

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

قسم: قسم علم النفس وعلوم التربية



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

**علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم بالخوف
من الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي
- دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية الوادي -**

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف:

د. زواري أحمد خليفة

إعداد الطالبة:

- بحري سعاد

لجنة المناقشة

الاستاذ	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
قيسي محمد السعيد	أستاذ محاضر - أ -	جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي	رئيسا
زواري أحمد خليفة	أستاذ محاضر - أ -	جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي	مشرفا ومقررا
عوين بلقاسم	أستاذ محاضر - أ -	جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021

شكر وتقدير

قال الله تعالى: (ولئن شكرتم لأزيدنكم)

الشكر والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه على نعمه المتتالية والصلاة والسلام على الرسول الأمين والهادي البشير محمد ابن عبد الله عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم وعلى آله وصحبه أجمعين.

يحب لي المقام هنا لأرجو الفضل إلى أهله أن أقدم خالص الشكر وجميل العرفان للأستاذ الفاضل "زوري أحمد خليفة" لتفضله بالإشراف على هذه المذكرة وعلى مجهوداته المبذولة والذي منحني من عمله الفياض ووقته الثمين وتوجيهاته السديدة، ما ساعدني على تأنيص الصواب في صور وصفحات هذه الثمرة الجامعية وإثراءها بأرائه ومقترحاته، فكان لي خير سبيل لتسهيل مهمتي وخير موجه ومرشد وله الفضل بعد الله في ظهور البحث بهذه الصورة، أسأل الله العظيم أن يجزي ثوابه. ولا أنسى شكري وإمتناني لكل أستاذة علم النفس على رأسهم الأستاذة "مشري ملاف" والأستاذة "جديدي زوليفة"، ولأفراد عينة الدراسة على حسن تعاونهم وإلى كل مدير مدرسة والمواقم الإدارية لمساهماتهم في انجاح عملية جمع البيانات، وإلى كل من ساهم معي بفكرة أو نصيحة أو توجيه أو دعاء لي. أقول جزاكم الله خيراً وجعل الله ما قدمتموه في ميزان حسناتكم، وفي يوم لا ينفع فيه مال ولا بنون، إلا من أتى الله بقلب سليم.

بحري معاد

الإهداء

الحمد لله فالق الأنوار وجاعل الليل والنهار ثم الصلاة والسلام على سيدنا محمد المختار

الحمد لله الذي وفقني لهذا ولم أكن لأصل إليه لولا فضل الله عليا أما بعد:

من دواعي الفخر والإعتزاز أن أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع إلى روح أمي وأبي

بأن يرحمهما الله ويسكنهم فسيح جناته، وإلى أخوتي وأخواتي

(هشام - عائشة - حمزة - سليمة - ساعد)

وإلى زوجة أخي حمزة على تعاونها وتشجيعها لي لمواصلة دراستي

وتحقيق كل أهدافي.

وإلى زوجي الذي ساندني وخصني بمعي خضواتي ويسر لي الصعوبات لصيلة

مشواري الدراسي.

وإلى أبنائي الأعزاء (أيمن - مؤيد - إياد) بأن يوفقهما الله تعالى في مشوارهم

الدراسي ويحفظهم.

إلى كل من أثار لي الحريق في سبيل التحصيل ولو بقدر يسير من المعرفة.

إلى كل الذين أحبهم ويحبونني في الله وأحتفظ بذكرهم في قلبي.

إلى كل من يقدر العلم ويسعى في طلبه.

إلى كل من ذكرهم قلبي ونسأهم لسانين.

بحري معاذ

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية بشكل رئيسي إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم بالخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي، وأجريت الدراسة على تلاميذ وتلميذات السنة الأولى ثانوي ببعض ثانويات ولاية الوادي. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكونت العينة من 80 تلميذ وتلميذة ممتدرسين بالأقسام الأولى لمرحلة الثانوية تم إختيارهم بطريقة غير عشوائية (بطريقة العينة الحصصية)، تم الإعتماد في جمع البيانات على مقاييس جاهزة (مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي لصالح براك، ومقياس الدافعية للتعلم لأحمد دوقة وآخرون، ومقياس الخوف من الفشل الدراسي للباحثين ليث كريم ونمر خضير عباس) وذلك بعد التأكد من خصائصهم السيكومترية من صدق وثبات، ولإختبار فرضيات الدراسة تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم والخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي.
 - لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي.
 - لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم.
 - لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي.
 - لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).
 - لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).
 - لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).
- وقد تم تفسير النتائج ومناقشتها بالرجوع إلى الإرث النظري والدراسات السابقة.

Abstract:

The present study aims mainly at identifying the nature of the relationship between satisfaction with school orientation and motivation to learn by fear of school failure among first year secondary school students. It was conducted on first year secondary school male and female students in some secondary schools of the province of Eloued, during which the following hypotheses were formulated:

The study was based on the descriptive method of correlation, a sample consisted of 80 male and female first year secondary school students who were selected in a non-random way (quota sample Method). Ready-made measures were relied for data collection (measure of satisfaction with school orientation to Saliha Barak, measure of motivation to learn to Ahmed Douga and others and measure of fear of school failure to both researchers Karim and Nemer khedir Abbas) after having checked its psychometrics of truth and constancy.

In order to test the hypotheses of the study, we have used the SPSS (statistical package for the social sciences).

The study showed the following findings:

- There is statistically significant correlation at index level ($\alpha \leq 0.05$) between satisfaction with school orientation and motivation to learn and fear of school failure for first year secondary school students.

- There are no statistically significant differences at index level ($\alpha \leq 0.05$) between first year male and female secondary school students on t measure of satisfaction with school orientation.

- There are no statistically significant differences at index level ($\alpha \leq 0.05$) between first year male and female secondary school students on learning motivation scale.

- There are no statistically significant differences at index level ($\alpha \leq 0.05$) between first year male and female secondary school students on scale of fear of school failure.

- There are no statistically significant differences at level of significance ($\alpha \leq 0.05$) among first year male and female secondary school students on measure of motivation to learn according to school stream (scientific/literary).

- There are no statistically significant differences at level of significance ($\alpha \leq 0.05$) among first year male and female secondary school students on measure of satisfaction with school orientation according to school stream (scientific/literary).

- There are no statistically significant differences at level of significance ($\alpha \leq 0.05$) among first year male and female secondary school students on scale of fear of school failure according to school stream (scientific/literary).

The results were interpreted and discussed with reference to theoretical legacy and previous studies.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
أ	شكر وتقدير
ب	إهداء
ج	ملخص الدراسة باللغة العربية
د	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية
هـ	فهرس المحتويات
ط	فهرس الجداول
1	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول:	
مشكلة الدراسة واعتباراتها	
5	1- إشكالية الدراسة
9	2- فرضيات الدراسة
9	3- أهمية الدراسة
10	4- أهداف الدراسة
10	5- التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة
11	6- الدراسات السابقة
الفصل الثاني: الرضا عن التوجيه المدرسي	
41	تمهيد
41	أولاً: التوجيه المدرسي
41	1- تعريف التوجيه لغة واصطلاحاً
42	2- تعريف التوجيه المدرسي
44	3- نشأة التوجيه المدرسي في الجزائر
45	4- خصائص التوجيه المدرسي
45	5- أسس ومبادئ التوجيه المدرسي
50	6- النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي
54	7- وظائف ومجالات التوجيه المدرسي
55	8- أهداف التوجيه المدرسي

56	9- فوائد التوجيه المدرسي
57	10- أهمية التوجيه المدرسي والحاجة إليه
58	11- معايير وإجراءات توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى السنة أولى ثانوي
62	12- العلاقة بين الرغبة والتوجيه
63	13- اثر عملية التوجيه (أثار سوء التوجيه المدرسي)
64	ثانيا: الرضا عن التوجيه المدرسي
64	1- تعريف الرضا لغة واصطلاحا
65	2- مظاهر الرضا وعدم الرضا
69	3- تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي
70	4- المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي
72	5- أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي
74	6- العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي
78	7- النظريات المفسرة للرضا عن التوجيه المدرسي
81	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: الدافعية للتعلم	
83	تمهيد
83	1- مفهوم الدافعية للتعلم
84	2- علاقة الدافعية بالتعلم
85	3- خصائص الدافعية للتعلم
85	4- شروط الدافعية للتعلم
86	5- وظائف الدافعية للتعلم
87	6- عناصر الدافعية للتعلم
87	7- مصادر الدافعية للتعلم
89	8- النظريات المفسرة للدافعية للتعلم
91	9- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم
92	10- أهمية الدافعية للتعلم
95	11- أساليب تحسين الدافعية للتعلم
96	12- علاقة الدافعية للتعلم بالتحصيل الدراسي
97	خلاصة الفصل

الفصل الرابع:	
الفشل الدراسي	
99	تمهيد
99	أولاً: الفشل الدراسي
99	1- لمحة تاريخية حول تطور مفهوم الفشل الدراسي
101	2- التعريف اللغوي والاصطلاحي للفشل الدراسي
104	3- أشكال الفشل الدراسي
104	4- مظاهر الفشل الدراسي
106	5- أسباب الفشل الدراسي
111	6- النظريات المفسرة للفشل الدراسي
118	7- نتائج الفشل الدراسي
119	8- دور التوجيه في التقليل من الفشل الدراسي
120	9- بعض الاقتراحات لتفادي الفشل المدرسي في التعليم الثانوي
122	ثانياً: الخوف من الفشل الدراسي
122	1- تعريف الخوف من الفشل الدراسي
123	2- أسباب الخوف من الفشل الدراسي
124	3- النظريات المفسرة للخوف من الفشل الدراسي
127	خلاصة الفصل
الجانب الميداني	
الفصل الخامس:	
الإجراءات المنهجية للدراسة	
130	تمهيد
130	1- منهج الدراسة
131	2- أدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية
138	3- عينة الدراسة
139	4- حدود الدراسة
139	5- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة

الفصل السادس:	
عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة	
141	تمهيد
141	1- عرض وتحليل نتائج الدراسة
141	1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى
143	1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.
144	1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.
144	1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة
145	1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة
146	1-6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة
147	1-7- عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة
148	2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة
148	2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
152	2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
153	2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
155	2-4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
156	2-5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة
157	2-6- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة
158	2-7- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة
159	3- خلاصة نتائج الدراسة واقتراحات
163	قائمة المراجع
	الملاحق

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الصفحة
60	مواد مجموعتي التوجيه ومعاملاتها	01
132	معاملات الاتساق بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد في مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي	02
133	معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي والدرجة الكلية للمقياس	03
135	معاملات الاتساق بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد في مقياس الدافعية للتعلم	04
136	معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الدافعية للتعلم والدرجة الكلية للمقياس	05
137	معاملات الاتساق بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس في مقياس الخوف من الفشل الدراسي	06
138	معامل ألفا كرونباخ لمقياس الخوف من الفشل الدراسي	07
138	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الشعبة الدراسية (جذع مشترك: علوم وتكنولوجيا/ آداب) والجنس (ذكور/إناث)	08
141	دلالة الارتباط بين الرضا عن التوجيه المدرسي الدافعية للتعلم والخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي	09
142	دلالة الأوزان البائية لأثر المنبئين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم على الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي	10
143	دلالة متوسط الفروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي	11
144	دلالة متوسط الفروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم	12
145	دلالة متوسط الفروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي	13
145	دلالة متوسط الفروق بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي)	14
146	دلالة متوسط الفروق بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي)	15
147	دلالة متوسط الفروق بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي)	16

مقدمة:

أصبح الإهتمام بعملية التوجيه المدرسي في عصرنا الحالي حتمية تملئها مجموعة من الإعتبارات أساسها حق الفرد في رسم معالم مستقبله، وبذلك فإن خدمات التوجيه المدرسي تأتي متممة ومكملة للعملية التربوية والتعليمية وجزء هام لا يتجزأ منها، حيث يعنى ويسهم في تنمية شخصية التلميذ بكل أبعادها، ومن هذا المنطلق فإن التوجيه المدرسي هو فعل تربوي يتمشى ويتكامل مع ما تهدف إليه العملية التربوية والتعليمية، فهو من هذا المنظور عملية تهدف إلى مساعدة التلميذ لتحقيق توافقه النفسي والمدرسي، وهذا هو الرضا عن التوجيه المدرسي ويتم وفقا لاستعداداته وقدراته وتطلعاته ومقتضيات المحيط الإجتماعي والإقتصادي لتمكينه من بناء مشروعه الشخصي والقيام بإختياراته المدرسية والمهنية عن دراية، وهنا تبرز أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي، لأن رضا التلميذ بتوجيهه إلى الشعب الدراسية لا يتيح النجاح للتلميذ كفرد فقط بل يصل به إلى الإبداع في المجال الذي يشعر فيه بالرضا مما يعود بالأثر الجيد على التخصص الذي يدرسه برفع دافعيته للتعلم وزيادة نسب نجاحه وكذا على المدرسة برفع مردوديتها وزيادة فاعليتها.

حيث تعتبر الدافعية للتعلم المحرك الأساسي لسلوك الإنسان فهي تدفع به إلى هدف محدد من أجل تحقيقه، وللدافعية عدة أنواع من بينها دافعية التعلم التي تجعل المتعلم متحررا كما تجعله يستجيب ويتلقى معارف ومهارات جديدة، وإن حصول المتعلم على مقدار من المعرفة يرتبط بمدى توافق المقرر الدراسي مع ميول ورغبات التلميذ، فالدافعية للتعلم حالة داخلية تحرك سلوك وأداء المتعلم وتعمل على توجيهه نحو تحقيق حالة من التوازن المعرفي والنفسي كالحصول على أفضل النتائج الدراسية أو التفوق في الدراسة، وهذا الدافع يخلق نوع من الخوف من الفشل الدراسي.

ويحدث الخوف من الفشل الدراسي عند التلاميذ نتيجة مرورهم بفترات القلق عند مواجهة مواقف التقويم والمتمثلة في تجنب مواقف الإحراج والفشل والخزي والتقليل من قيمة التقدير الذاتي لهم، وفقدان إهتمام الأشخاص المهمين بحياتهم في حالة عجزهم عن تقديم المستوى الدراسي الجيد الذي يطلبونه منهم وخاصة الأهل.

وفي هذا الإطار هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم بالخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي. ولتحقيق هذا الغرض، تضمنت الدراسة جانبين: نظري وتطبيقي.

الجانب النظري: ويحتوي على أربعة فصول.

تم التطرق في الفصل الأول إلى تحديد إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهميتها وأهدافها، وكذا التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة. وفي ختام الفصل، استعرضنا مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ومن ثم التعقيب عليها. وفي الفصل الثاني، تم التطرق أولاً: إلى عرض تعريف التوجيه المدرسي ونشأته وخصائصه، كما تم التطرق لأسس ومبادئ التوجيه المدرسي والنظريات المفسرة له ووظائفه ومجالاته، كما تم تحديد أهدافه وفوائده وأهمية التوجيه المدرسي والحاجة إليه، وأيضاً تم توضيح معايير وإجراءات توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي، والعلاقة بين الرغبة التوجيه وأثار سوء التوجيه المدرسي وثانياً: الرضا عن التوجيه المدرسي، والمبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي، وأهميته والعوامل المؤثرة فيه وكذلك النظريات المفسرة للرضا عن التوجيه المدرسي. وفي الفصل الثالث تم عرض مفهوم الدافعية للتعلم وعلاقة الدافعية بالتعلم وأيضاً خصائصها وكذا شروط الدافعية للتعلم ووظائفها وعناصرها ومصادرها، كما تم التطرق للنظريات المفسرة للدافعية للتعلم والعوامل المؤثرة فيها وأهمية الدافعية للتعلم، وأساليب تحسينها، وتوضيح علاقة الدافعية للتعلم بالتحصيل الدراسي. وفي الفصل الرابع، تم من خلاله التطرق للخوف من الفشل الدراسي من حيث تطور مفهومه، وتعريفه، وبعض المصطلحات المرتبطة به، وأشكاله ومظاهره، وكذلك لابد من الوقوف على أسبابه، والنظريات المفسرة له، والنتائج المترتبة عن الفشل الدراسي، ودور التوجيه في التقليل من الفشل الدراسي، وبعض الاقتراحات لتفادي الفشل الدراسي. كما تم التطرق في هذا الفصل إلى تعريف الخوف من الفشل الدراسي، وأسبابه والنظريات المفسرة له.

الجانب التطبيقي: ويحتوي على فصلين الخامس والسادس. ففي الفصل الخامس تم التعرض إلى الإجراءات المنهجية للدراسة حيث احتوى على منهج الدراسة وأدوات المستخدمة في الدراسة وخصائصها السيكمترية وكذا عينة الدراسة. أما الفصل السادس فقد تم فيه عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

واختتمت هذه الدراسة بخلاصة من النتائج مع جملة من المقترحات والتوصيات المتعلقة بموضوع الدراسة.

الجانِب النظري

الفصل الأول

مشكلة الدراسة واعتباراتها

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهمية الدراسة
- 4- أهداف الدراسة
- 5- التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة
- 6- الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

يُعد العمرُ التعليمي من أبرز المراحل المهمة في حياة الفرد فمن خلاله يتطور فكرا وحضاريا وعلميا، فقد حظي التعليم دوليا باهتمام كبير ومنها الجزائر، فالتعليم في الجزائر يمر بثلاث مراحل أساسية ومنها: مرحلة التعليم الابتدائي، ومرحلة التعليم المتوسط، وينتهي بمرحلة التعليم الثانوي التي تعد اللبنة الأساسية لبناء المستقبل لكل فرد.

وتُعتبر مرحلة التعليم الثانوي مركزا هاما في النسق التربوي والتعليمي، وحلقة وصل بين التعليم الإلزامي والتعليم الجامعي من جهة وعالم الشغل من جهة أخرى، ولهذا تهتم مختلف الأنظمة التربوية بالتعليم الثانوي اهتماما خاصا باعتباره يتوسط السلم التعليمي، كما أنه يعتبر نقطة انعطاف هامة في حياة التلميذ نحو تغيير مسار حياته المستقبلية.

ومرحلة التعليم الثانوية لها طبيعتها الخاصة من حيث سن التلاميذ وخصائص نموهم فيها وهي تستدعي ألوانا من التوجيه والإعداد وتظم فروعاً مختلفة يلتحق بها حامل الشهادة المتوسطة وفق الأنظمة التي تضعها الجهات المختصة... وهذه المرحلة تشارك غيرها من المراحل في تحقيق الأهداف العامة للتربية والتعليم بالإضافة إلى ما تحققه من الأهداف الخاصة.

وللتوجيه المدرسي أهمية كبرى تظهر في حفاظه على الصحة النفسية للتلاميذ من خلال اهتمامه بمختلف المشكلات التي تعترضهم عبر مساهمهم الدراسي عن طريق مجموع الخدمات التي يقدمها، لكن أهميته تبرز أكثر عند انتقال المتدريس من مرحلة تعليمية إلى أخرى، أين يعتبر اختيار نوع الدراسة من أصعب ما يواجهه في حياته التعليمية، مادام هذا الاختيار يحدد معالم مستقبله الدراسي والمهني، فيقف حائرا مترددا في انتقائه المسلك الأنسب له ولتطلعاته وربما تطلعات والديه.

كما أنّ انتقال التلاميذ من السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي بجذعيه المشتركين علوم وتكنولوجيا وآداب يتم عن طريق التوجيه المدرسي، الذي تتجسد فيه مساهمة مستشار التوجيه المدرسي والمهني في اختيار نوع الدراسة المناسبة لكل تلميذ من خلال الموازنة بين قدراتهم وإمكاناتهم من جهة، وبين رغباتهم وطموحاتهم من جهة أخرى، وتصنيفهم ضمن الشعب والتخصصات المختلفة التي سيوجهون إليها، والتي تتجلى في تزويدهم بالمعلومات اللازمة عن إجراءات عملية التوجيه وعن التخصصات المتوفرة وما يتفرع عنها في السنوات الموالية.

غير أن تزايد عدد التلاميذ في المدارس، والافتقار إلى وجود الإمكانيات الضرورية لعملية التوجيه كنقص الاختبارات النفسية أو انعدامها، ورفع من تعقد وصعوبة تعرف مستشار التوجيه المدرسي والمهني على ميول واهتمامات كل تلميذ وتحديد ما يملك من قدرات واستعدادات لأخذها بعين الاعتبار أثناء سير عملية توجيهه، وكذلك درجات التحصيل التي يتحصل عليها التي تعتبر مرآة لهذه القدرات والاستعدادات، وإمكانية التنبؤ من خلالها بمدى تحقيقه للنجاح في دراسته المستقبلية.

وبالإضافة إلى المكانة الاجتماعية التي تحتلها بعض التخصصات في المجتمع، الأمر الذي جعل هذه الأخيرة يوليها التلميذ أهمية كبيرة أثناء اختياره للتخصصات في بطاقة الرغبات وعند وجود إقبال كبير أو تشابه في رغبات التلاميذ، يتم تلبية رغبات التلاميذ الذين تحصلوا على درجات عالية في تحصيلهم الدراسي في حين أن حصول التلميذ على درجات منخفضة لا تعود دائما إلى ضعف في قدراته وإمكانياته وإنما قد تكون بسبب أمراض عضوية أو اضطرابات نفسية أو انفعالية وغيرها من الأسباب المؤدية إلى انخفاض درجات تحصيله الدراسي، مما يحول دون تحقيق رغباتهم ودون المطابقة بين خصائص الممتدرس ومتطلبات التخصص، مما يجعلهم غير راضين عن الجذع المشترك الذي تم توجيههم إليه.

يؤدي اعتقاد التلميذ الذي تم توجيهه توجيهها لا يتلاءم مع قدراته واستعداداته وإمكانياته وطموحاته التي يسعى إلى تحقيقها دراسيا ومهنيا، إلى عدم الرضا عن عملية التوجيه في حد ذاتها حيث يظهر ذلك بشعوره بالملل داخل الصف وانخفاض دافعيته للدراسة وفقدان الثقة بالنفس وشعوره بعدم الانسجام مع بقية زملائه، وهذا يدفعه للغياب المتكرر وعدم توظيف إمكانياته بطريقة ايجابية في مجاله الدراسي وهذا يؤثر بالسلب على حالته النفسية وعلى مستوى أدائه في الدراسة. وعلى خلاف من ذلك فإن غالبية التلاميذ الراضين عن توجيههم إلى الجذع المشترك الراغبين فيه، فإن تأثيره على التلميذ يكون بالإيجاب، وهذا الرضا يظهر في ارتفاع مستوى دافعيتهم للتعلم والتزامهم بالحضور اليومي والجهود التي يبذلونها من أجل تحقيق النجاح والتفوق.

والجدير بالذكر هنا أن الدافعية للتعلم من العناصر المهمة التي لا يمكن الحديث عن التعلم في غيابها، فهي تلعب دورا أساسيا في تحقيق النجاح المدرسي، لذا اهتمت كل المنظومات التربوية العالمية بالدافعية في مجال التعليم، فهي تلعب دورا فعالا في تحقيق الغايات التربوية الكبرى للمجتمع.

والدافعية للتعلم استقطبت الكثير من العلماء للبحث والتقصي في مفهومها، وذلك لمكانتها ودورها الهام في مجال التعلم، وتعددت التعاريف حسب التوجيهات الفكرية والنظرية للباحثين فيها نذكر منها تعريف بروفي (1987) حيث عرّفها على أنها "ميل الطالب لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ودافعية التعلم يمكن أن تكون سمة كما يمكن أن تكون حالة فهي سمة عندما تكون مرتبطة بوجود المحتوى لأن الطالب يعرف أهمية ذلك المحتوى ويدركه ويشعر بمتعة في تعلمه، كما أن الدافعية عندما تكون سمة فهي أقدر على التنبؤ بالتحصيل الدراسي أو الأداء المدرسي وعندما تكون الدافعية مجرد حالة مرتبطة بموقف معين فهي تدفع الطالب للتعلم من خلال ذلك الموقف". (بن موسى وأبي مولود، 2017، 384). كما أن التحصيل الدراسي يركز بدرجة عالية على القدرات الذاتية للتلميذ، حيث لا يمكن له أن يحقق درجات عالية من التحصيل إلا إذا كان يمتلك دافع قوي للتعلم الذي يدفعه بقوة إلى التحصيل الجيد وتحقيق الأهداف المنتظرة منه.

ولهذا تعتبر عملية تحسين الدافعية للتعلم من الإشكاليات التي شغلت ولا زالت تشغل بال الباحثين والمختصين بصورة مستمرة، خاصة في كيفية ضمان وصول أغلبية التلاميذ إلى مستويات عالية ومتقدمة من التعليم، وهذا يتوقف على العديد من العوامل المؤدية لذلك، من بينها مدى رضا التلميذ على التخصص الذي وجه له ومدى تقبله واقتناعه بما يدرس، وبالتالي تجنب ظاهرة الفشل الدراسي التي تعتبر كنتيجة حتمية لتدني التحصيل الدراسي للتلميذ، حيث بلغت هذه الظاهرة حدا يستوجب التفكير الجدي والتدخل السريع والفعال بمختلف الوسائل والطرق البيداغوجية بغرض تقديم حلول ملائمة للحد من تأثيرها السيئ على المردود النوعي والكمي للنظام التربوي من خلال التشخيص الدقيق والشامل للظاهرة، ولذلك كثيرا ما نجد بعض المتعلمين منخفضي القدرات ورغم ذلك يتميزون بتحصيل دراسي عال، وعلى العكس من ذلك نرى متعلمين آخرين من ذوي الذكاء المرتفع ولكن تحصيلهم الدراسي منخفض، وغالبا ما يكون العامل المسؤول في مثل هذه الحالات بالإضافة إلى عوامل أخرى هو ارتفاع أو انخفاض الدافعية للتعلم، والتي ترجع بدورها إلى الرضا أو عدم الرضا عن التوجيه المدرسي للتعلم.

كما يُعتبر الفشل الدراسي تعثر لدى التلميذ في تحصيله الدراسي، وقد يشمل مادة دراسية معينة أو عدة مواد، مما قد يؤدي إلى تكرار السنة والرسوب، وإلى الانفصال عن الدراسة أحيانا، وقد يكون نتيجة لتفاعلات سلبية داخل الصف وعدم الفهم وعدم الاهتمام بالدراسة لعدم وجود دافع للتعلم، مما ينعكس سلبا على النتائج الدراسية للتلميذ.

وتكمن مشكلة الفشل الدراسي والخوف من الوقوع فيها في التحاق العديد من التلاميذ في تخصصات دراسية لا تتوافق مع قدراتهم واستعداداتهم مما نشأ عن ذلك ضعف في دافعيتهم التي تعود على التلميذ بتأثيرات سلبية كالرسوب والتسرب... الخ، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات حول وجود علاقة ايجابية بين الرضا عن التخصص وعلاقته بالتحصيل الدراسي منها دراسة برو (1993)، ودراسة أحمد دحماني (2003)، ودراسة براك (2008)، ومنها ندرك أهمية الرضا في جعل الفرد أكثر ايجابية ودافعية مستقبلا لإنجازاته، وأكثر تفاؤلا ورضا عن عملية التوجيه خصوصا.

بناء على ما تقدم واستنادا إلى أن عدم الرضا عن التوجيه المدرسي وتدني مستوى الدافعية للتعلم بات سببا في وجود بعض الصعوبات والمشكلات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بجذعيه المشتركين علوم وتكنولوجيا وآداب، وكذا مؤسساتهم التعليمية، ولهذا جاءت هذه الدراسة كمحاولة لمعرفة ما إن كان هناك علاقة تربط الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم بالخوف من الفشل الدراسي، ومنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم والخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي؟

- هل توجد فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي في الرضا عن التوجيه المدرسي؟

- هل توجد فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي في الدافعية للتعلم؟

- هل توجد فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي في الخوف من الفشل الدراسي؟

- هل توجد فروق في مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي)؟

- هل توجد فروق في مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الأولى ثانوي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي)؟

- هل توجد فروق في مقياس الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي)؟

2- فرضيات الدراسة:

1- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم والخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي. ويندرج تحت الفرضية الأولى فرضيتين جزئيتين:

- الرضا عن التوجيه المدرسي المنبئ الأقوى على الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي، بعد عزل الدافعية للتعلم.

- الدافعية للتعلم المنبئ الأقوى على الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي، بعد عزل الرضا عن التوجيه المدرسي.

2- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي.

3- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم.

4- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي.

5- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

6- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

7- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

3- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية أي بحث أو دراسة على أهمية الظاهرة المدروسة وعلى قيمتها العلمية والعملية ومدى إسهامها في إثراء المعرفة النظرية واستغلال نتائجها في البحث العلمي.

وعليه تستمد هذه الدراسة أهميتها من الدور الذي يلعبه التوجيه المدرسي الذي يكمن في تحقيق الرضا والذي بدوره يساعد التلميذ على تحقيق طموحاته وإظهار قدراته اتجاه التخصص الذي وجه إليه.

وتتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها تسعى إلى معرفة دور الرضا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي للجدع المشترك (علوم وتكنولوجيا/آداب) في تحقيقه للدافعية، الأمر الذي يسمح بمعرفة التأثير الذي تسببه حالة عدم الرضا والذي يتمثل في الخوف من الفشل الدراسي، أي إظهار العلاقة التي تربط بين كل من الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم بالخوف من الفشل الدراسي.

4- أهداف الدراسة:

لكل دراسة علمية هدف منشود، يتضح بشكل عام في مدى إثراء المعرفة الإنسانية وتزويدها بالمعطيات الهامة التي تساعد في اقتصاد الوقت والجهد، وعلى هذا الأساس حاولت هذه الدراسة تبني الأهداف التالية:

- التحقق من وجود علاقة بين كل من الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم بالخوف من الفشل الدراسي.

- التعرف عما إذا كانت هناك فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم.

- التعرف عما إذا كانت هناك فروق بين تلاميذ الجذع المشترك (علوم وتكنولوجيا / آداب) من تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم.

5- التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

5-1- الرضا عن التوجيه المدرسي:

وهو شعور تلميذ السنة الأولى ثانوي للجدع المشترك (علوم وتكنولوجيا/آداب) بالارتياح والاطمئنان، وبقبول التخصص الدراسي الذي وجه إليه من طرف مجلس القبول والتوجيه بما يتضمن من إجراءات ومعايير وما أسفر عنه من نتائج باعتباره ساهم في تحقيق رغبته وطموحه، ويقدر هذا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال الإجابة عن فقرات استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي المطبق في هذه الدراسة.

5-2- الدافعية للتعلم:

وهي تلك القوة والطاقة والرغبة التي يمتلكها تلميذ السنة الأولى ثانوي التي تدفع به إلى المشاركة في عمليات التعلم بشكل فعال والرغبة في الدراسة والإقبال عليها رغبة منه في الحصول على المزيد من التحصيل، وتتمثل في الدرجة التي يحصل عليها في مقياس الدافعية للتعلم المطبق في الدراسة الحالية.

5-3- الخوف من الفشل الدراسي:

وهو شعور سلبي لتلميذ السنة الأولى ثانوي ناجم عن ضعف الثقة، والخوف من النقد واللام المتوقع من الأفراد المحيطين به عند الإخفاق في تحقيق النجاح ويتمثل في الدرجة التي يحصل عليها في مقياس الخوف من الفشل الدراسي.

6- الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات المتعلقة بالرضا عن التوجيه المدرسي:

1- دراسة أحمد شباح (1985) بعنوان: التوجيه المدرسي في الجزائر وضعيته وآثاره على تلاميذ الشعب التقنية والتعليم الثانوي.

تناولت هذه الدراسة واقع التوجيه المدرسي في الجزائر وآثاره على تلاميذ الشعب التقنية وتم صياغة الإشكالية في عدة أسئلة تتبعية لقياس الرضا أو عدمه لتلاميذ السنة الأولى ثانوي واستخدم في هذه الدراسة الاستبيان على 150 تلميذ للتأكد من الفرضيات التي حددها والبطاقة التركيبية تضمنت 174 تلميذ. صيغت إشكالية الدراسة في سؤاليين:

- هل التوجيه النهائي موافق للرجبة؟

- هل هناك علاقة بين التوجيه والشعور بالرضا لدى تلاميذ الأولى ثانوي؟

كان هدف الدراسة مركز على مايلي:

- معرفة مدى التطابق بين قرار مجلس القبول والتوجيه ورجبة التلاميذ.

- معرفة أثر المستوى المعرفي والاقتصادي والثقافي على توجيه التلاميذ لشعب دون أخرى

المنهج المتبع: المنهج الوصفي الاستطلاعي الذي حاول من خلاله الباحث وصف واقع

التوجيه في الجزائر مستدلاً على ذلك بما توصل إليه من نتائج:

توصل الباحث إلى أن اختيار نوع الدراسة أو الشعبة لا يتم إلا بمراعاة ظروف التلاميذ

الاجتماعية والاقتصادية ومستوى نضجهم الانفعالي والاجتماعي الذي وصل إليه التلاميذ على

معرفة قدراتهم واستعداداتهم، ومدى تزويدهم بالمعلومات الكافية للاختيار الشخصي المناسب.

2- دراسة محمد برو (1993) بعنوان: أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في الشعب الأدبية في السنة الأولى ثانوي.

تهدف هذه الدراسة إلى تبين الأبعاد الأساسية الواجب مراعاتها عند توجيه التلميذ من التعليم الأساسي إلى التعليم الثانوي، وما هي العلاقة بين التوجيه والشعور بالرضا أو عدمه عند توجيهه إلى شعبة دراسية معينة، وما إذا كان للتوجيه المدرسي الجيد والمبني على أسس علمية له أثر فعال في عملية التحصيل الدراسي.

الهدف من الدراسة:

- إلقاء الضوء على عملية التوجيه في بلادنا والأساليب المتبعة في توجيه التلاميذ.
- التعرف على مدى توافر الرغبة لدى مسئولي مصالح التوجيه المدرسي وأساتذة التعليم الأساسي في مساعدة التلاميذ في إختيار نوع الدراسة.
- التعرف على الأسباب التي تدفع التلاميذ في إختيار شعبة دراسية معينة في المرحلة الثانوية.

المجال الجغرافي: مدينة الجزائر أختير منها 06 ثانويات.

- المجال الزمني: العام الدراسي

- المجال البشري: تكونت عينة الدراسة من 55 أستاذ، و 06 مستشاري للتوجيه، و 15 تلميذ.
- استعان الباحث بنظرية المجال "لكورث لفين" في مجال التوجيه وقد استخدم الاستبيان في جمع المعلومات.

نتائج الدراسة: توجد مجموعة من العوامل المتشابكة في المجال الحيوي لكل تلميذ أثناء توجيهه، ويجب التوغل في معرفتها لأنها تؤثر على مستقبله الدراسي إيجابيا في حالة الاهتمام والأخذ بها والعكس صحيح.

- توجيه التلاميذ في الطور الأساسي إلى الطور الثانوي يعتمد على نتائج التحصيل الدراسي.
- نسبة هامة من تلاميذ من تلاميذ الشعب الأدبية غير راضين على توجيههم.
- هناك ارتباط بين علامات التوجيه ونتائج التحصيل.

3- دراسة علي تعوينات ومحمد ارزقي ابركان (2000) بعنوان: التوجيه المدرسي والمردود التربوي للطالب في مؤسسات التعلم.

- الهدف من الدراسة: يتمحور حول العلاقة بين ما سمي بعملية التوجيه واثره على المردود التكويني للطالب.

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

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

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

- أدوات جمع المعلومات: استخدم الباحثان استمارة واستبيان للأستاذ والطالب وتناولت الاستمارة الجوانب الهامة من الدراسة وبصفة أخص العلاقة بين التوجيه من الثانوي إلى الجامعة ومدى استقرار الطالب في الفروع التي وجه إليها مع علاقته بالمردود الدراسي. وأسفرت النتائج:

* هناك تطابق بين كل من تكرار السنوات في الجذوع المشتركة او في التخصصات وبين نوع التوجيه الذي خضع له الطالب

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

* هناك علاقة ايجابية بين المردود التعليمي للطالب ونوع التوجيه

* غالبا ما يخطئ الطالب في اختيار الفرع نتيجة لغياب الإعلام الكافي حول ما يجري في مؤسسات التعليم العالي

* بينت الدراسة أن هناك إهدار لوقت الطالب، ولمال الدولة نتيجة للتكرارات وإعادة التوجيه التي تجري بعد سنتين من الدراسة الجامعية أو أكثر.

4- دراسة حدة يوسفى (2000) بعنوان: مشكلات سوء التوافق وعلاقتها بالتوجيه المدرسى.

تتمثل في دراسة حالات لتلاميذ التعليم الثانوي العام-فرع علوم دقيقة. وتهدف هذه الدراسة لتشخيص مشكل التوجيه المدرسى في الجزائر من خلال معرفة أثره على التوافق النفسى للتلميذ كما تهدف إلى التعرف على أهم مشكلات سوء التوافق الناجمة عن سوء التوجيه المدرسى.

ومحاولة الخروج لمجموعة توصيات يمكن تقديم عبرها حلولاً للمشكلة التي تعاني منها الحالات وكذا مجموعة اقتراحات للعاملين في مجال التوجيه للعمل بها خلال ممارساتهم لعملية التوجيه.

وكان التساؤل الرئيسى لهذه الدراسة يتمحور حول العلاقة بين مشكلات سوء التوافق والتوجيه المدرسى " ما العلاقة بين مشكلات سوء التوافق والتوجيه المدرسى " وما هي أهم المشكلات الناجمة عن سوء التوجيه المدرسى؟ وهل برنامج التوجيه المدرسى في الجزائر يحل مشكلات التلاميذ؟ وهل التلاميذ في هذه المرحلة بحاجة إلى توجيه مدرسى أم إلى إرشاد نفسى؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات قامت الطالبة الباحثة بدراسة ميدانية متبعة منهج دراسة الحالة على أربع حالات مختارة عشوائياً وممثلة لمجتمع البحث الأصلي الذي يتكون من 22 فرداً. واستعملت عدة أدوات في هذه الدراسة منها استبيان الرضا عن التوجيه المدرسى، اختبار القدرات العقلية، اختبار تقدير الذاتى، استبيان الشخصية الذي يقيس ثلاث سمات أساسية (الدافعية الدراسية، المثابرة الدراسية، الثقة بالنفس)، مقياس الاتجاه نحو الدراسة، ومقياس التوافق النفسى العام (الشخصى، الاجتماعى، الأسرى، الانفعالى).

وتم جمع بيانات هذه الدراسة باستخدام الملاحظة المقصودة والمقابلة الموجهة (استمارة المقابلة) وكذلك استغلال ملف التلميذ المدرسى.

وأظهرت هذه الدراسة أن أهم المشكلات الناجمة عن سوء التوجيه المدرسى من خلال الحالات المدروسة تتمثل فيما يلي:

- مشكلات نفسية: تتمثل في شرود الذهن، قلة الاهتمام، القلق الدائم، الشعور بالإحباط النفسى، عدم الرضا، الإرهاق الجسدى، الهروب النفسى اللاشعورى، الصمت الحزين، الإهتمام بأشياء بديلة... إلخ.

- مشكلات سلوكية: الغياب غير مبرر، إثارة الشغب، الشجار مع الزملاء أو الأساتذة.

وفيما يخص مدى نجاح برنامج التوجيه المدرسي في بلادنا ودوره في حل مشكلات التلاميذ فقد تبين من خلال الحالات المدروسة أن التوجيه المدرسي كما هو في الواقع لا يساعد على حل مشكلات التلاميذ في هذه المرحلة الحرجة من حياتهم كما تبين الدراسة أن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية يعانون الكثير من المشكلات في حياتهم خاصة في البيئة المدرسية وبالذات في هذه المرحلة العمرية فهم بحاجة إلى توجيه وإرشاد نفسي ومدرسي نظرا لحيوية المرحلة التي يمرون بها والتي من خلالها تتحدد شخصياتهم المستقبلية.

5- دراسة وردة بلحسني (2002) بعنوان: علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط.

- الهدف من هذه الدراسة: هو معرفة العلاقة بين رضا التلميذ عن توجيهه بالإحباط لبتلاميذ الجذعين المشتركين آداب وتكنولوجيا بمدينة ورقلة، وقد قام البحث على الفرضيات التالية:

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

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

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

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

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

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

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

ومن أجل تحقيق فرضيات البحث قامت الباحثة باستعمال اختبار الإحباط المصور لروزنفايغ في صيغته الخاصة بالمراهقين، وقد طبقت الاختبار على عينة مكونة من (140)

تلميذا راضين وغير راضين، وقد استعمل كأسلوب إحصائي اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات

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

6- دراسة أحمد دحماني عبد القادر (2003) بعنوان: أثر التوجيه المدرسي في التحصيل الدراسي.

- هدفت الدراسة للتعرف على أساليب التوجيه واتجاهات التلاميذ نحوها، وتحديد عوامل التحصيل الجيد لتلاميذ شعبة الآداب واللغات الأجنبية. وكانت فرضيات الدراسة كما يلي:

- توجيه التلاميذ من السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب إلى السنة الثانية ثانوي شعبة آداب ولغات أجنبية يعتمد أساساً على الملمح.

- هناك ارتباط بين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية وتوجههم على أساس الرغبة.

واستخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وشملت العينة (142) فرداً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة ولغات أجنبية، وتم استعمال استمارة استبيان معدة من طرف الباحث مقدمة للتلاميذ وأخرى للمستشارين وأخرى للأساتذة، وكانت بغرض التعرف على اتجاهات ومواقف وآراء التلاميذ والمستشارين والأساتذة، تجاه الأسس التي يعتمد عليها التوجيه المدرسي. وتبين من خلال هذه الدراسة أن أغلب التلاميذ مقتنعين بتوجيههم الحالي القائم على الملمح. اقتناع التلاميذ أن التوجيه وفقاً للمعدل لا يكفي للوصول إلى تحصيل مرضي، كما يرى جل التلاميذ بأن التوجيه وفقاً للرغبة يمكن من الوصول إلى تحصيل مرضي.

7- دراسة الدكتور بشلاغم يحي (2006) بعنوان: دور التوجيه المدرسي والمهني في تأصيل الفرد ومعالجة قضايا الشباب. دراسة حول المشروع المدرسي والمهني هذا الأخير الذي يراه الأستاذ أنه لا يتأتى إلا من خلال التشخيص الحقيقي للميول والاهتمامات والرغبات عند الشباب، وتربيتها وقد إنطلق الباحث في دراسته من التساؤلات التالية:

ما هو واقع التوجيه المدرسي والمهني بالجزائر؟، وما هو دور الميول والرغبات في تحسين الأداء التربوي للتلميذ؟ وهل لميول التلميذ علاقة بإنجازه الدراسي؟ ثم هل للرغبات المعبر عنها من طرف التلاميذ علاقة بالإنجاز الدراسي لهم؟ وعلى أي مدى يتخذ من منهجية المشروع المدرسي والمهني إستراتيجية عمل في عملية توجيه التلاميذ؟
وقد اشتملت عينة الدراسة على 748 تلميذ واستعان في ذلك الأستاذ على استمارة الميل نحو المجال العلمي المعدة من طرفه.

وقد توصل الباحث إلى وجود علاقة ارتباطية بين الميل والإنجاز الدراسي في المواد الأساسية وقد دعم ذلك بدراسة علي محمد محمد الديب حول اتجاهات الطلاب الإيجابية للمعلمين نحو تخصص اللغة العربية وعلاقتها بدافعيتهم الأكاديمية.

8- دراسة دالي يوسف عثمان بعنوان: التسرب المدرسي لدى تلاميذ الثانويات من وجهة الأساتذة-مقاربة انثربولوجية إلى تبيان أهم العوامل التي تساهم في التسرب المدرسي في المؤسسات التربوية.

إذ وجد أن نسبة 80.95% من الأساتذة الذين شملتهم عينة الدراسة، ترى أن من يوجه إلى أحسن الشعب هم التلاميذ ذوي الانتماء الاجتماعي الراقي، وذهب الباحث إلى اعتبار أن التوجيه المستعمل حاليا هو مجرد آلية تقنية تصنيف التلاميذ لنقلهم إلى مستويات أعلى حسب الخريطة المدرسية، لأنه في الواقع لا يلبي رغبة التلميذ، وبالتالي يجد التلميذ نفسه مكرها في المتابعة، وهكذا تكون النتيجة الرسوب في الدراسة.

9- دراسة براك صليحة (2008) بعنوان: الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية.

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

- عينة الدراسة: تكونت من 184 تلميذ يدرسون بالسنة أولى ثانوي ضمن جذعين، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب.

- وتم إستخدام أدوات جمع البيانات وهي استمارة تضم 30 عبارة لقياس الرضا موزعة على 4 محاور والمقابلة وذلك للتحقق من 5 فروض وهي:
- مستوى الرضا عن التوجيه لدى تلاميذ الجذعين مرتفع.
- هناك علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الرضا والأداء لتلاميذ جذع مشترك آداب.
- هناك علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الرضا والأداء لتلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لصالح الإناث.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا عن التوجيه لدى تلاميذ الجذعين تبعا لنوع الجذع المشترك.
- وبعد التحليل ومعالجة البيانات توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
- مستوى الرضا عن التوجيه لدى تلاميذ الجذعين متوسط.
- هناك ارتباط إيجابي بين التوجيه المدرسي والأداء الدراسي لدى تلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا عند مستوى دلالة (0.01).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الرضا لصالح الإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا بين تلاميذ الجذعين.
- 10- دراسة إبراهيم طيبي (2009) بعنوان: الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري ودورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التحصيلية.**
- هدفت الدراسة: للكشف عن العلاقة الموجودة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والكفاية التحصيلية والتعرف على درجة الارتباط بين الرضا عن التوجيه كمتغير مستقل والكفاية التعليمية (التحصيل الدراسي) كمتغير تابع. كما أراد الباحث التعرف على الفروق بين الجنسين في الكفاية التعليمية على مستوى الشعب والمراحل التعليمية وتضم الدراسة فرضيتين لهما علاقة بدراستنا الحالية هما:
- توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن التوجيه والكفاية التحصيلية حسب متغير الشعبة والجنس.
- توجد فروق بين الجنسين في درجة الرضا عن التوجيه المدرسي حسب متغير الشعبة في الشعب الأدبية ولا توجد فروق بين الجنسين في الشعب العلمية والتقنية.

وقد استعمل المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وشملت الدراسة عينة من أربع ولايات كان عددها (1920) فردا من تلاميذ السنوات الثلاث الأولى والثانية والثالثة ثانوي، وتم الاعتماد على ثلاث أدوات لجمع المعلومات معدة من طرف الباحث هي: مقياس درجة الرضا عن التوجيه المدرسي، مقياس التوافق الدراسي للمرحلة الثانوية، مقياس تقدير الذات لتلاميذ الثانوية، وخلصت الدراسة إلى أنه يوجد رضا ضعيف في الشعب الأدبية ومرتفع في الشعب العلمية، كما توجد فروق بين الجنسين في الرضا عن التوجيه، أين سجل ارتفاع مستوى الرضا عند الإناث وانخفاضه لدى الذكور.

11- دراسة قدوري خليفة (2012) بعنوان: الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للانجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. ومعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا عن التوجيه والدافعية للانجاز باختلاف الجنسين والتخصص لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وكانت فرضيات الدراسة كما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا عن التوجيه الدراسي بين الذكور والإناث.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصصات الدراسية.

وقد استخدم صاحب البحث المنهج التجريبي، وشملت عينة الدراسة (160) فردا من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لكل التخصصات وقد اعتمد الباحث على أداتين لجمع البيانات هما: استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي من اعداد الباحث، ومقياس الدافعية للانجاز للكثاني. وتمت المعالجة الإحصائية عن طريق برنامج Spss. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه والدافعية للانجاز، ووجود فروق في الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصصات الدراسية.

12- دراسة سمير بن لكحل (2013) بعنوان: أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للتعلم والتوافق النفسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

- هدفت هذه الدراسة: إلى محاولة اكتشاف كيف يؤثر نمط التوجيه المدرسي السائد على الدافعية للتعلم، وهل هناك تفاعل حقيقي بين كل من التوجيه، الدافعية الدراسية والتوافق النفسي للمتعلم. وكانت فرضيات الدراسة كما يلي:

- تختلف دافعية التلاميذ وتوافقهم النفسي باختلاف طبيعة توجيههم نحو التخصصات الدراسية.

- هناك علاقة ارتباطية بين طبيعة توجيه التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي ودافعتهم للتعلم.

- هناك علاقة ارتباطية بين طبيعة توجيه التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي وتوافقهم النفسي.

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين التوجيه والدافعية الدراسية وقد ظهر ذلك من خلال نتائج الفرضية الأولى ونتائج الفرضية الثانية. أما نتائج الفرضية الثالثة رغم أنها لم تكن دالة عند مستوى 0.01 نظرا للحصول على علاقة ارتباطية قدرت بـ 0.10 وهي قيمة احصائية تدل على ضعف العلاقة فقد تم قبولها نتيجة لعدم تحقق الفرضية البديلة التي تم افتراضها.

13- دراسة ذهبية عرفاوي وبالعربي الطيب (2014) بعنوان: أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- يهدف هذا البحث: إلى معرفة ما إذا كان التوجيه المدرسي في الجزائر يؤدي الدور الصحيح في إثارة الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ في مختلف الشعب والتخصصات وكذلك معرفة الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز وبعد القيام بالدراسة الميدانية تم التوصل إلى أنه لا يوجد فروق في الدافعية للإنجاز بين الشعب العلمية والأدبية وبين التلاميذ الموجهين حسب رغباتهم والذين لم يوجهوا حسب رغباتهم والذين لم يوجهوا حسب رغباتهم وما توصل إليه البحث أن هناك فروق في الدافعية للإنجاز بين الجنسين (إناث، ذكور).

14- دراسة الطيب شيخاوي وآخرون (2015) بعنوان: الرضا عن التوجيه وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- هدفت هذه الدراسة: إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه والتحصيل الدراسي وقد تم صياغة أربع فرضيات لهذه الدراسة هي:

- توجد علاقة ارتباطية بين الرضا عن التوجيه والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- يوجد مستوى مرتفع من الرضا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي عن التوجيه.

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الرضا عن التوجيه.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه تعزى إلى التخصص.

