

جامعة الجزائر2(ابو القاسم سعد الله)

كلية العلوم والاجتماعية

قسم علم النفس

مشكلات التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا وحاجتهم  
الإرشادية

- (دراسة ميدانية لتلاميذ السنتين الثالثة والرابعة متوسط)-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علم النفس المدرسي

إشراف:

إ.د عبد القادر لورسي

إعداد:

عبد القادر خنوش

السنة الجامعية: 2016/ 2017

## شكر وتقدير

### بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

اللهم لك الحمد على ما خصصتنا به دون سائر عبادك من جزيل النعم فهديتنا بأفضل الرسل محمد صلوات الله عليه وسلم وأنزلت عليه القرآن خير كتبك وجعلتنا خير امة أخرجت للناس.

أما وقد انتهيت من انجاز هذه الدراسة أشكر الله سبحانه وتعالى على حسن توفيقه وجزيل عطائه وموفور فضله.

ومن تمام شكر الله شكر من أجرى الله الخير على أيديهم عملا بقول رب العزة في حديث قدسي: "عبدى أنت لم تشكرني إذا لم تشكر من أجريت لك النعمة على يديه " لذا يطيب لي أن أتوجه بالشكر والعرفان والتقدير لأستاذي الكريم الدكتور عبد القادر لورسي الذي بذل جهدا كبيرا في توجيهي وتشجيعي، فلم يبخل علي بملاحظاته وتوجيهاته وصبره.. كما اشكر الأساتذة الكرام - أعضاء لجنة المناقشة - على قبولهم مناقشة هذا العمل.

ويمتد شكري كذلك إلى كل من كانت له يد المساعدة في إتمام هذا العمل سواء من قريب أو من بعيد، من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمدراء وزملاء العمل والأساتذة وأخص بالذكر الدكاترة: بومدفع، مهدي، بن بوذينة، عدة، حبيبة، زيوش، سالمى

الباحث

## إهداء

إلى روح أبي رحمه الله وطيب ثراه  
إلى أمي الغالية حفظها الله  
إلى إخوتي وأخواتي وأبنائهم حفظهم الله  
إلى كل أقاربي  
إلى كل زملاء العمل والدراسة دون استثناء  
إلى كل طالب علم

عبد القادر

## فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
/	شكر وتقدير
/	إهداء
/	فهرس المحتويات
/	قائمة الجداول
أ	ملخص الدراسة باللغة العربية
ت	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية
4-1	مقدمة
<b>الباب الأول: الجانب النظري</b>	
<b>الفصل الأول: الإطار العام للدراسة</b>	
7	1- الإشكالية
17	2- الفرضيات
17	3- أهمية الدراسة
18	4- أهداف الدراسة
18	5- تحديد المفاهيم
<b>الفصل الثاني: التفوق الدراسي</b>	
24	تمهيد
24	1-2 المتفوقون عبر التاريخ
25	2-2 مفهوم التفوق
26	1-2-2 العبقرية
27	2-2-2 الموهبة
27	3-2 نظريات التفوق الدراسي
32	4-2 حاجات التلاميذ المتفوقين دراسيا
32	1-4-2 الحاجات الجسمية
33	2-4-2 الحاجات الإجتماعية

33	3-4-2 الحاجات الإنفعالية
33	4-4-2 الحاجات الدراسية
34	5-2 خصائص التلاميذ المتفوقين
34	1-5-2 الخصائص الجسمية والحركية والحسية
35	2-5-2 الخصائص الاجتماعية
35	3-5-2 الخصائص الخلقية
36	4-5-2 الخصائص الإنفعالية والوجدانية
36	5-5-2 الخصائص التعليمية
37	6-2 العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي
37	1-6-2 العوامل المرتبطة بالتلميذ
42	2-6-2 العوامل المرتبطة بالبيئة
43	7-2 المشكلات الأساسية للمتفوقين
43	1-7-2 المشكلات الشخصية
44	2-7-2 المشكلات الأسرية
45	3-7-2 المشكلات الاجتماعية
45	4-7-2 المشكلات المدرسية
47	8-2 التكفل بالتلاميذ المتفوقين دراسيا
47	1-8-2 أهداف التكفل بالتلاميذ المتفوقين
48	2-8-2 اكتشاف المتفوقين
48	3-8-2 دور الأسرة تجاه المتفوقين
49	4-8-2 دور المدرسة تجاه المتفوقين
51	5-8-2 دور المرشد المدرسي تجاه التلاميذ المتفوقين
51	6-8-2 معلم المتفوقين دراسيا
53	7-8-2 الأساليب التعليمية للمتفوقين دراسيا
58	خلاصة الفصل
<b>الفصل الثالث: التأخر الدراسي</b>	
60	تمهيد

60	1-3 التأخر الدراسي وبعض المفاهيم
60	1-1-3 التأخر الدراسي والتخلف العقلي
63	2-1-3 التأخر الدراسي و بطء التعلم
65	3-1-3 التأخر الدراسي وصعوبات التعلم
66	2-3 أنواع التأخر الدراسي
67	3-3 أسباب التأخر الدراسي
68	1-3-3 الأسباب المرتبطة بالتلميذ
74	2-3-3 الأسباب غير مرتبطة بالتلميذ
83	4-3 خصائص التلاميذ المتأخرين دراسيا
83	1-4-3 الخصائص الجسمية والحسية
83	2-4-3 الخصائص الدراسية
85	3-4-3 الخصائص العقلية
86	4-4-3 الخصائص الاجتماعية والانفعالية
87	5-3 حاجات المتأخرين دراسيا
88	6-3 آثار التأخر الدراسي
90	7-3 الوقاية من التأخر الدراسي
92	8-3 تشخيص التأخر الدراسي
94	9-3 علاج التأخر الدراسي
94	1-9-3 دور المدرسة في الحد من التأخر الدراسي
96	2-9-3 دور المعلم في علاج التأخر
97	3-9-3 الخدمات المقدمة للمتأخرين دراسيا
98	4-9-3 المعالجة البيداغوجية للتأخر الدراسي
99	5-9-3 أهمية الإرشاد للمتأخرين دراسياً
101	10-3 التكفل بالمتأخرين دراسيا في الجزائر
106	خلاصة الفصل
	<b>الفصل الرابع: الحاجات الإرشادية</b>
108	تمهيد

108	1-4- الحاجات
108	1-1-4 مفهوم الحاجة
110	2-1-4 العلاقة بين المشكلات والحاجات
110	3-1-4 أهمية الحاجات
112	4-1-4 العوامل المؤثرة في الحاجات
112	5-1-4 خصائص الحاجات
113	6-1-4 علاقة السلوك بالحاجات
115	7-1-4 تصنيف الحاجات
116	8-1-4 بعض المشاكل الناجمة عن عدم إشباع الحاجات
119	9-1-4 بعض النظريات المفسرة للحاجات
130	2- الإرشاد
130	1-2-4 تعريف الإرشاد
131	2-2-4 الحاجة إلى الإرشاد
133	3-2-4 أهداف الإرشاد
134	4-2-4 نظريات الإرشاد
144	5-2-4 القواعد الأخلاقية للإرشاد
145	6-2-4 الإرشاد المدرسي
146	7-2-4 المشكلات التي يتناولها الإرشاد المدرسي
147	8-2-4 أهمية الإرشاد المدرسي
148	1-8-2-4 مناهج الإرشاد المدرسي
149	2-8-2-4 خصائص المرشد المدرسي
150	3-8-2-4 الإرشاد المدرسي في الجزائر
151	4-8-2-4 تطور الإرشاد المدرسي في الجزائر
153	5-8-2-4 الحاجة للإرشاد المدرسي في المدرسة الجزائرية
154	6-8-2-4 مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
156	7-8-2-4 تنظيم سير عمل مستشار التوجيه والإرشاد
157	8-8-2-4 معوقات الإرشاد في المدرسة الجزائرية

159	9-8-2-4 الآفاق المستقبلية للإرشاد في المدرسة الجزائرية
160	خلاصة الفصل
<b>الفصل الخامس: تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ومشكلاتهم</b>	
162	<b>تمهيد</b>
162	1-5 مظاهر النمو لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط
163	1-1-5 النمو الجسدي
163	2-1-5 النمو الجنسي
164	3-1-5 النمو الانفعالي
165	4-1-5 النمو العقلي
165	5-1-5 النمو الاجتماعي
166	6-1-5 النمو النفسي
167	2-5 مطالب النمو في مرحلة التعليم المتوسط
168	3-5 الحاجات الإرشادية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط
173	4-5 مشكلات تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط
173	1-4-5 تعريف المشكلة
174	2-4-5 عناصر المشكلة
174	3-4-5 أنواع مشكلات التلاميذ
175	4-4-5 خصائص مشكلات التلاميذ
176	5-4-5 بعض المشكلات الشائعة لدى التلاميذ
182	5-5 أهمية الخدمات الإرشادية في مرحلة التعليم المتوسط
184	5-6 السياسة التربوية وبنية التعليم المتوسط في الجزائر
190	7-5 أهداف أطوار التعليم المتوسط
191	خلاصة الفصل
<b>الباب الثاني: الجانب التطبيقي</b>	
<b>الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة</b>	
194	<b>تمهيد</b>
194	1-6-1 منهج الدراسة

195	2-6 الدراسة الاستطلاعية
211	3-6 الدراسة الأساسية
211	4-6 مجالات الدراسة
211	5-6 طريقة اختيار العينة الأساسية وخصائصها
217	6-6 أداة جمع البيانات
217	7-6 الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات
218	خلاصة الفصل
<b>الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الفرضيات</b>	
220	1-7- عرض نتائج الدراسة
220	1-1-7 عرض نتائج الفرضية الأولى
225	2-1-7 عرض نتائج الفرضية الثانية
226	3-1-7 عرض نتائج الفرضية الثالثة
227	4-1-7 عرض نتائج الفرضية الرابعة
228	2-7 مناقشة نتائج الفرضيات
228	1-2-7 مناقشة نتائج الفرضية الأولى
246	2-2-7 تفسير الفرضية الثانية
250	3-2-7 تفسير نتائج الفرضية الثالثة
256	4-2-7 تفسير نتائج الفرضية الرابعة
262	الاستنتاج العام
264	خاتمة
267	اقتراحات
	المراجع
	الملاحق

## فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	نتائج تحكيم أداة الحاجات في صورتها الأولية	198
02	الفقرات المعدلة لمقياس الحاجات	199
03	جنس عينة الدراسة الاستطلاعية	200
04	أفراد العينة الاستطلاعية حسب فئتي التحصيل الدراسي	200
05	صدق البناء لبعء الحاجات النفسية	201
06	معامل الثبات لبعء الحاجات النفسية	202
07	صدق البناء لبعء الحاجات الاجتماعية	202
08	معامل الثبات للحاجات الاجتماعية	203
09	صدق البناء لبعء الحاجات الدراسية	204
10	معامل الثبات للحاجات الدراسية	205
11	صدق البناء لبعء الحاجات المادية	206
12	معامل الثبات للحاجات المادية	206
13	صدق البناء لبعء الحاجات الدينية	207
14	معامل الثبات للحاجات الدينية	208
15	يوضح صدق البناء لبعء أوقات الفراغ	208
16	معامل الثبات لمشكلات أوقات الفراغ	209
17	معامل الثبات لمقياس الحاجات	209
18	تنقيط الاستجابات على المقياس	210
19	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	215
20	عينة الدراسة حسب فئة التحصيل الدراسي	215
21	توزيع التلاميذ حسب المؤسسات التربوية	216
22	ترتيب الحاجيات الإرشادية (المتفوقين/المتأخرين)	220
23	الحاجات النفسية مرتبة تنازليا لدى المتفوقين دراسيا	221
24	الحاجات النفسية مرتبة تنازليا لدى المتأخرين دراسيا	222

222	الحاجات الاجتماعية مرتبة تنازلياً لدى المتفوقين دراسياً	25
223	الحاجات الاجتماعية مرتبة تنازلياً لدى المتأخرين دراسياً	26
223	الحاجات الدراسية مرتبة تنازلياً لدى المتفوقين دراسياً	27
224	الحاجات الدراسية مرتبة تنازلياً لدى المتأخرين دراسياً	28
224	الحاجات المادية مرتبة تنازلياً لدى المتفوقين دراسياً	29
225	الحاجات المادية مرتبة تنازلياً لدى المتأخرين دراسياً	30
225	الفروق في الحاجات الإرشادية بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً	31
226	الفروق في الحاجات الإرشادية تبعاً لمتغير الجنس	32
227	ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد	33

## ملخص الدراسة:

سلطت الدراسة الحالية الضوء على مشكلات التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا وحاجاتهم الإرشادية في مرحلة التعليم المتوسط، ولدراسة هذا الموضوع اعتمدنا على المنهج الوصفي لتلاؤمه مع طبيعة وأهداف الدراسة، أما أداة جمع المعلومات فتمثلت في مقياس للحاجات الإرشادية من إعداد الباحث مكون من مجموع (38) فقرة موزعة على أربعة مجالات (النفسي، الدراسي، الاجتماعي، المادي)، وشملت عينة الدراسة 403 تلميذ وتلميذة تم انتقاؤهم من بعض متوسطات ولاية البليدة ومستغانم بطريقة قصدية من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

وخلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- عدم وجود اختلاف في ترتيب الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم المتوسط .
- وجود فروق في الحاجات الإرشادية بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا، ولصالح التلاميذ المتأخرين دراسيا.
- وجود فروق في الحاجات الإرشادية النفسية والمادية لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا تبعا للجنس في مرحلة التعليم المتوسط.
- يسهم متغيري الجنس وفئتي التحصيل (المتفوقين، والمتأخرين دراسيا) في التنبؤ بالحاجات الإرشادية لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

### **Résumé de l'étude :**

Cette étude a permis d'éclaircir les problèmes des élèves en retard ou en avance sur le plan scolaire et leurs besoins d'orientation pendant la phase de l'enseignement moyen. Nous avons entamé cette étude avec une méthodologie descriptive qui convient avec la nature et les objectifs fixés. L'outil de recueil des données à été l'échelle des problèmes réalisé par le chercheur et qui est constituée de 38 items répartis sur quatre domaines (psychologique, social, scolaire, matériel). L'échantillon est constitué de 403 élèves des deux sexes parmi ceux de la troisième et la quatrième année moyenne en retard et en avance scolaire.

**Les objectifs de cette étude** se résument en ce qui suit :

- Découvrir la nature des différences dans les problèmes entre les élèves en avance et en retard scolaire selon les domaines de l'échelle utilisée.
- La différence dans le classement des besoins d'orientation entre les élèves en avance et en retard scolaire.
- La nature des différences dans les besoins d'orientation chez les élèves de la troisième et la quatrième année, en avance et en retard scolaire, selon le sexe.
- Identifier les besoins d'orientation en fonction du sexe et des catégories d'acquisition (en avance, en retard scolaire) chez les élèves de l'enseignement moyen .
- la contribution du sexe et des catégories d'acquisition (en avance, en retard scolaire) dans l'explication divergence entre les degrés des besoins d'orientation chez les élèves de l'enseignement moyenne.

Après avoir répondu aux items de l'instrument de mesure et le recueil des données et leur traitement statistique .

**L'étude a conclu aux resultants suivant :**

- Existence de Différences dans les problèmes scolaires, sociaux, psychologiques et matériels en faveur des élèves en retard scolaire;
- Non existence de différence dans le classement des besoins d'orientation entre les élèves en avance et en retard scolaire.

Les variables du sexe et catégories d'acquisition (en avance, en retard scolaire) expliquent la divergence entre les degrés des besoins d'orientation chez les élèves de l'enseignement moyen.

## مقدمة:

يطرأ على عالمنا المعاصر تطورات علمية مذهلة وتقدما في مختلف المجالات جعلته يكتسي طابع التسارع المفرط في إنتاج أنماط جديدة من التعامل مع مقتضيات الحياة ، مما ألزم جميع المؤسسات والأفراد السعي إلى مواكبة التغيرات الحاصلة، والاستعداد لمختلف التحديات التي تفرزها كل مرحلة، فالتجديد والتطور في مختلف الميادين مسألة طبيعية وضرورة في بعض الأحيان تقتضيها تحولات ومستجدات داخلية-مرتبطة بالمجتمع- أو خارجية، ويسعى كل تغيير نحو الاكتمال وتوفير الأفضل، وقد شمل هذا التغيير كل المؤسسات الاجتماعية من حيث أهدافها ووظائفها، ومن بين هذه المؤسسات المدرسة التي تعد - بعد الأسرة- أحد الجماعات الهامة في عملية التربية والتنشئة الاجتماعية.

فالمدرسة تؤدي دورا هاما في المجتمع، باعتبارها أحد أهم المؤسسات التي تسهم في تربية الأبناء وإعدادهم لمتطلبات الحياة وفق قيم هذا المجتمع وخصائصه، ويعكس أي نظام تربوي في إطار تجديد طموحات المجتمع إلى إيجاد الصيغ المناسبة لتنشئة الأجيال ليصبحوا مواطنين فاعلين قادرين على تحمل مسؤولياتهم، والقيام بأدوارهم بالكفاءة المطلوبة من خلال إكسابهم العادات والتقاليد والاتجاهات والسلوك المرغوب فيه، والعملية التعليمية- التعلمية هي الوسيلة الفعالة لتثبيت هيكل المجتمع وتشكيل سماته وتأهيله لعناصره البشرية القادرة على النهوض بالتنمية وتحقيق الرخاء للبلد. فالتعليم أداة فاعلة في تكوين الفرد، وتطوير شخصيته، وبناء كفاءته ليتمكن بذلك من التكيف مع ظروف الحياة المختلفة والمتجددة، ويصبح أكثر قدرة على مواجهة تحديات الحياة و متطلباتها، والمؤسسات التعليمية تضم جماعات من التلاميذ تختلف قدراتهم يتفاعلون مع بعضهم البعض، لتحقيق احتياجاتهم ومواجهة مشكلاتهم.

والمدرسة الجزائرية - كغيرها من المؤسسات- في خضم هذه التحولات الاجتماعية والاقتصادية العالمية؛ وجدت نفسها مطالبة بتجديد مناهجها وتغيير طرق وأساليب عملها، والمناهج الدراسية وتكييفها حسب الأهداف المراد تحقيقها حتى تستجيب لتطلعات المجتمع و احتياجاته، لذا انتهجت الجزائر خيار التغيير والإصلاح في السنوات الأخيرة ومن ضمن التغيرات الجديدة الاهتمام بالإرشاد المدرسي الذي يعد جزءاً من العملية التعليمية، فهو يمثل معها سلسلة من النشاطات المتكاملة الهادفة إلى تحقيق النمو السليم للفرد من خلال تربية متوازنة تعني بجوانب شخصيته، و الكشف عن مشكلاته

و تحديد حاجاته، و تفهم سلوكه، لكي يستطيع استثمار قدراته و استغلالها بشكل سليم، وهذا مسعى كل نظام تربوي. فبرز الاهتمام بعملية الإرشاد على مستوى مرحلة التعليم المتوسط كخطوة لمساعدة التلاميذ بشكل عام، و التلاميذ الذي يعانون من مشاكل بصفة خاصة و تزداد أهمية الإرشاد عند المراهقين لمميزات هذه المرحلة خصوصا لدى بعض الشرائح كالمتفوقين و المتأخرين دراسيا نظرا لخصوصية هذه المرحلة و تنوع حاجاتهم النفسية التي تصاحبها تغيرات جسدية متسارعة في الوقت نفسه، و الخدمات الإرشادية الموجهة لهم يمكن ان تسهل عليهم تجاوز هذه المشاكل مشكلاتهم وتلبي بعضا من حاجاتهم أو على الأقل تجعلهم يؤجلوا تلبيتها دون آثار سلبية عليهم، فهذه المرحلة العمرية تعد مرحلة حساسة بالنسبة للإنسان و المراهق المتمدرس أحوج الناس للخدمات الإرشادية.

فالمراهقة تعد قاعدة الرشد التي تكتمل فيها الملامح الأساسية لشخصية الفرد، و تبقى بداية مرحلة المراهقة بمشاكلها و مطالبها فترة حساسة في حياة الأفراد، و يقابل هذه المرحلة من الجانب الدراسي مرحلة التعليم المتوسط الذي يتطلب من التلميذ إبراز كافة إمكاناته و قدراته و توظيف مهاراته و ترجمتها إلى كفاءات و قدرة على حل مختلف الوضعيات و الإشكاليات و المواقف التي يواجهها سواء داخل الفصل او خارجه. وفي حال ما ظهرت مشكلة لدى التلميذ فهذا مؤشر على حاجة لم تشبع، وبالتالي لابد من تقديم خدمات إرشادية للمراهق المتمدرس حتى يتجاوز مشاكله و حاجاته.

فالعملية الإرشادية في الوسط المدرسي سواء أكان إرشادا نمائياً أم وقائياً أم علاجياً، يحتاجها كل تلميذ بغض النظر عن نتائج الدراسة سواء كان أداءه الأكاديمي مرتفعاً أو منخفضاً، فالتلاميذ المتفوقون – أيضاً- لهم مشاكل يعانون منها و حاجات مختلفة يسعون إلى تحقيقها ترجع أساساً إلى طبيعة المرحلة الدراسية و مطالب النمو في حد ذاتها من جهة، و إلى خصوصياتهم النفسية و العقلية و الاجتماعية و الدراسية من جهة أخرى، و في حالة العجز عن تحقيق هذه الحاجات و القصور في مواجهة مشكلاتهم يمكن أن تؤثر على مسارهم الدراسي و يحول دون استغلالهم كامل لقدراتهم، كما أن المدرسة الجزائرية مثلها مثل كل المدارس في مختلف الأنظمة التربوية في العالم تنتشر فيها ظاهرة التأخر الدراسي الذي يعد مشكلة في حد ذاته، و المتأخرون دراسياً فئة تحتاج إلى متابعة خاصة من المدرسين و الأولياء للتقليل من مشكلاتهم و تلبية حاجتهم، فهاتين الشريحتين (المتفوقين و المتأخرين دراسياً) يحتاجون إلى خدمات و إلى متخصصين يفهمون طبيعة العملية التربوية، و يمكنهم من تحديد مشكلاتهم، و العمل على تبصيرهم بأنفسهم، و الكشف على قدراتهم و ميولهم و اتجاهاتهم، و من ثمّ مساعدتهم على التكيف السليم مع ذواتهم و بيئتهم و ظروف حياتهم المتجددة.

إن الاهتمام بالتلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا لا يقتصر فقط على تحقيق حاجاتهم المادية أو المعرفية في الوسط المدرسي والأسري فحسب ، بل هناك حاجات نفسية واجتماعية ودراسية ومادية للحفاظ على صحتهم النفسية والجسمية، وإلى توفير بيئة تسمح لهم باستغلال إمكاناتهم وتجاوز العقبات والمشاكل التي تعترضهم وعدم الاكتفاء فقط بإرشاد التلميذ لتحقيق حاجاته وإنما يمكن للعملية الإرشادية أن توجه للمحيطين بالتلميذ من مدرسين وزملائه وخصوصا أولياء التلاميذ ويقع النفع على التلميذ بطريقة غير مباشرة، إذا فالحاجة ماسة إلى عملية الإرشاد نتيجة المشكلات التي تصبغ حياة المراهق المتمدرس، وهم من أحوج الفئات لخدماته فمن خلال العملية الإرشادية يمكن الأخذ بيده تبصيره بقدراته وبإمكاناته للتعامل بفعالية مع مختلف المشكلات التي تكثر وتتنوع أشكالها في هذه المرحلة العمرية الحرجة من حياته، خصوصا في مرحلة التعليم المتوسط باعتبارها مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد كذلك بحكم التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ومتطلبات التعليم الحالي وتطور مفهومه وتعدد مصادر المعرفة وأساليبها وتفاقم المشكلات الدراسية والتربوية وما انجر عنه من قلق وتوتر ليس فقط عند التلميذ وإنما حتى للمحيطين به من أولياء ومدرسين مما فرض المؤسسة التعليمية الاهتمام بالخدمات الإرشادية حتى يتمكن التلميذ من مواجهة متطلبات المرحلة العمرية بوعي تام يحقق له التكيف السوي مع ذاته والتعامل الايجابي مع المواقف والآخرين ويجنبه الصراع والتوتر، والفشل.

إلا أننا نجد في كثير من الأحيان أن القائمين على العملية التربوية والمحيطين بالتلميذ غير مدركين لطبيعة حاجات المتعلمين من المتفوقين والمتأخرين دراسيا ومشكلاتهم المختلفة، مما ينعكس سلبا على أدائهم الدراسي وعلى سلوكهم الاجتماعي، ويترك التلميذ بمفرده يواجه متطلبات نموه العقلي والمعرفي والاجتماعي، والمواقف الاجتماعية المثبطة وفي بعض الأحيان يتجاوز الأمر إلى إلقاء اللوم عليهم واتهامهم بالتقصير، وهذا الوضع يضاعف من احتمال بروز مشكلات حادة، لذلك فإن التلاميذ المراهقين من المتفوقين والمتأخرين في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر -بحكم المرحلة العمرية التي يجتازونها، وحاجتهم الشديدة إلى تحقيق ذواتهم واكتشاف قدراتهم- يواجهون عقبات كثيرة إلى جانب واجباتهم الدراسية ومشكلات في المجال الاجتماعي والاقتصادي، وقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن أهم المشكلات والحاجات الإرشادية للتلاميذ المراهقين من المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم المتوسط نظرا لأهمية هذه المرحلة وخصوصيتها، كما سنحاول من خلالها تسليط الضوء على أهم مشكلات المتفوقين والمتأخرين دراسيا وحاجاتهم الإرشادية. ولدراسة هذا

الموضوع قمنا بالتركيز على الجانبين، جانب نظري يحتوي خمسة فصول، أربعة فصول نظرية وفصلين تطبيقيين، بالنسبة للفصل الأول عبارة عن الإطار المنهجي للدراسة، حيث تطرق الباحث فيه إلى إشكالية الدراسة معتمدين على الدراسات السابقة التي ساعدتنا في بلورة طرحنا لمشكلة البحث والتي يمكن أن تساعدنا في تفسير النتائج المتوقعة للدراسة الحالية، وفرضيات الدراسة وأهدافها وإبراز أهميتها، وتحديد مفاهيم الدراسة.

أما الفصل الثاني يتطرق إلى التفوق الدراسي ويتناول مفهوم التفوق وبعض المفاهيم المستخدمة للتعبير عنه، والنظريات المفسرة للتفوق وأهم العوامل المؤثرة فيه، كما سنشير إلى أهم المشكلات والحاجات المختلفة للتلميذ المتفوق مع التطرق لدور الأسرة والمدرسة في عملية التكفل بهذه الفئة، وأهم الأساليب التعليمية الموجهة لهم التي تختلف أهدافها عن برامج العاديين.

في حين الفصل الثالث يتناول التأخر فيتطرق إلى بعض المفاهيم المتقاربة مع التأخر الدراسي، وإلى أهم الأسباب المفضية له، مع الإشارة إلى أنواعه وأهم خصائص المتأخرين دراسياً، وسبل التشخيص وطبيعة التكفل والخدمات المقدمة لهذه الفئة.

أما الفصل الرابع فقد تم التطرق فيه إلى الحاجات الإرشادية حيث تمت الإشارة إلى مفهوم الحاجة وأهميتها وعلاقتها بالمشكلات وعلاقة الحاجة بالسلوك، وأهم المشاكل الناجمة عن عدم إشباعها والعوامل المؤثرة فيها. كما تطرقنا إلى تعريف الإرشاد والحاجة إليه وأهداف الإرشاد ومبادئ الإرشاد وطبيعة الإرشاد المدرسي وواقع الإرشاد المدرسي في الجزائر.

وخصص الفصل الخامس لمرحلة التعليم المتوسط ومشكلاتها باعتبار متعلمي هذه المرحلة مجتمع الدراسة الحالية، حيث تم عرض مظاهر النمو خلال هذه المرحلة وأهم مطالبها، وطبيعة الحاجات الإرشادية للمتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط وأهم المشكلات التي تواجههم مع تقديم لأنواع المشكلات مع تركيز على المشكلات الأكثر شيوعاً وأهمية الخدمات الإرشادية لمواجهتها، كما رأى الباحث ضرورة التذكير بالسياسية التربوية وبنية التعليم المتوسط فيها وأهدافه.

وتم عرض في الفصل السادس الإجراءات المنهجية لدراسة المنهج المتبع والدراسة الاستطلاعية التي تم خلالها قياس الخصائص السيكومترية لأداة جمع المعلومات، كما تم تحديد خصائص عينة الدراسة وكيفية انتقائه، وكذا أدوات البحث ومختلف الأدوات الإحصائية المستعملة. أما في الفصل السابع فقد تم عرض اختبار الفرضيات، وعرض أهم النتائج المتوصل إليها وتحليلها ومناقشة الفرضيات.

# الباب الأول: الجانب النظري

## الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-1 الإشكالية

2-1 الفرضيات

3-1 أهمية الدراسة

4-1 أهداف الدراسة

5-1 تحديد المفاهيم

**1-1 إشكالية الدراسة:**

تعرف المنظومة التربوية بالجزائر حركية إصلاحية منذ سنة 1999؛ تستهدف مواكبة المستجدات العلمية المتعلقة بالعملية التعليمية والتعليمية، في إطار جعل المؤسسة التربوية محيطا محفزا للتحصيل العلمي والتفوق الدراسي، وذلك باستغلال قدرات واستعدادات التلميذ في مختلف الجوانب وفق أسس علمية مدروسة تراعي المتطلبات الراهنة، وكذا تحديات المستقبل ووفق منظور احتياجات وطموحات التلاميذ.

لقد أصبحت المؤسسات التعليمية في الوقت الحاضر مطالبة بتوفير عناصر المناخ المدرسي الملائم للتلاميذ، من وسائل بيداغوجية وبيئة مدرسية مريحة تشبع حاجاتهم النفسية والدراسية والاجتماعية، وتسائر العملية الإرشادية العملية التعليمية قصد تحقيق التكيف اللازم للتلاميذ وفهم أعمق لذواتهم وللبيئة التي يتفاعلون معها، لمواجهة مختلف المشكلات التي قد تواجه التلاميذ خلال مسارهم الدراسي. وحتى ترتقي المدرسة بدورها وبجودة مخرجاتها؛ لا مناص من فهم مشكلات التلاميذ ومراعاة فروقهم الفردية وتحديد متطلباتهم التعليمية وإشباع حاجاتهم المختلفة بطريقة مدروسة وهادفة، تسمح بتنمية قدرات ومهارات التلاميذ مما يسهل بناء مشروعهم المستقبلي، فالعملية الإرشادية تهدف إلى توفير خدمات ملائمة لكل تلميذ، وتذليل الصعاب التي تواجهه، وهي عامل مهم لنجاح أي مسعى للرفي بجودة التعليم ويشير (راجح، 1968: 241) أنه "ثبت بالتجربة أن التعلم المقترن بالإرشاد أفضل بكثير من التعلم بدونه".

فعملية الإرشاد هامة وحيوية لكل التلاميذ، لكنها تصبح عملية أكثر من ضرورة لبعض المتعلمين الذين يعانون من مشكلات وصعوبات في دراستهم، لذا تؤكد وزارة التربية الوطنية على أهمية الإرشاد المدرسي؛ الذي يقدم خدمات نفسية وتربوية بشكل فردي أو جماعي، وهو موجه إلى التلميذ للمحافظة على ذاته وشخصيته، كما يسمح بإقامة وتحسين الظروف التي تؤدي إلى نموه ونضجه وتكيفه مع الحياة المدرسية، وفي نفس الإطار عملت الوزارة على إنشاء لجان الإرشاد والمتابعة التي من مهامها الأساسية المساهمة في إرساء الجذور الأولية للعملية الإرشادية بكل مجالاتها المدرسية والنفسية والسلوكية؛ على مستوى المتوسطات (وزارة التربية الوطنية، 2013)، ويعتبر الإرشاد المدرسي عملية مكتملة للعملية التعليمية ويتمثل في مجموع الخدمات النفسية والتربوية التي تسهم في تحسين العملية التربوية بجوانبها المختلفة ويساعد التلميذ على معرفة ومواجهة مشكلاته بأنواعها المختلفة (الحسيني، 2000)، ذلك أن ظهور مشكلات وصعوبات على التلميذ يعد سببا يحول دون استفادتهم من التعليم ومن تنمية قدراتهم فالمتعلم المحاط بالمشكلات قد يصبح بحد ذاته مصدرا للمشاكل، والإرشاد

المدرسي يقوم أساسا على أن التلميذ خلال حياته الدراسية تعترضه مشكلات وصعوبات من مصادر متعددة تعرفل نموه وتؤخر استفادته الكاملة من عملية التعليم (الباوي،2010).

وتمثل البرامج والخدمات الإرشادية نوعا من التربية تكاد تكون مرافقة للتعليم في جميع مراحلها لتحسين نوعيته، فالإرشاد يقدم خدماته لكل المتدربين غير أن أهدافه تختلف من تلميذ لآخر، ولعل فئة المراهقين المتدربين أحوج ما يكون إلى خدمات الإرشاد المدرسي، الذي يهتم به ويشترك فيه العاملون في ميدان التربية والتعليم، وهناك الكثير من المشكلات التربوية التي يتناولها الإرشاد، ويقدم خدماته لعدة فئات من بينهم المتفوقين والمتأخرين دراسيا نظرا لحاجتهم إلى الرعاية وكذا التكفل بمشكلاتهم، وتجاوز بعض الصعوبات التي تواجههم.

وللتلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا حاجات جسمية، ونفسية، ودراسية، واجتماعية كغيرهم من التلاميذ، يسعون لإشباعها وفي حال فشلهم تظهر في شكل مشكلات تعيق مسار نموهم في مظاهره المختلفة، لذا كان الاهتمام بحاجاتهم الإرشادية ضرورة لاحتواء مشاكلهم لأنهم متعلمين لهم خصوصيات وسميات متفردة مقارنة بباقي التلاميذ، مما يستوجب فهما ووعيا لمتطلباتهم وحاجاتهم المختلفة خصوصا الأولياء والمدرسين وذلك لتحقيق نمو متوازن في مختلف مظاهره، وأسباب المشكلات متعددة قد تكون شخصية أو مرتبطة بعلاقاتهم بمن يحيطون بهم من أقرانهم وأسرتهم، أو مرتبطة بالمنهج المدرسي ونشاطاته وحتى مع الأساتذة وأفراد أسرهم وأقرانهم.

وعلى الرغم من أن المشكلات أمر عادي يواجهها كل تلميذ؛ فإن الفشل في التعامل معها أو العجز عن تجاوزها قد ينجر عنه نتائج سلبية على شخصيته، فالفرد السوي هو من يكتشف طرقا جديدة لإشباع حاجاته، والصعوبات التي تعترض إشباع الحاجات الضرورية تدفع الفرد في كثير من الأحيان إلى تقبل حلول توافقية أقل إشباعا لحاجاته أو إلى سلوك يتعارض مع المعايير والقيم الاجتماعية، فمعرفة حاجات المتدربين خطوة هامة للتكفل بالصحة النفسية للتلاميذ وبمتطلباتهم النمائية بشكل سليم، لأن أساس أي مشكلة حسب (الحربي،2012) هو عدم إشباع حاجة ما فلا توجد مشكلة دون حاجة، والعملية الإرشادية من شأنها أن تساعد على تحديد حاجات التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا، كما توضح طبيعة الخدمات اللازمة الواجب تقديمها لهم حتى يتم التكفل الحسن بمشكلاتهم المختلفة، والخدمات الإرشادية تختلف من تلميذ لآخر حسب حاجته وخصوصياته لتحقيق النجاح المدرسي والاستمرار فيه، وفي هذا الإطار تشير نظرية الإرشاد بالواقع أن مساعدة المسترشد تمكنه من المواجهة الإيجابية للواقع والتكيف معه وإشباع الحاجات، فالإرشاد يتضمن المواجهة المباشرة لمشكلة الفرد مع التركيز على ما يقوم به من سلوك. (الرشيدي،2005)

ويعد التلاميذ المتفوقين فئة خاصة يتمتعون بخصائص وسمات تؤهلهم للتميز على أقرانهم العاديين إن وجدوا الرعاية اللازمة، حيث عادة ما يكون أداؤهم في النشاطات والمواقف التعليمية مرتفعا خصوصا في الاختبارات التحصيلية التي تعد معيارا لتقييم مستوى التلميذ، الأمر الذي يوجب على الهيئات الرسمية الاستفادة من هذه الفئة ذات الكفاءة العالية والعمل على تنمية قدراتها ومساعدتها على الاستمرار في التفوق، بتوفير المناخ المناسب لها حتى لا تهدر هذه الثروة البشرية.

ويحتاج التلاميذ المتفوقون إلى خدمات مختلفة بسبب قدراتهم وحاجاتهم الخاصة، ولكن حظ هذه الفئة من رعاية القائمين على التربية والتعليم قليلا في المدارس العادية حيث يستند باقي التلاميذ خصوصا العاديين معظم وقتهم واهتمامهم لأنهم يمثلون غالبية المتمدرسين، كما يوجد اعتقاد خاطئ لدى الكثير من الأولياء وحتى المدرسين والقائمين على المؤسسات التربوية؛ أن المتفوقين فئة لا تحتاج إلى مساعدة أو مساندة، لأنهم يستطيعون الاعتماد على أنفسهم في مواجهة المشاكل التي يتعرضون لها بالنظر إلى مؤهلاتهم وإمكاناتهم مما يغنيهم عن أي دعم أو مساعدة، لكن هذه الفئة تحتاج إلى تكفل ورعاية متميزة مثل باقي الفئات ذوي الحاجات الخاصة، فحاجة المتفوقين للرعاية لا تقل عن باقي المتعلمين، وأي تقصير في مساعدتهم لبلوغ أقصى طاقاتهم ربما يعقد من وضعهم أكثر، فهذه الفئة من التلاميذ هم نخبة المستقبل لذا يجب الاهتمام بهم والحرص على توفير الخدمات اللازمة لهم للحفاظ على تفوقهم الدراسي، الأمر الذي دفع كثير من الدول خصوصا المتقدمة منها إلى اعتماد استراتيجيات مدروسة لرعاية المتفوقين انطلاقا من اكتشافهم إلى وضع برامج خاصة بهم وتوجيههم إلى مدارس خاصة أو وضعهم في أقسام للمتفوقين، أو تقديم خدمات مميزة لهم في الأقسام العادية بما يتلاءم وقدراتهم، وتوفير وسائل بيداغوجية وبيئة مدرسية ملائمة، يُوَظِرهم أساتذة يتمتعون بتكوين خاص لتدريس هذه الفئة، والمؤسسات التربوية العادية في الجزائر ومن منطلق تكافؤ الفرص بين جميع المتمدرسين بغض النظر عن الشريحة التي ينتمون إليها يوزع التلاميذ في أفواج تربوية غير متجانسة من حيث القدرات والاستعدادات، فيها المتفوق، والمتوسط، وضعيف المستوى.

ويقسم التلاميذ من ناحية تحصيلهم وأدائهم إلى ثلاثة مستويات، ولكل مستوى خصائصه وميزاته، ولو أن هناك تشابه في بعض الأحيان بين بعض خصائص تلاميذ هذه المستويات. حيث يوجد المتفوقون دراسيا والمتوسطون والمتأخرون دراسيا في نفس الصف، وفي مثل هذا الوضع على المدرس والمرشدين المدرسيين مسؤولية في مدى الاهتمام والجدية والمساواة في التعامل مع جميع التلاميذ (نصر الله، 2004، ص133)، ولو أن معظم اتجاهات المعلمين في مدارسنا منصبة نحو التلاميذ العاديين دون الاهتمام بالتلاميذ الاستثنائيين كالمفوقين والمتأخرين دراسيا (خوري، 2002).

لقد بدأ الاهتمام بالحاجات الإرشادية للتلاميذ المتفوقين متأخراً مقارنة ببداية الاهتمام بحاجاتهم التربوية أو التعليمية، كإحدى الفئات التي تنتمي لمجتمع ذوي الحاجات الخاصة، ولم ينظر إليها بجدية حتى بداية الثمانينات من القرن العشرين. ويتوقع (جروان، 1999 ؛ جروان، 2000) أن يزداد الاهتمام بالحاجات الإرشادية لهؤلاء الطلبة مع ازدياد التقدم في برامج تعليمهم ورعايتهم.

واهتمت الجزائر بالتلاميذ المتفوقين حيث فتحت المدرسة الوطنية التحضيرية لدراسات مهندس بالروبية تابعة لوزارة الدفاع الوطني خاصة بالتعليم الجامعي هدفها استقطاب التلاميذ المتفوقين ورعايتهم، كما عملت المؤسسة العسكرية على فتح مدارس أشبال الأمة، حيث تم فتح ثانويتين واحدة بوهران سنة 2010 والأخرى بولاية البليدة 2012 تحت وصاية وزارة الدفاع الوطني ووزارة التربية الوطنية، ويسمح لأنجب التلاميذ باجتياز امتحان انتقائي للالتحاق بهذه الثانويات (هدبيل وإقرونة، 2014) وفي نفس الإطار فتحت وزارة التربية الوطنية ثانوية وطنية للرياضيات بالقبة (الجزائر العاصمة)، موجهة للتلاميذ المتفوقين المتحصلين على المراتب الأولى يتم انتقاؤهم على المستوى الوطني، كما يتم قبول من تحصل على العلامة الكاملة في مادة الرياضيات في امتحان شهادة التعليم المتوسط.

كما التفتت المنظومة التربوية في الجزائر للتلاميذ المتفوقين بقرارها فتح شعب الامتياز في مرحلة التعليم الثانوي بفتح المجال للتلاميذ الذين يرشحون بناء على معايير محددة أهمها تحصيل معدل سنوي يساوي أو يفوق 20/14 في السنة الأولى ثانوي ولهم رغبة الالتحاق بشعب الامتياز للذين أثبتوا تفوقا في المواد المميزة، يُوّطّهم أساتذة من ذوي الكفاءة العملية والبيداغوجية الضروريتين للتكفل الأفضل من أجل تحقيق أهداف المناهج. وقد أقرت وزارة التربية الوطنية للتلاميذ الذين يظهرون تفوقا ملحوظا في مادة أو مجموعة مواد تعليمية من خلال توجيههم إلى مسارات تسمح لهم باستغلال كافة قدراتهم التحصيلية؛ قصد تحقيق الارتقاء بالجانب النوعي لعملية التعليم والتعلم، وبهدف التكفل ورعاية الفروق الفردية. (القرار الوزاري رقم 03. 401 المؤرخ في 20 أفريل 2003)

لكن هذه الخطوة غير كافية لرعاية المتفوقين مقارنة بباقي المنظومات التربوية في العالم العربي أو العالمية خصوصا المتطورة منها، والتي تملك تجارب ونماذج رائدة في رعاية هذه الفئة، حيث تؤكد (عطار، 2012) أنه لا يحظى التلاميذ المتفوقون في المدرسة الجزائرية - من خلال النصوص التشريعية - لأية سياسة تكفل بهذه الفئة.

كما أن المتأخرين دراسيا شريحة بحاجة إلى رعاية وإلى برامج وقائية وعلاجية تتوافق والمشكلة التربوية التي يعانون منها، والتأخر المدرسي مشكلة متعددة الأسباب تعاني منها المدرسة الجزائرية على غرار باقي المدارس في العالم، وهي ظاهرة لا يستهان بحجم انتشارها بين المتمدرسين في

المؤسسات التعليمية في الجزائر؛ غير أنه ليست هناك أرقام رسمية على حد علم الباحث تؤكد حجم انتشار هذه المشكلة بين التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية، لكن هناك عدة مؤشرات تدل على تفشي الظاهرة باعتبارها من الأسباب المباشرة للفشل والتسرب المدرسي، وللتكفل بهذه الفئة أكد (القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 2003) أن التلاميذ الذين يظهر عليهم تأخر في التحصيل في مرحلة الابتدائي يوجب توفير لهم تعليماً مكيفاً من أساتذة متخصصين، مع إدراج المعالجة البيداغوجية والتربوية عن طريق التقويم كمكون أساسي من مكونات الفعل التعليمي التعلمي، يكشف الصعوبات التعليمية التي يواجهها بعض التلاميذ والتي تتسبب في تأخرهم دراسي. هذه الظاهرة المقلقة للتلاميذ والمعلمين والأولياء يجب معالجتها أنياً حتى لا تتراكم، ولذلك خصصت حصص أسبوعية في المواد الأساسية للمعالجة والاستدراك (منشور 884.03 المؤرخ في 10 سبتمبر) في الأقسام العادية، مع الأخذ بيد المتأخر دراسياً ومساعدته على فهم نفسه واستغلال إمكاناته الذاتية والبيئية لتحسين أدائه، وتدارك التأخر من خلال المرشد المدرسي، فالأقسام المكيفة تفتح بشروط محددة، مما يقلص من فرص فتحها في المرحلة الابتدائية، أما المعالجة البيداغوجية فهي تشمل جميع المراحل التعليمية.

ويؤدي القائمون على المؤسسات التعليمية دوراً كبيراً في رعاية المتفوقين دراسياً والحرص على الاستمرار في تحقيقهم لنتائج متميزة كما يساهمون في تشخيص حالات التأخر المدرسي والتكفل بها، وهذا من الأدوار الأساسية للأستاذ والمرشد المدرسي، فالأستاذ من مهامه تربية التلاميذ وتعليمهم، وزيادة على دوره في التأطير التربوي يؤدي دوراً هاماً في تنمية قدرات التلاميذ ومدهم بالوسائل المادية المتاحة وتدعيمهم معنوياً، باعتبار أنه في احتكاك دائم معهم قصد مساعدتهم في تذليل الصعوبات التي تواجه مسارهم الدراسي، ويسهم الأستاذ حسب (القرار رقم 153 المؤرخ في 26/02/1991) في تفعيل حصص الدعم والتقوية بشكل جدي، وهذا ما يندرج في إطار المعالجة والتكفل البيداغوجي.

كما يعد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من العناصر الفاعلة في العملية التعليمية واكتشاف ومتابعة عملية التكفل بهاتين الفئتين بحكم مهامه المتمثلة في التوجيه، والإعلام، والتقويم والإرشاد، حيث يشارك في متابعة التلاميذ الذين يعانون صعوبات من الجانب النفسي والبيداغوجي قصد تمكينهم من مواصلة تدرّسهم بشكل حسن (المرسوم التنفيذي رقم 315/08 المؤرخ في 11/10/2008) حيث أسند لمستشار التوجيه مهمة الإرشاد النفسي والمدرسي للتلاميذ بالتنسيق مع المختص النفسي التابع لوحدة الكشف والمتابعة المتواجدة على مستوى المؤسسات التعليمية، حيث يتم العمل على متابعة الحالة النفسية للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات نفسية أو اجتماعية أو لديهم اضطرابات تؤثر على تحصيلهم الدراسي. ويعد الإرشاد أفضل الأساليب في علاج المتأخرين دراسياً،

إذ يساعد في تغيير الاتجاهات النفسية السالبة للمتأخرين نحو التعلم، وأن الإرشاد يحقق مفهوما ذاتيا واقعيا وقبول الذات. (الحياني،1989)

إن الاتجاه العام حاليا في العالم لمختلف الأنظمة التربوية سائر نحو التفكير والعمل على تطبيق البدائل البيداغوجية الممكنة والمناسبة للاقترب أكثر من حاجات التلاميذ الذين يعانون من مشاكل وصعوبات في دراستهم، وذلك من أجل ضمان مسار النجاح في التعليم (بوسنة وآخرون،2014)، وفي هذا الإطار فقد أجرى عدة باحثين دراسات مختلفة حول مشكلات وحاجيات المتفوقين والمتأخرين دراسيا وأوجه الرعاية المقدمة لهم حيث قام (الأحزم،2004) بدراسة حول الحاجات الإرشادية للمتأخرين دراسيا وفق سماتهم الشخصية السائدة لديهم، وقد تكونت العينة من 270 طالبا و230 طالبة بالعاصمة اليمنية صنعاء، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من السمات الشخصية يتميز بها الطلبة المتأخرين دراسيا تتمثل في أنهم غير متحفظين، سريعو الاهتياج، اندفاعيون، ويتميزون بحب السيطرة، تفكيرهم سطحي، وتوترهم منخفض، واعتبار متدني للذات. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق في السمات الشخصية للمتأخرين دراسيا بين الذكور والإناث، كما قام الباحث ببناء قائمة للحاجات الإرشادية وفق كل سمة شخصية للمتأخرين دراسيا في المجالات النفسية، الدراسية، الاجتماعية، الثقافية والأسرية.

في حين أجرت (فلوسي،2006) دراسة هدفت من خلالها التعرف على مشكلات والاحتياجات لدى المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات واستخدمت الباحثة استبيانين من إعدادها على 233 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة أن الحاجات التربوية احتلت المرتبة الأولى ثم الحاجات النفسية فالحاجات الاجتماعية وتوصلت لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مجالات الحاجات الثلاثة.

وجاءت دراسة (رزق،2008) لتسلط الضوء على مشكلات طلبة المرحلة الثانوية وحاجاتهم الإرشادية على عينة قوامها 423 طالب وطالبة في محافظة دمشق وكانت مجالات المشكلات هي: الدراسية، والانفعالية، والأسرية والاجتماعية والصحية وبينت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث وبين التخصصات.

وهدفت دراسة (أبو جريس،1994) إلى التعرف على المشكلات والحاجات الإرشادية بين الطلبة المتميزين والطلبة غير المتميزين في الأردن، تكونت عينة الدراسة من 654 طالبا منهم 327 طالبا متميزا و327 طالبا غير متميز، وبتطبيق الباحثة لأداة جمع المعلومات توصلت لعدم وجود فروق في المشكلات والحاجات الإرشادية بين الطلبة المتميزين والطلبة غير المتميزين على الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده ماعدا بعد المشكلات الانفعالية، وبعد مشكلات أوقات الفراغ أين وجدت فروق لصالح

الطالبات المتميزات أمام الطلبة المتميزين، كما أكدت الدراسة وجود فروق في المشكلات الأسرية والاجتماعية لصالح الطلبة المتميزين وسعى ( الحربي، 2012) في دراسته للحاجات النفسية الأساسية لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت إلى التعرف على الفروق في الحاجات النفسية الأساسية بين الطلبة المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين، تكونت عينة الدراسة من 300 طالب من طلاب مرحلة الثانوي واستخدم الباحث مقياس الحاجات الأساسية من إعداد (عوض، 2000) وتوصلت الدراسة لوجود فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين في الحاجات لصالح المتفوقين ، وهذا يعني أن المتفوقين لديهم حاجات نفسية أكبر من أقرانهم العاديين والأدنى من العاديين، كما أن الفروق في الحاجات بين المجموعات الثلاث لا تختلف باختلاف الجنس.

أما (الخليفة، 1995) فقد أجرى مقارنة لمشكلات الطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب المتأخرين دراسياً في المرحلة المتوسطة والحاجات الإرشادية لهم بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية وذلك تبعاً لعامل السن والجنس والجنسية، قصد التعرف على أهم الحاجات الإرشادية لهم في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة من مشكلات، انطلاقاً من المشكلات التي تضمنتها قائمة موني للمشكلات، وقد تكونت العينة 530 طالباً من الصف الأول والثاني من التعليم المتوسط وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الكلية لمشكلات قائمة الدراسة بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً، حيث كان متوسط درجات الطلاب المتأخرين دراسياً أكبر من متوسط درجات الطلاب المتفوقين، كما أوضحت النتائج أيضاً اختلاف ترتيب مجالات المشكلات من حيث الشيع والحدة بين الطلاب المتفوقين والطلاب المتأخرين دراسياً، وفي ضوء نتائج الدراسة، عرض الباحث أهم الحاجات الإرشادية للطلاب المتفوقين والمتأخرين في التحصيل الدراسي.

وسلّطت الخلفي (1994) في دراستها على المشكلات لدى أطفال المرحلة الابتدائية من المتفوقين والمتأخرين دراسياً، وقد استخدمت الباحثة في الدراسة قائمة المشكلات من إعدادها، واختبار الشخصية. تكونت العينة من (462) تلميذة) بدولة قطر منهم (230) متفوقون و (232) متأخرون دراسياً، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في المشكلات لدى عينة البحث ترجع إلى متغير الجنس، حيث كانت المشكلات أكثر وضوحاً لدى البنين عنها لدى البنات، وكذلك متغير التحصيل الدراسي، حيث كانت هناك فروقاً دالة بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين دراسياً في المشكلات لصالح المتأخرين دراسياً، فكانت المشكلات الانفعالية والصحية والأخلاقية والمدرسية ومشكلات السلوك غير التوافقي لدى المتأخرين دراسياً أكثر منها لدى المتفوقين.

وفي دراسة مقارنة قام بها (العنزي، 2003) لبعض المشكلات وأسبابها وترتيبها للطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا في المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، أين قام الباحث بانتقاء عينة عشوائية من مجموعتين، مجموعة من المتفوقين دراسيا عددهم 150 طالب، ونفس عدد الطلبة في مجموعة المتأخرين دراسيا، وخلصت الدراسة لعدم وجود فروق في المشكلات بين التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا كما أن ترتيب المشكلات يختلف بين المجموعتين كما تختلف الأسباب التي تقف وراء حدوث المشكلات النفسية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

أما دراسة (العصفور، 2004) فهدفت لتحديد الحاجات من حيث الأولوية، لطلبة المرحلة الثانوية بمنطقتي مسقط والداخلية في سلطنة عمان، وكذلك التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية للطلبة في ضوء المتغيرات المرتبطة بالجنس والمنطقة السكنية والمستوى التعليمي للوالدين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحديد الحاجات، واشتملت عينة الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن ترتيب هذه الحاجات من حيث الأولوية جاءت كالتالي: الحاجات الدراسية، الحاجات المهنية، الحاجات النفسية، الحاجات الأسرية، الحاجات الاجتماعية.

وتناولت دراسة (بن دعيمة، 2007) الحاجات الإرشادية في ضوء متغيري الجنس والتخصص وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة من تصميمها مقسمة إلى ثلاثة محاور (الحاجات النفسية، الاجتماعية والتربوية)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في حاجاتهم للخدمات الإرشادية لصالح الإناث، ووجود فروق دالة بين الجنسين في حاجاتهم النفسية والاجتماعية والتربوية للخدمات الإرشادية، في حين لا توجد فروق دالة بين التلاميذ من حيث التخصص الدراسي في حاجاتهم للخدمات الإرشادية.

وهدفت دراسة (لحشر وبن خليفة، 2014) إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وعلاقتها بتوافقهم الدراسي وطبق استبيان للحاجات الإرشادية من إعداد الباحثين ومقياس (يونجمان) للتوافق الدراسي على عينة قدرها 350 تلميذ وتلميذة بمتوسطتين من متوسطات مدينة الوادي، وأسفرت نتائج الدراسة على وجود ارتباط دال إحصائيا بين مستوى الحاجات الإرشادية والتوافق الدراسي، وعدم وجود فروق في الحاجات الإرشادية بين الذكور والإناث.

وعموما الحاجات الإرشادية تتغير بتغير المراحل النمائية والدراسية فلكل مرحلة حاجاتها ومشكلاتها، وذكرت (حلمي، 1965) أن المشكلة هي التعبير الخارجي للحاجة ويمكن أن تعد عرضا من أعراض الحاجة، ويرى ماسلو أن هذه الحاجات تنتظم وتندرج على نحو هرمي متصاعد وكل سلوك يحركه دافع ويسعى لإشباع حاجة، وبعض هذه الحاجات أقوى من الآخر، والبعض منها أولوية والبعض

الأخر ثانوي، ويتميز السلوك الإنساني بالاتساق والاطراد في إشباع الحاجات وهذا الاطراد في السلوك هو الذي يسمح بالتنبؤ بالسلوك المستقبلي للفرد في ظروف مختلفة.

وقد تحسس الباحث بحكم خبرة مهنية في قطاع التربية الوطنية كمستشار للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني معاناة التلاميذ من عدة مشاكل وغياب إستراتيجية واضحة للتكفل بالحاجات الإرشادية لدى المتعلمين، خصوصا التلاميذ المتفوقين دراسيا للحفاظ على تفوقهم والاستمرار فيه، ولدى المتأخرين دراسيا لتجاوز مشكلاتهم، فالسياسة المتبعة في إشباع حاجات التلاميذ إن وجدت في المدارس العمومية الجزائرية، لا تميز بين حاجات المتفوقين والمتأخرين دراسيا والعاديين على الرغم من اختلاف الخصائص والسمات والمشكلات بينهم، فهم مرافقون يمرون بفترة نمائية هامة في حياتهم نظرا للتغيرات الفيزيولوجية والنفسية والانفعالية والاجتماعية فأهمية التكفل بحاجات المتدربين خصوصا في مرحلة المراهقة التي تتزامن بدايتها مع مرحلة التعليم المتوسط تصبح أكثر من ضرورية، فإذا إذا تم احتواء مشكلاتهم وإشباع حاجات التلاميذ، ساعدهم ذلك على تحقيق معدلات أعلى في التحصيل الدراسي وإن عجزت المؤسسة التعليمية عن التكفل بمشكلات التلاميذ وبحاجاتهم تمهد الطريق للمراهق المتمدرس للانحراف، فالفشل المدرسي والهروب من المدرسة وسوء التوافق النفسي كلها عوامل تهيب المتعلم للجنوح والانحراف، بما يحمله السلوك الإنحرافي من تبعات، لذا فدور العملية الإرشادية هامة في الوسط المدرسي خصوصا في مرحلة المراهقة لأن الإرشاد حسب (فنتازي، 2011) يهتم بمختلف جوانب شخصية المتمدرس النفسية، والاجتماعية، والمدرسية ويهدف لإشباع الحاجات الأساسية للفرد وهذا ما يؤهل الإرشاد المدرسي لمساعدة المتفوقين والمتأخرين دراسيا في إشباع حاجاتهم.

ومعرفة الحاجات الإرشادية للتلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة المراهقة يسمح من احتواء الكثير من مشكلاتهم النفسية الاجتماعية والدراسية مما يسمح بتحسين أدائهم المعرفي، وتربية جيل متوازن نفسيا و انفعاليا ومتكيف اجتماعيا، رغم أنه عملية مستمرة تشمل المراحل العمرية كلها إلا أن التلاميذ كالمفوقين والمتأخرين دراسيا حاجتهم للإرشاد أكثر إلحاحا خصوصا إذا كانوا متواجدين في نفس المدرسة والصف فسيضطر المتفوقون للسير في تحصيلهم العلمي سيرا بطيئا لا يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم ما قد يؤدي بهم للشعور بالسأم والملل والإحباط نظرا إلى أن الدور الذي يمارسونه ضمن إطار العملية التربوية لا يتناسب مع حاجاتهم الأمر الذي قد يؤدي إلى بروز نوع من الصراع بين التلاميذ المتفوقين ومدرسيهم أو مع أقرانهم من ذوي التحصيل المتدني، وعندما لا تمنح الرعاية والعناية الخاصة التي تتناسب مع مستوى تخلفهم وحسب حاجاتهم فسينجر عنه تدن في

نظرتهم لذاتهم بسبب عدم تمكنهم من مواكبة أقرانهم من ذوي التحصيل المرتفع مما قد يؤدي بهم إلى تدني تحصيلهم الدراسي من سيء إلى أسوأ (السنبلي، 1987، ص215).

وتستهدف الدراسة الحالية التعرف على الحاجات الإرشادية انطلاقاً من المشكلات التي يشعر بها التلميذ المتفوق والمتأخر دراسياً في السنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية، من خلال المشاكل التي تظهر لدى الشريحتين، فتقديم خدمات إرشادية مناسبة لهما فلا بد من تحديد الحاجات الإرشادية بناء على مشكلاتهم المعبر عنها من طرفهما خصوصاً في هذه المرحلة النمائية الهامة في حياة الأفراد والتي تمثل في جانبها التربوي استكمال بناء بعض المفاهيم في المجالات المقررة والتعمق فيها من خلال تعبئة الطاقة لدى المتعلمين، والسعي لتمكينهم من فهم نفسه وبيئته ليصبح قادراً على استثمار قدراته على نحو أفضل، وهذا ما يستوجب تحديد هذه الحاجات وترتيبها حسب الأولوية حتى يتم تقديم خدمات إرشادية ملائمة لكل شريحة من أجل إعدادهم لمواجهة الحياة بواقعية مما يسمح لهما من تحقيق نمواً متكاملًا في شخصيتهم ومع البيئة التي يعيشون فيها وذلك كون المتفوقين والمتأخرين دراسياً من بين الفئات الأكثر احتياجاً للتوجيه والإرشاد. فما طبيعة المشكلات التي يعاني منها التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً وحاجاتهم الإرشادية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

و سنحاول الإجابة في هذه الدراسة عن الأسئلة التالية:

- 1- هل يختلف ترتيب الحاجات الإرشادية بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً في ضوء الأبعاد (نفسية، اجتماعية، دراسية، ومادية)؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً في ضوء الأبعاد (نفسية، اجتماعية، دراسية، ومادية)؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً تبعاً للجنس لدى تلاميذ السنتين الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط؟
- 4- هل تختلف مساهمة كل من الجنس وفتية التحصيل (المتفوقين، والمتأخرين دراسياً) في التنبؤ بالحاجات الإرشادية لدى تلاميذ السنتين الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط؟

**2-1 الفرضيات:**

انطلاقاً من الأسئلة المذكورة صيغت فرضيات البحث على النحو التالي:

**الفرضية الأولى:** يختلف ترتيب الحاجات الإرشادية بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً في ضوء الأبعاد الأربعة (نفسية، اجتماعية، دراسية، ومادية).

