وزارة التعليـم العـــالي والبحـــث العلـــمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

MOHAMEDSEDDIK BENYAHIA UNIVERSITY-JIJEL
HUMAN AND SOCIAL SCIENCES FACULTY
DEPARTEMENT OF PSYCHOLGY AND EDUCATION
SCIENCES AND ORTHOPHONIE

العـــنوان

التوجيه المدرسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

من إعداد الطلبة /

- بوعرة إلهام
- شواط شيماء

لجنة المناقشة /

- الأستاذ الدكتور : بهتان عبد القادر رئيسا
- الأستاذ(ة) : عادل بوطاجين مشرفا
- الأستاذ(ة) : بوكراع إيمان مناقشا

السنة الجامعية 2023/2022

شكر وتقدير

نتوجه بالحمد الكثير إلى الله عز وجل لتوفيقه في إتمام هذا البحث العلمي المتواضع، فالحمد لله والصلاة والسلام على أشرف المرسلين حبيب الله محمد صلى الله عليه وسلم.

كما نتوجه بخالص الشكر والاحترام إلى الأستاذ المشرف "**عادل بوطاجين**" لإشرافه على هذه المذكرة وعلى دعمه وتوجيهاته القيمة والذي كان سندا وعونا لنا منذ البداية.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى السادة أعضاء اللجنة المناقشة على قبولهم صرف جزءا من وقتهم الثمين لأجل مناقشة مذكرتنا.

وكل الشكر والتقدير إلى كل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا على مساعدتهم ودعمهم لنا.

وإلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد ولو بابتسامة أو كلمة بسيطة بعثت فينا الأمل والتفاؤل.

نشكركم جميعا

إلهام _ شيماء

شكرا

فهرس المحتويات

العناوين	الصفحة
شكر وتقدير	/
فهرس المحتويات	/
فهرس الجداول	/
فهرس الأشكال	/
مقدمة	أ- ب
الجانب المفاهيمي	
1_ الإشكالية	5
2_ فرضيات الدراسة	6
3-أهداف الدراسة	7
4_ أهمية الدراسة	7
5_ تحديد مفاهيم الدراسة	8
6_ الدراسات السابقة	9
الجانب النظري	
الفصل الاول: التوجيه المدرسي	
تمهيد	15
1_مفهوم التوجيه المدرسي	15
2_ نشأة التوجيه المدرسي	16
3_ أهمية التوجيه المدرسي	20
4_ أسس التوجيه المدرسي	21
5_ أهداف التوجيه المدرسي	24

6_ المبادئ التي يقوم عليها التوجيه المدرسي	25
7_ مراحل التوجيه المدرسي	26
8_ نظريات التوجيه المدرسي	27
9_ الأطراف الفاعلة في عملية التوجيه المدرسي	31
10_ الوسائل المعتمدة في التوجيه المدرسي	33
11_ العوامل المؤثرة في التوجيه المدرسي	35
خلاصة	37
الفصل الثاني: الدافعية للتعلم	
تمهيد	39
1_ تعريف الدافعية للتعلم	39
2_ أهمية الدافعية للتعلم	40
3_ خصائص الدافعية للتعلم	41
4_ أنواع الدافعية للتعلم	42
5_ وظائف الدافعية للتعلم	44
6_ عناصر الدافعية للتعلم	44
7_ النظريات المفسرة للدافعية للتعلم	46
8_ مؤشرات الدافعية للتعلم	49
9_ أساليب زيادة الدافعية للتعلم	50
10_ العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم	51
خلاصة	52
الجانب الميداني	
الفصل الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	55

فهرس المحتويات

1_ الإطار الزماني والمكاني للدراسة	55
2_ عينة الدراسة	55
3_ منهج الدراسة	56
4_ أدوات جمع المعطيات	56
5_ الخصائص السيكو مترية لأداتي الدراسة	57
6_ أساليب المعالجة الإحصائية للمعطيات	64
خلاصة	
الفصل الثاني: عرض وتحليل ومناقشة النتائج.	
تمهيد	66
1_ عرض النتائج في الجداول	66
2_ مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات	68
3_ مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة	69
استنتاج عام	71
الخاتمة	73
قائمة المراجع	76
قائمة الملاحق	82
ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	

فهرس الأشكال والجداول

فهرس الأشكال:

رقم الشكل	الموضوع	الصفحة
1	مخطط يوضح النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي	30
2	مخطط يوضح هيكلة التعليم الثانوي للجذعين المشتركين	35
3	مخطط يوضح أنواع الدافعية للتعلم	43
4	مخطط يوضح النظريات المفسرة للدافعية للتعلم	46
5	نموذج فروم Vroom (1964) حول الدافعية للتعلم	48

فهرس الجداول:

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
1	نتائج الصدق التمييزي للاستمارة	58
2	نتائج صدق الاتساق الداخلي للاستمارة	58
3	معامل الثبات بأسلوب التجزئة النصفية	60
4	نتائج الصدق التمييزي لمقياس الدافعية للتعلم	61
5	نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للتعلم	61
6	معامل الثبات بأسلوب التجزئة النصفية	63
7	نتائج اختبار "ت" للدافعية للتعلم بحسب التوجيه/ عدم التوجيه على أساس الميول	66
8	نتائج اختبار "ت" للدافعية للتعلم بحسب التوجيه/ عدم التوجيه على أساس الرغبة	67
9	نتائج اختبار "ت" للدافعية للتعلم بحسب التوجيه/ عدم التوجيه على أساس القدرات	67
10	نتائج اختبار "ت" للدافعية للتعلم بحسب التوجيه/ عدم التوجيه على أساس المعدل	68

مقدمة

مقدمة:

يعتبر التوجيه المدرسي من أهم العمليات التربوية التي ترتكز عليها المؤسسات التعليمية، ذلك لأنه يساهم في تحسين المستوى الدراسي للتلاميذ والمردود التربوي للمدرسة من خلال سعيه لتحقيق التوافق بين قدرات التلاميذ وميولاتهم ورغباتهم.

إن توجيه التلاميذ توجيها سليما ومساعدتهم على اختيار نوع التخصص والدراسة التي تتوافق مع ميولاتهم ورغباتهم وقدراتهم تحفز الدافعية للتعلم لديهم، غير أن سوء التوجيه المدرسي وتعدد العوامل التي تجعل التلميذ يتجه إلى شعبة معينة دون رضاه، قد تحدث له أضرار عديدة منها انخفاض الدافعية للتعلم.

فالدافعية للتعلم تعد عاملا مهما في توجيه سلوك المتعلمين، وقوة داخلية توجه التلميذ وتدفعه لتحقيق غاية معينة، فنجاح التلميذ في تخصصه الدراسي يمكن أن يتوقف على ما لديه من دافعية للتعلم وعلى العكس من ذلك، ومن هذا المنطلق أردنا في هذه الدراسة البحث عن العلاقة بين التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ومنه قسمنا بحثنا هذا إلى ثلاثة جوانب: جانب مفاهيمي، جانب نظري وجانب تطبيقي.

الجانب المفاهيمي: ويتضمن إشكالية، فرضيات، مفاهيم، أهمية، أهداف والدراسات السابقة للدراسة.

الجانب النظري: وهو الإطار النظري لمتغيرات الدراسة، ويتضمن فصلين:

ـ الفصل الأول: تحت عنوان "التوجيه المدرسي" تم التطرق فيه إلى مفهوم التوجيه المدرسي، نشأته، أهميته، أسسه، أهدافه، مبادئه، مراحله، وسائله، النظريات المفسرة له والأطراف الفاعلة فيه، إضافة إلى أهم الصعوبات التي تواجه عملية التوجيه المدرسي.

ـ الفصل الثاني: تحت عنوان "الدافعية للتعلم" تم التطرق فيه إلى مفهوم الدافعية للتعلم، أهميتها، خصائصها، أنواعها، وظائفها، عناصرها، مؤشراتها، النظريات المفسرة لها والعوامل المؤثرة فيها، إضافة إلى أساليب زيادة الدافعية للتعلم.

الجانب التطبيقي: وهو الإطار الميداني للبحث ويتضمن فصلين هما:

_ **الفصل الأول:** خصص للإجراءات المنهجية، حيث تم فيه عرض الإطار الزماني والمكاني للدراسة، عينة الدراسة، منهج الدراسة، أدوات جمع المعطيات والخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة وأساليب المعالجة الإحصائية للمعطيات.

_ **الفصل الثاني:** والذي تم فيه عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بمتغيرات الدراسة والتي توصلنا إليها من خلال المرور بالمعالجة الإحصائية، وعرض النتائج في الجداول، ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات، مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة واستنتاج عام.

وقد أنهينا بحثنا هذا بخاتمة مع ذكر قائمة المراجع والملاحق المستعان بها.

الجانب المفاهيمي

الجانب المفاهيمي

1_ الإشكالية

2_ فرضيات الدراسة

3_ أهمية الدراسة

4_ أهداف الدراسة

5_ مفاهيم الدراسة

6_ الدراسات السابقة

1_ إشكالية الدراسة:

تعتبر المرحلة الثانوية من أهم المراحل التعليمية التي تسبق الجامعة؛ فهي حصاد لنتاج أكثر من 10 سنوات تعليمية، فالتلميذ يكون في فترة المراهقة والتي تتميز باضطرابات نفسية وجسدية والتي قد تكون مصحوبة بضغوط، وهذا ما جعل مختلف الأنظمة التربوية تولي أهمية كبيرة لها، فالعديد من الأخصائيين التربويين والنفسيين يعتقدون أن اختيار التلميذ لدراسته عامل مهم لضمان نجاحه في حياته المدرسية والمهنية مستقبلا.

يعد التوجيه المدرسي من أهم مجالات العملية التعليمية، حيث يهدف إلى توجيه التلميذ توجيها سليما يتماشى مع قدراته وميولاته خاصة في المراحل الانتقالية الحاسمة (شهادة التعليم الأساسي، شهادة التعليم المتوسط، التوجيه في السنة الأولى ثانوي).

بعد نجاح التلميذ في السنة الأولى ثانوي يتم توجيهه إلى جذوع مشتركة مختلفة (جدع مشترك علوم تجريبية، جدع مشترك رياضيات، جدع مشترك تسيير واقتصاد، جدع مشترك تقني رياضي، جدع مشترك آداب، جدع مشترك لغات)، فيتم التوجيه حسب معايير معينة وحسب رغبة التلميذ للتوجه إلى شعبة معينة، حيث يراعى أن يكون التلميذ راض عن تخصصه الدراسي.

يفترض في التلميذ الذي يوجه إلى التخصص الذي اختاره أن يتمتع بزيادة في دافعيته للتعلم، وشعور بالرضا نحو طبيعة الشعبة وهو ما سيزيد من نجاحه في مشواره الدراسي. إلا أنه هناك تساؤلا عن إمكانية تأثر دافعية التلميذ في حالة تم توجيهه إلى شعبة ضد رغبته حتى ولو كانت تتوافق مع قدراته. ويولي العلماء التربويون بمختلف توجهاتهم الفكرية أهمية بالغة لموضوع دافعية التعلم لما لها من أثر مباشر على عملية التعلم؛ حيث أن كل المنظومات التربوية العالمية تنادي بالدافعية في مجال التعليم إذ لا يمكن أن يحدث التعلم إلا بوجود دافع، كما تعتبر من بين العوامل التي لها علاقة بتحصيل المعرفة والفهم واكتساب المهارات وتنمية القدرات.

من خلال كل ما سبق نطرح التساؤل التالي: هل توجد فروق في دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى للأساس الذي بني عليه التوجيه المدرسي؟

الأسئلة الفرعية:

_ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى للتوجيه المدرسي على أساس الميول؟

_ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى للتوجيه المدرسي على أساس الرغبة؟

_ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى للتوجيه المدرسي على أساس القدرات؟

_ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى للتوجيه المدرسي على أساس المعدل؟

2_ فرضيات الدراسة:

أ_ الفرضية العامة:

_ توجد فروق في دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى للأساس الذي بني عليه التوجيه المدرسي.

ب_ الفرضيات الجزئية:

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى للتوجيه المدرسي على أساس الميول.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى للتوجيه المدرسي على أساس الرغبة.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى للتوجيه المدرسي على أساس القدرات.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى للتوجيه المدرسي على أساس المعدل.

3_ أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تعالج موضوعا مهما وهو التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، فهي تسمح لنا بمعرفة مدى مساهمة التوجيه المدرسي في توجيه التلاميذ إلى تخصصات مناسبة لرغباتهم وقدراتهم وميولاتهم، وبالتالي ضمان إمكانية نجاحهم في التخصص المختار من طرفهم، كما تكمن أيضا في التعرف على إمكانية نجاح التلاميذ في تخصصات لم يختاروها وأجبروا على دراستها دون أدنى ميل ورغبة أو قدرة.

زيادة على هذا فإن هذه الدراسة محاولة منا للمساهمة في إثراء البحث العلمي، وقد تكون نتائجها منطلقا لدراسات أخرى.

4_ أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

_ معرفة الفروق بين التلاميذ الذين تم توجيههم وفق الرغبة والذين وجهوا عكس رغبتهم ومقارنة مستوى دافعيتهم للتعلم إما بارتفاعها أو انخفاضها.

_ التحقق من وجود فروق في مستويات الرضا عن التخصص تعزى لاختلاف التخصص.

_ الكشف عن العلاقة بين الرضا عن التوجيه وفق الميل والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي.

5_ مفاهيم الدراسة:

1_ التوجيه المدرسي:

التعريف الأول لـ دونالد مرتس Donald Morts : «هو ذلك الجزء من البرنامج التربوي الكلي الذي يساعد على تهيئة الفرص الشخصية، وعلى توفير خدمات متخصصة، بما يمكن كل فرد من تنمية قدرته وإمكانياته إلى أقصى حد ممكن» (رشدي. 2013. ص21).

التعريف الثاني لـ هيلر Hiller (1978): «المساعدة المقدمة للتلاميذ أو الطلاب لاتخاذ القرار المناسب من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المدرسية التي يطمحون إليها» (بن فليس. 2014. ص11).

التعريف الإجرائي: التوجيه المدرسي هو تلك العملية التي تهدف إلى مساعدة الطلاب في اكتشاف قدراتهم للتمكن من استخدامها بشكل مناسب في اختيار الدراسة المناسبة لهم والالتحاق بها والنجاح فيها والتغلب على الصعوبات الدراسية التي تعترضهم في تحقيق الأهداف المراد الوصول اليها.

2_ الدافعية للتعلم (Learning Motivation) :

التعريف الأول لـ تراديف Tardif (1990) تحريك سلوك المتعلم نحو الهدف أو غاية معينة علما بأن مصدر تلك الحركة يمكن أن يكون داخليا أو خارجيا، كما أن الدافعية ناتجة كذلك عن الإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف المنشودة من المدرسة وعن قيمة النشاطات التي يقوم بها التلميذ والقدرة على التحكم في تلك النشاطات إلى جانب ما يشعر به التلميذ اتجاه المادة واتجاه المحيط التربوي بصفة عامة (دوقة ولوسي وغربي. 2010. ص12).

التعريف الثاني لـ زيمرمان Zimmerman (1990): «حالة ديناميكية لها أصولها في إدراك المتعلم لنفسه ولكل ما يحيط به، فالدافعية للتعلم تحث وتدفع المتعلم لاختيار دافعية النشاط التعلمي وتحثه على الإقبال والتوجه نحوه، والاستمرار في أدائه لتحقيق هدف أو غاية معينة » (الفتي. 2020. ص194).

التعريف الإجرائي: تشير الدراسة الحالية الدافعية للتعلم بأنها حالة داخلية لدى تلميذ السنة الثانية ثانوي تدفعه إلى الانخراط في نشاطات التعلم بشكل موجه ومستمر إلى غاية تحقيق التعلم.

6_ الدراسات السابقة:

إن الغرض من عرض الدراسات هو تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها البحوث السابقة والتي لها علاقة بالمشكلة البحثية.

❖ **دراسة أحمد شباح (1958): "التوجيه المدرسي في الجزائر وضعيته وآثاره على تلاميذ الشعب التقنية والتعليم الثانوي":**

هدفت إلى معرفة مدى التطابق بين قرار مجلس القبول والتوجيه ورغبة التلاميذ ومعرفة أثر المستوى المعرفي والاقتصادي والثقافي على توجيه التلاميذ لشعب أخرى، وتم صياغة اشكالية تتابعية لقياس الرضا وعدم الرضا لتلاميذ السنة الأولى ثانوي، واستخدم في هذه الدراسة الاستبيان والبطاقة التركيبية لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الذي حاول من خلاله الباحث وصف واقع التوجيه في الجزائر، حيث تمثلت أسئلة الإشكالية في:

_ هل التوجيه النهائي موافق للرغبة؟

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

وقد أسفرت النتائج على أن اختيار نوع الدراسة أو الشعبة لا يتم إلا بمراعاة ظروف التلاميذ الاجتماعية والاقتصادية ومستوى نضجهم الانفعالي والاجتماعي الذي وصل إليه التلاميذ، وعلى هذا فعملية التوجيه لكي تكون ناجحة يجب أن تكون هناك مساعدة للتلاميذ على معرفة قدراتهم واستعداداتهم، ومدى تزويدهم بالمعلومات الكافية للاختيار الشخصي المناسب، فقد ركز الباحث في هذه الدراسة على مدى رضا طلاب التعليم التقني عن توجيههم في حين أن حالة عدم الرضا تمس كل التخصصات العملية والأدبية والتقنية، وقد تم توظيف هذه الدراسة بالاعتماد على النتائج الخاصة بالسؤال المتعلق بعلاقة التوجيه بالشعور بالرضا لدى تلاميذ الشعب النفسية.

❖ **دراسة سعد جاسم الهاشل (1997):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام عمليات التوجيه في اختيار التلميذ لتخصصه (علميا أو أدبيا) في المرحلة الثانوية ولتحقيق هذا الهدف اختيرت عينة من 532 تلميذا بالمرحلة الثانوية (265 آداب و267 علوم) وقد مرر لهم استبيان يتكون من 16 سؤالا يتعلق باختيار شعبة التخصص

أدبيا وعلميا، وقد تناول الاستبيان خمسة مجالات تتعلق بـ: دور الأسرة، البرنامج المدرسي، الأصدقاء، الجنس، المنطقة التعليمية، توفر المعلومات المهنية لدى التلميذ واستخدام اختبارات القدرات والميول المهنية.

وقد أسفرت النتائج على أن المتغيرات لها علاقة باختيار تخصص التلميذ من وجهة نظره هي توجيه الوالدين، توجيه الأصدقاء، اعتماده على نفسه في اختيار التخصص وكذلك نتائج اختيارات الميول المهنية والقدرات. أما متغيرات الجنس، البرنامج المدرسي فلم يكن لها علاقة باختيار شعبة التخصص في المرحلة الثانوية (الهاشل. 1997. ص93).

❖ **دراسة علي تعوينات ومحمد أزرقي أبركان: "التوجيه المدرسي والمردود التربوي للطالب في مؤسسات التعلم":**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين ما سمي بعملية التوجيه وأثره على المردود التكويني للطالب ولتحقيق هذا الهدف شملت العينة الأولى 1139 طالبا في فروع مختلفة، أما الثانية فهي خاصة بالأساتذة وعددهم 22 يدرسون في فروع مختلفة، وقد استخدم الباحثان استمارة واستبيان للأستاذ والطالب وتناولت الاستمارة العلاقة بين التوجيه من الثانوي إلى الجامعة ومدى استقرار الطالب في الفروع التي وجه إليها مع علاقته بالمردود الدراسي وفق المنهج الوصفي التحليلي والتفسيري.

وقد أسفرت النتائج على أن هناك تطابق بين كل من تكرار السنوات في الجذوع المشتركة أو في التخصصات وبين نوع التوجيه الذي خضع له الطالب، كما ينخفض المستوى التعليمي للطالب كلما كان توجيهه نحو الفرع أو التخصص غير مرغوب فيه، كما بينت الدراسة أن هناك علاقة ايجابية بين المردود التعليمي للطالب ونوع التوجيه، كما أنه غالبا ما يخطئ الطالب في اختيار الفرع نتيجة لغياب الإعلام الكافي حول ما يجري في مؤسسات التعليم العالي، كما بينت الدراسة أن هناك إهدار لوقت الطالب ولمال الدولة نتيجة للتكرارات وإعادة التوجيه التي تجري بعد سنتين من الدراسة الجامعية أو أكثر (بودر. 2019. ص28).

