جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر أكاديمي

ميدان: العلوم الاجتماعية

شعبة : علوم التربية

التخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالب:بوصلاح الداوي

بعنوان:-

معوقات التوجيه والإرشاد في التعليم الثانوي من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

دراسة ميدانية على عينة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بولاية ورقلة

تاريخ المناقشة :22/ 06/ 2019 القاعة رقم 02

السادة أعضاء لجنة المناقشة :-

الأستاذ الدكتور :	فاتح الدين شنيـــن	مناقشا ورئيسا
الأستاذ الدكتور :	محمد قـــــوارح	مشرفا
الدكتورة :	ساميـــــة مخـــــن	مناقشا

الموسم الجامعي: 2019/2018

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر أكاديمي

ميدان: العلوم الاجتماعية

شعبة : علوم التربية

التخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالب:بوصلاح الداوي

بعنوان:-

معوقات التوجيه والإرشاد في التعليم الثانوي من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

دراسة ميدانية على عينة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بولاية ورقلة

تاريخ المناقشة :22/ 06/ 2019 القاعة رقم 02

السادة أعضاء لجنة المناقشة :-

الأستاذ الدكتور :	فاتح الدين شنيـــن	مناقشا ورئيسا
الأستاذ الدكتور :	محمد قـــــوارح	مشرفا
الدكتورة :	ساميـــــة مخـــــن	مناقشا

الموسم الجامعي: 2019/2018

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر وتقدير

كن عالما .. فإن لم تستطع فكن متعلما، فإن لم تستطع فأحب العلماء، فإن لم تستطع فلا تبغضهم "

بعد رحلة بحث و جهد و اجتهاد تكللت بإنجاز هذا البحث ، أحمد الله عز وجل على نعمه التي منَ بها علي فهو العلي القدير ، كما لا يسعني إلا أن أخص بأسمى عبارات الشكر و التقديرللأستاذ الدكتور"محمد قوارح " لما قدمه لي من جهد و نصح و معرفة طيلة إنجاز هذا البحث.

كما أتقدم بأرقى و أثمن عبارات الشكر و العرفان لكل من أسهم في تقديم يد العون لإنجاز هذا البحث، و أخص بالذكر الأساتذة الكرام الذين أشرفوا على تكوين دفعة الإرشاد والتوجيه و الأساتذة القائمين على عمادة و إدارة كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية (جامعة قاصدي مرباح ورقلة)

إلى الذين كانوا عونا لي في بحثي هذا ونورا يضيء الظلمة التي كانت تقف أحيانا في طريقي .إلى من زرعوا التفاؤل في دربي وقدموا لي يد المساعدة والتسهيلات والمعلومات ، فلهم مني كل الشكر،

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم (وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون) صدق الله العظيم

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار.. إلى من علمني العطاء بدون انتظار.. إلى من أحمل إسمه بكل افتخار.. أرجو من الله أن يمد في عمره ليرى ثماراً قد حان قطافها بعد طول انتظار وستبقى كلماتك نجوما أهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد .. والدي العزيز.

إلى ملاكي في الحياة .. إلى معنى الحب وإلى معنى الحنان و التفاني.. إلى بسمة الحياة وسر الوجود إلى من كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى ما في الوجود أمي الحبيبة.

إلى من رافقتني منذ أن قررت مواصلة درب دراستي خطوة بخطوة وما تزال ترافقني حتى الآن.... زوجتي الغالية.

إلى أولادي .... فارس ومحمد حذيفة ومحمد عبد الرؤوف وإسراء ،

إلى : هبة الرحمان والحاج حكوم وفاطمة البتول وفردوس ورهف وعبد الوهاب دون أن أنسى أسامة ونصر الله

إلى إخوتي و أخواتي ، إلى من تحلو بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء إلى ينابيع الصدق الصافي إلى من معهم سعدت ، وبرفقتهم في دروب الحياة الحلوة والحزينة سرت إلى من كانوا معي على طريق النجاح والخير إلى من عرفت كيف أجدهم وعلموني أن لا أضيعهم

إلى زملائي كل باسمه إطارات وموظفي عمال قطاع الخدمات الجامعية ورقلة

إلى كل من عرفني وسامحني وإلى كل من عرفته فأطلب عفوه وسماحه

بوصلاح الداوي

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي يعاني منها مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني في الميدان، و مدى تأثيرها على السير الحسن لعملية التوجيه والإرشاد والتحقق من وجود هذه المعوقات قام الباحث باستخدام أداة ممثلة في استبيان مجزئ إلى خمسة محاور أساسية في ظل وجود عدد من المتغيرات و هي : الجنس – المؤهل العلمي – التخصص– الأقدمية المهنية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن ، و قد أختيرت العينة بطريقة الحصر الشامل ، تتكون العينة من 61مستشارا تم سحبها من مركز التوجيه المدرسي والإرشاد المدرسي والمهني لولاية ورقلة للموسم الدراسي (2018–2019)

و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

-لاتوجد فروق بين مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني بخصوص المعوقات الإرشادية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس والأقدمية المهنية والمؤهل العلمي والتخصص .

الكلمات المفتاحية: معوقات التوجيه و الارشاد ، مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

Study Summary:

The study aimed to identify the obstacles faced by the guidance counselor and the school and vocational guidance in the field, and the impact on the good progress of the process of guidance and verification of the existence of these obstacles The researcher used a tool represented in a fragmented questionnaire to five main axes in the presence of a number of variables And is: Gender - Qualification - Specialization - Professional Experience The study followed the descriptive comparative analysis method. The sample was selected in a comprehensive inventory method. The sample consisted of 61 advisors who were withdrawn from the school guidance and vocational guidance center for the state of Ouargla for the academic year (2018-2019)

The study found the following results:

- There are no differences between the guidance counselors and guidance on vocational and vocational guidance on the obstacles from their point of view due to the gender variable and professional experience and scientific qualification and specialization.

Keywords: Instructional and Guidance Obstacles, Educational and Guidance Advisor.

قائمة المحتويات

المحتوى	الصفحة

كلمة شكر.....ب

ملخص الدراسة.....ج

قائمة المحتويات.....د

قائمة الجداول.....ز

قائمة الاشكال.....ح

مقدمة.....1

الباب الأول : الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1) إشكالية الدراسة.....4

2) فرضيات الدراسة 5

3) أهمية الدراسة.....6

4) أهداف الدراسة.....6

5) المفاهيم الإجرائية.....7

6) حدود الدراسة.....9

7) الدراسات السابقة والتعقيب عليها 9

الفصل الثاني: الإطـــــــــار النـــــظـري

تمهيد.....16

أولا: التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني .....

1. تعريف التوجيه و الإرشاد 16
2. نشأة التوجيه و تطوره 20
3. أسس و مبادئ التوجيه و الإرشاد 24
4. وظائف و مجالات التوجيه و الإرشاد.....29
5. نظريات التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني.....30

6. صعوبات التوجيه المدرسي في الجزائر.....38
7. خلاصة 41
ثانيا : مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .....
1/ تمهيد :.....42
2/ تعريف مستشار التوجيه المدرسي 42
3/ تعريف مستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني 42
4/ مستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني في الجزائر 43
5/ الاطار المكاني لعمل مستشار التوجيه.....45
6/ مهام مستشار التوجيه المدرس والمهني 46
7/ وسائل عمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني 49
8/ علاقات مستشار التوجيه المدرسي والمهني 50
9/ الصعوبات والعراقيل التي تواجه مستشار التوجيه المدرسي والمهني 52
10/ خلاصة الفصل 54

الباب الثاني : الجانب التطبيقي

الفصل الثالث : الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد.....56
1) مجتمع الدراسة 56
2) منهج الدراسة 56
أولا: الدراسة الاستطلاعية.....56
1) الهدف من الدراسة الاستطلاعية 56
2) وصف عينة الدراسة الاستطلاعية 56
ثانيا: الدراسة الأساسية.....61
1) وصف عينة الدراسة الأساسية 61
2) الأداة المستخدمة في الدراسة الأساسية .....61.
3) إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية 61
4) الأساليب الإحصائية المتبعة في معالجة البيانات 62
خلاصة الفصل.....63

الفصل الرابع: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد.....65
1) عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة.....65
2)عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى 66
3) عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية 70
4) عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة 71
5) عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.....74
خلاصة 76
اقتراحات.....77
المراجع.....
الملاحق .....

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	57
02	نتائج قياس الصدق باستخدام المقارنة الطرفية	59
03	نتائج قياس الصدق باستخدام الاتساق الداخلي	59
04	نتائج قياس الثبات باستخدام ألفا كرونباخ	60
05	نتائج قياس الثبات باستخدام التجزئة النصفية	60
06	توزيع أفراد العينة الاساسية حسب متغير الجنس	61
07	توزيع أفراد العينة الاساسية حسب متغير المؤهل العلمي	61
08	توزيع أفراد العينة الاساسية حسب متغير الأقدمية المهنية	62
09	توزيع أفراد العينة الاساسية حسب متغير التخصص العلمي	62
10	نتائج الفرضية العامة	65
11	نتائج الفرضية الجزئية الأولى	67
12	نتائج الفرضية الجزئية الثانية	70
13	نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	72
14	نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	74

قائمة الاشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس	57
02	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد العينة الاساسية حسب الجنس	61
03	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد العينة الاساسية حسب المؤهل العلمي	61
04	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد العينة الاساسية حسب الأقدمية المهنية	62
05	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد العينة الاساسية حسب التخصص المهني	62

الملاحق

الملحق	*العنوان*	*الصفحة*
الملحق رقم (01)	الاستبيان في صورته النهائية	
الملحق رقم (02)	المعالجة الإحصائية للصدق (الاتساق الداخلي)	
الملحق رقم (03)	المعالجة الإحصائية للصدق (المقارنة الطرفية)	
الملحق رقم (04)	المعالجة الإحصائية للثبات (ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية)	
الملحق رقم (05)	المعالجة الإحصائية لمتغيرات الجنس / المؤهل العلمي / التخصص / الأقدمية المهنية	

مقدمة :

لا يكاد يخلو مجال عمل من مشكلا ت عديدة ومختلفة ومنها مجال التربية الذي يعتبر من أهم المجالات المهنية التي تلعب دورا هاما في حياة الأفراد والمجتمعات، ولا يمكننا الحديث عن تربية حديثة تهتم بالمتعلم وتعمل على انفتاحه وتنميته من جميع النواحي دون التطرق إلى العملية الإرشادية، حيث أن هذه الأخيرة تهدف أساسا إلى مساعدة المتعلم على بناء مشروعه الدراسي المهني، و ذلك من خلال مساعدته على معرفة ذاته من ناحية ، ومعرفة متطلبات محيطه الخارجي من ناحية أخرى، والوصول به إلى إيجاد حلول مناسبة تحقق له التوافق النفسي والتكيف الإجتماعي (فنطازي والهاشمي، 2007 ،ص85).

وتعد المدرسة واحدة من أهم المؤسسات التي تحتاج إلى التوجيه والإرشاد النفسي إن لم تكن أهمها على الإطلاق وذلك بغية تحقيق مناخ آمن، يوفر الأمن والإحترام اللازمين للتلميذ في القسم ويساعده على تنمية شخصيته المتكاملة، وتأتي الحاجه إلى التوجيه والإرشاد في مقدمة الحاجات النفسية التي يحتاجها التلميذ في المراحل كافة الإبتدائية والمتوسط والثانوي لأنها تسهم في حال إشباعها في تحقيق النمو السوي للتلميذ بمستوياتهم كافة (الأحمد، 2004 ،ص109 ،)

كما أن المدرسة من أهم المؤسسات التربوية والإجتماعية التي تستعين بالإرشاد كوسيلة يتم من خلالها تحقيق التوافق والصحة النفسية للأفراد، فهي تعده ليكون مواطنا صالحا و تهدف إلى تكوين الشخصية المتكاملة للفرد ، كما تقوم برعاية نموه البدني والذهني والوجداني والإجتماعي في آن معا.

ولن يشك أحد في الدور الريادي الذي يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في العملية الإرشادية وصولا بالتلميذ إلى أفضل المستويات العلميه والتربوية والأخلاقية والمساهمة في حل المشاكل التي قد تعترضه، ورغم تقدم العلم والفهم الكبير للدور الذي يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، إلا أن هناك معوقات تحول بينه وبين الوصول بالتلميذ إلى جادة الصواب، وبالتالي إبطال كل الجهود المبذولة لإنجاح العملية الإرشادية، ومن هذه المنطلقات تحسس الباحث مشكلة بحثه من خلال هذا الطرح ، وتتجلى مشكلة البحث في السؤال الآتي : ما هي أهم معوقات التوجيه والإرشاد في التعليم الثانوي من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ؟؟

ومن هذا المنطلق حاولنا التركيز في دراستنا على هذا الموضوع والذي يمس فئة مهمة من جملة الفاعلين في الجماعة التربوية والذي بدورهم لهم أهمية بالغة في مساعدة المتمدرسين على تحقيق التحصيل الجيد في مجال دراستهم ،معتمدين في ذلك على تقسيم هذا البحث إلى أربعة فصول جاءت كما يلي :

الفصل الأول : وكان محتواه تقديم موضوع الدراسة .

الفصل الثاني : الإطار النظري للدراسة وحاولنا فيه التعريف بمتغيرات الدراسة .

الفصل الثالث : الإجراءات الميدانية للدراسة متضمنا مجتمع الدراسة ومنهجها والعينة الاستطلاعية ووصفها والعينة الأساسية والاساليب الاحصائية المستخدمة في معلجة البيانات .

الفصل الرابع : فكان عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ظل الدراسات السابقة فخلاصة عامة ثم تقديم بعض الاقتراحات .

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

إشكالية الدراسة

فرضيات الدراسة

أهمية الدراسة

أهداف الدراسة

التعاريف الإجرائية للدراسة

حدود الدراسة

الدراسات السابقة

1) الإشكالية:

الإرشاد والتوجيه هي مهنة مساعدة تتميز بأنها علم وفن في آن واحد، فهي علم لأنها مهنة تستند إلى نظريات وأسس علمية تقوم عليها وفن لأنها تتطلب مهارات وصفات شخصية يجب أن يتمتع بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وحتى تكون العملية الإرشادية فعالة وناجعة لابد من تكامل العديد من العناصر أهمها توفر المحيط والبيئة المهنية المحفزة التي تتفاعل من خلالها الإستعدادات الشخصية للمستشار مع تكوينه المهني وإعداده العلمي حيث أن دوره فيها هو دور فني مهني يعتمد على فهمه لطبيعة عمله وفهم الآخرين ذوي العلاقة كالمدراء والمعلمين والمتعلمين والأولياء، فنجاح العملية الإرشادية يعتمد بشكل كبير على المهارات الفنيةوالأكاديمية والمهنية التي يمتلكها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي ومتوقف على تعاون كل الأطراف داخل المؤسسة التربوية وحتى خارجها.

و الجزائر كغيرها من الدول أولت أهمية كبيرة للعملية الإرشادية على إعتبار أنها الجانب الحيوي للمنظومة التربوية ، وهذا حسب ما جاءت به النصوص الرسمية فإن هذا يدعونا إلى التساؤل عن : واقع حال مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من خلال معرفة كل ما يعيق العملية التوجيهية والإرشادية وفقا لما يجده مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من صعوبات وعراقيل إدارية و قانونية قد تكون ناتجة عن عدم توافق العلاقة مع مدراء أو أساتذة أو ضغوطات تقع على عاتق المستشار أو نجدها تتجسد في المستشار بحد ذاته .فهذه المعيقات لم تترك الفرصة لمجال التوجيه والإرشاد بالارتقاء والتطور وإبراز مدى أهميته في المؤسسات التربوية.

ونظرا لهذه الصعوبات التي شهـدها هذا المجال، وقصد التعرف والوقوف على هاته المعوقات التي كانت من أهم الأسباب والدواعي التي دفعتنا إلى إختيار الموضوع ومن ثم التعرف على وظيفة مستشار التوجيه المدرسي والمهني ضف إلى ذلك الملاحظات التي رصدها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حول أهم هذه العراقيل والمعوقات باعتبارهم رواد عملية التوجيه والإرشاد المدرسي ، ثم التعرف على وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بخصوص هذه المعيقات ، وهل هذه المعوقات موجودة فعلا؟ و هل تعود إلى المستشار نفسه نظرا لنقص وقصور تكوينه ، أو إلى الظروف المحيطة بعمله أو إلى خلل في أدوات و إجراءات فعل التوجيه؟

ومن خلاله يمكننا طرح التساؤل الرئيسي فيما يلي :

ما هي أهم المعوقات التي تعترض مجال التوجيه و الإرشاد المدرسي في التعليم الثانوي؟

و تندرج ضمنه تساؤلات فرعية جاءت صياغتها كالآتي:

1) هل توجد فروق بين مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني بخصوص المعوقات الإرشادية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس ؟

2) هل وجد فروق بين مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني بخصوص المعوقات الإرشادية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الأقدمية المهنية ؟

3) هل توجد فروق بين مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي بخصوص المعوقات الإرشادية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

4) هل توجد فروق بين مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي بخصوص المعوقات الإرشادية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التخصص ؟

2) فرضيات الدراسة : تمثلت الفرضية العامة للدراسة فيما يلي :

هناك معوقات تعترض مجال التوجيه والإرشاد من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الطور الثانوي وتنبثق عنها فرضيات جزئية صيغت كما يلي:

1) توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني بخصوص المعوقات الإرشادية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس .

2) توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني بخصوص المعوقات الإرشادية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الأقدمية المهنية .

3) توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني بخصوص المعوقات الإرشادية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

4) توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني بخصوص المعوقات الإرشادية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير التخصص .

03) أهمية الدراسة : تكمن أهمية الدراسة في جانبيها العلمي والعملي فيما يلي :

تتفق أهمية أي بحث على أهمية الظاهرة المدروسة وعلى قيمتها العملية والعلمية ومدى إسهامها في إثراء المعرفة النظرية ، واستغلال نتائجها في البحث العلمي كما أن واقع العملية التوجيهية و الإرشادية في الجزائر وما تعلق بالجانب التربوي والمدرسي بحاجة ماسة إلى تفعيل العمل الإرشادي والوقوف على مجمل الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ، حيث نحاول من خلال هذه الدراسة معرفة مدى اهتمام القائمين

على هذه العملية داخل المؤسسة التربوية والمعوقات التي يعانون منها بتقديمها بصورةحية للمجتمع الجزائري و التركيز على أداء مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني ومحاولة تقديم اقتراحات لتذليل بعض العراقيل التي تواجهه ليؤدي وظيفته بنجاح. ومن خلالها يمكننا تقويم العملية الإرشادية في الوسط المدرسي وذلك من خلال الكشف عن مجمل النقائص التي يواجهها هذا الأخير سواء فيما يخصه(استعدادات الشخصية أو إعداده العلمي والمهني) أو فيما يخص محيطه المهني(الظروف المادية والمعنوية) والكشف عن مؤشرات المعاناة النفسية التي يعيشها مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني جرا ء وجود نقائص تعيقهم عن أداء مهامهم كما يجب.

4) أهداف الدراسة : لكل بحث هدف يسعى الباحث من خلال قيامه بدراسة ظاهرة معينة، وأهداف دراستنا المتمثلة في البحث والتقصي حول معوقات التوجيه و الإرشاد في طور التعليم الثانوي من وجهة نظر مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني وتهدف الدراسة الحالية إلى :

الإجابة على تساؤلات الدراسة، ومعرفة أهم العراقيل التي تواجه القائمين بهذه العملية لتقويمها وتعديلها و معرفة المشاكل والعراقيل الإدارية التي يعاني منها مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني من قبل الإداريين والفاعلين التربويين داخل المجتمع المدرسي أثناء قيامه بالعملية التوجيهية ، ومن ثمة محاولة تقديم بعض الحلول للتقليل من هذه المعوقات عن طريق التعرف الميداني على طبيعة العملية التوجيهية و الإرشادية.وتقديم اقتراحات علها تسهم في تحسين عملية توجيه التلاميذ وفق معايير عملية تراعى فيها الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية ، والتعرف على أهم المعوقات التي تعترض عملية التوجيه و الإرشاد من وجهة نظر مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

5) التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة :

تحديد المفاهيم في البحث تعد أكثر من ضرورة ، لأن الباحث لا يستطيع التعرف على الظاهرة المدروسة أو المشكلات الخاصة بالدراسة إلا من خلال ملاحظاته وإدراكه الدقيق لها ، ومن المحتمل أن تكون بعض جوانب الظاهرة المدروسة غامضة عند الآخرين أو تحتاج إلى مزيد من التوضيح ، وبما أن موضوع دراستنا: معوقات التوجيه والإرشاد في التعليم الثانوي من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني كان لزاما أن ندرج التعاريف الإجرائية التالية :

5-1مفهوم التوجيه:

تعريف التوجيه: هو عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي يقوم بها المختصون في التربية وعلم النفس لمساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويدرك مشكلاته ، وعلى أن ينتفع بمواهبه وقدراته لتوجيه طاقاته العقلية للتغلب

على هذه المشكلات، مما يؤدي إلى التوافق بينه وبين البيئة التي يعيش فيها ليبلغ أقصى ما يمكن أن يصل إليه من النمو والتكامل في شخصيته (أبو علام وآخرون،1983، ص: 238)

التعريف الإجرائي: هو مجموعة الخدمات التي يقدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني التي تهدف إلى مساعدة التلميذ على أن يفهم نفسه، و يفهم مشاكله ، و أن يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات و مهارات و استعدادات و ميول ليحدد أهدافا تتفق مع إمكانياته من ناحية، و إمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى، نتيجة فهمه لنفسه و لبيئته و أن يختار الطرق المحققة لها بحكمة و تعقل ، فيتمكن بذلك من حل مشاكله التي تعترضه.

5-2 الإرشاد: هو مجموع الخدمات التي تهدف إلى الكشف عن السلوكات و مختلف المشكلات و محاولة تفسيرها و مساعدة الأفراد على تكيفهم ،كما أنه عبارة عن عملية فنية متخصصة ومستمرة، وهو علاقة بين طرفين أحدهما المسترشد الذي يواجه مشكلات، والآخر مرشد الذي يحكم خبراته الفنية والقادر على تقديم المساعدة للمسترشد ليفهم نفسه والعالم من حوله (رافدة الحريري ، 2011 ، ص: 21)

التعريف الإجرائي: هو عملية إنسانية منظمة ومخطط لها تتضمن خدمات نفسية وإرشادية توجيهية، عبر برامج أولية نمائية علاجية من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للتلميذ بهدف مساعدته من أجل تحقيق التوافق النفسي والتحصيل الدراسي الجيد .

5-3 مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني : هو الشخص الذي يؤدي وظيفة الإرشاد لمساعدة الأفراد والجماعات التعليمية، وبنظم ويحلل المعلومات حول الطلاب من واقع السجلات والاختبارات والمقابلات إلى جانب المصادر الموثقة، وذلك لتقييم ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم وخصائصهم الشخصية للمساعدة في التخطيط التعليمي والمهني، ويدرس المعلومات المهنية والتعليمية والاقتصادية لإستخدامها في مساعدة المسترشدين للتخطيط لموضوعاتهم التربوية والمهنية ويساعد الأفراد في التغلب على مشكلاته (المشايقة، د ت، ص: 283).

التعريف الإجرائي: هو أحد موظفي قطاع التربية والتعليم وظيفته توجيه التلاميذ نحو الشعب التوجيه الصحيح.ويقوم بإرشادهم للتخلص من مشكلاتهم النفسية و الدراسية ويعمل في مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تحت إشراف مدير المركز و يقوم بتنفيذ الإجراءات وفق تعليمات مخطط لها.

5-4 المعوقات: تعرف بأنها كل ما يعيق أو يعرقل تحقيق هدف معين ، ويتطلب اجتيازه مزيدا من الجهود العقلية والجسدية (محمود عطية ، 1999 ، ص:12) .

التعريف الإجرائي: المعوقات الإرشادية هي :كل ما يعيق العملية التوجيهية والإرشادية وفقا لما يجده مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من صعوبات وعراقيل إدارية و قانونية. والتي يتم الاستدلال عليها عن طريق مقياس معوقات التوجيه والإرشاد .

6) حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية : وتمثلت في موضوع الدراسة حول أهم المعوقات التي تعترض مجال الإرشاد والتوجيه في الطور الثانوي من وجهة نظر مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفترة الممتدة من04 مارس 2019 إلى غاية 25 أفريل 2019 خلال الموسم الدراسي 2019/2018

الحدود المكانية: وقد شملت بعض ثانويات مقاطعة ورقلة وتقرت بولاية ورقلة .

الحدود البشرية: وتمثلت في عينة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بولاية ورقلة .

7-/ **الدراسات السابقة:** تعد الدراسات السابقة في البحث العلمي ذات أهمية، فهي تؤدي الكثير من المهام للباحث أثناء تنفيذه لهذه العملية، وتتمثل أولى هذه المهام بالنسبة للباحث في التأكيد أن هذه الدراسات السابقة لم تتطرق للمشكلة التي نحن بصدد بحثها من نفس الزاوية ولا بالمنهج نفسه.

-دراسة الباحثة "شخاب مايا"(2010) :لنيل شهادة الماجيستير في علم الاجتماع تخصص علوم التربية:

هدف هذه الدراسة هو التعرف على "صعوبات العملية الإرشادية في المؤسسات التربوية"، وهي دراسة ميدانية حول أراء مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لولاية بسكرة 2010/2009 وتهدف الدراسة إلى:

-معرفة الصعوبات التي يعاني منها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ومعرفة ستواه التأهيلي وكذا معرفة الصعوبات الاجتماعية التي تواجهه ، و معرفة الصعوبات القانونية والادارية المواجهة للحيلولة دون أداء متميز ثم تقديم بعض الاقتراحات والحلول، وطرحت الباحثة الاشكالية التالية: ما هي صعوبات العملية الارشادية في المؤسسات التربوية؟ وكانت عينة البحث 49 مستشارا باستخدام العينة البسيطة العشوائية وأثمرت نتائج الدراسة:عن معاناة مستشاري التوجيه من إتساع رقعة المقاطعة وهذا ما نريد توضيحه في دراستنا من خلال التعرف على القوانين المتضمنة لهذا القرار وتكليف مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالعديد من الأعمال الإدارية، وهذا يفيدنا من التعرف على الصعوبات الإدارية المواجهة لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في دراستنا وكذلك كثرة عدد التلاميذ وتهربهم من العملية التوجيهية و ضعف الإتصال بين المدرسة وأولياء

الأمور، وهذا ما نريد طرحه في دراستنا من خلال مستوى العلاقات لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني . (توهامي إبراهيم، 1999 ، ص: 104).

-دراسة وليام ولبيرمان (2010) بعنوان فعالية المرشدين النفسيين حسب بعض التغيرات و أجريت الدراسة على عينة مكونة من (276) مرشدا تقنيا واجتماعيا في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف التعرف على فاعلية المرشدين من خلال ممارستهم لمهنتهم وتأثر هذه الفعالية بمتغيرات الجنس- والأقدمية،و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن هناك فروق دالة إحصائيا بين فاعلية المرشدين واتجاهاتهم نحو المهنة حسب سنوات خبرتهم، حيث حصل المرشدون الأكثر خبرة على تقديرات أعلى على مقياس الفاعلية، وكانت اتجاهاتهم نحو المهنة أكثر ايجابية على عكس المرشدين الأقل خبرة.

دراسة شاندر (Chander -2002):

هدفت الدراسة إلى التعرف على إدراك مدير المدرسة الثانوية لدور المرشد المدرسي، و تكونت العينة من مدراء لا تقل خبرتهم عن (5) سنوات كمدير في المرحلة الثانوية، وقد أوضحت النتائج أن المديرين يدركون دور المرشد بالنسبة إلى ما يقوم به من وظائف، وما يتطلب عمله من المهارات الأساسية والصغات الشخصية، وأن هناك وظائف مهمة جدا في المدرسة الثانويةتساعد التلاميذ نحو مستقبلهم المهني، والتخطيط التربوي وتوجيه أقسام الإرشاد، كما أظهرت النتائج أن مدير المدرسة يستطيع تسهيل عمل المرشد الطلابي من خلال جعل المرشدين أعضاء ضمن الفريق الكلي للمدرسة، ومنحهم الأولوية للخدمات المباشرة للطلاب وعدم استخدام المرشد كمساعد آخر لمدير المدرسة.