**الفرضية الثانية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً في ضوء الأبعاد الأربعة (نفسية، اجتماعية، دراسية، ومادية).

**الفرضية الثالثة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً تبعاً للجنس لدى تلاميذ السنتين الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط.

**الفرضية الرابعة:** تختلف مساهمة كل من الجنس وفتي التحصيل (المتفوقين، والمتأخرين دراسياً) في التنبؤ بالحاجات الإرشادية لدى تلاميذ السنتين الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط.

**3-1 أهمية الدراسة:**

تبرز أهمية الدراسة الراهنة في جانبين أهمية نظرية، وأخرى عملية:

**أهمية نظرية:** يمكن لهذه الدراسة أن تثير اهتمام القائمين على قطاع التربية في الجزائر لتبني سياسة واضحة الأهداف لرعاية التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً، هذه الشريحة الهامة من المتمدرسين ذوي الخصائص والمشكلات التي تختلف عن التلاميذ العاديين، وتوفير سبل تكفل تراعى فيها حاجاتهم النفسية والدراسية والاجتماعية، كما يمكن لهذه الدراسة أن تحسس أولياء التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً وحتى المدرسين بضرورة إحاطتهم بعناية ورعاية تسمح لهم باستغلال قدراتهم على نحو أفضل.

**أهمية عملية:** تتعلق بالحلول العملية الممكن تقديمها من خلال الدراسة الراهنة، والوقوف على أهم المشكلات التي يعني منها تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وحاجاتهم الإرشادية.

**4-1 أهداف الدراسة:**

تتمثل أهداف هذه الدراسة في ما يلي:

- الوقوف على الاختلاف في ترتيب الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم المتوسط في ضوء المجالات (النفسية، الاجتماعية، الدراسية، المادية).
- معرفة فروق في الحاجات الإرشادية بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا حسب المجالات (نفسية، اجتماعية، دراسية، ومادية).
- معرفة طبيعة الفروق في الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا تبعا للجنس في مرحلة التعليم المتوسط (النفسية، الاجتماعية، الدراسية، المادية).
- تحديد مساهمة كل من الجنس وفنئي التحصيل (المتفوقين، والمتأخرين دراسيا) في تفسير تباين درجات الحاجات الإرشادية لدى تلاميذ السنتين الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط.

**5-1 تحديد المفاهيم:**

تعتبر المفاهيم مفتاح الدراسة ويتم من خلالها تعريف المتغيرات إجرائيا، وسنقوم بعرض مفهومي التلميذ المتفوق والمتأخر دراسيا، وكذا مفهوم الحاجات الإرشادية.

**1-5-1 تعريف التلميذ التفوق دراسيا:**

**التفوق في اللغة:**

فاق الشيء: علاه

وفاق الرجل صاحبه: علاه وغلبه، والشيء الفائق هو الجيد الخالص في نوعه (ابن منظور، 1990).

في حين يعرف جاردر (Garder، 1983) المتفوقون بأنهم الأفراد الذين يعبرون عما يحسب في ثقافة معينة استعدادا أو أداء نشاط رفيع المستوى يقدرون تقديرا خاصا في تلك الثقافة (الوقفي، 2004).

ويعرف (زياد، 2004) المتفوق دراسيا بأنه التلميذ الذي يرتفع في إنجازة أو تحصيله بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه.

أما (القاضي، 1981) فيرى أن التفوق الدراسي هو الامتياز والاستمرار في التحصيل ، وهو حصيلة الفرد في الامتحانات.

كما يعرف (عبد الرحمن السيد، 2001) المتفوق دراسيا أنه التلميذ الذي يتميز عن زملائه، فهو يسبقهم في الدراسة ويكون عادة أكثر منهم ذكاء وسرعة في التحصيل.

ويعد التلميذ متفوقا دراسيا حسب (أحمد، 2000) إذا وصل أدائه إلى أعلى مستوى من العاديين دراسيا بشكل عادي.

ويشير ( العبد الله ، 2007 ، ص31 ) أن المتفوق دراسيا هو الشخص الذي لديه القدرة على الإنجاز العالي في المجالات الأكاديمية .

تشير التعاريف السابقة أن التفوق الدراسي هو التميز في الأداء المرتفع في الاختبارات التحصيلية، وفي الأنشطة الدراسية مقارنة بباقي الأقران.

- أما التعريف الإجرائي للمتفوقين دراسيا في هذه الدراسة هو مجموع التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط الذين رشحهم أساتذتهم و تمكنوا من تحقيق معدل يفوق 14.00 من 20.00 في اختبارات الفصل الأول والثاني من السنة الدراسية 2015/2014، حسب التقويم الرسمي المعمول به في هذه المرحلة الدراسية لتحديد المعدل الفصلي.

### 2-5-1 تعريف التلميذ المتأخر دراسيا:

يعرف (زهران، 1987) التأخر الدراسي بأنه انخفاض في نسبة التحصيل الدراسي دون المستوى.

ويرى (حمدان، هشام، 2003) أن التأخر الدراسي هو التحصيل المتدني للطلاب مقارنة مع زملائه الذين يناظرونه في العمر الزمني.

أما (عبد الرحمن، 1980) فيعتبر أن التلميذ متأخر دراسياً إذا كان تحصيله الدراسي يقل عن أقرانه في مستوى عمره.

والتلاميذ المتأخرين دراسياً (السليطي و روزة، 1994) هم الذين لا يستطيعون أداء العمل المدرسي حتى لو كانوا في صف دون مستوى صفهم الاعتيادي، ولم يتمكنوا من استيعاب المناهج الدراسية المقررة عليهم في صف ما.

ويعرف (جروان، 1997) التلميذ المتأخر دراسياً بأنه المقصر في تحصيله الدراسي، إذا قيس بالمستوى المنتظر من تلميذ سوي متوسط في مثل عمره. (أورد في: الشامي، 2012)

والتأخرون دراسياً حسب (أجرام، 1980) بأنهم الذين لا يستطيعون تحقيق المستويات المطلوبة في الصف الدراسي وهم متأخرون في تحصيلهم الأكاديمي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانهم (أورد في: الجرجاوي، 2002)

ويؤكد (زهرا، 1997ب) أن المتأخر دراسياً يعاني حالة نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي لعوامل شخصية أو جسمية، أو اجتماعية أو دراسية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي.

أما (جروان، 1998) فيشير أن التلميذ المتأخر دراسياً هو المقصر في تحصيله المدرسي، إذا قيس بالمستوى المنتظر من تلميذ سوي متوسط في مثل عمره

أجمعت التعاريف السابقة على أن المتأخرين دراسياً هم التلاميذ الذين يكون تحصيلهم الدراسي دون مستوى أقرانهم في نفس الأقسام الدراسية نتيجة عدم استيعاب المنهاج المقرر لأسباب متعددة.

- أما إجرائياً فالمتأخرون دراسياً في هذه الدراسة، هم التلاميذ الذين لا يعانون من ضعف في القدرات العقلية والذي يقاس باختبار الذكاء لصالح زكي ، ويقف معدلهم في اختبارات الفصل الأول والثاني عن 10.00 من 20.00، في فصلين متتاليين وفق التقويم المعمول به في مرحلة التعليم المتوسط.

### 3-5-1 تعريف الحاجة الإرشادية :

الحاجة الإرشادية حسب (Kaufman , 1972) هي نتاج تناقض بين ما هو موجود، وبين ما يجب أن يكون، والحاجات الإرشادية للطلبة تتحدد بشكل عام في أربعة مجالات الأكاديمية، والمهنية، والاجتماعية، والنفسية.

في حين يعرفها (ابو عطية، 1984) أنها رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته بأسلوب ايجابي قصد اشبع حاجاته النفسية والفسولوجية (ورد في: الأشقر، 2003).

والحاجة الإرشادية حسب (يوسف، 1999) هي حاجة التلميذ إلى تحقيق التوافق وهي متكاملة تتضمن كافة الجوانب الشخصية، والاجتماعية والتربوية والمهنية بحيث تؤدي إلى تحقيق الصحة النفسية للفرد.

من جهته يعرف (الأحزم، 2004، ص14) الحاجة الإرشادية، بأنها تلك الخدمات الإرشادية النفسية والتربوية التي يفتقر إليها الطالب .

أما (نوري ويحي، 2008، ص299) فيرى أن الحاجة الإرشادية هي رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته المختلفة التي يعاني منها وتسبب له ضيقا وانزعاجا وهو ما يسعى إليه باستمرار لإشباع حاجاته والتخفيف من مشكلاته حتى يتمكن من التفاعل الايجابي والتكيف السليم مع المحيط الذي يعيش فيه، وهي حاجات عامة للأفراد بمختلف مستوياتهم ومراحلهم العمرية لا غنى عنها لمواجهة متطلبات الحياة المتجددة والتي تستوجب، إيجاد حلول إرشادية مناسبة لها.

ويعرف نيوتن Newton (1984) الحاجات الإرشادية بأنها رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته بأسلوب منظم يهدف إلى إشباع حاجاته المختلفة التي لم يستطع إشباعها من تلقاء نفسه، الأمر الذي يجعله بحاجة إلى خدمات إرشادية منظمة ليتعلم كيفية إشبع هذه الحاجات أو التوافق مع فقدانها ليتمكن من التوافق النفسي والاجتماعي مع ذاته والآخرين (ورد في: لحرش وبن خليفة، 2014).

ويشير (الدهلكي، 1990) أن الحاجة الإرشادية هي رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته بشكل ايجابي منظم بقصد إشباع حاجاته التي لم يتهيأ لإشباعها إما لأنه لم يكتشفها بنفسه أو انه اكتشفها ولم يستطع إشباعها بمفرده، ويهدف من التعبير عن مشكلاته التخلص منها، والتمكن من التفاعل مع بيئته والتكيف مع مجتمعه الذي يعيش فيه .

من خلال هذه التعاريف السابقة يظهر أن الحاجات الإرشادية هي نزعة لدى الفرد يفصح من خلالها عن مشكلات يعاني منها نتيجة عدم إشباع حاجاته ، و تهدف لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي وعدم تحقيقها ينجم عنها مشكلات مختلفة وهي مختلفة من مرحلة عمرية لأخرى.

- إن التعريف الإجرائي في هذه الدراسة للحاجات الإرشادية هو مجموع الدرجات على أبعاد الحاجات المتحصل عليها من خلال الإجابة على فقرات استبانة الحاجات الإرشادية، والمعبر عنها بالمشكلات التي تم التي يعانون منها تلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط، والمحددة في أربعة مجالات كالآتي:

**1.3.5.1. الحاجات النفسية:** وهو الدرجة المتحصل عليها من خلال الإجابة على فقرات المشكلات النفسية والمعبر عنها بالحاجات النفسية.

**2.3.5.1. الحاجات الدراسية:** وهو الدرجة المتحصل عليها من خلال الإجابة على فقرات المشكلات الدراسية والمعبر عنها بالحاجات الدراسية.

**3.3.5.1. الحاجات الاجتماعية:** وهو الدرجة المتحصل عليها من خلال الإجابة على فقرات المشكلات الاجتماعية والمعبر عنها بالحاجات الاجتماعية.

**4.3.5.1. الحاجات المادية:** وهو الدرجة المتحصل عليها من خلال الإجابة على فقرات المشكلات المادية والمعبر عنها بالحاجات المادية.

## الفصل الثاني: التفوق الدراسي

### تمهيد

1-2 المتفوقون عبر التاريخ

2-2 مفهوم التفوق

3-2 نظريات التفوق الدراسي

4-2 حاجات التلاميذ المتفوقين دراسيا

5-2 خصائص التلاميذ المتفوقين

6-2 العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي

7-2 المشكلات الأساسية للمتفوقين

8-2 التكفل بالتلاميذ المتفوقين دراسيا

خلاصة الفصل

**تمهيد:**

يمثل المتفوقين استثماراً على المدى الطويل لأي مجتمع إذ تؤهلهم سماتهم وخصائصهم الإيجابية بإمكانهم للإسهام في حل كثير من المشكلات التي تواجه المجتمعات، بشرط أن توفر لهم الظروف الملائمة لتنمية قدراتهم والرعاية الكافية التي تتوافق مع استعداداتهم وحاجاتهم، من خلال تهيئة توفير الوسائل الملائمة للمتفوقين وتهيئة الجو المناسب لهم سواء في الوسط المدرسي أو الأسري، و ظاهرة التفوق الدراسي أو ارتفاع مستوى التحصيل موجودة في كل النظم التربوية ولكن العناية بهم تختلف من نظام تربوي لآخر حسب السياسة العامة لهذه الأنظمة التربوية.

والتفوق الدراسي مجال من مجالات التفوق مرتبط بشكل أساسي بالتحصيل الدراسي للتلاميذ، والمتفوقين دراسياً لهم قدرات تسمح لهم بالتميز عن أقرانهم العاديين، وهم فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاجون إلى برامج تربوية خاصة تلبي احتياجاتهم المتميزة، وهذا ما سنسعى لإبرازه في هذا الفصل الذي سنتناول فيه مفهوم التفوق وبعض المفاهيم المستخدمة للتعبير عنه، والنظريات المفسرة للتفوق وأهم العوامل المؤثرة فيه، كما سنشير إلى أهم المشكلات والحاجات المختلفة للتلميذ المتفوق مع التطرق لدور الأسرة والمدرسة في عملية التكفل بهذه الفئة وأهم الأساليب التعليمية الموجهة لهم التي تختلف أهدافها عن برامج التلاميذ العاديين.

**1-2 المتفوقون عبر التاريخ:**

الاهتمام بالمتفوقين قديم قدم الحضارات الإنسانية، ففي الإمبراطورية الصينية منذ 220 قبل الميلاد ظهر الاهتمام بالأفراد المتميزين، من خلال النظام الدقيق الذي وضع لانتقاء المتفوقين من عامة الناس للالتحاق بالأعمال الحكومية، وفي الحضارة اليونانية فقد دعا أفلاطون إلى ضرورة اكتشاف الاستعدادات البارزة لدى الفرد والعمل على توجيهه في ضوءها إلى المجال الذي يتناسب معها (عوض، 1999، ص7) بتوفير تربية وإعداد ملائم ليكونوا قادة الأمور التي تحتاج إلى تفكير وتدبر وحكمة.

كما اهتم الرومانيون بالمتفوقين والموهوبين فعمدوا إلى انتقائهم ووضع برامج تدريبية خاصة بهم في المجالات القانونية والسياسية والعسكرية لتوسيع رقعة الدولة الرومانية، وكانت للمسلمين منذ بزوغ نور الإسلام إلى انهيار الدولة العثمانية توجه للكشف عن الموهوبين والمتفوقين والمتميزين بسرعة الحفظ وسلامة التفكير وقوة الملاحظة لإحاقهم بمجالس العلماء وإكرامهم من قبل الولاة والحكام، وبفضل الاهتمام بهذه الفئة عبر العصور الإسلامية تطورت المجتمعات الإسلامية وازدهرت فنون عديدة (القريبي، 2005)، واتخذ سليمان القانوني السلطان العثماني أثناء فترة حكمه إجراءات مهمة

للاهتمام بالمتميزين والمتفوقين، فقد كان يكلف من يبحثون عبر أرجاء الإمبراطورية العثمانية عن الأفراد المتميزين في مجالات التعليم، لتوفير أفضل الأساليب التربوية والتدريبية لهم (الزغبى، 2003).

وترجع الدراسات العلمية المنظمة للمتفوقين إلى السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر، بداية من دراسة **غالتون** (GALTON، 1892) التي أشار فيها إلى دور العوامل الوراثية في التفوق والموهبة و اعتبر المتفوق أنه شخص متميز يكون إنجازاه العالي منطلقاً من القدرة والحماس والقوة نحو القيام بعمل يتطلب الكثير من الجهد، وقد اهتم بدراسة عدداً من الأفراد استطاعوا أن يحققوا لأنفسهم شهرة ومركزاً مرموقاً في المجتمع البريطاني من علماء، فنانيين، رجال القضاء، ورجال السياسة، والدين، ويرى **غالتون** أن المتفوق شخص متميز يكون إنجازاه العالي منطلقاً من قدراته واستعداداته على القيام بعمل يتطلب الكثير من الجهد، ثم تتابع الإهتمام بعد ذلك بهذه الشريحة حيث سعت بعض الدول لرعاية المواهب والمتفوقين منذ بدايات ظهور مؤشرات التفوق أي وجهت الرعاية إليهم في مرحلة الطفولة، وذلك في أواخر القرن التاسع عشر، وكان المؤشر المعتد كميّار لهؤلاء تقدمهم على الزملاء في الدراسة، فأُنشئت لهم فصول خاصة لتوفير أحسن السبل لحسن الانتفاع بما لديهم من قدرات ومهارات، ولقد ظلت المشكلة تتعلق بالمحك الذي يمكن الاعتماد عليه في التعرف على المتفوقين، وكيفية رعايتهم. (الشربيني و صادق، 2002)

والهدف حسب (زحلق، 2001) من التعرف على المتفوقين عبر التاريخ وفي مختلف الحضارات كان يهدف إلى توفير رعاية خاصة لهم وتدريبهم و إعدادهم لتحمل المهام الأساسية في المجتمع كالمهام العسكرية والفنية والسياسية والتجارية والأدبية (ورد في: بن صافية، 2009).

وتزايد الاهتمام في القرن العشرين بذوي القدرات المرتفعة من الأفراد رغم اختلاف المصطلحات التي استخدمت لوصف المتفوقين من باحث لآخر ومن بلد لآخر، وأجمع الكثير من المختصين في التربية وعلم النفس على ضرورة إجراء البحوث والدراسات العلمية بهدف الوصول إلى أفضل الوسائل التي تساعد على اكتشافهم وفي إعداد البرامج التربوية الملائمة لرعايتهم، وتنمية قدراتهم بما يعود بالنفع على المتفوقين أنفسهم وعلى المجتمع (سليمان و أحمد، 2001).

## 2-2 مفهوم التفوق :

تعددت التعاريف المستخدمة للتعبير عن التفوق، ويرجع تداخل المصطلحات وكثرتها إلى استناد الباحثين على محكات متعددة في تحديد التفوق بشكل دقيق، فمنهم من اعتمد في تحديده على

معاملات أو نسب الذكاء ومنهم من حدد التفوق اعتمادا على التحصيل الدراسي، والبعض الآخر اعتمد في تحديده على محكات متعددة تشمل التحصيل الأكاديمي والذكاء وقياس بعض القدرات، ولكل مجال من مجالات التفوق معايير المستخدمة تكشف عن الأفراد المتميزين في أدائهم.

فمفهوم التفوق يختلف من باحث لآخر ومن ثقافة لأخرى، حيث يعكس هذا المفهوم ثقافة المجتمعات التي يظهر فيها، ولذلك فإن الباحث في مجال التفوق يجد صعوبة بالغة في أن يضع تعريفا عاما متفق عليه وعلى الرغم من شيوع استخدام هذا المفهوم، إلا أنه ظل غامضا نظرا لكثرة المفاهيم المرتبطة به وتنوع مداخل الباحثين في هذا المجال، كما عرف مفهوم التفوق استخدام عدة مصطلحات للدلالة عليه وتنوعت هذه المصطلحات عبر فترات زمنية متلاحقة.

والتفوق حسب رنزيلي (1978, Renzulli) يتضمن تفاعل ثلاثة مكونات أساسية من الخصائص البشرية وهذه المكونات هي مستويات عالية من القدرة العامة والإبداع والتفاني في الأداء، والأطفال المتفوقين هم القادرين على تنمية هذا الخليط من الخصائص وتوظيفها في أي مجال من مجالات الأداء الإنساني، والأطفال الذين يبدو عليهم هذا التفاعل بين المكونات الثلاث أو القادرين على تنميتها يحتاجون إلى العديد من الفرص والخدمات التربوية المختلفة وعادة ما لا تتوفر في البرامج التعليمية العادية.

ويعرف عبد السلام عبد الغفار (1975) الطفل المتفوق بأنه الذي يملك الاستعدادات العقلية ما يمكنه من الوصول إلى مستويات أداء مرتفعة في مجال معين من المجالات التي تقدرها الجماعة إذا وفرت للطفل ظروف مناسبة (أورد في : طحان، 1982).

أما زاتيل (1979, Zettel) فيرى أن الطفل المتفوق هو الحائز على قدرات ظاهرة أو كامنة، والتي تدل على أداء عالي يتسم بالمسؤولية في المجالات العقلية أو الإبداعية أو القيادية أو في الفنون الأدائية أو المرئية ولهذا السبب هم يحتاجون إلى خدمات وأنشطة لا تتوفر في برامج المدرسة العادية. وتعددت المصطلحات المترادفة التي تعبر على التفوق والمستخدمه من طرف الباحثين كمصطلح الإبداع والتميز والمرتفع القدرات إلا أن مصطلحي العبقريّة والموهبة الأكثر شيوعا وتعبيرا عن التفوق وسنشير إليهما في مايلي:

**1-2-2 العبقريّة:** يعتبر هذا المصطلح من أقدم المصطلحات استخداما، فقد استخدم في القرن الثامن عشر ليشير إلى الملكة التي يحقق صاحبها اكتشافا بارزا في مجال العلم أو إنتاجا أصيلا في مجال الفن، واستخدم في القرن التاسع عشر على أوسع مدى ليدل على الأشخاص الذين ورثوا طاقات ممتازة في العلم والفن واستطاعوا أن يحققوا لأنفسهم شهرة واسعة كما استخدمه غالتون Galton ،

وسبيرمان **Spearman** للدلالة على قدرة الفرد على إنتاج جديد بصورة مبتكرة أو إبداعية، والمحك للعبقرية هو الإنتاج والإنتاج الابتكاري. (الشربيني، 2002)

**2-2-2 الموهبة:** استخدم هذا المصطلح في بداية القرن الماضي وحتى الستينات منه ليبدل على مستوى من الأداء المرتفع يصل إليه الفرد في مجال من المجالات التي لا ترتبط بالذكاء أو المجالات الأكاديمية والموهبة وراثية حسب سيثور **seashore**، لكن هذا المفهوم تغير نتيجة جهود بعض علماء النفس مثل فريهل **Freehill** وهيلدرث **Hildreth** حيث أكدوا أن الموهوبين هم المتفوقون سواء كانت الموهبة في المجال الأكاديمي أو غير الأكاديمي، وهم من المتفوقين في أحد المجالات التي تقدرها الجماعة والذين يملكون موهبة في هذه المجالات يمكن تنميتها، والموهوبون طلبة بارزون يتمتعون بقدرات عالية، ويمتازون بمستوى أداء مرتفع يصلون إليه في المجالات المختلفة للحياة (الشربيني، 2002)، ويشير (Gallager، 1985) أن الموهوبين هم أولئك الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين والذين لديهم قدرة على الأداء الرفيع، ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة وخدمات إضافية أكثر مما يقدمه البرنامج العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معاً.

### 3-2 نظريات التفوق:

تناولت عدة نظريات ظاهرة التفوق وحاولت تقديم تفسيرات مختلفة للتفوق الدراسي من جوانب مختلفة، ومن أهم هذه النظريات نذكر ما يلي:

#### 1-3-2 النظرية الجسمية:

يشير أصحاب هذه النظرية إلى وجود علاقة بين الخصائص التكوينية للجسم والجانب المرفولوجي له وبين القدرات العقلية للفرد، والتفوق حسب هذه النظرية يكون نتاج تداخل جملة من العوامل أهمها عاملي الوراثة والبيئة، ويشير (الهويدي، 2003) أن التفوق يأتي من شكل الجمجمة ولون العينين ولون الجلد و الشعر وشكل والوجه وحجم الأذنين، فهذه الصفات وغيرها يستدل بها على قدرات و ذكاء الأفراد وتميزهم عن غيرهم من الأفراد العاديين.

#### 2-3-2 النظرية المرضية:

تعد النظرية المرضية من أقدم النظريات التي حاولت أن تفسر ظاهرة التفوق، وتقوم هذه النظرية على الربط بين التفوق بأشكاله المختلفة، وخاصة التفوق الابتكاري وبين الجنون، إلى الحد

الذي أدى ببعض أتباع هذه النظرية إلى المطابقة بينهما، وقد شاعت هذه النظرية حتى أصبح من المشهور أن بين التفوق والجنون رباطا وثيقا، وذهب البعض إلى القول " أن من الجنون فنون" وأن الشخص المتفوق والمبدع لابد أن يكون لديه شيء غريب وغير عادي، ومعنى ذلك أن التفوق والإبداع مرتبط بالاضطراب لذا يجب الابتعاد عنه (الأعسر، 2000، ص12)، وقد تأثرت الثقافة اليونانية، والعربية، وغيرهما من الثقافات بهذه الفكرة التي نظرت إلى العبقرية أنها أسلوب شاذ يشق على الإنسان العادي فهمه، أو تفسيره.

وفي العصر الحديث نجد بعض بقايا أتباع هذه النظرية مثل: لامبروزو **lambroso** ولانجيلد **langfield**، وكريتشمر **kretschmer** الذين خلصوا بأن المرض العقلي أكثر انتشارا بين العباقرة عن العاديين. (مدحت، 1990)

إن النظرية المرضية لا يمكن القبول برفضها كذلك لا يمكن القبول بها بشكل مطلق إذ قد يرتبط أحيانا التميز والتفوق بحالات مرضية نتيجة السمات الشخصية لهم كالإحساس المرهف والقدرات المرتفعة، كما أن تأثره بالمشاكل الموجودة في البيئة التي يعيش فيها يكون أكبر بكثير من تأثر العاديين، الأمر الذي يؤدي إلى حالة من اللاتوافق النفسي والاجتماعي وهناك من يرى حسب (Vernon، 1972) أنه يوجد ارتباطا وثيقا بين العبقرية والمرض العقلي.

### 3-3-2 النظرية الفسيولوجية:

للإنسان عدة غدد وهي على نوعين قنوية ولاقنوية (الصماء) تقوم بجملة من الوظائف ومن بينها الغدة الكظرية وتسمى كذلك بالفوق كلوية بالنظر لموقعها حيث توجد فوق كل كلية غدة، وهي من الغدد الصماء وتتكون من القشرة والنخاع وهما يختلفان وظيفيا وبنائيا.

تقوم القشرة بإفراز عدد من الهرمونات منها: الكورتيزول **cortisol**، والكورتيزون **cortison** والألدوستيرون **aldosterone**، والهرمونات شبيهات الجنسية كالأندروجين والأستروجين، وبروجستيرون.

أما النخاع فيفرز هرمون الأدرينالين الذي له دور فعال في الحالات الانفعالية بصفة عامة، والنشاطات الحيوية وخاصة في حالات الخوف المفاجئ والقلق، مما يؤدي إلى زيادة السكر في الدم وسرعة خفقان القلب، وسرعة التنفس، لتمكين جسم الإنسان من التعامل مع حالات الطوارئ، وعند انتهاء هذه الظروف تفرز هرمونا آخر اسمه النورادرنالين وهو الهرمون المهدئ والذي يعيد التوازن الذاتي، ويهدئ الإنسان ليعود لحالته الطبيعية (العوامل ومزاهرة، 2002).

وتهتم هذه النظرية بالنخاع أكثر من القشرة، إذ أن نشاط النخاع يمكن أن ينبئ عن النشاط العقلي الناتج عن عملية إمداد الذهن بالطاقة للعمل، ويفترض أصحاب هذه النظرية أن الأذكاء أصحاب القدرة

الفائقة على التحصيل الدراسي والتفوق، لديهم نشاط نخاعي أدرياليني أكثر من العاديين ويؤيد هذه الحقيقة دراسات كل من بيرجمان **I.r.bergman** وماجنسون **d.magnusson** ما بين سنوات (1976-1979) لبحث عملية الإفراط في التحصيل وعلاقته بإفراز الأدرينالين، حيث ثبت لهم أن ذوي التحصيل العالي لديهم إفراز أدرياليني أكثر من ذوي التحصيل العادي والمنخفض، كما خلصت النتائج لوجود فروق بين الذكور والإناث، حيث أن الذكور أكثر إفرازا من الإناث من ذوي التحصيل العالي (مدحت، 1990).

### 4-3-2 النظرية الوراثة:

تعتمد هذه النظرية على الدلائل التي تشير إلى أن التكوين العقلي للفرد، سواء في ضوء القدرة العقلية العامة، أو في ضوء العديد من القدرات العقلية التي يتمتع بها؛ ويتحدد التفوق بالعوامل الوراثية أكثر مما يتحدد بالعوامل البيئية، وهذا ما أشارت إليه كل من دراسات سيرفرانسييس جالتون، وكوراند، ويشير جونسون (**Arthur jensen**، 1969) أن الوراثة مسؤولة عن 80% من قدرات الطفل الذكائية، في حين 20% تنسب لعوامل بيئية (الشيباني، 2000، ص53).

### 5-3-2 النظرية البيئية :

تعد هذه النظرية مقابلة للنظرية الوراثة ومناقضة لها وهي تقوم على أساس أن التفوق يتأثر بالعوامل البيئية أكثر من العوامل الوراثة (الظاهر، 2005، ص416)، وليس للمبتكر والمتفوق حواس أكثر عددا من الحواس لدى الآخرين وليس لديه حواس يخفيها إلا الحواس الخمس التي يمتلكها كل البشر و أما قدراته و أفكاره هي نتاج البيئة المحيطة به مباشرة (هلال، 1997)، بمعنى أن العوامل البيئية المواتية أصل كل تفوق حسب هذه النظرية، وتعني العوامل البيئية كل ما يحيط بالفرد، ومن الدراسات المؤيدة لذلك دراسات نيومان **Newman**، وهولزنجر **Holzinger** ، ويذكر بلوم **Bloom** أن العوامل البيئية لها تأثير كبير علي الصفات الإنسانية المكتسبة، فللخبرات الايجابية البيئية والصحية أهمية على النمو العقلي لذا من الضروري إمداد الأطفال بالخبرات والمثيرات العقلية البيئية المفيدة خاصة أولئك الذين يعانون من فقر الخبرات البيئية ويؤكد بلوم على دور اللحظة الحرجة أو الحاسمة وهي اللحظة القابلة للتعلم (**Bloom**، 1969) والتي يتعين عدم إضاعتها حتى يتقدم النمو بصورة عادية فإذا لم يحدث التفاعل المناسب أثناء فترة زمنية محددة، قد ينعكس ذلك بالتباطؤ أو توقف مسار النمو، فحرمان الطفل من الرعاية أثناء هذه الفترات الحرجة قد يتسبب في ظهور بوادر من التخلف العقلي، أو الإعاقة الانفعالية عند الأطفال يصعب علاجها مستقبلا. (العوامل ومزاهرة، 2002، ص21)

والأكيد أن الوراثة والبيئة عاملان غير مستقلين عن بعضهما البعض فهناك وشائج بينهما وكل عامل يؤثر في الآخر فيشتركان معا في بلورة ما سيؤول إليه الفرد من قدرات و إمكانيات.

### 2-3-6 نظرية التحليل النفسي الفرويدي:

فسرت هذه النظرية ظاهرة التفوق والإبتكار في ضوء ميكانيزم التسامي، أو الإعلاء، أو التصعيد حيث يقوم الإنسان بتوجيه دوافعه إلى الموضوعات ذات قيمة اجتماعية مقبولة ويكيف دوافعه التي تؤدي إلى غير ذلك ويميل علماء النفس المعاصرون إلى التأكيد أن العملية تبدأ رحلتها في مرحلة ما قبل الوعي، حيث يقوم اللاوعي بالتشجيع والتحريض والحث، بينما يقوم الوعي بالتحسين والتقييم والنقد وفي مرحلة اللاوعي تكون هناك مساحة كبيرة من الحرية والمرونة والسرعة والتكوين الحر للتصور والتخيل، وعند دخول مرحلة الوعي تبدأ عملية الترشيح والفرز لاختيار المقبول (هلال، 1997، ص 86). وهذه العملية اللاشعورية هي التي تفسر عند فرويد ظاهرة التفوق، والعبقرية، وعمليات الإبداع (مدحت، 1990).

### 2-3-7 نظرية علم النفس الفردي:

ترجع هذه النظرية إلى الفرد أدلر **A.adler** الذي فسر ظاهرة التفوق بصفة عامة في ضوء عقدة النقص، أو القصور التي تستوجب القيام بعملية تعويض بخلق عقدة تفوق، أو الحافز للتفوق. وقد يكون التعويض مباشرا، حيث يدفع الضرير مثلا إلى النبوغ، والأصم إلى الإبداع في الموسيقى مثلا، وينشأ ذلك من أن قصور العضو في أداء وظيفته يثير النظام النفسي لبذل جهد للتعويض الحالات التي يمكن فيها التعويض. (مدحت، 1990)

لذلك يرى أدلر أن النقص يخلق حافزا للتفوق وهو من أقوى موجهاات السلوك للنمو والتميز الفردي لإثبات الذات من خلال تغطية النقص حيث إن الفرد يسعى للحصول على تقدير الآخرين وقبولهم له من خلال إنجازاته، وعندما يتحقق ذلك اجتماعيا يكون الفرد مفيدا، أو مرغوبا، و لكن هناك مظاهر متشابهة للنقص لكن أثارها النفسية ليست واحدة فقد تدفع أحدهم إلى النبوغ والتفوق، وقد تدفع آخر إلى نزوات إنحرافية (الظاهر، 2005، ص 414).

**8-3-2 نظرية الدافعية للإنجاز:**

يرجع الفضل إلى هنري موراي **H.Murray** في إدخال مفهوم الحاجة للإنجاز إلى التراث السيكولوجي منذ عام 1938. يركز تعريف موراي للتفوق على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والسيطرة على البيئة، والتحكم في الأفكار، وسرعة الأداء و الاستقلالية، والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز، والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة . ولقد افترض موراي أن الحاجة أو الدافع للإنجاز يندرجان تحت حاجة كبرى أعم و أشمل هي الحاجة للتفوق.في حين أن اتكنسون **Atekinson** و فينثر **Feather** فالدافع للإنجاز حسبهما عبارة عن استعداد ثابت نسبيا عند الفرد - الدافع للنجاح مطروحا منه الدافع لتجنب الفشل-، متفاعل مع احتمالات النجاح، أو الفشل بالإضافة إلى الجاذبية، أو قيمة الحافز الخارجي للنجاح أو الفشل . وبذلك يمكن تفسير ظاهرة التفوق من خلال دافعية الفرد، وحاجته للإنجاز، وإحراز النجاح في مجال ما (مدحت، 1990).

**9-3-2 النظرية الكيفية (النوعية):**

تفسر هذه النظرية العبقورية والتفوق تفسيراً يعزله عزلاً تاماً عن قدرات الفرد العادي، فالاختلاف بين أي فيزيائي و اينشتاين اختلاف في النوع أكثر منه اختلاف في الدرجة أي أن هؤلاء العباقرة يتميزون بقدرات، ومواهب لا تظهر عند الفرد العادي وهذا ما ينسحب على المتفوقين (مدحت، 1990). وحسب تقدير (الظاهر، 2005، ص471) "أن هذه النظرية من أبعد النظريات للقبول المنطقي".

**10-3-2 النظرية الكمية:**

وتقابل هذه النظرية السابقة الكيفية، لأن الكيفية تقرر أن الفرق بين المتفوقين وغير المتفوقين هو فارق في النوع، أو الكيف، أما النظرية الكمية فهي تقرر أنه فارق في الكم أساسه تفاوت في درجة وجود السمات المختلفة لدى المتفوقين وغير المتفوقين . والتفوق بهذا المعنى تمايز في نسب الذكاء، وتمايز في مستويات القدرات العقلية المعرفية التي يشتمل عليها الذكاء و التفوق الدراسي وباقي مظاهر التفوق (مدحت، 1990).

**11-3-2 النظرية التكاملية:**

يمكن تفسير ظاهرة التفوق في ضوء هذه النظرية تبعا للآتي:

- ظاهرة التفوق تخضع لبعض العمليات والأنشطة الفسيولوجية.
  - يحتاج المتفوق إلى قدر من القدرات العقلية والسمات النفسية المساعدة على التفوق .
  - توفر الظروف البيئية المناسبة التي من شأنها أن تنمي استعداد الفرد وقدرته على مواصلة التفوق وإحرازه.
  - الاستعانة بالمقاييس النفسية، والأساليب الإحصائية في إيجاد الفروق الفردية في التفوق.
- فهذه النظرية تركز على قدرات الفرد واستعداداته، وعلى العوامل البيئية المناسبة التي تسهم في تحقيق التفوق.

**4-2 حاجات التلاميذ المتفوقين دراسيا:**

تختلف حاجات المتفوقين من تلميذ لآخر ومن مرحلة دراسية لأخرى، وهي متغيرة بتغير العمر الزمني ومتطلبات النمو، فحاجات مرحلة الطفولة غير حاجات مرحلة المراهقة، و معرفة طبيعة الحاجات لدى الأفراد ضروري للوقوف على أسباب الكثير من المشكلات النفسية والمدرسية والاجتماعية، والاقتصادية، والصحية، أو للوقاية من ظهورها .

ويكتسي تحديد الحاجات لدى المتفوقين أهمية كبيرة في أي مسعى للرعاية أو التكفل بهم، والحاجات تختلف من فئة إلى أخرى نتيجة اختلاف الخصائص والسمات لذا فللمتفوقين حاجات خاصة تميزهم عن باقي الفئات فحاجات المتفوقين لها مميزات، إلا أن جميعها تتمحور حول:

**1-4-2 الحاجات الجسمية:** من أهم الحاجات الجسمية للتلميذ المتفوق: (زيدان، 1980؛ ماضي، 2011)

- تقدير إمكاناته ومؤهلاته الجسمية والحركية والحسية.
- الحاجة إلى التغذية السليمة والرعاية الصحية.
- الحاجة للمشاركة في النشاطات التي تسمح له بالربط بين العقل والجسد، وذلك للاستفادة من جميع الخبرات المتوفرة في البيئة التي يعيش فيها.
- ممارسة النشاطات الحركية والحسية التي تخلق المنافسة الإيجابية لديهم.
- التدريب على المثابرة لتحقيق النجاح وفي المقابل عدم الشعور بالإحباط إذا أخفق في تحقيق بعضا من أهدافه.

**2-4-2 الحاجات الاجتماعية:** يحتاج التلميذ المتفوق في هذا المجال إلى (العزة، 2000؛ سليمان، 2001):

- الإرشاد والتوجيه لاكتشاف كل الفرص التي تقدمها له المدرسة المؤسسات الاجتماعية.
- توفير الفرص لتنمية مهاراته الذاتية وإرشاده إلى الطريق السليم للمساهمة في خدمة المجتمع.
- إمداد المتفوق بالدعم والتشجيع المستمرين ليستطيع استيعاب تعقيدات الحياة ومواجهة الواقع الاجتماعي وما يفرزه من مشكلات.
- شمول البرامج التعليمية الخاصة بالمتفوقين مهارات و أنشطة ذات علاقة مباشرة بالمجتمع.
- تدريبه على مهارات التواصل الاجتماعي و أساليب القيادة ومهاراتها.
- تنمية العمل الجماعي لديه والعمل التعاوني بين أفراد المجموعة.
- إعطائه الفرصة لتوظيف قدراته من أجل إيجاد حلول لمشاكل البيئة التي يعيش فيها.
- حاجته إلى الاندماج الاجتماعي حتى لا يشعر بالغرابة والافتراق.

**3-4-2 الحاجات الانفعالية:** من أهم الحاجات الانفعالية للتلميذ المتفوق (ماضي، 2001):

- تعلم كيفية التعبير عن مشاعره وكيفية التعامل مع الآخرين.
- التعرف على الآليات الدفاعية له و للآخرين، وكيفية التعامل مع الضغوط التي تواجهه.
- اكتساب كيفية التعبير عن رغباته مع احترام مطالب الآخرين وإدراك حاجاته وحاجات الآخرين.
- توسيع إدراكه للبيئة الاجتماعية والعاطفية والحسية المحيطة به.
- إعطائه الفرصة لتحقيق ذاته.

**4-4-2 الحاجات الدراسية:** يحتاج التلميذ المتفوق في هذا المجال إلى (العزة، 2000؛ ماضي، 2011؛ عبد الرؤوف، 2007):

- تزويده بمعلومات جديدة تتحدى قدراته وتنميها.
- الحاجة لتنوع المواد والأنشطة المقدمة مما يشجع التلميذ ويحفزه لأنها تحقق اهتماماته، وتبعده عن الملل والروتين.
- تنمية قدراته على الدراسة المستقلة والتعلم الذاتي.

- إثراء المنهاج وتنويع الأنشطة والمواقف التي تحتاج إلى تطبيق الطرق والأفكار والنظريات في أوضاع وظروف مختلفة.
- الحاجة إلى المزيد من النشاطات المتعلقة بميوله ورغباته وقدراته مثل الزيارات الميدانية والعمل المدرسي الإضافي
- التقويم المناسب لجهوده وتشجيعه المستمر للإنجاز والإبتكار وحل المشكلات.
- الحاجة لاكتساب مهارات البحث العلمي، والقيام بتجارب تطبيقية لتنمية خبراتهم العملية تشبع حاجاته.

## 5-2 خصائص التلاميذ المتفوقين:

يتميز المتفوقين بخصائص وسميات تميزهم عن غيرهم من التلاميذ العاديين مع الإشارة إلى أنه ليس شرطاً أن تتوفر الخصائص كلها في التلميذ حتى يصبح متفوق، فيمكن أن تتوفر بعضها منها في حين لا تتوفر على البعض الآخر كما يمكن أن تتفاوت نسبة توفرها من تلميذ لآخر، وقد تظهر في مواقف معينة وتختفي في مواقف أخرى، وتزداد نسبة التفوق عند التلميذ بزيادة نسبة توفر هذه الخصائص حسب (عياصرة واسماعيل، 2012) ومن أهم هذه الخصائص ما يلي:

### 1-5-2 الخصائص الجسمية والحركية والحسية :

- فسر التفوق قديماً على أنه مسعى لتعويض نقصاً أو عيباً في النمو الجسدي ويؤكد تيرمان أن النمو الجسدي والحركي والحسي لهذه الفئة يفوق مستوى النمو عند العاديين من خلال الخصائص التالية:
- التكوين الجسماني للمتفوقين أفضل بصفة عامة مقارنة بالتكوين الجسماني للعاديين من حيث الطول والوزن والصحة البدنية .
  - يتحكم المتفوقين في نشاطهم الحركي خصوصاً في بعض المهارات الدقيقة والصعبة.
  - المتفوقون يتميزون بسلامة حواسهم وخلوها من العاهات كقصور في البصر ونقص في السمع.
  - أسرع من العاديين في أداء بعض الأعمال التي تحتاج إلى لياقة بدنية .
  - سرعة النمو العام أكبر مقارنة بأقرانه، فمعدل النمو الجسدي والحركي والحسي أكبر نسبياً من العاديين حيث يسبق ظهور الأسنان واكتساب مهارات المشي عند المتفوقين مقارنة بالعاديين.

ولا يعني بالضرورة أن كل متفوق لابد وأن يكون سريع في نموه ومتحكم في نشاطه الحركي عن المستوى العادي، كما أن اتصاف الفرد بالتفوق من بين أسبابه إدارك العادات الصحية السليمة ومعرفة أنسب طرق العناية لتنمية أجسامهم على نحو سليم. (ورد في: سليمان، 2001)

### 2-5-2 الخصائص الاجتماعية:

يتميز التلميذ المتفوق بالخصائص والسمات الاجتماعية التالية:

- بقدرة عالية على قيادة الجماعة مع ميل للعمل الجماعي.
  - الرغبة في التعامل مع من هم أكبر سناً، وللمتفوق القدرة على الاندماج في الجماعة والامتثال لمعاييرها ،
  - يتمتع بسلوك وسمات مقبولة اجتماعية.
  - لديه تفاعل اجتماعي واسع مع فئات مختلفة من المجتمع.
  - قدرة على الاندماج بسرعة مع الجماعات.
  - التمتع بعلاقات اجتماعية ناجحة مع زملائهم في الوسط الأسري والمدرسي بفضل سلوكهم الاجتماعي السوي.
  - يتحمل المسؤولية الاجتماعية مع توافق اجتماعي مرتفع.
  - المتفوق موضع ثقة من الآخرين و أكثر انفتاحاً على المجتمع الخارجي وتحسناً للمشكلات الاجتماعية، و نقداً لما يجري حولهم وأكثر التزاماً بأدوارهم الاجتماعية.
- (منصور، 2003)

### 3-5-2 الخصائص الخلقية:

المتوقع من المتفوقين أن يكونوا القادة في المجتمع والرياديين فيه، فإسهاماتهم في تنمية المجتمع غير مقتصرة على الجوانب العلمية وإنما أيضاً على الجوانب الخلقية والقيمية، ويفترض الكثير من الناس حسب (القرىوتي وآخرون، 1990) أن يتميز المتفوقين بجملة من الخصائص الخلقية والقيمية الإيجابية لذا فهم يعتبرون أكثر صدقاً وأمانة وعدلاً وأكثر مراعاة والتزاماً بالقيم والمعايير الاجتماعية، وأكثر اهتماماً بالجوانب الخلقية مقارنة بأقرانهم العاديين.

فالمنفوقون أكثر قدرة على التعامل بالمفاهيم المجردة التي تتكون منها تلك القيم، وأكثر اهتماماً بالمشكلات الاجتماعية التي تتعلق بعدم الالتزام بالجوانب الخلقية والقيمية، ومع ذلك يمكن أن يوجد متفوقين غير ملتزمين بالمعايير الخلقية الموجودة في المجتمع ولا يمثلون لها، ولكن هذه حالات استثنائية ولا يمكن اعتبارها حالات سائدة بين فئة المتفوقين (سليمان و أحمد، 2001).

## 4-5-2 الخصائص الإنفعالية والوجدانية:

تتمثل أهم خصائص وسمات التلاميذ المتفوقين في هذا المجال أنهم: (عياصر وإسماعيل، 2012،

- أكثر استقراراً من النواحي الانفعالية وحساسية لمشاعر الآخرين.
- يتمتعون بمفهوم إيجابي عن ذاتهم و بإرادة قوية في تعاملهم مع مختلف الظروف.
- لهم مستوى مرتفع من التكيف الشخصي والاتزان الانفعالي.
- أقل عرضة للإصابة بالاضطرابات الانفعالية مقارنة بالعاديين.
- يتوافق التلميذ المتفوق بسهولة مع النشاطات الجديدة والتغيرات المختلفة مع الحرص على أن تكون أعمالهم متقنة مع محاولة إثبات الذات إثبات تميزهم في مختلف الأعمال.

## 5-5-2 الخصائص التعليمية:

غالبية المتفوقين متكيفون مع البيئة المدرسية إذا كانت مقبولة، حيث تقل نسبة غيابهم وتأخرهم الصباحي عن نسبة باقي التلاميذ بوجه عام، ويستمتعون بالمناقشة الحرة يحبون العلوم ويميلون للابتكار ويكرهون الحفظ والتلقين، كما تبدو عليهم منذ وقت مبكر علامات تدل على سرعة نموهم المعرفي، كحب الإستطلاع والفهم السريع وقوة الذاكرة، والقدرة على استرجاع المعلومات مع امتلاكهم لقاموس لغوي واسع خاصة إذا كانت البيئة التي يعيشون فيها غنية بالمثيرات، فالنمو السريع للمهارات المعرفية يساهم في تحقيق نتائج مرتفعة في الإختبارات التحصيلية، وتبدأ ميولهم الخاصة في الظهور قبل التلاميذ الآخرين نسبياً ويتجهون بسرعة إلى ما يقرؤه من هم أكبر منهم سناً (سليمان، 2001)، كما أن ميولهم متعددة وتشمل عدة مجالات مع استمرارية لميولهم لفترات أطول من أقرانهم العاديين، ولديهم اهتمام بالتنقيب والبحث عن أصل الأشياء وكل ما هو جديد مع قدرة على إدارة النقاش والحوار واقتراح الحلول للمشكلات.

وأكدت دراسة رونزلي (1979) أن أهم خصائص التلاميذ المتفوقين في المجال التعليمي تتمثل في:

- **السرعة في التعلم:** المتفوقون أسرع من العاديين في تعلم المواد الدراسية والمهارات اللازمة ، والقدرة على الاستدلال والاستنتاج والتعميم والوصول إلى الهدف التعليمي أسرع من التلاميذ العاديين.
- **سهولة التعلم:** قياساً مع أقرانهم من التلاميذ العاديين فهم يتميزون بالاستفادة من خبراتهم السابقة وربطها بما يتعلمونه حالياً الأمر الذي يسهل عليهم عملية التعلم.

- **التنوع في الإهتمامات:** المتفوقون لهم اهتمامات متعددة عكس ما هو سائد بأنهم مبدعون في مجال واحد، إلا أنهم يميلون لمعرفة كل شيء في مختلف المجالات .
  - **التعمق في مجال معين:** المتفوقون منذ بداية مرحلة الطفولة يظهرون اهتماما خاصا وبشكل مميز ويميلون لمجال ما أكثر من باقي المجالات.
- ولخص ( سليمان، 2001) الخصائص المرتبطة بالتحصيل الدراسي للمتفوقين على النحو التالي:
- الأداء والتحصيل الدراسي المرتفع.
  - حصيلة معلومات شديدة الثراء والتنوع.
  - قدرات عالية في فهم المشكلات وحلها و حب التعامل مع المهام والتحديات المعقدة.

## 6-2 العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي:

يتأثر التفوق الدراسي بعدة عوامل، منها ما هو مرتبط بالتلميذ وشخصيته، ومنها عوامل مرتبطة بالبيئة التي يتفاعل في وسطها، وتتمثل هذه العوامل في:

### 1-6-2 العوامل المرتبطة بالتلميذ:

تتمثل العوامل المتعلقة بالتلميذ المؤثرة بشكل مباشر أو غير مباشر على تفوق التلميذ في:

**1-1-6-2 الذكاء والقدرات:** التحصيل الدراسي هو أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي عند الفرد، حيث يشكل التحصيل الدراسي معيارا للتفوق العقلي وأحد مؤشرات (عبد الرحمن وعبد الله، 2002، ص50).

فالتفوق يعرف من خلال الامتياز في التحصيل في أي مجال من مجالات النشاط الإنساني على أن يكون هذا النشاط موضع تقدير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وارتفاع درجات التلميذ في الامتحانات يعد تفوقا مدرسيا، وقد اعتمد عدد من الباحثين في تحديدهم للتفوق العقلي على التحصيل الدراسي معيارا فقد ذكر فليج (Fliger، 1959) أن المتفوقين هم من يصلون في تحصيلهم الدراسي إلى مستوى يضعهم ضمن أفضل 10% إلى 20% من المجموعة التي ينتمي إليها التلميذ، ويعتمد على مستوى التحصيل الدراسي المرتفع لتمييز المتفوقين عن غيرهم من التلاميذ العاديين والمتأخرين دراسيا، فالتحصيل الدراسي هو في مقدمة المحكات التي تعتمد في الكشف عن التلاميذ المتفوقين عقليا ودراسيا ويرتبط الذكاء ارتباطا وثيقا بالتفوق الدراسي إلى الحد الذي دفع كثير من الباحثين إلى إعتبره محكا للتفوق، ففي دراسة لرياز (Riaz, 1979) حول علاقة الإبداع بالتحصيل الدراسي خلصت

النتائج لوجود ارتباط موجب بين التحصيل الأكاديمي ونسبة الذكاء. وفي دراستي (Hamachek,1979 ; Saltlewwr,1992) توصل الباحثين لوجود معامل ارتباط موجب مقداره (0.50) بين الذكاء والتحصيل، ولكن يمكن أن يعزى هذا الارتباط إلى وجود التداخل الكبير بين محتويات اختبار الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي، ولاسيما تلك التي تتعلق بالمهارات اللفظية والاستدلالية الرياضية وغيرها، وهذا ما دفع بعض العلماء إلى التشكيك في طبيعة العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، إذ يعتقد هؤلاء أن الذكاء قد لا يشكل محكا صادقا للتنبؤ بمدى نجاح التلميذ أكاديميا (الزغول، 2012، ص258). كما تم دراسة الارتباطات بين الذكاء والتحصيل الدراسي على عينة من التلاميذ من طرف بعض الباحثين وتبين أنه ليس ثمة علاقة بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي، فالذكاء أمر ضروري وعامل هام ولكنه ليس كافيا للنجاح في التحصيل الدراسي (عبد اللطيف، 1990).

والعديد من التلاميذ المتفوقين يمتلكون استعدادا وقدرة عقلية عالية وذكاء مرتفعا ولكن تحصيلهم الدراسي أقل من المستوى المتوقع لمن هم في مستوى قدراتهم، لهذا نجد بعض الأطفال من ذوي القدرات العقلية المرتفعة في وضعية الفاشلين دراسيا (Marouani,2014)، وقد يكون تدني التحصيل عند المتفوقين عقليا عارضا لظرف شخصي أو نتيجة عوامل غير مرتبطة بالتلميذ، كما يمكن أن يكون متأصلا مضى عليه سنوات، و يمس مادة واحدة أو مجموعة مواد دراسية (الجروب، 2003)، ويعاني كثير من والمتفوقين من مشكلات في التحصيل الدراسي ففي دراسة (الخليفة و عطاء الله، 2006) وجد نسبة من المتفوقين عقليا يعانون من تدني التحصيل، كما أكدت (Rimm, 1987) أن ما نسبته 10 % إلى 20% من حالات التسرب أو ممن يتركون الدراسة يقعون في عداد مرتفعي الذكاء، وقدرت ويتمور (Whitmore,1981) أن أكثر من 20% على الأقل من المتفوقين عقليا هم من ذوي التحصيل المتدني (ورد في:الخليفة و عطاء الله، 2006) لأن النتائج في الامتحانات والاختبارات مرتبطة بعوامل أخرى كطبيعة بناء الاختبار التحصيلي، والظروف النفسية وبعض العوامل الشخصية للتلميذ والحالة المزاجية له، وتدخل العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية وكذا الأجواء في البيئة المدرسية.

وللذكاء دورا مهما في عملية التفوق الدراسي، فالتلاميذ الذين نسعى لتفوقهم فمن الضروري أن يتوفروا على قدر مناسب من الذكاء، وأثبتت العديد من الدراسات التي أجريت لمعرفة العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي سواء في إنجلترا على يد سيرل بيرت، أو في أمريكا على يد بوندوتيرمان، وغيرهما أن هناك علاقة إرتباطية موجبة بين هذين المتغيرين.

وما قيل عن الذكاء ينسحب على باقي القدرات على اعتبار أن الذكاء هو قدرة عامة أو هو قدرة القدرات، ولقد اتضح أن أكثر القدرات ارتباطا بالتحصيل نتيجة بحوث عربية، وأجنبية هي القدرة

اللغوي، والقدرة على فهم معاني الكلمات، وإدراك العلاقات بينهما بطريقة تؤدي إلى الفهم الصحيح والدقيق لمعاني التعبيرات اللغوية، وكذلك القدرة على الاستدلال العام وسهولة إدراك العلاقات، واستقراء القاعدة العامة، ثم تصنيفها بدقة لاستنباط الإجابة الصحيحة. (مدحت، 1990)

### 2-1-6-2 الدافعية: تعبر الدافعية عن درجة القوة التي تحرك سلوك التلميذ لتحقيق طموحاته الدراسية

- وتؤثر عدة عوامل على الدافعية حتى تسمح برفع المردود الدراسي ويحددها (التريكي، 1990) في :
- **المثابرة:** التي تعد من أهم عناصر التفوق حيث يحفز على الاستمرار في بذل الجهد والعزم على تحمل المصاعب لتحقيق مستوى مرتفع من الأداء الدراسي والاستمرار في النجاح.
  - **الاستعداد:** ويعبر عن التهيؤ لاكتساب المعارف وسعة تقبلها، أو إمكانية الوصول إلى درجة الكفاية.
  - **الحماس:** يكون بالاستجابة الملائمة للمثيرات والظواهر التعليمية، فيصبح اندفاعه الداخلي قويا لرفع مستوى تحصيله الدراسي.

وقد اتفقت الدراسات التي اضطلعت بمعالجة العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين هذين المتغيرين ومن بين هذه الدراسات ما قام به **بركال** (1979) والتي أثبتت أهمية الدافعية في ارتفاع مستوى التحصيل، وإحراز النجاح، بمعنى أن فروق الدافعية كانت لصالح الفئات المتفوقة دراسيا (مدحت، 1990).

### 2-1-6-3 مستوى الطموح: يعد مستوى الطموح محدد ودافع لبذل الجهد والعمل لدى جميع الأفراد

العاديين، وكلما كان مستوى الطموح مرتفعا لدى الفرد كلما ساعده على الإنجاز وخصوصا لدى المتفوقين (باطة، 2007) فلا يمكن تصور تلميذ يتفوق دون مستوى لائق من الطموح، وذلك لأن طموحه يلعب دورا في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التحصيل، والتفوق، والإمتياز، وتؤكد دراسة **عبد الملك** (1981) حول العلاقة بين مستوى الطموح والتفوق الدراسي في مرحلة الثانوية وجود علاقة بين مستوى الطموح والدرجات التحصيلية للمتفوقين دراسيا (ورد في: شبير، 2005، ص119).

### 2-1-6-4 الرضا عن الدراسة: تحقيق التفوق في أي مجال أو نشاط يتطلب من الفرد رضا عما يقوم

به، وهو الحال في التفوق الدراسي فقد أثبتت، وأثبتت الكثير من الدراسات علاقة التفوق الدراسي برضا الفرد عن الدراسة وقد دلت نتائج دراسات سهام الحطاب، وكاظم ولي أغا، و إبراهيم وجيه

محمود على أن الطلبة الأكثر رضا عن دراستهم كانوا أكثر تحصيلًا من الطلبة الأقل رضا عن دراستهم، ويتصل بعامل الرضا عن الدراسة، عامل التعلم المحبب، أو محبة ما يتعلمه التلميذ، فهذا يحدد مدى رضا المتعلم عما يتعلمه ويكتسبه من معارف، فمن الضروري ترغيب التلاميذ بالدراسة ومختلف النشاطات المقررة حتى ندفع بهم إلى درب التفوق. (مدحت، 1990)

### 5-1-6-2 الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة: أثبتت الكثير من الدراسات أن المتفوقين لديهم اتجاهات

إيجابية نحو كل ما يدور داخل المؤسسة التعليمية التي يتابعون بها دراستهم وتشمل :

- الجو العام داخل المؤسسة.
- المناهج الدراسية، طبيعتها وكثافتها، ومختلف النشاطات المقررة حتى اللاصفية منها.
- العلاقة مع المدرسين والأساليب التعليمية التي يتبعونها، والقائمين على المؤسسة التعليمية كالمساعدين التربويين والمرشدين .
- طبيعة العلاقة مع الزملاء وباقي التلاميذ. (عبد اللطيف، 1990)

فالتلميذ لن تكون له القدرة على إقامة علاقات اجتماعية في البيئة المدرسية ما لم يكن قادرا على بناء وتكوين فهم ايجابي عن ذاته، ويؤكد الباحثون في مجال الصحة النفسية أن المفهوم الإيجابي للتلميذ عن نفسه وعن الآخرين والثقة بهم مدخلان مهمان لتحقيق النجاح في الحياة الدراسية.(عبد الرحمن وعبد الله، 2003) ولاتجاهات التلاميذ نحو مؤسساتهم التربوية والبيئة المدرسية عموما أثر بالغ في تفوقهم، فالبيئة التي تشعر التلميذ بالملل والنفور تقلل من حماسة التلميذ وطموحه ودافعيته لتحقيق نتائج إيجابية نتيجة الاتجاه السلبي الذي كونه نحو هذه المؤسسة ولو كان هذا التلميذ يتمتع بذكاء وقدرات عالية، أما المدرسة التي يراعى فيها ميول التلميذ وتلبي حاجاته من خلال المنهاج وتوطيد العلاقات الطيبة بين التلميذ و الطاقم الإداري والبيداغوجي تدفع التلميذ لتكوين اتجاه إيجابي نحوها مما يدفعه للتفوق الدراسي (دويدار، 2006).

### 6-1-6-2 العادات الإيجابية في الاستذكار والتعلم: هناك عادات تسهم في ارتفاع مستوى التعلم

والتفوق في التحصيل الدراسي وجودته، ومن بين هذه العادات عملية الاستذكار فهي عملية في غاية الأهمية لنجاح التلاميذ في مساره التعليمي، ولتحقيق أهداف هذه العملية فلا يجب أن يكون التلميذ متعبا، أو قلقا فيصعب عليه التركيز فيما يقرأه، أو مرتبط ذهنيا بنشاط آخر أو على موعد مع صديق أو إرغامه على المراجعة والمذاكرة حتى لا يشعر بالملل فيضيع الوقت والجهد دون تحقيق أهداف العملية، مع الإشارة إلى أن وجود حد أدنى من القلق ضروري، فالخوف من الفشل يزيد من تركيز التلميذ وانتباهه، ويؤخر ظهور التعب والملل، ويجعل التلميذ أكثر مثابرة كما لا تقل التهيئة المكانية

للاستذكار أهمية عن التهيئة النفسية، فالمنزل الذي تكثر فيه الضوضاء يشنت انتباه التلميذ و يقلل من تركيزه (عبد الرحمان و عبد الله 2003).