❖ **دراسة بن فليس خديجة: "دور أخصائي التوجيه في تنمية الميول المهنية والاختيارات الدراسية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي":**

حيث درست في بحثها الأسلوب الذي يختار به التلميذ تخصص ومعرفة العلاقة بين الميول المهنية والاختبارات الدراسية وطبقت هذه الدراسة على عينة تتكون من 618 تلميذا منهم 211 جذع مشترك علوم، 203 جذع مشترك آداب و200 جذع مشترك تكنولوجيا في ولايتي باتنة وأم البواقي، وطبقت في دراستها اختيار الميول المهنية (جون هولاند) بطاقة الرغبات واستبيان الاختيار المهني. وتوصلت الباحثة إلى نتيجة مفادها أنه لا توجد علاقة بين الميول المهنية واستبيان الاختبارات الدراسية لدى أفراد العينة (زغينة. 2005. ص17).

❖ **دراسة مشري سلاف (2002): "علاقة اختيارات التلاميذ الدراسية بميولهم المهنية في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر":**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين اختيارات التلاميذ الدراسية وميولهم المهنية في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر، حيث تكونت عينة الدراسة من 234 تلميذ وتلميذة من التلاميذ الأوائل، وتم الاعتماد على أداة الاستبانة واختبار الميول.

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ضعيفة بين اختيارات التلاميذ الدراسية وميولهم المهنية، رغم أن التلاميذ الأوائل حصلوا على رغباتهم إلا أنهم لم ينجحوا في تحديد واختيار التخصص الدراسي الملائم والمناسب لقدراتهم، وهذا راجع إلى غياب الأسس العلمية الصحيحة للإعلام المدرسي في المؤسسات التعليمية (بشته و بوعموشة. 2021. ص69).

❖ **دراسة قطامي (2000): "أثر كل من متغيرات الجنس والصف والتحصيل الدراسي في دافعية التعلم":**

هدفت هذه الدراسة إلى تبيان أثر كل متغيرات: الجنس والصف والتحصيل الدراسي في دافعية التعلم لدى طلبة منطقة الأغوار الوسطى التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (324) طالبا وطالبة من طلبة الصفين الثامن والعاشر، وتم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم المدرسي الذي طوراه كوكسي وان ويستل.

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق بين مستويات المتغيرات المستقلة للمبحوث (الجنس، الصف والتحصيل الدراسي) على درجات الدافعية للتعلم.

- التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال عرضنا للدراسات السابقة يمكننا استخلاص النقاط التالية:

_ إن الدراسات التي تناولت موضوع التوجيه المدرسي تتفق معظمها على ضرورة الاهتمام بميولات التلاميذ ورغباتهم، وعدم الاعتماد فقط على النتائج المدرسية المتحصل عليها.

_ كما تتفق بعض الدراسات على أن درجة الدافعية للتعلم تزداد كلما ازداد الرضا عن التوجيه ويزداد الإحباط والفشل كلما كان التلاميذ غير راضين عن توجيههم.

_ كما تختلف الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في المتغير الثاني، حيث تناولت الدراسة الحالية التوجيه المدرسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، أما الدراسات السابقة فتناولت متغيرات مختلفة منها دراسة الباحثة "مشري سلاف" و"بن فليس خديجة".

_ كما تختلف الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في كون بعض الدراسات لم تبين كيفية الوصول إلى نتائج الدراسة، وما هي الشروط المنهجية المتبعة في ذلك، أي كل ما يتعلق بحجم العينة كدراسة "أحمد شباح".

_ إضافة إلى التشابه من حيث المنهج الوصفي الذي اعتمدت عليه أغلب الدراسات كدراسة "علي تعوينات ومحمد أزرقي أبركان" ودراسة "أحمد شباح".

الجانب النظري

الفصل الاول: التوجيه المدرسي

تمهيد

1_ تعريف التوجيه المدرسي

2 _ نشأة التوجيه المدرسي

3_ أهمية التوجيه المدرسي

4_ أسس التوجيه المدرسي

5_ أهداف التوجيه المدرسي

6_ المبادئ التي يقوم عليها التوجيه المدرسي

7_ مراحل التوجيه المدرسي

8_ نظريات التوجيه المدرسي

9_ الأطراف الفاعلة في عملية التوجيه المدرسي

10_ الوسائل المعتمدة في التوجيه المدرسي

11_ الصعوبات التي تواجه عملية التوجيه المدرسي

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التوجيه المدرسي من العمليات الضرورية والهامة في العملية التعليمية والتي تتركز عليها فاعلية النشاطات التربوية ودافعية المتعلمين، ذلك أنه يساهم في تحسين المستوى الدراسي للتلاميذ والمردود التربوي للمدرسة، من خلال سعيه إلى تحقيق التوافق بين قدرات الفرد وميولاته وبين متطلبات الفروع الدراسية، فلم تعد عادات التربية تنحصر في تحصيل المعارف أو التعلم الذاتي، بل تتسع إلى اكتساب المهارات ومساعدة التلميذ على الاختيار.

1_ تعريف التوجيه المدرسي:

التعريف اللغوي:

جاءت كلمة التوجيه في العديد من القواميس والمعاجم اللغوية ومنها "معجم الرائد" الذي جاء فيه: وجه: يجه: وجها، ضرب وجهه ورده، صار أوجه منه.

وجه: يوجه: وجاهة، صار وجيها.

وجه: توجيها، أرسله إليه، ذهب إليه، أداره إلى جهة ما، شرفه (برو. 2010. ص40).

التعريف الاصطلاحي:

لقد اختلف العلماء في إعطاء تعريف دقيق للتوجيه، وفيما يلي سنقوم بعرض بعض التعاريف:

_ تعريف "**محمد عطية هنا**" **1959:** التوجيه هو "المساعدة التي تقدم إلى التلاميذ أو الطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم، والتي يلتحقون بها والتكيف لها، والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم وفي الحياة المدرسية بوجه عام" (الداهري. 2016. ص9).

_ يعرفه "**هنري بريون**" **(Henri Biron)** على أنه "عملية بيداغوجية تعمل على مساعدة التلاميذ في اختيار الشعب التعليمية حسب استعداداتهم ورغباتهم" (زروقي. 2008. ص15).

_ يعرفه "**تو دوجلاس**" **(1957)** بأنه "العملية التي بها نساعد التلميذ باعتباره فردا على أن يكيف حياته في المدرسة بحيث يحقق أقصى ما يستطيع أن يصل إليه من ناحية التحصيل الدراسي، والنمو الشخصي

والاجتماعي تبعا لقدراته ومواهبه ومميزاته الشخصية، ويتم ذلك بأن يساعد المعلم القائم بالتوجيه التربوي أو المختص بهذا العمل التلميذ على أن يختار الدراسة التي تتلاءم مع ميوله وقدراته العقلية ونوع النشاط الرياضي والاجتماعي الذي يلائمه أو الذي يحتاج إليه، وأن يساعده على معالجة مشكلاته في المدرسة من ناحية علاقاته بالمعلمين وبزملائه، وذلك من ناحية معالجة النقص الذي لدى بعض التلاميذ من ناحية العادات اللازمة للنجاح في المواد الدراسية".

_ تعريف "**سيد عبد الحميد مرسي**" **(1975)**: "التوجيه هو مساعدة الطالب على معرفة ذاته وقدراته وميوله وتنميتها واستغلالها بزيادة فعاليته وكفايته وإدراك مشكلاته وصراعاته ومساعدته في حلها وتوجيهه إلى الدراسة المناسبة التي تتفق مع إمكاناته" (بن فليس. 2014. ص10).

_ يعرفه "**رين**" بأنه "مساعدة التلميذ على الاختيار والتحضير ليجد نفسه في الاختصاص المناسب الذي يتلاءم مع شخصيته وقابليته (المعروف. 2005. ص11).

يقصد بالتوجيه المدرسي من خلال هذه التعاريف بأنه مساعدة التلاميذ على اختيار نوع التخصص الذي يرغبون في دراسته والذي يتوافق مع ميولهم وقدراتهم ورغباتهم لضمان نجاحهم وتحصيلهم الدراسي.

2_ نشأة وتطور التوجيه المدرسي:

لقد مر التوجيه المدرسي والمهني بمراحل عديدة من أهمها:

1.2_ مرحلة التركيز على التوجيه المهني:

تميزت هذه المرحلة بظهور أول حركة للتوجيه المهني على يد "فرانك بارسون" الذي أسس في بوسطن بأمريكا مكتبا للتوجيه المهني عام 1908. وفي 1909 كتب أول كتاب في التوجيه المهني تحت عنوان "اختيار المهنة " وفي سنة 1910 نشرت أول مجلة للتوجيه المهني وأنشئ في أمريكا سنة 1913 الاتحاد القومي للتوجيه المهني، وقد عرفت هذه الحركة نشاطا سنة 1920 على يد "مايرز" Charles Myra عندما أنشأ المعهد الوطني العام لعلم النفس الصناعي ويعتقد " رونالد بات رسون " Paterson " (1950) أن كتاب بيرسون peson a Vocation انجيلا للتوجيه في شتى مجالاته يجب على كل متخصص في الميدان قراءاته من وقت إلى آخر ويرسم Person فيه الخطوات السليمة التي يجب إتباعها عند اختيار مهنة من المهن وتتلخص الأسس التي يضعها بات رسون للتوجيه في مبدأين:

أولهما: دراسة الفرد ومعرفة قدراته واستعداداته وميوله.

ثانيهما: مد الفرد بالمعلومات الكافية عن المهن والحرف المختلفة، وما تطلبه من قدرات واستعدادات وميول حتى يتمكن من اختيار المهنة أو الحرفة التي تلائمه ومما لا شك فيه أن هذين المبدأين من الاعمدة الأساسية التي يقوم عليها التوجيه المدرسي أو المهني حتى وقتنا هذا. إلا أن باترسون حين حاول تطبيق آرائهم عمليا عجز عن تحقيق أحد هذين المبدأين ألا وهو قياس قدرات الأفراد واستعداداتهم، لأن حركة القياس لم تكن بالصورة الدقيقة التي هي عليها الآن ومع ذلك نجد هذا التفاوت بين الجانب النظري والواقع المعاش.

2.2_ مرحلة التركيز على التوافق والصحة النفسية:

يحدثنا وليمسون (1950) بأن المرحلة الثانية في تطور التوجيه، إنما تنبعث من محاولة علماء النفس وغيرهم تطبيق الطرق العلاجية التي استخدمها فرويد وأتباعه خارج العيادات النفسية لعلاج أنواع الصراع التي يعاني منها الفرد ويقول أن هذه المرحلة من مراحل تطور التوجيه سبقت في بدايتها وواكبت زمنيا المراحل الأولى للتوجيه المهني وكان همها الأول هو البحث عن دوافع سلوك الفرد الكامنة في اتجاهات الذات (Ego attitudes) وعملية التوجيه التي تقوم على نظرية الشخصية أساسها التكامل والاطراد والتناسق بين الاتجاهات النفسية المتعلقة بفكرة المرء عن نفسه واعتباره لذاته.

فالتوجيه تبعا لنظرية الشخصية والعوامل يتضمن تحليل العوامل الخاصة بالعمل وتركيبها بحيث تظهر سماته المميزة، وتشخيص المشكلة بالاستعانة بالاختبارات والمقاييس النفسية من أجل وضع الطالب في التخصص المناسب لقدراته واتجاهاته ورغباته.

كما تساعد نظرية السمات التي وضعها كاتل وزملاءه في الإرشاد النفسي والتوجيه، في التنبؤ باستجابة أي فرد في موقف خاص، ولذلك لابد من استخدام ما يسميه كاتل (معادلة التخصيص) (Spécification Equation) فالسمات حسب هذه النظرية توزع بالنسبة إلى الشخص حسب أهميتها في الموقف، فالصفات المناسبة تعطي وزنا أكثر، بينما تعطي السمات أقل مناسبة وزنا أقل وتساعد معادلة التخصيص مكتب الاستخدام مثلا في أن يماثل بين شخصية الفرد ومتطلبات العمل.

ويمكن الإشارة إلى أن المرحلة الثانية من نشأة التوجيه تأثرت بعاملين أساسيين هما:

– الانتباه إلى الأمراض العقلية والتخلف العقلي، مما دفع بعض العلماء إلى Freud إنشاء عيادات نفسية لعلاج هذه المشكلات، ويعتبر "ويتمر" Wit mer أول من قام بإنشاء أول عيادة نفسية عام 1896.

– ظهور مدرسة التحليل النفسي وانتشار أفكارها على يد سيجموند فرويد (عدس. 1992.ص ص180_183).

3.2_ مرحلة التركيز على فهم شخصية الفرد أثناء التفاعل مع البيئة الاجتماعية:

إن هذه الفكرة مستوحاة من محاولات (كورت ليفين) صاحب نظرية المجال في ضرورة فهم شخصية الفرد في مجالها الاجتماعي، أي فهم الفرد أثناء تفاعله مع شخصيات أخرى في بيئة اجتماعية، وقد تخصص هذا الأخير في تطبيق نظرية المجال على ديناميكية الجماعة في علم الاجتماع عند وصوله إلى الولايات المتحدة الأمريكية واهتمامه بمشاكل كل جماعات التلاميذ داخل القسم الدراسي، حيث لا يمكن في بعض الحالات فهم سلوك التلميذ الواحد على حدى إلا بتأثره بالقوى الأخرى الموجودة معه، ولهذا تكلم عن قوى المجال ويقصد بها كل من شخصية الفرد والعوامل الاجتماعية التي تؤثر فيه، وبهذا الشكل فقد تطور التوجيه عن معناه الأول إلى معنى آخر أكثر اصطلاحا وهو العلاج الذي يهدف إلى إحداث تكامل في الشخصية، ومساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله في محيط اجتماعي متفاعل مستغلا قدراته، واستعداداته الشخصية والإمكانيات البيئية إلى أقصى حد حتى يتمكن من الاندماج والتكيف مع المجتمع ونلاحظ أن الانفكاك يستمر قبل الوصول إلى الأهداف العلاجية التي من شأنها اطلق حرية التعبير عن الذات والخبرات المرتبطة بالذات كأشياء، وعن (الذات كشيء خارجي موجود في الآخر أساسا)، ويعبر عن المشاعر الماضية والمعاناة الشخصية التي هي غالب الأمر سالبة، مع قليل من التقبل، فيصبح التناسق بين المشاعر أقل، ويتم التعرف بعدها على التناقضات الموجودة في الذات وفي الخبرة الذاتية. ويمكن تلخيص هذه العملية في النقاط التالية:

1_ حل وانفكاك للمشاعر.

2_ تغيير حالة الممارسة.

3_ الانتقال من عدم التطابق إلى التطابق.

4_ تغيير الحالة التي في مداها يبدي استعداد الفرد وقدرته على الاتصال بنفسه اتصالا تبادليا.

5_فك الخرائط المعرفية للخبرة السالبة.

6_ تغير في علاقة الفرد بمشكلاته (التلميذ مع مشكلاته المدرسية مثلا).

7_ تغير في حالة الفرد وقدرته على إقامة العلاقات (القدرة على الارتباط) (إسماعيلي. 2011. ص ص33_34).

4.2_ مرحلة التركيز على التوجيه المدرسي:

ابتدأت هذه المرحلة مع نهاية القرن 19 وأوائل القرن 20 بحيث شدت مشكلة التأخر انتباه علماء النفس مما جعلهم يتوافدون على دراستها، ووجود فروقات فردية بين التلاميذ من حيث قدراتهم العقلية وقدرتهم على التحصيل إذ نجد أن منظور علماء القياس يحاول أن يفهم الذكاء من خلال التعرف على العوامل التي تكون البناء العقلي للفرد مثل (القدرة على المحاكمة، القدرة المكانية والقدرة اللفظية) والتي هي المسؤولة عن الفروق الفردية في الأداء، في اختبارات الذكاء، أما المنظور البياجي فهو يركز على التغيرات النهائية النوعية في تفكير الأفراد وذلك من خلال التعرف على الطريقة التي يفكر بها الأطفال ويفكر بها الراشدون، والتركيز في حالة هذا المنظور هو على العملية الذكائية التي هي مشتركة بين كل الأطفال بدلا من التركيز على الفروق الفردية بينهم.

لهذا السبب اتجهت اهتمامات العلماء إلى معرفة مختلف الاستعدادات والقدرات والميول والرغبات، وإمكانيات الطموح حيث نجد أنه في فرنسا أنشأ ألفريد بينيه Bini(1905) أول اختبار للذكاء في العالم، وفي سنة 1923 اتجه الاهتمام إلى فئات أخرى من التلاميذ المعاقين وذوي العاهات والشواذ. إضافة إلى ذلك المؤتمرات والجمعيات وكذا الاتحادات منها الاتحاد الأمريكي للخدمات الشخصية والتوجيه سنة 1951.

وقد اعتمد التوجيه كعملية أساسية فعالة في النظام التربوي للعديد من الدول كما يلي:

- في الولايات المتحدة: 1910
- في هولندا: 1910
- في الدنمارك: 1915

- فرنسا، إسبانيا، إيطاليا: 1920

- ألمانيا، بلجيكا، لكسمبورغ: 1925 – 1945

- قبرص وإيرلندا: 1950

وعلى العموم فإن التوجيه المدرسي الفعال هو التوجيه الذي يبدأ بالحاجة ويرتكز على الأهداف ويستقر على خفض حالة التوتر، ولا سبيل على هذه الوضعية السليمة إلا بالطرق السليمة، فشعور الفرد بالرضا يؤدي إلى انخفاض معدلات الرسوب والتسرب وبعض المشكلات الدراسية الأخرى التي من شأنها أن تؤدي إلى الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية.

إن التوجيه السليم يقود كل تلميذ أو كل طالب إلى ما يلي:

أ) مساعدته على اختيار نوع الدراسة أو المهنة التي تؤهلها له إمكانياته في ضوء الحاجات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية.

ب) وضعه في المجال المناسب الذي يتفق مع استعداداته وقدراته وميولته (عدس. 1992. ص ص47_48).

لقد كانت ميزة هذا التطور أنه أضاف فكرة أن التوجيه المدرسي يجب أن يساعد التلميذ على فهم نفسه في ضوء المشكلات التي تواجهه ضمن علاقته بالآخرين، وذلك من خلال وضعه في التخصص الذي يتماشى مع ميولاته وقدراته وما يتناسب مع رغباته.

3_ أهمية التوجيه المدرسي:

تتجلى أهمية التوجيه المدرسي في عدة جوانب منها ما يلي:

_ أداة فعالة لاكتشاف المواهب والقدرات والعمل على صقلها وتنميتها.

_ وسيلة من وسائل تفعيل العملية التربوية وجعلها تتجاوب مع التنمية الوطنية وعالم الشغل.

_ الأخذ بأيدي الدارسين ومساعدتهم على تلبية حاجاتهم ومطامحهم التعليمية.

_ وسيلة من وسائل البحث الذي يخدم الفعل التربوي ويساعد على تطوير آلياته وأسسه.

_ آلية من آليات رفع المردود المدرسي وتحسين نتائج الامتحانات.

_ المساعدة على تقليص ظاهرة الترسب في الوسط المدرسي.

_ التمكين من تكييف النشاط التربوي للقدرات الفردية ومتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني.

_ تيسير سبل الاندماج في الحياة المهنية والعملية.

_ اكتشاف مواطن القوة والضعف في مردود التلاميذ واقتراح الحلول الممكنة.

_ الخروج من حقل التسيير الإداري للمسار الدراسي إلى مجال المتابعة النفسانية والتربوية، والمساهمة الفعلية في رفع مستوي الأداء في المؤسسات والدارسين.

_ تطوير قنوات التواصل الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة وخارجها (العرفاوي. 2020. ص ص120_121).

يمكن القول ان التوجيه المدرسي له أهمية كبيرة في حياة التلميذ تزداد هذه الأهمية كلما تابع التلميذ دراسة يرغب فيها ولا تتوافق مع قدراته، ونتيجة لذلك يحدث فشل وتسرب مدرسي وعدة مشكلات دراسية وسلوكية.

4_ أسس التوجيه المدرسي:

تستند عملية التوجيه المدرسي على أسس مستمدة من الواقع التربوي والنفسي والاجتماعي والعلمي، كما لها أهمية كبرى في حياة التلميذ من خلال تأثيره على مستقبله الدراسي والمهني، حيث يمكن تصنيفها إلى:

1.4_ الأسس النفسية: تتمثل الأسس النفسية التي تقوم عليها عملية التوجيه والإرشاد في مبادئ ومطالب النمو والفروق الفردية:

أ . الفروق الفردية: إن الفروق بين الأفراد فروق ذات أهمية ودلالة في سلوكهم في مجال الدراسة والعمل، ومن أبرز الفروق بين الأطفال وأكثرها تقبلا لدى الناس الفروق الجسمية ثم الفروق في القدرة على التعلم، سواء كانت هذه القدرة عامة أو متخصصة كما أن من المسلم به أيضا أن الأسلوب الذي يتبعه الفرد في

معاملته للآخرين يختلف من فرد لآخر. كما أن الفروق التي توجد في الفرد الواحد ذات أهمية ودلالة في مجال الدراسة والعمل، فالفرد لا يختلف عن غيره من الأفراد فحسب، بل إن خصائصه تختلف الواحدة عن الأخرى قوة وضعفا سواء كانت هذه الخصائص صفات جسمية أم استعدادات عقلية أم تحصيل دراسي أم أساليب انفعالية ومزاجية. فالفرد مثلا قد يكون شديد الذكاء ولكنه ضعيف الشخصية، كما أنه قد يكون فوق المتوسط في قدرته العددية ولكنه أقل منه في قدرته المكانية.

