الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة البحث العلمي والتعليم العالي
جامعة زيان عاشور الجلفة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس والفلسفة

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص علم النفس المدرسي

بعنوان:

التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

(_دراسة ميدانية بثانوية طاهيري عبد الرحمان الجلفة)

إعداد الطالبة:
-قول عبير مسعودة

إشراف الأستاذ:
د. بلواضح ربيع

السنة الجامعية: 2025-2026

شكـــــــــر

أولا نتقدم بالشكر الخالص لأستاذنا المشرف الذي لم يبخل علينا بشيء الدكتور بن بلواضح ربيع

شكر خاص جدا لكل طاقم علم النفس المدرسي

نشكر أساتذتي وأستاذاتي جميعا حفظكم الله ورعاكم

ونختتم الكلام بالصلاة على خير الأنام عليه أفضل الصلاة والسلام محمدا رسول الله

إهـــــــــداء

إلى أبي حفظه الله ورعاه

إلى أمي العزيزة أطال الله في عمرها

إلى إخوتي و أخواتي كل باسمه

إلى كل صديقاتي

ملخص الدراسة :

جاءت الدراسة تحت عنوان اثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي لطلبة الثانوية (دراسة على عينة من تلاميذ ثانوية طاهيري عبد الرحمان –الجلفة).

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وعلاقته بالتحصيل الدراسي لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدنا منهج الوصفي باعتباره المنهج المناسبة للدراسة، وتم استخدام استبيان لقياس الرضا عن التوجيه المدرسي و استبيان التحصيل الدراسي، وبعد التأكد من خصائص السيكومترية بحساب صدقه وثباته، والذي يتكون بدوره (24) بند ، طبق على عينة تتكون من (81) تلميذ ذكورا وإناثا ، ومن شعب أدبية وعلمية، تم اختيارهم اختيارا عرضيا ، كما تم جمع البيانات وتحليلها احصائيا باستخدام برنامج SPSS ، وقد تم استخدام الأساليب الاحصائية مثل المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري ، ألفا كرونباخ واختبار T test.

وقد توصلنا إلى نتائج أنه توجد علاقة بين مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي و التحصيل الدراسي ، و كذلك لا توجد فروقات في مستوى التحصيل وفقا لمتغير الجنس وقد قمنا بتفسير النتائج في ضوء ما تم تطرق إليه من التراث النظري.

الكلمات المفتاحية : التوجيه المدرسي ، التحصيل الدراسي ، مرحلة التعليم الثانوي

Study summary:

The study was titled The Impact of School Guidance on the Academic Achievement of Secondary Students (A Study on a Sample of Tahiri Abdel Rahman Secondary School Students - Djelfa.(

The current study aimed to know the level of satisfaction with school guidance among secondary school students, and its relationship to academic achievement. To achieve the objectives of the study, we adopted the descriptive approach as the appropriate approach for the study. A questionnaire was used to measure satisfaction with school guidance and an academic achievement questionnaire, and after confirming the psychometric properties by calculating its validity and reliability, which in turn consists of (24) items, it was applied to

a sample consisting of (81) male and female students, and from literary and scientific branches, who were randomly selected. Data was also collected. It was analyzed statistically using the SPSS program, and statistical methods were used such as the arithmetic mean, standard deviation, Cronbach's alpha, and the T test.

We have reached results that there is a relationship between the level of satisfaction with school guidance and academic achievement, and there are also no differences in the level of achievement according to the gender variable. We have interpreted the results in light of what has been discussed in the theoretical heritage.

Keywords: school guidance, academic achievement, secondary education

فهرس المحتويات

الفهرس

شكر
إهداء
ملخص الدراسة
فهرس المحتويات
قائمة الجداول
قائمة الأشكال

مقدمة: ..... أ

الفصل التمهيدي : الاطار العام للدراسة 3

الفصل الأول: التوجيه المدرسي 23

تمهيد 24

أولا: مفهوم التوجيه المدرسي 25

ثانيا: نشأة وتطور التوجيه المدرسي 30

ثالثا: أهداف التوجيه المدرسي 34

رابعا: أهمية التوجيه المدرسي في المرحلة الثانوية 35

خامسا: أسس ومبادئ التوجيه المدرسي 36

سادسا: مجالات وخدمات التوجيه المدرسي 38

سابعا: أساليب ووسائل التوجيه المدرسي 40

ثامنا: دور مستشار التوجيه المدرسي 42

تاسعا: مشكلات التوجيه المدرسي 43

خلاصة الفصل 45

الفصل الثاني: التحصيل الدراسي 46

تمهيد 47

أولا: مفهوم التحصيل الدراسي 48

ثانيا: أهمية التحصيل الدراسي 50
ثالثا: أهداف التحصيل الدراسي 52
رابعا: أنواع التحصيل الدراسي 53
خامسا: شروط التحصيل الدراسي 54
سادسا: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي 57
سابعا: قياس التحصيل الدراسي 62
ثامنا: العلاقة بين التوجيه المدرسي والتحصيل الدراسي 63
تاسعا: الصعوبات والمشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي 65
خلاصة الفصل 67
الفصل الثالث: منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية 68
تمهيد: 69
1- الدراسة الاستطلاعية: 70
2- منهج وحدود الدراسة 70
3- مجتمع الدراسة 71
4- أداة الدراسة 73
5-الخصائص السيكومترية: 74
6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: 78
خلاصة: 79
الفصل الرابع: عرض وتحليل نتائج الدراسة 80
تمهيد: 81
1- عرض نتائج الفرضية العامة : 81
2- نتائج الفرضيات الفرعية: 82
3-مناقشة النتائج: 85
الاستنتاج العام 88
قائمة المراجع: 91
الملاحق 96

قائمة الجداول

الجدول رقم 01: خصائص العينة حسب متغير الجنس:..... 72
الجدول رقم 2: خصائص العينة حسب متغير الشعبة :..... 73
الجدول رقم 3 يبين الاتساق الداخلي للاستبيان التوجيه المدرسي 74
الجدول رقم 4: يبين الاتساق الداخلي للاستبيان التحصيل الدراسي..... 75
الجدول رقم 5: يوضح ثبات استبيان التوجيه المدرسي بطريقة التجزئة النصفية 76
الجدول رقم 6 : يوضح ثبات استبيان التحصيل الدراسي بطريقة التجزئة النصفية..... 77
الجدول رقم 7: يوضح معامل ألفا كرونباخ للاستبيان..... 77
الجدول رقم 8 : يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين استبيان التوجيه المدرسي والتحصيل الدراسي لدى المتمدرسين المراهقين..... 81
الجدول رقم 9: نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري للمحور التوجيه المدرسي..... 82
الجدول رقم 10: يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي درجات الجنسين في التوجيه المدرسي 83
الجدول رقم 11: يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي درجات الجنسيت في التوجيه المدرسي 84

قائمة الأشكال

شكل رقم (01) يوضح نسبة توزيع أفراد عينة تبعا لمتغير الجنس 72
شكل رقم (02) يوضح نسبة توزيع أفراد عينة تبعا لمتغير الشعبة 73

مقدمة

مقدمة:

تعد المنظومة التربوية الركيزة الأساسية التي تبنى عليها مجتمعات المعرفة، حيث تسعى باستمرار إلى تطوير آلياتها لضمان تحقيق أعلى مستويات الكفاءة والنجاح. وفي ظل التطورات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة، لم يعد التعليم مجرد تلقين للمعلومات، بل أصبح عملية توجيه واستثمار في الطاقات البشرية توجهاً يضمن وضع الفرد المناسب في المكان المناسب. من هذا المنطلق، يبرز التوجيه المدرسي كآلية بيداغوجية ونفسية حاسمة تهدف إلى استكشاف قدرات التلاميذ ، ميولهم، واستعداداتهم، ومن ثم إرشادهم نحو المسارات الدراسية التي تتوافق مع مؤهلاتهم الحقيقية.

إن الأهمية البالغة للتوجيه المدرسي تتبلور بشكل جلي عند ربطها بـ التحصيل الدراسي، والذي يعد المرآة العاكسة لمدى نجاح العملية التعليمية برمتها، والمؤشر الكمي والكيفي لمدى استيعاب التلميذ وتوافقه مع تخصصه الدراسي.

عندما يتلقى التلميذ توجيهاً سليماً ومبنياً على أسس علمية وموضوعية، يزداد دافعه نحو التعلم، ويتحسن توافقه النفسي والدراسي، مما ينعكس إيجاباً على نتائجه الأكاديمية ويقيه من مظاهر الهدر المدرسي والفشل التربوي.

وعكس ذلك، فإن غياب التوجيه الفعال أو بناؤه على رغبات عشوائية قد يؤدي إلى تدني التحصيل وضياع الطاقات.

تأتي هذه الدراسة الحالية لتسلط الضوء بدقة على هذه العلاقة بين التوجيه المدرسي والتحصيل الدراسي؛ حيث تنطلق من ضرورة تشخيص الواقع الميداني لفئة الدراسة، والبحث في كيفية مساهمة الرضا عن التوجيه في رفع كفاءة التحصيل الأكاديمي. وتسعى هذه الدراسة بشكل خاص إلى تقديم فهم أعمق للعوامل التي تحول التوجيه الناجح إلى تفوق

دراسي ملموس، مما يجعلها إضافة علمية تسعى لسد الثغرات الميدانية في هذا السياق التربوي. .

وعليه فلقد تضمنت دراستنا جانب نظري تضمن فصل تمهيدي خاص بالإشكالية و فصل أول خاص بالتوجيه المدرسي و فصل ثان خصص للتحصيل الدراسي.

أما الجانب الميداني فلقد تضمن فصل خصص لمنهجية و إجراءات الدراسة و الفصل الرابع خصص لمناقشة و تفسير النتائج .

الفصل التمهيدي : الاطار العام للدراسة

تمهيد

أولا : إشكالية الدراسة

ثانيا: فرضيات الدراسة

ثالثا : مبررات اختيار موضوع الدراسة

رابعا : اهمية الدراسة

خامسا : أهداف الدراسة

سادسا: مفاهيم الدراسة

سابعا: الدراسات السابقة

تمهيد

نتطرق في هذا الفصل إلى أهم العناصر التي يرتكز عليها أي بحث تربوي أو نفسي والمتمثلة في تمهيد، ثم طرح إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وهذا من أجل الإدراك الحقيقي لأبعاد الظاهرة المدروسة، ثم صياغة الفرضيات، مع ثم توضيح مبررات اختيار موضوع الدراسة، وإبراز الأهمية العلمية والعملية للدراسة، وتحديد أهدافها، كما تم تحديد وبناء المفاهيم الأساسية، ثم عرض الدراسات السابقة ، وأخيرا نجد خلاصة للفصل

أولا : إشكالية الدراسة

إن التعليم هو أساس نهضة الأمم و تطورها فالأمم التي تولي للتعليم و المعلم و المدرسة أهميتها ومكانتها التي تستحقها ترتقي وتتطور أما الأمم التي تهمل هذا القطاع ومكوناته فتتلاشى وتندثر.

والمجتمع الجزائر الذي يتطلع إلى مسايرة ركب الحضارة المعاصرة وما أفرزته من صراعات ومتغيرات لا بد أن يؤمن بالحق المطلق لكل فرد من أفراده في إتاحة وتوفير الفرص الضرورية لتنمية قدراته ومواهبه إلى المستوى الذي توصله إليه إمكاناته، وسبيله لذلك إعطاء الأهمية المطلوبة للمنظومة التربوية، لذلك تحتل المؤسسات التعليمية لمختلف الأطوار مكانة محورية في مسار تعليم التلاميذ وتلقينه المكتسبات والمعارف ، وهذا ما يجعل من ضرورة تحقيق التوازن بين حاجاتهم الشخصية ومتطلبات البيئة المدرسية وطموحاتهم المستقبلية ، ومن هنا تكون الانطلاقة في التوجيه السليم و الناجح للتلاميذ .

ومن بين ما يجب الاهتمام به التوجيه المدرسي، لأنه لم يتطور تطورا يؤهله لأن يلعب الدور الإيجابي، إذ بقي في أحسن الأحوال يهتم باختيار وانتقاء فئة من التلاميذ، وإبعاد بعضهم الآخر، ولا يؤدي إلى الكشف عن الدراسة الملائمة للتلميذ في كثير من الأحيان، فنصف عدد تلاميذ الطور المتوسط لا ينتقلون إلى المرحلة الثانوية، ونصف عدد تلاميذ الطور الثانوي أو أكثر لا ينجحون ويتركون الدراسة في الطريق، ولهذا فلكي يستفيد جميع

التلاميذ من إمكانيات الاختيار والتوجيه لا بد من توفير الإمكانات الضرورية والتنسيق بين مختلف القوى التي يتأثر بها التلميذ كالأسرة والمؤسسة التعليمية ومختلف هيئات المجتمع المختلفة، وهذا يدل على وجود مشكلة في التوجيه.

إن هذا الدور الجوهري الذي تؤديه المدرسة يجعل منها بيئة محورية في حياة التلاميذ خصوصا في المرحلة الثانوية باعتبارها من أهم الأطوار التعليمية التي تتضمن امتحانات مصيرية، يتحدد فيها مسارهم الدراسي والمهني المستقبلي، مما يتطلب نوعا من الاهتمام و المتابعة الخاصة للتلميذ الذي يحتاج إلى مرافقة فعالة ومتخصصة، ومن هنا يبرز دور عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني كفاعل تربوي تعمل على التكفل بكافة احتياجات التلاميذ من خلال الاعتماد على العديد من الاستراتيجيات والخبرات والمهارات التي يتمتع بها مستشاري التوجيه الذين عليهم أن يراعوا أهم المميزات التي يتميز بها التلميذ وقدراته ومكتسباته و استعداداته لدراسة التخصص الذي تم توجيهه إليه.

وضمن هذا الإطار وتعزيزا لمكانة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحقل التربوي جاءت العديد من الدراسات ومنها دراسة الباحثين هوس" و " لونارد" (House & Leonard) لتؤكد " أنه من الضروري وجود التوجيه والإرشاد في كل المراحل التعليمية وضرورة ارتقائها صوب بعد تربوي يستجيب لحاجات النمو العاطفي والوجداني والنضج المهني والوظيفي". (صحراوي ، 2014، 96)

ومن هنا جاءت أهمية التوجيه المدرسي، ذلك أن الأساس فيه هو فهم كل تلميذ والاستجابة لحاجاته، والعمل على اكتشاف المشكلات التي يواجهها ومساعدته على حلها، وهذا يعني أن خدمات به ينبغي ألا تقتصر على التلاميذ أصحاب المشكلات، وإنما تستهدف صالح التلاميذ جميعا، وتمتد إلى جميع مراحل حياتهم، ولا شك أن تلامذة المرحلة الثانوية يشكلون محور هذه العملية بما يملكون من طاقات هائلة يجب توجيهها ورعايتها وتنمية قدراتها لمواكبة التقدم والاستفادة منها في بناء المجتمع وتقدمه. (مصطفى القاضي وآخران ،1981 ، ص425)

وعليه فإنه من الضروري مراعاة الاستعدادات والقدرات والمواهب والميول أساسا للتفريق بين التلاميذ فيما يتاح لهم من تخصصات وفرص تعليمية، ذلك أن أي تخصص من التخصصات سواء في ي المرحلة الثانوية أو الجامعية يتطلب النجاح فيه توافر استعدادات وقدرات مختلفة عما هو مطلوب في تخصص آخر، إذ أن اختيار التلميذ أو الطالب لتخصص ما أو وجوده فيه بطريقة ما أو بأخرى يرتبط بالمهنة التي سوف يشغلها مستقبلا، ومن ثم فعملية اختيار التخصص يجب أن يعتمد على تقدير التلميذ أو الطالب لمدى استعداده وقدراته التي تمكنه من القيام بما هو مطلوب منه بكفاءة وفاعلية، إضافة إلى دافعيته للانجاز ومدى تقبله لهذا التخصص ورضاه، ولا شك أن الرضا مسألة مهمة لأنه الأساس أو المعيار الموضوعي لتحقيق الرضا الأكاديمي والنفسي والاجتماعي. ومنه أصبح من الضروري وجود سياسة عادلة لتقييم التلاميذ وتصفيتهم عند بداية كل مرحلة من مراحل التعليم، وتوجيه كل واحد منهم فيما يشبع ويحقق حاجاته ويرضي طموحاته.

وعلى هذا الأساس فمساعدة التلميذ يساهم في تحقيق التحصيل الدراسي ومراعاة العوامل التي تساعد على ذلك تعتبر عملية تربوية بالغة الأهمية وذات أولوية، كما تعد رهان كبير تعمل كافة المؤسسات التعليمية(الثانوية) على تحقيقه في السنة الأولى ثانوي على اعتبار أن هذه المرحلة من أهم وأعقد المراحل التعليمية التي يجتازها التلاميذ خلال مسارهم الدراسي، نظرا لوجود العديد من القرارات المتعلقة بنجاحهم التعليمي، والحصول على التوجيه المدرسي.

وفي هذا الصدد ينبغي الإشارة إلى الحاجات الضرورية للتلميذ خلال مسيرته التعلمية تظهر منذ التحاقه بالمدرسة الابتدائية ، و تتطور تلك الحاجات و تشتد أهميتها من مستوى لآخر ، ففي المرحلة الثانوية تظهر مواقف جديدة جد معقدة تواجه التلميذ ، وتجعل نجاحه المدرسي على المحك ، من أبرزها على الاطلاق موقفي اختيار التخصص و الامتحان

حيث يعبر اختيار التلميذ للتخصص المناسب لقدراته و إمكانياته ، والذي يتوافق كذلك مع تكوين شخصيته ، و ظروف معيشته ، من أساسيات شعوره بالرضا عن ما يتعلمه ،

وهو ما ينعكس بالإيجاب على معدلات تحصيله الدراسي و على دافعيته نحو التخصص المدروس لأنه يرى فيه ضمان لمستقبله وتحقيقا لطموحه .

واستنادا إلى ما تقدم، ومن خلال الملاحظة والمعايشة الميدانية نجد أن الحاجة إلى تحقيق التحصيل الدراسي الجيد في الطور الثانوي تظهر بشكل جلي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي نظرا لصعوبة الاندماج مع التخصص الجدد تحقيق افضل النتائج المدرسية.

وعليه فقد جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف على التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية _دراسة ميدانية بثانويات الجلفة، انطلاقا من طرح التساؤل الرئيس التالي:

هل توجد علاقة بين الرضا عن لتوجيه المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

و انطلاقا من التساؤل الرئيسي نطرح التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مستوى إدراك التلاميذ لأهمية التوجيه المدرسي ؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه والتحصيل الدراسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في الرضا عن التوجيه لدى تلاميذ ثانوي ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ ثانوي ؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسية:لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية".

الفرضيات الفرعية:

الفرضية الأولى : مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية يقع عند مستوى متوسط.

الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تُعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث)

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تُعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث)

ثالثا – مبررات اختيار موضوع الدراسة

من المبررات التي دفعتنا للخوض في غمار هذه الدراسة نجد :

- الفضول والرغبة الشخصية للطالبتين في تناول هذا الموضوع كوننا ندرس علم النفس المدرسي.
- التقدير الشخصي لحيوية موضوع التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي.
- الإخفاق المتكرر للعديد من التلاميذ في دراستهم رغم توفر الرغبة والقدرة على الدراسة بسبب صعوبة توافق قدراتهم مع الشعبة الموجهين اليه.
- أهمية الموضوع في حد ذاته ومكانته قبل وأثناء حدوث العملية التعليمية وهو تحقيق التحصيل المدرسي للتلميذ بكل أبعاده.
- تحسيس المستشارين بالدور الذي يؤديه التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل المدرسي للتلميذ.
- محاولة البحث عن العلاقة بين التوجيه المدرسي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي .
- النجاحات المعتبرة التي حققها التلاميذ في مشوارهم الدراسي بعد توجيههم السليم، وهو ما كشفت عنه العديد من الدراسات والبحوث العلمية.

رابعا – اهمية الدراسة

تكتسي هذه الدراسة أهمية بالغة من الناحية العلمية والعملية لأنها تناولت موضوع جدير بالاهتمام والبحث والمتعلق التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية _دراسة ميدانية بثانويات الجلفة

حيث أن التوجيه المدرسي يعد من أهم مقومات العملية التربوية وأساس نجاح التلاميذ في المرحلة التعلمية الجديدة التي انتقلوا اليها خاصة و انهم مقبلين على امتحان مصيري في نهايتها.

موضوع التوجيه المدرسي لدى تلاميذ الثانوي، يعد ذو أهمية بالغة لارتباطه بمصير التلميذ ومستقبله ، وهو من أهم عمليات المرافقة التربوية التعليمية لما له من آثار إيجابية في إحداث التوازن بين قدرات التلميذ ومكتسباته ونتائجه المدرسية والطموحات والأهداف الشخصية للتلميذ.

كما تهتم هذه الدراسة بتلميذ مرحلة التعليم الثانوي باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، ومورد بشري يعتد به في تحقيق التوازن والاستقرار والازدهار في المجتمع .

التعرف على أهمية التوجيه المدرسي للتلميذ مما يساعد المرشدين والتربويين على حسن التخطيط، ووضع البرامج التربوية المناسبة، وتهيئة المناخ المدرسي الملائم لهم .

المساهمة في تسليط الضوء على أهم النشاطات والمهام التي تساهم في تحقيق التحصيل الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي.

خامسا : أهداف الدراسة

انطلاقا من التساؤلات التي أثارتها مشكلة الدراسة، وفي ظل معايشتنا لواقع التحصيل الدراسي في المدارس ، وفي الثانويات التي يدرس فيها إخوتنا و أخواتنا و من نعرفهم وبناء على ما تم رصده من صعوبات تعترض تعترض تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الالمام ببعض المواد التي لا تتوافق وميولاتهم والتي ربما لم يتم النظر اليها بعين الاعتبار أثناء

توجيههم مما يؤثر سلبا على تحصيلهم فإننا نهدف من خلال هذه الدراسة للوصول إلى تحقيق الأهداف التالية:

التعرف على الدور الذي يؤديه التوجيه المدرسي في تحقيق التحصيل الدراسي لتلميذ الثانوي، ببعض ثانويات مدينة الجلفة، للسنة الدراسية : 2025 / 2026 وذلك من خلال التعرف على الأهداف التالية :

- التعرف على دور التوجيه المدرسي في تحقيق التحصيل الدراسي لتلميذ الثانوي.
- معرفة علاقة التوجيه المدرسي للتلميذ بالتحصيل الدراسي لتلميذ الثانوي

سادسا: مفاهيم الدراسة

إن تحديد مفاهيم الدراسة يعد أحد الخطوات المنهجية الهامة في تصميم البحوث الأكاديمية، ومن الأمور الواجب توفرها في كل دراسة علمية .

