

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي



قسم: علوم الاجتماعية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

علاقة الحاجات الإرشادية بالرضا عن التخصص الدراسي لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي

دراسة ميدانية مقارنة بثانويات مقاطعة الدبيلة

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر
في علوم تربية تخصص إرشاد وتوجيه

إشراف
د/زليخة جديدي

من إعداد الطالبة
سليمة تومي

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ	الرتبة	الصفة	المؤسسة الأصلية
الطاهر سعد الله	أستاذ محاضر أ	رئيسا	جامعة الوادي
زليخة جديدي	أستاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا	جامعة الوادي
علي خرف الله	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	جامعة الوادي

السنة الجامعية: 2018/2019

فكر وفكر

الحمد لله المنعم الكريم على توفيقه لنا في إنجاز هذا العمل . . .
عظيم الشكر والامتنان والتقدير والاحترام للأستاذة الفاضلة الدكتورة
"جديدي زليخة" التي أشرفت على هذا البحث من بدايته إلى نهايته . . .
مشرفة ومرشدة وناقدة . . . جزاكي الله عنا كل خير .
خالص الشكر والتقدير والاحترام لأعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم لمناقشة
هذا البحث . . . وتحمل أعباء قراءته وتقييمه وتزويدهم بآرائهم
وملاحظاتهم .
كل معاني الحب والاحترام والامتنان العائلة الكريمة نخص بالذكر:
الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما . . .
أخوتي وأخواتي الذين كانوا ولا يزالوا سنداً وعوناً لي في حياتي العلمية
والعملية .

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة الحاجات الإرشادية بالرضا عن التخصص الدراسي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي، ولقد افترضنا الفرضية العامة والتي كانت على النحو التالي: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحاجات الإرشادية والرضا عن التخصص الدراسي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي ولقد اندرجت تحت الفرضية العامة أربعة فرضيات جزئية.

ولاختبار الفرضيات أجرت الباحثة الدراسة على عينة مكونة من (94) تلميذ وتلميذة سنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وجذع مشترك آداب للموسم الدراسي 2019/2018، تم اختيارها بطريقة العرضية وباستخدام أدوات الدراسة التي تمثلت في ما يلي: مقياس الحاجات الإرشادية المعدل من طرف (أحمد صالح عبيد)، ومقياس الرضا عن التخصص الدراسي المعدل من طرف (داليا عبد الخالق عثمان يوسف) حيث تم التأكد من خصائصها السيكمترية وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي السببي المقارن، وباستعمال الأساليب الإحصائية التالية: (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، ألفا كرونباخ، اختبار "ت" لدلالة الفروق) وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية بين التلاميذ تعزى لصالح التلميذات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا عن التخصص الدراسي تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية بين تعزى لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا عن التخصص الدراسي تعزى لصالح التخصص العلمي.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحاجات الإرشادية والرضا عن التخصص الدراسي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

Summary of the study in English

The objective of this study was to reveal the relationship between the extension needs and the satisfaction with the scholastic specialization of the first year secondary students. We hypothesized that there was a statistically significant relation between the extension needs and the satisfaction with the scholastic specialization of the first year secondary students. The general four hypotheses are partial.

To test the hypotheses, the researcher conducted a study on a sample of (94) students and students of the first year secondary common trunk science and common trunk literature for the academic year 2018/2019, which was selected in a random way and using the study tools by (Ahmad Salh Abid) which are as follows: And the measure of satisfaction with the modified academic specialization by Dalia Abdel Khalek Othman Yousef, where its psychometric characteristics were ascertained. The comparative causal descriptive method was used, using the following statistical methods: (mean arithmetic mean, standard deviation, alpha kronbach, test) "T" to denote differences) To reach the following results:

- There are differences of statistical significance in the extension needs among students attributed to the benefit of students.
- There were no statistically significant differences in the degree of satisfaction with the school specialization due to gender variable.
- There are no statistically significant differences in the extension needs due to the variable of specialization (scientific / literary).
- There are differences of statistical significance in the degree of satisfaction with the academic specialization attributed to the benefit of scientific specialization.
- There is no statistically significant relationship between the extension needs and the satisfaction with the academic specialization of students in the first year secondary.

فهرس المحتويات

أ.....	شكر وتقدير
ب.....	ملخص الدراسة
د.....	فهرس المحتويات
ز.....	قائمة الجداول
ز.....	فهرس الأشكال
1.....	مقدمة

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

6.....	1. تحديد إشكالية الدراسة
10.....	2. فرضيات الدراسة
11.....	3. أهداف الدراسة
11.....	4. أهمية الدراسة
12.....	5. التعريفات الإجرائية للمفاهيم الدراسة

الفصل الثاني: الإرشاد النفسي والحاجات الإرشادية

14.....	تمهيد:
14.....	1. الإرشاد النفسي
21.....	2. الحاجات الإرشادية

40..... خلاصة الفصل:

الفصل الثالث: الرضا عن التخصص الدراسي

42..... تمهيد

42..... 1. تعريف الرضا

43..... 2. تعريف الرضا عن التخصص الدراسي

44..... 3. أهمية الرضا عن التخصص الدراسي

47..... 4. نظريات الرضا عن التخصص الدراسي

51..... 5. المبادئ المحققة للرضا عن التخصص الدراسي

54..... 6. العوامل المؤثرة في الرضا عن التخصص الدراسي

60..... خلاصة الفصل

الفصل الرابع: الدراسات السابقة

62..... تمهيد

62..... 1. الدراسات التي تناولت الحاجات الإرشادية

65..... 2. الدراسات التي تناولت الرضا عن التخصص الدراسي

68..... 3. تعقيب عن الدراسات السابقة

71..... خلاصة الفصل

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد	74
1. منهج الدراسة	74
2. الدراسة الاستطلاعية:	75
3. الدراسة الأساسية	76
4. الأساليب الإحصائية المستخدمة	83
خلاصة الفصل	84

الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيد:	86
1. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى	86
2. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية	88
3. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة	90
4. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة	92
5. مناقشة وتفسير الفرضية العامة	94
خلاصة ومقترحات	95
قائمة المراجع	97
الملاحق	107

قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم
76	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	01
77	يمثل مفتاح تصحيح مقياس الحاجات الإرشادية	02
79	يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الطرف العلوي والطرف السفلي لمقياس الحاجات الإرشادية	03
80	يمثل معامل ثبات مقياس الحاجات الإرشادية	04
80	يمثل مفتاح تصحيح مقياس الرضا عن التخصص الدراسي	05
81	يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الطرف العلوي والطرف السفلي لمقياس الرضا عن التخصص الدراسي	06
81	يمثل معامل ثبات مقياس الرضا عن التخصص الدراسي	07
82	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	08
82	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص	09
86	يوضح نتائج الفرضية الجزئية الأولى	10
88	يوضح نتائج الفرضية الجزئية الثانية	11
90	يوضح نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	12
92	يوضح نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	13

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم
24	يوضح استعادة التوازن عند خفض الحافز	01
28	يوضح هرم ماسلو للحاجات	02

مقدمة

يعتبر الإرشاد النفسي من الخدمات الضرورية التي ينبغي أن تتوفر داخل المؤسسات التربوية، والتي تسعى إلى تنمية شخصية المتعلم في جمع مجالات النفسية، التربوية، الاجتماعية، وإشباعها دون الإخلال بالمجتمع المدرسي خاصة والمجتمع عموماً وهذا الإشباع الذي يمكن الفرد من مواكبة تطورات العصر وتغيراته ومواجهة المشاكل التي التعليم داخل وخارج الوسط المدرسي.

فالتلميذ بحكم المرحلة العمرية التي يجتازها داخل المؤسسة التعليمية، لديه مجموعة من الحاجات التي تقتضيها طبيعة المرحلة يسعى إلى إشباعها، وهذه الأخيرة تتعلق بحالته النفسية، والصحية، والاجتماعية، والأسرية، والاقتصادية، والتربوية، والهدف منها هو تحديد هذه الحاجات، والتعرف على قدرات التلميذ وفهم طموحاته ومساعدته في حل مشاكله. وإشباع هذه الحاجات وخفض التوتر الذي يعاني منه التلميذ يؤدي إلى توافقه النفسي والاجتماعي، وعدم الاهتمام بحاجات ورغبات التلميذ في هذه المرحلة يولد التوتر الانفعالي، ويشد الصراع وبشكل خاص لتلاميذ سنة الأولى ثانوي كونهم يمرون بخبرة أولية تتعلق بتخصصات جديدة قد يكون تم توجيههم إليها عن رغبة وميل أو قد وجه إليه من طرف آخر دون مراعاة رغباتهم، وقدراتهم، وإمكانياتهم وهو ما يجعل التلميذ يشعر بعدم الرضا عن التخصص الدراسي الذي وجه إليه، مما يعرقل مساره الدراسي إما بالفشل، أو التسرب الدراسي، وهو ما يؤدي إلى غموض مستقبله المدرسي والمهني، لذا ركزت المؤسسات التربوية على خدمات الإرشاد النفسي التي تعمل على مساعدة التلميذ على الوجهة الصحيحة من خلال تزويده بالمعلومات التي من شأنها مساعدته على إشباع حاجاته الإرشادية الدراسية من خلال المرشد النفسي.

ولقد جاءت دراستنا لمحاولة الكشف عن علاقة الحاجات الإرشادية بالرضا عن التخصص الدراسي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي، وتحقيقاً للأهداف المذكورة، فقد تم تقسيم هذه الدراسة إلى ستة فصول موزعة على جانبين نظري وتطبيقي.

وقد تضمن الجانب النظري أربعة فصول، حيث تناول الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها وتم التطرف فيه إلى أهدافها، أهميتها، فرضياتها، المفاهيم الإجرائية للدراسية.

الفصل الثاني: تناول الإرشاد النفسي والحاجات الإرشادية وتم التطرق فيه إلى مفهوم الإرشاد النفسي، الحاجة إليه، أهدافه، ومفهوم الحاجات الإرشادية، بعض المفاهيم المرتبطة بها، نظريات الحاجات، أصنافها، أبعادها، المشكلات الناتجة عن عدم إشباع الحاجات، حاجات المراهق.

الفصل الثالث: تناول الرضا عن التخصص الدراسي وتم التطرق فيه إلى مفهوم الرضا، الرضا عن التخصص الدراسي، أهميته، نظرياته، المبادئ المحققة له، العوامل المؤثرة فيه.

الفصل الرابع: تناول الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الحاجات الإرشادية، والدراسات المتعلقة بمتغير الرضا عن التخصص الدراسة.

أما الجانب التطبيقي فتضمن فصلين **الفصل الخامس:** تناول الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وتم التطرق فيه إلى المنهج المستخدم، والدراسة الاستطلاعية، أهدافها، عينتها، إجراءاتها، ونتائجها، والدراسة الأساسية وأدواتها، عينتها، حدودها، وإجراءاتها، مع الأساليب الإحصائية.

الفصل السادس: تم التطرق فيه إلى عرض وتحليل فرضيات الدراسة في جداول إحصائية ومناقشتها مما يتفق أو يختلف مع الدراسات السابقة، وتقديم خلاصة ومجموعة من الاقتراحات مع ذكر قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

- 1- تحديد إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

1. تحديد إشكالية الدراسة

تهتم المؤسسات التربوية، بتنمية الجانب النفسي والمعرفي للتلاميذ في العملية التعليمية وتحقيق توافق التلميذ مع نفسه ومع ما يحيط به خاصة في ظل للتغيرات التي تطرأ على حياة الفرد من جهة، ومن جهة أخرى التقدم العلمي والتكنولوجي الذي تشهده مختلف مناحي الحياة، ونتيجة للتغيرات الأسرية، والاجتماعية، والاقتصادية، وآثارها التي تنعكس على حياة التلميذ وإفرازها العديد من المشكلات، التي تقف عائق أمام إشباع حاجات الفرد الضرورية رغم الجهود التي تبذلها المؤسسات التعليمية خاصة في المدارس الثانوية.

وباعتبار مرحلة التعليم الثانوي من أهم المراحل التي يمر بها التلميذ نظرا لاقترانها بفترة المراهقة التي تعرف على أنها فترة عواصف وتوتر وشدة، بحيث تهيئ التلميذ في حدوث معيقات نفسية، واجتماعية، وجسمية، وعقلية وذلك إما بسبب التغيرات الجسدية التي تطرأ عليه، أو عدم تقبله للآخرين، أو عدم قدرته على الاستيعاب لبعض المناهج الدراسية، كذلك الضغط النفسي الذي يكون على الطالب نتيجة الجهد الذي يبذله في هذه المرحلة والتوتر الشديد، والخوف من الفشل وعدم تحقيق مطالبه، كل هذه الصعوبات قد تضع حاجزا بينها وبين حاجات المراهق وباعتباره في هذه المرحلة قاصرا على تحقيق وتحديد أهدافه بنفسه فهو بحاجة إلى تحقيق حاجاته النفسية والاجتماعية والدراسية، وإعداده للحياة العملية والاجتماعية وتحمل المسؤولية واكتمال النضج الجسمي والعقلي والانفعالي سواء كان بالنسبة للإناث أو الذكور.

ونتيجة ما يصادف التلميذ في هذه المرحلة من مشكلات تجعله يعيش في صراع بينه وبين نفسه، وللمواجهة هذه التغيرات والصراعات التي يعيشها يجب التركيز على خدمات الإرشاد النفسي التي يقدمها المرشد النفسي داخل المؤسسات التعليمية. والذي يعرفه "حامد زهران" على أنه عملية بناءة، تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيا وتربويا ومهنيا وأسريا وزوجيا. (سفيان، 2004، 195)

فالإرشاد النفسي داخل المؤسسات التعليمية له دور كبير في مساعدة التلميذ على فهم نفسه، وفهم محيطه الدراسي، وتحقيق التوافق النفسي، وكذلك العكس فعدم إشباع حاجات التلميذ وتحقيق رغباته، يؤدي ذلك به إلى الشعور بالنقص وعدم التوافق النفسي، وحدوث العديد من المشكلات خاصة المدرسية مثل التسرب الدراسي، أو التأخر الدراسي، والمشكلات النفسية كالقلق والتوتر والشعور بعدم النجاح وعدم الثقة بالنفس.

ومن هنا يمكننا القول من الخدمات التي يقدمها المرشد النفسي لدى التلميذ في هذه المرحلة تحديد الحاجات الإرشادية داخل المؤسسات التربوية، من خلال معرفته للمشاكل التي تواجه التلميذ والتي لها تأثير على مسيرته الدراسية وتوافقهم النفسي، وتعرف هذه الحاجات حسب "يوسف مصطفى القاضي" هي افتقاد أمر مفيد وضروري ومرغوب فيه وأساسي وهذا الافتقاد الذي يسبب اختلال التوازن في الفرد حيث يتجلى هذا الافتقاد في الجانب الإرشادي كحاجة أساسية للفرد أثناء نموه كما تكون في جميع نواحي حياة الفرد الشخصية سواء النفسية، الاجتماعية، التربوية. (بوثلجة، 2007، 37)

وتمثل إشباع حاجة التلميذ في الحاجة إلى الأمن والحاجة إلى الحب والتقبل، هي العامل الأساسي في تحقيق شخصية سوية ومتكاملة، والإحباط في إشباع هذه الحاجات هو السبب الرئيسي في تكوين اختلال في شخصية التلميذ وينتج عنه العديد من المشكلات كالقلق والتوتر والاضطراب النفسي. أما بالنسبة للحاجات العامة للتلميذ في المرحلة الثانوية هي الحاجة إلى الاختيار التخصص أو الاختيار المهني المناسب مع قدراته وإمكاناته، والتغلب على مشكلاته الدراسية والنفسية وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والتربوي. وهذا ما أدى إلى اهتمام العديد من المختصين في مجال الإرشاد النفسي للتعمق في معرفة الحاجات الإرشادية المتنوعة للتلاميذ، والعمل على إشباعها وتحقيقها بطرق صحيحة وسليمة وتحقيق التوافق النفسي، والصحة النفسية، وتحقيق الذات، وهذا ما جاءت به دراسة رزق(2005) التي توصلت إلى أن المشكلات التي يعانون منها هي: مشكلات دراسية، وشخصية، انفعالية، أسرية، اجتماعية، صحية. بالإضافة إلى دراسة عصفور(2004) توصلت إلى أن أهم الحاجات الإرشادية لدى الطالبة هي العمل على تحسين التحصيل الدراسي للطالب، واكتساب ثقة الوالدين، وتطوير القدرات والإمكانات الدراسية. وقد جاءت

الحاجات مرتبة حسب الأولوية كالتالي: حاجات مدرسية، حاجات مهنية، حاجات نفسية، حاجات أسرية، حاجات اجتماعية.

وهذا ما دل على أن هذه العوامل من أهم المتغيرات التي قد تعيق أداء التلميذ داخل المدرسة، وبالتالي قد تؤدي إلى تعرقل سيرورة العملية التعليمية، وحدث العديد من المشاكل، خاصة خلال المرحلة الثانوية التي تشهد العديد من الضغوطات النفسية والاجتماعية. مما ينتج عنها تدنى مستوى التحصيل أو الرسوب الدراسي.

ونتيجة لإشباع حاجات التلميذ والتوافق النفسي للتلميذ داخل المؤسسة التربوية، فيسمح ذلك له بالتقدم الدراسي والإنجاز والتفوق والتحصيل المرتفع والشعور بالطمأنينة، ومن أهم الحاجات التي يجب التركيز عليها التي تعكس أداء التلميذ هي اختيار نوع الدراسة التي سيقومون بدراستها، التي تتناسب مع قدراتهم وميولهم فهناك بعض التلاميذ يختارون تخصص بصفة تلقائية لا يعرفون طبيعة المواد أو التخصصات التي سوف يزاولونها، وهذا ما يدفع بهم إلى الفشل، أو الرسوب، أو التسرب الدراسي. لذلك يعتبر الرضا عن التخصص الدراسي له أهمية كبيرة بالنسبة لتلميذ في المرحلة الثانوية. حيث يرى الديب (1997) أن الرضا عن التخصص الدراسي " هو حالة داخلية في الطالب تظهر في سلوكه واستجاباته وتشير إلى تقبله لتخصصه الدراسي الماضي والحاضر وتقاؤه بمستقبل حياته وتقبله لبيئته المدركة وتفاعله مع خبراته وعلى هذا فإن رضا الطالب لذاته كجزء من البيئة وتقبله للآخرين" (الديب، 1987، 138)

ويعتبر رضا التلاميذ عن تخصصاتهم الدراسية في العملية التعليمية وما تحتويه من مناهج وأساليب تقويم وبرامج، وما تقدمه هذه التخصصات من خبرات ومعلومات من المؤشرات التي تساهم في نجاح التلميذ وتفوقه في مساره الدراسي وتحقيق رغباته في المستقبل لاتجاهه المهني الذي يحلم به وذلك نتيجة لتوافقه النفسي والشعور بالراحة اتجاه هذا التخصص، فالاختيار الصحيح والمناسب لقدرات التلميذ يساهم بشكل كبير في رفع دافعية التعلم ومستوى الطموح، وهذا ما توصلت إليه دراسة مجدي حبيب (1990) بحيث توصل إلى وجود مستوى رضا مرتفع للطلبة وجاءت الفروق في الرضا باختلاف التخصص في حين أنه لا يوجد فروق في الرضا باختلاف الجنس، كما جاءت دراسة عبد الله بن حلفان

بن عبد الله آل عايش (2008): وتوصل الباحث إلى مستوى رضا الطلبة على البرنامج الدراسي قبول إلى حد ما كما سجل إن رضاهم عن الإعداد الأكاديمي أعلى من كل من الإعداد المهني والثقافي.

ومن بين الأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى عدم رضا التلميذ عن تخصصه الدراسي داخل المدرسة أو خارجها، إما أن يكون هناك تقصير من قبل المرشد الطلابي أو المدرس بحد ذاته في توجيه التلميذ توجيهها صحيحا، كذلك قد يكون هناك تعارض بين المواد الدراسية والصورة المستقبلية التي يرسمها التلميذ في ذهنه حول التخصص الجامعي أو المهني ويكون هناك اختلاف بينه وبين أسرته فبعض الأسر تفرض عن أبناءهم التخصص الدراسي وهذا ما أشارت إليه دراسة مصطفى محمد الصفتي (1980): توصلت أن هناك فروق بين الطلبة والطالبات في الرضا عن الدراسة لصالح الطالبات، وهناك فروق بين طلاب القسم العلمي والقسم الأدبي، في الرضا عن الدراسة لصالح طلاب القسم العلمي

ولذلك يجب ألا يقتصر الاهتمام بالتلاميذ المرحلة الثانوية على الجانب المعرفي في مجال التحصيل والتفوق، وإنما يجب أن يمتد إلى الجانب الانفعالي في شخصية التلميذ، إذ لو تعرض هذا الجانب إلى الخلل أو الضغوط، ستكون آثار سلبية على الجانب المعرفي، فتفوق التلميذ مع بيئته الدراسية ورضاه عنها وعن اختصاصه الدراسي الذي اختاره ليكون مهنة المستقبل، يتطلب إشباعا لحاجاته النفسية والاجتماعية والمعرفية، كما أن رضا التلميذ عن اختصاصه الدراسي وما يمكن أن يحققه له من توافق نفسي واجتماعي، يؤدي إلى أن تكون فرص النجاح أمامه أكبر وأفضل، إذا وجد أن هناك علاقة إيجابية بين التوافق والتحصيل، مما يمكن التلميذ أن ينهي دراسته في وقتها المحدد. (الزعبي، 183، 2013)

وبالتالي رضا التلميذ عن التخصص الذي يدرس فيه يمثل مؤشرا لرضا عن قدراته ونجاحه، وتحصيله الدراسي الجيد، وهذا ما دفع إلى اهتمام المؤسسات التربوية بالتلميذ خلال العملية التعليمية خاصة خلال مرحلة المراهقة في التعليم الثانوي، بإشباع حاجاته ومساعدته في انتقاء نوع الدراسة أو التخصص الملائم لإمكاناته، والتغلب على الصعوبات الدراسية وتزويده بالمعلومات التربوية التي تساعد التلميذ على فهم ذاته والتخطيط الجيد لمستقبله.

ومن خلال ما تطرقنا إليه نستطيع القول أن مرحلة تحديد الحاجات الإرشادية من أهم مراحل عمل المرشد داخل المؤسسات التربوية وذلك بمعرفة أنماط المشكلات التي تواجه التلميذ والتي تؤثر بشكل أو بآخر على درجة رضاهم عن الدراسة ومن هذا المنطلق نطرح التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية والرضا عن التخصص الدراسي لدى طلبة سنة أولى ثانوي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي تعزى متغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي تعزى متغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى تلاميذ التخصص (العلمي/الأدبي)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي لدى تلاميذ التخصص (العلمي/الأدبي)؟

2. فرضيات الدراسة

الفرضية العامة:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية والرضا عن التخصص الدراسي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

وتتدرج ضمن هذه الفرضية الفرضيات الجزئية التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية بين التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي بين التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية بين التلاميذ تعزى لمتغير التخصص.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي بين التلاميذ تعزى لمتغير التخصص.

3. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن العلاقة بين الحاجات الإرشادية والرضا عن التخصص الدراسي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.
- معرفة الفروق بين الجنسين في الحاجات الإرشادية والرضا عن التخصص الدراسي.
- معرفة الفروق في الحاجات الإرشادية والرضا عن التخصص الدراسي بين تلاميذ التخصص العلمي وتلاميذ التخصص الأدبي.
- دراسة المتغيرات دراسة نظرية بتصميم الأدوات.

4. أهمية الدراسة

- إلقاء الضوء على الدور الذي يقوم به المرشد النفسي داخل المؤسسات التربوية في مواجهة المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ومساعدتهم على تحديد حاجاتهم الإرشادية والعمل على إشباعها بصورة منظمة ومتكاملة.
- توجيه وإرشاد التلميذ توجيه سليم وصحيح يتوافق مع قدراته وإمكانياته، مما يجعله راضا عن تخصصه الدراسي في مختلف الشعب المتاحة في التعليم الثانوي.
- تساعد هذه الدراسة العاملين في مجال الصحة النفسية على إعداد وبناء برامج إرشادية لمساعدة التلاميذ عبر المتوافقين دراسيا.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ والكشف عن المشكلات النفسية والاجتماعية والأسرية التي تحد من إشباع حاجات التلميذ والتي تعرقل مساره الدراسي.
- التعرف عن الحاجات الإرشادية لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي ومدى ارتباطها بالرضا عن التخصص الدراسي.

5. التعريفات الإجرائية للمفاهيم الدراسية

1-5. الحاجات الإرشادية

هي الحاجات التي يشعر الفرد بنقص من دونها، ويسعى إلى إشباعها من أجل مساعدته على تحقيق التوافق النفسي، والاجتماعي، والتربوي. وهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ عند الإجابة على بنود استبيان الحاجات الإرشادية المستخدم في هذه الدراسة.

2-5. الرضا عن التخصص الدراسي

هو شعور الفرد بالراحة النفسية اتجاه التخصص الذي يدرس فيه سواء شعبة العلوم أو الأدب. وهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ عند الإجابة على فقرات مقياس الرضا عن التخصص المستخدم في هذه الدراسة.

