الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم: علم النفس وعلوم التربية

الحاجات الإرشادية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط

- دراسة ميدانية بمتوسطة بتة لعبيدي ببلدية المقرن ولاية الوادي.

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر شعبة: علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبيتين:

- إيناس كراسع
- هديل عياشي عمر

إشراف الأستاذ:

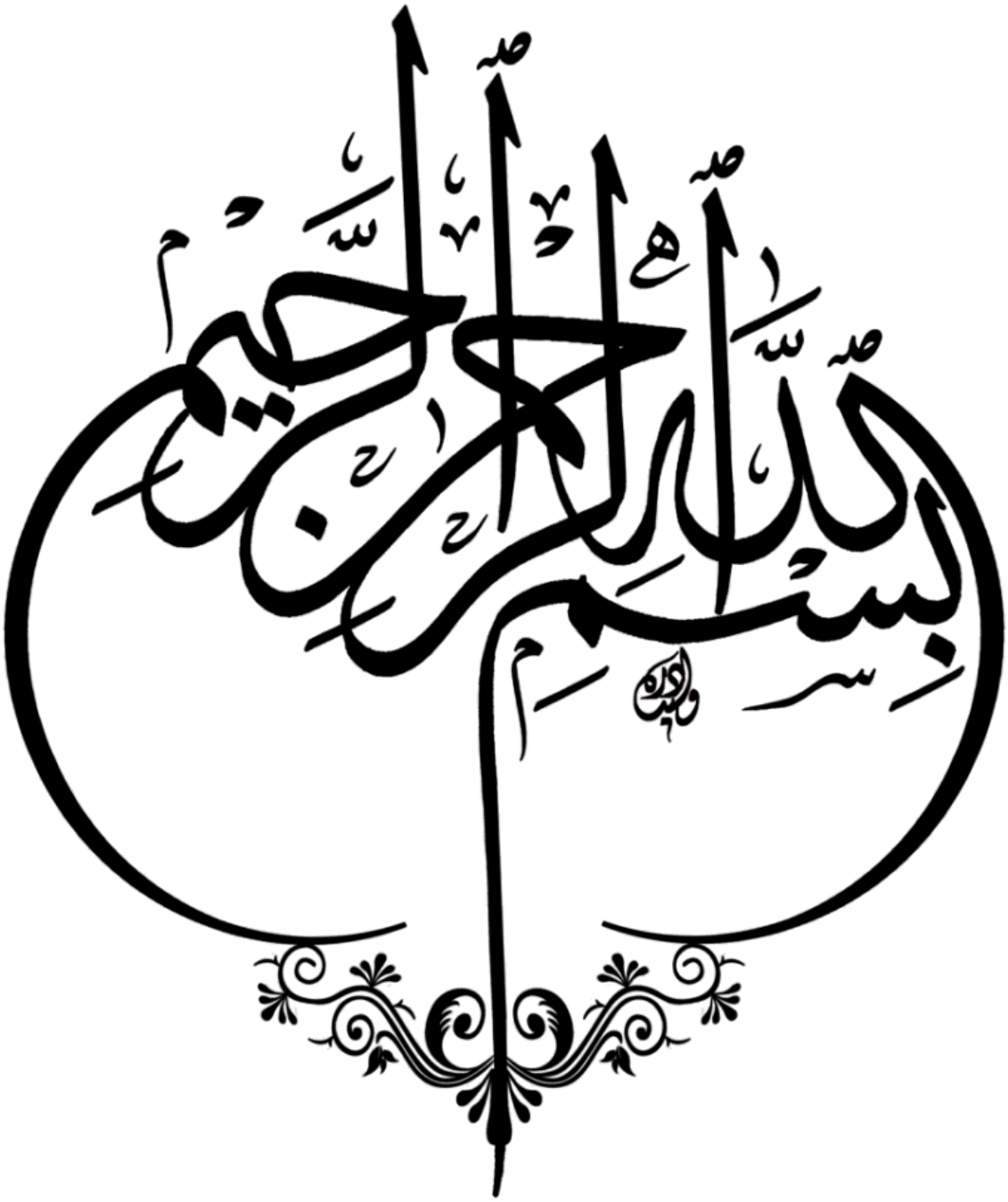
د. الساسي حوامدي

نوقشت المذكرة علنا يوم: 2026/06/06

أمام اللجنة المكونة من الاساتذة:

اللجنة	الرتبة	الجامعة	الصفة
يونس بن حسين	أستاذ	جامعة الشهيد حمة لخضر	رئيسا
الساسي حوامدي	أستاذ	جامعة الشهيد حمة لخضر	مشرفا ومقررا
رشيد سواكر	أستاذ	جامعة الشهيد حمة لخضر	ممتحنا

السنة الجامعية: 2025-2026


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذ المشرف الساسي حوامدي، على ما قدمه لنا من توجيهات علمية قيمة ونصائح سديدة، وعلى متابعته ومرافقته لنا طيلة إنجاز هذا العمل.

كما أتوجه بجزيل الشكر والتقدير إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة الموقرة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه المذكرة، وعلى ما سيقدمونه من ملاحظات وإرشادات علمية تثري هذا البحث.

ولا يفوتني أن أتقدم بخالص الشكر والامتنان إلى كافة أساتذة الدفعة الكرام الذين ساهموا في تكويننا العلمي والمعرفي طوال مسارنا الجامعي.

فلكم جميعًا منا أسمى عبارات الشكر والتقدير والاحترام.

إهداء

بسم الله نبدأ، وبحمده ننتهي والصلاة والسلام على من علمنا أن طلب العلم فريضة وأن الصبر مفتاح الفرج، اليوم، في هذا العام 2026،لا أحتفل بانتهاء مرحلة دراسية فحسب، بل أحتفل بأن الأحلام التي بدت بعيدة يوماً أصبحت واقعا، اليوم نقف على عتبات المستقبل، نحمل في قلوبنا حصاد السنين وأمل البدايات الجديدة.

أهدي تخرجي...

إلى أبي عزيز قلبي...

الذي علمني معنى الثبات، والغرس الطيب، والسير في الطريق الصحيح. إلى من كان دعمه عزا لي، ورضاه طريقي نحو الفلاح. له كل الامتنان والتقدير والفخر الذي يليق بمكانته في حياتي.

إلى أمي الحبيبة...

إلى القلب الذي احتواني بحنانه، وإلى الروح التي كانت لي مأوى وأمانا، كنت النور الذي يبدد عتمة الطريق، والصبر الذي علمني تجاوز تجاوز التعب، مهما كتبت فلن أوفيك حقك، فأنت بعد الله سر ما وصلت إليه اليوم، أضع هذا التخرج بين يديك تقديرا ومحبة، وعربون وفاء لكل ما قدمته لي.

إلى أخي وأخواتي...

كنتم دائماً بالقرب من طريقي، تساندونني بصمت ومحبة، بوجودكم كان الطريق أخف، وكان الأمل أقرب، لكم خالص مودتي وامتناني، وتشاركونني فخر هذه اللحظة.

إلى خطيبي الغالي...

الذي دعمني بكلماته ووجوده الدائم إلى جانبي

إلى صديقي هديل...

رفيقة الدرب في الدراسة، وشريكة الفرح والذكريات، شكرا لوقوفك إلى جانبي دائماً

وأخيرا... أهدي تخرجي إلى نفسي وذاتي إلى قلبي الذي صبر، وإلى روحي التي تحملت التعب، إلى إرادتي التي لم تتراجع أمام الصعاب، وإلى جهدي الذي سعى بلا كلل.

إهداء

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط، باعتبارهم فئة تحتاج إلى مرافقة تربوية ونفسية واجتماعية، خاصة في ظل ما قد تفرضه وضعية الإعادة من صعوبات مرتبطة بالتحصيل الدراسي، والثقة بالنفس، والتكيف داخل الوسط المدرسي، تم الاعتماد على المنهج الوصفي، ولجمع المعطيات تم الاعتماد على مقياس الحاجات الإرشادية وطبق على عينة مكونة من 100 تلميذ وتلميذة من متوسطة بتة لعبيدي ببلدية المقرن، ولاية الوادي. وبعد معالجة البيانات إحصائيا، توصلت الدراسة إلى أن مستوى الحاجات الإرشادية لدى أفراد العينة جاء متوسطا في الأبعاد الثلاثة، مما يدل على وجود حاجة فعلية إلى خدمات إرشادية منتظمة تساعد التلاميذ على تحسين تكيفهم الدراسي، والنفسي، والاجتماعي. كما أكدت الدراسة ضرورة تفعيل دور الإرشاد المدرسي داخل المؤسسة التعليمية، من أجل التكفل المبكر بصعوبات التلاميذ ومرافقتهم نحو تحقيق توافق أفضل.

الكلمات المفتاحية :الحاجات الإرشادية، التلاميذ المعيدون، السنة الرابعة متوسط، الإرشاد المدرسي، التوافق الدراسي.

Study Abstract

This study aimed to identify the level of counseling needs among students repeating the fourth year of middle school, as they constitute a group that requires educational, psychological, and social support. This is particularly important given the difficulties that repeating a school year may entail, such as challenges related to academic achievement, self-confidence, and adaptation within the school environment.

The study adopted the descriptive method. Data were collected using a Counseling Needs Scale administered to a sample of 100 male and female students from Batta Laabidi Middle School in the municipality of El Meghair, El Oued Province, Algeria.

After statistically analyzing the data, the results revealed that the level of counseling needs among the participants was moderate across the three dimensions, indicating a genuine need for regular counseling services to help students improve their academic, psychological, and social adjustment. The study also emphasized the importance of strengthening the role of school counseling within educational institutions to ensure early intervention in students' difficulties and to support them in achieving better overall adjustment.

Keywords: Counseling Needs, Repeating Students, Fourth Year of Middle School, School Counseling, Academic Adjustment.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
البسملة	–
إهداء	–
شكر	–
ملخص الدراسة	–
فهرس المحتويات	–
فهرس الجداول	–
مقدمة	أ
الفصل الأول: تقديم الموضوع	
1. الإشكالية	04
2. الأسئلة الفرعية	07
3. فرضيات الدراسة	07
4. أهداف البحث	07
5. أهمية البحث	08
6. التعاريف الإجرائية	09
7. الدراسات السابقة	10
الفصل الثاني: الحاجات الإرشادية	
تمهيد	16
1. تعريف الحاجات	17
2. المفاهيم المرتبطة بالحاجة	20
3. تصنيف الحاجات	22
4. النظريات المفسرة للحاجات	24

5. مفهوم الحاجات الإرشادية	27
6. تصنيف الحاجات الإرشادية	29
7. أهمية الحاجات الإرشادية	33
خلاصة الفصل	35
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	37
1.منهج الدراسة	38
2.حدود الدراسة	39
3.مجتمع الدراسة	40
4. عينة الدراسة	41
5.خصائص عينة الدراسة	42
6. أداة الدراسة	45
7.صدق وثبات الاستبيان	47
خلاصة	48
الفصل الرابع: عرض ومناقشة وتفسير النتائج	
1.عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الأول	52
2.عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الثاني	54
3. عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الثالث	56
خلاصة	58
خاتمة	60
قائمة المراجع	65
الملاحق	72

فهرس الجداول والأشكال

أولا: الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	42
02	توزيع أفراد العينة حسب متغير العمر	43
03	ارتباط درجة العبارة بدرجة البعد الذي ينتمي إليه (الاجتماعية)	50
04	ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس	50
05	معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	51
06	توزيع أفراد العينة لكل مستوى حسب متغير الحاجات الدراسية	52
07	دلالة الفروق بين مستويات الحاجات الارشادية الدراسية	52
08	توزيع أفراد العينة لكل مستوى حسب متغير الحاجات النفسية	54
09	دلالة الفروق بين مستويات الحاجات الارشادية النفسية	54
10	توزيع أفراد العينة لكل مستوى حسب متغير الحاجات الاجتماعية	56
11	دلالة الفروق بين مستويات الحاجات الارشادية الاجتماعية	56

ثانيا: الأشكال

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	42
02	توزيع أفراد العينة حسب متغير العمر	43

مقدمة

تعد المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية والتربوية التي تسهم في بناء شخصية المتعلم، فهي لا تقتصر على نقل المعارف والمعلومات، بل تمتد وظيفتها إلى تنمية قدرات التلميذ، وتوجيه سلوكه، ومساعدته على اكتساب القيم والمهارات التي تمكنه من التكيف مع محيطه. فالمدرسة تمثل فضاء تربويا واجتماعيا يتفاعل فيه التلميذ مع المعلمين والزملاء والإدارة، ويتعلم من خلاله أساليب التواصل، والانضباط، وتحمل المسؤولية، وبناء العلاقات الاجتماعية. ومن هذا المنطلق، فإن نجاح المؤسسة التعليمية لا يقاس فقط بما تحققه من نتائج دراسية، بل يقاس أيضا بمدى قدرتها على مرافقة التلميذ في مختلف جوانب نموه النفسي، والاجتماعي، والدراسي.

وتزداد أهمية هذه المرافقة في مرحلة التعليم المتوسط، باعتبارها مرحلة حساسة في حياة التلميذ، إذ تتزامن غالبا مع بداية المراهقة وما يرافقها من تغيرات جسمية، ونفسية، وانفعالية، واجتماعية. ففي هذه المرحلة يبدأ التلميذ في البحث عن ذاته، وإثبات شخصيته، وتكوين علاقات جديدة، كما يواجه في الوقت نفسه مطالب دراسية متزايدة وضغوطا مرتبطة بالتحصيل والنجاح والانتقال إلى مراحل تعليمية لاحقة. ولذلك قد تظهر لديه مجموعة من الصعوبات، مثل ضعف الدافعية، القلق من الامتحانات، الخوف من الفشل، صعوبة تنظيم الوقت، ضعف الثقة بالنفس، أو مشكلات في التواصل مع الزملاء والمعلمين.

وفي ظل هذه الوضعية، يبرز الإرشاد المدرسي بوصفه خدمة تربوية ونفسية تهدف إلى مساعدة التلميذ على فهم ذاته، والتعرف على قدراته وإمكاناته، ومواجهة المشكلات التي تعترض مساره الدراسي والاجتماعي. فالإرشاد لا يعد مجرد تدخل ظرفي عند ظهور المشكلة، بل هو عملية مستمرة تقوم على الوقاية، والتوجيه، والمرافقة، وتنمية قدرة التلميذ على اتخاذ القرار وحل المشكلات. ومن هنا تظهر أهمية الحاجات الإرشادية، لأنها تعبر عن مجموع المطالب والصعوبات التي يشعر بها التلميذ، والتي تجعله في حاجة إلى مساعدة منظمة تمكنه من تحقيق التوافق داخل المؤسسة التعليمية.

وتتعدد الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ بتعدد الجوانب المؤثرة في حياتهم المدرسية، فقد تكون حاجات دراسية تتعلق بصعوبات التعلم، وتنظيم الوقت، والتحضير للامتحانات، واختيار

المسار المناسب، وقد تكون حاجات نفسية وانفعالية ترتبط بالقلق، والخجل، وتقدير الذات، والثقة بالنفس، كما قد تكون حاجات اجتماعية تتعلق ببناء العلاقات، والتواصل، وتقبل الآخرين، وتحمل المسؤولية. وهذا التنوع يجعل دراسة الحاجات الإرشادية أمرا ضروريا، لأنه يساعد على فهم ما يحتاجه التلميذ فعليا، ويسمح ببناء تدخلات إرشادية أكثر ملاءمة لواقعه.

وتزداد أهمية هذا الموضوع عندما يتعلق الأمر بالتلاميذ ، لأن وضعية الإعادة قد تترك آثارا نفسية ودراسية واجتماعية على التلميذ، فقد يشعر بالإحباط، أو فقدان الثقة، أو الخوف من تكرار الفشل، كما قد يتأثر اندماجه داخل القسم وعلاقته بزملائه. لذلك فإن التلميذ المعيد قد يكون أكثر حاجة إلى الإرشاد والمرافقة، خاصة إذا كان في السنة الرابعة متوسط، وهي سنة مفصلية ترتبط بالتحضير لامتحان شهادة التعليم المتوسط، وما يحمله هذا الامتحان من ضغط نفسي ودراسي.

وانطلاقا من ذلك، جاءت هذه الدراسة لتتناول موضوع **الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط**، بهدف الكشف عن مستوى هذه الحاجات في أبعادها الدراسية، والنفسية، والاجتماعية، ومعرفة طبيعة الدعم الذي يحتاجه هؤلاء التلاميذ داخل المؤسسة التعليمية. وعليه، تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الإشكالية الآتية :**ما مستوى الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط؟** وللإجابة عن هذه الإشكالية، تم تقسيم الدراسة إلى جانب نظري يتناول مفهوم الحاجات والحاجات الإرشادية وتصنيفاتها وأهميتها، وجانب ميداني يعرض الإجراءات المنهجية للدراسة، ثم تحليل النتائج ومناقشتها في ضوء التساؤلات المطروحة.

الفصل الأول

تقديم الموضوع

1. الإشكالية
2. الأسئلة الفرعية
3. فرضيات الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. أهمية الدراسة
6. التعاريف الإجرائية
7. الدراسات السابقة

1. الإشكالية

تُعدّ المدرسة مؤسسةً تربويةً واجتماعيةً مركزية؛ إذ لا ينحصر دورها في نقل المعارف وتنمية المهارات فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى القيام بوظائف التنشئة الاجتماعية وبناء منظومة القيم والمعايير والسلوكيات التي تُيسّر اندماج المتعلم في محيطه الاجتماعي، بوصفها المؤسسة الثانية بعد الأسرة في إعداد الناشئة من مختلف الجوانب المعرفية والسلوكية والأخلاقية، بما يجعلها فضاءً للتربية والتعلّم وتشكّل الشخصية **(بقادة زينب، 2013)**، وتتضاعف أهمية هذا الدور في مرحلة التعليم المتوسط، باعتبارها مرحلةً تتقاطع غالبًا مع المراهقة، وهي مرحلة انتقالية حسّاسة تتسم بتحولات متعددة وتُعد من أكثر المراحل عرضةً للضغوط والمشكلات النفسية والاجتماعية. **(قاسي سليمة، 2021)**.

وانطلاقًا من هذا المعطى الذي يجعل المدرسة مجالًا لتكوين الشخصية، ومن خصوصية المرحلة المتوسطة بما تنطوي عليه من حساسية نمائية وتزايد في الضغوط والحاجات، يبرز الإرشاد المدرسي بوصفه آليةً تربوية–نفسية داعمة داخل المؤسسة، غايتها مرافقة التلميذ في مواجهة صعوباته وتحسين تكيفه الدراسي والاجتماعي. ويُقدَّم الإرشاد في الأدبيات التربوية باعتباره مساعدة فردية وشخصية تُعنى بمشكلات المتعلم التربوية والمهنية والشخصية، وتسعى إلى تيسير حلّها بالاستناد إلى خبرة المتخصصين وما تتيحه المدرسة والبيئة من إمكانات. كما يُنظر إليه باعتباره علاقةً دينامية بين المرشد والمسترشد، تقوم على المشاركة وتحمّل المسؤولية، وفي صياغة أكثر شمولًا، يُفهم الإرشاد بوصفه عمليةً مستمرة، مخططة وبنّاءة تستهدف مساعدة الفرد على معرفة ذاته وفهمها، وفهم خبراته ومشكلاته وحاجاته، والتعرّف على الفرص المتاحة واتخاذ قرارات أكثر رشداً بما يحقق توافقه الشخصي والتربوي والمهني. وانطلاقًا من هذا التصور، تُعد الحاجات الإرشادية مؤشراتٍ عملية لما يفتقده التلميذ أو يطالب به ويُحدث لديه ضيقًا أو توترًا؛ إذ تُعرَّف بأنها رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته المزعجة، وسعيه إلى إشباع حاجاته والتخفيف من مشكلاته بما يمكّنه من التفاعل الإيجابي والتكيف السليم مع

محيطه، وهي حاجات تتوزع على مجالات متعددة (نفسية، تربوية، اجتماعية، مهنية...) بما يستلزم تدخلًا إرشاديًا ملائمًا **(قاسمي هاجر، 2019)**.