ومن عادات الاستذكار النموذجية استخدام الطريقة الكلية بدلا من الطريقة الجزئية، وتأثر القدرة على الحفظ والاستذكار بمستوى الدافعية المرتفع الذي يجعل التلميذ أكثر مثابرة وتحمسا للتعلم الذاتي، ويميل المتفوقين بذل المجهود الذاتي، فعادات الاستذكار والمراجعة السليمة ذات أهمية في تحقيق تفوق التلميذ إذ تساعده على الفهم الجيد وتتبع الدروس وسهولة استرجاع المعلومات، و تؤكد سناء (1988) في دراستها حول عادات الاستذكار ومشكلاته في علاقته بالنجاح المدرسي وجود علاقة موجبة بين درجات التحصيل الدراسي ودرجاتهم في اختبار عادات الاستذكار، كما توصلت لوجود فروق بين درجات كل من المتفوقين والعاديين في اختبار عادات الاستذكار. (ورد في: زعيمية، 2013، ص15)

**2-1-6-2 الخبرة الشخصية:** والخبرة هي مجموعة المواقف والأحداث المستمدة من البيئة من خلال التفاعل معها والقدرة على استرجاعها والاستفادة منها، وليس هناك فرد ليس لديه خبرات في حياته، ولكن تختلف القدرات من شخص لآخر (هلال، 1997، ص66) وقد أثبتت العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين الخبرة الشخصية والتفوق الدراسي، بمعنى تميز فئة المتفوقين بعامل الخبرة السابقة والمكتسبات القبلية عن باقي التلاميذ العاديين. (مدحت، 1990)

فالتلاميذ يدخلون المدرسة بفرص متكافئة من منطلق المساواة بينهم، ولكن التلميذ الأقوى هو الذي يصبح أكثر قدرة على النجاح والتفوق، وتساعد الخبرة السابقة للتعلم في تحقيق نتائج متميزة في الإختبارات فهي تمثل إرثا يمارس تأثيره الكبير في الإستمرارية في التفوق وفي سيرته المدرسية ونجاحه دراسيا. (وظفة وشهاب، 2004)

### 2-6-2 العوامل المرتبطة بالبيئة:

العوامل البيئية لا تقل أهمية عن العوامل المرتبطة بالتلميذ في تأثيرها على التفوق، فقد تتوفر القدرات والدافعية والخبرة والعادات السليمة في الإستذكار ولكن نتيجة خارجة عن التلميذ لا يظهر التفوق ويشير دير(1964)" أن المتفوقين لديهم استعداد أكاديمي على مستوى مرتفع، سواء عبر عن هذا الاستعداد أم كان لا يزال كامناً"، مما يؤكد احتمال وجود متفوقين لديهم الطاقة أو الاستعداد للتفوق، غير أن هناك عوامل تحول دون تحقيق هذا الاستعداد، وبالتالي فإن استطعنا التعرف عليهم، فقد يمكن التغلب على تلك العوامل التي تعوق تحقيق هذا الاستعداد، ومن هذه الرؤية الأخيرة، يجدر

الإشارة إلى أن هناك من المتفوقين من لا يظهر تفوقهم إنما يبقى كامناً بسبب عدة عوامل (ناصر، 2006).

ومن العوامل المؤثرة في التفوق المرتبطة بالبيئة نذكر ما يلي:

**2-6-2 اتجاهات الوالدين نحو تحصيل الأبناء:** تعد اتجاهات الوالدين نحو تحصيل الأبناء من العوامل التي تؤثر في عملية تفوق الأبناء ونجاحهم، ويتحدد ذلك بطبيعة تلك الاتجاهات، وأكد جارلاندي (1980) على أهمية الخلفية الأسرية، والقيم الوالدية، وتوقعاتهم على المردود التحصيلي للأبناء (مدحت، 1990). وفي دراسة (عبد الغفار، 1975) لأثر الاتجاهات الوالدية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ممن يتراوح سنهم بين 14-17 سنة، توصلت نتائج الدراسة لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين تحصيل الأبناء الدراسي وبين إدراكهم لاتجاهات والديهم نحوهم، كما أكدت دراسة هالستيد (Halsted, 1971) على وجود فروق في اتجاهات أمهات المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً (ورد في: دمنهوري و عوض، 2006).

**2-6-2 الجو الأسري ووفرة الإمكانيات المساعدة للتفوق:** يؤثر المناخ الأسري والثقافي للأسرة في تكوين الشخصية العلمية للأبناء، وكذلك الحال بالنسبة للحالة الاقتصادية التي تمكن من توفير الإمكانيات الضرورية لعملية التفوق الدراسي وهذا ما أكدته لي كيم (1980) في دراستها للفروق بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض، فالتلاميذ المرتفعي التحصيل ينتمون لأسر تتوفر على إمكانيات مساعدة للتفوق كوفرة الكتب والمراجع في منازلهم، وتوفير الألعاب، وأهمية مهنة الوالدين، ومكانتهم الاجتماعية، ومستوى الإشراف الواعي للأبناء من قبل الوالدين، فهناك علاقة وطيدة بين البيئة الأسرية والتحصيل الدراسي المرتفع، وأن معظم المتفوقين ينتمون إلى مستويات مرتفعة اجتماعياً، وثقافياً، واقتصادياً. ويشير (الشربيني، 2002) أن التلاميذ المتفوقين في الأسر الفقيرة والمحرومة غالباً لا يجدون الفرصة لإشباع حاجاتهم وتنمية قدراتهم الخاصة ويؤكد (دمنهوري، 2006) أن تحقيق التفوق واستمراره يتطلب توفير إمكانيات مادية مساعدة .

وتؤثر أساليب التنشئة اللاسوية واتجاهات الأسرة نحو مظاهر التفوق الدراسي، وافتقار البيئة المنزلية للأدوات والوسائل المساعدة في تنمية قدرات التلاميذ، وإغفال حاجاتهم تمثل عقبة ومشكلة في طريق التلميذ المتفوق. فالبيئة المساندة والراعية للتفوق تعتبر من العوامل الهامة للاستمرار، من خلال تدخل الأهل بتوجيهاتهم وإرشاداتهم لمساعدتهم على النجاح في مسارهم الدراسي، وتوفير غذاء متكامل ورعاية صحية سليمة.

## 7-2 المشكلات الأساسية للمتفوقين:

تواجه التلاميذ خلال مسارهم الدراسي مشكلات متنوعة، منها ما هو مرتبط بالتلميذ نفسه ومنها ما هو مرتبط بالبيئة التي يترعرع في وسطها، وقد يواجه المتفوق نفس المشكلات التي تعترض غيره من التلاميذ من نفس المرحلة الدراسية أو العمرية، و نظراً لتمييز التلاميذ المتفوقين في صفاتهم وخصائصهم وسماتهم الشخصية والسلوكية والانفعالية والتعليمية والقيادية والاجتماعية، فإن لهم مشكلات ناتجة عن تلك الصفات والخصائص مع مجتمع الرفاق في المدرسة، ومع أفراد الأسرة، ومن الضروري التعرف على هذه المشكلات بالنسبة للمرشدين والمعلمين والأسرة والإداريين، لكي يعرفوها ويتعاملوا معها (العزة، 2000) ويشير بعض الباحثين أن المشكلات تتضح كلما كان التفوق مرتفع إلى مستوى عال، ومشكلات المتفوقين هي حالات يعاني منها التلميذ المتفوق من سوء التكيف وعدم التوازن، تؤدي بنتائجها إلى انخفاض في الدافعية نحو الدراسة والتعلم، وانخفاض مستوى التحصيل في الامتحانات. (أبو هوش، 2012)

**7-2-1 المشكلات الشخصية:** يعاني التلميذ المتفوق من مشكلات شخصية متعددة ناتجة أساساً من تفوقه وتميزه عن العاديين، مصادرها توقعات مبالغ فيها من طرف الأهل والمدرسين، ويشير منسي (2003) لوجود مشكلات نفسية مشتركة بين الذكور والإناث تتمثل في الخجل والرغبة في العزلة عن الآخرين.

ويذكر (الطحان، 1982) أن المتفوق يعاني من مشكلات إنفعالية حادة، ناتجة أساساً من حساسيته المفرطة في تعامل المتفوقين مع ما يدور في محيطهم الأسري والمدرسي والاجتماعي بشكل عام، مما يشعر المتفوق بالضغط النفسي والإجهاد النفسي بسبب المبالغة العالية التي تضعها الأسرة لنمو قدراته ومطالبها منه بتحقيق النتائج المرجوة.

وغالباً ما يكون النضج الجسمي، والعاطفي، والانفعالي للمتفوق غير متساوي مع نضجه العقلي مما يزيد من قلقه وينتج عن ذلك عدم انسجامه وعدم الرضى عن نفسه و تتمثل حسب (سليمان، 2004؛ العزة، 2000) مشكلات الأطفال الموهوبين والمتفوقين الذاتية في:

- غياب التوازن بين النضج الانفعالي والنضج العقلي لدى التلميذ المتفوق.

- المتفوق ينشد الكمال ويبحث عن المثالية.

- الإفراط في محاسبة النفس.

- إحساسه بالاختلاف عن الآخرين ينمي عنده الشعور بالتعالي والغرور لكونه يختلف عن غيره.
- الغيرة من زملاء الأفضل منه .
- عدم قدرته على مسايرة بعض النشاط الاجتماعي والتربية البدنية والرياضية لضعف بنيته الجسدية بالمقارنة مع أقرانه في نفس القسم مما يشعره بالعزلة والتوتر النفسي.
- مشاعر الرفض والعدوان من جانب زملائه العاديين والمتأخرين دراسيا الذين يشعرون بالتهديد من الانجاز غير العادي الذي يحرزه التلميذ المتفوق.
- كلما زاد العمر العقلي للمتفوق زادت الفجوة وزاد ميله للوحدة مما ينتج عنه عدم مسايرته لزملائه من نفس السن فتنشأ العديد من المشكلات الاجتماعية لديه .

## 2-7-2 المشكلات الأسرية :

- لأسرة تأثير مباشر على التلميذ المتفوق، باعتبارها البيئة الأولى للفرد غير أنها تكون للمناخ الأسري يمكن أن يتسبب للمتفوق في عدة مشكلات نذكر منها :
- بعض المعتقدات الخاطئة المتمثلة في أنه ليس بحاجة إلى رعاية وقلّة التوجيه، وأن له قدرات تنمو بذاتها وبالكيفية التي تمكنه من التفوق دون صعوبة، والمبالغة الوالدين في تقدير تفوق الابن (سليمان، 2004) .
- توقع الوالدين من الابن المتفوق تحقيق نتائج متميزة قد يولد ضغوط إضافية عليهم، مما يقلل دافعيتهم الدراسية .
- عدم فهم الوالدين للمتفوقين من أبنائهم، وعدم تقدير إمكاناتهم وميولهم وحاجاتهم .
- المعانات من أساليب المعاملة الوالدية القائمة على الإهمال أو الحماية الزائدة والتشدد في الرعاية، يحرم الأبناء من فرص الاستكشاف وحرية التصرف في المواقف المختلفة وتدخلهم المستمر في شؤون التلميذ وإنجازاته المدرسية (السرور، 2010)، فالآباء يرفضون النزعة الاستقلالية الذاتية للمتفوق لمواجهة مشكلات الحياة مما يزرع الشك لدى الأبناء (الأشرف، 1990) .
- حدوث مشكلة في التكيف بين المتفوق و إخوته، بسبب شعور الوالدين بأنهم قريبون منه ومنحه مكانة عائلة عائلية متميزة.
- عدم اكتراث الوالدين بتفوق أبنائهم، وعدم تقبلهم للأفكار الغريبة غير التقليدية لدى المتفوق.

- افتقار البيئة المنزلية للأدوات والوسائل اللازمة لتنمية استعدادات الأبناء. (ماضي، 2011)
- غياب الدعم الأسري يؤدي إلى تعرض الموهوبين والمتفوقين لمشكلات قد تدفعهم أحيانا على سوء التوافق الاجتماعي (kitano,1990).
- عدم الاهتمام بحاجات المتفوق الأساسية مثل الحاجة إلى الرعاية واللعب والتقدير، وكذلك الحاجة إلى أن يعيشوا مرحلتهم العمرية.

### 3-7-2 المشكلات الاجتماعية:

- يعاني التلميذ المتفوق عدة مشكلات اجتماعية سواء في البيئة الأسرية أو في الوسط المدرسي أو مع رفاقه نتيجة خصوصياته ومن أهم المشكلات الاجتماعية نذكر:
- صعوبة تكوين صداقات حيث أنه غالبا ما يضيق زملاؤه متوسطي القدرة العقلية بتفوقه ونبوغه ومن هنا يشعر الطفل المتفوق بالغرابة بينهم وقد يؤدي إحساس المتفوق باختلافه عن زملائه إلى تصنعه الغباء كي تتقبله الجماعة نتيجة عدم تكيفه مع أقرانه، ويضيف (المعاينة والبوايز، 2000) أن بعضا من مشكلاتهم ناتجة من استجابات أقرانهم والكبار نحو تفوقهم، ويرجع مصدر متاعب المتفوقين للتباين بين مستوى نموهم الفكري، ومستوى نموهم الجسمي والاجتماعي والعاطفي.
  - يقف النبوغ اللغوي حجر عثرة في سبيل التواصل بين المتفوق وزملائه العاديين وبالتالي تنعدم لغة الحوار أو تكاد تنعدم في ما بينهم .
  - مشكلة تخطي سنوات الدراسة وتأثيرها على التكيف النفسي للمتفوق .
  - الشعور بالنقص أمام الآخرين فبالرغم من السواء النفسي الذي يتمتع به المتفوق عقليا إلا أنه يشعر بالنقص عن العاديين، ويرجع السبب في ذلك إلى الشعور بأنه مختلف عن الآخرين نتيجة لما يتمتع به من القدرات العقلية الخاصة ( الشبخلي، 2005، ص169).

### 4-7-2 المشكلات الدراسية:

- تتمثل أهم هذه المشكلات التي يعاني منها التلميذ في المدرسة والتي قد تؤثر على مساره الدراسي في ما يلي:
- رغبة المدرس في انصياع التلاميذ، وعدم تقبل أفكاره أو سلوكه الاستقلالي، مما يسبب مشاكل للتلميذ المتفوق.
  - الطابع التقليدي للعملية التعليمية والأخطاء المتعلقة بنظام التعليم، وعدم مراعاة المقررات الدراسية لمستويات التلاميذ المتفوقين.

- عدم مراعاة الفروق الفردية في التوزيع الكمي والكيفي للتلاميذ داخل الفصول الدراسية، مما يدفعه للملل ويقلل من حماسه للدراسة واقتصار الخدمات التعليمية التي تقدمها المدرسة للعاديين، وبالتالي فشلها في تحقيق طموحات وحاجات التلاميذ المتفوقين. (ماضي، 48:2011)

- اتجاه أساليب التعلم الحالية إلى التركيز على المتوسط العام وعجز طرق التدريس والمقررات الدراسية عن تحدي قدرات المتفوقين واستثارة دافعيتهم، فالمنهج المدرسي يراعي مستوى غالبية التلاميذ وهم العاديين، ولذلك لا يجد فيه التلميذ المتفوق تحدياً لقدراته، يخفق في تحقيق أقصى ما تسمح به قدراتهم حيث لا تشبع المناهج حاجاتهم المتنوعة ولا تبعث فيهم روح التحدي. (دويدار، 2006، ص 113)

- استخدام الأساليب التسلطية في التعامل مع التلاميذ .  
- أن الأساليب التسلطية تؤدي دورها طالما بقي الخوف وأدواته مسلطين على التلميذ وبمجرد زوال الخوف أو مصدره فإن الشخص يعود إلى سلوكه السابق وقد تكون ردت فعله عكسية .  
- ربط عملية التعلم بالسلوك التسلطي وب عوامل الخوف والترهيب تجعل التلميذ يرتبط بمثير الخوف مما يؤدي إلى نسيان التلميذ لما تعلمه .

- استعمال أساليب التحقير والتهديد مما يعيق الرغبة في الإبداع والاختلاف.  
- توجيه اهتمام المدرس إلى درجات التلميذ فقط دون الاهتمام بجانب تفوقه الأخرى.  
- تتطلب العمليات الإبداعية ضرورة الاهتمام بنوعية البرامج الدراسية.

- خلو البرامج الدراسية من ممارسة التلميذ لنشاطات متنوعة. ( القذافي، 1996، ص 130- 134)  
- كما أن التلاميذ المميزين حسب نتائج الباحثين(الفلاحي و عبد الجبار، 2014) هم أكثر عرضة للتوتر النفسي كونهم أعدوا أنفسهم لتقديم أقصى أداء علمي كونهم يمتلكون مستويات مرتفعة من القدرات والطموح والدافعية والاستعداد للتميز أكثر من غيرهم .

وتشير (حراوية، 2014) إلى أن المتفوقين والموهوبين كثيراً ما يتعرضون إلى ضغوط نفسية إلا أنهم لا يتميزون بصلاية نفسية قوية تمكنهم من التعامل مع مواقف الحياة بشكل طبيعي ونتيجة عدم مراعاة خصائصهم الذهنية و الانفعالية تشعر هذه الفئة بالإحباط مما يؤدي إلى ظهور مشاكل في التحصيل الدراسي.

**8-2 التكفل بالتلاميذ المتفوقين دراسيا:**

عملية التكفل بالتلاميذ المتفوقين تختلف اختلافا جوهريا من حيث الأهداف عن باقي التلاميذ فحاجات هذه الفئة الخاصة تتطلب عناية خاصة من قبل من الأسرة والمدرسة خصوصا، ويؤكد المختصين على أهمية الاكتشاف المبكر للتلاميذ المتفوقين، فكلما بدأت الرعاية في وقت مبكر من ظهور التفوق كلما أسهمت في استمراره .

ويؤكد (طنش،1985) ضرورة تعدد برامج المتفوقين وتنويع أساليب رعايتهم مع مراعاة خصائص نموهم وميولهم وإمكاناتهم كما أكد أن الرعاية تبدأ في وقت مبكر للمتفوقين.

**1-8-2 أهداف التكفل بالتلاميذ المتفوقين:**

يحتاج التلاميذ المتفوقون إلى إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن قدراتهم، وإتاحة كل الإمكانيات والوسائل لبناء كفاءتهم وتنمية مواهبهم وتهدف رعاية المتفوقين لتحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:  
(ماضي،2011)

- استثمار طاقات البشرية التي تتميز بقدرات واستعدادات للمساهمة في حل مشكلات التنمية التي تواجه المجتمع .
- إتاحة الفرص للمتفوقين لتنمية مهارات التفكير العليا لديهم من خلال القيام بأنشطة تعليمية غير متوفرة في المناهج المقررة .
- المحافظة على النمو المتوازن للمتفوقين وإشباع حاجاتهم المختلفة بطريقة علمية .
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التربية والتعليم، فتلاميذ المتفوقون فئة من ذوي الإحتياجات الخاصة، فمن حقهم أن يحصلوا على فرص تعليمية مثل باقي التلاميذ، ولكن بخدمات تتناسب مع قدراتهم.
- الكشف عن التلاميذ الذين لديهم قدرات في التخصصات التقنية الدقيقة التي تلبي حاجات المجتمع لمواكبة التطور التكنولوجي .
- اكتساب مهارة التعلم الذاتي، ومهارة التقويم الذاتي، والرغبة في البحث والوصول إلى الحقيقة واكتساب القيم الاجتماعية والأخلاقية للتعامل مع البيئة المحيطة بهم .
- تزويد المجتمع بأفراد متميزين يساعدون على حل المشكلات المختلفة واستثمار إنتاجهم في مختلف المجالات .

**2-8-2 اكتشاف المتفوقين:**

الكشف عن المتفوقين يعتبر المرحلة الأولى لرعايتهم وهي تؤثر في كل ما يتبعها من خطوات، واكتشاف المتفوقين هي المدخل الطبيعي للتكفل بهم ولإعداد أي برامج للرعاية وتتوقف الرعاية على نجاح عملية الكشف، ويؤكد (عبد الغفار والشيخ، 1985) على أهمية الكشف المبكر للمتفوقين للاستفادة من قدراتهم وأي تأخر في الكشف عنهم يصعب من مواجهة احتياجاتهم، وتتم عملية الكشف عن المتفوقين عبر ثلاثة مراحل متتابعة حسب (جروان، 2002) :

- **مرحلة الترشيح:** عملية الترشيح تتم من قبل أولياء التلاميذ أو المعلمين لأنهم الأقرب منهم والأكثر معرفة بجوانب قوتهم ونواحي ضعفهم بحكم تواصلهم الدائم بهم، وعادة ما تستند عملية الترشيح إلى أسس تختلف من برنامج لآخر، إلا أن بعض الباحثين يؤكدون على ضرورة تقنين عملية الترشيح حتى تتم بكل موضوعية وبدقة وفاعلية ولا يتسببون في ترشيح تلاميذ غير مؤهلين.

- **مرحلة تطبيق الاختبارات والمقاييس:** الهدف من هذه المرحلة جمع المزيد من المعلومات الإضافية والبيانات الموضوعية عن طريق نتائج الاختبارات.

- **مرحلة الاختيار:** وهي آخر مرحلة من عملية الكشف، وبناء على عملية الترشيح وجمع البيانات يتم تحديد الدرجة الكلية لكل تلميذ، وفي ضوء الدرجات يتم ترتيب التلاميذ حسب الدرجات للإلتحاق ببرامج تعليم المتفوقين.

وقد تم ترتيب أهم الطرق المستخدمة في الكشف عن المتفوقين كما يلي: (دبراسو، 2009)

- تقديرات وترشيح المعلمين.

- اختبارات التحصيل الدراسي.

- اختبارات الذكاء الفردية.

- اختبارات الذكاء الجماعية.

- التحصيل الدراسي السابق.

- اختبارات التفكير الإبداعي.

**3-8-2 دور الأسرة تجاه المتفوقين:**

الأسرة هي البيئة الأولى للإنسان تسهم في بناء شخصيته، من خلال أساليب التنشئة المختلفة، كما تعتبر أهم الأنظمة التي تدور حولها حياة الفرد، ولا تستطيع أي مؤسسة عامة أن تسد مكان الأسرة، فهي تعمل على تنشئة وتكوين شخصية الفرد، فيستمد منها مقوماته وتأثيرها كبير في إحداث التوافق الشخصي، وفي قدرته على التوافق مع الآخرين، والأسرة من العوامل المهمة في نجاح

التلاميذ في مسارهم الدراسي (الشوربجي، 2003) من خلال تفهم حاجات أبنائهم وإحاطتهم بالرعاية اللازمة.

لذا يحتاج التلميذ المتفوق من أسرته توفير الظروف المناسبة معنوياً أو مادياً لتنمية قدراته، فحسن التعامل معهم وفسح المجال للتعرف على كل ما هو جديد تلبية لفضوله مع تشجيعه على المطالعة والقراءة والبحث، وعلى الأسرة أن تتبنى أسلوباً مناسباً في تعاملها مع المتفوق بعيداً عن الحماية الزائدة أو الحرمان والتشدد في عملية التنشئة للأسرة يجب بيئة أن تكون داعمة للتفوق لا معيقة له. وعلى الأسرة أن تسمح وتشجع المتفوق على ممارسة أساليب الحياة الطبيعية مثل بقية أقرانه، ويؤكد (بكار، 2011، ص 19) أن رغبة الأطفال في التفوق الدراسي ومواصلة التعليم يصنع من قبل الأسر المهمة والحريصة على مستقبل أبنائها .

ومن أبرز أدوار الأسرة التعرف على الأبناء المتفوقين واكتشاف استعداداتهم الخاصة في وقت مبكر ومساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، واستثارة دافعيتهم على الكفاية القصوى لقدراتهم (سلامة، 2002).

فعلى الأسرة أن تنظر إلى المتفوق نظرة شاملة، دون التركيز على القدرات العقلية أو المواهب المتميزة فقط، لأن التفوق نتاج جوانب الشخصية كلها، كما يجب على أولياء التلاميذ المتفوقين التواصل مع الأساتذة والمرشد المدرسي بشكل مستمر للوقوف على حالة إنه، حتى تتضافر الجهود لنجاح التلميذ المتفوق .

#### 4-8-2 دور المدرسة تجاه المتفوقين:

تمثل البيئة المدرسية الإيجابية حجر الزاوية لرعاية المتفوقين، بصفتها البيئة الثانية بعد البيئة الأسرة، تقدم للمتفوقين تعليماً نوعياً يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم غير عادية، وأداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع.

فالمدرسة المعاصرة تكون الأفراد للمجتمع الذي يعيشون فيه، وعملية الإعداد ما هي إلا تأهيل، ولن تنجح المدرسة في وظيفتها إلا إذا كان التعليم فيها هادفاً (همام، 1984). وكلما كانت المدرسة مكتملة الأركان وجيدة العناصر فإنها تؤدي دورها بنجاح تام .

ويحتاج المتفوق لرعاية تعليمية خاصة لا تتوافر لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية (كلينتن، 2001) فهم بحاجة إلى رعاية لبلوغ أقصى طاقاتهم. يحتاج الطلبة المتفوقين دراسياً إلى رعاية خاصة وخدمات إرشادية مميزة للحفاظ على مستواهم الدراسي، إنطلاقاً من الكشف عنهم وإتاحة الفرصة لهم لتنوع خبراتهم وتنمية قدراتهم من خلال برامج رعاية تتلاءم مع قدراتهم يقوم بتنفيذها مدرسين مؤهلين لهذه المهمة وصولاً إلى متابعتهم من طرف مرشدين لمساعدتهم والتواصل

مع أسرهم لتحقيق التقدم المرغوب فيه، كما لا يجب أن تبخل المدرسة على المتفوقين بتحفيزها لهم ماديا ومعنويا لتشجيعهم على الدراسة، وتوفير رعاية تشبع حاجاتهم وتجنبهم مشاعر الملل التي تنتابهم بسبب المناهج العادية (دويدار، 2006، ص113)

ومن مؤشرات اهتمام المدرسة بالمتفوقين ما يلي:

- وضوح رسالة المدرسة و إستراتيجيتها، وذلك بالعمل على توضيح رؤية المدرسة وأهدافها ومشاركة المعلمين والتلاميذ في تحديد تلك الأهداف، مع تحديد إستراتيجية واضحة في المدرسة تساعد المعلم في تكون علاقات سليمة مع الطلبة.

- توفر مناخ ديمقراطي في المدرسة، يسمح بالتعبير وتقبل النقد البناء، واحترام الرأي الآخر.

- توفير الأنشطة الإثرائية والإبداعية التي تتصل بمستويات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقويم، كما تتضمن الأنشطة الإثرائية أنشطة البحث ومهاراته مثل الإحساس بالمشكلة وجمع البيانات وتبويبها وفرض الفروض والوصول إلى النتائج، وإقامة المسابقات الثقافية والعلمية (العتوم، 2008، ص115).

- الإيمان بأن التعليم يهدف لتنمية التفكير الإبداعي وليس مجرد درجات يتحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية تعتمد على الحفظ.

- توفر المعلم الكفاء يلم بالمادة العلمية وبأساليب تدريسها خاصة الأساليب التي تشجع التلميذ على إعطاء المزيد من الأفكار بطريقة منظمة ومرتبطة، كما يعود الاستماع إلى آراء الآخرين واحترامها.

- توفير البيئة المدرسية المناسبة التي تشعر التلميذ بالأمن، وتقل فيها المشكلات، وتتوفر على المرافق الضرورية للتدرس.

- توفير البيئة المناسبة في الأقسام التي تشعر التلميذ بالراحة وتثير دافعيتهم نحو التعلم كتوفير الوسائل التعليمية اللازمة، واستخدام الإضاءة المناسبة والتهوية الجيدة، كلها عوامل تساعد على تحسين تعلم التلميذ وتجذبه للنشاطات الدراسية.

- الانفتاح على البيئة الاجتماعية الخارجية ومؤسساتها وتوطيد العلاقة مع مختلف الشركاء، و إشراكهم في تحقيق أهدافها خصوصا جمعيات أولياء التلاميذ.

- توفير الرعاية العلمية للتلاميذ للمتفوقين تلبي رغباتهم واحتياجاتهم وميولهم، وتتنوع الرعاية العلمية بين الجانب النظري والجانب العملي بشكل منسجم حتى يتمكن التلميذ المتفوق من الربط بين الجانبين النظري والتطبيقي لاستثمار ما تعلمه في المدرسة في حياته اليومية، وتتمثل الرعاية العلمية الموجهة للمتفوقين في ما يلي: (عامر، 2007)

- المشروعات والدراسات العلمية التي يقومون بتنفيذها.

- الزيارات والرحلات العلمية لمؤسسات أو مصانع أو أماكن ذات صلة وثيقة بالمناهج الدراسية.
- التجهيزات العلمية، ومختلف الوسائل والوسائط البيداغوجية المساعدة على تنمية قدرات المتفوق.
- إعداد المكتبة وتزويدها بالمراجع والكتب التي تناسب ميول المتفوقين وقدراتهم.

## 5-8-2 دور المرشد المدرسي تجاه التلاميذ المتفوقين :

يؤدي المرشد المدرسي دورا مهما في رعاية التلاميذ المتفوقين، إذ يعتبر ركيزة أساسية في أي برنامج تعليمي نظرا للمهام التي يؤديها ويؤكد كل الباحثين على أهمية مرافقة المرشد لمختلف الأساليب التعليمية الموجهة للمتفوقين، ويتمثل دور المرشد حسب (سلمان، 2008، ص 72) في ما يلي:

1. متابعة التلاميذ المتفوقين من مختلف الجوانب وخصوصا مستويات تفوقهم، وجانبهم الانفعالي.
2. ملاحظة العلاقات السائدة بين التلاميذ المتفوقين وباقي التلاميذ .
3. العمل على مشاركتهم ضمن الأنشطة الثقافية والاجتماعية والفنية وغيرها .
4. دعمهم من خلال إبراز تفوقهم في المناسبات المختلفة .
5. العمل بالاشتراك مع مدرسي المواد لإثراء المناهج المقررة على أساس التعميق والتوسيع، أو إتمام المناهج في مدة أقل من المقررة عند التلاميذ العاديين، وتقديم ما يتناسب مع قدراتهم العقلية، إذ أن تقديم ما يقل عن مستواهم يؤدي إلى الإهمال والملل وعدم الاكتراث وانصرافهم عن الدوام الرسمي، مما يؤدي إلى مظاهر سلوكية سلبية وانحرافات مختلفة (ورد في: السامرائي وعبد الله، 2011).

## 6-8-2 معلم المتفوقين دراسيا:

يعتبر المعلم العنصر الفعال في العملية التعليمية فحسب رينزولي **Renzulli** يحتل المعلم المركز الأول في نجاح البرامج التربوية للمتفوقين (جروان، 2002) وتعمل خصائصه وسماته المعرفية والانفعالية التي يتميز بها دورا بارزا في نجاح العملية، والمعلم الفعال هو المربي والمدرس القادر على أداء دوره بكل فاعلية يساهم في إعداد متكامل للفرد المتعلم عقليا وروحيا وجسميا وانفعاليا ومهاريا (عدس، 2000)، ويكرس جهوده في سبيل في إيجاد فرص تعليمية أكثر ملائمة لتلاميذه،

ويسعى باستمرار للتأثير في المتعلمين، من خلال إقامة علاقات طيبة معهم وتنمية تفكيرهم، وتعزيز السلوك المرغوب فيه، وتقبل مشاعرهم ( جابر، 2000).

فمعلم المتفوقين يجب أن يكون مؤهلاً للتعامل مع التلاميذ المتفوقين حسب خصائصهم ومطلعا على مشكلاتهم وحاجاتهم المختلفة، وعلى دراية بطرق التدريس المناسبة لهم حتى لا يرتكب بعض الأخطاء الشائعة لدى مدرسي التلاميذ العاديين فقد لا يفهم المعلم المتفوقين والمواهب ويعوق نموها وفي هذه الحالة يصبح التلميذ المتفوق بالنسبة للمعلم مصدر إزعاج (كالفى، 1995)، وتشير ( أبو عميرة، 1990) أن معلم المتفوقين يجب أن يتميز بالسمات الآتية:

- قادرا على اكتشاف التلميذ المتفوق من بين أقرانه .
- يمتلك الرغبة في مساعدة التلميذ المتفوق وتنمية ملكاته.
- أن يدرك احتياجات و متطلبات التلميذ المتفوق .
- أن يتصف بالأسلوب الديمقراطي .
- ليس من الضروري أن يكون هو متفوقا وإنما على الأقل يمتلك القدرات التي تساعده على التعامل مع التلميذ المتفوق .
- أن يكون متمكنا من مادته بحيث يرد على استفسارات وأسئلة التلميذ المتفوق(ورد في: عبد الرؤوف، 2007، ص 181).

ومن بين أهم الكفايات الواجب توفرها في مدرس التلاميذ المتفوقين ما يلي:

- يعرف طرق وأساليب اكتشاف المتفوقين، وملما بمفهوم الإبداع وقادرا على تدريب التلاميذ على استخدام أساليب جديدة في التفكير مثل حل المشكلات، ومساعدتهم على تهيئة بيئة غنية بالمشيريات (منسي، 2002، ص 386)
- يميز الطالب المتفوق من خلال معرفة خصائصه الجسمية، العقلية، الانفعالية والاجتماعية.
- متحكم في تطبيق طرق التعامل مع المتفوقين (مثل الصبر على كثرة استفساراته).
- يميز بين طرق التفكير المختلفة مثل: التفكير الناقد، التفكير المتعدد والتفكير الإبداعي.
- يعرف طرق التعلم واستراتيجيات التدريس المختلفة.

**7-8-2 الأساليب التعليمية للمتفوقين دراسيا:**

يشير جروان (2003) أن الإستراتيجيات والأساليب التعليمية الموجهة لرعاية المتفوقين دراسيا تصنف إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي:

- التسريع الأكاديمي.
- الإثراء التعليمي.
- التجميع.

**1-7-8-2 التسريع التعليمي:**

يتمثل هذا الأسلوب بالسماح للتلاميذ المتفوقين الالتحاق بمرحلة تعليمية أو سنة دراسية ما في عمر زمني أقل من المعتاد، أو اجتياز لمرحلة تعليمية في مدة زمنية أقل من المدة التي يحتاج إليها التلاميذ العاديين بوضع مناهج تدريسية تتوافق مع قدرات وحاجات المتفوقين. (الزغبي، 2003) ويقصد بالتسريع أو التعجيل التعليمي السماح للتلميذ بالتقدم عبر درجات السلم التعليمي بسرعة تتناسب مع قدراته، دون اعتبار للمحددات العمرية أو الزمنية، ومن الناحية التطبيقية فإن التسريع التعليمي يعني تمكين التلميذ من إنهاء المناهج المدرسية المقررة في مدة أقصر أو عمر أصغر من المعتاد (ماضي، 2011).

وكان بريسي(1888-1979) أول من تعرض لموضوع الإسراع في تعليم المتفوقين مهتما في ذلك بالنتيجة النهائية أكثر من اهتمامه بنقطة البداية في تعليمهم، فقد كان مقتنعا بأنه إذا تقدم المتفوقون بسرعة في تعليمهم، فسيكون لهم سنوات أكثر في حياتهم المنتجة، وكلما طالت هذه الحياة المنتجة كلما زادت إسهاماتهم لأنفسهم ومجتمعهم (أحمد، 1996، ص 270).

ويتخذ أسلوب التعجيل عدة صور أهمها:

- قبول التلاميذ في سن مبكر بالمدرسة الابتدائية: يتم تجاوز السن المقررة لدخول المدرسة على اعتبار العمر الزمني، ويختلف عمر الالتحاق بالمدرسة بناء على قدراته ونضجه المعرفي وتميزه (الشربيني، صادق، 2002).

- تخطي الصفوف: ويطلق عليها البعض الترفيع الاستثنائي: حيث ترفيع التلميذ المتفوق إلى صف أو صفوف أعلى من الصف الذي يفترض أن ينتقل إليه (الشربيني و صادق، 2002) فإذا أنهى التلميذ السنة الثانية وبناء على تميزه وتفوقه الواضح مقارنة بزملائه يمكن أن ينتقل إلى السنة الرابعة أو الخامسة مثلا.

- **تقليل المدة الزمنية المدرسية:** تركيز التعليم بحيث يكمل التلميذ المتفوق الموسم الدراسي أو المقرر قبل باقي التلاميذ في مدة زمنية أقل من العاديين (عبد اللطيف، 1990) ومن فوائد التسريع جعل المتفوق يمر بجميع الخبرات التعليمية بترتيب زمني منطقي .

يدعو أسلوب الإسراع التعليمي إلى عدم التقيد بالخطة الدراسية التقليدية الموجهة للتلاميذ العاديين، والقاعدة التي يعتمدها هذا الأسلوب أن التلميذ المتفوق دراسيا له القدرة الكافية للتكيف مع المناهج والنشاطات المقررة في المناهج الموجهة لتلاميذ يفوقونه سنا، نظرا لما يمتلكه من قدرات ونضج يسمح له باستيعابها وبالتالي إعطائه فرصة لتقصير فترة الدراسة. مما يسمح له بالتخرج و إتمام دراستهم في مدة زمنية قصيرة مقارنة بالتلاميذ العاديين، ويعتبر (جروان، 2014) بعد مراجعة مستفيضة للأدب التربوي المرتبط بأسلوب التسريع الأكاديمي أنه يعد أحد الخيارات التي أثبتت فاعليتها في الاستجابة لاحتياجات وقدرات التلاميذ المتفوقين والموهوبين أكاديميا بالرغم من تبنيه وممارسته من طرف بعض الدول يعود لأواخر القرن التاسع عشر إلا أنه لا يزال من أكثر القضايا المثيرة للجدل في التكفل بالموهوبين والمتفوقين دراسيا .

في الجهة المقابلة هناك من يعارض اختزال سنوات دراسة التعليم للأثر السلبي خصوصا إذا لم يتناسب نضجه الانفعالي والاجتماعي مع مستواه العقلي، فانه من الأفضل أن يأخذ سنوات المرحلة المخصصة كلها مع زيادة منهجية بالخبرات التربوية، والتعمق أكثر في محتوى المنهاج، لأن اختصار المرحلة لا يفده بل يضر توافقه الاجتماعي، أما التلميذ المتفوق الناضج من الناحية الانفعالية، والاجتماعية نضوجا يتناسب مع عمره العقلي، يمكنه أن يستفيد من قطع مرحلة التعليم في مدة أقل دون أثار سيئة (عبد اللطيف، 1990).

كما يشير (جروان، 2014) إلى أهمية التسريع الأكاديمي وعدم وجود أي أثار سلبية على التكيف الاجتماعي و المدرسي للتلاميذ الذين يتعرضون لخبرة التسريع الأكاديمي مستندا في ذلك لوصف أبرز منظري التسريع الأكاديمي **جوليان ستانلي**، مؤكدا على أن المخاوف من إلحاق الضرر بالتلاميذ إذا ما تم تطبيق هذا الأسلوب غير مبررة.

## 2-7-8-2 الأسلوب الإثرائي:

الإثراء هي خبرات تعليمية إضافية تقدم للتلميذ، وبخاصة المتفوق الذي يتعلم البرنامج المعتاد في وقت أقصر (شحاتة والنجار، 2003، ص22) ويقصد بالإثراء التعليمي إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج الموجهة للتلاميذ العاديين حتى تتلاءم مع احتياجات التلاميذ المتفوقين (جروان، 2003) فهذا

الأسلوب يتم بموجبه تحويل المنهاج المعتاد للتلاميذ العاديين بطريقة مخططة وهادفة، بإدخال خبرات تعليمية إضافية لجعله أكثر اتساعاً وتنوعاً وعمقاً، بحيث يصبح أكثر ملائمة لاستعدادات الموهوبين والمتفوقين وإشباعاً لاحتياجاتهم العقلية والتعليمية. ( وهبه، 2007 )

فهذا الأسلوب يوفر خبرات للتلميذ تزيد من عمق و اتساع التعلم عنده، ويقوم هذا الأسلوب على أساس إغناء المنهاج في إطار الصفوف العادية وتنويعه كي يتلاءم مع مطالب وحاجات التلميذ المتفوق، وتعد البرامج الإثرائية من أهم برامج رعاية المتفوقين والموهوبين، و ذلك لتمتعها بمزايا عديدة، فهي برامج تطبق في القسم العادي الأمر الذي يمكن التلميذ من تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي مع زملائه وممارسته لأدوار اجتماعية بينهم، كما أن البرامج الإثرائية لا تحتاج إلى زيادة كبيرة في النفقات المدرسية (سلطاني و حواس، 2014).

ويشمل الإثراء الناحية الكمية والكيفية، فيزداد عدد المواد أو المقررات التي يدرسها المتفوق وتزداد صعوبتها، أي أن هدف الإثراء كأسلوب تعليمي للمتفوقين تزويدهم بخبرات متنوعة ومتعمقة في موضوعات أو نشاطات تفوق ما تحتويه المناهج الدراسية العادية، وتتضمن هذه الخبرات أدوات ومشاريع خاصة، ومناهج إضافية يمارسها المتفوقون كمدخلات لها أهداف وتوجهات، تظهر على شكل مخرجات تعليمية مفيدة تثري حصيلة هؤلاء بطريقة منظمة وهادفة ومخطط لها بتوجيه المعلم وإشرافه وليس بطريقة عشوائية .

ويهدف الإثراء إلى توفير معارف و خبرات للتلاميذ المتفوقين تتجاوز ما يقدم للطلاب العاديين، حيث لا يعزل المتفوق عنهم وإنما يبقى في نفس الأقسام الدراسية التي تضم العاديين في نفس العمر ويجتاز برنامج المدرسة بنفس طريقة تقييم التلاميذ العاديين.

وأسلوب الإثراء التعليمي على نوعين حسب (روفائيل و يوسف، 2001) هما:

\_ **الإثراء عن طريق الإتساع:** يتضمن هذا النوع إضافة بعض الموضوعات على المنهج العادي، بحيث تكون هذه الموضوعات امتداداً وتوسيعاً لموضوعات المنهج العادي كما تكون استمراراً له.

\_ **الإثراء عن طريق التعمق:** ويتضمن هذا النوع من الإثراء تعميقاً للمحتوى العادي الذي يدرسه التلميذ، وتضاف إليه بعض التطبيقات غير مباشرة أو المشكلات الحياتية والواقعية التي يلجأ التلميذ عند حلها إلى ما درسوه من موضوعات يتضمنها المنهج العادي، فهي تعتبر بمثابة تطبيقات عملية على موضوعات المنهج العادي ولكن بشكل غير مباشر، وذلك من أجل تنمية القدرة على حل

المشكلات والتفكير الإبتكاري، وتعزيز ما يتم تدريسه خلال المنهج العادي الذي يدرسه التلاميذ جميعا في نفس الوقت (ورد في: ماضي، 2011).

ويأخذ الإثراء أشكالا عديدة منها:

- **الدراسات المستقلة:** يوظف المتفوق مكتسباته السابقة، للقيام بدراسات وبحوث بشكل مستقل، ولكن بتأطير المدرس.

- **التعامل مع المستويات المعرفية العالية:** في هذا النوع يمكن للمدرس أن ينوع من أساليبه التعليمية كأن يطلب من التلاميذ العاديين أن يتعاملوا مع الحقائق التي تعلموها مثلا، وأن يطلب من المتفوقين من نفس القسم استخدام مهارات التحليل والتركيب لنفس الموضوع.

- **تدريس جزء من المواد المقررة في السنة التالية:** في هذا الأسلوب يمكن للمدرس أن ينسق مع مدرس السنة التالية قصد السماح للمتفوق أن يدرس جزءا من المادة الدراسية المقررة لتلك السنة.

- **الإفادة من خبرات المتخصصين في المجالات المختلفة:** في هذا الأسلوب يمكن تنظيم لقاءات للمتفوقين مع مختصين سواء كانوا أساتذة أو في مواقع العمل المختلفة، لتمكين المتفوقين من اكتساب خبرات علمية وعملية جديدة. (سليمان، 2001)

- **الرحلات والزيارات العلمية:** أي زيارة المناطق ذات المعالم الأساسية، وفيها يشجع المدرس التلاميذ المتفوقين على القيام بدراسة أكثر عمقا وتفصيلا لما يشاهدونه، وعلى تسجيل ملاحظاتهم ثم يناقشهم فيما توصلوا إليه.

- **النوادي المدرسية:** تستطيع المدرسة تشجيع المتفوقين في أوقات فراغهم للاشتراك في النوادي على أساس أنها تزيد من حماسهم ورغبتهم للتعلم، حتى يستطيع المدرس أن يربط بين نشاط التلاميذ المتفوقين في النادي وبين الموضوعات التي يتلقاها في المدرسة (ماضي، 2011، ص 82).

## 3-7-8-2 الأسلوب التجميعي:

التجميع التعليمي هو نظام لرعاية المتفوقين يسمح بتجميعهم في مجموعات متجانسة وفق معايير محددة (وهبة، 2007) ويسمح هذا الأسلوب بتوفير رعاية أفضل، وهذا لتقارب قدراتهم وحاجاتهم الأساسية وتجانسها، ومن أكثر الطرق الشائعة لهذا الأسلوب:

- **الفصول الخاصة بالمتفوقين:** يبقى الطلبة المتفوقون في فصول خاصة داخل المدرسة، طوال السنة الدراسية، لهم نفس منهاج العاديين، ولكنهم يدرسون المواد بتعمق أكثر، وتسمح هذه الطريقة للتلاميذ المتفوقين بتفهم الحقائق العلمية وتتيح لهم فرص البحث العلمي وإجراء الدراسات، كما يتميز هذا الأسلوب بسرعة سير الدراسة التي تفوق سرعة سير العاديين، وتسهل هذه الطريقة للمدرس تقديم المحتوى الدراسي بشكل يتناسب مع خصائصهم. (المعاينة والبوايز، 2000)
- **المدارس الخاصة بالمتفوقين:** يتم إثراء في هذه المدارس المناهج المطبقة في المدارس العادية بما يتناسب وقدرات التلاميذ المتفوقين الذين يتم انتقايم وفق معايير محددة حسب تخصص مدرسة، وتتنوع برامج هذه المدارس لتتلاءم مع قدرات التلاميذ المتفوقين تستخدم في ذلك أسلوب التجميع والإثراء بطريقة متنوعة، مثل الثانوية الوطنية للرياضيات بالقبة (الجزائر العاصمة) التي توفر لتلاميذ جملة من الخدمات من نظام داخلي وأساتذة مختصين ذوي كفاءة ووسائل ومزايا أخرى رقمية تساعدهم على التحصيل.

بالرغم من الميزات الإيجابية لهذا الأسلوب الموجه لرعاية المتفوقين إلا أن له بعض الانعكاسات السلبية على التلاميذ المتفوقين دراسيا، فأسلوب فصل التلاميذ المتفوقين سواء في أقسام أو مدارس يقلص من فرص التنافس داخل القسم الواحد ويحرم العاديين من الإثارة التي يتيحها التلميذ المتفوق داخل القسم ولا يسمح بمساعدتهم ويقلل من فرص تكوين قيادات متفوقة (سليمان وأحمد، 2001). أما التلميذ الذي يعيش داخل المدرسة ضمن مجتمع يتصف بالمثالية الزائدة، وعندما يخرج للمجتمع العادي تصعب عليه عملية التكيف (السرور، 2002) وظهور بعض المشكلات لديهم كشعورهم بالتعالي والغرور فيتناولون العملية التعليمية من موقع سلطوي، كما يولد لدى العاديين الشعور بالنقص والدونية والغيرة، بالإضافة لمشكلات في التكيف خصوصا لدى تلاميذ المدارس التي تعتمد على النظام الداخلي، الذي يفقد فيه المتفوق للجو الأسري مما ينعكس سلبا على نموه الاجتماعي والانفعالي.

## خلاصة الفصل:

يمثل المتفوقين فئة فريدة في خصائصها بين الفئات الخاصة لتمتعهم باستعدادات وإمكانات تسمح لهم بالتميز وتحقيق النجاح في كثير من المهام التي يقومون بها والاستمرار فيه شرط توفر المناخ الملائم وبالرغم من تميزهم في جوانب مختلفة إلا أن لهم مشكلات وحاجات تفرض توفير خدمات مناسبة لهم.

ويبقى التلاميذ المتفوقين ثروة في كل مجتمع يجب أن تتضافر جهود الجميع خصوصاً القائمين على المؤسسات التربوية لاستمرارها، ورعاية المتفوقين دراسياً فيها ضماناً لتنمية المجتمع وتطويره، وحتى لا تهدر هذه الثروة الواجب أن يوفر لها السبل الكفيلة لنمو قدراتهم وإمكاناتهم بما يتوافق مع متطلباتهم وخصائصهم، انطلاقاً من الأسرة التي تمثل أقوى الجماعة الأولية وأكثرها أثراً في تربية الفرد وبناء شخصيته المتزنة إلى المدرسة التي لجأت إليها المجتمعات لإعداد أفراده للحياة والتي تسعى من خلال برامجها ونشاطاتها المختلفة لإشباع حاجاتهم المختلفة بطرق علمية، وقد حاولنا في هذا الفصل إبراز خصائص ومشكلات المتفوقين وأهم حاجاتهم كما قدمنا تفسيرات مختلفة للتفوق ودور بعض العوامل المؤثرة فيه وتطرقنا في الأخير لدور الأسرة والمدرسة في عملية التكفل بهم مع التركيز على أهم الأساليب التربوية الحديثة لرعايتهم.

## الفصل الثالث: التأخر الدراسي

تمهيد

- 1-3 التأخر الدراسي وبعض المفاهيم
  - 2-3 أنواع التأخر الدراسي
  - 3-3 أسباب التأخر الدراسي
  - 4-3 خصائص التلاميذ المتأخرين دراسيا
  - 5-3 حاجات المتأخرين دراسيا
  - 6-3 آثار التأخر الدراسي
  - 7-3 الوقاية من التأخر الدراسي
  - 8-3 تشخيص التأخر الدراسي
  - 9-3 علاج التأخر الدراسي
  - 10-3 التكفل بالمتأخرين دراسيا في الجزائر
- خلاصة الفصل

**تمهيد:**

التأخر الدراسي مشكلة تربوية تعاني منها كل المجتمعات فهي تكاد تكون عالمية، ومن الخصائص المميزة لهذه الظاهرة أنها متعددة الأسباب وتنتشر في كل المدارس تقريبا، تظهر بداية على التلميذ بتراجع في نتائجه المدرسية ولكن يمتد تأثيرها على الأسرة والمجتمع ككل، فهي مشكلة معقدة تواجه المعلمين والمربين وكل من له علاقة بالتربية والتعليم، وتعد سبب مباشر للتسرب المدرسي، والمتأخرون دراسياً شريحة يحتاجون للمساعدة والرعاية ومن واجب المجتمع من خلال مؤسساته العناية بهم والتكفل بحاجاتهم ومشاكلهم، وأي تقصير في تقديم الرعاية اللازمة لهم ستتجر عنه عواقب وخيمة على التلميذ والمدرسة و المجتمع، لذا تضافر الجهود ضروري لمواجهة هذه المشكلة للحد من أثارها، ولفهم هذه المشكلة كان لابد من الإشارة في هذا الفصل لبعض المفاهيم المتقاربة مع التأخر الدراسي، كما تطرقنا للأسباب المفضية له وأنواعه وأهم خصائص المتأخرين دراسياً، وسبل التشخيص وطبيعة التكفل والخدمات المقدمة لهذه الفئة.

**3-1 التأخر الدراسي وبعض المفاهيم:**

يعبر عن التأخر الدراسي بعدة مصطلحات ومعظمها مترادفة كتأخر تربوي أو تعليمي أو تدريسي، وعموما هذه المفاهيم المشار إليها متقاربة ويستخدمها الباحثون للتعبير عن تدني التحصيل الدراسي للتلميذ أو ضعف تحصيله الأكاديمي.

ولكن مفهوم التأخر الدراسي تعرض إلى كثير من سوء الاستعمال حيث استخدم من طرف المدرسين والتربويين للتعبير عن مجموعة ضعاف العقول أو مجموعة التربية الخاصة، أو جماعة العاديين الأغبياء، أو مجموعة الحد الفاصل بين العاديين وضعاف العقول، أو المعوقون أكاديميا أو تربويا وغير ذلك (عبد اللطيف، 1993)، وسنحاول أن نفرق بين التأخر الدراسي وبعض المصطلحات الأخرى في ما يلي:

**3-1-1 التأخر الدراسي والتخلف العقلي:** كثير هم الباحثون الذين يربطون بين التأخر الدراسي والضعف العقلي ويعدون ضعاف العقول من المتأخرين دراسياً، والأصل أن ضعاف العقول يفترض أن لا يتواجدوا في المدرسة العادية لأن مناهجها موجهة أساسا للعاديين وبالتالي يستحيل عليهم مواكبة

النشاطات المقررة وما تقدمه هذه المدرسة من منهاج لأنها لا تتناسب مع إعاقاتهم الفكرية، لذا هذه الفئة إن تواجدت بالمدرسة العادية سيصعب عليهم مواكبة العاديين.

في حين هناك من الباحثين من يعتمد مصطلح التخلف الدراسي للتعبير عن التأخر الدراسي، هذا المصطلح بدأ استعماله بداية من سنة 1960 (Best,1997)، حتى وإن كان التخلف الدراسي كمصطلح لا يعني التأخر الدراسي وهو أكثر عمومية من التأخر إلا أنه مازال متشعبا بالتصنيف القديم الذي كان يضم المتخلفين عقليا داخل فئة المتأخرين دراسيا (العمرى، 2001؛ كامل، 2005)، وقد ذكر (غريب، 2014؛ الجرجاوي، 2002) بعض الفروق بين التأخر الدراسي والتخلف العقلي هي:

- التلميذ المتأخر دراسيا يمكن الوصول به إلى نهاية مشكلته وفي الغالب ينقصه الاهتمام والمتابعة والتشجيع، ولكن المتخلف عقليا لا يستفيد من عملية التوجيه والإرشاد بدرجة ملحوظة ولا يرجى احتواء مشكلته في غالب الأمر.

- ذكاء التلميذ المتأخر دراسيا يزيد على ذكاء المتخلف عقليا، والمتأخر الدراسي هو شخص عادي في غالب الحالات لا يعاني من ضعف عقلي والعكس عند المتخلفين عقليا.

- المتخلف عقليا لا يمكنه الاعتماد على ذاته في شؤون حياته بينما المتأخر دراسيا يستطيع القيام بكل ما يسند إليه.

- كما أن التأخر الدراسي هو في الأصل تأخر في التحصيل ويظهر لدى تلاميذ المدارس العادية ويمكن أن يكون مؤقتا، أما الشخص المتخلف عقليا يعاني من عجز واضح، وضعف كبير في القدرة على التعلم وعلى التحصيل مقارنة بالطفل العادي الذي هو في مثل سنه، ولا يستطيعون التقدم في العملية التعليمية الأكاديمية حسب (كوافحة وعبد العزيز، 2003).

وبضيف (شقيير، 2005) أن التلميذ المتأخر دراسيا قد يمتلك من القدرات والإمكانات ما يؤهله لأن يتميز في أي مجال من مجالات الحياة حتى المجالات العلمية، إلا أنه يحقق انخفاضا مستمرا أو مؤقتا في التحصيل الدراسي بما لا يتناسب مع قدراته وإمكاناته ومستوى ذكائه الذي لا يقل عن المتوسط وقد يرسب في مادة دراسية أو أكثر في الدراسة مما يجعله بحاجة إلى برامج تربوية إرشادية وعلاجية خاصة به، عكس المتخلف عقليا الذي يرى (عامول، 1989، ص27) أنه طفل اختل نشاطه المعرفي بشكل ثابت، نتيجة إصابة عضوية أمت بدماغه يحرمه عمليا من إمكانية الدراسة في المدارس العادية، حتى ولو وجه المتخلف عقليا إلى المدرسة العادية فمن المؤكد سيجد نفسه واحدا من المتخلفين دراسيا بصورة دائمة.

وفئة ضعاف العقول يمكنهم الاستفادة من الخدمات التعليمية ولكن عن طريق التربية الخاصة حسب درجة الضعف العقلي، وقد تبنت جمعية الطب العقلي الأمريكية التصنيف الآتي للضعف العقلي و طبيعة الخدمات التعليمية الموجهة لكل نوع من أنواع الضعف العقلي (العيسوي، 1996، ص452).

ويشمل التصنيف التربوي لضعاف العقول ثلاث فئات رئيسية هي: (المبرز، 2010)

- **فئة القابلون للتعلم:** أفراد هذا المستوى لا تبدا عليهم دلائل مرضية ويظهرون أداء عقليا واجتماعيا مقبولا ولهذا يتأخر اكتشافهم إلى مرحلة الطفولة المبكرة، وكثير منهم يظهرون مهارات حركية و لغوية عادية تكون مناسبة لهذه المرحلة، إلا أنهم يفشلون في المجالات التعليمية عند دخولهم المدرسة مقارنة بزملائهم العاديين، ويمكن لأطفال هذه الفئة تعلم المهارات الأكاديمية بمستوى الابتدائي، وفي المراحل الدراسية اللاحقة ينصب الاهتمام بهم على تدريبهم مهنيا (الخطيب والحديدي، 2009). ويشير (العيسوي، 1996، ص452) لإمكانية إنهاءهم المرحلة الابتدائية و الانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط إذا ما وفرت لهم الخدمات التعليمية المناسبة، مع أن التركيز في مرحلة التعليم المتوسط مع هؤلاء الأفراد ينصب أكثر على التدريب المهني، وحسب الريحاني (1985) أن هذه الفئة إذا ما قدمت لهم خدمات التربية الخاصة، لديهم إمكانية تحقيق حد أدنى من تعلم موضوعات أكاديمية ومن التكيف الاجتماعي والاعتماد على النفس والاستفادة من تكوين مهني يستطيع معه الفرد متابعة مهنة ما في مرحلة النضج.

- **فئة القابلون للتدريب:** يتم اكتشاف أفراد هذا المستوى في مرحلة مبكرة، ويظهرون تأخرا في نمو بعض المهارات الأساسية وفي التعلم والتركيز والانتباه والتعميم والتمييز، فقدراتهم العقلية محدودة مما يؤدي إلى ظهور مشاكل في التعامل مع الأفكار المجردة وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة وقصور في التواصل والمهارات الاجتماعية، ويرى اندرسون وجريس (1976) أن هذه الفئة لا تستفيد من التحاقها بالمدارس العادية بل يتم إلحاقها بالمراكز والمؤسسات الخاصة.

- **فئة المحتاجون للرعاية:** يكتشف أفراد هذا المستوى في مرحلة الطفولة المبكرة جدا، ومعدل نموهم بطيء جدا في جميع المجالات. وهم يحتاجون إلى رعاية ومساعدة بشكل مستمر ويتم العناية بهم في مؤسسات خاصة.

ولقيام المدرسة بوظيفتها على أحسن وجه لا بد من الوقوف على القدرات العقلية للتلاميذ عن طريق الاختبارات المقننة لتحديد حالات التأخر العقلي خصوصا منهم القابلون للتعلم، لأن هذا النوع لا يظهر غالبا قبل سن التمدرس، عكس فئتي القابلون للتعلم والمحتاجون للرعاية التي يتم اكتشاف حالتهم في سن مبكر وتكون أعراضه واضحة. وإذا تواجد الأطفال ذوي التخلف العقلي في المدرسة العادية

فستكون نتائجهم الدراسية ضعيفة ولا يمكنهم التقدم في مسارهم الدراسية لمراحل متقدمة، بحكم أنهم فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة لذا يجب أن يتواجدوا بمدارس خاصة ببرامج تراعى فيها درجة إعاقتهم.

إن انعدام تطبيق اختبارات القدرات العقلية المقننة أو اختبارات النضج والاستعداد الأكاديمي على التلاميذ عند التحاقهم لأول مرة بالمدرسة، يفتح المجال لإمكانية تواجدها حالات من فئة القابلون للتعليم بالمدرسة الجزائرية، حيث يقتصر تسجيل التلاميذ الذين بلغوا السن القانونية للتدرس على بعض الوثائق الإدارية والدفتر الصحي الذي لا يوفر بيانات حول طبيعة القدرات العقلية للأطفال أو مستوى نضجهم، الأمر الذي يسمح بالتحاق فئات خاصة من المتأخرين عقليا إلى المدرسة العادية.

وإذا ما تم توفير مقعد بيداغوجي لهؤلاء الأطفال في المدارس العادية سيكون لهم تأخر دراسي عام (السيد، 2007)، بالرغم من أن هؤلاء الأطفال بحاجة إلى برامج ومناهج خاصة وأساتذة لهم تكوين خاص للتعامل معهم، مما يساهم في تعقيد وضعيتهم، مع ما يشكله وجودهم في المدارس العادية من تأثير على السير الطبيعي لعملية التدريس بالنسبة لبقية التلاميذ.

### 3-1-2 التأخر الدراسي و بطء التعلم:

كثيرا ما يقع خلط ما بين فئتي المتأخرين دراسياً و بطيئي التعلم، حيث تشير (عدنان، 2006، ص18) أن "حالات التأخر التعليمي قد تسمى بحالات بطيء التعلم وهذا الوصف خاطئ". و يطلق لفظ بطء التعلم حسب كروكشانك (1988) "على جميع مستويات التأخر العقلي ويقصره البعض الآخر على الأطفال المتأخرين القابلين للتعلم" (أورد في: العمري، 2001، ص39) والأطفال الذين يعانون من بطء التعلم هم من يتخلفون في عملهم المدرسي ويحتاجون إلى تعليم خاص. (1072, Bell)

وفي مقارنة بين بطيء التعلم بغيره من التلاميذ يشير (الجبالي، 2005، ص131) "أن بطيئو التعلم عادة يحتلون مركزا متوسطا بين ضعاف العقول والأفراد العاديين". وقد كيرك (Kirk، 1972) أن بطيئي التعلم تتراوح نسبة ذكائهم بين 80 و 90 درجة، أما فيدرستون فيرى أن جميع الذين تبلغ نسبة ذكائهم أقل من 91 درجة وأكثر من 74 يكونون ضمن المجموعة التي تمثل بطء التعلم. (شحيمة، 1994)

ومصطلح بطء التعلم يشير إلى وصف حالة التلاميذ في التعلم من ناحية الزمن، أي يشير إلى سرعته في فهم وتعلم ما يسند إليهم من مهام تعليمية، ومقارنتها بسرعة فهم وتعلم أقرانه في أداء نفس المهام التعليمية، وتشير الدراسات إلى أن الفرد الذي ينتمي لهذه الفئة يقضي زمنا يساوي ضعف الزمن الذي يستغرقه الطفل العادي للتعلم، ولهذا فإن التلميذ بطيء التعلم إذا كان يدرس في قسم عادي فإنه يكون تلميذا متخلفا من الناحية التحصيلية، وذلك لعدم كفاية الزمن اللازم لتعلمه.