ب. مبادئ ومطالب النمو: يخضع الفرد في نموه الدراسي والمهني للمبادئ العامة للنمو، لأن النمو الدراسي والمهني ليسا سوى مظهرين من مظاهر النمو وهما بذلك يخضعان للمبادئ العامة التي يخضع لها النمو فهما يتأثران بالعوامل الوراثية والاجتماعية، كما يتأثران أيضا بمستوى النضج الذي يصل إليه الإنسان، فاختيار نوع الدراسة ليس بمعزل عن سن التلميذ وعن الظروف الاقتصادية والاجتماعية، كما أن اختيار المهنة يتأثر بمستوى النضج الانفعالي والاجتماعي الذي وصل إليه الفرد، وأهم مبادئ النمو التي يمكن أن تنطبق على النمو الدراسي والمهني هي أنه عملية مستمرة تتخذ سرعة تختلف باختلاف الأفراد، وأن عمليات النمو لا تتكرر في الفرد الواحد، وأنها تتمايز في أنماط أو نماذج أو أن النمو يتخذ أنماطا معينة وأنه يتجه إلى التعقيد أو التركيب والتمايز والتكامل.

كما لا ينبغي إهمال مطالب وحاجات النمو التي تظهر في كل مرحلة من مراحل النمو والتي يحتاج الفرد لإشباعها للشعور بالراحة والسعادة، والفشل في تحقيقها يجعله عرضة لعدم التوافق النفسي ولمختلف المشكلات النفسية (بن فليس. 2014. ص ص15_16).

2.4_ الأسس التربوية:

_ اهتمامات التلاميذ: الرغبة والميل يولدان في نفس التلميذ الاهتمام بالتعلم والإقبال على المدرسة، فيقبل تعلم ما يميل إليه بسهولة وهمة عظيمة يساعدانه على تذليل الصعوبات التي تصادفه، فالتلميذ لا يستطيع الاستفادة من الأنشطة التربوية والفرص التعليمية إلا إذا كان لديه اهتمام بذلك، وعلى الموجه القيام بما يلي حتى يوقظ اهتمام التلاميذ:

_ إجراء مناقشات في بعض المؤسسات التعليمية وإعطاء لمحة حول التخصصات المختلفة الموجودة في النظام التربوي.

_ توجيه التلاميذ الذين فشل معهم إلى ذوي الخبرة والاختصاص للقيام ببعض الجلسات الفردية مع كل واحد منهم لاكتشاف ميولهم وقدراتهم وهذا بواسطة المواجهة الشخصية والاختبارات النفسية.

_ تقديم المعونة اللازمة للتلميذ: من المؤكد أن معرفة التلميذ لنفسه من حيث ميوله واهتماماته وإمكاناته وقدراته تعد مشكلة في حد ذاتها بالنسبة إليه، فهو في حاجة دوما إلى استشارة الكبار سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها، وبهذا كان من الضروري التعاون بين الأولياء والمسؤولين على مختلف مؤسسات المجتمع لوضع خطة مشتركة ومنظمة بينهما تتضمن معرفة الشعب الدراسية المختلفة الموجودة في النظام التربوي، وما تطلبه كل شعبة من إمكانيات وقدرات وكيفية اختيار الدراسة أو الشعبة الملائمة للتلميذ لأن هذا يؤدي إلى مساعدة التلميذ على الاختيار المناسب، كما يؤدي إلى الرضا والارتياح (سهل. 2009. ص ص40_41).

3.4_ الأسس الاجتماعية:

_ الاستفادة من كل مصادر المجتمع: إن برامج التوجيه تشرك في نشاطاتها كل من الأسرة والمجتمع، مما يوطد العلاقة بين المدرسة ومحيطها ويساعد على تقديم تسهيلات لتفعيل التوجيه والعمل على استمرارية من خلال إسهامات الجميع المكملة لعمل الأخصائيين القائمين على عملية التوجيه.

_ الاهتمام بالتلميذ كعضو في جماعة: فوجود التلميذ في جماعة ليس مجرد الاحتكاك بل يتعدى ذلك إلى عملية تفاعل يتم فيها التأثر والتأثير بحيث يلعب كل فرد دوره الاجتماعي، وهو يعمل جاهدا على مسايرة معايير جماعته، ويؤكد حامد عبد السلام زهران أن الفرد يشارك أعضاء جماعته للدوافع والميول والاتجاهات والقيم والمعايير والمثل ويتوحد معها، وهي تؤثر في سلوك الفرد فتحدد مستويات طموحه وإطاره المرجعي لسلوك (بودر. 2019. ص74).

4.4_ الأسس العلمية:

_ السعي لحل مشكلة الفرد ككل متكامل فيتناولها الموجه من جميع الزوايا بدون تجزئة.

_ العمل لمساعدة الفرد على فهم ما يريده هو وما يريده المجتمع منه. استخدام طرق عدة في حل المشكلة بحيث إذا فشلت طريقة ما يتم اللجوء إلى طريقة أخرى دون التقيد بطريقة واحدة. والأخذ برأي

المتعلم وإشراكه في اختيار الطريقة المناسبة لتوجيهه، كما يجب تبصيره بفرص النجاح والفشل المصاحبة لخياراته (بلقاسم وميلود. 2020. ص79).

5_ أهداف التوجيه المدرسي:

يمكن القول ان للتوجيه المدرسي أهداف يسعى إلى تحقيقها في حياة الفرد والجماعات، هذه الأهداف قد تكون أهداف عامة يسعى إليها الجميع أو قد تكون أهداف خاصة تتعلق بالفرد نفسه، ومن بين الأهداف التي يسعى التوجيه إلى تحقيقها ما يلي:

1_ تزويد التلاميذ والطلاب بالمعارف والمعلومات اللازمة عن البيئة المحيطة بهم حتى يتمكنوا من وضع أهداف تتفق وقدراتهم وميولهم يعملون على تحقيقها من أجل ضمان التكيف السليم.

2_ وضع كل تلميذ أو طالب حين يحين اختياره لشعبة دراسية معينة أمام المتطلبات التي تستلزمها الدراسة في تلك الشعبة التي يربد اختيارها لكي يتخذ قرارا معقولا يجنبه الشعور بالفشل والإحباط، ويحقق له النجاح المطلوب.

3_ مساعدة التلاميذ والطلاب على الاستمرار في الدراسة في الشعبة المختارة من أجل تحقيق النجاح والتفوق فيها.

4_ مساعدة التلاميذ والطلاب على فهم أنفسهم واكتشاف قدراتهم وميولهم وإمكانياتهم الفعلية من أجل اتخاذ القرارات المناسبة بشأن حياتهم المستقبلية.

5_ مساعدة التلاميذ والطلاب على تجاوز مختلف المشكلات التي تقف أمامهم سواء كانت هذه المشكلات تربوية أم نفسية أم اجتماعية وغير ذلك من الأهداف (برو. 2010. ص ص94_95).

6_ العمل على توثيق التعاون بين البيت والمدرسة وتطويرها لكي يكون كلا من هما امتداد للآخر ومكملا له لخلق جو مشجع للتلميذ على مواصلة الدراسة.

7_ تعزيز تواصل التلاميذ مع المؤسسات التعليمية المنتشرة عبر وطنهم بشتى أنواعها (مهنية، فنية، تقنية، عمومية، الخاصة، المدنية والعسكرية).

8_ توعية التلاميذ والأولياء والمجتمع التربوي عموما بالنتائج السلبية للاختيارات غير المدروسة والممارسات الخاطئة في توجيه التلاميذ نحو فروع لا تتفق مع ميولهم وقدراتهم (بن فليس. 2014. ص26).

وتسعى كل من أهداف التوجيه المدرسي إلى محاولة التوفيق بين الدراسة واختبارات التلاميذ وميولهم ورغباتهم وقدراتهم قصد تحقيق النجاح المدرسي للتلميذ.

6_ المبادئ التي يقوم عليها التوجيه المدرسي:

_ حق الفرد في التوجيه: من حقوق الفرد على الجماعة أن تضبط سلوكه، وأن ترشده إلى الطريق القويم ليكون عضوا سليما فاعلا فيها.

_ استعداد الفرد للتوجيه: إن الإنسان اجتماعي بطبعه، ولذا فإنه إذا استصعب عليه أمر فإنه يستشير غيره ممن يتوسم فيهم الخبرة والمقدرة.

_ حق الفرد في تقرير مصيره: إن للفرد الحق في اتخاذ القرارات المتعلقة به دون إجبار من أحد.

_ التوجيه يستخدم في كل الأعمار (خضرة. 2013. ص12).

_ التوجيه من الواجب أن يهتم بكل البيئات وعلى اختلافها التي ينمو فيها الطالب، وأن يلاءم مع هذه البيئات ويجعل الطالب قادرا على التوافق مع بيئته.

_ التوجيه يشجع على اكتشاف النفس الإنسانية ومعرفتها ومقدار نموها ويحاول من خلاله الموجه أن يساعد الطالب على معرفة الخلل لدية.

_ التوجيه جزء من أي برنامج تربوي لأنه يساعد الطلبة في تكيفهم الأكاديمي والاجتماعي (أبو أسعد والهواري. 2008. ص ص31_32).

7_ مراحل التوجيه المدرسي:

1_ المرحلة الأولى: التوجيه المسبق:

وهو القيام بمتابعة شاملة للتلميذ من خلال نتائجه المدرسية المدونة على بطاقة المتابعة ويستخلص منها ملمحه الدراسي من حيث مدى قابليته لمتابعة مساره الدراسي أدبي علمي تقني والهدف من هذه المتابعة هو اقتراح توجيه التلميذ من قبل مستشار التوجيه بالعودة إلى هذه النتائج المدرسية وكذلك إلى رغباته المعبرة عنها في بطاقة الرغبات، وعلى هذا يتم التوجيه المسبق في مرحلتين:

_ أثناء انعقاد مجالس الأقسام للفصل الأول: تستغل هذه المجالس للإحاطة بملامح التلاميذ الدراسية بالإضافة إلى التعرف على ميولهم واهتماماتهم وقدراتهم بهدف الوصول إلى توجيه يناسبهم وتستغل نتائج هذا التوجيه الأولي في:

- ❖ وضع تصور أولي يكون بمثابة مؤشر عن اتجاهات التلاميذ ويكون تحت تصرف المسؤولين المعنيين بالتوجيه المدرسي.
- ❖ اعتبار هذه التصورات منطلقات لعمليات إعلامية جماعية وفردية تساعد على التوفيق ما بين رغبات التلاميذ وحاجات النظام التربوي المعبر عنه في الخريطة المدرسية.

_ أثناء انعقاد مجالس الأقسام للفصل الثاني: يعاد استغلال هذه المجالس من أجل التوجيه التقديري على ضوء رغبات التلاميذ والتي تكون أكثر واقعية في هذا الفصل من الفصل الأول مع الأخذ بعين الاعتبار قدرات التلاميذ من جهة وطاقات الاستيعاب المتوفرة في الثانوية المستقبلة من جهة ثانية. وتدعو الضرورة في هذه المرحلة من العمل إلى تكوين لجنة خاصة مكلفة بتحضير التنظيم التربوي التقديري، فيتسنى بذلك الوصول إلى تحديد التنظيمات التربوية للمؤسسات التعليمية حيث يمكن الاعتماد على نتائجها في عملية التحضير للموسم الدراسي الجديد.

2_ المرحلة الثانية: التوجيه النهائي:

ويقصد به تأكيد اقتراحات التوجيه التي وضعها مستشار التوجيه على بطاقة المتابعة بالتنسيق مع مجلس الأساتذة، وحسب متطلبات الثانوية المستقبلة ويتم هذا أثناء انعقاد مجالس القبول والتوجيه حيث تعقد هذه المجالس عادة في نهاية السنة الدراسية ويكون هدفها رسم ملامح ثابتة ونهائية للتلاميذ وأخذ

قرارات القبول والتوجيه ويكون هذا على حساب التنظيمات التربوية المقترحة خلال الفصل الثاني بعد أن يتم إعلام جميع التلاميذ بصفة مركزة وتم أخذ التدابير من كل الجوانب والتي من شأنها أن تؤثر في عملية التوجيه كعملية تربوية بكل أبعادها (طيبي. 2009. ص ص86_87).

8_ نظريات التوجيه المدرسي:

1.8_ نظرية الذات:

استخدم كارل روجرز Carl Rogers في عام 1942 مفهوم الذات كأساس للتوجيه في إطار المدرسة المعروفة بمدرسة التوجيه بالطريق غير المباشر أو مدرسة العلاج النفسي المتمركز حول العميل، ويعتبر "روجر" أول من قدم المسلمات عن مفهوم الذات وطبقها في العلاج النفسي، حيث يسعى الفرد دائما لتحقيق ذاته بدافع أو بحاجة ماسة لتحقيقها وتأكيدها في اتجاه الوحدة والتكامل والاكتمال والاستقلال الذاتي، لهذا فالفرد له الدافع والقدرة على أن تحل مشاكله بنفس أي ضرورة قيام الموجه أو المعالج بخلق الجو المناسب في المقابلة واستخدام التقنيات التي تسمح لهذه القوى الطبيعية بأن تظهر وتعمل بطريقة صحية ويجب مراعاة الواقع المدرك من جهة نظر الرد في خدمات، دون الإشارة إلى الحوادث الخارجية التي لا دلالة لها عند الفرد ما عدا في حدود المعاني التي يعطيها الفرد لهذه الأخيرة، ففهم الفرد يتيسر من خلال فهمنا لفهمه هو لما حوله وهذا ما يطلق عليه مفهوم "الإطار المرجعي الداخلي" الذي يسمح بالدخول إلى عالم العميل حتى يتم تقبل مشاعر العميل ووجدانياته من طرف الموجه وتقبل اتجاهاته وفهمها.

ويمكن أن نستخلص من خلال مضامين هذه النظرية ما يلي:

1_ العميل ذو نقطة تمركز اهتمام عملية التوجيه أو العلاج.

2_ العميل له القوة والقدرة على تقرير مصيره بنفسه ويتحمل المسؤولية التامة في ذلك.

3_ الإطار المرجعي الداخلي للعميل ومفتاح إدراك وجدانيات العميل وانفعالاته للتوصل للبصيرة من طرف المعالج (الموجه).

4_ إضفاء جو السماحة والتقبل على المقابلة مما يساعد في كسب ثقة العميل والتخفيف من حدة التهديد نحو ذات العميل، وليتقبل نفسه كما هي (ذاته) وليعبر عن وجدانياته بحرية وبطلاقة كي يصل إلى تقبل نفسه وتقبل الآخرين في إطار علاقة ايجابية مبنية على التقبل والفهم والإخلاص "عميل–موجه (معالج)".

2.8_ النظرية السلوكية:

يطلق على هذه النظرية اسم نظرية المثير والاستجابة أو "نظرية التعلم" واهتمامها الرئيسي حول كيفية تعلم السلوك وكيفية تغييره وهو نفس اهتمام العملية التوجيهية أو الإرشادية والمتمثل في عملية "تعلم ومحور تعلم وإعادة تعلم" وترتكز هذه النظرية السلوكية على مفاهيم ومسلمات ومبادئ متعلقة بالسلوك وبعملية التعلم وحل المشكلات وذلك بفعل عصارة الدراسات والبحوث التجريبية في المخابر قام بها أصحاب هذه النظرية ويؤكد هؤلاء أن معظم السلوكيات الإنسانية مكتسبة ومتعلمة ويمكن تغييرها وتعزيزها فهي ذات علاقة وطيدة بشرطية الفرد وبدوافعه المختلفة التي تدفع به إلى تحقيق أهداف، وتختلف استجابة الفرد لمختلف المثيرات وفقا لتجاربه السابقة وخبراته.

وتفسر النظرية السلوكية المشكلات السلوكية بأنها أنماط من استجابات خاطئة أو غير السوية المتعلمة بارتباطها بمثيرات منفرة، ويحتفظ بها الفرد لفاعليتها في تجنب مواقف أو خبرات غير مرغوبة.

وبالتالي يطبق الإرشاد النفسي مبادئ هذه النظرية السلوكية على النحو التالي:

1_ تعزيز السلوك السوي المتوافق.

2_ مساعدة العميل على تعلم سلوك جديد مرغوب فيه والتخلص من سلوك غير مرغوب فيه.

3_ تغيير السلوك الغير سوي أو غير المتوافق بتحديد السلوك المراد تغييره والظروف والشروط التي يظهر فيها وتخطيط مواقف يتم فيها تعلم ومحور تعلم لتحقيق التغيير المنشود.

4_ ضرب المثل الطيب والقدوة الحسنة سلوكيا أمام العميل كي يتعلم أنماطا مفيدة من السلوك عن طريق محاكاة المرشد من خلال الجلسات الإرشادية المتكررة (عجرود. 2007. ص ص35_36).

3.8_ نظرية التحليل النفسي:

لقد استطاع فرويد بنفاذ بصره أن يكتشف عالما جديدا في النفس الإنسانية هو عالم اللاشعور، وكان ظهور آراء فرويد نقطة انعطاف وتحول في الدراسات النفسية. وكان أثرها في الدراسات النفسية يماثل أثر نظريات نيوتن وداروين، ولهذا الاكتشاف أهميته الكبيرة فقد فسر به فرويد كثيرا من الأمراض النفسية والسلوك الشاذ، فقد أكد فرويد أهمية الرغبات والحاجات المكبوتة خاصة في وقت الطفولة تنشأ الكثير من الدوافع اللاشعورية التي تؤثر في حياة الفرد، وقد اعتمد فرويد طريقة التحليل النفسي في الكشف عن عوامل المرض النفسي في الماضي المطمور في لاشعور الفرد.

ويفترض فرويد مؤسس هذه النظرية أن الجهاز النفسي يتكون من الهو والانا، والانا الأعلى Id, Ego, Super Ego. والهو منبع الطاقة الحيوية والنفسية ومستودع الغرائز والدوافع الفطرية التي تسعى إلى الإشباع في أي شكل من الأشكال وبأي ثمن، وخلاصة القول أنها الشخصية التي لم يتناولها المجتمع بالتهذيب أي لا تزال بدائية وأما الأنا الأعلى فهو عبارة عن مستودع المثاليات والأخلاقيات والضمير والمعايير الاجتماعية والقيم الدينية وهو بمثابة رقيب نفسي أو سلطة داخلية، وأما الأنا فهو مركز الشعور والإدراك الحسي الخارجي والداخلي والعمليات العقلية والمشرف على الحركة والإدارة والدفاع عن الشخصية وحل الصراع بين مطالب الهو وبين مطالب الأنا الأعلى وبين الواقع، ويعمل ضمن مبدأ الواقع من أجل حفظ وتحقيق الذات والتوافق الاجتماعي.

وتتجلى أهمية العوامل الشخصية في نظرية التحليل النفسي في التوجيه التربوي والمهني:

1_ لا يوجد ارتباط واضح في سمات الشخصية ويؤدي إلى الاستفادة العملية فيما يتعلق بالاختيار التربوي والمهني أو التكيف للدراسة أو العمل أو الرضا عنهما.

2_ إن أثر الشخصية يختلف من عمل إلى آخر وفقا لمدى ارتباط هذا العمل بتكيف القائم به كما هو الحال في الأعمال التي تستلزم إقامة علاقات إنسانية أو الأعمال التي تتطلب عزلة عن الناس لفترات طويلة.

3_ إن التكيف للعمل يتبع أساليب التكيف التي تعودها الطفل في صغره فعلاقته مع رؤسائه تتبع نفس الخط الذي كان يسود علاقته مع والديه (المعروف. 2012. ص ص42_64).

4.8_ نظرية التعلم:

إن التعلم عملية عقلية داخلية نستدل على حدوثها عن طريق آثارها أو النتائج المترتبة عليها، وذلك في صورة تعديل يطرأ على سلوك الفرد سواء من الناحية الانفعالية مثل اكتساب اتجاهات وقيم وعواطف وميول جديدة أو من الناحية العقلية مثل اكتساب معلومات أو مهارات للاستعانة بها عند التفكير في مواقف معينة في محاولة الوصول إلى هدف معين أو حل بعض المشكلات المحددة.

وللتعلم شروط أساسية هي:

أولا: وجود دافع عند المتعلم يدفعه نحو موضوع التعلم ويهدف إلى التمكن من هذا الموضوع أو الوصول إلى حل بالنسبة له.

