الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة: علم النفس

عدم الرضا على توجيه مستشار التوجيه وعلاقته بالسلوك العدواني لتلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبتي رياضيات و تقني رياضي.

«دراسة ميدانية بثانويات ولاية بسكرة»

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في علم النفس: تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة

عقيلة بودر

إشراف الأستاذ الدكتور:

نور الدين تاوريريت

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
د. شفيقة كحول	أستاذة التعليم العالي	جامعة بسكرة	عضوا رئيسا
د.نور الدين تاوريريت	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	مشرفا مقررا
د. خديجة بن فليس	أستاذة التعليم العالي	جامعة باتنة	عضوا مناقشا
د. خضرة حواس	أستاذة التعليم العالي	جامعة باتنة	عضوا مناقشا
د. نسيمة بومعراف	أستاذة التعليم العالي	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
د. فتيحة بن زروال	أستاذة التعليم العالي	جامعة ام البواقي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2018 م/ 2019 م

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

" ربنا أتنا من لدنك رحمة و هيئ لنا من أمرنا رشدا "

{الكهف 10}

شكر و تقدير

{رب أوزعني أن اشكر نعمتك التي أنعمت علي و على والدي و أن اعمل صالحا ترضاه و اصلحلي في ذريتي اني تبت اليك و اني من المسلمين} « الأحقاف : 15 ".

الحمد لله رب العالمين ، الهادي إلى سبيل الرشاد و الصلاة و السلام على اشرف خلق الله ، سعدت البشرية بهديه و أنواره ، بلغ الرسالة و أدى الأمانة ، و نصح الأمة.

تتقدم الباحثة باسمي آيات الشكر والعرفان للجامعة " جامعة محمد خيضر – بسكرة–"

وعمادة الكلية «للدراسات العليا» التي هيأت لي الفرصة للبحث و الدراسة.

و اخص بالشكر و التقدير جميع الأساتذة الأفاضل من جامعة بسكرة و جامعة باتنة قسم علم النفس و أخص بالذكر الدكتور " نور الدين تاوريريت" و الذي أكن له احترام وتقدير.

قبل إشرافه على الدراسة، و بعد ما حباني به من نصح و توجيه و متابعة في الدراسة حتى قدر الله أن تخرج بهذه الصورة.

كما أتقدم الى هيئة المناقشة بالشكر و كذلك مديرية التربية لولاية بسكرة على مساعدتها و كل زملائي مستشاري التوجيه بولاية بسكرة، و مدير مركز التوجيه الأستاذ " هاني عاشور " و لا يفوتني ان اخط عظيم تقديري و عرفاني إلى أستاذي الدكتور " سعد الله الطاهر" .

كما و أسجل وافر شكري لأختي " سبتي أسماء و خليفة تركية و الذي كانوا طول فترة بحثي كرماء في إسداد النصح و التوجيه و تقديم المساعدة .

لكنني أتوجه بخالص حبي و عرفاني الحار إلى جميع أفراد أسرتي،

أمي ، أبي، إخوتي و كذلك اخص أخي أسامة ، أيمن، و كساء، علي و كل من ساعدني .

وإلى كل من ساهم في إخراج هذا العمل إلى النور أقول شكرا.

عقيلة بودر

الإهداء:

أمي إليك اهدي هذا الجهد.....

إليك يا أغلي وأطيب أمنيات عرفتها في الوجود.....

أبي إليك اهدي هذا الجهد.....

إليك يا من غرست في نفسي حب العلم والاجتهاد.....

الى من سقي وسهر على تربيتي وبذلت كل غال من أجل راحتي أبي الكريم

الى أخواتي وإخواني الأعزاء وخاصة – أسامة – الطاهر الى أزهار العائلة

– أيمن وكساء و علي و ماريه واسهد و أريب و إياد.

إلى أحلى واعز صديقة في حياتي التي كانت لي سندا خلال مشواري الدراسي

وأشعرتني دائما بقيمة النجاح " أسماء سبتي" فلها الشكر الجزيل

الى الزملاء: سناء ، قيس ، نور الدين، ، تركية" الذين لم يبخلوا على

مساعدتي.... فشكرا.

الى مدير مركز التوجيه بسكرة ومستشاري التوجيه لولاية بسكرة والى حنان التي كانت

صابرة طوال إتمام هذه الأطروحة.

الى كل هؤلاء اهدي ثمرة جهدي هذه.

عقيلة بودر

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف العلاقة القائمة بين عدم الرضا عن توجيه مستشار التوجيه

و السلوك العدواني لتلاميذ شعبتي تقني رياضي و رياضيات، حيث تألفت عينة الدراسة جميع تلاميذ شعبتي تقني رياضي و بلغ عددهم 514 تلميذ و تلاميذ رياضيات بعدد 186تلميذ، رياضيات، اختيروا بطريقة المسح الشامل من مؤسسات التعليم الثانوي، و استخدم لجمع البيانات اللازمة لإنجاز هذه الدراسة أدوات منها استمارة موزعة على مستشاري التوجيه ,و استمارة للدراسة الاستطلاعية موزعة على التلاميذ و استبيان منجز من طرف الباحثة لقياس الرضا عن التوجيه موزعة على 06 محاور و يتكون من 65 عبارة, و كذلك مقاييس السلوك العدواني لـــ " ارنولد باص و " مارك بيري" 1992 المكون من 30 عبارة و و ذلك للتحقق من صحة 10 فرضيات وهي:

1- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين عدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لتلاميذ شعبة تقني رياضي و رياضيات .

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لتلاميذ شعبة تقني رياضي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لتلاميذ شعبة رياضيات

4 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه باختلاف التخصص.

5 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه باختلاف التخصص راجع لعامل التلميذ.

6 – توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في درجات عدم الرضـا عن التوجيه باختلاف التخصـص راجع لعامل الأستاذ.

7– توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في درجات عدم الرضـا عن التوجيه باختلاف التخصـص راجع لعامل الأسرة.

8– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في في درجات عدم الرضا عن التوجيه باختلاف التخصص راجع لعامل الرفاق.

9– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في في درجات عدم الرضا عن التوجيه باختلاف التخصص راجع لعامل طبيعة الشعبة.

10– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في في درجات عدم الرضا عن التوجيه باختلاف التخصص راجع لعامل المستشار" الحصص الإعلامية" المقدمة.

و بعد تحليل و معالجة البيانات كانت النتائج كالأتي:

1– لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصـائية بين عدم الرضـا عن التوجيه و السـلوك العدواني لشعبة تقني رياضي و رياضيات.

2– توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في عدم الرضـا عن التوجيه و السـلوك العدواني لشـعبة تقني رياضي

3– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عدم الرضا عن التوجيه والسلوك العدواني لشعبة رياضيات.

4–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عدم الرضا عن التوجيه للشعبتين.

5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عدم الرضا عن التوجيه للشعبتين راجع لعامل التلميذ.

6-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عدم الرضا عن التوجيه للشعبتين راجع لعامل الأستاذ.

7-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عدم الرضا عن التوجيه للشعبتين راجع لعامل الأسرة.

8-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عدم الرضا عن التوجيه للشعبتين راجع لعامل الرفاق.

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عدم الرضا عن التوجيه للشعبتين راجع لعامل طبيعة الشعبة.

10- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عدم الرضا عن التوجيه راجع لعامل المستشار.

Résumé de l'étude :

La présente étude visait à explorer la relation entre insatisfaction de conseil du conseiller d'orientation et le comportement agressif des élèves des filières technique mathématique (TM) et mathématiques (M) et l'élaboration d'un plan de traitement dans le but d'atteindre la satisfaction.

L'échantillon de l'étude a compris 514 élèves de la filière technique mathématique et 186 élèves de la filière mathématiques.

Les élèves ont été choisis au hasard des différents établissements d'enseignement secondaires.

Les principales méthodes utilisées pour collecter les données sont :

- Formulaire distribué aux conseillers d'orientation.
- Questionnaire avec 6 axes et 65 questions proposé par la chercheuse pour mesurer la satisfaction d'orientation.

- Mesures du comportement agressif de « Arnold PiaS » et « Mark Perry »1992 composées de 30 questions.
- Observation.
- Entretien : c'est un formulaire qui est rempli à l'occasion d'un entretien avec les élèves pour assurer leur coopération et vérifier la validité de 10 hypothèses :

1/ Il existe une relation de corrélation statiquement significative entre insatisfaction d'orientation et comportement agressif des élèves de TM et M.

2/ Il existe des différences statiquement significatives dans l'insatisfaction d'orientation et le comportement agressif des élèves de TM.

3/ Il existe des différences statiquement significatives dans l'insatisfaction d'orientation et le comportement agressif.

4/ Il existe des différences statiquement significatives dans les degrés d'insatisfaction d'orientation selon la spécialité.

5/ Il existe des différences statiquement significatives dans les degrés d'insatisfaction d'orientation selon la spécialité due au facteur élève.

6/ Il existe des différences statiquement significatives dans les degrés d'insatisfaction d'orientation selon la spécialité due au facteur professeur.

7/ Il existe des différences statiquement significatives dans les degrés d'insatisfaction d'orientation selon la spécialité due au facteur famille.

8/ Il existe des différences statiquement significatives dans les degrés d'insatisfaction d'orientation selon la spécialité due au facteur collègues.

9/ Il existe des différences statiquement significatives dans les degrés d'insatisfaction d'orientation selon la spécialité due au facteur nature de la branche d'étude.

10/ Il existe des différences statiquement significatives dans les degrés d'insatisfaction d'orientation selon la spécialité due au facteur conseiller d'orientation « séances d'information présentées ».

Après l'analyse et le traitement des données, les résultats étaient les suivantes :

1/ Il n'existe pas des différences statiquement significatives entre insatisfaction d'orientation et le comportement agressif des élèves de TM et M.

2/ Il existe des différences statiquement significatives dans l'insatisfaction et le comportement agressif des élèves de TM.

3/ Il existe des différences statiquement significatives dans l'insatisfaction d'orientation et le comportement agressif des élèves de M.

4/ Il existe des différences statiquement significatives dans l'insatisfaction d'orientation pour les deux filières due au facteur élève.

5/ Il existe des différences statiquement significatives dans l'insatisfaction d'orientation pour les deux filières due au facteur professeur.

6/ Il existe des différences statiquement significatives dans l'insatisfaction d'orientation pour les deux filières due au facteur famille.

7/ Il n'existe pas des différences statiquement significatives dans l'insatisfaction d'orientation pour les deux filières due au facteur collègues.

9/ Il n'existe pas des différences statiquement significatives dans l'insatisfaction d'orientation pour les deux filières due au facteur nature de la branche.

10/ Il existe des différences statiquement significatives dans l'insatisfaction d'orientation due au facteur conseiller d'orientation.

A Summary Of the Study:

The present study aims at investigating the relation to exploration la relationship between the dissatisfaction of the guidance counselor orientation and the unfriendly behavior of the students of the Mathematics' and technical Mathematics strems and how to find a solution to satisfy them throughout this study, we took asmple of the this students of the troo streais 514 students of technical Mathematics and 186 students, we took divisions and the construction of a proposed program for the purpose of achieving satisfaction. The study sample consisted of all the students of the technical and sports divisions of 514 students and mathematicians with 186 students of Mathematics', These samples were chosen randomly fron seconday schools The following data were used to collect the data needed for this study:

1- Survey questionnaire distributed to students.

2-Questionnaire completed by the researcher to measure satisfaction with the guidance distributed over 60 axes and consists of 65 words.

• Aggressive Behavior Measurements for "Arnold Pisa" and "Mark Perry" 1992 Component 30 words.

• observation.

• Interview: which we used when distributing the form to provide the necessary explanations for students to ensure their cooperation and to verify the validity of 10 hypotheses:

1 - There is a correlation relationship of statistical significance between dissatisfaction with the guidance and aggressive behavior.

2 - There are differences of statistical significance in the dissatisfaction with the guidance and aggressive behavior of the technical Mathematic students.

3 - There are differences of statistical significance in the dissatisfaction with guidance and aggressive behavior.

4 - There are differences of statistical significance in degrees of dissatisfaction with the guidance by different specialization.

5 - There are differences of statistical significance in the degrees of dissatisfaction with the guidance according to different specialization refer to the student.

6 - There are differences of statistical significance in degrees of dissatisfaction with the guidance according to different specialization, see the professor.

7 - There are differences of statistical significance in the degrees of dissatisfaction with the guidance according to different specialization refer to the family choice.

8 - There are differences of statistical significance in the degrees of dissatisfaction with the guidance according to different specialization, friends choice.

9 - There are differences of statistical significance in the degrees of dissatisfaction with the guidance according to different specialization, according to the strean itself.

10 - There are differences of statistical significance in the degrees of dissatisfaction with the guidance according to different specialization Refer to the consultant "Media Lessons" presented py the guidance counselor.

After the analysis of data processing, the results were as follow:

1 - There is no correlation between statistical significance between the dissatisfaction with the guidance and aggressive behavior of the Division of mathematical technology and mathematics streams.

2 - There is a correlation relationship of statistical significance in the dissatisfaction with the guidance and aggressive behavior of the technical Mathematics stream.

3 - There is a correlation relationship of statistical significance in the dissatisfaction with the guidance and aggressive behavior of the Mathematics stream.

4 - There is no correlation relationship of statistical significance in the dissatisfaction with the guidance and aggressive behavior of Poth streams.

5 - There is a correlation relationship of statistical significance between dissatisfaction with the guidance of the two streams due to the student himself.

6 - There is a correlation relationship of statistical significance between dissatisfaction with the guidance of the two streams.

7 - There is no significant correlation between the dissatisfaction with the guidance of the two peoples see the family choice.

8 - There is no correlation between statistical significance between the dissatisfaction with the guidance of the two people’s friends choice.

9 - There is no correlation between statistical significance between the dissatisfaction with the guidance of the two peoples according to the strean itself.

10. There is a significant correlation between the dissatisfaction with the guidance and the consultant.

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	مواد مجموعات التوجيه لجذع مشترك آداب	87
02	مواد مجموعات التوجيه لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا	88
03	متطلبات التحجيم للشعب الستة.	89
04	مجموعات التوجيه للسنة الرابعة متوسط	98
05	عدد الطعون المقدمة، المقبولة، المرفوضة 017/016	203
06	التلاميذ الموجهين برغبة و بدون رغبة إلى شعبة تقني رياضي و الرياضيات	204
07	العبارات الموجبة و السالبة لأبعاد استبيان الرضا عن التوجيه.	206
08	أرقام البنود الموجبة و السالبة في استبيان الرضا عن التوجيه.	208
09	أرقام البنود الموجبة و السالبة و الموزعة على أبعاد الاستبيان الستة	208
10	أرقام البنود الموجبة و السالبة في مقياس السلوك العدواني	209
11	إجابات الدراسة الاستطلاعية على السؤال رقم 01	211
12	إجابات الدراسة الاستطلاعية على السؤال رقم 02	213
13	إجابات الدراسة الاستطلاعية على السؤال رقم 03	214
14	إجابات الدراسة الاستطلاعية على السؤال رقم 04	216
15	إجابات الدراسة الاستطلاعية على السؤال 1-2-3-4 حسب التخصص	217
16	توزيع عدد تلاميذ شعبة تقني رياضي باختياراتها الأربع بالولاية و عدد الثانويات.	224

17	توزيع تلاميذ شعبة تقني رياضيات باختياراتها على ثانويات الولاية	225
18	توزيع عدد التلاميذ لشعبة رياضيات بالولاية و عدد الثانويات	226
19	توزيع التلاميذ لشعبة رياضيات على ثانويات الولاية	226
20	توزيع التلاميذ لشعبة رياضيات و تقني رياضي بالولاية	227
21	توزيع أفراد العينة حسب نوع الدراسة	228
22	مستوى تلاميذ شعبتي تقني رياضي و رياضيات حسب معدل الانتقال من السنة أولى ثانوي إلى ثانية ثانوي	229
23	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق النتائج حسب المواد الأساسية	230
24	ترتيب الرغبة حسب شعبة رياضيات و تقني رياضي	232
25	توزيع الفقرات الإيجابية و السلبية لاستبيان الرضا عن التوجيه الدراسي	235
26	بعض البنود المعدلة لاستبيان الرضا عن التوجيه الدراسي	235
27	توزيع الدرجات على فقرات استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي	236
28	أرقام البنود الموجبة و السالبة في مقياس السلوك العدواني	237
29	عبارات مقياس السلوك العدواني قبل و بعد صياغته	238
30	قيم معامل الثبات الفا ($\propto$) كرونباخ بأبعاده والاستبيان ككل	240
31	نتائج حساب الصدق التمييزي للاستبيان الرضا عن التوجيه	242
32	قيم معامل الثبات $\propto$ كرونباخ لمقياس السلوك العدواني	243
33	حساب الصدق التميزي لمقياس السلوك العدواني	244
34	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين عدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لشعبة تقني رياضي و رياضيات	252

35	اختبار (t) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عدم الرضا و السلوك العدواني لتلاميذ شعبة تقني رياضي	255
36	اختبار (t) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات استبيان الرضا عن التوجيه و مقياس السلوك العدواني لشعبة رياضيات	256
37	اختبار (t) لدلالة الفروق بين متوسطات و درجات استبيان الرضا عن التوجيه لشعبة تقني رياضي و رياضيات	257
38	اختبار(t) لدلالة الفروق لعدم الرضا عن التوجيه (البعد الأول) (بعد التلميذ) حسب التخصص	258
39	اختبار(t) لدلالة الفروق في عدم الرضا عن التوجيه لتلاميذ الشعبتين راجع لعامل الأستاذ	298
40	اختبار (t) لدلالة الفروق في عدم الرضا عن التوجيه لتلاميذ الشعبتين راجع لعامل الأسرة	260
41	اختبار (t) لدلالة الفروق في عدم الرضا عن التوجيه لتلاميذ الشعبتين راجع لعامل الرفاق	261
42	اختبار (t) لدلالة الفروق في عدم الرضا عن التوجيه لتلاميذ الشعبتين راجع لعامل طبيعة الشعبة	262
43	اختبار (t) لدلالة الفروق في عدم الرضا عن التوجيه لتلاميذ الشعبتين راجع لمستشار التوجيه	263

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	مجموع العوامل التوجيه التي يقوم عليها	56
02	هيكلة التعليم الثانوي للجذعين المشتركين	94
03	رسم توضيحي للرضا عن التوجيه " السهل"	115
04	رسم توضيحي للرضا عن التوجيه" الصعب"	216
05	هرم ماسلو لإشباع الحاجات	120
06	FREIK HERZBEK نظرية هيزنبرغ ذات العاملين	126
07	عناصر الرضا عن الدراسة	129
08	محددات الرضا عن التوجيه	141
09	محددات الرضا عن العمل	141
10	التصميم التجريبي المستخدم	222
11	توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي	228
12	مستوى تلاميذ شعبتي تقني رياضي و رياضيات حسب معدل الانتقال من السنة أولى ثانوي إلى ثانية ثانوي	229
13	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق النتائج حسب المواد الأساسية	231
14	ترتيب الرغبة حسب شعبة رياضيات و تقني رياضي	233

فهرس الملاحق

رقم الملحق	اسم الملحق
01	عدد التلاميذ حسب الاختيارات
02	مجمل التنظيم التربوي
03	أسماء الأساتذة المحكمين
04	استمارة مقابلة موجهة للتلاميذ خاصة بالدراسة الاستطلاعية
05	استمارة مقابلة لبعض مستشاري التوجيه
06	استبيان الرضا عن التوجيه عن الشعبة من إعداد الباحثة قبل التعديل
07	استبيان الرضا عن التوجيه عن الشعبة من إعداد الباحثة بعد التعديل
08	مقياس السلوك العدواني قبل التعديل
09	مقياس السلوك العدواني بعد التعديل
10	استمارة صدق المحكمين
11	الخصائص السيكومترية لاستبيان الرضا عن التوجيه
12	الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك العدواني
13	نتائج الدراسة الأساسية ببرنامج SPESS

فهـــــرس المحتـــــــويـات

- شكر وتقدير
- الإهداء
- ملخص الدراسة
- فهرس الجداول
- فهرس الأشكال والرسومات البيانية
- فهرس الملاحق
- مقدمة..... ...أ

الجانـــــب النـــــــظري

الفصل الأول: إشكالية الدراسة واعتباراتها

1- تحديد الإشكالية..... 6
2- الفرضيات..... 8
3-أهمية الدراسة..... 10
4-أهداف الدراسة..... 12
5- التحديد الإجرائي للمفاهيم..... 12
6- دواعي اختيار الموضوع..... 16
7- متغيرات الدراسة و تموضعها في الإشكالية..... 17
8- الدراسات السابقة..... 17

الفصل الثاني: التوجيه المدرسي

تمهيد.....50

1- مفهوم التوجيه.....51

2- مفهوم التوجيه المدرسي.....56

3- التطور التاريخي للتوجيه.....59

4- نشأة و تطور التوجيه المدرسي:..... 60

4-1- في العالم.....60

4-2- في الجزائر.....63

5- الأهداف العامة للتوجيه.....65

6- أهداف التوجيه المدرسي.....66

7- مناحي التوجيه.....68

8- أسس التوجيه ومبادئه.....71

9- الحاجة من التوجيه و أهميته.....74

10- أنواع الخدمات التوجيهية.....80

11- معايير و إجراءات التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي.....81

12-إجراء التوجيه النهائي.....90

13- طرق و وسائل جمع المعلومات اللازمة للتوجيه المدرسي.....92

14- الوسائل و التقنيات التي يستخدمها المستشار 97

15- صعوبات و مشكلات التوجيه المدرسي.....100

خلاصة الفصل.....103

الفصل الثالث :الرضا عن التوجيه المدرسي

تمهيد.....105

1- تعريف الرضا.....106

2- تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي.....108

3- أهمية الرضا عن التخصص الدراسي.....110

4- المبادئ المحققة عن للرضا عن التوجيه . الشعب الموجه اليها.....112

5- نظريات الرضا عن التخصص الدراسي.....116

6- نظريات الرضا.....119

7- مظاهر الرضا عن التوجيه.....127

8- مظاهر عدم الرضا عن التوجيه.....130

9- مسببات الرضا و عدم الرضا عن التوجيه.....134

10- أبعاد الرضا عن التوجيه 140

11- العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه.....142

12- قياس الرضا.....145

13- المتغيرات المرتبطة بالرضا عن التوجيه.....155

خلاصة الفصل.....157

الفصل الرابع : السلوك العدواني

-تمهيد.....159

1-تعريف السلوك.....160

2-تعريف السلوك العدواني.....162

3- أسباب السلوك العدواني 165

4-مظاهر السلوك العدواني.....168

5- النظريات المفسرة للسلوك العدواني أسباب السلوك العدواني.....173

6- أوجه الشبه و الاختلاف بين النظريات المفسرة للسلوك العدواني.....183

7-قياس السلوك العدواني.....186

8-عدوانية المراهق و طرق الوقاية منها.....187

9-طرق ضبط السلوك العدواني 188

خلاصة الفصل..... 192

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد..... 194

1- التذكير بفرضيات الدراسة..... 195

2- الدراسة الاستطلاعية..... 196

2-1-الهدف من الدراسة الاستطلاعية..... 196

2-2- مراحل الدراسة الاستطلاعية.....197

2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية..... 199

2-4- الأدوات المستخدمة في الدراسة..... 199

2-5- إجراءات الدراسة الاستطلاعية..... 208

2-6- تحليل بيانات الدراسة الاستطلاعية..... 209

2-7- نتائج الدراسة الاستطلاعية..... 216

3- الدراسة الأساسية..... 217

3-1- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة..... 217

3-2- المنهج المستخدم في الدراسة 218

3-3- تحديد عينة الدراسة و خصائصها..... 218

3-4- الحدود الزمنية و المكانية للدراسة.....229

3-5- الأدوات المستخدمة في جمع بيانات الدراسة و خصائصها السيكومترية.....229

3-6- التقنيات الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج..... 241

خلاصة الفصل.....245

الفصل السادس: عرض و تفسير و مناقشة النتائج

تمهيد..... 247

1- عرض و تفسير النتائج..... 248

2- تحليل ومناقشة النتائج.....258

3- استنتاج عام..... 268

- الخاتمة..... 271

- التوصيات و المقترحات..... 272

- المراجع

- الملاحق

مقدمة:

تعتبر مهنة الإرشـــاد المدرســـي من أهم الخدمات الرئيســـية والمهمة التي يحتاجها الفرد و جميع العاملين في المدرســة، و قد أخذت مسـؤولية التوجيه و الإرشــاد المدرســي في الرقي و التطور لنراعي النمو السـليم للتلميذ و خاصــة في ظل المتغيرات الأسـرية و الاجتماعية و ما يبث من تحديات في هذا العصر المليء بالتقدم العلمي و الإعلامي و تعدد الثقافات و التطور في التعليم و وسائل الاتصال.

وفي ظل ازدياد عدد التلاميذ والانتقال من مرحلة الطفولة إلى المراهقة ومنها إلى الرشـــد، وكذلك التغيرات في متطلبات العمل و تعرض التلاميذ إلى المشـــكلات الاجتماعية و النفســـية التي تقلل من دافعتيهم نحو الدراسـة، و معاناة بعض التلاميذ من سـوء التوافق مع بيئة المدرسـة و حاجة التلاميذ إلى من يسـاعدهم على فهم أنفسـهم و معرفة قدراتهم و إلى من يرشـدهم إلى اتخاذ القرارات المناسـبة بشـأن تخصصاتهم الدراسية و مهنهم المستقبلية.

إذ أصبح التوجيه المدرسي من أهم الخدمات التي أخذت المدرسة الحرية على عاتقها القيام بها انطلاقا من الإيمان بأن فرص التعليم حق للجميع بهدف إيجاد التلاؤم والتوافق النفسي والاجتماعي

و التربوي و المهني للمتعلمين، و الوصول بهم إلى أقصى غايات النمو الذي يشمل الاستعدادات و القدرات و المهارات و الميول و الاتجاهات و المشاعر و سمات الشخصية.

فالتوجيه المدرســـي من اعقد المشـــكلات التي تواجه القائمين على شـــؤون المنظومة التربوية في الجزائر لأنها ذات أبعاد مختلفة سياسية و اجتماعية و اقتصادية.

و التوجيه الذي لا يراعي حاجات التلميذ و إمكاناته و رغباته و لا يحقق الرضـا للتلميذ هو توجيه خاطئ و فاقد لأهم مبررات و معايير التوجيه، لأنه كما نعرف أن التوجيه في الأول و الأخير عملية

إنسانية تتضـــمن مجموعة الخدمات و المجهودات المقصـــودة التي تقدم للتلميذ و المختصـــين في علوم التربية بغرض مسـاعدة التلميذ على تفهم نفســه و مشـكلاته ليكون اقدر على حلها، و مسـاعدته أيضـا على اختيار نوع الشعبة التي توافق ميوله و استعداداته ضمانا للنجاح.

وبالرغم من المجهودات والمساعي والمحاولات الهادفة لتطوير عملية التوجيه، إلا أن المدرسة الجزائرية تعاني خاصــة التعليم الثانوي من صــعوبات متعلقة بالتوجيه وخاصــة التوجيه إلى بعض التخصــصــات "الشعب" التي تلقى نفورا وعزوفا كثيرا من طرف التلاميذ و خاصة في شعب قليلة الانتشار.

إذ نجد فئة تتهرب من هذه الشعب معتقدة بانها صعبة ولا تحقق آمالها المستقبلية.

بما انه يجب احترام التحجيم أثناء عملية التوجيه فان هناك مجموعة من التلاميذ يوجهون إلى شعب لا يرغبون فيها ولا تناسب ميولهم ورغباتهم مما يؤدي إلى ظهور بعض السلوكيات العدوانية.

و بهدف معرفة لمدى تأثير قرار التوجيه المدرسي " الرضا عن التوجيه" بظهور السلوكيات العدوانية في المؤسسات من خلال دراسة العلاقة بين المتغيرين، وكفعل إجرائي من خلال الملاحظة الأولية في توزيع بطاقة الرغبات الأولية و إبلاغهم بالقرار الأولي للجذوع المشتركة ثم إعطائها قرار نهائي.

و هذه السلوكيات العدوانية أصبحت ظاهرة في الوسط المدرسي خاصة باعتبارها سلوكا يترك آثارا سيئة على التلاميذ، و هم في طور النمو و الذي يحدث غالبا داخل المؤسسات التربوية بين العناصر المكونة بها من مدرســين و موظفين، و تلاميذ و الفئة الأكثر تضــررا هي فئة التلاميذ، و هو نتيجة حتمية لذلك التغيير و القرارات الوزارية و معايير القبول و التوجيه إلى ســنة ثانية ثانوي على المســتوى الوظيفي و البنيوي.

والتربية الحديثة هدفها إعداد فرد صـــالح أخذين بعين الاعتبار حاجاته و رغباته و ميولاته و طموحاته المسـتقبلية فيما يخص المهنة التي يريد أن يمارسـها أثناء عملية التوجيه، حتى تكون النتيجة الحتمية و هي التوافق و الرضا مع طبيعة الشعبة و متطلباتها، و يتمكن من الشعور بالرضا نحو نفسه و طموحاته المستقبلية.

و قد يحدث العكس تماما إذا لم تلقى اهتمامات و ميولات التلميذ اهتماما كاف من طرف القائمين على عملية التوجيه المدرسي و خاصة مستشار التوجيه و المدرسي و المهني حيث ينعكس ذلك سلبا على سلوكيات التلاميذ داخل المؤسسة التربوية و يخلق عنده الشعور بعدم الرضا و بالتالي الشعور بالإحباط ثم التمرد على الأنظمة و القوانين الداخلية للمؤسسة و بفقدان الرغبة في الدراسة و قد يؤدي هذا الانعكاس إلى الفشل الدراسي.

كما يعد السلوك العدواني متغيرا سلبيا يؤثر على التلميذ و على الإدارة و الرفاق و الأولياء نتيجة حتمية لعدم الرضا عن التوجيه ، فنرى انه كلما كان الفرد مكرها على شيء لا يستطيع القيام به على صورته العادية و قد لا ينجح فيه على الإطلاق و لكثير من التلاميذ غير راضين عن توجيههم.

و من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة تحت عنوان عدم الرضا عن توجيه مستشار التوجيه و علاقته بالسلوك العدواني لتلاميذ شعبتي تقني رياضي و رياضيات إلى إبراز العلاقة بين عدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لتلاميذ شعبتي تقني رياضي و رياضيات.

و تم تحرير هذه الدراسة في جزأين احدهما نظري و الآخر تطبيقي.

بالنسبة للجانب النظري و الذي يتضمن مجموعة من الإجراءات المنهجية، الإطار المنهجي في تحديد الإشكالية، تساؤلات الدراسة و من ثم صياغة الفروض المناسبة و الأهمية و الأهداف التي تصبو إليها الدراسية و المفاهيم و المصطلحات الأساسية للدراسة.

و هذا الجانب تضمن أيضا أربعة فصول بالنسبة للفصل الأول إشكالية الدراسة واعتباراتها ,أما الفصل الثاني فتطرقت الى التوجيه المدرسي ,يليه الفصل ما قبل الأخير الرضا عن التوجيه, أما الفصل الأخير فيشمل السلوك العدواني.

أما الجانب التطبيقي أو القسم الميداني تضمن المنهج المستخدم، حدود الدراسة ,الدراسة الاستطلاعية، عينة البحث، الوسائل المستخدمة، الأدوات المستخدمة والدراسة الأساسية.

أما الفصل الأخير فتضمن عرض النتائج و تفسيرها،ثم الخاتمة و التوصيات و المقترحات و بعدها المراجع و الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول

إشكالية الدراسة واعتباراتها

1- تحديد الإشكالية

2- الفرضيات

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- التحديد الإجرائي للمفاهيم

6- دواعي اختيار الموضوع

7- متغيرات الدراسة و تموضعها في الإشكالية

8- الدراسات السابقة

1-تحديد الإشكالية:

يعتبر التوجيه المدرسي عملية تمنح للفرد إمكانية التعرف على معطيات الواقع العلمي و المهني و متطلبات هذا الواقع من جهة ، و من جهة أخرى تمكن الفرد من الاختيار وفق الاستعداد و الميول و الرغبة ، و تعد هذه العملية من اعقد المشـكلات التي تواجه القائمين على شـؤون المنظومة التربوية لسببين رئيسيين أوله ذا أبعاد مختلفة سياسية و اجتماعية و اقتصادية و غيرها ، أما الثاني انه يخدم أغراض إدارية بحتة لأنه يقوم على مبدأ واحد هو الانتقاء على أساس الاستحقاق في كل شعبة و يهمل العدالة و إمكانات التلميذ و قدراته و حاجاته و هذا التوجيه الفاقد لمبادئ أساسية و معاييره هو توجيه سلبي يؤثر على التلميذ و على سلوكاته و نفسيته.

و توجيه التلميذ نحو مسلك دراسي معين،أي شعبة يقتضي توفر إمكانات و مهارات كمعيار أول ثم الميل و الرغبة كشرط ثان يقترن بالأول و يلازمه، و ذلك أن الرغبة هي المحرك الأساسي للنجاح و هي القوة الكامنة للوصول إلى الأهداف و تحقيق الرضا و الطموحات.

فالفرد يندفع بموجب رغبته نحو إشباع حاجاته سعيا منه لتحقيق الرضا والارتياح و الميل الشخصي للفرد هو الذي يحدد موضوع هذا الإشباع و منه درجة الرضا و مقداره.

و عليه فانه كلما كون الميل الشـخصـي الإطار المرجعي للرغبة كان التصـريح بها معبرا عن حاجات الفرد الحقيقية هدفا و موضوعا، مما يحقق له الرضا في حالة الاستجابة لهذه الرغبة، و بتحقيق الرضا تزداد إنتاجية الفرد التي تظهر بصورة أوضح .

إذن في ضوء هذا التصور العام للمشكلة تمكنا من وضع تساؤلات إجرائية تحاول هذه الدراسة الإجابة عنها و قد تمت صياغتها كالتالي:

1- **السؤال الرئيسي الأول:** هل توجد علاقة ارتباطيه بين عدم الرضا عن توجيه مستشار التوجيه

و السلوك العدواني لتلاميذ شعبتي تقني رياضي و رياضيات؟

2- السؤال الرئيسي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عدم الرضا عن التوجيه الدراسي و السلوك العدواني باختلاف التخصص؟

من هذا السؤال الرئيسي تنبثق منه تساؤلات فرعية:

أ- السؤال الفرعي الأول:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه والسلوك العدواني لشعبة تقني رياضي؟

ب- السؤال الفرعي الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه والسلوك العدواني لشعبة رياضيات؟

3- السؤال الرئيسي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن توجيه المستشار باختلاف التخصص ؟

أ- السؤال الفرعي الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن توجيه المستشار باختلاف التخصص الشعبتين راجع لعامل التلميذ؟

ب- السؤال الفرعي الثاني:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن توجيه المستشار باختلاف الشعبتين راجع لعامل الأستاذ؟

ت- السؤال الفرعي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن توجيه المستشار باختلاف الشعبتين راجع لعامل الأسرة؟

ث- السؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن توجيه المستشار باختلاف الشعبتين راجع لعامل الرفاق؟

ج- السؤال الفرعي الخامس:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن توجيه المستشار باختلاف الشعبتين راجع لعامل طبيعة الشعبة؟

ح- **السؤال الفرعي السادس:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن توجيه المستشار باختلاف الشعبتين راجع لعامل لمستشار التوجيه؟

2-الفرضيات:

من بين ما تعرف به الفرضـيات على أنها: تفسـيرات مقترحة للعلاقة بين متغيرين، أحدهما متغير مستقبل (السبب) والآخر متغير تابع (نتيجة)، و يعتبر الفرض تفسيرا مبدئيا للظاهرة موضوع الدراسة و هذا التفسير يحتاج من الباحث إلى بيانات يتم جمعها و تحليلها، و في ضوء ما سيسفر عنه التحليل يقرر الباحث قبول الفرض كليا أو جزئيا، أو انه يرفض الفرض، و يبحث عن فرض بديل.[1]

لما كانت طبيعة البحث الحالي تنص على ضرورة إبراز وتحليل و تفسير طبيعة العلاقة بين الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لتلاميذ شعبتي رياضيات و تقني رياضي (قبل وأثناء و بعد) التوجيه تعين علينا أن نضـع مجموعة من الفرضـيات التقريرية في شـكل إجابات مؤقتة لتسـاؤلات حددناها سـابقا، و وضعها في هذه الدراسة موضع الاختبار العلمي و قد حددناها في الصياغات التالية:

*** الفرضية العامة الأولى:**

توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصـائية بين عدم الرضـا عن التوجيه الدراسـي والسـلوك العدواني لتلاميذ شعبة تقني رياضي ورياضيات.

*** الفرضية العامة الثانية:**

توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في عدم الرضـا عن التوجيه الدراسـي والسـلوك العدواني باختلاف التخصص.

من هذه الفرضية تنبثق فرضيات جزئية.

---

[1]- خالد حامد، منهج البحث العلمي، دار ريحانة للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، طبعة 1، 2003، ص 120.

- **الفرضيات الجزئية:**

- **الفرضية الجزئية الأولى:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه والسلوك العدواني لتلاميذ شعبة تقني رياضي.

- **الفرضية الجزئية الثانية:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه والسلوك العدواني لتلاميذ شعبة رياضيات.

*** الفرضية العامة الثالثة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص.

من هذه الفرضية تنبثق منها فرضيات جزئية :

- **الفرضية الجزئية الأولى:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص راجع لعامل التلميذ.

- **الفرضية الجزئية الثانية:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص راجع لعامل الأستاذ.

- **الفرضية الجزئية الثالثة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص راجع لعامل الأسرة.

- **الفرضية الجزئية الرابعة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص راجع لعامل الرفاق.

- **الفرضية الجزئية الخامسة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص راجع لعامل طبيعة الشعبة.

- **الفرضية الجزئية السادسة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص راجع لعامل مستشار التوجيه " الحصص الإعلامية" المقدمة من طرفه.

3-أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى أنها تحاول تسليط الضوء على ظاهرة عدم الرضا عن توجيه مستشار التوجيه لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي لشعبتي تقني رياضي و رياضيات على أساسان مستشار التوجيه هو عضو و منفذ لعملية التوجيه و السلوكيات الناجمة منهم من سلوكيات عدوانية و محاولة التخفيض من هذه السلوكيات الناجمة عنهم بطرق إجرائية باقتراح برنامج إرشادي تدريبي.

تهتم هذه الدراسة بعينة متكونة من مراهقين متمدرسين و تعد إضافة و تدعيما لدراسات سابقة في هذا المجال بحيث تثري الجانب النظري للدراسات التي تناولت متغيري الرضا عن التوجيه " الشعبة التي يدرس فيها التلميذ" و السلوك العدواني .

تتجلى أهمية هذه الدراسة في كون عملية التوجيه المدرسي أي التوجيه إلى مختلف الشعب العامة و لشعبتي تقني رياضي و رياضيات أي ما تسمى بشعب قليلة الانتشار خاصة، له علاقة وطيدة بظهور سلوكيات عنيفة عدوانية من التلاميذ، و ميولات و اهتمامات التلميذ و هذه العوامل تساعد الفرد في اختيار نوع الشعبة و كذلك الدور الذي يلعبه مستشار التوجيه في تحقيق التوافق و الرضا النفسي و كل العوامل التي لها علاقة بالرضا عن الشعبة، كذلك فدور مستشار التوجيه أساسي في مساعدة الفرد (التلميذ)

و ليس في إحباطه و قلقه إلا بعض القرارات الوزارية و المناشير التي تنعكس ، العكس " بعض القوانين التي تتحكم في التوجيه المدرسي" لان التوجيه الصحيح و الاختيار الصحيح هو مفصل المنظومة التربوية و يمكن أن نلخص أهمية هذه الدراسة في العناصر التالية :

1/ دور مستشار التوجيه في تنمية الميول و الرضا و توليد الرغبة الإيجابية لدى التلاميذ و مساعدتهم في اتخاذ القرار.

2/ أهمية ودور الأسرة " الأولياء" في اتخاذ القرار.

3/أهمية ودور الزملاء والأساتذة في مساعدة التلميذ في اتخاذ القرار.

4/ كون التلميذ هو محور في عملية التوجيه لذلك يجب أن يتخذ هذا القرار بنفسه وفقا لمعايير دقيقة و هي ميولاته و قدراته و رغباته، و مستشار التوجيه ما هو إلا وسيط يفعل العملية و لا يترك القرار خاضع لأوليائه.

5/ عدم وجود دراسات كافية تناولت هذا الموضوع في الجزائر.

6/ يظهر هذا البحث مختلف التأثيرات التي تسببها حالة عدم الرضا على التلاميذ للشعب الموجهين إليها من الناحية النفسية و ينبه إلى بعض المشكلات المترتبة عن ذلك.

7/ يصطلح هذا البحث " الدراسة " لمهمة التعرف على الصعوبات التي يعاني منها تلاميذنا في تخصصات لم يختاروها و اجبروا على دراستها دون ادني ميل أو رغبة و حتى رغبوا فيها نتيجة عدم الوعي و تأثيرات جانبية، و هذا يدعو العاملين في الميدان إلى تحسين معايير القبول و التوجيه و حسن الانتقاء .

4-أهداف الدراسة:

لكل دراسة علمية هدف منشود ، يتضح بشكل عام في مدى إثراء المعرفة الإنسانية و تزويدها بالمعطيات التجريبية الهامة التي تساعد في اقتصاد الوقت و الجهد، و على هذا الأساس فالدراسة الفعالة هي التي تضع أهدافا واضحة المعالم سهلة التنفيذ و على هذا الأساس تبنت دراستنا الأهداف التالية:

- تهدف هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة الارتباطية بين عدم الرضا عن توجيه مستشار التوجيه والسلوك العدواني لتلاميذ شعبة تقني رياضي و رياضيات.
- التعرف على الفروق بين الشعبتين في عدم الرضا عن توجيه مستشار التوجيه.
- التعرف على الفروق بين الشعبتين في عدم الرضا عن توجيه مستشار التوجيه والسلوك العدواني.
- التعرف على الفروق بين الشعبتين في عدم الرضا عن توجيه مستشار التوجيه راجع لعدة أسباب و عوامل (تلميذ-أسرة-رفاق- مستشار التوجيه- الشعبة)

5- التحديد الإجرائي للمفاهيم:

لقد تطرق الباحث ضمن سياق البحث إلى العديد من المصطلحات العلمية وعرفها إلا أن هناك مصطلحات علمية تعتبر بمثابة المحاور الأساسية لتلك الدراسة.

- التوجيه المدرسي.
- الرضا عن التوجيه المدرسي.
- مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- السلوك العدواني.
- تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- تلاميذ شعبة تقني رياضي.

- تلاميذ شعبة رياضيات

1- التوجيه المدرسي:

يعرف عبد السلام زهران " التوجيه المدرسي": عملية نفسية تربوية هادفة تسعى إلى تحقيق التوافق بين قدرات الفرد الدراسية و ميوله و رغباته و استعداداته بين متطلبات الفروع الدراسية و الاختصاصات المهنية عن طريق مساعدته على معرفة ذاته و إمكانياته و تجاربه و مشاكله و صعوباته و معرفة محيطه الدراسي و الاجتماعي الاقتصادي ، باختلاف مختلف الوسائل الإعلامية والاستكشافية.[1]

و يعرفه «احمد زكي صالح " بأنه عملية إرشاد للناشئين تبنى على أسس علمية معينة كما يوجه كل فرع إلى فرع التعليم الذي يتفق و قدراته العامة و استعداداته الخاصة و ميوله المهنية و المدرسية و غير ذلك من صفاته الشخصية.[2]

و يقصد به في هذه الدراسة هو " عملية توجيه التلاميذ لشعبة تقني رياضي و رياضيات إلى السنة الثانية ثانوي مع الأخذ بعين الاعتبار رغبات التلاميذ المعبر عنها و مقاييس القبول و التوجيه إليها.

2 - الرضا عن التوجيه المدرسي : يمكن أن نعرف الرضا عن التوجيه المدرسي " بأنه حالة داخلية في الفرد تظهر في سلوكه و استجاباته و تشير إلى تقبله لتوجيهه الذي وجه إليه، و تفاؤله لمستقبل حياته و تقبله لبيئته ، و على هذا فان رضا الفرد عن تخصصه الدراسي إنما يعني تقبله لإنجازاته الدراسية و نتائج سلوكه ، و كذلك تقبله لذاته كجزء من البيئة و تقبله للآخرين أيضا".[3]

1- حامد عبد السلام زهران، التوجيه و الإرشاد النفسي، عالم الكتب، ط3، القاهرة،1998، ص 21.

2- احمد زكي صالح، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة للنشر، مصر، ط2،1986، ص 22.

3- علي محمد محمد الديب، مركز الضبط و علاقته بالرضا عن التخصص الدراسي، مجلة علم النفس،ع1،القاهرة، 1987، ص 38.

ومن هذا نستطيع أن نستنتج أن الرضا عن التوجيه هو شعور داخلي لدى الفرد يظهر في سلوكه وتصرفاته ويعبر عن مدى حب الفرد و تقبله و ارتياحه للشعبة التي يدرس فيها و بيئته الدراسية

و المتمثلة في ,المناهج – طرق التدريس–التقويم – الأساتذة – الزملاء.

من هذا كله التعريف الإجرائي لهذا المتغير:

هو شعور تلميذ السنة الثانية ثانوي بقبول التوجيه الذي وجه إليه " الشعبة الموجه إليها" من طرف مجلس القبول والتوجيه ويقدر هذا بالدرجة التي يحصل عليها من خلال الإجابة على فقرات الاستبيان المطبق في الدراسة.

3–مستشار التوجيه:

و يقصد به الشخص المكلف بعملية التوجيه " الإدارة العامة للتوجيه و الإرشاد" و المقيم بمهمة التوجيه و الإرشاد و المنفذ لعملية التوجيه.

4–السلوك العدواني:

يشير " فؤاد أبو حطب" و آخرون (1984) في معجم علم النفس و التربية إلىأن العدوان هو التهجم على الآخرين رغبة في السيطرة أو نتيجة للشعور بالظلم أو نحو ذلك .

يشير هذا التعريف إلى أن السلوك العدواني لا ينشأ في فراغ ، و إنما يلجأ إليه صاحبه لرغبته في التحكم على بعض الأمور المتعلقة بأشخاص آخرين، أو نتيجة لشعوره بالظلم و غير ذلك.

و يعرف الباحثان " مصطفى نور القمش" و " خليل عبد الرحمان المعايطة" السلوك العدواني على انه " سلوك يعبر عنه بأي رد فعل يهدف إلى إيقاع الأذى أوالألم بالآخرين أو إلى تخريب ممتلكاتهم" يعني

بذلك أن السلوك العدواني عبارة عن استجابة يقوم بها الفرد قصد إلحاق الأذى أوالألم بالأشخاص الآخرين ، كما يهدف من خلاله إلى إلحاق أضرار و تحطيم ممتلكاتهم فالسلوك العدواني حسب الباحثين يتضمن القصد و النية .[1]

و يرى الباحث " عبد الحميد محمد الهاشمي" هو استجابة عنيفة فيها إصرار للتغلب على العقبات من أي نوع كانت بشرية أم مادية، و ما دامت تقف في طريق تحقيق الرغبات.[2]

يشير هذا التعريف إلى أن السلوك العدواني هو استجابة لها طابع العنف يثيرها وجود عقبة أو عائق الذي يمكن أن يكون أشخاص آخرين أو أشياء مادية تمنعه من الوصول إلى تحقيق أهدافه و طموحاته.

ويتبنى الباحث التعريف التالي في صيغته الإجرائية:

هواي سلوك يصدره الفرد بهدف إلحاق الأذى أو الضرر لفرد آخر يحاول أن يتجنب هذا الإيذاء سواء كان بدنيا أو لفظيا، و سواء تم بصورة مباشرة أو غير مباشرة أو أفصح عن نفسه في صورة التعصب أو العداوة و هو يمثل الدرجة التي يحصل عليها الفرد من خلال المقياس المطبق في الدراسة.

5- تلاميذ السنة ثانية ثانوي:

هو كل تلميذ مسجل في القوائم الاسمية للسنة الثانية ثانوي بأحد الشعب المتفرعة من الجذوع المشتركة و المدرجة في التعليم الثانوي للسنة الدراسية 2017/2016.

1- مصطفى نوري القمش و خليل عبد الرحمان المعايطة، 2006، ص 202.

2- عبد الحميد الهاشمي، 2008، ص 304.

6- تلاميذ شعبة تقني رياضي :

أهم التلاميذ الذين وجهوا وفق مقاييس دقيقة، و هي شـــعبة منبثقة من جذع مشـــترك علوم و تكنولوجيا تمكن التلميذ من مهارات تقنية تسمح له بالتكيف مع التطور التقني و هم تلاميذ مسجلين بالقوائم الاسمية للسنة الدراسية 2017/2016 .

7- تلاميذ شعبة رياضيات:

أهم التلاميذ الذين وجهوا وفق مقاييس دقيقة، و هي شعبة منبثقة من جذع مشترك علوم و تكنولوجيا ، تمكن التلميذ من مهارات علمية دقيقة تســـمح بالتكيف مع التطور العلمي و التكنولوجي الحديث، و هم تلاميذ مسجلين بالقوائم الاسمية للسنة الدراسية 2017/2016 .

6- دواعي اختيار الموضوع :

تتمثل دواعي اختياري لهذا الموضوع في :

1- الأسباب الشخصية :

أثناء قيامنا بدراسـة لبطاقة الرغبات و التحضـير للتوجيه الأولي: " المسـبق" و التوجيه النهائي تبين لي انه توجد رغبة لشـعبة تقني رياضـي و لا توجد رغبة لشـعبة رياضـيات و بالرغم من وجود الرغبة و الدافع للدراسـة إلا انه توجد بعض سلوكيات عدوانية ترجع إلى عدة أسباب عدة قد تكون ناتجة من الأسرة ، من التلميذ ، من الرفاق و من الأسرة ...الخ

2- الأسباب الموضوعية :

إن عزوف التلاميذ من شعبتي تقني رياضي و رياضيات و عدم الرضا عن التوجيه " الشعبة التي يدرس فيها" ، منطقة ولاية بسكرة خاصة ، و على اغلب مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر عامة و هذا يؤثر بلا شك في التخطيط لدى هذه المؤسسات و في خرائطها المدرسية و تنظيمها التربوي ، مما يجعل توزيع

التلاميذ على الشعب غير متوازن و قد يتسبب في هدر للوسائل المالية و المادية المخصصة لهذا التخصص، بالإضافة أيضا إلى الرغبة في معرفة رضا التلاميذ عن التوجيه الدقيق في الشعبتين .

7- متغيرات الدراسة و تموضعها في الإشكالية :

تضم الدراسة الراهنة و المسومة " عدم الرضا عن توجيه مستشار للتوجيه و علاقته بالسلوك العدواني لتلاميذ شعبة تقني رياضي و رياضيات".

متغيرين رئيسيين هما المتغير المستقل والتابع ،أما الأول فتمثل عدم الرضا عن توجيه مستشار التوجيه (قرار التوجيه) التي تسعى إلى مدى رضا الشعبتين عن التوجيه الذي وجهوا إليه، في حين أن الثاني أي المتغير التابع، فهو يدور حول السلوك العدواني، و هو قد يكون نتيجة لعدم الرضا عن التوجيه و الدراسة الحالية تسعى للكشف عن هذا الجانب من خلال توظيف أداة الاستبيان و استمارة مقابلة والتي تحوي عدة بنود و أبعاد التي تخدم هذا الجانب، و اقتراح برنامج إرشادي لتحقيق الرضا عن التوجيه.

8-الدراسات السابقة :

تعتبر الدراسات السابقة السجل الحافل بالمعلومات، فمن خلالها نتمكن من رصد الظاهرة و تحديد موقعها، كونها تساعد على التبصير بالإيجابيات و السلبيات، و تدفعنا إلى المضي قدما في البحث عن الجديد.

إن البحث في موضوع الرضا عن التوجيه و علاقته بالسلوك العدواني من المواضيع الحيوية و الهامة التي تستحق الدراسة، و رغم أهمية هذا الموضوع ، إلا انه لا تتوفر دراسة منفردة تتناوله بشكل مباشر من جهة، و من جهة أخرى فان معظم الدراسات القائمة تتناول موضوع التوجيه المدرسي في مراحل مختلفة من التعليم، ومن زوايا مختلفة ،لهذا ستتم الإشارة إلى بعض الدراسات التي تناولت موضوعات تتعلق بالرضا عن التوجيه و أخرى تتعلق بالسلوك العدواني، مبينين موضوعها، و الهدف الأساسي منها

و وصــفا للعينة و الأدوات المســتخدمة، و أهم النتائج التي توصــلت إليها، بالإضــافة إلى تعقيب عام عليها، و مكانة البحث الحالي، و مدى استفادة الباحث منها.

حيث تم تقسيم الدراسات السابقة كما يلي:

- الدراسات التي تعرضت في مضمونها لموضوع الرضا عن التوجيه.
- الدراسات التي تعرضت في مضمونها لموضوع السلوك العدواني.
- الدراسات التي اهتمت بالرضا عن التوجيه وعلاقته ببعض المتغيرات.
- الدراسات التي اهتمت بالسلوك العدواني وعلاقته ببعض المتغيرات.
- دراسات ذات علاقة بالدراسة
- تعقيب عام عن الدراسات واستفادة الباحثة منها.

1- الدراسات التي تناولت الرضا عن التوجيه:

*** الدراسات العربية:**

1-**دراسة الكندري" 2014**": بعنوان واقع رضا طلبة كلية الدراسات العليا بجامعة الكويت عن الخبرات الأكاديمية والعلمية في ضوء بعض المتغيرات".

و شملت الدراسة " 290" طالبة و طالبا و أظهرت نتائج الدراسة وجود رضا متوسط عن خبراتهم بشأن التسجيل و الإرشاد الأكاديمي، بينما لديهم الرضا مرتفع عن خبراتهم نحو أعضاء هيئة التدريب و المناهج الدراسية ، و إعداد البحوث و الأساتذة المشرفين، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق بين متوسطات الرضا تعزى إلى الجنس.[1]

2- دراسة القضاه و خليفات(2013): بعنوان" رضا طلبة جامعة مونة عن الخدمات الجامعية".

1- دكتور عطاف محمود أبو غالي، نظم عودة أبو مصطفى- التنبؤ بقلق المستقبل المهني في ضوء الرضا عن الدراسة، مجلة جامعة الأقصى، م20،ع1-2016، ص 10.

و لتحقيق ذلك تم إعداد اســـتبيان على عينة قدرها "449" طالبا و أظهرت النتائج أن درجة طلبة عن الخدمات الجامعية متوســـطة و انه توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في مجال الخدمات المكتبية تعزى لمتغير الكلية لصالح الكليات الإنسانية ، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس.[1]

2- **دراسة حسن و إبراهيم و الظفري(2011):** و هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة الطلبة الخريجين عن الدراسة في كلية التربية جامعة السلطان " قابوس، و قد بلغ عدد أفراد العينة (387) طالبا و طالبة، و قد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ابدوا استجابات متوسطة من الرضا تزيد عن المتوسط ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في متوسط درجة الرضا، تعزى لمتغيري، الجنس المؤهل الأكاديمي.[2]

3- **دراسة الحسنية(2009):** رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن الأداء الإداري و الأكاديمي.

و هي دراسة استكشافية هدفها قياس مستوى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن الأداء الإداري و الأكاديمي لكليتهم و تكونت عينة الدراسة من (290) طالب و طالبة من السنوات الأربعة و الدراسات العليا ، و قد بينت نتائج الدراسة أن المستوى العام للرضا عن المجالات العشرة المدروسة كان يتراوح بين الجيد في مجال أداء أعضاء الهيئة التدريسية ، مقبول في مجال البحث العلمي و ضعيف في المجالات الأخرى جميعها، و انه لا توجد فروق جوهرية في مســـتولى الرضـــا تعزى للمتغيرات الديمغرافية و الدراسية.[3]

1- دكتور عطاف محمود أبو غالي، نفس المرجع، ص 10.
2- دكتور عطاف محمود أبو غالي، مرجع سابق، ص 11.
3- دكتور عطاف محمود أبو غالي، نفس المرجع، ص 12.

5- دراسة مجدي حبيب 1990(مصر): عنوان الدراسة "الرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب جامعتي طنطا و المنوفية،"، و هدفت الدراسة للكشف عن مستوى الدراسة و الفروق في مستوى الرضا باختلاف الجنس و التخصص لدى طلاب و طالبات كلية التربية بجامعتي طنطا و المنوفية، و قد شملت الدراسة على 1200 طالب و طالبة و استخدم الباحث مقياس الرضا عن الدراسة و صممه بطريقة مماثلة لمقياس ليكرت ضم 37 عبارة و 5 بدائل و توصل الباحث إلى الكشف عن وجود مستوى رضا مرتفع للطلبة و جاءت الفروق في الرضا باختلاف التخصص في حين أنه لا يوجد فروق في الرضا باختلاف الجنس.[1]

6- دراسة عبد الله بن حلفان بن عبد الله آل عايش 2008 (السعودية):عنوان الدراسة: مدى رضا طلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة عن البرنامج الدراسي بالكلية، و قد هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى رضا الطلاب عن " التخصص الأكاديمي و مدى ي و المهني إضافة رضاه عن كل من الأعداد الثقافي و المهني إضافة إلى معرفة مواطن القوة و الضعف في برامج كليات إعداد المعلمين ، و اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، من خلال تطبيق اختيار الرضا عن الدراسة على عينة 220 طالب و طالبة و توصل الباحث إلى مستوى رضا الطلبة على البرنامج الدراسي مقبول إلى حد ما كما سجل أن رضاهم عن التكوين الأكاديمي أعلى من كل من الأعداد المهني و الثقافي.[2]

7- دراسة أبو قديس(2002) :عنوانها رضا الطلبة و علاقتها بالخدمات الجامعية ، و كان هدف هذه الدراسة إلى معرفة درجة رضا الطلبة الذين التحقوا بالجامعة بالأردن عن الخبرات التي اكتسبوها

1- نيس حكيمة ، الحاجات الإرشادية و علاقتها بالتوافق النفسي و الرضا عن الدراسة، رسالة ماجستير،2011، ص 33.

2- نيس حكيمة ، نفس المرجع، ص 34.

و الخدمات التي قدمتها لهم الجامعة، و كانت عينة الدراسة 477 طالب و طالبة من دفعة 99/98

و استخدم استبيان صممته جامعة أمريكية حيث ترجمها و طورها، لتناسب البيئة الأردنية و العينة ضمت 17 قسما، و كانت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا عن بعض الخبرات المحددة تعزى لمتغيرات الجنس و الكلية و التفاعل بينهما و كانت درجة الرضا عند الذكور أعلى عند الإناث.[1]

8- دراسة حسن عبد اللطيف:

- عنوان الدراسة " الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة الكويت".

- أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف الفروق بين الذكور و الإناث في مستوى الرضا عن الحياة الجامعية و التعرف إلى الفروق بينهم في مستوى الرضا عن الحياة الجامعية في السنوات الأربع.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (428) طالبا و طالبة من الكويت، و تم تطبيق مقياس درجة الرضا عن الحياة الجامعية تكون من ثمانية مقاييس فرعية مكونة (الأستاذ، الوالدين، الذات، الطلبة الآخرين، المواد الدراسية، الإدارة الجامعية، الأنشطة الدراسية).

- نتائج الدراسة: أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الرضا عند الإناث مقارنة بالذكور، إن طلبة السنة الثالثة والرابعة أكثر رضا عن الحياة الجامعية من طلبة السنة الأولى والثانية.[2]

1- شجاع فهد مانع العجمي، درجة رضا طلبة المعاهد المهنية عن اختيارهم لتخصصاتهم الدراسية وعلاقتها بالنظرة المجتمعية للمهنة، بدون سنة، ص 12.

2- حسن عبد اللطيف، الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة الكويت، مجلة العلوم الإنسانية، ع 36، سنة 1990، ص 33.

9-دراسة على تعوينات و محمد ارزقي ابركان:

- عنوان الدراسة: التوجيه المدرسي و المردود التربوي للطالب في مؤسسات التعلم.

- الهدف من الدراسة : تتمحور هذه حول العلاقة بين ما سمي بعملية التوجيه و اثره ذلك على المردود التكويني للطالب.

- فرضية الدراسة: لا يؤثر التوجيه سواء كان مرغوبا فيه ، غير مرغوب(الرضا) في المردود التكويني للطالب.

- منهجية الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي و التفسيري الذي من خلاله يتبين وضع الطلبة المحلي في المعاهد المختلفة من حيث الاستقرار و المردود المقاس بالانتقال الطبيعي أو بالالتحاق في هذا الانتقال من سنة إلى أخرى .

- عينة الدراسة: شملت العينة الأولى 1139 طالبا في فروع مختلفة أما الثانية فهي خاصة بالأساتذة و عددهم 22 يدرسون في فروع مختلفة.

- أدوات جمع المعلومات: استخدم الباحثان استمارة و استبيان للأستاذ و الطالب و تناولت الاستمارة الجانب الهامة من الدراسة و بصفة اخص العلاقة بين التوجيه من الثانوي الى الجامعة و مدى استقرار الطالب في الفروع التي وجه إليها مع علاقته بالمردود الدراسة.

و أسفرت النتائج :

- هناك تطابق بين كل من تكرار السنوات في الجذوع المشتركة أو في التخصصات و بين نوع التوجيه الذي خضع له الطالب.

- ينخفض المستوى التعليمي للطالب كلما كان توجيهه نحو الفرع أو التخصص غير مرغوب فيه.

- هناك علاقة إيجابية بين المردود التعليمي للطالب ونوع التوجيه.

- غالبا ما يخطي الطالب في اختيار الفرع نتيجة لغياب الإعلام الكافي حول ما يجري في مؤسسات التعليم العالي.

- بينت الدراسة أن هناك إهدار لوقت الطالب و لمال الدولة نتيجة للتكرارات و إعادة التوجيه التي تجري بعد سنتين من الدراسة الجامعية أو أكثر.[1]

10- دراسة كاظم ولي آغا: الذي تناول فيها الرضا عن الانتماء إلى المدرسة الصناعية والتي كان يهدف من ورائها التعرف على مدى رضا طلاب الثانويات الصناعية عن نوع التعليم الذي ينتمون إليه و مدى الفرق بين هؤلاء الطلاب و طلاب الثانوية العامة و تأثير ذلك على مستوى التحصيل و التوافق النفسي و الاجتماعي.

و قد تكونت عينة البحث من 500 طالب نصفهم من الثانوية العامة و النصف الآخر من الثانوية الصناعية و كانت النتائج: إن طلاب المدارس الثانوية الصناعية اقل رضا من طلاب الثانوية العامة بدرجة ذات دلالة إحصائية و هناك فروق من الطلاب أكثر رضا و الأقل بالنسبة لطلاب الصف الأول بالثانوية الصناعية في الميول الميكانيكية و العلمية لصالح الراضين ثم الأدبية و الموسيقية لصالح غير راضين بالنسبة للصف الثالث و وجد الباحث أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الميول الميكانيكية و العلمية لصالح الراضين و الأدبي لصالح الغير راضين ، و وجد أن معامل الارتباط بين الرضا

1- علي تعوينات و محمد ارزقي ابركان، التوجيه الجامعي و المردود التربوي، مجلة البحوث، ع6، سنة 2000، الجزائر ص 103.

و التكيف الشخصي دال عند مستوى 0.01، أما معامل الارتباط بين درجة الرضا و التكيف الاجتماعي للطالب فقد كان غير دال من الناحية الإحصائية.[1]

11- دراسة سناء محمد سليمان (1993): دراسة بعنوان عدم الرضا عن بعض الجوانب الصحية و الأسرية و الدراسية لدى الطلاب المتفوقين بالمدرسة الثانوية " دراسة تشخيصية ميدانية".

و كان الهدف التعرف على بعض الجوانب المهمة للمتفوقين" صحية، اسري، دراسية و المعلم"و درجة رضاهم عنها و كذلك علاقة عدم الرضا ببعض المتغيرات الأخرى على عينة مكونة من 785 طالب

و طالبة بالسنة أولى ثانوي و ثانية ثانوي من المتفوقين بمدارس القاهرة المستوى الاجتماعي الثقافي من إعداد الباحثة، و كانت النتائج :

- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين الجوانب الصحية و الأسرية

و المعلم لدى الطلاب المتفوقين.

- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بين المستوى الاجتماعي و الثقافي للأسرة و التحصيل الدراسي للمتفوقين.

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات الطلاب في الجانب الصحي والأسري و رضاهم عنها لدى الذكور و الإناث و العينة الكلية.

1- جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التعلم و نظريات التعلم، دار النهضة، 1985، ص ص 247-248.

- توجد فروق دالة إحصـــائيا عند مســـتوى الدلالة 0.01 بين الذكور و الإناث على جميع الأبعاد لصالح الذكور أنهم أكثر توافقا من الإناث.[1]

*** الدراسات الأجنبية:**

1- **دراســة تيســيماوريديويو (2012)" Tessema, Readyoyu"** :بعنوان العوامل المؤثرة على رضــا الطلبة عن منهاج الاختصــاص ، و قد تكونت العينة من (5223) طالبا و طالبة في الســنوات الجامعية ما بين (2001-2009) في جامعة ميدوسترن في و.م.أ و قد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الرضا عن منهاج الاختصاص لدى عينة الدراسة كان ما بين متوسطة و عالية و أن هناك خمسة عوامل من إحدى عشرة عاملا كان لها اثر إيجابي في تفسير رضا الطلبة عن منهاج الاختصاص ، و المتمثلة في العوامل التالية: نوعية التعلم، تتويج الخبرة، الإرشـــاد الأكاديمي، الخبرة، العمل على إعداد لمهنة المستقبل.[2]

2- دراسة بوتا وريهمان (2010) "Butta ,Rehman" : بعنوان " رضا طلبة التعليم العالي في باكستان" و ركزت الدراسة على عوامل منها: خبرة المعلم، بيئة التعلم، قاعة الدراسة، الدورات ، و تكونت عينة الدراســـة من 350 طالبا ينتمون إلى جامعات القطاع الخاص و العام، و أظهرت النتائج وجود صفات كان لها اثر كبير و إيجابي على رضا الطلاب في التعليم العالي و إن كانت بدرجات متفاوتة

و أن المعلم أكثر عاملا مؤثرا بين كافة المتغيرات.[3]

1- عبد الرحمان كسيد سليمان- و السيد محمد أبو هاشم ، دراسات عربية في الموهبة و التفوق، القاهرة، ط1، 2004 ص ص 88-91.

2- د.ع طاف محمود أبو غالي و د. نظمي عمودة أبو مصطفى ، مرجع سابق، ص 10.

3- د. عاطف محمود أبو غالي، نفس المرجع، ص 11.

3- دراسة جورجنسن و فيتش و هافل(2011) " **Jorgensen, Fighten, Havel**" :بعنوان " رضا الطلبة عن جوانب الحياة الجامعية" و هدفت إلى تقييم رضا الطلبة عن جوانب الحياة الجامعية كذلك الكشف عن الفروق في الرضا تبعا لمتغيري الجنس و الفئة: المعوقين و غير المعوقين مع معرفة العلاقة بين الرضا و النجاح الأكاديمي و تكونت عينة الدراسة من (6065) من الطلبة و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في درجة الرضا بين الجنسين لصالح الإناث و أن الطلبة المعوقين اقل رضا، مقارنة بأقرانهم من الطلبة غير المعوقين.[1]

4- دراســـة وناكوت(2002) (Wonacoott): و التي هدفت إلى تحديد نظريات التعلم للعمل " Learningtto work" في رضا الطلبة أكاديميا و شخصيا في ولاية تكساس، و تم استخدام المنهج الشبه التجريبي بمقارنة نتائج البحوث التي أجريت على طلبة في مراكز التدريب و المدارس العليا المهنية

و غير المهنية في الولاية التي توصل من خلالها إلى أن أهم النتائج هي أن تلاميذ مراكز التعليم

و التدريب للتوظيف التي استخدمت التعليم للعمل بالإضافة إلى التعليم الأكاديمي ، كان لها تأثير إيجابي في رضا الطلبة تعليميا و اتجاها وظيفيا".[2]

5- دراســـة فافيني (2004) " **Favini**": التي أجرتها في إيطاليا و هدفت إلى دراســـة علاقة التوجيه المهني في نظام التعليم الإيطالي بالاختيار الدراســـي المهني " و ذلك من خلال المقابلات مع الأخصائيين النفسيين بالمدرسة، و استخدمت استبانه أعدت لقياس الرضا، و قد أجريت الدراسة على (87) طالبا و طالبة من طلبة الدرجة الثالثة موزعين على (41) من الإناث و (46) من الذكور من

1- عطاف محمود أبو غالي، نفس المرجع، ص 12.

2- شجاع فهد مانع العجمي، مرجع سابق، ص 12.

