الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة د. الطاهر مولاي
سعيدة

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الإجتماعية
شعبة: علوم التربية

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر (ل.م.د)
تخصص: إرشاد وتوجيه
بعنوان:

الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم و تكنولوجيا و جذع مشترك آداب
(دراسة إرتباطية فرقية بثانوية إبن سحنون الراشدي بولاية سعيدة) .

إعداد الطالبة:
❖ مخلوف إيمان

تحت إشراف الدكتور:
د. شريفي علي

السنة الجامعية:2014 / 2015

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة د. الطاهر مولاي
سعيدة

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الإجتماعية
شعبة: علوم التربية

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر (ل.م.د)
تخصص: إرشاد وتوجيه
بعنوان:

الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم و تكنولوجيا و جذع مشترك آداب

(دراسة إرتباطية فرقية بثانوية إبن سحنون الراشدي بولاية سعيدة) .

إعداد الطالبة:

❖ مخلوف إيمان

لجنة المناقشة :

السيد (ة): طالحي هجيرة (رئيسا)
السيد : شريفي علي (مشرفا)
السيد: العالم عمر (مناقشا)

السنة الجامعية:2014 / 2015

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

أهدي عصارة جهد أيام و أشهر متواصلة إلى منبع المحبة و الحنان إلى من شجعني على مواصلة الدرب و المشوار إلى من هما سبب وجودي في الحياة إلى أبي و لأمي العزيزين أدامهما الله لي .

إلى روح جدتي الطاهرة رحمها الله و أسكنها فسيح جنانه .

إلى كل أفراد أسرتي، الإخوة و الأخوات تمنياتي لهم بالتوفيق و النجاح .

و إلى كل من تجمعني بهم صلة الرحم و الصداقة و نأتي على ذكرهم إلى كل من ساندني و شجعني من قريب أو من بعيد .

و إلى زملائي و زميلاتي طلاب الإرشاد و التوجيه دفعة 2015/2014 .

إيمان

كلمة شكر

الشكر والحمد لله عزّوجلّ وحده الذي وهبنا الحياة ومنحنا القدرة والطاقة لإتمام هذا العمل المتواضع .

بعد إتمام هذا العمل الذي نود أن نكون قد وفقنا فيه لا يسعنا إلا أن نتقدم بخالص شكرنا وعظيم إمتنانا إلى من تعجز الكلمات على أن تعبر وتصف عطاءه بل وقد تعجز كلمات الشكر أن تعطيه حقه أستاذنا الفاضل الدكتور "شريفي علي" جزاه الله عنا كل الخير ومتعه بوافر الصحة والطاقة الذي تبنى عملنا المتواضع منذ بداية الطريق حيث كان لتوجيهاته ومساعداته عظيم الأثر في ظهور البحث بهذه الصورة .

كما لا أنسى شكر جميع الأساتذة الأفاضل لقسم العلوم الاجتماعية والإنسانية وإلى كل من علمنا حرفا من الابتدائي إلى الجامعي .

كما نتقدم بالشكر والاحترام إلى الأساتذة المناقشين .

إيمان

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، كما تسعى هذه الدراسة إلى المقارنة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

و جاءت إشكالية الدراسة كالتالي:

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟

و تتفرع من هذه الأسئلة أسئلة فرعية و هي كالآتي:

- هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا و عن الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص و الجنس؟

و تمت صياغة الفرضيات العامة على النحو التالي:

- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي عند مستوى الدلالة 0,01.
- توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي عند مستوى الدلالة 0,05.
- و الفرضيات الجزئية هي كالآتي:
- - توجد علاقة إرتباطية بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنولوجيا عند مستوى الدلالة0,01.

- توجد علاقة ارتباطية بين الرضاجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك آداب عند مستوى الدلالة 0,01.
- توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن التوجيلمدرسي بين تلاميذ جذع مشترك علوم وتكنلوجيا و جذع مشترك آداب عند مستوى الدلالة 0,05.
- توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين الذكور و اث تعزى لصالح الإناث عند مستوى الدلالة 0,05.

وطبقت الدراسة على عينة متكونة من 80 تلميذ و تلميذة موزعة إلى 40 تلميذ و تلميذة يمثلون جذع مشتعلوم و تكنولوجيا ، و 40 تلميذ و تلميذة يمثلون جذع مشترك آداب وتم إختيار العينة بطريقة عشوائية ، أما فيما يخص أداة الدراسة تمستخدام أداتين إستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي و مقياس الدافعية للتعلم، و تم تطبيق برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS20) و تم إستخدام مجموعة الأساليب الإحصائية بغرض الوصول إلى النتائج.

وقد أسفرت الدراسة على مجموعة من النتائج :

- توجد علاقة إرتباطية قوية بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.
- توجد علاقة ارتباطية قوية بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنولوجيا.
- توجد علاقة ارتباطية قوية بين الرضا ع التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك آداب.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي بين تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنولوجيا و جذع مشترك آداب.
- توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين الذكور و الإناث تعزى لصالح الإناث.

فهرس المحتويات

1- الإهداء.....أ

2- كلمة شكر.....ب

3- ملخص البحث.....ج

4- الفهرس.....د

5- فهرس الجداول و الأشكال .....ه

6- فهرس الملاحق.....و

7- مقدمة.....01

الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل الدراسة.....(5-15)

- تمهيد.....05

1- إشكالية الدراسة.....05

2- فرضيات الدراسة.....06

3- أهداف الدراسة.....07

4- أهمية الدراسة.....07

5- دواعي إختيار الموضوع.....07

6- متغيرات الدراسة.....08

7- حدود الدراسة.....08

8- التعاريف الإجرائية.....08

9- الدراسات السابقة.....09

10- التعقيب على الدراسات السابقة.....15

الفصل الثاني: الرضا عن التوجيه المدرسي.....(17-34)

- تمهيد.....17

1- التوجيه المدرسي.....18

1- تعريف التوجيه لغة و اصطلاحا.....18

1-1- تعريف التوجيه المدرسي 19

1-2- نشأة التوجيه المدرسي.....20

1-3- أسس التوجيه المدرسي.....21

1-4- وظائف التوجيه المدرسي.....23

1-5- أهداف التوجيه المدرسي في الجزائر.....24

1-6- صعوبات التوجيه المدرسي.....26

2- الرضا عن التوجيه المدرسي.....27

2-1- تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي.....27

2-2- المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي.....27

2-3- أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي.....29

2-4- العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي.....31

- خلاصة.....34

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم.....(36-51)

تمهيد.....36

1. الدافعية.....37

1-1- مفهوم الدافعية.....37

1-2- المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية.....38

1-3- أنواع الدوافع 39

1-4- دورة الدافعية.....41

2. التعلم.....42

2-1- تعريف التعلم.....42

2-2- الشروط اللازمة لتحقيق التعلم.....42

2-3- مراحل عملية التعلم.....44

2-4- خصائص عملية التعلم.....44

3. الدافعية للتعلم 45

3-1- تعريف الدافعية للتعلم.....45

3-2- وظائف الدافعية للتعلم.....45

3-3- النظريات المفسرة لدافعية التعلم.....46

3-4- علاقة الدافعية بالتعلم.....47

3-5- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم.....48

3-6- دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم.....49

خلاصة.....51

الفصل الرابع: مرحلة التعليم الثانوي.....(53- 64)

تمهيد.....53

1. تعريف التعليم الثانوي 54

2. المرحلة ما بعد الإلزامية في التعليم الثانوي.....54

1.2. إعادة تنظيم مرحلة ما بعد الإلزامي.....55

2.2. المبادئ العامة لإعادة تنظيم التعليم الثانوي العام التكنولوجي.....55

3.2. مهام التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.....55

4.2. الأهداف العامة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي.....56

5.2. عملية تنظيم التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.....57

6.2. الخصائص النمائية لتلميذ المرحلة الثانوية.....59

3.المعايير المعتمدة في التوجيه في التعليم الثانوي.....61

1.3. معايير التوجيه من التعليم المتوسط إلى الثانوي.....61

2.3. معايير التوجيه من الجذوع المشتركة إلى التخصصات.....63

خلاصة 64

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.....(66-81)

تمهيد.....66

أ. الدراسة الاستطلاعية.....66

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية.....66
2. مكان إجراء الدراسة الإستطلاعية.....66
3. مدة إجراء الدراسة الإستطلاعية.....66
4. عينة الدراسة الإستطلاعية.....66
5. أداة الدراسة.....67
6. صدق الأداة.....70
7. ثبات الأداة.....73
ب. الدراسة الأساسية.....75
تمهيد.....75
1. منهج الدراسة.....75
2. مجتمع الدراسة 75
3. عينة الدراسة الأساسية.....75
4. متغيرات الدراسة.....76
5. مواصفات عينة الدراسة الأساسية.....77
6. إجراءات الدراسة الأساسية.....80
7. إجراءات تحليل البيانات.....80
8. الأساليب الإحصائية المستعملة 80
خلاصة..... 81

الفصل السادس: عرض و مناقشة النتائج.....(83- 90)

1. عرض و مناقشة الفرضيات.....83

1.1. عرض و مناقشة الفرضية العامة الأولى.....83

2.1. عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الأولى.....84

3.1. عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الثانية.....85

4.1. عرض و مناقشة الفرضية العامة الثانية.....86

5.1. عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة.....87

6.1. عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة.....88

2. الإستنتاج العام.....90

- خاتمة.....91

- التوصيات و الإقتراحات.....92

- قائمة المصادر و المراجع.....93

فهرس الجداول و الأشكال و الرسوم البيانية.

أولا: فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
(01)	يوضح توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغيرات الجنس و السن و الجذع المشترك	67
(02)	يوضح لفقرات الموجبة و السالبة لإستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي	68
(03)	يوضح توزيع بنود مقياس الدافعية للتعلم حسب الأبعاد	69
(04)	يوضح البنود الموجبة و السالبة لمقياس الدافعية للتعلم	70
(05)	يوضح عينة المحكمين بالأسماء و حسب الرتبة و التخصص	71
(06)	يوضح التعديلات التي أدلت بها عينة المحكمين للإستبيان بالأرقام	72
(07)	يوضح التعديلات التي أدلت بها عينة المحكمين للمقياس بالأرقام	72
(08)	يوضح ثبات الإستبيان على عينة الدراسة الإستطلاعية	73
(09)	يوضح ثبات المقياس على عينة الدراسة الإستطلاعية	73
(10)	يوضح ثبات الإستبيان على عينة الدراسة الأساسية	74
(11)	يوضح ثبات الإستبيان على عينة الدراسة الأساسية	74
(12)	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	77
(13)	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب السن	78
(14)	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجذع المشترك	79
(15)	يوضح معامل الإرتباط بيرسون بشأن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي	83
(16)	يوضح معامل الإرتباط بيرسون بشأن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى جذع مشترك علوم و تكنولوجيا	84
(17)	يوضح معامل الإرتباط بيرسون بشأن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك آداب	85
(18)	يوضح قيمة (ت) بشأن الفروق بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي	86
(19)	يوضح قيمة (ت) بشأن الفروق في الرضا عن التوجيه المدرسي بين تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنولوجيا و جذع مشترك آداب	87
(20)	يوضح قيمة (ت) بشأن الفروق في الدافعية للتعلم بين الذكور و الإناث	88

ثانيا: فهرس الأشكال و الرسوم البيانية

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
(01)	يوضح دورة الدافعية	41
(02)	مخطط التنظيم الجديد للتعليم الثانوي العام و التكنلوجي	58
(03)	يمثل مواصفات العينة بالأعمدة البيانية حسب الجنس	77
(04)	يمثل مواصفات العينة بالأعمدة البيانية حسب السن	78
(05)	يمثل مواصفات العينة بالأعمدة البيانية حسب التخصص	79

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
(01)	الإستبيان و المقياس الذي قدم إلى عينة المحكمين.
(02)	يوضح التعديلات التي أدلت بها عينة المحكمين.
(03)	إستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي و مقياس الدافعية للتعلم الذي قدم لتلاميذ السنة أولى ثانوي.
(04)	الموافقة التي قدمت من طرف مديرية التربية لإجراء الجانب التطبيقي بثانوية إبن سحنون الراشدي.
(05)	يوضح عينة الدراسة الإستطلاعية و معامل الثبات.
(06)	يوضح ثبات الدراسة الأساسية.
(07)	يوضح مواصفات عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.
(08)	يوضح مواصفات عينة الدراسة الأساسية حسب السن.
(09)	يوضح مواصفات عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.
(10)	يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و معامل الإرتباط بيرسون للفرضية العامة الأولى.
(11)	يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و معامل الإرتباط بيرسون للفرضية الجزئية الأولى .(تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنلوجيا)
(12)	يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و معامل الإرتباط بيرسون للفرضية الجزئية الثانية . .(تلاميذ جذع مشترك آداب)
(13)	يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و قيمة (ت) بشأن الفروق بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.
(14)	يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و قيمة (ت) بشأن الفروق في الرضا عن التوجيه المدرسي بين تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنلوجيا و جذع مشترك آداب.
(15)	يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و قيمة (ت) بشأن الفروق في الدافعية حسب الجنس.
(16)	يبين درجات الرضا عن التوجيه المدرسي لتلاميذ جذع مشترك علوم و وتكنلوجيا.
(17)	يبين درجات الدافعية للتعلم لتلاميذ جذع مشترك علوم و تكنلوجيا.
(18)	يبين درجات الرضا عن التوجيه المرسي لتلاميذ جذع مشترك آداب
(19)	يوضح درجات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك آداب.

مقدمة

مقدمة عامة:

تسعى التربية إلى تحقيق جملة من الأهداف السامية و منها تكوين الإنسان المتزن و المتكيف مع رغباته و دوافعه من جهة، و في علاقته بغيره من جهة ثانية على اعتبار أن التوجيه المدرسي جزء لا يتجزأ من التربية و أحد الوسائل في تحقيق أهدافها فإنه يلعب دورا أسط المؤسسة التربوية بالبيئة الاجتماعية، و يعمل على مساعدة المتعلم في رسم الخطط المستقبلية العلمية و المهنية و تحديد صورة حياته العامة و تمكن من الالتحاق بنوع الدراسة التي تتوافق مع إمكانياته و قدراته و ميوله.

و نظرا لكون مرحلة التعليم الثانوي حلقة أساسية و حاسمة في سلم التعليم لكونها تقع بين مرحلتين تعليميتين من جهة، و تصادف مرحلة المراهقة من جهة ثانية، جاء الاهتمام بالتوجيه المدرسي كأحد أهم مستلزمات العملية التعليمية التعلمية و ذلك نظرا لما يقدمه من خدمات وقائية و نمائية، و علاجية مختلفة، باعتباره عملية مستمرة و بناءة و مخططة تهدف إلى مساعدة الفرد و تشجيعه لكي يعرف نفسه و يفهم ذاته، و يدرس شخصيته جيا، عقليا، انفعاليا و اجتماعيا و يحدد اختياراته و أن يتخذ قراراته لكي يصل إلى تحديد و تحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق الصحة النفسية و السعادة مع نفسه أرين في المجتمع و متوافق شخصيا و تربويا و مهنيا.

فبحسن توجيه التلاميذ توجيها صحيحا و مناسبا يتماشى مع رغباتهم و دوافعهم و الشعبة التي يرغبون الالتحاق بها بقدر ما يكونون أفراد ناجحون و متفوقون، و يزداد إصرارهم على النجاح و الوصول إلى هدفهم، في حين أن الإخفاق و عدم التوفيق فحسن الاختيار و التوجيه يعود بالسلب على التلميذ و يقلل من دافعية **التعلم و الدراسة**.

فالدافعية للتعلم تعمن أهم الدوافع التي توجه سلوك الأفراد نحو النجاح و التفوق، فبقدر ما نوفق في عملية توجيه التلاميذ لما يناسبهم من شعب و تخصصات و ما ينسجم مع رغباتهم بقدر ما نتمكن من إثارة دافعية التعلم في نفوسهم، فنخلق بذلك جو مناسب لعملية التعلم لدى التلاميذ.

أجل معالجة موضوع الدراسة قمنا بتقسيم مذكرتنا إلى جانبين أحدهما نظري و ثانيهما ميداني، و قد اشتمل القسم النظري على أربعة فصول.

الفصل الأول:

خصصناه لمدخل الدراسة، الإشكالية، الفرضيات، إضافة إلى أهمية و أهداف الدراسة، و دواعي اختيار الموضوع كما اشرنا إلى أهم المفاهيم و ذكرنا بعض الدراسات السابقة بالإضافة إلى التعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني:

يتضمن جزئين رئيسيين، خصصنا الجزء الأول للتوجيه المدرسي و ذكرنا تعريف التوجيه المدرسي، ،نشأته، أسسه، وظائفه، أهدافه و صعوباته. أما الجزء الثاني فقد احتوى الرضا عن التوجيه المدرسي، أهميته، العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي و ختمنا الفصل بخلاصة.

الفصل الثالث:

يتضمن ثلاثة أجزاء رئيسية و هي الجزء الأول تعرضنا فيه إلى الدافعية، مفهومها، المهام المرتبطة بها، أنواعها و دور،جزء الثاني خصصناه للتعلم تعريفه، شروطه، مراحله، خصائصه. أما الجزء الثالث فقد تناول الدافعية للتعلم، تعريفها، وظائفها، النظريات المفسرة لها، علاقة الدافعية بالتعلم، العوامل المؤثرة فيها و ختمنا الفصل بخلاصة.

الفصل الرابع:

خصصناه لمرحلة التعليم الثانوي و تطرقنا إلى تعريفه، المرحلة ما بعد الإلزامية في التعليم الثانوي، إعادة تنظيم مرحلة ما بعد الإلزامي، المبادئ العامة لإعادة تنظيم التعليم الثاوي العام و التكنولوجي في التعليم الثانوي، و ختمنا الفصل بخلاصة.

الجانب التطبيقي: هو إطار ميداني في البحث و يتضمن فصلين

الفصل الخامس:

خصصناه للإجراءات المنهجية للبحث و يتضمن الدراسة الإستطلاعية، الدراسة الأساسية حيث قمنا بعرض أداة البحث، صدق و ثبات الإدارة، منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدرات عينة الدراسة، إجراءات الدراسة، تجديد المجال المكاني و الزماني و إجراءات تحليل البيانات و أخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل السادس:

و تم فيه عرض و مناقشة نتائج الدراسة التي توصلنا إليها من خلال المرور بالمعالجة الإحصائية، كما قمنا بمقارنة نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة، و الاستنتاج العام و تقديم أهم التوصيات و الإقتراحات و في الأخير خاتمة بالإضافة إلى ذكر قائمة المصادر و الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل الدراسة

تمهيد

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- دواعي إختيار الموضوع

6- متغيرات الدراسة

7- حدود الدراسة

8- التعاريف الإجرائية

9- الدراسات السابقة

10- التعقيب على الدراسات السابقة

تمهيد:

يعد التوجيه المدرسي عملية تتضمن مجموعة من الخدمات و المجهودات المقصودة التي للتلميذ بغرض مساعدته على إختيار نوع الدراسة التي توافق ميوله و إستعداداته ضمان للنجاح و التحصيل العلمي، فالتوجيه نحو مسلك دراسي معين يقتضي توافر إمكانات و مهارات كشرط أول، ثم الميل و الرغبة كشرط ثاني، ذلك أن الرغبة أو الدوافع هي المحرك الأساسي للنجاح و هي القوة الكامنة للوصول إلى الأهداف و تحقيق الطموحات و هذا ما أكدته دراسة جليل **وديع شكور (1977)** لمعرفة العلاقة بين الميل و التخصص الدراسي لتلاميذ المرحلة الثانوية، توصل فيها إلى أن السبب الرئيسي في رسوب التلاميذ هو عدم التوافق بين الطلب و نوع الدراسة، كما نجد دراسة **حسين بدرالسادة و فروق البوهي (1993)** حول العلاقة بين الرضا عن التوجيه و الإنجاز الدراسي توصل فيها الباحثان إلى وجود علاقة إرتباطية قوية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه و الإنجاز الدراسي و هذه النتيجة أيدتها دراسات كثيرة كدراسة **بشلاغم يحيى(1999)و دراسة باركال (1976)**، و منه يتضح أن مسألة الرضا عن التوجيه مهمة لأنه الأساس أو المعيار الموضوعي لتحقيق الرضا الأكاديمي و النفسي و الإجتماعي و منه أصبح من الضروري وجود سياسة عادلة لتقييم التلاميذ و تصنيفهم عند بداية كل مرحلة من مراحل التعليم و توجيه كل واحد منهم فيما يشبع و يحقق حاجاته و يرضي طموحاته و يجعلهم أكثر دافعية و من هذا المنطلق بالاعتماد على الدراسات السابقة يمكننا حصر إشكالية هذه الدراسة فيما يلي:

1. إشكالية الدراسة

1.1. التساؤلات العامة:

- هل توجد علاقةإرتباطية دالة إحصائيابين الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟

2.1. التساؤلات الجزئية:

- هل توجد علاقة إرتباطيةدالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص والجنس؟

-هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد مقياس الدافعية للتعلم ؟

2.الفرضيات:

1.2. الفرضيات العامة:

- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي عند مستوى الدلالة (0.01).

- توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي عند مستوى الدلالة (0.05).

2.2. الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنولوجيا عند مستوى الدلالة (0.01).

- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم عند تلاميذ جذع مشترك آداب عند مستوى الدلالة (0.01).

- توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي بين تلاميذ جذع مشترك آداب و جذع مشترك علوم و تكنولوجيا عند مستوى الدلالة (0.05).

- توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث تعزى لصالح الإناث عند مستوى الدلالة (0.05).

3.أهداف الدراسة:

لاشك في أن أي دراسة علمية تسعى إلى تسطير أهداف معينة بغية الوصول إليها و تتمثل أهداف دراستنا في التالي:

- الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.
- الكشف عن العلاقة بين أفراد العينة فيما يخص الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم حسب الجذع المشترك.
- الكشف عن الفروق بين أفراد العينة فيما يخص الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم حسب الجنس و التخصص.

4.أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- تحاول تسليط الضوء على أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي بما لها من آثار على مستقبل التلميذ.
- تساهم الدراسة في توفير منظوم علمي دقيق بناء على ما تظهره التحليلات الإحصائية من خلال نتائج الاستبيان الخاص بالرضا عن التوجيه المدرسي و مقياس الدافعية للتعلم.

5.أسباب اختيار الموضوع:

1.5. الأسباب الذاتية:

جاءت الدراسة تلبية لرغبة عميقة في التعرف على العلاقة ما بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم،ولمعرفة الفروق في الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم بين تلاميذ السنة أولى ثانوي.

1.5. أسباب موضوعية:

- تدني نسبة النجاح في بعض الشعب و ضعف التحصيل الدراسي.

- انتشار مشكلات سوء التوافق المدرسي.
- الوقوف على سياسة التوجيه المدرسي في الجزائر.

6. متغيرات الدراسة:

أ. المتغير المستقل: الرضا عن التوجيه المدرسي.

ب. المتغير التابع: الدافعية للتعلم.

7. حدود الدراسة:

1.7. الحدود البشرية :تكونت عينة الدراسة من 80 تلميذ و تلميذة ، موزعين على 40 تلميذ و تلميذة يمثلون شعبة علوم و تكنولوجيا و 40 تلميذ و تلميذة يمثلون شعبة آداب.

2.7.الحدود المكانية: تمت الدراسة بثانوية إبن سحنون الراشدي بولاية سعيدة.

3.7. الحدود الزمنية: تمت الدراسة من 2015/04/07 إلى غاية 2015/04/15.

8. التعاريف الإجرائية:

- **الرضا:** هو درجة تقبل التلميذ السنة أولى ثانوي للجذع المشترك الذي وجه إليه كما صرح به على بطاقة الرغبات (جذع مشترك آداب و جذع مشترك علوم و تكنولوجيا).
- **التوجيه المدرسي:** هو عملية منظمة يتم من خلالها توجيه التلاميذ إلى مختلف الشعب و التخصصات وفق أسس تربوية، و تشمل هذه العملية مجموعة من الخدمات التي تساعد التلاميذ على فهم أنفسهم و مساعدتهم على اتخاذ القرار المناسب لحياتهم وفق إمكانياتهم و رغباتهم و طموحاتهم و هذا لتحقيق أكبر قدر مكن من التوافق الدراسي و الصحة النفسية.
- **الرضا عن التوجيه المدرسي:** هو شعور تلميذ السنة أولى ثانوي بقبول الجذع المشترك الذي وجه إليه من طرف مجلسي القبول و التوجيه النهائي و يقدر هذا بالدرجة التي يحصل عليها من خلال الإجابة على فقرات استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي المطبق في الدراسة.

- **الدافعية للتعلم:** هي الرغبة و العلاقة التي يمتلكها المتعلم و التي تدفع به إلى المشاركة في عمليات التعلم بشكل فعال، و الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس دافعية التعلم للدراسة.
- **تلميذ السنة أولى ثانوي:** هو كل تلميذ تحصل على شهادة التعليم المتوسط و إنتقل إلى التعليم الثانوي، و هو مسجل في قوائم السنة أولى ثانوي بأحد الجذعين المشتركين المدرجة في التعليم الثانوي.