ثانيا: يعتبر النضج من العوامل المؤثرة في التعلم لأنه يحدد إمكانيات سلوك الفرد، ويحدد بالتالي مدى ما يستطيع أن يقوم به من نشاط تعليمي وما يصيبه من مهارة وخبرة، فإن تعلم خاصية معينة يكون أكثر سهولة إذا كان الفرد قد وصل إلى مستوى النضج المناسب لهذه الخاصية.

ثالثا: الممارسة شرط من شروط التعلم، فما يتعلم يجب أن يمارس وليس المقصود بالممارسة مجرد تكرار المادة المتعلمة من غير هدف وإنما المقصود بها التكرار الموجه لغرض معين والذي يؤدي إلى تحسين الأداء (أحمد. 2000. ص109).

الشكل رقم (01): مخطط يوضح النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي (من إعداد الطالبتين).

9_ الأطراف الفاعلة في عملية التوجيه المدرسي:

1_ دور الأسرة في عملية التوجيه: تساهم الأسرة كمحيط اجتماعي هام دورا أساسيا في عملية التوجيه المدرسي ويمكن أن نلخص أهمها فيما يلي:

_ محاولة تجنب الصراعات والخلافات التي قد تنجم بين الآباء والأبناء والناتجة عن الاختلاف في الآراء.

_ إعطاء فرصة للأبناء للتعرف على قدراتهم واستعداداتهم وإمكانياتهم والعمل على تقويمها رفقة مستشار التوجيه من اختيار ما يناسبهم وإعطاء الفرصة للتلميذ لتحمل قسط من المسؤولية.

_ محاولة توجيه الاتجاهات نحو التفكير الإيجابي للأشياء المحيطة به داخل البيئة الأسرية والمدرسة على حد سواء.

_ إطلاع الأسرة على مختلف الجوانب البيداغوجية وطرق التدريس، وأيضا متطلبات مرحلة المراهقة وكيفية التعامل مع هذه الفئة حتى تتمكن الأسرة رفقة مستشار التوجيه من النجاح في العملية التربوية. (نقاز. 2013. ص63).

2_ المدير ودوره في عملية التوجيه:

يكمن دوره في تنظيم وسير العمل في المدرسة بما يسمح لبرنامج التوجيه بأن يسير في طريقه المخطط لتحقيق أهدافه، وأيضا الإشراف العام على جميع خدمات التوجيه والإرشاد مع ضرورة تبسيط كافة هذه الخدمات ويعمل على قيادة فريق التوجيه وإتاحة الوقت اللازم لهم للقيام بأدوارهم التوجيهية، والاتصال بمختلف المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية وغيرها بما يفيد برنامج التوجيه فدور المدير هام ومؤثر على العملية التوجيهية، فهو مسؤول أمام الجهة المكلفة بسير النظام التربوي والجهات المكلفة بالتشغيل وأعضاء هيئة التدريس.

3_ دور مستشار التوجيه المدرسي في عملية التوجيه:

يعتبر المسؤول الأول عن تنفيذ خدمات التوجيه المدرسي التي يمكن تقديمها للتلاميذ كونه يمثل همزة وصل بين السلطة التربوية ومجموع المؤسسات التي يشرف عليها.

كما ينحصر دوره في مساعدة التلميذ على تقويم خبراته وتقويم سلوكه في ضوء هذه الخبرات، يعمل على إيجاد حلقة وصل بين المدرسة والمنزل والمجتمع الخارجي وخاصة البيئة المحلية وأيضا تنسيق النشاط المدرسي خاصة النشاط الذي يتصل بالتوجيه.

4_ الأستاذ ودوره في التوجيه:

دراسة وفهم الطلاب واكتشاف حالات سوء التوافق المبكرة فيهم ومساعدة ما يمكن مساعدته وإحالة ما لا يستطيع مساعدته إلى المرشد أو غيره من المختصين، كما يعمل على مساعدة التلاميذ على اختيار المواد الدراسية المناسبة لهم وتهيئة الجو النفسي المريح بهم داخل القسم وفي المؤسسة بصفة عامة ومساعدتهم لبذل أقصى ما يمكن من جهد لاستغلال قدراتهم وميولهم لتحقيق الشخصية السوية.

5_ الأخصائي النفسي المدرسي ودوره في التوجيه:

إن من مهام هذا الأخصائي توفير معلومات للمدرسين عن التلاميذ لمساعدتهم في تخطيط الدراسة والسير فيها، وتخطيط النشاطات المدرسية المختلفة، والتعاون مع المدرسين لحل المشاكل الفردية للتلاميذ وأيضا مساعدة الأساتذة حتى يكونوا أكثر قدرة على توجيه التلاميذ، كما يقوم بالاجتماعات مع الأساتذة لمناقشة المشكلات الرئيسية التي واجهوها، بالإضافة إلى قيامه بإجراء الاختبارات التشخيصية وتفسيرها وملاحظة ودراسة سلوك التلاميذ كأفراد وجماعات لاكتشاف حالات سوء التوافق لتوجيههم وتقديم الاقتراحات أو الحلول التي يراها مناسبة بناء على النتائج التي يصل إليها، وهذا من أهم ما يجب على الأخصائي النفسي المدرسي المساهمة به في عملية التوجيه المدرسي للتلاميذ (سهل. 2009. ص ص44_45).

6_ الأخصائي الاجتماعي المدرسي ودوره في التوجيه:

الأخصائي الاجتماعي المدرسي هو الآخر عضو في فريق التوجيه، وهو مكلف بدراسة المشكلات التي تنشأ في المؤسسة التعليمية نتيجة للظروف الأسرية كالغيابات والرسوب والتأخر الدراسي وغيرها. ولهذا فهو يعتبر أكثر الأخصائيين الذين يقومون بالدور الدينامي في التوجيه والإرشاد. كما أنه يعتبر حلقة وصل بين المؤسسة والمجتمع الخارجي من جهة، وبين المؤسسة والأسرة من جهة ثانية. ووظيفته الأساسية كما أوردها " كوستن" Custine تتضمن الأمور التالية:

1_ وضع السياسة الحكيمة لقيادة الأفراد والاجتماعات في النشاطات الاجتماعية.

2_ تقديم الخدمات المتعلقة بدراسة الحالات المتعلقة بالطلاب والآباء.

3_ المعالجة الإكلينيكية للطلاب.

4_ التوجيه التربوي للآباء والطلاب.

5_ القيام بأعمال الارتباط بين أفراد العائلة والمجتمع والمؤسسات المتواجدة فيه.

6_ توضيح سلوك الطلاب لمدرسيهم وخاصة الذين يواجهون مشكلات منهم.

7_ مساعدة المدرس في إنهاء بعض الخدمات المكتبية (برو. 1993. ص102).

10_ الوسائل المعتمدة في التوجيه المدرسي:

تتعدد الوسائل المستخدمة في عملية التوجيه المدرسي منها:

1_ الملاحظة:

من أهم الجوانب التي هي موضوع الملاحظة بالنسبة للتلميذ في المدرسة منها:

_ العلاقات الاجتماعية بين المدرس والزملاء.

_ قدرته على التوافق مع العمل المدرسي ويتضمن ذلك مدى حرصه على أداء الواجبات والتركيز أثناء الدرس.

_ التحصيل الدراسي ويتضمن معرفة نواحي الضعف والقوة، ووضعه بين زملائه لمعرفة مدى تقدمه أو تأخره.

_ قدراته ويشمل ذلك قدرته على الحفظ والفهم والتفكير، ويتم ذلك من خلال العمل المدرسي والمناقشات وحل التمارين.

_ حالته الصحية والعيوب الجسمية.

_ اهتماماته وميوله والنشاطات التي يرغب فيها.

2_ المقابلة:

توصف المقابلة بأنها علاقة اجتماعية ديناميكية مهنية تتم وجها لوجه بين طرفين تهدف إلى جمع المعلومات من أجل إيجاد حل للمشكلة التي يعاني منها العميل.

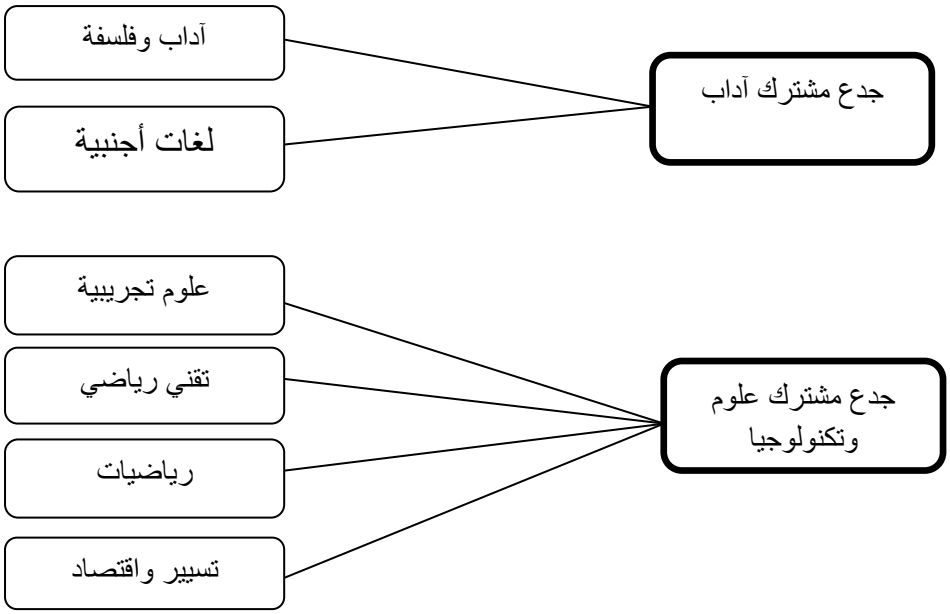
إن الهدف من إجراء المقابلات التوجيهية هو مساعدة الفرد على حل مشكلاته لأنه يمثل المحور الأساسي للمقابلة، وتعتبر المقابلة أفضل الوسائل لمعرفة الفرد عن كثب، وذلك عن طريق الأسئلة التي ينظمها ويرتبها الموجه ويطرحها على الفرد وفي نفس الوقت ملاحظة ردود أفعاله إزاء الأسئلة المطروحة (بن فليس. 2014. ص ص28 _29).

3_البطاقات المجمعة (ملف التلميذ):

ويرجع استخدام هذه البطاقة المجمعة في ميدان التربية والتعليم إلى سنة 1930 في مختلف المدارس وميزتها أنها تستخدم على فترات طويلة نسبيا ويزيد حجم المعلومات التي تتضمنها مع الوقت وتبعا للظروف وهي أفضل وسيلة لجمع البيانات وتسجيل المعلومات حول الطالب والأسرة وتحصيله الدراسي، ونتائج الاختبارات النفسية وانتظامه في الدراسة وجمع معلومات عن صحته وملاحظات سردية وتقييمية لسلوكيات بعض المشاكل التي قد يكون تعرض لها في السابق. بالإضافة إلى الخطط التربوية والمهنية للطالب وقيمه واتجاهاته وهواياته، ومختلف أنواع النشاطات التي يمارسها حتى تسهل عملية استغلالها والاستفادة منها من طرف الموجه أثناء عملية التوجيه المدرسي أو المهني (عجرود وقادرية. 2007. ص42).

4_ بطاقة الرغبات:

تستخدم بطاقة الرغبات على مرحلتين بطاقة الرغبات الأولية والتي يعبر عنها التلميذ للتعرف على نوع الدراسة أو الشعبة التي يرغب فيها تلميذ الجذوع المشتركة كجذع مشترك آداب قصد تحقيق توجيه سليم له، هذه البطاقة توضح فيها بناء ا على نتائج الفصل الأول التخصصات المتاحة للتلميذ في حالة انتقاله إلى السنة الثانية ثانوي من التعليم الثانوي وهي موضحة في الأشكال الآتية:



الشكل رقم (02): مخطط يوضح هيكلة التعليم الثانوي للجذعين المشتركين (من إعداد الطالبتين)

5_ الاختبارات المقاييس النفسية:

إن التوجيه المدرسي والتربوي السليم القائم على أساس استخدام المقاييس التربوية السليمة يساعد في تحقيق أكبر قدر من العائد لما يبذل من العمليات التربوية في المجمع من جهد ومال.

لا يمكن أن ينجح برنامج التوجيه والإرشاد في المدرسة إذا لم يطبق اختبارات مقننة كاختبار الذكاء والاستعداد والميول و"دراسة الطالب" التلميذ ومعرفته معرفة موضوعية، ومساعدته على التخطيط المستقبلي، فلا يمكن معرفة مدى تلاؤم قدرات الفرد، وميولته واستعداداته وطبيعة الشعبة ومتطلباتها ونجاعة المنهاج التربوي دون استعمال هذه الاختبارات النفسية للوقوف على نتائج حقيقية وموضوعية يمكن على أساسها توجيه الأفراد على مختلف أنواع التعليم الذي يناسبهم وبذلك يتم وضع التلميذ المناسب في الدراسة المناسبة (بودر. 2019. ص ص94-97).

11_ العوامل المؤثرة في التوجيه المدرسي:

كثيرة هي العوامل التي تتدخل في عملية توجيه الفرد، وذلك راجع للفرد نفسه من حيث هو محور العملية التربوية، ومن حيث تصوره للحقائق المتعلقة بقدراته وإمكانياته، كما ترجع إلى تدخل كل من عامل الأسرة والحراك الاجتماعي والمدرسة والزمن، ومن بين هذه العوامل ما يلي:

1_ مدى تقبل الفرد للحقائق المتعلقة بذاته:

يختلف الأفراد من حيث قدراتهم واستعداداتهم الجسمية وإمكانياتهم الشخصية في شتى المجالات، وطبقا لمبدأ الفروق الفردية، فإننا نختلف في هذه النواحي اختلافات واسعة غير أننا نجد بعض الأفراد مما يدركون أنفسهم على حقيقتها، ويفهمون ذواتهم فهما حقيقيا واقعيا عن وعي واستبصار، وفي ذلك ما يهيئ لهم أن يتجنبوا مواقف الإحباط والفشل في حياتهم، ونلاحظ أن الكثيرين يميلون إلى المبالغة في تصور قدراتهم ويتوهمون أنفسهم أعلى من طاقتهم، كما يحاول البعض أن يقلل من شأن نفسه ويركز على نواحي قصوره وعيوبه، ولا يستطيع بسبب ما يعانيه أن يري إمكانياته على حقيقتها بوضوح.

ونستطيع أن ندرك بسهولة كيف أن تصور الفرد الخاطئ لنفسه أو عدم تقبله للحقائق الموضوعية المتعلقة بالشخصية تؤثر على عملية التوجيه وبالتالي تؤدي إلى عدم توافقه وتكيفه النفسي، ولا يحسن بالتالي المعاملة مع الآخرين ويختلف الأفراد من حيث قبولهم لمبدأ المساعدة فالبعض لا يعتمد على نفسه كل الاعتماد في حل مشاكله، ولا يتطلب الأمر سوى إمداده بالمعلومات التي تعينه على حلها، بينما نجد البعض الآخر لا يثق في نفسه في حل ما يعترضه من مشكلات، فيميل إلى إلقاء العبء على كاهله فيسلم زمامه إلى شخص آخر يدير أموره.

2_ الأسرة والحراك الاجتماعي:

تلعب الأسرة دورا فعالا في التوجيه المدرسي، وهذا الدور راجع إلى اهتمامات الأسرة واتجاهاتها، وهذا ما حاولت " أنا رورAnaro" أن تبرزه في دراساتها وأبحاثها حول الاختيار والتوجيه، حيث أعطت الاعتبار الأول للتأثير الموجود في الأولياء والأبناء المتمثل في الرفض والقبول والإشباع والحرمان.

وللأسرة اتجاهات فيها يخص توجيه الأبناء، فتوجيه البنين يختلف عن توجيه البنات، وهذا ما يجعل اتجاه الأولياء ليس واحدا بالنسبة للأبناء ولهذا ينصح " دونالد سوبر" الأولياء بأن يتفحصوا الاتجاهات التي يتبنونها في عملية توجيه الأبناء، وأن يتفحصوا في أنها مرغوبة لدى أبنائهم حتى يتم لعملية التوجيه النجاح والتوفيق المحكم، لأن الوسط العائلي يؤثر على التوجيه للحياة المهنية، وخاصة عند وجود مكسب عائلي فيكون توجيههم هنا عبارة عن محاولة للحفاظ على هذا الميراث، وبالتالي لا تعطي الأهمية لمبدأ الرغبة ولا لميول الطفل وإمكانياته وقدراته.

3_ المدرسة وعملية التوجيه:

إن التعلم عملية نشاط ذاتي، وطبيعة نشاط المتعلم هي أهم المشكلات في الطريقة التربوية، ومن ثم كان فهمنا لكيفية تعلم الإنسان أمرا أساسيا في بلوغ الكفاية المهنية. فهو عنصر أساسي في كل مظهر

من مظاهر النمو الفردي، فأشكال السلوك التي تميز شخصية الفرد هي متعلمة في معظمها، وكذلك اتجاهات الفرد ومجالات تذوقه وقيمه وميوله، ودوافعه السائدة تتوقف كلها على الخبرة والتوجيه والتدريب.

إن من وظائف المدرسة توجيه التلاميذ إلى استخدام كل إمكانياتهم. فإذا أحسن المدرس توجيه دوافع الفرد بحيث يظل نشيطا فترة كافية من الزمن تجعله يتعلم أكبر قدر ممكن حتى الأمور بالغة الصعوبة.

بدون توجيه أو تعليم، ولكنه بالرغم من بلوغه النتيجة المرجوة في النهاية فإنه قد يضيع عندئذ وقتا وجدها كبيرين في إتباع طرق تعلم غير مثمرة.

وقد لا يتوصل إطلاقا إلى استخدام أنجع أساليب الأداء، ولهذا ينبغي على المعلم على التلميذ أن يتعاونا على صياغة أهداف ممتعة جديرة بالاهتمام والتعمق والفهم (إسماعيلي.2011.ص ص44_45).

خلاصة:

لقد اتضح من خلال عرضنا لعناصر هذا الفصل أن التوجيه المدرسي عملية حساسة ومهمة والتي يجب أن تعنى برعاية خاصة لما لها من تأثير على المسار التربوي والحياة المهنية للتلميذ، والتي تتضمن مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة التلميذ على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله وذلك بالوصول إلى أقصى درجة من درجات النمو التي تسمح له بها قدراته ومهاراته وميوله في المجال الدراسي، من أجل تحقيق التوافق بين رغباته ونتائجه.

واشتمل هذا الفصل على تحليل التوجيه من حيث المفهوم وتبيان أهميته والمرتكزات الأساسية التي تسهم في تحقيقه وكذا أهم الوسائل المعتمدة في عملية التوجيه والتي تسهم بشكل مباشر في تحديد مدى تحقيق رغبة التلميذ.

الفصل الثاني: الدافعية للتعلم

تمهيد

1_ تعريف الدافعية للتعلم

2_ أهمية الدافعية للتعلم

3_ خصائص الدافعية للتعلم

4_ أنواع الدافعية للتعلم

5_ وظائف الدافعية للتعلم

6_ عناصر الدافعية للتعلم

7_ النظريات المفسرة لدافعية التعلم

8_ مؤشرات الدافعية للتعلم

9_ أساليب زيادة الدافعية للتعلم

10_ العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم

خلاصة

تمهيد

تعتبر الدافعية للتعلم من أهم العوامل التي لها علاقة بنجاح التلاميذ في الدراسة، إذ تعتبر كمحفز أساسي يدفع التلميذ للعمل والمثابرة، حيث تزداد دافعيتهم عندما تكون المادة مثيرة لاهتمامهم وعندما يدركون أنها مادة مفيدة، فالدافعية أهم شرط من شروط التعلم، حيث ينصب الاهتمام في الوقت الراهن على التعلم الذي يستثير كلا من الدافعية الخارجية والدافعية الداخلية فالتعزيز الخارجي له وظائف بالغة الأثر على الدافعية ولكن ذلك لا يعني تجاهل الدافعية الداخلية.

1_ تعريف الدافعية للتعلم

لقد استقطبت الدافعية للتعلم الكثير من العلماء للبحث في مفهومها وذلك للأهمية الكبيرة لها في مجال التعلم، فتعددت التعاريف وذلك حسب التوجهات الفكرية للباحثين فيها، نذكر منهم:

_ عرفها **جي لفرد قتري (1997),Winfield & Gut rie** بأنها "رغبة الفرد المستمرة في التعلم واستمتاعه بما يقوم بتعلمه ويتصف هذا الفرد بالتحدي والمثابرة وحب الاستطلاع والمشاركة في الأنشطة والمنافسة والتعاون والألفة وفعالية الذات المرتفعة".

_ عرفها **شنج (199),Chang** على أنها "الاستعداد للمشاركة والاستفادة من المواد المقدمة، من خلال بذل مستوى من الجهد في النشاط التعليمي".