مدرستين ثانويتين ومن كل مدرسة صفان دراسيان ، و قد كشفت نتائج الدراسة عن أن أغلب الطلاب كانوا راضيين عن التوجيه المقدم لهم من قبل الأخصائيين النفسيين، و أن هناك علاقة بين التوجيه المهني و الاختيار الدراسي، و كان من أهم النتائج أن الذكور اختاروا الوظائف التقنية أكثر من الإناث.[1]

6- دراسة الحكومة الاسترالية 1999(أستراليا) ": دراسة حول رضا الطلاب الأجانب عن تجربتهم الدراسية بأستراليا من الدراسة الكشف عن مدى تجاوب الطلبة الوافدين و رضاهم عن تجربتهم الدراسية بأستراليا و قد شملت على 1100 من الطلاب الوافدين من 63 دولة التحقوا بالدراسة في 75 مؤسسة تعليمية و ضم هذا العدد الطلاب الملتحقين في الجامعات و المدارس و الكليات و برامج التدريب المهني و دورات اللغة الإنجليزية و استخدم في الدراسة استبيان من 6 صفحات يتطلب الكشف عن هوية المجيب و قد كانت نتائج الدراسة 75%من الطلاب راضين عن اختيارهم الدراسة في أستراليا و أكثر من 90% كالتالي أكدوا بأنهم سوف يوصون طلاب آخرين بالمجيء للدراسة في أستراليا.[2]

7- دراسة ونس و بوردن " 1995" (الولايات المتحدة الأمريكية): علاقة درجة رضا الطلبة بمستوى أدائهم في المرحلة الجامعية ، و هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الرضا و الأداء الأكاديمي للطلبة الجامعيين و استخدم الباحثان طريقة المسح على 1643 طالبا من جامعات أمريكية في منطقة الوسط الغربي و توصل الباحثان إلى أن رضا طلبة يساهم بنسبة ليس كبيرة في التنبؤ بمستوى الأداء الجامعي مقارنة مع المعدل التراكمي في السنوات الجامعية المبكرة إلا أنها كشفت عن الاختلاف القائم بين الإناث و الذكور في مستوى الرضا عن الدراسة.[3]

1- شجاع فهد مانع العجمي، مرجع سابق، ص 14.
2- نيس حكيمة، مرجع سابق، ص 34.
3- نيس حكيمة، نيس حكيمة، ص 36.

8- دراسة أنجز كل من (NOSKAJ) و GESLAZI : دراسة بعنوان " الصحة النفسية و وظيفة حجرة الدراسة : دراسة عن عدم الرضا عن المدرسة بين المراهقين " كان الغرض منها بحث الفروق النفسية و بعض المتغيرات المرتبطة بالمدرسة بين مجموعتين من المراهقين، الأولى راضية عن تجاربه و الثانية غير راضية حيث كانت نتائجه كالتالي:

أظهرت النتائج أن الفروق التي ظهرت بوضوح كانت تتصل بالمتغيرات النفسية الأكثر مما تتصل بالمتغيرات الدراسية، فقد أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين الطلبة غير الراضين في التكيف الشخصي و كذلك عند الطالبات عند مستوى الدلالة نفسية، كذلك كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 في التكيف الاجتماعي عند الطلبة الراضين و غير الراضين و كذلك الطالبات، و بالنسبة لتقديرات المدرسين كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) عند الطلبة الراضين و غير الراضين أما بالنسبة للطالبات فلم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية.[1]

4- الدراسات التي تناولت متغير السلوك العدواني:

*** الدراسات العربية:**

1- دراسة مريم حنا 1998: قامت هذه الباحثة بدراسة هدفت إلى الوقوف على كافة العوامل المسببة للسلوك العدواني لدى التلاميذ و تكونت عينة الدراسة من 4 مجموعات :

1- مجموعة التلاميذ وشملت 300 تلميذ وتلميذة من الصفوف الدراسية الثلاثة بالمراحل الثانوية.

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

2- مجموعة أولياء الأمور وشملت 100 ولي.

3- مجموعة من الأساتذة و الأخصائيين و شملت 140.

*** الدراسات الأجنبية:**

1- دراسة فيرست (Forts 1997) : اهتمت الدراسة ببحث مشكلة العنف و السلوك العدواني لدى التلاميذ داخل و خارج المدرسة و اشتملت عينة الدراسة على (300 تلميذ) بالمدارس الثانوية و من بين ما توصلت إليه من نتائج أن ضعف الاحترام بين التلاميذ و هيئة التدريس بالمدرسة له اثر سلبي على التلاميذ و انتهاجه سلوك العنف نحو الآخرين.[1]

2- دراسة بندرو ميكولين: 1997 " Berder Melaughlin" : أجريت هذه الدراسة لبحث ممارسة التلاميذ للعنف بالأسلحة بالمدارس و علاقة المعلم نحو هذا السلوك المضاد للمجتمع و تم تطبيق الدراسة على (225 تلميذ) و 70 معلم و تبين أن حمل التلاميذ للأسلحة و ممارسة العنف داخل المدرسة ما هو إلا رد فعل التلاميذ نحو قسوة الأساتذة و لهذا قد أوصلت الدراسة على الأساتذة إتباع الأساليب التي تجنب التلاميذ ردود الأفعال السلبية نحوهم.[2]

3- دراسة نوكسن 1996 " Knox.R.F : بهدف معرفة اثر المناخ المدرسي على السلوك العدواني ، أجريت هذه الدراسة على (400) تلميذ و تبين أن معظم أعمال السلوك العدواني بالمدارس ناتج عن المناخ المدرسي السيئ الذي ينعكس بصورة سلبية على التلاميذ داخل و خارج المدرسة ،و لهذا فقد أوصت الدراسة بالعمل على تعديل البيئة المدرسية و ما تضمنها من برامج و أنشطة لتحقيق السلوك الإيجابي للتلاميذ.[3]

1- محمد علي عمارة، برامج علاجية لخفض السلوك العدواني لدى المراهقين، دار الفتح للتحديد الغني، القاهرة، 2008، ص 194.

2- محمد علي عمارة، مرجع سابق، ص 195.

3- محمد علي عمارة، نفس المرجع، ص 191.

4- دراسة سادوسكي وينزل: "Sadowski Wenzel" : قام الباحثان بدراسة العلاقة بين أبعاد الضبط الداخلي و الخارجي و العدائية و العدوان، و لتحقيق ذلك قاما بتطبيق مقياس " ريد" و "وار" "Reid and Ware" على عينة مكونة من (61 ذكرا) و 96 أنثى من طلاب الجامعة و انتهت النتائج ما يلي:

- وجود ارتباط بين أبعاد الضبط الداخلي والخارجي و عامل العدائية كما أن الأفراد ذوي الاعتقاد في الضبط الداخلي بالإضافة أن الذكور يحصلون على درجات مرتفعة في أبعاد العدوان و العدائية عند الإناث.

- هناك ارتباط بعد القدرة وعامل العدوان من جهة أخرى.

- وجود ارتباط موجب بين أبعاد القدرة وضبط النظام الاجتماعي و عامل العدائية لعينة الإناث.

3-دراسات تناولت الرضا عن التوجيه و علاقته ببعض المتغيرات:

*** دراسات عربية:**

1-**دراسة بلحسيني وردة (2002):** بعنوان " علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط.

هدف الدراسة: معرفة العلاقة بين رضا التلميذ عن توجيهه بالإحباط لدى تلاميذ الجذعين المشتركين آداب و تكنولوجيا بمدينة ورقلة .

من اجل تحقيق فرضيات البحث قامت الباحثة باختبار للإحباط المصور لروزنزفايغ في صيغته الخاصة بالمراهقين و قد طبقت الاختيار على عينة متكونة من " 140تلميذ" راضين و غير راضين، و قد استعملنا كأسلوب إحصائي اختبارات لدلالة الفروق بين المتوسطات، و انتهى البحث إلى التأكيد على أن

التلاميذ الراضـــين كانوا أكثر قدرة على تحمل الإحباط، حيث اظهروا امتثالية للجماعة، كما أكدت نتائج البحث على اثر عوامل أخرى كالجنس و التخصص في القدرة على مواجهة الإحباط.

2- دراسة قدوري خليفة (2012) : عنوان الدراسة " الرضا عن التوجيه الدراسي و علاقته بالدافعية لإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي بمختلف التخصصات.

عينة الدراســة: شـملت عينة الدراســة (160) تلميذا من ولاية الوادي، و تم تطبيق اسـتبيان و مقياس دافعية الإنجاز من اجل الإجابة عن تساؤلات الدراسة.

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصـائية بين الرضـا عن التوجيه والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السـنة الثانية ثانوي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه و الدافعية للانجاز باختلاف الجنس

و التخصص و بعد مناقشة النتائج توصلنا إلى تحقيق الهدف الجوهري للدراسة إلا وهو وجود العلاقة بين الرضا الدراسي و الدافعية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، و كما توصل إلى عدم تحقق الفرضية العامة الثانية في ثلاث جزئيات و تحققت في جزئية واحدة مفادها توجد فروق في الرضــا عن التوجيه الدراســي باختلاف التخصصات الدراسية.

3-دراسة فاطمة ميسة و فضيلة ميسة: عنوان الدراسة " الرضا عن التخصص الدراسي و علاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي: 2014.

– هدف الدراسة: الكشف عن علاقة الرضا عن التخصص الدراسي بمستوى الطموح لدى طلبة سنة أولى جامعي.

عينة الدراسة: كانت مقدرة بـ 89 طالب و طالبة سنة أولى جامعي تخصص علمي و أدبي، و تم تطبيق مقياس الرضا عن التخصص الدراسي و مقياس مستوى الطموح و بإتباع منهج وصفي(ارتباطي مقارن).

وافترضنا فرضين والتي كانت على النحو التالي:

- **الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في الرضا عن التخصص الدراسي و مستوى الطموح حسب متغيري الجنس و التخصص، و لقد اندرجت تحت الفرضية العامة الثانية أربع فرضيات جزئية، و أسفرت النتائج إلى:

– وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في المجالين العلمي و الأدبي في الرضا عن التخصص الدراسي و ذلك لصالح طلبة الأدب العربي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في المجالين العلمي و الأدبي و ذلك لصالح علوم طبيعة و الحياة.[1]

4– دراسة فتيحة بوساحة : عنوان الدراسة" اثر الإعلام التربوي على التوجيه المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني و التلاميذ.

1– فضيلة بوساحة و فاطمة ميسة، 2013–2014.

هدف الدراســـة : معرفة اثر الإعلام التربوي على التوجيه المدرســـي في التعليم الثانوي من وجهة نظر مستشاري التوجيه.

عينة الدراسة: كانت مقدرة بـــ 133 تلميذا من تلاميذ السنة ثانية ثانوي و كذا الجذوع المشتركة ، و 24 مستشار توجيه.

و تم اســـتخدام أدوات جمع البيانات و التي تمثلت في اســـتمارتين واحدة موجهة للمســـتشـــار و أخرى للتلاميذ.

- و تندرج تحتها أربع فرضيات و هي :

- يقوم الإعلام التربوي بعملية تزويد التلاميذ بالمعلومات تحول التخصصات الدراسية.

- يعمل الإعلام التربوي على توجيه التلاميذ رغباتهم و ميولهم و اهتماماتهم.

- يقوم الإعلام التربوي بعملية حث التلاميذ على الاستعلام الذاتي حول مختلف التخصصات.

- يعمل الإعلام التربوي على توضيح آفاق مستقبلية للتخصصات الدراسية.

– بما أن الإعلام التربوي يشـــهد نوعا من الفعالية لأن الإعلام التربوي يعتبر من اهم مداخلات التي يقوم بها مستشـار التوجيه و الإرشـاد المدرسـي و المهني في المدرسـة و الوسـيلة الوحيدة لإعلام التلاميذ المتمدرسين و ذلك من اجل الوصول إلى وضع يتلاءم مع قدرات و طموحات التلاميذ و اهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي :

– يقوم الإعلام التربوي بعملية تزويد التلاميذ بمعلومات حول التخصصات الدراسية.

– إن الإعلام التربوي يعمل على توجيه التلاميذ حسب رغباتهم وميولهم و اهتماماتهم.

– يقوم الإعلام التربوي بحث التلاميذ على الاستعلام الذاتي حول التخصصات الدراسية.

– إن الإعلام التربوي يعمل على توضيح الآفاق المستقبلية للتخصصات الدراسية.[1]

5–دراسة براك صليحة: عنوان الدراسة" الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية" جامعة عنابه 2007–2008.

هدف الدراسة: الى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة: تكونت من 184 تلميذ يدرسون بالسنة أولى ثانوي ضمن جذعين ، جذع مشترك علوم و تكنولوجيا و جذع مشترك آداب.

و تم استخدام أدوات جمع البيانات و هي استمارة تضم 30 عبارة لقياس الرضا موزعة على 4 محاور و المقابلة و ذلك للتحقق من 5 فروض و هي:

- مستوى الرضا عن التوجيه لدى تلاميذ الجذعين مرتفع.
- هناك علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الرضا و الأداء لتلاميذ جذع مشترك آداب.
- هناك علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الرضا و الأداء لتلاميذ جذع مشترك علوم و تكنولوجيا.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لصالح الإناث.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا عن التوجيه لدى تلاميذ الجذعين تبعا لنوع الجذع المشترك.

و بعد التحليل و معالجة البيانات توصلت إلى النتائج التالية:

1– فتيحة بوساحة، 2015/2014.

- مستوى الرضا عن التوجيه لدى تلاميذ الجذعين متوسط.

- هناك ارتباط إيجابي بين التوجيه المدرســـي والأداء الدراســـي لدى تلاميذ جذع مشـــترك علوم وتكنولوجيا عند مستوى دلالة (0.01).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في مستوى الرضا لصالح الإناث.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا بين تلاميذ الجذعين.

4-الدراسات التي تناولت لمتغير السلوك العدواني و علاقته ببعض المتغيرات:

*** الدراسات العربية:**

1-**دراسة بوشلالق 2006:** بعنوان " التقدير الاجتماعي والسلوك العدواني لدى المراهق"

هدفت إلى دراسة العلاقة بين إشباع الحاجة إلى التقدير الاجتماعي وظهور السلوك العدواني للمراهق.

تكونت العينة من 200 مراهق و مراهقة ممن صـــغر بأنهم عدوانيون من مدينة ورقلة – و تتراوح أعمارهم بين 13-17 سنة و استخدم مقياس العيسوي لتحديد العدوان و النتائج كما يأتي:

– وجود ارتباط إيجابي إحصـائيا بين عدم إشـباع الحاجة إلى التقدير الاجتماعي والسـلوك العدواني لدى أفراد العينة من المراهقين والعدوانيين، ووجود ارتباط إيجابي بين عدم إشـــباع الحاجة إلى التقدير الاجتماعي والسـلوك العدواني بين المراهقات والمراهقين غير المشـبعات لحاجاتهم إلى التقدير الاجتماعي كما وتبين الدراسة أن الذكور أكثر عدوانا من الإناث.

2- دراسة الطيار(2005): "التوافق النفسي المدرسي و علاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة".

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، استخدم الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي ، و طبق استبانه على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس شرق الرياض، حيث تكونت عينة الدراسة من (96) فرد و شملت سبعة محاور لتحقيق أهداف الدراسة و الإجابة عن تساؤلاتها كما طبق الباحث استمارة المقابلة الشخصية عن " العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية" على عينة من المدراء و الوكلاء و المعلمين و المرشدين الطلابيين بنفس المدارس ، لقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج ، و من أهمها أفاد الطلاب بوجود أنماط سائدة نوعا ما في العنف المدرسي و أبرزها " الصراخ و رفع الصوت" و أفاد المدراء و الوكلاء

و المعلمون و المرشدون بأنماط العنف الأكثر شيوعا بين الطلاب " الجدول الكلامي الذي يؤدي إلى العنف " و قد أدى الطلاب بوجود دور متوسط للتنشئة في العنف المدرسي، و أهمها " انعدام الرقابة الوالدية" و أدلى المدراء و الوكلاء و المعلمون و المرشدون بأهم دور للتنشئة الأسرية في العنف المدرسي و هو " عدم اهتمام الأسرة بالتربية " و قد أفاد الطلاب بوجود دور متوسط للمتوسط الاقتصادي للأسرة في العنف المدرسي و في مقدمته " الفوارق الاقتصادية و المعيشية بين طلاب المدارس "و أفاد المدراء

و الوكلاء و المعلمون و المرشدون بأهم دور للمستوى الاقتصادي للأسرة في العنف المدرسي كان يتمثل " بارتفاع العنف عند الأطفال الذين ينتمون إلى اسر قليلة الدعم لعدم مبالاتهم بما يحدث لهم.

3- دراسة خليفة و الهولي (2003): و هي بعنوان " مظاهر السلوك العدواني و علاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة جامعة الكويت".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أهم مظاهر السلوك العدواني و معدلات انتشارها و علاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة جامعة الكويت، و اشتملت العينة على (900) طالبا و طالبة و قد استخدمت استبانه من إعداد الباحثين تقيس أربعة أبعاد للعدوان و هي : العدوان ، اللفظي، العدوان على

الممتلكات ، العدوان العام، و قد أظهرت النتائج الدراســـة أن هناك زيادة ملحوظة في معدلات انتشـــار السلوك العدواني بين طلبة الجامعة من الجنسين، و كانت أهم المظاهر التي احتلت صدارة الترتيب هي : سرعة الغضب، الرد بالمثل على المعتدي لفظيا و دينيا، الغش بالامتحان، السخرية، الاستهزاء من الجنس الآخر، التحرش الجنسي بالآخرين.

كما أظهرت الدراسة بوجود فروقا جوهرية بين الجنسين في مظاهر السلوك العدواني سواء فيما يتعلق بانطباق هذه المظاهر على الطلاب أنفسهم، أو على الطلاب الآخرين، فمن حيث انطباق مظاهر السلوك العدواني على الطلاب موضوع الدراسة ، أوضحت النتائج تزايد السلوك العدواني لدى الذكور مقارنة بالإناث، و هناك علاقة إيجابية بين السلوك العدواني و بعض المتغيرات النفسية الاجتماعية و أوضحت النتائج انه لا توجد علاقة جوهرية بين الســـلوك العدواني و بعض المتغيرات مثل : العمر، التخصـــص الدراسي، المعدل الجامعي، مستوى تعليم الوالدين.[1]

4- دراسة بدر(2004): عنوان الدراسة " الرفض الأبوي و علاقته بالسلوك العدواني" و كان الهدف من الدراسة التعرف على طبيعة علاقة إدراك القبول / الرفض الوالدي بالسلوك العدواني ، و بلغت عينة الدراسة (174 تلميذ) من المرحلة الابتدائية بجدة، و طبقت الأدوات الخاصة بالدراسة و هي كل من مقياس القبول / الرفض الوالدي ، مقياس مفهوم الذات، مقياس تقدير سلوك التلميذات ، و أظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني بين التلميذات صغيرات السن و الكبار ، و كانت الفروق لصالح التلميذات الكبار السن، فضلا عن وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين السلوك العدواني

1- نظمي عودة أبو مصطفى و نجاح عواد المسيمري، علاقة الأحداث الضاغطة بالسلوك العدواني، دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الأقصى، مجلة الجامعة الإسلامية، م 16، ع 01، فلسطين، 2008، ص 360.

و مفهوم الذات لدى أفراد عينة البحث .[1]

5- دراسة عون عوض محسين(1999): عنوانها " مظاهر العدوان لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة و علاقتها بالاكتئاب النفسي".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مظاهر العدوان لدى طلبة المرحلة الثانوية و علاقتها بالاكتئاب النفسي، و محاولة مساعدتهم من خلال برامج إرشادية متخصصة، و قد تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية قوامها 202 طالبا و طالبة علمي و أدبي ، و استخدم مقياس مظاهر العدوان إعداد الباحث ومقياس الاكتئاب إعداد " لبيك" و أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه دالة بين مظاهر العدوان المختلفة و الاكتئاب النفسي و وجود فروق دالة بين مرتفعي و منخفضي الاكتئاب في مظاهر العدوان لصالح مرتفعي الاكتئاب في جميع مظاهر العدوان، و أن طلاب القسم العلمي أكثر عدوانية من طلاب القسم الأولي.[2]

6- دراسة وليد القططي(200): عنوانها أساليب التنشئة الو الدية و علاقتها بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية بجنوب غزة.

و هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين بعض أساليب التنشئة الوالدية حسب إدراك الأبناء و سلوكهم العدواني و الفروق بين الجنسين و مستوى السلوك العدواني، و تكونت عينة الدراسة من 400 تلميذ وتلميذة و استخدم مقياس أسلوب التنشئة الوالدية و مقياس السلوك العدواني و أسفرت النتائج على انه توجد فروق دالة في مستوى السلوك العدواني بين الجنسين و انه توجد علاقة موجبة بين أسلوب التساهل

1- د. عفراء إبراهيم خليل عبيدي، مرجع سابق، ص ص 15-16.

2- محارب ياسين مسلم، فاعلية برنامج للتخفيف من السلوك العدواني ، جامعة إسلامية ، رسالة ماجستير، ص 66.

و السلوك العدواني و علاقة سلبية بين أساليب الاندماج الإيجابي و التقبل و التقييد و الاستحواذ والسلوك العدواني ، و انه توجد فروق بين مجموعات السلوك العدواني الثلاث – منخفض– متوسط و مرتفع ،تعزى لاختلاف أساليب التنشئة الوالدية لكل من الأب و الأم.[1]

7– دراسة عبد الله الثيان(2000): بعنوان الضبط النفسي و علاقته بالسلوك العدواني لدى طلاب مدارس المرحلة الثانوية للبنين، و أجريت هذه الدراسة بمدينة الرياض خلال الموسم الدراسي .

(1999–2000) و هدفت إلى الكشف عن علاقة مصدر الضبط النفسي بالسلوك العدواني و شملت عينة الدراسة (1430) طالب من طلاب مدارس المرحلة الثانوية للسنين لصفوف المختلفة ، و تم اختيار العينة بأسلوب العينة العنقودية العشوائية موزعين على (10) مدارس ، و تحقيق لأغراض البحث تم الاعتماد على المنهج الوصفي، أما الأداة الثانية فتمثلت في مقياس السلوك العدواني لـ" باص Buss" و أسفرت النتائج على ما يلي :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين السلوك العدواني و موضع الضبط النفسي داخليا و خارجيا.

- وجود علاقة بين ضبط الذات المنخفض و الأفعال العشوائية و أن الأفراد الذين يتمتعون بضبط نفسي أو ذاتي مرتفع يكونون أكثره قدره على التحكم و السيطرة على سلوكهم.[2]

8– الشيخ خليل (2006): بعنوان السلوك العدواني و علاقته بتقدير الذات و توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة.

1– محارب ياسين مسلم، مرجع سابق، ص 67.

2– محمد ضيدان، تقدير الذات و علاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة، الرياض، مذكرة لنيل شهادة ماجستير منشورة، 2003، ص48 .

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين درجة السلوك العدواني و درجة كل من تقدير الذات و تأكيدها تبعا لمتغيرات (الجنس- التخصص- حجم الأسرة).

و كانت عينة الدراســـة (400) طالب و طالبة من المدارس الثانوية من محافظة غزة ، أربع مدارس ذكور و أربعة إناث تراوحت أعمارهم بين (15-19 سـنة) و اسـتخدم الباحث مقياس السـلوك العدواني ومقياس تقدير الذات و مقياس تأكيد الذات لجمع بيانات الدراســة و كانت النتائج وصــول نسـبة شـيوع السلوك العدواني إلى (13 %) لدى أفراد العينة الكلية (14.79%) و إناث (11.82%) و هي نسبة متدنية و بلغت نسبة شيوع العدوان على الذات (15.95%) و نسبة شيوع العدوان على الآخرين (14.23%) و شيوعها على الممتلكات (9.80%).[1]

*** الدراسات الأجنبية :**

1- دراسـة كينادر Kinard (1978) : استهدفت الدراسـة التعرف على طبيعة العلاقة بين السـلوك العدواني و تقدير الذات لدى الأطفال ، بلغت العينـة 60 طفلا تراوحت أعمارهم بين (5-12) ســـنة واســـتخدم الباحث مقياس لقياس الســـلوك العدواني و مقياس تقدير الذات و أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين السلوك العدواني و التقدير الإيجابي للذات لدى أفراد عينة البحث.

2- دراسة كريك و جورتبارتر (1995) " Crick and Jortpeter" : استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين التوافق النفسي و الاجتماعي و السلوك العدواني ، و كانت عينة الدراسة

1- عبد القادر صالح تهاني، درجة مظاهر أسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، 2012، جامعة النجاح، نابلس، ص 44.

(491) تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي إلى الصف السادس من الجنسين و بعد تطبيق الدراسة و تحليل البيانات، أظهرت النتائج أن مســـتوى العدوانية كان مرتفعا لدى الإناث موازنة بالذكور ، كما أوضحت النتائج أن مستوى العدوانية يرتفع لدى التلاميذ مع تقدم أعمارهم.[1]

3- دراسة براسا (1980) " **Prassd**" : تمحور موضوع الدراسة حول دراسة الفروق وفق الجنس في التعبير عن العدوان و قد شملت عينة الدراسة على (50) طالب و طالبة من طلاب الدراسات العليا بالهند حيث تراوحت أعمارهم ما بين 20 إلى 25 ســـنة و تم تطبيق مقياس العدائية من إعداد " باص" و"دوركي" و النتائج كما يلي:

- الذكور يحصلون على درجات مرتفعة في مجالات العدوان غير المباشر و الشك و العدوان اللفظي مقارنة مع درجات الإناث على تلك المجالات.

- كما يمكن للثقافة أن تكون المحدد الرئيسي في زيادة التنفس الانفعالي لأشكال معينة من العدوان.[2]

5- دراسات لها علاقة بالدراسة (ساعدت الباحثة في التحليل)

1- دراسة البنا (2010) : بعنوان عوامل ضعف مستوى التحصيل الدراسي للطلبة الثانوية في المدارس الحكومية " دراسة ميدانية هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم العوامل التي تؤثر على مستوى التحصيل الدراســـي لطلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية بالفرع العلمي و الأدبي و ذلك من وجهة نظر المشرفين و مدراء المدارس الثانوية ، و اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي و تكونت العينة من

1- د. عفراء إبراهيم خليل العبيدي ، طبيعة العلاقة الارتباطية بين التعاطف و السلوك العدواني في مدارس بغداد، مجلة دمشق، م27، ع3، 2011، ص 15.

2- رشاد علي عبد العزيز موسى، علم سيكولوجية الفروق بين الجنسين، دار المعرفة للنشر و التوزيع، مصر، بدون سنة ص 64.

(26 مشرف) و 20مدير و 194 معلما و معلمة و تم تطبيق الاستبيان من تصميم الباحث تكون من 94 عبارة أهم العوامل التي تؤثر في المستوى التحصيلي للتلميذ هي : الأسرة ، المنهاج، التلميذ، المقرر التقويم).[1]

2- دراسة أبو غالي (2007) : بعنوان فاعلية برنامج إرشادي لخفض المشكلات لدى عينة من الطالبات المتفوقات عقليا .

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي خاص للطالبات المتفوقات للحد من المشكلات و حاولت الدراسة التعرف على إمكانية وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي و متوسطات درجات نفس المجموعة في القياس البعدي على قائمة المشكلات الأسرية و المدرسية و الانفعالية بينهما ، و كانت النتائج أن مطالب الوالدين غير واقعية من الأبناء مع التدخل في الاختيار المهني و الرضا عنه، و افتقار المدرسة إلى الإمكانات و الوسائل بإتباع أسلوب تقليدي في التدريب و غياب التعزيز ، فلا توفر المدرسة للطلبة التشجيع المادي و المعنوي مما يؤدي إلى نقص الدافعية.[2]

3- دراسة أسعيد (2001): بعنوان " مشكلات طلبة المرحلة الثانوية و سبل علاجها في ضوء الفكر التربوي الإسلامي هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أي المشكلات الأكثر حدة و التي يعاني منها طلبة الصف الأول الثانوي، و معرفة مدى علاقة هذه المشكلات بمتغير النوع و التخصص (أدبي، علمي)

1- عوض الله، نهى محمد محمود، أسباب غروف طلبة الصف الأولى ثانوي عن الالتحاق بالفرع العلمي في المدارس التعليمية، رسالة ماجستير، 2011، ص 79.

2- عوض الله، نهى محمد محمود، مرجع سابق، ص ص 81-82.

و وضع صيغة تربوية مقترحة لمواجهة مشكلات المراهقين و اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراســته، و تكونت العينة من (05 طالب و طالبة من الســنة أولى ثانوي علمي و أدبي) و كانت نتائج الدراسة :

– وجود فروق تعزي لمتغير التخصص لصالح القسم الأدبي في مجال المشكلات المتعلقة

(بالمشكل الاجتماعي و النفسي و الأخلاقي) بينما لصالح العلمي في مجال المشكل المتعلق (بشغل أوقات الفراغ).

و ما أوصت به الدراسة ضرورة أن تكون المدرسة مكانا محببا للطلبة و أن يدرك المعلم انه بمثابة الأخ الأكبر فيتعامل معهم بالعدل و المحبة و كذلك بضرورة مراعاة مناهج الدراسة لحاجات و ميول و رضا التلاميذ عن الفرع الذي يدرس فيه.[1]

4– دراســة الشــال (2004): بعنوان " الإقبال على شــعبة الفرع الأدبي في الثانوية العامة الواقع الأسباب – الانعكاسات و سبل العلاج – دراسة تحليلية– مصر:

هدفت الدراســة إلى معرفة أســباب الإقبال على شــعبة الأدبي و انعكاســاتها و كيفية معالجة الظاهرة واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي و تم اختيار عينة عشوائية لكبر المجتمع، و كانت قدرها

(1400 من الطلبة ، مع مقابلة (100) ولي لمعرفة أســباب الالتحاق أو التحويل و تم اختيار (50) من الخبراء و المتخصصين لمقابلتهم لمعرفة أسباب لا لإقبال على هذا الفرع ، و كانت النتائج أن اختيار

1– عوض الله، نهى محمد محمود، نفس المرجع، ص 85.

الشعبة الأدبية كان سيء تركيز الامتحانات على الحفظ ، عدم الاهتمام بالتطبيقات العملية، و كلفة الفرع الأدبي من حيث الوسائل أكثر من العلمي.[1]

5- دراسة لخضر (1993) : بعنوان " مشكلات طلاب مشكلات طلاب المدارس المتوسطة والثانوية في السعودية.

هدفت الدراسة إلى تحديد و حصر المشكلات الخاصة بطلاب المدرسة المتوسطة و الثانوية ، و اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، و كانت عينة الدراسة (1000 طالب و طالبة و استخدم الباحث مقياس التوافق، و كانت النتائج :

- انه مازال هناك أولياء من يود أن يحقق طموحه في ابنه بإجبار الابن بالالتحاق بشعبة معينة دون أن يكون له ميل فيها.

- شدة حاجة الطلبة إلى خدمات التوجيه الأكاديمي ليكون اختيارهم ورضاهم مبني على حقائق وليس على رغبات.[2]

5-دراسة المجدلاوي (2005): بعنوان " العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي لمادة الإنجليزية لطلبة سنة أولى ثانوي"

هدفت إلى معرفة الأسباب التي تؤدي زيادة التفاعل الصفي في اللغة الإنجليزية، و استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي و شملت العينة (30 معلم) و كذلك (17) صف للذكور و 13 للإناث وتوصلت إلى أن المعلم هو أهم عنصر في زيادة تفعيل الطلبة و تحقيق رضاهم للفرع الذي يدرس فيه

1- عوض الله، نهى محمد محمود، مرجع سابق، ص 87.

2- عوض الله، نهى محمد محمود، مرجع سابق، ص 89.

وانه توجد فروق دالة إحصـائيا تعود لتخصـص الطالب علمي أو أدبي و أوصـت الباحثة إلى ضـرورة اسـتخدام المعلمين لأنماط و تقنيات تعليمية حديثة في المرحلة الثانوية لقبولهم للمادة الدراسـية المقدمة لهم.[1]

6-التعقيب على الدراسـات: من خلال اسـتعراض الدراسـات السـابقة وجد الباحث أن هناك قواسـم مشتركة بين بعضها على النحو التالي:

1-الدراسات التي اهتمت بالرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى:

- **من حيث الهدف:** سـعت اغلب الدراسـات السـابقة إلى البحث في العلاقة بين الرضـا عن التوجيه وبعض المتغيرات الأخرى، مثل: دراسة براك صليحة (2008) ودراسة فاطمة ميسة (2014).

- **من حيث العينة والأدوات:** فقد تم دراسـة الرضـا عن التوجيه في مراحل التوجيه التي يخضـع لها التلميذ السنة الرابعة متوسط و السنة الأولى ثانوي (الجذوع المشتركة)، كما تميز اختبار العينة بالطريقة العشوائية بالإضافة الى استخدام مقاييس أصليه و تم بناء استبيانات لبعض الدراسات و استمارة مقابلة .

- **من حيث النتائج:** جاءت النتائج غير متفقة على وجود علاقة ارتباطيه بين الرضـا عن التوجيه والحاجات الإرشـادية مثل دراسـة الرضـا عن التوجيه ودافعية الإنجاز للدراسـة والرضـا عن التوجيه وفق متغير التخصص.

1- عوض الله، نهى محمد محمود، نفس المرجع، ص 92.

2-الدراسات التي اهتمت بالسلوك العدواني وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى:

- **من حيث الهدف:** تناولت اغلب الدراسات السلوك العدواني و علاقته ببعض المتغيرات و الكشف عن مظاهره و معدلات انتشاره من جهة أخرى تم البحث في الفروق وفق جنس و التخصص في التعبير عن العدوان غير المباشر و العدوان اللفظي بالإضافة إلى دراسة علاقة العدوان بعدة أبعاد.

- **من حيث العينة والأدوات:** بصورة عامة استخدم الباحثون في دراستهم عينات من الوسط الدراسي ومن تخصصات مختلفة ومن الجنسين، كما استخدموا مقاييس تم التأكد من صدقها و ثباتها و تقنيات وفق البيئة المحلية.

- **من حيث النتائج:**أكدت اغلب الدراسات السابقة على وجود علاقة بين الرضا عن التوجيه والسلوك العدواني.

كما أكدت النتائج تفوق الذكور على الإناث في مستويات العدوان عكس الرضا تفوق الإناث عن الذكور

من خلال الدراسات العربية و الأجنبية على متغيري دراستنا يتضح إن عدم الرضا عن توجيه المستشار (مجلس القبول و التوجيه) و السلوك العدواني مرتبطين بمتغير التخصص و هذا ما أكدته دراسة " وردة بلحسيني " على وجود فروق دالة إحصائيا في عدم الرضا عن التوجيه تعزى لمتغير التخصص بصفة عامة تعتبر الدراسة الحالية امتدادا طبيعيا للدراسات السابقة التي سعى اغلب الباحثين فيها للكشف عن علاقة الرضا عن التوجيه ببعض المتغيرات الاجتماعية الأخرى المؤثرة على شخصية الفرد ، و كذلك علاقة المتغير الثاني أي السلوك العدواني ببعض المتغيرات المختلفة.

يتضح من خلال البحث ومراجعة للدراسات السابقة أن اغلبها استخدم عينة من المراهقين الذين يزاولون دراستهم في المتوسط أو الثانوي أو حتى الجامعية، كما كانت اغلب المقاييس المستخدمة أصليه

في الدراســات الأجنبية أو مكيفة بالنســبة للدراســات العربية حيث تم التأكد من صــدقها وثباتها بالطرق العلمية المناسبة حيث ركزت معظم الدراسات على علاقة الرضا عن التوجيه وعلاقته بالأداء والإحباط.

*** استفادة الباحث من نتائج الدراسات السابقة :**

كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة و نتائجها معرفة واقع البحث في الموضوع، و بلورة التعريفات الإجرائية للمتغيرات الدراسية مما يساعد الباحث في تهيئة البحث و اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة و صياغة الفروض و بناء الإطار النظري للموضوع و بعد عرض الباحث للدراسات السابقة واهم النتائج التي توصلت إليها يمكن استخلاص ما يلي:

- اعتمدت معظم الدراســات الســابقة في تطبيق أدواتها على مقاييس معدة مســبقا، بينما في الدراســة الحالية تم بناء المقاييس وفق ما تقتضيه متغيرات الدراسة وهو الشيء الجديد فيها.
- اقتراح برنامج إرشادي في وسط دراسة.
- تتفق هذه الدراســة مع العديد من الدراســات الســابقة في الاعتماد على نمط بناء المقياس إلا أنها تختلف معها في المجالات التي يشملها المقياس.
- تختلف هذه الدراسة مع الدراسات السابقة أنها تضمنت جانب إجرائي من اقتراح البرنامج الإرشادي.

ولتمكين التلميذ للوصول به إلى الرضا والتحقيق من بعض السلوكيات العدوانية ويمكن رصد ما جاءت به الدراسات فيما يلي:

- التعرف الفعلي على مهام مستشار التوجيه والإرشاد.

– التعرف على المؤشـرات والعوامل «عوامل ومحددات الرضـا عن الدراسـة " التي تدخل في –تحقيق الرضـا عن التوجيه وهذه العوامل " التلميذ – الأسـتاذ–الشـعبة في حد ذاتها–الأسـرة – الرفاق–مسـتشـار التوجيه والدور الإعلامي له".

– معرفة الواقع الحقيقي للإعلام التربوي وكيفية استجابة التلاميذ لهذا الإعلام.

– معرفة المشكلات التي تواجه التلميذ في الاختيار.

– اكتشاف ودراسة العلاقة بين ميول التلميذ ورغبته ودور الأسرة في ذلك.

الفصل الثانـي

التوجيه المدرسي

تمهيد

1- مفهوم التوجيه

2- مفهوم التوجيه المدرسي

3- التطور التاريخي للتوجيه

4- نشأة وتطور التوجيه المدرسي:

4-1- في العالم

4-2-في الجزائر

5-الأهداف العامة للتوجيه

6-أهداف التوجيه المدرسي

7- مناحي التوجيه

8- أسس التوجيه ومبادئه

9- الحاجة من التوجيه وأهميته

10- أنواع الخدمات التوجيهية

11- معايير وإجراءات التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي

12- إجراء التوجيه النهائي

13- طرق ووسائل جمع المعلومات اللازمة للتوجيه المدرسي

14- الوسائل والتقنيات التي يستخدمها المستشار

15- صعوبات ومشكلات التوجيه المدرسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يأتي طرح موضوع التوجيه في الوقت الحاضر كضرورة تمليها مجموعة من الاعتبارات ترتبط أساسا بالتطورات التي يشـهدها العالم على جميع الأصـعدة و التي تفرض أن تكون وتيرة التنمية و البناء للبلدان سريعة و ذات قفزات نوعية لا تدع مجالا للارتجال أو العمل العشوائي.

و لمواجهة هذه الحركية السوسيواقتصادية أبرزت عدة مقاربات و نظريات و ممارسات للتوجيه ذات أبعاد و توجيهات تربوية متعددة' لم تعد عادات التربية تنحصر في تحصيل المعارف أو التعلم الذاتي، بل تتسع إلى اكتساب المهارات و مساعدة التلميذ على الاختيار و الرضا لتحقيق التوافق النفسي الاجتماعي ، و بالموازاة مع ذلك فان الاهتمام بالتوجيه لم يقتصـــر على الخدمات التي يقدمها و إنما يزداد الاهتمام بتطوير الوسائل المستخدمة فيه و الأساليب المتبعة.

1-مفهوم التوجيه :

- **التعريف اللغوي:**مصـــــدر مأخوذ من فعل وجه الشـــــيء بمعنى أداره إلى جهة ما ، و وجه القوم الطريق اي سـلكوه و صـيروا أثره بينا، و وجه المطر الأرض أي قشـر وجهها و اثر فيها ، و وجه البيت بمعنى جعل وجهه نحو القبلة و وجهت الريح الشيء بمعنى ساقته في اتجاهها.

التوجيه هو التصويب، التسديد، القيادة الإرشاد، التحكم. [1]

- **التعريف الاصـطلاحي:** هو عملية سـيكولوجية هدفها اقتراح معين لدراسـة التلاميذ حسـب ما يسـتجيب لملامحهم وحاجاتهم واهتماماتهم، أو يتيح التعبير الفاعل عن إمكاناتهم وقدراتهم.

ففي القانون التوجيهي للتربية الوطنية جاء تعريف التوجيه و الإرشاد المدرسي على انه «فعلا تربويا يهدف إلى مساعدة كل تلميذ طوال تمدرسه على تحضير توجيهه وفقا لاستعداداته و قدراته و رغباته وتطلعاته و مقتضيات المحيط الاجتماعي و الاقتصادي المتكنية تدريجيا من بناء مشروعه الشخصي والقيام باختياراته المدرسية و المهنية عن دراية» .

وهو اختيار شـعبة من شـعب التعليم والتكوين في الوسـط المدرسـي أو برنامج من البرامج ويتم هذا الأخير حسب إجراءات متعددة منها:

- رغبة المعني بالأمر.
- قرار مجلس القبول والتوجيه

1- الأسيل، القاموس العربي الوسيط، دار الرتب الجامعية، ص 22.

فهو عملية إرشـاد الناشـئين على أسـس علمية معينة كي يوجه كل فرد إلى نوع من التعليم الذي يتفق وقدراته العامة واستعداداته الخاصة وميوله المهنية ' وغير ذلك من صفات الشخصية ' حتى إذا تيسر له مثل هذا التعليم كان احتمال نجاحه فيه كبيرا وبالتالي يمكن له أن يقدم خدمات للمجتمع.

– فيعرفه احمد لطفي بركات «على انه مجموعة الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه و يفهم مشاكله و أن يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات و مهارات و استعدادات و ميول' و أن يستغل إمكانيات بيئته فيحدد أهدافا تتفق و إمكانياته من ناحية و إمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهم نفسه و بيئته و يختار الطرق المحققة لها لحكمة و تعقل فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولا علمية تؤدي إلى التكيف مع نفسه و مجتمعه.

فالتوجيه هو العملية النفسية المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار الحل الملائم للمشكلة التي يعاني منها،ووضع الخطط التي تؤدي إلى هذا الحل و التكيف وفقا للوضع الجديد الذي يؤدي به هذا الحل و أن هدف هذه المسـاعدة المقدمة للفرد هو العمل على السـعادة و شـعوره بالرضـا عن نفسـه مع إعطاء حرية الاختيار للفرد في ضوء إدارته لدوافعه و ميوله و رغباته و قيمه و استعداداته و قدراته».

أما بركان وزيدان فيعرف كل منهما التوجيه بأنه «مجموع الخدمات التي تهدف إلى مســـاعدة الفرد على أن يفهم نفسه و يفهم مشاكله و أن يستغل إمكانياته الذاتية من قدرات و مهارات و استعدادات

و ميول و أن يستغل إمكانيات بيئته فيحدد أهدافا تتفق و إمكانياته من ناحية' و إمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه و لبيئته' يختار الطرق المحققة لها بحكمة و تعقل' فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولا عملية تؤدي إلى تكيفه مع نفسه و مجتمعه فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو

والتكامل في شخصية. [1]

1- يوسف مصطفى القاضي، لطفي محمد نظيم، محمود عطا حسين، الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي ، دار المرخ للنشر، الرياض، السعودية، 2002، ص 87.

و يرى ميلر تعريفه للتوجيه بأنه عملية تقديم المساعدة للأفراد لكي يصل إلى فهم أنفسهم و اختيار الطريق الصحيح و الضروري للحياة و تعديل السلوك لغرض الوصول إلى الأهداف الناضجة و الذكية والتي تصحح مجرى الحياة.

– أما مرسي سيد عبد الحميد فيعرفه «مساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم والالتحاق بها و التوافق معها و التغلب على الصعوبات التي تعترضهم أثناء دراستهم و في الحياة المدرسية بوجه عام». [1]

– أما كيلي Kelly فيعرف التوجيه على انه وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس الثانوية مع وضع الأساس الذي يمكن بمقتضاه تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات التي تدرس له. [2]

– و يرى براور Brower ان التوجيه «هو المجهود المقصود الذي يبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية و أن كل ما يرتبط بالتدريس أو بالتعليم يمكن أن يوضع تحت التوجيه الثري،و يرى أن هناك فرقا بين عبارة التربية كتوجيه و بين عبارة التوجيه التربوي فالأولى يقصد بها ضرورة توجيه التلاميذ بالمدارس في جميع نواحي نشاطهم' أما الثانية فيقصد بها ناحية محدودة من التوجيه تهتم بنجاح التلميذ في حياته المدرسية. [3]

1– مرسي سيد عبد الحميد، الإرشاد والتوجيه التربوي و المهني القاهرة، 1976، ص 12.

2– سعدان سلمان نجم الحلبوسي ، عبود الشمسي، وهيب محمد الكميسي، التوجيه التربوي و الإرشاد النفسي بين النظرية و البطش ، منشورات ECGA ، 2002، ص 87.

3– يوسف مصطفى القاضي لطفي محمد نظيم، محمود عطا حسين، مرجع سابق ص 37.

– أما كوس Koss و كيفوفر Kefouver فيشير أن للتوجيه ثلاثة وظائف عامة و هي :

1– العمل على تزويد التلاميذ بالمعلومات و البيانات ذات صلة بالدراسة أو العمل.

2– العمل على جمع المعلومات و البيانات عن التلاميذ .

3– العمل على توجيه التلاميذ بصورة سلمية.[1]

و من هذا أن التوجيه التربوي جزء لا يتجزأ من العملية التربوية لأنه يؤكد على ضـرورة الاهتمام بالفرد و توجيهه توجيها صحيح.

و بناءا على ما تقدم من التعريفات السابقة يمكننا أن نستنبط أن :

– عملية التوجيه جزء لا يتجزأ من العملية التربوية.

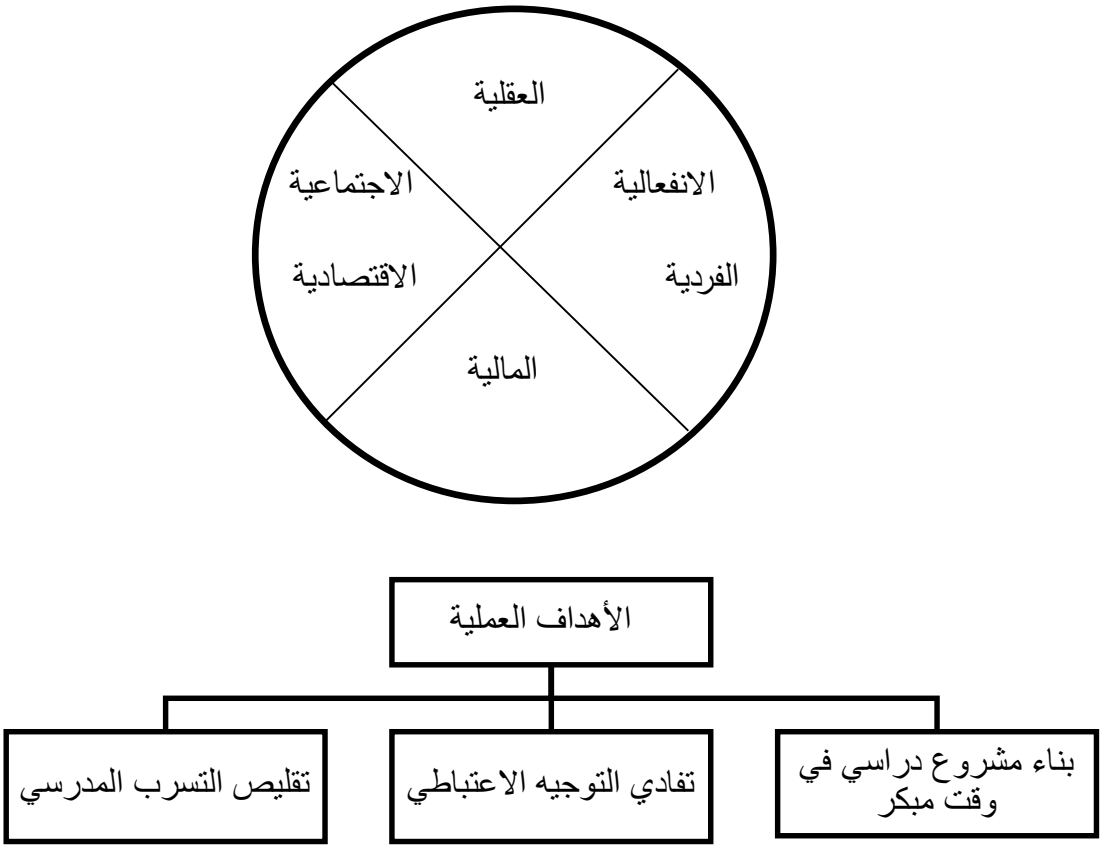
– التوجيه عملية تساعد الفرد على تجاوز مشاكله و التكيف مع الآخرين.

و خلاصـــة هو « مجموع الخدمات التربوية و النفســـية و المهنية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته و قدراته العقلية و الجسمية و ميوله بأسلوب يشبع حاجاته و يحقق تصوره لذاته. [2]

إذ يعتبره محمود منسـي عملية تشـتمل كل جوانب التربية أي أن الإرشـاد التربوي هو خدمة نفسـية تربوية تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية».

1– يوسف مصطفى القاضي، و آخرون، مرجع السابق، ص 84.

2– محمود منسي، علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، ص 429.



شكل رقم(01) يوضح مجموع العوامل للتوجيه التي يقوم عليها

2- مفهوم التوجيه المدرسي : من خلال توضيح معنى التوجيه المدرسي يتسنى لنا أن نتعرض إلى بعض التعاريف و كل حسب وجهة نظره و التعاريف كالتالي :

- تعريف كيلي فيقول « هو وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس و الثانويات مع وضع الأساس الذي يمكن بمقتضاه تحديد احتمال الطالب في دراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات التي تدرس له». [1]

1- سعدان سلمان نجم الحلبوسي ، عبود الشمسي، وهيب محمد الكبيسي، مرجع سابق، ص 87.

و يرى كيلي التوجيه المدرسي في مساعدة الطلاب على تحقيق الاختيار الصحيح و السلم للتخصص الدراسي الذي يتلاءم و قدراتهم و ميولهم لضمان نجاحهم و هذا التحقيق الرضا و ذلك بوضع خطة علمية تسمح له بالتنبؤ بذلك.

كما عرفه صبحي عبد اللطيف المعروف على انه «مساعدة التلميذ في الاختيار والتحضير ليجد نفسه في الاختصاص المناسب الذي يتلاءم مع شخصيته». [1]

هذا التعريف لا يختلف كثيرا عن السابق إذ بين أن التوجيه المدرسي في المساندة و نوعية التلميذ حتى يتمكن من تحقيق الاختيار الذي يتماشى و شخصيته (قدرة ، ميل ،رغبة....).

كما يعرفه حسن شحاته و زينب النجار بأنه «مساعدة الفرد على اختيار برنامج للدراسة يلاءم قدراته و ميوله و الظروف المحيطة به و خطط للمستقبل». [2]

يوضح هذا التعريف على أن التوجيه المدرسي يعمل على مساعدة الفرد على انتقاء نوع التخصص والدراسة الأنسب له و ذلك بمراعاة معايير و مقايس و هي (القدرة ، الميل، و إعطاء أهمية للظروف المحيطة به).

– في حين يرى صالح حسن الداهري أنه « أحد مجالات التوجيه يهدف إلى الكشف عن قدرات الفرد ومهاراته و إمكانياته و الاستفادة منها في اختيار التخصصات و المناهج الدراسية المناسبة.[3]

1–صبحي عبد اللطيف المعروف، نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، مكتبة الوراق ط، الأردن، 2005، ص 20.
2– حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية ط، مصر 2003 ص 160.
3– صالح حسن الداهري، علم النفس الإرشادي، نظرياته وأساليبه الحديثة، دار وائل ط، الأردن، 2005، ص 30.

يتضح لنا من هذا التعريف أن التوجيه المدرسي واحد من مجالات التوجيه المتعددة يهتم و يهدف للكشف و التعرف على خصائص الفرد المختلفة لتحقيق الرضا و التوافق في الاختيار المناسب للتخصص الذي يدرس فيه.

و عرفه أحمد زكي بدوي: « هو العملية التي تهتم بالمساعدة التي تقدم للتلاميذ والطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة و التي يلتحقون بها و التكيف معها و التغلب على الصعوبات التي تعترضهم في حياتهم الدراسية بوجه عام» . [1]

إذا دققنا في هذا التعريف أن التوجيه المدرسي يتضمن مجموعة من الإجراءات التي تقدم للتلاميذ للاختيار الأنسب و إحداث نوع من التواؤم و مساعدتهم على التغلب و مواجهة كل العقبات التي تؤثر سلبا على حياتهم الدراسية.

– من خلال عرضنا لمختلف التعاريف يتبين لنا بأن جميعها أقرت بان التوجيه المدرسي عملية واعية تضم عددا من الخدمات منها :

– مساعدة و إرشاد الدارس في اختيار نوع الدراسة التي تتماشى مع قدراته و رغباته و ميوله.

– و منهم من اعتبر أن الظروف المحيطة بالتلميذ و خططه المستقبلية هي الأخرى يجب أن تأخذ بعين الاعتبار أثناء الاختيار و اتخاذ القرار.

1– أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة بيروت، لبنان، 1977،ص 395.

– و من هذا كله يمكن القول أن التوجيه المدرسي « عملية منظمة تظم مجموعة من الخدمات المقدمة للتلميذ و التي تهدف إلى مساعدته من خلال:

– تعريفه بمجالات الدراسة المختلفة وامتداداتها واختيار ماينا سبه.

– متابعة حل مشكلاته وإعطاؤه باستراتيجيات وخطط كل مشاكله لضمان ترافقه الدراسي والاجتماعي وتحقيق الصحة النفسية و ذلك باستخدام أساليب مناسبة.

– جمع المعلومات والبيانات اللازمة عنه

3– التطور التاريخي للتوجيه:

تعود نشأة التوجيه إلى أزمان بعيدة، حتى وإن لم يحمل صفة العلمية ا وان يتم بطريقة متخصصة حيث كانت المجتمعات البدائية تعتمد على الآباء بصورة رئيسية في توجيه أبنائها.[1]

فمصـــير الأبناء يقرره الآباء، كما يتقرر ذلك بالمركز الاجتماعي، دون اعتبار لقدرات الفرد أو ميوله فمن قدر عليه أن يولد ابن صانع أو مزارع أو تاجر أو شريف مثلا' فقد تقرر مصيره عن طريق هذه الحقيقة البسيطة وليس أمامه إلا الرضوخ لإرادة المجتمع على أنها اختيار أزلي لا يقبل المناقشة.

لقد أدى هذا التوزيع التلقائي للأيدي العاملة إلى تباطؤ تطور المجتمعات' لكن هذا الوضع شهد تغيرات كبيرا عقب عصر الصناعة' وذلك بزيادة أعداد المهن وتنوع التخصصات في جميع مجالات الحياة' كما برزت مشكلات دراسية ومهنية أدت إلى زيادة العبء على الأنظمة الاجتماعية و الاقتصادية و التربوية

1– سعيد عبد العزيز، جودت عزت عطوي، التوجيه المدرسي، ط1، دار الثقافة، الأردن ، 2004، ص 17 .

و على هذا الأساس أصبح التفكير ضروريا في إيجاد حلول و البحث عن طرق لتحقيق توافق الأفراد مع مهنهم و رضاهم عن دراستهم عن طريق توفر تدخلات و خدمات خاصة تمثلت في التوجيه .

ظهر التوجيه على شكل توجيه مهني' إلا أنه و بتتبع تطوره التاريخي نجد انه مر بعدة مراحل متعاقبة بحيث مهدت كل مرحلة للأخرى ' تضمنت هذه المراحل جهود و دراسات لكثير من العلماء ساهمت في تطور التوجيه و بروز مناحيه، يتضح ذلك من خلال التقسيم التاريخي.

1- مرحلة الملاحظة: بداية القرن (20) إلى غاية الحرب العالمية الأولى، تميزت خصوصا بنشر كتاب بارسونز اختيار المهنة سنة 1909 .

2 – المرحلة الامبريقية: فيما بين الحربين العالميتين، و تم خلالها تطوير القياس النفسي و صياغة قوانين في التوجيه من خلال الملاحظات.

3- المرحلة النظرية:في الخمسينات (50)، و ظهرت في هذه المرحلة عدة نظريات في التوجيه.

4- المرحلة التجريبية: ميزت الآونة الأخيرة و تعتبر محاولات لتجريب بعض نظريات التوجيه وصياغة بعض المفاهيم الجديدة كمفهوم النضج المهني و النمو المهني و مفهوم المشروع.[1]

و بناءا على المراحل و التطور التاريخي الذي عرفه التوجيه و دراساته المتتابعة عبر الزمن تبلور اتجاهين نظريين متميزين له يتمثلان في المنحى التشخيصي (ألتحديدي) و المنحى التربوي.

4- نشأة و تطور التوجيه المدرسي :

قبل أن يقتحم التوجيه المجال الدراسي و ينتقل إلى المدارس و التخصصات الدراسية شهد تغيرات عديدة و عبر مراحل:

1- Lerebeau .S.L. choix professionnel. L'orientation scolaires professionnelle N° 03. PUF.Paris.1978.P208.

4-1- نشأة و تطور التوجيه المدرسي في العالم : بدأ الاهتمام بالتوجيه مع تحول علم النفس كفرع من فروع الفلسفة إلى علم تطبيقي ' بإنشاء « فونت» أول مخبر لعلم النفس التجريبي سنة 1879. و في عام 1883 قام « STANELY-HALL » بدراسة الحركات الأولى للطفل و أنشأ عيادة لتوجيه الأطفال و في سنة 1892 استخدم « CATTEL » لأول مرة مصطلح الاختبارات العقلية في مجال علم النفس، أما في عام 1896 أنشأ « LIGHTNER- WITMER » عيادة نفسية تهتم بالمتأخرين عقليا و المضطربين نفسيا' امتدت نشاطاتها فيما بعد إلى مجالات التعليم المختلفة.

و في عام 1898 عمل « JESSIC-DAVIS » مرشدا في المدرسة الثانوية الرئيسية في ديترويت كما عمل مديرا لثانوية أخرى و خصص حصصا أسبوعية للتوجيه المهني و الأخلاقي، بعدها أعد «ALFRED-BINET» أول اختبار فردي للذكاء.

و في سنة 1906 كانت هناك جهود من قبل « ELI.WEAVER» لتدعيم الأنشطة التي تهدف إلى إرشاد و توجيه التلاميذ لاختيار المنهج الملائم [1]، أما في 1908 فقد ظهر التوجيه المهني عل يد « FRANK-PARSON» الذي أنشا أول مؤسسة للتوجيه المهني « بوسطن» ثم نشر بعد وفاته كتابه «CHOOSING AVOCATION» أي اختيار المهنة سنة 1909 و الذي صاغ فيه تصوره عن (التوجيه المهني) حيث بين بان الاختيار السليم للمهنة يتطلب دراسة الفرد بهدف معرفة قدراته واستعداداته و كذلك تزويده بالمعلومات الكافية عن مختلف المهن و متطلباتها، كما صدرت أول مجلة للدراسات في ميدان الخدمات الشخصية للطلبة، اتجه الاهتمام فيها فيما بعد إلى التلاميذ المعاقين و ذوي العاهات و

1- سعيد حاسم الأسدي ومروان عبد المجيد إبراهيم، الإرشاد التربوي-مفهومه-خصائصه – ماهيته، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، ط1، الأردن، 2003، ص 11.

الشواذ و زاد اهتمامها بالمناهج و التخطيط للمستقبل التربوي بالنسبة للتلاميذ العاديين و ذلك عام 1910، و هو العام الذي عقد فيه أول مؤتمر للتوجيه المهني ببوسطن.[1]

بعدها بسنة أصدر «FREDERICK-ALLEN» نشرة التوجيه المهني و التي كانت أول نشرة علمية في التوجيه ، أما في سنة 1912 أسس كاندر رايدز قسما للتوجيه المهني مع النظام المدرسي عقب ذلك أسس " FRANKM-LEAVITT" المؤسسة الوطنية للتوجيه المهني بأمريكا و في سنة 1914 نشر ترومان كيلي بحثه الذي أعده للحصول على درجة دكتوراه كان يهدف من ورائه إلى وضع خطة علمية لتصنيف طلبة المدارس، و بذلك استطاع أن ينقل التوجيه من المهنة إلى الاختيار و التكيف في المجال الدراسي باعتبارها أول محاولة نشر عن التوجيه المدرسي.

و في عام 1917 قام «ARTHURS-OTIS» بتنظيم الحبيش باستخدام اختبار القدرة العقلية ثم انشأ المعهد القومي لعلم النفس الصناعي عام 1920 و في سنة 1925 «HARRY-D.KITSON» كتاب «علم النفس لضبط المهن» ' أما في عام 1931 فقد أنشئ معهد «مينسوتا» لبحوث التوظيف زاوجفيه «باترسون وجون دارلي» بين التوجيه المهني و القياس النفسي بغرض مساعدة الأفراد على الالتحاق بالوظائف المناسبة لهم' و في هذه السنة بالذات استخدم مصطلح الإرشاد لأول مرة من طرف «بروكنز» و في عام 1937 كتب «WALTER BINGHAM » كتاب « الاستعداد و قياس الاستعداد ».[2]

بعد ذلك بسنتين بنى وكسلر اختبار للذكاء و السنة نفسها كتب« WILLIAMSON » كتابه « كيف نرشد الطلاب » و قد أعد قسم تحليل معلومات العمل في الولايات المتحدة قاموسا اشتمل على وصف 1800 مهنة أصبح مرجعا للموجهين في أمريكا.

1- وهيب مجيد الكبيسي وآخرون، المرجع السابق، ص ص 15، 16.

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

على أن التطور الذي حدث في هذا المجال كان على يد « SIGMUND FREUD » و ذلك سنة 1940 الذي جاء بمفاهيم جديدة في التحليل النفسي مما أدى إلى زيادة الاهتمام بحل المشكلات الشخصية و الانفعالية، و في 1949 كتب « JOHN M.RTHNCY » كتابا بعنوان « الإرشاد الفردي للطالب» و في عام 1951 ظهر الإرشاد غير المباشر و هكذا دخل التوجيه المصانع و البيوت والمدارس و غيرها من المؤسسات و بذلك ظهر التوجيه المدرسي كأحد مجالات التوجيه.[1]

4-2- نشأة و تطور التوجيه المدرسي في الجزائر:

إن المتبع لحركة التوجيه المدرسي و المهني كانت بدايته في الجزائر خلال أربعينيات أين كانت المؤسسات في الجزائر امتداد للمؤسسات العمومية الفرنسية لما في ذلك المؤسسات التعليمية، حيث أنشئ عام 1945 معهد علم النفس التقني و البيومتري يتكفل بتكوين مختصين في التوجيه المدرسي و المهني و في القياس النفسي، إلا أن هذا التوجيه كان قاصرا على أبناء المستعمرين و الأجانب، أما الجزائريين فلم يستفد منهم إلا فئة قليلة جدا، كما أن العاملين في المراكز التي كانت آنذاك كانوا فرنسيين.و في الفترة الممتدة من 1959 إلى 1960 أعلنت فرنسا عن مشروع قسنطينة و شرعت في تطبيقه حيث وسع إصلاح التعليم في فرنسا مهمة مراكز التوجيه و أصبح التوجيه مدرسيا و مهنيا، حيث حدثت تغيرات في الجانب الاقتصادي و الاجتماعي. [2]

و بالموازاة مع ذلك تم إحصاء (09) مراكز للتوجيه المدرسي و المهني غداة الاستقلال أي في سنة 1962 توظف (53) مشارا للتوجيه في المدن الكبرى في الجزائر ' لكنها أغلقت بسبب مغادرة التقنيين

1- سعيد حاسم الأسدي و مروان عبد المجيد إبراهيم، المرجع السابق، ص ص 13-15.

2- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، التوجيه المدرسي و المهني خلال الفترة الممتدة من 1962 الى 2001، المديرية الفرعية للتوثيق، عدد خاص، جوان2001، ص ص 8،9.

الأوروبيين و لم يبقى سوى (03) مراكز في (الجزائر ' عنابة ، وهران) ' و أيضا بالنسبة للمستشارين لم يبقى سوى خمسة (05) مستشارين منهم ثلاث جزائريين. [1]

ومع تنظيم وزارة التربية الوطنية عام 1963' أنشـــئت المديرية الفرعية للتنظيم و التخطيط بموجب المرسوم رقم 63- 281 بتاريخ 1963/07/26.

و في شهر جوان 1994' أسندت مهام التوجيه إلى المديرية الفرعية للتنظيم و التخطيط بموجب المرسوم رقم 64-163 المؤرخ في 1964/06/08 ' و تم توظيف المستشارين (05) من طرف مصالح التوجيه، كما أحدث معهد علم النفس التطبيقي في نفس السنة خلفا لمعهد علم النفس التقني والبيومتري المحدث في 1945 ، مهمته تكوين مستشاري التوجيه المدرسي و المهني و مختصين في علم النفس التقني لتكون سنة 1996 أو لدفعة تخرج لمستشاري التوجيه و تضم (10) مستشارين' حيث بمقتضى المرسوم رقم 66-241 المؤرخ في 1966/08/05 أحدث أول دبلوم جزائري في التوجيه المدرسي والمهني.

1- برو محمد، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في الشعب الأدبية، رسالة ماجستير غير منشورة، مودعة في معهد علم النفس، الجزائر 1993، ص 37.

5- الأهداف العامة للتوجيه :

تتجلى أهداف التوجيه العامة :

1- توجيه التلميذ و إرشاده في جميع النواحي النفسية و الأخلاقية و الاجتماعية و التربوية و المهنية لكي يصبح عضوا صالحا في بناء المجتمع.

2- بحث المشكلات التي يواجهها التلميذ أثناء الدراسة سواء كانت شخصية او اجتماعية أو تربوية و العمل على إيجاد الحلول المناسبة التي تكفل أن يسير التلميذ في الدراسة سيرا حسنا و توفر له الصحة النفسية.

3- العمل على توثيق الروابط و التعاون بين البيت و المدرسة لكي يصبح كلا منهما مكملا و امتدادا للأخر لتهيئة الجو المحيط المشجع للتلميذ لكي يواصل دراسته.

4- العمل على اكتشاف مواهب و قدرات و ميول التلاميذ المتفوقين أو غير المتفوقين على حد سواء و العمل على توجيه و استثمار تلك المواهب و القدرات و الميول فيما يعود بالنفع على التلميذ خاصة والمجتمع عامة.

5- تكييف التلميذ على الجو المدرسي و تبصيره على نظام المدرسة و الدراسة و مساعدته قدر المستطاع للاستفادة القصوى من برامج التربية و التعليم المتاحة له و إرشاده إلى أفضل الطرق للدراسة والمذاكرة.

6- مساعدة التلميذ على اختيار نوع الدراسة و الشعبة و المهنة التي تتناسب مع مواهبه و قدراته وميوله و احتياجات المجتمع، و تبصيره بالفرص التعليمية و المهنية المتوفرة و تزويده بالمعلومات و شروط القبول و التوجيه حتى يكونوا قادرين على تحديد مستقبلهم اخذين بعين الاعتبار إشراك أولياء أمورهم في اتخاذ مثل هذا القرار.

7- الإسـهام في إجراء البحوث و الدراسـات حول مشـكلات التعليم ص (2) في الجزائر على سـبيل المثال، مشـكلة التسـرب' كثرة الغياب' إهمال الواجبات المدرسـية و تدني نسـب النجاح في الامتحانات الرسمية .

8- العمل على توعية المجتمع المدرسـي (تلميذ – معلم – مدير – ولي) بشكل عام بأهداف و مهام التوجيه و الإرشاد و دوره في التربية و التعليم.

6- أهداف التوجيه المدرسي:

يســـعى التوجيه المدرســـي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من خلال الخدمات التي يقدمها و فيما يخص التوجيه المدرسي و المهني ورد في الأمرية 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 و المنظم للتربية و التكوين في الجزائر في المادة 61-62-63-64-65 و يهدف التوجيه المدرسي في الجزائر إلى :

1- تكييف النشـاط التربوي وفقا للقدرات الفردية للتلاميذ ' و متطلبات التخطيط المدرسـي و حاجات النشاط الوطني.

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

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

4- متابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم.

5- اقتراح طرق التوجيه أو تداركه.

6- المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني.

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

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

و رغم أن أمرية 76-35 كان لا يزال ساري المفعول إلا أنه صدرت مناشير و قرارات وزارية عديدة منذ سنة 1991 لتعدل تدريجيا و بصفة غير مباشرة بعض الإجراءات حدثت في التوجيه المدرسي والمهني بسبب التغافل عن أهمية المعايير البيداغوجية و المقاييس للتوجيه كما جاء في مضمون المنشور الوزاري بتاريخ 199/09/18 و المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه بالثانويات و يتضمن إعادة النظر في مفهوم التوجيه و أساليبه للخروج به من حقل التسيير الإداري للمسار الدراسي للتلاميذ إلى مجال المتابعة النفسانية و التربوية «Suivi psychopedagogique» و الإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية و الأداءات الفردية للتلاميذ.

و يسند هذا المنشور المهام التالية للتوجيه المدرسي و المهني :

- التعرف على التلاميذ و طموحاتهم.
- تقويم استعداداتهم و نتائجهم التربوية .
- تطوير قنوات التواصل الاجتماعي و التربوي للتلاميذ و إرشادهم.
- المساهمة في تسيير المسار التربوي للتلاميذ و إرشادهم.

و من هذا كله يمكن إيجاز أهداف التوجيه المدرسي في النقاط التالية:

1- مساعدة التلميذ للتوفيق بين قدراته و ميولاته.

2- العمل على اكتشاف الموهوبين و المتفوقين دراسيا و الاهتمام بهم و إيجاد طرق للتكفل بهم .

3- مساعدة التلاميذ على اجتياز الامتحانات و خفض ما يعتريهم من قلق و توتر و خوف و تقديم الخدمات الإرشادية المناسبة لهم.

4- مساعدة التلميذ على التوافق و التكيف مع البيئة المدرسية و المنهج الدراسي.

5- تزويد التلاميذ بعادات و طرق الاستذكار الجيدة و السلمية و تشجيعهم .

6- تعديل سلوك التلاميذ من حيث المواظبة.

7- مساعدة المدرسين على مواجهة المشكلات المختلفة التي تحدث في البيئة الصفية و ذكر المناشير.