وبعد اتضاح وظيفة الإرشاد المدرسي والحاجات الإرشادية بوصفهما مدخلًا لفهم صعوبات التلميذ ومطالبه داخل المؤسسة، يصبح من الضروري توجيه النظر إلى الفئات التي تتجسّد لديها هذه الحاجات بصورةٍ أوضح، ومن أبرزها فئة التلاميذ. ويُقصد بالتلميذ المعيد ذلك الذي صدر في شأنه قرار إعادة السنة/تكرارها(Redoublement) ، أي البقاء في نفس المستوى وإعادة دراسة مضامين المنهاج من جديد، وهي ممارسة تربوية شائعة في النظام التعليمي تُربط غالبًا بحالات الإخفاق أو التعثر الدراسي. وقد نبهت الكتابات التربوية إلى أن إعادة السنة لا ينبغي التعامل معها كحلٍّ آلي، إذ اعتبرها بيرنو "مؤشرًا غير موثوق لعدم تساوي الحظوظ في التعلم"، كما أشار بول إلى أن وضعية الإعادة قد تُعاش كتجربة نبذ/استبعاد تُتبع بقرار إعادة المنهاج، الأمر الذي يجعل التلميذ المعيد أكثر حاجةً إلى مرافقة إرشادية تدعمه في استعادة التكيف والثقة وبناء الدافعية وتنظيم مساره الدراسي. ومن ثَمّ فإن تناول الحاجات الإرشادية لدى يظل وثيق الصلة بطبيعة وضعيتهم المدرسية الخاصة، ويتضاعف إلحاحه عندما يكون التلميذ في مستوى حاسم مثل السنة الرابعة متوسط حيث تتعاظم رهانات النجاح والانتقال **(سعيد محمود، 2013)**.

وإذا كانت وضعية الإعادة تُدرج التلميذ ضمن سياق مدرسي خاص يستدعي المرافقة الإرشادية، فإن تخصيص الدراسة بالسنة الرابعة متوسط يجد مسوّغه في كونها سنةً مفصلية تتزامن مع الاستعداد لاجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط؛ وهو امتحان تصفه الكتابات النفسية–التربوية بوصفه موقفًا ضاغطًا قد يفرض على التلميذ متطلبات انفعالية وتنظيمية إضافية داخل المدرسة **(تواتي نوارة، 2014)**، وفي هذا الإطار تتأكد مركزية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، لا باعتباره تدخلًا علاجيًا محضًا، بل بوصفه مرافقة تربوية–نفسية تساعد التلميذ على تنظيم تعلمه، وتدبير ضغوطه، وبناء اختياراته، خاصة وأن أدبيات التوجيه تشير

إلى انتقال التدخل "من التشخيص إلى بناء المشاريع" بما ينسجم مع حاجات هذه المرحلة **(بوشارب، 2019)**، كما تُبرز أعمال حديثة في البيئة الجزائرية اهتمام الإرشاد بمرافقة تلاميذ السنة الرابعة متوسط في تصور وتحضير مشروعهم الدراسي والمهني داخل التعليم المتوسط، وهو ما يعكس طبيعة المتطلبات الإرشادية المميزة لهذه السنة، ويجعل بحث الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ (رابعة متوسط) أكثر اتساقًا مع رهانات المرحلة **(بن سعيد عبد القادر، 2025)**.

وإذ تُعد السنة الرابعة متوسط محطةً مفصلية في المسار الدراسي لاقترانها بامتحان شهادة التعليم المتوسط بوصفه موقفًا ضاغطًا يستدعي تعبئة موارد نفسية وتنظيمية إضافية، فإن هذا الضغط قد يتضاعف لدى التلميذ المعيد بحكم خصوصية وضعية الإعادة وما قد تنطوي عليه من تمثلات تربوية ونفسية. فالإعادة/تكرار السنة تُقدَّم في الأدبيات التربوية بوصفها ممارسةً "مترسّخة" في النظام التعليمي، غير أنها قد تُعاش من طرف التلميذ كعقوبة رمزية أو شكل من أشكال النبذ، بما يجعل حاجته إلى المرافقة الإرشادية أشدّ إلحاحًا لدعمه على مستوى التكيف المدرسي واستعادة الثقة وتنظيم الجهد الدراسي في سنة حساسة مثل الرابعة متوسط **(تواتي نوارة، 2014)**.

وانطلاقًا من ذلك، يغدو الاشتغال على الحاجات الإرشادية لدى هذه الفئة مدخلًا منهجيًا لضبط التدخل الإرشادي وتوجيهه نحو ما يحتاجه التلميذ فعليًا، لأن الحاجات الإرشادية تُفهم بوصفها مجالات النقص أو المطالب التي تستدعي مساعدةً منظمة (تربوية/دراسية، اجتماعية، انفعالية/نفسية...) بما يسمح بتحديد الأولويات الإرشادية داخل المؤسسة. وفي سياق تلاميذ السنة الرابعة متوسط، تُشير الأدبيات المحلية إلى نزعةٍ تصنيفية للحاجات ضمن مجالات واضحة (مثل: الحاجات الدراسية، الاجتماعية، الانفعالية، الجسمية) بما ييسّر بناء برامج إرشادية موجهة وملائمة لطبيعة المرحلة ومتطلباتها **(قاسمي هاجر، 2019)**.

وبناءً على ما سبق، يتجه هذا الموضوع إلى مزيد من التخصيص بالتركيز على **التلاميذ في السنة الرابعة متوسط**، باعتبارهم يجمعون بين رهانات سنة امتحانية مفصلية وبين خصوصية وضعية الإعادة؛ ومن ثَمّ تتحدد الإشكالية العامة في التساؤل الآتي:

''**ما مستوى الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط؟**''

2. الأسئلة الفرعية

- ما مستوى الحاجات الإرشادية الدراسية/التعلمية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط؟
- ما مستوى الحاجات الإرشادية النفسية/الانفعالية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط؟
- ما مستوى الحاجات الإرشادية الاجتماعية/العلاقاتية داخل المدرسة لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط؟

3. فرضيات الدراسة

- توجد حاجات إرشادية دراسية/تعلمية مرتفعة لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط.
- توجد حاجات إرشادية نفسية/انفعالية مرتفعة لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط.
- توجد حاجات إرشادية اجتماعية/العلائقية متوسطة إلى مرتفعة لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط.

4. أهداف الدراسة

- **التعرّف على مستوى الحاجات الإرشادية** لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط، والكشف عن درجة حدّتها بصفة عامة.
- **تحديد الفروق** في مستوى الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ وفق بعض المتغيرات المناسبة لطبيعة الدراسة (مثل: الجنس، عدد مرات الإعادة، أو المستوى التحصيلي).

- **تشخيص مجالات الحاجات الإرشادية الأكثر إلحاحًا** لدى التلاميذ (الدراسية/التعلمية، النفسية/الانفعالية، الاجتماعية...)، بما يسمح بترتيبها حسب الأولوية.
- **اقتراح مؤشرات/توصيات إرشادية** تساعد مستشاري التوجيه والمرشدين المدرسيين على بناء تدخلات أو برامج إرشادية تستجيب للحاجات الأكثر ظهورًا لدى هذه الفئة.

5. أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية الموضوع الذي تتناوله؛ إذ تسعى إلى تشخيص الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط، والكشف عن مجالاتها ومستوياتها، لما لهذه الفئة من خصوصية مدرسية ونفسية قد تنعكس على تكيفها الدراسي والاجتماعي، ولا شك أن هذا الموضوع يحظى بأهمية معتبرة نظريًا وتطبيقيًا.

1.5. الأهمية النظرية

فعلى المستوى النظري، ورغم تعدد البحوث التي تناولت الإرشاد المدرسي وبعض مظاهر التعثر الدراسي، فإن هذه الدراسة تُسهم في تقديم إطار تصوري منظم حول مفهوم الحاجات الإرشادية ومجالاتها، وتدعم النقاش العلمي حول العلاقة بين تشخيص الحاجات الإرشادية وبين تحسين التكيف المدرسي وجودة المرافقة داخل المؤسسة. كما تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات لاحقة تربط الحاجات الإرشادية بمتغيرات نفسية وتربوية أخرى (مثل الدافعية، تقدير الذات، القلق المدرسي، صعوبات التعلم)، وتساعد المهتمين بالشأن التربوي والنفسي على فهم طبيعة الوضعية التي يعيشها التلميذ المعيد خلال مرحلة حساسة كسنة رابعة متوسط.

2.5. الأهمية التطبيقية

أما على المستوى التطبيقي، فتتمثل أهمية الدراسة في أنها توفر معطيات ميدانية يمكن أن يستفيد منها مستشارو التوجيه والإرشاد والطاقم التربوي في بناء تدخلات إرشادية واقعية تستجيب للحاجات الأكثر إلحاحًا لدى التلاميذ ، وترتيب الأولويات الإرشادية داخل المؤسسات التربوية. كما يمكن أن تسهم نتائجها في تصميم برامج وقائية أو علاجية لتحسين تنظيم التعلم، ورفع الدافعية، وتعزيز التكيف النفسي والاجتماعي، والحد من الآثار السلبية المرتبطة بالإعادة، بما يدعم فرص النجاح والاستمرار الدراسي.

6. التعاريف الإجرائية

1.6. الحاجات الإرشادية

يُقصد بالحاجات الإرشادية إجرائيًا في هذه الدراسة :**الدرجة الكلية والدرجات الفرعية** التي يتحصل عليها التلميذ المعيد في السنة الرابعة متوسط على **مقياس/استبيان الحاجات الإرشادية** المعتمد في الدراسة، بحيث تعبّر **الدرجة المرتفعة** عن ارتفاع مستوى الحاجة إلى خدمات الإرشاد، وتحدَّد مجالاتها وفق أبعاد المقياس (دراسية/تعلمية، نفسية/انفعالية، اجتماعية...).

2.6. التعريف الإجرائي للمعيدين

يُقصد بالتلاميذ إجرائيًا في هذه الدراسة :**كل تلميذ/ة مسجل/ة رسميًا في السنة الرابعة متوسط** خلال السنة الدراسية محل الدراسة، ويثبت في سجلات المؤسسة أنه **أعاد السنة الدراسية نفسها مرة واحدة على الأقل**)قرار إعادة السنة/تكرارها)، أي أنه يدرس المستوى ذاته للمرة الثانية أو أكثر داخل المتوسطات المعنية بالدراسة.

7. الدراسات السابقة

الدراسة الأولى: دراسة (البرديني، 2006)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الإرشاد التربوي في المدارس التابعة للحكومة ووكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، والكشف عن أبرز المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين واقتراح الحلول المناسبة لها. ولتحقيق ذلك صاغ الباحث تساؤلات حول واقع الإرشاد ودور المرشد والفروق في المشكلات تبعًا لمتغيرات الجنس، المنطقة التعليمية، جهة الإشراف والمرحلة التعليمية. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت العينة (269) مرشدًا ومرشدة. واستُخدمت استبانة من (45) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: مشكلات الإعداد والتدريب، الإدارة والهيئة التدريسية، وظروف العمل. وقد بلغ معامل الثبات (0.92) وعولجت البيانات بـ .SPSSوأظهرت النتائج أن مجال الإدارة جاء أولًا بنسبة (92%)، ثم ظروف العمل (87%)، ثم الإعداد والتدريب (76%)، مع فروق لصالح المنطقة الوسطى في الإعداد والتدريب، وفروق لصالح مرشدي الوكالة في الإدارة وظروف العمل، كما أوصت الدراسة بتعزيز برامج الإرشاد وتدريب المرشدين وتعيين مرشد لكل مدرسة. **(البرديني، 2006)**

الدراسة الثانية : دراسة (سعيد، 2013)

هدفت الدراسة إلى حصر الحاجات الإرشادية لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة، واعتمدت المنهج الوصفي، وطُبّقت على عينة (522) طالبًا وطالبة خلال العام الدراسي 2011/2010. قامت الباحثة ببناء استبانة للحاجات الإرشادية والتحقق من صدقها وثباتها، وتكوّنت من (12) فقرة موزعة على (6) محاور: النفسية، الدراسية، الأسرية، الاجتماعية، المهنية، الاقتصادية. وأسفرت النتائج عن ترتيب الحاجات وفق الأولوية: المهنية (4.19)، ثم الدراسية (4.08)، ثم الأسرية (3.94)، ثم النفسية (3.90)، ثم الاجتماعية (3.81)، وأخيرًا الاقتصادية (3.75). كما ظهرت فروق دالة لصالح الذكور في المحاور والدرجة الكلية، وفروق دالة تعزى للصف الدراسي في عدة محاور، وعدم وجود فروق

تعزى لمستوى تعليم الأب، مع وجود دلالة لمستوى تعليم الأم في الحاجات الاجتماعية فقط. **(دعاء أحمد سعيد، 2013)**

الدراسة الثالثة: دراسة (لحرش، 2014)

تناولت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين مستوى الحاجات الإرشادية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط، حيث أعد الباحث استبيانًا للحاجات الإرشادية واعتمد مقياس "يونجمان" للتوافق الدراسي، وتحقق من خصائصهما السيكومترية. طُبّقت الأداتان على عينة قوامها (350) تلميذًا وتلميذة (136 ذكور و214 إناث) من متوسطتين بمدينة الوادي. وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال إحصائيًا بين مستوى الحاجات الإرشادية والتوافق الدراسي، وعدم وجود فروق في مستوى الحاجات الإرشادية، مع وجود فروق في التوافق الدراسي تُعزى لمتغير الجنس. **(محمد لحرش، 2014)**

الدراسة الرابعة: دراسة (روبيبي، 2016)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الخدمات الإرشادية المقدَّمة من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وفعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. اعتمدت الباحثة استبيان الخدمات الإرشادية ومقياس فعالية الذات لـ(Schwarzer, Ralf)، وطُبّقت الأداتان على عينة قوامها (205) تلميذًا وتلميذة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية خلال السنة الدراسية 2014/2013، مع اتباع المنهج الوصفي الارتباطي. وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الخدمات الإرشادية وفعالية الذات، كما تبين أن مستوى الخدمات الإرشادية منخفض، في حين جاء مستوى فعالية الذات متوسطًا. **(حبيبة روبيبي، 2016)**

الدراسة الخامسة: (دراسة بومهراس، عورايب، 2017).

سعت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الخدمات الإرشادية المدرسية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، من خلال اختبار إسهام أبعاد الخدمات الإرشادية (النفسية، التربوية، الاجتماعية، الوقائية) في التنبؤ بالتوافق الدراسي العام وأبعاده (العمل الأكاديمي، العلاقات الاجتماعية، الانسجام مع النظام الداخلي)، مع تقصي الفروق تبعًا لمتغيرات: حالة الإعادة والحالة الاجتماعية للوالدين والجنس والتخصص والتفاعل بينها. وخلصت النتائج إلى وجود إسهام دال لبعض أبعاد الخدمات الإرشادية في التنبؤ بالتوافق الدراسي، ووجود فروق في التوافق الدراسي، مع فروق متفاوتة في إدراك الخدمات الإرشادية وفق الجنس/التخصص. **(الزهرة بومهراس، 2017)**

الدراسة السادسة: دراسة صالحي (2022).

هدفت الدراسة، التي أُجريت بولاية سطيف على عينة قوامها (50) مستشارًا للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، إلى تحديد الاحتياجات الإرشادية المرتبطة بالمهارات الدراسية القادرة على رفع دافعية الإنجاز وتحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر المستشارين. استخدمت الدراسة استمارة للحاجات الإرشادية تتضمن أبعادًا خاصة بدافعية الإنجاز والتحصيل، واعتمدت المنهج الوصفي. وأظهرت النتائج وجود حاجات إرشادية أساسية في المهارات الدراسية بما يستدعي توجيه التدخلات الإرشادية نحو تنميتها لما لها من أثر في رفع دافعية الإنجاز وتحسين التحصيل. **(صالحي سمية، 2022)**

الدراسة السابعة: دراسة (لقليب، 2023).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية للمتخلفين دراسيًا في مرحلة التعليم المتوسط بمتوسطات مدينة باتنة، وبلغت العينة (115) تلميذًا وتلميذة اختيروا بالطريقة القصدية، واعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي. وتم تصميم استبيان للحاجات الإرشادية مكون من (77) بندًا موزعة على أربعة أبعاد. وأظهرت النتائج ارتفاع الحاجات التربوية والنفسية،

ومتوسط الحاجات الاجتماعية، وانخفاض الحاجات الجسدية، مع ترتيب الأبعاد: تربوية، نفسية، اجتماعية، جسدية. كما لم تظهر فروق تعزى للجنس أو الحالة الاجتماعية، بينما ظهرت فروق دالة تعزى للمستوى الدراسي وعدد مرات الإعادة. **(نور الهدى لقليب، 2023)**

الدراسة الثامنة: دراسة (شعيبن، 2024).

اهتمّ البحث بدراسة قلق الامتحان بوصفه متغيرًا يؤثر سلبًا في الأداء والتحصيل، وسعى إلى اختبار فاعلية برنامج إرشادي بعنوان "مهارات الامتحان" في خفض قلق الامتحان لدى تلميذات السنة الثانية ثانوي. شملت العينة (28) تلميذة اختيرن من بين (109) بعد حصولهن على درجات مرتفعة في مقياس القلق، وقُسمن إلى مجموعة تجريبية وضابطة، ضمن تصميم شبه تجريبي (قبلي–بعدي–تتبعي) مع ضبط بعض المتغيرات. وأظهرت النتائج انخفاضًا دالًا في قلق الامتحان لدى التجريبية واستمرار الأثر في القياس التتبعي، مع فروق لصالح التجريبية مقارنة بالضابطة، بينما لم يظهر أثر قوي على التحصيل رغم تحسن طفيف. **(شعيبن أمال، 2025)**

تعقيب حول الدراسات

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أنها تناولت موضوع الحاجات الإرشادية والخدمات الإرشادية من زوايا مختلفة، مما أتاح قاعدة معرفية مهمة للاستفادة منها في بناء الدراسة الحالية.

من حيث الهدف:

اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة، خاصة دراسة سعيد (2013)، ودراسة صالحي (2022)، ودراسة لقليب (2023)، في اهتمامها بالحاجات الإرشادية والكشف عن مستواها لدى فئات من التلاميذ. كما تشابهت مع دراسة لحرش (2014) في تناول الحاجات الإرشادية في مرحلة التعليم المتوسط. غير أنها اختلفت عنها جميعًا في تركيزها على فئة

محددة هي تلاميذ السنة الرابعة متوسط المعيدون، باعتبارهم فئة تواجه صعوبات دراسية ونفسية واجتماعية خاصة.

