

## جامعة الجزائر 2

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

تقويم الأداء الوظيفي لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي

والمهني وتحديد احتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم

دراسة ميدانية بثانويات ولاية الجلفة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية

إشراف الدكتور:

محمد قوارح

إعداد الطالب:

مختار غريب

### لجنة المناقشة:

رئيسا	جامعة الجزائر 2	أستاذ التعليم العالي	أ.د بلعربي الطيب
مشرفا	جامعة قاصدي مرباح	أستاذ محاضر أ	د. قوارح محمد
عضوا مناقشا	جامعة الجزائر 2	أستاذ التعليم العالي	أ.د العياشي بن زروق
عضوا مناقشا	جامعة الجزائر 2	أستاذ التعليم العالي	أ.د زردومي امحمد
عضوا مناقشا	جامعة البليدة 2	أستاذ التعليم العالي	أ.د بوسالم عبد العزيز
عضوا مناقشا	جامعة البليدة 2	أستاذ محاضر أ	د. لموشي حياة

الموسم الجامعي: 2019/2018



## جامعة الجزائر 2

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

تقويم الأداء الوظيفي لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي

والمهني وتحديد احتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم

دراسة ميدانية بثانويات ولاية الجلفة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية

إشراف الدكتور:

محمد قوارح

إعداد الطالب:

مختار غريب

لجنة المناقشة:

رئيسا	جامعة الجزائر 2	أستاذ التعليم العالي	أ.د. بلعربي الطيب
مشرفا	جامعة قاصدي مرباح	أستاذ محاضر أ	د. قوارح محمد
عضوا مناقشا	جامعة الجزائر 2	أستاذ التعليم العالي	أ.د. العياشي بن زروق
عضوا مناقشا	جامعة الجزائر 2	أستاذ التعليم العالي	أ.د. زردومي احمد
عضوا مناقشا	جامعة البليدة 2	أستاذ التعليم العالي	أ.د. بوسالم عبد العزيز
عضوا مناقشا	جامعة البليدة 2	أستاذ محاضر أ	د. لموشي حياة

الموسم الجامعي: 2019/2018



## الإهداء

إلى الوالدين الكريمين أطاك الله في عمرهما

إلى من قاسمتني أعباء الحياة وزوجتي الغالية

إلى أولادي قرّة عيني

إلى عائلتي وعائلة زوجتي

إلى كل صديق

اهدي هذا العمل

مختار غريب



## شكر

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وصلي اللهم على

سيدنا محمد وعلى آله وصحبه

أشكر الله تعالى على فضله أن وفقني للإتمام هذا البحث

ثم أشكر أولئك الأفاضل الذين مدوا لي يد العون وفي

مقدمتهم أستاذي المشرف الدكتور قوارح محمد الذي لم

يدخر جهدا في مساعدتي

كما أشكر الأساتذة الأفاضل القائمين على مناقشة هذا

العمل

## ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الأداء الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وتحديد احتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم، ومعرفة أثر كل من (الخبرة المهنية، والجنس، والتخصص الجامعي) على الأداء الوظيفي والاحتياجات التدريبية، وتحقيقاً لهذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يتناسب وطبيعة الدراسة مستعينا في ذلك بأداتين من إعداداته تتمثلان في مقياس للأداء الوظيفي ومقياس لتحديد الاحتياجات التدريبية، وزعت أداتي البحث على عينة قوامها (86) مستشاراً ومستشارة من ولاية الجلفة، حيث تم إجراء الدراسة في الموسم الدراسي 2017/2016 وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

1. درجة الأداء الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني متوسطة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأداء الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأداء الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير الخبرة المهنية لصالح الأقل خبرة.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأداء الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير التخصص الجامعي لصالح خريجي علم النفس.
5. لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني درجة احتياج كبيرة في مجال الإعلام والاتصال، مجال التوجيه والإرشاد، مجال التكفل والمتابعة النفسية ومجال التقويم والتنظيم.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير الجنس.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير الخبرة المهنية.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير التخصص الجامعي.

الكلمات المفتاحية: تقييم الأداء الوظيفي، مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، الاحتياجات التدريبية.

## Abstract

The aim of this study was to evaluate the job performance among counselors of guidance, vocational and school counseling, as well as detecting their training needs from their point of view, and finding out the impact of (professional experience, gender and academic discipline) on job performance and training needs. To achieve this objective, the researcher used the descriptive method which appropriates the nature of the study using two tools: job performance and training needs questionnaires designed by the researcher.

The research tools were distributed to a sample of (86) male and female counselors from the city of Djelfa, where the study was conducted in the academic year 2016/2017, the researcher concluded to the following findings:

1. The score of job performance was medium among counselors of guidance, vocational and school counseling.
2. There were statistically significant differences in the score of job performance among counselors of guidance, vocational and school counseling due to gender in favor of males.
3. There were statistically significant differences in the score of job performance among counselors of guidance, vocational and school counseling due to professional experience in favor of less experience.
4. There were statistically significant differences in the score of job performance among counselors of guidance, vocational and school counseling due to academic discipline in favor of psychology graduates.
5. Counselors of guidance, vocational and school counseling are of great need in the field of information and communication, guidance and counseling, care and psychological follow-up and in the field of evaluation and organization.
6. There were no statistically significant differences in the training needs among counselors of guidance, vocational and school counseling due to gender.
7. There were no statistically significant differences in the training needs among counselors of guidance, vocational and school counseling due to professional experience.
8. There were no statistically significant differences in the training needs among counselors of guidance, vocational and school counseling due to academic discipline.

**Keywords: Job performance evaluation, counselors of guidance, vocational and school counseling, training needs.**

## فهرس المحتويات

	الإهداء
	الشكر
	ملخص الدراسة باللغة العربية
	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية
	فهرس المحتويات
	فهرس الجداول
	فهرس الملاحق
أ	مقدمة.....
<b>الفصل الأول : الإطار العام للدراسة</b>	
02	1. الإشكالية.....
09	2. الفرضيات .....
10	3. أهمية الدراسة.....
11	4. أهداف الدراسة.....
12	5. تحديد المصطلحات.....
13	6. الدراسات السابقة والتعليق عليها.....
<b>الفصل الثاني : تقويم الأداء الوظيفي</b>	
44	تمهيد.....
44	1. مفهوم الأداء الوظيفي.....
47	2. عناصر الأداء الوظيفي.....
48	3. محددات الأداء الوظيفي.....
49	4. تقويم الأداء الوظيفي.....
52	5. أهمية تقويم الأداء الوظيفي.....
54	6. أهداف تقويم الأداء الوظيفي.....
57	7. مجالات استخدام نتائج تقويم الأداء الوظيفي.....
60	8. طرق تقويم الأداء الوظيفي.....
66	9. مراحل تقويم الأداء الوظيفي.....
67	10. معوقات تقويم الأداء الوظيفي.....
68	11. فوائد تقويم الأداء الوظيفي.....
69	12. تقويم الأداء الوظيفي لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.....
72	خلاصة.....
<b>الفصل الثالث: مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني</b>	
74	تمهيد.....

74	1. مفهوم التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.....
77	2. التعريف بمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.....
81	3. صفات وخصائص مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.....
86	4. تكوين وترقية مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .....
87	5. مكان عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .....
90	6. مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.....
102	7. علاقات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.....
106	8. وسائل وأدوات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.....
107	9. الصعوبات التي يواجهها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.....
109	خلاصة.....
<b>الفصل الرابع: الاحتياجات التدريبية</b>	
111	تمهيد.....
111	1. مفهوم التدريب.....
113	2. أهمية التدريب وأهدافه .....
118	3. أهداف تدريب مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .....
118	4. دواعي التدريب ومجالاته.....
120	5. مبادئ التدريب.....
121	6. أساليب التدريب .....
125	7. أساليب تدريب مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.....
126	8. مفهوم الاحتياجات التدريبية.....
128	9. تحديد الاحتياجات التدريبية.....
128	10. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.....
130	11. خطوات وطرق تحديد الاحتياجات التدريبية.....
132	12. أساليب جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية.....
134	13. الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.....
135	خلاصة.....
<b>الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة</b>	
137	تمهيد.....
137	1. منهج البحث.....
137	2. مجتمع البحث.....
138	3. عينة البحث وطريقة اختيارها .....
139	4. الدراسة الاستطلاعية.....
142	5. حدود البحث.....
143	6. أدوات البحث .....

145	7. الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.....
152	8. الأساليب الإحصائية.....
<b>الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج</b>	
154	تمهيد.....
154	1. عرض ومناقشة إجابة التساؤل الأول.....
161	2. عرض ومناقشة إجابة التساؤل الثاني.....
164	3. عرض ومناقشة إجابة التساؤل الثالث.....
168	4. عرض ومناقشة إجابة التساؤل الرابع.....
173	5. عرض ومناقشة إجابة التساؤل الخامس.....
177	6. عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها.....
180	7. عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها.....
185	8. عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.....
188	9. عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها.....
190	10. عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها.....
192	11. عرض نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها.....
194	الاستنتاج العام.....
197	التوصيات والإقتراحات.....
199	المراجع.....
212	الملاحق.....

## فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	رقم
138	توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس .....	01
138	توزيع أفراد مجتمع البحث حسب متغير الخبرة المهنية.....	02
139	توزيع أفراد مجتمع البحث حسب متغير التخصص الجامعي.....	03
141	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.....	04
141	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة المهنية.....	05
142	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص الجامعي.....	06
142	توزيع أفراد عينة البحث حسب مقاطعة العمل.....	07
144	توزيع العبارات على أبعاد مقياس الأداء الوظيفي.....	08
144	توزيع العبارات على أبعاد مقياس الاحتياجات التدريبية.....	09
146	العبارات الأصلية والعبارات التي تم تعديلها في مقياس الأداء الوظيفي من قبل المحكمين.....	10
146	طريقة تقدير درجات مقياس الأداء الوظيفي .....	11
146	دلالة متوسطات الفروق لحساب الصدق التمييزي لمقياس الأداء الوظيفي.....	12
146	تحديد مستوى الأداء الوظيفي.....	13
150	العبارات الأصلية والعبارات التي تم تعديلها في مقياس الاحتياجات التدريبية من قبل المحكمين.....	14
150	طريقة تقدير درجات الاحتياجات التدريبية .....	15
150	دلالة متوسطات الفروق لحساب الصدق التمييزي لمقياس الاحتياجات التدريبية .....	13
152	تحديد درجات الاحتياجات التدريبية .....	14
154	مستوى الأداء الوظيفي لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.....	15
161	درجة الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مجال التقويم والتنظيم.....	16
164	درجة الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مجال الإعلام والاتصال.....	17
168	درجة الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مجال التوجيه والإرشاد.....	18
173	درجة الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مجال التكفل والمتابعة النفسية.....	19
177	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق في الأداء الوظيفي باعتبار متغير الجنس.....	20
180	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق في الأداء الوظيفي باعتبار متغير الخبرة المهنية.....	21
185	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق في الأداء الوظيفي باعتبار متغير التخصص الجامعي.....	22
188	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق في درجة الاحتياجات التدريبية باعتبار متغير الجنس.....	23
190	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق في درجة الاحتياجات التدريبية باعتبار متغير الخبرة المهنية.....	24
192	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق في درجة الاحتياجات التدريبية باعتبار متغير التخصص الجامعي.....	25

## فهرس الملاحق

الصفحة	العنوان	الملحق
212	.....مقياس الأداء الوظيفي	01
215	.....مقياس الاحتياجات التدريبية	02
217	..... حساب الصدق التمييزي لمقياس الأداء الوظيفي حسب المبرمج spss	03
218	..... حساب الصدق التمييزي لمقياس الاحتياجات التدريبية حسب المبرمج spss	04
219	..... حساب الثبات لمقياسي الأداء الوظيفي والاحتياجات التدريبية حسب المبرمج spss	05
220	..... حساب دلالة الفروق في الأداء الوظيفي باعتبار متغير التخصص حسب المبرمج spss	06
221	..... حساب دلالة الفروق في الأداء الوظيفي باعتبار متغير الجنس حسب المبرمج spss	07
222	..... حساب دلالة الفروق في الأداء الوظيفي باعتبار متغير الخبرة المهنية حسب المبرمج spss	08
223	..... حساب دلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية باعتبار متغير التخصص حسب المبرمج spss	09
224	..... حساب دلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية باعتبار متغير الجنس حسب المبرمج spss	10
225	..... حساب دلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية باعتبار متغير الخبرة المهنية حسب المبرمج spss	11

## مقدمة

أثر التطور المعرفي والتكنولوجي على كمية ونوعية المعلومات التي تحتاجها المؤسسات سواء الحكومية منها أو الخاصة، كما كان تأثيره جليا في الأنظمة التربوية والتي سارعت كل دول العالم إلى عصرنتها، وأجرت إصلاحات على برامجها ومناهجها واستراتيجيتها، ولقد ركز النظام التربوي في الجزائر على الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، محاولا في ذلك تكوين المواطن الكفاء الذي يمتلك القدرة والمهارة.

وفي ظل هاتين المقاربتين تطور التوجيه والإرشاد المدرسي وأصبح ذو منحى تربوي، يهدف إلى مساعدة التلميذ على بناء مشروعه الشخصي المستقبلي، عن طريق اختيار نوع الدراسة التي تتلاءم مع قدراته وميولاته، وذلك عن طريق تعريفه بقدراته واستعداداته من ناحية، ومعرفة متطلبات محيطه وواقع العمل في مجتمعه من ناحية أخرى، ثم التوفيق بينهما بما يضمن له التكيف النفسي والاجتماعي والرضا عن مستقبله وتوجيهه المدرسي.

نتيجة لهذا التطور تغير دور مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، حيث أصبح يتطلب منهم مرافقة التلميذ وإرشاده وإشراكه في بناء مشروعه الشخصي، انطلاقا من تربية اختياراته إلى غاية توجيهه التوجيه الذي يناسبه، ويعمل هذا كله على تحفيز المتعلم وجعله أكثر انفتاحا على مستقبله المدرسي والمهني، مما يزيد من تحمله لقراراته ومسؤولياته تجاه حل مشكلاته واختياراته.

فالتطور الذي شهده التوجيه والإرشاد المدرسي، والتغييرات التي طرأت عليه منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، تفرض على القائمين به أن يواكبوا هذا التطور، كما أن نجاح العملية التربوية وتطور النظام التربوي مرهون بنجاح كل الفاعلين في هذا النظام بما فيهم مستشار التوجيه، والذي ينبغي أن يكون تكوينه العلمي والمهني بما

يتفق وهذه التحديات، ولكي يتحقق هذا النجاح لابد من اهتمام الأنظمة التربوية بتجنيد كل الموارد البشرية والمادية وعلى رأسها المتخصصين في توجيه المدرسي.

فالدور الذي يقوم به ليس بالأمر السهل كما يرى البعض، بل ينبغي عليه أن يكون متخصصا يتميز بصفات معينة، وله القدرة على القيام بالمهام الإرشادية والإعلامية والمتابعة النفسية، وأن يكون لديه التدريب المهني الذي يمكنه من القيام بمهامه بكل كفاءة واقتدار، خاصة وأن تكوينه الجامعي يعتمد على الجانب النظري أكثر من التطبيقي.

ولكي يواكب مستشار التوجيه كل التطورات والتغيرات في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي وينسجم مع التغيرات المتلاحقة، يتوجب أن يأخذ إعداداه وتأهيله أثناء الخدمة أهمية كبيرة على مستوى الوصاية، كما يجب أن يكون هذا التدريب مستجيبا لحاجاته التدريبية، وهذا من أجل زيادة فاعليته في أدائه الوظيفي وتأديته لمهامه، وفقا لما تقتضيه متغيرات الحقل التربوي، فالتدريب يعتبر مدخلا أساسيا من مداخل تنمية الموارد البشرية وتنمية المهارات المهنية، كونه نشاطا يعود بالفائدة على كل من الموظف والمؤسسة والمجتمع.

ولكي يكون هذا التدريب فعالا وذو فائدة، ينبغي أن يتم عبر مرحلتين مهمتين، تتمثل المرحلة الأولى في تقويم الأداء الوظيفي لمستشار التوجيه، والمرحلة الثانية تتمثل في مشاركته في تحديد احتياجاته التدريبية، فنقويم الأداء الوظيفي يكون بمثابة قياس لكفاءة المستشار وتحديد مدى مساهمته في انجاز مهامه، كما يمثل وسيلة فعالة تمكننا من التعرف على مدى فعالية الوسائل المستخدمة في توجيهه والإرشاد المدرسي، والتعرف على الصعوبات التي تعرقل أدائه لمهامه وتحد من كفاءته وفعاليتها.

كما يقدم لنا تقويم الأداء الوظيفي تغذية راجعة تستخدم في تطوير العمل الإرشادي، من خلال زيادة دافعية المستشار وتوضيح ما هو متوقع منه، بالإضافة إلى تقويم مدى استفادته من الندوات والملتقيات التي ينظمها المفتشون، ويسمح لنا بالتعرف على النواحي التي تتطلب تعديلا في الأداء الوظيفي، خاصة تلك التي تتعلق بالجانب التكويني والإداري في عمله.

ولا تقل أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لدى مستشار التوجيه عن أهمية تقويم الأداء الوظيفي، فهذه العملية تعتبر بمثابة المؤشر الذي يوجه التدريب نحو الاتجاه الصحيح، بحيث يمكنه من تحقيق الكفاءة وتحسين أداء المستشارين والارتقاء بمهاراتهم وكفاءاتهم، وتوجيه تفكيرهم بما يتفق والسياسة التربوية، فضلا على أن نجاح أي برنامج تدريبي يتوقف على مدى دقة تحديد الاحتياجات التدريبية وحصرها وتجميعها، فمرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية مرحلة في غاية الأهمية، وأي نقص أو خلل في هذه المرحلة له اثر سلبي على باقي مراحل التدريب، كما يولد اتجاهات سلبية نحو التدريب والقائمين عليه .

على ضوء هذه المعطيات وأهمية كل من تقويم الأداء الوظيفي وتحديد الاحتياجات التدريبية في بناء برامج تدريبية فعالة، تستهدف نقاط الضعف في أداء مستشاري التوجيه بالدرجة الأولى وتسعى إلى تدعيم نقاط القوة لديهم، وضرورة الابتعاد عن الندوات والملتقيات التي تعتبر مواضيعها بعيدة عن احتياجاتهم، وما سببته من عزوف نحوها، ناهيك عن اعتمادها على طرق تقليدية كالمحاضرة والمناقشة والتي عرفت بطابعها النظري، الذي ساهم بشكل كبير في زيادة نسبة العزوف عنها.

من هذا المنطلق حاولنا التركيز في دراستنا على هذا الموضوع والذي يمس فئة مهمة في النظام التربوي الجزائري، ويتطرق لأهم النقاط التي تعد محل

اهتمامهم واهتمام الكثير من القائمين على التوجيه، معتمدين في ذلك على تقسيم هذا البحث إلى ستة فصول جاءت كما يلي:

- **الفصل الأول:** احتوى هذا الفصل على الإطار العام للدراسة.
- **الفصل الثاني:** كان موضوعه تقويم الأداء الوظيفي.
- **الفصل الثالث:** مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- **الفصل الرابع:** يحتوي هذا الفصل على تحديد الاحتياجات التدريبية.
- **الفصل الخامس:** تضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة.
- **الفصل السادس:** عرض ومناقشة نتائج البحث.

# الفصل الأول

## الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية
2. الفرضيات
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. تحديد مصطلحات الدراسة
6. الدراسات السابقة والتعليق عليها

## 1. الإشكالية:

إن التربية ليست مجرد نقل معلومات ومعارف إلى المتعلم، بل هي عملية تعنى بنموه وبتكامل شخصيته في مختلف جوانبها، ويعتبر التوجيه والإرشاد المدرسي جزءا من العملية التربوية، لأنه يسعى إلى مساعدة المتعلم على التكيف مع نفسه ومع البيئة المحيطة به، فالفرد والجماعة بحاجة إليهما، وكل فرد خلال مراحل نموه يمر بمشكلات مختلفة وفترات حرجة يحتاج فيها إلى التوجيه والإرشاد.

ويعد التوجيه والإرشاد عنصرين هامين في العملية التربوية، فهما يعنيان بالإسهام في نمو شخصية المتعلم من كل جوانبها النفسية، الاجتماعية، المهنية، السلوكية والمعرفية، وهدفهما الأساسي في المؤسسات التربوية هو تحقيق الصحة النفسية والجسمية والعقلية للمتعلم، ومساعدته على نمو إمكاناته وتحقيق التكيف المدرسي والاجتماعي والمهني والتوافق النفسي له، وذلك من خلال الخدمات النفسية والإرشادية التي يقدمها مستشارو التوجيه.

ونظرا لأهمية هاذين العنصرين فقد أصبحا في المجتمعات المعاصرة مطلبا هاما في التخطيط التربوي، ومهمة رئيسية تضطلع بها المؤسسات التربوية، نظرا لتطور المعرفة وتعدد فروعها، فالحركية التي تشهدها المعرفة وتزايد فروعها واتساعها، تظهر لنا مدى أهمية توجيه المتعلمين للاستفادة من الكم الهائل للمعارف والتخصصات والتعامل معها تعاملًا فعالًا يناسب احتياجاتهم، فضلا عن تراكم المعارف وتنوعها، الأمر الذي انعكس على المناهج التربوية، مما استوجب الاهتمام بهما وجعلهما خدمة يستفيد منها التلاميذ في اختيارهم لتخصصات وفروع المعرفة التي تناسبهم .

بالإضافة إلى ما كشفته النظريات التربوية والنفسية من خصائص ومتطلبات في مجال نمو الأفراد وتطورهم، وفي مجال توجيههم ومساعدتهم على تحقيق هذا

النمو، مع التزايد المستمر لأعداد المتدرسين أدى إلى اتساع نطاق الفروق الفردية وتباين القدرات بين المتعلمين، مما زاد من أهميته وضرورة التحكم في أعداد المتعلمين عن طريق إقامة جهاز حقيقي للتوجيه والإرشاد يساهم بشكل فعال في مراعاة هذه الفروق وتوجيهها التوجيه الأمثل، تمثل هذا الجهاز في فئة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، أسندت إليهم مهام عديدة كالإعلام والتوجيه والإرشاد النفسي والمتابعة النفسية والبيداغوجية والتقويم، حيث يسعون من خلالها إلى الوصول إلى توجيه التلميذ دراسيا ومهنيا وتقديم له الإرشاد النفسي والتربوي، بالإضافة إلى تقويم مردود المنظومة التربوية.

فالمهام التي تقوم بها هاته الفئة تحددها مناشير وقرارات وزارية أهمها المنشور الوزاري رقم (827) والذي يقسم مهام مستشار التوجيه إلى:

- القيام بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وأعمالهم ومتابعة مسارهم الدراسي وإجراء الدراسات والاستقصاءات في مؤسسات التكوين المهني وفي عالم الشغل.
- المساهمة في تحليل المضامين والوسائل التعليمية مع إمكانية تكليفهم بإجراء استقصاءات ودراسات في إطار تقويم مردود المنظومة التربوية.
- القيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلميذ على التكيف مع النشاط التربوي، مع إجراء الفحوص النفسية الضرورية للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة، والمساهمة في استكشاف الحالات الخاصة والتلاميذ الذين يعانون من التخلف الدراسي والمشاركة في تنظيم التعليم المكيف ودروس الاستدراك وتقييمها.

– إعلام التلاميذ وأولياءهم والجمهور الواسع مع ضمان سيولة الإعلام والاتصال داخل المؤسسة واطلاع التلاميذ على كافة الإجراءات التي تخص التوجيه المدرسي والمنافذ المهنية والفرص المتاحة في مجال التكوين المهني والتعليم العالي.

– المشاركة في المجالس المختلفة المنعقدة بالمؤسسة خاصة مجالس الأقسام بصفة استشارية حيث يعنى بالمسار الدراسي للتلاميذ ويدلي برأيه بخصوص إمكانية مواصلتهم التعليم.

(وزارة التربية الوطنية، 2001، ص:36)

ويعنى مستشارو التوجيه بمهمة تقويم المناهج التربوية، حيث تظهر المهام المحددة لهذا السلك في المادة رقم (101) من القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بقطاع التربية الوطنية مهام التقويم والمتابعة والتوجيه، ومرافقة التلاميذ في مسارهم الدراسي والاستقصاء عن الصعوبات التي قد تعترضهم في هذا المسار، وهي ادوار تستدعي البحث في مدى استجابة المناهج التربوية لقدرات التلاميذ وكيفية تطويرها بحيث تحقق أهداف النظام التربوي.

(الأمانة العامة للحكومة، 2008، ص:15)

أما إداريا فهو مكلف بمقاطعة جغرافية يخضع من خلال عمله التقني لمركز التوجيه ومن خلال عمله الإداري لسلطة مدير الثانوية، كما يقوم بإعداد تقارير دورية عن جميع نشاطاته ونشاطات خلية الإصغاء بالثانوية ولجنة الإرشاد والمتابعة في المتوسطات، فضلا عن بعض الدراسات التي تطلبها الوصاية.

من المهام السابق ذكرها نلاحظ أن مهام مستشار التوجيه موجهة للاهتمام بالجانب النفسي والتربوي للتلميذ، إلا أن المتتبع لعملهم يجد غير ذلك، حيث نرى أنه يغلب عليه الطابع الإداري وهذا ما لمسناه في الواقع من خلال عملنا كمستشاري

توجيه، وما أثبتته دراسة براهيمية صونية سنة (2006) والتي أكدت فيها على وجود صعوبات في عمل المستشارين، وتتمثل في تكليفهم بأعمال إدارية خارجة عن المهام المنوطة بهم، وتتمثل هذه الأعمال في انجاز الخريطة التربوية ومشروع المؤسسة وحجز العلامات... الخ. (براهيمية، 2006، ص:83)

وفي دراسة أجراها برو محمد سنة (2009) توصل إلى أن عدم قدرة المستشارين على تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية، وكثرة التلاميذ الذين يكلف بتوجيههم ومتابعتهم (اتساع المقاطعة المكلف بها) وتكليفه بمهام ليست من مهامه، بالإضافة إلى نقص التأهيل العلمي وفقدان الانسجام والتنسيق والتخطيط بين الجهات المسؤولة عن التوجيه، كلها عوامل تؤثر سلبا على العمل التوجيهي والإرشادي وأداء المكلفين بالتوجيه. (برو، 2009، ص:416)

ولا تقتصر الصعوبات التي يواجهونها على الأعمال الإدارية، وإنما هناك صعوبات أخرى تتعلق بالجانب المعرفي والأكاديمي، حيث يجب على مستشار التوجيه إجراء بعض الفحوص السيكولوجية على المتعلمين ومقارنتها بنتائجهم المدرسية، ولهذا ينبغي أن يكون على دراية بالطرق والوسائل التي يمكن بها الاطلاع على هذا الجانب، وأهمها الاختبارات التي تم تحديدها من قبل الوصاية والتي تتمثل في اختبار ( KR\*34 KATELL3A , TF80 )، إضافة إلى بعض التقنيات النفسية كالمقابلات والاستبيانات واستبيانات الميول والاتجاهات .

ففي دراسة أجراها بوظاف مسعود سنة (1995) توصل فيها إلى أنه توجد صعوبات لدى المستشارين في التعامل مع هذه الوسائل نظرا إلى ما يلي:

– أغلب هذه الاختبارات المتوفرة مستوردة من الخارج وغير مكيفة، أي ليست مطبقة على عينات من المجتمع الجزائري، أي أنها ليست مقننة.

- فقدان الثقة من طرف مستشاري التوجيه في قدرتهم وإمكاناتهم على تطبيق هذه الاختبارات جعلهم يتجنبون استخدامها.
  - عدم مصداقية النتائج التي تم التوصل إليها والذي جاء نتيجة عدم الكفاءة في تطبيقها وعدم تكييفها مع البيئة الجزائرية.
- إن إيجاد صيغة توافق بين رغبات التلاميذ من جهة، ونتائج المدرسية من جهة، وإتباع متطلبات الخريطة التربوية من جهة أخرى، جعل مستشاري التوجيه لا يستعينون بهذه الاختبارات ولا يولونها أي اهتمام في عملية التوجيه، مما ساهم في زيادة العبء والمسؤولية عليهم، خاصة وأنهم يحاولون إقناع التلاميذ وأولياءهم بأن توجيههم يتم عن طريق الرغبة والنتائج، إلا أنه في الواقع يتم وفق متطلبات الخريطة التربوية، وبهذا يجدون أنفسهم في صدام مع التلاميذ وأولياءهم خاصة فيما يتعلق بشعبي (الرياضيات، التقني رياضي).
- ويظهر من خلال مهام المستشار أنها تفرعت إلى عمليات وأنشطة إجرائية لا تستدعي منه دراسة نتائج التلاميذ وتوجيههم على أساس كمي فقط، بل البحث في المشكلات وإجراء الدراسات التي تكشف عن أسباب هذه المشكلات، واستثمار البحوث المتعلقة بها سواء في الاختبارات أو المواقف أو المحتويات.
- وفي ظل الإصلاحات التي تم إجراؤها على المنظومة التربوية ومناهجها، والتي سعت الدولة من خلالها إلى ديمقراطية التعليم، أغفلت تكوين مستشار التوجيه وتدريبه على الوسائل التي يحتاجها في انجاز مهامه، واكتفت ببعض البرامج الالكترونية والتي زادت من معاناته وساهمت في جعل التوجيه المدرسي عملية الكترونية تعتمد التحجيم، وهذا ما نلاحظه في المنشور الوزاري رقم (550) الذي يحدد حجم التلاميذ في كل شعبة من شعب التعليم الثانوي.

إن القوانين والأطر التنظيمية التي تعتمد عليها وزارة التربية الوطنية في سياسة التوجيه المدرسي تبدو غامضة لفئة مستشاري التوجيه، وهذا ما أكدته دراسة بن لكل سمي سنة (2002)، حيث توصل إلى أن نسبة 74 % من المستشارين يجدون بأنها غامضة ولا تلبى احتياجات التربية الحديثة، مما جعلهم يجدون صعوبات كبيرة في أداء مهامهم بطريقة علمية. (بن لكل، 2002، ص:150)

وإذا كان على وزارة التربية الوطنية إجراء تعديلات وإصلاحات على التوجيه المدرسي، ينبغي أن تبدأ بفئة المستشارين من خلال دراسة أدائهم وتقويمه، والعمل على توفير كافة الظروف التي تؤدي إلى انطلاقة دون معوقات أو صعوبات. فيشير لاوئر (Lawler , 1989) إلى أنه إذا كانت المنظمة ترغب في أن يكون لديها نظام متكامل يساعد في انجاز خططها الاستراتيجية، فإن تقويم الأداء الوظيفي يعد بالنسبة إليها ضرورة وليس خيارا، ويرى الباحثين أنه قد لا يكون هناك نظام أو طريقة أو إجراء متاح للمؤسسات، أكثر فعالية من تقويم الأداء الوظيفي في الربط بين الموارد البشرية المتاحة وإنجاز الأهداف التنظيمية.

(Hunderson , 1980 , p : 24)

فالأداء يتصف بكونه مفهوما واسعا ومتطورا يرتبط بكل من سلوك الفرد والمؤسسة، ويحتل مكانة هامة داخلها باعتباره الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة بها، وذلك على مستوى الفرد والمؤسسة والدولة، كما أن محتوياته تتميز بالديناميكية، نظرا لتغير وتطور مواقف وظروف المؤسسات بسبب تغير ظروف وعوامل بيئتها، كما يتصف بعدم الثبات وسرعة التكيف مع البيئة المحيطة، وعليه يتعين على إدارة أي مؤسسة الاهتمام بمتابعته بصفة مستمرة ومحاولة التحكم فيه من خلال التقويم المستمر، حتى يتم التعرف على أوجه القوة فيه، ومن ثم تطويرها وتنميتها ومعالجة أوجه القصور في الوقت المناسب.

إن عملية تقويم الأداء الوظيفي تمثل حلقة مهمة من حلقات العمل الإداري المستمر، والتي يتم اعتمادها بقصد معرفة الوضع الراهن للعاملين مقارنة بما خطط له سابقا، ولا ينظر إليها على أنها توفر مرجعا موضوعيا عادلا للحكم على الموظفين أو ترقيةهم أو نقلهم أو فصلهم، بل من الممكن اعتمادها في تحفيزهم على بذل مجهودات في العمل والكشف عن نقاط القوة والضعف لديهم، ومن ثم التمكن من الاستغلال الأمثل لقدراتهم وطاقاتهم وتحديد الاحتياجات التدريبية لديهم.

ولكي يؤدي مستشارو التوجيه دورهم بكفاءة يجب تطويرهم وتمييزهم مهنيا، حيث يساهم تحديد الاحتياجات التدريبية لديهم في تغطية جوانب القصور لديهم، ويسعنا بعد ذلك اقتراح برامج تدريبية لهم تزيد من كفاءتهم، خصوصا وأن التدريب أصبح مسألة تشغل نطاقا واسعا في سياسة دول العالم المصنع.

وتعد فرنسا من الدول الغربية الرائدة في وضع برامج التدريب المهني المتواصل، هذا وفقا للقانون الصادر في جويلية سنة (1971) والمعدل سنة (1978) حول نمط التكوين والتدريب، أما الدول النامية فهي تسعى إلى تبني استراتيجيات وخطط للاهتمام بالعنصر البشري في عملية التنمية، لتحقيق قدرا من التقدم والرقى والتطور. (Claud Dubar, 1985, p:05)

وانطلاقا من أهمية تقويم الأداء الوظيفي وتحديد الاحتياجات التدريبية في بناء كفاءات عالية تزيد من أهمية العمل التوجيهي، وتساعد في وضع المتعلم في مكانه المناسب وفقا لقدراته واستعداداته، ارتأينا أن تكون زاوية بحثنا من خلال تناول الإشكال التالي:

**1) ما مستوى الأداء الوظيفي لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي**

**والمهني؟**

ويتفرع عنه:

**1.1** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأداء الوظيفي

لمستشاري التوجيه تعزى لمتغير الجنس؟

**2.1** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأداء الوظيفي

لمستشاري التوجيه تعزى لمتغير الخبرة؟

**3.1** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأداء الوظيفي

لمستشاري التوجيه تعزى لمتغير التخصص الجامعي؟

**(2) ما هي الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي**

**والمهني في المجالات التالية:**

- مجال التقويم والتنظيم.
- مجال الإعلام والاتصال.
- مجال التوجيه والإرشاد.
- التكفل والمتابعة النفسية.

**1.2** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاحتياجات التدريبية

لمستشاري التوجيه تعزى لمتغير الجنس؟

**2.2** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاحتياجات التدريبية

لمستشاري التوجيه تعزى لمتغير الخبرة؟

**3.2** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاحتياجات التدريبية

لمستشاري التوجيه تعزى لمتغير التخصص الجامعي؟

## **2. الفرضيات:**

**(1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأداء الوظيفي بين مستشاري**

**التوجيه تعزى لمتغير الجنس.**

- (2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأداء الوظيفي بين مستشاري التوجيه تعزى لمتغير الخبرة.
- (3) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأداء الوظيفي بين مستشاري التوجيه تعزى لمتغير التخصص الجامعي.
- (4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه تعزى لمتغير الجنس.
- (5) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه تعزى لمتغير الخبرة.
- (6) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه تعزى لمتغير التخصص الجامعي.

### 3. أهمية الدراسة:

#### 1.3 الأهمية العملية:

تستمد دراستنا أهميتها من خلال اهتمامها بموضوع التوجيه المدرسي، والذي له أهمية كبيرة في إعداد المتعلمين وتوجيههم ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم وميولاتهم، ولقد لاحظنا من خلال عملنا في التوجيه المدرسي وجود بعض التناقضات والصعوبات التي ساهمت في إخلال الأداء الوظيفي لمستشاري التوجيه، حيث نجد الكثير من المستشارين الذين يجدون صعوبات جمة في أداء مهامهم، منها ما هو متعلق بالنصوص التنظيمية ومنها ما هو متعلق بالأمور الإدارية والتربوية، التي يتعرضون لها في الوسط التربوي، بالإضافة إلى الصعوبات الأكاديمية التي تتعلق بالجانب المعرفي الأكاديمي لديهم.

فالصعوبات والعراقيل التي تواجه الفرد في عمله تؤثر سلباً على أدائه، وأكثر ما يعاني منه مستشارو التوجيه الصعوبات التي تتعلق بالجانب التكويني (المعرفي

الأكاديمي)، حيث يتم توظيفهم على أساس الشهادة الجامعية (الليسانس) في تخصصي علم النفس وعلم الاجتماع بفروعهما، ولا تكون على درجة ارتباط كبير بينها وبين مهنة التوجيه المدرسي، مما يجعلهم يحتاجون إلى تكوين مستمر على غرار التكوين الأولي الذي لا تتعد مدته شهرا، ويتم من خلاله التعرف على بعض الأساسيات في العمل.

وتمثل مجمل المؤسسات التربوية التي يمارس فيها مستشار التوجيه نشاطاته (مقاطعة التدخل) عبئا كبيرا عليه، حيث يمارس عمله في الثانوية والمتوسّطات التابعة لها، مما يحد من كفاءته وفعاليته مهما كانت رغبته وجديته في العمل، وهو المشكل الذي تم طرحه على مستوى الوزارة الوصية في عدة مناسبات. فمستشاري التوجيه في حاجة ماسة إلى تقويم أدائهم الوظيفي وتحديد احتياجاتهم التدريبية، ليتم إدراجها في ندوات تكوينية أو دورات تدريبية، تساهم في زيادة الفعالية الذاتية في العمل وتنمي الكفاءة الذاتية لديهم.

### 2.3 الأهمية العلمية:

- قياس مستوى الأداء الوظيفي لدى مستشاري التوجيه.
- التعرف على مدى فعالية الطرق والوسائل التي يستخدمها مستشاروا التوجيه.
- إصلاح الثغرات واستدراك نقاط الضعف بحيث نسمح لهم بتحسين أدائهم والبحث عن التقويم الذاتي مما يشجع فيهم روح المبادرة.
- تقديم نموذج لتقويم الأداء الوظيفي يمكن اعتماده لقياس الأداء الوظيفي لدى فئة مستشاري التوجيه.
- اطلاع المعنيين في وزارة التربية الوطنية على درجة الأداء الوظيفي لمستشاري التوجيه لتحديد آليات للارتقاء المهني بهذه الفئة.

#### 4. أهداف الدراسة:

إن اختيارنا لموضوع البحث جاء من خلال ملاحظتنا للوسط التربوي وما يفتقده مستشاروا التوجيه من مهارات وكفاءات في مجال عملهم لذا تهدف هذه الدراسة إلى:

- تسليط الضوء على مستوى الأداء الوظيفي لمستشاري التوجيه.
- التعرف على الاحتياجات التدريبية لديهم.
- لفت الانتباه إلى ضرورة التكوين أثناء الخدمة لهذه الفئة من الموظفين.
- إبراز أهمية تقويم الأداء الوظيفي لديهم في كشف مدى احتياجاتهم لدورات تدريبية وتكوينية في مجال عملهم.
- الكشف على الفروق بين مستشاري التوجيه في مستوى الأداء والاحتياجات التدريبية تبعا إلى عامل الخبرة والجنس والتخصص الجامعي.

#### 5. تحديد مصطلحات الدراسة:

##### 1.5 التقويم:

يعرف إجرائيا على أنه: مجموعة الإجراءات والخطوات المراد من خلالها جمع معلومات حول أداء معين والحكم عليه واقتراح خطوات علاجية له.

##### 2.5 الأداء الوظيفي:

ويعرفه الباحث إجرائيا على أنه " قيام مستشاري التوجيه بتنفيذ المهام والواجبات المنوطة بهم وفق المسؤوليات التي تحددها وزارة التربية الوطنية في خطتها لتحقيق الوظائف الموكلة إليهم ويتم قياسه عن طريق المقياس المعد لذلك.

**3.5 تقويم الأداء الوظيفي:**

ويعرف إجرائيا على أنه " رصد وتحليل أداء مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من خلال الدرجات المحصل عليها في المقياس المعد لذلك " .

**4.5 مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:**

يعرف إجرائيا على أنه " ذلك الموظف الذي يمارس عملية الإرشاد والتوجيه في المؤسسات التربوية، حيث يقوم بتقديم خدمات التوجيه والإرشاد النفسي للتلاميذ ويتعامل مع مشكلاتهم واحتياجاتهم، بهدف تحقيق التوافق الدراسي ومساعدتهم على اختيار نوع الدراسة التي تتناسب مع قدراتهم " .

**5.5 الاحتياجات التدريبية:**

وتعرف إجرائيا على أنها " التغييرات المطلوب إحداثها في أداء مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، من معارف ومهارات وسلوكيات واتجاهات من أجل سد الفجوة في أدائه الوظيفي والتي يعبر عنها في المقياس المعد لذلك " .

**6. الدراسات السابقة:****1.6 الدراسات التي تناولت تقويم الأداء الوظيفي:****1.1.6 دراسة يوسف احمد نواوي (1996): تقويم الأداء الوظيفي****للمعلمين المكلفين بالإرشاد بتعليم جدة**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على جوانب القوة والضعف في الممارسات النفسية المهنية للمعلمين المكلفين بالإرشاد ومعوقات العمل ومشكلاته وسبل تحسينها، كما هدفت إلى الخروج ببعض التوصيات والمقترحات التي تساعد على تطوير العملية الإرشادية.

شملت عينة الدراسة (40) معلما من المنطقة التعليمية بجدة مكلفا بالإرشاد وقد تم تطبيق الجانب الميداني في الدراسة خلال الفصل الثاني من الموسم الدراسي للسنة (1996).

استخدم الباحث استمارة من إعدادة، ونموذج تقويم الأداء الوظيفي للمرشدين بوزارة المعارف وجاءت النتائج كما يلي:

- أظهرت الدراسة أن (69 %) من عينة الدراسة يتراوح مستوى أدائهم ما بين جيد جدا وممتاز.
- أظهرت أن نسبة (83 %) من عينة الدراسة حصلوا على أعلى نسبة في محور السلوك العام والقدوة الحسنة.
- أظهرت الدراسة أن هناك بعض محاور الأداء الوظيفي للمعلمين المكلفين بالإرشاد سجلت أدنى نسبة في متوسط استجابات الفئات الثلاثة وهي (الاهتمام بالإرشاد التعليمي والمهني، القدرة على تطوير أساليب العمل).
- وجود ارتفاع نسبة متوسط استجابات الفئات الثلاثة للبعد الخاص بتنظيم ملفات العمل.
- انخفاض نسبة متوسط استجابات العينة لمحور القدرة على تطوير أساليب العمل.

### 2.1.6 دراسة الشرعة زغاليل (1998): الأدوار والوظائف للمرشد

#### التربوي في المدرسة الأردنية.

حاولت هذه الدراسة الكشف عن الأدوار والوظائف التي يقوم بها المرشد النفسي فعليا في المدرسة، وهل تختلف ممارسة هذه الأدوار باختلاف الجنس والعمر والمؤهل والخبرة والتخصص، وتكونت عينة البحث من (203) مرشدا من مختلف

مديريات التربية، تم توزيع عليهم استبانة مكونة من (40) بندا وتوصلت إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين والمرشدات في ممارساتهم الإرشادية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية في الممارسة الإرشادية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين في ممارساتهم الإرشادية تعود لمتغير المؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين في ممارساتهم الإرشادية تعود لمتغير الخبرة المهنية.

### 3.1.6 دراسة مساعد سعيد الغامدي (1999): تقويم الأداء الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المرشدين الطلابيين بمحافظة جدة التعليمية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى وجود علاقة بين الأداء الوظيفي للمرشدين ومراحل التعليم العام التي يعملون بها، كما هدفت إلى معرفة مدى وجود علاقة بين الأداء الوظيفي للمرشدين وفئات أعمارهم ومعرفة مدى وجود علاقة بين الأداء الوظيفي ومستوى التأهيل العلمي للمرشدين الطلابيين بالإضافة إلى معرفة مدى وجود علاقة بين الأداء الوظيفي ونوعية التأهيل لديهم ومدى وجود علاقة بين الأداء الوظيفي وعدد سنوات الخدمة في التعليم.

تكونت عينة البحث من (225) مرشدا طلابيا منهم (126) في المرحلة الابتدائية و (62) في مرحلة التعليم المتوسط و (37) في المرحلة الثانوية تم

اختيارهم بشكل عشوائي وقد طبق الجانب الميداني من الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من سنة (1999).

استخدم الباحث استمارة بحث من إعداده ونموذج تقييم الأداء الوظيفي للمرشد الطلابي المعتمد من طرف وزارة المعارف.

وخلصت النتائج إلى ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات في درجات تقديرات الأداء الوظيفي مقارنة بمراحل التعليم المختلفة التي يعمل بها المرشد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقديرات الأداء الوظيفي للمرشدين وفقا لمستوياتهم تأهيلهم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقديرات الأداء الوظيفي للمرشدين وفقا لفئات أعمارهم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقديرات الأداء الوظيفي للمرشدين وأنواع تأهيلهم المختلفة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقديرات الأداء الوظيفي للمرشدين وفقا لتقدير المؤهلات العلمية للمرشدين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقديرات الأداء الوظيفي للمرشدين تبعا للخدمة في الإرشاد لدى المرشدين.

**4.1.6 دراسة ناصر رفیق توفیق السلامة (2003): أداء المرشد**

**التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة جنين من وجهة نظر**

**كل من الإداريين والمعلمين**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أداء المرشد التربوي في المدارس

الحكومية الثانوية من وجهة نظر الإداريين والمعلمين والتعرف على أثر المتغيرات

التالية (المديرية، الجنس، المسمى الوظيفي، الخبرة، المؤهل العلمي، مكان السكن، التخصص).

اشتملت الدراسة على مجتمع البحث والبالغ عددهم (826) واستجاب لأداء البحث (782) إداريا ومعلما، قام الباحث بتطوير استبانة بحث مكونة من (54) فقرة وبعد المعالجة الإحصائية توصل إلى النتائج التالية:

- مستوى الأداء كان كبيرا حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.95) أي ما نسبته (73 %).
- مستوى الأداء أعلى عند الإناث من الذكور.
- مستوى أداء المرشد التربوي يختلف حسب المسمى الوظيفي.
- مستوى الأداء لدى المرشد يختلف حسب الخبرة لصالح الأكثر خبرة.
- مستوى أداء المرشد التربوي يختلف حسب المؤهل العلمي.
- مستوى أداء المرشد التربوي يختلف حسب السكن.
- مستوى أداء المرشد التربوي يختلف حسب التخصص.

#### 5.1.6 دراسة جاسم والحريري (2005): تقييم الأداء الوظيفي لمدير

المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر مبادئ الجودة الشاملة في الوصف الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين، بالإضافة إلى إيجاد صيغة مقترحة لصفة الموظف.

كما هدفت إلى التعرف على مدى تقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة والتوصل إلى صيغة مقترحة لاستثماره في تقييم أدائه الوظيفي وفقا لهذه المبادئ، وتكونت عينة البحث

من (أساتذة جامعيين، أخصائيين نفسانيين، مدراء مدارس ابتدائية)، واعتمد الباحث على استبانة من إعدادة لتحقيق أهداف البحث.

وأسفرت نتائج البحث على ما يلي:

- توجد أربعة مبادئ من أصل أربعة عشر مبدأ غير متوفرة في الوصف الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية.
- توجد عشرة مبادئ متوفرة من أصل أربعة عشر مبدأ في استمارة التقييم الوظيفي.