دراسة أليود ولمونيكا (Alude, lmonikh. -2002):

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المرشد الطلابي، كما يدركه معلمو وطلاب المدارس الثانوية في ولاية "أدوبنيجيريا"، وقد اشتملت عينة الدراسة على (120) معلمان و(540) طالبا، وقد أظهرت النتائج إلى وجود غموض لدى المعلمين والطلاب فيما يخص دور المرشد الطلابي، وتتحدد أدوار المرشد الطلابي كما يراها غالبية الطلاب على حل مشكلاتهم التربوية وتحديد الرغبات التربوية، وتكوين أساليب ومهارات إستذكار فعالة وتكوين برامج الارشاد الطلابي بالمدرسة، وجمع معلومات كافية لمساعدة الطلاب في معرفة الفرص المتاحة أمامهم، ويرى غالبية المعلمين أن أدوار المرشد الطلابي يجب أن تتضمن تنسيق خدمات التوجيه والإرشاد مع المدرسة وتوفير

معلومات للطلاب عن فرص العمل المستقبلية ومساعدتهم في تحديد رغباتهم في المستقبل.(هاجر ، 2010 ، ص :/55/54).

- دراسة النافع: (1992):

تهدف هذه الدراسة للتعرف على واقع التوجيه والارشاد المهني لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، والأساليب التي يستخدمها المرشدون عند ممارسة العمل الارشادي والمهني، إضافة للتعرف على الصعوبات التي تواجه خدمات التوجيه والارشاد المهني ، حيث استخدم الباحث استبانة مكونة من (03) مجالات تضم (75) فقرة، ثم تطبيقها على عينة مكونة من (1198) مديرا ومرشدا وطالبا، وأشارت النتائج أن برنامج التوجيه والارشاد المهني يتميز بعدد من الخصائص الفعالة منها: مراعاة الفروق الفردية، وتغيير اتجاهات الطلاب نحو التعليم الفني والمهني، إلا أنه يفتقد لعدد من الخصائص المهمة مثل: عدم المساعدة على اختيار المهنة المناسبة لميول وقدرات الطلاب ، وعدم إشباع الحاجات، كما أشارت النتائج إلى وجود عدد من الصعوبات مثل: إفتقار البرنامج إلى تحديد المعلومات اللازمة في مجال العمل ، والقصور في إعداد وتأهيل وتدريب المرشدين إضافة إلى تكليف المرشدين بمهام إدارية مما يعيق تنفيذ العملية الإرشادية بالشكل الملائم. (فنتازي كريمة، 2010 ، ص: 25).

دراسةشيلسكي (Schalesky - 1993):

هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهات النظر المتعددة حول الخدمات التي يقدمها مرشد المدرسة الثانوية للأفراد، وهي دراسة موضوعية للأدوار والوظائف الخاصة بمرشد المدرسة الثانوية والمتمثلة في القيام بالأدوار والوظائف الخاصة به، وقد اشتملت عينة الدراسة على9مرشدين ومدراء و 56 معلما، و(14) مشرفا تربويا، و(178) طالبا و (76) ولي أمر، و(14) رجل أعمال، و(04) أعضاء من مؤسسي المدارس، وكان الباحث قد استخدم استبانة تتألف من مجموعة من الأدوار والوظائف الخاصة بمرشد المدرسة الثانوية موزعة على ستة مجالات هي: إرشاد- تطوير الإرشاد المهني- التقييم والتقدير- تطوير برامج الإرشاد والتنسيق والإدارة والسجلات.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المرشدين والمشرفين التربويين أظهروا تقديرا للأهداف والأدوار المتعلقة بالإرشاد أكثر من المدراء والطلاب ورجال الأعمال والإداريين والمعلمين، كما أظهرت أن المرشدين يبنون أهدافا تعليمية تطويرية للمهنة أكثر من المدراء.

- دراسة الأسمري (1990):

هدفت هذه الدراسة للتعرف على دور التوجيه والإرشاد الطلابي في التغلب على بعض مشكلات الطلاب في المرحلة الثانوية، والتعرف على أهم المشكلات التي تواجه المرشدين في تعاملهم مع الطلاب وما يقومون به من دور في الوقاية من هذه المشكلات، واستخدم الباحث استبيانين، تم تطبيقهما على عينة مكونة من (200) طالب و(25) مرشدا طلابيا، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين المشكلات الصحية وتدني المعدل التراكمي للطالب، كما أشارت النتائج إلى أن المشكلات النفسية تؤثر تأثيرا كبيرا على المعدل التراكمي للطالب،

كما أظهرت النتائج أن دور المرشد الطلابي في المدارس الثانوية المطورة بمدينة الرياض ليس له وجود.

- دراسة الطوبقي (1990):

هدف هذه الدراسة التعرف على ما إذا كان هناك فروق في مدركات المرشدين لعملهم الارشادي تبعا لاختلاف المؤهل والمرحلة التعليمية وسنوات الأقدمية وعدد الطلاب بالمدارس، واستخدم الباحث استمارتين إحداهما : حول إدراك المرشدين لعملهم الارشادي، والأخرى تتعلق بمعلومات عن المرشد وشملت عينة الدراسة جميع المرشدين المتفرغين والعاملين في المدارس المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة ومنطقة جدة، وأشارت النتائج الدراسة إلى وجود فروق إحصائية دالةبين المرشدين المؤهلين وغير المؤهلين، كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المرشدين تبعا لاختلاف سنوات الأقدمية والتأهيل العلمي. (فنتازي كريمة، 2010 . ص :20).

- دراسة الجبوري: (1986):

الصعوبات التي يواجهاالإرشاد التربوي من وجهة نظر المرشدين التربويين والمدرسين حيث هدفت الدراسة إلى معرفة الصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي، وما الحلول المناسبة لهذه الصعوبات، حيث تكونت عينة البحث من (80) مرشد ومرشدة تربوية اختيرت عشوائيا من مركز مدينة بابل ونواحيها المشمولة بالإرشاد التربوي، فقد اعتمد الباحث على الاستبانة المكونة من ست مجالات واستخدم الوسائل الإحصائية المتمثلة بالوزن المئوي ومعامل ارتباط بيرسون لمعالجة البيانات التي توصل إليها فتوصلت الدراسة إلى وجود صعوبات رئيسية تواجه المرشدين التربويين ونجد من عملهم واقتصارهم على الجانب النظري في عملهم الإرشادي. (البسيس فطيمة، 2012 . ص: 06).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات العربية و الأجنبية تبين لنا أن معظم هذه الدراسات التي تطرقنا إليها تمس بعض جوانب بحثنا، ولكن في نفس موضوع البحث فأغلب الدراسات خصت بالبحث عن أهم الصعوبات التي تعترض مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي في ميدان عملهم.

ومن خلاله أيضا فقد تناولت دراسة الباحثة "شخايا مايا 2009- 2010"صعوبة العملية الإرشادية، وكانت عينة البحث (49) مستشارا باستخدام العينة العشوائية، وتوصلت إلى العديد من الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.

أما دراسة"شاندر" (2002) ودراسة"أليود ولمونيكا" (2002) ودراسة "Schaleskg " 1993

أكدت على فعالية مدير المدارس وإدراكهم للمرشد الطلابي ، وإسهاماتهم في مجال(التوجيه المدرسي والمهني.

أما دراسة " النافع"(1992) فقد تناولت واقع التوجيه والإرشاد والعراقيل التي تواجه التوجيه والارشاد، كما عرج "الأسمري" (1990) على بعض مشكلات الطلاب في المرحلة الثانوية، وأكد أن المشكلات النفسية لها أثر كبير على المعدل التراكمي للطلاب، وأن للمرشد الطلابي دور في المدارس الثانوية، في حين مهدت دراسة "الطويقي" (1990)إلى التعرف عن ما إذا كانت هناك فروق في مدركات المرشدين لعملهم الإرشادي وتوصلت إلى عدم وجود فروق بين المرشدين تبعا لسنوات الأقدمية والتأهل العلمي.

أما دراسة "الجبوري" (1980) أكدت على الصعوبات التي يواجهها الإرشاد التربوي من وجهت نظر المرشدين التربويين، وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود صعوبات تواجه المرشدين في عملهم.

ونلاحظ إستخدام أغلب الدراسات لأداة "الاستبانة"كأداة لجمع البيانات، وإ ن أختلف في عدد فقراتها، و اختلاف في حجم العينة بين الدراسات، فدراسة "الجبوري" شملت (80) فردا اختيرت عشوائيا، وفي دراسة "النافع" (1198)، ودراسة "الأسمري" مكونة من (200) فردا ، أما دراسة "شاندر" من عينة لا تقل خبرتهم عن (05)سنوات في المرحلة الثانوية. .

وتبين أن معظم الدراسات توصلت إلى أن معظم الطلبة بحاجة للخدمات التي يقدمها مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي، وتوصلت بعض الدراسات إلى وجود العديد من الصعوبات التي تواجه التوجيه مثل :

الجبوري" ودراسة" الأسمري"، دراسة "شاندر" وتختلف الدراسات الحالية عن الدراسات السابقة في متغير الدراسة، حيث تناولت واقع التوجيه والإرشاد والعراقيل التي تواجهه ، وتختلف الدراسات العربية عن بقية الدراسات الأجنبية، أنها تناولت الصعوبات التي تواجه التوجيه المهني في المدارس ومدى إسهامات المستشارين في مجال التوجيه وبذلك تعد الدراسات الحالية مكملة للجهود التي بذلت في موضوع معوقات العملية الإرشادية والصعوبات والعراقيل التي تواجه القائمين على عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

الجانب النظري

الفصل الثاني: الإطـــــار النظري

تمهيد

أولا: التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني .

تعريف التوجيه و الإرشاد .

نشأة التوجيه و تطوره .

أسس و مبادئ التوجيه و الإرشاد .

وظائف و مجالات التوجيه و الإرشاد

نظريات التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني

صعوبات التوجيه المدرسي في الجزائر

خلاصة

ثانيا : مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

تمهيد

تعريف مستشار التوجيه المدرسي

تعريف مستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني

مستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني في الجزائر

الاطار المكاني لعمل مستشار التوجيه

مهام مستشار التوجيه المدرس والمهني

وسائل عمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني

علاقات مستشار التوجيه المدرسي والمهني

الصعوبات والعراقيل التي تواجه مستشار التوجيه المدرسي والمهني

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التوجيه من العمليات التربوية الحديثة التي شهدتها مختلف الأنظمة التربوية، والتوجيه والإرشاد هو عملية توجيه و إرشاد الفرد لفهم إمكانياته و قدراته و استخدامها لحل مشكلاته و تحديد أهدافه، ووضع الخطط المستقبلية لحياته ، من خلال فهمه لواقعه و حاضره و مساعدته على تحقق أكبر قدر من السعادة و التوافق مع ذاته، و سنعرض في هذا الفصل الإطار التاريخي للتوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في العالم العربي و ظهوره في الجزائر إلى جانب التعرض إلى مراحل تطوره من مرحلة التركيز على التوجيه المهني إلى مرحلة التركيز على التوجيه المدرسي ، و الأسس التي يقوم عليها التوجيه من أسس نفسية و تربوية و فلسفية ، و هذه الأسس تهدف إلى مجموعة من الأهداف التربوية و النفسية و الاجتماعية، و وظائف و مجالات التوجيه و الإرشاد، و بعدها النظريات المفسرة للتوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني.

1-تعريف التوجيه و الإرشاد

هناك تعريفات عديدة للتوجيه والإرشاد حسب نظرة كل عالم:

1-1تعريف التوجيه:

تعريف يدوي: التوجيه هو العملية التي تهتم بالمساعدة التي تقدم للتلاميذ و الطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة، والتي يلتحقون بها والتكيف معها والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم و في حياتهم المدرسية بوجه عام (بدوي ،1978 ،ص: 188) .

أما جليل وديع فيرى أن التوجيه هو:عملية فردية مزدوجة هدفها مساعدة الأفراد على فهم ذواتهم بما تنطوي عليه من ميول واستعدادات و مواهب ، و على فهم المجتمع الذي سيوظفون فيه هذه الميول والاستعدادات و تلك المواهب بواسطة عملية تكيفية تأخذ بعين الاعتبار عناصر المحيط الاجتماعية و الاقتصادية ضمن متطلبات الواقع المفروض و شروطه (جليل وديع ، 1997 ، ص: 234).

و هذا يعني أن التوجيه هو السعي بالتلميذ إلى تحقيق الاختيار الأفضل بما يناسب إمكاناته و خصائص نوع الدراسة المختارة .و هو عملية تقديم المساعدة للأفراد لكي يصلوا الى فهم أنفسهم و اختيار الطريق الصحيح و الضروري لفهم الحياة ، و تعديل السلوك بغرض الوصول إلى أهداف ناضجة.

وكذلك يرى القاضي: « أنه عملية مساعدة الفرد، وتقديم العون للآخرين حتى يتمكنوا من تقديم العون اللازم لأنفسهم، وتوجيهها بحيث يستطيعون الاختيار على بنية صحيحة ، ويتخذون من السلوك ما يسمح لهم بالتحرك في الاتجاه المناسب لتحقيق الأهداف التي يختاروها بطريقة ذكية تسمح بتقديم المسار بشكل تلقائي" (القاضي وآخرون ، 1980،ص:32).

أما فيصل فيعرفه بأنه « مجموعة من الخدمات التي تقدم قصد مساعدته على أن يفهم مشكلاته وأن يستغل إمكانياته وقدراته الذاتية و البيئية (فيصل ، 1984 ، ص: 87).

1-2التوجيه المدرسي:

-تعريف زهران: "التوجيه المدرسي هو عملية تحقيق الذات حيث يكتشف الفرد نفسه واستعداداته وقدراته مما يؤدي الى توافقه وسعادته وصحته النفسية (زهران، 1980، ص:10).

كما يرى كيلي"Kelley": أن التوجيه المدرسي يتم فيه وضع الأساس التعليمي لتصنيف طلبة المدارس والثانويات، مع وضع الأساس الذي بمقتضاه يتم تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات التي تدرس له، (فرسي ، 1993 ص: 32).

أما تعريف بروور"Brewer" التوجيه المدرسي نعني به المجهود المقصود الذي يبذل في سبيل فهم الفرد من الناحية العقلية وأن كل ما يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن أن يوضع تحت إسم التوجيه التربوي (فرسي، 1993 ، ص:32).

1-3أنواع التوجيه:

1-3-1التوجيه المدرسي: يعرف جلال التوجيه على أنه : مجموع الخدمات التي تهدف الى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه و مشاكله ويستغل إمكانياته من قدرات واستعدادات وميول، وأن يستغل إمكانيات البيئة فيحدد من خلالها أهدافا تتفق مع إمكانياته من ناحية ، وإمكانياته الخارجية من ناحية أخرى، ويختار الطرق المحققة لها بحكمة حتى يتمكن بذلك من حل مشاكله بحلول عملية، ويؤدي ذلك الى تكيفه مع ذاته، ومع مجتمعه فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والنجاح والتكامل (جلال، 1992 ، ص: 14،15).

1-3-2 التوجيه المهني: هو عملية تساعد الفرد على إختيار مهنة أو تخصص يتفق مع قدراته وميوله، أي مساعدة الفرد على إتخاذ القرار لاختيار مستقبله المهني (بوعيادة وتيازي، 2001 ، ص: 100).

1-4-تعريف الإرشاد:

الإرشاد هو عملية فنية متخصصة و مستمرة،و هو علاقة بين طرفين أحدهما المسترشد الذي يواجه المشكلات والآخر المرشد الذي بحكم خبراته الفنية المجال قادرا على تقديم المساعدة للمسترشد ليفهم نفسه و العالم من حوله (الحرير، الأمامي ، 2011، ص:21).

و يعرفه بلوتشر BOLOT CHRE: هو عملية يتم فيها التفاعل بين المرشد و المسترشد بهدف أن ينضج مفهوم الذات و البيئة و توضيح أهداف وقيم تتعلق بمستقبل الفرد المسترشد.(أبوحامد ، 2008،ص:05).

كما عرفه "ببينسكيو ببينيسكي 1954 " هو عملية مشتملة على تفاعل بين المرشدو المسترشد في وضع خاص وانفرادي، يستهدف مساعدة المسترشد على تغير سلوكه ويتمكن من إشباع حاجاته بطريقة مرضية (أبوحامد ، 2008،ص:05).

ومنه نجد أن الإرشاد يتمثل في عملية تفاعل بين المرشد والمسترشد قصد تغيير سلوكه ومساعدته على إشباع حاجاته و فهم ذاته و هو الجانب التفاعلي بين المرشد و المسترشد في مساعدته على حل مشكلاته.

فمن خلال هذه التعاريف السابقة للتوجيه والإرشاد و تحليلنا لها، يتضح أن التوجيه و الإرشاد هو عملية هدفها تقديم إستشارة للفرد من أجل تحقيق عدد من الأهداف وفقا لقدراته واختياراته المناسبة، وأن التوجيه أشمل من الإرشاد ويسبقه ، وهذه التعاريف حاولت أن تبين أن مهمة التوجيه و الإرشاد لا تقف عند حد توظيفها في المجال الدراسي و المهني فحسب ، بل بضرورة أن يعمل مجال التوجيه والإرشاد إلى مساعدة الفرد على الملائمة بين التخطيط وإمكانات التنفيذ من جهة أخرى ، و ذلك لتحقيق التوازن و التكافؤ و التوافق مع نفسه و بيئته.

1-4- 1أنواع الإرشاد:

1-4-1-1الإرشاد المهني: يعتبر الإرشاد المهني من أقدم مجالات الإرشاد الذي يستهدف مساعدة المسترشدين (الأفراد) على اختيار مهن معينة وفقا لقدراتهم وطموحاتهم وإ عداد هم لهذه المهن، وضمان استمرارهم فيها ورضاهم عنها قدر الإمكان (بوعيادة وتيازي، 2000 ، ص: 131).

1-4-1-2الإرشاد المدرسي: عرف توفيق 1982 الإرشاد المدرسي بأنه الجهود والخدمات والبرامج التي يعدها ويقدمها المرشد الطلابي لتلاميذ المدارس على اختلاف مستوياتهم، بقصد تحقيق أهداف التربية الحديثة وتنمية شخصيات الطلاب إلى أقصى حد ممكن ومساعدتهم للاستفادة من الفرص والخبرات المدرسية إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم واستعداداتهم المختلفة (بوعيادة وتيازي، 2000 ، ص: 134).

1-4-1-3الإرشاد التربوي: هو عملية مساعدة الفرد على رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه وأن يختار الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعده في النجاح في برامجه التربوية والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة (زهران، 2000،ص 111).

الفرق بين التوجيه و الإرشاد

التوجيه و الإرشاد وجهان لعملة واحدة، أي يعبران عن معنى مشترك فكل من التوجيه و الإرشاد يتضمن من حيث المعنى الحرفي الترشيد و الهداية و النوعية والإصلاح و تقديم الخدمة و المساعدة و تغيير السلوك الى الأفضل و كلا منها مترابطان و يكمل إحداهما الآخر ، إلا أنه توجد بينهما عدة فوارق وتتضح فيما يلي:

-التوجيه عبارة عن مجموع الخدمات النفسية والتربوية والاجتماعية والمهنية، أي تتسم بالتخطيط والشمول والتي تتضمن داخلها عملية الإرشاد.

-الإرشاد هو الجانب الإجرائي المتخصص في مجال التوجيه، وهو العملية التفاعلية بين المرشد والمسترشد، إذ يقوم المرشد من خلال عملية الإرشاد بمساعدة التلميذ على فهم ذاته ومعرفة قدراته وإمكانياته، والتوصل إلى مشكلاته لمواجهتها، ومن ثم تحسين سلوكه الإيجابي وتحقيق توافقه الشخصي والتربوي والمهني.وفي نفس الوقت توجد فروق بين التوجيه و الإرشاد، أي أن التوجيه أعم و أشمل من الإرشاد ، و التوجيه يسبق الإرشاد و يمهد له، و التوجيه عملية خاصة تهتم بالنواحي النظرية والإعلامية، و يشترط توافر الأقدمية في الموجه. والإرشاد كتخصص وكمهنة قد أخذ مكانة كبيرة في المجتمع نظرا لأهميته والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

2-نشأة التوجيه و تطوره:

لقد سبق و عرفنا التوجيه المدرسي بأنه تلك العملية البناءة التي تهدف إلى مساعدة التلميذ في إختيار التخصص ليجد نفسه في الإختصاص المناسب الذي يتلاءم مع شخصيته ، و قديعتقد الكثير من الأفراد أن التوجيه المدرسي حديث النشأة و التطور. غير أنه في الحقيقة ليس بالفكرة الحديثة ، و قبل أن يكون توجيها مدرسيا فإنه مر بفترات مختلفة و على هذا الأساس لا يمكن التطرق إلى واقع التوجيه في الجزائر دون إلقاء نظرة على التطور التاريخي للتوجيه ، و فيما يلي لمحة عن التوجيه و الإرشاد في دول العالم العربي ثم نعرض تطوره بالجزائر.

2-1في دول العالم العربي:

2-1-1مراحل تطور التوجيه والإرشاد وفق مراحل متتالية:

أ-مرحلة التركيز على التوجيه المهني:

تميزت هذه المرحلة بظهور أول حركة للتوجيه المهني على يد "فرانك بارسون" الذي أسس في بوسطن بأمريكا مكتبا للتوجيه المهني عام 1908 ، و في 1909 كتب أول كتاب في التوجيه المهني تحت عنوان "إختيار المهنة" و في سنة 1910 نشرت أول مجلة للتوجيه المهني ، و أنشأ في أمريكا سنة 1913 الإتحاد القومي للتوجيه المهني،و قد عرفت هذه الحركة نشاطات سنة 1920 على يد "مايرز" عندما أنشأ المعهد الوطني لعلم النفس الصناعي،و يعتقد ونالد باترسون" 1950 أن كتاب اختيار المهنة في شتى مجالاته يجب على كل المتخصصين في الميدان قراءته من وقت إلى آخر ، و يرسم باترسون فيه الخطوات السليمة التي يجب إتباعها عند إختيار المهنة و تتلخص الأسس التي يضعها باترسون للتوجيه في مبدأين:

الأول: دراسة الفرد و معرفة قدراته وميوله

ثانيا: مد الفرد بالمعلومات الكافية عن المهن و الحرف المختلفة، وما تتطلبه من قدرات و استعدادات

(جلال، 1992 ، ص: 82-83).

ب) مرحلة التركيز على تحقيق التوافق والصحة النفسية

يحدثنا "وليمسون 1950 " بأن المرحلة الثانية في تطور التوجيه، إنما تنبعث من محاولة علماء النفس و غيرهم تطبيق الطرق العلاجية التي إستخدمها "سيقموند فرويد " و أتباعه خارج العيادات النفسية لعلاج أنواع الصرع التي يعاني منها الأفراد، و هذه المرحلة من مراحل تطور التوجيه سبقت في بدايتها المراحل الأولى للتوجيه المهني،وكان همها الأول هو البحث عن دوافع سلوك الفرد الكامنة في اتجاهات الذات و عملية التوجيه التي تقوم على نظرية الشخصية أساسها التكامل و التناسق بين الإتجاهات النفسية المتعلقة بفكرة المرء عن نفسه و إعتباره لذاته.(جلال، 1994 ، ص، 82) .

ج)مرحلة التركيز على فهم شخصية الفرد أثناء التفاعل مع البيئة الاجتماعية: صاحب هذه النظرية "كورت ليفيز" في فهم شخصية الفرد مجالها الإجتماعي أي: فهم الفرد أثناء تفاعله مع شخصيات أخرى في بيئة إجتماعية، و قدتخصص في تطبيق نظرية المجال على ديناميكية الجماعة في علم الاجتماع عند وصوله إلى الولايات المتحدة الأمريكية، و اهتمامه بمشاكل كل جماعات التلاميذ داخل القسم الدراسي ، حيث لا يمكن في بعض الحالات فهم سلوك التلميذ الواحد على حدى إلا بتأثره بالقوى الأخرى الموجودة معه، و بهذا الشكل فقد تطور التوجيه عن معناه الأول إلى معنى آخر أكثر اصطلاحا و هو العلاج الذي يهدف إلى إحداث تكامل في الشخصية، و مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه و مشاكله في محيطه الإجتماعي، حتى يتمكن من الإندماج و التكيف مع المجتمع.(جلال، 1994 ، ص:82،83).

د)مرحلة التركيز على التوجيه المدرسي:

ابتدأت هذه المرحلة مع نهاية القرن 19 ، و أوائل القرن 20 بحيث شهدت مشكلة التأخر إنتباه علماء النفس مما جعلهم يتوافدون على دراستها، ووجود فروق فردية بين التلاميذ من حيث قدراتهم العقلية و قدرتهم على التحصيل، إذ نجد أن منظور علماء القياس يحاول أن يفهم الذكاء من خلال التعرف على العوامل التي تكون البناء العقلي للفرد. مثل القدرة المكانية و القدرة اللفظية، و التي هي المسؤولة عن الفروق الفردية في الأداء في إختيارات الذكاء. و لهذا السبب اتجهت اهتمامات العلماء إلى معرفة مختلف الإستعدادات و القدرات و الميول حيث : في فرنسا أنشأ "ألفريد" سنة 1905 أول إختيار للذكاء في العالم، و في سنة 1923 إتجه الإهتمام إلى فئات أخرى من التلاميذ المعوقين و ذوي العاهات و الشواذ (عدس، 1999 ، ص: 47)

2-2في الجزائر:

إن المتتبع لحركة التوجيه في الجزائر يجدها مرت بعدة مراحل تعود بدايتها إلى عهد الاستعمار حينما اتسع إصلاح التعليم في فرنسا سنة (1959) واتسعت مهمة مراكز التوجيه، وأصبح التوجيه مدرسيا ومهنيا، فظهرت بوادره الفعلية في الجزائر سنة (1960)

أ- قبل الاستقلال: كانت السيطرة الاستعمارية كاملة و محكمة على كل دواليب و قطاعات الحياة في الجزائر، مسخرة في ذات الوقت كل الوسائل والإمكانيات لخدمة المصالح الخاصة لفئات محددة من المستوطنين، وكذا قلة من الجزائريين الموالين لها، حيث برزت للوجود أول حركة توجيهية في الجزائر تحت إسم حركة التوجيه المهني.و هذا ما نص عليه مرسوم 22 فيفري 1938 ، لأن النوع الذي طغى آنذاك هو التوجيه المهني خدمة لأبناء الفرنسيين و كل الأجانب الموجودين في الجزائر "المعمرين" أمثال اليهود ،و في عام 1947 ، تم إنشاء مكتب التوجيه المدرسي و المهني ،ولم يكن هناك إلا مستشار واحد، ثم ارتفع العدد ليصل إلى 50 مستشارا من بينهم اثنين جزائريين وأصبح داخل المؤسسة ما يعرف: بمصالح التوجيه المدرسي والمهني (وزارة التربية الوطنية، 1993 ، ص:10) .

ب)بعد الاستقلال: في سنة 1962 وعند مغادرة فرنسا الجزائر لم يكن سوى 6 مراكز للتوجيه ،و من هذه المراكز مركز الجزائر –مستغانم-وهران- قسنطينة- سطيف- عنابة ، و بعد 1962 أغلقت هذه المراكز سوى ثلاثة "الجزائر- وهران-عنابة" يعمل بها خمسة مستشارين فقط و كان يقتصرعمل هؤلاء على ما يلي:

-جمع الوثائق و القيام بالإعلام المدرسي، و تعتبر الجهود التي في بذلت في هذا المجال هي الأساس في النجاح وإعادة الإعتبار للتوجيه في الجزائر، بحيث أعيد فتح المراكز التي أغلقت في مطلع الإستقلال. وفي سنة 1964 صدر مرسوم يقضي بفتح معهد علم النفس التطبيقي خلفا لمعهد لعلم النفس التقني المحدث سنة 1945 ، و كانت الدفعة الأولى لمستشاري التوجيه المدرسي و المهني سنة 1966 ، متكونة من 10 مستشارين متحصلين على دبلوم دولة في التوجيه المدرسي و المهني.

إن التوجيه الفعلي و المنظم بدأت معالمه تتأسس عام 1967 بعد صدور المرسوم 67/85 المؤرخ في1967 ، المتعلق بتنظيم الإدارة العامة بوزارة التربية الوطنية، و قد أنشأت بمقتضاه المديرية الفرعية للتوجيه و التوثيق المدرسي :المكلفة بـــ:.

