



جامعة الجزائر 02 أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس



أثر استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على
الدافعية للإنجاز والضغط النفسي لدى مستشاري
التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

في علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذة :

أ.د / سامية شويعل

إعداد الطالبة :

صالي خديجة

السنة الجامعية : 2023/2022

جامعة الجزائر 02 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس



أثر استعمال المبرمج المعلوماتي الوافدي على
الدافعية للإنجاز والضغط النفسي لدى مستشاري
التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم
في علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذة :

أ.د / سامية شويعل

إعداد الطالبة :

صالي خديجة

السنة الجامعية : 2023/2022



إهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى

من قرن الله عز وجل طاعته بطاعتهما الذين احترقا في سبيل أن أصل لأعلى
الرتب...إلى والديّ اطال الله في عمرهما ورزقهما واسع الصحة والعافية.

إلى أسرتي...إلى أمتي

كلمة شكر ومحرفان

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه ملء السماوات والأرض و ملء كل شيء خلقه، ثم الصلاة على سيدنا و حبيينا و قدوتنا و شفيعنا محمد صلى الله عليه وسلم صلاة تحسن بها الأخلاق وتدفع بها المشاق وتوسع بها الأرزاق وعلى آله وصحبه من يوم خلقت الأرض إلى يوم التلاق.

وبعد

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة الدكتورة الفاضلة : **سامية شويعل** التي لم تتوان في تقديم وافر العون طيلة خطوات الدراسة من خلال تفضلها بالإشراف على الأطروحة وعلى صبرها الكبير معنا وعلى النصائح القيمة المقدمة لنا طيلة إنجازنا لها.

كما أتقدم بالشكر الخالص إلى اللجنة المناقشة لهذا العمل كل باسمه على قبول المناقشة.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر والتحية لمن قدم و لم ييخل بالمساعدة سواء من قريب أو من بعيد و اخص بالذكر موظفي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في ربوع الوطن

إلى كل هؤلاء ..

شكرا على مساهمتكم

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة للكشف عن أثر استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على الضغط النفسي والدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، حيث طبقنا دراستنا على عينة تكونت من 253 مستشارا ومستشارا رئيسيا للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تراوح أعمارهم ما بين 20 و 50 سنة وقد خلصت إلى ما يلي:

- يؤثر استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني فاستعماله يخفف الضغط عنهم.

- لا يؤثر استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغط النفسي تعزى إلى متغير السن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي، حيث أشارت النتائج إلى أن مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي ذوي الفئة العمرية (31-40 سنة) هم الأكثر إصابة بالضغط النفسي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الدافعية للإنجاز تعزى إلى متغير السن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي. أي أن استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي لم يكن له أي تأثير يذكر على مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني فيما يتعلق بالدافعية للإنجاز سواء بالسلب أو بالإيجاب.

- توجد فروق دالة إحصائية في درجة الضغط النفسي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي، حيث ترتفع درجة الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين تتجاوز سنوات خبرتهم 15 سنة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الدافعية للإنجاز تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.

- توجد فروق دالة إحصائية في درجة الضغط النفسي تعزى إلى اختلاف مؤسسة العمل لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي، حيث ترتفع درجة الضغط النفسي لدى المستشارين العاملين في الثانويات مقارنة بنظرائهم العاملين في المتوسطات.

- توجد فروق دالة إحصائية في درجة الضغط النفسي تعزى إلى متغير مؤسسة العمل لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي، حيث ترتفع درجة الضغط النفسي لدى المستشارين العاملين في مراكز التوجيه مقارنة بنظرائهم العاملين في المتوسطات.

Résumé de l'étude :

Cette étude visait à découvrir l'effet de l'utilisation d'un programmeur d'information **EL-Wafi** sur la pression psychologique et la motivation à la réussite parmi les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle. Elle a conclu que:

- L'utilisation d'un programmeur d'information **EL-Wafi** affecte la pression psychologique des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, car son utilisation réduit la pression sur eux.

-L'utilisation d'un programmeur d'information suffisant n'affecte pas la motivation pour la réussite des conseillers d'orientation scolaires et professionnelle.

- Il existe des différences statistiquement significatives dans le degré de la pression psychologique attribuable à la variable d'âge des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle qui utilisent le programmeur d'information **EL-Wafi** .

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le degré de la motivation pour la réussite attribuable à la variable d'âge chez les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle et des consultants en conseil qui utilisent un programmeur d'information **EL-Wafi** .

- Il existe des différences statistiquement significatives dans le degré de la pression psychologique attribuable à la variable de l'expérience professionnelle du conseil scolaire et professionnel et des consultants en conseil qui utilisent un programmeur d'information **EL-Wafi** .

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le degré de motivation pour la réussite attribuable à la variable d'expérience professionnelle des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle qui utilisent un programmeur d'information **EL-Wafi** .

- Il existe des différences statistiquement significatives dans le degré de la pression psychologique attribuable à la différence dans l'établissement de travail des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle qui utilisent le programmeur d'information **EL-Wafi**, où le degré de la pression psychologique parmi les consultants travaillant dans les écoles secondaires

augmente par rapport à leurs homologues travaillant dans les écoles d'enseignement moyenne.

- Il existe des différences statistiquement significatives dans le degré de pression psychologique attribuable à la variable de l'établissement de travail pour les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle qui utilisent un programmeur d'information **EL-Wafi**, où le degré de pression psychologique entre les conseillers travaillant dans les centres d'orientation par rapport à leurs homologues travaillant dans les écoles d'enseignement moyenne.

Abstract :

This study aimed to examine the impact of an adequate information program on psychological stress and motivation for achievement among school and vocational counselors. The findings of the study are summarized as follows:

- The implementation of an adequate information program has a positive effect on the quality of guidance provided by counselors.
- The use of the information program does not significantly influence the counselors' motivation for achievement in school and vocational settings.
- No statistically significant differences were found in the levels of psychological stress between counselors who used the information program and those who did not.
- There were no statistically significant differences in motivation for achievement due to the use of the information program by school and vocational counselors.
- Significant differences in psychological stress levels were found based on the age of the counselors using the information program.
- Professional experience significantly influenced the psychological stress levels of counselors using the information program.
- No significant differences in motivation for achievement were attributed to the professional experience of the counselors using the information program.
- Gender did not lead to significant differences in the motivation for achievement among school and vocational counselors.
- There were no significant differences in psychological stress levels that could lead to changes in diploma requests or anxiety among those using the information program.
- Performance factors did not show significant differences in psychological stress levels among those using the information program.

- Significant differences in psychological stress levels were observed, potentially leading to variations in the residence requests for help and anxiety among those using the information program.
- Psychological stress levels were higher among those requesting help residing in secondary schools compared to those in middle schools.
- No significant differences in performance factors were found that could lead to variations in residence requests for help and anxiety among those using the information program.

الفهرس

رقم الصفحة	المواضيع
	إهداء
	شكر وعرقان
	ملخص الدراسة بالعربية
	ملخص الدراسة بالفرنسية
	ملخص الدراسة بالإنجليزية
	فهرس المحتويات
	فهرس الجداول
	فهرس الأشكال
	أولا : الجانب النظري للدراسة
	<u>الفصل الأول : الإطار العام للدراسة</u>
أ	مقدمة
6	1. إشكالية الدراسة وفرضياتها
17	2. أهمية الدراسة
17	3. أهداف الدراسة وصعوباتها

19	4. مفاهيم الدراسة
	الفصل الثاني : الرقمنة ، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي
28	تمهيد
29	1. ماهية المبرمج المعلوماتي الوافي
30	1.1 مشروعية المبرمج المعلوماتي الوافي من التأسيس للتجريب
31	2.1 أهداف المبرمج المعلوماتي الوافي
34	3.1 مراحل إنجاز المبرمج المعلوماتي الوافي
49	2. الرقمنة والتوجيه المدرسي والمهني
51	1.2 أهمية التكنولوجيا في عمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في الإعلام
52	2.2 أهمية التكنولوجيا في عمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في التوجيه
53	3.2 أهمية التكنولوجيا في عمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في التقييم والمتابعة
54	3. فعالية المبرمج المعلوماتي الوافي للأقسام المقبلة على التوجيه المدرسي
55	1.3 فعالية المبرمج المعلوماتي الوافي مع تلاميذ الرابعة متوسط
56	2.3 فعالية المبرمج المعلوماتي الوافي مع تلاميذ الجذوع المشتركة
58	3.3 فعالية المبرمج المعلوماتي الوافي مع مستشاري التوجيه المدرسي في المتوسطات والثانويات

60	خلاصة الفصل
	الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز
63	تمهيد
64	1. مدخل للدافعية للإنجاز
64	1.1 دافعية الإنجاز
65	2.1 الاهتمام بالدافعية للإنجاز
65	3.1 أنواع الدوافع
67	2. نظريات الدافعية للإنجاز
67	1.2 النظرية المعرفية الاجتماعية
68	2.2 نظرية التعلم الاجتماعي Rotter
69	3.2 نظرية العزول " فاينز "
70	4.2 نظرية التقدير الذاتي
70	3. خصائص الدافعية للإنجاز ومكوناتها
70	1.3 خصائص الدافعية للإنجاز
71	2.3 بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية
72	3.3 صفات ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز

74	4. التطبيقات الميدانية للدافعية للإنجاز
74	1.4 التطبيقات التربوية
75	2.4 التطبيقات الاجتماعية
76	3.4 دافعية الإنجاز في الدراسات الإدارية
77	5. العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز
77	1.5 التحدي البيئي
78	2.5 القيم الدينية للوالدين
79	3.5 قياس الدافعية للإنجاز
83	خلاصة الفصل
	<u>الفصل الرابع: الضغوط النفسية</u>
86	تمهيد
87	1. مدخل سيكولوجي للضغوط النفسية
87	1.1 الضغوط النفسية
89	2.1 تاريخ مصطلح الضغوط النفسية
90	2. عناصر وخصائص ومراحل الضغوط النفسية
90	1.2 عناصر الضغوط النفسية

91	2.2 خصائص الضغوط النفسية
92	3.2 مراحل الضغوط النفسية
94	4.2 أبعاد الضغوط النفسية
95	3. النظريات المفسرة للضغوط النفسية
95	1.3 نظرية المجال ليفين
96	2.3 النظرية الفيزيولوجية نظرية هانز سيللي
97	3.3 نظرية كانون
97	4.3 نظرية فرويد للتحليل النفسي
98	5.3 نظرية التقييم المعرفي للآزاروس
100	6.3 نظرية أحداث الحياة الضاغطة لهولمز وراهي
100	7.3 نظرية العجز المكتسب لسيلجمان
101	8.3 نظرية فعالية الذات لباندورا
101	9.3 نظرية مفهوم الحاجة لموراي
102	4. الضغط النفسي في عمل مستشار التوجيه
102	1.4 الضغط في العمل
105	2.4 الضغط النفسي في عمل مستشار التوجيه

108	3.4 الصعوبات التي يواجهها مستشار التوجيه
114	خلاصة الفصل
	الفصل الخامس : التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
117	تمهيد
118	1. الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني:
118	1.1 تعريف التوجيه المدرسي والمهني
121	2.1 مبررات نشأة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
123	3.1 التطور التاريخي للتوجيه
132	2. علاقات ومهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني
132	1.2 علاقات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
133	2.2 مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني
136	3.2 أهداف التوجيه المدرسي
138	3. أسس ومبادئ وأهداف التوجيه المدرسي والمهني
138	1.3 مبادئ التوجيه المدرسي والمهني:
139	2.3 أسس التوجيه
142	خلاصة الفصل

	<u>ثانيا: الجانب الميداني للدراسة</u>
	<u>الفصل السادس : إجراءات الدراسة التطبيقية</u>
145	تمهيد
146	1. الدراسة الإستطلاعية
152	2. عينة الدراسة ومواصفاتها
154	3. أدوات الدراسة
164	4. حدود الدراسة
166	5. منهج الدراسة
	<u>الفصل السابع : عرض و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية</u>
169	تمهيد
169	عرض النتائج
185	تفسير النتائج
194	الاستنتاج العام
196	خاتمة
197	توصيات
199	قائمة المراجع
	قائمة الملاحق

فهرس الجداول :

رقم الصفحة	عنوان الجدول
147	جدول رقم: (1) يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية
147	الجدول (2): قيمة اختبار "ت" لمرتفعي و منخفضي الدرجات على مقياس الضغط النفسي.
148	الجدول (3): معاملات ارتباط الأبعد بالدرجة الكلية لمقياس الضغط النفسي
149	الجدول (4):معامل ألفا (α) لكرونباخ لمقياس "الضغط النفسي"
150	الجدول (5): قيمة اختبار "ت" لمرتفعي و منخفضي الدرجات على مقياس دافعية الإنجاز.
151	الجدول (6):معامل ألفا (α) لكرونباخ لمقياس "دافعية الإنجاز"
152	جدول رقم (7) تعداد مستشاري التوجيه محل الدراسة
156	الجدول رقم(8):الجدول التلخيصي(تلخيص النماذج)
157	جدول رقم(9): تحليل التباين ANOVA عبر الانحدار
159	الجدول رقم(10): اسهام المتغير المستقل في المتغير التابع
162	الجدول رقم(11):الجدول التلخيصي (تلخيص النماذج)
164	جدول رقم(12): تحليل التباين ANOVA عبر الانحدار
171	جدول رقم (13): يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي يبين أثر متغير عامل السن على الضغط النفسي
171	جدول رقم (14): يظهر المقارنات البعدية
172	جدول رقم (15): يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي يبين أثر متغير عامل السن على الدافعية للإنجاز

175	جدول رقم (16): يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي يبين أثر متغير عامل الخبرة المهنية على الضغط النفسي
175	جدول رقم (17): يظهر المقارنات البعدية
176	جدول رقم (18): يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي يبين أثر متغير عامل الخبرة المهنية على الدافعية للإنجاز
177	جدول رقم (19): يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي يبين أثر متغير عامل اختلاف المؤسسة على الضغط النفسي
178	جدول رقم (20): يظهر المقارنات البعدية

فهرس الأشكال :

رقم الصفحة	عنوان الشكل
153	الشكل (01) : يمثل تعداد مستشاري التوجيه
170	شكل رقم(02): لوحة الانتشار
173	شكل رقم(03): لوحة الانتشار
174	شكل رقم (04): مخطط التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية

فهرس الملاحق :

عدد الصفحات	الملاحق
3/3	الملاحق (01) : استبيان الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني
5/5	الملاحق (02) : استبيان الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني
1/1	الملاحق (03) : قائمة المحكمين
49/49	الملاحق (04) : ملاحق الصدق والثبات الاستبيانات الخاصة بالضغط النفسي و الدافعية للإنجاز
4/4	الملاحق (05) : القرار الوزاري رقم 827 المؤرخ في 13/11/1991
2/2	الملاحق (06) : القرار الوزاري رقم 40 المؤرخ في 14/07/2016
5/5	الملاحق (07) :النشرة الرسمية للتربية الوطنية 2014/2013

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

المقدمة

1. إشكالية الدراسة وفرضياتها
2. المقاربة النظرية للدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة وصعوباتها
5. مصطلحات ومفاهيم الدراسة

المقدمة:

نعيش اليوم في بيئة تتميز بالتغيرات السريعة والمتواصلة شملت كافة مجالات الحياة، حيث ساهمت هذه التغيرات في أن يصبح العالم قرية صغيرة ما يعرف بالعوالمية ، والانتشار الكبير لتكنولوجيات الإعلام والاتصال بما تحمله هذه الأخيرة من آثار إيجابية، حيث سهلت سبل الحياة التي كانت في السابق بدائية تستهلك الوقت والجهد كما حملت في طياتها آثارا سلبية ، الأمر الذي ليس من السهل مواكبته، ما جعل العالم اليوم يتخبط في دوامة هذه التغيرات.

هذه التغيرات وما نجم عنها من تطور سريع في كافة المجالات لها تأثيراتها الآنية والمستقبلية قريبة وبعيدة المدى على مختلف النواحي النفسية والاجتماعية للأفراد والجماعات والمجتمعات ككل.

والعقل البشري لا حدود لإنتاجه الفكري الذي لم ولن يتوقف عند حد معين بل فاق كل التوقعات ومس مختلف المجالات، فأصبح مفهوم التقنية حديث العام والخاص، وأصبح لها وافر التأثير على مختلف نواحي الحياة ومساهمتها الفعالة في مختلف أوجه النشاط الإنساني، حتى أصبحت معيارا يقاس على أساس إنتاجها وامتلاكها واستهلاكها مدى تقدم وتخلف الأمم، وأضحت سببا وانعكاسا في آن واحد للصراع ما بين القوى العالمية.

والبيئة التربوية جزء لا يتجزأ من المجتمع ككل، تأثر فيه وتتأثر بتغيراته، فهي ليست بمعزل عن هذه التغيرات وما تحمله من إيجابيات وسلبيات، فقد جعلت الحياة أسهل من ذي قبل، وجعلت العالم - كما سبق ذكره - قرية صغيرة ولكن من ناحية أخرى أصبحت تؤثر تأثيرا مباشرا على العاملين في قطاع التربية ، ما من شأنه أن يخلق آثارا نفسية واجتماعية وتنظيمية على كل فرد فيها سواء بالسلب أو الإيجاب.

ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني واحد من هؤلاء الأفراد، فهو عنصر فعال في المنظومة التربوية ككل، وهو عضو في الفريق الإداري والتربوي القيادي للمؤسسة. يؤثر فيها ويتأثر بمتغيراتها.

وعمل مستشار التوجيه يجعله على تواصل دائم ومستمر مع كل أفراد المؤسسة التربوية من تلاميذ، إداريين وأساتذة وحتى العمال المهنيين ، فهو همزة الوصل بينهم، فتجدهم يلجئون إليه جميعا لطلب المشورة في مختلف أمورهم سواء

كانت تخص العمل، أو فيما يخص حياتهم الخاصة، كما يعتبر وسيطا جيدا في حل الصراعات في المؤسسة، فالجميع يعتد برأيه على العموم، مما يستوجب عليه أن يتحلى بمجموعة من الخصائص النفسية التي تجعله مرنا ويتعامل مع مختلف المواقف بصبر وروية وأن يكون موضوعيا في معالجته لمختلف القضايا ويتعد عن ذاتيته قدر المستطاع.

ولكن هذا لا يمنع من كونه إنسانا يؤثر ويتأثر بغيره ، فهو في الكثير من الأحيان يواجه مواقف وظروفا ضاغطة من شأنها أن تخلق لديه قلقا أو غضبا، تستطيع أن تخلق لديه ضغطا نفسيا مما بإمكانه أن ينعكس سلبا على أداءه ويعرقله عن تحقيق المهام المسندة إليه على أتم وجه وبالتالي فمردوديته في العمل ودافعيته للإنجاز بإمكانها أن تتأثرا حتما.

يمثل الدافع للإنجاز أحد الدوافع الهامة في منظومة الدوافع الإنسانية، ومكونا هاما في الشخصية حيث يقول أتكينسون أن الناس يتباينون في المدى الذي يحاولون من خلاله إنجاز وتحقيق معيار ما للامتياز والجودة في أعمالهم وأنشطتهم ، فمن ناحية يضع الناس معايير مرتفعة لأنفسهم ويسعون إلى تحقيقها ويستجيبون بأقصى مشاعر النجاح أو الفشل عند مواجهتها، ومن ناحية أخرى لا يميل البعض إلى تحقيق هذه المعايير، حيث يبذلون قليلا من الجهد ولا يظهرون أي تميز في استجاباتهم للنجاح والفشل، هذان النمطان من الناس يقال عنهما أنهما متباينان في الدافع إلى الإنجاز، فالأفراد في النمط الأول يعتبرون مرتفعي الدافع إلى الإنجاز، والأفراد في النمط الثاني منخفضي الدافع إلى الإنجاز. (معمرية، سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز تقنين أربعة

مقاييس لقياسه، 2013، صفحة 6)

وكما سلف الذكر فإن التطور التكنولوجي الرهيب الذي ظهر اليوم، بقدر ما جاء لتسهيل الحياة بقدر ما يرى البعض بأن له آثاره السلبية على الفرد والمجتمع، حيث أنه عكس ما كان متوقعا أن التكنولوجيا أتت لتخفف الضغط على البشرية، الظاهر أنها في بعض المواقف كانت مسببا رئيسيا للضغط النفسي.

لقد أدمجت الجزائر تكنولوجيا الإعلام والاتصال بصورة تدريجية في التعليم سواء على مستوى المناهج التعليمية أو تعميم استعمالها على جميع المؤسسات التربوية التعليمية و الإدارية . وقد حددت الدولة لهذا الغرض أهدافا في مختلف نواحي الحياة التعليمية من تكوين المكونين إلى التدريس وذلك من خلال وضع سياسة وطنية لإدماج تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية على أساس الخطة المحددة زمنيا و المطروحة وطنيا منذ جويلية 2002 في البرنامج الحكومي ضمن محاور إصلاح المنظومة التربوية كما يلي: إدخال التكنولوجيات الحديثة للمعلومات والاتصال في المنظومة التربوية بغية تسهيل دخول بلادنا في مجتمع الإعلام والحضارة العلمية والتقنية في إطار العولمة، وقد تم البدء في المشروع سنة 2003 رسميا.

وبالرغم من أن الربط بوسائل الاتصالات واختراق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يشهد تزايدا طريدا، إلا أنه مازال يحاول الاقتراب من مستوى البلدان الأكثر تقدما. (إيدار، 2011، صفحة 8)

فظهر المبرمجيات المعلوماتية في قطاع التربية، جاء من أجل استغلال المعلومات بطريقة أفضل، وكذا تسهيل استخدامها والتحكم فيها، لكن تقبل استعمال هذه المبرمجيات لم يكن بالسهل، ففيما يخص مجال التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ظهر المبرمج المعلوماتي الوافي في 2012 والنسخة المعدلة منه بملتقى الجلفة 2014 بالمؤسسات التربوية - وهو مبرمج معلوماتي خاص بالتوجيه- له آثاره على مستشار التوجيه، والدليل أنه في بداية الأمر قوبل برفض من العديد من المستشارين.

لذا وانطلاقا من كل ما سبق ، ومن أهمية موضوع الضغوط النفسية وكذا الدافعية للإنجاز على أداء مستشار التوجيه بصفة خاصة وعلى المؤسسات التربوية بصفة عامة باعتبار مستشار التوجيه هو الشعلة التي يستمد منها الطاقم الإداري والتربوي وكذا التلاميذ دافعيتهم للإنجاز، وهو المكلف بامتصاص ضغوطهم وتوجيههم نحو السلوك السليم.

تناولت هذه الدراسة أثر استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي للتوجيه على الضغوط النفسية وعلى الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وسوف نتطرق إلى مختلف الجوانب المحيطة بالموضوع، حيث قسمنا الدراسة إلى جانبين: جانب نظري مقسم إلى خمسة فصول: حيث سيتم التطرق في الفصل الأول إلى إبراز إشكالية البحث وفرضياته والمقاربة النظرية للبحث وأهميته وأهدافه، وكذا المصطلحات المستخدمة في الدراسة، كما سنلقي الضوء على الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، مع تعقيب على هذه الدراسات، أما الفصل الثاني فسننتظر فيه إلى الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي من خلال التطرق إلى: مشروعية المبرمج المعلوماتي الوافي من التأسيس للتجريب وأهدافه وكذا مراحل إنجازه كما تطرقنا لأهمية التكنولوجيا في عمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في الإعلام والتوجيه والتقويم والمتابعة بالإضافة إلى فعالية المبرمج المعلوماتي الوافي للأقسام المقبلة على التوجيه المدرسي وكذا فعالية المبرمج مع مستشاري التوجيه المدرسي في المتوسطات والثانويات.

أما الفصل الثالث فخصصناه للدافعية للإنجاز من خلال التطرق إلى تعريفها واهتمام الباحثين بها وأنواع الدوافع والنظريات المفسرة لها وخصائصها لننتقل إلى التطبيقات الميدانية للدافعية للإنجاز وصولاً إلى العوامل المؤثرة فيها، وكيفية قياسها.

وفيما يخص الفصل الرابع فقد تطرقنا فيه للضغوط النفسية من خلال تسليط الضوء على تعريفها واهتمام الباحثين بدراساتها، والتطور التاريخي لمصطلح الضغوط، بالإضافة إلى عناصرها وخصائصها ومراحلها وأبعادها، بالإضافة إلى النظريات المفسرة للضغوط النفسية لنصل إلى: الضغط النفسي في عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والصعوبات التي يواجهها هذا الأخير.

أما الفصل الخامس فخصصناه للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بدءاً بالجانب التعريفي والمفاهيمي للمصطلح، والتطور التاريخي الذي شهده كما

تطرقنا لنشأته وتطوره في الجزائر نعرج على مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وأهداف التوجيه والإرشاد.

هذا فيما يخص الجانب النظري، أما فيما يخص الجانب التطبيقي فسيشتمل على فصلين:

تناولنا في الفصل السادس الإطار المنهجي للدراسة حيث سيتم التطرق إلى الدراسة الإستطلاعية ونتائجها، ثم الدراسة الأساسية من خلال عرض المنهج المستخدم في الدراسة وكيفية اختيار العينة وخصائصها، والحدود الزمانية والمكانية للدراسة وأدوات جمع البيانات وكذا الأسلوب الإحصائي المستخدم في الدراسة .

أما الفصل السابع والأخير، فسنطرق فيه إلى عرض وتحليل النتائج التي خلصت إليها الدراسة ومناقشتها في ضوء الفرضيات المقدمة، وذلك من خلال المعالجة الإحصائية ومناقشة كل فرضية ثم المناقشة العامة للنتائج لنخلص في الأخير إلى خاتمة الدراسة.

1. إشكالية الدراسة وفرضياتها

خلال الفترة الاستعمارية وبعد إصلاح التعليم في الجزائر وتحديدًا في سنة 1960، ظهر التوجيه المدرسي، وقد كان آنذاك لتوجيه أبناء المعمرين والقليل من الجزائريين، وقد كان أغلب القائمين بالتوجيه من الفرنسيين الذين كانوا يستعملون الروائز على التلاميذ.

غير أن هذه الروائز كانت مكيفة على البيئة الفرنسية ولم تكن مكيفة على البيئة الجزائرية، مما أثار على نتائجها على الجزائريين، فكانت نتائجها تحمل أحكاما خاطئة على الجزائريين لأنها نابعة من الفكر الإستعماري الهادف إلى الحط من قيمة الشعب الجزائري.

أما بعد الإستقلال، فقد بقيت الجزائر تسير وفق مجموعة من القوانين الموروثة عن السلطة الفرنسية، وبقيت تلك القوانين سارية المفعول نظرا لصعوبة تلك المرحلة، كما تم تكييف بعضها حتى يتماشى ومميزات الشخصية الجزائرية وسيادة الدولة، على الرغم من أن بعضها كان يتناقض تناقضا تاما واختيارات البلاد.

وظهرت مجموعة من القوانين أدخلت على المنظومة التربوية عدة إصلاحات جزئية كان الهدف منها إلغاء كل ما هو مخالف للسيادة الوطنية وتعريب التعليم وجعل اللغة العربية هي اللغة الرسمية.

بعدها جاء الأمر 76/35 المؤرخ بتاريخ 16 أفريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين، والمرسوم رقم 71/75 المؤرخ في 16 أفريل 1976 لتنظيم المدرسة الأساسية، والقرار الوزاري رقم 994 المؤرخ في 15/09/1983 المتضمن شروط تدخل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في مؤسسات التعليم الثانوي، والتي سدت فراغا تشريعيا كبيرا كانت المدرسة الجزائرية تعاني منه، والتي هدفت أساسا إلى تكييف النشاط التربوي وفقا للقدرات الفردية للتلاميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط التربوي.

فبدأت الجزائر آنذاك تهتم بجدية بمجال التوجيه المدرسي، فأصدرت الحكومة

مجموعة من المراسيم التي تنص على إيجاد شهادة تمنح لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني شرط أن يتم التوجيه وفق إمكانيات التلميذ الجزائري إلى التخصصات التي توافق ميوله وقدراته.

وفي التسعينيات من القرن الماضي استحدث منصب مستشار الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني، مما يعد من الإصلاحات الإيجابية في الثانويات. وكان عددهم آنذاك قليلا فكان كل مستشار يشرف على كل متوسطات وثانويات الدائرة.

أما اليوم، فإن توجه وزارة التربية الوطنية يرمي إلى فتح المزيد من مناصب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني نظرا لأهمية هذا السلك.

غير أن مستشار التوجيه واجهته عدة عراقيل تعيق السير الحسن لنشاطاته باعتباره مقيما في الثانوية، أي أن مكتبه متواجد في الثانوية ويقوم بمختلف النشاطات المتعلقة بها من إعلام للتلاميذ والأساتذة، توجيه التلاميذ، وتقييم وتقويم مختلف النتائج الفصلية والسنوية للتلاميذ وكذا نتائج الامتحانات الرسمية كشهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وشهادة التعليم المتوسط والباكالوريا، كما أن مقاطعة عمل مستشار التوجيه تحتوي على ثانوية وعدة متوسطات قد يصل عددها إلى خمس متوسطات في المناطق ذات الكثافة السكانية الكبيرة، وهو يقوم بالمدامومة في المتوسطة ليقوم بكل النشاطات الخاصة بالمتوسطة فيما يتعلق بالإعلام، التوجيه والتقويم والمتابعة الإرشادية.

كما أن مستشار التوجيه عانى كثيرا لا يزال يعاني من غموض الدور، فهناك العديد من الأفراد لا يدركون العمل الحقيقي لمستشار التوجيه، كما أنه يخضع لسلطتين: سلطة مدير الثانوية من جهة، والذي يشرف عليه إداريا، كما أنه يخضع لسلطة مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني الذي يشرف عليه تقنيا، والعديد من المدراء لا يزالون لحد الساعة لم يتقبلوا فكرة أن موظفا في مؤسستهم لا يخضع للسلطة الكاملة لهم مما يجعلهم في الكثير من الأحيان يمارسون ضغوطات على مستشار التوجيه المدرسي والمهني، مما يجعله يتخبط بين هذا

وذلك وكذا كثرة النشاطات وتداخلها، مما يعرقل السير الحسن لمهامه ويجعله أكثر عرضة للضغط النفسي والذي سيؤثر حتما على مردوديته في العمل.

هذا من جهة، وكثرة الأعمال الإدارية من جهة من تحليل للنتائج ودراسة لرغبات التلاميذ في المتوسط والثانوي وبطرق بدائية تستنزف جهدا ووقتا كبيرين.

وفي سنة 2012 جاء المنشور رقم 2012/0.0.3/203 والمؤرخ 2012/01/03 والخاص بتوجيه تلاميذ السنة الأولى ثانوي إلى السنة الثانية ثانوي ، والخاصة بالمبرمج المعلوماتي الوافي والمعتمد من وزارة التربية الوطنية، حيث ألزمت مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ومديرية التعليم الأساسي كافة المتوسطات والثانويات على مستوى الوطن بالاعتماد عليه في كافة العمليات المتعلقة بالتوجيه.

والوافي هو من بين العديد من البرامج التي استحدثت في وزارة التربية الوطنية و المؤسسات التربوية، وهو برنامج لمعالجة البيانات مبني على أساس مجموعة من العمليات المعقدة كمعاملات المواد، عملية حساب الملامح، إلى غيرها من العمليات، وذلك من خلال تزويده بجميع البيانات المتعلقة بكل تلميذ، بما في ذلك نتائجه في جميع المواد لمختلف الفصول، وكذا رغباته، وماضيه المدرسي، و خلاصة متابعته الإرشادية، حتى يتسنى للمستشار أن يقوم بعملية توجيه تقل فيها نسبة الخطأ عن التوجيه اليدوي الذي كان يقوم به سابقا، حيث أنه بإمكانه أن يسحب منه بطاقة المتابعة والتوجيه والمحاضر النهائية للتوجيه مرتبة من أعلى معدل إلى أدنى معدل باحتساب الـ 5% الأوائل، كما أنه يقوم بالترتيب حسب الرغبة الأولى في الملح، هذه العملية التي كانت تستغرق يوما كاملا بالطريقة اليدوية والتي غالبا ما كان المستشار لا ينجزها نظرا لتراكم أعمال نهاية السنة عليه، أي أن هذا المبرمج المعلوماتي يقوم بالعديد من العمليات المعقدة التي كانت تأخذ من المستشار الجهد والوقت الكبيرين.

وقد أثار ظهور هذا المبرمج ضجة كبيرة على مستوى المؤسسات التربوية

فقد قوبل في البداية برفض من طرف العديد من مدراء المؤسسات و مستشاري التوجيه ، كما أن العديد منهم لا يزالون لحد اليوم لا يعملون به بالرغم من فرضه من طرف الوزارة الوصية، وكذا تسهيله للعديد من الأعمال خاصة أعمال نهاية السنة.

ولكي ينجح مستشار التوجيه في أداء مهمته على أكمل وجه، يجب أن تتوفر فيه مجموعة من المميزات، كأن تكون دافعيته للإنجاز كبيرة لأن طبيعة نشاطاته تستدعي ذلك، فهو من خلال اتصاله الدائم بالتلاميذ يعمل على بعث الحماسة في التلاميذ ويشجعهم على حب الدراسة.

ومستشار التوجيه باعتباره إنسانا يؤثر في البيئة التي يتواجد فيها ويتأثر بعناصرها يمكن أن يمر بفترات تنخفض فيها دافعيته للإنجاز مما سيؤثر على عمله فيجعله ذلك أكثر عرضة للضغوط النفسية ، وما أكثرها تلك الفترات التي يعاني فيها مستشار التوجيه من الضغوط النفسية، فبناء على عملنا كمستشار للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ثم مستشار رئيسي للإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني طيلة أربعة عشر سنة عايشنا فترات عصيبة تصبغ فيها درجة الضغط النفسي في أوجها خاصة في نهاية كل فصل دراسي وكذا نهاية السنة الدراسية.

ففي دراسة أجرتها شوقية إبراهيم 1993 هدفت إلى دراسة الضغط النفسي لدى الفئات الخاصة ومعلمي التعليم العام من حيث جنس المعلم ومدة خبرته وعلاقته بتلاميذه وزملائه وحاجته الإرشادية بحيث شملت الدراسة 80 معلما من معلمي الفئات الخاصة و 100 معلم بالتعليم العام بالمنصورة، استعملت مقاييس الإنهاك النفسي للمعلم والعلاقات الشخصية بمدرسته ويشمل علاقته بتلاميذه وزملائه وإدارة المدرسة، فأوضحت النتائج أن معلمي التعليم الخاص أكثر ضغوطا من

معلمي التعليم العام، كما أوضحت ارتباطا سالباً بين مدة خبرة المعلم والضغوط النفسية لمهنة التدريس، وبالنسبة لنوعية المعلمين، فالمعلمون الأكثر ضغوطا هم الأكثر اضطرابا في علاقاتهم بتلاميذهم وبزملائهم وإدارة المدرسة، وقد أوضحت الدراسة أن أهم مصادر الضغوط بالنسبة لمهنة

التدريس هي علاقة المعلم بتلاميذه وبزملائه وإدارة المدرسة، وصراع وعبء الدور واتجاهات المجتمع نحو هذه المهنة. (الحميد ا.، 2003، صفحة 38)

و في دراسة أجراها محمد الشبراوي محمد الأنور (2003) بعنوان ضغوط مهنة التدريس وهي عبارة عن رسالة دكتوراه في علم النفس بجامعة قطر، حيث تكونت عينة البحث من 155 معلما ومعلمة منهم 102 ذكور و53 إناث تتراوح أقدميتهم بين 05 إلى 10 سنوات، وقد استخدم مقياس ضغوط مهنة التدريس من إعدادة وكانت نتائج الدراسة كما يلي :

أ- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين درجات إحساس المعلم بضغوط المهنة والعوامل الشخصية التالية : الثبات الانفعالي، السيطرة والدهاء .

ب-توجد علاقة بين الحساسية والرايكية والتوتر .

ت- توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الإحساس بضغوط المهنة لدى المعلمين والمعلمات وهي لصالح المعلمات.

ث-توجد علاقة ارتباطية سالبة بين درجات إحساس المعلم بضغوط المهنة ورضاه عن العمل.

ج-توجد فروق دالة بين درجات إحساس المعلمين بضغوط المهنة حسب تخصصاتهم، وهي لصالح مدرسي المواد النظرية.

ح-توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات إحساس المعلمين بضغوط المهنة حسب مدة الخبرة، وهي لصالح ذوي الخبرة القليلة. (الانور، 2003، صفحة 150)

كما أجرت الباحثة هوارى أحلام سنة 2014 دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الإحترق النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ، واعتمدت الباحثة على عينة مكونة من 95 مستشار توجيه وإرشاد مدرسي ومهني من المقيمين في الثانويات في أربعة من الولايات، واستعملت الباحثة مقياس ماسلاش كريستينا (1981) Maslach Cristiana inventory باستخدام النسخة المعربة المعدة من طرف الدكتور زيد البتال (2011) وقد اسفرت الدراسة على النتائج التالية:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإحترق النفسي ككل وكذلك فروق ذات دلالة إحصائية على بعد الإنهاك الإنفعالي لدى مستشاري التوجيه وإرشاد المدرسي والمهني باختلاف الجنس وعدم وجود فروق دالة إحصائية على بعدي تبدل المشاعر والإنجاز الشخصي.

ب- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإحترق النفسي بأبعاده الثلاثة كما يقيسها مقياس ماسلاش كريستينا وجاكسون سوزان لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني باختلاف الحالة العائلية وباختلاف الأقدمية والتخصص الجامعي. (أحلام، 2014، صفحة 06)

وفي سنة 2014 قام الباحث خماد محمد 2014 بدراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وترتيب الوضعيات المهنية حسب أهميتها انطلاقاً من استجابات المستشارين ، وكذا إبراز اقتراحات المستشارين لتحسين وضعيتهم المهنية، حيث شملت الدراسة على 22 مستشاراً للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بولاية الوادي ، وقد استعمل الباحث استمارة لجمع البيانات، وقد خلصت الدراسة إلى ما يلي:

أ- الظروف المهنية الحالية للمستشار وخاصة الظروف المادية للمؤسسة (بعد المسافات بين مؤسسات المقاطعات وكذا موقع مكتبه) تؤثر سلباً على أداءه.

ب- الأطر التنظيمية المتعلقة بالمستشار تؤثر على أداء مهامه مما يجعله غير مدرك لها بشكل واضح.

ت- كثرة المراسيم وتشعبها مما يحدث خلطاً في الممارسات الإعلامية التوجيهية وربما الإرشادية كذلك.

ث- غياب قانون أساسي يحدد وضعيته الوظيفية اللائقة حتى لا يشعر بالدونية مع من هم في مستوى شهادته الجامعية.

ج- طغيان الجوانب التقنية في عمله مما يبعده عن ممارسة دوره الحقيقي في الإعلام والتوجيه والمتابعة والإرشاد وبالتالي التقويم الفعلي.

ح- اعتماد التوجيه على الكم بدل الكيف وعلى الشكل بدل النوعية.

خ- الإملاءات الفوقية والضغطات الخارجية التي تضعف دوره كمستشار فاعل ومؤثر في عملية التوجيه وتقلل من أهمية كلمته الفاصلة فيها، مما يضعف قراره ويؤثر بالتالي في العملية التعليمية برمتها.

د- علاقة المستشار مع المتعاملين التربويين من مدير المركز ومدير المؤسسة والفريق التربوي والتلاميذ يسودها الإحترام المتبادل مما يسهل من أداء مهامه ويؤثر عليه إيجابيا. (خمد، 2014)

كما قامت الباحثة فريدة إيقارب 2009 بدراسة بعنوان أثر صراع وغموض الدور المهني على الإحترق النفسي لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني دراسة ميدانية بمراكز التوجيه للجزائر العاصمة ، حيث بلغت العينة 132 مستشارا موزعين على سبع مراكز للتوجيه وقد خلصت الدراسة إلى مالي:

أ- وجود علاقة ارتباطية دالة بين صراع الدور المهني والإحترق النفسي، حيث كلما زادت درجة صراع الدور كلما ارتفع مستوى الإحترق النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عند دراسة الفروق للكشف عن تأثير عامل الجنس والأقدمية .

ب- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صراع الدور وغموضه لدى مستشار التوجيه سواءً أكان من الذكور أو الإناث.

ت- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الأول الخاص بالاحترق النفسي عند الإناث منه عند الذكور، أما البعد الثاني المتمثل في تبلد المشاعر والبعد الثالث المتمثل في تدني الشعور بالإنجاز فلا توجد فروق بينهما.

ث- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحترق النفسي بين المستشارين الأقل أقدمية والأكثر أقدمية.

ج- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الإحترق النفسي بين مستشاري التوجيه المقيمين بمراكز التوجيه المدرسي والمهني ومستشاري التوجيه المقيمين بالثانويات (إيقارب، 2009/2008، الصفحات 134-135)

و في دراسة أخرى أجرتها الباحثة إيمان بوعزيز سنة 2015 حيث تناولت الدراسة موضوع الاتجاه نحو العملية الإرشادية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد

المدرسي والمهني بولاية الوادي، حيث تكونت العينة من 25 مستشارا منهم 18 إناث و7 ذكور، يعملون بالثانويات ومركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بولاية الوادي وقد توصلت الدراسة إلى مايلي :

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين الاتجاه والدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

- يتميز مستشارو التوجيه والإرشاد م.م باتجاهات إيجابية نحو عملهم الإرشادي.

- لا توجد فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو العملية الإرشادية لدى عينة الدراسة.

- يتميز مستشارو التوجيه والإرشاد م.م نحو العملية الإرشادية بدافعية للإنجاز مرتفعة.

- لا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة. (بوعزيز، 2015، صفحة

(08

كما قام الباحث جمعة أولاد حمودة بدراسة حول الاتجاه نحو مهنة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعلاقتها بالتوافق المهني لدى مستشاري التوجيه والإرشاد م.م، وقد شملت الدراسة مجموعة من مستشاري التوجيه والإرشاد، وقد أسفرت نتائج الدراسة على مايلي:

أ- توجد علاقة بين الاتجاه نحو مهنة الإرشاد والتوجيه م.م والتوافق المهني لدى مستشاري التوجيه والإرشاد م.م.

ب- لا توجد فروق بين الجنسين فيما يخص الاتجاه نحو مهنة الإرشاد والتوجيه لدى مستشاري التوجيه والإرشاد م.م.

ت- لا توجد فروق في الاتجاه نحو مهنة التوجيه حسب الأقدمية.

ث- لا توجد فروق في الاتجاه نحو مهنة التوجيه حسب متغير التخصص الدراسي المدروس.

ج- لا توجد فروق في التوافق النفسي الاجتماعي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد م.م حسب متغير الجنس.

ح- لا توجد فروق في التوافق المهني لدى مستشاري التوجيه والإرشاد م.م حسب متغير الأقدمية.

خ- لا توجد فروق في التوافق المهني لدى العينة حسب متغير التخصص الدراسي

(بوعزيز، 2015، صفحة 15)

على ضوء كل ما سبق ارتأينا تحديد إشكالية الدراسة الحالية في التساؤل العام التالي:

هل يؤثر استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على الضغط النفسي و الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني؟

وقد انبثقت من هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الجزئية تمثلت فيما يلي:

1- هل يؤثر استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني؟

2- هل يؤثر استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي تعزى إلى متغير السن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى إلى متغير السن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي؟

7- هل توجد فروق دالة إحصائية بين مستويات الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي باختلاف المؤسسة التي يعمل فيها (ثانوية/ متوسطة/ مركز توجيه).

وللإجابة على هذه التساؤلات، قمنا بصياغة الفرضيات التالية :

1- يؤثر استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

2- يؤثر استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي تعزى إلى متغير السن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى إلى متغير السن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.

7- توجد فروق دالة إحصائية بين مستويات الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي باختلاف المؤسسة التي يعمل فيها (ثانوية، متوسطة، مركز التوجيه) .

2. أهمية الدراسة:

جاءت هذه الدراسة بناء على رغبة ذاتية للباحثة في هذا الصدد خاصة وأن الباحثة مستشار رئيسي للإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني كما كانت هذه الدراسة نابعة من رغبتها في توضيح بعض الجوانب الخفية من عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، والتي لا يدركها الكثير وحتى زملاء العمل في قطاع التربية ما يسمى بغموض الدور الذي يقوم به وكذا كونه مرؤوسا من مديرين، مدير إداري ومدير تقني، وأنه ملزم بالعمل في المؤسسة التي يعين فيها بالإضافة إلى عدد من المتوسطات التابعة للثانوية والتي قد يتراوح عددها بين المؤسستين وخمسة مؤسسات.

ضف إلى ذلك أننا لاحظنا في الواقع أن الكثير من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يعانون من ضغوطات في العمل قد تؤثر على دافعيتهم للإنجاز، فأردنا القيام بهذه الدراسة لمعرفة إذا كان استعمال الرقمنة والمبرمجيات المعلوماتية بصفة عامة والمبرمج المعلوماتي الوافي بصفة خاصة يؤثر على الضغط النفسي والدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

كما أنه وعند ظهور المبرمج المعلوماتي قوبل برفض من طرف العديد من مستشاري التوجيه والإرشاد لاستعماله، فأردنا الوقوف على الأسباب الحقيقية الكامنة وراء رفضه.

3. أهداف الدراسة

إن كل دراسة مهما كان ميدانها تهدف أساسا إلى اكتشاف الحقيقة أو تفسير بعض الظواهر التي كانت تبدو لنا غامضة في وقت ما. تدعيم الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع بدراسة جديدة في نفس السياق من خلال إضافة حقائق ومعلومات ميدانية خاصة بالموضوع. وقد هدفت هذه الدراسة إلى:

معرفة إذا ما كان استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي يؤثر على الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

معرفة إذا ما كان استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي يؤثر على الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

معرفة إذا ما كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي تعزى إلى متغير السن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.

معرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى إلى متغير السن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.

معرفة إذا ما كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.

معرفة إذا ما كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.

معرفة إذا ما كانت توجد فروق دالة إحصائية بين مستويات الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي باختلاف المؤسسة التي يعمل فيها (ثانوية، متوسطة، مركز التوجيه) .

4. صعوبات الدراسة:

لم تخل هذه الدراسة من الصعوبات شأنها شأن غيرها من الدراسات الميدانية، مما أضفى عليها طعما مميذا منذ بدايتها إلى أن خرجت إلى النور في شكلها الأخير، وهذا طبيعي نظرا لطبيعة الموضوع وأهميته، ولكن التحدي

الأكبر كان في كيفية تجاوز هذه الصعوبات، ونذكر على سبيل المثال -لا الحصر-:

* صعوبة تطبيق الاستبيانات خاصة عندما تعلق الأمر بالمستشارين المنتسبين إلى صفحتي التواصل الإجتماعي عزة وكرامة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني واللجنة الوطنية لموظفي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وتحديدًا في استرجاع الاستبيانات التي دامت مدة زمنية طويلة مقارنة بالاستبيانات التي طبقت مباشرة.

تزامن إجراء الدراسة الميدانية مع الظروف الصحية التي تعرضنا لها لمرات متكررة من خلال إصابتنا بفيروس كورونا كوفيد 19 ومن ثم الآثار التي تركها على صحة الباحثة ما أدى إلى عرقلة إتمام هذه الدراسة في الوقت المحدد.

5. مفاهيم الدراسة

أولاً : تعريف التوجيه المدرسي:

- المعنى اللغوي:

وجه، أي انقاد واتبع. يقال قاد فلان فلانا فوجه أي انقاد واتبع. و إلى الشيء توجه بمعنى ولى وجهه إليه (أحمد إ.، 2004، صفحة 1015)

وجهه في حاجته أي أرسله فتوجه، و وجهه إلى كذا أي ولى وجهه إليه (اللحام، قاموس لغوي عام، 2007، صفحة 827)

من وجه يتجه وجاهة، صار وجيها، وجهة الأمر... والشئ أداره إلى جهة ما، توجه إليه: أقبل وقصد، اتجه إليه: أقبل، الوجه (مصدر) الجهة، يقال لهذا القول وجه، أي مأخذ وجهة أخذ منها القصد والنية، يقال الوجه أن يكون كذا، أي القصد الظاهر، ما يتوجه إليه الإنسان من عمل وغيره (زروقي، 2008، الصفحات 13-14)

ويقصد بكلمة توجيهه في حقل التربية تمكين المرء من الوصول إلى هدفه أو غاياته بشكل واضح من دون اضطراب أو قلق، فحين نقول: وجه فلان السهم نحو الهدف نعني أنه أطلقه مباشرة وبطريقة مستقيمة ومحددة لإصابته. (جرجس، 2005، صفحة 242)

- المعنى الاصطلاحي :

عرفه ميلر بأنه: " عملية تقديم المساعدة للأفراد لكي يصلوا إلى فهم أنفسهم، واختيار الطريق الصحيح والضروري للحياة، وتعديل السلوك لغرض الوصول إلى الأهداف الناضجة والذكية، والتي تصح مجرى الحياة. (الهواري، 2008، صفحة 29)

عرفه أحمد خليل القرعان بأنه مجموعة من الخدمات تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ومشاكله ويستغل إمكاناته الشخصية وإمكانات بيئته، ويختار الطرق المحققة لها أقصى ما يمكن أن تبلغه من النمو والتكامل في شخصيته. (القرعان، 2005، صفحة 10)

وعرفته ميالاري Mialaret 1979 بأنه اختيار شعبة من شعب التعليم والتكوين في الوسط المهني أو برنامج من البرامج ويتم هذا الاختيار حسب إجراءات متعددة منها: اختيار من طرف الفرد المعني بالأمر ذاته و مجلس التوجيه، اختيار من طرف المربين في المؤسسة ، قرار التوجيه والتعيين، والإنتقاء. (حناش فضيلة، 2011، صفحة 25)

أما سعيد عبد العزيز وجودت عطوي فيعرفانه: " هو مساعدة الطالب وإرشاده إلى نوع الدراسة التي تلائمها أو نصحه بامتهان مهنة بدلا من المضي في الدراسة أي مساعدته على فهم استعداداته وإمكاناته من جهة ومعرفة متطلبات الدراسة والمهن المختلفة من جهة أخرى.

التعريف الإجرائي:

التوجيه والإرشاد المدرسي هو مجموعة من الخدمات يقدمها موظف متخصص في علم النفس أو علم الاجتماع أو علوم التربية لفائدة التلاميذ بهدف مساعدتهم على الاختيار الأمثل للشعبة التي تتلاءم وإمكانياته بغية تحقيق مشروعهم المستقبلي الدراسي والمهني، ومساعدتهم على فهم ذاتهم فهما صحيحا ومعرفة الحلول المناسبة للخروج من المشكلات التي تعيق تدرسيهم السليم واختيار الحل الأنسب لها، ويقوم التوجيه والإرشاد على ثلاث محاور أساسية وهي: الإعلام، التوجيه، التقويم والمتابعة.

ثانيا : تعريف الدافعية للإنجاز

تجدر الإشارة في البداية إلى إن مفهوم الدافعية مثله مثل غيره من المفاهيم السيكلوجية الأخرى كالإدراك والتذكر والتعلم، بمثابة تكوين فرضي يستدل عليه من سلوك الكائن الحي. وبالتالي يستخدم مفهوم الدافعية لتحديد اتجاه السلوك وشدته وبالإضافة إلى ذلك يكون كل منا على

وعى بمختلف دوافعه ومقاصده السلوكية.

وهناك مبرران رئيسان للاستدلال على مفهوم الدافعية من سلوك الكائن الحي وهما:

- يكون السلوك المدفوع والموجه إلى هدف بمثابة شيء معتاد ومستمر بصورة ملحوظة، وبالتالي يفترض وجود عملية ديناميكية تقف خلفه وتحدد قوته.

- ربما لا تصدر استجابات الكائن الحي نتيجة لمنبهات خارجية محددة ويعني ذلك وجود محددات داخلية توجه السلوك إلى أهداف بعينها. (غباري، 2008، الصفحات 15-16)

يحدد " ماكلياند " Mc.chelland تعريفاً لمصطلح دافعية الانجاز: " بأنه استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرتة في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء.

وذلك في المواقف التي تقيم الأداء وفي ضوء مستوى محدد من الامتياز. ويرى هولولوندي / Holl Lindzey أن دافعية الانجاز تعني: تحقيق شيء صعب والتحكم في الأشياء وتناولها أو تنظيمها وأداء بأكبر قد ممكن من السرعة والاستقلالية والتغلب على العقبات وتحقيق مستوى مرتفع والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، وزيادة تقدير وفاعلية الذات عن طريق الممارسة الناجحة للقدرة.

فالدافعية بهذا تعتبر بمثابة حالة باعثة وموجهة ومنشطة للسلوك وتعمل على دفع الفرد نحو تحقيق هدف معين والاحتفاظ على استمرارية السلوك، أن الدافعية ليست شيئاً مادياً يمكن رؤيته مباشرة إنما هي حالات في الكائن الحي نستنتج وجودها من أنماط السلوك المختلفة ومن الكائن الحي نفسه، وليس معنى هذا أن الدافعية هي نمط السلوك الذي نلاحظه إنما هي حالة وراء هذا السلوك أي أنها الحالة التي تثير وتنشط وتوجه السلوك نفسه وتحمل على استمراريته. (راتب، علم النفس الرياضية المفاهيم، التطبيقات، 2000، صفحة 48)

هي قوة داخلية لدى الفرد والتي تقوم بتحريك سلوكه وتوجيهه، حتى يحقق غاية ما تعدّ مهمة بالنسبة له سواء كانت معنوية أو مادية.

تعرف الدافعية حسب وجهة نظر التربوي فؤاد أبو حطب على أنها إمكانية الفرد من تحقيق أمر صعب، والقدرة على تنظيمها وأدائها بشكل سريع ومستقل، والتغلب على كافة الصعوبات التي تواجهه، والتفوق على الذات وعلى الآخرين والتغلب عليهم، ومحبة الفرد لنفسه، ومقدرته على التحمل والمثابرة.

عرف بشير معمريّة الدافعية للإنجاز بأنه أحد الدوافع المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية ومكونا هاما في الشخصية نال اهتمام الباحثين في مجال بحوث الشخصية وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس التربوي وعلم نفس العمل، وهو من أهم دوافع العمل وعوامل النمو الاقتصادي مقارنة بالدوافع الأخرى، ويعد الدافع للإنجاز عاملا هاما في تنشيط سلوك الفرد وتوجيهه ومكونا أساسيا في سعي الفرد نحو تحقيق أهدافه وتحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وسعى إليه للوصول إلى أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني الواعي ويؤدي الدافع إلى الإنجاز دورا أساسيا في رفع مستوى الأداء في مختلف الأعمال والأنشطة سواء على مستوى الفرد أم على مستوى المجتمع، ويعتبر الدافع للإنجاز العامل الكامن وراء كل ما هو متفوق وناجح في العديد من الميادين والمجالات العلمية كالمجال الأكاديمي والاقتصادي والإداري.

(معمريّة، سيكولوجية الدافع للإنجاز... تقنين أربعة استبيانات لقياسه، 2013، صفحة 07)

التعريف الإجرائي:

الدافعية للإنجاز هي الدرجة الكلية التي يتحصل عليها مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في استبيان الدافعية للإنجاز من إنجاز الباحثة خديجة صالي.

ثالثا: تعريف الضغط النفسي

الضغط النفسي هو مصطلح مشتق من الكلمة الفرنسية القديمة Destresse والتي تشير إلى معنى الاختناق والشعور بالضيق والظلم، وقد تحولت في الإنجليزية إلى Stress والتي أشارت إلى معنى التناقض، والمصطلح في الأصل قد استعمل للتعبير عن معاناة أو ضيق أو اضطهاد، وفي الإنجليزية الحديثة ظهرت الحاجة لوجود مصطلح يعني معنى الضغط (Pressure) والتوكيد (emphasis) في آن واحد وذلك لوصف الألم الكامن والمتضمن الكلمة الأولى "الضغط" وأيضا الإعتدالية المتضمنة في الكلمة الثانية "التوكيد" وعبر الوقت استخدم مصطلح Stress ليعطي هذا المعنى، فقد كان الإجماع إلى إعطاء مصطلح Stress معنى التوكيد على الشيء (ديفيد، 1994، صفحة 12)

اشتقت كلمة Stress من الفعل اللاتيني Stringere الذي يعني شد ومنه أخذ الفعل الفرنسي " Etreindre " ومعناه طوق بجسمه وبذراعه مؤدياً إلى الاختلاف، أي ضاغطة بقوة مع احساس متناقضة "ضغط"، "غم" ليصبح فيما بعد " Destress " والتي اشتقت بدورها من فعل "Stringere" وهي تعني الشعور بالوحدة الذي يتناوبنا في حالة قاهرة (Stora, 1993, p. 08)

ولقد ظهر مفهوم الضغط النفسي في الدليل التشخيصي الثاني بعد تعديله متاولاً فئات مختلفة من الضغوط من أمثلتها تعرض الفرد مباشرة لضغوط قوية تهدد جزءاً أو أجزاء من جسده، أو ملاحظة شخص يتعرض لخطر أو تجربة أليمة (Croq, 2007, p. 3)

ولقد تم تداول كلمة الضغط في العلوم الاجتماعية للدلالة على القوة التي تؤثر في الفرد وتسبب له بعض الآثار النفسية مثل التوتر والضييق وبعض المتغيرات الفيزيولوجية.

كما عرفه " فرح طه " وآخرون في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه يشير إلى وجود عوامل خارجية ضاغطة على الفرد سواء بكليته أو جزء منه، وبدرجة توجد لديه إحساس بالتوتر أو تشويهاً في تكامل شخصيته (حسين ط،، 2006، صفحة 193)

ما يلاحظ من خلال هذه التعاريف بأنها ركزت على البيئة المحيطة بالفرد ومختلف المؤثرات الخارجية، كما أنها تناولت الضغط كمثير.

ولقد عرفت فونتانا Fontana الضغط بأنه حالة تتج عندما تزيد المطالب الخارجية عن القدرات والإمكانات الشخصية للكائن الحي (محمد ع،، 2005، صفحة 10)

تعريف نوربار سيلامي Sillamy Norbert : الضغط النفسي هو حالة رد فعل العضوية لتهديد فيفقد الجسم²³ للاستجابة لهذا العدوان من خلال التظاهرات الجسدية المختلفة. (Sillamy, 2003, p. 256)

تعريف جرينبيرج Greeberg الضغط رد فعل فسيولوجي وسيكولوجي وعقلي ناتج عن استجابات الأفراد للتوترات البيئية والصراعات والأحداث الضاغطة (فتيحة، 2008، صفحة 19)

وما يلاحظ من خلال هذه التعاريف بأن هؤلاء الباحثين تناولوا الضغط بأنه ردود أفعال واستجابات مختلفة لمثيرات داخلية وخارجية مختلفة، من شأنها أن تؤدي إلى حالة من اللاتوافق النفسي والعقلي والفيزيولوجي.

كما عرف كوكس الضغط النفسي بأنه نتيجة صراع بين المطالب الملقاة على الفرد وقدراته على التعامل معها، حيث يفكر الفرد في المطلب وفي قدراته، وأن اختلال التوازن بين الطرفين هو السبب في ظهور الضغط (حسين ط.، 2006، صفحة 20)

التعريف الإجرائي:

الضغط النفسي هو الدرجة الكلية التي يتحصل عليها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في استبيان الضغط النفسي من إنجاز الباحثة خديجة صالي .

رابعا : تعريف المبرمج المعلوماتي الوافي

هو تطوير لأداء المبرمج المعلوماتي الصيغة الأولى من طرف مستشار التوجيه المدرسي والمهني لثانوية الشهيد بعجي محمد بولاية المسيلة، وذلك قصد تسهيل تطبيق الترتيبات والتدابير الواردة في المنشور الوزاري رقم 08/6.0.0/48 المؤرخ في 2008/02/13 والمتضمن إجراءات التوجيه إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. وكذا المراسلة رقم 550/ و.ت.و المؤرخة في 2006/05/31 المتضمنة نسب تحجيم التعداد لشعب السنة الثانية، والمراسلة رقم 12/0.0.3/168 المؤرخة في 2012/01/03.

ومن منطلقات دور ومهام مستشار التوجيه في التشريع الجزائري والمهام الرسمية له وفقا للقانون الأساسي الخاص بعمال التربية إذ يكلف مستشارو التوجيه المدرسي و المهني بمرافقة التلاميذ خلال مسارهم الدراسي وتوجيههم في بناء مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم واستعداداتهم ومقتضيات التخطيط التربوي.

تم تعديل هذا المبرمج باستخدام برنامج إكسل (Excel) و أداة المطور المدمجة. وقد مر تطبيقه بثلاث مراحل:

- مرحلة تحليل ودراسة المبرمج المعلوماتي وافي الصيغة الأولى.
- مرحلة تعديل وتطوير أداء المبرمج.
- مرحلة تجريب المبرمج المعلوماتي وافي الصيغة الجديدة.