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتكثلت عينة البحث في (400) تلميذ تمثل كل تلاميذ السنة الثانية ثانوي المنتمين للتخصصات العلمية لثانويات مدينة مسعد بالجلفة والمتمدرسين خلال الموسم الدراسي 2014/2015. وتم استخدام استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي المعد من طرف الباحث قدوري خليفة، كما تم التأكد من خصائصه السيكمترية على العينة التي سيطبق عليها وللوصول إلى النتائج اعتمدنا على بعض الأساليب هي: معامل ارتباط بيرسون، اختبار T.test لقياس دلالة الفروق، تحليل التباين الأحادي ANOVA.

وخلصت الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية بين الرضا عن التوجيه والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. ارتفاع مستوى الرضا عن التوجيه عند تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الرضا عن التوجيه لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه تعزى إلى التخصص.

15- دراسة مسعودي حميميد وعبزوزي سمية (2017) بعنوان: اثر التوجيه المدرسي على التوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

- هدفت هذه الدراسة: إلى معرفة أثر التوجيه المدرسي على التوافق الدراسي لدى التلاميذ الموجهين لكل من شعبتي (علوم تجريبية وتقني رياضي) في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، كما هدفت إلى معرفة أثر التوجيه المدرسي على التوافق الدراسي لدى تلاميذ الموجهين برغبة والتلاميذ الموجهين بدون رغبة لكل من شعبتي علوم تجريبية وتقني رياضي ومعرفة اثر التوجيه المدرسي على التوافق الدراسي لدى تلاميذ شعبة علوم تجريبية وتقني رياضي الموجهين برغبتهم ودون نتائجهم، ومعرفة اثر التوجيه المدرسي على التوافق الدراسي

لدى تلاميذ شعبة علوم تجريبية وتقني رياضي الموجهون بدون رغبة وبدون نتائج، وقد بلغت عينة الدراسة (151) فرد منهم (75 طالبة) و (76 طالب) من تلاميذ السنة الثانية ثانوي ببعض ثانويات مدينة الجلفة، وقد تم إختيار العينة بطريقة (المعاينة المقصودة) مستخدمين في الدراسة المنهج الوصفي. كما تم جمع البيانات بتطبيق مقياس التوافق الدراسي، وقد قمنا بالمعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية، معامل الارتباط البسيط، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسبة (باستخدام تقنيات إحصائية هي: مثلاً Spss) للعلوم الاجتماعية. وقد توصلت الدراسة إلى انها توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التوافق الدراسي بين (t.test) المئوية، اختبار الفروق بين التلاميذ الموجهين برغبة والتلاميذ الموجهين بدون رغبة إلى التخصص:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التوافق الدراسي بين شعبي علوم تجريبية وتقني رياضي لدى التلاميذ الموجهين برغبتهم ونتائجهم.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التوافق الدراسي بين شعبي علوم تجريبية وتقني رياضي لدى التلاميذ الموجهين بدون برغبتهم وبدون نتائجهم.

*** التعقيب على الدراسات التي تناولت الرضا عن التوجيه المدرسي:**

- **من حيث الهدف:** سعت أغلب الدراسات السابقة إلى البحث في العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي وبعض المتغيرات الأخرى مثل التحصيل، الأداء، التوافق الدراسي، والدافعية للإنجاز مثل دراسة براك صليحة، دراسة محمد برو . . . الخ.

- **من حيث العينة والأدوات:** تمت دراسة متغير الرضا عن التوجيه في مراحل التوجيه التي يخضع لها التلميذ في السنة الرابعة متوسط والسنة أولى ثانوي (الجدوع المشتركة)، وهناك بعض الدراسات تمت من وجهة نظر الأساتذة، كما تميز إختيار العينة بالطريقة العشوائية بالإضافة إلى استخدام مقاييس أصلية، وتم بناء استبيانات لبعض الدراسات واستمارة مقابلة والملاحظة المقصودة كدراسة حدة يوسف، وبعض الاختبارات.

- **من حيث المنهج:** اعتمدت أغلب الدراسات السابقة المنهج الوصفي (الاستطلاعي)، والمنهج الوصفي (التحليلي والتفسيري)، ما عدا دراسة حدة يوسف، اعتمدت منهج دراسة الحالة، وكذلك المنهج التجريبي في دراسة قدوري خليفة.

- **من حيث النتائج:** أغلب النتائج انفتحت على وجود علاقة بين الرضا عن التوجيه والتحصيل الدراسي، وكذا تكرار السنوات، وأن سوء التوجيه يؤدي إلى مشكلات (نفسية كعدم الرضا -

مشكلات سلوكية كالغياب غير المبرر)، وأن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية يحتاجون إلى توجيه وإرشاد نفسي ومدرسي. كدراسة حدة يوسف. وأن هناك علاقة بين التحصيل الدراسي والرضا عن التوجيه، وأن التوجيه وفقا للرغبة يمكن من الوصول إلى تحصيل دراسي كدراسة أحمد دحماني.

كما أسفرت نتائج الدراسات السابقة على وجود علاقة ارتباطية بين الرضا عن التوجيه والمستوى التعليمي للطالب، وكذلك وجود تطابق بين كل من تكرار السنة في الجذوع المشتركة أو التخصصات وبين نوع التوجيه الذي خضع له الطالب، كدراسة علي تعوينات ومحمد أرزقي أبركان.

ثانيا: الدراسات المرتبطة بالدافعية للتعلم:

1- دراسة (Chiu,1967): من جامعة كولومبيا الأمريكية تحت عنوان "دراسة عاملية لدافعية التعلم" وقد صاغ 500 عبارة تقيس الدافعية قام بجمعها بالاستعانة بمقاييس للدافعية والشخصية، وكانت هذه العبارات موزعة على 16 مقياس فرعي. وقد بينت نتائج تلك الدراسة وجود خمسة (05) عوامل للدافعية وهي كالآتي:

- الاتجاه الايجابي نحو الدراسة: ويتضمن بعد الطموحات العالية والمثابرة والثقة بالنفس.
- الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي: ويتضمن بعد ملاحظات الأساتذة والتفاعل مع النشاط المدرسي.

- دافع تجنب الفشل.

- حب الاستطلاع.

- التكيف مع مطالب الآباء والأساتذة مع ضغوطات الأقران.

2- دراسة (Kozeki,1981): وهي عبارة عن دراسة تتبعية استمرت مدة عشرة سنوات لمحاولة الكشف عن أبعاد الدافعية للتعلم، وقد بنى Kozeki دراسته على أساس مجموعة واسعة من المقابلات والاستجابات التي أجراها مع كل من التلاميذ وأولياءهم وأساتذتهم، وقد فاق عدد تلك الاستجابات الألف، وبعد التحليل الإحصائي توصل الباحث إلى تحديد تسعة أبعاد للدافعية المدرسية، تتوزع على ثلاث مجالات من مجالات علم النفس وهي المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال الأخلاقي السلوكي.

وحاول Kozeki تطوير استبيان لقياس الدافعية بناه على أساس تلك الدوافع التسع، وقد كان على شكل سلسلة من المقاييس الفرعية، فاختيرت العبارات التي تعبر عن السلوك

والاتجاهات التي تعكس تلك الدوافع وتتلاءم مع كل التلاميذ باختلاف أعمارهم وقدر عدد عبارات المقياس ب-100 عبارة، والذي وزع على مجموعة من التلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين (08-20) ينتمون إلى أربعة دول وهي: المجر-تشيكوسلوفاكيا-رومانيا وألمانيا الشرقية. بعد ذلك طبقت طريقة التحليل العاملي، فأسفرت النتائج على الأبعاد التسعة للدافعية، والتي يمكن أن تختصر إلى ستة أبعاد تتوزع على المجالات التالية:

- المجال العاطفي: وفيه بعدين (الحماس-الاجتماعية).

- المجال المعرفي: وفيه بعدين (الفعالية-الاهتمام).

- المجال الأخلاقي: وفيه بعدين (المسؤولية-المطاوعة).

3-دراسة دويك: (Dweck, 1986) حول تأثير الدافعية في التعلم وذلك في إطار نظرية الأهداف، أجريت الدراسة على عينة عددها (780) تلميذا في الصف الابتدائي باستخدام مقياس Waithing max وتم التوصل إلى أن الدافعية تؤثر في اكتساب واستغلال الأطفال للمعرفة ووجد أن التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية في التعلم تتمثل في السلوك النشط الإيجابي مثل المعرفة، الجهد، التركيز، المثابرة، الاستمرار، المحاولات في مواجهة الصعوبات، والاستقلالية في التعلم بينما تتمثل الأفعال لذوي الدافعية الخارجية في تعلم السلوك الضعيف السلبي مثل النفور، المعارضة، التجنب، التجلي، والاعتماد على الآخرين.

4-دراسة الوناس بوعكاز (1998): قام الباحث بدراسة حول أثر الأهداف السلوكية على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي في مادة العلوم الطبيعية، مستوى السنة أولى ثانوي أجرى البحث على عينة مكونة من 81 تلميذ، متوسط عمرهم 15 سنة و 9 أشهر بمدينة الرويبة معتمدا على المنهج التجريبي، مجموعة تجريبية تتكون من 41 تلميذا أجري عليهم اختبار قبلي في التحصيل والدافعية ثم قام بتزويد تلاميذ هذه المجموعة بالأهداف السلوكية خلال الفصل الثاني ثم قام باختبار بعدي للتحصيل والدافعية.

أما المجموعة الضابطة فتكونت من 40 تلميذا قام باختبار قبلي للتحصيل والدافعية وكان التدريس بطريقة عادية في الفصل دون تزويدهم بالأهداف السلوكية ثم قام باختبار بعدي للتحصيل والدافعية.

وأثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم بدورها تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

كما أظهرت النتائج أن الأهداف السلوكية كلما كانت واضحة وقوية للتلميذ كلما قويت دافعيتهم للتعلم، كما وجد الباحث فروقا ذات دلالة إحصائية في التحصيل في مادة العلوم الطبيعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

5- دراسة الزحيلي (2002): والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الدافعية المعرفية ودافعية التعلم ومن ثم علاقتها بعملية التعلم ونتائجها المتمثلة في التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة دمشق وتم استخدام مقياس الدافع المعرفي، ومقياس دافعية التعلم، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض والطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع.

6- دراسة فراس جورج إبراهيم (2007): هدفت الدراسة للبحث في تأثير برنامج تدريبي يستند إلى السمات الانفعالية في تنمية دافعية التعلم، والكشف عن فروق أثر البرنامج التدريبي المكون من ستة أبعاد للسمات الانفعالية السلوكية في تنمية الدافعية باختلاف الجنس والمجموعة.

شملت الدراسة عينة بحث عشوائية مكونة من 48 طالبا تم تقسيمهم بطريقة إلى مجموعتين المجموعة الأولى تجريبية تتكون من 24 فردا والمجموعة الثانية ضابطة تتكون من 24 فردا تلقى أفراد المجموعة التجريبية 13 جلسة تدريبية مدة كل منها 50 دقيقة.

أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية دافعية التعلم لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، كما لم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث، ووجود فروق لتفاعل الجنس والمجموعة على الاختبار البعدي لدافعية التعلم بين الذكور والإناث.

وأوضحت الدراسة أهمية البرامج التدريبية في تنمية دافعية التعلم وقد شملت عينة البحث تلاميذ مراهقين وقد راعى الباحث أبعاد الدافعية للتعلم، كما أبرز تأثير الجانب الانفعالي في استثارة دافعية التعلم.

7- دراسة (Wang & all, 2008): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية التعلم واستراتيجيات التعلم، والكفاءة الذاتية، والعزو، ونتائج التعلم، أجريت الدراسة على عينة قوامها (135) من الطلبة الذين يتعلمون عن بعد، وتم الاعتماد على الأدوات التالية: استبيان الدافعية للتعلم، استبيان استراتيجيات التعلم، واستبيان الكفاءة الذاتية. وقد أسفرت النتائج على:

وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم والكفاءة الذاتية ونتائج التعلم. ووجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والعزو الداخلي ودافعية التعلم ونتائج التعلم. ووجود علاقة ارتباطيه بين الدافعية للتعلم واستراتيجيات التعلم.

8- دراسة بوط جمال (2009): حول سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين نظام ل م د، وقد هدفت الدراسة للبحث عن العلاقة بين سمات الشخصية والدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين نظام ل م د والكشف عن الاختلافات بين الطلبة المتفوقين دراسيا والأقل تفوقا دراسيا من الفئة الأولى وفي كل من سمات الشخصية ودافعية التعلم وكذلك ترتيب السمات المدروسة حسب كل فئة من الفئتين.

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين دافعية التعلم وسمات الشخصية، وكذا وجود علاقة ارتباط موجبة بين دافعية التعلم وكل من الاكتئابية الاجتماعية والهدوء، وعلاقة ارتباطيه سالبة والدافعية للتعلم في كل من العصبية والسيطرة، وعدم وجود علاقة ارتباطيه بين دافعية التعلم وكل من القابلية للاستثارة والضبط والكف، وجود فروق في الدافعية للتعلم بين الفئتين ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والأقل تفوقا لصالح الفئة المتفوقة، وجود فروق بين الطلبة المتفوقين والطلبة الأقل تفوقا في السمات الشخصية في كل من الاكتئابية، والعصبية والعذوانية والقابلية للاستثارة والسيطرة لصالح الطلبة الأقل تفوقا والهدوء والاجتماعية لصالح الطلبة المتفوقين. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين والطلبة الأقل تفوقا.

9- دراسة بلحاج فروجة (2011): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي. وكذا الكشف عن الفروق بين الجنسين في التوافق الاجتماعي ودافعتهم للتعلم. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (300) تلميذ، (180) إناث و (120) ذكور، ولأغراض الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي وتم الاعتماد على أداتين: اختبار الشخصية للمرحلة الاعدادية والثانوية إعداد عطية محمود هنا ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي. وقد أسفرت نتائج الدراسة على: وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التوافق النفسي الاجتماعي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي. وعدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص درجات التوافق النفسي الاجتماعي.

10- دراسة سيسبان فاطمة الزهراء (2012): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي للسنة الرابعة متوسط -دراسة وصفية- بمدينة مستغانم للسنة الدراسية 2011-2012، تكونت عينة الدراسة من (102) تلميذا وتلميذة، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدمت الباحثة مقياس الدافعية للتعلم للأستاذ أحمد دوقة وآخرون، وبعد عرض ومناقشة نتائج الدراسة توصلت الباحثة إلى مايلي: -هناك علاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط، أي كلما انخفضت الدافعية للتعلم كلما انخفض التحصيل الدراسي للتلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي.

* هناك فرق دال إحصائيا في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.

* هناك فرق دال إحصائيا في التحصيل الدراسي للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.

11- دراسة أمزيان بهية وخطاب حسين (2015): تهدف الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية التعليم التعاوني على زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، وعلى ضوء أهداف البحث تم صياغة فرضياته كما يلي: قد توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والقياس البعدي لمستوى الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي لتحقيق فروض البحث استخدم المنهج الشبه التجريبي، ذو التطبيق القبلي والبعدي لنفس الأفراد، وقد شملت عينة البحث 88 تلميذا بالسنة الثانية من التعليم المتوسط، أما أدوات جمع البيانات المعتمد عليها تتمثل في اختبار الدافعية للتعلم ونتائج التحصيل الدراسي.

وكانت النتائج كما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في القياس القبلي والقياس البعدي لمستوى الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي.

12- دراسة عبد الوهاب بن موسى وعبد الفتاح أبي مولود (2015): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي دراسة وصفية بمدينة الوادي للسنة الدراسية 2014/2015، تكونت عينة الدراسة من 72 تلميذا وتلميذة واستخدم الباحث مقياس الدافعية للتعلم للأستاذ الدكتور أحمد دوقة وآخرون وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي بين تلاميذ السنة أولى.
- توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب متغير الجنس وذلك لصالح الإناث.
- توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب متغير الجنس وذلك لصالح الإناث.

13- دراسة سهير زكي محمود سرحان (2015): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بمدارس وكالة الغوث بغزة للعام الدراسي 2014/2015، أما عينة الدراسة تكونت من (312) طالبا وطالبة في مدارس المرحلة الإعدادية بغزة حيث شملت العينة على (150) طالبا، (162) طالبة وهي تمثل حوالي (2.9%) من مجتمع الدراسة البالغ عدده (10641) طالب وطالبة. ولأغراض هذه الدراسة ولجمع البيانات اللازمة لها تم تطوير مقياسين وهما: مقياس الدافعية للتعلم ومقياس الذكاء الإنفعالي، وتم تطبيقها على عينة استطلاعية وتم حساب معامل، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطبيق المقياسين على عينة اختيرت بطريقة العينة العشوائية. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

- 1- أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين درجات الدافعية للتعلم.
 - 2- أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين درجات الذكاء الإنفعالي.
 - 3- أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للتعلم ودرجات التحصيل الدراسي.
 - 4- أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الإنفعالي ودرجات التحصيل الدراسي.
 - 5- وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي.
- وأظهرت الدراسة وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الذكور ومتوسط درجات الطلبة الإناث في درجات الدافعية للتعلم. والفروق كانت لصالح الإناث، حيث بلغ متوسط درجات الطلبة الذكور (145.793) في حين بلغ متوسط درجات الإناث (150.377).

14- دراسة قدي سومية وسيسبان فاطمة الزهراء (2016): تهدف هذه الورقة البحثية للكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين الراسبين دراسيا بجامعة مستغانم للسنة الجامعية 2015/2016، وتمثلت الأداة الرئيسية للدراسة في البرنامج الإرشادي من تصميم الباحثين، ومقياس الدافعية للتعلم لأحمد دوقة، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبا، موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (15) طالبا والتي تلقى أفرادها تدريبا على البرنامج، وتم إخضاع أفراد المجموعتين لتطبيق قبلي لأدوات الدراسة وآخر بعدي للكشف عن مدى فاعلية البرنامج، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدافعية للتعلم وفي التحصيل الدراسي بعد تطبيق البرنامج، ولصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة الراسبين دراسيا.

15- دراسة العياب كلثوم (2016): تبحث هذه الدراسة في علاقة الدافعية للتعلم ومركز التحكم بالضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، بل وتهدف إلى تبيان أن الفروق في درجات الضغط المدرسي تختلف باختلاف مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، كما أن هناك اختلاف بين التلاميذ ذوي التحكم الداخلي والتلاميذ ذوي التحكم الخارجي فيما يخص درجات الشعور بالضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- توجد فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وقد جاء الفرق لصالح مجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة مقارنة بمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المتوسطة، ولصالح مجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة مقارنة بمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة، ولصالح مجموعة التلاميذ ذوي المتوسطة مقارنة بمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة.

- يوجد اختلاف بين التلاميذ ذوي التحكم الداخلي والتلاميذ ذوي التحكم الخارجي فيما يخص درجات الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وقد جاء هذا الفرق لصالح مجموعة التلاميذ ذوي التحكم الخارجي.

16- دراسة حروزو وعمر حجاج: (2018) هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الإتصال الصفي والدافعية للتعلم واقتصرت الدراسة على عينة التلاميذ من السنة الثانية ثانوي قسم آداب وفلسفة وقسم علوم تجريبية بحيث تكونت عينة الدراسة من 128 تلميذاً، تم اختيارهم بطريقة عمدية واستعنا بمقياس الإتصال الصفي ل-أحمد عبد اللطيف أبو أسعد) ومقياس الدافعية للتعلم ل-(أحمد دوقة).

ولقياس الفرضيات استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية: معامل الارتباط بيرسون للفرضية العامة ومعادلة دلالة الفروق ما بين معاملات الارتباط لمتغيري (الجنس-التخصص)، وأسفرت على النتائج الآتية:

- لا توجد علاقة بين الاتصال الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بغرداية.

- لا تختلف العلاقة بين الاتصال الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف الجنس.

- لا تختلف العلاقة بين الاتصال الصفي والدافعية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باختلاف التخصص.

17- دراسة مداحي العربي وبوقصارة منصور (2018): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ودراسة الفروق الجنسية في أبعاد التفاعل الصفي وأبعاد الدافعية للتعلم. وشملت عينة الدراسة 287 تلميذاً وتلميذة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. يتوزعون من حيث الجنس إلى 103 ذكورا و184 إناثا، واستخدم لذلك مقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbel، 1991) ومقياس الدافعية للتعلم لبنتريش وآخرون (Pintrich et al، 1991)، وأسفرت الدراسة باستخدام المعالجة الإحصائية ببرنامج (Spss) عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى الذكور وعدم وجود فروق جنسية دالة إحصائية في أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة، عدم الرضا) وفي أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان).

18- دراسة جديد أحلام والشايب محمد الساسي (2018): تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الصلابة النفسية والدافعية للتعلم لدى الطلبة، والكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم وكل من الصلابة النفسية والسن والجنس، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من 278 طالبا وطالبة بالسنة الأولى بجامعة غرداية، اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة وأُعيد مقياس الصلابة النفسية لـ "مخير" ومقياس الدافعية للتعلم لـ "قطامي"، وتم التحليل الإحصائي باستخدام برنامج (Spss) وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الصلابة النفسية والدافعية للتعلم منخفض، كما يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال الصلابة النفسية، ولا توجد فروق دالة في مستوى الدافعية للتعلم تعزى إلى السن والجنس والتفاعل بينها.

19- دراسة عبد العزيز خميس (2019): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ مرحلة الثالثة من التعليم الثانوي والدافعية للتعلم لديهم بثانوية الحسن ابن الهيثم بمدينة تقرتبلدية النزلة.

واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يتم من خلاله معرفة العلاقة بين متغير أو أكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة، وتم الاعتماد على أداتين: مقياس المعاملة الوالدية ومقياس الدافعية للتعلم والتحقق من صدق وثبات كل منهما. حيث أجريت الدراسة على عينة مقوامها (65) تلميذ وتلميذة بمعنى (37 إناث) و(28 ذكور)، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ثم قياس الخصائص السيكومترية للأداتين وللمعالجة الإحصائية اعتمدنا على الأساليب الإحصائية التالية: معامل بيرسون واختبار "ت" عن طريق (Spss).

وبعد تطبيق الدراسة توصلنا إلى النتائج التالية: عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ والدافعية للتعلم وعدم وجود فروق دالة إحصائية في المعاملة الوالدية بين الجنسين (ذكور/إناث) وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين التخصص الأدبي والتخصص العلمي.

20- دراسة إمسعودن مسيسيلية (2020): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة هل يرجع تدني الدافعية للتعلم إلى أسباب تربوية، أسباب اجتماعية واقتصادية، أسباب نفسية؟ كما حاولت الدراسة التحقق من الفرضيات التالية:

1- يرجع تدني الدافعية للتعلم إلى أسباب تربوية من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية شعبة العلوم التجريبية.

2- يرجع تدني الدافعية للتعلم إلى أسباب اجتماعية واقتصادية من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية شعبة العلوم التجريبية.

3- يرجع تدني الدافعية للتعلم إلى أسباب نفسية من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية شعبة العلوم التجريبية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قمنا ببناء استبيان يضم (37) بند تعالج كلها فرضيات البحث. كما اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التحليلي متبعين الطريقة الاحصائية التحليلية (النسبة المئوية كالتربيع)، واشتملت عينة الدراسة 130 تلميذ وتلميذة، اختيروا بطريقة قصدية في 7 ثانويات من ولاية تيزي وزو، وزعنا عليهم الاستبيان ومقياس الدافعية للتعلم. ولقد أفرزت نتائج الدراسة على مايلي:

أن العوامل الاقتصادية والاجتماعية من رواج البطالة لحاملي الشهادات، الجو الأسري في المنزل، انتشار ظاهرة التشغيل بالوساطة، نقص مناصب الشغل تعتبر من العوامل الأساسية التي تساهم في تدني دافعية المتعلم للتعلم.

أن العوامل النفسية من الشعور باللامبالاة داخل القسم، عدم الرغبة في متابعة الدروس، وعدم الرغبة في مواصلة الدراسة، الشعور بعدم الارتياح داخل القسم، الشعور بالملل داخل القسم وعدم التركيز، وكذا التفكير في أشياء أخرى، فهي العوامل الأساسية التي تساهم في تدني دافعية المتعلم للتعلم.

* التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية للتعلم:

- من حيث الهدف: أغلب الدراسات اختلفت من حيث الأهداف وذلك بناءا على اختلاف الموضوع والمتغيرات التي تم التعامل معها، منها دراسة الوناس بوعكاز، وكذلك نجد دراسة سهير زكي محمود سرحان والتي جمعت بين علاقة الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتهاما بالتحصيل الدراسي.

- من حيث العينة والأدوات: من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة نلاحظ اختلاف في خصائص العينات في كل منهما وذلك بحسب طبيعة كل دراسة، إذ تناولت أعمار ومستويات مختلفة: الطور الابتدائي-المتوسط-الثانوي-الجامعي-أساتذة... كما جاء في دراسة سيسبان فاطمة الزهراء التي طبقت على عينة من التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي للسنة الرابعة متوسط، ودراسة عبد الوهاب، لعينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي، ودراسة جديد أحلام على عينة من الطلاب بالسنة أولى جامعي.

واختلفت المقاييس والاختبارات في الدراسات السابقة، فنجد بعض الدراسات ويمكن القول معظمهم اعتمدوا على مقاييس جاهزة للدافعية للتعلم لكل من أحمد دوقه، ويوسف قطامي... وهذا بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لها وتقنينها لتصبح جاهزة للاستخدام في البيئة التي أجريت فيها الدراسة مثل: دراسة بالحاج فروجة، ودراسة سيسبان فاطمة الزهراء، وأغلب العينات أخذت بطريقة عشوائية ما عدا دراسة إمسعودن مسيسيلية أخذت بطريقة قصدية.

- **من حيث المنهج:** أغلب الدراسات السابقة اعتمدت في بحثها على المنهج الوصفي مثل: دراسة سيسبان فاطمة الزهراء، ودراسة عبد الوهاب، ودراسة سهير زكي محمود سرحان. عدا دراسة الوناس بوعكاز اعتمدت المنهج التجريبي وكذلك دراسة أمزيان بهية اعتمدت المنهج الشبه التجريبي.

- **من حيث النتائج:** اختلفت نتائج الدراسات السابقة حسب اختلاف أهدافها وتساؤلاتها وفرضياتها وخصائص المجتمع وطريقة اختيار العينات، وكذلك بالنسبة للأدوات المستخدمة والأساليب الإحصائية لمعالجة بياناتها.

حيث أوضحت بعض الدراسات عن وجود علاقة ارتباطيه بين الدافعية للتعلم وبدورها في التأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ وبعض المتغيرات الأخرى.

كما بينت بعض الدراسات مثل: دراسة سيسبان فاطمة الزهراء أن هناك علاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي.

وأظهرت بعض الدراسات وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم بحسب متغير الجنس وذلك لصالح الإناث. كذلك أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للتعلم ودرجات التحصيل الدراسي كدراسة سهير زكي محمود سرحان.

ثالثا: الدراسات المرتبطة بالفشل الدراسي:

1- دراسة النمر والشريدة (1989): حددت هذه الدراسة عدة أسباب منها ما يتعلق بشخصية الطالب كسوء الحالة الصحية وصعوبة استيعاب بعض المواد الدراسية والغياب المستمر وانخفاض مستوى الطموح للطالب وعدم قدرته على التكيف داخل المدرسة، والانشغال ببعض الأعمال خارج المدرسة، والزواج المبكر للطالبات، أو الخوف من الامتحانات، وكذلك أسباب دراسية من خلال كثرة المقررات الدراسية، وعدم مراعاة الفروق الفردية، وكثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد، وعدم استخدام التقنيات التربوية، ونقص في المدرسين، وضعف العقاب للطلبة

المشاغبين، ونقص التوجيه والإرشاد في المدرسة، وهناك أسباب أسرية لعل في مقدمتها عدم شعور الآباء بالمسؤولية التربوية على مستقبل أبنائهم، وتفكك الأسرة والمشاركة بين الأخوة وضعف المستوى الثقافي، وكذلك أسباب اجتماعية كقصور الأجهزة الإعلامية، وضالة المردود الاقتصادي للشهادة.

2- دراسة بياري (1989): تم تحديد أسباب الرسوب بالعوامل الشخصية، كعدم الثقة بالنفس وعدم تقبل الدراسة والرغبة في العمل أكثر من الدراسة، أما العوامل الأسرية فقد تم تحديد الخلافات بين الأبوين، والقسوة أو التسامح مع الأبناء وعدم وجود الرقابة الأسرية، أو وفاة أحد الوالدين، وانشغال الوالدين بالأعمال الخاصة وعامل آخر هو نوعية الأصدقاء ومضيعة الوقت واعتماد الهزل أكثر من الجد، أو الاتجاهات غير السوية لبعض الأصدقاء، وعامل آخر يتعلق بالمنهج، كعدم ارتباط المنهج بالواقع، أو أن المنهج أعلى من مستوى الطالب، وتعدد المناهج وعامل آخر يتعلق بالامتحانات، كصعوبة الامتحانات، أو الخوف منها وعامل آخر يتعلق بالمدرسين كعدم فهم المدرسين لمشكلات الطلبة، أما دور الإدارة المدرسية كعدم فهم الإدارة لمشكلات الطلبة، وكثرة عدد الطلبة في الصف الدراسي.

3- دراسة محمود والأسدي (1994): لقد حددت هذه الدراسة أسباب الرسوب بأسباب تتعلق بالطالب وأسباب مدرسية تتعلق بالمنهج الدراسي وأسباب نفسية، وأخرى اقتصادية وأسرية، فمن الأسباب الخاصة بالطالب صعوبة فهم بعض المواد الدراسية، والمرض المفاجئ أثناء الامتحانات وكثرة الدراسة، أما الأسباب المدرسية تأخر الكلام، استلام الكتب المدرسية، أو استخدام العقاب وكذلك صعوبة أسئلة الامتحان والانشغال باللعب، وكثرة الواجبات المدرسية أما أسباب المنهج فمنها صعوبة بعض المواد الدراسية، وطول المنهج، وضعف طريقة التدريس، أما الأسباب النفسية كالخوف من الامتحانات أو وجود مشكلات عاطفية أو ضعف الثقة بالنفس، وضعف الحالة الاقتصادية، وسوء معاملة الوالدين وغيرها من الأسباب الأخرى.

4- دراسة فهد الجدوع (1999): استهدفت هذه الدراسة تحديد حجم الرسوب في كل من جامعتي الملك سعود والملك فهد للبتروك والمعادن والكشف عن العوامل الأكاديمية التي تساهم في ارتفاع نسبة الرسوب في الجامعة، ومعرفة الآراء حول المقترحات التي تساهم في خفض معدلات الرسوب من وجهة نظر الطلاب الراسبين أنفسهم، وأعضاء هيئة التدريس وقد توصل الباحث في نهاية في نهاية دراسته إلى أن العوامل الأكاديمية المؤدية إلى رسوب الطلاب في

جامعتي الملك سعود والملك فهد للبترول والمعادن والموافق عليها من وجهة نظر الطلاب الراسبين هي:

- عدم دقة هيئة التدريس في تقويم الطالب.
 - عدم قدرة بعض أعضاء هيئة التدريس على توصيل المادة العلمية.
 - قلة اهتمام عضو هيئة التدريس بالطلاب ضعيفي التحصيل.
 - افتقار الطرق المتبعة في تدريس المقررات لعنصر التشويق.
 - صعوبة التعامل مع بعض أعضاء هيئة التدريس.
- أما أعلى العوامل الموافقة عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فهي على الترتيب التالي:

- اعتماد درجات الشهادة الثانوية كمعيار أساسي للالتحاق بالكلية.
 - قصور الإرشاد الأكاديمي في حل مشكلات الطلاب الاجتماعية والنفسية.
 - افتقار الطرق المتبعة في تدريس المقررات لعنصر التشويق.
 - عدم تحقيق رغبة الطالب في اختيار الكلية التي يرغبها.
 - قصور الإرشاد الأكاديمي في حل مشكلات الطلاب الدراسية.
- 5- دراسة جردير فيروز (2011):** هدفت هذه الدراسة للكشف عن التصورات الاجتماعية للأساتذة اتجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي، من خلال صياغة الفرضية العامة وهي: "تختلف التصورات الاجتماعية للأساتذة اتجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي باختلاف جنسهم وخبرتهم" والتي انبثقت منها ثلاث فرضيات جزئية وللتحقق من صحة الفرضيات تم استعمال الاستمارة كأداة لجمع المعلومات، حيث تم توزيعها على عينة عشوائية طبقية من أساتذة التعليم الثانوي والذين بلغ عددهم 150 أستاذ من مجتمع أصلي يبلغ 200 أستاذ وكانت النتائج كالتالي:

- * بالنسبة للجنس:** تختلف التصورات الاجتماعية للأساتذة اتجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي حسب جنس الأستاذ أي أن تفسير الفشل يختلف بين الذكور والإناث حيث نلاحظ أن:
- الإناث دائماً على استعداد أكبر لمناقشة الطلاب حول فشلهم وخاصة فيما يتعلق بالجانب النفسي للتلميذ فالمرأة مقارنة بالرجل لديها نظرة تبريرية اتجاه فشل التلميذ.

* بالنسبة للخبرة: تختلف التصورات الاجتماعية للأساتذة اتجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي حسب خبرة الأستاذ أي أن تفسير الفشل يختلف باختلاف خبرة الأستاذ حيث نلاحظ أن:

- المدرس الأكثر تأهيلا من شأنه أن يعتبر نفسه مسئولا أكثر عن فشل التلميذ، أي تعود إلى أسباب بيداغوجية، وبالتالي يشعرون بالمسؤولية لتحقيق نجاح التلاميذ.

- أما الأساتذة الأقل خبرة فيرجعون الفشل لتلميذ بالدرجة الأولى أي إلى دافعيته للدراسة والمجهود الذي يبذله داخل القسم وبالتالي فهم غير مسئولين أمام فشل التلميذ.

6- دراسة منتهى مطشر عبد الصاحب (2013): تهدف هذه الدراسة إلى معرفة علاقة العنف المدرسي بالفشل الدراسي والتسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. وقد بلغت عينة البحث (400) طالبا وطالبة من الفاشلين وغير الفاشلين دراسيا، و(69) متسرب من الذكور والإناث المتسربين من المرحلة المتوسطة. وقد استخدمت الباحثة مقياس العنف المدرسي المعد من قبل (القيسي، 2004) بعد أن استخرجت الصدق والثبات له. ولأجل ذلك فقد استخدمت الاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون كوسائل إحصائية. وتوصل البحث إلى النتائج التي تشير إلى ارتفاع مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من الذكور والإناث. فضلا عن أن للعنف المدرسي أثر على الفشل الدراسي والتسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. وأخيرا وفي ضوء نتائج البحث وضعت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات.

7- دراسة بتول حميد عودة السعدي (2014): استهدفت هذه الدراسة التعرف على:

- الخوف من الفشل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- الإسناد الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- العلاقة بين الخوف من الفشل الدراسي والإسناد الاجتماعي.
- الفرق في العلاقة بين الفشل الدراسي والإسناد الاجتماعي تبعا بمتغير النوع (ذكو-إناث).
- الفرق في العلاقة بين الخوف من الفشل الدراسي والإسناد الاجتماعي تبعا لمتغير نوع التخصص (علمي-أدبي).

وقد تحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الإعدادية في مديريات الكرخ الأولى والثانية والثالثة لكلا النوعين (ذكو-إناث) والتخصص (علمي-أدبي) (2013/2012) في مركز محافظة بغداد. وتحقيقا لأهداف البحث، قامت الباحثة ببناء مقياس الخوف من الفشل الدراسي وتبنت مقياس برشاوي (2012) للإسناد الاجتماعي.

وقد تحقق للمقياسين الصدق الظاهري والبنائي أما الثبات فقد استخرج لكلا المقياسين بطريقتين هما طريقة إعادة الاختبار فقد بلغ معامل الثبات (0,82) لمقياس الخوف من الفشل الدراسي و (0,80) لمقياس الإسناد الاجتماعي.

أما بطريقة ألفا كرونباخ فقد بلغ معامل الثبات (0,87) لمقياس الخوف من الفشل الدراسي و (0,83) لمقياس الإسناد الاجتماعي وتم تطبيق المقياسين بصيغتهما على عينة البحث بعد تطبيق المقياسين بصيغتهما النهائية على عينة تكونت من (200) طالب وطالبة. وأشارت نتائج البحث إلى:

- * أن طلبة الإعدادية ليس لديها خوف من الفشل الدراسي.
- أن أفراد العينة لديهم إسنادا اجتماعيا.
- وجود علاقة دالة سالبة بين الخوف من الفشل الدراسي والإسناد الاجتماعي بمعنى كلما زاد الإسناد الاجتماعي يقل الخوف من الفشل الدراسي.
- لا يوجد فرق في علاقة الخوف من الفشل الدراسي بالإسناد الاجتماعي بين (ذكور- الإناث).
- لا يوجد فرق في علاقة الخوف من الفشل الدراسي بالإسناد الاجتماعي تبعا للتخصص (علمي-أدبي).

8- دراسة محمد قوراح ومحمد سليم خميس (2017): هدفت هذه الدراسة للكشف عن أهم العوامل المؤدية للفشل الدراسي في الوسط الجامعي. اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلاب وطالبات الجامعيين تخصص علم النفس وعلوم التربية بجامعة ورقلة (الجزائر). وتم التوصل إلى النتائج التالية وهي:

- أن الأسباب النفسية والجسمية تتراوح نسبتها ما بين 75.33%-96.66%.
- أن الأسباب الأسرية تتراوح نسبتها ما بين 71.15%-97.42%.
- الأسباب المدرسية تتراوح نسبتها ما بين 91.39%-99.50%.
- الأسباب الاقتصادية تتراوح نسبتها ما بين 75.33%-90.77%.

9- دراسة صفاء قاسم عبد الله (2018): استهدفت هذه الدراسة التعرف على العلاقة الارتباطية بين الخوف من الفشل الدراسي وعادات الإستذكار لدى طلاب المرحلة الإعدادية وتحدد البحث الحالي بطلاب المرحلة الإعدادية (الصف الخامس أدبي) الدراسة النهارية في مركز مدينة بعقوبة التابعة لمديرية تربية محافظة ديالى للعام الدراسي 2017/2018، وقد بلغ عدد العينة (200) طالب تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، واستخدم الباحث مقياس الخوف من الفشل الدراسي لـ(عباس، 2014) ومقياس عادات الإستذكار لـ(القصابي، 2010) بعد القيام بتطبيق الخصائص السايكومترية لهما، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة لاستخراج نتائج البحث وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الخوف من الفشل الدراسي وعادات الاستذكار.

10- دراسة فريدة بوروبي والجودي أوشيش (2020): هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في أنماط عزو الفشل والنجاح الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي. والأنماط الأكثر عزوا للنجاح والفشل بين أفراد العينة المراد دراستها. وقد تكونت عينة الدراسة من 857 تلميذ: 421 تلميذ متفوق، 437 تلميذ متأخر، في ثانويات ولاية بجاية. أسفرت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق في أنماط عزو النجاح لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا حسب جنسهم وتخصصهم، وتوجد فروق في أنماط عزو الفشل لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا حسب جنسهم وتخصصهم.

*** التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت الخوف من الفشل الدراسي:**

- **من حيث الهدف:** هدفت دراسة كل من النمر والشريدة، ودراسة بياري، ودراسة محمود والأسدي، ودراسة فهد الجدوع إلى تحديد أسباب الرسوب المدرسي. وكذلك نجد دراسة محمد قوراح ومحمد سليم خميس هدفت للكشف عن أهم العوامل المؤدية للفشل الدراسي.

- **من حيث العينة والأدوات:** هناك اختلاف في اختيار العينة من حيث المراحل الدراسية فدراسة جردير فيروز طبقت على عينة من أساتذة التعليم الثانوي 150 أستاذ من مجتمع أصلي 200 أستاذ، بينما دراسة منتهى مطشر طبقت على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بلغ عددها 400 طالب، في حين أن دراسة محمد قوراح ومحمد سليم خميس طبقت في الوسط الجامعي.

وأخذت أغلب هذه العينات بطريقة عشوائية بسيطة. وتم في أغلب الدراسات استخدام مقياس الخوف من الفشل الدراسي، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للمقياس مثل: دراسة صفاء قاسم عبد الله، أما دراسة بتول حميد جودة السعدي قامت ببناء مقياس الخوف من الفشل الدراسي تحقيقاً لأهداف الدراسة.

- **من حيث النتائج:** توصلت دراسة كل من: النمر والشريدة، بياري، محمود والأسدي، محمد قوراح ومحمد سليم خميس إلى أن الرسوب المدرسي يعود إلى أسباب مدرسية (تربوية) وأسرية واقتصادية وأسباب نفسية وجسمية وشخصية.

وبعض الدراسات الأخرى توصلت إلى:

- وجود علاقة سالبة بين الخوف من الفشل الدراسي وبعض المتغيرات كالإسناد الاجتماعي بمعنى كلما زاد الإسناد الاجتماعي يقل الخوف من الفشل الدراسي.

- ودراسات أخرى أكدت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الخوف من الفشل الدراسي وعادات الاستذكار مثل دراسة صفاء قاسم عبد الله.

الفصل الثاني:

الرضا عن التوجيه المدرسي

تمهيد

أولاً: التوجيه المدرسي

- 1- تعريف التوجيه لغة واصطلاحاً
- 2- تعريف التوجيه المدرسي
- 3- نشأة التوجيه المدرسي في الجزائر
- 4- خصائص التوجيه المدرسي
- 5- أسس ومبادئ التوجيه المدرسي
- 6- النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي
- 7- وظائف ومجالات التوجيه المدرسي
- 8- أهداف التوجيه المدرسي
- 9- فوائد التوجيه المدرسي
- 10- أهمية التوجيه المدرسي والحاجة إليه
- 11- معايير وإجراءات توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى السنة أولى ثانوي
- 12- العلاقة بين الرغبة والتوجيه
- 13- أثر عملية التوجيه (أثار سوء التوجيه المدرسي)

ثانياً: الرضا عن التوجيه المدرسي

- 1- تعريف الرضا لغة واصطلاحاً
- 2- مظاهر الرضا وعدم الرضا
- 3- تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي
- 4- المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي
- 5- أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي
- 6- العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي
- 7- النظريات المفسرة للرضا عن التوجيه المدرسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد التوجيه المدرسي من أهم العمليات التربوية التي تركز عليها فعالية النشاطات التربوية للمتعلمين كونه يساهم في تحسين المستوى الدراسي للتلاميذ، ساعيا إلى تحقيق التوافق بين قدرات الفرد ومتطلبات الفروع الدراسية كما يساعد التلميذ في بناء مشروعه المستقبلي المهني كما أن التوجيه المدرسي بما يكتسبه من أهمية في تحديد مسار التلميذ المدرسي يجعل من الرضا عن التخصص المدرسي أهمية أكبر، لكن إلى أي مدى يمكن أن تظهر هذه الأهمية في تأثيراتها على الفرد من الناحية النفسية، ومن ناحية مردوده الدراسي.

في هذا الفصل تم التطرق أولا: تناول تعريف التوجيه المدرسي ونشأته وخصائصه، كما تم التطرق لأسس ومبادئ التوجيه المدرسي والنظريات المفسرة له ووظائفه ومجالاته، كما تم تحديد أهدافه وفوائده وأهمية التوجيه المدرسي والحاجة إليه، وأيضا تم توضيح معايير وإجراءات توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي، والعلاقة بين الرغبة التوجيه وأثار سوء التوجيه المدرسي. وثانيا: الرضا عن التوجيه المدرسي، والمبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي، وأهميته والعوامل المؤثرة فيه وكذلك النظريات المفسرة للرضا عن التوجيه المدرسي.

أولا: التوجيه المدرسي

1- تعريف التوجيه لغة واصطلاحا:

1-1- التعريف اللغوي: يشير مصطلح التوجيه في اللغة العربية إلى مصدر الفعل: وجه يوجه، توجيهها، ويقصد به دله على الوجهة الصحيحة، أو أنقذ واتبع، وجاء في الأمثال: أينما أوجه الفتى سعدا يضرب في عدم الإفلات مما لا بد منه.

جاء في القرآن الكريم: " فول وجهك شطر المسجد الحرام ... " سورة البقرة الآية 149. وجاء في المعجم العربي الأساسي: وجه يوجه توجهها أي أدار الشيء إلى جهة الجهات، أو يجعله يأخذ اتجاها معينا. (سوسن، 2006، 95)

1-2- التعريف الاصطلاحي: أما اصطلاحا، فهناك تعاريف عديدة لمفهوم التوجيه منها تعريف **زهران حامد عبد السلام** الذي يرى بأنه "عملية واعية ومستمرة بناء ومخططة تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا ويفهم خبراته ويحدد مشكلاته وحاجاته ويعرف الفرص المتاحة له، ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبة نفسه بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص

الذي يحصل عليه عن طريق المرشد والمربين والوالدين في مراكز التوجيه والإرشاد وفي المدارس وفي الأسرة". (قدوري، 2012، 21)

- ويقصد بالتوجيه مجموع الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقاً لإمكاناته وقدراته العقلية والجسمية وسيوله بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق تصوره لذاته. ويتضمن التوجيه بهذا المعنى ميادين متعددة كالتعليم والحياة الأسرية والشخصية والمهنية. كما يشتمل أيضاً على خدمات متعددة كتقديم المعلومات أو الخدمات الإرشادية والتوافق المهني.

وقد يكون التوجيه مباشراً أو غير مباشر، فردياً أو اجتماعياً. وهو عادة يهدف إلى الحاضر والمستقبل مستفيداً من الماضي وخبراته. (عبد الهادي والعزة، 2012، 14)

ويعرفه ميلر:

بأنه عملية تقديم المساعدة للأفراد لكي يصلوا إلى فهم أنفسهم واختيار الطريق الصحيح والضروري للحياة وتعديل السلوك لفرض الوصول إلى الأهداف الناضجة والذكية والتي تصح مجرى الحياة. (النوايسة، 2013، 18)

وهو المساعدة التي يقدمها شخص لأخر كي يستطيع أن يختار طريقاً معيناً ويتخذ قراراً خاصاً يحقق له التوافق ويساعده على حل مشكلاته. (الفحل، 2009، 17)

وبناءً على ما تقدم من تعريفات يمكننا استنتاج مايلي: أن التوجيه هو العملية التي تساعد الفرد على تجاوز مشاكله والتكيف مع الآخرين، أو بعبارة أخرى، هو مجموع الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقاً لإمكاناته وقدراته العقلية والجسمية وميوله بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق تصوره لذاته...، إذ يعتبره **محمود منسي** "عملية تشمل كل جوانب التربية أي أن الإرشاد التربوي هو خدمة نفسية تربوية تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية"

فالتوجيه: هو تكوين اتجاهات + فلسفة في الحياة. (حمري، 2012، 65-66)

2- تعريف التوجيه المدرسي: ونستقي المفهوم الاصطلاحي للتوجيه المدرسي من أدبيات التربية وتحديدًا من خلاصة التعاريف المختلفة التي أعطيت لهذه العملية ومن هذه التعاريف نورد مايلي:

* **تعريف احمد زكي صالح:** " يقصد بالتوجيه المدرسي عملية ارشاد الناشئين، على اسس علمية معينة، كي يوجه كل فرد إلى نوع معين من التعليم الذي يتفق وقدراته العامة واستعداداته الخاصة، وميوله المهنية، وغيره من الصفات الشخصية، حتى إذا تيسر له مثل هذا التعليم كان احتمال نجاحه فيه كبيرا، وبالتالي، يتمكن من تقديم خدماته للمجتمع".

يتضمن هذا التعريف الافكار التالية:

- التوجيه المدرسي عملية ارشاد، وتقديم النصح، وتوضيح سبل العمل والنشاط للمتعلمين غير الناضجين.

- التوجيه المدرسي علم له اسس، وقواعد وقوانين.

- يستهدف التوجيه المدرسي الفعالية البيداغوجية، حيث يتيح للتلاميذ، اختيار ما يناسب قدراتهم والتقليل من الرسوب والاهدار.

* **تعريف حامد عبد السلام زهران 1982:**

"هو عملية ارشاد الفرد، إلى الطرق المختلفة، التي يستطيع عن طريقها، اكتشاف واستخدام امكانياته وقدراته، وتعليمه مايمكنه من ان يعيش في اسعد حال ممكن وبالنسبة لنفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه". (فضيلة وزكريا، 2011، 21-22)

* **تعريف كيلي (Kelly):** هو وضع أساس علمي لتصنيف تلاميذ في دراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات التي تدرس له، فالتوجيه المدرسي ينص على مساعدة التلميذ في اختيار نوع الدراسة أو الاختصاص الذي يوافق ميوله، واهتماماته، وذلك لضمان نجاحه.

- الاضافة التي تقدم بها كيلي (Kelly) ادراجه لفكرة المعايير أو المقاييس التي يتم على اساسها تصنيف هؤلاء الطلبة واكد على أن تكون هذه المعايير لابد ان تحدد لنا إلى أي مدى تمكنه من أحد البرامج التي تقدم له. (قيسي، 2005، 23)

- اذ يمكننا ان نستخلص من كل التعاريف تعريفا نحاول ان نصوغه كالتالي: (نعني بالتوجيه المدرسي هو السعي إلى ان نهيا الفرد لكي يعي وعيا تاما لمختلف خصوصياته الذاتية وان ينميها وصولا إلى تحديد اختياراته والانشطة الشخصية عبر كافة ظروفه الحياتية تحفه في ذلك تفتق شخصيته وتطورها من ناحية وخدمة التنمية الاجتماعية من ناحية أخرى).

أي أن التوجيه المدرسي هو جانب من الخدمات المدرسية يهدف إلى تنمية إستعدادات الناشئين لحل مشاكلهم الشخصية، والقيام بممارسة الإختيارات، والتدريب على صنع القرارات التي يجب عليهم مواجهتها أثناء مراحل نضجهم. (زيرق، 2018، 61)

- وعليه يمكن القول أن التوجيه هو مجموع الخدمات التي تساعد الفرد على الوعي بالمقومات الذاتية وبمشاكله وعلى استغلال امكانياته الذاتية والموضوعية ومعرفة دوافعه وأهدافه حتى يحقق ذلك في الميادين الدراسية والمهنية وبالتالي تحقيق درجة من التكيف والتوافق مع نفسه ومع المجتمع.