- **التوجيه المدرسي :**

يقابل مصطلح التوجيه المدرسي في اللغة الفرنسية ORIENTATION SCOLAIR، وفي لغة الانجليزية " School guidance ، ولقد تطرق العديد من الباحثين إلى تعريفات مختلفة للتوجيه كل حسب تخصصه ومجال اهتمامه .

يعرف ترومان كيلي Truman Kelley" أن " التوجيه ينصب على مساعدة الفرد في اختيار نوع الاختصاص أو الدراسة التي توافق ميوله واستعداداته، وذلك لضمان نجاحه في دراسته وتحصيله العلمي(ملحم، 2007 ص 49).

ففي المجال التربوي يعرف التوجيه بأنه تجسيد للعملية التربوية بحيث يجعل الفرد يفهم ذاته بمعنى أن تكون لديه الإمكانية لمعرفة قدراته وميوله وإمكاناته ومشاكله وأن يتقبل الفرد ذاته ويوجهها أو يقبل توجيهها من الآخرين حسب ما هي عليه وهذا ما يجعله فردا متوافقا وراض عن ذاته، ثم عن محيطه ومجتمعه الذي يعيش فيه.(توفيق السيد، وآخرون ، 2001 ، ص 257).

ومما تقدم من تعريفات يتضح أن التوجيه المدرسي علم له أسس وقواعد وقوانين، وهو عملية تربوية تستهدف الفعالية البيداغوجية، كما تشترط توفر الخبرة في المستشار حتى يتيح للتلاميذ اختيار ما يتناسب وقدراتهم العلمية وطموحاتهم المستقبلية .

وتأسيسا على ما سبق يعرف التوجيه المدرسي إجرائيا بأنه مجموع الخدمات التربوية التي يقدمها المستشار التلاميذ السنة الأولى ثانوي بهدف مساعدتهم على الاختيار السليم لنوع الدراسة الملائمة لقدراتهم وإمكاناتهم الشخصية، والالتحاق بها والاستمرار فيها من دون تعثر أو فشل .

التحصيل الدراسي :

تعددت تعريفات التحصيل الدراسي تبعا لإختلاف وجهات النظر من خلال المنطلقات أو الأطر المرجعية التي استخدمها الباحثين، وسنحاول التعرض لمختلف وجهات النظر حول تعريف هذا المصطلح.

يشير مصطلح التحصيل الدراسي في مجال علم النفس التربوي إلى مستوى من الحذق والكفاءة في ميدان العمل الأكاديمي أو المدرسي ، سواء بصفة عامة أو في مهارة معينة كالقراءة أو الحساب. (غريب عبد الفتاح غريب، 2003، ص ص88)

التحصيل الدراسي " هو كل ما يتعلمه الفرد في المدرسة من معلومات خلال دراسته مادة مجتمع، وما يدركه المتعلم من العلاقات بين هذه المعلومات وما يستنبطه منها من حقائق تنعكس في أداء المتعلم على اختبار يوضع وفق قواعد مجتمع تمكن من تقدير أداء المتعلم كميا بما يسمى بدرجات التحصيل. (الحامد محمد ، 1996،ص 1)

و نعرف التحصيل الدراسي إجرائيا بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المدرسية للفصل الأول من العام الدراسي 2025-2026

التلميذ :

يعرف التلميذ بأنه : محور العملية الاتصالية داخل القسم، يتمثل دوره في اكتساب المهارات والمعارف والخبرات بما يتناسب وقدراته الاستيعابية، بغية الرفع من رصيده المعرفي وتنمية شخصيته .(فاخر ، 1979، ص 13).

والمقصود بالتلميذ في الدراسة الراهنة هم جميع التلاميذ المسجلين في السنة الأولى الثانوي (ذكورا وإناثا)، خلال السنة الدراسية : 2025-2026، والذين يدرسون في جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وآداب) ببعض ثانويات مدينة الجلفة

سابعا: الدراسات السابقة

1) **سعاد رحماوي**، 2016 ، 2017 الصحة النفسية والدافع للإنجاز لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي،أطروحة دكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي، قسم علم النفس ،كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الجزائر -2 أبو القاسم سعد الله -

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح طبيعة العلاقة الموجودة بين الصحة النفسية ودافع الانجاز لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ السنة الرابعة لبعض مؤسسات الطور المتوسط لولاية تيزي وزو، ومعرفة الفروق الموجودة في كل من الصحة النفسية ودافع الانجاز تبعا لمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي.

وتم تحديد مشكلة الدراسة بالتساؤلات التالية:

-1- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات الصحة النفسية ودرجات الدافع للإنجاز لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي والمنخفضين فيه؟

2- هل توجد فروق تبعا لمتغير الجنس في درجات الصحة النفسية لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي والمنخفضين فيه؟

3- هل توجد فروق تبعا لمتغير الجنس في درجات الدافع للإنجاز لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي والمنخفضين فيه؟

4- هل توجد فروق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في درجات الصحة النفسية؟

5- هل توجد فروق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في درجات الدافع للإنجاز؟

اعتمدت الباحثة على الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن ،. تم إجراء الدراسة الاستطلاعية مع ذكر إجراءاتها فكانت الدراسة الاستطلاعية في المرحلة الأولية على (31) تلميذ وتلميذة والتي كان هدفها : التأكد من الفهم اللغوي لأدوات الدراسة ووضوح العبارات. أما الدراسة الاستطلاعية في المرحلة النهائية فبلغ عدد أفرادها (134) تلميذ وتلميذة وتم فيها التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات لأدوات الدراسة، وتحديد زمن الإجابة والحصول على معدلات التلاميذ من أجل تصنيف عينة الدراسة الأساسية إلى تلاميذ متفوقين دراسيا وتلاميذ متأخرين دراسيا.

. تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بشكل عشوائي من ستة مؤسسات تعليمية من أصل 35 عن طريق القرعة وبلغ مجتمع الدراسة (3010) تلميذ من قسم السنة الرابعة المتوسط ومن الجنسين، وقد تم اختيار مجموعتين منهم بالاعتماد على العينة العشوائية العنقودية كما يلي: المجموعة الأولى خاصة بالمتفوقين دراسيا والبالغ عددهم (195) تلميذ وتلميذة، والمجموعة الثانية خاصة بالتلاميذ المتأخرين دراسيا والبالغ عددهم (189) تلميذ وتلميذة، ممثلين ما مجموعه (384) تلميذ وتلميذة.

. تمثلت الأدوات المستخدمة في الحصول على البيانات من الميدان بتطبيق: كل من مقياس الصحة النفسية، الذي أعده رشاد علي عبد العزيز موسى (2003)، ومقياس الدافع للانجاز من إعداد هيرمانز (Hermans,1970) والذي قام بتعريبه للبيئة العربية فاروق عبد الفتاح موسى (1981). كما تم الاستعانة بالسجلات المدرسية للحصول على تقديرات التلاميذ في الفصل الأول كمحك للتحصيل الدراسي وتحديد المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

يمكن تلخيص النتائج المتوصل إليها في النقاط التالية:

1- هناك علاقة ارتباطية بين درجات الصحة النفسية ودرجات الدافع للانجاز لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي والمنخفضين فيه.

2- لا توجد فروق بين الجنسين في درجات الصحة النفسية لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي والمنخفضين فيه.

-3- لا توجد فروق بين الجنسين في درجات الدافع للانجاز لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي والمنخفضين فيه.

4- لا توجد فروق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في درجات الصحة النفسية.

5- توجد فروق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في درجات الدافع للانجاز.

6- مستوى الصحة النفسية سواءا للعينة الكلية أو للتلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي أو التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي منخفض، حيث بلغ المتوسط العام للعينة الكلية (70.70) ، و (70.92) لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي، و (70.48) لدى التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي.

7- مستوى الدافع للانجاز لدى العينة الكلية والتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي متوسط، ولدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي مرتفع، حيث بلغ المتوسط العام لتلاميذ العينة الكلية (97.83)، و (92.40) لدى التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، و (103.10) لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي.

2) هنودة على (2020-2021)التفاعل الاجتماعي الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي "دراسة ميدانية بثانوية بوجمعة محمد – لوطاية – بسكرة " – انموذجا أطروحة دكتوراه العلوم في علم النفس، جامعة محمد خيضر بسكرة

هدفت هذه الدراسة الموسومة بعنوان التفاعل الاجتماعي الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، للبحث وكشف العلاقة بين التفاعل الاجتماعي الصفي والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي (عينة الدراسة).

حيث تم اعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، ومجموعة أدوات بحثية لجمع البيانات كالملاحظة، و اداة فلاندرز " النظام العشري لقياس التفاعل اللفظي الصفي على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية الشهيد بوجمعة محمد بدائرة لوطاية ولاية بسكرة وعينة من اربع استاذات ، اثنتان تخصص مادة الرياضيات و اثنتان تخصص مادة الاجتماعيات ، و من مجموع تلاميذ السنة الثانية ثانوي و المقدر ب 92 تلميذا موزعين على اربعة افواج تربوية ، اثنان تخصص علوم تجريبية و الاخران تخصص آداب و فلسفة و تم تحديد حجم العينة بفوجين تربويين الفوج 2 ع ت 2 و المتكون من 24 تلميذا و الفوج 2 ا ف 1 و المتكون من 19 تلميذ ا ، و بهذا يكون حجم العين متكون من 43 تلميذا و استانتان موزعين على فئتين ، لقياس التفاعل اللفظي الصفي في مادة الرياضيات للقسم العلمي و في مادة الاجتماعيات للقسم الادبي وبعد جمع البيانات أدخلت في نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.V24 ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-1- بالنسبة لمجموعة العلوم التجريبية

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كلام المعلم والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية عند مستوى الدلالة (0.05)
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كلام الطالب والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية عند مستوى الدلالة (0.05).

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الصمت والفوضى والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية عند مستوى الدلالة
- .(0.05)
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الاجتماعي الصفي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية عند مستوى الدلالة (0.05)

2 – بالنسبة لمجموعة آداب وفلسفة

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كلام المعلم والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة عند مستوى الدلالة .(0.05)
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كلام الطالب والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة عند مستوى الدلالة .(0.05)
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الصمت و الفوضى والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة آداب و فلسفة عند مستوى الدلالة. (0.05)
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، عند مستوى الدلالة (0.05).

-3- بالنسبة للمجموعتين العلمية والادبية (عينة الدراسة)

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي عند مستوى الدلالة (0.05).

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبتي علوم تجريبية وآداب وفلسفة في مادتي الرياضيات والاجتماعيات على التوالي، عند مستوى الدلالة (0.05)
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي عند مستوى الدلالة (0.05).

3) العرفاوي ذهبية 2008،2009 أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مذكرة الماجستير في علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر " بن يوسف بن خدة

تهدف هذه الدراسة لمعرفة ما إذا كان التوجيه المدرسي في الجزائر يؤدي الدور الصحيح في إستثارة دافعية الإنجاز عند التلاميذ في مختلف الشعب و التخصصات ، و بالتالي تحقيق النشاط و العمل أو عدم تحقيقه ، كما تهدف كذلك إلى معرفة النتائج التي يتلقاها التلميذ في حياته الدراسية في حالة التوجيه غير الصحيح ، وتهدف أيضا إلى معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز أي أن هذه الدراسة تهدف إلى الإجابة على التساؤلات التالية :

-1- هل التوجيه المدرسي الذي يتم على أساس الرغبة يؤثر على دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الشعب الأدبية والعلمية في المرحلة الثانوية ؟

2 هل الدافعية للإنجاز تختلف بين التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية والتلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية؟

-3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين (إناث ، ذكور) ؟

و لتحقيق أهداف الدراسة الحالية قام الباحث بوضع الفروض التالية :

1- التوجيه القائم على رغبة التلميذ يؤثر إيجابا على دافعيته للإنجاز .

-2- دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية أفضل من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية .

3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الجنسين (إناث، ذكور) .

و بغرض إختبار هذه الفرضيات إتبع الإجراءات المنهجية التالية :

اعتمد على المنهج الوصفي لأنه الأنسب لتناول لموضوع دراسته.

- استخدمت الباحثة عدة تقنيات إحصائية لمعالجة وتحليل البيانات من بينها : المتوسط الحسابي -الإنحراف المعياري - إختبار "ت" لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية .

و فيما يخص نتائج البحث تلخصت فيما يلي :

الفرضية الأولى و التي تنص على أن التوجيه القائم على رغبة التلميذ يؤثر إيجابا على دافعيته للإنجاز لم تتحقق

- أما الفرضية الثانية و التي تنص على أن دافعية للإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب الأدبية أفضل من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الموجهين نحو الشعب العلمية لم تتحقق

- بينما الفرضية الثالثة و التي تنص على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الجنسين (إناث ، ذكور) تحققت

4) - **فيروز زرا رقة** (، 1998/ 1997.) التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي التلاميذ السنة الأولى ثانوي، دراسة تربوية في بعض ثانويات ولاية سطيف، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة

أجريت هذه الدراسة كرسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم اجتماع التربية خلال الموسم الدراسي 1997/1998 في معهد علم الاجتماع جامعة قسنطينة.

حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة إبراز مدى أهمية التوجيه المدرسي في حياة التلميذ في إطار مساره التعليمي من خلال التعرف على مدى مساهمته في تحصيل التلاميذ وكذلك معرفة العلاقة الموجودة بين التوجيه السليم للتلميذ وعملية استيعابه للمادة الدراسية وتحصيلها.

وطرحت الباحثة خلال هذه الدراسة مشكلة البحث كما يلي:

إلى أي مدى يمكن أن يساهم التوجيه المدرسي في عملية استيعاب المادة التعليمية وتحصيلها؟

ولقد حاولت الإجابة على الإشكال من خلال الفرضيات التالية:

- للتوجيه تأثير كبير على تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- التوجيه المدرسي الذي لا يقوم على مقاييس محددة وفقا لشروط علمية مجهولة من طرف التلاميذ قد يؤثر على مستوى تحصيلهم.
- هناك علاقة قوية بين المستوى الاجتماعي والتعليمي للأسرة وعملية التحصيل لدى التلاميذ.

للتأكد من صحة الفرضيات اعتمدت الباحثة على عينة عشوائية من تلاميذ السنة الأولى ثانوي جدع مشترك آداب وعلوم في ثلاثة ثانويات مختارة عشوائيا من ولاية سطيف، وتم ترقيمها تصاعديا من 1 إلى 1050 تلميذ.

اعتمدت الباحثة في جمع المعطيات التحليلية على التقنيات التالية: الاستمارة شملت 3 محاور تفرع منها 28 سؤالا ووزعت على 20 تلميذ.والمقابلة تمت مقابلة مجموعة من التلاميذ في السنة الأولى ثانوي من الثانويات الثلاث للتعرف على آرائهم حول عملية التوجيه، بالإضافة إلى مجموعة من مستشاري التوجيه ومدراء الثانويات.

توصلت الباحثة من خلال دراستها أن التوجيه المدرسي له تأثير كبير على عملية التحصيل الدراسي وهذا ما أكده معظم أفراد العينة، كما أن عدم احترام رغبات التلاميذ في التوجيه

يؤذي إلى تسجيل تحصيل دراسي ضعيف وأن المستوى الاجتماعي والتعليمي للأسرة وكذلك المستوى الاقتصادي يؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

5) **سهام درداخ، 2013/2014، التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة التقني رياضي، دراسة وصفية ميدانية بثانويات دائرتي قمار والرقيبة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص إرشاد وتوجيه، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الوادي،**

أجريت هذه الدراسة كمذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص إرشاد وتوجيه خلال الموسم الدراسي 2013/2014 في جامعة الوادي.

تناول موضوع هذه الدراسة العلاقة بين التوجيه المدرسي والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي الشعبة التقني رياضي الموجهين برغبة والتلاميذ الموجهين بغير رغبة في عدة تخصصات (هندسة كهربائية هندسة ميكانيكية هندسة الطرائق). حاولت الباحثة من خلالها إبراز رغبة التلاميذ وضعف التحصيل الدراسي الذي باتت تشهده أغلب المدارس ومحاولة تزويد القائمين على عملية التوجيه بالنتائج المتعلقة باتجاه تلاميذ الشعب التقني رياضي نحو تخصصاتهم نظرا لازدياد مشاكلهم داخل الثانويات.

وطرحت الباحثة خلال هذه الدراسة مشكلة البحث كما يلي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة التحصيل الدراسي بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعب التقني رياضي الموجهين برغبة والتلاميذ الموجهين بغير رغبة؟

ولقد حاولت الإجابة على الإشكال من خلال الفرضيات التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي شعب التقني رياضي الموجهين برغبة والتلاميذ الموجهين بغير رغبة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الهندسة الكهربائية الموجهين برغبة والموجهين بغير رغبة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة التحصيل الدراسي لتلاميذ
- السنة الثانية ثانوي شعبة الهندسة الميكانيكية الموجهين برغبة والموجهين بغير رغبة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة هندسة الطرائق الموجهين برغبة والموجهين بغير رغبة.

للتأكد من صحة الفرضيات اعتمدت الباحثة على عينة قصدية شملت 115 تلميذ وتلميذة ممثلين عن المجتمع الأصلي من مجموع تلاميذ الثانية ثانوي بثلاث ثانويات) متقنة عبد القادر الياجوي، هالي عبد الكريم، الساسي رضوان).

اعتمدت الباحثة في جمع المعطيات التحليلية التقنيات التالية:

الوثائق: وهي بطاقة الرغبات الخاصة بالتلاميذ، كما تم الاعتماد أيضا على محاضر التوجيه والقبول للسنة الثانية ثانوي للموسم الدراسي 2012/2013 التي تحتوي على التوجيه النهائي والقرار الخاص بتوجيه التلاميذ.

البرنامج الخاص بالنقاط والكشوف ومنه تم سحب النتائج التفصيلية للثلاثي الأول والثلاثي الثاني الخاص بكل قسم والذي يحتوي على المعدل العام للفصل للعينة موضوع الدراسة.

- أثبتت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين التوجيه المدرسي والتحصيل الدراسي، وإن وجدت فإنها ضئيلة وهذا ما أكدته الفرضية الثانية ويعود ذلك إلى مجموعة من الأسباب يمكن أن نلخصها فيما يلي:

- قدرات التلاميذ المعرفية ومكتسباتهم القبلية والتي تكون قد ساعدتهم على المحافظة على مستواهم الدراسي، حتى وإن غابت الرغبة والميل ودرسوا تخصصات لا يرغبونها.
- الجو داخل القسم وعلاقات التلاميذ فيما بينهم قد تخلق لهم جوا من التنافس والرغبة فيما بينهم وبالتالي يحرصون على بلوغ أقصى ما لديهم من إمكانيات حتى يحصلوا على تحصيل دراسي مرضى لهم.

الظروف الأسرية والتي تحيط بالتلميذ بمجموعة من الرعاية النفسية والاجتماعية والمراقبة وتوفير دروس الدعم والتشجيع والتحفيز ..

.

الفصل الأول: التوجيه المدرسي

تمهيد

أولا: مفهوم التوجيه المدرسي

ثانيا: نشأة وتطور التوجيه المدرسي

ثالثا: أهداف التوجيه المدرسي

رابعا: أهمية التوجيه المدرسي في المرحلة الثانوية

خامسا: أسس ومبادئ التوجيه المدرسي

سادسا: مجالات وخدمات التوجيه المدرسي

سابعا: أساليب ووسائل التوجيه المدرسي

ثامنا: دور مستشار التوجيه المدرسي

خلاصة

تمهيد

يمثّل التوجيه المدرسي عملية تربوية ونفسية منظمة تستند إلى معطيات علمية دقيقة، تسعى إلى مرافقة التلميذ في مساره الدراسي من خلال مساعدته على فهم خصائصه الفردية وتحليل قدراته واستعداداته وميوله. ويهدف هذا التوجه إلى دعم التلميذ في بناء تصور واضح عن ذاته، وتوظيف إمكاناته بشكل فعّال، بما يتيح له اتخاذ اختيارات دراسية ومهنية تقوم على وعي موضوعي وتقدير واقعي للقدرات والفرص المتاحة.

ويعتمد نجاح هذه العملية بدرجة كبيرة على كفاءة مستشار التوجيه، الذي يعمل ضمن فريق تربوي متكامل يضم مدير المؤسسة والأساتذة، من خلال المتابعة المستمرة لمسار التلاميذ ورصد نتائجهم والعمل على تذليل الصعوبات التي قد تعترض نجاحهم. وفي المقابل، تختلف آليات التوجيه الجامعي من حيث اعتماده بدرجة أكبر على المعطيات الرقمية والمعايير الإحصائية في تنظيم المسارات والاختيارات، مما يمنحه طابعًا تقنيًا أقل ارتباطًا بالمتابعة التربوية المباشرة.

وانطلاقا مما سبق، يهدف هذا الفصل إلى تقديم معالجة شاملة لموضوع التوجيه المدرسي من خلال التطرق إلى مفهومه وتطوره، وبيان أسسه وأهدافه، مع عرض مجالاته ووسائله، والتعرّف على دور مستشار التوجيه المدرسي، ثم الوقوف على أبرز التحديات والصعوبات التي تواجهه في الواقع التربوي.

أولا: مفهوم التوجيه المدرسي

1. تعريف التوجيه

1.1. التوجيه لغة:

يُشتق لفظ "التوجيه" في اللغة العربية من الفعل "وَجَّهَ"، والذي يدل على الإرشاد والتسديد وتحديد الوجهة. ويُقال: "وَجَّهَهُ إلى كذا" أي أرشده ودلّه على الطريق الصحيح وساعده على بلوغ غايته.

وقد ورد في لسان العرب لابن منظور أن "وَجَّهَهُ توجيهًا" تعني أرشده وهداه إلى الطريق، كما تفيد معنى التسديد نحو وجهة معينة، أي جعله يتجه نحو غاية محددة يسعى لتحقيقها. (ابن منظور، 1994، ص 387)

كما جاء في المعجم الوسيط أن التوجيه يعني الإرشاد والهداية، ويقصد به دلالة الفرد على الطريق السليم، وتبصيره بما ينبغي عليه فعله للوصول إلى هدف معين.(مجمع اللغة العربية، 2004، ص 1058).

وفي نفس السياق، يستعمل لفظ التوجيه في اللغة للدلالة على تحديد الوجهة المقصودة، حيث يرتبط بمفهوم "الوجهة" التي تعني الاتجاه أو المسار الذي يسلكه الفرد، وهو ما يضفي على المصطلح بعدا دلاليا يرتبط بالحركة نحو هدف معين.