من حيث المنهج:

اعتمدت أغلب الدراسات السابقة المنهج الوصفي أو الوصفي التحليلي، مثل دراسة البرديني (2006)، سعيد (2013)، صالحي (2022)، ولقليب (2023)، وهو المنهج نفسه الذي اعتمدته الدراسة الحالية، لملاءمته لطبيعة الموضوع القائم على وصف الظاهرة والكشف عن مستواها. بينما اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة روبيبي (2016) ودراسة بومهراس وعورايب (2017) اللتين اعتمدتا المنهج الوصفي الارتباطي، وعن دراسة شعيين (2024) التي اعتمدت المنهج شبه التجريبي.

من حيث العينة:

تباينت أحجام العينات والفئات المستهدفة في الدراسات السابقة؛ فقد شملت دراسة البرديني (269) مرشدًا تربويًا، ودراسة سعيد (522) طالبًا وطالبة، ودراسة لحرش (350) تلميذًا وتلميذة، بينما اقتصرت الدراسة الحالية على عينة مكونة من (100) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، وهو ما يمنحها خصوصية من حيث الفئة المدروسة.

من حيث الأدوات:

اعتمدت معظم الدراسات السابقة على الاستبيان أو مقاييس الحاجات الإرشادية باعتبارها أدوات مناسبة للكشف عن مستوى الحاجات والمشكلات الإرشادية، وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية التي استخدمت مقياس الحاجات الإرشادية لجمع البيانات. كما استعانت بعض الدراسات بأدوات إضافية مثل مقياس التوافق الدراسي في دراسة لحرش (2014)، ومقياس فعالية الذات في دراسة روبيبي.(2016)

من حيث النتائج:

أظهرت نتائج العديد من الدراسات وجود حاجات إرشادية فعلية لدى التلاميذ، كما في دراسة سعيد (2013)، ودراسة صالحي (2022)، ودراسة لقليب (2023). وتتفق الدراسة الحالية مع هذه النتائج في تأكيدها وجود حاجات إرشادية لدى أفراد العينة، حيث توصلت إلى أن مستوى الحاجات الإرشادية جاء متوسطًا في الأبعاد الدراسية والنفسية والاجتماعية. كما تتفق مع دراسة لقليب (2023) في إبراز أهمية الحاجات الدراسية والنفسية لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات دراسية. في المقابل، تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات التي ركزت على دراسة العلاقة بين الحاجات الإرشادية ومتغيرات أخرى مثل التوافق الدراسي أو فعالية الذات أو الخدمات الإرشادية.

يتضح أن الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري والمنهجي واختيار الأداة المناسبة، إلا أنها تميزت عنها بتركيزها على فئة التلاميذ في السنة الرابعة متوسط، والكشف عن مستوى حاجاتهم الإرشادية الدراسية والنفسية والاجتماعية، مما يسهم في إثراء المعرفة العلمية المتعلقة بهذه الفئة داخل البيئة المدرسية الجزائرية.

الفصل الثاني

الإطار النظري للحاجات الإرشادية

1.تعريف الحاجات

2.المفاهيم المرتبطة بالحاجة

3.تصنيف الحاجات

4.النظريات المفسرة للحاجات

5.مفهوم الحاجات الإرشادية

6.تصنيف الحاجات الإرشادية

7.أهمية الحاجات الإرشادية

تمهيد

تعد الحاجات من المفاهيم المحورية في دراسة السلوك الإنساني، لأنها ترتبط بما يشعر به الفرد من نقص أو افتقار، وما يبذله من جهد من أجل الوصول إلى الإشباع وتحقيق التوازن. فالإنسان لا يتصرف بمعزل عن حاجاته، بل إن كثيرا من سلوكاته اليومية، وانفعالاته، واختياراته، وعلاقاته، يمكن تفسيرها من خلال ما يسعى إلى تحقيقه من مطالب جسمية، ونفسية، واجتماعية، ومدرسية. وتزداد أهمية دراسة الحاجات في المجال التربوي، خاصة عند التلاميذ، لأن هذه الفئة تمر بمراحل نمو متتابعة، تتداخل فيها العوامل الأسرية، والمدرسية، والانفعالية، والاجتماعية، مما يجعلها أكثر حاجة إلى الفهم، والمرافقة، والتوجيه. ومن هنا تظهر أهمية الحاجات الإرشادية، باعتبارها حاجات تعبر عن رغبة التلميذ في فهم ذاته، والتعبير عن مشكلاته، والحصول على المساعدة المناسبة التي تمكنه من تحقيق التوافق السليم داخل المدرسة والمجتمع. وبناء على ذلك، يتناول هذا الفصل تعريف الحاجات، والمفاهيم المرتبطة بها، وتصنيفها، وأهم النظريات المفسرة لها، ثم ينتقل إلى مفهوم الحاجات الإرشادية، وتصنيفها، وبيان أهميتها في حياة التلميذ.

1. تعريف الحاجات

1.1. الحاجة لغة

تدل الحاجة في معناها اللغوي على الافتقار إلى شيء معين، أو طلب ما يعد ضروريا ولازما للفرد. فهي تعبر عن وجود نقص يشعر به الإنسان، ويدفعه إلى البحث عما يزيل ذلك النقص أو يخففه. وقد تكون الحاجة مادية، كالحاجة إلى الطعام، والشراب، واللباس، وقد تكون معنوية، كالحاجة إلى الأمن، والاحترام، والانتماء، والقبول. ولذلك فإن الدلالة اللغوية للحاجة لا ترتبط فقط بما هو عضوي أو بيولوجي، بل تشمل كل ما يفتقر إليه الإنسان، ويشعر بأنه ضروري لاستقراره أو لنموه أو لتوازنه. **(ابن منظور وآخرون، 2001، ص 341).**

كما تفيد الحاجة في اللغة معنى الاحتياج، أي أن يكون الفرد في وضعية نقص تجعله يطلب شيئا يراه ضروريا. ويظهر من هذا المعنى أن الحاجة تتضمن عنصرين أساسيين، أولهما الشعور بالافتقار، وثانيهما التوجه نحو ما يحقق الإشباع. ومن ثم، فالحاجة ليست مجرد رغبة عابرة، بل هي إحساس بغياب أمر معين، يدفع الفرد إلى البحث عنه من أجل الوصول إلى الراحة أو الاكتفاء. **(مصطفى وآخرون، 1960، ص 204).**

2.1. الحاجة اصطلاحا

أما من الناحية الاصطلاحية، فالحاجة هي حالة داخلية من النقص أو عدم التوازن، يشعر بها الفرد عندما يفتقر إلى أمر معين يراه ضروريا لحياته أو لنموه أو لتوافقه. وينتج عن هذه الحالة نوع من التوتر أو الضيق، يدفع الفرد إلى القيام بسلوك معين قصد الوصول إلى الإشباع. وبذلك، فالحاجة لا تكون مجرد إحساس داخلي، بل تتحول إلى دافع يوجه السلوك نحو غاية محددة. **(الشيباني، 1987، ص 124).**

وتتسم الحاجة بأنها مرتبطة بحياة الفرد في مختلف جوانبها، فهي قد تكون حاجة جسمية تتعلق بالبقاء، أو حاجة نفسية تتعلق بالأمن والطمأنينة، أو حاجة اجتماعية ترتبط بالانتماء والتقبل، أو حاجة مدرسية تتعلق بالتحصيل والنجاح. ولهذا تختلف الحاجات باختلاف الأفراد،

ومراحل العمر، والظروف الاجتماعية والثقافية المحيطة بهم، غير أنها تشترك في كونها تعبر عن نقص معين يسعى الفرد إلى إشباعه. **(الشرقاوي، د.ت، ص 241)**.

ومن خلال هذه التعاريف، يمكن القول إن الحاجة هي حالة من النقص أو الافتقار، يشعر بها الفرد في جانب من جوانب حياته، فتدفعه إلى القيام بسلوك معين من أجل تحقيق الإشباع واستعادة التوازن. فإذا أشبعت الحاجة شعر الفرد بالرضا والارتياح، أما إذا بقيت غير مشبعة فقد تؤدي إلى التوتر، والقلق، والصراع، وسوء التوافق. **(زهران، 1990، ص 117)**.

2. المفاهيم المرتبطة بالحاجة

تتداخل الحاجة مع مجموعة من المفاهيم القريبة منها، ومن أهمها الدافع، والحافز، والباعث. ويرجع هذا التداخل إلى أن هذه المفاهيم جميعها ترتبط بالسلوك الإنساني، وبالعوامل التي تحرك الفرد وتوجهه نحو هدف معين. غير أن التمييز بينها ضروري، لأن الحاجة تعبر عن النقص، والدافع يعبر عن القوة المحركة للسلوك، والحافز يمثل الاستعداد الداخلي، أما الباعث فيمثل العامل الخارجي الذي يوجه السلوك نحو الإشباع. **(القضاة والترقوي، د.س، ص 169).**

1.2.الدافع

الدافع هو القوة التي تدفع الفرد إلى القيام بسلوك معين، قصد إشباع حاجة أو تحقيق هدف محدد. فهو يمثل الجانب الدينامي في السلوك، لأنه ينقل الفرد من حالة الشعور بالنقص إلى حالة الفعل والسعي. فإذا شعر الإنسان بالجوع، فإن الحاجة إلى الطعام تتحول إلى دافع يدفعه إلى البحث عن الأكل، وإذا شعر بالخوف، فإن الحاجة إلى الأمن تتحول إلى سلوك يهدف إلى الحماية أو الابتعاد عن مصدر التهديد. **(كمال، 2006، ص 83).**

كما يعرف الدافع بأنه حالة أو قوة داخلية، جسمية أو نفسية، تثير السلوك في ظروف معينة، وتواصله حتى يصل إلى غاية محددة. والدافع لا يلاحظ بصورة مباشرة، بل نستدل عليه من خلال اتجاه السلوك. فإذا كان السلوك متجها نحو الطعام، نستنتج وجود دافع الجوع، وإذا كان متجها نحو الماء، نستنتج وجود دافع العطش. ومن هنا، فإن الدافع يفسر لماذا يتحرك الفرد، وإلى أي اتجاه يتوجه سلوكه. **(الوافي، 2009، ص 71).**

2.2. الحافز

الحافز هو حالة من الاستعداد الداخلي التي تجعل الفرد مهيأ للقيام باستجابة معينة. وقد يكون هذا الاستعداد مرتبطا بحاجات عضوية أو نفسية، وقد يبقى كامنا إلى أن تتوفر الظروف التي

تسمح بظهوره. فدافع الطعام، مثلا، لا يختفي نهائيا في حالة الشبع، بل يبقى في صورة حافز يمكن أن يظهر من جديد عندما يشعر الفرد بالجوع. **(كفافي وسالم، 2012، ص 14).**

ويشير الحافز أيضا إلى المثيرات الداخلية، خاصة العضوية منها، التي تجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة تجاه موضوع معين في البيئة الخارجية. ومن هذا المنطلق، فالحافز لا ينفصل عن الحاجة، لأنه ينشأ عنها ويهيئ الفرد للتصرف، لكنه يختلف عنها من حيث إنه يمثل حالة استعداد أو تهيؤ للسلوك. **(أبو حويج، 2012، ص 119).**

كما يمكن النظر إلى الحافز بوصفه نقصا موجها نحو عمل معين، لأن الحوافز لا تخلق شعورا عاما بالتوتر فقط، بل تدفع الفرد إلى سلوك محدد يهدف إلى تحقيق غاية معينة. ولذلك فإن الحافز يقوم بوظيفة مهمة، وهي تحويل النقص الداخلي إلى اندفاع نشيط نحو الهدف. **(ولي ومحمد، 2004، ص 194).**

3.2. الباعث

الباعث هو الموضوع، أو الشخص، أو الموقف، الذي يدركه الفرد على أنه قادر على إشباع حاجة معينة. فالطعام يعد باعثا بالنسبة للجائع، والنجاح يعد باعثا لمن يبحث عن التقدير، والانتماء إلى جماعة معينة يعد باعثا لمن يشعر بالوحدة أو العزلة. وبذلك، فإن الباعث يمثل الجانب الخارجي الذي يستثير الدافع ويوجهه نحو موضوع محدد. **(عبد الخالق، 2012، ص 362).**

وتكمن أهمية الباعث في أنه يعطي للسلوك اتجاها واضحا، فالفرد لا يتحرك فقط لأنه يشعر بحاجة أو دافع، بل لأنه يدرك وجود موضوع خارجي يمكن أن يساعده على الإشباع. ومن هنا، فإن السلوك يتشكل من تفاعل الحاجة الداخلية مع الباعث الخارجي، بحيث يؤدي إدراك الفرد لموضوع الإشباع إلى توجيه نشاطه نحوه. **(الزغول، 2006، ص 192).**

3. تصنيف الحاجات

تصنف الحاجات الإنسانية إلى عدة أصناف، غير أن التصنيف الأكثر شيوعا يميز بين الحاجات الفسيولوجية أو الأولية، والحاجات النفسية أو الثانوية. ويستند هذا التصنيف إلى مصدر الحاجة وطبيعتها، فهناك حاجات ترتبط بالبقاء العضوي للإنسان، وهناك حاجات ترتبط بنموه النفسي والاجتماعي. **(أبو غزال، 2013، ص 207).**

1.3.الحاجات الفسيولوجية أو الأولية: تعد الحاجات الفسيولوجية من أكثر الحاجات إلحاحا وتأثيرا في سلوك الإنسان، لأنها ترتبط مباشرة ببقائه واستمرار حياته. وتشمل هذه الحاجات الجوع، والعطش، والنوم، والراحة، والتنفس، والحماية العضوية، وغيرها من المطالب البيولوجية الضرورية. وعندما لا تشبع هذه الحاجات، فإنها تسيطر على انتباه الفرد وتوجه سلوكه بدرجة كبيرة. **(المشيخي، 2013، ص 154).**

وتسمى هذه الحاجات أولية لأنها تظهر منذ المراحل الأولى من حياة الإنسان، كما أنها مشتركة بين جميع الأفراد، رغم اختلاف شدتها ودرجة الإحساس بها. فالإنسان يحتاج إلى الغذاء والراحة مهما كان عمره أو مستواه الاجتماعي، غير أن طريقة إشباع هذه الحاجات قد تختلف باختلاف البيئة والثقافة والظروف المعيشية. **(دورون، 1997، ص 125).**

وتتميز الحاجات الفسيولوجية بأنها غالبا واضحة ومباشرة، لأن الفرد يستطيع أن يتعرف عليها بسهولة من خلال الإحساس الجسمي المصاحب لها. فالجوع، والعطش، والتعب، كلها مؤشرات مباشرة على وجود حاجة عضوية. ولهذا فإن إشباع هذه الحاجات يعد شرطا أساسيا للانتقال إلى حاجات أعلى، مثل الأمن، والانتماء، والتقدير. **(الزليتني، 2008، ص 152).**

2.3.الحاجات النفسية أو الثانوية

الحاجات النفسية أو الثانوية هي حاجات مكتسبة، تتكون من خلال تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية والثقافية. وتشمل الحاجة إلى الحنان، والحب، والأمن النفسي، والانتماء، والنجاح، والتقدير، وتحقيق الذات. وتتميز هذه الحاجات بأنها أكثر تعقيدا من الحاجات الفسيولوجية،

لأنها لا ترتبط بالجانب العضوي فقط، بل تتصل بتكوين الشخصية والخبرات والعلاقات الاجتماعية. **(عدس وآخرون، 2009، ص 71)**.

وتتأثر الحاجات النفسية بأساليب التنشئة، وبطبيعة العلاقات الأسرية والمدرسية والاجتماعية التي يعيشها الفرد. فالطفل الذي ينشأ في بيئة مشبعة بالحنان والتقبل، قد تتكون لديه صورة إيجابية عن ذاته، في حين أن الحرمان أو الرفض قد يؤدي إلى ظهور حاجات نفسية غير مشبعة، تنعكس لاحقا على سلوكه وتوافقه. **(رشدي، 2014، ص 31)**.

كما أن الحاجات النفسية لا تشبع بصورة تامة ونهائية، بل تتجدد باستمرار. فقد يحقق الفرد نجاحا معينا، ثم يسعى إلى نجاح أعلى، وقد يشعر بالقبول في جماعة معينة، ثم يبحث عن تقدير أوسع ومكانة أكبر. وهذا ما يجعل الحاجات النفسية عاملا مستمرا في توجيه السلوك الإنساني، ومصدرا مهما للطموح والنمو. **(سعد والشريفين، 2015، ص 451)**.

4. النظريات المفسرة للحاجات

تعددت النظريات التي حاولت تفسير الحاجات الإنسانية، تبعا لاختلاف الخلفيات النفسية التي اعتمد عليها أصحابها. فهناك من فسر الحاجات في شكل هرمي متدرج، وهناك من نظر إليها كقوى داخلية منظمة للشخصية، وهناك من ربطها بخبرات الطفولة والاختيار المهني. ومن أبرز هذه النظريات نظرية ماسلو، ونظرية موراي، ونظرية آن رو. **(أبو أسعد وعربيات، 2015، ص 107).**

1.4. نظرية ماسلو للحاجات

يعد ماسلو من أبرز رواد علم النفس الإنساني، وقد قدم نظرية مهمة في تفسير الحاجات الإنسانية. وتقوم هذه النظرية على فكرة أساسية، مفادها أن حاجات الإنسان تنتظم في شكل هرمي، تبدأ بالحاجات الأكثر ضرورة وإلحاحا، ثم ترتقي تدريجيا إلى حاجات أعلى وأكثر ارتباطا بالنمو النفسي وتحقيق الذات. **(الزغول، 2006، ص 192).**

وتتمثل قاعدة الهرم في الحاجات الفسيولوجية، مثل الطعام، والشراب، والنوم، والراحة، وهي حاجات ضرورية لبقاء الإنسان. فإذا لم تشبع هذه الحاجات، فإنها تصبح المسيطرة على سلوك الفرد، وتجعله أقل اهتماما بالحاجات الأخرى. فالفرد الجائع، مثلا، لا يستطيع أن يركز على تقدير الذات أو تحقيق الإنجاز قبل أن يشبع حاجته إلى الطعام. **(أبو غزال، 2013، ص 207).**

بعد الحاجات الفسيولوجية تظهر حاجات الأمن، وتشمل الحاجة إلى الحماية، والاستقرار، والتحرر من الخوف والقلق. وتعد هذه الحاجات مهمة جدا في المجال المدرسي، لأن التلميذ الذي لا يشعر بالأمن داخل المدرسة، سواء بسبب الخوف من المعلم أو الزملاء أو الفشل، قد يتأثر أداؤه الدراسي وتوازنه النفسي. **(المشيخي، 2013، ص 154).**

ثم تأتي الحاجات الاجتماعية، وهي الحاجة إلى الحب، والانتماء، وبناء العلاقات مع الآخرين. فالإنسان كائن اجتماعي بطبيعته، لا يستطيع أن يعيش منعزلا عن الجماعة، ولذلك

يسعى إلى أن يكون مقبولا داخل الأسرة، والمدرسة، وجماعة الرفاق. وعندما لا تشبع هذه الحاجة، قد يشعر الفرد بالوحدة والعزلة والاغتراب. **(الطواب، 2001، ص 117)**.