_ وأشار **آمسAms (1992)** أن الدافعية للتعلم تتمثل بانشغال التلميذ للتعلم، والالتزام بالعملية التعليمية. (سيسبان. 2017. ص58)

_عرفها **(Gottfried,1990)** بأنها "مثابرة الطلبة واستمتاعهم بالتعلم والاهتمام بكل جديد، وحب الاستطلاع، والتواصل في التعلم، وإنجاز المهام الصعبة، وإدراك الكفاءة والتفوق في الأعمال التي يقومون بها" (Gottfried. 1990 .p525).

_ عرفها **قطامي 1998** بأنها "الحالات الداخلية والخارجية للفرد التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق الهدف " (الفتلاوي والماحي. 2017 ص110).

_ عرفها **Brophy(1987) بروفي** بأنها: "ميل المتعلم لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ويمكن لمس الفوائد الأكاديمية الناتجة عنها. ودافعية التعلم يمكن أن تكون سمة كما يمكن أن تكون حالة فهي سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى، لأن المعلم يعرف أهمية ذلك المحتوى ويدركه، ويشعر بمتعة في تعلمه. كما أن الدافعية عندما تكون سمة فهي أقدر على التنبؤ بالتحصيل أو الأداء المدرسي. وعندما تكون الدافعية مجرد حالة مرتبطة بموقف معين، فهي تدفع الطالب للتعلم من خلال ذلك الموقف."

وبالنظر إلى التعريفات السابقة نجد أن قدرا من العناصر المشتركة والمتشابهة والتي يمكن تلخيصها أن الدافعية للتعلم هي القوة التي تحرك التلميذ نحو التعلم من أجل تحقيق نتائج تعليمية أفضل والوصول إلى حالة توازن، وتحقيق الأهداف التي ترضي حاجاته ورغباته الداخلية.

2_ أهمية الدافعية للتعلم:

تبرز أهمية الدافعية للتعلم في النقاط التالية:

_ توجه السلوك نحو أهداف معينة.

_ تسهم في زيادة الجهد والطاقة والمثابرة لدى المتعلم.

_ تزيد في قدرته على معالجة المعلومات التي تنعكس على أدائه في الموقف الصفي مما يؤدي إلى رفع مستوى تفاعله الصفي وتحصيله التعليمي (الرفوع. 2015. ص208).

_ الدافعية للتعلم تلعب دورا حاسما في التعليم بنوعيها الداخلي والخارجي.

_ أن الدافعية تؤثر في أداء الأفراد حيث تجعلهم يقومون بالأعمال والمهام تبعا لها.

_ تتضح أهمية الدافعية للتعلم في العمليات العقلية سواء ظهر ذلك في الانتباه أو الإدراك أو في التفكير والتخيل والذاكرة، بحيث أن الدافعية تزيد من استخدام المعلومات في حل المشكلات والإبداع لدى الأشخاص.

_ كما تظهر أهميتها في الحياة التعليمية كونها وسيلة يمكن أن نستخدمها في انجاز أهداف تعليمية معينة على نحو أفضل وفعال (بن يوسف. 2008. ص37).

_ تعد الدافعية للتعلم أحد العوامل المهمة التي تحرك أنشطة الطلبة الذهنية في عملية التعلم وتنشطها وتوجهها، ولما لهذا العامل من أهمية في عملية التعلم، فإن الجهود توجه لفهم العوامل المؤثرة في عمليتي التعلم والتعليم.

_ تسهم الدافعية للتعلم في ترسيخ المرونة لدى المتعلم وهي مجموعة من الصفات التي توفر للأفراد القوة لمواجهة العقبات التي تعترض سبيل حياتهم (القني. 2020. ص 196).

3_ خصائص الدافعية للتعلم:

تتصف عملية الدافعية بعدة خصائص من أبرزها:

_ عملية عقلية عليا غير معرفية.

_ عملية افتراضية وليست فرضية.

_ عملية إجرائية قابلة للقياس والتجريب بأساليب وأدوات مختلفة.

_ قابلة للتقييم والتقويم.

_ فطرية ومتعلمة وشعورية ولا شعورية.

_ ثنائية العوامل ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية وخارجية (فسيولوجية ونفسية، عوامل خارجية أو موضوعية)، أي تفاعل بين المفاتيح الداخلية والخارجية.

_ تفسير السلوك وليس وصفه.

_ قد يصدر السلوك الواحد عن دوافع مختلفة فسلوك القتل دافعه الغضب أو الخوف أو الطمع.

_ توجد علاقة ذات تأثير متبادل بين الدافعية من جهة والنضج الفيسيولوجي والنفسي والتدريب أو التعريف والتعلم من جهة أخرى.

_ الدافعية مفهوم مجرد ولكننا نلمس أثرها في سلوكياتنا المعرفية والانفعالية والاجتماعية (غباري، 2008. ص 82).

4_ أنواع الدافعية للتعلم:

يمكن التمييز بين نوعين من الدافعية للتعلم حسب مصدر استثارتها وهما الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية:

_ **الدافعية الخارجية:** هي التي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم، أو إدارة المدرسة، أو أولياء الأمور، أو حتى الأقران، فقد يقبل المتعلم على التعلم لإرضاء المعلمين أو الوالدين أو إدارة المدرسة وكسب حبهم وتشجيعهم وتقديرهم لإنجازاته أو الحصول على تشجيع مادي أو معنوي، فيكون الدافع الخارجي للتعلم محكوما بمصادر خارجية مثل الحصول على درجة أو رضى الوالدين أو المعلم، ويكون مرهون بالعوامل والظروف الخارجية.

ولا يجب المفاضلة بين الدافعية الداخلية والخارجية، فقد يعمل الطلاب في بعض الأحيان بتأثير الدافعية الداخلية، بمعنى أن طاقتهم وتوجههم نابعين من رغبتهم الذاتية في المشاركة في نشاط معين، وقد يعمل الفرد تحت تأثير الدافعية الخارجية وهي التي تكون بمثابة طاقة واتجاه وحوافز تنبع من الرغبة لترك انطباع حسن لدى الآخرين، وقد يكون أداء العمل من أجل الحصول على جائزة وليس من أجل النشاط ذاته (عبد الإله. 2020. ص19).

ويعبر عنها بالعلامة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية الخارجية، والتي تتضمن ثلاث أبعاد هي:

_ **العمل السهل:** يشير إلى ميل المتعلم إلى الإقبال على المهمات التعليمية التي يتطلب إنجازها مجهودا بسيطا.

_ **إرضاء المعلم:** يشير إلى توجه المتعلم إلى القيام بإنجاز المهمات التعليمية لإرضاء المعلم.

_ **الاعتماد على المعلم:** وتشير إلى توجه المتعلم إلى الاعتماد في أداء مهماته التعلمية على المعلم (نوفل، 2019، ص157).

_ **الدافعية الداخلية:** التي يكون مصدرها المتعلم نفسه حيث يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها

من أهمية بالنسبة له، لذلك تعتبر الدافعية الداخلية شرطا ضروريا للتعلم الذاتي (بن يونس. 2006. ص 333).

ويعرفها كل من ديسي وريبون De–ci et Ryan بأنها: "دافعية ترتكز على الحاجة الفطرية للكفاءة والضبط الذاتي والاختيار الحر للنشاط، أي أن النشاط ينجز من طرف الفرد باختياره الحر من أجل الوصول إلى مستوى معين من الكفاءة، ويصاحب ذلك الإنجاز أو السلوك إدراك الفرد لأحاسيسه كالفرحة والمتعة والإثارة والرضا" (سيسبان. 2017. ص60).

وقد قدم عدد من الباحثين اقتراحات لتنمية الدوافع الداخلية عند المتعلمين يمكن تلخيصها على الشكل الآتي:

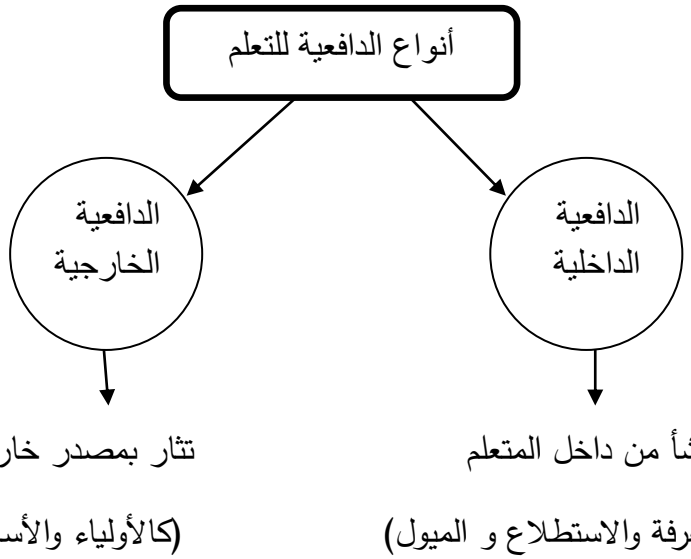
_ زيادة الرغبة لدى المتعلمين للإحساس بمتعة التعلم، وهذا لا يتم إلا إذا قدمت الدروس بشكل ممتع.

_ التغذية الراجعة وسيلة أساسية لزيادة الدوافع الداخلية وستمد من المعلم أو المتعلم نفسه.

_ بناء جسور بين معارف المتعلم السابقة والمعلومات اللاحقة.

_ تشجيع التفكير الإيجابي وحرية ووجهات النظر الإيجابية عند المتعلمين.

_ إيجاد جو تدريسي إيجابي، فالصف الذي يستطيع متعلموه أن يستكشفوا ذواتهم فيه هو الصف الأفضل (الشمايلة. 2006. ص58).



الشكل (03): مخطط يوضح أنواع الدافعية للتعلم (من إعداد الطالبتين)

5_ وظائف الدافعية للتعلم:

بالاعتماد على النموذج الاجتماعي المعرفي في تفسير الدافعية تتجلى ثلاث وظائف أساسية هي حسب نادر فهمي الزيود وآخرون (1993) كالتالي:

1_ تحرير الطاقة الانفعالية الكامنة لدى المتعلم واستثارة نشاطه:

حيث أن الدوافع تطلق الطاقة وتستثير النشاط، إذ تتعاون المثيرات والحوافز الخارجية مع الدوافع الداخلية على استثارة وتحريك السلوك. وهذا ما أشار إليه دين سيبي ترز Dean Spitzer أن الدافعية تتضمن إطلاق الطاقة البشرية لتحقيق هدف ما (سيسبان. 2017. ص64).

2_ الاختيار:

تلعب الدافعية دور الاختيار حيث تحث المتعلم على القيام بسلوك معين وتجنب سلوك آخر كما أنها وفي نفس الوقت تقوم بتحديد الطريقة التي يستجيب بها الفرد للمواقف الحياتية المختلفة. فعندما يقوم التلميذ مثلا بمراجعة درس معين تحت تأثير دافع معين كالتحضير للامتحان فإنه لا ينتبه إلا إلى الأجزاء أو المعارف بالامتحان الذي هو بصدد اجتيازه ولا يدرك الأمور الأخرى إلا إدراكا سطحيا.

3_ التوجه:

إن الدافعية خاصية فردية تدفع الفرد إلى القيام بنشاط معين وعليه فإنها وفي نفس الوقت تطبع سلوكه بطابع معرفي حيث يلاحظ بأن التلاميذ الذين يوجهون جهودهم نحو هدف معين تكون دافعيتهم أكبر واستعدادهم أقوى لبذل الجهد المناسب (دوقة وآخرون. 2011. ص17).

6_ عناصر الدافعية للتعلم:

1_ حب الاستطلاع:

الأفراد فضوليون بطبعهم فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويستمتعون بتعلم الأشياء الجديدة، ويشعرون بالرضا عند تطوير مهاراتهم وكفايتهم الذاتية.

إن المهمة الأساسية للتعليم هي تربية حب الاستطلاع عند الطلبة واستخدامه كدافع للتعلم، فتقديم مثيرات جديدة ومتنوعة للطلبة يستثير حب الاستطلاع لديهم.

2_الكفاية الذاتية:

ويعني هذا المفهوم اعتقاد فرد ما أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة ويمكن تطبيق هذا على الطلبة، فالطلبة الذين لديهم شك في قدرتهم ليست لديهم دافعية للتعلم ومن مصادر الكفاية الذاتية نذكر إنجازات الأداء وهي تقسيم المهمة إلى أجزاء بحيث تضمن نجاحهم في كل جزء بإضافة الخبرات البديلة وهي ملاحظة أداء الأفراد وهم ينجحون في أداء مهمتهم كما لا ننسى الإقناع اللفظي وهي عندما يقوم أفراد بإقناع شخص بأنه قادر على حل أو القيام بالمهمات الصعبة والحالة الفسيولوجية وهي ما يرافق من شعور بالفشل أو النجاح من توترات (بو كنوس. 2011. ص ص7_8).

4_ الاتجاه:

الاتجاه عبارة عن سلعة خادعة، إذ يعد اتجاه الطلبة نحو التعلم خاصية داخلية ولا تظهر دائما من خلال السلوك فالسلوك الإيجابي لدى الطلبة يظهر فقط بوجود المدرس، ولا يظهر في أوقات أخرى. على سبيل المثال: قد يكون لأحد الأشخاص اتجاه ضعيف نحو الشرطة ولكن عند مواجهته لهم يتصرف معهم بكل احترام، وهناك ثلاث طرق لتغيير الاتجاه هي: توفير رسالة إقناعيه، ونمذجة وتعزيز السلوكيات المقبولة، توفير عناصر سلوكية انفعالية للاتجاه.

4_الحافز:

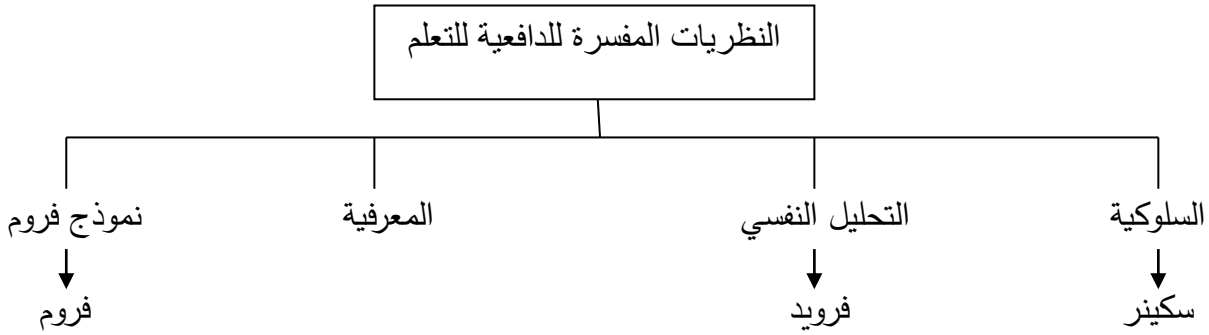
يعرف كارل ماركس الحافز بأنه "تكوين فرضي يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعة الداخلية التي تصحب بعضا لمعالجات الخاصة بمنبه معين، وتؤدي بالتالي إلى إحداث السلوك"، فهو بمثابة القوة الدافعة للكائن الحي لكي يقوم بنشاط ما بغية تحقيقه هدف معين.

5_الباعث:

يشير الباعث إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية والذي يسعى الكائن الحي بحافز قوي إلى الوصول إليه. فهو الطعام في حالة دافع الجوع، والماء في دافع العطش، والنجاح والشهرة في حالة دوافع الإنجاز (هادي. 2014. ص8).

7_النظريات المفسرة للدافعية للتعلم:

لقد تنوعت النظريات التي اهتمت بتفسير الدافعية للتعلم ولكل نظرية فترة زمنية معينة، بحيث تختلف كل نظرية عن الأخرى لاختلاف التوجهات الفكرية، ومن بين أهم النظريات نجد:



الشكل (04): مخطط يوضح النظريات المفسرة للدافعية للتعلم (من إعداد الطالبتين)

1_ النظرية السلوكية:

يطلق على هذه النظرية بالنظرية (الارتباطية) أو (نظرية المثير _ الاستجابة)، ولقد عرفت الدافعية بأنها الحالة الداخلية أو الحاجة لدى المعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة. ومن بين زعماء هذه المدرسة ثورندايك وسكينر، وقد اعتمد (ثورندايك) على مبدأ مفاده أن الإشباع الذي يكون الاستجابة يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها، في حين يؤدي عدم الإشباع إلى الانزعاج كما يرى أن نشاط العضوية (المتعلم) مرتبطة بكمية حرمانها، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض التعزيز.

أما سكينرSkinner فيرى أن نشاط المتعلم مرتبط بحرية حرمانه، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان، ومعنى ذلك أن التعزيز المتنوع كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه (هاشم. 2016. ص268).

كما أوضح سكينر Skinnerبأن خبرات الفرد بنتائج السلوك هي التي تحدد تكرار أو عدم تكرار السلوك في المرات اللاحقة، أي أن السلوك محكوم بنتائجه في معظم الحالات، وهو نشاط من جانب المتعلم يزداد كلما توافرت الفرص المناسبة لتعزيزه، كما ركز سكينر على السلوكيات الظاهرية، ورأى أن الدوافع ليست حقيقة وإنما هي ببساطة العلاقة بين سلوك المتعلمين وتعزيزاتهم، ويرى سكينر أن التعزيز

ربما يتطور ليصبح ذاتيا فالنشاط الذي يقوم به المعلم هو نفسه معزز، فالمتعلم لا يحتاج إلى تعزيز خارجي من الآخرين (الصرايرة. 2015. ص17).

2_ المدرسة المعرفية:

تعرفها بأنها حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة واستمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية (المعايطة. 2007. ص15).

فكرة الدافعية وفق المنحنى المعرفي أن الأفراد يميلون حتى يصلوا إلى حالة التوازن المعرفي أي أن الفرد حين تنقصه المعرفة يكون في حالة عدم توازن، ويبقى نشطا من أجل الحصول على تلك المعرفة وذلك يكون مدفوعا دفعا داخليا، ويفترض الاتجاه المعرفي وجود حاجات أساسية عند الناس. ومن أجل تحقيق هذه الحاجات يكون الفرد نشطا فعالا في صراعه مع البيئة من أجل إدراكها، وتمثيلها، وهذه تشبه فكرة الحاجة للتوازن المعرفي وهي أن الفرد بحاجة للمعرفة والمعلومات الجديدة، لكي يستطيع منها الفرد الشعور بالقوة لامتلاكه الخبرة الجديدة وتمثيلها (شبحه وبن الزين. 2021. ص164).

3_ نظرية التحليل النفسي:

يعتبر فرويد أول من حاول فهم دافعية الإنسان، حيث تعرف هذه النظرية الدافعية المدرسية أو الدافعية للتعلم بأنها حالة تحث المتعلم للسعي بأية وسيلة يمتلكها من أدوات ووسائل للوصول إلى التكيف والسعادة لتجنب الوقوع في الفشل، وتتضمن هذه النظرية على مفهومين أساسيين للدافعية هما الاتزان البدني الذي يعمل على استثارة وتنشيط السلوك، ومبدأ المتعة أو اللذة الذي يقوم بتجنب الألم والبحث عن السعادة، فالتلميذ لديه دافعية للتعلم من أجل الحصول على مبدأ اللذة الذي يقدم له إذا استطاع أن يتأقلم مع الدراسة من طرف والديه والمعلمين وكذا من زملائه في المدرسة ثم يتحول إلى لذة خاصة يشعر من خلالها بأهميته ومقدرته على التعلم وبها يبعد نفسه من الألم الناجم عن فقدان الرغبة في التعلم (بن يوسف. 2008. ص32).

إن المفهوم الرئيسي في نظرية فرويد هو الدافع اللاشعوري الذي يفسر لماذا لا يستطيع الأفراد فهم ما يسلكون؛ ففي معظم الأحيان يكونون غير قادرين على التعرف على الدوافع الحقيقة التي تكمن وراء سلوكهم بفعل الكبت، فهو بمثابة النشاط العقلي الذي يودع الدوافع أو الأفكار في اللاشعور كميكانزيم دفاعي لتجنب التعامل معها على مستوى الشعور (فلاح وعناد. 2020. ص452).