9.الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بموضوع الرضا عن التوجيه المدرسي و على الكثير من المتغيرات و من أهم هذه الدراسات ما يلي:

أ/.الدراسات العربية:

1. دراسة جليل و دراسة جليل وديع شكور (1977):

- أجريت هذه الدراسة ببيروت على تلاميذ المرحلة الثانوية لمعرفة بين الميل و التخصص الدراسي على عينة قوامها (870) تلميذ و تلميذة و توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن (168) تلميذ يعيدون السنة للمرة الثانية أي بنسبة (19,30%) و هي نسبة إعتبرها مخلة بالتوازن الاجتماعي كما استنتج أنه بسبب عدم التوافق بين الدراسة و بين الميل، كما قدر في نفس الدراسة عدد التلاميذ الذين أنهو الدراسة و تركوا الثانوية خلال فترة قصيرة من العام الدراسي بـ (44) تلميذ أي بنسبة (6%) و هو ما بين أكثر حسب رأيه عدد التلاميذ المحبطين و غير المتوافقين و توصل من خلال ذلك إلى أن التسبب في رسوب الذ الثانويين يكمن في عدم التوافق بين الطالب و نوع الدراسة **(جليل وديع شكور: 1997، 45).**

2. دراسة أحمد الشباح (1985):بعنوان "التوجيه المدرسي في الجزائر وضعيته و آثاره على تلاميذ الشعب التقنية و التعليم الثانوي"

- تناولت هذه الدراسة واقع التوجيه المدرسي في الجزائر و آثاره على تلاميذ الشعب التقنية، و تم صياغة الإشكالية في عدة أسئلة تتبعيه لقياس الرضا و عدم الرضا لتلاميذ الأولى ثانوي و استخدم في هذه الدراسة الاستبيان و البطاقة التركيبية، وصيغت إشكالية الدراسة في سؤالين الأول هو: هل التوجيه النهائي موافق لرغبة التلميذ. أما الثاني: هل هناك علاقة بين التوجيه و الشعور بالرضا لدى تلاميذ الأولى ثانوي، و أجريت على عينة قوامها (655) طالب و طالبة (332) طالبة تراوحت أعمارهم بين (15 - 19 سنة)، و توصلت نتائج الدراسة إلى أن اختيار نوع الدراسة أو الشعبة لا يتم بمراعاة ظروف التلاميذ الاجتماعية و الاقتصادية و مستوى نضجهم الانفعالي و الاجتماعي الذي وصل إليه التلاميذ و على هذا فعملية التوجيه لكي تكون ناضجة يجب أن تكون هناك مساعدة للتلاميذ على معرفة قدراتهم و استعداداتهم، و مدى تزويدهم بالمعلومات الكافية للاختيار الشخصي المناسب حتى يحصل التلميذ على الرضا عن التوجيه المدرسي كما تبى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التوجيه و الشعور بالرضا لدى تلاميذ الأولى ثانوي. **(أحمد الشباح: 1985، 69).**

3. دراسة سيد خير الله (1990): بعنوان"أثر الميل و بعض القدرات العقلية على التحصيل الدراسي في المواد الاجتماعية في المدرسة الثانوية "

-أجريت الدراسةعلى عينة قوامها (200) تلميذ و تلميذة ببيروت، أخلصت نتائجها **إلى** وجود فروق في الميول الدراسية تعزى لمتغير الجنس و أن عامل الميل الأدبي يلعب دور كبير في التحصيل الدراسي و النجاح في المواد بصورة أكبر عند الإناث يتميزون عن الذكور بالميل الفني و الموسيقي و الميل الكتابي و التدريس و الخدمة الاجتماعية. **(سير خير الله: 1990، 109، 110).**

4.دراسة حسين بدر السادة و فاروق شوقي البوهي (1993):بعنوان "العلاقة بين الرضا عن التوجيه و الإنجاز الدراسي لطلاب دبلوم الدراسات العليا بكلية التربية جامعة البحرين"

- تهدف الدراسة إلى قياس العلاقة بين الرضا عن التوجيه و الإنجاز الدراسي لطلاب دبلوم الدراسات العليا كما يعكس المعدل التراكمي للمقررات الدراسية في هذامج و كذلك التعرف على العوامل المؤثرة على درجة الرضا (الجنس، السن، نوع الدراسة) و لتحقيق ذلك اخترت عينة من الطلاب حجمها (134)طالب وطالبة خلال العلم الدراسي (1994/1993) استخدم فيها اختبار الرضا يضم 30 بندا و قد توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجا عن التوجيه تتأثر بعامل الجنس و لا تتأثر بالسن **أو**

التخصص الدراسي، كما وجدت أن هناك علاقة إرتباطية قوية دالة إحصائيا بين درجة الرضا عن التوجيه و الإنجازحيث بلغ معامل الارتباط 0.45 و هو معامل دال عند مستوى الدلالة (0.05). **(حسين بدر السادة: 178،1993، 179).**

5.دراسة محمد علي مصطفى (1998):

- تناولت الدراسة موضوع الدافعية للتعلم لدى طلاب كلية التربية بالعريش، و ذلك حسب متغيرات الجنس، التخصص و المستوى الدراسي. شملت الدراسة مجموعتين مختلفتين من الطلبة تشكلت المجموعة الأولى من (40) طالب من القسم العلمي و (37) طالب و (64) طالبة من القسم الأدبي بالغرفة الأولىث بلغ معدل سن أولئك الطلبة (17) سنة أما المجموعة الثانية فقد تضمنت (32) طالب و (22)طالبة من القسم العلمي و (26)طالب و (62) طالبة من القسم الأدبي بالغرفة الرابعة، و بلغ معدل سن المجموعة الثانية (32) سنة. و تمثلت أدوات الدراسة في اختبار يقيس الدافعية الأكاديمية من إعداد "دولي و مون Dolye et Moun 1978" و الذي يتضمن تسعة مقاييس فرعية، و يمكن تلخيص أهم النتائج

فيما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة بين درجات مجموعتي طلبة الفرقة الأولى علمي و طالبات الفرقة الأولى علمي في الدافعية الإيجابية و الدافعية السلبية للتعلم لصالح الطالبات.
- وجود فروق بين طلبة و طالبات الفرقة تخصص علمي و زملائهم في الفرقة الرابعةتخصص أدبي في الدافعية للتعلم.
- عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي طالبات الفرقة الرابعة علمي و طالبات أدبي في الدافعية للتعلم. **(أحمد دوقة: 2010، 87، 88).**

6.دراسة أحمد بشلاغم يحي (1999):بعنوان" دور التوجيه المدرسي و المهني في تأهيل الفرد و معالجة قضايا الشباب"

-دراسة حول المشروع المدرسي و المهني هذا الأخير الذي يراه الأستاذ أنه لا يتأثر إلا من خلال التشخيص الحقيقي للميول و الاهتمامات و الرغبات عند الشباب و تربيتها و قد انطلق الباحث في دراسته من التساؤلات التالية: ما هو واقع التوجيه المدرسي و المهني بالجزائر؟ و هل لميول التلاميذ علاقة بإنجازه الدراسي؟ و قد اشتملت عينة الدراسة (748 تلميذ)، و استعان في ذلك الأستاذ على

استمارة الميل نحو المجال العلمي المعدة من طرفه، و قد توصل الباحث إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الميل و الإنجاز الدراسي في المواد الأساسية. **(راض نور الدين: 2000، 66).**

ب/الدراسات الأجنبية:

1. دراسة شو (Chou 1967):

حول الدافعية للتعلم دراسة عالمية من جامعة كولومبيا الأمريكية و قد صاغ الباحث في هذه الدراسة (500 عبارة تقيس الدافعية)، قام بجمعها بالاستعانة بمقياس الدافعية و الشخصي، و كانت هذه العبارة موزعة على 16 مقياس فرعي و قد بينت نتائج هذه الدراسة وجود خمس عوامل للدافعية و هي كالآتي: الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة و يتضمن بعد الطموحات، العالية و المثابرة و الثقة بالنفس، الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي و يتضمن ملاحظات و التفاعل مع النشاط المدرسي، دافع تجنب الفشل، حي الاستطلاع، التكييف مع الآباء و الأساتذة أو ضغوطات الأقران. كما توصل الباحث إلى عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في الدافعية للتعلم.

(نبيل كلال: 2005، 57).

2.دراسة جولدمان (Goldman 1975)

- أجريت الدراسة على عينة قوامها (1300) طالب من أرع جامعات أمريكية و توصل من خلال هذه الدراسة إلى صحة فرضيته حيث وجد إلى أن الذكور يميلون إلى اختيار التخصصات أو المجالات البيولوجية، في حين تميل الإناث إلى اختيار العلوم الإنسانية و الاجتماعية كما أن الفروق بين الجنسين في التحصيل كانت لصالح الإناث. **(إبراهيم القاعود: 1995، 21).**

3.دراسة باركل (Barckal - 1976): بعنوان" الدافعية للتعلم و علاقتها بالتحصيل الدراسي"

- أجريت هذهراسة على عينة متكونة من (200) تلميذ و تلميذة بكاليفورنيا توصل فيها الباحثان إلى وجود علاقة ارتباطيه قوية بين الدافعية للتعلم و التحصيل الدراسي حيث أكد أنه كلما زادت دافعية المتعلم زادت معها احتمالات التفوق و النجاح الدراسي.

(مدحي عبد الحميد،: 1999، 107)

4.دراسة إكيب (Ekip 1990):بعنوان"تأثير الخلفية الاقتصادية و الاجتماعية و مقررات الدراسة على درجات الطلاب و رضاهم"

- تناولت الدراسة اختبار العلاقة بين الإنجاز الدراسي و رضا الطلاب عن برامج دراستهم و التي طبقت على (1267) طالبا من الدارسين بجامعة "تفسي" بينت نتائجه وجود علاقة إرتباطية قوية دالة إحصائيا بين الإنجاز الدراسي و رضا الطلاب عن برامج دراستهم **وأن مستوى** الرضا عن الدراسة يؤثر تأثيرا قويا على معدلات الطلاب (أدائهم الدراسي).

(راض نور الدين: مرجع سبق ذكره،68).

5.دراسة دونهيو (Donohue 1997):بعنوان "دافعية التعلم و الرضا عن التوجيه في الجامعة لدى الطلاب التقليديين و غير التقليديين"

- تفترض هذه الدراسة وجود **علاقة** إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للتعلم و الرضا عن التوجيه لدى الطلاب التقليديين و غير تقليديين كما تتنبأ الدراسة بأن الطلاب غير التقليديين سوف يظهرون مستويات أعلى في دافعية التعلم و الرضا عن التوجيه أكثر من الطلاب بالتقليديين، و شملت عينة الدراسة (24) من الذكور و (102) من الإناث من طور الصف الأول جامعي تراوحت أعمارهما بين (19 حتى 29) سنة بلغ عدد الطلاب التقليديين حوالي (29) طالبا و الطلاب غير التقليديين (52) طالبا من مختلف الجنسيات و استخدمت الدراسة مقياسا ديموغرافيا و آخر لقياس رضا الطالب عن التوجيه في الجامعة و هو مقياس "بينزوكلينغ سميثكون هذا المقياس من 5 مقاييس فرعية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه في الجامعة و بين الدافعية للتعلم، إلا أن هناك فروق دالة إحصائيا بين الطلاب التقليديين و غير تقليديين في **الرضا** عن التوجيه و الدافعية للتعلم . **(سعد جاسم الهامل: 1998، 103).**

6.دراسة نوتا (Nouta ،2007):بعنوان "تقييم رضا طلاب الجامعة عن تخصصاتهم الأكاديمية و تهدف الدراسة إلى تطوير أداة لقياس الرضا عن التخصص الأكاديمي في جميع أنحاء العالم، و اختبار درجة صدقها و ثباتها"

- تمت الدراسة على مرحلتين:**المرحلة الأولى:** كان الهدف منها الحصول على عبارات مبدئية لتكوين المقياس بعد تحديد البحث لمفهوم الرضا، و تقييم درجة الفرد لتخصصه الدراسي و رؤيته الذاتية لهذا التخصص على أنه أفضل أم أسوأ من التخصصات الأخرى من المنظور المعرفي المقارن، بلغ أفراد الجزء الأول من الدراسة حوالي (287) طالبا من طلاب الصف الأول الجامعي من جميع جنسيات العالم بعد توزيعهم على الأقسام الأكاديمية المختلفة، و استخدمت الدراسة الصورة المبدئية لمقياس الرضا عن التخصص الأكاديمي و الذي تكون من 20 عبارة يجاب عليها بطريقة "ليكيرت" و ذلك باختيار إجابة واحدة من خمسة إجابات. و من إعداد الباحث.

المرحلة الثانية: فقد على نتائج الجزء الأول من الدراسة، حيث تم اختيار ثبات المقياس و تم اختيار عينة جديدة لذلك الغرض. و قد أثبتت نتائج الدراسة أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الاتساق الداخلي و يستطيع التميز الدستمر في أقسامهم الأكاديمية و بين أولئك الذين عملوا على تغيير أقسامهم الأكاديمية في الفترة من عام إلى عامين، كما أظهر المقياس وجود علاقة موجبة بين الرضا عن التخصص الأكاديمي و بين المتغيرات الخاصة باتخاذ القرارات المهنية.

(نفس المرجع السابق، 105).

10.التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرضنا لبعض الدراسات السابقة العربية و الأجنبية و **إستقرائنا** لأهدافها و نتائجها نلاحظ:

- تنوع و تعدد الدراسات التي تطرقت إلى موضوع الرضا عن التوجيه مقارنة مع الدراسات الخاصة بالدافعية للتعلم، حيث نجد منها من اهتم بتلاميذ المرحلة الثانوية و منها من اهتم بطلاب الجامعة و أظهرت نتائج جل الدراسات أن الرضا يتأثر بالجنس كدراسة **حسن السادة و فاروق شوقي البوهي(1993)، سيد خير الله (1990)، جولدمان(1995)Goldman**، حيث يكون الإناث أكثر رضا من الذكور و ذلك تبعا لطبيعة موضوع الرضا و أهميته بالنسبة لأحد الجنسين و كذلك الأبعاد التي تقيسها أداة البحث.
- قلة الدراسات التي اهتمت بموضوع الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم الثانوي في حدود اطلاعنا فكل الدراسات التي وجدناها تناولت الدافعية للتعلم لطلاب الجامعة، في حين أشار عدد من الدراسات التي أنجزت للتعرف على العلاقة بين الرضا و الدافعية للتعلم إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى الرضا عن التوجيه و الدافعية للتعلم كدراسة **بشلاغم يحيى (1999)، حسين بدر السادة (1993)، باركال 1976 Barckal، دونهيو Donohue1997**. إلا أن دراسة **شو(1976)Chou** بينت وجود عوامل مرتبطة بالدافعية للتعلم، في حين دراسة **محمد على مصطفى (1998)** تناولت الفروق بين طلبة شعبة الآداب و العلوم في الدافعية للتعلأما دراسة **أحمد الشباح(1985)** بينت وجود علاقة إرتباطية موجبة بين التوجيه والشعور بالرضا لدى تلاميذ الأولى ثانوي، و لم نتمكن في حدود مطالعتنا على وجود دراسات حديثة اهتمت بالموضوع، و من كل ما سبق يمكن أن تتضح أهمية الدراسة الحالية في محاولة الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و علاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ **السنة الأولى ثانوي**.

الفصل الثاني: الرضا عن التوجيه المدرسي

تمهيد

1- التوجيه المدرسي

1-1- تعريف التوجيه لغة و اصطلاحا

1-2- تعريف التوجيه المدرسي

1-3- نشأة التوجيه المدرسي

1-4- أسس التوجيه المدرسي

1-5- وظائف التوجيه المدرسي

1-6- أهداف التوجيه المدرسي في الجزائر

1-7- صعوبات التوجيه المدرسي

2- الرضا عن التوجيه المدرسي

2-1- تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي

2-2- المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي

2-3- أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي

2-4- العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي

خلاصة

تمهيد:

إن التوجيه المدرسي بما يكتسبه من أهمية في تحديد مسار التلميذ المدرسي و المهني يجعل من الرضا عن التخصص المدرسي أهمية أكبر بالإضافة إلى ضمان النجاح ليبلغ أقصى ما يمكن من النمو و التكامل في شخصيته، و من هنا قمنا بتخصيص هذا الفصل و ذلك للحديث عن كل من التوجيه المدرسي و الرضا عن التوجيه المدرسي حاولنا في بداية هذا الفصل إلى تعريف التوجيه م الناحية اللغوية و الإصطلاحية و كذلك التوجيه المدرسي نشأته، أسسه و وظائفه و أهدافه و صعوباته كما تطرقنا إلى الرضا عن التوجيه المدرسي و تعريفه و ذكر المبادئ المحققة للرضا عن التوجيه المدرسي أهميته ثم العوامل التي تؤثر في الرضا عن التوجيه المدرسي، و ختمنا الفصل بخلاصة.

1- التوجيه المدرسي:

1-1- تعريف التوجيه

1-1-1- لغة: إن المعنى اللغوي للتوجيه هو:

يشير التوجيه من الناحية اللغوية إلى مصدر الفعل وجّه، يوجّه، وجيه، بمعنى دلّه على الوجهة الصحيحة **(بن هادية علي: 612،1991)**

كما جاء التوجيه في **المنجد و الأعلام:** وجّه، يوجّه، واجهة، صار وجيها، وجّه الأمر سرفه، وجّه الشيء، أداة إلى جهة ما، وجه البيت: جعل وجهة نحو القبيلة، وجّه فلان: أرسله إليه وجه واجه، وجاها و مواجهة، قابله وجها بوجه **(جبران مسعود: 1995، 56)**.

1-1-2- تعريف التوجيه اصطلاحا:

تعريف **حامد عبد السلام زهران:** التوجيه هو عملية واعية و مستمرة بناءة و مخططة تهدف إلى مساعدة و تشجيع الفرد لكي يعرف نفسه و يفهم ذاته و يدرس شخه جسميا و عقليا و اجتماعيا و انفعاليا و يفهم خبراته و يحدد مشكلاته و حاجاته، و يعرف الفرص المتاحة له... و يتخذ قراراته، و يحل مشكلاته في ضوء معرفته و رغبة نفسه بالإضافة إلى التعليم و التدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشد و المربي و الوالدين في مراكز التوجيه و الإرشاد في المدارس و في الأسرة **(حامد عبد السلام زهران: 14980، 10)**

كما يعرفه **سعد جلال** التوجيه على أنه مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه، و يفهم مشاكله، و يستغل إمكانياته من قدرات مهارات و استعدادات و ميول و أنه يستغل إمكانيات بيئته فيحدد من خلالها أهداف تتفق مع إمكانياته من ناحية و الإمكانيات الخارجية من ناحية أخرى، و يختار الطرق المحققة بها بحمة و تعقل فيتمكن بذلك من حل مشكله حلول علمية، و يؤدي ذلك إلى تكيف مع نفسه و مع مجتمعه فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو و النجاح و التكامل. **(سعد جلال: 1992، 13، 14)**

و يعرفه **محمد عطية هنا:** هو العملية الفنية المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على إختيار الحل الملائم للمشكلة التي يعاني منها، و وضع الخطط التي تؤدي إلى تحقيق هذا الحل و التكيف

وفقا للوضع الجديد، و هذه المساعدة تنتهي بأن يجعل الإنسان أكثر سعادة و رضا عن نفسه و عن غيره **(محمد عطية هنا: 1959، 39)**.

1-2- تعريف التوجيه المدرسي:

يبدو الحديث عن التوجيه لأول وهلة حديثنا عن مفهوم جديد، و الحقيقة أن هذا المفهوم قديم قدم العلاقات الإنسانية، ذلك أن الحياة البدائية رغم بساطتها سادها نوع من التوجيه في محيط الأسرة و لكنه في ظل التطور المذهل الذي شهده العالم في السنوات الأخيرة فوضى نفسيا كضرورة ملحة في شتى الميادين (النفسي، المدرسي، المهني...الخ). **(محمد برو: 1993، 28)**

حتى يتسنى لنا توضيح معنى التوجيه المدرسي سنتعرض إلى بعض التعاريف التي حاول من خلالها أصحابها تحديد مفهومه كل حسب وجهة نظره و ذلك كما يلي:

يعرفه **أحمد زكي بدوي:** هو العملية التي تهتم بالمساعدة التي تقدم للتلاميذ و الطلبة في إختيار نوع الدراسة الملائمة و التي يلتحقون بها و التكيف لها و التغلب على الصعوبات التي تعترضهم في حياتهم المدرسية بوجه عام. **(أحمد زكي بدوي: 1978، 188)**

أما **مرسي سيد عبد الحميد:** فيعرف التوجيه المدرسي بأنه "مساعدة الطلاب على إختيار نوع الدراسة الملائمة لهم و الإلتحاق بها و التوافق معها و التغلب على الصعوبات التي تعترضهم أثناء دراستهم و في الحياة المدرسية بوجه عام. **(مرسي عبد الحميد: 1976، 121)**

أما كيلي Kelly: فيقول أن التوجيه المدرسي هو وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس و الثانويات و الذي يمكن بمقتضاه تحديد إحتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات التي تدرس له. **(عبد الكريم قريشي: 1993، 32)**

إن التوجيه المدرسي كما يرى **كيلي Kelly** يتمثل في مساعدة الطلاب على تحقيق الإختيار السليم للتخصص الدراسي الذي يتلاءم و قدراته و ميولهم لضمان نجاحهم فيه و ذلك بوضع خطة علمية تسمح بالتنبؤ بذلك.

و في النظام التربوي الجزائري و تحديد في النصوص التشريعية الخاصة بمشروع إصلاح التعليم الثانوي المدرسي: "الوسيلة التقنية و التربوية التي تمكن من تحقيق الكمية و الكيفية المرتبطة بالتنمية على الوجه المطلوب بنجاعة و اقتصاد"

(وزارة التربية الوطنية: 1994، 39)

و بهذا المفهوم يعتبر التوجيه المدرسي أداة و أسلوب منهجي من جهة التنمية في مجال التربية و الإقتصاد.

و في نفس الوثيقة عرف التوجيه المدرسي من ناحية أخرى: "هو توزيع التلاميذ على شعب التعليم حسب مواهبهم و نتائج التقويم المدرسي و رغباتهم في إطار النسب التي يقررها المخطط الوطني للتنمية،و بالنظر إلى ما يحتويه طور التعليم من شعب".

(نفس المرجع السابق)

1-3- نشأة التوجيه المدرسي:

تعود فكرة التوجيه و التوجيه المهني تاريخيا إلى العالم "بارسنوزBarsnos" الذي يعود له الفضل في نشوء التوجيه المهني، أما المكتب المهني في بوسطن أعد عام 1909 خطة للعمل معطلاب المدارس الثانوية لمساعدتهم على إختيار المنهج و التعليم، و كذلك كانت هناك جهود متمثلة في عدة مدن أمريكية، ففي مدينة نيويورك قامت رابطة معلمي المدارس الثانوية بقيادة

"إيلي وويفر"Eli andweaver" بتدعيم الأنشطة التي تهدف إلى إرشاد التلاميذ و توجيههم و لكن بالرغم من ذلك فإن أنشطة التوجيه المدرسي حتى بداية الحرب العالمية الأولى تدخل أساسا فيإطار التوجيه المهني أما نشوء التوجيه المدرسي يعود فيه الفضل إلى "تورمان كيليTromankelly" الذي قدم رسالته عن التوجيه المدرسي و كان الهدف منه مساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة و التكيف لمشكلات المدرسة وفقا لاهتمام نجاحه، و هو يرى في هذا خطوة سابقة للتوجيه المهني الذي يأتي فيما بعد. و في عام 1918 ذكر "بروورBrewer" أن التوجيه المدرسي هو المجهود المقصود و الذي يبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية، و هو يرى في كتابه الذي نشره عام 1932 بعنوان "التربية كتوجيه" أن هناك فروق بين عبارتين

التربية كتوجيه و التوجيه التربوي فالمقصود بالأول ضرورة توجيه التلاميذ في نواحي نشاطهم كافة أما الثانية فيقصد بها من ناحية محددة من التوجيه، تهمتم بنجاح التلميذ في حياته المدرسية.

(القاضي يوسف مصطفى: 1981، 45)

و الجذير بالذكر أن المختصين في هذا المجال يعتبر أن التوجيه المدرسي خطوة من خطوات التوجيه المهني و أنه نوع من الخدمة الفردية للطلبة و الذي يطلق عليها شؤون الطلبة و الواقع أن التوجيه التربوي كفرع قائم قد أهمل إهمالاً كبير الدرجة التي جعلت "سترونجStrange" **تقول في** مقدمة كتابها "التوجيه التربوي" أن هذا النوع من التوجيه رغم أهميته التي تعادلهمية التوجيه المهني قد أهمل إذا ما قرت بالتوجيه المهني و قد بدأ الاهتمام بالتوجيه المدرسي في لسنوات الأخيرة عندما شعر الكثير من رجال التربية بأهمية التوجيه في المجال الدراسي، و خاصة أن الفرد هو أكثر التغيرات ثبوتا في معادلة المجتمع، و في أثناء الحرب العالمية الثانية أهمل شأن التوجيه المدرسي، و في أعقابها عادل الاهتمام بهيئات التوجيه في الولايات المتحدة الأمريكية و أنشأت عدة مراكز لتوجيه التلميذ إلى أنواع للتوجيه في الولايات المتحدة الأمريكية و أنشأت عدة مراكز لتوجيه التلاميذ إلى أنواع الدراسات المناسبة لهم لا سيما في نهاية سنة 1996، حيث **إزداد** عدد المرشدين المؤهلين مما مكنهم من أخذ دورهم بشكل فعال في المجتمع و هذا ما يؤكده حمود "محمد الشيخ" يقول أن التوجيه المدرسي جاء متأخرا عن التوجيه المهني الذي حضي باهتمام أكثر و ذلك بسبب أن بعضهم يعتبر التوجيه المدرسي خطوة من خطوات التوجيه المهني، أو أنه فرع من فروع الخدمة الفردية للطلاب. **(حمود محمد الشيخ: 8،1996)**

1-4- أسس التوجيه المدرسي:

إن التوجيه المدرسي باعتباره عملية تربوية يركزاهتمامه على التلميذ حيث يسعى إلى تحسين مستوى الأداء معتمد في ذلك على عدة أسس نذكر منها ما يلي:

1-4-1- الأسس الفلسفية:

التوجيه يبدأ من الفرد للفرد من حيث الإفادة و التطبيق بحيث يسعى لتحقيق رغباته و يشبع حاجاته بدون خروج ما يرسمه المجتمع الذي يعيش فيه دوما يتعارف عليه الأفراد من عادات و تقاليد و معتقدات، إن التوجيه يقوم على مبدأ مؤداه أن الإنسان حر بحيث يمكنه أن يحدد أهدافه

بعمل على تحقيقها. و وظيفة الموجه ليس في جوهرها سوى مساعدة الفرد على القيام بذلك بتقديم المعرفة الفنية التي تساعده على تحقيق الغرض الذي ينشده، و يمكن أن يتفرع عن ذلك مبدأ مؤداه أن كل فرد يحتاج إلى مساعدة ما لحل مشكلاته المختلفة وفقا لظروف حياته، و له الحق في طلب هذه المساعدة عندما يعترضه موقف لا يستطيع أن يواجهه بنجاح إلا إذا توفرت له هذه المساعدة و لابد أن يشعر الفرد أولا بحاجته إلى المساعدة حتى يأتي ثمارها كما لابد أن يثق في فاعلية التوجيه، و أن يقدم له المعونة اللازمة للتغلب عن مشكلاه.

(القاضي يوسف مصطفى: مرجع سبق ذكره، 53)

1-4-2- الأسس النفسية (السيكولوجية):

بما أن هناك اختلاف واضح بين الأفراد من حيث قدراتهم و استعداداتهم و ميولهم، هناك أيضا نفس الاختلاف من حيث الخصائص الجسمية أو النفسية إذ نعتبر عملية التوجيه عملية تعلم لأن الفرد يكتسب فيها اتجاهات و عادات و قيم و مظاهر و سلوكات جديدة، كما نأخذ بعين الاعتبار حاجات الفرد في كل مرحلة من مراحلالنمو و مستوى النضج عنده و الأصول الثقافية و القيم الاجتماعية التي نشأ و ترعرع فيها. **(نفس المرجع السابق)**

1-4-3- الأسس التربوية:

تعتبر عملية التوجيه متممة و مكملة لعملية التعليم و التعلم حيث أن عملية التوجيه تعطي للعملية التربوية دفعا لتجعلها أكثر فاعلية، و على كل فإنه لا يمكن فصل العمليتين عن بعضهما البعض، لأن من شروط عملية التعليم الجيد أن تهتم بعملية التوجيه كما أن عملية التوجيه يمكن أن يستفاد منها فقي تطوير المناهج و طرق التدريس عن طريق التأكد من تحقيق التكيف الفردي و الاجتماعي للطلاب.

أ. تستغل عملية التوجيه المنهج و النشاط الحقيق أهدافها، كما أنها تقوم بدور ملموس في تعديل المنهج و وضع برامج النشاط بما يتلاءم و ينسجم مع تحقيق ما وضعت تلك العملية من أجله.

ب. تساعد أخصائي التوجيه مع المدرسين و القائمين على شؤون المدرسة من الأمور الضرورية لإنجاح عملية التوجيه و لتنشيط العملية التربوية بصورة عامة.

ج. الإهتمام بالتلميذ على أنه فرد في الجماعة له حقوق و عليه واجبات اتجاه الجماعة و اتجاه نفسه، و من هنا دعت الحاجة إلى تخطيط خدمات في التوجيه الفردي كخدمة، و توجيه كل فرد على حدى و إلى جانب ذلك هناك حاجة ملحة لتخطيط الخدمات في التوجيه الجمعي. **(القاضي يوسف مصطفى: مرجع سبق ذكره، 55)**

1-4-4- الأسس العلمية:

أ. **القدرات العقلية العامة للذكاء:** إن أول ما يحتاجه الموجه هو معرفة القدرات العقلية العامة للتلميذ أو مستوى ذكائه، أي أن للذكاء أهمية بالغة في عملية التوجيه حيث يساعد الموجه في توجيه الطالب الوجهة الصحيحة و السليمة نحو الفروع و الدراسات التي تتناسب و درجة ذكائه أين يمكنه أن يحقق نجاحا و تكيفا مع تلك الدراسات.

(أحمد لطفي بركات: 1968، 58)

ب. **الاستعدادات الخاصة:** تعد الاستعدادات الخاصة ضرورية في عملية التوجيه فهي تسمح بمعرفة المهارات الكامنة لدى كل تلميذ و من ثمة معرفة الدراسة و العمل الذي يمكن أن نهم و الاستعدادات الخاصة به تعني "إمكانية نمط معين من أنماط السلوك المعرفي". **(صالح عبد العزيز: 1986، 22)**

ج. **الميول المهنية:** كما يحتاج في التوجيه المدرسي التعرف على القدرات العقلية الاستعدادات العقلية الخاصة بالتلميذ كذلك نحتاج إلى التعرف على ميوله المهنية، فقد لا نجد لدى التلميذ القدرات و الإستعدادات اللازمة لدراسة ما، لكننا نجد لديه ميلا أو رغبة فيها، فالرغبة أو الميل إذن له من الأهمية ما دفع الباحثين في مجال التربية إلى تكوين اختيارات خاصة بها، و تدعى اختيارات الميول المهنية و تقيس ميولات الطلبة نحو الدراسة أو المهنة التي سيوجهون إليها. **(محمود محمد الشيخ: مرجع سبق ذكره، 328)**

1-5- وظائف التوجيه المدرسي:

إن التوجيه كوسيلة لتحسين مردود النظام التربوي و رفع تكيف التلاميذ مع المنظومة التربوية يهدف إلى رعاية التلاميذ و حل مشاكلهم و مساعدتهم لوضع مشروع الاندماج و تنمية قدراتهم و إمكاناتهم، و على هذا الأساس يمكن حصر وظائف التوجيه في الوظيفتين الأساسيتين التاليتين:

أ. **وظيفة المساعدة:** إن اختيار نوع الدراسة مرتبط بتقديم البيانات و المعلومات اللازمة لأنواع الدراسات الممكنة و العوامل المؤدية إلى النجاح فيها. و هكذا مساعدة الطالب على التغلب على الصعوبات و نواحي النقص التي تلقاها و اختيار نوع الدراسة و التخصصات التي تناسب ميوله و قدراته كل ذلك يتطلب:

- المعرفة العامة للطالب.
- احتياطات وقائية و علاج لمشاكل النمو.
- خلق عادات و استعدادات في علاقته مع العمل المدرسي.
- خلق المكانة الجماعية أين يتحقق كليا التعلم أو التدريب.