وتليها حاجات تقدير الذات، التي ترتبط برغبة الفرد في احترام نفسه، والحصول على تقدير الآخرين، والشعور بالكفاءة والنجاح. وتدفع هذه الحاجة الإنسان إلى الإنجاز، وإثبات القدرات، وتحقيق المكانة داخل الجماعة. أما قمة الهرم فتتمثل في حاجة تحقيق الذات، وهي رغبة الفرد في تنمية إمكاناته واستثمار طاقاته والوصول إلى أفضل صورة ممكنة عن ذاته. **(زهران، 1990، ص 117)**.

2.4. نظرية موراي للحاجات الإنسانية

قدم هنري موراي تصورا واسعا للحاجات الإنسانية، حيث نظر إلى الحاجة باعتبارها قوة داخلية تؤثر في إدراك الفرد وتفكيره وانفعالاته وسلوكه. فالحاجة، في نظره، ترفع مستوى التوتر داخل الفرد، ثم تدفعه إلى القيام بسلوك معين من أجل تخفيض هذا التوتر وتحقيق الإشباع. **(بالرابح، د.س، ص 204)**.

وتتميز نظرية موراي بأنها لا تحصر الحاجات في الجوانب البيولوجية فقط، بل تنظر إليها باعتبارها عناصر مكونة للشخصية. فالفرد قد تحركه الحاجة إلى الإنجاز، أو الحاجة إلى الانتماء، أو الحاجة إلى السيطرة، أو الحاجة إلى الاستقلال، أو الحاجة إلى تجنب الأذى. وهذه الحاجات تختلف في شدتها من شخص إلى آخر، وتؤثر في طريقة تفكير الفرد واستجابته للمواقف المختلفة. **(عقاقبة، 2001، ص 21)**.

وقد صنف موراي الحاجات إلى عدد من الأنواع، منها الحاجة إلى الإنجاز، وهي رغبة الفرد في التغلب على العقبات وتحقيق أهداف صعبة، والحاجة إلى الانتماء، وهي الرغبة في تكوين علاقات وصداقات، والحاجة إلى الاستقلال، وهي مقاومة التأثير الخارجي والسعي إلى الحرية، والحاجة إلى السيطرة، وهي الرغبة في التأثير في الآخرين، والحاجة إلى النظام، وهي الميل إلى ترتيب الأشياء وتنظيمها. **(أبو أسعد وعربيات، 2015، ص 107)**.

كما أشار موراي إلى حاجات أخرى، مثل الحاجة إلى تجنب الأذى، والحاجة إلى تجنب المذلة، والحاجة إلى العطف، والحاجة إلى اللعب، والحاجة إلى المعاضدة. ويظهر من هذا التنوع أن السلوك الإنساني لا يمكن تفسيره من خلال حاجة واحدة، بل من خلال شبكة واسعة من الحاجات التي تتفاعل فيما بينها وتؤثر في شخصية الفرد. **(يونس، 2004، ص 326).**

3.4.نظرية آن رو للحاجات

تعد نظرية آن رو من النظريات التي ربطت بين الحاجات وخبرات الطفولة المبكرة، خاصة في مجال الاختيار المهني. فقد رأت أن الحاجات التي لا يتم إشباعها في مرحلة الطفولة قد تترك أثرا واضحا في شخصية الفرد، وتؤثر لاحقا في نوع المهنة التي يميل إليها في مرحلة الرشد. **(رشدي، 2014، ص 31).**

وتؤكد آن رو أن لكل فرد طريقة خاصة في استهلاك طاقته وتصريفها، غير أن هذه الطريقة تتأثر بأساليب التنشئة الأسرية، وبطبيعة العلاقة بين الوالدين والطفل. فإذا نشأ الطفل في جو من الرعاية الزائدة، فقد يصبح أكثر حاجة إلى الاعتراف والموافقة، وإذا نشأ في جو من الرفض أو الإهمال، فقد يصبح أقل ثقة بالآخرين وأكثر ميلا إلى الأعمال التي تقل فيها العلاقات الإنسانية المباشرة. **(سعد والشريفين، 2015، ص 451).**

وقد ميزت آن رو بين ثلاثة أنماط من العلاقات الوالدية، أولها الوالدان ذوا الرعاية الزائدة، حيث يميلان إلى إشباع الحاجات الجسدية للطفل مع الحد من استقلاله، وثانيها الوالدان الرافضان، حيث يعاني الطفل من حرمان عاطفي ونفسي، وثالثها الوالدان المتقبلان، حيث يحصل الطفل على الحب والتقبل، مما يساعده على تنمية الثقة بالنفس والاستقلالية. **(بوطبال، 2014، ص 50).**

وتظهر أهمية هذه النظرية في أنها تربط بين الحاجات النفسية المبكرة والاختيارات المستقبلية للفرد، فهي لا تفسر السلوك فقط من خلال الحاجات الحالية، بل تنظر إلى الماضي النفسي والاجتماعي للفرد باعتباره عاملا مؤثرا في تكوين حاجاته وميوله. ومن ثم، فإن فهم حاجات الفرد يتطلب الرجوع إلى خبراته الأولى، خاصة داخل الأسرة. **(مامسر، 1971، ص 285).**

5. مفهوم الحاجات الإرشادية

1.5. تعريف الحاجات الإرشادية

الحاجات الإرشادية هي حاجات ترتبط بما يشعر به الفرد، وخاصة التلميذ، من صعوبات أو مشكلات تجعله في حاجة إلى المساعدة والتوجيه. فهي تعبر عن رغبة الفرد في فهم ذاته، والتعبير عن مشكلاته، والبحث عن حلول مناسبة تساعده على تحقيق التوافق النفسي والمدرسي والاجتماعي. **(العبيدي، 1987، ص 187).**

وتظهر الحاجات الإرشادية عندما يجد التلميذ نفسه أمام مشكلات لا يستطيع التعامل معها بمفرده، سواء كانت مشكلات نفسية، مثل القلق والخجل وضعف الثقة بالنفس، أو مشكلات مدرسية، مثل ضعف التحصيل وصعوبة اختيار التخصص، أو مشكلات اجتماعية، مثل العزلة وصعوبة بناء العلاقات. وهنا يصبح الإرشاد ضروريا، لأنه يساعد التلميذ على فهم مشكلته والتعامل معها بطريقة منظمة. **(الرويلي، 2010، ص 11).**

كما يمكن القول إن الحاجات الإرشادية تمثل نوعا من الحاجة إلى التعبير والمساندة، فالتلميذ لا يحتاج دائما إلى حلول جاهزة، بل يحتاج أحيانا إلى من يستمع إليه، ويفهمه، ويساعده على اكتشاف قدراته وإمكاناته. ومن هذا المنطلق، فإن العلاقة الإرشادية تقوم على الثقة، والتقبل، والسرية، والاحترام، لأن هذه الشروط تجعل التلميذ قادرا على الإفصاح عن مشكلاته دون خوف أو حرج. **(بوطبال، 2014، ص 51).**

2.5. تعاريف الباحثين للحاجات الإرشادية

عرفت الحاجات الإرشادية بأنها الخدمات التي توفر الجو الأفضل والمناخ الملائم، حتى يتمكن التلميذ من فهم نفسه، وحل مشكلاته، وإشباع حاجاته، والتكيف مع مجتمعه وبيئته. ويبرز هذا التعريف الجانب الخدماتي في الإرشاد، لأن الحاجات الإرشادية لا تعالج بمجرد النصح، بل من خلال توفير بيئة إرشادية منظمة تساعد التلميذ على النمو والتكيف. **(مامسر، 1971، ص 285).**

كما عرفت بأنها حاجة الفرد إلى التعبير عن مشكلاته لشخص آخر يطمئن إليه ويثق به، ويسترشد برأيه في التغلب على ما يواجهه من صعوبات ومعوقات. ويؤكد هذا التعريف أن الحاجات الإرشادية لا ترتبط بالمشكلة فقط، بل ترتبط كذلك بالحاجة إلى علاقة إنسانية آمنة تسمح للفرد بالتعبير عن ذاته. **(العبيدي، 1987، ص 187).**

ومن جهة أخرى، يمكن النظر إلى الحاجات الإرشادية على أنها رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته التي تسبب له ضيقا وانزعاجا، بقصد إشباع حاجاته والتخلص من تلك المشكلات، حتى يتمكن من التفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه بطريقة إيجابية وفعالة. ويظهر هنا أن الهدف النهائي للحاجات الإرشادية هو تحقيق التوافق والتفاعل السليم. **(المعبني، 2002، ص 17).**

ومن خلال هذه التعاريف، يتضح أن الحاجات الإرشادية تجمع بين ثلاثة أبعاد أساسية، أولها الشعور بوجود مشكلة أو نقص، وثانيها الحاجة إلى التعبير عن هذه المشكلة، وثالثها البحث عن مساعدة منظمة تمكن الفرد من التوافق مع ذاته ومحيطه. وبذلك فهي حاجة نفسية وتربوية واجتماعية في الوقت نفسه. **(بوطبال، 2014، ص 51).**

6. تصنيف الحاجات الإرشادية

تصنف الحاجات الإرشادية إلى عدة مجالات، تبعا لطبيعة الصعوبات التي يعاني منها التلميذ. ومن أهم هذه المجالات الحاجات النفسية، والحاجات المدرسية، والحاجات الاجتماعية. ويعود هذا التصنيف إلى أن مشكلات التلاميذ لا تظهر في جانب واحد فقط، بل تتداخل فيها الجوانب الانفعالية والدراسية والعلاقية، مما يجعل الإرشاد مطالبا بالتعامل معها بصورة شاملة. **(عدس وآخرون، 2009، ص 71).**

1.6. الحاجات النفسية

الحاجات النفسية هي الحاجات التي ترتبط بعالم التلميذ الداخلي، وبمشاعره، وصورته عن ذاته، وطريقة تعامله مع المواقف المختلفة. وتعد هذه الحاجات من أهم الحاجات الإرشادية، لأنها تؤثر في سلوك التلميذ داخل القسم وخارجه، كما تؤثر في تحصيله الدراسي وعلاقته بالآخرين. **(عدس وآخرون، 2009، ص 74).**

وتشمل الحاجات النفسية الحاجة إلى الحنان، وهي رغبة التلميذ في العيش داخل وسط يسوده الدفء العاطفي والاهتمام. فالطفل في البداية يبحث عن الحنان داخل الأسرة، ثم تتسع حاجته تدريجيا لتشمل الأصدقاء والمعلمين والمحيط المدرسي. وعندما لا تشبع هذه الحاجة، قد يشعر التلميذ بالحرمان، أو القلق، أو ضعف الثقة في الآخرين. **(زهران، 1990، ص 117).**

كما تشمل الحاجة إلى الانتماء، وهي حاجة التلميذ إلى الشعور بأنه عضو مقبول داخل جماعة معينة. وتظهر هذه الحاجة بوضوح داخل المدرسة، حيث يسعى التلميذ إلى تكوين صداقات، والمشاركة في جماعة القسم، والشعور بأنه غير معزول عن زملائه. ويعد إشباع هذه الحاجة عاملا مهما في تحقيق الأمن العاطفي والنمو السليم. **(الشرقاوي، د.ت، ص 241).**

وتعد الحاجة إلى التحصيل من الحاجات النفسية المهمة، لأنها ترتبط برغبة التلميذ في النجاح، والشعور بأن ما ينجزه له قيمة. وتتصل هذه الحاجة بالطموح، وتقدير الذات، وخبرة النجاح أو الفشل. وقد تؤثر توقعات الأسرة والمعلمين في هذه الحاجة، إذ قد تزيد دافعية التلميذ للإنجاز، أو تجعله يشعر بالضغط والخوف من الفشل. **(كمال، 2006، ص 83).**

أما الحاجة إلى الاستقلال، فتعبر عن رغبة التلميذ في الاعتماد على نفسه، واتخاذ بعض قراراته دون ضغط أو إكراه. وتظهر هذه الحاجة بوضوح في مرحلة المراهقة، حيث يسعى التلميذ إلى إثبات ذاته والشعور بأنه قادر على التحكم في بعض جوانب حياته. وإذا تم قمع هذه الحاجة بصورة مفرطة، فقد تظهر سلوكات المقاومة أو العناد أو الانسحاب. (الوافي، 2009، ص 71).

وتتضمن الحاجات النفسية أيضا الحاجة إلى التقبل الاجتماعي، وهي رغبة التلميذ في أن يكون موضع قبول واستحسان من طرف الآخرين. ويحتاج التلميذ إلى الشعور بأن زملاءه ومعلميه يحترمونه ويقدرونه، لأن هذا الشعور يعزز ثقته بنفسه، ويدفعه إلى المشاركة داخل القسم وخارجه. **(عبد الخالق، 2012، ص 362).**

كما تبرز الحاجة إلى تقدير الذات، وهي حاجة التلميذ إلى الشعور بقيمته وكفاءته، وإلى تكوين صورة إيجابية عن نفسه. وترتبط هذه الحاجة بمستوى الطموح وبما يحمله الفرد من معايير وقيم حول النجاح والفشل والصواب والخطأ. وكلما كان تقدير الذات إيجابيا، كان التلميذ أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والتفاعل بثقة مع محيطه. **(أبو حويج، 2012، ص 119).**

2.6. الحاجات المدرسية

الحاجات المدرسية هي الحاجات التي ترتبط بمسار التلميذ الدراسي، وبقدرته على التكيف مع الحياة المدرسية. وتشمل الحاجة إلى فهم الصعوبات الدراسية، وتنظيم الوقت، واختيار التخصص المناسب، وتحسين طرق التعلم، والتعامل مع الامتحانات، وتجاوز الخوف من الفشل. ولهذا تعد هذه الحاجات جوهر العمل الإرشادي داخل المؤسسة التعليمية. **(الرويلي، 2010، ص 11).**

وتنبع الحاجات المدرسية من طبيعة المدرسة بوصفها فضاء للتعلم والتنشئة في الوقت نفسه. فالتلميذ لا يحتاج فقط إلى تلقي الدروس، بل يحتاج أيضا إلى من يساعده على فهم قدراته، ومعرفة نقاط ضعفه، واختيار الأساليب المناسبة لتحسين أدائه. ومن هنا تظهر أهمية المرشد

التربوي، الذي يقدم للتلميذ المساعدة الضرورية حتى يتمكن من السير في الاتجاه الدراسي الصحيح. **(الزليتني، 2008، ص 152)**.

وتتطلب تلبية الحاجات المدرسية وجود علاقة إرشادية قائمة على الاحترام والثقة، لأن التلميذ لا يستطيع التعبير عن مشكلاته الدراسية بحرية إذا كان يشعر بالخوف أو الحكم المسبق. لذلك ينبغي أن يعتمد المرشد على الحوار، والاستماع، وتحليل المشكلة، وتقديم البدائل الممكنة، بدل الاكتفاء بالنصح العام أو التوجيه المباشر. **(كفافي وسالم، 2012، ص 14)**.

كما ينبغي أن تراعي الخدمات الإرشادية المدرسية الفروق بين المراحل التعليمية، لأن حاجات التلميذ في مرحلة ما قبل التخصص تختلف عن حاجاته في مرحلة لاحقة. ففي مرحلة معينة قد يحتاج إلى معلومات حول التخصصات، وفي مرحلة أخرى قد يحتاج إلى دعم في التحصيل أو التكيف أو اختيار المسار المناسب. **(ولي ومحمد، 2004، ص 194)**.

3.6.الحاجات الاجتماعية

الحاجات الاجتماعية هي الحاجات التي تساعد التلميذ على التكيف مع الوسط الذي يعيش فيه، وبناء علاقات إيجابية مع الآخرين. وتظهر هذه الحاجات بوضوح داخل المدرسة، لأن التلميذ يتفاعل يوميا مع زملائه ومعلميه وإدارته، مما يجعله في حاجة إلى مهارات التواصل، والتعاون، واحترام الآخرين، وتحمل المسؤولية. **(يونس، 2004، ص 326)**.

ومن أهم الحاجات الاجتماعية الحاجة إلى تقبل الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية معهم. فالتلميذ لا يستطيع أن يحقق اندماجا سليما إذا بقي منعزلا أو عاجزا عن التواصل مع جماعته. كما أن الإنجاز والمكانة داخل المدرسة لا يتحققان بمعزل عن الآخرين، بل من خلال التفاعل والتعاون وبناء العلاقات القائمة على الاحترام المتبادل. **(المشيخي، 2013، ص 154)**.

وتعد الحاجة إلى تحمل المسؤولية من الحاجات الاجتماعية المهمة، لأنها تساعد التلميذ على إدراك نتائج أفعاله وأقواله، وعدم إلقاء المسؤولية على غيره. ويظهر إشباع هذه الحاجة في قدرة التلميذ على احترام القواعد، والالتزام بالواجبات، والمشاركة الإيجابية داخل القسم، والتعامل بنضج مع المواقف المختلفة. (أبو غزال، 2013، ص 207).

وتساعد الحاجات الاجتماعية على تنمية روح التعاون لدى التلميذ، كما تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المجتمع المدرسي. فالتلميذ الذي يشعر بأنه مقبول اجتماعيا، ويعرف كيف يتواصل مع الآخرين، يكون أكثر قدرة على التكيف وأقل ميلا إلى العزلة أو العدوان أو الانسحاب. **(محسن والفتلاوي، 2000، ص 76).**

7. أهمية الحاجات الإرشادية

تظهر أهمية الحاجات الإرشادية في أنها تساعد التلميذ على فهم ذاته، والتعبير عن مشكلاته بطريقة منظمة، بدل كبتها أو تحويلها إلى سلوكات غير توافقية. فالتلميذ عندما يجد شخصا يثق به ويستمع إليه، يصبح أكثر قدرة على الإفصاح عن مخاوفه وصعوباته، وأكثر استعدادا لتقبل المساعدة والتوجيه. **(العبيدي، 1987، ص 187).**

كما تسهم الحاجات الإرشادية في تحقيق التوافق النفسي، لأنها تساعد التلميذ على التخفيف من القلق والتوتر، وتنمية الثقة بالنفس، وتكوين صورة إيجابية عن الذات. فالإرشاد لا يقتصر على حل المشكلة بعد ظهورها، بل يعمل أيضا على الوقاية من تفاقمها، ومساعدة التلميذ على اكتساب أساليب سليمة في التعامل مع المواقف الضاغطة. **(مامسر، 1971، ص 285).**

وتكمن أهميتها أيضا في المجال المدرسي، لأنها تساعد التلميذ على تحسين علاقته بالدراسة، وتنظيم جهده، واختيار المسار المناسب، وتجاوز مشكلات التحصيل. فالمدرسة لا تستطيع أن تحقق أهدافها التعليمية إذا أهملت الجوانب النفسية والاجتماعية للتلميذ، لأن التحصيل الدراسي يتأثر بدرجة كبيرة بالتوافق والانتماء والدافعية. **(الرويلي، 2010، ص 11).**

أما اجتماعيا، فإن الحاجات الإرشادية تساعد التلميذ على بناء علاقات سليمة مع زملائه ومعلميه، وتنمية قدرته على التعاون، واحترام الآخرين، وتحمل المسؤولية. وهي بذلك تساهم في تحسين المناخ المدرسي، وتقلل من مظاهر العزلة، والعنف، والانسحاب، وسوء التكيف. **(عدس وآخرون، 2009، ص 74).**

وتبرز أهمية الحاجات الإرشادية كذلك في الكشف المبكر عن المشكلات التي قد يعاني منها التلاميذ، سواء كانت نفسية أو دراسية أو اجتماعية. فكلما تم التعرف على هذه الحاجات مبكرا، أصبح التعامل معها أسهل وأكثر فعالية، مما يساعد على حماية التلميذ من تراكم الصعوبات وتحولها إلى مشكلات أعمق. **(بوطبال، 2014، ص 50).**

ومن هنا، فإن الاهتمام بالحاجات الإرشادية يعد ضرورة تربوية ونفسية، لأنه يساعد على بناء شخصية متوازنة، قادرة على فهم ذاتها، واتخاذ قراراتها، والتفاعل الإيجابي مع البيئة. كما يجعل

العملية التعليمية أكثر إنسانية، لأنها لا تنظر إلى التلميذ بوصفه متلقيا للمعرفة فقط، بل بوصفه فردا له حاجات ومشكلات ومطالب نمائية تحتاج إلى رعاية وتوجيه. **(المعبني، 2002، ص 17)**.

