الضرر .

غير أن هذه الإستراتيجية تتطلب من الفرد القدرة على تحمل الإحباط ، و تأجيل الإشباع حتى يتسنى له فرصة فحص المشكلة و تطوير أحسن الحلول الممكنة لتحقيق الهدف ، وقد أكد خليل الشرقاوي أنه في حالة العمل على مضاعفة الجهود للتغلب على موقف محبط فإن المهارات المكتسبة التي يعمل الفرد على تنميتها قد تفتح أمامه آفاقا جديدة يمكن استغلال نتائجها .[2]

و عليه يمكن القول أن إستراتيجية المواجهة (الحل المتعمد للمشكلة) هذه يمكن أن تجعل من الخبرة المحبطة ذات آثار إيجابية و أقل تأثيرا على حسن التوافق .

2.5. أحلام اليقظة :

يلجأ كثيرا من الأفراد إلى عالم الخيال لتحقيق ما أحبط من حاجاتهم ، إنها محاولة إرجاء لا شعوري للنزوة على الصعيد الخيالي بهدف إشباعها رمزيا بالخيال المبدع .[3]

فهي إذن وسيلة للتخلص من التوتر الناجم عن الفشل في إرضاء حاجة ما واقعيا فيدفع بها إلى عالم الخيال حيث يسهل تحقيق أي شيء ، و يلتجئ المراهق إلى هذه الإستراتيجية مستغلا في ذلك نمو خياله من المحسوس إلى المجرد طالبا التعويض و هو ما ذهب إليه خليل ميخائيل معوض في قوله " يجمح خيال المراهق في بداية مرحلة المراهقة ، محاولا بذلك أن يعوض أنواع النقص والحرمان

---

[1] –لندا دافيدوف : مدخل علم النفس ، ترجمة فؤاد أبو حطب ، ط2 ، دار ماكجروهيل ، القاهرة ، 1980 ، ص: 620

[2] – خليل الشرقاوي : مرجع سابق ، ص: 255 .

[3]- N.SILLAMY : dictionnaire de psychologie , Larousse, canada, 1996, p :106.

والفشل عن طريق أحلام اليقظة ... فيحقق عن طريقها ما لا يحققه في الواقع ، ويتخطى بذلك حدود الإمكانيات والزمان والمكان ".[1]

فهذه الإستراتيجية نوع من الالتجاء اللاشعوري إلى الإشباع الخيالي المؤقت تخفيفا لحالة التوتر ، وهو ما يظهر في شكل شرود الذهن عند المراهق في البيت أو المدرسة.

و تسبب هذه الإستراتيجية إذا بالغ المراهق في استعمالها إلى إبعاد الفرد عن الواقع ، وقد تقعده عن البحث عن حلول أكثر قبولا .

3.5. العدوان :

" إن الإحباط يؤدي إلى عدد من الحركات التي تتصف بالتوتر ، هذا الأخير يستخدم عادة في وصف السلوك العدواني و مصاحب من مصاحبات ذلك السلوك " [2]

فوجود ما يعيق إشباع الدافع إشباعا فوريا كاملا أو بأي صورة من الصور يولد ألما نفسيا كثيرا ما يصرف عن طريق اعتداء لفظي أو فعلي أو رمزي تجاه مصدر الإحباط الأصلي أو بديله و يوصف العدوان "بأنه هجوم أو فعل مهدد يمكن أن يتخذ أي صورة وهذا السلوك يمكن أن يتخذ من أي شخص أو أي شيء بما في ذلك ذات الشخص هدفاله ، وأحيانا يكون العدوان سلوكا ظاهريا مباشرا ومحددا وواضحا وأحيانا أخرى يكون التعبير عنه إما إسقاطيا على الآخرين أو البيئة حوله" .[3]

فالعدوان ليس مجرد رد فعل آني استثاره موقف حاضر، فهو إستراتيجية دفاعية تتضمن :

*الفعل (الهجوم في صورته الحقيقية أو الرمزية)- *الطاقة (المشاعر العدائية) .

*الاتجاه (الشيء ، أو الشخص أو الذات) - *الهدف : (الشعور بالأمن).

لهذا نجد أن العدوان يطبع في كثير من الأحيان سلوك المراهق حيث يتخذه كطريقة للتخلص مما يهدد أمنه و كذلك لتأكيد الذات و إشعار الآخرين بقدرته على اتخاذ قراراته بنفسه و تحقيق الاستقلالية التي هو بحاجة إليها ليكمل مسيرته نحو النضج . غير أن العدوان من النادر أن يكون – إن لم يكن على الإطلاق – استجابة مثمرة للتعامل مع الإحباط و الضغوط .[4]

---

[1] –خليل ميخائيل معوض : سيكولوجية النمو ، ط3 ، دار الفكر الجامعي ، الإسكندرية ، 1994 ، ص: 348 .

[2] –شفيق فلاح حسان : مرجع سابق ، ص : 255

[3] –أمال عبد السميع باضة : الشخصية و الاضطرابات السلوكية و الوجدانية ، مطبعة جامعة طنطا ، 1997 ، ص: 139

[4] –ليندا دافيدوف : مرجع سابق ، ص : 620 .

4.5. النكوص :

يرى نوربار سيلامي(N . SILLAMY) أن النكوص " حركة تراجع نحو مرحلة سابقة من النمو و التي تظهر بانتظام عندما يكون هناك إحباطا مفروضا من الواقع ".[1]

بمعنى أن سلوك الفرد يتقهقر إلى مرحلة سابقة نال فيها قسطا أوفر من الحماية والأمن فقد يلتجئ المراهق الذي صنف جسميا و فيزيولوجيا في عداد الناضجين إلى البكاء عند مواجهة مشكلة ما ، فيصبح سلوكه غريبا غير متفق مع مستوى النضج الذي وصل إليه ، "وعادة ما يحدث النكوص نتيجة لتكرار الإحباط ، أي عندما يفشل المرء في إرضاء دوافعه أو إشباع حاجاته ، فينشأ عن ذلك حالة من التوتر النفسي أو التأزم النفسي ". [2]

وبهذا فإن النكوص يخفض من التوتر ولكنه يبعد الفرد عن المواجهة الحقيقية لما يصادفه من مشكلات .

خلاصة الفصل :

يعتبر ما يتعرض له الفرد من عوائق تحول دون تحقيق أهدافه في الحياة إحباطا تعرضنا في هذا الفصل إلى مفهومه و أهم النظريات التي أسهمت في تبلوره نظريا وتجريبيا مع إبراز التصورات السيكولوجية التي أوردتها كل نظرية لتفسير هذه الظاهرة النفسية التي تعتبر من مسببات الأمراض النفسية مع التركيز على النظرية العامة للإحباط باعتبارها النظرية التي صممت من خلالها الأداة المستعملة في البحث و التي تمثل الإطار النظري لها .

---

[1]- N.SILLAMY : 1996 , op,cit , p : 220 .

[2] –حلمي المليجي : علم النفس الإكلينيكي ، دار النهضة العربية ، ط1 ، بيروت ، 2000 ، ص: 67 .

كما حاولنا من خلال هذا الفصل تحديد العوامل المؤثرة في قوة الإحباط و التي يتعلق بعضها بالموقف المحبط و البعض الآخر بشخصية الفرد الذي تعرض للإحباط مع تبيان أثر الإحباط على الصحة النفسية كونه يعد من أبرز العوامل التي لها أثر على توافق الشخصية إلى درجة جعلت مدرسة التحليل النفسي تربطه بظهور العصاب ، و ذلك في حال استعمال الشخصية لميكانيزم دفاع مرضي كالنكوص مثلا ، إلا أن الفرد يمكن أن يكون استراتيجيات كلية تجعله في مجال ديناميكي ، وتعرض عليه إمكانيات مختلفة لمواجهة الإحباط .

الباب الثاني

الدراسة التطبيقية

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1. **المنهج المستخدم .**
2. **أداة القياس**
3. **الدراسة الاستطلاعية.**
4. **وصف عينة البحث .**
5. **إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية .**
6. **الأساليب الإحصائية .**

تمهيد :

نحاول في هذا الفصل المخصص لمنهجية البحث وإجراءاته وصف المنهج المستخدم في البحث والتعريف بأداة القياس ، وهي اختبار الإحباط المصور لروزنزفايغ المخصص لفئة المراهقين ، ثم عرض الدراسة الاستطلاعية كمحاولة لقراءة الواقع عن قرب ثم حاولنا وصف عينة البحث مع عرض الإجراءات الأساسية للبحث وكيف تم التطبيق ، وفي الأخير الأساليب الإحصائية التي عولجت بها النتائج .

1. المنهج المستخدم :

إن اختيار نوع المنهج في أي بحث علمي مرتبط بطبيعة المشكلة محل الدراسة فهي التي تفرض على الباحث ذلك .

و بما أن موضوع بحثنا يتناول العلاقة بين (الرضا عن التوجيه المدرسي والإحباط) فإننا اتبعنا المنهج الوصفي الذي يدرس الوقائع كما هي ، " فهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع و يهتم بوصفها وصفا دقيقا ، و يعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا ، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة و يوضح خصائصها ، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها و درجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى ".[1]

وعليه فإن طبيعة العلاقة الجاري دراستها في البحث الحالي تتناسب و خطوات ومواصفات المنهج الوصفي .

2. أداة القياس :

إن الأداة المستعملة في هذا البحث اختبار إسقاطي ، وقد ارتأينا اختيار هذا النوع من الاختبارات لكون المتغير التابع المراد قياسه هو من المفاهيم التحليلية (الإحباط) الذي يفسر ديناميات سلوك الفرد أمام المواقف المعيقة لحاجاته ، و الاختبارات الاسقاطية هي الطريقة الأفضل لرصد هذه الديناميات نظرا لمميزاتها الخاصة ، لذلك قبل أن نعرف بأداة القياس في حد ذاتها سنعرج على التعريف بالاختبارات الاسقاطية ومميزاتها .

1.2. مفهوم الاختبارات الإسقاطية :

الاختبارات الإسقاطية كما عرفها فرج عبد القادر طه هي " نوع من أنواع الاختبارات الشخصية تتكون من وحدات غامضة و ناقصة التكوين ، بحيث يرى فيها كل فرد ما يعن له ، وما يرد على باله عند عرضها عليه ، و ليست هناك استجابات صواب أو خطأ لهذه الاختبارات و إنما تصحح على أساس الدلالات النفسية لاستجابات المفحوص و ما تكشف عنه من خصائص شخصيته و بنائه النفسي و أسلوب تفكيره وسلوكه وعلاقاته ودوافعه ، و مخاوفه وآلامه ورغباته و ميوله ... "[2]

---

[1] – عمار بوحوش ، محمد محمود الذنيبات : منهاج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1995 ص:129

[2] –فرج عبد القادر طه و آخرون : معجم علم النفس و التحليل النفسي ، ط1 ، دار النهضة العربية ، بيروت ، (د ت) ، ص : 18

وتتضمن فكرة الاختبارات الإسقاطية أن اختلاف الأشخاص يجعلهم يعطون استجابات مختلفة لنفس الموقف المثير ، كما أن وصف الشخص للموقف المثير إنما هو تفسير لحاجات الفرد و دوافعه و ليس مجرد وصف موضوعي للموقف المثير في حد ذاته .

2.2. مميزات الاختبارات الإسقاطية :

تتميز الاختبارات الإسقاطية بمميزات أهمها :[1]

– الموقف المثير الذي يستجيب له الفرد غير متشكل و ناقص التحديد و الانتظام ومن شأن هذا أن يقلل من التحكم الشعوري للفرد في سلوكه بشكل يترتب عليه سهولة الكشف عن شخصيته .

– إن الفرد يستجيب للمادة غير المتشكلة التي تعرض عليه دون أن تكون لديه أية معرفة عن كيف و من أية جهة سوف يتم تقدير هذه الاستجابات . فدلالة المنهج أو الطريقة غير معروفة عند الفرد و من ثم فإن إنتاجه سوف لا يتأثر بالإرادة إلى حد بعيد .

– إنها تمثل نزعة من جانب الفرد يعبر عن أفكاره و مشاعره و انفعالاته و رغباته في تشكيل المادة غير المتشكلة نسبيا ، فكل الاستجابات مقبولة ، و يتم تقديرها على أسس أخرى غير الصحة والخطأ .

– إن الاختبارات الإسقاطية لا تقيس نواح جزئية أو وحدات مستقلة تتألف منها الشخصية في مجموعها بقدر ما تحاول أن ترسم صورة عن الشخصية ككل ودراسة مكوناتها و ما بينها من علاقات ديناميكية .

و انطلاقا من هذه المميزات السابق ذكرها يمكن أن تعطينا الاختبارات الإسقاطية نظرة كلية عن الشخصية (صفحة نفسية) خلافا لما كان معمولا به في مقاييس التقدير التي كانت تنظر إلى الشخصية كما لو كانت مكونة من مجموعة أجزاء .

3.2. وصف اختبار الإحباط المصور للمراهقين :

هو تقنية إسقاطية وضعت لتقييم شخصية الفرد انطلاقا من نمط استجاباته للإحباط .[2]

ويستند هذا الاختبار على القاعدة النظرية التي وضعها الأمريكي سول روزنزفايغ (SAUL ROSENWZEIG) بدءا من سنة (1934) و هي النظرية العامة للإحباط .

---

[1] –سيد محمد غنيم ، هدى عبد الحميد برادة : الاختبارات الإسقاطية ، دار النهضة العربية ،القاهرة ، 1964 ،ص ص:11–15

[2]- N. SILLAMY : dictionnaire de la psychologie, Larousse, canada, 1996.p : 202

إن هذا الاختبار بوصفه اختبارا اسقاطيا فإنه يعتمد على الدلالات النفسية للاستجابات وما تنبؤنا به من خصائص شخصية المفحوصين و بناءهم النفسي ، و هو يشبه اختبار (T.A.T) لموراي (MURAY) كما ذكر ذلك روزنزفايغ حيث يعتمد على الرسومات كمثيرات تسهل عملية التقمص من قبل المفحوص .

و اختبار الإحباط المصور (P.F.TEST) يختلف عن اختبار تفهم الموضوع(T.A.T) في نقطتين أساسيتين :[1]

– من ناحية كون رسوماته غير كاملة التشكيل حيث أن شكل الأشخاص و تعابير الوجه غير واضحة.

– و من ناحية أخرى فإن رسوماته مستعملة للحصول على إجابات بسيطة جدا .

وهذا ما يتوقع أن يساعد أفراد العينة على إعطاء استجابات تعبر بصدق عن ديناميات الشخصية.

4.2. تجهيز الاختبار :

يحتوي هذا الاختبار في صورته الخاصة بالمراهقين على كراسة بها(24) صورة تمثل مشهدا من الحياة اليومية ،كل وضعية فيها شخصين في وضعية إحباط حيث أن الشخص الموجود على اليسار يقوم بوصف إحباط الشخص الثاني ، أو إحباطه هو في حد ذاته ، أما الشخص الذي على اليمين فينتظر منه الاستجابة و التي تكتب من قبل المفحوص في الخانة الفارغة .

و يمكن أن نقسم الوضعيات المبينة في الاختبار إلى مجموعتين أساسيتين :

– مواقف إعاقة الأنا:

و هي مواقف يكون فيها المفحوص موضع إحباط بطريقة مباشرة ، وتوجد في (16) وضعية ، وهي : (1 ، 3 ، 4 ، 6 ، 8 ، 9 ، 11 ، 12 ، 13 ، 14 ، 15 ، 18 ، 20 ، 22 ، 23 ، 24).

– مواقف إعاقة الأنا الأعلى:

[1]--P.PICHOT et S DANJON : manuel test de frustration . Forme pour adultes. Ed: C.P.A. Paris. 1966. p : 6

وهي المواقف التي يكون فيها المفحوص عرضة لاتهام شخص آخر يقوم بتحميله المسؤولية ، و توجد في (8) وضعيات و هي :(2 ، 5 ، 7 ، 10 ، 16 ، 17 ، 19 ، 21).

5.2. إجراء الاختبار :

يطبق الاختبار فرديا أو جماعيا حيث تقدم لكل مفحوص الكراسة ، ثم يقوم الفاحص بقراءة التعليمات الموجودة على الصفحة الأولى ، ثم يطلب منهم فتح الكراسة والنظر إلى الموقف الأول ثم يقرأ ما قاله الشخص الذي على اليسار و يطلب من كل واحد منهم تخيل ما يمكن أن يقوله الشخص الثاني و كتابة ذلك فورا ، وإن لم تكن لديهم استفسارات يطلب منهم أن يواصلوا بنفس الطريقة بقية المواقف ، وعند تسليم ورقة الاختبار يتم قراءته من قبل المفحوص بصوت عال و على الفاحص أن يسجل أي خصوصيات ، و في حالة وجود خطأ نتيجة عدم الفهم يتم تداركه .

6.2. تقدير الاختبار :

تقدر كل استجابة تحت مظهرين أساسيين :

– حسب نمط الاستجابة :

– نمط سيطرة الحاجز : المفحوص يعتبر الحاجز هو سبب إحباطه ، فيظهر عدوانية تجاهه.

– نمط الدفاع عن الأنا : و هنا يلعب أنا المفحوص الدور البارز في الاستجابة ، فإما يتحمل هو المسؤولية أو يلقيها على الآخر أو يعلن أن لا أحد مسؤولا عن الخطأ .

– نمط دوام الحاجة : المفحوص يميل إلى البحث عن الحل للمشكلة بنفسه أو يطلب ذلك من شخص آخر أو ينتظر أن يأتي الحل مع الوقت .

– حسب اتجاه العدوان :

– استجابات العدوان الموجه نحو الخارج :العدوان يوجه نحو العالم الخارجي .

–استجابات العدوان الموجه نحو الذات :العدوان يوجه نحو الفرد ذاته .

–استجابات تجنب العدوان : هي حالة تفادي العدوان ، والوضعية المحبطة توصف كأنها غير ذات أهمية، و كأنما المسؤولية ليست لأحد .

وتقاطع هذه الأصناف الستة* يعطينا تسع عوامل تقدير ، بالإضافة إلى عاملين يرمز لهما بـ : (E . I) ، وهو ما سنوضحه على الجدول رقم (1) :

*إن الرموز المستعملة هي الرموز التي استعملها روزنزفايغ في نسخته الأصلية وهي كالتالي :

E= esctrapunitivenss . I = intropunitivenss . M = imputivenss . (OD) = obstacle- dominance (ED) = ego-defence . (NP) = need- persistence .

و تنتظم هذه الاستجابات لتشكل أربعة (4) أبعاد أساسية في الاختبار:

- **درجة الامتثالية :**

و هي مؤشر سيكولوجي لمشاركة الفرد في الحياة الاجتماعية ، و هي مقياس اتصال الفرد بالعالم الواقعي ، و الانحراف عن النقطة المتوسطة دليل على انحراف الفرد عن الحالة العادية و هناك ثمة تشابه بين درجة الامتثالية للجماعة والاستجابات الشائعة في اختبار روشاخ .

- **البروفيل :**

من خلال البروفيل نحصل على تكرار ظهور كل واحدة من العوامل التسعة في خانات التفريغ ، ثم تجمع النتائج أفقيا و عموديا و تحول تلك الأرقام إلى نسب مئوية ثم إلى درجة ، بحيث نتمكن من معرفة موقع المفحوص فيما يخص مختلف الاستجابات حسب النمط: (ED, N.P , O.D) وحسب اتجاه العدوان (IA. EA. MA) ومن ذلك الحكم على الانحرافات المحتملة في نظام استجابات المفحوص ، من حيث معناها طبيعتها وشدتها.

- **النماذج :**

النماذج هي قراءة ثانية للبروفيل ، و تعتمد على المقارنة قيم العوامل التسعة الموجودة في الإطار الداخلي للبروفيل ، وهي :(E.E .e .I .I. I .M .M .m)، وهذه العوامل تسمح بمعرفة نوع الاستجابات المسيطرة في بروتوكول المفحوص .

أما النماذج الإضافية فتظهر لنا المتغيرين (E. I) مقارنة مع بقية العوامل للتأكيد على دور الاستجابات في المواقف التي يتعرض فيها الأنا الأعلى للحصر (blocage) و هي المواقف التي تستثير استجابات النوع المذكور سالفا (E. I)

– الميولات :

و يقصد بالميل هو تغيير المفحوص لنمط أو اتجاه استجاباته خلال الجزء الأول من الاختبار إلى نمط و اتجاه آخر مخالف في الجزء الثاني من الاختبار بقيمة ذات دلالة وحساب الميل يهدف إلى التأكيد على وجود تغيرات في استجابات المفحوص خلال الأربع و العشرون (24) موقف و تحديد طبيعة هذه التغيرات .

و قد افترض روزنزفايغ (S. ROSENZWEIG) أن ظهور الميولات في بروتوكول مهما كان نوع وخاصية هذا الميل يكشف نوعا من عدم الاستقرار للاستجابات ومنه مؤشر لضعف التسامح نحو الإحباط [1].

و يتم حساب الميل تبعا للقاعدة التالية :

$$T = \frac{A - B}{A + B}$$

حيث A : النقطة الخام التي تحصل عليها المفحوص في الجزء الأول من الاختبار و المتعلق بالميل الجاري حسابه ، وB النقطة الخام التي تحصل عليها المفحوص في الجزء الثاني من الاختبار و المتعلقة بالميل الجاري حسابه

و في هذه الدراسة تم الاعتماد فقط على بعدين من بين الأبعاد الأربعة للاختبار وهما : درجة الامتثالية للجماعة ، و البروفيل .