ب. **وظيفة التكوين:** تتمثل أساس في:

- مساعدة الفرد على صياغة مخطط الحياة.
- مساعدة الفرد على اختيار القدرات و الفعاليات لإيجاد حلول مشاكله الخاصة و تسهيل النمو الفردي أو الشخصي و فعاليته المدرسية.
- مساعدة الفرد على الإطلاع بالأدوار المسندة إليه.

(Branco Abarca :1996, p223)

1-6- أهداف التوجيه المدرسي:

حسب ما جاء في أمرية (1976) المادة 64، تم تحديد أهداف التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر كما يلي:

- تكيف النشاط التربوي وفقا للقدرات الفردية للتلاميذ و متطلبات التخطيط المدرسي و حاجات النشاط الوطني.
- ضبط الإجراءات التي يتم بها فحص مؤهلات التلاميذ لمعرفتهم.
- تنظيم اجتماعات إعلامية حول الدراسات و مختلف المهن و إجراء الفحوص النفسية و المحادثات التي تتيح اكتشاف مؤهلات التلاميذ.
- متابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم.
- اقتراح طرق التوجيه أو تداركه.
- المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني.

- التوزيع المنظم للتلاميذ و الطلبة بين مختلف مراحل التعليم و التكوين و الحياة العملية على أساس التقييم البيداغوجي و أولويات مخطط التنمية و كذا التطلعات الفردية.
- تقويم الطاقة البشرية و رفع المستوى الثقافي و العلمي بالتلاؤم مع الحاجات الوطنية للتنمية الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية. **(وزارة التربية و الوطنية: 2001، 76)**

ما نلاحظه من خلال التمعن في الأهداف السابقة، هو الاهتمام بالجانب المعرفي للتلميذ إمكانياته و مؤهلاته الدراسية، تعريفه بالمحيط الاجتماعي و الاقتصادي و متطلباته، و لكن الجانب النفسي لم يحظى بالقدر نفسه من الاهتمام، حيث مثل التلميذ طرف سلبي في عملية التوجيه و يتأكد هذا من خلال كلمة توزيع بدلا عن توجيه، و يتضح أيضا من خلال إهمال رغبة التلميذ حيث لم يرد ذكرها حتى الهدف ما قبل الأخير بالرغم من الأهمية التي تكتسبها هذه الأخيرة.

لكن النصوص التشريعية التي تناولت التوجيه المدرسي بعد أمرية (1976) حاولت الموازنة بين الجانب المعرفي و النفسي للتلميذ على ضرورة احترامها في عملية التوجيه بدرجة أولى، ثم مراعاة متطلبات التنظيم التربوي و لكن برجة ثانية، فالتوجيه من خلال هذه النصوص ليس مجرد توزيع آلي للتلاميذ على مختلف شعب التعليم الثانوي العام أو التقني، بل يتطلب دراسة ت التلاميذ و قدراتهم العقلية بالإستناد إلى نتائجهم الدراسية من خلال الملمح الدراسي المستخلص منها، و في اقتراحات الأساتذة و الإمكانيات التي يوفرها التنظيم التربوي.

ضمن هذا التوجيه يأتي المنشور الوزاري الصادر بتاريخ 18 سبتمبر 1991 و المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه بالثانويات و الذي نقرأ في مطلعه: "إن التقويم ممارسات التوجيه المدرسي و المهني، تبردة النظر في مفهوم التوجيه و أساليبه للخروج به من نقل التسيير الإداري للمسار الدراسي للتلميذ إلى مجال المتابعة النفسية و التربوية و الإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية و الأداءات الفردية للتلاميذ.

(وزارة التربية الوطنية: المرجع السابق، 12)

في إطار هذا الطرح يسند المنشور الوزاري المهام التالية للقائمين على التوجيه المدرسي و المهني:

- التعرف على التلاميذ و طموحاتهم.

- تقويماستعداداتهم و نتائجهم التربوية.
- تطوير قنوات التواصل **الاجتماعي** و التربوي داخل المؤسسة التربوية و خارجها.
- المساهمة في تسيير المسار التربوي للتلاميذ و إرشادهم. **(المرجع نفسه، 12).**

الملفت للانتباه في هذا المنشور الوزاري هو الاهتمام البالغ بالجانب المعرفي للتلميذ خاصة المتعلق بالتعرف على رغباته و ميولا ته حيث أدرجها في المقام الأول.

و يأتي المنشور الوزاري رقم 0/28 . 2 . 96/6 و المؤرخ في 26 فيفري 1996 ليقر بأن:

"عملية التوجيه من بين العمليات السيكوبيداغوجية الحساسة التي لها تأثير كبير على مسار التلاميذ الدراسي و مستقبلهم المهني، و يجعل من إيجاد الصيغ الكفيلة بحصر مختلف الجوانب التي من شأنها أن تسمح بتوجيه التلميذ توجيها يتناسب مع قدراته وءته الفعلية للحفاظ على حظوظه في النجاح هدف رئيسي للتوجيه المدرسي و المهني".

1-7- صعوبات التوجيه المدرسي:

تعترض عملية التوجيه المدرسي العديد من الصعوبات التي تحول دون تحقيقه للأهداف المرجوة من الخدمات المقدمة تحقيقا تاما مقللة بذلك من نجاعته منها ما يلي:

- الإرتفاع المتزايد لأعداد التلاميذ و كثافة البرامج الدراسية مما يحول دون قدرة الموجه على تقديم خدماته.
- نقص الوسائل التي يعتمد عليها الموجه في التعرف على خصائص التلاميذ المختلفة و مشكلاتهم علاوة على أن استخدامها يحتاج إلى قدرة و براعة يفتقد إليها.
- اعتماده على النتائج التي يتحصل عليها التلميذ في الامتحانات أثناء مساعدته على اختيار نوع الدراسة خاصة و أنها لا تعكس المستوى التحصيلي الحقيقي لتلميذ لأنها تخضع للعوامل الذاتية للمعلم و كذلك ظروف التلميذ و تأثر وراءها الكثير من جوانب تقدمه و قصوره.
- صعوبة الحصول على بعض المعلومات اللازمة لتشخيص بعض المشكلات التي يعاني منها التلاميذ تشخيصا سليما يساهم في حلها بسبب عدم تعاون الأسرة خاصة الوالدين و ذلك

بإخفائها أو تشويهها و كذلك المعلمين أو أصدقاء التلميذ الأمر الذي يجعل من تلك المشكلات أكثر تعقيداً أو يعيق حلها حلا جذريا. **(سعيد عبد العزيز: 2001، 24)**

2- الرضا عن التوجيه المدرسي:

2-1- تعريف الرضا عن التوجيه المدرسي:

يمكن أن نعرف الرضا عن التوجيه المدرسي بأنه حالة داخلية تشمل التقبل لأوجه نشاط الفرد المدرسي، و لذاته و للآخرين ثم يظهر هذا التقبل في ك الفرد و استجاباته و هذا يعني أن هناك حالة وجدانية. **(سيد خير الله: 1990، 98)**، تعبر عن ميل سابق في وجوده يحدث استجابة رغبة نتيجة حالة الإشباع المصاحبة للموقف، فيصبح الفرد في حالة تشبه حالة تدفق المشاعر التي يقول عنها: "دانيال جولدمان" بأنها تمثل أقصى درجة في تعزيز **الانفعالات** التي تخدم الأداء أو التعلم ثم يضيف مبرزاً أهمية هذه الحالة و كما أن تدفق المشاعر شرط مسبق للتفوق في حرفة أو مهنة أو فن، و هو أيضا شرط مسبق للتعلم. **(جولدمان دانيال: 2000، 134)**

و يعتبر التصريح الذي يصدره التلميذ بالتشاور مع أوليائه قرار اختيار نوع الدراسة التي يطمح في مزاولتها على أن يكون ذلك نابعا من ذاته، مبنيا على أسس موضوعية، مما يجعله راضيا عن دراسته مقبلا على موادها و يعزز توقفاته للنجاح فيها.

2-2- المبادئ المحققة للرضا عن الوجيه المدرسي:

تبين أدبيات الموضوع أن لترضا عن التوجيه المدرسي مبادئ مختلفة و نظرا لأهميتها **سوف نتعرض** لها بنوع من الشرح:

2-2-1- حق التلميذ في تقرير مصيره بنفسه:

يعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ التي تحقق الرضا عن التوجيه باعتباره يقر بشخص التلميذ المستقل، و يعتبره قادر على اتخاذ القرار النهائي في عملية التوجيه المدرسي بنفسه. و هذا يعني أن مسئولية الدراسة الاختيار و القرار يقع على عاتق التلميذ، و علينا أن لا نقدم له الحلول الجاهزة، و هو ما أكده سعد جلال في قوله: "ليس لكائن من كان حضي أن يسير غيره أو يفرض إرادته عليه أو يرسم له خطوط مستقلة أو يقرر مصيره". **(سعد جلال: 1967، 182)**

فعملية التوجيه المدرسي ينبغي أن لا تقوم على الإكراه، أو الأمر أو حتى النصح، و إنما تعمل على توسيع أفق التلميذ و تهيئ له الجو لإكتشاف قدراته و إستعدداته و ميوله كما تعوده على تحمل المسئولية في إتخاذقراراته و نتائج سلوكه فهو يسعى للحصول على المساعدة و التوجيه و الإرشاد من الآخرين حين يحتاج إلى ذلك. **(حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق، 66)**

فتبقى إذا مساعدات المسئولين عن عملية التوجيه في إطار تسمح بتقديم التلميذ بكل خبرة توجيه بالتجربة **إنطلاقا من** تحديد الأهداف، إذ توضح له الإحتمالات المختلفة في كل مرة و يترك له حق الإختيار الذي يعتبر شرطا أساسيا لحدوث الرضا عن التوجيه المدرسي.

2-2-2- تقبل الموجه للتلميذ:

إن هذا المبدأ يعطي قيمة للتلميذ ككل يلزم الموجه أن يتقبله كما هو و بدون شروط و تقبل سلوكه و إمكاناته في علاقة تفهمية تجعل منه عنصرا قابلا للتغيير نحو الأفضل ذلك أن ميدان الإرشاد النفسي ليس ميدان تحقيق أو إصدار أحكام على السلوك و الخبرات فما يسهم به الموجه من إصغاء دوم ما حكم على التلو على قدراته و مواهبه مهما بدا منه من ضعف أو قلة اهتمام يتيح الثقة المتبادلة و يحرر التلميذ من الضغوط الخارجية الممارسة عليه من قبل الآخرين سواء أولياء كانوا أو مدرسين، و يمكنه من مناقشة نتائجه المدرسية و اختياراته النفسية و حتى ميولاته و معارفه حول المسارات التكوينية و المهنية، مما يفسح المجال أمام الموجه لطرح الخيارات و البدائل و مساعدة التلميذ على تمييز أنسبها لشخصيته و كفاءته، فكلماالتلميذ و عيا بإمكانياته و معرفة بيئته كلما كان قادرا على تنظيم ذاته و وضعها فيما يناسبها مما يجعله يشعر بالرضا و القبول عن أدائه لواجباته المدرسية كأبسط نشاط إلى غاية أخذ قراراته في كل مرحلة تتطلب ذلك.

(نفس المرجع السابق، 67)

2-2-3- إعتبار التوجيه المدرسي عملية تعلم:

لا يمكن أن نعتبر عملية التوجيه عملية ناجحة إن لم تحقّدأ، فالتوجيه المدرسي يمد التلميذ بقرارات تساعده على:

- معرفة نواحي القوة و الضعف الموجودة في بيئته و في نفسه.

- تغيير أو تعديل سلوكه أو وجهة نظره نحو نفسه و نحو غيره.
- الاختيار السليم للمسار الدراسي أو المهني وفقا لاستعداداته و ميوله و سمات شخصيته.
- اكتساب معلومات جديدة و طرائق جديدة يستفيد منها في حل المشكلات التي تعترضه و من ثم رسم طريقة الحياة. **(محمد عطية هنا: مرجع سبق ذكره، 74)**

2-2-4- الإستمرارية في عملية التوجيه:

في هذا الشأن يقول "سعد جلال" لأن الاتجاه السائد الآن أن التوجيه المدرسي عملية تبدأ مع التلميذ من بداية دخوله المدرسة حتى بلوغه أعلى المستويات العملية. و عليه يمكن التأكيد على أن عملية التوجيه يجب أن تكون سيرورة متواصلة و ليست قاصرة على مرحلة الانتقال للتخصص، إن الخدمات التوجيهية يجب أن تخضع لهذا المبدأ فتكون منتظمة و متدرجة تأخذ بعين الاعتبار متطلبات كل مرحلة و حاجيات كل تلميذ فتحيطه بالرعاية، و تمده بالمعلومات و الخبرات و البدائل و تبصره بذاته و إمكاناته و إمكانات بيئته إلى أن يصل إلى أقصى درجات النمو، و هو ما يسمى حديثا المشروع الشخصي و المهني للتلميذ. و هكذا فإن فكرة المشروع التي نجد طريقها إلى التطبيق في كثير من دول العالم تعتمد على مبدأ استمرارية التوجيه حتى لا يكون التوجيه مجرد معلومات تقدم في مرحلة انتقال لا يمكن الحكم على مصداقيتها أو فعاليتها لجعل التلميذ أكثر تقبلا و رضا في حياته المدرسية و المهنية فيما لجعل التلميذ أكثر تقبلا و رضا في حياته المدرسية و المهنية فيما بعد . **(سعد جلال: مرجع سبق ذكره، 110)**

و بالنظر إلى هذه المكتسبات التي يضيفها التوجيه كسيرورة تعلم لها أهداف قصيرة المدى و أخرى طويلة المدى، يمكن أن تكون ملمح القرار الذي يمكن أن يتخذه التلميذ قبل لحظة الاختيار و بالتالي يمكن تعديله في أوانه و في إطار عملية تعلم و تعديل السلوك أو وجهة النظر مما يجعل التلميذ محبا لما يفعل متقبلا لما يختار.

2-3- أهمية الرضا عن التوجيه المدرسي:

إن التوجيه السليم الذي يمنح للفرد الرضا يكـ منحه قدرة على إستثمار قدراته إلى أقصى مداها و عكس ذلك يمكننا أن نلاحظ المجهود الضائع الذي يبذله بعض الأفراد في متابعة دراسة لا يصلحون لها مما يعوق تكييفهم معها و مع ظروفها **(أبوعلام رجاء محمود: 2001، 19)**

و هكذا فإن الرضا عن التوجيه انعكاسات تظهر آثارها الإيجابية ليس على مستوى الفرد فحسب و إنما على مستوى المدرسة و المجتمع و هو ما سيأتي تفصيله.

2-3-1- على مستوى الفرد:

إن الرضا عن التوجيه يوفر الإرتياح النفسي و يزيد من دوافع النجاح و منه إنتاجية الفرد، لأن الأفراد الراضين هم أكثر قدرة على استثمار مواهبهم، و هو مال أكده "دانيال جولدمان" في قوله: "إن الإسهام الأهم و الوحيد للتعلم بالنسبة للطفل هو مساعدته في التوجيه إلى مجال يناسب مواهبه و يشعر فيه بالإشباع و التمكن".

فتوجيه التلاميذ إلى تخصصات لا تتلاءم مع مواهبهم و لا ترضي طموحاتهم و ميولهم، هو إهدار لطاقاتهم و تقليل لإمكاناتهم على النجاح مما يجعلهم عرضة للإحباط و الفشل.

(جولدمان دانيال: مرجع سبق ذكره،60)

2-3-2- على مستوى المدرسة:

إن توجيه التلميذ إلى تخصص ما عن رضا لا يخدم التلميذ كفرد فقط و إنما يعود ذلك على المدرسة و انتاجيتها أيضا، إذ كان اهتمام علم النفس الاجتماعي ينصب على دراسة الرضا عن التوجيه كمؤشر من مؤشرات التوافق لدى الشبابي مجالات الحياة فإن إهتمام علماء التربية ينصب على دراسة الرضا على التوجيه كجزء أساسي لدراسة شاملة عن إنتاجية **المدرسة**.

(علي محمد محمد الديب: 1987، 42)

هذا المبدأ الذي بإمكانه أن يؤمن حاجة كل تلميذ إلى تحقيق الذات من خلال أنشطة مدرسية تشبع ميولاته و تنمي إمكاناته و بهذا تكون المدرسة قد أمدت المجتمع بأفراد أكفاء مزودين بإمكانات متكاملة إذا تمكنت من توجيههم حسب ما يلائتعداداتهم و ميولاتهم الحقيقية، مما يضمن لها شروط الإقلاع بعيدا عن مسببات الإهدار المدرسي.

2-3-2- على مستوى المجتمع:

إن المجتمع يعتبر مصدر إلهام لطاقات أفراده و يؤثر بأدوارهم و بمدى إنتاجيتهم و التوجيه عملية غير مستقلة عن المحيط و هو يبدأ على الصعيد الدراسي ليستمر في الميدان الأكثر فالية، و هو الصعيد المهني. و الفرد خلال هذه السيرورة يعيش في مجال من العلاقات المتبادلة و التي من المفترض ب خلالها دور المتشبع بالرضا و الإرتياح فالتوجيه السليم المتكيف يوفر للفرد النجاح على الصعيد الإقتصادي و الإجتماعي و النفسي. **(جلال وديع شكور: 1997، 233)**

2-4- العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه المدرسي:

هناك عدة ظروف تعمل كمؤثرات قد تشوش عملية الإختيار في إطارها العام و منه رضا الفرد أو عدمه و أهم هذه العوامل هي:

2-4-1- العوامل الإجتماعية:

إن الإطار الاجتماعي العام الذي يعيش فيه الفرد يؤثر في ثات الأفراد و إتجاهاتهم و الأسرة كممثل شرعي للمجتمع تصيغ أفرادها بالصيغة السوسيوثقافية تهيؤهم للإندماج فيه و هي كما يرى "ج. موكو G. Mauco" تظهر ذات أهمية لا تعوض على صعيد نمو الطفل و تعلمه الحياة الاجتماعية. **(G. Mauco : 1971, p8)**

و هكذا فإن الصورة التي يرسم بها المحيط الاجتماعي خاصة العائلي منه تكون مقوما من مقومات فكرة الفرد عن ذاته فبالتقليد تتم عملية النمو النفسي للطفل، إنه يكرر ما يفعله الآخرون، غنها صورة تعكس محيطه فهو غالبا ما يمثل الدور الذي ينتظره منه والديه، بالإضافة إلى ذلك نجد أحيانا أن الآباء قد يختارون لأبنائهم نوع الدراسة التي يرونها ملائمة متحججين في ذلك ل السن و الخبرة بالحياة أو لعدم كفاية الأبناء من المعلومات الضرورية للاختيار و السبب ذاته يلجأ الكثير من الأبناء إلى آبائهم قصد المساعدة على الإختيار و هذا ما أكده كمال "الدسوقي "قد يقبل الشبان أن يختاروا لهم الآباء و يرشدونهم لعدم توفر المعلومات المهنية لديهم و لعجزهم عن تقدير مستقبل المهنة المختارة بالنسبة لهم و لأنهم درجوا على أن يتقبلوا توجيهات و آراء آبائهم باعتبار أنهم أكثر تجربة و أدرى بالمصلحة". و من جهة أخرى فإن انتماء الأبناء إلى طبقة

اجتماعية معينة يعتبر من العوامل الاجتماعية التي تلعب دورها في التأثير على خيارات التلاميذ لنوع التخصص. **(الدسوقي كمال: 1974، 346)**

2-4-2- العوامل الشخصية:

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

أ. **الجنس:** الجنس هنا قد يلعب دوراً في تحديد نوع التصورات المهنية و التي تؤثر بدورها على إختيارات الفرد و رضاه عن هذه التخصصات.

(عبد اللطيف عبد الحميد مدحت: 1990، 145)

ب. **تصور الذات:** إن الذات مركب من عدد من الحالات النفسية، و الإنطباعات و المشاريع و تشمل إدراك المرء لنفسه أي انطباعاته عن جسمه و صورته، عن مظهره العضوي عن ما هو خاص و محسوس فيه كشخص، و تشكل إتجاهات المرء حول نفسه، و معتقداته و أرائه و قيمه و أهم مقومات مفهومه عن ذاته. **(أسعد ميخائيل إبراهيم: 1981، 232)**

فمن خلال إدراك الفرد لتصوراته المكتسبة حول ذاته يمارس حقه في الإنتقاء إنطلاقا من حكمه الموضوعي على إمكانياته الفعلية و هذا ما يلهمه الرضا عن خياراته و باقي إنجازاته.

2-4-3- مركز التحكم أو الضبط:

و يقصد به إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه و ما يرتبط به من نتائج فهو سمة شخصية تجعل الفرد ذو التحكم الداخلي ينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات و ما لديه من مجهودات، و ما إتخذه من قرارات. في حين الفرد خارجي التحكم يطور إنجازاته و ما إتخذه من قرارات و و ما يحققه من أهداف إلى عوامل خارجية كالصدفة أو الحظ أو مساعدة الآخرين و يتركها تتحكم في مصيره. **(علي محمد الديب: مرجع سابق، 38)**

2-4-4- طريقة اتخاذ قرار التوجيه:

إن القرار الذي يتخذه التلميذ عند تصريحه بالرغبة في مزاولة تخصص معين هو لحظة حاسمة في حياة التلميذ، ذلك أن ما يترتب على هذه اللحظة هو سعادة و نجاح التلميذ أو تعاسته و هنا نتساءل كيف تم اتخاذ هذا القرار، هل هو الاختيار الآني أم المشروع المدروس؟

و حتى يمكن تقييم طريقة اتخاذ قرار التوجيه و تأثيرها عن رضا التلميذ و على تخصصه. و هنا نتطرق إلى مفهوم كل من الاختيار و المشروع كطريقة يعد مدها التلميذ في عملية توجيهه إلى التخصص المرغوب.

أ. مفهوم الاختيار:

يعرف "البو Albau 1982 "الإختيار على أنه الانضمام الحر بكل رضا، و بمعرفة الأسباب، أي الأخذ بعين الاعتبار إمكانيات الشخص، و معطيات الشغل و السياق الإقتصادي و الإجتماعي و يؤكد هذا تاعريف على أن الإختيار هو قبول الفرد لخيار ما متمتعا في ذلك بحرية شاعر بالرضا لأنه مدرك لأسباب إختياره، من جهة حدود إمكانياته و من جهة أخرى إمكانيات البيئة و معطيات العمل. **(Albau : 1982, 25)**

ب. مفهوم المشروع:

هو قراءة متبصرة للحاضر و ما يمت إليه من صلات بالماضي مدفوعة بطموحات المستقبل، مع دراسة و تقييم الوسائل المؤهلة لتحقيق الأهداف و تجاوز الصعوبات و اختيارها. سيق فيما يخص مفهوم الاختيار و المشروع فإن فحص طريقة إتخاذ القرار يمكن أن تعطيها فكرة عن الإستجابة لرغبة التلميذ في التوجيه و بالتالي الرضا. **(الجسماني عبد العالي: 1994، 20)**

خلاصة:

من خلال ما عرضناه في هذا الفصل يمكن أن تتضح أهمية التوجيه المدرسي و مدى مساهمته في مساعدة التلميذ على اكتشاف مشاكله و حلها في ضوء إمكانيات بيئته و إمكانياته الذاتية باختيار الطرق المناسبة لتحقيق أهدافه من أجل التوافق مع البيئة التي يعيش فيها، و لكي يتحقق هذا الهدف المرغوب يجب أن يعتمد التوجيه على أسس علمية تراعى فيها كل جوانب الشخصية لكونها الركيزة التي يبن عليها التوجيه السليم الذي يحقق النجاح للفرد و يجعله راضيا عن نفسه و عن اختياره، و بالتالي يتكيف في دراسته و منه يحقق له النجاح الذي يوفر له السعادة في الحياة و بهذا يكون التوجيه قد أدى خدماته على أكمل وجه.

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم

تمهيد

1. الدافعية

1-1- مفهوم الدافعية

1-2- المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية

1-3- أنواع الدوافع

1-4- دورة الدافعية

2. التعلم

2-1- تعريف التعلم

2-2- الشروط اللازمة لتحقيق التعلم

2-3- مراحل عملية التعلم

2-4- خصائص عملية التعلم

3. الدافعية للتعلم

3-1- تعريف الدافعية للتعلم

3-2- وظائف الدافعية للتعلم

3-3- النظريات المفسرة لدافعية التعلم

3-4- علاقة الدافعية بالتعلم

3-5- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم

3-6- دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان منصبه أو نشاطه في المجتمع، و لقد بينت العديد من الدراسات في مجال التربية و التعليم العلاقة الموجودة بين نجاح التلميذ في الدراسة و عامل الدافعية، إذ تعتبر كمحفز أساسي بدفع التلميذ للعمل و المثابرة.

فالدافعية أهم شرط من شروط التعلم حيث أكدت جل النظريات أن المتعلم للموضوع دون وجود دافع معين، و للمراهق المتمدرس مجموعة من الطموحات و الرغبات تجعله يختلف عن الآخرين باختلاف بيئته و شخصيته و حياته النفسية و الاجتماعية و التي لها دور في بعث الدافعية للتعلم.

I. الدافعية:

1.1- مفهوم الدافعية:

يحاول البعض من الباحثين التمييفهوم الدافع "Motive" و مفهوم الدافعية "Motivation" على أساس أن الدافع هو عبارة عن إستعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في تحقيق أو إشباع هدف معين أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي فإن ذلك يعني الدافعية بإعتبارها عملية نشطة.

و على الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين، فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرر مسألة الفصل بينهما، و يستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية حيث يعبر كلاهما عم الملامح الأساسية للسلوك المدفوع.

1.1- أ/تعريف الدافعية لغة:

للدافعية جذور في اللغة اللاتينية (Mover) و التي تعني بها بدفع أو يحرك.

(Norbert Sillamy, Larousse 1991, p1995).

كما تعني: المحرك، المنشط أو المحفز.

1.1- ب/إصطلاحا:تعريف مروان أبو حويج: هي الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معين في العالم الخارجي، و هذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه و غاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية .

(مروان أبو حويج:2004،143).

و من وجهة نظر هذا التعريف أن الدافعية عبارة عن طاقة توجه شلوك الكائن الحي و ترسم أهدافه قصد تحقيق أحسن تكيف.

تعريف محمد عودة الريماوي: هو عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف، و صيانته و المحافظة عليه **(محمد عودة الريماوي: 2004، 21)**

تعريف "ويتج" Witge: هي عامل نفسي شعوري يهيأ الفرد لتأدية بعض الأفعال ميله لتحقيق بعض الأهداف. **(Madeline Banque Ford : 2001, 02).**

2.1-المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية:

كثيرا ما نعبر عن الدافعية بتعابير أخرى مثل الحاجة، الحافز، الباعث أي أنها تستعمل لنفس المعنى، إلا أن التميز بين المفاهيم ذو أهمية بالغة و من خلال عرضنا لكل مفهوم نجد أنها تختلف عن بعضها البعض.

1.2.1-مفهوم الحاجة Need:

هي حالة من النقص أو الإفتقار لشيء معين يصاحبها نوع من التوتر و الضيق الذي سرعان ما يزول عندما تلبى هذه الحاجة، أو يتبع إشباعها و هناك حاجات مختلفة يسعى الإنسان إلى إشباعها مثل الأكل، النوم، الجنس. **(محمود إبراهيم وجبة: بدون تاريخ، 124).**

2.2.1-مفهوم الحافز Drive:

يشير الحافز حسب الباحث **"ماركس 1976"** إلى المثيرات الداخلية العضوية التي تجعل الكائن الحي مستعدا للقيام بإستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية أو البعد عن الموضوع أي أنها تؤذي إصدار السلوك و يرادف البعض بين مفهوم الدافع و مفهوم الحافز على أساس أن كلاهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة و في مقابل ذلك هناك من يميز بين هذين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع، إذ يستخدم هذا الأخر للتعبير عن الحاجب البيولوجية فقط الأكل، أي حافز الجوع و العطش و بصفة عامة فإن كل من الحافز و الدافع يشير إلى الحاجة بعد أن ترجمت في شكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد إلى السلوك في اتجاه إشباعها. **(محمد خليفة عبد اللطيف: 2001، 92).**

3.2.1- مفهوم الباعث (Incentive):

يعرف بأنه الموضوع الذي يهدف إلى الكائن الحي و يوجه استجاباته اتجاهها و يعمل على التخلص من حالة التوتر التي يشعر بها. **(نفس المرجع السابق).**

3.1-أنواع الدوافع:

تصنف الدوافع على أساس فطري و مكتسب، لأن الدافع حالة أو قوة داخلية جسمية نفسية تثير السلوك في مواقع معينة و من بينها نجد.