كما جاء في المنجد في اللغة والأعلام": وَجَهَ يَجِهُ وجاهة صار وجيها، وجه الأمير: شرفه، وجه الشيء، أداره إلى جهة ما وجه البيت جعل وجهه نحو القبلة، وجهه إلى فلان، أرسله إليه، واجه وجاها ومواجهة قابله وجها بوجه. والتوجيه مصدر (المنجد في اللغة والأعلام، ص 889 –890)

وعليه، فإن التوجيه في معناه اللغوي لا يقتصر على مجرد الإرشاد، بل يتضمن أيضا معاني أعمق تتمثل في:

- تحديد المسار
- تسديد السلوك

- توجيه الفرد نحو غاية محددة
- المساعدة على اختيار الطريق الأنسب .

مما يدل على أن التوجيه عملية لغوية تحمل في طياتها معاني الإرشاد الواعي الذي يهدف إلى تحقيق مقصد معين، وهو ما يتوافق مع استعماله في المجال التربوي لاحقا.

2.1. التوجيه اصطلاحا:

تعددت تعريفات التوجيه بتعدد الباحثين واختلاف توجهاتهم النظرية، إلا أنها تتفق في كون التوجيه عملية هادفة تسعى إلى مساعدة الفرد على اتخاذ قرارات مناسبة في مختلف مجالات حياته.

حيث يشير **هوبك** إلى أنّ التوجيه هو أي نشاط يمارس بقصد التأثير على الفرد في صياغته لخططه المستقبلية. (خمو، جبار، 2022، ص 11)

كما يعرفه سامي محمد بأنه: "عملية تفاعلية قيادية بين طرفين أحدهما الموجه والآخر الموجه تستهدف التعاون على استقصاء طبيعة الموقف بقصد تبيين نواحيها ، وتعريف الموجه بما لديه من قدرات واستعدادات وبما يتوفر في البيئة مع إمكانية وفرص كيفية الإفادة منها". (ملحم، 2001، صفحة 36)

ومن جهة أخرى، يرى **كلود لوفي لوبو** أن التوجيه هو "نشاط إرشادي موجه للمراهقين والراشدين من أجل مساعدتهم على اتخاذ قرارات خاصة بحياتهم" ويتحقق ذلك عبر ثلاث مراحل أساسية تتمثل في:

– تنشيط وإثارة المجهودات للحصول على الإعلام حول الذات ومختلف المهن أو المسارات المهنية.

– مساعدتهم على الحصول على المعلومات حول التكوينات المختلفة ومتطلبات المهن وسوق العمل

– إعداد معطيات وصفية حول القدرات والاهتمامات شخصية الفرد وحوافزه والنظر معه في هذه المعلومات بطرق يجعله يدمجها في مخططات تكوينية ومسار مهني. (بن ربيعة، 2017-2018، صفحة 178)

أما **مايرز** فيعرف التوجيه على أنه "العملية التي تهتم بالتوفيق بين الفرد بما له من خصائص مميزة من ناحية، والفرص الدراسية والمطالب المختلفة من ناحية أخرى، مع توفير الظروف المناسبة لنمو الفرد وبيئته". (الصافي، 2007، صفحة 19)

في حين يعتبر **يوسف ميخائيل أسعد** أنّ التوجيه هو: "عملية اختيار بين مجالات كثيرة في ضوء ما لدى الشخص المراد توجيهه من استعدادات، وفي ضوء الظروف الخارجية القائمة في المجتمع، وفي ضوء التغيرات التي حدثت وتحدث في المجالات العلمية والحرفية والمهنية والاجتماعية المتباينة". (أسعد، 1977، ص 126)

وفي تعريف آخر "هو مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله، وأن يستغل إمكاناته الذاتية من ن قدرات ومهارات واستعدادات وميول. وأن يستغل إمكانات بيئته فيحدّد أهدافا تتفق وإمكاناته من ناحية، وإمكانات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه ولبيئته، ويختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعقل، فيتمكن من حل مشاكله حلولا عملية تؤدي إلى تكيفه مع نفسه، ومع مجتمعه، فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل في شخصيته". (علاوي ، 1978، ص 283)

ويعرف أيضا بأنّه عملية مساعدة أو تقديم العون للأفراد حتى يتمكنوا من تحقيق الفهم اللازم لأنفسهم وتوجيهها بحيث يستطيعون الاختيار عن بينة ويتخذوا من السلوك ما يسمح لهم بالتحرك في اتجاه هذه الأهداف التي اختاروها بطريقة ذكية أو تسمح بتقويم المسار بشكل تلقائي. (القاضي وآخران، 1981، ص 29)

2. تعريف التوجيه المدرسي

يعتبر التوجيه المدرسي امتدادًا للتوجيه العام، إلا أنه يختص بالمجال التربوي، حيث يهتم بمرافقة التلميذ داخل المؤسسة التعليمية، ومساعدته على اختيار المسار الدراسي المناسب لقدراته وميوله.

وقد تعددت تعريفات التوجيه المدرسي باختلاف الباحثين، حيث يرى **روجيه غالي** أنه يتمثل في انتقاء الدراسات أو فروعها التي تقدم للتلاميذ في مرحلة عمرية معينة، بحيث تكون ملائمة لقدراتهم وميولهم وشخصياتهم.

كما يقصد بالتوجيه المدرسي تلك العملية التي تستخدمها وتقوم بها المؤسسات التربوية لتوجيه التلاميذ إلى الجذوع المشتركة وإلى الشعب المختلفة وإلى التخصص الذي يناسب قدراتهم ومعارفهم وذكائهم وتحصيلهم الدراسي وذلك بغية الوصول بهم إلى إدراك واكتساب المعارف والمفاهيم الخاصة بهذا التخصص لرفع مستواهم الدراسي والتحصيلي. (شباح، 2017-2018، صفحة 36)

ومن جهة أخرى، يرى مورتنسن وشمولز أن التوجيه المدرسي هو: "ذلك الجزء من البرنامج التربوي الكلي الذي يساعد على تهيئة الفرص الشخصية وعلى توفير خدمات الهيئات المتخصصة بما يمكن كل فرد من تنمية قدراته وإمكانياته إلى أقصى حد ممكن."

في حين يعتبر فرديناند ناته (Ferdinand Nathe) أن التوجيه المدرسي نظام مدرسي ومنهج تعلمي (ارشادي) يهدف إلى توعية التلميذ عن قدراته واهتماماته من أجل مساعدته على اختيار فرع دراسي أو نشاط مهنى والتي تضمن له أقصى حظوظ النجاح. (بن ربيعة، 2017-2018، صفحة 180)

كما يُعرّف التوجيه المدرسي بأنّه عملية منظمة بيداغوجيا تستهدف توجيه التلاميذ لكي تكون لهم المعرفة الكاملة لذواتهم وقدراتهم التي تسمح لهم بتكوين صورة واضحة عن أنفسهم وذلك أن تكون اختياراتهم في المجال الدراسي موفقة حتى يتمكنوا من الوصول إلى هدفهم وتحقيق رغباتهم.

يمثل التوجيه العملية النفسية التربوية المنظمة التي يقوم بها شخص مؤهل لتوجيه ومساعدة التلاميذ على فهم أنفسهم وقدراتهم الفكرية واختيار نوع من الدراسة في التخصصات التي يريدون ويرغبون في مزاولتها مستقبلا والتي تتوافق مع قدراتهم واستعداداتهم الخاصة ومواهبهم وكذا ميولهم العلمية ، كما يقوم على حرية الفرد في الحل الأمثل للمشكلات الدراسية والسلوكية التي تعترضهم. (شباح، 2017-2018، صفحة 35)

في هذا المجال صدر مقال ليروور 1918 يعرف فيه التوجيه التربوي المدرسي بأنه جملة من الجهود التي تبذل في سبيل تحقى النمو للفرد من الناحية العلمية واختيار المواد الدراسية التي السلام وقدراته وإمكانياته ويخص في كتاب له بعنوان آراء حول التوجيه التربوي

والمهني . والتي يمكن إجمالها بأنه كل جهد مقصود يرمي إلى توجيه الطالب ليحقق النجاح في حياته المدرسية (أحمد، 2000، صفحة 30)

كما ينظر الباحثون إلى التوجيه المدرسي على أنه: "إرشاد الناشئين لاختيار نوع التخصص في الدراسة الذي يناسبهم، وتبنى هذه العملية على أسس علمية معينة بحيث يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق وقدراته العامة واستعداداته الخاصة وميوله المهنية الرئيسية، حتى إذا تيسر له هذا التعلم كان نجاحه فيها أمرا يكاد يكون مقطوعا به، وبالتالي يمكن تقديم خدمات للمجتمع في هذا الميدان فيفيد ويستفيد فالهدف من التوجيه هو التحاق الطالب بنوع التعليم المناسب ويؤسس على الفروق بين الأفراد في الذكاء والاستعدادات الخاصة والميول المهنية". (منسي، 2000، ص 451)

انطلاقا من مختلف التعريفات السابقة، يتّضح أن التوجيه المدرسي يمثل عملية تربوية ونفسية منظمة ومقصودة، تقوم على أسس علمية وبيداغوجية تهدف إلى مرافقة التلميذ ومساعدته على التعرف على ذاته وإمكاناته، وفهم قدراته وميوله واستعداداته، بما يمكّنه من اتخاذ قرارات دراسية أكثر وعيًا وموضوعية. كما يتبيّن أنه عملية تتكامل فيها الجوانب النفسية والتربوية والاجتماعية، وتسعى إلى تحقيق التوافق بين خصائص التلميذ ومتطلبات المسارات التعليمية، من خلال توجيهه نحو التخصصات التي تتلاءم مع مؤهلاته، بما يضمن له النجاح والتكيف والاستمرارية في مساره الدراسي، ويُسهم في بناء فرد قادر على الاندماج الفعّال في محيطه.

ثانيا: نشأة وتطور التوجيه المدرسي

1- النشأة والأصول التاريخية للتوجيه:

لقد اهتم المفكرون القدامى بمشكلة التوجيه، ومن ذلك ما أشار إليه أفلاطو عن الدولة المثالية، وإشاراته المتعددة إلى أهمية إعداد المواطن إعدادا مناسبا لوظيفته المستقبلية، إذ رأى أن أي حكومة منظمة لا يمكن التفكير في قيامها بدون العمال القادرين الأكفاء الذين تعتمد عليهم. (مورتنس، 1965، ص 29-30).

وقد بدأ التوجيه المدرسي والمهني في بداياته بطريقة غير عادلة، وذلك عندما حصر حق الاستفادة من المدرسة، ومن بعض أنواع التعليم وبعض أنواع المهن بطبقة معينة وبلون محدد. فتصريح كوندورسيه Kondorcet الذي يقال بأنه عالم رياضي وفيلسوف ورجل اقتصاد وسياسة، عاش بين عامي (1743 - 1794) وشغل منصب رئيس الهيئة التشريعية في فرنسا بأن المدارس الثانوية مخصصة فقط للأولاد الذين يستطيع أهلهم تخصيص مدة أكبر من الوقت لتعليمهم". (نخلة، 1981، ص 82).

واستمرت الأمور على هذه الحال حتى جاء عصر الآلة الصناعية الذي لا يقبل ولا يتحمل الخسارة الناتجة عن سوء استغلال القوى البشرية، وعند ذلك ظهرت حركات إصلاحية شرعت في البحث عن استعدادات الأفراد وقياسها بمعيار دقيق لاختيار أفضل العمال لمهنة معينة من أجل النجاح فيها، وبذلك خرج إلى الوجود التوجيه المهني في حدود عام 1890 بمدينة بوسطن الأمريكية، ولما كان هذا التوجيه نفسه تتحكم فيه دراسات المرء، وتطور أفكاره ورقي معارفه وخبراته... بما أمدته به الحياة المدرسية، فقد أصبح من الطبيعي الاهتمام لغاية نفعية أولا وبالذات بالطرق والوسائل التي تعين المدرسة وتمكنها من أداء هذه الرسالة (عبد العزيز، 1965، ص 325).

وإذن فقد أصبح التوجيه المدرسي مقدمة للتوجيه المهني، واستقر ذلك في عالم تتناوبه ظروف التغيير والتبديل، عالم أصبح فيه التناحر الاقتصادي حقيقة وحشية قاسية، عالم يسيطر على العقل دائما، عالم تتزحزح فيه الجماعات والأمر شيئا فشيئا عن وظيفتيهما الخاصتين بهما، وأخيرا عالم أصبحت فيه المدرسة يغزوها يوما فيوما التخصص، والإعداد

الفني الذي تقتضيه المدنية الحديثة، وهكذا يفرض التوجيه المدرسي نفسه شيئا فشيئا كضرورة اقتصادية واجتماعية بل أخلاقية. (عبد العزيز، 1965، ص 325).

وبذلك يمكن القول، إنّ التوجيه المنظم ظهر نتيجة تطور الصناعة وتعدد المهن، وأصبح وسيلة لمساعدة الأفراد على اختيار مستقبلهم المهني بما يحقق التوافق والنجاح، كما تطور لاحقا ليأخذ طابعا علميا ومنهجيا داخل المؤسسات التربوية، حيث لم يعد يقتصر على البعد المهني فقط، بل امتد ليشمل الجوانب التربوية والنفسية، مساهمًا في تحقيق التوجيه المتكامل للفرد.

2. تطور التوجيه المدرسي في الجزائر

1.2. مرحلة ما قبل الاستقلال:

بدأت خدمات التوجيه في الجزائر قبل الاستقلال وبالضبط في الأربعينيات من القرن الماضي عندما أنشأ المستدمر الفرنسي معهد علم النفس التقني والبيومتري عام 1945 بجامعة الجزائر العاصمة، إلا أن الخدمات التوجيهية كانت متجهة وقاصرة على أبناء المستدمرين الفرنسيين والأجانب الموجودين في الجزائر آنذاك، ولم يستفد منها من أبناء الجزائريين إلا قلة قليلة جدا وذلك لتطبيق الروائز والاختبارات المستوردة من المجتمعات الغربية والتي لا تتوافق والواقع الحضاري والثقافي والاجتماعي والاقتصادي للمجتمع الجزائري من جهة، ولقلة الوظائف أو الأعمال التي كانت مخصصة للجزائريين وقتئذ من جهة ثانية، وهذا بديهي جدا لأن المجتمع الجزائري كان يعيش تحت ظلم الاستدمار.

2.2. وضع التوجيه عند الاستقلال:

لقد كان في مطلع سنة 1962 حسب الرواية الأولى تسعة (09) مراكز للتوجيه المدرسي والمهني موزعة على المدن الجزائرية الكبرى يعمل بها ثلاث وخمسون (53) مستشارا للتوجيه. وحسب الرواية الثانية فإنه يوجد فقط سنة (06) مراكز للتوجيه المدرسي والمهني موزعة على مدن ست الجزائر، عنابة، وهران، قسنطينة سطيف، مستغانم – يعمل بها حوالي أربعون (40) مستشارا للتوجيه، وبعد الاستقلال مباشرة أغلقت جل هذه المراكز بسبب مغادرة المستشارين التقنيين الأوربيين، ولم يبق منها حسب الرواية الأولى سوى ثلاثة (03)

مراكز في الجزائر ووهران وعنابة، وأيضا بالنسبة للمستشارين لم يبق منهم سوى خمسة (05) مستشارين منهم ثلاثة جزائريين، وحسب الرواية الثانية فإنه لم يبق سوى مركزين (02) اثنين في الجزائر وعنابة، وأيضا بالنسبة للمستشارين لم يبق منهم سوى أربعة (04) مستشارين منهم ثلاثة جزائريين.

3. إعادة بناء التوجيه بعد الاستقلال:

سواء أكان قد بقي ثلاثة مراكز أو مركزان وسواء أكان قد بقي خمسة أو أربعة مستشارين فإن مهمة هؤلاء المستشارين أصبحت تتمثل بالدرجة الأولى في تكوين إيديولوجية جديدة للتوجيه تتماشى والعوامل الظرفية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي تعيشها البلاد، وجمع الوثائق والقيام بالإعلام المدرسي.

4. تأسيس التوجيه في الجزائر المستقلة:

لقد نجح هؤلاء المستشارون الثلاثة من إعادة الاعتبار إلى أهمية التوجيه المدرسي والمهني وضرورته كوسيلة لتوجيه التلاميذ دراسيا أو مهنيا، ومنه يمكن القول أن هذه المجموعة كان لها الفضل في تأسيس التوجيه المدرسي والمهني بالجزائر المستقلة بالرغم مما اعترض طريقها ولا شك مشاكل وعراقيل متعددة، كما أن لها الفضل في إعادة فتح مراكز التوجيه التي كانت قد أغلقت في مطلع الاستقلال وخاصة بعد تعيين المستشارين الخمسة الذين تكونوا في المغرب عام 1964 من قبل مصالح التوجيه، بالإضافة إلى ذلك فقد تم إحداث معهد علم النفس التطبيقي عام 1964 مهمته تكوين مستشارين في التوجيه المدرسي والمهني وأخصائيين في علم النفس التقني، وبالفعل تخرجت الدفعة الأولى من مستشاري التوجيه عام 1966، وعددها عشرة (10) مستشارين. (وزارة التربية الوطنية، 1993، ص 12)

5. التنظيم الرسمي للتوجيه (1967)

إنّ البداية المنظمة لإدخال التوجيه المدرسي والمهني للنظام التربوي الجزائري فتعود إلى سنة 1967 بعد صدور المرسوم رقم 67-85 المؤرخ في 1967/09/14، والمتعلق بتنظيم الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية، والذي أنشئ بمقتضاه المديرية الفرعية للتوجيه والتوثيق المدرسي.

6- تطوير الهياكل والتنظيم:

هذه المديرية تشمل ثلاثة مكاتب هي مكتب التوجيه، ومكتب التوثيق المدرسي الجامعي والمهني، ومكتب الدراسات والخريطة المدرسية، وقد كلفت هذه الهياكل بتنظيم نشاطات التوجيه، وضمان الاتصال بين مختلف المصالح، والإشراف على تكوين المستشارين، وتنظيم المسابقات المهنية، وإصدار نشرات إعلامية خاصة بالتوجيه المدرسي. (وزارة التربية الوطنية، 1993، ص 2)

7-مرحلة الإصلاح (بعد 1994)

منذ عام 1994 وإلى اليوم أصبحت التسمية المديرية الفرعية للتوجيه والاتصال، وهي إحدى المديريات الثلاث التابعة لمديرية التقويم والتوجيه والاتصال، حيث ركزت على وضع نظام توجيه يأخذ بعين الاعتبار ميول التلاميذ وقدراتهم ورغباتهم، والاهتمام بالإعلام المدرسي وتوسيعه ليشمل جميع الفاعلين في العملية التربوية.

8- التوجيه على مستوى الولايات:

يوجد على مستوى الولايات في كل ولاية مركز عمومي في التوجيه المدرسي والمهني على الأقل، يشرف على تقديم خدمات الإعلام والتوجيه، وتنظيم اللقاءات والأنشطة، وتقديم الإرشادات الفردية، وإعداد الدراسات المتعلقة بمردودية النظام التربوي، إضافة إلى توزيع المؤسسات التعليمية على مستشاري التوجيه لضمان استفادة جميع التلاميذ.

وبالنظر إلى مختلف المراحل التي مر بها التوجيه المدرسي في الجزائر، يتضح أنه انتقل من خدمات محدودة وموجهة في فترة ما قبل الاستقلال، إلى نظام متكامل ومنظم بعد الاستقلال، ثم إلى مرحلة التطوير والتحديث التي سعت إلى مواكبة التحولات التربوية والاجتماعية . وقد أفرز هذا التطور رؤية أكثر شمولية للتوجيه، تقوم على دمج البعد العلمي بالتخطيط التربوي، مع تعزيز دور مستشار التوجيه والهياكل المتخصصة، بما يضمن التكفل الأمثل بالتلميذ ومرافقة مساره الدراسي وفق مقاربات حديثة تتماشى مع متطلبات المجتمع.

ثالثا: أهداف التوجيه المدرسي

فيما يلي عرضٌ لأهم أهداف التوجيه المدرسي أو التربوي كما حددها عدد من الباحثين:

حدد والبرج. ب (1967) Wolberg. P هدف التوجيه المدرسي في: "مساعدة الموجهين في عمليات الاختيار واتخاذ القرار، واستخدام جميع مواردهم لإحداث التكيف الملائم مع عالمهم التعليمي والمهني والشخصي. (بن عبد الله، 2001، ص 45)

أما شيرتزر وستون (1979) Shertzer et stone حدّدا للتوجيه أربعة اهداف رئيسية هي: (بن عبد الله، 2001، ص 46)

- حل مشكلات الموجهين.
- توجيه جوانب القوة في شخصياتهم وتوجيه نموهم.
- تحسين فعالية قدراتهم للتكيف.
- تنمية عمليات صنع واتخاذ القرار.

ومن جهة أخرى، يرى كل من "بو علام رجاء محمود ونادية محمود شريف" (1983) أنّ الهدف من التوجيه يتمثّل في مساعدة الطالب على النمو والنضج والتوافق مع البيئة التي يعيش فيها بمختلف مجالاتها كالدراسة والعمل... ويتحقق هذا الهدف بالوسائل التالية:

- معاونته على معرفة قدراته واستعداداته وميوله ونواحي الضعف لديه.
- معاونته على تفهم فرص الحياة وأنواع الدراسة المتاحة في المجتمع الذي يعيش فيه.
- معاونته على اختيار نوع التعليم أو العمل الذي يتفق مع إمكاناته ليستفيد ويفيد مجتمعه.
- معاونته على اتخاذ أهداف حقيقية واقعية تتفق وقدراته واستعداداته.
- معاونته على حل المشكلات التي تعترضه سواء داخل المدرسة أو خارجها.
- معاونته على تخطي الفراغ الذي قد يوجد بين مرحلة التعليم التي يمر بها ومراحل التعليم الأخرى. (موسى، 1983، ص 240-241)

استنادا إلى ما سبق، يمكن القول إن التوجيه المدرسي في أي نظام تربوي، وعلى مستوى مختلف المؤسسات التعليمية، يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف، من أبرزها:

– مساعدة التلاميذ والطلاب على فهم ذواتهم، واكتشاف قدراتهم وميولهم وإمكاناتهم الحقيقية، بما يمكّنهم من اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بمستقبلهم الدراسي والمهني.

– تزويدهم بالمعارف والمعلومات الضرورية حول بيئتهم المحيطة، بما يساعدهم على تحديد أهداف تتوافق مع قدراتهم وميولهم، والعمل على تحقيقها بما يضمن تكيفا سليما.

– تمكين التلميذ أو الطالب، عند مرحلة اختيار الشعبة الدراسية، من الإلمام بمتطلبات الدراسة في تلك الشعبة، بما يساعده على اتخاذ قرار واعٍ ومتزن، يجنّبه الشعور بالفشل أو الإحباط، ويعزز فرص نجاحه.

– دعم التلاميذ والطلاب في الاستمرار في الشعبة المختارة، ومساعدتهم على تحقيق النجاح والتفوق فيها.

– مساعدتهم على تجاوز مختلف الصعوبات التي قد تعترض مسارهم الدراسي، سواء كانت تربوية أو نفسية أو اجتماعية، وغيرها من المشكلات.