3-5. التعليم الثانوي

هو مرحلة من مراحل التعليم الحاسمة التي تحدد وجهة التلميذ نحو مستقبله الجامعي أو المهني. وهو الطور الثالث من الرحلة التعليمية، ويتكون من ثلاث مستويات، مستوى أولى ثانوي، مستوى ثانية ثانوي، مستوى ثالثة ثانوي.

4-5. تلاميذ السنة الأولى ثانوي

هم التلاميذ الذين يرتبون في المستوى الأول من التعليم الثانوي وتتراوح أعمارهم من 15-20 سنة، ويتفرعون إلى جذع مشترك علوم وجذع مشترك آداب.

الفصل الثاني: الإرشاد النفسي والحاجات الإرشادية

تمهيد

1- الإرشاد النفسي

- 1-1. تعريف الإرشاد النفسي
- 1-2. حاجة إلى الإرشاد النفسي
- 1-3. أهداف الإرشاد النفسي

2- الحاجات الإرشادية

- 2-1. تعريف الحاجة
- 2-2. تعريف الحاجات الإرشادية
- 2-3. بعض المفاهيم المرتبطة بالحاجات الإرشادية
- 2-4. النظريات المفسرة للحاجات
- 2-5. تصنيف الحاجات الإرشادية
- 2-6. أبعاد الحاجات الإرشادية
- 2-7. المشكلات الناتجة عن عدم إشباع الحاجات
- 2-8. الحاجات الإرشادية للمراهق

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن حاجة الفرد كثيرة ومتنوعة يسعى دائماً إلى تحقيقها من خلال التعبير عنها رغبة في التخلص من المشكلات التي يعاني منها، وتأتي عملية الإرشاد النفسي من أجل مساعدة التلميذ على تحقيق الأهداف المرجوة والمنشودة لديه، باعتباره مراهق في المرحلة الثانوية لديه مجموعة من الحاجات التي يسعى إلى إشباعها مثل التكيف الدراسي، والتوافق النفسي، والصحة النفسية لتلميذ، ومساعدته على فهم ذاته ومعرفة إمكاناته، خاصة خلال هذه مرحلة، من أجل أن يصبح التلميذ له القدرة على مواجهة المشكلات التي قد تواجهه.

1. الإرشاد النفسي

1-1. تعريف الإرشاد النفسي:

الإرشاد النفسي هو عملية تهدف إلى مساعدة الفرد على تحقيق ذاته حيث يكتشف الفرد نفسه واستعداداته وقدراته بما يؤدي إلى تكيفه وسعادته وصحته النفسية.

(جميل، 2005، 18)

هو العملية الرئيسية في خدمات التوجيه النفسي ويشمل الإرشاد إلى العلاج النفسي والإرشاد إلى التدريس، وهو عبارة عن إرشاد فردي أي وجها لوجها وجماعي وهو يمثل الجزء العملي في ميدان التوجيه. وقد يكون مباشر أو غير مباشر. (الفرخ وتيم، 1999، 13)

يعرفه حامد زهران (1980) أنه عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته لكي يصل إلى تحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي.

(حسين، 2004، 14)

عرفت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (A.P.A) الإرشاد النفسي: بأنه عملية تهدف إلى مساعدة الأفراد نحو التغلب على معيقات نموهم الشخصي التي تعترضهم وكذلك مساعدتهم نحو تحقيق النمو الأفضل لمصادرهم الشخصية. (أبوزعزع، 2009، 21)

عرفه (Wreen،1951) الإرشاد النفسي على أنه: علاقة دينامية هادفة بين شخصين، حيث تختلف الإجراءات التي يشترك فيه كل من المرشد والمسترشد تبعاً لطبيعة حاجات المسترشد والتي تعتبر أهمها جميعاً تأكيد وتوضيح الذات بواسطة المسترشد نفسه.
(عمر، 1987، 64)

يعرف الإرشاد النفسي بأنه شكل من أشكال المساعدة النفسية المتخصصة مهنيًا في حل المشكلات الإنسانية يتضمن عدداً كبيراً من الإجراءات التربوية والتدريبية والرعاية والمساعدات الداعمة، يتوجه إلى فئات عريضة من الناس في جميع مراحلهم العمرية.
(رضوان، 2009، 562)

عرف لطفى فطيم 1985: الإرشاد النفسي بأنه: معاونة الأفراد على القيام بدور مثمر في بيئتهم الاجتماعية سواء كان هذا الفرد مريضاً أو سليماً أو سويلاً أو شاذاً، ويكون التركيز فيه على مزايا الشخص ومهاراته ونواحي قوته، وإمكانيات نموه، ولا يتناول الإرشاد اضطرابات الشخصية إلا بوصفها عقبات تقف في وجه تقد الفرد. (غانم، 2006، 44)

الإرشاد النفسي يتركز على الفرد ذاته أو على الجماعة ذاتها بهدف إحداث التغيير في النظرة وفي التفكير وفي المشاعر والاتجاهات نحو المشكلة ونحو الموضوعات الأخرى التي ترتبط بها، ونحو العالم المحيط بالفرد أو الجماعة. (كفافي، 1999، 11)

ومن خلال ما ذكرنا من تعاريف نستنتج أن الإرشاد النفسي عملية تهدف إلى مساعدة التلميذ على مواجهة المشكلات التي قد تعيق أدائه الدراسي، وتتم هذه العملية بين المرشد النفسي والمسترشد الذي تواجهه بعض العوائق الدراسية.

2-1. الحاجة إلى الإرشاد النفسي:

نظراً لما يشهده عصرنا الحالي من اختلاف وتسارع يستوجب ضرورة الحاجة إلى الإرشاد النفسي واستخدامه داخل المؤسسات التربوية وذلك يعود إلى الأسباب التالية.

1-2-1. التغيرات المصاحبة لنمو الفرد:

يمر الإنسان خلال مراحل نموه بفترات حرجة، كما يتعرض لتغيرات جسمية ونفسية واجتماعية وعقلية وغيرها، وفي كثير من الأحيان يصاحب تلك التغيرات مشكلات يشعر معها أنه بحاجة إلى من يساعده، ويقف إلى جانبه في التغلب عليها، ويواجه الأفراد في مراحل نموهم العادية مشكلات متنوعة، مثل عدم القدرة على اتخاذ القرارات المهمة كاختيار المهنة أو الزوجة أو نوع الدراسة، فتظهر لديهم حاجة أكيدة لمن يساعدهم في ذلك.

1-2-2. التغيرات التربوية:

الحاجة إلى الإرشاد في المدارس والجامعات أكثر إلحاحاً، بسبب ازدياد أعداد الطلبة فيها، وتنوع التخصصات الدراسية.... ففي مجال التعليم قد لا يستطيعون التكيف مع التطورات التي تحدث في المناهج، أو في ازدياد أعداد الطلبة وما ينتج عن ذلك من تفاعل بينهم، أو في دخول التكنولوجيا إلى المجال التربوي، أو في تعدد مجالات التخصصات الدراسية، والمجالات المهنية، كل ذلك وغيره أسهم في ازدياد حالات القلق والحيرة لدى الطالبة، وولد لدى البعض منهم عدم القدرة على مسايرة تلك التغيرات المتسارعة فأصبحوا بحاجة إلى الإرشاد النفسي ليساعدهم في التغلب على آثار تلك التغيرات، ويبعد عنهم ذلك القلق، ويسهل عملية تكيفهم مع هذه المستجدات.

1-2-3. التغيرات الأسرية:

من أهم مظاهر التغيرات الأسرية ما يلي:

- ظهور الأسرة الزوجية الصغيرة المستقلة، وضعف العلاقات بين أفرادها، وأصبح الأولاد يتزوجون ويتركون الأسرة ويستقلون، ويعيش الوالدان وحيداً، وحتى الزيارات أصبحت قليلة وربما اقتصر على المناسبات والأعياد.
- ظهور مشكلات أسرية مثل السكن، ومشكلات الزواج ومشكلات تنظيم الأسرة ومشكلات الشيخوخة.
- خروج المرأة إلى العمل لتدعيم الأسرة اقتصادياً مما أدى إلى تغير العلاقات مع الزوج والأولاد وفي المجتمع بصفة عامة وأدى إلى ظهور مشكلات من نوع جديد.

- ظهور مشكلات جديدة مثل تأخر الزواج أو الامتناع عن الزواج أو العنوسة وحالات الأم غير المتزوجة والأب غير المتزوج....إلخ.

1-2-4. التغيرات الاجتماعية:

طرأت على المجتمعات بصورة عامة تغيرات سريعة شملت بعض العادات والتقاليد والمعايير الاجتماعية للسلوك، ووسائل الضبط الاجتماعي، وكذلك التغير في بعض القيم وما ينشأ عنه من صراع قيمي... وصاحب ذلك التغير تقدم سريع في وسائل الاتصال بين الشعوب، وما تحمله من أنماط وعناصر ثقافية مختلفة، وأحيانا متناقضة، كل ذلك أسهم في زيادة القلق والتوتر لدى الأفراد، وجعلهم بحاجة للخدمات الإرشادية أكثر من أي وقت مضى. (عتوته، 2018، 13-14)

1-2-5. التقدم العلمي والتكنولوجي:

يشهد العالم الآن تقدما علميا وتكنولوجيا تتزايد سرعته في شكل متوالية هندسة، لقد أصبح التقدم العلمي والتكنولوجي يحقق في عشر سنوات ما كان يحققه في خمسين سنة، ولقد حقق في الخمسين سنة الماضية ما حققه في المائتين سنة السابقة والتي حقق فيها مثل ما حققه التقدم العلمي منذ فجر الحضارة. (أبو أسعد، 2012، 20)

ومن أهم معالمه ما يلي:

- زيادة المخترعات الجديدة، واكتشاف الذرة واستخدامها في الأغراض السلمية.
- سيادة الميكنة والضغط الآلي في مجال العلم والعمل والإنتاج.
- تغير الاتجاهات والقيم والأخلاقيات وأسلوب الحياة.
- تغيير النظام التربوي والكيان والاقتصادي والمهني.
- زيادة الحاجة إلى إعداد صفوة ممتازة من العلماء لضمان التقدم العلمي والتكنولوجي وتقدم الأمم.
- زيادة التطلع إلى المستقبل والتخطيط له وظهور علم المستقبل. (عتوته، 2018، 15)

إن الحاجة إلى الإرشاد النفسي أصبحت شيء مهم خلال التغيرات التي تطرأ على الفرد خلال مرحلة المراهقة كذلك الظروف الأسرية والاجتماعية التي يعيشها التلميذ التي قد تعيق طموحه الدراسي ومستقبله، كذلك التقدم التكنولوجي والعلمي الذي حول العالم إلى قرية صغيرة.

3-1. أهداف الإرشاد النفسي:

تختلف أهداف عملية الإرشاد النفسي وتتنوع باختلاف مجالاته أو باختلاف المسترشدين أو باختلاف النظرية الإرشادية ولكن هناك اتفاق على أن الهدف العام لعملية الإرشاد النفسي هو تحقيق أقصى درجات توافق المسترشد، وعموماً، نستطيع أن نلخص أهداف الإرشاد النفسي في النقاط التالية:

1-3-1. تحقيق الذات:

وهو الهدف الرئيسي للتوجيه والإرشاد النفسي، وهناك هدف بعيد المدى وهو توجيه الذات، أي تحقيق قدرة الفرد على توجيه حياته بنفسه بذكاء وبصيرة وكفاية في حدود المعايير الاجتماعية وتحديد أهداف للحياة وفلسفة واقعية لتحقيق هذه الأهداف ويعمم هذا الهدف حيث يصبح (تسهيل النمو العادي) وتحقيق مطالب النمو حتى يتحقق النضج النفسي، ويقصد بالنمو هنا النمو السوي الذي يتضمن التحسن والتقدم وليس مجرد التغير، وتجدر الإشارة إلى ضرورة العمل مع الفرد بحسب حالته سواء كان عادياً أو متوقفاً أو ضعيفاً عقلياً أو متأخراً دراسياً أو جانحاً... ومساعدته في تحقيق ذاته إلى درجة يستطيع فيها أن ينظر إلى نفسه فيرضى عما ينظر إليه... أي أن يكون مفهوم موجب نحو ذاته.

(عياد والخضري، 1995، 18)

ويقول (كارل روجز) أن الفرد لديه دافع أساسي يوجه سلوكه وهو دافع تحقيق الذات نتيجة لوجود هذا الدافع فإن الفرد لديه استعداد دائم لتنمية فهم ذاته ومعرفة وفهم وتحليل نفسه وفهم استعداداته وإمكاناته أي تغيير نفسه وتقوميتها وتوجيه ذاته ويتضمن ذلك تنمية بصيرة العميل.

حيث يركز الإرشاد النفسي على مساعدة المسترشد على تحقيق ذاته مهما كانت الإمكانيات الموجودة عنده، وحتى يتمكن المرشد النفسي من مساعدة المسترشد على تحقيق ذاته يسعى دوماً إلى أن يكون لديه مفهوم إيجابي وواقعي عن ذاته، وذلك من خلال رفع ثقته بنفسه، ليساعد في احترامها وفي الشعور بالأهمية.

ويعتبر مفهوم الذات مفهومًا نسبيًا يختلف باختلاف الأفراد، وإن الاختلاف بين الأشخاص المحققين لذواتهم وغير المحققين لذواتهم هو اختلاف في الدرجة وليس في النوع، وعليه فإن الهدف الرئيسي للإرشاد النفسي بصورة عامة هو مساعدة الفرد على تحقيق ذاته في مختلف المجالات عن رغبة ودون إكراه أو رهبة. (أبو يوسف، 2008، 25)

1-3-2. تحقيق التوافق:

من أهم أهداف التوجيه والإرشاد النفسي تحقيق التوافق، أي تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد والبيئة، وهذا التوازن، يتضمن إشباع حاجات الفرد ومقابلة متطلبات البيئة.

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

ويجب النظر إلى التوافق النفسي نظرة متكاملة بحيث يتحقق التوافق المتوازن في كافة مجالاته.

ومن أهم مجالات تحقيق التوافق ما يلي:

- **التوافق الشخصي:** أي تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والعضوية والسيولوجية والثانوية المكتسبة، ويعبر عن سلم داخلي حيث يقل الصراع، ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مرحله المتتابعة.
- **التوافق التربوي:** وذلك عن طريق مساعدة الفرد في اختيار أنسب المواد الدراسية والمناهج في ضوء قدراته وميوله وبذل أقصى جهد ممكن بما يحقق النجاح الدراسي.

- **التوافق المهني:** ويتضمن الاختيار المناسب للمهنة والاستعداد علميا وتدريبيا لها والدخول فيها والانحياز والكفاءة والشعور بالرضا والنجاح، أي وضع العامل المناسب في العمل المناسب بالنسبة له وبالنسبة للمجتمع.
- **التوافق الاجتماعي:** ويتضمن السعادة مع الآخرين، والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية وقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم وتحمل المسؤولية الاجتماعية، والعمل لخير الجماعة، وتعديل القيم مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية، ويدخل ضمن التوافق الاجتماعي والتوافق الأسري والتوافق الزوجي. (زهران، 1998، 40-41)

3-3-1. تحقيق الصحة النفسية:

إن الهدف العام والشامل للتوجيه والإرشاد النفسي هو تحقيق الصحة النفسية وسعادة وهناء الفرد ويلاحظ هنا فصل تحقيق الصحة النفسية كهدف عن تحقيق التوافق كهدف يرجع إلى أن الصحة النفسية والتوافق النفسي ليسا مترادفين فالفرد قد يكون متوافقا مع بعض الظروف وفي بعض المواقف ولكنه قد يكون صحيحا نفسيا لأنه يساير البيئة خارجيا ولكنه يرفضها داخليا. (ناسو، د س، 278)

ويعرف هادفيلد الصحة النفسية: هي التعبير الكامل والحر عن كل طاقاتنا الموروثة والمكتسبة، وهي تعمل بتناسق فيما بينها في اتجاهها نحو هدف أو غاية للشخصية من حيث هي كل. (عتوته، 2018، 21)

4-3-1. تحسين العملية التربوية:

لا يمكن فصل التوجيه عن العملية التربوية إذ أن هذه الأخيرة في أمس الحاجة إلى خدمات التوجيه وذلك بسبب الفروقات الفردية بين الطلاب، اختلاف المناهج، ازدياد عدد الطلبة، ازدياد المشكلات الاجتماعية كما وكيفا، ضعف الروابط الأسرية، انتشار وسائل التربية الموازية كالسينما، الإذاعة التلفزيون، وذلك لإيجاد جو نفسي صحي وودي في المدرسة بين الطلاب والمعلم والإدارة والأسرة وتشجيع الجميع على احترام المتعلم أو الطالب كفرد له إنسانيته. (فنتازي، د س، 155)

2. الحاجات الإرشادية

1-2. تعريف الحاجة:

أ. الحاجة لغة:

تعرف الحاجة لغويا «حاج بمعنى افتقر إليه، وجعله محتاجا»، فالحاجة هي ما تحتاج إليه.

ب. الحاجة اصطلاحا:

الحاجة هي: «دافع أو حالة داخلية أو استعداد فطري أو مكتسب شعوري أو لاشعوري عضوي أو اجتماعي أو نفسي يثير السلوك الحركي أو الذهني، ويسهم في توجيهه إلى غاية شعورية أو لاشعورية». (القنطاني، 2011، 10)

تمثل الحاجة need نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي وتحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها.

- تعني الحاجة: الشعور بنقص شيء معين إذا وجد تحقق الإشباع.
- حالة خاصة من مفهوم التوتر النفسي.
- شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء معين. (ملحم، 2007، 14-15)

وتعرف الحاجة عند الإنسان بأنها استعداد للسعي نحو إشباع شيء ما يفتقر إليه الإنسان. (عتوته، 2007، 20)

الحاجة هي مطلب الفرد للبقاء أو النمو أو الصحة أو القبول الاجتماعي وتنشأ في حالة شعور الفرد بعدم التوازن البيولوجي أو النفسي. (نيس، 2011، 21)

كما تعرف الحاجة على أنها خبرة الإنسان لوضع غير مكتمل، أو إحساس الفرد بافتقاد أمر ما. وتنشأ الحاجة من التناقض بين الضرورة وإمكانات الإشباع الراهنة، وتدفع السلوك باتجاه بحث عن هدف. والحاجة يمكن الإحساس بها عن طريق التوتر الذي يصعب

تفسيره في البداية. ويمكن التخفيف عن التوتر من خلال تناول الطعام، أو القيام بنزهة أو الحديث مع شخص آخر على سبيل المثال... الخ. (رضوان، 2009، 220)

وتعني احتياج الكائن أو نقصه من ناحية، ولذلك يستخدم بعض الأشياء الخارجية لسد حاجته فيكون الشيء الخارجي بمثابة الدافع الخارجي (كالطعام في حالة الجوع) أو الباعث، والحاجة وهي هنا (الجوع) الدافع الداخلي وتستخدم كلمة الحاجة عادة للدوافع الداخلية التي تدفع إلى سلوك يختص بالنواحي البيولوجية. (أحمد، 2002، 148)

والحاجات عبارة عن نقص يشعر به الكائن الحي ويعتبر غير ملائم لوجوده ورفاهيته. ويرتبط نشاط الكائن الحي بالشعور بحاجة ما أو عدة حاجات، فمن معاني الحاجة أنها دافع ينشط سلوك الكائن الحي ويوجهه إلى الحصول على هدف معين. (سليمان، 2009، 18-19)

كما تعنى الحاجة هي النقص أو الفراغ الذي يشعر به الفرد ويسعى إلى ملئه من أجل الشعور الوصول إلى هدف ما.

2-2. مفهوم الحاجات الإرشادية:

كما عرف جود (Good،1973) الحاجات الإرشادية «أنها مطالب لبقاء الكائن الحي واستمرارية نموه، وصحته، وقبوله الاجتماعي». (البركات والحكماني، 2014، 85)

وعرفها أبو عطية (1988): رغبة الفرد للتعبير عن مشكلاته بنحو إيجابي منظم بقصد إشباع حاجاته النفسية والфизиولوجية التي لم يتهيأ لإشباعها من تلقاء نفسه، لأنه لم يكتشفها بنفسه أو أنه اكتشفها ولم يستطع إشباعها بمفرده، ويهدف من التعبير عن مشكلاته إلى التخلص منها، والتفاعل مع بيئته والتوافق مع مجتمعه الذي يعيش فيه.

(رمضان وسرحان، 2016، 236)

كما عرفها جمل الليل (2012) «أنها حاجة الفرد الملحة والمحیطة والتي يرى ضرورة التعبير عنها وإشباعها. وهذه الحاجة مطلب من جوانب حياة الفرد ونشاطه، ويتم

التعبير عنها من قبل صاحبها، ويقوم المرشد النفسي أو من يقوم بدوره في المؤسسة بمساعدة الفرد على إشباعها بواسطة البرامج الإرشادية أو الوسائل الإرشادية من طرق لجمع المعلومات أو طرق علاجية». (الحري، 2016، 30)

الحاجة الإرشادية رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته المختلفة التي يعاني منها وتسبب له ضيقاً وإزعاجاً، وهو ما يسعى إليه باستمرار لإشباع حاجاته والتخفيف من مشكلاته حتى يتمكن من التفاعل الإيجابي والتوافق السليم مع المحيط الذي يعيش فيه، وهي حاجات عامة للأفراد بمختلف مستوياتهم ومراحلهم العمرية لا غنى عنها لمواجهة متطلبات الحياة المتجددة والمعقدة أحياناً، وتستوجب إيجاد حلول إرشادية مناسبة لها. (بشقة، 2017، 380)

كما يمكن تعريف الحاجات الإرشادية هي الحاجات التي يراها التلميذ أنها ضرورية في مرحلة التعليم الثانوي من أجل حل مشكلاتهم الدراسية والنفسية والاجتماعية.

3-2. بعض المفاهيم المرتبطة بالحاجات الإرشادية:

يرتبط مفهوم الحاجة بعدة مفاهيم مختلفة لسلوك الإنسانى إلا أنها تجتمع حول معنى واحد وهو الحاجة ومن هذه المفاهيم الدافع، الحافز، الباعث، الميل.

3-2-1. الدافع:

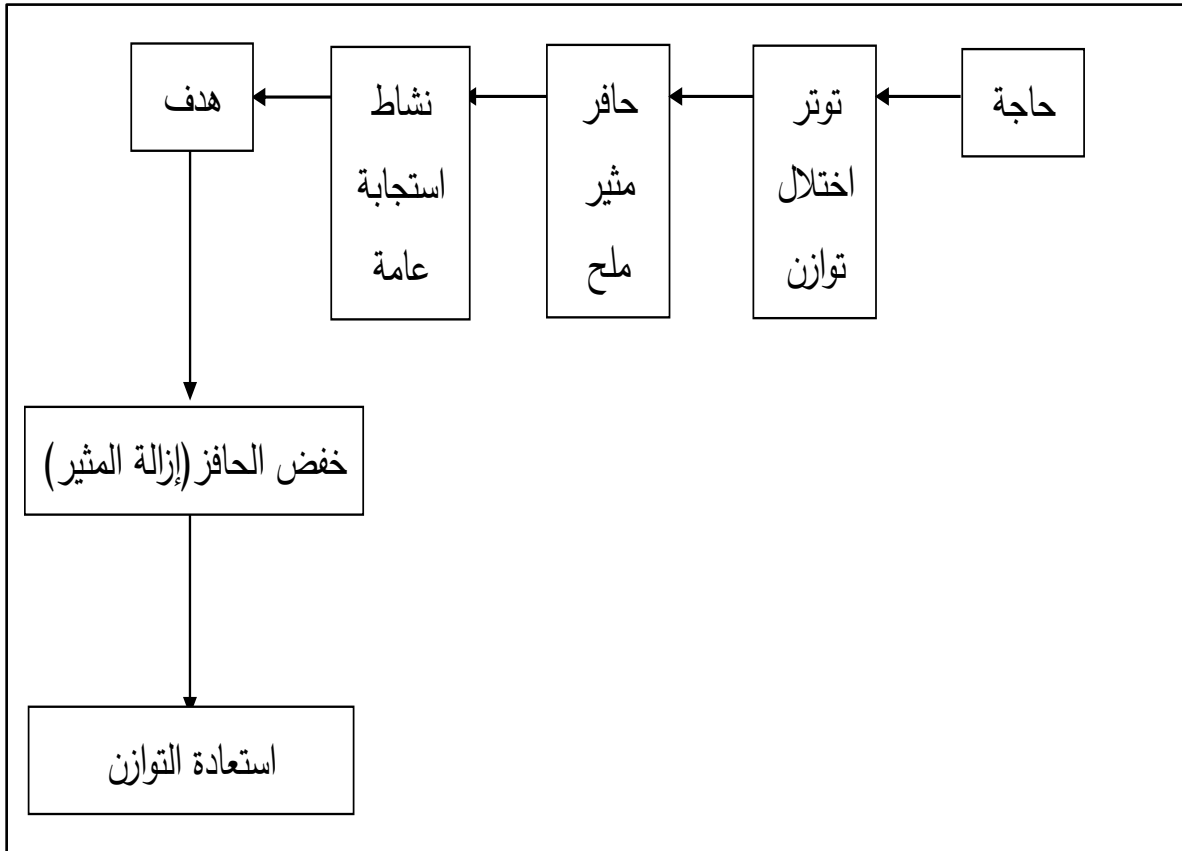
في الحقيقة هناك تداخل كبير بين الحاجة والدافع، فكل باحث حاول تحديد هذه العلاقة بطريقته الخاصة.