4_ نموذج فروم Vroom (1964):

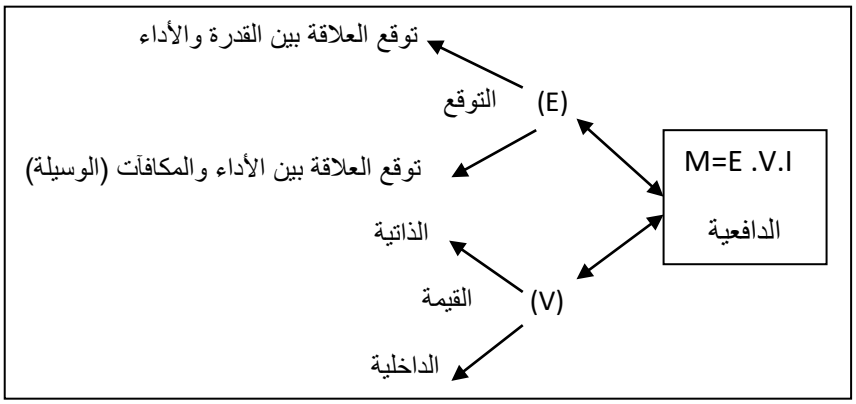
ينطلق نموذج فروم Vroom من مسلمات نظرية التوقع والتي تعتبر نظرية معرفية يتم التركيز فيها على التوقعات التي يحملها الأفراد حول أنفسهم وحول المحيط الذي يعيشون فيه. فحسب هذا المنظور كل إنسان كائن مفكر يتمتع بمنطق ويتحكم بكل عقلانية في سلوكه.

يرى فروم Vroom بأن الدافعية هي نتيجة حصيلة ضرب ثلاثة عوامل أساسية هي:

_ التوقع وهو اعتقاد آني حول احتمال إنجاز عمل معين بهدف الحصول على نتائج معينة.

_ قيمة النتيجة التي يسعى الفرد لتحقيقها من خلال بذل جهد معين. ويمكن أن تكون تلك القيمة إما داخلية مثل تحقيق الذات أو خارجية مثل الأجر أو الترقية وهي في كل الأحوال تعبر عن الجانب الانفعالي للشخص عندما يكون في حالة اختيار واتخاذ القرار حول القيام بعمل أو عدم القيام بذلك العمل.

كما يفترض فروم أن الدافعية هي حصيلة ضرب العناصر الثلاثة المذكورة في النموذج أي: الدافعية = التوقع × الوسيلة × القيمة ومعنى ذلك أنه لا يمكن الحصول على مستوى معين من الدافعية إلا إذا كانت قيمة كل عنصر مختلفة عن الصفر. ويمكن تلخيص نموذج فروم في الشكل التالي: (دوقة وآخرون. 2011. ص ص 24_25).



الشكل رقم (05): نموذج فروم (1964) Vroom حول الدافعية للتعلم.

بعد التطرق لمختلف النظريات المفسرة للدافعية للتعلم يتضح لنا أن لكل منها وجهة نظر معينة وفق الأسس الفكرية للباحثين فنجد أن في النظرية السلوكية يفسر "سكينرSkinner" الدافعية بوجود التعزيز، فكلما كان تعزيز للسلوك أدى إلى تعلمه وتقويته، أما النظرية المعرفية فتفسر الدافعية في أنها حالة داخلية تحرك المتعلم وتجعله بحاجة للمعرفة والمعلومات الجديدة لتحقيق الهدف المرغوب. أما نظرية التحليل النفسي فترى أن الدافع اللاشعوري (الجنس والعدوان) هو الذي يجعل من المتعلم غير قادر على التعرف على الدوافع الحقيقة، وأخيرا نموذج فروم يفسر الدافعية على أساس أن الفرد هو المتحكم في سلوكه وقد ركز على ثلاث عناصر هي التوقع، الوسيلة والقيمة. رغم ذلك فكل نظرية تكمل الأخرى ويجب أخذها بعين الاعتبار لتفسير الدافعية.

8_ مؤشرات الدافعية للتعلم:

_ ينتبه للمعلم وغيره من مثيرات الموقف الصفي.

_ يبدأ العمل فورا دون تلكؤ أو إبطاء.

_ يطلب التغذية الراجعة حول أدائه للمهمات التعليمية.

_ يثابر على العمل أو المهمة حتى ينجزها.

_ يتابع عمله ويستمر فيه من تلقاء نفسه.

_ يعمل على إنجاز المهام المدرسية المكلف بها خارج ساعات المدرسة.

_ يتفاعل بانسجام مع التلاميذ الآخرين ومع معلمه.

_ يعود إلى مهماته فورا وباختياره بعد أي مقاطعة.

_ يميل إلى نوع من أنواع النشاط ويقبل عليه (القني، 2020، ص195).

من خلال هذه المؤشرات يمكن التأكيد بأن مصدر استثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ هو المعلم ذاته، فتأثر التلميذ بالمادة الدراسية مرتبط بدرجة حماسه والتحضير الجيد للدرس والإعداد الكافي للمواد الدراسية المتنوعة، والتنوع في أساليب تقديم المادة العلمية والتسلسل في تقديمها وربط عناصر الدرس مع

بعضها واستنتاج المعلومات. كلها عوامل تؤدي إلى جذب انتباه التلاميذ وتبعدهم على التشتت والملل وتحفيز التلاميذ وإثارة دافعيتهم نحو التعلم.

9_ أساليب استثارة دافعية المتعلمين:

إن الدافعية للتعلم شرط أساسي من شروط اكتساب وتعلم المهارات المختلفة خاصة في مواقف التعلم المدرسي، لذلك نجد أنه من المفيد عرض أهم أساليب استثارة دافعية المتعلمين، حيث أنه لا يوجد أسلوب واحد لاستثارة دافعية المتعلمين للتعلم ولكن تختلف الأساليب التي يمكن استخدامها منها:

_ إثارة فضول المتعلمين وحب الاستطلاع لديهم من طرح الأسئلة المثيرة للتفكير، أو عرض بعض المواقف الغامضة التي تحتاج من الطلاب السعي والتفكير لإزالة غموضها.

_ التأكيد على أهمية موضوع الدرس في حياة المتعلمين اليومية، أو الحاجة إلى معرفة التطبيقات العملية لموضوع الدرس والتي يمكن الاستفادة منها في الحياة اليومية.

_ تقديم الحوافز المادية والمعنوية في بعض الأحيان، منها بعض الهدايا والمكافآت الرمزية، كلمات المدح والثناء، إعطاء المتعلمين درجات إضافية، تكليف المتعلم بأداء أنشطة أكاديمية يميل إليها، وغير ذلك من الأنشطة التي تثير دافعية المتعلمين وتحفزهم على الاستمرار في أنشطة الدرس.

_ إشراك المتعلمين في اختيار الأنشطة التعليمية المتضمنة بالدرس والتخطيط لها، بما يضمن إيجابية المتعلم ونشاطه في العملية التعليمية، وممارسته للأنشطة التي يميل غليها ويفضلها.

_ مراعاة توفير علاقات اجتماعية سوية داخل الصف وخارجه، سواء بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين وبعضهم البعض، ومن الضروري أن يحرص المعلم على التقرب من المتعلمين ليشعروا تجاهه بالمودة والاحترام.

_ تعد قدرة المعلم على تمييز الأنماط السلوكية، التي تعبر عن ميل المتعلم نحو نشاط معين أو عزوفه عنه خطوة أولى نحو استثارة الدافعية لديه للتعلم.

_ جعل أنشطة التعلم متمركزة حول المتعلمين بدلا من تركيزها حول المعلم، مما يجعل المتعلمين أكثر إيجابية وأكثر مشاركة في العملية التعليمية.

_ شعور كل متعلم بوجود اهتمام فردي خاص به، وهو أمر ضروري لإثارة الدافعية لديه وزيادة كفاءة التعلم (الطناوي. 2008. ص ص151 _152).

10_ العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

لقد ذكر اوكولو باهر كريستين ; Oklo, Bahar, Christine(1995) عدة عوامل تؤثر في دافعية التعلم وهي:

_ ضبط المتعلم (Laarne control):

تتم عملية ضبط المتعلم من خلال توفير الخيارات للطلبة لإنجاز وظائفهم الدراسية، ومن خلال التقارير المكتوبة والمحاضرات الشفوية والامتحانات، وكذلك من خلال توفير الخيارات للطالب في الاختبارات، وطريقة تصليح الاختبار مراعيا خلفية الطالب العملية وقدراته، والمهارات التي يستطيع القيام بها عند إعطائه الخيارات، وعلى المعلم أن يساعد الطالب في اتخاد القرار الصحيح.

_المكافآت (Rewards):

تستخدم عندما لا يكون لدى الطالب رغبة في تعلم موضوع معين، ويتم ذلك باستخدام المكافآت البسيطة والفعالة في نفس الوقت.

_اهتمامات الطالب(Students Interest) :

على المعلم أن يقرب المادة الدراسية لاهتمامات الطلبة عند شرح المواد الدراسية، وذلك من خلال بدء الدرس بمقدمة مشوقة لتحفيز اهتمامات الطلبة وتقديم الفعاليات الدراسية، ويتم ذلك من خلال تعدد النشاطات مثل طرح الأسئلة المثيرة للتفكير أو عرض موقف غامض أو المشكلات، وعلى الطلبة حلها، ومراعاة احتواء المادة الدراسية على أسئلة تتحدى تفكير الطلبة بحيث يكون مستوى التحدي مناسبا بالإضافة إلى تقريب المواد الدراسية لخلفية الطالب واهتماماته الشخصية.

_ بنية الغرفة الصفية (Class room Structur) :

على المعلم إتباع أساليب تعليم وتعلم تثير تفكير الطلبة وحب استطلاعهم، وأن يستخدم طرقا مختلفة لتقييم المستوى الأكاديمي للطلبة، ويمكن للمعلم أن يقوم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات استنادا إلى

الواجب وطبيعة المادة الدراسية، مدركا بأن تنظيم المجموعات الطلابية في غرفة الصف يختلف حسب التباين بين الطلبة في مستوياتهم التحصيلية.

_مبادرات الطالب واعتماده على نفسه (Self- Efficiency and attribution):

إعطاء الطالب قدرا من الحرية في وضع الأهداف العلمية التربوية، وتشجيعه على الإسهام في وضع الخطط الدراسية والأهداف المتوخاة وأسلوب التدريس للمادة العلمية، هذا إضافة إلى تحفيزه على تدوين درجاته ومتابعة تطوره في الصف بنفسه، ومساعدة المعلم له عند الضرورة، وتجنب إعطاء الحوافز المادية أو المدح الكثير خاصة عند أداء الوظائف البسيطة (الصرايرة، 2015، ص15_16).

إن الجو الأسري يلعب دورا في نمو الدوافع وانخفاضه، فنمط التنشئة الاجتماعية التي تمارسها الأسرة من أهم العمليات تأثيرا على الأبناء من حيث إشباع حاجاتهم، وتوفير الأمن والقبول وعمليات التعلم التي يمارسونها لاكتساب العادات والسلوك الاجتماعي من العوامل المؤثرة في دافعية التعلم (قواسمة وغرايبة. 2005. ص180).

خلاصة:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى موضوع الدافعية للتعلم الذي يعتبر من المواضيع الهامة لارتباطها الوثيق بالعملية التعليمية وشرط من شروطها، فتختلف دافعية التعلم من تلميذ إلى آخر لذلك يحتاج معظم التلاميذ إلى التحفيز من قبل الأساتذة من أجل أداء جيد.
وقد اشتمل هذا الفصل على تحليل الدافعية للتعلم من حيث المفهوم وتبيان أهميتها والمرتكزات الأساسية التي تسهم في تحقيقها.

الجانب التطبيقي

الفصل الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1_ الإطار الزماني والمكاني للدراسة

2_ عينة الدراسة

3_ منهج الدراسة

4_ أدوات جمع المعطيات

5_ الخصائص السيكو مترية لأداتي الدراسة

6_ أساليب المعالجة الإحصائية للمعطيات

خلاصة

تمهيد:

بعدما تم التطرق إلى الجانب النظري لمتغيري الدراسة المتمثلين في التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم سيتم في هذا الفصل عرض إجراءات الدراسة الميدانية المتمثلة في المنهج المستخدم في الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة والدراسة الاستطلاعية، وأدوات جمع البيانات والدراسة الأساسية، وأخيرا أساليب التحليل الإحصائي وذلك من أجل تحليل وتفسير تلك البيانات والوصول إلى النتائج المراد الوصول إليها.

1_ الإطار الزماني والمكاني:

1.1_ الإطار المكاني للدراسة:

تم إجراء الدراسة بولاية جيجل في ثانويتي **لعبني أحمد** و**دخلي المختار** على مستوى (06) شعب للسنة الثانية ثانوي (علوم تجريبية، رياضيات، تسيير واقتصاد، تقني رياضي، آداب وفلسفة، لغات أجنبية).

2.1_ الإطار الزماني للدراسة:

تم الانطلاق في إجراءات الدراسة الميدانية خلال الفترة الزمنية الممتدة من 5 مارس2023 إلى غاية 12 مارس 2023 من السنة الدراسية 2022_2023، تم فيها توزيع الاستمارات على تلاميذ السنة الثانية ثانوي بكل تخصصاتها واسترجاعها في نفس الوقت.

2_ عينة الدراسة:

عرف اعتماد ويسرى (199) العينة بأنها "جزء أو شريحة من المجتمع تتضمن خصائص المجتمع الأصلي الذي نرغب في التعرف على خصائصه ويجب أن تكون تلك العينة ممثلة لجميع مفردات هذا المجتمع تمثيلا صحيحا" (فارس وقيدوم. 2019. ص30).

وتتمثل عينة الدراسة المختارة في مجموع التلاميذ (ذكور وإناث) تتكون من 114 تلميذ وتلميذة، موزعين على ستة شعب بثانويتين هما ثانوية لعبني أحمد وثانوية دخلي المختار، حيث تم اختيارها بطريقة قصدية.

3_ منهج الدراسة:

نظرا لأن موضوع الدراسة الحالي يتناول العلاقة بين التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم، فقد تم استخدام المنهج الوصفي، والذي يعرف بأنه: "طريقة موضوعية يتبعها الباحث لدراسة ظاهرة من الظواهر بقصد تشخيصها وتحديد أبعادها ومعرفة أسبابها وطرق علاجها للوصول إلى نتائج عامة يمكن توظيفها. فالمنهج فن تنظيم الأفكار للكشف عن حقيقة مجهولة أو لإثبات حقيقة معروفة" (المشهداني. 2019. ص116).

ومن هنا يمكننا القول ان أنسب منهج لدراستنا هو المنهج الوصفي، والذي يعد من المناهج الشائعة الاستعمال خاصة في العلوم الاجتماعية والإنسانية.

4_ أدوات جمع المعطيات:

نعني بها مختلف الوسائل المستخدمة في جمع البيانات والتي ساعدتنا على الإجابة على الأسئلة المطروحة في الإشكالية، وقم تم اختيار أداة الاستبيان لأنها تناسب طبيعة الدراسة، حيث عرف الاستبيان بأنه: "مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة، والمرتبطة بعضها بالبعض الآخر بشكل يحقق الهدف أو الأهداف التي يسعى إليها الباحث في ضوء موضوعه والمشكلة التي اختارها لبحثه" (المحمودي. 2019. ص126).

ويعرفه أبو النيل (1995) بأنه "عبارة عن مجموعة من الأسئلة المصممة للتوصل من خلالها إلى حقائق يهدف إليها البحث" (الجرجاوي. 2010. ص16).

تم الاعتماد في هذه الدراسة على استمارتين، الأولى متعلقة بالتوجيه المدرسي والتي تضمنت 4 أبعاد هي:

البعد الأول: التوجيه على أساس الميول.

البعد الثاني: التوجيه على أساس الرغبة.

البعد الثالث: التوجيه على أساس القدرات.

البعد الرابع: التوجيه على أساس المعدل.

أما الأداة الثانية فمتعلقة بالدافعية للتعلم وهو مقياس مصمم من طرف أحمد دوقة وآخرون بالجزائر لقياس الدافعية للتعلم، حيث اعتمد في صياغته على 50 بندا و 4 بدائل (صحيح تماما، صحيح نوعا ما، غير صحيح، لا أدري)، وقد تم اعتماد القيم من 0 إلى 3 لكل اختيار، أي أدنى درجة يتحصل عليها الطالب في المقياس هي 0 درجة وأعلى درجة هي 150 درجة. وقد اعتمد في صياغته على (6) أبعاد هي:

_ إدراك المتعلم لقدراته.

_ إدراك قيمة المتعلم.

_ إدراك معاملة الأستاذ.

_ إدراك معاملة الأولياء.

_ إدراك العلاقة بين الزملاء.

_ إدراك المنهاج الدراسي.

5_ الخصائص السيكو مترية لأداتي الدراسة:

عند انتهاء الباحثتان من تقديم الاستمارة وإجابة كل أفراد العينة عليها وبأثر رجعي أردنا التأكد من الخصائص السيكو مترية لأداتي الدراسة، حتى نتأكد من مصداقية النتائج المتحصل عليها ومن صدق وثبات الأدوات المستعملة.

1.5_ الخصائص السيكو مترية للاستمارة:

أولا: صدق الاستمارة: قامت الباحثتان بالتحقق من صدق الاستمارة بالطرق التالية:

أ_ الصدق التمييزي: جرى التحقق من الصدق التمييزي للاستمارة على العينة كاملة (114) تلميذ وتلميذة بثانويتي لعبني أحمد ودخلي المختار.

الجدول رقم (01): نتائج الصدق التمييزي للاستمارة

		Levene's test Equality of variances		t_test for Equality of Means				
		F	Sig	T	Df	Sig.(2-tailed)	Mean Difference	Std.Error Différence
Degrésbasélevé	Equal variances assumed	0,072	0,789	-16,576	74	**0,000**	-48,81579	2,94500
	Equal variances not assumed			-16,576	73,188	**0,000**	-48,81579	2,94500

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة المعنوية أقل من 0,05، وبالتالي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الدنيا ومتوسط درجاتهم العليا. وبالتالي فالمقياس صادق لما أعد له ويستطيع التمييز بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا للمبحثين.

ب_ صدق الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس على العينة كاملة (114) تلميذ وتلميذة بثانويتي لعبني أحمد ودخلي المختار.

الجدول رقم (02): نتائج صدق الاتساق الداخلي للاستمارة

الاستبيان		
رقم العبارة	**معامل الارتباط مع الدرجة الكلية**	**مستوى الدلالة**
1	0,399	**0.01**
2	0,445	**0.01**
3	0,474	**0.01**
4	0,252	**0.01**
5	0,263	**0.01**
6	0,481	**0.01**
7	0,374	**0.01**
8	0,404	**0.01**
9	0,426	**0.01**
10	0,569	**0.01**
11	0,233	**0.05**

0.01	0,398	12
0.01	0,274	13
0.01	0,556	14
0.05	0,240	15
0.01	0,280	16
0.01	0,438	17
0.05	0,200	18
0.01	0,614	19
0.01	0,483	20
0.01	0,329	21
0.01	0,561	22
0.01	0,592	23
/	**0,181**	24
0.01	0,588	25
0.01	0,247	26
/	**0,069**	27
0.01	0,531	28
0.01	0,425	29
/	**0,154**	30
/	**0,183**	31
0.01	0,529	32
0.01	0,348	33
0.01	0,445	34
0.01	0,384	35
0.05	0,212	36
0.01	0,622	37
0.01	0,437	38
0.01	0,623	39

يتضح من الجدول أعلاه أن أغلبية العبارات (باستثناء العبارات رقم 24، 27، 30، 31) تتماشى مع ما يصبو إليه المقياس، ومنه فالاستمارة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

من خلال الجدول (1) و(2) يتضح لنا بأن استمارة التوجيه المدرسي تتمتع بدرجة عالية من الصدق التمييزي والاتساق الداخلي.

ثانيا: الثبات

أجرينا الخطوات التالية للتأكد من ثبات المقياس وذلك بعد تطبيقها على العينة بأكملها (114) تلميذ وتلميذة بثانويتي لعبني أحمد ودخلي المختار.

أ_ طريقة التجزئة النصفية: تم استخدام درجات العينة الكلية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبنا درجات النصف الأول المكونة من (25) عبارة ذات الرقم الفردي ودرجات النصف الثاني المكونة من (25) عبارة ذات الرقم الزوجي، وبعد ذلك تم حساب الارتباط بين المجموعتين.

الجدول رقم (03): معامل الثبات بأسلوب التجزئة النصفية

معامل الارتباط قبل التصحيح	تصحيح المعامل بمعادلة سيبرمان – براون	حجم العينة N
0.71	**0.83**	**114**

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الثبات يساوي (0.71) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان– براون أصبح يساوي (0.83) مما يدل على أن المقياس ثابت بدرجة قوية جدا.

2.5_ الخصائص السيكو مترية لمقياس الدافعية للتعلم:

للتعرف على الخصائص السيكو مترية لمقياس الدافعية للتعلم، تم توزيع الاستبيان على العينة كاملة وللتأكد من مصداقية النتائج المتحصل عليها تحققنا من هذه الخصائص وذلك من خلال حساب الصدق والثبات للمقياس.