7- مناحي التوجيه:

لقد مر التوجيه منذ ظهوره بعدة مراحل يمكن تصنيفها إلى :

1- المنحى التشخيصي :

من أهم النظريات التي أسهمت في تبلور هذا المنحى هي نظرية (أنارو Anna ROE) و نظرية الأنماط المهنية (لجون هولاند Holland). [1]

و يقوم هذا المنحى أساسا على فكرة ثبات خصائص الفرد من جهة و على ثبات المهن من جهة أخرى و اعتبرهما مسلمتين يمكن الاعتماد عليهما في تحديد المهنة التي تناسب الفرد و هذا يعني انه بإمكان المختص (النفسي « الخبير») أن يقوم بتحديد الخيار المهني بإتباع الخطوات التالية: [2]

- اكتشاف قدرات الشخص و مواهبه و نواحي تفوقه و إمكانياته و التعرف على مميزاته و صفاته الشخصية و المزاجية.

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

- توجيه الشخص إلى المهنة المناسبة لاستعداداته.

1-محمد مصطفى زيدان، السلوك الاجتماعي التنظيمي و أصول الإرشاد النفسي ، مكتب النهضة المصرية ، القاهرة، 1965، ص 268.

2-محمد مصطفى زيدان، مرجع سابق، ص 268.

– تزويده بالمعلومات الكافية عن المهن المختلفة و ما تتطلبه هذه المهن من استعداد و ميول حتى يستطيع أن يختار المهنة التي تناسبه غير أن عملية المواءمة النمطية التي يقوم عليها هذا المنحى (مواءمة خصائص الفرد بخصائص المهنة) واجهت عدة اعتراضات خاصة فيما يخص :

– الاعتماد على فكرة ثبات خصائص استغلال لفرد و المهن الأمر الذي أدى إلى ارتكاب أخطاء عمليات التوجيه و ذلك لاستغلال مقاييس لا تأخذ بعين الاعتبار تطور كل فرد من الأفراد و مناصب العمل.

– التركيز على العلاقة من قبل المختص' حيث يتصرف هذا الأخير كخبير يقرر مسار الشاب الذي يكون في حالة تبعية. [1]

و عليه فان حرية الفرد ينتقص منها من اجل لصالح المختص الذي يحلل و يوازن ثم يوجه نحو القرار، رغم ما يمكن قوله حول الوسائل التي تستخدم في تحليل الفرد و المهنة.

* لتفادي و تجاوز هذه النقائص و العيوب عمل الباحثين على تطوير منحى تربوي للتوجيه و الذي أصبح حاليا يمثل الإطار النظري لمختلف نشاطات التوجيه المدرسي و المهني.

2– المنحى التربوي:

يعود ظهور المنحى التربوي للتوجيه إلى الكثير من العوامل، فقد كان لأعمال (كارل روجرز) تأثير بالغ في تغير المهام المسندة لمختلف التوجيه.

و من النظريات الرائدة التي أسهمت في تطور هذا المنحى و بروزه هي نظرية جينزبرج

1– تازرولت حورية، مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربص ، دراسة المؤشرات السيكولوجية و أهميتها في بناء و تحقيق المشاريع، رسالة ماجستير الجزائر ، 1997، ص08.

(Ginzberg) و نظرية سوبر (Super) و يهدف المنحى التربوي إلى ضرورة الإحاطة بالإعلام جعل والفرد قادرا على معرفة نفسه و اتخاذ القرارات. [1]

و قد أسهمت الكثير من الدراسات و الأعمال في علم النفس العمل و التوجيه و الإرشاد في بروز هذا المنحى و ابرز هذه الأعمال ما قدمه كاروجرز في تحقيق حرية الفرد و اســـتقلاليته و قدرته على اتخاذ قراراته بنفسه و ذلك من خلال التعبير الذاتي و خلق جو من التقبل بينه و بين المختص.[2]

و قد حاول هذا الاتجاه إعطاء قيمة و اعتبار للفرد و الاعتراف بإمكانيته في اتخاذ القرار و من الأعمال و الإســـهامات التي طورت هذا المنحى' أعمال (جينزبرغ) من خلال تحديده لمفهوم الاختيار المهني هو عملية آنية.

– كما ساهمت نظرية الاختيار المهني التي قدمها (جينزبرغ) في تغيير مسار البحوث من الأمبريقية إلى محاولة صــياغة فرضــيات مســتمدة من هذه النظرية باقتراح مفاهيم إجرائية كمفهوم التطور المهني والنضج المهني. [3]

و انطلاقا من هذه الإسهامات تميز المنحى التربوي الذي يرتكز على مبدأين أساسين عكس لما يرتكز عليه المنحى التشخيصي و هما :

– عدم استقرار خصائص الفرد من قدرات و اتجاهات و ميول .... الخ، إن خصائص الفرد في تغير مستمر خاصة في مرحلة المراهقة.

---

1 – D.PELLTIER.R. BUJOLD : pour une approche educative en ovientation , edition gaetan movin , canada , 1984,p :33.

2– تارزولت حورية، مرجع سابق، ص08.

3– يوسف مصطفى القاضي و آخرون، الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي، ط 2، ، دار المريخ، الرياض، 1994 ص 230.

– عدم ثبات و استقرار المهن و ما تتطلبه من مؤهلات و خصائص خاصة مع التطورات التكنولوجية و تنظيم عالم الشغل.

و عليه فان هذا المنحى يؤكد على أن التوجيه مبني على أن :

– التوجيه عملية غير آنية الامتداد و الزمني.

– الأخذ بعين الاعتبار شخصية الفرد و حريته في الاختيار.

– بناء و تحقيق المشروع يتطلب سيرورة من العمليات المعرفية و سلوكيات عاطفية بالإضافة إلى الإمكانيات و الوسائل المادية. [1]

– غير أن هذه المرتكزات المنظمة في شكل نشاطات لتطبيق مفاهيم هذا المنحى و تتمثل في الإعلام – التقييم – الاستشارة – الإرشاد– تربية الاختيارات (بيداغوجية المشروع– الإدماج).

و في الأخير لقد غير المنحى التربوي دور المختص في التوجيه ' فلم يعد دوره مقصورا على الوصول بالفرد إلى صياغة اختياره المهني في حد ذاته ' و لكن تهيئة جميع الظروف المناسبة له لبناء مشروعه المدرسي و المهني تبعا لمراحل نموه' و توجب على هذا أن يكون تدخل مختص التوجيه مبكرا حتى يمكنه مساعدة الفرد بصفة تدريجية.

8–أسس التوجيه و مبادئه :

تقوم عملية التوجيه على أسس و مبادئ لا غنى للمنشغلين فيهما عن فهمها و إدراكها و معرفة كيفية تطبيقها و الاستفادة منها و يمكن تقسيمها كما يلي :

1– تارزولت حورية، مرجع سابق، ص09.

1- الأسس الفلسفية:

التوجيه يبدأ من الفرد و للفرد من حيث الإفادة و التطبيق و يدور حول نواة مركزية هي الفرد محاولا تقديم خدمات لتحقيق و إشباع رغباته و حاجاته بدون خروج على ما يرسمه المجتمع الذي يعيش فيه وما يتعارف عليه الأفراد من عادات و تقاليد و معتقدات.

و هو ما أكده سيد عبد الحميد مرسي في قوله : إن الأسس الفلسفية للتوجيه المدرسي تقوم على منح الحرية للفرد كي يستفيد من المعلومات و يختار من بين الفرص العديدة و يتخذ قراراته التي تمس حياته و مست قبله و تقدير أهمية الفرد بالنسبة للمجتمع و أن يحقق رغباته و يشبع حاجاته في حدود ما يرسمه المجتمع و الثقافة التي يعيش فيها.[1]

و هكذا يتضح لنا أن الأساس الفلسفي لعملية التوجيه هو الفهم الكامل لطبيعة الإنسان و احترام هذه الطبيعة و احترام حق الإنسان في تصميم أهدافه و تحديد مسالك حياته و الاعتراف للفرد بحق تقرير مصيره هو صميم الاعتراف بحرية الإنسان.

و في الأخير نرى أن الهدف من التوجيه بصورة عامة هو مساعدة الفرد على تحقيق ذاته في مختلف المجالات عن رغبة و دون إكراه أو رهبة أي يستحسن أن يحترم حق الفرد في تحديد أهدافه و وضع الخطط التي تحقق تلك الأهداف.

2- الأسس النفسية السيكولوجية: من الأسس و المبادئ التي تعتمد عليها التوعية ما يلي :

- مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث قدراتهم و استعداداتهم و مميزات شخصياتهم.

- بالإضافة إلى الفروق الفردية هناك اختلاف في نمو الخصائص الجسمية و النفسية و العقلية للفرد، حيث أنها تختلف بين كل مرحلة من مراحل النمو و المرحلة التي تليها.

1- سيد عبد الحميد مرسي، الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي و المهني، الخانجي، القاهرة، 1975، ص 80.

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

– مراعاة إشباع حاجات الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه، مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى النضج عنده و الأصول الثقافية و القيم الاجتماعية التي نشا منها و ترعرع.

* اعتبار عملية الإرشاد النفسي و التوجيه عملية تعلم ليستفيد منها الفرد في رسم طريقة في الحياة و تعميم ما اكتسبه من خبرة على المواقف الجديدة التي تعترض سبيله' و التحديات التي تتطلب حلا ودراية و تخطيطا. [1]

3– الأسس التربوية:

– عملية التوجيه و عملية التعلم و التعليم عملية متممة و مكملة لبعضها البعض حيث عملية التوجيه تعطي للعملية التربوية دفعا لتجعلها أكثر فاعلية و على كل فانه لا يمكن فصل العمليتين عن بعضهما البعض، فهو يمد عملية التعليم بتقويم يستفاد منها في تطوير المناهج و الطرائق التعليمية كما ساهم التوجيه في متابعة التلاميذ و إرشادهم مما يحقق لديهم القدرة على التوافق.

– تعاون أخصائي التوجيه مع المدرسين القائمين على شؤون المدرسة من الأمور الضرورية لإنجاح عملية التوجيه، و تنشيط العملية التعليمية التربوية بصورة عامة.

– الاهتمام بالتلميذ على انه فرد في جماعة و في إطار منظم له حقوق و واجبات اتجاه الجماعة واتجاه نفسه يعود بالنفع على الجميع.

1– يوسف مصطفى القاضي و آخرون، مرجع سابق، ص 53.

* عملية التوجيه تشمل كل من يستطيع تقديم التوجيه للفرد، سواء من داخل المدرسة أو من خارجها، و من هنا كان لابد من مشاركة الآباء و المسؤولين و التنسيق بين تلك المشاركة و التعاون بين المدرسة من جهة و بين المؤسسات الاجتماعية و الثقافية ، باعتبار التوجيه عملية تعلم مستمرة عبر مراحل عمر الإنسان فانه من خلالها يتعلم الفرد إمكانيات التعايش مع الواقع و حل المشكلات و اكتساب قيم و اتجاهات.

4- الأسس الاجتماعية:

- **الاستفادة من كل مصادر المجتمع :** إن برامج التوجيه تشرك في نشاطاتها كل من الأسرة والمجتمع، مما يوطد العلاقة بين المدرسة و محيطها و يساعد على تقديم تسهيلات لتفعيل التوجيه والعمل على استمرارية من خلال إسهامات الجميع المكملة لعمل الأخصائيين القائمين على عملية التوجيه.

- **الاهتمام بالتلميذ كعضو في جماعة :** فوجود التلميذ في جماعة ليس مجرد الاحتكاك بل يتعدى ذلك إلى عملية تفاعل يتم فيها التأثر و التأثير بحيث يلعب كل فرد دوره الاجتماعي، و هو يعمل جاهدا على مسايرة معايير جماعته، و يؤكد حامد عبد السلام زهران على أن الفرد يشارك أعضاء جماعته للدوافع و الميول و الاتجاهات و القيم و المعايير و المثل و يتوحد معها، و هي تؤثر في سلوك الفرد فتحدد مستويات طموحه و إطاره المرجعي للسلوك.[1]

9-الحاجة من التوجيه و أهميته:

تعتبر الحاجة إلى التوجيه من الحاجات الأساسية و التي منها:

1- بلحسين وردة، الرضا عن التوجيه المدرسي و علاقته بالإحباط، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة، 2002، ص 18.

– الحاجات الفسيولوجية الأولية مثل : الجوع – العطش – الراحة – النوم الرياضة .

– الحاجات الاجتماعية النفسية أو الحاجات الثانوية ومنها الانتماء و التقدير و المنافسة و هي تتأثر بالأمور التالية:

* الخبرة التي يمر بها الإنسان.

* تنوعها و اختلافها من شخص إلى آخر .

*تغيرها من وقت لآخر عند الشخص ذاته.

* تأثيرها على السلوك الإنساني .

* صعوبة إدراكها لاختفائها بين طيات السمات الإنسانية الأخرى.

* غموضها و صعوبة لمسها.

و لا يمكن فصل الحاجات الفسيولوجية الأولية عن الثابتة و يجب أن ننظر للإنسان على انه كل متكامل منظم.

و التوجيه ضرورة تربوية تستلزم وضع برنامج محكم من بين البرامج التربوية الأخرى لنجاح المدرسة فالتوجيه التربوي ذا أهمية رئيسية عبر حياة الفرد فبفضله يمكن تجنب ضياع الوقت الثمين الذي لا يمكن استرجاعه من عمر الفرد إذا تم توجيهه عن خطا، حيث نعلم أن بعض المهارات لا يمكن تصويرها بعد مرور العمر الطبيعي (المناسب) لاكتسابها.

و تتجلى أهمية التوجيه من الناحية التربوية أو المدرسية من خلال الأنشطة و العمليات و التقنيات والوسائل المستخدمة ضمن تطبيق برامجه التي ترمي في حقيقة الأمر إلى خلق شروط نجاح العملية التربوية بمعنى أخر تحقيق الأهداف المحددة مسبقا لفائدة العملية التربوية.

– و من جهة أخرى يمكن القول بان التوجيه التربوي يمهد و يحضر الأرضية الأساسية لدعم التوجيه المهني الذي لا يتم بعد نضوج الفرد بصورة كافية.

– الحاجة إلى التوجيه و تطبيقه تنبع من انه يطور و ينمي عند الفرد إحساساته بالقيم و المثل الدينية والخلقية، وهما مترابطتان لان الدين يدعو إلى حسن الخلق، بقوله تعالى «و إنك لعلى خلق عظيم ».[1]

و تنمية تلك الإحساسات الدينية و الخلقية تساعد الفرد على التكيف مع التغيرات المتواصلة التي تحدث في المجتمع.

* و من بين الأسباب الرئيسية لضرورة الحاجة للتوجيه الأسباب التالية :

1– تنوع برامج التعليم الثانوي (التطور الذي طرأ على التعليم و مفاهيمه) : وجد هذا التنويع في برامج التعليم الثانوي أساسا لتلبية الاحتياجات التربوية لمختلف القدرات و الاهتمامات لدى التلاميذ وبالتالي يطلب من التلاميذ اختيار نوع معين من بين التخصصات أو الفروع التربوية باختلاف موادها الدراسية و أنشطتها في هذه المرحلة و هذا تحت إشراف الحسن و التوجيه الموضوعيين نحو الاختيار الأفيد لهم و لمجتمعهم فيما بعد.

2– تنامي عدد التلاميذ (الانفجار الهائل في عدد السكان) : يتزايد عدد التلاميذ و تتسع الفروق الفردية و تتباين القدرات و الإمكانيات مما يتطلب توفير خدمات التوجيه التي تساعد التلاميذ على التغلب

1 – القرآن الكريم، سورة القلم، الآية 04.

على مشكلاته النفسية و الاجتماعية و التعليمية و هذا لصالح كل من التلميذ و المعلم و المدرسة في آن واحد و خدمة للعملية التربوية و ذلك بتحقيق أهدافها المنشودة.

3- تعميم التعليم و الزاميته : من مساوئ التعليم و إلزامه على كل طفل بالغ سن الدراسة فقدان المدرسة سيطرتها على التحكم النوعي بالنسبة للتلاميذ الملتحقين بها حيث يتم استقبال مختلف التلاميذ باختلاف أوساطهم الاجتماعية و مستوياتهم المعيشية و ما يتصل بذلك من خلفيات ثقافية و فكرية تحدد قيمهم و اتجاهاتهم و نظرتهم للحياة و أي اختلاف من هذا القبيل يؤدي بنا إلى توقع حدوث عدة مشاكل ينبغي على المدرسة أن تواجهها و تحاول حلها من خلال برنامج منظم للتوجيه المدرسي

- قصور الأسرة عن مواجهة تحديات العصر و تغيراته : « تقلص دور الأسرة التوجيهي » نظرا للتطور المستمر و التغير المتواصل في أمور الحياة بمختلف مستوياتها الاقتصادية و الاجتماعية والسياسية و التكنولوجية .

يتعذر على الأسرة متابعة هذه التغيرات و مواكبة هذا التطور الذي شمل الميدان التربوي بما فيه توجيه الأبناء إلى مختلف الشعب و التخصصات التي ظهرت للوجود في الآونة الأخيرة و ذلك بسبب تفشي ظاهرة الأمية و الجهل لدى الآباء و بالتالي قصورهم عن توجيه أبنائهم في مختلف المجالات النفسية

و الاجتماعية و التربوية و لهذا تظهر أهمية الحاجة إلى خدمات التوجيه المدرسي لمساعدة التلميذ على التكيف مع الواقع المتغير و الذي سبب له القلق أو التوتر و يستوجب مساعدته على حل مشكلاته بما يتوافق مع خصائصه الشخصية و متطلبات البيئة المتغيرة باستمرار.

4- التخفيف من حدة الفشل و الرسوب و الإعادة : تعود أسباب الفشل الدراسي و الرسوب والإعادة في حالات كثير إلى أسباب يمكن أن تساعد خدمات التوجيه المدرسي على تفاديها أو التخفيض من حدتها ، بالإضافة إلى ظاهرة الغيابات الكثيرة و بدون مبرر و الغش أثناء الامتحانات و الانقطاع عن الدراسة لمدة زمنية معينة و النفور من الدراسة ، كل هذه الأمور تتضمنها جملة لمشكلات المدرسة التي

تعاني منها المؤسسات التربوية خاصة في المرحلة الثانوية و تستدعي اهتمام القائمين على التوجيه و السعي لتكريس جهودهم و معارفهم و وسائلهم لحل هذه المعضلات توفيرا للجهد و الوقت و المال بالنسبة للعملية التربوية و للمستفيدين منها.[1]

و الحاجة إلى الإرشاد النفسي تلتقي مع الحاجة إلى التوجيه فهي تستهدف تعديل اتجاهات الفرد ونظرته القاصرة أو الخاطئة إلى مشكلات الصيانة الانفعالية و لكنه يسعى بقدر ما يتجاوب الفرد مع الإرشاد إلى إعادة تنظيم الشخصية بصورة متكاملة و هذا ما شاء تعريف الإرشاد النفسي بأنه « عملية مساعدة الفرد ليستخدم إمكانياته و قدراته استخداما سليما للتكيف مع الحياة».[2]

فالتوجيه و الإرشاد صنفان لا يفترقان، إذ كل منهما يتمم ما يقوم به الآخر و يكمله، و يأخذ بيده ليكون نفعه أكبر، و فائدته أعم و أشمل.

5 – عصر القلق:إن أكثر ما يميز العصر الذي نعيش فيه الخوف من المستقبل و عدم القدرة على التكيف مع صدمة المستقبل.[3]

6– فترات الانتقال :يمر الفرد خلال مراحل حياته بفترات انتقال حرجة يحتاج فيها إلى التوجيه والإرشاد مثل الانتقال من المنزل إلى المدرسة و من المدرسة إلى عالم الشغل، و من الطفولة إلى المراهقة

1– محمد منير مرسي، الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، طبعة معدلة و منقحة، القاهرة، 1995،ص ص191–193.

2– مختار حمزة، إرشاد للآباء و الأبناء ، ط 2، مكتبة الخانجي بالقاهرة، 1976، ص 229.

3– سعيد عبد العزيز، بودت غرت عطيوي، التوجيه المدرسي، ص17.

و من المراهقة إلى سن الرشد ، و كل هذه المراحل تتخللها صراعات و إحباطات و قد يسودها الخوف و الاكتئاب.[1]

7- تعقد الحياة و تشـابك العلاقات الاجتماعية : لقد أدى هذا التعقد في أسـاليب إلى التشـابك في العلاقات الاجتماعية و التغير في المعايير و الأنماط الاجتماعية فوجد الفرد نفسـه مقيد في سـلوكياته بضـوابط أفقدته حريته إرضـاء الأنماط الجماعة التي يعيش فيها، « فادى تعقد هذه المنظومة الاجتماعية إلى ضـرورة إيجاد اسـتراتيجيات لتنمية بعض المهارات التي تسـاعد التلاميذ على الانخراط في المجتمع وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، و تزويدهم بمعلومات على كيفية اختيار الأسـلوب المناسب للحياة الاجتماعية.[2]

- التغيرات التي طرأت على العمل و المهنة.
- زيادة عدد المهن والوظائف بشكل واضح جدا وظهور ظاهرة التخصص الدقيق في العمل.
- إقصـاء عدد من المهن القديمة وظهور مهن جديدة نتيجة التقدم العلمي و التكنولوجي في الميادين كافة.[3]

- ظهور مشكلات جديدة للعمل والعمال نتيجة الثورة العلمية في مجال الصناعة، بروز ظاهرة البطالة أو الإضراب عن العمل.

1-جودت غرة عبد الهادي، سعيد حسن الغرة، مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي، مكتبة الثقافة للنشر و التوجيه، عمان، ط1، 2004.

2- الهادي البيلاوي، د- أشرق محمد عبدالحميد، الإرشاد النفسي (استراتيجية عمل الأخصائي النفسي المدرسي، توزيعدار الكتاب الحديث، سنة 2002، ص 05.

3- سعد سلمان نجم الحلبوسي، مرجع سابق، ص 22.

10- أنواع الخدمات التوجيهية:

من أنواع الخدمات التوجيهية الواجب توافرها في كل مدرسة «خاصة مرحلة التعليم الثانوي» و هي كما يلي:

- الخدمات التي تتعلق بتخصيص بطاقة لكل طالب تحوي خطة كاملة لمتابعة نشاطاته المدرسية الصفية و اللاصفية بصورة مستمرة، و ما تقدمه و نموه في ذلك الاتجاه على أن يكون بالإمكان استعمال تلك البطاقة و ما تحويها من معلومات في أعمال التدريس و التوجيه و الإرشاد التربوي النفسي.

- خدمات التعرف على المدرسة بصورة عامة، من حيث أنواع المواد التي تقدمها، و التسهيلات التي يحتويها بناؤها، و تعرف التلاميذ ببعضهم البعض و المرافق الرياضية و الصحية و الاجتماعية التي تحويها.

- الخدمات التي تتعلق بتوفير المعلومات اللازمة للتعليم وللتوظيف، و هي تنفع التلميذ و تساعده في اختيار ما يناسبه من برامج تعليمية و نشاطات اجتماعية، و مجالات و فرص وظيفية.

1- الخدمات الإرشادية: من حيث توفير الوقت اللازم و المكان المناسب و الموظفين المتخصصين في الإرشاد، لتقديم المساعدة الفنية للتلاميذ في إيجاد حلول لمشكلاتهم الشخصية كل على حدة، فالإرشاد يهتم بالتلميذ الواحد على انفراد ليساعده في تخطي الصعوبات التي تواجهه.

2- الخدمات الوظيفية: و هذه الخدمات تنطبق على تلاميذ المدرسة الثانوية .حيث يخرجون منها أما للانخراط في الأعمال المتوفرة في المجتمع أو لمواصلة الدراسة العليا (الجامعة).

و من هنا فان الخدمات الوظيفية تســـاعد التلميذ في إيجاد الوظيفة المناســـبة أو تلقي الإعداد والتدريب اللازم له للقيام بعمله الذي اختاره و هذا يتطلب معرفة الفرص الوظيفية و توجيه طلابها كل حسب توفر الشروط المنصوص عليها في كل وظيفة.

3- خدمات المتابعة: عن طريق إعداد خطة منظمة للاتصال بالتلاميذ الذين يتركون المدرسة

« تكوين مهني – تعليم مهني » ، يستطيع مستشار التوجيه و الإرشاد الحصول على معلومات تتعلق بنشاطاتهم الوظيفية و مدى ملائمة البرامج المدرسية في القيام بالأعمال المنوطة بالوظيفة التي يتولاها كل تلميذ.

4- الخدمات المتعلقة بنشـــاطات التلاميذ : في النشـــاطات الصـــفية و اللاصـــفية مثل : النشـــاطات الرياضية، الاجتماعية، الثقافية.

فبرنامج التوجيه الناجح يحوي كل الخدمات ، و ينظمها و ينســـقها في وحدة متكاملة منظمة داخل العملية التعليمية، بحيث تعتبر جزء لا يتجزأ منها.[1]

11- معايير و إجراءات توجيه تلاميذ أولى ثانوي إلى السنة ثانية ثانوي

(مقاييس القبول و التوجيه إلى السنة ثانية ثانوي):

يمثل القرار النهائي للتوجيه منعرجا حاســـما في حياة التلميذ لما لذلك من أهمية في تحديد مســـتقبله الدراسي و المهني، لذا يجب إعطاء الأهمية اللازمة لقرار التوجيه بالدراسة المعمقة و ذلك بمراعاة مقاييس التوجيه و التوفيق بينهم و بين رغبة التلميذ و ملمحه التربوي و متطلبات مختلف فروع التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، و لا يتأتى ذلك إلا بالكشف وفق مراحل عن استعداد المتعلمين و قدراتهم

1 - Lester ND owing Guidance and counselling services An Introduction . McGraw-Hill Book company- new York. 1968- P P 15-16.

و ميولاتهم و طموحاتهم و نمط شخصيتهم بهدف مساعدتهم على التخطيط الجيد لمشروعهم المستقبلي و الأخذ بعين الاعتبار العوامل التربوية التي تجعل كل تلميذ طرفا فاعلا في عملية التوجيه و هو ما يمكن التلاميذ من النجاح.

و لأخذ قرار التوجيه النهائي وفق عدة مراحل لتوجيه التلاميذ على أســـس مدروســـة و ملائمة لقدرات التلاميذ و ملمحه حيث يتعين أن يكون التوجيه وفق سلسلة من الإجراءات التتبعية طيلة السنة الدراسية وتتم على ثلاث مراحل هي :

1- الإعلام و التشاور.

2- ضبط الاختيار.

3- اتخاذ القرار النهائي.

1- مرحلة الإعلام و التشاور: في الثلاثي الأول « أكتوبر - ديسمبر»:

في هذه المرحلة، ترتكز العملية الإرشادية على إعلام التلميذ و عائلته و مساعدتهما على الاستعلام عن خصائص الجذعين المشتركين (جذع مشترك آداب و جذع مشترك علوم و تكنولوجيا) و مسالا تهم وعن الشعب و الخيارات المفتوحة في السنة الثانية ثانوي و امتداداتها الدراسية في التعليم العالي و بشرح آليات التوجيه و تعريفهم بالمستلزمات البيداغوجية لمختلف مساراتها و ذلك عن طريق :

- تزويد المعنيين بالمعلومات الضرورية حول عالم الدراسة والتكوين و الشغل.
- مساعدتهم على البحث والاكتشاف و جمع اكبر قدر من المعلومات حول المسارات الدراسية المهنية.
- تدريبه على ممارسة اختيار موضوعي بعيدا عن التصورات الاجتماعية والاعتبارات الذاتية للتوجيه.
- معاينة النتائج الدراسية، الرغبات و مراكز الاهتمام، و تعتمد في ذلك نتائج مبرمج (الوافي).
- اعتماد نتائج استبيان الميول و الاهتمامات نحو المهن و نحو المواد.

- اعتماد على نتائج الاختبارات النفس تقنية.
- توزيع بطاقة الرغبات الأولية و ملئها من طرف التلاميذ بالتشاور مع أوليائهم.

و تتوج هذه المرحلة في التحضير و التفكير و التشاور بقياس الرغبة الأولى للتلميذ و مقارنتها بنتائج الفصل الأول.

2-مرحلة ضبط الاختيار « جانفي – مارس» :

يتم في بداية الفصل الثاني (جانفي) تبليغ التلاميذ و أوليائهم بنتائج التوجيه الأولى (المسبق) للفصل الأول ، كما يتم تنظيم مقابلات فردية أو جماعية للتلاميذ الذين أبدو رغبات لا تتوافق مع نتائجهم المدرسية لمساعدتهم على تصحيح و تعديل رغبتهم و إدراك الفرق ما بين الشعبة المختارة و مستواهم الحقيقي.

– إعادة الاتصال و التحاور عند نهاية الفصل الثاني بالأولياء و التلاميذ الذين لم تتغير وضعيتهم ونصحهم باختيار الشعبة الأكثر انسجاما مع مؤهلاتهم العلمية و نتائجهم الدراسية و التي تمنح لهم فرص نجاح اكبر.

– إعادة ملء بطاقة الرغبات للراغبين منهم في ذلك عن قناعة .

– الإشارة في البطاقة إلى عدم تناسب الرغبة المعبر عنها مع النتائج المدرسية بالنسبة للذين تم استدعاؤهم و تمسكوا باختيارهم الأول

3 – مرحلة اتخاذ القرار النهائي : « أفريل – جوان »

تهدف هذه المرحلة إلى تحضير مجالس أقسام نهاية السنة من حيث الوصول إلى توجيه التلاميذ بتلافي التردد و الارتباك و إعادة النظر و المراجعة التي أعطيت تجاوزا لمفهوم « الطعن ».

وفي هذه الفترة يسعى الفريق التربوي عامة و مستشار التوجيه خاصة إلى التوفيق ما بين:

- الملمح التربوي للتلميذ و رغبة التلميذ و ملاحظات الأساتذة و ترتيب التلاميذ لضمان احترام المقاييس البيداغوجية لفتح الشـــعب و نتائج الاختيار المطبقة و الاســـتبيان، الميول ، الاهتمامات و المتطلبات البيداغوجية للشــعب المفتوحة ، و الغرض من هذا كله هو العمل على تحضــير انطلاق ســليم و توجيه موضوعي دون اللجوء إلى الطعون و إعادة النظر و هذا فضلا عن تحقيق الموضوعية في توجيه التلاميذ و ضمان العدل و الإنصاف بينهم.[1]

من هذه الإجراءات الانتقالية و الترتيبات لتوجيه تلاميذ السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم و تكنولوجيا)، و بصفة خاصة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا.

نســتطيع التذكير بالإجراءات التنظيمية لعمليتي القبول و التوجيه و قبل أن نتحدث على معايير أو النقاط التي نعتمد عليها في عملية (التوجيه لشعب جذع مشترك علوم و تكنولوجيا).

- **القبول:**يرتب تلاميذ كل جذع مشـــترك (آداب) و علوم تكنولوجيا بعدما يخضـــع التلميذ لعملية الاســتدراك في المواد المميزة للجذع بشــرط أن يتحصــل على معدل ســنوي 9 بعدها نرتب نتائج التلاميذ تنازليا ثم نرشح كل تلميذ تحصل على معدل سنوي $\frac{10}{20}$.

- **التوجيه** :إن عملية التوجيه أكثر تعقيدا باعتبار أنها ستحاول باستغلال المعاير التالية:

- النتائج المدرسية المحصل عليها التلميذ.
- ملاحظات الأساتذة.
- نتائج الاختبارات النفسية و استبيان الميول و الاهتمامات.
- رغبات التلاميذ و أوليائهم حسب طاقة استيعاب المدرسة.

1- المنشور الوزاري0.0.3/338/ 14 المؤرخ في 2014/10/23 المتضمن ترتيبات خاصة بمراحل دراسة التوجيه التدريجي للتلاميذ.

– التوفيق بين هذه المعايير و المعطيات المختلفة و الإمكانيات الفعلية للتلميذ قبل توجيهه إلى الشـــعبة الذي يسمح لهم تثمين طاقاتهم و قدراتهم و تحقيق الرضا المبدئي لهم.

– فسـيعتمد في توجيه التلاميذ في مختلف الشـعب على تقدير ما يسـمى (الملمح التربوي) للتلميذ باعتبار مسـتلزمات كل شـعبة من خلال موادها و من خلال الوزن النسـبي لكل مادة في الشـعبة المعتبرة فيشغل أحسن ملمح يظهر به التلميذ في الاحتمالات المحسوبة بالنسبة لمجموعات التوجيه.

و سيشرع للتحضير لذلك في مطلع السنة الدراسية تمهيدا لأخذ القرار السليم للتوجيه من هذا كله.

* و المقاييس هي:

1– الإعلام : إن إعلام التلاميذ و أوليائهم بالهيكلة للتعليم الثانوي لمرحلة التعليم بعد الجذوع المشتركة و باليات التوجيه سيساعد على تعريفهم بالمستلزمات البيداغوجية لمختلف مساراتها.

- إدراك قدراتهم الحقيقية.
- ممارسة اختيار موضوعي بعيد عن التصورات الاجتماعية و الاعتبارات الذاتية للتوجيه.

من هذا كله يعتبر الإعلام عنصر هام في عملية التوجيه.

2– رغبة التلميذ (بطاقة الرغبات) : إن التعبير عن الرغبة خطوة حاسمة يخطوها التلميذ في مساره التعليمي و المهني، لذا لا بد من تحسـيسـه بأهميتها و حمله على التعامل معها بمسـاعدة أوليائه بكل ما تقتضيه من جدية و مسؤولية.

توضـع البطاقة الأولية في متناول التلاميذ بعد نتائج الفصل الأول و النهائية بعد الفصل الثاني و هذا بالتشـاور مع أوليائهم. ليشـكل هذا التعبير الأولي على الرغبة أرضـية ينطلق منها إرشـاد التلميذ و مرافقته في بناء مشروعه المستقبلي الشخصي ، حيث في هذه السنة (سنة أولى جذع مشترك علوم و تكنولوجيا و جذع مشـــترك آداب) تحترم رغبة 5% الأوائل (تلبى رغبة التلاميذ الأوائل) أما الباقي 95% ترتيبهم

حســـب نتائجهم الدراســـية في مجموعات التوجيه مع تلبية بقدر الإمكان، رغبتهم الأولى كما يراعى في توجيههم عدد الأماكن البيداغوجية المتوفرة في كل جذع مشترك علوم و تكنولوجيا أو آداب.

3- نتائج التلميذ الفصـــلية : لنتائج التلميذ أهمية بالغة في عملية التوجيه فبناء قرار التوجيه لأي تلميذ إلى الشعب (تقني رياضي- رياضيات – تسيير و اقتصاد – علوم تجريبية) بشكل كبير على نتائجه الفصـــلية و معدله العام في كل مجموعة من مجموعات التوجيه يتحدد من خلال النتائج التي تحصل عليها في المواد المشكلة في مجموعات التوجيه حسب الجدول و الشكل الموضح للواجهة الثانية لبطاقة المتابعة و التوجيه.

4- مجموعات التوجيه: تحدد مجموعات التوجيه إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي باعتماد المواد التي تؤهل التلميذ إلى مواصلة الدراسة في الشعبة المعنية يتم حساب المعدل كل مادة من المواد المشكلة كمجموعات التوجيه باعتماد نتائج التلميذ في المادة.

* **للفصلين الأول و الثاني:** بناء التوجيه المسبق عند نهاية الفصل الثاني و إعداد مشروع الخريطة التربوية « التنظيم التربوي».

* **للفصول الثلاثة:**لإنجاز التوجيه النهائي في نهاية السنة الدراسية أما حساب معدل التلميذ في كل مجموعة توجيه فيتم باعتماد المعاملات المسندة للمواد المشكلة لكل منهما في الجداول التالية:

1/ بالنسبة لجذع مشترك آداب:تنبثق منها شعبة الآداب و الفلسفة شعبة الآداب و اللغات الأجنبية كما هي موضحة في الجدول التالي:

شعبة الآداب والفلسفة		شعبة الآداب واللغات الأجنبية	
المواد	المعاملات	المواد	المعاملات
اللغة العربية وآدابها	05	اللغة العربية وآدابها	03
التاريخ والجغرافيا	02	التاريخ والجغرافيا	01
اللغة الأجنبية الأولى	02	الفرنسية	03
اللغة الأجنبية	01	الإنجليزية	03
المجموع	10	المجموع	10

جدول رقم (01) يوضح مجموعات التوجيه لجذع مشترك آداب

2/ بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا: تنبثق منها أربع شعب كما هي موضحة في الجدول التالي:

شعبة رياضيات		شعبة تقني رياضي		شعبة علوم تجريبية		شعبة تسيير و اقتصاد	
المواد	المعاملات	المواد	المعاملات	المواد	المعاملات	المواد	المعاملات
الرياضيات	06	الرياضيات	03	الرياضيات	03	الرياضيات	04
العلوم الفيزيائية	04	العلوم الفيزيائية	03	العلوم الطبيعية	04	التاريخ و جغرافيا	04
الأدب العربي	01	التكنولوجيا	04	العلوم الفيزيائية	03	الأدب العربي	02
		الأدب العربي	01	الأدب العربي	01	الإعلام الآلي	01
المجموع	11	المجموع	11	المجموع	11	المجموع	11

جدول رقم (02) يوضح مجموعات التوجيه لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا [1]

4- اقتراحات الأساتذة: إن اقتراحات الأساتذة و آرائهم التي يبدونها حول الشعبة المناسبة للتلميذ خلال انعقاد (مجلس التوجيه المسبق) و يتكون هذا المجلس الأولي من:

- مدير الثانوية.
- أساتذة الجذوع المشتركة.
- مستشار التوجيه.
- مستشار التربية.
- الناظر.

5- عدد الأماكن البيداغوجية المتوفرة : عند توجيه تلاميذ السنة أولى ثانوي ينبغي ضرورة مايلي:

- مراعاة متطلبات التحجيم المقترح حسب المنشور 659/م.ع../2016 المؤرخ في 2016/05/26 ف/ي يفتح شعبة رياضيات و شعبة تقني رياضي ضمن أهداف الإصلاح و التي يجب السعي تدريجيا

1- المنشور الوزاري 08/6.0.0/48 المؤرخ في 2008/04/13 حول إجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ الى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام التكنولوجي.

إلى بلوغها، و القرار الوزاري رقم 16 المؤرخ في : 2005/05/14 المتضمن تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجيا.

جذع مشترك آداب	جذع مشترك علوم و تكنولوجيا
– شعبة آداب و فلسفة 80–85% – شعبة اللغات الأجنبية 15 %– 20%	– شعبة علوم تجريبية ما بين 50% – 55 % – شعبة رياضيات ما بين 8 %– 11% – شعبة تقني رياضي ما بين 18 %– 22 % – شعبة تسيير و اقتصاد ما بين 16 %– 20%

جدول رقم :(03) يوضح متطلبات التحجيم للشعب الستة .

– ضـــرورة اعتماد الأســـاليب البيداغوجية في عملية التوجيه والامتناع عن اللجوء إلى التوزيع الآلي للتلاميذ على الأفواج التربوية لمختلف الأفواج التربوية لمختلف الشعب.

– ضـــرورة التوفيق العقلاني بين متطلبات التخطيط التربوي، إمكانية الاســـتقبال والتأطير من جهة ورغبات التلاميذ وإمكانياتهم العلمية الحقيقية بالنظر إلى متطلبات الشـــعبة المعنية من جهة ثانية، الأمر الذي يتطلب تحضـــيرا جادا للعملية بالتحاور و التشـــاور و البناء بين جميع المتدخلين في الفعل التربوي المرافقين للتلميذ في بناء مشروعه الشخصي.

12-إجراء التوجيه النهائي «حصيلة المتابعة التي قام بها مستشار التوجيه المدرسي والمهني»:

يجب أن يمارس التوجيه المدرسي والمهني ضمن رؤية ذات طابع شمولي للوصول إلى تحقيق التوافق والرضا عن الشعبة والانسجام بين مستلزمات مختلف شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ونتائج التلميذ و رغباته. و لنتمكن من التوفيق بين هذه العناصر و المعايير، آراء و ملاحظات كل من الأساتذة و مستشار التوجيه م.م و المستلزمات البيداغوجية للشعبة المرغوب فيها.

و رغم كون مجموعات التوجيه مجرد عنصر من العناصر الواجب توظيفها في تحديد الملمح وإمكانيات و قدرات التلميذ و الشعبة الأكثر انسجاما معها فإنها تبقى على ذلك أداة تمكن من ممارسة توجيه تطبعه الشفافية و العدل و الاستحقاق و تسمح بإنصاف التلاميذ.

- قرار مجلس القبول و التوجيه إلى السنة ثانية ثانوي، حسب القرار الوزاري رقم 96 بتاريخ 1992/4/6 و المنشور 08/6.0.0/48 حول توجيه السنة أولى ثانوي إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي و يضم تركيبته التالية و تشكيلة المجلس :

- مدير الثانوية /رئيسا.
- مستشار التوجيه المقيم بالثانوية – أمين الجلسة.
- مستشار التربية.
- الناظر.
- ممثل جمعية أولياء التلاميذ.
- أساتذة رؤساء الأقسام للجذوع المشتركة .
- منسقي المواد للجذوع المشتركة للمواد الأساسية للسنة الثانية ثانوي.

– مستشار التوجيه الخاص بالتكوين المهني و التعليم المهني.

– بعد تبليغ التلاميذ عن طريق تلصيق قرارات التوجيه و كذلك عن طريق كشف النقاط السنوي للتلميذ قد يبدو رضا أو عدم الرضا عن الشعبة الموجهة إليها في حالة عدم الرضا نلجأ إلى عملية و هي عملية الطعن .

– يقصد بالطعن حق التلميذ في مراجعة قرار مجلس القبول و التوجيه إذا كان مؤسسا، إن الشفافية التي يجب أن تطبع عملية التوجيه و تمكين التلاميذ و الأولياء من الاطلاع على الترتيب في مجموعات التوجيه المشار عليها سابقا يكون تقديم الطعن في الحالات التالية :

1 – عدم تلبية رغبة تلميذ مرتب ضمن 5 % الأوائل من التلاميذ المقبولين على مستوى الجذع المشترك بالثانوية.

2– الفصل عن الدراسة قبل بلوغ التلميذ 16 سنة كاملة .

3– وقوع خطأ ثابت في نقل العلامات (التقويم المستمر – حساب معدل الانتقال – حساب معدل المادة– حساب معدل مجموعة التوجيه)، و الذي يؤثر سلبا على ترتيب التلميذ في المجموعة او على توجيهه النهائي و الذي يرفق وجوبا بتقرير يعده مدير المؤسسة يتضمن توضيحا لنوع الخطأ المرتكب وتصحيحه.

4– توجيه التلميذ إلى شعبة لم يحصل في إحدى مواد مجموعات التوجيه المميزة على المعدل و الذي قد يقلص حظوظه في مواصلة الدراسة بنجاح في الشعبة أو الفرع.

5– توجيه تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إحدى فروع شعبة تقني رياضي في حالة وجود الإعاقة المانعة من التلاؤم معها.

– يقدم ملفات الطعون قبل 20 جويلية إلى الثانوية و تدرس من طرف المستشار .

– تجمع كل الطلبات على مستوى مراكز التوجيه المدرسي و المهني الذي يتولى تنظيمها و ترتيبها وتحضير أعمال لجنة الطعن الولائية و التي تتكون من بعد دراستها من طرف مستشار التوجيه و تتكون هذه اللجنة الولائية من :

– مدير التربية (رئيسا).

– مديران لثانويتين (عضوان).

– مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني (عضو)

– مستشاران للتوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني (عضوان).

– أستاذان من التعليم الثانوي، احدهما يمثل المواد العلمية و التكنولوجية و الآخر يمثل المواد الأدبية (عضوان)

– ممثل جمعية أولياء التلاميذ (ملاحظا).

بعد دراسة ملفات و طلبات الطعون تبلغ للمؤسسات التربوية و يقوم مستشار التوجيه بالتبليغ للتلاميذ وتعليق القرارات.

13– طرق و وسائل جمع المعلومات اللازمة للتوجيه المدرسي :

يجب على الممارس لعملية التوجيه و هو مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني ، بمساعدة الفرد على حل مشـكلاته و معرفة قدراته و ميولاته و إقداما ته، و ملاحظة سـلوكه في مواقف فردية وجماعية هناك العديد من الوسائل التي يستعين بها مستشار التوجيه و هذه الوسائل و الطرق نذكر منها:

1– الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من أكثر وسـائل جمع البيانات اسـتخداما في التوجيه المدرسـي باعتبارها تسـاعد على تسـجيل الأحداث مباشـرة عند وقوعها في المواقف الطبيعية و بدقة و لا تتطلب جهدا من الملاحظ ، كما أنها أداة هامة يعتمد عليها مسـتشـار التوجيه و الإرشـاد في جمع البيانات و دراسـة سـلوك التلميذ في

المواقف التي يتعذر فيها استخدام أدوات أخرى كالمقابلة ودراسة حالة ....الخ، بسبب المقاومة أو لعدم قدرة التلميذ على التعبير عن نفسه و تسجيل الملاحظات ثم تحليلها و الربط بينها لتفسيرها، سواء كانت الملاحظة دورية يقوم بها مستشار التوجيه عبر فترات زمنية محددة و تسجل حسب تسلسلها الزمني (كل أسبوع، كل شهر) أو كانت سردية يقوم بها المدرس عادة للوقوف على سلوكيات تلاميذه وفيها يسجل كل ما يقوم به التلميذ بالتفصيل و لذا يعتبر هذا النوع من الملاحظة من أهم الوسائل التي يعتمد عليها التوجيه المدرسي لكونها تقدم صورة دقيقة عن سلوك التلميذ في مواقف مختلفة داخل الصف.[1]

2- المقابلة :

تعرف المقابلة على أنها علاقة مهنية دينامكية « اجتماعية» مباشرة تتم بين التلميذ و المستشار الأخصائي وفق أسلوب علمي دقيق يهدف جمع معلومات شاملة و وافية عن شخصية التلميذ في مختلف جوانبها أو التأكد من معلومات سبق جمعها بوسائل أخرى أو قصد تعديل و تغيير سلوك أو لتحديد مدى مناسبة دراسة معينة له حيث تدور حول خصائص التلميذ و مواصفات الدراسة أو التخصص و ذلك من خلال الإجابة على مجموعة من الأسئلة التي يوجهها له الموجه.

كما يستطيع الموجه من خلال ملاحظة الجوانب الانفعالية و الحركية و تعبيرات وجه التلميذ و طريقة تفكيره التي تفيده في معرفة اتجاهات و دوافع التلميذ و تشخيص مشكلته.[2]

3- السيرة الذاتية :

يقصد بالسيرة الذاتية السيرة الشخصية للفرد و تاريخ حياته الأسري و نظرته إلى مختلف المواضيع واتجاهاته و خبراته و الحوادث الهامة التي مر بها في حياته كما يكشف عنها في كتاباته حيث تساعدنا

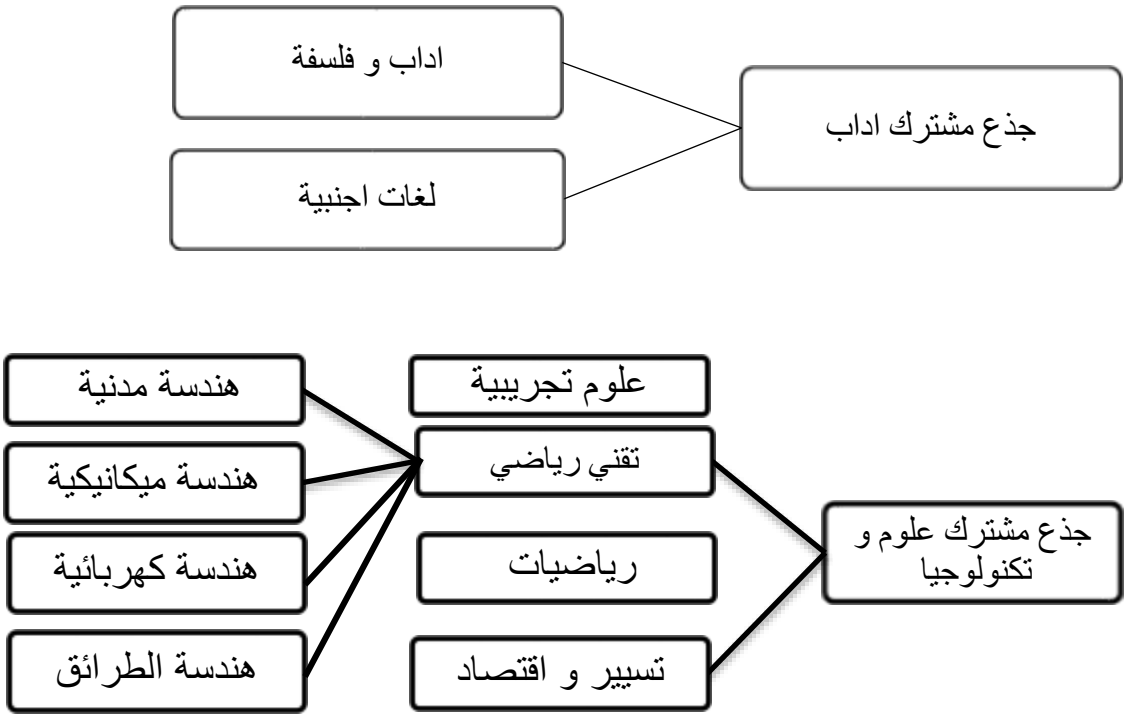
---

1 – طه عبد العظيم حسين، الإرشاد النفسي ، النظرية ، التطبيق، التكنولوجيا، دار الفكر، ط 1، الأردن، 2004، ص 176- 174.

2- سعيد عبد العزيز، و جودت عزت عطيوي، التوجيه المدرسي: مفاهيمه النظرية، أساليبه الفنية، تطبيقاته العملية، مكتبة دار الثقافة ، ط 1، الأردن، 2004، ص ص 97- 102.

هذه الأداة على فهم شـــخصـــية التلميذ و معرفة الكثير من المعلومات عن حياته التي يعتمد عليها في توجيهه و إرشاده نفسيا و تربويا خاصة و أنها تنبع من باطن الفرد .[1]

4- بطاقة الرغبات : تستخدم بطاقة الرغبات على مرحلتين بطاقة الرغبات الأولية و التي يعبر عنها التلميذ للتعرف على نوع الدراسة أو الشعبة التي يرغب فيها تلميذ الجذوع المشتركة كجذع مشترك آداب قصد تحقيق توجيه سليم له، هذه البطاقة توضح فيها بناءا على نتائج الفصل الأول التخصصات المتاحة للتلميذ في حالة انتقاله إلى السنة الثانية ثانوي من التعليم الثانوي و هي موضحة في الأشكال التالية :



شكل رقم (02) : يوضح هيكلة التعليم الثانوي للجذعين المشتركين

1- سعد جلال ، التوجيه النفسي و التربوي و المهني، مع مقدمة على التربية للاستثمار، دار الفكر العربي، ط2، مصر، 1992، ص 229.

وفي هذه البطاقة نمط من التعليم وهو التكوين المهني و التعليم المهني، مسار مهني.

حيث يطلب من التلميذ ترتيب رغباته حسب الأفضلية والأولوية بعد التشاور مع أوليائه حسب المنشور 168.

5- بطاقة المتابعة و التوجيه :

هي بطاقة تلخيصية تحتوي على كل المعطيات الخاصة بالتلميذ.

وهذه البطاقة هي وسيلة تستخدم في مجلس القبول و التوجيه لتسهيل مهمة اتخاذ القرار في التوجيه

و تتكون من عدة أجزاء هي واجهتين، الواجهة الأولى :

- معلومات يحتوي على كل المعلومات العامة عن التلميذ.
- جزء يظهر رغبات التلميذ الدراسية و المهنية كما تم ترتيبها في بطاقة الرغبات.
- جزء يبين نتائج التلاميذ من خلال الفصل الأول و الثاني بإجازاتهم و عقوباتهم.

أما الواجهة الثانية :

- فيبرز نتائج التلاميذ حسب الملمح التربوي « مجموعات التوجيه».
- جزء يتضمن نتائج المتابعة التي قام بها المستشار و هي مقسمة إلى أربعة أجزاء:

1. جزء المقابلات و المحاورات مع الولي مع التلميذ.
2. جزء الاختبارات النفسية و الروائز المطبقة.
3. جزء خلاصة استبيان الميول والاهتمامات.

4. جزء خاص بالقرار النهائي لمجلس القبول و التوجيه.

بالنسبة لجزء الروائز والاختبار لا يملئ نتيجة لما يطبق من طرف المستشار.

* ويتم ملء هذه البطاقة من قبل الإدارة بمساعدة مستشار التوجيه. [1]

– أما حاليا يستخدم البيداغوجيا وهو مبرمج.

6– دراسة الحالة:

هناك من ينظر إليها على أنها منهج و هناك من يراها أداة لجمع البيانات، ودراسة الحالة تعطي صورة متكاملة عن شخصية التلميذ من خلال التعرض إلى مختلف جوانب شخصيته و الوقوف على تاريخها و المشكلات التي عانت منها وصولا إلى المشكلة الحالية و ظروف ظهورها فهي : دراسة مفصلة للفرد في حاضره و ماضيه، يستعين فيها الموجه بالملاحظة و المقابلة و الاختبارات النفسية الأمر الذي يسمح لنا بتقديم خدمات التوجيه المناسبة للتلميذ. [2]

7– البطاقات المجمعة:

السجل المجمع «سجل مدرسي» ملف التلميذ:

يرجع استخدام هذه البطاقات المجمعة في ميدان التربية و التعليم إلى سنة 1930 في مختلف المدارس و ميزتها أنها تستخدم على فترات نسبيا و يزيد حجم المعلومات التي تتضمنها مع الوقت و تبعا للظروف و هي أفضل وسيلة لجمع البيانات و تسجيل المعلومات حول التلميذ و الأسرة و التحصيل

1– المنشور رقم 6.2.0/80

2– سعيد عبد العزيز، و جودت عطيوي، المرجع السابق، ص ص 110–113.

الدراسي و مواظبته في الدراسة و معلومات عن صحة و ملاحظات سردية و تقييميه لسلوكيات بعض المشاكل التي قد تعرض لها في السابق بالإضافة إلى ميولاته و هواياته التي يحب أن يمارسها.[1]

8- الاختبارات المقاييس النفسية :

إن التوجيه المدرسي و التربوي السليم القائم على أساس استخدام المقاييس التربوية السليمة يساعد في تحقيق اكبر قدر من العائد لما يبذل في العمليات التربوية في المجمع من جهد و مال.

لا يمكن أن ينجح برنامج التوجيه و الإرشاد في المدرسة إذا لم يطبق اختبارات مقننة كاختبار الذكاء و الاستعداد و الميول و « دراسة الطالب» التلميذ و معرفته معرفة موضوعية ، و مساعدته على التخطيط المستقبلي ، فلا يمكن معرفة مدى تلاؤم قدرات الفرد، و ميولاته و استعداداته و طبيعة الشعبة ومتطلباتها و نجاعة المنهاج التربوي بدون استعمال هذه الاختبارات النفسية للوقوف على نتائج حقيقية وموضوعية يمكن على أساسها توجيه الأفراد على مختلف أنواع التعليم الذي يناسبهم و بذلك يتم وضع التلميذ المناسب في الدراسة المناسبة.[2]

14- الوسائل و التقنيات التي يستخدمها مستشار التوجيه المدرسي :

1- على مستوى الرابعة متوسط :

و وفق الدستور الوزاري رقم 49/0.0. 08/6 المؤرخ في 2008/02/16 حول توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

1- سيد عبد الحميد مرسي، الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي و المهني، ط 1، المطبعة الحديثة ، مكتبة الفانجي القاهرة، 1976، ص ص 107-118.

2- سبع محمد أبو لبدة، القياس النفسي و التقييم التربوي، ط 3، جمعية عمال المطابع التعاونية ، عمان، الأردن، 1995، ص 138.

1-1- بطاقة الرغبات : إن التعبير عن الرغبة خطوة حاسـمة يخطوها التلميذ في مسـاره التعليمي المعد لمسـاره المهني المسـتقبلي، توضـع هذه البطاقة في متناول التلاميذ بعد التشـاور مع الأولياء وفقا للمنشور أعلاه.

- توزع بطاقة الرغبات في نهاية الفصل الثاني بعد استفادته من الحصص الإعلامية .

1-2- بطاقة القبول و التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي:

يخص تلاميذ السـنة الرابعة متوسـط و يتم تداولها عادة في مجالس القبول و التوجيه في نهاية كل سـنة دراسـة و أعيدت هيكلتها و عدلت لتصـبح وظيفية و سـهلة التداول و ذلك لاحتوائها على رغبات التلميذ نتائجه خلال السـنة الثالثة متوسـط و نتائج شـهادة التعليم المتوسـط و نتائج الرابعة متوسـط وكذا تم تعديل مجموعات التوجيه كالتالي :

جذع مشترك آداب		جذع مشترك علوم و تكنولوجيا	
المواد	**المعامل**	**المواد**	**المعامل**
- عربية	05	**- رياضيات**	04
- فرنسية	04	**- فيزياء**	04
- إنجليزية	03	**- علوم**	04
- اجتماعيات	02	**- عربية**	02
المجموع	**14**	**المجموع**	**14**

جدول رقم (04) : يوضح مجموعات التوجيه للسنة الرابعة متوسط

2- على مستوى الأولى ثانوي :

2-1- بطاقة الرغبات : يعبر التلميذ عن طريق هذه الأداة عن رغباته المتعلقة بمساره المدرسي أو المهني المستقبلي خلال اختياره للشعبة و الفرع الذي يميل إليه لمساعدة أوليائه لكل ما تقتضيه هذه العملية من جدية و مسؤولية و تعتبر هذه البطاقة بطاقة رسمية توزع على تلاميذ الجذوع المشتركة في مرحلتين : المرحلة الأولى في الثلاثي الأول و المرحلة الثانية في الثلاثي الثاني.

بعد استفادة التلاميذ من الحصص الإعلامية الكافية عن لشعب المتوفرة و متطلباتها ومنافذها الجامعية.

و يختلف باختلاف طبيعة الجذع المشترك و تخصصاتها ففي جذع مشترك علوم و تكنولوجيا يختار الشعب التالية (رياضيات، تقني رياضي باختياراتها الأربعة، علوم تجريبية ، تسيير و اقتصاد و جذع مشترك آداب بالشعب آداب و فلسفة و لغات أجنبية و مساري التكوين المهني و التعليم المهني.

2-2- بطاقة المتابعة و التوجيه إلى السنة ثانية ثانوي : هي عبارة عن بطاقة مجمعة بصفة ملخصة و مبسطة جدا حيث تحتوي على جملة من المعطيات خاصة بالتلميذ (بيانات اجتماعية صحية، دراسية)، و ترتيب بطاقة الرغبات و نتائجه الفصلية بإجازاته و عقوباته .

أما الوجه الآخر ففيها ملمح التلميذ في أربع شعب بالنسبة لجذع مشترك علوم و تكنولوجيا و كذلك تحتوي على نتائج متابعة المستشار من حيث الاختبارات و استبيان الميول و الاهتمامات و المقابلات والملاحظات المستخلصة و يدون قرار مجلس القبول و التوجيه سواء بالانتقال إلى سنة ثانية ثانوي أو الإعادة أو بالفصل أو التكوين المهني أو التعليم المهني في آخر البطاقة.

2-3- استبيان الميول و الرغبات : يعتبر استبيان الميول و الرغبات وثيقة أساسية في عمل مستشار التوجيه المدرسي، و قد تم تنصيبه بموجب المنشور الوزاري رقم 92/124/510 المؤرخ بتاريخ 04 فيفري

1992 يوزع على تلاميذ الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي و يهدف إلى معرفة اهتمامات و رغبات التلاميذ و حصرها قصد تهيئتهم إلى توجيه سليم بفضل تصحيح معلوماتهم وتوعيتهم بقدراتهم الحقيقية يطبق هذا الاستبيان في شهر نوفمبر و يفرع حسب شبكة التفريع و تتجلى أهميته في الاهتمام الفردي و الشخصي بالتلميذ بالوقوف على حقيقة اهتماماته و رغباته.

و يهدف هذا الاستبيان إلى حصر اهتمامات و رغبات التلاميذ قصد:

- تصحيح و تكييف مستواهم الإعلامي.
- توعيتهم بكفاءاتهم و قدراتهم الحقيقية في الجانب الدراسي و السيكولوجي.
- مساعدة التلاميذ في تحقيق مشروعهم الدراسي أو المهني.[1]

15- صعوبات و مشكلات التوجيه المدرسي:

يحتل التوجيه المدرسي مكانة مميزة في إصلاح المنظومة التربوية و تعتبر عملية التوجيه المدرسي الأرضية الأساسية في كل منظومة تربوية تقوم على مساعدة الأفراد على النجاح في الدراسة و لكل عملية معيقات و صعوبات تعترض المسار التوجيهي للتلاميذ و نذكر منها ما يلي :

-صعوبات تتعلق بالمجتمع و الأسرة و الواقع.

-صعوبات تتعلق بالنظام التربوي.

-صعوبات تتعلق بعملية التوجيه.

1- وزارة التربية الوطنية : مديرية التوجيه و الاتصال، مجموعة نصوص التوجيه المدرسي و المهني 1962-1992 ديوان المطبوعات الجامعية، جانفي 1993، ص ص 202-204.

1- صعوبات تتعلق بالمجتمع و الأسرة و الواقع :

- عدم تكافؤ الفرص بين المتخرجين من مختلف الشعب في مناصب العمل في عالم الشغل.

- عدم التنسيق بين الجانب الدراسي و ميدان الشغل حيث لا يوجد ترابط بين الشعب المفتوحة و سوق العمل و خاصة مع التطورات و التغيرات الكبيرة التي مست هذا الميدان.

- استعمال طرق تربوية تقليدية و سلطوية داخل الأسرة الجزائرية مما يصعب على التلميذ اخذ قراراته الشخصية و المصيرية و تحديد خياراته الدراسية دون أي ضغط أو استسلام لرغبة مكبوتة خاصة بأوليائه و بطموحاتهم أو رغبة منه في تحقيق مكانة اجتماعية تناسب مستواهم الحالي أو تحسنه دون التنبيه إلى ضرورة الاهتمام برغبة الفرد (التلميذ) نفسه و بطموحاته هو و اهتماماته لا غير لتفادي فشله فيما بعد على المستوى النفسي الدراسي و الاجتماعي.

2- صعوبات تتعلق بالنظام التربوي:

- وجود ثغرات كبيرة في البرنامج وعدم تكاملها من حيث محتواها، و من حيث مراعاتها لحاجات و اهتمامات التلاميذ.

- اعتماد طريقة القبول والانتقال في مختلف المستويات الدراسية على الجانب الكمي وليس النوعي.

- تدهور الوضعية الاجتماعية والمعيشية للعاملين في قطاع التربية.

- استعمال طرق تدريس تقليدية تعتمد على تلقين المعارف وإرجاعها دون مراعاة للأهداف،والتي بدورها ينتج عنها صعوبات و أخطاء في التقويم الحقيقي لمستوى التلاميذ.

– نقص في التكوين من الناحية السيكوبيداغوجية للقائمين على العملية التربوية (أستاذ – مستشار مسيرين و غيرهم) .[1]

3– صعوبات تتعلق بعملية التوجيه :

– نقص في وعي الأطراف الفاعلة في عملية التوجيه من حيث أساتذة ، مسيرين و المسئولين عموما عن عملية التوجيه المدرسي.

– خضـــوع عملية التوجيه المدرســـي لمتطلبات الخريطة المدرســـية و التنظيم التربوي و بالتالي تلعب اختيارات و رغبات و ملامح التلاميذ بل مشروعهم المستقبلي في حد ذاته.

– خضـــوعها للتأثيرات الخارجية و الأهداف يبعدها عن الموضـــوعية و يؤدي بها إلى الانحراف عن مبدأ مساعدة التلميذ و وضعه في المكان المناسب له و بالتالي الإجحاف في حق الكثير من التلاميذ عن قصد أو عن طريق الخطأ.

– عدم مراعاة الخصائص الشخصية للتلميذ بالدرجة الأولى (القدرات الحقيقية و الاستعداد و الميول) و غياب الطريقة و الوسائل العلمية في تحليل الفرد (التلميذ) الروائد و الاختبارات النفسية .

– اعتماد قرار التوجيه المدرســي بالدرجة الأولى على العلامات و النتائج الدراســية رغم أنها لا تعكس فعلا المستوى الحقيقي للتلاميذ.[2]

1 – عبد الحكيم بوصلب ، داعية تعلم المواد التعليمية و علاقاتها باختبارات التوجيه نحو الشعب الدراسية، دراسة ميدانية بثانويات ولاية ميلة، مذكرة ماجستير في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني تحت إشراف د. نادية بعيبع ، معهد علم النفس ، جامعة باتنة/2002/200، ص 66.

2– عبد الحكيم بوصلب، مرجع سابق، ص 66.

خلاصة الفصل :

يعد التوجيه المدرســـي عملية تربوية بيداغوجية تهدف إلى تحقيق الرضـــا و التوافق بين رغبات التلميذ و نتائجهم و مسـتلزمات الشـعبة ، و يعد أيضـا من الخدمات المهمة و الضـروري التي يجب ان تتوفر على مستوى كل مدرسة باعتباره عملية بناءة هدفها مساعدة التلميذ للوصول إلى أقصى درجة من درجات النمو التي تسمح له بها قدراته و إمكانياته الذاتية و البيئية في المجال الدراسي ، و خلاصة إن عملية التوجيه المدرسي متممة و مكملة للعملية التعليمية.

و يعتبر فعل التوجيه من العمليات السيكوبيداغوجية الحساسة التي يجب أن تعني برعاية خاصة لما لها من تأثير على المصير الدراسي للفرد و بالتالي على مستقبله بصفة عامة، و من المؤسف أن نلاحظ أن هذه العملية خضعت لسنين عديدة إلى حتميات تخطيط تربوي ممركز لم يكن بوسع مستشاري التوجيه أو المشرفين على عملية التوجيه بالسهر على تنفيذها و التأثير فيها أو عليها.

و لن يأتي الوصـول بهذا الفعل السـيكو بيداغوجي(فعل التوجيه المدرسـي) إلى درجة الموضـوعية التي تسـمح له بتحقيق الفعالية الموجودة منه إلا إذا توصـلنا إلى ضـمان الانسـجام لمختلف مكونات النظام التربوي ككل و ذلك بالتحكم فيها بالقدر الذي يتيح لكل تلميذ فرصـة مواصـلة تعليمه أو تكوينه إلى ابعد حد تسمح له قدراته و إمكانياته العقلية، دون أن تشكل بنيته الاجتماعية، الاقتصادية عائقا لذلك، و توفير المساعدة و الدعم بالإطار الخاص بالتوجيه و مستشار التوجيه و تحسين ظروف عملية النجاح في تأدية مهامه.

الفصل الثالث

الرضا عن التوجيه المدرسي

تمهيد

1- تعريف الرضا

2- تعريف الرضا عن التوجيه الدراسي

3- أهمية الرضا عن التخصص الدراسي

4- المبادئ المحققة عن للرضا عن التوجيه . الشعب الموجه إليها.

5- نظريات الرضا عن التخصص الدراسي.

6- نظريات الرضا.

7- مظاهر الرضا عن التوجيه.

8- مظاهر عدم الرضا عن التوجيه.

9- مسببات الرضا و عدم الرضا عن التوجيه.

10- أبعاد الرضا عن التوجيه

11- العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه.

12- قياس الرضا.

13- المتغيرات المرتبطة بالرضا عن التوجيه.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

توقفنا الحياة في محطات مختلفة و متنوعة، و من حين إلى آخر تستلزم منا اتخاذ قرارات مناسبة فأحيانا نعتمد على أنفسنا لاتخاذ قرار ما و أحيانا أخرى يقتضي الأمر الرجوع إلى توجيه و مساعدة من غيرنا حيث يكون الآخر أكثر علم و دراية منا، و انطلاقا من الدور الذي أصبح يلعبه التوجيه المدرسي في مجالات الحياة بهدف مواكبة التطور العلمي و التكنولوجي للعصر الحالي ، لكن ما تدركه أي أمة من الأمم من تطور يتأثر بمدى كفاءة نظامها التربوي أو التعليمي و مدى فاعليته.

فالتفكير في توجيه التلاميذ توجيها سليما صحيحا نحو المنحى الدراسي الذي يرغبون فيه و الذي يتوافق و قدراتهم العقلية، المعرفية، النفسية، الاجتماعية، و بالعودة إلى مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني الذي يعتبر المسؤول الأول و الأخير من هذه العملية التي تسعى إلى تحقيق مطالب المجتمع الدراسية و المهنية عن طريق العملية الإعلامية التي تعد أهم النشاطات التي يقوم بها المستشار بهدف التعريف بمختلف الشعب و التخصصات الموجودة و التعريف بالآفات المهنية و الدراسية سواء بطريقة مباشرة عن طريق إقامة الملتقيات و أيام دراسية و هذا التحقيق الرضا عن التخصص الذي وجه إليه.

1-تعريف الرضا:

لتحديد مفهوم الرضا يجب أن نتطرق إلى مفهومه من الناحية اللغوية والاصطلاحية وهو:

- **المفهوم اللغوي** : ورد في المنجد الشرح اللغوي (رضا).

« رضـى- رضـى و رضـوانا و مرضـاة : زال اسـتياؤه و اسـتعاد هدوؤه – رضـا عن الشـيء : اقتنع به وافق عليه، اختاره و قبل به عن قناعة، و الرضا هو الإعجاب، الموافقة، القبول، و الاقتناع ».[1]

- **المفهوم الاصطلاحي:** هناك الكثير من التعاريف تناولت مصطلح الرضا ونذكر منها التعاريف التالية:

– تعريف مدحت أبو النصر فيقول: «هو شعور الإنسان بالارتياح النفسي والسرور والطمأنينة الذي يصاحب تحقيق الهدف، الرضا الناتج عن تحقيق الإنسان هدف من أهدافه في الحياة أو العمل». [2]

يتضـح لنا أن الرضـا هو الشـعور بالسـعادة والارتياح والراحة النفسـية التي ترافق الفرد لتحقيق هدف من أهدافه للوصول إلى حاجاته.