و قد اكتفت الباحثة بهذين البعدين للأسباب التالية :

[1]-P.PICHOT , V. FRESON , S . DANJON : manuel test de frustration de ROSENZWEIG forme pour enfants , ed : C.P.A, PARIS, 1965 , P : 23 .

– كون البعد الأول الامتثالية للجماعة يتناول جانبا هاما في حياة الفرد و هو الامتثالية للجماعة التي تعتبر مؤشرا هاما للصحة النفسية [1] ، و قد استخدم هذا البعد من الاختبار في العديد من الدراسات في فرنسا ، إسبانيا ، إنجلترا ، و أمريكا .

– أما البعد الثاني (البروفيل) فهو يصنف لنا استجابات المفحوص و التي من خلالها نقترب من رسم ملمح أو بروفيل لردود فعله حسب النمط و الاتجاه ، مما يبين لنا إمكانيات المفحوص للتوافق أو عدمه .

–إن البعد الثالث النماذج (PATTERNES) ما هوإلا قراءة ثانية للبعد الثاني(البروفيل) أما البعد الرابع الميولات (TENDANCES) فهو يحدد منحى استجابات المفحوص خلال الاختبار .

و عليه ترى الباحثة أنه بالإمكان الاكتفاء بالبعدين الأولين لتحقيق أهداف البحث حيث أن إلغاء البعدين الآخرين لا يخل بالنتائج و لا ينقص من قدرة الاختبار على الكشف عن ما صمم لأجله.

7.2. صدق و ثبات الاختبار :

منذ ظهور اختبار الإحباط المصور في صورته الأولى عند الراشدين سنة (1944) بدأت الدراسات تتوالى حول صدق الاختبار و ثباته عبر عدة سنوات امتدت إلى غاية (1962)، و في بيئات مختلفة ، أمريكا ،فرنسا ، ألمانيا ، إيطاليا ، والهند ودراسات أخرى بين حضارية وكمثال لهذه الدراسات الدراسة التي قام بها بيشو وكاردينيه (PICHOT et CARDINET 1955) وقد توصلا خلال دراستهما لصدق وثبات الاختبار على عينة قوامها (59) فردا أن صدق الاختبار قد بلغ (0.98) محسوبا بمعامل الصدق الذاتي ، كما بلغ ثباته بحساب معامل الارتباط بين تصحيحين لنفس المصحح وبفارق زمني أربعة (4) أشهر هو (0.98) [2] كما يتمتع هذا الاختبار بصدق التكوين الفرضي ، أي أن هناك معامل ارتباط عال بين درجات الأفراد على الاختبار و بين مفهوم هذه الجوانب كما تحددها النظرية التي تبناها الباحث أثناء بنائه لهذا الاختبار.

---

[1]-N.SILLAMY : dictionnaire de psychologie , Larousse, canada, 1996, p : 63

[2]-P.PICHOT . j.CARDINET : les profiles .les paternes et les tendances dans le teste de frustration de rosenzweig. REV. PSYCHOL.APPL. 1955 N :5 .p p : 127-140

3 .الدراسة الاستطلاعية :

1.3. أهداف الدراسة الاستطلاعية [*] :

– التحقق من ملاءمة ترجمة الاختبار و فهم التلاميذ للجمل الواردة في كل وضعية .

– اكتشاف بعض جوانب القصور في إجراءات تطبيق الاختبار كاستيعاب التعليمات المتعلقة بمشاهد الاختبار .

– تحديد الوقت الذي تستغرقه عملية التطبيق الميداني .

– التمرن على تطبيق الاختبار و تحليله نظرا لكونه اختبار إسقاطي و الصعوبات التي تشكلها مثل هذه الاختبارات ، بالاضافة إلى أن تلاميذنا غير معتادين على الإجابة على مثل هذا النوع من الاختبارات .

2.3. إجراءات الدراسة الاستطلاعية :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 50 تلميذا و تلميذة من ثانوية عبد المجيد بومادة متعددة الاختصاصات بمدينة ورقلة ، و تم اختيارهم عشوائيا من أقسام أولى (1) ثانوي مناصفة بين الذكور و الإناث و ذلك من جذع مشترك تكنولوجيا و آداب ، وتتراوح أعمارهم بين (15- 17 سنة) وهم من التلاميذ الذين لم يسبق لهم الإعادة ، و قد تم تطبيق الاختبار جماعيا بعد تقسيم العينة إلى مجموعتين تتكون كل واحدة من (25) تلميذا و تلميذة حيث تمت قراءة تعليمات الاختبار ، ثم شرح كل وضعية مع تسجيل كل الملاحظات والأسئلة التي يطرحها التلاميذ .

مع العلم أن الترجمة المعتمدة في الاختبار هي المستعملة في نموذج معهدي علم النفس بالجزائر وقسنطينة [*].

3.3. نتائج الدراسة الاستطلاعية :

---

[*] – تم تحديد أهداف الدراسة الاستطلاعية بالعودة إلى مرجع : إبراهيم وجيه محمود ، محمود عبد الحليم منسي : البحوث النفسية والتربوية ، دار المعارف ، القاهرة ، 1993 ، ص :89

[*] - T. FAOUZIA : contribution a l étude de la pertinence d un test de frustration . thèse de magister , université de Constantine , 1996 , p : 181

لقد تبين لنا من خلال الدراسة الاستطلاعية أن ترجمة الاختبار ملائمة ولم تطرح أي مشكل كما تبين أن تطبيق الاختبار يستغرق 45 دقيقة لكل فوج ، وهو وقت ملائم .

في حين اتضح لنا وجود بعض النقائص المتعلقة بـ :

– عدم فهم مجموعة من التلاميذ للوضعية رقم (5) و (9) من الاختبار .

– أثناء الاستجابة لمختلف وضعيات الاختبار التلاميذ ينتقلون دونما ترتيب ومن صفحة لأخرى ، وهذا يؤثر على نتائج الاختبار .

– تساءل كثير من التلاميذ حول اللغة التي يجيبون بها (فصحى أو عامية) .

– بالنسبة لمعالجة نتائج الاختبار تبين أن أصعب مرحلة هي مرحلة التفريغ حيث توجد صعوبة في تحويل عبارات الاستجابات بعد تحليل محتواها إلى رموز ذات دلالة نفسية محددة ، وهي المرحلة التي تأخذ أطول مدة زمنية .

وعليه و محاولة منا تجاوز كل هذه الصعوبات أثناء الدراسة الأساسية تم إجراء ما يلي :

– التركيز على شرح الوضعيتين (05) و(09) أثناء تطبيق الدراسة الأساسية .

– استحداث ورقة خاصة بالتعليمات تم التأكيد فيها على ضرورة الإجابة على الوضعيات بالترتيب ، مع إمكانية الإجابة بالعامية ، وتعليمات أخرى تسهل لنا عملية التطبيق الميداني ، وتضمن لنا مصداقية النتائج ، ويمكن الاطلاع على ورقة التعليمات في الملحق رقم (1).

– كما أن تحليل (50) بروتوكول كان تدريبا كافيا سهل لنا عملية تحليل محتوى الاستجابات وتحويلها إلى رموز ذات دلالة نفسية أثناء معالجة بروتوكولات الدراسة الأساسية .

4. وصف عينة البحث :

حرصا على أن تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصلي قامت الباحثة بعدة اجراءات نلخصها فيما يلي :

– تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من مقاطعات مدينة ورقلة وقد قدرت المؤسسات التعليمية المختارة بستة (6) مؤسسات بين تعليم عام وتكنولوجي ، من بين ثمانية (8) مؤسسات تعليمية ، أي بنسبة (75 %) .

– وقد خص التطبيق تلاميذ الأولى ثانوي من المؤسسات المختارة ، وقد اقتصرنا على هذا المستوى (أولى ثانوي) لكون تلاميذه يواجهون لأول مرة خبرة التوجيه ، أما سبب اختيارنا للجذعين

المشتركين آداب وتكنولوجيا واستبعاد تلاميذ جذع مشترك علوم فيعود إلى كون تلاميذ جذع مشترك علوم أغلبهم راضيين عن التوجيه ، ولا يوجد بينهم من وجه عن غير رغبة ونادرا ما نجد طعنا في التوجيه يقدم من قبل تلاميذ جذع مشترك علوم ، وذلك نتيجة لتأثيرات الصورة الاجتماعية لهذا التخصص .

– أما سبب اختيارنا لمدينة ورقلة فيعود إلى تواجد الباحثة بهذه المدينة ، وهذا يسهل عليها الاتصال بهذه المؤسسات التعليمية وجلب الإحصائيات والإطلاع على ملفات التلاميذ .

حجم العينة :

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من (721) تلميذا من الناجحين الجدد ، والموجهين إلى جذع مشترك آداب و تكنولوجيا ، وقد قدر عدد التلاميذ في المؤسسات المختارة (517) تلميذا أي بنسبة (71.70 %) من مجتمع الدراسة .

وتماشيا مع متطلبات البحث تم استبعاد التلاميذ الذين وجهوا حسب الرغبة الثانية والذين وجهوا حسب الرغبة الثالثة ولم يقدموا طعونا . وقد روعي في العينة أن يكون أفرادها من التلاميذ العاديين الذين لا يشتكون من أي حالات خاصة نفسية أو اجتماعية أو صحية لذلك تم استبعاد أي حالة من هذا النوع بعد الإطلاع على ملفات التلاميذ حتى لا تؤثر هذه المتغيرات على صدق النتائج .

كما تم استبعاد التلاميذ الذين سنهم (18) فأكثر لأن ذلك شرطا من شروط الاختبار المطبق في البحث والخاص بالمراهقين دون (18) سنة ، كما عمدنا منذ البداية إلى اختيار عينة البحث من بين التلاميذ الذين لم يسبق لهم إعادة السنة لأن الإعادة تنطوي على عاملين ، عامل الخبرة وعامل الزمن ، مما قد يسهم في إحداث التعود والألفة .

ليكون في النهاية حجم العينة (140) تلميذا وتلميذة من جذع مشترك آداب و تكنولوجيا، وهي تمثل قرابة (20 %) من مجتمع الدراسة ، ويتوزع أفراد العينة في المؤسسات كما هو مبين في الجدول الموالي :

جدول رقم (2) يمثل توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات

	اسم المؤسسة	العدد	النسبة المئوية (%)

آداب	الخوارزمي	21	% 15
	توفيق المدني	26	% 18.57
	علي ملاح	23	% 16.42
تكنولوجيا	مولود قاسم	24	% 17.14
	مصطفى حفيان	18	% 12.85
	عبد المجيد بومادة	28	% 20.00
المجموع	6	140	% 100

1.4. الخصائص العامة لأفراد العينة :

السن : -

يتراوح سن أفراد العينة بين 15 – 17 سنة ، و هو يتوافق و متطلبات تطبيق اختبار الإحباط المصور لروزنزفايغ الخاص بالمراهقين و قد بلغ متوسط أعمارهم (16.5) .

- الجنس والرضا :

توزع أفراد العينة حسب الجنس (75) ذكورا و (65) إناثا ، فقد كان عدد التلاميذ الراضين (70) منهم (33) إناث ، وعدد التلاميذ غير الراضين (70) منهم (32) أنثى ، وقد تم تصنيفهم إلى راضين وغير راضين بالعودة إلى ملفات التلاميذ و التأكد من رغباتهم المصرح بها على بطاقة الرغبات و الاطلاع على ملف الطعن في حالة عدم الرضا .

و قد كان توزيع العينة حسب الجنس و التخصص و الرضا حسب ما يبينه الجدول الوالي .

جدول رقم (3)

جدول يبين توزيع العينة تبعا للجنس و التخصص و الرضا

الجنس	**ذكور**		**إناث**		**المجموع**
التخصص					
الرضا	**آداب**	**تكنولوجيا**	**آداب**	**تكنولوجيا**	

راضين	16	21	19	14	70
غير راضين	20	18	13	19	70
المجموع	36	39	32	33	140

5 . إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية :

أجرت الباحثة الدراسة الأساسية خلال شهر أفريل من السنة الدراسية 2001/2000 بحيث تم تطبيق اختبار الإحباط المصور لروزنزفايغ في صورته الخاصة بالمراهقين وقد أجرينا التطبيق الميداني بمشاركة مستشاري التوجيه المتواجدون على مستوى المؤسسات التي أخذت منها عينة الدراسة للأسباب التالية :

-لديهم خبرة في تطبيق الاختبارات .

-إن المستشار شخصية معروفة لدى التلاميذ ، وهذا يسهل استجاباتهم بصورة طبيعية للاختبار .

-كما يساعد ذلك في الاستغلال الأمثل للوقت .

وقد حرصنا على أن يكون التطبيق أكثر دقة و ضبط ، لهذا تم الاتفاق مع المستشارين وإعطائهم التعليمات التالية :

- تقديم الهدف العلمي من هذا الاختبار .
- شرح كيفية الإجابة و إعطاء نموذج واحد .
- قراءة التعليمات بدقة للتلاميذ .
- شرح وضعيات الاختبار واحدة تلو الأخرى مع التأكيد على الوضعية (05) و(09).
- الإجابة عن أسئلة التلاميذ قبل البدء .
- تحديد مدة الإجابة عن الاختبار .
- الاطلاع على ورقة كل تلميذ بعد تسليمها و التأكيد من عدم نسيان أي وضعية والاستفسار حول الاستجابات الغامضة .

– شكر كل تلميذ على المساهمة في هذا البحث .

ويتم تصحيح الاختبار مرورا بعدة مراحل :

– تحويل الاستجابات بعد تحليل محتواها انطلاقا من دليل الاختبار إلى رموز يمثل كل رمز تصنيف خاصا للاستجابة حسب النمط و الاتجاه .

– توضع الرموز على جداول التفريغ المخصصة لذلك ، ويعطى لكل رمز درجة .

– ثم تحسب نتائج كل بعد بكيفية خاصة .

6 . الأساليب الإحصائية &: لقياس الفروق ودلالتها في كل فرضية من فرضيات البحث ، اعتمدنا الأساليب الإحصائية التالية :

– **المتوسط** : هو من مقاييس النزعة المركزية ، ويحسب كالتالي :

$$م = \frac{\text{مجموع الدرجات}}{\text{عدد أفراد العينة}} = \frac{\text{مج س}}{\text{ن}}$$

– **الانحراف المعياري** : وهو أهم مقاييس التشتت، وهو يقوم في جوهره على حساب انحرافات الدرجات عن متوسطاتها .

$$ع = \sqrt{\frac{\text{مج} (س - م)^2}{\text{ن}}}$$

– **اختبار (ت)** :ويستخدم لقياس دلالة فروق المتوسطات غير المرتبطة والمرتبطة للعينات المتساوية وغير المتساوية ، واستعمل بالشكل التالي :

– لعينتين مستقلتين حيث ن1 ≠ ن2

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ن ع + ن ع}{ن_1 + ن_2 - 2} \left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2} \right)}}$$

حيث : م1=متوسط المجموعة 1 ، م2 = متوسط المجموعة 2 ، ن1= عدد أفراد المجموعة 1 ن2= عدد أفراد المجموعة 2 ، ع1 =الانحراف المعياري للمجموعة 1 ، ع2 =الانحراف المعياري للمجموعة 2 .

–لعينتين مستقلتين حيث : ن1=ن2 =ن نستعمل الصورة المختصرة ، وهي :

& –فؤاد البهي السيد : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1979 ، ص ص : 332–341

$$ت = \frac{م1 - م2}{\sqrt{\frac{ع + ع}{ن - 1}}}$$

و نشير أنه قد تمت المعالجة الإحصائية للمعطيات بواسطة الإعلام الآلي و ذلك بتطبيق برنامج (EXCEL)

الفصـل السادس

عرض النتائج و تحليلها

1 . **عرض نتائج الفرضية الأولى .**
2. **عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى .**
3. **عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية .**
4. **عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة .**
5. **عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة .**
6. **عرض نتائج الفرضية الثانية .**
7. **عرض نتائج الفرضية الثالثة .**

عرض النتائج و تحليلها :

يتم عرض النتائج و تحليلها حسب كل فرضية .

1– الفرضية الأولى :

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإحباط بين التلاميذ الراضين وغير الراضين عن التوجيه المدرسي لصالح غير الراضين .

الجدول رقم (4)

يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التلاميذ الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي (عينة كلية ن = 140)في بعدي اختبار الإحباط المصور :

البعد		المقاييس	الراضين ن =70		غير الراضين ن =70		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
			م	ع	م	ع		
البعد الأول	1	–الامتثالية للجماعة . (GCR)	44.37	5.34	41.17	5.37	3.53	دال *0.01
البعد الثاني	1	–استجابات سيطرة الحاجز (OD)	50.15	8.54	52.95	7.14	2.10	دال **0.05
	2	–استجابات الدفاع عن الأنا (ED)	44.58	11.61	53.78	6.55	5.77	دال **0.01
	3	–استجابات دوام الحاجة (NP)	53.31	10.50	46.32	6.12	4.80	دال *0.01
	4	–استجابات العدوان موجه نحو الخارج (EA)	47.77	9.55	53.94	4.24	4.93	دال **0.01

	5	**–استجابات العدوان موجه نحو الذات(IA)**	49.68	9.67	51.87	8.99	1.38	غير دال
	6	**استجابات تجنب العدوان (MA)**	56.11	6.10	51.87	7.91	3.55	دال $^{*}0.01$

** ،غير الراضين * اتجاه الفرق: الراضين

يتضح من خلال الجدول رقم (**4**) ما يلي :

1–بالنسبة للبعد الأول الامتثالية للجماعة :

–هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي في درجة الامتثالية للجماعة (GCR) حيث بلغت قيمة ت (3.53) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.01) ولصالح التلاميذ الراضين عن التوجيه المدرسي ، مما يدل على امتثالية أكثر للجماعة يتمتع بها التلاميذ الراضين عن غيرهم من التلاميذ غير الراضين عن التوجيه المدرسي.

2–بالنسبة للبعد الثاني البروفيل فقد تبين أن :

– هناك فروق دالة إحصائيا في استجابات دوام الحاجة (NP) ، وفي استجابات تجنب العدوان (MA) حيث بلغت قيمة ت لهذين المقياسين على التوالي (4.80) ، (3.55) وهما قيمتان دالتان عند مستوى (0.01) ولصالح التلاميذ الراضين ، وتدل هذه النتيجة أن التلاميذ الراضون عن التوجيه المدرسي أكثر استعمالا للاستجابات التوافقية ذات نمط الحاجة الملحة والمتجهة نحو أهدافها رغم الحواجز .

– هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي في استجابات الدفاع عن الأنا(ED) و استجابات العدوان الموجه نحو الخارج (EA) حيث كانت قيمة ت على التوالي (5.77) ، (4.93) وهما قيمتان دالتان عند مستوى (0.01) ، كما تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي في استجابات سيطرة الحاجز (OD) إذ بلغت قيمة ت (2.10) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05) ولصالح غير الراضين ، وتدل هذه النتيجة على أن التلاميذ غير الراضين عن التوجيه المدرسي يميلون إلى استعمال استجابات أقل توافقا ، تمحورت حول الدفاع عن الأنا وسيطرة الحاجز ، مع اتجاه العدوان نحو الخارج .

–ليست هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في استجابات العدوان الموجه نحو الذات (IA).

2–**الفرضية الجزئية الأولى** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإحباط بين الذكور الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي لصالح غير الراضين .

الجدول رقم (5)

يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التلاميذ الذكور الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي في بعدي اختبار الإحباط المصور :

البعد		المقاييس	ذكور راضين ن = 37		ذكور غير راضين ن = 38		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
			م	ع	م	ع		
البعد الأول	1	الامتثالية للجماعة . GCR	41.91	5.56	38.89	4.81	2.51	دال 0.01*
البعد الثاني	1	–استجابات سيطرة الحاجز OD	52.35	8.81	53.68	6.94	0.72	غير دال
	2	–استجابات الدفاع عن الأنا Ed	44.21	14.5	54.5	7.33	3.85	دال 0.01**
	3	–استجابات دوام الحاجة NP	50.97	15.34	45.18	6.93	2.73	دال 0.01*
	4	–استجابات العدوان موجه نحو الخارج EA	46.64	9.44	55.26	4.77	4.96	دال 0.01**
	5	–استجابات العدوان موجه نحو الذاتIA	48.64	8.64	48.97	8.11	0.16	غير دال
	6	استجابات تجنب العدوان MA	56.10	4.88	50.86	8.72	3.19	دال 0.01*

اتجاه الفرق: الراضين * ، غير الراضين **.

يتضح من الجدول رقم (5) ما يلي :

1-بالنسبة للبعد الأول الامتثالية للجماعة تبين أن :

-هناك فروق جوهرية دالة إحصائيا بين التلاميذ الذكور الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي في البعد الأول و المتعلق بدرجة الامتثالية للجماعة حيث بلغت قيمة ت (2.51) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) ولصالح الذكور الراضين عن التوجيه المدرسي ، وهذا يعني أن الذكور الراضين أكثر توافقا مع الجماعة من غير الراضين .