-تنظيم وتسيير المجالس المدرسية و مصالح التوجيه وتوجيه التلاميذ طبقا للاحتياجات والأولويات الاجتماعية و النفسية و الاقتصاديةوتركيب و إنجاز الخريطة المدرسية ، و برامج التجهيز المكيفة حسب ضرورة مخطط التكوين ومطابقة الاختيارات السياسية للحكومة بما يتعلق بالتربية وإعلام متواصل للتلاميذ والأولياء و المربين ونشر توثيق له خاصياته المدرسية و المهنية بالطرق الجماعية . (وزارة التربية الوطنية، 1993 ، ص: 14)

وكذا الإتصال بالمصالح المركزية و مراكز التوجيه المدرسي و المهني وعمل متواصل مباشر مع التلاميذ عن طريق إمتحانات وملاحظات جماعية أو فردية يصل في نهاية الأمر إلى مجلس التوجيه و تشمل هذه المديريات ثلاث مكاتب و هي كالتالي:

مكتب التوجيه و مكتب التوثيق المدرسي الجامعي المهني و مكتب الدراسات و الخريطة المدرسية

-و قد أسندت لمكتب التوجيه المهام التالية: إعداد رزنامة نشاط المراكز الإقليمية للتوجيه المدرسي و المهني في بداية كل عام و السهر على احترامها و تنظيم و تنشيط المراكز الإقليمية للتوجيه المدرسي والمهني في كل ما يتعلق بمهامها التقنيةوضمان الاتصال بين المصالح المركزية و المركز العمومية للتوجيه لمعالجة كل المشاكل التي لها صلة بتوجيه الشباب و بمستقبلهم و تمثيل المديرية الفرعية لدى معهد علم النفس التطبيقي و التوجيه المدرسي و المهني و تشاركه في إنجاز مخطط للقيام ببحوث و دراسات و تكييف أدوات البحث لعلم النفس القياسي و تنظيم المسابقات الوطنية و المهنية و توظيف مفتشين و مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.و في سنة 1968 نظم أول ملتقى حول التوجيه المدرسي، و عند ظهور فكرة المخططات بداية مع المخطط الأول 87/73 حيث إعتمد علم التوجيه في توزيع التلاميذ على المعاهد التكنولوجية، كما قامت مصالح التوجيه بتعميم التعليم على كافة الأفراد و البحث عن مردودية المدرسة الأساسية بعد صدور أمرية 16 افريل 1976 حيث أسندت المهام لمختلف مصالح التوجيه نذكر منها (وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، رابطة الإعلام و التوجيه المدرسي، ص : 16)

توزيع التلاميذ و هذا استجابة لاحتياجات الثانوية و معطيات الخريطة المدرسيةوالمشاركة في التصورات و بناء برامج و تقويمها ميدانيا في مختلف أطوار الدراسة وإعلام و تعيين لمختلف المتعاملين مع المدرسة والقيام بالدراسات النفسية. وفي سنة 1980 تكلفت مصالح التوجيه بوضع برامج متعلقة بالإمتحانات و المسابقات المدرسية و المهنية يراعى فيها قدرات وإستعدادات التلاميذ ، وحين أصدرت الوزارة نشرةالإتصال والإعلام و التي تسمى برابطة الإعلام و التوجيه المدرسي أعادت إنشاء مديرية الإمتحانات و التوجيه المدرسي من ضمن11 مديرية

مكلفة بعدة مهام بمقتضى القانون المؤرخ في31/ 01/ 1980 نذكر منها: (القانون الأساسي الخاص بعمال التربية، عدد خاص) من خلال : وضع برنامج عام لمختلف الإمتحانات و المسابقات المدرسية و المهنية مع ضمان السيرالحسن لهذه العمليات ووضع سياسة للتوجيه يراعى فيها إستعدادات التلاميذ و متطلبات التنمية

ودراسة المهن و مناصب العمل تبعا للوسط الاجتماعي و المهني وتطبيق سياسة التوجيه المدرسي والمهني مع العلم أن هذه المديرية تتفرع إلى ثلاث مديريات ، ومن بينها المديرية الفرعية للتوجيه المدرسي و تتكفل ب :

دراسة توجيه التلاميذ تبعا لاستعداداته و تنظيم اختيارات ذات طابع نفسي و تربوي و القيام بالاتصالات الضرورية مع عالم الشغل والهياكل الاجتماعية و التربوية وإجراء دراسات في عالم المسابقات والامتحانات (مرجي، الدليل في التشريع المدرسي،ص:24)

مما سبق ذكره يمكن القول أن:

المنظومة التربوية في الجزائر عرفت عدة إصلاحات تغيرت بتغير الوزارات المشرفة على قطاع التربية و التعليم بإعتبار سياسة التوجيه جزء من هذا القطاع فإنها شهدت تحولات إختلفت معطياتها في كل مرحلة من المراحل "قبل الاستقلال و بعد الاستقلال"، حيث عرف التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني عند ظهوره تطورا بطيئا ليعرف في الآونة الأخيرة قفزة سريعة ونوعية تبعا لتطور الحياة في مختلف مظاهرها الإجتماعية و الإقتصادية و السياسية.

إلى جانب هذه التطورات وأهم الأحداث التي ساهمت في تطوير التوجيه و الإرشادو دراسة المشكلات و وضع الشخص المناسب في المكان المناسب بدأت حركة تطور التوجيه و الإرشاد بعدة مراحل أهمها مرحلة التركيز على التوجيه المهني إلى مرحلة التركيز على التوجيه المدرسي، و هكذا وجد التوجيه طريقه إلى الوجود في المدارس و الجامعات خصوصا بعد إنشاء مكتب للمعلومات المهنية و التوجيهية في إدارة التربية.

3-أسس التوجيه و الإرشاد:

التوجيه و الإرشاد النفسي علم وفن يقوم على أسس عامة تتمثل في عدد من المسلمات و المبادئ التي تتعلق بالسلوك البشري، و على أسس نفسية و تربوية تتعلق بالفروق الفردية بين الجنسين و مطالب النمو وعلى أسس فلسفية تتعلق بطبيعة الإنسان وأخلاقيات الإرشاد النفسي، و على أسس إجتماعية تتعلق بالفرد و الجماعة و مصادر المجتمع و على أسس عصبية فيزيولوجية تتعلق بالجهاز العصبي و الحواس.

و يلاحظ أن أسس التوجيه و الإرشاد معقدة و ليست بسيطة ، و لكن كونها معقدة، لا يعني أنها مختلفة أو مشوشة، و لكن في هذا البحث المتواضع نشير إلى أهم هاته الأسس على إعتبار أن عملية التوجيه هي عملية تعليم ، و فيما يلـــــي عرض لأهم هاته الأسس:

3-1-الأسس الفلسفية:

يركز الفلاسفة أمثال"سارتر"sartre على أهميةالأخلاق، حيث يقول أن الفرد يجب أن يكون سلوكه حسنا صحيحا يؤدي إلى ما يحقق حريته و حرية الآخرين (زهران،. 1980 ، ص: 21) .

و تقوم الأسس الفلسفية على مجموعة من المبادئ أهمها:

3-1-1-مبدأ حق الفرد في تقرير مصيره: عملية التوجيه لا تقوم على الإكراه أو الأمر أو النهي و ليست بعملية وعظ و نصح ، فوظيفة الموجه هي تهيئة الجو المناسب للفرد ، وأن يكتشف بنفسه اتجاهاته و قدراته واستعداداته على تحقيق التوافق النفسي ثم المدرسي.

3-1-2-مبدأ تقبل العميل: تؤكد بعض المدارس ونظريات التوجيه على ضرورة تقبل الموجه، وذلك بتقبله لذاته و أن لا يصدر عليه أحكاما مسبقة و على الرغم من أن معظم المدارس التي تجمع على أن التقبل من الأمور التي يجب تجنبها في عملية التوجيه و الإرشاد.

3-1-3-مبدأ إعتبار التوجيه عملية تعلم: إن أصحاب المذهب التجريبي يطلقون إسم التعلم على النشاط الذي يقوم به الفرد في تفاعله مع بيئته لحل المشكلات التي تواجهه لإعادة التوازن بينه و بين هذه البيئة ، و عملية التوجيه عملية تعلم، يتعلم الفرد فيها من خلال عملية التوجيه طرقا جديدة لاختيار وتحمل المسؤولية و وضع خطط وأهداف يحقق بها مشروعه الشخصي.

3-1-4-مبدأ الاهتمام بالفرد كعضو في الجماعة: يهتم التوجيه بالفرد كفرد، و يختلف عن غيره ، ويتميز بالوجدانية في مميزات شخصيته ،كما يهتم به كعضو في جماعات مختلفة كالمدرسة والمنزل و المجتمع كله و عملية التفاعل الاجتماعي بين الفرد و هذه الجماعات المختلفة هي المحور في عملية التوجيه.

3-1-5-مبدأ استمرارية التوجيه: عملية التوجيه عملية تدريجية مستمرة ، و ليست مقتصرة على خدمات تؤدى للطالب أثناء فترة الدراسة فحسب ، بل هي عملية دائمة تستمر خدماتها طيلة الحياة ، لذلك ينادي بعض الأخصائيين في الميدان بالبدء في العملية من الآباء إلى الأبناء (زهران،1980 ص : 121) .

3-2-الأسس النفسية و التربوية : هناك حقيقة ثابتة لا يمكن إغفالها في عملية التوجيه والإرشاد ألاو هي الفروق الفردية، فالتفرد سمة مميزة فلا يمكننا على الإطلاق أن نجد شخصان متشابهان تمام التشابه حتى التوائم المتطابقة ، والأفراد في تفردهم أشبه ببصمات الأصابع فمن المستحيل أن نجد بصمتان متشابهتان لشخص واحد ، فالإنسان يسلك في مجاله الخاص في الحياة و يخضع سلوكه لعوامل متعددة، بالإضافة إلى إختلاف الظروف البيئية التي يعيش فيها، و هذا كله من شأنه أن يجعل النمط مميزا فريدا، معنى ذلك أن المعرفة في مجال التوجيه لا يمكنها في أي حال من الأحوال أن تغفل دراسة هذه الفروق كأساس هام من الأسس النفسية طالما أن كل سلوك هو سلوك فردي بالذات وحتى إدراك الفرد لذاته يختلف عن إدراك الآخرين له، وإدراكه للبيئة يختلف عن إدراك الآخرين لها، و فيما يلي عرض لأهم الأسس و مبادئ التوجيه المدرسي المستمد من الأسس النفسية و التربوية العامة. ومن خلال ما سبق يمكن أن نوجز الأسس النفسية والتربوية فيما يلي: (إبراهيم، 1989 ، ص: 98).

3-2-1مبدأ إشباع الحاجات النفسية في التوجيه: إن نقطة البداية في التوجيه هي معرفة حاجات الأفراد و ميولهم و مدى إشباع هذه الحاجات و هذه الميول و يذكر ""كوبلين و هنا ""(1948) أن رجال التربية و علم النفس حين يتكلمون عن الحاجات يتكلمون غالبا عن المطالب التي يتطلبها المجتمع، و البحث عن الطرق التي تساعد التلاميذ على إجابة هذه المطالب مثل مساعدتهم على إيجاد عمل أو اختيار تخصص ما ، أو إنشاء علاقات مع الزملاء، إلا أن هذه الحاجات كما رأينا حاجات فردية و إجتماعية و مساعدة الفرد على إشباع هذه الحاجات في حدود إمكاناته.

3-2-2 مبدأ إشباع الحاجة لتأكيد الذات وإعادة تنظيم الذات: يتطلب التكيف السليم من الفرد التقييم المستمر لهذه القدرات و الأهداف و القيم التي تنتظم حول فكرته عن نفسه، حتى تنسق هذه الفكرة مع خبراته و تتفق معها، و الفرد يسعى إلى التوجيه و الإرشاد للبحث عن التكيف، و مبعث هذا السعي هو إدراكه أن خبرته في الحياة لا تتفق و التنظيم الذي انتظمت فيه قدراته وأهدافه، فيحاول إنكار هذه الخبرات التي تتفق و فكرته عن نفسه و أن يحاول تشويهها لأن الذات إذا انتظمت كان من الصعب تغييرها أو إعادة تنظيمها من جديد.

3-2-3مبدأ مراعاة الفر وق الفردية في التوجيه: و هو أن يدرك المرشد الفروق الموجودة في نفسه لأن دلالتها تفرق في الحقيقة معرفة الفروق بين الفرد و مجموعة أخرى من الأفراد، فمعرفة نواحي القوة و نواحي الضعف في المسار الدراسي تمكن و تسهل على الأخصائي القائم بعملية التوجيه من توجيهه الوجهة أو المجال الذي يمكنه من إستغلال نواحي قوته و تجاوز نواحي ضعفه (جلال، 1980، ص :139/134).

3-3الأسس الإجتماعية: تعتبر المدرسة أكثر المؤسسات الاجتماعية أهمية من حيث قدرتها على تقديم خدمات إرشادية لأكبر عدد من أطفال المجتمع سواء عن طريق المرشدين أو المعلمين أو الأخصائيين النفسيين و الإجتماعيين، و يعتبر مبدأ الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة مبدأ مكمل للمبدأ القائل أن السلوك الإنساني فردي –اجتماعي – فالفرد لا يعيش فردا في المجتمع وإ نما ككائن اجتماعي ،و ما دام الفرد يعيش في واقع اجتماعي له معاييره و قيمه فإنه يعيش في جماعة ليست مجرد مجموعة من الأهداف وإ نما هي كيان يؤثر و يتأثر بالفرد

(زهران، 1998 ، ص: 71)

فمن خلال الإطلاع على أسس التوجيه والإرشاد تستند عملية التوجيه المدرسي إلى مجموعة من أسس عامة تتمثل في عدد من المسلمات والمبادئ وأن جميع هذه الأسس لا يمكن أن يكون هناك فصل بينها ، أوحواجز دقيقة تفصل بعضها عن الآخر ، بل يرتبط بعضها ببعض و تتداخل فيما بينها، و هذا مما يؤكد على ضرورة الأخذ بها مجتمعة قبل الشروع في توجيه التلاميذ و تحديد مصيرهم و مستقبلهم الدراسي دون إهمال خبراتهم و معارفهم السابقة و يجب أن يدركها المشتغلون في هذا الميدان للاستفادة منها عمليا.

4-أهداف التوجيه و الإرشاد:

تتميز العلاقة التوجيهية الإرشادية بكثافة أقل من حيث التغير الانفعالي ،وبالتالي هي أكثر تأكيدا للنواحي المعرفية و العقلية، وهنا يمكن القول أن مشكلات العميل في هذه الحالة تميل إلى السواء منه إلى اللاسواء، و يتفق ما ورد مع هذا الميل بأن التوجيه و الإرشاد يهدف إلى تقديم المساعدة الفنية المتخصصة إلى الأشخاص.و يمكن النظر إلى أهداف التوجيه على أنها عملية مساعدة الأفراد على التخطيط لإيجاد الحلول الملائمة لما يعترضه من صعوبات و هذا ما وضحه زهران فيما يلي:

-تحقيق التوافق و الصحة النفسية ومساعدة الفرد على التعرف على ذاته و تكوين صورة واقعية و مساعدة الفرد التعرف على عالم المهن و البيئات المهنية ، وتحقيق التوافق وإحداث حالة التوازن بين الفرد و بيئته و تحقيق التوافق

في كل مجالاته الشخصي والتربوي و المهني وكذا مساعدة الفرد على إتخاذ القرارات المناسبة التي تمكنه من إختيار المهنة المناسبة و تنمية الإتجاهات نحو المهن و القيم إيجابية على عالم المهن (زهران، 1998 ،ص: 81).

و تجدر الإشارة إلى أن أهداف التوجيه المدرسي في مختلف المؤسسات التربوية و المتمثلة فيما يلي:

– مساعدة التلميذ على اكتشاف قدراته وإمكانياته: و ذلك من أجل إتخاذ القرار المناسب بشأن المشكلات التي تواجهه.

– مساعدة التلاميذ على الإختيار السليم لنوع الدراسة: و في هذه الحالة لابد من النظر إلى مؤهلات التلميذ اللازمة للدراسة و قدراته و ميوله و التي تعتبر محددات أساسية لاختيار الدراسة.

*مساعدة التلاميذ على الإستمرار في الدراسة و النجاح فيها: فلابد من مساعدة التلميذ على التوافق مع دراستهم بشكل صحيح، ومساعدتهم في حل المشكلات الدراسية أثناء مرحلة دراسية ما، سواء كانت مشكلات تتعلق بالتحصيل "التأخر الدراسي" أو مشكلات تتعلق بالإفراط أو التفريط في التحصيل الدراسي و مشكلات تتعلق بالتكيف ، و كل هذه المشكلات المتعلقة بالناحية المالية و الصحية و التي من شأنها أن تؤثر في تكيف التلاميذ في المدرسة و الاستمرار و النجاح فيها (الزغبي،د ت، ص: 236).

– مساعدة العملية التربوية على تحقيق فاعليتها وكفاءتها:إن خدمات التوجيه المدرسي بما تحققه للتلميذ من رضا نفسي و توافق إجتماعي وتوجيه تعليمي هي في خدمة التلميذ والمدرسة والعملية التربوية عموما .

– مساعدة التلميذ على التكيف مع الحياة المدرسية والدراسية:وذلك من خلال إكتشاف نواحي عدم التكيف في المجال التربوي مثل التكيف مع المناهج الدراسية و الزملاء و الحياة الاجتماعية.

– مراعاة الفروق الفردية و إستغلالها لصالح الفرد و المجتمع (مرسي، 1995 ص: 193).

من خلال ما سبق عرضه يمكننا القول أن أهداف التوجيه و الإرشاد متنوعة و متعددة يسعى لتحقيقها لصالح الأفراد والجماعات ، وهذه الأهداف قد تكون أهدافا عامة يسعى الجميع لتحقيقها، و قد تكون خاصة لها صلة بخصوصية الفرد لأنها تهدف إلى مساعدة الفرد على إتخاذ القرار المناسب والتعرف على ذاته و البيئات المهنية، مما يحقق له التوافق والصحة النفسية.

5-وظائف و مجالات التوجيه و الإرشاد: لقد تغيرت وظائف التوجيه والإرشاد لتصبح على شكل خدمات تساعد الفرد على حياته التربوية و التعليمية والاجتماعية بصفة عامة ،حيث يمكن تصنيف مجالات هذه الخدمات إلى ما يلي:

5-1الخدمات التوجيهية التوافقية: نشأت الحاجة إلى الخدمات التوجيهية التوافقية نظرا لما يحتاج إليه بعض التلاميذ من مساعدة و توجيه في حل مشكلاتهم التي يتعرضون لها أثناء تواجدهم في الوسط والنظام ومهما تكن الطريقة التي يؤدي بها القائم بالتوجيه خدماته التوافقية فإن عليه أن يعرف الشخص الذي يقدم له هذه الخدمات و الموقف الذي هو فيه وأن تكون لديه مهارات كافية لتطوير الحلول المناسبة و تقديم المساعدة الواجبة في حياته للمشكلات التي تتعلق بالعلاقات الإنسانية التي تتعر ض سبيل بعض التلاميذ في المدارس والثانويات.

5-2الخدمات التوجيهية التوزيعية: تعني مساعدة الفرد أو التلاميذ على توزيع نشاطهم بحكمة و موضوعية، من خلال مراعاة الفروق الفردية والإمكانيات الجسمية و العقلية و النفسية و الاجتماعية و تشتمل الخدمات التوزيعية التوجيهية ما يلي : إكتشاف حاجات التلاميذ من الناحية التربوية و النفسية وإعلام التلاميذ بهذه الحاجات بالتدريس وإعداد البرنامج المناسب وكذا تقديم الخدمات التوجيهية لكل التلاميذ سواء كانوا من الذين يشتكون من إضطرابات مختلفة و غير مستقرين نفسيا.و التلميذ في أي مرحلة من مراحل تعليمه بحاجة لمن يساعده على تخطيط برنامج لحياته و في التخطيط للاختصاص الدراسي الذي هو بحاجة إليه.

5-3الخدمات التوجيهية التكيفية: وتتمثل في أن يعرف الموجه المشكلات الشخصية و التطلعات الفردية كما أن يعرف قدراتهم وإ مكانياتهم ، بالإضافة إلى الفرص الوظيفية التي تنتظرهم، و الضغوط التي سيتعرضون لها لذاك فإن الخدمات التوجيهية المتكيفة تتمثل في تهيئة الفرد و مشاركته في العمل على التخطيط السليم وفقا لتطلعاتهم وإمكانياتهم حتى يتجنب التلميذ الوقوع في حالة عدم الاستقرار(القاضي وآخرون، 1980 ص: 51،50،49).

نستنتج من خلال ما سبق أن وظائف التوجيه والإرشاد تغيرت وأصبحت على شكل خدمات تساعد الفرد على إكتشاف مشكلات النمو وتحليلها وإيجاد الطرق الكفيلة بالتصدي لها، و تهيئة الفرد للتعامل مع المسائل التي تعترضه و مشاركته في العمل على التخطيط السليم لمشروعه المدرسي و المهني حتى يتجنب الوقوع في حالة عدم الاستقرار.

6-نظريات التوجيه و الإرشاد نتناول في هذا المحور أهم نظريات التوجيه لأن هذه النظريات متعددة، و رغم تعددها فإنها تصدر عن مصدرين هما المدرسة الديناميكية و المدرسة السلوكية، حيث تؤكد هذه الأخيرة على إعادة التعلم، و تعلم أساليب جديدة لحل المشكلات، و الإستجابة بمطالب الحياة واستخدام أساليب الثواب والعقاب، بينما أصحاب المدرسة الديناميكية يعتمدون على مبادئ نظرية التحليل النفسي ويعطون الأهمية للجوانب الإنفعالية،و في هذا العرض الوجيز لهذه النظريات يتضح لنا مضمون هذه النظريات التي يتمكن من خلالها القائمين بعملية التوجيه من إختيار أنسب الأساليب التي يتبعونها لحل المشكلات التي يعاني منها التلميذ قبل أو بعد عملية التوجيه.

6-1-1نظرية الذات:

لقد بنيت هذه النظرية أساسا على خبرة كارل روجز (rogers1942) صاحب نظرية الذات في التوجيه غير المباشر

و التوجيه الممركز حول العميل، و دعت هذه النظرية في الأوساط النفسية بسبب وضوحها و الزمن القصير الذي يستغرقه العلاج بهذه الطريقة و لقد لخص روجز 1961 التغير الذي طرأ على نظريته قائلا: في السنوات الأولى في تخصصي في الإرشاد و التوجيه كنت أسأل السؤال الآتي: كيف أستطيع أن أغير في مفهوم هذا الشخص؟ والآن تجدني أعيد صياغة هذا السؤال بالطريقة التالية:كيف أستطيع أن أوجد علاقة و مناخا نفسيا يستطيع من خلاله الشخص أن يحقق أفضل نمو نفسي؟ (زهران، 1998 ، ص: 260).

و لقد كان اختيارنا" لكارل روجز"و نظريته لتشمل نظريات الذات لأنه إبتكر أسلوبا جديدا لقى رواجا كبيرا بين القائمين في الإرشاد و التوجيه بسبب أنه ينبع من مفاهيم سيكولوجية وليس مفاهيم طبية ،كما أنه الوحيد من أصحاب نظريات الإرشادو التوجيه الذي ركز على جانب كبير من جهوده على الإرشاد وهو ينتمي إلى ما يعرف بالإتجاه الإنساني في علم النفس و هو إتجاه يركز على إنسانيةالإنسان و قدرته على التحكم في مصيره و مستقبله.

و تجلى حماس "روجز" لأفكاره في تلك المناظرة الشهيرة التي أصبحت الآن من الكلاسيكيات في علم النفس و هي التي أجريت بينه و بين "سكينر" و نشرت في مجلة العلوم سنة 1957 و كان موضوعها " بعض قضايا التحكم في السلوك الإنساني" حيث كان يقف موقف النقيض من أفكار "سكينر" (القاضي وآخرون، 1981 ، ص:228) .

و النظرية عند كارل روجرز هي محاولة دائمة غير معصومة من الخطأ لبناء شبكة من خيوط العنكبوت لتحتوي على حقائق صلبة...أنها مجرد مثير لمزيد من التفكير والإبداع)، وتعتبر نظرية "روجز" الشخصية الأساس الذي ينطلق منه أسلوب مجموعات المواجهة، ففي بداية الأمر لم يكن يرغب في بناء نظرية في الشخصية بل كان إهتمامه منصبا على تطوير نظريته في الإرشاد من خلال مفهومه لنظرية العلاج المتمركز حول العميل ، و قد إستفاد من مفاهيم عديدة من العلماء مثل:رانك (Rank) و سوليفان(Sullivan) و ماسلوا(maslow) في هذا الجانب و أهم المفاهيم التي احتوتها نظرية الذات ما يلي (العزة، 2000 ، ص: 113).

أ)العضوية "lorganisme":

يشير مفهوم العضوية إلى الفرد الذي يشتمل على الجانب النفسي و الجسمي و قد يتجاهل الفرد أو ينكر خبراته الممتدة فتصبح لا شعورية ،والفرد لديه دافع فطري لتأكيد ذاته، و يتفاعل مع الواقع في إطار ميله لتحقيق ذاته و لديه حاجة أساسية للتقدير الإيجابي،وهي حاجة متبادلة مع الآخرين .

ب) الأقدمية "l'expérience":

هي موقف يعيشه الفرد في مكان و زمان معين و يتفاعل معه و يؤثر فيه و يتأثر به، فالأقدمية متغيرة و يحول الفرد خبراته إلى رموز يدركها في ضوء مفهوم الذات و المعايير الاجتماعية أو يتجاهلها على أنها لا علاقة لها بالذات أو ينكرها إذا كانت غيرة متطابقة مع الذات.

ج) المجال الظاهري "phénoménal Field":

هو عبارة عن العالم الخاص لكل فرد و يتكون من الخبرات التي يواجهها الفرد، و يتفاعل الفرد مع المجال الظاهري كما يدركه، و يعتبر من وجهة نظر الفرد واقعا وحقيقة.

4) الذات "la soi":

مفهوم الذات أو بنية الذات كما يراه "كارل روجز" هو مفهوم أو تصور جشطالتي منظم يتكون من إدراكات الفرد عن ذاته بمفردها ،كما يعبر عنها ضمير المتعلم الفاعل و الذاتية في علاقته بالأشخاص الآخرين الموجودة في البيئة (العزة، 2000 ، ص:113).

6-2-مكونات مفهوم الذات:

أ) الذات الحقيقية "the real self":تعتبر الذات الحقيقية مركز مفهوم الذات و هي تعني ما يكونه هذا الفرد فعلا عن حقيقة ذاته ، و بصفة عامة إن الأفراد يشوهون الواقع الحقيقي بشكل أو بآخر، و نتيجة لهذا التشويه فإن غالبا ما يصبح من المستحيل أن نزيح هذا الغطاء عن الذات الحقيقية.

ب) الذات المدركة "perceived self":ينمو هذا الجانب من خلال التفاعلات مع أناس آخرين ،ومع البيئة.

ج) الذات المثالية "idéal self": إن الجانب المثالي للذات هو الذي يدمج الأدوار و التطلعات ليعطي للفرد وجهة لحياته، و تعكس الذات المثالية ما يؤدي المرء أن يعمله و يكون الفرد في حالة سوية عندما لا يكون هناك اختلاف أو فرق بين الذات المثالية و ما يود الفردأن يعمله أو يقوم به فعلا (الشناوي، 1994 ص: 277).

6-1-3 أهمية الذات في التوجيه و الإرشاد: إن الأهمية الأساسية للمفاهيم البنيوية التي سبق و أن تحدثنا عنها في مفهوم الذات والعضوية والأقدمية بالنسبة لنظرية (كارل روجز) تصبح واضحة في مناقشة التطابق و عدم التطابق بين الذات المدركة (الذات كما تدركها الذات) و الأقدمية الحقيقية للكائن العضوي فإنه يمكن القول في عملية التوجيه أن التلميذ متوافق دراسيا و ناضج و ذو أداء كامل دراسيا و مثل هذا الشخص يقبل المدى الكلي للخبرات العضوية بغير تهديد أو قلق و يكون قادرا على التفكير بطريقة واقعية ، أما عدم التطابق بين الذات و الكائن العضوي في التوجيه تجعله يشعر بأنه مهدد و يسلك حينها سلوكات تتسم بالدفاعية و يصبح تفكيره شاردا محددا وجامدا.(الشناوي، 1994، ص: 281).

6-1-2 نظرية التحليل النفسي: هي أولى مدارس علم النفس و يرجع الفضل في تأسيسها إلى الطبيب النمساوي "سيجموند فرويد"و تعتبر هذه المدرسة من أهم مدارس التحليل النفسي الحديثة التي تتفق في كثير مع المبادئ أو الأسس العامة للمدرسة ، و ترى أن الإنسان يولد و هو يعاني من القصور لأسباب كثيرة منها العوامل التكوينية، و مستوى الذكاء و هيئة العميل و أطوار نموه، و أنه يمكن فهم السلوك الإنساني على ضوء عدة عوامل منها:ديناميكية الفرد ومكونات الفرد و الدوافع اللاشعوريةو التعلم الاجتماعي .

6-1-2-1أهمية نظرية التحليل النفسي في التوجيه و الإرشاد:

تهدف هذه النظرية إلى مساعدة المسترشد للوصول إلى فهم ثابت وواضح لقدراته المعرفية والنفسية والتربوية و التي من خلالها يستطيع التكيف مع المواقف الجديدة في الشعب والتخصصات العلمية التي يوجه إليها، كما تساعده على حل مشكلاته المتعلقة بسوء التكيف مع المواقف الدراسية وما يترتب عليها من مهن قد لا تتناسب و مشروعه الشخصي و يهدف التوجيه و الإرشاد بالاعتماد على طريقة التحليل النفسي إلى المحافظة على التوافق النفسي و الدراسي و المتمثل في أمرين:

1-توافق العميل مع بيئته الداخلية.