- البعض قال بأنه محصلة لعدد من الحاجات المرتبطة به، فدافع تأكيد الذات تتدرج تحته عدة حاجات أهمها الحاجة إلى المكانة، التقدير، الحب، النجاح.
- البعض يقول بأن الدافع هو موقف الحاجات الكامنة لتصبح أهداف وخطط ومشاريع.
- في حين أن الآخرين استخدموا الحاجة للدلالة عن الحالة الفيزيولوجية، بينما يستخدم الدافع للدلالة على الحالة السيكولوجية الناجمة.

- وجعل البعض الآخر من الدافع والحاجة من الأنماط التي ينوب احدها عن الآخر، فالدوافع إذا استعملت منفردة دخل في معناها الحاجات والعكس.
- الدوافع هي الطاقات الكامنة في الكائن الحي، تدفعه ليسلك سلوكا معيناً في العالم الخارجي، محدد له الهدف الذي سيرمي إليه وهكذا يتضمن الدافع معنى الدفع والتحريك فهو قوة داخلية موجهة.

2-3-2. الحافز:

نمط من الاستشارة، الملحة تنتج عن حاجة في الجسم أوفي الأنسجة، وهذه الحالة تدفع الكائن الحي إلى النشاط المستمر لإشباع الحاجة :نقص الطعام يؤدي إلى تغيرات كيميائية معينة في الدم، تدل إلى حاجة إلى الطعام، ويقوم الطعام، ويقوم الكائن الحي بنشاط معين لخفض هذا الحافز. ويرتبط مفهوم الحافز مبدأ التوازن وهو عبارة عن ميل الكائن الحي إلى الاحتفاظ بحالة داخلية ثابتة، فالفرد السليم يحتفظ بدرجة حرارة ثابتة نسبياً.



الشكل رقم (1): استعادة التوازن عند خفض الحافز. (أمزيان، 2007، 46)

3-3-2. الباعث:

وهو دافع خارجي يؤثر على الدوافع الداخلية، فالجوع حاجة أي دافع داخلي يختص بالنواحي البيولوجية، أما الطعام فهو باعث، أي دافع خارجي يثير الجوع، كذلك تعتبر أنواع الثواب والعقاب بواعث خارجية تثير الدوافع والحاجات الداخلية. (أحمد، 2000، 54)

4-3-2. الميل - النزعة:

وتشير عادة إلى الميل الشعوري، ويعتبر الاتجاه ميلا مكتسبا يوجه الفرد في ظروف معينة وجهات خاصة. (أحمد، 2002، 147)

4-2. النظريات المفسرة للحاجات الإرشادية:

تعددت النظريات التي تناولت موضوع الحاجات بالنظر إلى المكانة التي تحظى بها لدى العلماء والمنظرين، مما جعل العلماء ينظرون إليها من زوايا مختلفة. فنظرية الغريزية أو الفطرة ترى أن الكائنات الحية تولد وهي تحمل ميولا موروثة مبرمجة بصورة مسبقة للتصرف بطريقة معينة، وفي ظروف معينة، فالطيور الوليدة الناشئة بمعزل عن الطيور الناضجة الأخرى، تقوم ببناء أعشاشها خلال موسم التزاوج حتى ولو لم تر في حياتها طيرا قام ببناء عشه.

إن مثل هذه السلوكيات تطبع بعض الأنواع بطابع مميز خاص بنوعه ولا يعتمد على الخبرة المكتسبة والتعلم، وتسمى هذه السلوكيات بالغرائز، وهي تلك الميول الموروثة التي تنشط أنماطا سلوكية معينة والتي تظهر باعتبارها مصممة للوصول إلى أهداف معينة. (ملحم، 2007، 15)

1-4-2. نظرية ماسلو:

يرى ماسلو أن الدوافع والحاجات لدى الإنسان تنمو على نحو هرمي، حيث تتوقف دافعية الأفراد للسعي نحو تحقيق الحاجات في المستوى الأعلى على مدى إشباع الحاجات في المستوى الأدنى. ويؤكد ماسلو على الإرادة الحرة والحرية الشخصية للأفراد في اتخاذ القرارات للسعي نحو النمو الشخصي وإشباع حاجاتهم. إذ يرى أنت الأفراد يسعون دائما إلى

تحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم وفقا لسلم هرمي تترتب فيه هذه الحاجات حسب أولوياتها. وقد صنف ماسلو الحاجات في مجموعتين هما: الحاجات الأساسية وتتمثل في الحاجات الفسيولوجية الضرورية لبقاء واستقرار الكائن الحي مثل الطعام والشراب والهواء والمسكن، والحاجات النفسية والاجتماعية وهي ما تسمى بالحاجات النمائية مثل حاجات الأمن والسلامة، والانتماء أو المعرفة، والتقدير والحاجات الجمالية، وتحقيق الذات.

(الزغول، 2009، 169)

أن أساس فكرة ماسلو هو نظريته في الدافعية، وهو يرى أن لدى الإنسان عددا من الحاجات الفطرية. وقد افترض ماسلو أن الحاجات مرتبة ترتيبا هرميا على أساس قوتها، وعلى الرغم من أن جميع الحاجات فطرية فإن بعضها أقوى من بعضها الآخر، والحاجات الدنيا تماثل تلك التي تمتلكها الحيوانات الدنيا الأخرى، ولا يوجد حيوان آخر باستثناء الإنسان يمتلك الحاجات العليا. (أبو أسعد، 2015، 78)

وقد تضمن هرم ماسلو ما يلي:

1. **الحاجات الفسيولوجية:** وهي الحاجات التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالبقاء والتي تشارك فيها الحيوانات الأخرى، وتشمل هذه الحاجة على الطعام والماء والجنس والإخراج والنوم، وإذا لم تشبع فإنها تسيطر سيطرة كاملة على حياة الفرد.
2. **حاجات الأمن:** حين تشبع الحاجات الفسيولوجية على نحو مرضي تبزغ أو تظهر حاجات الأمن بدوافع مهيمنة وهذه تشتمل على الحاجة إلى البنية والنظام والأمن والقبالية للتنبؤ.
3. **حاجات الانتماء والحب:** متى ما أشبعت الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن إشباعا أساسيا فإن الفرد يدفع بالحاجة إلى التواد، والناس بحاجة إلى أن يكونوا موضع حب وإلى أن يحبوا، وإذا لم تشبع هذه الحاجات فإن الشخص يشعر بالوحدة والخواء.
4. **حاجات التقدير للذات:** لو أن الشخص كان محظوظا بالقدر الكافي بحيث يشبع حاجاته الفسيولوجية وحاجاته إلى الأمن والانتماء والحب، فإن الحاجة للتقدير سوف تسيطر على حياته، وتتطلب هذه الحاجة تقديرا من الآخرين وهذا التدبير يؤدي إلى خلق مشاعر لدى

الفرد بأنه مقبل وذو مكانة وشهرة وإلى تقديره لذاته الذي يؤدي بدوره إلى مشاعر الكفاءة والثقة والسداد.

5. **الرغبة في المعرفة والفهم:** شعر ماسلو بأن الرغبة في المعرفة والفهم مرتبطة بإشباع الحاجات الأساسية ومازالت وبعبارة أخرى فإن المعرفة والفهم أدوات تستخدمان لحل المشكلات والتغلب على العقبات وبالتالي إتاحة الفرص لإشباع الحاجات الأساسية.

6. **الحاجات الجمالية:** وهي الحاجة إلى أشياء كالنظام والتماثل والبيئة وإتمام الفعل التي نراها لدى الراشدين وتكاد نراها شائعة لدى الأطفال أيضا.

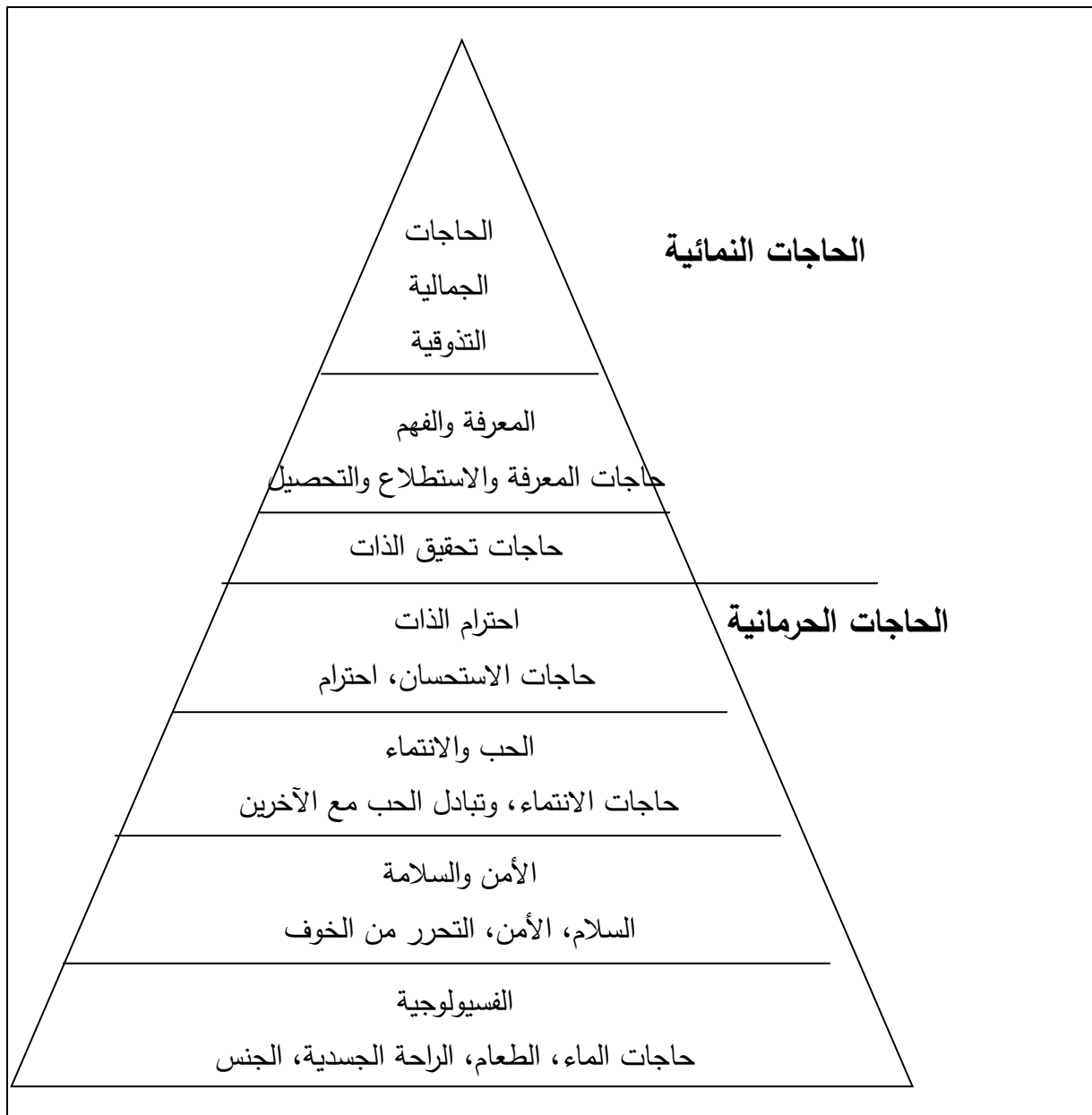
7. **تحقيق الذات:** إذا أشبعت الحاجات الدنيا إشباعا مناسباً فإن الشخص يصبح في مواقف يمكنه من أن يكون أحد الأفراد القلائل الذين يحققون ذاتهم.

(أبو أسعد، 2010، 146-147-148)

ويرى ماسلو أنه عند تحقيق الإشباع لحاجات البقاء الأساسية، يقوى الأفراد على إظهار نموهم في حاجات الحب وتقدير الذات وتحقيق الذات، ويعرف تحقيق الذات أنه: الهدف الأسمى للنمو الإنساني، والشخص الذي يحقق ذاته يحقق إمكاناته في دنيا الواقع ويخلق الذات الحقيقية أو المبدعة التي يمكن أن يرقى إليها، ويوسم الشخص الذي يحقق ذاته بالتلقائية والاستقلالية والأخلاق. (أبو أسعد والهواري، 2008، 64)

الحاجات التي تقع في قاعدة الهرم يتعين إشباعها أولاً قبل الحاجات التي تقع في قمة الهرم، نحن لا نسعى لإشباع الحاجات النفسية كالحاجة للقبول من الآخرين أو الحاجة إلى التمتع بالحب قبل أن نشبع الحاجات الرئيسة كالحاجة للطعام والشراب والهواء.

(العيسوي، 2006، 238)



الشكل رقم (2): هرم ماسلو للحاجات (غانم، 2002، 119)

2-4-2. نظرية جلاسر:

يرى جلاسر أن السلوك غير المسؤول ينتج عندما يفشل الأفراد في أن يتعلموا القدرة على إشباع حاجاتهم بطريقة صحيحة، فيلجؤون لأي وسيلة لإشباعها - أي تصبح الغاية تبرر الوسيلة - وبغض النظر عن نوعية السلوك الذي يختارونه، فمثلاً: هناك من يخاف من الأماكن المزدحمة أو الضيقة أو الطائرات أو المصاعد مع أنهم يعرفون عدم عقلانية مخاوفهم، ويختار البعض الهروب بدلاً من مواجهة الواقع مع أنه كان بمقدورهم مواجهة

مشكلاتهم من خلال سلوك أكثر مسؤولية. وصنف جلاسر أربع حاجات أساسية نفسية عند الإنسان هي التي تقوده إلى البقاء، وهي:

الحاجة إلى الانتماء: تتضمن الحاجة إلى الأهل والأصدقاء والحب، فأى مجتمع يحبه الفرد ويعيش فيه يحس أنه ينجذب إليه دائماً، وهذا يستدعي إقامة علاقات مع الآخرين لتحقيق هذه الحاجة، ولو كان ذلك بأقل شكل ممكن.

الحاجة إلى القوة: وهي تتضمن احترام الذات، وتقدير المنافسة، أي أن يستمد الفرد قوته من احترامه لذاته، ومن تقدير الآخرين له، ومن منافسة الآخرين والتفوق عليهم.

الحاجة إلى المتعة: وتتضمن المتعة: اللعب، والضحك، وكذلك المتعة في الأكل، والجنس، وهي أكثر ما يجذب الفرد إلى الحياة مع أن هناك من يرى أن الحياة نفسها متعة.

الحاجة إلى الحرية: أن يكون الفرد حراً في تحديد مصيره.

حين يفشل الفرد في تحقيق هذه الحاجات النفسية، فإنه دائماً ما يلجأ إلى استخدام سلوكيات سلبية، مثل: شرب الكحول والإدمان والعُدوان وغيرها. وبالتالي يكون هدف الإرشاد الوقائي هو تعلم طرق مناسبة لتحديد الأهداف وتحقيق الحاجات بطريقة فعالة.

(أبو حماد، 2015، 130)

3-4-2. نظرية كارل روجرز (Rogers):

إن نظرية كارل روجرز في الوجود الإنساني مؤسسة على قوة واحدة للحياة يسميها روجرز النزعة إلى تحقيق الذات، ويعرفها على أنها: دافعية داخلية موجودة في كافة أوجه الحياة من أجل تنمية الإمكانيات إلى أقصى درجة ممكنة. وهنا لا نتكلم عن حاجات البقاء فقط أي الحاجات الأساسية، وإنما يعتقد روجرز أن كل المخلوقات تكافح من أجل وجود أفضل، وإذا فشلوا في ذلك لا يعني غياب هذه الرغبة. كما يشير إلى ما يسمى النظرة الإيجابية وهي بمثابة المصطلح الشامل الذي يضم تحت مظلته حاجات عديدة من قبيل الحب والعاطفة والاهتمام. ويعتبر روجرز أن السلوك هو محاولة هادفة من جانب الفرد

لإرضاء حاجاته حسب خبراته في المجال الذي يدركه هو، وأن ميله الطبيعي لتحقيق ذاته هو الذي يوجه سلوكه. ويركز روجرز على حاجتين مكتسبتين في واقع تعامل الفرد مع البيئة هما:

- **الحاجة إلى الاعتبار الإيجابي من الآخرين:** وهذا الاعتبار الإيجابي من قبل الآخرين له أهمية اجتماعية يمكن أن تكون أقوى في عملها من عملية التقييم المنبثقة من داخل الفرد، وتؤدي إلى شعور الفرد بالدفء والأهمية والاحترام والتفهم العاطفي والتقبل تجاه شخص آخر.

- **الحاجة إلى الاعتبار الذاتي:** تتكون هذه الحاجة نتيجة الحاجة إلى الاعتبار الإيجابي من الآخرين. ويتسع نطاق هذه الحاجات المكتسبة بشكل أكبر لدى هنري موراي الذي ركز على سيكولوجية الحاجات لدى الفرد وتنوعها. (جمال، 2016، 26)

4-4-2. نظرية لأن رو:

إن آن رو تفترض بأن العوامل الوراثية والتسلسل الهرمي للحاجة مشتركان في التأثير في الاختيار المهني كجزء من تأثيرها في أسلوب الحياة ككل، كما أن درجة الدافعية نحو تحقيق الهدف المهني هو نتيجة لترتيب وشدة بناء الحاجة الهامة للفرد، فدرجة دافعية الفرد لاتجاه مهني معين ربما يستدل عليها من خلال إنجازاته وبكلمات أخرى فإن الفروق بين شخصين متشابهين وراثيا يمكن الاستدلال على اختلافهم نتيجة خبرات الطفولة المبكرة المختلفة التي مروا بها.

وتصف آن رو ثلاثة افتراضات أساسية متعلقة بإشباع الحاجات تلعب دورا في الاختيار المهني وهي:

1. الحاجات التي يتوفر لها الإشباع بشكل اعتيادي أي أنها تشبع بشكل متوازن، ولا تصبح دوافع لا شعورية.
2. الحاجات التي تقع في قمة هرم الحاجات كحاجة تحقيق الذات سوف تختفي إذا لم يتم إشباعها، ولكن الحاجات التي تقع في أدنى الهرم إذا لم يتم إشباعها ستصبح دوافع

مسيطرة وبالتالي ستعيق ظهور الحاجات التي تقع في أعلى منها في الترتيب الهرمي وبالتالي ستؤثر على سلوك الفرد.

3. الحاجات التي أشبعت بعد تأجيل أو تأخر إشباعها ستصبح دوافع لاشعورية في ظروف معينة، ويعتمد هذا على قوة الحاجة عند الفرد وزمن التأخير ودرجة الإشباع التي أحس بها الفرد. (أبو أسعد، 2012، 196)

5-4-2. نظرية موراي:

تمثل الحاجات بالنسبة لموراي حجر الزاوية في نظريته عن الشخصية كما يعد تقسيمه للحاجات أفضل وأشمل تقسيم موجود لها، مشيراً إلى أن الحاجة مفهوم افتراضي وتصور هذا المفهوم يساعد في تفسير السلوك والحاجات محكومة لفيزيولوجيا المخ ومن ثم فهي توجه وتنظم كل العمليات المعرفية للفرد (إدراك، تخيل، تفكير، ذكاء) كما قد تنشأ حاجات إضافية عمليات داخلية مثل الجوع أو العطش، أو من أحداث في البيئة ويؤدي ظهور الحاجة إلى توتر، وعند إشباع الحاجة ينخفض التوتر ويمكن استنتاج وجود الحاجة عند الشخص من بعض المظاهر التي تتضح في سلوك الشخص إزاء انتقائه لنوع معين من المثيرات يصاحبه انفعال خاص. (بطرس، 2007، 105-106)

بينما أشار موراي إلى أكثر من 22 حاجة وتشتمل على ما يأتي:

- الحاجة «إلى لوم الذات، للإنجاز، الانتماء، العدوان، الاستقلال الذاتي، المجاهدة، الخضوع، الدفاعية، السيطرة، الاستعراض، تجنب الأذى، تجنب المذلة، العطف، النظام، اللعب، النبذ، الاستمتاع الحسي، الجنس، المعاضدة، الفهم».

(أبو أسعد، 2009، 167-168-169)

من خلال هذه النظريات التي حاولت كل منهما تفسير محددات الحاجات، حيث نرى أن كل نظرية قدمت تفسير مختلف عن الآخر، وهذا يعني أن موضوع الحاجات من الموضوعات الواسعة وهو مما يؤكد على تنوع واختلاف حاجات التلميذ خاصة في المرحلة الثانوية.

2-5. تصنيف الحاجات الإرشادية:

ومن الممكن تقسيم هذه الحاجات والمطالب إلى حاجات داخلية أو حاجات أولية (حاجات عضوية فسيولوجية) وحاجات خارجية أو حاجات ثانوية (حاجات نفسية اجتماعية أو حاجات ذاتية "شخصية").

2-5-1. الحاجات الداخلية أو الأولية:

تلك الحاجات التي لم يكتسبها الفرد من بيئته عن طريق الخبرة والمران والتعلم، وإنما هي استعدادات يولد الفرد مزودا بها، ولهذا فهي تسمى أحيانا بالحاجات الفطرية. وهذا النوع من الحاجات يعتمد في إثارته على الحالات الجسمية الداخلية (الفسيولوجية) فالإنسان، في سبيل احتفاظه بحياته، لا بد من أن تتوفر لديه حاجات عدة، يعمل بعضها على المحافظة على كيانه العضوي، والدفاع عن فرديته البيولوجية، بينما يعمل بعضها الآخر للمحافظة على بقاء النوع، فلأجل أن نعيش ونتحاشى عوامل الهدم فينا، يجب أن نمد الجسم بالطعام والشراب، وللطعام فضلات تضر الجسم لو بقيت فيه، لذلك فهو بطبيعته تكوينه يعمل على التخلص من تلك الفضلات. كما أن الجسم من أجل أن يحتفظ بحيويته ونشاطه يجب أن يتمتع بالقسط الكافي من الراحة والاستجمام بين حين وآخر. (فهيم، 1995، 21)

2-5-2. الحاجات الخارجية أو الثانوية:

فهي مكتسبة كالعواطف مثلا، فإنها تنشأ في ظل الظروف المختلفة في الفرد، وتتأثر بحد كبير بالبيئة المحيطة به. فالطفل في أسابعه الأولى من حياته، تكون علاقته بأمه على أساس تحقيق حاجاته الأولية فهي بالنسبة له مصدر الغذاء والشراب واللذة الحسية والأمن الذي يتصل بالنواحي الجسمية ولكنه مع النمو الجسمي والعقلي يستطيع أن يميز بين ذاته وبين أمه فتنشأ علاقة جديدة بينهما تقوم أسس نفسية قوامها المحبة والعطف ومن هنا تتكون لدى الطفل عاطفة نحو أمه اكتسبها عن طريق صلته بها وتحقيقها لرغباته.

وفي بعض الأحيان يكابد الطفل الكثير من مشاعر الخوف وانعدام الأمن النفسي، وهي ذات أثر فعال في تكوين عقد نفسية لديه. ومن الأسباب الرئيسية في تكوين مشاعر الخوف والاضطراب ما يلي:

- افتقار الطفل إلى عطف أحد والديه.

- التعاسة والشقاء العائلي.
- محابة طفل في أسرته، وإيثاره بالخطوة والتدليل مما يؤدي إلى إيغار صدر أخوته عليه.

إن مثل هذه العوامل لا تلبث أن تقضي في نفسه على مشاعر الطمأنينة والأمن وعملية التنشئة الاجتماعية للطفل تتأثر بالظروف البيئية والثقافية التي تشكل السلوك الإنساني والشخصية الإنسانية. فالطفل وحدة بيولوجية تكون جزءا متكاملًا مع وحدة أكبر هي وحدة البيئة. وأهم جوانب البيئة في حياة الإنسان وفي تكوين شخصيته هو الجانب الاجتماعي. ومن هنا تكون الذات والشخصية نتاجا اجتماعيا.

والحاجات الثانوية تتميز بأنها دوافع معقدة، والسر في هذا التعقيد أنها تنشأ فيظّل الظروف المختلفة للفرد، وتتأثر بالبيئة المحيطة به، وما يسيطر عليها من عادات، وأنظمة وقوانين، بخلاف الحاجات الأولية فإنها بسيطة في طبيعة تكوينها، ويطلق على الحاجات الثانوية دوافع سيكولوجية، لها صلة بالتكوين النفسي (العقلي)، وأي تغيير يشمل الحالة النفسية، أو الموقف الاجتماعي له إمكانيات إحداث، أو تكوين حاجات ومطالب جديدة في الفرد، وأن هذا النوع من الحاجات قابل للتغيير، أو التعديل على حسب الظروف المادية أو الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد.