#### 6.1.6 دراسة احمد ناصر الموسى (2007): مستوى الأداء الوظيفي

لدى المرشد التربوي في المرحلة الأساسية في منطقة تبوك وعلاقته بالذكاء الاجتماعي.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الأداء الوظيفي لدى المرشد التربوي في المرحلة الأساسية بمنطقة تبوك وعلاقته بالذكاء الاجتماعي ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداتين الأولى للتعرف على مستوى الأداء الوظيفي والثانية للتعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي، تم توزيع الأداتين على أفراد العينة والبالغ عددهم (40) مرشداً، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها ما يلي:

- مستوى أداء المرشدين التربويين كان مرتفعاً.
- وجود علاقة بين مستوى الذكاء الاجتماعي والأداء الوظيفي.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء تعزى لمتغير السن.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

### 7.1.6 دراسة زياد محمود محمد شومان (2008): دراسة تقييمية لأداء

#### المرشد النفسي في ضوء بعض المتغيرات.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة وتقويم مستوى الأداء الوظيفي للمرشدين النفسيين في محافظة غزة، ومعرفة الصورة التي هم عليها في أدائهم الوظيفي، وذلك في ضوء بعض متغيرات الدراسة، تكونت عينة البحث من (207) مرشدا ومرشدة من العاملين في وكالة الغوث الدولية والعاملين في وزارة التربية والتعليم، موزعين ما بين وكالة وحكومة وذكور وإناث، حسب جهة العمل والجنس بواقع (103) من وكالة الغوث و (104) من وزارة التربية والتعليم موزعين مناصفة ما بين ذكور وإناث.

استخدم الباحث ثلاثة مقاييس من إعداده، تكونت من مقياس مستوى الأداء الوظيفي للمرشد النفسي من وجهة نظر مدراء المدارس، ومقياس مستوى الأداء الوظيفي للمرشد النفسي من وجهة نظر مشرفوا التوجيه والإرشاد النفسي، بالإضافة إلى مقياس الرضا الوظيفي للمرشد النفسي.

وتوصلت إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي للمرشدين النفسيين تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي للمرشدين النفسيين تعزى لمتغير جهة العمل (وكالة، حكومة) لصالح المرشدين الذين يعملون في وكالة الغوث الدولية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي للمرشدين النفسيين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي للمرشدين النفسيين تعزى لمتغير رضا المرشدين عن العمل.

### 8.1.6 دراسة شنتي عبد الرزاق (2009): تقييم مستوى أداء مديري

مؤسسات التعليم الثانوي في ضوء مهامهم الإدارية والبيداغوجية والتربوية المحددة في النصوص التنظيمية.

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مستويات أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر، في ضوء مهامهم الإدارية والبيداغوجية والتربوية، من وجهة نظر الهيئة التدريسية.

تكونت عينة الدراسة من أساتذة التعليم الثانوي لولاية ميلة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية حيث يمثلون نسبة (20%) من مؤسسات التعليم الثانوي المتواجدون بالولاية، وزع الباحث (248) استمارة بحث تم استرجاع منها (132) استمارة أي ما يمثل (55.46%) من عينة البحث، موزعين بين الذكور والإناث (63 ذكر، 69 أنثى).

جاءت نتائج هذه الدراسة كما يلي:

- ارتفاع مستويات أداء مديري مدارس التعليم الثانوي لمهامهم الإدارية من وجهة نظر الأساتذة.
- ارتفاع مستويات أداء مديري مدارس التعليم الثانوي لمهامهم البيداغوجية من وجهة نظر الأساتذة.
- مستويات أداء مديري مدارس التعليم الثانوي لمهامهم التربوية متوسطة من وجهة نظر الأساتذة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة حول مستويات أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي لمهامه الإدارية والبيداغوجية والتربوية تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الأساتذة حول مستويات أداء مديري مؤسسات التعليم الثانوي لمهامه الإدارية والبيداغوجية والتربوية تعزى لمتغير الخبرة في التعليم لدى الأساتذة.

#### 9.1.6 دراسة شيماء صلاح حسين العبيدي (2013): تقويم الأداء

##### الوظيفي لعضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبتهم.

كان الهدف من هذه الدراسة التعرف على مستوى الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبتهم، والكشف عن الفروق الإحصائية تبعاً للجنس (ذكور، إناث) والتخصص (إنساني، علمي).

ضمت عينة البحث (5339) طالبا وطالبة من المرحلتين (الثالثة والرابعة) من كليات جامعة بغداد اختير منهم (400) طالب بطريقة عشوائية، تم توزيع عليهم استبانة بحث مكونة من (44) بندا أعدها الباحث وقسمها إلى ثلاثة مجالات: مهارة التدريس، الشخصية، أساليب التقويم.

وبينت النتائج الدراسة ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي تبعاً لمتغير التخصص (إنساني، علمي).

### 10.1.6 دراسة خليل إبراهيم إسماعيل ماضي (2014): جودة الحياة الوظيفية وأثرها على مستوى الأداء الوظيفي للعاملين " دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية "

يهدف هذا البحث إلى التعرف على مدى جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الأداء الوظيفي للعاملين في الجامعات الفلسطينية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على قائمة الاستقصاء في جمع بياناته، وكانت العينة مكونة من (344) فرداً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، كما استخدم برنامج الحزم الإحصائية في معالجة النتائج المتوصل إليها والتي جاءت كما يلي:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية والأداء الوظيفي للعاملين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين فيما يتعلق بآرائهم حول جودة الحياة الوظيفية وأثرها على مستوى الأداء الوظيفي تعزى لمتغيرات الشخصية والوظيفة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين فيما يتعلق بآرائهم حول جودة الحياة الوظيفية وأثرها على مستوى الأداء الوظيفي تعزى لمتغيرات الفئة العمرية، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة ومدة العمل.
- يوجد تأثير دال إحصائياً لأبعاد جودة الحياة الوظيفية على الأداء.

### 11.1.6 دراسة محمد بوقطف (2014): التكوين أثناء الخدمة ودوره في تحسين أداء الموظفين بالمؤسسة الجامعية.

حاولت هذه الدراسة الكشف عن مدى مساهمة التكوين أثناء الخدمة في تطوير الأداء الوظيفي وتنميته، بالإضافة إلى التعرف على مدى تأثير برامج التكوين

على نجاح عملية التكوين أثناء الخدمة للموظفين، والكشف عن دور المؤسسة الجامعية في تنظيم وإجراء عمليات التكوين أثناء الخدمة، والتعرف على علاقته برفع أدائهم.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (46) موظفاً، تم الاعتماد فيها على استبيان من إعداد الباحث، وبعد تفريغ البيانات تحصص الباحث على النتائج التالية:

- للتكوين أثناء الخدمة دور كبير في تطوير قدرات الموظف أثناء الخدمة.
- للتكوين أثناء الخدمة علاقة بتحقيق أهداف الموظف.
- للمكون والبرامج التكوينية دور كبير في نجاح عملية تكوين الموظف أثناء الخدمة.
- عدم كفاية البرامج التكوينية ومدتها.

#### التعليق على الدراسات التي تناولت تقييم الأداء الوظيفي:

- **عينة البحث:** تناولت الدراسات السابقة فئات مختلفة من معلمين ومرشدين تربويين وأخصائيين نفسيين وأساتذة جامعيين ومدراء وطلاب تم اختيارهم بطريقة عشوائية أو طريقة الحصر الشامل مثلما هو الحال في دراسة محمد بوقطف.
- **أدوات البحث:** أغلب الدراسات استخدمت استبيان من إعداد الباحث نفسه، عدا دراسة يوسف احمد نواوي التي استعان بنموذج الأداء الوظيفي من إعداد وزارة المعارف.
- **منهج البحث:** استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي.
- **متغيرات البحث:** اختلفت الدراسات في اختيارها للمتغيرات المرتبطة بالأداء الوظيفي التي تم تناولها، فهناك دراسات تناولت متغير الجنس والمؤهل

العلمي والتخصص والخبرة كدراسة الغامدي وشنتي عبد الرزاق وشومان، وهناك دراسات حاولت الحكم على الأداء الوظيفي من خلال مجالات أداة البحث وربطها بمتغيرات أخرى كالجودة الشاملة كما هي دراسة جاسم والحريري.

• **النتائج المتوصل إليها:** اختلفت نتائج الدراسات من حيث مستوى الأداء إلا أن الدراسات التي تناولت مستشاري التوجيه أثبتت أن أداء المستشارين كان متوسطاً، وأنه لا توجد فروق بين أداء المستشارين في تعود لمتغيرات الدراسة كدراسة الغامدي (1999) ودراسة شومان (2008).

أما دراسة زغاليل (1998) فقد أثبتت عكس ذلك وتوصلت إلى وجود فروق بين المستشارين تعود إلى متغير الجنس والفئات العمرية والمؤهل العلمي والخبرة المهنية

**2.6 الدراسات التي تناولت مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:**

**1.2.6 دراسة روزفلت ونيلسون Rosenfield & Nelson (1996) :**

**تقييم دور مستشار التوجيه المدرسي .**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى قدرة مستشار التوجيه على اتخاذ القرارات المدرسية المناسبة خاصة فيما يتعلق بالتلاميذ، ومدى قدرته على تقييم نتائج الأعمال التي يقوم بها داخل المؤسسة، ووضع خطط التدخل في الظروف المدرسية المختلفة.

استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتوصلا إلى أن مستشاري التوجيه يقومون على تحقيق مهامهم بدرجة عالية، إلا أن وسائل تقويمهم تحتاج إلى تطوير ومشاركة فعالية منهم، وأكدوا على وجود حاجة ماسة من الدراسات التي تتعلق بتقييم مستشار التوجيه المدرسي والمبنى المدرسي ومستوى النظام المدرسي.

### 2.2.6 دراسة حسن الموسوي (1998): الضغوط النفسية لدى العاملين

في مجال الخدمة النفسية.

أراد الباحث من خلال هذه الدراسة التعرف على الضغوط النفسية لدى العاملين في مجال الخدمة النفسية، وإبراز العوامل الديموغرافية والدينامية المرتبطة بهذه الضغوط، تكونت عينة البحث من (124) مرشدا وأخصائيا نفسيا ممن يعملون في المدارس الحكومية في الكويت، طبقت عليهم استبانة الضغوط النفسية من إعداد الباحث وأشارت النتائج إلى ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين والأخصائيين النفسانيين على استبيان الضغوط النفسية.
- الأخصائيين ذوو الخبرة الأكثر اقل إحساسا بالضغوط النفسية من أقرانهم ذوو الخبرة الأقل.
- الضغوط النفسية لدى العاملين في الحقل النفسي تعزى لثلاثة عوامل: حب المهنة، إشباع الحاجات، التغيرات الديموغرافية.
- تختلف طبيعة الضغوط النفسية بين المرشدين والأخصائيين النفسانيين.

### 3.2.6 دراسة جمعة أولاد حيمودة (2005): الاتجاه نحو المهنة وعلاقته

بالتوافق المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

حاولت الدراسة البحث في العلاقة بين الاتجاه والتوافق المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني باعتبار المتغيرات التالية (الجنس، الاقدمية، التخصص الدراسي)، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استخدام استبيان لقياس الاتجاه واستبيان لقياس التوافق المهني، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (85) مستشارا من ولاية ورقلة وكانت النتائج كالآتي:

- وجود علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو المهنة والتوافق المهني لدى أفراد عينة البحث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو المهنة والتوافق المهني لدى المستشارين تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو المهنة والتوافق المهني لدى المستشارين تعزى لمتغير الإقدمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو المهنة والتوافق المهني لدى المستشارين تعزى لمتغير أو التخصص الدراسي.

#### 4.2.6 دراسة براهمية صونية (2006): تأثير الوضعية المهنية على

##### أداء مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير الظروف المادية والأطر التنظيمية في أداء مستشار التوجيه، حيث اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي وعلى عينة قوامها (42) مستشارا ومستشارة، استخدمت استمارة مكونة من (29) بنداً تم الاعتماد عليها في إجراء هذه الدراسة، وتوصلت إلى أن كل من الظروف المادية والأطر التنظيمية ذات تأثير بالغ الأهمية في عمل مستشار التوجيه، كما أن مستشار التوجيه يتأثر ويؤثر في المتعاملين التربويين من تلاميذ وأولياء وزملاء عمل، حيث يساهمون في زيادة أدائه وكفاءته.

#### 5.2.6 دراسة محمد جدوع أبو يوسف (2008): فعالية برنامج تدريبي

##### لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة

##### الغوث بقطاع غزة.

كان الهدف من هذه الدراسة معرفة مستوى المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة، والتعرف على مدى

فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات الإرشادية لديهم، وعلاقته ببعض المتغيرات (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة، جامعة التخرج)، اشتملت العينة البحث على (11) مرشدا ومرشدة، واستخدم الباحث فيديو تصوير بغرض القياس البعدي لجلسات الإرشاد، ثم تنفيذ البرنامج التدريبي على عينة البحث والقيام بتصوير الجلسات الإرشادية، ويتم تصوير المرشدين كقياس بعدي لمستوى المهارات الإرشادية لديهم .

### 6.2.6 دراسة محمد احمد شاهين (2009): دور المرشد التربوي في

#### مدارس رام الله والبيرة الحكومية بين الواقع والمأمول.

حاول الباحث من خلال هذه الدراسة الكشف عن وجهات النظر لمديري المدارس والمرشدين التربويين في المدارس الحكومية لمحافظة رام الله والبيرة حول ممارسات المرشد التربوي وأهميتها، وتحديد أكثر المعوقات تأثيرا على ممارسة المرشد التربوي لمهامه، والتعرف على الفروق في تحديد أهمية هذه الممارسات لدى هاتين الفئتين وفقا لمتغيرات المستوى العلمي والخبرة والوظيفة الحالية. استخدم الباحث المنهج الوصفي واعتمد على استمارة بحث تم توزيعها على عينة البحث، والتي بلغ عددها (46) مديرا و (50) مرشدا تربويا وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود تباين واضح في آراء المدراء والمرشدين التربويين في تحديد أهم المهام في ممارسة المرشد التربوي في الثانوية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المرشد التربوي لمهامه يعزى للخبرة والمستوى التعليمي.

### 7.2.6 دراسة فنطازي كريمة (2011): العملية الإرشادية في المرحلة

الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية، من خلال دراسة آراء التلاميذ ومستشاري التوجيه والتي يعبرون عنها في استبانتيين، الأولى موجهة للتلاميذ بغرض معرفة مدى فعالية العملية الإرشادية في معالجة مشكلاتهم، والثانية موجهة لمستشاري التوجيه للتعرف على معوقات هذه العملية، تكونت عينة البحث من (417) تلميذ و (46) مستشارا ومستشارة، حيث اعتمدت الباحثة على الطريقة العشوائية في اختيار عينة البحث كما استخدمت المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت إلى النتائج التالية:

- تتفق آراء التلاميذ حول أهمية العملية الإرشادية في معالجة مشكلاتهم النفسية، الدراسية، العلائقية والأسرية رغم اختلاف متغيري الجنس والمستوى الدراسي.
- تتفق آراء مستشاري التوجيه حول وجود معوقات للعملية الإرشادية رغم اختلاف متغيري التخصص الجامعي والخبرة المهنية.

### 8.2.6 دراسة زعيوب سامية (2011): التكيف المهني لمستشاري

التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة - دراسة ميدانية ببعض

ثانويات سطيف -

حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة معرفة واقع تكيف مستشار التوجيه مع مهنته في ظل مستجدات المنظومة التربوية والإصلاحات التي لجأت إليها وزارة التربية الوطنية، بالإضافة إلى الكشف عن الدور الذي يلعبه مستشار التوجيه وما موقفه من هذه الإصلاحات.

طبقت الباحثة إجراءات دراستها على عينة مكونة من (52) مستشارا ومستشارة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية ووزعت عليهم استبانة مكونة من ثلاثة محاور وعدد بنودها (39) بندا، إضافة إلى إجراء المقابلة المقننة والملاحظة، معتمدة على المنهج الوصفي في إجراء هذه الدراسة، وتحصلت على النتائج التالية:

- تؤثر العلاقات داخل المحيط المهني على التكيف المهني لمستشار التوجيه.
- تؤثر ظروف العمل داخل الثانوي على التكيف المهني لمستشار التوجيه.

### 9.2.6 دراسة خماد محمد (2014): واقع استخدام الاختبارات النفسية في العملية الإرشادية.

حاول الباحث من خلال هذه الدراسة التعرف على الاختبارات النفسية وأهميتها في العملية الإرشادية، والتعرف على المشكلات الناجمة عن استعمال الاختبارات النفسية لتنبيه العاملين في ميدان الإرشاد النفسي والقائمين عليه، على كيفية معالجتها في المستوى النظري والعملي.

قام الباحث بإجراء دراسته الميدانية على مجموعة من مستشاري التوجيه وعددهم (22) مستشارا ومستشارة، وطلب منهم تحديد درجة امتلاكهم لمهارة استعمال الاختبارات والمقاييس النفسية والإجابة عليها من خلال الاستبيان المعد لذلك، وبعد المعالجة الإحصائية تحصل على النتائج التالية:

- لا يمتلك أفراد عينة البحث لمهارة استخدام الاختبارات النفسية.
- لا يستعمل أفراد العينة الاختبارات النفسية في عملية التشخيص وجمع المعلومات عن المسترشدين.

### 10.2.6 كركوش فتيحة (2014): الممارسة العيادية بين الراهن

والمأمول.

وزعت الباحثة استمارة مكونة من (25) بندا ضمن أربعة محاور على عينة يقدر عددها (46) مختصا نفسيا من مختلف القطاعات، بغرض تسليط الضوء على الممارسة العيادية في الجزائر، من خلال عرض تكوين المختصين ومدى تحكمهم في الوسائل التشخيصية والعلاجية، ومدى فعاليتها داخل الوسط الجزائري.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتحصلت على النتائج التالية:

- تتأثر الممارسة العيادية بنوعية تكوين المختص العيادي.
- تتأثر الممارسة العيادية بمدى معرفة وتطبيق المختص العيادي للتقنيات.
- تؤثر الصعوبات التي يواجهها المختص العيادي في الميدان على ممارسته العيادية.

### 11.2.6 دراسة هواري أحلام (2014): الاحتراق النفسي لدى

مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في ضوء بعض المتغيرات.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، على عينة قوامها (95) مستشارا في ولاية (تلمسان، عين تموشنت، سيدي بلعباس، وهران)، حيث اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي واعتمدت على مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش كرسطينا Maslach Christina inventory (1981)، واستخدمت النسخة المعربة من طرف الدكتور زيد البتال سنة (2011).

توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

• وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي ككل لدى مستشاري التوجيه وفي بعد الإنهاك الانفعالي بين الذكور والإناث وعدم وجود فروق في بعدي (تبلد المشاعر و الانجاز الشخصي) .

• عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة لدى مستشاري التوجيه باختلاف كل من (الحالة العائلية، الأقدمية في العمل، التخصص الجامعي).

#### التعليق على الدراسات التي تناولت مستشار التوجيه والإرشاد:

• **عينة البحث:** اشتملت الدراسات السابقة على عينة مستشاري التوجيه (المرشد التربوي) وعينة من المدراء، كما هو في دراسة توفيق السلامة الذي حاول معرفة وجهة نظر أفراد العينة دور المكلفين بالتوجيه، تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية وطريقة الحصر الشامل وكذلك دراسة كل من براهيمية وأولاد حيمودة.

• **أدوات البحث:** لم تختلف الدراسات السابقة في أدوات البحث واعتمدت على الاستبيان عدا دراسة جمعة أولاد حيمودة والتي اعتمدت على مقياسين أحدهما للاتجاه وآخر للتوافق النفسي.

• **منهج البحث:** اعتمدت الدراسات على المنهج الوصفي وهو المنهج الذي يتناسب معها.

• **متغيرات البحث:** اختلفت هذه الدراسات في المتغيرات التي تم ربطها بموضوع البحث (مستشار التوجيه) حيث تناولت دراسة الضغوط النفسية كما هو في دراسة الموسوي، أما دراسة أولاد حيمودة فتناولت الاتجاه وعلاقته بالتوافق النفسي، في حين اكتفت الدراسات الأخرى بتقييم دور المستشار

وأدائه وتأثير ظروف العمل عليه، بالإضافة إلى دراسة مدى تأثير كل من عامل الجنس والخبرة والمؤهل العلمي ومكان السكن والمسمى الوظيفي مثلما هو الحال في دراسة توفيق السلامة.

- **النتائج المتوصل إليها:** تؤكد الدراسات السابقة على أهمية دور مستشار التوجيه في المؤسسات التربوية ويختلف أدائه حسب الجنس والخبرة والمؤهل العملي ومكان العمل، إلا أنه يوجد لديه صعوبات تعيق عمله وتحد من فعاليته في العمل.

### 3.6 الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية:

#### 1.3.6 دراسة محمد عثمان محمد ظاظا (1999): الاحتياجات التدريبية

لمشرفي مراكز الشباب في الأردن من وجهة نظر المشرفين والإداريين في وزارة الشباب.

حاول البحث في دراسته معرفة الاحتياجات التدريبية لمشرفي الشباب في الأردن من وجهة نظر المشرفين والإداريين في وزارة الشباب، ومعرفة مدى اثر المتغيرات (متغيرات الوظيفة، الجنس، الخبرة، المؤهل)

تألف مجتمع البحث من (85) مشرفاً ومشرفة في مراكز الشباب و(46) إدارياً يعملون في وزارة الشباب، قام الباحث ببناء استبانة بحث مكونة من (50) فقرة تم التأكد من صدقها وثباتها.

توصل الباحث على النتائج التالية:

- وجود حاجة عالية لدى أفراد مجتمع الدراسة من المشرفين للتدريب على المهارات التي تم اقتراحها في الاستمارة.
- وجود حاجة عالية لدى أفراد مجتمع الدراسة من الإداريين لتدريب المشرفين على المهارات المقترحة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الإداريين والمشرفين تعزى لمتغير الوظيفة والجنس والخبرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة الليسانس وما فوق.

### 2.3.6 دراسة عبد الله عايد رجا الله العمري (2004): الاحتياجات التدريبية المهنية للمرشدين الطلابيين بمدارس التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة .

قدمت هذه الدراسة بغرض التعرف على الاحتياجات التدريبية المهنية للمرشدين الطلابيين بالمدارس الموجودة بمنطقة المدينة المنورة، بالإضافة إلى التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية بين المرشدين الطلابيين، ترجع للمتغيرات التالية: المؤهل الدراسي، المرحلة الدراسية، الخبرة، التخصص.

تكونت عينة الدراسة من المرشدين الطلابيين وعددهم (144) مرشداً، وزعت عليهم استبانة تتكون من ستة مجالات (التخطيط، التطور والنمو الإنساني والتربوي، وسائل التوجيه والإرشاد وطرقه وفنياته، ميادين التوجيه والإرشاد وخدماته، التدريب الميداني والمعملي، الكفايات الشخصية).

بينت نتائج الدراسة أن ترتيب مجالات الاحتياجات التدريبية كما يلي : وسائل التوجيه والإرشاد وطرقه وفنياته، التطور والنمو الإنساني والتربوي، التخطيط، التدريب الميداني والمعملي، ميادين التوجيه والإرشاد وخدماته، الكفايات الشخصية، كما توصلت الدراسة إلى أن المرشدين الطلابيين بحاجة كبيرة إلى الاحتياجات المقترحة في كل المجالات، كما أنه

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين حول مدى الحاجة للتدريب في الاحتياجات المقترحة في مجال التطور والنمو الإنساني باختلاف المؤهل الدراسي لصالح المؤهل الجامعي .

كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين حول مدى الحاجة التدريبية في الاحتياجات المقترحة في جميع مجالات الدراسة باختلاف المرحلة الدراسية والخبرة والتخصص.

**3.3.6 دراسة الويزة طشوعة (2008): تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم العالي في مجال التقويم في ضوء نوعية التكوين دراسة ميدانية بجامعة سطيف.**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم العالي في مجال المفاهيم النظرية للتقويم والممارسة العملية للتقويم، كما حاولت الباحثة معرفة دلالة الفروق في هاذين المجالين باعتبار المتغيرات التالية (الجنس، الخبرة في التدريس، الكلية، طبيعة التكوين).

تم استخدام المنهج الوصفي واستمارة بحث من إعداد الباحثة، تم تطبيقها على عينة مكونة من (84) أستاذًا من كليات مختلفة، وكانت النتائج كما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين في احتياجاتهم التدريبية حول المفاهيم النظرية للتقويم حسب متغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين في احتياجاتهم التدريبية حول الممارسة العملية للتقويم حسب متغير الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين في احتياجاتهم التدريبية حول المفاهيم النظرية للتقويم حسب متغير الكلية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين في احتياجاتهم التدريبية حول الممارسة العملية للتقويم حسب متغير الكلية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين في احتياجاتهم التدريبية حول المفاهيم النظرية للتقويم حسب متغير الخبرة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين في احتياجاتهم التدريبية حول الممارسة العملية للتقويم حسب متغير الخبرة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين في احتياجاتهم التدريبية حول المفاهيم النظرية للتقويم حسب متغير التكوين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين في احتياجاتهم التدريبية حول الممارسة العملية للتقويم حسب متغير التكوين.

#### 4.3.6 دراسة قاط علي العنزي (2009): الاحتياجات التدريبية لمعلمي

الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة

تبوك التعليمية.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية

من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية، حيث

تكونت عينة البحث من (370) معلما ومعلمة من معلمي الصفوف الأولية، و(67) مديرا ومديرة للمدارس الابتدائية بمدينة تبوك، استعان الباحث في دراسته باستبانة من تصميمه تضمنت ستة مجالات: التخطيط، المنهاج والوسائل، الإجراءات والأساليب، النمو المهني، العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، التقويم.

توصل الباحث إلى أن حاجات معلمي الصفوف الأولية التدريبية مرتفعة في جميع مجالات الدراسة، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في مجالات التخطيط، المنهاج والوسائل، الإجراءات والأساليب، لصالح المعلمات والمديرات، كما أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل.

### 5.3.6 دراسة زياد بركات (2010): الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم

#### المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية.

كان الهدف من هذه الدراسة التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس الحكومية، والتحقق من دلالة الفروق الإحصائية في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلم في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية لمحافظة طولكرم، تبعا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والتخصص والخبرة.

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- وجود احتياجات تدريبية للمعلمين في مجال كل من: استخدام التكنولوجيا، التربية والسلوك، الأساليب والأنشطة، المجال الاجتماعي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تبعا لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الذين يحملون دبلوم درجة متوسط.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير الخبرة لصالح المعلمين ذوو الخبرة الطويلة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تبعاً للجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير التخصص.

### 6.3.6 دراسة خميس بن خميس القفعي (2011): الاحتياجات التدريبية

#### للمشرف التربوي في مجتمع المعرفة.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الاحتياجات التدريبية اللازمة للمشرف التربوي في مجتمع المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشرفين التربويين تعزى للمتغيرات التالية: المؤهل العلمي، الدورات التدريبية، الخبرة المهنية.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين في منطقة الباحة وعددهم (120) مشرفاً، واستخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة تضمنت (44) فقرة، وتوصل إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول محاور الدراسة الثلاثة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة تعزى لمتغير الخبرة لصالح المشرفين الأكثر خبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول محاور الدراسة الثلاثة تعزى لمتغير الدورات في مجال الانترنت.

### 7.3.6 دراسة عثمان سعيد احمد القباطي (2011): الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في مدينة تعز بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم.

كان الهدف من إجراء هذه الدراسة هو تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم، ومعرفة الفروق في الاحتياجات التدريبية بينهم وفقا لمتغير الجنس، المؤهل العلمي والوظيفة، شملت عينة البحث (105) إداريا و(29) مديرا و(76) وكلاء، استخدم الباحث استمارة لتحديد الاحتياجات التدريبية تضمنت (08) مجالات وهي: التخطيط، التنظيم، الإشراف، العلاقات الإنسانية، الاتصال، اتخاذ القرار، علاقة المدرس بالمجتمع والتفويض.

توصل الباحث إلى ما يلي:

- هناك احتياجات تدريبية لمديري المدارس على مجالات الاستبيان كلها وبدرجة فوق المتوسط.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير الوظيفة.

### 8.3.6 دراسة عمران بن عبد العزيز العمران (2013): الاحتياجات

التدريبية لمشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي بالمملكة العربية السعودية.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمشرفي التوجيه والإرشاد الطلابي في مجالات المعارف، المهارات، الاتجاهات، حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي التحليلي واستخدم استبانة مكونة من (36) عبارة على عينة قوامها (382) مرشدا طلابيا، وتوصل إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الاحتياجات التدريبية في المجال المتعلق بالجانب المعرفي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الاحتياجات التدريبية في المجال المتعلق بالجانب المهاري.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الاحتياجات التدريبية في المجال المتعلق بجانب الاتجاهات.
- جاء ترتيب الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالاتجاهات أولا ثم المتعلقة بالجانب المعرفي ثم المتعلقة بالجانب المهاري.

### 9.3.6 دراسة محمد محسن العميرة (2014): الاحتياجات التدريبية

لمديري المدارس الأساسية ومديراتها ومساعدتهم في مدارس وكالة

الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظرهم.

أراد الباحث من خلال هذه الدراسة التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية ومديراتها ومساعدتهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، تبعا للمتغيرات التالية: الجنس، التصنيف الوظيفي، المنطقة التعليمية وسنوات الخبرة، تألفت عينة الدراسة من (242) مديرا ومديرة ومساعدتهم،

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتحصل على النتائج التالية:

- أفراد العينة يبدون احتياجا كبيرا للتقنيات التربوية والتقويم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية تبعا لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية تبعا لمتغير المنطقة التعليمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية تبعا لمتغير التصنيف الوظيفي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية تبعا لمتغير الخبرة.

### 10.3.6 دراسة ماهر بن أحمد البحراني (2014): الاحتياجات التدريبية

لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس العمانيين في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان من وجهة نظرهم، ومعرفة إثر متغيرات الدراسة التي تعزى إلى (النوع الاجتماعي، المؤهل الدراسي، الجامعة، اللقب العلمي، العمر، التخصص) على عينة الدراسة.

اعتمد الباحث على استبيان من إعداده، تم توزيعه على عينة مكونة من (140) عضوا من هيئة التدريس وبعد جمع البيانات وإجراء المعالجة الإحصائية اللازمة، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى في الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث في مجال التدريس ومهاراته وأساليبه.
  - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير.
  - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير اللقب العلمي لصالح المدرس المساعد.
  - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير الفئة العمرية لصالح فئة ما بين (20-30).
  - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص التربية الإسلامية.
  - وجود درجة احتياجات تدريبية كبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس.
- التعليق على الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية:**
- **عينة البحث:** اختلفت عينة البحث فهناك من بحث في الأساتذة الجامعيين ومنهم من حاول الكشف عن الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين ومنهم من تناول المدراء والمعلمين، تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية.
  - **أدوات البحث:** استخدمت الدراسات السابقة استبيان من إعداد الباحث للتعرف على الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة.
  - **منهج البحث:** كل الدراسات استكشافية استخدمت المنهج الوصفي سواء التحليلي أو المسحي.
  - **متغيرات البحث:** تناولت الدراسات السابقة مجموعة من المتغيرات تمثلت في الجنس، الخبرة، طبيعة التكوين، الفئة العمرية، الكلية.

- **النتائج المتوصل إليها:** أثبتت الدراسات وجود مجموعة من الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة باختلاف رتبها وأماكن عملها، في حين توجد فروق دالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية تعود لمتغير الجنس والخبرة كدراسة البحراني والقفعي.

### 1.7 علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الربط بين الأداء الوظيفي والاحتياجات التدريبية، كما أن الدراسات السابقة لم تتطرق لمتغير التخصص في الجامعة فيما يخص الاحتياجات التدريبية، وهذه الدراسة سوف تعتمد على مقياسين أحدهما لقياس الأداء الوظيفي والثاني لتحديد الاحتياجات التدريبية. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من حيث المنهج والاطلاع الواسع بموضوعها والإلمام بجوانبها، بالإضافة إلى تصميم أداة خاصة بها وبنائها.

## الفصل الثاني

# تقويم الأداء الوظيفي

### تمهيد

1. مفهوم الأداء الوظيفي
2. عناصر الأداء الوظيفي
3. محددات الأداء الوظيفي
4. تقويم الأداء الوظيفي
5. أهمية تقويم الأداء الوظيفي
6. أهداف تقويم الأداء الوظيفي
7. مجالات استخدام نتائج تقويم الأداء الوظيفي
8. طرق تقويم الأداء الوظيفي
9. مراحل تقويم الأداء الوظيفي
10. معوقات تقويم الأداء الوظيفي
11. فوائد تقويم الأداء الوظيفي
12. تقويم الأداء الوظيفي لمستشاري التوجيه والإرشاد

المدرسي والمهني

خلاصة

**تمهيد:**

يعبر الأداء الوظيفي بشكل عام عن المجهودات المبذولة من طرف العاملين في سبيل تحقيق أهداف المؤسسات والمنظمات، ويستقي أهميته من المكانة التي حضي بها في البحوث التي تعنى بزيادة الإنتاجية وتطوير الكفاءات لدى الموظفين، حيث يتوقف مستوى الأداء على قدراتهم، مهاراتهم وخبراتهم. وتهدف عملية تقويم الأداء إلى قياس كفاءة الفرد، والتعرف على واقع الأداء ومدى قربيه أو ابتعاده عن الأهداف المراد تحقيقها، وتشخيص مواطن الضعف والخلل وعلاجها.

**1. مفهوم الأداء الوظيفي:**

يشير مصطلح الأداء إلى القيام بالواجب وهو مشتق من الفعل (أدى، تأدية)، وأصل الكلمة في اللغة اللاتينية هو " performance " غير أن هذه الكلمة لها العديد من التعريفات والتي أهمها:

**لغة:** أدى تأدية، أوصله وقضاه، وهو أدى للأمانة من غيره، وتأديت له من حقه: أي قضيته. (الفيروز ويعقوب، 1987، ص:162)

**اصطلاحا:** هو الجهد الذي يقوم به الشخص لإنجاز عمل ما بالفعل حسب قدرته واستطاعته " (ستراك، 2004، ص:54)

**تعريف جوفمان (Goffman):**

يرى فيه أن الأداء يعبر عن " كل النشاطات التي يؤديها الفرد المشارك في موقف ما، وتساعد في التأثير في الأفراد أو المشاركين الآخرين " (الخزاعلة، 2009، ص:32)

يركز هذا التعريف على نشاط الفرد ضمن مواقف معينة والتي تعبر عن الفعل ورد الفعل انطلاقا من تأثيره في الوسط أو بيئة العمل وتأثره بمتغيراتها.

**ويعرفه مصطفى عشوي:**

على أنه: نشاط يؤدي إلى نتيجة وخاصة السلوك الذي يغير المحيط بأي شكل من الأشكال. (عشوي، 1992، ص:244)

لا يختلف هذا التعريف كثيرا عن التعريف السابق فكلاهما يركز على النشاط أو الفعل الذي يقوم به الفرد في بيئته، والذي ينتج عنه تفاعل بين الفرد والمحيط الخارجي.

**تعريف حمداوي وسيلة:**

هو المستوى الذي يحققه الفرد العامل عند قيامه بعمله من حيث كمية وجودة العمل المقدم من طرفه. (حمداوي، 2004، ص:123)

يعتبر هذا التعريف مفهوم الأداء على انه درجة يصل إليها الموظف في تأدية مهامه، إلا أن هذا الأداء يتم الحكم عليه من خلال الكمية والجودة التي يتمتع بها والتي يقدمها الموظف.

**يعرفه هلال على أنه:**

تنفيذ الموظف لأعماله ومسؤولياته التي تكلفه بها المنظمة أو الجهة التي ترتبط وظيفته بها ويعني النتائج التي يحققها الموظف في المنظمة.

(النمر، 1990، ص ص:11-12)

يربط هذا التعريف مفهوم الأداء بالتنفيذ والمسؤولية الموكلة إلى الموظف لتحقيق النتائج المطلوبة منه والقيام بمهامه، ولم يقتصر التعريف على هذا بل تعداه إلى النتائج الناجمة عما قام به.

**يعرفه هاينز (Haynes)** بأنه: الناتج الذي يحققه الموظف عند قيامه بأي

عمل من الأعمال. (الماضي، 1995، ص:13)

يمكن القول أن هذا التعريف هو أبسط التعاريف حيث عبر عن الأداء بالنتيجة التي يحققها الفرد أثناء قيامه بعمل ما.

يتفق التعريفان السابقان على ربط مفهوم الأداء بالنتيجة التي يتحصل عليها الفرد لقيامه بعمل ما.

**يعرفه N.Sillamy ( 1980 ) :**

بأنه " تحقيق كفاءة ما ونتيجة لذلك نستطيع تحديد قدرات الشخص في مجال ما ". ( Sillamy, 1980 , p : 81 )

ينطلق هذا التعريف من كفاءة العامل والتي تحدد مهاراته وقدراته في المجال الذي يشغله، تعدى هذا التعريف مفهوم الأداء إلى طريقة تقويمه والحكم عليه انطلاقاً من كفاءة الموظف.

وفي سياق آخر نجد أن **توماس جيلبرت (Thomas Gilbert)** يرى أنه لا يجوز الخلط بين السلوك والانجاز والأداء، ذلك أن السلوك هو ما يقوم به الأفراد في المنظمة التي يعملون بها، أما الانجاز فهو ما يبقى من أثر أو نتائج بعد أن يتوقف الأفراد عن العمل أي انه مخرج أو نتاج أو النتائج، أما الأداء فهو التفاعل بين السلوك والانجاز أي انه مجموع السلوك والنتائج التي تحققت معاً.

(درة، 1998، ص:3-4)

ميز هذا التعريف بين السلوك والانجاز والأداء: فالسلوك يمثل العمل والانجاز يمثل النتيجة والأداء يمثل التفاعل بينهما.

عرفه **معجم مصطلحات العلوم الإدارية** بأنه " القيام بأعباء الوظيفة من

مسؤوليات وواجبات وفقاً للمعدل المفروض أدائه من العامل الكفاء المدرب " .

(الشريف، 2004، ص:82)

هذا التعريف يربط الأداء بالمستوى المطلوب من العامل في تحقيق مسؤولياته وواجباته.

يعرفه هاينز (1988) على أنه " النتائج التي يحققها الموظف عند قيامه بأي عمل من الأعمال ". (هاينز، 1988، ص:271)

يكتفي هذا التعريف بالنتائج التي يحققها الموظف إثر تنفيذ أعماله ومسؤولياته المكلف بها.

ويعرفه هلال بأنه " تنفيذ الموظف لأعماله ومسؤولياته التي تكلفه بها المنظمة أو الجهة التي ترتبط وظيفته بها، ويعني النتائج التي يحققها الموظف في المنظمة ".

(هلال، 1996، ص:11-12)

يصف هذا التعريف الأداء الوظيفي بأنه مدى تنفيذ الموظف للمهام الموكلة إليه والنتائج التي يحققها إثر ذلك.

## 2. عناصر الأداء الوظيفي:

تتصل عناصر العمل بطبيعة العمل وأنشطته وبقدرة العامل ومهارته، إضافة إلى طبيعة المناخ التنظيمي للعمل، حيث يحدث تفاعل بين هذه العناصر للحصول على أداء فعال، ومن هنا تبرز لدينا ثلاثة عوامل رئيسية ومهمة وهي:

### • الموظف:

تتجلى أهميته فيما يمتلكه من مهارات ومعارف وقيم واتجاهات وكفاءات ودوافع اتجاه ما يقوم به من عمل.

### • الوظيفة:

ترجع إلى ما تتطلبه من تحديات ومتطلبات وما تقدمه من فرص للعمل.

• **الموقف:**

ويمثل البيئة التنظيمية التي تتضمن مناخ العمل والإشراف والأنظمة الإدارية وهيكل التنظيم. (شوقي، 2005، ص ص: 91-91) وتتحدد عناصر الأداء وفقا لما يراه (عاشور، 1989، ص ص: 69-70) فيما يلي:

**(1) أنشطة العمل والجوانب المتغيرة والثابتة:**

القصد منها تحديد أنشطة العمل والأهداف، المراد تحقيقها وفق الزمن المحدد لها والذي تتطلبه هذه الأهداف.

**(2) العلاقة بين الأنشطة ومهام العمل والتصميم المناسب:**

يتم حصرها من خلال تجميع الأنشطة إلى مهام والمهام إلى أعمال ويقوم هذا على أساس تحديد علاقة التجانس أو التكامل بينها وكنتيجة لهذا يتم تصميم العمل وتنظيمه.

**(3) المواصفات المطلوبة في الفرد الذي يؤدي العمل:**

تهتم بما يجب أن يتصف به الفرد العامل، أي المواصفات والمؤهلات التي يجب أن يتمتع بها العامل للتمكن من أداء هذا العمل أو الأنشطة الموكلة إليه.

**3. محددات الأداء الوظيفي:**

إن ما يمتلكه الموظف من مهارات وقدرات وكفاءات ودوافع نحو العمل وما تتطلبه الوظيفة من واجبات وما تفرضه من تحديات وما تقدمه من فرص للنمو الوظيفي وتطور في الأداء، بالإضافة إلى ما يتضمنه الموقف والبيئة التنظيمية من موارد مادية وهيكل تنظيمي، كل هذا يعتبر محددات رئيسية للأداء

الوظيفي، ولأن الباحثين يجدون صعوبات كبيرة في تحديد هذه المحددات إلا أنها تستند إلى ثلاثة عناصر وهي:

- **الجهد المبذول في العمل:**

وهو ما يعكس درجة حماس الموظف لأداء عمله ومدى فعالية أدائه.

- **القدرات والخصائص الفردية:**

وهي ما يتوقف عليه الجهد المبذول من طرف الموظف من خبرات سابقة وقدرات فردية. (الحربي، 2003، ص:53)

- **إدراك الفرد لدوره الوظيفي:**

وتتمثل في مدى وعي الشخص وتصوره لأدائه والتي تعكس سلوكه الشخصي وانطباعاته عن الطريقة التي يتم بها أداء عمله. وعلى اختلاف آراء العلماء والباحثين حول تحديد محددات الأداء إلا أنهم يتفقون فيما يلي:

- إن محددات أداء فئة معينة ليست هي محددات أداء فئة أخرى.
- تختلف محددات الأداء من مؤسسة إلى أخرى.
- تتأثر محددات الأداء بالبيئة الخارجية.

#### 4. تقويم الأداء الوظيفي:

تناول العديد من الباحثين موضوع الأداء الوظيفي حيث تراوحت أبحاثهم بين تقييمه وتقويمه، فمنهم من يميز بين التقييم والتقويم إذ يعتبر تقييم الأداء " عملية تعنى بإعطاء قيمة رقمية أو وصفية لأداء موظف ما، وذلك عن طريق مقارنة أدائه الفعلي في فترة معينة بتلك التوقعات المعلنة من قبل الجهاز لأداء الموظف ".

(الحمود، 1994، ص:314)

#### 1.4 تعريف التقويم:

**لغة:** مصدر فعله قوم، يقوم، فهو تقويم، وهو بذلك يعني تعديل الشيء وإصلاح وإزالة اعوجاجه، كما أن الكلمة تدل على التقدير، وإعطاء قيمة للأشياء، أي قدر ثمنها، أو كميتها، أو حجمها أو مقدار النصاب فيها.

#### اصطلاحاً:

عرفه صلاح الدين محمود علام (2000) بأنه " الحكم الكيفي الوصفي على الدرجة ممثلاً في التقدير النوعي للأداء، وهذا الحكم يفيد في اتخاذ قرار معين بشأن الفرد الذي حصل على الدرجة، أو اقتراح إجراء مناسب له. (علام، 2000، ص:31) يصفه هذا التعريف بأنه إصدار حكم سواء كيفي أو وصفي على الأداء من خلال تمثيله بدرجة معينة من أجل تعديله.

يعرفه علي احمد مذكور (1996) بأنه " عملية تشخيص وعلاج لحالة أو ظاهرة، أو هو عمل أو موقف أو أسلوب في ضوء معايير منشودة للأداء ". (مذكور، 1996، ص:234)

يركز هذا التعريف على اعتبار التقويم عملية تشخيص وعلاج باستخدام مقاييس علمية تمكنا من التعرف على مدى تحقيق الأهداف المسطرة.

عرفه مصطفى (2002) بأنه: "السييل إلى تحديد الكفاءة والفعالية ومستوى الأداء الوظيفي الفردي الذي يؤثر في مستوى الأداء الجماعي وبالتالي في أداء المنظمة ككل. (مصطفى، 2002، ص:415)

أما هذا التعريف فيركز في تعريفه على الكفاءة والفعالية في الأداء الوظيفي، إذ يساهم في تحديد مستوى الأداء الفردي الذي بدوره يؤثر على الأداء الجماعي.

## 2.4 تقويم الأداء:

يعرف على أنه " عملية تقدير أداء كل فرد من العاملين خلال فترة زمنية معينة لتقدير مستوى ونوعية أدائه ". (حمداوي، 2004، ص:123)

ويعرف على أنه " قياس مدى قيام العاملين بالوظائف المسندة إليهم وتحقيقهم للأهداف المطلوبة منهم، ومدى تقدمهم في العمل وقدرتهم على الاستفادة من فرص الترقية وزيادة الأجور ". (الزعيبي، 1991، ص:191)

ويعرفه سيزلاجي ووالاس (1991) على أنه " العملية التي يتم بموجبها الحصول على المعلومات المرتدة حول فعالية العاملين بها، وتؤدي هذه العملية على وجه العموم مهمة المراجعة والمراقبة واستخلاص المعلومات التي تتخذ على ضوءها الكثير من القرارات التنظيمية. (سيزلاجي ووالاس، 1991، ص ص:378-379)

أما تقويم الأداء فهو " عملية شاملة تتضمن الإصلاح الإداري بدءا من تحديد المستويات الأدائية المتوقعة، وانتهاءا بمرحلة تطوير الأداء، متضمنة عملية تقييم الأداء الوظيفي باعتبارها عملية جزئية من عمليات تقويم هذا الأداء ".

(البرعي وحبيب، 1987، ص:50)

ويحدد بعض الباحثين مفهوم تقويم الأداء الوظيفي بأنه " عملية مستمرة لتحديد وقياس مستوى أداء العاملين خلال فترة زمنية محددة، ومحاولة تطوير هذا المستوى في المستقبل من خلال مساعدة العاملين على اكتشاف الطاقات والإمكانات الكامنة لديهم في تحقيق أهدافهم وأهداف المنظمة".

(سلامة، 1987، ص:115)

ويرى فرانش (French , 1986) أن تقويم الأداء الوظيفي يمثل " تقديرا رسميا منتظم لجودة أداء الموظفين لأعمالهم مقارنة بمعايير محددة وتوقعات محددة وتوصيل نتائج هذا التقدير إلى الموظفين المعنيين " . (French , 1986 , p : 363)

يعرفه هاشم (1979) بأنه " تحليل وتقييم أداء القائمين بعملهم ومسلكهم فيه، وقياس مدى صلاحيتهم وكفاءتهم في النهوض بأعباء الوظائف الحالية التي يشغلونها وتحملهم لمسئولياتهم وإمكانات تقلدهم لمناصب ووظائف ذات مستوى أعلى ".

(هاشم، 1979، ص:337)

ويرى كينغ (King , 1984) أن تقويم الأداء الوظيفي هو وسيلة تخطيطية ورقابية تستخدم من قبل المنظمة في تخطيط إدارة القوى البشرية، بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية التي تسهم في التطور الوظيفي لديها. (King, 1984, p : 77)

يعرفه المطيري (1989) بأنه " قياس أداء الموظف بالنسبة لإنتاجه وسلوكه وتعاونه، تقدير مدى توافر قدرات إدارية وصفات سلوكية معينة لديه ".