3- نشأة التوجيه المدرسي في الجزائر:

قبل ان يقتحم التوجيه المجال الدراسي وينتقل إلى المدارس والتخصصات الدراسية شهد تغيرات عديدة وعبر مراحل:

ان المتبع لحركة التوجيه المدرسي والمهني كانت في الجزائر خلال الأربعينيات أين كانت المؤسسات في الجزائر إمتداد للمؤسسات العمومية الفرنسية بما في ذلك المؤسسات التعليمية حيث أنشئ عام 1945 معهد علم النفس التقني والبيوميتري يتكفل بتكوين مختصين في التوجيه المدرسي والمهني وفي القياس النفسي، إلا أن هذا التوجيه كان قاصرا على ابناء المستعمرين والاجانب، أما الجزائريين فلم يستفيد منهم إلا فئة قليلة جدا، كما أن العاملين في المراكز التي كانت آنذاك كانوا فرنسيين، وفي الفترة الممتدة من 1959 إلى 1960 أعلنت فرنسا عن مشروع قسنطينة وشرعت في تطبيقه حيث وسع إصلاح التعليم في فرنسا مهمة مراكز التوجيه واصبح التوجيه مدرسيا ومهنيا، حيث حدثت تغيرات في الجانب الإقتصادي والاجتماعي.

وبالموازاة مع ذلك تم إحصاء (90) مراكز للتوجيه المدرسي والمهني غداة الإستقلال أي في سنة 1962 توظف (53) مستشارا للتوجيه في المدن الكبرى في الجزائر، لكنها أغلقت بسبب مغادرة التقنيين الأوروبيين ولم يبقى سوى (03) مراكز في (الجزائر، عنابة، وهران)، وأيضا بالنسبة للمستشارين لم يبقى سوى خمسة (05) مستشارين منهم ثلاث جزائريين.

ومع تنظيم وزارة التربية الوطنية عام 1963، أنشئت المديرية الفرعية للتنظيم والتخطيط بموجب المرسوم رقم 63-281 بتاريخ 1963/07/26. (بودر، 2019، 63-64)

وفي شهر جوان 1994، أسندت مهام التوجيه إلى المديرية الفرعية للتنظيم والتخطيط بموجب المرسوم رقم 64-163 المؤرخ في 1964/06/08، وتم توظيف المستشارين (05) من طرف مصالح التوجيه، كما أحدث معهد علم النفس التطبيقي في نفس السنة خلفا لمعهد علم النفس التقني والبيوميتري المحدث في عام 1945، مهمته تكوين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني ومختصين في علم النفس التقني لتكون سنة 1996 أول دفعة تخرج لمستشاري التوجيه وتضم

(10) مستشارين، حيث بمقتضى المرسوم رقم 66-241 المؤرخ في 1966/08/05 أحدث أول دبلوم جزائري في التوجيه المدرسي والمهني.

4- خصائص التوجيه المدرسي:

ومن التعريفات السابقة للتوجيه، فانه يمكن فرز عدد من الخصائص التي يتميز بها التوجيه من أبرزها:

- يمارس التوجيه في المدارس بالنسبة لكل التلاميذ بلا استثناء. فيجب مساعدة كافة التلاميذ في جهودهم الرامية إلى تحصيل المعلومات والتخطيط وحل المشاكل.
- لا يقتصر التوجيه على أي فئة عمرية بل هو خاص بكل الفئات العمرية للإنسان. إذ يعتقد البعض خطأ أنه خاص بالمرحلة الثانوية. وإنما وفقا لدراسات النمو. فنجد أن هناك مهام خاصة بكل مرحلة عمرية يجب أن ينجزها الفرد حتى يصل إلى تمام نضجه وبالتالي فان للتوجيه دور يقوم به عبر مراحل العمر المتتابعة للإنسان.
- لا يقتصر التوجيه على المجال المهني فحسب وإنما يتناول كافة الجوانب الحياتية للفرد.
- يعاون التوجيه الفرد على فهم نفسه وتنميتها واستغلال استعداداته وقدراته.
- التوجيه عملية تعاونية تشمل الموجه والطالب والأب والمعلم.
- التوجيه جزء لا يتجزأ من أي برنامج تربوي. (ملحم، 2007، 49-50)

5- أسس ومبادئ التوجيه المدرسي والمهني:

يعتمد التوجيه على أسس مستمدة من الواقع التربوي النفسي والاجتماعي كما له أهمية كبرى في حياة التلميذ من خلال درجة تأثيره على مستقبله الدراسي والمهني، في هذا الإطار وضعت بعض الأسس للتوجيه لكي تبعده عن أي تنظيم عشوائي:

5-1- الأسس العلمية:

أ- الثبات النسبي للسلوك الإنساني وإمكانية التنبؤ به: فالسلوك الإنساني مكتسب متعلم في معظمه وذلك من خلال التنشئة الاجتماعية ومن خلال التربية والتعليم، ويكتسب السلوك صفة الثبات النسبي الذي يمكن التنبؤ به ويسعى المعالج إلى تعديل سلوك مرضاه بعد أن يكون درس أوضاعهم واستنتج أسلوب حياتهم ومشكلاتهم وأحاط بمعايير النمو في الشخصية العادية لديهم.

ب- **مرونة السلوك الإنساني:** لمرونة لا تقتصر على السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته فحسب بل يتعدى ذلك ليشتمل التنظيم الأساسي لشخصية الفرد ومفهوم الذات، مما يؤثر في سلوكه.

ج- **السلوك الإنساني فردي - جماعي:** السلوك الإنساني سلوك فردي واجتماعي معا، مهما بدا فرديا بحتا أو اجتماعيا خالصا، وعندما يكون الفرد وحده يبدو فيه تأثير الجماعة، وسلوكه وهو مع الجماعة تبدو فيه آثار شخصيته وفرديته.

د- **الاستعداد للتوجيه:** إن لدى كل واحد منا استعداد للتوجيه استقلاً إلى وجود حاجة أساسية لدينا وهي حاجتنا للتوجيه لمواجهة المشكلات.

هـ- **حق الفرد في التوجيه:** التوجيه يعتبر حاجة نفسية هامة لدى الفرد ومن مطالبها النمو السري للأشخاص إشباع حاجاتهم هذه مع كل مستويات الأفراد العاديين وغير العاديين الذين يواجهون مشكلات محددة والمتفوقون في حياتهم أيضاً.

ر- **حق لفرد في تقرير مصيره:** يعتبر حق الفرد في تقرير مصيره بنفسه من المبادئ العامة في التوجيه وهو أمر يتطلب الاعتراف بقيمة الفرد وحقه في الاختيار من بين البدائل العامة المتوافرة لديه.

ز- **عملية التوجيه مستمرة طوال الحياة:** عملية التوجيه غير محددة بمراحل إنما تبدأ في الأسرة قبل دخول الطفل مدرسته وتستمر على مقاعد الدراسة وفي الجامعة وفي العمل في مستمرة ومتابعة من الطفولة إلى الكهولة. (عتوته، 2018، 17-18)

5-2- الأسس العصبية والفيزيولوجية:

الجهاز العصبي هو الجهاز الحيوي الرئيسي المسؤول الذي يسيطر على أجهزة الجسم الأخرى من خلال الوسائل العصبية الخاصة التي تنتقل له والإحساسات المختلفة الداخلية والخارجية ويستجيب له بإصدار تعليماته إلى أعضاء الجسم مما يؤدي إلى تكييف نشاط الجسم ومواد منه لوظائفه المختلفة بانتظام وتكامل، فإذا كان هناك ما يهدد الفرد بخطر خارجي نقلت الأعصاب حركية فيبتعد أو يهرب من مكان الخطر. وينقسم الجهاز العصبي إلى قسمين:

- **الجهاز العصبي المركزي:** ويتحكم هذا الجهاز في السلوك الإداري للإنسان.

- **الجهاز العصبي الذاتي (التلقائي):** وهذا الجهاز مسؤول عن السلوك اللاإرادي للإنسان وهو يعمل تلقائياً أو ذاتياً وبشكل لا شعوري ولا إرادي.

وعليه فالموجه يجب أن يعرف إلى جانب معرفته السيكولوجية عن الفرد شيئاً عن الجسم من حيث تكوينه ووظيفته وعلاقتها بالسلوك بشكل عام ومادام الموجه يعمل على تعديل سلوك العميل، بذلك فإن عملية التوجيه تتضمن تعلماً، والتعلم يعتمد على المخ وبقية الجهاز العصبي، والذي له علاقة بأجهزة الجسم والاضطرابات الجسمية والنفسية بشكل كبير وهو ما يجب على الموجه النفسي أن يكون ملماً به ليتمكن من ممارسة عملية التوجيه. (عتوته، 2018، 19-20)

5-3- الأسس النفسية:

أ- الاستعدادات: مثلما يختلف الأفراد في بنيتهم المرفولوجية، فالاستعدادات بدورها تختلف من شخص لآخر، وهنا تظهر أهمية المدرسي في تحديد مهمة كل متعلم من المتعلمين، حيث يقوم بدراسة استعدادات المتعلم ليتمكن من توجيهه إلى الدراسات أو المهن التي تناسبه، وهذا ما أكده "كلابار": "إن ما يسمح بالتفرقة بين الأفراد عندما ننظر إليهم من زاوية المردود هناك استعدادات جسدية وحسية وفكرية، فالانتباه والملاحظة". والذاكرة والذكاء، نستطيع أن نعتبرها كاستعدادات في نفس مستوى المهارة اليدوية أو الميل إلى الرسم.

ب- الميل: يعرف "سترونج" الميل بأنه: "استعداد لدى الفرد يدعو إلى الانتباه إلى أشياء معينة تثير وجدانه، وتعتبر الميل ضمن الدوافع التي تدفع الفرد نحو أهداف معينة. يعتبر الميل أساساً حاسماً، ذلك أن التلميذ قد تكون نتائجه المدرسية جيدة في كل المواد أي أن متغير الاستعدادات متوفر، لكن يميل ويرغب في دراسة شعبة معينة دون أخرى.

5-4- الأسس التربوية:

أ- النتائج المدرسية: يعتبر التحصيل الدراسي السابق للفرد أحسن دليل على مدى ما يمكن أن يحصله في المستقبل، والدرجات في المواد المدرسية هي أول ما يلفت النظر لتقويم عمل الفرد وتوجيهه الوجهة التي يمكن أن ينجح فيها. ولا شك أن سجل درجات الفرد لعدة سنوات متتالية قد بين للعين الفاحصة اتجاهات معينة.

فيمكن استغلال هذه المدرسية لكل تلميذ في طريقتين طريقة القبول عن طريق المعدل العام للمواد في السنة الأولى ثانوي حيث يتم الارتقاء (النجاح) إلى السنة الثانية ثانوي لكل تلميذ يحصل على معدل يساوي أو يفوق (20/10) ويمكن لمجلس الأساتذة أن ينفذ بصفة استثنائية

بعض التلاميذ الذين لا يستوفون الشرط السابق، وهذا الاستثناء له صلة وثيقة بطاقة استيعاب المؤسسة.

كما تدخل نتائج المواد الأساسية لكل شعبة من شعب السنة الثانية ثانوي المفتوحة بالثانوية أو المتقن بشكل بارز في توجيه التلاميذ وهي موجودة في بطاقة مجموعات التوجيه الخاصة بالسنة الثانية ثانوي، ومن خلالها يتم التعرف على ملمح التلميذ وذلك حسب النتائج المحصل عليها في الثلاثي الأول والثاني.

وهذا باعتماد معدل كمادة أساسية في مجموعة المواد لشعبة من الشعب المفتوحة في السنة الثانية ثانوي ويرتب التلاميذ في فئات للحصول على معدل ورتبة التلميذ في كل مجموعة أو شعبة مفتوحة، حيث يتم تقسيم فئة التلاميذ المقبولين في السنة الثانية ثانوي إلى فئتين: **الفئة الأولى:** ويتم توجيهها إلى مسار تعليمي يسمى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

الفئة الثانية: توجه هذه الفئة إلى التعليم الثانوي التقني وفيما يتعلق بالنسبة المئوية للتلاميذ الأوائل الذين تلبى رغبتهم، فقد كانت هذه النسبة محددة بـ 10% ثم خفضت إلى النصف 5% بموجب المنشور الإطار رقم 489، المتضمن تنظيم الدخول المدرسي 2003.

ب- دور الأستاذ في توجيه التلاميذ: يقوم الأستاذ بعدة مهام رئيسية لها علاقة مباشرة بالتلاميذ لأنه "يعتبر من أقرب الناس إليهم، فهو يقوم بربط الصلات معهم وذلك من أجل معرفة مدى ضعفهم وتحسينهم من خلال ارتفاع وضعف مستوى التحصيل المدرسي الذي يحصل عليه التلميذ في المادة التي يدرسها له".

وللأستاذ دوره في عملية توجيه التلاميذ حيث يمكنه أن يقدم مساعدات إلى مستشار التوجيه أو يتعاون معه لمعرفة القدرات الفعلية لكل تلميذ في القسم أو الشعبة، وذلك لأن الأستاذ في اتصال مباشر مع التلميذ. (صونية، 2006، 32-34)

ج- دور مستشار التوجيه في توجيه التلاميذ: إن المستشار التوجيه دور بارز في توجيه التلاميذ وهذا من خلال المهام والأدوار التي يقوم بها ليساهم في تحسين المستوى التحصيلي للتلاميذ، وذلك بتشخيص عوامل ضعف التحصيل الدراسي واقتراح حلول مناسبة ضمن عملية التقويم حيث يقوم المستشار بالاطلاع على نتائج التلاميذ المحصل عليها وملاحظات الأستاذة ليتابع المردود التربوي للتلاميذ كما يقوم بإعداد قوائم الاستدراك في الجدع المشترك.

ويعمل أيضا من خلال الحصص الإعلامية على تزويدهم بمختلف المعلومات حول مختلف الشعب والجنوع المشتركة وامتداداتها الجامعية والمهنية ويمكنه الكشف عن ميولات

واهتمامات التلاميذ من خلال المقابلات الفردية واستبيان الميول والاهتمامات ولخيرا بطاقة الرغبات.

5-5- الأسس الاجتماعية:

أ- الأسرة: بما أن الأسرة هي المنشأ الأول الذي ينشأ فيه الإنسان فيأخذ منها تربية خاصة أو يسلك منها معينا يتلقى نتائجه طيلة حياته، فالأسرة تأثيرا كبيرا في عملية مصيرية تتعلق بالتلاميذ ومستقبلهم الدراسي والمهني.

وإذا كان الأولياء على مستوى عال من التعلم فإنه من المفروض أي يتواصلوا إلى معرفة قدرات أبنائهم، وعلى أساسها يكون توجيههم توجيها عقلانيا يتماشى ورغبات الأبناء دون التأثير عليهم.

ب- الأصدقاء: إن أول ما يقوم به التلميذ في المدرسة هو إقامة علاقات بين الأصدقاء، هؤلاء الأصدقاء كل قد تعرف عليهم عند دخوله المدرسة أو كانت معرفته بهم قديمة، حيث يدخل في علاقات وطيدة معهم فيتأثر بهم ويؤثرون فيه ومن ثم يتبنى أفكارهم ومواقفهم واتجاهاتهم وهذا حسب نوعية الصداقة الموجودة بينهم.

ج- المجتمع: إن الفرد اجتماعي بطبعه فهو يؤثر في المجتمع ويتأثر به ويتخذ اتجاهات يسير عليها تنطبق مع اتجاهات المجتمع. والتلميذ بصفته فرد يعيش في المجتمع فهو يدرس ليتعلم مهارات ومعارف علمية تضمن له مكانة مرموقة في مجتمعه. (صونية، 2006، 35-36)

5-6- الأسس الفلسفية:

إن ارتباط عملية التوجيه بالفرد تفرض علينا دراسة هذا الأخير وقد تمكن بعض العلماء والمفكرين من إعطاء النظريات الفلسفية والاجتماعية لدراسة طبيعة الفرد ما بل دراسة "كارل روجرز K، Rogers" ترى أن الإنسان خير بطبيعته وهو أعقل المخلوقات وان الظروف الخارجية هي التي تفسده وتجعل سلوكه مضطربا، ولقد حدد الله سبحانه وتعالى بعض السمات لطبيعة الإنسان حيث يقول (لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم) [سورة التين، الآية 4].

إن التوجيه يقوم على مبدأ مفاده أن الإنسان حر، حيث يمكنه أن يحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها ووظيفة الموجه ليس في جوهرها سوى مساعدة الفرد على القيام بذلك بتقديم المعونة الفنية التي تساعد على تحقيق الغرض الذي ينشده، ويمكن أن يتفرغ عن ذلك مبدأ مفاده أن كل فرد يحتاج إلى مساعدة ما كل مشكلاته المختلفة وفقا لظروف حياته المختلفة وله الحق في طلب هذه المساعدة عندما يعترض موقف لا يستطيع أن يواجهه بنجاح إلا إذا

توفرت له هذه المساعدة ولابد أن يشعر بحاجة إلى المساعدة حتى يتحقق النجاح كما أنه يجب أن يثق في فاعلية التوجيه وأن تقدم له المعونة اللازمة للتغلب على مشكلاته. (حمو، 2012، 38)

• **ويقوم التوجيه المدرسي على مبادئ عديدة أهمها:**

- تنطلق أهداف التوجيه من أهداف المجتمع وحاجاته وقيمه.
- يحترم التوجيه الفرد ويراعي كرامته واختلافه عن غيره وحقه في الاختيار تبعاً لدرجة نضجه أو مدى تحمله للمسؤولية مع توفير الفرص لمساعدته على حسن الاختيار.
- يجب أن يخطط برنامج التوجيه على حسب حاجات ومشكلات الأطفال التي تختلف حسب الجماعات المتعددة من الناس وحسب المناطق المختلفة.
- التوجيه المدرسي عملية جماعية تعاونية يمكن أن يقوم بها المرشد النفسي في المدرسة أو مديرها أو معلم الفصل أو هيئة التدريس كاملة.
- التوجيه يستخدم الطرق العلمية لدراسة سلوك الفرد وتحليله وتفسيره.
- يستهدف التوجيه وضيقة الوقاية من الأضرار التي تعترى النضج بصورة أساسية أكثر من اهتمامه بالعلاج بعد أن تكون الأضرار قد وقعت.
- يتطلب التوجيه المدرسي توفير البيانات والمعلومات اللازمة عن الأفراد والمهن وأنواع التعليم ومؤسساته.
- يتطلب توجيه الطلبة استخدام كثير من الاختبارات والمقاييس النفسية لقياس ذكائهم وقدراتهم واستعداداتهم وشخصياتهم.
- يفترض التوجيه أن السلوك قابل للتعديل، وإن في استطاعة أي شخص أن ينمو أو يتغير أو يتحسن في اتجاه النضج المتزايد. (عبد العزيز وعطيوي، 2004، 17، 18)

6- النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي:

تعتبر نظريات التوجيه والإرشاد خلاصة لما قام به عدد من الباحثين في ميدان السلوك الإنساني، وقد وضعوا هذه النظريات بشكل عام يوضح الأسباب المتوقعة التي يعاني منها الأفراد وفي نفس الوقت ترسم الحلول الممكنة لتعديل السلوك والسبل التي ينبغي أن يتبعها المرشد في معالجة الظواهر المختلفة وفيما يلي عرض لعدد من التطبيقات التربوية لبعض النظريات فيما يتعلق بالتوجيه والإرشاد:

6-1- نظرية الذات:

رائد هذه النظرية "سالف ثوري" يتضمن التوجيه والإرشاد النفسي دراسة الذات ومفهوم الذات والذات هي جوهر الشخصية ومفهومها.

ترتكز هذه النظرية "CAI Rogers 1902-1980" على عملية الإرشاد حول التلميذ المسترشد انطلاقاً من قدرته على تحمل المسؤولية وتقرير أموره بنفسه عندما تعطى له حرية التعبير عن ذاته، ويكون دور المرشد أو الموجه هنا تبصير المسترشد بطبيعة انفعالاته وأسبابه والظروف التي أدت إليها فالفرد يسعى دائماً للتأكيد وتحقيق وتعزيز ذاته، وهو يحتاج إلى مفهوم الذات الأخير هو مفهوم شعوري يعيه الفرد، بينما قد تشمل الذات عناصر لاشعورية لا يعيها الفرد منه فقد أصبح مفهوم الذات الآن ذا أهمية بالغة، ويحتل مكانة القلب في الإرشاد والعلاج النفسي وكثرت الدراسات والبحوث وظهر ما يسمى بـ"بسيكولوجية الذات".

(بكري، 2015، 29-30)

6-2- نظرية التحليل النفسي:

رائد هذه النظرية "فرويد"، تهتم بالتحليل النفسي للسنوات الأولى في حياة الفرد والتأكيد على الجانب الإنفعالي في حياته، وذهب فرويد وأتباعه إلى افتراض وجود طاقة غريزية جنسية عند الفرد سماها "الليبدو" وتدفعه إلى التفاعل مع البيئة وفرض أصحاب هذه النظرية أربعة أمور لفهم هذا التفاعل:

- تنمو الطاقة الغريزية في اتجاه معين بالمناطق الجسمية التي يركز فيها وفيها يتعلق بموضوع الإشباع.

- تحديد هذه المراحل للسّمات السلوكية التي قد ترتبط بالمواقف التي يمر بها الفرد.

- عند الآثار التي يتعرض لها الفرد في أثناء تفاعله مع البيئة تؤثر في شكل سلوكه مستقبلاً، فالصراع لا يكون بين الفرد وبيئته فقط، بل يكون داخلياً أيضاً.

- يسير الصراع بين الفرد وبيئته أو بين الفرد ونفسه تبعاً لقوانين خاصة.

يرى علماء النفس التحليلي أن السلوك يخضع لثلاث مبادئ:

1. إن الفرد يسلك السلوك الذي يحقق له تجنب الألم ويحدث الإشباع (اللذة).

2. مبدأ الواقع الذي يسيطر على سلوك الفرد مع تطوير حياته النفسية ولا تعني السيطرة

زوال مبدأ اللذة بل هو مجرد تعديل له حتى يستطيع الفرد تحقيق اتزانه مع واقع الحياة.

3. مبدأ ميل الفرد إلى تكرار الأحداث الماضية سواء مفيدة أو ضارة.

والتحليل النفسي كنظرية وكطريقة علاج فهو يهتم بعلاج أسباب المشكلات والاضطرابات وتناول الجوانب اللاشعورية إلى جانب الشعور في الحياة النفسية للعميل وتحريره من دوافعه المكبوتة والاهتمام بالسنوات الأولى من حياته وتأثير الوضع الاجتماعي والثقافي للفرد في نموه وسلوكه والعودة بالشخصية المضطربة إلى التكامل والنضج ومواجهة الواقع والاستمتاع بالحياة. (نفس المرجع السابق، 30-31)

6-3- نظرية السمات والعوامل:

رائدها "فرانك برسون" تعرف هذه النظرية الإرشادية بأنها عملية عقلية ومعرفية، وتستخدم لتشخيص النفس، وطرقها في الإرشاد وتناسب الشخصيات المختلفة للأفراد وعلى المرشد جمع المعلومات المطلوبة ومتابعة عملية الإرشاد، ويقول برسون إن لكل فرد سمات شخصية ثابتة يمكن أن تلاحظ فيه، مثل طلب الحرية في التعبير "إلى جانب ثبات هذه السمات فهي عامة بمعنى أن الشخص يمكن وصفه بدرجة كبيرة من الثبات وهذا يدل على وجود سمة رئيسية تسيطر على سلوك الشخص. وعليه فالناس يختلفون في سماتهم، وتهتم هذه النظرية بتحليل العميل وتطبق الاختبارات والمقاييس النفسية التي تعطي كمية لسمات العميل.

6-4- نظرية المجال:

رائدها "كبرت ليفين" تؤكد هذه النظرية أن السلوك هو وظيفة المجال الذي يوجد في الوقت الذي يحدث فيه السلوك ونتيجة لقوى ديناميكية محركة.

ويبدأ التحليل بالموقف ككل ومنه تتمايز الأجزاء المكونة، ويؤكد ليفين أهمية قوى المجال الدينامية التي تسهم في تحديد السلوك.

ويعرف المجال بأنه "جماع الوقائع الموجودة معا والتي ندرك على أنها تعتمد على بعضها البعض، وإدراك موضوع ما يحدد المجال الإدراكي الكلي الذي يوجد فيه وأن الكل ليس مجموعة الأجزاء وأن الجزء يتحدد بطبيعة الكل وأن الأجزاء تتكامل في وحدات كلية".

ونجد "كير تلفين" لم يطبق مفاهيم نظريته مباشرة في الإرشاد النفسي، وإنما على دراسة السلوك في الطفولة والمراهقة ودينامية الجماعة وحل الصراع الاجتماعي ومشكلات جماعات الأقليات إعادة التعليم، وهذا يرتبط بطريقة مباشرة بالإرشاد النفسي.

وتناولت النظرية البحث عن أسباب الاضطرابات التي يعاني منها الفرد والعوائق المادية والنفسية، كما تأكد أهمية مفاهيم الفرد، واتجاهاته وتهيئة مناخ تتاح فيه حرية الاختيار وترتكز النظرية على:

- أن الأفراد بما أن يجدوا طريقهم الخاص في الحياة وأن يقبلوا المسؤولية الذاتية إن رغبوا في النجاح.

يجب أن يكون مسئولاً عن نفسه واكتساب الدراية والمعرفة ليحيطوه على الفهم الذاتي ومنه التغيير وتحمل المسؤولية لتفكيرهم وأعمالهم.

6-5- النظرية السلوكية:

روادها "ثرونديك وسكينر" وتعرف بنظرية المثير والاستجابة ونظرية التعلم، مؤداها أن معظم سلوك الإنسان متعلم الأخير يمكنه التحكم في السلوك.

أن تعزز السلوك السوي للفرد بحيث يعد توافق نفسي لديه ووظيفة المرشد أو الموجه مساعدة المسترشد على تعميم السلوك الجديد، والتخلص من السلوك غير المرغوب فيه إتاحة الفرصة للتلميذ (المسترشد) لتجريب أنماط جديدة من السلوك والمشاركة في نشاطات متنوعة عديدة.

6-6- نظرية الأنماط:

رائدها "جون هولن 1959" يرى صاحب هذه النظرية أن الميول المهنية في التعبير عن الميول الشخصية ومن خلال النشاطات وهناك ستة أنماط ينتمي الفرد إليها وهي:

- الواقعي: وهذا يفنقد المهارة الإجتماعية ويكون بعيدا عن الآخرين ويكون أكثر تمركزا حول نفسه يحب العزلة ويفضل الهيئة التي تبعده عن الآخرين.

- المفكر: يميل إلى الأعمال الفكرية.

- الفنان: يميل إلى الخيال والإبداع.

- الإجتماعي: يجد الإرضاء الذاتي ويعمل مع الآخرين.

- المقدام: الإنسان الذي يميل إلى السيطرة والإبتعاد عن الآخرين.

- الإمتثالي: يحترم القوانين والمبادئ.

وعندما يكون النمط الإجتماعي هو السائد عند التلميذ أو العامل فهو يحتاج إلى أنماط

أخرى للتكيف وقد يوجد أكثر من نمط واحد وبهذا يستطيع أن يتوجه ويتم إرشاده إلى المهنة التي تتماشى ونمطه وبتالي العمل الذي يقوم به. (بكري، 2015، 31-32)

7- وظائف ومجالات التوجيه المدرسي:

لقد تغيرت وظائف التوجيه والإرشاد لتصبح على شكل خدمات تساعد الفرد على حياته التربوية والتعليمية والاجتماعية بصفة عامة حيث يمكن تصنيف مجالات هذه الخدمات إلى:

7-1- الخدمات التوجيهية التوافقية:

نشأت الحاجة إلى الخدمات التوجيهية التوافقية نظرا لما يحتاج إليه بعض التلاميذ من مساعدة وتوجيه في حل مشكلاتهم التي يتعرضون لها أثناء تواجدهم في الوسط والنظام، ومهما تكن الطريقة التي يؤدي بها القائم بالتوجيه خدماته التوافقية فإن عليه أن يعرف الشخص الذي يقدم له خدمات والموقف الذي هو فيه وأن تكون له مهارات كافية لتطوير الحلول المناسبة وتقديم المساعدة الواجبة في حياته للمشكلات التي تتعلق بالعلاقات الإنسانية التي تعترض سبل بعض التلاميذ في المدرسة وفي المدارس والمدارس والثانويات.

7-2- الخدمات التوجيهية التوزيعية:

تعني مساعدة الفرد أو التلاميذ على توزيع نشاطه بحكمة وموضوعية، من خلال مراعاة الفروق الفردية والإمكانات الجسمانية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وتشمل الخدمات التوزيعية التوجيهية مايلي:

1. إكتشاف حاجات التلاميذ من الناحية التربوية والنفسية.
2. إعلام التلاميذ بهذه الحاجات بتدريس وإعداد البرنامج المناسب.
3. تقديم الخدمات التوجيهية لكل التلاميذ سواء كانوا من الذين يشكون من اضطرابات مختلفة وغير مستقرين نفسيا.

والتلميذ في مرحلة من مراحل تعليمه، بحاجة لمن يساعده على تخطيط برنامج لحياته وفي التخطيط للإختصاص الذي بحاجة إليه.

7-3- الخدمات التوجيهية التكيفية:

تتمثل في ان يعرف الموجه المشكلات الشخصية والتطلعات الفردية كما أن يعرف قدراتهم وإمكانياتهم بالإضافة إلى الفرص الوظيفية التي تنتظرهم، والضغوط التي سيتعرضون لها لذلك فإن الخدمات التوجيهية التكيفية تتمثل في تهيئة الفرد ومشاركته في العمل على التخطيط السليم وفقا لتطلعاتهم وإمكانياتهم حتى يتجنب التلميذ الوقوع في حالة عدم الاستقرار.

(بوزكار ويحي عمار، 2017، 25-26)

نستنتج من خلال ما سبق أن وظائف التوجيه والإرشاد تغيرت أصبحت على شكل خدمات تساعد الفرد على إكتشاف مشكلات النمو وتحليلها وإيجاد الطرق الكفيلة للتصدي لها، وتهيئة الفرد للتعامل مع المسائل التي تعترضه ومشاركته في العمل على التخطيط السليم لمشروعه المدرسي والمهني حتى يتجنب الوقوع في حالة عدم الإستقرار.

8- أهداف التوجيه المدرسي:

إن للتوجيه المدرسي أهدافا يسعى إلى تحقيقها في حياة الفرد والجماعة بحيث تحقق لهم الرضا النفسي والاجتماعي ونذكر من بينها:

8-1- تحقيق الذات: يأتي تحقيق الذات في أعلى هرم الحاجات الإنسانية لدى كل البشر الأسوياء ولا يمكن الوصول إليها إلا بعد أن يكون الفرد حقق أو أشبع بعض الحاجات الأساسية لبقائه، كالحاجة إلى الطعام والملبس والمشرب. . . الخ.

8-2- تحقيق الصحة النفسية: أن الفرد إذا اعتلت صحته النفسية واضطربت سلوكياته وساءت أعماله، الأمر الذي يفقده الرضا عن نفسه ورضا الآخرين عنه، ويهدف التوجيه إلى تحرير الفرد من مخاوفه ومن قلقه وتوتره وقهره النفسي ومن الإحباط والفشل، والتوجيه يساعد الفرد في حل مشكلاته، وذلك بالتعرف على أسبابها وطرق الوقاية منها، وإزالة تلك الأسباب وإلى السيطرة عليها إذا حدثت مستقبلا.

8-3- تحسين العملية التعليمية: ان التوجيه المدرسي لا يمكن فصله عن العملية التربوية إذ أن هذه العملية، هي في أمس الحاجة إلى خدمات التوجيه، وذلك بسبب الفروقات بين الطلاب، واختلاف المناهج، وازدياد أعداد الطلبة، وازدياد المشكلات الاجتماعية، كما وكيفا وضعف الروابط الأسرية، وانتشار وسائل التربية الموازية كالسينما والإذاعة والتلفزيون، وذلك لإيجاد جو نفسي صحي وودي في المدرسة بين الطالب والمعلم والإدارة والأهل وتشجيع كل منهما على احترام الطالب كفرد له إنسانيته، واه حقوق وعليه واجبات، ليتمكن من الانجاز الناجح والابتعاد عن الفشل. (سعيد وجودت، 2004، 12-13)

يعتمد التوجيه لإنجاح العملية التربوية على عدة نقاط والتي منها:

- إثارة دافعية الطلبة نحو الدراسة واستخدام أساليب التعزيز وتحسين خبرات الطلبة نحو دروسهم.

- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة أثناء التعامل مع قضاياهم الدراسية والأسرية والتربوية.

- إثراء الجانب المعرفي لدى الطلبة بالمعلومات الأكاديمية والمهنية والإجتماعية التي تساعدهم في تحقيق توافقهم النفسي.

- مساعدة التلميذ على التكيف مع نفسه وأسرته ورفقائه ومجتمعه.

- تقديم خدمات الإرشاد التربوي والمهني لمساعدة التلاميذ على الإختيار المهني الملائم لقدراتهم وقابليتهم. (نفس المرجع السابق، 2004، 13)

9- فوائد التوجيه المدرسي:

لقد نادت الكثير من الدراسات النفسية والتربوية الحديثة عن وضع الفرد المناسب في مكانه المناسب، لأن ذلك يؤدي إلى الكثير من الفوائد النفسية والإقتصادية والصحية ومن هذه الفوائد ما يلي:

- ارتفاع معدلات النجاح والتفوق في مجالات الدراسة والعمل ومن ثم التقليل من الفشل الدراسي.

- شعور الفرد بالسعادة والرضا عن دراسته أو مهنته، ولا شك أن هذا الشعور ينعكس على حياته العملية والأسرية والإجتماعية والنفسية.

- يؤدي التوجيه السليم إلى زيادة الإنتاج كما وكيفا، بمعنى زيادة حجم الإنتاج وتحسين جودته مما يساعد على تلبية حاجيات الأسواق المحلية ثم تصدير الفائض.

- يؤدي التوجيه السليم إلى إنخفاض معدلات البطالة وحماية المجتمع والأفراد من أضرارها حيث أصبحت من أخطر الأضرار الإجتماعية في المجتمعات الصناعية.

- عندما يوضع الطالب في دراسة لا تتناسب ولا تتوافق مع إستعداداته فإنه يميل إلى تغيير التخصص.

- يؤدي التوجيه السليم إلى انخفاض معدلات تغيب العمال عن أعمالهم لأن العامل إذا ما إلتحق بوظيفته يشعر نحوها بالرضا فإنه يحب دائما الحضور.

- يؤدي وضع الطلاب أيضا في دراسات لا تتناسب إلى المعانات من العقد والأزمات والاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية وإلى فقدانه الشعور بالثقة في النفس والرضا عنها مما ينتج عنه سوء تكيفه النفسي والإجتماعي. (قدوري، 2012، 36-37)

10- أهمية التوجيه المدرسي والحاجة إليه:

يعتبر التوجيه ضرورة تربوية تستلزم وضع برنامج محكم من بين البرامج التربوية الأخرى لنجاح مهمة المدرسة فالتوجيه التربوي أو المدرسي ذا أهمية رئيسية عبر حياة الفرد فبفضله يمكن تجنب ضياع (هدر) للوقت الثمين الذي لا يمكن استرجاعه من عمر الفرد إذا تم توجيهه عن خطأ، حيث نعلم أن بعض المهارات لا يمكن تطويرها بعد مرور العمر الطبيعي (المناسب) لاكتسابها، وكما تحدث في حالات الأطفال المتأخرين دراسيا والذين يعانون من مشاكل دراسية نتيجة لنقائص أو لخلل تحول دون تكليفهم مع نوع التعليم المتوفر ويتوجب توجيههم نحو تعليم متخصص يلائم قدراتهم وإمكاناتهم سواء أكانوا من الموهوبين أو من المتخلفين من التلاميذ. وتتجلى أهمية التوجيه من الناحية التربوية أو المدرسية من خلال الأنشطة والعمليات والتقنيات والوسائل المستخدمة ضمن تطبيق برامج التي ترمي في حقيقة الأمر إلى خلق شروط نجاح العملية التربوية بمعنى آخر تحقيق الأهداف المحددة مسبقا لفائدة العملية التربوية. ومن جهة أخرى يمكن القول بأن التوجيه التربوي أو المدرسي يمهد ويحضر الأرضية الأساسية لدعم التوجيه المهني الذي لا يتم إلا بعد نضوج الفرد بصورة كافية.

ومن بين الأسباب الرئيسية لضرورة التوجيه الأسباب التالية:

أ- **تنامي عدد التلاميذ:** بتزايد عدد التلاميذ يتسع نطاق الفروق الفردية وتتباين القدرات والإمكانات مما يتطلب توفير خدمات التوجيه التي تساعد التلاميذ على التغلب على مشكلاته النفسية والاجتماعية والتعليمية، وهذا لصالح كل من التلميذ والمعلم والمدرسة في آن واحد وخدمة للعملية التربوية وذلك بتحقيق أهدافها المنشودة. (عجرو، 2007، 28)

ب- **تنوع برامج التعليم الثانوي:** وجد هذا التنوع في برامج التعليم الثانوي أساسا لتلبية الاحتياجات التربوية لمختلف القدرات والاهتمامات لدى التلاميذ، وبالتالي يطلب من التلاميذ إختيار نوع معين من بين التخصصات أو الفروع التربوية باختلاف موادها الدراسية وأنشطتها في هذه المرحلة وهذا تحت الإشراف الحسن والتوجيه الموضوعين نحو الاختيار الأفيد لهم ولمجتمعهم فيما بعد.

ج- **تعميم التعليم وإلزاميته:** من مساوئ تعميم التعليم وإلزامه على كل طفل بلغ سن الدراسة فقدان المدرسة سيطرتها على التحكم النوعي بالنسبة للتلاميذ الملتحقين بها حيث يتم استقبال مختلف التلاميذ باختلاف أوساطهم الاجتماعية ومستوياتهم المعيشية وما يتصل بذلك من خلفيات ثقافية وفكرية تحدد قيمهم واتجاهاتهم ونظرتهم للحياة، وأي اختلاف من هذا القبيل

يؤدي بنا إلى توقع حدوث عدة مشاكل ينبغي على المدرسة أن تواجهها وتحاول حلها من خلال برنامج منظم للتوجيه المدرسي.

د- قصور الأسرة عن مواجهة تحديات العصر وتغييراته: نظرا للتطور المستمر والتغير المتواصل في أمور الحياة بمختلف مستوياتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية يتعذر على الأسرة متابعة هذه التغيرات ومواكبة هذا التطور الذي شمل الميدان التربوي بما فيه توجيه الأبناء إلى مختلف الشعب والتخصصات التي ظهرت للوجود في الآونة الأخيرة وذلك بسبب تفشي ظاهرة الأمية والجهل لدى الآباء وبالتالي قصورهم عن توجيه أبنائهم في مختلف المجالات النفسية والاجتماعية والتربوية ولهذا تظهر أهمية الحاجة إلى خدمات التوجيه المدرسي لمساعدة التلميذ على التكيف مع الواقع المتغير والذي سبب له القلق أو التوتر ويستوجب مساعدته على حل مشكلاته بما يتوافق مع خصائصه الشخصية ومتطلبات البيئة المتغيرة باستمرار. (عجود، 2007، 28-29)

هـ- التخفيف من حدة الفشل والرسوب والإعادة: تعود أسباب الفشل الدراسي والرسوب والإعادة في حالات كثيرة إلى أسباب يمكن أن تساعد خدمات التوجيه المدرسي على تفاديها أو التخفيض من حدتها. بالإضافة إلى ظاهرة الغيابات الكثيرة وبدون مبررات والغش أثناء الإمتحانات والإنقطاع عن الدراسة لمدة زمنية معينة والنفور من الدراسة، كل هذه الأمور تتضمنها جملة المشكلات المدرسية التي تعاني منها المؤسسات التربوية خاصة في المرحلة الثانوية وتستدعي إهتمام القائمين على التوجيه والسعي لتكريس جهودهم ومعارفهم ووسائلهم لحل هذه المعضلات توفيراً للجهد والوقت والمال بالنسبة للعملية التربوية وللمستفيدين منها.

11- معايير وإجراءات توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي:

إن عملية توجيه التلاميذ الذين يدرسون في السنة الرابعة متوسط إلى المرحلة الثانوية يتم بناءا على مجموعة من الإجراءات التي أقرتها وزارة التربية الوطنية والتي بدورها تتضمن المعايير المعتمد عليها في عملية التوجيه المدرسي لذا سنتطرق إليها في مايلي:

11-1- الإعلام:

يعتبر الإعلام عنصر هام في عملية التوجيه لاسيما وأنه يزود التلميذ بالمعلومات التي تنمي مهارة الإختيار السليم لديه، ويتحقق الإعلام من خلال الحصص الإعلامية التي ينشطها مستشار التوجيه المدرسي والمهني باعتباره رئيسا لخلية التوثيق والإعلام أو أستاذا ذا ميول في هذا

المجال يكلف من طرف المدير في حالة غياب مستشار التوجيه، حيث يقوم بتنشيط ثلاث حصص إعلامية جماعية لكل فوج تربوي إضافة إلى لقاءات فردية مع التلاميذ لتعريفهم بـ:

- إجراءات عملية التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي.

- الجذعين المشتركين (خصائص كل جذع، متطلبات كل جذع) والشعب التي تنفرع عن كل جذع مشترك وامتداداته الدراسية في الجامعة.

- التعريف بمراكز التكوين المهني وشروط الالتحاق بها، وفي هذه الحالة يمكنه أن يستضيف مستشار من التكوين المهني.

وذلك باستخدام كل الإمكانيات المادية المتاحة أمامه، وتزود الخلية بالسندات الإعلامية المحفزة شكلا ومضمونا وبالوثائق الإعلامية المناسبة لتوفير إعلام موضوعي من خلال الدعم المستمر من إدارة المؤسسة ومركز التوجيه المدرسي والمهني.

11-2- عدد الأماكن البيداغوجية المتوفرة:

عند توجيه تلاميذ السنة رابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي يأخذ بعين الاعتبار عدد الأماكن البيداغوجية التي تتوفر عليها مؤسسة الإستقبال في كل جذع مشترك ونوعية الشعب المفتوحة فيها حيث يتم توزيعهم على أساسها بعد ان يرتبوا تنازليا حسب نتائجهم.

11-3- رغبة التلميذ:

وهي الرغبة التي عبر عليها في بطاقة الرغبات بالتشاور مع الأولياء حيث تلبى رغبة 10% من التلاميذ الأوائل على مستوى المتوسطة مباشرة، أما باقي التلاميذ (90%) فيتم ترتيبهم حسب نتائجهم الدراسية في مجموعات التوجيه مع تلبية -بقدر الإمكان- رغبتهم الأولى، كما يراعى في توجيههم عدد الأماكن البيداغوجية المتوفرة في كل جذع مشترك.

11-4- نتائج التلميذ:

لنتائج التلاميذ بالغ الأهمية في عملية التوجيه المدرسي، فقرار توجيه أي تلميذ إلى أحد الجذعين المشتركين يتوقف وبشكل كبير على نتائجه في الإمتحانات وفي شهادة التعليم المتوسط. (صليحة، 2008، 69-70)

فمعدل التلميذ العام في كل مجموعة من مجموعتي التوجيه يتحدد من خلال النتائج التي تحصل عليها في المواد التي تشكل كل مجموعة من مجموعتي التوجيه الموضحة في الجدول رقم 01 هي ومعاملاتها خلال السنة الثالثة والرابعة متوسط.

جدول (01): يمثل مواد مجموعتي التوجيه ومعاملاتها.

الجدع المشترك آداب		الجدع المشترك علوم وتكنولوجيا	
المواد	المعاملات	المواد	المعاملات
اللغة العربية	05	الرياضيات	05
اللغة الفرنسية (ل. أ. 1)	03	العلوم الفيزيائية والتكنولوجية	03
اللغة الانجليزية (ل. أ. 2)	02	علوم الطبيعة والحياة	02
التاريخ والجغرافيا	02	اللغة العربية	02
المجموع	12	المجموع	12

ليستخدم فيما بعد لتحديد الجذع المشترك المناسب للتلميذ وذلك بعد ان يتم ترتيبه مع باقي التلاميذ في كل مجموعة من مجموعتي التوجيه حيث يحسب معدل كل مادة من مواد مجموعتي التوجيه كالتالي:

$$\text{معدل المادة} = \frac{3}{[(2 \times 2) + 1]}$$

ن1: هو معدل المادة في السنة الثالثة متوسط.

ن2: هو معدل المادة في الرابعة متوسط بفصولها الثلاث.

كما أن حساب معدل النجاح إلى السنة الأولى ثانوي يتم انطلاقاً من النتائج التي يحصل عليها التلميذ في السنة الرابعة متوسط وكذلك من خلال نتائجه في الشهادة التعليم المتوسط وذلك كما يلي: (صليحة، 2008، 71)

$$\text{المعدل السنوي العام} = \frac{3}{[\text{معدل الفصل 1} + \text{معدل الفصل 2} + \text{معدل الفصل 3}]}$$

أما معدل القبول في السنة الأولى ثانوي فيحسب بالطريقة التالية:

$$\text{معدل القبول} = \frac{2}{[\text{المعدل السنوي العام} + \text{معدل شهادة التعليم المتوسط}]}$$

حيث يقبل تلقائياً في السنة الأولى ثانوي كل تلميذ تحصل على شهادة التعليم المتوسط أما التلاميذ الذين لم يستوفوا هذا الشرط فينتقل منهم التلاميذ الذين يحصلون على معدل قبول يفوق أو يساوي 10 من 20. (نفس المرجع السابق، 71-72)

11-5- اقتراحات الأساتذة:

إن اقتراحات الأساتذة وأرائهم التي يبديونها حول الجذع المشترك المناسب للتلميذ خلال انعقاد مجلس الأساتذة تناقش فيما بينهم وتراعى أثناء عملية التوجيه بعد تدون في بطاقة المتابعة والتوجيه في شكل اقتراحين إلى جانب نتائجه باعتبار أن الأساتذة بحكم تعاملهم المستمر مع التلميذ يعرفون ميوله وكذلك إمكانياته وقدراته الحقيقية. للإشارة يتكون مجلس الأساتذة من:

- مدير المتوسطة - مستشار التربية - أساتذة السنة الرابعة متوسط - رئيس جمعية أولياء التلاميذ (ملاحظا) - مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

11-6- حصيلة المتابعة التي قام بها مستشار التوجيه المدرسي والمهني:

إن مستشار التوجيه وبحكم دوره الفعال في عملية التوجيه من خلال متابعته المستمرة للتلميذ ولنتائجه وكذلك اطلاعه على ترتيبه لرغباته من خلال بطاقة الرغبات فإن القرار الذي يتوصل إليه حول نوع الجذع المناسب للتلميذ المعبر عنه في بطاقة المتابعة والتوجيه يعد من بين المحكات التي يعتمد عليها عند اتخاذ قرار التوجيه النهائي. (صليحة، 2008، 72)

11-7- قرار مجلس التوجيه:

وهو القرار النهائي الذي يتم على أساسه توجيه التلميذ إلى أحد الجذعين الذي تراعى فيه المعايير السابقة وهو يضم التركيبة التالية:

- مستشار التوجيه أو مستشاري التوجيه الملحقين بمؤسسات الإستقبال.
- مدير التربية أو ممثل عنه.
- مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني.
- مدير أو مديري الثانويات.
- ممثلي جمعيات أولياء التلاميذ للمتوسطات كملاحظين.

11-8- الطعون:

يعتبر الطعن في قرار مجلس القبول والتوجيه المدرسي حق من حقوق التلميذ وولييه وذلك في الحالات التالية:

- وجود خطأ في نقل علامات التلميذ.
- خطأ في حساب معدل مادة ما.
- خطأ في حساب المعدل السنوي العام.
- خطأ في حساب معدل شهادة التعليم المتوسط.

- خطأ في حساب معدل مجموعة التوجيه.
 - التغافل عن نقل علامة مادة ما أو معدلها.
 - إذا كان التلميذ من 10% الأوائل على مستوى المتوسطة ولم تلبى رغبته.
 - عند فصل التلميذ عن الدراسة في المرحلة الإلزامية.
- حيث يتم إشعار الأولياء كتابيا بكل المعلومات الخاصة بهذه العملية عند إرسال آخر كشف للنقاط من قبل مدير المتوسطة وإذا كان التلميذ يرغب في تقديم طلب فعليه الإلتزام بالشروط الآتية:

- أن يقوم التلميذ بملء إستمارة الطعن موضحا فيها أسباب الطعن بدقة.
- أن يكون طلب الطعن مؤسسا، أي يدخل ضمن الحالات السابقة ويحتوي على بيانات ووثائق تبرر الطعن في قرار التوجيه (نسخ من كشوف النقاط الثلاثة).
- يقدم ملف الطعن قبل 20 جويلية إلى المؤسسة الأصلية (المتوسطة).
- بعد ذلك يتولى مدير المتوسطة في شهر سبتمبر دراسة الطلبات ومراجعة الأخطاء إذا كانت مثبتة ثم توجه إلى مركز التوجيه المدرسي والمهني مرفقة بتقارير، أين يتم التحضير لأعمال لجنة الطعن الولائية التي تتكون من:

1- مدير التربية (رئيسا). 2- مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني.

3- مديرين لمؤسسات التعليم الثانوي. 4- مديرين لمؤسسات التعليم المتوسط.

5- ممثل لجمعية أولياء التلاميذ (ممثلا).

بعدها تدرس كل طلبات الطعن على مستوى هذه اللجنة خلال الأسبوع الثاني من شهر سبتمبر وتحدد قائمة التلاميذ الذين أعيد توجيههم في محضر خاص يوقع من طرف أعضاء اللجنة ويحتفظ بنسخة منه على مستوى مديرية التربية وأخرى على مستوى مركز التوجيه المدرسي والمهني، ثم تعلق في المؤسسات الأصلية والمستقبلية في مركز التوجيه قائمة التلاميذ الذين قبلت طلباتهم، كما يحزر لكل تلميذ قرار فردي. (صليحة، 2008، 73-74)

12- العلاقة بين الرغبة والتوجيه:

إن للرغبة دور أساسي وكبير في العملية التوجيهية، حيث يقوم المختصين في التوجيه المدرسي والمهني بمراعاتها ومحاولة تربية الأفراد على التوافق بينهما وبين ما يتوفر لديهم من امكانيات وقدرات، وذلك لضمان التوجيه السليم لذلك كان من الضروري معرفة التلميذ معرفة موضوعية ومساعدة على معرفة نفسه ومعرفة التخصصات الدراسية أمامه والظروف

والمطلوبات والإمكانات التي يحتاجها كل تخصص هذا كي يتسنى له اختيار التخصص المناسب لرغبته وقدراته وطموحاته.