– تعريف احمد مصطفى: فيعرفه هو «حالة نفسية يشعر بها الفرد وفقا لدرجة إشباع حاجاته».[3]

1- المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، ط2، لبنان، 2001م، ص 561.

2- مدحت محمد أبو النصر ، اكتشف شخصيتك و تعرف على مهاراتك في الحياة و العمل، ايتراك للنشر ، ط1 القاهرة، 2002 م، ص 249.

3- أحمد السيد مصطفى، إدارة السلوك التنظيمي، رؤية معاصرة، 2000 م، ص 195.

يبين هذا التعريف أن الرضـــا هو الحالة الوجدانية للفرد والتي يعبر عنها بمقدار الإشـــباع للرغبة أو للحاجات المختلفة المراد إشباعها»، وذلك لتحقيق التوازن والصحة.

– و يعرف على انه « لذة ناتجة من إتمام ما كان المرء يتوقعه أو يرغب فيه و يتمناه » .[1]

* من التعاريف السابقة نلاحظ أن هناك اتفاق حول مفهوم الرضا حيث نجد أن كلها أشارت إلى أن الرضا هو شعور الفرد بالارتياح النفسي و الطمأنينة و السرور ».

* و من هذه التعاريف كلها يتضـح لنا أن الرضـا هو التعبير عن الحالة النفسـية التي تبدو في شـعور الفرد بالارتياح النفســي نتيجة تحقيق أهدافه و إشـباع رغباته و حاجاته سـواء كانت في الدراســة أو في العمل أو في أي مجال من مجالات الحياة » و تحقيق الاتزان.

– الشعور بالرضا هو حصيلة التفاعل بين ما يريد الفرد و بين ما يحصل عليه فعلا في موقف معين. [2]

– بينما يرى معجم العلوم السـلوكية « على انه حالة من السـرور تعتري للفرد من خلال الحفز و التوتر غير السوي و يعرف الحفز انه عملية تولد الحاجات بواسطتها طاقات موجهة نحو أهداف معينة».[3]تعريف فروم : « الاتجاهات العاطفية اتجاه أدوارهم التي يؤدونها » .[4]

- تعريف معجم ولمان (wollman 1993) : الرضـا هو الحالة من السـرور لدى الكائن. العضـوي عندما يحقق هدف ميوله الدافعية السائدة». [5]

1– المنجد في اللغة العربية المعاصرة، ص 562.

2– خليفة قدوري ، الرضا عن التوجيه و علاقته بدافعية الانجاز، رسالة ماجستير، تيزي وزو، 2011، ص 20.

3– المشعان عويد سلطان, التوجيه المهني, الكويت, مكتبة الفلاح، ص214.

4– العيسوي، مرجع سابق، ص 34.

5– المشعان، نفس المرجع، ص 214.

- تعريف معجم علم النفس « انه حالة من التوافق أو الاتزان الدينامكي بين الكائن و البيئة » .[1]

- و يشير لونجمان longman في مجال التحليل النفسي « الرضا إشباع الحاجات الأساسية بما يؤدي إلى التخلص من التوتر و الكآبة و العمل على إحداث التوازن النفسي البدني للفرد» .

- من خلال التعاريف السابقة يمكن إعطاء تعريف للرضا على انه درجة إشباع حاجات الفرد وصولا إلى التكيف مع المشكلات و مواجهتها بما يحقق له ذلك السعادة و التي من خلالها تمكنه من تحقيق الاتزان النفسي مع نفسه و محيطه.

مما يقدم نستنتج أن عدم الرضا هو شعور الفرد بالاستياء و السخط نتيجة عدم قدرته على إشباع حاجاته المتنوعة أو فشله في تحقيق الأهداف التي رسمها لنفسه.

2- تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي :

الرضا عن التوجيه المدرسي بصفة عامة هو شعور داخلي في الفرد تظهر في سلوكه واستجاباته وذلك بتقبل الشعبة أو التخصص الذي يدرس فيه».

- و الرضا عن التوجيه هو « حالة داخلية تشمل التقبل لأوجه نشاط الفرد المدرسي ، و كل ما يحيط به ، و من ذلك تقبله للتخصص الحاضر و الماضي لبيئته و لإنجازاته المدرسية و لذاته و للآخرين ثم يظهر هذا التقبل في سلوك الفرد و استجاباته ، و هذا يعني أن هناك حالة وجدانية» . [2]

- و يعبر عن الرضا عن حالة وجدانية يصعب قياسها ، لذلك يمكن أن نقترب من هذا المفهوم من خلال أهم بعد من أبعاده و الذي يمثل الميل و الرغبة الحاضرة بقوة و بذلك يكون الرضا عن الشعبة هو تحويل «الاتجاه النفسي الإيجابي المحب نحو الموضوع»[3] إلى رغبة مصرح بها و هذا التصريح الصادر

1- الميل كما عبر عنه سيد خير الله, بحوث نفسية و تربوية , دلر النهضة العربية بيروت 1990 ص98.
2- الميل كما عبر عنه سيد خير الله, مرجع سابق، ص98
3- الميل كما عبر عنه فرح عبد القادر طه و آخرون، مرجع سابق ، ص 449.

من التلميذ بعد التشاور مع الولي و هذا لاتخاذ قرار في اختياره للشعبة التي يريد مزاولة الدراسة فيها من خلال التعاريف السابقة يمكننا أن نعرف الرضا عن التوجيه (التخصص الدراسي) على انه شعور داخلي لدى الفرد يظهر في سلوكه و تصرفاته و يعبر عن مدى حب الفرد و تقبله و ارتياحه وتوافقه للشعبة التي يدرس فيها.

- **تعريف الرضا عن التخصص الدراسي :** تعددت التعاريف حول الرضا عن التخصص الدراسي رغم أنها تعددت إلا أنها تتفق كلها على مفهوم شامل واحد و من هذه التعاريف :

- تعريف العميري (1995) بأنه « المشاعر الوجدانية للتلميذ نحو دراسته في تخصص معين و الناتجة عن تفاعله كفرد له ميوله و قدراته و طموحاته مع طبيعة الدراسة في هذا التخصص. [1]

-تعريف الديب (1987) : « هو حالة داخلية في الفرد تظهر في سلوكه و استجاباته و تشير إلى تقبله لتخصصه الدراسي الماضي و الحاضر و تفاؤله بمستقبل حياته لبيئته المدركة و تفاعله مع خبراته على هذا فان رضا الفرد عن تخصصه الدراسي إنما يعني تقبله لإنجازاته الدراسية و نتائج سلوكه و كذلك تقبله لذاته كجزء من البيئة و تقبله للآخرين ».[2]

- تعريف علي (2001) الرضا عن التخصص بانه « يعبر عن مدى إشباع التلميذ لحاجاته الأولية والثانوية من خلال الدراسة بالثانوية و رضاه عنها ، و التي تتضمن العوامل المتعلقة بالتخصص الدراسي و من شأنها أن تؤثر على رضاه عن التخصص و العمل في المهنة .[3]

1- أحمد عطية محمد السيد، التلكؤ الاكاديمي و علاقته بدافعية الإنجاز و الرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة، الملك خالد، المملكة العربية السعودية، 2008، ص 198.

2- علي محمد محمد الديب، مرجع سابق، ص 38.

3- أحمد عطية محمد السيد ، مرجع سابق، ص 07.

من خلال التعاريف السابقة يمكننا أن نعرف الرضا عن التخصص الدراسي على انه شعور داخلي وتشكيل قناعة لدى الفرد يظهر في سلوكه و تصرفاته و يعبر عن مدى حب الفرد و تقبله و ارتياحه للشعبة التي يدرس فيها.

3- أهمية الرضا عن التخصص الدراسي :

للرضا عن التخصص الدراسي أهمية كبيرة بالنسبة للتلميذ وهذا ما يحقق من توافق وراحة نفسية.

واهتم بالرضا عن التخصص الدراسي كثير من الباحثين عامة وأهميته خاصة في مجالات عدة كمجال علوم التربية أو علم النفس التعليمي أو علم النفس الصناعي وخاصة في الرضا الوظيفي.

و تبرز أهميته في أنه:

- يسهم في تشكيل شخصية الفرد و مدى التزامها مع نفسها و مدى قدرتها على التكيف في الوسط.
- يرتبط بالشعبة التي يدرس فيها فكلما كان راض عن الشعبة كانت نفسيته إيجابية.
- يعتبر مؤشر من مؤشرات التوافق لدى الأفراد في مجال من مجالات الحياة.
- والاستفادة مما ينتجه رضا التلميذ عن تخصصه الدراسي الذي يساهم في بناء المجتمع.[1]

و على ما يدل على صحة هذه الأهمية أكدت بعض الدراسات على أهمية الرضا عن التخصص الدراسي الدراسة التي قام بها جاكسون وجيتزل « Jackson et Getsels » لمعرفة اثر أداء الفصل المدرسي في الصحة النفسية على مجموعتين من التلاميذ ذكور و إناث أحداهما راضية و الأخرى غير راضية ، حيث أثبتت انعدام الرضا هو «جزء من الصورة الكاملة لعدم الارتياح النفسي أكثر من أن يكون

1- بوعافية و عميمون، علاقة الرضا عن التخصص الدراسي بمستوى الطموح للطالب الجامعي، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة،2001، ص22.

انعكاسا مباشرا لعدم كفاءة الوظيفة المدرسية و عليه فالرضا عن التخصص إذن يوفر الارتياح النفسي ويزيد دوافع النجاح و منه إنتاجية الفرد ، لأن الأفراد الراضين هم أكثر قدرة على استثمار مواهبهم .[1]

نلاحظ أن المجهود الضائع الذي يبذله بعض الأفراد في متابعة دراسة لا يصلحون لها مما يعوق تكيفهم معها و مع ظروفها.[2]

في إطار هذا كله يمكننا القول أن التوجيه الموضوعي و السليم يمنح للفرد أو التلميذ درجة من الرضا و منها إن المجهود الضائع و الطاقات المهدرة تؤثر على التلميذ لعدم توجيهها السليم.

و هكذا فان الرضا عن التوجيه أثار إيجابية على مستوى الفرد / التلميذ في حد ذاته أو على مستوى المدرسة و المجتمع كما يلي :

1- على مستوى الفرد :

نلاحظ أن التوجيه إلى شعبة معينة عن رغبة و ميل لا يضمن للأفراد أفضل تحصيل دراسي فحسب بل يضمن لهم إمكانية الاستمرار و التوافق و هذا ما أشارت إليه عدة دراسات التي تعتبر أن الميل يحدد نوع الدراسة و يشير إلى مدى الرضا.

من هذا كله ندرك أهمية الرضا عن الشعبة على مستوى الفرد و منها لها تأثير على المدرسة.[3]

2- على مستوى المدرسة :

يعتبر التوجيه / توجيه التلميذ إلى شعبة ما عن رضا و رغبة لا يخدم التلميذ كفرد فقط ، و إنما يعود ذلك على المدرسة و إنتاجيتها.[4]

1- قدوري خليفة، مرجع سابق، ص 45.

2- عطية محمود هنا: التوجيه التربوي والمهني، ط5، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1959، ص 500.

3- سيد خير الله، مرجع سابق، ص113.

4- علي محمد محمد الديب، مرجع سابق، ص42.

و الرضا عن الدراسة ذو تأثير بائن يظهر في إنتاجية الفرد و إبداعه و منه إنتاجية المدرسة و مردودها الذي يبقى مرهونا بمدى استثمارها لطاقات الأفراد إذا عملت بمبدأ « حق كل طفل في أن تكون له فرديته و أن يتلقى التعليم الذي يتفق و تلك الفردية ».[1]

إن هذا المبدأ بإمكانه أن يؤمن حاجة كل تلميذ إلى تحقيق الذات من خلال أنشطة دراسية تشبع ميولاته و تنمي إمكاناته و بهذا تكون المدرسة قادرة على إمداد المجتمع بأفراد أكفاء مزودين بإمكانات متكاملة إذا تمكنت من توجيههم حسبما يلاءم استعداداتهم و ميولا تهم الحقيقية ، مما يضمن لها شروط الإقلاع بعيدا عن مسببات الإهدار المدرسي.

3- على مستوى المجتمع :

يعتبر المجتمع مصـــــدر الهام لطاقات أفراده و يؤثر فيهم و يتأثر بأدوارهم و بمدى إنتاجيتهم و التوجيه عملية غير مستقلة عن المحيط و هو يبدأ على المجال الدراسي ليستمر في الأكثر فعالية على الصعيد المهني .

4- المبادئ المحققة للرضا عن الشعبة / التوجيه:

للرضـــا عن التوجيه المدرســـي هناك عدة مبادئ يجب ان نحترم لتحقيق التوجيه الموضـــوعي و بذلك تحقيق الرضا و هذه المبادئ هي:

- أخذ القرار – في تقرير مصيره.
- تقبل مستشار التوجيه و الإرشاد للتلميذ.

1- علي محمد محمد الديب, مركز الضبط و علاقته بالرضا عن التخصص الدراسي ,مجلة علم النفس ,ع3، 1987 ص 42.

2- يوسف مصطفى القاضي وآخرون، مرجع سابق، ص 33.

- الاستمرارية في عملية التوجيه م.م.

- تحقيق مبدأ العدالة و الاستحقاق.

- اعتبار التوجيه المدرسي عملية التعليم.

1- أخذ القرار – و حق التلميذ في تقرير مصيره بنفسه:

يعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ التي تحقق الرضا عن التوجيه باعتباره يقر بشخص التلميذ المستقل، و يعتبر قادرا على اتخاذ القرار النهائي في عملية التوجيه المدرسي بنفسه و هذا يعني أن مسؤولية الدراسة و الاختيار و القرار تقع على عاتق التلميذ ، و علينا أن لا نقدم له الحلول الجاهزة فالتوجيه المدرسي عملية ينبغي أن لا تقوم على الإكراه أو الأمر أو حتى النصح، و إنما تعمل على توسيع أفق التلميذ و تهيئ له الجو لاكتشاف قدراته و استعداداته و ميوله ، كما تعوده على تحمل المسؤولية.

و كما يقول ادوارد جلانز (Glanz) « الفرد الحر يتحمل مسؤولية قراراته و نتائج سلوكه ، وهو يسعى للحصول على المساعدة و التوجيه و الإرشاد من الآخرين حين يحتاج إلى ذلك».[1]

* من هذا نقول إن إعطاء حق الاختيار يعتبر شرطا أساسيا لحدوث الرضا عن التوجيه المدرسي.

2- تقبل مستشار التوجيه و الإرشاد للتلميذ :

يعتبر هذا الشرط مهم جدا في إحداث عملية الرضا و هذا المبدأ يعطي قيمة للتلميذ ككل و يلزم على مستشار التوجيه هو تقبل التلميذ بدون شروط كما هو و تقبل سلوكياته و إمكاناته في علاقة إيجابية تتشكل بينه و بين الموجه كما يقول حامد عبد السلام زهران « ذلك أن ميدان الإرشاد النفسي ليس ميدان تحقيق أو إصدار أحكام على السلوك و الخبرات».[2]

1- حامد عبد السلام زهران، مرجع سابق، ص66.

2- حامد عبد السلام زهران، مرجع سابق، ص ص 66-67.

فيجب على المستشار الإصغاء دون الحكم و إصدار قرارات مهما بدا منه من صعق أو قلة اهتمام يجب إعادة الثقة المتبادلة و تحرير التلميذ من الضغوطات الخارجية الممارسة عليه سواء من قبل ولي أو أشخاص آخرين كمدرسين .

والنتيجة التي يجب الوصول إليها إن كلما زاد التلميذ وعيا بإمكاناته ومعرفة ذاته كلما كان قادرا على تنظيم ذاته واختياره يكون صحيحا.

وهذا ما يشعره بالرضا والقبول إلى غاية اخذ قراراته في كل مرحلة تتطلب ذلك.

3- الاستمرارية في عملية التوجيه المدرسي :

تكون عملية التوجيه إيجابية وفعالة إذا كانت مستمرة ومتواصلة وليست قاصرة على مرحلة الانتقال والاختيار في تخصص معين.

وهذا ما أكده سعد جلال بقوله:«إن الاتجاه السائد الآن أن التوجيه المدرسي عملية تبدأ مع التلميذ من بداية دخوله المدرسة حتى أعلى المستويات العملية». [1]

من هذا تأكد أن الخدمات التوجيهية الإرشادية يجب أن تخضع كل مرحلة والحاجات التي يحتاجها التلميذ للوصول إلى التلميذ إلى أقصى درجات النمو، وهو ما يسمى ببناء المشروع الشخصي و المهني للتلميذ و فكرة هذا التلميذ تعتمد على مبدأ الاستمرارية في التوجيه حتى لا يكون هذا التوجيه مجرد توزيع تلميذ في شعبة يدرس بدون قناعة و رضا و تقبلا.

4- تحقيق مبدأ الاستحقاق أو العدالة.

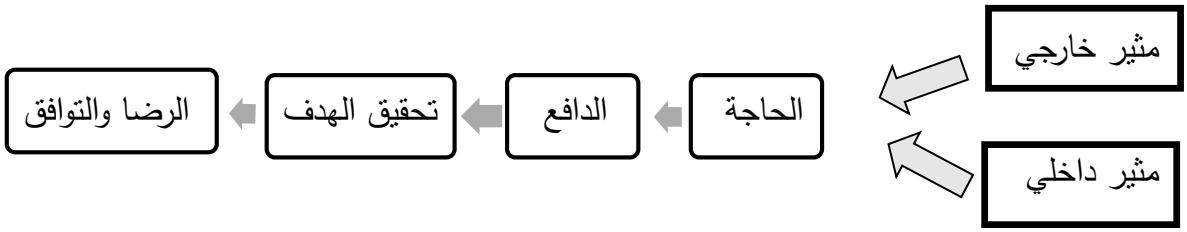
5- اعتبار عملية التوجيه المدرسي عملية تعلم :

1-سعد جلال، مرجع سابق, ص 110.

تعتبر عملية التوجيه ذات طابع إيجابي و عملية ناجحة تحقق هذا المبدأ، و نحن على علم أن التوجيه يساعد على:

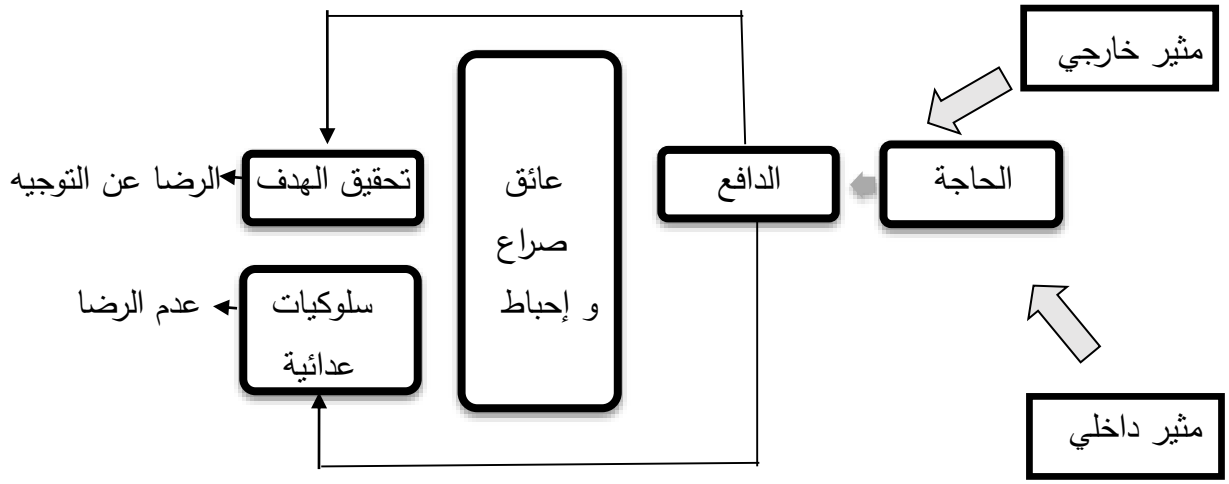
- تغيير أو تعديل سلوك التلميذ.
- الاختيار السليم للمسار الدراسي والمهني وفقا لاستعداداته و ميولاته و سماته الشخصية.
- اكتساب معلومات وطرائق جديدة تساعده في حل المشكلات.
- معرفة مواطن القوة والضعف الموجودة في بيئته وفي نفسه.

من هذا كله إن التلميذ يمكنه أن يتخذ قبل لحظة الاختيار و بالتالي يمكن تعديله في أوانه و في إطار التعلم و تعديل السلوك و بالتالي تحقيق مستوى من الرضا والارتياح، و نلاحظ من الشكل الموالي العوامل التي تؤدي الى التوجيه السهل.



شكل رقم:(03) يوضح رسم توضيحي للرضا عن التوجيه " السهل"

أما الشكل الموالي فيمثل رسما توضيحيا للرضا عن التوجيه الصعب.



شكل رقم:(04) يوضح رسم توضيحي للرضا عن التوجيه" الصعب"

5- نظريات الرضا عن التخصص الدراسي :

من النظريات التي تناولت الرضا عن الدراسة "الشعبة" الشعبة التي يدرس فيها بصورة أكثر تحديد ودقة و من بينها :

1- نظرية التقييم الجوهري للذات جرج (1997) :

يرى جد جان التقييم الجزئي لكل الجوانب الخاصة بأي مجال من مجالات الحياة، هو الذي ينتج الشعور النهائي بالرضا عن ذلك المجال الخاص بالحياة مثل (العمل ، الأسرة...) و من ثم يتسبب في الشعور العام بالرضا عن الحياة حيث يعرف جدج التقييم الجوهري للذات على انه مجموع الاستنتاجات الأساسية التي يصـــل إليها الأفراد عن ذواتهم و قدراتهم حيث حدد أربع محكات معيارية لتحديد العوامل الممثلة للتقييم الجوهري للذات و هي : [1]

- **مرجعية الذات :** وهي ذلك الإطار الخاص بالفرد و يمكنه من تقييم ذاته و قدراته التي يقوم بها.

1- أحمد عطية محمد السيد ، مرجع سابق، ص 15.

•**بؤرة التقييم** : وهي عبارة عن فجوة خاصـــة لتقييم الشـــخص لذاته و إعطاء أحكام على الأشـــياء والأعمال.

• **السمات السطحية لذاته:** و هي قدرات الفرد و إمكاناته و استعداداته و إضفاء تقييمات عليها.

•**إشباع الرؤية و شمول المنظور**: و نقصد به الاطلاع الواسع للفرد في كافة المجالات الحياة مما ينتج عنه القدرة على تقييم ذاته و ذوات الآخرين.

و قد وجد جدج Gudge :إنا لأفراد الذين يمتلكون تقييما جوهريا مرتفعا للذات أكثر شعورا بالرضا عن الحياة و عن الميادين العديدة للحياة مثل : الأســـرة و العمل و الدراســـة لأنهم أكثر ثقة في قدراتهم على الاستفادة من كل فرصة تقدم في حياتهم .[1]

2- النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية: (للنت Lnet و الآخرين 1991) :

تفترض النظرية وجود ثلاثة عوامل مؤثرة في الرضا الأكاديمي:

- التطور في تحقيق الأهداف المرجوة.
- الاختيار.
- الأداء.

كذلك تفترض النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية للنت أن الرضـــا الأكاديمي أو الدراســـي يمكننا التنبؤ من خلال دراســـتنا لمدى تحقيق الفرد لأهدافه و العمل على تطويره للوصـــول إلى تحقيق تلك الأهداف وكذلك من خلال فعالية الذات و التي يقصـد بها درجة امتلاك الطالب لمهارات و القدرات اللازمة لتحقيق

1- أحمد عطية محمد السيد، مرجع سابق، ص 16.

النجاح و كذلك أيضـــا من خلال تحقيق نتائج تلك التوقعات و درجة المســـاندة الاجتماعية و البيئية المحيطة بـه، و يؤكد لنت أن بعض المتغيرات المعرفية و الاجتماعية ذات فائدة كبيرة في التنبؤ بوجود درجة من الرضـا الأكاديمي لأنها تمثل مصـادر الرضـا التي تتأثر بالقوة الشـخصـية كما يؤكد النموذج الاجتماعي المعرفي للتنبؤ بالرضـا الأكاديمي على أن عدم القدرة على التطوير في تحقيق الأهداف يؤدي إلى الشعور بعدم الرضـا و أن التطور في تحقيق الأهداف يصـبح أكثر قابلية للحدوث و أكثر سـهولة إذا ما اســتطاع الفرد تنمية فعاليته الذاتية ، فضــلا عن توفر أنواع المســاندة البيئية و الاجتماعية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف مثل : التشـــجيع الاجتماعي ، النمذجة الاجتماعية ، التعلم و التدريب ، المجال وغيرها ، يتمكن الطالب من تخطي كل العقبات التي تواجهه في طريقه نحو تحقيق أهدافه المنشودة. [1]

3- نظرية سوبر « Super» 1990 :

يؤكد ســـوبر في نظريته على أن الفرد عندما يحاول الجمع بين أكثر من دور في الحياة مثل دوره في الأسرة أو دوره كفرد في المجتمع أو دوره كصديق ...الخ يمكن أن يتسبب في خلق شعور بالرضا وبالقلق و يتوقف ذلك على مدى شـعوره بأهمية كل دوره من هذه الأدوار و مركزها في حياته ، و قد أكدت العديد من الدراســـات على ما قاله ســـوبر من أن الأفراد الذين يمتلكون درجة قوية من التجانس والتناغم وبين أدوارهم في الحيـاة ونعني بهـا تلاءم الأفراد مع الأدوار التي يقومون بهـا و إتقـانهم لأكثر من دور مثل دورهم في العمل وفي الحياة العائلية نجدهم أكثر شعورا بالرضي عن الحياة من الآخرين الذين يركزون في حياتهم دور واحد فقط يمنحونهم كل الأهمية التي ينبغي توزيعها على الأدوار الأخرى عن الحياة ، حيث وجد كل من لينون و رزنفيليد «Lenen- Rhosenfield » أن الأفراد الذين يتقنون أدوار عديدة في الحياة لديهم قدرة اكبر على التحكم في حياتهم و لديهم مســـتويات أعلى من تقدير الذات وشـــعور اكبر

1- أحمد عطية محمد السيد، مرجع سابق ، ص17.

بالصحة النفسية و الرضا عن الحياة كما وجد بارنت و هايد « Barnet– Hyde » إن الإنسان عندما ينجح في الجمع بين أكثر من دور في المجالات المختلفة للحياة فان ذلك يعمل على زيادة الخبرات الحياتية و زيادة النجاح في الأدوار الأخرى غير الهامة في حياته و من ثم في زيادة شعوره بالرضا .[1]

من هذه النظريات نلاحظ أن كل نظرية ساهمت في إعطاء تفسير الرضا بصفة عامة " الوظيفي" والرضا عن التخصص الدراسي الذي يدرس فيه فترى نظرية التقييم الجوهري توضح أن شعور التلميذ بالرضا عن الدراسة و التخصص يعود إلى أربع محكات.

أما النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية للنت وآخرين ترى أن هذه المتغيرات الاجتماعية و المهنية لديها دور في تحقيق الأهداف و فاعلية الذات بهدف تحقيق الرضا الأكاديمي و الدراسي.

6- نظريات الرضا:

يشير تعبير الرضا في العمل إلى تلك الظاهرة المتعددة الأبعاد و التي تحتوي على أجزاء مختلفة وتختلف الأجزاء المكونة بحالة الرضا من نظرية إلى أخرى بحيث بينت النظريات أن الرضا عن (وظيفة , دراسة...الخ) لا يمكن أن يتحدد بعامل واحد فقط ، و إنما هناك جملة من العوامل يمكنها أن تنمي الشعور بالرضا لدى الأفراد في الوسط الذي يدرسون فيه ، لذا تحاول نظريات الرضا بصفة عامة أن تقدم تفسيرا لمسببات رضا الأفراد أو استيائهم منه ، كما أنها تساعد على التنبؤ بالرضا و محاولة التحكم والسيطرة عليه، وسنحاول في هذا العنصر تقديم أهم النظريات التي تناولت موضوع الرضا.[2]

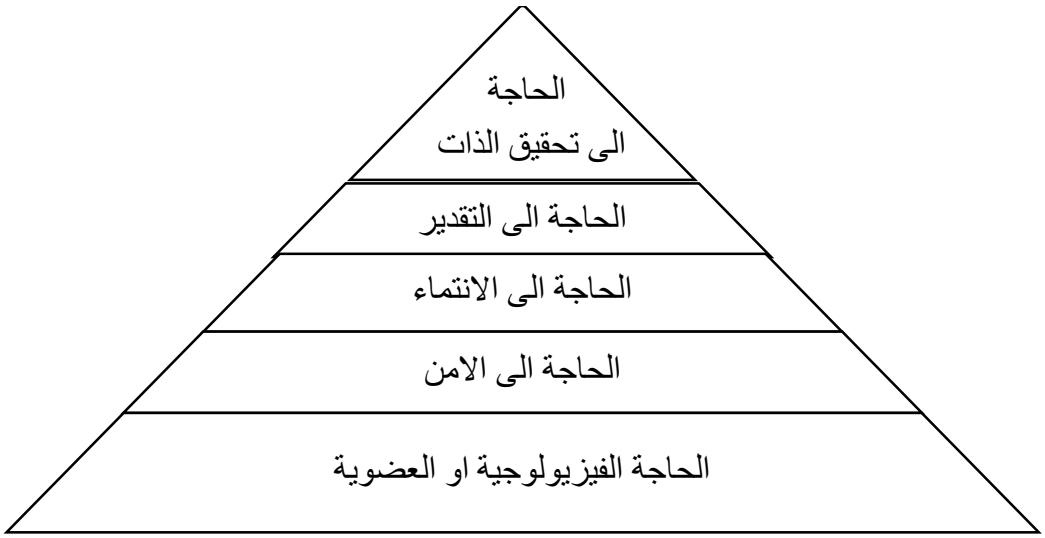
1- أحمد، مرجع سابق، ص 19.

2- خلوني سامية الإطارات المتوسطة و الرضا في العمل، دراسة ميدانية في المؤسسة الوطنية للاتصال و النشر و التوزيع، رسالة ماجستير، معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 2003، 04، ص 24.

1- نظريات الحاجة :

1-1- **نظرية ماسلو "Maslo " للحاجات :** قدم ماسلو تدرجا هرميا لمستوى حاجات الإنسان واعتبر الحاجة إلى تحقيق الذات قمة الهرم و هي ترتبط بما يحفز الفرد إلى الإنجاز و الإبداع و الإنتاج و على ذلك فكلما حقق العمل إشباعا للحاجات كان العمل مرضيا عنه.[1]

ويلاحظ أن كل حاجة من الحاجات الأساسية لا تحقق إلا إذا أشبعت الحاجة التي قبلها في الترتيب الهرمي كما هو موضح في الشكل الموالي.[2]



شكل رقم : (05) يوضح هرم ماسلو لإشباع الحاجات

1-2-الحاجة الفيزيولوجية : تمثل الحاجات نقطة البداية في نظير الدافعية ، و تشمل الحاجات الأساسية للإنسان مثل : الأكل ، النوم، المأوى، الصحة، و هي أكثر الحاجات هيمنة و سيطرة ففي حالة عدم إشباعها تتلاشى كافة الحاجات الأخرى من الوجود.[3]

1- اشرف محمد عبد الغني شرين، صبري محمد علي ، ، سيكولوجية الصناعة، أسسها و تنظيماتها ، دار المعرفة، الجامعة الازارطية، مصر، بدون طبعة،2004، ص 32.

2-أشرف محمد عبد الغني شرين، مرجع سابق، ص 321.

3- علي عسكر، الدافعية في مجال العمل، منشورات ذات، الكويت، 1981، ص37.

1-3-الحاجة إلى الأمن و الطمأنينة: تظهر أهمية الحاجة إلى الأمن بعد إشباع الحاجات الفيزيولوجية و تتضمن الحاجات الخاصة بالأمان ما يلي :

* الحماية من المخاطر المادية، الحماية من التدهور الصحي، الحماية من التدهور الاقتصادي تجنب المخاطر غير المتوقعة.[1]

و ينظر إلى الحاجات الخاصة بالأمان، من جهة النظر الإدارية على أنها تمثل محاولة لتامين الوظيفة، و محاولة الوصول إلى تأمين أمن أكبر.[2]

1-4-الحاجة إلى الانتماء : عندما تشبع الحاجات الفيزيولوجية و الحاجة إلى الأمن ، تبرز حينئذ الحاجة إلى الانتماء ، فيشعر الشخص شعورا قويا بأنه يفتقد الصديق أو القرين ، كما يشعر بظمأ للعلاقات الوجدانية مع الآخرين ، و يرغب أن يتخذ مكانا في جماعته، و يكافح لتحقيق أهدافه في ظل الجماعة و في إطار أهدافها، و يعتبر تعطيل هذه الحاجة من الأسباب الأساسية لحالات عدم التوافق و سوء التكيف. [3]

1-5- الحاجة إلى التقدير : يتسمى هذه الحاجات أيضا بالحاجات الذاتية ، و تمثل موقفا أعلى في سلم ترتيب الحاجات عند "ماسلو" و يمكن إدراكها حسب تصوره من جانبين :

أ – جانب داخلي: يتعلق بالمكانة الذاتية و الحاجات المتعلقة بالثقة بالنفس ، الاستقلال والقدرة على الإنجاز و الأهمية و الأهلية و المعرفة .

1- علي عسكر، نفس المرجع، ص323.

2- ملاك جرجس، سيكولوجية الإدارة والإنتاج، دار العربية للكتاب، مصر، 1973، ص 33.

3 – ملاك جرجس، نفس المرجع، ص 33.

ب – جانب خارجي: و يتعلق بالسمعة، الحاجة لان يكون للفرد وضعا اجتماعيا مقبولا والتقدير من الآخرين، و كسب احترام الآخرين.

1-6- الحاجة إلى تحقيق الذات : تمثل هذه الحاجات قمة الهرم في هذه النظرية، و هي تتعلق بالحاجات الخاصة بنجاح الفرد في التعبير عن ذاته ، و ممارسة قدراته و مواصلة تطوير شخصيته والقدرة على الإبداع و الابتكار.[1]

2-نظرية الدرفير :

اعتمد ريتون الدرفير "Riton-Aldraiver 1972 " في بناء نظريته على أساس أطروحة ماسلو، فهو يختزل فئات ماسلو الخمسة (5) إلى ثلاثة (3) فقط و هي : [2]

- **حاجة الوجود** : تشبه الحاجات الأساسية من (حاجات فيزيولوجية و أمن) عند ماسلو.

- **حاجات الانتماء** : و هي تابعة للتفاعل الاجتماعي عند ماسلو.

- **حاجات النمو** : و هي تقابل حاجات المستوى الأعلى أي رغبة الفرد في تحقيق ذاته والفرق بين نظرية "ماسلو" و نظرية "الدرفير" هو أن هذا الأخير لا يأبه لفكرة الهرمية في ترتيب الحاجات و تلبيتها.[3]

1- العياشي بن زروق ، الرضا الوظيفي و دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي و الجامعي، رسالة ماجستير، معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة بوزريعة ، سنة 2008، ص 55.

2- العياشي بن زروق ، نفس المرجع ، ص 56.

3- ملاك جرجس ، المرجع السابق، ص 63.

3- نظرية التوقع الأدائي لفروم Vroom 1964 :

تقوم هذه النظرية على أساس أن الإنسان عندما يقوم بجهد معين في عمله، يأمل للوصول أو لتحقيق مستوى معين من الأداء ، فدافعية الشخص للأداء عمل معين تتحكم فيه منافع العوائد التي يتوقع أن يحصل عليها من الأداء و درجة هذا التوقع من الفرد.

إن التوقع يعد من بين العناصر المهمة لعناصر الدافعية – و يقصد به تقدير الفرد لاحتمال حصوله على فوائد، نتيجة قيامه بعمل معين بطبيعة الحال فان درجة التوقع يحددها الفرد بناء على خبراته السابقة، وعن مدى ارتباط الفوائد بقيامه بأداء العمل.[1]

في حين يرى فروم التوقع ، هو احتمال حصول الإنسان على شيء ما من عمل أو سلوك معين،

و يرى بان التوقع يقوم على الافتراضات التالية:

1- إن سلوك الفرد تحدده قوى تنبع من داخله و من البيئة.

2- إن الأفراد العاملون يتخذون قرارات بشان سلوكهم في تلك المؤسسات.

3- إن الناس مختلفون في حاجاتهم و أهدافهم.

4- إن القرارات المبنية على سلوك معين ستؤدي إلى نتائج مرغوب فيها.[2]

4- نظرية إشباع القيمة : يرى " ايدوين لوك " "Edwinlook " أن المسببات الرئيسية للرضا الوظيفي هي قدرة العمل على توفير العوائد ذات القيمة و المنفعة العالية لكل فرد على حدة، و انه كلما استطاع

1- سليمان خليل الفارس ، عيسى شحادة ماركون، مباركة يسرى، إدارة الموارد لأفلاطون، منشورات جامعة دمشق،الأردن بدون طبعة ، 1999، ص 80.

2- نظمي شحادة و آخرون ، إدارة الموارد البشرية، دار الفاء للتوزيع و النشر، الأردن ، ط1، 2005، ص 37.

العمل توفير العوائد ذات القيمة للفرد، كلما كان راضـــيا عن العمل و يرى أن الفرد يقوم أولا بتحديد الفرق بين ما يحتاجه و بين ما يدرك انه يتحصـــل عليه فعلا ، ثم يحدد القيمة أو الأهمية للحاجات التي يريدها.[1]

5- نظرية التعاون لبورثر و لولر : أساس هذه النظرية هو تحديد درجة رضا الفرد عن عمله مقارنة بين ما يحصل عليه الفرد بالفعل ، و ما يجب أن يحصل عليه في نظره.

إذا كان توقع العامل يتعارض مع ما حصل عليه، فلا يكون هناك رضا عن العمل كما يرى "لولر" أن العمليات النفسية التي تحدد رضا الفرد في وظيفته ، هي تقريبا واحدة و ذات علاقة بثلاث أبعاد فيما يلي :الراتب,الإشراف,الرضا عن العمل نفس

و قد قدم " لولر" نموذجا لتحديد الرضا الوظيفي دراسة الفرق بين شعور الشخص اتجاه ما ينبغي أن يتحصل عليه، و ما يدرك الشخص انه حصل عليه بالفعل، كما يضيف "لولر " أن المؤثرات الأخرى على الرضا الوظيفي هي إدراك أهمية الآخرين و إدراك خصائص العمل.[2]

6- نظرية " ماكليلاند " : يرى ماكليلاند أن العمل في المنظمة يركز على ثلاث حاجات هي: الحاجة إلى القوة، الحاجة إلى الإنجاز،الحاجة إلى الانتماء ، فالأفراد الذين لديهم حاجة القوة يبحثون عن فرص كسب المركز و السلطة، و هم يندفعون وراء المهام التي توفر لهم كسب القوة، إن الأفراد الذين لديهم حاجة الإنجاز فإنهم يبحثون عن فرص حل مشـــكلات التحدي و التفوق، و هؤلاء يتحلون بالعديد من

1-محمد سعيد سلطان، السلوك الإنساني في المنظمات، دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع، الإسكندرية، بدون طبعة،2002، ص 20.

2- أحمد صقر، عاشور، إدارة القوى العاملة، الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي، دار النهضة العربية للطباعة بيروت، 1983، ص 155.

الخصـائص و المميزات التي تؤهلهم لتحمل المسـؤولية الشـخصـية و ذلك في حل المشـكلات و اتخاذ القرارات و وضـع الأهداف: أما بالنسـبة للأشـخاص الذين لديهم حاجة الانتماء فإنهم يجدون في المنظمة فرصـة لتكوين و إشـباع علاقات صـداقة جديدة، و هم يندفعون وراء المهام التي تتطلب التفاعل المتكرر مع زملاء العمل.[1]

7- نظرية العاملين : فردريك هرزبرغ: تتضـمن الفكرة الأسـاسـية في هذه النظرية انه توجد مجموعتين من العوامل في ميدان العمل، إحداهما تدعى العوامل المحفزة أو الدافعية و هي التي تشـــكل الرضـــا الوظيفي كالإنجاز و الاعتراف و التقدير و المســؤولية و الثانية هي العوامل الوقائية و هي التي تســبب عدم الرضا ، كالأجر سياسة المؤسسة، ظروف العمل ، العلاقات بين الرؤساء و الزملاء.[2]

و قد كشـفت دراسـة " هيرزبرغ"عن الدور الأسـاسـي الذي تقوم به هذه العوامل في عملية تحفيز الفرد مما يدفع إلى دراســة العوامل التي تؤثر في الرضــا الوظيفي ، و التي تؤثر بدورها في الأداء فظهور علامات الشـعور بعدم الرضـا بين العمال يدل على وجود حاجات و دوافع لم يتم إشـباعها و أن طريق الإشـباع لم تحقق النتائج المرجوة، مما يفقد الإدارة المسؤولية الرشيدة في محاولة البحث و الكشف عن الحاجات التي يفتقر إليها العمال و يسـعون لإشـباعها ، فبالنسـبة للعوامل الدافعية فهي العوامل المؤدية إلى إثارة الحماس و خلق قوة دفع للســلوك، و توفر هذه الأخيرة شــكل جيد يؤدي إلى حماس و دافعية إلى ســلوك ينتهي بمشاعر الرضا.[3]

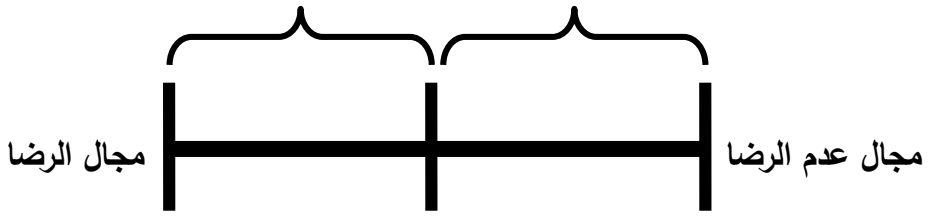
1-عبد العزيز خوجة ، مدخل الى علم النفس الاجتماعي للعمل، دار المعارف، وهران، بدون طبعة، 2005، ص 205.

2- عبد العزيز خوجة، مرجع سابق، ص 206.

3 - Roussel (p) , Rémunération, motivation et satisfaction au travail, édition économisa , paris,1996, p 37.

أما فيما يخص العوامل الوقائية، هي تلك العوامل التي تتعلق بالبيئة التي يؤدي فيها الفرد عمله فتوافر هذه العوامل بشكل جيد سيؤدي إلى اختفاء مشاعر الاستياء وعدم الرضا، أما عدم توافرها بشكل جيد أو توفرها بشكل سيء سيؤدي إلى ظهور الاستياء وعدم الرضا لدى الفرد،وبالتالي عدم توفر العوامل الوقائية يجعل الفرد غير راض على محيط عمله و تنقص كفاءته و يكون مردوده متواضع.[1]

عوامل الوقاية عوامل الدفع(الاعتراف، الإنجاز،التقدير،احتمالات النمو والتطور،المسؤولية)



لا يوجد رضا أو عدم رضا

الشكل رقم (06): يوضح نظرية HERZBERG ذات العاملين

1- Peretti (j,M) ressources humaines et gestion du personnel, Edition VIBER, paris, 1998, p 29.

7- مظاهر الرضا عن التوجيه :

يعتبر الرضا بصفة عامة حالة شعورية معقدة تتدخل فيها عوامل كثيرة إلا انه يمكننا أن نستدل عليه بصفة عامة ، و الرضا عن التخصص بصفة خاصة من خلال بعض المظاهر التي قد تبدو في ملامح التلميذ (الفرد) أو في سلوكه و التي تلخص أهمها في ما يلي :

1- التوافق النفسي الاجتماعي (الصحة النفسية) :

إن الأفراد الراضين و السعداء يتميزون بالاتزان الانفعالي و الذي يبدو في قدرتهم على مواجهة و حسم ما ينشأ داخلهم من صراعات يتعرضون لها و من إحباطات ، و التلميذ الذي التحق بشعبة (التخصص الدراسي) يتماشى و طموحاته يكون متكيفا مع بيئته الدراسية بما تتضمنه من أفراد و إمكانيات مادية حيث أن علاقته مع معلميه و زملائه و الفريق الإداري تتسم بالجودة ، كما نجد انه ملتزم بقوانين النظام المدرسي و الأمر كذلك بالنسبة للموظفين الراضين عن عملهم يكونون منسجمين مع ما يمارسونه من مهام و مع البيئة التي يعملون بها لذا استطاعوا بناء علاقات مهنية و إنسانية مثمرة مع زملائهم ورؤسائهم.[1]

2- الشعور بالانتماء:

يقصد بالشعور بالانتماء الارتباط الوثيق بالشيء موضوع الانتماء سواء كان فرد أو جماعة ...الخ.[2]

1- عبد المطلب امين القروطي، في الصحة النفسية، دار الفكر العربي، ط1، مصر 1998، ص 62،65.

2- عبد المنعم احمد الدردير، دراسات: معاصرة في علم النفس التربوي، الجزء 2، عالم الكتب، ط1، القاهرة،2004، ص 115.

و يعتبر هذا المظهر احد المظاهر على ارتياح الفرد و رضـاه لا سـيما و انه بحاجة اجتماعية يسـعى لإشباعها.

فالتلميذ الراضـي عن التوجيه (التخصص الدراسـي) أو المدرسة التي يتلقى تعليمه بها نلمس رضاه من خلال اعتزازه و افتخاره بتخصـصـه و مدرسـته و في دفاعه عنهما و تقبله لأفرادها كما نجده يفضـل النشاطات التي تتيح له فرصـة التفاعل مع التلاميذ الآخرين و تكوين صـلات معهم إضـافة إلى ذلك نجده يتحمل المصـاعب التي تواجهه من أجلها دون شـكوى خاصـة إذا كانت مؤقتة ، كما أن العامل الراضـي عن عمله بسبب ما يقدمه له من إشباع مادي و معنوي لحاجاته و رغباته المختلفة هو أيضا يظهر رضاه في ولائه .

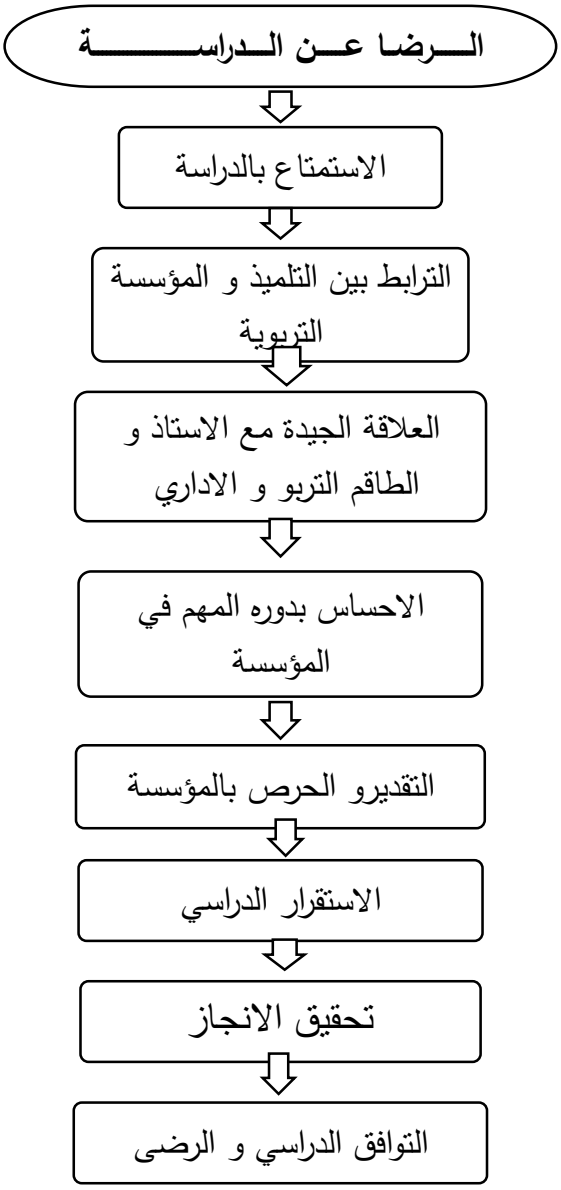
3- الالتزام أو المثابرة:

يشير الالتزام حسب "pfeffer " إلى «الحالة التي يصبح فيها الفرد مقيدا بإطار من السلوك و بأفعال نابعة من تفكيره و معتقداته و التي تحدد نشاطاته و تزيد من اعتقاده بالمحافظة على السلوك ».[1]

و هو مظهر من مظاهر الرضـا فالعامل الراضـي عن وظيفته كالتلميذ الراضـي عن دراسـته كلاهما يظهر التزامهما من خلال التقيد بمواعيد الدوام الرسـمي، الحضـور الدائم إلا في الحالات الطارئة ، الرغبة الشديدة في الاستمرار في العمل و الاستقرار فيه نهائيا بالنسبة للعامل و كذلك الرغبة في مواصلة الدراسة بالنسـبة للتلميذ كما يبدو الالتزام أيضـا في الجهد الذي يبذله كلاهما و في اسـتغلالهما التام لقدراتهما كل

1- حسن محمد حمادات، قيم العمل و الالتزام الوظيفي لدى المديرين و المعلمين في المدارس ، دار الحامد ، ط1، الأردن، 2006،ص 64.

في مجال اهتمامه و في سعيهما الدؤوب لتحقيق طموحهما و أهدافهما مهما كانت العوائق و الصعوبات و التحديات.[1]



شكل رقم: (07) يوضح عناصر الرضا عن الدراسة

1- حسن محمد حمادات، مرجع سابق، ص64.

8- مظاهر عدم الرضا عن التوجيه:

كما للرضا مظاهر فان لعدم الشعور بعدم الرضا هو الآخر له مظاهره و التي تختلف من شخص إلى آخر و ذلك حسب أسلوب الفرد في التعبير عن استيائه و هذه المظاهر هي :

1- الانسحاب:

و نعني به سلوكيات التجنب و الابتعاد التي تظهر على الفرد باعتبارها مظهر من مظاهر عدم الرضا و هناك نوعين من الانسحاب:

– الانسحاب المادي – الانسحاب النفسي, و يمكن شرحهما كما يلي :

1-1- الانسحاب المادي : يعد من أكثر مظاهر عدم الرضا وضوحا لدى أفراد مختلف الفئات الاجتماعية فالعامل غير راض عن عمله يظهر عدم رضاه في عدم انتظامه (عدم التزامه بمواعيد الدوام) ، و في غيابه المتكرر و تأخره عن العمل دون وجود مبرر ، و قد يبلغ استياؤه غالى درجة تخليه عن عمله. [1]

كما أن التلاميذ غير الراضين عن تخصصهم الدراسي أو عن المدرسة التي ينتمون إليها ، فغالبا ما يلجئون إلى تغيير تخصصهم أو مدارسهم أو التخلي عن الدراسة (التسرب) ، كما يعبر البعض منهم عن استيائه من خلال ظهور بعض السلوكيات العدائية بين زملائه أو أساتذته أو إدارته ، أو من خلال التنسيق مع زملائه للهروب من المدرسة زيادة على الغياب المتكرر ، إلا في بعض الحالات التي

1- سهيلة محمد عباسن، إدارة الموارد البشرية، مدخل استراتيجي، دار وائل، ط1، الأردن، 2003، ص 179.

يتعرضون فيها إلى ضغوط من قبل الأولياء فيلتزمون بالحضور لكن غالبا ما ينتهي بهم المطاف في فئة المتأخرين دراسيا أو من الراسبين.

1-2- الانسحاب النفسي: الانسحاب النفسي احد الأساليب التي يعبر من خلالها الأفراد عن استيائهم و شعورهم بالإحباط، فالتلميذ الذي يدرس في تخصص دراسي لا يتوافق و ميوله أو قدراته..الخ يكون قليل التركيز مع الدرس ، متشتت الانتباه و دائم الشرود إن لم يكن لا ينتبه أصلا إلى شرح معلميه ، ومناقشات زملاء صفه أي انه موجود في الصف بجسده فقط في حين فكره مشغول بأشياء أخرى غالبا ما تكون مهمة بالنسبة له أكثر من الدراسة كما أن مشاركته في المناقشة منعدمة ، زيادة على ذلك يكون غير مندمج في المجتمع المدرسي حيث أن علاقته بزملاء صفه ضعيفة أو منعدمة.[1]

كما يتخذ الانسحاب النفسي أشكالا أخرى لدى بعض الأفراد منها، الاكتئاب ، العزلة الاجتماعية والانطواء.[2]

2-الشكوى و التظلم:

يعبر بعض الأفراد عن استيائهم من خلال الشكوى و التذمر و إظهار تعرضهم للظلم فالعامل الذي لم يستطيع إشباع حاجاته من خلال الوظيفة التي شغلها نجده كثير الشكوى من زملائه و مسؤولية و من ظروف عمله التي يصفها دوما بالسيئة و غير المريحة و من أجره المتدني الذي لا يكافئ ما يبذله من جهد لإنجاز عمله.[3]

1- هارون رمزي فتحي، مرجع سابق، ص 308.
2- سلوى محمد عبد الباقي، آفات جديدة في علم النفس الاجتماعي، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر 2000، ص 191.
3-سلوى محمد عبد الباقي، مرجع سابق، ص 179.

و التلميذ الذي لا يشعر بالارتياح عند تواجده بالمدرسة بسبب عدم رضاه عن دراسته أو عن المدرسة في حد ذاتها يتخذ من الشكوى وسيلة للتقليل من مشاعر الاستياء لديه، فيرجع ضعف نتائجه إلى المعلمين متهما إياهم بالتقصير و عدم التمكن من المادة التي يدرسونها ، و إلى عدم عدالة البعض منهم ، كما يرجع سوء فهمه إلى عدم قدرتهم على إيصال المعلومات و صعوبة المقدرات الدراسية و كثافتها و كذلك بإبداء مساوئ المدرسة و اختلاف مساوئ أخرى لها فيشتكي من قلة المرافق التعليمية و الترفيهية التي تتوفر عليها و اكتظاظ صفوفها و ضعف مستوى التلاميذ المنظمين ...الخ .[1]

3- العدوانية:

يستخدم مصطلح العدوانية للإشارة إلى ردود الفعل العنيفة التي يبذلها بع الأفراد و الموجهة إلى شخص ما أو لشيء ما أو حتى نحو الذات بهدف إحداث الأذى أو إلحاق الضرر أو التخريب.[2]

و تعد العدوانية من بين المظهر التي تبرز مدى استياء الفرد و عدم تقبله للوضع الذي يعيشه لأنه يلجأ إليها عندما يحال بينه و بين تحقيق أهدافه و عندما تفشل جميع محاولاته في إشباع حاجاته و كذلك عندما لا يجد ما كان يتوقعه من الآخرين كآلية دفاعية للتخفيف من حدة التوتر و مشاعر السخط لذا فقد يلجأ بعض الأفراد الغير الراضين عن نوعية الحياة التي يعيشونها نتيجة الظروف الاجتماعية الاقتصادية والسيئة إلى الانتحار ، أما بعضهم الآخر فيعبر عن استيائه من خلال السلوكيات الانحرافية المضادة للمجتمع أو لأفراده باعتبار أن مسؤولية ما هم فيه تقع عليه.[3]

1- ك ,م, ايفانز ترجمة صبحي عبد اللطيف المعروف و آخرون، الاتجاهات و الميول في التربية ، دار عالم المعرفة ، مصر، 1993، ص 86.

2 - HENRI –PIERON ? VOCABULAIRE DE LA PCYCOHOLOGIE, PRESES UNIVERSITAIRES DE France, PARIS, 1973, P 11.

3- عبد الحليم محمود السيد وأخرون، علم النفس الاجتماعي المعاصر، ايتراك، ط1، مصر، 2003، ص 251.

كما يلجأ بعض التلاميذ إلى الأساليب نفسها للتعبير عن عدم الرضا عن دراستهم كإتلاف مرافق المدرسة، التعدي على المدرسين و الزملاء ، تمزيق الكتب ،الألفاظ النابية و التمرد على اللوائح و القوانين المدرسية.[1]

4- الشعور بالاغتراب :

هو شعور الفرد بعدم أهميته و فاعليته و بانعدام تأثيره على المواقف الاجتماعية التي يتفاعل معها وبعجزه عن صنع القرارات المهمة التي تتناول حياته و بالتالي بعدم القدرة على تحقيق ذاته و يتجه إلى العزلة و النفور من الذات .[2]

و الشعور بالاغتراب كمظهر من مظاهر عدم الرضا ، يبدو لدى الأشخاص غير الراضين عن حياتهم في نظرتهم التشاؤمية للحياة و في احتقارهم لذواتهم فهم يعتبرون أن حياتهم لا معنى لها كونهم عاجزين عن تغيير أوضاعهم الاجتماعية و الاقتصادية السيئة نحو الأحسن و تحقيق طموحاتهم و أهدافهم فيها الأمر الذي افقدهم الاهتمام بها كما نجدهم منفصلين عن الحياة الاجتماعية غير مكترثين بها أما التلميذ غير السعيد بتخصصه الدراسي فان عدم رضاه نستشفه من خلال عدم اهتمامه بالدراسة، سوء تكيفه مع الحياة المدرسية، شعوره بالهامشية و العجز عن مسايرة زملاء صفه في العمل المدرسي بالرغم من انه قد يملك قدرات تمكنه حتى من التفوق عليهم و ذلك بسبب عدم تمكنه من الالتحاق بالدراسة التي تعبر عن اهتماماته أو لا تسمح له بممارسة المهنة التي يود ممارستها مستقبلا.

1- بشير صالح الرشيدي، مناهج البحث التربوي، رؤية تطبيقية، ط1، الكتب الحديثة، ط1، الكويت،2000، ص 133.
2- سمير سعيد حجاوي، معجم المصطلحات الحديثة في علم النفس الاجتماعي و نظرية المعرف، دار الكتاب العلمية،ط1، لبنان ، 2005، ص ص 145،146.

9- مسببات الرضا و عدم الرضا عن التوجيه:

يعود شعور الفرد بالرضا أو عدمه لعدة من العوامل البعض منها يرتبط به كشخص، أما بعضها الآخر فيعود إلى البيئة التي تحيط به، لهذا يمكننا تقسيمها إلى مجموعتين و ذلك على النحو التالي :

1- المسببات الشخصية:

و هي تلك التي تعود إلى شخصية الفرد من خلال ما يميزها من خصائص و التي تجعل منه شخص بطبيعته اقرب إلى الرضا أو الاستياء من غيره و من أهم هذه المسببات ما يلي :

1-1- القدرات العقلية و البدنية : إن الأفراد الذين يملكون قدرات عقلية و بدنية تتناسب و طبيعة الأدوار و المهام الموكلة إليهم ، تمكنهم من الوصول إلى ما يطمحون إليه و إثبات ذواتهم، يتميزون برضا عال مقارنة بغيرهم الذين تكون قدراتهم أقل مما تتطلبه الأدوار و الأنشطة التي يمارسونها أو أعلى منها وذلك إما بسبب شعورهم بالعجز أو نتيجة شعورهم بالملل لان قدراتهم غير مستغلة بشكل جيد و من ثم لا يستطيعون الوصول إلى تطلعاتهم المستقبلية ، الأمر الذي يتسبب في شعورهم بالاستياء و بذلك فان قدرات الفرد تعد من العوامل التي تقف وراء شعوره بالرضا فالتلميذ الذي لا يتناسب محتوى البرنامج المقرر الذي يدرسه مع ما يتمتع به من قدرات لا يكون راض عن دراسته سواء كانت قدراته دون المستوى المطلوب أو تفوقه كالعامل الذي يكون محتوى عمله لا يتماشى مع ما يملك من قدرات.[1]

1-2- القدرة على تحمل الضغوط : يتفاوت الأفراد من حيث قدرتهم على تحمل الضغوط بمختلف مصادرها و كذلك في طريقة استجابتهم لها، فالأشخاص الاجتماعيون و الذين يتميزون بالهدوء و الصبر و الذين يكون مركز تحكمهم في الأحداث داخلي و كذلك الأفراد ذوي الشخصيات الحيوية و الحادة في

1- سهيلة محمد عباس، مرجع سابق، ص 777.

طباعها التي تتميز بالرغبة في العمل الدؤوب و التسابق مع الزمن و حب السيطرة ، يستطيعون التكيف مع المواقف الضاغطة التي يتعرضون لها و مقاومة و تحمل الغموض و القلق و بالتالي يكونون أكثر رضا من الأشخاص الذين يتميزون بالانطواء ، الجمود و ضعف الإرادة و بانخفاض مستوى الطموح أو الذين تظهر عليهم أعراض مرض العجلة ، و الذين مركز التحكم لديهم خارجي لاسيما و أن المواقف الضاغطة تحث في مواقف اجتماعية تهدد استقلالية الشخصية المنطوية، كما أن الأفراد أصحاب مركز التحكم الداخلي يتميزون بأنهم أكثر احتمالا للتهديدات التي يتعرضون لها و اقل قلقا و معاناة من الضغوط و من ثم هم أكثر رضا ، في حين أن الأفراد أصحاب مركز التحكم الخارجي يتميزون بارتفاع مستوى القلق و العدوانية و أكثر معاناة من الضغوط لأنهم يدركون ما يحدث لهم نتيجة لعوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها لذا هم اقل رضا.[1]

1-3- الاتجاهات: يعرف الشيباني الاتجاه على انها استعداد وجداني مكتسب و ثابت نسبيا يحدد شعور الفرد و سلوكه إزاء موضوعات معينة بحيث يفضلها إذا كان اتجاهه نحوها إيجابيا و ينفر منها إذا كان اتجاهه نحوها سلبيا.[2]

و بذلك فان التلميذ الذي يحمل اتجاها إيجابيا نحو دراسته و أساتذته و البيئة المدرسية بصورة عامة ، سواء لأنهم عاشوا خبرات سارة مع أساتذتهم أو لان المدرسة بما تتوفر عليه من إمكانيات استجابت لحاجاتهم أو لأن تخصصهم الدراسي يخص بمكانة اجتماعية عالية و يعكس تطلعاتهم أو تطلعات أوليائهم ، يشعرون بالرضا و تكون دافعيتهم للإنجاز و الدراسة مرتفعة ، أما غير الراضين منهم

1- أحمد ماهر، السلوك التنظيمي، مدخل بناء المهارات، الدار الجامعية، ط 7، مصر، 2003، ص 243.

2- يوسف أبو القاسم الأحرش و أخرون، مدخل الى التربية و علم النفس، دار النخلة ، ط2، ليبيا، 2000 م، ص 115.

نجد أنهم يحملون اتجاه سلبي نحو الدراسة التي يعتبرونها مملة و غير مثيرة للاهتمام أو غير راضين عن الشعبة التي يدرس فيها.

و بذلك تشكلت لديهم اتجاهات سلبية نحو الأساتذة و المدرسة كانت وراء شعورهم بالاستياء و عدم الرضا .[1]

1-4- احترام الذات :مصطلح احترام الذات هو الإشارة الى الصورة الإيجابية التي يحملها الفرد عن نفسه.

و يعتبر احترام الذات احد العوامل التي تتسبب في رضا الفرد أو استيائه لأن الأشخاص الذين يحترمون أنفسهم كثيرا و بشكل مستقر يتصفون بحب الذات و بالثقة في النفس و كذلك بالقدرة على التواصل الجيد مع الآخرين و على تحمل المسؤولية كما يميلون إلى الاعتداء بأنفسهم و بقدراتهم ، زيادة على ذلك يتميزون بنظرتهم المتفائلة للحياة، و هي كلها نقاط تساعدهم على الانطلاق في الحياة بإرادة قوية، فتراهم يحددون أهدافهم بسهولة، و يتطورون في كل المجالات المهنية و العائلية و الاجتماعية كما يستطيعون إدارة حياتهم بكل استقلالية و هم بشكل عام لا يعطون أهمية للانتقادات بل يركزون على مكامن القوة في أنفسهم لذا إذا واجهوا الفشل لا يعانون كثيرا لأنهم يعرفون كيف يتجاوزونه بسهولة لهذا نجدهم اقرب للشعور بالرضا عن حياتهم ، دراستهم ، عملهم و كذلك عن علاقاتهم الاجتماعية من غيرهم في حين يمتاز الأشخاص الذين يفتقدون للإحساس بالاحترام و التقدير لذواتهم بضعف الثقة في النفس و بالشك في قدراتهم و إمكانياتهم .

1- عدلي سليمان ، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999م، ص ص ص 18،31،34.

1-5- الميول: الميل هو اتجاه إيجابي محب نحو موضـــوع معين قد يكون شـــخصـــا ، مادة دراسية....الخ.[1]

و يعتبر الميل كأحد المسببات الشخصية لرضا الفرد أو استبيانه و الميول من الدوافع النفسية المكتسبة التي تختلف من فرد لآخر أي أنها شـــخصـــية هذا من جهة ، و أن التوافق بينهما و بين مهنة الفرد أو دراسته أو ردود فعل الآخرين يشعره بالسعادة و الارتياح و العكس إذا لم يكن هناك توافق حيث تكون وراء استيائه و توتره و شعوره بالإحباط و في هذا المجال يقول Holand (1985) « لكل إنسان ميول مركزية حيث أن مستوى التوافق بين هذه الميول و المهنة التي يختارها يحدد مدى الإشباع و الاكتفاء الذاتي للفرد و من ثمة درجة رضـــاه عنها فإذا قام شـــخص بالعمل في مهنة لا تلاءم ميوله المركزية ســـوف يشـــعر بالإحباط و عدم الرضا الناتج عن عدم التوافق هذا و العكس هو صحيح.[2]

كما يقول فرج عبد القادر طه : الطالب على ســـبيل المثال الذي يميل إلى المادة الدراســـية يجد متعة نفسية في دراستها و يشعر بالارتياح عند حضور دروسها ، أما الطالب الذي لا يميل إلى ما يدرسه يكون غير مرتاح من الناحية النفسـية إلا إذا سـاهمت الظروف التي يصـادفها و الخبرات التي يمر بها فيها بعد في تعديل ميوله نحوها.[3]

1-6- الطموح: يعتبر الطموح كعامل من العوامل التي تتسبب في شـعورهم بالرضـا أو الاسـتياء ذلك لأن الأشـــخاص لايســـتاؤون في مســـتويات طموحهم، و لا في نمط الأهداف التي يســـعون إليها، كما لا يملكون جميعهم القدرات و الإمكانيات اللازمة لتجسـيدها لذا نجد الأفراد الذين لم يسـتطيعوا الوصـول إلى

1- فرج عبد القادر طه و آخرون، معجم علم النفس و التحليل النفسي، دار النهضة العربية ، ط1، بيروت، ص 449.
2- فرج عبد القادر طه و آخرون، نفس المرجع، ص 449.
3- احمد ماهر ,مرجع سابق, ص 243.

المكانة الاجتماعية التي كانوا يريدونها لأنفسهم و الذين لم يحصلوا على الوظيفة التي تستجيب لتطلعاتهم أو لم يوفقوا في الالتحاق بالتخصص الدراسي الذي رغبوا فيه مستائين و غير راضين. أما الذين تمكنوا من الوصول إلى ما كانوا يطمحون إليه سواء في مجال الدراسة أو العمل أو في المجال الاجتماعي أو العائلي يكونوا راضين.[1]

2- المسببات البيئية:

و تتمثل في الظروف البيئية المحيطة بالفرد بصفة عامة و بالتلميذ خاصة، و هي تختلف في طبيعتها و عددها حسب موضوع الرضا ففي مجال الرضا الدراسي يقصد بالمسببات البيئية العوامل المتعلقة ببيئة الدراسة و نذكر منها:

المناخ الصفي – الإمكانيات المادية للمدرسة – النشاطات الثقافية و الترفيهية.

1-1- المناخ الصفي : الصفوف الدراسية المكتظة و الخالية من التفاعل الإيجابي السليم بين تلاميذها و التي لا تتوفر على وسائل مختلفة : كالتدفئة ، الإضاءة المناسبة ، الأمور الفيزيقية، المقاعد الملائمة و المريحة تولد الشعور بالاستياء لدى التلاميذ أما تلك التي يكون عدد التلاميذ بها يتناسب و حجم الصف الدراسي و التي تكون العلاقات بين التلاميذ فيها تتسم بالجودة ، التعاون و التنافس الهادف في الدراسة نجد التلاميذ بها أكثر ارتياحا و رضا. [2]

1- احمد ماهر ,مرجع سابق, ص 244

2- سلوى محمد عبد الباقي، أفاق جديدة في علم النفس الاجتماعي، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000م ، ص 180.