(المطيري، 1989، ص:147)

ويعرفه احمد ماهر (1986) على أنه " نظام يتم من خلاله تحديد مدى كفاءة أداء العاملين لأعمالهم، ويحتاج الأمر أن يكون العاملون قد قضوا فترة زمنية في أعمالهم، وبشكل يمكن من القيام بتقييم أدائهم خلالها ". (ماهر، 1986، ص:284)

ويذكر الصواف (2006) أن عملية تقويم الأداء الوظيفي وسيلة مهمة من وسائل إدارة الأفراد في المنظمات بشكل عام فهي توفر أساسا موضوعيا عادلا للقرارات المتعلقة بالموظفين مثل قرارات الترقية أو النقل، كما أنها وسيلة لحث الموظفين على بذل أقصى الجهود والتفاني في العمل، كما أنها تكشف عن نقاط القوة والضعف لديهم، ومن ثم تتيح الاستغلال الأمثل للطاقات البشرية المتاحة، وتقدير الاحتياجات التدريبية بصورة واقعية. (الصواف، 2006، ص:07)

##### 5. أهمية تقويم الأداء الوظيفي:

يرتبط مفهوم الأداء بكل من سلوك الفرد والمنظمة ويحتل مكانة خاصة ضمن كل منظمة، إذ يعتبر الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة بها، وذلك على مستوى

الفرد والمنظمة والدولة، ولا يقل تقويم الأداء الوظيفي أهمية عن الأداء نفسه، إذ يتم بفضله مطابقة مدى نتائج العمل للأهداف المحددة ورفع كفاءة العامل وكفاءة المؤسسة، والوقوف على مواطن الضعف وتعديلها وتصحيح الخلل فيها.

تتجلى أهمية تقويم الأداء الوظيفي بالنسبة للفرد فيما يلي:

- التعرف على جوانب القصور في أداء العاملين مما يسمح بمعالجتها في المستقبل.
- تساعد على القيام بعملية التقييم الذاتي كونها نظاما للتغذية الراجعة.
- تستخدم نتائج التقييم لتنمية الموظف وتحديد احتياجاته التدريبية ومعرفة مدى تقدمه نحو الكفاءة.
- الكشف عن مدى كفاءة بعض وظائف إدارة الموارد البشرية المرتبطة بالتقويم كالاختيار والتدريب والتوظيف.
- أما بالنسبة للمؤسسة فنكمن أهميته فيما يلي:
- بناء نظم محكم للتدريب الجيد للعاملين وتنمية مهاراتهم انطلاقا من النتائج التي تم التوصل إليها.
- خلق روح المسؤولية والالتزام لدى الموظفين نظرا لتوفر نظام يعمل على تقييم مدى كفاءتهم.
- توفير بيانات منظمة عن أداء الموظفين.
- بناء سياسة جيدة للترقية وتطوير الكفاءات.
- التعرف على الواقع الحالي والكشف عن المؤهلات الحقيقية للعمال.

(عبد الباقي، 2002، ص ص: 368-369)

ويرى محمد الصيرفي (2008) أن أهمية تقويم الأداء ترجع إلى وجود

العوامل التالية:

- التغييرات التي تطرأ على محتويات الوظيفة مثل:
    - إضافة واجبات جديدة.
    - توسيع اختصاص الوظيفة الجغرافي.
    - تفويض صلاحيات من مستوى تنظيمي أعلى.
    - اختلاف موقع الوظيفة في الهيكل التنظيمي.
  - التغييرات المختلفة التي قد تدخل على أساليب وطرق العمل المتصلة بالوظيفة.
  - التغييرات التي قد تطرأ على الظروف المحيطة بأداء العمل.
- (الصيرفي، 2008، ص:28)

#### 6. أهداف تقويم الأداء الوظيفي:

حاول الباحثون تصنيف أهداف تقويم الأداء الوظيفي ضمن اطر محددة وسنستعرض بعض التصنيفات حسب آراء بعض الباحثين:

تصنيف لاندي وفار (Landy & farr) 1987 : تتضمن ثلاثة أقسام وهي:

#### • الأهداف الإدارية:

تتضمن توفير المعلومات الأساسية والضرورية لاتخاذ بعض القرارات المتصلة بالترقيات والتعيين والنقل والفصل والمكافآت.

#### • أهداف التوجيه والتطوير:

تشمل تحسين وتطوير وسائل الاتصال وتوطيد العلاقة والثقة بين الرؤساء والمرؤوسين، وتحسين مستوى الأداء والدافعية للعمل وتخطيط التطور الوظيفي للموظف.

- أهداف البحث:

تتضمن استخدام معلومات تقويم الأداء للتأكد من صحة إجراءات الاختيار وتقييم عملية البرامج التعليمية وإجراءات الحوافز، ومستوى الرضا الوظيفي.

في حين يرى لولير وزملاؤه (Lawler & au) 1989 أن أهداف تقويم الأداء الوظيفي هي :

- أهداف خاصة بالمنظمة:

تهدف إلى توفير معلومات عما يجري فعليا لتسهيل التخطيط والتأثير المباشر على سلوك الأفراد والتغلب على نواحي الضعف في أداء الموظفين، وتحديد الاحتياجات التدريبية وتحفيز العاملين.

- أهداف خاصة بالموظف:

الحصول على تغذية مرتدة عن آرائه، وكيف تنظر المنظمة إلى مساهماته وبالتالي يتمكن من معرفة نفسه بصورة واضحة.

( Lawler et al,1989,p:05)

ويرى سيزلاجي وولاس (1991) أن أهداف عملية تقويم الأداء الوظيفية

تتمثل فيما يلي:

- قرارات الترقية والمكافآت والفصل من الخدمة والنقل.
- معلومات مرتدة للموظفين حول رأي المنظمة في أدائهم.
- تقدير مدى الإسهامات النسبية التي يقدمها الأفراد والوحدات الإدارية المختلفة في تحقيق الأهداف العليا للمنظمات.
- معايير لتقويم فعالية قرارات الاختيار والتعيين والتدريب والتطوير.

- تحديد الاحتياجات التدريبية والتطويرية للعاملين ولكل الأقسام في المنظمة.
- توفير معلومات ضرورية لجدولة الأعمال والموازنة وتخطيط القوى البشرية. (سيزلاجي وولاس، 1991، ص:381)
- ويتم تصنيف الأهداف إلى ثلاثة مستويات وهي:
  - أ. **على مستوى المنظمة:** وتتمثل فيما يلي:
    - إيجاد مناخ ملائم من الثقة والتعامل الأخلاقي.
    - رفع مستوى أداء العاملين واستثمار قدراتهم وإمكاناتهم.
    - مساعدة المنظمة في وضع معدلات أداء معيارية تمكنها من الاحتفاظ بالقوى العاملة ذات المهارات والقدرات المتميزة.
  - ب. **على مستوى المديرين :** وتتلخص في ما يلي :
    - تطوير العلاقات الجيدة مع العاملين والتقرب إليهم وحل مشكلاتهم وتذليل الصعوبات التي تواجههم في العمل.
    - دفع المديرين إلى تنمية مهاراتهم وإمكاناتهم الفكرية بحيث يمكنهم التوصل إلى تقويم سليم وموضوعي لأداء تابعيهم.
  - ج. **على مستوى الفرد العامل:** وهي كما يلي:
    - العمل على دفع العاملين إلى العمل باجتهاد وجدية وإخلاص حتى يتمكنوا من الحصول على احترام وتقدير رؤسائهم.
    - شعور العاملين بالعدالة وبن جهودهم المبذولة تؤخذ بعين الاعتبار. (الصيرفي، 2008، ص ص:22-23)

## 7. مجالات استخدام نتائج تقويم الأداء الوظيفي:

مع بدايات ظهور تقويم الأداء الوظيفي كان استخدامه محدودا جدا، فكان الغرض منه رقابيا يستهدف التأكد من مدى تنفيذ الموظفين لمهامهم الموكلة إليهم، فكان استخدامه في الولايات المتحدة الأمريكية بالنسبة للموظفين الاتحاديين للمرة الأولى سنة (1887)، وكان استخدامه بشكل أكثر مع نهاية القرن التاسع عشر من قبل الجيش الأمريكي خلال الحرب العالمية الأولى، والغرض منه في ذلك الوقت هو تأكد المنظمات من مدى قيام العاملين بأعمالهم اليومية. (المفتي، 1985، ص:06)

ومع تطور الأعمال وتزايد صعوباتها بالموازاة مع تعقد العلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين، ظهرت الحاجة إلى تطوير أنظمة تقويم الأداء، والتي كانت على شكل تقارير الأداء التي يتم تعبئتها من قبل الرؤساء عن الموظفين، وأصبح ينظر لتقويم الأداء على أنه وسيلة اتصال وتحفيز، وأداة تقيس مدى التطور الذي حدث لدى الموظفين ولتحديد الاحتياجات التدريبية لديهم.

(البرعي وحبيب، 1987، ص:54)

وبتطور مفاهيم تقويم الأداء حيث اتجهت إلى التخطيط إلى تطوير الأداء والابتعاد عن رصد الأخطاء والمراقبة، وظهرت مجالات حديثة ومتعددة لاستخدام تقويم الأداء الوظيفي وتتمثل فيما يلي:

### 1.7 الاستخدامات الإدارية لبيانات تقويم الأداء:

تستند فيها القرارات الإدارية على معلومات عن أداء الموظفين في الفترات السابقة، ويتم اتخاذ القرار فيها على ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج وملاحظات خاصة فيما يتعلق بالترقية وتحديد الاحتياجات التدريبية وإمكانيات الحصول على تدريب الموظف، بالإضافة إلى القرارات المتعلقة بالرواتب وإنهاء الخدمة والنقل.

### 2.7 استخدامات بيانات تقويم الأداء بغرض البحث:

تستخدم بغرض إجراء الدراسات والبحوث التطويرية والتي تركز على الجوانب الإحصائية الهدف منها رسم الخطط المستقبلية للموارد البشرية، ويمكن أن تستخدم بغرض التنبؤ وتقويم البرامج التدريبية. (لاندي وفار، 1987، ص ص: 277-291)

### 3.7 استخدام بيانات تقويم الأداء بغرض التوجيه والإرشاد:

يكون الغرض هنا إعلامي تحسيبي الهدف منه تبليغ الموظف بنقاط القوة والضعف لديه، من خلال المقابلة الشفوية التي تنظمها الإدارة معه، ومن هنا تتكون لدى الموظف صورته أمام الإدارة، كما يطلع على مستوى أدائه من خلال التوجيهات المقدمة إليه.

### 4.7 استخدام بيانات تقويم الأداء للأغراض التحفيزية:

الغرض من هذا النوع هو زيادة الكفاءة الإنتاجية وتحسين السلوكيات والعلاقات الإنسانية عن طريق بث روح المنافسة بين الموظفين، وذلك من خلال انتهاج سياسة فعالة لتقديم الحوافز والمكافآت المادية والمعنوية.

وقد حدد محمد الصيرفي (2008) ستة (06) مجالات لاستخدام نتائج

تقويم الأداء الوظيفي وتتمثل فيما يلي: (الصيرفي، 2008، ص ص: 39-41)

#### 1.4.7 تحديد صلاحية الموظف الجديد:

تعمل على إظهار مدى كفاءة الموظف من خلال صلاحية مدى قيامه بواجباته بشكل فعال، وعلى هذا الأساس يتم تحديد اتخاذ القرار المناسب في تثبيته بوظيفته أو غيرها.

### 2.4.7 الاسترشاد به عند النقل والترقية:

يتوقف الأمر هنا على نتائج عملية التقويم والتي يتم من خلالها الحكم على ترقية الموظف أو نقله إلى وظيفة أخرى، فالموظف الذي يتميز بدرجة أداء عالية يكون هو المفضل والأجدر بالترقية أو النقل إلى مستوى أعلى.

### 3.4.7 تحديد مستوى الأداء المطلوب وتحديد الاحتياجات التدريبية:

يتم تحديد نقاط القوة والضعف وعلى إثرها يتم العمل على رسم خطة للتدريب ومعالجة نقاط الضعف من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية، وتدعيم نقاط القوة لتحقيق مستوى أفضل. (الصيرفي، 2008، ص:40)

### 4.4.7 الاسترشاد بها عند منح المكافآت التشجيعية:

تستخدم بيانات تقويم الأداء في هذا المجال لدفع من هم أقل مستوى إلى الرفع من مستوى أدائهم من خلال منح العلاوات مقابل أي فائدة حققها الموظف.

### 5.4.7 فاعلية الرقابة والإشراف وتحسين مستوى المشرفين:

تكشف نتائج التقويم عن قدرة المسؤولين في تسيير المؤسسات والإشراف والتوجيه، كما تسمح بتقويمه لنفسه ومدى نجاعة قراراته.

### 6.4.7 النهوض بمستوى أداء الوظيفة:

وهذا يرجع إلى مدى إلمام العامل بالنظام الذي تقوم كفاءته وفقا له ومعرفة العناصر الأساسية للتقويم ونتائجه.

(المرجع السابق، 2008، ص:41)

**8. طرق تقويم الأداء الوظيفي:**

تختلف طرق تقويم الأداء من منظمة إلى أخرى، فلا توجد طريقة يمكن استخدامها في كل المنظمات، ونجاح طريقة ما في منظمة ما لا يعني نجاحها في منظمة أخرى، ونجاحها في هذا الوقت ولهذا الغرض لا يعني نجاحها له في وقت آخر، كل هذا أدى إلى تعدد طرق التقويم من منظمة إلى أخرى ومن منطقة إلى أخرى، مما نتج عنه تصنيف هذه الطرق إلى طرق قديمة وأخرى حديثة نوجزها فيما يلي:

**1.8 الطرق القديمة: تتمثل في الطرق التالية:****1.1.8 طريقة سلم التقدير البياني:**

تقوم على تقدير أداء الموظف أو صفاته من التقدير المنخفض إلى غاية التقدير المرتفع، يكون الدور الأساس فيها للمقوم والذي بوضع علامة على الدرجة التي تتطابق مع أداء الموظف، تتميز هذه الطريقة بسهولة استخدامها وقلة تكاليفها، وتسمح بإجراء المقارنات بين الموظفين في كل الصفات، مما يسهل عملية اتخاذ القرار خاصة فيما يتعلق بالترقية والمكافآت.

وتسمح هذه الطريقة بالكشف عن مواطن القوة والضعف في أداء الموظف، ومما يعاب عليها أنها تركز على صفات الموظف بدلا من الأداء الموضوعي، والذي يجسده السلوك الوظيفي المرتبط بالعمل ونتائج الموظف. (هوانة، 1986، ص:30)

**2.1.8 طريقة المقالة:**

تتمثل هذه الطريقة في التعبير الحر والذي يقوم فيه المقوم بإعداد تقرير على شكل مقال عن الموظف، يخلو هذا التقرير من

الجدول أو القوائم ويكون في صفحة بيضاء، يدون فيها المقوم ملاحظاته عن الموظف.

تعتمد هذه الطريقة على كفاءة كاتب التقرير أكثر منها على حقيقة الأداء الفعلي، وما يعاب عليها أنها تأخذ من كاتب التقرير جهدا ووقتا، كما انه لا يوجد هاته الفئة القادرة، والتي تملك هذه الكفاءة في كل المؤسسات والمنظمات. (سلامة، 1987، ص:137)

### 3.1.8 طريقة الأحداث الحرجة:

تركز هذه الطريقة على حقائق محددة، حيث يشترك مختصون في إدارة شؤون الأفراد والمشرفون المباشرين في تحديد متطلبات الوظيفة التي يخضع الموظف فيها للتقويم، وفي هذا يتم تحديد السلوكيات الجيدة والسلوكيات السيئة، ومن خلالها يقوم المشرف ببناء نموذج خاص بالسلوكيات الهامة (جيدة أو سيئة)، التي يقوم بتقويمها في فترة محددة ومنها يناقشها مع الموظف.

تتميز هذه الطريقة بالموضوعية، إلا انه يعاب عليها أنها تأخذ الكثير من وقت المشرف وتجعله ملازما للموظف، الأمر الذي يزعجه ويجرده من الشعور بالرقابة الذاتية، وهذا ما يؤدي إلى ضعف العلاقة بين الموظف والمسؤول.

(Glueck, 1988, p : 306)

### 4.1.8 طريقة قوائم المراجعة:

في هذه الطريقة يتم تقديم مجموعة من الجمل على شكل استبانة للمقوم، والذي يقوم بدوره بتحديد مدى تطابقها مع أداء

الموظف، وتعطى لكل جملة قيمة رقمية تتناسب مع أهميتها للوظيفة، إلا أن هذه القيمة لا يدركها المقوم حيث تنحصر مهمته في اختيار الجملة التي تنطبق على سلوك الموظف فقط، وتقوم هيئة إدارة شؤون الموظفين بتقويم الموظف عن طريق حساب متوسط درجاته التي تحصل عليها.

يعاب على هذه الطريقة طول فترة انجازها، وعدم استفادة الموظف من التغذية الراجعة، إلا أنها تتميز بالموضوعية ولا يسمح فيها للتساهل. (شاويش، 1990، ص:94)

### 5.1.8 طريقة الترتيب العام:

أساس هذه الطريقة هو المقارنة بين الموظفين من خلال نظرة شاملة لأداء كل موظف وسلوكه، ويعمل المقوم على ترتيب كل الموظفين ترتيباً تنازلياً، يتم فيه التدرج من الأحسن إلى الأسوأ، باعتبار المستوى العام لأدائهم وأهمية هذا المستوى ومساهمته في بلوغ أهداف المنظمة.

ما يميز هذه الطريقة هو السهولة وبساطة الاستعمال، إلا أنها تفتقر للموضوعية ولا تبرز نواحي القوة والضعف في أداء الموظف، وتتعرض إلى التحيز وتفضيل شخص ما على حساب الآخر. (سلطان، 1993، ص:47)

### 6.1.8 طريقة المقارنات الزوجية:

تقارن هذه الطريقة بين موظفين اثنين ويقوم فيها المسؤول بإجراء مقارنة أداء الموظف بأداء الموظفين، وعند إجراء المقارنة الثنائية يحدد المقوم أي الموظفين أعلى مستوى من الآخر، وعند

الانتهاء من المقارنات الزوجية بين الموظفين، يتم حساب عدد المرات التي تميز فيها كل موظف بارتفاع مستوى أدائه عن غيره، وبهذا يكون الموظف الذي حصل على عدد مرات أكبر هو صاحب مستوى الأداء الأعلى، وبهذا يتم ترتيب الموظفين بحسب عدد المرات التي تحصل فيها على ارتفاع مستوى أدائه.

ما يميز هذا الأسلوب هو تقليل عدد الموظفين الخاضعين للمقارنة، كما انه يقلل من عدد أخطاء التساهل والميل عند التقويم، إلا انه يعاب عليه الوقت والجهد خاصة إذا كان عدد الموظفين كبيرا، بالإضافة إلى انه لا يظهر نقاط القوة والضعف في الأداء. (شاويش، 1990، ص:93)

## 2.8 الطرق الحديثة:

### 1.2.8 طريقة التوزيع الإجباري:

تقوم هذه الطريقة على فكرة منحى التوزيع الطبيعي للظواهر، تتركز فيه درجات الأداء المتوسط وتتدرج ارتفاعا وانخفاضا في الاتجاهين، فنجد بذلك نسبة كبيرة من الموظفين ذوي الكفاءات المتوسطة ونسبة قليلة منهم مستوى كفاءتهم منخفض، ونسبة مستوى كفاءتهم مرتفع.

هذه الطريقة يتم استخدامها في وجود عدد كبير من الموظفين ولا تفيد في حالة كان عددهم صغيرا.

(هوانة، 1986، ص:35)

### 2.2.8 طريقة الإدارة بالأهداف:

هذا الأسلوب تم استخدامه حديثاً، فهو يمثل فلسفة إدارية وليس مجرد نموذج لتقويم أداء الموظفين، يعمل على التركيز على الأداء المستقبلي للموظف، من خلال تحقيق أهداف مستقبلية بينه وبين الرئيس المباشر، ويتم تقويمه في ضوء تحقيقه لهذه الأهداف. ويلعب الرئيس المباشر دور المرشد الموجه للموظف ويشترك في عملية التقويم، الأمر الذي يقلل من الأخطاء ويحسن العلاقة بين المسؤول والموظف من خلال اللقاءات والمناقشة المتعلقة بالعمل، كما يمكن هذا الأسلوب من إيجاد أسس ومعايير للأداء، يتم الاتفاق عليها بين المسؤول والموظفين مما يساعد في عملية التقويم.

يعاب على هذه الطريقة أنها تركز على الأهداف التنظيمية وتهمل الأهداف الفردية، وهذا يؤثر سلباً على حماس الأفراد، ومنه يصعب مقارنة مستوى الأفراد ببعضهم لاختلاف أهدافهم، وكذلك يصعب تطبيقها في بعض الوظائف كالحرف اليدوية التي توضع فيها أهداف فردية منفصلة، كما يركز هذا الأسلوب في عملية التقويم على مدى تحقيق الأهداف قصيرة المدى، ولا يساعد على إبراز الخصائص والمميزات الشخصية المطلوبة في عالم الشغل.

(شاويش، 1990، ص:100)

### 3.2.8 طريقة التقدير الجماعي:

للاستعانة بهذه الطريقة يجب أن تتشكل لجنة من الجهاز الإداري للمنظمة التي يعمل ضمنها الموظف المراد تقويم أدائه

الوظيفي، يكون ضمن هذه اللجنة المسؤول المباشر عن الموظف، ويقوم رئيس هذه اللجنة بإدارة النقاش وشرح طبيعة عمل الموظف الذي سيتم تقويمه، وإبراز المعايير التي سيستند إليها في عملية التقويم، بعد العرض تقوم اللجنة بمناقشة المعايير وإقرارها، وعليه يتم تقويم الموظف باتفاق جميع أعضاء اللجنة.

(العنبي، 2000، ص:25)

#### 4.2.8 مقابلة التقويم:

تأتي هذه الطريقة بعد إجراء عملية تقويم شاملة لأداء الموظف، ويتم استدعاؤه في هذه المقابلة لمناقشة كل الجوانب الذي أوردتها المسؤول المباشر في تقويمه لهذا الموظف، يتعرض هذا النقاش إلى استعراض نقاط الضعف في أدائه خلال الفترة التي شملها تقويم أدائه الوظيفي، إضافة إلى محاولة البحث عن أسباب تدني الأداء وسبل تحسينه.

كما يتم استعراض النواحي الإيجابية في أداء هذا الموظف وتدعيمها، ويجب أن تستعرض هذه المقابلة أداء الموظف، وإطلاعه على نتائج تقويمه وتوعيته بالهدف منها والغاية من التقويم، كما انه يجب مناقشة الموظف في المشكلات التي تعترضه وتحد من أدائه.

يجب أن يتعرف المقوم على وجهة نظر الموظفين وشعورهم إزاء عملهم، وينبغي أن يحرص على إقامة علاقة جيدة مع العمال، وأن يغرس فيهم الإحساس بالمسؤولية والاهتمام

بالعمل، وان يسود هذه المقابلة الحوار الهادف ويشعر الموظف

باهتمام الإدارة بحل مشكلاته. (المرجع السابق، 2000، ص: 26)

أما محمد الصريفي فيوجزها فيما يلي:

- تسجيل المعلومات المهمة.
- المقارنة الزوجية.
- المقالة.
- التوزيع الجبري
- الإدارة بالأهداف.
- ميزان القياس السلوكي المثبت.
- الاختيار الجبري.
- ميزان الملاحظة السلوكية.
- ميزان السلوكيات المتوقعة. (الصريفي، 2008، ص: 22)

#### 9. مراحل تقويم الأداء الوظيفي :

حدد خالد الهيمتي (2003) مراحل تقويم الأداء كما يلي:

(الهيمتي، 2003، ص: 206)

#### 1.9 وضع توقعات الأداء:

تمثل الخطوة الأولى في تقويم الأداء حيث يتم فيها الاتفاق

على المهام المطلوبة من الموظف والنتائج التي ينبغي التوصل إليها،

بموجب التعاون بين المنظمة الموظف المراد تقويم أدائه.

#### 2.9 مراجعة مراقبة الأداء:

وتمثل هذه المرحلة مرحلة التعرف على طريقة عمل الفرد

انطلاقاً من المعايير الموضوعية سابقاً للحكم على أدائه، ويتم من

خلالها اتخاذ الإجراءات الصحيحة وتوفير المعلومات المتعلقة بالعمل وانجازه.

### 3.9 تقويم الأداء :

هذه المرحلة الهدف منها هو التعرف على مستوى الأداء وتقويم أداء كل العاملين من اجل الاستفادة منها في عملية اتخاذ القرارات المختلفة.

### 4.9 التغذية العكسية (الراجعة):

حتى نتمكن من معرفة أداء العامل ومدى تقدمه في أدائه وتحقيقه للأهداف المسطرة سابقا ينبغي أن يعرف مستوى أدائه ومستوى العمل الذي يقوم به.

### 5.9 اتخاذ القرارات الإدارية:

يتم خلال هذه المرحلة اتخاذ بعض القرارات والتي تتمثل في المكافآت أو الترقية أو النقل أو الفصل.

(المرجع السابق، 2003، ص:207)

### 6.9 وضع خطط تطوير الأداء:

يتم في هذه المرحلة وضع الخطط التطويرية والتي تؤثر بشكل ايجابي على تقويم الأداء من خلال التعرف على جميع المهارات والقدرات والمعارف والقيم التي يحملها الفرد العامل.

### 10. معوقات تقويم الأداء الوظيفي:

تتحدد معوقات تقويم الأداء الوظيفي فيما يلي:

- عدم الموضوعية.
- عدم الجدية.

- التطرفية.
- التواطئية.
- التعميمية.
- عدم وضوح عناصر القويم.
- الوقتية. (الصيرفي، 2008، ص:24)

### 11. فوائد تقويم الأداء الوظيفي:

لا يمكننا حصر كل فوائد تقويم الأداء الوظيفي إلا أننا نستطيع القول بان هذه العملية تقدم لنا صورة الأداء الفعلي ومدى كفاءة الموظف ونجاعة نظام العمل، وفيما يلي نقدم عرضاً لأهم الفوائد التي يمكن الحصول عليها بعد إجراء هذه العملية:

#### 1.11 رفع الروح المعنوية للموظفين :

تتمثل في إحساس الموظفين بأن جهودهم هي موضع تقدير واهتمام من طرف الإدارة، وهذه النقطة تسمح بمعالجة نقاط الضعف لدى الموظفين وتدفعهم إلى العمل في حالة تامة من الرضا والإحساس بالمسؤولية، إذ تزداد الروح المعنوية لديهم ويتحسن أدائهم الوظيفي ومن ثم يزداد الإنتاج ويتحسن نوعيته.

#### 2.11 إشعار الموظفين بمسؤولياتهم:

يؤدي شعور الموظف أن نشاطه وأدائه موضع تقويم وتقييم من قبل المسؤولين إلى جعله يبذل جهداً لتأديته عمله على أحسن وجه، خاصة إذا تعلق الأمر بقارات الترقيّة والتوقيف عن العمل.

(زويلف، 1998، ص:241)

**3.11 ضمان عدالة المعاملة:**

إذا كان تقويم الأداء على أسس صحيحة فان قرارات الترقية أو العلاوات والمكافئات تكون على أساس جهد الموظف وكفاءته وبالتالي تكون هذه القرارات عادلة ومن خلالها يتم ترقية الموظف الكفاء.

**4.11 الرقابة على الرؤساء:**

يمثل تقويم الأداء الوظيفي أداة ذات حدين، إذ يتم من خلالها تقويم أداء الموظفين من جهة وتقويم أداء الرؤساء القائمين على هؤلاء الموظفين من جهة أخرى، وهذا يتم من خلال تقارير الكفاءة المرفوعة من قبلهم لتسجيلها ومراجعتها.

**5.11 استمرارية الرقابة والإشراف:**

ليكون الحكم على أداء الموظفين موضوعيا فانه ينبغي أن يتصف بالاستمرارية والشمولية، وهذا ما ينتج عنه نتائج موضوعية.

**6.11 تقييم سياسة الاختيار والتدريب:**

يعتبر تقويم الأداء وسيلة فعالة في تقويم مدى استفادة الموظفين من البرامج التدريبية والتكوين الذي تم تلقيه في السابق، فهي بمثابة الحكم على مدى سلامة ونجاح الطرق المستخدمة في اختيار وتدريب الموظفين. (المرجع السابق، 2003، ص: 242)

**12. تقويم الأداء الوظيفي لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:**

تتضح الحاجة إلى الإرشاد والتوجيه المدرسي في المدرسة الجزائرية بشكل أكثر إلحاحا، خاصة بعد دخول المنظومة التربوية في جملة من الإصلاحات، والتي كان الغرض منها تحسين جودة الفعل التربوي وتوفير المناخ الملائم للمتعلم،

والاهتمام به ومساعدته في رسم خطة مشروعه المستقبلي، بدءا بتربيه اختياراته إلى غاية توجيهه التوجيه السليم الذي يتوافق مع قدراته ورغباته.

إن المنطلق في تقويم الأداء الوظيفي لفئة مستشاري التوجيه، يدخل ضمن إطار تحسين الجودة الشاملة في قطاع التربية، فالتوجيه المدرسي لا يقتصر على المعلومات المتاحة عن الفرص التعليمية والمهنية المتوفرة، بل هو جزء من عملية التعلم والتعليم التي تعنى بإعداد الفرد، ليكون قادرا على التكيف مع نفسه ومع متطلبات مجتمعه، وهذا يتطلب معرفة الفرد لميوله واستعداداته وقدراته، وأن يعرف أيضا المزيد عن الفرص المهنية والتعليمية المتاحة أمامه، والتي تتسجم وتلك الميول والقدرات.

وبما أن مستشار التوجيه هو المسؤول الأول عن تحقيق هذا الانسجام لدى المتعلمين، فإنه يجب عليه أن يكون ذا كفاءة تؤهله إلى ممارسة هذه المهام، كما يجب عليه الإلمام بالوسائل والتقنيات الحديثة التي تساعد على الارتقاء بأدائه الوظيفي، وتقديم المساعدة المثلى المرجوة منه لكافة التلاميذ، فمهامه ليست بالسهولة التي يظن البعض، بل هي على درجة كبيرة من الصعوبة والتعقيد وعملية متشعبة تخضع للعديد من المجالات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وتحمل العديد من الرهانات على المستوى الفردي والجماعي.

فيرى ويرن ( Wrenn, 1992 ) أنه ينبغي على الموجه أن يمتلك مهارات التوجيه والمقابلة والمهارات اللازمة للعمل مع الجماعات، ونظرا لما يتوقعه منه الآباء والتلاميذ فإنه يجب عليه أن يكون على دراية واعية بعلم النفس وبمهنته، فهو يسعى دائما لتنمية مهاراته . (جلال، 1992، ص:99)

ويختلف مستوى الأداء الوظيفي من مستشار إلى آخر باختلاف ظروف العمل والتكوين والاستقرار الوظيفي ...، وكلما كانت ظروف العمل أفضل كان

مستوى الأداء أكبر، وكلما كانت كفاءة المستشار أفضل كان أدائه أكثر فعالية، وفي هذا نجد بعض الدراسات التي تناولت تأثير الظروف المهنية على أداء هذه الفئة مثل دراسة براهيمية صونية (2006) ودراسات أخرى تناولت تأثير العوامل الأخرى كالاحتراق الوظيفي والرضا الوظيفي وغيرها مثل دراسة هواري أحلام (2014). ولعل من أهم الأمور التي يجب أن يتميز بها الأداء الوظيفي لفئة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني هو ما يلي:

- معرفة مستشار التوجيه بأهم المناشير والقرارات الوزارية التي تحكم الحقل التربوي.
- مدى تحكمه في التقنيات والوسائل الحديثة في تشخيص وعلاج مختلف المشكلات النفسية والسلوكية .
- التزامه بمواقف العمل وتواريخ انجاز النشاطات المختلفة.
- قدرته على تقديم الحصص الإعلامية والمحاضرات.
- التحكم في تقنيات المقابلة والملاحظة ودراسة الحالة.
- مدى تحكمه في معالجة البيانات والإحصاءات من خلال البرامج الالكترونية.
- قدرته على انجاز مهامه وتحمله مسؤولية ذلك.
- القدرة على إيجاد حلقة الاتصال بين المدرسة والمنزل والمجتمع.
- تهيئة السبل العلاجية للمشكلات البسيطة الخاصة بالعمل الدراسي أو التكيف الاجتماعي.
- المهارة في جمع المعلومات واستخدام الأدوات اللازمة لجمعها، وحفظ واستخدام السجلات وتقديم الخدمات اللازمة.

(زهرا، 1996، ص:46)

## خلاصة

يركز تقويم الأداء الوظيفي على مدى نجاح الفرد أو فشله في انجاز مهامه وتحقيق الهدف الخاص من عمله، لذا فهو لا يقل أهمية عن الأداء نفسه فالأداء الوظيفي هو نتاج جهد معين يقوم به الفرد أو الجماعة من اجل تحقيق هدف معين، لذا يعكس هذا النشاط كلا من الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها، ويرتبط بالمرجات التي تسعى المؤسسات إلى تحقيقها، فتقويم الأداء الوظيفي يعد مصدرا حيويا للمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الهامة والمتعلقة بكل من الترقية والنقل والمكافأة وغيرها ...

وبهذا يكون وسيلة إرشادية تطويرية من خلال ما يوفره من تغذية عكسية للموظف عن نواحي قوة وضعف أدائه في العمل الذي يمارسه وعن كيفية تحسين أدائه المستقبلي.

## الفصل الثالث

# مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي

## والمهني

### تمهيد

1. مفهوم التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
2. التعريف بمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
3. صفات وخصائص مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
4. تكوين وترقية مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
5. مكان عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
6. مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
7. علاقات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
8. وسائل وأدوات عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
9. الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

### خلاصة

**تمهيد:**

تكتسي عملية التوجيه المدرسي أهمية بالغة حيث أصبحت مطلباً أساسياً من مطالب التخطيط التربوي، وتسعى إلى الاستغلال الأمثل للطاقات البشرية، وهي بهذا تمثل عملاً ضرورياً يلزم الفعل التعليمي، ونظراً لأهميتها فقد أسندت إلى موظف متخصص وبشروط وكفاءات معينة، ألا وهو "مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني"، والذي يعتبر عضواً في الفريق التربوي والإداري في المؤسسات التربوية، أوكلت إليه مجموعة من المهام ترتبط أساساً بالتلميذ وتتطلب منه كفاءة عالية، وتكويناً مستمراً ليوكب التغييرات والإصلاحات التي تطرأ على المنظومة التربوية .

**1. مفهوم التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:****1.1 مفهوم التوجيه المدرسي:**

يعرفه احمد زكي بدوي (2001) بأنه " العملية التي تهتم بالمساعدة التي تقدم للتلاميذ والطلاب في اختيار نوع الدراسة الملائمة والتي يلتحقون بها والتكيف معها والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم وحياتهم الدراسية بشكل عام". (بدوي، 1978، ص:49)

ويرى غيدنس **Guidance** بأنه "مجموعة الخدمات التي تهدف إلى مساعدة

الفرد على أن يفهم وان يفهم مشاكله ويستغل إمكانياته ". (القاسم، 2001، ص:150)  
من خلال التعريفين السابقين ندرك أن عملية التوجيه المدرسي عملية منظمة، الهدف منها مساعدة المتعلم على أن يوازن بين ميولاته وقدراته ويحدد نوع المسار الدراسي الذي يتوافق معهما ويفهم مشكلاته ويتغلب عليها.

تعريف ليف Leif (1974): يرى ليف أن التوجيه المدرسي "عملية سيكولوجية وبيداغوجية هدفها اقتراح اتجاه معين لدراسة وأنشطة التلاميذ حسب ما يستجيب لحوافزهم وحاجاتهم واهتماماتهم" (الفاربي وآخرون، 1994، ص:15)

ما نلاحظه في هذا التعريف أن التوجيه المدرسي عملية نفسية هدفها اختيار المسلك الأفضل للتلميذ والذي يتناسب مع قدراته ويلبي حاجاته، وتقوم على أساس مراعاة قدرات المتعلم وحاجاته.

يعرفه حامد عبد السلام زهران (1980):

على أنه "عملية مساعدة الفرد على في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر، ومساعدته في النجاح في برنامج التربيوي والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة" (زهران، 1980، ص:377)

يعبر هذا التعريف عن التوجيه المدرسي كونه مجموعة من الخدمات والمساعدات التي تقدم للمتعم في إطار احترام قابلياته النفسية مع تشخيص المشكلات التي يواجهها لوضعه اللائق به في تخصصه العلمي.

ويقصد بالتوجيه المدرسي في النظام التربوي الجزائري بأنه "الوسيلة التقنية والتربوية التي تمكن من تحقيق الكمية والكيفية المرتبطة بالانتمية على الوجه المطلوب بنجاعة واقتصاد". (وزارة التربية الوطنية، 1984، ص:39)

## 2.1 مفهوم التوجيه المهني:

يرى سوبر Super أن التوجيه المهني هو "عملية مساعدة الفرد على إنماء وتقبل صورة متكاملة لذاته ومتلائمة لدوره في عالم العمل، وكذلك مساعدته على إن

يختبر هذه الصورة في العالم الواقعي، ويحولها إلى حقيقة واقعية بحيث تكفل له السعادة ولمجتمعه المنفعة ". (عبد العزيز وعطيوي، 2004، ص:131)

وعرفه **فاخر عاقل** في مؤلفه معجم علم النفس (1979) على أنه " عملية تقديم للفرد مشورة بخصوص المهنة أو المهن التي تناسبه أكثر من سواها "

### 3.1 مفهوم التوجيه المدرسي والمهني:

في سياق الجمع بين التوجيه المدرسي والمهني نجد تعريف **ميالاري Mialaret (1979)** الذي يرى أنه " اختيار شعبة من شعب التعليم والتكوين في الوسط المهني، أو برنامج من البرامج ويتم هذا الاختيار حسب إجراءات متعددة:

- اختيار من طرف الفرد المعني بالأمر ذاته ومجلس التوجيه.
- اختيار من طرف المربين في المؤسسة.
- قرار التوجيه والتعيين.
- الانتقاء.(حناش وزكريا، 2011، ص:25)

من خلال تعريف **ميالاري** نستنتج أن التوجيه المدرسي والمهني يهدف إلى مساعدة التلميذ اختيار أحد فروع التعليم أو التكوين المهني، كما انه يركز على الطريقة التي تتم بها عملية التوجيه.

### 4.1 مفهوم الإرشاد:

يعرف الإرشاد على أنه " عملية مساعدة الفرد ليستخدم إمكانياته وقدراته استخداما سليما للتكيف مع الحياة ". (عياد والخضري، 1995، ص:11)

تعريف **جود Good (1945)**: هو تلك المعاونة القائمة على أساس فردي وشخصي فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية، التعليمية، والمهنية والتي تدرس فيها جميع الحقائق المتعلقة بهذه المشكلات، ويبحث عن حلول لها وذلك بمساعدة

المتخصصين وبلاستفادة من إمكانيات المدرسة والمجتمع، ومن خلال المقابلات الإرشادية التي يتعلم المسترشد فيها أن يتخذ قراراته الشخصية ".

(الشناوي، 1994، ص:14)

ويعرف على أنه العملية الرئيسية في خدمات التوجيه النفسي ويشمل الإرشاد إلى العلاج النفسي والإرشاد إلى التدريس، وهو عبارة عن إرشاد فردي أي وجها لوجه وجماعي وهو يمثل الجزء العملي في ميدان التوجيه وقد يكون مباشرا أو غير مباشر. (الفرخ وتيم، 1999، ص:13)

### 5.1 مفهوم التوجيه والإرشاد:

هو عملية توجيه وإرشاد الفرد لفهم إمكانياته وقدراته واستعداداته، واستخدامها في حل مشكلاته وتحديد أهدافه ووضع خطط حياته المستقبلية من خلال فهمه لواقعه وحاضره، ومساعدته في تحقيق أكبر قدر من السعادة والكفاية، من خلال تحقيق ذاته والوصول إلى أقصى درجة من التوافق بشقيه الشخصي والاجتماعي.

(أحمد، 2000، ص:07)

### 2. التعريف بمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

يعرف على أنه " المسؤول المتخصص الأول عن العمليات الرئيسية في التوجيه والإرشاد، وبدونه يكون من الصعب تنفيذ أي برنامج للتوجيه والإرشاد، ويجب إعدادة علميا في أقسام علم النفس في الجامعات وتدريبه عمليا في مراكز الإرشاد والعيادات النفسية الملحقة في الجامعات والمدارس تحت إشراف متخصصين ". (عبد العزيز وعطيوي، 2004، ص:20)

يعرفه موريس روكلان على انه " المسؤول الأول على تنفيذ عملية التوجيه المدرسي والمهني، وهو مختص في التوجيه، ويعتبر من أقدر الناس وأكفاهم على

جمع كافة المعلومات حول الطالب المراد توجيهه واستغلاله باعتماد مبادئ وتقنيات علم النفس ". (التويجري، 1988، ص:142)

جاء تعيين مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المدارس الثانوية بناء على المنشور الوزاري رقم 91/1241/219 والمؤرخ في 18 سبتمبر 1991، وهذا سعيًا من وزارة التربية للخروج من الحقل الإداري إلى مجال المتابعة النفسية والتربوية والمساهمة الفعلية في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية ورفع مستوى أداء التلاميذ عن طريق التعرف على قدراتهم وتقويم نتائجهم واستعداداتهم وإرشادهم وتطوير التواصل الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسات التربوية وخارجها.

وفي نفس الفترة صدر المنشور الوزاري رقم 827.91 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 والذي يحدد مهام مستشاري التوجيه والمكان الذي يمارس فيه هذه المهام من مدارس أساسية وثانويات ومتاقن، بالإضافة إلى مقاطعة التدخل التي يتم تحديدها من قبل مدير مركز التوجيه، وأنه ملزم بتقديم برنامج نشاطاته السنوية في بداية كل سنة دراسية، ويعمل على التنسيق والتعاون مع كل من مدير المؤسسة ونائب المدير للدراسات ومستشار التربية والأساتذة الرئيسيين.

(المنشور الوزاري 827.91، 1991)

ثم صدر المنشور الوزاري رقم 92/124/321 والصادر في 18 أكتوبر 1992 والمتضمن تعيين مستشاري التوجيه في الثانويات وجاء هذا المنشور ليؤكد على ضرورة تعيين المستشارين في الثانويات وضرورة المتابعة الفعلية لنشاطاتهم من قبل مدير مركز التوجيه في الجانب التقني ومدير الثانوية في الجانب الإداري.

(المنشور الوزاري 92/124/321، 1992)

وفي الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الصادرة في أكتوبر 2008 صدرت بعض المراسيم التنظيمية والتي كان من أبرزها المرسوم التنفيذي رقم 08-15 المؤرخ في 12 أكتوبر 2008 والذي اظهر تعديلا في تسمية مستشار التوجيه المدرسي والمهني إلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وانطلاقا من هذه التسمية أصبحت مهمة الإرشاد ضمنية في مهام هذه الفئة.

(الجريدة الرسمية، 2008، ص: 15)

وبعد التعديلات التي مست المنظومة التربوية والتي أحدثت تغييرات في رتبة مستشاري التوجيه وتسميته، صدر المنشور الوزاري رقم 2011/0.0.3/344 والمؤرخ في 03 أبريل 2011، والذي كان موضوعه التذكير بمهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المؤسسات التربوية، وقد جاء هذا المنشور نتيجة استغلال رؤساء المؤسسات التربوية لهذه الفئة وتكليفهم بمهام غير منصوص عليها في النصوص الرسمية. (المنشور الوزاري 2011/0.0.3/344، 2011)

استعرضنا بعض المناشير الوزارية المتعلقة بتعيين وتنصيب مستشار التوجيه، والتي تؤكد في مضمونها على أهمية هذا العضو في المؤسسات التربوية، وسنوجز فيما يلي بعض التعريفات التي سوف نعرفنا به أكثر:

نجد هذا التعريف والذي تنص عليه النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية الصادرة في جوان (2001) حيث ترى بأنه " أحد أعضاء الفريق التربوي بالمؤسسة التربوية، يقوم بالمتابعة النفسية والتربوية للتلاميذ، ويساهم بشكل فعال في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية والاداءات الفردية للتلاميذ ".

(النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، 2001، ص:12)

يركز هذا التعريف على المتابعة النفسية والبيداغوجية للتلاميذ ومدى أهميتها في رفع التحصيل الدراسي، كما يبرز انتماء مستشار التوجيه للفريق التربوي.

وتعرفه الرابطة الأمريكية على أنه " المهني الذي يقع عليه عبء مساعدة كل الطلبة ومقابلة كل احتياجات نموهم وما يصادفونه من مشاكل ".

(القذافي، 1997، ص:19)

هذا التعريف نجده يجعل من مستشار التوجيه مسؤولاً عن مساعدة التلاميذ ومتابعة نموهم وحل مشاكلهم.

ويعرف بأنه " شخص متخصص في العملية التربوية يعمل مع التلاميذ فرادى أو كمجموعات، حيث يساعدهم في اختيار المواد التعليمية وطرق التعلم المناسبة، وهو بشكل عام يساعد المتعلم على بلوغ الأهداف المحددة ".

(اللقاني وجمل، 1996، ص:163)

يختلف هذا التعريف عن التعريفات السابقة، إذ يركز على الاختيار المدرسي والذي يشتمل على المواد التعليمية وطرق التدريس، كما يؤكد على المساعدات التي يقدمها المستشار في مجال تخصصه من أجل بلوغ أهداف التعلم.

ويعرف على أنه " المسؤول المتخصص الأول عن العمليات الرئيسية في التوجيه والإرشاد وخاصة عملية الإرشاد نفسها، وبدونه يكون من الصعب تنفيذ أي برنامج إرشادي ". (الفرخ وتيم، 1999، ص:183)

يتخذ هذا التعريف من الإرشاد مهمة رئيسية في عمل المستشار حيث تنفذ البرامج الإرشادية بإشراف منه.

ويعرفه صالح الداھري بأنه " الشخص الذي امتهن الإرشاد التربوي وتخصص فيه، وأعد له وتدرّب عليه ". (الداھري، 2000، ص:74)

يركز التعريف السابق على الإرشاد التربوي ومدى تحكم المسؤول عن التوجيه والإرشاد في تقنياته وامتلاكه لمهاراته وتدرّبه عليها.

ويعرف على أنه " المسؤول الأول عن العمليات الرئيسية في التوجيه والإرشاد، وله تأثير كبير على الأفراد الذين يتعاملون معه، لأنهم يدركون أنه يشعر بمشكلاتهم كما يشعرون بها، وأنه مستعد دائماً لتقديم المساعدة لهم، لأن علاقاته واتصالاته اليومية مع هؤلاء المسترشدين تشجعهم على التقرب منه وطلب المساعدة. (المالكي، 2005، ص:52)

ما يميز هذا التعريف عن سابقه هو تركيزه على بناء علاقات مع الأفراد الذي يطلبون المساعدة، وكلما كانت العلاقات بين المرشد والمسترشدين جيدة، أدى ذلك إلى إقبالهم عليه وطلب المساعدة منه.

باختلاف التعريفات السابقة إلا أنها تركز على خدمات التوجيه والإرشاد، والتي ينبغي على مستشار التوجيه امتلاكها لتأدية مهامه، فمنها من يركز على التوجيه ومنها من يركز على الإرشاد، والبعض الآخر يركز على المتابعة النفسية والبيداغوجية.

### 3. صفات وخصائص مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي المهني:

يرى باترسون (1967) أن نشاط مستشار التوجيه متخصص ويحتاج إلى أشخاص مدربين بحيث يمكنهم انجاز مهامهم بمهارة، وتتوفر فيهم مميزات لازمة لإنجاح العملية الإرشادية ومن أهم هذه الصفات نجد:

- خلفية ثقافية واسعة تساعد في فهم الأشخاص الذين يتعاملون معه.
- تقدير قيم الآخرين وآرائهم.
- القدرة على التكيف مع التغيرات الثقافية، الاجتماعية، الاقتصادية والعلمية.
- استخدام الأساليب الإرشادية بشكل فعال.
- القدرة والمهارة على إقامة علاقات إنسانية.