وبناءً على ذلك، تتمثل الغاية الأساسية من التوجيه المدرسي في الوصول بالتلاميذ والطلاب إلى مستوى يقلّ فيه– أو ينعدم– التردد والاضطراب في مسارهم الدراسي، ويحلّ محله شعور بالرضا والانسجام، نابع من دراسة تخصصات تتلاءم مع استعداداتهم وقدراتهم وميولهم الحقيقية، وتنسجم مع رغباتهم الصادقة.

رابعا: أهمية التوجيه المدرسي في المرحلة الثانوية

تكتسي عملية التوجيه المدرسي في المرحلة الثانوية أهمية بالغة، نظرا لما تتميز به هذه المرحلة من حساسية في تحديد المسار الدراسي والمهني للتلميذ. فهي تمثل حلقة وصل أساسية بين التعليم العام والاختيارات المستقبلية، حيث تسهم في توجيه التلاميذ نحو الشعب والتخصصات التي تتناسب مع قدراتهم وميولهم، مما يساعد على تحقيق التوافق الدراسي والنفسي.

كما يمكن تكييف النشاط التربوي مع القدرات الفردية للتلاميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي، وتظهر اهمية التوجيه المدرسي في تسيير سبل الاندماج في الحياة المهنية والعملية وكذا في

اكتشاف مواطن القوة والضعف في مستوى التلاميذ بغرض اقتراح حلول الممكنة. وكذا مساهمة مؤسسات التوجيه بالتنسيق مع مؤسسات البحث في اعمال البحث والتجربة والتقويم حول نجاعة الطرق واستعمال وسائل التعليم وملائمة البرامج وطرق الاختيار بالإضافة إلى خروج من حقل التسيير الاداري للمسار الدراسي للتلاميذ في مجال المتابعة النفسانية والتربوية والاهتمام الفعلي في رفع مستوى الاداء للمؤسسات والدارسين. (خمو وجبار، 2022، ص 16)

خامسا: أسس ومبادئ التوجيه المدرسي

إن التوجيه بني من عدة أسس تشكل الركائز الأساسية إذ لا يمكن التغاضي عن أي واحدة منها:

1- الأساس النفسي:

لم يكن هذا المفهوم وليد المفكرين الغربيين، إنما هو وليد العلامة ابن خلدون الذي بحذقته انتبه لهذا المفهوم حيث يقول في مقدمته في الفصل الثاني والعشرون لمن حصلت له ملكة في الصناعة فقل أن يجد بعد ملكة أخرى " مثال ذلك الخياطة إذا أجاد ملكة الخياطة وأحكمها ورسخت في نفسه نجد من بعدها ملكة التجارة أو البناء إلا أن تكون الأولى لم تستحكم بعد ولم ترسخ صيغتها والسبب في ذلك أن الملكات صفات للنفس وألوانها فلا تزدحم دفعة . (بن ربيعة، 2017-2018، صفحة 184)

تبرز أهمية المؤثرات الذاتية التي تتدخل في تحديد الاختيارات الدراسية والمهنية والتي يمكن أن تتلخص ضمن مفهوم الشعور بالكفاءة ما تطلق عليه الباحثتان الأمريكيتان بيتز وهاكت مفهوم النجاعة الذاتية هو ذاته الشعور بالكفاءة الذي على الأخصائي في التوجيه أن يستكشفه لدى التلميذ.

يشير ربير بايلون R. Baillon إلى أن المحيط التربوي الذي لا يوفر الظروف المناسبة للمتعلم لإدراك الدور المنوط به وتحديد ذاته على أساس ذلك فإن الرغبة في الدراسة يحل

محلها رفض التلميذ لهذا الدور وبالتالي لا يدرك معناه بالنسبة له. (J. charpentier، 1993، صفحة 115)

2-الأساس الاجتماعي:

إن هذه العملية التوفيقية والتعديلية إنما تحاول القيام بمهام صعبة إذ تنطلق من فهم الفرد لتقف على ما يحتاجه المجتمع الذي غالبا ما يتسم بإعادة الإنتاج" فالتوجيه في هذا الخضم هو ذلك التركيب الخارق كمثال على الارتباط بين المحددات الاجتماعية وبين منطلق القرارات الخاصة.

من هنا تبرز الخاصية الاجتماعية للتوجيه والأهمية السوسيولوجية له، زيادة على ارتباط التوجيه بالأساس الاجتماعي الذي يمثل التحضير المسبق للتقسيم الاجتماعي للعمل، والذي لا يتم بعدالة لأن مختلف العمليات التربوية الجارية على مستوى التوجيه إنما تدل بلا جدال على أن جملة الاختيارات الفعلية تخضع لتغيرات بين فئة وأخرى .(بن ربيعة، 2017-2018، صفحة 186)

3- الأساس التربوي:

في المنظور الحديث يقوم التوجيه إلى إعطاء الفرد كل الوسائل التي تساعده على نمو شخصيته كما يهيئ له الشروط النفسية التي تساعده على التعلم و تحقيق أهدافه في بناء مشاريع مستقبله.

يجب إعداد الفرد في كيفية تحديد أهدافه التي تتلاءم مع قدراته والتعلم على بناء الاستراتيجيات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف. إن التوجيه الذي هدفه بناء المشاريع يجب أن تتوافق مع تربية تدريجية تسمح بتطوير سلوكيات و استراتيجيات المشاريع.

وعليه فإنّ نضج المشاريع يعدّ سيرورة متنوعة ومتعددة الأشكال وذات أبعاد هامة تسمح بتطوير سلوكيات توجيهية ذات استقلالية ، وتكمن هذه الأبعاد في:

- إرادة الفرد في التكفل بمستقبله الخاص.
- معرفة الذات معرفة كاملة و متنوعة.

- إدراك عالم الشغل والمحيط الاجتماع بصفة متنوعة وموضوعية.
- إمكانية الوصول إلى فهم أحسن لعوامل الاختيار وأسبابه.
- تكوين الاستراتيجية المؤدية إلى الأهداف المنشودة.

من خلال هذه المبادئ يتضح إعداد الفرد وتحضيره على صياغة أهدافه بإدراك العلاقات الضمنية بين الأهداف الدراسية والمهنية ومساعدته على بناء استراتيجية تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف . (عبدالرحمان، 2003، صفحة 130)

4- الأساس الاقتصادي:

يشكل البعد الاقتصادي أحد المرتكزات المهمة التي يقوم عليها التوجيه المدرسي، حيث يرتبط ارتباطا وثيقا بحاجات سوق العمل ومتطلباته المتغيرة، فالتوجيه لا يقتصر على مساعدة التلميذ في اختيار مساره الدراسي فحسب، بل يمتد إلى توجيهه نحو تخصصات وفرص مهنية تتماشى مع واقع الاقتصاد الوطني وإمكاناته.

كما يسهم في تحقيق التوازن بين مخرجات النظام التربوي وحاجات التنمية، من خلال توجيه التلاميذ نحو مجالات تعاني من نقص في الكفاءات، مما يعزز من فرص إدماجهم المهني ويحد من البطالة.

سادسا: مجالات وخدمات التوجيه المدرسي

تتعدد مجالات وخدمات التوجيه المدرسي لتشمل مختلف الجوانب المرتبطة بشخصية التلميذ، حيث تهدف إلى مساعدته على التكيف النفسي والتربوي والاجتماعي.
وفيما يلي عرض لأهم هذه المجالات والخدمات:

1. <u>الخدمات الاجتماعية</u>:

إنّ خدمة الفرد هي إحدى الوظائف الأساسية من الناحية الاجتماعية والتي تساعد الأفراد على المواجهة الفعالة للمشاكل التي تعوق أداءهم الاجتماعي ومن ثم مساعدتهم على تحقيق ذواتهم وتلبية حاجاتهم.

يقدم **كذيت براي** تعريفا للخدمة الاجتماعية على أنها" وسيلة اجتماعية طبيعية بنائية وجزء ضروري في بناء مجتمع متحضر يقوم على التخطيط السليم الذي يوجه نحو مساعدة الأفراد للتصدي للمشكلات التي تنشأ عن التغير الدائم لعلاقتهم بالآخرين ومع المجتمع في جملته". (حسن محمد، 1983، ص 18)

2. الخدمات التربوية:

تعدّ الخدمات التربوية من المجالات الأساسية في التوجيه المدرسي، حيث يضطلع القائمون عليها بمسؤولية معالجة مختلف المشكلات التربوية التي قد تواجه التلاميذ، ويمكن تصنيف هذه الخدمات إلى عدة أنواع رئيسية:

– خدمات شؤون الطلبة: يبدأ مستشار التوجيه التعود على خدمات شؤون الطلبة عندما يتلقى منذ اليوم الأول في المدرسة توجيه الطلبة الجدد واستقبالهم.

– خدمات التصنيف: يتضمن تصنيف الطلاب حسب قدراتهم وأعمارهم بناء على القياس والتقييم.

– خدمات للمتفوقين: حيث يتم تحديد القدرات والمواهب وتسهيل المهمة للمواهب بواسطة الفرص الكافية وتنويع الخبرات وإتاحة فرص الابتكار ثم إعداد برامج خاصة للمتفوقين والموهوبين تتناسب مع نواحي التفوق والمواهب يشارك فيها المتفوقون أنفسهم .

– خدمات لضعاف العقول: تقدم هذه الخدمات تشخيصا وتصحيحا للتلاميذ وإرشاد للوالدين، وتهتم بالفحص النفسي للطفل وتقييم تحصيله الأكاديمي وتقدمه الدراسي وفحصه طبيا وبحث حالته اجتماعيا ويتم علاج ما قد يكون لدى الطفل من قلق أو عدوان أو سلوك جانح. (فطيم وآخرون، 1981، ص 53)

وعليه يمكن القول، أنّ مجالات وخدمات التوجيه المدرسي تمثل منظومة متكاملة ومترابطة، تسعى إلى إرساء توازن شامل في شخصية التلميذ من خلال تلبية حاجاته النفسية والتربوية والاجتماعية، بما يضمن له تكيفا أفضل مع محيطه المدرسي. كما تعكس هذه الخدمات الطابع الوقائي والعلاجي للتوجيه، من خلال التدخل المبكر لمعالجة الصعوبات، واستثمار القدرات، وتوجيه الطاقات نحو المسارات الأنسب، الأمر الذي يجعل من التوجيه المدرسي ركيزة أساسية في تحقيق النجاح الدراسي والاندماج الاجتماعي الفعّال.

سابعا: أساليب ووسائل التوجيه المدرسي

يعتمد التوجيه المدرسي على مجموعة من الأساليب والوسائل المتنوعة التي تساعد الموجه على جمع المعلومات وفهم شخصية التلميذ بشكل دقيق. وفيما يلي عرض لأهم هذه الأساليب والوسائل المعتمدة في عملية التوجيه:

1. المقابلة :

تعرف على أنها علاقة مهنية يلتقي فيها المرشد والعميل وجها لوجه في مكان مخصص لإجراء التوجيه أو الإرشاد النفسي، ويتولى من خلالها العميل عن مشاغله واضطراباته، فالمقابلة تهدف في جملتها إلى مساعدة العميل للوصول إلى حلول عقلانية للمشكلات التي يعاني منها. (شباح، 2018، ص 70)

وتعدّ المقابلة من أهم وسائل التوجيه المدرسي وأكثرها شيوعا، نظرا لدورها الفعّال في بناء علاقة ثقة بين الموجه والتلميذ، مما يساعد على الكشف عن مشكلاته الحقيقية والتعبير عنها بحرية.

كما تتيح للموجه فرصة ملاحظة سلوك التلميذ وفهم جوانب شخصيته بشكل أعمق، مما يسهم في تقديم إرشادات دقيقة ومناسبة لحالته، واتخاذ قرارات توجيهية مبنية على معطيات واقعية.

2. الاختبارات النفسية والتربوية:

تعتبر الاختبارات النفسية والتربوية من الوسائل الأساسية في عملية التوجيه المدرسي، حيث تهدف إلى قياس قدرات التلميذ واستعداداته وميوله، إضافة إلى التعرف على جوانب شخصيته المختلفة.

كما تساعد هذه الاختبارات في الكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ، وتمكين الموجه من اتخاذ قرارات توجيهية موضوعية تستند إلى معطيات دقيقة، بما يساهم في توجيه التلميذ نحو المسار الدراسي أو المهني الذي يتناسب مع إمكاناته وقدراته. (موسى، 1983، ص 120)

3. الملاحظة:

تعد الملاحظة وسيلة أساسية في عملية التوجيه المدرسي سواء قام بها الموجه مباشرة أو المعلم ثم يقترح ما يراه على الموجه وتتخذ الملاحظة صورا متعددة أهمها الملاحظة المقيدة والملاحظة السردية، والملاحظة الدورية، وتعتبر الملاحظة السردية من أهم أشكال الملاحظة تعتمد عليها عملية التوجيه لأنها تقدم للموجه صورا دقيقة لسلوك التلميذ في المواقف التي يمكنها من الملاحظة فيها. (شباح، 2018، ص 77)

وتتجلى أهمية الملاحظة أيضا في كونها وسيلة عملية تساعد على متابعة تطور سلوك التلميذ عبر الزمن، مما يتيح للموجه مقارنة التغيرات التي تطرأ عليه وتقييم مدى استجابته لبرامج التوجيه والإرشاد.

كما تساهم في الكشف المبكر عن المشكلات التي قد لا تظهر من خلال الوسائل الأخرى، مثل الانطواء أو القلق أو ضعف التكيف، الأمر الذي يمكّن من التدخل في الوقت المناسب واقتراح الحلول الملائمة.

وتسهم كذلك في تعزيز دقة التوجيه، من خلال توفير معطيات واقعية وموضوعية تساعد على اتخاذ قرارات تربوية أكثر فاعلية.

4. السجلات المدرسية:

توفر السجلات للموجه معلومات شاملة ومتكاملة عن التلميذ، تشمل جانبه الدراسي وسلوكه وتقدمه عبر مختلف المراحل التعليمية. كما تمكّن هذه السجلات من تتبع مسار التلميذ بشكل دقيق، من خلال ما تتضمنه من بيانات حول نتائجه الدراسية، وسلوكه، ومشاركاته، مما يساعد على تكوين صورة واضحة عن مستواه العام.

وتسهم السجلات المدرسية في دعم عملية اتخاذ القرار التوجيهي، حيث يعتمد عليها الموجه في تحليل وضعية التلميذ واقتراح التوجيه المناسب الذي يتماشى مع إمكاناته وقدراته. (موسى، 1984، ص 140)

ثامنا: دور مستشار التوجيه المدرسي

تتعدد أدوار مستشار التوجيه المدرسي وتتنوع بتنوع مجالات تدخله داخل المؤسسة التربوية، حيث لا يقتصر عمله على جانب واحد، بل يشمل التوجيه والإعلام والتقويم. وفيما يلي عرض لأهم الأدوار التي يقوم بها مستشار التوجيه المدرسي في هذه المجالات:

1. في مجال التوجيه:

– القيام بالإرشاد النفسي والتربوي (السيكوبيداغوجي) قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي (وزارة التربية الوطنية، القرار رقم: 827 المؤرخ في 13– 11– 1991)

– يستدعي مستشار التوجيه المدرسي لمساعدة مدير المؤسسة لإجراء بعض الفحوصات النفسية والضرورية للتكفل ببعض التلاميذ ذوي العاهات. (وزارة التربية الوطنية، القرار رقم: 994 المؤرخ في 15– 9 – 1983)

– المساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا و المشاركة في تنظيم التعليم المكيف و دروس الاستدراك وتقييمها. (مجلة التوجيه، 2004، ص 4).

2– في مجال الإعلام:

– ضمان سيولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم وإقامة مداومات لاستقبال التلاميذ والأولياء والأساتذة وكذا الجمهور الباحث عن المعلومات.

– تنشيط حصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات بين التلاميذ والأولياء والمتعاملين والمهنيين طبقا لرزنامة تعد بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية .

– تنظيم حملات إعلامية حول الدراسات والمهن والمنافذ المهنية المتوفرة.

– تنشيط خلية الإعلام والتوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة ومساعدي التربية وإثرائها بالوثائق التربوية لتوفير الإعلام الكافي للتلاميذ. (وزارة التربية الوطنية، القرار رقم: 92.827 المؤرخ في 13– 12 – 1991).

– إعلام السنوات السادسة أساسي، الأولى متوسط و التاسعة أساسي والأولى والثالثة ثانوي (مجلة التوجيه، 2004، ص 4)

3– في مجال التقويم:

يقصد بالتقويم "الحكم على الطلبة من حيث اقترابهم أو بعدهم عن المستوى المطلوب من النمو العقلي والجسمي والاجتماعي والوجداني والتحصيلي. (الهاشمي، 2008، ص 115) وبناء عليه، يعدّ التقويم من أهم العمليات التربوية التي تساهم في حل مشكلات التلاميذ الدراسية بما يحقق لهم التكيف المدرسي، مع الاهتمام بالمتفوقين وإتاحة الفرصة أمامهم للابتكار والإبداع وتحقيق نمو متكامل.

ويسعى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من وراء عملية التقويم إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن تحديدها في الآتي:

– متابعة التحصيل الدراسي لدفعات التلاميذ بناء على مؤشرات معينة مثل الجنس، لمعرفة مدى نجاح الإناث مقارنة بالذكور، واستكشاف أهم المواد الصعبة في الامتحانات الرسمية.

– تحضير توقعات الخريطة التربوية المتمثلة في تقديرات الانتقال إلى المستويات العليا، واحتمالات الإعادة والتسرب. (طيبي، 2013، ص 87)

– الاهتمام بالتلميذ وتبليغه بنتائج التحليل والتقويم واقتراحات مجلس القسم.

– التقليل من الرسوب المدرسي والتسرب ذ لك عن طريق عمليتي المتابعة والإرشاد المدرسي.

تاسعا: مشكلات التوجيه المدرسي

يواجه التوجيه المدرسي جملة من الصعوبات التي تحدّ من فعاليته في تحقيق أهدافه، ومن أبرز هذه المشكلات:

– نقص الوسائل الاستكشافية الدقيقة، حيث يعاني مركز التوجيه المدرسي من انعدام القياسات النفسية المكيفة للواقع الثقافي الجزائري، ورغم وجودها على المستوى النظري فالشيء الموجود حاليا هو اختيارات مستوردة تجاوزها الزمن مما يجعل معطيات المدرسي سطحية. (عبد العزيز وعطيوي، 2009، ص 24)

– قلة الاختبارات النفسية المتوفرة في المؤسسات التربوية، إضافة إلى أن استخدامها يتطلب كفاءة وخبرة عالية لضمان الاستفادة من نتائجها بشكل صحيح .

– محدودية خدمات التوجيه في التعامل مع الحالات الصعبة، حيث يعجز عن التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات حادة ناتجة عن سوء التكيف، لكون هذه الحالات تدخل ضمن اختصاص جهات أخرى ومتخصصين.

– كثافة عدد التلاميذ مقابل قلة عدد المستشارين، مما يعيق المتابعة الفردية الدقيقة ويجعل عملية التوجيه أقرب إلى الطابع الجماعي منها إلى التوجيه الفردي الفعّال. (موسى، 1983، ص 250)

– ضعف التنسيق بين مستشاري التوجيه وباقي الفاعلين التربويين (الإدارة، الأساتذة، الأولياء)، الأمر الذي يحدّ من فعالية القرارات التوجيهية ويجعلها أقل دقة.

– تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية على اختيارات التلاميذ، حيث قد تُفرض عليهم توجهات لا تتناسب مع قدراتهم وميولهم الحقيقية.(بن ربيعة، 2017–2018، ص 160)

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن معالجة مشكلات التوجيه المدرسي لا تقتصر على تشخيص أوجه القصور فحسب، بل تتطلب تبنّي مقاربة شمولية قائمة على تطوير أدوات القياس والتقويم بما يتلاءم مع الخصوصيات الثقافية المحلية، وتعزيز تكوين مستشاري التوجيه بشكل مستمر، إلى جانب تفعيل التنسيق بين مختلف الفاعلين في الوسط التربوي. كما تشير تقارير منظمة اليونسكو إلى أن تحسين جودة التوجيه المدرسي يرتبط بشكل مباشر بتبني سياسات تعليمية داعمة للإرشاد النفسي والتربوي، وإدماج التكنولوجيا في خدمات التوجيه، مما يساهم في اتخاذ قرارات تعليمية ومهنية أكثر دقة وملاءمة لمستقبل المتعلمين.

خلاصة الفصل

في ضوء ما تمّ عرضه في هذا الفصل، يتضح أن التوجيه المدرسي يعد عملية تربوية منظمة تهدف إلى مساعدة التلميذ على فهم ذاته واستثمار قدراته وإمكاناته، بما يتيح له اتخاذ قرارات دراسية ومهنية واعية ومناسبة. وقد تبين أن التوجيه يستند إلى مجموعة من الأسس النفسية والاجتماعية والتربوية التي تضمن فاعليته، كما يعتمد على وسائل متعددة كالمقابلة والاختبارات والملاحظة والسجلات المدرسية.

كما أن مستشار التوجيه المدرسي يلعب دورا محوريا في مجالات التوجيه والإعلام والتقويم، من خلال مرافقة التلميذ وتقديم الدعم اللازم له.

ورغم أهمية التوجيه المدرسي، إلا أنه يواجه عدّة صعوبات، منها نقص الوسائل وقلة الاختبارات وضعف التنسيق بين الفاعلين التربويين، مما يستدعي تطوير هذه المنظومة وتعزيزها لضمان تحقيق أهدافها المنشودة.

وبذلك، يشكل التوجيه المدرسي عنصرا أساسيا في تحسين جودة التعليم وتحقيق التوافق النفسي والدراسي للتلاميذ، بما يساهم في بناء فرد متوازن قادر على الاندماج في مجتمعه بفعالية

.

الفصل الثاني: التحصيل الدراسي

تمهيد

أولا: مفهوم التحصيل الدراسي

ثانيا: أهمية التحصيل الدراسي

ثالثا: أهداف التحصيل الدراسي

رابعا: أنواع التحصيل الدراسي

خامسا: شروط التحصيل الدراسي

سادسا: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

سابعا: قياس التحصيل الدراسي

ثامنا: العلاقة بين التوجيه المدرسي والتحصيل الدراسي

تاسعا: الصعوبات والمشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي

خلاصة

تمهيد

يعدّ التحصيل الدراسي من المفاهيم الأساسية في المجال التربوي، لما له من دور محوري في تقييم مخرجات العملية التعليمية والحكم على مدى تحقيق أهدافها، إذ يعكس مستوى ما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات وقدرات خلال مسيرته الدراسية. كما يمثّل مؤشراً دقيقاً على كفاءة النظام التعليمي بمختلف مكوناته، من مناهج وطرائق تدريس ووسائل تقويم، فضلاً عن ارتباطه الوثيق بعدة عوامل نفسية وأسرية ومدرسية واجتماعية تسهم في رفع مستواه أو تعيقه.