التعريف الإجرائي:

المبرمج المعلوماتي الوافي هو برنامج مبني على شكل صفحات إكسل برمجت وطورت لتشمل جل عمليات التوجيه المدرسي والمهني بداية بصب نتائج التلاميذ طيلة السنة الدراسية ليقوم البرنامج عن طريق المعالجة بالدوال العددية بالعمليات المعقدة التي كانت في السابق تستغرق جهدا ووقتا كبيرين، كعمليات حساب الملامح التربوية للتلاميذ، وإنجاز بطاقة المتابعة والتوجيه والتنسيق بين الأطوار التعليمية المتوسط والثانوي وصولا إلى إنجاز محضر القبول والتوجيه نهاية السنة الدراسية.

الفصل الثاني

الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي

الوافي

الفصل الثاني : الرقمنة ، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

تمهيد :

1. ماهية المبرمج المعلوماتي الوافي (مشروعيته ،أهدافه و مراحل إنجازه)

1.1 مشروعية المبرمج المعلوماتي الوافي من التأسيس للتجريب

2.1 أهداف المبرمج المعلوماتي الوافي

3.1 مراحل إنجاز المبرمج المعلوماتي الوافي

2. الرقمنة والتوجيه المدرسي والمهني

1.2 أهمية التكنولوجيا في عمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في الإعلام

2.2 أهمية التكنولوجيا في عمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في التوجيه

3.2 أهمية التكنولوجيا في عمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في التقويم والمتابعة

3. فعالية المبرمج المعلوماتي الوافي للأقسام المقبلة على التوجيه المدرسي

1.3 فعالية المبرمج المعلوماتي الوافي مع تلاميذ الرابعة متوسط

2.3 فعالية المبرمج المعلوماتي الوافي مع تلاميذ الجذوع المشتركة

3.3 فعالية المبرمج المعلوماتي الوافي مع مستشاري التوجيه المدرسي في المتوسطات

والثانويات

خلاصة الفصل

تمهيد :

لا تستطيع التربية أن تعيش في منأى عن روح الثورة التكنولوجية الهائلة وكذا تفاصيلها، وقد دأبت التربية عبر التاريخ على التكيف مع كل جديد بالكيفيات الذي تسمح بها طبيعة موضوعاتها بما أن الكائن الاجتماعي هو كنه كل العمليات التربوية فبذلت بذلك جهدا كبيرا لخلق نظم تربوية جديدة، فأدخلت تغييراً جذرياً في بنية التربية وإطارها التقليدي ومناهجها وطرائقها وإدارتها سيما بعد فترة انتشار وسائل البث والتكنولوجيا.

تعد "تكنولوجيا التربية" استخداماً للوسائل التي ظهرت نتيجة ثورة الاتصالات مثل الوسائل السمعية البصرية، التلفزيون، الكمبيوتر وغيرها من الأجهزة والمواد في العملية التربوية، وتعني أيضاً تلك "الطريقة المنظمة لتخطيط وتطبيق العملية الشاملة للتعليم والتعلم وتقييمها، مع الأخذ بالحسبان المصادر الفنية والبشرية والتفاعل بينها للحصول على أفضل شكل للتربية، ومن هذا المنطلق تستخدم تكنولوجيا التربية تحليل النظم كأداة نظرية.

وسنعمل في هذا الفصل على الاقتراب من ماهية المبرمج المعلوماتي الوافي (مشروعيته، أهدافه و مراحل إنجازه من خلال المناشير الوزارية من التأسيس للتجريب و كذا أهدافه و مراحل إنجازه ضف إلى ذلك أننا سنحاول الغوص في موضوع الرقمنة والتوجيه المدرسي والمهني من خلال إبراز أهمية التكنولوجيا في عمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في الإعلام و التوجيه في التقييم والمتابعة كما سنعمل على توضيح فعالية المبرمج المعلوماتي الوافي للأقسام المقبلة على التوجيه المدرسي مع تلاميذ الرابعة متوسط و مع تلاميذ الجذور المشتركة وحتى مع مستشاري التوجيه المدرسي في المتوسطات والثانويات .

1. ماهية المبرمج المعلوماتي الوافي:

إن الثورة التكنولوجية هي ثورة النصف الثاني من القرن الماضي والنصف الأول من هذا القرن، ومسايرتها رهن بمدى إدراك معناها وروحها وجوهرها، إنها ليست مجرد آلات وأجهزة وتكنولوجيا نقلها وإنما هي استراتيجيات وتقنيات جديدة تجعل من الإنسان قادر على قيادة العالم بكل متغيراته ومتطلباته بنقرة زر.

وقد انعكس ذلك على الواقع من خلال ثلاثة أمور أساسية وهي التنبؤ، والتحكم في العمليات عن طريق وضع الضوابط لضمان سير العمل ومستوى كفاءته، والتقييم والتقييم المستمر للعناصر المحددة سابقا بحيث يمكن معرفة سبب القصور ومعالجته. وتستخدم في ميدان التربية والتعليم ضمن هذا الإطار.

دخل مفهوم "التكنولوجيا" ميدان التربية والعلوم الإنسانية من ميدان الصناعة وأحدث ثورة فيها، ودعاها البعض الثورة الصناعية الثانية بما أن الثورة الصناعية الأولى كان هدفها الطبيعة ومكوناتها واستغلالها لصالح الإنسان، تنطلق من "الأوتوماتية" وتقوم على أساس تحرير الإنسان من عمليات تقليدية وإيكالها للآلة الأوتوماتية وتوجيه فعالية الإنسان ونشاطه نحو مجالات تناسب طبيعته أي مجالات البحث العلمي والخلق والإبداع والتأثير في البيئة وعناصرها تأثيراً يصل إلى حد التحرر من المواد الأولية فيه واستنباط مواد جديدة متكاثرة والاستغناء عن قيود محدودية الموارد الأولية فيه والاستقلال عنها أي نقل الإنسان إلى مرحلة البحث والخلق والتنظيم والسيطرة على الكون والمستقبل.

ونعني بتكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية مجموعة الأدوات المعتمدة والمستعملة من أجل إنتاج، معالجة، تخزين، تبادل، ترتيب، إيجاد وقراءة وثائق رقمية لغايات التعليم والتعلم، وقد أدمجت الجوائز تكنولوجيا المعلومات والاتصال بصورة تدريجية في التعليم سواء على مستوى المناهج التعليمية أو تعميم استعمالها على جميع المؤسسات التربوية التعليمية والإدارية، وقد حددت الدولة لهذا الغرض أهدافاً في مختلف نواحي الحياة التعليمية من تكوين المكونين إلى التدريس وذلك من خلال وضع سياسة وطنية لإدماج تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية على أساس الخطة الرئيسية المحددة زمنياً والمطروحة وطنياً منذ جويلية 2002 في البرنامج الحكومي ضمن محاور إصلاح المنظومة التربوية كما يلي: إدخال التكنولوجيات الحديثة للمعلومات والاتصال في المنظومة التربوية بغية

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

تسهيل دخول بلادنا في مجتمع الإعلام والحضارة العلمية والتقنية في إطار العولمة، وقد تم البدء في تنفيذ المشروع سنة 2003. (إيدار، 2011، صفحة 08)

1.1 مشروعية المبرمج المعلوماتي الوافي من التأسيس للتجريب :

لتسهيل تطبيق الترتيبات والتدابير الواردة في المنشور الوزاري رقم 08/6.0.0/48 المؤرخ في 2008/02/13 والمتضمن إجراءات التوجيه إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. وكذا المراسلة رقم 550/ و.ت. والمؤرخة في 2006/05/31 المتضمنة نسب تحجيم التعداد لشعب السنة الثانية، والمراسلة رقم 12/0.0.3/168 المؤرخة في 2012/01/03. تم تطوير أداء المبرمج المعلوماتي الصيغة الأولى من طرف مستشار التوجيه المدرسي والمهني لثانوية الشهيد بعجي محمد بولاية المسيلة.

ومن منطلقات دور ومهام مستشار التوجيه في التشريع الجزائري والمهام الرسمية للمستشار وفقا للقانون الأساسي الخاص بعمال التربية إذ يكلف مستشارو التوجيه المدرسي والمهني. بمرافقة التلاميذ خلال مسارهم الدراسي وتوجيههم في بناء مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم واستعداداتهم ومقتضيات التخطيط التربوي.

ويكلف بتقييم النتائج الدراسية وتحليلها وتلخيصها وكذا عمليات السبر والاستقصاء و يشاركون في متابعة التلاميذ الذين يعانون صعوبات من الناحية النفسية البيداغوجية قصد تمكينهم من مواصلة التمدرس مع قيام مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالدراسات والاستقصاءات في مؤسسات التكوين وفي عالم الشغل.

كما يساهم أيضا مستشار التوجيه المدرسي و المهني في تحليل المضامين و الوسائل التعليمية كما يمكن أن يكلف بإجراء الدراسات والاستقصاءات في إطار تقويم مردود المنظومة التربوية و تحسينه مع القيام بالإرشاد النفسي و التربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي و إجراء الفحوص النفسية الضرورية من أجل التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة بالإضافة إلى المساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا و المشاركة في تنظيم التعليم المكيف و دروس الاستدراك و تقييمها مع ضمان سيولة الإعلام و

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

تتمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم و إقامة مناوبات لغرض استقبال التلاميذ و الأولياء و الأساتذة و تنشيط حصص إعلامية جماعية و تنظيم لقاءات مع التلاميذ و الأولياء و ممثلي قطاع التكوين والتعليم المهنيين طبقا لبرنامجهم بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية وبالتنسيق مع مدير مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني إضافة إلى تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة و الحرف و المنافذ المهنية المتوفرة في عالم الشغل تدرج ضمن الأسبوع الوطني للإعلام و تنشيط خلية الإعلام و التوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة و المشرفين التربويين و تزويدها بالوثائق التربوية قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ .

كما يطلع مستشار التوجيه المدرسي والمهني في إطار تأدية مهامه على ملفات التلاميذ المدرسية وعلى جميع المعلومات التي تساعده على ممارسة وظائفه.

ويشارك أيضا مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجالس الأقسام بصفة استشارية ويقدم أثناء انعقادها كل المعلومات المستخلصة من متابعة المسار الدراسي للتلاميذ قصد تحسين مردودهم الدراسي والحد من التسرب المدرسي.

كما تكلفه الوزارة الوصية بالقيام بالدراسات والتحقيقات التي تكتسي أهمية في مجال البحث البيداغوجية، كما له مهمة متابعة نشاطات مستشاري التوجيه المدرسي والمهني المبتدئين والإشراف عليها في إطار التكوين المتواصل.

كل هذه الأنشطة المتتالية والتي تسترعي جهدا ذهنيا وبدنيا كفيلا بأن تكون سببا في إيجاد بدائل ووسائل تكنولوجية تكون سببا في مساعدة مستشار التوجيه المدرسي والمهني تدعمه وتساعد في أداء مهمته الكبرى ومن هذه الوسائل المبرمج المعلوماتي الوافي الذي اعتبرته الوزارة الوصية سندا مهما في عملية التوجيه وكذا المتابعة موفرا للوقت والجهد لنشاطات المستشار المتوالية والمتنوعة.

2.1 أهداف المبرمج المعلوماتي الوافي :

أولا : ممارسة توجيه تطبعه الشفافية والموضوعية ويسمح بإنصاف التلاميذ فقد عرفت منظمة "اليونسكو" مصطلح "تكنولوجيا التربية" بأنها "طريقة منهجية أو نظامية وشفافة ومنصفة ، لتصميم العملية التعليمية بكاملها وتنفيذها وتقويمها استنادا إلى أهداف محددة، وإلى

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني: الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

نتائج الأبحاث في التعليم والتعلم والتواصل في استخدام جميع المصادر البشرية، وغير البشرية من أجل إكساب التربية مزيدا من الفعالية و الموضوعية، وجاء في تعريف آخر "إن تكنولوجيا التربية تعني تصميم الخبرات التعليمية وتقويمها والإفادة منها وتجديدها ، فهي مدخل منطقي إلى التربية، قائم على حل المشكلات، إنها طريقة للتفكير في التعليم تفكيراً واعياً منظماً" وتعني أيضا تخطيط العملية التعليمية التعلمية وتنفيذها وتقويمها وتطويرها، وذلك باستخدام المصادر البشرية وغير البشرية والوسائل والأدوات والأجهزة لتحقيق بناء الإنسان دون المساس بأنسنته.

ثانيا : إدخال الوسائل الحديثة في عملية توجيه التلاميذ

وجب اتباع منهج وأسلوب وطريقة في العمل تسير في خطوات منظمة وتستخدم كل الإمكانيات التي تقدمها التكنولوجيا وفقا لنظريات التعلم والتعليم لتحقيق أهداف هذه المنظومة، ولم تعد الوسائل الكلاسيكية هي المصدر الأوح لظرائق عمل التوجيه بل تعددت المصادر وشملت البيئة بشقيها الطبيعي والاجتماعي واستخدام التكنولوجيات الحديثة مثل الكمبيوتر، ولم يعد المستشار هو السيد المطاع لامتلاكه تفسير هذه المعلومات المتعلقة بنتائج التلميذ ولمحه ورغبته بل ارتبطت المعلومة بالواقع الذي يؤكد أن المستشار مع تزايد العدد الهائل للتلاميذ أن يمتلك زمام الأمور بفضل التكنولوجيا، بل أصبح إكساب المستشار منهجا للتفكير والبحث أهم من حفظه للمعلومة، وفي ضوء ذلك أصبح الموقف التعليمي/التعلمي هو موقف مخطط ومنظم ينبغي أن يسير وفقا لمراحل وخطوات مدروسة يحتل فيها كل عنصر مكانا محددًا، ويأخذ المستشار وقته اللازم والكافي ليتعرف عليه ويستوعبه ويتدرب على مهاراته الضرورية وصولا إلى الكفاية المطلوبة أو الأهداف المنشودة وباتت الوسائل التكنولوجية مكونا رئيسا من مكوناته

ثانيا: تكنولوجيا الإعلام والاتصال ومقاومة التغيير

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه اضطربت طرق الإدارة والاتصال بداخل وخارج المؤسسات التربوية، وكذا طريقة التعليم بفعل إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة، وإذا ما استطاعت بعض المؤسسات تطوير استعمالها، فإن البعض الآخر يواجه أزمة نجمت عن رفض المنظمة المدرسية وأعضائها -ليس فقط اعتماد هذه التكنولوجيات وإنما- الإستجابة للطلب المتنامي للمجتمع لهذه التكنولوجيات وتلبية ما ينتظره الأولياء و أيضا التلاميذ فيما يتعلق باستعمالها.

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني: الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

تفسر هذه الأزمة بمقاومات للتغيير متجذرة في الاتفاقيات التي تنظم العلاقات بين المعلمين والمتعلمين، وبين المعلمين والإدارة، وتعتبر الاتفاقية بالمعنى الاقتصادي، قاعدة تفكير أو سلوك تأسست اجتماعيا ولم تفرضها الطبيعة وهي تسمح للفرد بمعرفة كيفية التصرف في وضعيات معطاة، دون اللجوء لحساب خاص.

(بوبيو، 2015، صفحة 50)

ويقتضي إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة تغييرا معتبرا لكل ممارسات التسيير، الاتصال، البيداغوجيا، التنظيم والعلاقات مع المحيط (على وجه الخصوص مع أولياء التلاميذ) بتمكين المعلومة من الوصول في وقتها خلق توقعات لردود الأفعال، ففي الحالة الأكثر نجاحا مثل الفضاءات الرقمية للعمل يمكن للمستعملين أولياء كانوا أم تلاميذ زيارة فضاء التمدريس (التوقيت اليومي للقسم، الإطلاع على العلامات...) والإستعلام حول الحياة في المؤسسة وأيضا بعض أدوات الاتصال كالبريد الإلكتروني والفضاءات الحوارية.

ويعتبر هذا الإدماج حاملا للأزمة في حال ما إذا أنتج في نفس الوقت:

- وضعية غامضة أين تكون فيها النتائج غير معروفة وتتطلب جوابا مستعجلا.
- ضغطا يؤثر بشكل كبير على السلوك التنظيمي (دوتو 1986) بإعادة النظر في نشاط المؤسسة (التعليم، التعلم، الإدارة وتطوير الموارد الوثائقية) والذي يؤثر في المعنيين الخائفين من استعمال هذه الوسائل الجديدة، فبالنسبة للمعلمين يواجه هذا الإدماج مجموعة من اتفاقيات مرتبطة بالنشاط البيداغوجي وطريقة بناءه ودرجة استقلالية المتعلم، نمط الإستراتيجية البيداغوجية ويواجه كذلك العلاقة مع المستخدمين (تقتضي أكبر قدر من علاقات التفاعل وردود أفعال رجعية مع التخلي عن رؤية العلاقة المتكافئة في شكلها...) يخاف المدرسون علاوة على ذلك من عدم التحكم في الوسائل، كما يشعرون في غالب الأحيان أنهم غير قادرين على تصور سيناريوهات بيداغوجية جديدة.
- بعد ظهور الإستعمال المشترك بين الأمانة، المصلحة المدرسية وأعضاء هيئة التدريس، أعاد هذا الإدماج النظر في طريقة تنسيق وتبادلات الأسرة التربوية، كما يمكنها أن تزرع معالم ومنطق النشاط الباني لوجود التنظيم المدرسي وشرعية أعضائه. (بوبيو، 2015، صفحة 51).

وهذا ما حدث فعلا في سنة 2012 عندما أبرقت وزارة التربية الوطنية في إرسالية لها إلى مديرياتها الخمسين ومنها إلى كل المتوسطات والثانويات عبر التراب الوطني تلزمهم فيها بضرورة تعميم العمل

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

بالمبرمج المعلوماتي الوافي، حينها تقبلت نسبة قليلة من مستشاري التوجيه العمل به أما البقية فقد رفضوا العمل به جملة وتفصيلا، وما لاحظناه أن أغلبية الراضين لاستخدامه كان لديهم نقص فادح في التكوين في العمل على جهاز الكمبيوتر وبرامجه من وورد وإكسل وغيرها، وتتحمل الوصاية جزءا كبيرا لهذا الرفض كونها لم تحمل على عاتقها تكوين مستشاري التوجيه في ذات المجال، كما لا نغفل أن هناك نسبة من المستشارين رفضت العمل به مقاومة منهم للتغيير الذي يجهلون ما يحمله في طياته. أما بالنسبة للمستشارين الذين عملوا به دون مقاومة فتجدهم يجيدون العمل ببرامج الكمبيوتر، بل إن بعضهم تحمل على عاتقه وعلى نفقته الخاصة إجراء تكوين في المجال لدى المؤسسات الخاصة إيماننا منهم بأن هذا المبرمج يحمل آثارا إيجابية على عملهم.

ثالثا : توفير الوقت لمستشار التوجيه والإرشاد لاستغلاله في مهام أخرى .

من ضمن المشكلات المتعلقة بالمستشار هي تعرضه لمعيقات في عمله الإرشادي يكون هو المتسبب فيها، مما تجعله يحد في عمله بعض الكفاءات التي يمتلكها و المهارات اللازمة للعمل وافتقاره لسمات شخصية تفيده في العمل وكذا نقص في تدريبه ونوع المؤهل الذي يحمله وعدم تمسكه في أخلاقيات المهنة ومراعاة حدوده وعدم توفر الدافعية للعمل مع عدم قدرته على الإقناع وصغر سن المرشد وقلة خبرته وجموده وعدم تنمية ثقته بنفسه وعدم قدرته على التغيير ومن ضمن أهم المعوقات أيضا كثرة الملفات المسندة لمستشار التوجيه المدرسي والمهني المتغيرة من فترة لفترة من إعلام إلى توجيه إلى تقويم والتي تستدعي حضورا جسديا وذهنيا سيما الملفات المتعلقة بالأرقام والنتائج والتحليلات التي لاغنى فيها عن العمل بوسائط رقمية تكنولوجيا داعمة موفرة للجهد والوقت على حد سواء (العطية، 2003، صفحة 125).

3.1 مراحل إنجاز المبرمج المعلوماتي الوافي :

تم تعديل هذا المبرمج باستخدام برنامج إكسل(Excel) و أداة المطور المدمجة، وقد مر إنجازها بثلاث مراحل:

- مرحلة تحليل ودراسة المبرمج المعلوماتي وافي الصيغة الأولى.
- مرحلة تعديل وتطوير أداء المبرمج.
- مرحلة تجريب المبرمج المعلوماتي وافي الصيغة الجديدة.

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

وفي ما يلي مجموعة من التوضيحات والرسومات التوضيحية عن أهم الخدمات المقدمة

من طرف المبرمج المعلوماتي الوافي مع الشرح المفصل لكل رسم توضيحي:

- دخول للبرنامج:

تحتوي هذه النافذة على عدة عمليات: حجز المعلومات والمعدلات، التغيير، الحذف، البحث، التوجيه وبعد القيام بعملية التوجيه بالإمكان تعديل اقتراحات التوجيه أو نسخ اقتراحات التوجيه.

The screenshot shows the website of the Algerian Ministry of National Education. The page is titled "الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية" and "وزارة التربية الوطنية". It displays the academic year "السنة الدراسية: 2012" and the institution "مديرية التربية لولاية: المسيلة". The main heading is "برنامج تسيير عملية القبول والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي". Below this, there is a button labeled "دخول للبرنامج". The page is divided into three columns of buttons:

لائحة التوجيه - LISTE	إحصائيات لفصل الأول	برنامج المواد وإسناد الأساتذة
نتائج مداولات مجلس القبول والتوجيه -PV	إحصائيات لفصل الثاني	كل البيانات - Feuil 3
حصيلة مجلس القبول والتوجيه -ST1	نتائج الفصلين والسوي + رفقة التلميذ	فحوص تنفيذ المكتسبات الفعلية
حصيلة مجلس القبول والتوجيه -ST2	إحصائيات الفصل الثالث	سجل المتابعة للسنة الأولى لغوي
بطاقة المتابعة والتوجيه -Orient	إحصائيات نهاية السنة	حوصلة استغلال نتائج التنسيق بين الأقطار

- إضافة تلميذ أو تغيير المعلومات:

معلومات التلميذ

	المسيلة	المؤسسة	مديرية التربية لولاية
		ثانوية الشهيد بحجي محمد	
			الرقم
			190
			الإسم واللقب :
			الجنس
			تاريخ الميلاد
			المؤسسة الأصلية
			القسم : 1 ج م ع تك
			التكرار
			نظام التمدرس
			العائق الجسدي إن وجد
			الحالة الصحية
			عدد الإخوة : ذكور
			إناث
			الرتبة في العائلة
			اسم الولي
			مهنة الأب
			مهنة الأم
نتائج المتابعة التي قام بها المستشار		الإختبارات النفسقنية	
		إستبيان الميول والإهتمامات	
		مقابلات الإرشاد المدرسي	
		النتائج والملاحظات المستخلصة	
		رغبات التلميذ	
		<input type="checkbox"/> رياضيات	
		<input type="checkbox"/> علوم تجريبية	
		<input type="checkbox"/> تسيير وإقتصاد	
		<input type="checkbox"/> تقني رياضي	
		إضافة تلميذ	
		إنهاء	

يتم إدخال جميع المعلومات المتعلقة بالتلميذ (الاسم واللقب، الجنس، تاريخ الميلاد، القسم، معلومات عائلية، الرغبات، ملاحظات ونتائج المتابعة لمستشار التوجيه، وعند تسجيل وإضافة تلميذ أو تغيير معلوماته، يجب تأكيد العملية بالضغط على زر إضافة تلميذ أو زر تأكيد التغيير في نافذة التغيير، لئلا تفقد التعديلات التي أجريتها.

- نتائج التلميذ:

يتم حجز نتائج كل تلميذ وحساب المعدل والرتبة للفصل، الفصلين، أو السنوي بعد الضغط على زر حساب الرتبة. كما يتم حساب معدل الفصلين والسنوي أثناء عملية الحجز بالنسبة لكل مادة.

- تعديل اقتراحات التوجيه

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

يمكن تعديل أو إدخال اقتراح كل من مستشار التوجيه، وكذا مجلس الأساتذة، وأيضا القرار النهائي لمجلس القبول والتوجيه.

مجالس القبول والتوجيه

الإسم واللقب

رقم الانتماء 34

المعدل السنوي 18.13

إقتراحات التوجيه

إقتراحات التوجيه

إقتراحات التوجيه

إقتراحات التوجيه

إقتراحات التوجيه

إقتراحات التوجيه

المعدل في مجموعات التوجيه

المعدل السنوي لبعض المواد

رياضيات 19.21

تقني رياضي 18.26

علوم تجريبية 19.01

تسيير وإقتصاد 18.26

رياضيات 19.08

علوم فيزيائية 20

إنهاء

برنامج المواد وإسناد الأساتذة :

هنا يتم إدخال معاملات جميع مواد المقرر الدراسي، عدد أقسام الجذع المشترك، قائمة الأساتذة لكل مادة، الأستاذ منسق القسم، الأستاذ منسق المادة، معاملات مواد مجموعة التوجيه، مجال معدلات الإجازات والعقوبات المقترحة من قبل مجالس الأقسام، متوسطات القطاع الجغرافي، ويمكن اعتبار عدم إدخال المعلومات السابقة الذكر من شأنه التأثير على بقية الصفحات لذا يرجى التأكد من أن جميع المعلومات تم إدخالها بشكل صحيح.

- كل البيانات (Feuille3) :

نجد في المبرمج المعلوماتي الوافي صفحة تحتوي على كل المعلومات المتعلقة بالتلميذ ونتائجه، وعند الضغط على زر عودة يتم الرجوع إلى الصفحة الرئيسية.

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

العمارات										توزيع الناجحين في الشعب				توجيه التلاميذ		توجيه مسبق	
إعلا	ع طبيعية	ع فزيائية	رياضيات	رياضيات	تقني رياضي	علوم تجريبية	تعبير	معامل المادة	مع	تعبير	علوم تجريبية	تعبير	مع التلاميذ	نسبة النجاح	توجيه التلاميذ	توجيه مسبق	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
21.3%	59.02%	4.92%	14.75%	6	3	3	0	189	189	26	72	6	18	64.55%			
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	6	5%						
نتائج التلميذ في السنة 1 ثانوي										رغبات التلميذ				بالحروف اللاتينية		الرقم	
إعلا	ع طبيعية	ع فزيائية	رياضيات	رياضيات	تقني رياضي	علوم تجريبية	تعبير	معامل المادة	مع	تعبير	علوم تجريبية	تعبير	مع التلاميذ	نسبة النجاح	توجيه التلاميذ	توجيه مسبق	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
70	15.00	8.98	11.05	13.00	15.00	11.33	6.90	3	2	0	31	29	1	1	24/05/1997	1	
20	9.00	3.42	6.96	9.20	6.40	4.33	4.37	2	1	3	4	0	31	29	1	26/05/1997	2
40	15.60	7.30	11.68	11.60	13.00	8.23	5.30	1	2	3	4	0	31	29	1	18/07/1994	3
30	13.80	6.93	10.82	7.20	10.60	4.80	4.70	2	1	4	3	0	31	29	1	21/01/1995	4
30	9.90	7.28	10.43	10.70	11.80	8.33	4.53	1	2	3	4	0	31	29	1	21/11/1994	5
30	18.10	17.68	18.85	20.00	18.40	18.87	19.00	3	1	4	2	0	31	29	1	1996/04/12	6
30	12.80	15.57	15.06	17.20	16.00	13.83	10.33	4	3	2	1	0	31	27	1	19/09/1997	7
30	10.80	7.72	10.02	10.50	11.60	8.33	5.80	3	1	2	4	0	31	29	1	1996/07/03	8
70	10.80	6.43	7.03	8.90	7.40	5.20	4.53	1	3	2	4	0	31	29	1	29/10/1992	9
20	16.40	14.32	15.98	18.30	18.20	14.83	12.07	4	1	3	2	0	31	29	1	1996/08/09	10
30	15.10	9.02	12.48	10.20	12.20	4.70	5.20	4	1	3	2	0	31	29	1	1996/02/05	11
40	15.10	11.05	14.95	15.20	18.20	11.87	11.73	3	1	4	2	0	31	29	1	14/09/1996	12
40	10.90	4.02	10.65	7.30	8.20	6.00	5.57	2	1	4	3	0	31	29	1	28/12/1996	13
50	12.90	7.15	11.15	9.60	13.20	8.86	7.80	3	1	2	4	0	31	29	1	1996/10/02	14
30	16.80	13.72	16.13	16.90	16.40	13.26	10.30	3	1	4	2	0	31	29	1	25/10/1997	15
40	13.80	6.88	5.46	10.90	12.20	5.60	8.27	2	1	3	4	0	31	29	1	27/07/1992	16
20	16.70	7.87	13.95	11.60	14.60	7.93	8.50	3	2	1	4	0	31	29	1	28/10/1996	17
40	12.40	9.10	10.43	15.50	16.00	9.16	7.63	4	1	2	3	0	31	29	1	1996/11/01	18
40	13.70	9.75	11.50	14.20	12.20	11.20	6.55	3	1	4	2	0	31	29	1	13/09/1996	19
30	13.40	7.18	10.75	8.70	12.40	5.83	4.27	4	1	2	3	0	31	29	1	1997/05/12	20
30	14.60	10.98	12.06	13.00	14.60	10.67	7.47	3	1	4	2	0	31	29	1	22/02/1997	21
30	17.40	12.78	11.92	11.60	11.80	7.13	6.36	3	1	2	4	0	31	29	1	21/06/1996	22
30	14.50	13.90	16.12	18.50	18.20	12.87	14.10	4	3	2	1	0	31	29	1	28/07/1997	23
20	11.00	5.48	10.16	5.40	8.60	5.26	2.93	2	3	1	4	0	31	29	1	16/10/1994	24
70	15.20	10.03	9.45	14.20	14.40	10.23	8.93	2	1	3	4	0	31	29	1	31/05/1995	25
30	12.80	10.67	14.90	14.60	16.20	12.60	11.03	3	1	4	2	0	31	29	1	1996/12/02	26
30	18.60	14.38	16.90	13.80	15.40	10.63	7.83	3	1	4	2	0	31	29	1	1996/02/06	27
30	14.70	6.20	9.86	6.70	9.40	6.20	4.57	1	4	2	3	0	31	29	1	1997/03/12	28
40	13.40	7.70	7.63	8.50	9.40	4.93	3.87	2	1	3	4	0	31	29	1	18/10/1998	29
30	10.80	7.02	8.71	8.80	11.40	4.73	4.07	3	1	2	4	0	31	29	1	30/07/1994	30
20	11.60	8.28	11.06	11.30	13.40	9.03	8.93	1	2	4	3	0	31	29	1	1995/07/08	31
20	12.80	6.70	8.76	8.30	7.60	5.60	4.40	1	2	4	3	0	31	29	1	19/05/1995	32

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

- فحوص تقييم المكتسبات القبلية :

بعد الضغط على زر فحوص تقييم المكتسبات القبلية بصفحة الدخول يتم حساب الفارق 1,2,3,4 وتفرق بجدول الحوصلة، و يمكن استغلال سجل المتابعة و الدراسة المتعلقة بالتنسيق بين الأطوار التعليمية(4م،1ثا) قم بحجز معدل: ش ت م، القبول، والمواد: الرياضيات ، العلوم الطبيعية و العلوم الفيزيائية.

The screenshot displays a software interface for educational assessment. The main window shows a grid of data with columns for different subjects and rows for different students. A callout box points to a button labeled "زر إدخال نقاط ش ت م + نقاط الفحص". Below the main window, there is a smaller window with a table of results.

المواد	معدل المواد الفحص	معدل المواد ش ت م	معدل المواد الفحص	معدل المواد ش ت م	معدل المواد الفحص	معدل المواد ش ت م
1	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
2	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
3	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
4	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
5	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
6	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
7	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
8	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
9	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
10	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
11	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
12	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
13	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
14	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
15	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
16	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
17	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
18	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
19	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
20	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
21	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
22	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
23	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
24	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
25	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
26	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
27	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
28	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
29	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
30	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00

جدول حوصلة المكتسبات القبلي

المواد	معدل المواد الفحص	معدل المواد ش ت م	معدل المواد الفحص	معدل المواد ش ت م	معدل المواد الفحص	معدل المواد ش ت م
1	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
2	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
3	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
4	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
5	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
6	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
7	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
8	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
9	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
10	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
11	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
12	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
13	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
14	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
15	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
16	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
17	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
18	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
19	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
20	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
21	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
22	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
23	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
24	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
25	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
26	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
27	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
28	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
29	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
30	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

- سجل المتابعة

يحتوي على جميع المعلومات المتعلقة بالتلاميذ، بالإضافة إلى نتائجهم للسنة الرابعة متوسط ونتائج الفصل 1،2+ الرغبة الأولى، التوجيه المسبق .

الرقم	الإسم والتلقب	تاريخ الميلاد	الجنس	نظام التنشيط	القرار	المؤسسة الأممية	الترقيم	الطول	الوزن	الدرجة	الفصل الأول	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة
1		1998/02/04	ذكر	خلف داخلي		م التوجيه لروبي محمد القريب	12.20	12.20	13.50	13.50	13.50	13.50	13.50	13.50	13.50	13.50	13.50	13.50	13.50
2		1997/02/11	ذكر	خلف داخلي		م التوجيه لقرود محمد	9.96	10.47	6.50	6.50	13.00	13.00	13.00	13.00	13.00	13.00	13.00	13.00	13.00
3		23/03/1997	ذكر	خارجي		م التوجيه لقرود محمد	13.90												
4		15/03/1994	ذكر	خلف داخلي		محمد													
5		30/05/1997	ذكر	خلف داخلي		م التوجيه لروبي محمد القريب	13.58												
6		25/12/1992	ذكر	خارجي		محمد													
7		15/03/1997	ذكر	خارجي		م التوجيه لقرود محمد	12.94												
8		1998/06/08	ذكر	خارجي		م التوجيه لقرود محمد	14.30												
9		1998/08/06	ذكر	خارجي		م التوجيه لقرود محمد	14.36												
10		13/05/1998	ذكر	خارجي		م التوجيه لروبي محمد القريب	14.88												
11		16/10/1996	ذكر	خلف داخلي		م التوجيه لقرود محمد	93.12												
12		13/01/1996	ذكر	خارجي		م التوجيه لقرود محمد	11.64												
13		1998/05/01	ذكر	خلف داخلي		م التوجيه لقرود محمد	13.98												
14		16/11/1996	ذكر	خارجي		م هاجر بن حبان	11.28												
15		1997/01/02	ذكر	خارجي		م التوجيه لقرود محمد	16.74												

الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة
1	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
2	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
3	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
4	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
5	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
6	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
7	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
8	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
9	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
10	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
11	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
12	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
13	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
14	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00
15	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00

- حوصلة استغلال النتائج

تتعلق هذه الوثيقة باستغلال نتائج التلاميذ في عملية التوجيه المسبق للفصل الأول أو الثاني ونسجل أن عدد المقبولين في تقديرات القبول والتوجيه للفصل الثاني يتعلق بمعدل الفصلين.

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

المواد	معدل المادة \bar{x}	عدد	%	معدل المادة \bar{x}	عدد	%
رياضيات	07.55	73	Z 38.62	44	Z 23.28	
فيزياء وكيمياء	12.26	87	Z 46.03	136	Z 71.96	

علوم طبيعية	09.8
إعلام آلي	09.2
تكنولوجيا	07.0
المعدل الفصلي	08.7

التقديم :

1- التعليق على نتائج الجذع المشترك بـ (الطول الممكنة) .

2- التعليق على نتائج القسم مقارنة بـ

تقديرات القبول والتوجيه

العدد الإجمالي	عتبة القبول	المقبولين
189	20/10	111
	ع	%
	111	8.73

الإعادة في 2 نـ المجموع

الأفواج التربوية

المواد	معدل المادة \bar{x}	عدد	%	معدل المادة \bar{x}	عدد	%
رياضيات	09.67	82	Z 43.39	81	Z 42.86	
فيزياء وكيمياء	11.53	90	Z 47.62	121	Z 64.02	
علوم طبيعية	11.27	94	Z 49.74	117	Z 61.90	
إعلام آلي	13.73	97	Z 51.32	181	Z 95.77	
تكنولوجيا	13.41	101	Z 53.44	160	Z 84.66	
المعدل الفصلي	11.68	90	Z 47.62	138	Z 73.02	

التقديم :

1- التعليق على نتائج الجذع المشترك باختصار مع تقديم حصة تقنية عن ذلك (المبررات إن وجدت ، اقترح الحلول الممكنة) .

2- التعليق على نتائج القسم مقارنة بالجذع المشترك للوقوف على الاختلافات الواضحة .

تقديرات القبول والتوجيه

العدد الإجمالي	عتبة القبول	المقبولين
189	20/10	122
	ع	%
	122	Z 64.55

الإعادة في 2 نـ المجموع

العدد الإجمالي	عتبة القبول	المقبولين
189	20/10	122
	ع	%
	122	Z 64.55

الأفواج التربوية

- التنسيق بين الأطوار التعليمية (4م، 1نا)

تحتوي هذه الصفحة على قائمة نتائج التلاميذ وجدول الحوصلة، يتم إنجازهما للوقوف على أسباب التفاوتات المسجلة لنتائج التلاميذ الجدد القادمين من متوسطات القطاع.

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

السنة الدراسية : 2012 / 2013
مستشار التوجيه : حاجي حسين

مديرية التربية لولاية : المسيلة
مركز التوجيه المدرسي والمهني :

جدول حوصلة نتائج التحقيق حول مستوى التلاميذ في السنة 1 ثانوي
حسب كل متوسطة للفصل الأول

تحديد الفصل الدراسي **متوسطات القطاع** المؤسسة : ثانوية الشهيد بعجي محمد

عدد ونسبة التلاميذ المسجلين على معدل يساوي أو يفوق المعدل المحصل عليه في :								العدد الإجمالي للتلاميذ المتوسطه	المتوسطات	المعدل العام للتلاميذ الجذاع المشتركه علوم وتكنولوجيا			
مادة العلوم الطبيعيه		مادة الفيزياء		مادة الرياضيات		المعدل التقني				معدل مادة العلوم ط	معدل مادة الفيزياء	معدل مادة الرياضيات	المعدل التقني
%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد						
% 68.75	66	% 75.00	72	% 32.29	31	% 68.75	66	96	م الشهيد فرح محمد				
% 65.96	31	% 65.96	31	% 19.15	09	% 51.06	24	47	م الشهيد توفيق محمد العيب	11.35	12.43	07.97	
/	00	/	00	/	00	/	00	00	0				
/	00							00	0				

إحصائيات المعدل العام للمواد الأساسية حسب كل متوسطة

إحصائيات المعدل العام للمواد الأساسية للتلاميذ الجدد

في : 2013/04/30

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية						
وزارة التربية الوطنية						
السنة الدراسية : 2012 / 2013			مديرية التربية لولاية : المسيلة			
مستشار التوجيه :			مركز التوجيه المدرسي والمهني :			
قائمة نتائج تلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب معدل القبول لكل						
متوسطة للجدع المشترك : علوم وتكنولوجيا						
المتوسطة : م الشهيد كنفود محمد			تحديد الفصل الدراسي		المؤسسة : ثانوية الشهيد بعجي محمد	
المعدل المحصل عليه في الفصل : الأول						
الرقم	اسم ولقب التلميذ	معدل القبول من 4 م إلى 1 ثا	المعدل الفصلي	رياضيات	فيزياء	علوم ط
1		13.80	12.15	6.90	15.00	11.05
2		17.90	18.16	19.00	18.40	18.85
3		14.26	13.06	10.33	16.00	15.06
4		9.50	9.50	5.80	11.60	10.02
5		10.50	9.50	5.20	12.20	12.48
6		13.34	14.60	11.73	18.20	14.95
7		14.16	11.05	7.80	13.20	11.15
8		12.96	13.58	10.30	16.40	16.13
9		10.82	10.54	7.63	16.00	10.43
10		11.84	9.24	4.27	12.40	10.75
11		12.50	11.25	7.47	14.60	12.06

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

- قائمة نتائج التلاميذ وجدول حوصلة النتائج وإحصائيات الفصول والإحصائيات السنوية

هذه الصفحة تحتوي على تقييم وتحليل النتائج (بالأرقام والنسب) بالنسبة للجذع المشترك وحسب كل قسم بالنزول إلى أسفل من شريط التمرير تظهر لنا الإحصائيات لجميع أفواج الجذع المشترك.

العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
2	42.31%	16	4
1	39.47%	15	3
0	40.84%	12	4
0	31.58%	8	7
1	82.63%	20	4

العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
36	6	8	11
38	2	13	13
37	4	11	7
38	3	9	16
37	5	14	8

الفئة العمرية	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
15-16	100%	36	36
17-18	100%	38	38
19-20	100%	37	37
21-22	100%	38	38
23-24	100%	37	37
25-26	100%	38	38
27-28	100%	37	37
29-30	100%	38	38
31-32	100%	37	37
33-34	100%	38	38
35-36	100%	37	37
37-38	100%	38	38
39-40	100%	37	37
41-42	100%	38	38
43-44	100%	37	37
45-46	100%	38	38
47-48	100%	37	37
49-50	100%	38	38
51-52	100%	37	37
53-54	100%	38	38
55-56	100%	37	37
57-58	100%	38	38
59-60	100%	37	37
61-62	100%	38	38
63-64	100%	37	37
65-66	100%	38	38
67-68	100%	37	37
69-70	100%	38	38
71-72	100%	37	37
73-74	100%	38	38
75-76	100%	37	37
77-78	100%	38	38
79-80	100%	37	37
81-82	100%	38	38
83-84	100%	37	37
85-86	100%	38	38
87-88	100%	37	37
89-90	100%	38	38
91-92	100%	37	37
93-94	100%	38	38
95-96	100%	37	37
97-98	100%	38	38
99-100	100%	37	37

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

- النتائج الفصلية والسنوية

تحتوي هذه الصفحة على معلومات التلميذ، معدل الفصلين والسنوي للمواد، الرتبة، معدل الفصول، الرتبة في كل فصل

وزارة التربية الوطنية												
السنة الدراسية : 2013 / 2012												
مديرية التربية لولاية : المسيلة												
المؤسسة : ثانوية الشهيد بعجي محمد												
معلومات التلاميذ												
رقم	اسم التلميذ	تاريخ الميلاد	جنس	قسم	الإعداد	نظام التدريس	اسم الولي	الجهة	المعدل السنوي	المعدل العام للمادة	المعدل العام للمادة	المعدل العام للمادة
									رياضيات	ع قيرانية	ع قيرانية	ع قيرانية
92	99	1996	انثى	3	3	خارجي	الحد	اسناد النظم الفردي	12.26	12.26	15.60	15.60
93	100	1996	انثى	3	3	خارجي	عبد العزيز	معلم	6.91	6.91	11.25	11.25
94	101	1995	انثى	3	3	خارجي	لحسن	عادل مهني	4.20	4.20	9.32	9.32
95	102	1995	انثى	3	3	خارجي	خليل	عزوي	13.66	13.66	16.13	16.13
96	103	1996	انثى	3	3	خارجي	نهاد	صف داخلي الزويتير	13.12	13.12	16.20	16.20
97	104	1995	انثى	3	3	خارجي	رائح	عادل بومري	6.55	6.55	10.53	10.53
98	105	1996	انثى	3	3	خارجي	صف داخلي الطاهر	أصالح حرة	4.44	4.44	6.09	6.09
99	106	1993	انثى	3	3	خارجي	صف داخلي الصالح	سائق	7.36	7.36	9.95	9.95
100	107	1996	انثى	3	3	خارجي	محمد	فلاح	6.77	6.77	6.60	6.60
101	108	1994	انثى	3	3	خارجي	محمد	فلاح	10.37	10.37	14.05	14.05
102	109	1996	انثى	3	3	خارجي	عادل	عادل	8.96	8.96	9.04	9.04
103	110	1997	انثى	3	3	خارجي	عادل	عادل	13.89	13.89	15.40	15.40
104	111	1995	انثى	3	3	خارجي	عادل	عادل	9.22	9.22	11.92	11.92
105	112	1994	انثى	3	3	خارجي	عادل	عادل	4.55	4.55	6.50	6.50
106	113	1996	انثى	3	3	خارجي	عادل	عادل	7.67	7.67	12.00	12.00
107	114	1997	انثى	3	3	خارجي	عادل	عادل	12.14	12.14	15.23	15.23
108	115	1994	انثى	3	3	خارجي	عادل	عادل	15.55	15.55	14.58	14.58
109	116	1996	انثى	3	3	خارجي	عادل	عادل	11.90	11.90	11.90	11.90
110	117	1997	انثى	3	3	خارجي	عادل	عادل	5.97	5.97	5.97	5.97
111	118	1995	انثى	3	3	خارجي	عادل	عادل	14.4	14.4	14.4	14.4

- قائمة التوجيه:

تظهر قائمة التوجيه معدلات جميع التلاميذ لمجموعة التوجيه الخاصة بكل شعبة بترتيب تنازلي وفق تحجيم التعداد (تحجيم الشعب).

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية											
وزارة التربية الوطنية											
السنة الدراسية : 2013 / 2012											
التوجيه إلى السنة الثانية ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا											
الرقم	الإسم واللقب	تاريخ الميلاد	إفتراح التوجيه	رياضيات	ع قيرانية	ع قيرانية	ع قيرانية	تسليم والنضال	المعدل السنوي	المعدل العام للمادة	المعدل العام للمادة
34	33	1996/04/11	علوم تجريبية	18.26	4	19.01	1	18.26	18.13	18.26	3
56	34	1996/01/08	علوم تجريبية	18.30	3	18.36	2	18.30	17.71	17.45	4
6	35	1996/04/12	علوم تجريبية	18.42	4	18.82	2	18.42	18.24	18.24	3
65	36	15/01/1996	علوم تجريبية	17.76	3	18.07	2	17.76	17.48	17.13	4
173	37	27/06/1997	علوم تجريبية	17.32	2	17.32	2	17.32	17.34	16.44	4
113	38	19/05/1996	علوم تجريبية	16.56	3	16.56	3	16.56	16.02	15.45	4
158	39	19/08/1996	علوم تجريبية	15.40	3	16.50	2	15.40	16.10	14.86	4
184	40	14/04/1996	علوم تجريبية	15.88	2	17.38	4	15.88	16.58	16.51	3
140	41	26/03/1996	علوم تجريبية	16.72	2	16.65	3	16.72	15.37	13.92	4
177	42	23/10/1998	علوم تجريبية	15.62	2	16.61	4	15.62	16.46	15.30	3
176	43	20/06/1997	علوم تجريبية	15.64	2	16.94	3	15.64	15.70	15.79	4
10	44	1996/08/09	علوم تجريبية	15.37	2	16.53	3	15.37	16.13	15.61	4
128	45	1997/01/02	علوم تجريبية	15.42	2	16.64	3	15.42	15.73	14.72	4
110	46	1997/02/09	علوم تجريبية	14.16	2	14.58	3	14.16	14.90	12.98	4
95	47	16/08/1995	علوم تجريبية	14.49	2	14.72	4	14.49	14.22	12.63	3
109	48	1996/11/06	علوم تجريبية	13.59	2	13.35	3	13.59	13.96	12.43	4
38	49	15/08/1996	علوم تجريبية	13.64	2	13.74	3	13.64	13.98	13.12	4
15	50	25/01/1997	علوم تجريبية	13.75	2	13.44	4	13.75	14.10	14.02	3
54	51	27/02/1997	علوم تجريبية	13.07	4	13.88	3	13.07	14.48	13.65	2
59	52	1998/02/01	علوم تجريبية	13.59	2	12.98	4	13.59	13.62	12.50	3
92	53	1996/12/08	علوم تجريبية	13.58	2	12.64	3	13.58	13.22	13.00	4
96	54	1996/05/02	علوم تجريبية	14.14	2	14.28	4	14.14	13.98	12.34	3
88	55	29/07/1996	علوم تجريبية	12.92	2	13.06	3	12.92	12.01	12.72	4
103	56	1997/02/03	علوم تجريبية	14.42	2	14.09	4	14.42	14.16	13.68	3

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

- محضر المداولات:

بعد الضغط على زر ترتيب التلاميذ ينجز الجدول الاستخلاصي لنتائج مداولات مجلس القبول

والتوجيه.

الترتيب	الإسم واللقب	تاريخ الميلاد	المعدل السنوي	الدرجة الأولى	إفراج التوجيه حسب الترتيب	إفراج المجلس القسم	قرار مجلس القبول والتوجيه	مؤسسة الاستقبال	5%
67	75	1997/05/04	11.83	علوم تجريبية	علوم تجريبية	علوم تجريبية	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
68	76	1996/02/10	11.82	تسيير وإقتصاد	تسيير وإقتصاد	تسيير وإقتصاد	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
69	77	13/03/1994	11.78	تسيير وإقتصاد	تسيير وإقتصاد	تسيير وإقتصاد	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
70	78	13/10/1995	11.70	علوم تجريبية	علوم تجريبية	علوم تجريبية	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
71	79	1998/02/04	11.67	علوم تجريبية	علوم تجريبية	علوم تجريبية	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
72	80	21/03/1997	11.47	علوم تجريبية	علوم تجريبية	علوم تجريبية	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
73	81	1996/04/02	11.41	علوم تجريبية	رياضيات	رياضيات	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
74	82	21/06/1996	11.40	علوم تجريبية	تقني رياضي	تقني رياضي	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
75	83	1996/11/01	11.39	علوم تجريبية	علوم تجريبية	علوم تجريبية	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
76	84	1997/07/06	11.39	علوم تجريبية	علوم تجريبية	علوم تجريبية	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
77	85	1995/02/01	11.39	تقني رياضي	تقني رياضي	تقني رياضي	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
78	86	1994/06/07	11.37	علوم تجريبية	علوم تجريبية	علوم تجريبية	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
79	87	1996/10/01	11.36	علوم تجريبية	تسيير وإقتصاد	تسيير وإقتصاد	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
80	88	31/05/1995	11.25	علوم تجريبية	علوم تجريبية	علوم تجريبية	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
81	89	1997/01/01	11.25	علوم تجريبية	علوم تجريبية	علوم تجريبية	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
82	90	15/06/1996	11.21	علوم تجريبية	تسيير وإقتصاد	تسيير وإقتصاد	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
83	91	1996/10/02	11.12	علوم تجريبية	تقني رياضي	تقني رياضي	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
84	92	1996/10/02	11.12	علوم تجريبية	رياضيات	رياضيات	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
85	93	30/08/1997	11.08	علوم تجريبية	رياضيات	رياضيات	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
86	94	1995/08/08	11.05	علوم تجريبية	رياضيات	رياضيات	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
87	95	1995/08/01	11.03	علوم تجريبية	علوم تجريبية	علوم تجريبية	ثانوية الشهيد بعجي محمد		
88	96	1996/12/12	11.03	علوم تجريبية	علوم تجريبية	علوم تجريبية	ثانوية الشهيد بعجي محمد		

- حصيلة مجلس القبول والتوجيه

بعد تحديد مجموعة من التلاميذ

يمكن طباعة الصفحة الأولى ثم

طباعة الصفحة الثانية للمجموعة

نفسها ونعتبر أن قرار مجلس القبول

والتوجيه يتخذ آليا بناء على

محضر مداولات

مستجوبون	العدد	%	ناجحون	العدد	%	رياضيات	العدد	%	تقني رياضي	العدد	%	علوم تجريبية	العدد	%	تسيير وإقتصاد	العدد	%	تعليم مهني
189	122	64.55%	18	14.75%	06	4.92%	72	59.02%	26	21.31%	00	0.00%						

في: 2013/04/28

مدير (ة) الثانوية: مدير (ة) مركز التوجيه م م

رئيس مجلس القبول والتوجيه

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

بطاقة المتابعة والتوجيه
للتلميذ رقم :

39

طباعة مجموعة

100 10

طباعة الصفحة الأولى

طباعة الصفحة الثانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المعدل السنوي العام : 13.24

الدرجة في الجذع المشترك : 41

بطاقة المتابعة والتوجيه
إلى السنة الثانية ثانوي

مديرية التربية لولاية : المسيلة

المؤسسة : ثانوية الشهيد يعجي محمد

2013 / 2012

رقم التلميذ 39

الجذع المشترك المكرر : 0

تاريخ الميلاد : 1997/10/11

بالحروف اللاتينية : 0

الإسم واللقب :

مهنة الأب : بطال

مهنة الأم : مائكة بالبيت

عدد الإخوة : ذكور 4 إناث 1 الرتبة في العائلة 3

العائق الجسدي (إن وجد) : 0

الحالة الصحية : 0

نظام التدريس : نصف داخلي

المتوسطة الأصلية : م الشهيد قنفود محمد

رقم التلميذ 39

استنتاج حسب مجسدي نتائج التوجيه

شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي		الرتبة	
رياضيات	2	رياضيات	2
تقني رياضي	4	تقني رياضي	4
علوم تجريبية	1	علوم تجريبية	1
تسيير وإقتصاد	3	تسيير وإقتصاد	3

نتائج التوجيه

الإختبارات المنهجية	0
الإختبارات الإرشاد المدرسي	0
النتائج والملاحظات المتعلقة	0

قرار مجلس التوجيه والتوجيه

ينقل إلى السنة 2 ثانوي X

شعبة : علوم تجريبية

السنة الأولى ثانوي جذع مشترك

يوجه إلى المسار المعتمد

التكوين المعيني

2. الرقمنة والتوجيه المدرسي والمهني

تكنولوجيا التعليم عملية معقدة متكاملة تشمل الأفراد وأساليب العمل والأفكار والأدوات والتنظيمات المناسبة التي نستخدمها متكاملة لتحليل المشكلات التعليمية التي تواجهنا وتقرير وتطبيق الحلول لها ثم تقييم وإدارة هذه الحلول، وذلك في المواقف التي يكون التعليم فيها هدفا ويمكن التحكم فيه" وهي "تنظيم متكامل يضم الإنسان، الآلة، الأفكار والآراء، أساليب العمل، الإدارة بحيث تعمل جميعا داخل إطار واحد".

و"تكنولوجيا التعليم" هي تنظيم الموقف التعليمي التعليمي بشكل خاص، فمصطلح "تكنولوجيا التعليم" إذن، لا يعني استخدام الوسائل والأجهزة والأدوات فقط خلال تنفيذ العملية التعليمية/التعلمية، ولا يعني تلقين المعلومات من قبل المعلم مستخدما "وسائل إيضاح" أو "وسائل سمعية بصرية" وحفظها من قبل المتعلم، بل يتجاوز كل ذلك ليعني "طريقة في التفكير ومنهج في العمل وأسلوب في حل المشكلات، ويعتمد "أسلوب النظام" لتحقيق أهدافه التربوية آخذا بنتائج البحوث العلمية في كل الميادين الإنسانية والعلمية والتطبيقية حتى يتسنى تحقيق الأهداف بأعلى درجة من الكفاءة والاقتصاد في التكاليف" ويأمل التربويون باستخدام "تكنولوجيا التعليم" بهذا المعنى أن تخضع العملية التعليمية/التعلمية للضوابط العلمية التي تساعد على التنبؤ بمدى تحقيق الأهداف والتحكم في ظروف التعليم للوصول إلى مستويات رفيعة من الأداء.

لقد تغيرت مفاهيم عدة تطول الموقف التعليمي التعليمي، فلم تعد مثلاً مهمة المستشار هي الإعلام والتوجيه والتقويم والمتابعة بشكل رئيس، بل أصبحت مسؤوليته الأهم هي وضع استراتيجية لعمله تحل فيها طريقة عمله التحكم بالضوابط وتنوع مصادر العلم والعمل مكانا مهما. ويطلق على هذه المكونات مصطلح "منظومة" التي تعني وبذلك تكون الوسائل الآلية هي:

- أجهزة الوسائل السمعية.
- أجهزة الصور الثابتة.
- أجهزة الصور المتحركة (السينما والتلفزيون وأجهزة التسجيل التابعة لها).

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

- الحاسبات والحاسوب (الكمبيوتر) والانترنت ولواحقها.

أما الوسائل غير الآلية فهي:

- المواد المطبوعة (كتب، مجلات، صحف...الخ).
- ألواح الصف المتنوعة.
- الخرائط والأدلة الإعلامية والمطويات.
- الصور والرسوم التعليمية.
- العينات الحقيقية.
- وسائل البيئة المحلية (متاحف، معارض، مزارع، إدارات حكومية، شركات، مصانع....
- المواقف التمثيلية والألعاب التعليمية.

فتقدم وسائل عمل المستشار بدائل مناسبة للتغلب على هذه الصعوبات وجعل الموقف التعليمي التعليمي أقرب ما يمكن إلى الواقع والخبرة المباشرة.

يعد تنوع الوسائل وتعددتها في كل موضوع وسيلة لمستشار التوجيه بأن يجعل حصصه الإعلامية مشوقة وجذابة وتتيح للتلميذ بأن يقترب أكثر من الواقع، كما أن تكامل حواس المتعلم في تحصيل المعرفة يساعد على تثبيتها وإبقائها فترة زمنية أطول.

وسنحاول في هذا المبحث أن نبرز أهمية التكنولوجيا في عمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في الإعلام والتوجيه وكذا التقويم والمتابعة.

1.2 أهمية التكنولوجيا في عمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في الإعلام

يصاغ برنامج التوجيه المدرسي والمهني المطبق من طرف المستشارين العاملين بالتوجيه المدرسي و المهني و بإشراف مركز التوجيه المدرسي و المهني من البرنامج الرئيسي لنشاطات مديرية التقييم و التوجيه و الاتصال لوزارة التربية الوطنية حيث يركز على مجموعة من النشاطات و الخدمات ندرجها كمايلي فالتكنولوجيا هنا خدمت كثيرا مستشاري التوجيه من خلال خدمات الإعلام المدرسي أي :

- جمع وتحيين وتحديد الوثائق الخاصة بالإعلام المدرسي و المهني عن طريق جهاز الكمبيوتر
 - إنجاز الوثائق الإعلامية رقمية عن طريق تنشيط خلية الإعلام والتوجيه الموجودة بمؤسسة إقامته
 - تنظيم الحصص الإعلامية بعروض الباور بوانت تفصيلية وإياحية تحاكي البرامج والتخصصات وعالم الشغل لتلاميذ السنة الرابعة متوسط ، والأولى ثانوي والثالثة ثانوي حول المسارات المدرسية والمهنية.
 - ضمان سهولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم وإقامة مبادرات بغرض استقبال التلاميذ والأولياء والأساتذة، عن طريق التواصل الاجتماعي الرقمي.
- الاستعانة بالملصقات والمطويات واستثمار المعلومات والنتائج المدرسية والزيارات الميدانية لمراكز التكوين المهني والمعاهد التعليمية كأدوات فعالة لدعم هذه الخدمات والحصص داخل الأقسام.
- تعتبر صورة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في هذا العصر عصر الرقمنة أحد الركائز الأساسية للمنظومة التربوية وذلك فيما يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ، باعتباره شخصية معنوية لها أهميتها في هرم المؤسسة التربوية ومن أبرز النشاطات والخدمات التي يقوم بها أن تتصف بما يلي:

- الوضوح
- الدقة
- قابلية الاستغلال في كل وقت (وظيفية المعلومات)
- تناغم المعطيات واستثمارها في كل أنشطة المستشار

2.2 أهمية التكنولوجيا في عمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في التوجيه

يمكن المبرمج المعلوماتي الوافي مستشاري التوجيه من :

- المساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتأخرين مدرسيا والمشاركة في تنظيم التعليم المكيف.
- مراجعة التلاميذ الذين هم في حاجة إلى مساعدة لاستكشاف الأسباب والصعوبات المدرسية
- إنشاء بطاقة شخصية في مرحلة أولى خاصة بكل تلميذ تتضمن معلومات عن الظروف العائلية والاجتماعية والاقتصادية ومساره المدرسي وحالته الصحية والسلوكية.
- تزويد التلاميذ بالإرشادات والنصائح الضرورية .
- المتابعة النفسية للتلاميذ الذين يظهرون صعوبات في التكيف والاندماج داخل أفواجهم التربوية لهذه الفئة و متابعة دروس الاستدراك للتلاميذ المتمدرسين وتقييمها.
- الاستعانة بالمقابلات الفردية والجماعية لتمكينهم من تجاوز مشكلاتهم النفسية التي يعانون منها بالتنسيق مع الأساتذة والأولياء قصد الأخذ برأيهم وإخبارهم بالحالات المستعصية.
- الاستبيانات التي تساعده على معرفة اهتمامات وميولات التلاميذ الدراسية والمهنية التي من خلالها يمكنه مساعدة التلاميذ على بلورة اختياراتهم في التوجيه ومشاريعهم الشخصية.
- دراسة الحالة .