وذكر سعيد عبد العزيز وجودت عطوي (2004) مجموعة من الخصائص نوجزها فيما يلي:

- الفهم والمرونة والتخطيط وفهم دوافع المسترشد وتفسير سلوكه.
- القدرة على إقامة علاقة جيدة مع المسترشد وجميع أطراف العملية التربوية ويعمل على توطيدها. (عبد العزيز و عطوي، 2004، ص:219)
- التنسيق مع المتعاملين خارج المدرسة وداخلها (معلمين، أولياء، الإدارة، ...)
- يقيم عمله باستمرار ويوثقه ويسجل استفساراته.
- يتميز بالديناميكية والنشاط والفعالية واستغلال الوقت.
- احترام أخلاقيات العمل والمتعاملين معه من مسترشدين وزملاء عمل وغيرهم.
- لديه التدريب الكافي للتعامل مع قضايا المسترشدين المختلفة.
- يساعد المتعلمين على بلوغ أقصى حد ممكن من أهدافهم وتحقيق دوافعهم وإشباع حاجاتهم المختلفة والتي تتماشى مع أخلاقيات مجتمعهم. (المرجع السابق، 2004، ص:220)
- يسعى إلى الاطلاع على كل مستجد في قضايا الإرشاد وتكوين نفسه.
- يجري الدراسات التي تساعد على إلقاء الضوء على أسباب المشكلات لدى المتعلمين.
- القدرة على الحصول على المعلومات من مصادرها الرئيسية لتزويد المتعلمين بها وتوجيههم في مختلف مجالات الإرشاد.
- يتميز بالحيادية وعدم التدخل في أي مشكلات قد تسيء إليه في عمله ولا يكون طرفا في أي صراع.

- يهتم بتنمية الحس الخيالي والأخلاقي والوطني عند الطلبة.
  - يتقبل النقد من الآخرين. (المرجع السابق، 2004، ص:220)
- ومن خلال ممارستنا لهذه المهنة سنحاول حصر بعض الصفات التي ينبغي أن يتحلى بها مستشار التوجيه، والتي رأينا أنها ضرورية بالنسبة له، وعليه نقسمها إلى قسمين:

- ✓ **الصفات الشخصية:** وهي الصفات التي تربط بشخصية مستشار التوجيه.
- **الصدق والأمانة:** يتطلب من مستشار التوجيه أن يكون صادقاً في نصحه وإرشاده للتلاميذ ويقدم لهم ما يحتاجونه من خدمات بقدر ما يستفيدون منها وان يتجنب أي معلومات خاطئة أو ليست أكيدة، كما انه يجب أن يكون أميناً في عمله عادلاً يحافظ على حقوق كل التلاميذ ويحقق العدل بينهم خاصة فيما يتعلق بإجراءات التوجيه وغيرها، ويتجنب العلاقات والوساطة، فمستشار التوجيه ينبغي أن يكون مخلصاً في عمله يبذل كل جهده في تقديم النصح والإرشاد للتلاميذ. (عبد المنعم، 1996، ص:27)
  - **الانضباط والجدية:** إن ما يجب أن يميز مستشار التوجيه عن غيره هو انضباطه في العمل وتواجده المستمر في المؤسسات التربوية خاصة في فترات المداومة، فتواجده الدائم في المؤسسة يفتح مجال الاتصال المستمر بينه وبين التلاميذ، مما يخلق جواً من الثقة بينهم، وكذا جديته في العمل والتي تعزز من احترام طاقم العمل له، واحترامه للوقت والعمل.
  - **الرغبة في مساعدة الغير:** يتطلب العمل الإرشادي إقبال مستشار التوجيه عن العمل والرغبة في مساعدة غيره واهتمامه بهم، وان يكون متواضعاً، مرناً وبشوشاً يساعد التلاميذ على تخطي مشكلاتهم ويشاركهم نجاحهم، ويساعدهم على تحقيق أهدافهم واستغلال إمكاناتهم وقدراتهم على أكمل

وجه، فالشخص الذي لا يستطيع التفاعل مع الآخرين لن تكون إرشاداته وملاحظاته محل اهتمام من التلاميذ. (السلامة، 2003، ص:17)

- **القدرة على التواصل:** يلعب التواصل في عمل مستشار التوجيه دورا مهما في بناء علاقات جيدة مع التلاميذ ومختلف المتعاملين، كما تجعل هذه القدرة منه عضوا فعالا وناجحا، خاصة في تأديته للحصص الإعلامية وطرحه لقضايا التلاميذ في مجالس الأقسام ولجنة الإرشاد، كما تضمن له القبول لدى الآخرين وخلق مكانة بينهم، كما يتطلب منه بناء علاقات طيبة مع التلاميذ ليضمن التواصل الحسن معهم.

(جلال، 1992، ص:119)

- **الاتزان والنظام:** يجب على مستشار التوجيه أن يتصف بالاتزان والحكمة في تصرفاته ويتجنب الانفعال الزائد والتهور، وان يتحكم في انفعالاته وعدم الانسياق وراء عواطفه وان يعالج المواضيع بكل حكمة وموضوعية، كما ينبغي أن يكون منظما في مكتبه وهندامه لان ذلك ينعكس على مكانته وأدائه.

✓ **الصفات المهنية:** وهي التي ترتبط بالأداء الوظيفي وتضمن له الفعالية والأداء الجيد.

- **التكوين المتخصص:** يجب أن يكون تكوين المستشار في مجال عمله بحيث يسمح له بفهم القضايا المطروحة عليه والتفاعل معها، ومعالجة هذه القضايا والمشكلات المطروحة عليه من زاوية الاختصاص وان يحرص على مواصلة هذا التكوين بحيث يضمن لنفسه الاطلاع المستمر على ما يستجد في مجال تخصصه.

- **الكفاءة العلمية:** تتطلب الكفاءة العلمية الاطلاع الواسع على المستجدات في الحقل التربوي من مناشير وقرارات وزارية وإصلاحات وغيرها، كما تتطلب التحكم في الوسائل والتقنيات التي سيستخدمها في ممارسة مهامه بشكل أكثر فعالية، بالإضافة إلى حرصه الدائم على التكوين المستمر وتطوير مهاراته وكفاءاته. (الخطيب، 2007، ص:53)
- **السرية المهنية:** هذه الكفاءة لا يتميز بها إلا القليل من الموظفين، وهي مطلب أساسي في مهنة التوجيه والإرشاد، كونها تتعلق بقضايا شخصية للمسترشدين وقضايا مهنية تطرح على مستوى المجالس المنعقدة بالمؤسسة، كمجلس التسيير والتوجيه ومجلس الأقسام ومجلس التأديب...، أما ما يعرض على المستشار من حالات خاصة في مكتبه أو في لجنة الإرشاد، لا يمكن في أي حال من الأحوال ألا يخضع لهذه الصفة، التي من الضروري أن يتصف بها مستشار التوجيه. فالسرية المهنية تضمن للمسترشد عدم معرفة الآخرين لمشكلاته وبقائها بينه وبين مستشار التوجيه، كما تضمن له عدم تشويه سمعته وصورته أمام زملائه. (العزة، 2006، ص:44)
- **المسؤولية المهنية:** على مستشار التوجيه الالتزام بمسؤولياته تجاه التلاميذ واتجاه الإدارة وأن يبتعد عن الاتكالية، فلا يمكن لشخص آخر أن ينوب عنه في أداء مهامه لما لها من خصوصية وأهمية، كما ينبغي عليه تحمل مسؤولية قراراته ونواتجها، وأن يكون موضوعيا وحياديا في تعامله مع كل المواضيع المعروضة عليه.

#### 4. تكوين وترقية مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

تحدد المادة رقم (100) من القانون التوجيهي لوزارة التربية الوطنية بأن سلك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يضم رتبتين هما: مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ورتبة المستشار الرئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

أما المادة رقم (103) فتحدد شرط التوظيف والترقية لهذه الفئة، فالتوظيف يكون عن طريق مسابقة على أساس الاختبارات للمتشحين الحاصلين على شهادة الليسانس في علوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع أو شهادة معادلة لها، أما الترقية فتكون عن طريق الامتحان المهني في حدود (30%) من المناصب التي يشغلها مستشاروا التوجيه والإرشاد ذوو الخبرة (5) سنوات خدمة فعلية، وفي حدود (10%) مستشارو التوجيه المسجلين في قوائم التأهيل والذين يثبتون (10) سنوات خدمة فعلية. (الأمانة العامة للحكومة، 2008، ص:15)

وفيما يخص إعداد مستشار التوجيه فإنه يمر بأربعة مسالك وهي كالتالي:

- **المسلك التأهيلي الأكاديمي:** ويقصد بها نوعية المناهج والمقررات التي يتناولها مستشار التوجيه أثناء تكوينه الجامعي، والتي تكون الأسس المعرفية له وتؤهله لممارسة العمل الإرشادي، بالإضافة إلى التكوين المكمل لها.
- **المسلك الإنمائي:** والمقصود هنا تنمية الاستعداد لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ليكون مرشدا نفسيا ناجحا، وهذا لا يتوفر إلا إذا كانت لديه الرغبة والقابلية والاستعداد الفعلي لممارسة

هذه المهنة، كما ينبغي على القائمين على التوجيه تكوينه ومساعدته على امتلاك أساسيات هذه المهنة.

- **المسلك التدريبي:** ويعني تنمية المهارات الإرشادية والقدرة على ممارسة العمل الإرشادي بكل احترافية ومسؤولية، والابتعاد عن الأغراض المادية والشخصية.
- **المسلك المهني:** وتشمل الخبرات والمهارات التي يكتسبها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني خلال فترة عمله، والتي تنتج عن احتكاكه بزملائه والتغذية الراجعة من قبل المسترشدين وزملائه.

(المالكي، 2005، ص:53)

يتلقى مستشاري التوجيه حديثي التوظيف تكويناً في مراكز التوجيه المدرسي، ويكون عبارة عن تربص مغلق لمدة شهر هدفه مساعدتهم على التكيف السريع في منصبهم الجديد، نظراً لأن تكوينهم الجامعي تم في تخصصات مختلفة لا يحضرهم لمباشرة المهنة كما ينبغي. (النشرة الرسمية وزارة التربية الوطنية، 2001، ص:25)

## 5. مكان عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

يمارس مستشار التوجيه مهامه في مركز التوجيه والمتوسطات والثانويات والمتاقن، وهذا بموجب القرار الوزاري رقم (827) المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 وفيما يلي سنتعرف على هذه المؤسسات بصفة مختصرة.

### 1.5 مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

يمثل أحد مصالح مديرية التربية يتزأسه مفتش في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ويشرف على المتابعة التقنية لمستشاري التوجيه المقيمين في الثانويات والمتوسطات، ويعمل هذا المركز على تقديم الخدمات الإعلامية للجمهور الواسع، كما يضمن سيولة الإعلام واستمراريته خارج المؤسسات التربوية، ويقوم

مدير المركز بتحديد مقاطعة تدخل المستشار، والإشراف على وضع البرنامج السنوي لنشاطاته وبرمجته الأسبوعية، كما يقوم بمتابعة ومراقبة عمل المستشار وتقييمه. (النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، 2001، ص:26)

وقد جاء في المنشور الوزاري رقم 91/1241/485 المؤرخ في 22 ديسمبر 1991 والذي موضع الإجراءات التنظيمية التسيير مراكز التوجيه أن هذه المراكز تعمل على:

- **متابعة عمل مستشاري التوجيه في الثانويات:** وفي هذا يكلف السيد مدير مركز التوجيه بمتابعة عمل المستشار المعين في الثانوية قصد السهر على تنفيذ النشاطات المبرمجة، وتكون هذه المتابعة من خلال الاجتماعات التنسيقية أو بواسطة زيارات تفتيشية في المقاطعة، وكذلك باستغلال التقارير الفصلية التي يعدها المستشار. (النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، 2001، ص:22)
- **تنصيب بطاقات التلاميذ للقبول والمتابعة والتوجيه:** يسهر السيد مدير مركز التوجيه على تنصيب هذه البطاقة لتلاميذ الجنوع المشتركة في أقرب الآجال.
- **المدائمة الإعلامية:** يشرف مدير مركز التوجيه على متابعة مداومة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المؤسسات التربوية.
- **التقارير حول نشاطات مركز التوجيه:** في هذا تؤكد الوصاية على أن تكون كل التقارير الصادرة عن مركز التوجيه، عبارة عن حصيلة نقدية لمدى تحقيق أهداف مركز التوجيه ومهامه، وتم تحديد التقارير التالية: تقرير الدخول، تقرير خاص بعملية الطعن، تقرير حول عملية

استقصاء وسائل التكوين، تقرير النشاطات الفصلية، تقرير حول الأسبوع الوطني للإعلام، تقرير نهاية السنة.

(المنشور الوزاري 91.1241.485، 1991)

وقد جاء المنشور الوزاري رقم 263/م ت/93 الصادر في 26 ديسمبر 1993 للتذكير ببعض الإجراءات الخاصة بتنظيم العمل بمركز التوجيه المدرسي مركزا في ذلك على ما يلي:

- تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة بنشاط التوجيه.
- التقارير والوثائق الدورية ومبدأ أخبار المسؤولين في السلم الإداري: وتشمل كل من تقرير الدخول، البرنامج السنوي التقديري لنشاطات مركز التوجيه، التقارير الخاصة، التقارير الفصلية، التقرير السنوي.
- تنظيم العمل ومبدأ تغطية الولاية كاملة: من طرف رئيس المركز في القطاع الضيق والواسع. (المنشور الوزاري 263/م ت/93، 1993)

## 2.5 الثانويات والمتاقن:

يتكفل مستشار التوجيه بثانويته والتي تعتبر المقر الأساسي الذي يزاول فيه مستشار التوجيه مهامه الأساسية، فهي تحتوي على مكتبه لذا يطلق عليها مقر الإقامة فهو يقضي جل وقته فيها، إضافة إلى المدارس الأساسية التابعة لها كقطاع مصغر، وبعدد من مؤسسات تعليمية أخرى كقطاع واسع يحدده مدير مركز التوجيه حسب الضرورة التي تقتضيها تغطية جميع المؤسسات التعليمية بالولاية، يضع برنامجا سنويا لنشاطه حسب ما تقتضيه مقاطعته من حيث نوعية التدخلات ومن جانب تعدادها انطلاقا من البرنامج العام للمركز في بداية كل سنة دراسية.

(النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، 2011، ص:26)

**3.5 المتوسطات:**

تدخل ضمن المقاطعة التي يشرف عليها مستشار التوجيه وقد تكون واحدة أو أكثر، يجري بها مداومة أسبوعية يتم من خلالها إجراء الحصص الإعلامية والمتابعة النفسية والبيداغوجية لكل التلاميذ، بالإضافة إلى عملية التوجيه والتي تمس تلاميذ السنة الرابعة فقط، يسهر مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على تقديم الإعلام المستمر للتلاميذ، كما يشارك في مجالس الأقسام التي تعقد داخلها وكل الاجتماعات التنسيقية المنعقدة بها. (النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، 2001، ص:40)

كما يتولى الإشراف على لجنة الإرشاد والمتابعة المنصبة في المتوسطات، والتي تم إنشاؤها بموجب القرار الوزاري رقم 13/0.0.2/242 والمؤرخ في 29 أوت 2013، كما يعمل على التنسيق بين أعضائها، يكون دور المستشار في هذه اللجنة أساسيا إذ يعتبر المسؤول عن الإعلام المدرسي والمهني، محاولا بذلك تزويد التلاميذ بمعلومات عن مختلف المسارات المدرسية والمهنية المتوفرة في المحيط الاجتماعي والاقتصادي، كما يتولى مهمة المتابعة والمرافقة النفسية والسلوكية للتلاميذ، والتي يهدف من خلالها إلى إكساب التلميذ شخصية سوية تساعد على التكيف مع محيطه المدرسي. (المنشور الوزاري 13/0.0.2/242، 2013)

**6. مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:**

ترتكز مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على أربعة مجالات وفقا للمنشور الوزاري رقم (827) المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 وهي كالتالي:

**1.6 مجال الإعلام:**

يطلق على نشاط الإعلام المدرسي عصب مهنة التوجيه، إذ يمثل الركيزة الأساسية التي يبنى عليه نجاحها، ويستحوذ هذا النشاط على حيز كبير من نشاطات مستشار التوجيه، فمن خلاله يتم تمكين التلاميذ من اكتساب مجموعة من المعلومات والمعارف، التي يتم تساعدهم على تنمية قدراتهم ومهاراتهم وتربية اختياراتهم نحو بناء مشروعهم الشخصي.

لقد حظي هذا النشاط باهتمام الوصاية أيما اهتمام، إذ نجد العديد من المناشير والقرارات الوزارية التي تهتم بموضوعه، ويأتي على رأسها المنشور الوزاري رقم 80.156 والذي يحدد نشاطات الإعلام المستمر، والمنشور الوزاري رقم 83/15 والمنشور رقم 91/37 موضوعهما الأسبوع الوطني للإعلام، كما نجد المنشور الوزاري رقم 87/582 الذي يؤسس لفتح خلايا التوثيق والإعلام.

وتتعلق مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مجال الإعلام

بما يلي:

**1.1.6 تنشيط الحصص الإعلامية:**

يجري مستشار التوجيه حصصا إعلامية يختلف موضوعها حسب الفترة التي يتم تقديمها فيها، كما يختلف حسب الشريحة المستهدفة من هذا النشاط، وفيما يلي نستعرض باختصار الشرائح المعنية بالإعلام وهي كما يلي:

- **التلاميذ:** يركز في هذه الفئة على تلاميذ الأقسام النهائية (الثالثة ثانوي والرابعة متوسط والخامسة ابتدائي)، وتلاميذ الجذوع المشتركة المقبلين على عملية التوجيه (أولى ثانوي

ورابعة متوسط)، بالإضافة إلى تلاميذ السنة الأولى متوسط والثانية ثانوي، بغية التكيف مع المرحلة الجديدة سواء بعد الانتقال أو بعد التوجيه.

- **الأولياء:** يستهدف الإعلام هذه الفئة من أجل الوصول إلى التعاون والتواصل بين الأسرة والمدرسة، والذي يكون صالح التلميذ بالدرجة الأولى وتبصير الأولياء بمقاييس التوجيه وضرورة مرافقة الأبناء والاهتمام بميولاتهم واهتماماتهم ومساعدتهم على اختيار نوع الدراسة المناسب لهم.
  - **الأساتذة:** يمثل الأستاذ شريكا إعلاميا مهما حيث يؤثر على عملية الإعلام بشكل مباشر ويرجع هذا لاحتكاكه المستمر بالتلميذ، يقدم مستشار التوجيه حصصا إعلامية لهذه الفئة بغية التنسيق معهم وخلق جو من التواصل بالإضافة إلى تحسيسهم بأهمية مرافقة التلاميذ وتقديم المساعدة لهم لفهم مشكلات التلاميذ والتعامل معها، وتوعيتهم باليات التوجيه ومعاييره ومتطلبات كل شعب، فضلا عن عملية التقويم.
  - **الجمهور الواسع:** وفي هذا ينظم مستشار التوجيه الأسبوع الوطني للإعلام في شهر أفريل من كل سنة بغية فتح مجال الإعلام للجمهور الواسع للتعرف على المنافذ المدرسي والمهنية والجامعية لكل شعبة من شعب التعليم الثانوي.
- (المنشور الوزاري 91/827، 1991)

### 2.1.6 الأسبوع الوطني للإعلام:

مثلما ذكرنا سابقاً أن الأسبوع الوطني للإعلام يكون في شهر أفريل من كل سنة، فإن هذه العملية ترمي إلى إعلام واسع لجمهور التلاميذ والشباب والأساتذة والعائلات، وإقامة ودعم الصلة المباشرة بين مراكز التوجيه والأسر والشباب، كما تهدف إلى التعريف بنشاطات قطاع التربية ومركز التوجيه، والتعرف على اهتمامات الشباب داخل المؤسسات التعليمية وخارجها والتكفل بها.

(النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، 2001، ص:60)

### 3.1.6 تنشيط خلايا الإعلام والتوثيق:

تم إنشاء هذه الخلية بموجب القرار الوزاري رقم 87/582 والصادر في 02 فيفري 1987 والهدف من إنشائها هو مساعدة الشباب المتمدرس في تحضير دمجهم اللائق في عالم الشغل، توضع هذه الخلية تحت تصرف التلاميذ والأساتذة، ويتم تحيينها وإثراؤها وتنظيمها وترتيب الوثائق فيها من قبل مستشار التوجيه، ويتم تنصيبها في الثانويات والمتوسطات، تحتوي الخلية على الملصقات والمطويات وبطاقات إعلامية وكتيبات وغيرها، تتضمن عدة أقسام منها ما هو موجه للتعليم المتوسط والتعليم الثانوي والتعليم العالي والتكوين المهني. (المنشور الوزاري 87/582، 1987)

ولقد جاء في المنشور الوزاري 98/6.2.0/214 المؤرخ في 10 مارس 1998 أن هذه الخلية تمثل إحدى القنوات الإعلامية التي تعد مرجع توثيق وإعلام واتصال مستمر في إطار الإعلام المستمر، كونها تعرض مختلف الوثائق الإعلامية، كما تسهل الوصول إلى مصادر الإعلام المختلفة

من أجل تحسيس التلاميذ بنظام التوثيق الذاتي وتوسيع دائرة إعلامهم قصد تمكينهم من بناء مشروعهم المدرسي والمهني.

وعليه يتم إثراء هذه الخلية وتزويدها بالسندات الإعلامية المحفزة شكلا ومضمونا، بالإضافة إلى فتح أبوابها لمساهمة الأولياء في إثراء مضامينها كل حسب اختصاصه قصد التعريف بالمنطلقات المدرسي والمهنية (النشرة الرسمية لوزارة التربية، 2001، ص ص: 67-86)

#### 4.1.6 المداومة في المؤسسات:

إن الهدف من تواجد مستشار التوجيه في المؤسسات التابعة لقطاعه عن طريق المداومة المستمرة في هذه المؤسسات يهدف إلى التعرف على التلاميذ والإجابة على اهتماماتهم وانشغالاتهم وتعرف التلاميذ على أنفسهم واكتشاف خصوصياتهم، وربط الصلة المباشرة والمتواصلة بين المستشار والأولياء والفريق التربوي بالإضافة إلى تشجيع التلاميذ على التعبير عن تساؤلاتهم وانشغالاتهم بكل طلاقة. (وزارة التربية الوطنية، 1993، ص: 08)

#### 5.1.6 تنشيط أعمال المكاتب المشتركة:

يهدف تنشيط هذه المكاتب إلى تحسيس تلاميذ الاكماليات والثانويات وأوليائهم، وإعلامهم بالتوجيه إلى مسارات التعليم ما بعد الإلزامي بجذعيه وشعبه المختلفة، أو التسجيل وإدماج المترشحين إلى مساري التعليم والتكوين المهنيين. (المنشور الوزاري 11/02، 2001)

ويؤكد المنشور الوزاري رقم 12/0.4.3/33 الصادر يوم 26 سبتمبر 2012 على هذا النشاط ويحث على تنظيم زيارات ميدانية لمؤسسات التكوين المهني، بالإضافة إلى تسطير برنامج إعلامي مع الصحافة المكتوبة والمسموعة، وعرض منشورات إعلامية على مستوى

المتوسطات والثانويات، لتحضير التلميذ وتنمية قدراته على اختيار نمط التعليم أو التكوين الذي يرغب فيه أو يوافق مؤهلاته وقدراته. (المنشور الوزاري 12/0.4.3/33، 2012)

### 6.1.6 الزيارات الميدانية واللقاءات:

تنظم المؤسسات التربوية زيارات ميدانية تحت إشراف مدير المؤسسة وبمشاركة جمعية أولياء التلاميذ وعلى المستشار أن يستغل هذه الزيارات قصد تمكين التلميذ من القدرة على الاكتشاف ولمس الواقع لاستكمال معارفه النظرية وتنمية التصورات المهنية لديه وجعله قادراً على المقارنات واستيعاب الإعلام المقدم له ليسمح له بأخذ فكرة عن كل مهنة حتى يتخذ القرار عن دراية واقتناع.

كما تسمح هذه الزيارات للتلميذ بالاحتكاك بمختلف أنواع التعليم وتعريفه بمنطلقات الشعب والاختصاصات وتنمية الموضوعية لديه لتمكينه من إعادة النظر في تصوراتهِ. (وزارة التربية الوطنية، 1993، ص: 11)

### 2.6 مجال التوجيه:

يتحدد نشاط التوجيه في مستويين وهما السنة الرابعة متوسط والسنة الأولى ثانوي وفي هذا سوف نتطرق إلى أهم النشاطات التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لممارسة هذا النشاط دون التطرق إلى آليات التوجيه وكيف تتم هذه العملية، وعليه سنستعرض هذه النشاطات أولاً بأول.

#### 1.2.6 تنصيب بطاقة المتابعة والتوجيه: يتم تنصيب هذه البطاقة من

قبل مستشار التوجيه في بداية الموسم الدراسية بموجب القرار الوزاري 91/1241/482 المؤرخ في 21 ديسمبر 1991، ويتم تحينها في كل فترة وتدوين النتائج المدرسية عليها، الهدف منها

مساعدة تلخيص المعلومات التي يستخدمها مستشار التوجيه في عملية التوجيه، هذه البطاقة تخص التلاميذ المقبلين على عملية التوجيه (أولى ثانوي ورابعة متوسط).

(المنشور الوزاري 91/1241/482، 1991)

### 2.2.6 توزيع استبيان الميول والاهتمامات: يتم استغلال هذا الاستبيان من

اجل مساعدة مستشار التوجيه على اكتشاف ميولات التلاميذ واهتماماتهم ورغباتهم قصد تهيئتهم إلى توجيه سليم بفضل إجراء تصحيحات في مستواهم الإعلامي وتوعيتهم بقدراتهم الحقيقية، وقد جاء تنصبيه بناء على المنشور الوزاري رقم 92/1241/510 المؤرخ في 04 فيفري 1992.

### 3.2.6 توزيع بطاقة الرغبات: هي وثيقة أخرى من الوثائق التي يقوم

مستشار التوجيه بتوزيعها والإشراف عليه وعلى تفرغها ودراستها، أنشأت بموجب المنشور الوزاري 91/1241/484 المؤرخ في 21 ديسمبر 1991 الهدف منها أن يعبر فيها تلميذ السنة الأولى ثانوي والرابعة متوسط عن رغبته في الشعبة التي يريد أن يوجه إليها. (المنشور الوزاري 91/1241/484، 1991)

### 4.2.6 تطبيق الروايز والاختبارات النفسية: جاء في المنشور

الوزاري رقم 92.631 المؤرخ في 14 مارس 1992 أن الروايز النفس تقنية عبارة عن أدوات إضافية مساعدة على معرفة جيدة لاستعدادات التلاميذ وقدراتهم استكمالاً للمعلومات والملاحظات التي يسجلها مستشار التوجيه أثناء متابعته للتلاميذ وبالتحاور مع

الأساتذة، وحددت الروائز التالية للاستعانة بها وهي (التحويلات 80

TF - كا اراكس 34 KRX - كاتل 3A CATTELL)\* .

### 5.2.6 تنصيب المبرمج الوافي: هذا المبرمج هو عبارة عن برنامج

محوسب تم العمل به منذ فترة وجيزة، يعمل هذا البرنامج على حساب المعدلات ومجموعة التوجيه، الهدف منه مساعدة مستشار التوجيه على أداء مهامه بكل دقة وسرعة، ومستشار التوجيه مطالب بتنصيبه وتحيينه إلى غاية انتهاء الامتحانات الفصلية، والتي تكون نتائجها آخر ما يصب في هذا المبرمج، وتنصيبه هو من أهم النشاطات التي يقوم بها مستشار التوجيه سواء في المتوسطة أو الثانوية.

### 6.2.6 التوجيه المسبق: اعتمد التوجيه المسبق في الموسم الدراسي

94/93 بعد صدور المنشور الوزاري رقم 18/م.ت.إ/94 المؤرخ في 30 جانفي 1994 والذي أصدر تعديلات في عملية التوجيه، تؤكد فيها أنه على مستشار التوجيه إصدار بطاقة المتابعة والتوجيه، وحساب معدلات مجموعة التوجيه ومعدلات التلاميذ

\* تمثل هذه الروائز أدوات يستعين بها مستشار التوجيه في التعرف على قدرات التلاميذ مثل الذكاء والدافعية وغيرها ونوجزها فيما يلي :

- رائز التحويلات TF80 : هو اختبار من إعداد الباحث بيكرا تم إعداده في الأربعينيات ، وهو اختبار فضائي يكشف عن القدرات الذهنية ومدى تخيل التلميذ وحدود أفكاره ، مدة تطبيقه 25 دقيقة .
- رائز 34 KRX : تم إعداده سنة 1934 وهو اختبار حسابي يقيس القدرات الحسابية ، حيث توجد على صفحته سلسلة من الأعداد لكل سلسلة قاعدة يتوجب على التلميذ اكتشافها وتطبيقها لإتمام هذه السلسلة في المكان الفارغ الخاص بالعدد .
- رائز 3A CATTELL : هو اختبار للذكاء تم إعداده في معهد قياس الشخصية تحت إشراف كاتل، يتكون من صيغتين متكافئتين وكل صيغة بها ثلاثة مستويات : مستوى الفئة العمرية (3-7) سنوات وضعاف العقول (7-14) سنة، ومستوى الراشدين من متوسطي الذكاء وتلاميذ المرحلة الثانوية، ومستوى الراشدين المتفوقين .

باعتبار نتائج الفصلين الأول والثاني، من أجل دراسة التوجيه في صورته الأولية (التوجيه المسبق).

(المنشور الوزاري 18/م.ت.إ/94، 1994)

### 7.2.6 حضور مجالس القبول والتوجيه: أنشأت مجالس القبول

والتوجيه بناء على القرار الوزاري رقم 157 المؤرخ في 26 فيفري 1991، ويعقد هذا المجلس في نهاية السنة الدراسية بعد الانتهاء من مجالس الأقسام للفصل الثالث بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي، وبعد صدور نتائج شهادة التعليم المتوسط بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، وباعتباره عضوا رئيسيا في مجالس القبول والتوجيه فهو مطالب بالتحضير له والمشاركة فيه.

(المنشور الوزاري 157، 1991)

### 3.6 مجال المتابعة النفسية والبيداغوجية:

ترتكز نشاطات مستشار التوجيه في هذا المجال على متابعة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات نفسية أو مدرسية قصد تمكينهم من مواصلة التمدرس، وفي هذا نجد النشاطات التالية:

#### 1.3.6 الإرشاد النفسي: يركز مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي

والمهني على القيام بالإرشاد النفسي والذي أصبح يشكل مجالا خاصا في نشاط مستشار التوجيه.

#### 2.3.6 التكفل بتلاميذ الامتحانات الرسمية: يهدف هذا النشاط إلى

المرافقة والتكفل بتلاميذ الامتحانات الرسمية لمساعدتهم على اجتياز الامتحانات في جو مناسب. (المنشور الوزاري 526/و.ت.و/أ.ع، 2006)

### 3.3.6 التكفل بتلاميذ أقسام التعليم المكيف : يسعى هذا النوع من التعليم

إلى منح التلاميذ الذين يعانون من التأخر الدراسي تعليماً خاصاً، يسمح لهم بتدارك النقص البين والملاحظ عليهم، نتيجة ظروف اجتماعية أو نفسية أثرت سلباً على مسارهم الدراسي، ثم إعادتهم إلى أقسام عادية بعد فترة من الرعاية المركزة، في هذا الصدد وبناءً على ما جاء في المنشور الوزاري 24/م.ت.م/94 المؤرخ في 29 جانفي 1994 ، فإن مستشار التوجيه يعتبر عضواً في اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية التي تعمل على تطبيق هذا المنشور، وهو المسؤول عن اكتشاف حالات التأخر الدراسي عن طريق تطبيق الروايز النفسية، وإعداد قائمة التلاميذ المعنيين بأقسام التعليم المكيف. (المنشور الوزاري 24/م.ت.م/94، 1994)

### 4.6 مجال الإرشاد:

باعتباره مجالات مستحدثا في نشاطات مستشار التوجيه ولو أنه كان موجود ضمناً ويقوم به، لذا نجد المناشير الوزارية التي تتحدث عنه قليلة، ففي 23 من شهر جويلية 2013 صدر المنشور الوزاري رقم 13/0.0.3/315 والذي موضوعه ورشة عمل للإرشاد المدرسي " تطوير التصورات والممارسات "، وجاء هذا المنشور ليؤكد على أهمية الإرشاد المدرسي وضرورة إيجاد آليات لتجسيده في المؤسسات التربوية، وعليه تم القيام بتنظيم ورشة عمل على مستوى مركز التوجيه كمرحلة أولى ثم تنظيم ورشة عمل وطنية كمرحلة ثانية.

(المنشور الوزاري 13/0.0.3/315، 2013)

وبهذا تم استحداث خليتين هدفهما الإرشاد المدرسي تتمثلان فيما يلي:

### 1.5.6 خلية الإصغاء والمتابعة: تم استحداث هذه الخلايا على مستوى

الثانويات بموجب المنشور الوزاري رقم 14/0.0.1/291 والصادر في 20 أوت 2014 أنشأت هذه اللجنة تحقيقا للأهداف التالية:

- معالجة الجوانب المترتبة عن مظاهر التوتر والعنف وآثارها المباشرة وغير المباشرة.
  - حل النزاعات وفض الصراعات المتوقع حدوثها بالوسط المدرسي من خلال الوساطة.
  - التكفل بالقضايا والمشاكل ذات الصلة بتمدرس التلاميذ.
  - فتح فضاء الحوار لتمكين التلاميذ من التعبير عن مختلف اهتماماتهم وانشغالاتهم المدرسية.
  - العمل على تعديل بعض السلوكيات المضرة بالحياة المدرسية عن طريق الإصغاء والإقناع.
- يكون دور المستشار في هذه اللجنة منسقا وأمينا يعمل على استقبال التلاميذ في مكتبه للإصغاء لهم واحتواء مشاكلهم.

(المنشور الوزاري 14/0.0.3/291، 2014)

### 2.5.6 لجنة الإرشاد والمتابعة: لا يختلف دور هذه اللجنة عن

سابقتها كثيرا عدا في كونها منصبة على مستوى المتوسطات وتولي أهمية لتلاميذ السنة الأولى متوسط، إلا أن دور مستشار التوجيه فيها ينطلق من محاورها الأساسية وهي:

- الإعلام المدرسي والمهني: والذي يهدف إلى تزويد التلميذ بمعلومات عن مختلف المسارات المدرسي والمهنية ومساعدته

على تحضير توجيهه وفقا لاستعداداته وقدراته وميولاته ومتطلبات المجتمع.

- **المتابعة النفسية والبيداغوجية:** ويسعى من خلالها مستشار التوجيه إلى إكساب التلميذ شخصية سوية تساعد على التكيف مع المحيط الجديد والتحصيل الدراسي الجيد وتنمية تربية الاختيارات لديه، وقد أنشأت هذه اللجنة وفقا للمنشور الوزاري رقم 13/0.0.2/242 والمؤرخ في 29 أوت 2013.

### 5.6 مجال التقييم:

حسب المنشور الوزاري رقم (827) فإن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يقوم بالدراسات والتحقيقات التي تكتسي أهمية في مجال البحث البيداغوجي وعلى رأسها ما يلي:

#### 1.5.6 تقييم نتائج الاختبارات الفصلية والامتحانات الرسمية: يعمل

المستشار على تحليل نتائج الاختبارات الفصلية واستنباط مواطن القوة والضعف في نتائج التلاميذ، كما يعمل على تحليل نتائج شهادة البكالوريا وشهادة التعليم المتوسط ومقارنتها بنتائج التقييم المستمر.

#### 2.5.6 المشاركة في مجالس الأقسام: يشارك مستشار التوجيه في

مجالس الأقسام بصفة استشارية ويقدم أثناء انعقادها كل المعلومات المستخلصة من متابعة المسار الدراسي للتلاميذ قصد تحسين ظروف تدرّسهم والحد من التسرب المدرسي. (المنشور الوزاري 91.827، 1991)

### 3.5.6 متابعة وتقييم عملية الدعم والاستدراك: يحدد المنشور

الوزاري رقم 1997/319 الصادر في 22 جانفي 1997 أن عملية الدعم عملية بيداغوجية تهدف إلى تقوية وتعزيز المكتسبات وامتلاك قدرات ومهارات تساعد على استيعاب المقرر، تشمل كل تلاميذ القسم وأحيانا يجمع تلاميذ المستوى الواحد، أما الاستدراك فيعبر عن معالجة النقائص عند بعض التلاميذ وتمكينهم من الالتحاق بمستوى زملائهم.

(المنشور الوزاري 1997/319، 1997)

يعمل مستشار التوجيه على التكفل بعملية الدعم والاستدراك ويساهم في تشخيص النقائص وتصنيفها وتشكيل مجموعات الاستدراك وتقويمها، ويتكفل بإعلام وتوعية التلاميذ وأولياءهم بأهمية حصص الدعم في تحسين المستوى.

### 7. علاقات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

تتحدد علاقات مستشار التوجيه مع العديد من المتعاملين التربويين وغير التربويين، وفيما يلي نستعرض أهم الجهات والأشخاص الذين تربطهم علاقة مع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

#### 1.7 على مستوى المؤسسات التربوية:

• مع مدير الثانوية: بالرجوع إلى المنشور الوزاري

رقم 0245/م.ت.إ/93 المؤرخ في 04 ديسمبر 1993، يتولى مدير الثانوية الإشراف على مستشار التوجيه إداريا، ويسهر على توفير أحسن الظروف المادية لعمله، وتسهيل اندماجه ضمن الفريق التربوي للمؤسسة، بالإضافة إلى السهر على تحقيق جميع العمليات المبرمجة

لفائدة الثانوية من طرف المستشار، ومراعاة احترامه للبرمجة الأسبوعية للنشاطات، والإشراف على المراسلات الإدارية التي تعني المستشار، ومراقبة انضباطه والقيام بتنقيطه في الجانب الإداري وعند الاستفادة من منحة المردودية.

(النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، 2001، ص:26)

- **مع الناظر:** تتمحور العلاقة بينهما حول التعاون والتنسيق فيما يخص النتائج المدرسية والحصص الإعلامية.
  - **مع مستشار التربية:** تربطهما علاقة تنسيق وتعاون في مجال استقبال الأولياء واستدعائهم، وكذا في استكشاف التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية من اجل متابعتها.
  - **مع الأساتذة مسؤولي الأقسام:** أساس العلاقة بينهما تكاملي وتعاوني حيث يبلغ المستشار الأساتذة بالحالات الخاصة في القسم، والنتائج المستخلصة من دراسة هذه الحالات.
  - **مع الأساتذة مسؤولي المواد:** يكون التعاون بينهما في مجال التنسيق حول تنظيم عملية التقويم والاختبارات التشخيصية، وتذليل الصعوبات التي تعترض التلاميذ في مختلف المواد.
- وتهدف العلاقة بين الأساتذة ومستشار التوجيه في العموم إلى مساعدة هذا الأخير في معرفة التلميذ، وتمتين العلاقة بين المؤسسة ومركز التوجيه، بالإضافة إلى تدعيم السبل والإجراءات الكفيلة لإثراء الملف التربوي للتلميذ أثناء انعقاد مجالس الأقسام.

(المديرية الفرعية للاتصال والتنسيق، 1993، ص:09)

- **مع التلاميذ:** قد تكون هذه العلاقة أهم العلاقات التي سبق ذكرها، إذ يرتبط عمل المستشار أساساً بالتلميذ، وعليه ينبغي أن تكون هذه العلاقة مستمرة وقوية، يكون فيها المستشار أهم محطة استقبال للتلميذ، حيث يراعي فيها انشغالاته واهتماماته ويزوده بالمعلومات التي تساعد وتؤهله لبناء شخصية سوية وسليمة.

### 2.7 على مستوى مقاطعة التدخل:

- **مع مدير المتوسطة:** يسعى مدير المتوسطة ومستشار التوجيه إلى تكوين علاقة تعاونية أساسها الاحترام المتبادل ويطلع عليها التنسيق والتشاور، وفي هذا يجب أن يعمل مدير المتوسطة على توفير كافة الوسائل التي تسهل من عمل المستشار والرفع من أدائه، وتسهيل اندماجه ضمن الفريق التربوي والإداري للمؤسسة، والسهر على تحقيق جميع العمليات المبرمجة من طرف المستشار والإشراف على مراسلاته الإدارية. (المنشور الوزاري 1051/و.ت.ع.أ.ع/18، 2018)
- **مع طبيب وحدة الكشف والمتابعة:** قد نجد أن هذه العلاقة مغيبية تماماً في الوسط المدرسي، ولكن ينبغي أن يتعاون كل منهما في استكشاف الحالات المرضية سواء كانت عضوية أو نفسية، والسعي لعلاجها كل حسب اختصاصه فالعلاقة هنا تعاونية.

(المنشور الوزاري 24/م.ت.م/94، 1994)

- **3.7 مع مستشار التوجيه بمركز التكوين المهني:** على اعتبار وجود المكاتب المشتركة في مؤسسات التعليم فإنهما مطالبان بالتنسيق مع بعضهما، خاصة وأن مستشار التوجيه المقيم بالثانوي يعمل على إجراء الاستقصاء حول تخصصات التكوين المهني. (المنشور الوزاري 40/96، 1996)

#### 4.7 على مستوى مركز التوجيه:

- مع مفتش التربية الوطنية: يشرف مفتش التربية الوطنية للتوجيه والإرشاد المدرسي على متابعة المسار المهني لمستشار التوجيه، فهو المسؤول عن التثبيت والتفتيش والتكوين، وهو الذي يعمل على تقويم أدائه وتأطير ومراقبة مدى تنفيذه للبرنامج السنوي.
  - مع مدير مركز التوجيه: يقوم مدير مركز التوجيه بالإشراف التقني على مستشار التوجيه فهو الذي يقوم بتحديد مقاطعة التدخل له، ويشرف على وضع البرنامج السنوي لنشاطاته ثم البرمجة الأسبوعية، كما يقوم بمراقبة عمله وتقويم أدائه.
- (النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، 2001، ص:26)
- مع زملائه المستشارين: تربط مستشار التوجيه بزملائه علاقة احترام وتعاون وتنسيق، بالإضافة إلى تبادل الخبرات والمعلومات في مجال العمل.

#### 5.7 على مستوى المحيط الخارجي:

- مع الأولياء: يمثل المستشار للأولياء مصدر معلومات فيما يتعلق بنتائج أبنائهم ومساراتهم المدرسية والمهنية، كما يشكلون بالنسبة له مصدر معلومات فيما يتعلق بالحالات الخاصة، فعلاقتها تكاملية تعاونية هدفها التلميذ، وتهدف هذه العلاقة إلى تدعيم التعاون المستمر بينهما وزيادة التعرف على التلميذ، وإشراك الأولياء في اختيار التوجيه المناسب والموضوعي لأبنائهم. (المديرية الفرعية للاتصال والتنسيق، 1993، ص:10)

## 8. وسائل وتقنيات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

يستخدم مستشار التوجيه العديد من الوسائل والتقنيات وتختلف الوسائل والتقنيات باختلاف الغرض منها وعليه نجد نوعين من الوسائل:

### 1.8 الوسائل الإدارية:

- **لوح القيادة:** تجمع هذه الوسيلة كل الملصقات التي يجب على المستشار أن يظهرها في مكتبة وتحتوي على كل من: البرنامج التقديري السنوي - رزنامة نشاطات الأسبوع - إحصائيات مقاطعة التدخل - جدول فراغات التلاميذ - قائمة الأساتذة رؤساء الأقسام - قائمة الأساتذة مسؤولي المواد - قائمة التلاميذ رؤساء الأقسام ومدوبيتهم - قائمة التلاميذ المعفيين من التربية البدنية - جدول الاختبارات الفصلية - رزنامة مجالس الأقسام الفصلية.
- (تاج، 2012، ص:03)
- **السجلات:** سجل النشاطات اليومية - سجل المتابعة - سجل الاستقبال - سجل المقابلات - سجل التكوين - سجل الزيارات الميدانية والمدائمة في المتوسطات.
- **الملفات:** وتتمثل هذه الملفات في: ملف المناشير الوزارية - ملف الإعلام - ملف التوجيه - ملف الطعن - ملف التقويم - ملف الدراسات والبحوث - ملف التقارير الفصلية - ملف التكوين والملتقيات - ملف الروايز والاختبارات النفسية - ملف التوجيه المسبق - ملف مجالس الأقسام الفصلية - ملف المشاركة في مختلف اللجان - ملف الأسبوع الوطني للإعلام - ملف مقاطعة التدخل - ملف الوثائق المتداولة في التوجيه. (المرجع السابق، 2012، ص:03)

- **خلفية الإعلام والتوثيق:** هذه الخلية تكون على شكل لوح القيادة إلا أنها تحتوي على الملصقات التالية: تحليل النتائج المدرسية - هيكلية التعليم الثانوي - منافذ التعليم العالي والجامعة - منافذ التعليم والتكوين المهنيين - أدلة وكتيبات وملصقات إعلامية مختلفة.
- **بطاقات مختلفة:** وتتمثل في البطاقات التربوية والتقنية لكل نشاط يمارسه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

**2.8 الوسائل التقنية:** هذه الوسائل تتمثل في الأدوات التي يستخدمها مستشار التوجيه في عملية التوجيه وهي:

- **البطاقات:** بطاقة المتابعة والتوجيه - بطاقة الرغبات
- استبيان الميول والاهتمامات - الملاحظة - المقابلة - دراسة الحالة - الاختبارات النفسية. (تاج، 2012، ص: 04)

### 9. الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

لكل موظف صعوبات تعرقل عمله وتحد من فعالية أدائه، إلا أننا في تحديد هذه الصعوبات سوف نعتمد على خبرتنا المهنية واحتكاكنا بالزملاء من أصحاب هذه المهنة، وعليه فإن الصعوبات التي نواجهها في هذه المهنة تنقسم إلى:

### 1.9 صعوبات تتعلق بالمعرفة العلمية:

ترتبط هذه الصعوبات بالتكوين الشخصي لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، فتكوينه الجامعي نظري في معظمه، أما التكوين الذي يتلقاه في مركز التوجيه فهو لا يتعدى مدته شهر واحد يتعرف فيها مستشار التوجيه على عموميات فقط.

وفي المقابل فإن الزيارات التكوينية والندوات التي يقوم بها المفتشون تكون محدودة جدا ولا تلب احتياجات مستشار التوجيه من التكوين.

### 2.9 صعوبات تتعلق بالوسائل المادية:

إن نقص الوسائل والتجهيز في مكتب المستشار يحد من أدائه وبالرغم من حرص الوصاية على تعميم تعيين مستشاري التوجيه في المتوسطات، إلا أننا مازلنا نجد مستشارين يمارسون مهامهم في مكتب مستشار التربية أو المكتبة، وآخرون محرومون من الوسائل المساعدة كجهاز الإعلام الآلي أو السجلات أو غيرها.

(عبد العزيز وعطيوي، 2004، ص:24)

### 3.9 صعوبات تتعلق بالأطر التنظيمية:

تشكل الخريطة التربوية أكبر المعوقات في أداء مستشار التوجيه فبينما تؤكد المناشير الوزارية على ضرورة التوفيق بين الرغبة والملح، إلا أننا نصطدم بمتطلبات التخطيط التربوي والقرارات المتعلقة بالتوجيه للشعب قليلة الانتشار كالمنشور الوزارية رقم 550.

إضافة إلى موضوعية التقويم والذي أثر سلبا على التوجيه خاصة وأن بعض الأساتذة يعمدون إلى تضخيم النقاط، وبالتالي يكون التوجيه غير مبني على أسس سليمة، دون أن ننسى تأثير الأولياء على رغبات أبنائهم وهو الأمر الذي يفقد بطاقة الرغبات مصداقيتها فهي تعبر عن رغبة الأولياء وليس رغبة التلميذ.