1-2- الإمكانيات المادية للمدرســة : من المؤكد أن ما تتوفر عليه المدرســة من إمكانيات مادية يؤثر على الحالة الوجدانية للتلاميذ فالمدارس التي توفر الوســائل الإيضــاحية للمعلمين و التي توجد بها ساحة واسعة ، مكتبة ، قاعة للمطالعة ، ملعب لممارسة الرياضة و نوادي علمية ...الخ

فإنها توفر لهم بذلك الوسـائل التي تسـاعدهم على الفهم ، خفض التوتر ، الترفيه، و ترفع من دافعيتهم للإنجاز و بذلك يكونون أكثر ارتياحا من الناحية الوجدانية، أما تلك التي تفتقر إلى هذه الإمكانيات فإنها تساهم بذلك في نفور التلاميذ منها و من الدراسة.[1]

1- ظروف العمل المادية: تؤدي الظروف المادية للعمل مثل الإضــاءة ، الحرارة، التهوية، و الرطوبة و الضـوضـاء ، النظافة و الأمراض المهنية المتصـلة بالعمل على درجة رضـا الفرد ، فلا شـك انه كلما كانت ظروف العمل المادية مناسبة ساعد ذلك على رضا العاملين عن عملهم في حين تتسبب بيئة العمل التي تفتقر إلى ابسط متطلبات العمل من إضاءة ، نظافة، تهوية،...الخ في استياء العمال.[2]

* **نظام العوائد:** يشـعر الفرد بالرضـا إذا كان ما يحصـل عليه من فوائد كالأجور و الحوافز و المكافآت و الترقيات ، يتم توزيعها بشكل عادل وفق نظام معين يضمن توافرها بالقدر المناسب.[3]

* **نمط القيادة :** توجد علاقة بين نمط القيادة و رضـا العاملين ، أو اسـتيائهم فنمط القيادة الديمقراطي يؤدي إلى تنمية المشاعر الإيجابية نحو العمل و المنظمة لدى الأفراد العاملين، حيث يشعرون بأنهم مركز

1- سلوى محمد عبد الباقي، مرجع سابق، ص 18.

2- فاروق عبده فيلة والسيد عبد الحميد، السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، دار المسيرة، ط1، الأردن، 2005 م، ص 264.

3- سهيلة محمد عباس، مرجع سابق، ص 178.

اهتمام القائد و العكس يكون في ظل القيادة الأوتوقراطية ، إذأن هذا النمط من القيادة يؤدي الى تبلور مشاعر الاستياء و عدم الرضا.[1]

1-3- النشاطات الثقافية و الترفيهية: إن المدارس التي تولي أهمية للنشاطات الثقافية و تخصص لها وقتا لا شك أنها تقلل من شعور التلاميذ بالملل كما أنها تعمل على إشباع حاجاتهم من خلال إتاحة الفرصة لهم للإبداع و للتعبير عن اهتمامهم و عن ميولهم و إبراز قدراتهم ما يجعلهم مرتاحين و راضين من الناحية النفسية على عكس ذلك المدارس التي لا تعطي أهمية لهذا النوع من النشاطات و تركز فقط على الجانب المعرفي فهي بذلك تساهم في شعور التلاميذ بالملل و الاستياء .

1-4- سياسة المنظمة : (أنظمة العمل): و يقصد بها وجود أنظمة عمل – لوائح .[2]

– إجراءات–قواعد تنظم العمل حتى يسير بشكل جيد و إذا وجدت في المنظمة و طبقت مبدأ العدالة فإنها تساهم في رضا العمال ، أما إذا لم توليها المنظمة أهمية أو لم تلتزم بتطبيقها بعدالة فان ذلك يكون سببا في استيائهم.[3]

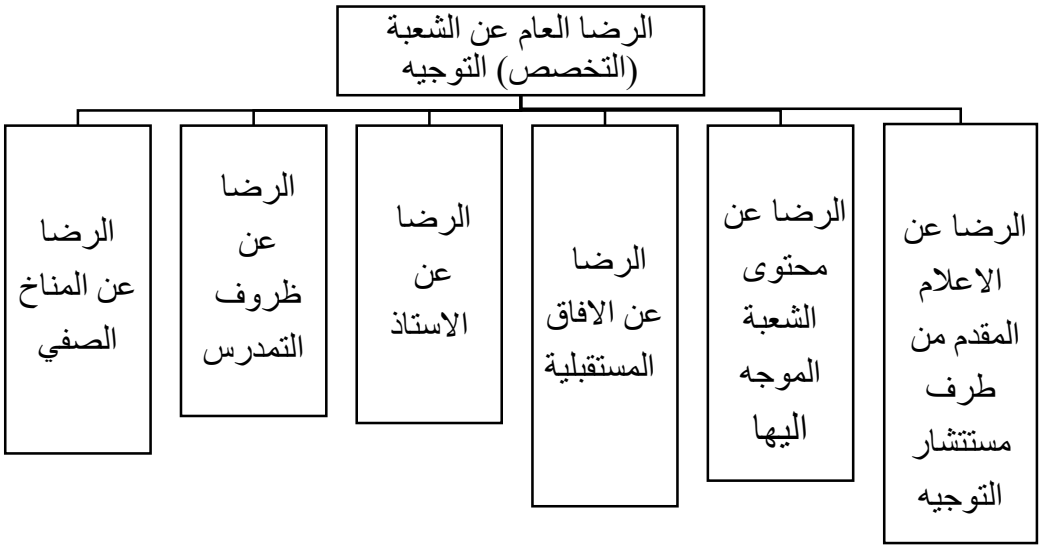
10-أبعاد الرضا عن التوجيه:

إن شعور الفرد بالارتياح و الرضا عن مواضيع مختلفة (كالدراسة، الحياة، الوظيفة. الخ)

ما هو إلا محصلة لتفاعل عدد من العوامل التي عن طريقها نستطيع الوقوف على مركز رضا التلميذ عن التخصص الذي يدرس فيه وإن اختلف تأثيرها من فرد لآخر.

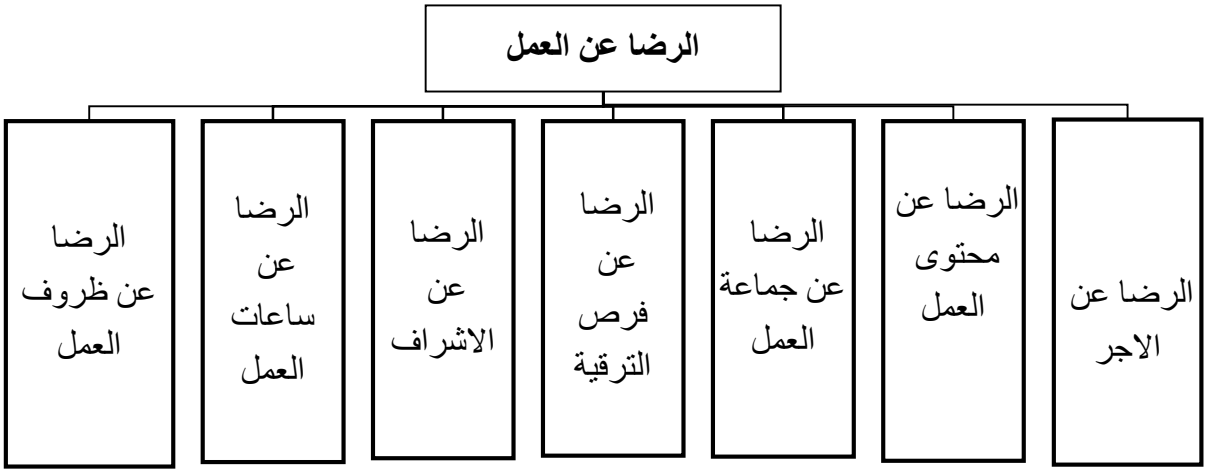
1- نفس المرجع، ص 177،178.
2- براك صليحة ، مرجع سابق، ص 27.
3- أحمد ماهر، مرجع سابق، ص 242.

فمتى ما يخص الرضا عن التخصص خاصة فان محدداته تتمثل في جملة العوامل التي يوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (08) يوضح محددات الرضا عن التوجيه

أما فيما يخص الرضا الوظيفي فان محدداته تتمثل في جملة من العوامل حسب الشكل التالي:[1]



شكل رقم:(09) يوضح محددات الرضا عن العمل

1- فاروق عبدة فيلة و السيد عبد الحميد، مرجع سابق، ص161.

11-العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه:

يرى شريف (Sheif) أن اتجاه التلميذ نحو التخصص الدراسي نابع من مسايرته لاتجاهات الجماعة المرجعية ، في حين يرى هولنجسيد (Haullingshead) أن اتجاه التلميذ نحو التخصص ينبع من اتجاه المجتمع نحو هذا التخصص أما الاتجاه الثالث فيمثله ديفن كنسر (Deuvan . Kenisto) ، و يرى أن اتجاه التلميذ نحو الدراسة يعكس البناء العام للشخصية .[1]

من هذا كله يتضـــح أن هناك عدة ظروف تعمل كمؤثرات قد تشـــوش عملية الاختيار في إطارها العام و منه رضا الفرد أو عدمه و أهم هذه العوامل هي :

1- العوامل الاجتماعية:

إن الإطار الاجتماعي العام الذي يعيش فيه الفرد يؤثر في ســـلوكيات الأفراد و اتجاهاتهم و الأســـرة كممثل شرعي للمجتمع تصبغ أفرادها بالصبغة السوسيوثقافية مهيأة إياهم للاندماج فيه فهي كما يرى

اج ،موكو(G.Mauco) تظهر ذات أهميـة لا تعوض على صـــــعيد نمو الطفل و تعلمـه الحيـاة الاجتماعية.[2]

و هكذا فان الصورة التي يرسم بها المحيط الاجتماعي خاصة العائلي منه تكون مقوما من مقومات فكرة الفرد عن ذاته فبالتقليد تتم عملية النمو النفســـي للطفل ، انه يكرر ما يفعله الآخرون ، أنها صـــورة تعكس محيطه غالبا ما يمثل الدور الذي ينتظره منه آباؤه.

1- وردة بالحسيني، مرجع سابق، ص 41.

2- قدوري خليفة، مرجع سابق، ص 48.

و في هذا السياق يشير محمد الأسعد (Mohamed. Assaad) 1983، في دراسته حول تأثير الأهل في خيارات أبنائهم المتعلقة بالدراسة إلا أن للأب الكلمة الخيرة في ما يتعلق بتعليم أولاده بنسبة (80.6 %) و من ثم يأتي دور الأم بنسبة (11 %) و بعدئذ راي الولد بنسبة (80.4 %) و هذا ما يدل على انه ليس للولد رأي فيما يخص مستقبله الدراسي.[1]

بالإضافة إلى ذلك نجد أحيانا أن الآباء قد يختارون لأبنائهم نوع الدراسة التي يرونها هم ملائمة متحججين في ذلك بعامل العمر والخبرة في الحياة أو لعدم كفاية الأبناء من المعلومات الضرورية للاختيار، و السبب ذاته يلجأ الكثير من الأبناء إلى آبائهم قصد المساعدة على الاختيار.

ومن جهة أخرى فان انتماء الأبناء إلى طبقة اجتماعية معينة تعتبر من العوامل الاجتماعية التي تلعب دورها في التأثير على خيارات التوجيه.

2- **العوامل الشخصية:**

إن لكل فرد طريقته في التعامل مع شروط الحياة، تبعا لمكوناته الشخصية التي تميزه عن أي فرد آخر ، هذه المكونات التي تشكل فروقات في بناء شخصية فرد عن فرد آخر لها اثر ، كذلك على اختيارات الفرد و تطلعاته لذلك سنحاول التطرق لهذا العوامل :

2-1- الجنس: الجنس هنا قد يلعب دور في تحديد نوع التصورات المهنية التي تؤثر بدورها على اختيارات الفرد و رضاه عن هذه التخصصات. [2]

1- محمد الأسعد، مرجع سابق، ص 37.

2- عبد الطيف عبد الحميد مدحت، مرجع سابق، ص 145.

و في هذا المجال لتحديد الفروق بين الجنسين في اختياراتهم توصل كل من " هوايت (Hawait)" و " جولدمان " Goldman " إلى أن الذكور يميلون إلى اختيار التخصصات العلمية و التقنية في حين أن الإناث يميلون إلى اختيار العلوم الإنسانية و الاجتماعية و في دراسة قام بها "سيد خير الله" حول اثر الميل و بعض القدرات العقلية على التحصيل الدراسي في المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية، خلص إلى أن عامل الميل الأدبي يلعب دورا كبيرا في التحصيل الدراسي و النجاح في المواد الاجتماعية بصورة اكبر عند الإناث منه عند الذكور و يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الإناث يتميزون عن الذكور بالميل الفني و الموسيقي و الميل الأدبي و الكتابي و التدريس و الخدمة الاجتماعية كما سبق أن ظهر في دراسات كل من " ترومان و ميليز، كارتر و سترونج ".[1]

2-2- عامل مركز التحكم و الضبط: و يقصد به إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه و ما يرتبط به من نتائج فهو سمة شخصية تجعل الفرد ذو التحكم الداخلي ينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات و ما لديه من مجهودات ، و ما اتخذه من قرارات ، في حين الفرد خارجي التحكم يعز و إنجازاته و ما اتخذه من قرارات و ما يحققه من أهداف إلى عوامل خارجية كالصدقة أو الحظ أو مساعده الآخرين ، و يتركها تتحكم في مصيره .[2]

أما من حيث الرضا عن التوجيه فقد أثبتت نتائج دراسته قام به " علي محمد ديب 1999) إن هناك فروقا ذات دلالة موجبة بين الحاصلين على أعلى الدرجات في التحكم الداخلي و بين الحاصلين على الدرجات في التحكم الخارجي و ذلك حسب متغير الرضا عن التخصص الدراسي عند مستوى (0.01) و ذلك لصالح مجموعة التحكم الداخلي .[3]

1- خير الله سيد، مرجع سابق، ص ص 104،110.

2- على محمد محمد الديب، مرجع سابق، ص 38.

3- على محمد محمد الديب، نفس المرجع، ص 49.

و هذا يعني أنالأفراد الذين يتخذون قراراتهم بناءا على ما لديهم من إمكانات و ما يستطيعون بذلك من جهود يكونون اكثر رضا عن توجيههم الدراسي، لأنه نابع من ذواتهم في حين أنالأفراد الذين يعتمدون في اخذ قراراتهم على عوامل الحظ و مساعدة الغير لا يتمتعون بنفس القدر من الرضا عن تخصصهم الدراسي.

2-3- عامل طريقة اتخاذ قرار التوجيه : إن القرار الذي يتخذه التلميذ عند تصريحه بالرغبة في مزاولة تخصص معين هو لحظة حاسمة في حياة التلميذ ذلك أن ما يترتب على هذه اللحظة هو سعادة ونجاح التلميذ أو تعاسته و هنا نتساءل كيف يتم اتخاذ هذا القرار هل هو اختيار اني عشوائي أم مشروع مدروس ؟ و هل هي رغبة حقيقية أم زائفة؟

12- قياس الرضا :

هناك نوعين من المقاييس أو المؤشرات للتعرف على مشاعر الرضا لدى الأفراد و هما:

1- المؤشرات الموضوعية للرضا .

2- المؤشرات الذاتية للرضا.

1- المقاييس الموضوعية للرضا :

وهي التي يقاس فيها الرضا من خلال آثاره السلوكية و هذا النوع من المؤشرات يغلب عليه الطابع الموضوعي لان فيه تستخدم وحدات قياس موضوعية ترصد السلوك.

و من هذه المقاييس :

- الغياب (أسلوب بالآثار السلوكية)

- التخلي عن العمل.

1-1- الغياب (أسلو بالآثار السلوكية): يمكن قياس الرضا سواءا كانوا تلاميذ في المدارس أو طلاب في الجامعات أو عمالا عن أوقات الدوام الرسمي ، بواسطة أسلوب قياس الآثار السلوكية التي

تظهر لدى الأفراد و تدل عن رضاهم أو عدم رضاهم و من مثل هذه الآثار السلوكية تكرار الغياب بعذر أو بدونه .

و عادة ما ينظر الى نسبة غياب الفرد كمؤشر موضوعي يعكس مستوى رضا الفرد عن عملهوتجدر الإشارة الى أن هناك حالات غياب خارجية عن نطاق الفرد كما هو الحال عند المريض أو بسبب حوادث معينة أو ظروف عائلية طارئة و غيرها من الأسـباب التي تقدر أن تعكس بالضـرورة و على الرغم من ذلك تبقى هناك حالات كثيرة يترجم فيها الغياب على انه يعكس مستوى عدم الرضا لدى الفرد.

و يمكن حساب معدل الغياب خلال فترة معينة:

$$\text{معدل الغياب خلال فترة زمنية معينة} = \frac{\text{الغيابايامجموع للفراد}}{\text{متوسط عدد الافراد} \times \text{عدد ايام العمل}} \times 100$$

1-2- التخلي عن العمل : إن تخلي عامل عن عمله خاصـة في حالة غياب بديل لهذا العمل لا شـك يعتبر دليلا على عدم شـعوره بالارتياح إما لأن العمل لا يوفر له المكانة التي يرى انه يسـتحقها أو لغياب فرص الترقية أو لضعف الأجر أو بسب محتوى العمل نفسه ...الخ كما أن بقاء العامل و استمراره في وظيفته يعكس مدى ارتباطه بها و رضاه عنها مهما كان مصدر هذا الرضا لهذا يستعمل للتعرف على الرضا الوظيفي [1] ،و بحسب معدل ترك العمل كما يلي :

$$\text{معدل ترك العمل خلال فترة زمنية معينة} = \frac{\text{عدد حالات ترك العمل خلال فترة زمنية}}{\text{اجمالي عدد العمال في منتصف عالفترة ايام العمل}}$$

1- ثابت عبد الرحمان إدريس، إدارة الأعمال ,نظريات ونماذج و تطبيقات الدار الجامعية مصر 2005 ص 493.

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

2- المقاييس (المؤشرات) الذاتية :

يشكل أسلوب التقرير الذاتي مقياسا و مؤشرات لقياس الرضا لدى الأفراد عن العمل أو عن الدراسة...الخ و هو أسلوب يطلب فيه الفرد أن يعطي إجابات لبعض الأسئلة ليقرر بنفسه عما إذا كان راضيا عن العمل الذي يؤديه أم لا ، أوان يذكر مشاعره تجاه هذا العمل من جوانبه المختلفة و يعتمد هذا الأسلوب على استبيان تتمحور أسئلته حول محورين أساسيين هما :

- الحاجات الإنسانية وفق تقسيم ماسلو للحاجات.

- جوانب العمل المختلفة باعتبارها مكونات للرضا منها الرواتب ، فرص الترقية، نمط القيادة، الرئاسة و الإشراف ، العلاقات مع الزملاء، عبء العمل و مسؤولياته، المشاركة في اتخاذ القرارات للمكانة الاجتماعية ، و قد انبثقت عن مختلف النظريات التي تعالج موضوع الرضا مقاييس ذاتية متعددة يساير كل منها واحدة من هذه النظريات أو أكثر و يمكن التطرق لأهم هذه المقاييس :

- مقياس JACKSON
- مقياس POTRER
- مقياس ثرشون
- طريقة ليكرت (LIKERT مياس).
- طريقة اوزقوذ
- طريقة الوقائع الحرجة لـ HERZBERG
- مقياس تعبيرات الوجه.
- المقياس المتدرج.

- مقياس النزعات الفعلية
- المقابلة الشخصية.
- بطارية GLOM BOK و RU5 للحالة الزواجية
- استبيان مينسوتا(MSO).
- الدليل الوصفي للوظيفة.

2-1- مقياس" JACKSON ":صـــمم هذا المقياس من طرف العالم الأمريكي " فيليب وليام جاكسون" لقياس الرضا العام أو عد الرضا عن المدرسة من خلال النواحي الستة الآتية:

1- المدرسي
2- المنهج الدراسي
3- الأنشطة المدرسية
4- طرق التدريس
5- الفصل الدراسي
6- الزملاء

و المقياس في صورته الأصلية يتكون من 49 سؤالا تشمل النواحي السابقة و يجاب عليها بـ : راض – غير راض – غير متأكد.[1]

2-2- مقياس"POTRER" : تم إعداد هذا المقياس بالاعتماد على ســـلم الحاجات لـــــــ " MASLOW " لقياس الرضـا الوظيفي عام 1962 حيث قام " POTRER " بتصـميم قائمة اسـتقصـاء تتكون من ثلاثة عشـرة عنصـرا يمكن من خلالها تقييم رضـا العامل عن وظيفته و ذلك بالنسـبة لخمسـة فئات من الحاجات الأســـاســـية الإنســـانية و التي هي : الأمن، الانتماء، تحقيق الذات، التقرير و الاحترام،الاستقلال حيث يضم كل عنصر سؤالين :

1- جابر عبد الحميد جابر، مرجع سابق، ص ص 251،252.

* الأول يتعلق بتقرير الفرد للوضـعية الحالية و الثاني بتوقعاته الوضـعية المرغوب فيها مسـتقبلا)، ثم تنقل الأجوبة إلى سلالم رقمية من 01 إلى 07 و الفرق بين النتائج على السلم تدل على عدم الرضا.ومن أمثلة الأسئلة التي طرحها نذكر البند الخاص بالحاجة للانتماء ممثلة في الفرص المتاحة لتكوين صداقات قريبة في العمل و البند الخاص بالحاجة إلى الاستقلال في التفكير و التصرف على التوالي:

أ- الفرصة المتاحة لاستقلال التفكير و التصرف في وظيفتي :

- كم من هذه الخصائص يوجد لديك الآن؟(الحد الأدنى) 7.6.5.4.3.2.1 (الحد الأعلى).

- كم من هذه الخصـــائص يجب أن توجد لديك الآن؟(الحد الأدنى) 7.6.5.4.3.2.1 (الحد الأعلى).

ب – الفرصة المتاحة لتطوير الصداقات القريبة في وظيفتي:

- كم من هذه الخصائص توجد لديك الآن؟(الحد الأدنى) 7.6.5.4.3.2.1 (الحد الأعلى).

- كم من هذه الخصائص يجب أن توجد لديك الآن؟ (الحد الأدنى) 7.6.5.4.3.2.1 (الحد الأعلى).

2-3- طريقة ترســـتون:تقوم هذه الطريقة على أســـاس اختيار عبارات يدور محتواها حول بعض صـــفات العمل أوالأهداف التي يحققها العامل من عمله لتعرض هذه العبارات على مجموعة من الحكام نعرض تقديمها و إعطائها درجة معينة و يتم في الأخير العبارات الجد متباينة ، و عليه يتم الاحتفاظ بالعبارات التي وقع عليها الاختيار أي ذات التباين القليل، و يؤخذ متوسط التقييم لمختلف العبارات كدليل على درجة الرضا المشار إليها بناء على الدرجات التي منحت من طرف الحكام .

و تجدر الإشارة إلى أن تقييم الحكام للعبارات يتم الاحتفاظ بدون اطلاع المفحوص عليه ، بل يطلب من هذا الأخيران يدلي فقط بموافقته أو معارضته لكل عبارة من العبارات المكونة للمقياس، و يمثل مجموع درجات العبارات التي وافق عليها المفحوص المسـتوى العام للرضـا و تجدر الإشـارة إلى انه يمكن جمع

درجات العبارات التي تتعلق بعنصر معين كالأجر أوالإشراف من اجل حساب مستوى الرضا الخاص بهذا العامل الجزئي.

2-4- مقياس الطريقة "LIKER" :وضع هذا المقياس عام 1932 لقياس الرضا الوظيفي يضم مجموعة من العبارات السالبة و الموجبة التي لها صلة بخصائص العمل حيث يطلب من المفحوص فيما بعد اختيار درجة موافقة أو عدمها على مدى سلم تنقيط يتكون من خمس مستويات تتراوح بين الموافقة القصوى الى المعارضة الشديدة و تنقيط إجابات المفحوص على كل عبارة وفق سلم نقاط ينحصر بين 1و 5 وفقا لموافقة المفحوص أو معارضته لكل عبارة ، و تحسب في الأخير درجة مستوى الرضا العام لدى العامل بجمع مختلف المقادير التي حصل عليها مقابل عبارة من عبارات المقياس.

ويتم الحصول على الشكل النهائي للمقياس عن طريق الاحتفاظ بالعبارات التي لها علاقة ارتباط قوية بالدرجة الكلية لمجموع العبارات أوبالأحرى المقياس،وتحذف باقي العبارات،وهذا انطلاقا من انه كلما زادت درجة الارتباط كلما دل ذلك على تجانس العبارات المكونة للمقياس من جهة، وقياس العبارة الواحدة لنفس البعد أو الموضوع الذي تقيسه باقي عبارات المقياس من جهة أخرى.

نورد فيما يلي مثالين يحتوي الأول على عبارة سلبية والثاني على عبارة إيجابية.

* كثيرا ما اشعر بالسأم في عملي:

موافق جدا - موافق- غير متأكد -غير موافق -غير موافق بشدة.

(1) (2) (3) (4) (5)

* إنني استمتع بعملي أكثر من استمتاعي وقت فراغي.

موافق جدا – موافق – غير متأكد– غير موافق – غير موافق بشدة

والجدير بالذكر هنا أن تنقيط العبارة السلبية يكون على النحو التالي:

1 ⟵ 1 ، 2 ⟵ 2 ، 3 ⟵ 3، 4 ⟵ 4، 5 ⟵ 5 .

بينما يتم تنقيط العبارة الثانية الإيجابية على النحو التالي :

1 ← 5، 2 ← 4، 3 ← 3، 4 ← 2 ، 5 ← 1 .

2-5-طريقة اوزقود :

تعتمد طريقة اوزقود على أساس تقديم مجموعة من العبارات الجزئية حيث توضع نهايتي سلم متدرج عبارتين تحملان صفتين متناقضتين، و المطلوب من المفحوص تحديد درجة شعوره في صورة رقمية في مجال ما بين هاتين الصفتين المكونتين لطرفي السلم المدرج، و المثال الموالي يتعرض لمجموعة من العبارات المرتبة بمحتوى العمل الذي يؤديه العامل:

مهم • • • • • • • تافه

1 2 3 4 5 6 7

مثير • • • • • • • ممل

1 2 3 4 5 6 7

مريح • • • • • • • متعب

1 2 3 4 5 6 7

و يتكون المقياس على طريقة اوزقود من مقاييس جزئية يعالج كل منها جانبا من جوانب العمل مثل محتوى العمل ، الإشراف : الظرف، الفيزيقية، الأجر...الخ ، بحيث يتم تكوين سلالم تدريجية ذات قطبين يحملان صفتين متناقضتين لكل جانب من جوانب العمل المعينة بالدراسة ، كما هو الشأن في المثال الموضح سابقا ، و يتجمع مجموع الدرجات التي اشر عليها المفحوص لتمثل مستوى الرضا العام لديه.

2-6- طريقة الوقائع الحرجة لفلانغان Flangan :تعتمد طريقة الوقائع الحرجة لفلانغان (1954 Flangan) على سؤالين أساسيين للمفحوص من اجل محاولة قياس مشاعره نحو العمل.

- يتعلق السؤال الأول بذكر الأوقات التي شعر فيها العامل بسعادة و رضا كافيين عن عمله ، في حين يتعلق السؤال الثاني بذكر الأوقات التي شعر فيها العامل بالاستياء عن عمله.

حيث تحدد الحوادث امنيا بدقة مع الوصف المفصل لها زيادة على التطرق للأسباب و تكتب في شكل تقارير ، بعدها تجمع هذه الوقائع و تصنف حسب الجوانب المراد دراستها ، ما يسمح بمعرفة أي جانب من الوظيفة يعد مصدرا لرضا العامل و أي منها يعد مصدرا للشعور بالاستياء.[1]

2-7- مقياس تعبيرات الوجه :

ينسب هذا المقياس الى كونن 1955 "Kunin " ، و يتكون من عدة رسومات تمثل وجه إنسان في مختلف التعبيرات و المطلوب من المستجوب وضع علامة أمام التعبير الذي يناسب شعوره نحو عمله وقد توصل دانهام هيرمان 1975 Dunham &Herman الى أن هذا المقياس يمكن كذلك استعماله بوجوه نسائية بالنسبة للإناث.

2-8- المقياس المتدرج : يعرف هذا المقياس سميث و آخرون 1969 Smith et al بمؤشر أوصاف العمل و فيه يقدم للفرد عدد من الأوصاف التي تصف خمسة جوانب من العمل (العمل نفسه الأجرة، الترقية، الإشراف، الزملاء)

و المطلوب الإجابة على كل عبارة بنعم ، لا أو لا اعرف بالإشارة الى أي مدى ينطبق الوصف على الموصوف.

1- حسن إبراهيم بلوط، إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي، دار النهضة العربية، ط3، لبنان، 2002م، ص381.

2-9- مقياس النزعات الفعلية :يقيس المقياس نية الفرد للقيام أو الامتناع عن القيام بفعل شـــيء معين، و يتميز هذا المقياس باحتوائه على أسئلة مباشرة ، و قد قام كورنوزار 1965 " Kornhauser " باستخدام هذا المقياس على عمال البدل الزرقاء ، حيث وجد أن المستويات المنخفظة من الرضا تكتشف أحســـن بمقياس النزعات الفعلية و ذلك مقارنة مع المقاييس المندرجة ، و من الأســـئلة التي في مقياس النزعات الفعلية (عندما تستيقظ في الصباح هل تشعر بشيء يمنعك من الذهاب إلى عملك ؟)

2-10- المقابلة الشـــخصـــية : يمكن للمقابلة أن تكون منظمة ، و هي أداة تســـمح بالتعمق في كشـــف جوانب من العمل لا يمكن تقديره عن طريق المقاييس الأخرى، بالإضـــافة إلى ذلك تعتبر المقابلة جد مهمة بالنسبة للعمال الأميين وأولئك الذين يتعذر عليهم الإجابة عن الاستبيان كتابيا، و تكمن عيوب المقابلة كأداة للتعرف على مستوى الرضـا في كونها عادة ما تتطلب وقتا طويلا لإجرائها و تتطلب خبراء من اجل إجرائها.

و يرى كاتزيل 1961 Katzil أن درجة الرضـــا تمثل الفرق بين ما يحققه المرء فعلا و ما يطمح إلى تحقيقه ، و يفترض كاتزيل بأنه ينبغي قســـمة هذا الفرق على مقدار العمل الذي يطمح لتحقيقه و قد عبرنا عن مقدار هذا الرضا كالتالي :

$$\text{الرضا} = \mathbf{1} - \frac{(\text{ح} - \text{ط})}{\text{ط}}$$

حيث تمثل ح : المقدار الفعلي المتحقق من أداء العمل.

ط : المقدار الذي يطمح الموظف إلى تحقيقه نتيجة القيام بالعمل.

لقد لاحظ لاولار 1973 " Lawler" إجماع الباحثين على أن تحديد الرضـــا يتم من خلال ما يتوقع المرء الحصول عليه و ليس من واقع ما يريد أو يشعر بوجوب الحصول عليه.[1]

2-11- بطـاريـة Rust و Glombok للحـالـة الزواجيـة : أعـدت من قبـل Rust و Glombokعام 1990 لقياس الرضا ألزواجي كذلك و هي تتكون من 28 بندا تتوزع على محورين :

المحور الأول: مخصـص للتعرف على الاهتمامات المشـتركة، التواصـل، الجنس، الدفء، الحب العداء، الثقة، الأدوار ، اتخاذ القرار و التعاملات .

المحور الثاني : يحدد مجالات يمكن قياسها من خلال التعبير على المحور الأول مثل : المعتقدات ، الاستبصار، التفاهم، السلوك ، الاتجاه، المشاعر ، دوافع التعبير و الاتفاق.[2]

2-12-استبيان مينيسوتا (MSQ) : يقيس هذا الاستبيان الرضا الوظيفي من خلال 20 محور هي: اسـتخدام القدرات، الإنجاز، مسـتوى النشـاط، التقدم، السـلطة، سـياسـات و ممارسـات الشـركة، التعويضـات، زملاء العمل، الإبداع، الاسـتقلالية، القيم الأخلاقية، التقدير، المسـؤولية،الأمان، الخدمات الاجتماعية، المركز الاجتماعي، الإشراف(العلاقات الإنسانية)، الإشراف (الجوانب النفسية) التنوع ظروف العمل، يتم قياسها سلم 07 نقاط من نوع Kikert و قد اعد هذا الاستبيان من قبل جامعة منيسوتا.[3]

1-أ- د بوظريفة، أ-د دوقة أ لوريس عبد القادر، عوامل الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي، ط1، 2007م، ص ص ص 66-67-68.

2 -Robinson jp,ShverPR,Wightsman, Les mesures of personality and –social. psychological. Attitudes Vol1-ACADMIC,paress 1991,PP 78-81.

3- اندرودي سيزلاتي و مارك جي ولاس ، ترجمة جعفر أبو القاسم احمد، السلوك التنظيمي و الأداء، ج1، معهد الإدارة العامة ، ط4، 1991 م، ص 75.

2-13- الدليل الوصفي للوظيفة : Job.Descreptive.Index J.D.I

وضع من طرف كل من Smith ,Kendall , Hlin سنة 1969 ، و هو عبارة عن قائمة استقصاء تضم خمسة أبعاد أساسية للرضا الوظيفي هي :

1-الأجر 2 -الوظيفة نفسها 3-فرصة الترقية 4-الاشراف 5 -الزملاء في العمل .

حيث يتم قياس هذه الأبعاد من خلال أسئلة تنطوي على ثلاث بدائل للإجابة و هي : " نعم " ، " لا " و " لا إجابة" لوصف اتجاهات العاملين نحو وظائفهم .[1]

نلاحظ أن اغلب المقاييس مصممة أساسا لقياس الرضا الوظيفي ذلك لان بداية الاهتمام بهذا الموضوع و دراسته كانت في المجال الصناعي من اجل تحسين الإنتاج ثم انتقل الاهتمام به بعد ذلك تدريجيا إلى ميادين أخرى و أصبح يهتم بفئات اجتماعية أخرى إلى جانب فئة التلاميذ ...الخ

13-المتغيرات المرتبطة بالرضا عن التوجيه :

يرتبط الرضا عن الدراسة بعديد من المتغيرات بتأثيرها من جهة و يؤثر فيها من جهة أخرى ، و من هذه المتغيرات:

1- الميل:

هو الموقف الإيجابي اتجاه الشعبة كأن الميل هو اهتمام الفرد بتخصص معين يؤديه بارتياح (يدرسه) .

1- محمد علي شهيب، السلوك الإنساني في التنظيم دار الفكر العربي بدون سنة، ص ص 149,147 .

2- الاتجاهات:

الاتجاه المهني هو مجموعة المشـاعر التي يحملها العامل باتجاه عمله، مما يجعله راضـيا عنه ، الاتجاه الإيجابي نحو العمل يرتبط بالرضا عنه، أما الاتجاه السلبي نحو العمل فيرتبط بعدم الرضا عنه.[1]

3- الروح المعنوية:

هو نتاج جماعي لتفاعل جماعة من الأفراد يدرسون في نفس المجال (تخصص) بقصد تحقيق الهدف و ترتبط الروح المعنوية العالية بالرضا عن التخصص و رغم أن الرضا عن الدراسة حالة فردية خاصة بكل تلميذ على حدى، الروح المعنوية هي مفهوم عام يصـــف حال الجماعة ، حيث يمكن القول أن الروح المعنوية العالية لجماعة شعبة من الشعب في مؤسسة تربوية تؤثر على شعور كل تلميذ من تلاميذ هذه الشعب بالرضا.

4- الدافعية :

هي محركات سلوك حيث كلما كانت دافعية التلاميذ قوية نحو تحقيق أهداف المؤسسة التربوية، كان ذلك مرتبط بالرضا الدراسي عند هؤلاء التلاميذ و العلاقة بين الدافعية و الرضا عن الدراسة علاقة وثيقة فكلما كان الرضا عن التوجيه محققا لحاجات التلميذ و دوافعه زاد الرضا أي اذا كان الرضا عن الشعبة ارضى دوافع التلميذ فان الشعور بالرضا أمر متوقع. [2]

1- محمد شحاته ربيع، أصول علم النفس الصناعي ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، ط3، 2006 م ص 257.

2- محمد شحاته ربيع، مرجع سابق، ص 258.

خلاصة الفصل:

إن مشـــاعر الرضـــا و الاســـتياء التي يشـــعر بها الفرد نحو موضـــوع معين هو نتاج ما يتميز به من خصائص بدنية و عقلية و شخصية، كم هو نتاج البيئة المادية و الاجتماعية التي يعيش فيها.

و إن كانت هذه المشـــاعر ضـــمنية إلا انه بإمكاننا التعرف عليها من خلال ســـلوكيات الفرد التي تعد الدليل المادي الذي يرشـــدنا إليها و يعرفنا على طبيعتها و يســـمح لنا بدراســـة موضـــوعية و الوقوف على التأثيرات السلبية التي تخلفها على حياة الفرد.

الفصل الرابع

السلوك العدواني

تمهيد

1-تعريف السلوك

2-تعريف السلوك العدواني

3-أسباب السلوك العدواني

4-مظاهر السلوك العدواني

5-النظريات المفسرة للسلوك العدواني

6-أوجه الشبه و الاختلاف بين النظريات المفسرة للسلوك العدواني

7-قياس السلوك العدواني

8-عدوانية المراهق و طرق الوقاية منها.

9-طرق ضبط السلوك العدواني

خلاصة الفصل

تمهيد

يعتبر السلوك المحدد الأساسي لكل شخصية إنسانية، فمن خلال السلوك يمكن أن نصنف الأفراد الى شخصيات سوية و أخرى منحرفة ، و يعد السلوك العدواني احد المظاهر السلوكية الهامة و الواسعة الانتشار ، و لم يعد العدوان مقصورا على الأفراد ، و إنما اتسع إلى نطاقه ليشمل الجماعات المجتمعات ولما يترتب عليه من آثار سلبية تعود على الفرد نفسه و على الأفراد الآخرين و الممتلكات ، فهو سلوك يلجأ إليه الفرد عندما تكون هناك عقبات تقف عائقا أمام إشباع رغباته و حاجاته، و مهما اختلفت طرق أوأساليب التعبير عنه فهو سلوك يهدف من خلال صاحبه إلى إلحاق الأذى و الضرر و نظرا لتلك الآثار الناجمة عن حدوث هذه الظاهرة وقفت اتجاهات جهود العلماء و الباحثين و من بينهم علماء النفس إلى تحديد ماهيته و الأسباب و العوامل الكامنة وراء حدوثه و في هذا الفصل سوف نلقي الضوء على مفهوم السلوك العدواني و أهم العناصر المتصلة به و بعض النظريات المفسرة له ، إلى جانب التطرق إلى الآثار السلبية لهذا السلوك ، و طرق ضبط النوع من السلوك.

1-تعريف السلوك:

كلمة سلوك معناها العام تتضمن كل نشاط نفسي أو عقلي، أو اجتماعي، أو تعليمي أو انفعالي،يقوم به الكائن الحي، انشغال الطفل في اللعب نوع من السلوك وحيرة تلميذ عن شعبة لا يرغب الدراسة فيها، نوع آخر من السلوك...الخ

إن مدلول كلمة سلوك يتضمن كل ما يقوم به الكائن الحي من أعمال ونشاط تكون صادرة عن بواعث أو دافع داخلية أو خارجية و هكذا يشمل السلوك ناحية موضوعية و أخرى باطنية ذاتية.[1]

* **مفهوم العدوان** : تطور مفهوم العدوان مع تطور الدراسات التي تناولته، و ظهر مفهوم العدوان المباشر و الغير مباشر و يقصد بالأول : جميع السلوكيات المباشرة الجسمية و العدوانية ، و التي تنتج عن الشعور الداخلي بالغضب و الاستياء و العداوة و يعبر عنه ظاهريا في صورة فعل أو سلوك يقصد به إيقاع الأذى أو الضرر بشخص أو شيء ما ، كما يوجه أحيانا إلى الذات و يظهر في شكل عدوان لفظي أو بدني ، كما يتخذ صورة التدمير و إتلاف الأشياء ، أما العدوان غير المباشر فيتضمن الاعتداء على شخص اخر و عدم توجيه الشخص الذي تسبب في غضب المعتدي.[2]

1- المجذوب أحمد-2009، السلوك العدواني و أثره على التحصيل العلمي (طلبة المدارس الحكومية رسالة ماجستير الرياض ، المملكة السعودية ، ص 5.

2- يحي خولة، الاضطرابات السلوكية و الانفعالية، دار الفكر للطباعة و النشر ، عمان ، الأردن، ص 18 .

و من وجهة نظر الزعبي : بان العدوان هو السلوك الموجه ضد الآخرين، و الذي يقصد منه الإيذاء للذات أو للآخرين أو للممتلكات بشكل مباشر أو غير مباشر. [1]

ويرى عبد المعطي العدوان على انه سلوك يهدف الى تعمد إيذاء طرف آخر والأضرار به أو مخالفة العرف السائد في التعامل بين الناس،ويأخذ صورا متعددة، بدنية / جسدية أولفظية،وسواء كان هذا العدوان مباشر أو غير مباشر.[2]

و يتداخل مفهوم العدوان مع مفاهيم أخرى مثل: العنف، و الذي يختلف عنه بكونه صورة من صور الإيذاء البدني أو المادي يصدر عن الفرد أوالجماعة.[3]

و من وجهة نظر الحميدي ترى العدوان على انه " سلوك بشري ممزوج بالغضب و الكراهية والمنافسة الزائدة، بهدف إيذاء الغير أو الذات و قد يكون فطريا غريزيا أو نتيجة لمثير خارجي و هو إماأن يكون سلوكا ماديا أورمزيا، لتحقيق حاجات الفرد في السيطرة و التفوق و حب السلطة أو تعويضا عن الإحباط و الحرمان و الظلم.[4]

1- الزعبي أحمد، مشكلات الأطفال النفسية و السلوكية و الدراسية (أسبابها و سبل علاجها، دمشق، دار الفكر، 2005 ص 20 .

2-عبد المعطي- حسن مصطفى (2001) ، الاضطرابات النفسية في الطفولة و المراهقة -الأسباب- التشخيص – العلاج، القاهرة، مكتبة القاهرة للكتاب، ص 63.

3- عبد الحميد – سليمان جابر وآخرون، معجم علم النفس والطب النفسي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1994 ص 80 .

4- الحميدي – فاطمة مبارك حمد (2004)، دراسة للسلوك العدواني و علاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية بدولة قطر، رسالة ماجستير، قسم الصحة النفسية ، كلية جامعة عين شمس ، القاهرة، ص 55.

و من هذا كله ليس من السهل تعريف العدوان بمفهومه الشامل فهناك اختلافات بين علماء النفس على وضـع تعريف شـامل لمفهوم العدوان، و لكن الكثيرين يقبلون بتعريف باس (Buss.1961) الذي يرى العدوان على انه ردة فعل من شـأنها أن توفر حوافز ضـارة لكائن حي آخر ، و هو أيضـا أي شـكل من أشكال السلوك الذي يتم توجيهه الى كائن حي آخر ، و يكون هذا السلوك مزعجا له.[1]

2-تعريف السلوك العدواني:

لكل سلوك إنساني أهدافا يسعى إلى تحقيقها،والسلوك العدواني هو مظهر سلوكي للتنفيس أوالإسقاط لما يعانيه الفرد من أزمات انفعالية حادة حيث يميل الفرد إلى سلوك تخريبي أو عدواني نحو الآخر.[2]

واختلفت تعريفات السـلوك العدواني و تعددت، فلم يتفق الباحثون على تعريف محدد له، مما يوحي أن العدوان سلوك معقد، و أسبابه كثيرة و متشابكة و تصنيفاته عديدة كذلك و أهم تعريفاته:

- تعريف فؤاد البهي السيد (1980) : انه الاستجابة التي تعقب الإحباط ويراد بها إلحاق الأذى بفرد آخر ، أو حتى بالفرد نفسه، و مثال ذلك الانتحار فهو سلوك عدواني على الذات.[3]

1- عبد المعطي -حسن مصطفى، مرجع سابق، ص 16.

2 - فوزي احمد، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2007، ص 7.

3- المجذوب، مرجع سابق، ص 12.

– تعريف محي الدين احمد حسين (1987، ص 208) يشير إلى أي أذى مقصود يلحقه الفرد بنفسه أوبالآخرين ، سواء كان هذا الأذى بدنيا أو معنويا مباشر أو غير صريحا ، أو ضمنيا وسيلياأو غاية في ذاته.[1]

– تعريف زهران : العدوان له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالإحباط .[2]

– تعريف رأفت (2000) ، بان السلوك العدواني مقصود يستهدف إلحاق الضرر أوالأذى بالغير و قد ينتج عن العدوان أذى يصيب إنسانا أو حيوانا كما قد ينتج عنه تحطيم للأشياء أو الممتلكات ، و يكون الدافع وراء العدوان دافعا ذاتيا، يظهر السلوك العدواني غالبا لدى الإنسان يعد دليلا على انه لم ينضج بعد بالدرجة الكافية التي تجعله ينجح في تنمية الضبط الداخلي اللازم للرضا و التوافق المقبول مع نظم المجتمع و أعرافه و قيمه، و انه عجز عن تحقيق التكيف و المواءمة المطلوبة للعيش في المجتمع و انه لم يتعلم بالدرجة الكافية أنماط السلوك اللازمة لتحقيق مثل هذا التكيف و التوافق.[3]

– تعريف سيزر (Seasar) : يرى أن السلوك العدواني هو استجابة انفعالية متعلمة تتحول مع نمو الطفل، و بخاصة في سنته الثانية ، إلى عدوان وظيفي لارتباطها ارتباطا شرطيا بإشباع الحاجات .[4]

– تعريف كيلي (Kelly) أن السلوك العدواني ينشأ عن حالة عدم ملائمة الخبرات السابقة للفرد مع الخبرات و الحوادث الحالية، و اذا دامت هذه الحالة فانه يتكون لدى الفرد إحباط ينتج من جرائه سلوكيات

1– محي الدين أحمد حسن ، التنشئة الأسرية و الأبناء الصغار , القاهرة, ج 2, مطابع الهيئة المصرية، 1987 ص 208.

2– الشريف محمد، مظاهر العدوان و مستوى القلق لدى الشباب الفلسطيني رسالة ماجستير الزقازيق مصر،1990 ص8.

3–رأفت محمد ، سيكولوجية الأطفال، دمشق، دار النفاس ، 2000، ص ص 229– 230.

4– الفسفوس عدنان احمد، الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس، السلسلة الإرشادية، ط1، مكتبة أطفال الخليج الكويت ، 2006، ص 54.

عدوانية من شأنها أن تحدث تغيرات في الواقع حتى تصبح هذه التغيرات ملائمة للخبرات و المفاهيم التي لدى الفرد.[1]

– تعريف فيشباخ (Feshbach) : إن السلوك العدواني هو كل سلوك ينتج عنه إيذاء لشخص آخر أوإتلاف لشيء ما، و بالتالي السلوك التخريبي هو شكل من أشكال العدوان الموجه نحو الأشياء.[2]

إن المتفحص للتعريفات السابقة للعدوان ، يجد أن بينها بونا شاسعا من الاختلاف ، و أن محاولة تعريف العدوان تعريف العدوان تعريفا جامعا لهو أمر صعب المنال، فهو مصطلح يستخدم لمتنوعات سلوكية مختلفة ، و الإشارة بها إلى الكثير من الوظائف المختلفة للسلوك ، و هذا ما يوجد الخلط والاختلافات في التعريفات، إضافة إلى تباين الانتماءات و وجهات نظر أصحاب هذه التعريفات يزيد من صعوبة العدوان تعريفا جامعا مانعا، إلا أننا يمكن أن نلاحظ بعض الملاحظات من خلال استعراضنا لهذه التعريفات و هي :

اتفقت بعض التعريفات على أن السلوك العدواني ينتج عن الإحباط و الصراعات الداخلية والخارجية و اتفق البعض الآخر على أن السلوك العدواني يمثل الجوانب السلبية من هدم و إيذاء و تخريب و إيلام للآخرين و لا يرون فيه أي جانب إيجابي.

من خلال التعليق السابق ومن خلال التعريفات السابقة تميل الباحثة إلى التعريف التالي هو نتيجة تفاعل عوامل فطرية وأخرى بيئية وهو كل فعل فيه إيذاء للذات،وللغير ويتضمن هذا القول أو الفعل عدوانا موجها للذات وللزملاء وللوالدين وللأسرة والبنايات،الأدوات، النظام الدراسي ويتطلب التخريب والتعمد بإلحاق الضرر.

1– المجذوب، مرجع سابق، ص 12.

2– المجذوب، نفس المرجع، ص15.

3-أسباب السلوك العدواني:

أبدى الباحثون في ميادين علم النفس و التربية و علم الاجتماع اهتماما كبيرا بتحليل السلوك العدواني و على الرغم من ذلك فلا تزال الآراء حول أسباب هذا السلوك و طرق معالجته متباينة إلى ابعد الحدود ففي حين يرى البعض في العدوان سلوكا فطريا غريزيا، يعود إلى الطبيعة البيولوجية للإنسان و يرى البعض الآخر فيه سلوكا مكتسبا يتعلمه الإنسان بفعل الظروف البيئية و تفاعله المتبادل معها.[1]

أما عز الدين (2010) فيرى بأن أسباب السلوك العدواني يمكن أن ترجع إلى أسباب بيئية مثل عدم توفر العدل في معاملة الأبناء في البيت، و التسلط أو التهديد من المدرسة أو البيت، و تشجيع بعض أولياء الأمور، و غياب احد الوالدين عن المنزل، أوأسباب مدرسية مثل قلة العدل في معاملة التلميذ في المدرسة ، و عدم الدقة في توزيع التلاميذ على الصفوف حسب الفروق الفردية و حسب سلوكياتهم،وفشل التلميذ في حياته المدرسية و خاصة تكرار الرسوب ، و عدم وجود برنامج لقضاء الفراغ و امتصاص السلوك العدواني، و ضعف شخصية بعض المدرسين ، و تأكد التلميذ من عدم عقابه من قبل أي فرد في المدرسة، و عدم وجود قوانين صارمة و حازمة بخصوص العنف، و تفضيل التلميذ الذي يمارس السلوك العدواني عند بعض الأساتذة.[2]

و يمكن أن تكون هناك أسباب نفسية تتمثل في صراع نفسي لا شعوري لدى التلميذ،أو الشعور بالخيبة الاجتماعية كالتأخر الدراسي و الإخفاق الدراسي،أو ترجع إلى توتر الجو المنزلي و انعكاس ذلك على نفسية التلميذ.

1- الخطيب، مرجع سابق، ص 35.

2-عز الدين خالد, السلوك العدواني عند الأطفال عمان الأردن ، دار أسامة للنشر و التوزيع 2001 ,ص 60.

و يمكن أن ترجع أسباب السلوك العدواني الى أسباب اقتصادية و التي تتمثل في تدني مستوى الدخل الاقتصادي للأسرة، و شعور التلميذ بالجوع و عدم مقدرته على الشراء، و ظروف السكن السيئة، و حالة الضغط و المعاناة التي يعيشها الأساتذة، و عدم قدرة الأسرة على توفير المصروف اليومي لابنها التلميذ.

في حين يرى ملحم (2007) بان أسباب السلوك العدواني تتمثل في :

– الحب الشـديد والحماية الزائدة: قد تظهر على الطفل المدلل مشـاعر العدوان أكثر من غيره، ومثل هذا النوع من الأطفال و الذي يتمتع بالحماية الزائدة و لا يعرف ســـوى لغة الطاعة لتلبية رغباته فان مظاهر السلوك العدواني تظهر عليه.

– تعلم العدوان عن طريق النموذج : يعتبر المنظرون أن الســلوك العدواني ســلوك متعلم في أغلبيته فالأطفال يتعلمون السـلوك العدواني عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عن أوليائهم و مدرسـيهم و رفاقهم و في التلفاز و يمكن للطفل أن يتعلم أسـلوك العدواني إذا لاحظ أن غيره من أفراد أسـرته يكافأ بعد قيامه بهذا السلوك.

– الرغبة في التخلص من الســلطة: يظهر الســلوك العدواني عند الطفل عندما تلح عليه الرغبة في التخلص من ضغوط الكبار عليه والتي تحول في كثير من الأحيان دون تحقيق رغباته.

– الشعور بالنقص:أن شعور الطفل بالنقص (الجسمي – العقلي) عن بقية الأطفال من حوله يمثل بالنسبة له منطلقا لظهور مشاعر الغيرة و العدوان عنده.

– الرغبة في جذب الانتباه: قد يقوم بعض الأطفال باجتذاب انتباه الآخرين، و ذلك بإبراز قوتهم أمام الكبار و ممارسة العدوانية ضد الآخرين.

– العقاب الجسدي : إن عقاب الطفل جسديا من قبل أسرته أوأي طرف أخر يدعم في ذاكرته أن سلوك العدوان و إبراز القوة شيء مسموح به ، فيمارس سلوك العدواني ضد الآخرين الذين يكونون في الغالب اضعف منه جسديا.[1]

يتضح من خلال ما سبق تعددت أسباب السلوك العدواني لدى الأفراد عامة و الأطفال خاصة،وذلك تبعا لطرق تفسير الباحثين للعدوان و التي تختلف باختلاف توجهاتهم و اجتهاداتهم، فنرى علم الاجتماع يميلون الى اثر العوامل الاجتماعية و البيئية في زيادة السلوك العدواني كالمستوى الاقتصادي ،بينما نرى البيولوجيين يرجحون كفة العوامل الوراثية ، بينما علماء النفس فيرجعون السلوك العدواني الى العوامل النفسية التي تكون ظاهرية مثل اختلاف طريقة الوالدين في تربية الأبناء في تعزيز و تدعيم السلوك العدواني...الخ .

من هذا كله تتفق الباحثة مع الباحثين و العلماء في أن هناك أسباب و عوامل مثل: العوامل الداخلية (وراثية – بيولوجية – اجتماعية – نفسية) و البنية الجسمية تتفاعل مع الظروف الخارجية فتسبب السلوك العدواني .

– إن الحرمان و التفكك الأسري و غياب احد الوالدين من الأسباب الواضحة في ظهور المشكلات النفسية التي يتبعها و يعقبها السلوك العدواني.

كما أن للظروف و العوامل الأسرية و أساليب التربية من أهم العوامل في تشكيل الفرد و سلوكه و أهم تلك العوامل: الطلاق، التفكك الأسري، الموت، بالإضافة إلى وسائل الإعلام التي يشاهدها الأطفال والشباب، و التي تقوم بتعزيز و تغذية الخبرة الحياتية اليومية العدوانية.

-و من هذا كله نستخلص إن أسباب السلوك العدواني في المدرسة و عوامل تتسبب في ذلك:

1- الوراثة والبيئة.

1- ملحم سامي، المشكلات النفسية، ط1، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص 70.

2- التقليد والمحاكاة.

3- الذكاء و التحصل الدراسي.

4- القلق النفسي.

5- ضعف الوازع الديني.

6- الوضع الاقتصادي والاجتماعي.

7- التنشئة الوالدية.

8- أثر المستوى التعليمي للوالدين و جماعة الرفاق.

4-مظاهر السلوك العدواني :

إن مظاهر السلوك العدواني بصفة عامة والتعبير عنه تختلف باختلاف، العمر، الجنس، الإقامة، أسلوب التنشئة الأسرية والثقافية، والوضع ا لطبقي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي وتعدد مظاهر السلوك العدواني حيث تصنف بسبب الاتجاه وحسب الشكل الظاهري ومن حيث النوع.

وصنفت بمظاهر مختلفة من طرف عدة باحثين:نيري، عودة وموسى (1996): بان السلوك العدواني لدى الطلبة يأخذ مظاهر متنوعة مثل الإزعاج و السرقة و الكذب، فهو يرى انه يعد من المشكلات النفسية و الاجتماعية التي تصاحبه في تلك المرحلة.

و يرى المجذوب (2009) بان مظاهر السلوك العدواني قد تكون على شكل التعدي البدني مثل: الضرب ، و اللفظي مثل : السب و التوبيخ، أما باس (Buss (1961 : فيصف السلوك العدواني في ثلاثة أبعاد و هي : العدواني الإيجابي في مقابل السلبي، و المباشر في مقابل الغير مباشر، و البدني مقابل اللفظي.[1]

1- حسين محي الدين، التنشئة الأسرية و الأبناء الصغار ، القاهرة، ج 2 ، مطابع الهيئة العامة للكتاب ، القاهرة 1987، ص 30.

و هناك تصنيفات عديدة لمظاهر العدوان كتصنيف فيشباتش Eeshbach و هي في بعدين العدوان الو سيلي و العدوان العدائي.

و يصنفه حافظ القاسم (1993) إلى ثلاث أبعاد: هي العدوان البدني و اللفظي و الو سيلي .

أما تصنيف فيلكاوي (2007) السلوك العدواني إلى ثلاث أبعاد للسلوك العدواني و هي :

- السلوك العدواني الصريح: العض – شد الشعر – الضرب – البصق.
- السلوك العدواني العام (اللفظي و الغير اللفظي): و المتمثل في الشتم – التحرش بهم .
- السلوك العدواني الفوضوي: دخول إلى القسم و الخروج بدون استئذان – التشويش في القسم الخروج عن النظام – عدم القدرة على ضبط الذات و الانفعالات.
- و ترى الباحثة في هذا المقام بان السلوك العدواني لديه مظاهر عديدة و معقدة.
- و ترى أن هذه المظاهر بصفة عامة في الوسط العام تصنف كما يلي :

1- العدوان من حيث الاتجاه:

قسم هذا العدوان الى نوعين: عدوانية موجهة نحو الآخرين، و عدوانية موجهة نحو الذات، و تتمثل في تدمير الذات.

1-1- العدوان الموجه نحو الآخرين :و هو أكثر مظاهر العدوان وضوحا، و من أهم دوافعه الغضب – الكراهية – الإحباط – و يرى دولارد و آخرون أن السلوك العدواني هو ذلك السلوك الذي يكون الهدف منه إيذاء أخر .

و هذا هو الجانب الجوهري في العدوان، و قد أكد (موسى، 1991) :

أن الذكور أكثر استخداما لمظاهر العدوان نحو الشيء و الأشخاص.[1]

1-الزغبي أحمد، مشكلات الأطفال النفسية و السلوكية و الدراسية (أسبابها و سبل علاجها)، دمشق ، دار الفكر 2005، ص 200.

1-2- العدوان الموجه نحو الذات:

و قد يكون بسبب الشعور بالذنب الذي يثير الحاجة إلى عقاب الذات، و الخوف من ردة الفعل المعتدى عليه، فيتقمص شخصية فيوجه عدوانه إلى نفسه بدلا من الذي اعتدى عليه.[1]

و من مظاهر العدوان الموجه للذات يأخذ صور عديدة كتمزيق الفرد لملابسه أو كتبه أوكراساته،أو لطم الوجه أو شد الشعر، ضرب الرأس بالحائط أو السرير أو جرح الجسم بالأظافر أو عض الأصابع،أو حرق أجزاء من الجسم،أو كيها بالنار أو السجائر.[2]

2- عدوان من حيث الشكل :

2-1- العدوان المادي الجسدي: لقد صنف والسن (1980) العدوان الى عدوان بدني مثل الهجوم والضرر والقذف وغيرها من الطرق البدنية وعدوان لفظي مثل التهديدات اللفظية.

و يعتبر هذا النوع من العدوان هو الاستجابة السلوكية التي تهدف إلى إلحاق الأذى المادي أو الجسدي بالشيء بطريقة مباشرة و من مظاهره قيام الفرد بضرب زملائه أو الاعتداء عليهم أو على كتبهم أوأدواتهم المدرسية و قذفهم بالأشياء في يده أو شد شعرهم و أذانهم أوعضهم و البصق عليهم.[3]

2-2- العدوان المعنوي و اللفظي : و نعني به الاستجابة اللفظية و الرمزية التي تحمل الإيذاء النفسي و الاجتماعي للآخرين ، و قد قسم العدوان إلى عدوان لفظي و عدوان رمزي و عدوان سلبي و عدوان تعذيبي .[4]

1- العيسوي، عبد الرحمان، الأمراض النفسية والعقلية و السيكوسوماتية 1994، ص 105.

2- الشربيني، المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر العربي 1994، ص 66.

3- صلاح ا عبد الغني عبود، مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير مصر، 1 991، ص 28.

4- سعد المغربي في سيكولوجية العدوان و العنف ، مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتاب مصر، 1987 ص 27.

إلا أن أمال اباضة تقول أن هذا العدوان و الذي فيه إيذاء نفسي و اجتماعي للخصم أوللمجموعة، و جرح مشاعرهم أو التهكم بسخرية منهم، و يشمل كل التعبيرات اللفظية غير المرغوبة اجتماعيا.

3- من ناحية النوع

3-1- العدوان السـلبي: لقد اختلف الكثير من العلماء حول هذا النوع من العدوان هل هو كله سلبي؟ أم أن هناك نوع إيجابي؟

و يرى المغربي أن العدوان السلبي: هو ما تقصده غالبا عندما تتحدث عن العدوان الذي يكون نابعا من الرغبة في إلحاق الأذى بالآخرين أو الذات ، و يقصد به التخريب و التدمير.[1]

و لكن هذا العدوان السلبي باستطاعتنا أن نحوله إلى سلوك مقبول في المجتمع حيث يقول القوصي " إن مصادر النزاعات العدوان يمكن تحويلها من المسالك السيئة إلى المسالك المقبولة في المجتمع وذلك عن طرق وضع الفرد في بيئة اجتماعية تعطيه التقدير و الأمن، و تزوده بنشاط اجتماعي صالح و عن طريق إعطاء الفرصة لنزاعاته العدوان للظهور دون إنماء للأنانية و مع مراعاة إنماء الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.[2]

3-2- العدوان الإيجابي: يعتبر هذا النوع من العدوان بناء يسعى فيه الإنسان لإثبات شخصيته و وجوده، بل و تأكيد ذاته، حتى غدي العدوان الإيجابي من ضروريات الحياة و استمرارها ويؤكد ذلك " فريد" حيث يقول :

1- سعد المغربي، مرجع سابق، ص 31.

2- القوصي عبد العزيز, أسس الصحة النفسية , ط 5, مكتبة النهضة المصرية القاهرة مصر، 1975،ص 374.

يمتد مجال العدوان لتهيئة الفرد للتغلب على الصـــعاب، و لتأكيد مكانته حتى يصـــبح كائنا متميزا بشـخصـيته عن الآخرين، و العدوان بهذا المعنى ضـرورة من ضـرورات الحياة و البقاء بشـرط أن يتمكن الإنسان من ترويضه و تطويعه لفائدة البشرية لا لتدميرها.[1]

وهذا النوع من العدوان يخلو من مشاعر البغض والعداوة والإثم.[2]

4-من ناحية الطب النفسي:

4-1-السلوك العدواني المباشر (الظاهر) : هو توقيع الأذى أو الضرر بالآخرين أو الذات بشكل صـريح و مباشـر و قد يكون بسـبب الغضـب أو وسـيلة لتحقيق هدف معين، مثال ذلك تلميذ في مرحلة التعليم المتوسط يتهم زميله بالتدخين أمام الأستاذ ، فيغضب هذا التلميذ و يقوم بتشكيل عصابة للاعتداء على هذا التلميذ الذي اتهمه و كان ســببا لعقابه ، أو عدم راحة تلميذ في مقعد جلوس ما ، فيقوم بكســر هذا المقعد ليتخلص من مكانه و من هذا المقعد لينتقل إلى مكان آخر أفضل منه.

4-2-السـلوك غير مباشـر (غير الظاهر):هو سـلوك عدواني عصـابي يعبر عنه بطريقة إسـقاطيه على الذات أوالآخرين ، أو ضمنية تخيلية و يتضمن مسالك الكره و المخادعة .[3]

وهذا العدوان المغطى قد تدفعه مشـــاعر كراهية مكبوتة اســـتحدثتها مشـــاعر صـــادمة منذ الطفولة هذه المشاعر الصادمة تعلقت بأشخاص أو مواقف تثير لديه القلق حينما تواجهه.

1- فريد عصام , التغيرات النفسية المرتبطة بسلوك المراهقين العدوانيين و اثر الإرشاد في تعديله رسالة دكتوراه مصر ص 84، 1986، ص 84

2- المغربي، 1987 مرجع سابق، ص 31.

3- أمال أباظة عبد السميع, مقياس السلوك العدواني القاهرة , مكتبة الأنجلو, ص 65.

و في الطب النفسي يميزون بين العدوان الغضبى، الذي يبعث عليه الغضب و العدواني الذارئعي، حيث الغضب ليس أصلا فيه، و العدوان ذريعة لهدف يتوخاه كحال الطفل الذي يعتدي على آخر ليحصل على لعبته.[1]

5- النظريات المفسرة للسلوك العدواني :

إن السلوك العدواني من القضايا الهامة في مجال الدراسات العلمية التي تحضي بالبحث المتواصل و سيبقى احد الموضوعات التي تستحق البحث و الدراسة ، لان السلوك العدواني جزء من السلوك الإنساني تاريخ يجب الاهتمام به لأنه يمثل الفكرة الأساسية التي يستند اليها العلم الحديث المفسر للسلوك الإنساني و الدافع وراء هذا السلوك ، و سيظل السلوك العدواني احد الموضوعات الجديرة بالبحث و الدراسة نظرا لان السلوك العدواني ، شانه شأن أي سلوك إنساني متعدد الأبعاد متشابك المتغيرات، متباين الأسباب حيث لا يمكن رده إلى تفسير واحد ، و مع تعدد صور و أشكال العدوان و دوافعه تعددت النظريات التي فسرت السلوك العدواني.[2]

إن النظريات الحديثة هي امتداد لبعض التفسيرات القديمة أو تعديلا عليها أو ثورة عليها لذا تعددت النظريات التي تصدت لتناول السلوك العدواني و حاول كل منظر تفسير هذا السلوك من وجهة نظره انطلاقا من خبراته و خلفياته الفكرية و الأكاديمية، فمنهم من اعتبر العدوان سلوكا فطريا يولد به الإنسان

1- الحفيني، عبد المنعم, موسوعة الطب النفسي, ط 20 مكتبة مدبولي القاهرة ص 855

2- عمارة محمد (2008)، برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، مصر، ص 22.

و يأتيه بحكم تكوينه الفسيولوجي و البيولوجي ، بينما اعتبره البعض سلوكا مكتسبا يتعلمه الإنسان من البيئة التي يعيش فيها.[1]

و لذلك تعددت وجهات النظر و الآراء و النظريات التي تقوم بتفسير السلوك العدواني و ذلك حسب فلسفة العالم و خلفيته العلمية فمنهم من فسر السلوك و أرجعه إلى الجانب الفيسيولوجي، و منهم من فسره من ناحية سلوكية: مكتسب و متعلم ، و منهم من فسره تفسيرا نفسيا و من فسره تفسيرا اجتماعيا ، و لذلك ستقوم الباحثة بعرض لأهم النظريات التي فسرت السلوك العدواني و هي كالأتي :

أولا: نظرية التحليل النفسي.

ثانيا: النظرية البيولوجية.

ثالثا: النظرية السلوكية.

رابعا: نظرية العدوان الناتج عن الإحباط.

خامسا: نظرية التعلم الاجتماعي.

سادسا : النظرية الايثولوجية (الأخلاقية).

سابعا: نظرية السمات في الشخصية .

1- المصري شرين، فاعلية برنامج مقترح باللعب في خفض حدة السلوك العدواني لدى أطفال الرياض، بمحافظة غزة رسالة ماجستير، كلية التربية، ص 45.

أولا: نظرية التحليل النفسي:

من أشـــهر زعماء هذه النظرية هو " ســـيجمود فرويد Sigmund Freud" الذي يرى أن " العدوان هو الدافع الأســاســـي و المحرك الرئيســـي، مثلها مثل بقية الدوافع للفســيولوجية الأخرى كالمأكل و المشــرب والمأوى.[1]

و أشـــار أيضـــا فرويد إلى أن العدوان غريزة فطرية ، و أن الغرائز هي قوة دافعة للشـــخصـــية تحدد الاتجاه الذي يأخذه السلوك، و افترض فرويد أن الإنسان يولد و لديه صراع غريزي بين الحياة و الموت و قد أشـار فرويد إلى أن غريزة العدوان هي قوة داخل الفرد تعمل بصـورة دائمة على محاولة تدمير الذات و " تدمير الفرد لنفسه"، حيث أن قوى غرائز الحياة قد تعيق هذه الرغبة.[2]

فكل إنسان يخلق و لديه نزعة نحو التدمير و التخريب ، و يجب التعبير عنها بشكل أو بأخر، فإذا لم تجد هذه الطاقة منفذ لها الى الخارج (البيئة) فهي توجه نحو الشخص نفسه.

و العدوان طاقة لا شـــعورية داخل الفرد، فلا بد من التعبير عنه ســـلوكيا، و ليتم ذلك فلابد من إثارة خارجية تستحث الطاقة العدوانية الغريزية في التعبير عن نفسها ، و أماأن يكون العدوان مباشرا أو عدوانا بديلا أي سلوكا موجها نحو مصادر بدبلة لمصادر الإثارة في حالة تعذر الاعتداء عليها ، و أماأن يكون عدوانا خياليا و ذلك منى خلال مشاهدة أفلام الجريمة.[3]

1- عبود، مرجع سابق، ص 22.

2- الزبيدي، عبد المعين بن عمر، العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى الطلبة العنيفين و غير العنيفين في مدارس المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير، عمان، الأردن، 2007.ص 20

3- محادين-حسين طه- النواسية- أديب، تعرقل السلوك نظريا و إرشاديا، دار الشروق للنشر و التوزيع، رام الله فلسطين، 2009. ص 35.

ثانيا : النظرية البيولوجية :

من أشـــهر المنظرين لهذه النظرية العالم الإيطالي لومبروزو " Lombroso " حيث يرى انه تختلف وجهة النظر البيولوجية في تفســـير الســـلوك العدواني عن كل من نظرية التحليل النفســـي و التعليم الاجتماعي ، حيث تنظر الى أن الإنسـان عدواني بطبيعته و ان السلوك العدواني محصـلة للخصـائص البيولوجية للإنســـان ، و قد أشـــارت نتائج بعض الدراســـات إلى وجود علاقة بين العدوان من جهة واضطرابات الجهاز العصبي و الكروموزومات ، و مستوى النشاط الكهربائي في الجهاز العصبي المركزي من جهة أخرى ، كما أكدت هذه النظرية على الدور الذي تلعبهالعوامل الجينية في تكوين السلوك العدواني عند الأطفال ، و تتلخص و جهة نظر أصـــحاب هذه النظرية بأن الإنســـان عدواني بطبيعته بمعنى أن العدوان غير متعلم و انه محصـلة للخصـائص البيولوجية للإنسـان، فهذه النظرية تفسـر العدوان على انه نتيجة اضطرابات فسيولوجية و تنطلق في المعالجة من خلال هذا التفسير للسلوك العدواني.[1]

ثالثا: نظرية العدوان الناتج عن الإحباط :

لقد ربط بعض الباحثين بين العدوان والإحباط و هذه النظرية فقد فســـرت الســـلوك العدواني بأنه يولد دافعا، و يصـبح من الضـروري للعضـوية العمل على خفض هذا الدافع و من أشـهر مؤيدي هذه النظرية هم: نيل ميللر Miller–و سـيزر Seaser و دولارد Dollard و ماورو Mawrew و غيرهم، و ينصـب اهتمامهم على الجوانب الاجتماعية لسـلوك الإنسـان و أنا الإحباط ضـرورة التواجد كي يحدث السـلوك العدواني.