حيث يقول (صالح عبد العزيز) في هذا الشأن ويعتبر التوجيه المدرسي: "بأنه أم المشكلات نظرا لاتصاله الوثيق بجميع نواحي الحياة مما ضاعف من أهميته ويعتقد أن الغاية التي يسعى إليها التوجيه المدرسي هي القضاء على التعساء الذين يلتحقون بالدراسة أو المهنة دون أن يكون لديهم أدنى ميل أو اختيار وهذا ما يعرقل سيرهم العادي.

ومن خلال ما قاله صالح عبد العزيز تبين لنا أكثر أهمية ودور الرغبة في عملية التوجيه خاصة في عبارته الأخيرة * * دون أن يكون لديهم أدنى ميل أو اختيار * *.

فتوجيه التلميذ إلى فرع أو تخصص لا يميل ولا يرغب فيه سيجعله يبذل مجهودا ضائعا لمتابعة الدراسة التي لا يرغب فيها أو العكس فسيؤدي به ذلك إلى عدم التكيف مع الدراسة ومع ظروفها بالتالي هنا ستكون الخسارة إما تظهر في ضالة نسب النجاح لدى التلميذ من جهة والتسرب المدرسي من جهة أخرى. (دراخ، 2014، 44-45)

13- أثر عملية التوجيه (أثار سوء التوجيه المدرسي):

يحدث سوء التوجيه المدرسي أثارا سيئة في المسار الدراسي للتلميذ المعني نذكر منها:
ويمكن توضيح هذه الآثار بإنجاز على النحو التالي:

13-1- التخلف الدراسي: يعتبر التخلف الدراسي بقسميه الجزئي والكلي ظاهرة سلبية

تعاني منها مؤسساتنا التعليمية بوجه عام، ولابد من دراسة هذه الحالة وتشخيصها بهدف تقديم الحلول العلاجية الملائمة لها للحد من تأثيرها السيئ على مردود نظامنا التربوي.

والتلميذ المتخلف دراسيا لا يكون بالضرورة ضعيف الذكاء. فالواقع المدرسي الذي عشته كأستاذ أو كمدير ثانوية يؤكد بأن هناك تلاميذ يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء ومع ذلك نجدهم فاشلين في مسيرتهم الدراسية مما يثبت بأن الذكاء ضروري للنجاح الدراسي لكنه غير كاف وأن هناك عوامل أخرى تتدخل في النجاح أو في الإخفاق. أي أن ظاهرة التخلف الدراسي تتحكم فيها جملة من العوامل المختلفة. ويعتبر سوء التوجيه الدراسي للتلميذ عندما ينتقل إلى مرحلة التعليم الثانوي من العوامل المؤثرة سلبا على المستقبل الدراسي للتلميذ. فالرغبة في الدراسة شرط ضروري لعملية التعلم. والتلميذ الموجه للدراسة في شعبة غير ملائمة لميوله وقدراته ولملمحه لا يكون له الحماس الكافي لمواصلة الدراسة، وسيصاب بالملل والسأم، وتكون نتائج عمله الدراسية، بالتالي غير مرضية مما يجعله في عداد التلاميذ المتخلفين دراسيا.

13-2- الرسوب والتسرب: يكتسي موضوع الهدر المدرسي بشكليه الرسوب والتسرب أهمية كبيرة. وستتم معالجة هذا الموضوع بتوسع كاف في الفصل.

يقصد بالرسوب في مفهوم هذه المقاربة حالة التلميذ الذي لا يرتقي للمستوى الأعلى ويسمح له فقط بإعادة السنة في نفس القسم أو المستوى بسبب ضعف تحصيله الدراسي. أما التسرب فيشمل حالة التخلي التلقائي عن الدراسة لأسباب خاصة وحالة التلاميذ الذين تلفظهم المؤسسة التعليمية قبل إنهاء مرحلة الدراسة لأسباب موضوعية مختلفة لها علاقة بالسلوك والمستوى الدراسي.

وللرسوب والتسرب أسباب عديدة منها، ضعف المستوى العلمي القاعدي والتخلف الدراسي العام وسوء التوجيه الدراسي. إن توجيه التلميذ لشعبة ل تناسب ميوله وقدراته ولمحه يؤدي ببعض التلاميذ إلى حالات الرسوب أو التسرب، وقد لا تفيد معهم دروس الاستدراك والدعم المعمول بهما حاليا في النظام التربوي الجزائري. (بن حمودة، 2008، 65-66)

13-3- عدم الانضباط المدرسي: قد يؤدي سوء التوجيه التعليمي المسبب أحيانا للتخلف الدراسي إلى ظهور مشكلات لها علاقة بالنظام العام داخل المؤسسة التعليمية. فقد لوحظ أن التلاميذ الذين يلبون أول داع للخروج على النظام والذين يكونون مصدر اضطراب في حياة المدرسة هم في العادة المتأخرون دراسيا. ولا يخرج مسلك هذا النوع من التلاميذ عن أنه تعويض للشعور بالنقص الذي يسببه لهم الإخفاق الدراسي.

ثانيا: الرضا عن التوجيه المدرسي:

1- تعريف الرضا لغة واصطلاحا:

* **لغة:** رضي، رضي: رضى ورضاء ورضوانا ومرضاة: زال استيائه واستعاد هدوءه (رضي بعد أن قبض إكرامية). يقال فلان راض: معبر عن رضا ذاتي، عن إعجاب بالنفس. رضا: رضى، موافقة وقبول، عدم ممانعة.

* **أما في الإصطلاح:** الشعور بالرضا هو حصيلة التفاعل بين ما يريده الفرد وبين ما يحصل عليه فعلا في موقف معين. (قدوري، 2012، 19-20)

يعرف "محمد الصفتي" الرضا بأنه عملية التقييم الذاتية للعوامل الإيجابية في حياة الفرد العامة وفي حياته الخاصة (مثل حياته الأسرية، وخبراته الدراسية، وعلاقاته الاجتماعية).

ويعتبر الشعور بالرضا هو نوع من التقدير الهادئ والتأمل لمدى حسن سير الأمور، سواء الآن أو في الماضي. (أرجايل، دس، 32)

من خلال التعريفين السابقين نرى أنها قد إتفقا على أن الرضا هو عملية تقييم أو تقدير لأمر ما ايجابي في حياة الفرد.

ويمكن تعريف الرضا على أنه حالة شعورية تعكس رؤية الفرد، وإدراكه، وحبه وسعادته بشأن ما في بيئته.

ويرى "أنور عبد الغفار" ان الرضا التعليمي بأنه اتجاه إيجابي نحو التغيرات التعليمية للطالب حيث يدرك ان الخبرات التعليمية بالكلية أكثر ملائمة لقدراته وميوله وسماته الشخصية وقيمه كما تشبع تلك الخبرات التعليمية حاجاته المرغوبة الحالية والمستقبلية اجتماعيا ونفسيا ومهنيا واقتصاديا. (حسن وحسين، 2006، 15)

من خلال التعريفات السابقة لمفهوم الرضا يتبين أن جميع الباحثين اتفق على أنه مفهوم يشير إلى حالة نفسية إيجابية (جيدة) يشعر بها الفرد إزاء موقف معين حصل في زمن مضى أو حاليا وكل منهم يراه من مجاله الخاص ففهم الاجتماعي والنفسي والدراسي وكل هذه المجالات مهمة في حياة الفرد.

2- مظاهر الرضا وعدم الرضا:

2-1- مظاهر الرضا:

بما أن الرضا حالة شعورية فبإمكاننا ان نستدل عليه من خلال بعض المظاهر التي قد تبدو على الفرد والتي يمكننا ان نلخصها فيما يلي:

أ- التوافق النفسي والاجتماعي:

إن الأفراد الراضين يتميزون بالاتزان الإنفعالي الذي يظهر في قدرتهم على مواجهة وحسم ما ينشأ داخلهم من صراعات، وكذلك ما يعترضهم من مشكلات واحباطات، كما أنهم يبدون أكثر توافقا من الناحية الاجتماعية ويبدو ذلك في انسجامهم مع ظروفهم، مع بيئتهم المادية والاجتماعية بما فيها من أشخاص وعلاقات وأحداث ومشكلات، لذلك نجد أن الطالب الذي إلتحق بتخصص دراسي يتماشى مع طموحاته يكون أكثر تكيفا مع بيئته الدراسية بما تتضمن من أفراد وامكانيات مادية حيث أن علاقته مع أساتذته وزملائه والفريق الإداري يتسم بالجودة كما نجده أكثر إلتزاما بقوانين النظام المدرسي. (صليحة، 2008، 29-30)

ب- الشعور بالانتماء:

يعد الشعور بالانتماء الذي يقصد به " الارتباط الوثيق بالشيء، سواء كان فردا أو جماعة أو منظمة... إلخ. أحد المظاهر الدالة على ارتياح الفرد ورضاه لاسيما وأنه حاجة اجتماعية يسعى كل فرد لاشباعها. (نفس المرجع السابق، 30-31)

فالتطالب الراضي عن تخصصه الدراسي وعن مدرسته التي يتلقى تعليمه بها نلمس رضاه من خلال اعتزازه بمدرسته ودفاعه عنها، وتقبله لأفرادها، كما نجده يتحمل المصاعب التي تواجهه في سبيلها، كذلك نجده يعتز بالانتماء إلى التخصص الذي يزاول دراسته فيه.

ج- الالتزام والمثابرة:

يشير الالتزام إلى الحالة التي يصبح فيها الفرد مقيدا بإطار من السلوك وبأفعال نابعة من تفكيره ومعتقداته، والتي تحدد وتزيد من اعتقاده بالمحافظة على هذا السلوك.

يعد الالتزام مظهر من مظاهر الرضا، فالتطالب الراضي عن دراسته مثله مثل العامل الراضي عن وظيفته كلاهما يظهر التزاما من خلال التقيد بالمواعيد الرسمية سواء للجامعة أو المؤسسة التي يعمل فيها. ويظهر أيضا من خلال الرغبة الشديدة في العمل بالنسبة للعامل وكذلك الرغبة في مواصلة الدراسة بالنسبة للطالب، وكذلك يظهر الالتزام والمثابرة من خلال الجهد الذي يبذله كلاهما. وفي تحديهما للصعوبات والمعوقات التي تعترضهما.

2-2- مظاهر عدم الرضا:

إن الشعور بعدم الرضا هو الآخر له مظاهره التي تختلف من شخص إلى آخر وذلك حسب أسلوب الفرد في التعبير عن إستيائه وهذه المظاهر يمكننا عرض بعضها كما يلي:

أ- الإنسحاب:

نعني بالإنسحاب سلوكيات التجنب والإبتعاد التي تظهر على الفرد باعتبارها مظهر من مظاهر عدم الرضا ونميز نوعين من الإنسحاب هما:

- الإنسحاب المادي:

إن الإنسحاب المادي يعد من أكثر مظاهر عدم الرضا وضوحا لدى أفراد مختلف الفئات الاجتماعية، فالعامل غير الراضي عن عمله يظهر عدم رضاه في عدم إنتظامه (عدم التزامه بمواعيد الدوام)، وفي غيابه المتكرر وتأخره عن العمل دون مبرر وقد يبلغ إستيائه إلى درجة تخليه عن عمله.

كما أن الطلبة غير الراضين عن تخصصهم الدراسي أو عن الجامعة التي ينتمون إليها غالبا ما يلجئون إلى تغيير تخصصهم أو جامعتهم أو التخلي عن الدراسة.

- الانسحاب النفسي:

يعد الانسحاب النفسي أحد الأساليب التي يعبر من خلالها الأفراد عن إستيائهم وشعورهم بالإحباط فالطالب الذي ينتظم في تخصص دراسي لا يتوافق وميوله أو قدراته ويكون قليل التركيز مع الدرس، متشتت الانتباه ودائم الشرود إن لم يكن لا ينتبه أصلا إلى شرح معلميه ومناقشات زملاء صفه أي أنه موجود في الصف بجسده فقط في حين فكره مشغول بأشياء أخرى غالبا ما تكون مهمة بالنسبة له أكثر من الدراسة كما أن مشاركته في المناقشة منعدمة زيادة على ذلك يكون غير مندمج في المجتمع المدرسي حيث أن علاقته بزملاء صفه ضعيفة أو منعدمة.

وهذا النمط من الانسحاب نجده أيضا لدى العاملين، فالعامل غير الراضي عن عمله يكون تركيزه فيه ضعيف لأن عمله غير ذا أهمية بالنسبة له وهذا يبدو أكثر جلاء إذا كانت الوظيفة تحتاج إلى جهد فكري أكثر من عضلي منه عضلي، كما يتخذ الانسحاب النفسي أشكالا أخرى لدى بعض الأفراد منها الإكتئاب، العزلة الإجتماعية والإنطواء.

ب- الشكوى والتظلم:

يعبر بعض الأفراد عن إستيائهم من خلال الشكوى والتذمر وإظهار تعرضهم للظلم، فالعامل الذي لم يستطيع إشباع حاجاته من خلال الوظيفة الذي يشغلها نجده كثير الشكوى من زملائه ومسؤوليه ومن ظروف عمله التي يصفها دوما بالسيئة وغير المريحة ومن أجره المتدني الذي لا يكافئ ما يبذله من جهد لانجاز عمله.

الطالب الذي لا يشعر بالإرتياح عند تواجده بالجامعة بسبب عدم رضاه عن دراسته أو عن الجامعة في حد ذاتها يتخذ من الشكوى وسيلة للتقليل من مشاعر الإستياء لديه، فيرجع ضعف نتائجه إلى الأساتذة متهما إياهم بالتقصير وعدم التمكن من المادة التي يدرسونها، أو إلى عدم عدالة البعض منهم، كما يرجع سوء فهمه إلى عدم قدرتهم على إيصال المعلومة وصعوبة المقررات الدراسية وكثافتها وكذلك بإبداء مساوئ أخرى لها، فيشتكي من قلة المرافق التعليمية والترفيهية التي تتوفر عليها واكتظاظ صفوفها وضعف مستوى الطلاب المنتظمين بها.

(صليحة، 2008، 31-32-33)

ج- العدوانية:

يستخدم مصطلح العدوانية للإشارة إلى ردود الفعل العنيفة التي يبديها بعض الأفراد والموجهة إلى شخص ما أو شيء ما أو حتى نحو الذات بهدف إحداث الأذى أو إلحاق الضرر أو التخريب، وتعد العدوانية من بين المظاهر التي تبرز مدى استياء الفرد وعدم تقبله للوضع الذي يعيشه لأنه يلجأ إليها عندما يحال بينه وبين تحقيق أهدافه وعندما تفشل جميع محاولاته في إشباع حاجاته وكذلك عندما لا يجد ما كان يتوقعه من الآخرين كآلية دفاعية للتخفيف من حدة التوتر ومشاعر السخط لذا فقد يلجأ بعض الأفراد غير الراضين عن نوعية الحياة التي يعيشونها نتيجة الظروف الاجتماعية والإقتصادية السيئة إلى الانتحار، أما بعضهم الآخر فيعبر عن استيائه من خلال السلوكيات الانحرافية المضادة للمجتمع أو لإفراده باعتباره أن مسؤولية ما هم فيه تقع عليه.

في حين يبدي العامل غير المرتاح في عمله تمرده على رئيسه من خلال التشهير به وشمته أو من خلال التشاجر مع زملائه أو حتى الإعتداء الجسدي على بعضهم وكذلك تخريب الآلات التي يستخدمها في إنجاز عمله أو سرقتها وإتلاف خامات المنظمة.

أما لدى الأزواج غير الراضين عن العلاقة الزوجية فتظهر السلوكيات العدوانية المعبرة عن عدم الرضا في الإعتداء الجسدي بضرب الشريك وكذلك شتمه، عدم احترامه والصراعات المتكررة، كما قد يوجه أحد الزوجين خاصة الزوجة عدوانيته نحو الأبناء أو أشياء الشريك في حالة عجزه عن توجيهها للشريك مباشرة.

كما يلجأ بعض الطلبة إلى الأساليب نفسها للتعبير عن عدم رضاهم عن دراستهم كإتلاف مرافق الجامعة، التعدي على المدرسين والزملاء، تمزيق الكتب، الألفاظ النابية والتمرد على اللوائح والقوانين المدرسية. (صليحة، 2008، 33-34)

د- الشعور بالإغتراب:

يقصد بالإغتراب شعور الفرد بعدم أهميته وفاعليته وبانعدام تأثيره على المواقف الاجتماعية التي يتفاعل معها وبعجزه عن صنع القرارات المهمة التي تتناول حياته وبالتالي بعدم القدرة على تحقيق ذاته ويتجه إلى العزلة والنفور من الذات والشعور بالإغتراب كمظهر من مظاهر عدم الرضا، يبدو لدى الأشخاص غير الراضين عن حياتهم في نظرتهم التشاؤمية للحياة وفي احتقارهم لذواتهم فهم يعتبرون أن حياتهم لا معنى لها كونهم عاجزين عن تغيير أوضاعهم الاجتماعية والإقتصادية السيئة نحو الأحسن وتحقيق طموحاتهم وأهدافهم فيها الأمر الذي أفقدهم الاهتمام

بها، كما نجدهم منفصلين عن الحياة الاجتماعية غير مكترئين بها، أما الطالب غير السعيد بتخصصه الدراسي فإن عدم رضاه نستكشفه من خلال عدم إهتمامه بالدراسة، سوء تكيفه مع الحياة المدرسية، شعوره بالهامشية والعجز عن مسايرة زملاء صفه في العمل المدرسي بالرغم من أنه قد يملك قدرات تمكنه حتى من التفوق عليهم وذلك بسبب عدم تمكنه من الإلتحاق بالدراسة التي تعبر عن إهتمامه أو لا تسمح له بممارسة المهنة التي يود ممارستها مستقبلا. كما أن العامل غير الراضي عن عمله قد يتجسد عدم رضاه هذا من خلال ظاهرة الاغتراب الوظيفي لا سيما إذا كان يرى أن المنظمة تنظر إليه على أنه سلبي ولا يقع في نطاق سيطرتها وتحكمها ويحصل هذا عندما يعتبر العامل أن العمل الذي يقوم به بلا معنى، ولا أهمية له في حياته فلا يتقنه ولا يكثر به كما يشعر بالملل والتوتر والإجهاد عندما يؤديه وكذلك عندما نجده لا يشعر بالفخر نحو المنظمة التي ينتمي إليها ولا بالتقدير الذاتي. (صليحة، 2008، 34)

3- تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي:

يمكن أن نعرف الرضا عن التوجيه المدرسي 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 لإنجازاته الدراسية، ونتائج سلوكه، وكذلك تقبله لذاته كجزء من البيئة، وتقبله للآخرين أيضا".

وهذا يعني أن الرضا عن التوجيه حالة داخلية تشمل التقبل لأوجه نشاط الفرد المدرسي وكل ما يحيط به، من ذلك تقبله للتخصص الحاضر والماضي لبيئته وإنجازاته المدرسية ولذاته وللآخرين ثم يظهر هذا التقبل في سلوك الفرد واستجاباته، وهذا يعني أن هناك " حالة وجدانية "، تعبر عن ميل سابق في وجوده يحدث استجابة رغبة نتيجة حالة الإشباع المصاحبة للموقف، فيصبح الفرد في حالة تشبه حالة تدفق المشاعر التي يقول عنها **دانييل جولمان** "بأنها تمثل أقصى درجة في تعزيز الانفعالات التي تخدم الأداء أو التعلم".

ثم يضيف مبرزا أهمية هذه الحالة " وكما تدفق المشاعر شرط مسبق للتفوق في حرفة أو مهنة، أو فن، فهو أيضا شرط مسبق للتعلم "

وبذلك يعبر الرضا عن حالة وجدانية يصعب قياسها، لذلك يمكن أن تقترب من هذا المفهوم من خلال أهم بعد من أبعاده والذي يمثل الميل والرغبة الحاضرة بقوة، وبذلك يكون الرضا عن التخصص الدراسي هو تحويل "الإتجاه النفسي الإيجابي المحب نحو موضوع" إلى رغبة مصرح بها.

ويعتبر التصريح الذي يصدره التلميذ بالتشاور مع أوليائه قرار إختيار لنوع الدراسة التي يطمح في مزاولتها على أن يكون ذلك نابعا من ذاته، مبنيا على أسس موضوعية، مما يجعله راضيا عن دراسته مقبلا على موادها ويعزز توقعاته للنجاح فيها. (وردة، 2002، 44-45)

4- المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي:

- **حق التلميذ في تقرير مصيره بنفسه:** يعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ التي تحقق الرضا عن التوجيه باعتباره يقر بشخص التلميذ المستقبل، ويعتبره قادر على اتخاذ القرار النهائي في عملية التوجيه المدرسي بنفسه وهذا يعني أن مسؤولية الدراسة والإختيار والقرار تقع على عاتق التلميذ، وعلينا أن نقدم له الحلول الجاهزة وهو ما أكده سعد جلال في قوله "أنه ليس لكائن من كان حق في أن يسير غيره أو يرفض إرادته عليه أو يرسم له خطوط مستقبلية أو يقرر مصيره.

فعملية التوجيه المدرسي ينبغي ألا تقوم على الإكراه، أو الأمر أو حتى النصح وإنما نعمل على توسيع أفق التلميذ ونهيئ له الجو لاكتشاف قدراته واستعداداته وميوله كما نعوده على تحمل المسؤولية، يقول "GLANZ" الفرد الحر يتحمل مسؤولية قراراته ونتائج سلوكه، وهو يسعى للحصول على المساعدة والتوجيه والإرشاد من الآخرين حين يحتاج إلى ذلك.

فتبقى مساعدات المسؤولين عن عملية التوجيه في إطار إيجاد معايير تسمح بتقييم التلميذ بكل خبرة توحى له بالتجربة انطلاقا من تحديد الأهداف، إذ توضح له الاحتمالات المختلفة في كل مرة تترك له حق الاختيار الذي يعتبر شرطا أساسيا لحدوث الرضا عن التوجيه المدرسي. (قدوري، 2012، 43)

- **تقبل الموجه للتلميذ:** إن هذا المبدأ يعطي قيمة للتلميذ ككل ويلزم الموجه أن يتقبله كما هو وبدون شرط وتقبل سلوكه وإمكانياته في علاقة تفهميه تجعل منه عنصرا قابلا للتغير نحو الأفضل ذلك أن ميدان الإرشاد النفسي ليس ميدان التحقيق أو إصدار أحكام على السلوك والخبرات، مما يسهم به الموجه في إصغاء دون ما يحكم على التلميذ وعلى قدراته ومواهبه مهما 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 نتائج المدرسية واختياراته النفسية وحتى ميولاته ومعارفه حول المسارات التكوينية والمهنية، كما يفسح المجال أمام الموجه لطرح الخيارات والبدائل ومساعدة التلميذ على تمييز أنسب لشخصيته وكفاءاته. فكلما زاد التلميذ وعياً بإمكانياته ومعرفة بيئته كلما كان أقدم على تنظيم ذاته ووضعها فيما يناسبها مما يجعله يستشعر بالرضا والقبول في أدائه لواجباته المدرسية كأبسط نشاط إلى غاية أخذ قراراته في كل مرحلة تتطلب ذلك. (زهران، 1998، 67)

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

- 1- معرفة نواحي القوة والضعف الموجودة في بيئته وفي نفسه.
- 2- تغيير أو تعديل سلوكه أو وجهة نظره نحو نفسه ونحو غيره.
- 3- الاختيار السليم للمسار الدراسي أو المهني وفقاً لاستعداداته وميوله وسمات الشخصية.
- 4- اكتساب معلومات وطرائق جديدة يستفيد منها في حل المشكلة التي تعترضه ومن ثم رسم طريقه في الحياة وبالنظر إلى هذه المكتسبات التي يضيفها التوجيه كصيورة تعلم لها أهداف قصيرة المدى، يمكن أن تكون ملمح قرار الذي يمكن أن يتخذه التلميذ قبل لحظة الاختيار وبالتالي يمكن تعديله في أوانه وفي إطار عملية التعلم وتعديل السلوك أو وجهة النظر مما يجعل التلميذ محباً لما يفعل ومتقبلاً لما يختار. (عطية، 2008، 74)

- **الاستمرارية في عملية التوجيه المدرسي:** يقول "سعد جلال" أن الاتجاه السائد الآن أن التوجيه المدرسي عملية تبدأ مع التلميذ من بداية دخوله المدرسة حتى بلوغه أعلى مستويات العملية "وعليه يمكن لنا التأكد على أن عملية التوجيه يجب أن تكون صيرورة متواصلة، وليس قاصرة على مرحلة الانتقال والتخصص، وأن الخدمات التوجيهية يجب أن تخضع لهذا المبدأ فتكون منظمة ومتدرجة تأخذ بعين الاعتبار متطلبات كل مرحلة وحاجيات كل تلميذ، فتحيطه بالرعاية وتمده بالمعلومات والخبرات والبدائل وتبصره بذاته وإمكاناته وإمكانات بيئته إلى أن يصل إلى أقصى درجات النمو، وهو ما يسمى بالمشروع الشخصي والمهني للتلميذ.

(عبد العزيز وعطيوي، 2004، 95)

5- أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي:

إن التوجيه السليم الذي يمنح للفرد الرضا يكون قد منحه القدرة على استثمار قدراته إلى أقصى مداها وعكس ذلك يمكننا " أن نلاحظ المجهود الضائع الذي يبذله بعض الأفراد في متابعة دراسة لا يصلحون لها مما يعوق تكيفهم معها ومع ظروفها " وهكذا فإن للرضا عن التوجيه انعكاسات تظهر أثارها الإيجابية ليس على مستوى الفرد فحسب وغنما على مستوى المدرسة والمجتمع وهو ما سيأتي تفصيله:

5-1- على مستوى الفرد:

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

فالرضا عن التوجيه إذا يوفر الارتياح النفسي ويزيد من دوافع النجاح ومنه إنتاجية الفرد لأن الأفراد الراضين هم أثر قدرة على استثمار مواهبهم، وهو ما أكدته **دانييل جولمان** في قوله "إن الاسهام الأهم والوحيد للتعلم بالنسبة للطفل هو مساعدته على التوجيه إلى مجال يناسب مواهبه ويشعر فيه بالاشباع والتمكن". (وردة، 2002، 47-48)

فتوجيه التلاميذ إلى تخصصات لا تتلائم مع مواهبهم ولا ترضي طموحاتهم وميولهم. هو إهدار لطاقتهم وتقليل لإمكاناتهم على النجاح مما يجعلهم عرضة للاحباط والفشل.

لقد أكد **جليل وديع شكور** في دراسة قام بها على (780) تلميذا إذ وجد أن (168) تلميذا يعيدون السنة للمرة الثانية، أي بنسبة (19.30%) وهي نسبة اعتبرها مخلة بالتوازن الاجتماعي كما استنتج أنها بسبب عدم التوافق بين الدراسة وبين ما يميل إليه التلميذ، كما قدر حسب نفس الدراسة عدد التلاميذ الذين أنهوا الدراسة وتركوا الثانوية خلال فترة قصيرة من العام الدراسي بـ(44) تلميذا أي بنسبة (6%) وهو ما يبين أكثر حسب رأيه عدد التلاميذ المحبطين وغير المتوافقين وتوصل من ذلك إلى النتيجة التالية: أن السبب في رسوب التلاميذ الثانويين يكمن في عدم التوافق والتكامل بين الطالب وهذا النوع من الدراسة.

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

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

وهكذا يمكن ان نلاحظ أن التوجيه إلى تخصص معين عن رغبة وميل لا يضمن للأفراد أفضل مستوى تحصيلي فحسب بل يضمن لهم إمكانية الاستمرار في هذا التخصص، وهو ما أشار إليه سيد خير الله (1990) إذ اعتبر أن الميل يحدد نوع الدراسة التي يتجه إليها الإنسان ويشير إلى مدى الرضا والسعادة التي يجدها الفرد في دراسة ما، ومدى ارتباطه للاستمرار فيها. (نفس المرجع السابق، 48-49)

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

5-2- على مستوى المدرسة:

إن عملية توجيه التلميذ إلى تخصص ما عن رضا ورغبة لا يخدم التلميذ كفرد فقط، وإنما يعود ذلك على المدرسة وإنتاجيتها أيضاً، "فإذا كان اهتمام علم النفس الاجتماعي ينصب على دراسة الرضا على 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 كتعي يظهر في إنتاجية الفرد إبداعه ومنه إنتاجية المدرسة ومردودها الذي يبقى مرهوناً بمدى استثمارها لطاقت 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 إمكاناته وبهذا تكون المدرسة قادرة على إمداد المجتمع بأفراد أكفاء مزودين بإمكانات متكاملة إذا تمكنت من توجيههم حسبما يلائم إستعداداتهم وميولاتهم الحقيقية، مما يضمن لها شروط الإقلاع بعيداً عن مسببات الإهدار المدرسي.

5-3- على مستوى المجتمع:

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

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

وفي المقابل فإن غياب الرضا عن التوجيه 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.

واعتبارا مما سبق فإن الرضا عن التوجيه يهيئ أفضل الفرص للنجاح أمام الأفراد مما يجعلهم يتفتحون على مواهبهم فيصبحوا أكثر قدرة على العطاء والكفاية الإنتاجية كل في مجاله مما يعود بالفائدة على المجتمع. (وردة، 2002، 48-49-50)

6- العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي:

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

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

6-1- العوامل الاجتماعية:

ان الإطار الاجتماعي العام الذي يعيش فيه الفرد يؤثر في سلوكيات الأفراد واتجاهاتهم والأسرة كممثل شرعي للمجتمع تصبغ أفرادها بالصبغة السوسيو ثقافية مهياة إياهم للاندماج فيه فهي كما يرى "ج. موكو" (G. MAUCO) تظهر ذات أهمية لا تعوض على صعيد نمو الطفل وتعلمه الحياة الاجتماعية .

وهكذا فإن الصورة التي يرسم بها المحيط الاجتماعي خاصة العائلي منه تكون مقوما من مقومات فكرة الفرد عن ذاته فبالنقلد تتم عملية النمو النفسي للطفل، إنه يكرر ما يفعله الآخرون إنما صورة تعكس محيطه فهو غالبا ما يمثل الدور الذي ينتظره منه آباؤه.

وفي هذا السياق يشير "محمد الأسعد" Mohamad Assaad (1983) في دراسته حول تأثير الأهل في خيارات أبنائهم المتعلقة بالدراسة إلا أن للأب الكلمة الأخيرة فيما يتعلق بتعليم أولاده بنسبة (80.6%) ومن ثم يأتي دور الأم بنسبة (11%) وبعدها رأي الولد بنسبة (8.4%) وهذا ما يدل على أنه ليس للولد رأي فيما يخص مستقبله الدراسي.

بالإضافة إلى ذلك نجد أحيانا الآباء قد يختارون لأبنائهم نوع الدراسة التي يرونها هم ملائمة متحججين في ذلك بعامل السن والخبرة بالحياة أو لعدم كفاية الأبناء من المعلومات الضرورية لإختيار، والسبب ذاته يلجأ الكثير من الأبناء إلى آباءهم 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 آباءهم باعتبار أنهم أكثر تجربة وأدري بالمصلحة"

ومن جهة أخرى فإن انتماء الأبناء إلى طبقة اجتماعية معينة يعتبر من العوامل الاجتماعية التي تلعب دورها في على خيارات التلاميذ لنوع التخصص. (قدوري، 2012، 48-49)

6-2- العوامل الشخصية:

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

أ- **الجنس:** الجنس هنا قد يلعب دورا في تحديد نوع التصورات المهنية والتي تؤثر بدورها على اختيارات الفرد ورضاه عن هذه التخصصات.

وفي هذا المجال لتحديد الفروق بين الجنسين في اختياراتهم توصل كل من هوايت "Hawait" و"جولد مان Goldman"، 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 إلى أن عامل الميل الأدبي يلعب دورا كبيرا 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 والموسيقى والميل الأدبي والكتابي والتدريس والخدمة الاجتماعية كما سبق أن ظهر في دراسات كل من "ترومان ومليز، كارتر وسترونج".

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

فمن خلال إدراك الفرد لتصوراته المكتسبة حول ذاته يمارس حقه في الإنتقاء إنطلاقاً من حكمه الموضوعي على امكانياته الفعلية، فإذا طبقنا هذا التصور على تلميذ التعليم الثانوي الذي يمر بمرحلة المراهقة أي الدنو من النضج فإنه يمكن القول أنه يتعين على المراهق إعادة تنظيم ذاته كفرد فعال ومن خصائص نمو الذات عند المراهق هو تعبيره عن إرادته الخاصة مبرزاً بها رغبته حتى وإن كانت معاكسة لرغبات المحيطين به.

وهذا يعني إيمان المراهق بحريته في الاختيار وقدرته على التخطيط لمستقبله. غير أن هذا التخطيط يجب أن يبنى 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 لإمكانيات الذات يحدد مساراتها ومنتهى طموحاتها مما يلهم الفرد الرضا عن خياراته وباقي إنجازاته. (قدوري، 2012، 49-50)

6-3- 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 لديه من مجهودات، وما إتخذه من قرارات. في حين الفرد الخارجي التحكم يعزو إنجازاته وما إتخذه من قرارات وما يحققه من أهداف إلى عوامل خارجية كالصدفة أو الحظ أو المساعدة الآخرين، ويتركها تتحكم في مصيره.

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

وهذا يعني أن الأفراد يتخذون قراراتهم بناء على ما لديهم من إمكانيات وما يستطيعون بذله من جهود يكونون أكثر رضا عن توجيههم الدراسي، لأنه نابع من ذواتهم في حين أن الأفراد الذين يعتمدون في أخذ قراراتهم على عوامل الحظ ومساعدة الغير لا يتمتعون بنفس القدر من الرضا عن تخصصهم الدراسي. (قدوري، 2012، 51)

6-4- طريقة اتخاذ قرار التوجيه:

إن القرار الذي يتخذه التلميذ عند تصريحه بالرغبة في مزاولة تخصص معين هو لحظة حاسمة في حياة التلميذ، ذلك أن ما يترتب على هذه اللحظة هو سعادة ونجاح التلميذ أو تعاسته وهنا نتساءل كيف تم إتخاذ هذا القرار، هل هو الاختيار الآني أم المشروع المدروس؟ وحتى يمكن تقييم طريقة اتخاذ قرار التوجيه وتأثيرها على رضا التلميذ عن تخصصه. نقف أولاً عند مفهوم كل من الاختيار والمشروع كطريقة يعتمدها التلميذ في عملية توجيهه إلى نوع التخصص المرغوب.

أ- مفهوم الاختيار:

يعرف البو (1982 ALBAU) 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 متمتعاً في ذلك بحريته شاعراً بالرضا لأنه مدركاً لأسباب إختياره، 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 مثلاً عند نهاية مرحلة تعليمية معينة.

ب- مفهوم المشروع: عرف دوبت (DUBET) المشروع على أنه: "إنتاج يكون مكثف خاصة أثناء المراهقة لصور أو أوضاع يتمنى الشخص التوصل إليها، وذلك بإتباع نمط عيش اختاره هو لنفسه".

يركز هذا التعريف على فعل الإنتاج الفكري والعملية الذي يتخذه الوجهة الزمنية المستقبلية وفق أهداف ووسائل نابغة من ذاته.

فالمشروع إذا هو قراءة متبصرة للحاضر وما يمد إليه من صلات بالماضي مدفوعة بطموحات المستقبل، مع دراسة وتقييم الوسائل المؤهلة لتحقيق الأهداف وتجاوز الصعوبات، واعتباراً مما سبق فيما يخص مفهوم الاختيار والمشروع فإن فحص طريقة اتخاذ القرار يمكن أن تعطينا فكرة عن الاستجابة لرغبة التلميذ في التوجيه وبالتالي رضاه، غير أن المراهق قد يبني تطلعاته

إنطلاقاً من رغبات وطموحات جامحة لا تترك له مجالاً للتبصر بكل المعطيات، فيندفع إلى الاختيار الظرفي دون سابق دراسة أو تخطيط أي أن القرار لم يبنى ضمن مشروع مسترسل عبر الزمن شاملاً لعوامل عدة منها القدرة والرغبة، والأهداف والوسائل، مما قد يضعف احتمالات تحقيق رغباته في التوجيه بعد الإدلاء بها، و "إذا 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 مستمرا ولازم الفرد فترات طويلة". (قدوري، 2012، 51-52)

7- نظريات الرضا عن التوجيه المدرسي: من النظريات التي تناولت الرضا عن الدراسة "الشعبة" الشعبة التي يدرس فيها بصورة أكثر تحديد ودقة ومن بينها:

7-1- نظرية التقييم الجوهرى للذات جدج (1997):

يرى جدج ان التقييم الجزئي لكل الجوانب الخاصة بأي مجال من مجالات الحياة، هو الذي ينتج الشعور النهائي بالرضا عن ذلك المجال الخاص بالحياة مثل (العمل، الأسرة...) ومن ثم يتسبب في الشعور العام بالرضا عن الحياة حيث يعرف جدج التقييم الجوهرى للذات على أنه مجموع الاستنتاجات الأساسية التي يصل إليها الأفراد عن ذواتهم وقدراتهم حيث حدد أربع محكات معيارية لتحديد العوامل الممثلة للتقييم الجوهرى للذات وهي:

- **مرجعية الذات:** وهي ذلك الإطار الخاص بالفرد ويمكنه من تقييم ذاته وقدراته التي يقوم بها. (بودر، 2019، 116)

- **بؤرة التقييم:** وهي عبارة عن فجوة خاصة لتقييم الشخص لذاته وإعطاء أحكام على الأشياء والأعمال.

- **السمات السطحية لذاته:** وهي قدرات الفرد وإمكاناته وإستعداداته وإضفاء تقييمات عليها.

- **إشباع الرؤية وشمول المنظور:** ونقصد به الإطلاع الواسع للفرد في كافة مجالات الحياة مما ينتج عنه القدرة على تقييم ذاته وذوات الآخرين.

وقد وجد جدج Gudge: إن الأفراد الذين يمتلكون تقييما جوهريا مرتفعاً للذات أكثر شعوراً بالرضا عن الحياة وعن الميادين العديدة للحياة مثل: الأسرة والعمل والدراسة لأنهم أكثر ثقة في قدراتهم على الاستفادة من كل فرصة تقدم في حياتهم.

7-2- النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية: (النت Lnet وآخرون 1991):

تفترض النظرية وجود ثلاث عوامل مؤثرة في الرضا الأكاديمي:

التطور في تحقيق الأهداف المرجوة - الاختيار - 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 والبيئة المحيطة 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 يصبح أكثر قابلية للحدوث وأكثر سهولة إذا ما أستطاع الفرد تنمية فعاليته الذاتية، فضلا عن توفر أنواع المساندة البيئية والاجتماعية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف مثل: التشجيع الاجتماعي، النمذجة الاجتماعية، التعلم والتدريب، المجال وغيرها يتمكن الطالب من تخطي كل العقبات التي تواجهه في طريقه نحو تحقيق أهدافه المنشودة. (بودر، 2019، 117-118)

7-3- نظرية سوبر (Super 1990):

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... الخ يمكن أن يتسبب في خلق شعور بالرضا وبالقلق ويتوقف ذلك على مدى شعوره بأهمية كل دور من هذه الأدوار ومركزها في حياته، وقد أكدت العديد من الدراسات على ما قاله سوبر من أن الأفراد الذين يمتلكون درجة قوية من التجانس والتناغم وبين أدوارهم في الحياة ونعني بها تلائم الأفراد مع الأدوار التي يقومون بها وإتقانهم لأكثر من دور مثل دورهم في العمل وفي الحياة العائلية نجدهم أكثر شعورا بالرضي عن الحياة من الآخرين الذين يركزون في حياتهم دور واحد فقط يمنحونهم كل الأهمية التي ينبغي توزيعها على الأدوار الأخرى عن الحياة، حيث وجد كل من لينون ورزنفيلد << Lenen-Rhosenfield >> أن الأفراد الذين يتقنون أدوار عديدة في الحياة لديهم قدرة أكبر على التحكم في حياتهم ولديهم مستويات أعلى من تقدير الذات وشعور أكبر بالصحة النفسية

والرضا عن الحياة كما وجد بارنت وهاید (Barnet-Hyde) إن الإنسان عندما ينجح في الجمع بين أكثر من دور في المجالات المختلفة للحياة فإن ذلك يعمل على زيادة الخبرات الحياتية وزيادة النجاح في الأدوار الأخرى غير الهامة في حياته ومن ثم في زيادة شعوره بالرضا. (بودر، 2019، 118-119)

خلاصة الفصل:

اتضح من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل أن عملية التوجيه عملية مهمة في المسار التربوي والحياة المهنية للتلميذ. ويقصد بها مساعدة التلميذ على معرفة ذاته وإمكانياته وتجاربه ومشاكله وصعوباته ومعرفة محيطه الدراسي والاجتماعي والاقتصادي.

كما اشتمل هذا الفصل على تحليل الرضا عن التوجيه من حيث المفهوم والمرتكات الأساسية التي تسهم في تحقيقه، ثم تبين أهميته. فالتلميذ المراهق في هذه المرحلة يحتاج لمن يساعده على الاختيار الصحيح لنوع الدراسة التي تتلاءم وقدراته وميولاته حتى يضمن مستقبل مليء بالتفوق والنجاح.

كما تم تناول دور العوامل الاجتماعية كمثيرات خارجية تمارس ضغطها على مسار عملية التوجيه وموقف الاختيار، منها رأي الأولياء وميولاتهم، القيمة الاجتماعية للتخصص، كما بينت الميكانيزمات الشخصية التي لها السبق في إحداث تأثيراتها على عملية الرضا، كعامل الجنس وصورة الفرد عن ذاته، واتجاه مركز الضبط وطريقة الاختيار، وكل هذه العوامل متفاعلة لها أهميتها في تحديد مصير التلميذ المراهق ومدى رضاه عن مساره الدراسي. والذي بدوره يعد دافع للفرد للنجاح والانجاز الدراسي مما يزيد من إنتاجيته في ميدان الدراسة والعمل.

الفصل الثالث:

الدافعية للتعلم

تمهيد

- 1- مفهوم الدافعية للتعلم
- 2- علاقة الدافعية بالتعلم
- 3- خصائص الدافعية للتعلم
- 4- شروط الدافعية للتعلم
- 5- وظائف الدافعية للتعلم
- 6- عناصر الدافعية للتعلم
- 7- مصادر الدافعية للتعلم
- 8- النظريات المفسرة للدافعية للتعلم
- 9- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم
- 10- أهمية الدافعية للتعلم
- 11- أساليب تحسين الدافعية للتعلم
- 12- علاقة الدافعية للتعلم بالتحصيل الدراسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

هناك الكثير من العاملين في الميدان التربوي يعانون من عدم وجود رغبة للتعلم لدى التلاميذ، وهذا يقلق العاملين في الميدان لأنه يؤدي في نهاية المطاف إلى ضعف في التحصيل الدراسي، حيث تعتبر دافعية التعلم من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان منصبه أو نشاطه في المجتمع، ولقد بينت العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم العلاقة الموجودة بين نجاح التلميذ في الدراسة وعامل الدافعية، فالدافعية من أهم شروط التعلم إذ تعتبر كمحفز أساسي يدفع التلميذ للعمل والمثابرة، حيث أكدت جل النظريات أن المتعلم لا يستجيب للموضوع دون وجود دافع معين، وللطفل المتمدرس مجموعة من الطموحات والرغبات التي تجعله يختلف عن الآخرين في بيئته وحياته النفسية والاجتماعية، ومما لا شك فيه أن الدور الذي تلعبه الدافعية في السلوك وكيفية الاستفادة من هذا الدور يؤديان إلى إهتمام المتعلمين بالدرس وإقبالهم عليه، وعلى النقيض تمامًا، فإن عدم فهم أهمية الدافع في توجيه سلوك المتعلم قد يؤدي إلى شعور المتعلمين بالملل والتعب من الدرس والمدرس معًا.

1- مفهوم الدافعية للتعلم:

يعرفها سيد عثمان: بأنها دافعية داخلية ذاتية تحمل أسباب الدفع المتمثلة في التأهب والنشاط في المادة والمشاركة الاجتماعية، ويحدد سيد عثمان دافعية التعلم قائلا: إن أسمى صورة من صور الدافعية في التعلم هي تلك التي يتحرك فيها المتعلم والمعلم بدافعية مشتركة في التعلم من حيث الحرية والتوجه والانطلاق وضبط الذات واحترام ذات المتعلم والاعتراف بمسؤولية مواجهة التعلم. (القني، 2020، 193)

لقد أوضح هذا التعريف بأن دافعية التعلم هي الرغبة في القيام بعمل ما والنجاح فيه وقد تكون داخلية وهي رغبة التلميذ في حد ذاته في النجاح والتفوق أو خارجية كأسلوب المعلم في إلقاء الدرس جيدا لجذب انتباه المتعلم ودفعه للتركيز.

كما يعرفها نايف قطامي: هي حالة داخلية تحث المتعلم على السعي بأي وسيلة لامتلاك الأدوات والمواد التي تعمل على إيجاد بيئة تحقق له التكيف والسعادة وتجنبه الوقوع في الفشل. (قطامي، 2004، 133)

نجد أن هذا التعريف على عملية سعي المتعلم في إيجاد بيئة تحقق له السعادة والنجاح. ويعرفها محي الدين توق: هي حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم. (توق، 2003، 211)

يشير هذا التعريف للدافعية على أنها حالة داخلية توجه الانتباه نحو الموقف التعليمي للإقبال عليه والاستمرار فيه.

كما عرفها هربارت هرمانز: أن الدافع للتعلم هو الميل إلى التفوق في حالات المواقف التعليمية الصعبة.

ويعرفها سلاقن: بأنها الرغبة في النجاح عن طريق التجربة والاستكشاف والاشتراك في الأنشطة التي يعتمد النجاح فيها على جهد الفرد وقدراته. (القني، 2020، 194)

2- علاقة الدافعية بالتعلم:

يكاد يكون هناك شبه اتفاق بين علماء النفس على أهمية ودور الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة وفي التعلم والتحصيل بصفة خاصة.

لذا اعتبر موضوع الدافعية من الموضوعات المرتبطة بالتعلم حيث تؤثر في عمليات الانتباه والإدراك والتخيل والتذكر والتفكير والابتكار وهي بدورها ترتبط بالتعلم وتؤثر فيه وتتأثر به ومن ثمة تعتبر الدافعية عاملاً أساسياً للتعلم والتحصيل كلما كانت الدافعية مرتفعة زاد وتحسن التعلم وكان الأداء والنشاط على أحسن وأفضل حال، أما إذا كانت منخفضة أدت إلى انخفاض وتدني التعلم والأداء.

أقر أن وظائف الدافعية توجيه السلوك وبما أن التعلم هو تغيير ثابت نسبي في السلوك الناتج عن خبرة، فإنه يمكن للدافعية أن توجه هذا السلوك في جوانب عدة ولقد اهتم علماء النفس والتربية بدراسة الدافعية في التعلم.

وتبين أن الدافعية تعمل على إثارة وتوجيه الكثير من السلوكات المرتبطة بالتعلم مثل الانتباه والتركيز وبذل الجهد ووضع الأهداف وتقليد النماذج والتوقعات والتقييم وظهر فيها أهميتها في تفسير الدوافع وخاصة أثرها في التعلم. (بن يوسف، 2008، 42)

نستخلص مما سبق أن الدافعية تعد عنصراً أساسياً من عناصر التدريس، ولا سيما أنها تعمل على زيادة فاعليتها، والإسهام إلى درجة كبيرة في تحقيق الأهداف المرجوة منها لدى المتعلم، حيث يرى البعض أنها من الأسباب الرئيسية في وجود الفروق الفردية في التحصيل بين المتعلمين. (الرفوع، 2015، 247-248)

3- خصائص الدافعية للتعلم:

- **عملية معقدة:** تتبع الدافعية كمتغيرات داخلية في ذات التلميذ الذي يتميز بالطبيعة الجسمية والعقلية والنفسية الخاصة من جهة ولاختلاف بيئته وتربيته من جهة أخرى.
- **لا يمكن رؤيتها:** ولكن يمكن ملاحظة آثار ذلك ويمكن استنباطه استنباطاً، للإنسان حاجات أو توقعات متعددة، تتغير باستخدام وتتضارب معاً، يشبع الأفراد حاجاتهم بطرق مختلفة. مما يزيد العملية تعقيداً، إن إشباع حاجة ما للإنسان، قد يؤدي إلى ازدياد في قوة تلك الحاجة وليس إطفائها، من النادر أن نجد دوافع وحاجات منفصلة، بل كثيراً ما تكون مجموعة دوافع وحاجات، إن السلوك الهادف لا يستطيع في جميع الأحوال حاجات الإنسان فكثيراً ما تحدث تحولات وعقبات مما يؤدي إلى حدوث سلوك آخر غير السلوك الإشباعي للحاجات.
- **ظاهرة متميزة:** مادامت الدافعية تمثل قوة داخلية تحرك السلوك وتوجهه عند التلميذ وكل فرد يمتلك خصائص تميزه عن غيره فإن الدافعية تعدو ظاهرة متميزة لدى كل فرد بسبب الفروق الفردية.
- **ذات توجه قصدي:** والمقصود بذلك أن كل متعلم عندما يقوم بعمل ما فإنه يقوم بذلك باختياره، أي مقصوداً. ومن ثم تكون الدوافع التي دفعته ذات طابع قصدي.
- **تكتسب من الخبرات التراكمية للفرد:** مما يؤكد على أهمية الثواب والعقاب في إحداث تغيير في سلوك التعلم، وتعديله وبنائه أو إلغائه.
- **لا تعمل بمعزل عن غيرها:** من الدوافع الأخرى، فقد يكون الدافع للتعلم إرضاء للوالدين، وقد يكون القبول الإجتماعي.
- **قوة ذاتية داخلية:** متصلة بحاجات التلميذ وهي محرك للسلوك التعليمي، كما تستثار بعوامل داخلية. (شريك، 2017، 176)

4- شروط الدافعية للتعلم

- لحدوث دافعية التعلم يجب أن تتوفر الشروط التالية:
- الانتباه لبعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.
- القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.
- الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه.
- تحقيق هدف التعلم. (الخالدة، 2005، 28)

5- وظائف الدافعية للتعلم

تستمد الدافعية أهميتها من الوظائف العديدة التي تنسب إليها في عملية التعلم ومن أبرزها:

5-1- الوظيفة الاستثارية: وتعني تحريك وتنشيط السلوك من أجل تحقيق التعلم، لأن الدافع لا يسبب السلوك، إنما يستثيره، وأحسن درجة استثارة هي الدرجة المتوسطة، لأن نقص الاستثارة يؤدي إلى الرتابة والملل عند المتعلم، وزيادتها الكبيرة تؤدي إلى تشتت الانتباه. يتوقف استثارة الدافعية لدى المتعلم على توظيف الدوافع ويتم ذلك بإتباع الخطوات الآتية:

أ- تضع الدوافع أمام الفرد أهدافا معينة، ينشط ويسعى لتحقيقها بناء على وضوح الهدف وحيويته والغرض منه قربه أو بعده عنه، وهنا يصبح التعلم مجديا أكثر.