3.2 أهمية التكنولوجيا في عمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في التقويم

والمتابعة :

من خلال المبرمج المعلوماتي الوافي ولمساعدة التلميذ من جوانبه المختلفة يلجأ مستشار التوجيه إلى استخدام خطوات تقويمية مناسبة وشاملة لتحديد مدى بلوغ الأهداف المسطرة ، مستغلا في ذلك النتائج الدراسية ، ملفات التلاميذ ، بطاقة المتابعة والتوجيه والتي تم تنصيبها وفق المنشور الوزاري رقم 482 المؤرخ في 1991/12/12 تملئ هذه البطاقة بالمعلومات اللازمة عن كل تلميذ ويستغل النتائج المتوصل إليه في عملية التقويم من خلال :

- عرض النتائج في مجالس الأقسام ومناقشتها بصورة فعالة مع الفريق التربوي.
 - استكشاف وحصر حالات التخلف الدراسي بهدف التكفل، ومن ثم الحد من الرسوب والتسرب.
 - الكشف عن مواطن القوة والضعف في العملية التربوية والعمل على تداركها وفي ذلك باقتراح البدائل والوسائل.
 - تحسيس الأساتذة بأهمية عملية التقويم وذلك لمعرفة الفروق الفردية بين التلاميذ لتسهيل السير الحسن للمادة الدراسية.
 - استثمار النتائج المدرسية المحصل عليها من طرف التلاميذ في معرفة مختلف مؤهلاتهم والعمل على تصنيفها وتقديمها للأساتذة أثناء مجالس الأقسام.
 - دراسة وتحليل النتائج المدرسية من أجل الوقوف على مدى توافقها مع مختلف الشعب والتخصصات التي يرغب فيها التلاميذ.
 - الإشراف على تنظيم الاختبارات التقنية المنظمة من طرف مركز التوجيه المدرسي و المهني.
 - إجراء تحقيقات واستقصاءات حول إمكانيات التكوين المهني على مستوى المقاطعة التي يعمل بها، من خلال الاتصال بمراكز التكوين المهني والتمهين .
 - إعداد محصلة حول التخصصات المهنية وشروط التسجيل بها والمستوى الدراسي والتكوين والشهادة الممنوحة قصد إيصالها للتلاميذ الراغبين في الالتحاق بمثل هذه التخصصات.
 - المشاركة في التحقيقات ذات الصبغة الوطنية والمتعلقة بالمنظومة التربوية.
- أما بالنسبة للدراسات فإن المبرمج المعلوماتي الوافي التوجيه المدرسي يهدف إلى:

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

- تحليل المضامين الدراسية والمناهج التربوية.
- المساهمة في تحليل نتائج الامتحانات الرسمية في إطار عمليات التقويم المستمر للمنظومة التربوية.
- القيام بدراسات كشفية تهدف إلى التعرف على الوسط المدرسي، وكشف مختلف المشاكل المشاهدة فيه مثل ظواهر التغيب والتأخر والتسرب المدرسي من أجل البحث في أسبابها.

3. فعالية المبرمج المعلوماتي الوافي للأقسام المقبلة على التوجيه المدرسي :

لطالما ارتبطت غايات التربية من مهدها الأول وصولاً بها إلى أرقى صورها بتضافر جهود متعاملين كثر لتحقيق منهج دقيق ومتكامل يرتقي بالأداء ويطور الفرد والمجتمع على حد سواء .

إن النمو النوعي والكمي المحققين على المستوى العالمي ضمن سياقات ومساقات الانفجار المعرفي والتكنولوجي والديموغرافي، يجعل من منظومتنا التربوية مذ ولادتها الفعلية بعد أمرية 1976 بمحتواها وخطابها السياسي اللامع مروراً بها إلى قانونها التوجيهي سنة 2008 وصولاً بها إلى حصاد الإصلاح التربوي وسياسات الجيل الثاني - يجعلها- أمام وضعيات ورهانات جديدة كلياً مرتبطة بسيرورات العولمة المخيفة، تجعلنا نؤرخ للمنظومة التربوية فكراً يختلف كلياً عن المنظومة التربوية قبل الاستقلال (وعلي، 2002، صفحة 67) .

فلكي تضمن المدرسة الجزائرية تربية وتكويناً متلائمين مع متطلبات التنمية ، لابد من ضمان بناء نظام تربوي تعليمي موجه نحو التنمية والرقى، يتطلب وضوح الرؤى، و يبرز القيم الوطنية وبالأخص قيم العمل والإنتاج والفعالية المجتمعية وكذا قيم الضبط والامتثال الاجتماعي والاندماج الآمن في سوق العمل والسماح بتأطير مقدرات علمية وتكنولوجية موثوق بكفاءتها المحلية والعالمية، صف إلى ذلك ضرورة التساير الإيجابي للذهنيات كي تتماشى مع تطلعات جيل القرن الحادي والعشرين .

لم تبق الجزائر في معزل عما يحدث من تطور عالمي في هذا المجال ولذا بدت بعض بوادر انضمامها للركب الحضاري لتطوير التعليم والإنجاز البشري في السنوات الأخيرة، فكانت أولى الخطوات هي الشروع في تكوين المكونين على جهاز الحاسوب أثناء الخدمة ، وبعدها كانت تعليمة

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

وضع مخابر لأجهزة الحاسوب بأغلب الجامعات والثانويات وإدخال الانترنت، إلا إن استخدام الحاسوب في التوجيه المدرسي لا يزال في بداياته.

من هذه المنطلقات سنعمل في هذا المبحث أن نسلط الضوء على فعالية المبرمج المعلوماتي الوافي مع تلاميذ الرابعة متوسط وكذا مع تلاميذ الجذوع المشتركة في المتوسطات والثانويات على حد سواء .

1.3 فعالية المبرمج المعلوماتي الوافي مع تلاميذ الرابعة متوسط:

تلاميذ السنة الرابعة متوسط في محكمهم الأول مع مشروعهم المستقبلي لا يدركون تماما حقيقة الدمج بين الملمح والرغبة وعالم الشغل وما بعد الجذوع المشتركة والمعابر الموجودة بين التخصصات إذ ينبغي على مستشار التوجيه أن يدرك هذه الحقائق ويكون منفتحا على العالم الذي يعيش فيه وأن يواكب حركات التطور في مجال اختصاصه والمجالات الثقافية الأخرى من خلال:

- استغلال المبرمج في المعالجات الرقمية فحسب لكن هناك حدود إنسانية فاصلة تسترعي اهتماما إنسانيا بالحالة وعدم معاملتها كرقم في معادلة لأنه في النهاية يبقى التلميذ إنسانا فعلى سبيل المثال استبيان الميول والاهتمامات وسيلة هامة في مجال التوجيه ، ولكن ما نراه في الميدان في الكثير من الأحيان عدم استغلال هذه الوسيلة رغم أن الهدف منها هو :
- مساعدة التلميذ على بناء تصور منطقي لمشروعه المستقبلي الدراسي والمهني معتمدا فيه على الميل والقدرة الفعلية.

يعتقد البعض أن أهم عامل ساهم في تدني أداء المتمدرسين في النظام التربوي عن المستوى المنشود يرجع بالضرورة إلى التوجيه المدرسي غير السليم أمام الكم الهائل من التلاميذ ، مع قلة الإمكانيات المتاحة في هذا المجال إضافة إلى كافة البرامج الدراسية والحجم الساعي والتقويم المبرمج الوافي يستدرك هذه الأخطاء من خلال حصر كل الحالات وكذلك التنسيق بين الأطوار.

- المبرمج الوافي يمكن المستشار وكذا مركز التوجيه من إعداد الخريطة المدرسية حيث يوجه التلاميذ حسب الأماكن البيداغوجية في الجذوع المشتركة والمحدد من قبل مديرية التربية مسبقا دون احترام معطيات التوجيه المسبق الذي يقوم به مستشار التوجيه وعلى أساسه من

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

قبل مديرية التربية مسبقا، وعلى أساسه من المفروض أن يتم اقتراح الأفواج الممكنة حسب طاقة استيعاب المؤسسة والبيانات المتوفرة لدى مستشاري التوجيه وليس العكس حيث يتحتم على مستشار التوجيه ومجلس القبول والتوجيه في بعض الحالات ملء الأفواج.

- نقص الاختبارات والوسائل التقنية المستعملة في مجال التوجيه.

حيث تعاني مراكز التوجيه المدرسي منذ نشأتها إلى يومنا الحالي في نقص فادح في الوسائل والتقنيات بغض النظر على بعض الاختبارات غير المكيفة مع الواقع الجزائري التي تحتويها خلية الإعلام والتوثيق.

- عدم تساوي الفرص والحظوظ الإعلامية للتلاميذ .

2.3 فعالية المبرمج المعلوماتي الوافي مع تلاميذ الجذوع المشتركة:

تعترف وزارة التربية الوطنية في منشورها الوزاري المؤرخ في 05 جوان 2006 م تحت رقم 153/ و ت و / أ ع أن الجهود المبذولة من طرفها لن تبلغ أهدافها، ما لم تعد النظر في أساليب القيادة و الاحترافية في تسيير المؤسسة والنجاعة في السير بالبنى القاعدية التربوية قدما بفاعلية، على اعتبار أنها الفضاء الأساسي محط تجسيد أهداف الإصلاح، الذي يلزم إدخال أساليب حديثة في التسيير وبإشراك جميع المتعاملين التربويين، ولعل جميع الإسهامات القانونية توجي بضرورة التشاركية وتحمل المسؤولية لكل الجماعة التربوية في تحمل تبعات التربية التي تعد بمثابة الجسر الذي يربط الحاضر بالمستقبل، التراث بالحدثة، الرتبة بالتمدن والتطور.

وهذا كله ضمن مخطط تربوي متكامل ومتناسق، واضح الأهداف يسمى مشروع تخطيط وبناء واستثمار في العنصر البشري الجزائري، والذي كان محور دراسات وطنية وجهوية جادة مع مطلع 1962 م، وقصد تفعيل العمل بمشروع تخطيطي ناجح تم تنصيب لجان ولائية وتبليغ وثائق المشروع كي يكون حجر أساس لبدء العمل باحترافية وفي كل المؤسسات التربوية، مما يؤسس لإلزامية العمل باستراتيجيات في جميع المؤسسات التربوية التعليمية بكل أطوارها، وكذا مختلف المصالح الإدارية والتقنية التابعة للقطاع.

من خلال الخطاب الرسمي لوزارة التربية بعد الاستقلال الذي يمثل جملة الاختيارات البيداغوجية والأنشطة العملية الخاصة التي يرسمها الفريق، وتتسم بالفعالية والاحترافية، مؤداها نجاعة

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

هذه الممارسات، لكن من منطلقات مرجعية و تطبيقية جادة سنسعى لتوضيحها في جزئيات هذه الدراسة.

يؤكد فكتور هيوم في نظرية التوقع أن المسير المحترف يفترض أن القوة والميل للفعل يتبعه دائما وحتما نتيجة (العطية، 2003، صفحة 118).

وبأسلوب أدق علميا فإن الإنسان يكون مدفوعا لبذل الجهد بمستويات قصوى، حين يتوقع أو يعتقد أن هذا الجهد سوف يؤدي إلى تقييم جيد للأداء .

كما يعتمد أداء الجماعات التربوية أيضا على الموارد وبدرجة عالية ، إذ لا يمكن لتنفيذ أي مشروع بدون أن يقابل بجاهزية توحى بمبدئية النجاح للمشروع وتشمل المعرفة والمهارات ، وكذا القابلية والخصائص السيكوتربوية.

وتعتبر مشاريع القوانين أسلوبا ومنهجا لعمل المؤسسات التعليمية ، فرضته حتمية النظر الدقيق للمشكلات التي تعيشها المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال ومن منطلق الإدراك أن العملية التربوية عملية تشاركية، تستدعي من الجميع رسم خطط واضحة المعالم (أهدافا ومنهجية وأدوات) ويعملون على التطبيق والسيطرة على مشكلات المؤسسة وفقا لأولويات وخصوصيات وإمكانات مادية وبشرية وفق سقف وحدود ما تسمح به المرجعية القانونية.

ومن جملة المشكلات التربوية التي تحتاج تدخلات منطقية وعلمية مدروسة مشكلات تتنوع من مشكلات تعليمية تحصيلية، تتعلق بالصعوبات الدراسية والعلائقية وانخفاض نسب النجاح في الامتحانات الرسمية مع تزايد نسب عزوف التلاميذ عن المدرسة وعن التعلم، وكذا تضائل وإغفال وقلة الاهتمام بالجانب السلوكي، تجلياته تظهر كما أوردها الباحث (Testu) في جملة من الممارسات تبدأ بوجود تغيرات يومية وأسبوعية لسلوكات التلاميذ داخل القسم متمثلة في عدم اليقظة وسلوكات الإضطراب (التربية، 2011، صفحة 37)، و تنتهي بعزوف التلاميذ عن المكتبات وإعراضهم عن المطالعة لتصل إلى سلوكات عدوانية ممارسة من التلميذ للتلميذ، مروراً على مشكلات متنوعة تحتاج تدخل مستشار التوجيه، أو الأخصائي النفسي.

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

و حسب ملاحظات ذوي الخبرة في ميدان التوجيه المدرسي فإن أهم مساهمات المبرمج المعلوماتي الوافي تمثلت في:

- يساعد المبرمج المعلوماتي في الموضوعية في التقييم: حيث يفترض في التقييم سواء كان بامتحانات كتابية أو غير كتابية أن يعكس المستوى الحقيقي للتلميذ، تحقيق الأهداف التربوية من شأنه أن يقلل من مصداقية الخدمات المقدمة في مجال التوجيه المدرسي.
- يساعد المبرمج المعلوماتي في عدم إتباع الكم في التوجيه : حيث يغلب على السياسة التربوية في الجزائر الجانب الكمي على حساب الجانب النوعي مما يجعل هذه الخدمات عبارة عن عملية توزيع وحشو التلاميذ في الشعب والتخصصات دون احترام الأسس النفسية التربوية.
- يساعد المبرمج المعلوماتي في تعويض نقص العدد الكافي لمستشاري التوجيه المدرسي، بحكم أن من بين العناصر الفعالة في عملية التوجيه نجد مستشار التوجيه المدرسي الذي تتمثل نشاطاته خاصة في ميدان الإعلام في تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة والحرف والمنافذ المهنية، وتنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم ولضمان هذه العملية لا بد من تكثيف العمل بالوسائل التكنولوجية الداعمة لعمل المستشارين في الميدان حيث نلاحظ على مستوى الميدان مستشار واحد يكلف بمقاطعة في بعض الأحيان تفوق 5 مؤسسات تعليمية بين متوسطات وثانويات.

3.3 فعالية المبرمج المعلوماتي الوافي مع مستشاري التوجيه المدرسي في

المتوسطات والثانويات :

أولى أعمال مستشاري التوجيه في الثانويات وبالتنسيق مع الأساتذة هو تشخيص المكتسبات القبلية والتنسيق بين الطور المتوسط والثانوي، ومع التزايد المطرد لتعداد التلاميذ ومع صعوبة العملية بالشكل التقني كان لزاما على جهاز التوجيه المدرسي أن يتوكل ويتواءم مع متطلبات التكنولوجيا والاستعانة بمبرمجيات معلوماتية تخفف عليه صعوبة العملية وتوفر عليه الجهد والوقت إذ وكما قلنا أنه يتم إجراء تقويم تشخيصي في بداية كل سنة دراسية لجميع المستويات التعليمية وتتمثل مهمة مستشار الإرشاد والتوجيه المدرسي في العملية التحسيسية والمتابعة والتقييم، متابعة التطور المدرسي للتلميذ: وتتمثل في الإشراف على حجز المعطيات والبيانات والنتائج المدرسية على المبرمج الوافي وتحليلها ومقارنتها (تلميذ-تلميذ-قسم-قسم ، شعبة - شعبة- مؤسسة- مؤسسة واستغلال النتائج

الجانب النظري للدراسة الفصل الثاني:الرقمنة، التوجيه والمبرمج المعلوماتي الوافي

مع المعنيين من أجل اقتراح طرائق وأساليب علاجية مع الطاقم البيداغوجي، التنسيق بين الأطوار والهدف من هذه العملية إقامة جسر للتعاون والتنسيق بين مختلف مراحل التعليم والمتدخلين من أجل تحسين الفعل التربوي ورفع مستوى التعليم وتكمن مهمة مستشار الإرشاد والتوجيه المدرسي في تحضير وتنشيط العملية والإشراف عليها وكذا تنظيم اجتماعات تنسيقية بين الأطوار تضم أساتذة المتوسط وأساتذة الثانوي.

➤ المبرمج المعلوماتي الوافي يمكن المستشار من المشاركة الفعالة في مجالس الأقسام من خلال التحكم الفعلي في عرض نتائج متابعة التلاميذ نتائج مدرسية وأيضا معطيات الاستبيان، المقابلات وعلى مستشار التوجيه تسجيل مختلف الملاحظات والنتائج المقدمة خلال المجلس من أجل استغلالها وتفصيل العمل بالتوصيات المقدمة، تحليل نتائج التقويم المستمر و الامتحانات الرسمية: يقوم المستشار بتحليل مختلف النتائج المدرسية باستعمال الأدوات الإحصائية الوصفية التحليلية استنتاج المعطيات المتحصل عليها وتفسيرها، وتشخيص مواطن الضعف والقوة واقتراح التدابير وتبليغها إلى جميع الفاعلين.

➤ يساعد المبرمج المعلوماتي في الموضوعية في التقييم: من خلال تحقيق الأهداف التربوية التي من شأنها أن تعطي المصادقية للخدمات المقدمة في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي.

➤ يساعد المبرمج المعلوماتي في عدم إتباع الكم في التوجيه: إذ ومن خلال توفر معطيات كمية في وقتها فإن المستشار الناجح يستغل الوقت في تغليب الجانب الكيفي والنوعي على حساب الجانب الكمي مما كان سببا في جعل خدمات التوجيه والإرشاد عمليات حشو للتلاميذ في الشعب والتخصصات دون احترام الأسس النفسية التربوية.

خلاصة الفصل :

كانت المنتجات الفكرية التربوية مهتمة بضرورة شمولية تكوين الفاعلين التربويين الإداريين من كافة الجوانب العقلية والمهارية والوجدانية، لذا لا بد أن يتخطى نمطية الخطاب التعليمي وطرق العمل الكلاسيكية. ووفق النظرة الشاملة للمستشار ووفق المفهوم الحديث للمنهج أصبح الحديث عن الخبرات التربوية المباشرة وغير المباشرة التي يكتسبها داخل العمل أو خارجه هي الأهم ولم تعد البطاقة التقنية أو المذكرة البيداغوجية هو الغاية وأصبح التأكيد على أن يكون دور المستشار مرافقا ورفيقا ووسيطا وموجها وميسرا ومرشدا أكثر وأهم من مجرد أن يكون ناقلاً للمعلومة فقط (الدريج، 1983، صفحة 11).

وعليه يجد مستشار التوجيه أن دوره يتغير وفق متطلبات التكنولوجيا وعليه يتغير دوره من كونه مجرد ناقل للمعلومة وموظف لها في عملية التوجيه إلى باحث عنها بل إلى ناقد ومناقش لها، ومن خلال العمل الجماعي في كثير من الأحيان، وبالتالي تعددت مداخل واستراتيجيات الإرشاد والتوجيه بقصد أن يتم تعلم حقيقي وفاعل في سياق بيئة تعليمية تعلمية آمنة وعادلة مبنية على مبدأ تكافؤ الفرص، وتتوعدت بدورها الوسائل التكنولوجية التربوية داخل العمل وخارجه وبالتالي تنوعت الوسائل التعليمية، وانعكس ذلك على التقويم الذي أصبح بدوره شاملاً يهتم بقياس النواحي المعرفية والمهارية والوجدانية لدى المتعلم والتي تم صياغتها في صورة أهداف واضحة الصياغة، وبالتالي أصبح التقويم شاملاً ومعبراً عن ما تم تحقيقه من أهداف، وباستعمال الوسائط الالكترونية ووسائل الاعلام والاتصال الحديثة يمكن التلميذ الحديث من التواصل مع أساتذته ومستشار التوجيه والإدارة في كل وقت وحين ولعل أنضج نموذج لتسيير عمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر هو المبرمج المعلوماتي الوافي في نسخته الثانية والتي حاولنا من خلال هذا الفصل الاقتراب منها وتبيان واقعها مواكبة للتطورات الحاصلة في العالم لكن تبقى التجربة حديثة تجعل من المتلقي حبيس تطلعاته، فمن اهتم وكرس وقته للاهتمام بتجارب كهذه تطور من قدراته التعليمية التعليمية والمهنية وبين متفرج وجس قلق مما احتواه هذا المشروع ومثبط وناقد وبين ردود أفعال متباينة تبقى تجربة رائدة في مجال تحديث قطاع التربية والتعليم، سائرين نحوها إن عاجلاً أو آجلاً، لما تقتضيه حتمية الزمن والتطور التكنولوجي الحاصل.

الفصل الثالث

الدافعية للإنجاز

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

تمهيد

1. مدخل سيكولوجي للدافعية للإنجاز

1.1 دافعية الإنجاز

2.1 الاهتمام بالدافعية للإنجاز

3.1 أنواع الدوافع

2. نظريات الدافعية للإنجاز

1.2 النظرية المعرفية الاجتماعية

2.2 نظرية التعلم الاجتماعي Rotter

3.2 نظرية العزو لـ " فاينز "

4.2 نظرية التقدير الذاتي

3. خصائص الدافعية للإنجاز ومكوناتها

1.3 خصائص الدافعية للإنجاز

2.3 مكونات الدافعية للإنجاز

4. صفات ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز

5. التطبيقات الميدانية للدافعية للإنجاز

1.5 التطبيقات التربوية

2.5 التطبيقات الاجتماعية

3.5 دافعية الانجاز في الدراسات الإدارية

6. العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز

1.6 التحدي البيئي

2.6 القيم الدينية للوالدين

7. قياس الدافعية للإنجاز

خلاصة الفصل.

تمهيد :

تعتبر الدافعية للإنجاز ركيزة مهمة من ركائز منظومة الدوافع الإنسانية والتي لطالما اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس وعلوم التربية، بالإضافة إلى المهتمين بمجال التحصيل الدراسي وعلم النفس المهني ودراسة عوامل النمو الاقتصادي ودوافع العمل، وهذا كله راجع لأهميتها في عديد الميادين ويعد الدافع للإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، حيث أن الإنسان يقوم بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني الواعي.

وسنتطرق في هذا الفصل إلى موضوع الدافعية للإنجاز بشيء من التفصيل.

1. مدخل سيكولوجي للدافعية للإنجاز:

1.1 دافعية الإنجاز:

عرف مالكيلاند الدافعية للإنجاز بأنها تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ الإمتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح والخوف من الفشل خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين. (خليفة، 2000، صفحة 90)

كما عرف أبو العزائم الجمال 1988 الدافع للإنجاز بأنه " اهتمام مستمر للوصول إلى حالة من تحقيق الهدف ناشئة عن حافظ طبيعي، وهو اهتمام يشحن ويوجه ويختار السلوك " (الشعراوي، 2000، صفحة 14).

كما عرفها محي الدين أحمد حسين 1988 بأنها " سعي الفرد لتركيز الجهد والانتباه واستمرارية النشاط والمثابرة عند القيام بالأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت وأقل جهد والرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع " (الشعراوي، 2000، صفحة 14).

هذا وقد أشار الباحثان " بوحمامة " و " عبد الرحيم " إلى أن مصطلح الدافعية Motivation فيزيولوجي نفسي داخلي يحرك الفرد للقيام بسلوك معين في اتجاه معين لتحقيق هدف محدد، وإذا لم يتحقق هذا الهدف يشعر الإنسان بالضيق والتوتر حتى يحققه (خليفة، 2000، صفحة 172)

وخلص التعاريف السابقة حول الدافعية للإنجاز، فقد اتفق جميع الباحثين على كون الدافعية للإنجاز شعورا مرتبطا بالأداء التقييمي حيث يكون مرتبطا بمكونين أساسيين هما الخوف من الفشل والرغبة في النجاح حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر إذا لم يحقق الهدف المسطر مسبقا.

ويمثل الدافع للإنجاز أحد الدوافع المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية ومكونا هاما في الشخصية نال اهتمام الباحثين في مجال بحوث الشخصية وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس التربوي وعلم نفس العمل، وهو من أهم دوافع العمل وعوامل النمو الاقتصادي مقارنة بالدوافع الأخرى، ويعتد الدافع للإنجاز عاملا هاما في تنشيط سلوك الفرد وتوجيهه ومكونا أساسيا في سعي الفرد نحو تحقيق

أهدافه وتحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه ويسعى إليه للوصول إلى أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني الواعي ويؤدي الدافع إلى الإنجاز دورا أساسيا في رفع مستوى الأداء في مختلف الأعمال والأنشطة سواء على مستوى الفرد أم على مستوى المجتمع، ويعتبر الدافع للإنجاز العامل الكامن وراء كل ما هو متفوق ونجاح في العديد من الميادين والمجالات العلمية كالمجال الأكاديمي والإقتصادي والإداري (معمرية، سيكولوجية الدافع للإنجاز ... تقنين أربعة استبيانات لقياسه، 2013، صفحة 07)

2.1 الاهتمام بالدافعية للإنجاز :

بدأت دراسات الدافع إلى الإنجاز في الثلاثينيات من القرن العشرين على يد هنري موراي في مجال الشخصية ونظام الحاجات، لكن دايفيد ماكلياند McClelland جون أتكينسون وزملائهما يعتبرون أحسن من أبرز هذا المتغير في البحث النفسي وطوره.

ويذكر كل من توتر مكنيل Conell Mc & Trotter 1978 أن الدافع إلى الإنجاز يمكن أن يكون وحده من أعظم المؤثرات لدافعية قوية واهتمام عميق ومتواصل في حياة أي فرد وأي مجتمع، فالإنجاز قوة دافعة في حياة الفرد والمجتمع.

وكما ذكر وينر 1980 فإن العصر الذهبي في مجال الدافعية للإنجاز يقع في الفترة من 1950 إلى 1965 لكن اهتمامات علماء النفس بالدافع إلى الإنجاز استمرت دون إعاقة لمدة تزيد عن 35 سنة ويعود ذلك أساسا إلى الجهود المثابرة لبعض علماء النفس البارزين الأمريكيين ماكلياند، إتكينسون وزملائهما ويعود كذلك ثانيا إلى جدوى وأهمية الدافع إلى الإنجاز ويعود ثالثا إلى أهمية الإنجاز في حياة الأفراد والمجتمعات. (معمرية، سيكولوجية الدافع للإنجاز ... تقنين أربعة استبيانات لقياسه، 2013، صفحة 07)

3.1 أنواع الدوافع:

صنف بعض العلماء الدوافع إلى نوعين : دوافع أولية ودوافع ثانوية.

1.3.1 دوافع أولية:

سميت بدوافع أولية لأنها أول الدوافع التي تظهر لدى الإنسان وهي بيولوجية فيزيولوجية تتصل بالإنسان.

فهي دوافع فطرية تتحد عن طريق الوراثة، والكائن الحي لا يتعلمها من غيره كالحاجة إلى الطعام، الماء، الجنس، ومع أن هذه الحاجات فيزيولوجية تنشأ عن طبيعة تركيب أجسامنا إلا أن طرق إشباعها تتأثر بما يسود البيئة من مفاهيم ومعتقدات وقيم ونظم معينة. (وهناك أربع دوافع فطرية بيولوجية وهي :

* دافع الأمومة

* دافع الجوع

* دافع العطش

* دافع الجنس

وقد رتبت الدوافع حسب أهميتها بالنسبة للكائن الحي وتتوقف قوة الدافع البيولوجي على نوعه وعلى الشدة، هذا ويؤثر التركيب الفيزيولوجي لجسم الإنسان في شدة الدافع، وهناك دوافع بيولوجية أخرى تقل في المرتبة والأهمية من الدوافع الأربعة السابقة كالدافع لتجنب الحر والبرد، الدافع للراحة وغيرها.

2.3.1 دوافع مكتسبة ثانوية:

وهي دوافع يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها طبيعياً كانت أو اجتماعية، ومن هنا فهي تختلف باختلاف المجتمعات وما يسودها من علاقات وظروف اجتماعية.

كما أن هناك من العلماء من صنف الدوافع إلى دوافع شعورية ودوافع لا شعورية :

أ- دوافع شعورية :

تصنف على أساس الوعي بها، يعني أن الفرد يشعر بوجودها ويشعر برغبة في الإنجاز والتحصيل.

ب- دوافع لا شعورية :

كثيراً ما يجهل الفرد حقيقتها ولا يستطيع تفسير أفعاله المترتبة عليها، ومنها حالات النسيان وزلات الأقدام ومنها أيضاً المخاوف المرضية، عندما يجد الفرد نفسه مدفوعاً دون إرادة إلى الشعور بالرهبة والخوف من أشخاص أو مواقف أو حيوانات لا تستحق مثل هذه الرهبة الشديدة أو الخوف (القرطي،

1998، صفحة 89)

وحسب نظرية التحليل النفسي، تصدر الدوافع عن مكونات هي الهو والأنا الأعلى وهما مكونان لا شعوريان يواجهان الأنا كقوة منطقية تسعى للموائمة بين رغبات " الهو " الانفعالية الذاتية، الأنانية، المباشرة وقصيرة النظر وبين رغبات الأنا الأعلى وهي تمثل ضبط الأخلاق الصارم الذي لو استسلم له الشخص لما اشبع أي رغبة له حتى لو توقف عن متعة الحياة. (دكت، 2000، صفحة 22)

2. نظريات الدافعية للإنجاز

1.2 النظرية المعرفية الاجتماعية:

اقترح باندورا 1986 النظرية المعرفية الاجتماعية كتطوير لنظرية الاشتراط الإجرائي، حيث يفترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد، وتتمثل هذه التأثيرات المعرفية على السلوك البشري في أحكام الناس على استطاعتهم وقدراتهم على إنجاز أهداف معينة تتبلور في أداء مهام محددة في مجال معين يصالح عليه باندورا بـ " فعالية الذات "، وترتبط هذه الأحكام بمفهوم الكفاية التي هي توقعات النجاح بمعنى : هل يستطيع النجاح في هذه المهمة ؟

وتوجد بعض الأدلة على أن فعالية الذات ربما تكون منبأ قوياً جداً للأداء الأكاديمي في قدرة المدركات العامة على التنبؤ بالكفاية الأكاديمية، ولقد أوضح باندورا وجود أربعة مصادر رئيسية للمعلومات عن أحكام فعالية الذات في المواقف الأكاديمية هي الخبرة الفعلية (الواقعي) والخبرة البديلة والافتتاح اللفظي والتنبؤ الفيزيولوجي، فالخبرة الفعلية تعد مصدراً هاماً للمعلومات، أما عن تأثير الخبرات البديلة عن مدركات فعالية الذات فقد يقتنع الأطفال أحياناً بأنهم قادرين على أداء مهمة ما بعد مشاهدة طفل في نفس عمرهم يقوم بها، ولهذه الخبرات البديلة تأثير كبير عندما يكون لدى الأفراد خبرة شخصية قليلة بالمهمة.

في حين أن الافتتاح اللفظي أقل تأثيراً من الخبرات اللفظية والبديلة في أحكام فعالية الذات وقد لا يكون مؤثراً إلا إذا كان حقيقياً ومدعماً بخبرة حقيقية، لكن التشجيع من الممكن أن يدعم ثقة الطفل بذاته لأداء مهمة معينة وخاصة عندما يكون شخص موثوق فيه، أما عن التنبؤ والاستشارة الفيزيولوجية، فأحياناً يتسبب الطفل عرقاً أو تزداد عدد ضربات قلبه عندما يكون بصدد اختبار في

الحساب مثلا، فإذا أثرت حالة القلق سلبا على أدائه في الماضي فمن المحتمل أن يفقد ثقته في أداءه لاحقا، وعليه فإن انخفاض تقدير فعالية الذات يمكن أن يزيد من قلقهن وبناءً على ذلك يتدخل في قدرته على الفهم. (محمد ز.، 2003، صفحة 69)

فالدافعية بالنسبة لباندورا هي تكوين معرفي وله مصدران:

أ- تمثيل النتائج المستقبلية يستطيع ان يولد الدوافع الحالية للسلوك، أي أن توقع السلوك المستقبلي يدفع الفرد لأن يسلك سلوكه المفترض، ويحدث من خلال ملاحظة نتائج أنماط سلوكنا الحالي.

ب- تحديد المرامي والأهداف أو مستويات الأداء المرغوب فيه، أي أن إدراك سلوكنا على نحو مباشر والتفكير فيه والحكم عليه يزودنا ببواعث ذاتية على المثابرة في تحقيق مستويات تحديدها في صورة أهداف.

مما سبق يتضح لنا أن النظرية المعرفية الاجتماعية تركز على فعالية الذات في تحديد السلوك، حيث تتدخل عدة عوامل من شأنها التأثير الإيجابي أو السلبي على أداء الفرد وبالتالي على نتائج الأداء. (أحمد س.، 2003، صفحة 95)

2.2 نظرية التعلم الاجتماعي Rotter :

يبنى روتر Rotter نظريته من مدخل نظرية التعزيز فيقول أن معتقدات الفرد عن ما يجلب له المكافآت في حد ذاتها هي التي تزيد من تكرار السلوك، فإن لم يدرك الفرد أن ما حصل عليه من مكافآت نتج عنها أنماط معينة في سماتهم الشخصية أو سلوكياتهم فإن هذه المكافآت لن تؤثر على سلوكياتهم في المستقبل.

ويفترض روتر مثل إتكسون أن توقع المعززات وقيمتها هي التي تحدد السلوك، ومع ذلك فقد فسر القيمة بشكل أوسع من تفسير إتكسون، فقيمة التعزيز في نظريته لا ترتبط باحتمالية النجاح بل بحاجات الفرد وارتباطها بالمعززات الأخرى.

فقد اعتمد روتر بمعتقدات الأفراد بالأسباب (مصدر ضبط داخلي أم خارجي) التي أهلتهم لنيل أو عدم نيل المكافأة ويكون الأفراد أكثر احتمالية لتكوين ضبط خارجي في المواقف التي تكون فيها المكافأة غير مرتبطة مباشرة بالمهارة أو الأداء (محمد ز.، 2003، صفحة 91)

مما سبق يتضح لنا أن الدافعية تقوم على أساس أن أداء الفرد تحدده قيمة المعززات الموجهة إليه ومعتقداته، فالمعتقدات تؤثر على أداء الفرد وذلك حسب فهمه للمعززات.

3.2 نظرية العزو:

أول من أشار إلى نظرية العزو هو عالم النفس الاجتماعي الألماني هيدر Heider إذ يرى بأن الإنسان ليس مستجيباً للأحداث كما هو الحال في النظريات السلوكية وإنما مفكر في سبب حدوثها، وأن سلوك الفرد هو الذي يؤثر على سلوكه القادم وليس النتيجة التي يحصل عليها، ويفترض Heider أن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب النجاح أو الفشل عندهم، وهو عبارة عن محاولة لربط السلوك بالظروف أو العوامل التي أدت إليه، إذن إدراك الفرد للسبب يساعده على السيطرة على ذلك الجزء من البيئة.

ويعتقد Heider أن معتقدات الأفراد حول أسباب نجاحهم حتى ولو لم تكن حقيقية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعاتهم وأشار إلى أن الأفراد يرجعون الأسباب إلى عوامل خارجية مثل الحظ أو إلى عوامل داخلية تتعلق بهم مثل الجهد والقدرة.

ويفترض علماء العزو أن الأفراد يبحثون بصورة طبيعية عن فهم لماذا تحدث الأحداث وبصفة خاصة عندما تكون المخرجات هامة أو غير متوقعة. (محمد ز.، 2003، صفحة 71)

كما يرى فاينز أن العزوات ذات الأسباب المحددة أقل أهمية في تقرير سلوك الإنجاز من الأبعاد الأساسية (التي تفهم ضمناً) للعزوات، فقد لاحظ فاينز أنه سواء تم إدراك السبب على أنه داخلي أو خارجي فإن ذلك لا يروي القصة بأكملها، خاصة إذا كان الهدف هو التنبؤ بالسلوك في مواقف الإنجاز، ويتميز فاينز بين الأسباب الداخلية المختلفة لمخرجات الإنجاز بالنظر إلى ثباتها وإمكانية ضبطها، إن أبعاد الثبات والضبط التي أضافها فاينز إلى البعد الداخلي والخارجي الأصلي لروتر تسمح بكم أكبر من التنبؤات السلوكية المحددة من المعتقدات حول سبب التعزيز. (محمد ز.، 2003، صفحة 73)

فنظرية العزو تهتم بكيفية إدراك الشخص لأسباب سلوكه وسلوك الآخرين وذلك لأن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل فقط، بل للبيئة أيضاً، حيث أن الفرد لا يكتفي بالاستجابة للأحداث فقط، بل يتعداه إلى تكوين فهم منسق ومترايط عن العالم المحيط به وحاجته للتحكم والسيطرة على البيئة والتنبؤ بكل ما هو محيط به وبكيفية التنبؤ بسلوكه مستقبلاً.

4.2 نظرية التقدير الذاتي:

تؤكد هذه النظرية للدافعية الداخلية على الاستقلال الذاتي، ولقد اتفق علماء الدافعية للإنجاز مثل Decharms وديسي وريان Ryan & Deci وغيرهم على أن الأفراد يدفعوا داخليا لتنمية كفايتهم، وأن مشاعر الكفاية تزيد الاهتمام الداخلي بالأنشطة، إلا أنهم أضافوا حاجة فطرية أخرى هي الحاجة لأن يتمتعوا بالتقدير الذاتي.

فلقد افترض علماء هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناءً على إرادتهم الخاصة، ويفرق علماء هذه النظرية بين المواقف التي يدرك فيها الأفراد أنفسهم على أنها السبب في سلوكياتهم، والتي يشيرون إليها بمركز الضبط الخارجي، حيث يرى هؤلاء العلماء بأن الأفراد أكثر حبا لأن يدفعوا داخليا للاشتراك في نشاط عندما يكون مصدر الضبط لديهم داخليا عنه عندما يكون خارجيا، وأنه وفق هذه النظرية تكون الأداءات عن الدافعية ذات تحديد داخلي يقوم بها الفرد باختياره وإرادته وتصديق مع إحساسه بذاته وذات تحديد خارجي عندما تكون مرفوضة من قوى شخصية أو نفسية خارجية. (أحمد س.، 2003، صفحة 95)

3. خصائص الدافعية للإنجاز:

1.3 خصائص الدافعية للإنجاز ومكوناتها:

حسب محمود محمد بني يونس أنها:

- عملية عقلية عليا غير معروفة.
- عملية افتراضية وليست فرضية.
- عملية إجرائية أي أنها قابلة للقياس والتجريب بأساليب وأدوات مختلفة.
- واحدة من حيث أنواعها (الفطرية والمتعلمة) عند كافة أبناء الجنس البشري، لكنها تختلف من شخص إلى آخر من حيث شدتها أو درجتها.
- ثنائية العوامل أي ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية (فيزيولوجية ونفسية) وعوامل خارجية (مادية أو اجتماعية).
- قد يصدر السلوك الواحد عن دوافع مختلفة، فسلوك القتل قد يكون الدافع إليه الغضب أو الخوف والكذب قد يكون نتيجة شعور خفي بالنقص . (يونس م.، 2007، الصفحات 23-

(24)

تتكون الدافعية للإنجاز من تفاعل مجموعة من المكونات التمايزية والتكاملية التي نجدها عند كل أفراد الجنس البشري من حيث النوع، لكنها تختلف من حيث درجتها بين فرد وفرد آخر، ومن بين هذه المكونات نذكر ما يلي:

- **المكون الذاتي** : والذي يتضمن المكونات الخاصة بالجانب المعرفي والانفعالي والفيزيولوجي للشخص.
- **المكون الموضوعي** : ويشتمل على المكونات التي تتعلق بالجانب الذاتي للفرد كالمكونات المادية سواء كانت فيزيائية أو كيميائية أو بيولوجية، وكذلك المكون الاجتماعي، وبالتالي فإن الدافعية تنتج عن تفاعل هذه المكونات بحيث أنه إذا حدث اختلاف في درجات تفاعل هذه المكونات أدى إلى اختلاف الدافعية من شخص إلى آخر (يونس م.، 2007، صفحة 52)

2.3 بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

الحاجة Need: تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالإفتقاد إلى شيء (يونس م.، 2007) معين (English & English 1958)، ويستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على مجرد الحالة التي يصل إليها الكائن نتيجة حرمانه من شيء معين، إذا ما وجد تحقق الإشباع، وبناءً على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها (خليفة، 2000، صفحة 78)

الحافز Drive : يشير الحافز إلى العمليات الداخلية الدافعة التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين وتؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك، ويرادف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدافعية على أساس أن كلا منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة، وفي مقابل ذلك فإن من يميز بين هذين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع، حيث يستخدم مفهوم الدوافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية في حين يقتصر مفهوم الحوافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط . (حسين م.، 1988، صفحة 09)

والباعث : Incentive : يعرف فيناك W.E.Vinache الباعث بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواءً تأسست هذه الدافعية على أبعاد فيزيولوجية أو اجتماعية، وتقف الحوافز والمكافآت المالية كأمثلة لهذه البواعث.

العادة Habit : هناك خلط بين استخدام كل من مفهوم العادة ومفهوم الدافع على الرغم من وجود اختلاف بينهما، فالعادة تشير إلى قوة الميول السلوكية التي ترتقي وتتمو نتيجة عمليات التدعيم وتتركز على الإمكانية السلوكية Potentiel Behavioral أما الدافع فيرتكز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة، وبالتالي يكمن اعتبار الدافع نوعاً فعالاً من العادات.

الانفعال Emotion : من الحالات الشعورية المحيرة فهو يتضمن الخوف والكراهية والغضب والبهجة والاستثارة، وينظر إلى الحالات الانفعالية على أنها أقل عقلانية مقارنة بالدافعية ولكنها تتضمن عمليات معرفية أيضاً، فالتقويم المعرفي يمكن أن يحدد طبيعة الخبرة الانفعالية، وبالإضافة إلى ذلك يمكن أن ينظر إليها كعوامل تتغير بتغير العمليات المعرفية فكثيراً ما يخلط الباحثون بين مفهوم الإنفعال ومفهوم الدافع، حيث ينظر بعض الباحثين إلى الدوافع كنتيجة مترتبة عن ظهور الانفعالات، في حين ينظر البعض الآخر على أن بعض الدوافع يمكن أن يترتب عليها ظهور انفعالات معينة.

القيمة Value : فالشائع لدى بعض الباحثين في استخدام كل من القيمة والدافع والنظر إلى القيم على أنها ما هي إلا أحد الجوانب لمفهوم أشمل هو الدافعية وقد تستخدم القيم بالتبادل مع الدافعية.

فقد اعتبر ماكلياند الدافع للإنجاز بمثابة القيمة وأيد ذلك ولسون من خلال نتائج دراساته التي أوضحت أن هناك ارتباطاً مرتفعاً بين دافع الأمن وقيمة الأمن القومي على مقياس القيم لروكتش. (خليفة، 2000، صفحة 82)

3.3 صفات ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز:

يتميز ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز بعدة خصائص من بينها: (الزيات، 2004، الصفحات 455-456)

* يفضلون العمل على مهام تتحدى قدراتهم وبحيث تكون هذه المهام واعدة بالنجاح ولا يقبلون بهام يكون النجاح فيها مؤكداً أو مستحيلاً.

* يفضلون المهام التي يقارن فيها أدائهم بأداء غيرهم، كما يختارون مهام وأعمال أو مهن أكثر واقعية، ولديهم قدرة أكبر على إحداث تزوج بين قدراتهم والمهام التي يختارونها.

* يفضلون اختيار مهام يكون لديهم قدر من الاستبصار بالنتائج المتوقعة من العمل عليها وكم الجهد والوقت المطلوب بها.

* يكونون أكثر اهتماماً باكتشاف البيئة المحيطة بهم فهم أكثر اهتماماً بالسفر وأكثر اهتماماً بتجربة أشياء جديدة، حيث أنهم يبحثون عن فرص جديدة للاستفادة منها وتجربة مهاراتهم وتحقيق أهدافهم في إتقان، كما يوصفون بأنهم مستقلون ولهم قيم نابعة من داخلهم ويميلون لأن ينجزوا أعمالهم جيداً رغبة في الإنجاز لذاته وليس لمجرد إرضاء الناس وعليه فهم يتميزون باستقلال الشخصية وتقدمهم عن غيرهم.

تتزايد أهمية الدافعية للإنجاز يوماً بعد يوم وبشكل متسارع بحيث أصبحت في عصرنا من المواضيع التي تكتسي أهمية بالغة في مجال علم النفس ويعود الفضل في ذلك إلى الجهود الكبيرة التي بذلها العلماء والباحثون منذ زمن طويل وإلى غاية يومنا هذا، فقد سماها **موراي Moray** في بداية الأمر بالغرناز ليليه بعد ذلك **فراند Frennd** الذي أعطى للدافعية وزناً كبيراً خاصة في نظريتي الجنس والعدوان كما ظهر بشكل أساسي في دراسات **فروم Froom**، ويعتبر موضوع الدافعية هو الموضوع الأساسي في نظرية **موراي Moray**، ولقد أشارت العديد من البحوث والدراسات إلى جوانب مختلفة لأهمية الدافعية مثل ارتباطها بالنجاح ودورها الفعال في توجيه السلوك، إضافة إلى تأثيرها الواضح على القرارات التي يتخذها الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة وكذا ارتباط الدافعية بمجموعة من الأمور الاقتصادية، الاجتماعية، الأخلاقية، العديد من المتغيرات النفسية، ومن

الناحية الاجتماعية تظهر الأهمية الكبيرة للدافعية من خلال الاهتمام المتزايد بهذا المفهوم عند عامة الناس، فتجد أرباب العمل دائما يتساءلون عن انخفاض دافعية الأهمية لأنواع معينة من المهن.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن معرفة الفرد للاتجاه الحقيقي لدوافعه تساعد كثيرا على ضبطها، توجيهها والتحكم فيها، كما أن معرفة الفرد لدوافع الآخرين ممن هم حوله تمكنه من إقامة علاقات جيدة معهم. (وآخرون، 2000، صفحة 56)

4. التطبيقات الميدانية للدافعية للإنجاز :

1.4 التطبيقات التربوية:

اتجهت بعض بحوث الدافعية للإنجاز نحو محاولة المساهمة في إيجاد الطريقة الأمثل لتنظيم جماعة الفصل الدراسي، وذلك على أساس مستوى الدافعية للإنجاز عند الطلاب، وفي هذا الإطار توصلت دراسات أتكسون وأوكنر 1963 إلى أن الطلاب الذين يتصفون بدافع إلى النجاح أكبر من دافع الخوف من الفشل تنتمي لديهم في الفصل الدراسي المتجانس أكبر من الفصول غير المتجانسة من حيث الدافعية للإنجاز، بينما تعرضت الدافعية للإنجاز للكف لدى الطلاب الذين يتصفون بقدر من دافع الخوف أكبر من الدافع إلى النجاح حينما يجري تجميعهم في فصل دراسي متجانس . (منصور، 1979، صفحة 114)

لكن تطبيق هذه النتائج صعب على أرض الواقع لأن الرفع من الدافعية للإنجاز لدى فئة معينة سيقابله انخفاض في الدافعية لدى فئة أخرى.

كانت العلاقة بين التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز موضوع العديد بين الدراسات من بينها دراسة سبيلبيرجر وكاتزينمار 1959 توصلوا من خلالها إلى وجود علاقة إيجابية بين التأثيرات المشتركة للدافعية والقدرة على الأداء (منصور، 1979، صفحة 119)

هذه النتيجة تؤكد ما ذهب إليه ماكلياند وآخرون حول وجود علاقة إيجابية بين الحاجة للإنجاز وكل من التعلم والأداء في العديد من المهام بحيث يتأثر

مستوى تحصيل التلميذ بالدافع للإنجاز لديه خاصة عندما يكون هذا الدافع في ظروف تسمح له بالتوجه نحو الإنجاز عنها في الظروف المحايدة.

2.4 التطبيقات الاجتماعية :

الدافعية للإنجاز والنمو الاقتصادي : حاول ماكلياند تفسير النمو الاقتصادي لبلد ما في ظل الدافعية للإنجاز لدى أفراد ذلك المجتمع، أي أن هناك علاقة بين دافعية الإنجاز عند الأفراد والإنجاز الاقتصادي، وقد اعتمد ماكلياند في بحثه على مصدرين هما:

المصدر الأول : يتمثل في ما توصلت إليه ونتربوتوم 1953 في بحثها حول العلاقة بين الدافعية للإنجاز والممارسات الوالدية في تربية الأبناء التي توصلت من خلالها إلى أن الفرد بين ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز وذوي الدافعية المنخفضة هي من حيث المعاملة الوالدية لم يكن يسبب تأكيد الاستقلال في سن مبكرة فقط ولكن أيضا للتدعيم الإيجابي والمحبة التي رافقت التأكيد على الإنجاز. (الشماع، 1977، صفحة 160)

حاول ماكلياند توسيع هذه النتيجة وتوسيعها على الشعوب والمجتمعات انطلاقا من أن الشعوب تتكون من جملة من الأفراد وبالتالي فإن العناية بالدافعية للإنجاز على مستوى الأفراد تنتج لنا مجتمعا منجزا.

المصدر الثاني : تتمثل في نظرية عالم الاجتماع الألماني ماكس فيبر 1904 حول العلاقة بين حركة الإصلاح البروسنتانية ونمو الرأسمالية، فوصف فيبر لنمط الشخصية الذي أوجدته البروسنتانية يبدو قريب الشبه بتلك الصورة التي رسمها ماكلياند للأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز، وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصل إليه تشارلز ومولد حيث يؤكدان على الارتباط الإيجابي بين تكرار الخيالات الإنجازية (كما وردت في قراءات عينة من الأطفال في الوم أ في الفترة ما بين 1810 و 1950 وبين عدد الاختراعات التي تم التوصل إليها خلال تلك الفترة فهما يرتفعان معا خلال الفترة ما بين 1810 و 1890 وينخفضان معا ما بين 1890 و 1950. (خليفة، 2000، صفحة 26)

3.4 دافعية الانجاز في الدراسات الإدارية:

اهتمت دراسات كثيرة من بينها دراسة فروم 1964، أندروز 1967 ببحث أهمية بعض الدوافع النفسية وفي مقدمتها الدافع للإنجاز وإبرازها كمحددات هامة للأداء والنجاح في ميادين العمل والتنظيمات الحكومية بصفة عامة.

في هذا الإطار يشير جيمس مورغان (1966) في دراسة له حول دافع الإنجاز والسلوك الاقتصادي إلى أن قوة دافع الانجاز تكمن وراء تبني الفرد لقيم عليا تبدو في السعي إلى النجاح في الأعمال والمهن الصعبة ذات المكانة العالية وفي التخطيط لنشاط العمل والادخار والتربية السليمة للأبناء وغير ذلك من أشكال السلوك الاقتصادي (منصور، 1979، صفحة 128)

من بين الدراسات الرائدة في هذا المجال تلك التي قام بها ماكلياند والتي سعة من خلالها إلى توسيع تحليله ليشمل محاولة تفسير نشأة وسقوط الحضارات القديمة وخدمة لهذا الهدف قام بتحليل الإنتاج الأدبي اليوناني خلال ثلاث فترات وهي:

الفترة الأولى: تمتد من سنة 900 إلى 475 قبل الميلاد وهي فترة ما قبل ازدهار الحضارة اليونانية.

الفترة الثانية: وتمتد من سنة 475 إلى 362 قبل الميلاد وهي فترة ازدهار الحضارة اليونانية.

الفترة الثالثة: وتمتد من سنة 362 إلى 100 قبل الميلاد وهي فترة انحدر الحضارة اليونانية (خليفة، 2000، صفحة 24)،

وبين من خلال تحليله بأن الدافعية للإنجاز كانت وراء ازدهار الحضارة اليونانية وعندما انخفضت هذه الدافعية أدى إلى انحدر هذه الحضارة.

كما مثلت الدافعية للإنجاز موضوعا هاما للدراسات الحضارية المقارنة على اعتبار أنها من المتغيرات الإيجابية للشخصية، ومن بين هذه الدراسات دراسة " نورمان براد بوزن (1963) توصل من خلالها إلى وجود فروق واضحة بين المفحوصين الأمريكيين والأترك في مستوى الدافعية للإنجاز. (منصور، 1979، صفحة 130)

كما أوضح روزن أن الفروق في التدريب وأساليب التربية في مرحلة الطفولة هي العامل الأساسي الذي يميز بين سلوك الإنجاز بين الحضارة البرازيلية والحضارة الأمريكية، إذ تركز هذه الأخيرة على الاستقلال والتلقائية والإعتماد على النفس، مما يجعل الطفل يقارن نفسه بشكل تنافسي بمعيار مثالي للامتياز والتفوق. (خليفة، 2000، صفحة 28)

5. العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:

يتوقع أن الأشخاص الذين لديهم دافعية عالية للإنجاز يكون إدراكهم للأشياء التي يؤديونها أو التي يطمحون الوصول إليها واضحة، وذلك مقارنة بالأشخاص الذين لديهم دافع للإنجاز منخفض وذلك راجع لتداخل عدة عوامل وهي :

1.5 التحدي البيئي:

يذهب ماكلياند إلى القول بأن عملية قياس الدافعية للإنجاز تقوم على أساس طريقة تحدي الأفراد واستثارتهم لحثهم على الانجاز، ويذهب أيضا إلى أن الناس يظهرون خاصية الدافعية العالية للإنجاز عندما يعاملون بطريقة غير عادية أو عندما يكونون ضحايا للتعصب الاجتماعي، حيث أنهم في تلك الحالة يلجئون للإنجاز حتى يعوضوا الوضع الدوني الذي فرض عليهم، وتعتمد الاستجابة لمثل هذا التحدي كما يرى ماكلياند على المستوى الأولي لدافعية الإنجاز عند الجماعة، فإذا كانت الدافعية عالية تكون الاستجابة قوية، أما إذا كانت الدافعية منخفضة فتميل استجابة الجماعة إلى أن تكون نوعا من الإنسحاب والتراجع، وتبعاً لهذا الفرض، فإن درجة التحدي تحدد قوة الإستجابة، وذلك إذا ظلت دافعية الإنجاز في مستوى عال، فإذا كان التحدي من البيئة معتدلاً تكون الإستجابة قوية جداً، بينما إذا كان التحدي البيئي كبيراً جداً أو صغيراً جداً فإن الإستجابة تكون أقل بعض الشيء، وذلك على نحو ما ذهب إليه المؤرخ الإنجليزي " أرنولد توينبي " (الزلتيني، 2008، صفحة 181، 180).

2.5 القيم الدينية للوالدين:

من المعروف أن تنشئة الفرد داخل الأسرة تتأثر إلى حد كبير بقيم الوالدين التي تمثلها آرائهم الدينية، وبالتالي فإن قيم الوالدين تؤثر بطريقة غير مباشرة على مستوى الدافعية لدى الأفراد، فقد تكون الأسرة التي يكون فيها أحد الوالدين غائبا عن الأسرة ويعيش الإبن مع أحدهما أكثر تأثيرا على الدافعية للإنجاز، هذا ما أكده ماكيلاند في دراسته في الوم وفي غيرها من دول العالم، فقد وجد ماكيلاند أن أبناء المجتمع التركي يتسمون بالجمود والتسلط في تنشئة آبائهم بحيث تنمو لدى الطفل دافعية عالية للإنجاز، لأن والده المتسلط يجعله معتمدا على نفسه، وقد يلعب ترتيب الطفل في الأسرة دورا هاما في تحديد مستوى دافعيته للإنجاز، بحيث يمكن القول بأن لطفل الأكبر في الأسرة دافعية عالية للإنجاز لأنه يمكن للوالدين أن يهيئاه لمستويات عالية، كما يمكنهما أن يولياه اهتماما ورعاية أكثر، وأن يكون أكثر حنانا وعظفا مع طفل واحد عنه مع أطفال عديدين (الزلتيني، 2008، صفحة 183).

يقول ماكيلاند أن البيانات التي حصل عليها تؤدي بقوة إلى صحة الفرض الذي مؤداه أن الدافعية للإنجاز تنمو في الثقافات، بحيث يكون هناك تركيز على ارتقاء الاستقلال عن الطفل، وعلى النقيض من ذلك ترتبط الدافعية المنجزة المنخفضة بالأساليب التي تعود الطفل فيها الإعتماد على والديه.

هذا وقد بينت العديد من الدراسات أن التدريب المبكر للأطفال على الاستقلال والإعتماد على النفس وإجادة مهارات معينة لديهم، كل ذلك يولد الدافعية العالية للإنجاز لديهم، وذلك إذا كان هذا التدريب لا يوحى بنبذ الوالدين للطفل بحيث أن الوالدين قد يجبران الطفل على الاستقلال حتى لا يكون عبئا عليهم، كما قد يجبران الطفل على الاستقلال المبكر جدا في الحياة كما هو الحال في الكثير من أسر الطبقات الاجتماعية المتوسطة التي تتوقع الإنجاز والاستقلال متأخرا تماما، ولا يعتبر الطرفان نموذجا مثاليا لإنتاج دافعية عالية (الزلتيني، 2008، صفحة 184).

3.5 قياس الدافعية للإنجاز:

قسم الباحثون مقاييس الدافعية للإنجاز إلى قسمين: مقاييس إسقاطية ومقاييس موضوعية.

1.3.5 مقاييس إسقاطية :

مقاييس الإنجاز لماكيلاند وزملائه , McClelland 1953 تقدير الصور والتخيلات أعد ماكيلاند اختبارا لقياس الدافعية للإنجاز مكون من أربعة صور تم توليد بعضها من اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعده موراي Moray 1938 (الباسط، 1999، صفحة 23)

كما صمم ماكيلاند البعض الآخر خصيصا لقياس الدافع للإنجاز، ويتم عرض كل صورة أثناء الاختبار على شاشة سينمائية لمدة عشرين ثانية أمام المفحوص، ثم يطلب الباحث منهم بعد ذلك كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة من الصور الأربعة والأسئلة هي :

- ماذا حدث، ومن هم الأشخاص؟

- ما الذي أدى إلى هذا الموقف وما المطلوب أداءه، ومن الذي يقوم بهذا الأداء؟

- ماذا سيحدث وما الذي يجب عمله؟

بعد ذلك يجيب على هذه الأسئلة في مدة لا تزيد عن أربعة دقائق ويستغرق الإختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة عشرين دقيقة.

ويرتبط هذا الاختبار أصلا بالتخيل الابتكاري من خلال تحليل نواتج المفحوصين لنوع معين من المحتوى.

• مقياس الاستبصار لـ " فرنش " 1958 Franch

قامت فرنش بوضع مقاييس الاستبصار على ضوء الأساس النظري الذي وضعه ماكيلاند لتقدير صور وتخيلات الانجاز، حيث وضعت جملا مفيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك يستجيب لها المفحوص باستجابة لفظية إسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية التي يشتمل عليها البند أو العبارة.

• مقياس التعبير عن طريق الرسم (A.G.E.T) لـ أرونسون

Aronson

صمم هذا المقياس لقياس دافعية الإنجاز عند الأطفال، لأنه وجد عند ماكيلاند وزملائه وكذا اختبار فرنش للإستبصار صعوبة بالنسبة للأطفال الصغار، وقد تضمن نظام التقدير الذي وضعه أرونسون لتصحيح اختبار الرسم فئات أو خصائص معينة كالخطوط والحيز والأشكال وذلك للتمييز بين المفحوصين ذوي الدرجات المختلفة لدافع الإنجاز.

وعلى الرغم من تطبيق هذه المقاييس على عدد من العينات، إلا أنها تعرضت لعدة انتقادات من بينها: (موسى، 1994، الصفحات 22-25)

اعتبرها الكثير من الباحثين أنها ليست مقاييس حقيقية، بل أنها تصف انفعالات المفحوصين بصدق مشكوك فيه، كما أنها لا تحتوي على معيار واحد للتصحيح بل تختلف من شخص لآخر، كما يرى بعض الباحثين أن هذه المقاييس لا تقيس فقط الدوافع بل تتعداها إلى جوانب أخرى من شخصية الفرد، حيث يرى فيرمون Vernon 1953 أن اختبار تفهم الموضوع لا تستطيع أن تقيس به الدوافع إلا عند الفرد المتعلم تعليماً جيداً لكي يتمكن من كتابة قصة والتعبير عما يراه.

2.3.5 المقاييس الموضوعية :

حاول الباحثون تصميم مقاييس أكثر موضوعية لقياس الدافعية للإنجاز متجنبين في ذلك الأخطاء التي احتوتها المقاييس الاسقاطية.

• اختبار الدافع للإنجاز لـ هرمانس 1970 Hermans

حاول هرمانس بناء اختبار الدافع بعيداً عن نظرية إتكسون وذلك بعد حصر جميع المظاهر المتعلقة بهذا التكوين، ولقد انتقى منها الأكثر شيوعاً على أساس ما أكدته البحوث السابقة وهي :

- مستوى الطموح
- السلوك المرتبط بقبول المخاطرة
- المثابرة

- توتر العمل
- إدراك الزمن
- التوجه نحو المستقبل
- اختيار الرفيق
- سلوك التعرف
- سلوك الانجاز

ويتكون هذا الاختبار من 29 عبارة متعددة الاختيارات. (الله، 2003، صفحة 188)

• اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين :

وضع هذا المقياس لن وقام بتعديله راي ويتكون من 14 بند يجاب عنها على أساس 3 بدائل هي : نعم، غير متأكد، لا، ونصف العبارات معكوس المفتاح، ويزيد ثبات هذا المقياس عن 0,7 أما صدقه فهو مرتفع.

وعليه يمكن إدراج مجموعة من الأفكار حول علاقة الدافعية بالسلوك كاعتبار السلوكيات القائمة على العلاقة مثير، استجابة تعتبر نقطة انطلاق بالنسبة لردود الأفعال، إذ تعتبر الاستشارة كشرط أساسي للاستجابة، وبالتالي ينتج السلوك الدافعي، فقد أكد الباحثون في علم النفس المعاصر العلاقة الوطيدة بين الدافعية والسلوك من منطلق أن الدافعية هي منظومة من السلوكيات التي تترجم ردود أفعال الردف مدفوعة في حالة بلوغ المثيرات العتبة اللازمة لردود الأفعال.