ويعاني بطيئي التعلم من انخفاض بسيط في القدرة العقلية العامة، لذا يعد انخفاض الذكاء أحد مؤشرات بطء التعلم و أحد الفروق بين بطيء التعلم و المتأخرين دراسيًا، كما أن الضعف في التحصيل يكون عاما عند بطيئي التعلم ويشمل كل المواد الدراسية مقارنة بحالات التأخر الدراسي التي يمكن أن تمس مادة أو بعض المواد الدراسية (النوبي، 2011، ص43). وفي دراسة أحمد عبد الله ( 1996 ) هدفت لمقارنة أداء مجموعة من الأطفال يعانون من عجز في التعلم فقد كانت نسبة ذكاء المتأخرين دراسيا و بطيئي التعلم حسب اختبار وكسلر لذكاء الأطفال كما يلي: (ورد في: بدير، 2006، ص169)

- متوسط نسبة ذكاء عينة الأطفال بطيئي التعلم : 77 درجة .
- متوسط نسبة ذكاء عينة الأطفال المتأخرين دراسيا 98.9 درجة .

والظاهر أن المتأخرين دراسيًا نسبة ذكائهم لا تقل عن المتوسط مقارنة بنسبة ذكاء بطيء التعلم و الخلط بين مفهومي التأخر الدراسي و بطء التعلم هو نتاج إدراج من يكون نسبة ذكائهم ما بين 70-90 وذلك بتكرار استخدام اختبارات الذكاء المقننة ضمن المتأخرين دراسيا وهذا ما تشير إليه اللجنة الأمريكية للضعف العقلي التي اعتبرت من تتراوح نسبة ذكائهم بين 70-90 متأخرين دراسيا (عدنان، 2005، ص19).

وإن اتفق العلماء والباحثون على أن فئة بطيئي التعلم تقع نسب ذكائهم بين المتخلفين عقليا ومتوسطي الذكاء أي ما بين 70-85 عند بعض العلماء، و 75 - 90 عند البعض الآخر فهم أقرب إلى العاديين وقد ذكر (الجرجاوي، 2002، ص57) أن بطيئو التعلم لا تظهر مشكلتهم إلا داخل المدرسة، وخارج أسوارها عاديون ومتكيفون تماما، إلا أن قدرتهم على التعلم محدودة وهم بحاجة إلى أسلوب خاص في التعامل معهم يتناسب مع استعداداتهم العقلية (العمرى، 2011). خصوصا في المراحل المتقدمة من الدراسية باعتبار أن عملية التعليم هي عملية بناء وكلما تقدم المتعلم في مساره الدراسي كلما زادت صعوبة التعلم وتطلبت كثيرا من القدرات.

لذا يجب الوقوف على الأسباب الكامنة وراء الضعف التحصيلي؛ فإذا تبين حسب (الشامي، 2012، ص72) من خلال تطبيق اختبارات القدرات العقلية، واختبار الاستعداد للدراسة على التلميذ أن قدراته

واستعداداته جيدة، وأن تحصيله الدراسي متدن، فانه يعد متأخرا دراسيا، أما إذا تبين أن قدراته العقلية أقل من المتوسط، وكان تحصيله الدراسي ضعيف، فانه لا يمكن اعتباره متأخرا دراسيا، بل يحتمل أنه يعاني بظنا في التعلم، أو إعاقة عقلية بسيطة.

**3-1-3 التأخر الدراسي وصعوبات التعلم:** ارتبط مصطلح صعوبات التعلم بالتأخر الدراسي لتمثيله فئتي صعوبات التعلم والتأخر الدراسي من حيث المشكلات الدراسية وانخفاض المستوى الدراسي، وهو ما يمثل المظهر الخارجي لكلتا الفئتين، وتصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم بأنها إعاقة خفية محيرة و إحدى المشكلات الشائكة، فذوي صعوبات التعلم يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم ويظهرون عاديين في سلوكهم، وليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم مختلفون عن الأفراد الآخرين أو يعانون من نقص أو من مشكلة.

وصعوبات التعلم من الموضوعات الهامة في مجال التربية الخاصة، فقد يكون التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم متأخر في مظهر أو أكثر لكنه قد يكون مبدعا في جوانب أخرى (الظاهر، 2005، ص235)، ويشمل مفهوم صعوبات التعلم فئة محددة من التلاميذ الذين يظهرون أنماطا سلوكية معينة، وحسب ( كيرك ، 1962) وهو من الأوائل الذين أشاروا إلى هذه الفئة أن صعوبات التعلم "هي اضطراب في وحدة أو أكثر من العمليات الخاصة(اللغة ، القراءة ، الكتابة ، الحساب، التعبير الشفهي)، ويشير عادل عبد الله (2006) أن صعوبات التعلم ترجع في الأساس إلى حدوث خلل في الأداء الوظيفي للمخ وهو ما يعرف بالقصور النيورولوجي أو العصبي.

وفضلاً عن ذلك فإن مستوى ذكاء ذوي الصعوبة يتراوح بين العادي والعالى، ويحدد محك الاستبعاد، أنها لا ترجع إلى إعاقة عقلية، أو حسية، أو اضطراب انفعالي أو سلوكي، أو إلى أي قصور بيئي، أو اقتصادي، أو اجتماعي؛ أي أن صعوبات التعلم من هذا المنطلق تبدو على العكس من التأخر الدراسي حيث ترجع في الأصل إلى أسباب داخلية في مجملها، ولا ترجع مطلقاً إلى عوامل بيئية خارجية. (السيد، 2007)

وعليه فالمتأخر دراسيا ينظر إليه من زاوية انخفاض تحصيله مقارنة بالتلميذ العادي أما التلميذ الذي يعاني من صعوبة في التعلم يتمتع بقدرة عقلية تقع ضمن المتوسط أو أعلى، وأن انخفاض تحصيله لا يرتبط بإعاقة عقلية، أو جسمية، أو سمعية، أو بصرية، في حين يرتبط التأخر بأسباب عديدة منها ما يتعلق بالفرد كإعاقات قدراته، أو اعتلال الصحة العامة والإعاقات الحسية والبدنية والأمراض المزمنة والاضطرابات السلوكية والانفعالية، ومنها ما يتعلق بالمحيط كالحرمات الاقتصادية والثقافية،

الحياة الأسرية ولعوامل مدرسية أما صعوبة التعلم، فإنها ترجع إلى أسباب أكاديمية أو نمائية محددة، بعيدا عن كل هذه الأسباب المحتملة للتأخر الدراسي، كما أن التلميذ صاحب الصعوبة في التعلم، يتغير أدائه من يوم إلى آخر، ومن موقف إلى موقف تعليمي، فتارة يكون منخفضا في أدائه التعليمي وتارة مرتفعا، وهو ما لا نجده عند المتأخرين دراسيا حيث يتسم أدائهم بالانخفاض عن المتوسط بصورة تكاد تكون شبه ثابتة. (النوبي، 2011، ص42)

### 3-2 أنواع التأخر الدراسي:

تم تناول أنواع التأخر الدراسي من عدة زوايا؛ فهناك تصنيف حسب عدد المواد الدراسية المتأخر فيها، وهناك نوع يحدد على أساس المدة الزمنية لاستمرار تراجع النتائج التحصيلية، والتأخر الدراسي إما يكون فردي يعاني منه تلميذ فقط، أو عدد قليل من التلاميذ في قسم دراسي معين، وغالبا ما يكون مرتبنا بالظروف الشخصية لكل تلميذ، كم يمكن أن يكون جماعي ويظهر من خلال تسجيل نتائج متدنية في مادة دراسية واحدة أو عدة مواد دراسية ويشمل صف دراسي، أو مجموعة من الأقسام أو مدرسة ككل أو مقاطعة، وهو غالبا ما يكون ناشئا عن ظروف بيئية أو مدرسية. و تتمثل أهم أنواع التأخر الدراسي في:

**3-2-1 التأخر الدراسي العام:** يعتبر التلميذ متأخر دراسيا من النوع العام إذا أظهر ضعفا عاما في جميع المواد الدراسية، ويكون أدائه متدنيا في جميع النشاطات المقررة في المنهاج، وغالبا ما يرجع لعدة أسباب تبقى أهمها تدني بعض القدرات الخاصة لدى التلميذ إذ تكون أقل من زملائه بنسبة كبيرة مما يعيق تحصيله في المادة المرتبطة بهذه القدرة، مقارنة بمستوي زملائه الذين يتمتعون بنسبة عالية من هذه القدرة.

**3-2-2 التأخر الدراسي الخاص (النوعي):** تدني النتائج في هذا النوع يمس مادة أو بعض المواد الدراسية، فإذا أظهر التلميذ ضعفا في بعض المواد وتقدم في البعض الآخر أو قد يكون مستواه أعلى من أقرانه، أي أن التلميذ لديه قدرات تساعده في بعض المواد دون مواد دراسية أخرى (بطرس، 2008، ص450). فقد يرجع التأخر النوعي في مادة دراسية معينة إلى انخفاض نسبة القدرة الخاصة لإتقان هذه المادة، كمعاناة بعض التلاميذ من تأخر دراسي في بعض المواد التي تتطلب قدرة عالية كمادة الحساب من تذكر الرموز والأرقام أو القوانين، أو قد يرجع السبب لعدم ميل التلميذ لهذه المادة كونها جافة ولا تلبى رغباته أو لنفوره من المدرس أو من طريقة التدريس، كما أن غياب التلميذ في

بعض الدروس التي تم فيها تناول موضوع أساسي يتوقف على فهمه متابعة التلميذ للدروس التالية، قد يؤدي إلى عجز التلميذ عن فهم المعلومات والحقائق ومن ثم التأخر في هذه المادة، ويختلف تأثير هذه المواد الدراسية على المسار الدراسي للتلميذ حسب طبيعة كل مادة في حد ذاتها، فمادة الرياضيات قد تتسبب في تدني مواد أخرى مرتبطة بمفاهيمها كالفيزياء مثلا.

**3-2-3 التأخر الدراسي الدائم:** يقل مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ في هذا النوع من التأخر الدراسي عن المستوى المتوقع منه إنجازَه والذي يناسب قدراته على مدى فترة زمنية طويلة، وفي حالة استمرار الفرق الكبير بين ما يستطيع الوصول إليه من إنجاز المهام التعليمية التي تؤهله قدراته واستعداداته الفطرية له، وبين المستوى الذي وصل إليه من إنجاز فعلي وحقيقي خلال تواجده في الأطر التعليمية المختلفة ينتهي بتسربه من المدرسة.

**4-2-3 التأخر الدراسي الموقفي:** هو تأخر قصير الأمد، غالبا ما يرتبط بمواقف معينة وخبرات سيئة يمر بها المتعلم كصعوبة تكيفه عند انتقاله لمدرسة لأخرى، أو وفاة شخص من الأسرة (علي حسين، 2012، ص8)، وهذا النوع من التأخر مؤقت وعرضي لا يدوم طويلا في الغالب، فقد يتأخر التلميذ في امتحان ما لأسباب معينة ولكن بزوالها يتحسن وضع التلميذ من حيث النتائج. (الزباد، 1988، ص41)

**5-2-3 التأخر الحقيقي:** الضعف التحصيلي الحقيقي وهو تأخر يرتبط بنقص القدرات.

**6-2-3 التأخر الدراسي الظاهري:** حسب جروان (1998) هو تأخر زائف غير عادي يرجع لأسباب غير عقلية يمكن علاجها. (ورد في: الشامي، 2012، ص73)

### 3-3 أسباب التأخر الدراسي:

يرجع التأخر الدراسي لعدة أسباب متداخلة ومتشعبة، وهذا من مميزات هذه مشكلة، مما يصعب تحديد العامل الحاسم أو السبب الرئيسي نظرا لتعدد الأسباب المؤدية إلى التأخر الدراسي، وإجمالا يمكن حصر الأسباب من حيث مصدرها إلى نوعين منها ما هو مرتبط بالتلميذ في حد ذاته، ومنها ما هو مرتبط بعوامل خارجية لا علاقة للتلميذ بها، ولكنها تنعكس سلبا على تحصيله و أدائه الدراسي، وتحديد السبب الكامن وراء مشكلة التأخر الدراسي يساهم كثيرا في تحديد أنجع الطرق للقيام بدعم فعال للتلميذ الذي يعاني من هذه المشكلة، ويمكن أن تتمحور أهم هذه الأسباب في :

**1-3-3 الأسباب المرتبطة بالتلميذ:**

للتحصيل الدراسي علاقة وطيدة بمجمل الاستعدادات والقدرات المعرفية للتلميذ وحالته الصحية والنفسية و الانفعالية، حيث تعد هذه العوامل من أهم الأسباب المؤدية للتأخر الدراسي، نظرا لتأثيرها على المردود الدراسي للتلميذ والتي من شأنها أن تؤدي به إلى حالة من التأخر الدراسي، وتتوزع هذه الأسباب ما بين ضعف بعض القدرات والعوامل الصحية والحسية، ومنها ما هو نتيجة بعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ويمكن إجمال الأسباب المرتبطة بالتلميذ في ما يلي:

**1-1-3-3 ضعف القدرات:** يرتبط التحصيل الدراسي بالقدرات العقلية والمهارات المساعدة على التحصيل، ولضعف القدرات العقلية دور هام في ظهور كثير من المشكلات خصوصا المدرسية ويعد هذا العامل من أكثر أسباب مشكلة التأخر الدراسي، فانخفاض القدرة على الفهم والاستيعاب، وضعف القدرة على التركيز، أو تدني درجات الذكاء تعتبر عائقا في سبيل فهم واستيعاب المواد والنشاطات التربوية المقررة، وكثيرا ما يتأخر التلميذ دراسيا إذا كانت طبيعة النشاطات والحقائق أعلى من مستوى قدراته، فانخفاض نسبة القدرات يؤدي بالضرورة إلى تدني التحصيل، كما أن هناك فروق في مستوى الإدراك بين المتأخرين والمتفوقين دراسيا لصالح المتفوقين منه لدى المتأخرين دراسيا. (الدليمي والقيسي، 2009)

وفي دراسة برودومو حول علاقة الذكاء بالتأخر الدراسي، فقد لاحظ من خلال دراسة إحصائية شملت 650 طفلا، أن أغلب حالات التأخر الدراسي لا يمكن أن تنسب لذكاء الطفل، ويميل الاعتقاد لديه أن الوسط المدرسي والأسري يؤدي بهؤلاء الأطفال إلى عدم الرضا والشعور بالعجز، مما يتسبب في انهيار إمكاناتهم الدراسية، ولاحظ برودومو دائما أن 95% من الأطفال يتقدمون إلى المدرسة وهم يحملون معهم استعدادات هامة ولكن لانعدام الظروف الأسرية والمدرسة الملائمة، تظهر عند بعضهم حالات عدم التكيف الدراسي. (الشحيمي، 1994)

**2-1-3-3 الأسباب الصحية:**

المراد بالأسباب الصحية كل ما يندرج ضمن اضطرابات النمو الجسمي، وضعف البنية الجسمية وتدني الصحة العامة للتلميذ أو إصابته بالأمراض الطفيلية المزمنة، واضطرابات الغدد والعاهات الجسمية (ياسر، 2010) وأثبتت الأبحاث الحديثة أن الأطفال المميزين عقليا يتمتعون بحالة جسمية ممتازة عكس الأطفال الذين يتميزون بضعف في القدرات (الأشرف، 1995) فالمتعلم الذي يتمتع بصحة عامة جيدة يصبح مؤهلا لاستثمار قدراته والتميز في القيام بالمهام الموكلة إليه، مع القدرة على إتقان النشاطات دون إرهاق أما التلاميذ ذوي المشكلات الصحية يتأثر مستوى أدائهم ونشاطهم

الدراسي بشكل مباشر، فإذا ما تعرض التلميذ لمرض ما أثناء فترة الدراسة قد يتسبب في تراجع مستواه الدراسي، والتلميذ الذي لا يتمتع بالقدر الكافي من اللياقة البدنية، ويعاني على مستوى الصحة الجسمية يكون معرض لتشتت انتباهه، وفقدان القدرة على متابعة الدروس بشكل مستمر كما يتميز بضعف واضح في أداء الواجبات الدراسية، ويقل تفاعله الايجابي مع النشاطات المقررة في البرامج الدراسية، نتيجة شعوره بالتعب والإرهاق فيتأخر تحصيله مقارنة بأقرانه الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الصحة العامة، لذا حتى يستطيع التلميذ أن يكتسب المعارف ويستفيد من الخبرات التي تقدم له في المدرسة، لا بد أن يكون في أفضل مستوى صحي ممكن ليحقق مسار دراسي جيد. (بدير، 2007، ص 22)

وتؤكد (زلوف، 2008) على أن " الاضطرابات الصحية الجسمية عاملا مهما في إحداث التأخر الدراسي تبعا لما ينجم عن ذلك من قابلية للتعب وعدم القدرة على بذل الجهد المطلوب"، وفي حال ما إذا طالت مدة المرض لفترة زمنية طويلة، قد يدفع التلميذ للغياب المستمر عن مقاعد الدراسة ويتخلف عن مسابقة أقرانه ويفوته عدد من الحصص.

فالوضع الصحي للتلميذ يتأثر بسبب الأمراض المختلفة التي تصيبه وينعكس تأثيره على تدني تحصيله وتأخره الدراسي، خصوصا إذا كانت معاناة التلميذ من مرض مزمن يتطلب متابعة طبية مستمرة أو المكوث بالمستشفى لأيام طويلة للعلاج (Khiati, 1993؛ نصر الله، 2004).

ويقل اضطراب بعض أجهزة الجسم في أداء وظائفها من مستوى إقبال التلميذ على الدراسة وبذل الجهد المناسب في النشاطات الدراسية بسبب إصابة الفرد بالضعف والإرهاق (أبو علام ومحمود، 1983). كما تمثل الإعاقات الجسمية حالة عجز تحد من قدرة الفرد على استخدام جسمه بشكل طبيعي مما يعيق ويقلل من إمكانية مشاركته في النشاطات الحياتية، ومن الناحية التربوية تعني الإعاقة الجسمية أن لدى الفرد حالة تفرض قيودا على مشاركته في النشاطات المدرسية الروتينية، وهي لا تعني عدم القدرة على التعلم ولكنها تعني أن يتحمل المعلمون مسؤولياتهم خاصة على صعيد تكييف المواد والأدوات التعليمية ومساعدة المتعلم على تجاوز الحواجز النفسية والمادية التي قد تنجم عن الإعاقة باختلاف أنواعها وأشكالها (الخطيب والحديدي، 2009، ص 100). لذا فنسبة انتشار التأخر الدراسي بين الأطفال المعاقين ومن ذوي الوضع الصحي المتردي والذين يعانون من إرهاق بشكل مستمر أكبر مقارنة بالأفراد العاديين خصوصا إذا تم إهمال حالتهم الصحية، ولم يجد التلميذ السند الكافي من طرف القائمين على المؤسسة التعليمية في توفير خدمات تساعد على تجاوز العقبات التي يمكن أن تواجه التلميذ المعاق، أو المريض.

**3-1-3-3 سوء ونقص التغذية:** تساعد المواد الغذائية الجسم في أداء وظائفه الحيوية بطريقة طبيعية، وتمثل التغذية الجيدة عاملاً أساسياً لتكوين جهاز مناعي قوي للجسم يساهم في تنمية القدرات المعرفية اللازمة حتى يصبح الفرد قادراً على التعلم واكتساب المعرفة، وللغذاء دور مهم وأساسي في بناء جسم الفرد، كما يعتبر عاملاً مؤثراً في الصحة العامة، وفي تحديد الوزن والطول وله تأثير حتى من الناحية النفسية والمعنوية للفرد (قائمي، 2000، ص158). أما الغذاء غير كافي يؤدي إلى إخفاق الفرد في تحقيق إمكانيات نموه الكاملة ويضعف الجسم في مقاومة الأمراض وينقص نشاطه، وغالباً ما يؤدي الجوع ونقص الغذاء إلى ضعف التركيز في الدراسة، كما أن تقصير المؤسسات المختلفة في توفير المطاعم المدرسية أحد أسباب تراجع النتائج للتلميذ (زغينة، 2008).

إن سوء التغذية وعدم التوازن الغذائي يعيق تعلم التلميذ ويضعف أدائه في مختلف النشاطات المقررة التي تتطلب طاقة جسمية وعقلية مصدرها الغذاء السليم والمتوازن، فالغذاء عنصر أساسي لقيام الجسم بمختلف وظائفه الحيوية، وسوء التغذية حسب (ونجن، 2014؛ همام، 1984) له آثاره الضارة على مستوى التحصيل إذ يجعل التعليم مجهداً وغير مثمر، ويعيق النمو بصفة عامة و يقلل من تطور القدرات والوظائف العقلية وعلى التحصيل الدراسي للأبناء، وتوصلت دراسة (مرياح، 2012) لوجود علاقة ارتباطية بين سوء التغذية وعدم القدرة على التركيز لدى المتعلم .

**4-1-3-3 عيوب النطق:** تعد حالات الاضطراب التي تصيب اللسان وأجهزة الكلام التي تسبب صعوبة النطق أحد أسباب التأخر الدراسي (ياسر، 2010، ص136) باعتبار أن التحصيل الدراسي يعتمد بشكل أساسي على اللغة، وهي العامل الحاسم في عملية التواصل أثناء العملية التعليمية - التعليمية، وأي قصور لغوي يعاني منه التلميذ سيؤثر سلباً على تحصيله الأكاديمي خاصة في القراءة (الظاهر، 2005، ص135). ومن بين أنواع عيوب النطق الأكثر انتشاراً بين التلاميذ؛ مشكلة التأتأة التي لا تعتبر من قبيل الإعاقات عن الكلام لكنها تؤثر سلباً على تعلم التلميذ واكتسابه المعارف، خاصة في مراحلها الأولى، ولكنها قد تعتبر إعاقة في الحالات المزمنة التي يصعب علاجها، وعرفت منظمة الصحة العالمية (1997) التأتأة بأنها اضطراب يصيب تواتر الكلام حيث يعرف الفرد تماماً ما سيقوله، ولكنه في لحظة ما لا يكون قادراً على قوله بسبب التكرار اللاإرادي والإطالة والتوقف، وينتج عنها تجنب التلميذ المشاركة في القسم والتفاعل الإيجابي مع الأنشطة المدرسية خوفاً من سخريه الزملاء أو المدرس مما يجعله يتفادى الحديث في القسم أو التعبير عن أفكاره وإبداء رأيه أو طرح أسئلة على المدرس أو الإجابة الشفهية مما ينعكس سلباً على توافقه الدراسي (الأعسر، 1997، ص11) فتعلم التلميذ وإنجازه مرتبط ارتباط وثيق بتفاعله اللفظي مع مدرسيه وزملائه في المواقف التربوية وأي عائق في التواصل يمكن أن يتسبب في تأخر التلميذ دراسياً.

**3-3-1-5 ضعف الحواس:** تستقبل الحواس المثيرات المختلفة ويعتمد التعلم والتعليم بدرجة كبيرة على كفاءة الحواس لدى المتعلمين، وفي حالة ضعف أداء الحواس لوظائفها يصاحبه انخفاض في مستوى الإثارة الحسية مما يقلل من استقبال مختلف المثيرات في المواقف التعليمية، ومن أكثر الحواس تأثيراً على التحصيل الدراسي؛ حاسة البصر لأنها تعد من أهم الحواس في التعلم، وقد أشارت الدراسات إلى أن الحواس تسهم في التعلم بالنسب التالية: (عزيز، 1985)

- حاسة البصر: 83% - حاسة السمع: 11% - حاسة الشم: 3.5% - حاسة اللمس: 1.5%
- حاسة الذوق: 1%.

وللحواس تأثير مباشر على مستوى الإدراك الحسي والسمعي وبعض القدرات الخاصة كاسترجاع المعلومات والتذكر ويشير (الظاهر، 2005، ص169) بناء على بعض الدراسات أن نسبة التذكر تختلف باختلاف الحاسة فيمكن أن يتذكر الفرد: 10% مما قرأه و 20% مما سمع و 30% مما شاهده و 50% مما شاهد وسمع في نفس الوقت.

ويؤدي الضعف في حاستي السمع والبصر إلى تراجع التحصيل الدراسي للتلاميذ إذا لم يتم الكشف عن حالتهم في وقت مبكر ولم يتلقوا رعاية خاصة تتلاءم مع طبيعة المشكلة التي يعانون منها كوضع سماعات أو نظارات طبية وتخصيص مكان مناسب في القسم، ويلاحظ أن التلاميذ المصابون بضعف البصر، أو ضعف في السمع ينعكس هذا العائق سلبيًا على سرعة استيعابهم للمعلومات وعلى أدائهم الفعلي ويضع هذا الضعف عوائق كبيرة أمامهم لاكتشاف البيئة و التفاعل معها في سبيل اكتسابهم للمهارات والخبرات الدراسية مقارنة بالتلاميذ الأصحاء.

**3-3-1-6 ضعف الثقة بالنفس:** ضعف الثقة بالنفس لدى الأفراد يفقدهم الثقة في قدراتهم واستعداداتهم، كما تضعف لدى المتعلمين الدوافع للدراسة ويشعرون بالعجز وال فشل ويشككون في قدراتهم ومؤهلاتهم للنجاح، وتمثل لهم الامتحانات هاجس يصعب تجاوزه (العميرة، 2002). وترجع أسباب ضعف الثقة بالنفس نتيجة إعاقة نفسية أو اجتماعية أو مادية أو لعوامل بيئية كمقارنة الأطفال ببعضهم البعض وإبراز ضعفهم أو التدليل الزائد أو الحماية المفرطة. ومن الانعكاسات السلبية لضعف الثقة بالنفس أنها تجعل التلاميذ يتسمون بالإتكالية والاعتماد على الآخرين وتقل قيمتهم الذاتية مما يسهم في تدني مستوى تفاعلهم في الوسط المدرسي، و يميلون إلى الانسحاب من النشاطات والمواقف التعليمية وفقدان التفاعل الإيجابي الأمر الذي يشعر التلميذ بالدونية والعزلة ويقلص من مبادراتهم في القسم ويضعف القدرة لديهم على تحمل المسؤولية الأمر الذي يضر به وبمستقبله الدراسي. (بدير، 2006؛ الشيباني، 2000)

**3-3-1-7 نقص الدافعية:** يؤكد Keller (1987) أن من الأسباب الرئيسية وراء فشل عملية التدريس هو غياب الدافعية لدى المتعلمين (ورد في: الزغول، 2012)، إذ يعتبر ضعف دافعية التعلم عامل هام من عوامل التأخر الدراسي إلا انه قد يكون مشكلة منفصلة لها أسبابها وطرق علاجها، فالطفل الذي يعاني من نقص في الدافعية للدراسة لا يهتم بدراسته لا يبدي حماس في المواقف التعليمية التي تستثير اهتمام زملائه. ولا يجد في المدرسة ما يجذبه إليها، أما أسباب ضعف الدافعية للدراسة فعديدة أهمها التسبب والصراعات الأسرية وتوقعات الوالدين المرتفعة جدا أو المنخفضة جدا مع عدم اهتمامهم بالابن ودراسته، مع النقد المتكرر له أو الحماية الزائدة، بالإضافة لمشكلات النمو وتدني تقدير الذات وبعض العوامل الدراسية (فنتازي، 2011).

وتتضمن دافعية الفرد للتعلم كل من المثابرة وتحمل الضغوط والإحباط في سبيل انجاز المهام والنشاطات الدراسية والعمل المتواصل دون ملل أو إجهاد، وتركيزه في العمل حتى في الظروف الضاغطة (الرددير، 2004، ص31).

وتظهر أهمية الدافعية من الوجهة التربوية في كونها هدفا تربويا في حد ذاتها، لأن استثارة دافعية المتعلمين تجعلهم أكثر حرصا على ممارسة الأنشطة التعليمية سواء داخل القسم أو خارجه مما يعطي فرصة أكبر للتحصيل والنجاح الدراسي، كما تعد الدافعية أحد العوامل المحددة لقدرة المتعلمين على التحصيل والانجاز لأنها مرتبطة بميول التلاميذ وحاجاتهم، فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوك المتعلم وتجعله أكثر نشاطا وفعالية. ومن نتائج نقص الدافعية للمتعلمين: (إذبالا، 2014)

- إهمال الإعداد القبلي والتحضير للمادة الدراسية.

- تشتت انتباه المتعلمين وميلهم للشروذ الذهني في محاولة منهم للابتعاد بذاتهم عن الفضاء المدرسي.

- ضعف مشاركة وانخراط المتعلمين في النشاطات الدراسية، وتفادي طرح أسئلة أو الإجابة على التساؤلات المرتبطة بالمادة الدراسية.

- الميل إلى العنف والعدوان داخل الوسط المدرسي وخارجه.

**3-3-1-8 الاضطرابات السلوكية والانفعالية:** عادة ما يعاني الفرد المضطرب انفعاليا وسلوكيا من القلق والمشكلات الذاتية المتعددة التي تهدد استقراره النفسي وتؤثر على علاقاته مع غيره، ويفقد المتعلم ذو الاضطرابات السلوكية والانفعالية خصوصا إذا كانت حادة القدرة على التركيز والاستيعاب مما يؤدي به إلى تراجع مستوى إنجازه ويقلل من دافعيته للتعلم، مما يجعل الاضطرابات السلوكية أحد الأسباب المؤدية للتأخر الدراسي بامتياز (القرني، 2002) وتؤكد خديجة (1995) أن من العوامل

المؤدية للتأخر الدراسي ظهور الاضطرابات السلوكية لدى المتعلمين خصوصا العدوانية المتزايدة (ورد في: معروف، 2008).

وتؤكد عدة دراسات على تأثير التحصيل الأكاديمي بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية، فحسب **كوفمان (2001)** فإن معظم التلاميذ المضطربين سلوكيا وانفعاليا تحصيلهم الدراسي أقل من التلاميذ العاديين وأقل من المتوقع بما يتناسب مع أعمارهم العقلية، وتضيف **كراولي وميرت (1996)** أن أكثر من 25% من التلاميذ المتأخرين دراسيا يعزى إلى الأسباب الانفعالية (ورد في: علي حسين، 2012)، وفي نفس السياق يوجد بعض التلاميذ من ذوي القدرات العقلية المرتفعة ولكن تحصيلهم الدراسي ضعيف نتيجة معاناتهم من مشكلة انفعالية في حياتهم تحد من نشاطهم المدرسي فيتخلف في تحصيلهم الدراسي (خوري، 2014).

فالعلاقة وثيقة وشائكة بين مشاكل السلوك والتحصيل الدراسي، وكل منهم يؤثر في الآخر، فعندما يكون المتعلم مضطربا ويعاني من مشكلات سلوكية، ففي الغالب يكون منشغلا عن الدرس، أو شارد الذهن مما يؤثر في تحصيله الدراسي (الظاهر، 2005، ص305)، كما يمكن أن تكون المشاكل السلوكية نتيجة تدني التحصيل الدراسي في حد ذاته، فيشعر التلميذ بالانزعاج والدونية لعدم قدرته على مواكبة أقرانه في القسم فتظهر في شكل عرض من أعراض التأخر الدراسي .

وفي دراسة **مارتورانو وآخرون (1997)** هدفت إلى معرفة أسباب التأخر الدراسي لدى مجموعة من التلاميذ الذين يعانون من مشكلات معرفية أو عاطفية أو سلوكية أو لغوية، تم استخدام مقاييس سلوكية ومهام لغوية ودراسية، أظهرت النتائج وجود ارتباط بين التأخر الدراسي ومشكلات التكيف والمشكلات السلوكية (ورد في: معروف، 2008).

**9-1-3-3 المشاكل والضغوط النفسية:** يعد الاستقرار النفسي للمتعلمين عاملا فعلا في تحقيق مشروعه المستقبلي فالنجاح في الحياة الأسرية والدراسية والمهنية يتطلب قدر كاف من الصحة النفسية، وتعيق المشاكل النفسية لدى متعلمين النمو السوي لمختلف أبعاد شخصيتهم، فنسب كبيرة من التسرب والإعادة المدرسية يكون الجانب النفسي أحد أسباب فشل التلميذ وتعثره في دراسته، وتشير دراسة (بوسنة وآخرون، 2008) حول الإعادة المدرسية في التعليم الابتدائية شملت مجموعة من المدارس الابتدائية بمديرية التربية الجزائرية-غرب امتدت من الموسم الدراسي 2001/2000 إلى 2008/2007 أن أغلبية الأعراض الصحية التي يعاني منها التلاميذ المعيدين هي ذات طبيعة نفسية بنسبة (70 %) وتتطلب تدخل الأخصائي النفسي.

كما يعد الشرود الذهني وأحلام اليقظة عاملاً يقلل من فاعلية المتعلم للدراسة؛ ويحدث الشرود عندما نفكر في مشكلاتنا العائلية أو العاطفية أو الاقتصادية أو التفكير بالمستقبل واحتمالات النجاح والرسوب، لذا كثيراً ما يشرّد التلاميذ ويسرحون قبل شهر أو شهرين من الامتحان، وقد يرتبط الشرود الذهني بمشروع ما يهدف إلى تحقيقه المتعلم، وغالباً ما يحدث قبل الفترة التي تسبق تحقيق هدف ما، وغالباً ما يعاني المراهقون من الشرود وأحلام اليقظة أثناء الدراسة ولاسيما في فترة الامتحانات، وهي ظاهرة عامة تتفاوت بين التلاميذ من حيث الدرجة، ويزداد الشرود أو السرحان بازدياد مشكلات الشخص وقلقه، ولكنها تأثر على تركيز التلميذ ونتائجه الدراسية. (التويجري، 2010)

وقد تحدث مشكلة التأخر الدراسي نتيجة قلة التوافق النفسي والذي ينعكس سلباً على تحقيق الرضا الذاتي لديهم (داود، 2014، ص156) ويشيع بين ذوي التحصيل الدراسي المنخفض تأخر في نمو مفهوم الذات أو عدم وعيهم بمكونات ذاتهم وإمكاناتها، ويعد تكوين مفهوم ذات سلبي لدى المتعلم من أهم الأسباب المؤدية للتأخر الدراسي، فاعتقاد التلاميذ أنهم عاجزون عن مواكبة الدروس وفهمها ومتابعتها من الأسباب الهامة لتدني التحصيل الدراسي .

إن شعور المتعلم بالضغط مهما كان مصدرها سواء في الوسط الأسري أو المدرسي تؤثر في شخصيته وسلوكه وتعيق أدائه الدراسي، وتعد الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلميذ من الأسباب المؤدية إلى سوء النتائج الدراسية، وتتمثل الضغوط الأسرية في مطالبة التلميذ بالتفوق وتحقيق نتائج دراسية مرتفعة مع تعرضه للتهديد والعقاب في حالة فشله في تحقيق نتائج إيجابية مما ينجم عنه شك التلميذ في قدراته وخوفه المستمر من الفشل، أما الضغوط النفسية المدرسية التي يعاني منها المتأخرون دراسياً فتتخذ من حيث حدة الإحساس والشعور بها الترتيب التالي: (عميرة، 2001)

- ضغوط العلاقات المدرسية؛

- ضغوط البيئة المدرسية؛

- الضغوط التعليمية.

### 3-3-2 الأسباب غير مرتبطة بالتلميذ:

في حالات كثيرة يكون المتعلم ضحية لبعض العوامل السوسيو-ثقافية المحيطة به، أو لطبيعة البيئة المدرسية ومكوناتها، مما ينجر عنه ظهور حالات للتأخر الدراسي، و من أهم هذه الأسباب نذكر ما يلي:

## 3-3-2-1 الأسباب الأسرية :

لوضع الأسرة ونوعية العلاقات السائدة في وسطها علاقة وطيدة بالنتائج الدراسية للأبناء، وتبقى طبيعة علاقات هذه الأسر بالمدرسة ودورها في العملية التعليمية يمثل من جهة عاملاً مهماً في نجاح المسار الدراسي للأبناء، وفي حياتهم الخاصة، ومن جهة أخرى يمكن للعوامل الأسرية أن تكون عقبة أمام الأبناء في تحقيق النتائج الدراسية المرجوة وفي كبح رغبتهم في النجاح والتفوق الدراسي، وعموماً يمكن أن تتمثل الأسباب الأسرية المؤثرة سلباً على التحصيل الدراسي والمؤدية للتأخر الدراسي في ما يلي:

- **الوضع الاقتصادي والثقافي للأسرة:** يتمثل الوضع الاقتصادي في المستوى المعيشي للأفراد، إذ أن الإمكانيات المادية للأسرة تنعكس سلباً أو إيجاباً على تنشئة وتعليم الفرد (غريب، 2015، ص386) وعادة ما يتأخر الأبناء دراسياً الذين ينحدرون من وسط اقتصادي واجتماعي قاس في دراستهم وفي قدراتهم مقارنة بالأطفال القادمين من مستوى اقتصادي واجتماعي أحسن. إن تدهور الوضعية الاقتصادية للأسرة يؤدي إلى العجز عن الاستجابة لحاجات ولوازم الدراسة للأبناء، وتدفع الآباء إلى تركيز اهتماماتهم على تحسين المستوى المعيشي والانهماك في العمل، وهو ما يجعلهم يصرفون اهتماماتهم عن متابعة أبنائهم وتوفير الدعم المادي والمعنوي اللازم لهم خلال مسار دراستهم (زقاوة، 2014).

فالظروف الاجتماعية والاقتصادية تعتبر دافعا لتفسير ظاهرة التأخر الدراسي، فالدخل الضعيف أو المعدوم والمسكن الضيق وغير المريح من مصادر الضغوط النفسية للأبناء، التي يترتب عنها عدم توفير الجو المساعد على المراجعة مما يؤثر على المردود الدراسي للتلميذ، وينتج عن الوضع الاقتصادي الصعب للأسرة قلة رعاية الأبناء وظهور عدة أمراض كقصر الدم الناتج عن سوء التغذية و السكري وبعض الإعاقات والربو بسبب ضيق السكن ونقص التهوية والإضاءة غير الملائمة (زغينة، 2008).

كما أن الوضع الاقتصادي المتردي للأسر قد يكون دافعا للأبناء إلى الانقطاع عن الدراسة بصورة جزئية من أجل مساعدة ذويهم في زيادة الدخل المادي، أو القيام بأشغال بعد انتهاء فترات الدراسة اليومية مما يرهق التلميذ ويمنعه من تحقيق نتائج دراسية مرضية، ويقمن البنات المتمدرسات في كثير من الأحيان بالعمل المنزلي بالإضافة للواجبات المدرسية ومساعدة الأم فيه، مما يرهقهن ويقلص من فرصة الراحة والترفيه لديهن، وفي حالات أخرى وفاة الأب أو عجزه عن العمل يجبر الابن على أن يسد مكان أبيه في العمل للتكفل بأعباء الأسرة وتحقيق متطلباتها الأساسية مما ينجر عنه انخفاض

النتائج الدراسية المؤدية إلى التأخر الدراسي.(نصر الله،2004،ص487)، وتعد الظروف المادية للأسرة من أسباب تدني التحصيل الدراسي نظرا لما يترتب عنها من نقص توفير أسباب التمدرس الحسن، خصوصا توفير الأدوات المدرسية والغذاء المتوازن والظروف الصحية، ووسائل الراحة في المسكن وهذه كلها عوامل تؤدي بالتلميذ إلى التأخر الدراسي (أبوعلام ومحمود، 1983).

ومن الثابت أن للبيئة التي يعيش فيها الابن دور في نجاحه أو إخفاقه، فالتلميذ الذين يعيش في بيئة أمية لا تهتم بالتعليم أو في وسط أسرة ذات مستوى ثقافي متدني يكون أكثر عرضة للتأخر الدراسي من باقي الأطفال الذين ينتمون لأسر مستواها العلمي والثقافي مرتفع، وهذا راجع لافتقار أطفال الوسط الأسري الأمي للدعم المعنوي والعلمي ونقص المثيرات المشجعة على الدراسة نتيجة نقص وعي الوالدين بأهمية التعليم و متطلبات النجاح و جهلهم بالمناهج التعليمية المقررة؛ يقلص من فرص مد يد المساعدة للأبناء على القيام بأداء واجباتهم المدرسية.

**الصراعات والتفكك الأسري:** المناخ السائد في البيئة الأسرية من العوامل المهمة والمؤثرة على إنجاز وتحصيل الأبناء، فالجو الأسري الذي يسوده الترابط والأمان كفيل بإشعار الأبناء بالراحة النفسية وبعدهم عن أجواء الخوف والقلق، مما يذلل الصعاب أمامهم ويجعلهم يركزون على دراستهم ويكونوا على أتم الاستعداد للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق نتائج دراسية مرتفعة، وهذا مقارنة بالأبناء الذين يعيشون في بيئة أسرية مضطربة يسود الصراع بين أفرادها، خصوصا إذا تعلق الأمر بالعلاقات المتوترة بين الوالدين، فهذا الوضع يؤثر على الأبناء ليس فقط على تحصيلهم الدراسي وإنما حتى على تكوين شخصيتهم السوية فالخلافات بين الوالدين تؤدي بالابن للإكتئاب ويفقد الميل للدراسة (الفرخ وتيم، 1999،ص222).

ويعد فقدان المتعلم لأحد والديه أو كلاهما عاملا مهددا للمسار الدراسي نظرا لدورهم في تحقيق الاستقرار النفسي والانفعالي وفي توفير حاجاتهم المختلفة، وتبقى حالات الطلاق وإعادة الزواج سواء أحد الوالدين أو كلاهما من الحالات التي لها تبعات وخيمة على المستقبل الدراسي للأبناء، خصوصا إذا تم إهمال الأبناء ولم يجدوا السند الكافي من المحيطين بهم.

**إهمال وسوء معاملة الأبناء في الوسط الأسري:** الإهمال هو حرمان الطفل من إشباع حاجاته الأساسية ويأخذ عدة مظاهر كإهمال صحة الطفل وعدم توفير المأكل، والملبس، وضعف الإشراف عليه وتوجيهه (بدير، 2006) وتعد هذه الحاجات من العوامل الأساسية المساعدة على الدراسة، وفي ظل غيابها أو نقص تلبيتها سيكون لها انعكاس سلبي على المردود الدراسي للأبناء، وللعلاقات السيئة بين الوالدين والأبناء وغياب الثقة والحب والظروف غير المناسبة لبناء علاقات تفاعل ايجابي في

الوسط الأسري الأثر السلبي على النمو النفسي والصحة النفسية للأبناء (زهرا، 2005، ص11)، مما يجعل تحصيلهم الدراسي يتراجع مقارنة بالتلاميذ الذين يعيشون في كنف أسر تنعم بالاستقرار.

وتأخذ سوء المعاملة عدة أشكال؛ فيمكن أن تكون بدنية كاستخدام العنف الجسدي الموجه نحو الابن مما يؤدي إلى إصابته بأذى، أو تكون معنوية كالتقليل من شأن الابن ومعايرته بعيوبه، والسخرية منه وتجاهله، ومناداته بألفاظ جارحة ونايية والسماح له بالهروب من المدرسة مما يؤثر سلبا على الجانب الانفعالي للابن (Maltiz، 1999؛ عبد الرزاق ومخير، 1999؛ محمد مختار، 2002) فهذه التصرفات تتسبب في فقدان الاحترام للنفس وتؤثر على البناء النفسي للابن، كما يمكن أن يتصف الآباء أو القائمين على تربية الطفل بالسلبية واللامبالاة المتكررة تجاه سلوك الطفل، والتي تتضمن نقص الإشراف والتوجيه وإهمال الحاجات الأساسية التي توفر له الأمن الجسدي، مما يعيق حصوله على متطلباته الضرورية ويسبب له أضرار نفسية وجسدية.

- **ضعف العلاقة بين الأسرة والمدرسة:** الأصل في العلاقة بين الأسرة والمدرسة أن تكون علاقة التعاون يؤدي إلى جعل خطة العمل التربوي التعليمي مشتركة بينهما، فالمساندة الأسرية من العوامل التي يتوقف عليها نجاح المدرسة والتوفيق في أداء وظيفتها على أكمل وجه، حيث يعمل كل طرف مع الآخر بشكل منسجم ومشارك على إتباع أفضل الأساليب للاتصال بين الأسرة والمدرسة لصالح الأبناء، وهناك تفاوت بين الأولياء في تواصلهم بالمؤسسات التعليمية راجع لمستواهم الثقافي والاقتصادي والشئ الملاحظ أن الآباء المنتمون للطبقات الراقية، هم الأكثر التماسا للاتصالات الفردية والجماعية بالمدرسين، قصد مناقشة وضع أبنائهم وتدرجهم الدراسي حتى في حال عدم مواجهة ابنهم لمشكلات تعليمية، كما أن الآباء ذوي المستوى التعليمي العالي أكثر إيلاء أهمية العلاقة بالمدرسين، وفي الطرف الآخر يتموضع الآباء المنتمون للأوساط غير المحظوظة من ذوي المستوى المعيشي والعلمي المتدني، حيث يتجاهلوا الاتصال بالمدرسين حتى في حال مواجهة الابن لصعوبات أو عراقيل دراسية، ويتحجج هؤلاء الآباء بعدم توفر الوقت، أو عدم ملائمة مواعيد الاتصال مع المعلمين وما يستشعره الآباء ذوو المستوى التعليمي المتدني، يجد تبريره في علاقتهم المريرة بتجربتهم المدرسية من خلال تماهيهم مع مشاكل أبنائهم، بالإضافة لهذا كثيرا ما يجد الأولياء أنفسهم في موضع تعامل ذي طابع غير أخلاقي واعظ من قبل المدرسين خصوصا إذا ما تعلق الأمر بصعوبات في التعلم أو سلوكيات مرفوضة من طرف الأبناء، فيلوم المدرسون الآباء على انعدام المسؤولية ويتهمونهم ضمنا بالتراخي وهذا ما يولد لديهم شعور بالنقص (غريب، 2006، ص183).

ويتجلى عدم اهتمام الأسرة بدراسة أبنائهم في ترك عملية التربية والتعليم للمدرسة وحدها، وعدم تخصيص الوقت اللازم لفحص ما تعلمه أبنائهم مع الاكتفاء بشراء احتياجات التلميذ وتوفير اللوازم

دون متابعة، وهذا لقلّة وعي الأهل بأهمية دورهم التربوي مما يجعل المعلم المحور الأساسي الذي تقوم عليه عملية تربية الطفل و تعليمه، ولانعدام العلاقة بين الأسرة والمدرسة يشعر الابن بعدم أهمية الدراسة، فيهمّل دراسته مما ينعكس سلبا على مردوده التحصيلي (نصر الله، 2004). وهناك اعتقاد لدى الكثير من الأسر أنه بمجرد التحاق التلميذ بالمدرسة تتوقف مهمة الأسرة تجاه تربية الأبناء، والمدرسة هي التي تتكفل بهذه المهمة لأنها المؤسسة المتخصصة التي اعتمدها المجتمع للقيام بهذه الوظيفة.

إن العلاقة عندما يكون أساسها التعاون والتواصل القوي بين أسرة التلميذ والمدرسة تسهم في دفع التلميذ نحو النجاح، ومن مسؤوليات الأسر أن تقدم كل ما تستطيع تقديمه للمدرسة لأنها أوكلت إليها مهمة تربية أبنائها، والمدرسة بدون مساندة الأسرة لا يمكن أن تكمل مسيرتها وتحقق أهدافها في تنشئة الأفراد وتكوين العنصر البشري.

### 2-2-3-3 الأسباب المدرسية:

تتعدد الأسباب المدرسية المؤدية للتأخر الدراسي ما بين البيئة المدرسية والصفية وتوزيع التلاميذ والمحتوى الدراسي وطريقة التدريس والوسائل الديداكتيكية، ويشمل كذلك طبيعة العلاقة بين المدرس والمتعلمين، وللعوامل المدرسية الأثر الكبير على ظهور مشكلة التأخر الدراسي، ومن أهم الأسباب المدرسية المسببة للتأخر الدراسي نذكر ما يلي:

- **عدم توفر المناخ التعليمي المناسب:** للمناخ المدرسي وما يحكمه من قوانين صارمة أثر كبير في نجاح أو فشل التلاميذ، فبيئة التعلم السلبية لا يمكنها أن تنتج تعلمًا سليمًا وتعيق تحقيق نتائج إيجابية وتؤثر على شخصية التلميذ وتفاعله داخل القسم؛ نتيجة مخاوف تلم بالمتعلم ذات منشأ من البيئة المدرسية يتجنب التلميذ بسببها المشاركة في النشاطات الدراسية حتى وإن كان متميزًا ويعرف الحل الصحيح للأسئلة ويخشون عرض وجهات نظرهم حول المشكلات المطروحة من قبل المدرس خصوصًا، إذا كان المدرس من الذين يفرضون على التلميذ الطاعة التامة دون أية حرية (بدير، 2006، ص76). كما يعوق الاكتظاظ وازدحام الأقسام التربوية بالتلاميذ أكثر من العدد المسموح به في القسم الواحد العملية التعليمية ويصعب على المدرس التحكم في عملية التدريس مما يؤدي إلى تراجع مستوى أداء بعض التلاميذ.

ومن السلبيات التي تحيط بالمناخ التعليمي والتي تسهم في تدني التحصيل لدى التلاميذ فقد ذكر: (فهيم، 1998)

- ازدحام غرف الدراسة بالتلاميذ.

- ضعف الإضاءة والتهوية داخل غرف الدراسة.
- نقص وسائل الإيضاح ووسائل التقنية الحديثة.
- فقر مكتبة المدرسة بمصادر المعلومات المناسبة لتعلم التلميذ لمختلف المواد.
- **تغيير المدرسة:** تنقل التلميذ مع أسرته من مكان لآخر يفرض عليه تغيير المدرسة مما يؤثر في قدرته على التكيف والتأقلم، لأن تغيير السكن يجبر الأهالي على تغيير المدرسة التي يتعلم فيها أولادهم وهذا الوضع يؤثر على تحصيلهم الدراسي خصوصا إذا حدث الانتقال بعد بداية الموسم الدراسي(نصر الله، 2004، ص408)، إذ ليس من السهل التكيف بسرعة مع المناخ المدرسي الجديد، وبناء علاقات مع الأساتذة وزملاء جدد في وقت قصير، ويتطلب عادة التأقلم مع أساليب المدرسين والتكيف مع البيئة الجديدة فترة زمنية، مما ينعكس على أداء التلميذ خصوصا إذا كانت التنقلات وتغيير مقر الإقامة بشكل متكررة.

- **المناهج التعليمية وعدم ملائمة طرق التدريس:** التأخر الدراسي يرجع في الأساس إلى عدم ملائمة البرامج التعليمية المدرسة التي لا تشبع مناهجها وخبراتها حاجات وميول التلاميذ وتسهم بالتالي في ضعف تحصيل التلاميذ وتنفيرهم من الدراسة وتأخرهم الدراسي (فهيم، 1998؛ شحيمي، 1994) ويعتبر المنهاج ركيزة أساسية في العملية التعليمية، فإذا كانت محتوياته غير مناسبة لقدرة التلاميذ ولا تراعي قدراتهم الجسمية والعقلية والنفسية وتتجاهل الفروق الفردية بينهم فإنها تقلص من دافعية التعلم لديهم، وعدم ارتباط البرامج الدراسية بحياة التلميذ وواقعه المعاش يكبح الرغبة لديه في طلب العلم الجاد ذلك لأن ما يقدم له في المدرسة من نشاطات تكون خالية من المثيرات الجذابة، وبعيدة عن إمكانية إشباع الحاجات المختلفة للتلميذ، فتؤثر في سلوكه داخل الصف، وتجعله عاجزا عن مجاراتها، فلانفصال المناهج عن خصوصية البيئة المحلية وعدم اهتمامها بالظروف الاقتصادية والاجتماعية السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ و أسرهم، كثيرا ما يؤدي إلى خفض رغبة التلميذ ودوافعهم في الاهتمام بالتعليم والإقبال على المدرسة والوصول إلى مستوى تحصيلي مرتفع. (الجبالي، 2005؛ نصر الله، 2004)

إن أنماط التفاعل داخل القسم يعتمد على القدر الذي يسمح به المدرس من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير عن النفس، ويؤكد (نعيم، 2011، ص172) أن الأسلوب الذي يتبعه المدرس في التعليم يؤثر على أداء التلاميذ؛ فقد يكون أسلوب المدرسين في الشرح غير واضح مما يؤثر على فهم التلميذ وبالتالي ينعكس على تحصيله الدراسي، وعندما يتجاوز المحتوى الدراسي قدرات المتعلم فإنه يصعب عليه استيعاب ما ليس في مستواه ولا يخدم حاجاته.

- نظام الإمتحانات والتوجيه: نظام الامتحانات الذي يعتمد على الحفظ يجعل التلميذ لا يستفيد من الخبرات التعليمية ويؤثر على المستوى الدراسي للتلميذ، كما كشفت عدة دراسات عن مسؤولية الامتحانات في إنتاج الفشل والتأخر الدراسي، حيث يعمل الامتحان كألية من الآليات الداخلية للنظام التربوي القائم على قيم الفرز والإقصاء؛ وذلك من حيث طبيعة الامتحان، معايير التصحيح، فكلها عوامل من شأنها أن تسهم في بروز ظاهرة التأخر الدراسي، وحتى نظام التوجيه والتوجيه القسري الذي لا يتوافق مع رغبات المتعلمين نحو شعب لا تلبي طموحهم، تجعلهم ينفرون من الدراسة.

- سوء العلاقة بين التلميذ و مدرسيه: يتوقف النمو التحصيلي للتلميذ في مادة معينة على علاقته بمدرس هذه المادة، فبعض المدرسين عجزوا عن تنويع الأعمال المدرسية لنقص في مهارتهم التعليمية أو لقصور معرفتهم بطبيعة السلوك الإنساني أو إتباعهم للطريقة التقليدية الاستبدادية في تعاملهم مع التلاميذ نتيجة ضعف تكوينهم العلمي وقلة خبرتهم، كأن يلجئوا بشكل مستمر لعقاب وتخويف التلاميذ والاستهزاء بهم والشتيم، فهذه الممارسات تنعكس سلبا على الجانب النفسي والمعرفي للتلميذ، وتدفعه إلى السلوك السلبي المنحرف وإلى تدني التحصيل والإنجاز الأكاديمي بصورة واضحة، ويؤدي في كثير من الحالات إلى الانقطاع عن الدراسة (الحسين، 2012) وأرجع (يونس، 1987) اضطراب العلاقة بين التلميذ والمدرس إلى:

- الاستهزاء والسخرية من التلميذ.

- إساءة فهم السلوك الاستقلالي للتلميذ.

- الميل لبعض التلاميذ على حساب البعض الآخر والتمييز الواضح بينهم.

- المبالغة في فرض النفوذ من طرف المدرس.

إن ميل المعلم لاستعمال العنف مهما كان نوعه لفظي أو بدني تجاه التلاميذ فانه سوف يحظى بعدم القبول والرفض من جانبهم، وحتى وإن كان هذا السلوك في مصلحتهم، إلا أنه يدفعهم لكره المدرس والمادة مما يقلل من قدرتهم على التعلم، وهذا التعامل راجع في الأساس إلى نقص في شخصية المدرس وعجزه عن منح مهنته حقها من العناية والرعاية، وجهله بأصول التربية السليمة، مما يجعله يلجأ في كل مرة إلى استخدام الضرب والقسوة كوسيلة لعقاب التلاميذ، الأمر الذي يؤدي إلى إثارة الخوف والاضطراب في نفوس التلاميذ وكرهية المدرسة وهروبهم منها (الشوربجي، 2003، ص 106).

فالمدرس الذي لا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بينه وبين التلاميذ ولا يتعرف على مشاكلهم، يقلص هذا السلوك من فرص النقاش داخل القسم، ويكبح حرية التلميذ ويجعل المدرس يتحكم فيه (منسي، 2000). وتشعر المعاملة التسلطية للمدرس المتعلمين بعدم الاطمئنان ونقص الثقة بالنفس، مما يجعلهم يتصرفون وفق ما يتوقعه منهم المدرس، الأمر الذي يساعد على قيام العلاقات الاستبدادية، أين يتجه فيه المدرس إلى استخدام التهديد وقهر التلاميذ وعقابهم كأدوات ضبط سلبية وليس إلى مساعدتهم، حتى يفرض إرادته عليهم ويكسب تأكيدا لأهميته نتيجة خوفه من فقدان السلطة والسيطرة داخل القسم، مما يجعل التلميذ يستجيب بما يتولد لديه من شعور في أنه بحاجة إلى أن يضبط سلوكه، لأن الحرية تسبب له المتاعب، كما تتولد لديه قناعة بأن المدرسون يعرفون الأفضل له، وعلى هذا يخفي التلميذ إحساسه بذاته وتتكون لديه وسائل دفاعية لتجنب المخاطر التي يقابلها بها المدرس (بدير، 2006).

ومما لاشك فيه أن تفضيل المدرس بعض التلاميذ ومحاباتهم والتفرقة في المعاملة بينهم وبين باقي التلاميذ، يقوي الشعور بالغيرة والإحساس بالظلم وعدم العدل في المعاملة، وهذا السلوك يعيق النمو النفسي والمعرفي للتلاميذ نتيجة شعورهم أن المدرسين لا يراعون الفروق الفردية في القدرات بين التلاميذ ولا يعاملونهم بشكل متساوي، وعموما الأساليب المدرسية غير التربوية والاستبدادية التي تستخدم وسائل القمع وتفترق للأنشطة الاجتماعية التي تشبع احتياجات التلاميذ الثقافية والعلمية تعد سببا يؤدي للتأخر الدراسي حسب (الشوربجي، 2003، ص106-107).

- **تغير المدرسين وتذبذب الدراسة:** توطيد العلاقة بين المتعلمين والمدرسين ذو تأثير هام على نفسية التلميذ، وهذا يكون نتاج جهد من الطرفين، ويتطلب الكثير من الوقت لتحقيق هذا الهدف، فاستقرار هيئة التدريس يسهم في الثبات الانفعالي للتلاميذ ويسهل توافقه الدراسي، أما التغير المستمر للأساتذة أو انقطاع أحدهم عن تدريس أحد المواد الدراسية ينعكس سلبا على تحصيل التلاميذ (السروجي وأبوالمعاطي، 2009) وفي نفس السياق يشير (أوحيدة، 2015) أن تنقلات المعلمين من مدرسة إلى أخرى وتغيير التوقيت أو بعض الأنشطة دون ضرورة أو مصلحة أثناء الموسم الدراسي يؤثر سلبا على مستوى التلميذ.

إن لاضطراب الدراسة وتذبذبها نتيجة الانقطاع المتكرر؛ كالقوة القاهرة مثل الحروب أو اضطرابات اجتماعية أو تفشي أمراض وبائية، أو الإضراب لفترات زمنية طويلة ينجر عنه تراجع المستوى الدراسي لدى بعض المتعلمين، نتيجة تشتت تركيزهم وفقدانهم لوتيرة التعلم، مثلما هو حاصل في قطاع التربية بالجزائر خصوصا في المواسم الدراسية الأخيرة نتيجة الصراع بين النقابات والوزارة الوصية حول بعض المطالب الاجتماعية والمهنية للأساتذة وعمال التربية، تجعل من التلميذ رهينة لهذا الصراع الذي ينعكس سلبا على مساره الدراسي ومستقبله ككل، وكثيرا ما يترتب عن الإضرابات

سعي المدرسين لإنهاء البرنامج في فترة زمنية قصيرة لتعويض الحصص الضائعة لا تتوافق مع الحجم الزمني المخصص لها، بالإضافة لتناول المقرر بشكل سطحي دون تعمق، أو الحشو وحتى الدراسة أثناء العطل كأحد الحلول لتدارك التأخر المسجل في الدروس خلال فترات الإضراب، مما يفرض ضغطاً على التلاميذ يفقدهم التركيز والمثابرة ويقلل من حماسهم وإقبالهم على الدراسة، بالإضافة لمخاوف الأولياء على مستقبل أبنائهم.

- **تسيب الإدارة المدرسية :** تقلص المعاملة التسيبية من طرف إدارة المؤسسة التعليمية من فرص حدوث تعلم حقيقي، حيث تجعل التلميذ يعيش تشتت في التعلم نظراً للحرية المفرطة التي يتسبب فيها هذا النوع من المعاملة، فالتمتع بالحرية الكاملة يخلق فوضى داخل الأقسام مما يسهم في تدني مستوى بعض التلاميذ (منسي، 2000) لذا من واجب الإدارة المدرسية توفير مناخا جذابا للمتعلمين ومريحا لهم إلى الحد الذي يجعلهم متعلقين بها أكثر من المرافق الاجتماعية الأخرى، فإذا كانت العلاقات إيجابية في الوسط المدرسي ويطبوعها التواصل المستمر قد يزيد من إقبال التلاميذ على التعلم والدراسة، أما في حالة وجود إدارة مدرسية سيئة تتبع أساليب تربوية وإدارية غير ديمقراطية، وتتميز بقيادة لا تحسن التسيير الإداري والبيداغوجي وتهمل الأنشطة المدرسية، فإن هذا النموذج من الإدارة سيكون له تأثير سلبي على تلاميذ المجتمع المدرسي (الحسين، 2012؛ الشوربجي، 2003). كما يسهم غياب المتابعة والمراقبة من قبل الثالث حسب وصف (أوحيدة، 2015) المتمثل في كل من المدير والمفتش و مديرية التربية نتيجة التهاون والروتين والارتجال في انتشار التأخر الدراسي و تدني مستوى التلاميذ وضعف أداء المعلمين.