أما شساعة مقاطعة التدخل فلها من الأثر السلبي ما يرهق كاهل المستشار بالتنقل بين المؤسسات التربوية، فبعد استعراضنا لأهم نشاطاته فإننا نلاحظ أن العمل في مؤسسة واحدة فقط يشكل عبئاً ومسؤولية كبيرة. (براهمية، 2006، ص: 90)

### خلاصة

إن الهدف من تواجد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المؤسسات التربوية هو تحقيق الصحة النفسية للتلميذ، والحرص على تقديم المساعدة له في وقتها وبالشكل الذي يريده، وما لمسناه خلال هذا الفصل هو حاجة التلميذ لشخص يحسن الإصغاء له ويساعده على تخطي مشكلاته والتخطيط لمشواره الدراسي، كما يساعده على بناء مشروعه الشخصي المستقبلي واكتشاف قدراته وتطويرها.

## الفصل الرابع

# الاحتياجات التدريبية

تمهيد

1. مفهوم التدريب
2. أهمية التدريب وأهدافه
3. أهداف تدريب مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
4. دواعي التدريب ومجالاته
5. مبادئ التدريب
6. أساليب التدريب
7. أساليب تدريب مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
8. مفهوم الاحتياجات التدريبية
9. تحديد الاحتياجات التدريبية
10. خطوات وطرق تحديد الاحتياجات التدريبية
11. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية
12. أساليب جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية
13. الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

خلاصة

**تمهيد:**

يعد التدريب من بين الأنشطة التي تهدف إلى رفع مستوى الأداء وتحسين العمل وإتقانه، كما يؤدي إلى اكتساب المعارف والمهارات التي يحتاجها المتدربون في العديد من مجالات الحياة، ويعتبر وسيلة فعالة يمكن الاعتماد عليها في تحقيق تغييرات مستمرة في خبراتهم، اتجاهاتهم وسلوكهم من أجل الرفع من كفاءة أدائهم.

ونظرا لما أحدثه الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي في كل جوانب الحياة بما فيها العملية التعليمية، تحتم على الأنظمة التربوية إعداد مستشارين يواكبون هذا التطور السريع، من خلال برامج تدريبية مستمرة ومتجددة، تعمل على تحقيق نمو مهني لهم أثناء العمل وقبله، والحصول على مزيد من الخبرات والكفاءات، بغية زيادة أدائهم ورفع مستوى كفاءتهم الإنتاجية.

ولعل أهمية هذه التدريب تكون أثناء الخدمة، لتوفير الكفاءات المدربة والمؤهلة تساهم في النهوض بالعملية التعليمية، وتحقيق التوجهات المعاصرة في تطوير العملية التعليمية، ومواكبة التطور التكنولوجي والمعرفي.

**1. مفهوم التدريب:**

يعرف التدريب على أنه " الجهود المنظمة والمخططة لتطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين، وذلك بجعلهم أكثر فاعلية في أداء مهامهم، وهو عملية ديناميكية تستهدف إحداث تغييرات في معلومات، خبرات، طرائق، أداء، سلوك واتجاهات المتدربين، بغية تمكينهم من استغلال إمكاناتهم وطاقاتهم الكامنة، بما يساعد على رفع كفايتهم في ممارسة أعمالهم بطريقة منتظمة وإنتاجية عالية ".

(الطعاني، 2007، ص:15)

يتبين لنا من هذا التعريف أن التدريب إجراء منظم ومخطط لتزويد العاملين بالمعارف الفنية والمهارات في مجال معين، وهو عملية مستمرة هدفها تحقيق الكفاءة والفعالية في العمل وتساعد العامل على استغلال كفاءته وتطويرها.

ويعرفه **عبد السميع وسهير محمد (2005)** بأنه " نشاط مخطط بهدف إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندرّبها، نتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم، بما يجعلهم لائقين لشغل ووظائفهم بكفاءة وإنتاجية ".

(عبد السميع ومحمد، 2005، ص:09)

يعبر هذا التعريف عن الغاية من التدريب والتي تتلخص في التغييرات التي يحدثها في الأداء والسلوك والاتجاه.

يعرفه **درة (2005)** " بأنه عملية منظمة مستمرة، ترمي إلى تزويد القوى البشرية في التنظيم بمعارف ومهارات واتجاهات ايجابية، أي انه يرمي إلى تحسين أداء القوى البشرية في العمل ليكون أداء فعالاً". (درة، 2005، ص:09)

يؤكد التعريف السابق على استمرارية التدريب ومحتواه، فهو يحتوي على تنظيم المعارف والمهارات والاتجاهات الايجابية، بغرض تحسين الأداء.

أما **دينسي وجريفين (Denisi & Griffin، 2001)** فيعرفا التدريب بأنه محاولات مخططة ومدروسة تقوم بها المنظمة، وذلك من اجل التسهيل على الموظفين عملية تعلم مختلف المعارف والمهارات والسلوكات المتعلقة بالوظائف التي يقومون بها . (المالكي، 2006، ص:27)

وما يمكن أن نستخلصه من التعريفات السابقة ما يلي:

- التدريب جهد منظم ومخطط.
- يهدف التدريب إلى إحداث التغيير في معلومات ومهارات وسلوكات المتدربين.

- للتدريب فوائد تعود على الأفراد والمنظمات والمجتمعات.
- يتم تطوير كفاءات الأفراد عن طريق التعليم والتدريب والتخطيط المنظم.
- التدريب ذو توجه علمي يركز على الأداء السلوكي الحال والمستقبلي.
- التدريب عملية تعلم للمعارف وسلوكيات جديدة هدفها التغيير في قابلية الفرد.

## 2. أهمية التدريب وأهدافه:

### 1.2 أهمية التدريب:

يعمل التدريب على إكساب الفرد مجموعة من المهارات والمعارف، التي تسمح له بالقدرة على التكيف مع المتطلبات الوظيفية ومتغيراتها، كما أنه لا يمكن استيعاب التغييرات والتطورات في أساليب العمل والتعامل معها، إلا بتغيير الفكر والفعل والأداء والسلوك وطرق التفكير، وذلك من خلال التدريب الذي تكمن أهميته فيما يلي :

- الأهمية الاستراتيجية حيث يمثل ضرورة استراتيجية للدول النامية لمواكبة المتغيرات والتحديات المعلوماتية والمعرفية.
- الأهمية الاقتصادية من حيث استغلال المهارات، والقدرات التجديدية والابتكارية وذلك بتوفير الجهد والمال في تحسين العمل والتحول نحو اقتصاد المعرفة.
- الأهمية النفسية وتتمثل في زيادة الفعالية بين الأفراد ومواجهة الضغوط.
- الأهمية الإدارية وتكمن في معرفة المتدربين بالإجراءات والأساليب النظامية المعززة لتحقيق المهام والقدرة على تطوير الأداء.

كما ويعمل التدريب على تأهيل الأفراد الجدد لممارسة الأنشطة والمهام والمسؤولية المطلوبة منهم بشكل جيد. (القفعي، 2011، ص:116)

ويرى اللواتي (2006) أن أهمية التدريب في مجال التربية والتعلم تكمن في أن التدريب:

- أحد متطلبات التنمية ويوفق بين مخرجات التعليم والتنمية المستدامة.
- ضرورة لمواكبة ثورة الاتصالات والمعلومات.
- ضرورة لمواكبة الاقتصاد المعرفي والاتجاهات العالمية الحديثة نحو تحديث الأنشطة التعليمية لتلائم تخرج طلابها بالمهارات التي يحتاجها الاقتصاد المعرفي.
- يساهم في إيجاد اتجاهات ايجابية - داخلية وخارجية تجاه مواضيع معينة.
- يطور أساليب القيادة وتجدد المعلومات ويطور الدافعية للأداء.
- يطور أساليب التفاعل الاجتماعي بين الأفراد العاملين.
- يطور إمكانيات الفرد لقبول التكيف مع التغيرات.
- يساهم في تحقيق تكاليف المؤسسات.
- يسهل عملية استخدام التكنولوجيا الحديثة. (عبيدات، 2007، ص: 127)

## 2.2 أهداف التدريب:

يهدف التدريب في عمومه إلى زيادة المعرفة وتطوير المهارة وتغيير السلوك إلى ما هو ايجابي، كما يسعى إلى رفع كفاءة الموظفين مما يساعدهم على أداء عملهم بصورة أفضل، ويقصد بالهدف التدريبي " النتائج المحددة زمنيا ومكانيا ونوعيا، والتي تسعى العملية التدريبية لتحقيقها، والتي توضع لتلبية احتياجات للعاملين أو المنظمات ". (خليفات، 2010، ص:34)

وعلى الرغم من تعدد وتباين أهداف التدريب إلا أنه يمكن نوجزها فيما يلي:

1. اكتساب معرفة شاملة للعمل الذي يمارسه الفرد لتعريفه بأهداف عمله والأنشطة التي تقع ضمن واجباته وصلته بالآخرين الذين سيعمل معهم.
2. تنمية وتطوير المهارات والسلوكات والأساليب الوظيفية لتسهم في زيادة الكفاءة وتحسين الأداء وتوظيف الخبرات والقدرات الشخصية لصالح الفرد أو المنظمة أو المجتمع.
3. إتاحة الفرصة للابتكار والتجديد والإبداع والتنافس الإيجابي بحثاً عن التفوق والتميز لمواكبة روح العصر ومستحدثاته والتكيف مع التكنولوجيا في العمل.
4. العمل على زيادة خبرة المتدربين والمشرفين والعاملين وصقلها وإتاحة الفرص لهم لرفع مستوياتهم وتأهيلهم لوظائف أكثر مسؤولية لتلبية الاحتياجات المتزايدة للتنمية الإدارية.
5. المساهمة في تحقيق الأهداف الوظيفية من حيث تحقيق كفاءة الأداء وحفظ توازن الوظيفة وتحقيق أهداف حل المشكلات من حيث إيجاد حلول محددة للمشكلات التي تعترض العمل.
6. المساهمة في انجاز الأهداف الشخصية والتي يرغب الأفراد في تحقيقها لأنفسهم من تنمية ذاتية وتأكيد للذات والمساهمة في تحقيق الأهداف الابتكارية -الإبداعية والمتعلقة بالتطوير والاكتشاف والتجديد. (المالكي، 2006، ص:39)

وإذا ما نظرنا إلى الأهداف التي يحققها التدريب في المجال التربوي فإنه

يصنفها الطعاني (2007) كما يلي:

**1.2.2 الأهداف المعرفية:**

وهي الأهداف التي تتعلق بالمعلومات والحقائق التي يكتسبها المتدربون

ومنها:

- تجديد معارف المعلمين وتعميقها.
- تزويد المعلمين الجدد بالمعارف في مجال علم النفس وطرق التدريس والتخطيط.
- تزويد المعلمين بما هو جديد في مجال التقويم التربوي.
- توعية المعلم بالأهداف التعليمية وتوجيهه توجيهها سليماً نحو تحقيقها.
- تبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمي ووسائل حلها، وتعريفهم بدورهم ومسؤولياتهم بذلك. (الطعاني، 2007، ص:201)

**2.2.2 الأهداف المهارية:**

ويتعلق هذه الأهداف بأداء المتدربين العملي من أجل الوصول إلى مستويات الأداء والمهام التربوية المتمثلة فيما يلي:

- تنمية قدرة المعلمين على تحديد الأهداف الخاصة والكفاءات المستهدفة.
  - تنمية قدرة المعلمين على تخطيط النشاطات التعليمية الصفية.
  - تنمية قدرة المعلمين على مهارات التواصل والاتصال.
  - تنمية قدرة المعلمين على اكتساب مهارات البحث لمعالجة بعض المشاكل الدراسية.
  - مساعدة المعلمين على اكتساب خبرات ومهارات جديدة.
- (المرجع السابق، 2007، ص:202)

### 3.2.2 الأهداف المهنية:

وهذا النوع من الأهداف يعكس مستوى النمو المنهجي في مختلف الجوانب

ومنها:

- تطوير قدرات وكفاءات المعلمين من أجل الرقي الوظيفي.
- مساعدة المعلمين على الانخراط في الأنشطة المهنية المختلفة.

### 4.2.2 الأهداف النتاجية:

وهي الأهداف التي تقاس بشكل مخرجات نهائية للنظام التدريبي مثل نتائج

المعلمين ومستوياتهم التحصيلية والمهارية. (عمران، 2002، ص:105)

### 5.2.2 الأهداف الوجدانية:

ينبغي على الأهداف السابقة تحقيق القيم والاتجاهات التالية لدى المتدربين:

- فلسفة التربية ودورها في التنمية الاقتصادية.
- التفكير الموضوعي والسليم.
- الاتجاه الايجابي نحو المهنة.
- المحافظة على شرف المهنة التي يمارسها المعلم.

وصنفت أهداف التدريب إلى ثلاثة أهداف وهي:

### 6.2.2 أهداف تعليمية:

وهي الأهداف المعرفية مثل تدريب العاملين الجدد، وتعريفهم بالعمل وأهدافه

وسياسته وأنشطته، كما تشمل كذلك بعض العاملين بمعلومات معينة عن إدخال تعديلات على أساليب العمل وسيره.

### 7.2.2 أهداف حل المشكلات:

تهدف إلى إيجاد حلول لمشكلات محددة عن طريق إعداد وتدريب العاملين

عليها لتجنبها، واستخدام أساليب علمية وحديثة في علاج تلك المشكلات.

**8.2.2 أهداف إبداعية:**

تمثل أعلى مستوى في المهارات والمهام التدريبية، وترمي إلى تحقيق أعلى مستوى من الإنتاجية والأداء، ويتطلب ذلك استخدام الأساليب الحديثة والمتطورة. (الطعاني، 2007، ص:203)

**3. أهداف تدريب مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:**

يهدف تدريب مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني إلى:

1. تنمية الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التوجيه والإرشاد المدرسي.
2. رفع الكفاية المهنية لمستشاري التوجيه برفع درجة الأداء الوظيفي.
3. ممارسة مهنة التوجيه والإرشاد على يد متخصصين في المجال.
4. اكتساب مستشار التوجيه لمهارات وكفاءات تؤهله لممارسة مهامه بكل كفاءة وفعالية.
5. التدريب على استخدام الوسائل والتقنيات التي تساعده على أداء مهامه.
6. الكشف عن الصعوبات التي تؤثر على الأداء الوظيفي لمستشاري التوجيه وتذليلها.
7. إكساب المتدربين أساليب التعلم المستمر. (الثقفي، 2013، ص:11)

**4. دواعي التدريب ومجالاته:****1.4 دواعي التدريب:**

توجد مجموعة من الدواعي والدوافع جعلت من التدريب أمراً مهماً ومنها:

- التطورات العلمية المتواصلة والاكتشافات والمستحدثات في طرق الإنتاج وما تقتضيه تطلعات الأفراد والمؤسسات والتطورات الإنتاجية والثورة المعرفية التكنولوجية.
- اختلاف دوافع الأفراد واتجاهاتهم.
- التغيير السريع الذي يشهده العالم في مختلف المجالات وخاصة المجال التربوي التعليمي. (الأحمد، 2005، ص:198)

#### 2.4 مجالات التدريب:

يستهدف التدريب خمسة مجالات أساسية وهي:

- **المعرفة:**

ويعنى هذا المجال بمساعدة المتدربين على تعلم وفهم وتذكر وتقويم الحقائق والمعلومات والمبادئ والأنظمة.

- **المهارات:**

ويعنى هذا المجال بأي عمل أو تصرف يقوم به المتدرب.

- **الأساليب:**

ويعنى هذا المجال بتطبيق المعرفة والمهارات في موقف دينامي ويقصد به طرق التفكير والسلوك.

- **الاتجاهات:**

ويعنى هذا المجال بتعديل الاتجاهات أو تغييرها لدى المتدرب.

- **الخبرة:**

ويعنى هذا المجال بنتائج الممارسات والتطبيق العملي للمعرفة والمهارة والأسلوب وعادة ما يكون خارج قاعة التدريب. (القفعي، 2011، ص: 118)

**5. مبادئ التدريب:**

للتدريب عدة مبادئ ينبغي مراعاتها في جميع مراحل هذه العملية وهي:

**1.5 الهدف:**

يجب أن يكون الهدف واضحا وطبقا للاحتياجات الفعلية للمتدربين ومحددا تحديدا دقيقا من حيث الموضوع والزمان والمكان والكم والكيف والتكلفة.

**2.5 الاستمرارية:**

يجب أن يكون التدريب مستمرا خطوة بخطوة لتطويره وتمييزه.

(الطعاني، 2007، ص:23)

**3.5 الشمولية:**

يجب أن يشمل أبعاد التنمية من قيم واتجاهات ومعارف ومهارات، كما ويجب أن يشمل جميع المستويات وجميع الأفراد العاملين.

**4.5 مواكبة التطور:**

يجب أن يساير التطور التقني والتكنولوجي، حتى يتزود منه الجميع بكل ما هو جديد وحديث في شتى مجالات العمل، وبأحدث الأساليب التكنولوجية.

**5.5 التدرج:**

فيبدأ بمعالجة الموضوعات البسيطة ثم يتدرج إلى الأكثر صعوبة، حتى يصل إلى معالجة أكثر المشكلات صعوبة وتعقيدا.

**6.5 الواقعية:**

يجب أن يلبي الاحتياجات الفعلية للمتدربين ويتناسب مع مستوياتهم.

(الطعاني، 2007، ص:23)

**6. أساليب التدريب:**

يقصد بالأسلوب التدريبي " الطريقة التي تتم بها تنفيذ العملية التدريبية باستخدام الوسائل والإمكانيات المتاحة ". (الفتلاوي، 2005، ص:106)  
 أو هي مجموعة الطرق التي يستخدمها المدربون للإيصال أهداف البرنامج التدريبي المقدم إلى المتدربين ومن هذه الأساليب نجد:

**1.6 أسلوب المحاضرة:**

أسلوب تدريبي يستخدم الرموز اللفظية في توصيل مجموعة من الأفكار والمعلومات والحقائق العلمية والنظريات والمفاهيم من قبل المدرب إلى المتدربين.  
 (عبد السميع وآخرون، 2005، ص:176)

ويعتبر أكثر الأساليب استخداما كما يتميز بما يلي:

- طريقة اقتصادية لاستيعابها أكبر عدد من المتدربين.
- تعرض أكبر قدر من المواد والخبرات التعليمية.
- تجعل المحاضر يشعر بالامتياز مما تدفعه إلى تحسين مادته وطريقة عرضها. (جرادات عزت وآخرون، 1981، ص:143)

ومن شروطها:

- الإعداد المسبق.
- التدرج.
- إثارة الاهتمام.
- المناقشة.
- التقويم.
- المتابعة.

وهذا الأسلوب هو الأكثر شيوعاً وانتشاراً بين أساليب التدريب إذ يكفي أن يقوم المدرب بجمع مادته المطلوبة من مصادرها وإلقائها أمام المتدربين.

### 2.6 أسلوب المناقشة الموجهة:

يتميز هذا الأسلوب بقدرته على تنمية التفكير الفردي، عن طرق اجتماع بعض الأفراد المتدربين المتخصصين لتبادل الرأي حول مشكلة فردية أو جماعية واقتراح بدائل الحلول واكتساب خبرة إدارة المؤتمرات، ويعتمد على طرح الأفكار والاتجاهات والمشاعر لتنمية المهارات المعرفية لدى المتدربين ويتم من خلالها:

(عبد السميع وآخرون، 2005، ص:177)

- تنمية حلول ابتكارية للمشكلات.
- إثارة الاهتمام والتفكير وضمان المشاركة.
- التأكيد على النقاط التدريبية الأساسية.
- دعم المحاضرات أو القراءات أو التمارين العملية.
- إعداد المتدربين لتطبيق نظرية أو إجراء في موقف معين.
- توضيح نقاط أو تلخيص أو مراجعة موضوعات.
- تجهيز المتدربين لتدريب لاحق.
- تحديد مدى تقويم المتدربين وفعالية التدريب السابق.

### 3.6 أسلوب الزيارات الميدانية:

يتم التخطيط لها بعناية وتكون عبارة عن زيارة خارج نطاق مكان التدريب الأساسي، تهدف إلى إتاحة الفرصة للمتدربين للمشاهدة المباشرة للأشياء والعمليات والمواقف، التي لا يمكن إنتاجها أو نقلها إلى مكان التدريب، كما تمكن المتدربين من مشاهدة المواقف المباشرة التي لا يمكن الحصول عليها في قاعات التدريب ويمكنهم من توليد الاهتمام بالكشف والاستنتاج.

#### 4.6 أسلوب العصف الذهني (استمطار الأفكار):

هي إحدى عمليات المناقشة الجماعية، التي يشجع فيها أفراد المجموعة الواحدة على توليد أكثر ما يمكن من الأفكار، والاقتراحات المبتكرة خلال فترة قصيرة من الزمن، وتسجيل هذه الأفكار ليقوم رئيس المجموعة أو الإدارة بتقييمها وانتقادها وتحليلها بعد جمعها دون مناقشتها.

(الخطيب وزامل، 2008، ص:118)

#### 5.6 أسلوب تمثيل الأدوار:

طريقة عملية للمتدربين تتضمن التمثيل التلقائي للموقف، بواسطة فردين أو أكثر بتوجيه من المدرب، أما المتدربون الذين لا يقومون بالتمثيل، فإنهم يقومون بدور الملاحظين والناقدين، وبعد التمثيل فإن المجموعة تقوم بالمناقشة، ويهدف هذا النوع من الأساليب إلى إتاحة الفرص للمتدربين لمعرفة وإدراك طبيعة مشاعرهم تجاه بعض المواقف، ولتطبيق بعض المفاهيم النظرية في بيئة وظروف وعوامل مشابهة لبيئة التعلم. (الطعاني، 2007، ص:77)

#### 6.6 أسلوب الورشة التدريبية:

يعتبر نموذج من المناقشات الهادفة للمجموعات الصغيرة، والتي يتم فيها العمل بشكل تعاوني وجاد، لإنجاز مشروع معين ووفق جدول عمل منظم، يهدف إلى وضع إطار للعمل يسفر عن إنتاج تعليمي معين، تهدف هذه الورشة إلى إكساب المعارف، المهارات، الاتجاهات، وتعزيز الأسلوب الحوارية البناء لدى المتدربين.

(المرجع السابق، 2007، ص:78)

#### 7.6 أسلوب دراسة الحالة:

تعبر الحالة عن مشكلة واقعية أو افتراضية، تقدم للمتدرب مكتوبة ومرفقة بها بعض التفاصيل عن حيثيات المشكلة وأساليبها وإحصائياتها، وتوضع في تقرير

يطلب من المتدرب قراءته، بهدف الوصول إلى اقتراحات حيا ل تلك المشكلة، يهدف هذا الأسلوب التدريبي إلى تنمية قدرات المتدربين على التفكير المنطقي المنظم، وتطوير القدرة على التحصيل واتخاذ القرار وإكسابهم القدرة على كيفية التعامل مع مثل تلك المواقف مسبقا. (عبد السميع وآخرون، 2005، ص:179)

### 8.6 أسلوب التدريب المبرمج:

يقوم على أساس فكرة التعلم الذاتي، حيث يتحمل المتدرب مسؤولية تعليم ذاته، مما يؤدي إلى تعلمه كيف يتعلم في نهاية البرنامج، ويهدف هذا الأسلوب إلى إكساب المتدرب الكيفية التي يحصل بها على المعارف والمعلومات بنفسه، حيث تجتمع المادة التدريبية وتقدم له دون رجوعه إلى المدرب للحصول عليها. (الخطيب وزامل، 2008، ص:119)

### 9.6 أسلوب العروض التعليمية:

يقصد به النشاط الذي يقوم به المدرب أو المتخصص أو احد زملاء المهنة من المتقنين لذلك النشاط، ويهدف إلى توضيح كيفية أداء عمل ما، أو مجموعة من المهارات للمتدربين بطريقة عملية، وفي هذا الأسلوب يقوم المتدرب بأداء العمل التدريبي فيكتسب المهارات الأولية له.

باختلاف الأساليب التي يستخدمها المتدربون، إلا أن الأسلوب الأنجع هو الذي يتم من خلاله تحقيق أهداف العملية التدريبية إذا ما كانت وفق احتياجات المتدربين، وقدمت بطريقة مناسبة لهم، واستخدم في عرضها الوسائل الحديثة والتكنولوجيا المتطورة، وأدت إلى نجاح العملية التدريبية وساهمت في إتقان وجودة العمل. (عبد السميع وآخرون، 2005، ص:180)

## 7. أساليب تدريب مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

من أهم الأساليب التي يمكن الاعتماد عليها في ذلك نجد:

### 1.7 التعليم أو التدريب المصغر:

يتم في هذا الأسلوب عرض نماذج تطبيقية حية يقوم بها مستشاري التوجيه، ثم يتم تقويم هذه الممارسة مناقشتها وعرض سلبياتها وإيجابياتها.

### 2.7 النمذجة:

يعتمد في هذا الأسلوب على عرض مشاهد مصورة في مقابلة إرشادية من تقديم مستشار التوجيه على شكل فيديو، ويتم تقويم هذا النشاط من خلال التركيز على المهارات الإرشادية التي ينبغي اكتسابها. (عقل، 2001، ص:169)

### 3.7 ورشة عمل:

هذا الأسلوب يستخدم كجلسات تقييمه للعروض التي يقدمها المفتش أو أحد المستشارين، وفي الكثير من الأحيان يعتمد كنشاط استخلاصي يتم من خلاله جمع الأفكار والحلول التي يقترحها المتدربون من مستشاري التوجيه.

### 4.7 أسلوب المناقشة والندوات:

أكثر الأساليب شيوعاً في مجال التكوين والتدريب، يعتمد المفتشون الذين يشرفون على عدد كبير من المستشارين، ما يعاب عليه أنه يغلب عليه أسلوب المحاضرة مما يجعله مملاً.

### 5.7 الممارسة الميدانية:

يقوم مستشار التوجيه بالتدريب على يد متخصص في المجال لإتقان المهارات المراد التدرب عليها، ثم يجري حصصاً تطبيقية ويتم تدوين كل الملاحظات في سجل خاص ليتم مناقشتها مع المدرب. (عقل، 2001، ص:169)

## 8. مفهوم الاحتياجات التدريبية:

يرى مصطفى (2004) أن الاحتياجات التدريبية تتمثل في الفرق بين مستوى الأداء الفعلي ومستوى الأداء المرغوب فيه، لدى العاملين في موقع أو مستوى تنظيمي أو أكثر، حيث يؤدي سد هذه الاحتياجات إلى تحسين الأداء أو معالجة مشكلات قائمة. (مصطفى، 2004، ص:106)

أما العمري (2006) فيرى أنها " مجموع التغييرات المطلوب إحداثها في معلومات ومهارات وسلوكيات واتجاهات وخبرات الفرد ليتمكن من أداء اختصاصات وظيفته الحالية بكفاءة عالية، لمعالجة النقص أو التناقص في الأداء الواقعي المرغوب فيه والأداء المنجز لشاغل الوظيفة ". (العمري، 2006، ص:34)

تعرف الاحتياجات التدريبية على أنها " مرحلة التخطيط لتصميم البرامج التدريبية بهدف تنمية وتطوير قدرات ومهارات واتجاهات وسلوك العاملين، وكذلك لمواجهة التغييرات الحالية والمتوقعة في مجال الأعمال، ولتحقيق أهداف المنظمة الحالية والمستقبلية. (Arther , 1994 , p:18)

وتعرف على أنها " جملة التغييرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات الأفراد بقصد تطوير أدائهم والسيطرة على المشكلات التي تعترض الأداء والإنتاج ". (عليوة، 2001، ص:23)

ونلاحظ من خلال التعريفين السابقين للاحتياجات التدريبية أنها تدور حول

مجالات محددة كما يلي:

- المشكلات التي ترغب المؤسسات في حلها عن طريق التدريب.
- جملة التغييرات المطلوب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات العاملين للتغلب على المشكلات.

- معالجة نواحي الضعف والقصور المحتملة في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم.
- الأهداف التدريسية التي تسعى المؤسسات لتحقيقها في سبيل تحقيق أهداف أكبر للمؤسسة، يمكن التعبير عنها بمعايير سلوكية واقتصادية.
- المعلومات والاتجاهات أو القدرات الفنية أو السلوكية المراد تغييرها أو تعديلها أو تنميتها، إما بسبب تغييرات تنظيمية أو تكنولوجية أو إنسانية أو بسبب ترقيات، لمقابلة توسعات ونواحي تطوير معينة أو غير ذلك من الظروف التي تتطلب إعدادا ملائما لمواجهتها.

وتعرف الاحتياجات التدريبية على أنها: مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معارف، مهارات، معلومات واتجاهات الأفراد العاملين لتعديل وتطوير سلوكهم أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم والذي يمكن أن يحقق الكفاية الإنتاجية في أدائهم والقضاء على نواحي القصور أو العجز في الأداء وبالتالي زيادة فاعليتهم في العمل. (الخطيب ورداح، 1997، ص:44)

من التعريف السابق نجد أن الاحتياجات التدريب تعبر عن كل ما هو مطلوب من تغيير بغية سد الفجوة والقصور في الأداء الحالي، والذي من شأنه زيادة الفعالية في الأداء وزيادة الكفاءة لدى الموظف.

وتعرف على أنها " الفجوة الفرق بين ما يمتلكه الفرد من معارف ومهارات

وما يتطلبه العمل الذي يقوم به ". (William.P.Anthony, 2002, P : 328)

### 9. تحديد الاحتياجات التدريبية:

يطلق على تحديد الاحتياجات التدريبية مرحلة التشخيص لتحديد أهداف التدريب، وتعتبر بمثابة الأساس الذي تقوم عليه كافة عمليات التدريب لتحديد مجالات تطوير وتنمية الأفراد وتحديد مدى إمكانية معالجة مشكلات الأداء، ويتوقف نجاح التدريب على مدى دقة هذه المرحلة وواقعيتها، وكذلك ينظر إلى هذه المرحلة على أنها الأهداف التي ينبغي أن يوجه التدريب إليها من أجل تحقيقها. (حنا، 2007، ص:106)

ولكي يكون تحديد الاحتياجات التدريبية ناجحا ومؤثرا في فعالية البرامج التدريبية، ينبغي أن يتم وفق خطوات عملية وعملية تبدأ بتصميم برامج التدريب واختيار الأساليب التدريبية التي تشبع تلك الاحتياجات، ثم تقويم العملية التدريبية والتأكد من نجاحها في تحقيق أهدافها، وتوفير تغذية راجعة عن الصعوبات التي واجهتها العملية التدريبية والعمل على التغلب عليها. (خليفات، 2010، ص:25)

### 10. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

تكتسب عملية تحديد الاحتياجات التدريبية أهميتها من كونها مرحلة تسبق أي نشاط تدريبي، فهي تمثل محور ارتكاز تبنى حوله الخطط والبرامج التدريبية، والتي تهدف بالدرجة الأولى إلى إشباع احتياجات معينة لدى المتدربين وتعد أساسا في التدريب، وبمقدار الدقة والكفاءة في تحديد هذه الاحتياجات تكون فعالية ونجاعة البرنامج التدريبي، ويرجع هذا إلى ما يلي:

- تحديد الاحتياجات التدريبية يمثل الأساس لكل عناصر العملية التدريبية.
- تحديد الاحتياجات التدريبية يوضح الأفراد المراد تدريبهم، ونوع التدريب والنتائج المرجوة.

- تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد في التركيز على الأفضل، وهو الهدف الأساسي من التدريب.
  - عدم تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية وسليمة، يؤدي إلى عدم فعالية البرنامج التدريبي وبالتالي يصبح البرنامج مضيعا للوقت والجهد والمال.
  - تحديد الاحتياجات التدريبية يسهم في تحديد المشكلة وفي عملية التخطيط لها. (الأحمد، 2004، ص:265)
- من خلال ما تقدم نستنتج أن نجاح وفعالية البرنامج التدريبي، لا يرتبط بما يقدم للمتدربين من معارف ومهارات، ومعلومات وإنما يكمن في مدى تلبيته لاحتياجاتهم التدريبية، وتتخلص أهمية تحديد احتياجات لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني فيما يلي:
- أساس عملية التدريب ووضع أهدافه.
  - تساعد في تحديد أوجه القوة والضعف لدى المستشار.
  - ضرورة عند تعيين مستشارين جدد.
  - ضرورة عند استحداث أساليب وطرق ووظائف جديدة في التربية والتعليم.
  - أساسية عند استحداث أساليب إدارية وتقنية حديثة في مجال التربية والتعليم.
  - أساس تحديد الفئة المستهدفة والبرامج والمحتوى.
- (شديفات، 2003، ص:19)

## 11. خطوات وطرق تحديد الاحتياجات التدريبية:

### 1.11 خطوات تحديد الاحتياجات التدريبية:

قبل تحدي الاحتياجات التدريبية يتطلب الأمر المرور بالخطوات التالية:

- التعرف على مستوى الأداء الحالي من خلال تقويم الأداء.
- وضع معايير أو مقاييس واقعية للأداء الأمثل للمتدربين.
- توفير الوسائل والأدوات الكافية والمناسبة لقياس الأداء والتدريب.
- الأخذ بعين الاعتبار الفعلية للمتدربين.
- اقتناع المتدربين بأهمية التدريب وفعاليتها.
- إشراك المتدربين في عملية تخطيط وتنفيذ وإدارة البرنامج التدريبي.
- تدريب جميع المعنيين. (الأحمد، 2005، ص ص: 209-210)

### 2.11 طرق تحديد الاحتياجات التدريبية:

تتحدد طرق تحديد الاحتياجات التدريبية في ثلاث طرق وهي:

#### 1.2.11 تحليل المنظمة:

تمثل دراسة الأوضاع التنظيمية والأنماط الإدارية لتحديد مواطن الاحتياج

إلى التدريب في هذه المنظمة، وتشخيص نوع التدريب المطلوب.

وتشتمل على تحليل العناصر التالية:

- تحليل أهداف المنظمة.
- تحليل الخريطة التنظيمية.
- تحليل المناخ التنظيمي.
- دراسة التغيرات المتوقعة من المنظمة.

(الطعاني، 2007، ص: 33)

**2.2.11 تحليل المهام:**

ويقصد بها دراسة المهام التي تقوم بها المؤسسات والمهارات المطلوبة لإنجاز هذه المهام ومواصفات المشرفين عليها، ويرتكز تحليل هذه المهام على:

- **تحديد العمل:**

تحديد الواجبات على مستوى المهمة أو الدور الوظيفي.

- **وصف الأداء:**

- تحديد كيفية وطرق أداء الواجبات والتقنيات المستخدمة.

- **ظروف العمل:**

- تحديد البيئة المادية والاجتماعية المحيطة بإنجاز العمل.

- **المؤهلات المطلوبة:**

تحديد المهارات والمعارف والمعلومات والقدرات اللازمة

لأداء العمل، وكذلك اتجاهات السلوك المطلوب للأداء.

- **معايير الأداء:**

- تحديد نوعية نتائج العمل وكميته لفترة زمنية معينة.

(المرجع السابق، 2007، ص:34)

**3.2.11 تحليل خصائص الموظف:**

المقصود بهذا هو قياس أداء الموظف في وظيفته الحالية وتحديد المهارات والمعارف والاتجاهات والمعلومات التي يجب أن تتوفر لديه لأداء هذه الوظيفة ولأداء وظائف أخرى متوقعة، ويتضمن تحليل خصائص الموظف التالية:

- الحقائق والبيانات التي تتعلق بالمؤهلات العلمية لشاغل الوظيفة.

- خبراته العملية والقدرات والمهارات الخاصة.

- الأنشطة التدريبية التي شارك فيها.
- الأنشطة التدريبية التي خطط لها ونفذها.
- المتطلبات الفكرية مثل القدرة التحليلية والتركيز الفكري.
- المتطلبات المتعلقة بالجهد الجسدي والمهارات البدنية.
- المزايا الشخصية مثل النضج والمظهر العام والاندفاع والاستقرار. (الطعاني، 2007، ص:34)

## 12. أساليب جمع البيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية:

تتنوع الأساليب المستعملة في تحديد الاحتياجات التدريبية وفيما يلي سنستعرض أهم الأساليب وأكثرها استخداما:

### 1.12 الاستبيان:

يعد الاستبيان أشهر الوسائل لجمع البيانات في مجال البحث، وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة توجه في شكل كتابي للمفحوصين من أجل الإجابة عليها وتحديد احتياجاتهم التدريبية، تتميز بمرونة التطبيق ويمكن تطبيقها بشكل جماعي أو فردي، كما أنها أقل جهدا وتكلفة من الأساليب الأخرى. (الخطيب، 2006، ص: 307)

### 2.12 المقابلة:

يقوم المسؤول عن التدريب بتحديد قائمة المتدربين عن طرق إجراء مقابلات فردية أو جماعية مع المعنيين بالتدريب بقصد التعرف على احتياجاتهم التدريبية، ويتم ذلك من خلال الحصول على معلومات كافية ودقيقة يكون مصدرها المتدرب نفسه، تتميز المقابلة بدقتها إلا أنها مكلفة للجهد والوقت. (ياغي، 1996، ص:89)

### 3.12 الملاحظة:

في هذا الأسلوب يقوم مسؤول التدريب بملاحظة سلوك الموظفين، ويقوم بتسجيل ملاحظاته التي ترتبط بالسلوك المراد ملاحظته، يتميز هذا الأسلوب بأنه لا

يتطلب أي نوع من التعاون من الموظفين الذين هم تحت الملاحظة، إلا أنه يحتاج إلى وقت طويل في تحديد السلوك الملاحظ والاحتياجات التدريبية للموظف. (الخطيب، 2006، ص ص: 307-308)

#### 4.12 اللجان الاستشارية:

تتكون اللجنة الاستشارية من مجموعة من الخبراء الذين لهم خبرة طويلة في النشاط المطلوب دراسته، ولديهم المعلومات الكافية لإصدار أحكام حول الوظائف التي ينبغي تحديد الاحتياجات التدريبية للموظفين فيها، قد يشارك في هذه اللجنة أعضاء من داخل وخارج المؤسسة. ما يعاب على هذا الأسلوب هو أنه يعتمد على آراء شخصية ويؤثر على تحديد الاحتياجات التدريبية خاصة إذا لم تكن هذه اللجنة ممثلة لكافة الموظفين.

#### 5.12 الاختبارات:

تشبه في شكلها الاستبانة إلا أنها قد تكون عبارة عن أسئلة شفوية أو كتابية، تستخدم لتحديد وتشخيص أوجه القصور في أداء الموظف. (الحمداني، 2006، ص: 228)

#### 6.12 قوائم الاحتياجات التدريبية:

في هذا الأسلوب يتم إعداد قائمة بالمهام الوظيفية والاحتياجات التدريبية التي يجب أن يمتلكها الموظف، ويطلب منه أن يضع إشارة على البنود التي يرى أنه بحاجة إلى تنميتها، في هذا الأسلوب يتطلب تصميم القوائم بشكل دقيق، لأن الموظف يقوم بتحديد حاجاته بنفسه ويرشد المسؤولين لمواطن الضعف لديه والتي تتطلب تدريباً عليها.

#### 7.12 تقويم الأداء:

يبين تقويم الأداء الوظيفي مدى الحاجة للتدريب عند كل موظف، ويتم من خلاله تحديد الفجوة بين الأداء الفعلي والأداء المطلوب، فهذا الأسلوب يعتبر مؤشرا واضحا للواجبات الوظيفية المنجزة وغير المنجزة. (توفيق، 2001، ص: 262)

### 8.12 عينات العمل:

يشبه أسلوب الملاحظة ويكون في شكل مكتوب، قد تكون نتيجة دراسة قام بها أحد المستشارين أو بحث تم إجراؤه على هذه المؤسسة بالتحديد.

### 9.12 دراسة التقارير والسجلات:

يعتمد في هذا الأسلوب على التقارير اليومية والسجلات الموجودة في المؤسسة من أجل تحديد مواطن الضعف بشكل واضح وجلي، كما أنها توفر دليلا ملموسا عن نتائج المشكلات التي تحدث داخل المؤسسات. (ياغي، 1996، ص: 90)

### 10.12 تمارين وأدوات معرفة تحليل الذات:

في هذا الأسلوب يتم تصميم بعض التمارين للكشف عن بعض الصفات الشخصية الخاصة بالموظفين أثناء أداء مهامهم، ومن ثم تحديد مدى قدرة الموظف على انجازها.

### 11.12 طلبات الإدارة:

يعتد هذا الأسلوب على المقترحات والتوصيات الواردة في البحوث والدراسات فهي لا تعكس الاحتياجات التدريبية الفعلية للموظفين وتمتاز بعدم الموضوعية. (الطعاني، 2007، ص: 36)

### 13. الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

في تحديد الاحتياجات التدريبية لدى فئة مستشاري التوجيه، سوف نعتمد على بعض الدراسات وعلى خبرتنا المهنية، ومن أهم الدراسات نجد دراسة العمري (2004) التي حددت الاحتياجات التدريبية التالية:

- دراسة مهارات وفنيات تنفيذ برامج وخدمات التوجيه والإرشاد من خلال النشاط المدرسي.
- مهارات وأساليب كتابة التقارير الفنية.
- فنيات ومهارات المقابلة الإرشادية ودراسة الحالة.
- دراسة نظريات الإرشاد وتطبيقاته.
- دراسة مهارات وفنيات الإرشاد النفسي.
- مواجهة أنواع المشكلات السلوكية الشائعة لدى المتعلمين.
- دراسة خصائص النمو لدى المراهقين واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية والتربوية.
- دراسة مبادئ الفروق الفردية ومبادئ نظريات التعلم.
- دراسة مفاهيم الصحة النفسية المدرسية.
- كيفية استخدام الحاسب الآلي في أعمال التوجيه والإرشاد.
- التدريب العملي على دراسة وتشخيص الاضطرابات السلوكية وعلاجها. (العمرى، 2004، ص:242)

#### خلاصة:

تعد العملية التدريبية ذات أهمية كبيرة في الإعداد المهني للموظفين، كما ويعتبر التدريب جزء من عملية مستمرة طويلة فترة الخدمة الفعلية، يعمل على تزويد الموظفين بكل ما هو جديد في مهنتهم ومواجهة الظروف المتغيرة نتيجة التطور المعرفي الذي يعتمد على التقنية والتكنولوجيا، ولعل أهم خطوة للتدريب هي تحديد الاحتياجات التدريبية، فكلما كان تحديدها دقيقا كان أثر التدريب فعالا ومستمرًا.

## الفصل الخامس

# الإجراءات المنهجية للدراسة

### تمهيد

1. منهج البحث
2. مجتمع البحث
3. حدود البحث
4. الدراسة الاستطلاعية
5. الخصائص السيكومترية لأدوات البحث
6. الأساليب الإحصائية

**تمهيد:**

بعد التطرق في الفصول السابقة إلى مختلف الجوانب النظرية لموضوع البحث، سنتناول في هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة والمتمثلة في عرض إجراءات الدراسة الاستطلاعية، وصف المنهج المتبع ووصف مجتمع البحث، ثم نتطرق إلى عينة البحث وكيفية اختيارها، بالإضافة إلى اختيار أدوات البحث وبنائها واختبار مدى صلاحية استخدامها، وخصائصها السيكمترية والخطوات التي اتبعتها الباحث لإجراء التطبيق الميداني للدراسة، كما يتم تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذا البحث.

**1. منهج البحث:**

يعتبر المنهج المستخدم في البحوث من الأساسيات التي يعتمد عليها الباحث، ويتم اختيار منهج الدراسة وفقا لطبيعة المشكلة المراد دراستها، وانطلاقا من مشكلة الدراسة وأهدافها وموضوعها اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، للتعرف على مستوى الأداء الوظيفي لدى أفراد العينة وتحديد احتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم، ويعرف هذا المنهج على أنه " أحد اشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات عن الظاهرة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة ".

(سامي، 2002، ص:352)

**2. مجتمع البحث:**

مجتمع البحث هو " مصطلح علمي منهجي يراد به وصف كل ما يمكن أن يعمم عليه نتائج البحث سواء أكان مجموعة أفراد أو كتب أو مباني مدرسية ...".

(العساف، 2003، ص:315)

ومجتمع بحثنا الحالي يشتمل على مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بولاية الجلفة وعددهم (92).

### 3. عينة البحث وطريقة اختيارها:

عند قيامنا بتوزيع أداتي البحث كانت هناك استثناءات بسبب غياب بعض المستشارين والذين كان عددهم (06) أفراد، وبهذا تكونت عينة بحثنا من (86) مستشارا ومستشارة تم اختيارهم بطريقة الحصر الشامل، أي أن عينة بحثنا تتكون من مجتمع البحث كله باستثناء الغيابات التي سبق ذكرها، وهم موزعين حسب المتغيرات التالية: الجنس والخبرة والتخصص الجامعي، كما هو ممثل في الجداول التالية:

#### جدول رقم (01): توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس

الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
العدد	51	35	86
النسبة	% 59.30	% 40.70	% 100

تشتمل عينة البحث على (86) فردا من الذكور والإناث حيث تمثل نسبة الذكور 59.30 %، كما تمثل نسبة الإناث 40.70 %، أي أن عدد الذكور (51) مستشارا وعدد الإناث (35) مستشارة.

#### جدول رقم (02): توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير الخبرة المهنية

الخبرة	اقل من 10 سنوات	اكبر من 10 سنوات	المجموع
العدد	60	26	86
النسبة	% 69.67	% 30.23	% 100

قسم الباحث أفراد عينة البحث إلى مجموعتين تشتمل المجموعة الأولى على كل المستشارين الذين لا تتجاوز مدة العمل لديهم (10) سنوات، بينما تشتمل المجموعة الثانية على مستشاري التوجيه الذي تتجاوز مدة عملهم (10) سنوات. وكانت نسبة المستشارين الذين لديهم مدة العمل (10) سنوات فاقل تقدر بـ 69.67 % أي (60) فردا من عينة البحث، بينما بلغت نسبة الذين سنوات العمل لديهم أكبر من (10) سنوات نسبة 30.23 % أي (26) فردا ما بين ذكور وإناث.

**جدول رقم (03): توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير التخصص الجامعي**

التخصص الجامعي	علم الاجتماع	علم النفس	المجموع
العدد	38	48	86
النسبة	44.18 %	55.82 %	100 %

تتقسم عينة البحث إلى مجموعتين أساسيتين حسب التخصص الجامعي وهما علم النفس وعلم الاجتماع من الحاملين لشهادة الدراسات التطبيقية، الليسانس أو الماجستير في كلا التخصصين، سواء في النظام الكلاسيكي أول م د (Imd). وبلغ عدد خريجي تخصص علم الاجتماع (38) فردا بنسبة 44.18 %، أما خريجي تخصص علم النفس فعددهم (48) أي بنسبة 55.82 % من مجموع عينة البحث.

#### 4. الدراسة الاستطلاعية:

##### 1.4 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

هدف الباحث من القيام بالدراسة الاستطلاعية إلى:

- اختيار المنهج المناسب للدراسة.
- اختيار المكان والزمان المناسبين لإجراء الدراسة الأساسية.
- التحقق من ملاءمة أدوات البحث (المقياسين) وفهم أفراد العينة ل فقراتها وعباراتها.

- حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (المقياسين).
- اكتشاف جوانب القصور في أدوات البحث.
- الحصول على الصورة النهائية لأدوات البحث.

#### 2.4 إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

بعد الانتهاء من بناء أدوات البحث (مقياس الأداء الوظيفي ومقياس الاحتياجات التدريبية) ولأن الباحث يعمل مستشاراً للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، تم الاتفاق مع السيد مدير مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على الزمن والإجراءات التي سيتم على أساسها تنفيذ المقياسين من خلال استغلال الاجتماع التنسيقي لمستشاري التوجيه في المركز، وتم تحديد القاعة وتوفير الوسائل التي سيستعملها الباحث أثناء القيام ببحثه.

أجريت الدراسة الاستطلاعية في يوم واحد وقمنا باختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية عن طريق اختيار أرقام عشوائية من قائمة المستشارين المتواجدين في الاجتماع، تكونت العينة من (24) مستشاراً ومستشارة تم تطبيق المقياسين عليهم جماعياً، وقام الباحث بقراءة تعليمات المقياسين مع شرح وتفسير كل الملاحظات والإجابة على الأسئلة التي تم طرحها من طرفهم.