2-بالنسبة للبعد الثاني البروفيل تبين أن :

- هناك فروق جوهرية دالة إحصائيا في نمط استجابات الدفاع عن الأنا واستجابات العدوان الموجه نحو الخارج فقد كانت قيمة ت على التوالي (3.85) ، (4.96) وهما قيمتان دالاتان عند مستوى (0.01) ولصالح الذكور غير الراضين عن التوجيه المدرسي ، وهذه استجابات تدل على قدرة أقل في التعامل مع الضغوط والإحباط .

- هناك فروق جوهرية في نمط استجابات دوام الحاجة و استجابات تجنب العدوان إذ بلغت قيمة ت (2.73) ، (3.19) وهما قيمتان دالتان عند مستوى (0.01) ولصالح الذكور الراضين عن التوجيه المدرسي ، وتدل هذه النتيجة على قدرة التلاميذ الراضين عن التوجيه المدرسي على تجاوز الإحباطات والسعي لتحقيق أهدافهم بعيدا عن الأساليب اللاتوافقية.

— لا توجد فروقا دالة إحصائيا بين الذكور الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي في استجابات سيطرة الحاجز ، و استجابات العدوان الموجه نحو الذات .

3–الفرضية الجزئية الثانية :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإحباط بين الإناث الراضيات و غير الراضيات عن التوجيه المدرسي لصالح غير الراضيات .

الجدول رقم (6)

يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الإناث الراضيات و غير الراضيات عن التوجيه المدرسي في بعدي إختبار الإحباط المصور :

البعد		المقاييس	إناث راضيات ن = 33		إناث غير راضيات ن = 32		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
			م	ع	م	ع		
البعد الأول	1	–الامتثالية للجماعة . GCR	47.12	3.46	43.87	4.75	3.15	دال 0.01*
البعد الثاني	1	–استجابات سيطرة الحاجز OD	47.69	7.64	52.09	7.39	2.35	دال 0.05**
	2	–استجابات الدفاع عن الأنا Ed	45.00	7.33	52.93	5.47	4.92	دال 0.01**
	3	–استجابات دوام الحاجة NP	55.93	9.11	47.68	5.58	4.41	دال 0.01*
	4	–استجابات العدوان الموجه نحو الخارج EA	50.75	9.34	52.37	2.84	0.94	غيردال
	5	–استجابات العدوان الموجه نحو الذاتIA	50.84	10.73	55.31	8.78	1.83	دال 0.05**

	6	**استجابات تجنب العدوان MA**	56.15	7.35	53.06	6.76	1.76	دال $^{*}0.05$

.** ، غير الراضيات * اتجاه الفرق: الراضيات

) ما يلي :**6**يتضح من خلال الجدول رقم (

1- بالنسبة للبعد الأول الامتثالية للجماعة تبين ما يلي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث الراضيات و غير الراضيات عن التوجيه المدرسي في درجة الامتثالية للجماعة إذ بلغت قيمة ت (3.15) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) ولصالح الراضيات ، و هذا يعني أن الإناث الراضيات أكثر توافقا مع الجماعة من غير الراضيات.

2-بالنسبة للبعد الثاني البروفيل تبين أن :

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الإناث الراضيات و غير الراضيات عن التوجيه المدرسي في استجابات دوام الحاجة فقد كانت قيمة ت (4.41) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) ، وكذلك في استجابات تجنب العدوان حيث كانت قيمة ت تساوي (1.76) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05) ولصالح الراضيات .

وتوضح هذه النتيجة أن التلميذات الراضيات عن التوجيه المدرسي أكثر استعمالا للاستجابات التوافقية المتجهة أساسا للبحث عن حل للوضعية المحبطة بطريقة إيجابية .

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الإناث الراضيات و غير الراضيات في استجابات سيطرة الحاجز وفي استجابات العدوان الموجه نحو الذات إذ بلغت قيمة ت على التوالي (2.35) ، (1.83) وهما قيمتان دالتان عند مستوى (0.05) ، وكذلك في استجابات الدفاع عن الأنا حيث كانت قيمة ت تساوي (4.92) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) ولصالح غير الراضيات عن التوجيه المدرسي ، مما يؤكد استعمال أكثر لاستجابات أقل توافقا من قبل الإناث غير الراضيات عن التوجيه المدرسي ، مع تمحور هذه الاستجابات حول الدفاع عن الأنا مع إلقاء اللوم على الذات وتأنيبها .

- لا توجد فروقا دالة إحصائيا بين الإناث الراضيات و غير الراضيات عن التوجيه في استجابات العدوان الموجه نحو الخارج .

4–الفرضية الجزئية الثالثة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإحباط بين تلاميذ الجذع مشترك آداب الراضين وغير الراضين عن التوجيه المدرسي لصالح غير الراضين .

الجدول رقم (7)

يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ الجذع مشترك آداب الراضين وغير الراضين عن التوجيه المدرسي في بعدي اختبار الإحباط المصور :

البعد		المقاييس	آداب راضين ن = 35		آداب غير راضين ن = 33		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
			م	ع	م	ع		
البعد الأول	1	الامتثالية للجماعة . GCR	43.91	5.37	40.93	5.51	2.25	دال 0.05*
البعد الثاني	1	–استجابات سيطرة الحاجز OD	49.68	8.84	55.75	6.32	3.45	دال 0.01**
	2	–استجابات الدفاع عن الأنا Ed	45.74	10.77	53.54	6.73	3.60	دال 0.01**
	3	–استجابات دوام الحاجة NP	53.62	11.04	43.69	6.81	4.48	دال 0.01*
	4	–استجابات العدوان الموجه نحو الخارج EA	50.51	8.95	53.84	4.59	1.94	دال 0.05**
	5	–استجابات العدوان الموجه نحو الذاتIA	48.6	9.75	50.57	7.27	0.88	غير دال
	6	–استجابات تجنب العدوان MA	53.97	6.81	49.78	7.64	2.30	دال 0.05*

. ** ، غير الراضين * الراضين اتجاه الفرق:

يتضح من خلال الجدول رقم (7) ما يلي :

1- بالنسبة للبعد الأول الامتثالية للجماعة تبين ما يلي :

— توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ جذع مشترك آداب الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي في درجة الامتثالية للجماعة حيث كانت قيمة ت تساوي (2.25) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05) ، وهي نتيجة تؤكد أن التلاميذ الراضين عن التوجيه المدرسي أكثر مسايرة لمعايير الجماعة و امتثالا لها .

2-بالنسبة للبعد الثاني البروفيل تبين ما يلي :

— توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك آداب الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي في استجابات سيطرة الحاجز ، و استجابات الدفاع عن الأنا إذ بلغت قيمة ت على التوالي (3.45) ، (3.60) وهما قيمتان دالتان عند مستوى (0.01) وكذلك في استجابات العدوان الموجه نحو الخارج حيث كانت قيمة ت تساوي (1.94) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05) ولصالح تلاميذ جذع مشترك آداب غير الراضين عن التوجيه المدرسي ، و يدل هذا البروفيل على شخصية أقل قدرة على تحمل الإحباط لاستعمالها لأنماط استجابات أقل توافقا .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك آداب الراضين وغير الراضين في استجابات دوام الحاجة فقد كانت قيمة ت تساوي (4.84) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) وكذلك في استجابات تجنب العدوان إذ أن قيمة ت بلغت (2.30) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05) ولصالح الراضين عن التوجيه المدرسي ، و هذا يدل على أن الراضين أكثر قدرة على تحمل الإحباط و تصريف الطاقة الناتجة عنه باتجاه البحث عن حلول .

- لا توجد فروقا دالة إحصائيا بين تلاميذ جذع مشترك آداب الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي في استجابات العدوان الموجه نحو الذات .

5–الفرضية الجزئية الرابعة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإحباط بين تلاميذ الجذع المشترك تكنولوجيا راضين و غير راضين عن التوجيه المدرسي لصالح غير الراضين .

الجدول رقم (8)

يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ الجذع المشترك تكنولوجيا راضين وغير راضين عن التوجيه المدرسي في بعدي اختبار الإحباط المصور :

البعد		المقاييس	تكنولوجيا راضين ن =35		تكنولوجيا غير راضين ن=37		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
			م	ع	م	ع		
البعد الأول	1	–الامتثالية للجماعة . GCR	44.82	5.35	41.37	5.30	2.74	دال 0.01*
البعد الثاني	1	–استجابات سيطرة الحاجز OD	51.91	8.89	50.45	6.98	0.08	غير دال
	2	–استجابات الدفاع عن الأنا Ed	43.42	12.44	54.00	6.47	4.48	دال 0.01**
	3	–استجابات دوام الحاجة NP	52.34	14.85	48.67	4.30	2.34	دال 0.05*
	4	**–استجابات العدوان الموجه نحو الخارج EA**	45.02	9.46	54.02	3.96	5.20	دال 0.01**
	5	–استجابات العدوان الموجه نحو الذاتIA	50.77	9.61	53.02	10.17	0.96	غير دال
	6	استجابات تجنب العدوان MA	58.25	4.45	53.72	7.78	3.00	دال 0.01*

. ** ، غير الراضين * اتجاه الفرق: الراضين

يتضح من خلال الجدول رقم (**8**) ما يلي :

1- بالنسبة للبعد الأول الامتثالية للجماعة :

— وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا بين تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الراضين وغير الراضين عن التوجيه المدرسي في درجة الامتثالية للجماعة حيث بلغت قيمة ت (2.74) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) ولصالح الراضين ، و تدل هذه النتيجة على أن التلاميذ الراضين هم دائما أكثر امتثالا لمعايير الجماعة و توافقا معها .

2-بالنسبة للبعد الثاني البروفيل :

— توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي في استجابات الدفاع عن الأنا ، و استجابات العدوان الموجه نحو الخارج إذ بلغت قيمة ت على التوالي (4.48) ، (5.20) وهما قيمتان دالتان عند مستوى (0.01) ولصالح التلاميذ غير الراضين عن التوجيه المدرسي وتدل هذه النتيجة على إمكانيات قليلة عند مواجهة الإحباط ، ومنه اللجوء إلى استجابات غير توافقية مع توجيه اللوم للعالم الخارجي .

- توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي في استجابات دوام الحاجة فقد كانت قيمة ت (2.34) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05) ، وكذلك بالنسبة في استجابات تجنب العدوان حيث كانت قيمة ت تساوي (3.00) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) ولصالح التلاميذ الراضين وهو ما يرسم للتلاميذ الراضين بروفيل استجابات توافقي يدل على قدرة تجاوز الإحباط و مواجهة الضغوط والبحث عن حلول دون ما استسلام ودون استعمال العدوان .

-لا توجد فروقا دالة إحصائيا بين تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي في استجابات سيطرة الحاجز ، و استجابات العدوان الموجه نحو الذات .

جدول رقم (9)

يبين نتائج اختبار صحة الفرضية الأولى للبحث :

		البعد الأول	البعد الثانـي				
		GCR	**OD**	**ED**	**NP**	**EA**	**IA**	**MA**
1	–الراضين و غير الراضين عامة	×	×	√	×	√	×	×
2	–الراضين وغيرالراضين ذكور	×	×	√	×	√	√	×
3	–الراضين و غير الراضين إناث	×	√	√	×	×	√	×
4	–الراضين وغير الراضين تكنولوجيا	×	×	√	×	√	×	×
5	–الراضين و غير راضين آداب	×	√	√	×	√	×	×

جدول رقم (10)

يوضح النسبة المئوية لمدى تحقق الفرضية الأولى للبحث :

	العلامة	**ن**	%
تـحـقق	√	13	% 37.1
لـم يتـحقق	×	22	% 62.9

6–الفرضية الثانية :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإحباط بين التلاميذ من الجنسين (ذكور –إناث) غير الراضين عن التوجيه المدرسي لصالح الذكور .

و الجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول رقم (**11**)

يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات التلاميذ الذكور والإناث غير الراضين عن التوجيه المدرسي في بعدي اختبار الإحباط المصور :

البعد		المقاييس	الإناث غير راضيات ن = 32		الذكور غير راضين ن =38		قيمة ت	الدلالة الإحصائية
			م	ع	م	ع		
البعد الأول	1	الامتثالية للجماعة . GCR	43.87	4.75	41.34	5.69	1.99	دال *0.05
البعد الثاني	1	–استجابات سيطرة الحاجز OD	52.09	7.39	53.68	6.94	0.92	غير دال
	2	–استجابات الدفاع عن الأنا Ed	52.93	5.47	54.50	7.33	1.01	غير دال
	3	–استجابات دوام الحاجة NP	47.68	5.58	45.18	6.39	1.72	دال *0.05
	4	–استجابات العدوان الموجه نحو الخارج EA	52.37	2.84	55.26	4.77	3.12	دال **0.01
	5	–استجابات العدوان الموجه نحو الذاتIA	55.46	8.57	48.97	8.11	3.23	دال *0.01
	6	–استجابات تجنب العدوان MA	53.06	6.76	47.89	7.66	2.96	دال *0.01

** ، ذكور *اتجاه الفرق :اناث.

يتضح من خلال الجدول رقم (**11**) ما يلي :

1-بالنسبة للبعد الأول الامتثالية للجماعة :

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ من الجنسين (ذكور – إناث) غير الراضين عن التوجيه المدرسي في الامتثالية للجماعة إذ بلغت قيمة ت (1.99) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05) ولصالح الإناث و تدل هذه النتيجة على إمكانيات توافق مع الجماعة أكثر عند الإناث مقارنة مع الذكور .

2 – بالنسبة للبعد الثاني البروفيل تبين أنه :

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ من الجنسين (ذكور – إناث) غير الراضين عن التوجيه المدرسي في استجابات دوام الحاجة حيث أن قيمة ت (1.72) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05) وكذلك بالنسبة لاستجابات العدوان الموجه نحو الذات ، واستجابات تجنب العدوان فقد بلغت قيمة على التوالي (3.23) ، (2.96) وهما قيمتان دالتان عند مستوى (0.01) ولصالح الإناث ، و تعني هذه النتيجة أن الإناث غير الراضيات عن التوجيه المدرسي يواجهن ضغوط الإحباط باستجابات عدوان موجه نحو الذات ، و لومها و إلحاق التهم بأنفسهن وفي ذات الوقت لديهن محاولات جادة للتسامح تجاه الإحباط التي ظهرت فعاليتها من خلال استجابات دوام الحاجة الملحة و طورت لديهن اتجاه إيجابي نحو البحث عن حلول و هو توجه مقبول نحو التوافق .

- توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ من الجنسين (ذكور – إناث) غير الراضين عن التوجيه المدرسي في استجابات العدوان الموجه نحو الخارج إذ كانت قيمة ت تساوي (3.12)وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) ولصالح التلاميذ الذكور غير الراضين عن التوجيه المدرسي ، مما يدل على أنهم يحاولون تفريغ الضغوط باتجاه العالم الخارجي ، و اعتباره مسؤولا عن حالة الإحباط ، مما يبعد الذكور عن استعمال نمط أو اتجاه توافقي في بناء استراتيجياتهم عند مواجهة الإحباط .

- لا توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ من الجنسين (ذكور – إناث) غير الراضين عن التوجيه المدرسي في استجابات سيطرة الحاجز و استجابات الدفاع عن الأنا.

و منه يمكن القول إجمالا أن الفرضية قد تحققت باستثناء نمطي الاستجابات المتعلقة بسيطرة الحاجز و الدفاع عن الأنا .

جدول رقم (12)

يبين نتائج اختبار صحة الفرضية الثانية للبحث :

		البعد الأول	البعد الثانـي					
		GCR	OD	ED	NP	EA	IA	MA
1	ذكور و إناث غير راضين	×	×	×	√	√	√	×

جدول رقم (13)

يوضح النسبة المئوية لمدى تحقق الفرضية الثانية للبحث :

	العلامة	ن	%
تـحقق	√	1	% 14.28
لـم يتحقق	×	6	% 85.72

7–الفرضية الثالثة :

توجد فروق دالة إحصائيا في الإحباط بين تلاميذ جذع مشترك آداب و تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا غير الراضين عن التوجيه المدرسي لصالح تلاميذ الآداب .

الجدول رقم (14)

يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ الجذعين المشتركين تكنولوجيا وآداب غير الراضين عن التوجيه المدرسي في بعدي اختبار الإحباط المصور :

البعد		المقاييس	تكنولوجيا غير راضين ن =37		آداب غير راضين ن=33		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
			م	ع	م	ع		
البعد الأول	1	–الامتثالية للجماعة . GCR	43.83	4.94	40.93	5.51	2.34	دال 0.05^{*}
البعد الثاني	1	–استجابات سيطرة الحاجز OD	50.45	6.98	55.75	6.32	3.31	دال 0.01^{**}
	2	–استجابات الدفاع عن الأنا Ed	54.00	6.47	53.54	6.73	0.28	غير دال
	3	–استجابات دوام الحاجة NP	48.67	4.30	43.69	6.81	3.69	دال 0.01^{*}
	4	–استجابات العدوان موجه نحو الخارج EA	54.02	3.96	53.84	4.59	0.17	غير دال
	5	–استجابات العدوان موجه نحو الذات IA	53.02	10.17	57.84	8.40	2.14	دال 0.05^{**}
	6	–استجابات تجنب العدوان MA	52.37	6.63	49.42	7.53	1.73	دال 0.05^{*}

.** ، غير الراضين *الراضين اتجاه الفرق:

يتضح من خلال الجدول رقم (**14**) ما يلي :

1 – بالنسبة للبعد الأول الامتثالية للجماعة تبين أنه :

– توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ غير الراضين عن التوجيه المدرسي من الجذعين المشتركين تكنولوجيا و آداب في درجة الامتثالية للجماعة حيث بلغت قيمة ت (2.34) وهي قيمة دالة عند

مستوى (0.05) ولصالح تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا و هذا يدل على تقبل تلاميذ التكنولوجيا و مسايرتهم للجماعة مقارنة بنظرائهم من تلاميذ الجذع مشترك آداب .

2 – بالنسبة للبعد الثاني البروفيل تبين أنه :

– توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ غير الراضين عن التوجيه المدرسي من الجذعين المشتركين تكنولوجيا و آداب في استجابات سيطرة الحاجز فقد كانت قيمة ت تساوي (3.31)وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) كذلك في استجابات العدوان الموجه نحو الذات إذ بلغت قيمة ت (2.14) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05) ولصالح تلاميذ جذع مشترك آداب ، و هي استجابات تدل على مخطط نفسي أقل توافقا ويدل على إمكانيات أقل لمواجهة إحباطات العالم الخارجي مقارنة مع أقرانهم في جذع مشترك تكنولوجيا .

–توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ غير الراضين عن التوجيه المدرسي من الجذعين المشتركين تكنولوجيا و آداب في استجابات دوام الحاجة حيث وصلت قيمة ت (3.69) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) ، وكذلك بالنسبة لاستجابات تجنب العدوان أين كانت قيمة ت مساوية لـ (1.73) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05) ولصالح تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا وهي استجابات توافقية من حيث نمطها و اتجاهها ، و دليل على فعالية أكثر وكفاءة في مواجهة الإحباط ، و تجنب استعمال استجابات غير توافقية ، و اللجوء إلى استراتيجية البحث عن الحلول .

– لا توجد فروقا بين التلاميذ غير الراضين عن التوجيه المدرسي من الجذعين المشتركين تكنولوجيا و آداب في استجابات الدفاع عن الأنا و استجابات العدوان الموجه نحو الخارج .

جدول رقم (15)

يبين نتائج اختبار صحة الفرضية الثالثة للبحث :

		البعد الأول	البعد الثانـي					
		GCR	OD	ED	NP	EA	IA	MA
1	غير الراضين آداب و تكنولوجيا	×	√	×	×	×	√	×

جدول رقم (16)

يوضح النسبة المئوية لمدى تحقق الفرضية الثالثة للبحث :

	العلامة	ن	%
تـحقق	√	02	% 29
لـم يتحقق	×	05	% 71

الفصل السابع

التفسير السيكولوجي للنتائج

1.تفسير نتائج الفرضية الأولى وفرضياتها الجزئية .

2.تفسير نتائج الفرضية الثانية .

3.تفسير نتائج الفرضية الثالثة .

.خلاصة البحث و آفاقه .

.التوصيات .

.المراجع .

1.تفسير نتائج الفرضية الأولى وفرضياتها الجزئية :

تتعلق الفرضية الأولى وفرضياتها الجزئية بوجود فروق دالة إحصائيا في الإحباط بين الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي لصالح غير الراضين لدى العينة الكلية ، ولدى المجموعات الفرعية الأربعة .

وقد اتضح من خلال نتائج الجداول رقم (4) (5) (6) (7) (8) التي تبين نتائج اختبار (ت) لبعدي الاختبار ما يلي :

– فيما يتعلق ببعد الامتثالية للجماعة :

توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي في العينة الكلية ، و في مجموعة الذكور ، و في مجموعة الإناث عند مستوى دلالة (0.01) لصالح الراضين عن التوجيه المدرسي ، و بين الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي في مجموعة الآداب و مجموعة التكنولوجيا عند مستوى دلالة (0.05) لصالح الراضين أيضا .