- **سوء توزيع التلاميذ والمواد:** التوزيع العشوائي للتلاميذ الذي لا يستند لأية معايير تربوية وازدحام الأرواح التربوية بالتلاميذ يعوق العملية التعليمية، ويجعل الفصل التعليمي يحتوي على مجموعة متباينة في المستوى التعليمي، فالتلاميذ سريعو التعلم لا يجدون ما يشد أذهانهم، والمتأخرين يشعرون بالنقص فيزدادون تأخرا في دراستهم (الجبالي، 2005)، ونفس الأمر ينطبق على سوء توزيع المواد يوميا أو أسبوعيا وتكديس المواد العلمية في وقت متعاقب بدون إعطاء فترات للراحة الذهنية؛ فالتوزيع العشوائي غير مبني على دراسات علمية يراعى فيها قدرات التركيز عند التلميذ ومدى قابليته لاكتساب المعارف، قد يؤدي إلى إرهاق التلميذ وعدم قدرته على التركيز والتحصيل الدراسي نتيجة التعب والنوم داخل الفصل أحيانا (الشوربجي، 2003، ص 106).

**3-4 خصائص التلاميذ المتأخرين دراسيا:**

يتميز التلاميذ المتأخرين دراسيا ببعض الخصائص الشائعة هي عبارة عن سمات عامة توجد لدى المتأخرين دراسيا، وليست واجبة في كل متأخر فقد تظهر بعضها منها ولا يظهر البعض الآخر، وتتمثل أهم هذه الخصائص في:

**3-4-1 الخصائص الجسمية والحسية:**

يشيع عادة بين التلاميذ المتأخرين دراسيا ضعف البنية الجسدية، فهم أقل طولا من العاديين والمتفوقين و يعاني من ضعف في الصحة العامة، كما أنهم أقل تناسقا في الحركة، ويشيع بينهم معاناتهم من مشكلات في الحواس سواء السمع أو البصر وعيوب في النطق ومشكلات في الشم والتذوق وتكون هذه الخصائص ظاهرة عادة قبل سن دخول المدرسة (الزيادي، 1991؛ عبد الرحيم، 1980)، وهذا راجع لمشكلات تعرض لها هؤلاء التلاميذ في المراحل النمائية الأولى نتيجة حوادث أو لسوء التغذية، كما يظهر على التلميذ ضعيف التحصيل سرعة الإجهاد والتعب، ونقص الحيوية والنشاط (زهرا، 2005، ص473).

ويمكن إجمال الخصائص الجسمية والحسية للمتأخرين دراسيا في ما يلي:

- ضعف الصحة العامة، مع ضعف البنية الجسدية.

- الكسل والإجهاد بشكل سريع.

- الحركات العصبية والتوتر.

- ضعف الحواس وانخفاض مستوياتها.

**3-4-2 الخصائص الدراسية:**

يعد تدني التحصيل الأكاديمي وتذبذب النتائج الدراسية من أهم الخصائص التي يتصف بها المتأخر دراسيا، وقد يشمل ضعف التحصيل مادة واحدة أو عدة مواد مقرررة (الاصامة، 2006؛ زهران، 2005).

ومن أهم الخصائص الدراسية الشائعة لدى المتأخرين دراسيا نذكر:

- الشعور بالخجل والنقص وعدم الثقة بالنفس.
- ممارسة السلوك العدواني ضد الآخرين.
- رفض تعليمات المدرس.
- عدم إحضار الأدوات المدرسية .
- التأخر الصباحي والغياب المتكرر عن الحصص.
- عدم أداء الواجبات المدرسية والوظائف المنزلية.
- الشرود الذهني والانغماس في أحلام اليقظة.
- الهروب من المدرسة وكراهيتها والخوف منها، وقد يكون هذا الهروب إما جزئياً أو كلياً، فقد يحضر التلميذ إلى المدرسة صباحاً ويحاول لفترة محددة، ثم يخرج هارباً بعد ذلك، وفي الحالة الأخرى هي أن يخرج التلميذ من منزله صباحاً، ولا يحضر إلى المدرسة على الإطلاق. والتلميذ الهارب عادة يكره المدرسة و لا يرغب في الحضور إليها ويعتبرها مكاناً غير مرغوب فيه، ويشعر بالخوف و الرهبة، ويحاول الابتعاد عنها، بل ويختلق الأسباب للابتعاد عنها، ومن شأن هذا السلوك أن يعرض المسار الدراسي للتلميذ للخطر فهي مشكلة خطيرة على مستقبل التلميذ. كما يعد الهروب من المدرسة أول خطوة على سلم الانحراف، فالتلميذ الهارب يبدأ في البحث عن مكان يختفي فيه عن الأنظار وغالباً ما تكون هذه الأماكن وكرا للانحراف كالتدخين والسرقة. (بهادر، 1984، ص175)

ويضيف (حسين، 1986) أن أهم الخصائص المميزة للمتأخرين دراسياً قلة الاهتمام بالنشاطات التعليمية، والغياب المتكرر والوصول المتأخر بشكل يومي عن مقاعد الدراسة والهروب منها الذي يعد ظاهرة سائدة لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً، وأحياناً يصل بهم الأمر إلى الانحراف كالتدخين وتعاطي المخدرات.

كما تعد ضعف الرغبة في التعلم خاصية مميزة للمتأخر دراسياً والتي من أهم مظاهرها: (بكار، 2011، ص21)

- رسوب التلميذ في جميع المواد أو في بعض المواد على نحو مكرر.
- تباطؤ التلميذ في أداء واجباته الدراسية .
- الحصول على درجات متدنية .
- البحث عن أعذار تتيح له الغياب عن المدرسة، فالتلميذ غير الراغب في الدراسة يتعلل بالأمراض أو بغياب الأستاذ.

- شغفه نحو التعلم والحصول على المعرفة متدني.

### 3-4-3 الخصائص العقلية:

يتسم المتأخرون دراسيا بعدة خصائص عقلية تميزهم عن غيرهم من التلاميذ الآخرين ويمكن إجمال هذه الخصائص في: (الزيود، 1989)

- انخفاض مستوى التركيز وضعف القدرة على التذكر ومحدوديتها.
- صعوبة الانتقال من فكرة لأخرى، وقدرة محدودة على التفكير الإبداعي والبعد عن المنطق .
- يميل المتأخرون دراسيا إلى الأشغال اليدوية والبعد عن حل المشكلات التي تتطلب تفكيراً مجرداً أو التحليل والمقارنة والاستدلال.
- أقل نضجاً وأقل جدية من التلاميذ العاديين والمتفوقين.

إن من أبرز الخصائص المعرفية والعقلية للمتأخرين دراسيا ضعف الانتباه مع ما يترتب على ذلك من ضعف إمكانية انتقال أثر التعلم والذي من آثاره السلبية أنه يجعل التلميذ يشعر بالدونية والإحباط وشيوع الاستجابة الخاطئة مع تجنب واضح للمواقف التعليمية (الستاوي، 1990؛ معروف، 2008)، ويرجع ضعف الانتباه لدى المتأخرين دراسيا لعوامل ذاتية فردية مرتبطة بالفرد كإهمال مشاركتهم الإيجابية للمدرس وللنشاطات داخل قاعات التدريس بسبب انشغالهم باهتمامات أخرى (رياضية، اجتماعية، عائلية) أو لضعف الإرادة ونقص الحافز لدى التلميذ، وعدم ميله للنشاط المقرر أو للمادة الدراسية، كما يرجع ضعف الانتباه لدى المتأخرين دراسيا لوجود بعض المثيرات التي تعوق انتباهه وتؤدي لعدم تركيزه كالعوامل الفيزيائية مثل الضوء ودرجة الحرارة وضيق المكان والضوضاء والتي من شأنها أن تشعر التلميذ بالتعب والإرهاق، ويضيف (المنسي، 1999؛ زهران، 2005) أن من خصائص المتأخرين دراسيا ضعف التفكير الإستنتاجي، وهروب الأفكار، واضطراب الفهم لديهم، وعموما تبقى بعضا من قدراتهم الخاصة محدودة مقارنة بالتلاميذ المتفوقين في دراستهم.

وخلص عبد المؤمن حسين (1986) إلى أن الطفل المتأخر دراسياً يتميز بصفة عامة بضعف في قدرته على الإدراك الحسي والعقلي، ويتضح بصفة خاصة في إدراكه للمعاني الرمزية وهو على العكس من ذلك يتفوق في إدراكه للأعمال اليدوية، ولذا فهو يحتاج إلى أن يقدم له المنهج في صورة مادية وواقعية ملموسة، لا في صورة رمزية مجردة أو معنوية. كما يتصف الطفل المتأخر دراسياً بضعف القدرة على حل المشكلات العقلية، وضعف الذاكرة وتشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز،

واضطراب الفهم وعدم القدرة على التصور والتخيل وإدراك العلاقات بين الأشياء والتميز بينها بسهولة، وكل ذلك يضعف من قدرتهم على التحصيل الدراسي (ورد في: السيد، 2007).

**3-4-4 الخصائص الاجتماعية والانفعالية:** يتميز التلاميذ المتأخرين دراسيا بخصائص وسمات انفعالية تميزهم عن التلاميذ العاديين والمتفوقين فهم يعانون من عدم الاستقرار الانفعالي، والخجل والخوف والانسحاب من المواقف الاجتماعية، بالإضافة إلى الانطواء مع ضعف الثقة بالنفس (المعاينة، 1992) وكثيرا ما تظهر على المتأخرون دراسيا بعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية خصوصا في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية كالتبول اللاإرادي في بعض المواقف، وقضم الأظافر وعض الشفاه، والتلاميذ ذوي التحصيل المتدني بطبيعتهم متساهلون، سريعو التغيير، ويبدو عليهم الاستياء والضجر، والحزن والتشاؤم (عدس، 1999).

وتسيطر في كثير من الحالات على التلاميذ المتأخرين دراسيا خصوصا، وذوي التحصيل المتدني عموما حالة من الإحباط، وهو حالة من التأزم النفسي تنشأ عن مواجهة الفرد لعائق يحول دون إشباع دافع أو حاجة لديه، وهو على نوعين من حيث المنشأ يمكن أن تكون ذاتية نتيجة العجز الشخصي كالافتقار إلى القوة البدنية أو تدني القدرات العقلية أو لوجود بعض الأمراض أو العاهات التي تضعف من حركة التلميذ، أو إحباطات بيئية تنشأ من العوائق الموجودة في البيئة مثل القيود التي يفرضها الآباء أو الوضع المادي للأسرة. (الشوربجي، 2003، ص15)

وقد أكدت دراسة (عبد الرحمن، 1989) أن التلاميذ المتأخرين دراسيا يتميزون بارتفاع مستوى القلق مقارنة بالتلاميذ المتفوقين دراسيا، ويعد التقلب الانفعالي، والشعور بالذنب، والشعور بالنقص والفشل والعجز واليأس، والغيرة، والحقد، والخجل، والاستغراق في أحلام اليقظة، وشرود الذهن ميزة المتأخرين دراسيا ويضيف (زهرا، 2005) أن العاطفة المضطربة، والقلق بصفة عامة وبصفة خاصة قلق الدراسة وقلق الامتحان من الخصائص المميزة للمتأخرين دراسيا.

كما تشيع بين المتأخرين دراسيا المخاوف المدرسية، حيث يمثل الخوف من المدرسة إحدى المشكلات الرئيسية التي تشكل مصدرا من مصادر تراجع نتائج التلميذ، وعادة ما يأخذ هذا الخوف شكل التعبير عن الانزعاج الشديد والرعب والتمارض في صباح كل يوم دراسي والنحيب والبكاء والتوسل للبقاء في المنزل، أو شعوره بالغثيان بشكل قصدي. والواقع أن المدرسة ليست مكانا لتخويف التلاميذ وترهيبهم (بهادر، 1984، ص181).

وللمتأخر دراسيا اتجاهات سلبية نحو المدرسة والمحيط الاجتماعي ككل، حيث يعاني من صعوبة الانتماء لجماعة الرفاق والتواصل مع الآخرين، حيث يشعر أنه يختلف عنهم في القدرات المختلفة

وبأنه أقل شأن منهم، مما يشعره بالنقص ويدفعه للعزلة والانطواء وضعف الثقة بالنفس (حسين، 1986؛ داود، 2014) وهذا نتيجة إحساسه بالفشل المتكرر وشعوره بأنه شخص غير مرغوب فيه، سواء في المدرسة أو في الوسط الأسري مما ينجر عنه عدم تقبل الذات التي تصاحبها مشاعر الإحباط والتردد (أحمد، 1994).

ولخص ( اللصاصمة، 2006) أهم خصائص الانفعالية والاجتماعية للمتأخرين دراسيا في ما يلي:

- الحركات العصبية المتكررة.
- الحقد و الخجل والغيرة.
- العدوان والشروود الذهني بشكل دائم.
- الانطواء وعدم الرغبة في المشاركة في المواقف الاجتماعية.
- البطء في الاستجابة لمختلف المثيرات.
- عدم الثبات الانفعالي والخمول والشعور بالتعب بشكل مستمر.
- الانطواء وعدم الرغبة في المشاركة في المواقف الاجتماعية.

### 5-3 حاجات المتأخرين دراسيا:

الوقوف على حاجات التلاميذ ذو أهمية قصوى في سبيل تقديم خدمات تساعد على حل مشكلاتهم وتجاوز الصعوبات التي تواجه التلاميذ بصفة عامة والتلاميذ المتأخرين دراسيا بصفة خاصة، وأي برامج تكون موجهة لهذه الفئة يجب أن تكون مبنية أساسا على وعي تام ومعرفة دقيقة بحاجاتهم المختلفة حتى يتم إشباعها لمساعدتهم على التوافق مع أنفسهم ومع الآخرين، ليتمكنوا من حل مشاكلهم وتحسين مستواهم الدراسي، ومن أهم حاجات التلاميذ المتأخرين دراسيا ما يلي: (العنزي، 2009؛ زهران، 2005)

- الحاجة للتوجيه للإرشاد الدراسي المناسب لهم .
- الحاجة للشعور بالأمن وتحقيق التوافق النفسي.
- تنمية الدوافع وخلق الثقة بالنفس لديهم.
- الحاجة للتفاعل الايجابي مع الآخرين.
- الحاجة لتكوين مفهوم ذات ايجابية لديهم.
- تغيير الاتجاهات السلبية لديهم نحو المدرسة والمجتمع.
- تقوية الدافعية للتعلم .

- الرعاية الصحية ومتابعتهم بشكل دوري.
- التعرف على مشكلاتهم التي تعيق تحصيلهم الدراسي.
- توفير المناخ التعليمي المناسب لهم من حيث الوسائل التي تساعد على تجاوز تأخرهم الدراسي.
- الحاجة للشعور بالأمن والطمأنينة والانتماء للرفقاء.

### 6-3 أثار التأخر الدراسي:

يعد التأخر الدراسي حسب (عبد الرحيم، 1980) من أهم عوامل التخلف الثقافي والاقتصادي والاجتماعي، ويؤدي وجوده إلى هدر طاقات المجتمع المادية والبشرية مما يعيق مسار تقدم المجتمع وتطوره. فالتأخر الدراسي يشكل تهديدا جديا لمستوى الحياة العامة نظرا لتأثيره في ظهور فئات مهمشة بحاجة لدعم اجتماعي نظرا لعدم كفاية إعدادهم للقيام بمهام تتطلب تكوين نوعي (العنزي، 2004)، ويحد التأخر الدراسي من قدرات المؤسسات التعليمية على تحقيق رسالتها بشكل فعال، كما تعتبر هذه المشكلة عائقا في سبيل أداء وظيفتها على أكمل وجه .

وبالإضافة إلى اختلال التوازن الذي يفرزه التأخر الدراسي داخل المجتمع كعدم انسجام أفرادها واختلال النسيج الاجتماعي وبنيتها وخلق حالة من التباين بين طبقاته؛ طبقة متعلمة ناجحة وطبقة فاشلة ومتخلفة. إن هذه مشكلة تلقي بظلالها على الوسط الأسري فتأرق الوالدين و تشعرهم بالإحباط والفشل، وإحساسهم بأن سوء نتائج الابن هي نتيجة تقصير منهم. كما أن لمشكلة التأخر الدراسي آثار اقتصادية وتربوية وخيمة، منها:

- أنها تؤدي إلى إهدار كبير في العملية التربوية وارتفاع كلفة التعليم وزيادة النفقات المخصصة لها (علي حسين، 2012)، وهذه النفقات والاعتمادات المالية تتكبدتها الخزينة العمومية، من حيث زيادة الكتب الدراسية وزيادة هيئة التدريس وتأثيث المؤسسات التعليمية، والحاجة لفتح أقسام جديدة لاستيعاب التلاميذ الراسبين والمعيبين لمن لم يبلغوا بعد سن السادسة عشر حسب التشريع الجزائري الذي يقر بضرورة توفير لمن لم يبلغوا هذا السن مقاعد بيداغوجية، مما ينتج عنه اكتظاظ في الأقسام التربوية، وعدم إمكانية توفير جو دراسي ملائم، مما يؤثر على التحصيل الدراسي العام للتلاميذ ويمكن أن يعيق تدرس حتى التلاميذ العاديين والمتفوقين، كما أن التأخر الدراسي من شأنه إحداث تباين في السن بين التلاميذ في الفصل الواحد وما يترتب عليه من سلوك غير سوي كالاعتداء على الغير و انتشار مظاهر المشاغبة داخل الفصل.

- تغير في سلوك التلاميذ وظهور بعض الانحرافات والاضطرابات السلوكية والمشكلات النفسية والاجتماعية (عريفج، 1993؛ زياد، 1982) فقد يلجأ بعض المتأخرين دراسيا للانطواء والعزلة نتيجة شعورهم بالعجز عن مسايرة أقرانهم مع احتمال ظهور بعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية والنفسية كالخوف والكبت والقلق والدونية مع احتقارهم لذاتهم وشعورهم بالعجز لعدم قدراته على تحقيق النجاح في دراسته، مما يؤدي إلى عدم التكيف في المدرسة وعدم التوافق مع زملائهم (الزهران، 2005؛ معروف، 2002) مع شيوع تمرد التلاميذ ذوي التحصيل المتدني على السلطة الاجتماعية والمدرسية والقانون الداخلي للمؤسسات التربوية خصوصا في مرحلة المراهقة، وحسب (الظاهر، 2005) تحقيق نتائج دراسية متدنية يشعر التلميذ بالانزعاج و الدونية لعدم قدرته على مواكبة أقرانه مما يسبب مشاكل سلوكية لدى المتأخرين دراسيا.

ومن آثار التأخر الدراسي أنه يؤدي إلى زيادة حدة السلوك العدواني في الوسط التربوي، ومن مظاهر السلوك العدواني السائدة في المدارس لدى المتأخرين دراسيا: (خالد عز الدين، 2010، ص 26-29)

\_ إحداث فوضى في القسم والتهريج والاحتكاك بالمعلمين وعدم احترامهم.

\_ العناد والتحدي التدافع القوي خصوصا عند الخروج من القسم أو المؤسسة.

\_ الإيماءات والحركات التي يقوم بها التلميذ والتي تبطن في داخلها سلوكا عدوانيا.

\_ تخريب أثاث المدرسة ومقاعده والكتابة على الجدران و دورات المياه.

\_ الإهمال المتعمد لنصائح المعلمين و لأنظمة وقوانين المؤسسة.

\_ استعمال الألفاظ البذيئة وإحداث أصوات مزعجة داخل الحصص الدراسية.

\_ الاعتداء على زملاء.

- كما تستفحل لدى المتأخرين دراسيا انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات وسط التلاميذ، والغش سلوك يعبر عن عجز التلميذ على الاعتماد على قدراته وينتشر بشكل أكبر عند التلاميذ ضعاف التحصيل الدراسي لان خبرة الفشل قد تكررت فلن يتردد في الغش لتفادي الفشل في الامتحانات (تيايبية، 2007). ويؤكد **Burch** (1968) زيادة درجة قبول الغش في الامتحانات لدى التلاميذ الأكبر سنا من المعيديين وهم في الغالب من المتأخرين دراسيا. (ورد في: الزراد، 2002)

بالإضافة إلى أن المتأخرين دراسيا إن لم يتم رعايتهم والتكفل بهم سيكون مصيرهم التسرب المدرسي دون حصولهم على المستوى العلمي المناسب أو شهادات (Bissonnette, 2010,p2) مما يسهم في رفع نسبة الأفراد ذوي التكوين المتدني، هذا الأمر حسب فروست وهوكس (1970) يعطل مسار التنمية ويعطلون الإنتاجية المطلوبة من التعليم (ورد في: معروف، 2002).

### 7-3 الوقاية من التأخر الدراسي:

تعرف الوقاية بأنها مجموعة من التدابير التي تتخذ تحسبا لوقوع مشكلة ما أو لنشوء مضاعفات لظروف بعينها أو المشكلة قائمة بالفعل ويكون الهدف من هذه التدابير القضاء الكامل أو الجزئي على المشكلة أو مضاعفاتها، وتشمل الوقاية مجموعة من الخدمات تقدم لجميع التلاميذ وخصوصا المعرضين منهم للوقوع في مشكلة التأخر الدراسي ( هلايلي، 2007).

والوقاية تتضمن الاهتمام بالصحة العامة للتلميذ ورعاية النمو النفسي السوي ونمو المهارات الأساسية للتعلم، والخدمات الوقائية عبارة عن أعمال مخطط لها تقوم بها المدرسة بعد توقع ظهور مشكلة التأخر الدراسي لدى بعض التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف، تشمل جميع المراحل التعليمية، وهذه الخدمات يقدمها المرشد النفسي المدرسي أو المدرس في محاولة لمنع أي مضاعفات للمشكلة القائمة بالفعل، بالتنسيق مع أولياء أمور من هم مرشحين كحالات للتأخر الدراسي من خلال التحدث معهم بشأن الأبناء، و طبيعة ضعفهم التعليمي و تناول مختلف المشاكل التي يعانون منها، الأمر الذي يساعد الطرفين على معرفة مدى تقدمهم أو تأخرهم في دراستهم (نصر الله، 2004، ص211)، وفي نفس الوقت هذا التواصل يشعر التلميذ بالأهمية والمكانة ويدفعه للحضور الدائم إلى المدرسة، مع ضرورة إتباع برنامج أو إستراتيجية عملية لتحسين نتائج التلميذ وتقوية أدائه داخل المدرسة والعمل الجاد لرفع تحصيله التعليمي.

وتشمل الوقاية حسب (عبد الرحمن وعبد الله، 2003، ص12) ثلاثة مستويات هي:

- **الوقاية الأولية:** يقصد بها منع حدوث المشكلة قبل وقوعها، من خلال التوعية والإرشاد والتوجيه والدعم التعليمي للتلميذ، ويدخل ضمن إجراءات الوقاية الأولية تحديد التلاميذ المحتمل تعرضهم للمشكلة.

- **الوقاية الثانوية:** يقصد بها التدخل الإرشادي المبكر، للوقاية من تبادي المشكل في الوقت المناسب، ومحاولة وقف المضاعفات وتفاقم المشكلة من خلال المعالجة البيداغوجية والنفسية.

- الوقاية من الدرجة الثالثة: يقصد بها التدخل العلاجي المتأخر نسبيا لمنع حدوث مشكلات بعد العلاج، ويهدف هذا التدخل للتحسين الجزئي أو الكلي لنتائج التلميذ.

ويفترض أن توفر المدرسة في إطار وظيفتها المتكاملة الجو الصحي المناسب والاهتمام بالصحة الجسدية للمتعلمين بشكل مستمر ومنتظم، من خلال إجراء فحص طبي في كل موسم دراسي للوقوف على أمراض يمكن أن يعاني منها التلميذ والعمل على تخليصه من مشاعر الاكتئاب ومساعدته على تحقيق ذاتهم والشعور بكيانهم، من خلال تقديم خدمات الإرشاد النفسي المرافقة لعملية التعليم، كما أنه من دور المدرسة توفير الوسائل والوسائط التعليمية لتنمية القدرات الأساسية وتنمية العادات الايجابية عند المتعلمين وتوجيههم نحو الاستخدام الجيد لأوقات الفراغ واستثماره في تحسين مستواهم واستغلال قدراتهم أقصى حد ممكن (العيسوي، 1996، ص486)، ويندرج في إطار الوقاية تقديم خدمات من طرف المرشد المدرسي والمدرس لمساعدة التلاميذ على أهم طرق الإستذكار وتنظيم أوقات الفراغ وضبط أوقات المراجعة والتحضير لدروسهم.

وللطاقم الإداري والبيداغوجي للمؤسسات التعليمية دور فاعل في الوقاية من مشكلة التأخر الدراسي التي يمكن أن تواجه المتعلمين خلال مسارهم الدراسي، ويبقى دور المدرس في الوقاية من هذه الظاهر واضحا وفعالا، على اعتبار أنه يمثل حجر الزاوية في تحقيق المؤسسة التعليمية لوظيفتها، فمهمته لا تقتصر على مجرد تدريس المقررات وإنما تتعداها إلى خلق بيئة تعلم صحية وتقييم وتقويم بشكل مستمر لقدرات وكفاءة التلاميذ ويحرص على مدى توافر القدرة اللازمة لديهم للتركيز على المادة الدراسية وبذل الجهد والحماس اللازمين لاستمرار التعلم وتفادي ما يمكن أن يعترضهم من مشكلات (بدير، 2006، ص12)، فعلى المعلم توفير المناخ الملائم داخل القسم للتلاميذ المشكلين ذوي النتائج الدراسية المنخفضة والذين قد يكونوا من بينهم حالات مرشحة للتأخر الدراسي، وإذا لم يتم العناية بهم فسيكون مصيرهم التسرب المدرسي، فلا يصح أن يقف كما لو كان متأهبا ومتربصا بفشل التلميذ أو يتسرع في إصدار حكم عن التلميذ بأنه ميئوس من نجاحه، للإسراع في تأنيبهم وتوجيه اللوم إليهم كأنهم مقصرين في أداء واجباتهم وأن الخلل والتقصير ناتج عنهم، أو إلى تصنيفهم على أنهم أقل ذكاء وغير قادرين على التعلم، وإنما يعمل على تشجيعهم على بذل الجهد والاجتهاد والذاكرة، والعمل على أن يحسنوا من أدائهم ومن مستوياتهم ويحبب إليهم الدراسة حتى لا ييأس التلميذ من المادة الدراسية بل يرغب فيها، ويشعره بالاطمئنان وأن يسعى لتبديد مشاعر الخوف والقلق المؤدي إلى الفشل لدى المتعلمين (بهادر، 1984؛ الزغول، 2012).

وللوقاية من التأخر الدراسي يجب مراعاة ما يلي: (زهرا، 2005، ص419)

- التعرف المبكر على حالات التأخر الدراسي.

- تلافى حدوث أسبابه.

- العناية بصفة خاصة بالتوجيه والإرشاد المدرسي.

- العناية بالنواحي الصحية والاجتماعية للتلاميذ.

### 3-8 تشخيص التأخر الدراسي:

يتفق الباحثون على أهمية الكشف المبكر عن حالات التأخر الدراسي، لأن التبيكير يجعل من برامج التكفل والرعاية أكثر نجاعة وفاعلية، أما التأخر في الكشف عن هذه حالات يقلل من فرص نجاح عملية العلاج، إذ يصح التعامل مع المشكلة أكثر تعقيدا بمرور الوقت، ويعتبر تحديد طبيعة المشكلة ونوعها وأسبابها من أهم الخطوات اللازمة في عملية التشخيص، لذا على المختصين عدم التسرع في عملية التشخيص والحكم على التلاميذ بالتأخر الدراسي دون التأكد الكامل، لأن الحكم على التلميذ بالتأخر الدراسي تترتب عليه بعض الآثار على مستوى مساره الدراسي ومستقبله ككل، لأن آثار هذا الحكم يتعدى الحياة الدراسية للتلميذ إلى إحداث ارتباك في الجو الأسري كله، ولذلك فقد أكد الباحثون ضرورة تنوع وتعدد وسائل التشخيص وأهمية اشتراك عدد كبير من الأخصائيين في هذه العملية من الذين لديهم احتكاك مباشر بالتأخر دراسيا، وغالبا ما يكون المدرس والمدير والأخصائي النفسي والمرشد المدرسي والطبيب، ممن يملكون الخبرة والقدرة على تمييز التلاميذ المتأخرين دراسيا، وتحديد العوامل الكامنة وراء المشكلة، فإن تحديد السبب يساهم كثيرا في تحديد أنجع الطرق للقيام بدعم فعال للمتعلم.

ويتم الكشف على المتأخرين دراسيا من خلال الخطوات التالية:(غريب،2014؛ زهران،2005؛ عدنان، 2006، ص27):

- الإلمام بالموقف الكلي للتلميذ المتأخر دراسيا وعدم الاعتماد فقط على التحصيل الدراسي كمؤشر وحيد، وذلك بالتعاون ما بين المختص النفسي المدرسي والمعلمين وأولياء التلاميذ المتأخرين دراسيا، والعمل على دراسة المشكلة وتاريخها النمائي والتربوي، والتاريخ النفسي والاجتماعي والجسمي للتلميذ وعلاقاته الشخصية.

- دراسة التلميذ من حيث العمر والصف الدراسي؛ عن طريق معرفة عمر التلميذ والمستوى الدراسي الذي يدرس فيه، ومقارنة عمره الزمني والتحصيلي مع متوسط أعمار تلاميذ نفس القسم، فإذا كان الاختلاف واضح يجب تحديد العوامل المسببة لهذا التأخر.
  - فحص سجلات النتائج المدرسية لأخذ صورة واضح على النتائج الماضية والتاريخ التحصيلي للتلميذ، والوقوف عند المواد التي يسجل فيها ضعفا.
  - دراسة الأوضاع الصحية والشخصية للتلميذ للوقوف على الحالة الصحية العامة ومدى سلامة حواس التلميذ، من خلال القيام بالفحوصات اللازمة للكشف عن دور الجانب الصحي في تدني النتائج التحصيلية، كما أن دراسة شخصية التلميذ والعوامل المختلفة المؤثرة كضعف الثقة في النفس والخمول وكراهية المادة الدراسية يعطي صورة كاملة عن مسببات تدني النتائج الدراسية.
  - دراسة الوضع الاقتصادي والثقافي والمادي للأسرة ومحاولة الوقوف على طبيعة العلاقات السائدة بين أفرادها أو وفاة أحد الوالدين، واضطراب علاقة التلميذ بوالديه، وسوء المناخ الأسري العام، نظرا لتأثير العامل الأسري على نتائج التلاميذ.
  - دراسة العوامل البيئية المحيطة بالمتنصر كتنقله من مدرسة لأخرى، أو كثرة الغياب والهروب من المدرسة، ونقص شعور التلميذ بقيمة الدراسة، وتنقلات المعلمين، وعدم ملائمة المواد الدراسية وقصور طرق التدريس، وسوء المناخ الدراسي.
- وقد دلت الدراسات التي أجريت على المتأخرين دراسيا على أن عملية التشخيص تتعدد وسائلها، وأنه لا بد فيها من الأسلوب المتعدد المدخل سواء من حيث مصادر المعلومات التي ينبغي جمعها، أو من حيث الأخصائيين الذين ينبغي أن يشتركوا في الحكم على التلميذ بأنه متأخر دراسيا (الجبالي، 2005، ص84) إلا أن الجميع يؤكد على أهمية الكشف المبكر على التلميذ المتأخر دراسيا، ومعرفة الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلة، باستخدام الاختبارات النفسية والتحصيلية المقننة التي يجب الاستعانة بها لدراسة القدرات المعرفية للتلميذ لإعطاء صورة صادقة على القدرة التحصيلية للتلميذ وتحديد المشكلات النفسية والانفعالية التي يمكن أن يعاني منها التلميذ.
- فالتأخر الدراسي لا يمكن حصره في عامل أو عوامل محددة في عملية التشخيص، فلكل حالة لها أسبابها وأعراضها التي قد تختلف عن غيرها من حالات التأخر الدراسي الأخرى (الجرجاوي، 2002) فجمع المعلومات والتعرف الدقيق على المتأخرين دراسيا خطوة هامة نحو تحديد حاجاتهم و تبني الطريقة المناسبة للتكفل بهم.

**9-3 علاج التأخر الدراسي:**

يشير المهتمون بمشكلة التأخر الدراسي إلى أهمية الكشف المبكر عن الحالات، فكلما كان التشخيص مبكراً يسهل من عملية التكفل ويسهم في اقتصاد الوقت والجهد وتوفير المال مع زيادة فرص نسبة نجاح العملية والقضاء على المشكلة، لأن تقديم الخدمات اللازمة في الوقت المناسب يسمح بتدارك التأخر ويقلص من الفوارق التحصيلية بين التلميذ المتأخر دراسياً وبين باقي التلاميذ ذوي التحصيل، أما إذا لم يكشف عن المتأخر دراسياً في حينه تفوته كثير من الدروس وتتراكم عليه مما يصعب عليه اللحاق بزملائه وتدارك ما ضيعه من دروس ومعه ستطول فترة المعالجة البيداغوجية.

وحتى تكون فرص نجاح أي برنامج موجه للتلاميذ المتأخرين دراسياً مرتفعة، لابد من إشراك المحيط الأسري للمتعلم، نظراً لأهمية الخلفية الأسرية ودورها الفاعل في نجاح عملية التكفل، بالنظر لمسؤوليتها تجاه الأبناء فعلياً تفهم حاجاتهم ومشكلاتهم والعمل على تذليلها، لذا يجب الأسر أمام هذه المشكلة مراعاة ما يلي: (ياسر، 2010، ص141)

- العمل على تنمية قدرات التلميذ.
- الاهتمام بتغذية سليمة ومتوازنة وتوفير الرعاية الصحية للأبناء.
- العمل على خلق جو مناسب يساعد على تخليص المتأخر دراسياً من المشاكل والاضطرابات النفسية وتصحيح علاقاته بالأفراد المحيطين به.
- تنقية الجو الأسري من الخلافات والمشاحنات، وتنمية إحساسه بالأمان والاستقرار.
- متابعة التلميذ من خلال زيارته بالمدرسة والاطلاع على كتبه وأدواته، والوقوف على مستواه الدراسي، وبناء علاقات تواصلية ومستمرة بين الأسرة والمدرسة.
- العمل على ترغيب الطفل في الدراسة.

والخدمات التي تقدم للمتأخرين دراسياً متنوعة يتعاون في تقديمها كل من الأخصائي النفسي والمرشد المدرسي والطبيب والأسرة، والمدرس، وذلك بهدف تحسين مستوى التحصيل الدراسي والحماية من زيادة التأخر لدى التلميذ، وطبيعة الخدمات تختلف باختلاف أسباب ونوع التأخر الدراسي.

**1-9-3 دور المدرسة في الحد من التأخر الدراسي: للمدرسة دور بارز في التغلب على مشكلة التأخر**

الدراسي التي تظهر في وسطها ولدى متعلميها، وذلك عن طريق: (ياسر، 2010، ص141)

- الاهتمام بالفروق الفردية للمتعلمين.
- التقليل من عدد التلاميذ في الأقسام وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة.

- الإعداد الجيد للمدرسين و الاهتمام بالتوجيه المدرسي والعمل على مساعدة المتعلم على بناء مشروعه المستقبلي حسب ما يتوافق مع رغباته واستعداداته.
- تضيق الفجوة بين الدراسة النظرية والواقع المعاش.
- الاهتمام بالمناهج الدراسية، وطرق التدريس خصوصا الطرق النشطة .
- الاهتمام بالجانب الصحي للمتأخرين دراسيا وأن تهئ المدرسة الجو المدرسي المناسب لحاجاتهم ، ورغباتهم وميولهم.

وبين (الفي، 1973) الخدمات التي تقدم للمتأخرين دراسيا، حيث شملت دراسته عينة من المرشدين النفسانيين بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث قام الباحث بإرسال استبيان لمجموعة من المرشدين في العديد من الولايات عن طريق البريد وكانت تركز على آراء هؤلاء حول أنسب الأساليب التي تستخدم لرعاية التلاميذ المتأخرين دراسيا. وتمثلت أهم النتائج في :

- أن عزل المتأخرين دراسيا في صفوف خاصة مبدأ غير مقبول، وأنه يمكن عزلهم في بعض الحصص للرفع من مستواهم في بعض المواد المتأخرين فيها.

- إن الإرشاد يعد أفضل الأساليب في علاج المتأخرين دراسيا، يساعد تغيير الاتجاهات النفسية السالبة للمتأخرين نحو التعلم، وأن الإرشاد يحقق مفهوما ذاتيا واقعا وقبول الذات (ورد في: الحياتي، 1989).

ومن أهم الأساليب التدريسية التي يستحسن توظيفها مع التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض نذكر:

**1-1-9-3- التدريس التعاوني:** يعد أسلوب التدريس التعاوني أحد الأساليب التي تشعر التلاميذ بالرضا والمشاركة والتنافس الجماعي فيما بينهم، بدون الشعور بالملل أو الضجر بعد انقضاء وقت الحصة، كما أن هذا الأسلوب يساعد التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض على التعلم بشكل أفضل، فطريقة التدريس التعاوني تتيح لهم الفرصة للاستفادة من الخبرات والأفكار والمهارات التي يمتلكها التلاميذ ذوو التحصيل المرتفع، والعمل في مجموعات تعاونية يضيء جوا من المرح والسعادة على أعضاء المجموعة أثناء عملية التعلم. حيث تتوفر في طريقة التعلم التعاوني البيئة الإيجابية لتفاعل المتعلم مع المواقف التعليمية، وتتيح فرصة الحوار والمناقشة المتبادلة بين تلاميذ كل مجموعة مما يؤدي إلى الاستفادة من بعضهم البعض مع إدراكهم لأهمية وضرورة التعاون من أجل تحقيق الأهداف المشتركة. بالإضافة إلى أن التلميذ يعد مشاركا نشطا في عملية التعلم وليس مستقبلا للمعلومات فقط، فيشعر بمفهوم ذات عال فهو محور العملية التعليمية، وهذا من شأنه أن يرفع دافعيته للتعلم، ويحفزه على المساهمة ضمن مجموعته سعيا لإثبات وجوده والرغبة في إثراء عمل المجموعة التي ينتمي إليها. (ابراهيم، 2012)

**3-9-1-2-1-9-3** **التدريس بالمشاريع:** يعتمد هذا الأسلوب في التعلم على تشجيع المتعلمين على التقصي، الاستكشاف، المساءلة، البحث عن الحلول لقضايا ما، كما أنه يسمح بتوسيع دائرة معارف المتعلم من مجرد إلى التطبيق من ناحية، وروح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى، وتعد طريقة التعلم بالمشاريع نموذجاً للتعليم الممركز على المتعلم كونها تعطيه إحساساً بالتملك، حيث أنها تنطلق من أسئلة محورية قد يطرحها هو بنفسه، ذات علاقة بأهداف محددة في المنهاج، وتتمحور حول قضايا ذات علاقة بمحيطه المعاش، كما يخلق هذا النوع من التعليم الإحساس بالتحدي بإخراج المتعلم من مرحلة التصور إلى مرحلة التنفيذ وتمنحه الشعور بالمسؤولية وبلعب الدور المحوري في العملية التعليمية التعليمية. (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2005)

ويقترح **عبد الله (1991)** اعتماد طريقة التدريس بالمشروع في تقديم الموضوعات للمتأخرين دراسياً، لأن هذه الطريقة تؤدي إلى تعاون التلاميذ فيما بينهم حيث يقوموا بأنواع مختلفة من النشاط الجسدي واليدوي والفكري والتفائي والمنظم. إضافة إلى ذلك تتيح الفرص العملية لاكتساب الخبرات الاجتماعية المتنوعة وتربط بين المعلومات النظرية المتنوعة التي تلقى على أسماع المتعلمين ومختلف الجوانب الإجرائية العملية مما يجعلهم يدركون فائدتها من خلال استثمارها التطبيقات الحياتية إضافة إلى ذلك فإنها تشوقهم إلى القراءة والكتابة والرسم والعمل وتؤدي بالتالي إلى بلورة خبراتهم ومعلوماتهم العامة وإخراج ما بداخلهم لتظهر على مجالات تجريبية لها فائدتها. (ورد في: المعروف، 2002)

**3-1-9-3** **التعلم الذاتي:** إن تعويد المتعلمين على التعلم الذاتي دون تكليف من أحد وإنما ما يشدهم إليه هو حب العلم والمعرفة وزيادة المحصول الثقافي، فالكتاب المقرر وحده لا يشد هم الطلاب نحو سعة الأفق لذا ينبغي أن تسهم البيت والمدرسة في توجيه الطلاب للقيام بالأنشطة القرائية المتنوعة التي تساعدهم على إشباع حاجاتهم وتنمية ميولهم وتكوين اتجاهاتهم الإيجابية والبناءة واكتشاف المطلوب بطريقة أكثر عمقاً ورسوخاً، ويسهم تشجيع الطلاب على القراءة الخارجية والاطلاع في تعليم أنفسهم وتعويدهم الاعتماد على ذاتهم في عملية التعلم الذاتي الفردي المستمر (المعروف، 2002).

### 3-9-2-2-9-3 دور المعلم في علاج التأخر:

على المعلم أن يدرك طبيعة الفروق الفردية بين التلاميذ وأثرها في تفاوت مستوي التحصيل الدراسي، فلا يطالب التلميذ بأن يكون مستواه في كل مادة دراسية بنفس مستوى أقرانه، فقد يكون المتعلم يعاني من تأخر دراسي نوعي فيكون في بعض المواد أقل مستوى من زملائه وفي البعض الآخر أعلى منهم، لذا ينبغي أن يتسم بالصبر ويعمل على الكثير من الوسائل التعليمية وأساليب

التدريس المتنوعة، ليساعد التلميذ على اكتساب المعلومات و القواعد، من خلال الإكثار من التدريبات وتنوع تطبيقاتها حتى يطرده نمو تحصيل التلميذ، وبذلك يتسنى له علاج التأخر الدراسي النوعي الناشئ عن تفاوت القدرات العقلية الخاصة بين التلاميذ.

وباعتبار المدرس هو من يقدم المادة العلمية، فعليه العمل على جعل المحتوى يبدو مألوفاً لدى التلميذ وذلك بتبسيط وتوضيح المفاهيم والمعارف الغامضة الواردة في المنهاج، والإكثار من استخدام الأمثلة المادية المحسوسة لتوضيح أفكار الدرس، واستخدام الأمثلة الواردة في البيئة التي يعيش فيها المتعلم. فالمدرس الذي يعجز عن تكوين علاقة سليمة وموجبة بينه وبين التلميذ، يفتح المجال إلى فقدان الثقة بين الطرفين، مما ينجر عنه عدم استفادتهم من المعارف المقدمة وبالتالي تأخرهم دراسياً، ولذلك ينبغي أن يعمل المدرس على تحقيق الثقة المتبادلة بينه وبين التلميذ وأن ينوع من طرق تدريسه، والسعي على ربط دروسه كلما أمكن باهتمامات التلميذ، وبأنواع خبراتهم السابقة، ويتفادى اللجوء إلى العقاب والتخويف كوسيلة لتحقيق النمو التحصيلي للتلميذ ودفعهم إلى فهم مادته، مع تركيزه على تعزيز ثقة المتأخرين بأنفسهم والإيمان بقدرتهم على تحسين مستواهم من خلال: (الزغول، 2012، ص301)

- تزويد المتعلم بمتطلبات التعلم القبلية ومساعدته لتذكر التعلم السابق للاستفادة منه في التعلم الجديد.
- تمكين المتعلم من السيطرة على البيئة التعليمية بشكل يتيح له حرية التحرك والنشاط واستخدام موجوداته للاستفادة منه في عملية التعلم.
- إثارة الدافعية لدى المتعلمين وحثهم على البحث والتقصي والاكتشاف وطرح الأسئلة التي تساعدهم على إنتاج الحلول المناسبة، والحرص على تزويد التلميذ بالتغذية الراجعة اللازمة.

### 3-9-3 الخدمات المقدمة للمتأخرين دراسياً: تركز الخدمات المقدمة للمتأخرين دراسياً على الجوانب الآتية:

**1-3-9-3 الخدمات الجسمية:** هي أشكال مختلفة من الخدمات الطبية والتمريضية يتم توفيرها حسب حاجات التلميذ، ويهتم هذا الجانب من العلاج بالنمو الجسمي والعناية به ومساعدة التلميذ على التقدم الطبيعي في النمو الحركي والتأزر العضلي العصبي السليم، مع معالجة أوجه القصور الحسي مثل ضعف البصر والسمع، وعلاج الأمراض التي تؤثر على الصحة العامة للتلميذ.

**2-3-9-3 الخدمات النفسية:** هي خدمات تعنى بمتابعة إقامة علاقة علاجية بين التلميذ والأخصائي في مناخ علاجي سليم، يعتمد على الإرشاد النفسي والمدرسي، ومحو الأعراض، وتحليل وتعديل الأسباب النفسية، وتنمية القدرات والعادات، وتنمية بصيرة التلميذ وتشجيع التعديل السلوكي الذاتي، مع جعل من

التعلم خبرة سارة من خلال حب المدرسة لإزالة المخاوف والقلق لدى التلميذ (الجغيمان ومحمود، 2008)، كما يشمل هذا الجانب تقديم خدمات إرشادية للوالدين بخصوص تجنب أسباب التأخر الدراسي لدى التلميذ، وكيفية التعامل معهم.

**3-3-9-3 الخدمات الاجتماعية:** يهتم هذا الأسلوب بالبيئة وأثرها على نمو الطفل بصفة عامة و تقليص تأثير ما فيها من عوامل سلبية أدت إلى التأخر الدراسي، ويحاول هذا الأسلوب دراسة الحالة الاجتماعية، واقتراح التغيير والتعديل الضروري لتحسين مستوى التوافق الأسري والاجتماعي بصفة عامة، والتعاون بين الأسرة والمدرسة ضروري لعلاج التلميذ (كامل، 2005، ص 86). ويحتاج التلميذ المشكل في هذا النوع من العلاج إلى تعديل بعض الخبرات المدرسية أو تقديم خبرات مناسبة له عن طريق التعاون بين الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي. (سري، 2000، ص 149)

**4-3-9-3 الخدمات التربوية:** تركز العناية في هذا النوع من الخدمات على التعليم العلاجي للتلميذ المتأخر دراسيا مع إعطاء تمرينات علاجية في أقسام خاصة أحيانا، مع اهتمام بتنمية القدرات والمهارات الأساسية بما يمكن التلميذ المتأخر من اللحاق بزملائه، مع توجيه النشاط التربوي للمتعلم توجيهها علاجيا سليما، وتحسين التوافق المدرسي والرفع من الدافع للتحصيل الدراسي لديه.

### 4-9-3 المعالجة البيداغوجية للتأخر الدراسي:

ذكر بلوم وموراى (1957) طرقا متعددة يمكن أن يختار من بينها عند وضع برامج لتدريس التلاميذ المتأخرين دراسيا، وتنحصر هذه الطرق في: (الجبالي، 2005؛ الجرجاوي، 2002)

**الطريقة المبسطة:** تؤكد هذه الطريقة على أهمية مراعاة عند تدريس المنهج العادي للمتأخرين دراسيا تبسيط المعلومات واختصارها وزيادة توضيحها وعرضها بطريقة أكثر ملائمة لهذه الفئة ، فلا تستدعي هذه الطريقة حذف أو تغيير في المحتوى الدراسي، أو خروجا على التتابع الذي يعتبر أصلا من أصوله، فالتغيير في هذه الطريقة يشمل طريقة تدريس المنهج التي تبسط وليس محتوى المنهج ونشاطاته.

**طريقة التعديل:** تؤكد هذه الطريقة على ضرورة التغيير والتحوير في المنهج العادي من حيث طريقة التدريس والكتاب المدرسي والوسائل البيداغوجية ككل، حتى يلاءم التلاميذ المتأخرين دراسيا، وتقتضي هذه الطريقة حذف بعض موضوعات المنهج العادي وتقسيم البعض إلى خطوات قصيرة موزعة على مدة زمنية أطول من تلك التي يحتاجها التلميذ العادي، وذلك لتعويض التأخر الذي تتسم به

هذه الشريحة من المتعلمين، وهذا يحتاج إلى تضافر جهود كل من المدرسين والمرشد المدرسي وأولياء الأمور، كما أن فترة بقاء التلميذ بالمدرسة تكون أطول من بقية التلاميذ.

**طريقة الضروريات:** تؤكد هذه الطريقة على ضرورة تمكين التلميذ من:

- أسس ثقافية تتمثل في المبادئ الدينية و الخلقية، وبعض التقاليد والقيم والاتجاهات الاجتماعية والحقائق التاريخية والجغرافية الخاصة بكل مجتمع.

- ومهارات أكاديمية أساسية يجب أن يلم بها ويحصلها التلميذ كحد أدنى لضمان تكيفه مع المجتمع.

وعلى هذا الأساس يكتفي التلاميذ المتأخرين في تحصيلهم بدراسة الأسس العامة الضرورية فقط دون أن يدرسوا كامل أجزاء وتفاصيل المنهاج.

**الطريقة الفردية:** يراعى في هذه الطريقة الفروق الفردية للتلاميذ، حيث يوجه الاهتمام للفرد نفسه وإلى استعداداته ومستواه وسرعته في التحصيل وحاجاته الخاصة في وضع المنهج الفردي للتلميذ المتأخر دراسياً، وهذا يقتضي مرونة وتنوعاً في محتوى المنهاج حتى يسد حاجاته و يلاءم مستواه، وعمل المدرس يكاد يكون فردياً مع التلميذ الذي يدرس هذا المنهج.

**الطريقة النهائية:** وهي الطريقة التي تركز على الخبرات التي لها أثر فعال في الحياة العامة وهي طريقة تؤكد على قيمة الحاجات المستقبلية للمتأخرين دراسياً.

ويبقى اختيار الطريقة مرتبط بنوع التأخر الدراسي ومسبباته، مع مراعاة في ذلك تقريب المقرر من حاجات المتعلم بطريقة جذابة، تساعد على التفاعل الإيجابي مع الأنشطة والجو داخل القسم وداخل المدرسة، لذا فوضع التلميذ وطبيعة قدراته والنقائص التي يعاني منها يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في انتقاء الطريقة التي تسمح باحتواء المشكلة، ولو أن الطريقة المبسطة تحافظ على محتويات المنهاج و تسمح بتكافؤ الفرص وتجعل التلميذ يتناول كل المقرر دون تجاوز أو نقصان مثله مثل باقي التلاميذ .

### 5-9-3 أهمية الإرشاد للمتأخرين دراسياً:

إن التلاميذ المتأخرين دراسياً في حاجة إلى ماسة إلى الإرشاد بصفة مستمرة، ليس بسبب مشكلاتهم التعليمية وضعف تحصيلهم الدراسي فقط، ولكن نتيجة للآثار المحتملة عن الفشل والإحباط، والتناقض بين القدرات التي يتمتع بها المتعلم والتحصيل المنجز، فالتلميذ المتأخر دراسياً يكون محل احتقار من نفسه ومن الآخرين ومحاطاً بتغذية راجعة سلبية في كل من المدرسة والأسرة، وهو عادة ما

يتعلم توقع الفشل، وينمو لديه ما يسمى بهوية الفشل، ولهذا قد يظهر أحيانا لدى بعض هؤلاء المتعلمين كميكانيزم دفاعي سلوك عدواني، لذا فدور المرشدين هام في مساعدة المتأخرين دراسيا من خلال التركيز على تحسين تقدير ذواتهم وتوافقهم النفسي والدراسي لكي يتخلصوا من التأثيرات المتركمة للإخفاق والسلبية ويتعين على المرشد أن يتخذ منحى إرشاديا متعدد الأوجه، ويبقى الإرشاد الفردي عملية مهمة وضرورية أحيانا في عمليات بناء تقدير الذات والوعي الاجتماعي، إلا أنه يمكن للمرشد المدرسي الاستعانة بأفراد على درجة عالية من الأهمية في حياة المتعلم لمساعدة التلاميذ المتأخرين خصوصا أفراد عائلته المعلمين. (النحاس، 2001، ص151)

فالمرشد النفسي والتربوي بخلفيته العلمية وخبرته الميدانية له دور حيوي في تقديم خدمات لكل التلاميذ العاديين والمتفوقين وللذين يواجهون مشاكل مختلفة ومساعدتهم على التوافق في المجالات التعليمية والشخصية والاجتماعية والمهنية، كما يقدم الخدمات الإرشادية لكل من المدرسين والقائمين على المؤسسات التعليمية وأولياء الأمور بهدف المساعدة في حل مشكلات التلاميذ (Hirtshorn,1985,p 245)، ومن صميم مهام المرشد المدرسي متابعة التلاميذ المتأخرين دراسيا و الوقوف على أسباب تأخرهم واتخاذ الخطوات اللازمة للارتقاء بمستوياتهم و مساعدتهم على وضع خطة لتحسين وضعهم التحصيلي، وعموما يتمثل دور المرشد المدرسي تجاه حالات المتأخرين دراسيا في ما يلي: (مرسي، 1976؛ أبو أسعد، 2009؛ السميح، 2003)

- إحالة التلميذ إلى طبيب وحدة الكشف و المتابعة أو مركز صحي لإجراء الكشف وتقديم العلاج إذا كان يعاني من مرض ما، ويمكن أن يتدخل لصالح التلميذ كأن يغير من مكان جلوسه داخل القسم و تقريبه من السبورة إذا كان يعاني من ضعف في السمع أو البصر أو نقله إلى أحد الأقسام بالطابق الأرضي إذا كان يعاني من إعاقة جسمية ويدرس في أحد الطوابق العلوية مراعاة لوضعه الصحي.

- توعية الأسرة بأساليب التربية المناسبة وكيفية التعامل مع الأبناء حسب خصائص النمو، و تعديل اتجاهات الوالدين تجاه الابن ومساره الدراسي ككل.

- مساعدة التلميذ على التعرف على قدراته واستعداداته ونواحي قصوره.

- محاولة استخدام النمذجة في السلوك الاجتماعي المرغوب فيه من خلال أصدقاء الطفل وكذلك الكبار ، من أجل تنمية الاتجاهات الايجابية لديه ، أو ما يفعله أقرانه من إنجازات و أعمال ك نماذج يمكن الإقتداء بها.

- استخدام التعزيز الاجتماعي مثل الابتسامة والمدح والثناء والاستحسان من الأشخاص المحيطين به.

- يشارك في دراسة الحالات مع أولياء أمور التلاميذ، والتعاون مع الأسر في حل المشاكل التي أسهمت في تدني تحصيله الدراسي (مرسي، 1976).
- مساعدة التلميذ على الارتقاء بمستواه الدراسي انطلاقاً من الأعمال والنشاطات التي يسهل النجاح فيها حتى يكتسب ثقة ودافعية أكبر نحو التعلم والاعتماد على نفسه.
- تبسيط العملية التعليمية ودفع التلميذ لتكرار السلوك التعليمي أكثر من مرة، حتى يتمكن من السلوك المرغوب فيه (الصلصامة، 2006، ص ص 43-44).
- تحسين مفهوم الذات وخلق مفهوم إيجابي جديد من خلال تنظيم المدرسة والعملية التعليمية بطريقة التدريس وتنظيم البيئة وأسلوب معاملة الأهل بما يضمن إيجابية التوقعات منه ومن جميع المحيطين به (كامل، 2005).

### 10-3 التكفل بالمتأخرين دراسياً في الجزائر:

ككل الأنظمة التربوية في دول العالم تعاني المدرسة الجزائرية من انتشار ظاهرة التأخر الدراسي و بنسب متفاوتة من مؤسسة لأخرى، ومن ولاية لأخرى حسب ظروف كل منطقة ووضعية كل مؤسسة تعليمية، وبالرغم من عدم وجود نسب رسمية مقدمة من الوزارة الوصية تحدد بدقة نسبة انتشار ظاهرة التأخر الدراسي على حد علم الباحث.

إلا أن أعراض الظاهرة توحى بأنها منتشرة بشكل واضح كالرسوب و الإعادة الدراسية، فقد أكدت دراسة أعدها مجلس ثانويات العاصمة في نهاية الموسم الدراسي 2014/2015 (جريدة النهار الصادرة بتاريخ 21 جويلية 2015) إلى أن نسبة الرسوب المدرسي في المرحلة الابتدائية وصلت إلى 2%، وفي مرحلة التعليم المتوسط 7%، وفي المرحلة الثانوية وصلت النسبة إلى حدود 5%، أما نسبة الإعادة فكانت في مرحلة التعليم الابتدائي 11%، وفي مرحلة التعليم المتوسط 29%، أما في المرحلة الثانوية فقد وصلت نسبة إعادة التلاميذ إلى 16%، والتأخر الدراسي ليس المشكلة الوحيدة التي تعاني منها المدرسة الجزائرية فهناك عدة مشاكل تؤثر على نوعية وجودة التعليم في الجزائر، حتى وصل الأمر ببعض المتابعين للشأن التربوي في بلادنا إلى وصفها بالمدرسة المنكوبة (Arar، 2007)، لذا فالقائمين على قطاع التربية في الجزائر مطالبين من أي وقت مضى توجيه العناية لمخرجات التعليم والعمل على توفير بيئة مناسبة للمتعلمين مع طرح كل المشاكل و انشغالات الأسرة التربوية بطريقة موضوعية و تحييد المدرسة عن أي صراعات إيديولوجية أو تسييس لها، حتى تتفرغ المؤسسات

التعليمية لوظيفتها في تربية الأبناء و تكوين إطارات ذات كفاءة مشبعة بالقيم الوطنية متفتحة على الفكر الآخر للاستفادة منهم في تنمية المجتمع .

ولعلاج الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها التلاميذ المتأخرين دراسيا حاولت المدرسة الجزائرية تنظيم عملية التكفل من خلال توفير علاجا تربويا مكثف و ظرفي في أقسام للتعليم المكيف، و نظم هذه العملية المنشور (رقم433. 2001 المؤرخ في 09 ماي2001)، لدعم المفاهيم الأساسية التي تبنى عليها المواد الأساسية (القراءة ،الكتابة والحساب) في أقسام مكيفة متواجدة بالمدارس العادية لفترة زمنية غير ثابتة يستفيد خلالها التلميذ المتأخر دراسيا من دروس لتحسين مستواه الدراسي، وكلما أظهر الكفاءات اللازمة التي تساعده على متابعة عملية التعلم في المواد المذكورة من غير عوائق تعليمية ، يعاد إدماجه في قسمه العادي ، ويحظى بمتابعة بعدية خاصة حتى لا يتراجع مستواه.

على أن تتكفل لجنة خاصة بعملية الاستكشاف والمتابعة والإدماج لتلاميذ الأقسام المكيفة يرأسها مفتش التربية والتعليم الأساسي للمقاطعة ومكونة من الأعضاء :- مفتش أو مستشار للتوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني -طبيب للصحة المدرسية - مدير المدرسة التي بها قسم للتعليم المكيف - معلم في قسم التعليم المكيف و نفساني مدرسي إن وجد.

وتتمثل وظيفة هذه اللجنة في ما يلي:

- القيام بالكشف عن التلاميذ الذين يحتاجون إلى تعليم مكيف.
- متابعة التلاميذ تربويا ونفسيا ، وتقييم نتائجهم الدراسية بهدف إعادة إدماجهم في أقسامهم لتذليل الصعوبات التعليمية التي قد تواجههم ،والتعليم المكثف هو تعليم علاجي يتوجب على إثره دمج التلميذ في قسمه العادي حين تظهر نتائج التقييم أنه تغلب على الصعوبات التي كانت تواجهه، وأنه أصبح قادر على الدراسة بصفة عادية في قسمه العادي.
- المساهمة في تكوين أساتذة الأقسام العادية والمكيفة في الموضوعات المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

وتعطى الأولوية لتدريس المتأخرين دراسيا إلى المدرسين المتخصصين الذي تلقوا تكويننا لهذا الغرض، وفي حالة عدم توفر هذا النوع من المدرسين، يسند لمدرسين عاديين، يتمتعون بكفاءة مهنية ورغبة في تعليم المتأخرين دراسيا، على أن يتلقوا تكوينا يخصص منهجية التعليم (التعليم المفرد، التعليم في مجموعات مصغرة)، و البرنامج الفعلي والحقيقي ينطلق من الصعوبة التعليمية التي تعترض التلاميذ ولا يمكن تحديد برنامج مسبق لأقسام التعليم المكيف، مع إعطاء الحجم الأكبر من التوقيت إلى المواد الأساسية (القراءة ، الكتابة ، الحساب) أما المواد الأخرى فيمكن أن يتعلمها التلميذ في قسمه

العادي، إذا كان التنظيم التربوي يسمح بذلك، وإذا تعذر هذا المسعى يتلقاها في القسم المكيف. (المنشور رقم 433. 2001 المؤرخ في 09 ماي 2001)

وحتى يتم ضمان استفادة أكبر عدد ممكن من التلاميذ المتأخرين دراسيا من هذا النوع من التعليم فقد أوصت وزارة التربية الوطنية بفتح قسم على الأقل للتعليم المكيف في كل مقاطعة تفتيشية مع التركيز على السنة الثالثة ابتدائي، مع توجيهات بفتح هذا النوع من الأقسام في التجمعات المدرسية، والحرص على إدراج أقسام التعليم المكيف ضمن الخرائط التربوية للمؤسسة التي فتح بها هذا القسم، ولكن في أرض الواقع ولأسباب مختلفة يمتنع المفتشين والمدراء على فتح هذا النوع من الأقسام، وتشير دراسة ( بوسنة وآخرون، 2008) إلى تسجيل نقص كبير في الأقسام المكيفة حيث عبر (12%) فقط من المعلمين بأنها موجودة في مقاطعتهم وهي نسبة محدودة مقارنة بعدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات ومشكلات دراسية وهذا ربما ما يفسر سعي الوزارة الوصية لفتح أقسام في التجمعات المدرسية.