خلاصة الفصل

يتضح من خلال هذا الفصل أن الحاجات تمثل أحد المفاتيح الأساسية لفهم السلوك الإنساني، لأنها تعبر عن حالة من النقص أو الافتقار، تدفع الفرد إلى البحث عن الإشباع وتحقيق التوازن. وقد تبين أن الحاجة ترتبط بعدة مفاهيم قريبة منها، مثل الدافع، والحافز، والباعث، غير أن لكل مفهوم دلالته الخاصة في تفسير السلوك وتوجيهه. كما اتضح أن الحاجات تنقسم إلى حاجات فسيولوجية أولية، ترتبط بالبقاء والتوازن العضوي، وحاجات نفسية أو ثانوية، ترتبط بالنمو والتوافق الاجتماعي. وقد ساهمت عدة نظريات في تفسير الحاجات، من بينها نظرية ماسلو التي ركزت على التدرج الهرمي، ونظرية موراي التي نظرت إلى الحاجات كقوى داخلية منظمة للسلوك، ونظرية آن رو التي ربطت الحاجات بخبرات الطفولة والاختيار المهني. أما الحاجات الإرشادية، فقد تبين أنها تمثل جانبا مهما في حياة التلميذ، لأنها تساعده على التعبير عن مشكلاته، وفهم ذاته، وتحقيق توافقه النفسي والمدرسي والاجتماعي. ولذلك فإن الاهتمام بهذه الحاجات يعد ضرورة داخل المؤسسة التعليمية، لأنه يسهم في دعم التلميذ، وتحسين مساره الدراسي، وبناء شخصيته بصورة متوازنة.

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة

1.منهج الدراسة

2.حدود الدراسة

3.مجتمع الدراسة

4.عينة الدراسة

5.خصائص عينة الدراسة

6.أداة الدراسة

7.صدق وثبات الاستبيان

تمهيد

يعد الجانب المنهجي مرحلة أساسية في بناء البحث العلمي، لأنه يوضح الطريق الذي يسلكه الباحث في الانتقال من الإطار النظري إلى الدراسة الميدانية، كما يبين كيفية جمع البيانات، وطبيعة العينة، والأداة المستعملة، والأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة النتائج. فالدراسة الميدانية لا تكتمل إلا بتحديد المنهج الملائم لطبيعة الموضوع، وضبط حدود الدراسة، وتوصيف مجتمعها وعينتها، إضافة إلى بناء أداة قادرة على جمع المعلومات المرتبطة بمشكلة البحث. وبما أن موضوع الدراسة الحالية يتعلق بالحاجات الإرشادية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، فقد تم الاعتماد على إجراءات منهجية تسمح بالكشف عن مستوى هذه الحاجات في أبعادها الدراسية، والنفسية، والاجتماعية، وذلك من خلال تطبيق استبيان على عينة مكونة من 100 تلميذ من متوسطة بتة لعبيدي ببلدية المقرن، ولاية الوادي. ومن هذا المنطلق، يتناول هذا الفصل منهج الدراسة، وحدودها، ومجتمعها، وعينتها، وخصائص أفراد العينة، ثم أداة الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

1.منهج الدراسة

يعرف المنهج بأنه الطريق أو الأسلوب المنظم الذي يتبعه الباحث من أجل دراسة ظاهرة معينة، والكشف عن خصائصها، وتحليل أبعادها، والوصول إلى نتائج علمية تساعد على فهمها وتفسيرها. فالمنهج لا يمثل خطوة شكلية في البحث، بل يعد الإطار الذي يوجه الباحث في جمع البيانات وتحليلها وربطها بأهداف الدراسة وتساؤلاتها. **(بوحوش والذنيبات، 2007، ص 99)**.

وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على **المنهج الوصفي والمنهج الاستكشافي**، باعتباره المنهج الأنسب لطبيعة الموضوع، لأنه يسمح بوصف الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ كما هي في الواقع، دون تدخل في تغييرها أو التحكم فيها. ويقوم المنهج الوصفي على جمع البيانات من الميدان، وتنظيمها، وتحليلها، ثم تفسيرها للوصول إلى مؤشرات تساعد على فهم الظاهرة المدروسة. **(عبيدات وآخرون، 1999، ص 46)**.

وتكمن ملاءمة هذا المنهج للدراسة الحالية في كونه يساعد على الكشف عن مستوى الحاجات الإرشادية لدى أفراد العينة، سواء من الجانب الدراسي، أو النفسي، أو الاجتماعي، كما يسمح بتقديم صورة كمية منظمة عن استجابات التلاميذ على أداة الدراسة، ثم تحليل هذه الاستجابات إحصائيا للوصول إلى نتائج موضوعية. **(زرواتي، 2007، ص 119)**.

2.حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة في الإطار الذي أجريت ضمنه ميدانيا وبشريا وزمنيا وموضوعيا، وهي ضرورية لأنها تساعد على ضبط مجال البحث وتحديد نطاق النتائج المتوصل إليها. **(أنجرس، 2004، ص 298).**

1.2.الحدود المكانية

أجريت الدراسة الميدانية على مستوى **متوسطة بتة لعبيدي ببلدية المقرن، ولاية الوادي**، وقد تم اختيار هذه المؤسسة باعتبارها تمثل المجال المكاني المناسب لتطبيق أداة الدراسة، نظرا لارتباطها المباشر بموضوع البحث، وهو الحاجات الإرشادية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

2.2.الحدود الزمنية

أجريت الدراسة خلال الموسم الدراسي**2025/2026** :، وذلك في الفترة المخصصة لتوزيع الاستبيان وجمع البيانات من أفراد العينة، ثم تفريغها ومعالجتها إحصائيا.

3.مجتمع الدراسة

يقصد بمجتمع الدراسة جميع الأفراد أو الوحدات الذين تتوفر فيهم الخصائص المرتبطة بموضوع البحث، والذين يسعى الباحث إلى دراسة آرائهم أو سلوكاتهم أو أوضاعهم، بهدف الوصول إلى نتائج يمكن أن تساعد في فهم الظاهرة المدروسة. **(بدر، 1996، ص 219).**
ويتمثل مجتمع الدراسة الحالية في **تلاميذ متوسطة بتة لعبيدي ببلدية المقرن، ولاية الوادي**، باعتبارهم الفئة التي ترتبط مباشرة بموضوع البحث، وهو الحاجات الإرشادية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. وقد تم اختيار هذه الفئة لأن التلميذ في هذه المرحلة يكون في حاجة إلى مرافقة تربوية ونفسية واجتماعية، خاصة في ظل ما قد يواجهه من صعوبات دراسية، أو مشكلات انفعالية، أو تحديات في بناء العلاقات داخل الوسط المدرسي.

4.عينة الدراسة

تعرف العينة بأنها جزء من مجتمع الدراسة، يتم اختياره وفق طريقة معينة، بهدف جمع البيانات منه وتحليلها، ثم الاستفادة من النتائج المتوصل إليها في فهم خصائص المجتمع الأصلي. ويعد اختيار العينة من الخطوات المهمة في البحث الميداني، لأن دقة النتائج ترتبط بمدى مناسبة العينة لطبيعة الدراسة. **(ملحم، 2010، ص 269)**.

وقد تكونت عينة الدراسة الحالية من **100تلميذ وتلميذة** من متوسطة بتة لعبيدي ببلدية المقرن، ولاية الوادي. وتم اختيار هذه العينة بطريقة تسمح بجمع بيانات كمية حول الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ، وذلك بالاعتماد على الاستبيان كأداة أساسية للدراسة.

وتعد هذه العينة مناسبة لطبيعة الدراسة، لأنها تسمح بالحصول على عدد كاف من الاستجابات، كما تساعد على تحليل مستوى الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ وفق أبعادها المختلفة، مع إمكانية وصف خصائص أفراد العينة من حيث الجنس، والعمر، ووضعية الإعادة.

خصائص عينة الدراسة

تم توصيف أفراد العينة وفق مجموعة من المتغيرات الشخصية والدراسية، وهي: الجنس، والعمر، ووضعية الإعادة، وذلك بهدف تقديم صورة أولية عن خصائص المبحوثين قبل الانتقال إلى تحليل نتائج الدراسة.

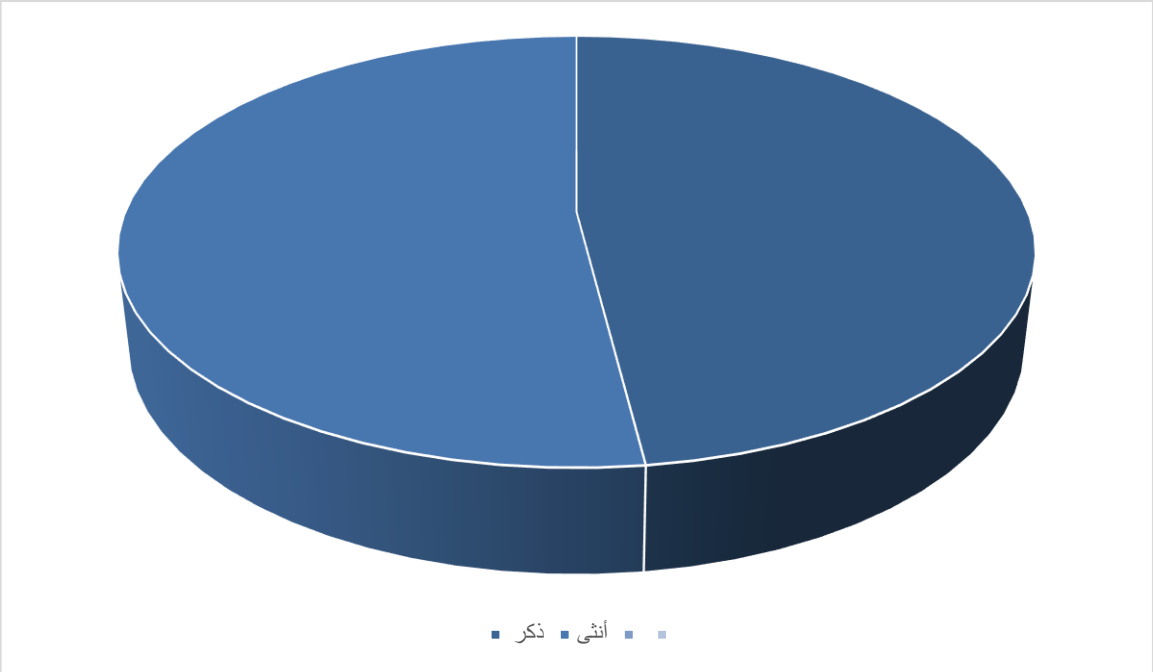
1.4. توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجدول رقم (01): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	48	%48
أنثى	52	%52
المجموع	100	%100

المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات spss

الشكل رقم (01): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس



يتضح من خلال الجدول رقم (01) أن عدد الإناث بلغ 52 تلميذة بنسبة 52%، في حين بلغ عدد الذكور 48 تلميذا بنسبة 48%. ويبين ذلك أن العينة متقاربة من حيث الجنس، مع وجود ارتفاع طفيف لصالح الإناث، وهو ما يمنح الدراسة قدرا من التوازن في تمثيل الجنسين داخل العينة.

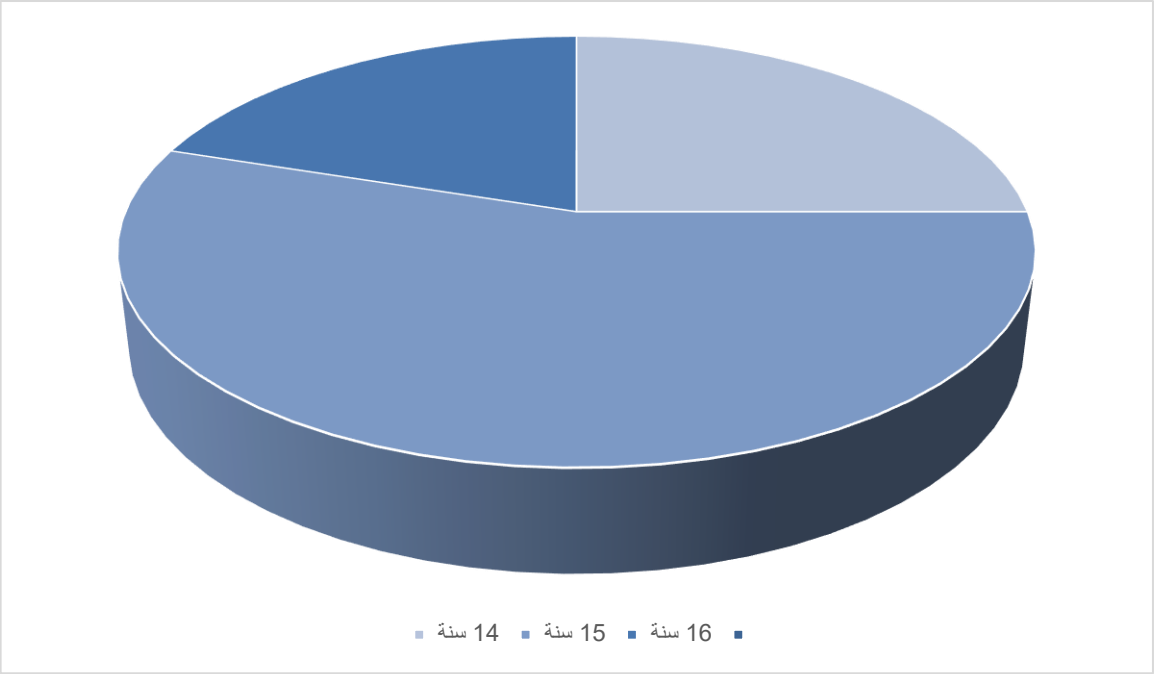
2.4. توزيع أفراد العينة حسب العمر

الجدول رقم (02): توزيع أفراد العينة حسب متغير العمر

العمر	التكرار	النسبة المئوية
14 سنة	25	%25
15 سنة	55	%55
16 سنة	20	%20
المجموع	100	%100

المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات spss

الشكل رقم (02): توزيع أفراد العينة حسب متغير العمر



يبين الجدول رقم (02) أن أغلب أفراد العينة يبلغون 15 سنة، حيث بلغ عددهم 55 تلميذا بنسبة 55%، يليهم التلاميذ البالغون 14 سنة بعدد 25 تلميذا بنسبة 25%، ثم التلاميذ البالغون 16 سنة بعدد 20 تلميذا بنسبة 20%. ويشير ذلك إلى أن معظم أفراد العينة ينتمون إلى فئة عمرية متقاربة، وهو ما يتناسب مع المرحلة التعليمية المستهدفة في الدراسة.

5. أداة الدراسة

تعرف أداة الدراسة بأنها الوسيلة التي يعتمد عليها الباحث في جمع البيانات من أفراد العينة، ويختارها تبعا لطبيعة الموضوع، وأهداف الدراسة، ونوع البيانات المراد الحصول عليها. وتعد الأداة خطوة أساسية في البحث الميداني، لأنها تمثل الرابط بين الجانب النظري والواقع المدروس. **(أبو علام، 2006، ص 361).**

وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على **الاستبيان** بوصفه الأداة المناسبة لجمع البيانات، لأنه يسمح بالحصول على استجابات عدد معتبر من التلاميذ في وقت واحد، كما يساعد على قياس الحاجات الإرشادية بطريقة منظمة وقابلة للمعالجة الإحصائية. ويعرف الاستبيان بأنه مجموعة من الأسئلة أو العبارات المصممة بطريقة منظمة، تقدم لأفراد العينة بهدف التعرف

على آرائهم أو اتجاهاتهم أو حاجاتهم حول موضوع معين. (عبيدات وآخرون، 1999، ص 63).

وقد تم الاعتماد على مقياس الحاجات الإرشادية لسمية حميتي بما يتناسب مع موضوع الحاجات الإرشادية، حيث شمل ثلاثة أبعاد رئيسية، وهي:

- بعد الحاجات الإرشادية الدراسية .
- بعد الحاجات الإرشادية النفسية .
- بعد الحاجات الإرشادية الاجتماعية .**(حميتي، 2019)**

وقد تضمن الاستبيان في صورته المعتمدة **38عبارة** موزعة على الأبعاد الثلاثة، حيث تضمن بعد الحاجات الدراسية 15 عبارة، وبعد الحاجات النفسية 12 عبارة، وبعد الحاجات الاجتماعية 11 عبارة، وهي المعطيات نفسها الواردة في الوثيقة التطبيقية المرفقة الخاصة بصدق وثبات الأداة .

6.الأساليب الإحصائية المعتمدة

يقصد بالأساليب الإحصائية مجموعة الطرق التي يستعملها الباحث في تنظيم البيانات وتحليلها وتفسيرها، بما يساعد على الإجابة عن تساؤلات الدراسة واستخلاص النتائج. وتختلف هذه الأساليب باختلاف طبيعة الدراسة ونوع البيانات وأهداف البحث. (زرواتي، 2007، ص 241).

وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الموضوع، وهي:

1.6.التكرارات

تم استخدام التكرارات لمعرفة عدد أفراد العينة حسب كل متغير، مثل الجنس، والعمر، ووضعية الإعادة، إضافة إلى استخدامها في تحديد عدد التلاميذ ضمن كل مستوى من مستويات الحاجات الإرشادية.

2.6.النسب المئوية

استعملت النسب المئوية لتوضيح الوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة، وتسهيل المقارنة بين الفئات المختلفة. وتعد النسب المئوية من الأساليب الوصفية المهمة، لأنها تساعد على عرض النتائج بطريقة واضحة ومفهومة.

3.6.المتوسطات الحسابية

تم الاعتماد على المتوسط الحسابي للكشف عن مستوى استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبيان، ومعرفة الاتجاه العام للحاجات الإرشادية لدى التلاميذ.

4.6.الانحراف المعياري

استعمل الانحراف المعياري لمعرفة درجة تشتت استجابات أفراد العينة حول المتوسط الحسابي، فكلما كان الانحراف المعياري منخفضا دل ذلك على تقارب الاستجابات، وكلما كان مرتفعا دل على وجود تباين أكبر بين أفراد العينة.