ولا يقتصر التحصيل الدراسي على كونه مجرد نتائج رقمية أو درجات تُمنح في الاختبارات، بل يتجاوز ذلك ليشمل مختلف الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية التي يكتسبها المتعلم، مما يجعله عنصراً أساسياً في توجيه مساره الدراسي وتحديد مستقبله الأكاديمي والمهني. كما أن فهم هذا المفهوم يقتضي الإحاطة بمختلف أبعاده، من حيث تعريفه وأهدافه وأنواعه وشروط تحقيقه، إضافة إلى العوامل المؤثرة فيه وطرق قياسه، وكذا علاقته بالتوجيه المدرسي وما يرتبط به من صعوبات ومشكلات.

وانطلاقا من أهمية هذا الموضوع، سيتم في هذا الفصل تناول مفهوم التحصيل الدراسي، ثم إبراز أهميته وأهدافه، والتطرق إلى أنواعه وشروطه، بالإضافة إلى عرض أهم العوامل المؤثرة فيه وطرق قياسه، ثم توضيح العلاقة بينه وبين التوجيه المدرسي، وأخيرا الوقوف على أبرز الصعوبات والمشكلات المرتبطة به.

أولا: مفهوم التحصيل الدراسي

يشكّل التحصيل الدراسي أحد أهم المؤشرات التي يُعتمد عليها في الحكم على نجاعة العملية التعليمية، إذ يعكس مستوى ما اكتسبه المتعلم من معارف ومهارات خلال مساره الدراسي.

ومن هذا المنطلق، سنسعى إلى التطرق إلى هذا المفهوم من خلال توضيح دلالته اللغوية ثم تحديد معناه الاصطلاحي في المجال التربوي.

1. تعريف التحصيل الدراسي لغة:

التحصيل هو مشتق من فعل، حصل أي حصل على الشيء، وميزه عن غيره، ونقول: الكتاب حصل عليه والعلم اكتسبه، حصل على هذه المعلومات بعد جهد استمر عدة سنوات ومصدره تحصيل. (منجد الطلاب، عربي عربي، 1990، ص 125)

جاء في القاموس الجديد للطلاب كلمة التحصيل بمعنى الاكتساب، وهو الحصول على المعارف والمهارات، ومعناه باللغة الفرنسية Acquisition، وباللغة الانجليزية Attainment. (بن هادية وآخرون، 1979، ص 79)

وعرفه الراغب بأنه التحصيل: إخراج اللب من القشور كإخراج الذهب من حجر المعدن والبر من التبن، أو كإظهار الحاصل الحساب. (عينة، 2025، ص 33)

وإذن فالتحصيل في اللغة يعني ما أدركه المرء من العلوم والمعارف والخبرات والمهارات ونالها وثبتت وبقيت في ذهنه.

2.1. التحصيل الدراسي اصطلاحا:

يقصد بالتحصيل الدراسي "مدى ما يسترجعه الفرد من المعلومات الخاصة بالمادة المدروسة خلال العام الدراسي وما يدركه بين هذه المعلومات وما يستنبطه من حقائق، كما ينعكس أداؤه على اختبار موضوع في هذه المادة، وفقا لقواعد معينة بحيث نقدر الأداء تقديرا كميا". (كاظم، 1973، ص 12)

إن هذا التعريف يربط التحصيل الدراسي بمفهوم التعلم الدراسي، حيث أنه يشير إلى اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير التي تعكس أداء معينا يقدر كميا.

وفي السياق نفسه، يعرَّف التحصيل الدراسي بأنه: "الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية أو مجموعة المواد مقدرا بالدرجات طبقا للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام، أو نهاية الفصل الدراسي" (إبراهيم، 1999، ص 87)

كما يعرفه **مصطفى زيدان** بأنه: "يدل على استيعاب التلاميذ للدرس وإجابتهم في المواد الدراسية ويستدل عليه من خلال درجات الامتحانات التي يحصل عليها التلاميذ" (عريس، بن زايد، 2022، ص 49)

ويرى يحي زكريا في تعريفه للتحصيل الدراسي بأن بلوغ التلميذ مستوى معين في مادة أو مواد تحدده المدرسة و تعمل من اجل الوصول إليه بهدف مقارنة مستواه، أي ما حققه ذلك التلميذ من نجاح واستيعاب المعارف المتعلقة بالمواد التي يدرسها في فترة من الزمن أو مقارنة التلاميذ بعضهم لبعض الاختبارات. (عينة، 2025، ص 34)

أما رابي عبد الناصر فقد عرّف التحصيل الدراسي بأنه: "مستوى محدد من الانجاز أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين أو الاختبارات المقررة، ومقدار ما حصل من تغيير في سلوكهم نحو الأفضل وذلك نتيجة أداء المعلم التربوي من خلال الموقف التعليمي داخل غرفة الصف أو خارجها من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية" (أبو عمرة، 2012، ص 55)

كما ينظر إلى التحصيل بأنّه: "مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في امتحانات آخر السنة (مايسة أحمد النيال، 2002، ص 104)

كما يفهم كذلك على أنه: "الإنجاز التحصيلي للتلاميذ في مادة دراسية معينة أو مجموعة من المواد مقدرة بالدرجات طبقا للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام ما يبني عليه الحكم بانتقاله من صف إلى صف دراسي آخر. (قورة، 1970، ص 21).

وفي السياق نفسه، يعرَّف التحصيل الدراسي على أنه مقدار المعرفة أو المهارات التي حصل عليها الفرد نتيجة التدريس أو مرور بخبرات سابقة. (العيسوي، 1994، ص 129)

وينظر إلى التحصيل الدراسي بأنّه محصلة ما توصل إليه الطالب والطالبة من معلومات وخبرات في المواد الدراسية خلال العام الدراسي. (الدسوقي، 1991، ص 65)

كما يعدّ التحصيل الدراسي مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارات التي يستطيع التلميذ أن يستوعبها ويحفظها ويتذكرها عند الضرورة مستخدما في ذلك عوامل متعددة كالفهم والانتباه والتكرار الموزع على فترات زمنية معينة. (سعد الله، 1991، ص 74)

وانطلاقا من مختلف التعريفات السابقة يتّضح أن التحصيل الدراسي يمثّل محصلة شاملة لما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات خلال مساره التعليمي، كما يعتبر مؤشرا دالا على مستوى استيعابه ومدى قدرته على توظيف ما تعلمه في المواقف التعليمية المختلفة. ويلاحظ كذلك أنه يرتبط ارتباطا وثيقا بالعملية التعليمية، حيث يقاس غالبا من خلال نتائج الاختبارات والامتحانات، مما يجعله أداة أساسية للحكم على تقدم التلميذ وانتقاله بين المراحل الدراسية، فضلاً عن كونه معيارا لتقييم فاعلية العملية التربوية ككل.

ثانيا: أهمية التحصيل الدراسي

يمثّل التحصيل الدراسي حجر الأساس في بناء شخصية الفرد وتحديد مستقبله، فهو الوسيلة التي يكتسب من خلالها الإنسان المعارف والمهارات التي تؤهله للنجاح في مختلف مجالات الحياة. كما يساهم في تنمية التفكير النقدي وتعزيز الثقة بالنفس، ويفتح أمامه آفاقا واسعة لتحقيق طموحاته والمشاركة الفعالة في تطوير المجتمع. فكلما كان مستوى التحصيل الدراسي مرتفعاً، زادت فرص التقدم والتميز، مما يجعل منه عنصراً أساسياً في تحقيق النجاح الفردي والنهضة المجتمعية.

يمكن تلخيص أهمية التحصيل الدراسي في النقاط التالية:

– تقرير نتيجة المتعلم لانتقاله إلى مرحلة تعليمية أخرى تليها، حيث يعد التحصيل الدراسي معياراً أساسياً لتحديد مدى جاهزيته لمواصلة مساره التعليمي بنجاح.

– تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه المتعلم لاحقاً، وهذا يكون بالاعتماد أولا على المعدل الذي تحصل عليه، مما يساعد على توجيهه نحو المجال الذي يتناسب مع مستواه وطموحاته.

– معرفة القدرات الفردية والخاصة للمتعلم وإمكانياته، إذ يكشف التحصيل الدراسي عن نقاط القوة والضعف لديه ويساعد على تطويرها.

– الاستفادة من نتائج التحصيل الدراسي للانتقال من مدرسة لأخرى، حيث تستخدم هذه النتائج كمرجع لتقييم مستوى المتعلم وقبوله في مؤسسات تعليمية مختلفة.

– تحفيز المتعلم على الاستذكار وبذل الجهد أكثر، لأن النتائج الدراسية تعكس مدى اجتهاده وتشجعه على تحسين أدائه باستمرار.

– التعرف على مدى تقدم المتعلم من خلال متابعة نتائجه الدراسية التي توضح تطوره وتحسن مستواه عبر الزمن.

– مساعدة المعلم على معرفة مدى استجابة المتعلمين لعملية التعلم، وبالتالي مدى استفادتهم من استراتيجيات التدريس، ولذلك يعتبر التقويم وسيلة جيدة توجه المعلم الكفي إلى مراجعته في التدريس والوقوف عند نواحي الضعف التي يعاني منها متعلموه.

– إن تقويم العمل التعليمي الخاص بالمعلم يساعد على تتبع نمو المتعلمين في الخبرة المتعلمة، ويكون عن طريق التكرار أو إجراء الاختبارات التحصيلية على فترات منتظمة على مدار السنة الدراسية.

– إن الاختبارات التحصيلية تُساعد على معرفة مقدار ما حصله المتعلمون من المادة الدراسية.

– يساعد تقويم التحصيل على معرفة ما إذا كان المتعلمون قد وصلوا إلى المستوى المطلوب في عملية التعلم المدرسي. (بن يوسف، 2008، ص 121)

ويعتقد الباحث أن التحصيل الدراسي له أهمية بالنسبة للمتعلم في حد ذاته سواء الشعور بالرضا عن النفس أو الالتحاق ببعض التخصصات التي تتطلب معدلات محددة والتي تضمن له النمو المهني والاجتماعي لاحقا، كما له أهمية بالنسبة لعائلته ومدرسته، فمن خلال الأداء الجيد للمتعلم يتم تعزيزه وتشجيعه على بذل المزيد من الجهد، وإلى أبعد من ذلك، فالمجتمعات والأمم تقاس بقدرة ناسها على التعلم، فالمجتمع المتعلم يبني مدارج حضارته للاستباق نحو التفتح والرقي والازدهار في ظل تحديات العولمة.

ثالثا: أهداف التحصيل الدراسي

تختلف أهداف التحصيل الدراسي باختلاف عناصر العملية التعليمية، فهي بالنسبة للتلميذ معرفة مستواه الدراسي وقدراته وامكانياته بالنسبة لزملائه والتأكد من مستوى تحقيقه لأهدافه ودرجة تقدمه فيها، كما يمثل التحصيل الدراسي لدى التلميذ معيارا للنجاح الدراسي ونيل الشهادات.

أما بالنسبة للمعلم فهي تساعده على معرفة مستوى التلاميذ فردا فردا، ويعتبر معيارا يقيم به الأداء الفعلي للتلاميذ وامكانياتهم التحصيلية، وهو وسيلة لمعرفة مدى تحقق الأهداف الدراسية مقارنة بنتائج التلاميذ للدراسية. (بن صافية، 2016-2017، ص 113)

بالإضافة إلى أن المعلم يقيم من خلاله أداءه التدريسي ودرجة تحكمه في محتويات المادة الدراسية وعلى أساسه يقوم بعملية التقويم الذاتي وتقويم المتعلمين، ومنه فإن التحصيل الدراسي يسمح بمتابعة سير التعلم، وتقدير الأشياء التي تمكن منها المتعلم والأشياء التي صعب عليه إدراكها، وهذا لمساعدة المعلم والإدارة التربوية وحتى التلاميذ على إعادة بناء خطة سير الدروس والمراجعة وبالتالي إعادة صياغة الأهداف التعليمية والتي ترتبط بخصائص نمو التلاميذ آخذين بعين الاعتبار قدرات ومعارف وميول التلاميذ.

رابعا: أنواع التحصيل الدراسي

إنّ التحصيل الدراسي مفهوم متعدد الأبعاد، لا يقتصر على جانب واحد من جوانب التعلم، بل يشمل مختلف الأنشطة العقلية والمهارية والوجدانية التي يكتسبها المتعلم خلال مسيرته التعليمية، الأمر الذي دفع الخبراء التربويين إلى تصنيفه وفق مجالات تعكس تنوع هذه الجوانب وتكاملها.

وفي هذا السياق، قسّم الخبراء التربويون التحصيل الدراسي إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي:

1.التحصيل الدراسي المعرفي:

وهو التحصيل الذي يشمل العمليات العقلية للمتعلم بمختلف مستوياتها، من مجرد استرجاع المعلومات التي قرأها أو سمعها، إلى فهم وتطبيق ما تعنيه أو إلى تحليل ما بينها من علاقات متداخلة، ومن ثم الحكم على مضمونها من حيث الدقة والموضوعية والحداثة. (رحماوي، 2016-2017، ص 181)

وقد قام بلوم في تصنيفه للمجال المعرفي أو العقلي، بتقسيم هذا المجال إلى ستة مستويات متفاوتة تتمثل في التالي:

- مستوى التذكر أو الحفظ أو المعرفة
- مستوى الفهم أو الاستيعاب
- مستوى التطبيق
- مستوى التحليل
- مستوى التركيب
- مستوى التقويم

2. **التحصيل الدراسي المهاري:**

وهو التحصيل الدراسي الممثل للمهارات الحركية لأطراف الجسم الإنساني، مثل حركة اليدين أو القدمين أو الجسم كله، ومن الضروري أن يتوفر المعيار أو المحك الذي يتم به قياس أداء المهارة بالزمن أو بالنسبة المئوية للدقة في الأداء.

وقد صنف سمبسون المجال المهاري الحركي إلى المستويات التالية: (رحماوي، 2016-2017، ص 182)

- مستوى الإدراك الحسي
- مستوى الميل أو الاستعداد
- مستوى الاستجابة الموجهة
- مستوى الآلية أو التعويد
- مستوى التكيف أو التعويد
-مستوى الأصالة أو الإبداع

3. التحصيل الدراسي الوجداني:

وهو التحصيل الذي يتطرق إلى قضايا عاطفية تثير المشاعر، ويتعامل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم، تؤثر في مظاهر سلوكه وأنشطته المتنوعة.

ولقد لجأ كراثول إلى تصنيف وتقسيم المجال الوجداني إلى خمسة مستويات كالتالي:

- مستوى الاستقبال أو التقبل.
- مستوى الاستجابة.
- مستوى التقييم واعطاء القيمة.
- مستوى التنظيم.
- مستوى تشكيل الذات، أو الرسم بالقيمة. (رحماوي، 2016-2017، ص 182)

خامسا: شروط التحصيل الدراسي

من الشروط التي تساعد على عملية التعلم ما يلي:

1. التكرار:

يقصد بالتكرار هنا ليس التكرار الآلي بل التكرار الايجابي الموجه الذي يؤدي إلى التعلم الجيد وترسيخ المعرفة قائم على الفهم والتركيز والانتباه والتمييز بين الاستجابات الصحيحة والخاطئة. (عيسوي، 1995، ص 105)، مما يسمح للفرد بالقيام بالأداء المطلوب منه بصورة سريعة وأكثر كفاءة، وقد ميز بين طريقة التكرار فتجد المتصلة والموزعة، فالتكرار

المتصل يؤدي إلى التعب والشعور بالملل، كما أن ما يتعلمه الفرد بالطريقة المتصلة يكون عرضة للنسيان، بينما التكرار الموزع يؤدي إلى تثبيت ما تعلم، فالتكرار والتدريب الموزع أحسن من التكرار والتدريب المتصل. (بلحاج، 2007، ص 53)

2. الاهتمام والدافعية:

لحدوث عملية التعلم لابد من وجود الدافع الذي يحرك الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة، وكلما كان الدافع لدى الكائن الحي قويا كان نزوع الكائن نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا أيضا، فالثواب والعقاب لهما أثر بالغ في تعديل السلوك وضبطه لأن الأثر سواء كان طيبا أم ضارا يؤدي إلى حدوث تغيير السلوك. فالقطة التي تعاقب كلما سرقت طعاما معينا تتجنب الإتيان بمثل هذا السلوك، ولكن ينبغي أن نسعى إلى أن تكون دوافع التعلم مرضية تؤدي إلى الشع ور بالرضا والسعادة، فمن الأفضل أن تتسم عملية التعلم في ظروف المرح والشعور بالثقة في النفس بدلا من الشعور بالخوف والرهبة والعقاب. (رحماوي، 2016-2017، ص 194)

ويرى ابن خلدون أن الاستعداد للتعلم يساهم في تحديد مدى الإقبال على الدراسة أو النفور منها، وأن ارتفاع الدافعية الداخلية يحث على بذل الجهد والسعي نحو الدراسة أما انخفاضها فينفر منها، فالمعلم لا يمكنه فعل الكثير إن لم يكن تلاميذه مستعدون لتلقي المعلومات. (بن صافية، 2016-2017، ص 122)

ولذلك ينبغي أن نعود التلاميذ على التمتع بلذة النجاح وتجنب آلام الفشل، ومهما يقال من ضرورة وجود ثواب أحيانا والعقاب أحيانا أخرى فإننا يجب أن نكون معتدلين في كلا هما، فلا إفراط في قسوة العقاب ولا إفراط في المدح، بل لابد من الوقوف موقفا معتدلا حتى لا يفقد المديح قيمته وحتى لا ترتبط العملية التعليمية بمشاعر السخط والغضب.

3. الميول:

وهي تعبر عن استعدادات تدعو المتعلم للانتباه والاستمرار في النشاط والتفضيل بين أوجه النشاط المختلفة. (الديدي، 1972، ص 104)، واستعداد المتعلم للبروز والتفوق في

التحصيل نتيجة لما يرغب في القيام به للوصول إلى هدف معين ومحدد. وهنا المتعلم يبدأ في دراسة ما يتحمس له ويرغب فيه.

4. التقويم الذاتي:

إنّ المعلومات التي يحصل عليها الفرد عن طريق جهده ونشاطه الذاتي تكون أكثر ثبوتا ورسوخا وأكثر عصيان على الزوال والنسيان، أما التعلم القائم على التلقين والسرد والإلقاء من جانب المعلم فإنه نوع رديء من التعلم.

فكما أن المعلم لا يستطيع أن يهضم للتلاميذ ما في بطونهم من طعام كذلك فإنه لا يستطيع أن يهضم لهم ما يتلقون من المعلومات، ومجهود المعلم يجب أن ينصب على إثارة اهتمام التلاميذ ونشاطهم الذاتي ونمو الشخصية بجميع سماتها وقد ا رتها، إنما يحدث نتيجة لما يبدله الفرد من جهد ونشاط ذاتي، ومهمة المعلم الحقيقة هي أن يساعد التلاميذ لكي يتعلموا بأنفسهم. (رحماوي، 2016-2017، ص 197)

5. التوجيه والارشاد:

أن التحصيل الدراسي المتابع بالتوجيه والذي يصاحبه الإرشاد من طرف المعلم، سيكون له نتائج جيدة ومستوى جيد ويكون أقل جهدا وأقصر وقتا، عكس التحصيل التلقائي الغير ممنهج.(حداد، 2024-2025، ص 123)

6. التسميع الذاتي:

يقصد بالتسميع الذاتي العملية التي يقوم بها التلميذ محاولاً استرجاع ما حصله من معلومات أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات دون النظر إلى النص، وذلك أثناء الحفظ أو بعده بمدة قصيرة، ولعملية التسميع فائدة كبيرة فهي تبصر المتعلم لما أحرزه من نجاح وعلاج ما يبدو من مواطن الضعف في التعلم وللتأكد من الحفظ والفهم. فمحاولة استرجاع المعلومات وسماعها بصوة مرتفع يساعد على تثبيت المعلومات. (العيسوي، 2000، ص 108)

7. الوضعية التعليمية والتوقيت:

إن التحصيل الجيد يشترط توفر حيز ومكان وموضوع مناسب يتميز بالهدوء والإضاءة وتوافر كل العوامل الفيزيقية التي تسهل عملية اكتساب المهارات والخبرات إضافة إلى ذلك

يجب على المتعلم أن ينظم وقت دراسته ومراجعته بصورة مستمرة وموضوعية، كأن يخصص الفترة الصباحية للدراسة الخاصة بالمواد التي تتطلب انتباها وتركيزا كبيرا، أما الفترة المسائية فيستغلها أكثر في المراجعة والاستذكار ويُضاف إلى كل هذا الجد والمواظبة أثناء التحصيل والحفظ والمراجعة المستمرة. (صالحي، 2003، ص 115)

8. التدريب:

هو الذي يقوم به المتعلم بطريقة منظمة في فترات متباعدة فهو تكرار موزع، ولقد وجد أن هذا التدريب المركز يؤدي إلى تعب المتعلم والشعور بالملل، كما أن ما يتعلمه الفرد بهذه الطريقة المركزة سيكون عرضة للنسيان، لكن بالتدريب الموزع يؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه المتعلم لأن فترات الراحة التي تتخلل دورات التدريب الموزع تساعد على تجدد نشاط المتعلم.(حداد، 2024-2025، ص 123)

سادسا: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

إن التحصيل الدراسي نتاج تفاعل مجموعة من العوامل المتداخلة والمتكاملة فيما بينها، والتي من شأنها أن تدفع بالتلاميذ إلى تحقيق مستوى عال من التحصيل والكفاءة والأداء، أو تؤدي بهم إلى الإخفاق في مسارهم الدراسي، منها النفسية والأسرية والمدرسية والاجتماعية، ومن الصعب جدا معرفة وتحديد مدى التأثير الحقيقي لكل منها على حدة، ودون إطالة هذه أهمها:

1. العوامل النفسية (الدافعية، القلق)

تعدّ الدافعية من أهم العوامل النفسية التي تدفع التلميذ إلى التعلم والاجتهاد، إذ تزيد من تركيزه واستمراريته في الدراسة. كما يؤثر القلق بشكل مباشر على الأداء، حيث قد يعيق القدرة على الاستيعاب والتذكر. لذا، فإن التوازن النفسي يسهم بشكل كبير في تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

2. العوامل الأسرية:

ويقصد بها الأجواء أو الظروف المحيطة بالتلميذ في البيت، وأهمها وأكثرها تأثيرا على التحصيل الدراسي ما يلي:

1.2. الجو الأسري العام:

يقصد به طبيعة العلاقات السائدة داخل الأسرة، ومدى ما يوفره من استقرار وطمأنينة للتلميذ، حيث يساهم الجو الإيجابي القائم على التفاهم والدعم في تعزيز قدرته على التركيز والتحصيل. في المقابل، تؤدي الخلافات الأسرية وغياب الاستقرار إلى تشتيت انتباهه والتأثير سلبا على أدائه الدراسي. كما يعتبر توفير بيئة هادئة ومحفزة عاملا مهما في رفع مستوى التحصيل.