إن التكفل بالتلاميذ المتأخرين دراسيا في المدرسة الجزائرية ليس في مستوى خطورة المشكلة و أبعادها، وأهم الخدمات المقدمة لهم تركز على الجانب البيداغوجي لتجاوز الصعوبات التي تعترض التلميذ مع قلة العناية بالجوانب الأخرى خصوصا الجانب النفسي والإرشادي منها، رغم أهميتهما في تذليل العقبات أمام التلميذ، و إن كانت الأقسام المكيفة موجهة لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي نظرا لانتشار التأخر الدراسي في هذه المرحلة بشكل أكبر إلا أن هذه الظاهرة تبقى منتشرة في مختلف المراحل التعليمية ولكن بنسب مختلفة. وقد رأت وزارة التربية الوطنية دروس الاستدراك سبيلا في لمعالجة مشكلة التأخر الدراسي، وتتم هذه الدروس غالبا بجمع التلاميذ في أقسام وتنظم لهم حصص وفق برنامج خاص يهدف لعلاج الثغرات والنقائص المسجلة لدى التلاميذ التي أبرزتها النتائج الدراسية.

والاستدراك عبارة عن عملية تربوية وبيداغوجية، علاجية وفورية تلي عمليات التقييم المختلفة وتهدف إلى تذليل الصعوبات الدراسية المشخصة لدى بعض التلاميذ ومعالجة الثغرات الطارئة في تحصيلهم ومنع تراكمها، والقضاء على تباين المستوى في القسم لتيسير مهمة الأستاذ التربوية والتقليل- في النهاية - من ظاهرة الرسوب والتسرب والتأخر الدراسي (بن حمودة، 2000، ص 80).

وفي مرحلة التعليم المتوسط تخصص ساعة واحدة أسبوعيا للمعالجة والاستدراك لكل أستاذ من أساتذة اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات، يستعملها في حصة واحدة للتلاميذ المعنيين، ويتم انتقائهم بناء على ما تفرزه نتائج التقييم كما يمكن استغلال الوقت الفائض في تنظيم حصص دعم

لفائدة تلاميذ يشكون من ثغرات تعليمية في المواد اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات وتأطير بعض النشاطات اللاصفية كالنوادي العلمية والثقافية والرياضية (منشور رقم 884. 03 مؤرخ في 21 أكتوبر 2003).

ودروس الاستدراك لا تشمل جميع تلاميذ القسم وإنما تخصص لبعض التلاميذ المتأخرين دراسياً، بحيث لا يتجاوز العدد في الفوج الواحدة عشرة (10) تلاميذ، ويتم ضبط القائمة الاسمية للمستدركين بعد إجراء عملية تقويم تشخيصي ثم تسند مهمة الاستدراك إلى الأساتذة الأكفاء وتدرج في توقيتهم الأسبوعي للتنفيذ ويتم إنهاء الحصص الاستدراكية المقررة بعد القيام بعملية تقويم تحصيلي والتأكد من أن التلميذ المستدرك وصل إلى المستوى المطلوب الذي يسمح له بمتابعة الدروس بصفة عادية في قسمه (بن حمودة، 2000، ص 80).

وعملية الاستدراك في المدرسة الجزائرية لا تنال أهمية قصوى عند المدرسين أو المؤطرين أو أولياء التلاميذ، فحسب دراسة (مرداسي، 2008) يوجد تباين في مفهوم تطبيق الاستدراك و اختلاف في كفاءته وأساليبه من مدرس لآخر نتيجة عدم الوعي بأهميته ولا بنتائجه بالإضافة لإهمال المفتشين لهذا النشاط وعدم حرصهم عليه، مما جعل حصص الاستدراك ليست لها الفعالية من حيث تمكنها من مساعدة المتأخرين دراسياً للالتحاق بالمستوى التعليمي لأقرانهم ولا تسمح بتقليص التباين في نتائجهم الدراسية و تدارك الضعف التحصيلي لهم.

وتشير دراسة (بوسنة وآخرون، 2008) أن هذه الدروس العلاجية و إن كانت مطبقة في أغلبية المدارس الجزائرية حسب ما ذهب إليه (70 %) من المعلمين، إلا أن الثلث فقط من المعلمين يرى بأنها فعالة بصورة كبيرة، والثلث الثاني عبروا على أنها فعالة بصورة متوسطة، والثلث الثالث أكدوا بأن هذه الدروس قليلة الفعالية. إن هذه الدروس لم تحقق الغاية المقصودة منها بسبب عدم التشخيص والعلاج والمتابعة والتقييم الفردي، حيث يتم استدعاء بعض التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض إلى حصص الاستدراك ويعاد لهم الدرس بنفس طريقة العمل المتبعة في الدروس العادية، أي بدون معاملة تكون كفاءتها مختلفة من الناحية البيداغوجية وحتى العلائقية، وبالتالي تنحرف هذه الدروس عن الأهداف المحددة لها، دون أن يكون لها تأثير على المتعلمين.

ويرجع فشل حصص الاستدراك في المدرسة الجزائرية للأسباب الآتية:

- الانتقاء العشوائي للتلاميذ الذي لا يستند لأي تقويم .
- طبيعة النشاطات أثناء حصص الاستدراك التي تفتقر للمعالجة البيداغوجية للمتأخرين دراسياً.

- لعدم إسهام أولياء الأمور في تحقيق أهدافها هذه الحصص (مرداسي، 2008).

أما الأسباب التي فسر بها المعلمون عدم فعالية دروس الدعم والاستدراك فقد حصرها (بوسنة وآخرون، 2008) في ثلاثة أصناف هي:

- عوامل تنظيمية: عدم مناسبة التوقيت و ضيق المدة المخصصة.

- عوامل ترتبط بالمحتوى: عدم تكيف البرامج مع الحاجيات الفردية لكل تلميذ، وعدم التجانس الكبير لمجموعات هذه الدروس.

- عوامل ذات طبيعة انفعالية تمس المعنيين: الصورة السلبية لهذه الدروس عند التلاميذ.

وعلاج الثغرات والصعوبات الدراسية يمكن أن يتم عن طريق الدعم التربوي أو الديدكتيكي وهو تلك العملية الوقائية والعلاجية والتصحيحية التي تتم بعد التقويمين التشخيصي والتكويني، بالتوقف عند مواطن القوة والضعف لدى المتعلم (غريب، 2006)، ويضيف (بن حمودة، 2000، ص 81) بأن الدعم التربوي هو عبارة عن عملية بيداغوجية تهدف إلى تقوية وتعزيز المكتسبات التي لا تخص التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف بل تشمل جميع التلاميذ، يبقى حلا جزئيا ضروريا ولكنه غير كاف، فالإكثار من عدد الساعات الدراسية لا يحل مشكلات التأخر الدراسي لأن عملية التعلم عملية معقدة وينبغي أن تعالج في إطار أوسع وأشمل.

ويرد الدعم التربوي بعد عمليات التقويم والتشخيص والمعالجة، بمعنى أن التقويم هو الذي يحدد لنا الصعوبات والتعثرات الموجودة لدى المتعلم بمعرفة الفارق الموجود بين المستوى الفعلي للمتعلم والمستوى التعليمي المنشود، وبعد ذلك تأتي عملية تشخيص التعثرات والصعوبات، باستجلاء مظاهرها، وتبيان أنواعها وأشكالها، وتصنيفها حسب مجالاتها وأهميتها وخطورتها، والبحث عن أسباب التعثر وعوامله الذاتية والموضوعية، واقتراح مجموعة من الحلول للمعالجة، سواء أكانت ديداكتيكية أم نفسية أم اجتماعية، ثم تأتي عملية الدعم بتقوية التعلم لدى التلميذ المتعثر، وتعزيز مكتسباته المعرفية والتقنية والمنهجية والمهارية، بإيجاد إجراءات ميدانية وعملية للرفع من مستوى المتعلم، عن طريق إستراتيجية ملائمة لدعم تلك المواطن، حتى يتسنى للتلميذ مساهمة إيقاع التعلم المرسوم (غريب، 2006).

## خلاصة الفصل:

التأخر الدراسي مشكلة تربوية خطيرة ذات أسباب كثيرة لها انعكاسات وخيمة على المتعلمين تستوجب تضافر جهود الجميع لاحتوائها و الحد من نسب انتشارها، وتبقى مسؤولية الأسرة و المدرسة كبيرة تجاه المتأخرين دراسيا بالنظر إلى وظائفها التي يندرج في إطارها تربية النشء وإعداده وفق متطلبات الحياة و قيم المجتمع و معاييرهم، من خلال توفير الخدمات اللازمة لهم سواء كانت صحية أو نفسية أو دراسية أو اجتماعية، والوقوف على الأسباب الكامنة وراء ضعف نتائجهم الدراسية.

فهذه المشكلة تمثل مصدر يهدد تطور المدرسة ويؤدي لإهدار الطاقات البشرية مع ما تشكله من خطر على نسيج المجتمع، فالواجب التعامل معها بجدية تامة لتقليل آثارها، بوضع إستراتيجية ينخرط فيها كل المعنيين لوقاية مدارسنا منها و العمل على التكفل بالمتأخرين دراسيا في وقت مبكر من خلال تقديم المساعدة اللازمة، ومرافقتهم ضرورية لإزالة العوائق التي تحول دون استغلالهم لكافة القدرات التي يتمتعون بها.

## الفصل الرابع:

### الحاجات الإرشادية

#### تمهيد

#### 1-4- الحاجات

#### 1-1-4 مفهوم الحاجة

#### 2-1-4 العلاقة بين المشكلات والحاجات

#### 3-1-4 أهمية الحاجات

#### 4-1-4 العوامل المؤثرة في الحاجات

#### 5-1-4 خصائص الحاجات

#### 6-1-4 علاقة السلوك بالحاجات

#### 7-1-4 تصنيف الحاجات

#### 8-1-4 بعض المشاكل الناجمة عن عدم إشباع الحاجات

#### 9-1-4 بعض النظريات المفسرة للحاجات

#### 2-4- الإرشاد

#### 1-2-4 تعريف الإرشاد

#### 2-2-4 الحاجة إلى الإرشاد

#### 3-2-4 أهداف الإرشاد

#### 4-2-4 نظريات الإرشاد

#### 5-2-4 القواعد الأخلاقية للإرشاد

#### 6-2-4 الإرشاد المدرسي

#### 7-2-4 المشكلات التي يتناولها الإرشاد المدرسي

#### 8-2-4 أهمية الإرشاد المدرسي

#### خلاصة الفصل

**تمهيد:**

تولي العملية الإرشادية أهمية بالغة لحاجات الأفراد في جوانبها النفسية والعقلية والاجتماعية والمعرفية، وأصبح الإرشاد عملية هامة ومساعدة للأفراد لتجاوز مشاكلهم الناتجة عن كثرة الأعباء في حياتهم، كما تساعد في تحقيق هذه الحاجات مما يساهم في إحداث التوازن النفسي للفرد، وبإشباع الحاجات يستطيع الفرد النمو بشكل سليم محافظا على صحته العامة التي تعد أحد مؤشرات الصحة النفسية. والأكد أن في كل مرحلة عمرية وتعليمية للفرد حاجات أساسية تهدف للحفاظ على ذاته وترقية نمط حياته نتيجة مطالب خاصة قد يكون مصدرها داخليا نابعا من الفرد نفسه أو ناتجا عن المثيرات الخارجية المحيطة به وسنحاول أن نبرز في هذا الفصل مفهوم الحاجة وأهميتها مع تناول بعض النظريات للحاجات، وعلاقة الحاجة بالمشكلات نظرا لطبيعة الدراسة الحالية التي ربطت بين المشكلات والحاجات، كما سنخرج على طبيعة العلاقة بين الحاجة والسلوك، وكذا أهم المشاكل الناجمة عن عدم إشباعها والعوامل المؤثرة فيها، كما سنقدم بعض التعاريف للإرشاد ونبرز الحاجة إليه وطبيعة أهدافه ومبادئه وأهم نظرياته، كما سنسلط الضوء على الإرشاد المدرسي خصوصا واقعه وموقاته في المدرسة الجزائرية.

**1.4- الحاجات:**

تعتبر الحاجات من المفاهيم التي لاقت اهتماما كبيرا من الباحثين؛ نظرا لأهميتها في حياة الكائنات الحية بصفة عامة والإنسان بصفة خاصة، فهي محرك أساسي لسلوك الأفراد و ذات تأثير كبير في تكوين شخصيتهم، وعنصر مهم في بنائهم النفسي، فالأفراد يسعون لإشباع حاجاتهم حتى يحققوا توازنا نفسيا وتكيفيا اجتماعيا وفي حالة العجز عن إشباعها يواجهون مشاكل واضطرابات في سلوكهم، وعلى الرغم من أن هذه الحاجات ليست ثابتة ومعرضة دوما للتغير والتطور لدى الأفراد؛ إلا أنها تختلف في طرق ووسائل إشباعها من فرد إلى آخر، ومن مرحلة عمرية ودراسية إلى أخرى.

**1-1-4 مفهوم الحاجة:**

يعد مفهوم الحاجة واحد من المفاهيم المعقدة، فموضوع الحاجة يمس الكائن البشري بكل جوانبه وأبعاده، والحاجة تتميز بالتجدد والتغير تبعا للمرحلة النمائية والبيئة التي يعيش فيها الفرد، وهناك تعاريف عديدة للحاجات تركز على منطلقات مختلفة، فمنها ما يكون بسبب المدرسة التي

ينتمي إليها المنظر أو بسبب نوع الحاجة التي يبحث فيها فقد تكون حاجة نفسية وقد تكون مادية، أو حسب طبيعة البيئة والعينة والمجتمع الذي أجريت فيه الدراسة، فحاجات الأولياء غير حاجات الأبناء، وحاجات الطفل غير حاجات المراهق والراشد وهكذا.

ويشير (ملحم، 2007، ص13) أن الحاجة هي "نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي وتحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها".

في حين يرى (زهران، 2000) أن الحاجة هي "افتقار إلى شيء ما إذا وجدها حقق الإشباع والرضا والارتياح للكائن، والحاجة شيء ضروري إما لاستقرار الحياة نفسها أو تطوير أسلوبها نحو الأفضل، والحاجات توجه سلوك الكائن الحي، وبدون إشباعها يكون الفرد سيئ التوافق".

كما أن الحاجة حسب (لوكيا، 2006، ص167) هي حالة من النقص والافتقار أو الاضطراب الجسمي والنفسي، وعدم إشباعها يثير لدى الفرد نوعا من التوتر والضيق لا يزول حتى يتم إشباع الحاجة. ويشير مفهوم الحاجة إلى "حالة من النقص والافتقار أو الاضطراب الجسمي والنفسي إن لم تلق إشباعا أثارت لدى الأفراد نوعا من التوتر والضيق لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة". (أغا، 1981، ص178)

ويعرف (الشيباني، 1987، ص124) الحاجات بأنها تلك الأحوال الجسمية والنفسية التي تجعل الفرد يحس بفقدان شيء معين يعتبر في نظره ضروريا أو مفيدا لاتزانه الجسمي والنفسي.

أما (نوري ويحي، 2008) فيعرفان الحاجة على أنها رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته المختلفة التي يعاني منها وتسبب له ضيقا وانزعاجا وهو ما يسعى إليه باستمرار لإشباع حاجاته والتخفيف من مشكلاته حتى يتمكن من التفاعل الإيجابي والتكيف السليم مع المحيط الذي يعيش فيه.

وتعبر الحاجة عن "شعور الفرد بنقص شيء أو فقده، فيسعى في طلبه ليدفع عن نفسه الشعور بالخطر، أو يحقق لها رغبتها في الحصول على ما تطلبه أو تميل إليه". (الزعبلاوي، 1998)

بناءً على التعريفات السابقة للحاجة يخلص الباحث إلى أن الحاجة هي حالة داخلية للفرد تشعره بالحرمان أو نقص شيء ما يصاحبها التوتر والاضطراب، تتطلب الإشباع حتى ينخفض التوتر والضيق ويرجع الفرد إلى حالته الطبيعية.

**4-1-2 العلاقة بين المشكلات والحاجات:**

تعتبر الحاجة عن رغبة عند الكائن الحي سواء عرفها وفهمها صاحبها أو لم يعرفها، وهي مركب أو تصور فرضي لتوتر فسيولوجي، والموقف الذي يثير هذا المركب يكون سيكولوجيا أو اجتماعيا، هذا التوتر قد يكون منبعثا إما من داخل الكائن الحي أو من خارجه، وهو حقيقي حقيقة التكوين الفيزيائي نفسه بالرغم من أنه قد لا يكون داخل نطاق شعور الشخص، أما المشكلة فهي شيء يشعر به الفرد، فمثلا تكون مشكلته أنه يكره عمله لكنه لا يستطيع أن يرى العلاقة بين هذه الكراهية وبين حاجته لأن يكون مقبولا ومرموقا من المجتمع، مع أنه لو كان هذا الشخص أكثر اطمئنانا من الواجهة الاجتماعية لما كان عمله في نظره مما يحط من شأنه على هذا الوجه، كذلك قد يكون التلميذ في أزمة مالية بسبب إنفاقه الكثير من المال على زملائه، وهذه المشكلة قد تكون لحاجته لأن يكون مقبولا لدى أقرانه، وهي حاجة لم يستطع إشباعها بمجرد وجوده بينهم، فالمشكلة تمثل التعبير الخارجي أو النتيجة الخارجية للحاجة ويمكن أن نعدها عرضا من أعراض حاجة لم تشبع، فإذا تناولنا هذه المشكلة تناولنا مباشرة ولم نذهب إلى ما ورائها من حاجة كانت النتائج سطحية، ولاكتشاف حاجات التلاميذ فإن الطريقة المتبعة تكون بإحدى الطرق التالية: المقابلة الشخصية، أو قائمة المشكلات، أو التعبير الحر للتلميذ، ونتائج الطريقة الثانية نتائجها موضوعية إحصائيا حسب (حلمي، 1965، ص16).

ويمكن ترجمة الحاجات إلى عمليات إرشادية تواجهها وتعمل على إشباعها، فالحاجات الإرشادية تواجه الحاجات التي لم تجد إشباعا، سواء لأن صاحبها لم يكتشفها في نفسه، أو لأنه اكتشفها لكنه لم يستطع إشباعها بالاعتماد على نفسه، لذا فدراستنا للحاجات يكون عن طريق المشكلات، على اعتبار أن المشكلات حاجات لم يتم إشباعها، فالفرد قد لا يشعر بالحاجة ولكنه لا بد أن يشعر بالمشكلة، بل لا تصيح المشكلة مشكلة إلا إذا شعر بها، ويكون شعوره بالحاجة أوضح ما يكون إذا نشأت عن إلحاحها مشكلة، فالمشكلة هي الممثل الخارجي للحاجة.

**4-1-3 أهمية الحاجات:**

إن الإنسان يعيش معظم حياته في سعي مستمر لإشباع حاجاته وخفض توتراته وتحقيق أهدافه، وأن إشباعه حاجة معينة يؤدي -من حيث كونه خفضا للتوتر- إلى ظهور حاجة أخرى لا تلبث أن تخلي سبيلها عن إشباعها إلى ظهور حاجة أخرى جديدة، وهكذا يستمر الأمر من غير توقف، ويمكن النظر إلى الحياة البشرية كأنها سلسلة من الحاجات والمحاولات لخفضها، ومن فقدان التوافق والالتزان إلى حالة من التوافق والالتزان.

إن الشيء المهم في إشباع الحاجة هو الخبرة التي يشعر فيها الشخص أنه في حالة طبية وبصحة جيدة، لذا فإن العمل على إيجاد السبيل لإشباعها ضروري (الدوري، 2014، ص24).

وللحاجات أهمية بالغة في حياة الإنسان نظراً لدورها المهم في توجيه سلوكه وتحقيق المطالب النمائية لكل مرحلة، وتبرز أهمية الحاجات من خلال ما يلي:

- إن الحاجات تدفع الفرد وتوجهه للقيام بوظائف وممارسة نشاطات معينة بغرض تحقيق غاياته في حياته حتى يشعر بالهدوء والاستقرار، لأن الحاجة المشبعة تزيل التوتر والصراع لدى الأفراد وبذلك يحافظوا على حالتهم الطبيعية المتزنة.

- تتوقف كثيراً من خصائص الأفراد على حاجاتهم ومدى إشباعها (لوكنيا، 2006).

- الحاجات تساعد الإنسان على النمو الطبيعي السليم، ولتحقيقها يقوم بأنشطة مختلفة تهدف إلى إشباع تلك الحاجات بأسلوب سوي وسليم من خلال مراحل النمو المختلفة.

- تساعد الحاجات على معرفة قدرات وإمكانات وطاقت الفرد، وذلك من خلال ما يشبعه منها وفق هذه الإمكانيات.

- تساعد الفرد على إدراكه للإمكانيات البيئية التي تحيط به والتي يستمد منها ما يشبع حاجاته.

- الحاجات تعمل على المحافظة على الكيان البيولوجي للإنسان بما يمكنه من الاستمرار في الحياة، والمحافظة عليها.

- تسهم الحاجات النفسية والاجتماعية إسهاماً كبيراً في بناء الشخصية الإنسانية وتشكيلها ونموها بشكل سوي وسليم.

ويرى روجرز أن الناس مدفوعين بنزوع أو ميل أساسي للتحقيق، وهذه النزعة هي الحاجة الرئيسية الوحيدة للكائن البشري، وهي تشمل كل الحاجات الفسيولوجية والنفسية لكن توجهها في الواقع بيولوجي أكثر منه نفسي بوصفها حاجات الأساسية، والميل نحو التحقيق يتضمن الحاجات الفسيولوجية كحاجة الطعام والماء والهواء. وعن طريق تلبية هذه الحاجات الفسيولوجية الأساسية والدفاع عن الكائن البشري وتحصينه ضد الحاجات، تتمكن نزعة التحقيق من خدمة الحفاظ على الكائن البشري أي تمنح المؤازرة والاستناد لبقاء الذات، والنزعة إلى التحقيق تسهل وتسند النمو وإغناء للكائن البشري، فهي تقود النمو عن طريق مساعدة التطور وتمييز وتخصيص كل عضو ووظيفة الجسم الفسيولوجية، وهي مسؤولة عن كل جوانب النمو التي تصنف تحت اسم النضج، والتي تحدد نمو أقسام الجسم والعمليات وراثياً ابتداء من نمو الجنين وحتى ظهور السمات الجنسية الثانوية وقت البلوغ. وكل هذه التغيرات مبرمجة في بنية الفرد الوراثية وتصل إلى الذروة حسب ما يعتقد روجرز بواسطة النزعة للتحقيق (أبو حماد، 2008، ص70).

**4-1-4 العوامل المؤثرة في الحاجات:**

- هناك عدة عوامل تؤثر في حاجات الأفراد وفي نموها، وهذه العوامل قد تتفاعل مع بعضها البعض لدفع الفرد نحو سلوك معين قصد إشباع حاجاته، ومن بين أهم هذه العوامل: (بني يونس، 2009)
- البيئة التي يعيش في كنفها الفرد والمرتبطة بإشباع الحاجات، سواء داخل المحيط الأسري أو خارجها.
  - القدرة على فهم المواقف، والإدراك الحسي لها.
  - مستوى التطلعات والطموحات لدى الفرد، إذ يتوقف إشباع حاجاته على عمق تطلعاته، وطموحاته، فالمتعلم مثلا الذي يسعى لدراسة تخصص ما يسعى إلى تحقيقه.
  - طبيعة المجموعة التي ينتمي إليها، وجنسه (ذكر أم أنثى) فحاجات الذكور غير حاجات الإناث.
  - خلفية الفرد الثقافية والحضارية.
  - مستواه التعليمي للفرد، وخبراته السابقة.
  - الظروف المعيشية للفرد ومستواه الاقتصادي، ومواقفه الشخصية.

**5-1-4 خصائص الحاجات:**

- للحاجات الإنسانية عدة خصائص حاول الباحثون تحديدها، ومن أهمها نذكر: (أبو زيد، 2012؛ الدسوقي، 2010)
- تعدد وتنوع الحاجات وعدم انحصارها في مجموعة محددة وتجدها لدى الأفراد.
  - إمكانية تعويض حاجة بأخرى لتحقيق الإشباع.
  - تتغير الحاجات حسب ظرفي الزمان والمكان والفئة العمرية والموقف البيئي.
  - الحاجات متكاملة ومتداخلة مع بعضها البعض حيث يصعب تحييد حاجة عن باقي الحاجات الأخرى.
  - الحاجات مهما كانت طبيعتها قابلة للإشباع، ويتم إشباعها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.
  - الحاجات وثيقة الصلة بالقيم والمعايير الاجتماعية، فهي ذات طبيعة اجتماعية، حيث ترتبط بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد وتتطور حسب التغيرات التي يشهدها المجتمع، كما أنها ترتبط بالدافع الإنساني لتحقيق هدف ما.
  - الحاجات غير قابلة للوقوف عند حد معين لأنها في تطور مستمر، وبالتالي فالحاجات لا نهائية ولا يوجد سقف محدد لها.

- يختلف تصنيف الحاجات وترتيب أولويتها من جماعة لأخرى ومن بيئة اجتماعية لأخرى ومن فئة عمرية لأخرى.

#### 6-1-4 علاقة السلوك بالحاجات:

تتيح الحاجات على اختلافها أنواعها فهم السلوك الإنساني وتوجيهه وضبطه والتحكم به والتنبؤ بما سيكون عليه في المستقبل حيث أن للحاجات دور مهم في تحديد سلوك الفرد (Genn,1984)، ولأهمية الحاجات؛ فإن الفرد الذي تلقى حاجاته الجسمية أو النفسية أو الاجتماعية حرماناً من الإشباع يكون نموه غير سوي، مع إمكانية معاناته من مشكلات متعددة، والسلوك هو كل نشاط يقوم به الفرد، وقد يكون السلوك بسيطاً عبارة عن حركات منفصلة عن بعضها البعض كحركة إحدى العضلات، كما قد يكون معقداً في أنماط متكاملة تدور حول إشباع حاجة من الحاجات نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية والمادية للوصول إلى هدف معين (طلعت،1984)، ويحاول الفرد تعديل ما يمكن تعديله في سلوكه وفي بيئته، وتقبل ما لا يمكن تعديله فيهما، حتى تحدث حالة من التوازن بينه وبين البيئة قصد ضمان إشباع حاجاته الداخلية ومقابلة أغلب متطلباته الخارجية. (سري،2000،ص33)

والسلوك الإنساني يستهدف تحقيق حاجات تساعده على التوافق أو التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، فكل سلوك وراءه حاجة وكل إنسان له عدد من الحاجات تتنافس بعضها البعض، على أن الحاجة الأقوى أو الدافع الأقوى هو الذي سيحدد السلوك. فالحاجة الأقوى في وقت معين تؤدي إلى سلوك معين، والحاجات المشبعة تنخفض في حدتها وغالباً ما لا تدفع الشخص ليحقق الأهداف المتوقعة منه، كما أن الحاجات التي يجد الشخص استحالة تحقيقها تضعف قوتها على مر الزمن (سيد،1976)، ولزيادة إشباع الحاجات آثار سلبية على السلوك فهذا التشبع يسبب الملل ويفسد النشاط وقد ينشأ عنه الكف عن بذل الجهد لإشباع حاجات أخرى (عبد الكريم، 2009، ص89).

وكل بيئة اجتماعية أو جو اجتماعي عام له قوانينه ومعاييرها التي تحدد سلوك أفرادها، لذا فتحقيق أي حاجة يجب أن تكون خاضعة للمعايير والقيم الاجتماعية، كما يتأثر سلوك الإنسان بالبيئة السيكولوجية أي البيئة التي يدركها هو وليس البيئة كما هي عليه، فالبيئة كما هي عليه هي البيئة الواقعية وهذه لها تأثير على سلوك الفرد وتوافقه أو سوء توافقه، والسلوك الإنساني والذي غالباً يهدف إلى تحقيق حاجة ما، إما أن يكون ظاهرياً كالمشي والأكل والبكاء، أو باطنياً داخلياً كالتفكير والتصور والتخيل، فسلوك الفرد بهذا المعنى يكون استجابة لمنبهات أو مثيرات في بيئة الفرد الواقعية أو البيئة النفسية، وهذه الاستجابة غرضها تحقيق حاجة مستهدفة (عويضة،1996،ص10).

ويعد السلوك الإنساني حسب منصور وآخرون (1978) نتاج مؤثرات مركبة كثيرة، تتشابك وتتغير على نحو مستمر ويتطلب التنبؤ بالسلوك في موقف معين دراسة هذا المركب من التأثيرات وفقا لخصائص الموقف الخارجي، والحقائق الثابتة المتعلقة بالتكوين البيولوجي للشخص والتاريخ الماضي المتعلق بعوامل الإثابة والعقاب في مواقف مشابهة وبحصيلة من الخبرة السابقة والحالة الراهنة لحاجات الفرد (ورد في:الدوري،2014)، فالعلاقة متداخلة بين سلوك الأفراد وحاجاتهم المختلفة، والإنسان يشعر بالاحتياج لأشياء معينة، وهذا الاحتياج يؤثر على سلوكه، فالحاجات قصد إشباعها تحفز الدوافع لتنظيم السلوك لتحقيق أهداف الفرد (Thomas,1991).

فالحاجات غير المشبعة تسبب توترا لدى الفرد، والفرد يود أن ينهي حالة التوتر هذا من خلال مجهود وسعي منه للبحث عن إشباع الحاجة، وبالتالي فالحاجة غير المشبعة هي حاجة مؤثرة على السلوك، والعكس فإن الحاجة التي تم إشباعها لا تحرك ولا تدفع السلوك الإنساني (لوكيا،2006). أي أن هناك دوافع تحرك الفرد تنتج عن حاجات معينة لديه والتي قد تكون حاجات فسيولوجية أو نفسية أو اجتماعية ينتج عنها توتر أو قلق في حالة عدم إشباعها، بمعنى أن السلوك الإنساني لا يحدث بشكل عشوائي أو من فراغ بل أن هناك سبباً يوجه السلوك ويدفع الفرد على القيام به، والفرد لا يتصرف إلا إذا شعر بحاجة (سليم،2002،ص42)، وكل سلوك يحركه دافع ويسعى لإشباع حاجة وتنظم الحاجات في شكل هرمي، بعضها أقوى من الآخر، والبعض أولي والبعض الآخر ثانوي، ويتميز السلوك الإنساني بالاتساق والاطراد في إشباع الحاجات وهذا الاطراد في السلوك هو الذي يسمح بالتنبؤ بالسلوك المستقبلي للفرد في ظروف مختلفة (سرى،2000، ص14).

والحاجات عامة للأفراد بمختلف مستوياتهم ومراحلهم العمرية لا غنى عنها لمواجهة متطلبات الحياة المتجددة والمعقدة أحيانا والتي تستوجب إيجاد حلول إرشادية مناسبة لها. مع وجود اختلاف للحاجات من مرحلة نمائية لأخرى.

وتؤثر الحاجات الفردية حتى في ما يتم إدراكه فالحاجات الفسيولوجية للفرد مثل حاجته إلى الطعام أو الشراب أو الراحة، وحاجاته إلى الحب أو التفهم والمعرفة أو الاستقلال وغيرها من الحاجات تؤثر في عملية الإدراك بطريقة تعكس ما يريد إشباعه من حاجات (سليمان، 2000). كما أنه من معايير الصحة النفسية السلوك السوي الذي يحقق للفرد الشعور بالارتياح ويخفف من توتراته، ويحرره من صراعه وقلقه، ويشعره بالكفاءة والجدية، ويمكنه من تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته (سرى،2000).

ومن جهة أخرى فإن التأخير في إشباع الحاجات (غير الفسيولوجية) لا يعتبر أمرا سيئا في كل الحالات، فهذا التأخير قد يسمح للفرد من تطوير صحته النفسية والعقلية، فالسلوك تنشطه الحاجات غير المشبعة وذلك لأن أنشطة الفرد تسعى لإنهاء حالة التوتر الناتجة عن الحاجات غير المشبعة وذلك للأسباب الآتية: (خير الله والكناني، 1996، ص ص 198-200)

\_ شعور الشخص بضرورة إشباع حاجاته تجعله مندفعاً نحو العمل.  
 \_ الخبرة بالتأخير تساعد على بناء مقاومة للإحباطات.  
 \_ زيادة في الإصرار على بذل الجهد للحصول على الأشياء التي يحتاجها الفرد.  
 \_ زيادة جاذبية الهدف.  
 فالحاجة غير المشبعة قوة كامنة داخل الإنسان تحثه على التصرف بحثاً عن إشباع هذه الحاجات فالحاجات قوة دافعة لسلوك الفرد، واحتياج الأفراد للحاجات الأساسية كالمأكل والمأوى ينمي قوة دافعة لهم للبحث عن وسيلة لإشباع هذه الحاجات.  
 من خلال ما سبق تظهر أهمية الحاجات وتأثيرها المباشر على السلوك؛ فهي ذات دور تنشيطي يستثير السلوك لأداء نشاط بقصد تحقيق أهداف معينة، وبدون حاجات تستوجب الإشباع يبقى الفرد خاملاً دون نشاط.

#### 4-1-7 تصنيف الحاجات:

تصنف الحاجات الأساسية للفرد إلى صنفين رئيسيين هما: (ملحم، 2007)  
**4-1-7-1 الحاجات الأولية:** وهي عبارة عن حاجات فيسيولوجية وتعد من أكثر الحاجات فعالية بالنسبة للفرد، وتؤثر في سلوكه بدرجة كبيرة ومن أمثلة هذه الحاجات الجوع، والعطش، والراحة، وما شابه ذلك، وهي ضرورية لبقاء الإنسان وحفظ النوع ولذلك فهي شائعة بين جميع البشر لأن تركيبهم الحيوي (البيولوجي) متشابه يفترض أن كل الناس يشتركون في نفس الحاجات، الأولية ولكن تظهر بينهم بدرجات متفاوتة.

**4-1-7-2 الحاجات الثانوية:** وهذه الحاجات أكثر غموضاً من الحاجات الأولية لأنها تمثل حاجات نفسية، وعقلية ومعنوية واجتماعية بدلاً من الحاجات الوظيفية للجسم ويمكن اكتساب الحاجات الثانوية من خلال التعلم والخبرة المكتسبة.

وتتميز الحاجات الثانوية بالخصائص الرئيسية التالية:

- أنها شديدة التأثير بالخبرة التي يمر بها الفرد.
- أنها تتنوع في النمط والكثافة من شخص لآخر.
- أنها تتغير في داخل الفرد ذاته.
- أنها تعمل في إطار الجماعة ولا تعمل منفردة.
- أنها تختفي عن الإدراك والمعرفة الواعية الظاهرة.
- أنها مشاعر غامضة وليست ملموسة كالحاجات الفسيولوجية.

- أنها تؤثر على السلوك بصفة عامة.

#### 8-1-4 بعض المشاكل الناجمة عن عدم إشباع الحاجات:

تؤثر الحاجات على حياة الأفراد ولها أهمية بالغة في مختلف المراحل النمائية التي يمر بها الفرد، ولكل مرحلة نمائية حاجاتها، تهدف للحفاظ على ذاته وترقية نمط حياته نتيجة مطالب خاصة قد يكون مصدرها داخلي نابعة من الفرد نفسه أو ناتجة عن المثيرات الخارجية المحيطة به نتيجة تفاعله مع البيئة، وتلبية هذه الحاجات وإشباعها يحقق للفرد الصحة الجسدية والنفسية، فالأفراد يسعون لإشباع حاجاتهم حتى يحققوا توازنا نفسيا وتكيفا اجتماعيا وفي حالة العجز عن إشباعها يواجهون مشاكل واضطرابات في سلوكهم.

وينظر إلى الحاجات على أنها المحرك الأساسي للسلوك الإنساني، وعلى الرغم من أن هذه الحاجات مشتركة لدى أفراد الجنس البشري، إلا أنها تختلف في طرق إشباعها من شخص إلى آخر، ومن مرحلة عمرية إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر، وهذا يدل على أن حاجات الفرد ليست ثابتة أو مستقرة بل هي معرضة للتغير والتطوير، وتتأثر شخصية الفرد بمقدار تحقيق هذه الحاجات أو بعضها منه، وتتأثر خصوصا بالأسلوب أو الطريقة التي تواجه بها هذه الحاجات، وخاصة في الطفولة (الرويشدي، 2013) وقد ذكر (زهرا، 2000) أن كثيرا من خصائص الشخصية تنبع من حاجات الفرد ومدى إشباع هذه الحاجات، وفهم حاجات الفرد وطرق إشباعها يساعده في الوصول إلى أفضل مستوى من النمو الجسدي والانفعالي والاجتماعي ومن الصحة النفسية.

والحاجات سواء كانت فسيولوجية أو مكتسبة إذا أشبعت بالأسلوب المناسب أوصلت الفرد إلى الطمأنينة والاستقرار النفسي وأخيرا إلى الصحة النفسية، أما إذا لم تشبع هذه الغرائز النفسية، واجهت الفرد معوقات في عدم إشباعها فإن هذا يسبب لها القلق والتوتر. (أحمد علي، 1977، ص74)

ويشير " ماسلو " أن الشخص لا يستطيع تحقيق ذاته حتى يكون لديه تاريخ غني بإشباع حاجات أساسية معينة (الفيقي وسيد، 1973، ص 9). والحاجات التي تسد سبل إشباعها تحدث في النفس توترا يدوم مادامت هذه الرغبات معاقة عن أن تجد لنفسها منصرفا، وأن تصل إلى غايتها من الإشباع، وعلى هذا تكون العقد النفسية مصدرا للتوتر المستديم، فإذا كانت الحاجات الفسيولوجية ضرورية للمحافظة على بقاء الفرد و نوعه، فالحاجات النفسية ضرورية لسعادة الفرد وطمأنينته، وعدم إشباعها يثير في نفسه القلق ويؤدي إلى تكوين شخصية كثيرة الاضطرابات. (راجح، 1994)

ويضيف (حمودة، 1985، ص481) أنه إذا تم تحقيق حاجات الفرد لا تكون أية مشكلة أمامه، أما إذا لم يتم إشباع هذه الحاجات فإن الفرد يعاني في هذه الحالة من الإحباط، ويترتب على هذا عدة آثار تظهر في سلوكه ومن أبرزها:

\_ التوتر النفسي.

\_ عدم الاستقرار الحركي.

\_ التوترات العصبية.

\_ الإحباط والسلوك العدوانى والانحراف.

ويضيف (فهيمى، 1995، ص35) أنه في حالة ما إذا لم تشبع حاجات الفرد، سواء كانت عضوية كانت أم نفسية، فإنها تخلق لديه توترا يدفعه إلى محاولة إشباع هذه الحاج، وكلما طال مدة الحرمان زاد الفرد توترا، وينتهي الموقف عادة إذا ما استطاع الفرد إشباع هذه الحاجة، أما إذا لم تسمح الظروف البيئية أو الاجتماعية بإشباع هذه الحاجة، وكانت الحواجز التي تقف بين الفرد وبين إشباع حاجاته قوية مانعة، فإنه يحاول أن يجد أية وسيلة يشبع بها حاجته وقد تكون هذه الوسيلة غير سوية، لا يقرها المجتمع، ومن هنا ينحرف الفرد أو يجنح فتختل بذلك عملية التوافق النفسى والاجتماعى لديه.

وفي نفس السياق يؤكد بيرلز أن خبرة الشعور أو الإحساس بالحاجة يؤدي إلى عدم التوازن في الكائن الحي. ويستجيب الفرد ككل في محاولته لاستعادة التوازن بإشباعه. وتظهر الحاجة نتيجة الخبرة وتصبح هي المشكل، وينشغل الأفراد في سلوك حسي وحركي في تفاعلهم مع بيئتهم من أجل الحصول على إشباع حاجاتهم، وعند إشباعها تظهر حاجة أخرى، وعملية الوعي أو المعرفة المستمرة بالحاجات التي تظهر تسبب عدم التوازن وتشبع الحاجات عن طريق الاستيعاب من البيئة لتحقيق توازن وقتي يؤدي إلى التطور والنمو(ملحم،2007).

فعدم إشباع الحاجات يؤدي إلى سوء التكيف؛ ولكي يقوم الأفراد بالنشاط اللازم والعمليات الديناميكية يجب إشباع حاجات معينة في ظروف خاصة، وبأساليب معينة حتى يتمكن من أن ينشأ صحيحاً من الناحيتين النفسية والجسمية، فالحاجات هي أساس مشكلات التكيف التي تواجه الإنسان في مراحل عمره المختلفة.

كما قد يواجه الفرد الصعوبات والعقبات أثناء محاولته إشباع حاجاته الأساسية قصد تحقيق التكيف معها، فقد يكون البعض منها في فائدة الفرد إذا ما تكاللت جهوده بالنجاح وشعر بالرضا والارتياح، غير أن هناك مصادر وعقبات تحول بين الفرد وتحقيق رغباته وحاجاته، وتدفعه إلى تقبل حلول توافقية أقل إشباعاً لحاجاته، أو استخدام ميكانيزمات لاشعورية وغير تكيفية، ومن بين هذه الأنواع من العوائق والمصادر التي تحول دون تحقيق إشباع الحاجات، نجد:

#### 1- الإحباط:

وهو حالة من التآزم النفسي ينشأ عن مواجهة الفرد لعائق يحول دون تحقيق دافع أو حاجة ما، فالإحباط هو العملية التي تتضمن إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجاته أو توقع الفرد حدوث هذا العائق في المستقبل. (جبل، 2000، ص86).

إن مواجهة الفرد لصعوبات بالغة في إشباع الحاجات يؤدي به إلى نوع من التوتر الحاد أو ما يطلق عليه بالإحباط، وفي مواجهة هذا الأخير قد يلجأ الفرد إلى بعض الحيل والأساليب الدفاعية، ومن ضمن هذه الأساليب ما يلي: (الجسماني، 1994، ص234)

- **النكوص:** هو مظهر سلوكي تبدو فيه الرغبة للرجوع إلى استخدام وسائل طفولية، يهدف الفرد بواسطتها إلى إشباع حاجة لا يستطيع إشباعها بوسائل تتلاءم مع سنه.
- **التبرير:** هو اصطناع أسباب منطقية لتغطية الأسباب الحقيقية للسلوك ويحدث هذا عندما يحاول الفرد أن يجد وسيلة يقنع بها نفسه والآخرين بقرار كان قد اتخذه.
- **التعويض:** هو عملية التركيز في إشباع حاجة معينة كبديل لحاجة أخرى لم ينجح الفرد في إشباعها.

## 2- الصراع النفسي:

وهو حالة نفسية تنشأ نتيجة التنافس بين دافعين كل منهما يريد الإشباع، أي ينشأ نتيجة تعارض رغبتين ودافعين لا يمكن إشباعهما في وقت واحد، إذا فالصراع سمة من سمات الحياة. وقد ينشأ الصراع أيضا في المجتمع المعاصر وما يعتريه من كثرة الأدوار التي قد يتعارض بعضها البعض، وقد ينشأ الصراع من أدوار الذات بين الحصول على اللذة وتجنب الألم وهناك علاقة بين الصراع والإحباط، فالإحباط وجود عقبة تحول دون إشباع دافع واحد أما الصراع فهو التعارض بين إشباع دافعين قد يكون أحد دوافع الإحباط بينهما. (جبل، 2000، ص88).

حيث يحمل كل فرد حاجات متعددة ويعمل باستمرار على إشباعها، ولو تم إشباعها كلها بطريقة سهلة لما كان هناك داع لعملية التكيف، إن هذه الحاجات والدوافع في الواقع دينامية وحركية، إنها تحرك السلوك باستمرار ومن الصعب للفرد إشباعها، وقد يعترضه في ذلك عقبات شتى بعضها ذاتي (داخل الفرد) وبعضها خارجي (من المجتمع والمحيط الطبيعي)، وإذا استطاع الفرد إشباع حاجاته فإن حالة التوتر تنتفي عنده ويشعر بالرضا والطمأنينة، وإذا فشل فإنه يبذل محاولات أخرى وأساليب أخرى مثل: الانسحاب، التبرير واليأس، أو اتباع أسلوب غير سوي، وفي هذه الحالة الأخيرة يكون التكيف السيئ دليل اعتلال الصحة النفسية، ودليل اضطراب الشخصية. (بترس، 2008)

فالحاجات غير المشبعة لمدة طويلة، أو التي يعاني الفرد من صعوبات جمة في إشباعها، قد تؤدي إلى إحباط وتوتر حاد قد يسبب آلاما نفسية ويؤدي الأمر إلى العديد من ردود أفعال يحاول الفرد من خلالها أن يحمي نفسه من هذا الإحباط. (لوكيا، 2006)

**9-1-4 بعض النظريات المفسرة للحاجات:**

تعددت النظريات التي تناولت موضوع الحاجات بالنظر لأهميتها والمكانة التي تحظى بها لدى العلماء. مما دفع كل واحد منهم إلى تناول الحاجات من زاوية مختلفة حسب خلفيتهم العلمية والإيديولوجية وسيحاول الباحث التطرق إلى أهم النظريات التي تناولت موضوع الحاجة.

**1-9-1-4 نظرية ماسلو (Maslow):**

يشير **ماسلو** بأن الشخصية بناء مركب منظم من الخصائص الظاهرة (عناصر سلوكية، وأفكار، ونزعات للفعل ومدركات...) التي لها وحدة مشتركة، ويعتقد "أن حاجات الإنسان خيرة وليست سيئة ولذلك فإنه ينبغي التشجيع على إشباعها بدلا من العمل على قمعها". (أبو أسعد وعريبات، 2009، ص264) وقد أرجع **ماسلو** سبب العديد من الأمراض النفسية إلى الفشل في إشباع الحاجات الأساسية فكما تدنى المستوى الذي عنده تحبط الحاجة كلما زادت حدة عدم الإشباع، كلما زادت خطورة الإصابة بالمرض فإن الشخص الذي اشبع جميع حاجاته ما عدا الحاجة إلى تحقيق الذات يتمتع بصحة نفسية أفضل من الذين كان مستوى إشباعهم في الدرجات الدنيا. ويشير "ماسلو" إلى أن الكائن الحي هو الذي ينشط لتحقيق حاجات يبغي إشباعها، وكثيرا ما يسلك الفرد سلوكا واحدا لتحقيق أكثر من حاجة، كما أن الحاجة الواحدة تتحقق بأكثر من سلوك أو عن طريق مراحل متعاقبة من السلوك، وهكذا تتعدّد خريطة الدوافع والسلوك، فالسلوك يتعدّد في دافعيته، والحاجات والدوافع تشبع بأساليب سلوكية متعددة (كفافي، 1990).

وتتلخص نظرية ماسلو في ما يلي: (حناوي وسلطان، 1997؛ أبو أسعد وعريبات، 2009)

- الحاجات غير المشبعة تسبب توترا لدى الفرد، فهو يود أن ينهيه من خلال مجهود وسعي منه للبحث عن إشباع الحاجة.
- تتدرج الحاجات في هرم يبدأ بالحاجات الأساسية الأولية اللازمة لبقاء الجسم.
- يتقدم الفرد في إشباعه للحاجات بدءا من الحاجات الأساسية الأولية (الфизиولوجية) ثم يصعد سلالمة الإشباع ليصل أخيرا إلى حاجات تحقيق الذات. وكلما ارتفعت الحاجة كان ظهورها متأخرا في عملية التطور.
- الحاجات العليا لا تتصل اتصالا مباشرا بالبقاء، إلا أن إشباعها مرغوب فيه بدرجة أكبر من إشباع الحاجات الدنيا، فإشباع الحاجات العليا يؤدي إلى حياة أكثر استقرارا.

- الحاجات غير المشبعة تؤدي إلى إحباط و توتر حاد قد يسبب ألما نفسية تؤدي إلى ردود أفعال من طرف الفرد، فيحاول من خلالها أن يحمي نفسه.

- كلما ارتفعت الحاجات أصبحت تتطلب شروطا مسبقة أكثر من الحاجات الدنيا حتى تظهر وقد تحدث متأخرة نسبيا في نمو الفرد، وبعض الحاجات العليا كالحاجات الجمالية ومدى تحقيق الذات.

ونظم ماسلو الحاجات الأساسية للفرد بطريقة هرمية بالنسبة لقوة الحاجات وفعاليتها، تمثل قاعدته الحاجات الفسيولوجية، ويتدرج ارتفاعا، إذ تمثل حاجة تحقيق الذات قمة الهرم، والإنسان يجب أن يشعر بتتابع الإشباع للحاجات الأساسية قبل أن يستطيع تطوير شخصيته أو تحقيق التطور الكامل، وتتدرج تلك الحاجات ارتفاعا حتى تصل إلى قمة الهرم حيث حاجات تحقيق الذات ولا يمكن الانتقال إلى حاجة أعلى قبل إشباع الحاجة الأقل. وفق الحاجات التالية:

#### - الحاجات الفسيولوجية:

وهي الحاجات الأساسية اللازمة لبقاء الإنسان على قيد الحياة واستمراريته، وهي ذات العلاقة بتكوين الإنسان البيولوجي والفيسيولوجي كالماء، الهواء، الأكل... إذ تبدو أغراضها جسمية بدرجة كبيرة فالجوع مثلا يبدو مكانها في المعدة، ولكن الواقع أنها في حالة الجوع الشديد تتغير معظم أنسجة الجسم وتصبح في حاجة شديدة للإشباع (ملحم، 2001)، وتعتبر الحاجات الفسيولوجية ضرورية لكل فرد، وتمتاز بأنها فطرية كما تعتبر نقطة البداية في الوصول إلى إشباع حاجات أخرى وهي عامة لجميع البشر إلا أن الاختلاف يعود إلى درجة الإشباع المطلوبة لكل فرد حسب حاجته، وهذه الحاجات كما يعتقد ماسلو أقوى دوافع الفرد حتى يتم إشباعها، بعد ذلك تبدأ الحاجات الأخرى في الإلحاح والظهور. (العبيلي، 1982)

#### - الحاجة إلى الأمن:

تمثل الطبقة الثانية من الحاجات الإنسانية التي تحكم تصرفات الإنسان. وهي تتضمن الحاجة إلى الحماية من المخاطر الجسمانية والحماية من الأمراض وما يضر الصحة والمشاكل والظروف غير المتوقعة والتي تضر بالإنسان، كما أن الحاجة إلى الأمن يتضمن الوقاية من البيئة من خلال السكن والملبس وتأمين المال والسلامة من الجريمة. (ملحم، 2007) ويعتمد تحقيقها على مقدار الإشباع المتحقق من الحاجات الفسيولوجية فهي مهمة للفرد الذي يسعى إلى تحقيق الأمن في حياته، وإن شعور الفرد بعدم تحقيقه لهذه الحاجة سيؤدي إلى انشغاله فكريا ونفسيا مما يؤثر على حياته وعلى تحقيقه لحاجات أخرى. (الفرماوي، 2008)

**- الحاجات الاجتماعية:**

تمثل الحاجات الاجتماعية مجموعة الرغبات التي ترتبط بالطبيعة الاجتماعية للإنسانية فالإنسان اجتماعي بطبعة يرغب في تكوين علاقات مع الآخرين والارتباط بهم عن طريق مشاركته لهم في مبادئهم وشعاراتهم التي تحدد مسيرة حياته، فهي تشمل حاجاته للحب والقبول وذلك من خلال العلاقات المتبادلة العاطفية، من خلال الانخراط في علاقات الأصدقاء والمجموعات الاجتماعية. (ملحم، 2007، ص17) وأن الفرد الذي يزاول نشاطا ما كالتعلم مثلا فيه فرصة لتحقيق هذه الحاجة عن طريق تكوين علاقات ود وصداقة مع أقرانه، وقد أوضحت الدراسات أن جو الدراسة الذي لا يستطيع إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى اختلاف التوازن النفسي لدى المتعلمين ومن ثم إلى مشكلات في حياته الدراسية والعامية.

وتتضح هذه الحاجة في الرغبة في الحياة مع مجموعة من الأفراد وقبول معاييرها ومشاركة الفرد للجماعة في قيمه واتجاهاتها، وتتضمن هذه الحاجة إعطاء الحب واستقباله من الآخرين في وقت واحد، وإن الإخفاق في تحقيق هذه الحاجات يقود إلى سوء التكيف والعديد من المشكلات السلوكية (الريماوي، 2004)

**- حاجات التقدير:**

هي الحاجة إلى تقدير الأفراد لأنفسهم تقديرا عاليا مع احترام الذات كما توجد لديهم الرغبة في أن يقدرهم الآخرين (ملحم، 2001) فشعور الفرد بالثقة وحصوله على التقدير والاحترام من الآخرين يحسسه بمكانته، فهذه الحاجة تشعر الفرد بأهميته وقيمة ما لديه من إمكانيات ليساهم في تحقيق أهدافه وأهداف الجماعة التي ينتمي إليها.

**- الحاجة إلى تحقيق الذات:**

وهي أعلى المستويات من الحاجات أو الرغبات التي تحكم السلوك الإنساني إذ تأتي في قمة الهرم وتعتبر عن رغبة الإنسان في أن يكون ما يريد هو لذاته؛ أي تحقيق طموحات الفرد العليا في أن يكون الإنسان ما يريد أن يكون عليه، وهي الحالة التي يصل فيها الإنسان إلى درجة مميزة عن غيره ويصبح له كيانا مستقلا. وتعتبر الحاجة إلى الاستقلال من أهم مكونات هذه الحاجة حيث تظهر منذ مرحلة الطفولة وتتطور مع تقدمه في العمر وينضج وبالتالي يبدأ بتحرر من الاعتماد على الغير، ويشير Andrew (1986) إلى أن تحقيق الذات يدعى أيضا بدافع الحياة ودافع الوجود والكينونة ومع هذه الحاجة يود الشخص أن يكون في أتم صورة ممكنة (ورد في: الدوري، 2014) وأشار (ملحم، 2007) أن تحقيق الذات يعني بها كل ما يستطيع الإنسان أن يحققه، لذا عليه أن يعمل على

تحقيقها حتى يصبح سعيدا، فيختار الفرد الدراسة أو العمل الذي يلائمه في حدود قدراته وإمكانياته وتتضمن بالنسبة لكثير من الأفراد الحاجات إلى الفهم المعرفي (التجديد، الإكتشاف، المعرفة) والخبرة الحسية (الموسيقى الفن، الشعر، الجمال والتنظيم).

ويشير عبدالرحمن المفدى (1993) على أنه ينبغي النظر إلى هذه الحاجات على أنها كل متحد تعتمد فيها الحاجات ذات المستويات العليا على تحقيق الحاجات الدنيا إلا أن وصول الفرد إلى مستوى معين من الحاجات لا يلغي دور الحاجات الدنيا ولا يمنع الفرد من الرجوع أحيانا إلى مستويات أدنى ويعد ذلك أمراً طبيعياً. (الجوهري، 2006)، وحسب ماسلو أنه عند إشباع أي مستوى من الحاجات، لا يعود هذا المستوى محفزاً للفرد. وسيطلب إشباع الحاجات التي تليه في المستوى الأعلى. لذا سيظل الأفراد محفزين دائماً، طالما يتم إشباع حاجاتهم المستوى تلو الآخر حتى يصلوا للمستوى الأخير المتمثل في الحاجة لتحقيق الذات. (كفافي، 1990)

#### 2-9-1-4 نظرية موراي (Murray):

الحاجة عند موراي هي عبارة عن القوة المحركة للسلوك الإنساني، وهي مفهوم فرضي تتطلب قوى كيميائية في منطقة المخ، من شأنها أن تنظم كل الوظائف العقلية والإدراكية كما أن الحاجات ترفع من مستوى التوتر في الكائن الحي، ومستويات التوتر هذه تنخفض بتحقيق الحاجات، كما أن الحاجات تحدد السلوك وتوجهه إلى الطرق المؤدية إلى إرضاء الفرد. (شحاته، 1986)، وتمثل الحاجات قوة تنظم الإدراك والفهم والتفكير بحيث تحول موقفاً موقفاً موجوداً غير مشبع في اتجاه معين (أبو أسعد وعريبات، 2009، ص 107)

ويتصور موراي أن الحاجات تستثار داخليا أو خارجيا (نتيجة تنبيه خارجي) وفي كلتا الحالتين فإن الحاجة تؤدي إلى تنشيط الفرد من أجل إشباع حاجته، وأشار لوجود عدد كبير من الحاجات التي تحكم سلوك الإنسان على عكس باقي المنظرين الآخرين الذين اختزلوا هذه الحاجات لعدد قليل، ولبعض الحاجات أسبقية عن الأخرى، فحاجات كالألم والجوع لها أولوية لأنه لا يمكن تأجيلها ومن الضروري تحقيق حد أدنى من الإشباع لها قبل أن تتمكن الحاجات الأخرى من التأثير على سلوك الفرد. كما أن الحاجات حسب موراي لا تعمل في عزلة عن بعضها البعض وإنما تعمل بشكل متكامل ومتداخل، كما أشار إلى إمكانية حدوث صراع بين الحاجات الهامة كأن يحدث صراع بين حاجتي الاستقلال والخضوع، فقد تكون لدى الفرد حاجة قوية للاستقلال ومع ذلك يحتاج إلى مشاركة الآخرين في الأفكار والخبرات، وقد تشبع حاجات متعددة بأسلوب عمل واحد، وقد يحدث التحام بين بعض الحاجات حين يكون لها نفس الغاية، وقد تعمل حاجة في خدمة حاجة أخرى فتكون تابعة لها (جابر، 1986).

ويمكن أن يستدل على وجود حاجة حسب هذه النظرية من خلال: (القطاني، 2011)

- أثر السلوك أو النتيجة النهائية.
  - الأسلوب المتبع للوصول للسلوك المتعلم.
  - الاستجابة لنوع خاص من موضوعات التنبيه.
  - التعبير عن انفعال أو وجدان خاص.
  - السرور في حالة الإشباع أو الضيق في حالة عدم الإشباع.
- ولقد بين موراي مفاهيم الحاجة و حددها بثلاث مفاهيم هي: (رأفت، 1977)

**- شدة الحاجة:** حيث لا بد و أن تكون هناك حاجات أكثر إلحاحا من حاجات أخرى، و شدة الحاجة ترتبط طرديا بشدة الدافع، حيث أن الدافع الذي ينشط لإشباع حاجة أشد درجة لا بد و أن يكون أكثر قوة من الدافع الذي ينشط لإشباع حاجة ذات شدة أقل.

**- مرونة الحاجة:** وهذه المرونة لازمة لاكتساب الحاجة و الشمول و سعة المدى و تفسر كون الحاجة مشتقة من الموقف.

**- ديناميكية الحاجة:** وهذا المفهوم يؤكد صحة المجال النفسي للفرد من ناحية الاتزان والاستقرار أو التوتر

و عدم الاتزان، و تعتمد ديناميكية الحاجة في تفسير الدوافع على ثلاث فروض:

- الرغبة في الوصول إلى هدف ما، نتيجة توتر يعترى التنظيم الداخلي للفرد.
- اتجاه نشاط الفرد و سلوكه نحو هذه الحاجة أو الهدف الذي يرغب في الحصول عليه بناء على قوة دافعة

وقد اعتبر موراي الحاجة نقطة البداية في أي سلوك إنساني وأن السلوك ما هو إلا نتاج تفاعل ما بين الحاجات الداخلية للفرد والضغوط الخارجية والتي يعني بها البيئة، ومن هذا المنطلق فالحاجات الداخلية للفرد لا يمكن أن تحقق إلا في ضوء بيئة اجتماعية سوية، كما قام موراي بتحليل لعدد من الحاجات والتي بدورها تحدد السلوك الإنساني، و صنفها في أنماط مختلفة فهناك مثلا حاجات أولية المنشأ وحاجات ثانوية المنشأ.

والحاجات عند موراي عشرين حاجة هي: (أبو أسعد وعريبات، 2009)

- الحاجة إلى تجنب الأذى: أن يتجنب الفرد الألم والضرر الجسمي والمرض والموت.
- الحاجة إلى تجنب المذلة: أن يتجنب الإخفاق والخجل والإذلال والسخرية.
- الحاجة إلى العطف: أن يشبع حاجة الذي لا حيلة له وأن يحميه ويساعد الآخرين كالأطفال والعاجز والمريض.
- الحاجة إلى النظام: حاجة الأفراد إلى تنظيم الأشياء وتنظيمها.

- الحاجة إلى اللعب: أن يسترخي الفرد ويسلي نفسه ويبحث عن المتع.
- الحاجة إلى النبذ: استبعاد الآخر أو تجاهله أو الإعراض عنه.
- الحاجة إلى الاستمتاع الحسي: البحث عن الانطباعات الحسية والاستمتاع بها.
- الحاجة إلى الجنس: تكوين علاقات مع شريك وممارسة الجنس.
- الحاجة إلى المعاضدة: سعي الفرد للحصول على عون ودعم وحماية من الآخرين.
- الحاجة إلى الفهم: تحليل الخبرة وتأملها والتأليف بين الأفكار.
- الحاجة إلى لوم الذات: أي أن يخضع الفرد ويذعن ويتقبل العقاب وتصغير الذات.
- الحاجة إلى للإنجاز: أي التغلب على العقبات، وتحقيق هدف صعب لزيادة تقدير الذات.
- الحاجة إلى الإنتماء: أن يكون صداقات ويستمتع بالتعاون والتبادل مع الآخرين والحب والانضمام إلى جماعات.
- الحاجة إلى العدوان: مهاجمة أو إيذاء شخص آخر أو معارضته أو التقليل من شأنه.
- الحاجة إلى الاستقلال الذاتي: مقاومة التأثير من أجل الاستقلال وتحاشي النشاطات التي تفرضها السلطة.
- الحاجة إلى المجاهدة: الكفاح للتغلب على الهزيمة والضعف والاحتفاظ باحترام الذات.
- الحاجة إلى الخضوع: الإعجاب بالقائد والثناء عليه وإتباعه عن إرادة ووعي.
- الحاجة إلى الدفاعية: أن يدافع عن نفسه ضد اللوم والتحقير وإخفاء الفشل أو تبريره.
- الحاجة إلى السيطرة: التأثير في الآخرين والتحكم فيهم.
- الحاجة إلى الاستعراض: أن يجذب انتباه الآخرين ويستثير إعجابهم.