ب- تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط. فالتعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الطالب، ويحدث هذا النشاط عند ظهور دافع (إشباع الحاجة) ويزداد ذلك النشاط بزيادة الدافع.

ت- تساعد على تحديد أوجه النشاط المطلوب لكي يتم التعلم، فالدوافع تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف (تركيز الانتباه في اتجاه واحد وحول نشاط معين حسب اللزوم ومقتضيات الظروف).

5-2- الوظيفة التوجيهية للسلوك: توجيه السلوك التعليمي نحو هدف معين بمعنى إلى الوجهة المحددة، وبذلك يكون السلوك هادفا.

5-3- الوظيفة الانتقائية: هي انتقاء السلوك الملائم بحيث توجه السلوك نحو مثير معين.

5-4- الوظيفة الباعثة للدوافع: وهي ما يحرك السلوك نحو غاية ما عندما تقترب مع مثيرات معينة.

5-5- الوظيفة التوقعية: وهي اعتقاد مؤقت بأن ناتجا سوف ينجم عن سلوك معين، غير أنه يمكن تلخيصه في ثلاث وظائف أساسية هي:

- الوظيفة الأولى تتمثل في تحرير الطاقة الانفعالية الموجودة في الفرد.

- الوظيفة الثانية تخص تركيز الطاقة في الموقف التعليمي مما يجعله يستجيب له ويهمل نوعا ما المواقف الأخرى.

- أما الثالثة فتجعل الفرد يحدد الأهداف ويحافظ على الاستمرارية في السلوك حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده. وتدعى وظيفة "الصيانة" بمعنى صيانة استمرارية السلوك من أجل تحقيق التعلم المراد تعلمه. (قطامي، 2004، 150)

6- عناصر دافعية التعلم

هناك عدة عناصر تشير إلى دافعية التعلم منها:

6-1- حب الاستطلاع: الأفراد فضوليين بطبعهم، فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويستمتعون بتعلمها، ويشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم وكفاياتهم الذاتية، إن المهمة الأساسية للتعلم هي تربية حب الاستطلاع عند الطلبة واستخدام الاستطلاع كدافع للتعلم.

6-2- الكفاية الذاتية: يعني هذا المفهوم اعتقاد الفرد أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة، ويمكن تطبيق هذا المفهوم على الطلبة الذين لديهم شك في قدراتهم وليست لديهم دافعية التعلم.

6-3- الاتجاه: يعتبر اتجاه الطلبة نحو التعلم خاصية داخلية ولا يظهر دائماً من خلال السلوك، فالسلوك الإيجابي لدى الطلبة قد يظهر فقط بوجود المدرس ولا يظهر بالأوقات الأخرى.

6-4- الحاجة: يعرفها "مورفي" بأنها الشعور بنقص شيء معين وتختلف الحاجات من فرد لآخر، وقد تحدث "ماسلو" عن الحاجات وهي:

- الحاجات الفسيولوجية.

- حاجات الأمن.

- حاجات الحب والانتماء.

- حاجات تقدير الذات.

- حاجات تحقيق الذات.

6-5- الكفاية: وهي دافع داخلي يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية والفرد يشعر بالسعادة عند انجازه للمهمات بنجاح. (غباري، 2008، 87)

7- مصادر الدافعية للتعلم

7-1- الدافعية الداخلية: مصدرها يكون المتعلم نفسه، حيث يكون المتعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيًا للحصول على المتعة جراء التعلم، وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له.

وتتمثل العوامل التحفيزية الداخلية في ثلاث أنواع من المصادر:

- مصدر شعوري: وهو حالة يستيقظ فيها الشعور للتغيير.

- مصدر فكري: حيث يمكن للأفكار أن تشكل حافزاً.

- مصدر فسيولوجي: إذ يحدث التحفيز عند ارتفاع الأدرينالين في الدم.

فالتألب الذل ى ىترك الذهاب إلى الملعب أو الحديقة أو السىنما مثلاً؁ بءافع ءاآلى لئءقق ءرآات علمىة؁ والءصول على مرأبئ النقوق. فهذا مصءر ءءفىزه ءاآلى بلا رىب؁ لأنه ىءلق بأشباع رغبة ءاآلىة.

7-2- ءءافىة الآرآىة: هى اللى ىكون مصءرها آارآىا كالمعلم؁ أو إءارة المءرسة أو أولىاء الأمور؁ أو ءتى الأقران. فقء ىقبل المءءلم على الءءلم سعىا وراء إرىضاء المعلم أو لكسب إعآابه وءشآىعه والءصول على الجوائز الماءىة أو المءعنوىة اللى ىقءمها؁ وقء ىقبل المءءلم على الءءلم إرىضاء لوالءىه وكسب آبهما وءقءىرهما لإنآازآته؁ أو للءصول على ءشآىع ماءى أو مءنوى منهما. وقء ءكون إءارة المءرسة مصءرا آرا للءافىة بما ءقءمه من آوافز ماءىة ومءعنوىة للمءءلم؁ وىمكن أن ىكون الأقران مصءرا لهذه الءافىة فىما ىبءونه من إعآاب أو ءتى آسء لزمىلهم.

وقء ىءفرع عن هءىن المصءرىن مصاءر آخرى فرعىة؁ ءءءرآ ءء الءوافع الءاآلىة والآرآىة؁ ءءمئل فىما ىأءى:

- **المصاءر الاءآماعىة:** ءكءسب عن طرىق الإشارك وءءلق بءقوىة سلوكاء مءىنة أو ءآنبها.

- **المصاءر الاءآماعىة:** ءءلق هءه المصاءر بمواقف الءعامل الاءآماعى.

- **المصاءر البىولوىآىة:** وءءلق بمواقف الجوع والعطش (اسءآارة بىولوىآىة).

- **المصاءر المءرفىة:** ءءلق بمواقف الاءنباه والإءراك وءل المشكلاء.

- **المصاءر الاءفعالىة:** وءءلق بمصاءر الفرآ والآزن والمشاعر والءااء.

- **المصاءر الروىآىة:** وءءلق بعلاقة الفرد بالآالق والكون وفهم الءااء وءورها فى الءىاة.

- **المصاءر الءوقعىة:** وءءلق بطموح الفرد وأآلامه وقءراآته على ءآطى العقباء.

ءءمئل مصاءر الءءفىز الآرآىة فى ءوقع وءوء رء فعل آارآى؁ فالذى ىترك رغبته فى اللعب لءءقق رضا الوالءىن؁ ىكون ءءفىزه بمصءر آارآى ءىء ىءوقع من طرف آارآى إما الءواب وهو ءءزىز إىآابى وإما العقاب وهو ءءزىز سلبى.

ومع ذلك فإن هئاك ءفاعلا بىن العوامل الءاآلىة والآرآىة؁ لءا ىنبغى على المعلم أن ىأىر الءافز الءاآلى لءى المءءلم لأنه ىكون أقوى وأطول أءرا. (غبارى؁ 2008؁ 44)

8- النظريات المفسرة لدافعية التعلم

8-1- النظرية البيولوجية:

تفسر هذه النظرية عملية الدافعية وفقاً لمفهوم الاتزان الداخلي أو تجانس الوسط ويرى العالم "ولتر" 1951 صاحب نظرية الاتزان الداخلي أن العمليات البيولوجية وأنماط السلوك تخضع إلى حالة الاختلال في التوازن العضوي، الأمر الذي يسبب استمرار هذه العمليات حتى يتم تحقيق التوازن، ويؤكد "التر" أن الحوافز تنشأ عن عدم التوازن بالاشتراك مع عمليات معرفية، مما يؤدي إلى ظهور السلوك الهادف إلى إشباع الحاجات وإعادة حالة التوازن الداخلي لدى الأفراد.

8-2- النظرية المعرفية:

أ- نظرية الارتداد: قدم هذه النظرية "ابتر" والتي تجمع وتوضح العلاقة بين السلك والعمليات العقلية، وتعتمد هذه النظرية في الدافعية على مستوى الإثارة التي يحس بها الشخص والمتمثلة في أربعة أنواع: الابتهاج، القلق، الارتياح والملل. حيث يمثل القلق استثارة عالية غير سارة بينما يمثل الابتهاج استثارة عالية سارة، أما الملل فيمثل استثارة منخفضة غير سارة، ويمثل الارتياح استثارة منخفضة سارة.

وتؤكد هذه النظرية على أن الإنسان أسلوبين: الأول يبحث عن الابتهاج، والثاني يحاول تجنب القلق.

ب- نظرية التنافر المعرفي: قدم هذه النظرية "فسييتجر" الذي يرى أنه إذا تصارعت الأفكار أو المدركات كل منها مع الأخرى فإن الأشخاص يشعرون بالارتياح، وفي نفس الوقت يشعرون بالدافعية لاختزال التنافر في المعارف، وبالتالي يبحثون عن معلومات جديدة لتغير سلوكهم أو تبديل اتجاههم. (غباري، 2008، 87-86)

ولقد أشار "فسييتجر" إلى ثلاث مواقف تشير إلى التنافر المعرفي وهي:

- يحدث التنافر المعرفي عندما لا تتفق معارف الشخص مع المعايير الاجتماعية.
- ينشأ التنافر المعرفي عندما يتوقع الشخص حدثاً مفيداً ويحدث الآخر بدلاً عنه.
- يحدث التنافر المعرفي عندما يقوم الشخص بسلوك يختلف عن اتجاهاته العامة.

8-3- نظرية التحليل النفسي:

زعيم هذه النظرية "فرويد" الذي يعرف الغريزة بأنها تعبير عن قوة نفسية راسخة تصدر من صميم الكائن العضوي وتتبع أصلا من حاجات البدن وأن هذه الحاجات تثير توترا نفسيا، فإما أن تلبي الحاجات فينخفض التوتر أو تبقى وتتحول إلى اللاشعور وتكبت، وقد طرح "فرويد" نظريتين للغرائز:

أ- **نظرية التعارض بين الغرائز الجنسية وغرائز الأنا:** فالإشباع الجنسي يعارضه القلق والإثم والجمالية للأنا، ومن ثم فإن القوى المعارضة للنزاعات الجنسية وهي القوى التي تعمل على ضبط الأنا تسمى (غرائز الأنا) وإذا تفوقت غرائز الأنا على النزاعات الجنسية فإنها تقوم بكبت هذه النزاعات. (غباري، 2008، 87)

ب- **نظرية التمييز بين غرائز الحياة وغرائز الموت:** فالأولى تهدف إلى بقاء الكائن الحي والثانية على خلافها.

وقد قسم "فرويد" الجهاز النفسي إلى ثلاث أقسام هي: **الهو، الأنا، الأنا الأعلى** فالهو يحتوي على الفطرة والغرائز. الأنا يقوم بالتوفيق بين **الهو والأنا الأعلى** فيشبع الرغبات والميول في بعض الحالات ويؤجلها في حالات أخرى. الأنا الأعلى يمثل عالم المثل يكتسبه الطفل خلال حياته، ووضع "فرويد" جوهر نظريته تحت فرضيتين هما:

- **الليبيدو:** والذي يمثل الرغبة والغريزة الجنسية وهو المحرك الأصلي للسلوك.
- **عقدة أوديب وإكترا:** وتظهر هذه العقدة في المرحلة القضيبية في حياة الطفل (من 3 إلى 6 سنوات) وتكون نتيجة تطوير الطفل الذكر لرغبات جنسية تجاه والدته، ويريد الاستحواذ على أمه لوحده والتخلص من أبيه. أما عقدة إكترا فهي حالة مشابهة لعقدة أوديب ولكنها تصف ميل الإناث نحو آبائهم.

8-4- **نظرية الاستثارة:** كثيرا ما يقوم الناس بأفعال لا تخفض التوتر ولا تشبع حاجة فيزيولوجية، وإنما على العكس من ذلك تزيد الاستثارة أو ترفع من النشاط كما في السلوك المدفوع بحب الاستطلاع أو إشباع الفضول.

والاستثارة كما ينظر إليها الكثير من المنظرين هو مستوى عام من النشاط ينعكس عن حالة في عدة أجهزة فسيولوجية.

ويمكن أن يقاس مستوى الاستثارة بالنشاط الكهربائي للدافع أو بفاعلية القلب أو الوتر العضلي، وتكون الاستثارة عادة في أدنى مستوى لها في حالات النوم العميق بينما تكون في أعلى مستوى لها في حالة الرعب.

وترى هذه النظرية أن الناس يندفعون لأن يسلوكوا سلوكا بأساليب تبقيهم في المستوى المثالي للاستثارة. (غباري، 2008، 87)

9- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

الهدف من هذا العنصر ليس ذكر كل العوامل المؤثرة في الدافعية وإنما بعض العوامل فقط ومنها:

- المحيط الاجتماعي والأسري:

توصلت بعض الدراسات التي اهتمت بالعلاقة التفاعلية بين الحياة الأسرية والتحصيل الدراسي، وكذلك الدراسات التي اهتمت بالتربية الأسرية.

مثل دراسة Zill (1992) و Evans (1991) إلى بعض الحقائق المرتبطة بدافعية التعلم. إذ بينت أن أسلوب التربية الأسرية، الذي يجعل من الاعتماد على النفس، أحد مبادئ تربية الطفل، ذو أثر في الرفع من دافعية التعلم، ومن النجاح الأكاديمي كما بينت هذه الدراسات أن خلفية الأسرة تعتبر منبئا للنجاح الأكاديمي، أكثر من المدرسة أو خصائص المدرس، فهناك من الأطفال من يولد أو ينمو في ظروف تجعله عرضة لانخفاض التحصيل، والفشل المدرسي في حين هناك بعض الأطفال ينمون في ظروف اجتماعية وأسرية، تزيد وتساهم في نجاحهم الأكاديمي.

كما تشير أيضا هذه الدراسات إلى أن بعض الخصائص الأسرية (السلبية) بالاشتراك مع صعوبات المدرسة، تعتبر أكثر شيوعا في بعض المناطق ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي المنخفض. (نبيلة، 2006، 59)

كما أوضحت الدراسات التي اهتمت بالدافعية والمحيط الاجتماعي، أن المحيط يؤثر في الدافعية الداخلية لدى الطفل عن طريق السلوك النشط مثل البحث عن المعرفة، والجهد وتركيز الانتباه، والمثابرة، واستمرار المحاولات في وجه الصعوبات أو الفشل، والانفعال الموجب (الحماس والسعادة والاهتمام والتوجه نحو أهداف المشروع).

أما بالنسبة للتأثير السلبي للمحيط الاجتماعي على الدافعية الداخلية، فهو يتم عن طريق السلوك السلبي مثل التجنب السلبية، المعارضة والهروب والانفعال السالب (الملل، والغضب والخوف والتوجه بعيدا عن أهداف المشروع).

- العوامل المدرسية:

يعتبر الدافع إلى التعلم خلال السنوات الدراسية واحدا من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الطفل، نحو تحقيق التفوق، ونيل احترام زملائه، وحب والديه، وتحقيق التكيف المدرسي. إن المستوى المرتفع لدافعية التعلم الذي لابد للطفل إن يحزره، يمثل النجاح في أداءه المدرسي، وخبرات النجاح عادة ترتفع من مستوى الطموح فيزيد الفرد من أهدافه، بينما خبرات الفشل تخفض من مستوى الطموح، فيخفض الطفل من أهدافه.

- العوامل الشخصية:

هناك عوامل شخصية تؤثر في دافعية التعلم فسيولوجية كانت أم نفسية، كالانفعال والتي هي عبارة عن استجابات فسيولوجية ونفسية تؤثر في الإدراك والتعلم والأداء. حيث فسر بعض علماء النفس الاستجابات بوصفها العنصر الرئيسي للانفعال، والبعض الآخر ركز على إدراك الموقف الذي يستثير الانفعال، أو آثار الانفعال، على السلوك العادي وينظر Murray لانفعالات الدافعية الداخلية للتلاميذ في القسم، على أنها استجابات قوية لها تأثير الدوافع على السلوك وتقاس إجرائيا بالمدى الذي يجعل التلاميذ يقررون الانفعال السار بطرق معينة، والذي يتمثل في حب الاستطلاع والاستمتاع، في مقابل الانفعال غير السار، الذي يعبر عن انفعالات الدافعية الخارجية مثل القلق والملل. (نبيلة، 2006، 61-62)

10- أهمية الدافعية للتعلم:

تعد الدافعية للتعلم من أهم المتغيرات التي تؤدي دورا فاعلا في تعلم المتعلم، حيث أن لها أهمية في زيادة انتباه الطالب واندماجه في الأنشطة التعليمية وتركيز نجاحه وفشله إلى عوامل داخلية، وسيطرته على العوامل المؤثرة في انجاز مهمة التعلم. ولها دور مهم في رفع مستوى أداء الطالب وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها. كما أنها وسيلة موثوقة وثابتة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي للطالب.

وتعد الدافعية للتعلم أحد العوامل المهمة التي تحرك أنشطة الطلبة الذهنية في عملية التعلم وتنشطها وتوجهها، ولما لهذا العامل من أهمية في عملية التعلم، فإن الجهود والجادة

توجه لفهم العوامل المؤثرة في عمليتي التعلم والتعليم، ومن هنا جاء الاهتمام بأهمية العوامل ودراستها في دافعية التعلم لدى الطلبة في المواقف الصفية.

وقد حظي مجال الدافعية للتعلم المتعلق بالمواقف المدرسية باهتمام عدد كبير من المعلمين والعاملين في مجال علم النفس التربوي والعلوم التربوية النفسية.

فقد افترض بروفي Brophy أن الدافعية تتمثل في ميل الطلبة نحو ايجاد أنشطة أكاديمية لديهم، وهم في ذلك يسعون نحو تحقيق مكافأة تشبع حاجة داخلية، أما ولفلوك Wollflok فقد رأت أن الدافعية للتعلم تتضمن في معناها العمل من أجل تحقيق أهداف التعلم بقصد الفهم والتحسين في مجال الخبرة. كما أن الدافعية من الحالات الداخلية والخارجية للطلبة التي تحرك أدائهم وتوجهه نحو تحقيق هدف محدد وتحافظ على استمراريته ودوامه حتى يتحقق ذلك الهدف. ولدافعية التعلم أهمية كبيرة فهي تعد وسيلة هامة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، والدافعية هي أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والانجاز.

وتسهم الدافعية للتعلم في ترسيخ المرونة لدى المتعلم وهي مجموعة من الصفات التي توفر للأفراد القوة لمواجهة العقبات التي تعترض سبيل حباتهم. فالأفراد الذين يتصفون بالمرونة يتمتعون بالقدرة على إدارة العلاقات مع الآخرين، ويتميزون بدرجة عالية من التفاؤل والنشاط والتعاون، وتمتلكهم الرغبة في حب الاستطلاع، ويتحلون باليقظة، ومساعدة الغير، وهذه كلها من صفات الفرد الذي يتمتع بدافعية عالية، فالدافعية المرتفعة تعمل على تنظيم جهود الفرد وتساعد في التركيز والتخلص من عوامل التششت، كما تعمل الدافعية على تحويل العمل إلى متعة، فتصبح مصدرا للسعادة في حالة الوصول إلى الإتقان والإنتاج.

وتبرز أهمية الدافعية للتعلم من خلال دراسة مترتباتها على المتعلم في مجال تعلمه وسلوكه إذ الوجه السلوك نحو أهداف معينة، وتسهم في زيادة الجهد والطاقة والمبادرة والمثابرة لدى المتعلم، وتزيد من قدراته على معالجة المعلومات، التي تنعكس على أدائه في الموقف الصفّي مما يؤدي إلى رفع مستوى تفاعله الصفّي وتحصيله التعليمي. (سهير، 2015، 13-14)

ودراسة الدافعية للتعلم أساس مهم لفهم السلوك وتوجيهه كما هي أساسية في فهم الحاجات والدوافع والميول، ولذلك فإن كثيرا من عمل الأداء والمدرسين والمرشدين النفسيين وغيرهم من المهتمين في التعامل مع الطفل والمتعلم والمسترشد يتركز حول مشكلة الدافعية.

وانطلاقاً مما سبق، اهتمت الدراسات بالعوامل التي يمكن أن تسهم في دافعية التعلم لغاية تعريف التربويين والمعلمين وأولياء الأمور بها، مما يمكن أن يزيد من تفعيل دور المدرسة وإنجاز الأهداف التي يرصدها المجتمع والتي يريد تحقيقها في أبنائه، كذلك يمكن أن يزيد من فاعلية المعلمين في تهيئة الظروف التي تسهم في تحقيق الطلبة لقدراتهم الأكاديمية ورفع مستويات طموحهم المتمثلة في مستويات الإنجاز التي يسعون للوصول إليها من جهة والتوافق والتناغم بينهم وبين الأهداف التربوية والمحتوى التعليمي التعليمي من جهة أخرى، مما يرفع مستوى دافعيتهم للتعلم، وكذلك اهتمت الدراسات بالسلوك المدفوع وسماته وكيفية تعزيزه في الموقف الصفي.

ومن أبرز سمات السلوك المدفوع كما ذكرها أبو علام:

- **الغرضية:** إذ أن الدافع أصلاً يوجه السلوك نحو غرض معين ينهي حالة التوتر الناشئة عن عدم إشباعه.
- **النشاط:** إذ يبذل الكائن الحي نشاطاً ذاتياً تلقائياً ليشبع الدافع، ويزداد هذا النشاط كلما زادت قوة الدافع.
- **الاستمرار:** يستمر نشاط الكائن الحي يوجه عام حتى ينهي حالة التوتر التي أوجدها الدافع ويعود إلى حالة الاتزان.
- **التنوع:** يأخذ الكائن الحي في تنوع سلوكه وتغيير أساليب نشاطه إذا لم يستطع إشباع الدافع بطريقة مباشرة.
- **التحسن:** يتحسن سلوك الكائن الحي نتيجة المحاولات المختلفة لإشباع الدافع مما ينتج عنه سهولة في تحقيق أغراضه في المرات التالية.
- **التكيف الكلي:** يتطلب إشباع الدافع من الكائن الحي تكيفاً كلياً، من خلال أنشطة الجسم المتنوعة، ويختلف مقدار التكيف الكلي باختلاف أهمية الدافع وحيويته فكلما زادت قوة الدافع زادت الحاجة إلى التكيف الكلي، وترتب على ذلك زيادة نشاط الجسم.
- **توقف السلوك:** إذا تحقق الغرض الذي كان يرمي إليه الكائن الحي وهو إشباع الدافع يتوقف السلوك المسؤول عن إثارة الدافع.

وأستخلص مما سبق أن الدافعية للتعلم شرط أساسي لنجاح العملية التربوية، فهي القوة التي تساعد وتدفع المتعلم إلى التحصيل الجيد وهي عامل أساسي يمكن به تجسيد ما تم تعلمه في الواقع. (سهير، 2015، 14)

وعليه تنطلق أهمية الدافعية من الاعتبار التالية:

- يتصل موضوع الدافعية بأغلب موضوعات علم النفس إن لم نقل كلها، فهو وثيق الاتصال مثلاً بالإدراك، الذاكرة والتفكير.

- إن الدافعية ضرورية لتفسير أي سلوك إذ لا يمكن حدوث سلوك إن لم يكن وراءه دافعية.
- الدافعية مثير للطاقة والنشاط أي أنه لا سلوك دون دوافع فمثلاً الشخص الشبعان لا يبحث عن الطعام.

- الدوافع تؤدي إلى اكتساب الخبرات والمعرفة وتطوير السلوك وترقيته، لأن الكائن في سعيه لإشباع دوافعه فإنه ينوع من أساليبه وسلوكه، وبالتالي يؤدي ذلك إلى اكتساب خبرات ومعارف جديدة تعمل على تطوير السلوك الحالي. (الخوالدة، 2005، 25)

- الدوافع وسيلة تعلم الكائن الحي كيفية التوافق والتأقلم مع النفس والبيئة، لأن تحقيق الدوافع وإشباع موضوعه يؤدي إلى إزالة القلق والتوتر مما يؤدي إلى التوافق.

11- أساليب تحسين دافعية التعلم

إن تحسين الدافعية يتوقف عموماً على مراعاة عدة كفاءات منها على وجه الخصوص:
- التزام الدقة في تحديد الأهداف والكفاءات المرجوة وربطها بالدافع عند المتعلم وبنوع النشاط الممارس.

- السهر على تكييف الكفاءات لتكون مناسبة لمستوى المتعلمين لأن المستويات التي تفوق استعداداتهم (الذهنية وحتى الفسيولوجية) تخلق لدى المتعلم إحباطاً يجعله يحجم عن بذل أي جهد لتحقيق هدف يتعذر عليه الوصول إليه.

- الانتباه إلى توقيع الجزاء مباشرة بعد تحقيق الهدف، فذلك يزيد من القوة الفاعلة للدافع لأن أهم عنصر في توفير الدافعية عند المتعلم هو كفاءة المعلم في حسن استغلال دوافع المتعلمين وتوجيه نشاطهم وضمان استمراره حتى يتحقق الهدف، وعليه أن يتعرف على معدل التقدم عند كل واحد منهم ومستوى تحصيله، حتى لا يدفعه إلى مستويات تفوق استعداداته مما يؤدي به إلى الفشل والشعور بمرارة الإحباط. (القاضي وآخرون، 1981، 78)

12- علاقة الدافعية للتعلم بالتحصيل الدراسي:

تشير معظم الدراسات بأن التشجيع والحفز على التحصيل يرفعان من دافع التحصيل وإلى أن الأطفال الذين ينشئون نشأة استقلالية يكون دافع التعلم لديهم عالية يعكس الذين ينشئون تحت حماية عالية من الوالدين بحيث تكون حاجاتهم إلى التحصيل ودافعهم متدنيا.

كما يبدو أن الظروف الاقتصادية وما يواجهه الأفراد من تحديات ترفع من طموحهم وتستحدث خيالهم وإنتاجهم وتزيد من مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم.

ومن ناحية أخرى تلعب دافعية التعلم دورا مهما ومؤثرا في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها لاسيما في مجال التحصيل الأكاديمي، ومن خلال التعرف إلى مستوى الدافعية الموجود لدى الطلبة يمكننا تفسير جزء من التباين في تحصيلهم الأكاديمي، حيث أثبتت معظم الدراسات بأنه كلما كان مستوى دافعية التعلم عاليا كلما ارتفع التحصيل الأكاديمي للطلبة.

فالتحصيل يعتمد أساسا على التعلم والتعليم، التوجيه والدافعية يري "إدوارد موراي" (1988): "الدافعية للتعلم هي الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من التعلم.

ولا يمكن فهم الأداء الأكاديمي للطلاب بدون فهم طبيعة دافعتهم للتعلم من خلال إطار يؤكد على أهداف المتعلمين، حيث يعتبر الأداء الأكاديمي للطلاب داخل الفصل المدرسي دالة للعديد من العوامل التي يتعلق بعضها بالدافعية ويتعلق بعضها الآخر بالظروف البيئية والخصائص العقلية للمتعلم. (سهير، 2015، 15)

خلاصة الفصل:

ما نستخلصه أخيراً أن الدافعية للتعلم أحد أهم موضوعات علم النفس عامة وعلم النفس التربوي والمدرسي خاصة، نظراً لارتباطها الوثيق بالعملية التعليمية وشرطاً من شروطها، فهي تعد المؤشر لفاعلية التلميذ ونشاطه وبتالي تحصيله الدراسي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل، وبتالي فإن الدافعية في مجال التعلم لها دور كبير فهي تحسن من أداء التلاميذ وتزيد من رغبتهم وعزيمتهم طيلة العام الدراسي، كما تعمل على تحسين وجودة العملية التعليمية بشكل عام ومن مستوى التلميذ بشكل خاص، ومن هنا يمكن تقديم بعض النصائح والتوصيات لرفع الدافعية للتعلم:

- أن يتخذ المنزل والمجتمع مواقف سوية من المدرسة كمؤسسة تربوية وتعليمية.
- أن يهتم المجتمع بسد احتياجات المدرسة.
- تجنب نقد المدرسة من قبل الأهل أمام الابن.
- توفير جو تعليمي منعم بالأمن والحرية في بيئة المدرسة والصف عن طريق تقبل أفكار التلاميذ ورعايتها دون تحكم أو سخرية.
- إتاحة العرض للنجاح أمام جميع التلاميذ في بعض المواد عن طريق مراعاة استعدادهم للتعلم من خلال بتقويم وإنجازات التلاميذ بالإشارة إلى ما يمكنهم القيام به وليس المقارنة مع ما يمكن للزملاء عمله.

الفصل الرابع:

الفشل الدراسي

تمهيد

أولاً: الفشل الدراسي

- 1- لمحة تاريخية حول تطور مفهوم الفشل الدراسي
- 2- التعريف اللغوي والاصطلاحي للفشل الدراسي
- 3- أشكال الفشل الدراسي
- 4- مظاهر الفشل الدراسي
- 5- أسباب الفشل الدراسي
- 6- النظريات المفسرة للفشل الدراسي
- 7- نتائج الفشل الدراسي
- 8- دور التوجيه في التقليل من الفشل الدراسي
- 9- بعض الاقتراحات لتفادي الفشل المدرسي في التعليم الثانوي

ثانياً: الخوف من الفشل الدراسي

- 1- تعريف الخوف من الفشل الدراسي
- 2- أسباب الخوف من الفشل الدراسي
- 3- النظريات المفسرة للخوف من الفشل الدراسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد الفشل الدراسي من بين أكثر المشاكل التربوية التي أصبحت تشكل محور اهتمام المربين والأولياء نظرا لانعكاساته السلبية على مستقبل جودة التربية والتعليم كما أنه يعتبر عائقا أمام تحقيق الأهداف المتوخاة من ممارسة الفعل التربوي، وعليه سوف نتطرق من خلال هذا الفصل للخوف من الفشل الدراسي من حيث تطور مفهومه، وتعريفه، وبعض المصطلحات المرتبطة به، وأشكاله، ومظاهره، وكذلك لأبد من الوقوف على أسبابه، والنظريات المفسرة له، والنتائج المترتبة عن الفشل الدراسي، ودور التوجيه في التقليل من الفشل الدراسي، وبعض الاقتراحات لنقادي الفشل الدراسي.

كما تم التطرق في هذا الفصل إلى تعريف الخوف من الفشل الدراسي، وأسبابه والنظريات المفسرة له.

أولا: الفشل الدراسي

1- لمحة تاريخية حول تطور مفهوم الفشل الدراسي:

إن دراسة ظاهرة الرسوب من المواضيع الحديثة في البحوث والدراسات التربوية حيث يستعمل المختصون في الميدان مصطلحات عديدة تؤدي نفس المعنى، كالتأخر الدراسي، أو الفشل المدرسي فمصطلح الفشل المدرسي حديث العهد فالمنتبع لتاريخ الإنسانية يجد أول مدرسة جماعية منضمة كانت في العصر الإسلامي بعد أن أسس الرسول صلى الله عليه وسلم مسجد يثرب وجعله منارة لتعليم الكبار والصغار والرجال منهم والنساء، بعد ذلك انتشر التعليم في المساجد والمدارس القرآنية وفي دور الحكمة ودور الكتب والمنتديات.

ومع التطور الذي عرفته الإنسانية عبر العصور بدأت المدرسة تأخذ مكانها كمؤسسة تعليمية نظامية تشرف عليها الدولة وتمنح لطلابها شهادات علمية تؤهلهم لشغل مناصب عليا في المجتمع. والمنتبع لتاريخ الفكر التربوي يجد أن مشكلة الرسوب قد ارتبطت بتأسيس المدارس النظامية مع بداية القرن التاسع عشر الميلادي، وهذا عندما حل الفصل الدراسي محل الحلقات العلمية المفتوحة بينما يرى أن الرسوب قد بدأ في بريطانيا في القرن (16) مع الدراسة الشاملة لـ (CHARLS) (KEYS1911) (OTHERS ROSE AND) وبعدها دراسة (LEONARD P) (AYERS1909). (فيروز، 2011، 60)

ولقد مر الرسوب الدراسي كمشكلة تربوية واجتماعية واقتصادية بمراحل متعددة وهي كالتالي:

- **المرحلة الأولى:**

وهي المرحلة التي ظهرت فيها الفصول الدراسية بولاية ماشتويستس عام 1884 وكان الهدف من ذلك هو تصنيف الطلاب في المدرسة بناء على سنهم وقدرتهم التعليمية ونضجهم، ويرى هولمس وماتويوس بأن فكرة الرسوب انطلقت من هذا النظام الجديد وبدأ الاعتماد في انتقال الطلبة من فصل إلى آخر بناء على نتائجهم وقدراتهم العلمية، بحيث أن الطالب الذي لا يحصل على نتائج درجة معينة في مادة معينة لا ينتقل ويبقى في نفس المستوى. وتميزت هذه المرحلة بكثرة الرسوب في المدارس الأمر الذي أثار إهتمام الاقتصاديين لارتفاع التكلفة المادية الناجمة عن الرسوب.

- **المرحلة الثانية:**

فكانت نتيجة لارتفاع نسبة الرسوب في المدارس ويمكن تسميتها بمرحلة النقل الآلي حيث نادى بها الكثير من التربويين قصد مساعدة الطلاب على النجاح حتى ولو لم يتحصلوا على الدرجات التي تؤهلهم للنجاح ولكن مع إعطائهم بعض الدروس الخصوصية لرفع مستواهم. وقد أدى اعتماد هذه الطريقة إلى انخفاض نسبة الرسوب كما أدت في نفس الوقت إلى ضعف المستوى التعليمي وعدم كفاءة الخريجين عند تقلد الوظائف، الشيء الذي أدى إلى تدمير التربويين وأرباب العمل كما بدأ بعد ذلك التفكير جدياً في اعتماد طريقة تربوية جديدة تهدف إلى رفع المستوى التعليمي وكفاءة الخريجين وكان التفكير في اعتماد التعليم بالكفاءات وكان ذلك بالولايات المتحدة الأمريكية. (فيروز، 2011، 60-61)

- **أما المرحلة الثالثة:**

فيمكن القول أنها بدأت في القرن العشرين وبالضبط في الستينات مع رفض التربويين لطريقة النقل الآلي للطلبة حيث نادوا بضرورة اعتماد طريقة تربوية تؤدي بالطلاب على إتقان المهارات الأساسية وهذا عن طريق التدريس بالكفاءات الذي ينبغي على المدرس أن يحدد مضمون ما سيتعلمه طلابه تحديدا جيدا ويدرسه بطريقة جيدة ومتقنة وفي الأخير ينبغي على المدرس أن يتأكد من أن طلابه تعلموا جيدا وعلى الطلاب أن يتقنوا ما تعلموه.

2- التعريف اللغوي والاصطلاحي للفشل الدراسي:

أ- **التعريف اللغوي:** يرجع الفشل إلى الفعل فشل الذي يعرف على أنه ضعف وتراخي وجبن عند الحرب أو شدة، فهو فشل وفشل وفشيل جمع فشل وأفشال، والمتحدثون يقولون فشل في عمله أي خاب ولم ينجح.

ب- **التعريف الاصطلاحي للفشل الدراسي:** يرتبط مفهوم الفشل الدراسي بمفاهيم مختلفة فالفشل مرتبط بالتخلف، التسرب، الكسل... الخ، ويعرفه البعض: "بأنه عدم نجاح الطفل" وهناك من يرى "بأن الفشل الدراسي هو أن لا يحصل التلميذ على المعلومات والمعارف التي تتوقع المدرسة منه الحصول عليها". (قراح وخميس، 2017، 113)

* ويعتبر الفشل الدراسي تعثر لدى التلميذ لدى تحصيله الدراسي، قد يشمل مادة معينة أو عدة مواد دراسية، مما قد يؤدي إلى تكرار السنة والرسوب وحتى الانفصال عن الدراسة، وقد يكون نتيجة لتفاعلات سلبية داخل الصف وصعوبة الفهم وعدم الاهتمام بالدراسة، مما ينعكس سلباً على النتائج الدراسية للتلميذ، وهو في كل ذلك يدل على سوء التوافق الدراسي، وهذا الأخير هو عكس التوافق الدراسي الذي هو: >> العملية التي يتم بموجبها إقامة علاقات جيدة مع المحيط المدرسي، ويتضمن الاتجاه الإيجابي نحو المدرسة<<.

بينما سوء التوافق يدل على أن العملية الديناميكية التي يقوم بها التلميذ غير مستمرة في استثمار المدرسة والدراسة، وبالتالي يعجز عن استعاب المواد الدراسية والنجاح فيها؛ فسوء التوافق الدراسي الذي يعتبر المحصلة النهائية للفشل في العلاقة الديناميكية البناءة بين التلميذ من جهة وبين محيطه المدرسي من جهة أخرى، وبالتالي لا يكون التلميذ منسجماً مع متطلبات الواقع المدرسي. (شرادي وآخرون، 2016، 127)

هناك ستة عناصر أساسية في تعريف الفشل الدراسي:

أولاً: من المعلوم أن السنوات الدراسية -في جميع مراحل التعليم-، إما تنتهي بامتحان تقويمي نهائي، أو تقسم السنة الواحدة إلى عدة فصول (والفصل الواحد إلى اختبارات جزئية-فترية) ينتهي كل واحد منها بامتحان دوري (فصلي)، وعادة ما يتم اللجوء إلى الأسلوبين معاً لتقويم التلاميذ، كما هو الحال في العديد من الأنظمة التعليمية ومنها نظام التعليم في سلطنة عمان. كما تختم أسلاك التعليم بامتحانات عامة ومقننة (الاختبارات الموحدة) تغطي مجموع المؤسسات التعليمية الرسمية وغير الرسمية في جميع الأقاليم، مثل الاختبار الموحد الذي يتوج مرحلة التعليم الثانوي (امتحان الثانوية العامة أو البكالوريا).

ثانيا: الرسوب ويعني الإخفاق في اجتياز امتحان من الامتحانات وعدم التفوق فيها، والرسوب لغويا هو السقوط والانحطاط إلى الأسفل، فعندما نقول رسب التلميذ في الامتحان، يعني ذلك أنه سقط إلى أسفل الدرجات (العلامات) المستعملة للضبط في جميع الامتحانات. على أن الرسوب قد يكون جزئيا أو كليا، فإما أن يرسب التلميذ في مادة دراسية أو أكثر أو في امتحان جزئي، دون أن يؤثر ذلك في معدله العام والذي يحكم بواسطته عادة، على ما إذا كان التلميذ قد نجح أم لا. أو أن يرسب في أغلب المواد (المقررات) وفي أغلب الامتحانات الجزئية وبالتالي لا يبلغ مجموع درجاته المعدل العام وفي هذه الحالة يكون الرسوب كليا. والرسوب ينطلق مما يسمى بنظرية "المستوى الواحد للصف" وتعني هذه النظرية السائدة ان لكل صف مستوى معين للتحصيل وكذا مقاييس خاصة، وفقا لبرامج مقررة، على المدرسين احترامها، تناسب نظريا على الأقل، عمر التلاميذ وقدراتهم بصفة عامة وتلاءم نوعية التعليم وأهدافه. كما تعني هذه النظرية أن المستويات تنتقل تدريجيا وبكيفية تصاعدية عبر الصفوف، أي ما يعرف بالطابع الفصولي ومعنى أن ينجح التلميذ، هو أن يكون قد حصل على مستوى الصف الذي يوجد فيه ويكون بالتالي قادرا على إتباع مستوى الصف الموالي. والعكس معناه الرسوب، أي أن التلميذ لم يحصل على القدر المرغوب فيه وبالتالي لا يستطيع مسابقة زملائه في الصف الموالي.

ثالثا: يكون من نتائج الرسوب التكرار، أي إعادة نفس الصف من طرف التلميذ لتحصيل نفس المستوى الذي حاول تحصيله بالفعل في السنة المنصرمة، فيتخلف بالتالي هذا التلميذ دراسيا عن زملائه من الناجحين، كما يختلف عن المستوى التحصيلي الذي كان سيستفيد منه لولا رسوبه أولا وتكراره كنتيجة لذلك. وهكذا نرى مدى الارتباط الوثيق بين الرسوب والتخلف الدراسي، ونحن نستعملها هنا في نفس المعنى كما نستعملها للدلالة على مفهوم آخر وهو الفشل الدراسي. (الدريج، دس، 2-3)

رابعا: ان الرسوب قد ترافقه مشاعر نفسية وكذا مواقف اجتماعية سلبية، وفي هذه الحالة نستعمل كلمة فشل للتعبير عنه، إن مشاعر الحزن والقلق التي ترافق التلميذ الراسب وفي المقابل مشاعر الفرح والرضا التي تقترن عادة بالنجاح، تجعل من الرسوب حالة نفسية-اجتماعية خاصة، هي حالة الفشل. ثم إن الرسوب كثيرا ما تستتبعه مواقف اجتماعية كالسخرية مثلا فيكون الرسوب عقابا معنويا قد يتبعه عقاب بدني، على "تهاون" التلميذ وخروجه عن قيمة اجتماعية (أو معيار اجتماعي) مهمة وهي النجاح والتفوق وواضح إذن ما يترتب عن الرسوب الدراسي من آثار نفسية واجتماعية سيئة.

وهكذا نتأدى [نتعدى] من مفهوم الرسوب إلى مفهوم آخر أكثر عمومية وهو مفهوم الفشل ذلك أن الفشل قد يصيب الأفراد سواء داخل المدرسة أم خارجها. كما أن المدرسة قد تعاني هي بدورها من الفشل. فكثيرا ما تفشل المدارس ذاتها في تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها. ودون أن نخوض الآن في هذه الإشكالية، أي فيما إذا كان الفشل فشل التلميذ أم فشل المدرسة، لابد أن نذكر بالتداخل، وربما التطابق في بعض الأحيان، بين المصطلحين: الفشل والرسوب. إن الفشل رسوب بعدما يتحول إلى حالة نفسية-اجتماعية.

خامسا: كما ينبغي التمييز بين الفشل والتعثر الدراسي (أو ما يسمى بصعوبات التعلم خاصة النوع البسيط منها) على أساس التعثر الدراسي حالة مؤقتة تكاد تكون عادية تصيب معظم التلاميذ إن لم نقل كلهم، وتعني أنه أثناء التحصيل يجد التلميذ في مادة معينة وفي موضوع ما، صعوبة فهم واستعاب (مسألة أو فكرة أو معلومة) لسبب من الأسباب، لكن وبمجهود إضافي ذاتي أو بتدخل من المدرس أو في إطار حصص الدعم أو بفضل جلسات الاستذكار والمراجعة في البيت، يتدارك التلميذ المسألة ويواكب مجددا ويلحق بزملائه. لكن التعثر يمكن أن يتحول إلى رسوب وفشل إذا تكرر وتعمم واستوطن وإذا لم يتم تدارك الأمر في الوقت المناسب.

سادسا: العنصر السادس في تعريف الفشل الدراسي، يكمن في ضرورة التمييز بين التخلف (الفشل) الدراسي والتخلف العقلي. فإذا كنا لا نميز بين الفشل الدراسي والتخلف الدراسي، على أساس أن هذا الأخير هو نتيجة من نتائج الرسوب والفشل، فإننا نميز بينه وبين التخلف العقلي ذلك أن التخلف الدراسي "هو تخلف أو انخفاض مستوى التحصيل لدى بعض التلاميذ عن مستوى أقرانهم العاديين الذين هم في مثل أعمارهم ومستوى فرقهم الدراسية"؛ في حين أن التخلف العقلي هو حالة تأخر أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي، يولد بها الفرد أو تحدث في سن مبكرة، نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية، تؤثر في الجهاز العصبي للفرد (خاصة الدماغ) مما يؤدي إلى نقص الذكاء، وتتضح آثارها في ضعف مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنضج والتعليم والتوافق النفسي. لذلك فإذا كان كل متخلف عقليا متخلف دراسيا، فإذا كان كل متخلف دراسي ليس بالضرورة متخلفا عقليا. (الدريج، د س، 3-4-5)

3- أشكال الفشل الدراسي:

3-1- الفشل العام: يطلق هذا النوع من الفشل على التلميذ الذي يفشل في كل المواد التي يتلقى التعليم فيها، وبمعنى هو فشل إجمالي للتلميذ في كل المواد، أي أن التلميذ الفاشل في هذه المواد لا يعني عدم نجاحه في أشياء أخرى.

3-2- الفشل الجزئي: وينسب هذا الفشل إلى التلميذ الذي يفشل في بعض المواد دون أخرى وهو الذي يقترن بالتخلف الذي يكون على شكل ضعف في المقدرة على تعلم المادة التعليمية ذات الارتباط بقدراته العقلية ونوعية الذكاء الذي يتميز به (كالذكاء الحسابي مثلاً).

3-3- الفشل العارض: هو فشل في امتحان ما دون الإمتحانات الأخرى، وذلك قد يكون نتيجة لأسباب متنوعة كالمرض والاضطرابات العائلية وغيرها من الأمور وسرعان ما يزول هذا الفشل مع زوال السبب أو الدافع. (فيروز، 2011، 72)

4- مظاهر الفشل الدراسي: يشير مركز البحوث للتكيف المدرسي C.R.E.S.A.S أن الفشل الدراسي مبهم وغامض وغير محدد، ويشمل اضطرابات عدة وبشتى الأنواع ودرجة الخطورة متغيرة، ومنه نستخلص ضرورة البحث عن الحالات والظروف التي يمكن لنا أن نقول فيها أن التلميذ في حالة فشل.

4-1- الملاحظة والعلامات السيئة: يعني أن التلميذ قد تحصل على علامة سيئة مقارنة بزملائه الذين استطاعوا الإجابة على الأسئلة، وبالتالي فإن هذا التلميذ يعتبر فاشلاً من خلال ترتيبه مع أقرانه في الصف، فهذا دليل على عدم تكيفه مع الجو المدرسي، ضف إلى ذلك أن ذاتية المصحح وملاحظته السيئة تلعب دوراً حاسماً اتجاه التلميذ في مساره الدراسي.

4-2- إعادة السنة: يعتبر هذا المظهر كنتيجة للمظهر الأول، وكثيراً ما ترتفع نسبته في السنوات التعليمية الأولى، حيث يفشل الكثير من التلاميذ في الحصول على الآليات الأساسية للتعليم الأولي كالقراءة والكتابة والحساب نتيجة لعوامل مختلفة باختلاف الأفراد ومن هنا تضطر المدرسة إلى ترك المتأخرين منهم في نفس المستوى في السنة المقبلة، إن قرار إعادة السنة يؤثر على التلميذ سلباً فيشعر بالإحباط والفشل، إلا أنه لا يمكننا الاستغناء عنه لأن إلغائه من النظام التربوي يعتبر محاولة لتجاهل مشاكل التلميذ وتخطيطه لفشله.

4-3- الطرد: يعتبر ظاهرة طيرة ونعني بها ان ليس للتلميذ مستقبل دراسي، وهو قرار وليس فعل تربوي يصل إليه التلميذ بعد كل محاولات التوافق التي باءت بالفشل، وكثيرا ما يطرد التلميذ ليس لنتيجة لضعف قدراته الدراسية بل نتيجة لعوامل أخرى كقلة الإمكانيات المادية أو مقاعد الدراسة. فتضطر المدرسة لطرده بدل إعطائه فرصة أخرى لإعادة السنة.

4-4- التعب العقلي: هذا النوع من التعب لا يظهر في السنوات الأولى من الدراسة الابتدائية وإنما يظهر في مرحلة من مراحل التعليم الأخرى كالمرحلة المتوسطة والثانوية، حيث تكثر الدروس والواجبات والامتحانات نتيجة المواظبة والانضباط عند التلاميذ، نجد مستواهم يتقهقر تدريجيا من الفصل الأول إلى الفصل الثاني، وهذا نتيجة التعب العقلي والإرهاق العصبي، وهو ما يجعلهم يتحصلون على علامات ضعيفة، قد تؤدي بهم إلى الفشل ومن ثمة إعادة السنة.

4-5- إعادة التوجيه: ويتم بإعادة التوجيه نحو التخصصات غير المرغوب فيها: هو توجيه مدرسي غير الذي يرغب فيه التلميذ وعائلته، كانوا يتمنون أن يلتحق ابنهم نحو شعبة علمية فيوجه إلى شعبة أدبية، ونظرا لعدم رغبة التلميذ بهذه الشعبة نجده غير مبالي وغير جدي في الدراسة، كل هذه الأمور تجعله يتحصل على نقاط ضعيفة طبعا، وهذه الأخيرة ينتج عنها فشل في الدراسة.

4-6- الكسل: يجمع معظم المربين أن الكسل من بين أهم الأشياء المؤدية للفشل الدراسي، وهذا نتيجة لعدة اضطرابات أو عوامل أدت بهذا التلميذ إلى هذه الحالة قد تكون هذه الأسباب مدرسية راجعة إلى التغيير المفاجئ في أحد المعلمين، وهذا ما ينجم عنه عدم قدرة التلميذ على التكيف معه، أو ربما كان سببه اضطراب ما، كنقص في إفرازات الغدة الدرقية مثلا، وهذا العامل فسيولوجي أو كسل كاذب الذي يقوم به المراهق، كالتهاون وعدم المشاركة في القسم. (نشيدة، 2018، 51-52)

5- أسباب الفشل الدراسي: بشكل عام فإن مختلف التصنيفات التي تدرس أسباب الفشل الدراسي، عادة ما تصنفها إلى ثلاثة مجموعات أساسية:

5-1- عوامل ذاتية متعلقة بالتلميذ: وهي أسباب ترتبط ببنية الجسمية والنفسية.

5-1-1- القدرات العامة للمتعلم:

* **الذكاء الفطري للمتعلم:** حيث أن الذكي أقدر على التحصيل والتعلم، كما أنه أدق وأسرع في فهم وإدراك المعلومات، فالذكاء المنخفض للتلميذ بالمقارنة بزملائه في الفصل يؤدي أيضا إلى تحصيل دراسي منخفض نسبيا.

5-1-2- ضعف القدرات الخاصة بالمتعلم: كالقدرة العددية واللفظية فقد تكون واحدة

أو أكثر من هذه القدرات مسؤولة عن فشل التلميذ أثناء عملية التعلم وكثيرا ما يطلق عليها صعوبات التعلم ونذكر من بينها:

* **عسر القراءة:** هو صعوبة غير عادية في اكتساب القراءة ينتشر هذا الاضطراب بين الأطفال في المدارس الابتدائية بنسبة 2 ويكثر بين الذكور 3 مقابل 1 إناث لا يشخص إلا ابتداء من 7 سنوات وتعتبر صعوبة غير عادية مع قدراته العقلية وسنه وله عدة أشكال: عميق بسيط، مختلط. فهناك بعض التلاميذ الأذكاء بدون إعاقات، لديهم صعوبات كبيرة في تعلم القراءة ونجدهم في وضعية فشل مدرسي بالرغم من إرادتهم القوية، والفشل الدراسي لا يتعلق بالإرادة القوية أو الضعيفة وإنما بوجود صعوبة حقيقية يواجهها هذا التلميذ أثناء التعلم.