قد أكدت البحوث في علم النفس التجريبي والتي درست العلاقة بين الدافعية والسلوك من حيث حاجات الفرد من منطلق الأثر الذي تخلقه الحاجات على ردود أفعاله الفيزيولوجية، فالدافعية تتجلى في مجموعة ردود الأفعال الفيزيولوجية التي يترجمها الفرد في ردود أفعاله السلوكية المختلفة.

تتجلى علاقة الدافعية بالسلوك من خلال الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها وبلوغها، وهذه الأخيرة ما هي إلا محفزات تزود سلوك الفرد بنزعة دافعية قائمة على مبدأ (إقدام - لا إقدام) من خلال تجلي آثار إيجابية لتلك الأهداف على

نفسية الفرد، ولذا فالأثر يلعب دورا فعالا في استشارة دافعية الفرد للسلوك والإقدام على أفعال دون غيرها.

خلاصة الفصل :

لقد تطرقنا لموضوع الدافعية في فصلنا هذا من مختلف الجوانب وكذا لأهميتها وتطبيقاتها في مختلف المجالات.

ولكن تجدر بنا الإشارة إلى أن التباين الحاصل بين حاجات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المختلفة وبين الواقع الذي يعيشه من شأنه أن يخلق لديه إحباطات من الممكن أن تؤثر على استجاباته للمثيرات المختلفة، وكذا على دافعيته للإنجاز، لذا وجب علينا كباحثين البحث المعمق وتقصي الموضوع لإيجاد الحلول الناجعة للرفع من دافعيته للإنجاز، ووجب على الوصاية تطبيق نتائج الدراسات الأكاديمية التي تناولت موضوع وتوصياتها على أرض الواقع وعدم تركها حبيسة الأدرج، وهذا سعيًا منها للنهوض بالمنظومة التربوية فعليًا.

الفصل الرابع

الضغوط النفسية

الفصل الرابع: الضغط النفسي

تمهيد

1. مدخل سيكولوجي للضغوط النفسية

1.1 الضغوط النفسية

2.1 تاريخ مصطلح الضغط الضغوط

2. الضغوط النفسية العناصر والخصائص و المراحل

1.2 عناصر الضغوط النفسية

2.2 خصائص الضغوط النفسي

3.2 مراحل الضغوط النفسية

4.2 أبعاد الضغوط النفسية

3. النظريات المفسرة للضغوط

1.3 نظرية المجال ليفين

2.3 النظرية الفيزيولوجية نظرية هانز سيللي

3.3 نظرية كانون

4.3 نظرية فرويد للتحليل النفسي

5.3 نظرية التقييم المعرفي للآزاروس

6.3 نظرية أحداث الحياة الضاغطة لهولمز و راهي

7.3 نظرية العجز المكتسب لسيلجمان

8.3 نظرية فعالية الذات لباندورا

9.3 نظرية مفهوم الحاجة لموراي

10.3 نظرية حفظ المصادر لهوبفول

4. الضغط النفسي في عمل مستشار التوجيه

1.4 الضغط في العمل

2.4 الضغط النفسي في عمل مستشار التوجيه

3.4 الصعوبات التي يواجهها مستشار التوجيه

خلاصة الفصل

تمهيد :

نال موضوع للضغط النفسي قدرا كبيرا من اهتمام العلماء والباحثين منذ القدم، فقديمًا كانت هناك مصادر متعددة للضغط كالحوانات المفترسة والحروب والكوارث الطبيعية، سعيًا من الإنسان للحفاظ على حياته في ظل الصراع من أجل البقاء، وفي العصر الحديث ظهرت أنواع جديدة من الضغوط ناتجة عن التطور التكنولوجي الرهيب و ما انجر عنه من تغيرات في الأسرة والمجتمع، فظهرت الضغوط الأسرية والضغوط الاقتصادية والضغوط الاجتماعية والضغوط النفسية إلى غيرها من الضغوط التي باتت تؤرق الأفراد والباحثين ساعين جاهدين لإيجاد استراتيجيات للتعامل معها والتخفيف من حدتها، وسنتناول في فصلنا هذا موضوع الضغط النفسي بشيء من التفصيل.

1. مدخل سيكولوجي للضغوط النفسية

1.1 الضغوط النفسية: الجانب المفاهيمي

يرى البعض أن المصطلح مشتق من الكلمة الفرنسية القديمة Destresse والتي تشير إلى معنى الاختناق والشعور بالضيق والظلم، وقد تحولت في الإنجليزية إلى Stress والتي أشارت إلى معنى التناقض، والمصطلح في الأصل قد استعمل للتعبير عن معاناة أو ضيق أو اضطهاد، وفي الإنجليزية الحديثة ظهرت الحاجة لوجود مصطلح يعني معنى الضغط (Pressure) والتوكيد (emphasis) في آن واحد وذلك لوصف الألم الكامن والمتضمن الكلمة الأولى "الضغط" وأيضاً الإعتدالية المتضمنة في الكلمة الثانية "التوكيد" وعبر الوقت استخدم مصطلح Stress ليعطي هذا المعنى، وفي الأدب التكتيكي فقد كان الإجماع إلى إعطاء مصطلح Stress معنى التوكيد على الشيء. (ديفيد، 1994، صفحة 12)

ولقد ظهر مفهوم الضغط النفسي في الدليل التشخيصي الثاني بعد تعديله متناولاً فئات مختلفة من الضغوط من أمثلتها تعرض الفرد مباشرة لضغوط قوية تهدد جزءاً أو أجزاء من جسده، أو ملاحظة شخص يتعرض لخطر أو تجربة أليمة، (Croq، 2007، صفحة 03)

ولقد تم تداول كلمة الضغط في العلوم الاجتماعية للدلالة على القوة التي تؤثر في الفرد وتسبب له بعض الآثار النفسية مثل التوتر والضيق وبعض المتغيرات الفيزيولوجية هذا وقد عرف "سيلبي" Selye " 1976 الضغط في قاموس لاروس 1997 لعلم النفس بأنه استجابة فيزيولوجية عامة غير محددة يقوم بها الجسم لأي مطلب أو تغير يطرأ عليه.

تعريف ميكانيك: هي تلك الصعوبات التي يتعرض لها الكائن البشري بحكم الخبرة والتي تنجم عن إدراكه للتهديدات التي تواجهه (كامل، 2004، صفحة 06)

كما عرفه "فرح طه" وآخرون في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه يشير إلى وجود عوامل خارجية ضاغطة على الفرد سواء بكليته أو جزء منه، وبدرجة توجد لديه إحساس بالتوتر أو تشويها في تكامل شخصيته (حسين ط.، 2006، صفحة 193)

ما يلاحظ من خلال هذه التعاريف بأنها ركزت على البيئة المحيطة بالفرد ومختلف المؤثرات الخارجية، كما أنها تناولت الضغط كمثير.

ولقد عرفت **فونتانا Fontana** الضغط بأنه حالة تنتج عندما تزيد المطالب الخارجية عن القدرات والإمكانات الشخصية للكائن الحي. (محمد ع.، 2005، صفحة 10)

تعريف **نوربار سيلامي Norbert Sillamy** الضغط النفسي هو حالة رد فعل العضوية لتهديد يفقد الجسم توازنه للاستجابة لهذا العدوان من خلال التظاهرات الجسدية المختلفة. (Sillamy، 2003، صفحة 256)

كما عرفه **مصطفى حسن** 1992 بأنه المثيرات أو التغيرات في البيئة الداخلية أو الخارجية بدرجة من الشدة والدوام بما يشتمل القدرة التكيفية للفرد إلى حده الأقصى والتي في ظروف معينة يمكن أن تؤدي إلى اختلال السلوك أو عدم التوافق أو الاختلال الوظيفي الذي يؤدي إلى المرض، ويقدر استمرار الضغوط بقدر ما يتبعها من استجابات جسمية ونفسية غير صحية. (المنعم، 2006، صفحة 58)

أما عن تعريف **جرينبيرج Grenberg** فالضغط رد فعل فسيولوجي وسيكولوجي وعقلي ناتج عن استجابات الأفراد للتوترات البيئية والصراعات والأحداث الضاغطة . (فتيحة، 2008، صفحة 19)

وما يلاحظ من خلال هذه التعاريف بأن هؤلاء الباحثين تناولوا الضغط بأنه رد فعل لمثير، أو كاستجابة لمثير.

كما عرف **كوكس Cox** الضغط النفسي بأنه نتيجة صراع بين المطالب الملقاة على الفرد وقدراته على التعامل معها، حيث يفكر الفرد في المطلب وفي قدراته، وأن اختلال التوازن بين الطرفين هو السبب في ظهور الضغط (حسين ط.، 2006، صفحة 20)

والملاحظ من خلال هذه التعاريف أن الباحثين تناولوا موضوع الضغط النفسي على اعتبار أنه عملية تفاعلية بين مثيرات خارجية تؤثر على كينونة الفرد تستوجب استجابات تتلاءم وتلك المثيرات وهذا من أجل المحافظة على التوازن النفسي للفرد، وما يلاحظ مما سبق أن هناك اختلاف في وجهات

نظر العلماء في تعريف ماهية الضغط وهذا لاختلاف مشاربهم العلمية ولتعدد الظاهرة التي هم بصدد دراستها.

2.1 تاريخ مصطلح الضغط الضغوط

يعود أصل مصطلح ضغط Stress كما سلف الذكر إلى اللغة اللاتينية في كلمة stringere أي أصبح متصلب ضغط presser وفي سنة 1303 كتب ROBERT MANYG كتابه HANDLYNGSYNNE الذي تناول فيه موضوع الضغط، أما في القرن 17 فقد اعتبر مفهوم الضغط تعبيراً عن " حالة ضيق " في بريطانيا من خلال détresse التي لها علاقة مع القهر والحرمان والعدوان وكل الأفكار هذه تعيد فكرة الإحساس بالضيق والاختناق والغم وصعوبة الحياة والفقدان والخسارة والإعياء والحزن أو المزيد من الألم.

وفي القرن التاسع عشر أخذ مصطلح الضغط الاتجاه المعاصر والذي يرجعه إلى قوة مرغمة ومثيرات وجهود كبيرة للمواد والأعضاء وأول من أعطى تفسيراً لآثار الضغط على السلوك هو الفرنسي Bernard Claud إذ يرى بأن ردود الأفعال الناتجة عن الضغط تهدف إلى الحفاظ على توازن الجسم، كما يرى بأن كل الأنظمة والأنساق الحية باختلافاتهم ليس لها إلا هدف واحد وهو البقاء على وحدة شروط الحياة في المجال الداخلي.

وقد بين كلود برنارد ابتداءً من سنة 1878 أنه عندما يكون المجال الداخلي مضطرب تكون القابلية إلى الإصابة بالمرض.

بعدها جاء والتر، كانون، براد فورد) ،حسين(2006، وهو فيزيولوجي أمريكي وضع مصطلح Homeostatie من خلال اللغة الإغريقية والتي تعني " حالة متشابهة أو مماثلة " والذي احتوى على مصطلح الضغط من خلال ملاحظاته للحيوانات وتوجهات الجهاز الهضمي والأبعاد أثناء عملية الهضم، حيث لاحظ مجموعة من التغيرات عليها في حالة خوف، وربط Canon ردة الفعل الناتجة عن الانفعالات القوية وعلاقتها بالجسم، كما لاحظ كانون اختلالات أخرى مثل زيادة ضربات القلب وارتفاع في إفرازات عصارة المعدة، هذا وقد استعمل مصطلح stresse بالإنجليزية في الميكانيك أو الفيزياء والذي يعني القوة، الجهد، الشدة، أو الثقل، ومع بداية تطور هذا المصطلح نلاحظ أن الضغط استعمل في فيزياء المواد الصلبة من خلال قانون Hooke والذي يشترط أن قوة

خارجية Load تعمل على الجسم وتؤدي إلى التوتر والشدة على الجسم stresse والذي يستطيع أن يتحول ويغير صورته.

وفي هذا الإطار وليام أوسلر William Osler الطبيب المختص في أمراض القلب الذي بين أن العمل الشاق والمثقل بالمسؤوليات يؤدي إلى الهم الشديد والقلق وبالاستمرارية فيه يؤدي إلى مشاكل صحية.

وفي بداية القرن 20 بدأ التعميم باستعمال مصطلح الضغط على كل الأجسام الحية، واعتبر الضغط اضطراباً في الاتزان البدني الذي ينشأ تحت ظروف معينة لفيزيولوجيا الانفعالات، واعتبر اضطراباً في الاتزان البدني ينشأ تحت ظروف معينة كالتعرض للبرد ونقص الأوكسجين.

بعدها أتى هانس سيلبي Hans Selye والذي تحدث عن الضغط في المجال الطبي والذي حدده على أنه توترات ضعيفة أو قوية اختبرت بصفة دائمة والتي تشنها من خلال أحداث غير سارة، وبالتالي فهي مجموعة من الانفعالات الفيزيولوجية التي تحدثها حاجة بيئة معينة أو أي عدوان يهدد كيان الفرد أو توازنه ، وكانت نقطة تحول في البحث حول مصطلح الضغط في فترة السبعينات، إذ تميزت بصدور عدة مؤلفات تميزت بالضبط المنهجي في تحليل الضغط والعوامل المسببة له من خلال لاروس، فولكمان، ليفين، سكوت، بول، هن وشوب.

2. عناصر وخصائص ومراحل الضغوط النفسية:

1.2 عناصر الضغوط النفسية

هناك العديد من العناصر المتداخلة للضغوط النفسية والتي حددها " سيزلاقي " و "والاس" في ثلاث عناصر أساسية هي : المثير، الاستجابة والتفاعل. (والاس، 1991، صفحة 180)

أولاً: عنصر المثير: يحتوي هذا العنصر على المثيرات الأولية الناتجة عن مشاعر الضغوط، وقد يكون مصدر هذا العنصر البيئة أو المنظمة أو الفرد.

ثانياً: عنصر الاستجابة: يتمثل هذا العنصر في ردود الفعل الفيزيولوجية والنفسية والسلوكية التي يبديها الفرد مثل القلق والتوتر والإحباط وغيرها.

ثالثاً: عنصر التفاعل: وهو التفاعل بين العوامل المثيرة والعوامل المستجيبة، وبأن هذا التفاعل من عوامل البيئة والعوامل التنظيمية من العمل والمشاعر الإنسانية وما يترتب عنها من استجابات. (الباقي، 2004، صفحة 337)

2.2 خصائص الضغوط النفسية:

لكل ظاهرة على وجه البسيطة خصائص تميزها عن غيرها من الظواهر وتحدد هويتها، وسنحاول إظهار بعض الخصائص التي تميز الضغوط النفسية عن غيرها من الضغوط الأخرى من خلال تفاعلها مع الأفراد ومدى تأثيرها فيهم، وتأتي هذه الخصائص التالي:

1-المادية : فالضغوط النفسية تأتي نتيجة تفاعلات عناصر حياتية، فنشأتها تكون من مثيرات تتمثل في طبيعة بنية النظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي كما أنها تنشأ من مثيرات حيوية بيولوجية ومثيرات نفسية يمكن إدارتها وتحديدها، ومن خلال المعرفة الحسية واستنباطها والشعور بوطأتها وتجسدها الواقعية.

2-الانتشار والعمومية : بالرغم من وجود فروق فردية بين الأفراد في كونهم يقعون تحت طائلة الضغوط النفسية، فإن هناك أفراد مؤهلين دون غيرهم، وهذا التأهيل في طبيعة تكوينهم واستعداداتهم النفسية والعقلية والمعرفية، إلا أن هناك شروط عندما تتوفر لابد وأن يعاني الفرد من الشعور بالضغوط النفسية، وهنا لا فرق بين فرد وفرد آخر، حيث تتحقق صفة العمومية، كما أن التأثيرات الناتجة عن الضغوط مختلفة على جميع النواحي العصبية والفيزيولوجية.

3-تنوع النشأة : تنشأ الضغوط من مثيرات سارة كما تنشأ من مثيرات مؤلمة، فلقد ثبت أن الحوادث المرغوبة وغير المرغوبة تؤدي إلى تغير في الحياة وتتطلب إعادة التوافق الثابت وأن الخبرات السارة تسبب ضغوطاً ولكنها قليلة القدر إذا ما قورنت بالضغوط الناتجة عن الخبرات غير السارة.

4-عند حد معين تعتبر الضغوط دوافع إيجابية: إن الفرد يتحرك تحت تأثير الضغوط التي يتعرض لها، وتكون شخصيته اشتقاقاً من هذه الضغوط، ومن محاولته التغلب عليها بقدراته واستعداداته العقلية، أي أن الضغوط عند قدر معين لازمة وضرورية لتنشيط الدوافع والحاجات وزيادة التفاعلات مع البيئة المحيطة وتحقيق الهدف وإشباع الحاجات.

5-الضغوط مؤشر للتكيف: حيث تمكن الضغوط من تشكيل تفاعلات سلوكية يظهر منها الفرد متكيف أو يعاني من سوء التكيف، فإذا تضمنت هذه الضغوط مطالب فوق الطاقة والاحتمال فإن ذلك يؤدي إلى سوء التكيف والاضطراب.

6- ذات طبيعة وظيفية: تعتبر الضغوط من جانب وظيفي لما يكون عليه البناء الاجتماعي من تفكك أو تكامل، فتحدث الضغوط لفشل هذا البناء الاجتماعي في القيام بوظائفه وعجزه وقصوره في وسائل الضبط الاجتماعي، كما ينتج الإحساس بالضغوط كجانب لعدم تكامل الشخصية واختلاف الدفاعات والآليات النفسية والفيزيولوجية لدى الفرد وعدم كفاية قدراته واستعداداته في تحمل الضغوط.

7-ذات طبيعة ديناميكية : الضغوط ليست استقرارية فهي مجموعة من التأثيرات المترابطة فهي عند حد معين قوة نحو غاية وهدف محدد، كما أنها تتأثر بعدة عوامل مثل درجة الوعي الذاتي للأفراد ومستواهم الاقتصادي والطبقة التي ينتمون إليها وكذلك الثقافة، وتسهم الضغوط في تشكيل جوانب كثيرة في شخصية الفرد وتشكيل مهاراته وخبراته الاجتماعية وتصلق قدراته واستعداداته وتجعل منه كائنا اجتماعيا قادر على التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي. (الرشيدي هـ،، 1999، الصفحات 14-7)

3.2 مراحل الضغوط النفسية:

1- مرحلة التعرض للضغوط : يطلق عليها مرحلة الإنذار المبكر أو مرحلة الإحساس بوجود الخطر، وتبدأ هذه المرحلة بتعرض الفرد لمثير معين سواء كان داخليا أو خارجيا، ويمكن القول بأن هذا المثير أدى إلى حدوث ضغوط معينة عندما تفرز الغدد الصماء هرمونات معينة يترتب عليها بعض المظاهر التي يمكن أن نستدل منها على تعرض الفرد لهذه الضغوط، ومن أهم هذه المظاهر:

- ✓ زيادة ضربات القلب
- ✓ الأرق
- ✓ توتر الأعصاب
- ✓ الضحك الهستيري
- ✓ سوء استغلال الوقت
- ✓ الاستهداف للحوادث

✓ الحساسية للنقد.

2- مرحلة رد الفعل : (التعامل مع الضغوط) تبدأ هذه المرحلة فور حدوث التغيرات السابقة، حيث يؤدي إلى إثارة العمليات التفاعلية في الجسم في مرحلة التفاعل مع التغيرات ويأخذ رد الفعل أحد الاتجاهين إما بالمواجهة أو الهروب، وذلك في محاولة للتغلب عليها والتخلص منها بسرعة وبذلك يعود الفرد إلى حالة التوازن، وإذا لم ينجح في ذلك ينتقل إلى المرحلة الثانية حيث يكون بالفعل قد تعرض إلى الضغوط. (بلال، 2005، صفحة 44)

3- مرحلة المقاومة ومحاولات التكيف : عند التنبيه يستجيب الجسم بإفراز الهرمونات من أجل رفع نسبة الكولسترول في الدم لتوفير الطاقة التي يحتاجها الجسم من أجل الاستجابة. حيث يحاول الفرد في هذه المرحلة علاج الآثار التي حدثت بالفعل ومقاومة أي تدهور أو تصورات إضافية بالإضافة إلى محاولة التكيف، فإذا نجح في ذلك قد يستقر الأمر عند هذا الحد وتزداد العودة إلى حالة التوازن، أما في حالة الفشل، فينتقل الفرد إلى المرحلة الموالية.

4-مرحلة التعب والإنهاك : ويصل الفرد إلى هذه المرحلة في حال استمر في التعرض للضغوط ولفترة زمنية طويلة، فيصاب بالإنهاك نتيجة للمقاومة المتكررة ومحاولاته الفاشلة للتكيف، ويمكن اكتشاف الوصول إلى هذه المرحلة في المجال المهني وهذا من خلال بعض المظاهر ومن بينها:

- الإستياء من جو العمل
- انخفاض معدلات الإنجاز
- التفكير في ترك الوظيفة
- الإصابة بأمراض نفسية مثل النسيان المتكرر، السلبية، اللامبالاة والإكتئاب
- * الإصابة بالأمراض العضوية مثل قرحة المعدة، السكري، وضغط الدم .

(بلال، 2005، صفحة 46)

4.3 أبعاد الضغوط النفسية

1. الأبعاد الخارجية :

حيث توجد في البيئة الطبيعية ضغوطا نظرا لما تحتويه من ضغوط الغلاف الجوي ودرجة الحرارة والبرودة والتضاريس (صحراء، جبال) شح الموارد الطبيعية، الكوارث وكذا الضغط السكاني وازدحام السكان وقلة الخدمات، ضيق السكن،... إلخ

أ* البيئة الاجتماعية : توجد ضغوط التفاوت الحضري وصراع الأجيال واختلاف الميول والاتجاهات وصراع القيم وفقدان أو موت شخص عزيز كما أن الحوادث السارة يمكن أن تكون مصدرا للضغوط حيث تؤدي إلى تغير الحياة وتتطلب إعادة التوافق الثالث، كما أن التغيرات الحادة تجعل التوافق صعبا وتنتج الضغوط.

ب* الوضع الاقتصادي : تتمثل الضغوط في البطالة وانخفاض الإنتاج وعدم عدالة توزيع الناتج القومي والطبقية، بالإضافة إلى الشعور بعدم الرضا الناتج عن عدم التوافق مع الأوضاع الاقتصادية.

ت* الوضع السياسي : مثل عدم الرضا عن نظام الحكم، الصراعات السياسية والنقابية ما يؤدي إلى عدم الرضا والشعور بالضغط الناتج عن عدم التكيف مع الأوضاع السياسية القائمة.

ث* الضغوط المهنية : يكون منشأها مهنة الفرد وما يقوم به من عمل مثل الشقاق بين الزملاء وضغوط قواعد العمل وعدم الرضا عن المركز الوظيفي والمرتب والترقية، والتميز غير المبرر ومجموعة الصعوبات المباشرة وغير المباشرة التي يواجهها الفرد في مهنته وعمله.

ج* الضغوط المدرسية : كضغوط المناهج والامتحانات والعقوبات والقواعد المدرسية وضغوطات الزملاء وازدحام الفصول والنشاط المدرسي وما يتوقعه الأهل من التلميذ.

ح* المستوى الاجتماعي : حيث تتشكل الضغوط وتختلف من حيث شدتها وترتيبها ومصدرها طبقا للوسط الاجتماعي الذي تنشأ فيه، فما يمثل ضغطا في الطبقات العليا قد لا يكون كذلك في الطبقات الدنيا، ويأتي الفقر في مقدمة ضغوط الطبقات الدنيا.... وقد أثبتت الدراسات أن

أفراد الطبقات الدنيا أكثر تأثرًا من أفراد الطبقات العليا بالضغط. (الرشيدي هـ،، 1999، الصفحات 5-6)

2. الأبعاد الداخلية: يمكن أن ينشأ الضغط من عوامل ذاتية، وتكون إما جسمية أو معرفية أو نفسية

1 * الضغوط الجسمية : حيث تنشأ هذه الضغوط من اختلالات بنية الجسم والإعاقة في

أحد أعضائه أو قصور في الوظائف البيولوجية والاضطرابات الهرمونية وما يصيب الجهاز الهضمي والتنفسي من أمراض، فقد استخدم H.Selye مفهوم الضغط ليشير إلى العدوان الفيزيقي المباشر على الجسم، كما انه الاستجابة النوعية التي يقوم بها الجسم نحو خطر ما.

2 * الضغوط المعرفية : تكون هذه الضغوط في جوانب معرفية عقلية، فتكون من التشوه

الإدراكي والاختلالات الوظيفية العقلية مثل القصور في التفكير والاستنتاج والاستدلال والتذكر.

3 * الضغوط النفسية : عندما يكون الإنسان في حالة صراع أو قلق أو شعور بالإحباط

وعدم تكيف وتوافق نفسي. (الرشيدي هـ،، 1999، الصفحات 6-7)

3- النظريات المفسرة للضغط

اختلفت النظريات التي اهتمت بدراسة الضغوط طبقا لاختلاف الأطر النظرية التي تبنتها وانطلقت منها، فهناك نظريات ذات أسس نفسية أو فسيولوجية أو اجتماعية، ومن أهم هذه النظريات ما يلي:

3.1 نظرية المجال ليفين Levin

هي نظرية منبثقة من علم الفيزياء، وبدأ مفهوم " المجال " مع ظهور مدرسة الجشطالت، ولكن نظريته تختلف عن نظرية الجشطالت، بحيث ركز ليفين على الحاجات، الإرادة، الشخصية والعوامل الاجتماعية في حين يركز الجشطالت على الإدراك، التعلم، التكوينات الفيزيولوجية في شرح الإنسان، حيث تركز نظرية المجال على فكرة مجال الحياة عندما تشعر يوما بأنك في ضيق لسبب ما، فإن ذلك جزء من مجال حياتك، كما أن السلوك هو وظيفة المجال الذي يوجد في وقت حدوث السلوك

ونتيجة لقوى دينامية محرّكة ويبدأ التحليل بالموقف ككل ومن الموقف الكلي تتمايز الأجزاء المكونة، ويؤكد ليفين على أهمية قوى المجال الدينامية التي تساهم في تحديد السلوك، ومن من أهم مفاهيم نظرية المجال :

1-الشخص

2-المجال النفسي

3-الوقائع

4-المناطق

5-الحدث

6-الواقعية

7-الحركة والاتصال

8-حيز الحياة ويتضمن :

أ- الأهداف التي سعى الفرد لتحقيقها

ب- الأهداف السالبة التي سعى الفرد لتجنبها

ت-العوائق التي تقيد حركة الفرد داخل نطاق الحيز.

9-الزمن أو البعد الزمني

2.3 النظرية الفيزيولوجية نظرية هانز سيلبي

عرض هانز سيلبي أهم مبادئ نظريته الفيزيولوجية، إذ يعتبر أول من أدخل مفهوم التوتر في إطار علمي سنة 1936 عندما نشرت مجلة بريطانية أول بحث له تحت عنوان : الأعراض الناشئة عن العوامل ذات الأضرار المختلفة، وقد وجد سيلبي في استجابة المواجهة أو الهرب موضوعا مثيرا دفعه لدراسة ردود الأفعال الفيزيولوجية للتوتر واستخدام الفئران للوصول إلى استنتاجات هامة من خلال تعريضها لمصادر ضاغطة، وتوصل إلى أنه رغم اختلاف المصادر الضاغطة إلا أنه ينتج عنها أنماط متشابهة في التغيرات الحسية والتي أطلق عليها مفهوم " زملة أعراض التكيف العام " والتي تمثل حجر الزاوية والأساس في موضوع الضغوط النفسية.(Taylor, 1995, p. 53)

ويعتبر سيلبي أن الضغط يحدث عندما تفشل طريقة الحسم العادية في إحداث توازن وتوافق مع الحدث أو الظرف، وأن أي موقف يمكن أن يكون ضاغظاً إذا لم يستطع الكائن الحي أن يتكيف معه بسهولة، وهذا التحليل الذي يقوده سيلبي يشبه نظرية Canon للطوارئ، لكنه يزيد عنه من ناحية أنها تظهر الدور الذي يقوم به جهاز الغدد، بالإضافة إلى الجهاز العصبي الإنتمومي . (Buck, 1988, p. 53)

3.3 نظرية كانون

يعد كانون من الرواد الأوائل في بحوث الضغط، وعرف الضغط بأنه ردود فعل الجسم في حالة الطوارئ، وأشار إلى مفهوم استجابة المواجهة أو الهروب، التي قد يسلكها الفرد حيال تعرضه للمواقف المؤلمة في البيئة وتعتبر هذه الاستجابة تكيفية لأنها تمكن الفرد من الاستجابة بسرعة للتهديد، غير أنها قد تكون ضارة للكائن لأنها تزيد من مستوى أدائه الانفعالي والفيسيولوجي عندما يتعرض لضغوط مستمرة ولا يستطيع المواجهة أو الهروب، ويحدث تنشيط للجهاز العصبي والجهاز الغدي مما يؤدي إلى حدوث تغيرات فيسيولوجية تجعل الشخص مستعداً لمواجهة التهديد أو الهروب، ويرى كانون أن جسم الإنسان مزود بميكانيزم يساهم في الاحتفاظ بحالة من الاتزان، أي قدرة الجسم على مواجهة التغيرات التي تحدث وكذلك ميله إلى العودة إلى الوضع الفسيولوجي الذي كان عليه قبل الضغط، وبالتالي فإن أي متطلب بيئي إذا فشل الجسم في التعامل معه فإنه يخلّ بهذا الاتزان، ومن ثم ينتج المرض.

4.3 نظرية فرويد للتحليل النفسي

تنطوي ديناميات الشخصية طبقاً لوجهة نظر فرويد على التفاعلات المتبادلة وعلى الصراع بين الجوانب الثلاثة للشخصية وهي الهو وهو الجانب البيولوجي للشخصية، والأنا الجانب السيكولوجي للشخصية، والأنا الأعلى ويعكس قيم ومعايير المجتمع، فالهو يحاول دائماً السعي نحو إشباع المحفزات الغريزية ودفاعات الأنا تسد عليها الطريق، وبالتالي لا تسمح لهذه المحفزات والرغبات الغريزية الصادرة من الهو بالإشباع ما دام هذا الإشباع لا يتسق ولا يتماشى مع قيم ومعايير المجتمع ويتم هذا عندما يكون الأنا قويا، ولكن عندما تكون الأنا ضعيفة وتكون كمية الطاقة المستثمرة لديها منخفضة فسرعان ما يقع الفرد فريسة للصراعات والتوترات والتهديدات، ومن ثم لا تستطيع الأنا القيام

بوظائفها ولا تستطيع تحقيق التوازن بين مطالب الهو ومتطلبات الواقع الخارجي، وعلى هذا ينتج الضغط النفسي.

وإن الانفعالات السلبية كالقلق والخوف، ما هي إلا امتداد لصراعات وخبرات ضاغطة ومؤلمة مر بها الفرد في الطفولة، ولذلك فإن المشقة والكدر النفسي التي يعانيها الفرد في حياته الحالية هي امتداد للصعوبات والخبرات الماضية والتي حاول التعامل معها من خلال استخدام ميكانيزمات الدفاع في الطفولة والتي تبدو غير توافقية وغير ملائمة اجتماعياً للمواقف والخبرات المؤلمة حالياً. ويرى فرويد أن الأنا تتعرض لضغوط قوية من مصادر متعددة تتمثل في ضغوط البيئة الخارجية ضغوط من الضمير وضغوط من دوافع الهو الفطرية، والأنا القوي هو الذي يدرك بوضوح الواقع الخارجي والقوى الموجودة التي تؤثر على الفرد (نعيم، 1991، صفحة 23) ميز فرويد بين ثلاثة أنواع رئيسية من القلق:

1- **القلق الموضوعي (الواقعي):** وهو القلق العام الموجود عند كل الناس خلال حياتهم

اليومية مثل قلق الأم نحو مرض ولدها، قلق الشخص الذي يتوقع مقابلة معه في وظيفة أو دراسة وهو قلق موضوعي منطقي وسوي يعزى إلى موقف معين يحدث في زمن خاص أو كرد فعل سوي لمواقف تسبب القلق بشكل حقيقي لمعظم الناس.

2- **القلق المرضي (العصابي):** هو خوف غامض غير مفهوم ليس له ما يبرره ولا يعرف

الشخص الذي يشعر به سببه مما يجعله يسقطه على أية فكرة أو أي شيء أو أي موضوع خارجي، ومن علاماته التوجس، التوتر الشديد، الضيق، الأرق، الإكتئاب، الهم، توقع المصائب والخوف الزائد من أشياء لا تسبب الخوف (كمال، صفحة 141)

3- **القلق الأخلاقي:** وهو قلق ينشأ عن الإحساس بالذنب نتيجة شعور الفرد بمخالفة الأهداف

الأخلاقية للأنا الأعلى التي حددت في الشخصية بواسطة الوالدين.

5.3 نظرية التقييم المعرفي للازاروس

أكد لازاروس (1966) Lazarus، أن طريقة تفكير الفرد بالمواقف التي يتعرض لها هي التي تسبب الضغط له، بمعنى أنه حين يكون الموقف مجهداً، يجب أن ندرك أولاً بأنه كذلك، أي يجب إدراكه بأنه مهدد لصحة الفرد وسلامته بمعنى أن الأساس في هذه النظرية أن الاستجابة للضغط تحدث فقط عندما يقوم

الفرد موقفه الحالي بأنه مهدد، أي يحاول الفرد تقييم الموقف معرفياً بصورة أولية لتحديد معنى الموقف و دلالاته، وأن رد الفعل يظهر عندما يدرك الفرد أن بعض القيم أو المبادئ المهمة تبدو مهددة.

ففي هذه المرحلة يتم تقييم جميع المنبهات على أنها ضارة أو مفيدة أو لا تشكل أية خطورة، ثم بعد ذلك يقوم بعملية تقييم ثانوي لتحديد مصادر المواجهة التي يستند إليها في التعامل مع الموقف، ثم القيام باستجابة المواجهة إزاء الموقف الضاغط وهو ما سماه لازاروس بعملية التقييم الأولي و الثانوي، وكلتا المرحلتين متأثرة بعدد من العوامل الآتية :

1- طبيعة المنبه نفسه.

2- خصائص الفرد الشخصية.

3-الخبرة السابقة بالمنبه.

4- ذكاء الفرد.

5- المستوى الثقافي للفرد.

6- تقويم الفرد لإمكاناته.

وقد نشأت هذه النظرية نتيجة الإهتمام الكبير بعملية الإدراك والعلاج الحسي الإدراكي و التقدير المعرفي هو مفهوم أساسي يعتمد على طبيعة الفرد، حيث أن تقدير الفرد لكم التهديد ليس مجرد مبسط للعناصر المكونة للموقف، ولكنه ربط بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية مع الضغوط، وبذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف ويعتمد تقييم الفرد للموقف على أنه ضاغط على عدة عوامل منها العوامل الشخصية والعوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الاجتماعية والعوامل المتصلة بالموقف نفسه، وتعرف نظرية التقدير المعرفي الضغوط بأنها تنشأ عندما يوجد تناقض بين المتطلبات الشخصية للفرد ويؤدي ذلك إلى تقييم التهديد وإدراكه في مرحلتين هما:

المرحلة الأولى هي الخاصة بتحديد ومعرفة أن بعض الأحداث هي في حد ذاتها شيء يسبب الضغوط.

المرحلة الثانية هي التي يحدد فيها الطرق التي تصلح للتغلب على المشكلات التي تظهر في الموقف، فالموقف الذي يعتبر ضاغطا بالنسبة لفرد ما لا يعتبر ضاغطا بالنسبة لفرد آخر، وتتوقف الاستجابة على سمات شخصية الفرد وخبراته الذاتية ومهاراته في تحمل الضغوط وحالته الصحية، كما تتوقف على عوامل ذات صلة بالموقف نفسه قبل نوع التهديد وكمه والحاجة التي تهدد الفرد، وأخيرا عوامل البيئة الاجتماعية كالتغير الاجتماعي ومتطلبات الوظيفة. (عثمان ف.، 2001، صفحة 101)

6.3 نظرية أحداث الحياة الضاغطة لهولمز وراهي:

يعتبر كلُّ من هولمز و راهي (1967) أن أحداث الحياة وتغيرات البيئة الخارجية سواء أكانت ايجابية أو سلبية من شأنها أن تسبب ضغطا على الفرد، وأعدا بذلك مقياساً لقياس تأثير أحداث الحياة الضاغطة على الأفراد، وأن الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على المقياس هم الذين يتعرضون للإصابة بالأمراض مقارنة بالأفراد ذوي الدرجات المنخفضة فيه، وأن تكس وتراكم أحداث الحياة الضاغطة (أي الضواغط البيئية) يحدث المشقة والضيق للفرد، وترتبط أحداث الحياة الضاغطة التي تكون مهددة وغير مرغوبة اجتماعيا ولا يمكن التحكم والتنبؤ بها بالمشقة النفسية، وكذلك ترتبط بالاكتئاب والقلق وظهور بعض الاضطرابات الذهنية مثل البارانونيا والشيزوفرينيا، وقد تؤدي هذه الأحداث أيضا إلى المنغصات اليومية وبالتالي إلى الأعراض والاضطرابات النفسية.

7.3 نظرية العجز المكتسب لسيلجمان

يعيد سيلجمان (1975) Seligman، مفهوم العجز المـتعلم أو المكتسب Learned Helplessness الى أن تكرار تعرض الفرد للضغوط مع تزامن اعتقاده بأنه لا يستطيع التحكم في المواقف الضاغطة أو مواجهتها فإن هذا من شأنه أن يجعل الفرد يشعر بالعجز وعدم القيمة أو الاستحقاق، وأن هذا الشعور بالعجز يجعله يببالغ في تقييمه للأحداث والمواقف التي يمر بها ويشعر بالتهديد منها، ويشعر بعدم قدرته على مواجهتها مما يجعله يشعر بالفشل بشكل

مستمر، ويدرك أن فشله وعدم قدرته على المواجهة في الماضي والحاضر سوف تستمر معه في المستقبل ومن ثم يشعر باليأس ثم يترتب على ذلك الشعور بالسلبية والبلادة وانخفاض تقدير الذات ونقص الدافعية والاكتئاب.

وتعود أسباب العجز المتعلم إلى نوعين من العوامل: أولها عوامل بيئية ضاغطة سواء في الحياة الأسرية أو المهنية أو الاجتماعية للفرد، وثانيهما إلى عوامل ذاتية وتتعلق بالشخص ذاته وبخصائص شخصيته والتي على أساسها يتحدد نوع الاستجابة التي تصدر عنه إزاء الأحداث الضاغطة، ومن أمثلة ذلك مفهوم الفرد عن ذاته ومركز التحكم والمرونة والانطوائية.

8.3 نظرية فعالية الذات لباندورا:

يشير ويؤكد باندورا (1977) Bandura إلى أن قدرة الفرد على التغلب على الأحداث الصادمة والخبرات الضاغطة تتوقف على درجة فاعلية الذات لديه، وأن فاعلية الذات لدى الفرد تنمو من خلال إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته الشخصية ومن خلال تعدد الخبرات التي يمر عليها في حياته، حيث تعمل هذه الخبرات في مساعدة الفرد على التغلب على المواقف الضاغطة التي تواجهه، ويؤكد باندورا أيضاً أن الشخص عندما يواجه بموقف معين فإنه يقيم الموقف من خلال نوعين من التوقعات، وهما: أولاً توقع النتيجة، ويشير ذلك إلى تقويم الفرد لسلوكه الشخصي الذي يؤدي إلى نتيجة معينة، وثانياً توقع الفاعلية ويشير ذلك إلى اعتقاد الشخص وقناعته بأنه يستطيع تنفيذ السلوك الذي يتطلب حدوث النتيجة بشكل ناجح، وعلى ضوء ذلك صاغ باندورا نظريته عن فاعلية الذات، وأن توقعات الفاعلية لدى الفرد عندما تكون في تزايد تكون مصادر الفرد كافية لمواجهة الموقف، وبالتالي يصبح الموقف أقل تهديداً للفرد.

9.3 نظرية مفهوم الحاجة لموراي

يعتبر موراي أن مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك، ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة والجوهرية للسلوك في البيئة، ويعرف الضغط بأنه صفة

لموضوع بيئي أو لشخص تيسر أو تعوق جهوده للوصول الى هدف معين، ويميز موراي بين نوعين من الضغوط هما :

أ- **ضغط بيتا BetaStress**: ويشير الى دلالة الموضوعات البيئية والأشخاص كما يدركها الفرد.

ب- **ضغط ألفا AlphaStress**: ويشير الى خصائص الموضوعات ودلالاتها كما هي.

ويوضح موراي أن سلوك الفرد يرتبط بالنوع الأول من الضغوط ويؤكد على أن الفرد بخبرته يصل الى ربط موضوعات معينة بحاجة بعينها، ويطلق على هذا مفهوم تكامل الحاجة، أما عندما يحدث التفاعل بين الموقف الحافز والضغط والحاجة الناشطة فهذا ما يعبر عنه بمفهوم ألفا.

4. الضغط النفسي في عمل مستشار التوجيه

1.4 الضغط في العمل

الضغط هو ظاهرة سلبية أحيانا وإيجابية أحيانا أخرى، لكن المتفق عليه هو كونها جزءا من واقعنا، وينبغي على الأفراد تطوير قدراتهم على العمل تحت ضغط سواء كان موسمياً أو متواصلاً فقد يجعل الكثيرين يفقدون زمام المبادرة ويحجمون عن الابداع، و لكنه يحتاج إلى عزم وقدرات تتحول إلى مهارة تجعل الشخص يتجاهل الضغوط ويتصرف بصورة طبيعية إذ تتطوي ظروف العمل حالياً على متحديات و لكن على الفرد إظهار النضج و القدرة على تجاوز الموقف والقدرة على اتخاذ القرارات والتفاوض وتنتج رغم كل الظروف في ابداع، يجب أن يظهر قدرته على العمل وسط الضغوط كما يجب أن يكون متمرس في وسائل خفض الضغط و التوتر، كما يجب أن يكون مدركاً لأهمية الحفاظ على الصحة الجسدية والعقلية والنفسية.

هناك أمور كثيرة تشكل مصدرا للضغوط في العمل مثل كثرة المهام وتشعبها ، سوء التوجيه ، أن تكون الوظيفة غير مناسبة لقدرات الموظف و مهارته، العمل

فى أكثر من تخصص متلائم، أو أن يبذل جهداً كبيراً ولا يجد تقديراً مناسباً لبذله فيظل يعمل تحت ضغط الاحباط وضغط العمل نظراً لكثرة المهام المطلوبة والنمط السريع لإنجاز هذه الامور، قد يكون مكان العمل هو الموقع الذي يتعرض فيه الإنسان بشكل كبير الى العديد من الضغوطات الكثيرة والمتتالية والتي تؤثر حتماً على صحته، وتؤدي الى معاناته من العديد من الاضطرابات النفسية والجسدية نتيجة شعوره بالقلق الدائم والتوتر المتواصل والإجهاد الشديد.

لضغوط العمل تأثيرات كبيرة وواضحة على صحة الإنسان ، ومن أبرزها:

- إرتفاع ضغط الدم
- المعاناة من التوتر والقلق
- إنعدام الطاقة وما يرافق ذلك من شعور بالإجهاد والتعب والإعياء
- الإصابة بالصداع والكثير من المشاكل الصحية الأخرى
- إنعدام القدرة على التفكير والتركيز وبالتالي تراجع فرص الخلق والإبداع
- للحدّ من تأثير الضغط النفسي في العمل لا بدّ من اعتماد الإرشادات التالية:
- التنفس العميق والهادىء.
- الحصول على قسط من الراحة الكافية من وقت الى آخر خلال دوام العمل.
- تجنّب الإسراف في شرب الشاي والقهوة التي تحتوي على كميات عالية من الكافيين وتزيد القلق.
- الإبتعاد قدر الإمكان عن مصادر التوتر ما يعيد الى الجسم توازنه، وذلك من خلال الإستماع الى القليل من الموسيقى الهادئة أو القرآن الكريم والتأمل، أو عبر وضع ملصقات أو أعمال فنية أكثر إلهاماً أو ذات روح دعابية في مكان العمل.
- الجلوس مع بعض الاصدقاء الإيجابيين والتحدّث معهم في مواضيع إجتماعية وحياتية لا تتعلق بالعمل.
- تنظيم الوقت وفق دوام الوظيفة وتحديد مهلة محددة لتنفيذ الأعمال، ما يساعد على إتمام الأعمال المطلوبة بأقلّ ضرر نفسيّ ممكن.
- الحصول على بعض الإجازات من فترة الى أخرى، والذهاب برحلات سياحية للترفيه، والعودة الى العمل بحماسة ونشاط.

- في حال عدم الشعور بالراحة في مكان وبيئة العمل، فاعلم أنه حان الوقت للبحث عن وظيفة أخرى جديدة تناسب ظروفك بشكل أفضل.

هناك نصائح يُمكن اتّباعها للتخلّص من الضّغط النفسيّ والتخفيف من حدّته، ومنها: معرفة أكثر ما يسبّب الضّغط النفسيّ ومحاولة تغييره، أو تغيير من يتعامل معه الشخص أو تقبله؛ فإن كان العمل هو ما يسبّب الضّغط النفسيّ، وكان الشخص غير قادرٍ على تغيير هذه الوظيفة، فيمكن عندها تغيير الأفكار السلبية عن هذا العمل، أو تغيير ردود الأفعال تجاه ما يُسبّب التوتر في العمل، ومن الممكن إضافة بعض الأمور التي قد تجعل العمل مكاناً مفضّلاً؛ بحيث يصبح من الممكن تقبل العمل، واكتساب الأفكار الإيجابية عنه. أخذ نفس عميق عند الشعور بالضّغط؛ فالنفس العميق وتمارين الاسترخاء لهما القدرة على خفض التوتر، وتنظيم ضربات القلب، وتدقّق الدّم. تحدّث إلى شخص موثوق عن الأمور والمشاكل، أو التفرّغ عنها بالكتابة، فتفرّغ المشاعر السلبية له دور كبير في تخفيف أعراض الضّغط النفسيّ، أمّا كبت المشاعر والمخاوف فإنّه يؤدي إلى تفاقم الأعراض المتعلّقة بالضّغط النفسيّ، وقد يؤدي إلى مشاكل صحيّة أكبر. ممارسة التمارين الرياضيّة؛ فتحريك العضلات، والتعرّق، وممارسة الرياضة له أثر كبير في التخفيف من التوتر والقلق والضّغط النفسيّ، فمجرّد المشي مدّة نصف ساعة يؤدي إلى تحسين المزاج والنفسية.

مراجعة الطبيب وإجراء الفحوصات الدوريّة، للتأكّد من الخلوّ من الأمراض، ومعرفة إن كانت الأعراض التي يشعر بها الشخص هي أعراض ناتجة عن ضغوطات الحياة اليوميّة، وهذا جدّ ذاته يمكن أن يكون سبباً للتخفيف من القلق. تجنّب التدخين وتعاطي الكحول، والحرص على تقليل الكافيين. الضحك حيث يساعد الضحك على إفراز هرمون التستوستيرون وهو هرمون السعادة، ويساعد على الاسترخاء، ويحسن تدقّق الدم في الأوعية الدموية، ويحسن المزاج.

الحرص على تناول غذاءٍ صحيّ متنوّعٍ ومتوازن.

الحرص على زيادة الوقت المخصّص للراحة والترفيه، والتفكير بالعطلات، وعمل تغيير؛ فالأشخاص الذين يُعانون من الضّغوطات النفسية يحتاجون إلى قسطٍ

أكبر من الراحة والتّرفيه عن النفس أكثر من غيرهم، لذلك يجب إيجاد جوّ من الاسترخاء، وإسعاد النَّفس بعيداً عن جوّ الضَّغوطات النفسيّة.

2.4 الضغط النفسي في عمل مستشار التوجيه

تعتبر المدرسة المؤسسة التربوية التي يقضي فيها التلاميذ معظم أوقاتهم، وهي التي تزودهم بالخبرات المتنوعة، وتهيئهم للدراسة و من ثم ولوج عالم الشغل، وتعدّهم لإكتساب مهارات أساسية في ميادين مختلفة من الحياة، وهي توفر الظروف المناسبة لنموهم جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً، وبالتالي فإن المدرسة تساهم بالنمو النفسي للتلاميذ وتنشئتهم الاجتماعية و الانتقال بهم من الاعتماد على الغير إلى الاستقلالية وتحقيق الذات.

إلا أنه في كثير من الحالات نرى أن المدرسة تنظر إلى التلاميذ كما لو كانوا مجموعة متجانسة لا تميز فيها ولا تفرّد، فكل تلميذ هو رقم لا أكثر ولا أقل ، وبذلك فهي تغفل سماتهم العقلية والنفسية و الاجتماعية ولا تراعي الفروق في استعداداتهم و قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم و رغباتهم وطموحاتهم، ولا تراعي التغيرات في النمو النفسي لديهم في كل مرحلة من مراحل النمو، وفي تلك الفترات يحدث لبعض التلاميذ مشكلات نفسية وتغيرات قد تؤدي بهم إلى القلق والاكتئاب، وكذلك هناك بعض التلاميذ الذين يتسمون بالخلج أو الخوف من المواجهة أو من يعانون من الاضطرابات النفسية نتيجة المشكلات العائلية أو بعض المشكلات الذاتية.

ونجد في كثير من الأحيان أن المدرسة لا تفهم حاجات التلميذ ومشكلاته الدراسية والمدرسية، ولا تنهيها لمواجهة متطلبات نموه الجسدي والنفسي والمعرفي والاجتماعي، بل تقف في وجهه وتتهمه بالكسل ومن ثم يظهر سلوكيات لا تتناسب مع المعايير الاجتماعية السائدة، وتأخذ هذه السلوكيات أشكالاً مختلفة تظهر في القسم أو في المدرسة كالعنوان ، السخرية واللهو والتمرد واللامبالاة أو الانطواء و العزلة والتوترات الانفعالية وعدم الرغبة في المدرسة والهروب منها.

وكل ذلك يزيد من قلق التلميذ واضطرابه وينعكس سلباً على تحصيله الدراسي، وأما الأهل فهم يشكون من حالات ضعف مستوى أبنائهم وتحصيلهم، غير مدركين للأسباب الحقيقية الكامنة وراءها أو سبل علاجها، و قد يلجأ البعض منهم إلى الأساليب القسرية وغير التربوية لحث أبنائهم على الاجتهاد متجاهلين بذلك -بعدم أو بغير علم- السبب الرئيسي في عزوف ابنهم عن الدراسة.

من هذا المنطلق جاءت خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي في المدارس كوسيلة فعالة من أهم وسائل التربية المتطورة، في عصر تتغير فيه الاحتياجات بتسارع مذهل، وتتصاعد فيه المشكلات في البيئة المدرسية والعائلية.

وتعتبر خدمات الإرشاد النفسي أداة تربوية نفسية شاملة تساعد على إشباع احتياجات أبنائنا وتقوية حوافزهم وإثراء خبراتهم، وهي تسهم بشكل كبير في تحقيق النمو السوي لديهم وفقاً لميولهم وقدراتهم واستعداداتهم، وتقدم لهم إرشادات تساعد على حل مشكلاتهم الدراسية بأسلوب علمي تربوي، وعلى تجنبهم الشعور بالفشل وعدم القدرة على التكيف الدراسي والشعور بالنقص وغير ذلك، وهي تحقق لهم إمكانية الاستمرار في الدراسة و متابعتها وحل ما قد يعترضهم من صعوبات تعليمية وتعلمية مختلفة تحول دون نجاحهم.

ويركز التوجيه الذي يقوم به مستشار التوجيه على إمداد التلميذ بالمعلومات المتنوعة والمناسبة وتنمية شعوره المسؤولية بما يساعده على فهم ذاته والتعرف على قدراته وإمكاناته ومواجهة مشكلاته واتخاذ قراراته، وهو العملية التفاعلية التي تنشأ عن علاقة مهنية بناءة بين مرشد (متخصص) ومسترشد (تلميذ) يقوم فيها المرشد من خلال تلك العملية بمساعدة التلميذ على فهم ذاته ومعرفة قدراته وإمكاناته، والتبصير بمشكلاته ومواجهتها وتنمية سلوكه الايجابي، وتحقيق توافقه الذاتي والتكيف مع المحيط المدرسي للوصول إلى درجة مناسبة من الصحة النفسية في ضوء مجموعة من الفنيات والمهارات المتخصصة والتي تستخدم في العملية الإرشادية.

ولكي يتم تنفيذ دور التوجيه والإرشاد في نجاح المدرسة في أداء رسالتها من خلال خدماتها الإرشادية المتنوعة فإنه يعتمد على مستشار التوجيه وقدرته وكفاءته في أداء واجبات ومسئوليات عمله الإرشادي داخل المدرسة.

ويتطلع العاملون في مجال التوجيه والإرشاد على وجه الخصوص إلى أن يقوم الأخصائي النفسي المدرسي بمهامه التربوية والمهنية على أكمل وجه سعياً لتقديم خدمات إرشادية مميزة لمساعدة التلميذ على تحقيق التوافق النفسي والأسري والاجتماعي والمهني والتقليل من أي صعوبات أو معوقات قد تنشأ لديه، وتمتد الخدمة لتصل إلى الأستاذ وأسرته التلميذ لما لهما من أدوار مهمة تساعد مستشار التوجيه على تحقيق أهدافه المهنية بكفاءة وفعالية.

يؤدي مستشار التوجيه والإرشاد دور الإرشاد والاستشارة للأفراد والجماعات التعليمية وينظم ويحلل المعلومات عن التلاميذ معتمداً على السجلات والاختبارات والمقابلات إلى جانب المصادر الموثقة كمكلفات التلاميذ، وذلك لتقييم رغباتهم واتجاهاتهم وقدراتهم وصفاتهم الشخصية للمساعدة في التخطيط التربوي والمهني، كما أنه يدرس المعلومات المهنية والتعليمية والاقتصادية لاستخدامها في مساعدة التلاميذ على بناء مشروعهم المستقبلي الدراسي والمهني كما أنه يساعد التلاميذ على التعرف على مشكلاتهم و كيفية التغلب عليها فيسعى إلى تقديم الخدمات الإرشادية والعلاجية اللازمة لمن هم بحاجة إلى ذلك.

فمهنة التوجيه والإرشاد من المهن الاجتماعية التي توصف بأنها مهجدة ومن الممكن أن يؤدي ذلك الإجهاد والضغط الذي قد يترتب عليه إلى حالة من الإعياء المهني لدى مستشار التوجيه مما يؤثر سلباً على فاعلية الممارسة المهنية والمسترشدين المستفيدين من الخدمة، وقد يتعرض إلى مجموعة من الضغوط التي قد تعيق أداءه حيث يتأثر أداء ذلك الدور بالعوامل الشخصية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وظروف وبيئة العمل المحيطة به، وكثيراً ما يواجه مواقف عديدة، ويتعرض خلالها لاستنزاف جسدي وانفعالي، مما يؤثر سلباً في حالته الصحية والنفسية والاجتماعية وينعكس بدوره على مستوى أدائه في العمل.

ونذكر من المشكلات الشائعة التي قد يعاني منها التلاميذ على سبيل المثال: مشكلات التأخر الدراسي، عدم التناسق بين الاستعدادات والقدرات والميول والتي تؤثر في نجاح التلميذ دراسياً، عادات الدراسة الخاطئة، سوء التكيف مع الوسط الدراسي أو المناهج والمدرسي، القلق من الامتحان. ضعف الدافعية للإنجاز.

ولابد من القول بأن الخدمات الإرشادية لا تحقق الأهداف المرجوة منها إلا من خلال التعاون والتنسيق بين مستشار التوجيه والإرشاد والمدرسة والأهل معاً، ومساعدة الأهل للمرشد المدرسي أساسية في فهم مشكلات أبنائنا وفي علاجها.

وقد تكون اتجاهات الأهل سلبية نحو عملية الإرشاد وهم يرفضون مناقشة مشكلات أبنائهم و يمتنعون عن المساعدة لاعتقادهم أن مشكلاتهم وأسبابها تخص الأسرة وحدها فلا يشاركون المشاركة الفعالة في العملية الإرشادية، رغم أن أبناءهم قد يرون أن الإرشاد باب مفتوح وعليهم أن يدخلوا منه لحل

مشكلاتهم والتخفيف من معاناتهم، وهكذا يمكن أن تحول الأسرة دون تحقيق ذلك وأن تكون سبباً في عدم استفادة أبنائهم من عملية التوجيه الضرورية لهم .

والحقيقة أن نمو الأبناء النمو السليم وتنشئتهم التنشئة الاجتماعية السليمة ليست مسؤولية المرشد فحسب إنما هي مسؤولية تشترك الأسرة فيها أيضاً، ولا يمكن لأي برنامج إرشادي تربوي سليم أن يغفل الدور الإيجابي الذي يمكن أن تقوم به الأسرة في معالجة مشاكل الأبناء الدراسية، فالأسرة هي المسؤول الرئيسي أولاً وأخيراً عن تنشئة أبنائها وتربيتهم التربية السليمة، وهي التي تؤثر بشكل أو بآخر على مستوى نتائجهم الدراسية سلباً.

فمن هنا نجد أن التوجيه والإرشاد يعتبر ركناً أساسياً لا يمكن أن تتحقق أهداف العملية التربوية والتعليمية بدونه، وبما أن التلاميذ هم محور العملية التربوية والتعليمية والتي من أجلهم وجدت أصلاً، وبما أن نموهم وتطورهم العلمي والفكري لن يتحقق إلا برعاية كاملة توفرها لهم التربية بتدعيم كامل من المجتمع، فلا بد من تطبيق برامج منظمة لخدمات التوجيه والإرشاد في المدارس لتحقيق الأهداف التربوية المأمولة على أكمل وجه.

لذا فقد اهتمت بعض الدراسات (دراسة خالد بن يوسف براقوي، ودراسة مصطفى أحمد تركي، ودراسة حسن على حسن: 1998) بالصعوبات المهنية التي تواجه الأخصائي النفسي المدرسي سواء كانت صعوبات مهنية ذاتية متعلقة بأدائهم، أو صعوبات مهنية متعلقة بإدارة المدرسة والمعلمات والمعلمين، أو صعوبات مهنية متعلقة بالتلاميذ أو صعوبات تتعلق بأسرهم، وسنحاول الوقوف على هذه الصعوبات المهنية التي يمكن أن تؤثر على أداء مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والتعرف على حجمها وطبيعتها لمواجهتها ومحاولة الحد منها.

3.4 الصعوبات التي يواجهها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

هناك العديد من الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي خلال قيامه بعمله الإرشادي داخل المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها ، وهذه الصعوبات تتفاوت في شدتها وحدتها واتساعها وتؤثر سلباً على شخصيته وتحد من فعاليته وهذه الصعوبات قد تعود لظروف العمل أو لإطراف العملية التعليمية أو للتدريب والإشراف ولا تكاد تخلو مدرسة من واحدة من هذه الصعوبات. وتتضمن ما يلي:

- عدم توفر الاختبارات والمقاييس النفسية لتشخيص مشكلات التلاميذ.

- كثرة تعداد التلاميذ في المؤسسة الواحدة.
- كثرة قطاعات العمل وكثافته وتشعبه وكثرة النشاطات والأعباء والمسؤوليات.
- عدم توفر معلومات متجددة وكافية عن أنظمة الجامعات وسوق العمل والمناهج الدراسية.
- غياب التنسيق بين التوجيه والجامعة .
- عدم توفر المراجع الإرشادية في مكتبة المدرسة.
- عدم توفر الإمكانيات اللازمة لقيام المستشار بالأنشطة الإرشادية فهو يقوم بعمله في ظل شح هذه الإمكانيات.
- عدم وجود مواعيد منظمة لجلسات الإرشاد وحصص التوجيه الجماعي خاصة أن العديد من المدراء يظنون بأن المتابعة الإرشادية ما هي إلا مضيعة للوقت فلا يسمحون باستدعاء التلاميذ أثناء الحصص التعليمية.
- صعوبة الحصول على حصص التوجيه الجمعي في الصفوف.
- ضعف وسائل الإعلام بالنسبة لبرامج الإرشاد.
- تكليف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بأعمال غير إرشادية وهي متعلقة بالإدارة التربوية وقد يصل الحد ببعض المدراء إلى حد معاقبة المستشار إذا رفض القيام بالأعمال الإدارية.
- عدم كفاية المردود المادي والتقدم الوظيفي لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.
- عدم وجود الدعم الاجتماعي والمساندة والتقدير للمرشدين من رؤسائهم.
- تدنى أهمية المهنة والهالة الاجتماعية حولها.
- عدم إشباع المهنة لحاجات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي وعدم رضاه عنها.
- تنوع التخصصات التعليمية في المدرسة، خاصة الشعب قليلة الإنتشار في الثانويات يشكل هاجسا لمستشار التوجيه، فالوصاية تضغط من أجل فتح هذه التخصصات في حين نجد عزوفا للتلاميذ عن هذه التخصصات.
- ضعف وسائل الإعلام بالنسبة لتجربة الإرشاد بل قد تكون اتجاهات سلبية نحو مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.