2-توافق العميل مع بيئته الخارجية.

و تقوم الأهداف الموجودة في التوجيه و الإرشاد في مجال المدرسة على ما يلي:

أ-من حيث أن العميل يخضع للعمليات النفسية الشعورية واللاشعورية فإن هدف التوجيه والإرشاد هو جعل الخبرات اللاشعورية شعورية.

ب- نظر لأن السلوك يتشكل في كل لحظة من لحظات الحياة (القذافي،1998 ، ص: 109).

ج) بما أن العوامل اللاشعورية قد تسيطر على سلوك الموجه و تتولى قيادته لذا يجب أن يتضمن عمل المرشد أو المعالج تحليل ما يحدث و تفسيره وبيان ذلك للعميل حتى يتعرف على تلك العوامل التي تتدخل و تعرض نفسها عليه.

د) ضرورة العمل على إخضاع كل الصراعات اللاشعورية إلى مبدأ الواقع.

و يمكن تلخيص الدور الذي يمكن أن يقوم به أخصائي التوجيه بالاعتماد على أسس و مبادئ نظرية التحليل النفسي فيما يلي:توفر جو من الإطمئنان للتلميذ يساعده على البوح بأدق ما يريد و مساعدة التلميذ على مواصلة المطالبة بتحقيق ذاته ومن مهام الإختصائي التخطيط لإيجاد حلول لهذه المشاكل.(القذافي،1998 ص :121).

6-1-3 النظرية السلوكية:

تقوم النظرية السلوكية على أسس ومفاهيم و مسلمات ومبادئ و قوانين تتعلق بالسلوك وحل المشكلات أستخلصت من بحوث و دراسات تجريبية قام بها رواد أصحاب هذه النظرية ، وقد إرتبط إسم النظرية السلوكية باسم "واطسن"، بافلوف، و سكينر، و جون دولارد، و"نيل مليرو غيرهم" و قد حاول هؤلاء تفسير السلوك و كيفية حدوث عملية التعلم و تفسير السلوك الإنساني على أساس أنه يرتبط بموقف معين و يتجدد جزئيا بتفاعل الحالات البيئية و لهذا يجب على علماء النفس أن يستعملوا المناهج العلمية لتحديد ماذا يفعل الناس، و تحت أي ظرف، و تحلل هذه النظرية السلوك الإنسانى و التعلم إلى مبدأين المثير والاستجابة. (الزغبي،د ت، ص: 75).

6-1-3-1 أهمية النظرية السلوكية في التوجيه و الإرشاد:

لقد حدد روتر (rother) (1964) أهداف التوجيه و الإرشاد في مساعدة المرشد في توجيه حياته بنفسه ، وأن يساهم بشكل فعال في المجتمع الذي يعيش فيه فيهدف الأخصائي في التوجيه و الإرشاد إلى مساعدة التلميذ في الوصول إلى حالة من التوافق النفسي و التحكم في مصيره بنفسه و لهذا فهدف الإرشاد هو مساعدة هؤلاء التلاميذ على حل مشكلاتهم بأنفسهم و هذا هو لب العملية التوجيهية و الإرشادية التي تتمحور في قيام المرشد بتحليل دقيق لكل جوانب حياة التلميذ النمائية و المعرفية و الاجتماعية، و من ثم جوانب القوة والضعف في شخصيته و من ثم توجيهه.

و قد افترض كل من اوهارا و ميلر- "ohara et millar" بأن مهارات النمو المهني هي مهارات تعليمية ، فالانسان يرتبط بين أنماط معينة من السلوك والأدوار مع أنواع المهن و بما أن عملية اتخاذ القرار تتضمن ما قد تعلمه الفرد من المهنة، فإن درجة التعلم سوف تحدد فعالية الإختبار المهني، و يرى أيضا أن الأهداف المهنية تكون جيدة عند ما ترتبط متطلبات التدريب الأكاديمي بالمتطلبات المهنية لتساعده على إتخاذ القرار و يجب عليه أن يوازن بين قراره المهني، و بين استعداداته واهتماماته و قيمه الشخصية (الزغبي، د ت، ص: 79).

6-2نظريات التوجيه المهني:

من أهم النظريات التي تستخدم التوجيه و ترتبطه ارتباطا وثيقا بالجانب المهني وهذا ما أدى إلى بروز عدة نظريات و توجيهات تمحورت حول الجانب المهني ، وترتيبه الإختيارات لدى الأفراد ، وتعد حركة التوجيه المهني حديثة نسبيا ، و من النظريات التي أسهمت في تطور وبروز التوجيه المهني، نظرية سوبر التي شرحت سلوك الإختبار المهني و نظرية "جنيز برغ"، و اللاتان تشكلان الإطار المرجعي لمفهوم المشروع.

6-2-1 نظرية سوبر (super): إعتمد سوبر في تطوير نظريته في النمو المهني على ثلاث نظريات تشكل الإطار العام لنظريته. (العزة، 1999 ، ص: 14).

6-2-1-1 نظرية الذات: يتغير مفهوم الذات نتيجة نمو و تطور الفرد العقلي و الجسمي و التفاعل مع الآخرين، و من الأمور التي تساعد في تطوير مفهوم الذات هي لعب الدور الذي تثيره عملية الهوية.

6-2-1-2 علم النفس الفارقي: يبين "سوبر"أن الأفراد يتفاوتون في مستوى كفاءاتهم للوظائف بناء على ميولهم و قدراتهم ، فالفرد يكون أكثر كفاءة في الوظيفة التي تطابق ميوله و قدراته.

6-2-1-3 علم النفس النمو: أكد سوبر" أن إهتمامات الفرد المهنية تتطور بعدة مراحل، حيث تتألف مراحل النمو في حياة الإنسان من المراحل التالية:

6-2-1-3-1 مرحلة النمو: من الولادة إلى 14 سنة: تهدف هذه المرحلة إلى مساعدة الفرد على تحقيق مفهوم لذاته.

6-2-1-3-2 المرحلة الاستكشافية: تبدأ من 15إلى 24 سنة يتم من خلالها تحديد الأولويات المهنية.

6-2-1-3-3- مرحلة التأسيس: تمتد من سنة25 إلى 44 سنة وهي مرحلة الإستمرار في المهنة و التقدم المهني و يتم خلالها إكتساب المهارات الأساسية.

6- 2-1-3-4 مرحلةالاحتفاظ وتمتدمن سن (45-64) يحاول الفرد فيها المحافظة على ما حققه و اكتسبه من المهنة

6-2-1-3-5 مرحلة الانحدار : مرحلة ما بعد 65 سنة: حيث تنتهي بالتقاعد و يحتاج الفرد حينها إلى مساعدة على الأداء. (ملحم ، 2007،ص11).

6-2-2 (نظرية جنيزبرغ gunzbirg1951)

يرى "جنيزبرغ" أن النمو المهني والتطور والإختيار المهني يتأثر بعوامل البيئة و الواقع الذي يعيشه الفرد ،و العملية التربوية التي تتمثل في الدرجة العلمية التي يحصل عليها الفرد والنمو الانفعالي الذي يتمثل في الميول و الطموح، و قيم الفرد ، لأن كل مهنة يغلب عليها قيم معينة وإذا اتفقت قيم الفرد مع قيم المهنة تصبح عاملا إيجابيا لصالح الفرد.(الداهري، 2005، ص :122). و قد قسم جنيزبرغ النمو المهني إلى ثلاث مراحل و هي:

6-2-2-1مرحلة التخيل أو الخيال:و هي تمتد إلى غاية سن العاشرة و تتميز بالإختيار العشوائي.

6-2-2-2 مرحلة الاختيار المبدئي: و تمتد من سن الحادية عشر إلى 18 سنة و تتميز بالاستكشاف و بازدياد إحساس الفرد لذاته.

6-2-2-3مرحلة الاختيار الواقعي: تمتد من 19 الى 24 سنة و هي المرحلة الأخيرة في مسيرة النمو المهني. (الخطيب ، 2003،ص168).

6-2-3 نظرية "هيرشسون وروث" في الاختيار المهني:

يرى "هيرشسون" أن النمو في التوجيه هو سلسلة تتكون من خمسة مراحل ولا يهتم بالعمر الزمني للفرد، و يركز على المرحلة العمرية التي يكون فيها الفرد أكثر فاعلية و أن التطور في كل مرحلة يضع حدود للإنجاز و هذه المراحل كما يلي:

أ- تأثير البيئة و خاصة العائلة تأثيرا مباشرا، على الفرد و على اتخاذ قراره الشخصي في اختيار نوع الدراسة و المهنة.

ب-تحديد الشخصية الفرد و السيطرة عليها و بتأثير ذلك من خلال خبرته مع الأفراد و المواقف المختلفة التي يتعرض لها من خلال أدواره في الحياة.

ج-يتعرف الفرد على ما يستطيع فعله وما لا يستطيع عمله من خلال المدرسة.

د- يقرر الفرد التخصص أو المهنة التي سيختارها بشكل واقعي وحقيقي.

هـ-أن يلتزم الفرد باختياراته. (عبد الهادي وآخرون، 1999 ، ص: 79).

6-2-4نموذج التربية المهنية في اتخاذ القرار:

يحدد هذا النموذج المراحل المهنية و المستوى العمري لدى الفرد والمهارات اللازمة لكل مرحلة وهي كما يلي:

الوعي- (career- rwareness): في هذه المرحلة يجب توعية الطلبة في مرحلة عمرية ما بإدراك ذواتهم و مساعدتهم على توسيع أفاقهم المهنية .

الاكتشاف المهني- (caree- exploration): تقدم في هذه المرحلة معلومات كافية عن عالم الشعل والمهن و فيها يتدربون على تطوير مفاهيم عن ذواتهم و تقدم لهم معلومات أوسع في مجال الإختيارات المهنية.

التوجيه المهني- (career-orientotion): و تقدم لطلبة في سن 13 ،14و يقدم فيها معارف عن الجوانب النفسية و الاجتماعية المتعلقة بالتخصص.

-الإعداد للتخصص و المهن: تخص التلاميذ و تقدم لهم معلومات دقيقة عن المهن و توضح فيه أخلاقيات المهن و العوامل التربوية و النفسية و الاجتماعية. (عبد الهادي وآخرون، 1999 ، ص: 80).

من خلال الإطلاع على نظريات التوجيه والإرشاد نستنتج ما يلي :

أن مجال السلوك الإنسانى و طبيعته، وضعوه في شكل إطارات عامة تبين الأسباب المتوقعة للمشاكل التي يعاني منها العميل، كما أنها ترسم السبل المختلفة لتعديل ذالك السلوك و ما يجب على أخصائي التوجيه و الإرشاد إتباعه لتحقيق ذلك الغرض، و قد نبعت هذه النظريات من تصورات كشأن الطبيعة البشرية و الشخصية الإنسانية وما يجب أن يكون عليه السلوك و كيف يمكن تغييره في الإتجاه المطلوب.

و ممالا شك فيه أن نظريات الشخصية و نموها من الطفولة إلى الرشد تعتبر من النظريات المهمة في مجال الإرشاد لأن المرشد يلزمه معرفة تامة بتطور و نمو السلوك المتكيف و السلوك غير المتكيف أيضا. فبعض هذه النظريات ترى أن طبيعة العلاقة الإرشادية هي التي تؤدي إلى ذلك التعلم ، بينما يرى البعض الآخر أن التغير يحدث عندما

يستعمل المرشد أساليب التعزيز و هكذا فإن هاتين المجموعتين تحلل عملية التوجيه و الإرشاد من زوايا مختلفة سواء نظرية التحليل النفسي أو نظرية كارل روجرز لإدراك الذات، أو نظرية سوبر أو نظرية " جنيز برغ"أو نموذج "هيرشيسون وروث" في الإختيار والتوجيه الذي يجب أن يقدم تصورا واضحا للدور العملي الذي يمكن أن يقوم به المرشد و يمارس في إطار نظرية من هذه النظريات في عمله بدرجة تحدد إلى مدى بعيد نجاح العملية التوجيهية و الإرشادية.

7-صعوبات التوجيه المدرسي في الجزائر:

7-1الصعوبات الميدانية: إن هدف التوجيه هو إمداد التلاميذ بمعلومات كافية تساعدهم على وضع خطط مستقبلية، وإتخاذ القرارات الملائمة لحياتهم المدرسية والمستقبلية، وهو بهذا المعنى إجراء وقائي يهدف إلى الوقاية من الوقوع في بعض الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها القائمين بعملية التوجيه نتيجة لتأثرهم بالواقع الميداني، وعليه حسب ملاحظات ذوي الأقدمية في ميدان التوجيه المدرسي فمن أهم الصعوبات التي يعاني منها ميدان التوجيه ما يلي:

7-1-1-غياب الموضوعية في التقييم: حيث يفترض في التقييم سواء كان بامتحانات كتابية أو غير كتابية، أن تعكس المستوى الحقيقي للتلميذ فغياب تحقيق الأهداف التربوية من شأنه أن يقلل من مصداقية الخدمات المقدمة في مجال التوجيه المدرسي.

7-1-2اتباع سياسة الكم في التوجيه: حيث يغلب على السياسة التربوية في الجزائر الجانب الكمي على حساب النوعي، مما يجعل هذه الخدمات عبارة عن عملية توزيع وحشو التلاميذ في الشعب والتخصصات دون إحترام الأسس النفسية والتربوية.

7-1-3 نقص العدد الكافي لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني : بحكم أنه من بين العناصر الفعالة في عملية التوجيه نجد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي الذي تتمثل نشاطاته خاصة في ميدان الإعلام في تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة والحرف والمنافذ المهنية، وتنمية الإتصال داخل مؤسسات التعليم، ولضمان هذه العملية لا بد من تكييف عدد المستشارين في الميدان،حيث نلاحظ على مستوى الميدان مستشار واحد يكلف بمقاطعة في بعض الأحيان تفوق 7مؤسسات تعليمية، وبهذه الصورة لا يستطيع أن يضمن سيولة الإعلام، ولا

يستطيع أن يتكفل بجميع المؤسسات من حيث تنظيم لقاءات مع التلاميذ (فردية وجماعية) ولا الأولياء ولا الأساتذة.

7-1-4عدم استغلال و تعميم استبيان الميول والاهتمامات على جميع تلاميذ الطور الثانوي:

إن إستبيان الميول والاهتمامات وسيلة هامة في مجال التوجيه، ولكن ما نراه في الميدان عدم إستغلال هذه الوسيلة رغم أن الهدف منها هو: تصحيح وتكيف التلاميذ في مستواهم الإعلامي وتعريفهم بكفاءاتهم وقدراتهم الحقيقية في الجانبين المدرسي والسيكولوجي وكذا مساعدتهم على تحقيق المشروع الدراسي والمستقبلي.

7-1-5الخريطة المدرسية: حيث يوجه التلاميذ حسب الأماكن البيداغوجية المقترحة في الجذوع المشتركة والمحددة من قبل مديرية التربية مسبقا دون إحترام معطيات التوجيه المسبق الذي يقوم به مستشار التوجيه وعلى أساسه من المفروض أن يتم إقتراح عدد الأفواج الممكنة حسب طاقة إستيعاب المؤسسة وليس العكس، حيث يتحتم على مستشارالتوجيه والإرشاد المدرسي ومجلس القبول والتوجيه في بعض الحالات ملء الأفواج المفتوحة بالعدد الكامل من التلاميذ دون مراعاة معايير التوجيه إلى هذه التخصصات وهذه الشعب.

7-1-6 نقص الاعتبارات والوسائل التقنية المستعملة في مجال التوجيه: حيث تعاني مراكز التوجيه المدرسي منذ نشأتها إلى يومنا الحالي من تقصير فادح في الوسائل والتقنيات، بغض النظر عن بعض الاختبارات غير المكيفة مع الواقع الجزائري.

7-1-7عدم تمكن مستشاري التوجيه من إتاحة الفرص والحظوظ الإعلامية للتلاميذ: حيث يطرح هذا المشكل على مستوى المؤسسات النائية أين لا يجد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي التسهيلات اللازمة للقيام بعملية الإعلام الواسعة والفصلية، هذا ما يحرم تلاميذ هذه المؤسسات من حقهم في الإعلام والتعريف بمختلف المنافذ الدراسية والمهنية.

7-1-8 مشكل التجزئة النصفية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي: إن تعيين مستشار التوجيه بالثانوية يخضع الى بعض الإجراءات الإدارية وبعض الإجراءات النفسية كما يلي:

7-1-8-1الإجراءات الإدارية ' تحديد علاقة مستشار التوجيه بمدير الثانوية': حيث يتولى مديرو الثانويات إلى تقييم مستشار التوجيه في الجانب الإداري، ويتولى أيضا مراقبته في التنظيم والعمل والمواظبة وضرورة وجوب تدخله في المقاطعة كلها.

7-1-8-2الإجراءات التقنية "علاقة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بمدير مركز التوجيه والإرشاد المدرسي :"

حيث يتولى مدير مركز التوجيه والإرشاد المدرسي المسؤولية الكاملة على نشاطات مستشار التوجيه، كما يعد مستشار التوجيه برنامجه السنوي في بداية كل سنة وتحت مسؤولية مركز التوجيه والإرشاد المدرسي وهوملزم بحضور الإجتماعات التنسيقية الأسبوعية بالمركز الذي يتولى توقيعه، إضافة إلى هذا فإن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي يعد جدولا أسبوعيا لعمله في ثلاث نسخ إلى مديرالثانوية ونسخة إلى مدير المركز ونسخة ثالثة يحتفظ بها.

ب-صعوبات متعلقة بأسباب التوجيه الخاطئ:

7-2العوامل الذاتية: لقد تطرقنا في الفصل السابق إلى أهم النظريات في مجال التوجيه والإرشاد، وكان تركيزنا على نظرية الذات لـ "كارل روجز"في تمكين الطالب في المرحلة الثانوية من التخطيط لمستقبله وفق إمكانياته وقدراته، وفي هذه الحالة التي يستطيع فيها أن يفهم ويدرك ذاته بنفسه، ويحاول تحسينها ، وهذا ما يطلق عليه بإدراك الذات.

***الهيكلة الجديدة للجذوع المشتركة** ": لا تساعد على تفعيل الملامح الذاتية" تعتبر السنة الأولى ثانوي هي القاعدة التي ينطلق منها الطالب في تحديد مشروعه المستقبلي، على هذا عملت الدولة على إتباع بعض الإصلاحات في نظام التوجيه فبعدما كان التوجيه يتفرع الى ثلاث شعب وهي:آداب وعلوم إنسانيةوعلوم و تكنولوجيا. فقد تم اقتراح جزأين مشتركين وهما: الجذع المشترك "علوم إنسانية." و الجذع المشترك "علوم وتكنولوجيا."ويتفرع عن السنة الثانية نمطان عن التعليم الثانوي وهما: تعليم ثانوي عام وتكنولوجي: يتضمن ثلاث مجموعات من الشعب (آداب – علوم– تكنولوجيا).

-تعليم ثانوي تأهيلي: يتضمن مجموعة من الشعب تهتم الأولى بالتكوين للقطاع وتهتم الثانية بالتكوين لقطاع الخدمات.(إعادة التنظيم وهيكلة التعليم الثانوي، وزارة التربية، 1992 ، ص :06).

بعد استخلاص الصعوبات والعراقيل التي تواجه التوجيه المدرسي في أداء مهامه، وهذاما يلمسه الملاحظ في الميدان نتيجة لصعوبات فريق التوجيه في تنفيذ قراراته على أحسن وجه، كما تشمل كل العوامل والظروف المؤثرة في عملية إختيـار نوع الدراسة أو المهمة المستقبلية أو التربوية والإعلامية التوجيهية، لاسيما أن هذه الممارسات المهنية التي يقوم بها إنها تتحدد بالثانوية وكل المؤسسات التربوية، وهذا مايجعلنا نشير إلى ذلك العدد الكبير من التلاميذ بإعتباره أكبر العوائق، والذي يفرض أن يضمن لهم إعلاما وتوجيها ومتابعة لمسارهم الدراسي، بالإضافة إلى الإستعانة بالإختبارات النفسية وتكثيف الإعلام وإحترام الرغبة والميول والاهتمامات ونتائج الدراسة في مجال (دراسة الحالة).

خلاصة :

لقد اتضح من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل أن التوجيه و الإرشاد عبر العالم قد أثر و تأثر بدراسات في مجال القياس النفسي و علم النفس الصناعي و الإرشاد العلاجي كما إرتكز على مسلمات و مبادئ تثبت عدم استقرارها ، و عند تناولنا للتوجيه المدرسي في الجزائر تبين أن المساعي كانت عديدة كما أن هناك تطلعات لمواكبة التطور في هذا الميدان، حيث إتضح من خلال النبذة التاريخية أن الجزائر إهتمت بالتوجيه كعملية تربوية لا تنفصل عن مثيلاتها من العمليات، و يبقى تطور التوجيه في بلادنا مرتبطا أيما إرتباط بتطور مجالات أخرى إقتصادية و إجتماعية 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.

تمهيد:

مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي هو العضو أو الشخص الذي يتميز عن غيره ممن يعملون في سلك التربية والتعليم، وذلك أنه يلعب دورا هاما في العملية التربوية، نظرا للمهام التي يقوم بها من أجل تحقيق توجيه سليم وتحسبن للمردود التربوي داخل المؤسسة التعليمية عن طريق الكشف عن إستعدادات التلاميذ والتعرف على ميولاتهم ورغباتهم ومساعدتهم في بناء مشروعهم المدرسي والمهني.

وسنتناول في هذا الفصل ظهور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر، ويتضمن تنصيبه في المؤسسة والتربوية وبعدها تطرقنا إلى الحاجة إلى مستشار التوجيه وقبل ذكر مهام مستشار التوجيه تطرقنا للإطار المكاني لعمله ومعرفة أين يؤدي مستشار التوجيه مهامه. فهو يستعمل مجموعة من الوسائل التي تمكنه من أداء مهامه. وكل هذه المهام تتطلب منه أن يكون علاقات مع مختلف الهيئات والمتعاملين، لذلك يجدر بنا التطرق لطبيعة العلاقات ومهمتها في تسهيل مهام مستشار التوجيه.

1-تعريف مستشار التوجيه المدرسي:

يعرف مستشار التوجيه حسب الأمرية رقم 219 / 91/124 والتي موضوعها مستشارالتوجيه بالثانويات على أنه: عضو من الطاقم التربوي، يعمل تحت إشراف إدارة مدرسية على المتابعة النفسية و التربوية، والإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية والأداءات الفردية للتلاميذ وذلك من خلال:

التعرف على التلاميذ وطموحاتهم وتقويم استعداداتهم ونتائجهم المدرسية المساهمة في تسيير المسار التربوي للتلاميذ وإ رشادهم وكذا قيامه بنشاط سيكولوجي من خلال المتابعة النفسية للتلاميذ عن طريق اختبارات وروائز نفسية مثل إختبار الذكاء.(إبراهيم الحبيب، 1996 . ص :50).

1-2تعريف مستشار التوجيه المدرسي والمهني:

مستشار التوجيه هو أحد موظفي قطاع التربية والتعليم، يسهر على تنفيذ برنامج التوجيه المدرسي المسطر من طرف مديرية التقويم والتوجيه والاتصال وهو أحد هياكل وزارة التربية الوطنية ، وقد عرفه "موريس روكلان" على أنه: المسؤول الأول على تنفيذ عملية التوجيه المدرسي والمهني، وهو مختص في التوجيه، ويعتبر من أقدر الناس

وأكفاءهم على جمع كافة المعلومات حول الطالب المراد توجيهه واستغلاله باعتماد مبادئ وتقنيات علم النفس ويجب على مستشار التوجيه مراعاة البساطة وعدم التكلف في تصرفاته الشخصية، وفي تعامله مع الإدارة والطاقم التربوي، وأن يكون قادرا على فهم الآخرين بعيدا عن الانفعال والتسرع في الأحكام. (التويجري ، 1988 ، ص:142).

2-مستشار التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر: مر التوجيه في الجزائر بثلاث مراحل، حيث أعطى اهتماما متزايدا في الأخير بإدماج عضو كلف بتحسين الأداء التربوي في المؤسسات التعليمية عن طريق القيام بمجموعة من المهام تضمن التكفل الأحسن بالتلميذ، ويتمثل هذا العضو في شخص مستشار التوجيه المدرسي والمهني في أوائل 1962 ، وبعد مغادرة الفرنسيين القائمين بهذه العملية تولت الجزائر بإطاراتها المحدودة الإشراف على عملية التوجيه، والتي عرفت نوعا من التراجع يعود إلى عدم تكافؤ برامجها مع التلميذ والطالب الجزائري ومتطلبات البلاد آنذاك، كما أن هذا الميدان كان يعاني نقصا كبيرا في عدد القائمين عليه، وأثناء الاستقلال لم يكن في الجزائر سوى 09 مراكز للتوجيه و 53 مستشارا.

وفي سنة 1963 تفككت مصالح التوجيه المدرسي والمهني ونظرا للوضعية المتدهورة، قامت وزارة التربية بفتح معهد علم النفس التطبيقي عام 1964 ، حيث تخرجت أول دفعة من المستشارين مدة التكوين تدوم سنتان.

وبذلك إتسع مجال التوجيه وازدادت مرافقه بمؤسساته، إذ بلغ 34 مركزا حسب التقسيم الإداري 1974 ، وازداد عدد المستشارين من خريجي علم النفس التطبيقي وخريجي معهد علم الاجتماع.فصار تنصيب مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالثانوية أكثر من ضرورة ملحة لتكامل أدوار المتعاملين التربويين لضمان دفع المردود التربوي للتلميذ وللمؤسسة بصفة عامة.(التوجيه المدرسي والمهني، وثيقة داخلية بمركز التوجيه المدرسي والمهني، ص: 02).

3-الحاجة إلى مستشار التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر:

يختلف الأفراد فيما بينهم وقد يكون هذا الاختلاف من ناحية المهارة، الأهداف، القيم، التوجهات المهنية والتوجيهات المهنية المختلفة يجب أن تكون منسقة مع متطلبات ومكافآت المهنة المعنية، والتي تقدمها بيئة العمل ، ويؤثر على مدى الإتساق أو التوافق بين توجه الفرد المهني وبيئة العمل تأثيرا مباشرا على سلوك واتجاهات الفرد في العمل، وكلما كان التوافق بين التوجه المهني وبيئة العمل كبيرا، كلما زادت كفاءة الفرد وزاد رضاه عن العمل.

وأستحدث منصب جديد في المنظومة التربوية وهو منصب مستشار التوجيه المدرسي والمهني، نظرا لما يمكن أن يقوم به هذا العضو في خلق حالة التوافق أو التكيف لدى التلميذ ، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى مستشار التوجيه المدرسي والمهني، وكان ذلك لعدة عوامل نذكرها فيما يلي:

3-1الزيادة في عدد التلاميذ: بازدياد عدد التلاميذ نتجت عدة مشكلات مدرسية كالرسوب المدرسي، التسرب المدرسي، ومشكلة التكيف سواء مع الوسط المدرسي أو مع الشعبة الموجه إليها.

3-2تنويع برامج التعليم الثانوي: أنشئت البرامج المتنوعة من التعليم الثانوي لتواجه أساسا الاحتجاجات التربوية لمختلف القدرات والاهتمامات لدى التلاميذ، ويطالب التلاميذ بالاختيار بين المواد الدراسية والأنشطة المختلفة التي يتلقونها في المدرسة الثانوية ، ومن ثم يصبح من الضروري حسن توجيههم في هذا الاختيار. (حسن، 2001 ، ص: 381).

3-3التقدم التكنولوجي السريع: أدى التقدم التكنولوجي السريع إلى ظهور التخصصات فتعددت مجالات العمل، وبالتالي أدى ذلك إلى تعديل برامج تدريب الأيدي العاملة والتركيز على مستويات التربية، وبرامج الدراسة حتى تخدم التنمية الاجتماعية وسوق العمل بتوفير الخريجين المناسبين له، فهذه التغيرات أدت الى ظهور مشكلات التكيف مع العمل.

3-4قصور الأسرة في مواجهة تحديات العصر: تميزت المجتمع الحديث بتعقيد العلاقات والتغيير المستمر في الإطار الاقتصادي والاجتماعين وهذا جعل الأسرة تحيد عن متطلبات التربية وتوجيه الأبناء بسبب كثرة انشغالاتها الخارجية وكذلك تعقد الحياة الاجتماعية.

3-5تطور الفكر التربوي: أدى هذا التطور إلى ظهور فكرة في مجال التربية تجعل من التلميذ محور العملية التعليمية بدل التركيز على المادة الدراسية، ومنه تطورت نظريات علم النفس حتى تساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، وتنمية شخصيته بشكل متكامل، كل هذا أدى إلى عدم الإستغناء عن خدمات مستشار التوجيه وجعله عضوا فعالا في المؤسسة التربوية. (سمعان، مرسي، 1975 ، ص: 192).