2.2. المستوى الاقتصادي للأسرة :

إن المستوى الاقتصادي للأسرة سواء من حيث قوته أو ضعفه يعتبر من العوامل الأساسية المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلميذ، فالتلميذ الذي يعيش في أسرة عالية الدخل سوف يكون تحصيله الدراسي مقبولا ولا شك، لأنه بمقدور أسرته تلبية حاجياته وخاصة ما تعلق بالشروط الضرورية والوسائل التعليمية اللازمة للدراسة، أما التلميذ الذي يعيش في أسرة فقيرة دخلها محدود أو عديم سوف يكون تحصيله الدراسي غالبا ضعيفا ودون المستوى المطلوب.

يقول خليفة بركات الفقر" أقوى أسباب التخلف الدراسي، وذلك لما ينتج عنه من نقص التغذية والمرض وقلة وسائل الراحة للتلميذ، وهذا ما يضطره في بعض الأحيان للقيام بخدمات وأعمال تبعده عن الدراسة، ومن ثم يؤثر ذلك سلبا على تحصيله الدراسي". (بركات، 1995، ص 354).

3.2. الاتجاه الأسري نحو الدراسة والمدرسة:

يتباين موقف الأسرة من الدراسة والمدرسة بين اتجاه داعم وآخر غير محفز، ويُعدّ الاتجاه الداعم من العوامل المؤثرة إيجابًا في التحصيل الدراسي. حيث يحرص الوالدان في هذا النمط على متابعة المسار التعليمي لأبنائهم، وتوفير بيئة مناسبة للمذاكرة، مع اعتماد أسلوب الحوار الهادئ والتواصل الفعّال الذي يراعي مستوى إدراك الطفل. كما يسهم الإصغاء الجيد له، وتقدير جهوده، وتشجيعه المستمر، إلى جانب توفير مصادر التعلم المختلفة، في تنمية قدراته الفكرية وتعزيز دافعيته، مما ينعكس إيجابا على مستواه الدراسي، يقول "أريكسون Erickson"، إن تحسين فكرة التلميذ عن قدرته على التحصيل وتوليد الاهتمام لديه بذلك

وبخاصة في التفوق على زملائه يأتي في المقام الأول من فكرة الوالدين عن أهمية التعليم ومدى ما يوليانه نحو ذلك من اهتمام". (خير الله، 1981، ص90).

4.2. المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين:

يعدّ المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين من العوامل المؤثرة في تحصيل الأبناء، حيث ينعكس على طريقة توجيههم ومتابعتهم داخل الأسرة. فكلما ارتفع مستوى تعليم الوالدين، زادت قدرتهم على مساعدة أبنائهم في الفهم والتحصيل وتقديم الدعم المناسب. كما يسهم وعيهم بأهمية التعلم في توفير بيئة محفزة على الدراسة وتشجيع الأبناء على الاجتهاد والنجاح.

3. العوامل المدرسية:

أهم العوامل المدرسية التي لها تأثير على التحصيل الدراسي يمكن تناولها بإيجاز فيما يلي:

1.3. الجو الاجتماعي المدرسي:

يعتبر الجو الاجتماعي المدرسي من العوامل الهامة ذات الأثر الملموس في الموقف التعليمي عموما، ويقصد به العلاقة الاجتماعية التربوية التفاعلية بين أفراد الجماعة المدرسية، بين الأستاذ والتلميذ، وبين التلميذ وزملائه، وبين التلميذ والهيئة الإدارية... فإذا كان الجو يسوده الود والمحبة والدفء والصبر والعدل وعدم التحيز والمرونة والتعاطف ومراعاة الفروق الفردية وروح التعاون وتحمل المسؤولية كان لذلك أثر عظيم على نتائج التحصيل الدراسي للتلميذ.

2.3. استقرار التنظيم التربوي:

يشكل استقرار التنظيم التربوي منذ انطلاق السنة الدراسية عاملًا أساسيًا في ضمان سير العملية التعليمية بشكل منتظم، من خلال توزيع الأساتذة بشكل مدروس على الأقسام والمستويات، مع الحفاظ على استمراريتهم في أماكن عملهم. كما أن التغييرات المتكررة في الأقسام أو المستويات أو المؤسسات بعد بداية الدراسة تؤدي إلى اضطراب في تقديم الدروس وتأخر في استيعاب التلاميذ لها، نتيجة غياب الاستمرارية في العملية التعليمية، بالإضافة إلى ضرورة ضبط البرنامج التعليمي المقرر وتوزيعه على مدار السنة الدراسية، حتى لا

يصاب التلميذ بالفشل جراء عدم مواكبته له، وكذا توفير الكتب المدرسية التي يجب أن تكون معدة إعدادا جيدا من حيث المادة العلمية والطريقة التربوية وكل الأمور المتعلقة بحسن الطباعة من وضوح الكتابة وبساطة العبارات والكلمات وغيرها مما ينمي قدرات التلاميذ ويبرز مواهبهم الخاصة، مع ضرورة توفر الأقسام الدراسية على التهوية اللازمة والإضاءة الجيدة وتوفر الهدوء، لأن كل هذه الأمور لها آثارها الهامة على التركيز والتحصيل الدراسي الجيد. (اللقاني، 1995، ص 12)

3.3. أسلوب الأستاذ تجاه تلاميذه :

يمثّل الأستاذ هو نقطة الانطلاق وخاتمة المطاف لأنه العنصر الأساسي في تنفيذ السياسة التعليمية، ويؤكد على ذلك العديد من الباحثين، إذ يرى فريق منهم بأن المناهج التربوية المقررة والتنظيم التربوي والأجهزة التعليمية مع أهميتها تتضاءل قيمتها أمام هيئة الأستاذ لأنها لا تكتسب حيويتها ولا تقوم بدورها إلا من خلال شخصية الأستاذ.

كما يرى فريق آخر، أن رسم أي خطة تربوية تنموية لا يمكن أن تحقق أهدافها مهما توافرت لها من شروط وإمكانيات إذا لم تتوفر على الأستاذ الكفء الذي أحسنت تنميته في جميع النواحي، وهذا يعني أنه بقدر ما يكون مستوى الأستاذ وكفاءته يكون مستوى التعليم، مع العلم أن المقصود بأسلوب الأستاذ تجاه تلاميذه هنا، أسلوبه في التدريس، وأسلوبه في المعاملة، ذلك أن التجارب والبحوث الميدانية أثبتت أن التدريس القائم على الشرح والإفهام وإشراك التلميذ في المناقشة والحوار، يمكن هذا الأخير من استخدام ذكائه في التحصيل ومن فهم موضوعات المادة، وبالتالي يسهل عليه تحصيلها والاستفادة منها في حياته الواقعية. (طه، 1999، ص 56)

4.3. المنهاج التربوي المقرر:

يقصد بالمنهاج التربوي هنا مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي يهيئها النظام التربوي القائم من أجل تقديمها في إطار مؤسساته التعليمية للتلاميذ بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي، وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم، وبهذا المعنى فهو يشمل المقررات الدراسية والأهداف وطرائق التعليم والمعينات التعليمية وأساليب التقويم. (البغدادي، 1998، ص 17)

4.العوامل الاجتماعية:

تشمل العوامل الاجتماعية مجموعة من المؤثرات المحيطة بالتلميذ خارج الإطار المدرسي والأسري، والتي تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تشكيل مستواه التحصيلي. إذ تؤثر طبيعة البيئة الاجتماعية، مثل المستوى المعيشي للأسرة، والمكانة الاجتماعية، ونمط العلاقات داخل المجتمع، في مدى توفر الظروف المناسبة للدراسة.

كما أن ثقافة المجتمع تجاه التعليم، ومدى تشجيع التعلم، وتوفير فرص الاندماج والتفاعل الإيجابي، كلها عناصر تلعب دورا مهما في تعزيز دافعية التلميذ نحو التعلم وتحقيق نتائج أفضل في تحصيله الدراسي.

5. العوامل الجسمية:

إن العوامل الجسمية ومن ما يصيب التلميذ من أمراض وإعاقات واختلالات سمعية وبصرية تعيق الاتصال الجيد مع غيره ينتج عنه في أغلب الأحيان سخرية من غيره ومنه خلق كراهية ونفور من المدرسة ومن ثم ضعف في التحصيل. (عبد اللطيف، 1990، ص 116)

وتشير الدراسات إلى أن "نسبة العاهات تكون أعلى بين الطلاب المتأخرين دراسيا مقارنة بأقرانهم من الطلاب المتوسطين" بناء على ذلك، يمكن الاستنتاج بأن الصحة الجسدية الجيدة تعد عاملا أساسيا في استمرار العملية التعليمية، حيث يُظهر الطلاب الذين يتمتعون بصحة جيدة أداء أفضل بكثير من أولئك الذين يعانون من مشاكل صحية.

فالطالب الذي يجد صعوبة في السمع فإنه لا يسمع توجيهات المعلم بشكل واضح مما يسبب له فقدان الكثير من المعلومات والتوجيهات التي تفيده في تحصيله الدراسي بالتالي هناك علاقة بين القصور في النمو والمستوى التحصيلي وهذا راجع إلى قلة الحيوية لدى التلميذ كما أن الحالة الصحية للطفل تعكس نتائجها على تحصيله الدراسي لأنها تعد من أهم العوامل فسوء الحالة الصحية وسوء التغذية يعرقلان أداء البدن لوظائفه ويجعل الطفل عاجز عن القيام بالجهد اللازم في دراسته أو عمله أي أن العوامل الجسمية والصحية تعد معوقات للطالب حين تنعكس نتائجها سلبا على التحصيل الدراسي.

سابعا: قياس التحصيل الدراسي

يمثل قياس التحصيل الدراسي وسيلة ضرورية للوقوف على نتائج العملية التعليمية، من خلال التعرف على مستوى أداء التلاميذ وتحديد درجة استيعابهم لما تم تقديمه من معارف.

و يقاس التحصيل الدراسي من خلال الاختبارات التحصيلية التي يقوم المعلم بإعدادها من واقع المواد التحصيلية التي قدمها للتلميذ، حيث تهدف هذه الاختبارات إلى قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وهي إما معدة من طرف المعلمين أو من طرف الوزرة. (بن صافية، 2016-2017، ص 114)

أنواع الاختبارات التحصيلية:

1 - الاختبارات الشفهية:

تعدّ من أكثر أساليب التقويم شيوعًا داخل المؤسسات التربوية، حيث تعتمد على طرح أسئلة مباشرة دون اللجوء إلى الكتابة، مما يدفع التلاميذ إلى المراجعة المستمرة والمتابعة اليومية للدروس.

ويرتكز هذا النوع على التفاعل الشفهي بين الأستاذ والتلميذ من خلال المناقشة والتحليل والاستنتاج، ويتم من خلاله منح علامات تقييمية. ويكثر استخدامه خاصة في المواد الأدبية واللغات، وقد أصبح جزءا معتمدا في نظام التقويم التربوي في الجزائر منذ سنوات. (عز الدين، رحايلية، 2024، ص 67)

2 - الاختبارات المقالية الكتابية:

يقول محمد زياد حمدان على أنها أقدم أنواع وسائل التقييم المكتوبة ويستطيع الطالب في هذا النوع من الاختبارات ان يطلق العنان لقلمه، وأن يسترسل في أفكاره في عملية الكتابة مع المراعاة لكل ما يحتوي العملية من صحة في التعبير ودقة استخدام التراكيب والالفاظ والمفاهيم والافكار والمصطلحات والقواعد العلمية بعضها بعض.

3 – الاختبارات الموضوعية:

يقوم هذا النوع من الاختبارات على أسئلة محددة تكون لها إجابة صحيحة واحدة فقط، مما يقلل من تدخل الذاتية في التصحيح ويجعل عملية التقييم أكثر دقة. وقد انتشر استخدام هذا الأسلوب بشكل واسع، خاصة في الأنظمة التعليمية الحديثة، وكان له حضور بارز في التجربة التعليمية الأمريكية. ولها أشكال: (اختبارات الخطأ والصواب، اختبارات ملء الفراغ، أسئلة الاختيار من متعدد هذه الأسئلة تتكون من جملة تصاغ في صورة سؤال مباشر أو عبارة ناقصة، ومجموعة من الحلول المقترحة لها قد تشمل كلمات أو أعداد أو رموز أو عبارات تسمى البدائل الاختيارية، اختبار الترتيب وتوضع في هذا النوع من الاختبارات مجموعة من الجمل غير مرتبة بطريقة منتظمة).

4 – الاختبارات المقننة:

وهي اختبارات يتم بناؤها بطرق معيارية ويقوم ببنائها مختصون الاختبارات ومواد التخصص، وهذا النمط من الاختبارات يرتبط عادة بمادة دراسية معينة، وتوضع هذه الاختبارات بعد تحديد مجالات المحتوى للمادة الدراسية والأهمية النسبية لكل منها حيث يخطط لوضع الاسئلة لكل مجال أهميته، في ضوء الأهداف التي تقيسها. (عز الدين، رحايلية، 2024، ص 67)

ثامنا: العلاقة بين التوجيه المدرسي والتحصيل الدراسي

يمثل التوجيه المدرسي والتحصيل الدراسي عنصرين متكاملين في العملية التعليمية، حيث تقوم العلاقة بينهما على التأثير المتبادل الذي يساهم في توجيه مسار المتعلم بشكل سليم؛ فالتوجيه المدرسي الجيد يساعد المتعلم على اختيار التخصص المناسب لقدراته واهتماماته، مما ينعكس إيجابا على مستوى تحصيله الدراسي ويزيد من دافعيته للنجاح. وفي المقابل، يُعتبر التحصيل الدراسي مؤشرا أساسيا يعتمد عليه في عملية التوجيه، إذ يتيح للمستشارين التربويين تقييم مستوى المتعلم وتحديد المسار الأنسب له.

كما تساهم هذه العلاقة في الحد من التعثر الدراسي وتجنب الاختيارات غير المناسبة التي قد تؤثر على مستقبله، مما يجعل التكامل بين التوجيه المدرسي والتحصيل الدراسي أساساً مهماً لتحقيق نجاح تعليمي متوازن وبناء.

فالتحصيل الدراسي يعتبر من أهم المعايير المعتمدة في عملية التوجيه، حيث يُبنى توزيع التلاميذ على مختلف الشعب الدراسية في المؤسسات التربوية الجزائرية أساسا على المعدل السنوي العام المتحصل عليه في الامتحانات الفصلية.

غير أن حصر التوجيه في النتائج الرقمية فقط قد يؤدي إلى إغفال ميول التلميذ وقدراته الحقيقية، مما ينعكس سلبا على توافقه الدراسي ومستواه التحصيلي لاحقًا. (عريس، بن زايد، 2022، ص 6)

ويؤدي هذا الأسلوب في التوجيه أحيانًا إلى توجيه بعض التلاميذ نحو تخصصات لا تتماشى مع رغباتهم أو استعداداتهم، الأمر الذي قد يضعف دافعيتهم للتعلم ويؤثر على مردودهم الدراسي. ومن هنا تتضح طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي والتوجيه المدرسي، فهي ليست علاقة تطابق، بل علاقة تأثير وتأثر؛ إذ يُعد التحصيل معيارًا من معايير التوجيه، في حين أن التوجيه السليم القائم على مراعاة الميول والقدرات يسهم بدوره في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتحقيق التوافق الأكاديمي للتلميذ. (عريس، بن زايد، 2022، ص7)

ومن خلال ما سبق يتضح أن العلاقة بين التوجيه المدرسي والتحصيل الدراسي علاقة تكاملية لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، حيث إن بناء توجيه تربوي سليم لا يقتصر على الاعتماد على النتائج الرقمية فحسب، بل يتطلب مراعاة شاملة لقدرات المتعلم وميوله واستعداداته النفسية والمعرفية. فكلما كان التوجيه قائما على أسس علمية دقيقة تأخذ بعين الاعتبار شخصية المتعلم في مختلف أبعادها، انعكس ذلك إيجابا على مستوى تحصيله الدراسي وزاد من دافعيته نحو التعلم والنجاح. وبالتالي، فإن تحقيق التوازن بين نتائج التحصيل والتوجيه الواعي يعدّ ضرورة تربوية لضمان مسار دراسي ناجح، وتكوين فرد قادر على الإبداع والاندماج الفعّال في المجتمع.

تاسعا: الصعوبات والمشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي

تعد مشكلات التحصيل الدراسي من التحديات الرئيسية التي تواجه الطلاب في مسيرتهم التعليمية، وتتنوع بين صعوبات نمائية ونفسية وتربوية، فيما يلي تحليل لأبرز هذه المشكلات مع أسبابها وحلولها المقترحة: (حسني، 2024-2025، ص 149)

1. مشكلة التأخر في النمو:

1.1.الأسباب:

- بطء النمو الجسدي أو الاجتماعي مقارنة بالأقران مما يؤدي إلى تدني الدافعية وتوقعات الذات.
- ضعف التركيز أو تشتت الانتباه المرتبط بصعوبات التعلم أو الاضطرابات العصبية مثل اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط.

2.1. الحلول:

- التشخيص المبكر : كشف الصعوبات عبر اختبارات الذكاء والتقييمات النفسية.
- برامج تعليمية مكيفة مثل الدروس الفردية أو الخطط التعليمية الخاصة = IEPS (مراعاة الفروق الفردية).
- تعزيز الثقة: استخدام أنشطة تحفيزية تركز على نقاط القوة لدى الطالب.

2. ضعف الدافعية للدراسة:

1.2.الأسباب:

- ضغوط أسرية : كالتوقعات العالية أو المتدنية من الآباء، أو إهمال متابعة التحصيل الدراسي.
- صراعات أسرية: مثل الطلاق أو المشاكل العائلية التي تضعف استقرار الطالب النفسي
- غياب الحوافز : افتقاد نظام المكافآت المعنوية أو المادية.

2.2. الحلول:

- تعزيز التواصل الأسري توعية الوالدين بأهمية التوازن بين الضغط والدعم.
- أنظمة تحفيزية مثل جوائز للمتفوقين، أو شهادات تقدير لتعزيز الثقة.

– الإرشاد النفسي لمساعدة الطلاب على تجاوز المشكلات العاطفية. (حسني، 2024–2025، ص 150)

3. عدم المشاركة الصفية:

1.3.الأسباب:

– عوامل نفسية: كالخوف من النقد أو السخرية من الأقران، أو انعدام الثقة بالنفس.

–عوامل تعليمية: مثل غموض المناهج أو اعتماد التدريس على التلقين بدلا من التفاعل

2.3. الحلول:

– بيئة صفية آمنة تشجيع الحوار دون سخرية وتقسيم الطلاب لمجموعات صغيرة.

–استراتيجيات تعليم نشط مثل التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) أو المناقشات الجماعية.

– تدريب المعلمين على مهارات التواصل الفعال وادارة الفصول التفاعلية.

4. العادات الدراسية الخاطئة:

1.4.الأسباب:

–عدم المعرفة بطرق الدراسة الفعالة: مثل الاعتماد على الحفظ دون الفهم، أو السهر قبل الامتحانات .

– المشكلات النفسية كالقلق أو أحلام اليقظة التي تضعف التركيز.

– تأثيرات البيئة مثل التشتت بسبب الهواتف أو وسائل التواصل الاجتماعي.

2.4. الحلول:

– تدريب الطلاب على المهارات الدراسية كتنظيم الوقت واستخدام الخرائط الذهنية، والتكرار المتباعد للمعلومات.

– توفير الدراسة المناسبة عن طريق إبعاد المشتتات وتحديد أوقات محددة للمذاكرة مع فترات الراحة.

– برامج إرشادية مدرسية لتعليم أساليب حل المشكلات ومواجهة القلق. (حسني، 2024–2025، ص 151)

خلاصة الفصل

من خلال ما تم تناوله في هذا الفصل، يتضح أن التحصيل الدراسي يعدّ محورا حيويا في العملية التعليمية، باعتباره المرآة التي تعكس مستوى ما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات، والمعيار الذي يُعتمد عليه في تقويم مدى تقدمه ونجاحه الدراسي. وقد تم الإحاطة بهذا المفهوم من مختلف جوانبه، من خلال إبراز دلالاته اللغوية والاصطلاحية، مع التأكيد على أهميته البالغة في بناء شخصية المتعلم وتوجيه مستقبله العلمي والمهني. كما تم التطرق إلى أهدافه المتعددة وأنواعه المختلفة، المعرفية والمهارية والوجدانية، إلى جانب الشروط الضرورية لتحقيقه، والعوامل المتداخلة المؤثرة فيه، سواء كانت نفسية أو أسرية أو مدرسية أو اجتماعية أو جسمية، وهي عوامل تتكامل فيما بينها لتحدد مستوى الأداء التحصيلي للمتعلم. ولم يُغفل كذلك عرض طرق قياس التحصيل الدراسي، باعتبارها أدوات أساسية لتقويم العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها، الأمر الذي يؤكد أن التحصيل الدراسي ليس مجرد نتائج رقمية، بل هو عملية متكاملة تعكس جودة التعلم وفعالية النظام التربوي ككل.

ومن جهة أخرى، تم إبراز العلاقة التكاملية بين التحصيل الدراسي والتوجيه المدرسي، باعتبارهما عنصرين متداخلين يسهم كل منهما في دعم الآخر، كما تم التطرق إلى أهم الصعوبات والمشكلات التي قد تعيق التحصيل الدراسي، مع الإشارة إلى بعض الحلول الممكنة لتجاوزها.

وعليه، يمكن القول إن تحسين مستوى التحصيل الدراسي يتطلب تكاتف جهود جميع الفاعلين في المنظومة التربوية، من أسرة ومدرسة ومجتمع، والعمل على توفير بيئة تعليمية ملائمة تراعي خصائص المتعلم واحتياجاته، بما يضمن تحقيق تعلم فعّال ومتوازن يسهم في إعداد فرد قادر على التكيف والنجاح في مختلف مجالات الحياة

الفصل الثالث: منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

1- الدراسة الاستطلاعية.

2- منهج وحدود الدراسة

3- مجتمع الدراسية

4- أداة الدراسة

5- الخصائص السيكومترية للدراسة الاستطلاعية.

6- الأساليب الاحصائية لدراسة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعتبر الخوض في الإجراءات المنهجية للدراسة الركيزة الأساسية في تمام البحث وإخراجه في أفل صورة له، وقيامه على أسس علمية منهجية صحيحة ، فهذه الخطوات تساعد الباحث على إتمام عمله واعطاء صورة واقعية ميدانية لظاهرة حال الدراسة.