تؤكد هذه النتيجة أن التلاميذ الراضين عن التوجيه المدرسي في كل مجموعات المقارنة هم أكثر امتثالية للجماعة ، و أكثر تشبعا بقيمها ، و هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الباحثة سهام أحمد خطاب في دراسة لها إذ وجدت أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى ثقة (0.01) بين الطلبة الأكثر رضا و الأقل رضا في متغير المعايير الاجتماعية لصالح الأكثر رضا ، و فسرت ذلك على أن الطلبة الأكثر رضا أكثر مراعاة لمعايير الجماعة وأكثر تقبلا لأحكامها من الطلبة الأقل رضا .[1]

تعد الامتثالية للجماعة أحد مكونات الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية التي يمكنها لعب دور إيجابي ضمن الجماعة التي ينتمي إليها

وعليه يمكن القول أن حالة الرضا التي يتمتع بها التلاميذ الراضين قد أسهمت في اتزان سلوكاتهم خلال علاقاتهم مع الآخرين و تفاعلهم معهم في مواقف مدرسية و خارجية وزادت من قدرتهم على بناء علاقات حميمية سوية داخل الوسط المدرسي بعيدا عن أي مظهر من مظاهر التأزم و الضغط النفسي نتيجة ما تمدهم به هذه العلاقات من إشباعات نفسية كالشعور بالتقدير ، و هذا يشجعهم على إنجاحها و العمل على استمرارها و تزايدها .

على عكس نظرائهم من التلاميذ غير الراضين عن التوجيه الذين يدركون أن عدم إعطائهم رغبتهم في التوجيه فشل يعيشون آثاره على المستوى النفسي و الاجتماعي ، مما يضيق مجال تكوين مهارتهم الاجتماعية و تعميق علاقاتهم بالآخرين أثناء عملية التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة و خارجها ، و كون حالة عدم الرضا تمدهم بإحساس داخلي بالفشل فإنهم يعتقدون نتيجة لذلك بأن

[1] – جابر عبد الحميد جابر : دراسات في علم النفس التربوي ، عالم الكتب ، القاهرة ، (د ت) ، ص : 262 .

العلاقات الاجتماعية ستحمل لهم مزيجا من الرفض و الانتقاد ولا تحقق لهم أي مكاسب أو إشباع فيعزفون عنها .

– فيما يتعلق بالبعد الثاني البروفيل :

يتكون هذا البعد من ست (06) مقاييس فرعية تمكننا من التعرف على نمط الاستجابات واتجاه العدوان ، مما يشكل لدينا صفحة نفسية لأفراد العينة ، نستعرض تفسيرها كما يلي :

1–نمط استجابات سيطرة الحاجز (OD) :

يعتبر استعمال هذا النمط من الاستجابات دليلا على تمكن الحواجز المحبطة من تعطيل قدرات الفرد على إدراك المواقف إدراكا واقعيا مما يجعله يسلك ، كما لو أنه لا يرى أي حل للوضعية المحبطة ، و قد دل هذا النمط من الاستجابات على أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي عامة عند مستوى دلالة(0.05) لصالح غير الراضين ، و بين الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي في مجموعة الإناث و مجموعة الآداب عند مستوى دلالة (0.01) لصالح غير الراضين .

غير أن الفروق لم تكن دالة إحصائيا بين الراضين و غير الراضين في مجموعة الذكور و في مجموعة جذع مشترك تكنولوجيا ، لكن الملاحظ أن متوسطات غير الراضين كانت كلها أكبر من متوسطات الراضين ، و إن لم يصل ذلك إلى حد الدلالة و هذا يدل على أن التلاميذ الراضين عن التوجيه أكثر تحررا من سيطرة الحواجز المحبطة .

في حين أن التلاميذ غير الراضين قد أدركوا حالة عدم الرضا كتهديد أثر على مدى الإدراك لديهم ، و ضيق مجاله ، فلم تعد لديهم القدرة على تبصر الحلول لتخطي الحواجز المحبطة ، وحفاظا على تكامل تنظيم الشخصية يلجؤون إلى استجابات دفاعية .

وعلى العكس من ذلك فإن حالة الرضا وسعت مجال الإدراك لدى نظرائهم من التلاميذ الراضين مما جعلهم أكثر قدرة على مواجهة المواقف المحبطة وفق استجابات أكثر توافقا وهو ما تؤكده نتائج أنماط الاستجابات الموالية .

2–نمط استجابات الدفاع عن الأنا (ED) :

يعتبر الاستعمال المتكرر لهذا النمط من الاستجابات دليلا على ضعف الأنا ، مما يجعله ينشط استجابات دفاعية لحمايته ، و قد اتضح من خلال هذا النمط من الاستجابات أن هناك

فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين التلاميذ الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي في العينة الكلية ، و في مجموعة الذكور ، و مجموعة الإناث ، و في مجموعة الآداب و في مجموعة التكنولوجيا دائما لصالح غير الراضين .

و تؤكد هذه النتيجة أن التلاميذ الراضين لهم أنا قوي مما يجعلهم أقل استعمالا لاستجابات من نمط الدفاع عن الأنا .

فقوة الأنا هي عبارة عن "نظام من العادات التي يمكن للفرد من خلالها أن يتكيف مع الواقع ... و يرى سيموندس (1971) (SYMONDS) أن قوة الأنا تشير إلى القدرة على التعامل بنجاح مع البيئة و القدرة على أن يعيش الفرد وفق قرارات محددة أو خطط موضوعية ، والقدرة على ضبط الانفعالات" [1].

و هذا يعني أن حالة الرضا يمكن أن تجعل الفرد قادرا على ضبط نفسه و مواجهة مشكلاته بكفاءة و فاعلية و تحمل إحباطات البيئة المحيطة به خاصة أن النجاح الدراسي يشعر التلميذ بالثقة بالنفس و بتقدير كبير للذات و هي السمة التي ميزت تيميزا دالا الأكثر رضا عن الأقل رضا في دراسة سهام أحمد خطاب ، و التي وجدت أن هناك فرقا دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لصالح الأكثر رضا في متغير الإحساس بالقيمة الذاتية ، وأوضحت أن الطلبة الأكثر رضا يشعرون بأن الآخرين يقدرونهم ويحترمونهم ، أما الأقل رضا فيتضاءل إحساسهم بقيمتهم الذاتية وثقتهم ضعيفة بنجاحهم في مستقبلهم [2].

إن الصورة الإيجابية عن الذات تقوى بناء الأنا مما يجعله قادرا على أن يدرك الواقع إدراكا سليما وهذا يمكنه من الاستجابة له باستجابات توافقية سليمة ، و على العكس من ذلك فإن الإحساس بالفشل و ما يصاحبه من تصورات سلبية حول الذات لدى التلاميذ غير الراضين يجعلهم يدركون واقع العالم الخارجي في صورة تهديد يجعل دفاعات الأنا موجهة لحمايته و هو ما أكدته النتائج المرتفعة للتلاميذ غير الراضين على نمط استجابات الدفاع عن الأنا .

3–نمط استجابات دوام الحاجة (NP):

---

[1] –رشاد علي عبد العزيز موسى : سيكولوجية الفروق بين الجنسين ، مؤسسة المختار ، القاهرة ، (د ت) ، ص : 83 .

[2] –جابر عبد الحميد جابر : مرجع سابق ، ص : 259 .

استجابات دوام الحاجة تدل على إلحاح الشخصية في الحصول على الاشباعات مما يجعلها تتحرك و تجهد في الحصول على الحلول بطرق مختلفة و قد دلت نتائج هذا النمط من الاستجابات على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الراضين و غير الراضين عن التوجيه المدرسي في العينة الكلية ، و في مجموعة الذكور ، و في مجموعة الإناث ، وفي مجموعة الآداب ، و في مجموعة التكنولوجيا عند مستوى دلالة (0.01) لصالح دائما الراضين .

هذه النتيجة تظهر لنا أن التلاميذ الراضين لديهم إصرارا على إيجاد حلول بأنفسهم أو بطلب المساعدة ، و أنهم يركزون و يلحون على إيجاد الحلول ، و هذا يعني أن الإحباطات لا تعجزهم ،و لا تضيق مجال إدراكهم للمواقف و هذا ما يؤكد النتيجة المحصل عليها في نمط استجابات سيطرة الحاجز .

لذا نعتبر أن التلاميذ الراضين أكثر قدرة على التعامل بفعالية مع المواقف المتأزمة وتصريف الطاقة المتولدة عن الضغط الذي تحدثه الوضعية المحبطة تجاه البحث عن حلول، فهم يشعرون أن نجاحهم في الحياة يستلزم تخطي الصعوبات و الحواجز المحبطة على عكس من ذلك التلاميذ غير الراضين يجدون أنفسهم محاصرين بالحواجز المحبطة ويشعرون بضغط يتم تفريغه بطرق أقل تكيفا من الطرق التي يستعملها الراضين عن التوجيه .

4–استجابات العدوان الموجه نحو الخارج (EA):

إن استجابات العدوان الموجه نحو الخارج تدل على أن الشخصية تدرك العالم الخارجي كمتسبب أول للإحباط مما يدفعها لتوجيه العدوان ، اللوم ، الاتهام نحو مصدر الإحباط ، و قد أظهرت نتائج هذا النمط من الاستجابات وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الراضين وغير الراضين في مجموعة العينة الكلية ، و في مجموعة الذكور و في مجموعة التكنولوجيا عند مستوى دلالة (0.01) لصالح غير الراضين، و بين الراضين وغير الراضين عن التوجيه المدرسي في مجموعة الآداب عند مستوى دلالة (0.05) لصالح غير الراضين .

وهي نتيجة تؤكد أن التلاميذ الراضين أقل استعمالا لاستجابات العدوان الموجه نحو الخارج ، والتي تعتبر استجابات غير توافقية ، و في المقابل فإن التلاميذ غير الراضين يستعملونها لمواجهة المواقف المحبطة ، مما يدل على أنهم أقل قدرة على تحمل إحباطات الواقع ، و تصريف طاقاتهم نحو البحث عن الحلول و إحداث التوافق مع مختلف الأوضاع .

وهذا يعني أن حالة عدم الرضا عن التخصص شكلت عائقا يحول دون تحقيق التوافق وهذا ما أشار إليه حلمي المليجي عندما بين أن الاستمرار القهري في تعليم غير مرغوب ، أو دراسة موضوعات لا يميل إليها ، أو الالتحاق القهري بمهنة غير مرضية تعتبر من عقبات تحقيق التوافق لدى الفرد [1] .

إن عدم الرضا عن التوجيه يشعر التلاميذ بالفشل في تحقيق طموحاتهم و طموحات أولياء أمورهم و محاولة منهم في إلغاء هذا الشعور يسقطون المسؤولية و اللوم على الآخرين ويوجهون عدوانهم نحوهم .

إن تميز التلاميذ غير الراضين عن التوجيه عن التلاميذ الراضين عن التوجيه بهذا النوع من الاستجابات يعتبر مؤشرا لضعف القدرة على ضبط انفعال الغضب ، الذي عادة ما يصاحب هذا النوع من الاستجابات ، و التي اعتبرها روزنزفايغ "في بعض الحالات تعبيرا غير مباشر لعدوانية كانت في حالة كف استجابة للميكانيزم التحليلي الإسقاط" [2] غير أن العدوانية في كثير من الحالات يمكن اعتبارها سمة من سمات الشخصية تنمو عبر مراحل حياة الفرد تغذيها عوامل فطرية وأخرى بيئية.

و قد أوضح كمال مرسي أن معظم الباحثين يتفقون على أن دور العوامل البيئية أكبر من دور العوامل الفطرية في تنمية العدوان .[3]

و عليه يمكن أن نعتبر أن حالة عدم الرضا عن التوجيه سببها إحباط طموحات التلاميذ وهو العائق الخارجي الذي أحدث لدى التلاميذ تفريغا للعدوان تجاه الواقع الخارجي المحبط في محاولة غير ناجحة للتوافق .

أما نتيجة مجموعة الإناث التي كانت غير دالة فيمكن أن نرجعها إلى طبيعة الإناث اللاتي يتميزن بتحميل المسؤولية للذات بسبب التنشئة الاجتماعية التي لا تقبل من الإناث ردود الفعل العدوانية ، مما يجعل عدوانهن يرتد إلى الداخل ، نتيجة الاعتقاد الذي نشأت عليه الأنثى إذ تعتبر

---

[1] –عبد المنعم المليجي ، حلمي المليجي : النمو النفسي ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1971 ، ص : 399 .

[2]- P. PICHOT , S. DANJON : manuel test de frustration. Forme pour adultes. ed C.P.A. Paris. 1966 . p : 04

[3] –رشاد علي عبد العزيز موسى : مرجع سابق ، ص: 35

أن العدوان هو رمز الذكورة ، و أن الاستجابة به سوف تعرضها إلى النقد و تشويه صورتها اجتماعيا .

5–استجابات العدوان الموجه نحو الذات (IA):

تعبر استجابات العدوان الموجه نحو الذات على شخصية في حال تحميل المسؤولية لذاتها تصورا منها أنها سبب الإحباط فتحول عدوانها إلى مصدره ، و قد أظهرت نتائج هذا النمط من الاستجابات أنه لا توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الراضين وغير الراضين عن التوجيه المدرسي في مجموعة العينة الكلية ، و في مجموعة الذكور ومجموعة تلاميذ الآداب ومجموعة تلاميذ التكنولوجيا .

إن هذه النتيجة منطقية ، و يمكن تفسيرها حسب خاصية كل مجموعة ، فمجموعة التلاميذ الراضين عن التوجيه يتمتعون بالرضا عن الذات و تقديرها و إدراك صورة إيجابية عنها مما يجعلهم لا يلومون أنفسهم ، و لا يحملونها مسؤولية ما يتعرضون له من إحباط ، فهم لا يعتمدون بدرجة عالية على مثل هذه الاستجابات .

أما مجموعة التلاميذ غير الراضين عن التوجيه ، فإنهم أقل قدرة على احتمال الضغط وتفريغه اعتمد على استعمال استجابات عدوانية نحو الخارج كما سبق و أن ذكرنا، وهذا يعني أنهم يعتبرون أن هناك أسباب خارجية هي سبب إحباطهم ، فيوجهون عدوانهم إلى الخارج.

أما نتيجة مجموعة الإناث غير الراضيات و التي كانت دالة عند مستوى دلالة(0.05) لصالح غير الراضيات فيمكن تفسير ذلك بطبيعة الأنثى التي أنشأها عليها المجتمع ، حيث أنها تعطي اعتبارات كبيرة لنظرة المجتمع الذي يحيطها بجملة من التقاليد و الأعراف التي تجعلها تحجم عن إظهار مشاعرها السلبية و توجيه الطاقة الناتجة عن الإحباط إلى عدوان نحو الذات ، وهو ما ظهر من خلال دراسة رشاد علي عبد العزيز عن العدوانية إذ أكد "أن الإناث أكثر عدوانية في العدوان الموجه نحو الذات نتيجة التطبيع الاجتماعي الذي يشجب تعبير الإناث عن عدوانيتهن" .[1]

6–استجابات تجاهل العدوان (MA):

إن استجابات تجنب العدوان تدل على كفاءة عالية على التسامح للإحباط ، هذه الكفاءة اعتبرها روزنزفايغ كمفهوم يقترب من ما أسماه سيلي (SELYE) بالطاقة التوافقية أي إمكانية الفرد

[1] –رشاد علي عبد العزيز : مرجع سابق ، ص : 66 .

على حفظ توازنه أثناء مواجهة الإحباطات دون أن يستدعي منه ذلك استعمال استجابات غير توافقية .[1]

وقد أظهرت نتائج الاختبار فروقا ذات دلالة إحصائية بين الراضين و غير الراضين في كل من مجموعة العينة الكلية و مجموعة الذكور و مجموعة جذع مشترك تكنولوجيا عند مستوى دلالة (0.01) لصالح الراضين ، كما كانت الفروق في مجموعة الإناث ومجموعة الآداب دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) لصالح الراضين أيضا .

و يمكن تفسير هذه النتيجة على أن التلاميذ الراضين لديهم مفهوم إيجابي عن الذات و أنا قوي يدركون به الواقع على حقيقته ، و يتقبلونه و يعالجون صعوباته بأساليب توافقية تظهر في استجابات البحث عن حل المشكل و استجابات تجنب العدوان ، و بالمقابل فإن التلاميذ غير الراضين عن التوجيه يشعرون بأنهم أقل حظا من غيرهم في تحقيق طموحاتهم بسبب الواقع المحبط مما يجعلهم يستجيبون نحوه باستجابات قد نصنف معظمها في أنماط غير توافقية .

و اعتبارا مما سبق من تفسير للدلالات السيكولوجية لبعدي الاختبار فإن حالة الرضا حققت للتلاميذ الكثير من المكاسب النفسية منها الإحساس بالتقدير الذاتي و أنهم موضع اهتمام و مودة من الآخرين ، و هذا ظهر من خلال البعد الأول الخاص بالامتثالية للجماعة الذي حققوا فيه تميزا ذا دلالة على التلاميذ غير الراضين نتيجة التعزيزات التي تقدمها هذه المكاسب فتنشطهم باتجاه إنجاح علاقاتهم الاجتماعية.

كما ظهر من خلال البعد الثاني أن البروفيل (المخطط النفسي) لاستجابات التلاميذ الراضين قد تمحور حول الاستجابات الأكثر توافقا ، حيث كان النمط الشائع هو نمط استجابات دوام الحاجة و كان الاتجاه مركزا على استجابات تجنب العدوان على خلاف التلاميذ غير الراضين الذين استعملوا أثناء مواجهتهم للوضعيات المحبطة في الاختبار استجابات أقل توافقا من حيث النمط و الاتجاه، كنمط استجابات سيطرة الحاجز (OD) و نمط استجابات الدفاع عن الأنا (ED)، واستجابات العدوان الموجه نحو الخارج (EA) .

وعليه يمكن القول أن التلاميذ غير الراضين كانوا أكثر إحباطا من غيرهم من التلاميذ الراضين في كل المجموعات.

---

[1] P. PICHOT. S. DANJON : op. Cit. p : 05

2. تفسير نتائج الفرضية الثانية :

لقد استهدفت الفرضية الثانية معرفة مدى وجود فروق دالة إحصائيا في الإحباط بين التلاميذ من الجنسين (ذكور – إناث) غير الراضين عن التوجيه المدرسي ولصالح الذكور ، وقد اتضح لدينا من خلال الجدول رقم (**11**) الذي يبين نتائج اختبار (ت) لبعدي الاختبار ما يلي :

– فيما يتعلق ببعد الامتثالية للجماعة :

توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين غير الراضين عن التوجيه المدرسي عند مستوى دلالة (0.05) لصالح الإناث ، و تؤكد هذه النتيجة أن الإناث هم أكثر امتثالية للجماعة من الذكور ، و أقدر على الخضوع لمعاييرها و التفاعل مع عناصرها تفاعلا يترتب عليه فهم الذات و فهم الآخرين على أساس صحيح و ينشأ عنه عاطفة حب و انتماء لهذه الجماعة ، رغم حالة عدم الرضا .

و مرد ذلك في اعتقاد الباحثة إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تميز بين الذكور والإناث ، و تجعل من الإناث أكثر استسلاما و أكثر رضا بالواقع وهي السمات التي يرى الآباء في مجتمعاتنا العربية أليق بالإناث على عكس الذكور الذين يسمح لهم بمجال أوسع من التعبير عن آرائهم و نزعاتهم ، و هو ما أكدته فاطمة حنفي محمود في أن "الآباء يرون أن الشجاعة و القوة الجسمية و الميل إلى التنافس والتدمير وانفجارات الغضب تناسب البنيين ، أما البنات فيليق بهن سمات الإتكالية والسلبية و الوقار الاجتماعي وينكروا عليهن الغضب والانفعالات الشديدة" [1] .

وعلى هذا يمكن أن يظهر الذكور مشاعر الغضب تجاه وضعيتهم الدراسية معبرين بذلك عن استيائهم وعدم رضاهم ، ضف إلى ذلك ما افترضه مهربان (MEHERABIRN) إذ اعتبر أن "الإناث أكثر توحدا بعبارات الدافع للإنجاز المرتبطة بالنشاطات الاجتماعية بينما الذكور أكثر توحدا لعبارات الدافع للإنجاز المرتبطة بالنشاطات المهنية" .[2]

و هذا يعني أن الإناث لديهن حاجة ملحة في بناء علاقات اجتماعية سعيا لتحقيق ذواتهن أما الذكور فحاجتهم مركزة أكثر على النجاح في اجتياز المسار المهني المخطط له .

لذلك فإن ظهور عوائق محبطة على المسار المهني للذكور يكون غاية في التأثير مقارنة مع البنات اللاواتي يكن أقل تأثرا و يحاولن تحقيق ذواتهن في مجال العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها .

كما أكدت سهام أحمد خطاب أن اختلاف التنشئة الاجتماعية بين الجنسين جعل من المدرسة منفذا للإناث لتكوين علاقات اجتماعية مع زميلاتهن ومزاولة حقهن في الصداقة والزمالة [3] وهو ما يجعلهن أكثر تمسكا بهذه العلاقات مقارنة مع الذكور .