#### 3-9-1-4 نظرية وليام جلاسر:

تتطور شخصية الفرد من خلال محاولته لإشباع الحاجات النفسية الأساسية فالأفراد الذين تعلموا إشباع هذه الحاجات ينمون بشكل سوي ويعتبرون أنفسهم ذوي هوية ناجحة في حين الأفراد الذين لا يستطيعون تلبية هذه الحاجات سيصبحون غير مسؤولين ويعتبرون أنفسهم من ذوي الهوية الفاشلة. ويقول جلاسر أننا نولد كألواح فارغة تنتظر أن تحفر خارجياً بواسطة قوى في العالم الذي حولنا، نحن نولد مع أهداف احتياجات داخلية، وهذه الاحتياجات تقودنا في حياتنا لمحاولة أن نحسن سلوكنا الخارجي لإرضائهم، وكل منا لديه هذه الحاجات وهي متنوعة في قوتها، فكل الأفراد لديهم حاجة إلى الحب والانتماء لكن البعض يحتاج إلى حب أكبر من الآخرين، وببذل الجهد لنرضي هذه الحاجات وعندما نشعر بشيء سيء فهذا يعني أن واحدة أو أكثر من هذه الحاجات غير مشبعة، نحن عادة لا نعرف أي شيء حول هذه الحاجات لكننا نعرف بأننا نريد أن نشعر بشكل أفضل، ويمكن أن

نتعلم من هذه الحاجات ومن ثم نصبح قادرين على أن نفهم هذه العمليات بشكل أكثر وضوح. ويوضح جلاسر أننا لا نرضي حاجاتنا مباشرة، ما نفعله هو أننا نبدأ بعد الولادة بالعمل على تحقيق حاجاتنا ونستمر طيلة الحياة، ويبقى لدينا باستمرار طريق خاص لأي شيء. (أبو أسعد وعربيات، 2009)

وتعد نظرية جلاسر أكثر نظريات السيطرة الداخلية شمولاً، فهي نظرية بيولوجية تشير إلى أننا ولدنا ولدنا حاجات خاصة، وأعطينا التعليمات الوراثية لإشباعها، إن سلوكنا بمجمله يمثل أفضل محاولة في أي لحظة لإشباع حاجاتنا الأساسية أو تعليماتنا الوراثية، وبالإضافة إلى حاجاتنا الجسدية للبقاء على قيد الحياة، لدينا حاجات سيكولوجية أساسية يجب إشباعها حتى تكون صحتنا العاطفية سليمة: البقاء- الانتماء أو الاتصال – السلطة أو الكفاءة – الحرية- المرح (المتعة).

والحاجة للبقاء تدفع الأفراد للحفاظ على حياتهم وصونها، أما الحاجة إلى الانتماء أو الاتصال تدفعنا لنطور علاقاتنا مع الآخرين ونتعاون معهم ولولا الحاجة للانتماء والتعاون لكافحنا لنكون مستقلين لكن التعليمات الاجتماعية التعاونية تدفعنا إلى ما وراء الاستقلال باتجاه الاعتماد المتبادل والاجتماع وبإمكان المدارس أن تكون بيئات يشبع فيها التلاميذ وكل العاملين هذا الحافز للاتصال والشعور بالانتماء إن بناء روح الترابط والاتصال والاجتماع أمر أساسي لإيجاد مدرسة تشبع الحاجات وتتميز بانجازها الرفيع. (بوب سولو، ترجمة: مركز ابن العماد للترجمة والتعريب، 2008)، لذا لا بد من العمل على تحديد الحاجات المحبطة ومحاولة إرضائها، لتحقيق مشاعر جيدة، ويعتقد جلاسر أن الحاجة إلى الحب والانتماء هي الأكثر أهمية لأننا نحتاج إلى الناس ليستمتعوا لنا ويحترمونا، ونحتاج إلى أن نترك الناس ونبقى وحيدين وهذا مثال الحرية، والناس يتعلموا أن يشاركوا الآخرين سرورهم وهذا مثال على حاجة المرح.

كما أن الحاجة للقوة يقصد بها أن نكون الأفضل من الآخرين، وهي غالباً ما تتعارض مع حاجاتنا للانتماء، مثل أن تكون الأقوى في الزواج تتناقض مع الحاجة لأن تكون محبوباً من الزوج الآخر، والحاجة للحرية تشير إلى كيف نرغب أن نعيش في حياتنا، كيف نرغب أن نعبر عن أنفسنا، من نرغب أن نرافق، ماذا نرغب أن نقرأ. (أبو أسعد وعربيات، 2009)

#### 4-1-4 نظرية فرويد:

يشير فرويد إلى أن الغرائز هي نمط سلوكي موروث تهدف إلى تحقيق غاية محددة، والغرائز هي المصادر التي تستمد منها الشخصية ما يلزمها من طاقة لأداء أعمالها وهي التي توجه العمليات النفسية ومصدر الطاقة النفسية مشتق من حالات الإثارة العصبية الفسيولوجية، وأن لدى كل فرد قدر محدود من هذه الطاقة متاح للنشاط العقلي، وأن هدف السلوك الإنساني كله هو إنقاص التوتر الذي

يخلفه تراكم الطاقة المؤلم بمرور الزمن، وأن الغرائز هي الدوافع والحاجات الأساسية للسلوك البشري، ويرجعها فرويد إلى غريزتين أساسيتين هما غريزة الحياة أو الغريزة الجنسية، وغريزة الموت أو العدوان.

وهذه الطاقة النفسية الكلية المشتقة من الحاجات الجسمية تستثمر في الأنشطة العقلية التي تصمم لإنقاص الاستثارة التي تخلفها الحاجة، وأن التمثيلات العقلية لهذه الاستثارة تظهر في صورة رغبات والتي يطلق عليها غرائز، فالغريزة إذن تشير إلى حالة استثارة جسمية فطرية تسعى للتعبير والتخلص من التوتر، فقد رأى فرويد أن النشاط الإنساني يتحدد بالغرائز، وقد يكون تأثيرها على السلوك ملتويًا ومقنعًا وقد يكون مباشراً، فالناس يسلكون ويتصرفون لأن التوتر الغريزي يدفعهم إلى ذلك، وسلوكهم وتصرفاتهم ما هي إلا ردة فعل لنقص التوتر. (جابر، 1986)

وقد ميز فرويد بين نوعين من الغرائز هي: (أبو أسعد وعريبات، 2009)

**- الغريزة الجنسية (غريزة الحياة):** وتهدف إلى الحفاظ على كل من الفرد والجنس عن طريق إشباع حاجاته الأساسية (طعام ، شراب، تنفس) واعتبر فرويد الأهم للشخصية هي الغريزة الجنسية التي تشمل على الشهوة الجنسية والخبرات السارة والأعضاء التناسلية في الجسم والتي أطلق عليها فرويد المناطق الشبقية القادرة على تحقيق الإشباع الجنسي، وكذلك أسلوب حفظ الذات كالأكل والشرب متضمن بالغريزة الجنسية لأن الفم يمثل أحد مناطق اللذة الجنسية الأساسية.

وللغريزة الجنسية أربعة حقائق أساسية هي: مصدر الغريزة - قوة الغريزة - موضوع الغريزة - هدف الغريزة، فإذا اعتبرنا أن حالة الجوع حالة فطرية ومحددة وراثيا مصدر الغريزة وهي ثابتة طوال الحياة، ونشأ عن حالة الجوع توتر نفسي لأن الجسم في حاجة إلى الغذاء، وكلما زادت قوة الغريزة زاد التوتر، ونظرا لهذه الظروف النفسية غير السارة فإن الفرد يبحث عن شيء ليأكله (موضوع الغريزة وهي تتباين خلال حياة الفرد) وتحدث اللذة كلما اختزل وضعف دافع الجوع وعادت حالة الفرد الداخلية إلى هدوئها السابق (هدف الغريزة) ويتحقق هنا الإشباع الجنسي من مص ومضغ الطعام.

**- الغريزة العدوانية (غريزة الموت):** وهي على النقيض لغريزة الحياة حيث عبر فرويد عن افتراض بأن لدى الأفراد رغبة لا شعورية للموت ومن مكونات غرائز الموت هو دافع الاعتداء وهو الرغبة في الموت موجهة أو محولة نحو أشياء غير الفرد نفسه تجبره على الهدم والقهر والقتل. ويستمد الفرد طاقته مما يستهلكه من غذاء ويستخدم هذه الطاقة في أغراض مختلفة كالتنفس والإدراك والتفكير والتذكر.

ومصادر الحاجات متعددة وهي مرتبطة بشكل كبير بتاريخ الفرد، حيث هناك ميل إلى تثبيت المواضيع الأولى التي تم من خلالها إشباع الحاجات من جهة واستبدال مواضيع ناتجة عن تحول، والحاجة من جهة أخرى، وعادة ما يكون هذا التحول ظاهرة لا واعية توظف موضوعا مختلفا عن الموضوع

الأصلي المثير للحاجة، لكنه مرتبط به بعلاقة تجانس، بالشحنة العاطفية المثيرة له، فيتحول الدافع والحاجة بذلك إلى تجانس، مثل الدافع الجنسي الذي يوظف في بادئ الأمر حول ثدي الأم، ويتحول لاحقاً إلى حاجة إلى سيجارة ومص قلم رصاص، أو مضغ علكة، فالحاجة لم تعد تستهدف الموضوع الأولي بل ما يمثلها بشكل غير واع. ويرتبط المرض حسب فرويد بالدوافع وعدم إمكانية تلبية الحاجات أمام الكبت الصادر عن الأنا أو العالم الخارجي، أو نتيجة تثبيت الدوافع والحاجات التي لا تريد التغير فيصاب الأشخاص بالمرض حين ترفض في الواقع تلبية حاجاتهم، بعد سلسلة العقبات الخارجية أو عدم الكفاية في التكيف، فنجدهم حين ذاك يلوذون بالمرض، لكي يستطيعون بفضل الحصول على الميزات والرغبات حرمتهم الحياة. (أليكس موكيالي، ترجمة: حسين حيدر، 1997)

#### 4-1-9-5 نظرية هورني:

في مجال علم النفس التحليلي أعطت هورني مفهوماً ثلاثياً للذات حيث أحصت الذات المثالية والذات الواقعية والذات الحقيقية، فقد اكتشفت من خلال تحليلها بعض المشاكل والاضطرابات أن الأعصاب مثلاً كثيراً ما ينشأ عن بعد الشخص عن ذاته الحقيقية وسعيه وراء ذات مثالية غير واقعية للذات معتقداً أنه يستطيع من خلالها تحقيق الأهداف التي رسمها لحياته. (حناش ومحمد بن يحيى، 2011، ص86)

تشير هورني إلى أهمية العلاقات الأسرية وتعتبرها الأساس في إشباع أو إحباط الحاجات الأساسية للفرد. وتمثل خبرات الطفولة -سواء كانت إيجابية أو سلبية- الأساس لبناء الشخصية في المستقبل، وبدلاً عن الجنس هناك مجموعة من الحاجات الأساسية للإنسان أهمها الحاجة للحب والقبول والاعتراف ثم الحاجة لتحقيق الذات.

ويأخذ سلوك الفرد في سعيه لتحقيق الأمن وتحقيق الذات نمطين تبعاً لحدة القلق الذي يكون نتيجة للتفاعل بين مدى سوء الواقع الخارجي وشخصية الفرد. وتشمل: (الغامدي، دون سنة)

- 1- نمط السلوك السوي: تبقى حاجات الفرد الأساسية في حدود السواء ويكافح من أجل تحقيقها مع الاحتفاظ بأهدافه الاجتماعية.
- 2- نمط السلوك غير السوي: حيث تتحول الحاجات إلى حاجات عصابية ملحة وتشمل:
  - الحاجة إلى الحب والعاطفة والقبول.
  - الحاجة إلى شريك يعتمد عليه.
  - الحاجة إلى تحديد حياة الفرد في حدود ضيقة.
  - الحاجة إلى القوة والسيطرة.

- الحاجة إلى الاستفادة من الآخرين.

- الحاجة إلى الاعتراف.

#### 4-1-9-6 نظرية بيرن:

تأثر "ايرك ليونارد بيرن" بمدرسة التحليل النفسي الفرويدي، ولكنه ترك هذا المجال وتبنى نظريته في تحليل التفاعل إذ أولى اهتماما كبيرا لعلاقات الناس وتفاعلهم مع بعضهم البعض. ويؤمن بيرن بأن لدى كل فرد ومنذ ولادته قدرة لأن يطور قدراته إلى أقصى مدى ممكن ليفيد نفسه ومجتمعه وهو عكس فرويد لا يولي الغرائز واللاشعور اهتماما كبيرا، بل يولي اهتماما لطرق تفاعل الناس إلى بعضهم البعض وإلى تنشئتهم المتأثرة بالوالدين منذ الطفولة ويرى بيرن أن العضوية الإنسانية بحاجة إلى أشكال من الاتصالات والاستجابات والتفاعلات مع الآخرين، ويطلق على هذه الحاجات بالجوع، وهذه الحاجات لها أشكال عديدة مبنية بشكل ينطلق من الأقل فالأكثر، وهو عبارة عن هرم الحاجات لدى بيرن:

- **الحاجة الأولى:** أول هذه الحاجات هي الجوع الحسي، عند الفرد والطفل خصوصا الذي يتمثل بأشكال الاتصال أو القرب الجسدي والمحبة والألفة، وأن افتقار الفرد لمثل هذه الحاجات يقوده إلى الحزن والاكتئاب.

- **الحاجة الثانية:** التي تأتي في سلم الهرم، هي حاجة الفرد لاعتراض الآخرين به وبوجوده أي أنه كيان مستقل قائم بذاته.

- **الحاجة الثالثة:** هي حاجة الفرد لممارسة نشاطاته وهواياته وقضاء وقته بشكل سعيد ومتحرر ومنتج في جو بعيد عن الملل.

- **الحاجة الرابعة:** وهي الأخيرة وتمثل حاجة الفرد في أن يكون قائدا يقدم النشاطات والبرامج التفاعلية مع الآخرين لملء أوقات فراغهم والتمتع بأنفسهم والبعد عن الملل.

لذا يضع كل فرد خطة له في الحياة تتناسب مع موقفه فيها، وهذه الخطة تلبى حاجاته الأساسية وأن تفاعل الفرد مع الآخرين يعطيه فرصة لإشباع حاجاته وتنظيم وقته والحصول على الحب ويقول بيرن أن استخدام الوالدين للأوامر والممنوعات التي تحول دون تمكن الفرد من إشباع حاجاته تعد سببا في السلوك غير سوي، كما أن الفرد يقوم بعملية مواءمة لكي يشبع حاجاته ويقوم باتخاذ قرارات معينة ومحددة وواضحة المعالم من ناحية المكان والزمان في سبيل ذلك، وحينما يحقق الفرد هذه الحاجات تكون شخصيته قد نمت (البابوي، 2010).

يظهر من العرض السابق بأنه لا توجد نظرية محددة تفسر الحاجات تفسير دقيقا معتمدا، وهذا يعود إلى أن موضوع الحاجات من الموضوعات الواسعة فحاجات الفرد بالتأكيد متشعبة ومتنوعة ومتجددة

وتختلف من مرحلة عمرية لأخرى ومن مجتمع لآخر حسب عاداته ومطالبه وطموحه، كما أن سلوك المتعلم هو الآخر يتميز بالتعقيد، وعرض هذه النظريات يمكننا من فهم طبيعة الحاجات وسلوك التلميذ فهما أكثر عمقا وشمولا. حيث تساعد هذه النظريات الأولياء والمدرسين والمرشدين في فهم أهم الحاجات والرغبات والميول عند التلاميذ، وتختلف هذه النظريات من حيث درجة الاهتمام ببعض مظاهر السلوك. وقد توصل العلماء إلى نظريات مختلفة في تفسيرهم للحاجات الإنسانية، وما هو ملاحظ أنه لا توجد نظرية واحدة كاملة، لذا توجد العديدة من النظريات التي فسرت الحاجة، وكل منها لها منظورها الخاص حيث تركز على مظهر أو جانب معين.

فماسلو وضع نظاما هرميا لحاجات الإنسان انطلاقا من الحاجات الفسيولوجية لتتدرج حتى تصل إلى حاجات تحقيق الذات وان هذه الحاجات كل متحد، وإشباعها يحقق للفرد الصحة النفسية. أما موراي فيعتبر الحاجات قوة محركة ودافعة للسلوك الفرد تؤدي إلى تنشيطه وهي تنطلق أصلا مما لديه من حاجات غير مشبعة. وهذه الحاجات لا تعمل في عزلة عن بعضها البعض مع وجود أسبقية لبعض الحاجات عن حاجات أخرى حسب شدة الإلحاح لدى الفرد.

ويرجع فرويد رائد نظرية التحليل النفسي حاجات الأفراد إلى غريزتين أساسيتين هما غريزة الحياة وغريزة الموت، كما تشير هذه النظرية لمصادر الحاجات التي ربطتها بتاريخ الفرد. وأن عدم إشباع هذه الحاجات والدوافع قد ينتج عنه اضطرابات نفسية.

أما هورني فقد ركزت على خبرات المراحل النمائية الأولى للفرد وعلى العلاقات الأسرية واعتبرها أساس إشباع أو إحباط الحاجات الأساسية الفرد.

في حين يؤكد جلاسر أكثر على الجانب البيولوجي لظهور الحاجات وأهمية الوراثة في عملية إشباعها وربط تطور شخصية الفرد بإشباع حاجاته الأساسية والتمكن من تحقيق هذه الحاجات أساس السلوك السوي.

وتبنى بيرن نظريته في تحليل التفاعل وأكد على طبيعة التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد خلال مسار نموه. وقد أولى أهمية قصوى بناء علاقات بين الأفراد وتفاعلهم واتصالهم مع بعضهم البعض لتحقيق حاجاتهم.

**2-4- الإرشاد:**

يحتاج الأفراد - باختلاف البيئة التي يعيشون فيها ممن تواجههم المشكلات سواء كانت نمائية أو شخصية وصحية أو دراسية- إلى خدمات تساعدهم على تجاوز المراحل الحرجة في حياتهم، والتغلب على الضغوط التي يتعرضون لها، فالإرشاد يعد من الخدمات الأساسية التي يحتاجها الفرد والجماعة من أجل المساعدة على مواجهة متطلبات التكيف النفسي والاجتماعي والدراسي، وقد برزت مكانة الإرشاد مع التغيرات في البنية الاجتماعية ونمط الحياة والتطور العلمي الذي يشهده عصرنا الحالي، والعملية الإرشادية لا تقتصر خدماتها على جانب واحد من جوانب الشخصية وإنما يشملها جميعا سعياً منها لتحسين حياة الفرد والبيئة الاجتماعية.

**1-2-4 - تعريف الإرشاد:**

يشير الإرشاد إلى الهدى أو الاهتداء إلى الحق وطريق الاستقامة والابتعاد عن الغي والضلالة ويقال فلان بلغ سن الرشد أي النضوج وبلغ مبلغ الرجال. وواضح أن اللفظة تشير إلى النصح والتوجيه والهدى والتعليم والتربية والتنشئة والإعداد، ومن ذلك ترشيد أي التوعية، حتى يتوخى الفرد الاعتدال والمعقولية دون إسراف أو تذبذب أو هدر للأموال والإمكانات والخدمات. (العيسوي،1990) أما الإرشاد حسب (شحاتة والنجار،2003،ص33) هو محاولة فرد مساعدة آخر على فهم مشكلات تكيفه وحلها.

وتعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس (1981) الإرشاد بأنه مجموعة من الخدمات يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي، وفق مبادئ وأساليب السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة لتأكيد الجانب الإيجابي بشخصية المسترشد لتحقيق التوافق لديه، وبهدف اكتساب مهارات جديدة تساعده على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة واكتساب قدرة اتخاذ القرارات، ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في مختلف المراحل العمرية وفي المجالات المختلفة الأسرية والمدرسية والمهنية. (أبو أسعد،2008)

وعرف مكتب التربية العربي الإرشاد" بأنه علاقة إنسانية بين طرفين أحدها متخصص متدرب والآخر يطلب المشورة والمساعدة لأجل التوصل إلى حلول مناسبة لمشكلاته التي قد تكون نفسية أو اجتماعية أو مهنية مع إعطاء فرصة للمسترشد لاتخاذ القرار المناسب الذي يتفق مع إمكانياته وقدراته وميوله". (الخطيب،2003،ص22)

أما (زهران، 1982) فيرى أنه عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة؛ التي يستطيع عن طريقها اكتشاف و استخدام إمكانياته و قدراته، و تعليمه بما يمكنه من العيش في أسعد حال ممكن، بالنسبة لنفسه و للمجتمع الذي يعيش فيه.

ويضيف (زهران، 1998، ص11) أن الإرشاد عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الطالب على تقبل ذاته و معرفة إمكانياته و اختياراته، كما أنه يقدم للفرد الخدمات النفسية التي تساعد على تحقيق اتزانه الانفعالي و استقلاله العاطفي و تعرفه على نواحي القوة و الضعف لديه و من ثمة تفهم خصائصه الجسمية و الجنسية و العقلية و الانفعالية و الاجتماعية .

ويرى (الحياني، 1990) أن الإرشاد هو عملية يركز من خلالها المرشد و العميل حول مشكلة يعاني منها الثاني و هي علاقة إنسانية و جهاً لوجه يسود هذه العلاقة الود و التفاهم و الاحترام و التقبل و كل هذا يؤدي إلى حل المشكلة و تحقيق الاتزان الانفعالي و الأكاديمي.

و عرف (ماهر، 2000، ص11) الإرشاد " أنه مجموعة الأساليب و الخدمات التي تؤدي إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من النمو للشخصية ككل".

يتضح من التعاريف السابقة أن الإرشاد عملية تشمل سائر جوانب الشخصية النفسية و التربوية، فالإرشاد عملية منظمة و هادفة يقوم بها شخص مؤهل علمياً و متخصص وهو المرشد؛ تهدف لمد يد المساعدة عبر خطوات مدروسة لشخص ما، وهو المسترشد لمواجهة مشكلات تعترضه أو لتحقيق التوافق النفسي و الاجتماعي، و يتحقق ذلك بفهم ذاته و تطوير إمكانياته و استغلال قدراته لبلوغ أقصى حد ممكن من النمو.

#### 4-2-2 الحاجة إلى الإرشاد:

إن مراحل النمو العمرية و التغيرات الانتقالية، و التغيرات الأسرية و تعدد مصادر المعرفة و التخصصات العلمية، و تطور مفهوم التعليم و مناهجه، و تزايد عدد المتعلمين و مشكلات الزواج و التقدم الاقتصادي و ما صاحب ذلك من قلق و توتر، أدى إلى بروز الحاجة إلى الإرشاد، و في المجال التربوي فرض التغير في بعض الأفكار أظهر أهمية الإرشاد المدرسي على وجه الخصوص، حيث لم يعد المدرس قادراً على مواجهة هذا الكم من الأعباء و التغيرات كما أن تغير الأدوار و الإمكانيات و ما ينتج عن ذلك من توتر و صراع يؤكد مدى الحاجة إلى البرامج الإرشادية في الوسط المدرسي. (الفسفوس، 2007)

فالحاجة للإرشاد لدى الأفراد والمؤسسات هو نتاج جملة التغيرات الحاصلة في المجتمع والتي أثرت بطريقة مباشرة في بروز بعض الحاجات والمشكلات، وهي عوامل فرضت الإرشاد ومن جملة هذه التغيرات ذكر: (جمل الليل، 2002)

\_ **التغيرات الأسرية:** يختلف وضع الأسرة وبنيتها عن ما كان الحال عليه في السابق، و النظام الأسري وعاداته أصبح عرضة للتغير مثل الكثير من المؤسسات الاجتماعية، فقد تغير حال الأسرة التي كانت توصف بالأسرة الممتدة التي تشمل الزوج والزوجة و الأبناء والأقارب حيث كان الكبار يتولون إرشاد الصغار وتحولت أغلبية الأسر في الوقت الراهن إلى أسر نوية متكونة من الوالدين والأبناء فقط في سكن مستقل، مما أضعف العلاقات بين الأقارب بالإضافة إلى ظهور مشكلة السكن وخروج المرأة للعمل بسبب انتشار فرص العمل المناسبة لها، ولكن في المقابل قد حدّ هذا الخروج من وظيفتها التربوية مما خلق جملة من المشاكل لدى الأبناء.

\_ **التغيرات الاجتماعية:** التغير شيء عادي في مختلف المجتمعات ولكل مجتمع خصائصه ومميزاته وفي بعض الأحيان يصبح ضرورة ويحدث التغير في أنماط العيش التي يتبعها الأفراد مع تغير في طموحهم وعاداتهم وفي نظرتهم للحياة ككل كما يحدث تغير في قوانين المجتمع ونظمه، زيادة على التزايد السريع في عدد السكان وعدد المتدربين، وتزايد في بعض مظاهر السلوك غير مقبول بعد أن كانت مرفوضة وظهور الصراعات بين الأجيال، وزيادة الضغوط الاجتماعية كلها عوامل أعطت مكانة للعملية الإرشادية.

\_ **التقدم العلمي:** يتميز القرن الحالي بتطور تكنولوجي وعلمي هائل وقابل هذا التقدم في السلوك البشري لمواجهة هذه التغيرات، لهذا فرض الإرشاد نفسه لمساعدة الأفراد لمواجهة هذه المطالب والحاجات.

\_ **تطور التعليم والمهنة:** الإرشاد والمساعدة النفسية أصبح جزءا من العملية التعليمية لمواجهة متغيرات التعليم وتكيف المتعلمين مع هذا التطور، وكان التعليم محدودا في السابق، ويقتصر على فئة قليلة، أما الآن فقد تطورت أساليبه، وأصبح هناك تزايدا في تعليم البنات، وظهر مفهوم إلزامية التعليم مما أدى إلى زيادة بعض المشكلات كالتسرب المدرسي، وزيادة أشكال العنف ووجود فئات من التلاميذ كالمتفوقين والمتأخرين دراسيا، كما أن عالم الشغل أصبح يتطلب يدا عاملة متخصصة تساعد

المؤسسات على تحقيق أهدافها، لذا شكل الإرشاد المهني ضرورة في عملية تكوين وتأهيل العنصر البشري.

**تطور الفكر التربوي:** شهد الفكر التربوي تطورا كبيرا، فانتقل التركيز على المتعلم أكثر من التركيز على المادة الدراسية مما أتاح الفرصة أمام نظريات علم النفس وأساليبه للإسهام بفعالية في رفع مستوى التحصيلي للمتعلمين نتيجة الاهتمام بتوافقه وتكيفه النفسي والاجتماعي، وأصبح لبرامج الإرشاد المدرسي مكانة هامة في العملية التربوية من أجل تنمية شخصية التلاميذ بشكل متكامل من مختلف الجوانب. (أبو أسعد، 2009)

#### 4-2-3 أهداف الإرشاد:

للإرشاد النفسي أهدافا كثيرة ومتعددة يقوم على تقديم المساعدة للفرد من خلال الإجراءات الفنية التي تمكنه من فهم ذاته، وبيئته، وفهم خصائصه وإمكانياته المختلفة، كما يساعد على نمو الكيان الشخصي، بحيث يصبح الفرد قادرا على استثمار طاقاته وإمكاناته على أفضل وجه ممكن، محققا بذلك النمو والنضج، وقادرا على اتخاذ القرارات ومواجهة المشكلات. (الزعبي، 1994) ويمكن تحديد أهداف الإرشاد في ما يلي:

- **مساعدة المسترشد على مساعدة ذاته:** نتيجة الخدمات المقدمة للمسترشد يستطيع أن ينظر إلى نفسه فيرضى عنها ويستطيع توجيه حياته بذكاء في حدود المعايير الاجتماعية، ويتصل الإرشاد بجميع جوانب الشخصية، كما يهتم باتجاهات الفرد وأنماطه السلوكية. (مرسي، 1992)

- **تحقيق التوافق:** سواء كان هذا التوافق شخصيا أو تربويا أو اجتماعيا للفرد، ومواجهة الصعوبات التي تعترض الأفراد، والتي تختلف من شخص إلى آخر، ما تؤدي به إلى اضطرابات نفسية تستلزم وجود حاجة ملحة إلى الإرشاد لتخليصه من ما من شأنه أن يهدد أمن الإنسان وسعادته وتوافقه مع المجتمع ومع نفسه (الزعبي، 1994)، والأصل في التوافق هو تعديل السلوك بحيث يتلاءم مع الظروف البيئية، أو يلجأ الفرد إلى إحداث تعديل في البيئة، أو يعدل الفرد بعضا من سلوكه وبعضا من البيئة لإعادة حالة التوافق والتوازن، ويهدف الإرشاد لمساعدة الفرد للوصول إلى حالة من التوافق، لذا كان موضوع التوافق هدفا أساسيا بالنسبة للإرشاد ولا يمكن أن يقدم المرشد مساعدة دون أن ينظر إلى التوافق باعتباره موضوعا يعبر عن حالة التوازن لدى الفرد. (ماهر، 2000، ص10)

- **تحقيق الصحة النفسية للفرد:** يسعى الإرشاد من خلال برامج مختلفة إلى تحقيق الصحة النفسية للفرد وأن يعيش حياته في انزان وهدوء، وتحريره من جميع المشاكل والصراعات التي قد يتعرض لها خلال مراحل نموه، أو من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة، من خلال تعديل اتجاهات الأفراد ونظرتهم المحدودة إلى مشكلاتهم (ماهر، 2000، ص12)، والصحة النفسية تعد حالة دائمة نسبياً يكون فيها الفرد متوافقاً نفسياً، ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين، ويكون قادراً على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة (ملحم، 2007، ص57)، ومن شأن تحقيق الأمن والطمأنينة النفسية لدى الفرد يفسح المجال أمامه للإبداع والتفوق وهو غاية يسعى الإرشاد لتحقيقها (عطوي، 2014).

- **تحسين العملية التربوية:** تمثل المؤسسات التربوية من مدارس وجامعات أكثر المؤسسات التي يعمل فيها الإرشاد بهدف تحقيق جو نفسي صحي عن طريق إثارة الدوافع للتعلم، والاهتمام بالفروق الفردية وإلقاء الضوء على المشكلات التي يعاني منها المتعلم ومحاولة حلها وتوجيه التلاميذ إلى الطرق السليمة للمذاكرة (سفيان، 2004، ص198).

- **صناعة القرارات:** يهدف الإرشاد إلى تمكين المسترشدين من اتخاذ القرارات الهامة بالنسبة إليهم، ويسعى الإرشاد إلى مساعدة الأفراد في الحصول على المعلومات التي قد تتدخل بصناعة القرارات أو تتصل بها من قريب أو من بعيد، فالإرشاد يساعد المتعلمين على تفهم قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم ومشاعرهم وهي من الأمور التي تؤثر في صناعة القرارات التي يسعون إليها (ملحم، 2007، ص58).

#### 4-2-4 نظريات الإرشاد:

إن الإرشاد علم يقوم على نظريات علمية وممارسة الإرشاد يعتبر فناً من فنون العلاقات الاجتماعية يقوم على أساس علمي، فعلى المرشد أن يعمل في ضوء نظرية والنظرية إطار عام يضم مجموعة منظمة متناسقة متكاملة من الحقائق والقوانين التي تفسر الظاهرة. والإرشاد يهتم بدراسة وفهم وتفسير السلوك والتنبؤ به وتعديله وتغييره أو إطفائه. لذلك لا بد من دراسة النظريات التي تفيد في تفسير السلوك وتعديله، كما تساعد دراسة النظريات في فهم العملية الإرشادية وفهم أوجه الشبه والاختلاف بين طرق الإرشاد. وهناك بعض المرشدين ممن يفضلون العمل في ضوء نظرية محددة دون غيرها والأفضل أن يأخذ المرشد من النظريات كل ما يفيد في إرشاده حسب (الفرخ وتيم، 1999).

وهناك العديد من التشابه بين نظريات الإرشاد يتمثل أهمها في أن: (أبو أسعد، 2012)

- كل النظريات تسعى نحو شيء واحد في الواقع، وكل طرق الإرشاد التي ترتبط بها تؤدي إلى نفس الهدف وهو تحقيق الذات.
- كل النظريات تحاول فهم كيفية حصول المشكل وسائل الدفاع النفسي وأساليب التوافق وكيف يمكن تعديل السلوك.
- الفرد لديه دوافع وحاجات وقوى حيوية تتحكم في سلوكه.
- الماضي يؤثر في الحاضر ويشير إلى المستقبل.
- التعلم خطوة أساسية من أجل تحقيق التوافق النفسي عن طريق تغيير السلوك.
- أهم ما في عملية الإرشاد هو العلاقة الإرشادية التي تتسم بالجو النفسي المتقبل الخالي من التهديد، الذي يحرر قوى النمو والتوافق لدى الفرد لتحقيق الصحة النفسية.

ونظريات الإرشاد عموماً ليست إلا وجهات نظر متميزة حاول أتباعها احتواء مشكلات المسترشدين لتعديل سلوكهم لتحقيق مستوى أعلى من الصحة النفسية ويوجد في هذه النظريات قواسم مشتركة تجمعها من حيث القواعد الأساسية أو من حيث أهدافها وفرضياتها. مع وجود اختلاف في الأساليب المتبعة. لذا فهذه النظريات يمكن أن تكمل بعضها البعض في تحقيق الهدف المنشود من العملية الإرشادية. وسيحاول الباحث ذكر أهم هذه النظريات في ما يلي:

#### 4-2-4 نظرية التحليل النفسي:

يعتقد فرويد أن سلوك الأفراد يهدف إلى غرض ما، ولكنها حتمية (جبرية) نتيجة مكونات لاشعورية، فنحن نجد أنفسنا أحياناً مجبرين على سلوك معين نتيجة حاجة لاشعورية، وإذا حاول كل منا أن يتعامل مع أفكاره وتصرفاته ليعرف بواعثها وكيفية حدوثها ومدى خضوعها للإرادة والمنطق؛ فإنه سيجد جزءاً يسيراً من سلوكه يسهل عليه متابعته وإدراكه ومعرفة مسبباته ويسهل عليه أيضاً توجيهه، وهذا هو الجزء الشعوري من النفس الذي يسمى أحياناً بالعقل الواعي أو الشعور، واللاشعور هو ذلك الجزء من النفس الذي يصل إلى درجة من الغموض، وهو القوة التي تعمل من وراء الستار فتجعلنا نحب ونكره ونتصرف من غير أن ندري بواعث حبنا وكرهنا أو تصرفنا (أبو حماد، 2008، ص55).

وقد قسم فرويد الشخصية إلى ثلاثة مستويات هي الشعور، ما قبل الشعور، واللاشعور ثم قام بتعديل هذا التقسيم في وقت لاحق وأدخل تركيبات رئيسية ثلاثة في بنية الشخصية هي: الهو، الأنا، الأنا العليا.

- **الهو:** ويحوي الغرائز والعمليات المكبوتة ويحدد مبدأ الألم واللذة وهو لا يراعي الأخلاق وهو لاشعوري، فهو يهتم بإشباع حاجاته البيولوجية الأساسية دون إدراك للطرق الملائمة اجتماعيا لإشباع حاجاته، ويعمل الهو وفق ما يسميه فرويد بمبدأ اللذة أي أنها تعمل من أجل تجنب الألم عن طريق خفض التوتر فهو يكافح من أجل الإرضاء العاجل لحاجاته فلا يتسامح في التأجيل أو تأخير فهي بذلك تركيب أناني لا يملك الإدراك الحسي للواقع، ويحقق الهو هدفه في تجنب الألم وتحقق اللذة عن طريق عمليتين : العمليات المنعكسة: كالغمز مثلا وهي عادة تؤدي إلى خفض التوتر مباشرة والعمليات الأولية كتزويد الشخص الجائع بصور ذهنية للطعام وتتضمن حضور الموضوع المرغوب فيه على شكل صورة من الذاكرة (أبو حماد، 2008، ص55)

- **الأنا:** وهو وسيط بين الهو والعالم الخارجي فهو يقوم بالتحكم في المطالب الغريزية للهو مراعيًا مقتضيات الواقع والظروف الاجتماعية، ويعمل على إصدار الأوامر فالهو يعمل وفق مبدأ اللذة ويمثل الإدراك والتفكير والحكمة. (حلمي، 2000، ص52)

- **الأنا الأعلى:** وهو يمثل الضمير أو المعايير الخلقية التي يحصل عليها عن طريق تعامله مع الآخرين والأنا الأعلى ينزع إلى المثالي لا إلى الواقعي ويتجه إلى الكمال لا إلى اللذة، وهو يوجه الأنا إلى كف الرغبات الغريزية للهو (حلمي، 2000، ص52) وتنمو الأنا العليا في نهايات المرحلة الأوديبية، وذلك كنتيجة للتوحد مع الوالد (ة) من نفس الجنس، ويتم امتصاص القيم الوالدية حول ما هو مقبول أو غير مقبول، وتعمل كقوة ضاغطة على الهو من جانب، وأيضا على الأنا عندما يبدي تساهلا في التعامل مع الهو. (الغامدي، دون سنة)

وديناميكية الاضطرابات النفسية حسب هذه النظرية تتلخص في قيام صراع عاطفي بين حاجتين متضاربتين، وكبت هذا الصراع إلى اللاوعي، ويظل هذا الصراع المكبوت في اللاوعي ذا قدرة على التعبير عن وجوده بشكل من الأشكال بما في ذلك اتخاذ صفة الأعراض النفسية.

وينطلق بعض العاملين في الإرشاد من مفاهيم أساسية وأساليب نابعة من التحليل النفسي، ومن بين هذه الأساليب الإرشادية نذكر: (أبو اسعد، 2012)

- **التداعي الحر:** ويعتبر القاعدة الأساسية، وفيه يتحدث المسترشد بكل ما يخطر على باله ويعتبر التداعي الحر أداة رئيسية لفتح الأبواب أمام الرغبات والتخيلات والصراعات والدوافع اللاشعورية، وغالبا ما تقود المسترشد إلى التنفيس عن انفعالات ومشاعر بقيت محبوسة لفترة من الزمن.

- **التحويل:** وهنا المرشد يوفر الجو المناسب للمسترشد في بناء علاقته الإرشادية حتى يحول إحساساته ومكبواته نحو المرشد.

- **المقاومة:** وهي التردد الذي يظهره المسترشد لإظهار الأفكار الخفية التي كان يكتبها كالامتناع عن الإفصاح عن أي أفكار للمرشد، الصمت الطويل أو التكلم بصوت غير مسموع، الملل والضيق

وظهور علامات القلق مثل اللعب بالملابس وأجزاء الجسم والرسم والكتابة العفوية، ومعارضة المرشد وعدم الموافقة على تفسيراته، فالواجب أن يحتاط المرشد من خلال اعتماده التفسير واعتماد التوقيت واستخدام اللهجة المناسبة لذلك.

- **تحليل الأحلام:** طريقة تحليل الحلم تتم من خلال طلب المرشد من المسترشد أن يقص عليه آخر حلم رآه دون حرج ثم يسجل المرشد مادة الحلم بالإضافة إلى ما يذكره من تعليقات أو ما يظهر عليه من تغيرات فسيولوجية أثناء رواية الحلم.

- **التفسير:** يقصد به تعريف وشرح الصراعات اللاشعورية والأحلام والمقاومة والتحويل الذي يصدر عن المسترشد، ومن المهم اختيار التوقيت المناسب في التفسير، حينما يشعر أن الظاهرة التي يتحدث عنها المسترشد قريبة من مستوى الوعي الشعوري. بمعنى تقديم تفسيرات لأحداث لم يدركها المسترشد لغاية الآن ولكنه قادر على دمجها وتحملها كأنها لو كانت مواد شعورية. ومن المهم أن يبدأ التفسير من السطح ويدخل إلى العمق .

فقد أمدت المدرسة التحليلية حقل الإرشاد بمعطيات قيمة حيث خلص التحليليون وفي مقدمتهم فرويد إلى جملة من الأفكار مفادها أن سلوك الفرد منذ ولادته توجهه غرائز ودوافع. وقد تمثل هذه العناصر مصدرا لظهور المشكلات والصراعات بسبب تعارضها في أحيان كثيرة بمطالب المجتمع ومعاييرها. فالمرشد في منظور التحليل النفسي ينبغي أن يرقى إلى مناطق الشخصية لفهم سلوك العميل ومساعدته على استرجاع تكيّفه (حناش ومحمد بن يحيى، 2011).

#### 2-4-2-4 النظرية الجشططية:

تعير النظرية الجشططية أهمية كبيرة للمحيط الاجتماعي والمادي في النمو النفسي والاجتماعي للفرد بحيث لا يمكن فهم ميكانيزمات السلوك عند الفرد إلا بمعرفة هذا المحيط. لذلك ينبغي مقارنة العميل مقارنة كلية في تفاعله مع عناصر المحيط وهذا ما ركزت عليه النظرية الجشططية في الإرشاد وهي تقوم على مبدئين أساسيين هما: (حناش ومحمد بن يحيى، 2011)

- المبدأ الكلي: الذي يقرر أن كل شخص هو كل منظم.
- المبدأ الجدلي للنقائص: الذي يتضمن مبدأ التوازن.

والإرشاد الجشططاتي لا يهتم بالخصائص الحالية لسلوك المسترشد والتي لا يعيها دون الاهتمام بتاريخه الماضي وبلا شعوره وأحلامه فالإرشاد وفق هذه النظرية يتعامل مع السلوك الحالي والاهتمامات الحالية من خلال تنمية الوعي بها فالتعلم يحدث عن طريق إعادة تنظيم وليس عن طريق إضافات خارجية حسب (القصباوي، 2010).

فالإرشاد الجشطالتي بتركيزه على التمييز أو الإدراك وعلى الوعي بالميول أو الاهتمامات والحاجات يحاول أن يتعامل معها بالسعي لتحقيق الإشباع لها في البيئة، والهدف من الإرشاد ليس حل المشكلات ولكن في مساعدة الفرد على أن يتعلم كيف يحلها، وأن يعمل على تحصين نفسه من المشكلات وأن يحسن التعامل معها في المستقبل لوحده (ملحم، 2007).

ويهدف الإرشاد حسب مبادئ هذه النظرية إلى: (القصباوي، 2010)

1- مساعدة المسترشد على النمو.

2- مساعدة المسترشد على تطوير إمكانياته.

3- إيجاد التكامل في بناء شخصية المسترشد.

4- تشجيعه على الحديث مع ذاته.

5- تمكين الفرد من الاعتماد على نفسه.

إن الإرشاد الجشطالتي يسعى إلى تنمية الوعي بوظيفة الشخص ككائن حي، والوعي بوظيفته كإنسان من خلال تحقيق التواصل بالبيئة بأن يصبح واعياً بالمشاعر الحالية وبالقوى المعارضة للإحساسات، وتنمية الوعي بالذات من خلال التذكر وشحن الحس البدني وأن يجرب استمرار الانفعال والاستماع لحديث النفس أو الكلام الذاتي وأن يقيم تكاملاً للوعي. وذلك بتغيير الاندماج مع البيئة وبيان عدم وجود حدود فاصلة بين الذات وبينها بحيث تصبح حالة اتصال واضحة الحدود.

ولتحقيق هذه الأهداف يركز الإرشاد على مجموعة من التدريبات التي تتعامل مع العمليات المزمنة من المشكلات لدى الكائن وهي موجهة نحو تغيير هذه المشكلات، من خلال تغيير سلوك الانكفاء على الذات وذلك بالبحث عن السلوك الموجه توجيهاً خاطئاً بإدارة السلوك المعاكس للسلوك الخاطئ وبتغيير الإسقاط الداخلي بإزاحة وهضم الأشياء المسقطة على الذات، أو تغيير الإسقاط الخارجي باكتشاف هذه الإسقاطات وتمثلها واستيعابها (ملحم، 2007، ص133).

#### 4-2-4 نظرية الذات أو الإرشاد المتمركز حول المسترشد:

تقوم هذه النظرية لكارل روجرز على الإيمان بأهمية الفرد وأنه مهما كانت مشكلته فإن لديه العناصر الطيبة في مكونات شخصيته التي تساعد على حل مشكلته وأن الطبيعة البشرية خيرة، والفرد قادر على تقرير مصيره بنفسه (العزة وجودت، 1999) والإرشاد حسب روجرز عملية يحدث فيها استرخاء لبنية الذات للمسترشد في إطار الأمن الذي توفره العلاقة مع المرشد، والتي يتم فيها إدراك الخبرات المستبعدة في ذات جديدة (الفسفوس، 2007).

والذات هي تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ووظيفة مفهوم الذات وظيفة دافعية وتكامل وتنظيم عالم الخبرة الذي يوجد الفرد في

وسطه ولذلك فإنه ينظم ويحدد السلوك، وينمو تكوينيا كنتاج للتفاعل الاجتماعي جنبا إلى جنب مع الدافع الداخلي لتأكيد الذات، وبالرغم من أنه ثابت تقريبا إلا أنه يمكن تعديله تحت ظروف معينة. وتتكون بنية الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة وتشمل: الذات المدركة، الذات الاجتماعية، الذات المثالية وتنمو الذات نتيجة النضج والتعلم وبحاجات الأمن والحب واحترام الذات وتحقيقها، والمعتقدات والقيم والاتجاهات أن الفرد يسعى دائما لتحقيق ذاته لذلك فهو بحاجة إلى مفهوم موجب للذات وهو مفهوم شعوري يعيه الفرد، وعناصر لاشعورية لا يعيها الفرد، وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات. (الفرخ وتيم، 1999، ص54)

وتتميز ذات الإنسان من وجهة نظر روجرز بأنها:

- مدركات وقيم تنشأ من تفاعل الفرد مع البيئة.

- الذات تحافظ على سلوك المسترشد.

- الذات في حالة نمو وتغير نتيجة التفاعل المستمر مع المجال الظاهري.

- الفرد لديه أكثر من ذات: المثالية، الواقعية، الخاصة

ويرتكز الإرشاد المتمركز حول العميل على المفاهيم الرئيسية التالية: (ملحم، 2007)

- **إدراك العالم الظاهر:** يشير هذا المفهوم إلى أن العالم الذي يدركه شخص ما يمكن أن يكون مختلفا عما يدركه شخص آخر، وأن إدراك كل من الاثنين يحتمل فيه أن يكون مختلفا عن العالم في حقيقته ووجوده، ونحن نختلف كثيرا عن بعضنا البعض في إدراك الأشياء من حولنا نظرا لاختلاف حواسنا واختلاف في درجة انتباهنا وتباين خبرات كل واحد منا.

- **تحقيق الفرد لذاته:** يشير هذا المفهوم إلى أن كل واحد منا مدفوع داخليا بقوة لأن يحقق ذاته ولذلك يسعى لتسخير كل طاقاته وقدراته مستخدما كل الوسائل المتاحة لتحقيق ذلك. ويعتقد روجرز أن نزوع الفرد لتحقيق ذاته هو الأصل والقاعدة في نمو مفهوم الذات ويظهر ذلك جليا في سلوك الأفراد كـ رغبتهم في التملك والمنافسة.

- **تقدير الذات:** ينظر إلى مفهوم الذات باعتباره عملية ديناميكية تركز في الأساس على إدراك الفرد خبراته ضمن محيطه، وتقدير الذات نوع من الإحساس الداخلي بالذات وقيمتها ويشتق في أصله من تأثير مفهوم الذات بالاعتبار الذي تلقاه من الآخرين.

- **العلاقة في الموقف الإرشادي:** أولى روجرز للعلاقة بين المرشد والمسترشد عناية خاصة فهي علاقة بين اثنين يسودها الفهم والتعاطف والثقة المتبادلة وهي علاقة تستند إلى التفاعل الخاص بين شخصين (المرشد، والمسترشد).

وأفضل طريقة لتغيير السلوك في حالة الاضطراب حسب هذه النظرية هي تنمية مفهوم ذات واقعي موجب من خلال عمل المرشد على:

- توفير الظروف للمسترشد حتى يكتشف نفسه.
  - إعادة تنظيم الذات وزيادة في اعتبار الذات.
  - خلق الشروط التي تمكن المسترشد من البحث عن نفسه وأن يشعر بأنه حر.
- فدور المرشد لا يقوم بإعطاء وسيلة العلاج ولا يقترح على المسترشد ما يجب فعله وإنما العمل على زيادة الوعي حول عالم المسترشد دون الدخول فيه، ومن الجوانب الأساسية للعلاقة الإرشادية: (أبو أسعد وعريبات، 2009)
- **التقبل:** يجب أن يتقبل المرشد المسترشد كما هو له أهمية وقيمة ولا يقوم بتقويمه إيجابيا أو سلبيا، كما يجب أن يكون المرشد متكاملا ومتماسكا.
  - **التفهم:** التفهم يجعل المرشد يساعد المسترشد على اكتشاف أعماق ذاته، وما يطويه بداخله.
  - **الاستماع:** إن الاستماع عند المرشد أهم بكثير من الكلام، لأن هذا يكشف للمرشد عن مكونات المسترشد من خلال الألفاظ والحالة التي يكون عليها.
  - **الاحترام الإيجابي الدافئ غير المشروط:** العمل على إشعار المسترشد بالألفة والحرية مما يؤدي إلى فتح الذات في الجلسة الإرشادية وتؤدي بالمسترشد إلى الوضوح والتلقائية في التعبير.
  - **الفورية:** يجب على المرشد الانتباه إلى أن الجلسة الإرشادية ليست لحل أو عرض مشاكله، فينعمل خلال الحديث ويعرض شعوره الذي يتوالد نتيجة حديث المسترشد.
  - **الواقعية:** على المرشد توصيل المسترشد إلى التفكير الواقعي.
  - **المواجهة:** أن يكون المرشد على دراية بأفكار وسلوك وبيئة المسترشد، بالإضافة إلى ترك الفرصة للعميل باستخدام الألفاظ التي تروقه.
- ومن إجراءات الإرشاد المتمركز حول العميل:
- أن المرشد يعمل على إقامة علاقات مخصصة بينه وبين المسترشد تنطوي على جو من الثقة والتعاطف والتعايش تسمح بتحرير المسترشد إلى أقصى حد ممكن من كل أنواع التهديد الداخلي والخارجي، ويشعر المسترشد في الوقت نفسه أن ثمة من ينصت إليه بإخلاص وأن المرشد مهتم به اهتماما أصيلا. وأن يقبله كما هو ويكون له المحبة، من خلال انعكاس المشاعر ومن دون أن يقوم المرشد بأية محاولة للإيحاء أو التعليل فإنه يصغي ويشارك المسترشد عاطفيا بكل مظاهرها. وأن يراعي في ذلك:
- (ملحم، 2007)
- أن تكون العلاقة الإرشادية بعيدة عن الإكراه والقسر.
  - الاعتماد على المسترشد نفسه منطلقا في أشكال من الشرح والفرضيات.
  - يستمع المرشد ويستخدم كلمات إيجابية تساعد على تدفق الأفكار والمشاعر عند المسترشد.
  - الامتناع عن أي توجيه للعملية الإرشادية باعتبار أن عدم التوجيه هو الشيء الحسن.

ويمكن استخدام هذه النظرية في الإرشاد المدرسي لتحقيق: (أبو أسعد وعريبات، 2009، ص280)

- مساعدة التلميذ كي يصبح أكثر نضجا وتحقيقا لذاته.
- مساعدة التلميذ حتى يتقدم بطريقة إيجابية بناءة.
- جعل المتعلم يقبل ذاته ونفسه وأن يصبح أكثر مرونة وتعللا بأفكاره.
- أن يكون أكثر تقبلا للآخرين.
- أن يعرف المتعلم نفسه أكثر، فيتخلص من تدخل الآخرين.
- وحسب (زهرا، 1980) وجهة للنظرية بعض الانتقادات:

التركيز على الأهمية الذاتية على حساب الموضوعية وأن الفرد وحده من يمتلك الحق في تقرير مصيره وتحقيق أهدافه دون الرجوع إلى الضوابط والمعايير الأخرى التي همشتها هذه النظرية، كما أنها لم تبلور تصورا كاملا لطبيعة الإنسان بل كانت هذه النظرية قاصرة على الذات ومفهومها، كما قلل روجرز من أهمية الاختبارات والمقاييس كوسيلة لجمع المعلومات وجعل استخدامها من حق المسترشد.

#### 4-4-2-4 النظرية السلوكية:

هي نظرية المثير والاستجابة وتعرف كذلك بنظرية التعلم، والاهتمام الرئيسي للنظرية السلوكية هو كيفية التعلم. وكيف يمكن تغيير التعلم. وعملية الإرشاد تتضمن تعلمًا جديدًا، ومحو تعلم قديم.

ويرى أصحاب هذه النظرية بأن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، ولا تهتم هذه النظرية بالعمليات الداخلية التي تحدث للفرد بل تركز على الحوادث البيئية والتفاعل معها، فهي تقلل من دور العوامل الوراثية، لذلك فالسلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم وأن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير. وتهتم عملية الإرشاد في هذه النظرية بتعزيز السلوك المناسب ومساعدة المسترشد في تعلم سلوك جديد مرغوب به وإطفاء السلوك غير المرغوب فيه وتعديله، وذلك بتحديد السلوك المراد تغييره والظروف والشروط التي تظهر فيها العوامل المساعدة على ظهوره، من خلال العمل على تخطيط مواقف يتم فيها تعلم ومحو تعلم لتحقيق التغيير المنشود، وتفترض هذه النظرية أن الإنسان يتعلم السلوك السوي وغير السوي من خلال تفاعله مع البيئة، ويعمل التعزيز على تدعيم السلوك، والسلوك الشاذ هو استجابة متعلمة خاطئة يتعلمها الفرد خلال مراحل نمو المختلفة. (أبو أسعد، 2012)

ومن أهداف النظرية السلوكية في الإرشاد: (الفرخ وتيم، 1999)

- إطفاء السلوك غير السوي.

- تعزيز السلوك السوي.
- مساعدة المتعلم في تعلم سلوك جديد مرغوب للتخلص من السلوك غير السوي.
- مساعدة المسترشد في التعلم بأن الظروف الأصلية قد تغيرت أو يمكن تغييرها، بحيث تصبح الاستجابات غير المرغوبة غير ضرورة لتجنب المواقف غير السارة التي سبق أن ارتبطت بها.
- تحديد السلوك غير السوي المراد تغييره والظروف التي يظهر فيها والعوامل المحيطة بها وبعدها التخطيط لمواقف يتم فيها تعلم ومحو تعلم لتحقيق التغيير المنشود. ويتضمن ذلك إعادة تنظيم ظروف البيئة بما يؤدي إلى ظروف مناسبة جديدة.
- الحيلولة بين العميل وبين تعميم قلقه على مثيرات جديدة.
- ضرب المثل الطيب والقوة الحسنة سلوكيا أمام العميل حتى يتعلم من القدوة عن طريق المحاكاة والتقليد للمرشد خلال الجلسات.

ولتحقيق هذه الأهداف تستخدم النظرية السلوكية مجموعة من الفنيات لتشكيل سلوك جديد وفقا من خلال الإجراءات التالية:

- فنيات تدعيم السلوك المرغوب فيه: تتم بهدف زيادة معدل السلوك حتى يصل إلى المعدل المطلوب ومن الإجراءات الإرشادية المتبعة في ذلك التعزيز الموجب، التعزيز السالب، النمذجة... الخ.
- فنيات تقليل السلوك غير المرغوب فيه: وذلك بخفض معدل السلوك غير المرغوب فيه لأنه وصل درجة من التأثير السلبي على شخصية الفرد، ومن الإجراءات الإرشادية المتبعة في ذلك العقاب والانطفاء والممارسة السلبية والتنفير... الخ.
- فنيات تشكيل سلوك جديد: وذلك بهدف تكوين سلوك جديد لأن الفرد في حاجة ماسة إليه من خلال التشكيل والنمذجة... الخ. (ابواسعد، 2012، ص138)

ويمكن استخدام هذه الإجراءات في الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي. (القصابي، 2010)

هذه النظريات تمثل خلاصة ما قام به الباحثون في مجال السلوك الإنساني، وعموما النظرية الإرشادية تعبر عن الدور الذي يلعبه هذا العلم في خدمة الإنسان وخصوصا بعض الأفراد ومنهم التلاميذ، ورغم تعدد النظريات الإرشادية وكثرتها إلا أن الباحث الحالي ركز على البعض منها مشيرا للأفكار الرئيسية التي تقوم عليها. وتفيد هذه النظريات في تناول المشكلات التي يعاني منها المسترشد ومحاولة مساعدته على تجاوزها بتحديد الطرق المختلفة لتعديل سلوكه وفق فنيات وإجراءات على المرشد إتباعها لتحقيق ذلك الغرض، وهذا حسب النظرية التي يمارس المرشد عمله في إطارها، وهذا ما يفرض عليه مجموعة من الإجراءات تحدد سلوكه أثناء عملية الإرشاد، ويبقى المجال مفتوح أمامه

لانتقاء ما يراه مناسباً من نظريات أخرى خدمة للمسترشد، وهذه النظريات يمكن أن يستند منها المرشد المدرسي في فهم شخصية المتعلمين وتعديل سلوكهم وحل مشاكلهم ومساعدتهم على تحقيق نمو متكامل. وتقديم خدمات إرشادية حتى للعاملين في الحقل التربوي، وأولياء التلاميذ، وللجماعات التي على علاقة بالعملية التعليمية.

وقد لمس الباحث أهمية نظرية الذات لكارل روجرز ومناسبتها وسهولة تطبيقها في الإرشاد المدرسي فهي تعتمد على أسلوب الإرشاد غير المباشر وبموجبها يمكن تحقيق نمو إيجابي لدى المتعلمين وتعديل مفاهيمه نحو ذاته والآخرين، من خلال فهم ذواتهم وقدراتهم في ضوء الحرية التي تمنحها الأساليب الإرشادية في إطار هذه النظرية للمسترشد للتعبير عن مشاكله، ومن ثم مساعدته على فهم شخصيته واستغلال الجوانب الإيجابية منها في تحقيق أهدافه كما يريد.

#### 4-2-4 مبادئ الإرشاد:

تقوم عملية الإرشاد على مجموعة من المبادئ، وعلى الممارس لهذه العملية الإلمام بها حتى يتمكن من القيام بالعملية الإرشادية على أكمل وجه وقد لخص (حسين طه، 2004، ص 28-29) هذه المبادئ في ثلاثة نقاط هي:

- **التعاون بين المرشد والعميل:** تحقيق العملية الإرشادية لأهدافها يرتكز أساساً على التعاون بين المرشد والعميل، فالمرشد عليه أن يدرك تماماً أن العميل قد لجأ إليه للحصول على مساعدته وإعانتته على تجاوز مشكلاته ولم يأتي إليه لفرض مجموعة من القرارات والأحكام أو التحقيق في أسباب سلوكه، فالعميل هو فرد مثله يحتاج للمساعدة، وعلى العميل أن يدرك كذلك أن المرشد شخص مثله غير أنه بحكم تكوينه وخبرته يمكنه أن يقدم مجموعة من الخدمات تساعد على حل مشكلاته، فالعملية الإرشاد ليست عملية قسرية أو عملية ذات اتجاه واحد، ونجاحها مقرون بمدى التعاون بين الطرفين وتقبل بعضهما البعض دون قيد أو شرط.

- **الاهتمام بالنمو الشخصي للفرد:** يعتبر الاهتمام بالنمو الشخصي للفرد من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها عملية الإرشاد، والذي يركز بشكل كبير على مشكلات الفرد ويسعى لمساعدته على حلها، وحتى ينمو الفرد نمواً سليماً عليه تحقيق مختلف المطالب لكل مرحلة نمائية وإذا فشل في إشباع هذه المطالب يكون عرضة لسوء التوافق والمشكلات النفسية.

- **الاعتماد على العمليات السلوكية الفردية:** ينبغي على العملية الإرشادية أن تراعي الفروق الفردية بين العملاء، نظراً لاختلافهم عن بعضهم البعض في مختلف الجوانب، كما يختلفون في طبيعة المشكلات التي يعانون منها، ومن ثم ينبغي على المرشد أن يضع في الاعتبار كل هذه الفروق والنظر

إلى كل فرد على أنه شخص فريد في خصائصه الشخصية، جسميا، وعقليا، وانفعاليا، واجتماعيا، وحتى في ردود أفعالهم تجاه المثيرات والمواقف التي يتفاعلون معها.

#### 4-2-5 القواعد الأخلاقية للإرشاد:

تستند عملية الإرشاد على مجموعة من الأسس الفنية والأخلاقية تتلخص في ضرورة بحث مشكلة الفرد من جميع الزوايا، ومرونة المرشد، والمحافظة على سرية المعلومات، وبذل الجهد لمساعدة الفرد على فهم نفسه وبيئته، وتقبل ذاته على حقيقتها، وتغيير طرائق الإرشاد وفقا لحاجات الفرد (رزق، 2008)، وتقوم عملية الإرشاد على مجموعة من القواعد الأخلاقية وهي عبارة عن مجموعة من المعايير القائمة على مجموعة من القيم المتفق عليها من تصرفات مهنية على المرشد أن يتحلى بها في علاقته ليس بالمسترشد فقط وإنما مع زملائه وأفراد المجتمع ككل. وتعتبر الأسس الأخلاقية ذات أهمية كبيرة في العمل الإرشادي وهذه القواعد تساعد المرشد على تفادي الوقوع فيما يضر الآخرين، وتحدد الواجبات والمحظورات والمسؤوليات التي يلتزم بها المرشدون في عملهم وتمثل هذه القواعد في مايلي: (الشناوي، 1996)

- **العلم:** يجب على المرشد أن تكون لديه معلومات مناسبة عن طبيعة البشر وسلوكهم، وعن نموهم وما يصادفهم من مشكلات وأساليب التعامل مع هذه المشكلات وكذلك واقع المجتمع وحاجاته، وفي الواقع أن الأساس المعرفي هو الأساس الذي ينطلق منه المرشد في ممارسة مهامه، فالمرشد يجب أن تتوفر فيه متطلبات تعليمية أساسية بأن يكون خريج إحدى الجامعات أو قسم متخصص في إعداد المرشدين، وأن يستفيد من كل معرفة جديدة في مجال الإرشاد.