1- الخطيب، مرجع سابق، ص 40 .

إن استخدام لفظ "الإحباط" يعني أننا نريد شيئا أو نريد أن نفعل شيئا و لكننا نجد أنفسنا عاجزين عن تحقيق ذلك، فنحاول و نكرر المحاولة المرة بعد الأخرى لتحقيق ما نرغب فيه، و لكن يصـــعب علينا ...ومع ذلك فمازلنا نرغب فيه، و ســتســتمر هذه الرغبة معنا، و إن رغبتنا الشــديدة في هذا الشــيء و الحيلولة دون تحقيقه و الاستمرار في الرغبة فيه يجعلنا ننفس عن مشاعرنا على الناس من حولنا أو على الممتلكات.

و يرى مشاهير هذه النظرية انه لا يعقل أن يصدر السلوك العدواني عن استعداد نظري، لكن أفعال العدوان تنبثق أساسا من الاستعداد الفطري أي الطاقة الفطرية للعدوانية ، و رفضت أيضا التوالد التلقائي لطاقة العدوان ، و افترضت أن السلوك العدواني ينبثق أساسا من مثير واقعي خارجي لإيذاء أو ضرر الآخرين.[1]

فالعدوان من أشهر الاستجابات التي تثار في الموقف الإحباطي.

و يشمل العدوان البدني و اللفظي حيث يتجه العدوان غالبا نحو مصدر الإحباط ، و يحدث ذلك بهدف إزالة المصدر أو التغلب عليه أو كره فعل انفعالي للضيق و التوتر المصاحب للإحباط كما توصل رواد هذه النظرية الى أن شدة الرغبة في السلوك العدواني تختلف باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد ، و يعتبر الاختلاف في كمية الإحباط دالة لثلاثة : شدة الرغبة فبالاستجابة المحبطة ، مدى التخيل أوإعاقة الاســتجابة المحبطة ، و عدد المرات التي أحبطت فيها الاســتجابة ، كما يرى أصــحاب هذه النظرية أن الرغبة في العمل العدائي تزداد بشـدة ي .ضـده ما يدركه الفرد على انه مصـدر لإحباطه،ويقل ميل الفرد للأعمال غير العدائية حيال ما يدركه الفرد على انه مصـــدر إحباطه ، و أن كف الســـلوك العدائي في

1- عبود، مرجع سابق، ص 45.

المواقف الإحباطية تعتبر بمثابة إحباط آخر يؤدي إلى ازدياد ميل الفرد للسلوك العدائي ضد مصدر الإحباط الأساسي، و كذلك ضد عوامل الكف التي تحول دونه و السلوك العدائي.[1]

من هذا كله يمكن تلخيص العلاقة بين الإحباط والعدوان في النقاط التالية:

1- يزيد الميل إلى السلوك العدواني كلما زاد شعور الفرد بالإحباط،ويعتمد شعور الفرد بالإحباط على جاذبية او أهمية الاستجابة المحبطة.

2- يتوجه العدوان ضد ما يدركه الفرد على انه مصدر لإحباطه.

3- محاولة منع السلوك العدواني يعتبر إحباطا جديدا، يدفع نزعة العدوان نحو المصدر الأصلي.

4- يزيد العدوان أحيانا إلى الذات ، إذا لم يستطع الفرد توجيه عدوانيته نحو مصدر الإحباط لقوته و اذا لم يجد مصدر أخر يزيح إليه عدوانيته .

5- تسحب الاستجابة العدوان جزءا كبيرا من الطاقة النفسية عندما تصدر و لذلك لا يحتمل أن يصدر عن الفرد أي استجابة أخرى « تفكير جيد- انتباه نشط – تذكر ».

من خلال ما تقدم نجد أن هناك اختلافا واضحا في إرجاع العدوان الى الإحباط، و أن كل أنماط السلوك العدواني نتيجة الإحباط و أنا لإحباط يمكن أن يثير عددا من الأنواع المختلفة من ردود الأفعال واحد منها قد يكون عدوانيا ، و أنا لإحباط أحيانا و ليس دائما يمكن أن يؤدي الى العدوان و يمكن للعدواني تقليد السلوك، ذلك يبدو أن بعض أنواع العدوان تأتي من مصادر أخرى بدون إحباط.[2]

1- عز الدين، مرجع سابق، ص 70.

2- الشريف محمد، مرجع سابق، ص 13.

رابعا: النظرية السلوكية :" الاتجاه السلوكي ":

من رواد هذه النظرية " بافلوف " و " ســـكنر" ،" واطســـون" الذين بنوا نظريتهم على افتراض أن معظم الســلوك مكتســب متعلم، و بالتالي فان الفرد يتعلم العدوان من البيئة التي يعيش فيها من خلال مشــاهدة النموذج .[1]

و تعتمد هذه النظرية على التطبيق المنظم لمبادئ و قوانين التعلم ، و على تقديم الأدلة التجريبية وتمثل هذه النظرية نقلة في التأكيد على ما تم بها تعلم أنماط الســـلوك و الحفاظ عليها، و هي اقل اهتماما بمصادر التحريض أو الباعث للسلوك ، و لقد أكد واطسن بان السلوك الشاذ سلوك مكتسب ، يتعلمه الفرد وفق مبادئ الأشــراط الكلاســيكي ، و يرى كثير من العلماء أن العدوان ســلوك متعلم ، و يفســرونه في ضوء نظرية التعلم بالأشراط الإجرائي.[2]

و يرى السلوكيون أن السلوك العدواني ، شأنه شأن أي سلوك و يمكن تشكيله و يمكن تعديله و فقا لقوانين التعلم ، و كذلك ركزت دراســات الســلوكيين في دراســاتهم للعدوان على حقيقة يؤمنون به هو أن معظم أو اغلب الســـلوك متعلم من البيئة و من ثم فان الخبرات المختلفة(المثيرات) التي اكتســـب منها شخص ما السلوك العدواني (الاستجابة العنيفة) قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محبط ، و هكذا يعتبر السلوكيون أن "العدوان" سلوك متعلم يمكن تعديله من خلال هدف نموذج التعلم العدواني و إعادة بناء نموذج من التعلم الجديد.[3]

1- المصري، مرجع سابق، ص 83 .

2- عريشي،, صديق نبى حمد , نمو الأحكام الخلقية و علاقته بالسلوك العدواني رسالة ماجستير جامعة أم القرى ص 62

3- عمارة، مرجع سابق، ص 30

خامسا: نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى أصـــحاب هذه النظرية أمثال باندور و زملاؤه (Bandura 1973) ، إن الســـلوك العدواني والاســـتجابة له هو بمثابة نتيجة لتعليم عن طريق ملاحظة نماذج عدوانية متوفرة في البيئة الاجتماعية و يرى أن السلوك لا يمكن فهمه إلا بفهم البيئة التي يظهر فيها هذا السلوك ، فالسلوك يخلق البيئة، و البيئة تؤثر على السلوك.[1]

و يحتل مفهوم " العادة" مركزا أساسيا في هذه النظرية فالعادة متعلمة و مكتسبة ، و ليست موروثة وعلى ذلك فان بناء الشخصية يمكن أن يتعدل و يتغير ، كما أبرزت هذه النظرية أهمية الدافع و الباعث كمحركات للسلوك الموروث منها و المكتسب ، و على هذا يعتبر السلوك العدواني احد الأساليب المتعلمة التي تميز الفرد عن غيره من الناس و قد يتمثل في نهاية الأمر بعادة لها دوافعها و بواعثها.[2]

و يرى باندورا أن الســـلوك العدواني متعلم من خلال التعلم بالملاحظة و التقليد و المحاكاة، و هناك الكثير من الدراسات التي تؤكد على أن ملاحظة السلوك العدواني تزيد من احتمالية أن يصبح الملاحظ أيضا عدوانيا ، خاصة عندما يكون السلوك وسيلة فعالة في الحصول على الرغبات و الأهداف المرغوبة.

و قد تبين من العديد من الدراســات التي قام بها باندورا أن الأطفال يظهرون ميلا متزايدا للتقليد في أعقاب التفاعل الساري معهم ، و أنهم يقلدون السلوك العدواني لرجل بالغ أكثر من تقليدهم سلوك المرأة والطفل، و أن النماذج الحية و النماذج الممثلة في الصـــور المتحركة لها نفس التأثير في إحداث التقليد وأن النموذج الذي لا قوة تعزيزية يتم تقليده أكثر من النموذج الذي لا يملك مثل هذه القوة.[3]

1- عبود، مرجع سابق، ص 25.

2-عمارة، مرجع سابق، ص 31

3- عريشي , مرجع سابق2004، ص 63.

ولقد قام " Bondura " العوامل التي تساعد على استمرار السلوك العدواني ضوء نظرية، التعليم الاجتماعي الأتي:

- **تعزيزات الذات:**إذ يرى المعتدي أن سلوكه يجلب له نفعا يحقق له مصلحة أو لأفراد أسرته.
- **التدعيم البديلي:**والمتمثل برؤية المكاسب المادية التي يحصل عليها المعتدي وتخلصه من الأضرار المحتملة، فيحاول هذا الفرد تقليد المعتدي في عدوانه.
- **التدعيم المباشر الخارجي:**والمتمثل بامتداح الوالدين أو المجتمع لسلوك الفرد العدواني.

سادسا: النظرية الايثولوجية (النظرية الأخلاقية):

تميل هذه النظرية " لورنز Lorns 1952" و الذي حدد السلوك العدواني بأنه " غريزة القتال في الإنسان" تدفعه إلى إلحاق ضرر أو محاولة لأضرار إنسان أخر، حيث يرى أن العدوان نظام غريزي يعبر عن طاقة داخلية ولد بها الإنسان (فطرية) مستقلة عن المثيرات الخارجية ، و هذه الطاقة العدوانية يجب أن تفرغ من حين إلى أخر ، أو يعبر عنها بواسطة مثيرات خارجية مناسبة، و العدوان لدى " لورنز" يمثل قوة الحياة و هو يقسم العدوان في نظريته الى عدوان لخدمة الحياة ، و عدوان مخرب مدمر، ولكن كلاهما كما يرى لورنز يندرج تحت كلمة عدوان .

و يشير كاشمان "1996 "إن لورنز يرى أنا لإنسان هو نتاج مليونين من سنوات التطور البيولوجي وأن ثمة نزعة فطرية للسلوك العدواني لدى الكائنات الحية، من بينها الإنسان ، مما يساعد على بقائه وتبعا لذلك فانه (العدوان) انتقل من جيل الى جيل كجانب من تكوينه الوراثي.[1]

1-أبو حطب، فؤاد عثمان سيد، مرجع سابق، ص83.

سابعا : نظرية السمات في الشخصية :

تقيس هذه النظرية الســـلوك العدواني ، و تنتهي إلى تحديده تحديدا كميا أو موضـــوعيا، و من أهم المقاييس و الاختبارات التي استخدمت في ذلك (التحليل العاملي لسمات الشخصية) حيث وجد أن العداوة سمة من سمات الشخصية موجودة عند جميع الناس بدرجات متفاوتة فتوجد عند معظمهم بدرجة متوسطة ، و عند قلة منهم بدرجة منخفضـــة و عند قلة أخرى بدرجة عالية، و تقاس بمقياس العداوة الصـــريحة و غير الصريحة، و تدل سمة العداوة على استعداد الشخص لإظهار العدوان في المواقف المختلفة بحب ما يدركه من مثيرات العدوان ، فالأشـــخاص أصـــحاب ســـمة العداوة العالية كثيرو العدوان لان عتبة التنبيه للعدوان عندهم منخفضـــة مما يجعلهم يغضـــبون بســـرعة، و يدركون مثيرات العدوان في مواقف كثيرة، قد تبدو مواقف عادية لا كثير العدوان عند غيرهم.[1]

من اكبر دعاة هذا الاتجاه هو ايزنك (Eysnek) في بحثه الذي نشره سنة 1977 و الذي انتهى به إلى أن العدوان يمثل القطب الموجب في عامل ثنائي شـأنه في ذلك شـأن بقية عوامل السـمات الانفعالية للشـخصـية ، و أن القطب السـالب في هذا العامل يتمثل في اللاعدوان أو في الحياء أو الخجل و انه بين القطبين مدرج من العدوان إلى اللاعدوان تصلح لقياس درجة العدوانية عند مختلف الأفراد.

إن قياس العدوان ليس بالأمر السـهل البسـيط لان الشـخص العدواني في حياته العملية قد يكون شـخصـا مسـالما في حياته العائلية، و أن ما يعده الناس سـلوكا عدوانيا قد لا يراه الفرد نفسـه الذي يصـدر عنه هذا السـلوك عملا عدوانيا، و من ناحية أخرى فان الفرد يسـتطيع أن يخفي سـلوكه العدواني حتى لا يبدو أمام الآخرين عدوانيا، و بالمثل فان السـلوك العدواني عند فرد ما لا يصـدر عن نفس دوافع السـلوك العدواني

1–مرسي كمال, سيكولوجية العدوان مجلة العلوم الاجتماعية , جامعة الكويت، ط2, ,1985ص ص45, 46 .

عند فرد آخر، و لا شك أن هناك فرقا شاسعا بين سلوك عدواني لفرد يريد أن يؤكد رجولته بهذا السلوك، و بين سلوك عدواني لفرد آخر ينتقم لنفسه بهذا السلوك من إساءة فرد آخر.[1]

و نحن نجد أن بعض الشخصيات سهلة الإثارة تصبح مضطربة و يصبح مثل هذا الشخص المضطرب لديه استعداد سهل في أن يكون عدوانيا أو مجرما، و تتميز شخصيته بالعدوانية عن باقي الشخصيات و من هنا يظهر ما يسمى بالشخصية العدوانية.[2]

6-أوجه الشبه و الاختلاف بين النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

بناءا على التفسيرات السابقة للنظريات المفسرة للعدوان جميعها، تنظر الباحثة الى السلوك العدواني على انه "سلوك شامل لجميع التفسيرات التي أشار إليها علماء النفس مجمعة مع بعضها البعض لان السلوك العدواني مثل أي سلوك مكون من عدة عوامل منها ماهو داخلي ، و منها ما هو متعلق بالبيئة المحيطة المشجعة أو الرافضة له، فهذا يكون بتفاعلهما معا دون فصل أي طرف عن الأخر لان الفرد يتأثر بالعوامل المحيطة به من الداخل و الخارج.

و من هذا كله هناك نقاط تشابه و نقاط اختلاف لتفسير العدوان و من بينها:

أ – أوجه الشبه بين النظريات السابقة :

- إن السلوك له دوافع و عوامل و بواعث تنظمه و تحدد نوعه.
- أهمية أساليب التنشئة الأسرية و الخبرات التي يمر بها الفرد و العوامل البيئية في السنوات الأولى من حياة الفرد في خلق السلوك العدواني أو عدمه.

1- البهي فؤاد, علم النفس الاجتماعي , ط 2، دار الفكر القاهرة ص 20

2- المطيري سالم, ديناميكية العلاقة بين العدوان و التوافق النفسي و الاجتماعي , رسالة ماجستير 1990 ص 62 .

-إن الاستعداد للسلوك العدواني موجود لدى جميع الأفراد و لكنه يختلف من شخص لآخر تبعا لعوامل داخلية و خارجية.

-أهمية التفريغ و التنفيس عن هذا السلوك بطرق مقبولة و ذلك لحماية الفرد من الناحية الصحية النفسية و حماية امن المجتمع و استقراره.

ب- أوجه الاختلاف بين النظريات السابقة :

إذا و ظذ ها على

ئ 1

7- قياس السلوك العدواني:

تعتبر عملية قياس السلوك العدواني من إحدى الصعوبات التي يواجهها المهتمون بدراسة هذا السلوك و ذلك لان هذا السلوك معقدا إلى درجة كبيرة، و يزيد من صعوبة قياس السلوك العدواني تباين وجهات النظر التي حاولت تفسير السلوك العدواني، فما من شك في أن الطريقة التي تستخدمها الباحثة لقياس السلوك العدواني تعتمد بالضرورة على تفسيره لها، و على الأسباب التي يعتقد أنها تكمن وراءه، و لذلك تعددت طرق قياس السلوك العدواني ، ومن أكثر طرق و أدوات قياس السلوك العدواني شيوعا :

1- الملاحظة المباشرة: " **Dived-observation** " :تعتبر وسيلة هامة و تحتاج إلى تدريب الملاحظين و قد تتم الملاحظة في البيت في القسم أو الساحة المدرسية.

2- من خلال تحديد النتائج المترتبة عليه:" **Revmanent product measurementof**السلوك العدواني عن طريق الأشخاص المعتدي عليهم أو الممتلكات المستهدفة من ذلك الفعل.

3- التقارير الذاتية : "**Self. Repoliverdories** " : و في هذه الطريقة يقوم الفرد بتقييم مستوى السلوك العدواني الذي يصدر عنه .

4- المتابعة الذاتية : (Self.monitoring) : و فيها يقوم الشخص بملاحظة السلوك العدواني و تدوين البيانات فيما يتعلق بالمواقف التي تثير غضبه ، و طريقة استجابته للموقف و النتائج التي تمخضت عن السلوك العدواني ، و من مميزات هذه الطريقة : مساعدة الشخص على الوعي بسلوكه والعوامل المرتبطة به، وهي ذات فائدة من الناحية العلاجية .

5- **تقدير الأقران (Peer.Reating)** : تتم عن طريق توجيه مجموعة من الأسئلة إلى عدد من الأفراد للإجابة عنها بهدف التعرف إلى الأفراد العدوانيين.

6 -مقاييس التقدير : (Rating. Scales) :

حيث يقوم المعلمون أو المعالجون أوالآباء بتقييم مستوى السلوك لدى الفرد من خلال قوائم سلوكية محددة، و تعتبر مقاييس التقدير من أكثر الطرق و أشهرها في قياس السلوك العدواني، و قد اكتسبت شهرة كبيرة، و ذلك لسهولة تطبيقها و إمكانية ملاءمتها لمواقف متعددة مثل المنزل ، المدرسة، إضافة إلى سهولة التعبير عنها بصورة كمية ، و تمتاز مقاييس تقدير السلوك عن غيرها من طرق القياس الأخرى بموضوعتيها و اعتمادها على التجريب في قياس سلوك الأفراد.[1]

8- عدوانية المراهق و طرق الوقاية منها :

المراهق في حاجة دائمة إلى من يساعده إلى تحقيق الاتزان في حياته النفسية بين القوة الجارفة في انفعالاته وبين النقص الملموس في قدراته الضابطة التي يمكنها أن تتحكم في هذه الدوافع.

و تعتبر الصحة النفسية و التوافق النفسي هدف هام يسعى إليه كل أنواع العلاج، و للوصول إلى الصحة النفسية توجد طريقة سهلة و مختصرة هي الوقاية من السلوك العدواني أو ما يسمى " بالتحصين النفسي " من هذا المرض ، و كما تعرف بعض بان الوقاية خير من العلاج ، و أن غرام وقاية خير من طن علاج و أن الطن من الوقاية يكلف المجتمع اقل ما يكلف غرام واحد من العلاج.[2]

وتتمثل خدمات الإرشاد النفسي للمراهقين في مساعدة المراهق في التعرف على تفسير هذه العلاقات سواء كان ذلك لشدة الخجل أو نقص المهارات الاجتماعية أو التمركز حول الذات و عدم اخذ الآخرين في الاعتبار أو السلوك العدواني.

و تتمثل أهم إجراءات الوقاية من السلوك العدواني فيما يلي :

1- الخطيب جمال ، تعديل سلوك الأطفال المعوقين (دليل الآباء و المعلمين) ، ط2، دار الفلاح، الكويت، 2001 ص45 .

2- حامد زهران، للصحة النفسية و العلاج النفسي ط3, عالم الكتب القاهرة مصر 1997 ، ص 46.

- تنمية شعوره بالمسؤولية واستقلال أحكامه و آرائه.

- قبوله لمظهره الجسمي ولقدراته واستعداداته وميوله.

- تحديد أهدافه.

- مساعدة المراهق في زيادة فهمه لنفسه و قبوله لها.

- تعلم مهارات اجتماعية جديدة بدلا من سلوك غير مرغوب فيه.

- التعرف على أنماط السلوك غير الفعالة أو تلك المحبطة لذاته .

- إصلاح ما يكون قد افسد من علاقات بالآخرين يعنون له الكثير.

- تنمية إحساسه بحاجات الآخرين و زيادة فهمه لهم.[1]

9- طرق ضبط السلوك العدواني :

من طرق و أساليب ضبط السلوك العدواني ما يلي :

1- التعزيز التفاضلي :

و يشـــمل هذا الإجراء على تعزيز الســـلوكيات الاجتماعية المرغوب فيها، و تجاهل الســـلوكيات الاجتماعية غير المرغوب فيها ، و قد أوضحت الدراسات إمكانية تعديل السلوك العدواني من خلال هذا الإجراء، ففي دراسة قام بها " براون و اليوت " " Broun & Elliot " استطاع الباحثان تقليل السلوكيات العدوانية اللفظية و البدنية (الجسدية) لدى مجموعة من الأطفال في الحضانة خلال إتباع المعلمين لهذا الإجراء ، حيث طلب منهم الثناء على الأطفال الذين يتفاعلون بشـــكل إيجابي مع أقرانهم، و يتجاهل سلوكياتهم عندما يعتدون على الآخرين.[2]

1- عصام عبد اللطيف العقاد العوامل الاجتماعية و الاقتصادية و الأكاديمية المؤثرة في الميل نحو السلوك العدواني لدى طلبة الجامعة الهامشية 2001,، ، ص ص 135-136

2- خولة أحمد يحي، مرجع سابق، ص 191.

فلا يعطي أي اهتمام على الإطلاق لتصرفات الطفل العدوانية الا اذا ترتب عليها تهديد جدي لسلامة الآخرين الجسمية، لأنه و بتجاهل سلوكا ته العدوانية تكون متأكدا من انك لا تعزز هذا السلوك دون قصد منك عن طريق انتباهك له.[1]

ولكي يكون التجاهل فعالا،أي لكي يؤدي إلى النتيجة المرجوة و هي انطفاء السلوك السلبي فلا بد من توافر شروط منها:

أ- الانتظام و الاتساق في تطبيق طريقة التجاهل فمن المعروف أن التجاهل خاصة بعد أن يكون الطفل قد اعتاد الانتباه من الآباء، سيؤدي في بداية تطبيقه إلى ما يسمى بفترة الاختبار و في خلال هذه الفترة التي قد تمتد أحيانا أياما و أسابيع ، قد يتزايد السلوك غير المرغوب فيه أكثر مما كان عليه من قبل.

هذا التزايد شيء يقوم به الطفل ليتأكد من أن النمط القدر من الاستجابات و الاهتمام مازال ممكنا، و لهذا فان علماء الصحة يحذرون بشدة من التراجع في هذه الفترة الاختيارية عن استخدام التجاهل و يرون انه لا بد من الانتظام و الاستمرار فيه.

ب- اللغة البدنية الملائمة : عند تطبيق التجاهل تجنب الاحتكاك البصري بالطفل ، و الالتفات بعيدا عنه حتى لا يرى تعبيراتك.

ت- ابعد نفسك مكانيا : أي لا تكن قريبا من خلال ظهور السلوك الذي أدى الى استخدامك التجاهل! إن مجرد القرب البدني يعتبر تدعيما للسلوك غير المرغوب فيه، و غالبا ما يستوقف الطفل عن عويله مثلا إذا كان متأكدا من أن احد لا يسمعه أو يراه.

1- خولة أحمد يحي، مرجع سابق، ص 192.

احتفظ بتعبيرات وجهك محايدة فاختلاس النظر للطفل أوإظهار الغضـب أو وقوفك أمامه مترقبا أن ينهي تصرفاته كلها تفسد من التجاهل المنظم ، لأنها تكافئ الطفل بالانتباه لأخطائه.

ث – خلال فترة التجاهل ينبغي إلا تدخل في حوار أو جدال مع الطفل، يجب أن يكون التجاهل فوريا، أي حالما يصدر السلوك غير المرغوب فيه.[1]

2- الحرمان المؤقت من اللعب :

و يسـتخدم هذا الأسـلوب عادة في حالة وجود طفل عدواني زملائه بحيث يلحق بهم الأذى في القسـم والألعاب الجماعية و قد اسـتخدم برسـيكلاد و جاردنر هذا الإجراء مع طفلة عمرها ثلاث سـنوات تحب الصراخ و رمي الأدوات و إيذاء الآخرين مع زملائها و كانت النتيجة تقليل سلوك العدوان عند الطفلة من 45 % إلى 41 % بعد هذا الإجراء.[2]

و من مزايا هذا الأسـلوب انه سـيسـاعد أولا على إنهاء الموقف الذي يرتبط بالمشـكلة أو الصـراع فورا وبالتالي يقلل من التطورات السيئة ، فإبعاد طفلين متشاجرين و إرسالهما لفترات قصيرة ، أوإرسال المعتدي منهما، ينهي المشـادة و ما قد يترتب عليها من مضـار بدنية أو تخريب ، كما انه يسـمح ثانيا بإعطاء الطفل فرصـة للتأمل في سـلوكه بهدوء، كما يعطي الأبوين أو المشـرفين فرصـة اكبر للتحكم الانفعالي فضلا عن هذا فالأبعاد المؤقت لفترة قصيرة من شأنها أن تبعد الطفل عن المشتتات البيئية التي قد تعوقه عن اسـتكشـاف الطرق الأخرى للتصـرف الملائم في المسـتقبل ، على أن نجاح أسـلوب الأبعاد المؤقت يرتهن بشروط متعددة منها :

- تجنب الهياج الانفعالي و الثورة خلال تطبيقه.
- ينبغي تجنب الجدل و النقاش مع الطفل.

1- عبد الستار إبراهيم و آخرون، ص ص ص 79، 80، 81.

2- خولة أحمد يحي، مرجع سابق، ص 193.

- تجاهل كل ما يصدر عن الطفل بعد ذلك من احتجاجات أو توسلات.

- أما من حيث الوقت الذي ينبغي أن تبتعد فيه الطفل فيعتمد على الخبرة ، لكن ملاحظات خبراء العلاج النفســـي ترى أنا الأبعاد لمدة دقيقتين يؤدي إلى نتائج إيجابية لدى الطفل ذي العامين و قد تزداد هذه الفترة لمدة خمس دقائق لمن هم اكبر من ذلك .

- عند تطبيق أســلو بالأبعاد المؤقت يجب إعلام الطفل بأنه وســيلة لإعطائه فرصـــة للتفكير في سلوكه و ليس عقابا، كذلك يجب أن يلتزم الطفل خلال هذه الفترة بالهدوء، و إلا فمن الممكن تحديد الوقت المحدد لذلك أو مضاعفته.

وبالرغم من الانتقادات التي توجه لأســـلو بالأبعاد على انه نوع من العقاب، فان نتائجه تكون مقبولة خاصة إذا كان الموقف نفسه يؤدي إلى مزيد من الاضطراب و الفوضى و العدوان و التعارك).

خلاصة الفصل :

يعد العدوان ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار في مجتمعات العصر الحديث خاصة لما يتسم به من ضغوطات و تعقيدات و كذلك من سرعة زائدة في نسق التغيرات الاجتماعية.

لذا أصبح اليوم حديث الساعة نظرا لارتفاع نسبته لدى مختلف الفئات العمرية في المجتمعات فهو سلوك يصدره الفرد غرضه إلحاق الأذى بنفسه أو بالآخرين و هو يؤثر سلبا على حالته النفسية.

إن السلوك العدواني يلاحظ في سلوك الطفل و في سلوك الراشد و في سلوك الذكر و سلوك الأنثى و في سلوك الإنسان السوي و سلوك الإنسان اللاسوي بغض النظر عن اختلاف الدوافع و الوسائل و النتائج.

و هو سلوك مرفوض من الإباء و المدرسين، يحرمه الدين و يحتقره المجتمع ،و تعاقب عليه القوانين، و رغم ذلك فان اغلب الناس أو كثيرا منهم يحملون في أعماقهم مشاعر العنف و العدوان و أن كانوا لا يفصحون عنها، و هي في هذه الحالة تكون بمثابة قوة تعمل على هدم تكامل الفرد و عدم استقراره و اتزانه و ربما تتحول الى عقد لا شعورية دفينة في أعماقه تسبب له سلوكا منحرفا.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1 -التذكير بفرضيات الدراسة

2-الدراسة الاستطلاعية

2-1-الهدف من الدراسة الاستطلاعية
2-2-مراحل الدراسة الاستطلاعية
2-3-عينة الدراسة الاستطلاعية
2-4-الأدوات المستخدمة في الدراسة.
2-5-إجراءات الدراسة الاستطلاعية
2-6-تحليل بيانات الدراسة الاستطلاعية
2-7-نتائج الدراسة الاستطلاعية.

3-الدراسة الأساسية.

3-1- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة.

3-2- المنهج المستخدم في الدراسة .

3-3- تحديد عينة الدراسة و خصائصها

3-4- الحدود الزمنية و المكانية للدراسة.

3-5- الأدوات المستخدمة في جمع بيانات الدراسة و خصائصها السيكو مترية.

3-6- التقنيات الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج.

خلاصة الفصل.

تمهيد :

إن الجانب الميداني والإجرائي يعتبر من أهم الوســـائل الناجعة والفعالة التي يتخذها الباحث للتحقق من فرضــيات الدراســة التي اقترحتها، وللوصــول إلى نتائج موثوق فيها لابد للباحث أن يتحكم في المتغيرات المدروسة وأن يتبع منهجية مناسبة لطبيعة الموضوع الذي يكون محل للدراسة.

و بعدها تطرقنا إلى الجانب النظري الذي تناولنا فيه التوجيه المدرســـي و الرضـــا عنه و الســـلوك العدواني و مظاهره، أســبابه و أشــكاله، الخطة العلاجية و إجراءات عملية لتحقيق الرضـــا عن التوجيه الدراســـي أما في هذا الإطار المنهجي ســنتطرق إلى المنهجية بدءا من الدراســة الاســتطلاعية،أهدافها، المنهج المتبع، تحديد العينة ثم وصف أدوات جمع البيانات و معالجتها.

و في الأخير التقنيات و الأساليب الإحصائية المستعملة و التي عولجت بها النتائج .

1- التذكير بفرضيات الدراسة:

*** الفرضية العامة الأولى:**

توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين عدم الرضا عن التوجيه الدراسي و السلوك العدواني لتلاميذ شعبة تقني رياضي و رياضيات.

- **الفرضية العامة الثانية:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لتلاميذ شعبة تقني رياضي.

- **الفرضية العامة الثالثة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لتلاميذ شعبة رياضيات.

*** الفرضية العامة الرابعة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص.

من هذه الفرضية تنبثق منها فرضيات جزئية :

- **الفرضية الجزئية الأولى:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص راجع لعامل التلميذ.

- **الفرضية الجزئية الثانية:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص راجع لعامل الأستاذ.

- **الفرضية الجزئية الثالثة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص راجع لعامل الأسرة.

- **الفرضية الجزئية الرابعة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص راجع لعامل الرفاق.

- **الفرضية الجزئية الخامسة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص راجع لعامل طبيعة الشعبة.

- **الفرضية الجزئية السادسة:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص راجع لعامل مستشار التوجيه " الحصص الإعلامية" المقدمة من طرفه.

2- الدراسة الاستطلاعية:

و هي مرحلة تجريب مكونات الأدوات بعد إعدادها و صياغتها، و ذلك للتأكيد من مدى صلاحيتها وملائمتها، كما أنها توفر للباحث فرصة للتعرف على مختلف الصعوبات التي قد تواجهه في الواقع و هو يعالج الظاهرة.

و تتمثل أيضا كما يعبر عنها اسمها في استكشاف مسالك البحث على غرار ما يفعل تقريبا المغامر الذي سيكشف بيئة جديدة لا يعرف الشيء الكثير عنها.

2-1- الهدف الدراسة الاستطلاعية:

و تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث إلى:

1- التحقق من سلامة الاختبارات المستخدمة.

2-التحقق من سلامة العينة و أسلوب اختيارها و تقدير الوقت اللازم و المناسب لتطبيق هذه الاختبارات عليها بما في ذلك من طريقة تطبيق و شروطها، و ذلك كله لان الدراسة الموضوعية للشخصية تتطلب استخدام أدوات مقننة حتى لا تكون دراسة تحكمها العوامل الذاتية.[1]

و تهدف الدراسة الاستطلاعية أيضا إلى التأكد من صلاحية أدوات جمع المعلومات المطلوبة التي أعدها الباحث لهذا الغرض و كذلك التأكد من صدقها و هو قدرة الأداة على قياس ما أعدته لقياسه.

فالدراسة الاستطلاعية إذا هي عملية يقوم بها الباحث قصد تجربة وسائل بحثه لمعرفة صلاحيتها وصدقها لضمان دقة و موضوعية النتائج المحصل عليها في النهاية و تسبق هذه الدراسة العمل الميداني الأساسي.

و تهدف لقياس مستوى الصدق و الثبات التي تتمتع به الأداة المستخدمة في الدراسة الميدانية.

و خلاصة تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث من البحوث إلى اختبار أدوات البحث و معرفة ثباتها و صدقها، و مدى صلاحية هذه الأدوات في أداء مهمتها في الظروف التي يجري فيها البحث والتأكد من مدى شمولية بنود الأدوات في تغطية أهداف الدراسة و موضوعها، بالإضافة إلى جمع المعلومات و المعطيات الضرورية للدراسة ، كما تساعدنا أيضا على اختبار أولى للفروض، حيث تعطينا النتائج الأولية و مؤشرات لمدى صلاحية الفروض و ما هي التعديلات الواجب إدخالها قبل استخدام الأدوات على عينة الدراسة الأساسية.

2-2- مراحل الدراسة الاستطلاعية:

و قد قمنا قبل المباشرة بإجراء الدراسة الأساسية بدراسة استطلاعية و تمثلت مراحلها في:

- إجراء اختبار أولي لأداتي جمع البيانات على عينة تتكون من السنة الثانية ثانوي تقني رياضي وتلاميذ من شعبة رياضيات و ذلك خلال شهر أكتوبر 017/2016 و بعد تسليم الاستمارات لأفراد الدراسة ابدي

1- إبراهيم احمد زيد، سيكولوجية الذات و التوافق، بدون طبعة، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 1987، ص 40 .

بعض أفراد العينة استفسارات حول بعض الأسئلة التي تبدو أنها غير واضحة و خاصة في مقياس السلوك العدواني، الأمر الذي دعي الباحثة إلى استبدال بعض الألفاظ المستخدمة في صياغة هذه الأسئلة إلى ألفاظ اقل بساطة و أكثر وضوحا ، تميز غالبية الأسئلة بالوضوح حسب رأيهم ، و ابتعادها عن الإيحاء ، اتسمت إجابات عينة الدراسة الاستطلاعية بكونها جدية و عبرت عن تفاعلهم مع موضوع الدراسة و حرصهم على تقديم معلومات صحيحة و جادة، اتسمت بأنها صريحة وواضحة و لم تسجل أي حالة رفض " استجابة" أو أي إهمال لأحد الأسئلة و تركه دون الإجابة عنه.

و بناءا على هذه الملاحظات شرعت في حساب صدق و ثبات أداتي الدراسة، حيث أسفرت النتائج على أن الأداتين على درجة عالية من الصدق و الثبات كما هو موضح في الملاحق.

و الطريقة الإجرائية التي قامت الباحثة بهذه الدراسة الاستطلاعية تمثلت في عدة مراحل:

1-المرحلة الأولى:إجراء مقابلة على مستشاري التوجيه و الإرشاد و المدرسي و المهني و أساتذة اختصاص لشعبتي تقني رياضي و رياضيات (المواد المميزة – رياضيات – فيزياء – هندسة مدنية هندسة كهربائية – هندسة ميكانيكية – هندسة الطرائق) و تلاميذ شعبة تقني رياضي و رياضيات.

2- المرحلة الثانية:توزيع استمارة مقابلة على بعض مستشاري التوجيه و بعض الأساتذة و بعض التلاميذ.

3- المرحلة الثالثة: بعد طرح الأسئلة وتوزيع الاستمارة توصلت الى تحديد الإشكالية بدقة و متغيرات الدراسة و تحديد دقيق لعينة الدراسة و معرفة مدى توفرها و معرفة أداة القياس الملائمة للدراسة.

خلاصة من هذه المراحل الثلاث و بعد التبليغ للقرار النهائي للتوجيه من خلال مجلس القبول و التوجيه الى السنة الثانية ثانوي و ملاحظة بعض ردود أفعالهم و تسجيلها في سجل تم اختيار العينة التي سيطبق عليها البرنامج ، و كان في منتصف جويلية 2016 و بعد دراسة الطعون المقدمة و التي

كانت بتعليمة مؤرخة في 2009 تحت رقم 300 عدم تحويل التلاميذ الى من الشعبتين و هو تقليص حق من حقوق التلميذ.

2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

المؤسسة	الشعب	عدد التلاميذ
ثانوية مكي مني	تقني رياضي	31
	رياضيات	18
المجموع		49

2-4-الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية:

اعتمدت الطالبة في دراستها على ثلاثة أدوات أساسية أهمها: الملاحظة – المقابلة –الاستبيان

1- أداة الملاحظة:

يعرف (Durand.J§,R§Well.K)الملاحظة بأنها أكثر التقنيات صـــعوبة لأنها تعتمد على مهارة الباحث و قدرته على تحليل العلاقات الاجتماعية و أنماط السلوك الاجتماعي المراد دراستها حيث تمكن الباحث من اكتشـاف الارتباطات و العناصـر الموجودة بين العلاقات الاجتماعية التي لا يمكن فهمها إلا من خلال ملاحظتها و معايشتها.[1]

وبفضل طبيعة عمل الباحث داخل المؤسسة التربوية كمستشارة رئيسية للتوجيه و الإرشاد المدرسي الذي مكنها من التغلغل في أعماق الظاهرة المراد دراستها و الوصول الى جوانبها و العوامل المؤثرة فيها و ذلك بفضل احتكاكها المستمر بالتلاميذ و التحاور معهم و ملاحظة سلوكياتهم و محاولة الكشف

1- فضيل دليوو وآخرون، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة قسنطينة،1995، ص 187.

و التعرف على مشاكلهم و مساعدتهم لحلها مع تقديم الدعم و الإرشاد و النصح في مختلف المواقف التي يتعرضون لها داخل المدرسة .

كما تعرف الملاحظة أيضا من طرف الباحثين بانها توجيه الحواس و الانتباه إلى ظاهرة معينة أو مجموعة من ظواهر رغبة في الكشف عن صفاتها أوخصائصها بهدف الوصول إلى كسب معرفة جديدة عن تلك الظاهرة أو الظواهر.[1]

لذلك يتم لاعتماد على أداة الملاحظة البسيطة عند المواجهة و التلقائية في ظروف العمل العادية ،وبدون إخضاع المتغيرات و السلوك الملاحظة للضبط وذلك باستخدام أدوات قياس لدراسة الظاهرة موضوع البحث .

ولكون الباحث عضو من أعضاء الأسرة التربوية في الثانوية تمكنت من ملاحظة السلوك الفعلي لتلاميذ شعبتي تقني رياضي ورياضيات وذلك بالرضا أو عدمه عن الشعبة التي يدرسون فيها.

ومع تتبع تحركاتهم وسلوكياتهم وردود أفعالهم تجاه مختلف المثيرات أثناء توزيع بطاقة الرغبات

و كذلك أثناء تبليغهم بقرارات التوجيه، وكما نلاحظ التحولات التي تطرأ على سلوكياتهم التي تنعكس على مستواهم الدراسي (التحصيل الدراسي), و مواظبتهم و دافعتيهم للدراسة و الرضا عن الشعبة التي يدرس فيها.

1- عمار بوحوش و محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية ط3، الجزائر،2001، ص 81 .

و باستغلال ملفات التلاميذ الدراسية و قراءة بعض التقارير عن تصرفاتهم السلوكية السلبية و غير مقبولة من طرف التلاميذ العدائية و العدوانية تجاه زملاءهم و أساتذتهم و أنفسهم و المساعدين التربويين و المشرفين التربويين ....الخ و مثولهم امام خلية الاصغاء و المتابعة للوساطة و تعديل السلوك خاصة في مرحلة التعليم الثانوي "سنة التوجيه "" تكثر السلوكيات العدوانية اللفظية – و الجسدية و من خلال مجالس الأقسام الفصلية الأولى والثاني والثالث ، و الاستماع لملاحظات الأساتذة لجمع كم كبير من المعلومات عن جوانب كثيرة للظاهرة.

و بعد الاطلاع على محاضر الطعون بعد قرار التوجيه النهائي المقدمة من طرف تلاميذ السنة الثانية ثانوي في شهر جويلية وكان عددهم حسب الجدول رقم(05)

جدول رقم (05) يبين عدد الطعون المقدمة، المقبولة، المرفوضة 017/016

الشعبة	عدد الطعون المودعة		عدد الطعون المدروسة		المقبولة		المرفوضة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
تقني رياضي	40	7.78	40	7.78	00	00	40	7.78
رياضيات	45	24.19	45	24.19	00	00	45	24.19
المجموع	85	12.14	85	12.14	00	00	85	12.14

وكذلك هذا الجدول رقم (06) الذي يبين: التلاميذ الموجهين برغبة و بدون رغبة الى شعبة تقني رياضي و الرياضيات:

الشعب	الموجهين من الرغبة الأولى		الموجهين بدون رغبة	
	العدد	%	العدد	%
تقني رياضي	319	62.06	195	37.93
رياضيات	45	24.19	141	75.80
المجموع	346	52	336	48

ومن خلال التنسيق المتواصل مع مستشار التربية في المؤسسة تمكنت الباحثة من جمع كمية لأبأس بها من المعلومات التي تخدم موضوع الدراسة و رصد كم الهائل من الملاحظات عن سلوكيات التلاميذ.

2-المقابلة: تستخدم المقابلة في البحوث المسحية لجمع البيانات ،إلا أنها قد تجرى لغرض أخر من الأهداف، كالتوظيف، و المقابلة الإكلينيكية للتشـــخيص و العلاج وغيرها ولكن الاهتمام في مقامنا هذا يعود لكون المقابلة احد الأساليب الشائعة الاستخدام في جمع البيانات في الميدان التربوي.[1]

و المقابلة المقننة " بأنها عبارة عن دليل يشـــتمل على مجموعة من الأســـئلة المحدودة و المرتبة ترتيبا منهجيا معنيا، و تتضمن عدة مواضيع فرعية و مقصودة تتعلق بموضوع البحث يقوم الباحث التعرض لها

1- ماجد محمد الخياط ، أساسيات " القياس" و التقويم في التربية، دار الراية للنشر و التوزيع ، عمان، الأردن، ط1،سنة 2010، ص 43 .

من خلال عملية المقابلة ، بمعنى توجه هذه الأســـئلة الى المبحوثين بهدف الحصـــول على المعلومات والبيانات المنتظرة من البحث.[1]

وتعد المقابلة الأداة الثانية التي استخدمناها في الدراسة الاستطلاعية و ذلك بغرض:

- التعريف بهذه الدراسة.

- شرح أسئلة الاستمارة بدقة.

- الحصول على أسئلة صادقة من المبحوثين من خلال التفاعل المباشر معهم و ذلك بخلق جو ودي وكسب ثقتهم لاسيما و أنها تقوم على المواجهة المباشرة مع أفراد الدراسة الاستطلاعية.

و بعد جمع الاستمارات قمنا بتحليل استجابات أفراد العينة.

3-استبيان الرضا عن التوجيه.

4-مقياس السلوك العدواني.

فبالنسـبة لاسـتبيان الرضـا عن التوجيه لقياس " عدم الرضـا عن التوجيه لتلاميذ شـعبة تقني رياضـي ورياضـيات و قبل الخوض في الإجراءات لبناء هذا الاسـتبيان، يعتبر الاسـتبيان الأداة الرئيسـية للدراسـة الميدانية للحصـــول على المعلومات و البيانات التي يجري تعبئتها من قبل المســـتجيب.[2]و في ضـــوء الدراسات السابقة و المراجع المتعلقة بمشكلة الدراسة التي تم الاطلاع عليها من قبل الباحثة ، و في ضوء

1- فضيل دلوو وآخرون، مرجع سابق، ص 92.

2- ملحم سامي، مرجع سابق، ص300.

استطلاع راي عينة من المتخصصين في التربية عن طريق المقابلات الشخصية ومساءلتهم عن معايير القبول و التوجيه و كذا عن الجوانب التي تؤثر في عملية التوجيه.

و بمبادلة الحديث مع أساتذة المواد المميزة للشعبتين (تقني رياضي و رياضيات) و القيام ببعض المقابلات مع بعض التلاميذ الغير راضين و أسباب عدم رضاهم عن الشعبة التي وجهوا اليها.

تم التوصل الى بناء استبيان مقترح من طرف الباحثة يحتوي على 65 عبارة منهم 24 بندا سالبا و41 بندا موجبا وفي الأخير الإجراءات والخطوات التي تم إتباعها في إعداد الاستبيان هي:

- تم تحديد الأبعاد أو المجالات الرئيسية التي يتكون منها الاستبيان وهي مجموعة من عوامل وأسباب تمحورت في ستة عوامل موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم :(07) يبين العبارات الموجبة و السالبة لأبعاد استبيان الرضا عن التوجيه

الرقم	العوامل والأبعاد	العبارات الموجبة	العبارات السالبة
01	عوامل تتعلق بالتلميذ	07	06
02	عوامل تتعلق بالأستاذ	07	07
03	عوامل تتعلق بالأسرة	05	01
04	عوامل تتعلق بالرفاق	03	01
05	عوامل تتعلق بطبيعة الشعبة	06	07
06	عوامل تتعلق بالمستشار	13	02
مجموع بنود العوامل 65		41	24

- صياغة العبارات التي تقع تحت كل عامل أو بعده.
- إعداد الاستبيان في صورته الأولية الذي شمل (65) عبارة موزعة على الأبعاد السابقة.
- عرض الاستبيان على المشرف وبعض المحكمين من اجل اختيار مدى ملائمتها لجمع البيانات.
- تعديل الاستبيان بشكل أولي حسب رأي المشرف.
- عرض الاستبيان على (08) محكمين تربويين من أساتذة ذوي تخصص علم النفس و علم اجتماع بجامعة بسكرة و واحدة من جيجل و الملحق رقم (03) يبين أعضاء لجنة التحكيم.

– بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم تعديل بعض العبارات من الاستبيان من حيث الصياغة اللغوية أما عدد الأسئلة فبقيت على ما عليه (65) عبارة موزعة على ستة مجالات (عوامل) حيث أعطيت لكل فقرة وزن مدرج وفق مقياس ليكرت الخماسي كما هو موضح:

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	لا ادري	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

اختيرت الدرجة (5) للاستجابة (أوافق بشدة) وبذلك يكون الوزن السني في هذه الحالة 100% وهو يتناسب مع الاستجابة لمعرفة درجة الرضا عند تلاميذ شعبة تقني رياضي ورياضيات.

- و لقد كان الاستبيان في صورته النهائية مكون من قسمين كالأتي:

– القسم الأول: يحتوي على البيانات الشخصية لعينة الدراسة.

– القسم الثاني: الاستبيان بعباراته.

جدول رقم: (08) يبين أرقام البنود الموجبة و السالبة في استبيان الرضا عن التوجيه.

الفقرات	العدد	النسبة %
العبارات الموجبة	41	63.07
العبارات السالبة	24	36.92
المجموع	65	100

و الجدول التالي (09) يبين أرقام البنود الموجبة و السالبة و الموزعة على أبعاد الاستبيان الستة

الأبعاد	أرقام البنود	السالبة	الموجبة
البعد 1	13-12-11-10-9-8	06	07
	7-6-5-4-3-2-1		
البعد 2	21-20-19-18-17-16-14	07	07
	27-26-25-24-23-22-15		
البعد 3	28	01	05
	33-32-31-30-29		
البعد 4	36	01	03
	37-35-34		
البعد 5	50-45-44-41-40-39-38	07	06
	49-48-47-46-43-42		
البعد 6	62-54	02	13
	65-64-63-61-60-59-58-57-56-55-53-52-51		
المجموع		**24**	**41**

4- مقياس السلوك العدواني:

أعد هذا المقياس " ارنولد باص، A.Buss" و " مارك بيري، M.Perry " ســـنة (1992) وقام الباحثان " معتز سيد عبد الله" و صالح أبو عبادة " سنة (1995) بالترجمة الى اللغة العربية تم عرضه على مجموعة من المحكمين بهدف مراجعة الترجمة و يتكون من (30) بندا انظر الملاحق رقم (09).

- **طريقة تصحيح الاختبار** : يجيب المفحوص على العبارات بوضع (x) على إحدى الاختبارات الخمسة المتواجدة أمام كل عبارة و هي كالأتي:

الاستجابة	تنطبق تماما	تنطبق غالبا	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق نادرا	لا تنطبق
الدرجة	05	04	03	02	01

و الجدول رقم (10) يبين أرقام البنود الموجبة و السالبة في مقياس السلوك العدواني:

نوع البنود	أرقام البنود	المجموع
البنود الموجبة	1-2-3-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30	28
البنود السالبة	4- 19	02

أما بالنسبة للوسيلة أو الأداة الأخيرة فهو برنامج إرشادي مقترح من طرف الباحثة كما هو موضح في الملاحق.

2-5- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

كان إجراء الطالبة الدراسة الاستطلاعية بثانوية مكي مني مجال الدراسة نتائج عدة، يمكن إيجازها فيما يلي:

- التعرف على بعض المشكلات التي قد تواجه الطالبة من أفراد مجتمع البحث، منها إمكانية عزوف بعض التلاميذ عن الإجابة على بعض أسئلة الاستبيان.

- تم تحديد أسلوب العينة والتركيز على خصائصها التي تناسب فرضيات الدراسة.

- تحديد الفترة الزمنية التي ستطبق فيها الاستبيان وذلك باعتبار عدة ظروف تواجه عملية التدريس في هذه الفترة مثل:الإضرابات – عدم وجود أوقات الفراغ للشعبتين.

- إخراج أداة الدراسة الأساسية والتي تمثلت في استبيان مقياس في شكلهم النهائي بعد موافقة المحكمين عليها و التي تضمنت بالإضافة الى البيانات الشخصية، و تعليمات خاصة بطريقة ملأ الاستبيان، يتكون الاستبيان الأول من 65 عبارة موزعة على فرضيات الدراسة، نفس الشيء يقال على المقياس الثاني يتكون من 30 عبارة موزعة على فرضيات الدراسة.

و بناءا على هذه الملاحظات، شرعت الباحثة في حساب صدق و ثبات أداتي الدراسة، حيث أسفرت النتائج على أن الأداتين على درجة عالية من الصدق و الثبات كما هو موضح في الملاحق.

تحليل بيانات الدراسة الاستطلاعية:

جدول رقم:(11)يوضح إجابات عينة الدراسة الاستطلاعية على السؤال رقم 1"

الاستجابة	السبب	التكرار	النسبة %
نعم	1-حققت رغبتي.	02	11.11
	2-أميل لدراسة مادة الرياضيات والفيزياء.	01	5.55
لشعبة رياضيات	3-كانت أمنية والديا أن التحق بهذه الشعبة.	01	5.55
	4-الأساتذة الأكفاء في هذه الشعبة.	04	22.22
	5-شـــعبة لا توجد فيها مشـــاكل من حيث تلاميذ مشاغبين والعدد في القسم.	03	16.66
	المجموع	**11**	**61.11**
لا	1-لم تلبي رغبتي	02	11.11
لشعبة رياضيات	2-صعوبة مادة الرياضيات والفيزياء.	02	11.11
	3-ليست لها افاق جامعية" افاق جامعية محدودة"	03	16.66
	المجموع	**07**	**38.88**
	المجموع الكلي	**18**	**100**
نعم	1- حققت رغبتي.	03	9.67
	2- أميل لدراسة مادة التكنولوجيا.	03	9.67
	3- كانت أمنية والديا أن التحق بهذه الشعبة.	04	12.90
	4-الأساتذة الأكفاء في هذه الشعبة.	02	6.45
لشعبة تقني رياضي	5-**شعبة لا توجد فيها مشاكل من حيث عدد تلاميذ و سلوكات التلاميذ**	02	6.45
	6- لديها خرجات للتعرف على الآفاق.	02	6.45
	المجموع	**16**	**51.61**
لا	1- لم تلبي رغبتي.	5	16.12
لشعبة تقني رياضي	2- صعوبة المواد الأساسية لها.	6	19.34
	3- لها افاق جامعية محددة	4	12.90
	المجموع	**15**	**48.38**
	المجموع الكلي	**31**	**100**

يبدو و من خلال الجدول رقم (11) أن أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية راضين عن الشعبة التي يدرسون فيها و هي شعبة تقني رياضي و رياضيات إلا بعض التلاميذ الملاحظ عليهم عدم الرضا وكانت نسبة الرضا لشعبة رياضيات 61.11% أما تقني رياضي فكانت 51.61 % و ذلك يعود لاحترام مقايس القبول و التوجيه و قدرات التلاميذ في المواد التي تدخل في عملية التوجيه ، أو انه سوف يسمح لهم مستقبلا بالالتحاق بالتخصص الجامعي الذي يمكنه من تحقيق رغبات أوليائهم و طموحاتهم الدراسية والمهنية في المستقبل.

في حين تقدر نسبة غير الراضين منهم في الشعبتين يظهر نوعا من التناقض لان الشعبة الأكثر إقبالا هي شعبة تقني رياضي، 38% عكس شعبة رياضيات ، و الذين وجهوا إليها يرون انه لا يتناسب مع ما يملكون من إمكانيات معرفية، و نسبة عدم الرضا لشعبة تقني رياضي 48.38% كما نجد منهم من لم يذكروا سبب عدم رضاهم و ذلك ربما يعود الى كونهم ادركوا انهم المسؤولين بالدرجة الأولى عن عدم تمكنهم من الالتحاق بالشعبة التي يرغب بالدراسة فيها.

الجدول رقم : (12)يوضح إجابات عينة الدراسة الاستطلاعية على السؤال رقم : 2.

الاستجابة	السبب	التكرار	النسبة %
نعم	1- احتكاكي بزملائي أدى بي الى الرغبة في هذه الشعبة.	05	27.77
رياضيات	2- نجاح بعض أفراد أسرتي اثر في توجيهي.	02	11.11
	3- لم يذكر (لماذا).	01	05.55
	المجموع	**08**	**44.44**
لا رياضيات	- لم يذكر لماذا؟	10	55.55
	المجموع	**18**	**100**
نعم لشعبة تقني رياضي	**1**-للرفاق دور في توجيهي الى هذه الشعبة .	10	32.25
	2- الم يذكر لماذا؟	04	12.90
	المجموع	**14**	**45.16**
لا لشعبة تقني رياضي	- لم يذكر لماذا؟	17	54.83
	المجموع	**31**	**48.38**
	المجموع الكلي	**49**	**100**

يبدو لنا من خلال الجدول رقم (12) أن نسبة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الذين أجابوا بـــ نعم في شعبة رياضيات تقدر بـ 44.44% أما تقني رياضي فقدرت بـ 45.16% و هذا ما يدل على أن تأثير الرفاق على عملية التوجيه (اختيار التلاميذ) ليس بصـورة مؤثرا جدا عكس الذين أجابوا بـــــ :لا فقدرت النسبة لشعبة رياضيات بـ 55.55% و تقني رياضي 54.83% .

الجدول رقم: 13 إجابات عينة الدراسة الاستطلاعية على السؤال رقم 03.

الاستجابة	السبب	التكرار	النسبة %
نعم لشعبة رياضيات	1- أرى أنها جيدة.	06	33.33
	2- حققت رغبتي.	04	22.22
	3- لم يذكر لماذا.	01	05.55
المجموع		11	61.11
لا لشعبة رياضيات	1- إجحاف في حق بعض التلاميذ / المقاييس غير مناسبة.	01	5.55
	2- بعض التلاميذ يغشـــون في الامتحانات و تلبى رغبتهم و البعض لا لان علاماتهم ضعيفة.	02	11.11
	3- لا يحق لي الطعن لان الحالات المسموح فيها محدودة .	02	11.11
	4- الحصص الإعلامية كافية.	01	05.55
	5- رغبة التلميذ غير مهتم بها.	01	05.55
المجموع		07	38.88
المجموع الكلي		18	100
نعم لشعبة تقني رياضي	1- أرى أنها جيدة.	10	32.25
	2- حققت رغبتي.	08	25.80
	3- لم يذكر لماذا.	02	06.45
المجموع		20	6.51
لا لشعبة تقني رياضي	1- غير مناسبة / بعض المقاييس.	03	9.67
	2- بعض التلاميذ يغشون في الامتحانات.	03	9.67
	3- لا يحق لي الطعن.	02	6.45
	4- الحصص الإعلامية غير كافية.	02	6.45
	5- الرغبة غير مهمة.	01	3.22
المجموع		11	35.48
المجموع الكلي		49	100
المجموع الكلي		49	100

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (13) أن نسبة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الذين أجابوا بنعم على هذا السؤال تقدر بـــ 63.26 من المجموع الكلي للعينة و هم التلاميذ الذين حققوا رغبتهم الأولى أو على الأقل لم تعقهم معايير و إجراءات عملية التوجيه عن تحقيق ما كانوا يطمحون اليه في المجال الدراســـي سواء لان ضمن شعب الجذع الذي وجهوا اليه ما يسمح لهم بتحقيق طموحاتهم أو لان التحاقهم بالدراسة اكد لهم انه للشعبة الأنسب لذا يعتبرون أنها كانت جيدة و إن كان منهم من لم يذكر سبب رضاه.

في حين نجد أن 36.37% منهم ابدو عدم رضـــاهم عن معايير و إجراءات عملية التوجيه حيث كانت إجابتهم خير دليل على مدى استيائهم منها، إذ فضل البعض منهم بين علامات التلاميذ و قدراتهم خاصة في حالة المرض و الغش، و بينوا انه قد تلبي رغبة من لا يستحقوا أن تلبي رغبتهم على حساب غيرهم بسببها، كما ابدى بعضهم الآخر استيائهم من ضيق الوقت المخصص للإعلام مما يفسر بعدم تلقيهم إعلاما جيدا يعني بحاجتهم الى جانب اســـتيائهم من قلة الحالات المســـموح لها بالطعن باعتبار الطعون اخر وسيلة يلجا اليها التلميذ لتغيير قرار التوجيه ، و إن كان منهم من لم يذكروا سبب عدم رضاه ، ما يبين لنا بانهم من التلاميذ الذين لا يهتمون بالأمر و لا يولوه أهمية و بالتالي لا ينظرون اليه بعين ناقدة، ما يســمح لنا في الأخير أن نقول أن عدد التلاميذ الراضــين عن معايير و إجراءات التوجيه يفوق عدد غير الراضين.

الجدول رقم:(14) إجابات عينة الدراسة الاستطلاعية على السؤال رقم 04.

الاستجابة	السبب	التكرار	النسبة %
نعم لشعبة رياضيات	1- كان يتابعنا باستمرار.	02	11.11
	2- يقدم المساعدة عندما نطلبها منه.	02	5.55
	3- قام بدوره بصورة جيدة.	02	5.55
	4- كان شرحه لإجراءات عملية التوجيه دقيق.	04	22.22
	المجموع	10	55.55
لا لشعبة رياضيات	1- كان لا يهتم كثيرا بالتلاميذ.	03	16.66
	2- طريقة شرحه في الحصص الإعلامية غير مشوقة.	03	16.66
	3- لم يكن عادلا في توجيهي لهذه الشعبة	02	11.11
	المجموع	8	44.44
	المجموع الكلي	18	100
نعم لشعبة تقني رياضي	1- كان يتابعنا باستمرار.	06	19.35
	2- يقدم المساعدة عندما نطلبها منه.	04	12.90
	3- قام بدوره بصورة جيدة.	04	12.90
	4- كان شرحه لإجراءات عملية التوجيه دقيقا.	03	9.67
	المجموع	17	54.83
لا لشـــعبــة تقني رياضي	1- كان لا يهتم كثيرا بالتلاميذ.	06	19.35
	2- طريقة شرحه لإجراءات التوجيه ليست جيدة.	02	06.45
	3- لم أتعرف على معاملات مجموعتي التوجيه بســـبب الضجيج.	02	06.45
	4- لم يكن عادلا في توجيهي الى هذا الجذع.	04	12.90
	المجموع	14	45.16
	المجموع الكلي	49	100
	المجموع الكلي	49	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن نسبة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الراضين عن دور المستشار بمتوسطتهم تقدر بـ 55.10 % الأمر الذي يمكن تفسير دوره الى التلاميذ خاصة الشعب قليلة الانتشار من مختلف الخدمات التي يقدمها استفادة ساعدتهم على تحديد كاختيارهم لنوع الشعبة و افاقها التي تناسبهم بدقة و موضوعية سواء كانت خدمة إعلامية أو إرشادية و هذا ما تؤكدهم استجاباتهم التي تتسم بالإيجابية نحو مستشار التوجيه العامل بالمؤسسة التعليمية التي ينتظمون بها و دوره.

أما فيما يخص نسبة الغير راضين عن دور مستشار التوجيه في عملية التوجيه فتقدر بـــ 44.89% وهي اقل من نسبة التلاميذ الراضين بكثير ، وهم التلاميذ الذين إما انهم لم يستفيدوا من الخدمات التي يقدمها المستشار و بالتالي لم يتمكنوا من تكوين صورة واضحة عن الشعبتين أو عن إمكانياتهم الحقيقية الأمر الذي جعلهم ينظرون نظرة سلبية له و لدوره التوجيهي ، فلذلك يحسون بعدم الرضا.

الجدول رقم (15)توزيع إجابات عينة الدراسة الاستطلاعية على الأسئلة 01-02-03-04 حسب التخصص

الاستجابة / السؤال	رياضيات				المجموع	تقني رياضي				المجموع
	نعم		لا			نعم		لا		
	ع	%	ع	%		ع	%	ع	%	
السؤال 01	11	61.11	07	38.88	18	16	51.61	15	48.38	31
السؤال 02	08	44.44	10	55.55	18	14	45.16	17	54.83	31
السؤال 03	11	61.11	07	38.88	18	20	61.51	11	35.48	31
السؤال 04	10	55.55	08	44.44	18	17	54.83	14	45.16	31

يتبين لنا من الجدول رقم (15) أن هناك تقارب في الرضـا عن التوجيه للشـعبتين كالتالي، فبالنسـبة لشعبة رياضيات كانت النسبة على التوالي للأسئلة الأربع: 61.11 للأول تليها 44.44% بعدها 61.11 و أخيرا 55.55 أما شـــعبة تقني رياضـــي فالنســـب كالتالي 61.61 للأول و بعدها 45.16 و بعدها 64.51 و بعدها 54.83% و نلاحظ أن نسـبة الرضـا لشـعبة رياضـيات اكثر بقليل من شـعبة تقني رياضـي بالرغم أن الصعوبة يعاني منها تلاميذ شعبة رياضيات سواء تعلق الأمر بالرضا عن الشعبة التي وجهوا اليها أو بالرضـا عند مقاييس التوجيه و دور مسـتشـار التوجيه في تحقيق الرضـا بإعطاء خدمات نفسية و إرشادية.

2-7- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد تحليل البيانات الخاصة بالدراسة الاستطلاعية كانت النتائج كالاتي:

- عدد التلاميذ راضين عن توجيههم المدرسي يفوق عدد غير الراضين.
- شعبة تقني رياضي بصورة عامة راضية عن توجيهها.
- شعبة رياضيات بصورة عامة راضية عن توجيهها.
- هناك تباين بين تلاميذ شعبة تقني رياضي ورياضيات.
- الشروع في خطة علاجية للتكفل بهذا التلاميذ.

3- الدراسة الأساسية:

3-1-التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

تتضمن هذه الدراسة عددا من الكلمات المفتاحية ، التي تحتاج إلى تحديد إجرائي لها مما يساعد على ملاحظتها و قياسها و هي على التوالي :

1-الرضا عن التوجيه: هو شعور التلميذ السنة الثانية ثانوي تقني رياضي و رياضيات بقبول التخصص الدراسي الذي وجه اليه من طرف مجلس القبول و التوجيه و يقدر هذا بالدرجة التي يحصل عليها من خلال الإجابة على فقرات الاستبيان الرضا عن التوجيه المطبق في الدراسة.

2-مستشار التوجيه: هو شخص منفذ عملية التوجيه و يعتبر المحور الرئيسي للعمليات الأربع في التوجيه أي نشاطات المنوطة لمستشار التوجيه حسب القرار الوزاري رقم 92/827 و هي الإعلام والتوجيه و الإرشاد الدراسي.

3- شعبة تقني رياضي : هي شعبة من شعب التعليم الثانوي و منبثقة من جذع مشترك (علوم وتكنولوجيا) و يتكون من اربع اختيارات وهي: هندسة مدنية ، ميكانيكية، كهربائية، هندسة الطرائق وتتمثل في الدرجة المحصل عليها أثناء تطبيق الاستبيان.

4- شعبة رياضيات: هي شعبة من شعب التعليم الثانوي و منبثقة من جذع مشترك (علوم وتكنولوجيا)و تتمثل في الدرجة المحصل عليها أثناء تطبيق الاستبيان.

5- السلوك العدواني: هو أي سلوك يصدره الفرد يهدف إلحاق الأذى بفرد أخر أو مجموعة من الأفراد، يحاول أن يتجنب هذا الإيذاء سواء كان بدنيا أو لفظيا ، سواء تم بصورة مباشرة أو غير مباشرة و يتمثل في الدرجة التي يتحصل عليها تلميذ شعب رياضي و رياضيات أثناء تطبيق المقياس.

6- تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي: هو كل تلميذ سجل في قوائم التلاميذ للسنة الدراسية 2017/2016 بثانويات ولاية بسكرة.

3-2- المنهج المستخدم في الدراسة:

مما لا شك فيه أن طبيعة المشكلة في أي دراسة هي التي تحدد بالدرجة الأولى منهج البحث المناسب لمعالجتها.

و في دراستنا اعتمدنا على استخدم منهجين، الأول المنهج الوصفي الارتباطي، الذي نعتمد فيه على وصف ظاهرة الدراسة بموضوعية و دقة كما يهتم بتحديد الظروف و العلاقات التي توجد بين الظواهر.

و يعرفه فوزي عبد الخالق " بأنه الطريق المؤدي الى حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات للوصول الى نتيجة معلومة.[1]

كما تم استخدام المنهج الوصفي السببي المقارن لتحديد الفروق بين تلاميذ شعبة تقني رياضي ورياضيات في كل من متغير الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني.

و لبلوغ ذلك تم ما يلي :

- تم اختيار ثانوية، بها شعبتين تقني رياضي ورياضيات.

3-3- تحديد عينة الدراسة و خصائصها:

3-3-1- مجتمع الدراسة: أجريت هذه الدراسة على جميع تلاميذ و تلميذات السنة الثانية ثانوي لشعبة تقني رياضي و رياضيات بولاية بسكرة، لذلك فان مجتمع الدراسة الحالية يتضمن كافة التلاميذ المسجلين بالسنة الثانية ثانوي من الشعبتين خلال السنة الدراسية 2017/2016.

و تم إجراء الدراسة الميدانية خلال الفترة الممتدة من 2017/04/10 الى 2017/05/18 ، أما البرنامج الإرشادي فقد تم تنفيذه من جويلية 2016 الى ماي 2017 على العينة التجريبية بجلسات مختلفة و قد بلغ حجم مجتمع الدراسة 700 تلميذ و تلميذة كما هو موضح في الجدول التالي:

1- فوزي عبد الخالق و شوكت علي إحسان، طرق البحث العلمي " المفاهيم و المنحنيات، تقارير نهائية"، المكتب العربي الحديث، عمان، الأردن، 2007، ص 76.

3-3-2- كيفية اختيار عينة الدراسة :

يعتمد الباحث الى استخدام طريقة المسح الشامل.

و نظرا لما يشكله اختيار عينة الدراسة ، و كيفية اختيارها يعد من أصعب الأمور التي يقوم بها الباحث لكل تمثل خصائص المجتمع ، فحجم العينة يتوقف على طبيعة المجتمع الأصلي و على نوع أدوات جمع البيانات.[1]

في واقع الأمر أن دراسة المجتمع الأصلي كله يتطلب وقتا طويلا و جهدا شاقا و تكاليف مادية مرتفعة ، يكفي أن يختار الباحث عينة للمجتمع الأصلي للدراسة بحيث تحقق أهداف البحث و ساعده على إنجاز مهمته.

و يمثل مجتمع الدراسة في بحثنا هذا حول عدم الرضا عن التوجيه و علاقته بالسلوك العدواني لتلاميذ شعبتي تلاميذ تقني رياضي و رياضيات.

فالباحث يواجه مشكلة تحديد نطاق العمل في بحثه أي اختيار مجتمع البحث والعينة ومن المعروف أن احد أهداف البحث العلمي هو إمكانية إقامة تعميمات على الظاهرة موضوع الدراسة الى غيرها من الظواهر و الذي يعتمد على درجة كفاية العينة المستخدمة في البحث.