Commentaire [71P]:

– فيما يتعلق ببعد البروفيل :

يتكون هذا البعد من ست (06) مقاييس فرعية تمكننا من التعرف على نمط الاستجابات واتجاه العدوان ، مما يشكل لدينا صفحة نفسية لأفراد العينة ، نستعرض تفسيرها كما يلي :

1. نمط استجابات سيطرة الحاجز :

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين غير الراضين عن التوجيه على هذا النمط من الاستجابات ، و يمكن تفسير هذه النتيجة بأن حالة عدم الرضا عن التوجيه تشكل حاجزا يحسه

---

[1] – نخبة من أساتذة علم النفس : دراسات و بحوث في علم النفس ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1995 ، ص : 317

[2] – رشاد علي عبد العزيز ، مرجع سابق ، ص : 191 .

[3] –جابر عبد الحميد جابر : مرجع سابق ، ص : 267

و يستشعره الذكور و الإناث دون فرق دال ، إلا أن طريقة تفريغ الضغط يختلف وهو ما تؤكده من أنماط الاستجابات الموالية .

2. نمط استجابات الدفاع عن الأنا :

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين غير الراضين عن التوجيه المدرسي على هذا النمط من الاستجابات ، و إن كانت هذه النتيجة لا تتفق مع نتائج بعض البحوث و الدراسات التي دلت أن قوة الأنا عند الذكور أكثر من قوة الأنا عند الإناث مثل دراسة بلوك (BLOCK 1973) و سربين و آخرون (SERBIN et AL 1973) .[1]

ويمكن تفسير هذا الاختلاف في كون عينة بحثنا (ذكور – إناث) هم من التلاميذ غير الراضين ، وهو ما يؤكد أن حالة عدم الرضا هي التي أضعفت من قوة الأنا عند الجنسين وقللت من كفاءة الشخصية (عند أفراد العينة) في مواجهة الضغوط ، وهي نتيجة تتفق مع الفرضية الأولى من البحث .

كما أننا نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور ظهرت أكبر من المتوسط الحسابي للإناث ويمكن أن نرجع ذلك إلى الصلابة التي تميز شخصية الذكر ، والتي تجعله لا يستطيع أن يستفيد من الفرص المتاحة له في البيئة ، والبحث عن بدائل الحلول وهو ما دلت عليه نتائج الذكور في استجابات دوام الحاجة .

3. نمط استجابات دوام الحاجة :

توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين غير الراضين عن التوجيه المدرسي عند مستوى دلالة (0.05) لصالح الإناث ، و تدل هذه النتيجة أن البنات أكثر سعيا للبحث عن الحلول سواء بأنفسهن أو بطلب المساندة الاجتماعية ، أو حتى الاعتماد على عامل الزمن لحل المشكلة وذلك لأن البنات يتمتعن بمهارات اجتماعية ، ولديهن استعداد أكبر لمساعدة الآخرين أو طلبها و التعامل مع الأصدقاء و كسبهم .

في حين الذكور هم أقل تكيفا من الإناث و هو ما أكدته دراسة سربين وآخرون(SERBIN et AL) في أن "الذكور أقل مسايرة و اعتمادا و طاعة" [2] ، و هم بهذه المتغيرات النفسية يكونون أقل

---

[1] –رشاد علي عبد العزيز : مرجع سابق ، ص: 100

[2] – رشاد علي عبد العزيز : مرجع سابق ، ص : 85 .

كفاءة في التعامل مع الظروف البيئية ، و التي تتطلب في كثير من الأحيان طلب المساندة الاجتماعية من الآخرين .

4. استجابات العدوان الموجه نحو الخارج (EA) :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين غير الراضين عن التوجيه المدرسي عند مستوى دلالة (0.01) لصالح الذكور و تظهر هذه النتيجة طريقة تعامل الذكور مع الضغوطات المختلفة .

وقد أكدت الكثير من الدراسات على أن هناك اختلافا دالا بين الإناث و الذكور في السلوك العدواني ، منها دراسة فاطمة حنفي محمود و التي وجدت أن هناك فرقا دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) في بعد العدوان لصالح الذكور ، هذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من سميحة نصر (1983) و مديحة منصور (1981)[1] ، كما تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج غير عربية مثل دراسة كل من هل وبلاك(HALL et BLAK 1979) ودراسة باريت(BARRET 1979) ودراسة أنفانت و آخرون (INFANTE et AL1984) و يمكن أن نفسر ذلك بأسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يخضع له كل من الذكر و الأنثى والذي يقبل فيه الآباء السلوك الخشن العدواني عندما يصدر من الذكر و ينكرونه إذا صدر عن الأنثى ، و أحيانا يثيبون السلوك الذي يتصورنه أنه أنسب لجنس طفلهم ، مما يؤدي إلى تدعيم السلوك العدواني لدى الذكور وانطفائه لدى الإناث.

و هذا ما أكدته الكثير من الدراسات السيكولوجية من "أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث في بعض المظاهر المختلفة مثل العدوان نحو الآخرين ، و العدوان نحو الأشياء والعدوان الكلي بسبب أن المجتمع يشجع الذكور على التعبير عن عدوانيتهم في أي مظهر من مظاهر العدوان ، ويرى بعض الآباء أن العدوان سمة ذكورية يجب أن يتسم بها الذكور دون الإناث" .[2]

و بهذا يمكن أن نتصور النتيجة التي توصلنا إليها سابقا فيما يخص نقص القدرة على البحث عن بدائل الحلول عند الذكور لأنهم يرون أن السلوك العدواني هو الأنسب لشخصيتهم، والأجدى عند مواجهة الضغوط ، و هذا يعني أن هذا السلوك هو اختيار وإن كان هذا الاختيار يفرضه الواقع الاجتماعي .

غير أنه علينا أن ندرك أننا نستدخل الواقع الخارجي وفقا لقوانين سيكولوجية نوعية تجعلنا نميز بين فرد و آخر في الوسط الاجتماعي الواحد ، و بالتالي يمكن أن يختار الفرد ما هو السلوك

---

[1] –نخبة من أساتذة علم النفس :مرجع سابق ، ص : 317

[2] – رشاد علي عبد العزيز : مرجع سابق ، ص ص : 66–67 .

الأكثر توافقا إزاء كل موقف ، و تفسير اختيار الذكور هنا لاستجابات العدوان الموجه نحو الخارج يرجع إلى حالة عدم الرضا عن التوجيه التي شكلت أمامهم إحباطا يصعب مواجهة آثاره النفسية .

5. استجابات العدوان الموجه نحو الذات :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين غير الراضين عن التوجيه المدرسي عند مستوى دلالة (0.01) لصالح الإناث ، و تدل هذه النتيجة على أن الإناث أكثر من الذكور في تحميل المسؤولية للذات ، و ذلك نتيجة الردع الذي يمارسه المجتمع للسلوك العدواني الذي يمكن أن يصدر عن الإناث مما يجعلهن يغيرن اتجاه العدوان نحو الداخل ويحدث هذا خلال عملية الدعم الإيجابي أو السلبي التي يقوم بها الأولياء في تعاملهم مع أبنائهم ، و التي تؤدي إلى إقدام الأبناء على نمط من السلوك ، و تجنب أنماط أخرى.

هذه المعاملة الوالدية التي لا تتم بمعزل عن جنس الأبناء و التي تكون لدى كل منهم قيم شخصية تتكون خلال مراحل تنشئته و تعلمه كيف يستجيب في المواقف المختلفة ، "وقد دلت الأبحاث أن الأطفال يدركون الوالد أكثر قوة وعدوانية ، وأنهم يشتركون مع الكبار في إدراك الدور الذكري على أنه يمثل القوة والعدوان ، وأنه أكثر إثارة للخوف كما يشتركون معهم في تصور دور الأنثى على أنها هادئة وودودة " .[1]

إن هذا يجعلنا ندرك ما للتصورات التي يكونها الأبناء من تأثير على نظم استجاباتهم في مختلف مواقف الحياة التي تتشكل خلالها الاتجاهات والقيم الشخصية التي يقول عنها علاء الدين كفافي "إن هذه القيم إذا كانت سوية أو صحية فإنها تساعد الفرد على أن يتوافق مع بيئته ويسلك سلوكا سويا ، أما إذا كانت غير سوية ومنحرفة أو لا اجتماعية فإنها تكون عاملا من عوامل الاضطراب النفسي"[2] .

وعليه يمكن أن تظهر استجابات الفرد كانعكاسات لسمات شخصيته التي نمت من خلال التنشئة الاجتماعية ، و التي تجعل من الذكور أكثر ميلا إلى التعبير العنيف عن عواطفهم السلبية وتجعل من الإناث أكثر ميلا لتأنيب الذات و لومها ، كاستجابة للضغوط الاجتماعية التي تحول دون تعبيرهن عن العدوانية بصورة واضحة .

6. استجابات تجاهل العدوان :

---

[1] –مديحة محمد العربي : أحلام اليقظة وعلاقتها بالتعلق الأمومي والحرمان الأسري ، مجلة علم النفس ، العدد 4 ، 1987 ، ص: 117

[2] –علاء الدين كفافي : الإرشاد و العلاج النفسي الأسري ، دار الكتاب الحديث ، 1999 ، الكويت ، ص : 158

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين غير الراضين عن التوجيه المدرسي عند مستوى دلالة (0.01) لصالح الإناث ، و تدل هذه النتيجة على إمكانية عالية تتميز بها الإناث على تجاوز المواقف المحبطة و هو ما يعبر عنه الميل لتجنب العدوان و البحث عن حلول أكثر واقعية ، وهذا ما يفسره قدرة الإناث على التوافق الاجتماعي الذي تمت الإشارة إليه في البعد الأول ، وتدل هذه النتيجة على محاولة جادة من الإناث في البحث عن الحلول ذاتيا أو بطلب المساندة الاجتماعية ، وهذا يساعدهن على تخطي الصعاب بكفاءة ، حيث أكد هثرنيجتون(HETHERINGTON 1986) "أن الأفراد الذين لديهم إمكانات مساندة اجتماعية مناسبة تكون لديهم القدرة على المواجهة الفعالة للضغوط النفسية و الاجتماعية" [1].

هذا يعزز النتيجة المتوصل إليها من خلال حصول الإناث على درجة عالية في استجابات تجنب العدوان ، و التي ترتبط بالقدرة على تحمل الإحباط و الضغوط دون اللجوء إلى الاستعمال المكرر للاستجابات اللاتوافقية خاصة منها التي تؤثر في علاقاتهن مع الآخرين .

ونستخلص من خلال تفسير الدلالات السيكولوجية لبعدي الاختبار أن الإناث رغم حالة عدم الرضا كن أكثر خضوعا لمعايير الجماعة ، و قد ساعدهن الطبع الانبساطي الذي يتميزن به كما أن الحس العاطفي للإناث يجعلهن يحسن معاملة الآخرين و يحافظن على مشاعرهم ، مما يسهل لهن تكوين قدر هائل من العلاقات الاجتماعية و اكتساب الأصدقاء ، كما أن اتساع دور المرأة في المجتمع بحيث أصبحت تعمل و تشارك في النوادي الرياضية و الثقافية مما فسح لها المجال لتكوين رصيد من العلاقات المتنوعة و هذه الميزة أكدتها نتائج البعد الأول المتعلق بالامتثالية للجماعة و التي كانت دالة لصالح الإناث .

كما بينت نتائج البعد الثاني اختلافا واضحا فيما يخص كيفية استجابة كل من الذكور والإناث لإحباطات الواقع الخارجي ، حيث ظهرت الإناث أكثر استعمالا لاستجابات العدوان الموجه نحو الداخل مع محاولات جادة لتجنب العدوان ، في حين كان الذكور أكثر تعبيرا عن مشاعرهم السلبية باستجابات عدوانية ضد العالم الخارجي ، و هو ما عرض علاقتهم داخل الوسط الخارجي إلى التقلص ، كما أن محاولاتهم لإيجاد حلول وتجنب العدوان كانت محدودة

[1] –نخبة من أساتذة علم النفس : مرجع سابق ، ص : 260

3. تفسير نتائج الفرضية الثالثة :

لقد استهدفت الفرضية الثالثة معرفة مدى وجود فروق دالة إحصائيا في الإحباط بين تلاميذ جذع مشترك آداب وتلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا غير الراضين عن التوجيه المدرسي ولصالح تلاميذ الآداب ، ولقد أتضح لدينا من خلال الجدول رقم (**14**) الذي يبين نتائج اختبار (ت) لبعدي الاختبار ما يلي :

– فيما يتعلق ببعد الامتثالية للجماعة :

توجد فروق دالة إحصائيا في درجة الامتثالية للجماعة بين تلاميذ الجذعين المشتركين تكنولوجيا و آداب غير الراضين عن التوجيه المدرسي عند مستوى دلالة (0.05) لصالح تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا ، و تدل هذه النتيجة على أن التلاميذ في الجذع المشترك تكنولوجيا أكثر امتثالا للجماعة من تلاميذ الآداب ، و يمكن أن نرجع ذلك إلى كون تلاميذ التكنولوجيا أغلبهم وجهوا عن غير رغبة و يدرسون في مؤسسة واحدة مما يمكنهم من تكوين كتلة متراصة لها انشغال مشترك و مشاعر مشتركة يتقاسمونها ، بالإضافة إلى أن المتاقن تحتوي على نظام نصف داخلي و هو ما يفسح المجال للتلاميذ من البقاء مدة أطول والاشتراك في تناول وجبة الغداء والمراجعة المشتركة في أوقات المداومة و أداء صلاة الظهر جماعات مصغرة ، كما أن هناك مواد دراسية تفرض العمل الجماعي خاصة في الورشات و الأعمال التطبيقية ، مما يخلق بينهم نوعا من التلاحم الجماعي والحرص على مصلحة الجماعة .

في حين أن تلاميذ جذع مشترك آداب يزاولون دراستهم مع تلاميذ جذع مشترك علوم والذين وجهوا عن رغبة إلى هذا الجذع المشترك و الذي يرى فيه بقية التلاميذ التخصص ذو السمعة الاجتماعية المرموقة والذي يمثل تلاميذه ثلثي تلاميذ كل ثانوية وأغلبهم ممن حصلوا على معدل أعلى في التاسعة (9) أساسي ، مما يجعل تلاميذ الآداب يشعرون بالنقص تجاههم ، وقد يدفعهم

ذلك إلى العزلة والانسحاب من العلاقات الاجتماعية داخل المحيط المدرسي ، وهذا أدعى أن يكون تلاميذ الآداب أقل امتثالية للجماعة ، و أقل خضوعا لمعاييرها مقارنة بنظرائهم في جذع مشترك تكنولوجيا .

– فيما يتعلق ببعد البروفيل :

يتكون هذا البعد من ست (06) مقاييس فرعية تمكننا من التعرف على نمط الاستجابات واتجاه العدوان ، مما يشكل لدينا صفحة نفسية لأفراد العينة ، نستعرض تفسيرها كما يلي :

1. نمط استجابات سيطرة الحاجز :

توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات سيطرة الحاجز بين تلاميذ الجذعين المشتركين تكنولوجيا و آداب غير الراضين عن التوجيه المدرسي عند مستوى دلالة (0.01) لصالح تلاميذ جذع مشترك آداب، و تدل هذه النتيجة على ان تلاميذ الآداب غير الراضين عن التوجيه أكثر غمرا بالحواجز المحبطة من تلاميذ التكنولوجيا ، و لا يرون أي حل للوضعيات الضاغطة نتيجة سيطرة الحاجز المحبط و الذي سببته حالة عدم الرضا ، و يمكن أن نفسر ذلك أن تلاميذ الآداب يرون في تخصصهم أقل التخصصات من حيث منافذ الدراسة و التكوين ، إذ يتوفر جذع مشترك علوم على خمسة تخصصات يمكنهم الالتحاق بها في التعليم العام و التكنولوجي و التقني ، أما جذع مشترك تكنولوجيا فإنه يتوفر على أحد عشر تخصصا موزعة على التعليم الثانوي العام والتكنولوجي والتقني .

في حين أن جذع مشترك آداب لا يتوفر إلا على ثلاث منافذ دراسية في التعليم العام [*]، كما أنه من ناحية التكوينات خارج الوسط المدرسي و بالأخص في التكوين المهني والتكوين في المدارس الخاصة فإن تلاميذ الآداب هم التلاميذ الأقل حظا في الالتحاق بها لأن أغلب التخصصات يطلب فيها شهادة إثبات المستوى في الفروع العلمية و التقنية .

2. نمط استجابات الدفاع عن الأنا :

---

[*] أنظر الملحق رقم : 7

لا توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات الدفاع عن الأنا بين تلاميذ الجذعين المشتركين تكنولوجيا و آداب غير الراضين عن التوجيه المدرسي ، هذه النتيجة يمكن تفسيرها بكون هذا النوع من الاستجابات يتعلق بمتغير نفسي هام و هو قوة أو ضعف الأنا و هو لا يتغير إلا بمؤثرات نفسية نوعية كما هو الحال في حالة الرضا أو عدم الرضا .

3. نمط استجابات دوام الحاجة :

توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات دوام الحاجة بين تلاميذ الجذعين المشتركين تكنولوجيا و آداب غير الراضين عن التوجيه المدرسي عند مستوى دلالة (0.01) لصالح تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا ، و هذه النتيجة توضح أكثر نتيجة استجابات سيطرة الحاجز فتلاميذ الآداب أكثر تأثرا بحالة عدم الرضا عن التوجيه ، و ما نجم عنها من إحباط مما جعلهم أقل قدرة على مواجهة صعوبات الواقع خاصة أنهم يرون أن هذا الواقع أكثر ظلما ومن نواحي متعددة.

وفي المقابل نجد أن تلاميذ الجذع مشترك تكنولوجيا مع الوقت يكتشفون أن لديهم مجالات عديدة للتحرك و تغيير وضعياتهم ، و أنهم يمكن أن ينفذوا إلى الحياة الدراسية و التكوينية من عدة منافذ فهذا يجعلهم أكثر قدرة على تجاوز الكثير من الصعوبات والبحث على حلول أو طلبها من الغير كما أن آفاق التكنولوجيا و ما لها من ذيوع على المستوى الاقتصادي والاجتماعي يخفف عنهم حالة عدم الرضا عن التوجيه ويهونها عليهم .

4. استجابات العدوان الموجهة نحو الخارج :

لا توجد فروق دالة إحصائيا استجابات العدوان الموجه نحو الخارج بين تلاميذ الجذعين المشتركين تكنولوجيا و آداب غير الراضين عن التوجيه المدرسي ، هذا يدل على عدم تميز إحدى المجموعتين في الاعتماد على توجيه اللوم للآخرين و العداء تجاههم لتفريغ ضغوطاتها و هو ما قد تفسره النتائج الموالية .

5. استجابات العدوان الموجهة نحو الذات :

توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات العدوان الموجهة نحو الذات بين تلاميذ الجذعين المشتركين تكنولوجيا و آداب غير الراضين عن التوجيه المدرسي عند مستوى دلالة (0.05) لصالح

تلاميذ جذع مشترك آداب ، وهذا يفسر أن تلاميذ الآداب يعتمدون أكثر على هذا النوع من الاستجابات حيث يوجهون اللوم إلى الداخل ، أي أنهم يعتبرون أن ذواتهم هي مصدر ضغوطاتهم باعتبار أن نتائجهم لم تؤهلهم للالتحاق بأي من الجذوع المشتركة العلمية (علوم تكنولوجيا) .

وتعتبر استجابات العدوان الموجهة نحو الذات استجابات غير توافقية ، و هذا يعني أن تلاميذ الآداب أقل توافقا من التلاميذ في الجذع المشترك تكنولوجيا ، مما يعزز ما سبق تفسيره من نتائج .

6. استجابات تجنب العدوان :

توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات تجنب العدوان بين تلاميذ الجذعين المشتركين تكنولوجيا و آداب غير الراضين عن التوجيه المدرسي عند مستوى دلالة (0.05) لصالح تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا ، و تدل هذه النتيجة على أن تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا أكثر قدرة على تجنب الإحباط و أكثر قدرة على البحث عن حلول في حال تعرضهم للمواقف الضاغطة و هذا يمكن إرجاعه إلى ثراء هذا التخصص بالجانب التطبيقي والذي يستفيدون منه الكثير في اكتساب طرق لحل المشكلات ، كما أنه هو في حد ذاته قد يشكل بالنسبة لهم مجالا لتفريغ الضغوطات ، كما أنه يشعرهم بالأهمية لأنهم من خلال ما يدرسون يمكن أن يقدموا الكثير للمجتمع خاصة في مجالات الصناعة الميكانيكية والكهربائية إلى غير ذلك .

كما أن الإعلام المدرسي في الآونة الأخيرة ركز كثيرا على التكنولوجيا ، و أهميتها في تطوير البلاد و عمل جاهدا على توجيه أنظار الجمهور الواسع من أولياء و أساتذة وتلاميذ إلى هذا النوع من الدراسات من خلال الأبواب المفتوحة على التعليم التقني وهي تظاهرة يشارك فيها العديد من المؤسسات التكوينية و الصناعية المنتجة بمحاضرات و معارض ومطبوعات توزع على التلاميذ ، و في المقابل نلاحظ هناك إهمال شبه تام لتلاميذ الآداب الذين يشعرون بذلك ، مما يزيد في نقص اعتبار الذات لديهم ، و يجعلهم أقل قدرة على تجاوز الإحباطات فهم لم يجدو أي تعويض عن حالة عدم الرضا التي يعانونها .