1.3.1-الدوافع الفطرية:

تسمى كذلك بالدوافع الغريزية و هي التي تدفع الفرد إلى التماس أهداف طبيعية موروثة، و تتنوع الدوافع الفطرية و تظهر كما يلي:

- ظهورها منذ الولادة أي قبل أن تكون الخبرة و التعلم.
- دوافع خاصة بالحفاظ على بقاء الفرد و تسمى بالحاجات البيولوجية بحيث يجب إشباعها بصورة فورية نسبية و إلا كان مضيرة الموت و هي الهواء، الإخراج، الأكل و النوم.
- دوافع خاصة بالحفاظ على الذات و هي دافع الجنس و الأمومة.
- دوافع دافعية ترتبط بالحفاظ على الذات و هي الحب.
- دوافع تمكن الإنسان من استكشاف البيئة و التعامل و هي دافع الاستطلاع.

تبقى الدوافع الفطرية مشتركة بين كل الأفراد مهما اختلفت البيئة و الحضارة، فكل فرد يسعى إلى الحفاظ على ذاته و إبراز قدراته و امتلاك المشاعر. **(محمد شفيق: 2002، 196).**

2.3.1-الدوافع المكتسبة:

و هي دوافع ثانوية يكتسبها الفرد خلال عملية التطبيع الاجتماعي و هي كل ما يتعلمه الفرد عن طريق الخبرة و الممارسة و التدريب أثناء تفاعله مع البيئة و عادة ما يصنف علماء النفس هذه الدوافع إلى ما يلي:

أ. دوافع اجتماعية عامة:

تتمثل في كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق خبرته اليومية و تالاجتماعي مهما اختلفت الحضارة التي ينتمي إليها و تبدو واضحة في ميل الإنسان إلى العيش مع الجماعات و الاشتراك معهم في مختلف نشاطاتهم الاجتماعية. **(نفس المرجع السابق، 197)**

ب. دوافع اجتماعية فردية:

تشمل الدوافع التي يتميز بها الأفراد عن بعضهم البعض، فقد يكتسبها لخبرته الخاصة و لا يكتسبها البعض الآخر لأنه لا يميل إليها، و ما هذه الدوافع و الميول إلا اتجاهات نفسية تعبر عن استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبي يحدد شعور الفرد و سلوكه نحو أشياء معينة.

(حسين فايد: 2004، ، 92، 94)

كما نجد دوافع أخرى خاصة بالعملية التعليمية التعلمية تعمل على تسهيل عملية التعلم و لها علاقة وثيقة بها و تتمثل في الدوافع التالية:

1. **الدافع إلى الاستكشاف و الاستطلاع:**

تظهر مختلف الدراسات أنه كلما كان المثير جديدا يستثيرغبة في الاستطلاع أكثر و لكن عندما يكون غير مرتبط بأية خبرلموقف التعليمي الجديد يثير في المتعلم حب الاستطلاع و الاستكشاف للمعرفة. فكلما كانت هناك خبرات تعليمية جديدة، تشجع المتعلم على الاستطلاع و البحث و الاستكشاف.

2. **دافع التنافس و الحاجة إلى التقدير:**

وجد أن التقدم في العمل يتأثر بفعل هذا الدافع بالتدرج و وجود دافع التنافس يؤدي بالمتعلم إلى الاجتهاد و العمل و المثابرة للحصول على أعلى النتائج و منه تحقيق التقدير لذاته.

3. **الدافع إلى الإنجاز و النجاح:**

يتمثل في إنجاز الطالب بصفة جيدة، أي الحصول على علامات جديدة من أجل النجاح.

(صالحمحمد أبو جادو: 1998، 153).

4. **الدافع إلى المعرفة:**

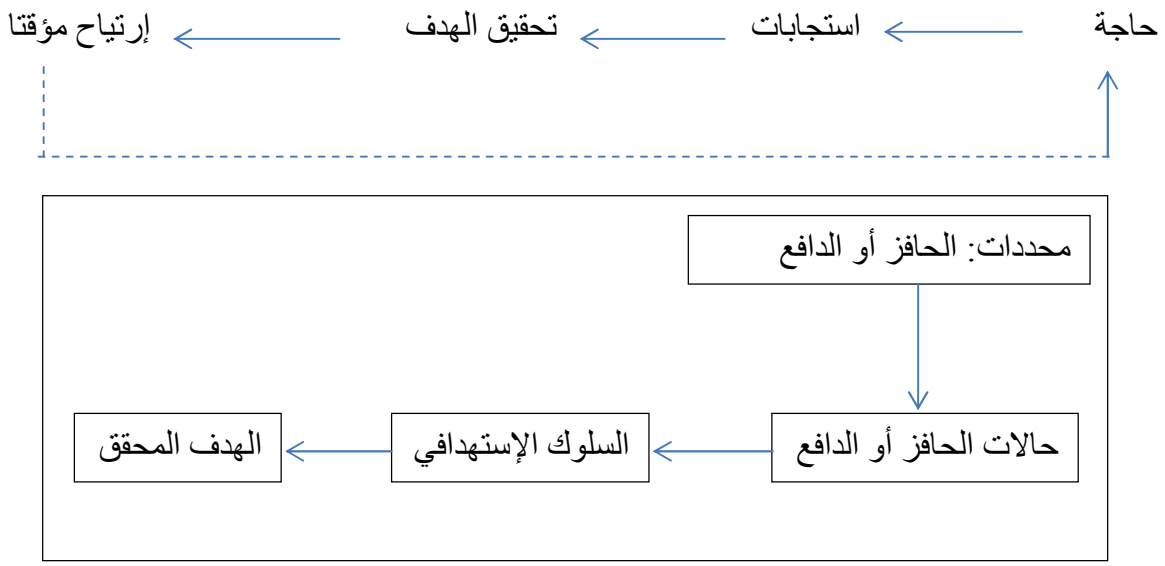
يتمثل هذا الدافع في الرغبةمعرفة و الفهم و الإتقان و حل المشكلات، فالدوافع المعرفية تتمثل في حب الاستطلاع و الميل إلى التعرف على كل شيء. **(مصطفى زيدان: 153،1983)**

و من خلال ما سبق من ذكر لأنواع الدوافع نستخلص أنها كلها تلعب دورا أساسي و فعالا في العملية التعليمية بحيث لكل نوع دوره في خلق التقدم و بعث الرغبة **في المعرفة و التعلم و من ثم** التأقلم و التفاعل و بعدها القدرة على مواجهة مختلف المواقف و كذلك الحصول على نتائج عالية في الامتحانات.

4.1-دورة الدافعية:

تظهر في بعض الدوافصورة دورات، و تسير دورة الدافعية بها تبعا لتسلسل من ثلاث مراحل متكررة هي:

حاجة أو حافز ينشأ **لستجابات** وسيلة للتواصل إلى تحقيق الأهداف **لإتباع** الحاجة و بمجرد تحقيق الهدف، يعقب ذلك حالة إرتياح غالبا يكون هذا الارتياح من الحاجة مؤقتا حيث تبدأ الدورة من جديد. **(الوقفي: 2003، 160).**



الشكل رقم 1: يوضح دورة الدافعية

II. التعلم:

1.2-تعريف التعلم:

يكتسب مفهوم التعلم معنى واسع، حيث لا يقتصر على التعلم المدرسي الرسمي، و التعلم الذي يحتاج إلى دراسة و مجهودات و تدريب متصل أو على تحصل المعلومات وحدها، بل يتضمن التعلم كل ما من معارف و أفكار، و إتجاهات و عواطف و ميول و قدرات و عادات و مهارات حركية سواء تم هذا الإكتساب بطريقة معتمدة و مقصودة أو بطريقة عرضية و غير مقصودة و هناك الكثير من التعاريف للتعلم إلا أن أهمها هي التعاريف التالية:

معجم وارين للمصطلحات السيكولوجية:

نجده يقدم ثلاث معاني لمصطلح التعلم و تتمثل في:

- التعلم هو عملية اكتساب لقدرة تتيح للكائن الحي أن يستجيب لموقف سبق له، أو لم يسبق له أن عاشه.
- التعلم هو عملية نثبت العناصر في الذاكرة بحيث يمكن استعادتها أو التعرف عليها.
- التعلم عملية تجمع الاستجابات الحركية في كل نشاط حركي ولا يقصد بالتجمع هنا الكل الإضافي و إنما يقصد به الكل العضوي من حيث هو وحدة كلية لها انتظامها البنيوي.

(سيد محمد خير الله: 1983، 5، 6).

ما نلاحظه من خلال هذه التعارف أنها أجمعت أن التعلم عبارة عن عملية تغيير أو تعديل في السلوك يجب أن يقوم المتعلم بنشاط معين يتحكم في توجيهه و إثارة مجموعة العناصر و القوى الموجودة في البيئة الخارجية بالإضافة إلى تحريك مجموع الدوافع و الاتجاهات و الميول المزود بها.

كما يعرفه **"أحمد عزت راجح"** التعلم هو التغير الثابت نسبي في السلوك أو الخبر ناتج عن النشاط الذاتي للفرد و ليس ناتجا عن النضج الطبيعي أو الأمور العرضية.

(أحمد عزت راجح: 1998، 288)

و يعرفه **وود ورث "Wood Worth"**: التعلم عبارة عن النشاط الذي يصدر عن الفرد و يؤدي إلى تعديل في سلوكه. **(ناذر فهمي الزيود: 1989، 36)**

2.2-الشروط اللازمة لتحقيق التعلم:

تحدث عملية التعلم نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته و اكتسابه لأنماط سلوكية جديدة تساعده على التكيف مع البيئة، و بناء على هذا فالتعلم لا يحدث صدفة لكنه يخضع اوط معنية و معرفتها

تساعد المتعلم على اكتساب خبرات جديدة، كما تساعد المعلم على أداء رسالته التربوية بصورة فعالة تؤدي ثمارها بشكل جيد و أهم الشروط اللازمة لتحقيق تعلم جيد لدينا: الدافعية، النضج، الممارسة.

1.2.2-الدافعية:

إن وجود الدافعية عند الفرد شيء أساسي في عملية التعلم و لا يمكن أن تتم بدونه لذلك وصفت التربية الحديثة نصب أعينها ناحية أساسية المتمثلة في ضرورة استشارة دوافع المتعلمين نحو المواقف التعليمية عن طريق احتواء الدروس على خبرات تثير دوافع التلاميذ و تشبع حاجاتهم و رغباتهم، فكلما كان الدافع لدى الكائن الحي قويا كان نزع الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى تعلم قوي. **(عبد الرحمن العيسوي: 2004، 42)**

2.2.2-النضج:

لقد أقيم الكثير من الجدل العلمي حول علاقة النمو بالبحيث يرى **"جان بياجيه"** أن النمو عملية مستقلة تماما عن عملية التعلم، فإنه في ذات الوقت ينصح بأن يرتبط التعلم مع أنه عملية خارجية بعملية النمو، و ينبغي أن يتوافق بطريقة ما مع مرحل نمو الفرد المتعلم.

أما **"وليام جيمس"** فيرى للتعلم دورا رئيسيا في عملية نمو المتعلم و يرى **"برونر"** أنه لابد لنظرياتالتعلم التي تكشف نشاط النيذ من أن تسير مع نظريات نمو الطفل و يؤكد أن جوهر العملية التعلمية تكمن في تقديم المساعدة لتحويل الخبرة إلى نظام رموز أكثر فعالية.

(هادي مشعان ربيع: 2008، 123)

2.2.3-الممارسة:

تعتبر الممارسة شرطا هاما للتعلم، فهي تعني تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز فلا يمكن الحكم على حدوث التعلم إلا بالممارسة و لا يمكن الحكم على أن التعلم قد تم إلا إذا تكرر الموقف و ظهر التحسن في الأداء.**(محمد مصطفى زيدان: مرجعسبق ذكره، 37)**

فالممارسات تجعل العمل ذو كفاءة، و التكرار المعزز للاستجابات أثناء وجود مثيرات يحقق التناسق بين الأعمال مما يؤدي إلى أدائها في تابع و يساعد على تنمية المهارة إلى مستوى التعلم، كما تعد الممارسة عملية مهمة في تعلم المواد المعرفية بالمدرسة حينما يتيح المعلم لتلاميذه ممارسة المادة المتعلمة عن طريق الأسئلة و المناقشة تحت إشرافه و توجيهه و إرشاده، فهو يتعامل مع أفراد وصلوا إلى مستوى معين من النضج الذي يعتبر ضروري لفهم عملية التعلم.

3.2- مراحل عملية التعلم:

دلت نتائج البحوث و الدراسات أن التعلم يحدث عبر ثلاث مراحل أساسية يمكن اختصارها على النحو التالي:

1.3.2- مرحلة الاكتساب:

و هي المرحلة التي يدخل أو يمثل الكائن الحي من خلالها المادة التي يصلها أو هي التي يتم خلالها تمثيل الكائن الحي للسلوك الجديد ليصبح جزءا من حصيلته السلوكية.

2.3.2- مرحلة الإختزان:

و هي إحدى مراحل التعلم التي يتم من خلالها حفظ المعلومات بعد حدوث عملية الاكتساب تنتقل المادة المتعلمة إلى ذاكرة التخزين.

3.3.2- مرحلة الإستعادة:

و تتضمن قدرة الكائن الحي على استخراج المعلومات المخزنة لديه في صورة استجابة بشكل أو بآخر. **(صالح محمد أبو جادو: 2012، 151)**

4.2- خصائص عملية التعلم:

يشير التعلم إلى حدوث عملية حيوية داخل الكائن الحي، و تترجم عن طريق السلوك و الأداء الخارجي القابل للملاحظة و القياس، و التعلم عملية مستمرة طوال الحياة من خلال التفاعل مع البيئة و من بين أهم خصائص التعلم نجد:

- التعلم عملية تحدث نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة.
- التعلم عملية تراكمية تدريجية.
- التعلم عملية تشمل كافة السلوكات و الخبرات المرغوبة و غير المرغوبة.
- التعلم عملية تتم بصورة مقصودة أو بصورة عرفية غير مقصودة.
- التعلم عملية شاملة متعددة المظاهر الفعلية و الانفعالية و الأخلاقية و الاجتماعية و الحركية و اللغوية.
- التعلم عملية تنطوي على تغير شبه دائم في السلوك أو الخبرة و يتخذ ثلاث أشكال هي:

أ. اكتساب سلوك أو خبرة جديدة.

ب. التخلي عن السلوك أو الخبرة.

ج. التعديل في السلوك أو الخبرة. **(نفس المرجع السابق، 153)**

III. الدافعية للتعلم:

3.1- تعريف الدافعية للتعلم:

تختلف تعاريف الدافعية للتعلم حسب إختلاف العلماء الذين عرضوها. فلكل واحد وجه نظر معينة من بينهم نجد:

تعريف "محي الدين توق": هي حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي و الإقبال عليه بنشاط موجه و الاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم.

(محي الدين توق: 2003، 211)

و يشير هذا التعريف للدافعية على أنها حالة داخلية توجه الانتباه نحو الموقف التعليمي و الإقبال عليه و الاستمرار فيه.

تعريف "نايفة قطامي": هي حالة داخلية تحث المتعلم على السعي بأي وسيلة ليمتلك الأدوات و المواد التي تعمل على إيجاد بيئة تحقق له التكيف و السعادة و تجنبه الوقوع في الفشل.

(نايفة قطامي: 2004، 133)

ركز هذا التعريف على عملية سعي المتعلم في إيجاد بيئة تحقق له السعادة و النجاح.

أما الباحث**"إدوارد موراي":** يعرف الدافعية بأنها الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح و إنجاز الأعمال الصعبة و التغلب على العقبات بكفاءة بأقل قدر ممكن من الجهد و الوقت و بأفضل مستوى من التعلم. **(إدوارد موراي: 1988، 153)**

حسب "Larousse" الدافعية للتعلم هي حالة داخلية تحرك أفكار و معارف المتعلم و بنائه المعرفي و وعيه و انتباهه و تلح عليه لمواصلة الأداء في المجال الدراسي للوصول إلى حالة توازن معرفي. **(Larousse : 1964, 96)**

2.3- وظائف الدافعية في عملية التعلم:

للدافعية في عملية التدريس وظائف منها:

1.2.3- التنشيط: إذ يعمل الدافع على تنشيط الفرد و تحريك القوة الانفعالية في داخله للتفاعل مع موقف معين و القيام بأداء و سلوك محدد.

2.2.3-التوجيه: يعمل الدافع على توجيه القوة الانفعالية داخل الفرد للاستجابة لنوع من المثيرات، و بالتالي توجيه هذا السلوك نحو الهدف المخطط له دون غيره من الأهداف.

3.2.3-التعزيز: فالدافع هو محرك للسلوك الفردي في إشباع الرغبات.

(ناصر أحمد الخوالدة: 2005، 204)

4.2.3-صيانة السلوك: فالدافع يعمل على إستمرار السلوك من أجل تحقيق التعلم المراد تعلمه. **(أمل البكري: 2007، 171)**

3.3-النظريات المفسرة لدافعية التعلم:

1.3.3-نظرية التحليل النفسي Psycho analytictheory:

يرى **فرويد "Frued"** أن معظم جوانب السلوك الإنساني مدفوعة بدافعين غريزيين الجنس، **العدوان**، كما تطرح النظرية مفهوم الدوافع اللاشعورية التي تفسر الكثير من أنماط السلوك التي يصعب عزوها إلى سبب واضح أو دافع ظاهر، كما تؤكد النظرية على خبرات الطفولة و تقاطع آثارها على الدافعية و على شخصية الأفراد طوال حي، و يفترض المنحى التحليلي أن الفرد مدفوع في سلوكه بهدف تحقيق اللذة و يكون هذا دافعا للإنجاز السريع و الجيد.

(الحامد محمد: 2003، 129)

1.3.3-نظرية الحافز Drive theory:

يسمى المنظرون في هذه المجموعة بنظرية الحاجة، الحافز، الباعث و من النظريات التي اشتهرت في الجانب نظرية **"هل"** الذي يرى أن أي فعل يقوم به الكائن الحي تسبقه أو تصاحبه حاجة، تدفع أو تحفز النشاط المرتبط بها، و هذا تضمنته معادلة **"هل Hull"** الشهيرة (جهد الاستشارة = قوة العادة x الحافز x دافعية الباعث) كما يرى أن الدوافع تعمل على إثارة السلوك و تنشيطه، و يرتبط كل دافع بحالة بيولوجية محددة ترافقها تغيرات فسيولوجية معينة و تتطلب خفض من نوع خاص. **(عدس توق: 2005، 69)**

3.3.3- نظرية سكنز (Skinner theory)

لقد اهتم بالبواعث الخارجية بوصفها حاكمة للسلوك، مهملا دور الحالات الداخلية للكائن الحي، و من ثم افترد البيئة الخارجية كمصدر للإثابة و التدعيم، تعد مدخلا صحيحا لزيادة احتمال صدور استجابة معينة، أو خفض هذا الاحتمال، و هو ما يعرف عنده بالإشراط الأدائي و يمكن تلخيص نظريةسكنز في هذا الصدد بالمعادلة التالية:

(تكرار السلوك = صدور السلوك + تدعيم هذا السلوك لعدد من المرات).

لذا يرى سكنر "Skinner" إذ حصل الطلبة على تعزيز على سلوكيات معينة فإنهم سيقومون بتكرار السلوك بنشاط و قوة، و إدا لم يحصلوا على تعزيز فإنهم سيفقدون الإهتمام بذلك السلوك، و سوف ينخفض أدائهم، و يؤكد كذلك أن حصول الفرد على المعززات أو المكافآت على سلوكهم، يثير لديه الدافعية للتعلم. **(غباري ثائر أحمد: 2008، 122)**

4.3.3-نظرية العزو(Attribution theory):

تعد من أكثر النظريات التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح و تجنب الفشل، و يعد عالم النفس "واينر" من الأوائل الذين استخدموا هذه النظرية و ربطها بالعملية التربوية، و لا سيما بالتعلم و قام بمراجعة آراء "آنكنسون" و ما توصل إليه من نتائج، و التي تتمثل في أن الميل الموجه نحو هدف ما يستمر حتى يتحقق هذا الهدف، و الفشل في تحقيق الهدف و قد يؤدي إلى ترك العمل، أو المثابرة في أدائه حتى يتحقق، و بذلك يرى "واينر" أن لدى الطلاب نزعة لغزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل، و لقد ركزت اكتشافات "واينر" على أهمية ربط المهمة بقدرات الطلاب، مما يعني تعزيز القدرة و زيادة الجهد.

(أخرس نائل محمد: 2008، 212)

4.3-علاقة الدافعية بالتعلم:

للدافعية تأثير كبير و علاقة مباشرة مع سلوك الطلاب و تعلمهم حيث يمكن أن تلمس عدة آثار مفيدة لها تعلم الطلاب و سلوكهم.

- توجه سلوك الطلاب نحو أهداف معينة فمن المعروف أن الطلاب يضعون أهدافا لأنفسهم و يوجهون جهودهم و سلوكهم نحو تحقيق هذه الأهداف و من هذا المنطق فإن الدافعية تؤثر في الاختيارات التي تواجه الطلاب.
- الدافعية تزيد من الجهود و الطاقة المبذولة لتحقيق هذه الأ، فهي تحدد فما إذا كان الطالب سيتابع مهمة معينة بحماس و تشوق، و يثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه، أم أنه سوف يقوم بالعمل لينوع من الفتور و اللامبالاة.
- الدافعية تزيد من المبادأة بالنشاط و المثابرة عليه فهي تحدد فيها إذا كان الطلاب سوف يبادرون ذاتيا للقيام بالنشاط فهم أميل إلى البدء بمهمة معينة عندما يرغبون القيام بها، و إذا كانوا يحبونها فإنهم يميلون إلى الاستمرار في أدائها و المثابرة عليها حتى عندما يحول بينهم و بينها حائل أو يصابون بالإحباط أثناء قيامهم بها.
- الدافعية تنمي معالجة، عند الطلاب، فهي تؤثر في كيفية و مقدار معالجة الطالب للمعلومات، فالطالب الذي يتمتع بدافعية عالية يكون أكثر انتباها للمعلم و بالتالي فإنه يحصل على معلومات أكثر في الذاكرة قصيرة المدى و ذاكرة طويلة المدى، كذلك

فإن الطلاب ذوي الدافعية العالية يطلبون المساعدة من المعلم أو المصادر الأخرى عندما يكونون بحاجة إليها و هم أكثر محاولة لفهم المعلومات و أشد تركيزا على التعلم.

- الدافعية تحدد النواتج المعززة للتعلم، ترى النظرية السلوكية أن الدافعية هي التي تحدد الأشياء و الحوادث المعززة لتعلم الطالب فإذا كان الطلاب مدفوعين تماما لتحققي النجاح الأكاديمي فإنهم يشعرون بالفخر و الاعتزاز كلما حصل على علامة عالية (إمتياز مثلا)، و يشعرون بالألم و الإنزعاج إذا حصلوا على علامة متدنية (أو حتى على علامة أقل من الإمتياز)، و كذلك إذا كان إهتمام الطالب مركزا على أن يكون مقبولا و محترما في جماعته، فإنه يعطي معنى أكبر للانضمام إلى الجماعة و يشعر بمرارة أكبر إذا تعرض للسخرية و الاستهزاء من الجماعة.
- الدافعية تعود الطالب على أداء مدرسي أفضل، و ذلك نتيجة منطقية لكل ما تقدم من الفوائد، و بذلك يمكن الاستنتاج أن الطلين لديهم دافعية في التعلم هم أكثر الطلبة تحصيلاً. **(أمال بن يوسف: 2008، 34)**

5.3- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

تعتبر الدافعية للتعلم حصيلة عدة عوامل متداخلة و متفاعلة فيما بينها كالعوامل الاجتماعية و الشخصية التي تتوقف عليها الدافعية للتعلم و هي كالتالي:

1.5.3- العوامل الاجتماعية:

تتمثل العوامل الاجتماعية المؤثرة في دافعية الفرد في كل ما يحيط به من قريب أو من بعيد فنجد أول الأسرة التي تعتبر المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل و التي تقوم بتنشئة و تكوين شخصية و توجيه سلوكه، ثم المدرسة التي تعتبر الأسرة الثانية له و التي يقضي فيها جزء كبيرا من حياته يتلقى فيها أنواع المعرفة و التربية و التعليم. **(محمد شفيق: 2002، 143)**

إذ يعد التعليم من الطرق الناجحة في تعديل السلوك و اكتساب الخصائص السيكولوجية مثل الرغبة في النجاح، المثابرة و التوجيه نحو المستقبل، بما أن الدافعية للتعلم من الدوافع المكتسبة، فالجو الأسري السائد يلعب دورا هاما في نمو هذا الدافع أو انخفاضه، و لقد توصلت الأبحاث الحديثة في إظهار أهمية التنشئة الاجتماعية و المعاملة الوالدية للرفع من دافعية التعلم لدى التلاميذ.

(خليفة عبد اللطيف: 2001، 156)

2.5.3- العوامل الشخصية: توجد مجموعة كبيرة من العوامل الشخصية ذات الطبيعة النفسية، الاجتماعية، العقلية و الجسمية التي تؤثر في الدافعية للتعلم و تؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل أو تدنيه فمفهوم الذات على سبيل المثال هو الصورة التي يعرفها الشخص عن نفسه من نظرته لنفسه و من خلال تعامله مع الآخرين، و من نظرة الناس إليه يؤدي إلى التأثير بشكل كبير على ما يبذله الفرد من مجهود للتعلم، و هذا يرتبط بإدراكه لما يحققه هذا المجهود من نتائج مرغوبة.

(صالح حسين الداهري: 2005، 185)

كما تؤثر طبيعة الشخصية من حيث الانبساط أو الانطواء و مقدار الثقة بالنفس و مستوى الطموح و أسلوب التفكير على اكتساب الدافعية للتعلم، و يختلف الأفراد في دوافعهم للتعلم و النجاح و يتوقف هذا على مفهومهم للذكاء، فإذا اقتنع المتعلم أن الذكاء سمة ثابتة ملزمة لكل فرد فسوف تكون لديه دافعية بحكم ثقة بقدراته الفكرية، و يلجأ إلى استعمال كل الوسائل للنجاح، أما إذا لم تكن لديه ثقة في ذكائه فإنه يتجنب كل التحديات و الوسائل للنجاح.

(Couttier : 1994, 40)

كما نجد عوامل أخرى يمكن أن تؤثر في الدافعية للتعلم، كتوقعات الوالدين سواء كانت مرتفعة أو منخفضة، حيث يمكن أن تولد لدى المراهق الشعور بالخوف المسبق من الفشل و ذلك بالضغط الدائم و الزائد من أجل الدراسة و النجاح، أو العكس عدم تشجيع المراهق بذل الجهد للحصول على نتائج جيدة أي الإهمال الكلي مما يولد لديه عدم الميل للعمل الدراسي، بالإضافة إلى تدني تقدير الذات قد يؤدي إلى انخفاض الدافعية للتعلم، كما يؤثر المناخ التعليمي السائد في القسم على الدافعية للتعلم، و خاصة أهم عنصر فيها ألا و هو المعلم الذي يلعب دوراً هاماً في العملية التعليمية / التعلمية و خاصة في مراحل ما قبل الجامعة، فهو يقضي ساعات طويلة في التفاعل مع التلاميذ و علاقة المتعلم المراهق بمعلمه و زملائه تعتبر من أهم المشاكل التي يمكن أن تؤثر على الدافعية للتعلم و ذلك حسب نوعية العلاقة و المعاملة التي تربط المعلم بتلاميذه.