* **عسر النحو:** هذا الاضطراب مرتبط بعسر القراءة.

* **عسر الحساب:** مرتبط بصعوبة التنظيم المكاني والفشل في تعلم المفاهيم الأولية للحساب وكذلك الفشل في القدرة على حساب عدد بطريقة صحيحة.

* **عسر الكتابة:** اضطراب مرتبط بإعاقة عصبية أو ثقافية، هذه الصعوبات تظهر غالبا نتيجة لتقلص عضلي كبير متعلق باضطرابات حسية. (فيروز، 2011، 72-73)

* **عسر الحركة (الجانبية):** اضطرابات للصورة الجسمية والتمثيل الحركي بدون إصابة عصبية محددة، وهي تنتج فشل واضح في القراءة والحساب، واضطرابات عاطفية تختلف في خطورتها، خطيرة جدا غالبا صعبة لا تستطيع التفريق بينهما وبين التعب الحركي.

* **عسر النطق:** صعوبة خاصة باللغة تشكل مشاكل كبيرة في الفهم والتعبير عن اللغة في غياب الصوت، صعوبة عقلية أو اضطراب عاطفي وهناك عدة أشكال خفيفة تصبح دائمة.

5-1-3- الحالة الصحية للمتعلم: وتضم الأمراض المختلفة التي يمكن ان تصيب التلميذ وذلك بشكل طارئ أو مزمن، مما يؤدي به إلى التغيب عن المدرسة مما يؤدي إلى تراكم الدروس فيبدأ يشعر بالعجز والكسل فيتخلف عن زملائه وفي نهاية المطاف الفشل في الدراسة.

5-1-4- الحالة النفسية للمتعلم:

* التلميذ المكتئب أو القلق أو الخائف أو غير مكترث لا يستطيع أن يتعلم كالتلميذ المتفائل والمطمئن والمهتم.

* الميول والاتجاهات السالبة للتلاميذ نحو البرامج الدراسية التي تقدم لهم والتي تنتج أساساً من النظرة السلبية التي يحملونها عن المعلمين، فقد ينفر المتعلمين من مادة دراسية متأثراً في ذلك باتجاهاته نحو معلميه وطريقته في الشرح أو في التعامل مع التلاميذ.

* انشغال التلميذ بمسألة عاطفية أو بأمر من أمور البيت أو مشكلة من مشكلات حياته الخاصة، وبالتالي فإن طاقة التلميذ المستهلكة في هذه الأمور لا يبقى منها ما يكفي توجهه للدراسة.

* صعوبة التوافق مع الجو المدرسي وما يترتب عنه من فقدان الشعور بالأمن وصعوبة التصرف في المواقف الجديدة والإحساس بضعف المركز وصعوبة التعامل مع السلطة المدرسية فعدم توافق المتعلم مع زملائه ومعلميه يولد له شعور بكره المدرسة ومنه كرهه للدراسة واستسلامه للإحباط واليأس مما يضعف عزيمته في الدراسة والاجتهاد والمثابرة من أجل النجاح. (نفس المرجع السابق، 2011، 73-74)

5-1-5- الصفات الشخصية للتلميذ:

* **ويتعلق ذلك بضعف الإرادة:** أي عدم وجود رغبة نحو الدراسة والتحصيل وعدم وجود دافع أو طموح لدى المتعلم والذي يمثل أكبر حافز له للدراسة والنجاح.

* **عدم وضوح الهدف من المتعلم:** والذي يعين على تحديد الوسائل الملائمة لبلوغه ويزيد من نشاط المتعلم وتحمسه وتشكل له الحافز الذي بدونه يشرد انتباهه.

* **كثرة غياب المتعلم وعدم الانتظام في المدرسة:** والذي يرجع في حد ذاته إلى كرهه للمدرسة أو فشله المدرسي أو سوء علاقاته فيها مع أحد المعلمين، وعدم تكيفه مع وسطه المدرسي، أو إلى سوء علاقاته داخل الأسرة أو لمرضه. إضافة إلى تنقل المتعلم بين الفصول أو بين المدارس وغيرها من العوامل التي قد تؤدي إلى غيابه المتكرر عن الفصل الدراسي.

5-2- عوامل موضوعية:

- **عوامل أسرية:** قد تضم الأسرة مجموعة من الظروف والعوامل التي تؤثر سلبا على نجاح أو فشل التلميذ في دراسته ويمكن اختصارها فيما يلي:
 - **عدم ملائمة المكان للدراسة:** (الضجيج، الإضاءة، التهوية المناسبة، ضيق المنزل...

(إلخ)

- **وجود مغريات تجذب اهتمام التلميذ وتبعده عن الدرس:** كالتلفزيون والإذاعة والأنترنت وغيرها من وسائل الترفيه.

- **المستوى العلمي والثقافي للوالدين:** مدى وعيها العام وقدرتها على الإجابة عن بعض الاستفسارات في المواد المدرسية من جانب التلميذ، ومحاولتهما مساعدته على وضع خطة مناسبة للاستذكار والدراسة، ومستوى طموحهما بالنسبة للتعليم وتشجيعهما على التحصيل الجيد.

- **طبيعة العلاقة القائمة بين أفراد الأسرة:** بما فيها الجو النفسي للبيت وما يسوده من وئام أو خلاف بين الوالدين وكذلك المعاملات التي يتلقاها الابن من الوالدين وخاصة إذا شعر أن العلاقة بين والديه تهدد بالانهيار وأن مستقبله وأمنه النفسي مهددان.

- **سوء المعاملة التي يتلقاها المتعلم من الأسرة:** وذلك نتيجة لزواج أحد الوالدين، أو بسبب الهجر والطلاق والكوارث المادية، وفاة أحد الوالدين أو كلاهما، كلها عوامل تؤثر على نجاح أو فشل التلميذ.

- **المستوى الاقتصادي للأسرة:** مدى توفير السكن الملائم والغذاء الصحي ووسائل الانتقال إلى المدرسة دون إجهاد، والملبس المناسب والإمكانيات المادية التي يتطلبها التحصيل الدراسي ولقد أشارت الدراسات أن التحصيل الدراسي للأبناء يتأثر بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة والتحصيل الدراسي للأبناء قد يرجع لما توفره الأسر ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع من إمكانيات ثقافية تساعد الأبناء على التحصيل الدراسي المرتفع مثل توفير مكتبة بالمنزل، توفير المجالات الثقافية. (فيروز، 2011، 74-75)

5-3- العوامل المدرسية للفشل المدرسي: إن ما يزيد من خطورة الأسباب المدرسية للفشل المدرسي هو ما نسميه بالطبوع المحبطة التي تميز المدرسة والنظام التعليمي عموما والتي تشكل يمكن أن تشكل عوامل مستقلة بذاتها ويمكن تلخيصها كما يلي:

5-3-1- الطابع الهيكلي -التنظيمي للمدرسة: ما أن يلج الطفل المدرسة إلا وتتغير الأمور من حوله وتبدأ المشاكل والتعقيدات، فيبدأ في فقدان التلقائية والحرية التي كانت تميز حياته السابقة، فيدخل في دوامة من الإلزام والخوف والهلع أمام هذا الطابع الهيكلي التنظيمي الجامد الذي يميز الحياة المدرسية (المقررات، الأوامر والنواهي، التوجيهات، الانتظام في الصفوف، الجلوس بهدوء، المنافسة مع التلاميذ... الخ). فيدخل التلميذ في إطار ما يسمى بالصدمة النفسية-الثقافية والتي تجعله يتعلم بنوع من الضغط والإكراه بدلاً من الرغبة التلقائية والإقبال العفوي على التعلم والمطالعة الذاتية. فلا بد لمن يريد أن يتعلم أن تتوفر فيه الشروط (السن، مكان الازدياد... الخ) وأن يتعلم محتويات مقررة في المنهاج الرسمي العام والمشارك بين جميع المؤسسات. وأن يتعلم مع مجموعة من التلاميذ المصنفين بناءً على اللوائح التنظيمية المعمول بها، فلا يمكن للتلميذ أن يتعلموا إلا في إطار هذا النظام المهيكل والصارم من طرف الراشدين عندما تكون الأهداف محددة وبحضور مدرس مهياً للقيام بالتعليم في إطار مواد وحصص وتوزيع زمني مسطر مسبقاً. (فيروز، 2011، 75)

5-3-2- الطابع الفصولي-التتابعي: الخاصية التي تميز الأنظمة المدرسية بشكل عام هي الخاصية الفصولية والتعاقبية، حيث تبنى المقررات على أساس التعاقب والتتالي، فالمادة الواحدة من المقرر تقسم وتجزأ إلى مجموعة من الدروس والوحدات وداخل كل درس هناك مواضيع تكون عابرة عن حلقات متسلسلة، حيث أن فشل التلميذ في اكتساب الوحدة الأولى ينتج عنه بالضرورة فشل في اكتساب الوحدة الثانية مادامت هذه الوحدة مبنية على السابقة ولا يمكن فهمها وتحصيلها ما دمنا لم نحصل الوحدة الأولى بشكل مناسب.

فما يحدث من تعثر بسبب الطبيعة الفصولية والتعاقبية للمواد الدراسية يؤدي إلى تأصل ميكانيزم الفشل، فبمجرد ما يبدأ الفشل في الظهور كسمة في سلوك الطفل، تبدأ مشاعر الخوف والقلق، مما يؤدي إلى تسرب ميكانيزم الفشل والشعور بالعجز وفقدان الثقة بالنفس.

5-3-3- الطابع الاختياري: إن ما يحصل عليه التلاميذ من نتائج في نهاية السنة الدراسية (نجاح أو فشل) تشكل العنصر الأساسي في أسلوب التحفيز وإثارة همة التلاميذ، كما لا ننسى ما يترتب عن ذلك من ظواهر سلبية تزيد في تعميق مشاعر الفشل والإحباط وفي مقدمتها الخوف والهلع من الامتحان والاضطراب في الأداء بسبب المناخ القاسي الذي تمر فيه الامتحانات مما يؤدي إلى تعثر الكثير من التلاميذ، فيصبح الامتحان لا يكشف عن مستوى تحصيل

التلاميذ الحقيقي، كما قد يؤدي ذلك إلى انتشار ظواهر لا تربوية مفسدة، كالغش في الامتحانات العدوانية اتجاه المدرسة والمدرسين من أجل مواجهة ضغوط الامتحانات.
(نفس المرجع السابق، 2011، 76)

5-4- عوامل أخرى للفشل الدراسي:

5-4-1- إعادة السنة: إن إعادة السنة هي إشكالية من الفروض إيجابية لصالح التلاميذ إذ أنها تعتبر فرصة ثانية لإعادة بناء معارفه الأساسية وبتالي تحسين مستواه الدراسي، فالهدف منه أساسا هو تحقيق مستوى مرغوب فيها لكن الوصم "litcage" الذي يمارسه المعلم على هذا التلميذ المعيد للسنة عامل يجعله يعيدها مرة أخرى وتصبح هذه الفرصة من إيجابية إلى سلبية وهذا راجع إلى تصورات الأساتذة، حول التلاميذ المعيدين مما يخلف آثار سلبية في التوازن النفسي للتلميذ فتسبب له القلق ولعائلته، فقدان الثقة بالنفس والشك في قدراته فغالبا ما يستقبلون التلاميذ باعتقادات سلبية بالرغم من الإيجابيات ويعتبرونها عبارة عن فشل شخصي وليس طريق للنجاح. هذه النظرة لا تكون بالنسبة لكل الحالات ولا تدوم مدة طويلة وتتغير في العام حسب النتائج المتحصل عليها، فمن الممكن الحصول على نتائج جديدة والعكس صحيح (في السنة المعادة).

5-4-2- الخوف المدرسي: يلاحظ عن التلاميذ الذين يعانون من عدم الاستقرار يرفضون الذهاب إلى المدرسة ويقاومون بودود أفعال قوية ومخيفة عندما نحاول إجباره يظهر غالبا عند الذكور بين (5-13 سنة) عند الدخول المدرسي في أغلب الحالات لا يتطلب عمل مدرسي كبير يستطيع استدراك ما فاتته لكن 20-30% بقي الخوف لديهم.

5-4-3- التلاميذ الموهوبين: نقول أنه موهوب إذا كان لديه ذكاء مرتفع ($Q_i=130$) هم أطفال لديهم ثراء لغوي (مفردات غنية) منذ الصغر، يدرسون كثيرا، يهتمون بمواضيع أكبر من سنهم، لكن بالرغم من هذا قد يواجهون الفشل بالرغم من أنهم يحبون التعلم والاكتشاف لكن غالبا لا يكون لديه الوقت الكافي لهذا يشعرون بالملل وفقدان الرغبة في التعلم وأغلب الأساتذة لا يستطيعون التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ وبالتالي شعورهم بالنقص (أكدت الدراسات على وجود حالات انتحار بين التلاميذ في هذه الفئة). (فيروز، 2011، 77)

6- النظريات المفسرة للفشل الدراسي: لقد أدى الاهتمام بالفشل المدرسي إلى بروز رؤى ومقاربات فكرية نظرت إليه من زوايا مختلف ولعل ما يشد الانتباه في هذا المجال، هو البحث في الفشل المدرسي باعتباره من أهم الظواهر التربوية التي استقطبت اهتمام علماء التربية وعلماء الاجتماع على حد سواء نظرا لتعدد أسبابه والآثار المترتبة عنه وهذه أهم الاتجاهات التي اهتمت بتفسيره.

6-1- الاتجاه النفسي: يركز أصحاب هذا الاتجاه على أهمية دراسة الفروق الفردية بين التلاميذ، ودورها في النجاح أو الفشل وهذه الفروقات بين الأفراد قد تكون نفسية أو عقلية أو جسدية، ويمكن قياس هذه القدرات باستعمال أدوات ووسائل مباشرة خاصة عند قياس الطول أو الوزن أو باستعمال وسائل وطرق غير مباشرة خاصة فيما يتعلق بقياس القدرات العقلية كالذكاء مثلا، ويعتبر مقياس ستانفورد من أكثر اختبارات الذكاء شيوعا واستخداما وكذلك اختبار وكسلر "Wechsler" للأطفال والراشدين ويستخدم هذا الاختبار لقياس القدرات العقلية عند المتعلم والتنبؤ بقدراته في النجاح أو الفشل في الدراسة.

ويصنف التلاميذ إلى متفوقين ومتوسطين ومتأخرين طبقا للدرجات المعيارية التي يتحصلون عليها في اختبارات الذكاء، واعتبر العديد من العلماء أن مستوى ذكاء الفرد يتحدد وفقا لعامل الوراثة بالدرجة الأولى وتأثير العوامل البيئية بالدرجة الثانية وعلى هذا الأساس فإن النجاح أو المدرسي أو الإخفاق يتوقف على مستوى ذكاء الفرد وفطرته الطبيعية وبرز هنا مصطلح اللاعدالة الطبيعية ليشير إلى أن الأطفال غير متساوين في القدرات الطبيعية والوراثية، وعموما فاختبارات الذكاء صممت أساسا لقياس القدرات العقلية اللازمة للتحصيل المدرسي والأكاديمي. فهي صالحة في مجال التنبؤ بالتحصيل المدرسي، حسب النظم القائمة لهذا التحصيل. وتعتبر مسألة الوراثة والبيئة ودورهما في تحديد درجة الذكاء عند المتعلم من المسائل العلمية التي أثارت جدلا كبيرا، خاصة مع نشر جنسن لمقالاته البرامج التربوية التعويضية لمساعدة الأطفال المتأخرين دراسيا، حيث بين عدم جدواها مشيرا إلى أن الفروق الفردية بين التلاميذ في الذكاء والتحصيل تعود بالدرجة الأولى إلى العوامل الوراثية بنسبة 80% بينما العوامل البيئية لا تساهم إلا بنسبة 20%. (فيروز، 2011، 64)

إن البحوث العلمية التي حاولت تفسير أثر الوراثة في الذكاء تعود إلى سنة 1869 عند صدور كتاب العبقريّة الوراثية للباحث جولتون "GOLTON" حيث توصل إلى وجود ارتباط ايجابي

بين ذكاء الأطفال وذكاء آبائهم، وقد أيدته الكثير من الباحثين منهم "Eyzench Jensen 1969" وعلى الرغم من أهمية هذه الحقائق إلا أن الوراثة الجيدة تترافق عادة بشروط جيدة.

وقد استغل علماء الاجتماع نتائج هذه البحوث ليركزوا على علاقة المستوى الثقافي والتعليمي للآباء بنجاح أبنائهم أو رسوبهم في الدراسة. وهناك تعريف يجمع بين دور البيئة والوراثة في الذكاء حيث يعرفه وكسلر بأنه "القدرة الكلية على التفكير العاقل والسلوك الهادف ذي التأثير الفعال في البيئة.

إن مسألة التكيف المدرسي من القضايا التي تناولها علماء النفس بالدراسة لكونها ترتبط بالتحصيل الدراسي، ولهذا الأساس لا يمكننا الاعتماد على نتائج روائز الذكاء لوحدها للحكم على التلاميذ بالفشل أو النجاح. لأنه هناك فئة من التلاميذ الذين لا يعانون صعوبات تعلم (عسر قراءة، ضعف في التعبير، عسر كتابة، عسر حساب) وهذه الفئة يكون معدل ذكائهم متوسط أو فوق المتوسط ومع ذلك يعانون من مشكلات تعليمية تعيق تحصيلهم الدراسي وتؤدي بهم إلى الرسوب والتسرب.

ولقد أخذت الأبحاث النفسية في المجال المدرسي منحى آخر، خاصة مع ارتفاع نسبة الرسوب والتسرب عند فئة من التلاميذ الذين لا يعانون من مشاكل ذهنية ومستوى الطموح عند الفرد وعلاقة هذه العوامل بنجاح الفرد أو رسوبه.

حيث أن معرفة اهتمامات التلميذ وميوله الدراسية والمهنية يساعد المدرسين على توجيه التلميذ توجيه أحسن نحو الدراسة والمهنة التي تتناسب مع ميولاته واهتماماته حتى يتجنب الرسوب ويتمكن من النجاح. كما اهتم علم النفس الحديث بدراسة أسباب تدني الدافعية عند المتعلم وكيفية إثارتها على نحو أفضل لمساعدته على التحصيل الجيد وبالتالي النجاح بدل الرسوب والإخفاق.

إن تدني الدافعية للتعلم من أسباب الرسوب والإخفاق عند الأغلبية العظمى من التلاميذ خاصة أولئك الذين لا يعانون من أي تأخر ذهني، فكثير ما نجد تلاميذ متفوقين في درجة ذكائهم ألا أن نقص الدافعية عندهم نحو المدرسة يؤدي بهم في نهاية المطاف إلى الإخفاق أو الرسوب وفي كثير من الأحيان التخلي عن الدراسة، لهذا انصبت العديد من البحوث النفسية في البحث عن العوامل المثبطة لعزيمة المتعلمين، فالمقاربة السلوكية وعلى رأسها "سكينر" يرجع تدني الدافعية عند المتعلمين إلى نقص التشجيع من المدرس أو إلى العقوبات الجسدية والسيكولوجية.

(فيروز، 2011، 65)

بينما يرى أصحاب المقاربة الإنسانية بأن قيام المؤسسة التربوية على مبادئ إنسانية تحسن من الأداء الفكري وتشجع التلاميذ على التواصل فيما بينهم وتحفزهم على العمل الدراسي والمثابرة من أجل النجاح.

ولقد اهتم علماء النفس بإجراء عدة دراسات لمعرفة أثر التحفيز على التحصيل الدراسي للتلميذ، فوجدوا أن تحفيز التلاميذ وإثارة دافعيتهم نحو التعلم المدرسي يؤدي إلى تحسين المردود الدراسي وتحقيق النجاح، وأن الرسوب في الدراسة كثيرا ما يرتبط بنقص الدافعية وعدم الاهتمام خاصة في ظل انعدام فرص العمل أمام الخرجين وتدني قيمة الشهادة العلمية في المجتمع وطغيان المادة على حساب العلم والتعلم.

ويعد مستوى الطموح بعدا من أبعاد الشخصية والانسانية بما له من تأثير على حياة الفرد والجماعة، وما يترتب من نشاط وانجاز لذلك حظي هذا المفهوم بالكثير من الدراسات التي حاولت تحديد طبيعته، وعلاقته بالتحصيل الدراسي والدافعية للانجاز، وقد ظهر مستوى الطموح كمصطلح بظهور الدراسات التي قام بها لفين وتلاميذه منذ عام 1929 كما أشارت كاميليا عبد الفتاح أن (Hoppe: 1930) هو أول من تناول مستوى الطموح بالدراسة، وكان ذلك في البحث الذي قام به عن "علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح" حيث عرفه بأنه "أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة " لذلك فإن الكثير من الطلاب يفشلون في دراستهم ليس لنقص ذكائهم وإنما لانخفاض مستوى طموحهم أو تدني دافعيتهم.

(نفس المرجع السابق، 66)

وتعتبر الصحة النفسية والجسدية من العوامل الهامة التي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ فالتلميذ الذي يعاني من اضطرابات نفسية وجسدية يجد صعوبة كبيرة في تحصيله للدروس ومتابعته لما يقدم له داخل القسم، أن التوتر الانفعالي والقلق والخجل الشديد بالإضافة إلى مختلف الأمراض الجسدية كالربو والقرحة المعدية وغيرها من الأمراض تشكل عائقا كبيرا يؤثر سلبا على تدرس التلاميذ ويؤدي بهم في كثير من الأحيان إلى التأخر والفشل الدراسي وغالبا حتى التخلي عن المدرسة.

كما أن للناحية الانفعالية دور كبير في العملية التعليمية؛ لأن شخصية الفرد وحدة بيولوجية سيكولوجية اجتماعية دائمة التفاعل والتطور - فالاستقرار العاطفي وضبط النفس شرطان أساسيان لتشكيل شخصية ناجحة وقادرة على التحصيل العلمي، ولذلك فإن الجو العائلي مهم لتحصيل التلميذ خاصة من ناحية الاستقرار وكذا استقرارية التفكير في الوسط العائلي والاعتماد

على الذات، مما يمكن التلميذ من المتابعة السليمة لدروسه وذلك يظهر من خلال إجابته على أسئلة الامتحانات؛ فتكيف الأبناء مع أوضاع الأسرة يعزز الثقة بالنفس ويعطي أملاً بالنجاح.

6-2- الاتجاه السوسيولوجي: اهتم الكثير من المفكرين وفلاسفة التربية بالعوامل الاجتماعية كالظروف الاقتصادية للأسرة ومستواها التعليمي والثقافي وما تعكسه من آثار نفسية، صحية واجتماعية على الطلاب ومدى تأثيرها في نجاحهم أو فشلهم، حيث برزت تيارات متصارعة فيما بينها لتحديد دور النظام المدرسي من خلال المدرسة كمؤسسة تعكس السياسة العامة للدولة والمجتمع، وبالتالي فكل تيار يدافع عن وجهة نظره في تنظيم المدرسة وجعلها أداة ووسيلة لتنظيم المجتمع، فالمدرسة في رأيهم هي نظام مصغر للمجتمع بفئاته وطبقاته المتصارعة، بل هي صورة مطابقة للمجتمع، فهي جزء لا يتجزأ من الوضع الاجتماعي، ومادامت المدرسة غير منعزلة عن المجتمع فهي إذن مدرسة النخبة القائمة على الاختيار والتصنيف وبالتالي فالعلاقة بين المدرسة والفشل الدراسي هي علاقة وطيدة.

لقد أوضحت أبحاث "collins. Hwin" أن، الخلفية الاجتماعية للطفل هي التي تؤثر على مستواه الاقتصادي والاجتماعي في الكبر، حتى وإن أكمل تعليمه، وحينما يتساوى في المستوى التعليمي فإن المتغير الاجتماعي هو الذي يؤثر في وضعية الفرد.

وكما هو واضح أن المدرسة تستقبل أطفال الفئات الاجتماعية المختلفة وتوفر حظوظا متساوية في متابعة دراستهم الابتدائية والثانوية والعليا هذا ظاهريا لكنها في الواقع تدعم التفاوت الاجتماعي وهذا من خلال تبنيها الثقافة والتي هي أقرب للطبقة المهنية (العليا)، وكما يقول: (جان كلود فوركمان) "إن المستوى الاجتماعي للأفراد رهين بمستواهم التعليمي، وهذا الأخير متصل بالمصدر الاجتماعي ويؤثر فيه".

ويمكننا أن نقول بأن النجاح أو رسوب الطالب متعلق بالمدة التي يقضيها في التعليم والتي هي امتداد إلى ظروف اجتماعية واقتصادية وثقافية سواء كانت أسرية أو خاصة بالنمط الاجتماعي الذي يحيط به ولا يمكن بأي حال من الأحوال إغفال تأثير الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها، أذن العائلة تؤثر بصورة مباشرة في النمط المدرسي للأبناء وعن طريق عوامل محددة: مستوى المعيشة، الثقافة السائدة، المستوى العلمي واللغة التي نستعملها، وكذلك العلاقات داخل الأسرة. (نفس المرجع السابق، 67)

فالجو الأسري له دور كبير على الحياة الدراسية للطفل وهذا ما يخص الأسرة المستقلة، حيث أن انعدام الاستقرار الأسري يخلق نوع من القلق والتوتر النفسي حيث اكتشفت البحوث الإكلينيكية أن الأسرة التي يسودها التفكك وانعدام الثقة والصراعات تخرج أطفالاً مرضى منحرفين، أما الأسرة التي تسودها علاقات الود والاحترام تخرج أطفالاً أسوياء.

فهناك علاقة ارتباطية بين الجو الأسري والتحصيل الدراسي للتلميذ، حيث أنه كلما ساد الاستقرار والطمأنينة داخل الأسرة كلما كان التحصيل الدراسي جيداً.

إن المستوى الثقافي للأسرة يلعب دوراً مهماً في عملية التحصيل الدراسي للتلميذ فالأبوين المتعلمين وذوي المستويات الثقافية العليا يلعبون دوراً إيجابياً في دفع التلميذ نحو الاهتمام بالدراسة وهذا بمعرفة الأبوين بجميع المؤثرات التي تؤثر على التلميذ وتكيف الطفل وفق هذه التأثيرات، على عكس الأسرة ذات الثقافة والمستوى التعليمي الضعيف والذي ينعكس سلباً على حياة التلاميذ الدراسية. (نفس المرجع السابق، 67-68)

يؤكد "Ferry" أن الطفل المنحدر من أسر غنية وأبوين متعلمين، يكون راعياً في التحصيل العلمي على عكس الطفل الذي يعيش في أسرة فقيرة، فهو يجد صعوبة في التعلم خاصة في المرحلة الابتدائية ويرغب في الهروب من المدرسة وخاصة إذا وجد ما يدعم ذلك من جانب أسرته ومحيطه الاجتماعي.

كما أن الظروف السكنية السيئة تؤدي إلى خلق التوتر النفسي لدى الطفل وهو ما يؤثر على تحصيله الدراسي وقد أشار "علي بو عناق" في دراسته الميدانية حول تأثير الظروف السكنية ومدى مساهمتها في خلق التوتر وقلة الغرف والمرافق العامة، حيث لا يجد التلميذ مكاناً خاصاً لمراجعة دروسه.

بالإضافة إلى الدخل الضعيف للأسرة وارتفاع التكاليف لكثير من المتعلمين مما يؤدي إلى تقليل الرغبة والاندفاع نحو العلم. ولقد أكدت الدراسات والأبحاث أن الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة يحدد مدى نجاح أو فشل التلميذ لأن الأفراد الذين يعيشون في مستوى اجتماعي وثقافي منخفض يعانون من ضغوط في الخبرات التي تزيد في معارفهم ومدرجاتهم. وما يدعم ذلك النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من "بورديو باسرون Bourdieu parssen" و"بودلي (Boude lot) وطانجي (Tangylt)" والتي مفادها أن أكثر من طلاب المدارس هم منحدرون من أسر فقيرة وأسر يكثر فيها عدد الأبناء، وهذه الأسر عادة تتميز بمستوى تعليمي متدني لكل من الأب والأم أو كليهما، الوضعية المادية المزرية، كما أن لاتجاهات الوالدين

نحوى التعليم والقيمة التي يعطيها الأولياء للتعليم والنجاح والطموحات والتطلعات التي يكونونها لأبنائهم.

كل هذه العناصر من شأنها أن تؤثر بطريقة أو بأخرى على المجرى الدراسي للمتعلم (الطالب) أي في نجاحه أو في فشله هذا من جهة، ومن جهة أخرى فالأسرة تقوم أيضا بنقل نوع خاص من الرأس المال الثقافي لأبنائها بطرق مباشرة أو غير مباشرة، وهذا ما أكدته دراسات كل من (parssen-Bourdien) وفي هذا الإطار يريان في مفهوم الثقافة المدرسية وعلاقتها بالثقافة الفرعية الخاصة بالفئات الاجتماعية المختلفة في المجتمع -حسب رأيهما- فالثقافة المدرسية ليست بالثقافة الأم لأي من الطبقات الاجتماعية، وإنما هي اقرب ما تكون إلى الثقافة الخاصة بالبرجوازية وابتعد عن الثقافة الشعبية، هذه الوظيفة الاجتماعية للثقافة المدرسية جزء لا يتجزأ من دورها في استتساخ التوازن الاجتماعي القائم والإيديولوجية السائدة وبهذا فإن اللغة تحتل مكان في قضية النجاح الدراسي، لأن المتعلم الذي يتكلم في عائلته لغة قريبة من لغة المدرسة له أكثر الحظوظ في النجاح مقارنة مع الذي يتكلم لغة بعيدة عن لغة القسم.

وهذا ما يؤدي بأبناء الطبقة الدنيا (الفقيرة) إلى بدل أقصى الجهود حتى يتكيفوا مع متطلبات الثقافة المدرسية، وغالبا ما يعجزون عن ذلك ويصل بهم الأمر إلى التعثر أو الانقطاع عن الدراسة، وطبقا لما سبق ذكره نخلص إلى أن العوامل الاجتماعية-الثقافية-الاقتصادية في تفاعلها تنتج عدة آثار على المتعلمين منها الفشل المدرسي. (نفس المرجع السابق، 68-69)

6-3- الاتجاه البيداغوجي المؤسساتي المدرسي: أن رد أسباب الفشل الدراسي إلى العوامل الفردية النفسية أو العوامل الاجتماعية الثقافية الاقتصادية يعتبر قصورا أو تهميشا لعوامل أخرى، ولقد انتبه بعض الباحثين لهذا الأمر فانكبوا في البحث عن أسباب الفشل المدرسي داخل المحيط التربوي انطلاقا من تحليل المتغيرات التربوية: المنهاج، الامتحانات، طرق التعليم والسلوكيات التي يقوم بها المعلم اتجاه المتعلمين هل لها تأثير ايجابي أو سلبي على نتائج تحصيلهم الدراسي؟، وبالتالي في نجاحهم أو رسوبهم وخاصة فيما يتعلق بتأثير آراء المدرسين وأحكامهم، ومواقفهم المسبقة اتجاه تلاميذهم.

وهذا ما فسره كل من (Jacobson، Rosenthlot) بالعلاقة المتينة بين التلاميذ وما تحققه من نتائج دراسية.

تعتبر البيئة المدرسية المحيط الغني الذي يجد فيه التلميذ ضالته العلمية ولعل المحور الرئيسي والعنصر الفعال، هو الأستاذ أو المدرس، إذ أن عملية التحصيل داخل القسم لها صلة

كبيرة بالمدرس فالمدرس لم يولد مدرسا؛ وإنما مر بفترة طفولة وشباب وتعرض لعوامل تحدد شخصيته فهو متأثر بوالديه ومعلميه وقد يطبق كل ما تعرض له في حياته من حالات نفسية على المتعلمين داخل القسم وهذا ما يفسر استعمال القسوة مع التلاميذ.

ومن واهم الأخطاء التي وقعت فيها المدرسة التقليدية إهمالها لمبدأ النشاط التلقائي في كلية التعليم فالتعليم المقصود لا يتم إلا إذا قام المعلم بجهد ذاتي كما يجب أن يشرك تلاميذه في عملية التعليم وأن يوجههم وأن يرغبهم في الدراسة والتحصيل الجيد. فالحديث عن البرامج الدراسية يقودنا للحديث كذلك عن المواد وطريقة الامتحانات المتبعة في المدارس التقليدية والذي اهتم كثيرا بالناحية العقلية للتلميذ القائمة على أساس تنفيذ طريقة الإلقاء وحفظ الدرس واستظهارها وتسميعها فإن البرنامج يعتمد على طريقة المواد المنفصلة، حيث أن كل مادة قائمة بذاتها. وفي بعض الأحيان تقسم المادة الواحدة إلى فروع فمثلا: اللغة العربية في شكل مواد منفصلة مثل: القواعد، اللغة للإنشاء والإملاء، ومن هنا يعجز التلميذ على الاستفادة مما تعلمه لعدم ارتباطه بالواقع الاجتماعي، لأن المنهج لا يراعى فيه ميول التلميذ ورغباته وخصائصه، كما أهمل ما يدور في المجتمع وأهمل إعداد التلاميذ للحياة ولم يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ. وكذلك كثافة البرنامج الدراسي، مما يجعل للتلميذ يحس بالملل والضغط بسبب هذه الكثافة مما يؤثر على تحصيلهم الجيد وعدم القيام برحلات أو زيارات كجو ترفيهي. ومن هنا يجب مراعاة وضع البرنامج الدراسي الخاص بالمواد مع ما يتلاءم والتوقيت الزمني فمادة الرياضيات مثلا توضع في الفترة الصباحية بالنسبة للأقسام العلمية بينما تقديم مادة الفلسفة والاجتماعيات للأقسام الأدبية. (نفس المرجع السابق، 69-70)

وتشير بعض الدراسات إلى تأثير أحكام المعلمين وتقديراتهم لطلابهم بالخلفية الاقتصادية والاجتماعية التي ينحدر منها هؤلاء الطلاب، ومنها دراسة نشواتي وطحان 1977 وتبين نتائج الدراسات وجود ارتباط ايجابي بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسر التلاميذ والنتائج الدراسية لأبنائهم، حيث يميل الكثير من الأساتذة إلى تقييم التلاميذ المنحدرين من مستويات اقتصادية واجتماعية عالية على نحو أفضل من تقديراتهم للطلاب المنحدرين من مستويات اجتماعية واقتصادية منخفضة.

عندما تنتهي الخبرات الفصلية والنهائية يصدر المعلمون حكمهم الفاصل على التلاميذ وتصنيفهم إلى متفوقين أو عاديين ومتأخرين، والواقع أن هذا الاختيار من الناحية النفسية لا يتضمن موقفا موضوعيا بحتا فضلا عن انفعالات الخوف والقلق فإن المصححين لا يلتزموا

بمقياس واحد للتقدير إذ ينبغي أن نضع في الحساب اتجاه المصحح وحالته الراهنة وحتى خبراته السابقة اتجاه مثل هذه المواقف وقد أثبتت الدراسات السابقة أن الامتحانات النهائية والفصلية لا تعد مقياساً موضوعياً يقاس عليه مستوى التلميذ الدراسي.

إن التوجيه المدرسي عملية مصيرية وعليها يتوقف مصير التلميذ حيث يتحدد وفقها مستقبله الدراسي والمهني ولذلك فإن أي خطأ في هذه العملية التربوية ينجر عنه العديد من الصعوبات الدراسية والتي يواجهها التلميذ بعد توجيهه.

ويرى (J-L. LANG) بأن الصعوبات الدراسية الناتجة عن توجيه تلميذ إلى تخصص لا يتماشى مع إمكانياته وميوله ورغباته تفوق بكثير تلك التي يكون سببها عوامل جسمية أو نفسية فالتوجيه السائد حالياً في مدارسنا في حقيقة الأمر عملية توزيعية للتلاميذ في مختلف التخصصات والفروع وفقاً للتنظيم التربوي للمؤسسات التعليمية ومتطلبات الخريطة المدرسية، ولا يراعى فيه إطلاقاً ميل التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم العقلية واستعداداتهم الشخصية ويعتمد فيها على معدلات التلاميذ في مختلف المواد الدراسية ورغباتهم المصرح بها.

هذه العوامل غير كافية للتوجيه الصحيح والسليم وأساء من هذا أن عملية التوجيه تتم في كثير من الأحيان بطريقة تعسفية، هذا النوع من التوجيه يسئ للتلميذ ويؤدي به لا محالة إلى الفشل. (نفس المرجع السابق، 71)

7- نتائج الفشل الدراسي:

يؤثر الفشل المدرسي على التوازن النفسي العاطفي للطفل، حيث أن الآباء يسقطون طموحاتهم على أبنائهم وخاصة فيما يتعلق بتحقيق مستقبل أفضل ولذلك فإن الفشل المدرسي يمثل جرح نرجسي للآباء ومن بين نتائج الفشل المدرسي ما يلي:

7-1- الإكتئاب: عند الطفل ليس كالاكتئاب لدى الراشد، حيث يظهر أساساً في شكل عجز عن إثباته لوجوده في المحيط الأسري، وأيضاً عدم قدرته على مواجهة متطلبات الحياة الاجتماعية والمدرسية أو عدم تحمل الفشل الناتج عن المنافسة الغير ممكنة مع الآخرين. وهذا ما يجعله يعاني الشعور بالذنب، كما أنه يولد لديه الانطباع بالشك الوجودي بعدم قدرته على أداء النشاطات المدرسية، فيوصف الطفل بأنه سلبي، متوتر يتصرف بطريقة سيئة أمام التغيرات التي يعيشها والإحباطات التي يصادفها في حياته من اضطرابات النوم، آلام في الرأس... الخ ويرجع ذلك إلى عدم الانتباه، اضطرابات الذاكرة وعدم القدرة على مواجهة وضعية منافسة.

7-2- اضطرابات السلوك: لقد أثبتت دراسات حديثة أجراها علماء الاجتماع المدرسي أنه هناك رابط وثيق بين الفشل المدرسي والاضطرابات السلوكية لدى التلميذ كعدم القدرة على مواجهة الآخرين، وعدم أداء التلميذ للأعمال المدرسية، السلوكيات العدوانية والجنوح الذين يسعون من خلالها إلى لفت الانتباه، أما عند الطفل فالسلوك الأكثر ملاحظة فهو عدم الاستقرار والثبات. وفي المراهقة تتميز اضطرابات السلوك بالسرقة، الكذب، الهروب والتهديم.

7-3- تقدير الذات: يعتبر تقدير الذات كمؤشر على الصحة النفسية الجيدة للفرد، حيث تعتبر الحاجة إلى تقدير الذات عنصر أساسي في حياته وتتطور هذه الحاجة منذ الطفولة عن طريق تعامل الوالدين، الأستاذ، الأصدقاء.

فتعريف تقدير الذات يتركز على مفهوم التقييم الذاتي "auto-coaluatio"، فالفرد تعتبر نتائجه قدراته ونجاحاته كمعايير وقيم شخصية لتقدير ذاته. لذلك فالفشل المدرسي يخفض من تقدير التلميذ لذاته حيث أن الأفراد الذين يظهرون صورة سلبية للذات يتحصلون على نتائج مدرسية ضعيفة بالنسبة لقدراتهم الفكرية.

7-4- الإجهاد أو الحصر: ويتمثل غالبا في مجموعة من الاضطرابات المختلفة الخاصة- النفسو جسدية- كآلام البطن آلام الرأس، التقيؤ، العادات الحركية، التأأة، التعب مما يؤدي إلى غياب التلميذ عن المدرسة، والامتحانات وأحيانا عدم التواصل مع الآخرين. ومشاكل أخرى وذلك قد يكون نتيجة لأسباب متنوعة كالمرض والاضطرابات العائلية وغيرها من الأمور وسرعان ما يزول هذا الفشل مع زوال السبب أو الدافع. (نفس المرجع السابق، 79)

8- دور التوجيه في التقليل من الفشل الدراسي: يرى Goltoz أنه لبناء مدرسة ديمقراطية يتطلب تجديد المدرسة وبناءها وفق احتياجات الطفل، وعلى استغلال وسائله الخاصة مع حاجات عالم الغد حسب إمكانيات التنبؤ بها، وفي دراسة لـ Malvien نجد في بحثه "الفشل المدرسي تكوين معقد" يرى أن التقليل من الفشل يتوقف على عدة عوامل عدة هي:

- ألا يقتصر التقليل من الفشل على ما يقع في المدرسة فقط، بل يجب إثارة اهتمام الآباء حول دور الغير والتقمص وجو التفتح الثقافي في المجالات التي يرغب فيها.

- إن معرفة المشاكل الموجودة بين الأبناء والمربين أمر ضروري لتجاوز الفشل المدرسي.

- إن من الضروري الاهتمام بالتكوين السيكوبيداغوجي للمعلمين للتعرف على ظروف النمو والاستعدادات الموضوعية، وكذا العرف على شخصية الطفل وذلك خلال السنوات التعليمية وأيضا عن طريق التعليم المستمر. (نشيدة، 2018، 57-58)

- فتح حوار بين الآباء والمعلمين ليصبح مثمرا، بواسطة مبادئ علم النفس المدرسي وأن يكون تفكير نقدي وبيداغوجي للبرامج والطرق التعليمية التي تعتبر مسؤولة بالدرجة الأولى عن الصعوبات المدرسية، الشيء الذي يتطلب معه دراسة الإيديولوجية المسطرة والوظيفة التي يعطيها الحكام للتعليم وفق خطة تربوية وتوجيهية واضحة المعالم.

9- بعض الاقتراحات لتفادي الفشل المدرسي في التعليم الثانوي: إن الفشل باعتباره منتوجا إنسانيا يمكن تفاديه بالتربية العقلية وبالتفاعل والتكيف مع البيئة، وبالإرادة وتوافر القائد التربوي الذي له القدرة والقوة على التأثير في التلاميذ.

فالفشل المدرسي ليس حتمية مكتوبة في جبين التلميذ، فكم من عالم ذاق مرارة الفشل وذاق معلموهم وأساتذتهم بهم ذرعا، لكنهم أصبحوا فيما بعد نماذج يحتذى بهم مثل: أديسون، أينشتاين وداروين... الخ. (فيروز، 2011، 79)

لقد ظل علماء التربية والباحثين في اختصاصات مختلفة فترات من الزمن في دراسة ظاهرة الفشل فأعطوا اقتراحات في مجالات شتى تحيط بالتربية والتعليم كان الهدف منها محاولة الوصول بالفرد والمجتمع إلى مكانة لائقة ومتناسبة مع زماننا هذا، حيث يمكن إصلاح التعليم الثانوي من خلال مايلي:

- وضع خطة معقولة لتوسيع التعليم الثانوي.
- تجهيز المدارس الثانوية بالأساتذة المؤهلين للتعليم.
- إصلاح الجهاز الإداري في التعليم الثانوي.
- إصلاح المناهج والملائمة بينهما وبين التطور العلمي والحاجة الاجتماعية الاقتصادية والنفسية القومية.

- إدخال جهاز الإرشاد وإصلاح التفقيش.
- الاهتمام بمضمون الكتب أكثر من الشكل الخارجي.
- تجهيز المدارس الثانوية بالأجهزة الفنية والوسائل التعليمية الكافية.
- حفظ النظام المدرسي وأبعاده من المؤثرات الخارجية.
- إصلاح طرق التدريس، وتدريب التلاميذ على العمل الشخصي والنشاط الحر، وإبعادهم على كل ما يشوش أفكارهم.

- الكشف عن ميول التلاميذ واستعداداتهم وتوجيههم إلى الفروع التي تتناسب وقدراتهم.

- إشباع حاجات التلاميذ الشخصية والاجتماعية وإشعارهم بأن إدراك النجاح لا يكون باليسير بل بالجهد والمشقة.

إن التمكن من هذه الاقتراحات عملية صعبة حيث تقتضي من الدولة الاستعانة بالخبراء والفنيين الدارسين لمشاكل التعليم الثانوي والعاملين على إصلاح مناهجه ووضع الخطط الملائمة للحد من ظاهرة الفشل والرفع من نسب النجاح لابد من تضافر عدة جهود نذكر منها على سبيل المثال:

• **التعاون الأسري:** إن التعاون بين الأسرة والمنزل عامل مهم في اكتساب التلاميذ نجاحات متكررة، فالمنظومة التربوية لا تعمل في فراغ فهي تتأثر بمعطيات الواقع الاجتماعي المتمثل في عدد من المستويات، كالأسرة التي تعد أول مكان لتنمية شخصية التلميذ ونقل التراث الاجتماعي واستعاب القيم واكتساب الحس المدني. ولا يمكن للمؤسسات التعليمية مهما كانت مؤهلاتها من توفير أساتذة أكفاء ومادة علمية متماشية مع العصر وطرق التربية ووسائل التحصيل للرفع من مردود التعليم ما لم تتعاون معهم الأسرة.

• **تحديد معايير الانتقال:** حيث لا ينبغي أن يكون الانتقال من سنة إلى أخرى خاضعا للحظ بل ينبغي أن يكون هناك توجيه أفضل للطلاب إلى ما يلائمهم من اختصاصات ومساعدة المتأخرين منهم على اللحاق بأصحابهم، فمعاناة الكثير من التلاميذ من الفشل المدرسي ازدادت خاصة في السنوات الأخيرة حيث تحاول وزارة التعليم الحد منها ولكنها لم تصل بعد إلى الحل المرضي لوجود عدة مشاكل.

• **توثيق الصلة بين البرامج التعليمية والحياة الاجتماعية:** إن ما نلاحظه هو أن أغلب برامجنا مستقاة من مجتمعات غير مجتمعنا والذي يتميز بخصوصيات تختلف لا محالة عما هو موجود في تلك المجتمعات التي أعدت لها، فما يصلح لغيرنا لا يصلح بالضرورة لنا، وعليه ينبغي مراعاة خصوصيات كل مجتمع حينما تنتقى برامج تعليمية، فالمدرسة لا تصنع الخبرة فقط بل تصنع مواطن المستقبل وتغرس فيه بذور الإيديولوجية التي ارتضتها الأمة له، لهذا لا بد تعكس البرامج تراث الشعب وتؤكد قيمه، وتدعوا إلى التفاني في العمل وحب الوطن وهي معاني ومواقف لا تقتصر على بضعة دروس تلقينية تلقى في حصص التربية الوطنية بل ينبغي أن يتردد صداها في البرامج التعليمية كلها. (فيروز، 2011، 79-80)

• **تكوين هيئة بيداغوجية وطنية:** إن وزارة التعليم والتكوين ومختلف مؤسساتها تخلو من هذه الهيئة العلمية التي يكون من وظائفها تصورات علمية تسهر على دعم اختيارات الوطن فالجدل يكون دائما قائما بين الإطار التنظيري أو الإيديولوجية وبين الممارسة الميدانية للعمل التربوي، فالإهمال في هذه القضية يتولد عنه استيراد القوالب الجاهزة والصراع حول الأسماء التي يطلقونها عليها والألوان التي يصبغونها بها.

فمن وظائف هذه الهيئة تنشيط الجهد الأكاديمي للبحث الأساسي والتطبيقي والتوجيه السياسي والتربوي لمضمون التعليم وتحديد أهداف الإستراتيجية التربوية على المدى القصير والبعيد.

• **التكوين التربوي المستمر:** إن التعليم لا يعد تخمينا ولا مجرد إجراءات إدارية ومنشآت مادية، فما من سن تمر إلا ويتجدد مضمونه وتتطور تقنياته ويتغير محيطه وهو ما يتطلب تكويننا مهنيا مستمرا قبل وأثناء الخدمة والذي يشمل هيئة التدريس في مستوياتها المختلفة بحيث يكون هذا التكوين متماشيا مع الواقع الاجتماعي ومع التقدم العلمي الذي يستند إلى أبحاث تطبيقية واسعة النطاق.

• **تشجيع النشاطات خارج إطار التمدريس:** إن تلاميذ التعليم الثانوي وما عليه من طاقات متفجرة تقتضي العمل على توجيهها التوجيه اللائق بها حتى لا تتحول إلى آثار سلبية على التلميذ والمؤسسة، فهذه النشاطات يمكن أن تغرس روح الجدية في الإقبال على الدراسة بنفسية جديدة لا يعرف الملل طريقها وما نلاحظه في مدارسنا هو تقهقر هذه النشاطات في السنوات الأخيرة التي تشهد تدهورا على مستوى النتائج المدرسية في مختلف المؤسسات التعليمية.

(فيروز، 2011، 81)

ثانيا: الخوف من الفشل الدراسي

1- تعريف الخوف من الفشل الدراسي:

عرف الخوف من الفشل في معجم علم النفس والطب النفسي بأنه هو " خوف من السقوط وعدم بلوغ المعايير والأهداف التي وضعها الفرد بنفسه أو وضعت له من قبل الآخرين، بما في ذلك القلق المتصل بوضع الفرد أكاديميا، أو فقدان عمله، أو عدم الكفاءة جنسيا أو فقدان ماء الوجه، أو تقدير الذات "، وكذلك يعرف بأنه الحالة التي يشعر فيها الفرد بالنقص وعدم الثقة بالنفس، ويكون لديه إدراك سلبي للمنافسة، ويعاني من توقعات الآخرين السلبية تجاهه.

(الشافعي، 2016، 447)

عرف (Elliot & Thrash 2004) الخوف من الفشل بأنه ميل لتجنب المواقف ذات احتمالية النتائج السلبية، خوفاً من الشعور بالخجل من الفشل سواء كان واقعياً أو وهمياً. (الدريد وآخرون، 2019، 439)

ويعرفه توم كينس (Timkins) 1987: هو "حالة أو شعور سلبي نحو الذات وناجم عن بعض الانفعالات مثل الخجل والغضب والتطرف".

كما عرفه كونروي (Conroy) 2001 هو "ميل الفرد لتقويم التهديد والشعور بالقلق خلال المواقف التي تتضمن الإمكانية بالوقوع في الفشل".

- **التعريف النظري:** هو شعور الطالب بالتوجس عند مواجهة مواقف التقويم ناجم عن ضعف الثقة بالنفس والخوف من النقد واللوم المتوقع عند الإخفاق في تحقيق النجاح. (صفاء، 2018، 373)

- وهو شعور الطالب بالقلق لخوفه من الفشل الدراسي، والذي يحصل بسبب عدة عوامل قد تكون بيئية أو دراسية أو شخصية. (ليث ونمر، 2014، 3)

من خلال هذه التعاريف نستخلص أن الخوف من الفشل يهاجم الفرد بصورة مباشرة لمشاعره وعلاقته بالعالم المحيط به، فالشعور بهذا الخوف يجعل من الأشخاص ضعفاء وغير مستقرين ومكتئبين ومحطمين، وقد يكون هذا الفشل في العمل مثلاً: فقد الوظيفة أو الفشل في المدرسة... الخ.