والحاجات الثانوية متغيرة من وقت لآخر في نفس الفرد، وتتغير باختلاف الأفراد، أي أن الأفراد يقومون بأنماط من السلوك تختلف من فرد لآخر، فمنهم من يذهب للمسجد في أوقات الصلاة لتأدية الفريضة الدينية، ومنهم من لا يذهب، وهكذا. وتنقسم الحاجات الثانوية إلى:

- حاجات نفسية اجتماعية.
- حاجات ذاتية شخصية. (المطيري، 2005، 103-104)

6-2. أبعاد الحاجات الإرشادية:

من أهم الحاجات الإرشادية للمراهقين في هذه المرحلة والتالي تناولها البحث الحالي (الحاجات النفسية، والحاجات الاجتماعية، والحاجات المدرسية).

1-6-2. الحاجات النفسية:

تعد الحاجات النفسية من أهم الحاجات التي ينبغي الاهتمام بها لدى الطلبة، إذ يتوقف على إشباعها وإرشاد الطالب لتلبيتها بالشكل الصحيح تحديد مستوى نموه الشخصي ونضجه وصحته النفسية في المستقبل ومن أهم هذه الحاجات:

- الحاجة إلى الأمن.
- الحاجة إلى الاستقلال.
- الحاجة إلى النجاح والإنجاز.
- الحاجة إلى الاحترام والتقدير.

2-6-2. الحاجات الاجتماعية:

على الرغم من حاجة المراهق إلى الاستقلال والحرية من القيود فإن لديه مجموعة من الحاجات الاجتماعية التي تحتاج إلى الإرشاد والإشباع. إلى جانب حاجته للرعاية والاهتمام والتعاطف كحاجات نفسية فهو بحاجة للانتماء والتعاطف والتقبل وبناء علاقات اجتماعية ناجحة. ولعل من أبرز الحاجات الاجتماعية التي تناولها البحث:

- الحاجة إلى الانتماء.
- الحاجة إلى المكانة.
- الحاجة إلى الحب والقبول الاجتماعي.
- الحاجة للمهارات التواصل الصحيح.
- الحاجة للمهارات المواجهة الإيجابية.

3-6-2. الحاجات المدرسية:

بشكل عام إن طبيعة البيئة المدرسية إما أن تؤثر سلباً أو إيجاباً في النمو، فالبيئة المدرسية التي توفر المثيرات المطلوبة والجو الاجتماعي المناسب الذي يتصف بالتفاعل الإيجابي، والود، والقبول، والديمقراطية، وتشمل أيضاً على إجراءات تعمل على تشويق الطلاب تعمل على تنمية الأفراد ومساعدتهم على النمو المتكامل، في حين أن البيئة المدرسية التي تمتاز بالتسلط والشدة واستخدام التلقين، تعيق عملية النمو لدى الطالب.

وتشمل هذه الحاجات إلى ما يحتاج الطالب إشباعه في الجانب التربوي والمدرسي، وتبدو الحاجات الإرشادية غير المشبعة للطالب من خلال سلوكه سواء المدرسة أو خارجها، ومن هذه الحاجات:

الحاجة لمعرفة طرائق المذاكرة الجيدة، والحاجة لمعرفة الاختيار الدراسي الصحيح، والحاجة إلى معلومات عن التخصصات الدراسية، والحاجة إلى التحصيل الدراسي الجيد، والحاجة إلى العلاقات الجيدة مع المدرس والزملاء. (جمال، 2016، 28-34)

ومن خلال هذا يمكن أن نستنتج أن التلميذ في مرحلة المراهقة يكون بحاجة إلى الاهتمام لتحقيق التوازن النفسي، من مختلف الجوانب النفسية، والاجتماعية، والمدرسية.

7-2. المشكلات الناتجة عن عدم إشباع الحاجات:

إن للإنسان حاجات كثيرة ومتنوعة، وفي كثير من الأحيان لا يمكن إشباع وتحقيق الحاجات الإنسانية دفعة واحدة لأسباب كثيرة وهذا ما يؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات لدى الفرد منها:

1-7-2. الصراع:

هو ذلك النزاع الذي يقوم بين رغبات الفرد ودوافعه وغرائزه الأساسية من ناحية، وبين مثله الاجتماعية والخلقية والشخصية من ناحية أخرى.

ويعرف الصراع أيضا بأنه ذلك الوضع الناجم عن إثارة دافعين معا، بحيث لا يمكن أن يشبعا معا، بل يتم إشباع دافع وإحباط دافع آخر ويصبح الفرد هنا متردد وقلق عند اختيار الدافع الذي يجب أن يشبع والدافع الذي يجب أن يحبط.

(السفاسفة وعربيات، 2014، 169-170)

2-7-2. الإحباط:

بالنسبة للعلماء النفس فإن مصطلح الإحباط يعني شيئين أساسيين:

- **المعنى الأول:** يشير إلى إعاقة، أو تأجيل إشباع دافع معين أو حاجة معينة لدى الفرد عندئذ يقال أن الفرد يعاني من الإحباط.
- **المعنى الثاني:** يشير إلى الحالة الانفعالية غير السارة، الناجمة عن إعاقة السلوك الموجه نحو الهدف.

ويعرف الإحباط بأنه العملية التي تتضمن إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجاته، أو توقع الفرد حدوث هذا العائق في المستقبل.

الفرد يحبط عندما تعاق إشباع حاجاته، أو عندما لا يؤدي سلوكه إلى النتائج المطلوبة، أو حتى عندما تؤجل إشباع الرغبات.

(السفاسفة وعربيات، 2014، 188، 189)

وهو أحد أهم الاضطرابات النفسية واختلال التوازن عند الإنسان ويشير إلى إعاقة أو تأجيل إشباع حاجة فسيولوجية أو نفسية. وهناك عوائق متعددة تسبب الإحباط للفرد منها ما يرتبط بالناحية المادية، ومنها ما يرتبط بتقاليد المجتمع وأخرى ترتبط بشخصية الفرد مثل: الأفكار والاتجاهات أو وجود إعاقة من نوع ما لدى الفرد وقد يأتي الإحباط نتيجة للصراع النفسي. (أبو زعيزع، 2008، 17)

3-7-2. العدوان:

هو هجوم نحو شخص أو شيء مسئول عن إعاقة بالغة.

- مثال ذلك: الكيد أو التشهير أو الاستخفاف أو النكت اللاذعة أو الهجاء الموجه إلى الأعداء.

- يقول المثل العامي: العطشان يكسر الحوض.

2-7-4. الانسحاب:

هو الهروب والابتعاد عن عوائق إشباع الدوافع والحاجات وعن مصادر التوتر والقلق وعن مواقف الإحباط والصراع الشديد. والانسحاب سلوك سلبي.

- مثال ذلك: الانسحاب الانفعالي والعزلة والوحدة لتجنب الإحباط في مجال التفاعل الاجتماعي. (زهران، 2005، 41)

2-7-5. النكوص:

أحيانا يواجه الناس الإحباط بالرجوع إلى أساليب السلوك الطفلي، يلجأون إلى النكوص لأنه يزودهم بمهرب حيث يرجعون إلى الظروف السابقة التي كانوا يشعرون فيها بالحب والأمان، أو ربما لم يتعلم الاستجابات الأكثر فاعلية اتجاه المشكلة، وقد أظهرت دراسة أجراها روجرز باكر أن النكوص استجابة شائعة للإحباط. (أمزيان، 2007، 55)

2-7-6. الحرمان:

الحرمان هو انعدام الفرصة لتحقيق الدافع أو إشباع الحاجة أو انتفاؤها بعد وجودها.

- ومن أمثلة الحرمان: الحرمان الحيوي (البيولوجي)، والحرمان النفسي المبكر، والحرمان البيئي العام، وعدم إشباع الحاجات الأساسية مثل الحاجات الحشوية، والحسية، والانفعالية، والنفسية، والاجتماعية والجنسية، والحرمان من دافع الوالدية والحرمان من حب وعطف وحنان ورعاية الوالدين... إلخ. (زهران، 2005، 119)

2-8. الحاجات الإرشادية للمراهق:

بما أن التلميذ يمر بفترة حرجة ألا وهي المراهقة فتعبر هذه الفترة نمو جسمي وتغيرات نفسية وانفعالية ونظر لحجم المشكلات لدى هذه الفئة بدون شك بحاجة ماسة إلى الإرشاد النفسي لكي يتغلب على مشاكله ويتوجه الوجهة الحسنة في الحياة وعليه فإننا نلتمس لديه الحاجة إلى الإرشاد في عدد من الجوانب.

2-8-1. حاجات نمائية:

- وتتمثل في الحاجة إلى فهم الذات ومعرفة الإمكانيات الفردية واستغلالها إلى أقصى درجة بإشباع حاجاته حسب إمكانياته. ومن بين هذه الحاجات النمائية نستعرض ما يلي:
- من الأفضل أن توضع للمراهق حدودا مرنة لتصرفاته يجد مجالا لتحدث عن آلامه وآماله وطموحاته بكل صراحة وإيجابية.
- إذا حاز المراهق احترام الكبير وتقديره ودفعه ذلك إلى احترام كلمته وعد استعمال أسلوب القسوة والعنف فهذا يؤدي به إلى التثبيت برأيه.
- أن ينبعث المرشد في نفسه روح التفاؤل والأمل حتى لا يستسلم لليأس والقنوط.
- أن نعاملهم باستقلال وليس رهنا لأوامر الكبار ليصبح قادرا على الاعتماد على نفسه.

2-8-2. حاجات وقائية:

وتتمثل فيما يلي:

- توفير الظروف الصحية البعيدة عن التوتر والمشاكل وذلك من خلال توفير الجو المناسب الذي يحقق الصحة النفسية، ولقد قام العلماء ليوف وهوايت بتدوين ملاحظاتهم عن تلاميذ في العاشرة من العمر وقد أثبتت هذه الدراسة تفضيل النظم الديمقراطية على الدكتاتورية والحرية، لمساهمتها في نمو المسؤولية الفردية، وبناء علاقات اجتماعية سليمة.
- توثيق صلة المدرسة بالمنزل حتى يتمكن التعرف أولا بأول على أحوال التلميذ ودرء ما عساه أن يقع فيه.
- إقامة وزن للفروق الفردية فالأنثى تستجيب لأساليب أخرى بالإضافة إلى تنمية القدرات المشتركة وتعزيزها.
- أن يكون المناخ المدرسي إيجابيا يسمح بدرجة من التفاعل، وذلك من خلال تأكيد الثقة بين جيل الكبار والمسؤولين بالمدرسة وبين التلاميذ، وأن يسود المناخ المدرسي روح التعاون والتآلف أن يدرك كل فرد فيه أن له دورا داخل المؤسسة.
- الاهتمام بالأنشطة المدرسية وضرورة أن يمارس كل تلميذ النشاط الذي يناسبه فالرياضة دور مهم، حيث أن الرياضة تمتص العصبية الزائدة وتنمي روح الفريق ومشاعر التسامح

والسيطرة على الذات ونبذ الفوضى وللفنون بكافة أشكالها: موسيقي، رسم، رقص، نحت، تمثيل... دور كبير في تهذيب الذوق وتنمية الإحساس وصقل المشاعر وتعزيز الرفاهية.

2-8-3. حاجات علاجية:

عند بحث مشكلة من المشكلات لابد من تقصي الأسباب يمكن علاج المشكلة، أن أسباب المشكلة ليست متعددة فحسب وقد ترجع إلى حاضِر التلميذ أو فيما معا وهذا يتطلب ما يأتي:

- اشتراك أكثر من جهة بحث المشكلة.
- الإلمام بجميع جوانب المشكلة قبل إصدار الحكم بشأنها.
- تعاون كل من يعينهم الأمر مدرس، ناظر، مشرف، اجتماعي، طبيب المدرسة، أب لحل هذه المشكلة وتأدية الرعاية والمساندة.

وقد أثبت الإرشاد جدارته في حل الكثير من المشكلات من أجل تحقيق فهم واقعي للذات فالهدف الأساسي للإرشاد حسب نظرية الذات هو مساعدة المسترشد في الوصول إلى معرفة ذاته، فإذا عرف ذاته تكمن من التحرر من سلوك المتعلم والذي لا يتفق مع ذاته ومع المجتمع والذي يؤدي إلى إعاقة ميوله الفطرية في تحقيق الذات ولذلك فإن تهيئة الظروف المناسبة للمسترشد تساعده في تطوير وتنظيم سلوكه الإيجابي المقبول اجتماعيا.

لقد كانت نظرة علم النفس القديم إلى مرحلة المراهقة نظرة كلها استسلام وتشاؤم بحيث كانت تعتبر فترة تمرد وثروة على السلطة بكل ما تحمله من معنى الأبوية، والاجتماعية والسياسية أم علم النفس الحديث يرى أن هذه المظاهر هي حالات عارضة وكل عجز عن التكيف أن اضطراب في السلوك أساسه ما يصادف الفتى من ظروف تسبب له التوتر، وهذا لاشك نتيجة لعوامل إحباطية يتعرض لها في الأسرة أوفي المدرسة أوفي المجتمع. (نيس، 2011، 39 - 40 - 41)

خلاصة الفصل:

لقد استعرضنا في هذا الفصل الإرشاد النفسي والحاجة إليه وأهدافه لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، كما تطرقنا إلى الحاجات الإرشادية باعتبارها رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته بشكل منظم وإيجابي قصد إشباع حاجاته، وتعرفنا على بعض المفاهيم المرتبطة بها كالحاجة والدافع والحافز، ومدى تأثير هذه المفاهيم في شخصية الفرد، فإذا أشبعت حاجات الفرد في أي مرحلة من مراحل النمو فإنه يشعر الفرد بتوازن النفسي عكس الفرد الذي لم تشبع حاجاته فإنه يحتاج إلى المرشد النفسي، كما تطرقنا إلى بعض النظريات المفسرة للحاجات، وأبعادها وأصنافها، كما تم تحديد المشكلات الناتجة عن عدم إشباع هذه الحاجات كالصراع والإحباط والانسحاب، وهناك مجموعة من الحاجات الإرشادية للمراهق يجب توفرها لمواجهة المشكلات والصعوبات التي قد تواجهه.

الفصل الثالث: الرضا عن التخصص الدراسي

تمهيد

1- تعريف الرضا

2- تعريف الرضا عن التخصص الدراسي

3- أهمية الرضا عن التخصص الدراسي

4- نظريات الرضا عن التخصص الدراسي

5- المبادئ المحققة للرضا عن التخصص الدراسي

6- العوامل المؤثرة في الرضا عن التخصص الدراسي

خلاصة الفصل

تمهيد

يعتبر الرضا عن التخصص الدراسي ذو أهمية كبيرة في تحديد مسار الفرد، فالتلميذ الراضي عن المجال الدراسي الذي يدرس فيه، يكون مرتاح من الناحية النفسية الاجتماعية والدراسية، وتحقيق مستقبل دراسي ناجحاً وياهر، وسنحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى تعريف الرضا ثم التطرق إلى تعريف الرضا عن التخصص الدراسي، بعد ذلك أهمية الرضا عن التخصص الدراسي، و ثم نظريات الرضا عن التخصص الدراسي، والمبادئ المحققة لرضا عن التخصص الدراسي، وفي الأخير تطرقنا إلى العوامل المؤثرة في الرضا عن التخصص الدراسي.

1. تعريف الرضا

الرضا هو عبارة عن حالة نفسية تجاه مجموعة من الظروف النفسية، والمادية والبيئية التي تسهم في خلق الوضع الذي يرضى به الفرد. (عامر، 2015، 141)

يرى بعض العلماء أن مفهوم الرضا هو شعور الفرد بالراحة النفسية بعد القيام بإشباع حاجاته وتحقيق أهدافه. (المشعان، 1994، 213)

كما يعرف الرضا: هو حالة الحس الشعوري البسيط الذي يصحب بلوغ أي هدف وهو أيضا الحالة النهائية في الشعور التي تصاحب تحقيق دافع ما لهدفه.

(السعدية، 2014، 531)

ويعرف أيضا على أنه شعور إيجابي سببه تحقيق الفرد لطموحاته الشخصية وإشباع رغباته الاجتماعية والنفسية ووفائه باحتياجاته الضرورية اللازمة لبقائه واستمراره.

(براك، 2008، 20)

وبعد إطلاعنا على مجموعة من التعاريف التي تطرقت إلى مفهوم الرضا نلاحظ أنها كلها اتفقت حول مفهوم واحد وهو الشعور بالراحة النفسية والاطمئنان، والعكس فعدم الرضا يعني الشعور بالفشل وعدم التوازن النفسي.

2. تعريف الرضا عن التخصص الدراسي

يمكن أن نعرف الرضا عن التخصص الدراسي بأنه حالة داخلية في الفرد تظهر في سلوكه واستجاباته وتشير إلى تقبله لتخصصه الدراسي الماضي والحاضر، وتقاؤه بمستقبل حياته وتقبله لبيئته المدركة وتفاعله مع خبراتها، وعلى هذا فإن رضا الفرد عن تخصصه الدراسي إنما يعني تقبله لانجازاته الدراسية ونتائج سلوكه وكذلك تقبله لذاته كجزء من البيئة وتقبله للآخرين أيضا. (قدوري، 2012، 15)

ويعرف محمد عبد الظاهر الطيب (1986): الرضا عن الدراسة بأنه اتجاه يعتبر محصلة لعدد من الخبرات المحبوبة وغير المحبوبة المرتبطة بالدراسة، ويكشف عن نفسه في تقدير الفرد للدراسة، ويستند هذا التقدير بدرجة كبيرة على النجاح الشخصي أو الفشل في تحقيق الأهداف الشخصية وعلى الإسهامات التي تقدمها الدراسة في سبيل الوصول إلى هذه الغايات. (أحمد، 2008، 6)

ويعرفه عبد الحميد محمد على (2001): الرضا عن التخصص الدراسي بأنه يعبر عن مدى إشباع الطالب لحاجاته الأولية والثانوية من خلال الدراسة بالكلية ورضاه عنها والتي تتضمن العوامل المتعلقة بالتخصص الدراسي، ومن شأنها أن تؤثر على رضاه عن التخصص والعمل في المهنة. (أحمد، 2008، 7)

ويعرف "محمد عبد الغفار العميري" (1995): بأنها المشاعر الوجدانية للطالب نحو دراسته في تخصص معين والناجمة عن تفاعله كفرد له ميوله وقدراته وطموحاته مع طبيعة الدراسة في هذا التخصص. (بن مبارك، 2014، 55)

ويعني الرضا عن التخصص الدراسي أنه حالة داخلية تشمل التقبل لأوجه نشاط الفرد المدرسي، وكل ما يحيط به، من ذلك تقبله للتخصص الحاضر والماضي لبيئته ولإنجازاته المدرسية ولذاته وللآخرين ثم يظهر هذا التقبل في سلوك الفرد واستجاباته وهذا يعني أن هناك "حالة وجدانية". (بلحسيني، 2002، 34)

الرضا الدراسي هو إدراك التلاميذ لما يتلقونه من الخبرات العلمي، والخدمات التعليمية المختلفة التي تلبي احتياجاتهم وتوقعاتهم، مما يؤدي إلى الشعور بالثقة والطمأنينة والارتياح. (الريامية، 2018، 23)

ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الرضا عن التخصص الدراسي هو شعور الفرد بالراحة النفسية اتجاه التخصص الذي يدرس فيه وتحقيق أهدافه سواء في المدرسة أو المهنة في الحاضر والمستقبل.

ويعتبر الرضا عن التخصص له أهمية كبيرة في حياة التلميذ خاصة خلال المرحلة الثانوية باعتباره نقطة انطلاق نحو بناء مساره الدراسي والمهني، بحيث توضح فيه قدرات وإمكانات التلميذ وما ينتج عنه.

3. أهمية الرضا عن التخصص الدراسي

أن رضا التلميذ عن تخصصه الدراسي له انعكاسات تظهر آثارها الإيجابية ليس على مستوى الفرد فحسب وإنما على مستوى المدرسة والمجتمع وهو ما يمكن تفصيله في ما يلي:

3-1. على مستوى الفرد

لقد أثبتت الدراسة التي قام بها "جاكسون وجيتزل" لمعرفة أثر أداة الفصل المدرسي في الصحة النفسية على مجموعتين من التلاميذ ذكور وإناث إحداها راضية والأخرى غير راضية، أن عدم الرضا هو جزءاً من الصورة الكاملة لعدم الارتياح النفسي أكثر من أن يكون انعكاساً مباشر لعدم كفاءة الوظيفة المدرسية. (دسوقي، 1985، 339)

فالرضا عن التخصص إذن يوفر الارتياح النفسي ويزيد من دوافع النجاح ومنه إنتاجية الفرد لأن الأفراد الراضين هم أكثر قدرة على استثمار مواهبهم، وهو ما أكدته "دانيال جولمان" في قوله إذا الإسهام الأهم والوحيد للتعلم بالنسبة للطفل هو مساعدته على التوجيه في مجال يناسب مواهبه ويشعر فيه بالإشباع والتمكن. (جولمان، 2000، 60)

فتوجيه التلاميذ إلى تخصصات لا تتلاءم مع مواهبهم ولا ترضى طموحاتهم وميولهم، هو إهدار لطاقتهم وتقليص لإمكاناتهم النجاح مما يجعلهم عرضة للإحباط والفشل. لقد أكد جليل وديع شكور في دراسة قام بها (870 تلميذ) إذا وجد أن 168 تلميذ يعيدون السنة للمرة الثانية أي بنسبة (19.30) وهي نسبة أعتبرها مختلة بالتوازن الاجتماعي، كما أستنتج أنها بسبب عدم التوافق بين الدراسة وبين ما يميل إليه التلميذ كما قدر حسب نفس الدراسة عدد التلاميذ الذين أنهو الدراسة وتركوا الثانوية خلال فترة قصيرة من العام الدراسي ب(44) تلميذ أي بنسبة (6%). وهو ما بين أكثر حسب رأيه عدد التلاميذ المحيطين وغير المتوافقين وتوصل من خلال ذلك إلى أن السبب في رسوب التلاميذ الثانويين يكمن في عدم التوافق بين التلميذ ونوع الدراسة.

وما نستنتجه من خلال هذه الدراسة عمق العلاقة بين التلاميذ إلى تخصصهم الدراسي ونجاحهم فيه، وهو ما أكدته العديد من الدراسات منها دراسة حسين الشرعة (1993) الذي أكد أن أداء الطلبة الذين قبلوا في تخصصات تقع ضمن الرغبات الثلاثة الأولى عند تقديم طلب الالتحاق بالجامعات الأردنية، أعلى من أداء الطلبة الذين قبلوا بتخصصات ليست ضمن هذه الرغبات.

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

ومنه يمكن أن ندرك أن أهمية الرضا عن التخصص الدراسي على الصعيد الفردي من ناحية التوافق النفسي والدراسي كما يمكن أن نتصور انطلاقاً من ذلك ما يمكن أن يكون للرضا عن التخصص من تأثير عن المدرسة وعلى الدافعية للإنجاز.

(قدوري، 2012، 46-47)

3-2. على مستوى المدرسة

إن توجيه التلميذ إلى تخصص ما عن رضا ورغبة لا يخدم التلميذ كفرد فقط، وإنما يعود ذلك على المدرسة وإنتاجيتها أيضا "فإذا كان اهتمام علم النفس الاجتماعي ينصب على دراسة الرضا عن التخصص الدراسي كمؤشر من مؤشرات التوافق لدى الشباب في مجال من مجالات الحياة - فإن اهتمام علماء التربية ينصب على دراسة الرضا عن التخصص الدراسي كجزء أساسي في دراسة شاملة عن إنتاجية المدرسة.

وهذا يعني أن الرضا عن الدراسة ذو تأثير متعدي يظهر في إنتاجية الفرد وإبداعه ومنه إنتاجية المدرسة ومردودها الذي يبقى مرهونا بمدى استثمارها لطاقات الأفراد إذا عملت بمبدأ «حق كل طفل في أن تكون له فرديته وأن يتلقى التعليم الذي يتفق وتلك الفردية». هذا المبدأ الذي بإمكانه أن يؤمن حاجة كل تلميذ إلى تحقيق الذات من خلال أنشطة دراسية تشبع ميولاته وتنمي إمكانياته وبهذا تكون المدرسة قادرة على إمداد المجتمع بأفراد أكفاء مزودين بإمكانات متكاملة إذا تمكنت من توجيههم حسبما يلائم استعداداتهم وميولاتهم الحقيقية، مما يضمن لها شروط الإقلاع بعيدا عن مسببات الإهدار المدرسي.

3-3. على مستوى المجتمع

إن المجتمع يعتبر مصدر إلهام لطاقات أفراده ويؤثر فيهم ويتأثر بأدوارهم وبمدى إنتاجيتهم والتوجيه عملية مستقلة عن المحيط وهو يبدأ على الصعيد الدراسي ليستمر في الميدان الأكثر فعالية، وهو الصعيد المهني.

والفرد خلال هذه السيرورة يعيش في مجال من العلاقات المتبادلة والتي من المفترض أن يلعب خلالها دور المعطاء المتشبع بالرضا والارتياح «فالتوجيه السليم والمتكيف يوفر للفرد كما للمجتمع الخير والنجاح على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي والنفسي».