1. صعوبات تتعلق بأولياء الأمور:

ومن هذه الصعوبات ما يلي:

- ضعف استجابة الأسر لحضور اجتماعات أولياء التلاميذ.
- ارتباط بعض المشكلات لدى التلاميذ بظروف أسرية يصعب التعامل معها.
- تدنى مستوى وعى الأسر لحاجات أبناءهم وكيفية إشباعها.
- عدم تعاون أولياء الأمور مع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في حل مشكلات أبنائهم.
- لجوء أولياء الأمور في الكثير من الأحيان إلى المدير كمصدر فعال للنظر في مشكلاتهم عوضاً عن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي وهذا لغياب الوعي.
- غموض دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في أذهان أولياء الأمور.
- عدم تشجيع أولياء الأمور أبناءهم على التعامل مع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.
- ضعف التنسيق بين البيت والمدرسة.
- خشية الآباء من أن يقوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بكشف أسرارهم وأبنائهم.
- التباين بين أساليب التنشئة بين الأسرة والمدرسة.

2. صعوبات تتعلق بالأساتذة:

- النقص الكبير في تكوين الكثير من الأساتذة خاصة الجدد منهم فيما يخص طرق التعامل مع التلاميذ مما يجعل الأستاذ في الكثير من الأحيان هو أساس المشكلة، وسلوك التلميذ ما هو إلا رد فعل.
- توقعات الأساتذة الكبيرة من مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في حل مشكلاتهم في تأديب التلاميذ وتعديل سلوكياتهم الخاطئة.
- اعتبار الأساتذة أن عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي مريح مقارنة بعملهم ظناً منهم أنه لا يعمل إلا في بداية السنة وفي نهايتها.
- عدم التزام بعض الأساتذة بتنفيذ ما يخصهم من الخطة العلاجية.
- عدم التزام المعلمين بأسلوب التحويل السليم.
- التباين في وجهات النظر بين المعلمين ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي حول أسلوب حل مشكلات التلاميذ.

- النظر إلى الخدمات الإرشادية بأنها ثانوية وغير هامة.
- غموض دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي للمعلمين.
- عدم تعاون المعلمين مع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.
- خشية المعلمين من أن ينزع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي منهم بعض صلاحياتهم.

3. صعوبات تتعلق بالمدير:

- ربط حصص التوجيه الجمعي بغياب الأساتذة مما يؤثر على تخطيط أعمال مستشار التوجيه.
- التباين في وجهات النظر حول أسلوب التعامل مع قضايا التلاميذ.
- عدم توفير وتسهيل كافة الإمكانيات المتاحة لدعم العملية الإرشادية.
- النمط المتسيب أو المتسلط للإدارة.
- تكليف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بمهام إدارية ليست من مهامه.
- عدم مشاركة المدير في تنفيذ برامج الإرشاد وتقييمها.
- عدم تفهم المدير للعملية الإرشادية ودور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي. فلا يدعم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي ولا يعززه بل دائم الانتقاد له.
- الممارسات السلبية لبعض المدراء أثناء اجتماعاتهم مع الأهل والمعلمين.
- تكليف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بالعبء الكامل للجان والمجالس المدرسية.

4. صعوبات تتعلق بالتدريب والتفتيش والتكوين والمتابعة :

- شح الدورات التدريبية الموجهة لفائدة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي وإن وجدت فهي تعنى بالجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي ، خاصة فيما يخص المواضيع المتعلقة بتكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة.
- قلة تبادل الرأي والخبرة بين مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي . نظرا لكثرة المهام وضيق الوقت
- عدم اعتماد أداة موحدة من قبل المفتشين لتقييم عمل مستشاري التوجيه .
- عدم تلمس المشرفين على الإرشاد لمشكلات الميدان.
- عدم قيام المستشارين بتعميم الخبرات الإرشادية الناجحة وهذا لنقص التواصل بينهم.
- قلة عدد الورش التدريبية للمستشارين .

- ميل مسؤولي التعليم لانتقاد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي أكثر من توجيهه.
- تدنى مستوى مهارات الإشراف والمتابعة والتدريب الخاص بمستشاري التوجيه والإرشاد
- عدم تدريب المستشارين على استخدام التقنيات الحديثة.

5. صعوبات متعلقة بالتلاميذ:

- توقعات الطلبة الكبيرة من المستشار في حل مشكلاتهم.
- عدم التزام الطلبة بتنفيذ الخطة العلاجية.
- عدم وجود وقت كافٍ لدى الطلبة للذهاب للمستشار.
- عدم ذهاب التلاميذ إلى المستشار وطرح مشكلاتهم خوفاً من أن يراهم زملائهم.
- عدم انتفاع التلاميذ بالعملية الإرشادية وعدم إيمانهم بكفاءة المستشار على مساعدتهم.
- عدم وضوح دور المستشار لدى التلاميذ.
- عدم ثقة الطلاب بالمستشار في المدرسة.
- الخوف من عدم الاحتفاظ بسرية المعلومات من قبل المستشار.
- الخجل من عرض مشكلاتهم على المستشار لأنه أكبر سناً منهم أو لأنها امرأة .
- الخوف من إدارة المدرسة عند الزيارة.
- النظرة السلبية للإرشاد والرجوع إلى الآباء والأصدقاء في حل مشكلاتهم.
- تفضيل بعض الطلاب الاعتماد على أنفسهم في حل مشكلاتهم.
- صعوبة الحصول على المعلومات من الطلبة.
- المفاهيم السلبية نحو الإرشاد والتوجيه وأنه مختص بالكسالى والمعاقبين.

6. صعوبات تتعلق بمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني :

- افتقار مستشار التوجيه والإرشاد المرسي والمهني لسمات الشخصية التي تتوافق وطبيعة عمله وضعف الكفاءات التي يمتلكها والمهارات اللازمة للعمل كالقدرة على الإصغاء والتحليل والتفسير وغيرها .
- نقص في تدريبه ونوع المؤهل الذي يحمله.
- عدم تمسكه بأخلاقيات المهنة ومراعاة حدوده.
- عدم توفر الدافعية للعمل.

- عدم قدرته على الإقناع.
- جموده وعدم تنمية ثقته بنفسه وعدم قدرته على التغيير والتغير .
- صغر سن بعض المستشارين وقلة خبرتهم بالنسبة للتعامل مع التلاميذ والأساتذة وأولياء الأمور.
- عدم رضاه عن عمله.
- مدى تقبله للمهنة.
- فردية عمل المستشار وإنفراده عن الآخرين.
- عدم القدرة على استخدام التقنيات الحديثة.
- نزاعه مع المدير لمواجهة مشكلات عمله أو مجاراته له بالتخلي عن العمل.
- عدم قدرته على تقبل قيم الآخرين.
- استعجاله النتائج ونفاذ الصبر سريعاً.
- عدم التعامل مع ضغوطات الحياة والعمل مما يؤدي إلى الاحتراق النفسي.
- السعي نحو الكمال.
- تحويله مشاكله الشخصية على المسترشد ومحاولة حلها من خلال المسترشد وبالتالي مقاومته لبناء علاقة إرشادية مع المسترشد.

خلاصة الفصل :

يقوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بالممارسة المباشرة لعمله الذي يتمحور حول تقديم خدمات الإرشاد النفسي وحل المشكلات النفسية المختلفة للتلاميذ، ومرافقة التلاميذ بغرض فهم وتحقيق مشروعهم المستقبلي المدرسي والمهني، ولا توتي خدمات التوجيه والإرشاد ثمارها إلا إذا طور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي أساليب فعالة في القيام بعمله والخدمات التي يقدمها بالمؤسسة التربوية، ويجب أن يكون على وعى بالحاجات القائمة سواء كانت لدى الإدارة أو المعلمين أو الطلاب أو أولياء أمورهم ويعمل على إشباع هذه الحاجات، كما يجب عليه تطوير ميكانيزمات للتغلب على الضغوط التي تواجهه، حتى يصل إلى الراحة النفسية التي من خلالها يؤدي عمله كما يجب.

الفصل الخامس

الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني

الفصل الخامس : التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

تمهيد

1. الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني: تعريف والتطور التاريخي:

1.1_تعريف التوجيه المدرسي والمهني:

2.1 مبررات نشأة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

3.1 التطور التاريخي للتوجيه

2. علاقات ومهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني وأهداف التوجيه

1.2 علاقات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

2.2 مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني

3.1 أهداف التوجيه المدرسي

3. أسس ومبادئ التوجيه المدرسي والمهني:

1.3 مبادئ التوجيه المدرسي والمهني:

2.3 أسس التوجيه

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التوجيه من العمليات التربوية الحساسة والاستراتيجية المندرجة ضمن العمليات السيكوبيداغوجية فهو يهدف إلى مساعدة التلميذ على اختيار الشعبة التي تتناسب مع إمكانياته والتي تضمن له النجاح فيها ومرافقته للوصول إلى تحقيق مشروعه المستقبلي العلمي والعملية، وكذا مساعدته على مواجهة العقبات والمشكلات التي تعترض تدرسه السليم.

اهتم الفلاسفة منذ القدم باختيار المهنة، فقد قال ابن سينا بأن " كل صناعة يريد لها الصبي غير ممكنة له" (القرعان، التوجيه والإرشاد التربوي، 2005، صفحة 10).

فيجب على الموجه أن يعرف قابليات ذلك الصبي وذكائه، وعليه أن يساعده على الإختيار، ظهر عند المسلمين في بادئ الأمر، ثم وبظهور الثورة الصناعية في أوروبا اهتم الأوروبيون بالتوجيه المهني، وتطور هذا الأخير شيئاً فشيئاً ليتوسع ويشمل الجانب المدرسي.

أما في الجزائر، فقد مر التوجيه بالعديد من التحولات، فقد كان موجوداً منذ الحقبة الاستعمارية، وقد مر بالعديد من التحولات التي سنتناولها بالتفصيل في هذا الفصل، كما سنتطرق إلى التوجيه المدرسي من حيث المفهوم والنشأة والأهمية، وكذا الأسباب المؤدية إلى ظهوره بالإضافة إلى الأسس والمبادئ التي يعتمد عليها، وسنتكلم عن مستشار التوجيه من حيث التوظيف، التصنيف، والمهام المسندة إليه لنصل في الأخير إلى أهم المشكلات التي تعترض مستشار التوجيه في أداء مهامه.

1. الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني: تعريف والتطور التاريخي:

1.1 تعريف التوجيه المدرسي والمهني:

لغة: وجه يوجه توجيهها

وجهه في حاجته أي أرسله فتوجهه، ووجهه إلى كذا أي ولى وجهه إليه. (آخرون، 2007، صفحة 827؛ آخرون، 2007)

التوجيه : التوجيه هو مجموع التوصيات والتعليمات الصادرة عن قيادة عليا. (المنجد في اللغة العربية المعاصرة، 2001)

وجه : أدار إلى جهة من الجهات، أرشد، دلّ على الطريق الصحيح، وجه تلميذا.

اصطلاحا:

عرفه Myers : التوجيه المدرسي هو العملية التي تهتم بالتوفيق بين خصائص الفرد بماله من خصائص مميزة، من ناحية، والفرص المختلفة والمطالب المتباينة من ناحية أخرى، والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتنميته. (وآخرون، 2002، صفحة 87)

وعرفت **ميالاري Mialaret (1979)** (زكريا، 2011، صفحة 25): التوجيه المدرسي والمهني على أنه " اختيار شعبة من شعب التعليم والتكوين في الوسط المهني أو برنامج من البرامج ويتم هذا الاختيار حسب إجراءات متعددة منها:

- اختيار من طرف الفرد المعني بالأمر ذاته ومجلس التوجيه.
- اختيار من طرف المرين في المؤسسة.
- قرار التوجيه والتعيين.
- الإنتقاء

وعرفه **حامد عبد السلام زهران (1982)** : بأنه عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف واستخدام إمكانياته وقدراته، وتعليمه بما يمكنه من أن يعيش في أسعد حال ممكن بالنسبة لنفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه.

كما عرفه ليف Leif (1974) : بأنه عملية سيكولوجية وبيداغوجية هدفها اقتراح اتجاه معين لدرسته أو أنشطة التلاميذ حسب ما يستجيب لحوافزهم وحاجاتهم واهتماماتهم. (زكريا، 2011، صفحة 23)

تعريف Kelly :

التوجيه في الوسط المدرسي هو وضع الأساس الذي يتم بمقتضاه تحديدا احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات التي تدرس له (زكريا، 11، صفحة 23) والتوجيه المدرسي يهدف في مضمونه إلى " عملية مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم المدرسية بما يحقق لهم التوافق والصحة النفسية وهو العملية التي تهتم بالتوفيق بين التلميذ بما لديه من خصائص مميزة له من ناحية و الفرص المختلفة والمطالب المتباينة من ناحية أخرى والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته.

تعريف أحمد زكي صالح :

التوجيه المدرسي هو عملية إرشاد الناشئين على أسس عملية معينة كي يوجه كل فرد إلى نوع من التعليم الذي يتفق وقدراته العامة واستعداداته الخاصة وميوله المهنية وغيره من الصفات الشخصية، حتى إذا تيسر له مثل هذا التعليم كان احتمال نجاحه فيه كبيرا وبالتالي يتمكن من تقديم خدماته للمجتمع. (زكريا، 2011، صفحة 21)

التوجيه المهني

يقصد بالتوجيه المهني توجيه الفرد إلى المهنة التي تتواءم واستعداداته وميوله وقدراته، والتي تضمن له فرص النجاح والترقية فيها.

عرف أحمد خليل القرعان التوجيه بصفة عامة بأنه مجموعة من الخدمات تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ومشاكله ويستغل إمكاناته الشخصية وإمكانات بيئته، ويختار الطرق المحققة لها أقصى ما يمكن أن تبلغه من النمو والتكامل في شخصيته.

(القرعان، التوجيه والإرشاد التربوي، 2005، صفحة 10)

والتوجيه المهني هو مصطلح متعدد المعاني ولكنه يشير بطريقة كلاسيكية إلى أنه مجموعة من الأنشطة التي تتوافق مع اختيار وتوزيع الأفراد في سوق العمل ، وفقا لهذا المنظور فإن التوجيه هو ممارسة تسمح بتسهيل الأمور على الشركات من أجل توظيف أفراد يتمتعون بمهارات وخصائص شخصية وملاحم تتلاءم مع متطلبات الوظائف. (Cohen-Scali)

التوجيه المدرسي والمهني :

الملاحظ أن كل باحث تطرق إلى مفهوم التوجيه حسب تخصصه ومجال اهتمامه، فمنهم من أعطاه صيغة نفسية، وهناك من أعطاه صيغة تربوية.

تعريف F Andréne & F-Boy : هو مفهوم يحتوي على مجموعة من الحقائق، وهو الإجراء الذي يسمح للتلميذ بعبور المراحل التي يتكون منها النسق المدرسي، فهو يتبعه في مشواره الدراسي. (Boy, 1991, p. 05)

كما عرفه أحد مفتشي التربية والتكوين للتوجيه والإرشاد المهني بأنه : يتمثل في جعل الفرد واعيا بخصوصياته الفردية وتمييزها من أجل اختياراته المدرسية والمهنية، من خلال كل فترات حياته مع العرض المزدوج على المساهمة في خدمة المجتمع لتنميته وتحقيق ازدهاره (لوصيف، 2003، صفحة 14)

تعريف محمد مصطفى زيدان :

التوجيه هو إرشاد التلميذ والسير به نحو الدراسة وألوان الثقافة التي تتفق مع مواهبه واستعداداته وميوله وإمكانياته ووسائله وقدراته العقلية والجسدية والنفسية. (محمد، 1965)

تعريف ميلر Miller : هو عملية تقديم المساعدة للأفراد حتى يتمكنوا من فهم أنفسهم واختيار الطريق الصحيح والضروري للحياة ، وتعديل السلوك من أجل الوصول إلى الأهداف الناجحة والذكية التي تصح مجرى الحياة (Frank & lowis, 1978, p. 27) .

تعريف أحمد عبد اللطيف أبو سعد :

هو عملية تتضمن تقديم خدمات إرشادية عبر برامج وقائية وإنمائية وعلاجية إلى الطلبة لمساعدتهم على اختيار الدراسة المناسبة والالتحاق بها والاستمرار فيها والتغلب على المشكلات التي تعترضهم بهدف تحقيق التوافق و النجاح.

كما عرفه هذا الأخير بأنه عملية مساعدة المتعلم في معرفة حدود إمكاناته للتمكن من استخدامها واستثمارها بشكل مناسب وفعال، في اختيار الدراسة المناسبة له والالتحاق بها والنجاح فيها والتغلب على الصعوبات الدراسية التي تعترض سبيل نموه، أو حياته الدراسية، ليحقق التوافق النفسي والاجتماعي المناسب. (سعد، 2011، صفحة 272)

وفي النظام التربوي الجزائري، وتحديدًا في النصوص التشريعية الخاصة بمشروع إصلاح التعليم الثانوي يقصد بالتوجيه المدرسي: هو تلك الوسيلة التقنية والتربوية التي تمكن من تحقيق الكمية أو الكيفية المرتبطة بالتنمية على الوجه المطلوب بنجاحة واقتصاد. (زكريا، 2011، صفحة 26)

كما عرف التوجيه المدرسي على أنه: توزيع التلاميذ على شعب التعليم حسب مواهبهم ونتائج التقويم المدرسي ورغباتهم في إطار النسب التي يقرها المخطط الوطني للتنمية وبالنظر إلى ما يحتويه طور التعليم من شعب. (زكريا، 2011، صفحة 26)

تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

جاء في المعجم الوجيز: المستشار هو العليم الذي يؤخذ برأيه في أمر هام علمي أو فني أو سياسي أو قضائي أو نحوه، فالجزر اللغوي للاستشارة يفيد التدخل الإنساني المخصص للتأثير الفعال في الوعي قصد تغيير سلوك فرد ما. (محمد، 1965)

تعريف التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني: هو خدمة نفسية وتربوية، فردية وجماعية، يهدف إلى المحافظة على كيان المجتمع وجعله سليما وناميا وقويا. وهو يتجه إلى التلميذ بهدف المحافظة على ذاته وشخصيته وإقامة الظروف التي تؤدي إلى نموه ونضجه وتكيفه مع الحياة المدرسية أو المهنية بوجه عام، كما يتجه الإرشاد المدرسي والمهني إلى الجماعة بهدف تقديم معلومات تربوية للتلاميذ عن الدراسات المتوفرة في المجتمع وشروط الالتحاق بها ومدة الدراسة وصعوباتها ومآل الخريجين منها، إضافة إلى أنه يساعد التلاميذ على اكتشاف قدراتهم وميولهم المهنية حتى يتمكنوا من تحقيق الإختيار المهني المناسب حسبها (الوطنية، 2013، صفحة 1)

2.1 مبررات نشأة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

جاء التوجيه كضرورة ونتيجة حتمية للتغيرات الحاصلة في المجتمعات وما انجر عنها من تبعات والتي حصرناها فيما يلي:

1- التغيرات الحاصلة على الأسرة والنظام الاجتماعي الذي تحول من النظام الاجتماعي التقليدي إلى النظام المعاصر بما فيها تقلص حجم الأسرة الكبير الممتد المتكون من الجد والجدة والعم والأعمام والزوجين والأبناء إلى أسرة صغيرة متكونة من الزوجين وأبناءهما فقط وما لهذا التغيير من آثار نفسية واجتماعية، بالإضافة إلى خروج المرأة للعمل بعدما كانت مكلفة فقط بالقيام بالأشغال المنزلية وتربية الأبناء ، فأصبحت المرأة تخرج للتعلم و من ثم للعمل، ضف إلى ذلك

تغير العلاقات بين الإبن المتزوج وأهله و تغير دور الأب ومهامه وكذا تأخر سن الزواج سواء عند الرجل أو عند المرأة.

2- التغيرات التي طرأت على المدرسة : في البداية كانت مدرسة الفرد هي الأسرة، والتي يعلم فيها الأب حرفته لابنه وكذا مدرسة القبيلة التي تلزمه باحترام عادات وتقاليد معينة والإلتزام بها، بالإضافة إلى المسجد الذي يتعلم فيه القرآن وتعاليم الدين، ثم جاءت المدرسة كمؤسسة اجتماعية تهدف إلى تكوين الفرد ليكون فردا صالحا في المجتمع، ففي البداية كان عدد التلاميذ قليلا، ومع النمو الديمغرافي الكبير، أصبح عدد التلاميذ كبيرا يستدعي القيام بدراسة من أجل الاستثمار في العنصر البشري من أجل الاستغلال الأنجع للطرق والوسائل التي تعين المؤسسة وتمكنها من تحقيق أفضل النتائج، وأداء وظيفتها المسندة إليها على أكمل وجه.

3- التغيرات التي طرأت على المجتمع الذي انتقل من حياة البداوة إلى الزراعة ومن ثم إلى الصناعة، وكذا تغير أسلوب الحياة والعلاقات الإنسانية وما انجر عنه من أعباء للحياة وضغوط نفسية وتعلم المرأة وخروجها للعمل وكذا الصراع بين الأجيال، ضف إلى ذلك تغيير بعض مظاهر السلوك المقبول، حيث أصبح المرفوض مرغوبا والمقبول مرفوضا.

4- التغيرات التي طرأت على العمل والتقدم التكنولوجي، فالأعمال تحولت من بدائية يدوية إلى صناعية آلية، فكان الفرد هو الذي يقوم بجميع مراحل الإنتاج لتظهر المكننة وسيادة الآلة، وكذا كثرة المخترعات وتنوع التخصصات وتباين مطالبها.

5- التغيرات التي طرأت على عملية التعليم، فالأستاذ لم يعد هو مصدر المعلومات، بل أصبح موجهها فقط للتعلّمات، والتلميذ هو محور العملية التعليمية، فالهدف من العملية التربوية هو بناء شخصية متكاملة للتلميذ، ضف إلى ذلك تعدد الوسائل والأساليب لعملية التعلّم وتعدد مصادر المعلومات وزيادة عدد المواد والتخصصات، وكذا تطور الوسائل المستعملة في التدريس، فبعدما كان التعليم معتمدا على الدواة والحبر والألواح والصلصال إلى غيرها من الوسائل البدائية تطور فأصبحت تستعمل الوسائل السمعية البصرية وأجهزة العرض ومؤخرا الأجهزة الذكية.

3.1 التطور التاريخي للتوجيه :**1- المرحلة الأولى : 1854-1909**

إن التوجيه والإرشاد بمعناه الواسع قديم قدم العلاقات الإنسانية، إذ من طبيعة الإنسان أن يحكي مشاكله الشخصية لأقاربه وأصدقائه بحثاً عن الحلول لها، ومعنى هذا أن الإرشاد والتوجيه موجود و يمارس منذ القدم لكن ليس له مصطلح معين ومضبوط بإطار علمي كما هو حالياً (زهرا، 1980، صفحة 4) فقد ساد الحياة البدائية رغم بساطتها نوع من التوجيه في محيط الأسرة الممتدة ، ويظهر في المحيط الأسري للفرد وفي التصورات المهنية السائدة آنذاك، فالفلاح من البديهي أن يوجه ابنه نحو مهنة الفلاحة ، وهذا لأنهم لا يعرفون إلا نوع واحد معين يتقرر فيه مصير المرء من الخارج، أعني عن طريق مولده ونسبه ومركزه الاجتماعي فمن قدر عليه أن يكون ابن صانع أو مزارع أو شريف فقد تقرر مصيره عن طريق الحقيقة البسيطة ... وليس أمامه إلا الرضوخ لإرادة المجتمع على أنها اختيار أزلّي لا يقبل المناقشة. (صالح، 1965، صفحة 332)

فقد اهتم الفلاسفة القدامى باختيار المهنة من أمثال أفلاطون وتقسيم أفراد المجتمع إلى طبقات، حيث قال " سيشرون " أي نوع من الرجال تريد أن تكون وأي مهنة تبتغي أن تمتهن ، كما قال " ابن سينا " كل صناعة يريد لها الصبي غير ممكنة له، فيجب على الموجه أن يعرف قابليات ذلك الصبي ونكاؤه، وعليه أن يختار المهنة له". (القرعان، التوجيه والإرشاد التربوي، 2005، صفحة 14)

وبظهور علم النفس التطبيقي على يد العالم الألماني فونت 1886، فأصبح الإرشاد والتوجيه أحد مجالاته فكانت بداية التوجيه والإرشاد تتسم بالعفوية والفردية.

بعدها ظهرت الأزمات الاقتصادية التي واجهت المجتمعات الرأسمالية الصناعية في أمريكا حيث شهدت بعض مدنها انفجاراً صناعياً أدى إلى خلق مشكلات اقتصادية مثل البطالة، مما أدى إلى تحديد العاملين في الصناعة والمهن المختلفة في أوائل عام 1990.

ويعتبر جيس ديفر أول من ابتكر أساليب محددة للتوجيه، حيث كان يعمل مديراً للمدرسة المركزية للصف الحادي عشر في ديتروين بأمريكا عام 1895، حيث أرشد 500 طالب في مشكلاتهم المهنية والتربوية، وعندما أصبح مديراً لمدرسة جراند رابيدس Grand Rapids في ولاية ميشيغان

عام 1907 أضاف إلى برنامجه في توجيه الطلاب حصة أسبوعية في إنشاء اللغة الإنجليزية تكون بعدها أسس بارسونز في عام 1908 مكتبا مخصصا للتوجيه المهني للباحثين عن عمل، وكان يرى بأن كل فرد يعي نقاط قوته وضعفه، وعلى ضوء ذلك الوعي فهو يستخدم معرفته في اختيار فرصته المهنية الملائمة له، وعليه فهو يعتبر الأب الروحي للتوجيه المهني. (القرعان، التوجيه والإرشاد التربوي، 2005، صفحة 14)

كما سعى إيلي إيفر في مدينة نيويورك لتحسين عمل المراكز للشباب كنتيجة لعملية التوجيه في المدرسة واهتم بمساعدة أطفال العمال المتسربين من مدارسهم لإعادة تكيفهم وتحسين دراستهم. (القرعان، التوجيه والإرشاد التربوي، 2005، صفحة 14).

2- المرحلة الثانية: 1909-1919:

في الو.م.أ.:

في سنة 1909 أسس فرانك بارسونز (Frank Parsons) أول مكتب للتوجيه المهني وألف كتابا بعنوان (Chosing Avocation) تحدث فيه عن مشاكل التوجيه ، ويعتبر هذا الكتاب مرجعا أساسيا في اختيار المهنة، وفي 1910 عقد أول مؤتمر قومي للتوجيه بأمريكا وصدرت أول مجلة التوجيه المهني. (زهران، 1980، صفحة 42)

كما نادى رئيس جامعة هارفارد في سنة 1910 بضرورة التركيز على تحديد واكتشاف المواهب النافعة للمهن، وتوجيه الشباب نحو التخصصات التقنية الملائمة لهم.

وفي عام 1913 انتشرت فكرة التوجيه المهني في الو.م.أ. وأدى هذا إلى إنشاء الاتحاد القومي للتوجيه المهني (الجمعية القومية للتوجيه) الذي أخذ على عاتقه تنظيم التوجيه المهني وجمع المشتغلين به، وصدرت مجلة آنذاك سميت بـ " The Personal and Guidance Journal " (العلوي، 1982، صفحة 206)

وقد أعطى مارستر حركة التوجيه التي أتى بها فونت أهمية اجتماعية، كما أنه دعى إلى إتباع أساليب معينة في التوجيه المهني وإلى إدخاله في المدارس العامة باعتبار أن من وظائفها إعداد الشباب للحياة المهنية وتوجيههم إلى المهن الملائمة لهم. (مرسي، 1975، صفحة 64)

كما استحدث **كيلى ويفر Kelly Wiver** التوجيه المهني في مدارس نيويورك، ثم حذت حذوها مدن أخرى. (مورتس، 1970، صفحة 38)

في بريطانيا :

في سنة 1909 صدر قانون تنظيم العمل، وتكونت بمقتضاه مكاتب التوجيه لمساعدة الشباب على اختيار المهنة الملائمة لهم من حيث قدراتهم واستعداداتهم المهنية، ولقد نشر **بروير (1918)** **Brewer** مقالا ذكر فيه أن التوجيه التربوي يهدف إلى أن الفرد من الناحية العقلية وأن كل ما يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن أن يوضع تحت لواء التوجيه التربوي. (زهران، 1980، صفحة 48)

في فرنسا:

أصدر مرسوم في 1913/03/17 أسندت فيه مهمة القيام بدراسات تحليلية نفسية لواقع العمل إلى وزارة التشغيل مع التركيز على القدرات العقلية لدى العائلات من الطبقات الكادحة والفلاحة، وحتى سنة 1919 أصبحت مشكلة التوجيه من أهم المواضيع الاجتماعية التي لقيت اهتمام المسؤولين عامة والمربين خاصة مما أدى إلى إصدار مرسوم 1919/06/25 والذي نص على إعادة تنظيم التعليم التقني على قدم المساواة مع التطوير وتجهيز المدارس ذات طابع التكوين المهني بأحدث الوسائل والتقنيات. (Sinoire, 1943, pp. 14,15)

3- المرحلة الثالثة: 1919-1936

في الو.م.أ:

نشر **بروير Brewer** كتابا بعنوان التربية كتوجيه **education as guidance** ويلاحظ بأن كثيرا من رجال التربية يخلطون بين التوجيه التربوي كعملية تستهدف مساعدة الطالب في مداخل التعليم المختلفة على اختيار نوع الدراسة الملائمة له، أو التغلب على الصعوبات التي تواجهه، وبين التربية باعتبارها توجيه للفرد في مختلف نواحي نشاطه المدرسي والاجتماعي والديني والرياضي ...، والواقع أن التوجيه التربوي فرع قائم بذاته في التوجيه، حيث أدرك معظم المربين أهميته كخطوة في التوجيه المهني للطلاب، وأنه يمثل نوعا من الخدمة الفردية للطلبة يطلق عليها اسم " الشؤون الطلابية ". (مرسي، 1975، الصفحات 65,66)

في فرنسا :

صدر سنة 1921 مرسوم يدعو إلى إنشاء لجنة في المؤسسات التعليمية لدراسة واقع التوجيه ومشكلاته، ونتيجة لهذا، أنشأت مكاتب للتوجيه المهني بعد صدور مرسوم 1922/09/26، كما أسس هنري بيرون (H.Pieron) وهنري لونجي (H.Langie) وجون فونتينيني (Jean.Fontégne) سنة 1928 المعهد الوطني للتوجيه بفرنسا I.N.O.P الذي كان يقوم بتكوين مستشارين للتوجيه، ثم صدر قانون 1938/08/25 الذي جعل من التوجيه مرحلة إلزامية لكل التلاميذ المبتدئين في ميدان التجارة والصناعة. (Nobert Sillamy, 1980, p. 49)

4- المرحلة الرابعة : 1940 إلى يومنا هذافي الو.م.أ:

نشأ في بداية هذه الفترة قسم للتوجيه والإعلام المهني وألحق بدائرة التربية المهنية، فاتحدت مجموعة من المؤسسات سنة 1950 مشكلة الاتحاد الأمريكي للتوجيه، ثم أعيد تنظيم القسم سنة 1951 فأصبح فرع التوجيه والإرشاد، بعد ذلك أعيد تنظيمه وأصبح يسمى قسم التوجيه وخدمات الطلاب حيث مكن من توفير مزيد من المساعدات عن طريق مكتب التوظيف الأمريكي وإدارة العمل.

ابتداءً من سنة 1959 ظهر الإصلاح التعليمي ومصالح التوجيه المهني والتي تحولت إلى مراكز التوجيه المدرسي، أما في سنة 1989 فقد أنشأ مكتب المعلومات المهنية والتوجيه في إدارة التربية المهنية بوزارة التربية الأمريكية. (موريس، 1970، الصفحات 39,40)

في فرنسا:

لاقت تجربة الفصول الحديثة (les classes nouvelles) التي بدأت سنة 1945 نجاحا كبيرا في فرنسا، فقد اشترك التوجيه التلاميذ ومدرسيهم وعلماء النفس التربوي، وأصدرت وزارة التربية الفرنسية سنة 1950 تقريرا عن نتائج التوجيه، جاء فيه ما يلي :

إن استخدام هذا النظام في الفصول الحديثة قد سهل على الأسر مهمة توجيه أبنائهم في اختيار نوع الدراسة التي تنمي في كل منهم أقصى إمكانياته وتجعل منه شخصية متكيفة مع المدرسة، وأما عن

ملاحظة المدرسين ، فقد أدى إلى زيادة معرفتهم لتلاميذهم واتصالهم بالبيت والآباء ، وكان من شأنه أن جعل المدرس يقف من التلميذ موقف المنهج وأن بمد له يد المساعدة ، مما كان له بالغ الأثر في إيجاد جو من الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم. (صقر، 1958، صفحة 40)

نشأة وتطور التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر

يعتبر التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر امتدادا للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الفرنسي فالمتأمل في نشأته يدرك أن وليد الحقبة الإستعمارية، كما أنه ما فتأ يساير السياسة الإستعمارية المنتهجة في الجزائر آنذاك، ففي جويلية 1919 ظهر قانون (Astier) الذي نص على تأسيس لجان محلية مهنية تنظم التدريب والتمهين أما في 06 جوان 1921 صدر قرار وزاري يوصي بتنظيم عقلاني لتوظيف المراهقين مع الأخذ بعين الاعتبار وضعية سوق العمل وكذا الوضعية الإجتماعية للأولياء، الإستعدادات العقلية والوضعية الجسمية للفرد، كما تم في السنة ذاتها تنصيب لجنة من أجل البحث عن الوسائل التنظيمية للتوجيه تحت إدارة التعليم التقني (Mouniere, 1942, p. 13) ، وتوالت بعدها القرارات والمناشير والمراسيم التي تصب في ذات الموضوع وبعد الإستقلال بدأ يتطور شيئا فشيئا متماشيا مع التغيرات التي مرت بها المنظومة التربوية في الجزائر، فقد كانت البداية الفعلية للتوجيه المدرسي والمهني في الجزائر سنة 1991 بعد الإصلاحات التي مست مصالح التوجيه المدرسي والمهني والتي عممت توظيف مستشارين رئيسيين للتوجيه المدرسي والمهني على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي توكل إليهم مهمة تطبيق البرنامج الوطني للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر، وقد مر التوجيه المدرسي والمهني بخمس فترات وهي:

1-1 الفترة ما بين 1922-1962 : (الكريم، 1193، صفحة 36)

التعريف	نشأة التوجيه المدرسي في الجزائر 1922
الإطار التشريعي	- القرار رقم 1939/22 الذي ينص على إنشاء مراكز التوجيه المدرسي والمهني
والتنظيمي	- القرار رقم 1942/55 المؤرخ في 10/10/1955 الذي يتضمن توزيع مراكز التوجيه المدرسي والمهني

الهدف الإستراتيجي	- تكريس الصفة الفرنسية للجزائر وترسيخ الفكر الاستعماري وإظهار التفوق الفرنسي
الموارد البشرية	- تسير بـ 50 مستشار من بينهم جزائريين اثنين فقط
المهام التربوية لأطر التوجيه	- توجيه أبناء المعمرين وعدد قليل من الجزائريين المحظوظين نحو المسالك الدراسية. - الانتقاء المهني

1-2 الفترة ما بين 1962-1976 (الكريم، 1193، صفحة 37)

التعريف	- رحيل جميع العاملين بالتوجيه المدرسي وبقاء قلة من الجزائريين فقط - عدم تكيف برامج مصالح التوجيه المدرسي والمهني مع خصوصية التلميذ الجزائري - النقص الكبير للقائمين على التوجيه
الإطار التشريعي والتنظيمي	- القوانين الأساسية للتوظيف العمومي لسنة 1968 - مواصلة العمل بالمراجع التنظيمية القديمة
الهدف الإستراتيجي	- استمرار مصالح التوجيه المدرسي والمهني في مهامها وإعداد المختصين في هذا المجال
الموارد البشرية	- إنشاء المعهد البيداغوجي التطبيقي والتوجيه المدرسي IPA-OS / مهمته تكوين مستشاري التوجيه سنة 1964. - تحديد فترة سنتين للتخرج من المترشحين الحاصلين على درجة ممرن مثبت

<p>أو حائز على شهادة البكالوريا.</p> <p>- تخرج أول دفعة من المستشارين سنة 1966 عددها 10 مستشارين</p>	
<p>- تطوير وتهيئة وتحليل العمليات الخاصة بامتحانات التوجيه المدرسي والمهني.</p> <p>- التحقيقات الإحصائية عن الحالة المدرسية والتربوية.</p> <p>- القيام بالدراسات والتكوين.</p> <p>- جمع ونشر المعلومات الخاصة بالمسارات المهنية</p>	<p>المهام التربوية لأطر التوجيه المدرسي والمهني</p>

1-3 الفترة ما بين 1976-1985 (الوطنية، مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة

المدرسية، 1993، صفحة 101)

<p>- إعادة هيكلة مراكز التوجيه المدرسي والمهني وفق التنظيمات الإدارية والتربوية الجديدة للمدرسة الأساسية</p>	التعريف
<p>- الأمر 35/76 المؤرخ 16 أبريل 1976 المتضمن تنظيم التربية والتكوين</p> <p>- المرسوم 71/75 المؤرخ في 16 أبريل لتنظيم المدرسة الأساسية</p> <p>- القرار الوزاري رقم 994 المؤرخ في 15/02/1983 المتضمن شروط تدخل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في مؤسسات التعليم الثانوي</p>	الإطار التشريعي والتنظيمي
<p>تكييف النشاط التربوي وفقا للقدرات الفردية للتلاميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني</p>	الهدف الإستراتيجي
<p>- تنظيم اجتماعات إعلامية حول الدراسات ومختلف المهن وإجراء الفحوص النفسية ومتابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم، واقتراح طرق التوجيه</p>	المهام التربوية لأطر التوجيه

المدرسي والمهني	- المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني.
-----------------	---

1-4 الفترة الممتدة ما بين 1986 و 1991 : (الوطنية، القانون الاساسي الخاص بعمال قطاع التربية ، 1990، صفحة 22)

التعريف	تقويم نشاطات مراكز التوجيه المدرسي والمهني في ظل الإصلاحات الجديدة في إطار المدرسة الأساسية
الإطار التشريعي والتنظيمي	المرسوم 49/90 المؤرخ في 06 فيفري 1990 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية.
الهدف الإستراتيجي	تكيف مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني مع أهداف المدرسة الأساسية
الموارد البشرية	زيادة عدد مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع إمكانية تعيينهم بصفة أطباء نفسانيين داخل المؤسسات التعليمية
المهام التربوية لأطر التوجيه المدرسي والمهني	- إعلام وتوجيه التلاميذ وفق النظام الجديد للمدرسة الأساسية. - تحليل مضامين الوسائل التعليمية الجديدة باستعمال الدراسات والإستقصاءات الميدانية. - المشاركة في تقييم المردود التربوي وتحسينه

1-5 الفترة من 1991 إلى يومنا هذا

التعريف	إحداث إصلاحات على مستوى مصالح التوجيه المدرسي والمهني وذلك بتعميم وتوظيف مستشارين رئيسيين للتوجيه م م على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي
الإطار التشريعي	- القرار الوزاري رقم 91/1241/219 المؤرخ في 18/09/1971 المتعلق

<p>بتعيين مستشاري التوجيه في الثانويات .</p> <p>- المنشور الوزاري رقم 92/124/356 المؤرخ في 11/11/1992 المتضمن المحاور الكبرى لبرنامج عمل مصالح التوجيه المدرسي والمهني</p> <p>- المنشور الوزاري رقم 245/ م ت أ / 93 المؤرخ في 04/12/1993 المتعلق بالإجراءات التنظيمية لنشاطات مستشاري التوجيه في الثانويات.</p>	<p>والتنظيمي</p>
<p>- ترقية التوجيه من حقل التسيير الإداري للتلميذ إلى مجال المتابعة النفسية .</p> <p>- تنظيم مهام وعلاقات مستشاري التوجيه داخل الثانويات</p>	<p>الهدف الاستراتيجي</p>
<p>- استحدثت مناصب جديدة نوعية برتبة مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي والمهني ممن يحملون شهادات ليسانس في علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية يعينون بالثانويات عبر كامل التراب الوطني</p> <p>- بلغ عدد المستشارين العاملين بالثانويات 961 مستشارا للتوجيه م.م منهم 663 برتبة مستشار رئيسي للتوجيه م.م ، 167 برتبة مستشار ، بينما بلغ عدد المستشارين في مراكز التوجيه 131 منهم 66 مستشارا رئيسيا للتوجيه م.م و 65 مستشار للتوجيه في سنة 1998.</p>	<p>الموارد البشرية</p>
<p>- التعرف على طموحات التلاميذ وتقويم استعداداتهم ونتائجهم المدرسية.</p> <p>- تطوير قنوات الاتصال الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة التربوية.</p> <p>- المساعدة في تسيير المسار التربوي للتلاميذ وإرشادهم.</p>	<p>المهام التربوية لأطر التوجيه المدرسي والمهني</p>

2. علاقات ومهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني :

1.2 علاقات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

استنادًا على القرار الوزاري رقم 827 المؤرخ في 1991/11/13 فإن علاقات مستشار التوجيه تكون مع:

1* مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني: يشرف مدير مركز التوجيه على المستشار تقنيا يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني مهامه في مراكز التوجيه المدرسي والمهني وفي المتوسطات وفي الثانويات والمتاقن.

✓ يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني نشاطه في مقاطعة جغرافية تتكون من مجموعة من مؤسسات التعليم والتكوين يحددها مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني
 ✓ يتولى مستشار التوجيه مسؤولية الإشراف على المقاطعة ويقدم تقارير دورية عن نشاطه فيها.

✓ يمكن لمدير مركز التوجيه المدرسي والمهني أن يكلف مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالمشاركة في نشاطات ثقافية وتربوية واجتماعية تتطلب كفاءات خاصة.

✓ يمكن لمستشار التوجيه والمهني أن يخلف مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني في حالة الغياب أو المانع.

• **مدير الثانوية:** يشرف مدير الثانوية على مستشار التوجيه إداريا حيث:

✓ يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني نشاطاته في المؤسسة التعليمية تحت إشراف مدير المؤسسة ويعمل بالتعاون مع نائب المدير للدراسات والأساتذة الرئيسيين ومستشار التربية ويندرج النشاط الذي يقوم به المستشار في المؤسسة التعليمية في إطار نشاطات الطريق التربوي التابع للمؤسسة.

✓ يقدم مستشار التوجيه المدرسي والمهني في بداية كل سنة دراسة برنامج نشاطه إلى مدير المؤسسة التعليمية وهذا البرنامج يكون مستخلص من البرنامج السنوي للوزارة ولمركز التوجيه، بالإضافة إلى بعض النشاطات التي يبادر مستشار التوجيه بالقيام بها برغبة

منه، ويمكن لمدير الثانوية أن يضيف بالتنسيق مع مستشار التوجيه بعض النشاطات حسب خصوصية المؤسسة.

- **مدراء المتوسطات:** يمكن لمستشار التوجيه زيارة المتوسطات التابعة لقطاع تدخله حسب برمجة أسبوعية محددة مسبقاً، و في أي وقت كلما اقتضت الضرورة ويجد تسهيلات كبيرة من طرف مدراء المتوسطات للقيام بنشاطاته كما أنه يقوم بالعديد من النشاطات بالتنسيق مع مدراء المتوسطات.
- **مدراء ومستشارو مراكز التكوين المهني والتمهين:** يقوم مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالدراسات والاستقصاءات حول عالم الشغل، كما يعمل بالتنسيق مع مستشاري التكوين المهني في إنجاز المكاتب المشتركة لإعلام التلاميذ وأولياءهم بالتخصصات الموجودة على مستوى المعاهد.

2.2 مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني:

حدد القرار الوزاري رقم 827، المؤرخ في 13/11/1991 مهام مستشار التوجيه، ولعل الملاحظ الأولى عند استقراء القرار وغيره من النصوص التنظيمية لعمل مستشار التوجيه هي التداخل في النشاطات الموكلة إليه، حيث جاء فيه ما يلي:

تتمثل نشاطات مستشار التوجيه فيما يلي:

- القيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع المحيط المدرسي.
- إجراء الفحوص الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون ظروفًا خاصة.
- المساهمة في استكشاف التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي والمشاركة في تنظيم العملية التعليمية / التعليمية.
- ضمان سيولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل المؤسسات التعليمية.
- تنشيط حملات إعلامية حول الدراسة والحرف والمنافذ المهنية المتوفرة في عالم الشغل.

- تنشيط خلايا الإعلام والتوثيق في المؤسسات التعليمية مستعنيين بالطاقم الإداري والتربوي وتزويدها بالوثائق اللازمة قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ

تشكل هذه العمليات النشاط التربوي الأساسي لمستشار التوجيه

لمستشار التوجيه دور قيادي في تنظيم خدمات التوجيه المدرسي وإدارتها بصورة فعالة من خلال معرفته المتخصصة وتجربته الواسعة، وعليه أن يجعل من برنامج التوجيه مع الاستعانة بالآخرين جزءًا متكاملًا من العملية التربوية في المدرسة وعليه تقديم العون والمساعدة والنصح والإرشاد للآخرين، فهو يساعد التلاميذ وأولياءهم ويساعد الطاقم الإداري والتربوي على تفهم حاجات التلاميذ، فضلًا عن ذلك يقوم المستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي والمهني بالدراسات والاستقصاءات في مؤسسات التكوين وعالم الشغل ويساهم في تحليل المضامين والوسائل التعليمية، وتتمحور نشاطات مستشار التوجيه المدرسي والمهني على ثلاث محاور أساسية هي : الإعلام التوجيهي التقويم والمتابعة.

1-الإعلام: وهو كل ما يتعلق بتقديم المعلومات المختلفة للتلاميذ حول مختلف التخصصات والشعب الدراسية وتخصصات التعليم المهني، ومختلف المواضيع التي تهتم التمدريس السليم للتلاميذ كما يستفيد الطاقم الإداري والتربوي من الخدمات الإعلامية والجمهور الواسع بمختلف شرائحه المتمدرسين منهم وغير المتمدرسين وذلك من خلال الحصص الإعلامية المقدمة للتلاميذ وكذا الأيام الدراسية والأبواب المفتوحة، وكذا خلية الإعلام والتوثيق المنصبة على مستوى المتوسطات والثانويات ومراكز التوجيه.

ويمس الإعلام عدة مستويات دراسية ويستفيد منه التلاميذ وأولياءهم وكذا الطاقم الإداري والتربوي للمؤسسة والجمهور الواسع، فمن واجب مستشار التوجيه إسداء المعلومات لكل من يطرق بابه باحثًا عنها.

2- التوجيه والإرشاد

أ- التوجيه: ويتم في مرحلتين أساسيتين هما مرحلة انتقال التلميذ من السنة الرابعة متوسط إلى السنة الأولى ثانوي ومرحلة الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية ثانوي، بالإضافة إلى التوجيه

نحو التكوين المهني للتلاميذ الذين لم يوفقوا في مسارهم الدراسي، والتوجيه إلى التعليم المهني للتلاميذ الراغبين في التوجه نحوه.

إن جهود وزارة التربية منسوبة في السنوات الأخيرة حول تجسيد مرافقة جيدة للتلميذ في بناء مشروعه المستقبلي الدراسي والمهني، الأمر الذي يتضح جليا من خلال نشاطات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني فعلى سبيل المثال نذكر نشاط دراسة نتائج ورغبات التلاميذ والتي تمس مستوى السنة الرابعة متوسط والسنة الأولى ثانوي، والذي يقوم من خلاله مستشار التوجيه بإجراء دراسة مقارنة بين رغبة ونتائج كل تلميذ وتسجيل اقتراح التوجيه وتتم عبر عدة مراحل طيلة السنة الدراسية، يقوم بعدها بإعلام التلاميذ بالنتائج التي توصل إليها وكذا صعوبات التوجيه ، ومن ثم العمل مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات من أجل التغلب عليها.

وقد ظهرت نتائج إيجابية للمرافقة حيث أن التلميذ أصبح أكثر ثقة في المعلومات التي يتحصل عليها من طرف مستشار التوجيه بالإضافة إلى أن نسبة الطعون في نهاية السنة نقصت مقارنة بالسنين الماضية.

ب-الإرشاد: القيام بالإرشاد النفسي والتربوي(السيكوبداغوجي) قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي والبيئة التربوية والمتغيرات المختلفة .

يستدعى مستشار التوجيه لمساعدة مدير المؤسسة لإجراء بعض الفحوصات النفسية والضرورية للتكفل ببعض التلاميذ ذوي العاهات. (1983، 994)

وفي الواقع يقوم مستشار التوجيه حاليا بمتابعة والتكفل بالتلاميذ ذوي الصعوبات الدراسية التي تعيق تعلمهم السليم، أما إذا كانت الحالة إكلينيكية وتتجاوز صلاحيات وتكوين مستشار التوجيه، فبإمكانه إحالتها أو تحويلها إلى وحدة الكشف والمتابعة المدرسية (UDS)

3- التقييم والمتابعة:

التحضير والمشاركة في مجالس الأقسام للمساهمة في تقييم وبحث سبل تقويم المردود الدراسي للتلاميذ.

المساهمة في استكشاف التلاميذ المتخلفين دراسيا، والمشاركة في تنظيم التعليم المكيف ودروس الإستدراك وتقييمها

3.2 أهداف التوجيه المدرسي :

تسعى برامج التوجيه والإرشاد المدرسي إلى تحقيق أقصى قدر من التنمية البشرية وتحقيق الذات (Makinde, 1984) تبني على عدة أهداف تصب كلها في هدف واحد وهو المرافقة أي مرافقة التلميذ في تحقيق مشروعه المستقبلي، وهي عملية تعليمية تتم فيها مساعدة التلاميذ على التعلم وفهم أنفسهم و بيئتهم فهما صحيحا مما يسمح لهم بسلوك سلوكات صحيحة تساعدهم على التطور والنمو السليم والتقدم والإرتقاء والنضج تربويا ومهنيا و شخصيا واجتماعيا.

والبرامج الإرشادية الفعالة تساعد التلاميذ على الرؤية الواضحة لأربعة أمور :

- أين كان؟
- أين هو الآن؟
- إلى أين يريد الوصول؟
- ماذا لديه للوصول إلى ما يريده؟(Pal)

وذلك من خلال:

1- تحقيق الذات: يسعى الفرد إلى تحقيق وإشباع بعض الحاجات الأساسية لبقائه مثل الحاجة للطعام والشراب والحب والتقدير والاحترام، لتأتي الحاجة إلى تحقيق الذات والتي تأتي في قمة هرم الحاجات لدى الأسوياء، فبعد تحقيق الحاجات الأولية كالحاجة للطعام والشراب والملبس والسكن والجنس ينتقل لتحقيق الأمن والسلامة والحب والتقدير والاحترام وذلك من خلال تكوين هوية ناجحة واحتلال مكانة اجتماعية يحقق من خلالها توازنه النفسي والاجتماعي.

2- تحقيق الصحة النفسية : يسعى التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني إلى تحرير الفرد من مخاوفه ومن قلقه وتوتره وقهره النفسي ومن الإحباط والفشل، ومن الكبت والإكتئاب والحزن ومن الأمراض النفسية التي قد يتعرض لها بسبب تعامله مع بيئته التي يعيش فيها ، والتوجيه يساعد الفرد في حل

مشكلاته وذلك بالتعرف على أسبابها وطق الوقاية منها وإزالة تلك الأسباب وإلى السيطرة عليها إذا حدثت مستقبلاً (عطوي، 2004، صفحة 12) ، وذلك من خلال المقابلات الإرشادية التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

3- تحسين العملية التعليمية : إن العملية التعليمية في أمس الحاجة إلى خدمات الإرشاد والتوجيه وذلك لعدة أسباب منها الفروق بين التلاميذ ، التغيير المستمر للمناهج واختلافها وازدياد أعداد التلاميذ واكتظاظ الأقسام ما من شأنه أن يؤدي إلى ازدياد معدل المشكلات التعليمية والتربوية والسلوكية والاجتماعية بين التلاميذ حيث يسعى المستشار إلى إيجاد جو نفسي وصحي وودي في المدرسة وتحقيق الإحترام المتبادل بين التلميذ والأستاذ والعكس، وكذا بين التلميذ والإدارة التربوية والعكس معتمداً في ذلك على مبدأ أن التلميذ كفرد له شخصيته التي تميزه عن غيره له حقوق وعليه واجبات ليتمكن من تحقيق مردود دراسي يسمح له بالارتقاء نحو مستويات دراسية أعلى.

-إثارة دافعية التلاميذ نحو الدراسة واستخدام أساليب التعزيز وتحسين وتطوير خبرات التلاميذ تجاه دراستهم.

-إنجاز توجيه سليم يتماشى مع قدرات التلاميذ وميولهم ورغباتهم وذلك وفق دراسة معمقة لنتائج ورغبات التلاميذ طيلة فترة دراستهم.

-توجيه وإرشاد التلاميذ إلى طرق الدراسة الصحيحة.

-مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء التعامل مع قضاياهم الأسرية والدراسية والتربوية ومراعاة المتوسطين والمتفوقين والمتخلفين منهم في التحصيل الدراسي وتوجيه كل منهم وفق قدراتهم واستعداداتهم.

-إثراء الجانب المعرفي لدى التلاميذ بالآفاق المستقبلية للشعب المتوفرة في المؤسسة وكذا احتياجات عالم الشغل وكذا مساعدتهم على الاختيار الصحيح للشعب الدراسية.

-مساعدة التلميذ على التكيف مع نفسه وأسرته ورفاقه ومجتمعه والتغلب على المشكلات المصاحبة للتغيرات النفسية والعضوية المصاحبة لفترة المراهقة.

3. أسس ومبادئ وأهداف التوجيه المدرسي والمهني:**3.1 مبادئ التوجيه المدرسي والمهني:**

أ- **استعداد التلميذ للتوجيه:** إن مستشار التوجيه لا يستطيع تقديم أي خدمة أو مساعدة لتلميذ لا يشعر أنه بحاجة إليها، أو غير مستعد لتقبل النصح والإرشاد، لأن المشكلة قد تكمن في أن ذلك التلميذ غير واع بالمشكلة التي يعاني منها إما لنقص في مستوى إدراكه أو لقصور وعيه لعناصر المشكلة وخطورتها، لهذا يتوجب على مستشار التوجيه والإرشاد الإسهام في محاولة جذب التلاميذ للاستفادة من خدماته الإرشادية (حسن، 1987، صفحة 30).

ب- **حق التلميذ في التوجيه:** يعتبر التوجيه المدرسي والمهني حقا من حقوق كل تلميذ في المجتمع لأن التلميذ يحتاج في فترات معينة من حياته إلى المساعدة من قبل الموجهين خصوصا في ميدان الدراسة علما أن هذه الحاجة قد نشأت نتيجة لتعدد الشعب والتخصصات وتشعبها مما يتعذر عليه الإحاطة بها بمفرده ليقدر نوع الدراسة المناسبة له.

ج- **حق التلميذ في تقرير مصيره:** إن القرار النهائي في عملية التوجيه المدرسي والمهني ينبغي أن يتخذه التلميذ ويكون مبنيا على اختياره ومسؤوليته الشخصية، ولا يقوم على الإكراه والإرغام أو الأمر والنهي أو تقديم حلول جاهزة، بل ينبغي أن تعمل على تهيئة الظروف المناسبة التي تسمح للتلميذ أن يكشف بنفسه اتجاهاته وقدراته واستعداداته التي تمكنه من حل مشكلاته بالطرق التي يراها مناسبة. (حسن، 1987، صفحة 250)

د- **اعتبار التوجيه المدرسي عملية التعلم:** إذا كان للتعلم أنواعا مختلفة من الأنشطة والخبرات المتعددة التي يقوم بها في تفاعله معه بيئته لحل المشكلات التي تواجهه لإعادة التوازن بينه وبين هذه البيئة، فالتوجيه المدرسي يعتبر عملية التعلم لأنه من خلاله يتعلم التلميذ الاتجاهات والقيم والأنماط السلوكية التي تساعده على معرفة نواحي القوة والضعف الموجودة في بيئته ونفسه، وتغيير وتعديل سلوكه ووجهة نظره نحو نفسه ونحو غيره، وكذا الاختيار السليم للمسار الدراسي أو المهني وفق استعداداته وميوله وسمات شخصيته بالإضافة إلى اكتساب معلومات جديدة يستفيد منها في حل المشكلات التي تعترضه (حسن، 1987، صفحة 80).

هـ-الاهتمام بالتلميذ كعضو في جماعة: يقوم التوجيه على أساس اعتبار التلميذ فردا له شخصيته المستقلة، كما أن هناك فروقا بينه وبين غيره من التلاميذ من حيث استعدادته وإمكاناته وميوله وقدراته التحصيلية، كما يقوم على اعتباره عضوا يتفاعل في جماعات مختلفة، وبالتالي فعلية التفاعل الاجتماعي بين التلميذ وبين الجماعات المختلفة التي ينتمي إليها تعتبر المحور الأساسي في عملية التوجيه لذلك كانت دراسة التلميذ ودراسة بيئته المادية والاجتماعية من العوامل الهامة لمساعدة التلميذ وتوجيهه.

و-الاستمرارية في التوجيه: يجب أن تتميز خدمات التوجيه بالاستمرارية حتى تتماشى ومراحل النمو المختلفة التي يمر بها الكائن الإنساني لأنها ليست موجهة فقط للتلميذ أثناء الإنتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى، بل هي خدمة مستمرة ومنظمة تقدم للتلميذ كلما صادفته المشاكل، فالتوجيه المدرسي عملية تبدأ مع التلميذ منذ بداية دخوله المدرسة إلى غاية بلوغه أقصى الدرجات العلمية.

2.3 أسس التوجيه:

للتوجيه المدرسي والمهني عدة أسس صنفنا كالتالي:

1-أسس فلسفية:

1-1 معرفة طبيعة التلميذ: إن فهم طبيعة التلميذ تستوجب على مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي الإطلاع والإحاطة بالنظريات النفسية والاجتماعية والفلسفية التي تناولت الإنسان وعملت على تحديد طبيعته، فالمذهب الطبيعي: جون جاك روسو يرى بأن الإنسان خير بطبعه وأن بعض الظروف والضغوط هي التي تسبب اضطرابا في السلوك (وآخرون ي.،، صفحة 20)

لذا يجب مساعدة هذا التلميذ في إزالة هذه العوائق التي تحول دونه ودون تحقيق النجاح وتحقيق ذاته الخيرة، أما التحليليون فينظرون إلى الإنسان على أنه شهواني وعدواني، في حين ترى المدرسة السلوكية أن سلوكيات الإنسان ماهي إلا ردود أفعال لمثيرات داخلية وخارجية فقد جاءت المدرسة السلوكية لتتوسط الموقفين، فتري بأن الإنسان محايد وأن سلوكه يكون نتيجة حتمية لتعلماته.

1-2 الكينونة والسيرونة: الإنسان محدود الكينونة سواءً من ناحية الزمان والمكان أو من ناحية العلم والتجربة والإدراك، فهو يولد وينمو تدريجياً ولا يبقى كما هو بل يصبح راشداً بالرغم من كونه الشخص نفسه، وفي التوجيه المدرسي لدينا الموجه والتلميذ ويكون التوجيه المدرسي فقط عندما يكون التلميذ في حاجة إليه وأن ينظر إليه ككائن يتغير وليس كمادة جامدة (قطب، بدون سنة، صفحة 28)

1-1 الحرية : عند القيام بالتوجيه يجب منح الحرية كاملة للتلميذ في اختيار الشعبة أو التخصص الذي يتلاءم وقدراته وميوله، فالتوجيه المدرسي يقوم على أساس أن التلميذ بإمكانه تحديد أهدافه والعمل على تحقيقها لذا يجب مساعدته تقنياً.

1-أسس تربوية :

* إيلاء التلميذ الإهتمام اللازم كفرد يتلقى تعلماته ويمارسها في مؤسسات تربوية أنشأت من أجل مرافقته لكي يصبح عضواً صالحاً وفعالاً في مجتمعه.

* استغلال مخرجات عملية التوجيه في تطوير المناهج وطرق التدريس والوسائل المختلفة للتقويم.

* توسيع عملية مرافقة التلاميذ لتشمل كافة الفاعلين التربويين من أساتذة وإداريين وأولياء وهذا من أجل خدمات إرشادية أفضل.

* إعداد برامج إرشادية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وإشراك كافة الفاعلين التربويين فيها.

2-أسس نفسية: الجانب النفسي مهم جداً إذا استغل الاستغلال الأمثل من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، فالإلمام به سيساعد التلميذ على مواصلة مشواره الدراسي والمهني بطريقة سليمة حتى يكون في المستقبل مواطناً صالحاً ينفع نفسه ومجتمعه.

- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وكذا الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية للفرد من خلال كل مرحلة من مراحل النمو.

- مراعاة إشباع حاجات الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه لأن لكل مرحلة نمائية من حياة الإنسان وحاجاتها ومشكلاتها الخاصة بها .

- اعتبار عملية الإرشاد والتوجيه عملية تعلم يستفيد منها الفرد في رسم طريقه في الحياة (العزة، 2004، صفحة 30).

4- الأسس الاجتماعية:

- الإهتمام بالتلاميذ كأفراد ينتمون إلى مجتمع يتمتعون فيه بحقوق وعليهم تجاهه واجبات يتعين عليهم القيام بها على أفضل وجه.