4-الإطار المكاني لعمل مستشار التوجيه: تحدد النصوص القانونية مهام مستشار التوجيه وكيفية أدائه لهذه المهام، كما تحدد أيضا الإطار المكاني لعمل مستشار التوجيه، أي مجموعة من المؤسسات التي يتردد عليها أثناء أداء عمله، وهو ما يسمى في ميدان التوجيه بمقاطعة التدخل، وتتمثل هذه المؤسسات في مركز التوجيه مستشار المدرسي والمهني الثانوية والاكماليات.

4-1مركز التوجيه المدرسي والمهني: إن مركز التوجيه المدرسي والمهني مركز يقدم خدمات تربوية وإ علامية للجمهور المدرسي على وجه التحديد، كما أن الخدمة المقدمة فردية وجماعية، وتتم بالتنسيق مع مراكز التكوين المهني ومؤسسات الإنتاج والشغل ومؤسسات التعليم، فهو يشكل نقطة الالتقاء بين عالم الدراسة والتكوين وعالم الشغل.يوجد في كل ولاية على الأقل مركز للتوجيه المدرسي والمهني بوضع تحت وصايةمديرية التربية للولاية، ويسيره مدير له رتبة مفتش التوجيه المدرسي والمهني، يعمل تحت سلطته طاقم إداري لتأمين السير الإداري للمركز، وطاقم تقني يتشكل من مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

4-2الثانوية: إن التعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي وفقا لشروط تحددها وزارة التربية الوطنية، وشروط مهنية زيادة على مواصلة المهنة التربوية المسندة للمدرسة الأساسية من خلال دعم المعارف المكتسبة، وإدراج التخصص تدريجيا في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع، وهذا المستوى يهيئ التلاميذ لمواصلة الدراسة في التعليم العالي أو الانضمام الى الحياة المهنية ووفقا للمنشور الوزاري رقم: 219 المؤرخ في 18 سبتمبر 1991 تم تعيين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بالثانويات من أجل الاهتمام بالتلميذ وتحسين مردود المؤسسة التربوية ككل. (تركي رابح، 1989 ، ص: 126).

4-3الاكماليات: تمتد المدرسة الأساسية على عدة سنوات ، إذ تعتبر حجز الزاوية في بناء منظومة التربية والتكوين، كما أن إدراج التقنيات المتعددة في هذا المستوى يمثل العنصر الأساسي في تحديث التعليم الأساسي على إعتبار أن النظام يتطلب نوع من التعاون يحدده تشريع ملائم بين الأطراف الإجتماعية والمدرسية. (الطاهر، 1991 ، ص: 09).

5-مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني:

حدد القرار الوزاري 827 ، مهام مستشار التوجيه علما أن هذا القرار صدر في بداية الموسم 1992/1991

يكلف مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وإ علامهم ومتابعة علمهم المدرسي القرار الوزاري 827 المادة 06 ، ويتدرج نشاطه بالتالي في إطار نشاطات الفريق التربوي للمؤسسة. (القرار الوزاري رقم827 المؤرخ في 1991/11/13 المادة، 10).

وتتمثل نشاطاته خصوصا في مجال التوجيه فيما يلي:

5-1الإعلام: هو كافة أوجه النشاطات الاتصالية التي تستهدف إبلاغ الجمهور بكافة الحقائق والأخبار والمعلومات عن القضايا والموضوعات والمشكلات ومجريات الأمور، مما يؤدي إلى خلق أكبر درجة من الوعي والمعرفة والإدراك والإحاطة الشاملة لدى فئات المتلقين للمادة الإعلامية.

5-1-2 الإعلام المدرسي: يتعلق بكل المعلومات الخاصة بالواقع التربوي والمدرسي والمهنيين وهو يهدف إلى تنظيم وتفعيل المسار المدرسي للتلميذ بتحقيق الموافقة بين طموحاته ونتائجه المدرسية وتكوينه في مجال البحث الفردي والجماعي.

5-1-3وسائل الإعلام المدرسي: يستعمل مستشار التوجيه مجموعة من السندات الإعلامية التي قد يشارك في إنجازها أو قد يكون هو من أنجزها تتضمن هذه الوسائل معلومات تعرف بمختلف الجذوع المشتركة والشعب وموادها الأساسية ومعاملاتها وامتداداتها الجامعية والمهنيين متى وكيف يتم تقديم الطعون، تتضمن أيضا كيفية المراجعة المنهجية (لاسيما لتلاميذ الأقسام النهائية)...إلخ ومن أمثلة السندات الإعلامية:المناشير الوزارية/الملصقات/الكتيبات/ المطويات/ الدلائل. وتعتبر هذه السندات الإعلامية وسائل إيضاح يستعملها المستشار أثناء تقديمه للحصص الإعلامية، كما أنه يوظفها في مكتبة على شكل معلقات وكملصقات، كما يمكن أن يشكل بهذه السندات خلية الإعلام والتوثيق، وتختص هذه الخلية بجمع كل السندات الإعلامية التي تساعد التلاميذ وحتى بقية المتعاملين التربويين على الاطلاع وفهم كل ما يستجد على الساحة التربوية من إجراءات وتوجيهات مديرية التوجيه والتقويم والاتصال(دليل التعريف على الجذع المشترك آداب، 1998 ، ص: 20) .

ويصبو مستشار التوجيه المدرسي والمهني من خلال تأسيس خلية الإعلام والتوثيق الى أكثر من مطالعة التلميذ لهذه الوثائق بل السماح له بتوسيع مجال ثقافته، ورصيده اللغوي وكذلك الاطلاع على الوثائق المنجزة حول المنافذ الدراسية والمهنية التي تناسب الميولات والمستوى الدراسي للتلميذ.

5-2التوجيه: هو الإجراء الذي يسمح للتلميذ بعبور المراحل التي يتكون منها النسق المدرسي، فهو يتبعه في منشوره الدراسي، وفي كل مرة تحضر أمامه مجموعة من الاختيارات وعليه أن يوجه، وهنا يبرز دور مستشار التوجيه وماله من أهمية في توضيح كل ما من شأنه أن يساعد التلميذ على فهم نفسه أولا ويفهم المحيط المدرسي والمهني ثانيا، فلتلميذ مرحلة التعليم الثانوي يواجه تغيرات جسمية وعقلية واجتماعية أكثر وضوحا من المراحل السابقة، ومن جهة أخرى فإن مرحلة الثانوية تعد مرحلة تقرير المصير بالنسبة للتلميذ من حيث التصميم والتخطيط لمواصلة دراسته العليا أو ترك المدرسة ليمارس عملا ما.(مديرية التوجيه والتقويم والاتصال دليل التعريف بالجذع المشترك آداب 1998 ، ص 20).

تعد عملية التوجيه المدرسي المهني من أهم العمليات التربوية وجوهر برنامج التوجيه المدرسي، حيث يقضي التوجيه معظم وقته داخل الثانوية في عملية التوجيه المدرسي والمهني سواء كانت فردية أو جماعية. (عبد الحميد حمود، 1994 ، ص:104) ، ويهدف مستشار التوجيه المدرسي والمهني من خلال التوجيه إلى مساعدة التلميذ على تحقيق التوافق بين قدراته الدراسية وومیولاته ورغباته من جهة، وبين متطلبات الفروع الدراسية والتخصصات المهنية من جهة أخرى.

5-3-التقويم: يحتل التقويم التربوي جانبا مهما من العملية التربوية، ويشكل عنصرا أساسيا من عناصر المنهج المدرسي، حيث يسعى إلى معرفة مدى نمو شخصية المتعلم من جميع نواحيها العقلية والعاطفية والنفسية والسلوكية وغيرها. (بوعناقة ، مقداد وآخرون، ،1993 ص:73).

فيعد التقويم من أهم المحاور الكبرى التي يجب أن ترتكز عليها المهام التي يقوم بها مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بالمؤسسات التعليمية الهادفة إلى مساعدة الطالب على إختيار نوع الدراسة التي تلاءم قدراته وميوله، كما يساهم في حل مشكلات الطالب التربوية، مثل الإهتمام بالطلبة المتفوقين وإ تاحة الفرصة أمامهم للابتكار والإبداع وتحقيق نمومتكامل.و يهدف مستشار التوجيه المدرسي والمهني من وراء عملية التقويم إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن حصرها فيما يلي: الاهتمام بالتلميذ وإشعاره بأن هناك من يهتم به ولا يبخل عليه بنصائحه وإرشاداته والتقليل من الرسوب المدرسي والتسرب وذلك عن طريق المتابعةوتشخيص النتائج الدراسية للتلاميذ.

فيلجأ مستشار التوجيه إلى التعاون مع مجموعة من الأساتذة ومستشار التربية من أجل إعداد قائمة بأسماء هذه الطبقة من التلاميذوالتعرف على التلاميذ الذين لديهم حاجات خاصة. (رفيقي ، فتحي ، 1995 . ص: 120).

***وسائل التقويم:** لكي يتمكن من تحقيق هذه الأهداف يستعمل مجموعة من الوسائل نلخصها:

أ- تنظيم ومتابعة حصص الاستدراك.

ب- متابعة وتحليل النتائج المدرسية للتلاميذ.

ج- تقويم ميول واهتمامات التلاميذ. (المنشور الوزاري المؤرخ في 09 أفريل 1997 ، رقم319).

5-4المتابعة النفسية والاجتماعية: يهدف مستشار التوجيه المقيم بالثانوية إلى إزاحة جميع العوائق والصعوبات التي يمكن أن تعترض التلميذ في مشواره الدراسي وتسبب له سوء التوافق المدرسي، لذلك يحاول التقرب من التلميذ لحل مشكلاته النفسية والاجتماعية، ويحدث هذا عن طريق المقابلات المتكررةحيث أن أسلوب التوجيه المتمركز أو المقابلة تسمح للتلميذ من تحقيق عدة أهداف تتمثل فيما يلي: مساعدة التلميذ على فهم نفسه و مساعدته على التفكير الحر والتعبير عن مشاعره بموضوعية كما تقدم له المعلومات الاجتماعية والتربوية التي تهم التلميذ وتستدعي الحاجة لها وتساعد التلميذ على تقرير إمكانية اتخاذ القرارات المتصلة بحياته.(عبد الحميد، حمود، 1994 ، ص: 149).

من خلال مما سبق ذكره نستنتج أن مستشار التوجيه المدرسي والمهني هو أحدموظفي وزارة التربية الوطنية، يسهر على تنفيذ البرنامج التوجيهي المدرسي المسطر من طرف الوزارة التربوية، وقد عين بصفة عضو في الفريق التربوي للمؤسسة بمقتضى المنشور الوزاري رقم 91/ 219/1214 المؤرخ في ديسمبر 1991 .فمستشار التوجيه المدرسي هو المسؤول الأول عن تخطيط أنشطة المؤسسة في مجال (الإعلام، التقويم، التوجيه والمتابعة) من أجل مساعدة التلميذ على بناء مشروعه المدرسي والمهني وعلى أسس علمية تعتمد على ميولاته ومتطلبات الواقع المدرسي والمهني.

6-وسائل عمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني: وسائل العمل هي مختلف الأدوات التي يستخدمها ويستعملها مستشار التوجيه في أداء مهامه، وهي بمثابة أدوات مساعدة وضرورية في تقديم أغلب النشاطات

التربوية والتقنية المبرمجة، ويهدف من خلالها المستشار إلى التكفل الأحسن بالتلميذ وأبرزها هذه الوسائل والتقنيات نذكر منها ما يلي:

6-1البرنامج السنوي: يعتبر البرنامج السنوي بمثابة السلسة والمرجع الأساسي في تقديم كل النشاطات التي يقدمها مستشار التوجيه، ويكون تصميمه بمركز التوجيه حسب الأهداف التي يحددها مدير المركز لكل نشاط، وتوزع الأهداف على أسابيع السنة الدراسية، وهذا لا يمنع أن يضيف المستشار محاور خاصة بالمؤسسة التي يقيم بها، وينجز البرنامج السنوي من طرف مستشار التوجيه في بداية السنة الدراسية. (الأسبوع الأول والثاني من الدخول المدرسي(يقيم البرنامج السنوي:- ذكر المستوى / المحور/ الأشهر/ الأسابيع/ الأهداف الخاصة لمختلف النشاطات مع ذكر مدة برمجتها ومدة انجازها. (سامية زناتة، 2003، ص: 2).

6-2 البرنامج الأسبوعي: تعتبر البرمجة الأسبوعية لنشاط مستشار التوجيه أداة فعالة للتحكم في تسيير الأعمال وحسن أدائها بصفة مستمرة، وعليه فإنها تتميز بإرتباط عضوي مع البرنامج السنوي وبقية الوسائل التي سوف نتعرض لها لاحقا، فالبرنامج الأسبوعي هو إحدى حلقات البرنامج السنوي ، ولكي يتمكن مستشار التوجيه من إستمرار هذا الترابط والإنسجام، عليه أن يلتزم بما هو مبرمج في البرنامج الأسبوعي وتجسيده ميدانيا.

6-3الكراس اليومي: هو المرآة العاكسة لعمل مستشار التوجيه، حيث يدون فيه كل النشاطات المنجزة، لذلك يعتبر المرجع الأساسي لإعداد مختلف التقارير وتحريرها مثل: التقارير الفصلية، تقارير حول النشاطات الكبرى يتم تسجيل مختلف النشاطات على الكراس اليومي وأحسن فترة تكو ن في نهاية العمل من كل يوم، حتى يتم وضع كل النشاطات في وقتها، إن مخطط الكراس اليومي يجب أن يضم: التاريخ: تاريخ اليوم- الشهر- السنة.

-المحور: يتم تحديد مثل الإعلام –التوجيه المتابعة، النشاطات المنجزة، التقويم. بالنسبة للنشاطات المنجزة يتبع المستشار منهجية معينة في وضع حوصلة مفصلة لعمله المنجز من خلال ثلاث خطوات هامة: 1/ الجانب الاستطلاعي2/ الجانب التقويمي أو التحصيلي 3/ الجانب النقدي.

6-4سجل الاستقبالات: ينقسم هذا السجل إلى ثلاثة أجزاء:

*التلاميذ حسب مختلف مستوياتهم./الأولياء حسب مختلف مستوياتهم./الأساتذة حسب تخصصاتهم الدراسية (مراسلة مفتشية التربية والتكوين للتوجيه المدرسي رقم 58 المؤرخة في 1999/12/14).

6-4كراس التكوين: يجب على كل مستشار أن يكون بحوزته كراس للتكوين الفردي من خلال تسجيله لمختلف الملتقيات التكوينية الجهوية التي تنظمها المفتشية العامة للتوجيه المدرسي، والملتقيات التكوينية بالمراكز والزيارات التكوينية للمفتش العام للتربية.

6-5البطاقات الفنية لكل نشاط: تمثل الإطار العام الذي يصفه مستشار التوجيه للنشاط، ويجب أن تتوافق البطاقات الفنية مع البرنامج السنو ي لنشاطات التوجيه، وأن تحمل البطاقة إسم ولقب المستشار وتاريخ الانجاز.

6-6المذكرة الإعلامية: قبل الدخول إلى أي حصة إعلامية لابد على مستشارالتوجيه والإرشاد المدرسي أن يحمل معه مذكرة إعلامية،بالإضافة إلى وسائل الإيضاح، ويجب أن تتضمن المذكرة النقاط التالية: - ذكر المؤسسة/الموضوع/الأهداف الإجرائية/ طريقة العرض /التقويم/ ذكر لقب واسم المستشار/ تاريخ كتابة المذكرة والإمضاء.

6-7التقرير الفصلي: يهدف من خلاله المستشار إلى حوصلة جميع النشاطات التي قام بها خلال فترة زمنية محددة. "الثلاثي الأول – الثاني – والثالث"(مراسلة مفتشية التربية والتكوين للتوجيه المدرسي رقم 58 المؤرخة في 1999/12/14).

7-علاقات مستشار التوجيه المدرسي والمهني:يعتبر مستشار التوجيه المدرسي والمهني عضوا في جماعة يتعامل معها، فهو بذلك يدخل في بناء علاقات مختلفة:

7-1علاقة مستشار التوجيه بمدير مركز التوجيه المدرسي: يعمل مستشار التوجيه المدرسي تحت إشراف مدير مركز التوجيه والإرشاد المدرسي من الناحية التقنية، ومن أجل هذا فإن طبيعة النشاطات التي تستجيب للتوجيهات المركزية تحدد وتبرمج من طرف مدير مركز التوجيه والإرشاد المدرسي. كما يحدد مدير المركز الوسائل والتقنيات الواجب إستعمالها لكل نوع من النشاطات، وتنفيذها في المجال المحددة عن متابعة التنشيط التقني لمستشار التوجيه المدرسي والمهني. ويحضر مستشار التوجيه المدرسي والمهني المقيم بالثانوية إلى إجتماعات التنسيق للفريق التقني بمركز التوجيه.المنشور الوزاري رقم 216 المؤرخ في 1991/09/18 المتضمن تنظيم عمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالثانوية ، ينظم مدير مركز التوجيه بصفة دورية منتظمة، أي مرة في الأسبوع، ومرة كل 15 يوما، هذا الإجتماع من أجل أن يكون جميع مستشاري التوجيه المدرسي والمهني و يكلف تحت سلطة مدير التربية في الولاية بـ :التسيير الاداري والتقني لمركز التوجيه. والقيام بربط الصلة بين المراكز ومؤسسات التعليم والتكوين (المنشور الوزاري رقم 216 المؤرخ في 1991/09/18).

7-2 علاقة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بمدير المؤسسة (الثانوية): إن هذه العلاقة تبدأ بتنصيب مدير الثانوية لمستشار التوجيه الذي يعينه مدير التربية.حيث يعمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي تحت الوصاية الإدارية لمدير الثانوية، يعني أن مدير الثانوية يعتبر المدير الإداري لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي ، إذ يقدم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي جميع مراسلاته إلى مدير الثانوية، كما يخضع للتوقيت المعمول به في المؤسسة وذلك طيلة السنة الدراسية، و يقوم مدير الثانوية بتنقيط وتقييم أداء مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي من الجانب الإداري، ويقترح العلامة على مدير التربية ويراقب مدير الثانوية التنظيم الإداري والعمل والمواظبة. (المنشور الوزاري رقم 216 المؤرخ في 1991/09/18).

7-3علاقة مستشار التوجيه بأعضاء الفريق الإداري:

ينتمي الفرد من الوجهة السيكولوجية الى كل جماعة يشاطرها في نشاطها وسلوكها، ومن وجهة النظر هذه يجب أن تعرف عضوية الفرد في الجماعة بمقدار أهميتها له واستشاراتها.فيعتبر مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي عضو في الفريق الإداري الذي يعرفه "" زرهوني الطاهر" بأنه مجموعة من الموظفين عينت من طرف وزارة التربية أو من طرف مديرية التربية لتشرف على مؤسسة وتكلف بتسييرها، كما تقوم بتوفير الشروط الضرورية لضمان نجاح التعليم، وبالتالي نجاح التلاميذ بإعتبار مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي عضو في هذا الفريق، فبالتأكيد تربطه علاقات عمل مع بقية أعضاءه.(زرهوني الطاهر، 1991 ، ص:12).

7-4علاقة مستشار التوجيه بأعضاء الفريق التربوي: يشكل الأستاذ الأساس الفريق التربوي، فيعتبر الموضع للمعلومات النافعة لباقي التلاميذ ويدخل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في بناء علاقات مختلفة مع أعضاء الفريق التربوي، على غرار أعضاء الفريق الإداري ذلك أنه من المسلم به أن العوامل الشخصية ذات قيمة فعالة في إنجاح العلاقات المدرسية، غير أن تنظيم هذه العلاقات على أسس سليمة هو أهم العوامل. (الدليل المنهجي في الإعلام المدرسي، 2001 ، ص: 16).

7-5علاقة مستشار التوجيه بالتلاميذ: يدخل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في بناء علاقة مباشرة سواء تربوية أو اجتماعية أو نفسية، فيعمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي على مساعدة التلاميذ على فهم إمكانياتهم، وكذلك مساعدتهم على الإنتظام في البرنامج الدراسي وفق ما يناسب إمكاناتهم و العمل على تحقيقيها، أما العلاقة الاجتماعية والنفسية فيهدف من خلالها الى: -مساعدة التلميذ على تقبل ذاته كما هي.

و مساعدة التلميذ على تخطي بعض المشكلات النفسية التي قد يتعرض لها أثناء مساره الدراسي(عبد الحميد ، 1994 ، ص:113).

7-6علاقة مستشار التوجيه بالأولياء: يعتبر الأولياء متعاملين أساسيين إذ كونهم مكفلون أساسا بتربية أبنائهم ويمكنهم ذلك من المساهمة في توجيههم إذا توفرت لديهم المعلومات المتعلقة بالمحيط المدرسي وما بعد المدرسي. وذلك لا يتم إلا باتصالهم بالمؤسسة التربوية، حيث أن هذا الاتصال يمكنهم من الوقوف و بصورة واضحة عما تقدمه المدرسة لأبنائهم، وهو عامل هام في نجاح العملية التربوية التي ينظمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي سواء كانت جماعية أو فردية من أجل إعلام الأولياء بنتائج أبنائهم من أجل التحسين. (مرسي، 1984 ، ص: 152).

8-الصعوبات والعراقيل التي تواجه مستشار التوجيه المدرسي والمهني :

8-1الصعوبات التي تواجه المرشد في عمله ومنها : عدم وضوح دوره لكثرة انشغالاته و نقص التدريب المهني وصعوبة الاتصال بيته وبين زملائه المستشارين.

8-2 الصعوبات الذاتية ومنها : عدم الرغبة في العمل الأكبر في العمل الإرشادي و نقص السمات الشخصية للمستشار ونقص الأقدمية العلمية والعملية وبعض التقصير من بعض المستشارين في توضيح دوره وطبيعة عمله وكذا التفاوت في التدريب العلمي للمستشار.(العزة، 2009 ، ص: 202).

8-3 صعوبات تتعلق بأطراف العملية التربويةومنها :

-صعوبات تتعلق بالإدارة المدرسية والمتعلمين: كنقص الوعي النفسي للمديرين وعدم الإقتناع بأهمية العمل الإرشادي.

8-4صعوبات تتعلق بالطلبة:

كعدم وعي الطلبة بأهمية العملية الإرشادية وخوف الطلاب من وهمهم بعدم السواءو ضعف الوعي النفسي عند أفراد البيئة.

8-5صعوبات تتعلق بأولياء الأمور: كضعف الإتصال والتواصل مع أولياء الأمور و الممارسة السلبية من قبل مسييري المؤسسة ونقص الوعي النفسي عند أولياء الأمور و وجود حاجز نفسي بين الوالدين وأبنائهم فيخاف

الطالب من استدعاء ولي أمره خوفا من أن يفتضح أمره ، وكذا ضعف إهتمام الآباء بمتابعة مشاكل أبنائهم.(عبد الهادي، 2004 ، ص: 164).

8-6صعوبات تتعلق باتجاهات العاملين في المدرسة: مثل وجود نزعة لدى العاملين في المدرسة للمراقبة وإنتظار إختفاء المشكلة أو السلوك غير المرغوب فيه كنتيجة للعمل الإرشادي ، وعندما لا يرون هذا التغيير فهم يقومون بانتقاء الإرشاد والتشكيك بجدواه فلا يتعاون مع المستشار، فكثيرا ما يخاف العاملون في المدرسة من المستشار لأنه جديد بالنسبة لهم فينظرون إليه بقلق وخشية خصوصا إذا كان الانطباع السائد عن عمل المستشار بأنه ينزع الصلاحيات من الإدارة والهيئة التدريسية.

8-7الصعوبات المادية -عدم توفر مكتب للمستشار يزاول في عملية الإرشادي الفردي والجماعي.

-انعدام التسهيلات والمواد المساعدة له في عمله. (كاملة الفرخ – تيم 1999ص: 192،193).

من خلال ما سبق نجد أن الصعوبات تتنوع وتختلف منها ما هو ناتج عن المستشار ذاته، ومنها ما يتعلق بالطلبة الذين يمثلون أحد المعيقات، نظرا لجهلهم بأهمية العملية الإرشادية، ومنها ما يتعلق بأولياء الأمور، حيث نجد أن الأولياء لا يهتمون بأبنائهم ومتابعتهم في المدرسة، نجد كذلك بعقد التواصل ما بين المستشار وأولياء الأمور ولا تقتصر هذه الصعوبات هنا فقط، بل تتعداها إلى العاملين بالمدرسة، حيث نجد أن هناك إنقطاع بين العاملين والمستشار في بعض الأحياء وتتمثل أيضا في المعيقات المالية والتي يعاني منها معظم المستشارين والمتمثلة في عدم توفر الوسائل والمكان المخصص لإجراء المقابلات.

خلاصة: إن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يعمل على تقديم كل الخدمات التي تساعد التلميذ في مساره الدراسي والمهني، حيث يساعده في إختيار الفروع المناسبة وفق ما يناسب إمكانياته الدراسية وميوله واستعداداته، كما يعمل على إدماج التلميذ في محيطه الدراسي من خلال عمليات الإعلام والتوجيه والتقويم. ويساعده على تقييم ذاته وتقبلها كما هي، واكتشاف قدراته واستعداداته وإتخاذ القرار السليم في شأن مشروعه الدراسي والمهني

الجانب الميداني

الفصل الثالث: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

مجتمع الدراسة .

منهج الدراسة.

اولا العينة الاستطلاعية :

الهدف من الدراسة الاستطلاعية

وصف عينة الدراسة الاستطلاعية

وصف أداة جمع البيانات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية

الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة

ثانيا الدراسة الاساسية :

وصف عينة الدراسة الاساسية

الاداة المستخدمة في الدراسة الاساسية

اجراءات تطبيق الدراسة الاساسية

الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة البيانات.

خلاصةالفصل

تمهيد

سنتناول في هذا الفصل الدراسة الميدانية التي قمنا بها وتتضمن تحديد المنهج المتبع في الدراسة و الأدوات المستخدمة فيها والتحقق من صدقها وثباتها وعينة الدراسة ومواصفاتها والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

– مجتمع الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في إختيار العينة التي تمثل أهداف موضوع الدراسة الحالية ، و يتم في ذلك تعميم النتائج على المجتمع الأصلي والذي يشمل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي و المهني بمركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية ورقلة للعام الدراسي 2019/2018 و يشمل 61 مستشارا.

–منهج الدراسة : سوف نعتمد في دراستنا على المنهج الوصفي المقارن " دراسة تحليلية " لاعتماده على وصف الظاهرة كما توجد في الواقع ولأنه الأنسب في دراستها وفق خطوات منهجية.

"–و يشير عبيدات " 2003 إلى أن المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ، و يهتم بوصفها وصفا دقيقا و يعبر عنها تعبيرا كميا . (عبيدات،2003،ص:219.)

اولا:الدراسة الاستطلاعية :

الهدف من الدراسة الاستطلاعية : التأكد من صلاحية الأداة المستخدمة في جمع البيانات (الاستبيان) قبل استخدمها في الدراسة الأساسية من خلال الخصائص السيكومترية والتعرف على عينة الدراسة وخصائصها.

وصف عينة الدراسة الاستطلاعية تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) من مستشاري التوجيه المدرسي والمهني ، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المجتمع الاصلي .

العينة : تم الاعتماد في هذه الدراسة على طريقة الحصر الشامل لاختيار عينة الدراسة والمتمثلة في مستشاري التوجيه المدرسي و المهني والمهني حيث تمت هذه الطريقة بسحب مجموع المستشارين في مركز التوجيهالمدرسي والمهني لكلا الجنسين و الذي بلغ عددهم 61 مستشارا بولاية ورقلة في الإجتماع التنسيقي لمستشاري التوجيه و هو إجتماع دوري يعقد عادة مرة كل أسبوع .