6.3-دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم:

تعتبر إثارة ميول المتعلمين نحو أداء معين و استخدامافسة بقدر مناسب بينهم من الأمور الهامة لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار قدرات و استعدادات المتعلمين، فدفع المتعلم لأداء مهام لا تتناسب مع قدرته و إمكاناته لا شك أنه سوف يتعثر و يفشل بالإحباط نحو التعلم و من ثم عدم الاستمرار في الدراسة. **(عطية محمود هنا: 1984، 08)**

لذلك يمكن للمعلم أن يعمل على رفع مستوى طموح المتعلمين بدرجة تعادل درجة استعداداتهم و ميولهم و قدراتهم نحو الأنشطة المختلفة حتى يتسنى لهم النجاح و الاستمرارية في الأداء، و عدم التعرض للإحباط مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في التعلم.

على المعلم أن يراعي الهدف الذي يختاره بحيث يكون مناسب لمستوى لاستعدادات التلاميذ و هذا يؤدي إلى رفع الدافعية لهم، فالأهداف المحفزة يجب أن تكون مرتبطة بالدفع من جهة و تنوع النشاط الممارس من جهة أخرى، و هذا ما يشجع التلاميذ في التحصيل الجيد، و يجب على المعلم الاهتمام بحاجات التلاميذ العقلية و النفسية و الاجتماعية، و العمل على إثارة حب الاستطلاع لديهم من خلال تقديم مادة تعليمية جديدة و مناقشة الأسئلة و المشكلات المقترحة و تنويع الأنشطة، و الوسائل الحسية للإدراك، و ذلك من أجل جلب اهتمام و انتباه التلاميذ للدرس طول الحصة.

(نادر فهمي الزيود: 1999، 58)

يجب كذلك على المعلم اعتماد استراتيجيات للتدريس و تقديم فرص لانتقال أثر التعلم إلى المتعلمين و من بين أهم هذه الاستراتيجيات:

- تشجيع المتعلمين للمشاركة بدور إيجابي في التعلم بإتاحة الفرصة لهم لتطبيق ما تعلموه.
- تقديم المعرفة في صورة قابلة للاستخدام حتى يتمكن المتعلم من تطبيقها في مواقف جديدة.
- تجنب المواقف التي تسبب التوتر مثل الامتحانات الفجائية و الأنشطة التي تتطلب مناقشة حادة.
- تهيئة فرص مناسبة للمتعلمين للتحدث عن أنفسهم و اهتماماتهم داخل الفصل و خارجه و في مواقف مخطط لها مسبقا. **(منى إبراهيم اللبودي: 2005، 139، 140)**

و من خلال ما سبق يمكن القول أن للمعلم دورا أساسيا في إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ و ذلك بمراعاة الفروق الفردية و العمل على جلب انتباههم و تنمية رغبتهم للتحصيل و تشجيعهم لاكتساب المعرفة و تلقي المعلومات من أجل بلوغ الأهداف التعليمية المرغوبة.

خلاصة:

نستخلص من كل ما سبق أن الدوافع هي التي تحدد وجهة السلوك سواء كانت هذه الدوافع داخلية أو خارجية بما يكفل للفرد إشباع حاجاته و تحقيق أهدافه من أجل الوصول إلى أحسن توازن و إزالة القلق و التوتر.

كما أن لها دور مهما في التعلم و الاحتفاظ و التذكر و الأداء، فهي تعتبر وة يمكن إستخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعـ ذلك من خلال إعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل و النجاح.

الفصل الرابع: مرحلة التعليم الثانوي

تمهيد

1. تعريف التعليم الثانوي

2. المرحلة ما بعد الإلزامية في التعليم الثانوي

1.2. إعادة تنظيم مرحلة ما بعد الإلزامي

2.2. المبادئ العامة لإعادة تنظيم التعليم الثانوي العام التكنولوجي

3.2. مهام التعليم الثانوي العام و التكنولوجي

4.2. الأهداف العامة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي

5.2. عملية تنظيم التعليم الثانوي العام و التكنولوجي

6.2. الخصائص النمائية لتلميذ المرحلة الثانوية

3.المعايير المعتمدة في التوجيه في التعليم الثانوي

1.3. معايير التوجيه من التعليم المتوسط إلى الثانوي

2.3. معايير التوجيه من الجذوع المشتركة إلى التخصصات

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التعليم الثانوي من ركائز النظام التعليمي و التربوي في العالم، ليس فقط بسبب موقعه كهمزة وصل بين مرحلتي التعليم الأساسي و التعليم الجامعي من جهة، و بين التشغيل و التكوين المهني من جهة أخرى، إنما بصفة خاصة لأنه يمثل مرحلة منتهية و متواصلة في نفس الوقت، و هذا يكون بامتحان شهادة البكالوريا التي تعتبر الجسر لمزاولة الدراسات العليا، اين يتحدد مصيره و مستقبله الدراسي و المهني، و لقد شهد التعليم الثانوي تطوراً ملحوظاً عن يق تحقيق نتائج إيجابية كالتوسع المعتبر لشبكة مؤسسات التعليم الثانوي و تزايد عدد التلاميذ.

1. تعريف التعليم الثانوي:

هناك تعاريف عديدة تناولت هذا المفهوم من بينها:

- **تعريف المنظمة العربية للتربية و الثقافة:**

عرفته بأنه المرحلة إد الطلاب إلى الدراسة الجامعية المتخصصة أو إلى سوق العمل و تدوم الدراسة فيه ثلاث سنوات تكون السنة الأولى منها جذع مشترك و يتم التركيز في السنتين الأخيرتين على إحدى المجموعات التخصصية المهنية لأحد الأقسام في الجامعة.

(المنظمة العربية و الثقافية: 1984، 14)

- **تعريف علي براحل:** التعليم الثانوي يقطع مرحلتين تعليميتين يستمد قاعدته الأولى من التعليم الاساسي و يقدم قيمته الثانية في التعليم العالي و هو تعليم مفتوح بفضل تنوعه و تعدد شعبه و تخصصاته. **(علي براحل: 1990، 126)**

و انطلاقا من التعاريف يمكننا تحديد تعريف إجرائي:

التعليم الثانوي هو المرحلة الدراسية التي تغطي السنوات الثلاثة الأخيرة من التعليم الذي سبق التعليم العالي و يلتحق بالمدرسة الثانوية الطلبة من فئات العمر 15 إلى 19 سنة على الأقل.

2. المرحلة ما بعد الإلزامية في التعليم الثانوي:

ابتداء من الموسم الدراسي 2006/2005 أو ما يعرف بإعادة تنظيم المرحلة ما بعد الإلزامية، فإن النقائض التي عرفها التعليم الثانوي خلال السنوات الفارطة من جهة و تأثير التوجهات العالمية الحديثة للتربية و الاقتصاد من جهة أخرى استلزمت إحداث إصلاحات في هذا الطور الحساس انطلاقا من الغايات و الأهداف وصول إلى تنظيم الجذوع و الشعب.

(وثيقة مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي: 2005، 10)

1.2. إعادة تنظيم مرحلة ما بعد الإلزامي:

إن ضمان تحقيق الغايات المقترحة و سهولة تجسيد الأهداف المسطرة لمرحلة ما بعد الإلزامي يتطلب إعادة التنظيم الكلي لهذه المرحلة كما أن إعادة هذا التنظيم يستلزم إعادة هيكلة المسارات المدرسية و المهنية، بالإضافة إلى إعادة طرق تنظيم طرق التقويم المدرسي و مراقبة عمل التلاميذ مع الأخذ بعين الاعتبار عملية التوجيه و مراجعة شاملة لأنماط طرق تتويج الدراسات حيث تتم إعادة هيكلة هذه المرحلة وفق مسارين كبيرين ينسجمان مع أنماط التعليم أو التكوين هما:

- مسلك ذو طابه ما قبل الجامعي متمثل في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.
- مسلك ذو طابع مهني متمثل في التعليم المهني و التكوين المهني.

2.2. المبادئ العامة لإعادة تنظيم التعليم الثانوي العام و التكنولوجي:

لا يندرج التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ضمن التعليم الإجباري فهو لا يستقبل إلا التلاميذ الذين تتوفر فيهم شروط القبول المقررة للالتحاق بالسنة الاولى ثانوي.

- يحضر التعليم الثانوي العام و التكنولوجي لامتحان شهادة بكالوريا التعليم الثانوي فهو تعليم يحضر بشكل أساسي إلى التكوين في الدراسات العليا.
- إن تنظيم التعليم الثانوي و التكنولوجي يأخذ بعين الاعتبار من جهة مشروع تنظيم التعليم العالي و من جهة أخرى التنظيم المتبع في المسلك المهني.
- ينبغي أن يتجنب تنظيم التعليم الثانوي العام و التكنولوجي فتح شعب موازية تعطي نفس ملمح التخرج.
- ينبغي أن يأخذ تنظيم التعليم الثانوي بعين الاعتبار المعطيات الناتجة عن تطور العلوم و التكنولوجية أثناء إعداد المنهاج. **(نفس المرجع السابق، 33)**

3.2. مهام التعليم الثانوي العام التكنولوجي:

في إطار الغايات المسطرة فإن مهام التعليم الثانوي تتمثل في:

- تحضير التلاميذ لمتابعة دراسات جامعية ذات مستوى عالي.

- تطوير المواقف التي تسمح باكتساب المعارف و إدماجها.
- تطوير القدرة على التحليل و التقويم و الحكم على أفكار الغير و حل المشاكل.
- تلقين و غرس حب العمل المتقن و البحث عن الدقة و ذوق الاتقان.

(نفس المرجع، نفس الصفحة)

4.2. الأهداف العامة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي:

و يمكن تصنيف الأهداف العامة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي إلى أربعة فئات كبرى تتمثل في:

أ. أهداف التربية العامة و تشمل بدورها ما يلي:

- إيقاف الشخصية: الفضولية، الفكر النقد، الإبداع، الاستقلالية.
- المظهر الاجتماعي: التعامل مع الحياة و الضغوطات الاجتماعية.
- اكتساب معارف: اكتساب ثقافة عامة (اكتساب معارف أساسية مندمجة و قابلة للاستعمال قصد التعلم).

ب. أهداف منهجية: و تتمثل في

- اكتساب الطرائق العامة للعمل الفردي، الجماعي، التحقيق، التوثيق، اكتساب طرائق من أجل تشجيع المهارة و الفهم.
- اكتساب الطرائق الخاصة بالمواد و بشكل خاص التفكير العلمي.

ت. أهداف التحكم في اللغات:

- التحكم في اللغة الوطنية.
- اكتساب المعرفة و التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل.

ث. أهداف التكوين العلمي و التقني:

- فهم محيط الإنسان و تطبيق جميع المعارف و الخبرة الشخصية بمعالجة مشاكل هذا المحيط.
- اللجوء إلى مقاربات تجريبية قصد القدرة على الملاحظة، نقل المعطيات، استخلاص النتائج، صياغة تعميمات و التحقق منها. **(المرجع السابق،34، 35)**

5.2.عملية تنظيم التعليم الثانوي العام و التكنولوجي:

يتم تنظيم السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي إلى جذعين مشتركين و هما:

- **جذع مشترك آداب:**

و يقصد به الدراسات الخاصة باللغة العربية و الأدب العربي و اللغات الأجنبية، مما يسمح للراغب في هذا الجذع المشترك باكتساب المعارف في مجال الأدب العربي و العلم الاجتماعية و اللغات الأجنبية للالتحاق به يجب أن تبرز مواهب التلاميذ الأدبية و أن يكون ذات مستوى عالي في مادة اللغة العربية و المواد الاجتماعية و اللغات الأجنبية.

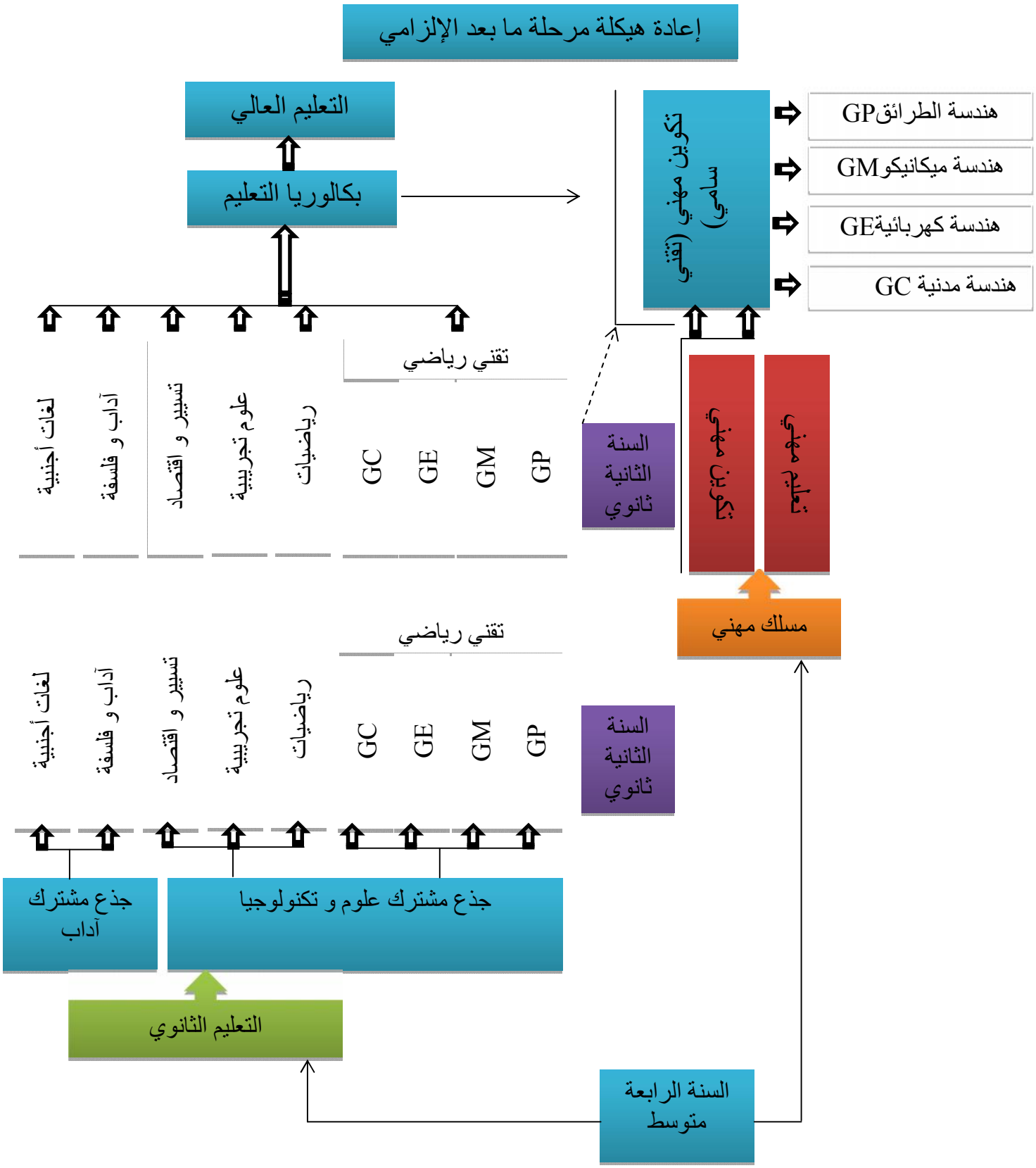
- **جذع مشترك علوم و تكنولوجيا:**

في هذا الجذع المشترك لابد أن يكون للتلميذ ميل إلى يات و التجارب العالمية و ميالا إلى التطبيقات ة الانجاز الملموس وقادرا على حل المشكلات و المسائل المعقدة بطرح استنتاجات واضحة منطقية و حقيقية.

ابتداء من السنة الثانية ثانوي تتفرع عن الجذعان المشتركان شعب التعليم العام و التكنولوجي و ذلك كما يلي:

1) يتفرع جذع مشترك آداب إلى شعبتين:
- شعبة اللغات الأجنبية.
- شعبة آداب وفلسفة.

2) يتفرع جذع مشترك علوم و تكنولوجيا إلى أربعة شعب هي:
- شعبة الرياضيات.
- شعبة العلوم التجريبية.
- شعبية التسيير و الاقتصاد.
- شعبة تقني رياضي و التي تضم 4 اختيارات: (هندسة ميكانيكية، هندسة كهربائية، هندسة مدنية، هندسة الطرائق). **(وزارة التربية الوطنية: قرار رقم 16، 2005).**



شكل رقم(02): مخطط التنظيم الجديد للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي

6.2. الخصائص النمائية لتلميذ المرحلة الثانوية:

يمر تلميذ مرحلة التعليم الثانوي بمرحلة المراهقة هذه المرحلة من الحياة تقع بين الطفولة و تستمر إلى الرشد ،وتتصف بتغيرات جسمية ونفسية وتبدأ مابين 12-13سنة و تنتهي إلى حوالي 18-20 سنة وتعتبر فترة مهمة وحرجة في حياة الإنسان ويتم البحث فيها عن تحقيق الذات و نمو الشخصية و إكتشاف المثل الإجتماعية ويكون النمو في هذه المرحلة في عدة مجالات النمو الجسمي و النمو العقلي والنمو الإنفعالي و النمو الإجتماعي و نلخص معظم هذه الجوانب فيمايلي:

1.6.2. النمو الجسمي :

النمو الجسمي لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي الذي يكون في تلك الفترة يمر بمرحلة المراهقة فينمو في أبعاد مختلفة ومن الأبعاد البارزة في نمو البعد الجسمي هي النمو الفيزيولوجي و النمو العضوي ،و يتمثل النمو الفيزيولوحي في الأجهزة الداخلية مثل الغدد أما العضوية تتمثل في الأبعاد الخارجية للمراهق مثل: (الطول،الوزن....) و إن جسم المراهق و صفاته العضوية تأثيرا كبيرا حول الصورة التي يحملها عن نفسه و الصورة الجديدة التي تتكون لديه بعد تعرضه لهذه التغيرات الجسمية تعتمد إلى حد كبير على الوسالثقافي الذي يعيش فيه و على المقاييس و الأعراف السائدة في مجتمعه لأنها تختلف من بيئة إلى أخرى و من وسط إجتماعي إلى آخر .

ويمكن تحديد النضج الجسدي عند المرأة بظهور أول حيض فيحدث في الفترة ما بين 12-14سنة فينمو عندها المبيضان و يقومان بإفراز البويضات و نتيجة لانفجار البويضة يحدث أول حيض أما عند الذكر فإنه لم يحدد على وجه الدقة و لذلك يمكن تحديد البلوغ عند المراهق بملاحظة الصفات الجنسية الثانوية ما بين 12إلى 14سنة وإلى جانب نضوج الغدد الجنسية للذكر و الأنثى فإن هناك بعض التغيرات التي تحدث في إفرازاتها خارج الجسم ،كما يزداد في هذه المرحلة إفراز الغدد النخامية و يحدث ضمور في الصنوبرية و التيموسية و على ذلك نستطيع أن نقول أن النمو في مرحلة المراهقة يحدث على شكل تغيرات جسمية خارجية يستطيع أن يلاحظها المراهق نفسه كما يستطيع أن يلاحظها المحيطين به ،ثم هناك تغيرات فيزيولوجية داخلية تظهر في وظائف الأعضاء حيث أن الجهاز العضلي يكون أسرع في النمو من الجهاز العظمي. .

(سليمان الخضري:1978،177)

2.6.2. النمو العقلي:

تتطور الحياة العقلية المعرفية لتلميذ الطور الثانوي و الذي يكون في مرحلة المراهقة تطورا يؤدي به إلى التمايز و التباين من أجل إعداده للتكيف الصحيح لبيئته المتغيرة فيتميز النمو العقلي أنه يسير من(المجمل إلى المفصل) ومن (العام إلى الخاص) وها ينطبق على النمو في القدرة العقلية و النشاط العقلي عند الأطفال يتصف بالعمومية أما في مرحلة المراهقة فيبدأ في التمايز و النضج، فالذكاء تهدأ سرعته في بداية المراهقة بينما يهدأ إلى حد ما نمو القدرات في هذه الفترة ثم تهدأ سرعة نمو الذكاء تماما في منتصف المراهقة ثم يكاد يستقر إستقرارا تاما في مرحلة الرشد بينما يضطرب نمو القدرات العقلية و يزداد في سرعته في نهاية هذه المرحلة .

و تظهر الفروق الفردية في مرحلة المراهقة بشكل واضح ويقصد بها أن توزيع الذكاء يختلف من شخص إلى آخر **(نفس المرجع،178)**

3.6.2. النمو النفسي الإنفعالى:

إن نفسية المراهق تكون مرهفة شديدة الحساسية فمرحلة المراهقة تتميز بأنها مرحلة عنيفة إلى حد الانفعالات و اندفاعها فتملأ نفسية المراهق من هذه الناحية ثورت القلق و الاندفاع و الإحساس بالضيق ويؤثر هذا النشاط الإنفعالي في جميع أنماط سلوك المراهق ولا تكون مظاهره واحدة طول الوقت بل أن بعضها تظهر مدة من الزمن ثم تختفي و بعضها الآخر يستمر وجوده ،ومن بين الخصائص النفسية و الإنفعالية في هذه المرحلة مايلي:

- يزداد شعور المراهق بالكآبة و الضيق نتيجة لكثرة الآمال و الأحلام التي لا يستطيع أن يحققها.

- رغبة المراهق و إهتمامه بالوظائف الجنسية.

- إهتمام المراهق بذاته و ما يطرأ على جسمه من تغيرات فيشعر بالضيق أو بالرضا كلما ابتعد أو اقترب من الصورة التي يريد أن يكون عليها.

- تتسم إنفعالات المراهق بالتهور و التسرع و عدم الثبات .

- الكشف عن قدراته و هواياته و ميوله تبعا للفروق الفردية. **(خليل ميخائيل :358،1994)**

4.6.2. النمو الإجتماعي :

هو التغير الذي يطرأ على عادات الفرد و إتجاهاته الاجتماعية وكذا علاقته و تصرفاته مع الآخرين ، ومن أهم مظاهر النمو الاجتماعي فيها نجد أن المراهق قد نمى عقله و اكتسب خبرة في حياته و حصل على التدريب الكافي و تعلم خلال المواقف التي تعرض لها فبتفاعله مع الأسرة و المدرسة و المجتمع الخارجي كون لنفسه ثقافة و فلسفة عامة في هذه الحياة.و المراهق كفرد ينتمي إلى المجتمع و يتفاعل معه في التعبير عن ذاته و شخصيته و استقلاله و فرديته فإننا نلاحظ مقاومته وثورته وتمرده إذا ما ضغطت أو أعيقت هذه الرغبات من طرف الأسرة أو المدرسة أو المجتمع .**(نفس المرجع السابق ،359)**

3. المعايير المعتمدة في التوجيه في التعليم الثانوي:

1.3. معايير التوجيه من التعليم المتوسط إلى التعليم الثانوي:

1.1.3. النتائج المدرسية:

يرشح التلاميذ للانتقال إلى السنة أولى ثانوي حسب النتائج المحصل عليها في شهادة التعلم المتوسط (BEM) يضاف لها المعدل السنوي للسنة الرابعة متوسط و يقسم الكل على اثنان للحصول على معدل الانتقال، أو ما يعرف بتقدير الملمح التربوي للتلميذ و يقترح للقبول في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي أحسن التلاميذ باعتبار نتائجهم المدرسية، و ابتداء من السنة الدراسية 2008/2007 أصبح كل من يتحصل على شهادة التعليم المتوسط يحسب له معدل السنة الرابعة و يضاف له معدل شهادة التعليم المتوسط و يقسم على اثنان فإذا تحصل على معدل 20/10 انتقل إلى الثانوية. **(وزارة التربية الوطنية: 2004).**

2.1.3 رغبات التلاميذ:

يصر التلاميذ عن الجذع المشترك الذي يرغب فيه لمواصلة دراسة في مرحلة التعليم الثانوي العام التكنولوجي بواسطة ملئ استمارة بطاقة الرغبات و تمضى من طرف أوليائه و تسلم إلى مستشار النه المدرسي، يتم توجيه 10% الأوائل من ضمن التلاميذ الحاصلين على شهادة التعليم المتوسط حسب رغباتهم الأولى و ذلك على مستوى كل مقاطعة الاستقبال أنا باقي التلاميذ

المقبولين في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، فإنهم يتم توجيههم وفق ترتيبهم في مجموعات التوجيه مع تلبيته **بقدر الإمكان** رغبتهم الأولى.

3.1.3 اقتراحات مجلس الأساتذة:

تعتبر ملاحظات مجلس الأساتذة ذات أهمية بالغة لأنهم على دراية تامة بخصائص التلميذ من حيث قدراته و امكانياته و نشاطه في التخصص المقترح لمواصلة الدراسة فيه من جهة و بمتطلبات التخصص من جهة أخرى. **(نفس المرجع السابق)**

4.1.3 ملاحظة مستشار التوجيه:

يمكن لمستشار التوجيه المدرسي أن يقدم مجموعة من الملاحظات التي يمكن أ، يستفاد منها في توجيه التلاميذ و التي جمعت عنه بدقة و أمانة خلال مساره الدراسي حول قدراته التحصيلية باعتبار أن تحصيله السابق دليل على أدائه المدرسي و أن نتائجه الدراسية تبين مدى استعداه أو قصوره، كما أن دراسة الميل و تكيف شخصية التلميذ و صحته و ظروف أسرته الاقتصادية و الاجتماعية و مستواها العلمي و الثقافي كلها مؤشرات تعكس صورة التلميذ الواقعة و التي يمكن أن يستفاد منها في التوجيه.

5.1.3 إحترام التنظيم التربوي:

إن احترام التنظيم التربوي لمؤسسات الاستقبال أمر ضروري فلا يوجه التلاميذ إلا في حدود لا يمكن أن تتجاوز امكانيات الاستيعاب المتوفرة في الشعب و التخصصات المفتوحة في المؤسسة أو في المقاطعة، و يستأنس في هذا الشأن بتقديرات مصالح التنظيم التربوي و الخريطة المدرسية حتى و إن تعارضت مع رغبات التلميذ، و في هذا التنظيم البيداغوجي تحدد لكل ثانوية عدد الأفواج و الأقسام أو الجذوع المشتركة و التخصصات التي يمكن أن تستقبلها، و في هذا على نتائج الفصل الأول لوضع التنظيمات البيداغبى و يتم هذا التحديد قبل انعقاد مجلس القبول والتوجيه و قلما يتم التعديل في هذه التنظيمات. **(الطاهر زهروني: 1994، 164)**

2.3. معايير التوجيه من الجذوع المشتركة إلى التخصصات:

[redacted] يرتب كل جذع مشترك حسب النتائج المدرسية المحصل عليها وفق المعدل السنوي العام و يرشح للقبول كل التلاميذ الذين تسمح لهم نتائجهم من الاستفادة من التعليم في السنة الثانية ثانو، [redacted] في حدود لا يمكن أن تتجاوز امكانيات الاستيعاب المتوفرة في الشعب و التخصصات المفتوحة [redacted] في المؤسسة أو في المقاطعة، و يستأنس في هذا الشأن بتقديرات مصالح التنظيم التربوي و الخريطة المدرسية.

[redacted] - يقترح للقبول في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي أحسن التلاميذ باعتبار نتائجهم المدرسية.

[redacted] - يرشح للقبول في التعليم الثانوي التأهيلي الشريحة الموالية من التلاميذ باعتبار النتائج و القدرات. **(نفس المرجع السابق)**

خلاصة:

إن ما يميز مرحلة التعليم الثانوي عن بقية مراحل التعليم الأخرى أنها مرحلة أساسية و مهمة في حياة الفرد و المجتمع، فالتلميذ في هذه المرحلة يكون قد اكتسب ثقافة عامة بالإضافة إلى تخصصه في إحدى الميادين التي تمنح له الولوج إلى عالم التعليم العالي الأكاديمي إن وفق في اجتياز امتحان البكالوريا، و في حالة فشله فيه فإنه يختصر الطريق للالتحاق بالمسار المهني من أجل الحصول على شهادة تؤهله للاندماج في عالم الشغل.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أ. الدراسة الاستطلاعية

1. أهداف الدراسة الإستطلاعية
2. مكان إجراء الدراسة الإستطلاعية
3. مدة إجراء الدراسة الإستطلاعية
4. عينة الدراسة الإستطلاعية
5. أداة الدراسة
6. صدق الأداة
7. تباث الأداة

ب. الدراسة الأساسية

تمهيد

1. منهج الدراسة
2. مجتمع الدراسة
3. عينة الدراسة الأساسية
4. مواصفات عينة الدراسة الاساسية
5. إجراءات الدراسة الأساسية
6. إجراءات تحليل البيانات
7. الأساليب الإحصائية المستعملة

خلاصة

تمهيد:

بعد تناولنا الجانب النظري سنتطرق إلى الجنب التطبيقي و المتمثل في الإجراءات المنهجية المتبعة في إجراء و تنفيذ الدراسة الميدانية، بحيث تم من خلاله إجراء درستين الدراسة الإستطلاعية و الدراسة الأساسية فهما الأساس في الوصول إلى مناقشة الفرضيات و ذلك بالتعرف على المجال المكاني للتطبيق و كذلك التحضير لتطبيق أداة القياس المناسبة لمتغير البحث

أ. الدراسة الإستطلاعية:

1. أهداف الدراسة الإستطلاعية:

تهدف الدراسة الإستطلاعية في أي بحث من البحوث إلى اختيار أدوات البحث و لمعرفة ثباتها و صدقها و هي تسبق الدراسة الأساسية و الغرض منها ضبط فرضيات البحث، و التأكد من مدى شمولية بنود الأدوات في تغطية أهداف الدراسة و موضوعها، و التمكن من تعديل بعض البنود و إعادة صياغتها قبل تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية.