وفي المقابل فإن غياب الرضا عن التخصص الدراسي وما قد ينتج عنه من رسوب يمثل مظهرا من مظاهر الخسارة التي «تكلف المجتمع كثيرا من المال والجهد والوقت إذا ما

قدرنا ما يصرف على الفرد أثناء دراسته من أموال، وما يكلف من جهود فضلا عن الشعور بالقلق والخوف الذي يساور الآباء والأبناء نتيجة لذلك». (بلحسيني، 2002، 39-40)

ومما سبق نستنتج أن أهمية الرضا عن التخصص الدراسي تكمن في مساعد التلميذ على تحقيق فرص النجاح والتفوق، والإبداع والعطاء أكثر مما يعود عليه وعلى مدرسته ومجتمعه، بالفائدة.

4. نظريات الرضا عن التخصص الدراسي

هناك مجموعة من النظريات التي تناولت الرضا عن التخصص الدراسي بصورة دقيقة، حيث تناولت هذه النظريات أهم العوامل التي تؤدي إلى رضاهم أو عدم رضاهم عن دراستهم وتخصصاتهم الدراسية، وسوف نستعرض بعض النظريات الحديثة وأكثر قربا من مفاهيم البحث ومتغيراته:

4-1. نظرية التقييم الجوهرى للذات "لجدج" (1997):

يري "جدج" أن التقييم الجزئي لكل الجوانب الخاصة بأي مجال الحياة هو الذي ينتج الشعور النهائي بالرضا عن ذلك المجال الخاص في الحياة (العمل والأسرة)، ومن ثم يتسبب في الشعور العام بالرضا عن الحياة. وقد أثبتت الدراسات أن الرضا عن مجالات هامة في الحياة مثل الأسرة أو العمل والصحة تفسر حوالي خمسون بالمائة من التباين في الرضا العام عن الحياة أما الخمسون بالمائة الباقية فتفسرها الفروق الفردية والأخطاء التجريبية والمتغيرات والمتغيرات الداخلية.

ويعرف "جدج" التقييم الجوهرى للذات على أنه مجموع الاستنتاجات الأساسية التي يصل إليها الأفراد عن ذواتهم وقدراتهم (1997)، حيث حدد أربعة محكات معيارية لتحديد العوامل الممثلة للتقييم الجوهرى للذات وهي:

- مرجعية الذات.
- بؤرة التقييم.
- السمات السطحية.

- إتساع الرؤية وشمول المنظور.

وقد وجد "جدج" أن الأفراد الذين يمتلكون تقييما جوهريا للذات أكثر شعورا بالرضا عن الحياة وعن الميادين العديدة للحياة مثل الأسرة والعمل، والمدرسة، لأنهم أكثر ثقة في قدراتهم على الاستفادة بكل ميزة وفرصة تلوح في أفق حياتهم. (بن مبارك، 2014، 56)

2-4. النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية (لنت LNET وآخرون) (1991):

تفترض النظرية وجود ثلاثة عوامل مؤثرة في الرضا الأكاديمي:

- التطور في تحقيق الأهداف المرجوة.

- الاختبار.

- الأداء.

كذلك تفترض النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية للنت، أن الرضا الأكاديمي أو الدراسي يمكننا التنبؤ من خلال دراستنا لمدى تحقيق الفرد لأهدافه والعمل على تطويره للوصول إلى تحقيق تلك الأهداف، وكذلك من خلال فعالية الذات والتي يقصد بها درجة امتلاك الطالب لمهارات والقدرات اللازمة لتحقيق النجاح وكذلك أيضا من خلال تحقيق نتائج تلك التوقعات ودرجة المساندة الاجتماعية والبيئية المحيط به، ويؤكد لنت أن بعض المتغيرات المعرفية والاجتماعية ذات فائدة كبيرة في التنبؤ بوجود درجة من الرضا الأكاديمي لأنها تمثل مصادر الرضا التي تتأثر بالقوة الشخصية، كما يؤكد النموذج الاجتماعي المعرفي للتنبؤ بالرضا الأكاديمي على أن عدم القدرة على التطوير في تحقيق الأهداف يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا وأن التطور في تحقيق الأهداف يؤدي يصبح أكثر قابلية للحدوث وأكثر سهولة إذا ما استطاع الفرد أن يتنبأ أهداف واضحة محددة وتتحدى قدراته ويمكنه انجازه، كذلك إذا ما استطاع الفرد تنمية فعاليته الذاتية، فضلا عن توفر أنواع المساندة البيئية والاجتماعية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف مثل: التشجيع الاجتماعي النمذجة الاجتماعية التعلم والتدريب الفعال وعندها يتمكن الطالب من تخطي كل العقبات التي تواجهه في طريقة نحو تحقيق أهدافه المنشودة. (أحمد، 2008، 17-18)

3-4. نظرية سوبر (1990) SUPER:

يؤكد سوبر 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... إلخ)، يمكن أن يتسبب في خلق شعور بالرضا وبالقلق والتوتر في آن واحد، ويتوقف ذلك على مدى شعوره بأهمية كل دور من هذه الأدوار ومركزها في حياته.

ويقول سوبر أن دراسة أهمية العمل في حياة الإنسان وحدها بعيدا عن باقي مناحي الحياة هي عملية غير كافية على الإطلاق لتفسير معنى العمل في حياة الإنسان، وعلى العكس من ذلك، ينبغي علينا أن نختبر أهمية دور الإنسان في العمل داخل سياق الحياة كلها، بجميع جوانبها، وقياس الأهمية النسبية لذلك الدور بجانب الأدوار الأخرى في الحياة.

وقد استخدم سوبر مصطلح أهمية الدور لوصف الأهمية النسبية لدور ما في حياة الفرد، ويجمع ذلك المفهوم ضمنيا مفاهيم مثل: الالتزام القيم، والتوقعات والقدرة على المشاركة، كما يؤكد سوبر أن الالتزام يتأثر بشدة بمفهوم الذات، ويضيف أن الالتزام الشديد بدور ما في الحياة يدل على مدى أهمية ذلك الدور في مفهوم الفرد عن ذاته، وأن الأفراد يشعرون بالرضا عندما يحققون مفهومهم عن ذاتهم، ومن ثم فإننا يمكننا التنبؤ بدرجة رضا الفرد عن دور ما في حياته بقياس درجة التزامه بأداء ذلك الدور.

وقد أكدت العديد من الدراسات على ما قاله سوبر (Super، 1990) من أن الأفراد الذين يمتلكون درجة قوية من التجانس والتناغم بين أدوارهم في الحياة، مثل دورهم في العمل، وفي الزواج، وفي الحياة العائلية، يخبرون درجات عالية من الشعور بالرضا عن الحياة أكثر من الآخرين الذين يركزون في حياتهم على دور واحد فقط يمنحونه كل الأهمية التي ينبغي توزيعها على الأدوار الأخرى في الحياة.

كما يؤكد بارنت (Barnett) أن الخبرة الإيجابية لإنسان في دور ما من أدوار حياته يمكن أن يقلل من الضغوط التي يواجهها ذلك الفرد في الأدوار الأخرى في حياته، والتي لا يجد فيها ذلك القدر من النجاح والإيجابية.

وقد وجد كل من لينون وروزنفيلد (1992) أن الأفراد الذين يمتلكون أدوارا عديدة في الحياة لديهم قدرة أكبر على التحكم في حياتهم، وذلك على المستوى المالي والاجتماعي كما أنهم يخبرون مستوياته أعلى من تقدير الذات وشعورا أكبر بالصحة النفسية والرضا عن الحياة، كما وجد بارنت وهاید أن الإنسان عندما ينجح في الجمع بين أكثر من دور في المجالات المختلفة للحياة، فإن ذلك يعمل على زيادة مصادر المساندة الاجتماعية لديه وزيادة الخبرات الحياتية، وزيادة النجاح في الأدوار الأخرى الغير هامة في حياته، ومن ثم في زيادة شعوره بالرضا. (يوسف، 2008، 86 - 87)

4-4. نظرية التحديد والتوفيق لجوتفريسون (2004):

تركز هذه النظرية على التطور النمائي والتحقيق النهائي لأهداف المهنية، حيث يقوم الفرد بحرية تامة بعملية الاختيار والتوفيق بين المناخ والممكن وبين الأهداف التي يرجو تحقيقها، وتقرر جوتفريسون أن عملية النماء المهني تتضمن أربعة مراحل نمائية لدى المراهق وهي:

- **مرحلة النمو المعرفي:** وفيه تتطور القدرة على التفكير المعقد والتفكير المجرد في الأهداف والمعتقدات.
- **مرحلة تكوين الذات:** وهي عملية التعريف الداخلي لما يريد أن يصبح عملية الفرد في المستقبل، ولماذا، أوهي عملية تكوين للطموحات.
- **مرحلة التحديد:** وتتمثل في تحديد وتضييق دائرة الطموحات الممكنة وذلك باستبعاد الاختبارات الأقل مرغوبة أو الأقل في الأهمية والاعتبار.
- **مرحلة التسوية (الوصول إلى حل وسيط):** وتشمل مرحلة عمل الاختبارات النهائية والتي قد تكون أحيانا بين مجموعة من الاختبارات والبدائل الأقل في المرغوبة وذلك باختبار أكثرها نفعا.

وتؤكد جوتفريسون على أن المكونات الاجتماعية مثل الجنس والمستوي الاقتصادي قد يؤثران في الاختبارات المهنية للمراهق، كما لاحظت أيضا أن المصادر التي تحدد

الاختبارات المهنية وتدعهما تختلف باختلاف البيئة والمجتمع المحلي مثل (الأسرة، جماعة الأقران، النماذج الاجتماعية للأدوار المرغوبة).

وتفسر النظرية قضية التفضيلات المهنية للأفراد من خلال المميزات الاقتصادية والتعليمية والخبرات الشخصية التي تقف وراء عملية الاختبار للتخصصات الأكاديمية، وقد يحدث أن يجبر بعض الطلاب على تغيير أهدافهم المهنية لأن درجاتهم لا تؤهلهم لدخول تلك الأقسام الأكاديمية التي تؤهلهم لتلك المهن. (أحمد، 2008، 16)

من خلال هذه النظريات نلاحظ أن كل نظرية فسرت الرضا عن التخصص الدراسي من جانب معين، حيث أن نظرية التقييم الجوهرية للذات لجده ترى أن شعور التلميذ بالرضا عن تخصصه يعود إلى تقييمه إلى ذاته، أما النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية للنات وآخرين أكدت أن التغير الاجتماعي والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها التلميذ هي التي تحقق للفرد الرضا، وترى نظرية سوبر على التلميذ يجب أن يشمل أكثر من دور في حياته الدراسية ويشعر بأهميته وأن يقاس دور الإنسان في عمله في جميع جوانب الحياة، مما يؤدي به إلى الرضا عن تخصصه، بينما ركزت نظرية التحديد والتوفيق على حرية اختيار التلميذ الفرد لتخصصه الذي يناسب قدراته وإمكاناته.

5. المبادئ المحققة للرضا عن التخصص الدراسي

تبين أدبيات الموضوع أن لتحقيق الرضا عن التخصص الدراسي مبادئ مختلفة ونظرا لأهميتها بالنسبة للموضوع نتعرض لها بنوع من الشرح:

5-1. حق التلميذ في تقرير مصيره بنفسه:

يعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ التي تحقق الرضا عن التخصص باعتباره يقر بشخص التلميذ المستقبل، ويعتبره قادرا على اتخاذ القرار النهائي في عملية التوجيه المدرسي بنفسه. وهذا يعني أن مسؤولية الدراسة، الاختيار والقرار تقع على عاتق التلميذ، وعلينا أن لا نقدم له الحلول الجاهزة، وهو ما أكده سعد جلال في قوله أنه ليس الكائن من كان حفي أن يسير غيره أو يرفض إراداته عليه أو يرسم له خطوط مستقبلة أو يقرر مصيره.

فعملية التوجيه المدرسي ينبغي أن لا تقوم على الإكراه، أو الأمر أو حتى النصح وإنما تعمل على توسيع أفق التلميذ وتهيأ له الجو لاكتشاف قدراته واستعداداته وميوله كما تعودته على تحمل المسؤولية، وفي هذا الصدد يقول إدوارد جلانز أن الفرد الحر يتحمل مسؤولية قراراته ونتائج سلوكه، وهو يسعى للحصول على المساعدة والتوجيه والإرشاد من الآخرين حين يحتاج إلى ذلك.

فتبقى إذا مساعدات المسؤولين عن عملية التوجيه في إطار إيجاد معايير تسمح بتقييم التلميذ بكل خبرة توجيه بالحرية انطلاقاً من تحديد الأهداف، إذ توضح له الاحتمالات المختلفة في كل مرة ويترك له حق الاختيار، الذي يعتبر شرطاً أساسياً لحدوث الرضا عن التخصص الدراسي. (قدوري، 2012، 42)

2-5. تقبل الموجه للتلميذ:

إن هذا المبدأ يعطي قيمة للطالب ككل ويلزم الموجه أن يتقبله كما هو، وبدون شروط، وتقبل سلوكه، وإمكاناته في علاقة تفهميه تجعل منه عنصراً قابلاً للتغير نحو الأفضل، ذلك أن ميدان الإرشاد النفسي ليس ميدان تحقيق، أو إصدار أحكام على السلوك والخبرات، فما يسهم به الموجه من إصغاء دون الحكم على التلميذ، وعلى قدراته، ومواهبه فمهما بد منه من ضعف أو قلة اهتمام يتيح الثقة المتبادلة، ويحرر التلميذ من الضغوط الخارجية الممارسة عليه من قبل الآخرين سواء أولياء كانوا أو مدرسين، ويمكنه من مناقشة نتائجه المدرسية، واختباراته النفسية، وحتى ميولاته ومعارفه حول المسارات التكوينية والمهنية، مما يفسح المجال أمام الموجه لطرح الخيارات والبدائل ومساعدة التلميذ على تمييز أنسبها لشخصيته وكفاءته. فكلما زاد التلميذ وعياً بإمكانياته ومعرفة بيئته كلما كان أقدر على تنظيم ذاته ووضعها فيما يناسبها مما يجعله يستشعر الرضا والقبول في أدائه لواجباته المدرسية كأبسط نشاط إلى غاية أخذ قراراته في كل مرحلة تتطلب ذلك.

(بن مبارك، 2014، 61)

3-5. اعتبار التوجيه المدرسي عملية تعلم:

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

- معرفة نواحي القوة والضعف الموجودة في بيئته وفي نفسه.
- تغيير أو تعديل سلوكه أو وجهة نظرة نحو نفسه ونحو غيره.
- الاختيار السليم للمسار الدراسي أو المهني وفقاً لاستعداداته وميوله وسمات شخصيته.
- اكتساب معلومات جديدة وطرائق جديدة يستفيد منها في حل المشكلات التي تعترضه ومن ثم رسم طريقة في الحياة.

وبالنظر إلى هذه المكتسبات التي يضيفها التوجيه كسيروية تعلم لها أهداف قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى، يمكن أن تكون ملمح القرار الذي يمكن أن يتخذه التلميذ قبل لحظة الاختيار، وبالتالي يمكن تعديله في أوله، وفي إطار عملية التعليم، وتعديل السلوك أو وجهة النظر مما يجعل التلميذ محباً لما يفعل ومتقبلاً لما يختار.

(بلحسيني، 2002، 37)

4-5. الاستمرار في عملية التوجيه:

في هذا الشأن يقول "سعد جلال" «أن التوجيه المدرسي عملية تبدأ مع التلميذ من بداية دخوله المدرسة حتى بلوغه أعلى المستويات العلمية». وعليه يمكن التأكد على أن عملية التوجيه يجب أن تكون صيرورة متواصلة وليست قاصرة على مرحلة الانتقال للتخصص، إذ الخدمات التوجيهية يجب أن تخضع لهذا المبدأ فتكون منتظمة ومتدرجة تأخذ بعين الاعتبار متطلبات كل مرحلة وحاجيات كل تلميذ فتحيطه بالرعاية والخبرات والبدائل وتبصره بذاته وإمكانات بيئته إلى أن يصل إلى أقصى درجات النمو.

(بن مبارك، 2014، 61)

ومن خلال هذه المبادئ نؤكد على احترام قدرات وإمكانات التلميذ، وذلك بترك حرية الاختيار في التخصص الذي يراه مناسباً له، وعلى الموجه أن يتقبل التلميذ كما هو فلا يجب أن يضغط عليه أو يحرجه، كما لا يمكن أن يتوقف عن عملية التوجيه.

6. العوامل المؤثرة في الرضا عن التخصص الدراسي

يري شريف (SHERIF) أن اتجاه الطالب نحو التخصص الدراسي تابع من مسابرة لاءاهاء الجماعة المرجعية، ويرى هولنسجيد أن اتجاه الطالب نحو التخصص ينبع من اتجاه المجتمع نحو هذا التخصص، أما الاتجاه الثالث فيمثلة ديفن كنسبر ويرى أن اتجاه الطالب نحو المدرسة يعكس البناء العام للشخصية.

يتضح من وجاهات النظر هذه، أن هناك عدة ظروف تعمل كمؤشرات، قد توضح أو تشوش عملية الاختبار في إطار العام، ومنه رضا الفرد أو عدمه، ومن أهم هذه العوامل هي:

6-1. العوامل الاجتماعية:

إن الإطار الاجتماعي العام الذي يعيش فيه الفرد يؤثر في سلوكات الأفراد واتجاهاتهم، والأسرة كممثل شرعي للمجتمع تصبغ أفرادها بالصبغة السوسيوثقافة مهياة إياهم للاندماج فيه فهي كما يرى "ج. موكو" تظهر ذات أهمية لا تعوض على صعيد نمو الطفل وتعلمه الحياة الاجتماعية.

وهكذا فإن الصور التي يرسم بها المحيط الاجتماعي، خاصة العائلي منه الفرد تكون مقوما من مقومات فكرة الفرد عن ذاته «فبالتماهي والتقليد تتم عملية النمو النفسي للطفل» إنه يكرر ما يفعله الآخرون، إنه صورة تعكس محيطه، فهو غالبا ما يمثل الدور الذي ينتظره منه آباؤه، هذا ما يؤكد روجي بيرون في قوله إن الأهل «ينتظرون من أطفالهم تحقيق شيء ما، وبالتأكيد إن هذا الانتظار يخضع لمثال تربوي يحدده المفهوم الثقافي العام من هنا فإن نظام القيم يساهم في توجيه العمل التربوي، وأن ما يفعله الطفل يبقى ضمن هذا الإطار».

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

بالإضافة إلى ذلك نجد أحيانا أن الآباء قد يختارون لأبناء هم نوع الدراسة التي يرونها هم ملائمة متحججين في ذلك بعامل السن والخبرة بالحياة أو لعدم كفاية الأبناء من المعلومات الضرورية لاختيار، والسبب ذاته يلجأ الكثير من الأبناء إلى آباء هم قصد المساعدة على الاختيار وهذا ما أكدته كمال الدسوقي قد يقبل الشبان أن يختاروا لهم الآباء ويرشدونهم لعدم توفر المعلومات المهنية لديهم ولعجزهم عن تقدير مستقبل المهنة المختارة بالنسبة لهم ولأنهم درجوا على أن يتقبلوا توجيهات وآراء آبائهم باعتبار أنهم أكثر تجربة وأدري بالمصلحة.

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

(بلحسيني، 2002، 41)

2-6. 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 آخرتها أثر كذلك على اختبارات الفرد وتطلعاته، لذلك سنحاول التطرق لهذه العوامل:

1-2-6. الجنس:

الجنس هذا قد يلعب دورا في تحديد نوع التصورات المهنية والتي تؤثر بدورها على اختبارات الفرد ورضاه، عن هذه التخصصات.

وفي هذا المجال لتحديد الفروق بين الجنسين في اختباراتهم توصل كل من هوايت وجولدمان، إلى أن الذكور يميلون إلى اختيار التخصصات العلمية والتقنية في حين أن الإناث يميلون إلى اختيار العلوم الإنسانية والاجتماعية.

وفي دراسة قام بها سيد خير الله حول أثر الميل وبعض القدرات العقلية على التحصيل الدراسي في المواد الاجتماعية في المدرسة الثانوية. خلص إلي أن عامل الميل الأدبي يلعب دورا كبير في التحصيل الدراسي والنجاح في المواد الاجتماعية بصورة أكبر

عند الإناث منه عند الذكور ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الإناث يتميزون عن الذكور بالميل الفني والموسيقي والميل الأدبي والكتابي والتدريس والخدمة الاجتماعية كما سبق أن ظهر في دراسات كل من ترومان ومليز، كارتر وسترونخ.

6-2-2. صورة الذات:

إن الذات مركب من عدد من الحالات النفسية، والانطباعات والمشاريع وتشمل إدراك المرء لنفسه أي انطباعاته عن جسمه وصورته، عن مظهره العضوي عن ما هو خاص ومحسوس فيه كشخص، وتشكل اتجاهات المرء حول نفسه، ومعتقداته وآرائه وقيمه أهم مقومات مفهومه عن ذاته.

فمن خلال إدراك الفرد لتصوراته المكتسبة حول ذاته يمارس حقه في الانتقاء انطلاقاً من حكمه الموضوعي على إمكانياته الفعلية، فإذا طبقنا هذا التصور على تلميذ التعليم الثانوي الذي يمر بمرحلة المراهقة أي النمو من النضج فإنه يمكن القول أنه يتعين على المراهق إعادة تنظيم ذاته تبعاً للتغيرات الجديدة من الناحية الجسمية والوظيفية حتى يتمكن من القيام بدوره كفرد فعال ومن خصائص نمو الذات عن المراهق هو تغييره عن إرادته الخاصة مبرر بها رغبته حتى وإن كانت معاكسة لرغبات المحيطين به. هذا يعني إيمان المراهق بحريته في الاختيار وقدرته على التخطيط لمستقبله، غير أن هذا التخطيط يجب أن يبني على إدراك واقعي للإمكانيات الحقيقية التي هو عليها الآن وما يمكنه أن يبذله من جهد لتحقيق تصوراته المستقبلية والأخطاء التي يتعرض لها في أغلب الحالات تكون ناجمة عن وجود الذات الحقيقية كما هو عليه فعلاً لكنه لا يدرك هذه الحقيقة لأنه ينشد ذاته من صنع خياله.

وعليه فإن التقييم الموضوعي للإمكانيات الذات يحدد مساراتها ومنتهاى طموحاتها مما يلهم الفرد لرضا عن خياراته وباقي إنجازاته. (قدوري، 2012، 49 - 50)

6-2-3. مركز التحكم أو الضبط:

ويقصد به إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج فهو سمة شخصية تجعل الفرد ذو التحكم الداخلي ينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات وما بذله من مجهودات وما اتخذ من قرارات، في حين الشخص الخارجي التحكم يعزو إنجازاته وما اتخذ من قرارات وما يحققه من أهداف إلى عوامل خارجية كالصدفة والحظ أو مساعدة الآخرين ويتركها تتحكم في مصيره. (الديب، 1987، 38)

من خلال هذا التقسيم يتضح أن الأفراد داخلي التحكم هم أكثر قدرة على مراقبة نتائج سلوكهم، مما يجعلهم أكثر قدرة على التخطيط لأعمالهم وقراراتهم. وهذا ما أكدته نتائج الدراسة التي قام بها وتكن وآخرون 1978 حيث أثبتوا أن الطلبة داخيلو التحكم والضبط يتميزون بتصورات مهنية واضحة، ويملكون ميولات مهنية مهيكلة ودقيقة، كما أنهم أكثر شعورا بالعوامل المؤثرة على اختياراتهم المدرسة والمهنية وأكثر قدرة على صياغة اختيارات واقعية بالمقارنة مع الطلبة ذوي التحكم الخارجي والذين يتميزون بالتردد في صياغة اختياراتهم، ويرغبون أكثر في طلب إرشادات من مختصي التوجيه.

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

وهذا يعني أن الأفراد الذين يتخذون قراراتهم بناء على ما لديهم من إمكانيات وما يستطيعون بذله من جهود يكونون أكثر رضا عن تخصصهم الدراسي، في حين أن نظرائهم ممن يعتمدون في أخذ قراراتهم على عوامل الحظ ومساعدة الغير لا يتمتعون بنفس القدر من الرضا عن تخصصهم الدراسي. (بلحسيني، 2002، 44)

3-6. طريقة اتخاذ القرار نحو التخصص:

إذ 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 وهنا نتساءل كيف تم اتخاذ هذا القرار، هل هو الاختيار الآلي أم المشروع المدروس وحتى يمكن تقييم طريقة اتخاذ قرار التوجيه وتأثيرها على رضا التلميذ عن تخصصه. تقف أولاً عند مفهوم كل من الاختيار والمشروع كطريقة يعتمدها التلميذ في عملية توجيهه إلى نوع التخصص المرغوب.

1-3-6. مفهوم الاختيار:

يعرف ألبو (1982): الاختيار على أنه الانضمام الحر بكل رضا، وبمعرفة الأسباب، أي الأخذ بعين الاعتبار إمكانيات الشخص، معطيات الشغل والسياق الاقتصادي والاجتماعي. يؤكد هذا التعريف على أن الاختيار هو قبول الفرد لخيار ما ممتعا في ذلك بحريته شاعرا بالرضا لأنه مدركا لأسباب اختياره، من جهة حدود إمكانياته ومن جهة أخرى حدود إمكانيات البيئة ومعطيات العمل، غير أن موقف الاختيار تبرز فيه صفة الآنية كون الفرد يقوم به في وضعية حاضرة ظرفية مثلا عند مرحلة تعليمية معينة.