فالعينة اذا هي ذلك الجزء من المجتمع، يتم اختيارها وفق قواعد و طرق علمية – بحيث تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا.

– إن الهدف الأساسي من اختيار عينة البحث هو الحصول على معلومات عن المجتمع الأصلي للبحث، و ليس من السهل على الباحث أن يقوم بتطبيق بحثه على جميع أفراد المجتمع الأصلي.[2]

1– محمود عبد الحليم مسني، مرجع سابق، ص 21.

2– د . خلاص محمد عبد الحفيظ و د. مصطفى حسين باهي، نفس المرجع، ص 129.

فإذا كان يرغب مثلا في التعرف على الرضـا تلاميذ شـعبة على الشـعبة التي يدرسـون فيها و قرار التوجيه لشـعبة تقني رياضـي و رياضـيات فلن يكون في اسـتطاعته أن يدرس جميع تلاميذ شـعبتي تقني رياضي و رياضيات في الوطن، و لذلك فانه من الضروري أن يقتصر على اختيار عينة من الأساتذة.

فالاختيار الجيد للعينة يجعل النتائج قابلة للتعميم على المجتمع الأصـلي الذي اشـتقت منه و بمقدار تمثيل العينة للمجتمع تكون نتائجها صـادقة بالنسـبة له و لطريقة العينة مميزات كبيرة فهي توفر الوقت والجهد و المال، كما تيسـر اسـتخدام مجموعة صـغيرة الباحثين المدربين و تتيح للباحث فرصـة جمع معلومات وافية و دقيقة تهيء له إصدار أحكام اكثر تعمقا

جدول رقم : (16) يبين توزيع عدد تلاميذ شعبة تقني رياضي باختياراتها الأربع بالولاية و عدد الثانويات

عدد الثانويات لشعبة تقني رياضي	هندسة ميكانيكية	هندسة كهربائية	هندسة مدنية	هندسة طرائق	المجموع
21	140	75	155	144	514

جدول رقم: (17) يبين توزيع تلاميذ شعبة تقني رياضيات باختياراتها على ثانويات الولاية

الرقم	اسم الثانوية	عدد التلاميذ	هندسة ميكانيكية	هندسة كهربائية	هندسة مدنية	هندسة طرائق	المجموع
01	ثانوية العربي بن مهيدي	36	04	06	14	12	36
02	ثانوية السعيد بن ثابت	32	/	07	25	/	32
03	ثانوية الحكيم سعدان	28	13	/	15	/	28
04	ثانوية مكي مني	31	16	/	15	/	31
05	ثانوية محمد خير الدين	09	07	02	/	/	09
06	ثانوية محمد بولنوار	27	10	/	17	/	27
07	ثانوية رضا العاشوري	28	03	/	11	14	28
08	ثانوية محمد بجاوي	29	14	15	/	/	29
09	ثانوية محمد قروف	18	07	/	11	/	18
10	ثانوية السعيد عبيد	13	/	/	13	/	13
11	ثانوية السايب بولرباح	11	04	15	/	/	09
12	ثانوية بشير بسكري	11	05	06	/	/	11
13	ثانوية عمر ادريس	28	16	12	/	/	28
14	ثانوية محمد شكري	20	/	10	10	/	20
15	ثانوية الحاج محمد المقراني	18	08	/	18	/	18
16	ثانوية محمد دريسي	21	07	07	07	/	21
17	ثانوية محمد دهان	27	08	/	/	19	27
18	ثانوية لخضر رويني	18	/	05	13	/	18
19	ثانوية احمد طالب(الدوسن)	38	07	/	/	31	38
20	ثانوية محمد القرمي	45	11	/	/	34	45
21	ثانوية خالد عفيصة	28	/	/	07	21	28
المجموع		514	140	75	155	144	514

- **جدول رقم:(18) يبين توزيع عدد التلاميذ لشعبة رياضيات بالولاية وعدد الثانويات**

عدد الثانويات لشعبة رياضيات	مجموع التلاميذ
13	186

- **جدول رقم:(19) يبين توزيع التلاميذ لشعبة رياضيات على ثانويات الولاية**

الرقم	اسم الثانوية	عدد التلاميذ
01	ثانوية سي الحواس	09
02	ثانوية مكي مني	18
03	ثانوية خير الدين	08
04	ثانوية محمد بوصيعات	10
05	ثانوية محمد بجاوي	11
06	ثانوية محمد قروف	12
07	ثانوية السايب بولرباح	21
08	ثانوية بشير سبكري	14
09	ثانوية محمد العابد سماتي	15
10	ثانوية سقرة بن صالح	19
11	ثانوية محمد القرمي	18
12	ثانوية لغويل منفوخ جمورة	15
13	ثانوية محمد بعرير	16
المجموع		186

- **جدول رقم :(20) يبين توزيع التلاميذ لشعبة رياضيات و تقني رياضي بالولاية.**

الشعب	عدد الثانويات	مجموع عدد التلاميذ
شعبة رياضيات	13	186
شعبة تقني رياضي	21	514
المجموع	34	700

*** حجم العينة و خصائصها:**

يعد الحجم الملائم للعينة هو ذلك الحجم الذي يعكس المجتمع المدروس و هذا لا يعتمد على حجم المجتمع المدروس فحسب إنما أيضا على مدى التباين داخل المجتمع، فكلما كان المجتمع غير متجانس كانت الحاجة الى عينة كبيرة الحجم و العكس صحيح فإن الحاجة الى عينة كبيرة الحجم تتضاءل حينما يكون المجتمع متجانسا.[1]

ومن هذه الاعتبارات تم تحديد حجم العينة 700 تلميذ و تلميذة بنسبة تقدر بـــــ 100% من جميع الدراسة بثانويات ولاية بسكرة، تقدر بـ 34 ثانوية.

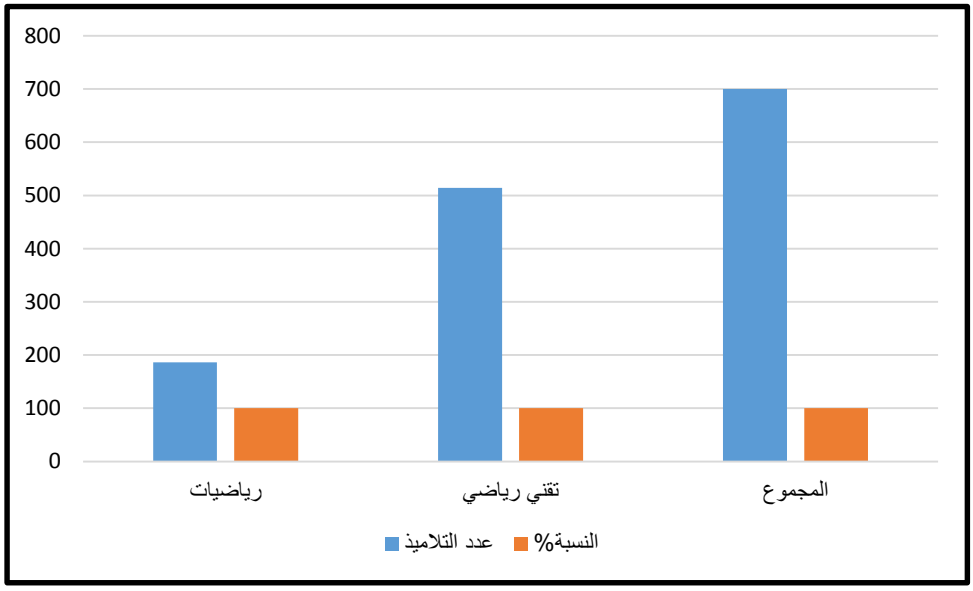
و تتميز عينة الدراسة بالخصائص التالية (التخصص – التحصيل الدراسي – الرغبة)

1- محمد فتحي، فرج الزلتي، ص 196.

أ- التخصص الدراسي:

الجدول رقم : (21) يمثل توزيع أفراد العينة حسب نوع الدراسة.

الشعبة	عدد التلاميذ	النسبة%
رياضيات	186	100
تقني رياضي	514	100
المجموع	700	100



شكل توضيحي رقم (11)يبين توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي.

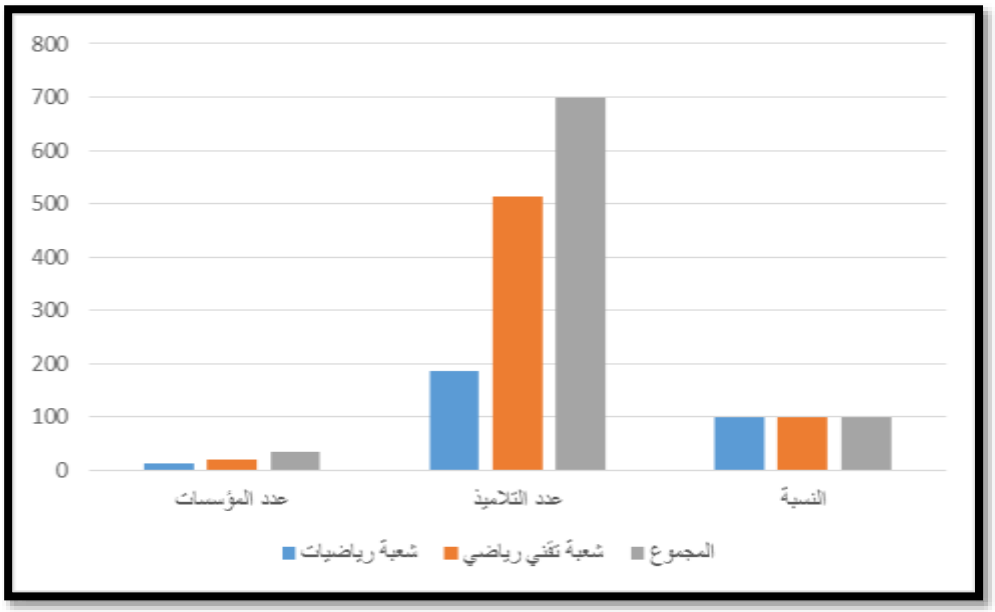
نلاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة التلاميذ الذين ينظمون الى شعبة رياضيات هي نفسها لشعبة تقني رياضي ولكن تبقى شعبة رياضيات نسبة انتشارها في الثانويات أقل من شعبة تقني رياضي.

و هذا ما يوضحه الجدول التالي:

ب/ حسب متغير المستوى العام لتلاميذ للشعبتين .....

جدول رقم: (22) يبين مستوى تلاميذ شعبتي تقني رياضي و رياضيات حسب معدل الانتقال من السنة أولى ثانوي الى ثانية ثانوي

الشعب	معدل متوسط	معدل حسن	معدل جيد	المجموع
رياضيات	34	90	62	186
تقني رياضي	280	113	121	514
المجموع	314	203	183	700



شكل توضيحي رقم(12) مستوى تلاميذ شعبتي تقني رياضي و رياضيات حسب معدل الانتقال من السنة أولى ثانوي الى ثانية ثانوي

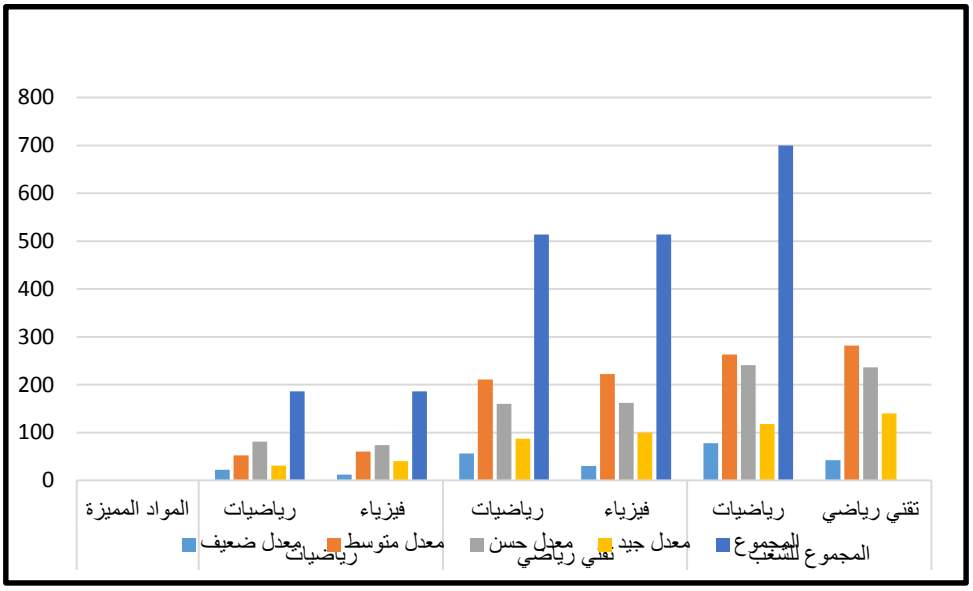
نلاحظ أن الجدول أعلاه أن بالنسبة لشعبة رياضيات كان مستواهم الدراسي أو الانتقال معظم التلاميذ في المجال من (12 فما فوق) و كان نسبة تمركز المستوى و عددهم 152 تلميذ بنسبة 81.72% و الباقي عددهم 34 بنسبة 18.27% .

أما الشعبة الثانية فكان مستوى التلاميذ متمركز في الفئة ذات المستوى المتوسط و عددهم 280 بنسبة 54.47% أما الفئة الأخرى فعددهم234 بنسبة 54.52% .

ج- حسب مستوى التلاميذ حسب المواد المميزة لكل شعبة:

جدول رقم: (23) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة وفق النتائج حسب المواد الأساسية:

الشعب	الفئات المواد المميزة	معدل ضعيف (10- 11.99)	معدل متوسط (10- 11.99)	معدل حسن (12- 14.99)	معدل جيد (15 فما فوق)	المجموع
رياضيات	رياضيات	22	52	81	31	186
	فيزياء	12	60	74	40	186
تقني رياضي	رياضيات	56	211	160	87	514
	فيزياء	30	222	162	100	514
المجموع للشعب	رياضيات	78	263	241	118	700
	تقني رياضي	42	282	236	140	



شكل توضيحي رقم (13) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق النتائج حسب المواد الأساسية:

نلاحظ من الجدول أعلاه أن مستوى التلاميذ حسب المواد المميزة واستثنيت مادة التكنولوجيا لان في السنة أولى ثانوي يدرسها تلميذ عموميات ليس كالسنة الثانية كمادة تخصص:

أما مستوى تلاميذ في شعبة رياضيات في المواد المميزة أحسن من شعبة تقني رياضي حيث نلاحظ أن مستوى التلاميذ منتشر في المجال 12 في مادة الرياضيات بنسبة 60.21 والباقي مستوى ما دون 39.78%

أما مادة العلوم الفيزيائية فمستوى انتشار التلاميذ في المجال 12 بنسبة 61.29% و الباقي في المجال الآخر بنسبة 38.70% و النسبة العامة لشعبة رياضيات في المواد العلمية منتشرة في 12 فما فوق بنسبة 60.75 %أما باقي النسبة و التي تقدر بـ 39.24% منتشرة في المجال (0- 11.99).

أما الشعبة الأخرى و التي هي شعبة تقني رياضي فالمستوى اقل من مستوى شعبة رياضيات في المواد المميزة.

حيث نلاحظ أن مستوى التلاميذ تنتشر في المجال 12 في مادة الرياضيات عددهم247 بنسبة 48.05% أما باقي النسبة فالمستوى منتشر في المجال (0- 11.99) بنسبة 51.94% أما في مادة العلوم الفيزيائية فمستوى انتشار التلاميذ في المجال 12 بنسبة 50.97% أما الباقي بنسبة 49.02% والنسبة العامة لشعب تقني رياضي في المواد العلمية منتشرة في المجال 12 فما فوق بنسبة 49.51% أما باقي النسبة و التي تقدر بـ 50.48 % منتشرة في المجال (0- 11.99).

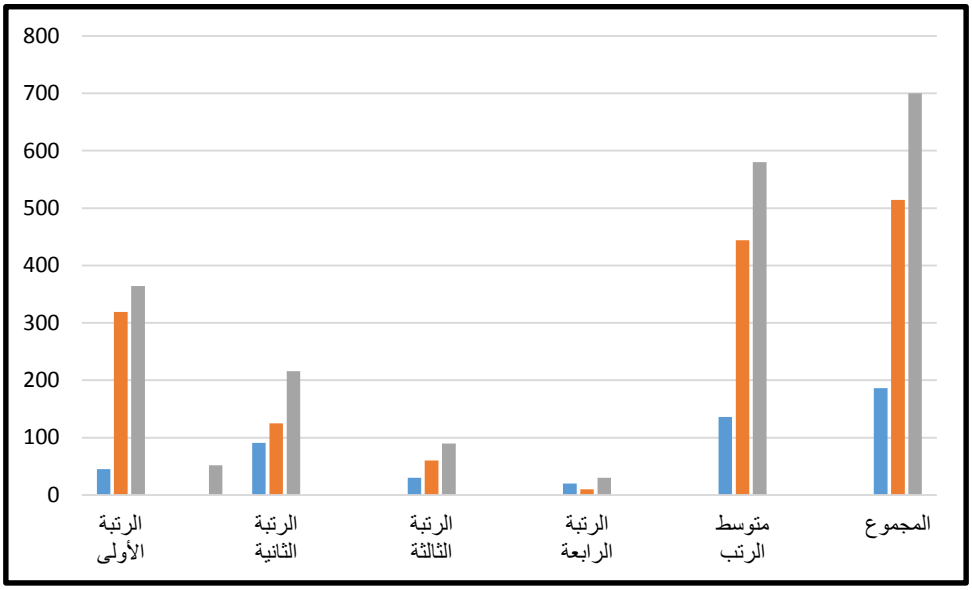
أما بالنسبة للمستوى العام تلاميذ رياضيات و تقني رياضي في مادة الرياضيات تقدر بـ 51.28 % فهو حسن و الباقي في المجال (0- 9.99) بنسبة 48.71 %.

و المستوى العام لتلاميذ شعبتي تقني رياضي و رياضيات في مادة العلوم الفيزيائية تقدر بـ 53.71 % فهو مستوى حسن و الباقي في المجال منتشر (0-11.99) بنسبة 46.28 %.

د-حسب ترتيب الرغبة لكل شعبة:

الجدول رقم: (24) يبين ترتيب الرغبة حسب شعبة رياضيات و تقني رياضي.

الرتبة الشعب	الرتبة الأولى		الرتبة الثانية		الرتبة الثالثة		الرتبة الرابعة		متوسط الرتب		المجموع
رياضيات	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	
	45	24.19	91	48.92	30	16.12	20	10.75	136	73.11	186
تقني رياضي	319	62.06	125	24.31	60	11.67	10	01.94	444	86.38	514
المجموع	364	52	216	30.85	90	12.85	30	4.28	580	82.85	700



الشكل رقم :(14) يبين ترتيب الرغبة حسب شعبة رياضيات و تقني رياضي

من الجدول أعلاه نلاحظ أن تلاميذ شعبة رياضيات حققت الرغبة الثانية و كانت النسبة 48.93 % أما نسبة تحقيق الرغبة الأولى بنسبة 62.06 % لشعبة تقني رياضي.

و نلاحظ أيضا أن نسبة معتبرة من شعبة رياضيات تقدر بـــ 10.75 كانت رغبتهم الرابعة و وجهوا اليها.

3-4- الحدود الزمانية و المكانية : أجريت الدراسة في جانبها الميداني بولاية بسكرة و شملت التلاميذ المسجلين في السنة ثانية ثانوي لشعبة تقني رياضي و رياضيات للسنة الدراسية 2016-2017 فكان ذلك من شهر جويلية 2016 الى ماي 2017 .

3-5- الأدوات المستخدمة في جمع بيانات الدراسة و خصائصها السيكومترية: تتمثل أدوات الدراسة في استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي و الثاني مقياس السلوك العدواني.

تم استخدام أداتين في هذه الدراسة هما: أداة تقيس الرضا عن التوجيه من إنجاز الباحثة و أداة تقيس السلوك العدواني للباحثين « معتز سيد عبد الله و صالح أبو عبادة".

3-5-1- استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي و خطوات بنائه:

لبناء هذا الاستبيان قمنا بالاطلاع على التراث السيكولوجي و على بعض الدراسات التي تناولت التوجيه المدرسي، تم إعداد الصورة الأولية للاستبيان في ضوء ما تم الاطلاع عليه و ما توافر لدى الباحث من موضوعات مرتبطة بالدراسة و كان الاستبيان يتضمن 65 بندا يتم الإجابة عليه حسب سلم ريكرت.

موافق بشدة – موافق – لا ادري- غير موافق – غير موافق بشدة.

ثم بعد ذلك عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس التخصصي في مجال علم النفس ، و ذلك للتأكد من ما اذا كانت عبارات الاستبيان تخدم ما وضعت من أجله حسب الملاحق اللاحقة. و بعد إرجاع الاستبيان و أخذت ملاحظاتهم و تصوياتهم بعين الاعتبار تم اقتراح تقسيمه الى بنود إيجابية و عددها 41 عبارة بنسبة 63.07 % و أخرى سلبية و عددها 24 بنسبة 36.92 % كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم : (25) يبين توزيع الفقرات الإيجابية و السلبية لاستبيان الرضا عن التوجيه الدراسي:

الفقرات	العدد	النسبة %
العبارات الإيجابية	41	63.07
العبارات السلبية	24	36.92
المجموع	65	100

أما فيما يخص العبارات التي نصح بإعادة صياغتها فهي كالتالي:

جدول رقم : (26) يبين بعض البنود المعدلة لاستبيان الرضا عن التوجيه الدراسي

قبل التعديل	بعد التعديل
– لا يمكنني التخلي عن هذه الشعبة . – طبيعة جنسي تجعلني في تخصص لا ارغب فيه. – ارفض المواصلة في فروع جامعة مرتبطة بهذا التوجيه.	– لن أتخلى عن هذه الشعبة لو أتيحت لي الفرصة. – الشعبة التي ادرس فيها لا تتلاءم مع طبيعة جنسي. – ارفض المواصلة في تخصصات جامعية مرتبطة بهذه الشعبة

تم بعد ذلك توزيع الدرجات على فقرات الاستبيان كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم : (27) يبين توزيع الدرجات على فقرات استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي.

العبارة	موافق بشدة	موافق	لا ادري	غير موافق	غير موافق بشدة
عبارات تعكس مؤشرات إيجابية للرضا عن التوجيه الدراسي	5	4	3	2	1
عبارات تعكس مؤشرات سلبية للرضا عن التوجيه الدراسي	1	2	3	4	5

3-5-2- مقياس السلوك العدواني: اعد هذا المقياس " أرنولد باص" A.BUSS" و " مارك بيري" M.Perry" سنة 1992 و قام الباحثان " معتز سيد عبد الله" و " صالح أبو عبادة" سنة 1995 بترجمة إلى اللغة العربية ثم عرضه على مجموعة من المحكمين بهدف مراجعة الترجمة و التأكد من أن الصياغة العربية للبنود تنقل المعنى في إطار الثقافة السعودية.

و يتكون المقياس من (29) عبارة تقريرية خصصت لقياس أربعة أبعاد افترض معدا المقياس أنها تمثل مجال السلوك العدواني و هي : (العدوان البدني، اللفظي، الغضب، العداوة) و أضيف بعد العدوان اللفظي بندا واحدا بحيث اصبح العدد الكلي لبنود المقياس في صورته العربية (30 بندا).[1]

انظر الملحق رقم (09).

1-طريقة تصحيح الاختبار: يجيب على المفحوص على العبارات بوضع الإشارة (x) على إحدى الاختيارات الخمسة المتواجدة أمام كل عبارة و هي كالأتي:

الاستجابة	تنطبق تماما	تنطبق غالبا	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق نادرا	لا تنطبق
الدرجة	5	4	3	2	1

علما بأنه تم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة وهذا حسب سلم ريكارت" L.Likett" و عليه فان درجات قياس السلوك العدواني تتراوح بين 30 درجة كحد ادني و 150 كحد أقصى.

والجدول الأتي يوضح أرقام البنود الموجبة والسالبة في هذا المقياس.

1- معتز سيد عبد الله، بدون تاريخ، ص171.

جدول رقم : (28) يبين أرقام البنود الموجبة و السالبة في مقياس السلوك العدواني.

نوع البنود	أرقام البنود	المجموع	النسبة %
البنود الموجبة	1- 2- 3- 5- 6- 7- 8- 9- 10- 11- 12- 13 – 14- 15- 16- 17 -18- 20- 21- 22- 23- 24- 25- 26- 27- 28- 29- 30	28	93.33
البنود السالبة	4 – 19	02	6.66
المجموع		30	100

جدول رقم :(29) يوضح عبارات مقياس السلوك العدواني قبل و بعد صياغته

الرقم	العبارة قبل إعادة الصياغة	العبارة بعد إعادة الصياغة
01	اشعر أحيانا بان الغيرة تقتلني.	اشعر أحيانا بالغيرة من زملائي
02	اشعر أحيانا إنني أعامل معاملة فجة في حياتي	اشعر أحيانا انني أعامل معاملة خشنة في حياتي
07	يمكن أن اسب الآخرين دون سبب مقنع	يمكن أن اسب الآخرين دون سبب معقول
12	اشك في الأشخاص الغرباء الذين يظهرون لطفا زائد.	اشك في الأشخاص الغرباء الذين يظهرون معاملة لطيفة نحوي
14	اشعر أحيانا انني كقنبلة على وشك الانفجار	عندما أكون قلقا أتحكم في أعصابي
24	إذا ضربني شخص فإنني اضربه	اذا ضربني شخص فإنني ارد عليه بنفس الطريقة
27	اشعر أحيانا أن الأشخاص الآخرين يضحكون علي في غيبتي.	اشعر أحيانا أن الأشخاص الآخرين يضحكون علي في غيابي مما يقلقني.

- الخصائص السيكومترية للأداتين:

- **الثبات:** يشير الثبات الى إمكانية الاعتماد على أداة القياس أو على استخدام الاختيار، و هذا يعني أن ثبات الاختيار أن يعطي نفس النتائج باستمرار أي اذا ما استخدم الاختيار اكثر من مرة تحت ظروف مماثلة .[1]

و يشير أيضا الى درجة استقرار نتائج أداة القياس اذا ما أعيد تطبيقها على نفس الأفراد و يتم التعبير عن الثبات عادة من خلال اتجاه معامل الارتباط طائفتين من البيانات و التي استخلصت من تطبيق أداة القياس المعنية .[2]

و في دراستنا الحالية اعتمدنا في قياس ثبات الأداة على طريقة الثبات الداخلي و يقصد به مدى توفر الأداة على محتوى متجانس و لحساب معامل الثبات الداخلي هناك طريقتان شائعتان و هما:

- طريقة التجزئة النصفية.
- على معادلة الفاكرونباخ.

و بتطبيق البرنامج الإحصائي (SPSS) قمنا بحساب معامل ∝ و التجزئة النصفية.

- **معامل ∝ (الفا) كرونباخ :**

لقياس ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من 49 تلميذ و تلميذة موزعين على 18 من شعبة رياضيات و 31 من شعبة تقني رياضي و الجدول رقم : يوضح ذلك

1- مروان عبد الحميد إبراهيم، مرجع سابق، ص 165.

2- عبد الرحمان عدس، مرجع سابق، ص 84.

جدول رقم:(30) يوضح قيم معامل الثبات ألفا (∝) كرونباخ بأبعاده والاستبيان ككل.

أبعاد الاستبيان	عدد العبارات	معامل الثبات
عوامل تتعلق بالتلميذ	13	0.80
عوامل تتعلق بالأستاذ	14	0.80
عوامل تتعلق بالأسرة	06	0.57
عوامل تتعلق بالرفاق	04	0.57
عوامل تتعلق بالشعبة	13	0.44
عوامل تتعلق بالمستشار	15	0.65
مجموع عبارات الاستبيان	65	0.83

– يتبين من الجدول رقم (30) أن قيم الثبات عال و يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

كما اعتمدنا على الطريقة الثانية المتمثلة في طريقة التجزئة النصفية بإجراء معادلة سبرمان براون بين العبارات الفردية و التي يبلغ عددها و درجات العبارات الزوجية التي يبلغ عدده (32).

و بلغ معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان ر=0.78.

مما يعني أن للأداة معامل ثبات عال.

و استخدما التجزئة النصفية لكل بعد من الاستبيان :

- فالتجزئة النصفية للبعد الأول بلغ معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان ر= 0.71.

- أما البعد الثاني فبلغ معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان ر= 0.70.
- و البعد الثالث فبلغ معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان ر=0.86.
- فنجد البعد الرابع فبلغ معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان ر= 0.86.
- و البعد الخامس فبلغ معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان ر= 0.18.
- و البعد الأخير السادس فبلغ معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان ر= 0.67.

-**صدق الاستبيان:** الصدق يقصد به أن يقيس الاختبار الخاصية التي صمم الاختبار لقياسها فعلا.[1]

فالاختبار الصادق هو ذلك الاختبار القادر على قياس السمة أو الظاهرة أو القدرة أو الاتجاه الذي وضع الاختبار لقياسه.[2]

فبعد إجراء التعديلات الضرورية في بنود الاستبيان قمنا بعرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين متكونة من ثمانية أساتذة من قسم علم النفس و علوم التربية و علم الاجتماع، حسب الملحق رقم (03).

و كان الغرض من التحكيم هو إبداء رأيهم حول مدى مناسبة صياغة بنود الاستبيان لغويا و وضوحا و مدى قياسها لمتغيرات الدراسة، و كذلك مدى وضوح تعليمات الاستبيان في ضوء الافتراضات و آراء

1- رحيم يونس كرو العزاوي، مرجع سابق، ص 129.

2- عبد الرحمان العيسوي، مرجع سابق، ص 54.

المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات و الاستبيان يتكون في صورته النهائية من 65 عبارة ، كما هو موضح في الملاحق.

كما تم حساب الصدق الذاتي للاستبيان بالاعتماد على معامل الثبات الذي تم حسابه بطريقتين حيث :

الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{الثبات}}$

حيث يعني الثبات مدى إعطاء الاختبار نفس الدرجات و القيم لنفس الفرد أو الأفراد اذا ما تكررت عملية القياس .[1]

لدينا معامل الثبات ∝ **كروبناخ = 0.83 و بالتالي الصق الذاتي = $\sqrt{0.83}$= 0.91.**

- **الصدق التميزي لاستبيان الرضا عن التوجيه:**

الجدول رقم : (31) يوضح نتائج حساب الصدق التمييزي للاستبيان الرضا عن التوجيه.

المجموعة العليا ن=16	المجموعة الدنيا ن=16	T المحسوبة	الدلالة الإحصائية	درجة الحرية
المتوسط الحسابي	**الانحراف المعياري**			
236	9.74	15.17	0.001	30

1- عباس محمود عوض، مرجع سابق، ص 53.

وجدنا أن قيمة (t) المحسوبة تقدر بـ (15.17) و دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين المجموعتين العليا و الدنيا، و هذا يشير الى قدرة الأداة على التمييز بين طرفي السمة المقاسة ، و هو احد مؤشرات الصدق كما هو موضح في الجدول رقم (31)

ب/ مقياس السلوك العدواني:

- **معامل ∝ كرونباخ:** لقياس ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من 49 تلميذ و تلميذة على شعبتي تقني رياضي و رياضيات ، و تم استخدام معامل الثبات الفا ∝ كرونباخ لحساب ثبات مقياس السلوك العدواني و الجدول رقم (32) يوضح ذلك .

الجدول رقم: (32) قيم معامل الثبات ∝ كرونباخ لمقياس السلوك العدواني

مقياس السلوك العدواني	عدد العبارات	معامل الثبات
/	30	0.75

يتبين من الجدول رقم (32) أن قيم معامل الثبات جاء مقبولا حيث بلغ معامل الثبات (0.75) و الذي يعتبر مناسبا و هذا سيشير الى أن مقياس السلوك العدواني يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات و بالتالي يمكن الاعتماد على النتائج و الوثوق بها.

- **مقياس السلوك العدواني:**

*** الصدق:** اعتمدنا في حساب الصدق على :

- صدق المحكمين كما ذكر سابقا في استبيان الرضا عن التوجيه.

- الصدق التمييزي.

تم حساب الصدق التميزي لمقياس السلوك العدواني من خلال إيجاد دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين من العينة الاستطلاعية الذي طبق عليهم المقياس و عددهم 49 تلميذ تم ترتيب الدرجة الكلية التي حصلوا عليها تنازليا من طرفي التوزيع أي اخذ من كل طرف (13) فردا و تم استخدام اختبار(ت) لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الإيجابية للمجموعتين و وجدنا بالنسبة لمقياس السلوك العدواني بان قيمة (ت) المحسوبة 13.30 بين المجموعتين العليا والدنيا.

و هذا سيشير غالى قدرة الأداة على التمييز بين طرفي السمة المقاسة و قيمة (ت) المحسوبة هي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل عل وجود فروق بين المجموعتين و هو احد مؤشرات الصدق كما هو موضح في الجدول رقم (33).

الجدول رقم : (33) نتائج حساب الصدق التميزي لمقياس السلوك العدواني.

المجموعة العليا ن= 13		المجموعة الدنيا ن= 13		t المحسوبة	الدلالة الإحصائية	درجة الحرية
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
10.2.85	6.64	65.85	7.51	13.30	0.01	24

كما اعتمدنا على الطريقة الثانية و المتمثلة في طريقة التجزئة النصفية بإجراء معادلة سبرمان براون بين العبارات الفردية و التي بلغ عددها (15) و درجات العبارات الزوجية التي بلغ عددها (15) .

و بلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس ر= 0.69 مما يعني أن للأداة معامل ثبات عال.

و لدينا أيضا معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستعمال معادلة (براون سبرمان) : 0.70 و بالتالي :

الصدق الذاتي = معامل الثبات $= \sqrt{0.70} =$ 0.83

يتضح من النتائج المتوصل إليها أن الاستبيان له درجة عالية من الصدق و الثبات و هذا يدل على إمكانية تطبيقه في الدراسة الأساسية.

3-6- التقنيات الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج :

لا يخلو أي بحث من استعمال أساليب إحصائية لمعالجة متغيرات الدراسة، و تطبيق التقنيات الإحصائية أمر ضروري على أي بحث.

استخدمنا في دراستنا الحالية نظام (SPSS) التقنيات الضرورية، و لا يمكن الاستغناء عنها لإثبات صحة النتائج المتوصل إليها، و من بين الأساليب التي تم الاعتماد عليها في الدراسة ما يلي:

1- المتوسط الحسابي: حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على بنود الاستبيان والمقياس و يعد من مقاييس النزعة المركزية الذي يوضـــح مدى تقارب الدرجات من بعضـــها البعض اقترابها من المتوسط، و هو حاصل قسمة مجموع قيم التوزيع على عددها.

يعرف على انه الجذر التربيعي لمتوسط مربعات القيم عن متوسطها الحسابي و الانحراف المعياري يفيدنا في معرفة توزيع أفراد العينة و مدى انسجامها.[1]

المتوسط الحسابي ($\bar{x}$) حيث :

$$\bar{x}=\frac{\sum \int \times x}{N}$$

2- النسب المئوية و التكرارات: تم الاستعانة بها في هذه الدراسة لوصف و تحليل البحث و كذلك خصائص العينة و في تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية و نحسب النسبة المئوية بالطريقة التالية :[2]

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{مجموع التكرارات}}$$

3- معامل ارتباط برسون: و هو المعامل الذي يصف نوع العلاقة بين المتغيرات الأساسية و التابعة و تنحصر بين (+ 1) و (− 1) بواسطة قانون برسون و يستخدم لقياس قوة العلاقة بين متغيرين.

و يحسب معامل الارتباط من خلال تطبيق المعادلة التالية:[3]

$$r=\frac{n\sum(xy)-(\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n\sum x^2-(\sum x)^2][n\sum y^2-(\sum y^2)}}$$

حيث:

N : عدد أفراد العينة

1- مقدم عبد الحفيظ، مرجع سابق، ص 71.

2- محمد خليل عباس و آخرون، مرجع سابق، ص 293.

3- محمد بوعلاق، مرجع سابق، ص 80.

n : درجات المتغير المستقل

Y : درجات المتغير التابع

$\sum x2$: مجموع مربعات درجات المتغير المستقل.

$\sum y2$: مجمع متغيرات درجات المتغير التابع

$(\sum x)^2$ ::مربع مجموع درجات المتغير المستقل.

$(\sum y)^2$: مربع مجموع درجات المتغير التابع.

4- الانحرافات المعيارية (S) : هو اهم مقياس التشتت و هو يقوم في جوهره على حساب انحراف الدرجات عن متوسطها .[1]

و يحسب بالعلاقة التالية:

$$S=\frac{\sqrt{N\sum\int X^2-(\sum\int x)^2}}{N(N-1)}$$

5- اختبار(t): يستخدم هذا الاختبار لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة و غير المرتبطة للعينات المتساوية و الغير متساوية.

و قد تم الاعتماد على هذا الاختبار في الدراسة الحالية لحساب دلالة الفروق بين متغير الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني و هناك عدة نماذج لاختبار (t) بحيث لكل نموذج مجال استخدامه.

و لذلك طبقت في هذه الدراسة المعادلة الآتية ، كون أن الغرض هو حساب الفروق بين عينتين مستقلتين و غير متجانستين في الحجم (الجنس ، التخصص ...الخ)

$$r = \frac{\overline{x}1-\bar{}x2}{\sqrt{\frac{s1^2}{n1}+\frac{s1^2}{n2}}}$$

1- فؤاد البهي السيد، مرجع سابق، ص 10.

حيث أن :

$\bar{x}$: متوسط العينة الأولى

X_2 : *متوسط* العينة الثانية

n 1 : حجم العينة الأولى

n 2 : حجم العينة الثانية

s 1: تباين العينة الأولى

s 2 تباين العينة الثانية

- معامل ثبات التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبرمان براون للتأكد من ثبات أدوات جمع البيانات.

و في الأخير خلاصة الأساليب الإحصائية المستخدمة هي :

1- في حساب الصدق و الثبات للأدوات المستخدمة و هي :

- معامل ارتباط بيرسون

- اختبار *TTEST*

- الفا ($\propto$) كرومباخ

2- تم استخدام في قياس الفروق و دلالتها في كل فرضية من فرضيات البحث، و الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي

- الانحراف المعياري

- اختبار (ت)

- معامل ثبات التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبرمان براون.

خلاصة الفصل:

تضمن هذا الجزء من البحث تقديم لأهم الإجراءات المنهجية بشكل مفصل حيث تم البدء بمنهج البحث المتمثل في المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي ثم تحديد مكان وزمان إجراء البحث، ثم الانتقال الى عرض المراحل المتبعة أثناء القيام بالدراسة الاستطلاعية و وصف خصائص عينة الدراسة الأساسية و بعدها أدوات جمع البيانات المستعملة و الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل هذه البيانات إحصائيا و التي سيتم عرض نتائجها و مناقشتها في الفصل الموالي.

الفصل السادس

عرض و تفسير و مناقشة النتائج

تمهيد

1-عرض و تفسير النتائج

2-تحليل ومناقشة النتائج

3-استنتاج عام

تمهيد :

تعد مرحلة مناقشـــة النتائج من أهم مراحل البحث العلمي باعتبارها المرحلة التي يقوم بها الباحث باستخراج الأدلة و المؤشرات العلمية و الكيفية التي تبرهن على إجابة الأسئلة.

و بعد التطرق الى الإجراءات المنهجية للدراســة الميدانية و بعد تفريغ اســتجابات أفراد عينة الدراســة الأســاســية في الحاسـوب باسـتخدام الحزمة الإحصــائية للعلوم الاجتماعية " SPSS" تم إجراء المعالجة الإحصــائية المناسـبة بالاعتماد على الأســاليب الإحصــائية التي ســبق ذكرها ســابقا و ذلك للتحقق من فرضيات البحث.

و في هذا الفصل سوف يتم تخصيص لعرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية على ضوء بعض الدراســات التي تعرضــت لبعض جوانب موضــوعنا و اســتنادا على آراء بعض الباحثين وكذا النظريات المفسرة لمتغيرات موضوع دراستنا.

1-عرض و تفسير النتائج :

بعد التطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، سوف يتم تخصيص هذا الفصل لعرض النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية على ضوء بعض الدراسات التي تعرضت لبعض جوانب موضوعنا واستنادا على آراء بعض الباحثين، و كذا النظريات المفسرة لمتغيري موضوع دراستنا.

1- عرض و تفسير نتائج الفرضية الأولى: و التي تنص :

« توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين عدم الرضا عن توجيه المستشار و السلوك العدواني لشعبة تقني رياضي و رياضيات».

الجدول رقم (34) : قيمة معامل الارتباط بيرسون بين عدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لشعبة تقني رياضي و رياضيات.

متغيرات الدراسة	العينة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
عدم الرضا عن التوجيه السلوك العدواني	700	0.058	0.01	غير دال

قيمة معامل الارتباط للعلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي و السلوك العدواني لتلاميذ شعبة تقني رياضي و رياضيات يقدر بـــ (0.058) ، عند مستوى دلالة (0.06) و هي قيمة ضعيفة جدا و غير دالة إحصـــائيا لان قيمة معامل الارتباط (r) المعنوية أكبر من مســتوى الدلالة و هذا يعني أنه لا توجد علاقة ارتباطيه بين عدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني و هي نتيجة منطقية أن تحقيق الرضا هو إشباع حاجة من حاجات التلاميذ في هذه المرحلة.

و من خلال قراءة الجدول الســـابق نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بين عدم الرضـــا عن التوجيه والسلوك العدواني لشعبة تقني رياضي و رياضيات غير دالة هذا ما دل عل عدم وجود دلالة للعلاقة بين المتغيرين فالفرضية لم تتحقق ، و قد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة " سهام حطاب" (1982) حول الرضـا عن الدراسـة لدى طلاب كليات إعداد المعلمين بجمهورية مصـر " حيث توصـلت الى أن اختلاف درجة رضـــا الطلاب عن الدراســـة في الكلية ليس له علاقة بالجو العام للكلية و لا بمدى توفر الخدمات الإرشادية و إنما هو شعور مرتبط بخصائص العينة في حد ذاتها.

و يمكن تفسـير هذا الاتفاق أن الرضـا عن الدراسـة بشـكل عام في حد ذاته مثل " المنهاج الدراسـي" علاقته بالمشرفين.

و توقعنا في الفرضـــية الأولى وجود علاقة ارتباطيه بين متغير عدم الرضـــا عن التوجيه الدراســـي والســـلوك العدواني لدى أفراد العينة حيث يظهر عدم وجود علاقة ارتباطيه بين المتغيرين و منه نرفض الفرضـية البديلة H1 و نقبل بالفرضـية الصـفرية H0 و التي مفادها لا توجد علاقة ارتباطيه بين عدم الرضا عن التوجيه الدراسي و السلوك العدواني لتلاميذ شعبتي تقني رياضي و رياضيات.

2- عرض و تفسير نتائج الفرضية الثانية و التي تنص :

«توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية لعدم الرضـــا عن التوجيه و الســـلوك العدواني لتلاميذ شـــعبة تقني رياضي».

جدول رقم: (35) اختبار (t) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عدم الرضا و السلوك العدواني لتلاميذ شعبة تقني رياضي.

التخصص	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
تقني رياضي	514	147.259	40.970	81.48	513	0.000	دالة إحصائيا

و لاختبار صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري ، و قيمة (ت) ومستوى الدلالة.

من خلال الجدول رقم (35) يتبين لنا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في عدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لتلاميذ شعبة تقني رياضي.

3- عرض و تفسير نتائج الفرضية الثالثة: و تنص :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائيا لعدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لتلاميذ شعبة رياضيات"

و من اجل فحص الفرضية تم استخدام كل من المتوسطات الحسابية و كذا الانحرافات المعيارية واختبار t.test و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم: (36) اختبار (t) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات استبيان الرضا عن التوجيه و مقياس السلوك العدواني لشعبة رياضيات.

التخصص	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
رياضيات	186	136.914	29.451	63.402	185	0.000	دالة إحصائيا

من خلال رقم (36) يتبين لنا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة في عدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لتلاميذ شعبة تقني رياضي.

من خلال الجدولين السابقين للفرضية الثالثة و الرابعة يتبين لنا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في عدم الرضا عن التخصص الدراسي و السلوك العدواني لصالح شعبة تقني رياضي حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الشعبة (147.259) و الانحراف المعياري (40.970) ، بينما كان المتوسط الحسابي لتلاميذ شعبة رياضيات (136.914) و الانحراف المعياري (29.451) و بلغ مستوى الدلالة (0.000) و هو دال عن مستوى الدلالة (0.05).

و تشير النتائج المستخلصة من الجدولين السابقين أن هناك أثر دال إحصائيا بين تلاميذ شعبة تقني رياضي و رياضيات في عدم الرضا و السلوك العدواني.

4- عرض و تفسير نتائج الفرضية الرابعة : و التي تنص :

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التخصص الدراسي حسب متغير التخصص».

من اجل فحص الفرضية تم استخدام كل من المتوسطات الحسابية و كذا الانحرافات المعيارية واختبار t-test و الجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم: (37) اختبار (t) لدلالة الفروق بين متوسطات و درجات استبيان الرضا عن التوجيه لتلاميذ شعبة تقني رياضي و رياضيات.

المتغيرات		عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخصص	تقني رياضي	514	2016.13	25.315	2.18	698	0.02	غير دالة
	رياضيات	186	220.98	26.149				

من خلال الجدول رقم (37) يتضح لنا أن الفرق بين المتوسط الحسابي بين الشعبتين ضئيل و قدر بـ 4.85 و كذلك بالنسبة للانحراف المعياري بفارق ضئيل جدا يقدر بـ 0.83 أما قيمة الدلالة 0.02 و هي غير دالة و بالتالي لا يوجد فروق في عدم الرضا بين تلاميذ الشعبتين.

يتضح من الجدول (37) لنتائج اختبار (t) لدلالة الفروق في عدم الرضا عن التخصص الدراسي لتلاميذ شعبة تقني رياضي و رياضيات حيث بلغت قيمة (t) (ت) (2.18−) و هي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) و بالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا في عدم الرضا عن التوجيه لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص، و يمكن إرجاع عدم وجود فروق دالة في مستوى عدم الرضا للشعبتين الى انه لم يعد هناك فروقا بين التخصصين، لا يوجد فروق بين شعبة رياضيات و تقني رياضي(شعبة احسن من شعبة) ، و تضاءلت تلك النظرة التي يدخل فيها عامل التفضيل، في حين أن هناك عوامل أخرى ذاتية و موضوعية، تتمثل فيما يتعلمون نفس القيم و الاتجاهات و المعارف التي تتضمنها المناهج و المقررات و البرامج التي تجعل من التلاميذ متقاربين في الخصائص و السمات إلا

بفروق بسيطة جدا كاقتناع التلميذ باختياره و رضاه عن التخصص الذي يزاول الدراسة فيه و مدى ملائمته لقدراته و استعداداته، و كذا العوامل النفسية الأخرى هي التي تساهم بشكل في تحقيق الصحة النفسية وكل ما يتوافق مع إمكانات و قدرات الطلبة مع التخصص الذي يدرسون فيه.

5- عرض و تفسير نتائج الفرضية الخامسة : و التي تنص :

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه لتلاميذ شعبة تقني رياضي و رياضيات راجع لعامل التلميذ ».

و من اجل فحص الفرضية تم استخدام كل المتوسطات الحسابية وكذا الانحرافات المعيارية واختبار (t-test) و الجدول التالي يوضح ذلك .

جدول رقم (38) اختبار t لدلالة الفروق لعدم الرضا عن التوجيه (البعد الأول) (ترجع لسبب التلميذ) حسب التخصص .

البعد الأول لعدم الرضا t أسباب تتعلق بالتلميذ		عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخصص	تقني رياضي	514	49.48	8.05	4.02	698	0.000	دالة إحصائيا
	رياضيات	186	46.91	7.22				

يتضح من خلال الجدول رقم (38) أن قيمة (ت) المحسوبة تقدر بـــ 4.02 و هي دالة إحصائيا عن درجات الحرية 698 لمستوى دلالة قدره (0.05) و هذا ما يعني انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

6- عرض و تفسير نتائج الفرضية السادسة: و التي تنص :

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه لتلاميذ شعبة تقني رياضي و رياضيات راجع لعامل الأساتذة:

من اجل فحص الفرضية تم استخدام كل من المتوسطات الحسابية وكذا الانحرافات المعيارية و اختبار t test و الجدول التالي يوضح ذلك :

جدول: (39) اختبار(t) لدلالة الفروق في عدم الرضا عن التوجيه لتلاميذ الشعبتين راجع لعامل الأستاذ.

عدم الرضا عن التوجيه أسباب تتعلق بالأستاذ		عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخصص	تقني رياضي	514	43.11	10.95	4.58	698	0.01	دالة إحصائيا
	رياضيات	186	47.19	08.59				

يتضح من خلال الجدول رقم (39) أن قيمة(t) المحسوبة تقدر ب(- 4.58) و هي دالة إحصائيا عند درجة الحرية 698 بمستوى دلالة 0.01 لان قيمة t) المعنوية اقل من مستوى الدلالة و هذا ما يعني بوجود فروق دالة إحصائيا في عدم الرضا عن التوجيه للشعبتين (تقني رياضي و رياضيات) راجعة لعامل الأستاذ.

و المتوسط الحسابي لشعبة رياضيات المقدر بـــ (49.19) بانحراف معياري قدره 8.59) بالنسبة لشعبة رياضيات و هو أكبر من المتوسط الحسابي لشعبة تقني رياضي المقدرة بـــ (43.11) بانحراف

معياري قدره (10.95) و هو ما يدل على انه توجد فروق ذات إحصـائية لعدم الرضـا عن التوجيه راجع لسبب الأستاذ (البعد الثاني) لصالح شعبة رياضيات).

7- عرض و تفسير نتائج الفرضية السابعة: و التي تنص:

« توجد فروق ذات دلالة إحصـائية لعدم الرضـا عن التوجيه لتلاميذ الشـعبتين راجع لعامل الأسـرة" البعد الثالث".

من أجل فحص الفرضية تم استخدام كل من المتوسطات الحسابية و كذا الانحرافات المعيارية واختبار (t-test) و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول: رقم (40) اختبار (t) لدلالة الفروق في عدم الرضـا عن التوجيه لتلاميذ الشـعبتين راجع لعامل الأسرة:

عدم الرضا عن التوجيه أسباب تتعلق بالأسرة		عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخصص	تقني رياضي	514	17.42	2.92	1.29	698	0.197	غير دالة
	رياضيات	186	17.72	3.24				

يتضح من خلال الجدول رقم (40) أن قيمة (t) المحسوبة تقدر بـ (-1.29) و هي غير دالة عند درجات الحرية 698 بمسـتوى دلالة قدره (0.19) و هذا ما يعني عدم وجود فروق دالة إحصـائيا عدم الرضا عن التوجيه للشعبتين (تقني رياضي و رياضيات) راجعة لعامل الأسرة.

8- عرض و تفسير نتائج الفرضية الثامنة: و التي تنص :

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه لتلاميذ الشعبتين راجع لعامل الرفاق (الزملاء)».

من اجل فحص الفرضية تم استخدام كل من المتوسطات الحسابية و كذا الانحرافات المعيارية و اختبار (t-test) و الجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (41) اختبار (t) لدلالة الفروق في عدم الرضـــا عن التوجيه لتلاميذ الشـــعبتين راجع لعامل الرفاق:

عدم الرضا عن التوجيه أسباب تتعلق بالرفاق		عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخصص	تقني رياضي	514	14.13	2.58	- 1.07	698	0.28	غير دالة
	رياضيات	186	14.3	2.60				

يتضح من خلال الجدول رقم (41) أن قيمة (t) المحسوبة تقدر بـــ (- 1.07) و هي غير دالة عند درجات الحرية 698 بمستوى دلالة قدره (0.28) و هذا ما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا في عدم الرضا عن التوجيه للشعبتين راجع لعامل الرفاق.

10-**عرض وتفسير نتائج الفرضية التاسعة:** والتي تنص:

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه لتلاميذ الشعبتين راجع لعامل طبيعة الشعبة.

من اجل فحص الفرضـية تم اسـتخدام كل من المتوسـطات الحسـابية و كذا الانحرافات المعيارية واختبار (t-test) و الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم: (42) اختبار (t) لدلالة الفروق في عدم الرضا عن التوجيه لتلاميذ الشعبتين راجع لعامل طبيعة الشعبة.

عدم الرضا عن التوجيه أسباب تتعلق بالأسرة		عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخصص	تقني رياضي	514	41.31	6.17	1.18 -	698	0.23	غير دالة
	رياضيات	186	41.97	6.62				

يتضح من خلال الجدول رقم (42) أن قيمة (t) المحسوبة تقدر بـ (- 1.18) و هي غير دالة عند درجات الحرية 698 بمسـتوى دلالة (0.23) و هذا ما يعني عدم وجود فروق دالة إحصـائية في عدم الرضا عن التوجيه لتلاميذ الشعبتين راجع لعامل طبيعة الشعبة.

11- عرض و تفسير نتائج الفرضية العاشرة : و التي تنص:

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه لتلاميذ الشعبتين راجع لعامل المستشار.

من اجل فحص الفرضـية تم اسـتخدام كل من المتوسـطات الحسـابية و كذا الانحرافات المعيارية واختبار (t-test) و الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم: (43) اختبار (t) لدلالة الفروق في عدم الرضا عن التوجيه لتلاميذ الشعبتين راجع لمستشار التوجيه.

عدم الرضا عن التوجيه أسباب تتعلق بالمستشار		عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخصص	تقني رياضي	514	50.68	7.49	- 3.11	698	0.002	دالة إحصائيا
	رياضيات	186	52.79	9.07				

يتضح من خلال الجدول رقم (43) أن قيمة (t) المحسوبة تقدر بـــ (- 3.11) و هي دالة عند درجات الحرية 698 بمســتوى دلالة (0.23) و هذا ما يعني انه توجد فروق ذات دلالة إحصــائية في عدم الرضا عن التوجيه لتلاميذ الشعبتين راجع لعامل مستشار التوجيه لصالح شعبة رياضات و ما يدعم ذلك هو قيمة المتوسط الحسابي لشعبة رياضيات المقدرة بـــ (52.79) بانحراف معياري قدره (9.07) بالنسبة للرياضيات و الذي هو اكبر من المتوسط الحسابي المقدر بـ (50.68) بانحراف معياري قدره (7.49) و هو ما يدل على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عدم الرضا عن التوجيه للشعبتين (عامل المستشار) لصالح رياضيات.

2- تحليل و مناقشة نتائج الفرضيات :

1- الفرضية العامة الأولى: تنص الفرضية على انه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عدم الرضا عن التوجيه الدراسي و السلوك العدواني لتلاميذ شعبة تقني رياضي و رياضيات.

كما لاحظنا في الجدول رقم (34) الذي يوضح قيمة معامل الارتباط لبرسون بين عدم الرضا عن التوجيه الدراسي و السلوك العدواني لشعبة تقني رياضي و رياضيات و التي تقدر بـــ (0.058) عند مستوى الدلالة (0.05) و (0.01) و هو ارتباط ضعيف جدا و غير دالة إحصائيا لان قيمة r) المعنوية أكبر من مستوى الدلالة ، و هذا ما يدل على عدم وجود علاقة ارتباطيه بين عدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لشعبة تقني رياضي و رياضيات.

من خلال قراءة الجدول السابق للفرضية العامة الأولى نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بين الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لدى تلاميذ شعبتي تقني رياضي و رياضيات جاءت ضعيفة جدا هذا ما دل على عدم وجود دلالة للعلاقة بين المتغيرين فالفرضية لم تتحقق.

فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة " سهام حطاب" (1982) حول الرضا عن الدراسة لدى طلاب كليات إعداد المعلمين بجمهورية مصر" حيث توصلت الى أن اختلاف درجة رضا الطلاب عن الدراسة في الكلية ليس له علاقة بالجو العام للكلية و لا بمدى توفر الخدمات الإرشادية و إنما هو شعور مرتبط بخصائص العينة في حد ذاتها و يمكن تفسير هذا الاتفاق الى أن الرضا عن الدراسة والتوجيه بشكل عام مرتبط بمدى استجابة الفرد للمتغيرات المحيطة به (كالأسرة، الأستاذ، التلميذ المستشار، المنهاج، طبيعة الشعبة) و بشكل خاص شرط الرضا في حد ذاته مثل جودة البرنامج، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه " دراسة الحكومة الاسترالية 1999 حول رضا الطلاب الأجانب عن تجربتهم الدراسية في أستراليا " و قد هدفت الحكومة الاسترالية من الدراسة الكشف عن مدى تجاوب الطلبة الوافدين و رضاهم عن تجربتهم الدراسية بأستراليا و مدى توافد الطلبة على المرشدين الجامعيين والاجتماعيين و النفسيين و التي اثبت وجود علاقة بين الحاجة للإرشاد و الأخصائي للطلاب الوافدين الى أستراليا و بين مستوى الرضا عن الدراسة لديهم فقد ابدى الطلاب الوافدين و الذين كانوا يتميزون بدرجة أقل من الرضا عن الدراسة في أستراليا ميولا أكثر من الطلاب غيرهم في الترد على المرشدين

الجامعيين النفسانيين بشكل عام، و يمكن إرجاع هذا الاختلاف الى طبيعة العينة، ففي دراستنا الحالية اعتمدنا على عينة متواجدة في مقاعد الدراسة في نفس المكان الذي يعيشون فيه عكس العينة المطبق عليها في دراسة الحكومة الاسترالية على طلبة وافدين أي أن الجانب الأسري و الاجتماعي لعب دورا كبيرا في اختلاف استجابات و منه فالرضا عن التوجيه و الدراسة عامة يتطلب ظروف خاصة بكل فرد بغض النظر عن المرافقة النفسية و المتابعة الإرشادية التي يمكن للتلميذ أن يستفيد منها داخل المؤسسات التربوية مما يمكنه من تحقيق التوافق و النجاح.

2- الفرضية العامة الثانية: : و التي تنص على انه :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لتلاميذ شعبة تقني رياضي "

كما لاحظنا في الجدول (36) الذي يوضح قيمة (t) لدلالة الفروق بين عدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لشعبة تقني رياضي بلغت قيمته (81.48) و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و هي دالة إحصائيا لان قيمة (t) المعنوية اقل من مستوى الدلالة مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين أفراد العينة في الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني وفقا لمتغير التخصص و بالتالي نقول بان الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لدى أفراد العينة شعبة تقني رياضي قد تحققت.

و يفسر هذا الفرق بوجود تخصصات دراسية ذات قبول و رضا اكثر من شعب أخرى، مما يجعلها محل تمركز اغلب التلاميذ و شعبة تقني رياضي هي اكثر إقبالا و رغبة و ميولا ، في حين تقل أو تنعدم الرغبات في تخصصات أخرى تفرض المنظومة التربوية التوجيه اليها مثل : شعبة رياضيات و عدم غلقها ، بالرغم من تعديل بعض القرارات الوزارية و خاصة التوجيه الجامعي.

3- **الفرضية العامة الثالثة :** و التي تنص على انه

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لشعبة رياضيات كما لاحظنا في الجدول رقم (37) الذي يوضح قيمة (t) لدلالة الفروق بين عدم الرضا عن التوجيه والسلوك العدواني لشعبة رياضيات التي بلغت (63.40) و هي دالة إحصائيا لان قيمة (t) المعنوية اقل من مستوى الدلالة مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين أفراد العينة في عدم الرضا عن التوجيه والسلوك العدواني لشعبة رياضيات و بالتالي نقول بان الفرضية الجزئية الثانية قد تحققت و قد يرجع ذلك الى أن السلوك العدواني مرتبط برغبة التلميذ نحو تخصص معين فهناك الكثير من التلاميذ وجهوا نحو تخصصات دراسية لا يرغبون فيها و لم يستطيعوا التوافق و التأقلم مع الشعبة، و بالمقابل نجد تلاميذ وجهوا الى شعب لا يرغبون فيها إلا انهم استطاعوا التأقلم معها، و لم تثنيهم عدم الرغبة في التخصص في إصدار بعض السلوكات العنيفة ، بالمقابل نجد هناك فئة أخرى رغم أنها تنتمي الى تخصص ترغب فيه إلا أنها فشلت في تحقيق التوافق و هذا لوجود عوامل تدخل و هي الأسرة، الرفاق، الأستاذ، عدم وجود رغبة حقيقية و القدرة على المواصلة في هذه الشعبة لضعف النتائج.

4- **الفرضية العامة الرابعة :** و التي تنص على انه:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه باختلاف التخصص".

كما لاحظنا في الجدول رقم (38) الذي يوضح قيمة(t) لدلالة الفروق بين عدم الرضا عن التوجيه حسب متغير التخصص(شعبة تقني رياضي، رياضيات)، حيث بلغت قيمة (t) (- 2.18) و هي غير دالة إحصائيا لان قيمة (ت) المعنوية اكبر من مستوى الدلالة و هو ما يفيد عدم وجود فرق ما بين عدم الرضا للشعبتين و نرفض الفرضية البديلة H1 و نقبل الفرضية الصفرية و منه الفرضية العامة الثالثة لم تتحقق و يرجع عدم الفروق في عدم الرضا للشعبتين لتشابه الشعبتين، و هنا ما لم تتفق فيه دراسة "

إبراهيم طيبي" 2009 حول الرضـــا عن خطة التوجيه المدرســـي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري ودورها في تحقيق الذات و التوافق الدراسي و الكفاية التحصيلية.

حيث يتبين أن شــعبة التكنولوجيا فيها نوع من التفاوت بين التلاميذ حيث توجد فئة لها رضــا متوســط وقدرت نسبتها بـ 2.55 بينما الفئة الثانية فلها رضا منخفض و قدر بـ 34.0 و هي فئة معبرة عن عدم الرضا، بينما الفئة الثالثة و التي كان لها رضا مرتفع فقدرت بـــ 1093مما يبين أن هذه الشعبة نوعا من الفروق في درجة الرضا.

فلم تتفق مع نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة " براك صليحة" 2008" حول الرضا عن التوجيه المدرســي لدى تلاميذ الجذعين المشــتركين في المرحلة الثانوية " حيث توصــلت الى انه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية لمســـتوى الرضـــا عن التوجيه لدى تلاميذ الجذعين المشـــتركين تعود لنوع الجذع المشترك".

و هذا يدل على أن نوع الجذع المشـــترك " المنهاج" لا يعد متغيرا مؤثرا في إحداث فروق ذات أهمية معنوية في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة لأن تلاميذ الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا كتلاميذ الجذع المشترك آداب منهم من تحققت رغباتهم و بالتالي كانوا راضين و منهم من لم يتمكنوا من ذلك لا سيما إن كلا الجذعين يخضعان لنفس المعايير و الإجراءات الخاصة بعملية التوجيه.

و هي نتيجة لا تتفق ما خلصــت اليه دراســة " كاظم ولا آغا" التي بينت أن الرضــا يختلف باختلاف التخصص الدراسي، حيث توصلت نتائجها الى أن طلاب المدارس الثانوية الصناعية اقل رضا من طلاب الثانوية العامة.

من هذا كله عدم الاختلاف أو الفروق في الرضـــا عن التوجيه للشـــعبتين يرجع أن مقاييس القبول والتوجيه الى هذه الشــعب القليلة الانتشــار نفس المقاييس و لكن الشــيء الكامن داخل التلاميذ هو حتى

عدم رغبتهم الحقيقية في هذه الشـــعبة لا يحق لهم الطعن في قرار التوجيه لذلك يطوي التلميذ طموحه ويدرس في الشعبة.

5- **الفرضية العامة الخامسة** : و التي تنص على انه:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصص راجع لعامل التلميذ"

كما لاحظنا في الجدول رقم (39) الذي يوضح قيمة (t) لدلالة الفروق بين عدم الرضا عن التوجيه باختلاف التخصص راجع لعامل التلميذ ، فبلغت قيمة (t) (4.02) و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و هي دالة إحصائيا لان قيمة (t) المعنوية اقل من مستوى الدلالة و نقبل الفرضية البديلة و منه الفرضية تحققت.

يرجع الفروق في عدم الرضـــا عن التوجيه باختلاف الشـــعبتين راجع لعامل التلميذ لان التلميذ في حد ذاته هو أساس عملية التوجيه فالتلميذ في شعبة رياضيات اقل رضا من تلميذ شعبة تقني رياضي و هذا للمخاوف التي تراود التلميذ في شعبة رياضيات و ضغط الدراسة إضافة إلى العديد من الأسباب أما المتنفس الوحيد لتلميذ شعبة تقني رياضي التي جعلته يرضى بالشعبة هي الخرجات الميدانية التي تقام على مستوى المؤسسات التربوية و كذلك سيطرة الجانب النظري أكثر من التطبيق ، هذا ما يؤدي الى عروف التلميذ و الإقبال على هذه الشعبة (رياضيات) عكس تقني رياضي لأنها لها طابع ميداني كذلك ولتشبث التلميذ و تأثره بعوامل كثيرة تركته صعب اخذ القرار.

6- **الفرضية العامة السادسة** : والتي تنص على انه:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه باختلاف التخصص راجع لعامل الأستاذ".

كما لاحظنا في الجدول رقم (40) الذي يوضح قيمة (t) لدلالة الفروق بين عدم الرضا عن التوجيه باختلاف التخصص راجع لعامل الأستاذ، فبلغت قيمة (t) (– 4.58) و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) لان قيمة (t) المعنوية اقل من مستوى الدلالة..

و يرجع الفروق في عدم الرضا عن التوجيه للشعبتين راجع لعامل الأستاذ، حيث نعلم أن هذه الشعب قليلة الانتشار يتم اختيار الأستاذ لهم و خاصة المواد الأساسية من أكفأ الأساتذة بالدرجة الأولى شعبة رياضيات و تليها شعبة تقني رياضي.

نلاحظ أيضا أن قلة مراعاة الأساتذة لقدرات التلاميذ يجعل التلميذ ينفر من الشعبة التي هو فيها، لذلك يجب أن تكون مواصفات الأستاذ الكفء لكل الشعب و ليس لهذه الشعبتين، لأنه يوجد بعض الأساتذة يستخدمون عبارات محبطة للتلاميذ و هذا ما عبر عليه التلميذ أثناء الإجابة على الاستبيان ، و قلة مراعاة الأستاذ لقدرة التلميذ قد تسبب له تحويل الى فرع أخر أو عدم النجاح في ذلك الفرع لان التقليل من جهد التلميذ مهما كان مستواه الدراسي، و ندرة التشجيع و التعزيز و الاكتفاء فقط بالإلقاء و الشرح، هذا ما تتفق معه الدراسة مع ما أوصت به دراسة (Diab.2000) بالتدريب للمعلمين على التعامل المناسب مع هذه الفئة و دراسة (Almajalawi) 2005 بضرورة استخدام أنماط و تقنيات تعليمية حديثة في مرحلة التعليم الثانوي و خاصة في الصف الأول الثانوي لزيادة التفاعل الصفي لديهم و قبولهم للمادة المقدمة لهم، و أبدت الدراسة (Ac,Kgoz2005) عدم التمييز بين الطلاب و قد بينت نتائجها أن الصفات المرغوبة من المعلم هي العدل ، المساواة، و الود و المرح و الهدوء، و حسن الاستماع للطلبة والحرص على إيجاد بيئة صفية امنة و مريحة لكي لا يكون نفور من الشعبة و عدم الرضا.

7– **الفرضية العامة السابعة** : و التي تنص على انه:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه باختلاف التخصص راجع لعامل الأسرة".

كما لاحظنا في الجدول رقم (41) الذي يوضح قيمة (t) لدلالة الفروق بين عدم الرضا عن التوجيه باختلاف التخصص راجع لعامل الأسرة " أولياء الأمور" فبلغت قيمة (t) (– 1.29) عند مستوى دلالة 0.197 و هي غير دالة إحصائيا لان قيمة (t) المعنوية اكبر من مستوى الدلالة و هو ما يفيد عدم وجود فرق ما بين الشعبتين راجع لعامل الأسرة، و نرفض الفرضية البديلة (H1) و نقبل الفرضية الصفرية و منه الفرضية لم تتحقق.

و يرجع عدم وجود الفروق في درجات عدم الرضا عن التوجيه باختلاف التخصص راجع لعامل الأسرة.

و هذا ما لا تتفق الدراسة الحالية مع دراسة " الهباش2000" ، و تدعم دور أولياء الأمور في الخوف من صعوبة المواد العلمية في الفرع العلمي، و ضرورة تواصل المدارس مع الأولياء لتشجيع الطلبة، كذلك ضرورة إشراك الولي في اتخاذ قرار ابنه و ليس حبرا على ورق.

لأن دور الولي مهم جدا و عدم وجود الفروق بين الشعبتين هو لعدم إعطاء أهمية للولي في إشراك ابنه في صنع القرار و ليس ملئ بطاقة الرغبات عشوائيا بدون النظر الى قدرات ابنه و ميولاته، لذلك نجد التلاميذ يقعون تحت تأثير التبعية للوالدين و لكن بدون فائدة و الشعور المتبادل بالخوف من النتائج، قلة التوفيق في الشعبة التي يدرس فيها.

و من هذا أن الرغبة الشخصية للتلميذ هي تدفعهم لاختيار التخصص و عدم رضاهم يرجع الى وجود أشخاص آخرين يساهمون في عملية القرار.

و هذا ما لا يتفق في دراسة (خصر 1993) و التي من نتائجها انه ما زال هناك من الأولياء من يود أن يحقق طموحه في ابنه بإجبار الابن على الالتحاق بشعبة معينة، دون أن يكون له ميل و رضا فيها و هي بذلك تخالف نتائج الدراسة الحالة من حيث تأثير عامل الآسرة على اختيار التلاميذ.