- الإهتمام بالعلم والمعرفة وحث التلاميذ على اكتسابهما وهذا نظرا لأهميتهما الكبيرة في الحياة الآنية والمستقبلية وكذا غرس حب العمل وتقديسه في نفوس التلاميذ مما يصعب من مهمة مستشار التوجيه والإرشاد فيجب أن يكون قدوة لغيره.

- تسخير كافة الإمكانيات من أجل تعميم الإعلام ليشمل كافة التلاميذ وأولياءهم والفاعلين التربويين وهذا من أجل ضمان مرافقة ناجعة للتلاميذ وبالتالي ضمان توجيه سليم يشترك فيه جميع الأشخاص الذين لديهم علاقة مباشرة بالتلاميذ.

الأسس العلمية والعملية:

- النظر إلى مشكلة الفرد نظرة متكاملة لا تقبل التجزئة حيث يتناولها مستشار التوجيه بالدراسة من أجل حلها معتمدا في ذلك على خبرته الأكاديمية والمهنية وأن يتحلى بالمرونة في استخدام الوسائل والطرق المختلفة للإرشاد والتوجيه بغية البحث في المشكلات وتشخيصها ومن ثمة تشخيصها وحلها.

- السعي قدما من أجل مساعدة الفرد على فهم ذاته فهما صحيحا وفهم ما يريده المجتمع منه.

- إشراك الفرد المتعلم في اختيار الوقت والطريقة المناسبة لتوجيهه، فمن واجب الموجه تبصير الفرد بإمكانات النجاح والتقدم أو التأخر والفشل. (وزارة التربية الوطنية: المنظومات التربوية الجزائرية

(1962-2008)، 2008)

خلاصة الفصل

إن التوجيه المدرسي هو جزء لا يتجزء من العملية التربوية، وهو ليس بالعملية الهينة خاصة إذا كانت مقاطعة إشراف مستشار التوجيه كبيرة فعدد التلاميذ حتما سيكون كبيرا، فخدمات الإرشاد والتوجيه تشمل التلميذ وكل من له علاقة مباشرة أو غير مباشرة به، كالطاقم الإداري والتربوي للمؤسسة التربوية كل في مجال اختصاصه، وأولياء التلاميذ، وخاصة أساتذته، وكذا الإدارة التربوية من خلال توفير الجو المناسب للعملية الإرشادية التوجيهية وتزويد مستشار التوجيه بمختلف المعلومات الخاصة بالتلميذ، لذا وجب تضافر جهود جميع هؤلاء من أجل مساعدة التلميذ على الاختيار الأنسب للسبل المؤدية إلى تحقيق مشروعه المستقبلي الدراسي والمهني، وكذا مساعدته على التكيف مع مختلف الظروف المحيطة به، والتغلب على المشكلات التي تعرقل تدرسه السليم، ففي تضافر جهود جميع هؤلاء ضمانا لعملية إرشادية توجيهية ناجحة.

الفصل السادس

إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل السادس : إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1-الدراسة الإستطلاعية

• الخصائص السيكومترية لأدوات البحث: (الصدق والثبات)

• نتائج الدراسة الاستطلاعية

2 . عينة الدراسة ومواصفاتها

3 . أدوات الدراسة

4 . حدود الدراسة

5 . منهج الدراسة

تمهيد:

تعتبر الدراسة النظرية الركيزة الأساسية التي تبنى عليها الدراسة ككل ففيها يضع الباحث الخطوط العريضة والأعمدة التي سينى عليها بحثه لاحقاً. والجانب التطبيقي هو امتداد لما ورد في الجانب النظري، وإذا كان الجانب النظري مهماً فالجانب التطبيقي لا يقل أهمية عنه كونه الوسيلة التي تمكننا من الإجابة عن التساؤلات المطروحة وكذا الوقوف على صحة الفرضيات المصاغة سابقاً، لذلك وجب على الباحث أن يتبع مجموعة من الخطوات العلمية الدقيقة والمنظمة التي تمكنه من تحقيق أهداف الدراسة. كالدراسة الإستطلاعية و إجراءاتها التي مهدت للدراسة الأساسية، وكذا عينة الدراسة ومواصفاتها، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة في الدراسة مركزين على معاملات الصدق والثبات المستخدمة لاختبار هذه الأدوات وإن كانت حقاً تقيس ما أعدت لقياسه أم لا، وكذا منهج الدراسة والمجالات التي تمت فيها.

الدراسة الإستطلاعية:

تسمى أيضا بالبحث الكشفي أو الصياغي، وهو البحث الذي يستهدف التعرف على المشكلة فقط وجمع المعلومات حولها ، تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة وكشف جوانبها وأبعادها، وتساعد الباحث على وضع الفروض المتعلقة بمشكلة البحث والتي يمكن إخضاعها للبحث العلمي الدقيق. فيستحسن قبل البدء في إجراءات البحث وبصفة خاصة في البحوث الميدانية القيام بدراسة استطلاعية للتعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث (الحليم، 2003، صفحة 61)

تعتبر الدراسة الإستطلاعية ركيزة مهمة للدراسة الأساسية وللبحث ككل، نظرا لما لها من أهمية، فهي تسمح للباحث باختبار أدوات القياس التي اعتمدها في بحثه من حيث الوضوح وقياس ما أعدت لقياسه، والتحقق من صدق الأدوات وثباتها، كما أنها تساهم في تعميق فهمه للموضوع المراد دراسته والإلمام به من جميع الجوانب، فإهمال التطرق إليها يسقط عن الباحث جهدا كبيرا كان قد بذله في المراحل التمهيدية لبحثه.

من هذا المنطلق أجرينا دراستنا الإستطلاعية في حدود شهر أفريل 2016 على مجموعة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بمركز التوجيه المدرسي والمهني بالأربعاء بعد الحصول على إذن من مديرة المركز وقد شملت 23 مستشارا من الجنسين موزعين على الثانويات والمتوسطات ومركز التوجيه المدرسي والمهني، وذلك من خلال الاتصال المباشر بهم ورصد المشكلات التي تعيقهم في عملهم، وبعد بناء الإستبيانات المعتمدة في دراستنا وزعناها على مجموعة الدراسة الاستطلاعية، حيث لاحظنا تفاعلا من طرفهم مع مضامين الإستبيانين، بالقراءة المتأنية وإعطاء كل سؤال حقه، فلم يجدوا صعوبة في فهم أسئلة الإستبيانين حيث عبروا عن وضوح العبارات، كما أنهم لم يتركوا سؤالا دون إجابة.

والجدول التالي يوضح مجموعة الدراسة الإستطلاعية.

جدول رقم: (1) يوضح توزيع أفراد مجموعة الاستطلاعية

النسبة	العدد	الجنس
13.04%	03	ذكور
86.95%	20	إناث

الخصائص السيكومترية لأدوات البحث: (الصدق والثبات)الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية)

تمثل إحدى الطرق التي استخدمت لتحقيق من صلاحية الإستبتيانين في الدراسة الاستطلاعية لتطبيقهما في الدراسة الأساسية، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للإستبيان، حيث تم ترتيب درجات أداء مستشاري التوجيه على استبيان الضغط النفسي تنازليا وأخذ 27% من الدرجات في الثلث الأعلى و27% من الدرجات في الثلث الأدنى وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (2): قيمة اختبار "ت" لمرتفعي و منخفضي الدرجات على استبيان الضغط

النفسي.

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين			اختبار ليفين		الثلث الأدنى (ن=8)		الثلث الأعلى (ن=8)		المتغير
مستوى الدلالة	درجة الحرية	اختبار "ت"	مستوى الدلالة	"ف"	ع	م	ع	م	

يتضح من خلال الجدول (2) الذي يبين وجود فروق بين متوسط درجات مستشاري التوجيه الذين تحصلوا على درجات مرتفعة في أدائهم على استبيان الضغط النفسي الذي بلغت قيمته 153.87 بانحراف معياري قدره 13.38 ومتوسط درجات مستشاري التوجيه الذين تحصلوا على درجات منخفضة في أدائهم على نفس الإستبيان والذي بلغت قيمته 106.75 بانحراف معياري قدره 18.85، وذلك لصالح مرتفعي الدرجات (الثلث الأعلى)، ولمعرفة إذا ما كان الاختلاف

معنوي لا بد من اللجوء إلى اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وقبل حساب اختبار "ت"، تم اختبار تجانس العينتين عن طريق اختبار ليفن الذي بلغت قيمته 0.96 عند مستوى دلالة 0.34، مما يدل على أنها غير دالة أي يوجد تجانس بين الثلثين (الأعلى / الأدنى)، وعليه تم اختيار اختبار "ت" لعينتين مستقلتين متجانستين حيث كانت قيمتها -5.76 وهي دالة عند (0.01)، بمعنى أن الاختلاف بين المتوسطين له دلالة معنوية فعلا، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مرتفعي الدرجات في أداء مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على استبيان الضغط النفسي، إذا الإستبيان يميز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات، وهو ما يدل على صدق الإستبيان وبالتالي يمكن تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

صدق الاتساق الداخلي :

- ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية:

يعد صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق المقاييس والإختبارات النفسية، ويرتبط هذا النوع من الصدق بالتحقق من الاتساق بين مفردات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، أو مدى ارتباط البنود ببعضها، أو مدى ارتباط البنود بالمقاييس الفرعية التي تنتمي لها، وفي هذه الدراسة تم حساب معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لاستبيان الضغط النفسي، والجدول الموالي يوضح النتائج كما يلي :

الجدول (3): معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لاستبيان الضغط النفسي

الأبعاد	البعد المعرفي	البعد الإنفعالي	البعد السلوكي	بعد ضغط العمل
الدرجة الكلية	**0.75	**0.76	**0.81	**0.86

**دال عند 0,01

نلاحظ من خلال الجدول السابق معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاستبيان الضغط النفسي والدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليه، وتوضح قيم معاملات الارتباط أعلاه أنها كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وهو ما يشير إلى تمتع الإستبيان باتساق داخلي.

* ثبات الإستبيان في الدراسة الحالية

- معامل ألفا (α) لكرونباخ:

تم حساب ثبات استبيان "الضغط النفسي" باستخدام معامل ألفا (α) لكرونباخ، وجاءت قيمة معامل الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ على النحو التالي :

الجدول (4): معامل ألفا (α) لكرونباخ لاستبيان "الضغط النفسي"

المتغير	(α) لكرونباخ
الضغط النفسي	0.88

يمثل معامل ألفا (α) متوسط قيم طرق التجزئة الممكنة للإستبيان عند تقدير الثبات، ولهذا يعتبر المعامل الأكثر دقة واستقراراً والأقل تذبذباً، وقد تم حساب معامل ألفا (α) لكرونباخ لاستبيان "الضغط النفسي"، والذي بلغت قيمته 0.88 وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي أي أن الإستبيان يكشف عن 88% من الضغط النفسي لدى مجموعة الدراسة الإستطلاعية، الأمر الذي يعطي دليلاً على الاتساق الداخلي لاستبيان الضغط النفسي المعتمد في الدراسة الحالية. وفي هذا الإطار استعملنا الوسائل التالية لاختبار صحة الفرضيات، تم حساب معامل الانحدار الخطي عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية SPSS 24، وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

- التحقق من شروط تطبيق الانحدار الخطي: فهم طريق تجانس تباين الخطأ العشوائي

Homoscedasticity

- تحليل الأخطاء العشوائية بيانياً كونا لوحة الانتشار Scatterplots بتمثيل القيم التقديرية \hat{y} على المحور الأفقي والأخطاء المعيارية e_s على المحور العمودي.
- وكذا التوزيع الطبيعي للأخطاء: وذلك لاختبار التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية تم رصد الأخطاء المعيارية بحيث وقعت أكثر من 95% من الأخطاء ضمن المدى (2، -2) وعليه فإن الأخطاء تتوزع توزيعاً طبيعياً.

ملاحظة: بعد التأكد من أن النموذج الخطي يعاني من مشكلة عدم تجانس تباين الخطأ يتوجب معالجتها باستخدام طريقة المربعات الصغرى الموزونة Weighted Least Squares Method

- ملخص نموذج الانحدار: نقوم بحساب أهم مؤشر لنموذج الانحدار وهو معامل التحديد Coefficient Of Determination ويرمز له بـ R^2 ويعتبر مقياساً لجودة توفيق النموذج.

- الجداول التي تظهر المقارنات البعدية وكل هذا موضح في الشكل الميداني.

- صدق وثبات استبيان الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

- 1 * الصدق:

- الجدول (5): قيمة اختبار "ت" لمرتفعي و منخفضي الدرجات على استبيان دافعية الإنجاز.

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين			اختبار ليفين		الثالث الأدنى (ن=8)		الثالث الأعلى (ن=8)		المتغير
مستوى الدلالة	درجة الحرية	اختبار "ت"	مستوى الدلالة	"ف"	ع	م	ع	م	
0.01	14	- 14.62	0.95	0.004	8.99	213.50	8.65	278	دافعية الإنجاز

- يتضح من الجدول (5) الذي يبين وجود فروق بين متوسط درجات مستشاري التوجيه الذين حصلوا على درجات مرتفعة في أدائهم على استبيان دافعية الإنجاز الذي بلغت قيمته 278 بانحراف معياري قدره 8.65 ومتوسط درجات مستشاري التوجيه الذين حصلوا على درجات منخفضة في أدائهم على نفس الاستبيان والذي بلغت قيمته 213.50 بانحراف معياري قدره 8.99، وذلك لصالح مرتفعي الدرجات (الثالث الأعلى)، ولمعرفة إذا ما كان الاختلاف معنوي لا بد من اللجوء إلى اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وقبل حساب اختبار "ت"، تم اختبار تجانس العينتين عن طريق اختبار ليفين الذي بلغت قيمته 0.004 عند مستوى دلالة 0.95، مما يدل على أنها غير دالة أي يوجد تجانس بين الثلثين

(الأعلى / الأدنى)، وعليه تم اختيار اختبار "ت" لعينتين مستقلتين متجانستين حيث كانت قيمتها -14.62 وهي دالة عند (0.01)، بمعنى أن الاختلاف بين المتوسطين له دلالة معنوية فعلا، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مرتفعي الدرجات في أداء مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على استبيان دافعية الإنجاز، إذا الإستهبان يميز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات، وهو ما يدل على صدق الإستهبان وبالتالي يمكن تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

- 2* الثبات

- معامل ألفا (α) لكرونباخ:

تم حساب ثبات استبيان "دافعية الإنجاز" باستخدام معامل ألفا (α) لكرونباخ، وجاءت قيمة معامل الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ على النحو التالي :

- الجدول (6):معامل ألفا (α) لكرونباخ لاستبيان "دافعية الإنجاز"

المتغير	(α) لكرونباخ
دافعية الإنجاز	0.91

يظهر الجدول السابق معامل ألفا (α) لكرونباخ لاستبيان "دافعية الإنجاز"، والذي بلغت قيمته 0.91 وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي أي أن الإستهبان يكشف عن 91% من الضغط النفسي لدى مجموعة الدراسة الإستطلاعية، الأمر الذي يعطي دليلا على الإتساق الداخلي لاستبيان دافعية الإنجاز المعتمد في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة الإستطلاعية:

وقد أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن ما يلي:

- سمحت لنا الدراسة الإستطلاعية باختبار أدوات الدراسة فتأكدنا من صدق وثبات الإستهبانين المستعملين في الدراسة وهذا ما سنتطرق إليه بالتفصيل لاحقا.
- تميزت غالبية الأسئلة بالسلاسة والوضوح حسب ما عبر عليه أفراد العينة، وابتعدت عن الإيحاء.

- لمسنا من خلال إجابات أفراد العينة الاستطلاعية جدية في التفاعل مع موضوع الدراسة حيث حرصوا على تقديم إجابات موضوعية ولم يتركوا أي سؤال دون إجابة بالرغم من طول المقياسين. كما تم تحديد الأساليب الإحصائية اللازمة لاختبار فرضيات البحث و التأكد من صحتها.

-العينة ومواصفاتها وطريقة اختيارها:

تمثلت عينة دراستنا في مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المقيمين بالثانويات أو المتوسطات وحتى المستشارين المقيمين داخل مراكز التوجيه المدرسي والمهني في ولاية البليلة بحكم القرب المكاني ومنصتي التواصل الاجتماعي متمثلة في موقع عزة وكرامة مستشاري التوجيه وكذا موقع اللجنة الوطنية لموظفي التوجيه والإرشاد الذين سما لنا بالاتصال بمستشاري التوجيه عبر ربوع الوطن،

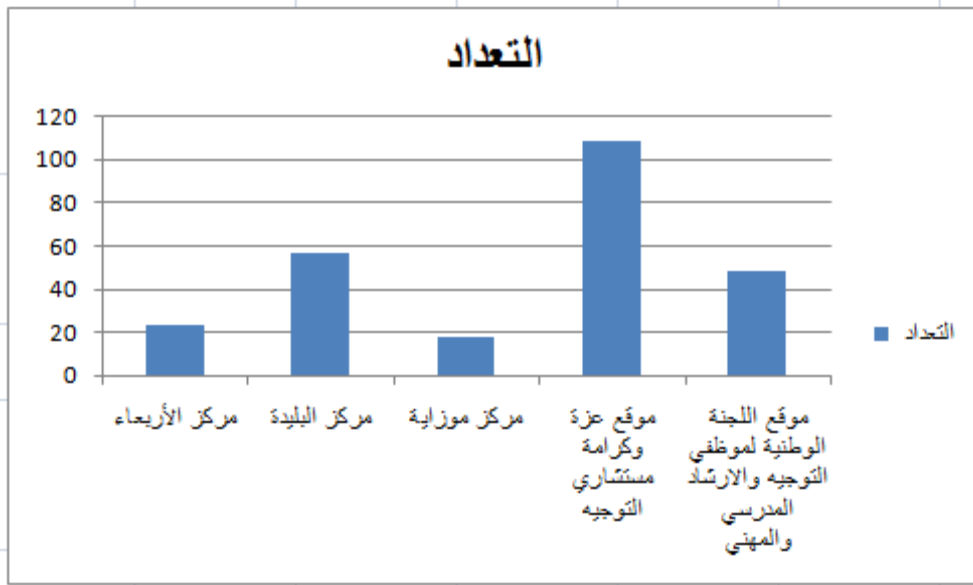
ولذا كان هدفنا في هذه الدراسة أن تشمل كل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني فشملت مستشاري مركز التوجيه المدرسي والمهني الأربعة ومركز التوجيه المدرسي والمهني البليلة وسط ومركز التوجيه المدرسي والمهني موزاية وموقعي ومنصتي التواصل الاجتماعي متمثلة في موقع عزة وكرامة مستشاري التوجيه وكذا موقع اللجنة الوطنية لموظفي التوجيه والإرشاد، فهم المسؤولون على تقديم هذا الرصيد التوجيهي المتمثل في مضامين تعليمية توجيهية تقييمية تحتاج لعدة وسائل وآليات لإنجاحها .

والجدول الموالي يوضح تعداد مستشاري التوجيه وتوزيعهم حسب مراكز التوجيه ومواقع الفيسبوك

جدول رقم (7) تعداد مستشاري التوجيه محل الدراسة

النسبة	التعداد	مراكز التوجيه المدرسي والمهني ومواقع فإيسبوك
9,09	23	مركزالتوجيه المدرسي والمهني الأربعة
22,13	56	مركز التوجيه المدرسي والمهني البليلة
7,11	18	مركز التوجيه المدرسي والمهني موزاية
42,68	108	موقع عزة وكرامة مستشاري التوجيه
18,97	48	موقع اللجنة الوطنية لموظفي التوجيه والارشاد

100	253	المجموع
-----	-----	---------



الشكل (01) : يمثل تعداد مستشاري التوجيه

وبتطبيق إجراءات الفرز غير الاحتمالي وبناء على خصوصية عمل التوجيه القائمة على العمل داخل وخارج القطاع ارتأينا أن تكون عملية فرز المستشارين كاملة وهي طريقة المعاينة الخاصة بدراستنا وهو إجراء غير احتمالي يستدعي بموجبه الأفراد المشاركة في تجربة ما.

فكما تشير إليه التسمية فإن الفرز الكلي يتطلب مشاركة أفراد المجتمع بقبولهم به، حيث أننا نعلم سلفا من سيشارك ويحضر لتمثيل المجتمع الأصلي حيث أننا لم نبتعد كثيرا عن خصائص مجتمع البحث الذي نريد دراسته ومعرفته .

وعليه فمن عينة المستشارين الكلية وعلى اعتبار أن ما ينطبق على المجموع المأخوذ من العينة الكلية ينطبق على الجزء ارتأينا أن تكون العينة ممثلة للمجتمع الاجمالي المقدر بـ 2246 مستشار على المستوى الوطني وكانت نسبة السبر 11 بالمئة كما هو موضح في المعادلة التالية :

$$253 = 100/11.26 \times 2246$$

وهو العدد الذي تمكنا من التواصل معه عبر مراكز التوجيه لولاية البلدية ومنصتي التواصل الاجتماعي متمثلة في موقع عزة وكرامة مستشاري التوجيه وكذا موقع اللجنة الوطنية لموظفي التوجيه والارشاد، وبالتالي يمكن القوا بأن العينة المدروسة ممثلة للمجتمع الأصلي.

3- أدوات الدراسة:

لما كان هدف هذه الدراسة هو الكشف عن أثر استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على الضغط النفسي والدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني كان لابد علينا بناء أداة مناسبة لقياس الضغط النفسي لدى هذه العينة وكذا بناء أداة تقيس الدافعية للإنجاز لدى ذات العينة، حيث قمنا ببناء الإستبيان اعتماداً على الدراسات السابقة التي تناولت الموضوعين واعتماداً على الجانب النظري لدراستنا مراعين في بناءهما خصائص مجتمع الدراسة.

1- استبيان الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

حيث قامت الباحثة ببناء استبيان من أجل قياس مستوى الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

وصف الإستبيان: احتوى الإستبيان على خمس محاور أساسية تمثلت في:

معلومات شخصية: كالعمر، الجنس، الخبرة المهنية، الرتبة، الحالة العائلية، قطاع التدخل

واستعمال المبرمج المعلوماتي الوافي.

كما احتوى على 54 بنداً موزعين على أربع أبعاد:

1- البعد المعرفي: واحتوى على 10 بنود.

2- البعد الإنفعالي: واحتوى على 10 بنود

3- البعد السلوكي: واحتوى على 10 بنود

4- بعد ضغط العمل: واحتوى على 24 بنداً

حيث يجيب أفراد العينة باختيار أحد الإجابات: موافق، محايد، معارض

طريقة تصحيح الإستبيان:

هناك ثلاثة إجابات محتملة لكل بند حيث نعطي ثلاث نقاط لـ"موافق"، نقطتين لـ"محايد"، ونقطة واحدة لـ"معارض" ثم نجمع النقاط الكلية لجميع الإجابات لنتحصل على الدرجة الكلية للضغط النفسي حيث تكون أعلى درجة للضغط هي 162 وأدنى درجة للضغط النفسي هي 54، حيث تكون درجات الضغط النفسي كالتالي:

- من 01 إلى 54: ضغط منخفض

- من 55 إلى 114: ضغط متوسط

- من 115 إلى 162: ضغط مرتفع

الخصائص السيكومترية لاستبيان الضغط النفسي:

• صدق استبيان الضغط النفسي في الدراسة الحالية:

إن صدق الوسائل المستعملة في جمع البيانات وكذا صدق وأمانة الباحث في تفسير وتحليل هذه البيانات هما الركيزتين اللتين تتوقف عليهما درجة الثقة في النتائج المتوصل إليه (شفيق، 1985، صفحة 106)،

يعد قياس صدق درجات المقياس عاملاً رئيسياً في تقدير صلاحيته، ونظراً لتعدد طرق قياس

الصدق فقد تم اختيار البعض منها، وهي على التوالي:

الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

تمثل إحدى الطرق التي استخدمت لتحقيق من صلاحية الإستبيان في الدراسة الاستطلاعية لتطبيقه في الدراسة الأساسية، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للإستبيان، حيث تم ترتيب درجات أداء مستشاري التوجيه على استبيان الضغط النفسي تنازليا وأخذ 27% من الدرجات في الثلث الأعلى و27% من الدرجات في الثلث الأدنى وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (8): قيمة اختبار "ت" لمرتفعي و منخفضي الدرجات على استبيان الضغط**النفسي**

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين			اختبار ليفين		الثلث الأدنى (ن=8)		الثلث الأعلى (ن=8)		المتغير
مستوى الدلالة	درجة الحرية	اختبار "ت"	مستوى الدلالة	"ف"	ع	م	ع	م	

يتضح من الجدول (8) الذي يبين وجود فروق بين متوسط درجات مستشاري التوجيه الذين تحصلوا على درجات مرتفعة في أدائهم على استبيان الضغط النفسي الذي بلغت قيمته 153.87 بانحراف معياري قدره 13.38 ومتوسط درجات مستشاري التوجيه الذين تحصلوا على درجات منخفضة في أدائهم على نفس الإستبيان والذي بلغت قيمته 106.75 بانحراف معياري قدره 18.85، وذلك لصالح مرتفعي الدرجات (الثلث الأعلى)، ولمعرفة إذا ما كان الاختلاف معنوي لا بد من اللجوء إلى اختبار "ت" لعينتين مستقلين، وقبل حساب اختبار "ت"، تم اختبار تجانس العينتين عن طريق اختبار ليفين الذي بلغت قيمته 0.96 عند مستوى دلالة 0.34، مما يدل على

أنها غير دالة أي يوجد تجانس بين الثلثين (الأعلى / الأدنى)، وعليه تم اختيار اختبار "ت" لعينتين مستقلتين متجانستين حيث كانت قيمتها -5.76 وهي دالة عند (0.01)، بمعنى أن الاختلاف بين المتوسطين له دلالة معنوية فعلا، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مرتفعي الدرجات في أداء مرشدي التوجيه على مقياس الضغط النفسي، إذا الإستهبان يميز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات، وهو ما يدل على صدق الإستهبان وبالتالي يمكن تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

صدق الاتساق الداخلي :

- ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية:

يعد صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق المقاييس والإختبارات النفسية، ويرتبط هذا النوع من الصدق بالتحقق من الاتساق بين مفردات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، أو مدى ارتباط البنود ببعضها، أو مدى ارتباط البنود بالمقاييس الفرعية التي تنتمي لها، وفي هذه الدراسة تم حساب معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الضغط النفسي، والجدول الموالي يوضح النتائج كما يلي :

الجدول (9): معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لاستهبان الضغط النفسي

الأبعاد	البعد المعرفي	البعد الإنفعالي	البعد السلوكي	بعد ضغط العمل
الدرجة الكلية	**0.75	**0.76	**0.81	**0.86

**دال عند 0.01

نلاحظ من خلال الجدول السابق معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاستبيان الضغط النفسي والدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليه، وتوضح قيم معاملات الارتباط أعلاه أنها كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وهو ما يشير إلى تمتع المقياس باتساق داخلي.

صدق المحكمين:

عمدنا من البداية إلى تقديم دليل الإستبيان على سبع من المختصين في الموضوع الدراسة قصد إبداء الرأي و المشورة وإضفاء الوهج العلمي الأكاديمي على موضوع الدراسة، وهذا لاختبار صدق التحليل ومدى ملائمة الأسلوب المستخدم في قياس المواضيع التي نحن بصدد رصد تكرار ظهورها، ولم يكن هناك اعتراض بل كانت موافقة صريحة على أن استبباني الضغط النفسي والدافعية للإنجاز هما أحسن محتوى يمكن تحليله لقياس صدق الفرضيات . أنظر ملحق (03) نعتبر أن معامل الثبات وفق معادلة هولستي هو ما يمكننا من قياس مدى : ب - ثبات التحليل . استقلالية المعلومات، وبناء عليه احتكنا إلى سبع محكمين وهذا لقياس التجانس الحاصل بينهم

$$A = \frac{N \cdot C}{1 + N - C}$$

: وعلى هذا الأساس كانت النتائج كما يلي

(A .B(=0.53	(B .C(=0.80
(A .C(=0.81	(B .D(=0.75
(A .D(=0.66	(C .D(=0.90
(A .B(=0.65	(B .C(=0.70
(A .C(=0.90	(B .D(=0.75
(A .D(=0.66	(E .F(=0.65
(C .F(=0.53	(E .G(=0.75
(D .G(=0.90	(F .G(=0.85
(D .F(=0.95	

$$C = 0.74 = 16/11.89$$

وعليه فإن متوسط الاتفاق الحاصل بين المحكمين هو $0.74 =$

ليحسب من خلاله معامل الثبات كالتالي :

$$0.74 \quad \frac{X7}{1+7-1(-0.74)} = \frac{5.18}{1+5.26} = \frac{5.18}{6.28}$$

ومنه فإن معامل الثبات $= 0.82$

وهي نسبة تؤكد صلاحية أداة الاستبيان المستعملة في هذه الدراسة.

* ثبات الإستبيان في الدراسة الحالية

- معامل ألفا (α) لكرونباخ:

تم حساب ثبات استبيان "الضغط النفسي" باستخدام معامل ألفا (α) لكرونباخ، وجاءت قيمة

معامل الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ على النحو التالي :

الجدول (10):معامل ألفا (α) لكرونباخ لاستبيان "الضغط النفسي"

المتغير	(α) لكرونباخ
الضغط النفسي	0.88

يمثل معامل ألفا (α) متوسط قيم طرق التجزئة الممكنة للمقياس عند تقدير الثبات، ولهذا يعتبر

المعامل الأكثر دقة وإستقراراً والأقل تذبذباً، وقد تم حساب معامل ألفا (α) لكرونباخ لاستبيان

"الضغط النفسي"، والذي بلغت قيمته 0.88 وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي أي

أن الإستبيان يكشف عن 88% من الضغط النفسي لدى عينة الدراسة الإستطلاعية، الأمر الذي

يعطي دليلاً على الإتساق الداخلي لاستبيان الضغط النفسي المعتمد في الدراسة الحالية.

وفي هذا الإطار استعملنا الوسائل التالية لاختبار صحة الفرضيات، تم حساب معامل الانحدار الخطي عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية SPSS 24، وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

- التحقق من شروط تطبيق الانحدار الخطي: فهم طريق تجانس تباين الخطأ العشوائي

Homoscedasticity

- تحليل الأخطاء العشوائية بيانيا كونا لوحة الانتشار Scatterplots بتمثيل القيم التقديرية \hat{y} على المحور الأفقي والأخطاء المعيارية e_s على المحور العمودي.
- وكذا التوزيع الطبيعي للأخطاء: وذلك لاختبار التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية تم رصد الأخطاء المعيارية بحيث وقعت أكثر من 95% من الأخطاء ضمن المدى (2، -2) وعليه فإن الأخطاء تتوزع توزيعا طبيعيا.

ملاحظة: بعد التأكد من أن النموذج الخطي يعاني من مشكلة عدم تجانس تباين الخطأ يتوجب

معالجتها باستخدام طريقة المربعات الصغرى الموزونة Weighted Least Squares Method

- ملخص نموذج الانحدار: نقوم بحساب أهم مؤشر لنموذج الانحدار وهو معامل التحديد Coefficient Of Determination ويرمز له بـ R^2 ويعتبر مقياسا لجودة توفيق النموذج.
- الجداول التي تظهر المقارنات البعدية وكل هذا موضح في الشكل الميداني

2- استبيان الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

قامت الباحثة ببناء استبيان يقيس الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني معتمدين على الجانب النظري لدراستنا، وكذا على الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية للإنجاز، و تحديدا مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز، الذي عند صياغته لعبارات المقياس

استخدم الصفات العشرة التي تميز مرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل الدراسي وهي: مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز (الخليفي، 2002، صفحة 26)

وصف الإستبيان : يتكون استبيان الدافعية للإنجاز من 67 بنداً في صورة الإختيار من متعدد ، يتكون كل بند من جملة تليها خمس اختيارات هي كالتالي: أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، لا أوافق، لا أوافق بشدة حيث يقوم المبحوث بوضع علامة X في الخانة المناسبة لإجابته.

طريقة تصحيح الإستبيان:

يتم تقدير درجات الإستبيان حسب اتجاهات فهناك بنود موجبة وبنود سلبية ففي البنود الإيجابية تكون الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) أما في البنود السالبة فتكون الدرجات: (1، 2، 3، 4، 5) حيث تكون أعلى درجة للمقياس هي: 335 و أدنى درجة هي 67.

العبارات الموجبة: من البند 01 إلى البند 33

العبارات السالبة: من البند 34 إلى البند 67

الخصائص السيكومترية لاستبيان "دافعية الإنجاز" لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

تعتبر هذه الطريقة إحدى الطرق التي يتم من خلالها التحقق من صدق الاختبارات حيث يرى أبو جلالة (1999) أن تمييز الاختبار بين المتمكنين من الكفايات والغير متمكنين مؤشر من مؤشرات صدقه. وعليه تم أخذ الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز، ثم رتبنا الدرجات من الأكبر إلى الأصغر تنازلياً، وذلك لأخذ 27% من الدرجات الواقعة في أعلى الترتيب لتمثل المجموعة الأولى

(العليا) و 27 % من الدرجات الدنيا لتمثل المجموعة الثانية (الدنيا)، واستخدام اختبار " ت " للمقارنة بين المتوسطات ، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول (11): قيمة اختبار"ت" لمرتفعي و منخفضي الدرجات على استبيان دافعية الإنجاز.

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين			اختبار ليفين		الثالث الأدنى (ن=8)		الثالث الأعلى (ن=8)		المتغير
مستوى الدلالة	درجة الحرية	اختبار "ت"	مستوى الدلالة	"ف"	ع	م	ع	م	
									0.01

يتضح من الجدول (11) الذي يبين وجود فروق بين متوسط درجات مستشاري التوجيه الذين تحصلوا على درجات مرتفعة في أدائهم على استبيان دافعية الإنجاز الذي بلغت قيمته 278 بانحراف معياري قدره 8.65 ومتوسط درجات مستشاري التوجيه الذين تحصلوا على درجات منخفضة في أدائهم على نفس الإستبيان والذي بلغت قيمته 213.50 بانحراف معياري قدره 8.99، وذلك لصالح مرتفعي الدرجات (الثالث الأعلى)، ولمعرفة إذا ما كان الاختلاف معنوي لابد من اللجوء إلى اختبار "ت" لعينتين مستقلين، وقبل حساب اختبار "ت"، تم اختبار تجانس العينتين عن طريق اختبار ليفن الذي بلغت قيمته 0.004 عند مستوى دلالة 0.95، مما يدل على أنها غير دالة أي يوجد تجانس بين الثلثين (الأعلى / الأدنى)، وعليه تم اختيار اختبار"ت" لعينتين مستقلتين متجانستين حيث كانت قيمتها -14.62 وهي دالة عند (0.01)، بمعنى أن الاختلاف بين المتوسطين له دلالة معنوية فعلا، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مرتفعي الدرجات في أداء مستشاري التوجيه والإرشاد استبيان دافعية الإنجاز، إذا الإستبيان يميز بين

مرتفعي ومنخفضي الدرجات، وهو ما يدل على صدق الإستبيان وبالتالي يمكن تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

صدق المحكمين:

عمدنا من البداية إلى تقديم دليل الإستبيان على سبع من المختصين في الموضوع الدراسة قصد إبداء الرأي و المشورة وإضفاء الوهج العلمي الأكاديمي على موضوع الدراسة، وهذا لاختبار صدق التحليل ومدى ملائمة الأسلوب المستخدم في قياس المواضيع التي نحن بصدد رصد تكرار ظهورها، ولم يكن هناك اعتراض بل كانت موافقة صريحة على أن استبباني الضغط النفسي والدافعية للانجاز هما أحسن محتوى يمكن تحليله لقياس صدق الفرضيات . أنظر ملحق (03) نعتبر أن معامل الثبات وفق معادلة هولستي هو ما يمكننا من قياس مدى : ب - ثبات التحليل . استقلالية المعلومات، وبناء عليه احتكنا إلى سبع محكمين وهذا لقياس التجانس الحاصل بينهم

$$A = \frac{N \cdot C}{1 + N - C}$$

: وعلى هذا الأساس كانت النتائج كما يلي

(A .B(=0.53	(B .C(=0.80
(A .C(=0.81	(B .D(=0.75
(A .D(=0.66	(C .D(=0.90
(A .B(=0.65	(B .C(=0.70
(A .C(=0.90	(B .D(=0.75
(A .D(=0.66	(E .F(=0.65
(C .F(=0.53	(E .G(=0.75
(D .G(=0.90	(F .G(=0.85
(D .F(=0.95	

$$C = 0.74 = 16/11.89$$

وعليه فان متوسط الاتفاق الحاصل بين المحكمين هو = 0.74
يحسب من خلاله معامل الثبات كالتالي :

$$0.74 \quad \frac{X7}{1+7-1(-0.74)} = \frac{5.18}{1+5.26} = \frac{5.18}{6.28}$$

ومنه فان معامل الثبات = 0.82

وهي نسبة تؤكد صلاحية أداة الاستبيان المستعملة في هذه الدراسة.

* ثبات الإستبيان في الدراسة الحالية

- معامل ألفا (α) لكرونباخ:

تم حساب ثبات استبيان "دافعية الإنجاز" باستخدام معامل ألفا (α) لكرونباخ، وجاءت قيمة

معامل الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ على النحو التالي :

الجدول (12):معامل ألفا (α) لكرونباخ لاستبيان "دافعية الإنجاز"

المتغير	(α) لكرونباخ
دافعية الإنجاز	0.91

يظهر الجدول السابق معامل ألفا (α) لكرونباخ لاستبيان "دافعية الإنجاز"، والذي بلغت قيمته

0.91 وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي أي أن الإستبيان يكشف عن 91% من

الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة الإستطلاعية، الأمر الذي يعطي دليلا على الإتساق الداخلي

لاستبيان دافعية الإنجاز المعتمد في الدراسة الحالية.

4- حدود الدراسة:

عموماً فإن هناك ثلاث مستويات لتحديد مجالات الدراسة والمتعلقة أساساً بالزمان والمكان وكذا طبيعة المبحوثين الذين أجريت معهم الدراسة وهي كالآتي:

2-1- المجال الزمني:

سنحاول في هذه الدراسة الاقتراب من الواقع الميداني للمؤسسات التعليمية بأطوارها والتي يقيم فيها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من خلال كوادرها على البنى القاعدية وكذا مراكز التوجيه المدرسي والمهني من خلال محطات وأنشطة متعددة وهذا تبعا للمواعيد المتعددة وفق رزنامة نشاطات ولأثنية وأخرى وطنية يسهل لنا من خلالها الاتصال بمجتمع البحث الذي تطبق عليه الدراسة وفق الجدول الزمني التالي الذي امتد من سنة 2016 وصولاً إلى 2019.

كما وأنه كانت لنا وقفة زمنية معتبرة مع المبرمج المعلوماتي الوافي مذ ظهور بواذر النسخة التجريبية الأولى أي منذ سنة 2012، الذي وبموجب تداعيات الدراسة يحتاج إلى تحليل محتوى مبينة في الفصل المتعلق بالرقمنة والتوجيه وهذا بعد زيارات للمسؤولين منهم مديرة مركز التوجيه لبلدية الأربعاء والبلدية وموزاية، الأمر الذي احتاج إلى مجهودات معتبرة ميدانية متكررة محاولين رصد أهم الممارسات التربوية والإدارية لمستشاري التوجيه من منطلق مسؤوليهم.

2-2- المجال المكاني:

كل هذه المحطات والخطوات ستكون على مستوى كل مراكز التوجيه على مستوى ولاية البلدية بمراكز توجيهها الثلاث ومن ثم الاتصال بالمراكز الولائية عبر هاته الولاية لاعتبارات القرب والعلاقات الجيدة مع شريحة واسعة من أفراد هذه المراكز وكذا الاتصال بمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عبر المستوى الوطني من خلال صفحتي الفايسبوك عزة وكرامة مستشاري التوجيه وموقع اللجنة الوطنية لموظفي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، أين حاولنا الاقتراب من واقع التطبيق الفعلي للمبرمج المعلوماتي الوافي، وتتبع النسق العام لهذا البناء الممتد على كافة التراب الوطني.

2-3- المجال البشري: شملت دراستنا مستشاري التوجيه المدرسي والمهني و المستشارين الرئيسيين للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني موزعين على الثانويات، المتوسطات ومراكز التوجيه المدرسي والمهني.

5- منهج الدراسة:

لفهم وتحليل أي ظاهرة من الظواهر المراد دراستها بعمق لا بد من انتهاج مجموعة من الإجراءات تم سنها من طرف علماء المنهجية أثبتت جدواها تجريبيا حيث تختلف هذه المناهج باختلاف طبيعة الموضوع ، وفي هذا السياق نجد مادلين قراويتز (Grawitz Madeleine) تقول بان المنهج " يعني مجموع العمليات التي تنطبق عليها أخلاقيات البحث من اجل الوصول إلى الحقائق مهما كانت تبعاتها فنظورها ونتفحصها. هذا المفهوم للمنهج في المعنى العام هو مسار منطقي مطابق لكل الخطوات العلمية التي تسمح بملاحظة هذه الحقائق مثل مجموع القواعد المستقلة لأي بحث أو محتوى خاص، و حرصا على أن نكون قد تتبعنا أبعاديات العمل المنهجي ، وعملا بهذه الرؤية نقف في دراستنا على استعمال المنهجين الآتيين:

1-1 المنهج الوصفي التحليلي: إن المنهج الذي يمكننا إتباعه من أجل تشخيص الظاهرة والإحاطة بها والمتعلقة هنا أساسا بتتبع مسار تطبيق المبرمج المعلوماتي الوافي مع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني التي يمكن أن تؤثر في هذه العملية بعيدا عن تلك المعايير العلنية التي قد يخيّل إلى الجماعات التربوية أنها تعتمد عليها ومن ثم الوصول إلى استنتاجات قد تكون بعيدة للوهلة الأولى عند المشاهدة والملاحظة على مردود المستشار في الوسط التربوي، و المنهج الوصفي التحليلي هو " طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميّا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة .

1-2 المنهج الإحصائي الكمي: المنهج الوصفي التحليلي المشار إليه سلفا ليس وحده المعتمد في هذه الدراسة إذ لا يمكن الانطلاق والاعتماد فقط عليه، بل نحن بحاجة إلى منهج آخر هو منهج الإحصاء ، لذا فإن المنهج الإحصائي يساعدنا في التحليل الكمي بعد تصوير المشاهدات حول الظاهرة في أرقام مما يساعدنا على قياس مختلف المؤشرات والمتغيرات النسبية

والمتفاعلة مع الظاهرة قيد الدراسة وهذا بمساعدة مجموعة من الأساليب و الأدوات الإحصائية، ذلك أن الإحصاء الاستدلالي يهتم بتفسير هذه الظواهر في محاولة التنبؤ بها والتحكم فيها او ضبطها أما الإحصاء الوصفي يهتم بوصف الظواهر وتنظيمها وتبويبها وتمثيلها بيانيا لإلقاء الضوء على ما تنطوي عليه من معلومات لذلك.

و يتناول دراسة جميع المقاييس التي تمكن الباحث من وصف بيانات بحثه وتلخيصها بصورة كمية حيث اعتمدنا الحزمة الاحصائية الاجتماعية SPSS 24 والتي من خلالها حاولنا التحقق من شروط تطبيق الانحدار الخطي :

أولا : تجانس تباين الخطأ العشوائي.

ثانيا : التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية.

*ملخص نموذج الانحدار.

* نتائج تحليل التباين عن طريق الانحدار .

• نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لبيان أثر المتغير المستقل في التنبؤ بالمتغير التابع.

الفصل السابع

عرض ومناقشة

نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد:

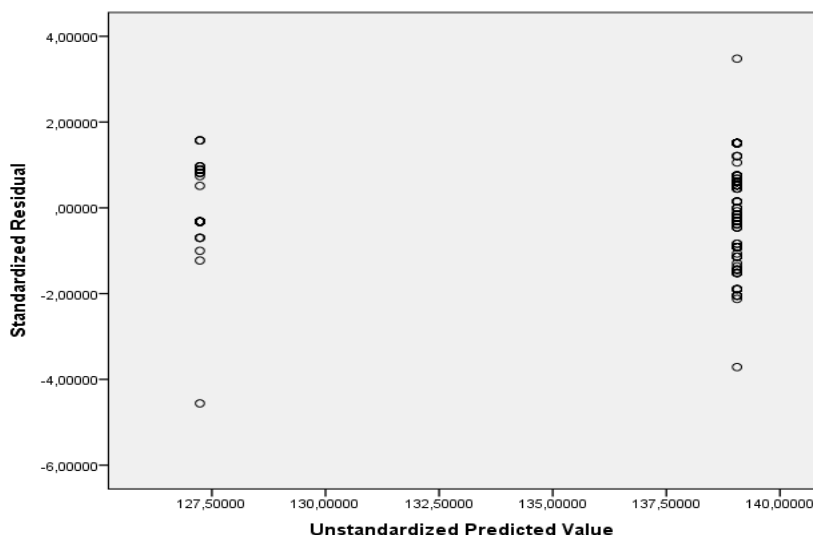
تناولنا في هذا الفصل نتائج الدراسة الميدانية، وعرض نتائج كل فرضية على حدا، فبعد تطبيق الإستبيانات واسترجاعها ، ومن ثمة تفرغ النتائج ومعالجتها إحصائيا معتمدين على الحزمة الإحصائية (SPSS) توصلنا إلى النتائج التالية:

عرض نتائج الدراسة:**الفرضية العامة الأولى:****1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الأولى:**

لاختبار صحة الفرضية العامة الأولى والتي تنص على: يؤثر استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني"، تم حساب معامل الانحدار الخطي عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية SPSS 24، وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

• التحقق من شروط تطبيق الانحدار الخطي:**1-تجانس تباين الخطأ العشوائي Homoscedasticity:**

لتحليل الأخطاء العشوائية بيانيا نكون لوحة الانتشار Scatterplots بتمثيل القيم التقديرية \hat{y} على المحور الأفقي والأخطاء المعيارية e_s على المحور العمودي.



شكل رقم(02): لوحة الانتشار

من خلال الشكل السابق نلاحظ أن قيم شكل الإنتشار لا تتوزع بانتظام حول الصفر، وأن هناك إتجاها عاما قي زيادة تباين الخطأ العشوائي كلما زادت البواقي المعيارية، وعليه فتباين الخطأ غير ثابت مما يدل على أن النموذج يعاني من مشكلة عدم تجانس تباين الخطأ العشوائي.

2-التوزيع الطبيعي للأخطاء:

لاختبار التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية تم رصد الأخطاء المعيارية بحيث وقعت أكثر من 95% من الأخطاء ضمن المدى (2، -2) وعليه فإن الأخطاء تتوزع توزيعا طبيعيا.

ملاحظة: بعد التأكد من أن النموذج الخطي يعاني من مشكلة عدم تجانس تباين الخطأ يتوجب معالجته باستخدام طريقة المربعات الصغرى الموزونة Weighted Least Squares Method.

✓ ملخص نموذج الانحدار:

نقوم بحساب أهم مؤشر لنموذج الانحدار وهو معامل التحديد Coefficient Of

Determination ويرمز له بـ R^2 ويعتبر مقياسا لجودة توفيق النموذج.

الجدول رقم(13):الجدول التلخيصي يوضح (تلخيص نموذج الانحدار)

معامل التحديد المصحح	معامل التحديد	معامل بيرسون	النموذج
0.64	0.64	0.80	الأول

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن معامل الارتباط بيرسون بين استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على الضغط النفسي بلغت قيمته (0.80). كما نلاحظ في الجدول أن معامل التحديد للنموذج المقترح الذي يضم متغير استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي كمتغير مستقل و الضغط النفسي كمتغير تابع بلغت قيمته (0.64) بمعامل تصحيح قدره (0.64)،وهي تدل على أن (64%) من البيانات أو الانحرافات الكلية لاستعمال المبرمج المعلوماتي الوافي تؤثر في الضغط النفسي وتفسرها العلاقة الخطية أي نموذج الانحدار، وأن (36%) من الانحرافات ترجع إلى عوامل أخرى مهمة لم تؤخذ في النموذج.

✓ نتائج تحليل التباين عن طريق الانحدار:

للتحقق من صلاحية النموذج لاختبار الفرضية العامة الأولى تم استخدام تحليل التباين

ONE WAY ANOVA عن طريق الانحدار، والنتائج كما يلي:

جدول رقم(14): يوضح تحليل التباين ANOVA عبر الانحدار

اختبار F	معدل المربعات	درجات الحرية	مجموع التباين	مصدر التباين	النموذج
454.78**	12287.55	2	12287.55	ما بين المجموعات	الأول
	27.01	251	6781.69	داخل المجموعات	
		252	19069.25	الكلية	

** دال عند 0.01

من خلال الجدول السابق نجد أن نتائج تحليل التباين لاختبار معنوية الانحدار كانت دالة بالنسبة للنموذج النظري، أي أن الانحدار معنوي وبالتالي فإن المتغير المستقل وهو استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي يؤثر على الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وعليه فالنموذج النظري المقترح له تأثير معنوي على الانحدار وهذا حسب معادلة الانحدار التي سنستنتجها في الخطوة التالية:

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لبيان أثر المتغير المستقل (استعمال

المبرمج المعلوماتي الوافي) في التنبؤ المتغير التابع (الضغط النفسي):

لكتابة معادلة الانحدار لأثر المتغير المستقل تم اتباع نموذج الانحدار الموضح في الجدول

التالي:

الجدول رقم(15): يوضح اسهام المتغير المستقل (استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي) في

التنبؤ المتغير التابع (الضغط النفسي):

النموذج	مصدر التباين	قيمة بيتا	الخطأ المعياري	الثابت "B"	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الأول	الثابت	137.47	0.47		292.26	0.01
	استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي	-9.40	0.44	-0.83	-21.32	0.01

يتضح لنا من خلال الجدول السابق أن قيمة نقطة تقاطع خط الانحدار مع المحور y تمثل (137.476) كما بلغت قيمة درجة ميل خط الانحدار (-9.40) بخطأ معياري قدره (0.47)، (0.44) وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي:

$$y^* = 137.47 - 9.40(x)$$

أي أن زيادة استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي وحدة واحدة يؤدي إلى نقصان الضغط النفسي (1.17) وحدة. وكلما زاد استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي درجة معيارية واحدة نقص الضغط النفسي (0.44) درجة معيارية.

كما نجد أن قيمة اختبار ت الخاص بمعلمة الميل b بلغت (292.26) عند مستوى دلالة 0.01 وهذا يعكس أهمية متغير استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي في النموذج. كما جاءت قيمة اختبار ت لمعلمة الحد الثابت بلغت (-21.32) عند مستوى دلالة 0.01 أي أنها تختلف بشكل دال عن الصفر.

وبالتالي فإن الفرضية التي تنص على أنه : يؤثر استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تحققت.

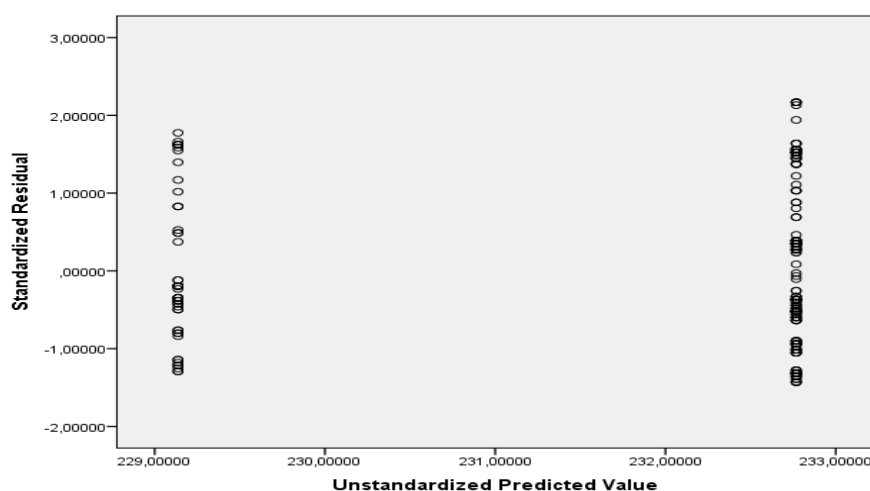
2- عرض وتحليل نتائج الجزئية الثانية:

لاختبار صحة الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على: يؤثر استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني"، تم حساب معامل الانحدار الخطي عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية SPSS 24، وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

3- التحقق من شروط تطبيق الانحدار الخطي:

1- تجانس تباين الخطأ العشوائي Homoscedasticity:

لتحليل الأخطاء العشوائية بيانياً نكون لوحة الانتشار Scatterplots بتمثيل القيم التقديرية \hat{y} على المحور الأفقي والأخطاء المعيارية es على المحور العمودي.



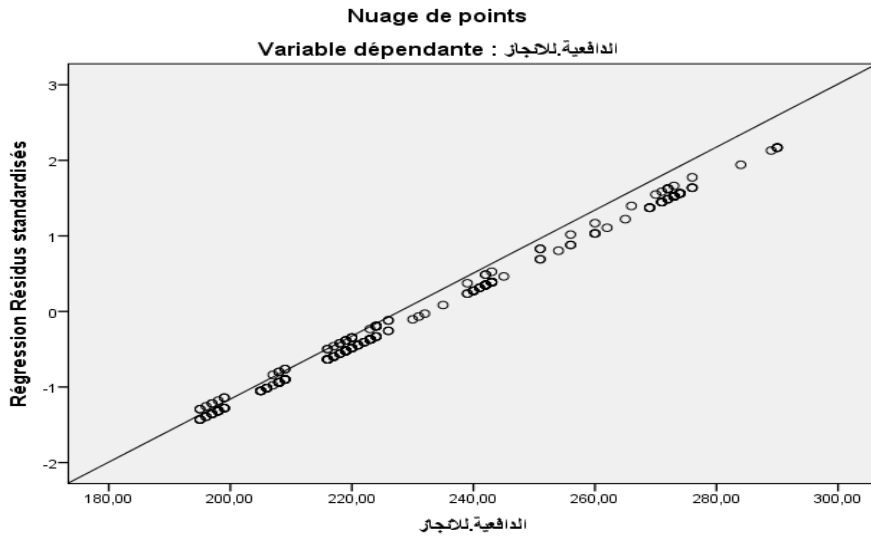
شكل رقم (03): لوحة الانتشار

من خلال الشكل السابق نلاحظ أن قيم شكل الإنتشار لا تتوزع بانتظام حول الصفر، وأن هناك إتجاهاً عاماً في زيادة تباين الخطأ العشوائي كلما زادت البواقي المعيارية، وعليه فتباين الخطأ غير ثابت مما يدل على أن النموذج يعاني من مشكلة عدم تجانس تباين الخطأ العشوائي.

4-التوزيع الطبيعي للأخطاء :

لاختبار التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية تم رصد الأخطاء المعيارية بحيث وقعت أكثر من 95% من الأخطاء ضمن المدى (2، -2) وعليه فإن الأخطاء تتوزع توزيعاً طبيعياً.

وللتأكد نعلم على مخطط Normal probability plot.



شكل رقم (04): مخطط التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية

من خلال الشكل السابق نلاحظ أن معظم النقاط تتجمع قرب الخط المستقيم وهذا يدل على التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية.

ملاحظة: بعد التأكد من أن النموذج الخطي يعاني من مشكلة عدم تجانس تباين الخطأ يتوجب معالجتها باستخدام طريقة المربعات الصغرى الموزونة Weighted Least Squares Method.

✓ ملخص نموذج الانحدار:

نقوم بحساب أهم مؤشر لنموذج الانحدار وهو معامل التحديد Coefficient Of Determination ويرمز له بـ R^2 ويعتبر مقياساً لجودة توفيق النموذج.

الجدول رقم(16):الجدول التلخيصي يوضح تلخيص نموذج الانحدار

معامل بيرسون	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح	النموذج
0.06	0.004	0.00	الأول

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن معامل الارتباط بيرسون بين استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على الدافعية للإنجاز بلغت قيمته (0.06). كما نلاحظ في الجدول أن معامل التحديد للنموذج المقترح الذي يضم متغير استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي كمتغير مستقل والدافعية للإنجاز كمتغير تابع بلغت قيمته (0.004) بمعامل تصحيح قدره (0.00)، وهي تدل على أن (0.4%) من البيانات أو الانحرافات الكلية لاستعمال المبرمج المعلوماتي الوافي تؤثر في الدافعية للإنجاز وتفسرها العلاقة الخطية أين نموذج الانحدار، وأن (99.96%) من الانحرافات ترجع إلى عوامل أخرى مهمة لم تؤخذ في النموذج.

✓ نتائج تحليل التباين عن طريق الانحدار:

للتحقق من صلاحية النموذج لاختبار الفرضية العامة الثانية تم استخدام تحليل التباين ONE WAY ANOVA عن طريق الانحدار، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم(17): تحليل التباين ANOVA عبر الانحدار

النموذج	مصدر التباين	مجموع التباين	درجات الحرية	معدل المربعات	اختبار F
الأول	ما بين المجموعات	0.37	1	0.37	1.02
	داخل المجموعات	91.87	251	0.36	
	الكلية	92.25	252		

من خلال الجدول السابق نجد أن نتائج تحليل التباين لاختبار معنوية الانحدار كانت غير دالة بالنسبة للنموذج النظري. أي أن الانحدار غير معنوي وبالتالي فإن المتغير المستقل لا يؤثر على الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وبالتالي فإن الفرضية التي تقول بأن استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي يؤثر على الدافعية و الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لم تتحقق، أي أن استعمال المبرمج المعلوماتي كعدم استعماله لدى مستشاري التوجيه لا يؤثر في الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه، وهذا ما تأكدنا منه من خلال احتكاكنا بهم، فبالرغم من كثرة المهام الموكلة إليهم وتشعبها وعدم إنصافهم من طرف الوزارة الوصية وغيرها من المشكلات التي يتخبط فيها المستشار إلا أنك دائما تجد دافعتهم للإنجاز عالية ويقومون أحيانا بمجهودات فوق طاقتهم في سبيل إنجاز عملهم على أتم وجه فبمجرد ما يأتيهم تلميذ طلبا للمساعدة لا يبخلون عليه بها في حين هم في أمس الحاجة للمساعدة هذا ما تأكدنا منه من خلال احتكاكنا الدائم بمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير السن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي. وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA

جدول رقم (18): يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي يبين أثر متغير عامل السن على الضغط

النفسي

المتغير	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الضغط النفسي	بين المجموعات	4194.98	3	1398.32	8.77	0.01
	داخل المجموعات	31555.41	198	159.37		

			201	35750.40	الكلي	
--	--	--	-----	----------	-------	--

يظهر من خلال الجدول السابق أن اختبار تحليل التباين أحادي العامل بلغت قيمته (8.77) عند مستوى دلالة إحصائية (0.01) في درجة تأثير عامل السن على الضغط النفسي، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير السن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.

5- بهدف تحديد المقارنات الدالة المؤثرة والمقارنات غير دالة، استخدمنا اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (19): يظهر المقارنات البعدية

المتغير	السن		الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الضغط النفسي	20-30	31-40	-9,00*	2,39	0,003
	20-30	41-50	-0,11	3,20	1,00
	20-30	من 51 فأكثر	7,67	6,66	0,72
	31-40	41-50	8,89*	2,62	0,011
	31-40	من 51 فأكثر	16,67	6,40	0,08
	50-41	من 50 فأكثر	7,78	6,74	0,72

*دال عند 0.05

أشارت نتائج اختبار شيفيه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير السن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي من الفئة العمرية (20-30 سنة) والأفراد من الفئة العمرية (31-40 سنة) حيث بلغ (-9) عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإنه ترتفع درجة الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه

والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين تتراوح أعمارهم بين (31-40 سنة).

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير السن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي من الفئة العمرية (31-40 سنة) والأفراد من الفئة العمرية (41-50 سنة) حيث بلغ (8.89) عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإنه ترتفع درجة الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين تتراوح أعمارهم بين (31-40 سنة).

وعليه يمكن القول بأن مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي ذوي الفئة العمرية (31-40 سنة) هم الأكثر إصابة بالضغط النفسي. وهذا لا يمكن إرجاعه فقط إلى استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي، فأغلب مستشاري التوجيه الذين ينتمون إلى هذه الفئة مسهم الإجحاف الذي جاء به القانون الخاص بأسلاك التربية الوطنية والذي أنزلهم من رتبة مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي والمهني إلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على أن " هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى إلى متغير السن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي. ومن أجل التحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار تحليل التباين الأحادي

ONE WAY ANOVA

جدول رقم (20): يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي يبين أثر متغير عامل السن على الدافعية

للإنجاز

المتغير	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الدافعية	بين المجموعات	1398.68	3	466.22	0.65	0.58

		716.65	198	141897.38	داخل المجموعات	للإنجاز
			201	143296.06	الكلي	

يظهر من خلال الجدول السابق أن اختبار تحليل التباين أحادي العامل بلغت قيمته (0.65) عند مستوى دلالة إحصائية (0.58) في درجة تأثير عامل السن على الدافعية للإنجاز، وبالتالي لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز تعزى إلى متغير السن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي، وهذا ما لمسناه لدى كل مستشاري التوجيه الذين قابلناهم، فبالرغم من كبر سن بعضهم إلا أنهم يتمتعون بحب كبير لمهنتهم ورغبة كبيرة في العمل الجاد فيها.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة: تنص الفرضية الجزئية الخامسة على أن " هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY

ANOVA

جدول رقم (16): يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي يبين أثر متغير عامل الخبرة المهنية

على الضغط النفسي

المتغير	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الضغط النفسي	بين المجموعات	2093.89	2	1046.94	6.19	0.05
	داخل المجموعات	33656.50	199	169.12		
	الكلي	35750.40	201			

يظهر من خلال الجدول السابق أن اختبار تحليل التباين أحادي العامل بلغت قيمته (6.19) عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) في درجة تأثير عامل الخبرة المهنية على الضغط النفسي، وبالتالي

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.