وصف اداة جمع البيانات المستخدمة في الدراسة :

الاداة : سنعتمد في دراستنا على الاستبيان كأداة من أدوات جمع البيانات و هي أكثر الأدوات استخداما في مثل هذه البحوث لاعتباره الأنسب لتحقيق الأهداف المرجوة من بحثنا ، و هي التعرف على أهم معوقات التوجيه

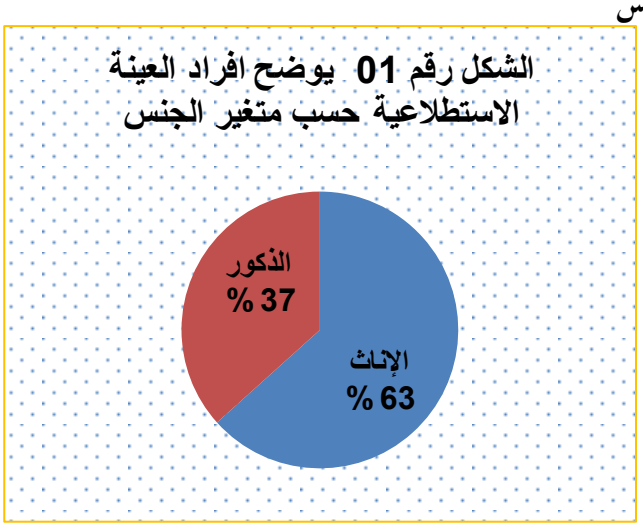
والإرشاد من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي و المهني ، و يعرف الاستبيان على أنه مجموعة من الأسئلة التي تقدم للمفحوص وفق أهداف و ظروف معينة من أجل الكشف عن الآراء التي يحملها الفرد حول موضوع معين، و قد تم تبني الاستبيان كما هو بعد خضوعه للتحكيم والتعديل من قبل أهل الإختصاص كونه مأخوذ من مذكرة ماجيستير لـ " :موفق مراد" لموسم 2013/2012، كما أعيد تطبيقه في دراسة مشابهة من قبل الطالبتان بوزكار فتيحة ويحي عمار آمال للموسم الجامعي 2017/2016 .

الاستبيان المتبنى في صورته النهائية عبارة عن 54 بندا مقسم إلى خمس محاور يطلب من أفرد العينة الإختيار والإجابة عليه من ضمن 5 بدائل لها أوزانها التقديرية وفق مقياس ليكرت الخماسي ووفقا ما تمليه الدراسة الاستطلاعية و الأقدمية الميدانية للوقوف حول أهم المعوقات التي تعترض أداء مهام مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

-مواصفات العينة حسب متغير الجنس:

جدول رقم (01)يوضح أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	11	100/36.66
إناث	19	100/63.33
المجموع	30	100/100



الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

ثم حساب الخصائص السيكومترية لأداة القياس والمتمثلة في صدق وثبات الأداة وفقا للمراحل التالية:

صدق الاداة : اعتمدت الدراسة الحالية في قياس صدق الأداة على نوعين صدق المقارنة الطرفية وصدق الإتساق الداخلي .

صدق المقارنة الطرفية :

والذي يطلق عليه إسم الصدق التميزي ،لأنه يميز بين متوسطي الدرجات المجموعة الدنيا ،و العليا ويتم اختيار أفراد هاتين المجموعتين ،بعد ترتيب الأفراد تنازليا حسب الدرجات المحصل عليها بعد تطبيق الاختبار. تم نختار 33%من الطرف العلوي ،33%من الطرف السفلي ثم يتم مقارنة متوسطي المجموعتين والموضح في الجدول أدناه

جدول رقم(02)يوضح نتائج قياس الصدق باستخدام طريقة المقارنة الطرفية :

المقارنة	متوسط الحسابي	انحراف معياري	عدد الافراد	درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة الاحصائية
دنيا 33%	161.0000	1.73205	9	16	- 10.399	0.01
عليا 33%	170.3333	2.06155	9	16		

يتضح من خلال الجدول السابق ان المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا و المقدر ب(161.0000) أقل من المتوسط الحسابي للمجموعة العليا والمقدر ب(170.3333) وقد بلغت قيمة ت المحسوبة (10.399 -) ودرجة الحرية 16 مما يدل أن الفرق بين طرفي الأداة دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) هو مايدل على أن الأداة على درجة من الصدق يجيز تطبيقها في الدراسة الاساسية.

2-1-4: صدق الاتساق – التجانس – الداخلي :

جدول رقم(3) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية :

الأبعاد	ظروف التكوين	ظروف العمل	تخطيط النشاطات الإرشادية	التصورات الإجتماعية	أدوات وإجراءات فعل التوجيه
الدرجة الكلية	0.596	0.373	0.461	0.387	0.122

الدلالة الإحصائية عند (0.01)

فيتضح من خلال الجدول السابق أن قيم معاملات الإرتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية عند مستوى الدلالة 0.01 فتراوحت بين (0.596) و(0.122) هو ما يدل على أن الأداة على درجة من الصدق يجيز تطبيقها في الدراسة الاساسية.

5-1 ثبات الأداة : يشير مفهوم ثبات الاذاة إلى اتساق درجة الاختبار والمقياس لمجموعة معنية من الأفراد أي اتساق عبر الزمن أوإتساق صيغ مختلفة من نفس الاختبار أو اتساق مفردات الاختبار ذاته (صلاح الدين محمود علام 2006ص89)

واعتمدت الدراسة الحالية في حساب ثبات الأداة على نوعين : عن طريق الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية .

5-1-1 حساب الثبات عن طريق ألفاكرونباخ :

جدول رقم(04) يوضح نتائج قياس الثبات باستخدام الفاكرومباخ:

الأبعاد / المؤشرات	عدد البنود	معامل الفاكرومباخ
ظروف العمل	11	0.663
التخطيط	12	0.649
التكوين	12	0.711
التصورات الاجتماعية	10	0.620
إجراءات فعل التوجيه	09	0.817
المجموع الكلي	54	**0.657**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معامل الثبات الفاكرومباخ يقدر ب (**0.657**) وهي قيمة دالة إحصائيا مما يدل أن الاختبار يتمتع بقدرة عالية من الثبات .

5.1.2 ثبات التجزئة النصفية :

جدول رقم (05) يوضح نتائج قياس الثبات باستخدام التجزئة النصفية:

المقياس / المؤشرات	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد العديل
المعوقات الارشادية	**0.518**	**0.736**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن معامل الارتباط قبل التعديل يقدر ب (**0.518**)، وبعد تطبيق معادلة سيبرمان بروان لتصحيح الأثر بلغ معامل الارتباط (**0.736**) ، وهي قوية ودالة إحصائيا مما يدل على أن المقياس يتمتع بقدر عالي من الثبات.

5.1.3 ثبات الاذاة : وعليه قد تم الاعتماد على قياس ثبات الأداة على حساب معادلة الفاكرومباخ والدي قدر ب (**0.657**) وهي قيمة دالة إحصائيا ،وحساب معامل التجزئة النصفية حيث تم تقسيم درجات الأفراد إلى نصفين ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين والمقدر ب(**0.518**) وبعد تصحيحه بمعادلة سيبرمان براون قدر ثبات الاختبار ككل ب (**0.736**) وهي قيمة قوية ودالة احصائيا مما يؤكد ثبات الاداة.

من خلال النتائج المتحصل عليها في حساب صدق وثبات الاداة يمكن الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

ثانيا : الدراسة الاساسية

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة سنتناول الاجراءات الميدانية الخاصة بالدراسة الأساسية مجتمعها وبياناتها وتتمثل في العناصر الاتية .

تطبيق الأداة: تم تطبيق الأداة خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية 2019/2018 و ذلك على 61 مستشارا للتوجيه والإرشاد المدرسي بمركز التوجيهوالإرشاد المدرسي لولاية ورقلة .

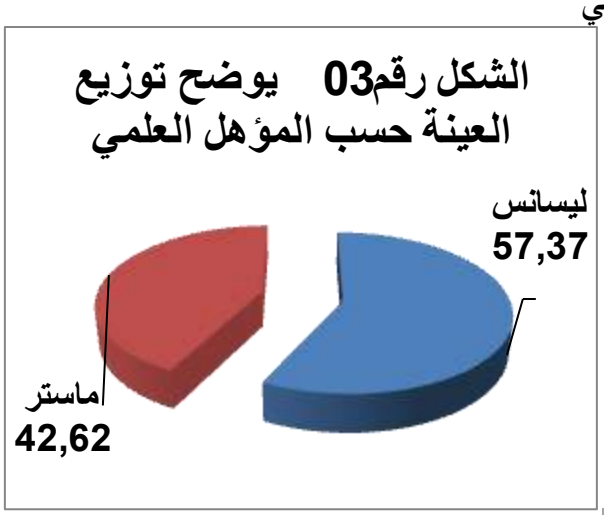
مواصفات عينة الدراسة بعد التطبيق:

جدول رقم 06 :يوضح توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	28	100/45.90
إناث	33	100/54.09
المجموع	61	100/100

جدول رقم 07: يوضح توزيع العينة حسب المؤهل العلمي

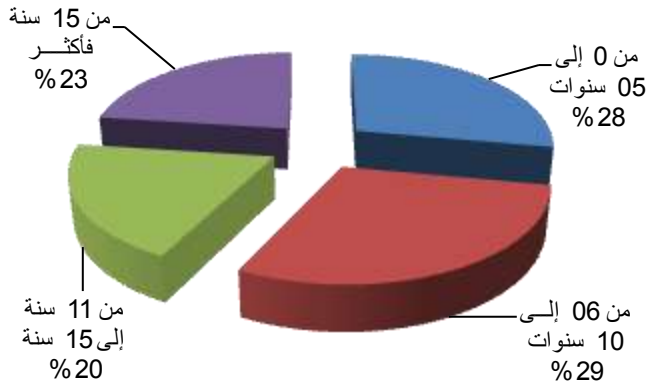
الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	35	100/57.37
ماستر	26	100/42.62
المجموع	61	100/100



الجدول رقم 08 يوضح توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية المهنية:

البيان	التكرار	النسبة المئوية
من 0 إلى 05 سنوات	17	100/27.86
من 06 إلى 10 سنوات	18	100/29.50
من 11 سنة إلى 15 سنة	12	100/19.67
من 15 سنة فأكثر	14	100/22.95
المجموع	61	100/100

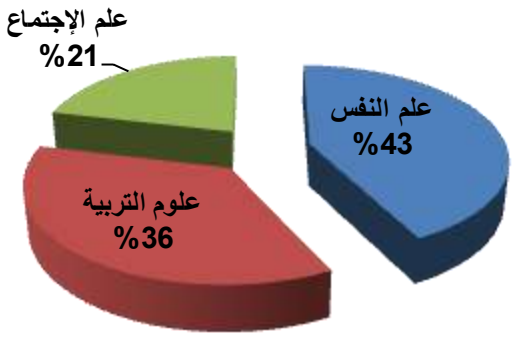
الشكل رقم (04) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية:



الجدول رقم 09 يوضح توزيع افراد العينة حسب التخصص العلمي

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علم النفس	26	100/42.62
علوم التربية	22	100/36.06
علم الإجتماع	13	100//21.31
المجموع	61	100/100

الشكل رقم (05) يوضح توزيع افراد العينة حسب التخصص العلمي



المعالجة الإحصائية:

تم إدخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الإحصائي (SPSS) مع استخدام الأدوات الاحصائية التالية :

1- صدق المقارنة الطرفية

2- طريقة الفا كرونباخ التجزئة النصفية لحساب قيم معامل الثبات.

3- معامل ارتباط برسون.

4-اختبار (T) لعينتين ذات الدلالة الإحضائية لحساب الفروق في استجابات المستشارين حول المحاور الخمس

5-إختبار تحليل التباين وتحليل التباين المتعدد (مانوفا) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية لأفراد عينة الدراسة

6- النسبة المئوية

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى الإجراءات الميدانية التي اتبعتها الدراسة حيث تعرفنا على المنهج الوصفي المناسب لمثل هذه الدراسة، مجتمع الدراسة، وحجمه حيث تم تحديده في مجموعة المستشارين و تكونت العينة الأساسية من 61 مستشارا ثم التعرف على طريقة إختبارها ثم طريقة حسابها مع الأساليب الإحصائية المستخدمة و المعتمدة و التي بواسطنها تم معالجة فرضيات الدراسة.وسيتم عرض وتفسير نتائج الدراسة في الفصل الموالي .

الفصل الرابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

عرض ومناقشة وتفسيرنتائج الفرضية العامة.

عرض ومناقشةوتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

عرض ومناقشةوتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية .

عرض ومناقشة وتفسيرنتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

عرض ومناقشةوتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

خلاصة

اقتراحات

المراجع

الملاحق

تمهيد :

تعتبر النتائج التي يتوصل إليها الباحث في دراسة همزة وصل بين المعطيات النظرية و الأخرى الميدانية ،و قد أسفر التطبيق الميداني لأدوات جمع البيانات الخاصة بالدراسة الحالية على مجموعة من النتائج تعتبر معطيات خام تحتاج إلى تحليل و تفسير للوصول إلى قبول الفرضيات المطروحة أورفضها من خلال تفسير الظاهرة التي هي موضوع الدراسة ، و المتمثلة هنا : في المعوقات الإرشادية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الطور الثانوي ولتمكن من المناقشة العلمية لابد من العرض المناسب للنتائج المتحصل عليها و تحليلها وهذا ماسيتم التعرض له في هدا الفصل :

1عرض و مناقشة نتائج الفرضية العامة :

تنص الفرضية العامة على مايلي : **هناك معوقات تعترض مجال التوجيه والإرشاد من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الطور الثانوي و** للإجابة عن هذه الفرضية ، وبعد المعالجة الإحصائية كانت النتائج كمايلي:

جدول رقم (10) يوضح حساب الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي للمعوقات الإرشادية

المعوقات /المؤشرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
ظروف التكوين	2.10788	37.9180
ظروف العمل	1.71174	46.2623
تخطيط النشاطات التربوية	2.09996	46.0820
التصورات الإجتماعية	1.84539	35.6230
أدوات وإجراءات فعل التوجيه	1.50989	32.7705

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن الظروف المتعلقة بظروف العمل كانت من ضمن المعوقات حيث بلغ الانحراف المعياري لاستجابات مجموع العينة (1.71174) بمتوسط حسابي يقدر بـ: (46.2623) . في حين أن الظروف المتلقة بالتخطيط للنشاطات التربوية بلغ الإنحراف المعياري لمجموع العينة (2.09996) بمتوسط حسابي يقدر بـ: (46.0820) أما ظروف التكوين فقد بلغ الانحراف المعياري لمجموع العينة (2.10788) بمتوسط حسابي يقدر بـ: (37.9180) . أما الظروف المتعلقة بالتصورات الإجتماعية فبلغ الانحراف المعياري لاستجابات مجموع العينة (1.84539) بمتوسط حسابي يقدر بـ: (35.6230) في حين كانت الظروف المتعلقة بأدوات وإجراءات فعل التوجيه فبلغ الانحراف المعياري لاستجابات مجموع العينة (1.50989) بمتوسط حسابي يقدر بـ: (32.7705) ومن خلال النتائج المحصل عليها يتضح إتفاقها مع ماافترضته الدراسة :**بوجود هاته المعوقات الإرشادية التي تعترض فعلا مجال مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني** .

2عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى توجد هناك فروق دالة إحصائيا بين مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي بخصوص المعوقات الإرشادية من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير الجنس .

ولحساب الاختلاف في المعوقات الإرشادية باختلاف الجنس ثم استخدام اختبارات الفروق مابين متوسطي عينتي الذكور والإناث والجدول الموالي يوضح نتائج المعالجة الإحصائية:

جدول رقم 11 يوضح نتائج الفرضية الجزئية الأولى

المؤشرات / المعوقات الارشادية	الجنس	متوسط الحسابي	الانحراف معياري	عدد الافراد	درجة الحرية	ت المحسوبة	P .Value	الدلالة الاحصائية
ظروف_التكوين	ذكور	37,7500	1,26564	28	59	,570	,571	غير دال
	اناث	38,0606	2,63319	33				
ظروف_العمل	ذكور	46,5714	1,70899	28	59	1,307	,196	غير دال
	اناث	46,0000	1,69558	33				
تخطيط النشاطات الإرشادية	ذكور	46,4643	2,08135	28	59	1,318	,193	غير دال
	اناث	45,7576	2,09210	33				
التصورات_الاجتماعية	ذكور	35,6429	1,78915	28	59	,077	,939	غير دال
	اناث	35,6061	1,91930	33				
ادوات واجراءات فعل التوجيه	ذكور	32,9643	1,59820	28	59	,922	,360	غير دال
	اناث	32,6061	1,43482	33				
الدرجة_الكلية	ذكور	166,4286	2,84707	28	59	1,126	,265	غير دال
	اناث	165,4242	3,92134	33				

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسا بي **لمتغير الجنس** لدى الذكور بـ (37,7500) وهي أقل قيمة من المتوسط الحسابي لدى الإناث والمقدر ب(38,0606) كما أن قيمة الانحراف المعياري للذكور بلغت (1,26564) و (2,63319) بالنسبة للإناث ، في حين بلغت قيمة ت المحسوبة (,570) عند درجة الحرية 59 ومستوى دلالة (,571) وهي قيمة غير دالة مما يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث بخصوص المعوقات الإرشادية المتعلقة **بظروف التكوين** .

في حين بلغت قيمة المتوسط الحسا بي **لمتغير الجنس** لدى الذكور بـ (46,5714) وهي أكبر قيمة من المتوسط الحسابي لدى الإناث والمقدر ب(46,0000) كما أن قيمة الانحراف المعياري للذكور بلغت (1,70899) و (1,69558) بالنسبة للإناث ، في حين بلغت قيمة ت المحسوبة (1,307) عند درجة الحرية 59 ومستوى دلالة (,196) وهي قيمة غير دالة مما يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث بخصوص المعوقات الإرشادية المتعلقة **بظروف العمل** .

و بلغت قيمة المتوسط الحسا بي **لمتغير الجنس** لدى الذكور بـ (46,4643) وهي أقل قيمة من المتوسط الحسابي لدى الإناث والمقدر ب(45,7576) كما أن قيمة الانحراف المعياري للذكور بلغت (2,08135)

و (2,09210) بالنسبة للإناث ، في حين بلغت قيمة ت المحسوبة (1,318)عند درجة الحرية 59 ومستوى دلالة (193,) وهي قيمة غير دالة مما يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث بخصوص المعوقات الإرشادية المتعلقة **بظروف التخطيط للنشاطات الإرشادية** .

في حين بلغت قيمة المتوسط الحسا بي **لمتغير الجنس** لدى الذكور بـ (35,6429) وهي أكبر قيمة من المتوسط الحسابي لدى الإناث والمقدر ب(35,6061) كما أن قيمة الانحراف المعياري للذكور بلغت (1,78915) و (1,91930) بالنسبة للإناث ، في حين بلغت قيمة ت المحسوبة (077,) عند درجة الحرية 59 ومستوى دلالة (939,) وهي قيمة غير دالة مما يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث بخصوص المعوقات الإرشادية المتعلقة **بالتصورات الإجتماعية** .

أما بخصوص المعوقات المتعلقة بأدوات وإجراءات فعل التوجيه فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي **لمتغير الجنس** لدى الذكور بـ (32,9643) وهي أكبر قيمة من المتوسط الحسابي لدى الإناث والمقدرة ب(32,6061) كما أن قيمة الانحراف المعياري للذكور بلغت (1,59820) و (1,43482) بالنسبة للإناث ، في حين بلغت قيمة ت المحسوبة (922,) عند درجة الحرية 59 ومستوى دلالة (360,) وهي قيمة غير دالة مما يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث بخصوص المعوقات المتعلقة **بأدوات وإجراءات فعل التوجيه**.

يتضح كذلك من خلال الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسا بي الكلي **لمتغير الجنس** لدى الذكور بـ (166,4286) وهي أقل قيمة من المتوسط الحسابي لدى الإناث والمقدر ب(165,4242) كما أن قيمة الانحراف المعياري للذكور بلغت (2,84707) و (3,92134) بالنسبة للإناث ، في حين بلغت قيمة ت المحسوبة (1,126) عند درجة الحرية 59 ومستوى دلالة (265,) وهي قيمة غير دالة مما يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث بخصوص المعوقات الإرشادية (ظروف التكوين ، العمل ، تخطيط النشاطات التربوية إجراءات وأدوات فعل التوجيه ، التصورات الاجتماعية) .

ومنه تم نفي الفرضية: (**أي انه لايوجد اختلاف** بخصوص الجنس بين مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي بخصوص المعوقات الإرشادية من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يمكن تفسير هده النتيجة أن هناك عدم وجود فروق دالة إحصائيا في وجهات نظر مستشار التوجيه والإرشاد بخصوص المعوقات المتعلقة بالتكوين و من ثمة الإقرار بوجود هذه المعوقات فعلا في الميدان كما أن إدراك مستشاري التوجيه والإرشاد لهذه المعوقات و درجة تأثرها على التوجيه والإرشاد غير مختلف بينهم كونهم معوقات موضوعية كل مستشار معرض لمواجهتها في الميدان و يمكن الاستشارة إلى اختلاف وحيد في وجهات نظرهم بخصوص البند

المتعلق بالتكوين و الذي يثير مسألة التكوين الإقامي و مدى استحسانه عند المستشارين فهنا يميل جنس الإناث إلى التكوين عن بعد و ذلك لعدة اعتبارات اجتماعية ترجع إلى ارتباط أغلب المستشارات المتزوجات ضف إلى ذلك تأثير الأعراف و التقاليد في الحياة العملية لجنس الإناث.

و بالتالي لا يوجد فروق في ادارك المستشارين مما يعكس أن تلك المعوقات موضوعية و موجودة فعلا في الميدان و ما توصلت إليه الدراسة الحالية بإبراز لا توجد فروق حيث اتفقت مع دراسة العاجز (2001) حيث هدفت إلى التعرف على واقع التوجيه و الإرشاد التربوي و دور المرشد التربوي بالإضافة إلى المشكلات التي يواجهونها في المدارس . و تتحقق هذه النتيجة مع دراسة" **وولفرتون** (**1992**)" التي هدفت للتعرف عل أساليب التعامل مع الضغوط النفسية و علاقاتها بالاكتئاب لدى أفراد عينة الدراسة فهل هناك فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث .

كما توصلنا إلى أنه لا توجد فروق بين المستشارين في المعوقات الخاصة بظروف العمل التي تعزى لمتغير الجنس، و استنادا على نتائج الدراسة يمكن أن نرجع أسباب قلة الاحتراف بين الذكور والإناث فيما يخص المعوقات الخاصة بظروف العمل التي تعكس المشاكل و النقائص و المعيقات التي تعترض عمل المستشار فكليهما يعاني من عدم توفر الظروف الجيدة لمحيط العمل سواء كانت هذه الظروف اجتماعية كصعوبة تكوين علاقات داخل المجتمع و المؤسسة أو ظروف مادية كعدم توفر المكآفات و نقص التحفيز وعدم كفاية الراتب مقارنة مع المهام المكلفين بها أو يقحم المدراء المستشارين في أعمال لا تخصهم. هذه المعيقات تشمل كلا الجنسين و من الرغم من اختلافهما في الخصائص النفسية و الجسمية والعقلية.

كما أنه لا توجد فروق بين الذكورو الإناث في معوقات التوجيه والإرشاد الخاصة بمعوقات أدوات وإجراءات فعل التوجيه المدرسي والمهني وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة **كاشف نايف زايد** (2008) حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الرضا الوظيفي لمعلمي و معلمات التربية الرياضية وعلاقاته ببعض المتغيرات و أشارت الدر اسة إلى النتائج التالية : لم تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإ ناث) يعني في الإطار الإرشادي شمل المستشارين و المستشارات ومن جهة أخرى نجد الدراسة الحالية تتعارض و دراسة **الغانم** (**2001**) بالأردن التي هدفت إلى كشف عن مستويات رضا المشرفين التربويين في المحافظة عن صلاحيات في المهام الموكلة لهم من وجهة نظرهم و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات رضا المشرفين التربويين تعزى لمتغيرالجنس و أكدت على أن وجود عدم الرضا عند الإناث على عكس الدراسة الحالية حيث أننا لم نلمس ولو اختلافا طفيفا بين الجنسين.

3عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية على مايلي : توجد هناك فروق دالة إحصائيا لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي بخصوص المعوقات الإرشادية من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير الأقدمية المهنية . و بعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول أدناه :

جدول رقم (12) *يوضح نتائج الفرضية الجزئية الثانية*

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	P.Value	مستوى الدلالة
ظروف_العمل	3,803	3	1,268	,420	,739	غير دال
تخطيط النشاطات الإرشادية	12,266	3	4,089	,924	,435	غير دال
ظروف_التكوين	32,445	3	10,815	2,633	,059	غير دال
ادوات واجراءات فعل التوجيه	3,345	3	1,115	,476	,700	غير دال
التصورات_الاجتماعية	13,394	3	4,465	1,333	,273	غير دال
الخطأ	172,000	57	3,018	*	*	*
الاجمالي	175,803	60	*	*	*	*

فمن خلال الجدول نجد أن قيم إختبارf لمتغيرالأقدمية المهنية والمتعلقة بظروف العمل بلغت 420, عند درجة حرية 3 و مستوى دلالة 739, و أن قيم إختبارf لمتغيرالأقدمية المهنية والمتعلقة بظروف التخطيط للنشاطات الإرشادية بلغت 924, عند درجة حرية 3 و مستوى دلالة435, و أن قيم إختبارf لمتغيرالأقدمية المهنية والمتعلقة بظروف التكوين بلغت 2,633 عند درجة حرية 3 و مستوى دلالة059, و أن قيم إختبارf لمتغيرالأقدمية المهنية والمتعلقة بظروف أدوات وإجراءات فعل التوجيه بلغت 476, عند درجة حرية 3 و مستوى دلالة 700,

في حين أن قيم إختبارf لمتغيرالأقدمية المهنية والمتعلقة بظروف التصورات الإجتماعية بلغت1,333 عند درجة حرية 3 و مستوى دلالة 273, وعليه فجميع القيم غير دالة إحصائيا ومنه تم نفي الفرضية: (**أي انه لايوجد اختلاف** بخصوص متغير الأقدمية المهنية بين مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي بخصوص المعوقات الإرشادية من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

من خلال النتائج السابقة يتضح لنا عدم وجود فروق في معوقات التوجيه والإرشاد المتعلقة بظروف التكوين يعزى لمتغير الأقدمية و عليه يمكن القول بعدم وجود أثر فعال لعامل سنوات العمل و نتائج دراستنا اتفقت مع دراسة **الطوبقي(1990**) التي أشارت إلى عدموجود فروق إحصائية بين المرشدين لاختلاف سنوات الأقدمية.

كما أوضحت النتائج من الجدول بالنسبة لمتغير الأقدمية المهنية هو أنه لا يوجد فروق في المعوقات الإرشادية المتعلقة بظروف العمل ومن خلال مما سبق نستنتج أن مستشاري التوجيه والإرشاد يختلفون في طبيعة المشكلات المعيقة بعنوان الأقدمية حيث نجد أن المستشارين سواء حديثي عهد بالمهنة و الذين لديهم أقل من خمسة سنوات أو

الذين يعملون أكثر من خمسة سنوات في إطار التوجيه والإرشاد يواجهون نفس المعيقات اتجاه عملهم فبالرغم من اختلافهم في مدة العمل إلا أنهما يواجهان نفس المشكلات التي تعيق عملهم الإرشادي. وقد يرجع سبب ذلك إلى المستشار في حد ذاته، حيث نجد أن المستشار حديث العهد بالمهنة يصعب عليه فهم المحيط العملي فهو يعتبره عمل جديد عليه فنجده في نفس اتجاه المستشار الذي يعمل لمدة أكثر من خمسة سنوات في مجال الإرشاد أيضا ومازال يعاني من الصعوبات في الوسط المدرسي نظرا لكثرة التلاميذ و مشاكلهم خاصة في واقعنا الحالي.

كما ينبغي الإشارة إلى عدم وجود فروق بين مستشارين التوجيه والإرشاد المدرسي و المهني تبعا لمتغير الأقدمية بحيث لم يؤثر متغير الأقدمية المهنية في إدراك وتصور المستشارين لهذه المعوقات و أن المستشارين مهما كانت خبرتهم فإن استجاباتهم كانت نفسها بخصوص معو قات التوجيه والإرشاد و تتفق هذه النتيجة مع دراسة **االطوبقي(1990)**

التي هدفت إلى الكشف عن إدراك المرشدين التربويين لأهمية العمل في مجالات الإرشاد و الكف عن الفروق في الاستجابات باختلاف متغيرات الدراسة (جنس المرشد خبرته و تخصصه)

توصلنا هنا إلى عدم وجود دلالة إحصائية بحيث لم يؤثر متغير الأقدمية المهنية في إدراك المستشارين و بالتالي ثبات عدم وجود فروق بين المستشارين في إدراكهم لتلك المعوقات حيث تعارضت مع دراسة **الجامودي 2007** التي هدفت إلى التعرف على إسهام مديري مدارس التعليم العام و الأساسي بسلطنة عمان في مجال التوجيه المهني و هدفت أيضا إلى التعرف على درجة اختلاف استجابات الأخصائيين الاجتماعيين باختلاف كل من المنطقة التعليمية و سنوات الأقدمية و توصلت انه توجد فروق بين استجابات عينة الدراسة تعزى لخبرتهم المهنية.