9- **الفرضية العامة الثامنة** : و التي نصها :

" توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في درجات عدم الرضـا عن التوجيه باختلاف التخصـص راجع لعامل الرفاق".

كما لاحظنا في الجدول رقم (42) الذي يوضـح قيمة (t) لدلالة الفروق بين عدم الرضـا عن التوجيه باختلاف التخصـص راجع لعامل الرفاق الرفاق، فبلغت قيمة (t) (– 1.07) و هي غير دالة إحصـائيا عند مستولى الدلالة 0.28 لان قيمة (t) المعنوية اكبر من مستوى الدلالة.

و يرجع عدم وجود الفروق في عدم الرضا عن التوجيه للشعبتين راجع لعامل الرفاق و هذا ما يدل على أن الرفاق ليس لهم دورا في التأثير في اتخاذ قرار التوجيه (ملء بطاقة الرغبات) أي مساعدة التلميذ.

10- **الفرضية العامة التاسعة** : و التي تنص على انه :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه باختلاف التخصص راجع لطبيعة الشعبة".

لاحظنا من الجدول رقم (43) الذي يوضـــح قيمة (t) لدلالة الفروق بين عدم الرضـــا عن التوجيه باختلاف التخصص راجع لعامل طبيعة الشعبة، فبلغت قيمة (t) (– 1.18) عند مستوى دلالة (0.23) و هي غير دالة إحصائيا لان قيمة (t) المعنوية اقل من مستوى الدلالة، فمنه نرفض الفرضية البديلة و نقبل الفرضية الصفرية، و منه الفرضية لم تتحقق.

يرجع عدم وجود فروق في درجات عدم الرضا عن التوجيه باختلاف التخصص راجع لعامل الشعبة أن طبيعة الشـعبتين متقاربتين من حيث المواد في درجة الصـعوبة ولكن الاختلاف في التصـور الذي يأخذه التلاميذ هو نسبة النجاح و خاصة في شهادة البكالوريا حيث نسبة نجاح شعبة رياضيات اكبر من شعبة تقني رياضي، و الصعوبة للشعبتين تكمن في كثافة المواد الدراسية مقارنة بالوقت المخصص لها.

إضافة الى صعوبة المنهاج الدراسي الذي يشكل الأساس الذي يقضي معه التلميذ السنة الدراسية بين الشرح والمناقشة والتحليل والتقييم بالامتحانات.

و تعزو الباحثة إلى صعوبة شعبة رياضيات عن تقني رياضي فالنسبة لشعبة رياضيات من خلال المقابلة مع أساتذة المواد الأساسية للشعبتين حيث تتصدر رياضيات و تليها الفيزياء للشعبتين هي حديث التلاميذ و المجتمع و عامل أخر مهم جدا في تحليلنا هذا هو عدم مراعاة المناهج الدراسية لحاجات و ميول التلميذ في هذه المرحلة لتنمية الإبداع و الابتكار و عدم الاتجاه نحو سلوكات أخرى.

و من الدراسات المدعمة دراسة " البنا 2010" حيث توصلت الدراسة الى أن العوامل التي تؤثر في مستوى التحصيل الدراسي لطلبة الثانوية العامة في مديرية غرب غزة هي العوامل التي تتعلق بالمنهاج.

11- **الفرضية العامة العاشرة :** و التي تنص على انه :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عدم الرضا عن التوجيه باختلاف التخصص راجع لعامل المستشار " الحصص الإعلامية المقدمة".

لاحظنا من الجدول رقم (44) الذي يوضح قيمة (t) لدلالة الفروق بين عدم الرضا عن التوجيه باختلاف التخصص راجع لعامل مستشار التوجيه فبلغت قيمة (t) (– 3.11) عند مستوى دلالة (0.02) و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) لان قيمة (t) المعنوية اقل من مستوى الدلالة و منه نرفض الفرضية الصفرية (H0) ونقبل الفرضية البديلة (H1) و منه الفرضية تحققت ويرجع لوجود فروق في درجات عدم الرضا عن التوجيه باختلاف راجع للمستشار.

فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة " براك صليحة" حول الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية حيث توصلت في النتائج العامة للدراسة و في محور الرضا عن معايير إجراءات التوجيه.

و توصلنا في الأخير لاستنتاج عام للفرضية العامة الثالثة و جزئياتها تجملها الباحثة فيما يلي:

- للمنهاج و الأستاذ دور كبير في عدم الرضا عن الشعبة / تقني رياضي و رياضيات.
- ليس لأولياء الأمور دور فعال في عدم الرضا .
- ليس للرفاق تأثير في اتخاذ قرار التلاميذ و بالتالي عدم رضاهم.
- للتلميذ في حد ذاته دور كبير في عدم رضاه عن الشعبة.
- ليس لطبيعة الشعبة دور في عدم الرضا كعامل.
- لمستشار التوجيه دور أساسي في تحقيق الرضا و مساعدة التلميذ.

3- الاستنتاج العام:

انطلاقا مما تم عرضــه من خلفية نظرية في كل مما يتعلق بالسـلوك العدواني و الرضــا عن التوجيه الدراسي ، و اعتمادا على البيانات الإحصائية و في اطار الهدف الرئيسي للدراسة و هو التأكد من وجود علاقة بين الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لتلاميذ شعبتي تقني رياضي و رياضيات أو عدم وجود العلاقة ، و من خلال تحديد فرضــيات الدراســة التي مضــمونها وجود علاقة ارتباطيه بين الرضــا عن التوجيه و السلوك العدواني لدى أفراد العينة إضـافة الى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في الرضـا عن التوجيه و السلوك العدواني لشعبتي تقني رياضي و رياضيات باختلاف التخصص ، و بعد إجرائنا للدراسة الميدانية على عينة مكونة من تلاميذ جميع ثانويات ولاية بسكرة عددهم 700 تلميذ موزعين على شعبتين ، شـعبة تقني رياضــي و عددهم 514 أما شـعبة رياضـيات فعددهم 186 تلميذ و بتطبيق أداتين للقياس الأولى تمثلت في اســتبيان الرضــا عن التوجيه الدراســي و مقياس الســلوك العدواني، ، و بعد المعالجة الإحصائية توصلنا الى نتائج الدراسة الميدانية.

*** ملخص الدراسة الميدانية :**

انتهت الدراسة الميدانية حسب المستويات الى النتائج التالية:

1- العلاقة الارتباطية بين المتغيرين.

1-1- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصـــائية بين عدم الرضـــا عن التوجيه و الســـلوك العدواني لتلاميذ شـعبة تقني رياضـي و رياضـيات و هذا راجع لان متغير عدم الرضـا يتأثر بعوامل كثيرة قد تكون له علاقة بمتغيرات أخرى..

1-2- الفروق بين الشعبتين في عدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني:

- . توجد فروق لعدم الرضـا عن التوجيه و السـلوك العدواني لشـعبة تقني رياضـي لان الاهتمام لهذه الشعبة و التوجيه لها مختلفا عن الشعب الأخرى
- . توجد فروق لعدم الرضـــا عن التوجيه و الســـلوك العدواني لشـــعبة رياضـــيات لان الاهتمام لهذه الشعبة و التوجيه لها مختلفا عن الشعب الأخرى.

1-3- الفروق لمتغير عدم الرضا عن التخصص حسب متغير التخصص:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه حسب متغير التخصص.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا لشعبة تقني رياضي و رياضيات راجع لعامل و سبب التلميذ لان التلميذ هو محور العملية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا لشعبة تقني رياضي و رياضيات راجع لعامل الأستاذ هو محرك العملية و خاصة في عملية الإعلام المقدم و التعزيز للشعبتين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية لعدم الرضـا لشـعبة تقني رياضـي و رياضـيات راجع لعامل الأسرة عكس ما نتوقع من تأثيرات الأسرة و لكن يبقى التلميذ هو الذي يقرر اخذ عين الاعتبار راي الولي و لكن لا ينفذه..

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا لشعبة تقني رياضي و رياضيات راجع لعامل الرفاق عكس ما نتوقع من تأثيرات الأسرة و لكن يبقى التلميذ هو الذي يقرر اخذ عين الاعتبار رأي الولي و لكن لا ينفذه.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا لشعبة تقني رياضي و رياضيات راجع لعامل طبيعة الشعبة نلاحظ أن للشعبتين متشابهتين من حيث المسالك الجامعية و المهنية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا لشعبة تقني رياضي و رياضيات راجع لعامل مستشار التوجيه" الحصص الإعلامية المقدمة" لان مستشار التوجيه يختلف في طرق إلقائه للإعلام من مستوى إلى أخر و من شعبة إلى أخرى و خاصة الارتباط بالاستجابات..

لما لمستشار التوجيه دورا كبيرا في تحقيق الرضا لهذه الشعبتين و هذا من خلال الحملات الإعلامية و لكن لعدم وجود أوقات فراغ الشعبتين اثر سلبا في اختيار التلميذ.

أما عن دور المستشار و رضا التلاميذ عن دوره و خاصة في الحملات الإعلامية حيث يعتبر اكثر 60.87 % من أفراد العينة أن شرح المستشار لمقاييس القبول و إجراءات التوجيه كان شرحا مفصلا و لكن باختلاف الجذوع المشتركة و لم تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية أن اكثر من 88.59 % يوافقون ما يبين لنا أن اغلب أفراد العينة يملكون معلومات وافية حول خصائص كل جذع و شروط الالتحاق به.

و ملخص القول :

بعد تفسير و تحليل النتائج في ضوء الفرضيات نلاحظ رغم وجود علاقة ارتباطيه ضعيفة إلا أن من خلال الممارسة المهنية أن العامل المؤثر في الرضا عن التوجيه هو التلميذ في حد ذاته و مستشار التوجيه و الأستاذ و باقتراح خطة و إستراتيجية علاجية للتكفل بالتلاميذ الغير راغبين في هذه الشعب.

خـاتـمـــة

لا يزال التوجيه المدرسي بكل مراحله بما فيه من مرحلة السنة الرابعة متوسط إلى الأولى ثانوي و من الأولى ثانوي إلى الثانية ثانوي و الجامعي في الجزائر مجرد عملية إدارية تهدف إلى توزيع و تصـــنيف التلاميذ وفق كل شعبة معينة و محدودة دون مراعاة رغبات التلاميذ، بل تخضع إلى مقاييس و هي عدد المقاعد البيداغوجية المتوفرة في الثانوية يعني لا يزال التوجيه يعاني من خضـــوع التوجيه الى الخريطة والتنظيم المدرسي ، و من هذا يتضح بان عملية التوجيه عملية ديناميكية تحتاج الى الدقة و تغيرت هذه العملية بعملية الإرشاد النفسي و المرافقة .

و يمكن أن نحصر دور مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني في النقاط التالية :

- أن يقوم بشرح مختلف التكوينات و التخصصات و الآفاق الجامعية.
- القيام بالحصص الإعلامية و تعريف التلاميذ بإجراءات و القبول و التوجيه.
- ضرورة تجديد معلومات المستشار كلما دعت الضرورة
- – إعطاء حصص إعلامية للأولياء لما لهم من تأثير في تغير رغبة ابنهم .
- مساعدة التلميذ على التكيف مع الوسط المدرسي.
- مساعدة التلاميذ على استكشاف قدراتهم و رغباتهم.
- مساعدة التلميذ لبناء مشروعه المستقبلي و الشخصي.

-إعداد استراتيجة علاجية للتكفل بهذه العينة

*** التوصيات والمقترحات:**

1- التنسيق بين مؤسسات التوجيه المدرسي و التوجيه الجامعي قصد إعطاء صورة واضحة لمستقبل التلميذ الدراسي و المهني.

2- دراسة ميول و اهتمامات التلاميذ في مراحل دراسية مبكرة " بناء مشروع تربية اختبارات التلميذ" بغرض الاستفادة منها في التوجيه السليم للتلميذ مستقبلا.

3- إجراء المزيد من الدراسات و البحوث حول العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه و علاقته بمتغيرات أخرى .

4- تشجيع التلميذ على اتخاذ القرار.

5- كسر الاعتقادات الخاطئة و الاتجاهات السلبية نحو التخصصات التي تعاني نفورا.

6- الاهتمام برغبات و ميول التلميذ مما يستدعي التصحيح المستمر لمعلوماته.

7- تدعيم و ترقية نشاطات الإعلام و الاتصال في الوسط المدرسي.

8- الاهتمام بعملية التوجيه كعملية تربوية كافة من خلال توفير الوسائل البشرية و المادية.

9- تطوير برامج التوجيه والإرشاد في المدارس لمساعدة التلاميذ على التغلب على مشكل السلوك العدواني من خلال مساعدتهم على تصحيح و تعديل الانحرافات المعرفية و الأفكار اللاعقلانية الداعمة للعدوان و بناء أنماط تفكير عقلانية ، و تحقيق استجابات سلوكية جديدة و بديلة عن السلوك العدواني.

10- ضرورة الاهتمام بالرعاية النفسية للمراهقين و توفير الجو النفسي المناسب لهم خاصة في المدرسة لتحقيق الاستقرار النفسي للتلميذ مما يجعله يبتعد عن العنف و السلوكيات العدوانية.

قائمة المراجع

المراجع بالعربية:

*المصادر:

- القران الكريم

*المعاجم و القواميس

1-الاسيل القاموس العربي البسيط

2- احمد زكي بدوي-معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية-مكتبة بيروت -لبنان-1977

3-عبد الحميد سليمان جابر و آخرون-معجم علم النفس و الطب النفسي-دار النهضة العربية-القاهرة-1994

4- عبد القادر طه-فرج-معجم علم النفس و التحليل النفسي-دار النهضة -بيروت

5-المنجد في اللغة العربية المعاصرة-دار المشرق-ط 2-لبنان-2001

6- سمير سعيد حجاوي-معجم المصطلحات الحديثة في علم النفس الاجتماعي و نظرية المعرفة-دار الكتب العلمية-ط1-لبنان-2005

7-حسن شحاتة وزينب النجار-معجم المصطلحات التربوية والنفسية-ط1-الدار المصرية-مصر-200

*الكتب

1-احمد السيد مصطفى-اكتشف شخصيتك و تعرف على مهاراتك في الحياة و العمل-ط 1- ايتراك للنشر -القاهرة-2002.

2-اشرف محمد عبد الغني شيرين-صبري محمد علي- سيكولوجية الصناعة أسسها و تنظيماتها-بدون طبعة- دار المعرفة الجامعية الازاريطية-مصر-2004.

3-الفارسي سليمان خليل -إدارة الموارد لأفلاطون-بدون طبعة-منشورات جامعة دمشق-الأردن-1999.

4-القروطي عبد المطلب امين-في الصحة النفسية -ط 1-دار الفكر العربي -مصر-1998

5-ايفانز-ك-م-ترجمة صحيحي عبد الطيف المعروف و آخرون-الاتجاهات و الميول في التربية-دار عالم المعرفة-مصر- 1993

7-الرشيد بشير صالح-مناهج البحث التربوي-رؤية تطبيقية مبسطة-دار الكتاب الحديث-ط1-الكويت-2000

08-الاحرش يوسف أبو القاسم وآخرون-مدخل إلى التربية و علم النفس-دار النخلة-ط2-ليبيا-2001

09-احمد ددوقة-ا.د بوظريفة-عوامل الرضا لدي أساتذة التعليم الثانوي-2000

10-اندرودي سيزلاقي و مارك جي ولاس-ترجمة جعفر أبو القاسم احمد-السلوك التنظيمي و الأداء-ج1-معهد الإدارة العامة-ط4-1991

11-الزعبي احمد-مشكلات الأطفال النفسية و السلوكية و الدراسية(أسبابها, وسبل علاجها,) -بدون طبعة-دار الفكر-دمشق-2005

12-الزعبي احمد, الإرشاد النفسي, دار الحكمة, دار الحرف العربي بيروت,1994.

13- السيد فؤاد البهي -علم النفس الاجتماعي-ط2-ملتزم الطبع و النشر-دار الفكر الغربي-القاهرة-1990

14- اباظة أمال عبد السميع-مقياس السلوك العدواني للأطفال-مكتبة الانجلو المصرية-القاهرة-بدون سنة

15-العيسوي مصطفى-أسس علم النفس الصناعي و التنظيم-المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر-1992

16-المغربي سعد-في سيكولوجية العدوان و العنف -مجلة علم النفس- الهيئة المصرية العامة للكتاب-ع 10-القاهرة-مصر-1987

17-الشربيني زكريا-المشكلات النفسية عند الأطفال-دار الفكر العربي-القاهرة-مصر-1994 -

18-العقاد عصام عبد اللطيف-العوامل الاجتماعية و الاقتصادية و الأكاديمية المؤثرة في الميل نحو السلوك العدواني لدى طلبة الجامعة الهاشمية-2001

19-الفسفوس عدنان احمد-الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس, السلسلة الإرشادية-ط1-مكتبة أطفال الخليج الكويتي-2006

20-الخطيب جمال-تعديل سلوك الأطفال المعوقين "دليل الإباء و المعلمين"-ط2-دار الفلاح الكويت-2001

21-إيهاب البيلاوي-د اشرف محمد عبد الحميد- الإرشاد النفسي-إستراتيجية الأخصائي النفسي المدرسي-توزيع دار الكتاب

22-إبراهيم عبد الستار-العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث(أساليبه و ميادين تطبيقه)-دار الفجر للنشر و التوزيع- القاهرة-1994.

23-بلوط حسن إبراهيم, إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي-ط3-دار النهضة-لبنان-2008

24- جودت عزه عبد الهادي-سعيد حسني العزه-مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي-مكتبة دار الثقافة للنشر و التوجيه عمان ط 1- 2004

25-جلال سعد-التوجيه النفسي و التربوي و المهني-ط3-دالا المعارف -القاهرة-1967

26-حامد عبد السلام زهران-الصحة النفسية و العلاج النفسي-ط3-عالم الكتب القاهرة-مصر-1997

27-حسين محي الدين-التنشئة الأسرية و الأبناء الصغار-ج2-مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب-القاهرة-1987

28-حسين-طه ع العظيم-الإرشاد النفسي -ط1-دار الفكر-2004

29-حامد عبد السلام زهران-التوجيه و الإرشاد النفسي-ط3-عالم الكتب-القاهرة-1998

30-حسن محمد حمادات-قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس-ط1-دار الحامد-الأردن-2006

31-خولة احمد يحي-الاضطرابات السلوكية والانفعالية-دار الفكر للطباعة والنشر-عمان الأردن-2000

32-خالد حامد-منهج البحث العلمي-دار ريحانة للنشر و التوزيع القبة-الجزائر-ط1-2003

33-خير الله السيد-بحوث نفسية و تربوية -دار النهضة العربية-بيروت-1990

34-رمزي فتحي هارون-الإدارة الصفية-دار وائل الأردن-2003

35-ربيع محمد شحاتة-أصول علم النفس الصناعي- ط3-دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع-القاهرة-2006

36- رأفت محمد-سيكولوجية الأطفال-دار النفاس-دمشق-2000

37-سلوى محمد عبد الباقي-أفاق جديدة في علم النفس الاجتماعي-مركز الإسكندرية للكتاب-مصر-2000

38-سلطان محمد سعيد-السلوك الإنساني في المنظمات-بدون طبعة-دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع الإسكندرية-2002

39-سعيد حاسم الاسدي-و مروان عبد المجيد إبراهيم-الإرشاد التربوي مفهومه-خصائصه-ماهيته-ط1-الدار العلمية الدولية و دار الثقافة-الأردن-2003

40- سعد جلال-التوجيه النفسي و التربوي و المهني-ط3-دار المعارف -القاهرة-1967

41-سعد جلال- التوجيه النفسي و التربوي و المهني, مع مقدمة على التربية للاستثمار-ط2- دار الفكر العربي-مصر-1992

42-سبع أبو لبيدة-القياس النفسي و التقييم التربوي-ط3-جمعية عمال المطابع التعاونية-عمان-الأردن-1985

43-سعدان سلمان نجم الحلبوسي و آخرون-التوجيه التربوي و الإرشاد النفسي بين النظرية و التطبيق-منشورات مالطا-2002

44-سعيد عبد العزيز-جودت عزت عطوي-التوجيه المدرسي-ط1-دار الثقافة الأردن-2004

45-سهيلة محمد عباس-إدارة الموارد البشرية-مدخل استراتيجي-ط1-دار وائل-الأردن-2003

46-سيد عبد الحميد مرسي-الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي و المهني-المطبعة الحديثة-القاهرة-1976

47-شجاع فهد مانع العجمي-درجة رضا طلبة المعاهد المهنية عن اختيارهم لتخصصاتهم الدراسية و علاقتها بالنظرة المجتمعية للمهنة في دولة الكويت

48-عاشور احمد صقر-إدارة القوه العاملة الأسس السلوكية و أدوات البحث التطبيقي-دار النهضة العربية-بيروت-1993

49-صبحي عبد اللطيف المعروف-نظريات الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي-مكتبة الوراق-ط1-الأردن-2005

50-صالح حسن الداهري-علم النفس الإرشادي نظرياته و أساليبه الحديثة -دار وائل-ط1-الأردن 2005

51-طه عبد العظيم حسين-الإرشاد النفسي, النظرية ,التطبيقية التكنولوجيا-دار الفكر-ط1-الأردن-2004

52- عبد العزيز القوصي-أسس الصحة النفسية-ط5-مكتبة النهضة المصرية-القاهرة مصر-1975

53- عبد المنعم الحفني -موسوعة الطب النفسي-ط2-مكتبة مدبولي القاهرة-مصر-1995

54-عبد المنعم عبد الله-التوجيه و الإرشاد-ط2-مطابع منصورة-عزة-2003

55-عز الدين خالد-السلوك العدواني عند الأطفال-الأردن-دار أسامة للنشر و التوزيع-2001

56- عبد المنعم احمد الدردير-دراسات معاصرة في علم النفس التربوي ج 2-ط1-عالم الكتب-القاهرة- 2004

57-عطية محمود هنا-التوجيه التربوي و المهني-ط5-مكتبة النهضة المصرية-الفاهرة-1995

58-عبد العزيز خوجة -مدخل إلى علم النفس الاجتماعي للعمل-دار المعارف-بدون طبعة-2005

59-عبد المطلب أمين القروطي-في الصحة النفسية-دار الفكر العربي-ط1-مصر-1998

60-عمار بوحوش وآخرون-مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث-ط3-ديوان المطبوعات الجامعية-الجزائر-2001

61-عبد الرحمان إدريس ثابت-إدارة الأعمال نظريات و نماذج و تطبيقات -الدار الجامعية-مصر-2004

62-عدلي سليمان-الوظيفة الاجتماعية للمدرسة-دار الفكر العربي -القاهرة-1999

63-عبد المعطي حسن مصطفى-الاضطرابات النفسية في الطفولة و المراهقة -الأسباب التشخيص-العلاج-القاهرة-مكتبة القاهرة للكتاب-2001

64-علي عسكر-الدافعية في مجال العمل-منشورات -الكويت-1991

65-عثمان عبد الفتاح-خدمة الفرد و المجتمع المعاصر-ط6-مكتبة الانجلو المصرية-1977-بتصرف الباحثة

66-فاروق عبده فيلة و السيد عبد الحميد-السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية-ط1-دار الميسرة بالأردن 2005.

67-مصطفى صالح حامد- الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر- المريخ-الرياض-1989

68-محمد مصطفى زيدان-السلوك الاجتماعي التنظيمي و أصول الإرشاد النفسي -مكتبة النهضة المصرية-القاهرة-1965

69-محمود منسي-علم النفس التربوي للمعلمين-دار المعرفة الجامعية

70-مرسي سيد عبد الحميد-الإرشاد و التوجيه التربوي و المهني-ط1-القاهرة-1976

71-مختار حمزة-إرشاد الإباء و الأبناء-ط2-مكتبة الخانجي-القاهرة-1976

72-محمد منير مرسي-الإدارة المدرسية الحديثة-علم الكتب-طبعة معدلة و منقحة-القاهرة-1995

73-محادين حسن طه-النواسيه-اديب-تعديل السلوك نظريا و إرشاديا -دار الشروق للنشر و التوزيع رام الله-فلسطين-2009

74-ملاك جرجس-سيكولوجية الإدارة و الإنتاج -دار العربية للكتاب-1973

75-مدحت محمد أبو النصر-اكتشف شخصيتك و تعرف على مهاراتك في الحياة و العمل-ايتراك للنشر-ط1-القاهرة-2002

76-ماهر احمد-السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات-الدار الجامعية-ط7-مصر-2003

77-محمود السيد عبد الحليم و آخرون-علم النفس الاجتماعي المعاصر-ايتراك-ط1-مصر-2003

78-منذر الضامن- الإرشاد النفسي أسسه الفنية و النظرية-ط1-مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع-2003

79-محمد سيد فهمي,التحليل في طريقة العمل مع الجماعات الإسكندرية,المكتب الجامعي الحديث.

80-نجيب شاويش مصطفى-إدارة الأفراد-دار النهضة-بيروت-1998

81-نظمي شحادة و آخرون-إدارة الموارد البشرية- ط1-دار حلفاء للتوزيع و النشر الأردن-2001

82-وزارة التربية الوطنية النشرة الرسمية للتربية الوطنية-التوجيه المدرسي و المهني خلال الفترة الممتدة من 1962 الى 2001 المديرية الفرعية للتوثيق

83-وزارة التربية الوطنية -مديرية التوجيه و الاتصال -مجموعة نصوص التوجيه المدرسي و المهني 1992-ديوان المطبوعات الجامعية-1993

84-ياسين مسلم محارب أبو حطب-فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف السلوك العدواني-غزة-2002

الدوريات و المجلات

1-د.عفراء إبراهيم خليل العبيدي-طبيعة العلاقة الارتباطين بين العاطف و السلوك العدواني "دراسة ميدانية لعينة التعليم المتوسط-جامعة بغداد-مجلة دمشق-المجلد27-ع3+4.

2-د.عطاف محمود أبو غالي-د.نظمي عودة أبو مصطفى-التنبؤ بقلق المستقبل المهني في ضوء الرضا عن الدراسة و توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة اختصاص الإرشاد النفسي-مجلة جامعة الأقصى-المجلد20-ع1-2016

3-حسن عبد اللطيف-الرضا عن الحياة الجامعية لدى طالبات جامعة الكويت-مجلة العلوم الإنسانية-ع36-1990

4-حامد زهران, التوجيه و الإرشاد النفسي (نظرة شاملة), مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس,ع2, 1994

5-علي تعوينات ومحمد ارزقي أبركان-التوجيه الجامعي و المردود التربوي-مجلة البحوث-ع6-الجزائر-2000

6-مرسي كمال-سيكولوجية العدوان-مجلة العلوم الاجتماعية-جامعة الكويت-2-1985

7-محمد الديب علي محمد-مركز الضبط و علاقته بالرضا عن التخصص الدراسي-مجلة علم النفس-القاهرة-ع3-1987

الرسائل و الأطروحات

*أطروحات الدكتوراه

1-الظاهر دنيا حسين إمام-فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية و تقدير الذات لدى المعاقات حركيا-رسالة دكتوراه منشورة-جامعة عين شمس-مصر

2- فريد عصام-التغيرات النفية المرتبطة بسلوك المراهقين العدوانيين و اثر الإرشاد النفسي في تعديله- رسالة دوكتوراه-كلية التربية بسوهاج-جامعة أسيوط-القاهرة-مصر -1986

3-محمود إبراهيم عبد العزيز فرج, اثر الإرشاد النفسي في خفض بغض الاضطرابات السلوكية لدى المراهقين, رسالة دوكتوراه,كلية التربية,جامعة شمس.

***رسائل الماجستير**

1-احمد عطية محمد السيد-التلكؤ الأكاديمي و علاقته بالدافعية للإنجاز و الرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة الملك خالد-رسالة ماجستير-العربية السعودية- 2000

2- ك-المجذوب احمد-السلوك العدواني و أثره على التحصيل العلمي لطلبة المدارس الحكومية-رسالة ماجستير-الرياض-المملكة العربية السعودية-2000

3-الحميدي فاطمة مبارك محمد-دراسة للسلوك العدواني و علاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية بدولة قطر-رسالة ماجستير-قسم الصحة النفسية-كلية التربية-جامعة عين شمش-القاهرة-2004

4-الشريف محمد-مظاهر العدوان و مستوى القلق لدى الشباب الفلسطيني في قطاع غزه بالأرض المحتلة و الشباب الفلسطيني المقيم في جمهورية مصر «دراسة مقارنة"-رسالة ماجستير-مصر-1990

5-المطيري سالم-ديناميكية العلاقة بين العدوان و التوافق النفسي الاجتماعي -رسالة ماجستير -جامعة القاهرة-1990

6-بوعافية و عيميمون-علاقة الرضا عن التخصص الدراسي بمستوى الطموح للطالب الجامعي-رسالة ماجستير بجامعة ورقلة-2001

7-برو محمد -اثر التوجيه على التحصيل الدراسي في الشعبة الأدبية-رسالة ماجستير غلوم التربية- الجزائر-1993

8-بن زروق العياشي-الرضا الوظيفي و دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي و الجامعي-رسالة ماجستير-جامعة بوزريعة-2008

9-بوساحة فتيحة-اثر الإعلام التربوي على التوجيه المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر مستشاري التوجيه،التلاميذ, رسالة ماجستير-الوادي-2014

10-براك صليحة-الرضا عن التوجيه وعلاقته بالاداءالدراسي-رسالة ماجستير-جامعة عنابة2009

11- بلحسيني وردة-الرضا عن التوجيه و علاقته بالإحباط-رسالة ماجستير-جامعة ورقلة-2002

12-تازروت حورية-مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربص دراسة المؤشرات السيكولوجية وأهميتها في بناء و تحقيق المشاريع -رسالة ماجستير-الجزائر-1997

13-شيرين المصري-فاعلية برنامج مقترح باللعب في خفض حدة السلوك العدواني لدى أطفال الرياض بحافظة غزة-رسالة ماجستير-عين شمس -غزة-البرنامج المشترك ,2007

14- خلوفي سامية-الإطارات المتوسطة و الرضا في العمل -رسالة ماجستير-معهد علم الاجتماع - الجزائر-2003

15-ميسة فاطمة و فضيلة ميسة-الرضا عن التخصص و علاقته بمستوى الطموح-رسالة ماستر-جامعة ورقلة-2014

16-قدوري حليفة-الرضا عن التوجيه و علاقته بدافعية الإنجاز -رسالة ماجستير-جامعة تيزي وزو-1012-2011

17-فوزي احمد- العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية-رسالة ماجستير-جامعة نايف-الرياض-السعودية-2007

18-عبود صلاح عبد الغني-مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي-رسالة ماجستير-مصر-1991

19-عبد الحكيم بوصلب-تعليم المواد التعليمية و علاقتها باختيارات التوجيه نحو الشعب الدراسية-دراسة ميدانية بثانويات ميلة-رسالة ماجستير-باتنة-2002

20-عريشي صديق بن محمد-نمو الأحكام الخلقية و علاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية و التعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة-رسالة ماجستير-مكة-2004

21- عبد المعين بن عمر الزبيدي-العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى الطلبة العنيفين و غير العنيفين في مدارس المرحلة الثانوية "دراسة مقارنة"-رسالة ماجستير-عمان-الأردن-2007

المناشير الوزارية و القرارات:

1-المنشور الوزاري 14/0.0.3/338 المؤرخ في 2014/10/23 المتضمن ترتيبات خاصة بمراحل دراسة التوجيه التدريجي للتلاميذ.

2-المنشور الوزاري/م.ع/2016 المؤرخ في 2016/05/26 المتضمن فتح شعبة تقني رياضي و رياضيات.

3- المنشور الوزاري رقم 16 المؤرخ في 2005/05/14 المتضمن تحديد هيكلة التعليم الثانوي

4-المنشور الوزاري رقم 48 المؤرخ في 2008/11/13 المتضمن الإجراءات الانتقالية لكيفية التوجيه الى السنة الثانية ثانوي

5-المنشور الوزاري رقم 94/6.2.0/80 المؤرخ في 1994/10/14 المتعلق بتنصيب بطاقة المتابعة و التوجيه

6-المنشور الوزاري 699 المؤرخ في 1991/09/18 بتعيين المستشارين في الثانويات

7-المنشور الوزاري رقم 49 المؤرخ في 2008/02/16 المتضمن الإجراءات الانتقالية لكيفية التوجيه الى السنة أولى ثانوي

8-المنشور الوزاري رقم 2012/0.0.3/168 المتضمن عملية الطعن و إجراءاته

9- القرار الوزاري 96 الصادر في 1991 المتضمن مجلس القبول و لتوجيه و تشكيلته و مهامه

10- القرار الوزاري827 الصادر في 1992 المتضمن مهام مستشار التوجيه

المراجع باللغة الفرنسية

1-Roussel (p) , Rémunération, motivation et satisfaction au travail, Edition économisa , paris,1996

2-Peretti (j,M) ressources humaines et gestion du personnel, Edition VIBER, paris, 1998,

3- HENRI –PIERON ? VOCABULAIRE DE LA PCYCOHOLOGIE, PRESES UNIVERSITAIRES DE France, PARIS , 1973,.

4- D.PELLTIER.R. BUJOLD : pour une approche éducative en orientation , Edition gaetan movin , canada , 1984.

الملحق رقم: (03)

قائمة الأساتذة المحكمين

اسم و لقب الأستاذ	الدرجة العلمية	الجامعة
كحول شفيقة	دكتوراه	بسكرة
ساعد صباح	دكتوراه	بسكرة
رابحي إسماعيل	دكتوراه	بسكرة
خليفة تركية	دكتوراه	مركز البحث العلمي
زروق يسمينة	دكتوراه	جيجل
هاني عاشور	ماجستير	بسكرة
بن عامر وسيلة	دكتوراه	بسكرة
دامخي ليلى	دكتوراه	بسكرة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

ملحق رقم (04): استمارة «مقابلة" موجهة للتلاميذ خاصة بالدراسة الاستطلاعية

عدم الرضا عن توجيه مستشار التوجيه و علاقته بالسلوك العدواني لشعبة تقني رياضي ورياضيات

التعليمة: أخي التلميذ قصد التعرف على رأيك حول عملية توجيهك من السنة أولى ثانوي الى الثانية ثانوي لشعبتي تقني رياضي و رياضيات, نطلب منك الإجابة على جميع الأسئلة التي تضمها المقابلة النصف موجهة التي بين يديك بصدق و بدقة.

نحيطك علما إن البيانات التي تدلي بها لا نستخدمها إلا لإنجاز دراستنا هذه فقط.

بودر عقيلة

أولا :البيانات العامة

-الشعبة: رياضي تقني ( ) رياضيات( )

ثانيا: فيما يلي مجموعة من الأسئلة نطلب منك عزيزي التلميذ الإجابة عليها بدقة

1-هل اخترت هذه الشعبة بمحظ ارادتك؟ نعم ( ) لا ( )

سوآءا كانت اجابيك بنعم او لا وضح لماذا:

.....

.....

2-هل ساعدك اصدقاؤك في اختيار هذه الشعبة؟ نعم ( ) لا ( )

سواءا كانت اجابيك بنعم او لا وضح لماذا:

.....

.....

3-هل أنت راض عن المعايير التي تم على أساسها توجيهك؟ نعم ( ) لا ( )

سواءا كانت اجابيك بنعم او لا وضح لماذا:.

.....

.....

4-هل انت راض عن دور مستشار التوجيه و الإرشاد نعم ( ) لا ( )

سواءا كانت ايجابيك بنعم أو لا وضح لماذا: .

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

ملحق رقم (05): استمارة مقابلة لبعض مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني

التعليمة: عزيزي المستشار انطلاقا من وجودك داخل المؤسسة و مرافقتك للتلاميذ شعبة تقني رياضي و رياضيات أخي المستشار ,الرجاء الإجابة عن هذه الأسئلة بموضوعية و صدق

الرقم	العبارات	نعم	لا
01	هل التوجيه إلى هذه الشعبتين يتم بمبدأ العدالة و الاستحقاق		
02	ترى عدم قناعة التلاميذ لشعبة تقني رياضي و رياضيات راجع لقدرة المستشار على الإقناع		
03	هل الرض عن التوجيه لدى التلميذ راجع إلى دور المستشار في الحصص الإعلامية المقدمة		
04	هل ترى تغيير قناعة التلميذ عن الشعبة مرتبط بقناعة المستشار		
05	صدور بعض السلوكيات العنيفة من تلاميذ الشعبتين لها علاقة بعدم الرضا عن الشعبة		
06	هل عدم الرضا عن التوجيه لدى التلميذ راجع إلى مقاييس القبول و التوجيه		
07	هل ترى عدم الرضا عن التوجيه لشعبة الرياضيات راجع إلى التخصصات الجامعية المفتوحة		
08	هل ترى عدم الرضا عن التوجيه لشعبة تقني رياضي راجع إلى التخصصات الجامعية المفتوحة		
09	هل الرضا عن التوجيه لدى التلميذ راجع الى الوسائل المستخدمة في الإعلام المدرسي		
10	هل الرضا عن التوجيه يرجع لصعوبة الشعبة و المواد المدروسة		
11	هل ترى أن الأولياء لديهم دور في توجيه التلاميذ		
12	هل ترى أن الرفاق لديهم دور في توجيه التلاميذ		

الملحق رقم (06): استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي(قبل التعديل)

جامعة محمد خيضر-بسكرة-

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

عزيزي التلميذ (ة) السلام عليكم:

في إطار انجاز الباحثة دراسة ميدانية لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم بعنوان*عدم الرضا عن توجيه مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني و علاقته بالسلوك العدواني لتلاميذ شعبتي تقني رياضي و رياضيات*

و الباحثة ترغب منك التكرم بالإجابة عن أسئلة الاستبيان مع مراعاة ما يلي:

1 - الإجابة على عبارات الاستبيان بكل صدق و موضوعية للوصول إلى نتائج دقيقة حول ظاهرة الدراسة

2- أرجو وضع علامة (*) أمام كل عبارة من عبارات هذا الاستبيان المناسبة و تأكد انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة

3 - المعلومات التي سوف تدلى بها ستكون في غاية السرية و لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي و شكرا جزيلا على تعاونكم معنا

أولا:- البيانات الشخصية :

- الجنس:ذكر( )أنثى ( )

-الشعبة:تقني رياضي ( ) رياضيات ( )

- معدل الانتقال من السنة أولى إلى الثانية ثانوي: متوسط **(10-11.99)** حسن **(12-14.99)** جيد **(15 فما فوق)**

- معدل المواد المميزة:

- رياضيات : ضعيف (0-9.99) متوسط (10-11.99) حسن (12-14.99) جيد (15 فما فوق)

- العلوم الفيزيائية : ضعيف (0-9.99) متوسط (10-11.99) حسن (12-14.99) جيد (15 فما فوق)

- رتبة الرغبة : الأولى ( ) الثانية ( ) الثالثة ( ) الرابعة ( )

الباحثة : بودر عقيلة

ثانيا:- ضع العلامة (*) أمام الخيار الذي يعبر عن رأيك :

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	اوافق	لا ادري	لا اوافق	لا أوافق بشدة
البعد الأول	أسباب تتعلق بالتلاميذ أنفسهم					
01	اختياري لهذه الشعبة كان بناء على رغبتي الشخصية					
02	اطالع كل ما يتعلق بشعبتي					
03	لايمكنني التخلي عن هذه الشعبة					
04	أرى ان شعبتي تساهم في حل العديد من المشاكل التي تعترضني					
05	اشعر بالرضا بعد توجيهي لهذه الشعبة					
06	اختياري لهذه الشعبة كان عن قناعة					
07	عدم الرضا عن هذه الشعبة سيؤثر على نتائجي سلبا					
08	اشعر ان مستقبلي غامض مع هذه الشعبة					
09	هذه الشعبة لا تحقق المهنة التي ارغب فيها					
10	ارفض المواصلة في فروع جامعية مرتبطة بهذا التوجيه					
11	طبيعة جنسي تجعلني في تخصص لا ارغب فيه					
12	ارغب في التخلي عن هذه الشعبة إذا سنحت لي الفرصة					
13	لو انني وجهت الى شعبة أخرى لكنت سعيدا وراض					
البعد الثاني	أسباب تتعلق بالأستاذ					
14	استخدام الأستاذ لعبارات محبطة					
15	استخدام الأستاذ لأساليب تدريس تقليدية					
16	تدني مهارة الأستاذ في كيفية التشجيع					
17	انشغال الأستاذ بالدروس الخصوصية					
18	قلة مراعاة الأستاذ لقدرات التلميذ العلمية					
19	استخدام الأستاذ لمعايير عير موحدة في التقييم					
20	قلة كفاءة الأستاذ في استخدام طرق التدريس العلمية الحديثة					
21	تذمر الأستاذ من أسئلة التلاميذ المتميزين					
22	كفاءة الأستاذ العلمية يزيدني اجتهادا ورزانة					
23	افتخر بوجودي في هذه الشعبة لان أساتذتي في المستوى					
24	يهتم الأستاذ بفهم مشكلات التلاميذ					
25	تمتع الأستاذ بقدرة عالية على توصيل المعلومات					
26	يستخدم الأستاذ أساليب فعالة في توصيل المعلومات					
27	يستخدم الأستاذ عنصر التشويق لتحبيب الشعبة					
البعد الثالث	أسباب تتعلق بالأسرة					
28	اعتقاد والدي بعدم الجدوى من الدراسة في هذه الشعبة					
29	معارضة اسرتي لخططي المستقبلية					
30	مهنة والدي لها دور في توجيهي اهذه الشعبة					
31	ترك الحرية المطلقة لي في الاختيار أفضل					
32	بالتحاقي بهذه الشعبة سأحقق امنية والدي					

33	اسرتي هي التي دفعتني لاختيار هذه الشعبة					
البعد الرابع	أسباب تتعلق بالرفاق (الزملاء)					
34	الرفاق لهم دورا في تكوين صورة إيجابية عن الشعبة					
35	عدم احتكاكي برفاقي سيعكس توجيهي الى شعبة أخرى					
36	سخرية بعض الزملاء مني في حال التحاقي بهذه الشعبة					
37	اشعر بالارتياح عندما أقوم بأعمال جماعية مع زملائي					
البعد الخامس	أسباب تتعلق بطبيعة الشعبة					
38	نقص الأجهزة والوسائل التعليمية لهذه الشعبة					
39	كثافة البرامج الدراسية في هذه الشعبة					
40	طريقة عرض المنهاج لا تجذب انتباه المتعلمين					
41	تركيز المنهاج على الجانب النظري دون العملي					
42	طبيعة المواد المدروسة في هذه الشعبة تجعلني راض عن هذا التوجيه					
43	هذه الشعبة ذات أفاق دراسية متنوعة					
44	ارفض المواصلة في فروع جامعية مرتبطة بهذا التوجيه					
45	هذه الشعبة لا تحقق لي المهنة التي ارغب فيها					
46	تساعدني هذه الشعبة على تحمل المسؤولية					
47	الخرجات الميدانية لهذه الشعبة تدفعني ان استمر فيها					
48	تساعدني هذه الشعبة على مواجهة مشكلات الحياة					
49	التكلفة المادية للكليات العلمية تفوق الكليات الأدبية					
50	افتقار هذه الشعبة لأوقات الفراغ والترويح عن النفس					
البعد السادس	أسباب تتعلق بالحصص الإعلامية المقدمة من طرف المستشار					
51	اختياري لهذه الشعبة كان بتأثير من المستشار					
52	قرار توجيهي إلى هذه الشعبة يحقق طموحي في المستقبل					
53	الحصة الاعلامية المقدمة كن طرف المستشار جد مشوقة					
54	لا تتماشى هذه الشعبة ورغبتي					
55	تم اعلامي بصورة كافية عن هذه الشعبة وآفاقها المستقبلية					
56	توجيهي وفق رغبتي أشعرني بالرضا					
57	معاملات مجموعات التوجيه موزعة بشكل منطقي					
58	مستشار التوجيه يقدم لي المساعدة دون تردد					
59	الشروط المتعلقة بإجراءات الطعن مشجعة					
60	يهتم مستشار التوجيه بالتلاميذ كاهتمامه بمهامه الإدارية					
61	بفضل مستشار التوجيه تعرفت على متطلبات الشعبة					
62	لو اتيحت لي فرصة الاختيار مرة أخرى لغيرت توجيهي					
63	قام مستشار التوجيه بدوره كما ينبغي وبكل عدالة واستحقاق					
64	يستحق التلاميذ ال 5 بالمئة الأوائل فقط ان تلبى رغبتهم مباشرة					
65	عدد الحصص الإعلامية المبرمجة وزاريا غير كافية					

الباحثة:-بودر عقيلة

ملحق رقم (07): استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي (المعدل)

جامعة محمد خيضر-بسكرة-

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

عزيزي التلميذ (ة) السلام عليكم:

في إطار انجاز الباحثة دراسة ميدانية لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم بعنوان*عدم الرضا عن توجيه مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني و علاقته بالسلوك العدواني لتلاميذ شعبتي تقني رياضي و رياضيات*

و الباحثة ترجو منك التكرم بالإجابة عن أسئلة الاستبيان مع مراعاة ما يلي:

1 - الإجابة على عبارات الاستبيان بكل صدق و موضوعية للوصول إلى نتائج دقيقة حول ظاهرة الدراسة

2 - أرجو وضع علامة (*) أمام كل عبارة من عبارات هذه الاستبيان المناسبة و تأكد انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة

3 - المعلومات التي سوف تدلى بها ستكون في غاية السرية و لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي و شكرا جزيلا على تعاونكم معنا

أولا:- البيانات الشخصية :

-الشعبة:تقني رياضي ( ) رياضيات ( )

- معدل الانتقال من السنة أولى إلى الثانية ثانوي: متوسط **(10-11.99)** حسن **(12-14.99)** جيد **(15 فما فوق)**

- معدل المواد المميزة:

- **رياضيات** : ضعيف **(0-9.99)** متوسط **(10-11.99)** حسن **(12-14.99)** جيد **(15 فما فوق)**

- **العلوم الفيزيائية** : ضعيف **(0-9.99)** متوسط **(10-11.99)** حسن (12-**14.99**) جيد **(15 فما فوق)**

- رتبة الرغبة : الأولى ( ) الثانية ( ) الثالثة ( ) الرابعة ( )

الباحثة : بودر عقيلة

ثانيا:- ضع العلامة (*) أمام الخيار الذي يعبر عن رأيك :

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا ادري	لا أوافق	لا أوافق بشدة
البعد الأول	**أسباب تتعلق بالتلاميذ أنفسهم**					
01	اختياري لهذه الشعبة كان بناء على رغبتي الشخصية					
02	أطالع كل ما يتعلق بشعبتي					
03	لن أتخلى عن هذه الشعبة لوا أتيحت لي فرصة					
04	أرى أن شعبتي تساهم في حل العديد من المشاكل التي تعترضني					
05	اشعر بالرضا بعد توجيهي لهذه الشعبة					
06	اختياري لهذه الشعبة كان عن قناعة					
07	عدم الرضا عن هذه الشعبة سيؤثر على نتائجي سلبا					
08	اشعر أن مستقبلي غامض مع هذه الشعبة					
09	هذه الشعبة لا تحقق المهنة التي ارغب فيها					
10	ارفض المواصلة في تخصصات جامعية مرتبطة بهذه الشعبة					
11	الشعبة التي ادرس فيها لا تتلاءم مع طبيعة جنسي					
12	ارغب في التخلي عن هذه الشعبة إذا سنحت لي الفرصة					
13	لو أنني وجهت إلى شعبة أخرى لكنت سعيدا وراض					
البعد الثاني	**أسباب تتعلق بالأستاذ**					
14	استخدام الأستاذ لعبارات محبطة					
15	استخدام الأستاذ لأساليب تدريس تقليدية					
16	تدني مهارة الأستاذ في كيفية التشجيع					
17	انشغال الأستاذ بالدروس الخصوصية					
18	قلة مراعاة الأستاذ لقدرات التلميذ العلمية					
19	استخدام الأستاذ لمعايير عير موحدة في التقييم					
20	قلة كفاءة الأستاذ في استخدام طرق التدريس العلمية الحديثة					
21	تذمر الأستاذ من أسئلة التلاميذ المتميزين					
22	كفاءة الأستاذ العلمية يزيدني اجتهادا ورزانة					
23	افتخر بوجودي في هذه الشعبة لان أساتذتي في المستوى					
24	يهتم الأستاذ بفهم مشكلات التلاميذ					
25	تمتع الأستاذ بقدرة عالية على توصيل المعلومات					
26	يستخدم الأستاذ أساليب فعالة في توصيل المعلومات					
27	يستخدم الأستاذ عنصر التشويق لتحبيب الشعبة					
البعد الثالث	**أسباب تتعلق بالأسرة**					
28	اعتقاد والدي بعدم الجدوى من الدراسة في هذه الشعبة					
29	معارضة أسرتي لخططي المستقبلية					
30	مهنة والدي لها دور في توجيهي لهذه الشعبة					
31	ترك الحرية المطلقة لي في الاختيار أفضل					
32	بالتحاقي بهذه الشعبة سأحقق أمنية والدي					

33	أسرتي هي التي دفعتني لاختيار هذه الشعبة					
البعد الرابع	أسباب تتعلق بالرفاق (الزملاء)					
34	الرفاق لهم دورا في تكوين صورة إيجابية عن الشعبة					
35	عدم احتكاكي برفاقي سيعكس توجيهي الى شعبة أخرى					
36	سخرية بعض الزملاء مني في حال التحاقي بهذه الشعبة					
37	اشعر بالارتياح عندما أقوم بأعمال جماعية مع زملائي					
البعد الخامس	أسباب تتعلق بطبيعة الشعبة					
38	نقص الأجهزة والوسائل التعليمية لهذه الشعبة					
39	كثافة البرامج الدراسية في هذه الشعبة					
40	طريقة عرض المنهاج لا تجذب انتباه المتعلمين					
41	تركيز المنهاج على الجانب النظري دون العملي					
42	طبيعة المواد المدروسة في هذه الشعبة تجعلني راض عن هذا التوجيه					
43	هذه الشعبة ذات أفاق دراسية متنوعة					
44	ارفض المواصلة في تخصصات جامعية مرتبطة بهذه الشعبة					
45	هذه الشعبة لا تحقق لي المهنة التي ارغب فيها					
46	تساعدني هذه الشعبة على تحمل المسؤولية					
47	الخرجات الميدانية لهذه الشعبة تدفعني أن استمر فيها					
48	تساعدني هذه الشعبة على مواجهة مشكلات الحياة					
49	التكلفة المادية للكليات العلمية تفوق الكليات الأدبية					
50	افتقار هذه الشعبة لأوقات الفراغ والترويح عن النفس					
البعد السادس	أسباب تتعلق بالحصص الإعلامية المقدمة من طرف المستشار					
51	اختياري لهذه الشعبة كان بتأثير من المستشار					
52	قرار توجيهي إلى هذه الشعبة يحقق طموحي في المستقبل					
53	الحصة الإعلامية المقدمة كن طرف المستشار جد مشوقة					
54	لا تتماشى هذه الشعبة ورغبتي					
55	تم إعلامي بصورة كافية عن هذه الشعبة وآفاقها المستقبلية					
56	توجيهي وفق رغبتي أشعرني بالرضا					
57	معاملات مجموعات التوجيه موزعة بشكل منطقي					
58	مستشار التوجيه يقدم لي المساعدة دون تردد					
59	الشروط المتعلقة بإجراءات الطعن مشجعة					
60	يهتم مستشار التوجيه بالتلاميذ كاهتمامه بمهامه الإدارية					
61	بفضل مستشار التوجيه تعرفت على متطلبات الشعبة					
62	لو أتيحت لي فرصة الاختيار مرة أخرى لغيرت توجيهي					
63	قام مستشار التوجيه بدوره كما ينبغي وبكل عدالة واستحقاق					
64	يستحق التلاميذ أل 5 بالمائة الأوائل فقط أن تلبى رغبتهم مباشرة					
65	عدد الحصص الإعلامية المبرمجة وزاريا عير كافية					

الباحثة:-بودر عقيلة

الملحق رقم (08): مقياس السلوك العدواني (قبل التعديل)

جامعة محمد خيضر –بسكرة–

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

عزيزي التلميذ (ة) السلام عليكم:–

في إطار انجاز الباحثة بدراسة ميدانية لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم بعنوان*عدم الرضا عن توجيه مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني و علاقته بالسلوك العدواني لتلاميذ شعبتي تقني رياضي و رياضيات*

و الباحثة ترغب منك التكرم بالإجابة عن أسئلة الاستبانة مع مراعاة مايلي–

1–الإجابة على عبارات الاستبيان بكل صدق و موضوعية للوصول الى نتائج دقيقة حول ظاهرة الدراسة

3–أرجو وضع علامة(*) أمام كل عبارة من عبارات هذه الاستبانة المناسبة و تأكد انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة

4–المعلومات التي سوف تدلى بها ستكون في غاية السرية و لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي و شكرا جزيلا على تعاونكم معنا

أولا–البيانات الشخصية

الجنس: ذكر( ) أنثى( )

الشعبة: تقني رياضي( ) رياضيات( )

ثانيا–ضع علامة (*) أمام الخيار الذي يعبر عن رأيك: –

الرقم	العبارة	تنطبق تماما	تنطبق غالبا	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق نادرا	لا تنطبق
01	اشعر أحيانا بان الغيرة تقتلني					
02	اشعر أحيانا أنني أعامل معاملة فجة في حياتي					
03	اشترك في العراك أكثر من التلاميذ الآخرين					
04	اعتقد انه لا يوجد مبرر مقنع لكي اضرب زميلا					
05	عندما اختلف مع أصدقائي فإنني اخبرهم برأيي فيهم بصراحة					
06	يصعب علي الدخول في نقاش مع الآخرين الذين يختلفون معي في الرأي					
07	يمكن ان اسب الآخرين دون سبب مقنع					
08	اغضب بسرعة و ارضي بسرعة أيضا					
09	يبدو علي الانزعاج بوضوح عندما اخفق في عمل ما					
10	اجد رغبة قوية لضرب شخصا أخر في بعض الأحيان					
11	يحاول الأشخاص الساخرون دائما ان يستفيدوا من الفرص المتاحة					
12	اشك في الأشخاص الغرباء الذين يظهرون لطفا زائدا					
13	غالبا ما اجد نفسي مختلفا مع الأشخاص حول امر ما					
14	اشعر أحيانا كانني قنبلة على وشك الانفجار					
15	يرى أصدقائي انني شخص مثير للجدل و الخلاف					
16	اتعجب لسبب شعوري بالألم نحو الأشياء التي تخصني					
17	اذا غضبت فإنني ربما اضرب شخصا اخر					

18	عندما يظهر الاخرون لطفا واضحا فإنني أتساءل عما يريدونه					
19	انا شخص معتدل المزاج(هادي الطبع)					
20	عندما يزعجني الأشخاص الاخرون فإنني اخبرهم براي فيهم بصراحة					
21	ألجا إلى العنف لحفظ حقوقي اذا تطلب الأمر ذلك					
22	اعلم ان أصدقائي يتحدثون عني في غيبتي					
23	عندما يشتد غضبي فإنني احطم الأشياء الموجودة حولي					
24	إذا ضربني شخص فإنني اضربه					
25	يعتقد بعض أصدقائي انني شخص متهور					
26	يزعجني الأشخاص الاخرين حتى يصل الأمر الى الشجار					
27	اشعر أحيانا ان الأشخاص الاخرين يضحكون علي في غيابي					
28	اغضب أحيانا بدون سبب معقول					
29	سبق لي ان هددت الأشخاص الاخرين الذين اعرفهم					
30	لا استطيع التحكم في انفعالاتي					

الملحق رقم (09) مقياس السلوك العدواني (المعدل)

جامعة محمد خيذر –بسكرة–

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

عزيزي التلميذ (ة) السلام عليكم:–

في اطار انجاز الباحثة دراسة ميدانية لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم بعنوان*عدم الرضا عن توجيه مستشار التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني و علاقته بالسلوك العدواني لتلاميذ شعبتي تقني رياضي و رياضيات*

و الباحثة ترغب منك التكرم بالإجابة عن أسئلة الاستبانة مع مراعاة مايلي–

1–الإجابة على عبارات الاستبيان بكل صدق و موضوعية للوصول الى نتائج دقيقة حول ظاهرة الدراسة

2–ارجو وضع علامة(*) امام كل عبارة من عبارات هذا الاستبيان المناسبة و تأكد انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة

3–المعلومات التي سوف تدلى بها ستكون في غاية السرية و لا تستخدم الا لأغراض البحث العلمي و شكرا جزيلا على تعاونكم معنا

أولا–البيانات الشخصية

–الشعبة– تقني رياضي( ) رياضيات( )

ثانيا–ضع علامة (*) امام الخيار الذي يعبر عن رأيك: –

الرقم	العبارة	تنطبق تماما	تنطبق غالبا	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق نادرا	لا تنطبق
01	اشعر أحيانا بان الغيرة تقتلني					
02	اشعر أحيانا إنني أعامل معاملة فجة في حياتي					
03	اشترك في العراك أكثر من التلاميذ الآخرين					
04	اعتقد انه لا يوجد مبرر مقنع لكي اضرب زميلا					
05	عندما اختلف مع أصدقائي فإنني اخبرهم برأيي فيهم بصراحة					
06	يصعب علي الدخول في نقاش مع الآخرين الذين يختلفون معي في الرأي					
07	يمكن ان اسب الاخرين دون سبب مقنع					
08	اغضب بسرعة و ارضى بسرعة أيضا					
09	يبدو علي الانزعاج بوضوح عندما اخفق في عمل ما					
10	اجد رغبة قوية لضرب شخصا اخر في بعض الأحيان					
11	يحاول الأشخاص الاخرون دائما ان يستفيدوا من الفرص المتاحة					
12	اشك في الأشخاص الغرباء الذين يظهرون لطفا زائدا					
13	غالبا ما أجد نفسي مختلفا مع الأشخاص حول امر ما					
14	اشعر أحيانا كأنني قنبلة على وشك الانفجار					
15	يرى أصدقائي أنني شخص مثير للجدل و الخلاف					
16	أتعجب لسبب شعوري بالألم نحو الأشياء التي تخصني					

17	اذا غضبت فإنني ربما اضرب شخصا أخر					
18	عندما يظهر الآخرون لطفا واضحا فإنني أتساءل عما يريدونه					
19	أنا شخص معتدل المزاج(هادي الطبع)					
20	عندما يزعجني الأشخاص الآخرون فإنني اخبرهم برأي فيهم بصراحة					
21	ألجا إلى العنف لحفظ حقوقي إذا تطلب الأمر ذلك					
22	اعلم ان أصدقائي يتحدثون عني في غيبتي					
23	عندما يشتد غضبي فإنني أحطم الأشياء الموجودة حولي					
24	اذا ضربني شخص فإنني اضربه					
25	يعتقد بعض أصدقائي انني شخص متهور					
26	يزعجني الأشخاص الآخرين حتى يصل الامر الى الشجار					
27	اشعر أحيانا ان الأشخاص الآخرين يضحكون علي في غيابي					
28	اغضب أحيانا بدون سبب معقول					
29	سبق لي ان هددت الأشخاص الآخرين الذين اعرفهم					
30	لا استطيع التحكم في انفعالاتي					

الملحق رقم : (10)

استمارة صدق المحكمين

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية جامعة محمد خيضر –بسكرة-

قسم العلوم الاجتماعية

الاسم و اللقب:.....

الجامعة:.....

الأستاذ(ة) المحترم(ة)

في إطار التحضير لإنجاز مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم بعنوان «عدم الرضا عن توجيه المستشار و علاقته بالسلوك العدواني لتلاميذ شعبة تقني رياضي و رياضيات ""بثانويات ولاية بسكرة"

لذا نضع بين أيديكم هذا الاستبيان المتمثل في الرضا عن الشعبة التي يدرس فيها

مكونا من **65** عبارة مقسمة على ستة أبعاد:

1-البعد الأول: خاص بعامل راجع للتلميذ

2-البعد الثاني: خاص بعامل راجع للأستاذ

3-البعد الثالث: خاص بعامل راجع للأسرة

4-البعد الرابع: خاص بعامل راجع للرفاق

5-البعد الخامس: خاص بعامل راجع للشعبة

6-البعد السادس: خاص بعامل راجع لمستشار التوجيه

و مقياس السلوك العدواني المكون من **30** عبارة

الإشكالية «هل توجد علاقة ارتباطيه بين عدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لتلاميذ شعبة تقني رياضي و رياضيات؟

1-جدول خاص مدى انتماء الفقرات للموضوع و البعد

الابعاد	الفقرات	مدى انتماء الفقرات للموضوع		مدى انتماء الفقرات للبعد		الملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	تنتمي	لا تنتمي	

2- جدول خاص بتحكيم مدى سلامة الصياغة اللغوية

الابعاد	الفقرات	مدى سلامة الصياغة اللغوية		الملاحظات
		سليمة	غير سليمة	

3- جدول خاص بتحكيم مدى ملاءمة بدائل الإجابة

البدائل	مناسبة	غير مناسبة	البدائل
نعم/لا			

هل الفقرات كافية لدراسة الموضوع:-

.....

.....

-هل ترتيب الفقرات مناسبة:

.....

.....

ملاحظات أخرى:-

الملحق رقم: (11) الخصائص السيكو مترية لاستبيان الرضا عن التوجيه

الصدق البنائي عن طريق حساب معاملات بين الدرجة الكلية للاستبيان والدرجة الكلية للأبعاد وكذا معاملات الارتباط بين الابعاد بعضهم ببعض

Corrélations

		axe1	axe2	axe3	axe4	axe5	Total
axe1	Pearson Correlation	1	,006	,299*	,642**	,541**	,771**
	Sig. (2-tailed)		,967	,037	,000	,000	,000
	N	49	49	49	49	49	49
axe2	Pearson Correlation	,006	1	,091	,245	,112	,501**
	Sig. (2-tailed)	,967		,534	,090	,445	,000
	N	49	49	49	49	49	49
axe3	Pearson Correlation	,299*	,091	1	,255	,382**	,480**
	Sig. (2-tailed)	,037	,534		,078	,007	,000
	N	49	49	49	49	49	49
axe4	Pearson Correlation	,642**	,245	,255	1	,390**	,740**
	Sig. (2-tailed)	,000	,090	,078		,006	,000
	N	49	49	49	49	49	49
axe5	Pearson Correlation	,541**	,112	,382**	,390**	1	,739**
	Sig. (2-tailed)	,000	,445	,007	,006		,000
	N	49	49	49	49	49	49
total	Pearson Correlation	,771**	,501**	,480**	,740**	,739**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	49	49	49	49	49	49

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الصدق التمييزي

Group Statistics

	haut bas	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
saisf	haut	16	236,0000	9,74337	2,43584
	bas	16	184,7500	9,36305	2,34076

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
saisf	Equal variances assumed	,096	,759	15,171	30	,000	51,25000	3,37824	44,35072	58,14928
	Equal variances not assumed			15,171	29,953	,000	51,25000	3,37824	44,35026	58,14974

الثبات لألفا كرونباخ للبعد الاول

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,800	13

التجزئة النصفية للبعد الاول

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,736
		N of Items	7[a]
	Part 2	Value	,658
		N of Items	6[b]
	Total N of Items		13
Correlation Between Forms			,556
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,715
	Unequal Length		,716
Guttman Split-Half Coefficient			,712

a. The items are: v1, v2, v3, v4, v5, v6, v7.

b. The items are: v7, v8, v9, v10, v11, v12, v13.

الثبات لألفا كرونباخ للبعد الثاني

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,804	14

التجزئة النصفية للبعد الثاني

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,653
		N of Items	7[a]
	Part 2	Value	,761
		N of Items	7[b]
	Total N of Items		14
Correlation Between Forms			,539
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,701
	Unequal Length		,701
Guttman Split-Half Coefficient			,699

a. The items are: v14, v15, v16, v17, v18, v19, v20.

b. The items are: v21, v22, v23, v24, v25, v26, v27.

الثبات لألفا كرونباخ للبعد الثالث

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,570	11

التجزئة النصفية للبعد الثالث

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,043
		N of Items	6[a]
	Part 2	Value	,311
		N of Items	5[b]
	Total N of Items		11
Correlation Between Forms			,756
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,861
	Unequal Length		,862
Guttman Split-Half Coefficient			,814

a. The items are: v28, v29, v30, v31, v32, v33.

b. The items are: v33, v34, v35, v36, v37, v38.

الثبات لألفا كرونباخ للبعد الرابع

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,442	13

التجزئة النصفية للبعد الرابع

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,389
		N of Items	7[a]
	Part 2	Value	,436
		N of Items	6[b]
	Total N of Items		13
Correlation Between Forms			,104
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,188
	Unequal Length		,189
Guttman Split-Half Coefficient			,187

a. The items are: v39, v40, v41, v42, v43, v44, v45.

b. The items are: v45, v46, v47, v48, v49, v50, v51.

الثبات لألفا كرونباخ للبعد السادس

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,653	15

التجزئة النصفية للبعد السادس

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,554
		N of Items	8[a]
	Part 2	Value	,372
		N of Items	7[b]
	Total N of Items		15
Correlation Between Forms			,508
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,674
	Unequal Length		,675
Guttman Split-Half Coefficient			,670

a. The items are: v52, v53, v54, v55, v56, v57, v58, v59.

b. The items are: v59, v60, v61, v62, v63, v64, v65, v66.

الثبات لألفا كرونباخ للاستبيان ككل

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,836	66

التجزئة النصفية الاستبيان ككل

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,755
		N of Items	33[a]
	Part 2	Value	,707
		N of Items	33[b]
	Total N of Items		66
Correlation Between Forms			,651
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,789
	Unequal Length		,789
Guttman Split-Half Coefficient			,788

a. The items are: v1, v2, v3, v4, v5, v6, v7, v8, v9, v10, v11, v12, v13, v14, v15, v16, v17, v18, v19, v20, v21, v22, v23, v24, v25, v26, v27, v28, v29, v30, v31, v32, v33.

b. The items are: v34, v35, v36, v37, v38, v39, v40, v41, v42, v43, v44, v45, v46, v47, v48, v49, v50, v51, v52, v53, v54, v55, v56, v57, v58, v59, v60, v61, v62, v63, v64, v65, v66.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
total	Equal variances assumed	,111	,741	13,300	24	,000	37,000	2,782	31,258	42,742
	Equal variances not assumed			13,300	23,645	,000	37,000	2,782	31,254	42,746

الملحق رقم: (12) الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك العدواني

الصدق التمييزي

Group Statistics

	croups	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Total	haut	13	102,85	6,644	1,843
	bas	13	65,85	7,515	2,084

الثبات لألفا كرونباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,758	30

التجزئة النصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,448
		N of Items	15[a]
	Part 2	Value	,738
		N of Items	15[b]
	Total N of Items		30
	Correlation Between Forms		,526
Spearman-Brown Coefficient		Equal Length	,690
		Unequal Length	,690
	Guttman Split-Half Coefficient		,660

a. The items are: ag1, ag2, ag3, ag4, ag5, ag6, ag7, ag8, ag9, ag10, ag11, ag12, ag13, ag14, ag15.

b. The items are: ag16, ag17, ag18, ag19, ag20, ag21, ag22, ag23, ag24, ag25, ag26, ag27, ag28, ag29, ag30.

الملحق رقم : (13) : نتائج الدراسة الأساسية ببرنامج SPESS

<u>الفرضية العامة الأولى</u>

-توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين عدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لشعبة تقني رياضي و رياضيات

		satisfaction	Agressive
satisfaction	Pearson Correlation	1	,058
	Sig. (1-tailed)		,062
	N	700	700
agressive	Pearson Correlation	,058	1
	Sig. (1-tailed)	,062	
	N	700	700

الفرضية العامة الثانية

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لشعبة تقني رياضي

PairedSamplesCorrelations

		N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	ftmathsatis&ftmathagre	514	147,259	40,970	81,489	513	.000

الفرضية العامة الثالثة

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه و السلوك العدواني لشعبة رياضيات

PairedSamplesCorrelations

		N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	ftmathsatis&ftmathagre	186	136.914	29.451	63.402	185	.000

*الفرضية العامة الرابعة

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه حسب متغير التخصص

Group Statistics

Satisfaction12		N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
satisfaction	mathteq	514	2016.13	25.315	-2.189	698	
	math	186	220.98	26.149			,027

الفرضية الخامسة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه للشعبتين راجع لعامل التلميذ (البعد الأول)

Group Statistics

	satis1	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
satisfaction1	mathteq	514	49,48	8,050		698	
	math	186	46,91	7,223	4,022		,000

الفرضية العامة السادسة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه للشعبتين راجع لعامل الأستاذ (البعد الثاني)

Group Statistics

	Satis2	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
Satisfaction2	mathteq	514	43.11	10.956	4.586-	698	
	math	186	47.19	8.598			,000

الفرضية العامة السابعة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه للشعبتين راجع لعامل الاسرة (البعد الثالث)

Group Statistics

	Satis3	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
Satisfaction3	mathteq	514	1742	2.920	1.291-	698	
	math	186	17.72	3.244			,197

الفرضية العامة الثامنة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه للشعبتين راجع لعامل الرفاق (البعد الرابع)

Group Statistics

	Satis4	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
satisfaction1	mathteq	514	14.13	2.582	1.074-	698	284.
	math	186	14.37	2.609			

الفرضية العامة التاسعة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه للشعبتين راجع لعامل طبيعة الشعبة (البعد الخامس)

Group Statistics

	Satis5	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
satisfaction1	mathteq	514	41.31	6.174	1.188-	698	,236
	math	186	41.97	6.628			

الفرضية العامة العاشرة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدم الرضا عن التوجيه للشعبتين راجع لعامل المستشار (البعد السادس)

Group Statistics

	Satis6	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
satisfaction1	mathteq	514	50.68	7.499	3.111-	698	,002
	math	186	52.79	9.072			