ولابد من توظيف الاطار النظري للدراسة ، حيث قمنا بتوجه للثانوية و التعرف عليها في خرجة استطلاعية ثم مباشرة العمل الميداني، وكل هذا بغضر الاجابة على تساؤلات الدراسة و التأكد من صحة فرضياتها المطروحة سابقا ،من خلال جمع البيانات وتطبيق استبيان الدراسة المتمثل على تلاميذ التعليم الثانوي ثم تفريغ المعطيات وتحليلها تحليلا إحصائيا باستخدام برنامج SPSS.

1- الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية على درجة كبيرة من الأهمية، ولا يجوز للمجرب أن يتخطاها بأي حال من الأحوال بحجة ضيق الوقت أو الرغبة في التوصل إلى النتائج بسرعة أو غيرها من الحجج الواهية، فهي تعد ضمام الأمان بالنسبة لتجربة، إذ يطمئن المجرب من خلالها إلى جاهزية كاملة واستعداده للبدء بالتجربة سواء من حيث الضبط التجريبي للمتغيرات أم من حيث دقة الأدوات والمقاييس التي يستخدمها، أم من حيث تنظيم الإجراءات وتسلسل الخطوات اللازمة للتجربة، والاستفادة منها في تحديد طرائق معالجة المتغيرات المستقلة الخاصة بالتجربة سواء منها المتغيرات التي يجب عزلها وتثبيتها أو التجربة التي يتناولها المجرب بالتغيير.

حيث توجهنا نحو ثانوية طاهيري عبد الرحمان، بغية الحصول على موافقة على إجراء الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من 06 أفريل إلى 15 ماي 2026

أهداف وأهمية الدراسة الاستطلاعية:

1- التعرف على مجتمع الدراسة والمتمثل في تلاميذ الثانوي.

2-الاحتكاك بمجتمع الدراسة من أجل العينة الأساسية وضبطها بمتغيرات الدراسة والمتمثلة في التوجيه المدرسي كمتغير مستقل والتحصيل الدراسي كتغير تابع له.

3- الكشف عن أبعاد هذا الموضوع.

4- وضع الأدوات المناسبة للقياس وحساب صدقها وثباتها.

5- التأكد من مدى وضوح البنود وشموليتها للموضوع الاستبيان

2- منهج وحدود الدراسة

2-1 منهج الدراسة

مما لاشك فيه أن طبيعة المشكلة هي التي تحدد منهج البحث المناسب لها من تساؤلات وفرضيات الدراسة كذلك الأهداف العامة التي سطرها الباحث ويسعى إلى تحقيقها من

خلال الدراسة التي يقوم بها وانطلاقا من البحث حول وجود علاقة بين التوجيه المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي ، نتيجة أن الهدف العام للدراسة هو دراسة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين.

فالأسلوب الوصفية ومن أساليب البحث يدرس الظواهر الاجتماعية والنفسية والتربوية الراهنة دراسة كيفية توضح خصائص الظاهرة وكمية وتوضح حجمها وتغييراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى. (خالد يوسف العمار، 2005، ص 155)

2- حدود الدراسة

إن تحديد المجالين المكاني والزماني في الدراسة يسهل للقارئ الاطلاع على مكان إجراء البحث والمدة الزمنية التي تم فيها، وقد تمثلت حدود دراستنا في:

2-1 الحدود المكانية

2- اقتصرت الدراسة على تلاميذ الأقسام النهائية ثانوية طاهيري عبد الرحمان ببلدية الجلفة .

2-2 الحدود الزمانية

2- طبقت هذه الدراسة في الثلاثي الثالث من العام الدراسي 2025-2026 خلال شهر أفريل 2026.

2-3 الحدود البشرية

تمثلت عينة الدراسة الحالية في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة و شعبة علوم تجريبية بثانوية طاهيري عبد الرحمان ببلدية الجلفة ، حيث اعتمدنا على العينة العشوائية الطبقية باعتبار المجمع به طبقات : تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة وشعبة علوم تجريبية. وأيضا ذكور – إناث حيث تكونت العينة من 84 تلميذ تم رفض 03 استمارة و قبول 81 منهم

3- مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ المرحلة الثانوية

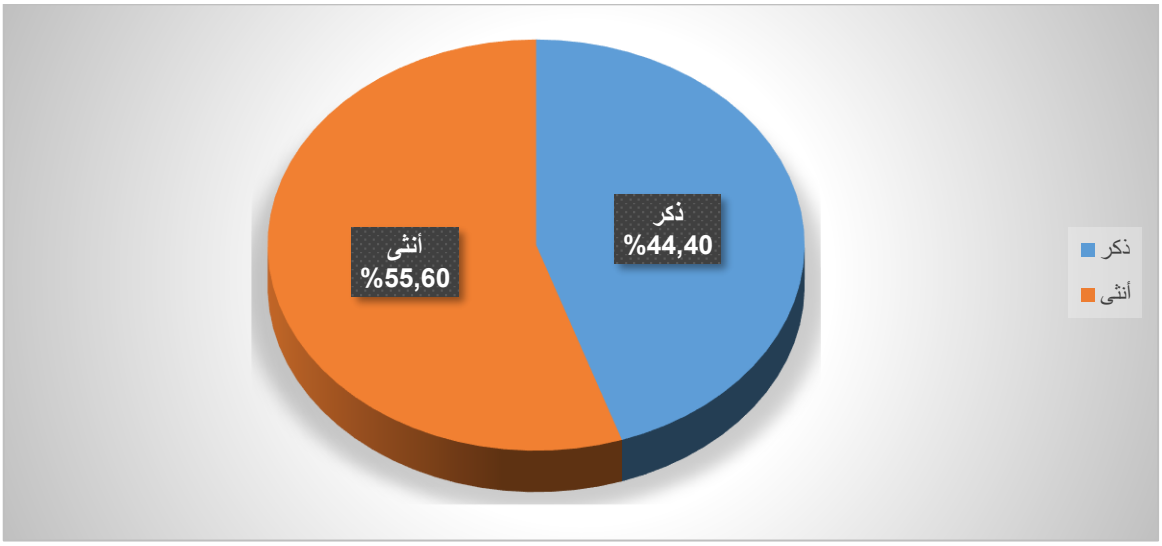
3-1 عينة الدراسة

تمثلت عينة الدراسة الحالية في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة و شعبة علوم تجريبية بثانوية طاهيري عبد الرحمان ببلدية الجلفة ، تم أخذها بطريقة قصدية على قسمين حيث تكونت العينة من 84 تلميذ منهم 36 ذكور و45 إناث. وهذا ما يبينه الجدول الموالي

الجدول رقم 01: خصائص العينة حسب متغير الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	36	% 44,4
أنثى	45	% 55.6
الإجمالي	81	%100

يوضح محتوى الجدول أعلاه أنّ نسبة الذكور بلغت 44.8% من عينة الدراسة في حين بلغت نسبة الإناث 55.2% أي أنّ الغلبة كانت للعنصر الأنثوي، كما هو موضح في الشكل التالي:

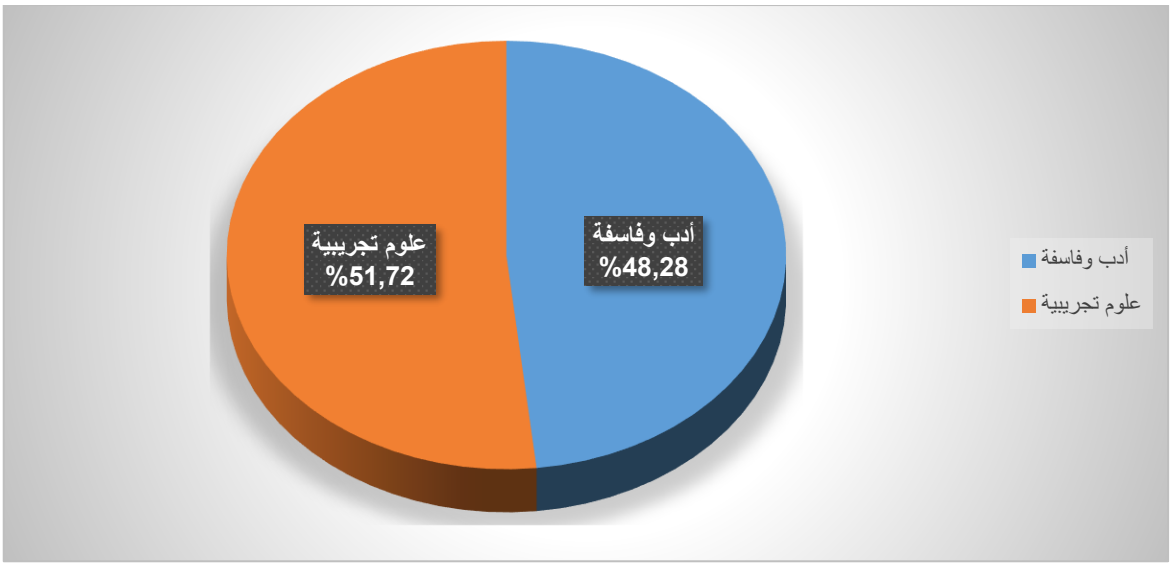


شكل رقم (01) يوضح نسبة توزيع أفراد عينة تبعا لمتغير الجنس

الجدول رقم 2: خصائص العينة حسب متغير الشعبة :

الشعبة	التكرارات	النسبة المئوية
أدب وفاسفة	39	48,1
علوم تجريبية	42	51,9
الإجمالي	81	%100

يوضح محتوى الجدول أعلاه أنّ نسبة العلوم التجريبية بلغت 51.9% من عينة الدراسة في حين بلغت نسبة الادب و الفلسفة 48.1% أي أنّ الغلبة كانت للعنصر العلمي ، كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم (02) يوضح نسبة توزيع أفراد عينة تبعا لمتغير الشعبة

4- أداة الدراسة

أدوات جمع البيانات هي مجموعة من الوسائل والطرق والأساليب والإجراءات المختلفة التي يعتمد عليها الباحث في جمع المعلومات الخاصة بالبحث العلمي وتحليلها وهي متنوعة

ويحدد استخدامها بناء على احتياجات البحث العلمي، وبراعة الباحث وكفاءته في حسن استخدام الوسيلة والأداة. (صلاح شروخ، 2003، ص 24)

ولقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على استبيان خاصة بالتوجيه المدرسي (10فقرات) و استبيان خاص بالتحصيل الدراسي (14 عبارة) وذلك بعدما تم فحص صدق وثبات الاستبيان و تغير ما يجب تغييره

التعريف بالاستبيان:

يتكون الاستبيان ككل من 24 عبارة في صورته النهائية لكل عبارة 03 خيارات (نعم، نوعا ما، لا)، ولكل خيار درجة أو درجتان أو ثلاث درجات.

5-الخصائص السيكومترية:

-**الصدق:** تم حساب صدق **الاستبيان** عن طريق حساب الاتساق الداخلي بطريقة:

2-1-حساب معامل ارتباط عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للاستبيان:

الجدول رقم 3 يبين الاتساق الداخلي للاستبيان التوجيه المدرسي

استبيان التوجيه المدرسي		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
01	0,874	0,000
02	0,865	0,000
03	0,884	0,001
04	0,808	0,014
05	0,795	0,000
06	0,808	0,009
07	0,884	0,001
08	0,767	0,012
09	0,845	0,000
10	0,683	0,000

يظهر الجدول قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان، بالإضافة إلى مستويات المعنوية المرتبطة بها، وذلك للتأكد من مدى صدق اتساق العبارات في قياس السمة المستهدفة. يتضح من النتائج أن جميع معاملات الارتباط جاءت موجبة ومرتفعة، حيث تراوحت قيمتها ما بين (0.683) كأدنى قيمة للعبارة رقم (10) و(0.884) كأعلى قيمة للعبارتين (03) و(07)، مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين كل عبارة والدرجة الكلية. كما أن جميع مستويات المعنوية (P-value) جاءت دالة إحصائياً (أصغر من 0.05)، مما يؤكد أن الارتباطات المسجلة ليست وليدة الصدفة. وبناءً على هذه المعطيات، يمكن القول إن عبارات الاستبيان تتمتع باتساق داخلي عالٍ ومقبول إحصائياً، مما يعكس تجانس الفقرات وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه بدقة وصدق، وهو ما يعزز الثقة في الاعتماد على هذا الاستبيان كأداة بحثية في دراسة التوجيه المدرسي..

الجدول رقم 4: يبين الاتساق الداخلي للاستبيان التحصيل الدراسي

استبيان التحصيل الدراسي		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
01	0,784	0,000
02	0,839	0,000
03	0,542	0,000
04	0,795	0,000
05	0,768	0,000
06	0,735	0,000
07	0,556	0,000
08	0,848	0,000
09	0,848	0,000
10	0,838	0,000
11	0,819	0,000
12	0,765	0,000
13	0,717	0,000
14	0,847	0,000

يوضح الجدول رقم (4) نتائج اختبار الاتساق الداخلي لعبارات "استبيان التحصيل الدراسي"، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان للتأكد من مدى تجانسها وصدقها في قياس المفهوم المستهدف. تشير النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (0.000)، مما يؤكد قوة العلاقة الطردية بين كل عبارة والدرجة الكلية. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين حد أدنى بلغ (0.542) للعبارة رقم (03) وحد أقصى بلغ (0.848) للعبارتين (08) و(09)، وهي قيم تعتبر إحصائياً ضمن النطاق المقبول والمشجع. وبناءً على ذلك، يمكن استنتاج أن عبارات الاستبيان تتمتع بـ اتساق داخلي مرتفع ومتسق، مما يعني أن أداة الدراسة تتسم بالصدق والثبات في قياس متغير التحصيل الدراسي، وتؤهلها للاعتماد عليها بثقة في استخلاص النتائج العلمية للدراسة.

2– ثبات الاستبيان: تم التأكد من ثبات **الاستبيان** بطريقة:

1- التجزئة النصفية

الجدول رقم 5: يوضح ثبات استبيان التوجيه المدرسي بطريقة التجزئة النصفية

معامل غوتمان Coefficient De Guttman Split-half	معامل سبيرمان براون Coefficient De Spearman-Brown
0.957	0.919

يوضح الجدول رقم (5) نتائج قياس ثبات "استبيان التوجيه المدرسي" باستخدام طريقة التجزئة النصفية (Split-half reliability)، وهي إحدى الطرق الإحصائية المعتمدة للتأكد من اتساق الأداة واستقرار نتائجها. تشير النتائج إلى أن معامل "سبيرمان-براون" بلغ (0.919)، بينما بلغ معامل "غوتيمان" للتجزئة النصفية (0.957). وتعد هذه القيم مرتفعة جداً وتتجاوز الحدود المقبولة إحصائياً (التي غالباً ما تبدأ من 0.70)، مما يدل على تمتع الاستبيان بدرجة ثبات عالية جداً وموثوقية قوية. هذا الاتساق المرتفع بين نصفي الاستبيان يعكس تجانس العبارات وقدرة الأداة على إعطاء نتائج مستقرة ومتسقة في حال إعادة

تطبيقها، وهو ما يعزز من كفاءة الاستبيان كأداة قياس علمية دقيقة ومناسبة للأغراض البحثية في هذه الدراسة.

الجدول رقم 6 : يوضح ثبات استبيان التحصيل الدراسي بطريقة التجزئة النصفية

معامل غوتمان Coefficient De Guttman Split-half	معامل سبيرمان براون Coefficient De Spearman-Brown
0.966	0.939

يستعرض الجدول رقم (6) مؤشرات ثبات "استبيان التحصيل الدراسي" باستخدام طريقة التجزئة النصفية، والتي تهدف إلى تقييم مدى اتساق واستقرار عبارات الاستبيان. تشير النتائج الإحصائية إلى حصول "معامل سبيرمان-براون" على قيمة قدرها (0.939)، في حين بلغ "معامل غوتيمان" للتجزئة النصفية (0.966). وتعد هذه النتائج مؤشرات قوية جداً على تمتع الاستبيان بدرجة عالية من الثبات والموثوقية؛ حيث إن القيم المرتفعة التي تقترب من الواحد الصحيح تعكس تجانساً كبيراً بين شقي الاستبيان وقدرة عالية على تقديم قياس دقيق ومستقر للتحصيل الدراسي. وبناءً على ذلك، تعزز هذه المعاملات الثقة العلمية في الأداة وتؤكد صلاحيتها للاستخدام في إجراء التحليلات الإحصائية واستخراج النتائج الموثوقة للدراسة.

2-معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا الاستبيان فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم 7: يوضح معامل ألفا كرونباخ للاستبيان

	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
استبيان التوجيه المدرسي	**0.947**	10
استبيان التحصي الدراسي	**0.957**	14

الدرجة الكلية للاستبيان	**0.975**	24

يستعرض الجدول رقم (7) معامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha) لقياس الثبات والاتساق الداخلي لأدوات الدراسة، حيث يعبر هذا المعامل عن مدى ترابط وتجانس الفقرات المكونة للاستبيانات. تشير النتائج إلى أن معامل ألفا كرونباخ بلغ (0.947) لـ "استبيان التوجيه المدرسي" (المكون من 10 عبارات)، و(0.957) لـ "استبيان التحصيل الدراسي" (المكون من 14 عبارة)، في حين وصل المعامل لـ "الدرجة الكلية للاستبيان" (بمجموع 24 عبارة) إلى (0.975). وتعتبر هذه القيم مرتفعة جداً وتتجاوز بكثير الحد الأدنى المقبول إحصائياً (الذي عادة ما يكون 0.70)، مما يدل على تمتع أدوات الدراسة بدرجة عالية جداً من الثبات والموثوقية. تعكس هذه النتائج أن عبارات الاستبيان متجانسة بشكل كبير، وأن الأداة تقيس المفهوم المراد دراسته بدقة واتساق، مما يعزز من مصداقية النتائج الإحصائية التي سيتم التوصل إليها في هذه الدراسة.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتمثلت فيما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية.
- معامل الارتباط بيرسون تم استخدامه في حساب العلاقة الارتباطية بين عبارات ومحاور الاستبيان
- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات استبيان الدراسة.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري
- اختبار الدلالة الإحصائية (ت).

خلاصة:

للتأكد من صلاحية أدوات الدراسة (استبيان التوجيه المدرسي واستبيان التحصيل الدراسي) للاستخدام العلمي، خضعت هذه الأدوات لسلسلة من الاختبارات الإحصائية للتحقق من صدقها وثباتها:

أولاً – صدق الاتساق الداخلي: أظهرت نتائج معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان (الجداول 3 و4) وجود ارتباطات موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 فأقل). هذه النتائج تؤكد أن جميع العبارات كانت متسقة ومرتبطة بنيوياً بالدرجة الكلية، مما يمنح الاستبيانات درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي وقدرتها على قياس المتغيرات المستهدفة بدقة.

ثانياً – ثبات الأدوات: تم قياس ثبات الأدوات عبر طريقتين مكملتين:

- التجزئة النصفية: أسفرت النتائج (الجداول 5 و6) عن معاملات ثبات مرتفعة جداً (سواء بمعامل سبيرمان–براون أو غوتيمان)، حيث تجاوزت معظمها حاجز (0.90)، مما يعكس استقرار النتائج وتجانس شقي الاستبيانات.
- معامل ألفا كرونباخ: أكدت النتائج (الجدول 7) تمتع الأدوات بموثوقية استثنائية، حيث بلغت قيم المعامل (0.947 و0.957) للاستبيانين على التوالي، ووصلت إلى (0.975) للدرجة الكلية.

تشير هذه المؤشرات الإحصائية مجتمعة إلى أن أدوات الدراسة تتمتع بخصائص سيكومترية قوية؛ فهي ذات صدق اتساق داخلي مرتفع، وتتمتع بثبات عالٍ جداً. هذه النتائج تعزز الثقة في دقة البيانات التي تم جمعها، وتؤكد صلاحية هذه الأدوات لاستخدامها في إجراء التحليلات الإحصائية الميدانية للوصول إلى نتائج بحثية علمية موثوقة.

.

الفصل الرابع: عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-عرض نتائج الفرضية العامة

2- نتائج الفرضيات الفرعية

3-مناقشة النتائج

الاستنتاج العام

تمهيد:

من خلال الفصل السابق قد سلطنا الضوء على الاجراءات المنجية للجانب الميداني من الدراسة، وسنحاول في هذا الفصل عرض ومناقشة وتحليل النتائج، التي تم التوصل إليها في ضوء الفرضيات المتناولة وذلك بإثباتها أو نفيها.

1- عرض نتائج الفرضية العامة :

تنص الفرضية على أنه: **"لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجيه الدراسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانويةالسنة الثالثة ثانوي ".**

وللتحقق من صحة هذا لفرض استخدمت الباحثتان معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للكشف عن قيم معامل لارتباط بين المتغيرين والجدول الموالي يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم 8 : يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين استبيان التوجيه المدرسي والتحصيل الدراسي لدى المتمدرسين المراهقين

متغيري الدراسة	التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية			
	حجم العينة	معامل الارتباط بيرسون r	مستوى الدلالة	القرار
التوجيه المدرسي	81	0.929	0.000	دال إحصائيا

ويتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لالتوجيه المدرسي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بلغت (0.929) هي قوية ودالة إحصائيا، وعليه نستنتج وجود علاقة بين متغيري الدراسة وعليه نرفض الفرضية البحثية الصفرية التي نصت لا توجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التوجيه المدرسي

والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وقبول الفرضية البديلة التي تثبت وجود العلاقة بين متغيري الدراسة.

2- نتائج الفرضيات الفرعية:

2-1 عرض نتائج الفرضية الفرعية الاولى:

تنص الفرضية على أن: مستوى الرضا التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفع. وللتعرف على **مستوى التوجيه المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة**، تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي للأفراد مع المتوسط النظري لاستبيان **التوجيه المدرسي** كما موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم 9: نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري للمحور التوجيه المدرسي.

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار
التوجيه المدرسي	25.74	4.230	20	5.740	12.214	0,000	80	دال عند 0,01

بعد استخراج المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري **لاستبيان التوجيه المدرسي** ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد مجتمع البحث **في التوجيه المدرسي** . بلغ (25.74) درجة وبانحراف معياري قدره (**4.23**) درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (**20**) درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (5.74) درجة، [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق دال إحصائيا بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح

المحسوب، وما يؤكد ذلك هو قيمة (ت) التي بلغت (**12.214**) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.01)].

وهذا يعني أن مستوى التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفعة وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثي.

2-2 عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

نصت الفرضية على أنه: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس".**

الجدول رقم 10: يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي درجات الجنسين في التوجيه المدرسي .

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التوجيه المدرسي	ذكر	36	25,8056	3,94113	0.124	79	0.901	غير دال
	انثى	45	25,6889	4,49152				

يتبين من الجدول أعلاه وجود فرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التوجيه المدرسي ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (25.80) بينما بلغ المتوسط الحسابي لعينة الإناث (25.68)، ومن هنا يمكن القول بأنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث ، وما يؤكد ذلك و قيمة (ت) والتي بلغت (**0.124**) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) أي أنه تم قبول الفرضية الصفرية التي تؤكد بأنه لا توجد فروق بين الجنسين في التوجيه المدرسي.