***4عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة*:**

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على مايلي : توجد هناك فروق دالة إحصائيا لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي بخصوص المعوقات الإرشادية من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير المؤهل العلمي وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول أدناه :

الجدول رقم13 يوضح نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

المؤشرات / المعوقات الارشادية	المؤهل	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	عدد الافراد	درجة الحرية	ت المحسوبة	P .Value	الدلالة الاحصائية
ظروف_التكوين	**ليسانس**	37,8286	2,00713	35	59	,382	,704	غير دال
	ماستر	38,0385	2,27122	26				
ظروف_العمل	**ليسانس**	46,3429	1,83019	35	59	,424	,673	غير دال
	ماستر	46,1538	1,56697	26				
تخطيط النشاطات الإرشادية	**ليسانس**	46,2000	2,43504	35	59	,506	,615	غير دال
	ماستر	45,9231	1,57285	26				
التصورات_الاجتماعية	**ليسانس**	35,7714	1,68184	35	59	,726	,471	غير دال
	ماستر	35,4231	2,06249	26				
ادوات واجراءات فعل التوجيه	**ليسانس**	32,7714	1,39507	35	59	,006	,996	غير دال
	ماستر	32,7692	1,68066	26				
الدرجة_الكلية	**ليسانس**	166,1429	3,58217	35	59	,668	,507	غير دال
	ماستر	165,5385	3,37320	26				

من خلال الجدول السابق نجد أن قيمة المتوسط الحسابي لمتغير للمؤهل العلمي بلغت (37,8286) لليسانس و (38,0385) للماستر كما أن الانحراف المعياري لليسانس(2,00713) و (2,27122)للماستر وبلغت قيمة t (0. 382) عند درجة حرية (59) ومستوى دلالة (,704) أي لا توجد فروق في المؤهل العلمي في معوقات التوجيه والارشاد الخاصة بالتكوين.

في حين أن قيمة المتوسط الحسابي لمتغير للمؤهل العلمي بلغت (46,3429) لليسانس و (46,1538) للماستر كما أن الانحراف المعياري لليسانس(1,83019) و (1,56697)للماستر وبلغت قيمة t (,424) عند درجة حرية (59) ومستوى دلالة (,673) أي لا توجد فروق في المؤهل العلمي في معوقات التوجيه والارشاد الخاصة بظروف العمل .

أما قيمة المتوسط الحسابي لمتغير للمؤهل العلمي بلغت (46,2000) لليسانس و (45,9231) للماستر كما أن الانحراف المعياري لليسانس(2,43504) و (2,06249)للماستر وبلغت قيمة t (,506) عند درجة حرية

(59) ومستوى دلالة (615,) أي لا توجد فروق في المؤهل العلمي في معوقات التوجيه والارشاد الخاصة بظروف التخطيط للنشاطات الإرشادية .

أما قيمة المتوسط الحسابي لمتغير للمؤهل العلمي بلغت (35,7714) لليسانس و (35,4231) للماستر كما أن الانحراف المعياري لليسانس(1,68184) و (1,57285)للماستر وبلغت قيمة t (0.72) عند درجة حرية (59) ومستوى دلالة (471,) أي لا توجد فروق في المؤهل العلمي في معوقات التوجيه والارشاد الخاصة بظروف التصورات الإجتماعية .

أما عن ظروف أدوات وإجراءات فعل التوجيه فكانت قيمة المتوسط الحسابي لمتغير للمؤهل العلمي قد بلغت (32,7714) لليسانس و(32,7692) للماستر كما أن الانحراف المعياري لليسانس(1,39507) و(1,68066) للماستر وبلغت قيمةt (006,) عند درجة حرية (59) ومستوى دلالة (996،) أي لا توجد فروق في المؤهل العلمي في معوقات التوجيه والارشاد الخاصة بظروف أدوات وإجراءات فعل التوجيه.

وكانت النتائج مجملة :

فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمتغير للمؤهل العلمي (166,1429) لليسانس و(165,5385) للماستر كما أن الانحراف المعياري لليسانس(3,58217) و(3,37320) للماستر وبلغت قيمة t (668,) عند درجة حرية (59) ومستوى دلالة (0.507)أي لا توجد فروق في المؤهل العلمي بخصوص معوقات التوجيه والارشاد ويمكن تفسير هده النتيجة إلى:عدم وجود دلالةإحصائية بخصوص وجهات نظر مستشاري التوجيه و الإشاد المتعلقة بالتكوين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بحيث لم يؤثر متغير المؤهل العلمي على استجابات المستشارين و بالتالي لا يوجد فروق في إدراكهم، مما يعكس أن تلك المعوقات موجودة في الميدان،و أن كل المستشارين المتخصصين سواء في الماستر أو الليسانس تعترضهم نفس المعوقات و يقرون بوجودها في الميدان .

وكما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين المستشارين بخصوص المعوقات المتعلقة بأدوات وإجراءات فعل التوجيه تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، أن فئة الليسانس هم أكثر إحساسا بالصعوبات من فئة الماستر و قد يرجع ذلك أن فئة المؤهل العلمي بالنسبة إلى الليسانس نحو العمل و طموحاتهم نحو الأفضل بحكم الأقدمية الطويلة في العمل التربوي. ومن جهة أخرى اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الطويقي 1990) التي هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق في مدركات المرشدين لعملهم الإرشادي تبعا لاختلاف المؤهل العلمي و سنوات الأقدميةو أشارت النتائج إلى وجود فروق بين المرشدين المؤهلين وغير المؤهلين كما أشارت إلى عدم وجود فروق إحصائية في

المرشدين تبعا لاختلاف الجنس و سنوات الأقدمية والمؤهل العلمي .

5-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على مايلي : توجد هناك فروق دالة إحصائيا لدى مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي بخصوص المعوقات الإرشادية من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير التخصص . وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول أدناه :

الجدول رقم 14 يوضح نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	P.Value	مستوى الدلالة
ظروف_العمل	,633	2	,316	,105	,901	غير دال
تخطيط النشاطات الإرشادية	7,169	2	3,584	,808	,451	غير دال
ظروف_التكوين	4,189	2	2,094	,463	,632	غير دال
ادوات واجراءات فعل التوجيه	7,179	2	3,590	1,606	,209	غير دال
التصورات_الاجتماعية	4,809	2	2,405	,699	,501	غير دال
الخطأ	175,171	58	3,020	*	*	*
الاجمالي	175,803	60	*	*	*	*

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة إختبارF لمتغير التخصص بلغت 0.105عند درجة حرية 2 و مستوى دلالة 0.901 وعليه لا يوجد فرق في معوقات التوجيه والارشاد الخاصة بظروف العمل .

ونلاحظ أن قيمة إختبار F لمتغير التخصص بلغت 0.808 عند درجة حرية 2 و مستوى دلالة 0.451 وعليه لا يوجد فرق في معوقات التوجيه والارشاد الخاصة بظروف التخطيط للنشاطات الإرشادية .

ونلاحظ أن قيمة إختبار F لمتغير التخصص بلغت 0.463 عند درجة حرية 2 و مستوى دلالة 0.632 وعليه لا يوجد فرق في معوقات التوجيه والارشاد الخاصة بظروف التكوين .

كمانلاحظ أن قيمة إختبار F لمتغير التخصص بلغت 1.606 عند درجة حرية 2 و مستوى دلالة 0.209 وعليه لا يوجد فرق في معوقات التوجيه والارشاد الخاصة بظروف أدوات وإجراءات فعل التوجيه.

وبالنسبة للتصورات الاجتماعية فنلاحظ أن قيمة إختبار F لمتغير التخصص بلغت 0.699 عند درجة حرية 2 و مستوى دلالة 0.501 وعليه لا يوجد فرق في معوقات التوجيه والارشاد الخاصة بظروف التصورات الاجتماعية

ويمكن تفسير هده النتيجة إلى:-لم يؤثر متغير التخصص العلمي درجات المستشارين و بالتالي لاتوجد فروق في إدراكهم مما يعكس أن تلك المعوقات موضوعية و موجودة فعلا في الميدان،و أن كل المستشارين المتخصصين سواء في علم النفس أو علم الاجتماع أو علوم التربية تعترضهم نفس المعوقات و يقرون بوجودها في الميدان و هذا ما أشارت إليه دراسة "الجبوري (1986)"التي أوضحت وجود صعوبات رئيسية تواجه المرشدين التربويين و تحد من عملهم و اقتصارهم على الجانب النظري في عملهم الإرشادي.

و ما يمكن استنتاجه هنا وهي إقرار غالبية المستشارين بوجود هذه المعوقات ومن ثم عدم رضاهم بهذه الوضعية مما يدل على حاجاتهم لتكوين نوعي يتماشى و متطلبات المهنة التي يزاولونها و تطلعهم للأحسن.

واتفقت مع نتائج دراسة (تانغ 1992)إلى حد قريب على وجود عدد من الصعوبات مثل القصور في إعداد و تأهيل و تدريب المرشدين إضافة إلى تكليف المرشدين بمهام إدارية مما يعيق تنفيذ العملية الإرشادية بالنسبة لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي و المهني .

خلاصة

بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري خلصنا إلى ما يلي :

ما يمكن قوله بخصوص التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني بأنه لم يمنح الاهتمام الكافي في الجزائر، في حين نجد دول تسعى جاهدة وبكل حزم في التركيز عليه، فأصبح مركز اهتمام المنظومات التربوية وأحد أكبر غاياتها، وذلك أملا في تكوين أجيال قادرة على رفع التحديات لأنها تعي أن التوجيه هو المنعرج الحاسم في حياة أي فرد، فالتوجيه السليم يعني الاستثمار السليم في الرأس مال البشري، ومن ثمة تجنب الكثير من الظواهر الاجتماعية السلبية، والآفات ومختلف مظاهر الانحراف، فبانخراط كل فرد في المجال الذي يتماشى مع قدراته وميوله يكون قد ابتعد أميالا وإن لم نقل أنه إبتعد إلى الأبد عن إحتمال الولوج في عالم ومستقبل مجهول يلقي به إلى اللارجوع، وبذلك لن ينفع لا إرشاد و لا توعية إلا في حالات نادرة.

وعليه يجب التحسيس بأهمية ودور التوجيه و الإرشاد في بناء المجتمعات وتطوير مؤسساتها، ودراستنا هذه تلقي الضوء على الكثير من المعوقات والصعوبات التي تعترض التوجيه و الإرشاد في بلادنا والتي يمكن التمعن فيها وتحويلها إلى إيجابيات بقليل من العزم والإرادة من جانب القائمين على أحوال التربية، بدءا من منح فرصة لفئة مستشاري التوجيه و الإرشاد في التكوين وتحسين المستوى، ثم إلى التكفل الفعلي بانشغالاتهم المادية والمعنوية كونها من العوامل المحفزة والمشجعة على عدم إدخار أي جهد في ميدان العمل، ثم إلى مراعاة مقتضيات التخطيط التربوي في موضوع التوجيه و الإرشاد وكذلك بتنشيط المحيط الاجتماعي للتلميذ وتفعيل النشاطات اللاصفية وتزويده بثقافة في مجال التوجيه والإرشاد حتى نصل إلى أعلى درجات التفوق في هذا المجال، أي من المستشار الموجه إلى المدرسة الموجهة ثم إلى مقارنة المجتمع الموجه، كما يجب العمل على توفير جميع الوسائل والأدوات من

اختبارات نفسية وسن مناشير هادفة ومدروسة للرقي بعملية التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني .

إقتـــراحات

يعد التوجيه و الإرشاد جزءا أساسيا ومحوريا في عملية التربية والتعليم، وبالتالي لا يجب أن تعد خدماته خدمات إضافية أو نشاطات ثانوية يمكن الاستغناء عنها،وعليه نوصي بجملة اقتراحات الآتية:

1-ترقية خدمات الرعاية النفسية والتكفل الفعلي بالتلميذ.

2-إعادة النظر في بعض النصوص التنظيمية للتوجيه.

3توفير الأدوات والوسائل الضرورية لعملية التوجيه و الإرشاد من روائز، استمارات، الانترنت، ومكاتب مجهزة بمستلزمات العمل الإرشادي.

4-الاعتماد على التكوين وتوفيره لأطر التوجيه و الإرشاد سواء تعلق الأمر بالتكوين المستمر أو الأساسي بتفعيل دور الجامعة وربط المستشار بها، أو بالتكثيف من الأيام الدراسية، الملتقيات والمحاضرات من أجل الاستجابة للمقاربات التربوية الجديدة.

5-تمكين المستشارين من الاضطلاع بتقنيات الإنتاج والتوثيق والإعلام .

6-تطبيق اختبارات الشخصية واختبارات الذكاء للكشف عن الموهوبين والمتأخرين،والعودة للاهتمام بالتعليم المكيف.

7-تكوين المستشار في مجال التشريع المدرسي لغرض التمكن من منح استشارة موضوعية وقانونية.

8-تكوين المستشار في المعلوماتية، لأن العمل بوسيلة الإعلام الآلي أصبح ضروري.

9-تكوين المستشارين في ميدان الوساطة نظرا للأهمية التي يكتسبها في ميدان التوجيه و الإرشاد.

-10 تكوين المستشارين في محور المؤسسة نظرا لحث الوصاية عن العمل.

-11 زيادة الحوافز المادية والمعنوية للمرشدين.

المراجع

المراجع:

قائمة الكتب:

.1ابن الهيثم وجيه (1989) دار المعارف ، بدون طبعة.

.2أبو علاء، رجاء محمود(1983) نادية محمد شريف، الفروق الفردية وتطبيقاتها، ط 01

.3أحمد العابد وآخرون(1998)، المعجم الوزاري الأساسي المنظمة رسمية للتربية والثقافة والإعلام.

.4أحمد زكي بدوي(1978)، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، الطبعة 05مكتبة لبنان، بيروت.

.5أحمد محمد الزغيبي، بدون سنة، الإرشاد النفسي نظرياته واتجاهاته، دار زهران للنشر، الأردن.

.6أصول التربية الحديثة(1989)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

.7بوعيادة صالح بن عبد الله وتيازي عبد المجيد بن طاش (2000)، الإرشاد النفسي والاجتماعي، ب ط، جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، الرياض.

8-التوجيه المدرسي والمهني، لمحة تاريخية ، أهدافه، مهامه، وشيقه داخلية لمركز التوجيه المدرسي والمهني.

09 . توهامي إبراهيم(1999)، الدراسات السابقة في البحث العلمي، أسس منهجية في العلوم الاجتماعية العدد 03 ، منشورات خاصة ، قسنطينة.

10 . تويجيري، عابد بن محمد(1988)، تطور التعليم في دول الخليج العربي،مكتبة التربية لدول الخليج.

. 12جودة عبد الهادي، حسني العزة(2004)، مبادئ التوجيه والإرشاد والإرشاد النفسي، ط 02 ، دار الثقافة، الأردن.

. 13حامد عبد السلام زهران(1980) التوجيه والإرشاد النفسي، ط 02 ، عالم الكتب.القاهرة

. 14حامد عبد السلام زهران(1998) التوجيه والإرشاد النفسي، ط 03 ، عالم الكتب، القاهرة.

. 15الخطيب صالح أحمد(2003)، الإرشاد النفسي في المدرسة، الإمارات العربية المتحدة، العينين، دار الكتاب الجامعي.

. 16خليل وديع شكور(ب ت)، تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر، لبنان.

17 . الداهري (2005)، مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي، ط 1، دار الكندي، الأردن.

18 الدليل المنهجي في الإعلام(2001)، المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال "دليل منهجي في الإعلام المدرسي، وزارة التربية الوطنية الجزائرية.

19 الدليل في التشريع المدرسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

20 . رافدة الحرير، سمير الامامي(2011)، الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية، دار المسيرة، عمان الأردن.

21 رمضان محمد القذافي(1998)، التوجيه والإرشاد النفسي،ط 01 ،دار الجبل، بيروت.

22 . رولة حس(2001)،السلوك في المنظمات، الدر الجامعية الابراهيمية، مصر.

23 . زرهوني الطاهر(1991)، تنظيم وتسيير مؤسسة التربية والتعليم ، ديوان المطبوعات الجامعة الجزائرية.

24 . سامية(2003)، وسائل عمل مستشار التوجيه المدرسي"وظيفتها وكيفية انجازها"،– 27ماي 2003 –20– الملتقى الجهوي،للأسلاك التوجيه المدرسي والمهني، أيام 19سكيكدة.

25 . سعد جلال (1992)، التوجيه النفسي والتربوي والمهني، ط 02 ، دار الفكر العربي،القاهرة.

26 . سعيد حسني العزة(2009)، دليل المرشد التربوي المدرسي، ط 01 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

27 سعيد حسيني العزة(2000)، الإرشاد الجماعي العلاجي،ط 01 ،عمان، دار غريب.

28 . سعيد عبد العزيز، جودة عزة عطوي(2004)، التوجيه المدرسي، مفاهيمه النظرية، أساسياته، تطبيقاته العلمية، ط 01 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

29 صالح بن أحمد عفيف(2006)، المناهج وطرق التدريس، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى.

30 عبد الحميد مدحت (1999)، الصحة النفسية والتفوق الدراسين دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

31 . عبد الكريم فرسي(1993)، نظرة حول التوجيه المدرسي في الجزائر، مجلة الفكر،العدد 09

32 . عبد الهادي جودت وآخرون (1992)، التوجيه المدرسي ونظرياته، ط 1، عمان، الأردن.

33 . عبد الهادي جودت والعزة (1999)، التوجيه المهني ونظرياته، دار الثقافة، الأردن.

34 .عبيدات دوغان(2003)، البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه، دار أسامة للنشر، ط 01 ، الرياض.

35 . عطية محمود (1959) التوجيه التربوي والمهني، دار النهضة.

36 . علي بن هادية وآخرون(1991)،مرسى الجديد للطلاب، ط 07 ، المؤسسة الوطنية للكتاب.

37 . علي بوعناقة (1993)، التقويم التربوي في المؤسسات الجزائرية ، مجموعة مقالات لمحمد مقداد وآخرون، جمعية الإصلاح التربوي باتنة.

38 . فاضل عافل(1979)، معجم علم النفس الانجليزي "فرنسي عربي"، دار العلم الملايين، ط 02

، بيروت.

39 .فهد إبراهيم الحبيب(1996)، التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربي،ط 02 ، مكتبة العربي، الرياض السعودية.

40 فؤاد أبو الخطيب(1992)، التوجيه النفسي والتربوي والمهني، ط 02 ، دار الفكر العربي.

41 . فيصل خير الزاد(1984)، علم الأمراض النفسية والاضطرابات السلوكية، ط 01 دار الملايين، القاهرة.

42 . كاملة الفرج شعبان، عبد الجابر تيم(1999)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة 01 ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

43 . محمد المشايقة(ب ت)، مبادئ الإرشاد النفسي للمرشد والاختصاصيين النفسانيين،دار المناهج، عمان.

44 . محمد عبد الحميد الشيخ محمود(1994)، الإرشاد المدرسي، منشورات جامعة دمشق، سوريا.

45 محمد محروس الشناوي(1994)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار غريب

46 محمد مقداد بو عبد الله وآخرون، قراءات في المناهج التربية، جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي، مجلة الرواسي، العدد 12 ، باتنة.

47 . محمد منير المرسي (1995) الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة.

48 . محمد منير مرسى (1984)، إدارة وتنظيم التعليم العام الناشر عالم الكتب،القاهرة.

49 . محمود عطية(1999)، التوجيه التربوي، مكتبة النهضة المصرية.

50 . مديرية التوجيه والتقويم والاتصال(1998)، دليل تعريف على الجذع المشترك آداب، وزارة التربية الوطنية ديوان المطبوعات المدرسية

51. مراسلة مفتش التربية والتكوين للتوجيه المدرسي رقم 58 /م،ت،ث/ع،ل/ 99 في1999/12/14 ، والمتعلقة بتوصيات لتحسين تسيير النشاطات مستشار التوجيه،متابعتها،تقويمها،استثمارها

52 ملحم محمد ملحم (2007)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي،دار المسيرة، عمان.

53 . ناصر الدين أبو حامد(2008)، الإرشاد النفسي والتوجيه المهني، الطبعة 01 ، دار الكتاب العالمي وعالم الكتب الحديث، عمان الأردن.

54 . النشرة الرسمية للتربية، القانون الأساسي الخاص بعمال التربية، عدد خاص.

55 . وزارة التربية الوطنية (1993)، مجموعة نصوص التوجيه المدرسي، مديرية التوجيه والاتصال.

56 . وزارة التربية الوطنية (2001)، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، النشرة الرسمية للتربية.

57 . يوسف مصطفى القاضي وآخرون(1981)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي،ط 01 ، دار المريخ، السعودية.

الرسائل الجامعية:

.1البسيس فطيمة (2012): واقع الإرشاد المدرسي بالمؤسسات التعليم الثانوي من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي، رسالة ليسانس، غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

.2بن محمد عبد الله هاجر (2010): الصعوبات التي تواجه أخصائي التوجيه المهني في مدارس ما بعد التعليم الأساسي، سلطنة عمان من وجهة نظرهم لنيل شهادة الماجستير.

.3فنطازي كريمة (2010): العملية الإرشادية في مرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس، رسالة دكتوراه، جامعة الإخوة منثوري، قسنطينة.

.4فنطازي كريمة (2010): معوقات العملية الارشادية وآثارها النفسية على القائمين بها، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة.

.5 موفق مراد (2012/2011) المعوقات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، مذكرة الماجستير في علوم التربية.

الملاحق

الملحق رقم (1)

الاستبيان المتبنى في صورته النهائية

جامعة قاصدي مرباح - ورقلة-

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية شعبة علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

استبيان

السيدات والسادة مستشاري التوجيه المدرسي والمهنـي

في إطار التحضير لنيل شهادة ماستر إرشاد و توجيه وإعداد مذكرة بعنوان : (معوقات العملية الإرشادية في الطور الثانوي من وجهة نظر مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بمقاطعة ورقلة /تقرت) ، نضع بين أيديك مجموعة من العبارات. نرجو من سيادتكم الإجابة بكل صراحة

بما ينطبق عليك و ذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة ، والرجاء منك عدم ترك عبارة دون الإجابة عنها مع العلم أن إجابتك ستحظى بالسرية التامة ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي ، ونشكرك مسبقا على تعاونك

بيانات عامة:_

الجنس : .....

الأقدمية(الأقدمية المهنية عدد السنوات)**في منصب مستشار التوجيه المدرسي والم.....**

الدرجة العلمية : /دكتوراه /ليسانس /ماجستير /ماستر /.....

الشهادة العلمية المتحصل عليها في تخصص: .....

الملاحق:

الرقم	البنود(العبارات)	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جدا
1	عدم إتاحة فرص التدريب لمستشاري التوجيه و الإرشاد أثناء الخدمة لتنمية مهاراتهم					
2	عدم تلاؤم التخصص العلمي لمستشاري التوجيه و الإرشاد مع متطلبات المهنة.					
3	قلة اللقاءات التي تجمع بين المستشارين(ملتقيات-ورشات عمل- محاضرات.)					
4	عدم تشجيع الإدارة المدرسية على التنمية المهنية للمستشارين.					
5	عدم الاستفادة من تكوين في موضوع الوساطة.					
6	عدم الإلمام بمادة التشريع					
7	عدم التحكم في تطبيق الروائز والاختبارات النفسية					
8	ضعف تكوين المستشار في تقنيات التنشيط والاتصال.					
9	عدم التحكم في تقنيات دراسة الحالة					
10	عدم الإعداد الكافي في مادة الإحصاء.					
11	عدم وجود نظرة موحدة من مفتشي التوجيه حول الإشراف على أعمال مستشاري التوجيه والإرشاد.					
12	إنعدام مكتب خاص بمستشار التوجيه المدرسي والمهني					
13	عدم تزويد مكاتب مستشاري التوجيه بخدمات الانترنات					
14	الاتصالات مع التلاميذ غير الكافية.					
15	غياب المساندة والدعم في تنظيم الأبواب المفتوحة من جانب الفريق التربوي والإداري.					
16	يقحم المدراء المستشارين في أعمال لا تخصهم.					
17	القطاع المسند لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني واسع.					
18	من الصعب التكفل بجميع الحالات النفسية في الثانوية.					
19	الصفة الاستشارية التي يشارك بها المستشارين في بعض المجالس غير مناسبة.					
20	عدم وجود التفهم اللازم من المدير عند الغياب عن مقر العمل والأعمال التي يقومون بها.					
21	عدم وجود رضا على نظام الترقية الخاص بمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.					
22	ازدواجية الإشراف على المستشار لا يخدم عملية التوجيه والإرشاد .					
23	من الصعب ضمان المشاركة في جميع المجالس.					
24	يجد المستشار نفسه مقيد بنظام البرمجة الأسبوعية للنشاطات.					
25	يصعب برمجة الحصص الإعلامية التحسيسية.					
26	من الصعب برمجة حصص إرشادية فردية مع التلاميذ.					
27	عدم أخذ دراسات مستشاري التوجيه و الإرشاد بعين الاعتبار عند إعداد الخريطة التربوية.					
28	نسب التحجيم (الحجم الساعي لساعاتالعمل) المعمول بها غير مقنعة					
29	يصعب تشكيل أفواج تربوية في شعبة تقني رياضي					

30	يصعب غلق شعبة دراسية مفتوحة رغم عدم توفر الملمح الموافق لها.					
31	يذهب كثير من التلاميذ ضحية للخريطة التربوية					
32	عدم تخصيص ميزانية مستقلة لمراكز التوجيه يحد من فعاليتها في عملية التوجيه والإرشاد.					
33	عدم فتح ثانوية مهنية لا يسهل من عملية التوجيه والإرشاد.					
34	آلية التوجيه الحالية لا تراعي مقتضيات التخطيط التربوي (حاجيات العالم الاقتصادي، مبدأ ديمقراطية وتكافؤ الفرص، خصوصيات المنطقة.)					
35	تتأثر اقتراحات إعداد الخريطة التربوية باتجاهات المدراء (الحفاظ على مناصب الأستاذ- فتح شعب أو مضاعفة عدد الأفواج المتماشية مع ميوله)					
36	عدم تعاون الأسرة مع المستشار في عملية التوجيه والإرشاد.					
37	عدم منح المدراء أهمية لعملية التوجيه والإرشاد.					
38	ليس هناك من يفهم منافذ الشعب التعليمية أكثر من أبناء قطاع التربية والتعليم.					
39	اختيارات التلاميذ هي تجسيد لإرادة الأولياء أو الإخوة لا غير.					
40	المحيط الخارجي الذي يعيش فيه التلميذ لا يقدم له تصورا واضحا عن التخصصات الجامعية و المهنية.					
41	الخطاب المتداول في المجتمع حول التعليم التكنولوجي سلبي.					
42	نسب النتائج المحققة في شهادة البكالوريا تؤثر على اختبارات تلاميذ الأولى ثانوي.					
43	محتوى البرامج الدراسية لا يبلور تصور كافي حول التخصصات الدراسية و المهنية.					
44	عدم تفكير التلميذ في مشروع مهني مستقبلي.					
45	غياب الأنشطة اللامدرسية في الثانويات لا يخدم التوجيه والإرشاد.					
46	عدم إسهام الأساتذة بفعالية في عملية التوجيه و الإرشاد					
47	بطاقة المتابعة و التوجيه إلى الثانية ثانوي لا تقدم لنا ملمح فعلي للتلميذ.					
48	هيكلة الجذوع المشتركة الحالية لا تساعد على تفعيل الملامح الدراسية.					
49	عدم تعميم استبيان الميول و الاهتمامات على جميع تلاميذ الطور الثاني لا يخدم عملية التوجيه و الإرشاد.					
50	محتوى الحصص الإعلامية التحسيسية روتيني لا يستجيب لطموحات التلاميذ.					
51	عدم إسهام أعضاء الفريق الإداري و التربوي في تنظيم الأسبوع الإعلامي.					
52	المناشير الوزارية تثقل كاهل مستشاري التوجيه و الإرشاد بالأعمال والنشاطات.					
53	البرنامج السنوي لنشطات مستشاري التوجيه والإرشاد المكثف ولا يسمح بالتكفل بجميع تلاميذ القطاع.					
54	عدم وصول الأدلة الإعلامية للمستشار في وقتها يعيق عملية التوجيه و الإرشاد.					