خلاصة البحث وآفاقه

خلاصة البحث وآفاقه :

لقد تبين من خلال تحليل النتائج و تفسيرها أن التلاميذ غير الراضين أكثر إحباطا من نظرائهم الراضين ، و يرجع ذلك إلى افتقار غير الراضين إلى الإشباع الذي يحققه الشعور بالانتماء إلى التخصص برغبة و إرادة ، و ما يجلبه لهم ذلك من إحساس بالفشل وعدم القيمة الذاتية ، و هذا كاف ليفقدهم ثقتهم بأنفسهم ويخل من توازن سلوكياتهم على عكس التلاميذ الراضين الذين حقق لهم توجيههم حسب رغباتهم إشباعات أشعرتهم بالفخر والاعتزاز بالذات .

إذ أن التلميذ من خلال إعطائه رغبته في التوجيه يشعر أن نتائجه حسنة و مقبولة مما يجعله يقيم نفسه تقييما إيجابيا ، كما أن أساتذته و أقرانه و أفراد أسرته أيضا يشجعون فيه ذلك ويقدمون له العون و المؤازرة لأنهم يرون فيه التمكن و الإصرار على ما اختار هذا التقدير الذي يحيطونه به يساعده على تكوين علاقات اجتماعية أكثر استقرارا نتيجة التقبل المتبادل بينه و بين الآخرين ، و الذي يكسبه ولاء و انصياعا لمعايير الجماعة وهو ما جعل التلاميذ الراضين يحصلون على درجة أعلى في الامتثالية للجماعة .

في حين أن التلاميذ غير الراضين عن التوجيه المدرسي يجدون أنفسهم في حالة تحسر و ندم على عدم حصولهم على نتائج تؤهلهم للالتحاق بما يرغبون به أو يحاولون إلقاء اللوم على الآخرين من أساتذة و مستشاري التوجيه ، و أحيانا الآباء ويعتبرونهم السبب مما يفقدهم الثقة بأنفسهم و بالآخرين ، وهذا عامل كاف لأن يقلل من مستوى نجاح علاقاتهم الاجتماعية فينسحبون مقهورين أو يتفاعلون مع جماعتهم بسلوكيات لا توفر لهم توافقا اجتماعيا يسعدون من خلاله بالولاء و التقبل لمعايير الجماعة .

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة كل من سهام أحمد الخطاب (1976) وكاظم والي آغا (1972) ودراسة جاكسون وجيتزل (1970) ، و هو ما ظهر من خلال تفسير المخطط النفسي لاستجاباتهم اتجاه الإحباطات و التي تمحورت حول الأنماط والاتجاهات الأقل توافقا كمحاولات غير ناجحة لتفريغ الضغوط مما قد يؤثر على جوانب عديدة في حياتهم النفسية و الدراسية والاجتماعية ، ذلك أن العلاقة متعدية بين هذه المجالات .

و هكذا تأكد لدينا وجود حالة من الإحباط يعانيها التلاميذ غير الراضين في الانتماء إلى التخصص المطلوب ، و قد بدا ذلك واضحا على كل المجموعات الأربعة الفرعية التي كانت محل الدراسة والمقارنة.

و لقد تأكد لدينا أيضا أن هناك فروقا في الإحباط بين الجنسين غير الراضين عن التوجيه المدرسي ، إذ تبين أن الذكور كانوا أكثر إحباطا من الإناث باعتبار أن المجتمع يهيئ الإناث على أن يكن أكثر خضوعا و تقبلا للواقع مما يوسع لديهن الطاقة على تحمل الضغوط ، كما يمنع عليهن إبداء استجابات ذات طابع عنيف ، مما يجعلهن لا يعبرن عن مشاعرهن السلبية ، و هو ما ظهر من خلال نتائج المخطط النفسي للاستجابات ، و التي تمركز اتجاهها نحو الذات مع محاولات جادة لتجنب العدوان و هذا يسمح لهن بالمحافظة على علاقاتهن مع المحيط ، خاصة أن الإناث يتميزن بطابع إنبساطي و هو متغير نفسي يزيد من قدرتهن على مسايرة معايير الجماعة أخذا وعطاء .

في حين أن الذكور بدو أكثر إحساسا بالحواجز المحبطة لأنهم يتطلعون إلى المستقبل بصورة أكبر ولأن عبأه يقع عليهم ، و بذلك فهم أكثر تأثرا بوجود عوائق قد تمنعهم من تحقيق ما يصبون إليه ، كما أن عوامل التنشئة الاجتماعية منحتهم إمكانية التعبير عن مشاعرهم السلبية وهو ما اتسم به اتجاه استجاباتهم (عدوان موجه نحو الخارج) هذه الاستجابات قد يترتب عليها تبعات تتسبب في إضعاف صلاتهم الاجتماعية مع الآخرين ، وهذه النتائج تتفق مع دراسة فاطمة حنفي محمود (1995) ورشاد علي عبد العزيز (د ت) .

كما تبين أن هناك فروقا في الإحباط بين تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا و جذع مشترك آداب ، و يرجع السبب في أن تلاميذ التكنولوجيا كانوا أقل إحباطا من نظرائهم في تخصص الأدب إلى المعطيات الواقعية المتعلقة بالتخصص كونه يفتح لهم آفاقا مشرقة على المستقبل ، ويزيد من طموحاتهم بعدما يتعرفون على مساراته المدرسية والمهنية ، مما يزيدهم ثقة بذواتهم ويخفف عنهم حالة عدم الرضا .

وما يجب الإشارة إليه في خلاصة هذا البحث أن نتائج التلاميذ في مجملها كانت متمركزة في المجال الذي حدده روزنزفايغ في اختبار الإحباط المصور ، و الذي يتراوح بين الدرجة (40 – 60) ، و هو مجال الحالات العادية أي أنه لا توجد انحرافات مرضية كما يصفها الاختبار لدى عينة البحث

، و هو مؤشر إيجابي علينا أن نحافظ عليه بخلق ميكانزمات فعالة داخل أوساطنا المدرسية لنحفظ لتلاميذنا توافقهم المدرسي ، النفسي و الاجتماعي .

خلاصة القول إن هذه النتائج تصف لنا واقعا موجودا وحاضرا يجب التمعن في معطياته ، فإذا تأكد لدينا أن التلاميذ الذين لم يوجهوا حسب رغباتهم كانوا أكثر إحباطا ، فهل يعني هذا بالضرورة أنه على أخصائيو التوجيه أن يأخذوا دائما بهذه الرغبات حتى لا يحبط تلاميذنا أم أن هذه النتائج تذهب بنا بعيدا لنتمعن في موضوع الاختيار في حد ذاته كيف تم ، وكيف صيغ ، وهل يمثل فعلا صورة واقعية لإمكانات التلاميذ وميولاتهم مبنية في إطار مشروع متكامل ؟

إن هذه التساؤلات تدعونا للتأمل ووضع افتراضات جديدة يمكن أن تكون إنطلاقة جادة لبحوث مستقبلية تأمل منها الباحثة إلقاء المزيد من الأضواء على العوامل المساهمة في استقرار الحياة النفسية للتلاميذ في المدارس ، وعليه تقترح الباحثة إمكانية القيام بدراسات تتناول :

1- اختيار التلاميذ للتخصص الدراسي بطريقة المشروع وعلاقته برضاهم عن الدراسة.

2-علاقة اختيار التخصص الدراسي بالتحصيل والميولات العلمية والأدبية لدى تلاميذ أولى ثانوي

3- تأثير بعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية في الرضا عن التوجيه .

4- علاقة الرضا عن التخصص الدراسي بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ الثانوي .

5- علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالتصورات المهنية لتلاميذ التعليم الثانوي .

6- أثر الرضا عن التوجيه في ظهور السلوك العدواني لدى التلاميذ .

7- دور الرضا عن التوجيه في رضا التلاميذ عن المدرسة .

8- دور الرضا عن التوجيه المدرسي في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة .

9- دور مستشار التوجيه في التكفل بالتلاميذ الذين يعانون صعوبات دراسية .

10- دور مستشار التوجيه المدرسي في إدارة برامج المتابعة النفسية للتلاميذ .

11- علاقة اتجاهات التلاميذ نحو التخصص الدراسي بتطلعاتهم المهنية المستقبلية .

12- دراسة العلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي و الدافعية للإنجاز .

13- دراسة العلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي والصحة النفسية لتلاميذ ما بعد الجذوع المشتركة .

التوصيات

التوصيات :

في ضوء نتائج البحث الحالي تعين على الباحثة الخروج بالتوصيات التالية :

– العمل على تحديد جهاز التوجيه ، و تحديد تقنيات فعالة في عملية التوجيه ، و مسايرة التطورات العالمية في هذا المجال .

– العمل على ترسيخ طريقة المشروع الشخصي و تربية الاختيارات ميدانيا حتى يتسنى للتلاميذ الاختيار وفق مخطط مدروس يأخذ بعين الاعتبار إمكانيات التلميذ الشخصية وإمكانيات بيئته ، فيكون بذلك اختياره مؤسسا يمنح له فرصة النجاح فيما اختار من دراسة ، و منه المهنة فيما بعد .

– العمل على إشراك الأولياء و أعضاء هيئة التدريس كأعضاء فعالين في توجيه و إرشاد التلاميذ.

– العمل على تنشيط عملية الإرشاد ميدانيا و تدعيمها بأخصائيين قادرين على مساعدة التلاميذ في حل مشكلاتهم الدراسية و النفسية و الاجتماعية ، حتى يكونوا أكثر توافقا وأكثر قدرة على تكوين استراتيجيات فعالة لمواجهة الضغوط لتزيد إنتاجيتهم .

– العمل على تأكيد دور الأسرة و المدرسة في تنمية ميولات التلاميذ واهتماماتهم وصقل شخصياتهم بما يضمن لهم القدرة على الاختيار بكل حرية ومسؤولية في ذات الوقت سواء تعلق الأمر بالاختيارات المدرسية أو المهنية ، أو في أي مجال من مجالات الحياة .

قائمة المراجع

المراجع بالعربية :

1-إبراهيم أسعد ميخائيل ، سليمان مخول مالك (1981) : مشكلات الطفولة و المراهقة ، دار الآفاق الجديدة ، بيروت .

2-إبراهيم عبد الستار (1998) : الاكتئاب ، عالم المعرفة ، الكويت .

3-أبو علام رجاء محمود ، محمود شريف نادية (1983) : الفروق الفردية و تطبيقاتها الفردية ،ط1 دار القلم الكويت .

4-أراجبل مشيل (1987): علم النفس ومشكلات الحياة الاجتماعية ، ترجمة عبد الستار ابراهيم دار القلم ، الكويت .

5-أسعد ميخائيل (1996) : السيكولوجيا المعاصرة ، ج 2 ، دار الجيل ، بيروت .

6-البهي السيد فؤاد (1979) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

7-الجسماني عبد العلي (1994) : سيكولوجية الطفولة و المراهقة و حقائقهما الأساسية ، الدار العربية للعلوم ، بيروت .

8-الحفني عبد المنعم (1995) : علم النفس في حياتنا اليومية ، ط1 ، مكتبة مدبولي ، القاهرة

9-الدسوقي كمال (1974) : علم النفس ودراسة التوافق ، دار النهضة العربية ، بيروت .

10-الرفاعي نعيم (1976) : الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف ، ط2 ، دار طربيين ، دمشق .

11-الشرعة حسين (1993) : مدى توافق الميول المهنية لطلبة المرحلة الجامعية مع تخصصاتهم الأكاديمية ، مجلة أبحاث اليرموك ، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، مجلد 9 ، عدد 3

12-المديرية الفرعية للتوجيه و الاتصال: منشور رقم 96/0.2.6/28 المؤرخ بالجزائر في 26/فيفري 1996

13- المليجي عبد المنعم ، المليجي حلمي (1971) : النمو النفسي ، دار النهضة العربية ، بيروت.

14- المليجي حلمي (2000) : علم النفس الإكلينيكي ، ط1 ، دار النهضة العربية ، بيروت.

15-برو محمد (1993) : أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في الشعبة الأدبية ، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بمعهد علم النفس و علوم التربية ، الجزائر .
16-بوحوش عمار ، الدنيبات محمد محمود (1995) : منهاج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .

-ت-

17-تارزولت حورية (1997/1996) : مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين ، دراسة المؤشرات السيكولوجية وأهميتها في بناء و تحقيق هذه المشاريع ، رسالة ماجستيير غير منشورة جامعة الجزائر .
18-تيودوري جورج (1979) : تخطيط التلميذ اللبناني لمستقبله المهني ، المركز التربوي للبحوث والإنماء ، بيروت .

-ج-

19-جابر عبد الحميد جابر (د ت) : دراسات في علم النفس التربوي ، عالم الكتب ، القاهرة .
20-جلال سعد (1967) : التوجيه النفسي و التربوي و المهني ، ط3 ، دار المعارف ، القاهرة .
21-جلال سعد (1986) : في الصحة العقلية ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
22-جولمان دانييل (أكتوبر2000) : الذكاء العاطفي ، ترجمة ليلى الجبالي ، سلسلة عالم المعرفة ، عدد 21 ، الكويت.

-خ-

23-خليل الشرقاوي مصطفى (د ت) : علم الصحة النفسية دار النهضة العربية ، بيروت
24-خير الله سيد (1990) : بحوث نفسية و تربوية ، دار النهضة العربية ، بيروت .

-د-

25-دافيدوف ليندا (1980) : مدخل علم النفس ، ترجمة فؤاد أبو حطب ،ط2 ، دارمكجروهيل ، القاهرة .

-ر-

26- رمزي عبد القادر (1991) : التسرب وجهود التنمية ، مجلة التربية ، العدد 99 ، قطر .
27-رمضان محمد محمد (1987) : العلاقة بين الدافعية للإنجاز و الميل للعصابية ، مجلة علم النفس عدد 03 القاهرة .

-ز-

28-زكي بدوي أحمد (1978) : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، ط5 ، مكتبة لبنان ، بيروت .

-ط-

29-طيبي إبراهيم (1990) : أثر مشكلات المراهقين في التحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بمعهد علم النفس وعلوم التربية جامعة الجزائر .

-ع-

30-عبد الحميد عبد اللطيف مدحت (1990) : الصحة النفسية و التفوق الدراسي ، دار النهضة العربية ، بيروت .
31-عبد الحميد مرسي سيد (1975) : الإرشاد و التوجيه التربوي و المهني ، ط1 ، مكتبة الخانجي القاهرة .
32-عبد السلام زهران حامد (1998) : التوجيه والإرشاد النفسي ،ط3 ، عالم الكتب ، القاهرة .
33-عبد السميع باضة آمال (1997) : الشخصية و الاضطرابات السلوكية و الوجدانية ، مطبعة جامعة طنطا .
34-عبد القادر طه فرج (2000) : أصول علم النفس الحديث ، دار قباء ، القاهرة .
35-عبد القادر طه فرج و آخرون (د ت): معجم علم النفس و التحليل النفسي ،ط1، دار النهضة العربية ، بيروت .
36-عشوي مصطفى (1990): مدخل إلى علم النفس ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.
37-علي عبد العزيز رشاد (د ت) :سيكولوجية الفروق بين الجنسين ،مؤسسة مختار،القاهرة.
38-عواوش بومية :الإعلام المدرسي و المهني في الوسط المدرسي ، ورشة عمل حول التوجيه المدرسي و المهني ، الجزائر من 26-31 أكتوبر 1996 .
39-عيسوي عبد الرحمان (1997) : سيكولوجية المجرم ، دار الراتب الجامعية ، بيروت .

-ف-

40-فلاح حسان شفيق (1998) : أساسيات علم النفس التطوري ، دار الجيل ، بيروت.

-ق-

41- عبد الكريم قريشي (1993): نظرة حول التوجيه المدرسي في الجزائر ، مجلة الفكر ، الجمعية الثقافية الأمل ، الجزائر .

-ك-

42-كامل أحمد سهير (1999) : الصحة النفسية و التوافق ، مركز الإسكندرية للكتاب .

43-كفافي علاء الدين (1999) : الإرشاد و العلاج الأسري ، دار الكتاب الحديث ، الكويت .

-م-

44-محمد الديب علي محمد(1987) : مركز الضبط و علاقته بالرضا عن التخصص الدراسي ، مجلة علم النفس ، القاهرة ، عدد 3 .

45-محمد العربي مديحة (1987) : أحلام اليقظة وعلاقتها بالتعلق الأمومي والحرمان الأسري ، مجلة علم النفس ،القاهرة ، العدد 4 .

46-محمد غنيم سيد ، عبد الحميد برادة هدى (1964) : الاختبارات الإسقاطية ، دار النهضة العربية القاهرة .

47-محمود محمد محمد (1984) : علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام ، ط1 ، دار الشروق ، جدة

48-محمود هنا عطيه (1959) : التوجيه التربوي والمهني ،ط5 ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة

49-مصطفى القاضي يوسف و آخرون (1981) : الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي ،ط1 ، دار المريخ ، الرياض .

50-مصطفى زيدان محمد (1965) : السلوك الاجتماعي للفرد و أصول الإرشاد النفسي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

51-منشور وزاري رقم 91/1241/219 المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه في الثانويات المؤرخ بالجزائر في 91/09/18

52-منشور وزاري رقم 6.2.0/137/ 00 الصادر عن مديرية التقويم و التوجيه والاتصال المتعلق بإعادة تنظيم عملية الطعن و المؤرخ بالجزائر في ماي 2000

53–موريس دوبيس و آخرون (1965) : علم النفس الطفل من الولادة حتى المراهقة ، ترجمة حافظ الجمالي ، مطبعة جامعة دمشق .

54–ميخائيل معوض خليل (1994) : سيكولوجيا النمو ، ط3 ، دار الفكر الجامعي ، الإسكندرية .

–ن–

55–نجيب شاويش مصطفى (1998) : إدارة الأفراد ، دار النهضة العربية ، بيروت .

56–نخبة من أساتذة علم النفس (1995) : دراسات و بحوث في علم النفس ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

–و–

57–وثيقة إحصائيات مودعة بمركز التوجيه المدرسي و المهني بورقلة ، الموسم الدراسي 1985 /1986

58–وثيقة إحصائيات مودعة بمركز التوجيه المدرسي و المهني ورقلة ، الموسم الدراسي 2001/2000.

59– وجيه محمود إبراهيم ، عبد الحليم منسي محمود (1993) : البحوث النفسية والتربوية ، دار المعارف ، القاهرة .

60–وديع شكور جليل (1997) : تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه المدرسي والمهني ، ط1 ، مؤسسة المعارف ، بيروت .

61-وزارة التربية الوطنية : النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، العدد 247 ، فيفري 1980 .

62–وزارة التربية الوطنية : مجموعة نصوص التوجيه المدرسي والمهني من 1962-1992 جانفي 1993.

63–وزارة التربية الوطنية ، مذكرة إعلامية رقم 3 ، موضوعها تركيب و بناء المديرية الفرعية للتوجيه و التوثيق ، صادرة بتاريخ 69/5/6 .

المراجع باللغة الأجنبية

-A-

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

65-ALBAU .P (1982): problemes humains de l entreprise,3eme edition ,Bordas , Paris.

-C-

66- CORMAN. L (1973): l education éclairée par la psychanalyse, Dessart, Bruxcelles

-D-

67−DANTCHEW .N (1989): strategies de coping, revue de médecine psychosomatique

17/18,Paris.

68− DELAY. J. et PICHOT. P (1984):abreges de psychologie, Ed Masson. Paris.

69- DUBET .F ( ) : pour une definition des modes d adaptation des jeunes a travers la notion de projet , Revue francaise de sociologie .XIV.

-G-

70- GUICHARD. J (1987):la D.A.P.P, revue l orientation scolaire et professionnelle ,Paris 16 N :4

71 −GUICHARD. J(1993): l ecole et les representations d avenire des adolescents, P.U.F, Paris

-H-

72-http.www.google.com: la formation professionnelle chez les jeunes : un defi a relever

73 -http.www. google.com :THE VALIDATION OF THE ROSENZWEIG PICTURE –FRUSTRATION STUDY

-k-

74-KRAMER.C. LEGAT.A (1970) : Manuel test de frustration de rosenzweig forme pour adolescent. Ed:CPA. Paris .

-L-

75-LAMARCHE. P, MYERS. DG (1992): psychologie sociale , Traduction ROUSSELLE. L, Ed: Mgraw-hill, Quebec.

76 -LARCEBEAU. S (1978) : le choix professionnel , théories et méthodes , O.S.P.8.N : 3.

77-LAZARUS.R S, FOLKMAN S(1987): stress appraisal and coping , springer –publishing company. New York .

-M-

78-MEI F. PARTOES M (1972): comment choisir ses etudes, son metier, Ed. stok, Paris

79– MOUCO.G (1971): éducation affective et caractérielle de l enfant.A. col. Paris.

-P-

80- PELLETIER .D, BUJOLD. R (1984) : pour une approche educative en orientation Ed: Gaëtan Morin , Canada .

81-PERRON R (1971): models d enfants enfants modeles, P.U.F, Paris.