بهدف تحديد المقارنات الدالة المؤثرة والمقارنات غير دالة، استخدمنا اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (17): يظهر المقارنات البعدية

المتغير	الخبرة المهنية		الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الضغط النفسي	أقل من 5	5-15	1,80	2,12	0,699
		أكثر من 15	-6,37*	2,31	0,025
	5-15	أقل من 5	-1,80	2,12	0,699
		أكثر من 15	-8,17*	2,40	0,004

* دال عند 0.05

أشارت نتائج اختبار شيفيه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي من ذوي الخبرة المهنية (أقل من خمس سنوات) والأفراد من ذوي الخبرة المهنية (أكثر من 15 سنة) حيث بلغ (-6.37) عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإنه ترتفع درجة الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين تتجاوز سنوات خبرتهم 15 سنة.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي من ذوي الخبرة المهنية (5-15 سنة) والأفراد من ذوي الخبرة المهنية (أكثر من 15 سنة) حيث بلغ (-8.17) عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإنه ترتفع درجة الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين تتجاوز سنوات خبرتهم 15 سنة، وعليه يمكن القول بأن مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون

المبرمج المعلوماتي الوافي الذين تتجاوز سنوات خبرتهم 15 سنة هم الأكثر إصابة بالضغط النفسي.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى كون مستشاري التوجيه الذين لهم خبرة أكثر من 15 أغلبهم لا يجيدون استعمال المبرمجات المعلوماتية وإلى عدم رغبتهم في التغيير، أو ما يسمى بمقاومة التغيير أو خوفهم منه، مفضلين بذلك العمل بالطريقة البدائية التي بالرغم من صعوبتها إلا أنها تريحهم إلى حد ما.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

تنص الفرضية الجزئية السادسة على أن " هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY

ANOVA

جدول رقم (18): يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي يبين أثر متغير عامل الخبرة المهنية

على الدافعية للإنجاز

المتغير	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز	بين المجموعات	981.13	2	490.56	0.68	0.50
	داخل المجموعات	142314.92	199	715.15		
	الكلي	143296.06	201			

يظهر من خلال الجدول السابق أن اختبار تحليل التباين أحادي العامل بلغت قيمته (0.68) عند مستوى دلالة إحصائية (0.50) في درجة تأثير عامل الخبرة المهنية على الدافعية للإنجاز، وبالتالي لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي، وبالتالي فإن الفرضية التي

تقول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي لم تتحقق.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السابعة: تنص الفرضية الجزئية السابعة على أن "هناك فروق دالة إحصائية في الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي باختلاف المؤسسة التي يعمل فيها (ثانوية، ثانوية ومجموعة من المتوسطات، متوسطة، مركز التوجيه).

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY

ANOVA

جدول رقم (19): يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي يبين أثر متغير عامل اختلاف المؤسسة

على الضغط النفسي

المتغير	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الضغط النفسي	بين المجموعات	13055	3	4351.94	37.96	0.01
	داخل المجموعات	22694.56	198	114.61		
	الكلي	35750.40	201			

يظهر من خلال الجدول السابق أن اختبار تحليل التباين أحادي العامل بلغت قيمته (37.96) عند مستوى دلالة إحصائية (0.01) في درجة تأثير عامل اختلاف المؤسسة على الضغط النفسي، وبالتالي هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير اختلاف المؤسسة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.

6- بهدف تحديد المقارنات الدالة المؤثرة والمقارنات غير دالة، استخدمنا اختبار شيفيه للمقارنات

البعديّة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (20): يظهر المقارنات البعدية

المتغير	اختلاف المؤسسة		الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الضغط النفسي	متوسطة	ثانوية	-21,18	3,40	0.01
	متوسطة	ثانوية ومتوسطة	-4,05	3,55	0,729
	متوسطة	مركز التوجيه	-18,84	3,63	0.01
	ثانوية	ثانوية ومتوسطة	17,13	1,83	0.01
	ثانوية	مركز التوجيه	2,33	1,99	0,712
	ثانوية ومتوسطة	مركز التوجيه	-14,79	2,23	0.01

أشارت نتائج اختبار شيفيه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير اختلاف المؤسسة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي المقيمون في المتوسطة والأفراد المقيمون في الثانوية حيث بلغ (-21.18) عند مستوى الدلالة (0.01)، وعليه فإنه ترتفع درجة الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين ينتمون إلى الثانوية.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير اختلاف المؤسسة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين ينتمون إلى المتوسطة والأفراد الذين ينتمون إلى مركز التوجيه حيث بلغ (-18.84) عند مستوى الدلالة (0.01)، وعليه فإنه ترتفع درجة الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين يعملون في مركز التوجيه المدرسي والمهني.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير اختلاف المؤسسة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين ينتمون إلى الثانوية والأفراد المكلفين بثنائية ومتوسطة حيث بلغ (17.13) عند مستوى الدلالة

(0.01)، وعليه فإنه ترتفع درجة الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين ينتمون إلى الثانوية.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير اختلاف المؤسسة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين ينتمون إلى الثانوية والمتوسطة والأفراد الذين ينتمون إلى مركز التوجيه حيث بلغ (14.79) عند مستوى الدلالة (0.01)، وعليه فإنه ترتفع درجة الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين ينتمون إلى مركز التوجيه.

وعليه يمكن القول بأن مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين ينتمون إلى الثانوية ومركز التوجيه هم الأكثر إصابة بالضغط النفسي، من خلال كل ما سبق يتضح لنا بأن الفرضية التي تقول بأن هناك فروقا دالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي باختلاف المؤسسة التي يعملون فيها تحققت.

تفسير النتائج:

قبل الشروع في تفسير النتائج تباعا وبالترتيب، يجدر بنا أن نشير إلى أنه من بين عينة دراستنا التي بلغت 253 مستشارا ومستشارا رئيسيا للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني خلصت دراستنا إلى أن نسبة 79.84 % من المستشارين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي، ونسبة 20.15% من مجموع العينة لا يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.

تفسير الفرضية العامة الأولى:

إن معامل الارتباط بيرسون بين استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على الضغط النفسي بلغت قيمته (0.80). أي أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي والضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني كما خلصت الدراسة إلى أن زيادة استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي وحدة واحدة يؤدي إلى نقصان الضغط النفسي (1.17) وحدة. وكلما زاد استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي درجة معيارية واحدة نقص الضغط النفسي (0.44) درجة معيارية.

كما نجد أن قيمة اختبار ت الخاص بمعلمة الميل b

بلغت (292.26) عند مستوى دلالة 0.01 وهذا يعكس أهمية متغير استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي في النموذج، كما جاءت قيمة اختبار ت لمعلمة الحد الثابت بلغت (-21.32) عند مستوى دلالة 0.01 أي أنها تختلف بشكل دال عن الصفر.

وبالتالي فإن الفرضية تحققت ، وهذا ما يمكن إرجاعه إلى كون مستشار التوجيه قبل ظهور المبرمج المعلوماتي الوافي كان يقوم بمختلف العمليات التقنية المتعلقة بالتوجيه بطريقة يدوية بدائية كملء بطاقة المتابعة والتوجيه، وإنجاز محاضر التوجيه المسبق والنهائي، والترتيب حسب معدل الملمح في مقاطعة التدخل ككل، هذه الأعمال كانت تتطلب جهدا مضمنا ووقتا طويلا أما الآن وباستعمال المبرمج المعلوماتي الوافي فصارت هذه العمليات تنجز بسهولة كبيرة ولا تتطلب من مستشار التوجيه سوى الإلمام بكيفية استعمال الإكسل لتفريغ البيانات الأولية ونتائج الفصول خاصة إذا استعمل تقنية القص واللصق، أما العمليات السالفة الذكر فينجزها المبرمج أليا بكبسة زر، بالإضافة إلى مراقبة النتائج لتفادي الأخطاء، فمستشار التوجيه -خاصة الذي

يجيد استعمال المبرمجيات- سيشعر حتما بعدما عاش الضغط أثناء العمل البدائي من الطبيعي جدا أن يشعر بضغط منخفض بعد استعمال المبرمجيات المعلوماتية ككل والمبرمج المعلوماتي الوافي تحديدا، فاختصار الوقت سيسمح له بالقيام بمهامه الأخرى على أكمل وجه كالتابعة الإرشادية للتلاميذ ذوي صعوبات التكيف والصعوبات الدراسية، وتقديم الحصص الإعلامية في وقتها، فضيق الوقت يشكل عاملا ضاغطا على مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني واستعمال المبرمج خفف من هذا الضغط.

تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

خلصت دراستنا أن معامل الارتباط بيرسون بين استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على الدافعية للإنجاز بلغت قيمته (0.06)، كما نلاحظ في الجدول أن معامل التحديد للنموذج المقترح الذي يضم متغير استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي كمتغير مستقل والدافعية للإنجاز كمتغير تابع بلغت قيمته (0.004) بمعامل تصحيح قدره (0.00)، وهي تدل على أن (0.4%) من البيانات أو الانحرافات الكلية لاستعمال المبرمج المعلوماتي الوافي تؤثر في الدافعية للإنجاز وتفسرها العلاقة الخطية أي نموذج الانحدار، وأن (99.96%) من الانحرافات ترجع إلى عوامل أخرى مهمة لم تؤخذ فيا لنموذج.

من خلال تحليل التباين ANOVA وجدنا أن نتائج تحليل التباين لاختبار معنوية الانحدار

كانت غير دالة بالنسبة للنموذج النظري. أي أن الانحدار غير معنوي وبالتالي فإن المتغير المستقل لا يؤثر على الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وبالتالي فإن الفرضية التي تقول بأن استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي يؤثر على الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لم تتحقق، أي أن استعمال المبرمج المعلوماتي كعدم استعماله لدى مستشاري التوجيه لا يؤثر في الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه، وهذا ما تأكدنا منه من خلال احتكاكنا بهم، فبالرغم من كثرة المهام الموكلة إليهم وتشعبها وعدم إنصافهم من طرف الوزارة الوصية وغيرها من المشكلات التي يتخبط فيها المستشار إلا أنه و بمجرد ما يأتيه تلميذ طالبا للمساعدة لا يبخل عليه بها في حين هو في أمس الحاجة للمساعدة.

فأغلب مستشاري التوجيه لديهم خصائص شخصية تجعل لديهم دافعا كبيرا للنجاح ويسعون لتنمية هذا الدافع لدى التلاميذ إذ يرى ماسلو أن الشخص الذي يحقق ذاته هو الشخص الذي لديه

دافع للإبداع واستخدام جميع إمكانياته في عمله أو مهنته أو وظيفته، ويتفق معه كارل روجرز أن الإنسان لديه دافع فطري لتحقيق ذاته) الأسدي(2006 ,

تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة: للتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار

تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA

يظهر من خلال الجدول السابق أن اختبار تحليل التباين أحادي العامل بلغت قيمته (8.77) عند مستوى دلالة إحصائية (0.01) في درجة تأثير عامل السن على الضغط النفسي ، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير السن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.

بهدف تحديد المقارنات الدالة المؤثرة والمقارنات غير دالة، استخدمنا اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير السن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي من الفئة العمرية (20-30 سنة) والأفراد من الفئة العمرية (31-40 سنة) حيث بلغ (-9) عند مستوى الدلالة (0.05). وعليه فإنه ترتفع درجة الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين تتراوح أعمارهم بين (31-40 سنة).

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير السن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي من الفئة العمرية (31-40 سنة) والأفراد من الفئة العمرية (41-50 سنة) حيث بلغ (8.89) عند مستوى الدلالة (0.05). وعليه فإنه ترتفع درجة الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين تتراوح أعمارهم بين (31-40 سنة). وعليه يمكن القول بأن مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي من الفئة العمرية (31-40 سنة) هم الأكثر إصابة بالضغط النفسي. وهذا لا يمكن عزوه فقط إلى استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي، فالمشكلات التي يتخبط فيها مستشارو

التوجيه واحدة لدى كل الفئات العمرية ، أما الفئة العمرية من 31 إلى 40 سنة فقد مسهم الإجحاف الذي جاء به القانون الخاص بأسلاك التربية الوطنية والذي أنزلهم من رتبة مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي والمهني إلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. على عكس نتائج الدراسة التي أجرتها الباحثة مريم صنيح سنة 2006 على الإطارات العاملة بميناء الجزائر حيث وجدت ارتفاعا في درجة الضغط النفسي عند الفئة التي يتراوح أعمارهم بين 41 و51 سنة.

تفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY

ANOVA

يظهر اختبار تحليل التباين أحادي العامل أن قيمته بلغت (0.65) عند مستوى دلالة إحصائية (0.58) في درجة تأثير عامل السن على الدافعية للإنجاز، وبالتالي لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز تعزى إلى متغير السن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي، أي أن استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي لم يكن له أي تأثير يذكر على مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني فيما يتعلق بالدافعية للإنجاز سواء بالسلب أو بالإيجاب وتجدر الإشارة هنا إلى ما لمسناه لدى كل مستشاري التوجيه الذين قابلناهم، فبالرغم من كبر سن بعضهم إلا أنهم يتمتعون بحب كبير لمهنتهم ورغبة كبيرة في العمل الجاد فيها. ضف على ذلك رتبة وثبات الأدوات التي يستعملها مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على مدار سنوات طويلة قبل صدور نسخة المبرمج المعلوماتي الوافي جعلتهم يحافظون على مردوديتهم في العمل ودافعيتهم للإنجاز بغض النظر عن استعمال هذه المبرمجيات ، بالإضافة أن هناك الكثير من الانشطة التوجيهية والإرشادية تعتمد على خبرات المستشار التراكمية بعيدا على استعمال التكنولوجيا ، مثل المقابلات الإرشادية الفردية والجماعية واكذا الحصص الاعلامية والتحسيسية التي تعطي للمستشار دافعية أكبر للإنجاز .

تفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA، وأظهر اختبار تحليل التباين أحادي العامل بلغت قيمته (6.19) عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) في درجة تأثير عامل الخبرة المهنية على الضغط النفسي، وبالتالي هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.

بهدف تحديد المقارنات الدالة المؤثرة والمقارنات غير دالة، استخدمنا اختبار شيفيه للمقارنات البعدية. أشارت نتائج الاختبار إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي من ذوي الخبرة المهنية (أقل من خمس سنوات) والأفراد من ذوي الخبرة المهنية (أكثر من 15 سنة) حيث بلغ (-6.37) عند مستوى الدلالة (0.05). وعليه فإنه ترتفع درجة الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين تتجاوز سنوات خبرتهم 15 سنة.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي من ذوي الخبرة المهنية (5-15 سنة) والأفراد من ذوي الخبرة المهنية (أكثر من 15 سنة) حيث بلغ (-8.17) عند مستوى الدلالة (0.05). وعليه فإنه ترتفع درجة الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين تتجاوز سنوات خبرتهم 15 سنة. وعليه يمكن القول بأن مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين تتجاوز سنوات خبرتهم 15 سنة هم الأكثر عرضة للضغط النفسي بحكم الروتين المعتاد في الأنشطة والبرامج الأسبوعية والسنوية التي تعيد نفسها كل مرة وتجعل من مستشاري التوجيه ذوو الخبرة التي تتجاوز 15 سنة يعانون من أجهاد وإعياء يسبب الضغط النفسي مصاحب لعدم قدرتهم على التحكم في التقنية التي تدير المبرمج المعلوماتي الوافي هذا ما من شأنه أن يسبب لهم مقاومة واضحة في أي تغيير يطرأ على نشاطاتهم المعتادة .

هذه النتائج تتفق مع الدراسة التي أجراها محمد الشبراوي محمد الأنور (2003) بعنوان ضغوط مهنة التدريس بقطر حيث تكونت العينة من 155 معلما ومعلمة منهم 102 ذكور و53 إناث تتراوح

أقدميتهم من 05 إلى 10 سنوات استخدم فيها مقياس ضغوط مهنة التدريس من إعداده، حيث خلصت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات إحساس المعلمين بضغط المهنة حسب مدة الخبرة وهي لصالح ذوي الخبرة القليلة.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة التي خلصت إليها دراستنا إلى كون مستشاري التوجيه الذين لهم خبرة أكثر من 15 أغلبهم لا يجيدون استعمال المبرمجات المعلوماتية وإلى عدم رغبتهم في التغيير أو يطلق عليه المختصون " مقاومة التغيير "

ففي دراسة أجراها محمود حامد المقدادي و صالح سويلم الشرفات(2014) (بعنوان: مقاومة المعلمين للتغيير أسبابها و طريق التقليل منها من وجهة نظر معلمي و معلمات مديرية التربية و التعليم لمنطقة قسبة المفرق بالأردن بحيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات (342) معلما و معلمة نحو مقاومة التغيير التنظيمي و علاقة هذه الاتجاهات بعدد من المتغيرات الشخصية و الوظيفية، و تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي التحليلي، واستخدم الاستبيان كأداة لجمع تلك البيانات و عن أهم النتائج التي تم التوصل إليها اتضح أن أحد أهم أسباب مقاومة المعلمين للتغيير هي

- فقدان الإحساس بالمشاركة في التغيير
- شعور المعلمين أن التغيير قد فرض عليهم بالقوة
- شعور المعلمين أن التغيير قد فرضته جهات خارجية.
- الخوف من فقدان الروتين الذي تعودوا عليه
- الخوف من زيادة عبئ العمل -
- نقص الثقة بينهم و بين صناع السياسات التربوية

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول أسباب مقاومة التغيير تبعاً لمتغير الجنس، في حين كانت هناك فروق تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي و سنوات الخبرة و الدورات التدريبية. (الشرفات، 2014)

كما يمكن عزو النتائج المتوصل إليها في دراستنا إلى الخوف من التغيير، مفضلين بذلك العمل بالطريقة البدائية التي بالرغم من صعوبتها إلا أنها تريحهم إلى حد ما وذلك لعدم استفادتهم من التكوين في ميدان تكنولوجيا المعلومات وهذا راجع إما لأسباب تتعلق بالمستشار في حد ذاته كعدم

الرغبة في التغيير ومقاومة التغيير والخوف من تبعات استخدام هذا المبرمج المجهول، أو لأسباب متعلقة بتكوين مستشار التوجيه حيث لم يستقد خلال مساره المهني من تكوين في ميدان استغلال تكنولوجيا المعلومات. كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى كون المستشارين الذين خبرتهم المهنية أقل من 15 سنة وخاصة الفئة أقل من 5 سنوات هم أكثر تقبلا لتكنولوجيا المعلومات وأكثر ممارسة لها نظرا لطبيعة التكوين الذي تلقوه فهناك العديد من المستشارين الجدد الذين يتقنون استعمال التكنولوجيات المختلفة وهذا راجع لكونهم نشأوا على استعمالها، وهم ينتمون إلى ما يعرف بجيل التكنولوجيا.

تفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY

ANOVA

وقد أظهر اختبار تحليل التباين أحادي العامل أن قيمته بلغت (0.68) عند مستوى دلالة إحصائية (0.50) في درجة تأثير عامل الخبرة المهنية على الدافعية للإنجاز، وبالتالي لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي، وبالتالي فإن الفرضية لم تتحقق. أي أن مستشاري التوجيه الذين لديهم خبرة كبيرة في التوجيه والمستشارون حديثوا العهد بالتوجيه لديهم نفس المستوى من الدافعية للإنجاز، فدافعية الإنجاز عند كليهما لم تتأثر باستعمال المبرمج المعلوماتي الوافي.

فقد خلصت دراسة إيمان بوعزيز 2015 التي تناولت موضوع الاتجاه نحو العملية الإرشادية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بولاية الوادي إلى أن مستشاري التوجيه والإرشاد م.م يتميزون بدافعية للإنجاز مرتفعة نحو العملية الإرشادية. ما يعزز النتيجة التي توصلنا إليها

تفسير نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA

تبين لنا أن اختبار تحليل التباين أحادي العامل بلغت قيمته (37.96) عند مستوى دلالة إحصائية (0.01) في درجة تأثير عامل اختلاف المؤسسة على الضغط النفسي، وبالتالي هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير اختلاف المؤسسة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.

بهدف تحديد المقارنات الدالة المؤثرة والمقارنات غير دالة، استخدمنا اختبار شيفيه للمقارنات البعدية . وأشارت نتائج الاختبار إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير اختلاف المؤسسة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي المقيمون في المتوسطة والأفراد المقيمون في الثانوية حيث بلغ (-) (21.18) عند مستوى الدلالة (0.01) .وعليه فإنه ترتفع درجة الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين ينتمون إلى الثانوية.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير اختلاف المؤسسة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين ينتمون إلى المتوسطة والأفراد الذين ينتمون إلى مركز التوجيه حيث بلغ(-) (18.84) عند مستوى الدلالة (0.01) .وعليه فإنه ترتفع درجة الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافيالذين ينتمون إلى مركز التوجيه.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير اختلاف المؤسسة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين ينتمون إلى الثانوية والأفراد المكلفين بثانوية ومتوسطة حيث بلغ(17.13) عند مستوى الدلالة (0.01). وعليه فإنه ترتفع درجة الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين ينتمون إلى الثانوية.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير اختلاف المؤسسة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين ينتمون إلى الثانوية والمتوسطة والأفراد الذين ينتمون إلى مركز التوجيه حيث بلغ(14.79) عند

مستوى الدلالة (0.01). وعليه فإنه ترتفع درجة الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين ينتمون إلى مركز التوجيه.

وعليه يمكن القول بأن مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي الذين ينتمون إلى الثانوية ومركز التوجيه هم الأكثر إصابة بالضغط النفسي، ويمكن إرجاع كون مستشاري التوجيه المقيمين في المتوسطة أقل إصابة بالضغط النفسي لأنهم مكلفون بمتوسطتين على الأكثر، وهم ملزمون بالعمل بالمبرمج المعلوماتي الوافي في مؤسسة إقامتهم فقط، أما في المتوسطة الثانية - هذا إن وجدت - فهم مكلفون فقط بالإشراف عليه، أما مستشارو التوجيه المقيمون في الثانوية فهم مكلفون بإنجاز والإشراف على المبرمج المعلوماتي في ثانوية إقامتهم بالإضافة إلى الإشراف على نفس المبرمج لمتوسطتين على الأقل، ناهيك عن بقية المهام المسندة إليهم كما أن أغلب مستشاري التوجيه المقيمين في مراكز التوجيه يتميز عملهم بعدم الاستقرار فبإمكان مدير المركز تكليفهم في أي وقت بالعمل في إحدى المؤسسات التي يوجد فيها شغور للمنصب لظرف ما كعطلة مرضية طويلة الأمد أو عطلة مرضية، وفي الكثير من الأحيان يجد هؤلاء أنفسهم يصارعون من أجل الحصول على النتائج من أجل إنجاز المبرمج المعلوماتي ما من شأنه أن يرفع درجة الضغط لديهم.

الإستنتاج العام:

انطلقت هذه الدراسة من ملاحظات ميدانية للباحثة في صميم عملها كمستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أظهرت أن هناك صعوبات في عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من الممكن أن تؤثر على الضغط النفسي والدافعية للإنجاز لديه لا سيما تلك المتعلقة باستغلال تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة وما انجر عنه من تبعات على عمل مستشار التوجيه وعلى العملية التربوية ككل.

هذه الملاحظات ولدت لدينا دافعا للبحث والتحري في الموضوع بغية كشف خباياه، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على الضغط النفسي والدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، حيث شملت دراستنا الأساسية على 253 مستشارا ومستشارا رئيسيا للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وقد اعتمدنا على مقياس الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ومقياس الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من إنجاز الباحثة، وقد خلصت دراستنا إلى النتائج التالية:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن أثر استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على الضغط النفسي والدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وقد خلصت إلى ما يلي:

- يؤثر استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني فاستعماله يخفف الضغط عنهم.

- لا يؤثر استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي على الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي والذين لا يستعملونه.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لاستعمال المبرمج المعلوماتي الوافي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغط النفسي تعزى إلى متغير السن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الدافعية للإنجاز تعزى إلى متغير السن لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.
- هناك فروق دالة إحصائية في درجة الضغط النفسي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الدافعية للإنجاز تعزى إلى متغير الخبرة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة الضغط النفسي تعزى إلى متغير الجنس لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة الدافعية للإنجاز تعزى إلى متغير الجنس لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة الضغط النفسي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة الدافعية للإنجاز تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يستعملون المبرمج المعلوماتي الوافي.

خاتمة :

في هذه الدراسة، تم اكتشاف دور المبرمج المعلوماتي الوافي في عمل التوجيه المدرسي وعلاقته بالضغط النفسي والدافعية للإنجاز. تم تحليل البيانات واستنتاجات الدراسة التي تم جمعها من خلال الأدوات والاستبيانات المستخدمة في هذه الدراسة . وعلى الرغم من التحديات التي يواجهها التوجيه المدرسي في العصر الرقمي، توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة ومثيرة للاهتمام.

أظهرت النتائج أن المبرمجات المعلوماتية تلعب دورًا حاسمًا في تعزيز عملية التوجيه المدرسي. ومن خلال استخدام التكنولوجيا والموارد الرقمية، يتم تعزيز إمكانية الوصول إلى المعلومات وتوفير الدعم المهني للتلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور كما تتيح الأدوات الرقمية والتطبيقات الهاتفية والمنصات الإلكترونية توفير مصادر تعليمية متنوعة وقابلة للتخصيص والتي يمكن استخدامها لتحسين عملية اتخاذ القرارات المهنية والتوجيهية.

وبالإضافة إلى ذلك، كشفت الدراسة عن وجود تأثير كبير للرقمنة على الضغط النفسي والدافعية للإنجاز. على الرغم من المزايا العديدة للتكنولوجيا في التوجيه المدرسي، يمكن أن يتسبب الاعتماد المفرط على الرقمنة في زيادة الضغط لدى مستعمليها، كما ينبغي أيضًا أن نلاحظ أن الاعتماد المفرط على التكنولوجيا في التوجيه المدرسي يمكن أن يؤدي إلى بعض التحديات والضغوط النفسية. على سبيل المثال، قد يشعر بعض التلاميذ والمعلمين بالقلق من عدم القدرة على مواكبة التقدم التكنولوجي، أو قد يشعرون بالضغط إزاء عدم القدرة على تحقيق نتائج مثلى بسبب الاعتماد المفرط على الأدوات الرقمية. لذلك، ينبغي على الجهات المسؤولة في مجال التوجيه المدرسي أن تهتم بتوفير التدريب والدعم المستمر لمستشاري التوجيه لتعزيز مهاراتهم في استخدام التكنولوجيا مما يوفر لديهم الوقت الكافي من أجل التواصل الفعال مع التلاميذ وأولياء الأمور.

من الجوانب الأخرى، أوضحت النتائج أن المبرمجات المعلوماتية يمكن أن تؤثر إيجابيًا على دافعية للإنجاز. عن طريق استخدام التقنيات والتطبيقات التفاعلية، يمكن توفير تجارب تعليمية شيقة وملهمة تزيد من رغبة مستشاري التوجيه في الاستمرار والتفوق في تحقيق أهدافهم الأكاديمية.

وبناءً على النتائج الحالية، يوصى بتطوير استراتيجيات مدروسة جيداً لتكامل الرقمنة في عمل التوجيه المدرسي، مع مراعاة الاحتياجات الفردية للمستشارين وتفضيلاتهم. يجب أن تكون هذه الاستراتيجيات متوازنة، مدعومة بالأبحاث العلمية الأكاديمية .

والجدير بالذكر أن هذا المبرمج المعلوماتي كان له بالغ الأهمية في فتح باب الرقمنة على مصراعيه أمام مستشاري التوجيه المدرسي والمهني حيث كان بمثابة تكوين تحضيرى لهم للولوج إلى رقمنة التوجيه، وها نحن اليوم بعد عشر سنوات أمام تحقيق هذا الهدف، وها نحن على مشارف نهاية سنة 2024 أصبح لدى كل مستشار للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حساباً خاصاً به في الرقمنة يسمح له بالولوج إلى حسابه بالمؤسسة التي ينتمي إليها مما نحسبه من المؤشرات الإيجابية في عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

توصيات:

1. تطوير برامج تدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي في إطار تكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم لتعزيز مهاراتهم في استخدام التكنولوجيا وتكاملها في عمل التوجيه المدرسي.
2. توفير الدعم الفني المستمر للمستشارين لحل المشاكل التقنية والتحديات التي تواجههم في استخدام الأدوات الرقمية.
3. توجيه التلاميذ وأولياء الأمور لاستخدام الموارد والتطبيقات الرقمية التي تعزز عملية التوجيه المدرسي وتقدم معلومات وموارد ذات جودة عالية.
4. توفير ورش عمل وندوات لأولياء الأمور لتعزيز فهمهم للتقنيات والأدوات الرقمية المستخدمة في التوجيه المدرسي وكيفية دعم أبنائهم.
5. تشجيع تطوير تطبيقات الهاتف المحمول والمنصات الإلكترونية التي توفر توجيهاً مدرسياً شخصياً ودعماً عبر الإنترنت.
6. تنظيم حلقات نقاش ومنتديات عبر الإنترنت للمستشارين لمناقشة أفضل الممارسات وتبادل الخبرات في مجال استخدام التقنيات الرقمية في التوجيه المدرسي.

7. تعزيز وعي التلاميذ بأهمية التوجيه المدرسي ودور الرقمنة في تعزيز فرصهم الأكاديمية والمهنية.
8. توفير موارد تعليمية رقمية شاملة ومتاحة لمستشاري التوجيه لتعزيز مهاراتهم وتطوير مجالات اهتمامهم.
9. استخدام أدوات تعزز استخدام أدوات تقييم رقمية لتقدير مستوى الطلاب وتوجيههم بناءً على احتياجاتهم الفردية وقدراتهم.
10. تشجيع تبادل المعلومات والتواصل بين المعلمين والمستشارين التربويين والطلاب باستخدام وسائل الاتصال الرقمية مثل البريد الإلكتروني والمنصات التعليمية عبر الإنترنت.
11. تنظيم دورات تدريبية للتلاميذ حول مهارات التوجيه المدرسي وكيفية استخدام التقنيات الرقمية في تحقيق مشروعهم الشخصي المدرسي والمهني.
12. توفير مساحات افتراضية للتواصل والدعم النفسي للتلاميذ ، حيث يمكنهم مناقشة تحدياتهم ومشاكلهم والحصول على الدعم اللازم.
13. تشجيع تطوير تطبيقات ومنصات تفاعلية للمساعدة في تعزيز الدافعية للإنجاز وتقديم تحفيز إيجابي للتلاميذ.
14. توفير برامج وأنشطة إضافية متعلقة بالتوجيه المدرسي عبر الإنترنت، مثل ورش العمل والمحاضرات المباشرة، لتعزيز المشاركة وتوسيع مجالات الفهم والمعرفة.
15. تشجيع التعاون بين المدارس والمؤسسات التعليمية والشركات التكنولوجية لتطوير حلول رقمية مبتكرة في مجال التوجيه المدرسي وتعزيز التعلم الشامل للتلاميذ.

تمت والحمد لله

قائمة

المراجع

قائمة المراجع:

- أحلام هـ. (2014). الإحترق النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في ضوء بعض المتغيرات. تلمسان، جامعة أبي بكر بلقايد.
- أحمد، إ. أ. -ع. -ع. م. (2004). (Éd.). *المعجم الوسيط*. (éd. 2004, Vol. 04) مجمع اللغة العربية - مكتبة الشروق الدولية.
- أحمد، س. ك. (2003). *أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.
- الأحمدي، ح. ع. (2002). *ضغوط العمل لدى الأطباء - المصادر والأعراض*. - المملكة العربية السعودية: مركز البحوث.
- الأسدي، غ. م. (2006). *توظيف النظرية الإنسانية في العملية الإرشادية*. مجلة النبأ.
- الانور، م. أ. (2003). ديسمبر. *ضغوط مهنة التدريس وبعض متغيرات الشخصية للمعلم*. مجلة علم النفس. (67-68)
- الباسط، ر. ع. (1999). *دراسات نفسية*. (éd. 04) مصر: المكتبة الأنجلو مصرية.
- الباقي، ص. أ. (2004). *السلوك الفعال في المنظمات*. الإسكندرية، مصر: الدار الجامعية.
- الحميد، أ. ش. (2003). *الدافعية للإنجاز لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية بدولة الإمارات العربية المتحدة*. *المجلة العربية للإدارة*. (01) 23 ,
- الحميد، إ. ش. (2003). *الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية*. *المجلة العربية للإدارة* - (01) 23 , 41.
- الخليفي، بي. م. (2002). *أثر كل من الإتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات الإستنكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر*. *المجلة التربوية*.

الرشيدى, خ. م. (2013). اتجاهات طلبة كلية التربية الأساسية في الكويت نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنية العرض التقديمي في ضوء عدد من المتغيرات. قسم المناهج والإدارة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

الرشيدى, ه. ت. (1999). الضغوط النفسية طبيعتها ونظرياتها. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

الزيات, ف. (2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي. (Vol. 02). مصر: دار النشر للجامعات.

الشرفات, ا. م. (2014). مقاومة المعلمين للتغيير أسبابها وطريق التقليل منها من وجهة نظر معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم لمنطقة قسبة المفرق. الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية. pp. 65-79 ,

الشماع, ن. (1977). الشخصية. القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

العسيلي, ج. ز. (s.d.). جامعة القدس المفتوحة /منطقة الخليل التعليمية 05 Consulté le 12, 2020, sur <http://www.khayma.com/dr-yousry/Rgaa-Alasely-Res.pdf>

الفرحان, ا. ع. (2010). مستويات الإحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بأبها في ضوء بعض المتغيرات. جامعة الملك سعود، كلية التربية.

القرعان, أ. خ. (2005). التوجيه والإرشاد التربوي. (Vol. 01). عمان الأردن: دار الإسراء للنشر والتوزيع.

القرني, ع. س. (2010). واقع استخدام المشرفين التربويين لمصادر الانترنت التربوية وخدماتها في التنمية المهنية للمعلمين بمدينة الطائف. Consulté le 2010, sur <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=80348> : العربية التربوية

القريطي, ع. ا. (1998). في الصحة النفسية. (Vol. 01). القاهرة: دار الفكر العربي.

اللحام, م. ا. (2007). القاموس عربي-عربي. (Vol. 02). لبنان: دار الكتب العلمية.

اللحام, م. ا. (2007). القاموس عربي-عربي. (Vol. 02). لبنان: دار الكتب العلمية.

- الله، م. أ. (2003). *السلوك الإجتماعي ودينامياته - محاولة تفسيرية*. دار المعرفة الجامعية.
- المنعم، أ. م. (2006). *الإرشاد النفسي الأسري (مواجهة الضغوط النفسية لدى أسر المتخلفين عقليا)*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الهوري، أ. أ. (2008). *التوجيه المدرسي والمهني*. عمان الأردن: دار الشروق.
- إيدار، م. (2011). أكتوبر-نوفمبر-ديسمبر. (تكنولوجيا الإعلام والاتصال في خدمة التربية. مجلة بحوث وتربية. 70, p. (02)
- إيقارب، ف. (2008/2009). *أثر صراع وغموض الدور المهني على الإحترق النفسي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني*. رسالة ماجستير. جامعة الجزائر، الجزائر.
- بلال، م. أ. (2005). *السلوك التنظيمي بين النظرية والتطبيق*. مصر: جامعة الأزلية.
- بوعزيز، إ. (2015). *الإتجاه نحو العملية الإرشادية وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لولاية الوادي*. جامعة الوادي.
- بوناب، ر. أ. (2013). *الضغط النفسي لدى عمال قطاع المحروقات وعلاقته بالدافعية نحو الإنجاز، دراسة ميدانية بمركب تكرير البترول بسكيكدة*. جامعة فرحات عباس سطيف.
- جرجس، ج. م. (2005). *معجم مصطلحات التربية والتعليم*. لبنان: دار النهضة العربية.
- حابي، ق. ب. (2016). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 03,
- حسين، ط. ع. (2006). *استراتيجية إدارة الضغوط النفسية والتربوية*. الأردن: دار الفكر عمان.
- حسين، م. أ. (1988). *دراسات في الدوافع والدافعية*. القاهرة: دار المعارف.
- حمو، ع. (2012/). *واقع التوجيه المدرسي في ضوء تطبيق إستراتيجية المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر مستشاري التوجيه*. مذكرة ماجستير. جامعة الجزائر. 02.

حناش فضيلة ,م .ب .(2011) .التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من منظور إصلاحات التربية الجديدة .سند خاص بالتكوين المتخصص .المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ,الجزائر .

خليفة ,ع .أ .(2000) .الدافعية للإنجاز .(Vol. 01)القاهرة :دار غريب للطباعة والنشر .

خمد ,م .(01 09, 2014) .تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية .124-109 pp ,

دكت ,ج .(2000) .علم النفس الإجتماعي والتعصب) .ع .أ .صفوت (Trad.) ,القاهرة :دار الفكر العربي .

ديفيد ,ف .(1994) .الضغوط النفسية تغلب عليها وابدأ الحياة) .ح .أ .سريع (Trad.) ,مصر : مكتبة الأنجلو المصرية .

راتب ,أ .ك .(2000) .علم النفس الرياضية المفاهيم، التطبيقات .القاهرة :دار الفكر العربي .

راتب ,أ .ك .(2000) .علم النفس الرياضية المفاهيم، التطبيقات .القاهرة :دار الفكر العربي .

راتب ,أ .ك .(2000) .علم النفس الرياضية المفاهيم، التطبيقات .القاهرة :دار الفكر العربي .

زروقي ,ت .(2008) .النظام التربوي في الجزائر .ديوان المطبوعات الجامعية .

شحام ,ع .أ .(2007) .علاقة الضغوط المهنية بالإضطرابات السيكوسوماتية .جامعة محمد خيضر بسكرة .

شفيق ,م .(1985) .البحث العلمي و الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الإجتماعية . الإسكندرية :المكتب الجامعي الحديث .

ضبع ,م .(05 06, 2015) .الضغط المهني لدى الإطارات الجزائرية:مصادره ونتائجه .آفاق علمية .171-183 pp, (01) 07 ,

طبيبي، إ. (2009-2008). الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري و دورها في تحقيق الذات و التوافق الدراسي و الكفاية التحصيلية. 10. جامعة الجزائر، الجزائر: الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري و دورها في تحقيق الذات و التوافق الدراسي و الكفاية التحصيلية.

عثمان، ف. أ. (2001). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*. مصر: دار الفكر العربي.

عثمان، م. (s.d.). *الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية*. جامعة منتوري قسنطينة.

غباري، بث. أ. (2008). *الدافعية النظرية والتطبيق*. (عمان الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

فاتح، أ. (2008). *الضغط النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي دراسة ميدانية بمؤسسة الخزف الصحي بالميلية ولاية جيجل*. جامعة منتوري قسنطينة.

فتيحة، ب. ز. (2008). *أنماط الشخصية وعلاقتها بالإجهاد. أطروحة دكتوراه علم النفس العيادي*. جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

كامل، م. ع. (2004). *الضغوط النفسية ومواجهتها*. القاهرة: مكتبة ابن سينا للنشر.

كمال، م. ع.-م. *الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام*. الكويت: دار القلم.

محمد، ز. ن. (2003). *الدافعية والتعلم*. القاهرة: دار النهضة العربية.

محمد، ع. أ. (2005). *سيكولوجية مواجهة الضغوط في المجال الرياضي*. (Vol. 01) القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

محمد، م. (2007). *التوافق المهني وعلاقته بضغط العمل لدى موظفي المؤسسات العقابية*. مذكرة ماجستير. جامعة منتوري قسنطينة.

معمرية، ب. (2013). *سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز*. (Vol. 30) شبكة العلوم النفسية العربية.

معمرية ب. (2013). *سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز تقنين أربعة مقاييس لقياسه*. (Vol. 30). شبكة العلوم النفسية العربية.

معمرية ب. (2013). *سيكولوجية الدافع للإنجاز... تقنين أربعة استبيانات لقياسه*. (Vol. 30). الجزائر: الكتاب العربي للعلوم النفسية.

منصور، ا. ق. - ط. (1979). *دافعية الإنجا وقياسها*. (Vol. 01). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

موسى، ر. ع. (1994). *علم النفس الدافعي*. القاهرة - مصر: دار النهضة العربية.

نعيم، د. (1991). *مصادر ضغوط العمل التي يتعرض لها العاملون في المصارف التجارية العامة في الأردن*. الجامعة الأردنية، الأردن: غير منشورة.

وآخرون، أ. (2000). *المنهل في علم النفس التربوي*. الأردن: دار الكندي.

والاس، أ. د. - م. (1991). *السلوك التنظيمي والأداء*. ج. أ. أحمد (Trad.). المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة، الرياض.

يونس، م. ب. (2005). *دافعية الإنجاز وعلاقتها بكل من القلق الشخصي وأنماط السلوك عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية*. مجلة المنارة. 11 (02), pp. 441-450.

يونس، م. م. (2007). *سيكولوجية الدافعية والإنفعالات*. الأردن: دار الميسرة.

Alexis, C. (1935). *L'homme cette inconnu*. Paris: dunod.

Buck, R. (1988). *Human motivation and emotion* (Vol. 02). John Wiley and Sons Inc.

Cohen-Scali, V. *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie*.

Croque, L. (2007). *traumatismes physique*. Paris: masson.

Makinde, O. (1984). *Fundamentals of guidance and counselling*. London:
Macmillan education limited.

Pal, K. *GUIDANCE AND COUNSELING*. New Delhi: lovely Professional
University.

Sillamy, N. (2003). *dictionnaire de psychologie*. edition Masson.

Stora, J. B. (1993). *Que sais je?* Cd Dahleb.

Taylor, S. (1995). *Health psychology* (Vol. 03). New York: Mc Graw Hill–
intrnational editions.

قائمة الملاحق

ملحق رقم 1

مقياس الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

التعليمة: سيدي/ سيديتي المستشار(ة)

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تشير إلى شعورك نحو بعض الموضوعات و سلوكك في بعض المواقف، المطلوب منك وضع علامة () في الخانة التي تناسبك، ونحيطك علماً بأن المعلومات التي ستدلي بها ستحظى بالسرية التامة، ولن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي، ولك منا كل الامتنان على التعاون.

1- معلومات شخصية:

- العمر : (.....) سنة الجنس: ذكر أنثى
- \$- الخبرة:سنوات الرتبة: مستشار التوجيه والإرشاد م
مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد م
- الحالة الإجتماعية: متزوج أعزب
- المؤهل العلمي:.....
- قطاع التدخل: ثانوية متوسطة ثانوية و عدة متوسطات
- مركز التوجيه
- استعمال المبرمجات المعلوماتية بصفة عامة: نعم لا
- استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي متوسط: نعم لا أحيانا
- استعمال المبرمج المعلوماتي الوافي ثانوي : نعم لا أحيانا

الرقم	البند	موافق	محايد	معارض
البعد المعرفي				
01	أجد صعوبة في فهم ما يدور حولي من أحداث			
02	أعاني من قلة التركيز في عملي			
03	أصبحت كثير النسيان			
04	أواجه صعوبات في فهم التعليمات الموجهة لي وتجسيدها على أرض الواقع			
05	لا أستطيع إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهني			
06	أشعر بأنني غير قادر على مساعدة الآخرين على فهم مشكلاتهم وإيجاد الحلول لها			
07	أصبحت مشوش الذهن			
08	لا أغير اهتماما لما يجري من حولي			
09	عندما تواجهني صعوبة في حل مشكلة ما أتخلى عن حلها نهائيا			
10	لا أبالي بما يقوله الآخرون عني			
البعد الإنفعالي				
11	انخفض مستوى ثقتي في قدراتي			
12	أصبحت سريع الغضب			
13	أتسرع في اتخاذ قراراتي			
14	أحيانا أدخل في حالة من الاكتئاب			
15	لا أتقبل النقد من أحد			
16	أصبحت كثير القلق			
17	أشعر بالخوف من الفشل			
18	تنتابني مشاعر الإحباط			
19	كثيرا ما أشعر برغبة في البكاء نتيجة أسباب واهية			
20	مزاجي معكر غالبا			
البعد السلوكي				
21	أتأخر غالبا في الوصول إلى مقر عملي			
22	أصبحت لا أبالي بمظهري الخارجي			
23	أشعر براحة كبيرة عندما لا ألتحق بمكان عملي			
24	أفضل البقاء وحيدا غالبا			
25	أصبحت سهل الإستشارة			
26	أتناول المنبهات كالقهوة والشاي كثيرا			
27	أصبحت تصرفاتي عدوانية مع من يعترض طريقي			

			صرت أرتكب بعض الأخطاء في عملي	28
			أدخن بكثرة عندما أشعر بالتوتر	29
			انخفض مستوى نشاطي عن السابق	30
بعد ضغط العمل				
			أشعر بالتوتر حينما أقابل مسؤولي في العمل	31
			أشعر بالتوتر حينما أقابل بعض زملائي في العمل	32
			عدم تحكمي في تقنيات التكنولوجيا الحديثة يشعرني بالتوتر	33
			أشعر أن زملائي لا يثقون بي	34
			أشعر أن عملي يؤثر يؤثر سلبا على حياتي الإجتماعية	35
			يحاول رؤسائي إعطاء صورة سيئة عني	36
			أعاني من كثرة الأعمال الموكلة إلي	37
			حدود عملي ومسؤولياتي في العمل غير واضحة	38
			أشعر بغموض دوري في المؤسسة التي أعمل فيها	39
			لا تعطي لي الإدارة الفرصة لإبداء رأيي في إطار العمل	40
			أعاني من طول فترات العمل	41
			أعاني من تداخل النشاطات في عملي	42
			يؤدي بي روتين العمل إلى الشعور بالإحباط	43
			رؤسائي لا يثقون في قدراتي	44
			الراتب الذي أتقاضاه أقل من المجهود الذي أبذله	45
			العمل المطلوب مني يفوق قدراتي بكثير	46
			نظام الترقية في عملي غير عادل مما يشعرني بالتوتر	47
			وقت العمل لا يكفي للقيام بالمهام المطلوبة مني نظرا لكثرتها وتداخلها	48
			أشعر بالتوتر لأنني أعمل في مكان تكثر فيه المشاكل	49
			في كل مرة أحاول تعلم استعمال المبرمجات المعلوماتية أخفق	50
			أشعر بالإكتفاء بما تعلمته و لا أرغب في تعلم المزيد	51
			أشعر بأن تقدمي في السن أثر علي سلبا فيما يخص تعلم الجديد حول المبرمجات المعلوماتية	52
			إشرافي على أكثر من مؤسسة يشوش تفكيري	53
			عملي يحتاج إلى تكوين متواصل في التحكم في التكنولوجيا الحديثة لكن الوقت لا يكفي لذلك	54

ملحق رقم 2

مقياس الدافعية للإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

لا	لا	لا	أوافق	أوافق بشدة	البند	الرقم
أوافق بشدة	أوافق	أدري				
					أنا قادر على المساعدة على حل المشكلات التي يصعب على زملائي حلها	01
					لا أترك وقت الفراغ يفوتني دون أن أستغله في العمل	02
					أعمل باجتهاد لأكون شخصا يحترمه الناس	03
					لدي القدرة على مواجهة صعوبات العمل والتغلب عليها	04
					أسعى دائما لأكون في مستوى العمال المتفوقين في عملهم	05
					يؤلمني الحصول على درجة في المردودية أقل مما كنت أتوقع	06
					تعودت على النظام في عملي	07
					أبذل جهدي في العمل لأشرف عائلتي	08
					أحرص على ترتيب مكتبي جيدا	09
					أنا مجد في أغلب شؤون حياتي	10
					إن ما أطرحه من موضوعات تخص عملي تثير اهتمام زملائي	11
					رغم التزاماتي العائلية ومشاكلي فإنني أستمر في العمل	12
					أحاسب نفسي دائما على ما أنجزته اليوم وما سأنجزه في اليوم الموالي	13
					يؤلمني عدم رضى مدرائي على ما أقدمه من عمل	14

					أسرتي مهتمة بما أقوم به من عمل	15
					أنا دائم التفكير في آفاق الترقية في عملي	16
					أفضل الإحتكاك بزملائي الجادين في عملهم	17
					أحب الإطلاع على كل جديد في مجال التطور العلمي والتكنولوجي	18
					أحب تعلم ما هو جديد في مجال التكنولوجيا لاستغلاله في عملي	19
					أجيد استعمال المبرمجات المعلوماتية المختلفة	20
					أرغب كثيرا في تعلم كيفية العمل بالمبرمجات المعلوماتية	21
					أشعر بأن إستعمال المبرمج المعلوماتي الوافي في عملي يوفر علي الجهد والوقت	22
					استعمالي للمبرمج المعلوماتي سهل علي القيام بمختلف المهام المسندة إلي	23
					عندما أجد صعوبة في إستعمال المبرمج المعلوماتي أشعر برغبة ملحة في التغلب عليها	23
					أرى بأن المبرمج الوافي يقوم بالعمليات التقنية للتوجيه بدقة متناهية	24
					شعوري بالحاجة إلى تطوير نفسي يدفعني إلى الجد والمثابرة في عملي	25
					عندما أخفق في عمل ما أسعى جاهدا كي لا أخفق في المرات المقبلة	26
					لا يهمني ما أبذله من جهد إن كان هذا يساعدني على النجاح	27
					أرغب كثيرا في العمل في المؤسسة التي أعمل فيها	28

					أركز باهتمام على تعليمات مديري التقني والإداري	29
					أشعر أن عمالي مميز ولا يستطيع القيام به إلا من يتمتع بقدرات خاصة	30
					أناقش رؤسائي على التقييم الذي أحصل عليه في المرادودية	31
					بالرغم من شعوري بالإجحاف في حقي إلا أنني أحب عملي كثيرا	32
					أشعر بالسعادة كلما ساعدت تلميذا على التغلب على مشكلاته	33
					أحب الفترات التي لا تكثر فيها النشاطات في العمل	34
					أشعر بالارتباك عندما تكثر علي الأنشطة وتتداخل فيما بينها	35
					أستمتع بالوقت الطويل الذي أقضيه مع زملائي في الحديث على مواضيع عامة	36
					في الاجتماعات أفضل البقاء ساكنا ولا أشارك في المناقشة	37
					علاقاتي مع زملائي في العمل أهم لدي من العمل	38
					عندما أتذكر أنني لا أملك فرص الترقية أشعر بالإحباط	39
					بالرغم من جدتي في العمل، أشعر أن زملائي ورؤسائي لا يقدرّون عملي	40
					المهن الحرة أفضل بالنسبة لي من المهنة التي أزولها	41
					جو العمل في المؤسسة لا يشجع على العمل	42
					أشعر أن مهنتي صعبة وليس بإمكانني النجاح فيها	43

					44	أشعر أن مهنتي فيها الكثير من النشاطات الروتينية التي تسبب لي الملل
					45	أشعر أنني أبذل مجهودا أكبر من الأجر الذي أتقاضاه
					46	أشعر بالإحباط حينما أرى زملائي من بقية الأسلاك يرتقون في الرتب بينما أبقى أنا في نفس المنصب
					47	يشعرنى زملائي بأنني عديم الفائدة ووجودي كعدمه
					48	لا أرغب كثيرا في الإستماع لمشاكل الآخرين وعلى مساعدتهم في حلها
					49	كثرة النشاطات وتداخلها تجعلني أفكر أحيانا في ترك العمل
					50	أحيانا أقضي أوقاتا طويلة في أشياء لا علاقة لها بعملتي
					51	مكتبي مليء بالفوضى وملفاتي غير منظمة
					52	فكرة أن أكون تحت سلطة مديرين على غرار بقية الموظفين تشعرنى بالتوتر
					53	لا يهمني رأي مديري في طالما أنني أتلقى راتبي كاملا كل شهر
					54	عندما تواجهني مشكلة في العمل أستسلم بسهولة
					55	إذا لم أحقق الأهداف التي سطرتهأ أتخلى عنها بكل سهولة
					56	أرى أن الحياة بدون عمل أفضل
					57	أرفض القيام بالأعمال التي تتطلب الكثير من الجهد والمزيد من البحث
					58	لست دقيقا في مواعيدي

					أظن بأن زملائي الذين يبذلون جهدا كبيرا في عملهم يستنزفون طاقتهم سدى	59
					عادة أعمل دون تخطيط	60
					علاقتي برؤسائي وزملائي في العمل تشوبها بعض المشاكل	61
					أفضل القيام بالعمليات التقنية للتوجيه يدويا على استعمال المبرمج المعلوماتي	62
					ليست لدي القدرة على تعلم المزيد حول المبرمجات المعلوماتية بالرغم من نجاتها	63
					لا أجد استعمال المبرمجات المعلوماتية المختلفة	64
					إذا واجهتني صعوبة في استعمال المبرمج المعلوماتي اتخلى عنه مباشرة	65
					أرغب في تعلم استعمال المبرمج المعلوماتي ولكنني في كل مرة أخفق	66
					ليست لدي الرغبة في تعلم كيفية استعمال المبرمجات المعلوماتية	67

قائمة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الصفة	الاختصاص	الجامعة
01	عبد الله قلي	بروفيسور		المدرسة العليا لتكوين الاساتذة بوزريعة
02	سعد الدين بوطبال	بروفيسور	علم النفس المدرسي	جامعة خميس مليانة
03	طاهر بومدفع	دكتور	علم اجتماع تربوي	جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
04	رابح سيساني	بروفيسور	توجيه وإرشاد	جامعة خميس مليانة
05	رباحي سعاد	دكتورة	علم النفس المدرسي	جامعة يحيى فارس المدية
06	أحمد صباح	دكتور	علم اجتماع تربوي	جامعة خميس مليانة
07	عبد القادر عكوشي	بروفيسور	علم اجتماع تربوي	جامعة ورقلة

ملاحق الصدق والثبات

REGRESSION

/MISSING LISTWISE

/REGWGT=weight

/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT النفسي. الضغط

/METHOD=ENTER المبرمجات. استعمال

/SCATTERPLOT=(*ZPRED ,*ZRESID).

Régression

Remarques

Sortie obtenue	01-MAY-2019 12:12:32	
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\العلاقة بين الضغط النفسي والدافعية للأجازه بيانات الدراسة الأساسية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données6
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	253

Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur des observations dépourvues de valeurs manquantes dans les variables utilisées.
Syntaxe		REGRESSION /MISSING LISTWISE /REGWGT=weight /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT الضغط النفسي /METHOD=ENTER استعمال المبرمجيات /SCATTERPLOT=(*ZPRED ,*ZRESID).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,05
	Temps écoulé	00:00:00,10
	Mémoire requise	3120 octets
	Mémoire supplémentaire obligatoire pour les tracés résiduels	8 octets

Avertissements

Aucun tracé n'est produit pour la régression des moindres carrés pondérés. Vous pouvez utiliser SAVE avec les variables appropriées et utiliser d'autres procédures (telles que EXAMINE et PLOT) pour produire les tracés requis. Pour tracer une version pondérée des résidus et des prévisions, utilisez COMPUTE avant de produire le tracé : COMPUTE RESID = SQRT(REGWGTvar) * RESID COMPUTE PRED = SQRT(REGWGTvar) * PRED.

Variables introduites/éliminées^{a,b}

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	استعمال الميرمجات ^c	.	Introduire

- Variable dépendante : الضغط النفسي
- Régression des moindres carrés pondérés - Pondération par weight
- Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles^{b,c}

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,803 ^a	,644	,643	5,19795

- Prédicteurs : (Constante), استعمال الميرمجات
- Variable dépendante : الضغط النفسي
- Régression des moindres carrés pondérés - Pondération par weight

ANOVA^{a,b}

Modèle		Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	12287,557	1	12287,557	454,780	,000 ^c
	Résidu	6781,693	251	27,019		
	Total	19069,250	252			

a. Variable dépendante : الضغط النفسي

b. Régression des moindres carrés pondérés - Pondération par weight

c. Prédicteurs : (Constante), استعمال المبرمجيات

Coefficients^{a,b}

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	137,473	,470		292,263	,000
	استعمال المبرمجيات	-9,402	,441	-,803	-21,326	,000

a. Variable dépendante : الضغط النفسي

b. Régression des moindres carrés pondérés - Pondération par weight

Statistiques des résidus^{a,b}

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	N
Prévision	118,6680	128,0704	126,1751	3,77954	253
Résidu	-51,66801	56,92959	10,49687	13,21907	253
Prévision standardisée ^c	.	.	.	.	0
Résidu standardisé ^c	.	.	.	.	0

a. Variable dépendante : الضغط النفسي

b. Régression des moindres carrés pondérés - Pondération par weight

c. Non calculé pour la régression des moindres carrés pondérés.

REGRESSION

/MISSING LISTWISE

/REGWGT=weight2

/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT ABSR2

/METHOD=ENTER المبرمجات استعمال

/SCATTERPLOT=(*ZRESID ,*ZPRED)

/SAVE PRED.

Régression

Remarques

Sortie obtenue		01-MAY-2019 12:24:50
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\العلاقة بين الضغط النفسي والدافعية للأجاز ابيانات الدراسة الأساسية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données6
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	253
	Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
Observations utilisées		Les statistiques sont basées sur des observations dépourvues de valeurs manquantes dans les variables utilisées.

Syntaxe		REGRESSION /MISSING LISTWISE /REGWGT=weight2 /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT ABSR2 /METHOD=ENTER استعمال المبرمجيات /SCATTERPLOT=(*ZRESID ,*ZPRED) /SAVE PRED.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,05
	Mémoire requise	3280 octets
	Mémoire supplémentaire obligatoire pour les tracés résiduels	8 octets
Variables créées ou modifiées	PRE_2	Unstandardized Predicted Value

Avertissements

Aucun tracé n'est produit pour la régression des moindres carrés pondérés. Vous pouvez utiliser SAVE avec les variables appropriées et utiliser d'autres procédures (telles que EXAMINE et PLOT) pour produire les tracés requis. Pour tracer une version pondérée des résidus et des prévisions, utilisez COMPUTE avant de produire le tracé : COMPUTE RESID = SQRT(REGWGTvar) * RESID COMPUTE PRED = SQRT(REGWGTvar) * PRED.

Variables introduites/éliminées^{a,b}

Modèle	Variabes introduites	Variabes éliminées	Méthode
1	استعمال المبرمجات ^c	.	Introduire

a. Variable dépendante : ABSR2

b. Régression des moindres carrés pondérés - Pondération par weight2

c. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles^{b,c}

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,064 ^a	,004	,000	,60502

a. Prédicteurs : (Constante), استعمال المبرمجات

b. Variable dépendante : ABSR2

c. Régression des moindres carrés pondérés - Pondération par weight2

ANOVA^{a,b}

Modèle		Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	,374	1	,374	1,021	,313 ^c
	Résidu	91,879	251	,366		
	Total	92,252	252			

a. Variable dépendante : ABSR2

b. Régression des moindres carrés pondérés - Pondération par weight2

c. Prédicteurs : (Constante), استعمال المبرمجيات

Coefficients^{a,b}

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	24,973	2,635		9,477	,000
	استعمال المبرمجيات	-2,042	2,021	-,064	-1,010	,313

a. Variable dépendante : ABSR2

b. Régression des moindres carrés pondérés - Pondération par weight2

Statistiques des résidus^{a,b}

Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	N
---------	---------	---------	------------	---

Prévision	20,8889	22,9308	22,5192	,82080	253
Résidu	-22,16346	34,30188	,00000	13,56943	253
Prévision standardisée ^c	.	.	.	.	0
Résidu standardisé ^c	.	.	.	.	0

a. Variable dépendante : ABSR2

b. Régression des moindres carrés pondérés - Pondération par weight2

c. Non calculé pour la régression des moindres carrés pondérés.

Test T

Remarques

Sortie obtenue		01-MAY-2019 10:13:48
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\العلاقة بين الضغط النفسي والدافعية للأنجاز\بيانات الدراسة الأساسية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données4
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	253
	Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=2 1 (استعمال المبرمجيات) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=الضغط النفسي /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

Statistiques de groupe

استعمال المبرمجيات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الضغط النفسي نعم	202	139,0545	13,33652	,93835
لا	51	127,2353	12,68635	1,77644

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	Ddl
الضغط النفسي	Hypothèse de variances égales	2,742	,099	5,710	251
	Hypothèse de variances inégales			5,883	80,240

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
الضغط النفسي	Hypothèse de variances égales	,000	11,81916	2,07008
	Hypothèse de variances inégales	,000	11,81916	2,00905

Test des échantillons indépendants

Test t pour égalité des moyennes

Intervalle de confiance de la différence à 95 %

		Inférieur	Supérieur
الضغط النفسي	Hypothèse de variances égales	7,74222	15,89611
	Hypothèse de variances inégales	7,82122	15,81711

T-TEST GROUPS=استعمال المبرمجيات (1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=الدافعية للانجاز

/CRITERIA=CI(.95).