شكرا على تعاونكم

الملحق رقم (02)

Corrélations

		الدرجة_الكلية	ظروف_التكوين
الدرجة_الكلية	Corrélation de Pearson	1	,596**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	30	30
ظروف_التكوين	Corrélation de Pearson	,596**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	30	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	,463*	,473**
	Sig. (bilatérale)	130,	,008
	N	30	30
VAR00006	Corrélation de Pearson	,463*	,655**
	Sig. (bilatérale)	94,0	,000
	N	30	30
VAR00007	Corrélation de Pearson	,464**	,529**
	Sig. (bilatérale)	2000,	,003
	N	30	30
VAR00008	Corrélation de Pearson	,529**	,399*
	Sig. (bilatérale)	400,	,029
	N	30	30
VAR00009	Corrélation de Pearson	,454*	,444*
	Sig. (bilatérale)	,012	,014
	N	30	30
VAR00010	Corrélation de Pearson	,319*	,395*
	Sig. (bilatérale)	63,0	,031
	N	30	30
VAR00011	Corrélation de Pearson	,159	,241
	Sig. (bilatérale)	,401	,199
	N	30	30
VAR00012	Corrélation de Pearson	,011	,488**
	Sig. (bilatérale)	,955	,006
	N	30	30
VAR00013	Corrélation de Pearson	,435*	,513**
	Sig. (bilatérale)	,016	,004
	N	30	30
VAR00014	Corrélation de Pearson	,490**	,504**
	Sig. (bilatérale)	,006	,004
	N	30	30
VAR00015	Corrélation de Pearson	,235	,589**
	Sig. (bilatérale)	,211	,001
	N	30	30

Corrélations

		الدرجة_الكلية	ظروف_العمل
الدرجة_الكلية	Corrélation de Pearson	1	,373*
	Sig. (bilatérale)		,042
	N	30	30
ظروف_العمل	Corrélation de Pearson	,373*	1
	Sig. (bilatérale)	,042	
	N	30	30
VAR00017	Corrélation de Pearson	,353	,311
	Sig. (bilatérale)	,056	,095
	N	30	30
VAR00018	Corrélation de Pearson	-,228	-,076
	Sig. (bilatérale)	,226	,689
	N	30	30
VAR00019	Corrélation de Pearson	-,039	,562**
	Sig. (bilatérale)	,838	,001
	N	30	30
VAR00020	Corrélation de Pearson	,044	,670**
	Sig. (bilatérale)	,816	,000
	N	30	30
VAR00021	Corrélation de Pearson	,287	,063
	Sig. (bilatérale)	,124	,741
	N	30	30
VAR00022	Corrélation de Pearson	,435*	,513**
	Sig. (bilatérale)	,016	,004
	N	30	30
VAR00023	Corrélation de Pearson	,286	,358
	Sig. (bilatérale)	,126	,052
	N	30	30
VAR00024	Corrélation de Pearson	,435*	,513**
	Sig. (bilatérale)	,016	,004
	N	30	30
VAR00025	Corrélation de Pearson	,011	,488**
	Sig. (bilatérale)	,955	,006
	N	30	30
VAR00026	Corrélation de Pearson	,248	,154
	Sig. (bilatérale)	,186	,417
	N	30	30
VAR00027	Corrélation de Pearson	,011	,488**
	Sig. (bilatérale)	,955	,006
	N	30	30
VAR00028	Corrélation de Pearson	,011	,488**
	Sig. (bilatérale)	,955	,006
	N	30	30

Corrélations

		الدرجة_الكلية	تخطيط النشاطات التربوية
الدرجة_الكلية	Corrélation de Pearson	1	,461*
	Sig. (bilatérale)		,010
	N	30	30
تخطيط النشاطات التربوية	Corrélation de Pearson	,461*	1
	Sig. (bilatérale)	,010	
	N	30	30
VAR00030	Corrélation de Pearson	,233	,675**
	Sig. (bilatérale)	,216	,000
	N	30	30
VAR00031	Corrélation de Pearson	-,006	,341
	Sig. (bilatérale)	,975	,065
	N	30	30
VAR00032	Corrélation de Pearson	,162	,558**
	Sig. (bilatérale)	,392	,001
	N	30	30
VAR00033	Corrélation de Pearson	,244	-,126
	Sig. (bilatérale)	,193	,508
	N	30	30
VAR00034	Corrélation de Pearson	-,048	-,066
	Sig. (bilatérale)	,800	,730
	N	30	30
VAR00035	Corrélation de Pearson	,312	,387*
	Sig. (bilatérale)	,093	,035
	N	30	30
VAR00036	Corrélation de Pearson	,177	,145
	Sig. (bilatérale)	,351	,444
	N	30	30
VAR00037	Corrélation de Pearson	,011	,488**
	Sig. (bilatérale)	,955	,006
	N	30	30
VAR00038	Corrélation de Pearson	-,066	,300
	Sig. (bilatérale)	,729	,107
	N	30	30
VAR00039	Corrélation de Pearson	,373*	,538**
	Sig. (bilatérale)	,042	,002
	N	30	30

VAR00040	Corrélation de Pearson	,501**	,407*
	Sig. (bilatérale)	,005	,026
	N	30	30
VAR00041	Corrélation de Pearson	,208	-,020
	Sig. (bilatérale)	,271	,916
	N	30	30

Corrélations

		الدرجة_الكلية	التصورات_الاجتماعية
الدرجة_الكلية	Corrélation de Pearson	1	,387*
	Sig. (bilatérale)		,034
	N	30	30
التصورات_الاجتماعية	Corrélation de Pearson	,387*	1
	Sig. (bilatérale)	,034	
	N	30	30
VAR00043	Corrélation de Pearson	,100	,574**
	Sig. (bilatérale)	,599	,001
	N	30	30
VAR00044	Corrélation de Pearson	,181	,257
	Sig. (bilatérale)	,338	,170
	N	30	30
VAR00045	Corrélation de Pearson	,011	,488**
	Sig. (bilatérale)	,955	,006
	N	30	30
VAR00046	Corrélation de Pearson	-,108	,232
	Sig. (bilatérale)	,569	,217
	N	30	30
VAR00047	Corrélation de Pearson	,127	,345
	Sig. (bilatérale)	,502	,062
	N	30	30
VAR00048	Corrélation de Pearson	,011	,488**
	Sig. (bilatérale)	,955	,006
	N	30	30
VAR00049	Corrélation de Pearson	,072	,508**
	Sig. (bilatérale)	,707	,004
	N	30	30
VAR00050	Corrélation de Pearson	,158	,267
	Sig. (bilatérale)	,405	,153
	N	30	30
VAR00051	Corrélation de Pearson	,011	,488**
	Sig. (bilatérale)	,955	,006
	N	30	30

VAR00052	Corrélation de Pearson	,340	,375*
	Sig. (bilatérale)	,066	,041
	N	30	30

Corrélations

		الدرجة_الكلية	ادوات واجراءات فعل التوجيه
الدرجة_الكلية	Corrélation de Pearson	1	,122
	Sig. (bilatérale)		,522
	N	30	30
ادوات واجراءات فعل التوجيه	Corrélation de Pearson	,122	1
	Sig. (bilatérale)	,522	
	N	30	30
VAR00054	Corrélation de Pearson	-,173	-,012
	Sig. (bilatérale)	,360	,950
	N	30	30
VAR00055	Corrélation de Pearson	,072	,508**
	Sig. (bilatérale)	,707	,004
	N	30	30
VAR00056	Corrélation de Pearson	,011	,488**
	Sig. (bilatérale)	,955	,006
	N	30	30
VAR00057	Corrélation de Pearson	,244	,457*
	Sig. (bilatérale)	,193	,011
	N	30	30
VAR00058	Corrélation de Pearson	,336	,540**
	Sig. (bilatérale)	,069	,002
	N	30	30
VAR00059	Corrélation de Pearson	-,089	,360
	Sig. (bilatérale)	,639	,051
	N	30	30
VAR00060	Corrélation de Pearson	-,165	,495**
	Sig. (bilatérale)	,385	,005
	N	30	30
VAR00061	Corrélation de Pearson	,011	,488**
	Sig. (bilatérale)	,955	,006
	N	30	30
VAR00062	Corrélation de Pearson	-,156	,497**
	Sig. (bilatérale)	,410	,005
	N	30	30

الملحق رقم (03)

صدق المقارنة الطرفية

Test T

Statistiques de groupe					
	المجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
ظروف_التكوين	المجموعات الدنيا	9	35,4444	2,00693	,66898
	المجموعات العليا	9	40,8889	2,42097	,80699
ظروف_العمل	المجموعات الدنيا	9	44,0000	,50000	,16667
	المجموعات العليا	9	48,0000	1,00000	,33333
تخطيط_النشاطات	المجموعات الدنيا	9	43,3333	1,58114	,52705
	المجموعات العليا	9	48,1111	,92796	,30932
التصورات_الاجتماعية	المجموعات الدنيا	9	33,4444	1,13039	,37680
	المجموعات العليا	9	37,8889	,78174	,26058
اجراءات_التوجيه	المجموعات الدنيا	9	30,8889	1,05409	,35136
	المجموعات العليا	9	34,2222	,44096	,14699
الدرجة_الكلية	المجموعات الدنيا	9	161,0000	1,73205	,57735
	المجموعات العليا	9	170,3333	2,06155	,68718

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
ظروف_التكوين	Hypothèse de variances égales	,785	,389	-5,194	16	,000	-5,44444	1,04822	-7,66657	-3,22232
	Hypothèse de variances inégales			-5,194	15,468	,000	-5,44444	1,04822	-7,67280	-3,21609
ظروف_العمل	Hypothèse de variances égales	13,091	,002	-10,733	16	,000	-4,00000	,37268	-4,79004	-3,20996
	Hypothèse de variances inégales			-10,733	11,765	,000	-4,00000	,37268	-4,81380	-3,18620
تخطيط_النشاطات	Hypothèse de variances égales	1,422	,250	-7,818	16	,000	-4,77778	,61111	-6,07328	-3,48228
	Hypothèse de variances inégales			-7,818	12,927	,000	-4,77778	,61111	-6,09877	-3,45679
التصورات_الاجتماعي	Hypothèse de variances égales	1,016	,329	-9,701	16	,000	-4,44444	,45812	-5,41562	-3,47327

	Hypothèse de variances inégales			-9,701	14,228	,000	-4,44444	,45812	-5,42555	-3,46334
اجراءات_التوجيه	Hypothèse de variances égales	4,669	,046	-8,752	16	,000	-3,33333	,38087	-4,14074	-2,52593
	Hypothèse de variances inégales			-8,752	10,717	,000	-3,33333	,38087	-4,17433	-2,49233
الدرجة_الكلية	Hypothèse de variances égales	,071	,793	-10,399	16	,000	-9,33333	,89753	-11,23601	-7,43066
	Hypothèse de variances inégales			-10,399	15,538	,000	-9,33333	,89753	-11,24061	-7,42605

الملحق رقم (04)

حساب الثبات الفا كرونباخ والتجزئة النصفية البعد الاول

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	30	100,0

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,663	11

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,548
		Nombre d'éléments	6[a]
	Partie 2	Valeur	,473
		Nombre d'éléments	5[b]
	Nombre total d'éléments		11
Corrélation entre les sous-échelles			,455
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,626
	Longueur inégale		,627
Coefficient de Guttman			,621

Avertissements
Cette échelle inclut des éléments de variance nulle.

البعد الثاني

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	30	100,0

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach[a]	Nombre d'éléments
,649	12

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	30	100,0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	-,127[a]
		Nombre d'éléments	6[b]
	Partie 2	Valeur	,889[a]

		Nombre d'éléments	6[c]
	Nombre total d'éléments		12
Corrélation entre les sous-échelles			,642[d]
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,887[d]
	Longueur inégale		,880[d]
Coefficient de Guttman			,865

البعد الثالث.

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	30	100,0

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,711	12

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	30	100,0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,718[a]
		Nombre d'éléments	6[b]
	Partie 2	Valeur	,852
		Nombre d'éléments	6[c]
	Nombre total d'éléments		12
Corrélation entre les sous-échelles			,701
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,883
	Longueur inégale		,883

Coefficient de Guttman	,862
.	

البعد الرابع

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	29	96,7
	Exclue[a]	1	3,3
	Total	30	100,0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach[a]	Nombre d'éléments
,620	10

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	29	96,7
	Exclue[a]	1	3,3
	Total	30	100,0

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,579[a]
		Nombre d'éléments	5[b]
	Partie 2	Valeur	,520[a]
		Nombre d'éléments	5[c]
	Nombre total d'éléments		10
Corrélation entre les sous-échelles			,590
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,719
	Longueur inégale		,719
Coefficient de Guttman			,718

البعد الخامس

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	30	100,0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,817	9

RELIABILITY

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	30	100,0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,631[a]
		Nombre d'éléments	5[b]
	Partie 2	Valeur	,791
		Nombre d'éléments	4[c]
	Nombre total d'éléments		9
Corrélation entre les sous-échelles			,741[d]
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,886[d]
	Longueur inégale		,879[d]
Coefficient de Guttman			,886

المقياس ككل

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	30	100,0

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,657	49

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	30	100,0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,669
		Nombre d'éléments	25[a]
	Partie 2	Valeur	,429
		Nombre d'éléments	24[b]
	Nombre total d'éléments		49
Corrélation entre les sous-échelles			,518[c]
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,736[c]
	Longueur inégale		,735[c]
Coefficient de Guttman			,735

الملحق رقم (05)

```
DATASET ACTIVATE Jeu_de_données1.
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=ظروف_التكوين ظروف_العمل تخطيط_النشاطات التصورات_الاجتماعية_التوجيه_اجراءات
    الدرجة_الكلية
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

[Jeu_de_données1] C:\Users\ThinkPad\Desktop\الداوي.sav

Statistiques de groupe					
	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
ظروف_التكوين	ذكر	28	37,7500	1,26564	,23918
	انثى	33	38,0606	2,63319	,45838
ظروف_العمل	ذكر	28	46,5714	1,70899	,32297
	انثى	33	46,0000	1,69558	,29516
تخطيط النشاطات التربوية	ذكر	28	46,4643	2,08135	,39334
	انثى	33	45,7576	2,09210	,36419
التصورات_الاجتماعية	ذكر	28	35,6429	1,78915	,33812
	انثى	33	35,6061	1,91930	,33411
ادوات واجراءات فعل التوجيه	ذكر	28	32,9643	1,59820	,30203
	انثى	33	32,6061	1,43482	,24977
الدرجة_الكلية	ذكر	28	166,4286	2,84707	,53805
	انثى	33	165,4242	3,92134	,68262

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
ظروف_التكوين	Hypothèse de variances égales	2,838	,097	-,570	59	,571	-,31061	,54467	-1,40048	,77927
	Hypothèse de variances inégales			-,601	47,615	,551	-,31061	,51703	-1,35038	,72917
ظروف_العمل	Hypothèse de variances égales	,045	,832	1,307	59	,196	,57143	,43724	-,30349	1,44634
	Hypothèse de variances inégales			1,306	57,244	,197	,57143	,43753	-,30462	1,44748
تخطيط النشاطات التربوية	Hypothèse de variances égales	,093	,761	1,318	59	,193	,70671	,53628	-,36638	1,77980
	Hypothèse de variances inégales			1,318	57,488	,193	,70671	,53605	-,36651	1,77993
التصورات_الاجتماعية	Hypothèse de variances égales	,020	,887	,077	59	,939	,03680	,47813	-,91994	,99353
	Hypothèse de variances inégales			,077	58,450	,939	,03680	,47534	-,91455	,98814
ادوات واجراءات فعل التوجيه	Hypothèse de variances égales	,620	,434	,922	59	,360	,35823	,38843	-,41903	1,13548
	Hypothèse de variances inégales			,914	54,895	,365	,35823	,39193	-,42725	1,14370
الدرجة_الكلية	Hypothèse de variances égales	2,344	,131	1,126	59	,265	1,00433	,89189	-,78034	2,78900

	Hypothèse de variances inégales			1,156	57,712	,253	1,00433	,86917	-,73569	2,74435	T-TES

```
T GROUPS=المؤهل(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=ظروف_التكوين التوجيه_اجراءات الاجتماعية_التصورات النشاطات_تخطيط العمل
    الكلية_الدرجة
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Statistiques de groupe

	المؤهل	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
ظروف_التكوين	ليسانس	35	37,8286	2,00713	,33927
	ماستر	26	38,0385	2,27122	,44542
ظروف_العمل	ليسانس	35	46,3429	1,83019	,30936
	ماستر	26	46,1538	1,56697	,30731
تخطيط النشاطات التربوية	ليسانس	35	46,2000	2,43504	,41160
	ماستر	26	45,9231	1,57285	,30846
التصورات_الاجتماعية	ليسانس	35	35,7714	1,68184	,28428
	ماستر	26	35,4231	2,06249	,40449
ادوات واجراءات فعل التوجيه	ليسانس	35	32,7714	1,39507	,23581
	ماستر	26	32,7692	1,68066	,32960
الدرجة_الكلية	ليسانس	35	166,1429	3,58217	,60550
	ماستر	26	165,5385	3,37320	,66154

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
ظروف_التكوين	Hypothèse de variances égales	,146	,704	-,382	59	,704	-,20989	,54967	-1,30978	,89000
	Hypothèse de variances inégales			-,375	50,038	,709	-,20989	,55991	-1,33449	,91471
ظروف_العمل	Hypothèse de variances égales	2,147	,148	,424	59	,673	,18901	,44624	-,70392	1,08194
	Hypothèse de variances inégales			,433	57,742	,666	,18901	,43605	-,68392	1,06194
تخطيط النشاطات التربوية	Hypothèse de variances égales	5,868	,019	,506	59	,615	,27692	,54710	-,81782	1,37166
	Hypothèse de variances inégales			,538	58,024	,592	,27692	,51435	-,75266	1,30650
التصورات_الاجتماعية	Hypothèse de variances égales	2,261	,138	,726	59	,471	,34835	,47968	-,61148	1,30818
	Hypothèse de variances inégales			,705	47,310	,485	,34835	,49439	-,64607	1,34277
ادوات واجراءات فعل التوجيه	Hypothèse de variances égales	,463	,499	,006	59	,996	,00220	,39422	-,78664	,79103
	Hypothèse de variances inégales			,005	47,912	,996	,00220	,40527	-,81269	,81709
الدرجة_الكلية	Hypothèse de variances égales	1,087	,301	,668	59	,507	,60440	,90492	-1,20634	2,41513

	Hypothèse de variances inégales			,674	55,693	,503	,60440	,89681	-1,19234	2,40113

```
GLMظروف_العمل تخطيط_النشاطات ظروف_التكوين اجراءات_التوجيه التصورات_الاجتماعية BY التخصص
/METHOD=SSTYPE(3)
  /INTERCEPT=INCLUDE
  /PRINT=DESCRIPTIVE
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /DESIGN= التخصص.
```

Modèle linéaire général

Facteurs intersujets			
		Libellé de valeur	N
التخصص	1,00	علم النفس	25
	2,00	علوم التربية	23
	3,00	علم الاجتماع	13

Statistiques descriptives				
	التخصص	Moyenne	Ecart type	N
ظروف_العمل	علم النفس	46,2000	1,82574	25
	علوم التربية	46,3913	1,58800	23
	علم الاجتماع	46,1538	1,81871	13
	Total	46,2623	1,71174	61
تخطيط النشاطات التربوية	علم النفس	45,7200	2,26421	25
	علوم التربية	46,1739	2,28935	23
	علم الاجتماع	46,6154	1,26085	13
	Total	46,0820	2,09996	61
ظروف_التكوين	علم النفس	38,2000	2,23607	25

	علوم التربية	37,6087	2,31083	23
	علم الاجتماع	37,9231	1,44115	13
	Total	37,9180	2,10788	61
دوات واجراءات فعل التوجيه	علم النفس	33,1600	1,28062	25
	علوم التربية	32,3913	1,61637	23
	علم الاجتماع	32,6923	1,65250	13
	Total	32,7705	1,50989	61
لتصورات_الاجتماعية	علم النفس	35,6000	1,73205	25
	علوم التربية	35,9130	1,99802	23
	علم الاجتماع	35,1538	1,81871	13
	Total	35,6230	1,84539	61

Tests multivariés[a]

Effet		Valeur	F	ddl de l'hypothèse	Erreur ddl	Signification
Constante	Trace de Pillai	1,000	27045,922[b]	5,000	54,000	,000
	Lambda de Wilks	,000	27045,922[b]	5,000	54,000	,000
	Trace de Hotelling	2504,252	27045,922[b]	5,000	54,000	,000
	Plus grande racine de Roy	2504,252	27045,922[b]	5,000	54,000	,000
التخصص	Trace de Pillai	,121	,711	10,000	110,000	,713
	Lambda de Wilks	,882	,701[b]	10,000	108,000	,722
	Trace de Hotelling	,130	,691	10,000	106,000	,730
	Plus grande racine de Roy	,091	1,003[c]	5,000	55,000	,425

a. Plan : Constante + التخصص

b. Statistique exacte

c. La statistique est une borne supérieure de F qui produit une borne inférieure sur le niveau de signification.

Tests des effets intersujets

Source	Variable dépendante	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	ظروف_العمل	,633[a]	2	,316	,105	,901
	تخطيط النشاطات التربوية	7,169[b]	2	3,584	,808	,451
	ظروف_التكوين	4,189[c]	2	2,094	,463	,632
	أدوات واجراءات فعل التوجيه	7,179[d]	2	3,590	1,606	,209
	التصورات_الاجتماعية	4,809[e]	2	2,405	,699	,501
Constante	ظروف_العمل	120012,819	1	120012,819	39736,947	,000
	تخطيط النشاطات التربوية	119605,147	1	119605,147	26948,428	,000
	ظروف_التكوين	80640,949	1	80640,949	17824,509	,000
	أدوات واجراءات فعل التوجيه	60172,860	1	60172,860	26927,656	,000
	التصورات_الاجتماعية	70933,482	1	70933,482	20620,364	,000
التخصص	ظروف_العمل	,633	2	,316	,105	,901
	تخطيط النشاطات التربوية	7,169	2	3,584	,808	,451
	ظروف_التكوين	4,189	2	2,094	,463	,632
	أدوات واجراءات فعل التوجيه	7,179	2	3,590	1,606	,209
	التصورات_الاجتماعية	4,809	2	2,405	,699	,501
Erreur	ظروف_العمل	175,171	58	3,020		
	تخطيط النشاطات التربوية	257,421	58	4,438		
	ظروف_التكوين	262,401	58	4,524		
	أدوات واجراءات فعل التوجيه	129,607	58	2,235		
	التصورات_الاجتماعية	199,518	58	3,440		
Total	ظروف_العمل	130728,000	61			
	تخطيط النشاطات التربوية	129801,000	61			
	ظروف_التكوين	87971,000	61			
	أدوات واجراءات فعل التوجيه	65645,000	61			
	التصورات_الاجتماعية	77613,000	61			

Total corrigé	ظروف_العمل	175,803	60			
	تخطيط النشاطات التربوية	264,590	60			
	ظروف_التكوين	266,590	60			
	دوات واجراءات فعل التوجيه	136,787	60			
	لتصورات_الاجتماعية	204,328	60			
a. R-deux = ,004 (R-deux ajusté = -,031)						
b. R-deux = ,027 (R-deux ajusté = -,006)						
c. R-deux = ,016 (R-deux ajusté = -,018)						
d. R-deux = ,052 (R-deux ajusté = ,020)						
e. R-deux = ,024 (R-deux ajusté = -,010)						

```
GLM ظروف_العمل_تخطيط_النشاطات_ظروف_التكوين_اجراءات_التوجيه_التصورات_الاجتماعية BY الأقدمية
  /METHOD=SSTYPE(3)
  /INTERCEPT=INCLUDE
  /PRINT=DESCRIPTIVE
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /DESIGN= الأقدمية.
```

Modèle linéaire général

Facteurs intersujets			
		Libellé de valeur	N
الأقدمية	1,00	من 0 الى 5 سنوات	17
	2,00	من 6 الى 10 سنوات	18
	3,00	من 11 سنة الى 15 سنة	12
	4,00	اكثر من 15 سنة	14

Statistiques descriptives				
	الأقدمية	Moyenne	Ecart type	N
ظروف_العمل	من 0 الى 5 سنوات	46,0000	1,90394	17

	من 6 الى 10 سنوات	46,5000	1,97782	18
	من 11 سنة الى 15 سنة	46,0000	1,12815	12
	كثر من 15 سنة	46,5000	1,60528	14
	Total	46,2623	1,71174	61
تخطيط النشاطات التربوية	من 0 الى 5 سنوات	45,5882	2,47636	17
	من 6 الى 10 سنوات	46,7222	1,99427	18
	من 11 سنة الى 15 سنة	45,8333	1,85047	12
	كثر من 15 سنة	46,0714	1,94004	14
	Total	46,0820	2,09996	61
ظروف_التكوين	من 0 الى 5 سنوات	38,8824	3,03896	17
	من 6 الى 10 سنوات	37,1667	1,75734	18
	من 11 سنة الى 15 سنة	38,3333	1,07309	12
	كثر من 15 سنة	37,3571	1,27745	14
	Total	37,9180	2,10788	61
دوات واجراءات فعل التوجيه	من 0 الى 5 سنوات	32,5294	1,58578	17
	من 6 الى 10 سنوات	32,6111	1,46082	18
	من 11 سنة الى 15 سنة	33,0000	1,75810	12
	كثر من 15 سنة	33,0714	1,32806	14
	Total	32,7705	1,50989	61
لتصورات_الاجتماعية	من 0 الى 5 سنوات	35,3529	2,31682	17
	من 6 الى 10 سنوات	35,8889	1,64098	18
	من 11 سنة الى 15 سنة	34,9167	1,56428	12
	كثر من 15 سنة	36,2143	1,57766	14
	Total	35,6230	1,84539	61

Tests multivariés[a]

Effet		Valeur	F	ddl de l'hypothèse	Erreur ddl	Signification
Constante	Trace de Pillai	1,000	28683,231[b]	5,000	53,000	,000
	Lambda de Wilks	,000	28683,231[b]	5,000	53,000	,000
	Trace de Hotelling	2705,965	28683,231[b]	5,000	53,000	,000
	Plus grande racine de Roy	2705,965	28683,231[b]	5,000	53,000	,000
الأقدمية	Trace de Pillai	,257	1,030	15,000	165,000	,427
	Lambda de Wilks	,756	1,042	15,000	146,711	,417
	Trace de Hotelling	,305	1,051	15,000	155,000	,407
	Plus grande racine de Roy	,239	2,626[c]	5,000	55,000	,034

a. Plan : Constante + الأقدمية

b. Statistique exacte

c. La statistique est une borne supérieure de F qui produit une borne inférieure sur le niveau de signification.

Tests des effets intersujets

Source	Variable dépendante	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	ظروف_العمل	3,803[a]	3	1,268	,420	,739
	تخطيط النشاطات التربوية	12,266[b]	3	4,089	,924	,435
	ظروف_التكوين	32,445[c]	3	10,815	2,633	,059
	دوات واجراءات فعل التوجيه	3,345[d]	3	1,115	,476	,700
	التصورات_الاجتماعية	13,394[e]	3	4,465	1,333	,273
Constante	ظروف_العمل	127163,833	1	127163,833	42141,503	,000
	تخطيط النشاطات التربوية	126087,249	1	126087,249	28483,114	,000
	ظروف_التكوين	85549,491	1	85549,491	20826,015	,000
	دوات واجراءات فعل التوجيه	63968,614	1	63968,614	27324,386	,000
	التصورات_الاجتماعية	75313,720	1	75313,720	22483,598	,000
الأقدمية	ظروف_العمل	3,803	3	1,268	,420	,739
	تخطيط النشاطات التربوية	12,266	3	4,089	,924	,435

DESCRIPTIVES

	ظروف_التكوين	32,445	3	10,815	2,633	,059
	دوات واجراءات فعل التوجيه	3,345	3	1,115	,476	,700
	التصورات_الاجتماعية	13,394	3	4,465	1,333	,273
Erreur	ظروف_العمل	172,000	57	3,018		
	تخطيط النشاطات التربوية	252,324	57	4,427		
	ظروف_التكوين	234,146	57	4,108		
	دوات واجراءات فعل التوجيه	133,442	57	2,341		
	التصورات_الاجتماعية	190,934	57	3,350		
Total	ظروف_العمل	130728,000	61			
	تخطيط النشاطات التربوية	129801,000	61			
	ظروف_التكوين	87971,000	61			
	دوات واجراءات فعل التوجيه	65645,000	61			
	التصورات_الاجتماعية	77613,000	61			
Total corrigé	ظروف_العمل	175,803	60			
	تخطيط النشاطات التربوية	264,590	60			
	ظروف_التكوين	266,590	60			
	دوات واجراءات فعل التوجيه	136,787	60			
	التصورات_الاجتماعية	204,328	60			
a. R-deux = ,022 (R-deux ajusté = -,030)						
b. R-deux = ,046 (R-deux ajusté = -,004)						
c. R-deux = ,122 (R-deux ajusté = ,075)						
d. R-deux = ,024 (R-deux ajusté = -,027)						
e. R-deux = ,066 (R-deux ajusté = ,016)						

VARIABLES=ظروف_التكوين_ظروف_العمل_تخطيط_النشاطات_التصورات_الاجتماعية_اجراءات_التوجيه
/STATISTICS=MEAN STDDEV.

Descriptives

Statistiques descriptives			
	N	Moyenne	Ecart type
ظروف_التكوين	61	37,9180	2,10788
ظروف_العمل	61	46,2623	1,71174
تخطيط النشاطات التربوية	61	46,0820	2,09996
التصورات_الاجتماعية	61	35,6230	1,84539
دوات واجراءات فعل التوجيه	61	32,7705	1,50989
N valide (liste)	61		