-3 عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

نصت الفرضية على أنه: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تُعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث).**

الجدول رقم 11: يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي درجات الجنسيت في التوجيه المدرسي .

المتغير	التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التحصيل الدراسي	**ذكور**	36	36,6667	5,86515	0.358	79	0.721	**غير دال**
	اناث	45	36,2000	5,79027				

يتبين من الجدول أعلاه وجود فرق بين متوسطي درجات الأدبيين و العلميين في التوجيه المدرسي ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (36,6667) بينما بلغ المتوسط الحسابي لعينة الاناث (36,2000)، ومن هنا يمكن القول بأنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور والاناث ، وما يؤكد ذلك و قيمة (ت) والتي بلغت (**0.358**.) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) أي أنه تم قبول الفرضية الصفرية الذي تؤكد بأنه لا توجد فرق بين الذكور و الاناث في التحصيل الدراسي

3-مناقشة النتائج:

بعد عرضنا لنتائج الدراسة وتحليلها باستخدام الإحصاء الوصفي المقارن وفقا لاستجابات عينة الدراسة، تتناول مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الأطر النظرية، وكذا ربطها بنتائج الدراسات السابقة.

3-1 تحليل نتيجة دراسة الفرضية العامة:

تنص الفرضية على أنه: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوجيه المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ".

تبين أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للتوجيه المدرسي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بلغت (0.929) هي قوية و دالة إحصائيا، وعليه نستنتج وجود عدم علاقة بين متغيري الدراسة (بين التوجيه المدرسي و التحصيل الدراسي) وعليه نرفض الفرضية البحثية التي نصت على أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ونقبل الفرضية البديلة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التوجيه المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وبالرجوع إلى نتائج التحصيل الدراسي لدى المتمدرسين المراهقين لدى التلاميذ خلال الثلاثي الأول فقد تبين أن ظاهرة تركيز الاهتمام في السنة النهائية خاصة في امتحان شهادة الباكالوريا فضلا عن أدائهم الجدي في امتحان الفصل الدراسي يمكن لهذه المعدلات أن لا تعبر فعلا عن التحصيل الفعلي بقدر ما تعبر عن أداء التلاميذ أثناء تلك المرحلة فقط وسلوكهم أثناء تلك الفترة دون إهمال طبيعة بناء الاختبارات التحصيلية في تلك الثانوية وخصائصها السيكومترية ومدى شموليتها.

2-3 تحليل نتيجة دراسة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية على أن: مستوى التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط. وللتعرف على **مستوى التوجيه المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة،** تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي للأفراد مع المتوسط النظري لاستبيان **التوجيه المدرسي** ، بعد استخراج المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري **لاستبيان التوجيه المدرسي** ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد مجتمع البحث **في التوجيه المدرسي** . بلغ (25.74) درجة وبانحراف معياري قدره (**4.23**) درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (**20**) درجة، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (5.74) درجة، [وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق دال إحصائيا بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب، وما يؤكد ذلك هو قيمة (ت) التي بلغت (**54.76**) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.01)].

وهذا يعني أن مستوى التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفع وعليه نستنتج عدم تحقق الفرض البحثي. "مستوى الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية يقع عند مستوى متوسط".

3-3 تحليل نتيجة دراسة الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية على أنه: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس".**

تبين لنا وجود فرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التوجيه المدرسي ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (25.80) بينما بلغ المتوسط الحسابي لعينة الإناث (25.68)، ومن هنا يمكن القول بأنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث ، وما يؤكد ذلك و قيمة (ت) والتي بلغت (**0.123**) وهي قيمةغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة

(α=0.01) أي أنه تم قبول الفرضية الصفرية البحثية الذي تؤكد بأنه لا توجد **فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس".**

وتدل هذه النتيجة على أن مستوى التوجيه المدرسي له تأثير على كلا الجنسين الإناث و الذكور.

2-4 تحليل نتيجة دراسة الفرضية الجزئية الثالثة:

نصت الفرضية على أنه: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس".**

يتبين عدم وجود فرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التحصيل الدراسي ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (36.66) بينما بلغ المتوسط الحسابي لعينة الإناث (36.200)، ومن هنا يمكن القول بأنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في التحصيل ، وما يؤكد ذلك هو قيمة (ت) والتي بلغت (0.358) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) أي أنه تم رفض الفرضية وقبول الفرضية البحثية التي تؤكد عدم وجود الفرق بين الجنسين. وعليه نقبل الفرضية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس"

الاستنتاج العام

يعتبر التوجيه المدرسي من أهم العوامل المؤثرة على تلميذ المرحلة الثانوية سلبا أو إيجابا والذي يشكل ملتقى اهتمام جميع القائمين على العمليات التربوية من تلاميذ وأساتذة ومرشدين باعتباره حالة نفسية تعتري التلميذ في المرحلة الثانوية وبصفة خاصة في المرحلة النهائية خصوصا و أنه مقبل على الامتحان المصيري حيث تجعل التحصيل الدراسي مرتفع أو متدني ومن خلال الدراسة التي قمنا بها حول التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبين أن نتائج دراستنا بأنه هناك علاقة ارتباطية بين المتغيرين ذلك توصلنا إلى وجود مستوى مرتفع للتوجيه المدرسي لدى أفراد عينة البحث.

كما توصلنا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث على استبيان التوجيه المدرسي تبعا لمتغير الجنس.

كذلك توصلنا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس"

إن دراسة التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية هي دراسة واسعة النطاق لذا يجب إعادة هذه الدراسة وتطبيقها على عينة أكبر دقة من أجل الوصول إلى نتائج موضوعية تساعد في وضع استراتيجيات تساهم في مساعدة التلاميذ على استثمار قدراتهم وطاقاتهم لتحقيق طموحاتهم والمثابرة ومساعدة الأساتذة على التغلب على مشكلاتهم التي تعيق تحقيق الأهداف المرجوة والسير بالعملية التعليمية التعلمية في الطريق الصحيح.

الاقتراحات:

1-السعي لعمل ندوات توعوية للأسرة والأساتذة لتخفيف الاثار المترتبة عن عدم الرضا عن التوجيه التي يعاني منها المتمدرسين

2- استخدام سلوكيات جديدة للتعامل مع التلاميذ و اقناعهم بأن التخصص حتى و إن لم يكونو يرغبون فيه إلا انهم بإمكانهم التفوق فيه .

3- ضرورة الخفض من درجة التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وذلك من خلال توجيهات المرشدين النفسيين والأخصائيين التربويين والاجتماعيين.

4- عقد اجتماعات شبه دورية بين المدرسين وتلاميذهم للتأكد من العلاقة التربوية بين المدرس والتلميذ.

.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. – ابن منظور، لسان العرب، ج15، دار صادر، بيروت، لبنان، 1994.
2. – مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004.
3. – لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، دار الشروق، بيروت، لبنان، د. ت.
4. – علاوي محمد حسن، سيكولوجية التدريب والمنافسات، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط4، 1978
5. – يوسف مصطفى القاضي وآخران، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ، الرياض، السعودية، ط1، 1981.
6. – مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1990.
7. – صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج3، دار المعارف، مصر، 1965
8. – وهبة نخلة، التوجيه المدرسي والمهني وأحجية السجينين، مجلة الفكر التربوي، السنة الثالثة، 1981،
9. – مورتنس دونالد، ألن. شمولر، التوجيه في المدرسة، تر: ابراهيم حافظ وابراهيم خليل، مراجعة وتقديم محمد علي حافظ، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1965،
10. – وزارة التربية الوطنية، مجموعة نصوص التوجيه المدرسي والمهني من 62-92، مديرية التوجيه والاتصال، الجزائر، 1993.
11. – عز الدين صليحة، رحايلية نيسة، العلاقة التفاعلية بين الأستاذ والتلميذ وتأثيرها على التحصيل الدراسي- دراسة ميدانية بثانوية عزيزي عبد المجيد هليوبوليس– ولاية قالمة– الجزائر–، مذكرة ماستر في علم اجتماع الاتصال، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، 2024/2023.
12. –صالح بن عبد الله، أبو عباة، عبد المجيد بن طاش نيازي، الإرشاد النفسي والإجتماعي، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، ط1، 2001،
13. – فاروق عبد الفتاح موسى، الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1983.

14. – علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، الشركة التونسية للنشر والتوزيع، ط1، 1979.
15. – أمينة كاظم، دراسة العلاقات بين مستوى القلق والتحصيل الدراسي الجامعي، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 1973.
16. – أحمد إبراهيم أحمد، شحاتة محمد المراعي، عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، مصر، 1999،
17. – مايسة أحمد النيال، التنشئة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، مصر، 2002
18. – أحمد حسن اللقاني، فارعة حسن محمد، التدريس الفعال، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 1995.
19. – فرج عبد القادر طه، علم النفس وقضايا العصر، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3، 1999.
20. – محمد رضا البغدادي، الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1998.
21. – سيد خير الله، علم النفس التربوي، أسسه النظرية والتجريبية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1981.
22. – محمد خليفة بركات، علم النفس التعليمي، ج2، دار القلم، الكويت، ط6، 1995.
23. – وزارة التربية الوطنية، القرار رقم: 827 المؤرخ في 13 – 11– 1991.
24. – وزارة التربية الوطنية، القرار رقم: 994 المؤرخ في 15– 9 – 1983
25. – "التوجيه المدرسي والمهني: تاريخ وآفاق"، مجلة التوجيه المدرسي والمهني تاريخ وأفاق، العدد 1، المجلد 47، 2004.
26. – وزارة التربية الوطنية، القرار رقم: 92.827 المؤرخ في 13– 12 – 1991.
27. – لطفي محمد فطيم وأخرون، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ، الرياض، السعودية، ط1، 1981
28. – محمود حسن محمد، ممارسة خدمة الفرد، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1983

29. – أحمد شباح، معايير التوجيه المدرسي وآثارها في رفع مستوى التحصيل الدراسي والنجاح في شهادة البكالوريا، أطروحة دكتوراه علوم، تخصص علم النفس المدرسي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، 2017–2018.

30. – عبد الرحمان عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

31. – إبراهيم طيبي، خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2013.

32. –عبد الرحمان، عبد الله محمد، النظرية في علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003.

33. – محمد بن ربيعة، المساواة الاجتماعية الثقافية والتوجيه المدرسي والجامعي وعلاقته بالاختيار الدراسي الجامعي، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر، 2017–2018.

34. – سميرة خمو، روميسة جبار، التوجيه المدرسي وعلاقته بفعالية الأداء المدرسي لتلاميذ مرحلة الثانوي– دراسة وصفية ميدانية بثانويات فرندة تيارت–، مذكرة ماستر الطور الثاني ل.م.د في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة ابن خلدون تيارت2021–2022.

35. – يوسف ميخائيل أسعد، رعاية المراهقين، دار غريب للطباعة، القاهرة، مصر، 1977

36. – محمود عبد الحليم منسي، مدخل في علم النفس التعليمي، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000.

37. – صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج3، دار المعارف، مصر، 1965.

38. – أحمد عينة، مدخل إلى التحصيل الدراسي، مجلة أبحاث، المجلد 10، العدد 01، جامعة زيان عاشور الجلفة، 2025.

39. – نوال عريس، سارة بن زايد، التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ثانوية كعواش عمر ومقورة – دراسة ميدانية بثانوية كعواش عمر ومقورة –

جيملة-، مذكرة ماستر في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحيى -جيجل-، 2021-2022.

40. - منجد الطلاب عربي، دار الشروق، أفريل 1990، ط31، 1990.

41. - حسين سليمان قورة، الدروس الخاصة والتحصيل الدراسي، دار النصر للطباعة، القاهرة، مصر، 1970.

42. - عبد الرحمن العيسوي، القياس والتدريب في علم النفس والتربية، دار النهضة العربية، لبنان، 1994

43. - عبد الرحمان العيسوي، اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها، دار الراتب الجامعية، لبنان، ط1، 2000.

44. - انشراح الدسوقي، التحصيل الدراسي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي، مجلة علم النفس، العدد 20 ، الهيئة العامة للكتاب، مصر،1991.

45. - طاهر سعد الله، علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، شهادة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2009.

46. - سعيدة صالحي، تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الدراسي الأكاديمي للطلبة الجامعيين، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2، الجزائر، 2003.

47. - أمال بن يوسف، العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي: دراسة ميدانية على تلاميذ بعض الثانويات بولاية البليدة، جامعة الجزائر2، 2008.

48. - صديق بلحاج، أثر مفهوم الذات العام والأكاديمي على التحصيل الدراسي، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر2، الجزائر، 2007.

49. - عبد الفتاح الديدي، الإدراك والسلوك، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1972.

50. – عبد المجيد مرزوق أبو عمرة، الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، كلية التربية، مصر، 2012.

51. – سعاد رحماوي، الصحة النفسية والدافع للإنجاز لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر2 –أبو القاسم سعد الله، الجزائر، 2016–2017.

52. – نوارة بن صافية، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، أطروحة دكتوراه، تخصص علم النفس المدرسي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2، الجزائر، 2016–2017.

53. –حداد ياسمينة، البيئة الأسرية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للمتعلم –دراسة ميدانية على عينة من أمور أولياء أمور التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بالمقاطعة 12–مدينة تامنغست–، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع، تخصص علم الاجتماع التربية، جامعة تامنغست، 2024–2025.

54. – إيمان حسني، التوافق النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ (دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية تيسمسيلت)، أطروحة دكتوراه في علم النفس، كلية العلوم والاجتماعية والانسانية، جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج–، الجزائر، 2024–2025

المراجع باللغة الأجنبية

55. – J. charpentier, B colline, E. Scherer, Unieux du système éducatif.de L'orientation au projet de Unieux du système éducatif.de L'orientât, édition Edition: Hachette Education, France, 1993.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس والفلسفة

استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي

نضع بين يديك هذه الاستمارة التي تحتوى على مجموعة من العبارات التي تمثل مستوى التحصيل الدراسي والمطلوب منك قرأت جيدا ثم وضع علامة (X) أمام العبارة بما يتناسب معا من اجابة برأيك.

ملاحظة:

1 – المعلومات الواردة تستعمل لأغراض البحث العلمي فقط.

2 – ضع علامة (X) في الخانة المناسبة

شكرا على تعاونكم

المحور الأول: البيانات الشخصية

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص: جذع مشترك آداب ☐ جذع مشترك علوم ☐

	محور الرضا عن التوجيه	نعم	نوعا ما	لا
01	توجهت إلى هذه الشعبة على أساس رغباتي			
02	توجيهي حسب رغبتي له علاقة بتحصيلي الدراسي			
03	تم توجيهي إلى جذع المشترك للسنة الأولى بناءا على ميولي ورغباتي			
04	تخصصي يتناسب مع إمكانياتي المعرفية			
05	أنا راضي عن الشعبة التي ادرس فيها			
06	تلبية رغبتي في التوجيه أدى إلى نجاحي			
07	ستطعت التكيف مع الدراسة في الشعبة التي وجهت			

	إليها.			
08	المواد المفضلة لدي لها علاقة بنتائجي الدراسية			
09	تحصيلي الدراسي يعبر عن رغباتي الفعلية			
10	تحققت رغبتي من خلال توجيهي إلى هذه الشعبة.			

استبيان : التحصيل الدراسي

تحية طيبة وبعد؛ سيدي؛ سيدتي:

نضع بين يديك هذه الاستمارة التي تحتوى على مجموعة من العبارات التي تمثل مستوى التحصيل الدراسي والمطلوب منك قرأت جيدا ثم وضع علامة (X) أمام العبارة بما يتناسب معا من اجابة برأيك.

وشكرا لكم على تعاونكم معنا

البيانات العامة:

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- الشعبة: أدبي ☐ علمي ☐

	بعد : التحصيل الدراسي	نعم	نوعا ما	لا
01	بعد التوجيه هل تعتقد أن هذه الشعبة كانت أفضل اختيار			
02	معدلاتك المتحصل في تحسن مستمر			
03	لا تعاني من أي صعوبة في تحصيلك الدراسي			
04	اذا أثر توجيهك إيجابيا على تحصيلك هل كان ذلك بسبب			
05	ترى بأن التوجيه السليم يساهم في التحصيل الدراسي			
06	بإمكانك تحقيق نتائج أفضل في الشعبة التي تدرس فيها			
07	سوء التوجيه للشعبة المراد الالتحاق بها يكون سببا في عدم التوفيق في الدراسة			
08	تحصيلي الدراسي يعبر عن رغباتي الفعلية			

09	النتائج الدراسّة المتحصل علّها هَي نتائجً الفعلّية				
10	هناك عدم تطابق ما بين لغة التلميذ واللغة التي يدرس بها الأساتذة في القسم				
11	يعاني التلميذ من قلة فهم الكثير من المواد في هذا التخصص				
12	توجيهي حسب رغبتي مكنني من التفوق في جميع المواد.				
13	التوجيه بالرغبة مكنني من الحصول على نتائج جيدة في الفصل الدراسي الأول.				
14	تحصيلي الدراسي يعبر عن إمكانياتي المعرفية				

```
FREQUENCIES VARIABLES=الجنس التخصص
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

Statistiques

		الجنس	التخصص
N	Valide	81	81
	Manquant	0	0

Table de fréquences

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	36	44,4	44,4	44,4
	أنثى	45	55,6	55,6	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

التخصص

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	جذ مشترك أدب	39	48,1	48,1	48,1
	جذع مشترك علوم	42	51,9	51,9	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

```
NONPAR CORR
  /VARIABLES=الرضا Y1 Y2 Y3 Y4 Y5 Y6 Y7 Y8 Y9 Y10
  /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations non paramétriques

Rho de Spearman

		الرضا			Y1		
		Coefficient de corrélation	Sig. (bilatéral)	N	Coefficient de corrélation	Sig. (bilatéral)	N
الرضا		1,000	.	81	,874**	,000	81
Y1		,874**	,000	81	1,000	.	81
Y2		,865**	,000	81	,916**	,000	81
Y3		,884**	,000	81	,799**	,000	81
Y4		,808**	,000	81	,710**	,000	81
Y5		,795**	,000	81	,781**	,000	81
Y6		,808**	,000	81	,769**	,000	81
Y7		,884**	,000	81	,799**	,000	81

Y8	,767**	,000	81	,769**	,000	81
Y9	,845**	,000	81	,710**	,000	81
Y10	,683**	,000	81	,714**	,000	81

```
NONPAR CORR
  /VARIABLES=التحصيل b1 b2 b3 b4 b5 b6 b7 b8 b9 b10 b11 b12 b13 b14
  /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations non paramétriques

Rho de Spearman

	التحصيل			b1		
	Coefficient de corrélation	Sig. (bilatéral)	N	Coefficient de corrélation	Sig. (bilatéral)	N
التحصيل	1,000	.	81	,784**	,000	81
b1	,784**	,000	81	1,000	.	81
b2	,839**	,000	81	,778**	,000	81
b3	,542**	,000	81	,251*	,024	81
b4	,795**	,000	81	,778**	,000	81
b5	,768**	,000	81	,655**	,000	81
b6	,735**	,000	81	,429**	,000	81
b7	,556**	,000	81	,256*	,021	81
b8	,848**	,000	81	,800**	,000	81
b9	,848**	,000	81	,800**	,000	81
b10	,838**	,000	81	,800**	,000	81
b11	,819**	,000	81	,715**	,000	81
b12	,765**	,000	81	,715**	,000	81
b13	,717**	,000	81	,693**	,000	81
b14	,847**	,000	81	,790**	,000	81

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	81	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	81	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,915
		Nombre d'éléments	5[a]
	Partie 2	Valeur	,875
		Nombre d'éléments	5[b]
	Nombre total d'éléments		10
Corrélation entre les sous-échelles			,919
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,958
	Longueur inégale		,958
Coefficient de Guttman			,957

a. Les éléments sont : Y1, Y3, Y5, Y7, Y9.

b. Les éléments sont : Y2, Y4, Y6, Y8, Y10.

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	81	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	81	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,872
		Nombre d'éléments	7[a]
	Partie 2	Valeur	,950
		Nombre d'éléments	7[b]
	Nombre total d'éléments		14
Corrélation entre les sous-échelles			,939
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,968
	Longueur inégale		,968

Coefficient de Guttman	,966

a. Les éléments sont : b1, b3, b5, b7, b9, b11, b13.

b. Les éléments sont : b2, b4, b6, b8, b10, b12, b14.

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=Y1 Y2 Y3 Y4 Y5 Y6 Y7 Y8 Y9 Y10
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	81	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	81	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,947	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=Y1 Y2 Y3 Y4 Y5 Y6 Y7 Y8 Y9 Y10 b1 b2 b3 b4 b5 b6 b7 b8 b9 b10
b11 b12 b13 b14
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	81	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	81	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,975	24

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=b1 b2 b3 b4 b5 b6 b7 b8 b9 b10 b11 b12 b13 b14
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	81	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	81	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,957	14

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=التحصيل الرضا
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations

		التحصيل	الرضا
التحصيل	Corrélation de Pearson	1	,929**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	81	81
الرضا	Corrélation de Pearson	,929**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	81	81

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
T-TEST
  /TESTVAL=0
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الرضا
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الرضا	81	2,5741	,42302	,04700

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 0					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
الرضا	54,765	80	,000	2,57407	2,4805	2,6676

```
T-TEST
  /TESTVAL=0
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=sumtawjih
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
sumtawjih	81	25,7407	4,23018	,47002

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 0					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
sumtawjih	54,765	80	,000	25,74074	24,8054	26,6761

```
T-TEST
  /TESTVAL=20
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=sumtawjih
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
sumtawjih	81	25,7407	4,23018	,47002

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 20					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
sumtawjih	**12,214**	**80**	**,000**	**5,74074**	**4,8054**	**6,6761**

```
T-TEST GROUPS=الـجنس؟(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=sumtahssillll
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
sumtahssillll	ذكر	36	36,6667	5,86515	,97753
	أنثى	45	36,2000	5,79027	,86316

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
sumtahssillll	Hypothèse de variances égales	,066	,798	,358	79
	Hypothèse de variances inégales			,358	74,722

```
T-TEST GROUPS=الـجنس؟(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=sumtawjih
```

```
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
sumtawjih	ذكر	36	25,8056	3,94113	,65686
	أنثى	45	25,6889	4,49152	,66956

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
sumtawjih	Hypothèse de variances égales	3,874	,053	,123	79
	Hypothèse de variances inégales			,124	78,288

```
T-TEST GROUPS=الـجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=sumtahssillll
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
sumtahssillll	ذكر	36	36,6667	5,86515	,97753
	أنثى	45	36,2000	5,79027	,86316

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
sumtahssillll	Hypothèse de variances égales	,066	,798	,358	79
	Hypothèse de variances inégales			,358	74,722