5.6.معامل الارتباط

تم استخدام معامل الارتباط للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، من خلال حساب العلاقة بين درجة العبارة والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك العلاقة بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

6.6.معامل ألفا كرونباخ

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبيان، باعتباره من أهم مؤشرات الاتساق الداخلي في المقاييس النفسية والتربوية.

7.6.اختبار كا²

تم الاعتماد على اختبار كا² للكشف عن دلالة الفروق بين مستويات الحاجات الإرشادية، سواء في بعدها الدراسي، أو النفسي، أو الاجتماعي، وذلك لمعرفة ما إذا كانت الفروق بين التكرارات المشاهدة دالة إحصائيا أم لا.

7.صدق وثبات أداة الدراسة

إن معاملات الارتباط بين درجة البند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه (**النفسية**) تراوحت ما بين (0.41 – 0.73) وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

جدول رقم (03):يوضح ارتباط درجة العبارة بدرجة البعد الذي ينتمي إليه (الاجتماعية)

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.68	0.01	**7**	0.67	0.01
2	0.52	0.01	**8**	0.56	0.01
3	0.54	0.01	**9**	0.41	0.01
4	0.44	0.01	**10**	0.69	0.01
5	0.62	0.01	**11**	0.55	0.01
6	0.41	0.01	**/**	/	/

يتبين من خلال الجدول رقم (04) أن معاملات الارتباط بين درجة البند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه (**الاجتماعية**) تراوحت ما بين (0.41 – 0.68) وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

جدول رقم (04): يوضح ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس

الابعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدراسية	0.69	0.01
النفسية	0.71	0.01
الاجتماعية	0.66	0.01

نلاحظ من الجدول رقم (0504أن الابعاد المكونة للمقياس ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطا دالا يمتد ما بين (0.66 و0.71)، وسجل أعلى معامل ارتباط بين بعد **الحاجات الارشادية الانفعالية النفسية** والدرجة الكلية للمحور بواقع (0.71)، وأخر بعد **الحاجات الدراسية التعليمية** يقدر ارتباطه مع الدرجة الكلية للمحور (0.66) وهي قيم دالة عند مستوى

0.01، وفي ذلك دلالة على أن الابعاد متسقة مع الدرجة الكلية للمقياس، أي أن هناك ارتباطا إيجابيا بين الابعاد والمقياس، مما يدل على صدق المقياس في اتساقه الداخلي.

ومعنى ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق، فهذه المعاملات مرتفعة بالقدر الذي يسمح لنا بقبولها واعتبار المقياس صادق.

الثبات:

لقد تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للأبعاد والمقياس، وفيما يلي الجدول رقم (05) يوضح معاملات ثبات القائمة المستخدمة:

جدول رقم (05): يوضح معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

الابعاد	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان	جيتمان
الدراسية	15	0.78	0.79	0.79
النفسية	12	0.82		
الاجتماعية	11	0.86		
الحاجات الارشادية	38	0.83		

يتضح من الجدول رقم (05) الخاص بمعاملات الثبات للمقياس المستخدم في هذه الدراسة أن هذه المعاملات تراوحت ما بين (0.78 – 0.86) بعد الاعتماد على ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للأبعاد والمقياس وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ومعنى ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فهذه المعاملات مرتفعة بالقدر الذي يسمح لنا بقبولها واعتبار المقياس ثابت.

خلاصة

تناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي تم الاعتماد عليها في الدراسة الميدانية، حيث تم تحديد المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لدراسة الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ، كما تم ضبط حدود الدراسة مكانيا وبشريا وزمنيا وموضوعيا. وقد تمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ متوسطة بتة لعبيدي ببلدية المقرن، ولاية الوادي، في حين تكونت العينة من 100 تلميذ وتلميذة. كما تم عرض خصائص العينة حسب الجنس، والعمر، ووضعية الإعادة، ثم توضيح أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان، الذي شمل ثلاثة أبعاد رئيسية هي الحاجات الدراسية، والنفسية، والاجتماعية. وقد تم التحقق من صدق الأداة وثباتها من خلال الاتساق الداخلي ومعامل ألفا كرونباخ، ثم تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات. وبذلك يكون هذا الفصل قد وفر الإطار المنهجي الضروري للانتقال إلى عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها.

الفصل الرابع

عرض ومناقشة وتفسير النتائج

1.عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الأول

2.عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الثاني

3.عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الثالث

1.عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على: ما مستوى الحاجات الارشادية الدراسية/التعليمية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط؟، وبالرجوع إلى معايير تفسير النتائج الخاصة الحاجات الارشادية فتحصلنا على البيانات التالية:

جدول رقم (06) يوضح توزيع أفراد العينة لكل مستوى حسب متغير الحاجات الدراسية

المستويات / المتغير	ضعيف		متوسط		مرتفع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الحاجات الدراسية	19	%19	54	%54	27	%27

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن عدد التلاميذ ذوو مستوى الحاجات الارشادية الدراسية التعليمية الضعيف يقدر بـ: (19) تلميذ وبنسبة (19%)، وعدد عدد التلاميذ ذوو مستوى الحاجات الارشادية الدراسية التعليمية المتوسط (54) تلميذ بنسبة (54%) ، أما عن المستوى الثالث فيقدر عدد التلاميذ ذوو مستوى الحاجات الارشادية الدراسية التعليمية العالي يقدر ب (27) تلميذ أي بنسبة (27%) وللتحقق من دلالة الفروق بين هاته المستويات قمنا بحساب إختبار كا^2 والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (07): يوضح دلالة الفروق بين مستويات الحاجات الارشادية الدراسية

المؤشرات الدراسية	التكرار المشاهد	التكرار المتوقع	كا^2	مستوى الدلالة
ضعيف	19	33.3	20.18	0.000
متوسط	54	33.3		
مرتفع	27	33.3		

يتبن من الجدول رقم (07) أن قيمة كا^2 (27.16) وهي قيمة دالة إحصائيا حيث أن مستوى الدلالة يقدر ب (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة (0.01) ومنه نستطيع القول أنه توجد فروق دالة إحصائيا في الحاجات الارشادية الدراسية التعليمية.

بما أن النسبة المئوية الأكبر كانت لصالح المستوى الثاني، يمكننا من الإجابة عن التساؤل الأول كما يلي: **مستوى الحاجات الارشادية الدراسية/التعليمية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط متوسطة.**

2.عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الثاني

ينص التساؤل الثاني على: ما مستوى الحاجات الارشادية نفسية/انفعالية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط؟، وبالرجوع إلى معايير تفسير النتائج الخاصة الحاجات الارشادية فتحصلنا على البيانات التالية:

جدول رقم (08): يوضح توزيع أفراد العينة لكل مستوى حسب متغير الحاجات النفسية

المستويات / المتغير	ضعيف		متوسط		مرتفع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الحاجات النفسية	23	%23	62	%62	15	%15

يتضح من خلال الجدول رقم (08) أن عدد التلاميذ ذوو مستوى الحاجات الارشادية النفسية الانفعالية الضعيف يقدر بـ: (23) تلميذ وبنسبة (23%)، وعدد عدد التلاميذ ذوو مستوى الحاجات الارشادية النفسية الانفعالية المتوسط (62) تلميذ بنسبة (62%) ، أما عن المستوى الثالث فيقدر عدد التلاميذ ذوو مستوى الحاجات الارشادية النفسية الانفعالية العالي يقدر ب (15) تلميذ أي بنسبة (15%) وللتحقق من دلالة الفروق بين هاته المستويات قمنا بحساب إختبار كا^2 والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (09): يوضح دلالة الفروق بين مستويات الحاجات الارشادية النفسية

المؤشرات النفسية	التكرار المشاهد	التكرار المتوقع	كا^2	مستوى الدلالة
ضعيف	23	33.3	37.34	0.000
متوسط	62	33.3		
مرتفع	15	33.3		

يتبن من الجدول رقم (09) أن قيمة كا^2 (37.94) وهي قيمة دالة إحصائيا حيث أن مستوى الدلالة يقدر ب (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة (0.01) ومنه نستطيع القول أنه توجد فروق دالة إحصائيا في الحاجات الارشادية النفسية الانفعالية.

بما أن النسبة المئوية الأكبر كانت لصالح المستوى الثاني، يمكننا من الإجابة عن التساؤل الثاني كما يلي: **مستوى الحاجات الارشادية النفسية/الانفعالية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط متوسطة.**

3.عرض وتحليل ومناقشة نتيجة التساؤل الثالث

ينص التساؤل الثالث على: ما مستوى الحاجات الارشادية الاجتماعية/العلائقية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط؟، وبالرجوع إلى معايير تفسير النتائج الخاصة الحاجات الارشادية فتحصلنا على البيانات التالية:

جدول رقم (10): يوضح توزيع أفراد العينة لكل مستوى حسب متغير الحاجات الاجتماعية

المستويات / المتغير	ضعيف		متوسط		مرتفع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الحاجات الاجتماعية	26	%26	49	%49	25	%25

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن عدد التلاميذ ذوو مستوى الحاجات الارشادية الاجتماعية العلائقية الضعيف يقدر بـ: (26) تلميذ وبنسبة (26%)، وعدد عدد التلاميذ ذوو مستوى الحاجات الارشادية الاجتماعية العلائقية المتوسط (49) تلميذ بنسبة (49%) ، أما عن المستوى الثالث فيقدر عدد التلاميذ ذوو مستوى الحاجات الارشادية الاجتماعية العلائقية العالي يقدر ب (25) تلميذ أي بنسبة (25%) وللتحقق من دلالة الفروق بين هاته المستويات قمنا بحساب إختبار كا^2 والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (11): يوضح دلالة الفروق بين مستويات الحاجات الارشادية الاجتماعية

المؤشرات الاجتماعية	التكرار المشاهد	التكرار المتوقع	كا^2	مستوى الدلالة
ضعيف	26	33.3	11.06	0.004
متوسط	49	33.3		
مرتفع	25	33.3		

يتبن من الجدول رقم (11) أن قيمة كا^2 (11.06) وهي قيمة دالة إحصائيا حيث أن مستوى الدلالة يقدر ب (0.004) وهو أصغر من مستوى الدلالة (0.01) ومنه نستطيع القول أنه توجد فروق دالة إحصائيا في الحاجات الارشادية الاجتماعية العلائقية.

بما أن النسبة المئوية الأكبر كانت لصالح المستوى الثاني، يمكننا من الإجابة عن التساؤل الأول كما يلي: **مستوى الحاجات الارشادية الاجتماعية/العلائقية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط متوسطة.**

4.تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

1.4.تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الرئيسي

نص التساؤل الرئيسي: "**ما مستوى الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط؟**"

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط جاء بمستوى متوسط في الأبعاد الثلاثة: الحاجات الدراسية، والحاجات النفسية، والحاجات الاجتماعية. وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة يعانون من مجموعة من الصعوبات والمطالب التي تستدعي التدخل الإرشادي، إلا أنها لم تصل إلى درجة مرتفعة جدا، كما أنها لا تعد منخفضة بالقدر الذي يسمح بالاستغناء عن خدمات الإرشاد المدرسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بخصوصية الفئة المدروسة، حيث يمثل التلاميذ المعيدون فئة تعرضت سابقا لتجربة الإخفاق الدراسي وإعادة السنة، وهو ما يجعلهم أكثر عرضة لبعض المشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي، والثقة بالنفس، والتكيف مع الوسط المدرسي. غير أن بقاء مستوى الحاجات الإرشادية في الحدود المتوسطة قد يرجع إلى امتلاك هؤلاء التلاميذ قدرا من الخبرة السابقة في التعامل مع متطلبات السنة الدراسية بحكم إعادتهم لها، مما يخفف نسبيا من حدة الضغوط مقارنة بالتلاميذ الذين يواجهون هذه المرحلة لأول مرة.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الدور الذي تؤديه الأسرة والمؤسسة التعليمية في مرافقة التلاميذ، حيث يسعى الأولياء والمعلمون ومستشارو التوجيه إلى تقديم أشكال مختلفة من الدعم النفسي والتربوي، الأمر الذي يساعد على التخفيف من حدة المشكلات التي قد يواجهها هؤلاء التلاميذ. ومع ذلك، فإن استمرار وجود مستوى متوسط من الحاجات الإرشادية يؤكد أن هذه الجهود لا تزال بحاجة إلى مزيد من التعزيز والتنظيم حتى تستجيب بصورة أفضل لاحتياجات هذه الفئة.

وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الأدبيات النفسية والتربوية التي تؤكد أن التلميذ المعيد غالبا ما يكون في حاجة إلى خدمات إرشادية تساعده على تجاوز آثار الفشل الدراسي السابق، وتعزيز ثقته بنفسه، وتحسين توافقه الدراسي والاجتماعي. فوفقا لنظرية موراي للحاجات، فإن السلوك الإنساني يتأثر بالحاجات غير المشبعة التي تدفع الفرد إلى البحث عن الوسائل المناسبة لإشباعها، وكلما ازدادت هذه الحاجات دون إشباع كاف ظهرت مشكلات في التكيف والتوافق.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء هرم الحاجات لماسلو، حيث يحتاج التلميذ إلى الشعور بالأمن النفسي والانتماء والتقدير حتى يتمكن من تحقيق النجاح الدراسي والتوافق داخل المؤسسة التعليمية. وعندما لا تشبع هذه الحاجات بصورة كافية تظهر الحاجة إلى التوجيه والإرشاد المدرسي لمساعدته على تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي والدراسي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة صالحي (2022) التي توصلت إلى وجود حاجات إرشادية أساسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، خاصة تلك المرتبطة بالمهارات الدراسية ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، وهو ما يؤكد أن التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية يحتاجون إلى خدمات إرشادية تساعدهم على تحسين أدائهم الدراسي وتحقيق النجاح الأكاديمي.

كما تتفق مع دراسة لقليب (2023) التي كشفت عن وجود حاجات إرشادية لدى المتخلفين دراسيا في مرحلة التعليم المتوسط، حيث أظهرت النتائج ارتفاع الحاجات التربوية والنفسية ووجود حاجات اجتماعية بدرجة متوسطة، وهو ما ينسجم مع نتائج الدراسة الحالية التي أكدت وجود حاجات إرشادية لدى التلاميذ، باعتبارهم من الفئات التي تواجه صعوبات دراسية وتحتاج إلى مرافقة إرشادية مستمرة.

وتتقاطع كذلك مع دراسة سعيد (2013) التي أثبتت وجود حاجات إرشادية متنوعة لدى التلاميذ شملت الجوانب الدراسية والنفسية والاجتماعية، وهو ما يعزز فكرة أن التلميذ في المراحل

التعليمية المختلفة يحتاج إلى خدمات إرشادية متكاملة تساعده على مواجهة متطلبات الحياة المدرسية وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

كما يمكن ربط هذه النتيجة بدراسة لحرش بن خليفة (2014) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين مستوى الحاجات الإرشادية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط، حيث تشير هذه العلاقة إلى أن الحاجات الإرشادية كلما تمت تلبيتها بصورة مناسبة ارتفع مستوى التوافق الدراسي لدى التلميذ، والعكس صحيح.

ومن جهة أخرى، تؤكد نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة بومهراس وعورايب (2017) التي أبرزت أهمية الخدمات الإرشادية في تحسين التوافق الدراسي لدى التلاميذ، إذ بينت أن بعض أبعاد الخدمات الإرشادية تسهم بصورة دالة في التنبؤ بمستوى التوافق الدراسي، وهو ما يبرز أهمية تعزيز برامج الإرشاد المدرسي داخل المؤسسات التعليمية.

وعليه يمكن القول إن المستوى المتوسط للحاجات الإرشادية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط يعكس وجود حاجة فعلية إلى خدمات الإرشاد المدرسي، سواء في الجانب الدراسي أو النفسي أو الاجتماعي، بما يساهم في تحسين توافقهم المدرسي، والرفع من دافعيتهم للإنجاز، ومساعدتهم على تجاوز الآثار السلبية المرتبطة بتجربة الإعادة وتحقيق النجاح الدراسي.

2.4.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى

نص الفرضية: **"توجد حاجات إرشادية دراسية/تعلمية مرتفعة لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط"**.

أظهرت نتائج الدراسة أن الحاجات الإرشادية الدراسية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط جاءت بمستوى متوسط، وهو ما يعني عدم تحقق الفرضية بالشكل الذي افترض وجود مستوى

مرتفع من هذه الحاجات. وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة يشعرون بوجود حاجات دراسية فعلية تتطلب المرافقة والتوجيه، إلا أن درجة هذه الحاجات لم تصل إلى المستوى المرتفع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون التلميذ المعيد يعيش وضعية دراسية خاصة نتيجة تعرضه لتجربة الرسوب وإعادة السنة، الأمر الذي يجعله أكثر وعيا بطبيعة المقررات الدراسية ومتطلبات الامتحانات مقارنة بالتلميذ الذي يدرس السنة لأول مرة. فإعادة السنة تمنحه فرصة إضافية للتعرف على محتويات البرامج الدراسية وأساليب التقويم، مما يساعده على التكيف نسبيا مع المتطلبات التعليمية ويخفف من حدة بعض الصعوبات الدراسية التي قد تواجهه.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الجهود التي تبذلها الأسرة والمعلمون ومستشارو التوجيه في مرافقة التلاميذ ومساعدتهم على تجاوز الصعوبات الدراسية التي أدت إلى إعادة السنة. فالتلميذ المعيد غالبا ما يحظى باهتمام أكبر من قبل الأسرة والمؤسسة التربوية بهدف تفادي تكرار الإخفاق الدراسي، وهو ما يساهم في تخفيض مستوى حاجاته الدراسية إلى درجة متوسطة بدل أن تكون مرتفعة.

ورغم ذلك فإن استمرار الحاجات الدراسية بمستوى متوسط يدل على أن التلاميذ ما زالوا يواجهون مجموعة من الصعوبات المرتبطة بتنظيم الوقت، والتحضير للاختبارات، وفهم بعض الدروس، والتحكم في أساليب المراجعة والاستذكار، إضافة إلى القلق المرتبط بامتحان شهادة التعليم المتوسط. وتزداد أهمية هذه الحاجات بالنظر إلى أن السنة الرابعة متوسط تعد سنة مصيرية في المسار الدراسي للتلميذ، الأمر الذي يجعل الحاجة إلى التوجيه الدراسي أمرا ضروريا لمساعدته على تحقيق النجاح والتوافق المدرسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا في ضوء نظرية ماسلو للحاجات، حيث يسعى التلميذ إلى تحقيق النجاح والشعور بالكفاءة والتقدير من خلال التفوق الدراسي. وعندما تعترضه بعض الصعوبات في تحقيق هذه الأهداف تظهر لديه حاجات إرشادية دراسية تتطلب التدخل

والمساندة من قبل المختصين. كما تفسرها نظرية موراي التي ترى أن الحاجات غير المشبعة تدفع الفرد إلى البحث عن وسائل تساعده على إشباعها وتحقيق التوازن النفسي والتوافق مع البيئة المحيطة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صالحي (2022) التي توصلت إلى وجود احتياجات إرشادية أساسية مرتبطة بالمهارات الدراسية والتحصيل ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ، حيث أكدت الدراسة أهمية توجيه الجهود الإرشادية نحو تنمية المهارات الدراسية باعتبارها عاملا أساسيا في تحسين الأداء الأكاديمي. كما تتفق مع دراسة سعيد (2013) التي أظهرت أن الحاجات الدراسية جاءت ضمن أهم الحاجات الإرشادية التي يشعر بها التلاميذ، مما يؤكد أهمية المجال الدراسي ضمن برامج الإرشاد المدرسي.