(قدوري، 2012، 52)

2-3-6. مفهوم المشروع:

عرف دوبت المشروع على أنه: «إنتاج- يكون مكثفا خاصة أثناء المراهقة- لصور وأوضاع يتمنى الشخص التوصل إليها، وذلك باتباع نمط عيش اختاره هو لنفسه».

يركز هذا التعريف على فعل الإنتاج الفكري والعلمي الذي يتخذ الوجهة الزمنية المستقبلية وفق أهداف ووسائل نابعة من ذاته.

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

فالمشروع إذا هو قراءة متبصرة للحاضر وما يمت إليه من صلات بالماضي مدفوعة بطموحات المستقبل، مع دراسة وتقييم الوسائل المؤهلة لتحقيق الأهداف وتجاوز الصعوبات. (بلحسيني، 2002، 49)

واعتبار مما سبق فيما يخص مفهوم الاختبار والمشروع فإن فحص طريقة اتخاذ القرار يمكن أن تعطينا فكرة عن الاستجابة لرغبة التلميذ في التوجيه وبالتالي رضاه، غير أن المراهق قد يبني تطلعاته إنطاقاً من رغبات وطموحات جامحة لا تترك له مجالاً للتبصر بكل المعطيات، فيندفع إلى الاختيار الظرفي دون سابق دراسة أو تخطيط أي أن القرار لم يبن ضمن مشروع مسترسل عبر الزمن شاملاً لعوامل عدة منها القدرة والرغبة، الأهدأ والوسائل، مما قد يضعف احتمالات تحقيق رغباته في التوجيه بعد الإدلاء بها، وإذا كان الهدف أبعد مما يمكن تحقيقه فمن المحتمل جداً أن يمر المراهق بخبرات يعبر عنها في علم النفس باسم الإحباط ولا شيء يحطم النفس البشرية أكثر من الإحباط هذا لاسيما إذا كان مستمراً ولازم الفرد فترات طويلة. (قدوري، 2012، 52)

كما ترى الباحثة، أن هذه العوامل يمكن أن تؤثر على حياة التلميذ سلبياً أو إيجابياً فإذا كان تأثيرها إيجابياً فيحقق التلميذ أهدافه ويشعر بالرضا والراحة اتجاه التخصص الذي اختاره، ويرجع عليه بالنجاح والتفوق خلال مساره الدراسي. وإذا كان تأثيره سلبياً سوف يشعر بعدم الرضا والفشل وعدم التوازن ويؤثر عليه إما بالرسوب أو التسرب الدراسي.

خلاصة الفصل

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى الرضا عن التخصص الدراسي، الذي تم تعريفه إلى تعريفات مختلفة من قبل الباحثين كل منهم حسب رأيه، ثم تطرقنا إلى أهمية الرضا عن التخصص الدراسي، وكذلك ذكرنا أشهر النظريات التي فسرتة وهي نظرية التقييم الجوهرى للذات ونظرية المعرفية الاجتماعية المهنية، ونظرية سوبر كما تعرفنا على العوامل المؤثرة في الرضا عن التخصص الدراسي لدى التلميذ.

وأخيرا، ما يمكن أن نستنتجه، أن التلميذ إذا كان راضي ومرتاح في التخصص الذي يدرس فيه، فذلك يحقق له درجة من الإشباع لحاجاته، والشعور بالراحة، والسعادة، والأداء الجيد والمميز في مساره الدراسي، أما إذا كان التلميذ غير راضي ومرتاح في تخصصه فيكون غير متوازنا نفسيا وانفعاليا، ومستوى الأداء لديه يكون منخفض.

الفصل الرابع: الدراسات السابقة

- 1- الدراسات التي تناولت الحاجات الإرشادية.
- 2- الدراسات التي تناولت الرضا عن التخصص الدراسي.
- 3- تعقيب عن الدراسات السابقة.

خلاصة الفصل

تمهيد

تضمن هذا الفصل مجموعة من الدراسات السابقة التي تمكنت الباحثة من الوصول إليها، والتي تناولت متغيرات الدراسة وهي متغير الحاجات الإرشادية ومتغير الرضا عن التخصص الدراسي ثم التعقيب عليها.

1. الدراسات التي تناولت الحاجات الإرشادية

1-1. دراسة نيس (2011):

"الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والرضا عن الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والرضا عن الدراسة لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (150) تلميذ وتلميذة، توصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في الحاجات الإرشادية لصالح الإناث.

(نيس، 2011، د ص)

2-1. دراسة صمادي ومرعي (2012):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهم الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة حضر موت للعلوم والتكنولوجيا، واختلافها بالنسبة للجنس، الكلية، لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة لقياس الحاجات الإرشادية للطلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (604) طالبا وطالبة، وقد بينت النتائج أن درجة الحاجة لدى الطلبة وقعت ضمن التقدير متوسط الإلحاح للحاجات الإرشادية، وأشارت إلى أن أهم الحاجات الإرشادية للطلبة حسب أهميتها مرتبة تنازليا على النحو التالي: تربوية، صحية، اقتصادية، مهنية، نفسية، ...

(صمادي، مرعي، 2012، 66)

3-1. دراسة جمل الليل (2012):

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم الحاجات الإرشادية لطلاب وطالبات جامعة الخليج العربي في مملكة البحرين والفروق في هذه الحاجات بين الطلاب والطالبات وبين طلاب وطالبات الدراسة العليا وطلاب وطالبات كلية الطب والفروق طبقا لتخصصهم، استخدم

الباحث المنهج الوصفي، وقد قام الباحث بإعداد استبانة الحاجات الإرشادية، على عينة مقدره بـ(127) طالبا وطالبة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الحاجات الإرشادية، في حين ظهرت فروق طبقا لمتغير التخصص الدراسي. (جمال الليل، 2012، 136)

4-1. دراسة رمضان(2013):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية لدى طلبة كلية التربية وعلاقتها بالجنس والتخصص العلمي، أعد الباحث مقياس الحاجات، تم تطبيقه على عينة بلغت (100) طالب وطالبة من طلبة الأقسام العلمية والإنسانية، وتوصل إلى عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في الحاجات الإرشادية وفق متغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الدراسات الإنسانية والعلمية، من حيث حاجاتهم الإرشادية وفق متغير التخصص العلمي. (رمضان، 2013، 111)

5-1. دراسة الصقية(2013) المملكة العربية السعودية:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية لطالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في الرياض وعلاقتها بالمستوى الدراسي، وذلك باستخدام مقياس الحاجات الإرشادية من إعداد الباحثة، وتم تطبيقه على عينة مكونة من (160) طالبة من جميع السنوات الأربع من مختلف الأقسام الموجودة في الكلية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية. تصدر المجال الأكاديمي حاجات الطالبات الإرشادية حيث كانت حاجاته الأكثر أهمية لدى الطالبات، وبينت النتائج حاجتهن الماسة لتحسين تحصيلهن الدراسي، والتخفيف من الأعباء والواجبات، كما توصلت إلى عدم وجود فروق في الحاجات الأكاديمية بين الطالبات. (جمال، 2016، 41)

6-1. دراسة لزعر ونيس (2014):

"الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالرضا عن الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي" هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الحاجات الإرشادية والرضا عن الدراسة والفروق

بين الجنسين في كل من الحاجات الإرشادية ومستوى الرضا عن الدراسة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي، وأعتمد الباحثات على المنهج الوصفي الارتباطي وشملت عينة الدراسة (150) تلميذ وتلميذة، وتوصلان إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الحاجات الإرشادية والرضا عن التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية باختلاف الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الدراسة لصالح الذكور.

(لزعر، نيس، 2014، 105-106-107)

7-1. دراسة لحرش بن خليفة(2014):

"الحاجات الإرشادية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وعلاقتها بتوافقهم الدراسي" هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الحاجات الإرشادية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي الارتباطي واعدان استبيان الحاجات الإرشادية وطبقه على عينة قدرها (350) تلميذ وتلميذة، وأسفرت نتائج الدراسة على وجود ارتباط دال إحصائيا بين مستوى الحاجات الإرشادية والتوافق الدراسي، وعدم وجود فروق في مستوى الحاجات الإرشادية، ووجود فروق في التوافق الدراسي تعزى لمتغير الجنس. (الحرش، بن خليفة، 2014، 39)

8-1. دراسة أحمد قمر (2016):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية لدى طلبة جامعة دنقلا بالسودان، في المجالات، في المجالات المهنية، الأكاديمية، النفسية، والاجتماعية بالإضافة إلى تأثير بعض المتغيرات (النوع، نوع الكلية)، المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث أداة القياس الحاجات الإرشادية مكونة من (40) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، بلغت عينة الدراسة (300) طالب وطالبة. وبعد تحليل البيانات توصل الباحث إلى أن الحاجات جاءت بدرجة مرتفعة، وكان المجال الأكاديمي أكثر أهمية، ثم المجال المهني والنفسي والاجتماعي، كما أظهرت وجود فروق

دالة إحصائية تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي، نوع الكلية ولصالح الذكور والكليات الأدبية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات المستوى الدراسي والمعدل التراكمي. (قمر، 2016، 7)

9-1. دراسة مخلوفي (2016):

هدفت هذه إلى الكشف عن واقع الحاجة إلى الإرشاد الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك، أعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبيان الحاجة إلى الإرشاد الأكاديمي، تكونت العينة من (146) طالب وطالبة بجامعة باتنة. تم اختيار العينة بطريقة عرضية وقد أظهرت النتائج أن طلبة السنة الأولى جذع مشترك بحاجة إلى الإرشاد الأكاديمي (الحاجات النفسية، الحاجات الدراسية، الحاجات الاجتماعية) على الترتيب. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى الإرشاد الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث في الحاجات النفسية والدراسية ولصالح الذكور في الحاجات الاجتماعية. (مخلوفي، 2016، 169)

2. الدراسات التي تناولت الرضا عن التخصص الدراسي

1-2. دراسة خزعة وطشطوش (2011):

"اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة القصيم نحو تخصصهم الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة القصيم نحو تخصصهم الأكاديمي، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي، لتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة لقياس اتجاهات الطلاب نحو تخصصهم الأكاديمي، بلغ عدد أفراد الدراسة (246) طالبا. وأوضحت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلاب نحو تخصصهم الأكاديمي كانت إيجابية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود وفروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو تخصصهم الأكاديمي تعزى لاختلاف الفرع الأكاديمي في الثانوية العامة. (خزعة، طشطوش، 2011، 101)

2-2. دراسة حسن وإبراهيم والظفري (2011):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة رضا الطلبة الخريجين عن الدراسة في كلية التربية جامعة السلطان قابوس، اعتمد الباحثين في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي استخدمت الدراسة استبياناً لقياس درجة الرضا يتكون من (79) فقرة توزعت على خمسة أبعاد، بلغ عدد أفراد العينة (387) طالبا وطالبة وبعد تحليل النتائج خلصت الدراسة إلى أن الطلبة أبدوا متوسط استجابات رضا تزيد على المتوسط النظري في (64) فقرة من فقرات الاستبيان، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الرضا تعزى إلى متغير الجنس. (حسن، إبراهيم، الظفري، 2011، 513)

2-3. دراسة أبنعوف (2011):

"الرضا عن التخصص الدراسي لدى طلاب بعض جامعات ولاية الخرطوم وعلاقته بالصحة النفسية" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي لدى طلاب بعض جامعات ولاية الخرطوم، ومعرفة الفروق الفردية في كل من الرضا عن التخصص الدراسي بين طلاب الكليات العلمية وطلاب الكليات الأدبية ومعرفة الفروق بين الإناث والذكور في الرضا عن التخصص الدراسي، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي على عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، وتوصلت الباحثة إلى وجود مستوى مرتفع من الرضا عن التخصص الدراسي، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في الرضا عن التخصص الدراسي لصالح الذكور، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات العلمية وطلاب الكليات الأدبية لصالح طلاب الكليات العلمية. (أبنعوف، 2011، 4)

2-4. دراسة اليوسف (2012):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة قسم علم النفس في جامعة حائل نحو تخصصهم الأكاديمي، ومعرفة مدى تأثر اتجاهاتهم ببعض المتغيرات كالجنس والفرع الأكاديمي في الثانوية العامة، اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغ عدد أفراد العينة (260) طالبا وطالبة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات

الطالبة نحو تخصصهم الأكاديمي بشكل عام كانت إيجابية، ووجود فروق ذات دلالة في اتجاهاتهم نحو تخصصهم الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة في اتجاهاتهم تعزى لاختلاف الفرع الأكاديمي في الثانوية العامة. (اليوسف، 2012، 133)

2-5. دراسة قدوري (2012):

"الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الإرتباطي وشملت عينة الدراسة (160) تلميذ وتلميذة، وتوصل الباحث إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة بين الإناث والذكور في الرضا عن التوجيه الدراسي، كما توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف التخصصات. (قدوري، 2012، د ص)

2-6. دراسة الزعبي (2013):

يهدف البحث إلى قياس مستوى الرضا عن الاختصاص الدراسي لدى طلبة جامعة أم القرى (من الجنسين) وعلاقته بتوافقهم النفسي والاجتماعي وتحصيلهم الدراسي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الإرتباطي، كما استخدم مقياس الرضا عن الاختصاص الدراسي على عينة الدراسة من (418) طالبا وطالبة، تم اختيارهم عشوائيا من عشر كليات، ومن اختصاصات ومستويات دراسية مختلفة وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى رضا نحو الاختصاص الدراسي عند كل الطلاب والطالبات، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب ودرجات الطالبات في مقياس الرضا عن التخصص الدراسي تعزى لمتغير التخصص. (الزعبي، 2013، 181)

2-7. دراسة زوالي ومصمودي (2013):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في مستوى الرضا عن التوجيه تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص، استعمل الباحثان أداة من تصميمهما، على عينة قوامها

(352) طالب من الجنسين من طلبة كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة، ولقد أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الرضا عن التوجيه تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، بينما لا أثر لتفاعل متغيري الجنس والتخصص في رضا الطلبة عن توجيههم. (زوالي، مصمودي، 2013، 131)

8-2. دراسة السيد (2018):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الاتجاه نحو التخصص وقلق المستقبل المهني لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل، اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وطبق مقياس الاتجاه نحو التخصص الدراسي (السيد، 2010) وتكونت عينة الدراسة من (250) طالبا وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو التخصص الدراسي. (السيد، 2018، 30)

3. تعقيب عن الدراسات السابقة

3-1. التعقيب عن الدراسات التي تناولت متغير الحاجات الإرشادية:

- من حيث الأهداف:

فقد تناولت أغلب الدراسات متغير الحاجات الإرشادية والكشف عن الفروق ودلالاتها وفق متغير (الجنس، التخصص، الكلية) وهناك بعض الدراسات التي تناولت متغير الحاجات وعلاقته ببعض المتغيرات، كما اختلفت دراسة صمادي ومرعي (2011)، ودراسة جمل الليل (2012) من حيث الهدف في تحديد مستويات الحاجات الإرشادية

- أما من حيث المنهج وأدوات الدراسة:

فأننا نجد أن أغلب الدراسات اتفقت على استخدام المنهج الوصفي وهو الأنسب للدراسات النفسية والتربوية، كما نجد أن أغلب الدراسات قام أصحابها ببناء استبيانات لقياس مستوى الحاجات الإرشادية أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على مقياس نيس حكيمة بعد تعديله من طرف أحمد صالح عبيد.

- أما بالنسبة لأفراد ومكان الدراسة:

فلاحظ أن أفراد عينات الدراسات اختلفت مع عينة دراستنا فكانت تتراوح ما بين (100 – 604) طالبة وطالبة، واختلفت أغلب الدراسات مع الدراسة الحالية في إجراء الدراسات على عينة طلاب الجامعات، ماعدا دراسة نيس(2011)، لزعر ونيس(2014)، مخلوفي(2016) التي أجريت على عينة تلاميذ المرحلة الثانوية، كما أجريت الدراسات في جامعات عربية مختلفة الجزائر، السودان، فلسطين، العراق.....

- من حيث النتائج:

فقد تباينت النتائج فيما يخص الفروق في الحاجات الإرشادية وفق الجنس فمنها ما وجد الفروق بين الإناث والذكور كدراسة نيس(2011)، لزعر ونيس(2014)، لحرش وبن خليفة(2014)، قمر(2016)، مخلوفي(2016)، ومن بين النتائج التي توصلت إلى عدم الفروق بين الجنسين مثل دراسة رمضان(2012)، جمل الليل(2012)، الصقية(2013). كذلك بالنسبة للكشف عن الفروق حسب التخصص، حيث نجد بعض التي توصلت إلى وجود فروق تبعا لتخصص مثل دراسة قمر(2016)، جمل الليل(2012). والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في التخصص دراسة رمضان(2012).

2-3. التعقيب عن الدراسات التي تناولت متغير الرضا عن التخصص الدراسي:

- من حيث الأهداف:

اختلفت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناول متغير الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات واتفقت معها في الكشف عن الفروق ودلالاتها وفق لبعض المتغيرات (الجنس، التخصص).

- أما من حيث المنهج وأدوات الدراسة:

فنجد أن كل الدراسات اتفقت على استخدام المنهج الوصفي وهو الأنسب لهذه الدراسات، كما نجد دراسة خزعة وطشطوش(2011)، حسن والظفري(2011)، الزعبي(2013)، زوالي ومصمودي(2013)، أحمد رجب محمد السيد(2018)، فقد صممت هذه

الدراسات مقاييس الاتجاه نحو التخصص أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت الباحثة على مقياس إسماعيل سلامة بعد تعديله من طرف داليا عبد الخالق.

- أما بالنسبة للأفراد العينة:

فقد اختلفت كل الدراسات مع حجم عينة الدراسة الحالية، حيث تراوحت ما بين (160-418) طالبة وطالبة، كما اختلفت كل الدراسات مع الدراسة الحالية في الإجراء على عينة طلاب الجامعات، ماعدا دراسة قدوري (2012) التي أجريت على تلاميذ المرحلة الثانوية، ولقد كانت الدراسات في جامعات عربية مختلفة.

- من حيث نتائج:

تباينت النتائج في ما يخص الفروق في الرضا عن التخصص الدراسي وفق الجنس فمنها وجد الفروق بين الجنسين مثل دراسة حسن وإبراهيم، الظفري (2011)، أبن عوف (2011)، اليوسف (2012)، قدوري (2012)، زوالي ومصمودي (2013)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دراسة السيد (2018). أما من حيث متغير التخصص فالدراسات التي توصلت إلى وجود فروق دراسة البوني (2011)، اليوسف (2012)، قدوري (2012)، الزعبي (2013)، زوالي ومصمودي (2013)، السيد (2018). والتي توصلت إلى عدم فروق دراسة خزعة وطشطوش (2011).

خلاصة الفصل

قامت الباحثة في هذا الفصل بعرض الدراسات السابقة التي تناولت كل متغير على حدة، بحيث استفادت الباحثة من هذه الدراسات التي ساهمت في إثراء حصيلتها المعرفية ودعم الدراسة الحالية من خلال النتائج التي توصلت إليها.

الجانِب التّطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

1- منهج الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

1-2. أهداف الدراسة الاستطلاعية

2-2. عينته الدراسة الاستطلاعية

2-3. إجراءات الدراسة الاستطلاعية

2-4. نتائج الدراسة الاستطلاعية

3- الدراسة الأساسية

1-3. أدوات الدراسة الأساسية

2-3. عينة الدراسة الأساسية

3-3. حدود الدراسة الأساسية

3-4. إجراءات الدراسة الأساسية

4- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد

بعد تناولنا الجانب النظري سوف نتطرق إلى الجانب الميداني، والذي سوف نتناول فيه الإجراءات المنهجية للدراسة والمتمثلة في المنهج المتبع في هذه الدراسة، والدراسة الاستطلاعية والأساسية، كما يتم عرض مجتمع وعينة الدراسة وأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، والأساليب الإحصائية، وإجراءات تطبيق الدراسة.

1. منهج الدراسة

المنهج يعني مجموعة من القواعد والأنظمة العامة التي يتم وضعها من أجل الوصول إلى حقائق مقبولة حول الظاهرة موضوع الاهتمام من قبل الباحثين في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية. وبناء عليه فإنه يمكن القول بأن المناهج التي تصلح للبحث عن حقيقة ظاهرة معينة تختلف باختلاف الموضوعات المطلوب بحثها من قبل الباحثين والذين يمكن أن يتبعوا مناهج علمية مختلفة. (عبيدات وآخرون، 1999، 35)

كما يعرف المنهج أنه مجموعة من القواعد العامة يعتمدها الباحث في تنظيم ما لديه من أفكار أو معلومات من أجل أن توصله إلى النتيجة المطلوبة. (الفضلي، 1992، 51)

وفي هذا البحث تم إتباع المنهج الوصفي السببي المقارن «لكونه أحد المناهج الوصفية، التي تحاول الكشف عن الظاهرة المراد دراستها من خلال التوصل إلى إجابات عن المشكلات التي تظهر خلال تحليل العلاقات». (صابر وخفاجه، 2002، 99)

فالمنهج الوصفي السببي المقارن يهتم بوصف العلاقة السببية الظاهرة، من خلال التعبير عنها بشكل كمي ونوعي في العلاقات بين المتغيرات وهذا ما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، والمتمثلة في الكشف عن العلاقة بين الحاجات الإرشادية والرضا عن التخصص الدراسي.

2. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساساً جوهرياً لبناء البحث لأنها المرحلة التمهيدية التي يتم فيها الإطلاع على ظروف الظواهر المدروسة، فهي تساعد الباحث على التعرف على الظروف التي قد تواجهه في المرحلة التالية.

وهي مجموعة من الإجراءات «التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وصفها وإخضاعها للبحث العلمي صياغة دقيقة تيسر التعمق في بحثها في مرحلة لاحقة» (إبراهيم، 2000، 38)

2-1. أهداف الدراسة الاستطلاعية

- استكشاف العراقيل والصعوبات التي يمكن أن تقع فيها أو تواجه الباحثة أثناء تطبيق الدراسة الأساسية
- التعرف أكثر على مجتمع وعينة الدراسة.
- دراسة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث. (الصدق والثبات) .
- التدريب على تطبيق أدوات الدراسة.
- التأكد من مدى وضوح ومناسبة أدوات الدراسة لأفراد العينة خاصة أدوات القياس.

2-2. عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت عينة الدراسة (30) تلميذ وتلميذة من تلاميذ سنة أولى ثانوي بثانوية محمد العيد آل خليفة تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

جدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

النسبة المئوية	الجنس			التخصص
	العدد	إناث	ذكور	
%56.66	17	10	7	جذع مشترك علوم
%43.33	13	0	13	جذع مشترك آداب
%100	30			المجموع

يتضح من خلال الجدول رقم (01) أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور في شعبة العلوم والذي بلغ عددهم الإجمالي 17 أي نسبة (56.66%) أما بالنسبة لشعبة الآداب فكانت إناث فقط وبلغ عددهم 13 أي بنسبة (43.33%).

3-2. إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية في أواخر شهر فيفري من الموسم الدراسي 2019/2018، حيث تم توزيع المقياسين من طرف الباحثة على تلاميذ سنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم / آداب، ثم تفرغهما من أجل الخصائص السيكمترية (الصدق - الثبات) والاعتماد عليها كأداة للقياس في الدراسة الأساسية.

4-2. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف على أوساط المؤسسات التي يمكن أن نجرى فيها الدراسة الأساسية.
- تحديد زمن إجراء الدراسة الأساسية بشكل مبدئي.
- التحقق من الخصائص السيكمترية للأدوات الدراسة والذي سيتم بيانها في حينها.

3. الدراسة الأساسية

1-3. أدوات الدراسة:

تعد مرحلة جمع البيانات من أهم المراحل التي يعتمد عليها الباحث، لكونها تساعد الباحث على النزول إلى ميدان الدراسة ويقوم الباحث بتحديد أداة البحث وخطوات يتبعها في

جمع البيانات، تتفق مع منهج وموضوع الدراسة وقد تم استخدام المقياس كوسيلة لجمع المعلومات اللازمة لبحثنا.

- **المقياس:** هو مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الباحث على المبحوثين وفق توقعاته للموضوع، والإجابة تكون حسب توقعات الباحث التي صاغها في استفسارات محددة. (عقيل، 1999، 149)

كذلك يعرف أنه أداة يستخدمها الباحثون في مجال البحوث التربوية على نطاق واسع للحصول على الحقائق وتجميع البيانات عن الظروف والأساليب القائمة... (صابر وخفاجة، 2002، 166)

3-1-1. الأداة الأولى: مقياس الحاجات الإرشادية:

أ- وصف المقياس:

تم الاعتماد على مقياس الحاجات الإرشادية الذي أعدته نيس حكيمة وبعد تعديله من طرف أحمد صالح عبيد حيث تكون المقياس من 32 عبارة في شكل عبارات تقريرية يجاب عنها بطريقة ليكرت من متعدد البدائل المطروحة وأوزنها موضحة في الجدول التالي أنظر الملحق رقم (01).