2. مكان إجراء الدراسة الإستطلاعية:

أجريت الدراسة بثانوية إبن سحنون الراشدي.

3. مدة إجراء الدراسة:

أجريت الدراسة بتاريخ 2015/04/07 إلى غاية 2015/04/09.

4. عينة الدراسة الإستطلاعية:

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية (15) تلميذ و تلميذة من الجذعين المشتركين (آداب -علوم وتكنولوجيا) بحيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية و تم توزيع الأداتين (الإستبيان، المقياس) في فترة ثلاثة أيام و تم تقديمها من خلال الاتصال المباشر للطلبة مع التلاميذ و تقديم موضوع الدراسة، و الجدول التالي يوضح مواصفات العينة الإستطلاعية.

جدول رقم (01) يوضح توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب متغيرات الجنس و السن و الجذع المشترك.

المتغيرات		التكرارات	%
الجنس	ذكور	07	46,66%
	إناث	08	53,33%
	المجموع	**15**	**100%**
السن	15 - 16 سنة	11	73,33%
	17 - 18 سنة	04	26,66%
	المجموع	**15**	**100%**
الجذع المشترك	آداب	07	46,66%
	علوم و تكنولوجيا	08	53,33%
	المجموع	**15**	**100%**

تعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، بالنسبة للجنس أن نسبة الذكور و المقدرة بـ 46,66% أقل من نسبة الإناث التي تقدر بـ 53,33%، و عليه الإناث أكثر من الذكور.

بالنسبة للسن نلاحظ أن سن 15 - 16 سنة هو أكبر بنسبة 73,33% من سن 17 إلى 18 سنة و ذلك بنسبة 26,66%.

و بالنسبة للجذع المشترك نلاحظ أن نسبة تلاميذ علوم و تكنولوجيا تفوق نسبة تلاميذ آداب.

أنظر الملحق رقم (05).

5. أدوات الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على أداتين هما إستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي و مقياس الدافعية للتعلم.

1.5. وصف الإستبيان:

لبناء هذا الاستبيان تم الاطلاع على أدبيات البحث من الناحية النظرية و كذا التطبيقية من دراسات سابقة تناولت موضوع الرضا عن التوجيه المدرسي، و تم أخذ هذا الإستبيان من مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير للطالب" قدوري خليفة" بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، تخصص علم النفس المدرسي، و قمنا بتعديلات أدخلت على هذا الاستبيان، و هذا الأخير يتضمن 24 فقرة لتصبح 23

فقرة بعد عرضها على الأساتذة المحكمين و هي مقسمة إلى فقرات موجبة عددها 14 **بنسبة** 61% **و أخرى سالبة** و عددها 9 **بنسبة** 39% و يتضمن ثلاثة بدائل (أوافق، أحيانا، لا أوافق).

(قدوري خليفة:90،2012)

1.1.5. طريقة تصحيح الإستبيان:

بما أن الإستبيان يحتوي فقرات **موجبة** و أخرى سالبة،و بالتالي الفقرات الموجبة يكون تصحيحها كالآتي: (**أوافق** ← 3، أحيانا ← 2، **لا أوافق** ← 1).

أما الفقرات السالبة فتصحيحها عكس الإيجابية و هو كالتالي:

(**أوافق** ← 1، أحيانا ← 2،**لا أوافق** ← 3).

أنظر الجدول رقم (02)

الجدول رقم (02) يوضح الفقرات الموجبة و السالبة للاستبيان:

الفقرات	أوافق	أحيانا	لا أوافق
الفقرات التي تعكس مؤشرات إيجابية للرضا عن التوجيه المدرسي 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14	3	2	1
الفقرات التي تعكس مؤشرات سلبية للرضا عن التوجيه المدرسي 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23	1	2	3

2.5. مقياس الدافعية للتعلم:

كما اعتمدنا على مقياس الدافعية للتعلم الذي إقتبسناه من مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير **تخصص علم النفس التربوي للطالب "عبد الباسط القني"** بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، إذ إ يعتبر هذا الأخير من أهم الأدوات المستعملة لقياس دافعية التعلم لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وضع هذا المقياس من طرف "قطامي يوسف" أستاذ علم النفس بجامعة الأردن سنة 1989م اعتمادا على مقياس الدافعية للتعلم المدرسي لكل من "كوزكي" و مقياس "ورسال" للدافعية للتعلم و يتكون المقياس من 36 بندا لتصبح 23 بندا بعد التحكيم، تنص في فحواها على إدراك المتعلم بجانبه المعرفي و المحيط الذي يدفعه إلى تحريك أفكاره و معارفه لمواصلة الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفي، حيث يتضمن المقياس أربعة أبعاد و هي:

1) **الحماس:** و يقصد به طبيعة العلاقة مع الوالدين و المدرسين.

2) **الجماعة:** و هي طبيعة العلاقة التي تربط المتعلم بالعمل المدرسي و مدى اندماجه مع أقرانه في المدرسة.

3) **الفعالية:** التي تظهر في شكل الاعترافات التي يبديها المتعلم بشأن جدية النشاطات المدرسية.

4) **الامتثال:** و هو امتثال المتعلم للقواعد و المطالب و الواجبات المفروضة عليه **(أنظر إلى الجدول رقم 03)**، و هذا الأخير تقابله خمسة بدائل (أوافق بشدة، أوافق، أحيانا، لا أوافق، لا أوافق بشدة) علما أنه يتم تنقيط العبارات بالاعتماد على سلم فئة خمس نقاط من (01) إلى (05) و هذا حسب سلم ليكرت. **(عبد الباسط القني: 2007، 79، 80)**

1.2.5. طريقة تصحيح القياس:

يكون تصحيح البنود ذات الاتجاه الموجب كالتالي:

(**أوافق بشدة** ← 05، **أوافق** ← 04، أحيانا ← 03، **لا أوافق** ← 02، **لا أوافق بشدة** ← 01).

أما البنود ذات الاتجاه السالب فتكون كالآتي :

(**أوافق بشدة** ← 01، **أوافق** ← 02 ،أحيانا ← 03، **لا أوافق** ← 04، **لا أوافق بشدة** ← 05)

أنظر إلى الجدول رقم (04).

جدول رقم (03) يوضح توزيع البنود حسب الأبعاد على الشكل التالي:

البعد	البنود
بعد الحماس	1 - 2 - 4 - 5 - 6 - 8 - 14 - 18 - 19 - 23
بعد الجماعة	3 11 - 12
بعد الفعالية	9 - 10 - 17 - 21
بعد الامتثال	7 - 13 16 - 20 - 22

جدول رقم (04) يوضح البنود الموجبة و السالبة لمقياس دافعية التعلم:

البنود	ترقيمها
ذات الإتجاه الموجب	1 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 10 - 11 - 14 - 16 - 17 - 18 - 19 - 21 - 22 - 23
ذات الإتجاه السالب	2 - 8 - 9 - 12 - 13 - 15 - 20

6. صدق الأداة:

للتأكد من معامل صدق الاستبيان و المقياس تم الاعتماد على طريقتين و هما: الصدق الظاهري و الصدق الذاتي.

1.6. صدق المحكمين:

للتحقق من صدق أداة الدراسة استخدمنا الصدق الظاهري حيث قمنا بعرض الأداتين(إستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي و مقياس الدافعية للتعلم)، على مجموعة من الأساتذة المختصين في علم النفس و تكنولوجيا التربية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الدكتور مولاي الطاهر - سعيدة لغرض تحكيمها و قد بلغ عددهم (09) أساتذة. **(أنظر الجدول رقم 05)**

حيث طلبنا منهم إبداء رأيهم فيما يخص دقة و وضوح الأداتين و ملاءمتهما لموضوع الدراسة الحالية، و بعد جمع الإستمارات التي وزعت عليهم استجبنا لآراء السادة المحكمين و قمنا بإجراء ما يلزم من:

- حذف بعض الفقرات و البنود التي لا تخدم موضوع دراستنا من حيث المضمون.
- إعادة صياغة بعض البنود لغويا لتسهيل فهمها للمجيب.

و كل هذا أدى بنا إلى القيام بتعديلات مست الإستبيان و المقياس و على هذا و بعد حذف الفقرات و البنود التي لا تناسب موضوع دراستنا الحالية و حذف الفقرات المتكررة و بعد تصحيح الفقرات التي أشار إليها المحكمين بمعالجتها لغويا لكي تتحقق و عينة الدراسة، و بعد اتفاق مجمل الأساتذة في إجاباتهم على أن الأداتين فعلا يقيسان موضوع الدراسة، و بذلك خرجت الأداتين في صورتهما النهائية ليتم تطبيقها على عينة الدراسة الإستطلاعية.

أنظر الجدول رقم (06) و (07).

أنظر إلى الملحق رقم (02)

الجدول رقم (05) يوضح عينة المحكمين بالأسماء و حسب الرتبة و التخصص

إسم الأستاذ	الرتبة	التخصص
1- أ- ورغي	أستاذ مساعد - أ-	علوم التربية
2- أ- بوحفص طارق	أستاذ مساعد - أ-	علم النفس المدرسي
3- أ- جعيجع عمر	أستاذ مساعد - أ-	إرشاد و توجيه
4- أ- تهامي	أستاذ مساعد - أ-	علم النفس العيادي
5- أ- مومن	أستاذ مساعد - أ-	علم النفس العيادي
6- أ- العالم عمر	أستاذ مساعد - أ-	علوم التربية
7- أ- عينو عبد الله	أستاذ مساعد - أ-	علم النفس المدرسي
8- أ-طالحي هجيرة	أستاذ مساعد - أ-	علم النفس المدرسي
9- أ- محصر عونية	أستاذ مساعد - أ-	إرشاد و توجيه

الجدول رقم (06) يوضح التعديلات التي أدلت بها عينة المحكمين للإستبيان بالأرقام.

عدد المحكمين	عدد الفقرات	الحكم على الفقرات						محك الحذف					
		ملائمة		تعدل		تحذف		تعدل		تحذف		حذفت الفقرة من الاستبيان لأنها لا تناسب الدراسة الحالية	
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%		
09	24	19	79,16	4	16,66	1	4,16						

التعليق: و عليه نلاحظ أن نسبة (79,16%) من فقرات الاستبيان قد أقر المحكمين أنها ملائمة و هذا يعني أن الصدق الظاهري للاستبيان عالي.

الجدول رقم (07) يوضح التعديلات التي أدلت بها عينة المحكمين للمقياس بالأرقام.

عدد المحكمين	عدد البنود	الحكم على البنود						محك الحذف					
		ملائمة		تعدل		تحذف		تعدل		تحذف		حذفت البنود لأنها مكررة بعضها لا يناسب موضوع الدراسة الحالية	
		ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%		
09	36	19	52,77	4	11,76	13	36,71						

التعليق: معنى هذا أن نسبة (52,77%) من بنود المقياس قد أقر المحكمين أنها ملائمة فإن هذا يعني أن الصدق الظاهري للمقياس مقبول.

2.6. الصدق الذاتي:

أما فيما يخص الصدق الذاتي قمنا بحساب الجذر التربيعي **لمعامل الثبات**

1.2.6. صدق الإستبيان على عينة الدراسة الإستطلاعية:

الصدق الذاتي : $\sqrt{\text{الثبات}}$ أي $\sqrt{0,93} = 0,96$ مما يدل على أن الاستبيان يتميز بدرجة عالية من الصدق.

2.2.6. صدق المقياس على عينة الدراسة الإستطلاعية:

الصدق الذاتي: $\sqrt{0,62} = 0,78$ إذن هو صادق.

3.2.6. صدق الإستبيان على عينة الدراسة الأساسية:

الصدق الذاتي : $\sqrt{0,85} = 0,92$

إذن الإستبيان يتميز بدرجة عالية من الصدق.

4.2.6. صدق المقياس على عينة الدراسة الأساسية:

الصدق الذاتي: $\sqrt{0,67} = 0,81$ و عليه فإن درجة الصدق عالية.

7. ثبات الأداة:

1.7. ثبات الأداة على عينة الدراسة الإستطلاعية:

بعد تطبيق الأداة على العينة الإستطلاعية الخاصة بالتلاميذ تم حساب **معامل الثبات للإستبيان**

و المقياس بطريقة الاتساق الداخلي (آلفا كرونباخ) و كانت نسبة 0,93 بالنسبة للإستبيان و هو ثبات عالي و نسبة 0,67 بالنسبة للمقياس و هو ثبات مقبول بقدر كافي مما أنه يمكن الاعتماد على الأداتين في دراستنا. **(أنظر الملحق رقم 05)**

جدول رقم (08) يوضح ثبات الإستبيان على عينة الدراسة الإستطلاعية

العينة	معامل الثبات آلفا كرونباخ
15	0,93

جدول رقم (09) يوضح ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية

العينة	معامل الثبات آلفا كرونباخ
15	0,67

2.7. ثبات الأداة على عينة الدراسة الأساسية:

في الدراسة الأساسية بعد تطبيقنا للإستبيان و المقياس قمنا بحساب معامل الثبات بنفس الطريقة في العينة الإستطلاعية و الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (10) يوضح ثبات الإستبيان على عينة الدراسة الأساسية

العينة	معامل الثبات آلفا كرونباخ
80	0,85

جدول رقم (11) يوضح ثبات المقياس على عينة الدراسة الأساسية

العينة	معامل الثبات آلفا كرونباخ
80	0,67

ـل الثبات في العينة الأساسية باستخدام طريقة الاتساق الداخلي (**آلفا كرونباخ**) بلغت نسبة ثبات الإستبيان 0,85 و نسبة ثبات المقياس 0,76 و هذه القيمة مقبولة إحصائيا و تشير إلى أن الأداتين تتميزان بدرجة عالية من الثبات.

(أنظر الملحق رقم 06).

ب. الدراسة الأساسية:

تمهيد:

بعد الإنتهاء من الدراسة الإستطلاعية بما فيها من إختبار أداة البحث و بعد الحصول على نتائجها، إنتقلنا إلى إجراء الدراسة الأساسية لتأكيد أو نفي فرضيات البحث بواسطة عينة ممثلة للمجتمع المراد دراسته و تحديد وسائل المعالجة و التحاليل للمعطيات و البيانات.

1. منهج الدراسة:

لا تخلو أي دراسة علمية من الاعتماد على منهج من أجل القيام بدراسة وفق قواعد و أسس، و يعرف المنهج بأنه "الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة من القواعد لتحديد العمليات للوصول إلى نتيجة معلومة".

وفي دراستنا هذه اعتمدنا على المنهج الوصفي بنوعه الإرتباطي و السببي حيث تم توظيف المنهج الإرتباطي في دراسة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي ، كما إستخدمنا المنهج الوصفي المقارن لتحديد الفروق في الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم تبعا لمتغير التخصص و الجنس .

2. مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة الحالية من 188 تلميذ و تلميذة من أقسام السنة أولى ثانوي و هي مقسمة إلى 137 تلميذ من شعبة علوم و تكنولوجيا و 51 تلميذ من شعبة آداب.

3. عينة الدراسة:

تم إختيار العينة بطريقة عشوائية، و تم تطبيق أداة الدراسة على عينة تكونت من 80 تلميذ و تلميذة من السنة أولى ثانوي، 40 تلميذ من شعبة علوم و تكنولوجيا، و 40 تلميذ من شعبة آداب.

4. متغيرات الدراسة:

أ- المتغيرات المستقلة:

- **الجنس**: ذكر /أنثى.
- **السن** : ويتضمن فئتان (15-16سنة) و(17-18).
- **الشعبة** (جذع مشترك) : **علوم** وتكنولوجيا - آداب.

ب- المتغيرات التابعة:

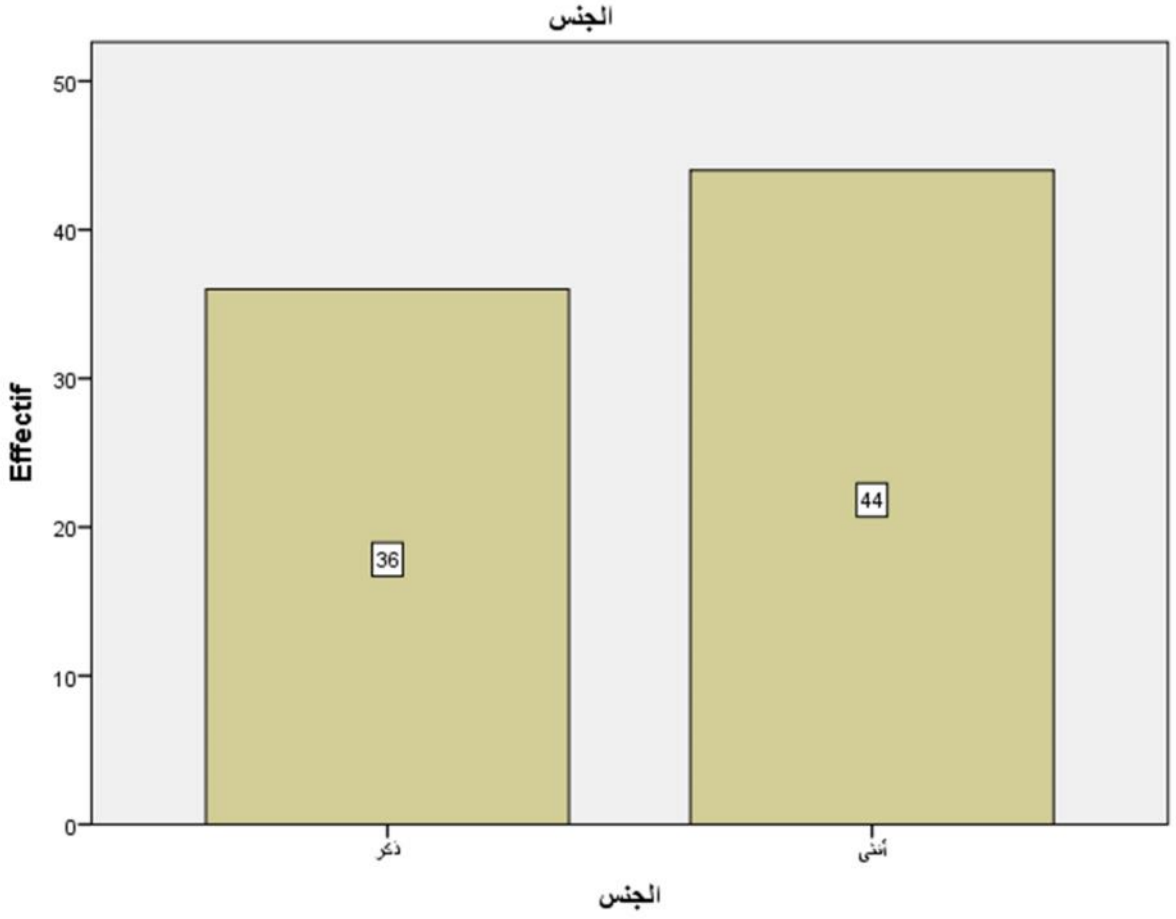
- الرضا عن التوجيه المدرسي.
- الدافعية للتعلم

5. مواصفات عينة الدراسة:

جدول رقم (12) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	36	45%
إناث	44	55%
المجموع	**80**	**% 100**

الشكل رقم (03) يمثل مواصفات العينة بالأعمدة البيانية حسب الجنس



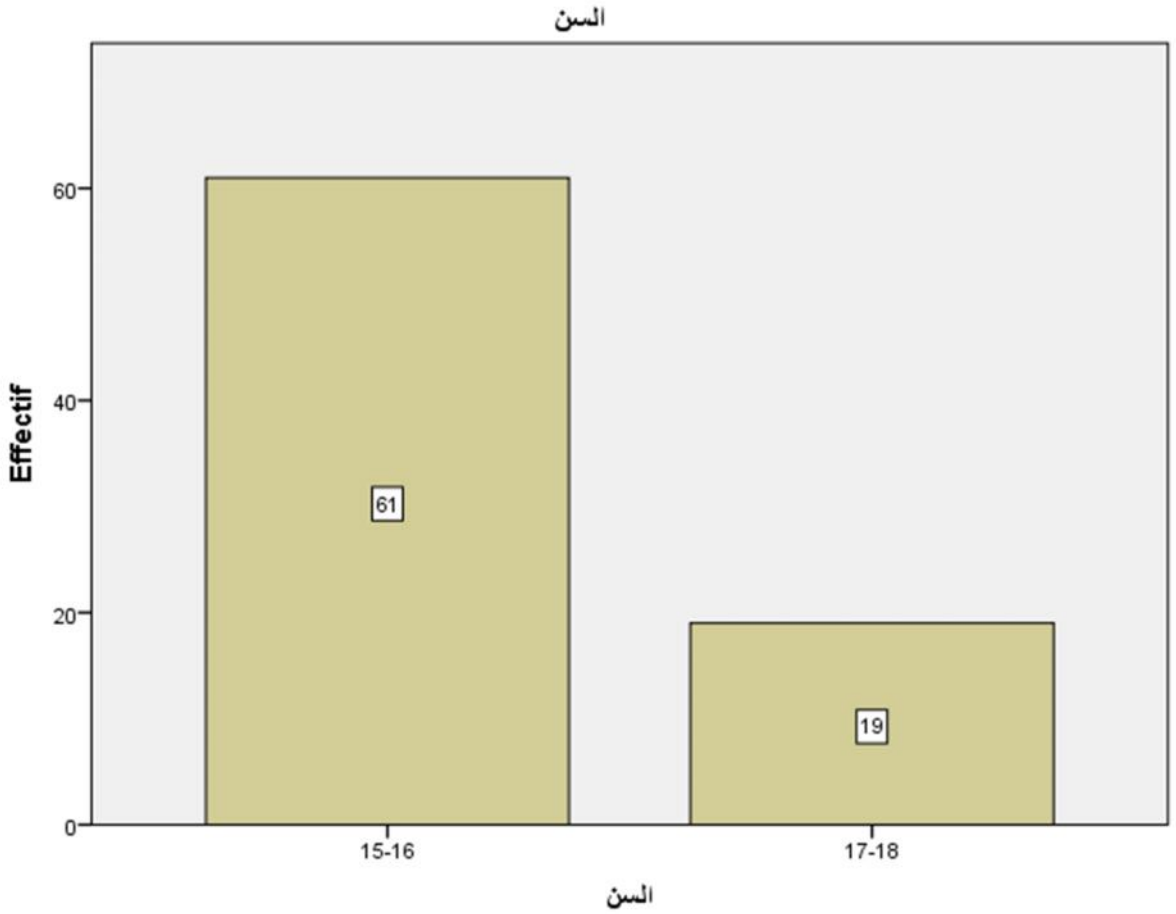
التعليق: يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه و الأعمدة البيانية أن عدد أفرادالعينة 80 تلميذ و تلميذة، حيث كان عدد الذكور 36 و قدرت نسبتهم المئوية بـ45% و هي أقل نسبة مقارنة بالإناث التي تمثل في 44 تلميذة و قدرت نسبتهم المئوية بـ55 %.

(أنظر الملحق رقم 07)

جدول رقم(13) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب السن

السن	التكرارات	النسبة المئوية
15 - 16سنة	61	76,25%
17 - 18سنة	19	23,75%
المجموع	**80**	**% 100**

الشكل رقم (04) يمثل مواصفات العينة بالأعمدة البيانية حسب السن



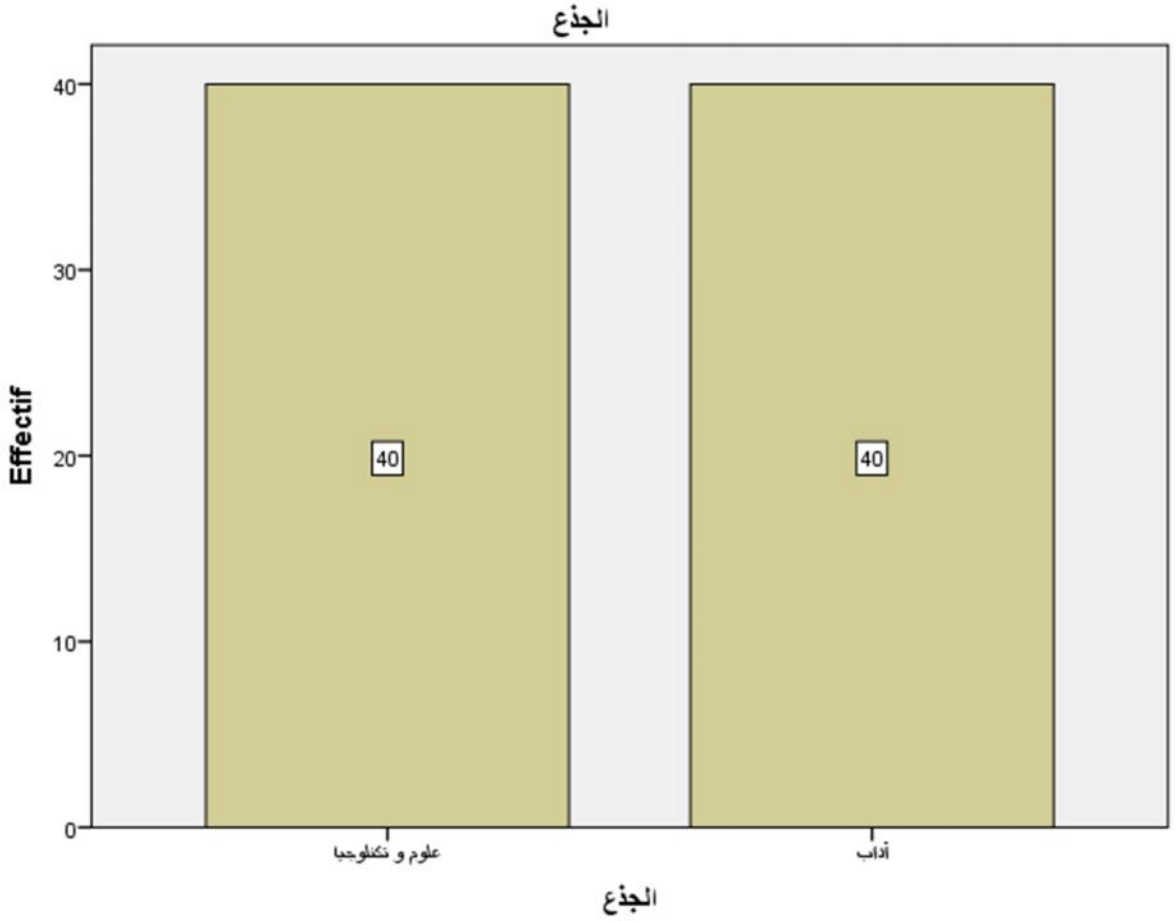
التعليق: يتضح لنا من خلال الجدول رقم 12 و الأعمدة البيانية بأن تكرار الفئة الأولى (15 - 16) هي 61 و قدرت نسبتها المئوية بـ 76,25% و هي أكبر نسبة مقارنة بالفئة الثانية (17 - 18) حيث كان تكرارها 19 و قدرت نسبتها المئوية بـ 23,75%.

(أنظر الملحق رقم 08)

جدول رقم (14) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجذع المشترك

جذع مشترك	التكرارات	النسبة المئوية
علوم و تكنولوجيا	40	% 50
آداب	40	% 50
المجموع	**80**	**% 100**

الشكل رقم (05) يمثل مواصفات العينة بالأعمدة البيانية حسب التخصص



التعليق: يتضح لنا من خلال الجدول رقم 13 و الأعمدة البيانية أن تكرارات جذع مشترك علوم و تكنولوجيا هي 40 بنسبة مئوية مقدر بـ 50 %، و هي نفسها تكرارات جذع مشترك آداب حيث تمثلت في 40 تلميذ بنسبة50 %مما يعني أن أفراد العينة بكلا الجذعين متساويين.

(أنظر الملحق رقم 09).

6. إجراءات الدراسة

أ. مكان التطبيق :

أجريت الدراسة بثانوية ابن سحنون الراشدي، و التي فتحت يوم أربعاء 18 جمادى الأول عام 1398 هـ الموافق لـ 26 أفريل سنة 1978م، المتواجدة بحي سيدي الشيخ بولاية سعيدة.