كما تنسجم نتائج الدراسة الحالية مع دراسة لقليب (2023) التي كشفت عن ارتفاع الحاجات التربوية لدى المتخلفين دراسيا، حيث يعد التعثر الدراسي من أبرز العوامل التي تجعل التلميذ بحاجة إلى التوجيه والمساعدة الأكاديمية. ورغم اختلاف مستوى الحاجات بين الدراستين، إلا أنهما تتفقان في التأكيد على أهمية الحاجات الدراسية لدى الفئات التي تواجه صعوبات في مسارها التعليمي.

وتتفق كذلك مع دراسة لحرش بن خليفة (2014) التي أكدت وجود علاقة بين الحاجات الإرشادية والتوافق الدراسي، حيث إن التلميذ الذي لا يجد الدعم الكافي في المجال الدراسي قد يعاني من ضعف التوافق المدرسي وانخفاض مستوى التحصيل. كما تؤكد دراسة بومهراس وعورايب (2017) أهمية الخدمات الإرشادية في تحسين التوافق الدراسي، وهو ما يبرز الدور الفعال للإرشاد المدرسي في مساعدة التلاميذ على تجاوز الصعوبات التعليمية.

وعليه يمكن القول إن المستوى المتوسط للحاجات الإرشادية الدراسية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط يعكس وجود حاجة فعلية إلى الدعم والتوجيه الدراسي، خاصة فيما يتعلق بتنظيم

التعلم، ورفع الدافعية للإنجاز، والتغلب على صعوبات التحصيل والاستعداد للامتحانات، مما يستدعي تعزيز البرامج الإرشادية داخل المؤسسات التعليمية من أجل تحسين توافق التلاميذ ورفع فرص نجاحهم الدراسي.

3.4.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية

نص الفرضية: "توجد حاجات إرشادية نفسية/انفعالية مرتفعة لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط".

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجات الإرشادية النفسية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط جاء بمستوى متوسط، وهو ما يدل على عدم تحقق الفرضية بالشكل الذي افترض وجود مستوى مرتفع من هذه الحاجات. وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة يعانون من بعض المشكلات والانشغالات النفسية التي تستوجب التدخل الإرشادي، إلا أن حدتها ليست مرتفعة بدرجة كبيرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بخصوصية المرحلة العمرية التي ينتمي إليها أفراد العينة، حيث تعد مرحلة التعليم المتوسط من المراحل التي تتزامن مع فترة المراهقة، وهي مرحلة تتميز بمجموعة من التغيرات النفسية والانفعالية والجسمية والاجتماعية. ففي هذه المرحلة يصبح التلميذ أكثر حساسية تجاه نظرة الآخرين إليه، وأكثر اهتماما بإثبات ذاته وتحقيق مكانته داخل الجماعة، الأمر الذي يجعله عرضة لبعض المشاعر السلبية مثل القلق والخوف والتردد وضعف الثقة بالنفس.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تجربة الإعادة التي مر بها التلاميذ المعيدون، إذ قد تترك هذه التجربة آثارا نفسية تتمثل في الشعور بالإحباط أو الخوف من تكرار الفشل أو انخفاض تقدير الذات مقارنة بزملائهم. غير أن بقاء مستوى الحاجات النفسية في الحدود المتوسطة قد

يدل على قدرة عدد من التلاميذ على التكيف التدريجي مع وضعيتهم الدراسية الجديدة، مستفيدين من دعم الأسرة أو المعلمين أو جماعة الرفاق.

وتفسر هذه النتيجة أيضا بأن التلميذ المعيد في السنة الرابعة متوسط يعيش ضغوطا إضافية مرتبطة بالتحضير لشهادة التعليم المتوسط، وهي ضغوط قد تؤدي إلى ظهور بعض المظاهر النفسية مثل قلق الامتحان والخوف من النتائج والتوتر أثناء المراجعة. لذلك تبرز الحاجة إلى خدمات إرشادية نفسية تساعد التلميذ على إدارة انفعالاته وتعزيز ثقته بنفسه وتطوير قدرته على مواجهة المواقف الضاغطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية ماسلو للحاجات، حيث تؤكد أن الفرد يحتاج إلى الشعور بالأمن النفسي والتقدير والقبول الاجتماعي حتى يتمكن من تحقيق التوافق والنجاح. وعندما يشعر التلميذ بتهديد هذه الحاجات تظهر لديه مجموعة من الصعوبات النفسية التي تستدعي المساندة والإرشاد. كما ترى نظرية موراي أن الحاجات غير المشبعة تمثل قوة دافعة للسلوك، وأن استمرارها دون إشباع قد يؤدي إلى التوتر والاضطراب النفسي وسوء التوافق.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة لقليب (2023) التي توصلت إلى وجود حاجات نفسية مرتفعة لدى المتخلفين دراسيا، حيث أكدت أن التعثر الدراسي يرتبط بظهور العديد من المشكلات النفسية والانفعالية التي تتطلب الرعاية والإرشاد. كما تتفق مع دراسة سعيد (2013) التي أظهرت وجود حاجات نفسية لدى التلاميذ ضمن مختلف مجالات الحاجات الإرشادية، مما يدل على أهمية الجانب النفسي في العملية الإرشادية.

كما تنسجم هذه النتيجة مع دراسة شعيين (2024) التي أكدت وجود مشكلات نفسية مرتبطة بقلق الامتحان لدى التلاميذ، وأثبتت فعالية البرامج الإرشادية في التخفيف من هذه المشكلات وتحسين التوافق النفسي. وتدعم هذه الدراسة أهمية التدخل المبكر لمساعدة التلاميذ على مواجهة الضغوط والانفعالات السلبية المرتبطة بالحياة المدرسية.

وتتقاطع أيضا مع دراسة روبيبي (2016) التي اهتمت بفعالية الذات لدى التلاميذ، حيث أشارت نتائجها إلى أن الجوانب النفسية تعد من العوامل المؤثرة في قدرة التلميذ على مواجهة المواقف الدراسية المختلفة. فكلما ارتفعت ثقة التلميذ بنفسه وقدرته على النجاح انخفضت حاجته إلى المساندة النفسية، والعكس صحيح.

ومن جهة أخرى، تؤكد الأدبيات النفسية والتربوية أن الصحة النفسية السليمة تعد أساسا للتوافق الدراسي والاجتماعي، وأن التلميذ الذي يعاني من القلق أو الخوف أو ضعف تقدير الذات يكون أكثر عرضة لصعوبات التعلم والتكيف. لذلك فإن توفير خدمات الإرشاد النفسي داخل المؤسسة التعليمية يعد ضرورة أساسية لمساعدة التلاميذ على تجاوز الآثار النفسية المرتبطة بالإعادة وتحقيق قدر أكبر من التوافق والنجاح.

وعليه يمكن القول إن المستوى المتوسط للحاجات الإرشادية النفسية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط يعكس وجود حاجة فعلية إلى الدعم النفسي والإرشادي، خاصة فيما يتعلق بتنمية الثقة بالنفس، وخفض القلق، وتعزيز التوافق النفسي، ومساعدة التلاميذ على مواجهة الضغوط الدراسية والانفعالية المرتبطة بمرحلة المراهقة وتجربة الإعادة.

4.4.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة

نص الفرضية: "توجد حاجات إرشادية اجتماعية/علاقاتية متوسطة إلى مرتفعة لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط".

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجات الإرشادية الاجتماعية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط جاء بمستوى متوسط، وهو ما يؤكد صحة الفرضية جزئيا، باعتبار أن النتائج وقعت ضمن المجال المتوقع للفرضية. وتدل هذه النتيجة على أن التلاميذ يشعرون بوجود حاجات اجتماعية تستوجب المرافقة والإرشاد، إلا أنها ليست بالحدة المرتفعة التي قد تعيق تكيفهم الاجتماعي بصورة كبيرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون التلميذ المعيد يعيش وضعية اجتماعية خاصة داخل المؤسسة التعليمية، حيث يجد نفسه في بعض الأحيان ضمن قسم يضم زملاء أصغر منه سنا أو يختلفون عنه من حيث الخبرة الدراسية، الأمر الذي قد يؤثر على طبيعة علاقاته الاجتماعية داخل الوسط المدرسي. كما أن تجربة الرسوب وإعادة السنة قد تدفع بعض التلاميذ إلى الشعور بالخجل أو الحرج الاجتماعي أو الخوف من نظرة الآخرين، وهو ما يجعلهم بحاجة إلى التوجيه والمساندة الاجتماعية.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى طبيعة مرحلة المراهقة التي تتميز بزيادة الحاجة إلى الانتماء وتكوين الصداقات والحصول على القبول الاجتماعي من قبل جماعة الرفاق. فالمراهق يسعى إلى بناء مكانته داخل الجماعة وإثبات ذاته من خلال العلاقات الاجتماعية المختلفة، وعندما يواجه صعوبات في التواصل أو الاندماج تظهر لديه حاجات إرشادية اجتماعية تتطلب التدخل والمرافقة.

ومن جهة أخرى، قد يعكس المستوى المتوسط للحاجات الاجتماعية نجاح عدد من التلاميذ في تكوين علاقات إيجابية مع زملائهم ومعلميهم داخل المؤسسة التعليمية، الأمر الذي ساعدهم على تحقيق قدر من التوافق الاجتماعي وخفف من حدة المشكلات التي يمكن أن تواجههم. كما أن الدعم الأسري والتربوي قد يكون له دور مهم في تعزيز قدرة التلميذ على التكيف مع محيطه المدرسي والاجتماعي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية ماسلو للحاجات، التي تؤكد أن الحاجة إلى الانتماء والحب والقبول الاجتماعي تعد من الحاجات الأساسية لدى الإنسان. فالفرد يسعى دائما إلى بناء علاقات إيجابية مع الآخرين والشعور بأنه عضو مقبول داخل الجماعة. وعندما لا يتم إشباع هذه الحاجة بشكل كاف تظهر مجموعة من الصعوبات الاجتماعية والانفعالية التي تستدعي التدخل الإرشادي.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة سعيد (2013) التي أكدت وجود حاجات اجتماعية ضمن الحاجات الإرشادية التي يشعر بها التلاميذ، حيث بينت أن العلاقات الاجتماعية تمثل جانبا مهما من جوانب النمو النفسي والتربوي. كما تتوافق مع دراسة لقليب (2023) التي أظهرت أن الحاجات الاجتماعية لدى المتخلفين دراسيا جاءت بمستوى متوسط مقارنة ببعض الأبعاد الأخرى، وهو ما يتقارب مع نتائج الدراسة الحالية.

وتنسجم هذه النتيجة كذلك مع دراسة بومهراس وعورايب (2017) التي أبرزت أهمية الخدمات الإرشادية في تحسين العلاقات الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى التلاميذ، حيث أكدت أن التوافق الاجتماعي يعد أحد المؤشرات الأساسية على نجاح العملية الإرشادية داخل المؤسسة التربوية.

كما يمكن ربط هذه النتيجة بدراسة لحرش بن خليفة (2014) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الحاجات الإرشادية والتوافق الدراسي، لأن التوافق الاجتماعي يعد جزءا أساسيا من التوافق العام للتلميذ. فكلما تحسنت علاقات التلميذ مع زملائه ومعلميه ارتفع مستوى توافقه المدرسي، وانخفضت المشكلات التي قد تعوق نجاحه الدراسي.

وتؤكد الأدبيات النفسية والتربوية أن العلاقات الاجتماعية السوية تساعد التلميذ على الشعور بالأمن والانتماء والثقة بالنفس، في حين أن ضعف العلاقات الاجتماعية أو التعرض للرفض والعزلة قد يؤدي إلى ظهور مشكلات نفسية ودراسية مختلفة. لذلك فإن الاهتمام بالحاجات الاجتماعية للتلاميذ يعد أمرا ضروريا من أجل مساعدتهم على تحقيق اندماج أفضل داخل الوسط المدرسي.

وعليه يمكن القول إن المستوى المتوسط للحاجات الإرشادية الاجتماعية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط يعكس وجود حاجة حقيقية إلى الدعم والتوجيه الاجتماعي، بما يساعدهم على

بناء علاقات إيجابية، وتعزيز مهارات التواصل، وتحقيق الاندماج والتوافق داخل المؤسسة التعليمية، الأمر الذي ينعكس إيجابا على مسارهم الدراسي والنفسي والاجتماعي.

5.4.مناقشة عامة للنتائج

من خلال النتائج المتحصل عليها بعد اختبار فرضيات الدراسة وتحليل البيانات الميدانية، يمكن تلخيص النتائج العامة للدراسة في أن مستوى الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ في السنة الرابعة متوسط جاء بمستوى متوسط في مختلف الأبعاد المدروسة، والمتمثلة في الحاجات الإرشادية الدراسية، والحاجات الإرشادية النفسية، والحاجات الإرشادية الاجتماعية. وتدل هذه النتيجة على أن التلاميذ بحاجة فعلية إلى خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي، غير أن هذه الحاجة لم تصل إلى مستوى مرتفع، مما يعكس وجود قدر من التكيف مع الوضعية الدراسية التي يعيشونها، رغم استمرار بعض الصعوبات التي تتطلب المرافقة والدعم.

وقد بينت نتائج الدراسة أن الحاجات الإرشادية الدراسية جاءت بمستوى متوسط، وهو ما يمكن تفسيره بكون التلميذ المعيد يسعى إلى تحسين مستواه الدراسي وتجاوز أسباب الإخفاق السابق، خاصة وأن السنة الرابعة متوسط تعد مرحلة مفصلية ترتبط باجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط. لذلك فهو يحتاج إلى التوجيه فيما يتعلق بتنظيم الوقت، وأساليب المراجعة، وتنمية الدافعية للإنجاز، والتغلب على الصعوبات الدراسية. كما أن خبرة التلميذ السابقة بالمقررات الدراسية قد ساهمت في تخفيف حدة هذه الحاجات ومنعها من الوصول إلى مستوى مرتفع.

كما أوضحت النتائج أن الحاجات الإرشادية النفسية جاءت هي الأخرى بمستوى متوسط، ويمكن إرجاع ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها أفراد العينة، حيث تتزامن مع مرحلة المراهقة بما تحمله من تغيرات نفسية وانفعالية متعددة. إضافة إلى ذلك، فإن تجربة الرسوب وإعادة السنة قد تترك لدى بعض التلاميذ مشاعر القلق والخوف من الفشل وضعف

الثقة بالنفس، مما يجعلهم في حاجة إلى الدعم النفسي والإرشادي الذي يساعدهم على تحقيق التوازن الانفعالي وتعزيز تقدير الذات.

أما فيما يتعلق بالحاجات الإرشادية الاجتماعية، فقد أظهرت النتائج أنها جاءت كذلك بمستوى متوسط، وهو ما يعكس حاجة التلاميذ إلى تحسين علاقاتهم الاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية، وتعزيز مهارات التواصل والتفاعل الإيجابي مع الزملاء والمعلمين. فالتلميذ المعيد قد يواجه أحيانا بعض الصعوبات المرتبطة بالاندماج داخل الجماعة أو الشعور بالاختلاف عن أقرانه نتيجة تجربة الإعادة، الأمر الذي يجعله بحاجة إلى المساندة الاجتماعية والإرشادية التي تساعده على تحقيق التوافق الاجتماعي داخل الوسط المدرسي.

وتؤكد هذه النتائج في مجملها أن التلاميذ يمثلون فئة تحتاج إلى عناية خاصة داخل المؤسسات التربوية، نظرا لما قد يواجهونه من صعوبات دراسية ونفسية واجتماعية مرتبطة بظروف الإعادة ومتطلبات السنة الدراسية النهائية في مرحلة التعليم المتوسط. كما تؤكد أهمية الإرشاد المدرسي باعتباره آلية فعالة لمساعدة التلاميذ على مواجهة المشكلات التي تعترض مسارهم الدراسي وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

وتتفق النتائج الحالية مع ما توصلت إليه دراسة سعيد (2013) التي أكدت وجود حاجات إرشادية متعددة لدى التلاميذ في المجالات الدراسية والنفسية والاجتماعية، كما تتفق مع دراسة صالحي (2022) التي أبرزت أهمية الحاجات الإرشادية المرتبطة بالمهارات الدراسية والتحصيل الأكاديمي. كذلك تنسجم مع دراسة لقليب (2023) التي أظهرت وجود حاجات إرشادية لدى التلاميذ المتخلفين دراسيا، خاصة في الجوانب التربوية والنفسية والاجتماعية. كما تدعمها نتائج دراسة لحرش بن خليفة (2014) التي أكدت وجود علاقة بين الحاجات الإرشادية والتوافق الدراسي، ودراسة بومهراس وعورايب (2017) التي أبرزت أهمية الخدمات الإرشادية في تحسين التوافق المدرسي والاجتماعي لدى التلاميذ.

وبناء على ذلك يمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية تؤكد ضرورة تفعيل خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي داخل مؤسسات التعليم المتوسط، والعمل على إعداد برامج إرشادية تستجيب للحاجات الدراسية والنفسية والاجتماعية للتلاميذ ، بما يساعدهم على تحسين توافقهم المدرسي، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، والرفع من فرص نجاحهم الدراسي مستقبلا.

خلاصة

من خلال عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها، تبين أن الحاجات الإرشادية لدى أفراد العينة ظهرت بدرجات متفاوتة في أبعادها الدراسية، والنفسية، والاجتماعية، غير أن المستوى المتوسط كان الأكثر بروزا في مختلف الأبعاد. فقد كشفت النتائج أن الحاجات الإرشادية الدراسية التعليمية جاءت في مستوى متوسط، مما يدل على أن التلاميذ يحتاجون إلى مرافقة تساعدهم على تحسين تحصيلهم، وتنظيم تعلمهم، والتعامل مع صعوبات الدراسة. كما بينت النتائج أن الحاجات النفسية الانفعالية جاءت هي الأخرى في مستوى متوسط، وهو ما يشير إلى حاجة التلاميذ إلى الدعم النفسي، وتعزيز الثقة بالنفس، والتخفيف من القلق والتوتر. أما الحاجات الاجتماعية العلائقية، فقد ظهرت كذلك في مستوى متوسط، مما يعكس حاجة التلاميذ إلى تحسين علاقاتهم داخل الوسط المدرسي، وتنمية مهارات التواصل والتفاعل الإيجابي. وعليه، تؤكد نتائج هذا الفصل أهمية الإرشاد التربوي داخل المؤسسة التعليمية، باعتباره آلية ضرورية لمساعدة التلاميذ على تحقيق التوافق الدراسي، والنفسي، والاجتماعي.