جدول رقم (2): يمثل مفتاح تصحيح مقياس الحاجات الإرشادية

البدائل	ينطبق عليا دائما	ينطبق عليا	ينطبق عليا إلى حد ما	لا ينطبق
الدرجات	4	3	2	1

ب- صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس من طرف أحمد صالح عبيد بطريقة الصدق الظاهري للأداة وتمثل في عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها وتحقيق هذا النوع من الصدق في المقياس.

– ثبات المقياس:

لغرض التعرف على معامل الثبات المقياس استخدم أحمد صالح عبيد معادلة "سبيرمان براون" فوجد أن معامل الثبات للمقياس بصورته النهائية كانت (1.86) وهو معامل ثبات جيد عند مقارنته بمعيار "ألفا كرونباخ" للثبات، الذي يري أن الثبات يكون جيد إذا كان (0.70).

ب- الخصائص السيكومترية للأداة الأولى:

من أجل الوثوق في النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة يجب على الباحث أن يتأكد من صلاحية الأداة المستعملة في جمع البيانات من حيث صدقها وثباتها في ميدان الدراسة قمنا بالتحقق من الصدق وثبات الأداة (المقياس) المعتمد في الدراسة الحالية:

- **الصدق:** يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه، أي يقيس فعلا ما يقصد أن يقيسه. (عباس، 1996، 22)

وفي هذه الدراسة تم الاعتماد في تقدير معامل صدق المقياس على طريقة المقارنة الطرفية أو ما يعرف بالصدق التمييزي وذلك باتباع الخطوات الآتية:

- ترتيب درجات أفراد العينة ترتيبا تنازليا من أعلى إلى أدنى درجة.
- تقسيم الدرجات المحصل عليها إلى مجموعتين، فالمجموعة الأولى تشير إلى المجموعة العليا الذين حصلوا على درجات مرتفعة في المقياس والمقدر عددهم بـ(08) فرد بنسبة (27%) أما المجموعة الثانية فتشير إلى المجموعة السفلى من الذين حصلوا على درجات منخفضة في المقياس والمقدر عددهم بـ(08) فرد بنسبة (27%).

- وبعد ذلك تم حساب الفروق بين متوسطي المجموعتين للمقياس بتطبيق اختبار "ت" فحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (3): يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الطرف العلوي والطرف السفلي لمقياس الحاجات الإرشادية

مجموعات المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
الثلث الأعلى 27%	8	106.47	5.22	14	13.167	2.98	دالة عند 0.01
الثلث الأدنى 27%	8	84.42	5.10				

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للثلث الأعلى يبلغ (106.47) في حين بلغ المتوسط الحسابي للثلث الأدنى (84.42). وقدّر الانحراف المعياري للثلث الأعلى (5.22) والثلث الأدنى (5.10)، ومنه كانت "ت" المحسوبة قدرها (13.167) وكانت "ت" المجدولة عند درجة حرية (14) ومستوى الدلالة 0.01 مقدار بـ (2.98)، ومنه فهي دالة إحصائياً وعليه توجد فروق بين المجموعتين فالمقياس له القدرة على التمييز بين أطراف السمة فهو صادق وصالح للاستخدام في الدراسة

- **الثبات:** كلمة الثبات تعني في مدلولها الاستقرار، وهذا يعني أننا لو قمنا بتكرار الاختبار لمرات متعددة على الفرد لأظهرت النتائج شيئاً من الاستقرار، وذلك بأن يعطى الاختبار نفس النتائج إذا ما استخدم أكثر من مرة تحت نفس الظروف ونفس الأبعاد.

(بوداود وعطاء الله، 2009، 106)

ولقد اعتمدت الباحثة في حساب ثبات مقياس الدراسة طريقة الاتساق الداخلي "ألفا كرونباخ" والذي يستخدم في حالة تطبيق الاختبار مرة واحدة من أجل حساب معامل التجانس الذي يتمتع به الاختبار.

جدول رقم (4): يمثل معامل ثبات مقياس الحاجات الإرشادية بمعادلة ألفا كرونباخ.

العينة	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
30	32	0.66

يتبين أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات عال ويمكن الوثوق به.

3-1-2. الأداة الثانية: مقياس الرضا عن التخصص الدراسي :

أ- وصف المقياس:

تم الاعتماد على مقياس الرضا عن التخصص الدراسي من إعداد إسماعيل سلامة ومحمد الترحيري بعد تعديله من طرف داليا عبد الخالق عثمان يوسف حيث تكون المقياس من 24 فقرة في شكل عبارات تقريرية يجاب عنها بطريقة الاختبار متعددة البدائل المطروحة وأوزنها موضحة في الجدول التالي أنظر الملحق رقم (02).

- **الصدق:** تم حساب صدق المقياس من طرف داليا عبد الخالق عثمان يوسف بطريقة الاتساق الداخلي لدرجة الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، فوجدت أن معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند (0.01) مما يدل على قوة الاتساق الداخلي للمقياس.
- **الثبات:** استخدمت داليا عبد الخالق عثمان يوسف لحساب الثبات للمقياس طريقة (الفا-كرونباخ) فوجدت معامل الثبات (0.56) مما يدل على تمتع المقياس بقدر مناسب من الثبات.

جدول رقم (5): يوضح مفتاح التصحيح لمقياس الرضا عن التخصص الدراسي

البدائل	موافق تماما	موافق على حد ما	غير موافق
الدرجات البنود الموجبة	3	2	1
الدرجات البنود السالبة	1	2	3

ب- الخصائص السيكومترية للأداة الثانية:

- **الصدق:** تم الاعتماد في تقدير معامل صدق المقياس على طريقة المقارنة الطرفية.

جدول رقم (6): يمثل قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الطرفين العلوي والطرف السفلي لمقياس الرضا عن التخصص الدراسي

مجموعات المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت" المحسوبة	"ت" الجدولة	مستوى الدلالة
الثلث الأعلى %27	08	51.41	2.219	14	17.032	2.98	دالة عند 0.01
الثلث الأدنى %27	08	29.00	5.291				

يتضح من خلال الجدول التالي أن المتوسط الحسابي للثلث الأعلى يبلغ (51.41) في حين بلغ المتوسط الحسابي للثلث الأدنى (29.00)، وكانت قيمة الانحراف المعياري للثلاث العلى (2.219) وللثلاث الدنيا (5.291). ومنه كانت "ت" المحسوبة قدرها (17.032) وكانت "ت" الجدولة عند درجة حرية (14) ومستوى الدلالة 0.01 مقدرة بـ(2.98)، فهي دالة إحصائية وعليه توجد فروق بين المجموعتين فالمقياس له القدرة على التمييز بين أطراف السمة فهو صادق وصالح للاستخدام في هذه الدراسة.

- الثبات: ولتأكد من ثبات الاستبيان قمنا باستخدام طريقة الاتساق الداخلي "الفكرونباخ".

جدول رقم(7): يمثل معامل ثبات مقياس الرضا عن التخصص الدراسي بمعادلة الفا كرونباخ.

العينة	عدد البنود	قيمة الفاكرونباخ
30	24	0.853

يتبين أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات عال ويمكن الوثوق به.

2-3. عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة في البداية من (100) تلميذ وتلميذة من تلاميذ سنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم، تم اختيارهم بطريقة العرضية من المؤسسات

الثلاثة التابعة لمقاطعة المعنية (مقاطعة الديلة) وبعد التطبيق الميداني للأدوات تم إستبعاد (6) أفراد نظرا لعدم اكتمال استجاباتهم على المقياس فكانت العينة النهائية مكونة من (94) تلميذ وتلميذة بواقع (56) إناث و (38) ذكور.

جدول رقم (8): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	الثانويات		النسبة المئوية
	ذكور	إناث	
ثانوية محمد العيد آل خليفة	12	23	37.23%
متقنة شعباني عباس	10	16	27.65%
ثانوية داسي خليفة	16	17	35.10%
المجموع	38	56	100%

جدول رقم (9): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص

الشعبة	الثانويات		النسبة المئوية
	علمي	أدبي	
ثانوية محمد العيد آل خليفة	18	16	36.17%
متقنة شعباني عباس	13	13	27.65%
ثانوية داسي خليفة	20	14	36.17%
المجموع	51	43	100%

3-3. حدود الدراسة الأساسية:

- **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة الأساسية خلال الثلاثي الثالث امن السنة الدراسية 2018/2019.

- **الحدود مكانية:** تمت الدراسة الحالية في ثانويات مقاطعة الدبيلة وهي ثانوية محمد العيد آل خليفة وثانوية داسي خليفة ومتقنة شعباني عباس.
كما تحد هذه الدراسة بعينيتها وأدوات جمع بياناتها.

3-4. إجراءات الميدانية للدراسة الأساسية:

تم تطبيق أدوات الدراسة تطبيق جماعي في كل من ثانوية محمد العيد آل خليفة وثانوية داسي خليفة ومتقنة شعباني عباس، وذلك بمساعدة المستشارين الرئيسيين للتوجيه المدرسي والمهني التابعين لثانويات المعنية، وذلك بعد تلقي الشروحات الكافية من طرف الباحثة عن كيفية التعامل مع المقاييس. وكان أهمها قراءة الأسئلة بصوت واضح على أفراد العينة ثم منحهم الوقت الكافي للإجابة مع إمكانية التساؤل أو الاستفسار أثناء التطبيق.

4. الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على الأساليب الإحصائية التالية:

- **الانحراف المعياري:** يقوم على حساب انحرافات الدرجات عن متوسطاتها.
- **المتوسط الحسابي:** يستعمل لحساب دلالة الفروق بين أفراد العينة في ضوء الجنس (ذكور-إناث) والتخصص (علوم-آداب) في ما يخص الحاجات الإرشادية والرضا عن التخصص الدراسي.
- **معامل ألفا-كرونباخ:** يستخدم لحساب معامل الثبات
- **اختبار "ت":**
- **استخدم اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات في صورته الأولى أي عینتين غير متساويين ومتوسطين غير مرتبطين.**
- **استخدم لدراسة الفرضيات الفرعية في صورته الثانية أي عینتين متساويين ومتوسطين غير مرتبطين.**

خلاصة الفصل

بعد التطرق إلى جميع الإجراءات المنهجية لهذه الدراسة، بحيث تم التعرض إلى المنهج الوصفي الارتباطي الذي يبحث في العلاقة بين متغيرين وهما الحاجات الإرشادية والرضا عن التخصص الدراسي، ولقد تم التحقق من صدق وثبات الأدوات المستعملة في الدراسة الاستطلاعية، ثم تطبيق الدراسة الأساسية التي استخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة مع فرضيات الدراسة، وتم التوصل إلى النتائج سنتطرق إليها في الفصل التالي.

الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيد:

- 1- عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى
- 2- عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية
- 3- عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة
- 4- عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة
- 5- مناقشة وتفسير الفرضية العامة

خلاصة ومقترحات

تمهيد:

في هذا الفصل سنقوم بعرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وذلك بعد تحليل البيانات وتفسيرها ومناقشتها والخروج ببعض المقترحات وبعض الدراسات.

1. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى

1-1. عرض وتحليل نتائج الفرضية:

- نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية بين التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والإناث في الحاجات الإرشادية كما هو مبين في الجدول:

جدول رقم (10): يوضح قيمة اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والإناث في

الحاجات الإرشادية

المتغير / المقياس	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولة	مستوى الدلالة
الحاجات الإرشادية	إناث	56	76.53	17.48	92	2.60	1.98	0.01 دالة
	ذكور	38	67.00	17.32				

قراءة وتحليل النتائج:

يتضح من الجدول رقم (10) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالدرجة الكلية لمدى توافر الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ. ناتجة عن اختلاف متغير الجنس، حيث بلغت قيمة اختبار "ت" (2.60) وهي دالة لأنها أكبر من القيمة الجدولية التي بلغت (1.98)، وكانت الفروق لصالح الإناث على حساب الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث (76.53)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي للذكور (67.00)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجات الإرشادية بين الذكور والإناث، أي أن توافر الحاجات الإرشادية هو أكثر حدة لدى

التلميذات مما هي لدى التلاميذ. وبالتالي نقبل الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس.

1-2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية :

يتبين من خلال الجدول (10) لنتائج الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات عينة الدراسة في الحاجات الإرشادية تبعا لمتغير الجنس. إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجات الإرشادية لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس، أي أن الحاجات الإرشادية لدى الإناث أكثر من الذكور، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الاختلافات التي توجد بين الإناث والذكور، يمكن إرجاعها إلى طبيعة كل منهما كذكر وأنثى، بمعنى أن الأنثى تختلف بطبيعتها عن الذكر، فالأنثى تحتاج دائما إلى المساندة والتعاطف والاهتمام، خاصة في الأمور الحساسة والعاطفية، إضافة إلى الضعف النفسي والخوف الذي ينتاب الإناث من حين لآخر، كما تعتبر الظروف الأسرية والاجتماعية التي تحيط بهن خاصة في مجتمعاتنا العربية التي تقيد حرية التصرف، وامتناعها عن الكثير من الأمور، والاحتكاك بفئات محدودة من المجتمع مما يولد لديهن حاجات إرشادية غير مشبعة وهذا ما يدفعهن إلى ضرورة الحاجة إلى التوجيه والإرشاد، عكس الذكور الذين يعتبرون دائما أنهم ناضجين بحيث دائما يميلون إلى الصمت والانعزال، فالذكر بطبيعته لا يشارك مشكلته مع الآخرين بحيث يسعى إلى حلها بنفسه وإن لم يستطيع حلها فيتعدها، ولا يحب أن تقدم له المساعدة وغالبا لا يطلبها، لأنه يعتبر ذلك نقص أو ضعف لإمكانياته، إضافة إلى أن الذكر تترك له حرية التصرف والاحتكاك بفئات مختلفة من المجتمع خاصة في ضل مجتمعنا الذكوري الذي يعطي الذكر مجال أوسع للتحكم في ذاته وكذلك دعما عاطفيا أكبر بحكم التفضيل الاجتماعي. وعليه يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائية في الحاجات الإرشادية بين التلاميذ تعزى لمتغير الجنس، وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، تبين أنها اتفقت مع دراسة "نيس 2011" التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية بين الذكور والإناث، وهي نفس النتيجة التي توصل إليها "محمد أحمد رجال 1999"، كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة "سواء منصور أحمد أبو زكري 2008" التي خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائية في الحاجات الإرشادية بين الإناث والذكور وكذلك

دراسة "مخلوفي سعيد2016" التي توصلت إلى وجود فروق بين الإناث والذكور في الحاجات الإرشادية، كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة لحرش وبن خليفة(2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في الحاجات الإرشادية.

2. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية

2-1. عرض وتحليل نتائج الفرضية:

- نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي بين التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والإناث في مقياس الرضا عن التخصص الدراسي كما هو مبين في الجدول:

جدول رقم (11): يوضح: قيمة اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والإناث في الرضا عن التخصص الدراسي

المتغير / المقياس	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	مستوى الدلالة
الرضا عن التخصص الدراسي	إناث	56	62.03	10.08	92	0.96	1.98	0.05 غير دالة
	ذكور	38	59.89	11.22				

قراءة وتحليل النتائج:

يتضح من الجدول رقم (11) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالدرجة الكلية لاستجابات التلاميذ حول مقياس الرضا عن التخصص الدراسي، ناتجة عن اختلاف متغير الجنس، حيث بلغت قيمة اختبار "ت" المحسوبة (0.96) وهي قيمة غير دالة لأنها أصغر من القيمة الجدولية التي بلغت (1.98)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي بين الذكور والإناث. وبالتالي نرفض الفرضية التي تنص على وجود فروق ذات

دلالة إحصائية في الرضا عن التخصص بين التلاميذ، ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي بين التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

2-2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية:

تبين من خلال الجدول (11) لا توجد فروق دالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي بين التلاميذ تعزى لمتغير الجنس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه لا توجد فروق بين الإناث والذكور في الرضا عن التخصص الدراسي وبالعودة إلى مقياس الرضا عن التخصص نجد أن متوسطات أفراد العينتين على المقياس اندرجت ضمن مجال المستوى المرتفع للرضا [48-72]، قد تعود إلى التوجيه السليم والمتكيف لكلاهما، وأن لديهما رغبة وميل في التخصص الذي يدرسونه، وهناك مجموعة من المؤشرات التي تدل عن رضا التلاميذ لتخصصهم الدراسي، كتلاؤم المناهج الدراسية الذي تتناسب مع قدرات وإمكانيات الجنسين، كذلك العلاقة الطيبة المبنية على الود والاحترام بين الأساتذة والتلاميذ تعتبر مؤشر للرضا كلا الجنسين عن تخصصهم الدراسي وأسلوب تعامل الأستاذ مع التلميذ، يبيث فيهم الشعور والراحة النفسية في التخصص نتيجة وجود فرصة للذكور والإناث في المناقشة والحوار والتعبير عن آراءهم داخل الصف دون تمييز كلاهما عن الآخر، كما يدل الرضا عن التخصص لكلا الجنسين أنهم ينظرون إلى مستقبلهم نظرة إيجابية، كذلك التوجيه المستمر من طرف المشرف التربوي الذي يساعدهم على الشعور بالرضا اتجاه التخصص، هذا يعنى أن حالة الرضا يمكن أن تجعل الفرد قادرا على ضبط نفسه ومواجهة مشكلاته بكفاءة وفعالية والشعور بالثقة بالنفس وتقدير كبير لذات، وهذا ما يدل على كلا الجنسين لديهم فرص متكافئة التي تدفع بهم إلى الدراسة بشكل جيد ومتكافئ، وعليه يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي تعزى لمتغير الجنس، وعند مقارنة هذه النتيجة بالدراسات السابقة نجد أنها اتفقت مع دراسة حسن عبد الحميد والظفري محمد (2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في الرضا عن التخصص الدراسي، كما جاءت دراسة أحمد رجب محمد السيد (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو التخصص الدراسي، كذلك

دراسة محمد(2004) التي توصلت إلى نفس النتيجة، ولقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة إبراهيم وجيه(1986) التي توصلت إلى وجود فروق بين الإناث والذكور في الرضا عن التخصص الدراسي، كذلك دراسة قدوري خليفة(2012) التي توصلت إلى وجود فروق بين الإناث والذكور في الرضا عن التخصص الدراسي.

من نتائج الفرضيتين الجزئيتين(01) و(02) نجد أن الرضا عن التخصص الدراسي لم يقترن بالحاجات الإرشادية للتلميذ حيث تغيرت الحاجات الإرشادية واختلفت بين الذكور والإناث فكانت عينة الإناث أكثر حاجات إرشادية من عينة الذكور بقيمة فارقة بينما لم يختلف الرضا عن التخصص الدراسي لدى كل من العينتين.

3. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة

3-1. عرض وتحليل نتائج الفرضية

- نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجات الإرشادية بين التلاميذ تعزى لمتغير التخصص.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين الأدبيين والعلميين في الحاجات الإرشادية كما هو مبين في الجدول:

جدول رقم (12): يوضح قيمة اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين الأدبيين والعلميين

في الحاجات الإرشادية

المتغير المقياس	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	مستوى الدلالة
الحاجات الإرشادية	أدبي	43	74.02	16.37	92	0.664	1.984	0.05 غير دالة
	علمي	51	71.54	19.27				

قراءة وتحليل النتائج:

يتضح من الجدول رقم (12) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالدرجة الكلية لاستجابات التلاميذ حول مقياس الحاجات الإرشادية، ناتجة عن اختلاف متغير التخصص، حيث بلغت قيمة اختبار "ت" المحسوبة (0.66) وهي قيمة غير دالة لأنها أصغر من القيمة الجدولية التي بلغت (1.98)،

وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجات الإرشادية بين العلميين الأدبيين وبالتالي نرفض الفرضية التي نصت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية بين التلاميذ تعزى لمتغير التخصص ونقبل الفرضية الصفرية.

2-3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية :

يتضح من خلال الجدول (12) لا توجد فروق دالة إحصائية في الحاجات الإرشادية بين التلاميذ تعزى لمتغير التخصص ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق بين تلاميذ جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم في الحاجات الإرشادية وبالعودة إلى الدرجات المحصل عليها من قبل أفراد العينتين على مقياس الحاجات الإرشادية نجد أن متوسطاتهم الحسابية متضمنة في مجال المستوى المنخفض للحاجات الإرشادية [32-80]، وهذا يرجع أن كل من تلاميذ التخصص العلمي والتخصص الأدبي بحاجة ضرورية إلى الإرشاد النفسي أنهم في مرحلة المراهقة قد يتعرضوا إلى تغيرات جسمية ونفسية واجتماعية وغيرها بحيث تصبح تلك التغيرات مشكلات يشعر معها أنه بحاجة إلى من يساعده ويقف إلى جانبه في التغلب عنها، أوقد تعرضوا إلى نفس الظروف مدرسية، أو أسرية، ويمكن إرجاع ذلك لعدم اهتمام المنظومة التعليمية ككل، مثل زيادة عدد التلاميذ داخل الفصل، كذلك صعوبة المنهاج الدراسي وعدم التكيف مع التطورات التي تحدث في المناهج، والقلق من المستقبل المهني، وتعتبر المشاكل الأسرية من بين الأسباب التي تؤثر على المسار الدراسي لتلميذ مما يولد له الشعور بالملل والفشل الدراسي، ونقص الفادح في استخدام التكنولوجيا الحديثة كذلك عدم عدل الأستاذ بين التلاميذ مما يولد لهم الفشل وعدم تقدير ذاتهم وهذا ما نتج عنه عدم وجود فروق بين تلاميذ التخصص العلمي والتخصص الأدبي في الحاجات الإرشادية ولقد اتفقت دراسة أمينة رزق (2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الحاجات الإرشادية بين تلاميذ التخصص العلمي والتخصص الأدبي مع هذه الدراسة، كما جاءت عكس هذه الدراسة دراسة سناء منصور أحمد أبو زكي (2008) التي توصلت إلى وجود فروق في الحاجات الإرشادية تعزى لمتغير التخصص. كذلك دراسة قمر مجذوب (2016) التي توصلت إلى وجود فروق في الحاجات الإرشادية تعزى لصالح الكليات الأدبية.

4. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة

4-1. عرض وتحليل نتائج الفرضية:

- نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي بين التلاميذ تعزى لمتغير التخصص.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين الأدبيين والعلميين في الرضا عن التخصص كما هو مبين في الجدول:

جدول رقم (13): يوضح قيمة اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين الأدبيين والعلميين في الرضا عن التخصص

المتغير / المقياس	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الجدولة	مستوى الدلالة
الرضا عن التخصص	أدبي	43	57.44	11.68	92	3.3	2.63	0.01 دالة
	علمي	51	64.31	8.38				

قراءة وتحليل النتائج:

يتضح من الجدول رقم (13) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالدرجة الكلية للمقياس الرضا عن التخصص، لدى التلاميذ، ناتجة عن اختلاف متغير التخصص، حيث بلغت قيمة اختبار "ت" المحسوبة (3.30) وهي دالة لأنها أكبر من القيمة الجدولية التي بلغت (1.98)، وكانت الفروق لصالح العلميين على حساب الأدبيين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعلميين (64.31)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي للأدبيين (57.44)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا عن التخصص الدراسي بين الأدبيين والعلميين، وبالتالي نقبل الفرضية التي تنص على وجود فروق دالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي بين التلاميذ تعزى لمتغير التخصص وكان الفرق لصالح العلميين.

2-4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية:

ويتضح من خلال الجدول رقم (13) أنه توجد فروق دالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي تعزى لمتغير التخصص العلمي، بمعنى أن تلاميذ جذع مشترك علوم لديهم درجة رضا أعلى من تلاميذ جذع مشترك آداب، ويمكن تفسير هذا الاختلاف التوجيه العشوائي نحو تخصصاتهم وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم، وأيضا عدم الأخذ بعين الاعتبار لرغباتهم وتوجيهاتهم، وهذا ما نجم عنه عدم رضا التلاميذ الأدبيين عن تخصصهم الذي يدرسون فيه، كما يرجع رضا تلاميذ لتخصصهم العلمي، أنه فيه من أحسن التخصصات التي قد يلتحق بها في الجامعة لكون التخصص العلمي أكثر الفرص طلبا سواء في التعليم الجامعي أو الوظيفة أو المهنة في المستقبل، كما أنه يحظى بتقدير اجتماعي أفضل من التخصص الأدبي الذي يراه البعض أنه تخصص أقل مستوى من العلمي وعدم تقديره من قبل المجتمع وذلك لسهولة، في حين أن هناك من يرى أن التخصصات الأدبية قليل ما تؤهل أصحابها إلى مكانة اجتماعية مناسبة وهذا ما جعل التلاميذ ينظرون إلى تخصصهم بهذه النظرة السلبية مما أدى بهم إلى عدم الشعور بالراحة والرضا اتجاه تخصصهم الدراسي، وهذا ما أدى إلى اختلاف كلى التخصصين مما نتج عنه وجود فروق دالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي تعزى لمتغير التخصص العلمي للدراسة الحالية والتي اتفقت مع دراسة أحمد (2008) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب القسم العلمي والقسم الأدبي لصالح القسم العلمي. كما جاءت دراسة مصطفى الصفتي (1980) التي نتج عنها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي في الرضا عن الدراسة لصالح القسم العلمي، كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة البوني أمل (2011) التي توصلت إلى وجود فروق بين طلاب الكليات العلمية وطلاب الكليات الأدبية لصالح الكليات العلمية. وقد اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة أحمد الرغبي (2013) الذي توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الاختصاصات العلمية والاختصاصات الأدبية.