تم تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة الاستطلاعية وتمكن الباحث من الوصول إلى النتائج التالية:

- ضبط الصورة النهائية للأداتين.
- حساب الخصائص السيكومترية للأداتين والتأكد من سلامتهما اللغوية.
- حصر الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- تحديد المكان والزمان المناسبين لتنفيذ الدراسة الأساسية.

## 3.4 خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

جدول رقم (04): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس

الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
العدد	15	09	24
النسبة	%62.50	%37.50	%100

يوضح لنا الجدول السابق رقم (04) توزيع المستشارين في العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم (24) مستشارا ومستشارة موزعين كما هو مبين في الجدول ذكورا وإناثا، حيث يقدر عدد الذكور بـ(15) فردا أي بنسبة تقدر بـ %62.50، ويبلغ عدد الإناث (09) أفراد أي بنسبة تقدر بـ %37.50.

جدول رقم (05): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة

## المهنية

الخبرة المهنية	أقل من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	المجموع
العدد	14	10	24
النسبة	%58.33	%41.66	%100

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة المهنية، حيث بلغ عدد المستشارين الذي تصل خبرتهم إلى 10 سنوات وأقل منها (14) مستشارا ومستشارة، أي ما يعادل نسبة %58.33، في حين بلغ عدد المستشارين ذوو الخبرة التي تفوق 10 سنوات، عشرة (10) مستشارين أي ما يعادل نسبة %41.66 من المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم (06): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص الجامعي

الخبرة المهنية	علم الاجتماع	علم النفس	المجموع
العدد	11	13	24
النسبة	%45.83	%54.16	%100

يظهر الجدول رقم (03) توزيع المستشارين أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير التخصص الجامعي، حيث يتضح لنا أن عدد المستشارين تخصص علم الاجتماع (11) فرداً وعدد المستشارين تخصص علم النفس (13) فرداً، وفيما يخص النسب المئوية فإننا نجد أن مجموعة علم الاجتماع بلغت نسبتها %45.83 وهي أقل من مجموعة علم النفس التي بلغت %54.16.

#### 5. حدود الدراسة:

##### 1.5 الحدود المكانية:

تنقسم مراكز عمل مستشاري التوجيه لولاية الجلفة إلى خمسة مقاطعات كبرى حيث يمارس مستشاري التوجيه مهامهم وهي كالتالي:

جدول رقم (07): توزيع أفراد عينة الدراسة البحث حسب متغير مقاطعة العمل

العمل

الرقم	المقاطعة	عدد المستشارين
01	الجلفة	28
02	عين وسارة	19
03	حاسي بحيح	15
04	مسعد	13
05	الشارف والادريسية	11
المجموع		86

تمت الدراسة بثانوية بن الاحرش السعيد بولاية الجلفة أين تعقد الاجتماعات التنسيقية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

### 2.5 الحدود الزمانية:

حددت الدراسة خلال الفصل الثاني من الموسم الدراسي 2016/2017، حيث تم إجراؤها خلال الأسبوع الأول من شهر فيفري 2017.

### 3.5 الحدود البشرية:

تم إجراء البحث على عينة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بولاية الجلفة والبالغ عددهم (86) مستشارا ومستشارة من حاملي شهادة الدراسات التطبيقية، الليسانس أو الماجستير أو الدكتوراه في علم النفس أو علم الاجتماع.

## 6. أدوات البحث:

### 1.6 مقياس الأداء الوظيفي:

قام الباحث بإعداد هذا المقياس بالرجوع إلى التراث الأدبي والدراسات السابقة التي تتفق مع الدراسة الحالية في الأهداف والمنهج، واعتمد على النصوص التنظيمية والقرارات الوزارية المحددة لمهام مستشاري التوجيه، بالإضافة إلى البرنامج السنوي المعتمد من طرف الوزارة ومركز التوجيه، في تحديد أهم النشاطات التي يركز عليها عمل أفراد مجتمع بحثنا.

## جدول رقم (08): جدول توزيع العبارات على أبعاد مقياس الأداء الوظيفي

العبارات	الأبعاد
59-56-55-52-48-45-44-39-34-30-7-3	التوجيه والإرشاد
54-53-43-38-36-33-31-26-25-24-20-13-9-4-2	الإعلام
42-40-32-29-21-18-17-16-15-14-12-10-5	التكفل والمتابعة النفسية
58-57-46-41-37-27-23-8-6-1	التقويم
51-50-49-35-28-22-19-11	التنظيم

## 2.6 مقياس الاحتياجات التدريبية:

بالرجوع إلى التراث الأدبي والدراسات السابقة التي تتفق مع الدراسة الحالية في الأهداف والمنهج، والنصوص التنظيمية والقرارات الوزارية المحددة لمهام مستشاري التوجيه، وبعض النقائص الملاحظة في ميدان العمل، حاولنا بناء هذا المقياس والذي نلخص فيه أهم الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها أفراد عينة بحثنا.

## جدول رقم (09): توزيع العبارات على أبعاد مقياس الاحتياجات التدريبية

العبارات	الأبعاد
36-29-28-22-19-5-2	التنظيم والتقويم
35-34-31-30-25-23-14	الإعلام والاتصال
33-32-27-24-21-20-16-15-9-6-1	التوجيه والإرشاد
26-18-17-13-12-11-10-8-7-4-3	التكفل والمتابعة النفسية

## 7. الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

### 1.7 مقياس الأداء الوظيفي

#### 1.1.7 الصدق:

##### 1.1.1.7 صدق المحكمين:

تم عرض مقياس الأداء الوظيفي بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين، وتم الأخذ بعين الاعتبار كل الملاحظات المقترحة في إعداد المقياس بصورته النهائية، وجاءت ملاحظات السادة المحكمين في النقاط التالية:

1) عدد عبارات الاستبيان حيث تم تعديل عدد العبارات إلى (59) بدلا من (55) عبارة وتم إضافة عبارات جديدة وتقسيم بعض العبارات إلى عبارتين:

- أسعى جاهدا إلى مساعدة التلاميذ وتوجيههم في بناء مشروعهم الشخصي.
- اجري حصصا إعلامية للتلاميذ والأساتذة بصفة منتظمة وفق الرزنامة المعدة لذلك.
- حذف عبارة أنشط حصصا إعلامية جماعية للتلاميذ والأساتذة لتكرارها.
- إضافة عبارة اجري دراسات ميدانية للمؤسسات المهنية ومراكز التكوين المهني.

(2) تم تعديل العبارات وفق الجدول التالي :

جدول رقم (10): العبارات الأصلية والعبارات التي تم تعديلها في مقياس الأداء الوظيفي من قبل المحكمين.

العبارة المعدلة	العبارات الأصلية	رقم
أجيد التعامل مع الحالات التي تعاني من صدمة نفسية	لا أجيد التعامل مع الحالات التي تعاني من صدمة نفسية	01
لا أجد صعوبات في التحكم في المقابلات التي أقوم بها مع التلاميذ	أجد صعوبات في التحكم في المقابلات الفردية والجماعية التي أقوم بها مع التلاميذ	02
استطيع تشخيص حالات التأخر الدراسي وصعوبات التعلم	لا أستطيع تشخيص حالات التأخر الدراسي وصعوبات التعلم	03

– طريقة تقدير درجات المقياس :

اتباع الباحث في هذا مقياس الاتجاه طريقة تدرج الدرجات وفقا لمقياس ليكرت

حيث انه في الفقرات تعطى العبارات على النحو التالي:

جدول رقم (11): طريقة تقدير درجات مقياس الأداء الوظيفي

العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
إيجابية	3	2	1
سلبية	1	2	3

2.1.1.7 الصدق التمييزي ( المقارنة الطرفية ):

تقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق وهو قدرة الاستبيان (المقياس)

على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها، وللتحقق من ذلك قام الباحث بتطبيق

مقياس الأداء الوظيفي على عينة استطلاعية مكونة من 24 فردا، ثم رتب درجاتهم

الخام تصاعديا وقام بسحب 27% من طرفي التوزيع، فتحصل على مجموعتين

متطرفتين (عليا، دنيا) تساوي كل منهما (07) أفراد، ثم قام بتطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات فتحصل على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (12): دلالة متوسطات الفروق لحساب الصدق التمييزي لمقياس

### الأداء الوظيفي

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	المجموعات المؤشرات
0.01 دالة	4.60	12	18.27	146.85	07	عليا
			12.23	108.57	07	دنيا

يتضح من الجدول رقم (12) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 مما يعني أن مقياس الأداء الوظيفي يتمتع بالقدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين في قياس الأداء.

### 3.1.1.7 الصدق الذاتي:

تم حساب الصدق الذاتي لمقياس الأداء الوظيفي والمستخرج من الجذر التربيعي لمعامل الثبات فكانت النتيجة كما يلي:

$$\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{0.86} = 0.92$$

ومنه فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

### 2.1.7 الثبات:

### 1.2.1.7 معامل ألفا - كرونباخ:

تم حساب معامل ألفا - كرونباخ للمقياس الكلي عن طريق المبرمج SPSS وحصلنا على ما يلي: ألفا - كرونباخ يساوي (0.86) وهو مقبول جداً لكي نعتبر أن المقياس ثابتاً.

### 3.1.7 تصحيح المقياس:

بعد توزيع أداة البحث وقراءة التعليمات يطلب من أفراد العينة وضع العلامة (X) في إحدى خانات الاقتراحات المقدمة لهم على أن تكون الإجابة تتطابق مع ما يرونه مناسباً لهم ويتوافق مع مستوى أدائهم.

وقد وزع الباحث مستويات الأداء كما يلي:

يتم الحصول على الدرجات الخام بجمع الدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة في كل محاور المقياس، ثم يتم حساب متوسطها الحسابي بقسمة مجموعها على عددها وكلما كان المتوسط مرتفعاً دل ذلك على ارتفاع مستوى المستشارين، ويتم تصنيفه في الفئات التي تم الحصول عليها كالتالي:

عدد الفئات = 3 حيث أعلى درجة = 3 و أقل درجة = 1 أي أن المدى =  $3 - 1 = 2$

وبما أن طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات أي  $2 \div 3 = 0.66$  فيكون طول الفئة هو 0.66 .

#### جدول رقم (13) : تحديد درجة الأداء الوظيفي

حساب طول الفئة	$1.66 = 0.66 + 01$	$2.32 = 0.66 + 1.66$	$03 = 0.66 + 2.32$
الفئة	01 ← 1.66	1.67 ← 2.32	2.33 ← 03
درجة الأداء	مخفضة	متوسطة	مرتفعة

## 3.6 مقياس الاحتياجات التدريبية:

## 1.3.7 الصدق:

## 1.1.3.7 صدق المحكمين:

تم عرض مقياس الاحتياجات التدريبية بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين (أساتذة متخصصين في علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع التربوي) وتم الأخذ بعين الاعتبار كل الملاحظات المقترحة أثناء إعداد المقياس بصورته النهائية، وقد جاءت ملاحظات السادة المحكمين في النقاط التالية:

(1) عدد عبارات الاستبيان حيث تم تعديل عدد العبارات إلى (36) بدلا من (34) عبارة وتم إضافة عبارات جديدة وتقسيم بعض العبارات إلى عبارتين:

- إدراج عبارة " التدريب على طرق إجراء دراسات على مستوى الوسط المدرسي ضمن مجال التقويم والتنظيم " .
- إضافة عبارة " التدريب على تنظيم الأرشيف والمراسلات الإدارية " .
- إضافة عبارة " التدريب على مختلف المناشير والقرارات التي تحكم الحقل التربوي " .
- إضافة عبارة " التدريب على التعامل مع الشركاء التربويين " .
- إضافة عبارة التدريب " مساعدة التلاميذ على التخطيط الدراسي " .
- حذف عبارة التدريب على تقنيات التنمية البشرية .
- حذف عبارة التدريب على الجمباز العقلي .
- حذف عبارة التدريب على البرمجة اللغوية والعصبية .
- إضافة عبارة " التدريب على بناء استبيان الميول والاهتمامات " .
- إضافة عبارة " التدريب على استعمال استبيان الميول والاهتمامات " .

(2) تم تعديل العبارات وفق الجدول التالي :

جدول رقم (14): العبارات الأصلية والعبارات التي تم تعديلها من قبل

المحكمين في مقياس الاحتياجات التدريبية

العبارات الأصلية	العبارات بعد التعديل	رقم
فنيات الإرشاد الفردي والجماعي	فنيات الإرشاد النفسي	01

- طريقة تقدير درجات المقياس:

اتبع الباحث في هذا مقياس الاتجاه طريقة تدرج الدرجات وفقا لمقياس

ليكرت حيث انه في الفقرات تعطى العبارات على النحو التالي:

جدول رقم (15): طريقة تقدير درجات مقياس الاحتياجات التدريبية

العبارات	كثيرا	نوعا ما	أبدا
إيجابية	3	2	1
سلبية	1	2	3

2.1.3.7 الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

جدول رقم (16): دلالة متوسطات الفروق لحساب الصدق التمييزي لمقياس

الاحتياجات التدريبية

المجموعات المؤشرات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
عليا	07	106.85	1.06	12	2.39	0.05 دالة
دنيا	07	94.28	13.86			

يتضح من الجدول رقم (16) أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة

0.01، مما يعني أن مقياس الأداء الوظيفي يتمتع بالقدرة التمييزية بين العينتين

المتطرفتين في قياس الاحتياجات التدريبية.

**3.1.3.7 الصدق الذاتي:**

تم حساب الصدق الذاتي لمقياس الإحتياجات التدريبية والمستخرج من الجذر التربيعي لمعامل الثبات فكانت النتيجة كما يلي:

$$\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{0.91} = 0.95$$

ومنه فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

**2.3.7 الثبات:****1.2.3.7 معامل ألفا - كرونباخ:**

تم حساب معامل ألفا - كرونباخ للمقياس الكلي عن طريق المبرمج SPSS وحصلنا على ما يلي: ألفا - كرونباخ يساوي (0.91) وهو مقبول جدا لكي نعتبر أن المقياس ثابتا.

**3.3.7 تصحيح المقياس:**

بعد توزيع أداة البحث وقراءة التعليمات يطلب من أفراد العينة وضع العلامة (X) في إحدى خانات الاقتراحات المقدمة لهم على أن تكون الإجابة تتطابق مع ما يرونه مناسبا لهم ويتوافق مع مستوى أدائهم.

وقد وزع الباحث مستويات الإحتياجات التدريبية كما يلي:

يتم الحصول على الدرجات الخام بجمع الدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة في كل محاور المقياس، ثم يتم حساب متوسطها الحسابي بقسمة مجموعها على عددها وكلما كان المتوسط مرتفعا دل ذلك على ارتفاع مستوى المستشارين، ويتم تصنيفه في الفئات التي تم الحصول عليها كالتالي:

عدد الفئات = 3 حيث أعلى درجة = 3 و أقل درجة = 1 أي أن المدى = 2 = 3 - 1

وبما أن طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات أي  $0.66 = 3 \div 2$  فيكون طول الفئة هو 0.66 .

**جدول رقم (17): تحديد درجة الاحتياجات التدريبية**

حساب طول الفئة	$1.66 = 0.66 + 01$	$2.32 = 0.66 + 1.66$	$03 = 0.66 + 2.32$
الفئة	01 ← 1.66	1.67 ← 2.32	2.33 ← 03
درجة الاحتياج	لا تمثل حاجة	متوسطة	كبيرة

**8. الأساليب الإحصائية:**

تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات.
- اختبار "ت" لحساب صدق المقارنة الطرفية.
- التكرارات والنسب المئوية لوصف العينة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة الاحتياج ومستوى الأداء.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين العينات في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة والتخصص الجامعي).
- معامل الارتباط بيرسون لحساب الارتباط.

## الفصل السادس

# عرض ومناقشة النتائج

### تمهيد

1. عرض ومناقشة إجابة التساؤل الأول
2. عرض ومناقشة إجابة التساؤل الثاني
3. عرض ومناقشة إجابة التساؤل الثالث
4. عرض ومناقشة إجابة التساؤل الرابع
5. عرض ومناقشة إجابة التساؤل الخامس
6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
7. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
9. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
10. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة
11. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة

**تمهيد:**

من خلال هذا الفصل سنستعرض ونناقش أهم النتائج التي توصلنا إليها بعد إجراء الدراسة الميدانية الأساسية، وبعد القيام بالمعالجة الإحصائية، ونتحقق من صحة الفروض التي قدمناها سابقا والتعليق عليها، كما نقدم بعض الاقتراحات والتوصيات المترتبة عن هذه النتائج.

**1. إجابة التساؤل الأول:**

من خلال الإجابة على السؤال الأول سنتعرف على مستوى الأداء لدى مستشاري التوجيه حيث جاء نصه كما يلي: ما مستوى الأداء الوظيفي لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني؟

**جدول رقم (18) : مستوى الأداء الوظيفي لمستشاري التوجيه والإرشاد**

**المدرسي المهني**

درجة الأداء	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
متوسطة	0.751	2.294	التوجيه والإرشاد
متوسطة	0.761	2.293	الإعلام
متوسطة	0.761	2.304	التكفل والمتابعة النفسية
متوسطة	0.757	2.310	التقويم
متوسطة	0.755	2.329	التنظيم
متوسطة	0.757	2.306	كل المحاور

نلاحظ من نتائج الجدول رقم (18) أن متوسط إجابات أفراد العينة على مجال التوجيه والإرشاد كان متوسطا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات مستشاري التوجيه (2.294)، وبلغ متوسط مجال الإعلام (2.293)، وبلغ متوسط

إجابات مجال التكفل والمتابعة النفسية (2.304)، وهذا يعتبر متوسطاً، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على محور التقويم (2.310)، وعلى محور التنظيم (2.329)، وبهذا يكون الأداء متوسطاً في كلا المجالين ويقدر متوسط كل المحاور أي كل المقياس (2.306) وهذا يعبر على ان درجة الأداء متوسطة.

ويرجع الباحث هذه النتائج كون مستشاري التوجيه يجدون صعوبات في أداء مهامهم بمختلف مجالاتها، نظراً للظروف المحيطة بالعمل وكثرة المهام الموكلة إليهم، وتكليفهم بأعمال إدارية لا تدخل ضمن مهامهم، ويعود هذا إلى التقليل من أهمية دوره في المؤسسة، وأهميته بالنسبة للتلاميذ فيكلف بإنجاز الخرائط التربوية ومشاريع المؤسسة ومتابعة تسجيلات التلاميذ في البكالوريا ومراجعة ملفاتهم، إضافة إلى صب نتائج الامتحانات الفصلية، كما يكلف بملأ الجداول والإحصاءات التي تطلبها الوصاية ودراسة طلبات الإعادة وغيرها.... .

ويخضع مستشار التوجيه إلى السلطة الإدارية لمدير الثانوية، فهو يتابع كل أعماله الإدارية وحضوره بالمؤسسة ومساهمته في المجالس المنعقدة بالمؤسسة كمجلس الأقسام، ومجلس التسيير والتوجيه ومجلس التنسيق الإداري ومجلس القبول والتوجيه، ويخضع إلى السلطة التقنية لمدير مركز التوجيه والذي يتابع نشاطاته المتعلقة بالمتابعة النفسية والإعلام والتوجيه، إضافة إلى الزيارات التي يشرف عليها مفتش التوجيه المدرسي والتي غرضها متابعة أداء المستشار ومدى انجازه لمهامه وفقاً للمناشير والقرارات الوزارية.

كما يقوم مفتش الإدارة بمراقبة نشاطاته والتي تتعلق بتحليل النتائج الفصلية ونتائج الامتحانات الرسمية، دون أن ننسى مدراء المتوسطات التي يكلف بها مستشار التوجيه، والذين يكلفونه بمهمة متابعة برنامج الوافي الخاص بنتائج وتوجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ويطالبونه بحضور المجالس المنعقدة بالمؤسسة، كل

هذا يزيد من الضغط المهني لمستشار التوجيه، مما يساهم في تدني مردوده المهني وأدائه الوظيفي.

إضافة إلى اتساع مقاطعات التدخل حيث يكلف بالثانوية والمتوسطات التابعة لها، ويجري مداومة أسبوعية لهذه المتوسطات، ويتحمل عناء التنقل إلى هذه المؤسسات مما يؤدي إلى الإرهاق الجسدي والنفسي، خاصة إذا كانت هذه المؤسسات تبعد بمسافة كبيرة عن مقر السكن، ويقلل من اندماجه في الفريق التربوي للمؤسسات سواء الثانوية أو المتوسطات، فيتسم عمله بعدم الاستقرار مما اثر سلبا على أدائه الوظيفي، ناهيك عن عدد التلاميذ في المؤسسات إذ يتجاوز عدد التلاميذ في بعض الثانويات (800) تلميذ.

وينعكس هذا سلبا على الجانب الإعلامي والإرشادي الذي يمارسه مستشار التوجيه، فكثرة المستويات والأقسام في المؤسسة وكثرة فترات الإعلام يعرقل النشاطات الأخرى، فهو مطالب في الشهر الأول من الدخول المدرسي بإعلام تلاميذ السنة الأولى متوسط، لتعريفهم بالوسط الجديد ونظام التمدرس في التعليم المتوسط والذي يختلف عن الابتدائي، وإجراء حصص إعلامية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط لتوعيتهم وتحسيسهم بأهمية السنة كمرحلة انتقال للثانوية، وضرورة التحضير المبكر لامتحان شهادة التعليم المتوسط، وكذلك يجري حصصا إعلامية لتلاميذ الثالثة ثانوي لتحسيسهم بأهمية امتحان البكالوريا وضرورة المراجعة وتحضير الدروس، ويجري حصصا إعلامية لتلاميذ الثانية ثانوي لتكليفهم مع الشعب الموجهين إليها، خاصة الذين لم تتحقق رغبتهم الأولى في التوجيه، ولا تتوقف العملية الإعلامية في الشهر الأول، فهي متواصلة ومستمرة إلى نهاية شهر أفريل من الموسم الدراسي، ويختلف موضوعها حسب كل مرحلة، وتتزامن الفترة الإعلامية الأولى مع إجراءات الدخول

المدرسي، والتي تتسم بكثرة الأعمال الإدارية، خاصة ما يتعلق منها بدراسة بعض طلبات إعادة التوجيه وطلبات الإعادة.

كما نجد أن كثرة القوانين التي تخص مجال التوجيه وضبابيتها يشنت ويخاط الممارسة الإعلامية في العمل، خاصة وأنه هناك عزوف كبير من طرف التلاميذ على الشعب قليلة الانتشار (الرياضيات وتقني رياضي)، وهذا مع ما لمسناه من طغيان للجانب التقني في عملية التوجيه، فقد أصبحت عملية توجيه التلاميذ عبارة عن توزيع التلاميذ وفق نسب تحددها مناشير وقرارات وزارية، أهمها المنشور (550) المؤرخ في 31-05-2006 والذي يحدد نسبة التلاميذ في كل شعبة، وعليه فهو يهتم بالكم ويهمل نوعية التلاميذ ومستوياتهم.

فالمنشور الذي أشرنا إليه يفرض على المستشار أن يوزع التلاميذ على الشعب بنسب متفاوتة والحفاظ على الخريطة التربوية (تعداد الأفواج التربوية في المؤسسة)، إلا أنه في نفس الوقت نجد مناشير أخرى تحت على التوجيه وفق الملح والرغبة، وهذا ما جعل من مستشاري التوجيه في موقف تناقض، ناهيك عن ضغط التلاميذ والأولياء الذين يرغبون في توجيه أبنائهم وفق رغباتهم، الأمر الذي يشكل عبئا كبيرا وضغطا نفسيا على المستشار ويؤثر على أدائه الوظيفي، ويؤثر بطريقة سلبية على المتابعة النفسية والبيداغوجية للتلاميذ وعلى الأداء التنظيمي لمستشار التوجيه، حيث فقد هذا النشاط أهميته لارتباط التوجيه بالخريطة التربوية وابتعاده عن نتائج المتابعة النفسية والبيداغوجية .

ومما يؤثر سلبا على أداء مستشار التوجيه نقص التجهيزات والوسائل كجهاز الإعلام الآلي والاختبارات النفسية والتربوية، حيث نجد في بعض المؤسسات عدم توفر مكتب خاص بالمستشار خاصة في المؤسسات الجديدة، فنجده يمارس مهامه

في مكتب مستشار التربية، وإذا توفر له المكتب نجده منعزلا وغير وظيفي وبحاجة إلى تجهيز كامل.

أما فيما يخص الجانب التكويني فنجد أن اغلب مستشاري التوجيه لم تتعد مدة تكوينهم الأسبوع هذا في بداية العمل، أما التكوين أثناء الخدمة فيخضع المستشارين ليومين تكوينيين في السنة تختلف مواضيعها حسب ما يراه مفتش التربية الوطنية، وهذه المواضيع قد لا تستجيب لاحتياجاتهم التدريبية.

ويلعب التخصص الجامعي دورا كبيرا في ارتفاع مستوى الأداء الوظيفي، حيث كلما كان التخصص قريبا من الوظيفة كان الأداء أكثر ارتفاعا، إلا أنه وبالرغم من أنه يوجد تقارب بين مهنة مستشاري التوجيه وتخصصاتهم الجامعية نجد الأداء متوسطا، ويرجع هذا إلى التكوين الجامعي والذي يكون نظريا يعتمد فيه الطالب اعتمادا كليا على ما يقدمه الأستاذ الجامعي، الذي بدوره يقدم دروسا نظرية لا تتعلق بمهام مستشاري التوجيه، ولا يقدم دروسا تطبيقية تمكنه من التعرف على استعمال الاختبارات النفسية أو تطبيقها بطريقة سليمة، وهذا ما أكدته الدراسة التي قامت بها أقطي رباب (2009) حول التكوين الجامعي وعلاقته بكفاءة الإطار، حيث وجدت أن التكوين الجامعي غير كافي في تكوين الموظفين بالإضافة إلى المقاييس التي يتم تدريسها وهي غير كافية أيضا، في حين يعتمد الأساتذة على طرق التلقين والإلقاء والتي تفتقر للتطبيق العلمي . (أقطي، 2009، ص:120)

وتؤكد ما سبق التوصل إليه دراسة سليمان عواشرية (2013) حول جودة استراتيجيات التدريس المستخدمة في معاهد علم النفس في كل من (باتنة وسطيف)، حيث أكد على انخفاض جودة الاستراتيجيات المستخدمة من قبل الأساتذة مؤكدا على أنهم يستخدمون أسلوب المحاضرة، أما الأساتذة المطبقين فهم يعتمدون على عرض البحوث المقدمة من طرف الطلبة، وهذا ما أدى إلى ضعف تكوين الطلبة وجعلهم

عاجزين عن معالجة عن المعالجة العقلية لما يقوله الأستاذ، كما أنهم لا يستطيعون تلخيص المحاضرات أو القيام بتجريب مهاراتهم الخاصة. (عواشرية، 2014، ص:15)

ويرجع الباحث الأداء المتوسط للمستشارين لقلة الحوافز التي تقدمها الوصاية أو المؤسسات التربوية، فنظام الترقية لهذا المنصب يتحصل فيه المستشار على رتبة مستشار رئيسي إذا استوفت فيه مدة العمل (10) سنوات كاملة، والترتيب ضمن مناصب التأهيل أو المشاركة في مسابقات الترقية، التي يكون عدد المناصب فيها محدودا جدا مثلما هو الحال في مناصب التأهيل، وإذا تجاوز مدة العمل (20) سنة يشارك في مسابقة رئيس مركز التوجيه وهذا في حدود منصب واحد لكل ولاية، ولكن بعد شغور منصب رئيس المركز، ولا يمكنه المشاركة في مسابقة مفتش التوجيه المدرسي، إلا بعد مرور سبع (07) سنوات من توليه منصب رئيس مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

أما التصنيف فالمستشار مصنف في صنف (12) أما المستشار الرئيسي صنف (13) ومدير المركز صنف (14)، أي أن صنف مدير مركز التوجيه يعادل صنف أستاذ رئيسي في التعليم الثانوي، وبهذا يكون مستشار التوجيه هو الموظف الوحيد في الثانوية الحامل لشهادة الليسانس ويصنف (12)، ناهيك عن السكن الإلزامي فهو الإداري الوحيد الذي لا يمتلك الحق في استغلال السكن الإلزامي، وهذا ما جعله يشعر بعدم أهميته في الفريق الإداري للمؤسسة، وفي المنظومة التربوية عامة مما زاد من الضغط النفسي لديه، ومما يزيد من الضغط النفسي لدى مستشاري التوجيه هو عدم قدرتهم على الدفاع عن حقهم في تحقيق مطالبهم مما اثر سلبا على صحتهم النفسية وزاد من تعرضهم للقلق والاكتئاب، وهذا ما أكدته دراسة Hingly & Cooper (1989) حيث توصلوا إلى أن إصابة بعض الممرضات بالقلق والاكتئاب لا يعود لضغوط العمل، وإنما إلى عدم قدرتهن على الدفاع عن حقوقهن

وذواتهن. وتؤكد الدراسة التي قام بها خليل ماضي (2014) حول أثر جودة الحياة الوظيفية على الأداء الوظيفي أن فرص الترقية والتقدم الوظيفي لها أثر كبير على مستوى الأداء الوظيفي.

وبالرجوع إلى الأثر السلبي للصعوبات التي يواجهها مستشاروا التوجيه، فإننا نجد أن هذه الضغوط في العمل ساهمت إلى حد كبير في زيادة الاحتراق النفسي لديهم، مما اثر سلبا على أدائهم الوظيفي، ففي الدراسة التي أجرتها هوارى أحلام (2014)، توصلت الباحثة إلى أن 88.42 % من مستشاري التوجيه يعانون من الاحتراق النفسي، وفي دراسة زعبوب سامية (2011) حول التكيف المهني لمستشاري التوجيه، توصلت الباحثة إلى أن 63.50 % من مستشاري التوجيه لا يشعرون بالرضا حول هذه المهنة والظروف المهنية بها مما اثر سلبا على تكيفهم المهني.

تتفق نتائج دراستنا مع نتائج الدراسة التي قامت بها كل من: براهيمية صونية (2006) ودراسة برو محمد (2009) ودراسة محمد شاهين (2009) ودراسة زعبوب سامية (2011) ودراسة عبد الله لبوز وإسماعيل الأعور (ب س) ودراسة هوارى أحلام (2014)، وكلها أكدت على وجود صعوبات وعراقيل في عمل مستشاري التوجيه ساهمت في تدني مستوى أدائه الوظيفي.

## 2. إجابة التساؤل الثاني:

جاء السؤال الثاني من أسئلة البحث كما يلي:

ما هي الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مجال التقويم والتنظيم؟

جدول رقم (19): درجة الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد

## المدرسي والمهني في مجال التقويم والتنظيم

النتيجة	الانحراف المعياري	المتوسط	درجة الاحتياج			المقياس	العبارات
			أبدا	نوعا ما	كثيرا		
كبيرة	0.26	2.93	00	06	80	التكرار	التدريب على استخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss)
			%00.00	%06.98	%93.02	النسبة	
كبيرة	0.24	2.94	00	05	81	التكرار	التدريب على استخدام المؤشرات الإحصائية في مجال تحليل وتقويم الاختبارات
			%00.00	%05.81	%94.19	النسبة	
كبيرة	0.51	2.74	03	16	67	التكرار	التدريب على طرق إجراء دراسات على مستوى الوسط المدرسي (التسرب - الغياب - العنف)
			%03.49	%18.60	%77.91	النسبة	
كبيرة	0.62	2.69	07	13	66	التكرار	التدريب على تنظيم الأرشيف والمراسلات
			%08.14	%15.12	%76.74	النسبة	
كبيرة	0.81	2.38	18	17	51	التكرار	التدريب على مختلف المناشير والقرارات التي تحكم الحقل التربوي
			%20.93	%19.77	%59.30	النسبة	
كبيرة	0.78	2.47	15	16	55	التكرار	التدريب على التعامل مع الشركاء التربويين
			%17.44	%18.60	%63.95	النسبة	
كبيرة	0.79	2.41	16	19	51	التكرار	التدريب على إعداد التقارير والرسائل الإدارية
			%18.60	%22.09	%59.30	النسبة	
كبيرة	0.65	2.65	59	92	451	التكرار	محور التقويم والتنظيم
			%09.80	%15.28	%74.92	النسبة	

من خلال الجدول السابق نجد أن التدريب على استخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss) يمثل حاجة كبيرة بالنسبة لمستشاري التوجيه، حيث تقدر نسبة المستشارين الذين يرون بأنه حاجة بـ 93.02 % أي (80) مستشارا، في حين بلغ المتوسط الحسابي (2.93)، وتمثل حاجة المستشارين للتدريب على استخدام المؤشرات الإحصائية في تحليل وتقويم الاختبارات كبيرة، إذ يقدر المتوسط الحسابي (2.94) وهو أعلى المتوسطات في محور التقويم والتنظيم، وهو ما يراه (81) من أفراد العينة أي نسبة 94.19% من كل الاستجابات.

ويرى (67) فردا من عينة البحث أي ما يعادل 77.91 % بأنهم بحاجة كبيرة إلى التدريب على طرق إجراء دراسات على مستوى الوسط المدرسي (التسرب - الغياب - العنف)، حيث بلغ المتوسط (2.74)، في حين أنها لا تمثل حاجة بالنسبة (03) فقط من أفراد العينة، وبالنسبة لـ 16 فردا تمثل حاجة متوسطة أي بنسبة 18.60 %، بينما يمثل التدريب على تنظيم الأرشيف والمراسلات احتياجا كبيرا لـ (66) مستشارا واحتياجا متوسطا لـ (13) مستشارا، ولا يمثل حاجة لـ 07 مستشارين، وبمتوسط حسابي (2.96).

وبلغ المتوسط الحسابي لعبارة التدريب على مختلف المناشير والقرارات التي تحكم الحقل التربوي (2.38)، وهو اقل متوسط تم تسجيله بين بنود هذا المحور، ويمثل التدريب على التعامل مع الشركاء التربويون حاجة كبيرة بالنسبة إلى (55) مستشارا حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.47) ويمثل التدريب على إعداد التقارير والرسائل الإدارية حاجة كبيرة كذلك، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.41) وبلغ عدد المستشارين الذين يرون بأنه ضروري ويحتاجونه كثيرا (51) مستشارا.

وفيما يخص إجابات أفراد العينة على كل بنود المحور، فهم يرون بأن حاجتهم كبيرة للتدريب عليها، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.65)، ويرجع الباحث هذه النتائج كون مستشاري التوجيه يدركون أهمية برنامج الحزم الإحصائية (spss) في تحليل النتائج، فيستخدمونه في تحليل النتائج الفصلية ونتائج الاختبارات التشخيصية وتحليل نتائج الامتحانات الرسمية، وقد يرجع ذلك لإحساسهم بأهميته في تحليل نتائج الدراسات التي تطلبها الوصايا منهم، لاسيما تلك التي تتعلق بالعنف المدرسي والتسرب وغيرها...، بالإضافة إلى أهمية استخدام المؤشرات الإحصائية في هذا المجال، فالتدريب على استخدام المبرمج (spss) واستخدام المؤشرات

الإحصائية في تحليل النتائج يمثلان أكبر الاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة وبنسبة مئوية تجاوزت 93 % .

كما أنهم يحتاجون للتدريب على الطرق التي يتم من خلالها إجراء الدراسات على مستوى الوسط المدرسي (التسرب - الغياب - العنف)، باعتبارها مشكلات أصبحت شائعة في المؤسسات التربوية وتستدعي علاجاً سريعاً، وفي هذا الصدد كثفت الوصايا جهودها في محاربة هذه الظواهر، وأشركت مستشاري التوجيه في معالجتها والبحث عن سبل علاجها وإجراء الدراسات والاستقصاءات حولها، ونرى أن حاجة المستشارين إلى التدريب على التعامل مع الشركاء التربويين كبيرة كونهم يحرصون على تكوين علاقات جيدة مع غيرهم من الفاعلين التربويين.

كما يمثل التدريب على تنظيم الأرشيف والتعرف على مختلف المناشير حاجة كبيرة بالنسبة للمستشارين الجدد الذين يفتقدون للخبرة والاحتكاك أكثر بالوسط التربوي، فهم يسعون إلى فهم القوانين والقرارات والمناشير المنظمة لعملهم، ويركزون في بداية عملهم على الجانب التنظيمي وواجهة المكتب، خاصة إذا تعلق الأمر بالمستشارين المتربصين المقبلين على امتحان التثبيت، فهم مطالبون بترتيب الملفات وتنظيم الأرشيف والمراسلات .... الخ.

ويمثل التدريب على إعداد التقارير والرسائل الإدارية حاجة كبيرة بالنسبة لعينة البحث، هذا لأنهم يحتاجون في عملهم الإداري إلى إعداد التقارير التي تتعلق بنشاطات مختلف اللجان، وبالمكاتب المشتركة وإرسالها إلى الوصاية ومركز التوجيه، بالإضافة إلى التقارير المتعلقة بمختلف نشاطات مستشار التوجيه، والتي يعدها في نهاية كل فصل بحيث تكون عبارة عن حوصلة لكل نشاطاته في كل ثلاثي.

وهناك تقارير يعدها مستشار التوجيه عن نشاطات لجنة الإرشاد والمتابعة وخبية الإصغاء يستعرض من خلالها نشاطهما في نهاية كل شهر والتقارير التي تخص حالات العنف والعدوانية وغيرها ...، ناهيك عن المراسلات الإدارية والمحاضر التي تخص عملية التوجيه وإعادة التوجيه.

تتفق هذه النتائج مع دراسة زعجوب سامية (2011) حيث توصلت إلى أن المستشارين يحرصون على تكوين علاقات اجتماعية وإنسانية ومهنية مميزة مع زملائهم لأنها ضرورية بالنسبة لهم كما أنها تساهم في تكيفهم داخل العمل مما يزيد من أدائهم الوظيفي، وتوصلت الباحثة إلى أن مستشاري التوجيه يرون أن عملهم يتطلب تكويننا خاصا وخاصة فيما يتعلق بالإحصاء وفن المعاملة.

### 3. إجابة التساؤل الثالث:

ما هي الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مجال الإعلام والاتصال؟

جدول رقم (20): درجة الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد

#### المدرسي والمهني في مجال الإعلام والاتصال

النتيجة	الانحراف المعياري	المتوسط	درجة الاحتياج			المقياس	العبارات
			أبدا	نوعا ما	كثيرا		
كبيرة	0.62	2.60	06	22	58	التكرار	التدريب على منهجية إدارة الوقت
			%06.98	%25.58	%67.44	النسبة	
كبيرة	0.64	2.67	08	12	66	التكرار	التدريب على استخدام الإعلام الآلي
			%09.30	%13.95	%76.74	النسبة	
كبيرة	0.64	2.59	07	21	58	التكرار	التدريب على تقنيات الإعلام والاتصال
			%08.14	%24.42	%67.44	النسبة	
كبيرة	0.66	2.58	08	20	58	التكرار	التدريب على مونتاج أفلام المهنة
			%09.30	%23.26	%67.44	النسبة	
كبيرة	0.64	2.59	07	21	58	التكرار	التدريب على تقنيات التواصل مع الآخرين (تلاميذ - أولياء - عمال)
			%08.14	%24.42	%67.44	النسبة	
كبيرة	0.61	2.71	07	11	68	التكرار	التدريب على مساعدة التلاميذ على التخطيط الدراسي
			%08.14	%12.79	%79.07	النسبة	
كبيرة	0.62	2.67	07	14	65	التكرار	التدريب على فن إلقاء المحاضرات
			%08.14	%16.28	%75.85	النسبة	
كبيرة	0.63	2.76	50	121	431	التكرار	مجال الإعلام والاتصال
			%08.31	%20.10	%71.59	النسبة	

يتبين من النتائج التي يحتويها الجدول أعلاه، أن التدريب على إدارة الوقت يمثل حاجة كبيرة بالنسبة لمستشاري التوجيه حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.60)، وهذا ما عبر عنه (58) فرداً أي بنسبة 67.44 % من أفراد العينة ويرى (22) فرداً أنه ضروري نوعاً ما، ولا يمثل حاجة بالنسبة إلى (08) أفراد، ويمثل التدريب على استخدام الإعلام الآلي حاجة كبيرة لهم بنسبة 76.74 % فالمتوسط الحسابي يقدر بـ (2.67).

ويقدر متوسط عبارة التدريب على تقنيات الإعلام والاتصال (2.59)، فعدد المستشارين الذين يرون بأنه حاجة كبيرة يساوي (58) مستشاراً أي نسبة 67.44 %، أما التدريب على مونتوغرافية المهن فيمثل حاجة كبيرة لهم وبمتوسط حسابي يقدر بـ (2.58) وهو نفس المتوسط الذي بلغه التدريب على تقنيات التواصل مع الآخرين (تلاميذ - أولياء - عمال).

فيما يمثل متوسط التدريب على مساعدة التلاميذ على التخطيط الدراسي أكبر المتوسطات الحسابية، حيث بلغ (2.71) وبهذا يمثل أكبر حاجة تدريبية لأفراد العينة، ويليه التدريب على إلقاء المحاضرات بمتوسط قدره (2.67) حيث يمثل هو الآخر حاجة كبيرة للتدريب عليها، وبلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور والذي يمثل مجال الإعلام والاتصال (2.76) أي أن هذا المجال يمثل حاجة تدريبية كبيرة لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

ترجع هذه النتائج إلى أن مستشاري التوجيه يركزون في أداء مهامهم على التلميذ والذي يمثل محور العملية التربوية، حيث يهتمون بمساعدته على التخطيط الدراسي وعلى بناء مشروعه الشخصي، من خلال وضع خطط تساعد على المراجعة، وتنظيم الوقت واستغلال الجهد وبناء برنامج منظم يساعده على التوفيق بين دراسته وحياته اليومية، وبهذا فهم يحرصون على هذا التدريب ويسعون إلى

متابعة تحصيله الدراسي والتوفيق بين قدراته وميولاته، خاصة وأن عملية التوجيه أصبحت تعتمد على التوجيه التدريجي الذي يبني على دراسة منظمة وتخطيط مسبق.

كما أنهم يرون ضرورة التدريب على النشاطات التي تساعدهم على توصيل المعلومات للتلميذ بشكل واضح ومنظم، من خلال تعبيرهم عن مدى حاجتهم إلى التدريب على فن إلقاء المحاضرات وتقنيات التواصل، فمهاره التواصل تمثل حلقة مهمة في عمل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ولقد أثبتت العديد من الدراسات أن 85% من النجاح يعود إلى مدى إتقان مهارات التواصل أما الباقي فيرجع إلى مدى إتقان مهارات العمل. (تاعوينات، 2009، ص:10)

ويمثل التدريب على منهجية إدارة الوقت حاجة تدريبية كبيرة، وهذا يرجع إلى أهمية تسيير الوقت في العمل، خاصة وأن أغلب مستشاري التوجيه يجدون صعوبة في التوفيق بين العمل في الثانوية والمتوسطات والحفاظ على المداومة المستمرة بهما، خاصة وأنهم ملزمون بإعداد رزنامة النشاطات الأسبوعية ومتابعة البرنامج التقديري السنوي والذي يحدد فترة كل نشاط، فكل نشاط ينبغي انجازه في فترة محددة.

بالإضافة إلى مونغرافية المهن التي تساعدهم على مساعدة التلميذ على تصور مهنته في المستقبل، ومساعدته على تربية اختياراته المهنية وتجنبيه الوقوع في اختيارات لا تتماشى وقدراته وإمكاناته واستعداداته، أما فيما يخص التدريب على استخدام الإعلام الآلي فقد أصبح ضروريا في مهنة مستشاري التوجيه خاصة وأن التوجيه المدرسي أصبح يعتمد على برنامج متخصص في التوجيه ويساهم في تسهيل هذه عملية وانجاز المحاضر الخاصة بها، إضافة إلى أن الإعلام الآلي يساعد على تحليل النتائج بشكل أسرع وأسهل وأكثر تنظيما، وهذا ما أكدته دراسة زعبوب

سامية (2011) حيث توصلت الباحثة إلى أن 94.23 % من مستشاري التوجيه يرون أن استخدام الإعلام يساعدهم في أداء مهامهم بشكل متقن، نظرا لاعتمادهم عليه في انجاز البطاقات الفنية والتربوية وتصميم البطاقات والمطويات الإعلامية والجدول والمحاضر ... الخ.

إضافة إلى تقديم الحصص الإعلامية على شكل عروض وانجاز التحاليل الدورية للنتائج الفصلية ونتائج الامتحانات الرسمية، كل هذا جعل من استخدام الإعلام الآلي احتياجا تدريبيا كبيرا.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة محمد عثمان ظاظا سنة (1999) والتي أكدت على وجود حاجات عالية لدى المشرفين للتدريب على مهارات الإعلام والاتصال والتخطيط واتخاذ القرار.

## 4. إجابة التساؤل الرابع:

ما هي الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي في مجال التوجيه والإرشاد؟

جدول رقم (21): درجة الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد

## المدرسي والمهني في مجال التوجيه والإرشاد

النتيجة	الاحراف المعيارى	المتوسط	درجة الاحتياج			المقياس	العبارات
			أبدا	نوعا ما	كثيرا		
كبيرة	0.11	2.99	00	01	85	التكرار	بناء استبيان الميول الاتجاه
			00.00	01.16	98.84	النسبة	
كبيرة	00	3.00	00	00	86	التكرار	استعمال استبيان الميول والاتجاه
			00.00	00.00	100	النسبة	
كبيرة	0.59	2.71	06	13	67	التكرار	التعرف على أنماط الشخصية
			06.98	15.12	77.91	النسبة	
كبيرة	0.38	2.83	00	15	71	التكرار	التحكم في تقنيات الملاحظة
			00.00	17.44	82.56	النسبة	
كبيرة	0.44	2.83	02	11	73	التكرار	التحكم في الاختبارات السوسيومترية
			02.33	12.79	84.88	النسبة	
كبيرة	0.42	2.81	01	14	71	التكرار	التحكم في تقنيات المقابلة الإرشادية
			1.16	16.28	82.56	النسبة	
كبيرة	0.31	2.90	00	09	77	التكرار	طرق دراسة الحالات النفسية والحالات الخاصة
			00.00	10.47	89.53	النسبة	
كبيرة	0.39	2.81	00	16	70	التكرار	التكفل بحالات الصدمة النفسية
			00.00	18.60	81.40	النسبة	
كبيرة	00	3.00	00	00	86	التكرار	التحكم في تقنيات تربية الاختيارات
			00.00	00	100	النسبة	
كبيرة	0.37	2.84	00	14	72	التكرار	فنيات الإرشاد النفسى
			00.00	16.28	83.72	النسبة	
كبيرة	0.47	2.78	02	15	69	التكرار	تقنيات تنشيط أفواج العمل (ديناميكية الأفواج)
			02.33	17.44	80.23	النسبة	
كبيرة	0.38	2.86	11	108	827	التكرار	مجال التوجيه والإرشاد
			01.16	11.42	87.42	النسبة	

تُبرز النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن التدريب على بناء واستعمال استبيان الميول والاهتمامات يمثل حاجة كبيرة لعينة البحث، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتدريب على بناء الاستبيان (2.99) و(3.00) لاستعماله، أي أن 100 % من المستشارين يحتاجون إلى هذا التدريب، كما يحتاجون إلى التدريب على طرق التعرف على أنماط الشخصية بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.71).

ويمثل التحكم في تقنيات الملاحظة احتياجا تدريبيا كبيرا بالنسبة 82.56% منهم، أي أن (71) مستشارا يرى أن له ضرورة في ممارسة نشاطهم، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (2.83)، وهي نفس القيمة التي بلغها المتوسط الحسابي لبند التدريب على التحكم في الاختبارات السوسيومترية والتي يرى 84.88 % من المستشارين أنها تمثل حاجة كبيرة بالنسبة إليهم.