أولا_ صدق المقياس: قامت الباحثتان بالتحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

أ_ الصدق التمييزي: جرى التحقق من الصدق التمييزي للمقياس على العينة كاملة (114) تلميذ وتلميذة بثانويتي لعبني أحمد ودخلي المختار

جدول رقم (04): نتائج الصدق التمييزي لمقياس الدافعية للتعلم

		Levene's test Equality of variances		t_test for Equality of Means				
		F	Sig	T	Df	Sig.(2-tailed)	Mean Difference	Std.Error Difference
Degrésbasélevé	Equal variances assumed	10,471	0,002	-16,285	74	**0,000**	-41,86842	2,5710 3
	Equal variances not assumed			-16,285	51,993	**0,000**	-41,86842	2,57103

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة المعنوية أقل من 0,05، وبالتالي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الدنيا ومتوسط درجاتهم العليا. وبالتالي المقياس صادق لما أعد له ويستطيع التمييز بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا للمبحثين.

ب_ صدق الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس على العينة كاملة (114) تلميذ وتلميذة بثانويتي لعبني أحمد ودخلي المختار.

الجدول رقم (05): نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للتعلم

الاستبيان		
رقم العبارة	**معامل الارتباط مع درجة المحور**	**مستوى الدلالة**
1	0,318	**0.01**
2	0,586	**0.01**
3	0,392	**0.01**
4	0,599	**0.01**
5	0,375	**0.01**
6	0,607	**0.01**
7	0,383	**0.01**
8	0,518	**0.01**
9	0,502	**0.01**
10	0,664	**0.01**
11	0,332	**0.01**

0.01	0,604	12
0.01	0,545	13
0.01	0,441	14
0.01	0,555	15
0.01	0,593	16
0.01	0,520	17
0.01	0,639	18
0.01	0,352	19
0.01	0,643	20
0.01	0,534	21
0.01	0,525	22
0.01	0,513	23
0.01	0,400	24
0.01	0,445	25
0.01	0,302	26
0.01	0,304	27
0.01	0,463	28
0.05	0,219	29
0.01	0,515	30
0.01	0,370	31
0.01	0,541	32
0.01	0,465	33
0.01	0,522	34
0.01	0,398	35
0.01	0,483	36
0.01	0,555	37
0.01	0,469	38
0.01	0,518	39
0.01	0,355	40
0.01	0,419	41
0.01	0,298	42
0.01	0,460	43
/	0,171	44

45	0,438	**0.01**
46	0,404	**0.01**
47	0,468	**0.01**
48	0,387	**0.01**
49	0,433	**0.01**
50	0,433	**0.01**

يتضح من الجدول أعلاه أن جل العبارات (إلا عبارة رقم 44) تتماشى مع ما تصبوا إليه كل عبارات المقياس ومنه فهذا الأخير يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

من خلال الجدول (4) و(5) يتضح بأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق التمييزي والاتساق الداخلي.

ثانيا: الثبات

أجرينا الخطوات التالية للتأكد من ثبات المقياس وذلك بعد تطبيقها على العينة بأكملها (114) تلميذ وتلميذة بثانويتي لعبني أحمد ودخلي المختار.

ـ طريقة التجزئة النصفية: تم استخدام درجات العينة الكلية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبنا درجات النصف الأول المكونة من (25) عبارة ذات الترقيم الفردي ودرجة النصف الثاني المكونة من (25) عبارة ذات الترقيم الزوجي، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين النصفين.

الجدول رقم (06): نتائج معامل الثبات بأسلوب التجزئة النصفية

معامل الارتباط قبل التصحيح	تصحيح المعامل بمعادلة سبيرمان – براون	حجم العينة N
0.89	0.94	114

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الثبات يساوي (0.89) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان–براون أصبح يساوي (0.94) مما يدل على أن المقياس ثابت بدرجة قوية جدا.

6_ أساليب المعالجة الإحصائية للمعطيات:

يهتم الإحصاء بوصف وتفسير الظواهر الطبيعية والاجتماعية والنفسية والتربوية التي يعتبر التغير ميزتها الأساسية، فالإحصاء هو الذي يقوم بعناصر التقدير اللازمة لتفسير هذه الظواهر والتنبؤ بها لأنه قد تظهر عليها العديد من التغيرات إضافة إلى ذلك يقدم الإحصاء أساليب محددة ومنظمة لجمع البيانات وتبويبها وتلخيصها بأشكال مختلفة لوضعها ومعالجتها وتحليلها للوصول إلى استخلاص النتائج التي تساعد على اتخاذ القرارات.

للتحقق من فرضيات الدراسة، والدراسة الحالية تمت المعالجة الإحصائية للمعطيات باستخدام اختبار "ت" وهو اختبار يستخدم لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات للعينات المتساوية والغير متساوية.

الفصل الثاني: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1-عرض النتائج في الجداول

2-مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

3-مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة

4-استنتاج عام

خلاصة

تمهيد:

بعد أن تطرقنا في فصل الإجراءات المنهجية إلى عينة الدراسة والأدوات التي تم استعمالها وكذلك الطرق الإحصائية المستعلمة، سيتم في هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية من خلال عرض نتائجها وتحليلها وتفسيرها، والإجابة على فرضيات الدراسة.

1_ عرض وتحليل النتائج:

تمثل الجداول التالية النتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة المنجزة في ثانويتي لعبني أحمد ودخلي المختار والتي تدور حول التوجيه المدرسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي، حيث تم التوصل إلى هاته النتائج من خلال توزيع أداتين الأولى مرتبطة بالتوجيه المدرسي والثانية بالدافعية للتعلم والتي تم توزيعها على 114 تلميذ وتلميذة بمختلف الشعب وتم تحليل النتائج عن طريق برنامج Spss وحساب الفروق في الدافعية للتعلم بحسب طبيعة التوجيه، وهذا ما توضحه الجداول التالية:

الجدول رقم (07): نتائج اختبار "ت" للفروق في الدافعية للتعلم بحسب التوجيه/عدم التوجيه على أساس الميول

الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	مستوى المعنوية Sig	مستوى الدلالة	درجة الحرية	اتخاذ القرار
حسب الميل	2,161	0,32	1,07-	0,284	0,05	1,66	غير دال إحصائيا
عكس الميل	2,273	0,40					

يبين الجدول رقم 7 المتوسطين الحسابيين للتلاميذ الذين وجهوا وفق ميولهم والذين وجهوا عكس ذلك، ويظهر فرق طفيف بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين الموجهتين كما يظهر أن مستوى المعنوية Sig أكثر من مستوى الدلالة 0.05 وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين إجابات أفراد العينة على عبارات مقياس الدافعية للتعلم.

الجدول رقم (08): نتائج اختبار "ت" للدافعية للتعلم حسب التوجيه/عدم التوجيه على أساس الرغبة

الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	مستوى المعنوية Sig	مستوى الدلالة	درجة الحرية	اتخاذ القرار
حسب الرغبة	2,258	0,36	0,34	0,72	0,05	0,003	غير دال إحصائيا
عكس الرغبة	2,250	0,40					

يبين الجدول رقم 8 المتوسطين الحسابيين للتلاميذ الذين وجهوا وفق رغبتهم والذين وجهوا عكس رغبتهم، وهو يظهر فرقا طفيفا بين المتوسطين الحسابين للمجموعتين كما يبين أن مستوى المعنوية Sig أكثر من مستوى الدلالة 0.05، وهو يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين إجابات أفراد العينة على عبارات مقياس الدافعية للتعلم.

الجدول رقم (09): نتائج اختبار "ت" للدافعية للتعلم بحسب التوجيه/عدم التوجيه على أساس القدرات

الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	مستوى المعنوية Sig	مستوى الدلالة	درجة الحرية	إتخاذ القرار
حسب القدرات	2,205	0,46	0,79-	0,08	0,05	2,99	غير دال إحصائيا
عكس الرغبة	2,273	0,36					

يبين الجدول رقم 9 المتوسطين الحسابيين للتلاميذ الذين وجهوا على أساس قدراتهم إلى السنة الثانية ثانوي، وهو يظهر فرقا طفيفا بين المتوسطين الحسابين للمجموعتين، كما يبين أن مستوى المعنوية Sig أكثر من مستوى الدلالة 0.05، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين إجابات أفراد العينة على عبارات مقياس الدافعية للتعلم.

الجدول رقم (10): نتائج اختبار "ت" للدافعية للتعلم بحسب التوجيه/عدم التوجيه على أساس المعدل

الدرجات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Tالمحسوبة	مستوى المعنوية Sig	مستوى الدلالة	درجة الحرية	اتخاذ القرار
حسب المعدل	2,295	0,374	0,95	0,34	0,05	0,61	غير دال إحصائيا
عكس المعدل	2,224	0,429					

يبين الجدول رقم 10 المتوسطين الحسابين للتلاميذ الذين وجهوا على أساس المعدل والذين لم يوجهوا على أساس المعدل، وهو يظهر فرقا طفيفا بين المتوسطين الحسابين للمجموعتين، كما يبين أن مستوى المعنوية Sig أكثر من مستوى الدلالة 0.05، ما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين إجابات أفراد العينة على عبارات مقياس الدافعية للتعلم.

من الواضح من الجداول الأربعة أن الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة لا تختلف باختلاف طبيعة التوجيه المدرسي الذي خضع له التلاميذ، حيث يبين الجدول الموالي ميلا لدافعية مرتفعة لدى كل أفراد العينة وهي نتيجة تدعونا إلى التساؤل حول العوامل التي تقف وراء ذلك:

- نتائج أفراد العينة في مقياس الدافعية للتعلم:

	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	القصوى	الدنيا	عدد أفراد العينة
الدافعية للتعلم	0,39515	2,2563	2,94	0,92	114

1_ مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

أ_ مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بحسب التوجيه وفق الميل أو عكس الميل، وقد بينت نتائج الدراسة الميدانية غياب فروق في الدافعية للتعلم بين أفراد العينة الذين وجهوا وفق ميولاتهم أو عكسها، وقد جاءت النتائج عكس توقعات الباحثتين في أن التلميذ حين يوجه على أساس ميوله تكون دافعيته للتعلم أكبر.

ب_ مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بحسب التوجيه وفق الرغبة أو عكس الرغبة، وقد بينت نتائج الدراسة الميدانية غياب فروق في الدافعية للتعلم بين أفراد العينة الذين وجهوا وفق رغبتهم أو عكسها، وقد جاءت النتائج عكس توقعات الباحثتين في أن التلميذ حين يوجه على أساس رغبته تكون دافعيته للتعلم أكبر.

ج_ مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بحسب التوجيه على أساس القدرات، وقد بينت نتائج الدراسة الميدانية غياب فروق في الدافعية للتعلم بين أفراد العينة الذين وجهوا حسب قدراتهم أو عكسها، وقد جاءت النتائج عكس توقعات الباحثتان في أن التلميذ حين يوجه على أساس قدراته تكون دافعيته للتعلم أكبر.

د_ مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي بحسب التوجيه على أساس المعدل، وقد بينت نتائج الدراسة الميدانية غياب فروق في الدافعية للتعلم بين أفراد العينة الذين وجهوا حسب المعدل وقد جاءت النتائج عكس توقعات الباحثتين في أن التلميذ حين يوجه على أساس معدله تكون دافعيته للتعلم أكبر.

تبين النتائج المتحصل عليها عدم تحقق الفرضيات وهي عكس توقعات الباحثتين التي انطلقتا من أفكار مفادها أن التوجيه وفق الميول أو الرغبة أو القدرات أو المعدل له علاقة بزيادة دافعية التعلم.

2_ مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة:

أ_ مناقشة نتائج الفرضية الأولى في ضوء الدراسات السابقة:

تتفق نتائج الفرضية الأولى التي مفادها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بحسب التوجيه وفق ميولهم أو عكس ميولهم، مع مجموعة من الدراسات السابقة التي تم الاضطلاع عليها من قبل الباحثتين، حيث أكدت دراسة **بن فليس خديجة** بعنوان **دور**

أخصائي التوجيه في تنمية الميول المهنية والاختيارات الدراسية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، أنه لا توجد علاقة بين الميول المهنية واستبيان الاختيارات الدراسية لدى أفراد العينة وهذا ما أكدته نتائج الفرضية الأولى.

ب_ مناقشة نتائج الفرضية الثانية في ضوء الدراسات السابقة:

لا تتفق نتائج الفرضية الثانية التي مفادها وجود فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بحسب التوجيه على أساس الرغبة أو ضدها، مع مجموعة من الدراسات السابقة التي تم الاضطلاع عليها من قبل الباحثتين، كدراسة **علي تعوينات ومحمد أزرقي أبركان** بعنوان: **التوجيه المدرسي والمردود التربوي للطالب في مؤسسات التعلم**، حيث أكدت هذه الدراسة أن المستوى التعليمي للطالب ينخفض كلما كان توجيهه نحو الفرع أو التخصص غير المرغوب فيه وهذا ما جاء عكس نتائج الفرضية الثانية.

ج_ مناقشة نتائج الفرضية الثالثة في ضوء الدراسات السابقة:

لا تتفق نتائج الفرضية الثالثة التي مفادها وجود فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بحسب التوجيه وفق قدراتهم أو عكسها، مع واحدة من الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها من قبل الباحثتين، كدراسة **أحمد شباح** بعنوان: **التوجيه المدرسي في الجزائر وضعيته وآثاره على تلاميذ الشعب التقنية والتعليم الثانوي**، حيث أكدت هذه الدراسة أن عملية التوجيه لكي تكون ناجحة يجب أن تكون مساعدة للتلاميذ على معرفة قدراتهم واستعداداتهم، ومدى تزويدهم بالمعلومات الكافية للاختيار الشخصي المناسب وهذا ما جاء عكس نتائج الفرضية الثالثة.

د_ مناقشة نتائج الفرضية الرابعة في ضوء الدراسات السابقة:

لا تتفق نتائج الفرضية الرابعة التي مفادها وجود فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بحسب التوجيه وفق أو عكس المعدل، مع مجموعة من الدراسات السابقة التي تم الاضطلاع عليها من قبل الباحثتين، كدراسة **قطامي** بعنوان: **أثر كل من متغيرات الجنس والصف والتحصيل الدراسي في دافعية التعلم**، حيث أكدت هذه الدراسة على وجود فروق بين مستويات المتغيرات المستقلة المبحوث (الجنس، الصف والتحصيل الدراسي) على درجات الدافعية للتعلم وهذا ما جاء عكس نتائج الفرضية الرابعة.

تقودنا هذه المعطيات إلى التساؤل عن سبب عدم وجود علاقة بين التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم على أساس الميول أو الرغبات أو القدرات أو المعدل.

عند ملاحظة نتائج الجدول الذي يبين دافعية كل أفراد العينة والدراسة الميدانية التي هدفت إلى الكشف عن وجود فروق في الدافعية تعزى للأساس الذي تم توجيههم عليه والذي يبين دافعية كل أفراد العينة نجد أنها مرتفعة (2.25).

ومن خلال هذه النسب يمكن القول الدافعية للتعلم لدى التلاميذ مرتفعة مهما كان الأساس الذي تم توجيههم عليه ولا توجد فروق بين الذين وجهوا وفق ميولهم أو عكس ميولهم أو على أساس الرغبة أو عكس الرغبة أو على أساس القدرات أو عكس ذلك أو على أساس المعدل أو عكس ذلك، وقد أرجعنا ذلك إلى أن احتمال ارتفاع الدافعية للتعلم يعود ربما بنسبة كبيرة ربما إلى الجهل التام للتلاميذ عن الشعبة التي يختارونها في السنة الأولى ثانوي (عل أساس الميل، الرغبة، المعدل أو القدرات) وهذا ما دفع الباحثتين إلى الشك.

وبعد تحييد إمكانية وجود خلل في صدق وثبات أداتي جمع المعطيات (انظر الخصائص السيكو مترية للملحق) فأننا نعتقد أن السبب يمكن أن يعود إلى فضول التلاميذ وحماسهم لدراسة التخصص الجديد والتطلع لاكتشافه وهذا سبب يؤدي إلى ارتفاع نسبة الدافعية للتعلم لديهم.

استنتاج عام:

انطلاقا من نتائج الدراسة التي تندرج تحت عنوان "التوجيه المدرسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي"، واعتمادا على البيانات الإحصائية المتحصل عليها توصلنا إلى ما يلي:

– من خلال عرضنا لنتائج الفرضية الأولى في الجدول رقم (7) والتي مفادها وجود فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بحسب التوجيه وفق الميل أو عكس الميل، قد بينت نتائج الدراسة الميدانية غياب فروق في الدافعية للتعلم بين أفراد العينة الذين وجهوا وفق ميولاتهم أو عكسها.

– من خلال نتائج الفرضية الثانية في الجدول رقم (8) والتي مفادها وجود فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بحسب التوجيه وفق الرغبة أو عكس الرغبة، قد بينت نتائج الدراسة الميدانية غياب فروق في الدافعية للتعلم بين أفراد الذين وجهوا وفق رغبتهم أو عكسها.

– من خلال عرضنا لنتائج الفرضية الثالثة في الجدول رقم (9) والتي مفادها وجود فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بحسب التوجيه على أساس القدرات، قد بينت نتائج الدراسة الميدانية غياب فروق في الدافعية للتعلم بين أفراد العينة الذين وجهوا حسب قدراتهم أو عكسها.

– من خلال عرضنا لنتائج الفرضية الرابعة في الجدول رقم (10) والتي مفادها وجود فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بحسب التوجيه على أساس المعدل، قد بينت نتائج الدراسة الميدانية غياب فروق في الدافعية للتعلم بين أفراد العينة الذين وجهوا حسب المعدل.

وأخيرا وعلى ضوء كل ما تم ذكره من خلفية نظرية واعتمادا على البيانات الإحصائية توصلنا إلى التأكد من وجود علاقة عكسية بين الدافعية للتعلم والتوجيه المدرسي، ولهذا نرجو أن تساهم هذه الدراسة ولو بالقليل في إثراء معلومات الطالب المتمدرس في تخصص إرشاد وتوجيه ومختلف التخصصات الأخرى عامة بما يتعلق بالتوجيه المدرسي ودافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، والذي يمكن من خلاله التطرق إلى دراسات أخرى مكملة وتحقيق الاستفادة للجميع للوصول إلى دراسات أخرى.

الخاتمة

الخاتمة:

يعد موضوع التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي الذي تطرقنا له في بحثنا هذا بجانبيه النظري والتطبيقي من أهم المواضيع التي تساعد التلميذ في المرحلة الثانوية على معرفة نوع التخصص الملائم، حيث حاولنا في بحثنا هذا معرفة العلاقة بين التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية، وقد كان التساؤل الرئيسي كالتالي هل توجد فروق في دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى للأساس الذي بني عليه التوجيه

ركزت دراستنا وبنيت على فرضيات أهمها:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي تعزى للتوجيه المدرسي على أساس الميول.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي تعزى للتوجيه المدرسي على أساس الرغبة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي تعزى للتوجيه المدرسي على أساس القدرات.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي تعزى للتوجيه المدرسي على أساس المعدل.

ولعل من أهداف هذه الدراسة هي معرفة الفروق بين التلاميذ الذين تم توجيههم وفق الرغبة والذين وجهوا عكس الرغبة ومقارنة دافعيتهم للتعلم إما بارتفاعها أو انخفاضها.

وقد تمثلت عينة الدراسة 114 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة قصديه كما تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة كما تم إجراء الدراسة بولاية جيجل ثانويتي لعبني احمد و دخلي المختار الطاهير على مستوى 6 شعب، كما تم الاعتماد على استمارتين الأولى متعلقة بالتوجيه المدرسي والثانية متعلقة بمقياس الدافعية للتعلم لأحمد دوقة، وبعد عرض وتحليل نتائج الدراسة تم التوصل إلى النتائج التالية:

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذين وجهوا وفق ميولهم والذين وجهوا عكس ميولهم.

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذين وجهوا وفق رغبتهم والذين وجهوا عكس الرغبة.

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذين وجهوا وفق القدرات والذين وجهوا عكس ذلك.

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذين وجهوا على أساس المعدل والذين لم يوجهوا على أساس المعدل.

وعليه يمكن القول أن دافعية التلاميذ مرتفعة وغير مرتبطة بالميول والرغبة والقدرات وحتى بمعدلات التلاميذ وهذا ما توصلنا إليه في دراستنا الحالية، وما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي تم التطرق إليها في الجانب النظري، وعليه يمكن القول أن هذه الدراسة تبقى بابا مفتوح للباحثين في ميدان علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا لمواصلة الدراسة والبحث في هذا الموضوع باستخدام طرق ووسائل أكثر دقة، وعلى عينة أشمل مع تخصيص الوقت الكافي للوصول إلى نتائج موضوعية أكثر دقة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولا– الكتب:

– أحمد أبو أسعد الهواري. **(2008). التوجيه التربوي والمهني.** دار الشروق. عمان.

– الداهري صالح حسن. (2016). **الإشراف في الإرشاد النفسي التربوي الأسس والنظريات.** دار الإعصار العلمي. عمان.