82-PICHOT .P , DANJON .S (1966): manuel teste de frustration de rosenzweig forme pour adultes. ed CPA. Paris.

83-PICHOT. P, FRESON. V,DANJON. S (1965): manuel teste de frustration de rosenzweig forme pour enfant , ed : C.P.A, Paris.

84-PICHOT . P, CARDINET. J (1955): les profils, les paternes et les tendances dans le teste de frustration de rosenzweig. Rev. Psychol -appl. N: 5

-S-

85- SILLAMY.N (1980): Dictionnaire de psychologie, bordas, Paris.

86–SILLAMY.N(1996) : Dictionnaire de psychologie, Larousse, Canada.

87- SLEPOJ.V (1997): géographie des sentiments, ed : payot, Paris

-T-

88-fouzia .T (1996): contribution a l étude de la pertinence d un test de frustration, thèse de magister, université de Constantine.

الملاحق

الـمـلحق رقـم :

الاســـــم :

الـلـقـب:

الـمـسـتـوى الـدراسـي {القسـم }:

تاريخ و مكان الميلاد :

الـمـؤسـسـة :

مـقـيـاس P . f لـ * روزنزفايغ * ROSENZWEIG*

الـخـاص بالـمراهـقـين

-تـعـلـيـمـات -

على كل صورة من هذا الكراس تجد شخصين يتحاوران ، مقولة أحدهما معطاة دائما ، تصور الشخص الآخـر على الصورة يجيب ، أكـتـب على الخانة الفارغـة أسرع جواب يتبادر إلى ذهنك .

* إعـمـل بـأقـصـى سـرعتـك *

شـكـرا

مـــلحق رقـــم :

تـــعليـــمات الاختـــبار

- إن هذا الاختبار يتم تطبيقه في إطار بـــحث علمي .
- يجب أن تكون الاجابات قصيرة و لايهم أن تجيبوا بالعامية .
- لا توجد إجابات خاطئة و أخرى صحيحة كل الاجابات ذات قيمة .
- الاجابات يجب أن تكون فردية ، أي يجب عدم الإطلاع على إجابات بعضكم البعض .
- يجب أن تسجلوا أول جواب يخطر ببالكم فورا وبسرعـــة .
- هذا الاختبار فيه (24) صورة أجيبوا عليها الواحدة تلوى الأخرى بالترتيب ، من 1 إلى 24
- لا تترك واحدة بغير جواب .
- إذا لم تفهم أي وضعية إســـأل .

أنا آسف لتلطيخ ملابسك
مع أننا فعلنا كل ما بوسعنا
لتفادي هذه البركة .
1.
يا للفضاعة لقد
كسرتي المزهرية
المفضلة لدى أمي .
2.
لا تستطيعين رؤية
أي شيء
3.
هذا سخيف أن تتعطل
سيارتي ،مما جعلك تتأخر
عن موعد القطار
محطة
4.

إنها المرة الثالثة التي آتيك
فيها بـــهذه الساعة التي
اشتريتها منذ أسبوع فقط
إنها تتوقف كلما وصلت
إلى البيت
5.
نـــظام المكتبة لا يسمح
لك بأخذ إلا كتابين في
المرة الواحدة
6.

ألســـت صعـــبا
ا لـــوعا مـــا ؟
CAFE
7.
صديقتك دعتني إلى
الحفلة هذا المساء ،وقالت
أنك لن تذهب هناك
8.

من المؤكد أنك بحاجة إلى معطفك ولكن عليك انتظار عودة صاحب الدكان
9.
أنت كاذب وتعرف ذلك جيدا
10.
عذرا مصلحة الهاتف أعطني رقما خاطئا
الثانية صباحًا
11.
إن لم يكن منديلك فلا بد أن سلمى أخذته عن غير قصد وتركت منديلها
12.

لا أستطيع مقابلتك هذا اليوم ، رغم أننا حددنا هذا الموعد يوم أمس
13.
كان عليها أن تكون هنا منذ عشرة دقائق
14.
يا للأسف يا صديقي لقد لعبت بطريقة جيدة ،وأوشكنا أن نربح لو لم أرتكب ذلك الخطأ السخيف .
15.
لم يكن لك الحق في محاولة تجاوزي .
16.

أفي هذا الظرف تضيع المفاتيح !
17
آسف لقد قمنا ببيع الأخير
18
ألست مجنونا بالسير بسرعة 90كلم في الساعة أمام هذه المدرسة؟
19
أتساءل لماذا لم تقم بدعوتنا ؟
20

المرأة التي تسيئين الكلام عنها ، أصابها حادث ، وهي الآن في المستشفى
21.
هل أصابك مكروه
22.
هذه خالتي تريدنا أن ننتظرها حتى تتمكن من توديعنا
23.
هذه جريدتك التي أعرتني إياها من قبل ، متأسفة الوضع مزقها
24.

الـمـلحق رقـم :

NOM Prénoms

Instruction

Date d'examen Date de naissance

Lieu de naissance Age

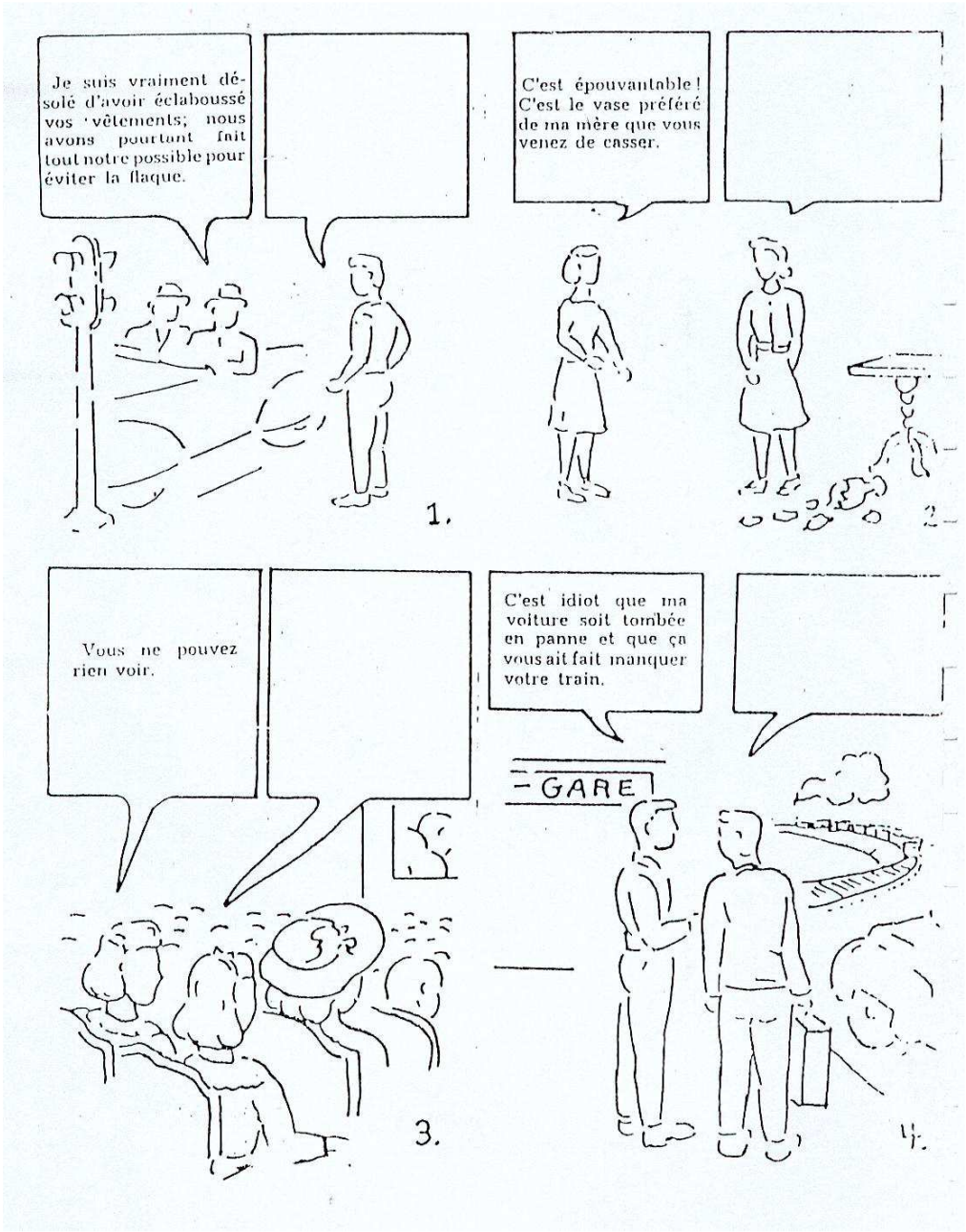
ÉPREUVE P.-F. de ROSENZWEIG

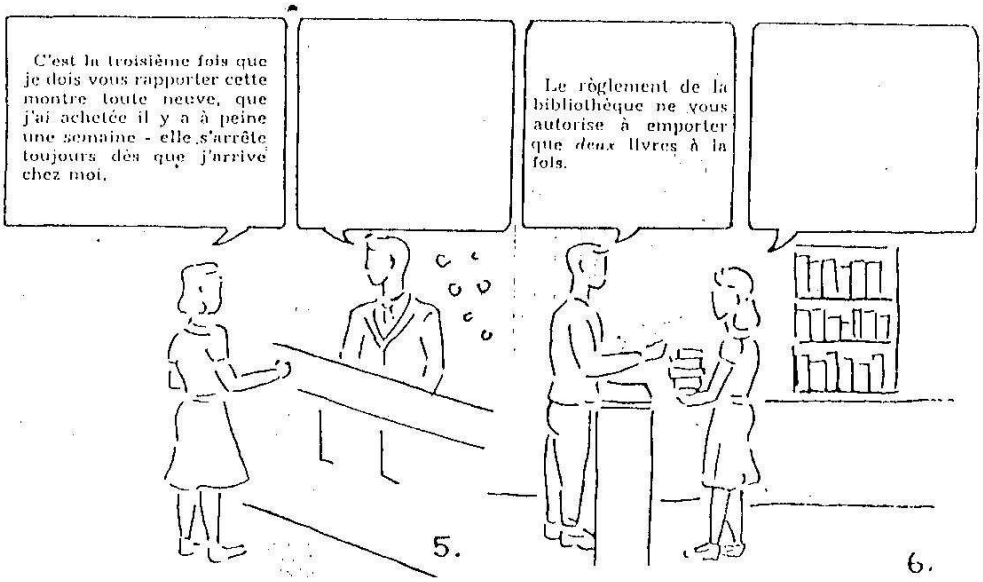
(Edition revue pour Adolescents)

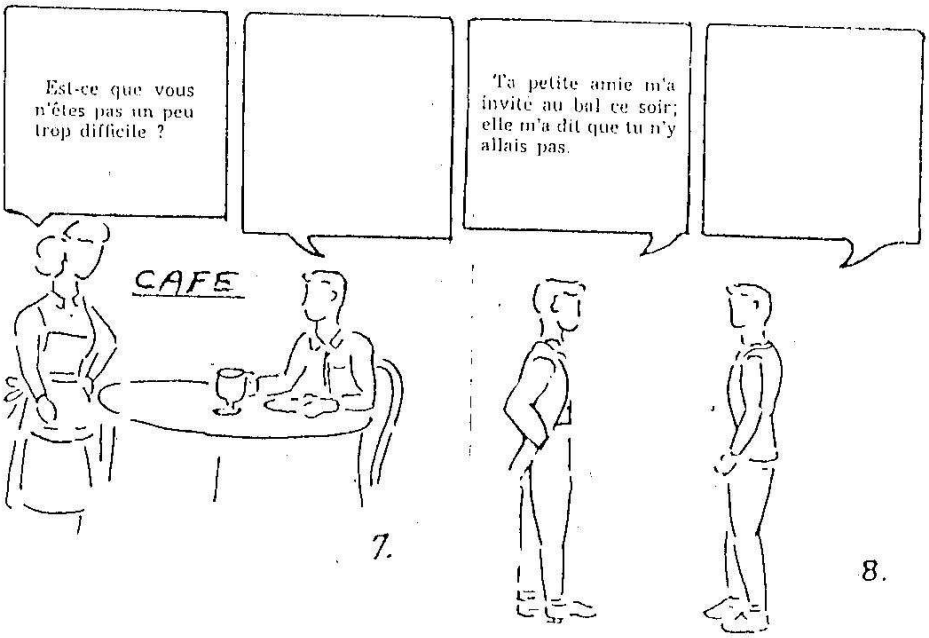
INSTRUCTIONS

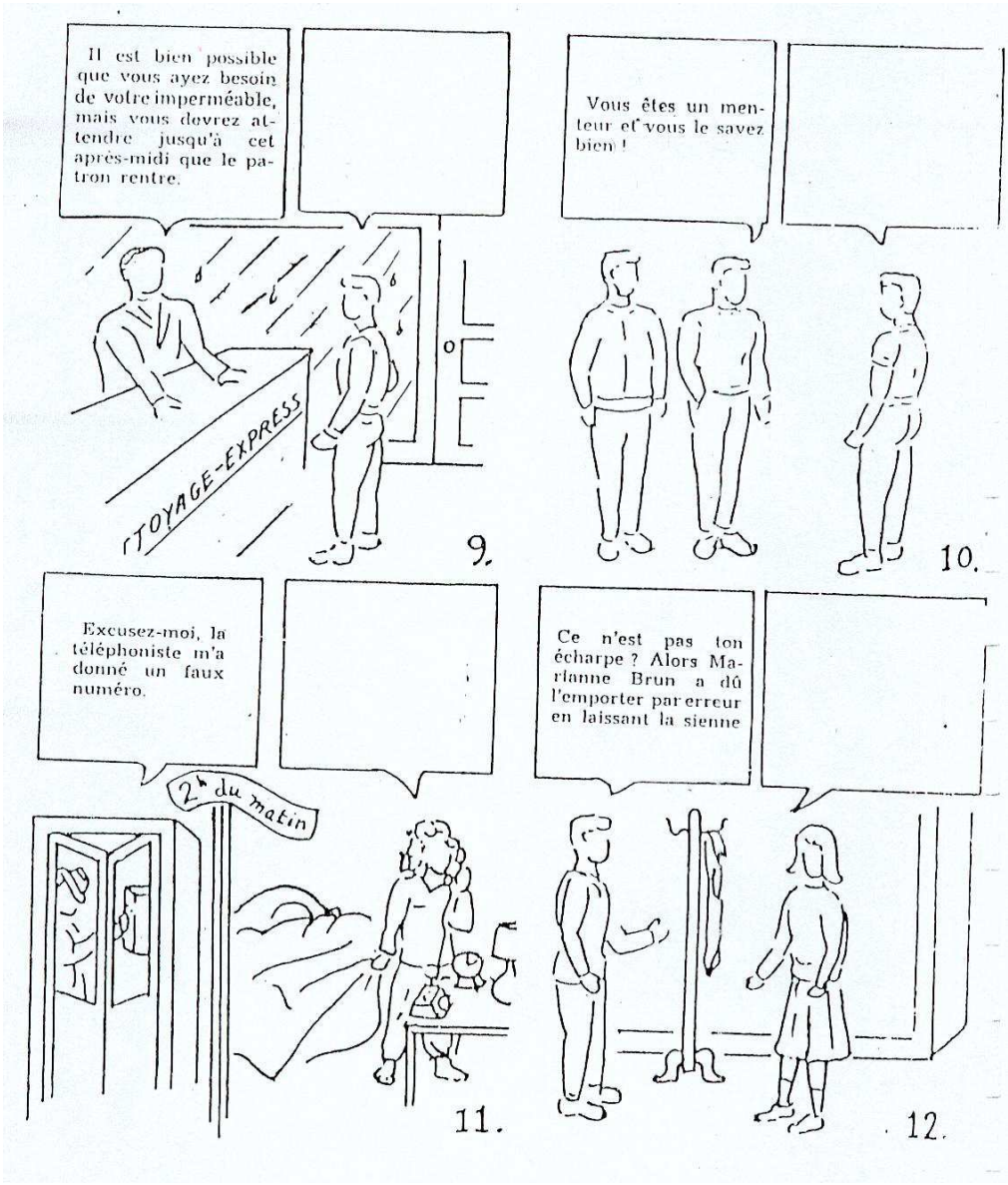
Sur chacune des images de ce cahier, vous trouverez deux personnes en train de parler. Les paroles dites par l'une d'elles sont toujours données. Imaginez ce que l'autre personne figurant sur l'image répondrait et écrivez dans la case vide la toute première réponse qui vous vient à l'esprit. Travaillez aussi vite que vous pourrez.

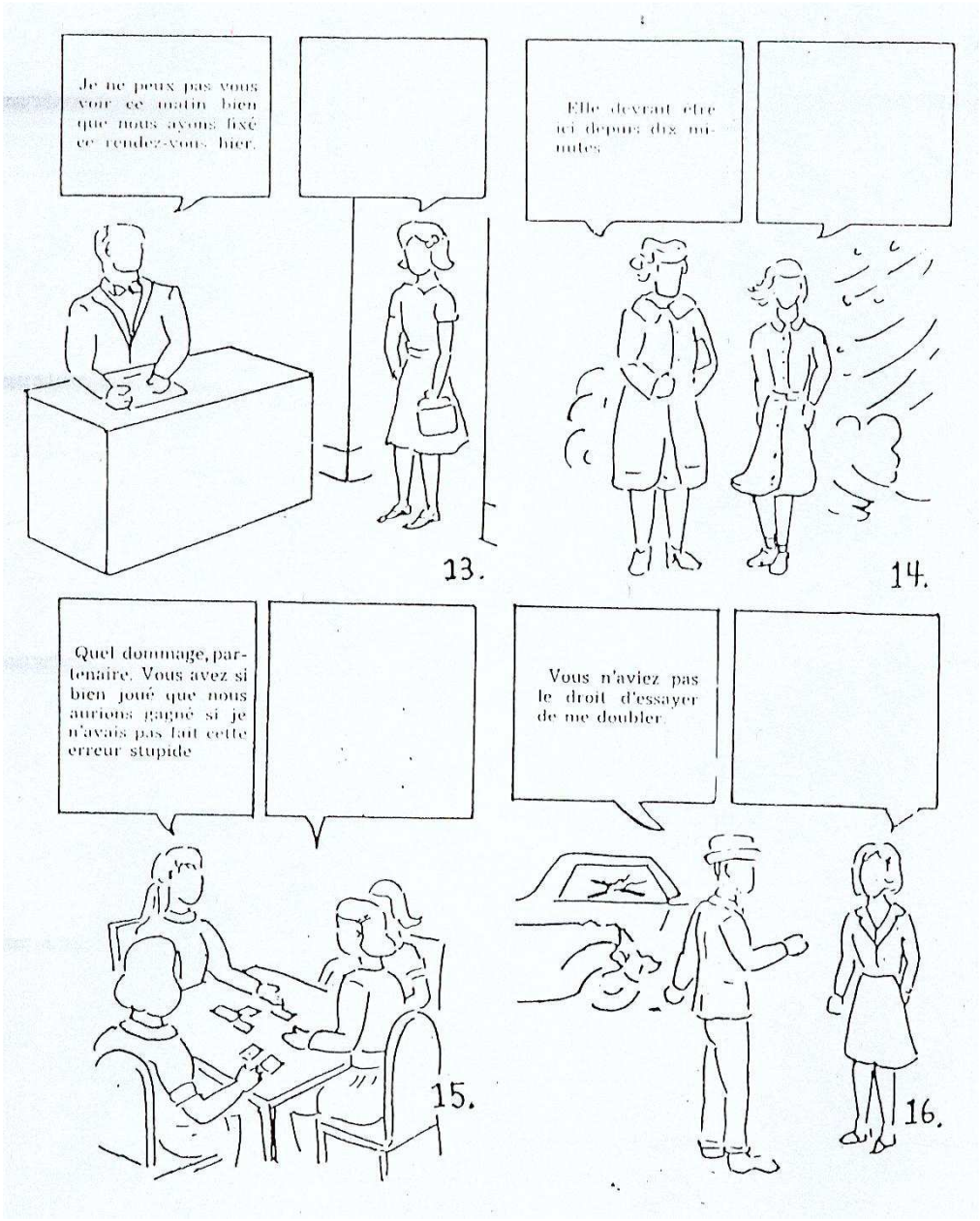
Copyright, 1964, by Saul ROSENZWEIG - Copyright de l'Edition Française, 1966, by CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE, 48, av. Victor Hugo, PARIS 16e
Dépôt légal : 4e trimestre 1970 - E. no 402
Imprimé en Belgique

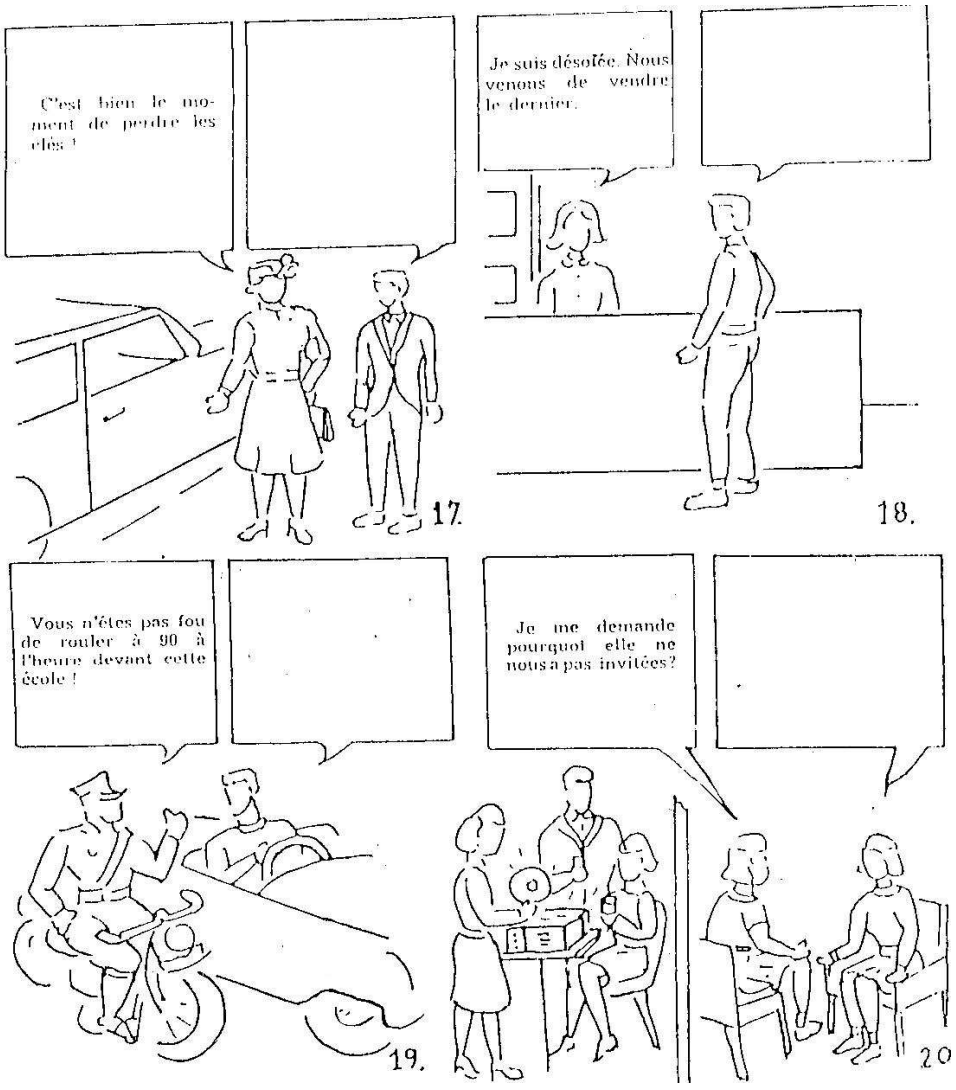

Je suis vraiment désolé d'avoir éclaboussé vos vêtements; nous avons pourtant fait tout notre possible pour éviter la flaque.
1.
C'est épouvantable ! C'est le vase préféré de ma mère que vous venez de casser.
2.
Vous ne pouvez rien voir.
3.
C'est idiot que ma voiture soit tombée en panne et que ça vous ait fait manquer votre train.
GARE
4.