2- أسباب الخوف من الفشل الدراسي:

- 1- ضعف العلاقات الشخصية المتبادلة.
- 2- الخشية من الفشل ورفض المحاولات لتحقيق النجاح.
- 3- اختيار الفرد للمهنة بصورة خاطئة لأنها لا تتناسب مع إمكانياته.
- 4- التذمر من سوء الحظ.
- 5- الخوف من النجاح.
- 6- ضعف الإرادة والعزم في تحقيق المهام المختلفة وإنجازها.

كذلك أشارت العديد من الدراسات العلمية إلى أن أهم صفات الأشخاص الذين يخافون من الفشل تتمثل بالآتي:

- أنهم لا يعيشون رغباتهم، ولا يبذلون الجهد المطلوب في أداء الأعمال.
- ضعف الدافعية لتحقيق النجاح.
- فقدان السيطرة على مشاعر الفشل.
- الإدراك بأن الفرص تكون غير أكيدة للنجاح.
- شيوع القلق من المستقبل والتوجس والحذر من كل المهام الإنجازية الصعبة.
- اضطرابات في الاهتمام بالآخرين أي تغير في العلاقات الخاصة بالفرد.
- نقد الذات والإحراج من الظهور علنا وعدم الانسجام في حالة الفشل.
- فقدان الثقة بالنفس في أداء المهمات.

3- النظريات التي فسرت الخوف من الفشل الدراسي:

3-1- نظرية موراي (Murray, 1938): لقد أشار موراي (Murray) إلى أن الحاجات هي حدث وقتي أو سمة من سمات الشخصية، ولهذا فقد افترض دراسة له للفروق الفردية لدى طلبة الكلية من الذكور وجود مختلف الحاجات التي تشكل أساس سلوك الإنسان، وقد تم صياغة هذه الحاجات من الناحية النظرية على أنها قدرة كامنة (Potentiality) أو استعداد للاستجابة بطريقة معينة في ظل ظروف معينة وكقوة تنظم الإدراك والوعي الذاتي الاستيطاني (Introspection)، والعقلية (Intellection)، والرغبة (Gonation)، والفعل (Action)، بطريقة تؤدي بالفرد إلى التحول إلى اتجاه معين في الموقف الراهن غير المرضي.

وإذا كان موراي قد أشار أيضا إلى ارتباط عدة آثار مرغوبة في الإدراك والمعرفة والعاطفة والسلوك بوجه خاص بممارسة الكفاءة مثلا، فإن مريه قد بين أيضا أن إدراك الحاجة إلى الإنجاز هو الرغبة أو الميل إلى القيام بالأشياء بسرعة أو القيام بها قدر الإمكان كلما استطاع الفرد ذلك، وعلى غرار ذلك فإن الحاجة لتجنب الفشل (Failure Need for avoidance) تمثل الرغبة في تجنب الظروف التي تؤدي إلى الخفض من شأن الفرد وسخرية الآخرين أو استهزائهم أو عدم اكتراثهم بالشخص، أو تؤدي إلى الامتناع عن القيام بفعل ما بسبب الخوف من الفشل وتوازي هاتان الحاجتان دوافع الانجاز المثيرة (Appetitive) ودوافع الانجاز المنفرة (Aversive).

(ليث ونمر، 2014، 4-5)

3-2- النظرية السلوكية (1954): لقد فسرت هذه المدرسة حالات الخوف بأنها نتيجة للارتباط الزمني والمكاني المتكرر في ظروف انفعالية تثير الخوف، وكان أول من حاول تفسير الخوف على أساس شرطي للمثيرات هو العالم السلوكي واطسن (Watson) رائد المدرسة السلوكية.

وإذا كانت المدرسة السلوكية قد أكدت أن الخوف شعور داخلي وانفعال يتعلمه الطفل نتيجة تعرضه لمؤثرات البيئة المحيطة به وأساليب التربية والتعليم، فإن الرعاية التي يتلقاها الأطفال من خلال المعتقدات والقيم والاعتبارات السائدة في المجتمع تقوم بدور كبير في تعلم هذه المخاوف.

فالخوف من الفشل يتم تعلمه نتيجة الاشتراط والاستجابة للمثيرات التي تثير انفعال الخوف وقد تكون نتيجة خبرة مؤلمة فيظهر الفرد غالباً استجابة مناسبة لمثير الخوف، ولهذا فإن أداء الفرد قد يفشل في أداء السلوك المناسب لذلك المثير نتيجة خوفه.

عندما يسلك الفرد سلوكاً غير مقبول (مثير شرطي) سوف يتبعه عقاب بدني أو مادي (مثير غير شرطي)، وإن هذا العقاب سوف يؤدي إلى الشعور بالألم والخوف، فالشعور بالخوف الذي نتج عن السلوك غير المقبول اجتماعياً سوف يكون بمثابة دافع ثانوي (Secondary Drive) ويقوم على إثابة أي سلوك يقوم به الفرد لتقليل هذا الخوف مثل الهرب أو التجنب من المواقف التي تؤدي إلى تعزيز الخوف. (ليث ونمر، 2014، 5)

وهكذا نجد أن منظر الاقتران كثري (Cuthvie) قد بين أن المهم في عملية التعلم هو اقتران المثير بالاستجابة، وأن أهمية التعزيزات تكمن في كونها تغير من موقف المثير وتحافظ على العلاقة التي تتكون بين المثيرات (Stimulus)، والاستجابات (Responses).

3-3- نظرية ماكلياند Mccilland (1953): ويفترض ماكلياند أن دافع الانجاز تكوين فرضي (Hypothetical Contrauct) ويتضمن الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء، بهدف المنافسة لتحقيق معايير الاختبار.

وفي عام (1953) أشار ماكلياند إلى أن دافعية الانجاز تتشكل من مكونين أساسيين هما:

1- الأمل في النجاح (Hope of Success): ويقصد به التوقع الواضح للنجاح.

2- الخوف من الفشل (Fear of Failure): ويعني به التوقع الواضح للإحباط.

ويشير إلى أن هذين المكونين هما اللذان يتحكمان في سلوك الفرد من خلال سعيه من أجل تحقيق النجاح.

وقد لخص "ماكلياند" الدوافع في أربعة أنواع رئيسية وهي:

- 1- الدافع للإنجاز.
- 2- الدافع إلى التسلط.
- 3- الدافع إلى الانتماء.
- 4- الدافع إلى التجنب. (ليث ونمر، 2014، 5-6)

خلاصة الفصل:

الفشل المدرسي عنصر معقد وأسبابه غير محددة، ولهذا لا توجد دائما حلول حقيقية لهذا يجب أن يكون هناك تواصل بين مختلف العناصر المتداخلة سواء على مستوى المدرسة أو خارجها. وذلك من أجل توسيع فضاء الأسئلة حول أسباب وحلول هذه المشكلة، وقبل كل شيء لا ننسى أن التلميذ هو طفل سريع التطور، وبالتالي فإن وضعية فشل حالية تستطيع الاختفاء بدون تدخل أي فرد، والعكس تلميذ ناجح قد يتعرض للفشل بدون تفسير، فالفشل المدرسي أحيانا مرحلة مهمة في التعلم حيث يسمح للتلميذ بوضع طريقة للتعلم والعمل على متابعة الدروس.

ولهذا يجب على المنظومة التربوية الاهتمام اللازم بالمشكلات التي يواجهها التلميذ داخل المدرسة وهذا للحفاظ على الهدف الأساسي من التعليم وهو تحقيق التحصيل الدراسي الجيد داخل المؤسسات التعليمية، حيث يعتبر الفشل الدراسي من أبرز المشكلات التي تعيق التلميذ والتواصل المدرسي لذا وجب وضع سياسة جيدة للحد من انتشاره في الوسط المدرسي وهذا لعدم الوصول إلى مشاكل أخرى لأنه بداية لعدة مشكلات.

الجانِب المِيداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

- 1- منهج الدراسة
- 2- أدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية
- 3- عينة الدراسة
- 4- حدود الدراسة
- 5- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة

تمهيد:

تتوقف قيمة النتائج التي يتحصل عليها أي باحث في الدراسات العلمية على دقة الإجراءات المتبعة، والأساليب المستخدمة في معالجة موضوع الدراسة. ولهذا سيتم في هذا الفصل عرض المنهج المتبع في الدراسة، وأدوات الدراسة المستخدمة لجمع البيانات وخصائصها السيكمترية والتمثلية في مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي ومقياس الدافعية للتعلم ومقياس الخوف من الفشل الدراسي، وكذلك عينة الدراسة، وحدود الدراسة، وبعد ذلك سيتم التطرق إلى الأساليب الإحصائية الخاصة بتحليل البيانات المتبعة في معالجة الفرضيات.

1- منهج الدراسة:

المنهج العلمي هو الطريقة أو الأسلوب المتبع في البحث الذي يسلكه الباحث لدراسة سلوك ظاهرة معينة قصد الوصول إلى كشف حقيقة تطورها، والبحث عن حلول لمعالجة المشاكل المرتبطة بها؛ فالبحث العلمي يتميز بقدرته على وصف وتحليل الظاهرة المدروسة، ولذلك فإن استخدام المنهج العلمي مفيد وضروري، فمن خلال المنهج يمكن تحديد المشكلة بشكل دقيق يساعدنا على تناولها بالدراسة والبحث، ويمكن من وضع الفروض (التوقعات) المبدئية التي تساعدنا على حل المشكلة، وأيضا يمكن المنهج من تحديد الإجراءات اللازمة لاختبار الفروض والوصول إلى حل المشكلات والتحقق منها، ويسمح بفهم بناء خطوات البحث، ويساعد على فهم نتائج الدراسة. (بختي، 2015، 03)

أي أن المنهج العلمي هو أسلوب التفكير والعمل يعتمد على الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول ظاهرة موضوع الدراسة.

(راجي، 2000، 102)

وتختلف المناهج باختلاف المواضيع ولكل منهج وظيفة وخصائص التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه. (بوحوش، 1995، 290)

فطبيعة الموضوع ونوع الدراسة يفرض إتباع منهج معين وبما أن موضوع الدراسة يتمثل في معرفة علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم بالخوف من الفشل الدراسي لذا فإن المنهج المناسب لدراسة هذه المشكلة هو المنهج الوصفي الارتباطي.

و "يشير عبيدات 2003" إلى أن المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيراً كمياً. (عبيدات، 2003، 219)

حيث أنه يمثل "كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى. (خويلد، 2005، 88)

2- أدوات الدراسة:

تعتبر الأدوات المستخدمة من العناصر الهامة عند إجراء أي دراسة لأنه كلما كانت هذه الأدوات تتمتع بدقة عالية في القياس كلما كانت هناك نتائج يمكن الوثوق بها والاعتماد عليها، ولقياس متغيرات الدراسة استخدام ثلاثة مقاييس:

2-1- مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي:

أولاً: وصف المقياس: صمم المقياس من طرف الباحثة براك صليحة يقيس الرضا عن التوجيه المدرسي، ويتكون من 30 عبارة موجبة تقيس رضا التلاميذ عن توجيههم المدرسي موزعة على (04) محاور حيث يضم كل محور من محاور الرضا عن التوجيه المدرسي مجموعة من العبارات متبوعة ب 05 اختيارات هي: أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، لا أوافق لا أوافق بشدة، بحيث تأخذ الدرجات الآتية على التوالي (1،2،3،4،5).

- المحور الأول: الرضا عن معايير وإجراءات التوجيه، ويشمل العبارات التالية (3،5،6،7،8،9،12،14،15،18).

- المحور الثاني: الرضا عن دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني، ويشمل العبارات التالية (2،4،11،13،17،19،20،22).

- المحور الثالث: الرضا عن الجذع المشترك، ويشمل العبارات التالية (1،10،16،21،23،24،25).

- المحور الرابع: الرضا عن الامتحانات الدراسية والمهنية، ويشمل العبارات التالية (26،27،28،29،30).

ثانيا: الدراسة السيكمترية للأداة:

أ- صدق الأداة:

صدق الاتساق الداخلي: وللحصول على نتائج دقيقة في هذه الدراسة تم التأكد من صدقه بطريقة الاتساق الداخلي. وتعتمد طريقته على معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (02): معاملات الاتساق بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبند في مقياس الرضا عن

التوجيه المدرسي

بعد الرضا عن الامتدادات الدراسية والمهنية لهذا الجذع		بعد الرضا عن الجذع المشترك		بعد الرضا عن دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني		بعد الرضا عن معايير وأجراءات التوجيه	
المعامل	رقم البند	المعامل	رقم البند	المعامل	رقم البند	المعامل	رقم البند
**0.488	26	**0.721	1	**0.761	2	**0.358	3
**0.647	27	**0.648	10	**0.709	4	**0.545	5
**0.726	28	**0.832	16	**0.758	11	**0.369	6
**0.655	29	**0.822	21	**0.647	13	**0.681	7
**0.600	30	**0.504	23	*0.706	17	**0.634	8
		**0.788	24	**0.653	19	**0.440	9
		**0.825	25	**0.632	20	**0.631	12
				**0.742	22	**0.436	14
						**0.469	15
						**0.582	18

**دالة عند 0.01

يتضح من خلال الجدول (02): أنّ معاملات ارتباط البنود بأبعادها التي تنتمي إليها موجبة ودالة إحصائياً، يتراوح مستوى دلالتها ما بين (0.05، 0.01) $\alpha =$. فبعد الرضا عن معايير وإجراءات التوجيه تتراوح معاملات ارتباط بنوده بالبند ما بين (0.358-0.681)، أمّا بعد الرضا عن دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني فتتراوح معاملات ارتباط البنود بالبند ما بين (0.636-0.761)، وبخصوص بعد الرضا عن الجذع المشترك فتتراوح معاملات ارتباط البنود بالبند ما بين (0.504-0.832)، أمّا بعد الرضا عن الامتدادات الدراسية والمهنية لهذا الجذع فتتراوح معاملات ارتباط البنود بالبند ما بين (0.488-0.726).

وعليه، فإنّ نتائج معاملات الاتساق الداخلي بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد في مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي لدى أفراد العينة، تجعلنا ننق في صدقه واعتماده في الدراسة الحالية.

ب- ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الأداة بطريقة تطبيق الاختبار وإعادة التطبيق حيث بلغت قيمة الارتباط بين التطبيقين (0.92) وهي قيمة عالية تؤكد ثبات المقياس.

وللتأكد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية إعتدنا طريقة ألفا كرونباخ، كون معامل ألفا كرونباخ يناسب المقاييس ثلاثية التدرج فما فوق، كما هو الحال بمقاييس الرضا عن التوجيه المدرسي، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول (03): معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي والدرجة الكلية للمقياس.

المقياس ككل	بعد الرضا عن الامتدادات الدراسية والمهنية لهذا الجذع	بعد الرضا عن الجذع المشترك	بعد الرضا عن دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني	بعد الرضا عن معايير وإجراءات التوجيه	معامل ألفا كرونباخ
0.90	0.61	0.86	0.85	0.69	
30	5	7	8	10	عدد البنود

الجدول (03) يوضح معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لقياس اتساق البنود لمقياس الرضا عن التوجيه المدرسي وأبعاده، حيث نلاحظ أنّ جميع قيم معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس مقبولة وتجعلنا نعتد هذا المقياس في الدراسة الحالية، والوثوق به.

2-2- مقياس الدافعية للتعلم

أولاً: وصف المقياس: صمم المقياس من طرف أحمد دوقة وآخرون، يقيس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، حيث يتكون المقياس من (50) بندا موزع على (06) محاور، كل تلميذ يقرأ المقياس يختار إجابة واحدة من بين (4) إختيارات موزعة على الترتيب وهي: صحيح تماماً، صحيح نوعاً ما، غير صحيح، لا أدري، بحيث تأخذ الدرجات الآتية على التوالي (3، 2، 1، 0).

المحور الأول: إدراك المتعلم لقدراته، ويشمل البنود التالية:

(01، 03، 05، 07، 10، 13، 16، 19، 20، 22، 24، 26، 28، 31، 34، 36، 37، 38).

المحور الثاني: إدراك قيمة المتعلم، ويشمل البنود التالية:

(02، 04، 06، 08، 09، 12، 15، 18، 21، 23، 25، 27، 32).

المحور الثالث: إدراك معاملة الأستاذ، ويشمل البنود التالية (33، 43، 47، 48، 49، 50).

المحور الرابع: إدراك معاملة الأولياء، ويشمل البنود التالية (11، 41، 45، 46).

المحور الخامس: إدراك العلاقة مع زملاء، ويشمل البنود التالية (14، 29، 35، 40، 44).

المحور السادس: إدراك المنهاج الدراسي، ويشمل البنود التالية (17، 30، 39، 42).

ويحدد المقياس ثلاث مستويات للدافعية للتعلم على النحو التالي:

1- من [0-49] درجة الدافعية للتعلم متدنية.

2- من [50-99] درجة الدافعية للتعلم متوسطة.

3- من [100-150] درجة الدافعية للتعلم مرتفعة.

وعليه فإن أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ في هذا المقياس هي (0) درجة، وأعلى درجة هي (150).

ثانياً: الدراسة السيكمترية للأداة:

أ- صدق الأداة:

كشف التحليل العاملي الأبعاد الأساسية لمقياس الدافعية للتعلم وبنوده وكذا الصدق التنبؤي أي نتائجه مرتبطة بنتائج الأداء الدراسي، حيث أثبتت النتائج على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين نتائج مقياس الدافعية والمعدلات الدراسية.

صدق الاتساق الداخلي: وللحصول على نتائج دقيقة في هذه الدراسة تم التأكد من صدقه بطريقة الاتساق الداخلي. وتعتمد طريقته على معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (04): معاملات الاتساق بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد في مقياس الدافعية للتعلم:

بعد إدراك المتعلم لقدرته		بعد إدراك قيمة المتعلم		بعد إدراك معاملة الأستاذ		بعد إدراك معاملة الأولياء		بعد إدراك العلاقة مع الزملاء		بعد إدراك المنهاج الدراسي	
رقم البند	المعامل	رقم البند	المعامل	رقم البند	المعامل	رقم البند	المعامل				
1	**0.709	2	**0.729	33	**0.733	11	**0.659	14	**0.628	17	**0.676
3	**0.593	4	**0.703	43	**0.699	41	**0.595	29	**0.580	30	**0.703
5	**0.537	6	**0.728	47	**0.749	45	**0.772	35	**0.632	39	**0.777
7	**0.636	8	**0.589	48	**0.720	46	**0.768	40	**0.687	42	**0.754
10	**0.579	9	*0.709	49	**0.771			44	**0.661		
13	**0.565	12	**0.678	50	**0.693						
16	**0.484	15	**0.733								
19	**0.626	18	**0.519								
20	**0.755	21	**0.724								
22	**0.654	23	**0.457								
24	**0.547	25	**0.597								
26	**0.740	27	**0.570								
28	**0.628	32	**0.727								
31	**0.532										
34	**0.640										
36	**0.460										
37	**0.654										
38	**0.704										

**دالة عند 0.01

يتضح من خلال الجدول (04): أنَّ معاملات ارتباط البنود بأبعادها التي تنتمي إليها موجبة ودالة إحصائياً، حيث مستوى دلالتها $(0.01) = \alpha$. فبعد إدراك المتعلم لقدرته تتراوح معاملات ارتباط بنوده بالبعد ما بين $(0.460-0.755)$ ، أمَّا بعد إدراك قيمة المتعلم فتتراوح معاملات ارتباط البنود بالبعد ما بين $(0.457-0.733)$ ، وبخصوص بعد إدراك معاملة الأستاذ فتتراوح معاملات ارتباط البنود بالبعد ما بين $(0.693-0.771)$ ، أمَّا بعد إدراك معاملة الأولياء فتتراوح معاملات ارتباط البنود بالبعد ما بين $(0.595-0.772)$ ، وكذلك بعد إدراك العلاقة مع الزملاء

فتتراوح معاملات ارتباط البنود بالبعد ما بين (0.628-0.687)، وأخيراً بعد إدراك المنهاج الدراسي فتتراوح معاملات ارتباط البنود بالبعد ما بين (0.676-0.777).

وعليه، فإنّ نتائج معاملات الاتساق الداخلي بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد في مقياس الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة، تجعلنا نثق في صدقه واعتماده في الدراسة الحالية.

ب- ثبات الأداة:

قام أحمد دوقة وآخرون بحساب ثبات المقياس فكانت قيمة معامل التجزئة النصفية مساوية لـ (0.87) مما يدل على ثبات عالي.

وللتأكد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية إعتدنا طريقة ألفا كرونباخ، كون معامل ألفا كرونباخ يناسب المقاييس ثلاثية التدرج فما فوق، كما هو الحال بمقياس الدافعية للتعلم، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول (05): معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الدافعية للتعلم والدرجة الكلية للمقياس.

المقياس ككل	بعد إدراك المنهاج الدراسي	بعد إدراك العلاقة مع الزملاء	بعد إدراك معاملة الأولياء	بعد إدراك معاملة الاستاذ	بعد إدراك قيمة المتعلم	بعد إدراك المتعلم لقدرته	
0.94	0.70	0.64	0.63	0.87	0.87	0.90	معامل ألفا كرونباخ
50	4	5	4	13	13	18	عدد البنود

الجدول (05) يوضح معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لقياس اتساق البنود لمقياس الدافعية للتعلم وأبعاده، حيث نلاحظ أنّ جميع قيم معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس مقبولة وتجعلنا نعتد هذا المقياس في الدراسة الحالية، والوثوق به.

2-3- مقياس الخوف من الفشل الدراسي.

أولاً: وصف المقياس: وهو مقياس للباحثين ليث كريم ونمر خضير عباس، وهو مقياس أحادي البعد، يتكون من 24 عبارة موجبة متبوعة بأربعة (4) إختيارات موزعة على الترتيب: تنطبق دائماً، تنطبق أحياناً، تنطبق قليلاً، لا تنطبق، بحيث تأخذ الدرجات الآتية على التوالي (1، 2، 3، 4).

ثانيا: الدراسة السيكمترية للأداة:

أ- صدق الأداة:

الصدق الظاهري: من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين في المجال الذي يقيسه الاختبار

صدق البناء: ولتحقيق ذلك فقد اعتمد مؤشر معامل ارتباط درجة المستجيب على كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياسين لتدل على معامل الاتساق الداخلي.

وللتأكد من صدق المقياس في هذه الدراسة تم القيام بحساب صدقه عن طريق صدق الاتساق الداخلي.

جدول (06): معاملات الاتساق بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس في مقياس الخوف

من الفشل الدراسي:

البند	المعامل	البند	المعامل
1	0.422**	13	0.558**
2	0.328**	14	0.524**
3	0.379**	15	0.402**
4	0.380**	16	0.498**
5	0.300**	17	0.448**
6	0.322**	18	0.382**
7	0.414**	19	0.355**
8	0.412**	20	0.435**
9	0.489**	21	0.290**
10	0.460**	22	0.242**
11	0.402**	23	0.291**
12	0.528**	24	0.536**

يتضح من خلال الجدول (06): أنّ معاملات ارتباط البنود بالمقياس ككل موجبة ودالة إحصائياً، حيث مستوى دلالتها $\alpha = (0.01)$. حيث تتراوح معاملات الارتباط البنود بمقياس الخوف من الفشل الدراسي ما بين (0.242-0.558).

وعليه، فإنّ نتائج معاملات الاتساق الداخلي بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس في مقياس الخوف من الفشل الدراسي لدى أفراد العينة، تجعلنا نقف في صدقه واعتماده في الدراسة الحالية.

ب- ثبات المقياس:

طريقة إعادة الاختبار: وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق لثاني إذ بين أن قيمة معامل الثبات (0.82) وتعد هذه القيمة مؤشرا جيدا على استقرار إجابات المستجيبين على مقياس الخوف من الفشل الدراسي.

الثبات باستخدام ألفا كرونباخ: وقد بلغ معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس (84%). وللتأكد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية اعتمدنا طريقة ألفا كرونباخ، كون معامل ألفا كرونباخ يناسب المقاييس ثلاثية التدرج فما فوق، كما هو الحال بمقياس الخوف من الفشل الدراسي، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول (07): معامل ألفا كرونباخ لمقياس الخوف من الفشل الدراسي.

المقياس ككل	
ألفا كرونباخ	0.77
عدد البنود	24

الجدول (07) يوضح معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لقياس اتساق البنود لمقياس الخوف من الفشل الدراسي، حيث نلاحظ أن قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس مقبولة وتجعلنا نعتمد هذا المقياس في الدراسة الحالية، والوثوق به.

3- عينة الدراسة:

لقد تم تطبيق أدوات الدراسة على مجموعة من تلاميذ السنة أولى ثانوي من التعليم الثانوي للجدع المشترك (علوم وتكنولوجيا، آداب)، على بعض الثانويات بالوادي وتم إختيارهم بطريقة غير عشوائية (طريقة العينة الحصصية) والموزعين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (08): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الشعبة الدراسية (جدع مشترك: علوم وتكنولوجيا/آداب) والجنس (ذكور/إناث)

المجموع		الإناث		الذكور		الشعبة
%	مج	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
58.75%	47	57.45%	27	42.55%	20	علوم وتكنولوجيا
41.25%	33	48.48%	16	51.52%	17	آداب
100%	80	100%	43	100%	37	المجموع

4- حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على عينة شملت 80 تلميذا من السنة الأولى ثانوي للجزع المشترك (علوم وتكنولوجيا/آداب).

- الحدود المكانية: أجريت الدراسة ببعض ثانويات الوادي.

- الحدود الزمانية: دامت الدراسة من 2022/01/01 إلى 2022/03/25 وتم خلالها تطبيق المقاييس الثلاثة (مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي/مقياس الدافعية للتعلم/مقياس الخوف من الفشل الدراسي) كما تم فيها تفريغ الاستبيانات والقيام بالحسابات.

5- الأساليب الإحصائية المعتمدة لمعالجة فرضيات الدراسة:

يلجأ الباحث إلى الأساليب الإحصائية التي تساعد على الوصول إلى معطيات ونتائج يحل من خلالها الظاهرة المدروسة، وقد استخدمنا الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك بعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي ومعالجتها باستخدام:

- معامل ارتباط بيرسون المتعدد (r_p) لقياس العلاقة بين الرضا على التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم والخوف من الفشل الدراسي تلاميذ الأولى ثانوي.

اختبار "ت" T_{test} لعينتين مستقلتين، للكشف عن دلالة الفروق بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الرضا على التوجيه المدرسي، ومقياس الدافعية للتعلم، ومقياس الخوف من الفشل الدراسي، تبعا للجنس (ذكور/إناث) والشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

الفصل السادس:

عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

- 1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى
- 1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية
- 1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة
- 1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة
- 1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة
- 1-6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة
- 1-7- عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

- 2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
- 2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
- 2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
- 2-4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
- 2-5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة
- 2-6- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة
- 2-7- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة

3- خلاصة نتائج الدراسة واقتراحات

تمهيد:

بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية وتفرغ البيانات ومعالجتها إحصائياً، سيتم من خلال هذا الفصل عرض وتحليل النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق كل من مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي، ومقياس الدافعية للتعلم، ومقياس الخوف من الفشل الدراسي على تلاميذ الأولى ثانوي، وسينتهي بتفسيرها ومناقشتها.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم والخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بتطبيق معامل ارتباط بيرسون المتعدد (r_p)، وذلك بعد التأكد من افتراضاته وشروطه، كانت النتائج كالتالي:

جدول (09): دلالة الارتباط بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم والخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي

المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون r_p	قيمة f_c المحسوبة	درجة الحرية df	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الرضا عن التوجيه المدرسي	0.36	5.55	(2 و 77)	0.006	دالة
الدافعية للتعلم					

$$f_t(df=77, \alpha=0.05) = 3.10$$

يتبين من الجدول (09) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون المتعدد $r_p = 0.36$ وهو ارتباط دال إحصائياً بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم كمتبنيين والخوف من الفشل الدراسي كمتبناً به، بدليل أن قيمة اختبار التباين f_c المحسوب المقدّر (5.55) أكبر من قيمة اختبار التباين f_t الجدول المقدّر (3.10)، وبقيمة احتمالية (0.006) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، أي أن التغير في تباين درجات الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي هو نتيجة التغير في التباين المشترك لدرجات الرضا عن التوجيه المدرسي ودرجات الدافعية للتعلم. ومنه نقبل بالفرضية القائلة: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم والخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي.

والسؤال الذي يتبادر إلى أذهاننا بعد التحقق من صحة الفرضية الأولى: أي المنبئين الرضا عن التوجيه المدرسي أو الدافعية للتعلم الأقوى أثر على المنبأ به الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي؟

وتحتمل الفرضية الأولى بعد التحقق من صحتها الفرضيتين الجزئيتين التاليتين:

1-1-1- الرضا عن التوجيه المدرسي المنبئ الأقوى على الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي، بعد عزل الدافعية للتعلم.

1-1-2- الدافعية للتعلم المنبئ الأقوى على الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي، بعد عزل الرضا عن التوجيه المدرسي.

والجدول التالي يعرض نتائج الفرضيتين الجزئيتين:

جدول (10): دلالة الأوزان البائية لأثر المنبئين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم على الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي

المتغيرات	العينة n	قيم الأوزان البائية B	قيمة t_c	الدلالة الاحصائية	ترتيب الأوزان حسب قوة الأثر
الرضا عن التوجيه المدرسي	80	0.21	1.58	غير دال	1
الدافعية للتعلم		0.19	1.45		2

$$t_{t(df=80, \alpha=0.05)} = 1.99$$

يتبين من الجدول (10): أنه لا يوجد اختلاف جوهري ودال إحصائياً من حيث أثر المنبئين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم على الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي، ويمكن تفسير ترتيب المنبئين بناء على قيم الأوزان البائية (B)، فنجد الرضا عن التوجيه المدرسي المنبئ الأول الأقوى أثر على الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي بقيمة بائية (B=0.21)، ثم يليه المنبئ الثاني الدافعية للتعلم بحجم أثر أقل نسبياً على الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي بقيمة بائية (B=0.19). وهذه النتيجة تؤدي بنا إلى رفض الفرضيتين الجزئيتين التاليتين:

1-1-1- الرضا عن التوجيه المدرسي المنبئ الأقوى على الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي، بعد عزل الدافعية للتعلم.

1-1-2- الدافعية للتعلم المنبئ الأقوى على الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي، بعد عزل الرضا عن التوجيه المدرسي.

ويعود تفسير وجود الدلالة الإحصائية في قيمة الارتباط المتعدد حسب اعتقادي بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم والخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي إلى أن التغير في تباين درجات الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي هو نتيجة التغير في التباين المشترك لدرجات الرضا عن التوجيه المدرسي ودرجات الدافعية للتعلم معا.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة، وبعد التأكد من افتراضات اختبار "ت" وشروطه، الجدول التالي يعرض نتائج الاختبار ودلالته الاحصائية

جدول (11): دلالة متوسط الفروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي

مقياس الرضا عن التوجيه	العينة n	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	قيمة t_c	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
الذكور	37	112.89	18.52	-0.92	-0.24	0.81	غير دال
الإناث	43	113.81	15.83				

$$t_{t(df=78, \alpha=0.05)} = \pm 1.99$$

يتضح من بيانات الجدول (11) أن متوسط درجات الرضا عن التوجيه المدرسي عند الذكور من تلاميذ الأولى ثانوي بلغ قيمة (112.89) وانحراف معياري (18.52)، ومتوسط درجات الرضا عن التوجيه المدرسي عند الإناث من تلاميذ الأولى ثانوي بلغ قيمة (113.81) وانحراف معياري (15.83)، كما جاءت نتيجة اختبار "ت" (-0.24) بقيمة احتمالية محسوبة (0.81) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مما يدل على أن اختلاف الجنس (ذكور-إناث) لا يؤدي إلى التباين في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي.

وعليه نقبل بالفرضية القائلة: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي.

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة، وبعد التأكد من افتراضات اختبار "ت" وشروطه، الجدول التالي يعرض نتائج الاختبار ودلالاته الإحصائية

جدول (12): دلالة متوسط الفروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم

مقياس الدافعية	العينة n	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	قيمة t_c	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الذكور	37	116.27	20.52	1.60	0.33	0.74	غير دال
الإناث	43	114.7	22.17				

$$t_{t(df 78, \alpha 0.05)} = \pm 1.99$$

يتضح من بيانات الجدول (12) أن متوسط درجات الدافعية للتعلم عند الذكور من تلاميذ الأولى ثانوي بلغ قيمة (116.27) وانحراف معياري (20.52)، ومتوسط درجات الدافعية للتعلم عند الإناث من تلاميذ الأولى ثانوي بلغ قيمة (114.67) وانحراف معياري (20.17)، كما جاءت نتيجة اختبار "ت" (0.33) بقيمة احتمالية محسوبة (0.74) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مما يدل على أن اختلاف الجنس (ذكور-إناث) لا يؤدي إلى التباين في درجات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الأولى ثانوي. وعليه نقبل بالفرضية القائلة: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم.

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة، وبعد التأكد من افتراضات اختبار "ت" وشروطه، الجدول التالي يعرض نتائج الاختبار ودلالاته الإحصائية.

جدول (13): دلالة متوسط الفروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي

مقياس الخوف من الفشل الدراسي	العينة n	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	قيمة t_c	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الذكور	37	66.46	11.44	-1.81	-0.79	0.42	غير دال
الإناث	43	68.28	8.92				

$$t_{t(df=78, \alpha=0.05)} = \pm 1.99$$

يتضح من بيانات الجدول (13) أن متوسط درجات الخوف من الفشل الدراسي عند الذكور من تلاميذ الأولى ثانوي بلغ قيمة (66.46) وانحراف معياري (11.44)، ومتوسط درجات الخوف من الفشل الدراسي عند الإناث من تلاميذ الأولى ثانوي بلغ قيمة (68.28) وانحراف معياري (8.92) كما جاءت نتيجة اختبار "ت" (-0.79) بقيمة احتمالية محسوبة (0.42) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مما يدل على أن اختلاف الجنس (ذكور-إناث) لا يؤدي إلى التباين في درجات الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي. وعليه نقبل بالفرضية القائلة: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي.

1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي تبعاً للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة، وبعد التأكد من افتراضات اختبار "ت" وشروطه، الجدول التالي يعرض نتائج الاختبار ودلالته الإحصائية

جدول (14): دلالة متوسط الفروق بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي تبعاً للشعبة الدراسية (علمي/أدبي)

مقياس الرضا عن التوجيه	العينة N	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	قيمة t_c	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
شعبة علمية	47	116.74	14.79	8.13	2.15	0.03	دال
شعبة أدبية	33	108.61	19.01				

$$t_{t(df=78, \alpha=0.05)} = \pm 1.99$$

يتضح من بيانات الجدول (14) أن متوسط درجات الرضا عن التوجيه المدرسي عند الموجهين شعبة علمية من تلاميذ الأولى ثانوي بلغ قيمة (116.74) وانحراف معياري (14.79) ومتوسط درجات الرضا عن التوجيه المدرسي عند الموجهين شعبة أدبية من تلاميذ الأولى ثانوي بلغ قيمة (108.61) وانحراف معياري (19.01)، كما جاءت نتيجة اختبار "ت" (2.15) بقيمة احتمالية محسوبة (0.03) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مما يدل على أن اختلاف الشعبة الدراسية (علمي/أدبي) يؤدي إلى التباين في درجات الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي وعليه نرفض الفرضية القائلة: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

1-6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة، وبعد التأكد من افتراضات اختبار "ت" وشروطه، الجدول التالي يعرض نتائج الاختبار ودلالاته الاحصائية

جدول (15): دلالة متوسط الفروق بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي)

مقياس الدافعية للتعلم	العين ة N	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	قيمة t _c	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
شعبة علمية	47	117.81	21.19	5.81	1.20	0.23	غير دال
شعبة أدبية	33	112	21.33				

$$t_{t(df=78, \alpha=0.05)} = \pm 1.99$$

يتضح من بيانات الجدول (15) أن متوسط درجات الدافعية للتعلم عند الموجهين شعبة علمية من تلاميذ الأولى ثانوي بلغ قيمة (117.81) وانحراف معياري (21.19) ومتوسط درجات الدافعية للتعلم عند الموجهين شعبة أدبية من تلاميذ الأولى ثانوي بلغ قيمة (112) وانحراف معياري (21.33)، كما جاءت نتيجة اختبار "ت" (1.20) بقيمة احتمالية محسوبة (0.23) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مما يدل على أن اختلاف الشعبة الدراسية (علمي/أدبي) لا يؤدي إلى التباين في درجات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الأولى ثانوي. وعليه نقبل بالفرضية القائلة:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

1-7- عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة، وبعد التأكد من افتراضات اختبار "ت" وشروطه، الجدول التالي يعرض نتائج الاختبار ودلالته الاحصائية

جدول (16): دلالة متوسط الفروق بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي)

مقياس الخوف من الفشل	العينة N	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفرو	قيمة t_c	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
شعبة علمية	47	69.13	9.09	4.10	1.80	0.08	غير دال
شعبة أدبية	33	65.03	11.17				

$$t_{t(df=78, \alpha=0.05)} = \pm 1.99$$

يتضح من بيانات الجدول (16) أن متوسط درجات الخوف من الفشل الدراسي عند الموجهين شعبة علمية من تلاميذ الأولى ثانوي بلغ قيمة (69.13) وانحراف معياري (9.09) ومتوسط درجات الخوف من الفشل الدراسي عند الموجهين شعبة أدبية من تلاميذ الأولى ثانوي بلغ قيمة (65.03) وانحراف معياري (11.17)، كما جاءت نتيجة اختبار "ت" (1.80) بقيمة احتمالية محسوبة (0.08) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مما يدل على أن اختلاف الشعبة الدراسية (علمي/أدبي) لا يؤدي إلى التباين في درجات الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي. وعليه نقبل بالفرضية القائلة: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم والخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي. تشير النتائج المستخلصة من الجدول (09) إلى أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم والخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

ويمكن تفسير ذلك الارتباط بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم والخوف من الفشل الدراسي، في أنه كلما زاد رضا التلميذ عن توجيهه المدرسي ارتفعت دافعيته للتعلم، وبالتالي يزيد خوفه من الفشل الدراسي، أي أن هذه العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم والخوف من الفشل الدراسي علاقة طردية، وعليه فإن هذا التغير يسير في اتجاه واحد في كل من هذه المتغيرات الثلاثة، وبما أن الرضا عن التوجيه المدرسي يحقق نوعاً من الإشباع لدى التلميذ، فإن الميل الشخصي للفرد هو من يحدد نوع هذا الإشباع، ومنه درجة الرضا لديه فالرضا عن التوجيه الدراسي يوفر ارتياحاً نفسياً للتلميذ ويزيد من رغبته ودافعيته للتعلم، لأن عملية توجيه التلاميذ إلى تخصصات تتلاءم مع قدراتهم واهتماماتهم تزيد من طموحاتهم وميولهم نحو الدراسة ودافعيته للتعلم أكثر، وهذا ما يزيد من خوفهم من الإخفاق أو الفشل الدراسي. وبالرجوع إلى تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي بأنه حالة داخلية في الفرد تظهر في سلوكه واستجاباته، وتشير إلى تقبله لتخصصه الدراسي الماضي والحاضر، وتقاؤه بمستقبل حياته وتقبله لبيئته المدرسية وتفاعله مع خبراتها، وعلى هذا فإن رضا الفرد عن تخصصه الدراسي إنما يعني تقبله لإنجازاته الدراسية، ونتائج سلوكه، وكذلك تقبله لذاته كجزء من البيئة، وتقبله للآخرين أيضاً."

وهذا يعني أن الرضا عن التوجيه حالة داخلية تشمل التقبل لأوجه نشاط الفرد المدرسي، وكل ما يحيط به، من ذلك تقبله للتخصص الحاضر والماضي لبيئته وإنجازاته المدرسية، ولذاته وللآخرين ثم يظهر هذا التقبل في سلوك الفرد واستجاباته، وهذا يعني أن هناك "حالة وجدانية" تعبر عن ميل سابق في وجوده يحدث استجابة رغبة نتيجة حالة الإشباع المصاحبة للموقف فيصبح الفرد في حالة تشبه حالة تدفق المشاعر التي يقول عنها **دانييل جولمان** "بأنها تمثل أقصى درجة في تعزيز الانفعالات التي تخدم الأداء أو التعلم"

ثم يضيف مبرزاً أهمية هذه الحالة "وكما أن تدفق المشاعر شرط مسبق للتفوق في حرفة أو مهنة، أو فن، فهو أيضاً شرط مسبق للتعلم". (وردة، 2002، 44-45)

وبذلك فإن الرضا يعبر عن حالة وجدانية يصعب قياسها، لذلك يمكن أن نقرب من هذا المفهوم من خلال أهم بعد من أبعاده والذي يمثل الميل والرغبة الحاضرة بقوة، وبذلك يكون الرضا عن التخصص الدراسي هو تحويل "الاتجاه النفسي الإيجابي المحب نحو موضوع" إلى رغبة مصرح بها. ويعتبر التصريح الذي يصدره التلميذ بالتشاور مع أوليائه قرار اختيار لنوع الدراسة التي يطمح في مزاولتها على أن يكون ذلك نابعا من ذاته، مبنيا على أسس موضوعية مما يجعله راضيا عن دراسته مقبلا على موادها ويعزز توقعاته للنجاح فيها.

وهذا ما يتفق مع دراسة سمير بن لكحل (2018) لقياس العلاقة من عدمها بين التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم، وكيف يؤثر التوجيه على كل من الدافعية للتعلم والتوافق النفسي حيث أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية بين التوجيه والدافعية الدراسية، وكذلك دراسة الطيب شيخاوي وآخرون (2020) لكشف العلاقة بين الرضا عن التوجيه والتحصيل الدراسي وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الرضا عن التوجيه والتحصيل الدراسي، وهذه النتائج المتحصل عليها تؤكد أيضاً دراسة الباحثة سيسبان فاطمة الزهراء (2016) في دراستها حول الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي حيث أثبتت نتائجها وجود علاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، وأنه كلما انخفضت الدافعية للتعلم كلما انخفض التحصيل الدراسي للتلاميذ المعرضين للفشل الدراسي.

(سيسبان، 2016، 15)

2-1-1- الرضا عن التوجيه المدرسي المنبئ الأقوى على الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي، بعد عزل الدافعية للتعلم.

أظهرت نتائج هذه الفرضية الجزئية أن الرضا عن التوجيه المدرسي المنبئ الأول الأقوى أثر على الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي، وهذا يعني أن التوجيه إلى تخصص معين إذا كان برغبة التلميذ يؤدي به إلى الخوف من الفشل الدراسي لأنه يعلم أن قدراته تتوافق مع طبيعة الشعبة والمواد التي تدرس فيها، وهذا يسبب له شعوراً بالقلق والخوف من الإخفاق والفشل، وهذا ما يزيد من إصراره على تحقيق النجاح والتفوق وتجنب حالة الإحباط التي تؤدي به إلى الفشل، وهذا ما أكدته دراسة وردة بلحسني (2002) لمعرفة العلاقة بين رضا التلميذ عن توجيهه بالإحباط، التي أثبتت نتائجها أن التلاميذ الغير راضين على توجيههم أقل قدرة

على تحمل الإحباط ومواجهته، ومنه يمكن أن نستنتج أن الرضا عن التوجيه المدرسي له أثر بالغ الأهمية في المسار الدراسي للتلميذ، أي أن توجيه التلاميذ باحترام رغباتهم عند القيام بعملية التوجيه يؤدي إلى التوافق النفسي والدراسي مما يكون لهم شعورا بالخوف من الإخفاق والفشل الدراسي، وهذا كنتيجة حتمية لتوافق قدراتهم وإمكاناتهم مع التخصصات التي وجهوا إليها. وعليه فإنه إذا تم توجيه التلميذ إلى تخصص يحقق رغبته، فإنه يؤدي به إلى الشعور بالخوف من الفشل الدراسي، وذلك نتيجة رضاه عن التوجيه المدرسي الذي يضعه في موقف مسؤولية تحقيق النجاح وعدم الوقوع في الفشل لأن ليس له أسباب وعقبات أو أعذار لعدم تحقيق النجاح، وهذا ما يزيد من خوفه من الفشل الدراسي.

فأثر التوجيه على نجاح أو فشل التلميذ كما أثبتته دراسة فيروز (2011) حول التصورات الاجتماعية للأساتذة اتجاه ظاهرة الفشل المدرسي في العليم الثانوي، وحيث أسفرت النتائج إلى أن هناك اختلاف في تصورات الأساتذة حول ظاهرة الفشل المدرسي، فمن بين العوامل التي حددتها فئة من الأساتذة، هو أن التوجيه المدرسي عملية مصيرية وعليها يتوقف مصير التلميذ حيث يتحدد وفقها مستقبله الدراسي والمهني ولذلك فإن أي خطأ في هذه العملية التربوية ينجر عنه العديد من الصعوبات الدراسية التي يواجهها التلميذ بعد توجيهه، ويرى (J-L. LANG) بأن الصعوبات الدراسية الناتجة عن توجيه تلميذ إلى تخصص لا يتماشى مع إمكانياته وميوله ورغباته تفوق بكثير تلك التي يكون سببها عوامل جسمية أو نفسية. (فيروز، 2011، 175) ومن خلال هذه النتائج نستخلص أن للرضا عن التوجيه المدرسي أثر قوي على شعور التلميذ بالخوف من الفشل الدراسي.

2-1-2- الدافعية للتعلم المنبئ الأقوى على الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي، بعد عزل الرضا عن التوجيه المدرسي.

أشارت نتائج هذه الفرضية إلى أن الدافعية للتعلم هي المنبئ الأقل أثر نسبيا على الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي، يمكن تفسير نتائج هذه الفرضية من خلال ما يراه أصحاب النظرية المعرفية، حيث أنها تعرف الدافعية للتعلم " بأنها حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة واستمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية" (عائشة ونبيلة، 2021، 165)، وهذا ما يفسر وجود الدافعية عند التلميذ بأنها ما هي إلا رغبة وإصرار في التعلم وتحقيق النجاح وهذا ما ينتج عنه خوف وحالة عدم توازن معرفي خوفا من الفشل وعدم تحقيق النجاح المنتظر منه.

كما أن فكرة الدافعية وفق المنحنى المعرفي هي أن الأفراد يميلون حتى يصلوا إلى حالة التوازن المعرفي، أي أن الفرد حين تنقصه المعرفة يكون في حالة عدم توازن، ويبقى نشطا من أجل الحصول على تلك المعرفة وذلك يكون مدفوعا دفعا داخليا، ويفترض الاتجاه المعرفي وجود حاجات أساسية عند الناس. ومن أجل تحقيق هذه الحاجات يكون الفرد نشطا فعلا في صراعه مع البيئة من أجل إدراكها وتمثيلها، وهذه تشبه فكرة الحاجة للتوازن المعرفي وهي أن الفرد بحاجة للمعرفة والمعلومات الجديدة لكي يستطيع منها الفرد الشعور بالقوة لامتلاكه الخبرة الجديدة وتمثيلها. (عائشة ونبيلة، 2021، 165)

وتزداد أهمية هذا الطرح في ظل وجود دراسات تقول بأن للدافعية عدة عوامل منها: (الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة والذي يتضمن الطموحات العالية والمثابرة والثقة بالنفس، والحاجة للاعتراف الاجتماعي ويتضمن ملاحظات الأساتذة والتفاعل مع النشاط المدرسي، والتكيف مع مطالب الآباء والأساتذة مع ضغوطات الأقران، وحب الاستطلاع، وكذلك دافع تجنب الفشل). وهذا الأخير ما يثبت تفسير هذه الفرضية وهي أن الدافعية للتعلم تحرك دافع تجنب الفشل والخوف منه في المسار الدراسي. وهذا ما أثبتته دراسة (CHIU 1967) من جامعة كولومبيا الأمريكية تحت عنوان دراسة عامليه لدافعية التعلم، وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى وجود هذه العوامل الخمسة (05) السالفة الذكر. وكذلك دراسة Kozeki (1981) وهي دراسة تتبعيه لمحاولة الكشف عن أبعاد الدافعية، فأسفرت النتائج على الأبعاد التسعة للدافعية، والتي يمكن أن تختصر إلى ستة أبعاد تتوزع على المجالات التالية: المجال العاطفي وفيه بعد الحماس والاجتماعية والمجال المعرفي وفيه بعد الفعالية والاهتمام، والمجال الأخلاقي وفيه بعد المسؤولية والمطاوعة وهذا يعني أن الدافعية للتعلم تنحصر ضمن هذه المجالات وما تتضمنه من أبعاد.

وبخصوص متغير الدافعية للتعلم كمنبئ أقوى على الخوف من الفشل الدراسي، فقد أوضحت الدراسات وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية للتعلم والخوف من الفشل الدراسي، وتوصل بنترش وديجورت (1996) إلى أن الدافعية الداخلية تعتبر أفضل منبئ للأداء الأكاديمي للطلبة، لذلك فإن معرفة العلاقة بين تحصيل الطلبة ودافعتهم للتعلم تعتبر أمرا ذا قيمة تربوية، إذ يذهب الأدب التربوي إلى افتراض علاقة موجبة متبادلة طردية بين متغير الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، فزيادة الدافعية تسهم في تحسين التحصيل، والتعلم يزيد من فهم الطالب لهدفه ووعيه لما يريد تحقيقه، لذلك تزداد مثابرته وتخطيطه وحماسه واندماجه في العمل الصفي.

(سيسبان، 2016، 6)

وهذا ما يفسر خوف الطالب من الفشل الدراسي باعتبار الدافعية للتعلم المنبئ الأقل أثرا بعد عزل متغير الرضا عن التوجيه المدرسي، لأنه كلما زادت الدافعية للتعلم زاد حرص ومثابرة التلميذ على التعلم وهذا ما يفسر خوفه من الفشل الدراسي أو عدم تحقيق النجاح في دراسته. وبما أنه لا يوجد اختلاف جوهري ودال إحصائيا من حيث قوة أثر المنبئين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم على الخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي فقد تم رفض الفرضيتين الجزئيتين، وهذا يوضح قوة أثر كل من المتغيرين المستقلين: الرضا عن التوجيه المدرسي بقيمة بائية ($B=0.21$) والدافعية للتعلم بقيمة بائية ($B=0.19$) على المتغير التابع: الخوف من الفشل الدراسي.