وبلغ المتوسط الحسابي (2.81) لكل من عبارتي التدريب على التحكم في تقنيات المقابلة الإرشادية و التدريب على التكفل بحالات الصدمة النفسية، فيرى (71) مستشارا أنهما تمثلان حاجة كبيرة بالنسبة إليهم، وتمثل طرق دراسة الحالات النفسية والحالات الخاصة احتياجا تدريبيا كبيرا بنسبة 89.53 % وهي نسبة كبيرة جدا تعادل (77) فردا من أفراد العينة، وبلغ متوسطها الحسابي (2.90)، وبلغ المتوسط الحسابي للحاجة التدريبية للتحكم في تقنيات تربية الاختيارات (3.00)، وهذا يدل على أن كل أفراد العينة دون استثناء يرون انه حاجة تدريبية كبيرة بالنسبة إليهم، وهو أعلى المتوسطات في مجال التوجيه والإرشاد .

وبلغ المتوسط الحسابي للتدريب على فنيات الإرشاد النفسي (2.84)، حيث يرى 83.72 % من أفراد العينة أي ما يعادل (72) مستشارا أنه يمثل حاجة كبيرة بالنسبة لهم، في حين يرى (69) فردا أن التدريب على تنشيط أفواج العمل (ديناميكية الأفواج) يمثل لهم حاجة تدريبية كبيرة، ولا يوجد سوى مستشارين يرون أنه لا يمثل احتياجا بالنسبة إليهم.

مما تقدم نرى أن مستشاري التوجيه يرون أن التدريب على بناء واستعمال استبيان الميول والاهتمامات والتحكم في تقنيات تربية الاختيارات يمثل حاجة تدريبية كبيرة، وهذا يرجع إلى أهمية العمل على مساعدة التلميذ في بناء مشروعه الشخصي وما توليه الوصاية من أهمية لهذا النشاط، حيث تم إنشاء بطاقة رغبات

جديدة الهدف منها متابعة رغبات التلميذ في إطار التوجيه التدريجي للتلاميذ وفقا للمنشور الوزاري رقم 14/0.0.3/338 المؤرخ في 23 أكتوبر 2014.

(وزارة التربية الوطنية، 2014، ص:01)

ويستفيد المستشار من القراءة التحليلية لهذا الاستبيان، فهي تسهل عملية التوجيه وفق الميول والاستعدادات لكل تلميذ، كما تساهم في اكتشاف التلاميذ الذين لديهم ميول لا تتوافق مع قدراتهم وإمكاناتهم مما يؤدي بهم إلى الفشل الدراسي، كما يسمح باكتشاف الحالات الخاصة والتلاميذ الذين لديهم مشكلات عائلية أو لديهم أوبن منفصلين، بالإضافة إلى المواد التي يجدون بها صعوبة، والتلاميذ الذين يعانون من أمراض مزمنة كالسكري وضغط الدم وضعف البصر ... الخ

كما يمثل التعرف على أنماط الشخصية أدنى الحاجات التدريبية لمستشاري التوجيه بالرغم من انه حاجة تدريبية كبيرة لهم، وهذا لأنهم يتعاملون مع شخصيات مختلفة من التلاميذ إلا أنهم يرون بأنهم يجب التعرف على هذه الأنماط ليسهل عليهم التعامل معهم وإقناعهم.

ويرجع الاهتمام بأنماط الشخصية كون الفرد لا ينمو من فراغ فتنوع الجماعة وطبيعة الحياة يؤثران إلى حد كبير في شخصية الفرد وسلوكه وقيمه واتجاهاته، كما أن نموه متكامل يتأثر بتفاعله وبحجم المعلومات التي تحكم دينامية الجماعة، ولهذا فالتلاميذ يتأثرون ويؤثرن في بعضهم البعض ويكتسبون السلوكات السوية وغير السوية نتيجة لهذا التأثير، ففهم مستشار التوجيه لطبيعة العلاقات الاجتماعية لجماعة الصف يساعده على فهم الاضطرابات السلوكية، إضافة إلى فهمه لنمو شخصية التلميذ ضمن المجتمع.

ويمثل التحكم في المقابلات الإرشادية وتقنيات الملاحظة بالإضافة إلى التدريب على التحكم في الاختبارات السوسيومترية احتياجات تدريبية، نظرا للدور

التي تلعبه هاته الوسائل في مساعدة مستشاري التوجيه على اكتشاف الحالات الخاصة وحالات التأخر الدراسي وصعوبات التعلم...، كما أنها تساعده على بناء علاقة ودية تعاونية مع التلاميذ، وتجعلهم يعبرون عن أنفسهم وعن مشاكلهم بأسلوبهم الخاص وتسمح لهم بفهم ذاتهم وإدراك قدراتهم، وتخلق تفاعلا ايجابيا بينه وبينهم وتساعد على الحصول على معلومات كبيرة عنهم.

كما تمثل هذه الوسائل آليات للتكفل بحالات الصدمة والذي يمثل حاجة تدريبية لا تقل أهمية عنها، فمستشار التوجيه غالبا ما تعترضه هذه الحالات في الامتحانات وخاصة الامتحانات الرسمية (شهادة البكالوريا، شهادة التعليم المتوسط)، ويتطلب منه متابعتها وعلاجها وهذا يعتمد على مدى إتقانه في استخدام هاته الأدوات.

وتمثل تقنيات تربية الاختيارات طريقة نفسية بيداغوجية تعتمد على مجموعة من الأنشطة التي تساعد على التطور التدريجي للنضج المعرفي والوجداني، من خلال نمو بعض الكفاءات والاتجاهات التي تسمح بتعلم سيرورة الاختيار من جهة، وبإعداد وبناء المشروع الشخصي للتلميذ من جهة أخرى، فالتحكم فيها يسمح بدمج المعرفة الأدواتية والمعرفة السلوكية للمتعلم، من خلال تربيته على معرفة ذاته وتحديد احتياجاته وأهدافه وقيمه وكفاءاته واتجاهاته وميوله، بالإضافة إلى ربط هذه المعرفة بالمجالات الدراسية والتكوينية ومعرفة المهن وإدراك مختلف الأدوار المهنية . ( Joumenet, 1995, p : 03 )

كما تسمح بتخطي المؤثرات السلبية الخارجية والضغوط والعراقيل وتعزز لديه اتخاذ القرارات بكل مسؤولية ووعي واستقلالية إزاء مشاريعه المستقبلية، والتي تتطلب التحديد والتخطيط لمراحل انجازها باعتبار متطلبات الواقع والمحيط الاجتماعي والاقتصادي.

ولا تقل أهمية الإرشاد النفسي عن ما سبق فنتجلى أهميته بالنسبة لمستشار التوجيه في الكشف عن الحاجات الحقيقية لدى التلاميذ والتعرف على المشكلات التي تعيق تدرسهم، كما تساعده على فهم نفسياتهم وفهم نموهم وتحقيق التوافق النفسي والدراسي لهم، أما فيما يخص تقنيات تنشيط أفواج العمل فهي أساليب عملية تهدف إلى إضفاء الحيوية والنشاط على مجموعات التلاميذ لتوسيع مجال التواصل بين أعضائها، بالإضافة إلى الرفع من فعاليتها ومردوديتها، كما تشجع على تجاوز الصعوبات والعوائق التواصلية بهدف تبادل الخبرات والمعارف والقيم بين أعضاء الجماعة .

ويرتكز التنشيط على مجموعة من التقنيات أهمها: الزوبعة الذهنية (العصف الذهني)، حل المشكلات، لعب الأدوار، دراسة الحالة، لغة الصورة، فيليبس 6X6. تتفق نتائج هذه مع دراسة العمري (2004) والتي توصل فيها إلى المرشدين النفسيين بحاجة إلى التدريب على مهارات العلاج والإرشاد النفسي والتدريب على مهارات وفنيات استخدام الاختبارات النفسية والشخصية والتدريب على فننيات الملاحظة والمقابلة، بالإضافة إلى دراسة الحالة وفنيات ومهارات التشخيص والعلاج، كما تتفق مع دراسة العمران (2013) ودراسة محمد ظاظا (1999).

5. إجابة التساؤل الخامس:

ما هي الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مجال التكفل والمتابعة النفسية؟

جدول رقم (22): درجة الاحتياجات التدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد

المدرسي والمهني في مجال التكفل والمتابعة النفسية

النتيجة	الانحراف المعياري	المتوسط	درجة الاحتياج			المقياس	العبارات
			أبدا	نوعا ما	كثيرا		
كبيرة	0.21	2.95	00	04	82	التكرار	استعمال واستغلال التقنيات الحديثة في العلاج المعرفي والسلوكي
			%00.00	%4.65	%95.35	النسبة	
كبيرة	0.38	2.83	00	15	71	التكرار	استخدام مقاييس الشخصية ( الخجل - القلق )
			%00.00	%17.44	%82.56	النسبة	
كبيرة	0.24	2.94	00	05	81	التكرار	التحضير البيداغوجي والنفسي
			%00.00	%05.81	%94.19	النسبة	
كبيرة	0.24	2.94	00	05	81	التكرار	تقنيات معالجة ذوي صعوبات التعلم
			%00.00	%05.81	%94.19	النسبة	
كبيرة	0.24	2.94	00	05	81	التكرار	تقنيات معالجة المشاكل السلوكية ( الإدمان - العنف )
			%00.00	%05.81	%94.19	النسبة	
كبيرة	0.24	2.94	00	05	81	التكرار	طرق التدخل في الامتحانات الرسمية
			%00.00	%05.81	%94.19	النسبة	
كبيرة	0.24	2.94	00	05	81	التكرار	تشخيص الاضطرابات السلوكية
			%00.00	%05.81	%94.19	النسبة	
كبيرة	0.24	2.94	00	05	81	التكرار	تشخيص الاضطرابات النفسية
			%00.00	%05.81	%94.19	النسبة	
كبيرة	0.24	2.94	00	05	81	التكرار	تشخيص حالات التأخر الدراسي
			%00.00	%05.81	%94.19	النسبة	
كبيرة	0.24	2.94	00	05	81	التكرار	تقنيات دراسة الحالة
			%00.00	%05.81	%94.19	النسبة	
كبيرة	0.24	2.94	00	05	81	التكرار	استخدام بعض الاختبارات النفسية والتربوية
			%00.00	%05.81	%94.19	النسبة	
كبيرة	0.25	2.93	00	64	882	التكرار	مجال التكفل والمتابعة النفسية
			%00.00	%6.77	%93.23	النسبة	

نلاحظ من محتوى الجدول السابق أن كل فقرات مجال التكفل والمتابعة النفسية والبيداغوجية تمثل حاجة كبيرة بالنسبة لمستشاري التوجيه، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.93) أما بالنسبة للعبارات فإن التدريب على استعمال واستغلال التقنيات في العلاج المعرفي السلوكي يقدر متوسطه الحسابي (2.95)، أي ما يعادل (82) فردا وبنسبة مئوية بلغت 95.35 %، أما المتوسط

الحسابي لعبارة استخدام مقاييس الشخصية (الخلج - القلق) فيعد الأدنى بين المتوسطات، حيث يساوي (2.83) وهذا التدريب يمثل اقل احتياجا يراه مستشاروا التوجيه، وتمثل باقي العبارات حاجة تدريبية كبيرة بمتوسط حسابي قدره (2.94) ويقدر عدد المستشارين الذين يرون ذلك بـ (81) مستشارا أي بنسبة 94.19% من أفراد العينة .

يرجع الباحث هذه النتائج إلى إدراك مستشاري التوجيه للدور الذي تلعبه تقنيات العلاج المعرفي السلوكي في تعديل سلوك التلاميذ، والتحكم في الاضطرابات النفسية من خلال تعديل أسلوب تفكير التلاميذ وإدراكهم لنفسيتهم وبيئتهم، كما أنه يستهدف إعادة التلاميذ إلى التكيف مع التوجيه الجديد خاصة الذين لم تتحقق رغبتهم الأولى، ويهدف إلى تحقيق السواء والتمتع بالصحة العقلية والنفسية وتحرير المتعلم من الأزمات والتوترات والصراعات، وإزاحة العوائق التي تعترض تلمذ التلميذ وتسبب له سوء التوافق الدراسي، والتقرب منه وإيجاد الحلول لمشكلاته النفسية والسلوكية والاجتماعية، لذا فهو مجبر على استغلال كل الوسائل والتقنيات التي تسمح له بالتشخيص والعلاج وتساؤه وتمكنه من أداء مهامه بشكل صحيح .

فاستخدام هذه الوسائل والتقنيات (المقاييس) يعد ضرورة، فلا ينبغي أن يكتفي مستشار التوجيه باستخدام أداة واحدة أو الاقتصار على مجموعة معينة فقط، بل عليه الاعتماد على أكبر عدد ممكن منها، وهذا ما يفسر إجابات أفراد العينة بالحاجة الكبيرة لهذه الوسائل، وتسمح الاختبارات النفسية والتربوية بمتابعة تطور حالات التلاميذ ومدى تقدمهم وتحصيلهم الدراسي.

بالإضافة إلى أنها تساهم في التنبؤ وتوقع درجات النجاح لدى التلاميذ وتشخيص المشكلات، ومن ثم تبصير التلميذ بمشكلاته وبقدراته ومهاراته وميولاته، وتساهم في عملية مراقبة مدى تقدم التلميذ في تحصيله أو توافقه النفسي، كما أنها

تساعد في عملية التقويم التي تتعلق بالنتائج أو أداء التلميذ وتحديد بعض الصفات في شخصيته ونوعية الاستعداد عنده، كما يستخدمها في مساعدة التلميذ على بناء مشروعه الشخصي.

ويرى الباحث أن تشخيص الاضطرابات النفسية والسلوكية بالإضافة إلى تشخيص حالات التأخر الدراسي وصعوبات التعلم وتقنيات معالجة صعوبات التعلم من الاحتياجات الكبيرة لدى أفراد العينة، نظرا للأهمية التي توليها الوصاية لهذه الفئات وما تم استحداثه من أقسام التعليم المكيف وخلايا للإصغاء والمتابعة ولجان للإرشاد والمتابعة، والتي تؤكد على الدور الذي يلعبه مستشار التوجيه في التشخيص والعلاج ومرافقة التلاميذ المعنيين.

ففي دراسة أجراها **خamad محمد** سنة (2014) حول واقع استخدام الاختبارات النفسية لدى مستشاري التوجيه تبين أنه (91 %) من عينة البحث لا يستعملون هذه الاختبارات، و(95 %) منهم لا يمتلكون مهارة استخدامها بدرجة كافية و(54 %) منهم لا يمتلكون هذه المهارة إطلاقا، وهذا راجع إلى عدم توفر هذه الوسائل في المؤسسات التربوية، كثرة الأعمال الإدارية، غياب التأهيل والإعداد المسبق والدورات بالإضافة إلى نقص في المهارة وقلة التدريب على استخدامها.

وفي دراسة أجراها **بن لكحل سمير** سنة (2002) حول سياسة التوجيه المدرسي في الجزائر توصل الباحث أن 52.63 % من مستشاري التوجيه يرون ضرورة التدريب على التقنيات (الروائز النفسية) لتطبيقها ميدانيا، وأثبتت دراسة **فتيحة كركوش** (2014) التي تم إجراؤها على عينة من المختصين النفسانيين أن 84.78 % منهم يرون أن تكوينهم الجامعي غير فعال مما جعلهم يبحثون عن التدريب المهني في مراكز متخصصة.

وفي دراسة فنطازي كريمة (2003) حول معوقات العملية الإرشادية لدى مستشاري التوجيه، توصلت الباحثة إلى أن كل من ضعف التكوين الجامعي وضعف التكويني أثناء الخدمة يشكلان عائقا أمام مستشار التوجيه في أداء مهامه بنسبة 100%، إضافة إلى نقص الوسائل الضرورية للعمل كالروايز والاختبارات النفسية التي يتم الاعتماد عليها.

وتؤكد دراسة كل من الزهرة باعمر و رويم فائزة (ب س) أن 78 % من مستشاري التوجيه يرون بأن التكوين الجامعي لا يستجيب لمتطلبات القيام بالإرشاد التربوي، نظرا لان التكوين الجامعي يركز على التزويد بالمعارف النظرية أكثر من المعارف العملية ولا ينمي المهارات التي يحتاجونها في تأدية مهامهم، وأكدت هذه الدراسة على أن اكبر النقائص في التكوين الجامعي حسب رأي مستشاري التوجيه هي التي تتعلق بالتدريب على استخدام المقاييس والاختبارات النفسية، ويرى سليمان عواشرية (2013) في دراسته حول جودة الاستراتيجيات المستخدمة بكليات التربية أنها منخفضة، نظرا لاعتماد الأساتذة على طريقة المحاضرة والبحوث التي يتم عرضها من طرف الطلبة .

من خلال ما تقدم يتبين لنا مدى وعي مستشاري التوجيه بأهمية التقنيات والاختبارات النفسية والتربوية في ممارسة مهنة التوجيه والإرشاد المدرسي، كما يبرز لنا مدى ضعف التكوين الجامعي والتكوين أثناء لهذه الفئة والذي كان نظريا ويفتقر للتطبيق والتدريب، وهذا ما يفسر إجابات أفراد العينة على هذا المحور والتي رأت بأن هذه التقنيات تمثل احتياجا كبيرا بالنسبة لهم.

#### 6. عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

ينص الفرض الأول من البحث على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مستوى الأداء الوظيفي تعزى لمتغير الجنس.

## جدول رقم (23): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين

مستشاري التوجيه في مستوى الأداء الوظيفي باعتبار متغير الجنس.

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	البيانات
0.01 دالة	12.92	84	12.45	117.60	35	إناث
			09.83	148.72	51	ذكور

يتبين لنا من الجدول السابق أن قيمة (ت) تقدر بـ 12.92 وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الأداء تعزى لمتغير الجنس ولصالح مستشاري التوجيه الذكور. يرجع هذا للكفاءة التي يتميز بها الذكور عن الإناث فيما يخص إتقانهم لاستخدام أجهزة الإعلام الآلي والتي من شأنها تسهيل العمل واختصار الوقت والجهد، كما أنها تجعل من العمل متقنا ومنظما وهذا ما يؤدي إلى ارتفاع مستوى الأداء لديهم مقارنة بالإناث.

فمستشاري التوجيه لديهم برامج الكترونية (الوافي خاص بالتوجيه - المفيد خاص بالنتائج - برنامج تحضير الدخول المدرسي....) وجداول إحصائية يتم تعبئتها بصفة دورية أو في كل فصل على الأقل، ناهيك عن الدراسات التي تطلبها الوصاية أو مديرية التربية بين الحين والآخر والتي تتطلب إتقان التعامل مع هذه أجهزة الإعلام الآلي، حيث ترتبط بأجال محددة يكون فيها مستشار التوجيه في أمس الحاجة إلى هذه الأجهزة لانتهاء منها في آجالها.

وفي الدراسة التي أجراها حسن علي الزعبي (2006) تبين أنه كلما كان إتقان الموظفين لتكنولوجيا المعلومات جيدا كلما زاد إتقان الأداء الوظيفي، أي أنه هناك علاقة ايجابية بين تكنولوجيا المعلومات والأداء الوظيفي، فهي تساهم في السرعة والجودة والموثوقية والمعرفة بالعمل، كما توصل الباحث إلى أنه يوجد

فروق بين الجنسين في إتقان استخدام تكنولوجيا المعلومات لصالح الذكور، وأكدت دراسة زعوب سامية (2011) على أن 94.23 % من مستشاري التوجيه يرون أن استخدام الإعلام الآلي يساعدهم في أداء مهامهم بينما 50 % فقط من يحسنون استخدامه بدرجة جيدة .

ولعل الذكور لديهم طموح أكبر للارتقاء في السلم التنظيمي أكبر من الإناث والوصول إلى مستويات ريادية ذات مسميات وظيفية والتي تعطي انطبعا أكبر للفرد بالدور القيادي داخل التنظيم، فالذكور أكثر طموحا للوصول إلى رتب أعلى مما هم عليه، على عكس الإناث اللواتي تركزن على دور المرأة وتتوزع مهامهن بين البيت والعمل، ويرون في الترقية مسؤولية أكبر وهذا ما أكدته الدراسة التي قام بها عيسى قبوق (2008).

ومن الأمور التي تزيد من ارتفاع أداء مستشاري التوجيه الذكور عن الإناث هو قدرتهم على انجاز مهامهم في المكتب والعمل خارج الدوام ولأوقات متأخرة، خاصة فيما يتعلق بالدراسات الكثيرة والمجالس التي من الممكن أن تتأخر إلى أوقات طويلة، إضافة إلى قدرته على تكوين علاقات مع كل الطاقم الإداري والتربوي ومشاركتهم في حل المشكلات، كل هذا مع إمكانية التواجد في المؤسسة بشكل مستمر على عكس الإناث اللواتي يرتبط تواجدهن بأوقات العمل فقط.

كما أنه يستطيع التنقل إلى مؤسسات قطاعه بكل حرية خاصة المؤسسات الموجودة في المناطق النائية أو البعيدة على عكس الإناث اللواتي يتطلب تنقلهن تخطيطا مسبقا، ففي دراسة أجرتها براهيمية صونية (2006) توصلت إلى أن أكثر الصعوبات التي تواجه مستشاري التوجيه هو صعوبة التنقل حيث 80.95 % من أفراد العينة يرون أن مشكل التنقل لديهم يؤثر سلبا على أدائهم لمهامهم التي تتعلق بالإعلام والمتابعة النفسية والبيداغوجية، وهذا من خلال المتاعب الناجمة عن

استغلال وسائل النقل خاصة وأن الساعات المخصصة للإعلام تكون في أوقات فراغ التلاميذ التي غالباً ما تكون في المساء.

فالعامل الذي يقوم به مستشاروا التوجيه يتطلب منهم التواجد في المؤسسة وهذا ما يؤثر سلباً على حياتهم الأسرية والوظيفية ويشكل عبئاً إضافياً على الإناث منهم، فمستشارة التوجيه مسؤولة في بيتها على تربية أبنائها وفي عملها على تأدية مهامها، وهي بهذا تعيش تحت ضغط العمل ومسؤولية الأبناء مما يؤثر سلباً على أدائها الوظيفي، ففي دراسة أجرتها **مليقة الحاج يوسف (2003)** توصلت الباحثة إلى أن النساء العاملات يجدن صعوبات كبيرة في التوفيق بين أدائهن الوظيفي وأدائهن الأسري مما جعلهن يسعين إلى تنظيم الإنجاب.

وتوصلت الباحثة إلى أن 72.50% من أفراد العينة يتفقن أن عدم التوفيق بين العمل المهني والعمل المنزلي يضعف من دورهن التربوي الخاص بالاهتمام بالأبناء والعناية بهم، وإذا كان اهتمامهم بأبنائهم كبيراً فإنه يكون بالضرورة على حساب أدائهن في العمل، وفي هذا يرى **فيشر (Fisher)** أن الأمهات العاملات يحاولن بشدة الإثبات لأهلن وأقاربهن أنهن في اهتمام كبير بالأبناء وأنهن قاضين وقت كبير معهم وهذا ما يعرضهن للإجهاد والضغط النفسي. (كاميليا، 1990، ص:91)

وفي دراسة أجراها **علي و نعامة (2011)** توصلتا إلى أن الإناث يعانين من ضغط العمل أكثر من الرجال مما يجعل درجة الضغط لديهن أكبر، كما تلعب ضغوط العمل دوراً رئيسياً في التقليل من الأداء فتكون سبباً في الاحتراق النفسي الذي يظهر بطرق مختلفة كالأداء المتوسط والضعيف ونقص الدافع للعمل، وفي هذا الصدد بينت الدراسة التي أجراها **ليرمن Lermen (1981)** أن المرشدين الأصغر سناً أكثر عرضة للاحتراق النفسي من الأكبر سناً، وأشارت النتائج إلى أن الإناث

أكثر عرضة للاحتراق النفسي من المرشدين الذكور مما يساهم في تدني الأداء الوظيفي لديهن .

وتبين الدراسة التي قام بها فهمي الزيود (2002) أن ارتفاع درجة الاحتراق النفسي لدى الإناث يعزى لطبيعة المرأة التي تكون سريعة التأثر بالمشكلات التي تعترضها في العمل والمنزل والمشكلات التي تعرض عليها من طرف التلاميذ مما يزيد من شدة الاحتراق النفسي لديها، بالإضافة إلى كثرة تأثر الإناث بالظروف المحيطة بهن وهذا ما يؤثر سلباً على أدائهن خاصة في المشكلات التي يصعب حلها، وهذا ما أكدته دراسة هواري أحلام (2014) حول درجة الاحتراق النفسي عند مستشاري التوجيه.

تتفق نتائج هذه الدراسة عبد الفتاح خليفات وشرين المطارنة (2010) ودراسة الحكيمي (2000) كما تختلف هذه النتائج مع نتائج الدراسة التي قام بها زياد شومان (2008)، ودراسة ناصر سلامة (2003)، ودراسة علي ونعام (2011).

#### 7. عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

جدول رقم (24): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين مستشاري التوجيه في مستوى الأداء الوظيفي باعتبار متغير الخبرة المهنية.

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	البيانات
0.01 دالة	12.34	84	11.46	113.19	26	أكبر أو يساوي 10 سنوات
			11.23	145.96	60	أقل من 10 سنوات

يُبين محتوى الجدول أعلاه أن قيمة (ت) تقدر بـ 12.34 وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

مستشاري التوجيه في مستوى الأداء الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة المهنية ولصالح المستشارين الذين تقل خبرتهم المهنية عن (10) سنوات.

يرجع الباحث هذه الفروق إلى الأثر الذي أحدثته الإصلاحات الجديدة في قطاع التربية، والتي أثرت بشكل سلبي على تصنيف مستشاري التوجيه والترقية لديهم مما أثر سلباً على الأداء الوظيفي لديهم خاصة ذوو الأقدمية في العمل، ولأن المستشارين الأكثر خبرة يكونون على دراية أكثر بأهمية الترقية لديهم وما تقدمه من فائدة بالنسبة لهم على عكس المستشارين الأقل خبرة والذين لا يدركون هذا الأمر كغيرهم القدامى، فإن هذا الأمر ساهم بشكل كبير في التأثير السلبي على أدائهم الوظيفي.

فمستشاري التوجيه قبل الإصلاح كان تصنيفهم 05/14 والترقية بالنسب لهم لا تمر بعراقيل مثلما هو الحال بعد الإصلاح، حيث أصبح تصنيفهم (12) وتم استحداث منصب مستشار رئيسي صنف (13) يتم الترقية إليه عن طريق مسابقة أو قوائم التأهيل التي تمس الشريحة ذات (05) سنوات عمل، أي أن مستشار التوجيه يدخل ضمن قوائم التأهيل بعد (10) سنوات عمل ليرتقي في تصنيفه إلى تصنيف أستاذ تعليم ثانوي جديد، بالرغم من أنهما يحملان نفس المؤهل العلمي (ليسانس)، كما وأنه يحول إلى مؤسسة أخرى تحتوي على منصب مستشار رئيسي، فالترقية بالنسبة له تعد بمثابة العقوبة لا الترقية، ولا يستطيع الترشح لمنصب مفتش التربية الوطنية للتوجيه المدرسي إلا بعد توليه منصب مدير مركز التوجيه الذي عدده منصب واحد في كل ولاية، فلا يتمكن من الوصول إليه إلا بعد شغور هذا المنصب الذي يتطلب شغله (07) سنوات ليستطيع المشاركة في مسابقة مفتش التربية الوطنية، أي أنه من المحتمل جداً أن يقضي مستشار التوجيه (32) سنة من العمل ثم يحال إلى التقاعد بنفس تصنيف أستاذ التعليم الثانوي الجديد .

وساهمت هذه الإصلاحات في التأثير السلبي على التكيف المهني لدى أفراد عينة البحث، حيث كان لعدم إنصاف مستشاري التوجيه في تصنيفهم بالغ الأثر على مردودهم التربوي وأدائهم الوظيفي، فالإصلاحات التي مست التوجيه المدرسي لم تكن في مستوى تطلع سلك التوجيه المدرسي وهذا ما أثبتته دراسة زعوب سامية (2011)، حيث توصلت الباحثة إلى أن 55.80 % من المستشارين يرون أن الإصلاحات مست التسمية فقط وأثرت بشكل سلبي على التصنيف، كما أن 65.40 % منهم غير راضيين عن تصنيفهم وعن الإصلاحات التي مست التوجيه المدرسي. فالمستشارين الجدد الذين نقل خبرتهم عن (10) سنوات التحقوا بمناصبهم بعد الإصلاح التربوي، لذا نجدهم أقل تأثراً بما خلفته هذه الإصلاحات من المستشارين الذين تزيد خبرتهم عن (10) سنوات فيما يتعلق بالترقية، فمستشار التوجيه بالرغم من تحمله على شهادة الليسانس فإنه بعد (32) سنة من العمل يكون تصنيفه (13) أما أستاذ التعليم الثانوي يكون تصنيفه (16) بعد نفس المدة الزمنية، ولقد جاءت الدراسة التي قام بها عيسى قبوقب (2008) لتؤكد ما سبق ذكره، حيث خلص في دراسته إلى أن الموظفين الأكثر اقدمية هم الذين يرون بأن للترقية أثر كبير على الأداء وهم أكثر تأثراً بهذا من زملائهم حديثي التوظيف حيث تؤكد العديد من الدراسات ومن بينها دراسة فروم (1964) أن العامل المحدد لأثر الترقية على الرضا الوظيفي هو طموح أو توقعات الفرد لفرص الترقية، أي أن رضا العامل يقل كلما كانت فرص الترقية لديه أقل من طموحاته أو أنها ضئيلة بالنسبة للمجهود الذي يبذله، فالمستشارين الذين نقل خبرتهم على (10) سنوات يطمحون إلى الترقية إلى رتبة مستشار رئيسي على عكس المستشارين الذين هم أصلاً في رتبة الرئيسي ويرون بأن فرص الترقية لديهم منعدمة مما يجعل مستوى الرضا لديهم أقل من المستشارين ذوي الخبرة أقل من (10) سنوات .

وأثبتت دراسة نورة دغوش (2003) ودراسة ربيع شتيوي (2003) على أن مستشاري التوجيه لديهم مستوى رضا منخفض ناتج عن الراتب المتدني وقلة فرص الترقية وفرص التكوين والتدريب، مما يجعل أداءهم منخفضاً، وفي دراسة أجراها زياد شومان (2008) توصل فيها إلى أن المستشارين الأكثر مدة عمل هم الأقل رضا من غيرهم وهذا ما يدعم النتائج المتوصل إليها في بحثنا الحالي.

إضافة إلى ما سبق نجد أن المستشارين الجدد أكثر حرصاً في أداء مهامهم خاصة المقبلين منهم على امتحان التثبيت، فنجدهم مطالبين بتنظيم المكتب ومتابعة التلاميذ وإجراء الحصص الإعلامية في وقتها...، كما نجد أن لزيارات المفتش دور كبير في اختلاف مستويات الأداء فالنقطة الممنوحة من طرفه لها اثر كبير على أدائهم، وبما أن المفتشين يركزون في زياراتهم على المستشارين الجدد أكثر من غيرهم، فإننا نلاحظ ارتفاع أدائهم مقارنة بزملائهم الأقدم منهم، ففي الدراسة التي قام بها بوخاري محمد (2011) توصل الباحث إلى أن للمفتش أهمية كبيرة في التنمية المهنية للموظفين لما له من خبرات واسعة في المجال تمكنه من تقديم المساعدة للمستشارين كما أن للعلاقة الاتصالية بين المفتش والموظف تأثير فعال على الأداء .

ولعل من أهم العوامل التي تؤثر على الأداء كثرة الضغوط المهنية وما لها من آثار سلبية، حيث تختلف مصادر الضغط المهني باختلاف ظروف العمل إلا أن أبرزها ما يتعلق بكثرة المهام أو ما يعرف بالحمل الوظيفي، صراع الدور وغموض الدور والذي يتعلق بالافتقار للمعلومات وضبابية القوانين وتداخلها خاصة فيما يتعلق بالصلاحيات والواجبات والمسؤوليات وباختلاف مصادر هذا الضغط، إلا أنها تؤثر بشكل سلبي على الأداء وهذا ما أثبتته دراسة سليم نعامة وجميل علي (2011)

حيث بين أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية قوية بين الضغط المهني والأداء فكلما زادت الضغوط المهنية أدى ذلك إلى تراجع مستوى الأداء .

ومستشارو التوجيه الأكثر اقدمية أكثر عرضة للضغط المهني من غيرهم من المستشارين مما يجعل أداءهم الوظيفي أقل مستوى من غيرهم، بالإضافة إلى عامل الرضا الوظيفي والذي يساهم في زيادة مستوى الأداء أو التقليل منه،

فالمستشارين الأقل مدة عمل يوصفون بالموظفين الجدد مما يقلل من أعباء العمل لديهم، كما أنهم يكونون أكثر حيوية وإقبالاً على العمل مما يقلل من مستوى الاحتراق النفسي ويزيد من مستوى الرضا لديهم خاصة وأنهم قد تحصلوا على فرصة عمل تتناسب وتكوينهم الجامعي.

ويرجع الباحث هذه الفروق إلى الأثر الذي لعبه تحديث البرامج في الجامعات فبالرغم من أن التكوين الجامعي مازال نظرياً بنسبة كبيرة إلا أن محتواه يعد أثري وأكثر حداثة من البرامج القديمة، وهو بهذا أعطى فرصة كبيرة للمستشارين الجدد للتكوين.

وتأكيداً لما سبق توصلت دراسة **فنطازي كريمة (2011)** إلى أن المستشارين ذوي الخبرة (09) سنوات وأقل أن تكوينهم الجامعي ساعدهم في مزاولة مهنة مستشار التوجيه على عكس ذوي الخبرة الأكبر من (09) سنوات.

تتفق نتائج دراستنا مع دراسة **نورة دغوش (2003)** و**ربيع شتيوي (2003)** ودراسة **هوارى أحلام (2014)**. كما تختلف مع دراسة **مها القحمانى (2015)** ودراسة **زياد شومان (2008)** ودراسة **سليم نعامة وأنور على (2011)**.

## 8. عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

جدول رقم (25): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين

مستشاري التوجيه في مستوى الأداء الوظيفي باعتبار متغير التخصص

الجامعي.

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	البيانات
0.01 دالة	12.81	84	12.79	118.42	38	علم الاجتماع
			09.41	149.62	48	علم النفس

تُظهر النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن قيمة "ت" تقدر بـ 12.41 وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه خريجي علم الاجتماع وخريجي علم النفس لصالح عينة علم النفس.

يرى الباحث أن هذه الفروق جاءت نتيجة التخصصات المنبثقة عن تخصص علم النفس، حيث نجد أن هذه التخصصات قريبة من مهنة مستشار التوجيه وتشتمل على (الإرشاد والتوجيه، علم النفس العيادي، علم النفس التربوي، علوم التربية بفروعها...).

وباختلاف التخصصات فإن المقاييس المدرسة في اختصاصات علم النفس تصب في نفس السياق لمهنة مستشار التوجيه، فمثلا في تخصص علم النفس التربوي للسنة الثانية ليسانس نجد المقاييس التالية : (علم النفس المدرسي، علم النفس المرضي، علم النفس النمو والفروق الفردية، بناء الاختبارات) وفي السنة الثالثة ليسانس يدرسون المقاييس التالية (مشاكل تربوية، علم النفس الاجتماعي المدرسي، تقويم العملية التربوية، علم النفس التربوي، صعوبات التعلم، علم النفس الطفل والمراهق، التعليمية، إدارة الصف، التقويم التربوي، تشريع مدرسي،

تكنولوجيا التربية، علم النفس الأسري، الموهبة والتفوق، نظريات التعلم، المناهج التربوية، مخاطر المخدرات) وفي السنة الأولى ماستر يتم تدريس المقاييس التالية (علم النفس النمو، علم النفس الطفل والمراهق، تقويم العملية التعليمية) .

وفيما يتعلق بتخصص علوم التربية فإننا نجد المقاييس المتناولة في السنة الثانية من الليسانس (التوجيه والإرشاد التربوي، علم النفس التربوي، التربية العلاجية والتعليم المكيف، القياس التربوي وبناء الاختبارات المدرسية، طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة، علم النفس النمو، مذاهب ونظريات تربوية معاصرة، ابستمولوجيا التربية، تعليمية المواد).

في حين تختلف المقاييس في تخصصات علم الاجتماع والتي يعد علم اجتماع التربية فيها اقرب التخصصات لهذه المهنة حيث يتم تدريس المقاييس التالية في السنة الثانية ليسانس (النظريات السوسيولوجية، العمل الاجتماعي، التغيير الاجتماعي، الحركات الاجتماعية، علم النفس الاجتماعي)، أما في السنة الثالثة تخصص علم الاجتماع التربوي فان المقاييس المدرسة كالتالي: (علم الاجتماع التربوية، مشكلات التربية والتكوين في الجزائر، سوسيولوجيا الأنظمة، التحليل السوسيولوجي للنظم والمؤسسات التربوية، التربية المقارنة العربية، التخطيط التربوي) .

بينما يشتمل تخصص علم الاجتماع التنظيم والعمل على المقاييس التالية: اقتصاد العمل، التحليل السوسيولوجي للمؤسسة الجزائرية، علم النفس الاجتماع للعمل، التنظيم الحديث للمؤسسة، تنمية الموارد البشرية، التنظيم الحديث، تطور الحركة العمالية.

من خلال عرض التخصصات الأقرب لمهنة مستشار التوجيه في كلا التخصصين علم النفس وعلم الاجتماع حسب رأي الباحث، فإننا نلاحظ أن المقاييس

التي يتم تدريسها في تخصصات علم الاجتماع تهتم بالمجتمع وتطوراته والتحليل السوسولوجي، فحامل شهادة ليسانس علم الاجتماع يفتقرون إلى التكوين في المجال النفسي الذي يعد أساسا في ممارسة مهنة مستشار التوجيه، وهذا التكوين لا يوفره مركز التوجيه خلال فترة التكوين المقررة للمستشارين.

بينما تخصص علم النفس يوفر للمستشارين التكوين الذي يعنى بالمتعلم والعملية التعليمية، والإرشاد والتوجيه والقياس النفسي والتربوي ...، كما يوفر معلومات قيمة عن مراحل النمو بأنواعه ناهيك عن أهم المشكلات التربوية واضطرابات التعلم وصعوباته والتأخر الدراسي وهو ما يصب في صلب التوجيه والإرشاد المدرسي، بالإضافة إلى الروائز والاختبارات النفسية والتي يحتاجها في تشخيص وعلاج هذه المشكلات.

ففي دراسة أجرتها **فنتازي كريمة (2011)** حول العملية الإرشادية توصلت الباحثة إلى أن 79.16% من المستشارين ذوي تخصص علم النفس يرون ضرورة توفر الاختبارات والوسائل التقنية في مكتب مستشار التوجيه وعيا منهم بأهميتها في تفعيل العملية الإرشادية على عكس ذوي التخصص في علم الاجتماع حيث 50% منهم من يرى بأنها مهمة، ويرجع هذا الفرق إلى التخصص الجامعي الذي زودهم بخلفية حول أهمية الوسائل والأدوات النفسية وضرورة التحكم فيها، كما يرون أنهم الأقدر على أداء خدمات الإرشاد النفسي من خلال بناء علاقة قوية بالتلميذ وكسب ثقته نظرا لتحكمهم في الجانب النفسي والفهم الأعمق لشخصية التلميذ ونفسيته .

وفي نفس الدراسة السابقة توصلت الباحثة إلى أن خريجي علم النفس يرون أن تكوينهم الجامعي يؤهلهم إلى ممارسة مهنة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالرغم من افتقاره للجانب التطبيقي، في حين يرى زملاؤهم من خريجي علم

الاجتماع بأن تكوينهم لم يكن كافيا ولم يستفيدوا من التكوين الذي يؤهلهم لمزاولة هذه المهنة، تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة فنطازي كريمة (2011).

### 9. عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

جدول رقم (26): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين

مستشاري التوجيه في الاحتياجات التدريبية باعتبار متغير الجنس.

البيانات	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
إناث	35	102.28	7.43	84	0.16	غير دالة
ذكور	51	102.54	6.83			

تُبين النتائج المدونة في الجدول السابق أن قيمة "ت" تقدر بـ 0.16 وهذه القيمة غير دالة إحصائياً مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية بين المستشارين الذكور والإناث.

يرجع الباحث هذه النتائج إلى التكوين الذي يتلقاه مستشاري التوجيه في مراكز التكوين المهني والذي يقدم لكل المستشارين بدون استثناء، إلا أن هذا التكوين لا يستجيب لتطلعاتهم وهذا ما تم التوصل إليه في النتائج السابقة والتي بينت أن كل عبارات الاستبيان تعد حاجة تدريبية كبيرة بالنسبة لهم، ولهذا فكل الجنسين يبديان نفس الاحتياجات التدريبية ولم يكن لعامل الجنس أي تأثير في الاحتياجات التدريبية. ويعزى هذا إلى أن المستشارين ذكورا وإناثا يتعرضون إلى نفس الخبرات والإعداد والتأهيل وكلاهما يعمل تحت نفس الظروف المهنية ويتعرضون لنفس الدورات التكوينية والتي لا تستجيب لحاجاتهم التدريبية وفي حالة وجود أي صعوبات مهنية فهم يستعينون بزملائهم لتخطي هذه الصعوبات، إضافة إلى أنهم لا تتوفر لهم الفرص للتكوين في مؤسسات خاصة لافتقار المنطقة لمراكز ومؤسسات

التكوين في مجال علم النفس فيما يتعلق بالتكوين على استخدام تقنيات ووسائل القياس النفسي والتربوي.

كما ترجع هذه النتائج إلى مدى اهتمام المستشارين سواء الذكور أو الإناث بأهمية التدريب فكلاهما يسعى إلى تطوير كفاءاته وتنمية مهاراته المهنية والرفع من مستوى الأداء الوظيفي لديه، وترجع هذه النتائج إلى إدراك أفراد العينة إلى أهمية التدريب المهني الذي يساعد على اكتساب الفعالية والكفاءة من خلال التدريب المهني والذي يركز على الممارسة الفعلية وتزويد المتدربين بمختلف المهارات والأساليب المهنية خاصة وأن مهنة التوجيه والإرشاد المدرسي تعتمد على الوسائل التقنية (الاختبارات النفسية والتربوية) لذا ينبغي على مستشاري التوجيه والإمام بها وحسن تطبيقها وقرائها وتفسير نتائجها.

بالإضافة إلى طرق الإلقاء والمحاضرة والتي يحتاج فيها مستشارو التوجيه إلى القدرة على توصيل المعلومات والكفاءات التواصلية التي من خلالها يتم استقطاب التلاميذ ولفت انتباههم، لذا ينبغي أن يمتلك مستشارو التوجيه القدرات المعرفية والمهارية في مجال التوجيه والإرشاد والتي يتم اكتسابها عن طريق التدريب ومتابعة التطورات والندوات التي تمس اختصاصه.

ويرجع هذا إلى مدى حرصهم على ممارسة مهامهم ووعيهم بأهمية الكفاية المهنية التي تمكنهم من فهم أعمق لشخصية التلميذ وحاجاته ومطالبه الإرشادية، وطرق توجيهه ومساعدته على التكيف والتوافق النفسي ورفع مستوى الصحة النفسية لديه، إضافة إلى مرافقته ومساعدته في بناء مشروعه الشخصي وتربية اختياراته بما يتوافق مع ميوله وقدراته، فالاحتياجات التدريبية تعد من المتطلبات الأساسية لكلا الجنسين وهذا يرجع لتشابه المهام والواجبات المطلوبة من مستشاري التوجيه.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة محمد محسن العميرة (2014) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس ومساعدتهم تعزى لمتغير الجنس، كما تتفق مع دراسة لويذة طشوعة (2007) والتي بينت أنه لا توجد فروق في درجة الاحتياجات التدريبية بين أساتذة التعليم العالي الذكور والإناث، وكذلك دراسة عثمان سعيد القباطي (2011) ودراسة محمد عثمان ظاظا (1999).

### 10. عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها:

جدول رقم (27): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين

مستشاري التوجيه في الاحتياجات التدريبية باعتبار متغير الخبرة المهنية.

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	الخبرة المهنية
غير دالة	0.78	84	8.12	101.53	26	أكبر من 10 سنوات
			6.56	102.83	60	أقل من 10 سنوات

يظهر الجدول أعلاه مدى دلالة الفروق بين الاحتياجات التدريبية لدى المستشارين تبعاً لمتغير الخبرة المهنية حيث بلغت قيمة "ت" (0.78) وهذه القيمة ليست لها دلالة إحصائية، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستشارين ذوو الخبرة المهنية أكبر من (10) سنوات والمستشارين ذوو الخبرة المهنية الأقل من (10) سنوات في مستوى الاحتياجات التدريبية، أي أنه لا يوجد لعامل الخبرة المهنية أثر في الاحتياجات التدريبية لدى مستشاري التوجيه.

يرجع هذا إلى تقارب مستوى التكوين في الجامعات الجزائرية بالإضافة إلى نوعية التكوين الذي يتلقونه أثناء ممارسة مهامهم، وباختلاف خبراتهم فهم يتعرضون لنفس البرامج التكوينية ونفس الخبرات في ميدان العمل، كما يعود السبب في ذلك إلى رغبة جميع مستشاري التوجيه في التدريب بغض النظر عن فئاتهم وخبراتهم

وعدد سنوات عملهم، خاصة وأن جل الاحتياجات التدريبية المعروضة عليهم تمثل احتياجا كبيرا بالنسبة لهم.

فمستشاري التوجيه يلجئون إلى استخدام أدوات ووسائل كثيرة تمكنهم من جمع المعلومات عن التلميذ ومساعدته في فهم مشكلاته وتشخيصها ومساعدته على حلها، كما أنهم يسعون إلى تطوير مهاراتهم وكفاءاتهم في ظل التغير الكبير الذي يطرأ على المنظومة التربوية خاصة بعد الإصلاحات التي شملت كل جوانب النظام التربوي، بالإضافة إلى وعيهم بأهمية عملية التدريب وما تقدمه لهم من تقنيات ووسائل حديثة تمكنهم من أداء مهامهم، كما أنها تعمل على رفع المستوى المهني لديهم.

وهذا ما يؤكد كل من سليمان وعبد الله (1998) حيث يشير إلى ضرورة التدريب المستمر للمرشد النفسي أثناء الخدمة مما يؤدي إلى تنمية مهاراته المرتبطة بتصميم البرامج والخطط العلاجية المبنية على الدراسة العلمية للمجالات الفردية والمشكلات السلوكية والتحصيلية، والعمل على تنمية القدرات المعرفية الذاتية والخبرات العلمية للمرشد النفسي خاصة في الجانب المهني التطبيقي في ميدان التربية والتعليم وفي مجال التوجيه والإرشاد النفسي على العموم، وذلك للارتقاء بمستوى الأداء لديه. (سليمان وعبد الله، 1998، ص:516)

فأفراد عينة البحث يتفقون على نفس الاحتياجات التدريبية نظرا لأهميتها بالنسبة لهم، خاصة وأن تكوينهم الجامعي والمهني لم يتعد الأمور النظرية لذا فهم يفتقرون للتدريب الميداني والتعرف أكثر على التقنيات الحديثة والوسائل العملية التي تسمح لهم بتحسين مستوى الأداء وبناء اتجاهات ايجابية نحو العمل الإرشادي، كما تمنحهم إمكانية التوجه نحو التطبيق والابتعاد عن الأمور النظرية والتي باتت تجعل من التوجيه والإرشاد المدرسي مهنة مملة يغلب عليها طابع المحاضرات والوثائق.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج كل من العمري (2004) ونتائج دراسة العنزي (2009) ودراسة محمد ظاظا (1999) وتختلف مع نتائج دراسة طشوعه (2008) ودراسة بركات (2010).

### 11. عرض نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها:

جدول رقم (28): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق

بين مستشاري التوجيه في الاحتياجات التدريبية باعتبار متغير التخصص الجامعي.