– الرفوع محمد أحمد. (2015). **الدافعية نماذج وتطبيقات.** دار المسيرة. عمان.

– بن فليس خديجة. (2014). **المرجع في التوجيه المدرسي والمهني.** ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

_ برو محمد. (2010). **أثر لتوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية.** دار الأمل. الجزائر.

– ثائر أحمد غباري. (2008). **الدافعية النظرية والتطبيق.** دار المسيرة. عمان.

– دوقة أحمد ولورسي عبد القادر وغربي مونية وحديدي أحمد وأشروف كبير سليمة. (2010). **سيكولوجية الدافعية للتعلم.** ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

– زروقي توفيق. (2008). **النظام التربوي في الجزائر.** ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

– سعد جلال. (1992). **التوجيه النفسي والتربوي والمهني.** دار الفكر. القاهرة.

– سعد سلمان المشهداني. (2019). **منهجية البحث العلمي.** دار أسامة. عمان

– صبحي عبد اللطيف المعروف. (2005). **نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.** ط2. الوراقة. عمان.

– عبد الحميد عدس. (1992). **علم النفس التربوي نظرة معاصرة.** ط2. دار الفكر. عمان.

– عثمان فريد رشدي .(2013).**الارشاد والتوجيه المهني.** دار الراية.

– عفت مصطفى الطناوي. (2008). **التدريس الفعال تخطيطه مهارته استراتيجيته تقويمه.** دار المسيرة. عمان.

- عواطف محمود خضرة. (2013). **التوجيه والإرشاد التربوي المعاصر أكاديميون**. عمان.

- محمد سرحان علي المحمودي. (2019). **مناهج البحث العلمي**. دار الكتب. صنعاء.

- محمد عبد العال النعيمي وغازي جمال خليفة. (2015). **طرق ومناهج البحث العلمي**. دار الوراق. عمان.

- محمد محمود بني يونس. (2007). **الدافعية والانفعالات**. دار المسيرة. عمان.

- يامنة عبد القادر إسماعيلي. (2011).**التوجيه التربوي المعاصر** . دار اليازوري .عمان.

ثانيا_ أطروحات الدكتوراه:

- إبراهيم طيبي. (2009). **الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري ودورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التحصيلية.** دراسة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علوم التربية. جامعة يوسف بن خدة. الجزائر.

- بودر عقيلة. (2019). **عدم الرضا على توجيه مستشار التوجيه وعلاقته بالسلوك العدواني للتلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبتي رياضيات وتقني رياضي**. أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه. جامعة محمد خيضر بسكرة.

- زغينة عمار. (2005). **التوجيه المدرسي والجامعي و التحصيل وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية** .رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه .جامعة منتوري قسنطينة.

- سيسبان فاطمة الزهراء. (2017). **فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي**. أطروحة دكتوراه في علم النفس. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة وهران.

- نسرين بهجت عبد الرزاق. (2006). **أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتيا لطلبة المرحلة الأساسية العليا**. رسالة دكتوراه. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان العربية.

ثالثا_ رسائل الماجيستير:

- ازدهار حمدوه المعايطة. (2007). **أثر المستوى الاقتصادي والتعليمي للوالدين في مستوى الدافعية للتعلم والاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الملحقين بغرف المصادر في المدارس الأردنية**. أطروحة ماجستير. جامعة عمان. كلية الدراسات التربوية العليا.

- براك صليحة. (2008). **الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير. جامعة باجي مختار عنابة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

- برو محمد. (1993). **أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في الشعبة الأدبية رسالة ماجستير. جامعة الجزائر**. معهد علم النفس وعلوم التربية بوزريعة.

- بن يوسف أمال. (2008). **العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم و ا ثر ها على التحصيل الدراسي.** رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الجزائر.

- بوسبعة هدى ولعروسي وفاء. (2017). **الرضا عن التوجيه المدرسي وأثره على دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. رسالة ماجستير**. جامعة حمه لخضر بالوادي. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

- سهل فريدة. (2009). **أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى السنة ثانية ثانوي. مذكرة لنيل شهادة الماجستير**. جامعة الجزائر.

- سيدهم يمينة. (2020). **الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز**. رسالة ماجستير جامعة احمد دراية أدرار. الجزائر. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية.

- شادي عوض الصرايرة. (2015). **دافعية التعلم الأكاديمي وعلاقتها بالتحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم**. رسالة ماجستير. جامعة مؤتة. الأردن.

- صباح عجرود وعلي قوادرية. (2007). **التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية**. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس. جامعة منتوري قسنطينة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

رابعا_ المجلات العلمية:

- إدريس بحوت. (2016). **مفهوم المنهاج ومكوناته**. مجلة علوم التربية. العدد(12).

- العرفاوي ذهبية. (2020). **واقع التوجيه المدرسي في الجزائر**. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. جامعة مولود معمري تيزي وزوو. المجلد7 .العدد (10).

- القني عبد الباسط. (2020). **دافعية التعلم ودافعية الإنجاز مفهوم وأساسيات مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. المجلد 12.العدد (25).

- الهاشل سعد جاسم. (1997). **التوجيه والإرشاد الوظيفي و اختيار التخصص في المرحلة الثانوية التقليدية** .المجلة العربية للعلوم الإنسانية .المجلد14 .العدد54. الكويت.

- بشته حنان. بوعموشة نعيم. (2021). **دور الإعلام المدرسي والتوجيه في تحسين قدرة تلاميذ السنة الأولى ثانوي في اختيار التخصصات الدراسية**. دراسة ميدانية في بعض ثانويات ولاية جيجل. مجلة الروائز. المجلد 5.العدد(1).

- سحر محمود ومحمد عبد الإله. (2020). **عادات العقل والذكاء الروحي وعلاقتهما بالدافعية للتعلم** سوهاج.

- عائشة بوكنوس. (2011). **الدافعية للتعلم أسباب انخفاضها وعوامل تنشيطها لدى المتعلمين**. مجلة المعارف. العدد(11).

- عائشة شبحه ونبيلة بن الزين. (2021). **مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي** . مدينة متليلي. مجلة العلوم النفسية والتربوية. جامعة الوادي. الجزائر. العدد(4).

- عطيات بلقاسم وميلود بكاي. (2020). **التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مفاهيم نظرية**. مجلد أفاق علمية. جامعة زيان عاشور بالجلفة. المجلد 12. العدد(2).

- فارس خالد وقيدوم أحمد. (2019). **شروط ومعايير اختيار وتحديد حجم العينات الإحصائية**. مجلة دراسات نفسية وتربوية. جامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم الجزائر.مجلد12. العدد(1).

- فلاح حسن جبروه و وجدان عناد. (2020). **التحيز المعرفي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة الجامعة**. مجلة نسق. كلية التربية الأساسية. جامعة المستنصرية. العدد(25).

- فاطمة عبد الأمير الماحي وإيثار عبد المحسن وقاسم الماحي. (2017). **العنف وعلاقته بالدافعية للتعلم**. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية. العدد 20.

- قواسمة أحمد وغرايبة فيصل. (2005). **دافعية التعلم لدى الطلبة وعلاقتها ببعض العوامل الأسرية**. مجلة العلوم التربوية. العدد(7).

- نجلاء فائق هاشم. (2016). **قياس الدافعية للتعلم لدى أطفال الروضة** . جامعة بغداد .مجلة الأستاذ. العدد14.

- نقاز سيد أحمد. (2013). **مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني في إطار النظام التربوي في الجزائر**. جامعة سعد دحلب. البليدة. العدد(9).

- نوفل محمد. (2019). **فاعلية برنامج إرشادي مسند إلى برنامج Arcs في تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة الصف الثالث في المملكة العربية السعودية**. مجلة جامعة النجاح للأبحاث 'العلوم الإنسانية "الأردن. المجلد33. العدد(9).

خامسا_المراجع الأجنبية:

_Brophy J (1987).**on motivations students** IN DC Berliner By. Rosent Shin (EDS).Teachers (pp.201-20145).NEW York London House.

-Chang S (1999).**learning motivation high School EFI Context** .in Taiwan Dissection Abstract International

-Gottfried .AE (1990).**Academic intunsic motivation in young elementary School children** .Journal of Educational Psychology.82 (3).525.

-Winfield. Gurtie .Johan(1997).**Relation of children motivation for reading to the amount and breath** of their reading journal of educational Psychological Association.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01): استمارة التوجيه المدرسي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى ـ جيجل

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

2 ماستر ـ إرشاد وتوجيه

استمارة:

التوجيه المدرسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

دراسة ميدانية بثانوية لعبني أحمد ولاية جيجل

إعداد الطالبتين:

ـ بوعرة إلهام

ـ شواط شيماء

الأستاذ المشرف:

بوطاجين عادل

عزيزي التلميذ:

في إطار إعداد مذكرة تخرج في الإرشاد والتوجيه، نضع بين أيديك هذه الإستمارة ونرجو منك التعاون معنا من خلال الإجابة عليها بكل صدق، علما أن إجابتك ستبقى سرية وستستخدم لأغراض علمية فقط.

التعليمات :

ـ إقرأ كل عبارة من العبارات الموالية بتمعن.

ـ ضع علامة (×) في الخانة التي تعبر عن **درجة قيامك** بما تتحدث عنه العبارة.

ـ لا تترك عبارة بدون إجابة.

ـ لا تضع أكثر من جواب لعبارة واحدة.

وشكرا لتعاونكم مسبقا

السنة الجامعية: 2022 – 2023

البيانات الأولية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الشعبة:

الرقم	العبارة	1	2	3	4	5
1	أحب قراءة القصائد الشعرية.					
2	أفرح كثيرا عندما تكون لدينا تجربة في المخبر.					
3	أحلم بتأليف الروايات والخواطر مستقبلا.					
4	أتشوق لأن أصبح معلم لغة عربية في المستقبل.					
5	أحب مطالعة الكتب باللغة الإنجليزية.					
6	دائما ما أكون ضمن المراتب الأولى في المسابقات العلمية.					
7	أطمح في أن أصبح من أهم المهندسين في المستقبل					
8	عند حصولي على جريدة ما أحب قراءة القسم الأدبي فيها.					
9	أحفظ الأبيات الشعرية.					
10	أسعى لجعل مكتسباتي وخبرتي في حل المسائل الرياضية في خدمة من هم بحاجة للمساعدة.					
11	أستمتع عند قراءة القصص والروايات.					
12	أبذل قصارى جهدي لتنمية معارفي في النحو والصرف.					
13	أجد سهولة في حفظ المواد الأدبية.					
14	أجد متعة في حل العمليات الحسابية.					
15	أستطيع التمييز بين البحور الشعرية.					
16	أملك مهارة حفظ الشعر بسهولة.					
17	أجد سهولة في حل المسائل المتعلقة بالإقتصاد.					
18	أستطيع تفكيك وتركيب بعض قطع غيار سيارة أبي.					
19	أرغب بقراءة العديد من الكتب العلمية.					

20	أجد سهولة في فهم المواد التقنية.					
21	أستغرب كيف لا يستطيع بعض زملائي حفظ دروسهم.					
22	أحفز نفسي دائما بقراءة كتب ومجلات الطب لأتقدم نحو حلمي في مجال الطب.					
23	أجد سهولة في فهم المواد العلمية.					
24	أحب قراءة النص في القسم عندما يطلب منا الأستاذ ذلك.					
25	من أهم طموحاتي المساهمة في فتح أكاديمية لدعم التلاميذ في مادة الرياضيات.					
26	أحب إكتشاف طريقة عمل المحركات الميكانيكية.					
27	أملك مهارة القراءة المسترسلة للنص بسهولة بدون تلعثم أو أخطاء لغوية.					
28	أفضل حل المسائل الرياضية على ممارسة أنشطة أخرى.					
29	أسعى مستقبلا لأصبح مقتصدا في مدرسة.					
30	أستمتع كثيرا في حصة مادة اللغة الإنجليزية.					
31	أجد سهولة في حفظ مفردات اللغات الأجنبية.					
32	أحفظ بسهولة الصيغ الخاصة بالتفاعلات الكيميائية.					
33	أحب كتابة الخواطر.					
34	دائما ما تكون نتائج العمليات الحسابية التي أجريها صحيحة.					
35	أحب قراءة الكثير من الكتب والروايات لأنها تزيد من رغبتي لأصبح كاتبا.					
36	أريد أن أصبح مترجما إلى اللغة الإنجليزية في المستقبل.					
37	أحب قراءة المجلات العلمية كثيرا.					
38	أطمح لأن أكون محاسبا في شركة مستقبلا.					
39	بداخلي دافع قوي لقراءة كل جديد متعلق بالتجارب العلمية.					

التعليمة:

عزيزي التلميذ، الرجاء كتابة معدلك في السنة الأولى ثانوي في المواد الآتية، ونرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة.

40	**مادة الرياضيات**	معدل االفصل1:	معدل الفصل2:	معدل الفصل3:
41	**مادة اللغة العربية**	معدل الفصل1:	معدل الفصل2:	معدل الفصل3:
42	**مادة علوم الطبيعة والحياة**	معدل الفصل1:	معدل الفصل2:	معدل الفصل3:
43	**مادة اللغة الفرنسية**	معدل الفصل1:	معدل الفصل2:	معدل الفصل3:
44	**مادة اللغة الإنجليزية**	معدل الفصل1:	معدل الفصل2:	معدل الفصل3:
45	**مادة التاريخ والجغرافيا**	معدل الفصل1:	معدل الفصل2:	معدل الفصل3:
46	**مادة العلوم الإسلامية**	معدل الفصل1:	معدل الفصل2:	معدل الفصل3:
47	**مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا**	معدل الفصل1:	معدل الفصل2:	معدل الفصل3:

الملحق رقم (02): اختبار الدافعية للتعلم

مقياس الدافعية للتعلم

أحمد دوقة وآخرون

تعليمة الإختبار:

عزيزي التلميذ إليك 50 عبارة تهدف إلى قياس الدافعية للتعلم، الرجاء منك قراءة كل عبارة من العبارات الموالية بتمعن، والقيام بوضع علامة (×) في الخانة التي تعبر عن درجة قيامك بما تتحدث عنه العبارة، ونرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة.

البيانات الأولية:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

الشعبة:

الرقم	العبارة	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لا أدري
1	لدي القدرة على النجاح في الدراسة				
2	التعلم يحقق لي أمنياتي				
3	لدي القدرة على العمل أكثر				
4	التعلم يحقق لي مستقبلا زاهرا				
5	لدي القدرة على التفوق على زملائي				
6	التعلم يوصلني إلى مراتب الكبار				
7	لدي القدرة على مواصلة الدراسة				
8	فهمي للدروس يضمن لي علامات جيدة				
9	التعلم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد				
10	لدي القدرة على مراجعة كل الدروس				
11	أوليائي يحرصون على نجاحي في المدرسة				
12	التعلم يضمن لي النجاح في الحياة				
13	لدي القدرة على حفظ وتذكر كل الدروس				
14	المراجعة مع الزملاء تحقق لي النتائج المنتظرة				
15	التعلم يضمن لي مهنة محترمة				

16	لدي القدرة على فهم كل الدروس				
17	البرنامج الدراسي يتضمن موضوعات متنوعة وشيقة				
18	التعلم يكسبني احترام الآخرين				
19	لدي القدرة على حل الواجبات المنزلية بمفردي				
20	لدي القدرة على متابعة كل الدروس بسهولة				
21	التعلم يضمن لي مكانا مهما في المجتمع				
22	لدي القدرة على التعلم والتحصيل الجيد				
23	التعلم يجعلني قادرا على التحدث مع الآخرين				
24	لدي القدرة على الإجابة عندما أسأل من طرف الأستاذ				
25	التعلم يمكنني من الحصول على علامات جيدة				
26	لدي القدرة على تصحيح أخطائي عندما يظهرها لي الأستاذ				
27	التعلم يجعلني أتفوق على زملائي				
28	لدي القدرة على طرح الأسئلة عندما لا أفهم				
29	زملائي يساعدونني عندما أحتاج ذلك				
30	المعلومات المقدمة في المدرسة مفيدة				
31	لدي القدرة على الصعود إلى السبورة عندما يطلب مني ذلك				
32	التعلم يحقق لي رغباتي				
33	معظم الأساتذة يهتمون بأحاسيس ومشكلات التلاميذ				

34	لدي القدرة على تحسين مستواي الدراسي				
35	المراجعة مع زملائي مفيدة				
36	لدي القدرة على تنفيذ ما أخطط له				
37	لدي القدرة على القيام بالعمل على أحسن وجه				
38	لدي القدرة على تجاوز الصعوبات المدرسية				
39	المواد الجديدة مفيدة جدا				
40	كثرة الزملاء في القسم لا تضايقني				
41	أوليائي يهمهم الالتقاء مع أساتذتي				
42	الكتب المدرسية سهلة الفهم والمراجعة				
43	معظم الأساتذة يحترمون آراء التلاميذ				
44	وجود التلاميذ المشوشين في القسم لا يضايقني				
45	هناك متابعة مستمرة لأعمالي من طرف أوليائي				
46	أوليائي يوفرون لي الجو الملائم للدراسة				
47	معظم الأساتذة يعاملون التلاميذ معاملة حسنة				
48	معظم الأساتذة عادلون في منح النقاط				
49	معظم الأساتذة يعتنون بأعمال التلاميذ				
50	هناك تشجيع من طرف الأساتذة للعمل التعاوني				

الملحق رقم (03): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات

orient	N	Mean	Std.Deviation	Std.Error Mean
حسب الميل الدافعية للتعلم	17	2,1612	0,32011	0,07764
عكس الميل	97	2,2730	0,40600	0,04122

orient	N	Mean	Std.Deviation	Std.Error Mean
حسب الرغبة الدافعية للتعلم	19	2,2853	0,36416	0,08354
عكس الرغبة	95	2,2505	0,40263	0,04131

orient	N	Mean	Std.Deviation	Std.Error Mean
حسب القدرات الدافعية للتعلم	28	2,2050	0,46900	0,08863
عكس القدرات	86	2,2730	0,36954	0,03985

orient	N	Mean	Std.Deviation	Std.Error Mean
حسب المعدل الدافعية للتعلم	51	2,2957	0,34752	0,04866
عكس المعدل	63	2,2244	0,42998	0,05417

الملحق رقم (04): نتائج أفراد العينة في مقياس الدافعية للتعلم

	عدد أفراد العينة	الدنيا	القصوى	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الدافعية للتعلم	114	0,92	2,94	2,2563	0,39515

ملخص الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للبحث عن العلاقة بين التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي والتوجيه المدرسي سواء كان حسب الميول أو الرغبة أو القدرات أو المعدل.

وانطلقت الدراسة من تساؤل رئيسي مضمونه: هل توجد فروق في دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى للأساس الذي بني عليه التوجيه المدرسي؟

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي من خلال تصميم استمارة خاصة بالتوجيه المدرسي، والاعتماد على مقياس أحمد دوقة للدافعية للتعلم.

تكونت عينة الدراسة من (114) تلميذ وتلميذة، بثانويتي لعبني أحمد ودخلي المختار–خلال الموسم الدراسي 2022_2023، تم اختيارها بطريقة قصديه، ومن أجل الوصول إلى صدق وثبات الدراسة عولجت بياناتها عن طريق برنامج Spss، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

_ غياب الفروق بين الموجهين وغير الموجهين على أساس الميول في دافعيتهم للتعلم.

_ غياب الفروق بين الموجهين وغير الموجهين على أساس الرغبة في دافعيتهم للتعلم.

_ غياب الفروق بين الموجهين وغير الموجهين على أساس القدرات في دافعيتهم للتعلم.

_ غياب الفروق بين الموجهين وغير الموجهين على أساس المعدل في دافعيتهم للتعلم.

الكلمات المفتاحية:

التوجيه المدرسي، الدافعية للتعلم، تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

Summary of the study;

The study aimed to search for the relation between the second year secondary school students 'motivation for learning and school guidance.

The study begins with a main question that is:

Are there differences in the learning motivation of second year secondary school students due to the basis on which guidance is built

And to realize the aims of the study, we use the relational descriptive approach, thought the design of form and questionnaire mainly for the learning motivation of Ahmed Doka.

The sample of the study consisted of (114) student(mal female)at LABENI AHMED and DAKHLI MOKHTAR SECONDARY SCHOOL TAHER JIJEL during the school season (2022.2023).

Which have been tested in intentional way to reach an hanest and stable study in wich its data has been through the (Spss)program.

And with the use of different appropriate statistical method ,the current study reach the following results;

-The absence of differences between mentors and non-mentors on the basis of tendencies in their motivation to learn.

-The absence of differences between mentors and non-mentors based on their desire to learn.

-The absence of differences between mentors and non-mentors on the basis of abilities in their motivation to learn.

-The absence of differences between mentors and non-mentors on the basis of average in their motivation to learn.

KEY WORDS ;motivation ,learning, school guidance.