Test T

Remarques

Sortie obtenue		01-MAY-2019 10:14:04
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\العلاقة بين الضغط النفسي والدافعية للانجاز ابيانات الدراسة الأساسية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données4
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>

	N de lignes dans le fichier de travail	253
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST (استعمال المبرمجيات) GROUPS=2 1 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=الدافعية للانجاز /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,05
	Temps écoulé	00:00:00,17

Statistiques de groupe

استعمال المبرمجيات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدافعية للانجاز نعم	202	232,7673	26,70048	1,87864
لا	51	229,1373	25,12928	3,51880

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	Ddl
الدافعية للانجاز	Hypothèse de variances égales	,918	,339	,878	251
	Hypothèse de variances inégales			,910	80,930

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
الدافعية للانجاز	Hypothèse de variances égales	,381	3,63007	4,13638
	Hypothèse de variances inégales	,366	3,63007	3,98889

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
الدافعية للانجاز	Hypothèse de variances égales	-4,51636	11,77651
	Hypothèse de variances inégales	-4,30668	11,56682

Remarques

Sortie obtenue	01-MAY-2019 10:15:50
----------------	----------------------

Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\العلاقة بين الضغط النفسي والدافعية للأنجاز\بيانات المستشارين الذين يستعملون المبرمج.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	202
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables de l'analyse.
Syntaxe		السن BY الضغط النفسي ONEWAY /MISSING ANALYSIS /POSTHOC=SCHEFFE ALPHA(0.05).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,04

السن BY الضغط النفسي ONEWAY

/MISSING ANALYSIS

/POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.05).

Remarques

Sortie obtenue		01-MAY-2019 10:16:43
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FAT\Desktop\العلاقة بين الضغط النفسي والدافعية للأجازه بيانات المستشارين الذين يستعملون المبرمج .sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	202
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables de l'analyse.

Syntaxe		ONEWAY السن BY الضغط النفسي /MISSING ANALYSIS /POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.05).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

ANOVA

الضغط النفسي

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	4194,982	3	1398,327	8,774	,000
Intragroupes	31555,419	198	159,371		
Total	35750,401	201			

Sous-ensembles homogènes :

Remarques

Sortie obtenue		01-MAY-2019 10:21:15
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\العلاقة بين الضغط النفسي والدافعية للأنجاز\بيانات المستشارين الذين يستعملون المبرمج.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	202
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables de l'analyse.
Syntaxe		ONEWAY السن BY الضغط.النفسي /MISSING ANALYSIS /POSTHOC=SCHEFFE ALPHA(0.05).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,09

Tests post hoc

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: الضغط النفسي

Scheffé

(I) السن	(J) السن	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
20-30	31-40	-9,00635*	2,39457	,003	-15,7583	-2,2544
	41-50	-,11429	3,20082	1,000	-9,1396	8,9110
	من فأكثر 51	7,67143	6,66304	,723	-11,1163	26,4591
31-40	20-30	9,00635*	2,39457	,003	2,2544	15,7583
	41-50	8,89206*	2,62151	,011	1,5002	16,2839
	من فأكثر 51	16,67778	6,40494	,083	-1,3821	34,7377
41-50	20-30	,11429	3,20082	1,000	-8,9110	9,1396
	31-40	-8,89206*	2,62151	,011	-16,2839	-1,5002
	من فأكثر 51	7,78571	6,74793	,722	-11,2413	26,8127
من فأكثر 51	20-30	-7,67143	6,66304	,723	-26,4591	11,1163
	31-40	-16,67778	6,40494	,083	-34,7377	1,3821
	41-50	-7,78571	6,74793	,722	-26,8127	11,2413

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

السن BY الدافعية للانجاز ONEWAY

/MISSING ANALYSIS.

Unidirectionnel

Remarques

Sortie obtenue		01-MAY-2019 10:23:03
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\العلاقة بين الضغط النفسي والدافعية للأنجاز ابيانات المستشارين الذين يستعملون المبرمج.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	202
	Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables de l'analyse.	
Syntaxe	السن BY الدافعية للانجاز ONEWAY /MISSING ANALYSIS.	
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,03

ANOVA

الدافعية للانجاز

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	1398,684	3	466,228	,651	,583
Intragroupes	141897,380	198	716,653		
Total	143296,064	201			

الخبرة BY الضغط النفسي ONEWAY

/MISSING ANALYSIS

/POSTHOC=SCHEFFE ALPHA(0.05).

Unidirectionnel

Remarques

Sortie obtenue		01-MAY-2019 10:23:50
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\العلاقة بين الضغط النفسي والدافعية للأشخاص الذين يستعملون الميرمج.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	202
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables de l'analyse.
Syntaxe		ONEWAY الخيرة BY الضغط النفسي /MISSING ANALYSIS /POSTHOC=SCHEFFE ALPHA(0.05).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,11

ANOVA

الضغط النفسي

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	2093,892	2	1046,946	6,190	,002
Intragroupes	33656,509	199	169,128		
Total	35750,401	201			

Tests post hoc

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: الضغط النفسي

Scheffé

(I) الخيرة	(J) الخيرة	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
أقل من 5	5-15	1,80011	2,12454	,699	-3,4396	7,0398
	أكثر من 15	-6,37040*	2,31922	,025	-12,0903	-,6505
5-15	أقل من 5	-1,80011	2,12454	,699	-7,0398	3,4396
	أكثر من 15	-8,17050*	2,40154	,004	-14,0934	-2,2476

أكثر من 15	أقل من 5	6,37040*	2,31922	,025	,6505	12,0903
	5-15	8,17050*	2,40154	,004	2,2476	14,0934

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

Sous-ensembles homogènes :

الضغط النفسي

Scheffé^{a,b}

الخبرة	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
5-15	69	136,2609	
أقل من 5	82	138,0610	
أكثر من 15	51		144,4314
Sig.		,734	1,000

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 64,801.

b. Les tailles de groupe ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

الخبرة BY الدافعية.للانجاز ONEWAY

/MISSING ANALYSIS.

Unidirectionnel

Remarques

Sortie obtenue		01-MAY-2019 10:24:19
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\العلاقة بين الضغط النفسي والدافعية للأنجاز ابيانات المستشارين الذين يستعملون المبرمج .sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	202
	Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables de l'analyse.	
Syntaxe	ONEWAY الدافعية للانجاز BY الخبرة /MISSING ANALYSIS.	
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,07

ANOVA

الدافعية للانجاز

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	981,137	2	490,568	,686	,505
Intragroupes	142314,927	199	715,150		
Total	143296,064	201			

T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=الضغط النفسي الدافعية للانجاز

/CRITERIA=CI(.95).

Test T

Remarques

Sortie obtenue		01-MAY-2019 10:25:20
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\العلاقة بين الضغط النفسي والدافعية للأجزاء بيانات المستشارين الذين يستعملون المبرمج.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	202
	Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
Observations utilisées		Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.

Syntaxe		T-TEST GROUPS=2 1(الجنس) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=الضغط.النفسي الدافعية.للانجاز /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,05

Statistiques de groupe

الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الضغط.النفسي	ذكور	13	139,5385	19,50049	5,40846
	إناث	188	139,0957	12,87253	,93883
الدافعية.للانجاز	ذكور	13	228,5385	30,64750	8,50009
	إناث	188	232,9628	26,51331	1,93368

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	T	Ddl
الضغط.النفسي	Hypothèse de variances égales	3,725	,055	,116	199
	Hypothèse de variances inégales			,081	12,733

الدافعية للإنجاز	Hypothèse de variances égales	,350	,555	-,576	199
	Hypothèse de variances inégales			-,508	13,272

Test des échantillons indépendants

Test t pour égalité des moyennes

		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
الضغط النفسي	Hypothèse de variances égales	,908	,44272	3,83299
	Hypothèse de variances inégales	,937	,44272	5,48934
الدافعية للإنجاز	Hypothèse de variances égales	,565	-4,42430	7,68014
	Hypothèse de variances inégales	,620	-4,42430	8,71726

Test des échantillons indépendants

Test t pour égalité des moyennes

Intervalle de confiance de la différence à 95 %

		Inférieur	Supérieur
الضغط النفسي	Hypothèse de variances égales	-7,11577	8,00121
	Hypothèse de variances inégales	-11,44158	12,32702
الدافعية للإنجاز	Hypothèse de variances égales	-19,56921	10,72061
	Hypothèse de variances inégales	-23,21765	14,36904

DATASET ACTIVATE Jeu_de_données5.

SAVE OUTFILE='C:\Users\FATI\Desktop\العلاقة بين الضغط النفسي والدافعية للإنجاز\بيانات المستشارين'

'sav.الذين يستعملون المبرمج'

/COMPRESSED.

المؤهل العلمي BY الضغط النفسي ONEWAY

/MISSING ANALYSIS

/POSTHOC=SCHEFFE ALPHA(0.05).

Unidirectionnel

Remarques

Sortie obtenue		01-MAY-2019 10:35:46
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\العلاقة بين الضغط النفسي والدافعية للأنجاز إبيانات المستشارين الذين يستعملون المبرمج sav.
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	202

Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables de l'analyse.
Syntaxe		ONEWAY الضغط النفسي BY المؤهل العلمي /MISSING ANALYSIS /POSTHOC=SCHEFFE ALPHA(0.05).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,03

ANOVA

الضغط النفسي

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	48,568	2	24,284	,135	,873
Intragroupes	35701,833	199	179,406		
Total	35750,401	201			

ONEWAY الدافعية للإنجاز BY المؤهل العلمي

/MISSING ANALYSIS.

Unidirectionnel

Remarques

Sortie obtenue		01-MAY-2019 10:36:14
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\العلاقة بين الضغط النفسى والدافعية للأنجاز\بيانات المستشارين الذين يستعملون المبرمج.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	202
	Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables de l'analyse.

Syntaxe		ONEWAY الدافعية للانجاز BY المؤهل العلمي /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,08

ANOVA

الدافعية للانجاز

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	469,385	2	234,692	,327	,721
Intragroupes	142826,680	199	717,722		
Total	143296,064	201			

FREQUENCIES VARIABLES=قطاع التدخل=

/STATISTICS=STDDEV MEAN

/ORDER=ANALYSIS.

Fréquences

Remarques

Sortie obtenue		01-MAY-2019 10:37:12
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\العلاقة بين الضغط النفسي والدافعية للأشخاص الذين يستعملون المبرمج.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	202
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur toutes les observations comportant des données valides.
Syntaxe		<p>FREQUENCIES</p> <p>VARIABLES=قطاع التدخل</p> <p>/STATISTICS=STDDEV</p> <p>MEAN</p> <p>/ORDER=ANALYSIS.</p>
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,03

Statistiques

قطاع التدخل

N	Valide	202
	Manquant	0
Moyenne		2,6089
Ecart type		,86991

قطاع التدخل

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ثانوية	11	5,4	5,4	5,4
	متوسطة	98	48,5	48,5	54,0
	ثانوية ومتوسطة	52	25,7	25,7	79,7
	مركز التوجيه	41	20,3	20,3	100,0
	Total	202	100,0	100,0	

Remarques

Sortie obtenue	01-MAY-2019 10:38:15
Commentaires	
Entrée	Données العلاقة C:\Users\FATI\Desktop\العلاقة بين الضغط النفسي والدافعية للإنجاز ابيانات.sav المستشارين الذين يستعملون المبرمج

	Jeu de données actif34/51	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	202
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables de l'analyse.
Syntaxe		ONEWAY الضغط النفسي BY قطاع التدخل /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,03

ONEWAY الضغط النفسي BY قطاع التدخل

/MISSING ANALYSIS

/POSTHOC=SCHEFFE ALPHA(0.05).

Unidirectionnel

Remarques

Sortie obtenue		01-MAY-2019 10:38:35
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\العلاقة بين الضغط النفسي والدافعية للأجزاء بيانات المستشارين الذين يستعملون المبرمج.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	202
	Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
Observations utilisées		Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables de l'analyse.
Syntaxe		ONEWAY الضغط النفسي BY قطاع التدخل /MISSING ANALYSIS /POSTHOC=SCHEFFE ALPHA(0.05).

Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

ANOVA

الضغط النفسي

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	13055,834	3	4351,945	37,969	,000
Intragroupes	22694,567	198	114,619		
Total	35750,401	201			

Tests post hoc

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: الضغط النفسي

Scheffé

(I) قطاع التدخل	(J) قطاع التدخل	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 % Borne inférieure
ثانوية	متوسطة	-21,18275*	3,40433	,000	-30,7819

	ثانوية ومتوسطة	-4,05245	3,55304	,729	-14,0709
	مركز التوجيه	-18,84701*	3,63531	,000	-29,0974
متوسطة	ثانوية	21,18275*	3,40433	,000	11,5836
	ثانوية ومتوسطة	17,13030*	1,83679	,000	11,9511
	مركز التوجيه	2,33574	1,99127	,712	-3,2790
ثانوية ومتوسطة	ثانوية	4,05245	3,55304	,729	-5,9660
	متوسطة	-17,13030*	1,83679	,000	-22,3095
	مركز التوجيه	-14,79456*	2,23602	,000	-21,0994
مركز التوجيه	ثانوية	18,84701*	3,63531	,000	8,5966
	متوسطة	-2,33574	1,99127	,712	-7,9505
	ثانوية ومتوسطة	14,79456*	2,23602	,000	8,4897

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: الضغط النفسي

Scheffé

Intervalle de confiance à 95 %

قطاع التدخل (I)	قطاع التدخل (J)	Borne supérieure
ثانوية	متوسطة	-11,5836
	ثانوية ومتوسطة	5,9660
	مركز التوجيه	-8,5966
متوسطة	ثانوية	30,7819
	ثانوية ومتوسطة	22,3095
	مركز التوجيه	7,9505
ثانوية ومتوسطة	ثانوية	14,0709
	متوسطة	-11,9511
	مركز التوجيه	-8,4897

مركز التوجيه	ثانوية	29,0974
	متوسطة	3,2790
	ثانوية ومتوسطة	21,0994

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

Sous-ensembles homogènes :

الضغط النفسي

Scheffé^{a,b}

قطاع التدخل	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
ثانوية	11	123,9091	
ثانوية ومتوسطة	52	127,9615	
مركز التوجيه	41		142,7561
متوسطة	98		145,0918
Sig.		,578	,883

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 27,637.

b. Les tailles de groupe ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

ONEWAY قطاع التدخل BY الدافعية للانجاز

/MISSING ANALYSIS.

Unidirectionnel

Remarques

Sortie obtenue		01-MAY-2019 10:39:02
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\العلاقة بين الضغط النفسي والدافعية للانجاز\بيانات المستشارين الذين يستعملون المبرمج.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	202

Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables de l'analyse.
Syntaxe		ONEWAY الدافعية للانجاز BY قطاع التدخل /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,10

ANOVA

الدافعية للانجاز

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	1626,071	3	542,024	,758	,519
Intragroupes	141669,994	198	715,505		
Total	143296,064	201			

DATASET CLOSE Jeu_de_données9.

ONEWAY القطاع التدخل BY الضغط النفسي

/MISSING ANALYSIS

/POSTHOC=SCHIFFE ALPHA(0.05).

Unidirectionnel

Remarques

Sortie obtenue		01-MAY-2019 19:27:51
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FAT\Desktop\العلاقة بين الضغط النفسي والدافعية للأنجاز\بيانات المستشارين الذين يستعملون المبرمج.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	202
	Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
Observations utilisées		Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables de l'analyse.

Syntaxe		ONEWAY الضغط النفسي BY قطاع التدخل /MISSING ANALYSIS /POSTHOC=SCHEFFE ALPHA(0.05).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,03

ANOVA

الضغط النفسي

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	13055,834	3	4351,945	37,969	,000
Intragroupes	22694,567	198	114,619		
Total	35750,401	201			

Tests post hoc

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: الضغط النفسي

Scheffé

قطاع التدخل (I)	قطاع التدخل (J)	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %
					Borne inférieure
متوسطة	ثانوية	-21,18275*	3,40433	,000	-30,7819
	ثانوية ومتوسطة	-4,05245	3,55304	,729	-14,0709
	مركز التوجيه	-18,84701*	3,63531	,000	-29,0974
ثانوية	متوسطة	21,18275*	3,40433	,000	11,5836
	ثانوية ومتوسطة	17,13030*	1,83679	,000	11,9511
	مركز التوجيه	2,33574	1,99127	,712	-3,2790
ثانوية ومتوسطة	متوسطة	4,05245	3,55304	,729	-5,9660
	ثانوية	-17,13030*	1,83679	,000	-22,3095
	مركز التوجيه	-14,79456*	2,23602	,000	-21,0994
مركز التوجيه	متوسطة	18,84701*	3,63531	,000	8,5966
	ثانوية	-2,33574	1,99127	,712	-7,9505
	ثانوية ومتوسطة	14,79456*	2,23602	,000	8,4897

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: الضغط النفسي

Scheffé

Intervalle de confiance à 95 %

قطاع التدخل (I)	قطاع التدخل (J)	Borne supérieure
متوسطة	ثانوية	-11,5836
	ثانوية ومتوسطة	5,9660
	مركز التوجيه	-8,5966
ثانوية	متوسطة	30,7819
	ثانوية ومتوسطة	22,3095

	مركز التوجيه	7,9505
ثانوية ومتوسطة	متوسطة	14,0709
	ثانوية	-11,9511
	مركز التوجيه	-8,4897
مركز التوجيه	متوسطة	29,0974
	ثانوية	3,2790
	ثانوية ومتوسطة	21,0994

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

Sous-ensembles homogènes :

الضغط النفسي

Scheffé^{a,b}

قطاع التدخل	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
		1	2
متوسطة	11	123,9091	
ثانوية ومتوسطة	52	127,9615	
مركز التوجيه	41		142,7561
ثانوية	98		145,0918
Sig.		,578	,883

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 27,637.

b. Les tailles de groupe ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

ONEWAY قطاع التدخل BY الدافعية للانجاز

/MISSING ANALYSIS.

Unidirectionnel

Remarques

Sortie obtenue		01-MAY-2019 19:48:14
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\FATI\Desktop\العلاقة بين الضغط النفسي والدافعية للانجاز\بيانات المستشارين الذين يستعملون المبرمج.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>

	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	202
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations dépourvues de données manquantes dans les variables de l'analyse.
Syntaxe		ONEWAY الدافعية للانجاز BY قطاع التدخل /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,02

ANOVA

الدافعية للانجاز

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	1626,071	3	542,024	,758	,519
Intragroupes	141669,994	198	715,505		
Total	143296,064	201			

القرار الوزاري رقم 827 الذي يحدد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية:

إن وزير التربية

-بمقتضى الأمر رقم 76 -35 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976 المتضمن تنظيم التربية والتكوين .

- وبمقتضى المرسوم رقم 76 - 71 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم المدرسة الأساسية وسيرها.

- وبمقتضى المرسوم رقم 76 - 72 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم مؤسسات التعليم الثانوي وسيرها.

- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90 - 49 المؤرخ في 06 فبراير سنة 1990 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية.

- وبمقتضى القرار الوزاري رقم 994 المؤرخ في 15 سبتمبر سنة 1983 والمتضمن شروط تدخل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في مؤسسات التعليم الثانوي.
يقرر مايلي:

أحكام عامة

المادة الأولى : يهدف هذا القرار طبقاً لأحكام المرسوم رقم 90 -49 المذكور أعلاه إلى تحديد مهام مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

المادة 2 : يخضع مستشار التوجيه المدرسي والمهني إلى سلطة مدير مركز التوجيه المدرسي وإشرافه.

المادة 3 : يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني مهامه في مركز التوجيه المدرسي والمهني وفي المدارس الأساسية والثانويات والمتاقن.

المادة 4 : يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني نشاطاته في مقاطعة جغرافية تتكون من مجموعة مؤسسات للتعليم والتكوين يحددها مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني.

المادة 5 : يتولى مستشار التوجيه المدرسي وال مهني مسؤولية الإشراف على المقاطعة ويقدم تقارير دورية عن نشاطه فيها.

المادة 6 : يكلف مستشار التوجيه المدرسي والمهني بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وإعلامهم ومتابعة عملهم المدرسي.

المادة 7 : يقوم مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالدراسات والاستقصاءات في مؤسسات التكوين وفي عالم الشغل.

المادة 8 : يساهم مستشار التوجيه المدرسي والمهني في تحليل المضامين والوسائل التعليمية. كما يمكن أن يكلف بإجراء الدراسات والاستقصاءات في إطار تقويم مردود المنظومة التربوية وتحسينه.

المادة 9 : يمكن مستشار التوجيه المدرسي والمهني أن يخلف مدير المركز في حالة الغياب أو المانع.

أحكام خاصة

المادة 10: يندرج النشاط الذي يقوم به مستشار التوجيه المدرسي والمهني في المؤسسات التعليمية في إطار نشاطات الفريق التربوي التابع للمؤسسة.

المادة 11 : يقدم مستشار التوجيه المدرسي والمهني في بداية كل سنة دراسية برنامج نشاطه إلى مدير المؤسسة المعنية.

المادة 12: يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني نشاطه في المؤسسة التعليمية تحت إشراف مدير المؤسسة وبالتعاون مع نائب المدير للدراسات والأساتذة الرئيسيين ومستشار التربية.

المادة 13 : تتمثل نشاطات مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجال التوجيه خصوصا فيما يأتي:

القيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي.
إجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة.
المساهمة في عملية استكشاف المتخلفين مدرسيا والمشاركة في تنظيم التعليم المكيف ودروس الاستدراك وتقييمها.

المادة 14 : تتمثل نشاطات مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجال الإعلام خاصة فيما يأتي ضمان سيولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم وإقامة مناوبات بغرض استقبال التلاميذ والأولياء والأساتذة.

تنشيط حصص إعلامية جماعية ، وتنظيم لقاءات بين التلاميذ والأولياء والمتعاملين المهنيين طبقاً لبرنامجها بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية.

تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة والحرف والمناقص المهنية المتوفرة في عالم الشغل.
تنشيط مكتب للإعلام والتوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة ومساعدي التربية وتزويده بالوثائق قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ.

المادة 15 : يطلع مستشار التوجيه المدرسي والمهني في إطار تأدية مهامه على ملفات التلاميذ المدرسية وعلى جميع المعلومات التي تساعد على ممارسة وظائفه.

ويخضع مستشار التوجيه المدرسي والمهني في هذه الحالة إلى قواعد السر المهني.

المادة 16 : يشارك مستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجالس الأقسام بصفة استشارية ويقدم أثناء انعقادها كل المعلومات المستخلصة من متابعة للمسار المدرسي للتلاميذ قصد تحسين ظروف عملهم والحد من التسرب المدرسي.

أحكام ختامية

المادة 17 : يمكن مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني أن يكلف مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالمشاركة في نشاطات ثقافية وتربوية واجتماعية تتطلب كفاءات خاصة.

المادة 18 : يمكن عند الضرورة لمستشار التوجيه المدرسي والمهني أن ينوب عن مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني في أشغال اللجان المختصة واجتماعات ميدانية خارج مركز التوجيه المدرسي والمهني.

المادة 19 : يشارك مستشار التوجيه المدرسي والمهني في عملية التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعارف التي تنظمها وزارة التربية وتدخل هذه المشاركة في واجباتهم المهنية.

المادة 20 : يقوم المستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي والمهني بزيادة على المهام المذكورة أعلاه

بالنشاطات الإضافية التالية:

القيام بالدراسات والتحقيقات التي تكتسي أهمية في مجال البحث البيداغوجي .
متابعة نشاطات مستشاري التوجيه المدرسي والمهني المبتدئين والإشراف عليها في إطار التكوين المتواصل.

المادة 21 : يمكن للمستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي والمهني بعنوان النشاطات الإضافية المذكورة الاستفادة من التقليل في المقاطعة التي يشرف عليها.

المادة 22 : تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا القرار ولا سيما القرار رقم 994 المؤرخ في 15 سبتمبر 1983 المشار إليه أعلاه.

المادة 23 : توضح مناشير لاحقة ، عند الحاجة أحكام هذا القرار الذي يصدر في النشرة الرسمية للتربية.

حرر بالجزائر في 13 نوفمبر 1991

وزير التربية

علي بن محمد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية



قرار رقم 40 مؤرخ في 14 جويلية 2016 يتضمن فتح مسابقة على أساس الاحتساب للالتحاق بملاك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمصني رتبة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمصني

إن وزيرة التربية الوطنية،

- بمقتضى المرسوم رقم 66-145 مؤرخ في 12 صفر عام 1386 الموافق 02 يونيو سنة 1966، يتعلق بتحرير ونشر بعض القرارات ذات الطابع التنظيمي أو الفردي التي تم وضعها للموظفين،
- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90-99 مؤرخ في أول رمضان عام 1410 الموافق 27 مارس سنة 1990، يتعلق بسلطة التعيين، والتسيير الإداري، بالنسبة للموظفين وأعوان الإدارة المركزية والولايات والبلديات والمؤسسات العمومية ذات الطابع الإداري،
- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 95-132 مؤرخ في 13 ذي الحجة عام 1415 الموافق 13 مايو سنة 1995، المتعلق بإحداث نشرات رسمية للمؤسسات والإدارات العمومية.
- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08-315 مؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008، المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتميين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، المعدل والمتمم،
- بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 12-194 مؤرخ في 03 جمادى الثانية عام 1433 الموافق 25 أبريل سنة 2012، المحدد لكيفيات تنظيم المسابقات والامتحانات والفحوص المهنية في المؤسسات والإدارات العمومية وإجرائها،
- بمقتضى القرار المؤرخ في 15 يوليو 2014، الذي يحدد إطار تنظيم المسابقات والامتحانات المهنية للالتحاق ببعض الرتب المنتمة للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، المعدل والمتمم،
- بمقتضى القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 10 مارس 2016 الذي يحدد قائمة المؤهلات والشهادات المطلوبة للتوظيف والترقية في بعض الرتب الخاصة بالتربية الوطنية،
- بمقتضى تعليمة السيد الوزير الأول رقم 348 المؤرخة في 25 ديسمبر 2014 المتضمنة تدابير تعزيز التوازنات الداخلية والخارجية للبلاد،
- بمقتضى البرقية الصادرة عن المديرية العامة للميزانية رقم 698 المؤرخة في 29 جانفي 2015 المتضمنة كيفيات تطبيق التعليم رقم 348 المؤرخة في 25 ديسمبر 2014،
- بمقتضى التعليم رقم 01 المؤرخة في 20 فيفري 2013 المتعلقة بتطبيق أحكام المرسوم التنفيذي رقم 12-194 المؤرخ في 25 أبريل سنة 2012، المحدد لكيفيات تنظيم المسابقات والامتحانات والفحوص المهنية في المؤسسات والإدارات العمومية وإجرائها،
- بمقتضى القرار رقم 10 المؤرخ في 22 مارس 2016، الذي يحدد قائمة المؤسسات العمومية المؤهلة لتنظيم إجراء المسابقات على أساس الاختبارات والامتحانات المهنية للالتحاق بمختلف الرتب الخاصة بالتربية الوطنية،
- بمقتضى المقرر رقم 17 المؤرخ في 26 جوان 2016 المتضمن جدول توزيع المناصب المالية الشاغرة المخصصة للامتحانات المهنية للالتحاق بمختلف الرتب الخاصة بالتربية الوطنية، بعنوان 2016.
- وبناء على مراسلة المديرية العامة للتوظيف العمومية والإصلاح الإداري رقم 585 المؤرخة في 23 فيفري 2016 المتضمنة الموافقة على تجسيد بعض الإجراءات الخاصة بالمسابقات والامتحانات المهنية بعنوان 2016،

تقرر



المادة الأولى: يهدف هذا القرار إلى تحديد كفاءات ففتح مسابقة على أساس الاختبارات للالتحاق بمسلك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، رتبة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، والالتحاق بمسلك التربية.

المادة 2: يحدد عدد المناصب المطلوب شغلها ب 292 منصبا ماليا، طبقا لمقرر توزيع المناصب المالية المذكور أعلاه وحسب الجدول الملحق بالقرار.

المادة 3: تفتح المسابقة على أساس الاختبارات للالتحاق برتبة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للمرشحين الحاصلين على:

- شهادة الليسانس في علوم التربية فرع علوم التربية، بكل تخصصاتها،
- شهادة الليسانس في علم النفس فرع علم النفس، بكل تخصصاته،
- شهادة الليسانس في علم الاجتماع فرع علم الاجتماع، بكل تخصصاته.

المادة 4: يحدد أجل التسجيلات في المسابقة على أساس الاختبارات بخمسة عشر (15) يوم عمل ابتداء من تاريخ صدور أول إشهار في الصحافة المكتوبة.

المادة 5: تشمل المسابقة على أساس الاختبارات الاختبارات التالية:

أ. اختبارات كتابية للقبول:

- 1- اختبار في الثقافة العامة، المدة ساعتان (2)، المعامل 1،
- 2- اختبار في علوم التربية أو علم النفس أو علم الاجتماع، المدة 3 ساعات، المعامل 3،
- 3- اختبار في اللغة الأجنبية (فرنسية)، المدة ساعتان (2)، المعامل 1،
- 4- اختبار في تكنولوجيا الاعلام والاتصال، المدة ساعتان (2)، المعامل 1.

ب. اختبار شفهي للنجاح النهائي:

محادثة مع أعضاء اللجنة انطلاقا من موضوع أو نص ذي علاقة باختصاص المترشح، المدة 20 دقيقة على الأكثر، المعامل 1.

المادة 6: تودع ملفات الترشح لدى مديريات التربية بالولايات.

ويجب أن تحتوي ملفات المترشحين على الوثائق الآتية:

- طلب خطي ،
- نسخة (01) من بطاقة التعريف الوطنية،
- نسخة (01) من المؤهل أو الشهادة المطلوبة، التي تكون مرفقة بكشف النقاط المتعلق بالمسار الدراسي أو التكويني،
- استمارة معلومات يتم ملؤها من طرف المترشح.



الاتحاد الوطني لعمال التربية والتكوين
اللجنة الوطنية لموظفي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
الموقع الإلكتروني : unpef.news.dz



الجزائر في : 2019/01/14

بيان رقم: 2019/01

في ظرف يتميز بتأزم وغضب موظفي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني نتيجة استمرار الوزارة في ممارسة سياسة الإقصاء والتهميش المعنوي لهذا السلك، وعدم الاستجابة للمطالب المرفوعة من طرف اللجنة الوطنية عبر الرسائل والبيانات الحديدة الموجهة إليها من خلال الوفقات الاحتجاجية الوطنية والولاية منذ سنوات، والمتصلة في:

- 1- انصاف موظفي السلك من خلال تعديلات القانون الخاص الجديد والتسك بالاقترحات المتفق عليها في إطار اللجنة المشتركة بين الوزارة والنقابات.
- 2- تامين الخبرة المهنية لموظفي السلك على غرار اسلاك التريس و وفق التعليمه 004.
- 3- الماح المستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي والمهني في الرتبة الجديدة المستشار الرئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- 4- الحق في التكوين للمستشارين المترشحين على غرار سلك المقصدين.
- 5- تخصيص مناصب كافية وطنيا للترقية في رتبة مستشار رئيسي على غرار اسلاك التريس.
- 6- استفادة مستشارو التوجيه المدرسي والمهني من السكن الوظيفي الاكزاهي لضرورة الخدمة.
- 7- إصدار القانون الخاص المسير والمنظم لمراكز التوجيه المدرسي والمهني.
- 8- فتح مجال الترقية لمناصب مدراء المؤسسات التربوية نظرا لتوفر الكفاءة والمعرفة والخبرة المهنية.
- 9- الترخيص للمستشارين الرسميين بالمشاركة في مسابقة مفتش التربية الوطنية تخصص إرشاد وتوجيه على غرار المقصد الرئيسي

ومن أجل افتكاف كافة الحقوق واستجابة لبيان تكتل نقابات التربية رقم 2019/01 المؤرخ في 07 جانفي 2019 الذي دعا الى إضراب يوم 21 جانفي 2019 و تعليم وفقات احتجاجية ولأية الثلاثاء 22 جانفي 2019 أمام منيريات التربية - تدعوا اللجنة الوطنية كافة اللجان الولائية وموظفي التوجيه والإرشاد المدرسي للتجند والمشاركة القوية من أجل إنجاز الحركة الاحتجاجية للتعبير كسلك متضرر عن رفضنا للقوانين والقرارات التي لا تصفنا ولا تعيد الاعتراف لسلك التوجيه والإرشاد المدرسي - كما تؤكد اللجنة عن تضامنها التام و مسانلتها المطلقة للزميلة " ب - أمانة " مستشارة التوجيه والإرشاد المدرسي بثقوية أين خلدون بباب الواد بعد القرار التصفي و الظالم بتسريحها من العمل الصادر من مديرية التربية للجزائر وسط و تطالب بإتصافها وإلغاء القرار.

ما ضاع حق وراعه مطالب

رئيس اللجنة الوطنية

حصبي فيصل



تأشيرة المكتب الوطني





الاتحاد الوطني لعمال التربية والتكوين

UNPEF

منظمة نقابية معتمدة تحت رقم . و ت 90/18



اللجنة الوطنية للمرأة النقابية العاملة في قطاع التربية

تسليط

إلى جميع النساء العاملات في قطاع التربية

إن اللجنة الوطنية للمرأة العاملة في قطاع التربية المنضوية تحت لواء الاتحاد الوطني لعمال التربية و التكوين تدعو جميع النساء العاملات في التربية إلى المشاركة بقوة في الإضراب الذي دعا إليه التكتل النقابي.

- يوم الاثنين 21 جويلي 2019 -

و المشاركة الفعالة في الوفقات أمام مديريات التربية في مختلف الولايات.

-أسية يوم الثلاثاء 22 جويلي 2019-

من أجل تحقيق المطالب التالية:

الجانب التربوي و البيداغوجي:

- إعادة النظر في البرامج و المناهج الدراسية بما يتماشى و مستوى التلاميذ لا سيما في مرحلة التعليم الابتدائي و تحسين التكوين و ظروف العمل و التمرس لتحقيق شعار التعليم النوعي.
- تخفيض الحجم الساعي لجميع الأطوار مع مراعاة حجم العمل و المهام.
- عدم المساس بالسلطة البيداغوجية للأستاذ.

الجانب الاجتماعي و المهني:

- التمسك بعمل اللجنة المشتركة و المتعلق بالقتون الأساسي لأستاذ التربية.
- التطبيق الفوري للرسوم 266/14.
- إنصاف الأستاذ المتضررة من إعادة التصنيف (موظفو المصالح الاقتصادية، موظفو التوجيه المدرسي و المهني، موظفو المخازن ، مساعدي و مشرفي التربية).
- الإلغاء النهائي للعادة 87 مكرر و استحداث منحة خاصة بالأستاذ المشتركة و العمال المهنيين.
- التمسك بالتقاعد التنسيبي و التقاعد لكون شرط السن.
- العطالية بأليات تعيد التوازن للفترة الشرائية.
- تحسين منحة المنطقة على أساس الأجر الرئيسي الجديد بدل المعتاد في سنة 1989.
- إنصاف الأستاذة المتكوتن بعد 03 جوان 2012 و تمكينهم من الاستفادة من الترقية إلى رتبة أستاذ مكون بتتمين خبرتهم المهنية.
- عدم المساس بحللة نهاية الأسبوع.
- عدم المساس بحق الموظف و العامل في العطلة المرضية.

الحريات النقابية:

- رفع التصديق على حرية ممارسة العمل النقابي (المحاضرات المشتركة - توفير المقرات - حق التفرغ للمهنيين النقابيين لممارسة نشاطهم - حق الدخول إلى المؤسسات التربوية...).

حضوركن و مشاركتكن القوية في الحراك نصرة لحقوقكن

رئيسة اللجنة الوطنية

حبيبة دان

بمعه

تأشيرة المكتب الوطني



مسودة التعديلات للقانون الأساسي لمستخدمي التربية في نسختها النهائية

حصر "الترقيات" إلى الرتب العليا دون توسيعها.. وتغييرات في التسمية

نشيدة قوادري

الابتدائي في الرتبة 13، وتصنيف أستاذ مكون في الابتدائي في الرتبة 14، في حين يصنف أستاذ التعليم المتوسط في الصنف 12، أستاذ رئيسي في الصنف 13 وأستاذ مكون في الصنف 15. بالمقابل يصنف أستاذ التعليم الثانوي في الرتبة 13، أستاذ رئيسي في الصنف 14 وأستاذ مكون في الرتبة 16.

وتطرقت المسودة إلى أسلاك الاستشارة، التي ستعرف إعادة تصنيف عون تربية في الرتبة 10، مشرف تربية في الصنف 11، مشرف رئيسي للتربية في الصنف 12، ومستشار تربية في الرتبة 14، مستشار تربية رئيسي أو ناظر متوسطة في الصنف 15، ناظر ثانوية في الصنف 16، في حين يتم تصنيف كل المشرفين التربويين في الصنف 11، على أن يتم إدماج حاملي شهادة الليسانس منهم مباشرة في رتبة مشرف تربية رئيسي، فيما يتم إدماج كل المساعدين التربويين الرئيسيين في تسمية جديدة وهي عون تربية. وبالنسبة للأسلاك الاقتصادية، فيصنف نائب مقتصد في الرتبة 12، نائب مقتصد مسير في الصنف 14، مقتصد في الصنف 15 وأعلى رتبة تعود لمقتصد رئيسي في الصنف 16.

مدير ثانوية إلا للنظار، فيما تم حصر الترقية إلى مدير متوسطة إلا لمستشار تربية ومستشار تربية رئيسي، هذا الأخير الذي ستغير تسميته إلى ناظر متوسطة، في حين لن يخصص سوى للأستاذ المكون بالترقية في رتبة مدير ابتدائية. في حين تم حصر الترقية إلى مفتش إدارة للأطوار التعليمية الثلاثة للمديرين فقط، وحصرت الترقية إلى مفتش المالية في المقتصدين والمقتصدين الرئيسيين، بالمقابل يخصص لمدير ابتدائية للتربية إلى رتبة مفتش تغذية مدرسية، في وقت تم استحداث رتبة "أستاذ ممتاز" في الأطوار التعليمية الثلاثة.

أما أسلاك التفتيش فتستعرف إعادة في التصنيف، حيث يصبح مفتش التعليم الابتدائي في الرتبة 16، ومفتش التغذية المدرسية في الصنف 16، مفتش التعليم المتوسط في الصنف 17، أما مفتش التربية الوطنية فنصنف خارج التصنيف، لأنه أعلى درجة. وأما أسلاك التعليم، فقد تم القضاء نهائياً على تسمية "معلم"، واستبدلت بمصطلح أستاذ مدرسة ابتدائية وسيعاد تصنيفه في الصنف 12 بدل 11، إلى جانب تصنيف أستاذ رئيسي في التعليم

حملت، مسودة التعديلات النهائية للقانون الأساسي لمستخدمي قطاع التربية الوطنية 240/12، إعادة تصنيف لبعض الأسلاك لمعالجة الاختلالات التي شكلت دوماً موضوع الرخص الاستثنائية، وتقرر حصر الترقية إلى رتبة "مفتش" لأسلاك معينة دون أخرى، فيما استفادت بعض الأسلاك من تغيير التسمية وعلى رأسها أسلاك "الاستشارة" مع إعادة الاعتبار لحملة شهادة الليسانس.

وتوصلت خلية التشاور التي بدأت العمل منذ ثلاث سنوات، برئاسة رئيس الديوان وتضم مستشارين وممثلين عن الإدارة المركزية على رأسها مديرتي تسيير الموارد البشرية والدراسات القانونية، ونقابات القطاع إلى اتفاق حول مجموعة من التعديلات مع استمرار الاختلاف في أخرى، فبالنسبة لأسلاك الإدارة يعتمزم إعادة تصنيف الرتب، حيث يصنف مدير مدرسة ابتدائية في الصنف 15، مدير متوسطة في الصنف 16 ومدير ثانوية في الصنف 17. ويخصوص الترقيات إلى الرتب العليا، فقد تم حصر الترقية إلى

مشاركة

تعليق

أعجبني

تكتل النقابات المستقلة لقطاع التربية الوطنية UNPEF-CNAPESTE-SNTE-SNAPEST-CELA-SATEF

بيان: 2019/05

عقد تكتل نقابات قطاع التربية الوطنية يوم الخميس 14 فيفري 2019 جلسة عمل لدراسة آفاق الحركة الاحتجاجية، و بعد نقاش جاد ومسؤول خلص اللقاء إلى :

الجانب الاجتماعي و المهني:

- رفض تجاوز وزارة التربية الوطنية لعمل اللجنة المشتركة لمعالجة القانون الأساسي بإعدادها لمشروع دون إشراك النقابات.
- التطبيق الفوري للمرسوم 266/14 و بأثر رجعي.
- إنصاف الأسلاك المتضررة من إعادة التصنيف (موظفو المصالح الاقتصادية، موظفو التوجيه المدرسي و المهني، موظفو المخابر، مساعدي ومشرفي التربية، مستشاري التغذية المدرسية).
- التمسك بمقترح النقابات في اللجنة المشتركة فيما يتعلق بتصنيف أسلاك التدريس في الرتب القاعدية و رتب الترقية بالكيفية التالية: - الابتدائي: 12، 13، 15 - المتوسط: 13، 14، 16 - الثانوي: 14، 15، 17
- الإلغاء النهائي للمادة 87 مكرر و استحداث منحة خاصة بالأسلاك المشتركة و العمال المهنيين.
- التمسك بالتقاعد النسبي و التقاعد دون شرط السن.
- المطالبة بإليات تعيد التوازن للفترة الشرائية.
- تحيين منحة المنطقة على أساس الأجر الرئيسي الجديد بدل المعتمد في سنة 1989.
- إنصاف الأساتذة المتكوتين بعد 03 جوان 2012 بتمكينهم من الاستفادة من الترقية إلى رتبة أستاذ مكون بثمين خبرتهم المهنية.

• عدم المساس بعطلة نهاية الأسبوع.

• عدم المساس بحق الموظف و العامل في العطلة المرضية.

الجانب التربوي و البيداغوجي:

- إعادة النظر في البرامج و المناهج الدراسية بما يتماشى و مستوى التلاميذ لا سيما في مرحلة التعليم الإبتدائي و تحسين التكوين و ظروف العمل و التمدرس لتحقيق شعار التعليم النوعي.
- تخفيض الحجم الساعي لجميع الأطوار مع مراعاة حجم العمل و المهام.
- عدم المساس بالسلطة البيداغوجية للأساتذ.

الحريات النقابية:

- رفع التصييق على حرية ممارسة العمل النقابي محليا و وطنيا (المحاضر المشتركة - توفير المقرات - حق التفرغ للممثلين النقائيين أثناء ممارسة نشاطهم - حق الدخول إلى المؤسسات التربوية - رفع العقوبات و المتابعات القضائية عن النقائيين...)

و من أجل تحقيق هذه المطالب تقر:

الدخول في إضراب وطني شامل يومي 26 و 27 فيفري 2019 مرفوقا بوقفات احتجاجية جهوية يوم 27 فيفري 2019 أمام مديريات التربية بالولايات التالية: غليزان، البليدة، باتنة و الأغواط بدءا من الساعة العاشرة صباحا (10:00)

ختاما: يدعو تكتل النقابات كل موظفي القطاع إلى التجند لإنجاح الإضراب و الوقفات الاحتجاجية و الاستعداد لمواصلة النضال إلى غاية تحقيق كل المطالب المشروعة.

عاش التضامن النقابي في سبيل تحقيق المطالب المشروعة



✓ التركيز على الإعلام الجوّاري، بتنشيط حصص في القنوات الإذاعية الجهوية، واستغلال كل الفضاءات المتاحة، كالمساحات العمومية، مكاتب البريد فضاءات الإنترنت..... إلخ، من أجل إيصال المعلومات لأكبر عدد ممكن من التلاميذ،

✓ سحب الدعائم الإعلامية (بطاقات تقنية للتخصصات المدرسة، مطويات... إلخ)، المحتواة في صفحة الواب للوزارة، و توزيعها أثناء تنظيم مختلف المواعيد الإعلامية و التحسيسية، حول مسار التعليم المهني،

✓ العمل على تطبيق التوصيات المنبثقة عن اللقاءات الجهوية المنظمة، بالتنسيق مع قطاع التربية الوطنية، خلال شهري مارس و أبريل 2018، حول التنظيم الجديد لمسار التعليم المهني، خاصة ما يتعلق بـ:

- التركيز أثناء تنظيم عملية توجيه التلاميذ، على الإشهار و التعريف بمسار التعليم المهني و أبعاده، و بالتخصصات التقنية التي يوفرها،
- المساهمة في ضمان توجيه سليم للتلاميذ خلال مسارهم الدراسي، بإمكانهم من الاختيار الصحيح لمشروعهم المهني و ذلك، تجنبا لظاهرة التسرب،
- المرافقة الدائمة للتلاميذ أثناء مسار التكوين، قصد ضمان نجاحهم و تجنيبهم المغادرة قبل التتويج،
- تحضير التلاميذ و تزويدهم بالمعلومات الخاصة بعالم الشغل، من أجل التحضير لإدماجهم في الحياة المهنية، سواء عن طريق التوظيف، أو إنشاء نشاطات اقتصادية خاصة.

أولي أهمية كبيرة للتطبيق الصارم لمحتوى هذه المذكرة مع ضرورة موافاتي ، في حينه، بما اتخاذه من اجراءات .


عبد الرحيم بوتفليقة

نسخة إلى :

- للسيد الوزير "على سبيل عرض حال".
- السيد المفتش العام "للمتابعة".
- السيد مدير التعليم المهني "للاختصاص".
- السيدة مديرة التوجيه و الامتحانات و التصديق "للتسيق".

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التكوين و التعليم المهنيين

الأمين العام

رقم 121 أ.ع / و.ت.م/2019

07 جزي 2019

الجزائر، في

السيدات و السادة مدراء التكوين و التعليم المهنيين بالولايات

الموضوع: ف/ي تكثيف الحملات الإعلامية و التحسيسية تجاه تلاميذ مؤسسات التربية الوطنية للتعريف بمسار التعليم المهني.

تطبيقا لتوجيهات السيد الوزير، التي أسداها خلال اجتماع يوم 03 فيفري 2019، لمديري التكوين و التعليم المهنيين للولايات، سيما تلك المتعلقة بضرورة مواصلة العمل مع المؤسسات التربوية التابعة لقطاع التربية الوطنية، من أجل التعريف بالرؤية الجديدة لمسار التعليم المهني، تجاه الأولياء و التلاميذ و ذلك، تزامنا مع اقتراب فترة توزيع بطاقات الرغبات على التلاميذ في المؤسسات التربوية حتى تتمكن من إعطاء الفرصة لأكثر عدد ممكن منهم للإلتحاق بهذا المسار، قصد اكتساب كفاءات مهنية، تتيح لهم الفرصة من تحقيق مشاريعهم المستقبلية و ولوج عالم الشغل.

المطلوب منكم، وبالتنسيق مع نظرائكم من قطاع التربية الوطنية و مختلف الفاعلين في هذا المجال و هذا، في إطار جهاز الإعلام و التوجيه المشترك، المعمول به، تكثيف الحملات الإعلامية و التحسيسية، تجاه التلاميذ و الأولياء، وذلك بالتركيز على:

- ✓ تنظيم زيارات ميدانية للمؤسسات التربوية، قبل فترة توزيع بطاقات الرغبات على التلاميذ المتمدرسين وذلك، بالتنسيق مع مستشاري التوجيه المدرسي و المهني، قصد إعلام و تحسيس تلاميذ أقسام السنة الرابعة متوسط و الأولى ثانوي، بأهمية التخصصات التي يوفرها مسار التعليم المهني و ما تقدمه من تسهيلات في الإدماج المهني،
- ✓ إشراك مستشاري التوجيه، التقييم و الإدماج المهنيين للقطاع، أثناء تنظيم عملية توزيع بطاقات الرغبات على التلاميذ،
- ✓ تطوير و توسيع عملية الإعلام و التحسيس، عبر مواقع التواصل الاجتماعي،

.../...

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية تطوير الموارد البيداغوجية و التعليمية

النشرة الرسمية

للتربية الوطنية

الدخول المدرسي 2013 / 2014

المديرية الفرعية للتوثيق التربوي
مكتب النشر

عدد خاص
سبتمبر / أكتوبر 2013

الوثيقة رقم 01

السنة الدراسية: 20...../20.....

متوسطة:

المستوى: السنة الأولى متوسط.

نوع النشاط: إعلام مدرسي.

** برنامج الحصص الإعلامية **

ملاحظات	تقديم العملية	وسائل التداخل	فترة التداخل	آليات التداخل	الأهداف الخاصة	الموضوع
	مدى مشاركة التلاميذ وطرح أسئلتهم والتفاعل مع مناقشة (5)، الاستشارة.	* جهاز الإعلام الآلي. * جهاز الإسقاط data show	التفصيل الأول	* برمجة حصص جماعية. * الاستناد على عرض الدليل الرقمي المدعوم من طرف مديرية التعليم الأساسي والمختص بهذا العرض.	• مساعدة التلاميذ الجدد على التكيف مع المحيط الجديد؛ • إطلاع تلامذة السنة الأولى متوسط وعرضهم بالتوسطة بكل عتوبتها المادية (قاعات الدراسة، عتبار، قاعات البشرية (الطاقم الإداري والأساتذة بمختلف تخصصاتهم...)).	التعرف على المحيط الجديد (التوسطة)

المودع رقم 01

موسم:..... السنة الدراسية: 20...../20

تقرير لجنة الإرشاد والتابعة

الإجراءات المتخذة من طرف مستشار الإرشاد على الذي القصر	الإجراءات المتخذة من طرف اللجنة	الأطراف المتسببة في المشكل			أسبابه	نوع المشكل وخطباته	تاريخ الاجتماع
		آخرون أذكروا	أستاذ	تلميذ			

حرر في:..... بتاريخ:...../...../20
رئيس اللجنة

معرفة التسويق مع المؤسسات، وإعلام الأولياء.	مدى مشاركة التلاميذ وتفانيهم مع المستشار (ة) والموظفين العملية.	* وسيلة التف	الفصل الثاني	* برمجة خرجات وزيارات ميدانية لمختلف المؤسسات الموجودة.	• مساعدة التلاميذ على التعرف على مؤسسات المجتمع المدني (الولاية، مديرية التربية، المصانع والشركات، الإدارات...).	التعرف على مختلف المؤسسات الموجودة في الوسط الحارجي (المجتمع)
	فتح باب المناقشة مع التلاميذ حول أرائهم والتفانياتهم حول تلك المهن.	* جهاز الإعلام الألي. * جهاز الإسقاط data show	الفصل الثالث	* برمجة حصص جماعية. * الاستناد على عرض التليل الرقمي المصد من طرف مديرية التعليم الأساسي والخاص بهذا الغرض.	• إطلاع التلاميذ على مختلف مجالات الحياة المهنية الموجودة بالولاية.	التعرف على مختلف الحرف والمهن الموجودة في المحيط الحارجي.

الوثيقة رقم 03

متوسطة: السنة الدراسية: 20..../20....

إحالة تلميذ على لجنة الإرشاد والمتابعة

ملاحظات	القسم	لقب واسم التلميذ

إلى
السيد رئيس لجنة الإرشاد والمتابعة.

أحيل إليكم التلميذ المذكور في الجدول أعلاه، حيث أنه يعاني من:

.....
.....
.....
.....

وقد تم عمل الآتي، من أجل تحسين وضعه ومساعدته:

.....
.....
.....
.....

- اسم الأستاذ(أو شخص آخر أحال التلميذ):
- التاريخ: 20...../...../.....
- التوقيع:

الوثيقة رقم 02

متوسطة: السنة الدراسية: 20..../20....

طلب مساعدة

ملاحظات	القسم	لقب واسم التلميذ

إلى

السيد رئيس لجنة الإرشاد والمتابعة،

أنا التلميذ المذكور أعلاه، أحتاج إلى مساعدة لجنة الإرشاد والمتابعة، في مجال:

.....

.....

وقد سبق وأن اتصلت بالسيدة(ة):..... وظيفته(ها):

الذي اقترح علي عمل الآتي، من أجل تحسين وضعي:

.....

ولكني أحس أن تساؤلي أو مشكلتي لم تحل بعد.

التاريخ:/...../20....

ملاحظة: ملء الجدول أعلاه والمتعلق بالبيانات الخاصة بالتلميذ هو إجباري، بينما هو غير مجبر على تعبئة كل المعلومات الواردة في أسفل الاستمارة إذا لم يرغب في ذلك.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التعليم الأساسي
الرقم : 13 / 0.0.2/242

إلى
السيدات والسادة مديري التربية
بالولايات (للمتابعة)
السيدات والسادة مفتشي التربية
الوطنية (للإعلام والمتابعة)
السيدات والسادة مفتشي التعليم
المتوسط (للإعلام والمتابعة)
السيدات والسادة مديري مراكز
التوجيه المدرسي والمهني (للتطبيق)
السيدات والسادة مديري
المتوسطات (للتطبيق)
السيدات والسادة مستشاري
التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
(للتطبيق)

الموضوع: آليات تجسيد الإرشاد
المدرسي في مرحلة التعليم
المتوسط.

المرجع:

- القانون التوجيهي للتربية الوطنية
08-04 المؤرخ في 23/01/2008.
- القرار الوزاري رقم 23 الصادر
بتاريخ 2013/06/30، والمتضمن
إقرار تنظيم زمن دراسي جديد
لمرحلة التعليم المتوسط.

- المنشور رقم 11/3.0.0/344
الصادر بتاريخ 2011/04/03،
والمعلق بالتذكير بمهام مستشار
التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- المنشور الوزاري رقم 1313
/و.ت.و/أ.ع/ 13 الصادر بتاريخ
2013/06/30 عن الأمانة العامة
والمعلق بإعادة تنظيم الزمن
الدراسي في مرحلة التعليم
المتوسط.

المرفقات:

- الوثيقة (01): برنامج الحصص
الإعلامية الموجهة لتلاميذ السنة
الأولى متوسط،
- الوثيقة (02): طلب المساعدة،
- الوثيقة (03): إحالة التلميذ
على لجنة الإرشاد والمتابعة،
- النموذج (01): تقرير لجنة
الإرشاد والمتابعة على مستوى
المتوسطات،
- النموذج (02): حصيلة لجان
الإرشاد والمتابعة على مستوى
المتوسطات التابعة لمركز التوجيه،
- الدليل الرقمي (01) المعد من
طرف مديرية التعليم الأساسي
والخاص بالتعرف على المحيط
المدرسي الجديد (المتوسطة) الذي
سيصلكم عبر البريد الإلكتروني
لمديرية التربية،

- الدليل الرقمي (02) المعد من طرف مديرية التعليم الأساسي والخاص بالتعرف على مختلف الوظائف والحرف والمهن المتواجدة في المحيط الخارجي للمؤسسة (المجتمع) الذي سيصلكم عبر البريد الإلكتروني لمديرية التربية.

يعد الإرشاد المدرسي والمهني خدمة نفسية وتربوية، فردية وجماعية، يهدف إلى المحافظة على كيان المجتمع وجعله سليما وناميا وقويا. وهو يتجه إلى التلميذ بهدف المحافظة على ذاته وشخصيته وإقامة الظروف التي تؤدي إلى نموه ونضجه وتكيفه مع الحياة المدرسية أو المهنية بوجه عام. كما يتجه الإرشاد المدرسي والمهني إلى الجماعة بهدف تقديم معلومات تربوية للتلاميذ عن الدراسات المتوفرة في المجتمع وشروط الالتحاق بها ومدة الدراسة وصعوباتها ومآل الخريجين منها، إضافة إلى أنه يساعد التلاميذ على اكتشاف قدراتهم وميولهم المهنية حتى يتمكنوا من تحقيق الاختيار المهني المناسب حسبها.

ومن هنا، أصبح الإرشاد المدرسي والمهني محور المناقشات التربوية، منذ المحاولات الأولى لإدماج

مستشاري التوجيه في الوسط المدرسي، من خلال تعيينهم في الثانويات بداية التسعينات وإلى يومنا هذا. ومرحلة التعليم المتوسط هي المرحلة التي ينفتح فيها التلميذ على المراهقة - هاته المرحلة التي تتطلب فهما وإدراكا ليس إلا- وهي مرحلة تبرز فيها التغيرات الجسدية والعاطفية والأحاسيس الجديدة والتساؤلات الملحة والتحديات .

يتولى الإرشاد المدرسي والمهني عمليا، حسب ما ينص عليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية والمذكور في المرجع أعلاه، المربون والمعلمون ومستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المؤسسات المدرسية وفي المراكز المتخصصة.

وفي هذا الإطار، وسعيا إلى تجسيد الإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط، يشرفني أن أوافيكم بهذا المنشور الذي يتضمن جملة من التدابير التنظيمية تؤسس لإقامة نظام الإرشاد المدرسي في هذه المرحلة التعليمية الهامة وتحدد آلياته العملية.

على مستوى كل أفواج المقاطعة (ساعة واحدة لكل فوج تربوي أو فوجين على الأكثر في حالة شساعة المقاطعة وارتفاع عدد أفواج السنة الأولى في نفس المتوسطة)، وذلك بإتباع البرنامج الإعلامي المبين في الوثيقة (رقم 01) المرفقة.

ونظرا لعدم وجود مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مقيم بالمتوسطة، والذي من شأنه تخفيف العبء على نظيره المقيم بالثانوية، وفي انتظار إعادة النظر في وضعية مراكز التوجيه على مستوى الوطن من حيث الهيكلة والمهام والموارد البشرية والمادية، ستوكل عملية الإرشاد على مستوى السنة الأولى متوسط إلى المستشار المعين بالثانوية، حسب المقاطعة التي ينشط فيها.

ثانيا: المتابعة والمراقبة النفسية والسلوكية للتلميذ

وهي تهدف إلى إكسابه شخصية سوية، تساعد على التكيف مع محيطه المدرسي الجديد، وعلى التحصيل الدراسي الجيد وتنمية تربية الاختيارات لديه.

إن إرساء عملية الإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط وتجسيدها، يتم بصيغة منهجية وتدرجية. وعليه، يبدأ التأسيس له من السنة الأولى متوسط بدءا من الموسم الدراسي 2013/2014. وقد خصصت مديرية التعليم الأساسي فضاءا زمنيا ضمن التنظيم الجديد للزمن الدراسي للإرشاد المدرسي في إطار النشاطات اللاصفية.

يقوم الإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط على محورين هامين:

أولا: الإعلام المدرسي والمهني

وهو يهدف إلى تزويد التلميذ بمعلومات عن مختلف المسارات المدرسية والمهنية المتوفرة في المحيط الاجتماعي والاقتصادي، وإلى مساعدة كل تلميذ على تحضير توجيهه وفقا لاستعداداته، وقدراته، ورغباته، ومتطلبات المجتمع.

لذلك يكلف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني باستغلال أمسية يوم الثلاثاء من أجل برمجة وتقديم حصص إعلامية لفائدة تلاميذ السنة الأولى متوسط

مهام لجنة الإرشاد والمتابعة

تكلف لجنة الإرشاد والمتابعة بمجموعة من المهام الأساسية التي من شأنها المساهمة في إرساء الجذور الأولية للعملية الإرشادية بكل مجالاتها: المدرسية، والنفسية، والسلوكية، والأخلاقية، على مستوى المتوسطة. ويمكن تلخيص هذه المهام فيما يلي:

- 1- تقوم لجنة الإرشاد والمتابعة بجمع المعلومات الضرورية حول الحالات الخاصة من التلاميذ التي تستدعي التدخل والتكفل، من خلال وثيقة طلب المساعدة (رقم 02) المرفقة والتي يملؤها التلميذ المعني بنفسه، أو من خلال الوثيقة (رقم 03) المرفقة والخاصة بإحالة تلميذ على اللجنة، والتي يملؤها الأستاذ أو أي شخص آخر. هاتان الوثيقتان توضعان في متناول التلاميذ والفريق التربوي للمتوسطة.
- 2- يتم اطلاع أعضاء اللجنة بصفة مستمرة ودورية على الاستثمارات أو الوثائق الخاصة بإحالة حالات التلاميذ عليها، والتي تصل إلى رئيسها (مدير المتوسطة)، أو إلى أحد أعضائها.

ولضمان استمرارية العملية الإرشادية في مرحلة التعليم المتوسط، قررت وزارة التربية الوطنية إنشاء لجنة الإرشاد والمتابعة في كل متوسطة يشرف عليها وينسق بين أعضائها مستشار التوجيه والإرشاد بالمقاطعة.

تشكل هذه اللجنة، تحت رئاسة مدير المتوسطة، من الأعضاء الآتية:

- مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للمقاطعة؛
 - مستشار التوجيه المهني المنصب على مستوى المكاتب المشتركة؛
 - مستشار التربية؛
 - ثلاث (03) أساتذة يختارهم مدير المتوسطة؛
 - المختص النفسي التابع لوحدة الكشف والمتابعة إن وجد.
- يختار مدير المتوسطة الأعضاء من بين الذين تتوفر فيهم الشروط التالية:
- الالتزام بالسرية والحياد والموضوعية؛
 - القدرة على الإصغاء والتواصل مع التلاميذ؛
 - القدرة على كسب ثقة الطرف الآخر؛
 - الرزانة وسعة الصدر.