وفي الأخير نستخلص إلى أن نتائج الفرضية الأولى والفرضيتين الجزئيتين، توضح وجود علاقة ارتباطيه بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم كمنبئين والخوف من الفشل الدراسي كمنبأ به.

2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي.

تشير النتائج التي حصلنا عليها بعد التحليل إلى وجود أثر غير دال لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة وقبل الخوض في تفسير النتائج وذكر الأسباب المحتملة التي أدت لذلك فإنه من الضروري استحضار تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي بأنه حالة داخلية في الفرد تظهر في سلوكه واستجاباته، وتشير إلى تقبله لتخصصه الدراسي الماضي والحاضر، وتفاؤله بمستقبل حياته، وتقبله لبيئته المدركة وتفاعله مع خبراتها، وعلى هذا فإن رضا الفرد عن تخصصه الدراسي إنما يعني تقبله لإنجازاته الدراسية، ونتائج سلوكه، وكذلك تقبله لذاته كجزء من البيئة وتقبله للآخرين أيضا.

وفيما يخص احتمال عدم وجود فروق بين الجنسين على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي فقد جاءت نتيجة الدراسة الحالية متفقة مع أدبيات البحث في الفروق بين الجنسين على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي. فقد بينت دراسة كل من قدوري خليفة (2012) لكشف علاقة الرضا عن التوجيه الدراسي بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، والذي توصل لعدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي وفسر ذلك بتوفر نفس ظروف التوجيه. كما أيدت نتائج الدراسة الحالية ما خلصت إليه دراسة براك صليحة (2008)

لمعرفة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية التي جاءت بالفرض القائل " توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ وتلميذات الجذعين المشتركين في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لصالح الإناث، وخلصت نتائج هذا الفرض بعدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لصالح الإناث.

وهذا راجع إلى الترقى الذي أصبح يحكم الأسرة العربية الحديثة بصفة عامة والجزائرية على وجه الخصوص الذي يحث على دعم جنس الإناث وذلك بالتساوي مع جنس الذكور في الدراسة والتفوق من حيث إختيار التخصص ومجالات العمل، وهذا يعني أن لهم نفس التطلعات والآمال المستقبلية والغايات التي يريدون تحقيقها من خلال الدراسة، أي أن لهم نفس مستوى الطموح للدراسة بسبب الرضا عن التوجيه المدرسي

أي أن متغير الجنس لا يؤثر على مستوى الرضا، ويعود ذلك إلى أن مشاعر الرضا عن التوجيه المدرسي كحالة وجدانية داخلية تعد كغيرها من المشاعر والانفعالات ميزة بشرية يشترك فيها الذكور والإناث معا وتؤثر على سلوك الجنسين سلبا وإيجابا تبعا لنوعها وشدتها وإن اختلفت شدتها باختلاف شخصية الفرد والظروف المحيطة به باعتبار أن كلاهما ككائن بشري يملك حياة نفسية شعورية.

وهذا يختلف مع ما توصل إليه الباحث الطيب شيخاوي وآخرون (2020) لدراسة الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في الرضا عن التوجيه المدرسي لصالح الإناث. كما تعارضت نتائج الدراسة الحالية بما جاءت به دراسة طيبي (2009) أين توصل إلى وجود فروق بين الجنسين في درجة الرضا عن التوجيه المدرسي لصالح الإناث أيضا.

2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم.

إن الدافعية للتعلم من العوامل الضرورية لتفسير أي سلوك، إذ لا يمكن أن يحدث أي سلوك ما لم يكن وراءه دافعية، فهي تلعب دورا مهما وحاسما في عملية التعلم.

وإن عدم وجود فروق بين الجنسين على مقياس الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة يمكن أن يعزى إلى حجم العينة الذي خضعت لتطبيق المقياس في الدراسة الحالية، إذ نفترض لو أن

حجم العينة كان أكبر مما هي عليه لوجدنا فروقا. ومن جهة أخرى، فإن هناك ظاهرة مطروحة على أرض الواقع وتتمثل في ازدياد عدد التلاميذ الإناث على حساب عدد التلاميذ الذكور ضمن التخصص الواحد، وهو ما يمكن أن يكون سببا في إخفاء الفروق بين الجنسين لعدم تجانس العينة من حيث العدد للجنسين، إضافة لذلك فإن المرحلة العمرية لأفراد العينة يمكن أن يكون لها دور في عدم ظهور الفروق بين الجنسين على مقياس الدافعية، حيث نفترض أن تظهر هذه الفروق وتتمايز لدى أفراد العينة في نهاية هذه المرحلة العمرية.

ويتأكد هذا الطرح في العديد من الدراسات منها دراسة جناد عبد الوهاب (2012) لمعرفة أثر بعض العوامل الاجتماعية والاقتصادية كمحددات للدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. حيث توصلت إلى عدم وجود فروق جوهرية بين التلاميذ الذكور والإناث على الدافعية للتعلم، وأرجعها لعدة عوامل أهمها: ارتقاء الأسرة العربية وتمدنها علميا وثقافيا أثر على مسار أطفالها دراسيا كما أن هذا الترقى في فكر الأسرة حديثا أصبح يحث الإناث على الدراسة تماما مثل الذكور وعلى التفوق في الدراسة، وهذا يعد دافعا قويا للتعلم.

كما يندرج تحت هذا الطرح دراسة كل من الشايب محمد الساسي (2018) لكشف علاقة الصلابة النفسية بالدافعية للتعلم، وأظهرت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق دالة في مستوى الدافعية للتعلم تعزى إلى السن والجنس والتفاعل بينهما

وجاءت نتائج الدراسة الحالية مخالفة مع ما جاءت به نتائج دراسة كل من سهير زكي محمود سرحان (2015) أظهرت وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الذكور ومتوسط درجات الطلبة الإناث في درجات الدافعية للتعلم، والفروق كانت لصالح الإناث. وكذلك دراسة سيسبان فاطمة الزهراء (2012) هدفت للكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي، والتي أظهرت نتائجها إلى أن هناك فرق دال إحصائيا في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث. كما جاءت نتائج دراسة لخضر شيبعة (2015) معارضة لنتائج الدراسة الحالية، فأسفرت على وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وقد أرجع سبب هذا الاختلاف للإطار الاجتماعي بين الذكور والإناث وتطبيق الاستراتيجيات التدريسية على الجنسين لكن تختلف درجة الاستيعاب بين الذكور والإناث... (لخضر، 2015، 170)

وختاما وبالنظر إلى مجتمعنا الجزائري خصوصا يوفر بيئة مناسبة تدعم الجنسين بشكل متماثل ودون تمييز نظرا لثقافة المجتمع حاليا، فإن هذا كذلك يمكن أن يعتبر من بين الأسباب الخارجية التي أدت إلى عدم ظهور فروق بين الذكور والإناث على مقياس الدافعية للتعلم.

2-4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي.

تشير نتائج الدراسة الحالية لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي، حيث يرى Elliot & Thrash (2004) أن الخوف من الفشل هو ميل لتجنب المواقف ذات احتمالية النتائج السلبية، خوفا من الشعور بالخجل من الفشل سواء كان واقعا أو وهميا. (الدريد وآخرون، 2019، 439)

ويمكن تفسير هذه النتيجة والتي تؤكد عدم وجود فروق بين الجنسين على مقياس الخوف من الفشل الدراسي، لطبيعة العينة التي أجريت عليها الدراسة، بالإضافة إلى ظروف الحياة المدرسية الموحدة، والمتمثلة في حجم المدرسة ونظامها، وكذلك الطريقة التي تمت فيها عملية التوجيه من معايير وإجراءات موحدة.

لم تتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به نتائج الدراسات السابقة نذكر منها: دراسة جردير فيروز (2011) للكشف عن التصورات الاجتماعية للأساتذة اتجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي. وتوصلت إلى أن التصورات الاجتماعية للأساتذة اتجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي تختلف حسب جنس الأستاذ، أي أن تفسير الفشل يختلف بين الذكور والإناث.

وتعارضت أيضا نتائج هذه الفرضية مع ما جاءت به دراسة العمار خالد يوسف (2009) لدراسة الخوف من الفشل الدراسي وعلاقته بعسر القراءة والكتابة (الديسلكسيا) لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وتوصلت إلى أن التلميذات الإناث لديهن خوف من الفشل الدراسي أكثر من الذكور.

2-5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي تبعاً للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

من خلال النتائج المتحصل عليها يتضح أنه لا توجد فروق بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي تبعاً للشعبة الدراسية (علمي/أدبي)، وهذا نتيجة عدم وجود اختلاف في طبيعة الرضا عن التوجيه من شعبة إلى أخرى، ومدى أهمية كل شعبة لدى التلاميذ فهم يزاولون الدراسة في نفس الثانوية وبنفس الظروف الدراسية والنظام العام للمدرسة، وهذا ما أدى إلى تماثل وتساوي الرضا عن التوجيه على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي، حيث أن أغلب التلاميذ تتوجه رغباتهم نحو تخصصات واحدة، لأنهم يطمحون للتخصصات أفضل حتى يلتحقون بها في الجامعة، لا اعتقادهم أنها تضمن لهم مكانة في المجتمع.

كما يمكن أن تفسر النتيجة الحالية بأن عينة الدراسة لديهم وعي بأهمية تخصصهم ويرى كل منهم أن تخصصه يمكن أن يحقق له مستقبلاً أفضل راضياً به، وعليه فإن نوع الشعبة لا يعد متغيراً مؤثراً في إحداث فروق ذات أهمية معنوية على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي وهذا كنتيجة حتمية لعملية التوجيه التي تتم بنفس المعايير والإجراءات الخاصة بهذه العملية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة: منها دراسة الطيب شيخاوي (2015) للكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه والتحصيل الدراسي. وكانت نتائجها بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه تعزى للتخصص. ودراسة أحمد دحماني عبد القادر (2003) لمعرفة أثر التوجيه المدرسي في التحصيل الدراسي، وتبين من خلال هذه الدراسة أن أغلب التلاميذ مقتنعين بتوجيههم الحالي القائم على الملمح. واقتناع التلاميذ أن التوجيه وفقاً للمعدل لا يكفي للوصول إلى تحصيل مرضي، كما يرى جل التلاميذ بأن التوجيه وفقاً للرغبة يمكن من الوصول إلى تحصيل مرضي.

كما تتفق مع دراسة صليحة براك (2008) لتعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية، حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الجذعين تبعاً لنوع الجذع.

وعلى خلاف من ذلك جاءت دراسة إبراهيم طيبي (2009) للكشف عن الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي ودورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية

التحصيلية، وخلصت الدراسة إلى أنه يوجد رضا ضعيف في الشعب الأدبية ومرتفع في الشعب العلمية. كما جاءت دراسة خليفة قدوري (2012) لكشف علاقة الرضا عن التوجيه الدراسي بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وخلصت هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصصات الدراسية.

2-6- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها إلى عدم وجود فروق بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم، وهذا يعني أن التلاميذ رغم اختلاف تخصصهم فهم لا يختلفون في مستوى دافعيتهم للتعلم، وهذا ما تتفق معه دراسة عبد العزيز خميس (2019) لكشف العلاقة بين المعاملة الوالدية كما يدركها تلاميذ مرحلة الثالثة من التعليم الثانوي والدافعية للتعلم لديهم، وخلصت نتائجها بعدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين التخصص الأدبي والتخصص العلمي.

لأن الدافعية لا تتغير بتغير التخصص على إعتبار أن جميع التخصصات مهما اختلفت وتنوعت فالتلاميذ قد إختاروا تخصصهم باختيارهم الشخصي وهذا ينعكس في ذواتهم واهتماماتهم فكل تخصص من التخصصات الموجودة تكون بمثابة مستقبل مهني لكل تلميذ، وهذا ما يجعله يسعى جاهدا لتحقيق هذا المستقبل على أكمل وجه، فنجده يحاول بكل ما لديه من جهد لتحقيق آماله وطموحاته وأهدافه المستقبلية من خلال دافعيته نحو التعلم.

وهذا ما أكدت عليه نظرية الهدف في الدافعية للتعلم التي تفسر دافعية التعلم في أن الأفراد يكونون أكثر دافعية عندما توجه نحو أهداف التعلم، وقد بين علماء هذه النظرية أمثال blemefeld et meece وجود نوعين من الأهداف المدرسية وهما: أهداف التعلم والأداء

- أهداف التعلم: وتسمى أهداف الإتفاق وأهداف المهمة وقد تعني دافعية تحقيق الهوية أو إثبات الشخصية.

- أهداف الأداء: وتسمى أيضا أهداف القدرة حيث أن التلاميذ ذوي أهداف الأداء يميلون إلى إظهار قدرات عالية في التعلم وذلك ليحصلوا على تقديرات ملائمة من طرف الآخرين.

(خميس، 2019، 83-84)

وعلى خلاف من ذلك، جاءت نتائج الدراسة الحالية مناقضة لنتائج دراسة خنوش (2009) لمعرفة دور التدريس بالكفاءات في إستثارة دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط خلصت هذه الدراسة إلى أن هناك فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب المادة المدروسة (العلوم الفزيائية واللغة العربية). (خنوش، 2009، 139)

كما جاءت دراسة مزراق ورده وعجوز فاطنة (2017) لكشف علاقة التوافق الدراسي بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي الشعب العلمية. منافية لما جاءت به الدراسة الحالية حيث اسفرت نتائجها بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الدافعية للتعلم بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الشعب العلمية تعزى لمتغير التخصص.

2-7- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

كشفت نتائج التحليل الإحصائي بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS أنه لا توجد فروق بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن تلاميذ الأولى ثانوي مهما اختلفت الشعب الدراسية التي يدرسون فيها فإن خوفهم من الفشل الدراسي يبقى سببا لدافعتهم ورغبتهم في تحقيق النجاح والوصول إلى ما يطمحون إليه، كما يبقى سببا لكل تلميذ في تجنب الشعور بالخلل من الفشل وتجنب تأنيب الأولياء لفشله، كما أن كل تلميذ يعرف أهمية تخصصه وما يتطلبه من جهد والمواد الأساسية التي تتطلب تركيزا عاليا أكثر من غيرها للحصول على تخصصات مستقبلية في الجامعة تمنح له فرص عمل أكثر توفرا وتوافقا مع قدراته، وهذا يعني أن إختلاف الشعبة لا يؤدي إلى فروق بين التلاميذ في خوفهم من الفشل الدراسي، لأن الخوف من الفشل الدراسي لدى الفرد ينشأ من خلال مجموعة من الأفكار غير المنطقية والموضوعية، التي يسعى من خلالها إلى تحقيق الكمال، ويعظم ويضخم فيها الوقوع في الفشل، فقد يطمح شخص أن يصبح طبيبا ولديه القدرة على الوصول إلى هذا الهدف. وقد إعتبر أصحاب النظريات الأوائل الخوف من الفشل دافع لتجنب الفشل المتوقع في المواقف تجنباً للخزي الناتج عن الفشل.

(ولاء، 2021، 50)

ولعل من الأسباب التي أرجعت للخوف من الفشل الدراسي، في دراسة العايب رايح وبوطوطن محمد الصالح (1998) لمعرفة أسباب الفشل المدرسي لدى تلاميذ الثانويات من وجهة نظر الأساتذة، وخلصت إلى أن من بين أسباب الفشل الدراسي، سوء التوجيه المدرسي.

(العايب، 1998، 184)

وتتفق الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة منها دراسة بتول حميد عودة السعدي (2014) لكشف علاقة الخوف من الفشل الدراسي بالإسناد الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وخلصت نتائجها إلى عدم وجود فروق في العلاقة بين الخوف من الفشل الدراسي بالإسناد الاجتماعي تبعا للتخصص (علمي/أدبي).

في حين أن نتائج الدراسة الحالية اختلفت مع نتائج دراسة نهلة فرج الشافعي (2016) لمعرفة الأبعاد النفسية للإنتحال الأكاديمي في علاقتها بالخوف من الفشل الأكاديمي لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس. وتوصلت نتائجها إلى أن هناك فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة ذوي التخصصات الأدبية والعلمية في الأبعاد النفسية للإنتحال الأكاديمي.

3- خلاصة نتائج الدراسة والمقترحات:

بعد قيامنا بهذه الدراسة الوصفية الارتباطية التي تبحث في العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم بالخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي، وهذا ما يبين أهمية التوجيه المدرسي في حياة الفرد عموما والتلميذ خصوصا والدور الذي يلعبه في الشعور بالخوف من الفشل الدراسي لدى التلميذ، باعتباره من أهم العوامل التي تبني عليها حياة التلميذ الدراسية حاليا وحياته المهنية مستقبلا، كما أن من أهداف دراستنا هو معرفة علاقة الدافعية للتعلم بالخوف من الفشل الدراسي لما لها من أثر على خوف التلميذ من الفشل الدراسي، وإمكانية تأثير عامل الجنس وعامل الشعبة في ذلك، حتى يتسنى لنا تقديم نصائح وإقتراحات من شأنها أن تساعد التلميذ على أن يختار الشعبة التي تتلائم مع قدراته وإمكانياته التي تجعل من دافعيته قوية إتجاه تعلمه والتي تصنع له شعورا بالخوف من الفشل الدراسي الذي يؤدي به إلى تحقيق رغباته وطموحه وآماله للدراسة في الوقت الحالي والمهنة في المستقبل وذلك بناء على ما أثبتته العديد من الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع.

وقد توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

• فيما يخص العلاقة بين متغيرات الدراسة الثلاث (الرضا عن التوجيه المدرسي، الدافعية للتعلم، الخوف من الفشل الدراسي): كشفت النتائج وجود علاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم والخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي. تعود هذه العلاقة إلى أن الرضا عن التوجيه الدراسي يوفر ارتياح نفسي للتلميذ وبالتالي يزيد من رغبته ودافعيته للتعلم. كما أن عملية توجيه التلاميذ إلى تخصصات تتلاءم مع قدراتهم واهتماماتهم تزيد من طموحاتهم وميولهم نحو الدراسة ودافعتهم للتعلم أكثر، وهذا ما يزيد من خوفهم من الإخفاق أو الفشل الدراسي.

• فيما يخص أثر متغير الجنس:

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي.

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم.

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي.

• فيما يخص متغير التخصص:

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الرضا عن التوجيه المدرسي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الدافعية للتعلم تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تلاميذ الأولى ثانوي على مقياس الخوف من الفشل الدراسي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

وبناء على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، نقترح مايلي:

- أن يعمل الأساتذة على إستثارة دافعية التلاميذ والعمل على رفعها قدر المستطاع.
- التركيز على إعلام الأساتذة والأولياء قبل التلاميذ كي يساهموا بإيجابية في إعلام التلاميذ.
- تكثيف الإعلام والمقابلات الجماعية والفردية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي في الفصل الأول وخاصة أصحاب الطعون منهم.

- وضع برامج إرشادية لتنمية الدافعة للتعلم.
- زيادة الإهتمام بموضوع الرضا عن التوجيه المدرسي وربطه بمتغيرات أخرى لها علاقة بالتعلم، كالرسوب، الهروب من المدرسة، التسرب... إلخ.
- على الأولياء والأساتذة زرع الثقة الكافية بالنفس للتلاميذ الذين يشعرون بالخوف من الفشل لتحقيق أفضل النتائج الدراسية.
- إهتمام إدارات المدارس والمستشارين بمشكلات التلاميذ خصوصا تلك التي تتعلق بتحصيلهم الدراسي.

كما نقترح إجراء الدراسات التالية:

- دراسة العوامل التي لها أثر على رضا التلميذ عن توجيهه الدراسي.
- دراسة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والتسرب المدرسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.
- دراسة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي والتفوق الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي.
- دراسة العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
- دراسة أثر التوجيه على بناء المشروع الشخصي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
- دراسة دور مستشار التوجيه وعلاقته بالتفوق والفشل الدراسي لدى تلاميذ الأولى ثانوي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- 1- إبراهيم، بختي. (2015). **الدليل المنهجي لإعداد البحوث العلمية**. ط4، جامعة قاصدي مرباح ورقلة-الجزائر. استرجع من: https://www.socioclub.net/2021/04/pdf_91.html
- 2- احمد، حسين؛ محمد، حسن. (2006). **الرضا التعليمي لدى طلاب الإعلام التربوي الصحافة والمسرح بكليات التربية النوعية وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية**. المؤتمر العلمي الدولي الأول لكلية التربية النوعية بالمنصورة " دور التعليم النوعي في التنمية البشرية في عصر العولمة". (جامعة المنصورة)، مصر. استرجعت من: <http://srv4.eulc.edu.eg/>
- 3- أرجايل، مايكل. (1993). **سيكولوجية السعادة**. الكويت: عالم المعرفة.
- 4- أمزيان، بهية؛ خطاب، حسين. (2016). **أثر إستراتيجية التعليم التعاوني على زيادة الدافعية للتعلم**. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. 7 (04)، 69-92. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/335/4/7/25942>
- 5- إمسعودن، مسيسيلية. (2020). **أسباب تدني الدافعية للتعلم من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية شعبة العلوم التجريبية**. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. 3 (08)، 56-85. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/335/9/2/161532>
- 6- بتول، حميد عودة السعدي. (2014). **الخوف من الفشل الدراسي وعلاقته بالإنسان الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية**. (رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية). استرجعت من: <https://iqdr.iq/search?view=67905ccc00a784e97f652562879212f2>
- 7- براك، صليحة. (2008). **الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية**. (رسالة ماجستير، جامعة عنابة)، الجزائر. استرجعت من: <https://biblio.univ-annaba.dz>
- 8- براهيمية، صونية. (2006). **تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي والمهني**. (رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة)، الجزائر. استرجعت من: <https://bu.umc.edu.dz/theses/sociologie/ABER2102.pdf>
- 9- بلحسني، وردة. (2002). **علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط**. (رسالة ماجستير، جامعة ورقلة)، الجزائر. استرجعت من: https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/1012/1/BelhassiniWarda_Mag.pdf

- 10- بن يوسف، أمال. (2008). **العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي**. (رسالة ماجستير، جامعة الجزائر). استرجعت من: <https://mobt3ath.com/uplode/books/book-436.pdf>
- 11- بوزكار، فتيحة؛ يحي عمار، أمال. (2017). **معوقات التوجيه والإرشاد في التعليم الثانوي من وجهة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني**. (رسالة ماستر، جامعة الجبالي بونعامة خميس مليانة)، الجزائر. استرجعت من: <http://dspace.univ-km.dz/xmlui/handle/123456789/1388>
- 12- بولحية، نشيدة. (2018). **الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالتفوق والفشل الدراسي**. (مذكرة ماستر، جامعة محمد الصديق بن يحي)، جبجل.
- 13- توق، محي الدين. (2003). **أسس علم النفس التربوي**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر. استرجعت من: <http://dspace.univ-jijel.dz:8080/xmlui/>
- 14- جديد، احلام؛ الشايب، محمد الساسي. (2018). **علاقة الصلابة النفسية بالدافعية للتعلم**. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. 33، 785-798. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/119/10/1/130088>
- 15- جردير، فيروز. (2011). **التصورات الاجتماعية للأساتذة اتجاه ظاهرة الفشل الدراسي في التعليم الثانوي**. (رسالة ماجستير، جامعة منتوري)، قسنطينة. استرجعت من: <https://bu.umc.edu.dz/theses/psychologie/ADJE3556.pdf>
- 16- جناد، عبد الوهاب. (2012). **أثر بعض العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية كمحددات للدافعية للتعلم لدى مرحلة التعليم المتوسط**. *مجلة الحوار الثقافي*. 1 (1)، 29-49. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/117/5/2/5460>
- 17- جودت عزت، عبد الهادي؛ سعيد حسني، العزة. (2012). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 18- حروز، حروز؛ عمر، حجاج. (2018). **علاقة الاتصال الصفي بالدافعية للتعلم**. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. 35، 953-968. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/119/10/3/133252>
- 19- حمري، محمد. (2012). **ثقافة التوجيه المدرسي في الجزائر بين الإصلاح والواقع**. (رسالة ماجستير، جامعة تلمسان)، الجزائر. استرجعت من: <http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/1338/1/HAMRI.pdf>

- 20- حناش، فضيلة؛ محمد، بن يحيى زكريا. (2011). **التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من منظور إصلاحات التربية الجديدة**. الجزائر: الحراش. استرجعت من: <http://infpe.education.gov.dz/wp-content/uploads/2018/02/Livrethoujihnormal.pdf>
- 21- خليفة، قدوري (2019)، الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، **مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية**، 1 (12). 132-154. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/354/12/1/111385>
- 22- خليفة، قدوري. (2012). **الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي** (رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو) الجزائر.
- 23- خنوش، عبد القادر. (2009). **دور التدريس بالكفاءات في استثارة دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط**. (رسالة ماجستير، جامعة الجزائر). استرجعت من: <http://biblio.univ-alger.dz/jspui/bitstream/1635/10257/1/KHANOUCHEABDELKADER.pdf>
- 24- الخوالدة، ناصر. (2005). **مراعاة الفروق الفردية**. الأردن: وائل للنشر.
- 25- خويلد، أسماء. (2005). **الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر**. (رسالة ماجستير، جامعة ورقلة). استرجعت من: https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/804/1/khouiled_asma.pdf
- 26- درداخ، سهام. (2014). **التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة التقني رياضي**. (رسالة ماستر، جامعة الوادي)، الجزائر. استرجعت من: <https://www.univ-eloued.dz/images/memoir/file/M.S-011-1.pdf>
- 27- دلال، بكري. (2015). **دور مستشار التوجيه المدرسي في تحفيز التلاميذ على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**. (رسالة ماستر، جامعة محمد بوضياف، المسيلة)، الجزائر. استرجعت من: <http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/>
- 28- رابحي، مصطفى عليان. (2000). **مناهج وأساليب البحث العلمي**. ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع. استرجعت من: <https://www.noor-book.com/>
- 29- زهران، حامد، عبد السلام. (1998). **التوجيه والإرشاد النفسي**. القاهرة: عالم الكتب.

- 30- زيرق، سعاد. (2018). عرض تكوين مقترح في تخصص التوجيه المدرسي والمهني في ضوء متطلبات المنصب. (رسالة دكتوراه، جامعة العربي بن مهيدي)، أم البواقي. استرجعت من: <http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/handle/123456789/6328>
- 31- سامي، محمد ملحم. (2007). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 32- سمير، بن لكحل. (2018). أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للتعلم والتوافق النفسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. مجلة البحوث والدراسات العلمية. المدية: جامعة يحي فارس. 240-267. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/450/7/1/66999>
- 33- سهير، زكي محمود سرحان. (2015). الدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة. (رسالة ماجستير، جامعة الأزهر)، غزة. استرجعت من: <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=119020>
- 34- سوسن، بدر خان. (2006). التربية المهنية وطرائق التدريس. الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.
- 35- سيسبان، فاطمة الزهراء. (2016). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي. مجلة التنمية البشرية. (06)، 15-29. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/206/5/2/100027>
- 36- شريك، ويزة. (2017). الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. (07)، 167-187. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/309/2/7/34528>
- 37- صالح، عبد العزيز؛ عبد العزيز، عبد المجيد. (1976). التربية وطرق التدريس. مصر: دار المعارف. استرجع من: <https://down.ketabpedia.com/files/bkb/bkb-ta00278-ketabpedia.com.pdf>
- 38- صالح، عتوة. (2018). مطبوعة مقياس: مدخل إلى التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي. (جامعة سطيف2)، الجزائر. استرجعت من: https://www.elmarjaa.com/2019/03/blog-post_445.html

39- صباح، عجرود. (2007). التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة)، الجزائر. استرجعت من:

<http://archives.umc.edu.dz/bitstream/handle/123456789/129602/AADJ2247.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

40- صفاء قاسم، عبد الله. (2018). الخوف من الفشل الدراسي وعلاقته بعادات الاستذكار لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة الفتح. 75 (14)، 369-388. استرجعت من: <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=241028>

41- الطيب، شيخاوي؛ جمال الدين، شيخاوي؛ عيسى، قواسمية. (2020). الرضا عن التوجيه وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 2 (5). 452-472. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/139183>

42- العايب، كلثوم. (2016). دور الدافعية للتعلم ومركز التحكم في تسيير الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. مجلة الدراسات النفسية. 7 (13)، 45-64. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/22384>

43- عايدة، جبراني؛ محمد، برو. (2021). العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والدافعية للتعلم لدى الأفراد المعاقين بصريا. مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي. 1 (08)، 771-787. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/151696>

44- عائشة، شبة؛ نبيلة، بن الزين. (2021). مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة متليلي. مجلة العلوم النفسية والتربوية. جامعة ورقلة. 7 (4)، 157-173. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/163958>

45- عبد العزيز، خميس. (2019). المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ وعلاقتها بالدافعية للتعلم. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية. 11 (03)، 61-86. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/99449>

46- عبد العزيز، سعيد؛ عطوي، جودت عزت. (2004). التوجيه المدرسي مفاهيمه النظرية أساليبه الفنية وتطبيقاته العلمية. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- 47- عبد المنعم أحمد، الدردير؛ شيماء، سيد سليمان؛ ايمان، محمد همام أبو زيد. (2019). الخصائص السيكمترية لمقياس الخوف من الفشل الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة. *مجلة العلوم التربوية*. 41، 434-459. استرجعت من: https://maeq.journals.ekb.eg/article_140122_de2dea964ba4d5a81ce03dd9aeebcec3.pdf
- 48- عبد الوهاب، بن موسى؛ عبد الفتاح أبي مولود. (2017). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. 30، 383-390. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/78393>
- 49- عبيدات، دوغان. (2003). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. ط1، دار السلامة للنشر والتوزيع، الرياض. استرجعت من: <https://www.alarabimag.com/download/23576-pdf>
- 50- عدلي، صليحة. (2010). *فعالية المنظومة التربوية من خلال امتحانات شهادة البكالوريا وشهادة التعليم الأساسي*. (رسالة ماجستير، جامعة الجزائر). استرجعت من: <https://docplayer.gr/70155733-Ljmhwy@-ljzy'ry@-ldymqrty@-lsh%60by@.html>
- 51- عطية، هنا محمود. (2008). *التوجيه التربوي والمهني*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. استرجعت من: <http://mutanahas.xyz/read/?id=7TCAQgAACAAJ&format=pdf&server=1>
- 52- عقيلة، بودر. (2019). *عدم الرضا على توجيه مستشار التوجيه وعلاقته بالسلوك العدواني لتلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبي رياضيات وتقني رياضي*. (رسالة دكتوراه، جامعة بسكرة)، الجزائر. استرجعت من: <http://thesis.univ-biskra.dz/4297/>
- 53- عمار، بوحوش. (1995). *مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث*. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 54- العمار، خالد يوسف. (2019). *الخوف من الفشل الدراسي وعلاقته بعسر القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع*. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية*. 41 (9)، 79-124. استرجعت من: <https://search.mandumah.com/Record/952959>
- 55- عياش، حمو. (2012). *واقع التوجيه المدرسي في ضوء تطبيق إستراتيجية العقارية بالكفاءات من وجهة نظر مستشاري التوجيه*. (رسالة ماجستير، جامعة الجزائر3)، الجزائر. استرجعت من: <https://mobt3ath.com/uplode/books/book-1441.pdf>

- 56- غباري، ثائر أحمد. (2008). **الدافعية النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 57- فاطمة، عبد الحليم، النوايسة. (2013). **الإرشاد النفسي والتربوي**. الأردن: دار الجامد للنشر والتوزيع.
- 58- فريدة، بوروبي؛ الجودي، أوشيش. (2020). أنماط عزو النجاح والفشل الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي. **مجلة العلوم الإنسانية**. 02 (20)، 223-249. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/148314>
- 59- قدي، سومية؛ سيسبان، فاطمة الزهراء. (2019). فاعلية برنامج ارشادي في تحسين الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة الراسبين دراسيا. **مجلة متون**. 2 (11)، 214-224. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/83823>
- 60- قطامي، نايف. (2004). **مهارات التدريس الفعال**. عمان: دار الفكر.
- 61- القني، عبد الباسط. (2020). دافعية التعلم والدافعية للإنجاز مفهوم وأساسيات. **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 12 (02). 193-204. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/116784>
- 62- قيسي، محمد السعيد. (2005). أثر بطاقة المتابعة والتوجيه للطور الثالث على الاختبارات الدراسية والمهنية لتلميذ السنة التاسعة أساسي (رسالة ماجستير، جامعة ورقلة)، الجزائر. استرجعت من: <https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/990>
- 63- لخضر، شيبة. (2015). **الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**. (رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري-تيزي وزو). استرجعت من: <https://www.ummtto.dz/dspace/handle/ummtto/1883>
- 64- ليث، كريم محمد؛ نمر، خضير عباس. (2015). بناء مقياس الخوف من الفشل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **مجلة الفتح**. 62 (11)، 01-18. استرجعت من: <https://www.iasj.net/iasj/download/281a08937cac8c3d>
- 65- محمد أحمد، الرفوع. (2015). **الدافعية نماذج وتطبيقات**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- 66- محمد، الدريج. (د س). **الفشل الدراسي وأساليب الدعم التربوي**. المكتبة الإلكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. (جامعة محمد الخامس، الرباط)، المغرب. استرجعت من: http://www.gulfkids.com/pdf/School_failurex.pdf
- 67- محمد، بن حمودة. (2008). **الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية**. عناية: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- 68- محمد، قوراح؛ محمد سليم، خميس. (2017). **العوامل المؤدية إلى الفشل الدراسي في الوسط الجامعي**. *مجلة العلوم الإنسانية*. 01 (17)، 111-124. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/88699>
- 69- مداحي، العربي؛ بوقسارة، منصور. (2018). **علاقة التفاعل الصفّي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي**. *مجلة التنمية البشرية*. 10، 56-75. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/54167>
- 70- مزراق، وردة؛ عجوز فاطنة. (2017). **التوافق الدراسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي الشعب العلمية**. *مجلة سوسيولوجيا*. 1 (03)، 209-221. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/432/1/3/64640>
- 71- منتهى، مطشر عبد الصاحب. (2011). **العنف المدرسي وعلاقته بالفشل المدرسي والتسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة**. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. 28، 313-344. استرجعت من: <https://www.iasj.net/iasj/download/afeed63c796854a4>
- 72- نادية، شرادي؛ نسيم، أكتوف؛ انتصار، صحراوي (د س). **الفشل المدرسي بين الواقع النفسي الداخلي والواقع الخارجي الموضوعي**. *مظاهر وعواقب الفشل المدرسي*. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*. 03 (04)، 125-138. استرجعت من: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/35514>
- 73- نبيل محمد، الفحل. (2009). **برامج الإرشاد النفسي النظرية والتطبيق**. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع. استرجعت من: https://www.elmarjaa.com/2019/04/blog-post_9.html
- 74- نبيلة، خلال. (2006). **سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم**. (رسالة ماجستير، جامعة الجزائر). استرجعت من: https://maktabatalefer.com/upload/_____%20_____%20_____.pdf

75- نهلة فرج، الشافعي. (2016). الأبعاد النفسية للانتحال الأكاديمي في علاقتها بالخوف من الفشل الأكاديمي لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 04 (17)، 437-471. استرجعت من:

http://search.shamaa.org/PDF/Articles/BAJepsc/39JepscVol17No4Y2016/jepsc_2016_v17-n4_437-471.pdf

76- ولاء، أحمد عبد الفتاح، عبد الرحمان. (2021). الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالخوف من الفشل لدى عينة من طالبات الجامعة. *المجلة العربية للنشر العلمي*. (32)، 47-73. استرجعت من:

https://www.researchgate.net/publication/351658689_alafkar_allaqlanyt_almrtbt_t_balkhwf_mn_alfshl_ldy_ynt_mn_talbat_aljamt_Irrational_Beliefs_Associated_with_Fear_of_Failure_among_A_Sample_of_Univers

الملاحق

الملحق رقم 01: استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي

جامعة الشهيد حمه لخضر. الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة علم النفس
تخصص علم النفس المدرسي

أولاً: التعليم:

عزيزي التلميذ(ة) يهدف هذا الاستبيان الذي بين يديك إلى التعرف على مدى رضاك عن توجيهك المدرسي من السنة الرابعة متوسط إلى الجذع المشترك الذي تدرس به الآن لذا نرجو منك ملء الاستبيان بمنتهى الدقة والوضوح وذلك بوضع العلامة (X) في الخانة المناسبة مع العلم أن المعلومات التي تقدمها تبقى سرية ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

ثانياً: البيانات الشخصية:

*الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

*الجذع المشترك: علوم وتكنولوجيا ☐ آداب وفلسفة ☐

المطلوب:

في الجدول التالي مجموعة من العبارات التي تسمح لنا بمعرفة مدى رضاك عن توجيهك المدرسي إلى الجذع المشترك الذي تدرس فيه.

- اقرأ كل عبارة جيداً و أفهم المقصود منها ثم حدد اختيارك بدقة من بين الاختيارات الموضحة وذلك بوضع العلامة (X) أمام اختيارك.

الرقم	العبارة	درجة الرضا				
		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	إن قرار توجيهي إلى هذا الجذع المشترك كان صائبا.					
02	قدم مستشار التوجيه شرحا دقيقا ومفصلا لإجراءات عملية التوجيه.					
03	عدد الحصص الإعلامية كان كافيا.					
04	طريقة مستشار التوجيه في تقديم المعلومات كانت جيدة.					
05	يستحق التلاميذ الـ 10 الأوائل فقط أن تلبي رغبتهم مباشرة.					
06	أنا مع إعطاء أهمية لنتائج السنة الثالثة متوسط في حساب معدل مجموعتي التوجيه.					
07	معاملات مواد مجموعتي التوجيه موزعة بشكل جيد.					
08	الطريقة التي يحسب بها معدل النجاح إلى السنة أولى ثانوي مقبولة.					
09	التركيز على نتائج التلميذ عند توجيهه ضروري لأنها تعكس قدراته.					
10	بالتحاقى بهذا الجذع المشترك سأحقق رغبة والديا.					
11	يقدم لي مستشار التوجيه المساعدة عندما أطلبها دون تردد.					
12	من الطبيعي أن يراعى عدد الأماكن البيداغوجية في كل جذع عند توجيه التلاميذ.					
13	ساعدني مستشار التوجيه على معرفة قدراتي وإمكانياتي الحقيقية.					
14	الحالات التي تقدم فيها الطعون متنوعة وتتيح فرصة أخرى للتلميذ ليحقق رغبته.					
15	الشروط المتعلقة بعملية الطعن مشجعة.					
16	تحققت رغبتى بتوجيهي إلى هذا الجذع.					
17	يهتم مستشار التوجيه بالتلاميذ كاهتمامه بمهامه الإدارية أو أكثر.					
18	اقتراحات الأساتذة حول توجيه التلاميذ تتخذ بجدية عند اتخاذ قرار التوجيه النهائي.					
19	بفضل مستشار التوجيه تعرفت على متطلبات كل جذع مشترك.					
20	عرفني مستشار التوجيه بالشعب المتفرعة عن كل جذع مشترك.					

					21	لو أُتيحت لي فرصة الاختيار مرة أخرى لاخترت نفس الجذع المشترك الذي وجهت إليه.
					22	قام مستشار التوجيه بدوره كما ينبغي وبكل شفافية.
					23	تعكس مقررات الجذع الذي أدرس فيه اهتماماتي وميولي الدراسية.
					24	سيمكنني توجيهي إلى هذا الجذع المشترك من تحقيق طموحاتي الدراسية.
					25	يتناسب الجذع الذي أدرس فيه مع قدراتي.
					26	توجد على الأقل شعبة واحدة تتفرع عن هذا الجذع توافق ميولي.
					27	أغلب شعب هذا الجذع تقود إلى تخصصات جامعية لها مكانة اجتماعية.
					28	ضمن شعب هذا الجذع ما يتماشى مع قدراتي.
					29	سيؤهلني توجيهي إلى هذا الجذع مستقبلا إلى مهنة كنت أطمح إليها.
					30	أغلب شعب الجذع الذي أدرس فيه تقود إلى تخصصات جامعية مطلوبة كمهن في سوق العمل.

الملحق رقم 02: استبيان الدافعية للتعلم

جامعة الشهيد حمه لخضر. الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة علم النفس
تخصص علم النفس المدرسي

التعليمة:

عزيزي التلميذ ... عزيزتي التلميذة

نضع بين يديك مجموعة من العبارات آملين إبداء رأيك حولها بكل صراحة، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة لأجابتك، نرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة، ونشكرك على تعاونك معنا.

☐ أنثى

☐ الجنس: ذكر

☐ آداب وفلسفة

☐ الجذع المشترك: علوم وتكنولوجيا

الرقم	العبارات	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لا أدري
01	لدي القدرة على النجاح في الدراسة.				
02	التعلم يحقق لي أمنياتي.				
03	لدي القدرة على العمل أكثر.				
04	التعلم يحقق لي مستقبلا زاهرا.				
05	لدي القدرة على التفوق على زملائي.				
06	التعلم يوصلني إلى مراتب الكبار.				
07	لدي القدرة على مواصلة الدراسة.				
08	فهمي للدروس يضمن لي علامات جيدة.				
09	التعلم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد.				
10	لدي القدرة على مراجعة كل الدروس.				
11	أوليائي يحرصون على نجاحي في المدرسة.				
12	التعلم يضمن لي النجاح في الحياة.				
13	لدي القدرة على حفظ وتذكر كل الدروس.				
14	المراجعة مع الزملاء تحقق لي نتائج منتظرة.				
15	التعلم يضمن لي مهنة محترمة.				
16	لدي القدرة على فهم كل الدروس.				
17	البرنامج الدراسي يتضمن موضوعات متنوعة وشيقة.				
18	التعلم يكسبني احترام الآخرين.				
19	لدي القدرة على حل الواجبات المنزلية بمفردي.				
20	لدي القدرة على متابعة كل الدروس بسهولة.				
21	التعلم يضمن لي مكانا مهما في المجتمع.				
22	لدي القدرة على التعلم والتحصيل الجيد.				
23	التعلم يجعلني قادرا على التحدث مع الآخرين.				
24	لدي القدرة على الإجابة عندما أسأل من طرف الأستاذ.				
25	التعلم يمكنني من الحصول على علامات جيدة.				
26	لدي القدرة على تصحيح أخطائي عندما يظهرها لي الأستاذ.				
27	التعلم يجعلني أتفوق على زملائي.				

				28	لدي القدرة على طرح الأسئلة عندما لا أفهم.
				29	زملائي يساعدونني عندما أحتاج لذلك.
				30	المعلومات المقدمة في المدرسة مفيدة.
				31	لدي القدرة على الصعود إلى السبورة عندما يطلب مني ذلك.
				32	التعلم يحقق لي رغباتي.
				33	معظم الأساتذة يهتمون بأحاسيس ومشكلات التلاميذ.
				34	لدي القدرة على تحسين مستواي الدراسي.
				35	المراجعة مع زملائي مفيدة.
				36	لدي القدرة على تنفيذ ما أخطط له.
				37	لدي القدرة على القيام بالعمل على أحسن وجه.
				38	لدي القدرة على تجاوز الصعوبات المدرسية.
				39	المواد الجديدة مفيدة جدا.
				40	كثرة الزملاء في القسم لا يضايقني.
				41	أوليائي يهتمهم الالتقاء مع أساتذتي.
				42	الكتب المدرسية سهلة الفهم والمراجعة.
				43	معظم الأساتذة يحترمون آراء التلاميذ.
				44	وجود التلاميذ المشوشين في القسم لا يضايقني.
				45	هناك متابعة مستمرة لأعمالي من طرف أوليائي.
				46	أوليائي يوفر لي الجو الملائم للدراسة.
				47	معظم الأساتذة يعاملون التلاميذ معاملة حسنة.
				48	معظم الأساتذة عادلون في منح النقاط.
				49	معظم الأساتذة يعتنون بأعمال التلاميذ.
				50	هناك تشجيع من طرف الأساتذة للعمل التعاوني.

الملحق رقم 03: استبيان الخوف من الفشل الدراسي

جامعة الشهيد حمه لخضر. الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة علم النفس
تخصص علم النفس المدرسي

أولاً: التعليم:

عزيزي التلميذ(ة): أمامك مجموعة من العبارات تدور كلها حول بعض جوانب شخصيتك.
المطلوب: اقرأ كل عبارة جيداً، ثم ضع علامة (X) تحت الخيار الذي يعبر عن رأيك من بين الاختيارات
الموجودة أمام كل عبارة بصدق وصراحة.

ثانياً: البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الجدع المشترك: علوم وتكنولوجيا ☐ آداب وفلسفة ☐

الرقم	العبارة	تنطبق دائما	تنطبق أحيانا	تنطبق قليلا	لا تنطبق
01	أشعر أن الفشل الدراسي يقلل من قيمتي في الحياة.				
02	أشعر بالخوف عندما أرى زملائي المتأخرين دراسيا.				
03	أتوقع النقد اللاذع من الآخرين عندما أفشل في أداء أحد المهمات الدراسية.				
04	عندما أفشل في أداء أحد الأعمال المدرسية أشعر بأنني لست ذكيا.				
05	أشعر بالخوف في بداية كل عام دراسي.				
06	أزداد إصرار عندما أخفق في أداء أحد الواجبات المدرسية.				
07	أعتقد أن التخطيط للمستقبل الدراسي من مسؤوليتي.				
08	عندما أفشل دراسيا أجد تغيرا لمشاعري.				
09	أسعى للحصول على درجات عالية في امتحانات المواد الدراسية.				
10	إذا قصرت في أداء أحد الواجبات المدرسية أشعر أن الآخرين يصفونني فاشل دراسيا.				
11	أجد نفسي مشغولا بالدراسة أكثر من أي شيء آخر.				
12	أستعجل لإنجاز المهمات الدراسية قبل موعدها المحدد.				
13	أقول لنفسي سأنجز واجباتي المدرسية على أكمل وجه.				
14	أنجز واجباتي مهما كان لدي عمل.				
15	ألتزم بالخطوة التي أضعتها لإنجاز واجباتي الدراسية.				
16	عندما أواجه مهمات صعبة استخدم كافة السبل لإنجازها.				
17	أضع لنفسي مستوى نجاح يناسب طموحاتي.				
18	أتعجب ممن لا يخاف من الفشل الدراسي.				
19	أعتقد أن الفشل الدراسي يزيدني تصميمًا على النجاح.				
20	أشعر بالخوف من الفشل عندما أتنافس مع الآخرين.				
21	أشارك في النشاطات المدرسية خوفا من الفشل الدراسي.				
22	أشعر أن أهدافي الدراسية صعبة التحقيق.				
23	يستثيرني استضافة أولياء أمور الطلبة الفاشلين دراسيا.				
24	خوفي من الفشل يزيد من عزيمتي على الدراسة.				

الملحق رقم 04: جداول spss التي تعرض المعالجة الإحصائية للفرضيات

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov ^a			
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic	
.156	80	.977	.200*	80	.079	درجات قياس الرضا عن التوجيه المدرسي
.005	80	.953	.002	80	.130	درجات قياس الدافعية للتعلم
.031	80	.966	.200*	80	.057	درجات قياس الخوف من الفشل الدراسي

Model Summary^b

Std. Error of the Estimate	Adjusted R Square	R Square	R	Model
9.603	.103	.126	.355 ^a	1

Change Statistics					Model
Sig. F Change	df2	df1	F Change	R Square Change	
.006	77	2	5.548	.126 ^a	1

Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean	N	ذكور/إناث	
3.046	18.527	112.89	37	ذكور	درجات قياس الرضا عن التوجيه المدرسي
2.415	15.837	113.81	43	إناث	
3.374	20.525	116.27	37	ذكور	درجات قياس الدافعية للتعلم
3.382	22.176	114.67	43	إناث	
1.881	11.442	66.46	37	ذكور	درجات قياس الخوف من الفشل الدراسي
1.361	8.924	68.28	43	إناث	

t-test for Equality of Means							Levene's Test for Equality of Variances			
95% Confidence Interval of the Difference		Std. Error Difference	Mean Difference	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
Upper	Lower									
6.726	-8.570	3.842	-.922	.811	78	-.240	.233	1.447	Equal variances assumed	درجات قياس الرضا عن التوجيه المدرسي
6.828	-8.672	3.887	-.922	.813	71.331	-.237			Equal variances not assumed	
11.163	-7.971	4.805	1.596	.741	78	.332	.870	.027	Equal variances assumed	درجات قياس الدافعية للتعلم
11.108	-7.916	4.777	1.596	.739	77.565	.334			Equal variances not assumed	
2.718	-6.357	2.279	-1.820	.427	78	-.798	.540	.379	Equal variances assumed	درجات قياس الخوف من الفشل الدراسي
2.814	-6.453	2.322	-1.820	.436	67.659	-.784			Equal variances not assumed	

Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean	N	شعبة علمية/شعبة أدبية	
2.158	14.793	116.74	47	شعبة علمية	درجات قياس الرضا عن التوجيه المدرسي
3.308	19.005	108.61	33	شعبة أدبية	
3.091	21.191	117.81	47	شعبة علمية	درجات قياس الدافعية للتعلم
3.713	21.331	112.00	33	شعبة أدبية	
1.326	9.093	69.13	47	شعبة علمية	درجات قياس الخوف من الفشل الدراسي
1.945	11.173	65.03	33	شعبة أدبية	

t-test for Equality of Means							Levene's Test for Equality of Variances			
95% Confidence Interval of the Difference		Std. Error Difference	Mean Difference	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
Upper	Lower									
15.667	.610	3.782	8.139	.034	78	2.152	.052	3.884	Equal variances assumed	درجات قياس الرضا عن التوجيه المدرسي
16.046	.231	3.950	8.139	.044	57.748	2.060			Equal variances not assumed	
15.416	-3.799	4.826	5.809	.232	78	1.204	.964	.002	Equal variances assumed	درجات قياس الدافعية للتعلم
15.448	-3.831	4.831	5.809	.233	68.750	1.202			Equal variances not assumed	
8.618	-.424	2.271	4.097	.075	78	1.804	.747	.105	Equal variances assumed	درجات قياس الخوف من الفشل الدراسي
8.807	-.612	2.354	4.097	.087	59.699	1.740			Equal variances not assumed	