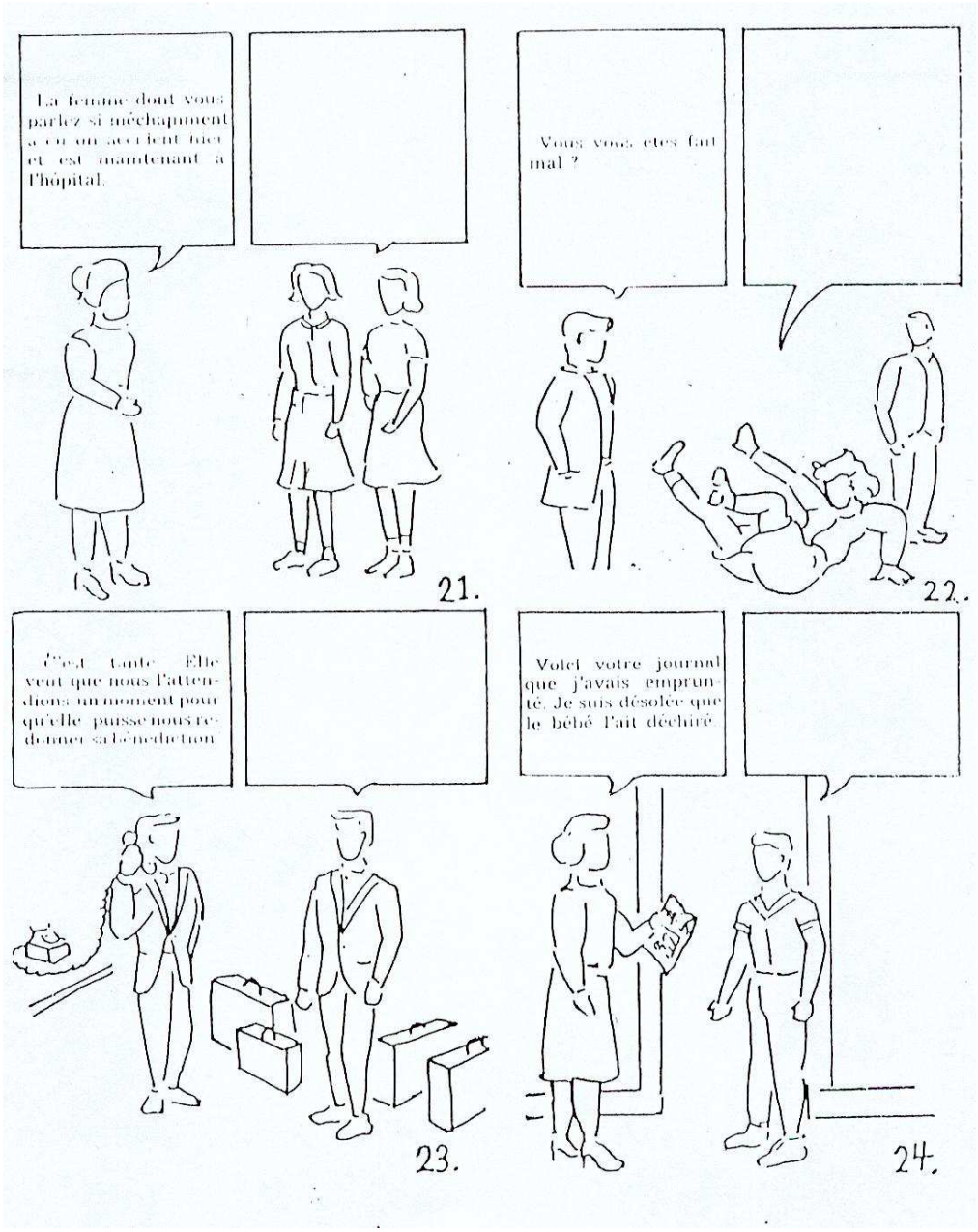

C'est la troisième fois que je dois vous rapporter cette montre toute neuve, que j'ai achetée il y a à peine une semaine - elle s'arrête toujours dès que j'arrive chez moi.
5.
Le règlement de la bibliothèque ne vous autorise à emporter que *deux* livres à la fois.
6.


Est-ce que vous n'êtes pas un peu trop difficile ?
CAFE
7.
Ta petite amie m'a invité au bal ce soir; elle m'a dit que tu n'y allais pas.
8.


Il est bien possible que vous ayez besoin de votre imperméable, mais vous devrez attendre jusqu'à cet après-midi que le patron rentre.
VOYAGE-EXPRESS
9.
Vous êtes un menteur et vous le savez bien !
10.
Excusez-moi, la téléphoniste m'a donné un faux numéro.
2h du matin
11.
Ce n'est pas ton écharpe ? Alors Marianne Brun a dû l'emporter par erreur en laissant la sienne
12.


Je ne peux pas vous voir ce matin bien que nous ayons fixé ce rendez-vous hier.
13.
Elle devrait être ici depuis dix minutes
14.
Quel dommage, partenaire. Vous avez si bien joué que nous aurions gagné si je n'avais pas fait cette erreur stupide
15.
Vous n'aviez pas le droit d'essayer de me doubler
16.


C'est bien le moment de perdre les clés !
17.
Je suis désolée. Nous venons de vendre le dernier.
18.
Vous n'êtes pas fou de rouler à 90 à l'heure devant cette école !
19.
Je me demande pourquoi elle ne nous a pas invitées?
20


La femme dont vous parlez si méchamment a eu un accident hier et est maintenant à l'hôpital.
21.
Vous vous êtes fait mal ?
22.
C'est toute. Elle veut que nous l'attendions un moment pour qu'elle puisse nous redonner sa bénédiction
23.
Voici votre journal que j'avais emprunté. Je suis désolée que le bébé l'ait déchiré
24.

الملحق رقم : 4

N	O.D	E.D	N.P	G.C.R
1		M		
2		I		
3	È	E		
4		M	m	
5			i	
6	È	I	i	
7		E		
8	M	E		
9		E		
10		E		
11		E		
12		E	i	
13		E		
14		ME		
15		ME	m	
16		E		
17		EI		
18	È	M	m	
19		EI		
20		E		
21	?	E		
22	M			
23		E		
24	M			

المجموع =

G.C.R %

النقطة ت <T>

البروفيل

	O.D	E.D	N.P	المجموع	%	T
E.A						
I.A						
M.A						
المجموع						
%						
T						

النماذج:

1- النماذج الكلاسيكية

2- النماذج بالنقطة (T

3- النماذج المركبة :

4- النماذج الإضافية :

	NOTE B	%	T
E			
I			
E+I			

الميول:

1		2		3		4		5	
V	T	V	T	V	T	V	T	V	T

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التقويم والتوجيه والاتصال

المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال

رقم : 137/6.2.0/ 00

الجزائر في، 2 مـــاي 2000

مدير التقويم والتوجيه والاتصال

إلـــى

السيد مفتش أكاديمية الجزائر

السيدات والسادة مديري التربية

" للتنفيذ والمتابعة "

السيدات والسادة مديري مراكز التوجيه

السيدات والسادة رؤساء المؤسسات

التعليم الأساسي والثانوي

" للتنفيذ "

الموضوع: إعادة تنظيم عملية الطعن.

المراجع : - المنشور رقم 299 المؤرخ في 12 مارس 2000 و المتعلق بتحضير الدخول المدرسي2000-2001..

- المنشور رقم 215 المؤرخ في 11مارس والمتضمن إجراءات الطعن.

المرفقات : مذكرتان إعلاميتان .

بعد استغلال تقارير أعمال لجان الطعن على مدى السنوات الخمس الأخيرة و كذا الطعون التي ترد سنويا إلى مصالحي، ونظرا للتجاوزات المسجلة إما في إعادة توجيه بعض التلاميذ أو في تطبيق بعض القرارات، وبعد دراسة مقترحات الملتقى الوطني الخاص بعقلنة استعمال الزمن المخصص للدراسة وتفادي إهداره، ونظرا للإجراء الأخير الذي أقر احترام رغبات التلاميذ المتواجدين ضمن 20 ٪ الأوائل ؛ يشرفني أن أعلمكم بأن الترتيبات الخاصة بعملية الطعن في قرارات مجالس القبول والتوجيه قد تم تعديلها على النحو التالي :

1. التوجيه إلى شعب السنة الثانية ثانوي :

يبقى إقرار انتقال التلاميذ من السنة الأولى ثانوي إلى السنة الثانية ثانوي من صلاحيات مجلس أساتذة المؤسسة الذي يرأسه وجوبا في هذا المستوى رئيسها. كما يتكفل هذا المجلس بتوجيه التلاميذ إلى مختلف شعب السنة الثانية ثانوي. و لتفادي القرارات الاعتباطية أو تدخل الذاتية في القرارات المتعلقة بالمسار الدراسي للتلاميذ، يجب القيام بدراسة تمهيدية للنتائج التي تحصل عليها التلاميذ في الفصلين الأولين وتحديد الاتجاهات الكبرى وفقا للتعليمات الصادرة عن الإدارة المركزية والإدارة الولائية للتربية.

بعد ذلك يتحتم وجوبا على المجلس **تحديد المعايير** التي سيعتمدها في إقرار توجيه التلاميذ إلى مختلف شعب التعليم الثانوي المتوفرة على مستوى القطاع قبل أن يشرع في دراسة ملفات التلاميذ وإقرار توجيههم. وفي هذا المستوى لا يمكننا الحديث عن الطعن في قرارات مجلس الأساتذة بل الأليق هو الحديث عن مراجعة القرارات القائمة على أساس أخطاء تقنية في حساب المعدل (معدل المادة، المعدل العام أو معدل بعض المواد التي يرى المجلس أنها أساسية لتوجيه التلاميذ إلى شعبة معينة).

تستقبل هذه الطلبات على مستوى مؤسسة التعليم الثانوي الأصلية خلال عطلة الصيف من طرف المكلفين بالمداومة على أن يكون أقصى تاريخ لاستلامها هو تاريخ استئناف الأساتذة لمهامهم. تتم دراسة هذه الطلبات من طرف رئيس المؤسسة وطاقمه التربوي ويفصل فيها قبل استقبال التلاميذ. يتم إشعار التلاميذ وأوليائهم عن طريق إلصاق القوائم في ا لمؤسسة.

2. التوجيه إلى الجذوع المشتركة.

تبقى عملية توجيه تلاميذ السنة التاسعة أساسي إلى مختلف الجذوع المشتركة التي تتكون منها السنة الأولى ثانوي خاضعة للترتيبات السارية المفعول مع احترام رغبات التلاميذ المتواجدين ضمن 20 ٪ الأوائل على مستوى القطاع، إلا أن الطعن في قرارات مجالس القبول والتوجيه لا يمكن أن يتم إلا في الحالات التالية :

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التقويم والتوجيه والاتصال

المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال

رقم : 137/6.2.0/ 00

الجزائر في، 2 مـــاي 2000

مدير التقويم والتوجيه والاتصال

إلـــى

السيد مفتش أكاديمية الجزائر

السيدات والسادة مديري التربية

" للتنفيذ والمتابعة "

السيدات والسادة مديري مراكز التوجيه

السيدات والسادة رؤساء المؤسسات التعليم الأساسي والثانوي

" للتنفيذ "

الموضوع: إعادة تنظيم عملية الطعن.

المراجع : - المنشور رقم 299 المؤرخ في 12 مارس 2000 و المتعلق بتحضير الدخول المدرسي2000-2001..

- المنشور رقم 215 المؤرخ في 11مارس والمتضمن إجراءات الطعن.

المرفقات : مذكرتان إعلاميتان .

بعد استغلال تقارير أعمال لجان الطعن على مدى السنوات الخمس الأخيرة وكذا الطعون التي ترد سنويا إلى مصالحي، ونظرا للتجاوزات المسجلة إما في إعادة توجيه بعض التلاميذ أو في تطبيق بعض القرارات، وبعد دراسة مقترحات الملتقى الوطني الخاص بعقلنة استعمال الزمن المخصص للدراسة وتفادي إهداره، ونظرا للإجراء الأخير الذي أقر احترام رغبات التلاميذ المتواجدين ضمن 20 ٪ الأوائل ؛ يشرفني أن أعلمكم بأن الترتيبات الخاصة بعملية الطعن في قرارات مجالس القبول والتوجيه قد تم تعديلها على النحو التالي :

1.2. خطأ تقني مثبت :خطأ في حساب المعدل السنوي العام، خطأ في حساب معدل شهادة التعليم الأساسي، خطأ في حساب معدل مادة ما، إما في نتائج التقويم المستمر أو في شهادة التعليم الأساسي، التغافل عن نقل علامة مادة ما : أو معدلها، إلى غير ذلك من الأخطاء التقنية التي تدخل في هذا المجال والتي تحدث سنويا .

2.2. عدم احترام رغبة تلميذ(ة) متواجد (ة) ضمن 20 ٪ الأوائل.

أما حالات التلاميذ الذين يعانون من بعض الأمراض أو العاهات التي تعيقهم من متابعة الدراسة في بعض الشعب و التي كثيرا ما تبرز إلا قبل موعد اجتماع لجان الطعن، فإن لجان الطعن لن تتكفل بها من الآن فصاعدا، وتبقى مسؤولية رئيس(ة) المؤسسة الإكمالية الأصلية تامة إن لم يأخذها بعين الإعتبار أو لم يطرحها على مجلس أساتذة الإكمالية أولا ثم على مجلس القبول والتوجيه ثانية مدعمة بالملف الطبي للتلميذ(ة) المعني(ة).

تستقبل الطعون على مستوى الإكماليات الأصلية خلال العطلة الصيفية من طرف المكلفين بالمداومة على أن يكون أقصى تاريخ لاستلامها هو تاريخ استئناف الأساتذة لمهامهم. تتم مراقبة الطلبات ودراستها من طرف رئيس المؤسسة الذي يحتفظ بالطلبات التي تدخل في الإطار المحدد لها ثم يسلمها دفعة واحدة لمركز التوجيه المعني الذي يدرج دراستها والفصل فيها مع رؤساء المؤسسات المعنية (الأصلية منها ومؤسسات الاستقبال) قبل اليوم المحدد لدخول التلاميذ.

يتم إشعار التلاميذ وأوليائهم عن طريق إلصاق القوائم في المؤسسة الأصلية والمؤسسة المستقبلة على أن يتكفل كل رئيس (ة) مؤسسة أصلية بإشعار الأولياء كتابيا بسبب الرفض بالنسبة للطلبات التي لم تحض القبول .

3. إعلام التلاميذ و أوليائهم :

يلعب الإعلام المسبق للتلاميذ و أوليائهم دورا حاسما في تفادي العديد من الشكاوي و الإدعاءات التي أقل ما يقال عنها أنها تمس سمعة المؤسسة التربوية و المشرفين عليها. و من ثمة أطلب من رؤساء المؤسسات إشعار التلاميذ و أوليائهم بكل هذه الترتيبات الجديدة عن طريق مذكرة إعلامية ترسل إليهم مع كشف نقاط الفصل الثالث. و ستجدون رفقة هذا المنشور نموذجا يمكنكم الإستعانة به إذا رأيتم الحاجة إلى ذلك.

هذا وإني أؤكد على ضرورة السهر والعناية بأعمال مجالس القبول والتوجيه عند نهاية السنة لتفادي المزيد من الشكاوي والطعون في مطلع السنة الدراسية المقبلة. كما ألفت انتباه كل المتعاملين التربويين بأن الطعن إجراء استثنائي ويجب أن يبقى كذلك، و عليه فإن أحكام هذا المنشور تلغي وتعوض كل التراتيبا ت الصادرة في المناشير السابقة في هذا الشأن.

عن الوزير و بتفويض منه
مدير التقويم والتوجيه والاتصال
ع. سفوالسي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية ورقلة
الامانة الخاصة
الرقم: 116 /ك.خ/2000

نسخة مستنسخة من الاصل

ورقلة في: 2000/05/10
الى السيدات والسادة :
- مديري مراكز التوجيه المدسي والمهني
- مديري المؤسسات التربوية
(للتنفيذ)
- مفتشي التربية والتعليم الاساسي للأطوار الثلاثة بالولاية
(للمتابعة والاعلام)

عن مدير التربية
والمفتش
المصلحة المكلف بالانابة
لنصاء : محمد الصديق طواهير

نموذج خاص بتلاميذ السنة الأولى ثانوي

معلومات خاصة بالطعن

تعلمكم إدارة المؤسسة بأن لكل تلميذ(ة) حق الطعن في قرار التوجيه إلى شعب السنة الثانية ثانوي في الحالات التالية :

1. خطأ في حساب المعدل (معدل المادة ، المعدل العام ...).
2. خطأ في حساب معدله بعض المواد التي يرى مجلس الأساتذة أنها أساسية في عملية التوجيه .
3. إذا لم تحترم رغبته إذا كان من بين 20 % الأوائل .

تستقبل طلبات الطعن خلال العطلة الصيفية على مستوى المداومة للمؤسسة ويكون أقصى أجل لاستلامها (يحدد التاريخ من طرف رئيس المؤسسة وفقا للمنشور) .

- تدرس هذه الطلبات ويفصل فيها قبل الدخول المدرسي .
- يتم إعلام التلاميذ والأولياء عن طريق إلصاق القوائم في المؤسسة حيث يمكنكم الإطلاع عليها .

نموذج خاص بتلاميذ السنة التاسعة أساسي

معلومات خاصة بالطعن

تعلمكم إدارة المؤسسة بأن لكل تلميذ (ة) حق الطعن في التوجيه إلى أحد الجذوع المشتركة إذا :

1. كان مرتبا ضمن 20% الأوائل و لم تحترم رغبته.
2. وقع خطأ في معدله السنوي العام .
3. وقع خطأ في حساب معدله في شهادة التعليم الأساسي .
4. لم يتم نقل علامة مادة (ما) أو معدل لها .

تستقبل الطلبات في الإكماليات الأصلية خلال العطلة الصيفية على مستوى المداومة ويكون أقصى أجل لاستلامها هو تاريخ (يحدد التاريخ من طرف رئيس المؤسسة وفقا للمنشور).

- تدرس هذه الطلبات ويفصل فيها قبل الدخول المدرسي .
- يتم إشعار الأولياء كتابيا بسبب الرفض.
- تعلق قوائم التلاميذ الذين قبل طعنهم في المؤسسة الأصلية و المستقبلة .