ب. تاريخ و مدة إجراء الدراسة:

أجريت الدراسة بتاريخ 2015/04/12 إلى غاية 2015/04/15.

7. إجراءات تحليل البيانات:

من أجل معالجة البيانات و الإجابة على تساؤلات الدراسة استخدمنا برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

8.الأساليب الإحصائية المستعملة:

لا يخلو أي بحث من استعمال أساليب إحصائية لمعالجة المتغيرات و قد اعتمدنا الأساليب التالية:

1. النسبة المئوية.
2. التكرارات.
3. المتوسط الحسابي.
4. الإنحراف المعياري.
5. معامل الارتباط (بيرسون)
6. اختبار(ت) للفروق t. test
7. معامل الثبات (الاتساق الداخلي آلفاكرونباخ).

خلاصة:

وبهذا نكون قد تطرقنا إلى الخطوات التي تمت وفقها الدراسة و المتمثلة في المنهج المستخدم، و كذا عينة الدراسة، و أداة الدراسة و الأساليب الإحصائية المستعملة، و سنتطرق في الفصل الموالي إلى عرض و تحليل النتائج التي أسفرت عليها الدراسة.

الفصل السادس: عرض و مناقشة النتائج

1. عرض و مناقشة الفرضيات

1.1. عرض و مناقشة الفرضية العامة الأولى

2.1. عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الأولى

3.1. عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الثانية

4.1. عرض و مناقشة الفرضية العامة الثانية

5.1. عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة

6.1. عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة

2. الإستنتاج العام

1. عرض و مناقشة نتائج الفرضيات:

1.1. عرض و مناقشة الفرضية العامة الأولى:

تنص الفرضية على أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي عند مستوى الدلالة (0,01).

و للتحقق من صحة الفرضية تم حسابمعامل الإرتباط بيرسون "Pearson" لمعرفة العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم.

جدول رقم (15) يوضح معامل الارتباط بيرسون "Pearson" بشأن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل الارتباط R	مستوى الدلالة	القيمة المعنويةSig	القرار
الرضا عن التوجيه المدرسي	61,16	6,61	0,458	0,01	0,000	توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا
الدافعية للتعلم	81,88	9,16				

أنظر الملحق رقم(10)

التعـ: يتضح لنا من خلال الجدول رقم (14) و بالنظر إلى معامل الارتباط بيرسون الذي يساوي 0,458 و منه نستنتج أنه توجد علاقة ارتباطية قوية بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي كما نلاحظ أن القيمة المعنوية Sig تساوي 0,000 أي أصغر من 0,01 و منه نفرض الفرض الصفري و نقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة **حسين بدر السادة و فاروق شوقي البوهي (1993)** و التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة إرتباطية قوية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه و الإنجاز الدراسي، **بالإضافة إلى دراسة بشلاغم يحي (1999)** التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين ميول التلاميذ و الإنجاز الدراسي و أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الميل و الإنجاز الدراسي ،كما

تطابقت نتائج الدراسة مع دراسة أحمد الشباح (1985) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين التوجيه و الشعور بالرضا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي .

و بالانتقال إلى الدراسات الأجنبية نجد أن الدراسة الحالية تطابقت مع دراسة **إكيب(Ekip1990) التي** كان مفادها اختبار العلاقة بين الإنجاز الدراسي و رضا الطلاب عن برامج دراستهم حيث بينت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة إرتباطية قوية دالة إحصائيا بين الإنجاز الدراسي و رضا الطلاب عن برامج دراستهم ،كما نجد دراسة **دونهيو(Donhue 1997)** والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الرضا عن التوجيه في الجامعة و بين الدافعية للتعلم. و دراسة**نوتا (Nouta 2007)** و التي كشفت نتائجها وجود علاقة موجبة بين الرضا عن التخصص الأكاديمي و بين المتغيرات الخاصة باتخاذ القرارات المهنية.

2.1. عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنولوجيا عند مستوى الدلالة (0,01).

جدول رقم (16) يوضح معامل الإرتباط بيرسون (Pearson) بشأن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنولوجيا.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل الارتباط R	مستوى الدلالة	القيمة المعنويةSig	القرار
الرضا عن التوجيه المدرسي	61,70	6,719	0,483	0,01	0,002	توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا 0,002
الدافعية للتعلم	80,65	8,167				

أنظر الملحق رقم (11)

التعليق: من خلال الجدول رقم (15) يتضح أن معامل الارتباط بلغ 0,483 و هو إرتباط دال عند مستوى الدلالة 0,01 و منه نستنتج أنه توجد علاقة قوية بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنولوجيا كما نلاحظ أن القيمة المعنوية Sig تساوي 0,002 أي أصغر من 0,01 و منه نرفض الفرض الصفري و نقبل الفرض البديل القائل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنولوجيا.

وهو ما يؤشر كلما كان التلميذ راضي عن الشعبة التي وجه إليها تكون لديه دافعية أكبر للتعلم مما ينعكسعلى مستواه الدراسي فيتحسن أداؤه و تحصيله الدراسي،و تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة **حسين بدر السادة و فاروق شقي البوهي (1993)** و التي هدفت إلى قياس العلاقة بين الرضا عن التوجيه و الإنجاز الدراسي لطلاب دبلوم الدراسات العليا و كذلك التعرف على العوامل المؤثرة على درجة الرضا (، السن، نوع الدراسة) والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إرتباطية قوية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه و الإنجاز الدراسي ،بالإضافة إلى دراسة **بشلاغم يحي (1999)** التي أوضحت نتائجها وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الميل و الإنجاز الدراسي .

3.1. عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك آداب عند مستوى الدلالة (0,01).

جدول رقم (17) يوضح معامل الارتباط بيرسون Pearson بشأن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك آداب.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل الارتباط R	مستوى الدلالة	القيمة المعنويةSig	القرار
الرضا عن التوجيه المدرسي	60,48	6,524	0,486	0,01	0,001	0,001 توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا
الدافعية للتعلم	83,03	10,103				

أنظر الملحق رقم(12)

التعليق: من خلال قراءتنا للجدول رقم (16) و بالنظر إلى معامل الارتباط الذي يساوي 0,486 نستنتج أنه توجد علاقة قوية بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك آداب كما نلاحظ أن القيمة المعنوية Sig هي 0,001 أصغر من 0,01 و عليه نرفض الفرض الصفري و نقبل الفرض البديل أي توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك آداب.

و هذه النتيجة تدل على **أن** الرضا عن التوجيه المدرسي يرتبط إرتباطا قويا بالدافعية للتعلم كونها متغير تابع فكلما كان التلميذ راضي عن الجذع المشترك الذي وجه إليه هذا يؤدي إلى تكوين إيجابي إتجاه **الدراسة الذي** يعتبر الدعامة الأولى في نجاح التلميذ فمشاعر الرضا تزيد **من** دافعية **التعلم ،و تتفق نتائج** هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة **حسين بدر السادة و فاروق شوقي البوهي (1993) التي** توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إرتباطية قوية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه و الإنجاز الدراسي **،بالإضافة إلى دراسة بشلاغم يحي (1999) التي** أوضحت نتائجها وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الميل و الإنجاز الدراسي .

4.1. عرض مناقشة الفرضية العامة الثانية:

تنص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي عند مستوى الدلالة (0,05).

و للتحقيق من صحة الفرضية قمنا بحساب اختبار (ت) T. Test الذي يوضح الفروق بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم و كانت النتائج على الشكل التالي:

جدول رقم (18) يوضح قيمة (ت) بشأن الفروق بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القيمة المعنويةSig	القرار
الرضا عن التوجيه المدرسي	61,16	6,619	82,651	79	0,05	0,000	توجد فروق دالة إحصائيا
الدافعية للتعلم	81,88	9,196	79,634	79			

انظر الملحق رقم(13)

التعليق: من خلال قراءتنا للجدول رقم (17) و بالنظر إلى القيمة المعنوية Sig و التي هي 0,000 أي أصغر من 0,05، و بالتالي نرفض الفرض الصفري و نقبل الفرض البديل القائل توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة **دونهيو (Donhue1997)** التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب التقليديين و غير التقليديين في الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم.

5.1. عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي بين تلاميذ جذع مشترك آداب و جذع مشترك علوم و تكنولوجيا عند مستوى الدلالة (0,05).

الجدول رقم (19) يوضح قيمة (ت) بشأن الفروق في الرضا عن التوجيه المدرسي بين تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنولوجيا و جذع مشترك آداب.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القيمة المعنويةSig	القرار
الرضا عن التوجيه المدرسي	61,78	6,704	0,82	78	0,05	0,411	0,411 التوجد فروق دالة إحصائيا
الدافعية للتعلم	60,55	6,559					

أنظر الملحق رقم(14)

التعليق: توقعنا من وجود فروق في الرضا عن الجيه المدرسي بين تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنلوجيا و جذع مشترك آداب وبعد المعالجة الإحصائية وبالنظر إلى قيمة Sig و التي تساوي 0,411 و بالتالي هي أكبر من 0,05 نرفض الفرض البديل و نقبل الفرض الصفري القائل لا توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي بين تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنولوجيا و جذع مشترك آداب.

و قد يرجع عدم وجود فروق بين تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنلوجيا و جذع مشترك آداب **إلى أن كل** التلاميذ توفرت لديهم الشروط للإلتحاق بالشعبة التي يرغبون فيها وفقا لقدراتهم الدراسية **و**هذا ما يؤدي إلى الشعور بالرضا عن التوجيه لدى التلاميذ ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **حسين بدر السادة و فاروق شوقي البوهي (1993)** التي توصلت نتائجها إلى أن درجة الرضا عن التوجيه تتأثر بعامل **الجنس و لا تتأثر بالسن أو التخصص الدراسي و** إختلفت هذه النتيجة عن دراسة **دونهيو (Donohue 1997)** و التي بينت وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب التقليديين و غير التقليديين في الرضا عن التوجيه و الدافعية للتعلم.

6.1. عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة:

توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين الذكور و الإناالح الإنـاث عند مستوى الدلالة (0,05).

جدول رقم(20) يوضح قيمة (ت) بشأن الفروق في الدافعية للتعلم بين الذكور و الإناث.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القيمة المعنويةSig	القرار
الذكور	79,06	10,373	-2,567	78	0,05	0,01	توجد فروق دالة إحصائيا
الإناث	84,18	7,462					

أنظر الملحق رقم(15)

التعليق: من خلال الجدول رقم (19) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للدافعية للتعلم عن الإناث بلغ 84,18 بانحراف معياري قدره 7,462أما عند الذكور بلغ المتوسط الحسابي 79,06 بإنحراف معياري قدره 10,373مما يدل على أن الإناث أكثر دافعية من الذكور ، كما نلاحظ أن قيمة Sig تساوي 0,01 أي أصغر من 0,05 و بالتالي نرفض الفرض الصفري و نقبل الفرض البديل القائل توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين الذكور و الإناث لصالح الإناث.

وهذه النتيجة تدل على أن للإناث دافعية كبيرة للتعلم بعكس الذكور هذا من ناحية ومن ناحية أخرى قد ترجع هذه النتيجة إلى تفوق الإناث على الذكور في عينة الدراسة الحالية، و تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **محمد علي مصطفى (1998)** و التي أوضحت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين طلبة و طالبات تخصص علمي لصالح الطالبات ، بينما تختلف مع دراسة**شو(Chou1967)** التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في الدافعية للتعلم.

-2- الإستنتاج العام:

في هذا الجزء الأخير من الفصل الميداني و إنطلاقا من نتائج الدراسة في ضوء ما تم عرضه من خلفية نظرية عن كل ما يتعلق بالرضا عن التوجيه المدرسي و الة للتعلم و إعتمادا على البيانات الإحصائية المتحصل عليها و إنطلاقا من الهدف الرئيسي للبحث و هو التأكد من وجود علاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، و الكشف عن الفروق فيما يخص الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم تعزى لمتغير التخصص و الجنس، و إنطلاقا من إشكالية و تساؤلات الدراسة الحالية توصلنا إلى ما يلي:

وجود علاقة إرتباطية قوية بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، و هذا يعني أنه كلما زادت درجات الرضا عن التوجيه المدرسي كلما زادت دافعية التلاميذ للتعلم.

أما فيما يخص الفرضية الجزئية الأولى القائلة: توجد علاقة إرتباطية قوية بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنولوجيا يوصلنا إلى وجود علاقة إرتباطية قوية.

و فيما يتعلق بالفرضية الجزئية الثانية القائلة: توجد علاقة إرتباطية قوية بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك آداب توصلنا إلى وجود علاقة ارتباطية قوية.

إذن : الفرضية العامة الأولى تحققت.

أما فيما يخص الفرضية العامة الثانية القائلة توجد فروق بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم تحققت الفرضية جزئيا، ففي الفرضية الجزئية الثالثة القائلة: توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي بين تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنولوجيا و جذع مشترك آداب توصلنا من خلال نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ جذع مشترك آداب و جذع مشترك علوم و تكنولوجيا و هذا ما يعني أن متغير التخصص لا يشكل فرق دال إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي، حيث تتوفر لكل من الجذعين المشتركين نفس الفرص للإلتحاق بأي تخصص مهما كان نوعه وفقا لقدراتهم الدراسية و رغباتهم، و هذا في

حدود العينة التي طبقت عليها الدراسة الحالية، و فيما يتعلق بالفرضية الجزئية الرابعة و الأخيرة التي تنص على أنه توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للتعلم بين الذكور و الإنث تعزى لصالح الإناث توصلنا إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين الذكور و الإناث أي أن الإناث هم أكثر دافعية للتعلم من الذكور، هذا من ناحية و من ناحية أخرى قد ترجع إلى تفوق عدد الإناث على الذكور في عدد أفراد عينة الدراسة.

خاتمة

خاتمة:

يعتبر التوجيه المدرسي موضوعا ذا أهمية بالغة في حياة الفرد الدراسية والمهنية والإجتماعية، فمن خلاله يتم تحديد مستقبل هذا الأخير، وعليه يجب تكريس كل القوى والجهد ، في ترسيخ مبادئه وتحسين كيفية تطبيقها عمليا، ومحاولة القضاء على بعض مساوئه وتعديلها ليصبح قرار التوجيه المدرسي في نهاية الأمر قرارا يخدم التلميذ ويساعده على تحقيق التفوق في مشاريعه المستقبلية، والتوافق نفسيا وإجتماعيا، والنجاح في الحياة بصفة عامة.

فنستنتج إذا مما سبق ذكره أن التوجيه المدرسي هو عملية تربوية هادفة تعمل على تحقيق التوافق بين قدرات التلاميذ وبين متطلبات الشعب، وإعانتهم على تخطي الصعاب أثناء التعلم أي بعبارة أخرى الوصول بالتلميذ إلى تقبل قرار التوجيه المدرسي الذي يفترض فيه وجوب الموضوعية والصواب، بتلبية رغبات التلميذ ومراعاة قدراته وإمكانياته المعرفية، حتى يتمكن من التكيف مع ظروف ومتطلبات طبيعة الشعبة الموجه إليها،والتأقلم مع نمط التعلم ككل، حتى لا تكون لهذه العملية إنعكاسات جانبية قد تسيء إلى التلميذ شخصيا وإلى مساره الدراسي.

التوصيات و الإقتراحات:

من خلال ما توصلنا إليه من نتائج في هذه الدراسة يمكننا تقديم بعض الاقتراحات من بينها:

1. الاهتمام برغبات و ميول التلاميذ مما يستدعي التصحيح المستمر لمعلوماته المتعلقة بمجالات و ميادين معينة و تربية اختيارية وفقا لميوله و طموحاته.
2. تدعيم و قية نشاطات الإعلام و الإتصال في الوسط المدرسي و إعطائها الأهمية اللازمة.
3. الإهتمام بعملية التوجيه و الإرشاد المدرسي كعملية تربوية هادفة من خلال توفير الوسائل البشرية و المادية للتكفل بالتوجيه السليم للتلاميذ وفق استعداداتهم.
4. عدم الإقتصار في عملية التوجيه على مقابلة التلميذ فحسب، و إنما مقابلة الآباء و المدرسين الذين يحتك بهم التلميذ خلال مساره الدراسي، مع الأخذ بعين الاعتبار الظروف التي يجتازها التلميذ أحيانا (ظروف عائلية، اقتصادية و صحية).
5. ضرورة الإهتمام بالفروق الفردية في التوجيه المدرسي.
6. إجراء المزيد من الدراسات و البحوث حول العوامل المؤثرة في الرضا عن التوجيه و علاقته ببعض المتغيرات الأخرى.
7. وضع برنامج لتنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم لدى التلاميذ.
8. العمل على رفع معنويات ودافعية المتعلمين ومساعدتهم على تعلم كيفية التعامل مع المعلومات.

قائمة المصادر و المراجع

الملاحق

الملحق رقم(01): الإستبيان و المقياس الذي قدم إلى المحكمين

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

السنة: ماستر 02 **الطالبة** :مخلوف إيمان

تخصص:إرشاد و توجيه. **الأستاذ المؤطر**: د.شريفي علي

إستمارة خاصة بصدق المحكمين

أستاذي الكريم...أستاذتي الكريمة :

في إطار التحضير لمذكرة التخرج لنيل شهادة ماستر(ل. م. د) تخصص إرشاد و توجيه بعنوان **الرضا عن التوجيه المدرسي و علاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.** أرجو من سيادتكم إفادتنا و ذلك بتحكيم هذه الأدوات ومراعاة ما يخدمها و مدى ملائمة فقراتها لموضوع الدراسة.

1- إشكالية الدراسة :

أ- الإشكالية العامة:

هل توجد علاقة إرتباطية الة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ؟

هل توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟

ب- التساؤلات الجزئية :

1. هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص؟

2 . هل توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص والجنس؟

الفرضيات : أ.الفرضيةالعامة :

1. توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي .

2. توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

ب.الفرضيات الجزئية:

1. توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنولوجيا .
2. توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم عند تلاميذ جذع مشترك آداب.

3. توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي بين تلاميذ جذع مشترك آداب و جذع مشترك علوم و تكنولوجيا.

4. توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث لصالح الإناث

1- إستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي.

البدائل:

البدائل	أوافق	أحيانا	لا أوافق
رأي المحكم			

ضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

رقم الفقرة	الفقرة	ملائمة	تعدل	تحذف
01	إنَّ قرار توجيهي إلى هذا الجذع المشترك كان صائبًا.			
02	أطالع كل ما يتعلق بموضوعات الجذع الشترك الذي وجهت إليه.			
03	أشعر بالرضا عن المعلومات التي أتلقاها في هذا الجذع المشترك.			
04	لن أتخلى عن هذا الجذع المشترك لو أتيحت لي الفرصة.			
05	طبيعة المواد المدرسة في هذا الجذع المشترك تجعلني راضيا عن هذا التوجيه.			
06	أشعر أن دراستي لهذا الجذع المشترك حققت لي تحصيلا جيدا.			
07	أعتبر توجيهي لهذا الجذع المشترك مهما لتقرير مصيري.			
08	يتناسب الجذع الذي أدرس فيه مع قدراتي.			
09	أرى أن الجذع المشترك الذي أدرسه سيساهم في حل العديد من المشاكل التي تعترضني.			
10	وجودي في هذا الجذع المشترك يجعلني ألعب دورا إيجابيا في المستقبل.			
11	تقبلي لهذا التوجيه يجعلني أطمئن للشعبة الدراسية التي ساتبعها.			
12	هذا الجذع المشترك ذات َافاق دراسية عالية.			
13	أعرف جيدا المسار الدراسي لهذا الجذع المشترك و أرغب في الإلتحاق بأحد تخصصاته في الجامعة.			
14	أفهم جيدا في المواد الأساسية للجذع المشترك الذي أدرسه.			
15	إخترت هذا الجذع المشترك عن قناعة.			
16	أرفض المواصلة في تخصصات جامعية مرتبطة بهذه الجذع المشترك.			
17	هذا الجذع المشترك لا يحقق لي المهنة التي أرغب فيها.			
18	أرغب في التخلي عن هذا الجذع المشترك إذا سمحت لي الفرصة.			
19	لو أنني وجهت إلى جذع مشترك اخر لكنت سعيدا.			
20	عدم رضائي عن هذا الجذع المشترك سيؤثر على نتائجي سلبيا.			
21	أشعر أن مستقبلي غامض مع هذا الجذع المشترك.			
22	أسرتي هي التي دفعتني لإختيار هذا الجذع المشترك.			
23	الجذع المشترك الذي أدرس فيه لا يتلائم مع طبيعة جنسي.			
24	أشعر أن المواد المدرسة في هذا الجذع المشترك مواد روتينية.			

2- مقياس الدافعية للتعلم:

البدائل:

البدائل	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
رأي المحكم					

رقم الفقرة	الفقرة	ملائمة	تعدل	تحذف
01	أشعر بالسعادة عندما أكون في المدرسة			
02	قليلا ما يهتم والدي بعلاماتي في المدرسة			
03	أفضل القيام بالواجبات المنزلية ضمن مجموعة من الزملاء			
04	إهتماماتي ببعض المواد الدراسية يؤدي إلى إهمال ما يدور حولي.			
05	أتمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.			
06	أحب المدرسة بسبب قوانينها الصارمة.			
07	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج التي أتحصل عليها.			
08	أواجه المواقف المدرسية المختلفة بمسؤوليات تامة.			
09	يصعب عليا الانتباه لشرح المدرس ومتابعته.			
10	أشعر بأن غالب الدروس التي يقدمها المعلم غير مثيرة.			
11	يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشاكلي الدرسية			
12	أحب أن يرضى عني زملائي في المدرسة.			
13	أتجنب المواقف المدرسية التي تحملني المسؤولية.			
14	لا أحب أن يعاقب التلاميذ مهما كانت الأسباب.			
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه المدرسة.			
16	أشعر بأن بع الزملاء في المدرسة هم سبب المشكلات.			
17	أشعر بالضيق أثناء قيامي بالواجبات المدرسية.			
18	أفضل بأن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير.			
19	أفضل بأن أهتم بدروسي على حساب أي شيء أخر.			

20	أحرص أن أتقيد بالسلوك الذي تفرضه المدرسة.				
21	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.				
22	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بوجباتي المدرسية.				
23	لدي رغبة قوية للإستفسار عن المواضيع المتعلقة بالمدرسة.				
24	أشارك كثيرا في النشاطات المدرسية.				
25	يسعدني أن تعطى المكافأة للطلبة بقدر جهدهم المبذول.				
26	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية.				
27	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.				
28	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة.				
29	لا يهتم والدي بأفكاري التي أتعلمها في المدرسة.				
30	هل تشعر أنك متوافق في المدرسة التي تذهب إليها.				
31	يحرص والديا على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.				
32	لا يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.				
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بواجباتي المدرسية.				
34	المراجعة مع الزملاء في المدرسة تمكنني من الحصول على نتائج جيدة.				
35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة.				
36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.				

- تحكيم الأداتين و مدى ملائمتهما لموضوع الدراسة :

.....

.....

.....

.....

الإقتراحات:

.....

.....

.....

.....

الأستاذ المحكم:

الملحق رقم (02): يوضح التعديلات التي أدلت بها عينة المحكمين لاستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي و مقياس الدافعية للتعلم

أ. استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي:

الفقرات	الصيغة المعدلة للفقرات
فقرة 010	ملائمة للدراسة: إن قرار توجيهي لهذا الجذع المشترك كان صائبا.
فقرة 020	ملائمة للدراسة: أطالع كل ما يتعلق بموضوعات الجذع المشترك الذي وجهت إليه.
فقرة 030	ملائمة للدراسة: أشعر بالرضا عن المعلومات التي أتلقاها في هذا الجذع المشترك.
فقرة 040	رة 040 | تم التعديل في الفقرة بحذف كلمة جذع مشترك و استبدالها بكلمة شعبة: لن أتخلى عن [redacted] | هذا الجذع المشترك لو أتيحت لي الفرصة لتصبح لن أتخلى عن هذه الشعبة لو أتيحت لي الفرصة.
فقرة 050	تم تعديل الفقرة: طبيعة المواد المدرسية في هذه الشعبة تجعلني راضا عن التوجيه.
فقرة 060	ملائمة للدراسة: أشعر أن دراستي لهذا الجذع المشترك حققت لي تحصيلا جيدا.
فقرة 070	ملائمة للدراسة: أعتبر توجيهي لهذا الجذع المشترك مهما لتقرير مصيري.
فقرة 080	[redacted] | فقرة 080 | تم التعديل في الفقرة: يتناسب الجذع المشترك الذي ادرس فيه مع قدرتي لتصبح: الشعبة التي وجهت إليها تناسب قدراتي.
فقرة 090	حذفت الفقرة لأنها لا تخدم موضوع دراستنا.
فقرة 100	[redacted] | فقرة 100 | تم التعديل في الفقرة بحذف عبارة "يجعلني ألعب دورا" و استبدالها بـ: "يضمن لي" لتصبح: وجودي في هذا الجذع المشترك يضمن لي دورا إيجابيا في المستقبل.
فقرة 110	بقيت كما هي و اصبحت الفقرة (رقم 10) تقبلي لهذا التوجيه يجعلني أطمئن للشعبة الدراسية التي سأتبعها.
فقرة 12	راسة و أصبحت الفقرة (رقم 11) هذا الجذع المشترك ذا آفاق دراسية عالية.
فقرة 13	بقيت كما هي و اصبحت الفقرة رقم (12) [redacted] | أعرف جيدا المسار الدراسي لهذا الجذع المشترك و أرغب في الالتحاق بأحد تخصصاته في الجامعة.
فقرة 14	بقيت كما هي و أصبحت الفقرة (رقم 13) أفهم جيدا في المواد الأساسية للجذع المشترك الذي ادرسه
فقرة 15	بقيت كما هي و أصبحت الفقرة (رقم 14) اخترت هذا الجذع المشترك عن قناعة.
فقرة 16	بقيت كما هي و أصبحت الفقرة (رقم 15) أرفض الواصلة في تخصصات جامعية مرتبطة بهذا الجذع المشترك.
فقرة 17	بقيت كما هي و أصبحت الفقرة (رقم 16)

	هذا الجذع المشترك لا يحقق لي المهنة التي أرغب فيها.
فقرة 18	بقيت كما هي و أصبحت الفقرة (رقم 17) أرغب في التخلي عن هذا الجذع المشترك إذا سمحت لي الفرصة.
فقرة 19	بقيت كما هي و أصبحت الفقرة (رقم 18) لو انني وجهت إلى جذع مشترك آخر لكنت سعيدا.
فقرة 20	بقيت كما هي و أصبحت الفقرة (رقم 19) عدم رضائي عن هذا الجذع المشترك سيؤثر على نتائجي سلبيا.
فقرة 21	بقيت كما هي و أصبحت الفقرة (رقم 20) أشعر أن مستقبلي غامض في هذا الجذع المشترك.
فقرة 22	بقيت كما هي و أصبحت الفقرة (رقم 21) أسرتي هي التي دفعتني لاختيار هذا الجذع المشترك.
فقرة 23	بقيت كما هي و أصبحت الفقرة (رقم 22) الجذع المشترك الذي أدرس فيه لا يتلاءم مع طبيعة جنسي.
فقرة 24	بقيت كما هي و أصبحت الفقرة (رقم 23) أشعر أن المواد المدّرسة في هذا الجذع المشترك مواد روتينية.