من نتائج الفرضيتين الجزئيتين (03) و (04) نجد أن الحاجات الإرشادية لم تختلف لدى أفراد التخصصات المختلفة (الآداب/ العلوم)، أي أن الحاجات الإرشادية لم تختلف بين

تلاميذ جذع مشترك الآداب وتلاميذ جذع مشترك العلوم، في حين اختلف الرضا عن التخصص بين تلاميذ التخصصين حيث كان تلاميذ العلوم أكثر رضا عن تخصصهم من تلاميذ الآداب بقيم فارقة.

5. مناقشة وتفسير الفرضية العامة

ومن خلال الفرضيات السابقة نستنتج الفرضية العامة التالية:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحاجات والرضا عن التخصص الدراسي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي، والفرضية لم تتحقق بحيث نجد أن الرضا عن التخصص لم يقترن أو يرتبط بالحاجات الإرشادية للتلميذ حيث تغيرت الحاجات الإرشادية واختلفت بين الجنسين وكانت لصالح الإناث، أي أن الإناث لديهن حاجات إرشادية غير مشبعة أكثر من عينة الذكور بقيمة فارقة بينما لم يختلف الرضا عن التخصص الدراسي لدى كل من الإناث والذكور فكان كلاهما ذو مستوى مرتفع اتجاه تخصصه. بالإضافة إلى أن الحاجات الإرشادية لم تختلف بين التخصصين أي أن الحاجات الإرشادية لم تختلف بين تلاميذ جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم، في حين اختلف الرضا عن التخصص بين التخصص العلمي والأدبي حيث كان تلاميذ جذع مشترك علوم أكثر رضا عن تخصصهم من تلاميذ من تلاميذ جذع مشترك آداب بقيمة فارقة، وهذا ما يدل على أن رضا التلاميذ عن تخصصهم الدراسي في الوسط المدرسي ليس له علاقة بالجو العام داخل المدرسة ولا بمدى توفر الخدمات الإرشادية وإنما هو شعور مرتبط بمدى استجابة الفرد للمتغيرات المحيطة به وبشكل خاص شروط الرضا في حد ذاته مثل جودة البرنامج الدراسي، علاقة التلميذ بالمشرفين التربويين، فقدت اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة نيس (2011) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الحاجات الإرشادية والرضا عن الدراسة، كما اختلفت نتائج الدراسة مع "دراسة الحكومة الاسترالية (1999) حول رضا الطلاب الأجانب عن تجربتهم الدراسية في استراليا" والتي توصلت إلى وجود علاقة بين الحاجات الإرشادية للطلاب الوافدين إلى أستراليا وبين مستوى الرضا عن الدراسة لديهم.

خلاصة ومقترحات

إن الهدف من إجراء هذه الدراسة هو الكشف عن العلاقة بين الحاجات الإرشادية والرضا عن التخصص الدراسي، وبعد الدراسة النظرية لمتغيرات الدراسة وجمع البيانات ميدانيا ثم معالجتها إحصائيا ومن ثم عرضا وتحليلها ومناقشتها توصلنا إلى جملة من النتائج:

- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في الحاجات الإرشادية لصالح التلميذات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في الرضا عن التخصص الدراسي تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في الحاجات الإرشادية تعزى لمتغير التخصص.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في الرضا عن التخصص الدراسي تعزى لمتغير التخصص العلمي

ومنه نستنتج أنه لا توجد علاقة بين الحاجات الإرشادية والرضا عن التخصص الدراسي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

من خلال النتائج المتحصل عليها في دراستنا تقترح الباحثة جملة من المقترحات التي يمكن أن تقيد المؤسسات التربوية وتساعد القائمين بإجراءات التوجيه المدرسي وتقديم خدمات إرشادية مناسبة للتلميذ:

- مراعاة الظروف المحيطة بالتلميذ سواء كانت الداخلية أو الخارجية، وحاجاته، وضرورة إشباعها لتحقيق توافقهم النفسي والاجتماعي.
- إقامة قاعات خاصة للمرشد لتنفيذ جلسات إرشادية للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات نفسية، أو اجتماعية، أو دراسية، أو أسرية.
- تأهيل القائمين على خدمات الإرشاد بتكثيف برامج التوجيه وزيادة توعية التلاميذ بمختلف التخصصات والشعب قصد تحسيسهم بضرورة النجاح.

- ضرورة وجود مرشد نفسي في كل المؤسسات التربوية، وأن يكون على اتصال مباشر بالتلاميذ ويحمل عاتقه مهمة مساعدتهم للخروج من كل المشاكل التي تفترضهم سواء تعلقت بالدراسة أو بالنواحي النفسية والاجتماعية.
- ضرورة مشاركة وسائل الإعلام المختلفة، وتجنيدھا لتسهيل التعامل بين الأسرة والمدرسة من خلال إقامة حصص تعرف بالشعب الموجودة وشروط الالتحاق بها والمنافذ المهنية والمستقبلية لكل تخصص على المرشد النفسي.
- على المؤسسات التعليمية أن تراعي الفروق بين التلاميذ من حيث الجنس، حيث أن الحاجات الإرشادية للذكور تختلف عن الحاجات الإرشادية للإناث.
- كسر الاعتقادات الخاطئة والاتجاهات السلبية نحو التخصص التي تعاني نفور من التلاميذ.
- الاهتمام برغبات وميول التلاميذ نحو التخصص الدراسي الذي اختاره.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول العوامل المؤثرة في الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات.
- تفعيل برامج تربية الإختيارات.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- إبراهيم، مروان عبد المجيد (2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية. ط1. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- أبنعوف، أمل على (2011). الرضا عن التخصص الدراسي لدى طلاب بعض جامعات ولاية الخرطوم وعلاقته بالصحة النفسية. رسالة ماجستير. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: السودان.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2009). الإرشاد المدرسي. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2010). علم النفس الشخصية. ط1. عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2012). علم النفس الإرشادي. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2015). إرشاد مراحل النمو. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو أسعد، أحمد والهوري، لمياء (2008). التوجيه التربوي والمهني. ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم احمد (2015). أسس التوجيه والإرشاد النفسي (للطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة). ط1. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- أبو زعيزع، عبد الله (2008). مفاهيم معاصرة في الصحة النفسية. عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

أبو زعيزع، عبد الله (2009). *أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي*. ط1. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

أبو يوسف، محمد جدوع (2008). *فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة*. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية غزة: فلسطين.

أحمد، سهير كامل (2000). *التوجيه والإرشاد النفسي*. القاهرة: مركز الاسكندرية للكتاب .

أحمد، سهير كامل (2002). *مدخل إلى علم النفس*. ط2. القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.

أحمد، عطية عطية محمد سيد (2008). *التكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد*. جامعة الزقازيق .

أمزيان، زبيدة (2007). *علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية*. رسالة ماجستير. جامعة الحاج لخضر باتنة: الجزائر .

براك، صليحة (2008). *الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير. جامعة باجي مختار: عنابة.

البركات، علي أحمد والحكماني، ناصر علي (2014). *الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعات الخاصة بسلطنة عمان*. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. 12(3). 81-108.

بشقة، سماح (2017). *الحاجات الإرشادية للمسنين المقيمين في دور العجزة في ضوء آراء الفريق البيداغوجي*. مجلة العلوم الإنسانية. 07 ج(1). 378-397

بطرس، حافظ بطرس (2007). إرشاد الأطفال العاديين. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بلحسيني، وردة (2002). علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط. رسالة ماجستير. جامعة. ورقلة.

بن مبارك، نسيم (2014). الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين. رسالة ماجستير. جامعة الحاج لخضر باتنة: الجزائر.

بوثلجة، مختار (2007). الحاجات الإرشادية للأطفال مفرطي النشاط في ضوء متغيري السن والجنس. رسالة ماجستير. جامعة الحاج لخضر-باتنة-.

بوداواد، عبد اليمين وعطاء الله، أحمد (2009). المرشد في البحث العلمي للطلبة التربية البدنية والرياضية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

جمال، نغم سليم (2016). جودة الحياة وعلاقتها بالحاجات الإرشادية لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. جامعة دمشق .

جمل اليل، محمد بن جعفر محمد (2012). دراسة بعض الحاجات الإرشادية للطلاب وطالبات جامعة الخليج العربي. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 13(3). 135-164.

جميل، سميرة طه (2005). الإرشاد النفسي. ط1. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

جولمان، دنيال (2000). الذكاء العاطفي. ترجمة ليلى الجبالي. الكويت: سلسلة عالم المعرفة. (21).

الحري، عبد الله بن مجاهد (2016). الحاجات الإرشادية لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في محافظة عقلة الصقور في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

حسن، عبد الحميد سعيد وإبراهيم، محمد عبد الله والظفري، سعيد (2011). الرضا عن الخبرات الأكاديمية لدى خريجي قسم الأصول والإدارة التربوية. مجلة جامعة دمشق. 27(3). 513-555.

حسين، طه عبد العظيم (2004). الإرشاد النفسي (النظرية/ التطبيق/ التكنولوجيا). ط1. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

خزاعلة، أحمد خالد وطشطوش، رامي عبد الله يوسف (2011). اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة القصيم نحو تخصصهم الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة رسالة الخليج العربي. 32(122). 101-135.

الدسوقي، كمال (1985). علم النفس ودراسة التوافق. ط3. كلية التربية. جامعة الزقازيق. الديب، على محمد محمد (1987). مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسي. (3). مجلة علم النفس.

رضوان، سامر جميل (2009). الصحة النفسية. ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. رمضان، هادي صالح (2013). الحاجات الإرشادية لدى كلية التربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. 12(3). 111-142.

رمضان، هادي صالح وسرحان، جنان قحطان (2016). الحاجات الإرشادية والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الساكنين وغير الساكنين في الأقسام الداخلية. مجلة الأستاذ. المجلد 2 (218). 233-254.

الريامية، آسيا بنت مرهون بن سالم (2018). مستوى تدخل الوالدين في اتخاذ القرار المهني وعلاقته برضاهم عن هذا القرار من وجهة نظر طلبة جامعة السلطان قابوس. رسالة ماجستير. جامعة نزوى: عمان.

الزعبي، أحمد محمد (2013). الرضا عن الإختصاص الدراسي عند طلاب جامعة أم القرى وعلاقته بتوافقهم النفسي والاجتماعي وتحصيلهم الدراسي. مجلة /اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. 11(3). 181-203.

الزغول، عماد عبد الرحيم (2009). مبادئ علم النفس التربوي. ط1. عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.

زهران، حامد عبد السلام (1998). التوجيه والإرشاد النفسي. ط3. ج1. القاهرة: عالم الكتب للنشر.

زهران، حامد عبد السلام (2005). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط4. القاهرة: عالم الكتاب للنشر والتوزيع.

زوالي، وسيلة ومصمودي، زين الدين (2013). الفروق في مستوى الرضا عن التوجيه نحو التخصص الدراسي تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص ونوع البكالوريا لدى من طلبة جامعة محمد العربي بالمهيدي. مجلة الدراسات النفسية. (8). 131 - 150.

السعيدة، حمد بنت حمد بن هلال (2014). قياس درجة رضا طلبة كلية العلوم التطبيقية بصحار عن خبراتهم الأكاديمية والإدارية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. 9 (3) 523-549.

السفاسفة، محمد إبراهيم وعربيات، أحمد عبد الحليم (2014). الصحة النفسية والمدرسية. ط1. عمان: دار الإعمار العلمي للنشر والتوزيع.

سفيان، نبيل (2004). المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي. ط1. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

سليمان، عبد الله محمود (2009). دراسات في علم النفس الإرشادي. ط1. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

السيد، أحمد رجب محمد (2018). الاتجاه نحو التخصص الدراسي وعلاقته بقلق المستقبل المهني لدى طلبة قسم التربية الخاصة. مجلة جامعة شقراء. (09). 29 - 57.

صابر، فاطمة عوض وخفاجة، مريفت على (2002). أسس ومبادئ البحث العلمي. ط1. اسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

صمادي، أحمد عبد المجيد ومرعي، نوال محفوظ صالح (2012). الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا. مجلة جرش للبحوث والدراسات. 14(2). 66 - 103.

عامر، عبد العزيز عبد الحميد (2015). الرضا الدراسي تجاه تخصص المكتبات والمعلومات. المجلة العربية للمعلومات كلية الآداب. 25. عدد خاص. 140 - 164.

عباس، فيصل (1996). الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها. ط1. بيروت: دار الفكر العربي.

عبيدات، محمد وأبو نصار، محمد ومبيضين، عقلة (1999). منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات). ط2. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عتوته، صالح (2007). الحاجات الإرشادية للطلاب الجامعي في ضوء معايير الجودة التعليمية. رسالة ماجستير. جامعة العقيد الحاج لخضر باتنة: الجزائر

عتوته، صالح (2018). مطبوعة مقياس مدخل إلى التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي. المحاضرة الأولى: النشأة والمفهوم. جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2.

عقيل، عقيل حسين (1999). فلسفة مناهج البحث العلمي. مكتبة مدبولي للنشر.

عمر، ماهر محمود (1987). المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي. ط2. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.

عياد، مواهب إبراهيم والخضري، ليلي محمد (1995). إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة. الإسكندرية: دار المعارف.

العيسوي، عبد الرحمن (2006). الإضطرابات النفسية وعلاجها. الإسكندرية: جامعة الإسكندرية. الدار الجامعية.

غانم، محمد حسن (2006). مقدمة في الإرشاد النفسي الأسس/المفاهيم/الفنيات/التطبيقات. الإسكندرية: مكتبة لوران للنشر والتوزيع.

غانم، محمود محمد (2002). علم النفس الإرشادي. ط1. عمان: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

الفرخ، كاملة وتيم، عبد الجابر (1999). مبادئ الإرشاد والتوجيه النفسي. ط1. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الفضلي، عبد الهادي (1992). أصول البحث. ط1. بيروت: دار المؤرخ العربي.

فنتازي، كريمة. الإرشاد المدرسي بالمرحلة الثانوية في ظل المقاربة بالكفاءات. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. عدد خاص ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية. 151 - 174.

فهمي، مصطفى (1995). الصحة النفسية (دراسات في سيكولوجية التكيف). ط3. القاهرة: مكتبة الخانجي للنشر والتوزيع.

قدوري، خليفة (2012). الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماجستير. جامعة مولود معمري: تيزي وزو.

قمر، مجذوب أحمد محمد أحمد (2016). الحاجات الإرشادية النفسية والاجتماعية لدى طلبة جامعة دنقلا بجمهورية السودان في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. (7). 7 - 20.

القنطاني، علاء سمير موسى (2011). *الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر في ضوء نظرية محددات الذات*. رسالة ماجستير جامعة الأزهر: غزة.

كفافي، علاء الدين (1999). *الإرشاد والعلاج النفسي الأسري*. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

لحشر، محمد وبن خليفة، إسماعيل (2014). *الحاجات الإرشادية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وعلاقتها بتوافقهم الدراسي*. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. (6). 39 - 58.

لزع، خيرة ونيس، حكيمة (2014). *الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالرضا عن الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي*. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. (7). 95-111.

مخلوفي، سعيد (2016). *واقع الحاجة إلى الإرشاد الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة باتنة- الجزائر. (26) 169-182.

المشعان، عويد سلطان (1994). *علم النفس الصناعي*. ط1. بيروت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المطيري، معصومة سهيل (2005). *الصحة النفسية (مفهومها - اضطراباتها)*. ط1. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

ملحم، سامي محمد (2007). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نيس، حكيمة (2011). *الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والرضا عن الدراسة لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي*. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2: الجزائر.

ناسو صالح سعيد. دور المرشد النفسي في المؤسسات التعليمية لوقاية الشباب من آفة المخدرات. مجلة البحوث التربوية والنفسية. (26، 27). 265 - 285.

يوسف، رامي محمود (2012). اتجاهات طلبة قسم علم النفس في جامعة حائل نحو تخصصهم الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية. (60). 133 - 165.

يوسف، داليا عبد الخالق عثمان (2008). معنى الحياة وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير. جامعة الزقازيق.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الوادي

قسم العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

تخصص إرشاد وتوجيه

الملحق رقم (01): مقياس الحاجات الإرشادية

إلى أخوتي وأخواتي الأعزاء :

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته:

أنا في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر تخصص إرشاد وتوجيه نضع بين يديكم هذا الاستبيان الذي يحتوى على مجموعة من العبارات في بعض المواضيع نرجو منكم قراءة عبارات الاستبيان المرفق، والإجابة عليها بكل موضوعية وذلك بوضع العلامة (X) تحت البديل الذي يناسبك بدقة ضمن الاختيارات الموضحة أمام كل فقرة، حيث لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة على أسئلة الاستبيان، فالإجابة هي ما يعبر عنه وجهة نظرك كما أن إجابتك ستحظى بسرية تامة ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

1-الجنس: ذكر (.....) أنثى (.....)

2-التخصص

-جذع مشترك علوم (.....) جذع مشترك آداب (.....)

الرقم	العبارة	ينطبق على دائما	ينطبق على	ينطبق على إلى حد ما	لا ينطبق
1	أتعب بسرعة				
2	كثير ما أصاب بأمراض البرد				
3	كثيرا ما أعاني من الصداع				
4	أعاني من فقدان الشهية				
5	لا أعرف كيف أدرس				
6	كثيرا ما أعاني من الملل داخل الصف				
7	أعاني من ضعف التركيز أثناء الدراسة				
8	أخاف من الفشل الدراسي				
9	أشعر بالقلق دائما				
10	لا أعرف كيف أعبر عن نفسي بوضوح				
11	أشعر بالكآبة والحزن باستمرار				
12	يضايقني أنني سريع الاضطراب والارتباك				
13	يسيطر على الخجل عندما أكون في جماعة				
14	لا أعرف كيف أتصرف في المناسبات الجماعية				
15	يخدش أحاسيسي بسهولة				
16	تتقصني الثقة بالنفس				
17	أعاني من ميل شديد للعزلة				

				يضايقني أنني سريع الغضب	18
				أعاني من كثرة الخلافات الأسرية	19
				لست على وفاق مع أفراد أسرتي أو بعضهم	20
				أشعر بأن والدي يتوقعان مني أكثر مما أستطيع	21
				أعاني من عدم احترام والدي لرأيي	22
				لا أستطيع أن أصارح والدي بمشاكلي	23
				لا أعرف كيف أستغل وقت فراغي	24
				تتقصني المهارات في الألعاب الرياضية	25
				أشعر بعدم الرغبة في الدراسة	26
				أعاني من تشتت في انتباهي داخل الصف	27
				أخاف من الامتحانات	28
				أنسى كل أو بعض ما أدرسه بسرعة	29
				أجد صعوبة في توجيه الأسئلة إلى المعلم	30
				تقلقني التغيرات الجسمية التي تظهر على	31
				أجد الصعوبة في النوم عند الذهاب إلى الفراش	32

الملحق رقم (02): مقياس الرضا عن التخصص الدراسي

الرقم	العبارة	موافق تماما	موافق إلى حد ما	غير موافق
1	أحب تخصصي لأنه ممتع			
2	ينجذب انتباهي لكل شيء جديد في تخصصي الدراسي			
3	أشعر بالفخر لاختياري هذا التخصص			
4	أرى أن دراستي لتخصصي يمكن أن تفيد المجتمع			
5	أشعر بالندم على اليوم الذي اخترت فيه تخصصي الدراسي			
6	التحقت بهذا التخصص لأنني لم أتمكن من الدراسة في تخصص آخر			
7	لم أقتنع في يوم من الأيام بأهمية تخصصي الدراسي			
8	أتابع باهتمام كل شيء جديد يتعلق بتخصصي الدراسي			
9	أحذر أقرائي وأصدقائي من دراسة تخصصي الدراسي الحالي			
10	أرى أن تخصصي الدراسي علم من العلوم الهامة			
11	ينتظرني مستقبل كبير بسبب دراستي لهذا التخصص			
12	أنفر من مجرد إحساسي أنني أدرس هذا التخصص			

13	لا أجد متعة في دراستي لتخصصي الدراسي الحالي		
14	أي موضوع له علاقة بتخصصي الدراسي يشد انتباهي		
15	أشعر بالخلل من معرفة الناس أنني أدرس هذا التخصص		
16	أرى أن دراسة هذا التخصص ليست مفيدة على الإطلاق		
17	تخصصي الدراسي يحقق لي المكانة الاجتماعية المناسبة		
18	لو أتاحت لي الفرصة لتغيير تخصصي الدراسي لغيرته دون تردد		
19	أشعر أنني مجبر على الدراسة في هذا التخصص		
20	دائما ما أقنع أخوتي الأصغر مني وأصدقائي بأهمية تخصصي الدراسي		
21	أشعر أن تخصصي الدراسي تافه وغير مهم		
22	أرى أنه لا جدوى لمستقبلي من وراء دراسة هذا التخصص		
23	في رأيي أن تخصصي الدراسي من أفضل التخصصات الدراسية		
24	أشعر بسعادة كبيرة بدراستي لهذا التخصص		

الملحق رقم (03) الخصائص السيكومترية للأدوات الدراسية.

Test T

Statistiques de groupe					
	مقياس الحاجات الإرشادية	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الأولى المجموعة	الأولى المجموعة	08	106.4737	5.22141	1.19787
	الثانية المجموعة	08	84.4211	5.10246	1.17058

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الأولى المجموعة	Hypothèse de variances égales	.007	.934	13.167	14	.000	22.05263	1.67486	18.65585	25.44941
	Hypothèse de variances inégales			13.167	13.981	.000	22.05263	1.67486	18.65579	25.44948

الثبات (الاتساق الداخلي) ألفا كرونباخ لمقياس الحاجات الإرشادية.

Echelle: ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclue ^a	0	.0
	Total	30	100.0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.663	32

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
103.3000	14.778	2.98149	32

الصدق التمييزي لمقياس الرضا عن التخصص الدراسي: Test T

Statistiques de groupe

	مقياس الرضا عن التخصص الدراسي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
	الأعلى الثلث	08	51.4211	2.21900	.50907
	الأدنى الثلث	08	29.0000	5.29150	1.21395

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
								Inférieur	Supérieur
Hypothèse de variances égales	17.753	.000	17.032	14	.000	51.42105	1.31637	19.75132	25.09078
Hypothèse de variances inégales			17.032	12.141	.000	29.42105	1.31637	19.70503	25.13708

الثبات (الاتساق الداخلي) ألفا كرونباخ لمقياس الرضا عن التخصص.

Fiabilité

Echelle: ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclue ^a	0	.0
	Total	30	100.0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.853	24

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
47.4143	27.551	16.35697	24

الملحق رقم (04) نتائج الدراسة الأساسية.

نتائج الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات بين التلاميذ تعزى لمتغير الجنس

Test T

Statistiques de groupe

	للجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الحاجات الإرشادية	إناث	56	76.5357	17.48346	2.33633
	ذكور	38	67.0000	17.32519	2.81052

Statistiques de groupe

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes							
	F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %		
								Inférieur	Supérieur	
الحاجات الإرشادية Hypothèse de variances égales Hypothèse de variances inégales	.042	.839	2.605	92	.011	9.53571	3.66122	2.26422	16.80721	
			2.609	80.079	.011	9.53571	3.65478	2.26258	16.80885	

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي بين التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

TetsT

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الرضا عن التخصص	اناث	56	62.0357	10.08683	1.34791
	ذكور	38	59.8947	11.22206	1.82046

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %
	F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
Hypothèse de variances égales	.033	.856	.965	92	.337	2.14098	2.21903	-2.26620	6.54816
Hypothèse de variances inégales			.945	73.773	.348	2.14098	2.26516	-2.37267	6.65463

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية بين التلاميذ تعزى لمتغير التخصص

Test T

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الحاجات الإرشادية	ادبي	43	74.0233	16.37578	2.49728
	علمي	51	71.5490	19.27207	2.69863

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes							
	F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %		
								Inférieur	Supérieur	
الحاجات الإرشادية	Hypothèse de variances égales	1.458	.230	.664	92	.509	2.47424	3.72824	-4.93037-	9.87884
	Hypothèse de variances inégales			.673	91.992	.503	2.47424	3.67682	-4.82826-	9.77673

نتائج الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التخصص الدراسي بين التلاميذ تعزى لمتغير التخصص

Test T

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الرضا عن التخصص الدراسي	ادبي	43	57.4419	11.68903	1.78256
	علمي	51	64.3137	8.38926	1.17473

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
			t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	F	Sig.						Inférieur	Supérieur
Hypothèse de variances égales	7.307	.008	-3.309-	92	.001	-6.87187-	2.07682	-10.99662-	-2.74711-
Hypothèse de variances inégales			-3.219-	74.586	.002	-6.87187-	2.13483	-11.12506-	-2.61867-