التخصص	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
علم الاجتماع	38	101.81	8.28	84	0.73	غير دالة
علم النفس	48	102.93	5.93			

تظهر نتائج الجدول السابق مدى تأثير متغير التخصص الجامعي في الاحتياجات التدريبية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ويتبين لنا من خلاله أن قيمة "ت" تقدر بـ 0.73 وهذه القيمة غير دالة إحصائياً، أي أنه لا توجد فروق بين الفئتين من المستشارين (علم النفس وعلم الاجتماع) في احتياجاتهم التدريبية وأنه لا يوجد تأثير لمتغير التخصص الجامعي على الاحتياجات التدريبية لديهم.

ترجع هذه النتائج إلى رغبة كلا المجموعتين في التدريب وزيادة الكفاءة المهنية، خاصة وأن التكوين الجامعي لخريجي علم النفس وعلم الاجتماع لا يستجيب لمتطلبات القيام بمهنة التوجيه والإرشاد، وينحصر ضمن الدروس النظرية التي لا تلبي احتياجات مستشاري التوجيه الذين يفتقرون إلى التدريب الميداني، والاعتماد على تقنيات ووسائل علمية عملية تسمح لهم برفع مستوى الأداء الوظيفي لديهم، حيث تؤكد هذه الدراسة التي قامت بها أقطي رباب بأن 77.55 % من أفراد عينة البحث أن تكوينهم الجامعي غلب عليه الطابع النظري، ويرى 67.35 % منهم أن

تكوينهم الجامعي غير كافي لتحقيق مستوى كاف من التأهيل، وفي دراسة كل من الزهرة باعمر و رويم فايضة توصلت فيها الباحثتان إلى أن 78 % من مستشاري التوجيه والإرشاد يرون أن التكوين الجامعي لا يستجيب لمتطلبات مهنة التوجيه المدرسي.

كما أن المستشارين الذين طبقت عليهم الدراسة من تخصصات مختلفة (علم النفس و علم الاجتماع) يرون أن التكوين الجامعي يركز على التزويد بالمعارف النظرية أكثر من المعارف العملية والمهارات التي يحتاجونها أثناء عملهم في الميدان، وكذلك قلة التدريبات الميدانية وقصر فترة التربص الميداني التي تسبق التخرج من الجامعة والتوظيف في هذه المهنة، كل هذا جعل من أفراد عينة بحثنا يشعرون بأهمية التدريب الميداني وجعلهم يعبرون عن احتياجاتهم التدريبية والتي يفتقر إليها كل من خريجي علم النفس و علم الاجتماع على حد سواء.

وفي دراسة الباحثة زعوب سامية (2011) نجد أن 62.50 % من عينة البحث يرون أن تكوينهم الجامعي كان متوسطا حيث كان له الفضل في تزويدهم بمعلومات نظرية إلا أنه لم يلبي كل احتياجات المهنة، كما يرون أنه توجد فجوة كبيرة بين التكوين النظري في الجامعة وبين ما تتطلبه الممارسة الميدانية لهذه المهنة، وفيما يتعلق بالإصلاحات الجديدة في النظام التربوي فإن مستشاري التوجيه لم يثقوا أي تكوين يساعدهم على فهمها والتكيف معها خاصة بعد إدراج الإرشاد النفسي والذي يتطلب برنامجا تدريبيا خاصا لما له من أهمية كبيرة في عملهم .

وفي هذا تؤكد دراسة فنطازي كريمة (2011) أن مستشاري التوجيه باختلاف تخصصاتهم (علم النفس و علم الاجتماع) يرون أن العملية الإرشادية تعترضها معوقات تتعلق بتكوينهم وأن عدم استفادتهم من هذا التكوين أثر سلبا على أدائهم الوظيفي، وهذا ما يدعم تفسيرنا بأن أفراد عينة بحثنا يرون في مجال التوجيه

والإرشاد احتياجا كبيرا كما يبرر عدم وجود فروق بين خريجي علم النفس وعلم الاجتماع في التعبير عن الاحتياجات التدريبية.

بالإضافة إلى أن التكوين أثناء الخدمة والذي هو الآخر نظري يعتمد فيه على المحاضرات والعروض التي يقدمها مفتشوا التربية الوطنية أو مستشاروا التوجيه، كما أنه لا يستجيب لمتطلبات مهنة التوجيه والإرشاد خاصة وأن طبيعة المواضيع المعروضة ذات طابع نظري، ففي الموسم الدراسي 2016/2015 تم إجراء دورة تكوينية لفائدة مستشاري التوجيه موضوعها أنماط الشخصية وكان الموسمين الدراسي 2017/2016 و 2018/2017 خاليين من أي دورات تكوينية لهذه الفئة (على مستوى ولاية الجلفة).

فإدراك مستشاري التوجيه لأهمية التدريب ومدى احتياجهم للتدريب وللتكوين الميداني واحتياجهم للمواضيع المعروضة عليهم جعلهم يتفقون على نفس الاحتياجات التدريبية بالرغم من اختلاف تخصصاتهم الجامعية.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسة التي قام بها زياد بركات (2010) والتي توصل فيها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير التخصص الجامعي ودراسة الفقعي خميس الفقعي (2011) ودراسة احمد القباطي (2011) ودراسة علي العمري (2009)، كما تختلف مع دراسة ماهر بن احمد البحراني (2014) والتي توصل فيها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير التخصص الجامعي.

### الاستنتاج العام

انطلقنا في هذا البحث من تقويم الأداء الوظيفي، والذي يهدف إلى الكشف عن الصعوبات التي تعترض مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في أداء

مهامهم، كما يعطينا صورة واضحة عن مستوى الأداء الفعلي لديهم، وصولاً إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لهذه الفئة، والتي كان الهدف منها هو معرفة أهم الاحتياجات التدريبية التي من شأنها تذليل تلك الصعوبات.

ولقد توصلنا إلى النتائج التالية:

1. مستوى الأداء الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني متوسط.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير الخبرة المهنية لصالح الأقل خبرة.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير التخصص الجامعي لصالح خريجي علم النفس.

5. لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني درجة احتياج كبيرة في مجال الإعلام والاتصال، مجال التوجيه والإرشاد، مجال التكفل والمتابعة النفسية ومجال التقويم والتنظيم.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير الجنس.

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير التخصص الجامعي.

وفي تحليل النتائج توصلنا إلى أن أغلب العراقيين التي تعيق مستشاري التوجيه تتعلق بالجانب التنظيمي للمهنة وتتمثل في (ضبابية القوانين، الظروف المادية والبيئية للعمل، الترقية، ...)، وجانب التكوين المعرفي والمهني للمستشار (التكوين الجامعي، الندوات والملتقيات...)، أما فيما يخص الاحتياجات التدريبية فإن كل المستشارين بحاجة كبيرة للتدريب المهني، في كل المجالات خاصة بعد إدراج الإرشاد النفسي الذي يتطلب برامج تدريبية مكثفة.

بالرغم من الأهمية التي يتمتع بها التوجيه والإرشاد المدرسي والذي أصبح ضرورة ملحة نظراً لأهميته وأهمية الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي يقدمها للمتعلم ليتمكن من بناء مشروعه الشخصي، والتخطيط لحياته وفقاً لميولاته وقدراته، إلا أن القائمين عليه يعانون من مشكلات تعرقل أداءهم وتحد من كفاءاتهم، مما يؤثر سلباً على نوعية الخدمات التي يقدمونها للمتعلم.

وعليه نقترح بعض التوصيات والاقتراحات التي من الممكن أن تحسن من

أداء هذه الفئة.

### التوصيات والاقتراحات:

سوف نحاول حصر أهم الأمور التي قد تساهم في تحسين الأداء الوظيفي لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني انطلاقاً من نتائج الدراسة واعتماداً على خبرتنا المهنية.

#### • على المستوى التنظيمي للمهنة:

- تعميم مناصب مستشاري التوجيه على المتوسطات والابتدائيات.
- مراجعة وتعديل القانون الأساسي لقطاع التربية لا سيما الذي يتعلق بالترقية والسكن.
- مراجعة القوانين الخاصة بعملية التوجيه خاصة تلك المتعلقة بالتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي وإعداد الخريطة التربوية.
- تحديد مهام كل من مستشار التوجيه والمستشار الرئيسي للتوجيه.

#### • على مستوى التكوين المعرفي والمهني:

- تدريب مستشاري التوجيه على كل مجالات العمل من خلال برامج تدريبية مستمرة تستهدف الاحتياجات التدريبية لديهم.
- تنظيم دورات تدريبية لدى أخصائيين في الممارسة النفسية.
- ربط مراكز التوجيه بالمخابر الجامعية والاستفادة من البحوث والدراسات التي تنتجها الجامعة.
- تمديد فترة التربص الميداني خاصة بالنسبة للمستشارين الجدد.
- تقليص مقاطعة التفتيش بالنسبة للمفتشين ليتسنى لهم تكوين المستشارين ومرافقتهم.

المراجع

## المعاجم والقواميس

1. بدوي، احمد زكي (1978)، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، ط2 مكتبة النبات بيروت: لبنان.
2. فاخر، عاقل (1979)، معجم علم النفس-انكليزي - فرنسي - عربي، ط3 دار العلم للملايين، بيروت: لبنان
3. الفاربي عبد العزيز وآخرون (1994)، معجم علوم التربية: المصطلحات البيداغوجية والديداكتيك سلسلة علوم التربية، ط1، دار الخطابي للنشر، السعودية.
4. الفيروز، آبادي ومجد الدين محمد بن يعقوب (1987)، القاموس المحيط، ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت: لبنان.
5. اللقاني، احمد حسين وعلي، جمل (1996)، معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية: مصر.

## الكتب

6. احمد، سهير كامل (2000)، التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية: مصر
7. احمد، صقر عاشور (1983)، إدارة القوى العاملة: الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي، ط1، دار النهضة بيروت: لبنان.
8. الأحمد، خالد طه (2005)، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين: الإمارات.
9. بوعناقة، على (1993)، التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، ط1، الرواسي للنشر.
10. التويجري، علي بن محمد (1988)، تطور التعليم في دول الخليج، ط1، مكتبة التربية لدول الخليج.
11. جرادات، عزت وآخرون (1981)، التدريس الفعال، ط4، مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
12. جلال، سعد (1996)، التوجيه النفسي والتربوي والمهني مع مقدمة عن التربية للاستثمار، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة: مصر.

13. حمداوي، وسيلة (2004)، إدارة الموارد البشرية، ط1، مديرية النشر لجامعة قالمة الجزائر.
14. حناش، فضيلة ومحمد بن يحي، زكريا (2011)، التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من منظور إصلاحات التربية الجديدة، ط1، سند خاص بالتكوين المتخصص.
15. الخراطة، عبد الله عقلة مجلي (2009)، الصراع بين القيم الاجتماعية والقيم التنظيمية في الإدارة التربوية، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
16. خطيب، احمد وعبد الله، زامل (2008)، تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية، ط1، عالم الكتب الحديثة، الأردن.
17. الخطيب، احمد ورداح، الخطيب (1997)، الحقيبة التدريبية، ط1، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
18. الخطيب، صالح أحمد (2007)، الإرشاد النفسي في المدرسة (أسسه ونظرياته وتطبيقاته)، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين
19. خليفات، عطا الله حسين عصام (2010)، تحديد الاحتياجات التدريبية لضمان فعالية البرامج التدريبية، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
20. الداهري، صالح حسين (1999)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد: الأردن
21. راوية، حسن (2000)، السلوك في المنظمات، ط1، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة: مصر.
22. الزعبي، فايز (1991)، الرقابة الإدارية في منشآت الأعمال (طرق وأساليب سياسات واستراتيجيات)، ط2، دار الهلال، عمان: الأردن
23. زهران، حامد عبد السلام (1980)، التوجيه والإرشاد النفسي، ط3، عالم الكتب، القاهرة: مصر.
24. زويلف، مهدي حسين (1998)، علم النفس الإداري ومحددات السلوك الإداري، ط2، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، عمان: الأردن.
25. سامي ، محمد ملحم (2002)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2 ، دار المسيرة ، عمان: الأردن .
26. ستراك، رياض (2004)، دراسات في الإدارة التربوية، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

27. سلطان، محمد سعيد (1993)، إدارة الموارد البشرية، ط2، الدار الجامعية للنشر، الرياض: المملكة العربية السعودية.
28. سيزلاجي، اندرود وماركو. ج، والاس (1991)، السلوك التنظيمي والأداء، ترجمة جعفر أبو القاسم احمد، مراجعة علي محمد عبد الوهاب، الرياض معهد الإدارة العامة.
29. شاويش، مصطفى نجيب (1990)، إدارة الأفراد، ط1، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
30. الشناوي، محمد محروس (1994)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي - موسوعة الإرشاد والعلاج النفسي-، ط2، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة: مصر.
31. شوقي، محمد شوقي (2005)، الإدارة المعاصر مدخل حديث، ط1، دار النهضة المصرية، القاهرة: مصر.
32. الصيرفي، محمد (2008)، قياس وتقويم أداء العاملين، ط1، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية: مصر.
33. الطعاني، حسن احمد (2007)، التدريب مفهومه وفعاليته، ط1، دار الشروق، عمان: الأردن.
34. عاشور، احمد (1989)، السلوك الإنساني في المنظمات، ط2، الدار الجامعية للنشر: الجزائر
35. عبد الباقي، صلاح الدين (2002)، الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية، ط3، دار الجامعة للنشر والتوزيع، الإسكندرية: مصر.
36. عبد السميع، مصطفى وسهير، احمد (2005)، إعداد المعلم، د ط، دار الفكر، عمان: الأردن.
37. عبد العزيز، سعيد وجودت عزت، عطوي (2004)، التوجيه المدرسي مفاهيمه النظرية -أساليبه الفنية- تطبيقاته العملية، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
38. عبد المنعم، عبد الله (1996)، التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي، ط1، غزة، فلسطين.
39. عبيدات، سهيل احمد (2007)، إعداد المعلمين وتنميتهم، د ط، عالم الكتب الحديثة، عمان: الأردن
40. العزة، سعيد حسني (2006)، دليل المرشد التربوي، ط1، دار الثقافة، عمان:

الأردن.

41. العساف، صالح بن محمد (2003)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط3، مكتبة العبيكان، الرياض: المملكة العربية السعودية.
42. عشوي، مصطفى (1992)، أسس علم النفس الصناعي والتنظيمي، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر: الجزائر.
43. عقل، محمود عطا حسين (2001)، الإرشاد النفسي والتربوي، ط1، دار الخريجي للنشر والتوزيع الرياض: المملكة العربية السعودية.
44. علام، صلاح الدين محمود (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة: مصر.
45. عليوة، السيد (2001)، تحديد الاحتياجات التدريبية، ط1، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة: مصر.
46. عياد، مواهب إبراهيم وليلى محمد، الخصري (1995)، إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضنة، ط1، دار المعارف للنشر، الإسكندرية: مصر.
47. الفتلاوي، سهيلة كاظم محسن (2005)، تعديل السلوك في التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
48. الفرخ، كاملة وعبد الجبار، تيم (1999)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
49. القاسم، بديع محمد مبارك (2001)، علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق، ط1، مؤسسة الرواق للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
50. القذافي، محمد رمضان (1997)، التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، دار الجيل، بيروت: لبنان.
51. كاميليا، عبد الفتاح (1990)، سيكولوجية المرأة العاملة، ط1، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، الفجالة، القاهرة: مصر.
52. لاندي، فرانك. ج وجيمس. ل، فار (1987)، قياس أداء العمل الأساليب النظرية والتطبيقات، ترجمة ربحي الحسين، معهد الإدارة العامة، الرياض: المملكة العربية السعودية.
53. الماضي، محمد توفيق (1995)، الأساليب الكمية في مجال الإدارة، ط1، الدار الجامعية، الإسكندرية: مصر.
54. المالكي، موزة عبد الله (2005)، مهارات الإرشاد النفسي وتطبيقاته، ط1، المجلس

الوطني للثقافة والفنون والتراث، الدوحة: قطر.

55. ماهر، احمد (1985)، إدارة الموارد البشرية، ط1، القاهرة: مصر.
56. مذكور، علي احمد (1996)، منهج تعليم الكبار، ط1، دار الفكر العربي.
57. مصطفى، سيد احمد (2004)، إدارة الموارد البشرية - الإدارة العصرية لرأس المال الفكري-، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة: مصر.
58. مصطفى، صلاح عبد الحميد (2002)، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، ط1، دار المريخ، الرياض: السعودية.
59. المطيري، ثامر ملموح (1989)، فلسفة الفكر الإداري والتنظيمي، ط1، دار الدواء، الرياض: المملكة العربية السعودية.
60. المفتي، كمال جعفر (1985)، الرقابة وتقويم الأداء، ط1، الرياض: السعودية.
61. النمر، سعود (1990)، السلوك الإداري، ط1، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.
62. هاشم، زكي محمود (1979)، الاتجاهات الحديثة في إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، ط2، مطبعة ذات سلاسل.
63. هاينز، ماريون (1998)، إدارة الأداء: دليل كامل للإشراف الفعال، ترجمة محمود مرسي وزهير الصباغ، مطابع معهد الإدارة العامة، الرياض: المملكة العربية السعودية.
64. هلال، علي (1996)، مهارات إدارة الأداء، ط1، مركز تطوير الأداء، المملكة العربية السعودية.
65. الهيميتي، خالد عبد الرحيم (2003)، إدارة الموارد البشرية، ط1، دار وائل للنشر، عمان: الأردن.

### المجلات والدوريات والتقارير

66. البرعي، محمد عبد الله وفيصل، حبيب، تقويم أداء الموظفين في بعض المنشآت السعودية بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية للإدارة، الكويت العدد (1)، 1987.
67. بوطاف، مسعود، واقع الاختبارات النفسية في مؤسسات التربية والتكوين الجزائرية، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 01، الفصل 4، 1995.
68. تاج، محمد الأزهر، دليل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، المفتشية

العامة للبيداغوجيا، سبتمبر 2012.

69. الحمود، احمد حماد، تقويم الأداء الوظيفي الطرق، المعوقات، البدائل، مطبوعات

الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة بالرياض، المجلد (34)، العدد (2)، 1994.

70. خماد، محمد، واقع استخدام الاختبارات النفسية في العملية الإرشادية، مجلة

الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة حمة لخضر الوادي، العدد 06، أفريل

2014.

71. الزيود، نادر فهمي، واقع الاحتراق النفسي للمرشد النفسي والتربوي في محافظة

الزرقاء في الأردن. مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، يناير 2002.

72. سلامة، سهيل فهد، فعالية تقويم الأداء الوظيفي وتطبيقاته بالأجهزة الحكومية بالمملكة

العربية السعودية، مطبوعات الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة بالرياض العدد

(55)، 1987.

73. سليم، نعامه وأنور علي، منجلي، الضغوط المهنية وعلاقتها بالأداء الوظيفي (دراسة

ميدانية لدى الموظفين في مكتبة الأسد الوطنية)، مجلة جامعة تشرين للبحوث

والدراسات العلمية، المجلد 33 العدد 5، 2011.

74. الصواف، محمد ماهر، تقويم الأداء الوظيفي، مجلة معهد الإدارة العامة، العدد 76،

الرياض، 1992.

75. عبد الفتاح، صالح خليفات وشيرين محمد، المطارنة، أثر ضغوط العمل في الأداء

الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في إقليم جنوب الأردن، مجلة جامعة

دمشق، المجلد 26 العدد (2+1)، 2010.

76. القباطي، عثمان سعيد احمد، الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة

في مدينة تعز بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم، مجلة جامعة

دمشق، المجلد 27، 2011.

77. كركوش، فتيحة، الممارسة العيادية بين الراهن والمأمول: دراسة استطلاعية، مجلة

البحوث والدراسات الإنسانية، العدد 9-2014، 2014.

78. هوانة، وليد عبد اللطيف، تقويم الأداء بين الذاتية والموضوعية، مجلة معهد الإدارة

العامة بالرياض، العدد (49)، 1986.

الرسائل والمذكرات

79. أقطي، رباب (2009)، التكوين الجامعي وعلاقته بكفاءة الأطر في المؤسسة الاقتصادية، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة، الجزائر.
80. براهيمية، صونية (2006)، تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي والمهني حالة ولايتي -قالمة وسوق أهراس-، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، الجزائر.
81. برو، محمد (2009)، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.
82. بن لكحل، سمير (2002)، أثر سياسة التوجيه المدرسي في النظام التربوي الجزائري على التوافق النفسي والدراسي للمتعلم، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.
83. بوخاري، محمد (2011)، فعالية الاتصال التنظيمي ودوره في تحسين الأداء الوظيفي للأستاذ في المدرسة الجزائرية - دراسة ميدانية بمتوسطات دائرة غرداية - مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.
84. الحربي، خديجة احمد بن عبد المؤمن (2003)، التطوير التنظيمي وأثره على كفاءة الأداء في المنظمة -دراسة تطبيقية على مدينة الجدة -، مذكرة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
85. زعبوب، سامية (2011)، التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة، دراسة ميدانية ببعض ثانويات سطيف، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر.
86. زهران، سناء حامد (1996)، مفهوم الذات المهنية لدى الأخصائي النفسي المدرسي واتجاهات الآخرين نحو عمله، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، المنصورة: مصر.
87. السلامة، ناصر رفيق توفيق (2003)، أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس محافظة جنين من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح.
88. الشريف، طلال (2004)، الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر

- العاملين في إمارة مكة المكرمة، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
89. العمري، عبد الله عايد رجا الله (2004)، الاحتياجات التدريبية المهنية للمرشدين الطلابيين بمدارس التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
90. العمري، عبد الله المفلح (2006) ، الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة تدريس الجدد في الجامعات الأردنية الرسمية ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .
91. العتيبي، منصور بن نجر السليس (2000)، مجالات الاستفادة من تقويم الأداء الوظيفي في الأجهزة الحكومية: دراسة ميدانية استطلاعية، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
92. فنطازي، كريمة (2011)، العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
93. قاط، علي العنزي (2009)، الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
94. القفعي، خميس بن عبد الرحمان (2011)، الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي في مجتمع المعرفة، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
95. المالكي، عبد الملك بم مسفر بن حسن (2006)، فعالية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
96. مليكة، الحاج يوسف (2003)، أثر عمل الأم على تربية أبنائها، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.
97. الموسى، احمد ناصر (2007)، مستوى الأداء الوظيفي لدى المرشد التربوي في المرحلة الأساسية في منطقة تبوك وعلاقته بالذكاء الاجتماعي، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

98. هواري، أحلام (2014)، الاحتراق النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في ضوء بعض المتغيرات، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة تلمسان، الجزائر.
- قرارات ومناشير ومراسيم
99. الأمانة العامة للحكومة، الجريدة الرسمية، العدد 59، المؤرخ في 12 أكتوبر 2008.
100. المديرية الفرعية للاتصال والتنسيق (1993)، "المحاور الرئيسية التي يعتمد عليها تنظيم النشاطات السنوية في مجال الإعلام المدرسي".
101. المنشور الوزاري المشترك رقم 02 / 2011 " تنصيب مكاتب مشتركة للإعلام والتوجيه نحو مساري التعليم والتكوين المهنيين على مستوى مؤسسات قطاع التربية الوطنية"، المؤرخ في 03/05/2011.
102. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية: التوجيه المدرسي والمهني خلال الفترة الممتدة من 1962 إلى 2001، المديرية الفرعية للتوثيق: مكتب النشر، عدد خاص جوان 2001.
103. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 1051/و.ت.ع/18 المتضمن "إجراءات تنظيمية لمهام ونشاطات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المعينين بالمتوسطات"، المؤرخ في 23/06/2018.
104. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 291/0.0.3/14 المتضمن "إنشاء خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالثانويات" المؤرخ في 20/08/2014.
105. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 338 المتضمن "ترتيبات خاصة بمراحل التوجيه التدريجي للتلاميذ" المؤرخ في 23/10/2014.
106. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 827 المتضمن "تحديد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية" المؤرخ في 13/11/1991.
107. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 219 المتضمن "تعيين مستشاري التوجيه في الثانويات" المؤرخ في 18/09/1991.
108. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 321 المتضمن "تعيين مستشاري التوجيه في الثانويات للسنة الدراسية 1992/1993" المؤرخ في 18/10/1992.

109. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 263 المتضمن "التذكير ببعض الإجراءات الخاصة بتنظيم العمل بمراكز التوجيه" المؤرخ في 26/12/1993.
110. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 83/15 المتضمن "الأسبوع الوطني للإعلام" المؤرخ في 29/03/1983.
111. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 582 المتضمن "فتح خلية الإعلام والتوثيق" المؤرخ في 02/02/1987.
112. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 91/37 المتضمن "الأسبوع الوطني للإعلام المدرسي والمهني" المؤرخ في 14/03/1991.
113. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 214 المتضمن "تنصيب أو إعادة تنشيط خلايا الإعلام والتوثيق" المؤرخ في 10/03/1998.
114. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 510 المتضمن "تنصيب استبيان الاهتمامات والتقارير الثلاثي لنشاطات التوجيه في الثانوية" المؤرخ في 04/02/1992.
115. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 484 المتضمن "بطاقة الرغبات في التوجيه" المؤرخ في 21/12/1991.
116. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 631 المتضمن "تطبيق روائز نفس تقنية على التلاميذ" المؤرخ في 14/03/1992.
117. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 291 المتضمن "بطاقة القبول والتوجيه الجديدة" المؤرخ في 05/01/1991.
118. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 485 المتضمن "إجراءات تنظيمية لتسيير مراكز التوجيه" المؤرخ في 22/12/1991.
119. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 156 المتضمن "الإعلام المستمر" المؤرخ في 29/09/1980.
120. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 482 المتضمن "تنصيب بطاقة المتابعة والتوجيه لتلاميذ الجذع المشترك" المؤرخ في 21/12/1991.
121. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 94/18 المتضمن "إجراءات خاصة بتوجيه التلاميذ في التعليم الثانوي في إطار تحضير الدخول المدرسي" المؤرخ في 30/01/1994.
122. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 319 المتضمن "تنظيم الاستدراك

- والدعم في التعليم الثانوي" المؤرخ في 22/01/1997.
123. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 344 المتضمن "التذكير بمهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المؤسسات التربوية" المؤرخ في 03/04/2011.
124. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 315 المتضمن "ورشة عمل للإرشاد المدرسي: تطوير التصورات والممارسات" المؤرخ في 23/07/2013.
125. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 94/24 المتضمن "تنظيم التعليم المكيف" المؤرخ في 29/01/1994.
126. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 308 المتضمن "تنشيط عمل المكاتب المشتركة للإعلام والتوجيه" المؤرخ في 16/04/2012.
127. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 242 المتضمن "آليات تجسيد الإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط" المؤرخ في 29/08/2013.
128. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 157 المتضمن "إنشاء مجالس القبول والتوجيه وتنظيمها وعملها في المدارس الأساسية ومؤسسات التعليم الثانوي" المؤرخ في 22/02/1991.
129. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 245 المتضمن "إجراءات تنظيمية لنشاط مستشاري التوجيه في الثانويات" المؤرخ في 04/12/1993.
130. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 526/و.ت.و/أ.ع/2006 المتضمن "التكفل بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي" المؤرخ في 20/11/2006.
131. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 18/م.ت.إ/1994 المتضمن "إجراءات خاصة بتوجيه التلاميذ في التعليم الثانوي في إطار تحضير الدخول المدرسي" المؤرخ في 30/01/1994.
132. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 33/0.4.3/12 المتضمن "التذكير بتفعيل دور المكاتب المشتركة للإعلام والتوجيه" المؤرخ في 26/09/2012.

### التظاهرات العلمية (الملتقيات والمؤتمرات والأيام الدراسية)

133. حنا، نصر الله (2007)، متطلبات التدريب والتنمية البشرية، ورقة عمل مقدمة لندوة آفاق جديدة في التنمية البشرية وإدارة العملية التدريسية، المنظمة العربية للتنمية

الإدارية، عمان: الأردن.

**134.** درة، عبد الباري إبراهيم (1998)، تكنولوجيا الأداء البشري: مهارة أساسية من مهارات القيادات في المؤسسات الشرطة العربية، ورقة عمل مقدمة إلى الحلقة العلمية للمهارات الإدارية للقيادات العليا بالطائف، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

**135.** الزهرة، باعمر ورويم، فايزة (بدون سنة)، التكوين الجامعي والتكوين أثناء الخدمة لمستشاري التوجيه - دراسة استطلاعية حول مستشاري التوجيه بالمؤسسات التربوية بولاية ورقلة - مداخلة.

**136.** سليمان، عبد الرحمان سيد وعبد الله، هشام إبراهيم (1998)، إعداد المرشد النفسي وتحديات القرن الحادي والعشرين: " الواقع وتطلعات المستقبل "، المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.

**137.** عواشرية، السعيد سليمان (2014)، مدى جودة استراتيجيات التدريس المستخدمة بكليات التربية في الجامعة الجزائرية وأثر خبرة الأستاذ فيها -دراسة ميدانية بجامعتي باتنة وسطيف -، المؤتمر العلمي الثالث نحو جودة البرامج الأكاديمية وتعزيز دور الجامعة في خدمة المجتمع، جامعة حضرموت 6-8 أبريل.

### المراجع باللغة الأجنبية

- 138.** Arther W .Sherman George W. Bchalandar, (1994) Managing Humain Resources, Ohio, south western publishing.
- 139.** French , W.L, (1986) Humain Resource Management , Boston publishing Co.
- 140.** Glueck , W, F , (1988) , Personnel : A Diagnostic Approach , Dallas , Texas : Reston Publishing Co.
- 141.** Huderson , R , (1980) Performance Appraisal : theory to practice , Reston vir : Reston Publishing Co.
- 142.** King, P. (1984), Performance Planning and Appraisal, New York, McGraw Hill. com
- 143.** Lawler , I , et , Al ,(1989) , Designing Performance Appraisal Systems , san Francisco CA , Jossey – Bass Inc Publishers .
- 144.** Lermen , M.H (1981) The effect of client Socio-Economis Status on Conselor Burnout University of Wisconisn-Milwankee , 43 , 1427.
- 145.** Mialaret G 1979 Lexigue de l'éducation.
- 146.** Nobert , sillamy , dictionnaire usuel de psychologie , édition bordas ,1980.
- 147.** William .P. Anthony, and others, Humain, Resource Management, a strategies approach, HARCONT, college publishers, 3 edition, 2002.

الملاحق

## ملحق رقم -01-

جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر -2-  
كلية العلوم الاجتماعية  
قسم علوم التربية

### مقياس تقويم الأداء الوظيفي لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

في إطار التحضر لرسالة دكتوراه العلوم في علوم التربية ولغرض الحصول على  
إجابات دقيقة نضع بين يديك مجموعة من العبارات التي تعبر عن تقديرك للأدائك  
الوظيفي، وعليه حاول أن تجيب على كل العبارات دون استثناء وبكلمة مصداقية.

#### معلومات عامة :

<input type="checkbox"/>	أنثى	<input type="checkbox"/>	ذكر	الجنس :
<input type="checkbox"/>	أكثر من 10 سنوات	<input type="checkbox"/>	أقل من 10 سنوات	الخبرة المهنية :
<input type="checkbox"/>	علم الاجتماع	<input type="checkbox"/>	علم النفس	التكوين الجامعي :

#### طريقة الإجابة :

يتكون الاستبيان من 59 عبارة تعبر عن تقديرك للأدائك الوظيفي، يوجد لكل عبارة 3 بدائل  
للإجابة وهي كما يلي :

أحيانا - دائما - أبدا

- ❖ اقرأ العبارة جيدا ثم اختر البديل الذي تراه مناسبا بوضع العلامة ( X ) في الخانة المناسبة .
- ❖ لا تضع أكثر من علامة في العبارة الواحدة .
- ❖ لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بكل صدق .

## مقياس الأداء الوظيفي

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	أسعى جاهدا إلى مساعدة التلاميذ وتوجيههم في بناء مشروعهم الشخصي			
2	اعمل على تربية اختيارات التلاميذ وبناء مشروعهم الشخصي			
3	استخدم اختيارات الميول والاتجاهات في عملية التوجيه			
4	أقدم إرشادات مستمرة للتلاميذ حول مسارهم الدراسي			
5	استعين بالتنمية البشرية لتنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ وتحديد أولوياتهم			
6	اعتمد على تقنيات الملاحظة المنظمة في متابعة سلوكيات التلاميذ			
7	لا أجد التعامل مع الحالات التي تعاني من صدمة نفسية			
8	اعمل على التكفل النفسي بتلاميذ أقسام الامتحانات الرسمية وتقديم الإرشاد لهم			
9	أسعى إلى تبليغ النتائج للفريق التربوي عند دراستها وتحليلها			
10	أقدم خلاصة نتائج المتابعة التي قمت بها عن التلاميذ في مجالس الأقسام			
11	يستوعب التلاميذ والأولياء كل المعلومات المقدمة في الحصص الإعلامية التي أقدمها			
12	اجري حملات تحسيسية للأولياء وإعلامهم بمقتضيات عملية التوجيه			
13	أتحاور مع الأساتذة حول مشكلات التلاميذ للبحث عن حلول لها			
14	اجري حصصا إعلامية للتلاميذ والأساتذة بصفة منتظمة وفق الرزنامة المعدة لذلك			
15	اجري حصصا إعلامية للأولياء والجمهور الواسع بصفة منتظمة وفق الرزنامة المعدة لذلك			
16	اعتمد على تقنيات البرمجة اللغوية والعصبية في تقديم الحصص الإعلامية			
17	أسعى إلى تحقيق الاتصال الفعال داخل المؤسسة ومع الفريق التربوي			
18	أنشط حصصا إعلامية جماعية للتلاميذ وأساتذتهم			
19	أشرك الأولياء والمتعاملين المهنيين في الحصص الإعلامية التي انظمها			
20	انظم لقاءات بين الأولياء والأبناء والمتعاملين المهنيين			
21	أقدم حصصا إعلامية حول المنافذ الجامعية والمهنية والحرف المتوفرة في عالم الشغل			
22	أسعى إلى تنشيط وإثراء خلايا الإعلام والتوثيق بالوثائق التي يحتاجها التلاميذ وغيرهم			
23	اعمل على مرافقة التلاميذ خلال مسارهم الدراسي			
24	استخدم أسلوب دراسة الحالة في جمع المعلومات المطلوبة عن التلاميذ واطلع على ملفاتهم			
25	أسعى إلى مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي			
26	أجد صعوبات في التحكم في المقابلات الفردية والجماعية التي أقوم بها مع التلاميذ			
27	استخدم اختيارات الشخصية في دراسة الحالات الخاصة			
28	اعمل على إحصاء الحالات التي تعاني من صعوبات نفسية وأتابعها			
29	أجد صعوبات في تشخيص الاضطرابات السلوكية والنفسية			
30	أتابع كل ما هو جديد في التقنيات الحديثة في العلاج المعرفي - السلوكي			
31	اجري مقابلات مع التلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة			
32	لا استطيع تشخيص حالات التأخر الدراسي وصعوبات التعلم			
33	انظم مقابلات مع الأولياء لمناقشة مشاكل أبنائهم			
34	أتابع عملية الاستدراك والمعالجة التربوية ( الدعم ) التي تنظم على مستوى المؤسسة			
35	استعين بالاختبارات النفسية والتربوية في متابعة التلاميذ ونتائجهم			
36	اجري دراسات تقييمية لنتائج التلاميذ			
37	أحاول استخلاص نقاط القوة والضعف في نتائج التلاميذ عن طريق تحليل النتائج			
38	اعتمد على الأساليب الإحصائية و المبرمج الإحصائي spss في تحليل النتائج			
39	اجري دراسات واستقصاءات حول المواضيع التي تهتم الوسط التربوي			
40	أشارك في مجال الأقسام المقامة في الثانوية والمتوسطات بصفة مستمرة			

			اعتبر كل علاقتي ناجحة مع زملائي في العمل	41
			أجيد استخدام جهاز الحاسوب بشكل جيد	42
			أقوم بالمدامومة في المتوسطات وفق رزنامة النشاطات اليومية	43
			أساهم في إعداد مطويات إرشادية للتلاميذ	44
			اجري زيارات ميدانية للمؤسسات المهنية ومراكز التكوين المهني	45
			أنجز الأعمال التي يطلبونها مني حتى ولو كانت ليست من مهامي	46
			اعمل على التخطيط للعمل قبل أدائه	47
			أشارك في إعداد مشروع المؤسسة	48
			أشارك في اللجان البيداغوجية والخلايا الموجودة بالمؤسسات التربوية التابعة للمقاطعة	49
			انظم السجلات واعمل على تحيينها في وقتها	50
			احرص على انجاز أعمالي في وقتها	51
			لدي القدرة على تحمل مسؤولية الأعباء اليومية في العمل	52
			احرص على تجديد وتطوير قدراتي ومهاراتي	53
			أشارك في المجالس التنسيقية لمستشاري التوجيه بصفة مستمرة	54
			أسعى لحضور كل الدورات والندوات التكوينية التي تنظم لفائدة مستشاري التوجيه	55

## ملحق رقم -02-

جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر -2-  
كلية العلوم الاجتماعية  
قسم علوم التربية

مقياس تحديد الاحتياجات التدريبية لستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي  
والمهني

في إطار التحضر لرسالة دكتوراه العلوم في علوم التربية ولغرض الحصول على  
إجابات دقيقة نضع بين يديك مجموعة من العبارات التي تعبر عن احتياجاتك التدريبية ،  
وعليه حاول أن تجيب على كل العبارات دون استثناء وبكلمة مهذبة .

### معلومات عامة :

الجنس : ذكر  أنثى   
الخبرة المهنية : اقل من 10 سنوات  أكثر من 10 سنوات   
التكوين الجامعي : علم النفس  علم الاجتماع

### طريقة الإجابة :

يتكون الاستبيان من 36 عبارة تعبر عن احتياجاتك التدريبية، يوجد لكل عبارة 3 بدائل للإجابة  
وهي كما يلي :

كثيرا - نوعا ما - أبدا

- ❖ اقرأ العبارة جيدا ثم اختر البديل الذي تراه مناسبا بوضع العلامة ( X ) في الخانة المناسبة .
- ❖ لا تضع أكثر من علامة في العبارة الواحدة .
- ❖ لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بكل صدق .

## مقياس تحديد الاحتياجات التدريبية

الرقم	العبارات	كثيرا	نوعا ما	أبدا
1	التدريب على استخدام برنامج الحزم الإحصائية ( spss )			
2	التدريب على استخدام المؤشرات الإحصائية في مجال تحليل وتقييم الاختبارات			
3	التدريب على منهجية إدارة الوقت			
4	التدريب على استخدام الإعلام الآلي			
5	التدريب على تقنيات الإعلام والاتصال			
6	التدريب على مونتاج أفقية المهن			
7	التدريب على تقنيات التواصل مع الآخرين ( تلاميذ - أولياء - عمال )			
8	التدريب على فن إلقاء المحاضرات			
9	التدريب على تقنيات التنمية البشرية			
10	التدريب على بناء واستعمال استبيان الميول والاتجاه			
11	التدريب على التعرف على أنماط الشخصية			
12	التدريب على التحكم في تقنيات الملاحظة			
13	التدريب على التحكم في الاختبارات السوسيومترية			
14	التدريب على حل المشكلات واتخاذ القرارات			
15	التدريب على التحكم في تقنيات المقابلة الإرشادية			
16	التدريب على طرق دراسة الحالات النفسية والحالات الخاصة			
17	التدريب على التكفل بحالات الصدمة النفسية			
18	التدريب على التحكم في تقنيات تربية الاختيارات			
19	التدريب على فنيات الإرشاد الفردي والجماعي			
20	التدريب على تنشيط أفواج العمل ( ديناميكية الأفواج )			
21	التدريب على استعمال واستغلال التقنيات الحديثة في العلاج المعرفي-السلوكي			
22	التدريب على استخدام مقاييس الشخصية ( الخجل - القلق )			
23	التدريب على التحضير البيداغوجي والنفسية			
24	التدريب على إعداد التقارير والرسائل الإدارية			
25	التدريب على البرمجة اللغوية والعصبية			
26	التدريب على الجمباز العقلي			
27	التدريب على تقنيات معالجة ذوي صعوبات التعلم			
28	التدريب على تقنيات معالجة المشاكل السلوكية ( الإدمان - العنف )			
29	التدريب على طرق التدخل في الامتحانات الرسمية			
30	التدريب على تشخيص الاضطرابات السلوكية			
31	التدريب على تشخيص الاضطرابات النفسية			
32	التدريب على تشخيص حالات التأخر الدراسي			
33	التدريب على استخدام بعض الاختبارات النفسية والتربوية			
34	التدريب على طرق إجراء دراسات على مستوى الوسط المدرسي ( التسرب - الغياب )			

## ملحق رقم -03-

**Test-t** اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق وحساب الصدق التمييزي لمقياس الأداء الوظيفي

### Statistiques de groupe

VAR00067	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00066 1.00	7	146.8571	18.27045	6.90558
2.00	7	108.5714	12.23189	4.62322

### Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
	F	Sig.	t	dl
VAR00066 Hypothèse de variances égales	.023	.180	.607	12
Hypothèse de variances inégales			.607	10.479

### Test d'échantillons indépendants

	Test-t pour égalité des moyennes		
	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
VAR00066 Hypothèse de variances égales	.001	38.28571	8.31031
Hypothèse de variances inégales	.001	38.28571	8.31031

### Test d'échantillons indépendants

	Test-t pour égalité des moyennes	
	Intervalle de confiance 95% de la différence	
	Inférieure	Supérieure
VAR00066 Hypothèse de variances égales	20.17911	56.39232
Hypothèse de variances inégales	19.88324	56.68819

## ملحق رقم -04-

**Test-t** اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق وحساب الصدق التمييزي لمقياس الاحتياجات التدريبية

### Statistiques de groupe

	VAR00067	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00068	1.00	7	106.8571	1.06904	.40406
	2.00	7	94.2857	13.86500	5.24048

### Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	df
VAR00068	Hypothèse de variances égales	33.220	.000	2.392	2
	Hypothèse de variances inégales			2.392	.071

### Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
VAR00068	Hypothèse de variances égales	.034	12.57143	5.25603
	Hypothèse de variances inégales	.053	12.57143	5.25603

### Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
VAR00068	Hypothèse de variances égales	1.11952	24.02333
	Hypothèse de variances inégales	-.25307-	25.39593

## ملحق رقم -05-

### Fiabilité

معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات لمقياس الأداء الوظيفي

### Echelle : TOUTES LES VARIABLES

#### Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	24	27.9
Observations Exclus <sup>a</sup>	62	72.1
Total	86	100.0

#### Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.860	5

### Fiabilité

معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات لمقياس الاحتياجات التدريبية

### Echelle : TOUTES LES VARIABLES

#### Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	24	27.9
Observations Exclus <sup>a</sup>	62	72.1
Total	86	100.0

#### Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.912	4

## ملحق رقم -06-

اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق في الأداء الوظيفي باعتبار متغير التخصص الجامعي Test-t

### Statistiques de groupe

التخصص	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
علم الاجتماع	38	118.9211	12.79439	2.07552
الأداء_الوظيفي علم النفس	48	149.6250	9.41846	1.35944

### Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	dl
الأداء_الوظيفي	Hypothèse de variances égales	3.819	.054	-12.816-	4
	Hypothèse de variances inégales			-12.375-	5.994

### Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
الأداء_الوظيفي	Hypothèse de variances égales	.000	-30.70395-	2.39580
	Hypothèse de variances inégales	.000	-30.70395-	2.48110

### Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
الأداء_الوظيفي	Hypothèse de variances égales	-35.46826-	-25.93964-
	Hypothèse de variances inégales	-35.65764-	-25.75026-

## ملحق رقم -07-

### Test-t

اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق في الأداء الوظيفي باعتبار متغير الجنس

#### Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
إناث الأداء_الوظيفي	35	117.6000	12.45982	2.10609
ذكور	51	148.7255	9.83276	1.37686

#### Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	dl
الأداء_الوظيفي	Hypothèse de variances égales	2.136	.148	-12.924-	4
	Hypothèse de variances inégales			-12.370-	1.619

#### Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
الأداء_الوظيفي	Hypothèse de variances égales	.000	-31.12549-	2.40836
	Hypothèse de variances inégales	.000	-31.12549-	2.51622

#### Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
الأداء_الوظيفي	Hypothèse de variances égales	-35.91477-	-26.33621-
	Hypothèse de variances inégales	-36.15597-	-26.09501-

## ملحق رقم -08-

Test-t

اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق في الأداء الوظيفي باعتبار متغير الخبرة المهنية

### Statistiques de groupe

الخبرة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
أكبر من 10 سنوات	26	113.1923	11.46828	2.24912
الأداء_الوظيفي أقل من 10 سنوات	60	145.9667	11.23549	1.45050

### Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test-t pour égalité des moyennes			
		F	Sig.	t	dl
الأداء_الوظيفي	Hypothèse de variances égales	.011	.917	-12.347-	4
	Hypothèse de variances inégales			-12.246-	6.698

### Test d'échantillons indépendants

	Test-t pour égalité des moyennes	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
	Hypothèse de variances inégales	.000	-32.77436-	2.67628

### Test d'échantillons indépendants

	Test-t pour égalité des moyennes	Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
		الأداء_الوظيفي	Hypothèse de variances égales
	Hypothèse de variances inégales	-38.15925-	-27.38946-

## ملحق رقم -09-

**Test-** اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية باعتبار متغير التخصص الجامعي

### Statistiques de groupe

التخصص	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
علم الاجتماع	38	101.8158	8.28171	1.34347
الاحتياجات_التدريبية علم النفس	48	102.9375	5.93370	.85646

### Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	dl
الاحتياجات_التدريبية	Hypothèse de variances égales	1.785	.185	.731-	4
	Hypothèse de variances inégales			.704-	4.764

### Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
الاحتياجات_التدريبية	Hypothèse de variances égales	.467	-1.12171-	1.53403
	Hypothèse de variances inégales	.484	-1.12171-	1.59325

### Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
الاحتياجات_التدريبية	Hypothèse de variances égales	-4.17230-	1.92888
	Hypothèse de variances inégales	-4.30386-	2.06044

## ملحق رقم -10-

**Test-t** اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية باعتبار متغير الجنس

### Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
إناث	35	102.2857	7.43431	1.25663
الاحتياجات_التدريبية ذكور	51	102.5490	6.83905	.95766

### Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances	Test-t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t
Hypothèse de variances égales	.023	.879	.169-	4
الاحتياجات_التدريبية Hypothèse de variances inégales			.167-	9.110

### Test d'échantillons indépendants

	Sig. (bilatérale)	Test-t pour égalité des moyennes	
		Différence moyenne	Différence écart-type
Hypothèse de variances égales	.866	-.26331-	1.55536
الاحتياجات_التدريبية Hypothèse de variances inégales	.868	-.26331-	1.57994

### Test d'échantillons indépendants

	Test-t pour égalité des moyennes	Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
		Hypothèse de variances égales	-3.35632-
الاحتياجات_التدريبية Hypothèse de variances inégales	-3.41512-	2.88851	

## ملحق رقم -11-

**Test-t** اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق في الاحتياجات التدريبية باعتبار متغير الخبرة المهنية

### Statistiques de groupe

الخبرة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الاحتياجات_التدريبية أكبر من 10 سنوات	26	101.5385	8.12025	1.59251
الاحتياجات_التدريبية أقل من 10 سنوات	60	102.8333	6.56174	.84712

### Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes		
	F	Sig.	t	dl	
الاحتياجات_التدريبية	Hypothèse de variances égales	1.408	.239	.781-	4
	Hypothèse de variances inégales			.718-	9.799

### Test d'échantillons indépendants

	Test-t pour égalité des moyennes			
	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	
الاحتياجات_التدريبية	Hypothèse de variances égales	.437	-1.29487-	1.65803
	Hypothèse de variances inégales	.477	-1.29487-	1.80380

### Test d'échantillons indépendants

	Test-t pour égalité des moyennes	
	Intervalle de confiance 95% de la différence	
	Inférieure	Supérieure
الاحتياجات_التدريبية	Hypothèse de variances égales	-4.59204- 2.00230
	Hypothèse de variances inégales	-4.94107- 2.35132