ب. مقياس الدافعية للتعلم:

البنود	الصيغةالمعدلة للبنود
البند 01	ملائم للدراسة: أشعر بالسعادة عندما أكون في المدرسة
البند 02	[redacted] البند 02 تم تعديله: لا يهتم والدي بنتائجي في المدرسة ليصبح: قليلا ما يهتم والدي بعلاماتي في المدرسة.
البند 03	[redacted] البند 03 تم تعديله: أفضل القيام بواجباتي مع زملائي ليصبح: أفضل القيام بالواجبات المدرسية ضمن مجموعة من الزملاء.
البند 04	ملائم للدراسة: اهتمامي ببعض المواد الدراسية يجعلني أهمل مواد أخرى.
البند 05	ملائم للدراسة: أتمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.
البند 06	حذف لأنه لا يلائم موضوع الدراسة الحالية.
البند 07	ملائم و أصبح البند (رقم 06) أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج التي أتحصل عليها.
البند 08	ملائم للدراسة و اصبح البند (رقم 07) أواجه المواقف المدرسية بمسؤولية تامة.
البند 09	ملائم للدراسة و اصبح البند (رقم 08) يصعب عليا الانتباه لشرح الأستاذ و متابعته.
البند 10	ملائم للدراسة و أصبح البند (رقم 09) أشعر بأن غالب الدروس التي يقدمها الأستاذ غير مثيرة
البند 11	ملائم للدراسة و اصبح البند (رقم 10) يصغي لي والدي عندما أحدث عن مشاكلي في المدرسة
البند 12	ملائم للدراسة و اصبح البند (رقم 11) أحب ان يرضى عني زملائي في المدرسة.
البند 13	ملائم للدراسة و أصبح البند (رقم 12) أتجنب المواقف المدرسية التي تحملني المسؤولية.
البند 14	تم تعديله: لا أحب أن يعاقب زملائي على أي شيء يفعلونه ليصبح: لا أحب أن يعاقب التلاميذ مهما كانت الأسباب، و اصبح البند (رقم 13).
البند 15	ملائم للدراسة و أصبح البند (رقم 14) يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه المدرسة.
البند 16	حذف لأنه لا يلاءم موضوع الدراسة الحالية.
البند 17	[redacted] البند 17 تم تعديله: أتضايق عند قيامي بواجباتي ليصبح: أشعر بالضيق عند قيامي بالواجبات المدرسية و أصبح البند (رقم 15)
البند 18	ملائم للدراسة و أصبح البند (رقم 16) أفضل أن يعطينا الأستاذ أشياء صعبة تحتاج إلى التفكير.

البند 19	ملائم للدراسة و اصبح البند (رقم 17) أفضل أن يهتم بدروسي على حساب أي شيء آخر.
البند 20	ملائم للدراسة و أصبح البند (رقم 18) أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تفرضه المدرسة.
البند 21	ملائم للدراسة و أصبح البند (رقم 19) أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.
البند 22	ملائم للدراسة و أصبح البند (رقم20) سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بواجباتي المدرسية.
البند 23	ملائم للدراسة و أصبح البند (رقم 21) لدي رغبة قوية في الاستفسار عن المواضيع المتعلقة بالمدرسة.
البند 24	ملائم للدراسة و أصبح البند (رقم22) اشارك كثيرا في النشاطات المدرسية.
البند 25	ملائم للدراسة و أصبح البند (رقم23) يسعدني أن تعطى المكافأة للطلاب بقدر جهدهم المبذول.
البند 26	مكـــــررة
البند 27	
البند 28	
البند 29	
البند 30	
البند 31	
البند 32	
البند 33	
البند 34	
البند 35	
البند 36	

الماحق رقم (03) : إستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي و مقياس الدافعية للتعلم الذي قدم لتلاميذ السنة أولى ثانوي.

جامعة الدكتور مولاي الطاهر - سعيدة -

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص إرشاد و توجيه

التعليمة:

في إطار التحضير لمذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في الإرشاد و التوجيه بعنوان **"الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي"** نرجو من أعزائنا التلاميذ الإجابة على الفقرات المقترحة بوضع علامة (x) أمام الخانة المناسبة بكل صدق و موضوعية .ونحيطكم علما أن هذه المعلومات لا تستعمل إلا لغرض علمي .

شكرا مسبقا.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: 15 إلى 16 سنة ☐ 17 إلى 18 سنة ☐

جذع مشترك : علوم و تكنولوجيا ☐ آداب ☐

استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي.

ضع علامة(x) أمام الخانة المناسبة.

الرقم	الفقرات	أوافق	أحيانا	لا أوافق
01	إن قرار توجيهي لهذا الجذع المشترك كان صائبا.			
02	أطالع كل ما يتعلق بموضوعات الجذع المشترك الذي وجهت إلية.			
03	أشعر بالرضا عن المعلومات التي أتلقاها في هذا الجذع المشترك.			
04	لن أتخلى عن هذا الجذع المشترك لو أتيحت لي الفرصة.			
05	طبيعة المواد المدرسة في هذا الجذع المشترك تجعلني راضيا عن التوجيه.			
06	أشعر أن دراستي لهذا الجذع المشترك حققت لي تحصيلا جيدا.			
07	أعتبر توجيهي لهذا الجذع المشترك مهما لتقرير مصيري.			
08	يتناسب الجذع الذي أدرس فيه مع قدراتي. .			
09	وجودي في هذا الجذع المشترك يضمن لي دورا إيجابيا في المستقبل.			
10	تقبلي لهذا التوجيه يجعلني أطمئن للشعبة الدراسية التي سأتبعها.			
11	هذا الجذع المشترك ذا آفاق دراسية عالية.			
12	أعرف جيدا المسار الدراسي لهذا الجذع المشترك و أرغب في الإلتحاق بأحد تخصصاته في الجامعة.			
13	أفهم جيدا في المواد الأساسية للجذع المشترك الذي أدرسه.			
14	اخترت هذا الجذع المشترك عن قناعة.			
15	أرفض المواصلة في تخصصات جامعية مرتبطة بهذا الجذع المشترك.			
16	هذا الجذع المشترك لا يحقق لي المهنة التي أرغب فيها.			
17	أرغب في التخلي عن هذا الجذع المشترك إذا سمحت لي الفرصة.			
18	لو أنني وجهت إلى جذع مشترك أخر لكنت سعيدا.			
19	عدم رضائي عن هذا الجذع المشترك سيؤثر على نتائجي سلبيا.			
20	أشعر أن مستقبلي غامض مع هذا الجذع المشترك.			
21	أسرتي هي التي دفعتني لاختيار هذا الجذع المشترك.			
22	الجذع المشترك الذي أدرس فيه لا يتلاءم مع طبيعة جنسي.			
23	أشعر أن المواد المدرسة في هذا الجذع المشترك مواد روتينية.			

مقياس الدافعية للتعلم

ضع علامة(x) أمام الخانة المناسبة.

الرقم	البنود	أوافق بشدة	أوافق	أحيانا	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	أشعر بالسعادة عندما أكون في المدرسة					
02	قليلا ما يهتم والدي بعلاماتي في المدرسة					
03	أفضل القيام بالواجبات المدرسية ضمن مجموعة من الزملاء.					
04	اهتمامي ببعض المواد الدراسية يجعلني أهمل مواد أخرى.					
05	أتمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.					
06	أحب القيام بمسؤولياتي بغض النظر عن النتائج التي أتحصل عليها .					
07	أواجه المواقف المدرسية بمسؤولية تامة.					
08	يصعب عليا الانتباه لشرح الأستاذ و متابعته.					
09	أشعر بأن غالب الدروس التي يلقيها الأستاذ غير مثيرة.					
10	يصغي لي والدي عندما أتحدث عن مشاكلي في المدرسة					
11	أحب أن يرضى عني زملائي في المدرسة.					
12	أتجنب المواقف المدرسية التي تحملني المسؤولية .					
13	لا أحب أن يعاقب التلاميذ مهما كانت الأسباب.					
14	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه المدرسة.					
15	أشعر بالضيق أثناء قيامي بالواجبات المدرسية.					
16	أفضل أن يعطينا الأستاذ أشياء صعبة تحتاج إلى التفكير.					
17	أفضل أن أهتم بدروسي عل حساب شيء آخر.					
18	أحرص أن أتقيد بالسلوك الذي تفرضه المدرسة.					
19	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.					
20	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بواجباتي المدرسية .					
21	لدي رغبة قوية في الاستفسار عن المواضيع المتعلقة بالمدرسة.					
22	أشارك كثيرا في النشاطات المدرسية.					
23	يسعدني أن تعطى المكافأة للتلاميذ بقدر جهدهم المبذول.					

الملحق رقم (05) : يوضح عينة الدراسة الإستطلاعية و ثباتها.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	15	36,6
	Exclus[a]	26	63,4
	Total	41	100,0

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

معامل الثباث الخاص بالإستبيان في الدراسة الإستطلاعية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,939	23

معامل الثباث الخاص بالمقياس في الدراسة الإستطلاعية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,622	23

الملحق رقم (06) : يوضح عينة الدراسة الأساسية و ثباتها.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	80	94,1
	Exclus[a]	5	5,9
	Total	85	100,0

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

معامل الثبات الخاص بالإستبيان في الدراسة الأساسية.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,848	23

معامل الثبات الخاص بالمقياس في الدراسة الأساسية.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,671	23

الملحق رقم (07) يوضح مواصفات العينة حسب الجنس .

الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	36	42,4	45,0	45,0
	أنثى	44	51,8	55,0	100,0
	Total	80	94,1	100,0	
Manquante	Système manquant	5	5,9		
Total		85	100,0		

الملحق رقم (08) يوضح مواصفات العينة حسب السن .

السن

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	15-16	61	71,8	76,3	76,3
	17-18	19	22,4	23,8	100,0
	Total	80	94,1	100,0	
Manquante	Système manquant	5	5,9		
Total		85	100,0		

الملحق رقم (09) يوضح مواصفات العينة حسب التخصص.

الجذع

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تكنلوجيا و علوم	40	47,1	50,0	50,0
	آداب	40	47,1	50,0	100,0
	Total	80	94,1	100,0	
Manquante	Système manquant	5	5,9		
Total		85	100,0		

الملحق رقم (10) : يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و معامل الإرتباط بيرسون للفرضية العامة الأولى.

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
الرضا	61,16	6,619	80
الدافعية	81,88	9,196	80

Corrélations

		الرضا	الدافعية
الرضا	Corrélation de Pearson	1	,458**
	Sig. (bilatérale)		,000
	Somme des carrés et produits croisés	3460,888	2203,625
	Covariance	43,809	27,894
	N	80	80
الدافعية	Corrélation de Pearson	,458**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	Somme des carrés et produits croisés	2203,625	6680,750
	Covariance	27,894	84,566
	N	80	80

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

الملحق رقم(11): يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و معامل الإرتباط بيرسون للفرضية الجزئية الأولى تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنلوجيا

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
الرضا	61,70	6,719	40
الدافعية	80,65	8,167	40

Corrélations

		الرضا	الدافعية
الرضا	Corrélation de Pearson	1	,483**
	Sig. (bilatérale)		,002
	Somme des carrés et produits croisés	1760,400	1033,800
	Covariance	45,138	26,508
	N	40	40
الدافعية	Corrélation de Pearson	,483**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	Somme des carrés et produits croisés	1033,800	2601,100
	Covariance	26,508	66,695
	N	40	40

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

الملحق رقم (12) يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و معامل الإرتباط بيرسون للفرضية الجزئية الثانية تلاميذ جذع مشترك آداب.

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
الرضا	60,48	6,524	40
الدافعية	83,03	10,103	40

Corrélations

		الرضا	الدافعية
الرضا	Corrélation de Pearson	1	,486**
	Sig. (bilatérale)		,001
	Somme des carrés et produits croisés	1659,975	1250,525
	Covariance	42,563	32,065
	N	40	40
الدافعية	Corrélation de Pearson	,486**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	Somme des carrés et produits croisés	1250,525	3980,975
	Covariance	32,065	102,076
	N	40	40

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

الملحق رقم(13) : يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و قيمة (ت) للفرضية العامة الثانية بشأن الفروق بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنةأولى ثانوي.

Test-t

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الرضا	80	61,16	6,619	,740
الدافعية	80	81,88	9,196	1,028

Valeur du test = 0

	Valeur du test = 0					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
الرضا	82,651	79	,000	61,163	59,69	62,64
الدافعية	79,634	79	,000	81,875	79,83	83,92

الملحق رقم (14) : يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و قيمة (ت) للفرضية الجزئية الثالثة بشأن الفروق في الرضا عن التوجيه المدرسي بين تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنلوجيا و جذع مشترك آداب

Statistiques de groupe

	الجذع	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الرضا	تكنلوجيا و علوم	40	61,78	6,704	1,060
	آداب	40	60,55	6,559	1,037
الدافعية	تكنلوجيا و علوم	40	80,68	8,141	1,287
	آداب	40	83,08	10,103	1,597

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
الرضا	Hypothèse de variances égales	,042	,838	,826	78	,411	1,225	
	Hypothèse de variances inégales			,826	77,963	,411	1,225	1,483
الدافعية	Hypothèse de variances égales	,778	,380	-1,170	78	,246	-2,400	2,052
	Hypothèse de variances inégales			-1,170	74,626	,246	-2,400	2,052

الملحق رقم (15): يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و قيمة (ت) بشأن الفروق في الدافعية للتعلم حسب الجنس.

Test-t

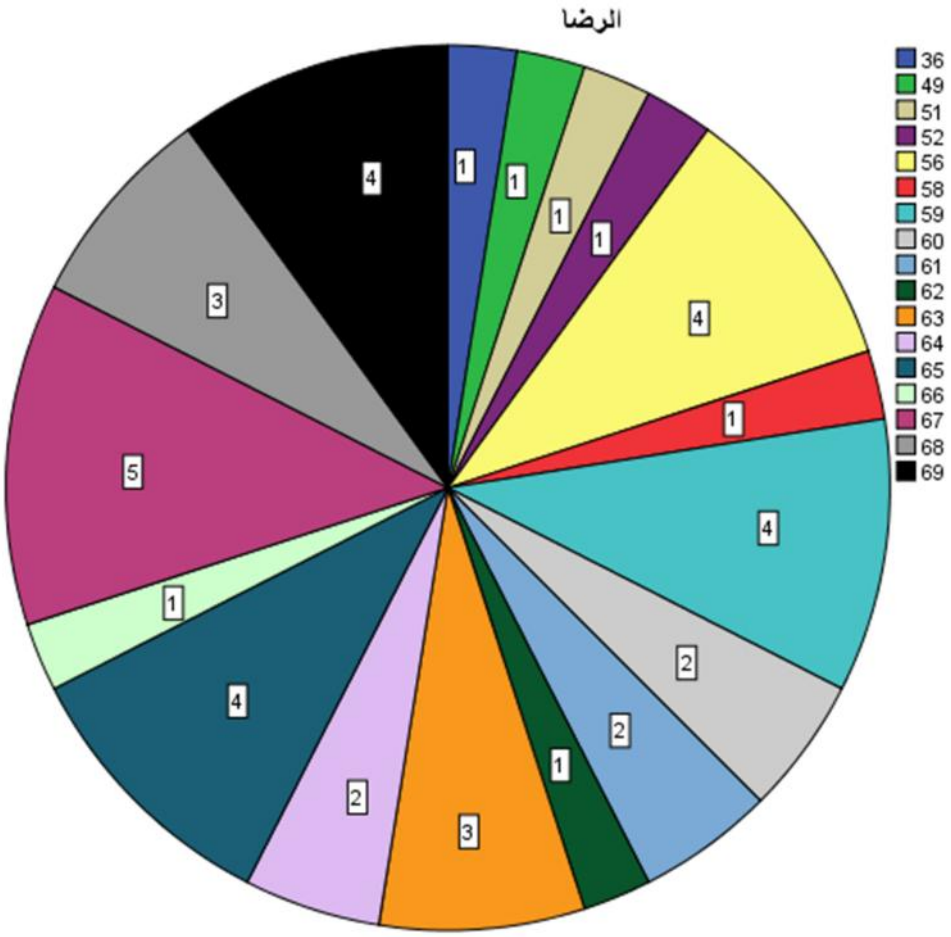
Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الرضا	ذكر	36	60,00	7,783	1,297
	أنثى	44	62,11	5,397	,814
الدافعية	ذكر	36	79,06	10,373	1,729
	أنثى	44	84,18	7,462	1,125

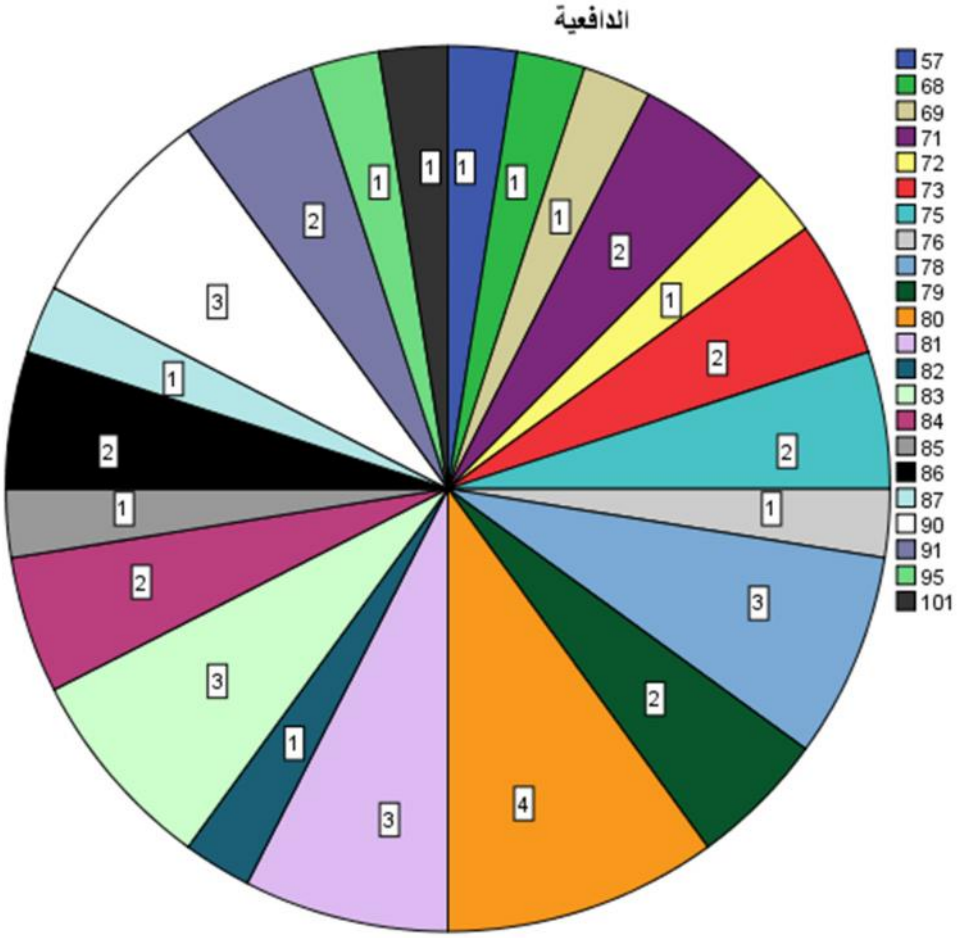
Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes			
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
الرضا	Hypothèse de variances égales	7,690	,007	-1,430	78	,157	-2,114
	Hypothèse de variances inégales			-1,380	60,354	,173	-2,114
الدافعية	Hypothèse de variances égales	2,747	,101	-2,567	78	,012	-5,126
	Hypothèse de variances inégales			-2,485	61,885	,016	-5,126

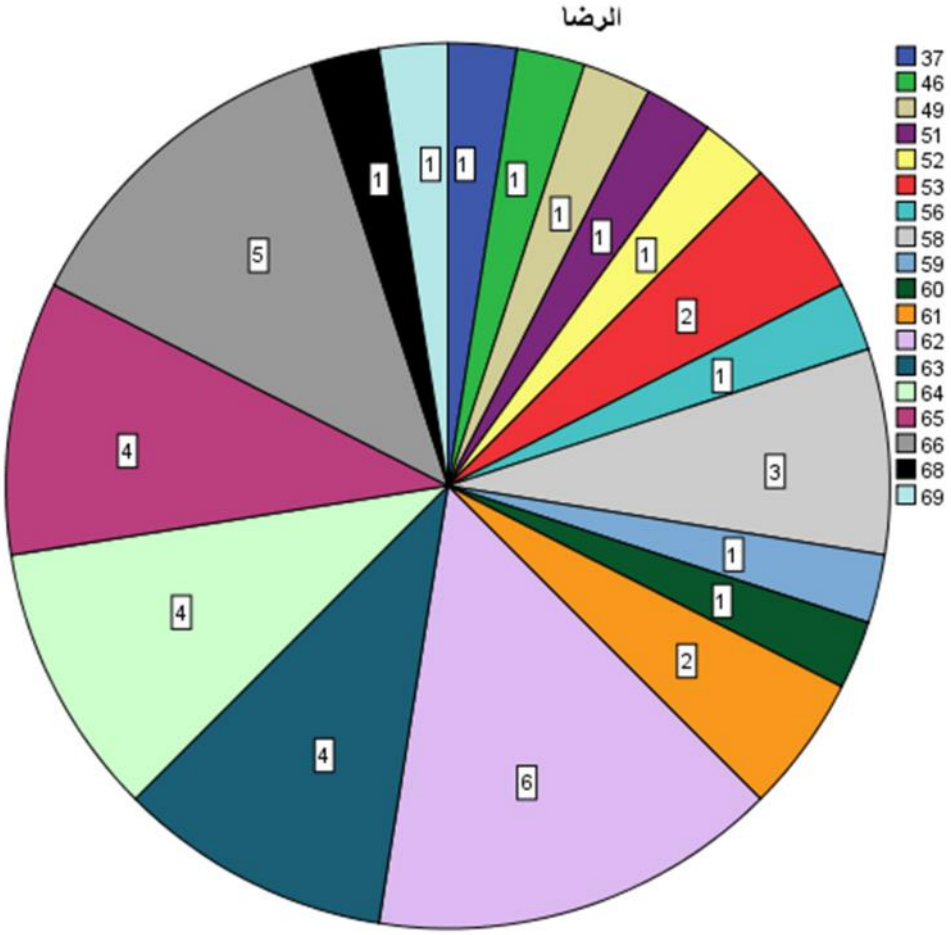
الملحق رقم (16): يبين درجات الرضا عن التوجيه المدرسي لتلاميذ جذع مشترك علوم و وتكنلوجيا.



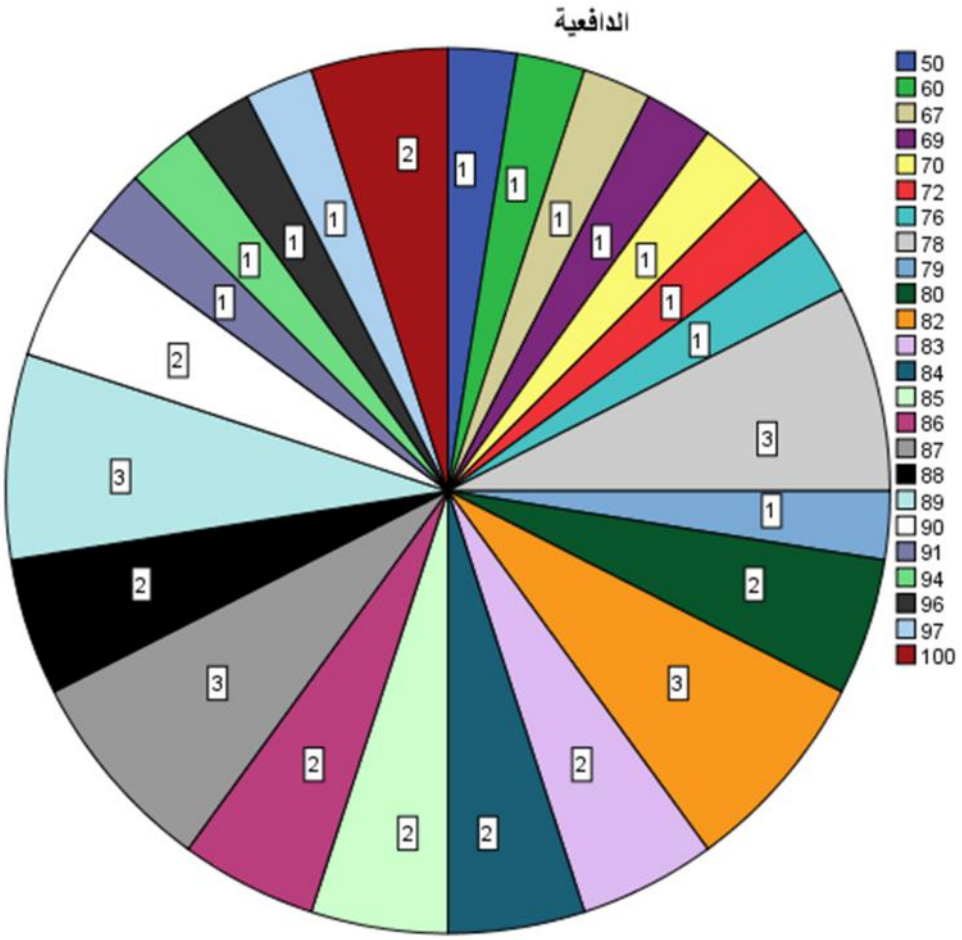
الملحق رقم (17): يبين درجات الدافعية للتعلم لتلاميذ جذع مشترك علوم و تكنلوجيا.



الملحق رقم (18): يبين درجات الرضا عن التوجيه المرسي لتلاميذ جذع مشترك آداب



الملحق رقم (19): يوضح درجات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك آداب



ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، كما تسعى هذه الدراسة إلى المقارنة بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

و طبقت الدراسة على عينة متكونة من 80 تلميذ و تلميذة موزعة إلى 40 تلميذ و تلميذة يمثلون جذع مشترك علوم و تكنولوجيا، و 40 تلميذ و تلميذة يمثلون جذع مشترك آداب، أما فيما يخص أداة الدراسة تم استخدام أداتين إستبيان الرضا عن التوجيه المدرسي و مقياس الدافعية للتعلم، و تم تطبيق برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS20) و تم إستخدام مجموعة الأساليب الإحصائية بغرض الوصول إلى النتائج.

و قد أسفرت الدراسة على مجموعة من النتائج :

- توجد علاقة إرتباطية قوية بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.
- توجد علاقة ارتباطية قوية بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنولوجيا.
- توجد علاقة ارتباطية قوية بين الرضا ع التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ جذع مشترك آداب.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الرضا عن التوجيه المدرسي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن التوجيه المدرسي بين تلاميذ جذع مشترك علوم و تكنولوجيا و جذع مشترك آداب.
- توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين الذكور و الإناث تعزى لصالح الإناث.

Résumé de recherche:

L'étude visait à révéler la relation entre la satisfaction avec la direction et la motivation à l'école pour apprendre les premiers élèves du secondaire de l'année, que cette étude vise à comparer la satisfaction avec la direction et la motivation à l'école pour apprendre les premiers élèves du secondaire de l'année.
Et des outils appliqués à l'échantillon de l'étude est composée de 80 étudiants et un élève distribué à 40 étudiants et un élève représentant le tronc d'une science commune et de la technologie, et 40 étudiants et un étudiant représentant le tronc commun de l'étiquette, tant pour l'outil d'étude a été utilisée questionnaire satisfaction à l'orientation scolaire et de l'ampleur de la motivation à apprendre, et les logiciels statistiques de sciences sociales l'application du programme (SPSS20) et l'utilisation d'une des méthodes statistiques aux fins de l'accès aux résultats.
L'étude a abouti à un ensemble de résultats:
- Il existe une forte correlation entre la satisfaction avec la direction et la motivation à l'école pour apprendre les premiers élèves du secondaire de l'année.
- Il exist une forte correlation entre la satisfaction avec la direction et la motivation l'école pour apprendre le trounce d'un des étudiants en sciences et technologiques conjointes.
- Il existe une forte corrélation entre la satisfaction et la motivation des conseils p école pour apprendre l'étiquette du tronc d'un élèves conjointes.
- Il existe des différences significatives entre la satisfaction avec la motivation d'orientation de l'école pour apprendre d'abord les élèves du secondaire de l'année.
- Pas de différences statistiquement significatives dans la satisfaction avec l'orientation scolaire entre le tronc d'une science commune et les étudiants en technologie et le tronc de l'étiquette commune.
- Il existe des différences significatives dans la motivation à apprendre entre mâle et femelle envahi en faveur des femelles.

Abstract:
This study aimed to find out the relationship between first year secondary pupils' satisfaction with the school orientation and their motivation to learn. This study sought also to compare the first year secondary pupils' satisfaction with the school orientation and their motivation to learn. A sample of eighty(80) female and male pupils divided equally on two branches (the first one is science and technology, the second one is letters). To achieve the aim of the study, the researcher used two instruments: questionnaires for pupils' satisfaction towards school orientation, and learning motivational scale. Statistical analysis was conducted for the collected data using the (SPSS techniques20) .
The study revealed the following results:

-The existence of a strong correlation between the first year secondary pupils' satisfaction with the school orientation and their motivation to learn.

-The existence of a strong correlation between the satisfaction with the school orientation and motivation to learn for pupils of science and technology branche.

-The existence of a strong correlation between the satisfaction with the school orientation and motivation to learn for pupils of letters branche.
-There were differences of statistical significance between the first year secondary pupils' satisfaction with the school orientation and their motivation to learn .
-There were no differences of statistical significance in the satisfaction with the school orientation between the pupils of the two branches: science and technology, and letters.
-The existence of differences of statistical significance in the motivation to learn between males and females, counted in the favour of females.