خاتمة

تعد الحاجات الإرشادية من الموضوعات المهمة في المجال التربوي، لأنها ترتبط مباشرة بحياة التلميذ داخل المؤسسة التعليمية، وبما يواجهه من صعوبات دراسية، ونفسية، واجتماعية قد تؤثر في توافقه ومساره الدراسي. وقد انطلقت هذه الدراسة من محاولة الكشف عن مستوى الحاجات الإرشادية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، من خلال التركيز على ثلاثة أبعاد أساسية، هي الحاجات الإرشادية الدراسية التعليمية، والحاجات الإرشادية النفسية الانفعالية، والحاجات الإرشادية الاجتماعية العلائقية.

وقد بين الجانب النظري أن الحاجة تعبر عن حالة من النقص أو الافتقار، تدفع الفرد إلى البحث عن الإشباع وتحقيق التوازن. كما تبين أن الحاجات لا تقتصر على الجانب الفسيولوجي فقط، بل تشمل جوانب نفسية، واجتماعية، ومدرسية، تتغير تبعا لمراحل النمو والظروف المحيطة بالفرد. ومن خلال تناول المفاهيم المرتبطة بالحاجة، ظهر أن الحاجة ترتبط بالدافع، والحافز، والباعث، حيث تمثل الحاجة أصل النقص، ويمثل الدافع القوة التي تحرك السلوك، بينما يشير الحافز إلى الاستعداد الداخلي، ويمثل الباعث العامل الخارجي الذي يوجه السلوك نحو الإشباع.

كما أوضح الجانب النظري أن الحاجات الإرشادية تمثل حاجة التلميذ إلى التعبير عن مشكلاته وصعوباته، والحصول على المساعدة المناسبة التي تمكنه من فهم ذاته والتوافق مع بيئته المدرسية والاجتماعية. وقد تبين أن هذه الحاجات تتوزع إلى حاجات نفسية، مثل الحاجة إلى الحنان، والانتماء، وتقدير الذات، وحاجات مدرسية، مثل الحاجة إلى الدعم الدراسي والتوجيه، وحاجات اجتماعية، مثل الحاجة إلى بناء العلاقات وتحمل المسؤولية. وهذا يدل على أن الإرشاد التربوي لا يقتصر على حل المشكلات الدراسية فقط، بل يشمل مختلف الجوانب التي تؤثر في شخصية التلميذ وتوافقه.

أما الجانب التطبيقي، فقد اعتمد على المنهج الوصفي، باعتباره الأنسب لطبيعة الدراسة، وتم تطبيق استبيان على عينة مكونة من 100 تلميذ وتلميذة من متوسطة بتة لعبيدي ببلدية

المقرن، ولاية الوادي. وقد تم التحقق من صدق الأداة وثباتها، ثم معالجة البيانات بالاعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة، مثل التكرارات، والنسب المئوية، ومعامل الارتباط، وألفا كرونباخ، واختبار كا².

وقد كشفت النتائج التطبيقية أن مستوى الحاجات الإرشادية الدراسية التعليمية لدى أفراد العينة جاء متوسطا، وهو ما يدل على أن التلاميذ يحتاجون إلى دعم يساعدهم على تحسين تحصيلهم، وتنظيم تعلمهم، ومواجهة الصعوبات المرتبطة بالدراسة. كما بينت النتائج أن مستوى الحاجات الإرشادية النفسية الانفعالية جاء متوسطا كذلك، مما يعكس حاجة التلاميذ إلى الدعم النفسي، وتعزيز الثقة بالنفس، والتخفيف من القلق والتوتر. أما الحاجات الإرشادية الاجتماعية العلائقية، فقد جاءت أيضا في مستوى متوسط، وهو ما يدل على حاجة التلاميذ إلى تحسين علاقاتهم داخل الوسط المدرسي، وتنمية مهارات التواصل والتفاعل الإيجابي.

وانطلاقا من هذه النتائج، يمكن القول إن الحاجات الإرشادية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط موجودة بدرجة تستدعي الاهتمام والمتابعة، لأنها تمس جوانب أساسية من حياة التلميذ. فالمستوى المتوسط لا يعني غياب الحاجة، بل يدل على وجود مطالب إرشادية ينبغي التكفل بها قبل أن تتحول إلى صعوبات أكثر حدة، خاصة أن المرحلة المتوسطة تعد مرحلة حساسة في نمو التلميذ، من حيث التغيرات النفسية والانفعالية والاجتماعية التي يمر بها.

النتائج النظرية

- الحاجة مفهوم أساسي في فهم السلوك الإنساني، لأنها تعبر عن حالة من النقص أو الافتقار، وتدفع الفرد إلى البحث عن الإشباع وتحقيق التوازن .
- ترتبط الحاجة بعدة مفاهيم نفسية قريبة، مثل الدافع، والحافز، والباعث، غير أن كل مفهوم منها يحمل دلالة خاصة في تفسير السلوك .

- تنقسم الحاجات إلى حاجات فسيولوجية أولية، ترتبط بالبقاء والتوازن الجسمي، وحاجات نفسية واجتماعية مكتسبة، ترتبط بالنمو والتوافق وتحقيق الذات .

- تفسر النظريات النفسية الحاجات من زوايا مختلفة، حيث ركزت نظرية ماسلو على التدرج الهرمي، ونظرية موراي على تعدد الحاجات، بينما ربطت نظرية آن رو الحاجات بخبرات الطفولة والاختيار المهني .

- الحاجات الإرشادية تعبر عن حاجة التلميذ إلى المساعدة والتوجيه، من أجل فهم ذاته، والتعبير عن مشكلاته، وتحقيق التوافق النفسي والمدرسي والاجتماعي .

- تتنوع الحاجات الإرشادية إلى حاجات نفسية، ومدرسية، واجتماعية، مما يدل على أن الإرشاد التربوي ينبغي أن يكون شاملا ومتكاملا .

النتائج التطبيقية

- أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجات الإرشادية الدراسية التعليمية لدى أفراد العينة جاء متوسطا، وهو ما يدل على وجود حاجة إلى المرافقة الدراسية والتوجيه المدرسي .

- بينت النتائج أن مستوى الحاجات الإرشادية النفسية الانفعالية جاء متوسطا، مما يشير إلى حاجة التلاميذ إلى الدعم النفسي وتعزيز الثقة بالنفس .

- أظهرت النتائج أن مستوى الحاجات الإرشادية الاجتماعية العلائقية جاء متوسطا، وهو ما يعكس حاجة التلاميذ إلى تنمية مهارات التواصل وبناء العلاقات داخل الوسط المدرسي .

- بين اختبار كا^2 وجود فروق دالة إحصائيا بين مستويات الحاجات الإرشادية في الأبعاد الثلاثة، وهو ما يؤكد أن توزيع التلاميذ على مستويات الحاجات لم يكن عشوائيا .

- أظهرت نتائج الصدق والثبات أن أداة الدراسة صالحة للاستخدام، حيث بينت معاملات الاتساق الداخلي والثبات أن الاستبيان يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات .

- توضح النتائج العامة أن التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط يحتاجون إلى خدمات إرشادية منتظمة، تتكفل بجوانبهم الدراسية، والنفسية، والاجتماعية .

اقتراحات

- ضرورة تفعيل دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي داخل المؤسسة التعليمية، وعدم حصر دوره في التوجيه الإداري أو اختيار الشعب فقط .
- الاهتمام بالحاجات الإرشادية للتلاميذ بصفة دورية، من خلال التشخيص المبكر للصعوبات الدراسية، والنفسية، والاجتماعية .
- تنظيم حصص إرشادية جماعية حول الثقة بالنفس، وتنظيم الوقت، والتحضير للامتحانات، والتعامل مع القلق المدرسي .
- تخصيص لقاءات فردية للتلاميذ الذين تظهر لديهم صعوبات في التكيف أو التحصيل أو العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة .
- تعزيز العلاقة بين الأسرة والمدرسة، لأن التكفل بالحاجات الإرشادية لا ينجح إلا بتعاون الأولياء مع الطاقم التربوي .
- إدماج برامج تربوية تساعد التلاميذ على تنمية مهارات التواصل، وتحمل المسؤولية، وحل المشكلات بطريقة إيجابية .
- توفير مناخ مدرسي آمن وداعم، يشعر فيه التلميذ بالقبول والاحترام، ويستطيع من خلاله التعبير عن مشكلاته دون خوف أو حرج .
- إجراء دراسات ميدانية أخرى حول الحاجات الإرشادية في مراحل تعليمية مختلفة، أو ربطها بمتغيرات أخرى مثل التحصيل الدراسي، تقدير الذات، القلق المدرسي، والتوافق النفسي .

قائمة المراجع

أولا: الكتب والمعاجم

إبراهيم، مصطفى، والزيات، أحمد حسن، وعبد القادر، حامد، والنجار، محمد علي (1960)، المعجم الوسيط، القاهرة، مجمع اللغة العربية.

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (2001)، لسان العرب، بيروت، دار صادر.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، وعريبات، أحمد عبد الحليم (2015)، نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو جادو، صالح محمد علي (2000)، علم النفس التربوي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو حويج، مروان (2012)، المدخل إلى علم النفس، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

أبو علام، رجاء محمود (2006)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة، دار النشر للجامعات.

أبو غزال، معاوية محمود (2013)، علم النفس العام، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

أنجرس، موريس (2004)، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، الجزائر، دار القصبة للنشر.

بدر، أحمد (1996)، أصول البحث العلمي ومناهجه، الكويت، وكالة المطبوعات.

بوحوش، عمار، والذنيبات، محمد محمود (2007)، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

تيغزة، أمحمد بوزيان (2012)، التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

دورون، رولان (1997)، موسوعة علم النفس، ترجمة فؤاد شاهين، بيروت، عويدات للنشر والطباعة.

زرواتي، رشيد (2007)، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

الزغول، عماد عبد الرحيم (2006)، مبادئ علم النفس التربوي، العين، دار الكتاب الجامعي.

زهران، حامد عبد السلام (1990)، علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة، القاهرة، عالم الكتب.

السيد، فؤاد البهي (1979)، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي.

الشرقاوي، مصطفى خليل (د.ت)، علم النفس العام، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

الشيباني، عمر محمد التومي (1987)، الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، طرابلس، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان.

الطواب، سيد محمود (2001)، الصحة النفسية والإرشاد النفسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الخالق، أحمد محمد (2012)، أسس علم النفس، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن (1999)، البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عدس، عبد الرحمن، وتوق، محيي الدين، وقطامي، يوسف (2009)، علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

القضاة، محمد أمين، والترقوي، عبد الله (د.س)، مدخل إلى علم النفس العام، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

كفافي، علاء الدين، وسالم، سهير محمد (2012)، علم النفس العام، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

كمال، علي (2006)، النفس، انفعالاتها وأمراضها وعلاجها، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

محسن، سهيلة، والفتلاوي، كاظم (2000)، المدخل إلى التدريس، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

ملحم، سامي محمد (2010)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الوافي، عبد الرحمن (2009)، مدخل إلى علم النفس، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.

ولي، محمد، ومحمد، عبد الرحمن (2004)، علم النفس العام، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

يونس، انتصار (2004)، السلوك الإنساني، القاهرة، دار المعارف.

ثانيا: الأطروحات والرسائل الجامعية

البرديني، أحمد إسماعيل (2006)، واقع الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير في أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

بومهراس، الزهرة (2017)، الخدمات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بثانويات دائرة متليلي، أطروحة دكتوراه في الإرشاد التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

بوطبال، سعدية (2014)، الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ، أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

رشدي، عبد الله (2014)، الاختيار المهني وعلاقته بخبرات الطفولة في ضوء بعض النظريات النفسية، أطروحة دكتوراه في علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

سعيد، دعاء أحمد (2013)، الحاجات الإرشادية لطلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، محافظة جنوب الباطنة، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

شعيبن، أمال (2025)، فعالية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ لامتحان البكالوريا، أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة 08 ماي 1945، قالمة، الجزائر.

عقاقبة، عبد الحميد (2001)، الحاجات النفسية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، أطروحة دكتوراه في علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.

ثالثا: المقالات العلمية والمجلات

بقادة، زينب (2013)، المدرسة ودورها في التنشئة الاجتماعية للمتعلم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد 12، ص ص. 145-158.

بن سعيد، عبد القادر (2025)، مرافقة تلاميذ السنة الرابعة متوسط في تصور وتحضير مشروعهم الدراسي والمهني داخل التعليم المتوسط، مجلة دراسات في الإرشاد والتوجيه المدرسي، المجلد 6، العدد 1، ص ص. 77-94.

بوشارب، محمد (2019)، من التشخيص إلى بناء المشاريع في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الوادي، الجزائر، المجلد 5، العدد 2، ص ص. 33-49.

تواتي، نوارة (2014)، قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والتربوية لدى التلاميذ، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد 13، ص ص. 101-118.

روبيبي، حبيبة، وبرو، محمد (2016)، الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعلاقتها بزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الوادي، الجزائر، المجلد 2، العدد 2، ص ص. 45-64.

سعد، أحمد، والشريفين، أحمد (2015)، نظرية آن رو في الاختيار المهني وعلاقتها بالحاجات النفسية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد 16، العدد 3، ص ص. 445-466.

سعيد، محمود (2013)، الإعادة المدرسية وآثارها النفسية والتربوية على التلميذ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد 11، ص ص. 209-224.

صالحي، سمية، وبغول، زهير (2022)، الاحتياجات الإرشادية لبناء برنامج إرشادي في المهارات الدراسية لرفع دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، مجلة تنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف 2، الجزائر، المجلد 17، العدد 3، ص ص. 116-135.

قاسي، سليمة (2021)، مرحلة التعليم المتوسط ومشكلاتها النفسية والاجتماعية لدى التلاميذ، مجلة دراسات في علوم التربية، جامعة الجزائر 2، الجزائر، المجلد 8، العدد 1، ص ص. 188-204.

قاسمي، هاجر (2019)، الحاجات الإرشادية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة 1، الجزائر، المجلد 20، العدد 2، ص ص. 233-250.

لحرش بن خليفة، محمد، وبن خليفة، إسماعيل (2014)، الحاجات الإرشادية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وعلاقتها بتوافقهم الدراسي، دراسة ميدانية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي، الجزائر، العدد 6، ص ص. 39-58.

لقليب، نور الهدى، وحواس، خضرة (2023)، الحاجات الإرشادية للتلاميذ المتخلفين دراسيا في مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية في بعض متوسطات مدينة باتنة، مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة 1، الجزائر، المجلد 8، العدد 2، ص ص. 95-119.

المشيخي، محمد (2013)، أثر حاجات الأمن في الأداء المدرسي لدى التلاميذ، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، المجلد 7، العدد 2، ص ص. 150-166.

الزليتني، محمد (2008)، الحاجات الإنسانية في ضوء علم النفس الإنساني، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة المرقب، ليبيا، العدد 15، ص ص. 149-166.

رابعا: الملتقيات والمحاضرات والندوات

بالرابح، محمد (د.س)، الحاجات النفسية ودورها في تفسير السلوك الإنساني، مداخلة مقدمة ضمن الملتقى الوطني حول علم النفس والإرشاد التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، الجزائر، ص ص. 198-211.

الرويلي، عبد الله (2010)، الحاجات الإرشادية المدرسية ودور المرشد التربوي في تلبيتها، محاضرة علمية مقدمة ضمن ندوة الإرشاد التربوي في المؤسسات التعليمية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ص. 1-18.

الملاحق

الملحق رقم (01): استمارة الاستبيان

في إطار إنجاز مذكرة التخرج بعنوان "**الحاجات الارشادية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط** " لنيل شهادة الماستر توجيه وإرشاد نلتمس منكم التعاون معنا بالإجابة على بنود هذا الاستبيان، وذلك بوضع علامة (X) في المكان المناسب للإجابة ونعدكم بأن المعلومات التي تقدمونها

لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

المحاور	الرقم	العبارات	نعم	أحيانا	لا
مدرسية	.1	لدي صعوبة في فهم واستيعاب المعلومات			
	.2	لدي خوف من الفشل في الامتحانات			
	.3	أعاني من فقدان التركيز داخل القسم			
	.4	أشعر بعدم الرغبة في الدراسة			
	.5	كثيرا ما أنسى ما درسته			
	.6	أجد صعوبة في الإجابة على الأسئلة التي يطرحها المعلم			
	.7	أواجه صعوبة في بعض المواد الدراسية			
	.8	تحصيلي ضعيف في بعض المواد الدراسية			
	.9	ليس لدي معرفة بالمستقبل المهني للتخصصات الدراسية			
	10	أفتقد لطريقة ناجحة في مراجعة وفهم دروسي			
	11	أشعر بالملل داخل المدرسة			
	12	أخاف من الفشل في دراستي			
	13	أخاف من التحدث أمام زملائي في القسم			
	14	أشعر بالقلق بشأن مستقبلي الدراسي			
	15	أجد صعوبة في التفاعل الإيجابي مع اساتذتي			

			يفضل والدي إخوتي علي	16	أسرية
			يزعجني تدخل والدي في شؤوني الخاصة	17	
			والداي يتوقعان مني تحقيق نتائج دراسية تفوق امكانيتي	18	
			أشعر بالحرمان من عطف والداي	19	
			أعاني من إهمال والداي لي	20	
			يهمل والداي وأخوتي لأرائي في الأسرة	21	
			أواجه صعوبة الحوار والبوح بمشاكلي لوالدي	22	
			أفتقد إلى من يساعدني لحل مشكلاتي الخاصة	23	
			أعاني من كثرة الخلافات الأسرية	24	
			لست على وفاق مع أفراد أسرتي أو بعضهم	25	
			أعاني من تدخل والداي أو أحدهما في اختيار أصدقائي	26	
			يؤلمني تقييد حريتي في المنزل	27	
			أعاني من السرحان (أحلام اليقظة)	28	نفسية
			أشعر بالكآبة والحزن باستمرار	29	
			أشعر بضعف الثقة في النفس	30	
			أميل إلى العزلة	31	
			أشعر بالخجل عند التحدث إلى الأخرين	32	
			أعاني من تقلبات المزاج دون معرفة السبب	33	
			أحتاج إلى تعلم أساليب التعامل مع النقد الموجه لي	34	
			أشعر بعدم الراحة والألفة مع من حولي	35	
			أتردد عند اتخاذ قراراتي	36	

	37	لدي صعوبة ضبط انفعالاتي			
	38	أشعر بالخوف من إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين			

الملحق رقم (02): ملحقات الدراسة الإحصائية

مستوى

	Observed N	Expected N	Residual
1.00	19	33.3	-14.3-
2.00	54	33.3	20.7
3.00	27	33.3	-6.3-
Total	100		

Test Statistics

	مستوى
Chi-Square	20.180[a]
df	2
Asymp. Sig.	.000

a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33.3.

مستوى

	Observed N	Expected N	Residual
1.00	23	33.3	-10.3-
2.00	62	33.3	28.7
3.00	15	33.3	-18.3-
Total	100		

Test Statistics

	مستوى
Chi-Square	37.940[a]
df	2
Asymp. Sig.	.000

a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33.3.

مستوى

	Observed N	Expected N	Residual
1.00	26	33.3	-7.3-
2.00	49	33.3	15.7
3.00	25	33.3	-8.3-
Total	100		

Test Statistics

	مستوى
Chi-Square	11.060[a]
df	2
Asymp. Sig.	.004

a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33.3.