- **الخبرة:** تمثل الخبرة الجانب الأدائي في عملية الإرشاد، والمرشد يحتاج إلى مجموعة واسعة من المهارات التي تتصل بخطوات العملية الإرشادية، كمهارة تكوين العلاقة الإرشادية ومهارات الملاحظة والإصغاء والتعبير وتوفير البيئة الإرشادية الآمنة، ومهارة دراسة المشكلة وتشخيصها وإعداد الأهداف واختيار طريقة الإرشاد ثم تقييم عملية الإرشاد وإنهائها.

- **رعاية مصلحة المسترشد:** الإرشاد مهنة إنسانية تسعى إلى المساعدة، فعلى المرشد أن يحافظ على مصالح المسترشد، ويساعده على تحقيق أهدافه، وأن يبذل كل ما في وسعه لمساعدته على النمو والنجاح وتجاوز المشكلات، ويمنع عنه ما قد يقع عليه من غبن وأن يكون أمينا في رعايته ورعاية مصالحه.

- **سرية المعلومات:** تشمل عملية الإرشاد الحصول على المعلومات واستغلالها لصالح المسترشد وهذه المعلومات تتعلق بالمسترشد وهو مصدرها يحصل عليها المرشد باستخدام مجموعة من الأدوات، وفي

مقدمتها المقابلة، الملاحظة والاختبارات والسجلات، ولأن المرشد بحاجة إلى معلومات عن المسترشد عن نفسه وعن ظروفه وبيئته وعن ماضيه أحيانا وحاضره، فبعض هذه المعلومات تتسم بدرجة كبيرة من الخصوصية، لذا تقتضي العلاقة الإرشادية أن تتمتع هذه المعلومات بالسرية إلا في حالات استثنائية يتخلى فيها عن هذا المبدأ كشعور المرشد بوجود مؤشرات واقعية على إلحاق المسترشد ضرر بنفسه أو بالآخرين، فعلى المرشد أن يتخذ كافة الإجراءات التي تكفل صون المعلومات التي تخص المسترشد.

#### 4-2-6 الإرشاد المدرسي:

ظهر الإرشاد في الوسط المدرسي نتيجة الأعمال التي قدمها **lightner** (1896)، مؤسس علم النفس العيادي وأحد رواد علم النفس المدرسي بالولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن الماضي، فقد اهتم بالتشخيص، وفحص صعوبات التحصيل و سوء التكيف لدى الأطفال المتدرسين، والتقويم النفسي لهم، و توجيههم إلى أنواع العلاج المناسبة، كما قام **ستانلي هول** من جهته بدراسة مشكلات السلوك لدى الأطفال و أسبابها الاجتماعية وأثر ذلك كله على تحصيلهم الدراسي وقد خلص إلى ضرورة إعطاء مكانة للإرشاد في الوسط التربوي (حناش،2011)، ويبقى تحقيق المدرسة لوظيفتها متوقف على نجاحها في تخليص التلاميذ من المشكلات التي من شأنها أن تحول دون تحقيق تلك الغاية وإمكانية المساعدة على حل هذه المشكلات يمكن أن تتيحها العملية الإرشادية (العيسوي،1992)، وعملية التربية تستند في تحقيق وظيفتها على الإرشاد من خلال عملية التنشئة وتطبيع الأفراد من حالتهم البدائية إلى أفراد اجتماعيين، وفي مجال التربية هناك علاقة وثيقة بين التربية وعملية الإرشاد التي تساعد على تحسين عمليتي التعلم والتعليم، وتقدم خدمات للمتعلمين والمدرسين. (Resweber,1988,p43)

ويعرف **مورتنسن** الإرشاد المدرسي أنه فهم التلاميذ فهما هادفا ثم مساعدة التلميذ على فهم نفسه وفهم بيئته، وفهم مشكلته وبالتالي يستطيع الاعتماد على نفسه لحل مشاكله التي تواجهه في المستقبل. (عطوي،2014)

وتطورت المدرسة الحديثة التي لم تعد فقط مكانا لطلب العلم أو نقل المعرفة من جيل إلى جيل دون النظر في حاجات المتعلم الروحية والوجدانية والاجتماعية والعقلية والجسمية ومشكلاتهم، لذا فقد أصبح الإرشاد المدرسي من أكثر المداخل الإنسانية ملائمة لسبر المشكلات التي يعاني منها التلاميذ في المراحل الدراسية كلها بما فيها مرحلة التعليم المتوسط، والتي تحول دون نمو كيانه الشخصي وتحقيق ذاته. (رزق،2008)

ويسعى المرشد المدرسي بخلفيته العلمية وخبرته الميدانية إلى تقديم خدمات تربوية وإرشادية لجميع العاملين والمتواجدين بالمؤسسة التربوية من تلاميذ ومعلمين وإداريين بل وجميع المشاركين في العملية التربوية، فدور المرشد هو دور حيوي هدفه الكبير تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والمهني لبناء شخصية سوية للأفراد.

ودور المرشد المدرسي هو دور فني مهني حيث يعتمد على فهم المرشد المدرسي لطبيعة عمله، وفهم الآخرين ذوي العلاقة (المدير، والمعلم، والتلميذ، والأهل) لدور الإرشاد المدرسي وطبيعة الإرشاد، ولهذا فإن نجاح العملية الإرشادية يعتمد وبشكل كبير على المهارات الفنية التي يمتلكها المرشد عن طريق الإعداد الأكاديمي والمهني والتدريب العملي، وتعاون الأطراف المختلفة داخل المؤسسة التربوية وخارجها. (Wilgus,1999).

#### 4-2-7 المشكلات التي يتناولها الإرشاد المدرسي:

الإرشاد المدرسي يهدف لمساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه واختيار الدراسة والمناهج والمواد المناسبة واستكشاف المستقبل التربوي العام له، ويتناول الإرشاد التربوي مشكلات المتفوقين، والضعف العقلي والتأخر الدراسي، ومشكلات النمو العادية للتلاميذ ومشكلات اختيار نوع الدراسة والتخصص، ومشكلات نقص المعلومات عن الدراسة المستقبلية ومشكلات النظام وسوء التوافق التربوي والتسرب، وكذلك مساعدة الفرد على مواجهة الصعوبات كافة التي تعوق تعلمه وتقدمه في النمو التربوي. (زهران، 2002)

ويتعامل المرشد المدرسي مع مشاكل مرتبطة أساساً بسوء التكيف المهني والاجتماعي والتربوي ويساعد التلاميذ على حل مشاكلهم، ومساعدتهم على اختيار المسار الدراسي المناسب، ويساعدهم على تعلم طرق الدراسة الفعالة، وتخفيض قلق الإمتحان، ومواجهة مشكلات انخفاض الدافعية والتسرب المدرسي، وحل بعض المشكلات الاجتماعية والأسرية ومع الأقران. (أبو غزال، 2015، ص41)

وتتوسع المشكلات التي يتناولها الإرشاد المدرسي لتشمل مشكلة اضطرابات الذاكرة واللغة، والمشكلات الصفية السلوكية، والغياب المتكرر، ومشكلة التأخر الصباحي عن المدرسة، وكذلك الغش في الامتحانات وأداء الواجبات، وحتى المشكلات الصحية للتلاميذ، والتي من أهمها ضعف الدافعية، والعادات الدراسية الخاطئة وعدم المشاركة الصفية، والمشكلات النفسية التي تواجه المتعلم كضعف الانتباه أو التشتت والاعتمادية الزائدة، كما أنه بين مشكلات العملية التعليمية التي يتعامل معها المرشد المدرسي مشكلة الدروس الخصوصية والوسائل التعليمية ومشكلات الإدارة المدرسية. (المعاينة

والجغيمان، 2009) كما يبحث الإرشاد في طبيعة المشكلات التي تواجه الأفراد ويعمل على تشخيص الحالات المشكلة، وطرق حل تلك المشكلات وعلاجها بما يتناسب مع طبيعة كل مادة على حدا.

#### 4-2-8 أهمية الإرشاد المدرسي:

يرى " بروير " أن الإرشاد المدرسي يشمل كل الجوانب التربوية التي تهتم الفرد أو التي تمثل مشكلات تتطلب تدخل اختصاصيا لمساعدة الفرد على فهمها أو الاختيار من بينها سواء كانت مشكلات شخصية اجتماعية، أكاديمية (فنتازي، 2011).

فالإرشاد المدرسي يكتسي أهمية بالغة، إذ يتضمن تقديم خدمات إرشادية عبر برامج وقائية وإنمائية وعلاجية إلى التلاميذ لمساعدتهم على اختيار الدراسة المناسبة، والاستمرار فيها والتغلب على المشكلات التي تعترضهم بهدف تحقيق النجاح، فالإرشاد في الوسط المدرسي يعمل على تشجيع المتعلم على أن يعرف نفسه، ويكتشف قدرته ويصل إلى فهم كامل لذاته بحيث يستطيع أن يفعل شيئاً لنفسه ويتعامل مع فرص الحياة بواقعية (الحريري والأمامي، 2011، ص19) وتركز هذه الخدمات على الجوانب النفسية والأكاديمية والاجتماعية والمهنية لدى المتعلم، وتهدف إلى مساعدته على فهم نفسه وقدراته وإمكاناته الذاتية والبيئية واستغلالها في تحقيق أهدافه وبما يتفق مع هذه الإمكانيات سواء كانت الذاتية أو البيئية (زايد، 2008، ص17).

ونظرا لكثرة مشاكل الحياة وتعقدها وارتفاع مستويات الطموح لدى المتعلمين ولدت الحاجة إلى المرشد التربوي ليقوم بهذه المهمة على أسس علمية وموضوعية (العيسوي، 1990)، لذا أصبحت الحاجة ملحة للخدمات الإرشادية وذلك في المراحل التعليمية المختلفة حيث يساعدهم المرشد في الكشف عن قدراتهم وميولاتهم، كما يساعد من يعاني من انخفاض الدافعية للتعلم وضعف نتائجه الدراسية (السميح، 2004).

ويقدم الإرشاد المدرسي المساعدة للمتعلم في ضوء استعداداته وقدراته، ويسعى إلى تنمية قدرة المسترشد على توجيه ذاته وحياته بنفسه وتحديد أهدافه في الحياة وتحقيق مطالبه في ضوء معايير المجتمع وأسس التشريعية وتحقيق سعادته في ميادين الحياة الشخصية والتربوية والمهنية والاجتماعية (محمود حمدي، 1998)، ولا يقتصر دور الإرشاد في الوسط المدرسي على الجانب الأكاديمي ومتابعة التلاميذ في تنفيذ خططهم الدراسية فحسب، بل يتعداه إلى متابعة حالتهم النفسية والاجتماعية والحياتية، وهو عملية مستمرة تسعى لتحقيق الأهداف التعليمية وتخطي كل العقبات. ويهتم الإرشاد حسب

باترسون بمساعدة الأفراد على مواجهة العقبات التي تعترض نموهم حيثما وجدت وعلى تحقيق أقصى درجات النمو لإمكانياتهم الشخصية (ورد في: صبيح، 2013).

#### 4-2-8-1 مناهج الإرشاد المدرسي:

الإرشاد المدرسي عملية تتضمن تقديم خدمات إرشادية عبر برامج وقائية وإنمائية وعلاجية إلى التلاميذ لمساعدتهم على اختيار الدراسة المناسبة والاستمرار فيها والتغلب على المشكلات التي تعترضهم بهدف تحقيق التوافق والنجاح (زايد، 2008، ص17). والإرشاد المدرسي عنصر هام في نجاح العملية التربوية فهو يساهم في نمو شخصية المتعلم من كل جوانبها النفسية والمهنية والسلوكية والاجتماعية، والهدف العام للإرشاد المدرسي تحقيق الصحة النفسية والجسمية والعقلية للمتعلمين ومساعدتهم على نمو إمكانياتهم إلى أقصى غايات النمو من جهة، وتحقيق التكيف الاجتماعي والمهني والتوافق الشخصي لهم، وذلك من خلال وظائف المناهج الثلاث الرئيسية المتمثلة في المنهج الوقائي والمنهج النمائي والمنهج العلاجي، ويتحقق ذلك من خلال خدمات الإرشاد المقدمة في المدرسة (عطوي، 2014، ص167).

- **المنهج الإنمائي:** و يسمى أحيانا الإستراتيجية الإنشائية، يتم من خلال هذا المنهج تقديم خدمات الإرشاد لأفراد عاديين قصد تحقيق زيادة كفاءة الفرد وإلى تدعيم توافق الفرد إلى أقصى حد ممكن، حيث تهدف الخدمات الإنمائية بالدرجة الأولى إلى تنمية قدرات الإنسان واستغلال طاقاته عن طريق معرفة وفهم الذات ونمو مفهوم ايجابي للذات ، وتحديد أهداف سليمة للحياة، وكذا من خلال رعاية مظاهر النمو الشخصية جسمية، عقليا، اجتماعيا ونفسيا، كما أن لهذا المنهج أهمية كبيرة في توجيه التلاميذ في المدارس، ويسعى هذا المنهج لتقديم خدمات للأفراد العاديين ليزيدوا شعورا بالسعادة والتوافق ويزيدوا كفاءتهم إلى أقصى حد ممكن. (ماهر، 2000، ص8) وعموما يساهم هذا المنهج في مساعدة المتعلمين على فهم ذاتهم وتدعيم قدراتهم وإمكانياتهم، وتحفيزهم للوصول إلى أعلى مستوى من النضج والصحة النفسية، كما يوجه المتعلمين لاختيار مسار دراسي ومهني يحقق لهم أهدافهم في حياتهم، كما أن لهذا المنهج أهمية كبيرة في توجيه الدراسي والمهني.

- **المنهج الوقائي:** ويطلق عليه أحيانا مصطلح التحصين ضد المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية، حيث يهتم هذا المنهج بالأسوياء قبل اهتمامه بالمرضى؛ ويقدم لهم الطريقة التي يجب أن يسلكها الفرد مع نفسه ومع الآخرين حتى يقي نفسه، والآخرين من الوقوع في المشكلات (ماهر، 2000)، وذلك بتهيئة الظروف المناسبة لهم لتحقيق أفضل نمو صحي ومتكامل، وتهدف

الوظيفة الوقائية إلى محاولة منع المشكلة أو الاضطراب بإزالة الأسباب المؤدية إلى ذلك، كما أنه يعمل على الكشف عن المشكلات السلوكية والانفعالية في مراحلها الأولى مما يسهل التصدي لها ومواجهتها ( أبو اسعد، 2009).

إن هذا المنهج يهدف إلى تحصين الأفراد من المشكلات كعمل استباقي قبل وقوعها بتجفيف منابع مسبباتها، عن طريق الوقاية والتوعية، وكيفية التصرف في حال وقوعها قصد تحصين المتعلمين من هذه المشكلات كما يسعى الاكتشاف المبكر للحالات المضطربة توفير أحسن السبل للتكفل بها، ويعمل بالدرجة الأولى على تهيئة الظروف المناسبة لتحقيق النمو السوي للفرد ببناء علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، وكذا تنمية استجابات ناجحة في مواجهة المواقف المختلفة التي تواجه تعامله اليومي .

- **المنهج العلاجي:** هناك بعض المشكلات قد يكون من الصعب التنبؤ بها فتحدث فعلا وهنا يأتي دور الخدمات العلاجية التي تهدف إلى التعامل مع الاضطرابات السلوكية والمشكلات الانفعالية ومشكلات التوافق وغيرها، حتى يتمكن الفرد من العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية لرفع حالة المعاناة عنه وحل مشكلاته ومساندته للتخلص من أي حالة توتر وقلق حتى يعود إلى حالة الاعتدال. (ماهر، 2000، ص10)

#### 2-8-2-4 خصائص المرشد المدرسي:

تتعدد الخصائص التي يضعها المتخصصون في المرشد المدرسي، ولكن هناك بعض الخصائص الأساسية حتى يمارس العمل الإرشادي في الوسط المدرسي بفعالية، ويتمكن من تحقيق غايات العملية الإرشادية.

وقد أشار كارل روجرز (1942) على أن حساسية المرشد للعلاقات الإنسانية أمر ضروري لتحقيق لنجاحه في مهنته، ويرى أن الشخص الذي لا يعرف كيف يتفاعل مع الآخرين، والذي يكون متأكدا أن تعليقاته وملاحظاته تكون مزعجة للآخرين، أو أنها لا تجلب لهم السرور، والذي لا يشعر بالمحبة أو الكره الذي ينشأ بينه وبين الآخرين وبين معارفه؛ فإنه لا يصلح أن يكون مرشدا ناجحا، وقدم (الخطيب، 2009) بعض الخصائص المميزة للمرشد في الوسط المدرسي والمتمثلة في:

- الاهتمام الحقيقي بمشكلات التكيف الخاصة بالمتعلمين.
- القدرة على تنمية الشعور بالرضا، من خلال مساعدة الأفراد على حل مشكلات التكيف الخاصة بهم.
- احترام كيان الفرد وشخصيته، والتحرر من التحيز، والتعصب الديني والاجتماعي والسياسي.
- الاعتراف بمبدأ الفروق الفردية وتقبله.
- القدرة على فهم الذات وتقبلها، بالقدر الذي يحرره من إسقاط مشاعره على المسترشدين.

- الاعتراف بنواحي القصور التي قد تكتنف جوانب عمله وتقبلها، ويشمل ذلك القصور في المعرفة أو في الوسائل المستخدمة.
  - الاعتراف بحق المسترشد في أن يتخذ قراراته بنفسه.
  - الاهتمام والاستزادة من المعرفة الخاصة بشؤون المجتمع من كل النواحي.
  - الاتجاه الموضوعي الناضج نحو المتعلمين وهيئة التدريس وأولياء الأمور وأعضاء الهيئات الأخرى المتصلة بعمله في المجتمع المحلي.
- ويضيف (الشيخ، 1998، ص108) بعض الخصائص الواجب توفرها في المرشد المدرسي وهي:
- الأمانة والالتزام المهني والقدرة على إقامة الصداقة مع الآخرين.
  - القدرة على فهم الذات وفهم الآخرين، والإخلاص في العمل ومساعدة المسترشد.
  - القدرة على فهم المسترشد وفهم الناس واحترام قيمة الفرد والثقة فيه.
  - الثبات الانفعالي والاتزان النفسي والتحرر من الشعور بالنقص والإحباط.
  - بالإضافة إلى التحلي بالصبر، الصدق، الإدراك السليم، الكفاية في القدرات العقلية، التمتع بعقل متفتح، واكتساب خبرات شخصية في مجال الإرشاد.
  - تقبل المسترشد والقدرة على جعله معتمداً على نفسه.

#### 3-8-2-4 الإرشاد المدرسي في الجزائر:

تهدف عملية التوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر حسب النصوص التشريعية الخاصة بجهاز التوجيه إلى عقلنة التعليم وتحقيق فعاليته، من خلال ربطه بمتطلبات التنمية من ناحية؛ وبتموحيات الأفراد المتمدرسين من ناحية أخرى، وتبقى الجزائر من بين الدول التي أدركت حديثاً أهمية الإرشاد النفسي في المؤسسة التربوية (خماذ، 2014) ولكن الملاحظ أن حقل التوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر ما انفك يتطور تماشياً والإصلاحات التربوية المتعاقبة للمنظومة التربوية .

ومن المفاهيم التي دخلت حقل التوجيه بعد عملية إصلاح وهيكلية منظومة التربية والتكوين مفهوم الإرشاد، و هذا استجابة لأهداف المؤسسة التربوية المتمثلة في خدمة كل شرائح المتمدرسين الأسوياء منهم وذوي الاحتياجات الخاصة، وتوجيه طاقاتهم توجيهاً يلبي احتياجات المجتمع الجزائري التواق إلى العدالة والدمقرطة ( النشرة الرسمية أكتوبر 2008) وتعديل التسمية بالنسبة لهذا الحقل جاء لمواكبة المهام التي أصبحت تضطلع بها المدرسة حالياً ( حناش ومحمد بن يحيى، 2011، ص 10).

## 4-8-2-4 تطور الإرشاد المدرسي في الجزائر:

شهدت المدرسة الجزائرية عدة تحولات ومرت بمراحل مختلفة ولكل مرحلة خصوصياتها وأهدافها، ولم يتم استخدام مصطلح الإرشاد المدرسي في النصوص الرسمية المنظمة لعملية التربية والتعليم في الجزائر إلا مؤخرا، وقد كان يستخدم مصطلح التوجيه المدرسي والمهني للدلالة على مجموع الخدمات الإرشادية التي توفرها المؤسسات التعليمية (فنطازي، 2011).

وقد ظهر التوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر إبان الفترة الاستعمارية، لتقديم خدماته لأبناء المستعمر وفئة قليلة من الجزائريين، وقد كان القائمون بالتوجيه من الفرنسيين، ولا يمكن الحديث عن التوجيه والإرشاد قبل الإستقلال دون التطرق إلى الوضع السائد في مجال التربية والتعليم فقد كانت فرص التعليم أمام الجزائريين جد ضئيلة نتيجة سياسة التجهيل والتمييز والإقصاء مقارنة بأبناء المعمريين وكانت الأمية منتشرة بشكل كبير.

والتوجيه والإرشاد في هذه الفترة لا يعدو عن كونه أداة في خدمة سياسة المستعمر الاقتصادية والثقافية ويرتكز على منهج وتشريع ذي فلسفة فرنسية لتحقيق مصالحها وأهدافها، لذا كانت السياسة العامة تهدف لإقصاء المتعلمين الجزائريين والعمل على طمس هويتهم بمجموعة من القوانين صادرة عن السلطات الفرنسية ومهيكله حسب غاياتها. وظهر التوجيه أثناء الحقبة الاستعمارية سنة 1945، وقد انحصر في التوجيه المهني لتلبية حاجات الدولة المحتلة في مجال الشغل وإمداد مؤسساتها باليد العاملة ولم يكن للتوجيه امتداد واسع، ويلاحظ ابتداء من الخمسينيات تطور عدد المستشارين حيث بلغ عددهم 53 مستشارا للتوجيه موزعين على تسعة (9) مراكز ومفتشية واحدة مقرها الجزائر العاصمة. (حناش ومحمد بن يحي، 2011، ص103)

وورثت الجزائر بعد الاستقلال نظام تربويا يخدم الفكر الاستعماري وتوجهاته. ولمتطلبات مرحلة الاستقلال والظروف السائدة آنذاك شكلت السياسة التعليمية للمستعمر منطلقا لإعادة هيكلة التعليم والخوض في الإصلاحات الأولى للتعليم فور الحصول على الاستقلال، ومن ثم بدأ التفكير لتنظيم المنظومة التربوية وفق منظور يراعي الهوية الجزائرية وتم سن قوانين تقلص من حدة التبعية التربوية والثقافية للمستعمر من خلال إلغاء كل ما هو مخالف للسيادة الوطنية، والعمل على تعريب التعليم، وإعطاء مكانة للغة العربية التي ينص الدستور على أنها اللغة الرسمية للدولة الجزائرية بالرغم مما واجهته من صعوبات، ولازالت المدرسة الجزائرية لحد الساعة تعاني من صراع بين تيارات مختلفة. فعملية التوجيه والإرشاد في المدرسة الجزائرية يمتد جذورها للمرحلة الاستعمارية، ويشير (حناش ومحمد بن يحي، 2011) أن في سنوات الستينات شهد قطاع التعليم تطورا محسوسا في عدد المستشارين كما عقد سنة 1968 أول ملتقى لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني قصد توحيد التصور وتنسيق

الجهود، وتجسد هذا المسعى بتأسيس 51 مركز للتوجيه عبر التراب الوطني. إن ظهور التوجيه المدرسي والمهني كجهاز لم يظهر إلا بعد تنصيب المدرسة الأساسية. وفي سنة 1976 صدر الأمر رقم 35/76 ومختلف المراسيم المنظمة له والمؤرخة كلها في 16 أفريل 1976، الذي حدد بموجبه مهمة التوجيه وأهدافه ونص على إنشاء مراكز متخصصة في التوجيه المدرسي والمهني وقد سد فراغا تشريعيا كبيرا كانت تشكو منه المدرسة الجزائرية. كما تم إعادة هيكلة التعليم الثانوي سنة 1992، وإنشاء المجلس الأعلى للتربية سنة 1997، وتبعه مخطط جديد لإصلاح المنظومة التربوية الذي بدأ في تجسيده ميدانيا سنة 2003. كل هذه الإصلاحات مست عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وذلك من خلال تقويم ممارساته وإعادة النظر في مفهومه وأساليبه وتحديد مهام القائمين عليه وهكذا تطور الإرشاد المدرسي في الجزائر، واتسعت مهام مراكزه.

وأكد القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 2008/01/23، هذه المكانة ومشييرا إلى الأهمية البالغة لعملية الإرشاد، حيث تشير (المادة 66) من هذا القانون إلى أن الإرشاد المدرسي يشكل فعلا تربويا يهدف إلى مساعدة كل تلميذ طوال مسار تعليمه، إلى تحضير توجيهه وفقا لاستعداداته وقدراته ورغباته وتطلعاته، ومقتضيات المحيط الاجتماعي والاقتصادي، لتمكينه تدريجيا من بناء مشروعه الشخصي والقيام باختياراته المدرسية والمهنية عن دراية. كما تؤكد المادة 67 من نفس القانون أن مهمة الإرشاد تعني مستشاري التوجيه المعلمين والأولياء، كما حث على تشجيع التلميذ على البحث بإمكانياته الخاصة على المعلومات المفيدة التي تمكنه من القيام باختيارات مناسبة، ويتولى الإرشاد والإعلام المربون والمعلمون ومستشاري التوجيه المدرسي والمهني في المؤسسات المدرسية وفي المراكز المتخصصة، كما يتولوا عملية التحضير لتوجيه التلاميذ نحو مختلف مسارات الدراسة والتكوين المقترحة بعد التعليم الأساسي .

من خلال ما سبق يتضح أن التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر بعد الاستقلال مر بثلاث مراحل يمكن إيجازها فيما يلي: (فنتازي، 2011)

- **المرحلة الأولى:** و تمتد هذه المرحلة من سنة 1962 إلى 1973-1974، كان التوجيه والإرشاد مركزا أساسا على التلميذ المتمدرس بناء على إرشادات قائمة على تنبؤات صحيحة إلى حد ما.
- **المرحلة الثانية:** و تمتد من السنة الدراسية 1974-1991، وقد تميزت هذه المرحلة بزيادة معتبرة في نسبة التمدريس في كل الأطوار التعليمية مما كان له انعكاس سلبي على التوجيه حيث انتقل من مجال الفحوص الفردية إلى ميدان الإعلام الجماعي والتوجيه الكمي وذلك وفقا للأهداف المحددة مسبقا في الخريطة المدرسية والمستقاة بدورها من الأهداف الكمية لمختلف المخططات التنموية.

- المرحلة الثالثة: و تمتد من سنة 1991 إلى يومنا هذا، حيث بدأ الاهتمام بالجانب النوعي على حساب الجانب الكمي في النظام التربوي مما ترتب عنه العودة التدريجية إلى المهام الأصلية للتوجيه المدرسي والمهني.

#### 4-2-8-5 الحاجة للإرشاد المدرسي في المدرسة الجزائرية:

التربية الحديثة تولي التلميذ عناية كبيرة من جميع الجوانب، لذا فهو يحتاج إلى الإرشاد الذي تقدمه المدرسة باعتباره جزءا لا يتجزأ من التربية الحديثة (السميح،2004) وتتبع الحاجة لأية عملية من خلال مبررات تفرضها عوامل مرتبطة بنقائص أو مشاكل يشعر بها الأفراد أو المؤسسات الاجتماعية، كما هو الحال في المدرسة الجزائرية التي تتخبط في مشكلات تهدد استقرارها، فعدد التلاميذ في المدارس يتزايد يوما بعد يوم حيث وصل عدد المتمدرسين إلى أكثر من ثمانية مليون تلميذ، مما أدى إلى الاكتظاظ داخل الأقسام، ونقص هياكل الاستقبال وقلة التأطير البيداغوجي والتربوي، بالإضافة إلى اتساع رقعة مشكلة العنف المدرسي، العزوف المدرسي، انخفاض المستوى الدراسي، التسرب المدرسي حيث عرفت الجزائر 11 مليون ألف متسرب مدرسي خلال الفترة (1963-2001)

كما تبرز الحاجة للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المدرسة الجزائرية للعوامل الآتية: (بلهوشات وبوعافية،2015)

- التغييرات الثقافية والاجتماعية التي مست المجتمع الجزائري والتقدم العلمي والتكنولوجي وما تبعه من حدوث تغييرات كثيرة في عالم المهن وزيادة أعداد التلاميذ في المدارس.
- مسايرة المنظومة التربوية للتقدم العلمي والتكنولوجي والعولمة الجديدة، والتفتح على جميع الثقافات .
- الحاجة إلى جعل المتعلم متوافقا في مدرسته وأسرته والمجتمع الكبير.
- مساعدة المتعلم على اختيار مسار الدراسة التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه والالتحاق بها، وحل ما يعترضه من ضغوط ومشكلات، وأيضا التطلع المستقبلي من خلال بناء مشروعه الدراسي والمهني.
- السعي إلى تحقيق رضا المتعلم عن ذاته وتأكيدا من أجل الاستمتاع بالسعادة الشخصية، وتكوين نظرة ايجابية عن نفسه والمحيطين به.
- ضمان التوعية والتحسيس بمتطلبات الحياة الدراسية في مختلف التخصصات والفروع وسبل النجاح فيها مع آفاقها المهنية.
- تحصين الطالب ثقافيا وعقائديا وأخلاقيا بمختلف الخدمات التوجيهية والإرشادية التي تعيد إليه الثقة بالنفس والاعتزاز بالذات وروح الانتماء للمجتمع.

- الحاجة إلى تكوين المواطن الصالح وغرس المواطنة عند النشء.

لذا فقد أصبح تقديم الخدمات التوجيهية والإرشادية في المدرسة الجزائرية ضرورة ملحة لابد منها، ولهذا كلفت الجهات الوصية مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لإنجاز هذه المهمة انطلاقاً من موقعه التربوي.

#### 4-2-8 مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني :

عملت الجزائر على استحداث مناصب متخصصة في العمل الإرشادي بمؤسسات التعليم الثانوي تحت اسم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، أوكلت له مهمة المتابعة النفسية والإرشاد المدرسي للتلاميذ، غير أن هذه المهمة في إطارها الحالي في نظر العديد من المهتمين بالعمل الإرشادي لم ترقى إلى الهدف المنشود بسبب تشعب المهام المنوطة لهذه الفئة وافتقادها للأدوات والآليات الضرورية للعمل، بالإضافة إلى اتساع رقعة نشاطات تدخلها في المؤسسات التربوية. (خمد، 2014)

ودور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي دور فني مهني حيث يعتمد على فهم المرشد المدرسي لطبيعة عمله، وفهم الآخرين ذوي العلاقة (المدير، والمعلم، والتلاميذ، والأولياء)، لهذا فنجاح العملية الإرشادية يعتمد وبشكل كبير على المهارات الفنية التي يمتلكها المرشد عن طريق الإعداد الأكاديمي والمهني والتدريب العملي، وتعاون الأطراف المختلفة داخل المؤسسة التربوية وخارجها مع المرشد نفسه حسب ما أشار إليه (Wilgus, 1999)، فتحديد مهمات المرشد المدرسي وتحديد أدواره يساعد في تقويم أفضل للخدمات التي يقدمها للمسترشدين، من هنا يؤكد الباحثون في الصحة النفسية والإرشاد على أهمية تحديد الأدوار والمهام التي يقوم بها المرشد؛ ليست فقط من أجل الأداء الأفضل وإنما من أجل التقييم العلمي الحقيقي لهذه الأدوار، وإنجاح عملية الإرشاد بصفة عامة (Bossi, 1990) وقد أوضح كارول Carrol (1993) أن ممارسة المرشد لمهامه و أدواره لازالت غير واضحة ليس بالنسبة له فقط، بل حتى للمستفيدين من الخدمات الإرشادية سواء كانوا متعلمين، أم مديريين أم أولياء أمور التلاميذ. (ورد في: زهران، 2012)

واستحدثت منصب مستشار التوجيه في المدرسة الجزائرية بمقتضى المنشور الوزاري رقم 91/1241 المؤرخ في 18 ديسمبر 1991 حاملاً لشهادة جامعية في علم الاجتماع، علم النفس، علوم التربية ويسهر مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وهو أحد موظفي قطاع التربية والتعليم على تنفيذ برنامج التوجيه المدرسي والإرشاد المسطر من طرف وزارة التربية الوطنية، وللمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، مقاطعة للتدخل تتكون من ثانوية ومجموعة من المتوسطات ويكفل مستشار

التوجيه والإرشاد المدرسي مراقبة التلاميذ خلال مسارهم الدراسي وتوجيههم لمشروعهم الشخصي وفق رغباتهم ومقتضيات التخطيط التربوي، وقد أسند لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي عدة مهام. وقد جاء القرار رقم ( 827.91 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991) ليحدد مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني، والنشاطات المكلف بها والمتمثلة في مجال التوجيه ومجال الإعلام والقيام بنشاطات إضافية كالقيام بالدراسات والتحقيقات تحت إشراف مدير مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ويكون هذا الإشراف تقنيا حيث يخضع مستشار التوجيه المدرسي والمهني إلى سلطة مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني وإشرافها تقنيا، ويمارس مهامه في مراكز التوجيه والإرشاد المدرسي وفي المؤسسات التربوية التابعة لمقاطعة جغرافية تتكون من مجموعة مؤسسات للتعليم والتكوين يحددها مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني.

وقد حدد هذا القرار مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي خصوصا في المواد (7،8،9) إذ يكلف مستشار التوجيه المدرسي و المهني بالأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وإعلامهم و متابعة عملهم المدرسي. كما يساهم مستشار التوجيه المدرسي و المهني في تحليل المضامين و الوسائل التعليمية كما يمكن أن يكلف بإجراء الدراسات و الاستقصاءات في إطار تقييم مردود المنظومة التربوية و تحسينه ويقوم مستشار التوجيه المدرسي و المهني بالدراسات و الاستقصاءات في مؤسسات التكوين و عالم الشغل.

وحسب (المادة 19) يشارك مستشار التوجيه المدرسي و المهني في مجالس الأقسام بصفة استشارية ويقدم أثناء انعقادها كل المعلومات المستخلصة من متابعة المسار الدراسي للتلاميذ قصد تحسين عملهم والحد من التسرب المدرسي. ( وزارة التربية، النشرة الرسمية) تظهر هذه المواد المحددة لمهام مستشار التوجيه تعدد مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مما يعيق قيامه بالمهام الموكلة إليه، مما ينعكس سلبا على تحقيق الأهداف المرجوة من العملية الإرشادية في الوسط المدرسي.

#### 7-8-2-4 تنظيم سير عمل مستشار التوجيه والإرشاد:

يقوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بأنشطة و خدمات التوجيه والإرشاد التي يتضمنها البرنامج سنوي، إذ يقوم بانجازه في بداية الدخول المدرسي بالاعتماد على البرنامج السنوي لمركز التوجيه المدرسي والمهني الذي يكون بدوره مستقى من برنامج وزارتي تقديري لأنشطة التوجيه، ويراعي المستشار عند انجازه لبرنامج السنوي خصوصيات مقاطعة تدخله، و تبرز مهام مستشار التوجيه والإرشاد من خلال أنشطة متكاملة و مترابطة مع بعضها، وقد نظم القرار رقم (827.91 مؤرخ في 13 نوفمبر 1991) أهم نشاطات مستشار التوجيه. ضمن أربعة محاور كبرى هي : الإعلام،

التوجيه، التقويم، الإرشاد، وتشير (فنتازي، 2011) إلى أهم ما تحتويه هذه المحاور من أنشطة في ما يلي:

**- محور الإعلام:** وتمثل أنشطة محور الإعلام ما يلي:

- تنشيط حصص إعلامية جماعية و تنظيم لقاءات مع الأساتذة، والتلاميذ والأولياء.
- تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة ومساراتها، والمنافذ المهنية المتوفرة في عالم الشغل.
- تنشيط مكتب الإعلام والتوثيق في المؤسسات التعليمية وتزويده بالوثائق التربوية قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ.

**- محور التوجيه:** وذلك من خلال الأنشطة التالية:

- توزيع بطاقة الرغبات على تلاميذ السنة الرابعة متوسط وتلاميذ السنة أولى ثانوي، وتوضيح معايير التوجيه المعتمدة في ذلك.
- تطبيق استبيان الميول والاهتمامات الخاص بتلاميذ الجذوع والذي يهدف إلى معرفة و حصر رغبات واهتمامات التلاميذ و تصحيح مستواهم الإعلامي خاصة حول متطلبات الدراسة وعالم الشغل.
- يستغل مستشار التوجيه النتائج التي توصل إليها من خلال تطبيقه لبطاقة الرغبات و استبيان الاهتمامات لإعداد حوصلة تكشف ميول ورغبات التلاميذ وتبليغهم بها وذلك حتى يتمكنوا من استكمال معرفتهم لذاتهم باكتشافهم لميولهم واهتماماتهم الحقيقية هذا من ناحية ودعوتهم لمقارنة موضوعية بين نتائجهم الدراسية ورغباتهم في التوجيه من ناحية أخرى.

**- محور التقويم:** تتمثل أنشطة التقويم أساسا فيما يلي:

- المشاركة في تطبيق اختبارات التقويم التشخيصي لمعرفة المكتسبات القبلية للتلميذ و العمل على كشف نقاط الضعف و مناقشة ذلك مع الفريق التربوي و الإداري لتدارك الوضعية و تحسينها.
- المشاركة الفعالة في مجالس الأقسام و مناقشة نتائج التلاميذ رفقة الفريق التربوي.
- إعلام أولياء التلاميذ بمستوى أبنائهم و حثهم على توفير ظروف جيدة لتدرسهم.
- تبليغ التلاميذ بحوصلة تقويم حول نتائجهم و توعيتهم حتى يتمكنوا من معرفة ذاتهم واكتشاف قدراتهم الحقيقية.

**- محور الإرشاد:** يشمل هذا المحور الإرشاد والمساعدة النفسية التي يقدمها مستشار التوجيه، وتتمثل في:

- مساعدة التلميذ على معرفة ذاته و اكتشاف قدراته، ميولاته، اهتماماته. وإيجاد توافق بين رغباته وقدراته.
- مساعدة التلميذ على تقييم ذاته تقييما موضوعيا مع إدراك محيطه الخارجي ومتطلباته.

- مساعدة التلميذ على توجيه نفسه بنفسه من خلال وصوله إلى اختيار صائب يأخذ فيه بعين الاعتبار معرفته لذاته من ناحية و معرفته لمتطلبات محيطه الخارجي من ناحية أخرى مما يحقق له توازنا نفسيا يساعده على مواصلة دراسته بنجاح.
- توفير الدعم النفسي للتلاميذ الذين يعانون صعوبات ومشاكل مختلفة، وسبل التغلب على ذلك بإيجاد حلول تساعد على التكيف مع ذاتهم و مع الآخرين.
- استقبال الأولياء وتوعيتهم بأساليب التعامل مع أبنائهم بشكل جيد.
- استقبال الحالات النفسية وتحويلها إلى الجهات المختصة، التي يصعب على مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي مساعدتها.

#### 4-2-8-8 معوقات الإرشاد في المدرسة الجزائرية:

يعاني الإرشاد في المدرسة الجزائرية من عدة عوائق تحول دون تحقيق الغايات المرجوة منه، مما أثر سلبا على العملية التعليمية ككل ومن بين هذه المعوقات ما هو مرتبط بأهل الاختصاص وضعف تكوينهم ومنها ما هو مرتبط بظروف العمل ونقص الدعم اللازم من طرف القائمين على المؤسسات التعليمية والأولياء.

ويشير (بلهوشات وبوعالية، 2015؛ عبد السلام، 2008) أن من بين الأسباب التي تعيق العملية الإرشادية نذكر:

- تغييب مستشار التوجيه من اللقاءات التنسيقية الهامة في العملية التربوية، التي من المفروض أن تكون أداة للتمحيص، الفحص والتقويم الدوري للفعل التربوي والذي من شأنه إزالة الفجوة بين الأهداف المحققة والمنتظرة أو المسطرة في حينها وبالتالي تحسين العمل التربوي ومردوده.
- انعدام برنامج إرشادي دراسي ومهني لتحضير التلميذ للمستقبل وغموض الواقع الاقتصادي وضبابية سوق العمل مما يؤثر على النظرة الواقعية للمستقبل وبالتالي صعوبة التحضير والتخطيط له.
- وجود فجوة كبيرة بين النصوص الوزارية المنظمة لعملية التوجيه والإرشاد والواقع الممارس حيث أن النصوص الرسمية تؤكد على ضرورة التكفل الفردي بالتلميذ إلا أن واقع الحال يبين أن مستشار التوجيه يعتمد أكثر على تقديم خدمات الإرشاد الجماعي بعيدا عن خدمات الإرشاد الفردي وذلك نظرا لكثرة أعداد التلاميذ من جهة، وكثرة مهام المستشار من جهة أخرى، ورغم تبني النصوص الرسمية للمقاربة الحديثة للإرشاد والتوجيه إلا أنه لا يزال يمارس بطرق تقليدية تفتقر إلى إعلام ثري ومتجدد ويعتمد على أساليب غير موضوعية ومحدودة للكشف عن قدرات التلاميذ وميولاتهم.
- الضغوط والعراقيل تخص المستشار والتي تظهر من خلال دوره كمستشار وليس موجه حقيقيا وبالتالي فإن قراراته ليست ملزمة ودوره ليس أساسيا، وضبابية القوانين والمراسيم الوزارية المتعلقة

بأداء مهامه مما يجعله غير مدرك لها بشكل واضح، مع طغيان الجوانب التقنية في عمله مما يبعده عن ممارسة دوره الحقيقي في الإعلام والتوجيه والمتابعة والإرشاد ومن ثمة التقييم الفعلي.

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

- تجاهل إدراج توقيت خاص لنشاطات مستشاري التوجيه المدرسي في المؤسسات التربوية وهو ما زاد من تعقيد برمجة حصص إعلامية للتلاميذ في مختلف المستويات. حيث يتحجج الكثير من المديرين بهذه المناشير لفرض توقيت خارج ساعات العمل وهو ما لا يناسب التلاميذ ويقلقهم لأنه توقيت مخصص لراحتهم واسترجاع أنفاسهم خاصة مع كثافة البرنامج الدراسي. ونتيجة لذلك أصبح:

- نقص الوسائل الاستكشافية المكيفة للواقع الجزائري كالاختبارات والروايات لتوظيفها في الوسط المدرسي كأدوات مساعدة لفهم وتشخيص بعض المشكلات النفسية والتربوية المطروحة باستثناء القليل جدا التي لا توجد ضرورة لاستعمالها، وعدم التحكم في تطبيق بعض الاختبارات النفس - تقنية من قبل غالبية المستشارين بسبب ضعف التكوين .

كما توصلت دراسة (فنتازي، 2011) أن هناك اتفاق أو إجماع بين مستشاري التوجيه على اختلاف تخصصاتهم الجامعية وسنوات خبرتهم على أن العملية الإرشادية تعرف معوقات تتعلق بالمستشارين أنفسهم وهي معوقات تمس الجانب الشخصي لديهم لاسيما القدرة على بناء العلاقات والمناقشة والحوار والتمتع بخبرات حياتية متنوعة وكذا الوعي بمسؤوليات المهنة وحبها، و تمس أيضا الجانب التكويني لديهم سواء قبل الخدمة أو أثناءها حيث يرون أن تكوينهم الجامعي لم يؤهلهم كفاية للمهنة لأنه يفتقر للجانب المهني أو التدريبي ويغلب عليه الطابع النظري والذي قد يكون بدوره غير كاف، وما يزيد الأمر صعوبة هو التكوين أثناء الخدمة الذي يكاد أن يكون منعدما سواء في الجانب الفني للمهنة أو الجانب الإداري كالتحكم في الإعلام الآلي واستعمال بعض الوسائط البيداغوجية، والأهم من ذلك هو أن أغلب المستشارين لا يملكون الخلفية النظرية حول الإرشاد والتوجيه أو كيفية بناء علاقة إرشادية. ونقص التحكم في استعمال أدوات جمع المعلومات وفي بعض تقنيات الفحص والمتابعة كالمقابلة واستعمال بعض الاختبارات والمقاييس، كل هذه وغيرها هي المعوقات أو الصعوبات التي أعطاها المستشارون الأهمية الكبرى.

في حين قد تواجه العملية الإرشادية صعوبات تخص التلاميذ بتفاديهم طلب المساعدة، كما أن العملية الإرشادية تواجه معوقات تخص أولياء أمور التلاميذ حيث أن الأولياء يعتبرون طرفا هاما في العملية التربوية عموما، وفي العملية الإرشادية خصوصا إذ أنهم شركاء في صنع أهم القرارات التي تخص تدرس أبنائهم إلا أن الإقرار بأن أغلب هؤلاء الأولياء قد يكونون غير واعين بت مدرس أبنائهم ربما

لانشغالهم أو لامبالاتهم التي تظهر من خلال عدم المبادرة بزيارة المستشار أو عدم تلبية الدعوة لزيارته إن طلب منهم ذلك، وقد يرجع كل هذا لنقص ثقافة الإرشاد لدى الكثير من الأولياء وجهلهم بالدور الحقيقي للمستشار.

وحتى الفريق التربوي للمؤسسة يمكن أن يعيق العملية الإرشادية حيث أن قلة وعي الفريق التربوي بأهمية الإرشاد وعدم تقديره لمجهودات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، فهم يرون أن عمل المستشار غير مجدي وأن مشكلات التلاميذ أموراً تافهة وأن هناك أعباء أهم يجب أن يقوم بها المستشار بدلاً من المقابلات التي لا نفع منها مع التلاميذ، وهم أيضاً ينتظرون منه حلولاً سحرية إذا ما حاولوا الاقتناع بأهمية ما يقوم به، وينتظرون التغيير الإيجابي والسريع لحالات تعاني من مشكلات حقيقية تتطلب الوقت والجهد.

وهناك معوقات تخص الظروف العامة لمهنة المرشد، انطلاقاً من كبر مقاطعة التكفل التي تشمل عدة مؤسسات من متوسطات و ثانويات وأحياناً الابتدائيات، وارتفاع عدد المتمدرسين يستحيل التكفل بهم بأي شكل من الأشكال.

#### 9-8-2-4 الآفاق المستقبلية للإرشاد في المدرسة الجزائرية:

يشير (عبد السلام، 2008) أنه لا يمكن وضع تصور خاص بالتوجيه والإرشاد بمعزل عن التصور العام والشامل للسياسة العامة للمنظومة التربوية التي يتحدد فيها مكانة الإرشاد المدرسي ضمن الإستراتيجية العامة لتحقيق غايات النظام التربوي الجزائري، وجعله محورياً هاماً وأساسياً في إستراتيجية تحقيق غايات النظام التربوي الجزائري وضرورة إنشاء مصلحة للتوجيه والإرشاد على مستوى مراكز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تتكفل بما يلي:

– التنظيم والإشراف على عمليات الدعم النفسي والتربوي لتلاميذ مختلف المستويات الدراسية لرفع معنوياتهم ومساعدتهم على تجاوز مشاكلهم النفسية والتربوية خلال الفصول الدراسية، وأثناء الامتحانات المدرسية العادية والرسمية.

– الإشراف على لجان المتابعة النفسية والاستكشاف لتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، والإشراف على التعليم المكيف (للمتخلفين دراسياً - والمتفوقين والمعاقين وذوي الأمراض المزمنة وغيرهم).

– إنجاز الوسائل الاستكشافية المختلفة من اختبارات وروايات نفسية، والقيام بتعديل الروايات المستوردة منها بالتنسيق والتعاون مع الجامعات الوطنية عن طريق توفير آليات التعاون والإشراف والمتابعة لذلك.

- اقتصار تدخل مستشاري التوجيه المدرسي بالنشاطات التربوية على مستوى الثانويات التي وظفوا فيها فقط، مع ضرورة تعميم توظيف مستشاري التوجيه على مستوى المتوسّطات و الابتدائيات لضمان جدية المتابعة النفسية والتكفل الأحسن بالتلاميذ العاديين والمتخلفين والموهوبين (عبد السلام، 2008).

### خلاصة الفصل:

تعتبر الحاجات من العوامل المؤثرة على سلوك الأفراد، وهي عنصر أساسي في حياتهم فبتحقيقها يشعر الفرد بالراحة والرضا الذاتي، مما يجنبه فقدان التوازن النفسي ومشاكل متعددة. وحدة المشاكل والاضطرابات الناجمة عن عدم إشباع الحاجات مرتبط بحدة وطبيعة الحاجة، لذا تعتبر العملية الإرشاد عملية أساسية مساندة للأفراد في إشباع حاجاتهم، إذ تعمل على تبصيرهم بالسبل الكفيلة بتحقيق حاجاتهم وتوجيههم الوجهة السليمة في حالة عجزهم عن تحقيق هذه الحاجات حتى يتجنبوا مشاكل يمكن أن تؤثر على حياتهم بصفة عامة، وتبرز أهمية الإرشاد في مختلف مناحي الحياة لدى بعض الفئات التي تحتاج لخدماته، خصوصا الإرشاد المدرسي الذي يهتم بفئة المتعلمين، ويركز اهتماماته أكثر على التلاميذ الذين يعانون من مشاكل وصعوبات، ولهذا فقد أخذ الإرشاد المدرسي مكانة في العملية التعليمية وأصبح مرافقا ويقدم خدماته لكل المتعلمين ولكن بدرجة مختلفة من فرد إلى آخر.

## الفصل الخامس:

### تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ومشكلاتهم

#### تمهيد

1-5 مظاهر النمو لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

2-5 مطالب النمو في مرحلة التعليم المتوسط

3-5 الحاجات الإرشادية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

4-5 مشكلات تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

5-5 أهمية الخدمات الإرشادية في مرحلة التعليم المتوسط

6-5 السياسة التربوية وبنية التعليم المتوسط في الجزائر

7-5 أهداف أطوار التعليم المتوسط

خلاصة الفصل

**تمهيد:**

تتزامن مرحلة التعليم المتوسط مع مرحلة المراهقة المبكرة، ومرحلة المراهقة المتوسطة وهي فترة انتقالية بين الطفولة واكتمال النضج، حيث يشهد تلاميذ التعليم المتوسط تغييراً نفسياً واجتماعياً وتربوياً؛ يرتقي خلالها التلميذ من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم الثانوي، ولهذه المرحلة خصائصها ومميزاتها عن باقي المراحل التعليمية سواء من حيث المناهج أو الأهداف المراد تحقيقها، ومن الجانب النمائي تتجسد في هذه المرحلة ملامح شخصية التلاميذ، ويصاحب ذلك العديد من التغيرات الفسيولوجية والنفسية والانفعالية والاجتماعية والمعرفية والدينية، كما يتحدد مسار النمو وخصائصه بتأثير عوامل الأسرة والمدرسة، والظروف الاجتماعية لتشكيل كيان المراهق وشخصيته، ونموه نمواً متكاملًا منتظمًا، وتظهر في هذه الفترة عند المراهق الكثير من الحاجات وتواجهه جملة من المشاكل والعوائق إذا لم يجد الدعم الكافي قد تؤثر على مساره الدراسي، وعلى علاقته بأسرته وأصدقائه ومدرسته ومجتمعه، مما يجعله بحاجة إلى المساعدة، والتوجيه والإرشاد حتى يحقق مطالبها ويتفادى الكثير من المشكلات التي تعترض حياة تلاميذ هذه المرحلة والتي من شأنها أن تلقي بظلالها على حياته اليومية، وبالتالي على مستقبله ككل، لذا فالتلميذ أثناء هذه الفترة يكون بحاجة إلى الرعاية والتكفل حتى يتمكن من إدراك قدرات وفهم البيئة التي يعيش في وسطها، وسنتناول في هذا الفصل في مرحلة التعليم المتوسط، وأهم المظاهر النمائية ومطالب النمو في هذه المرحلة، كما يحاول الباحث التطرق إلى أهم أهمية الخدمات الإرشادية وحاجات التلاميذ المشاكلة الشائعة لدى المراهق المتمدرس، وكذا الإشارة إلى تطور السياسة التربوية في الجزائر وبنية التعليم في مرحلة التعليم المتوسط وأهداف أطواره.

**1-5 مظاهر النمو لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط:**

توافق مرحلة التعليم المتوسط بداية مرحلة المراهقة وهي فترة ميلاد نفسي عند الفرد، فأتائها يتم انتقال الفرد من منطقة معروفة إلى منطقة مجهولة، تبدأ بالبلوغ، فيتضح خلالها نضج الأجهزة التناسلية وتحدث أثنائها تغيرات فسيولوجية وجسمية وعقلية ونفسية واجتماعية، ووقت حدوث يختلف بصورة واضحة بين الأفراد نتيجة عوامل وراثية وبيئية، فقد يبدأ البلوغ في الحادية عشر وقد يتأخر إلى ما بعد ذلك، ومن أهم المظاهر النمائية في هذه المرحلة الدراسية التي يقابلها المراهقة المبكرة والوسطى نذكر:

### 1-1-5 النمو الجسمي:

يتميز النمو الجسمي خلال هذه الفترة بعدم الانتظام، ويكون النمو الجسمي سريعاً في هذه المرحلة، وتتمثل أهم مظاهر النمو الجسمي في : ( سليم ، 2006، ص ص 67-69).

\_ يزداد الطول زيادة سريعة مع ازدياد الوزن.

\_ ازدياد طول الجذع الذراعين والساقين.

\_ اتساع المنكبين.

\_ تنسيق الأطراف العليا و الأطراف السفلى في النمو.

\_ نمو العضلات تغير ملامح الوجه.

وما يلاحظ في هذه المرحلة أن الذكور تنمو عضلاتهم نمواً سريعاً في حين يتراكم الشحم في مناطق معينة من جسم الإناث، كما يتميز الذكور باتساع الكتفين و تنمو عند الإناث بشكل واضح عظام الحوض و ذلك استعداداً لتحقيق وظائف الحمل والولادة.

### 2-1-5 النمو الجنسي:

المراهقة هي فترة تغيرات سريعة، فالتغيرات الفسيولوجية والعضوية تعم كل أجزاء الجسم نتيجة الإفرازات الهرمونية المرتبطة بالنضج والتي تتعلق إلى حد كبير بالنمو الجنسي، وتكتمل بنضج التكوينات والعمليات اللازمة للإخصاب والحمل وتكوين الجنين، وإدراج اللبن. وتتحدد فترة المراهقة عادة ببدء ظهور علامات النضج الجنسي، وتتمثل الخصائص الجنسية الأساسية في الأعضاء التناسلية.

وتظهر أهم علامات النمو الجنسي لدى الإناث في :

- نمو حجم الثديين، وبروز الحلمة.

- انتشار كمي ونوعي للشعر على الجسم.

- تبدأ الدورة الشهرية ونزول الحيض في حوالي الثانية عشرة تقريباً؛ والدورة الشهرية عند الإناث إشارة رئيسية على الوصول إلى النضج الجنسي.

- نعومة الصوت ورقته.

أما أهم علامات النمو الجنسي لدى الذكور تتمثل في:

- ازدياد في حجم الخصيتين.

- انتشار كمي ونوعي للشعر في الجسم.

- يبدأ أول قذف واحتلام في حوالي الرابعة عشرة تقريباً. ويعتبر دليل رئيسي على وصول المراهق للنضج الجنسي (الشيباني، 2000، ص ص 208-203).

وحسب (الهام، 1998، ص 231) ينتقل من الاهتمام بأفراد من نفس الجنس إلى الاهتمام بالجنس الآخر ويعتبر البلوغ الجنسي نقطة تحول وعلامة انتقال إلى المراهقة ويحدث البلوغ بنمو الغدد والأعضاء الجنسية وضمور الغدة التيموسية. والنمو الجنسي عند المراهق لا يؤدي بالضرورة إلى أزمات وإن حدثت مشاكل فالأمر الذي ينتج عنه توتر واضطراب في السلوك نتيجة لعوامل إحباطية قد يتعرض لها في الأسرة أو في المدرسة أو المجتمع، وهذه العوائق وعوامل الكبت والإحباط هي التي تدعو المراهق إلى العناد والسلبية وعدم الاستقرار، ومن ثم الالتجاء إلى بيئات أخرى (الأعظمي، 2007، ص 59).

### 3-1-5 النمو الانفعالي:

تتميز المرحلة بتكوين بعض العواطف الشخصية، عواطف نحو الذات والتي تأخذ المظاهر التالية، الاعتزاز بالنفس والشعور والإحساس بأنه لم يعد الطفل الذي يطيع دون أن يكون له حق إبداء الرأي، يعتقد علماء النفس أن حساسية المراهق الانفعالية ترجع إلى عدم قدرته على الانسجام مع البيئة التي يعيش فيها إذ يدرك المراهق عندما يتقدم به السن قليلاً أن طريقة معاملته لا تتناسب مع ما وصل إليه من نضج وما طرأ عليه من تغيير، وعلى الآباء والأمهات أن يولوا أبناهم المراهقين كبير اهتمامهم ورعايتهم في هذه المرحلة الحساسة حتى يشبوا على جميل الخصال وكريم الفعال. (الشافعي، 2009:15)

تتميز الحياة الانفعالية للمراهق بالتنوع والحدة وتختلف عن انفعالات الأطفال كالاتي: (الشيباني، 2000، ص 205-206)

\_\_ يتحول انفعال المراهق من الانفعال البسيط إلى الانفعال المركب.  
 \_\_ انفعالات الطفولة محدودة، بينما انفعالات المراهقة كثيرة ومتشعبة وحادة ولاسيما في بداية المرحلة، فنلاحظ عدم الاتزان الانفعالي والثورة لأبسط الأمور والعجز عن التحكم فيها مثل الصراخ أو البكاء.  
 \_\_ انفعالات الطفولة مثيراتها مادية محسوسة، بينما تكون في المراهقة مادية ومعنوية أو مادية معنوية في آن واحد.

\_\_ يظهر انفعال حب الذات كأهم انفعال مميز لهذه المرحلة فيلاحظ على المراهق ميله للإعتناء بمظهره وهندامه وطريقة كلامه والتخلي بالصفات التي تجذب انتباه الآخرين وعموما تتميز انفعالات المراهق بشدة الحساسية، التأثر لأتفه المثيرات مع رهافة الحس و رقة المشاعر، كما يسيطر على المراهق الشعور بالإخفاق والإحباط واليأس نتيجة تضارب انفعالاته وعدم استقرارها مما يؤثر ذلك على السلوك العام للمراهق وينعكس على نشاطه الاجتماعي والنفسي

فيبيدي انطوائه الذاتي وميله للعزله، وقد يرجع السبب لشعوره بالعجز عن تحقيق بعض احتياجاته الوضع المادي المتدني وانعدام مداخله.

ويظهر المراهقين نوعا من التمرد والعصيان اعتقادا منهم أن الكبار لا يفهمونه و يريدون السيطرة عليه و أن أفكارهم لا تتوافق مع أفكاره، أو أن المجتمع مقصر في مد يد المساعدة له لتحقيق أهدافه، فيتمردون على العادات والتقاليد وحتى السلطة سواء كانت أسرية أو مدرسية، فيفسر المساعدة أو النصيحة أو الإرشاد على أنها تسلط أو إهانة ومن مظاهر سلوك التحدي والعصيان و التمرد و الجنوح، مما يجعل سلوك المراهق يتميز بالتهور، فيندفع المراهق بانفعالاته بهدف كسب انتباه الآخرين، ولإثبات ذاته.

#### 4-1-5 النمو العقلي:

ينتقل تلميذ هذه المرحلة من القبول بكل الحقائق المقدمة له، على أنها صادرة من سلطة أو مصدر ثقة إلى طلب الدليل على القبول، ومن الرغبة في الحقائق إلى الرغبة في تفسير الحقائق، تنمو القدرات العقلية ويزداد في هذه المرحلة الذكاء حتى يبلغ أعلى مستوى، كما تزداد سرعة التحصيل وتنمو القدرة على التعلم واكتساب المهارات والمعلومات وينمو التفكير المجرد وتزداد القدرة على الاستدلال والاستنتاج والحكم على الأشياء وحل المشكلات كما تنمو القدرة على التحليل والتركيب ويتمكن من عملية التعميم وتزداد لديه القدرة على الإدراك كما يعتبر المستوى العقلي الذي يصله تلميذ هذه المرحلة عاملا هاما في إرشاده تربويا (همام، 1998، ص245).

وحسب زهران ( 1994 ) يصبح تفكيرهم منطقيا وواقعيًا، ومرتبطة بالممكن والواقع ويلاحظ ذلك في القراءة وإمكانية تحصيل المواد مثل الهندسة، وتزداد سرعة التحصيل لدى المراهق، وتنمو لدى الفرد في مرحلة المراهقة القدرة على التفكير باستخدام العمليات الصورية أو الشكلية (ورد في: الرويشدي، 2013) ويسهل على المراهقين فهم المواد الأكثر تعقيدا، والتي تشتمل موضوعات مجردة غير محسوسة، أو مجسمة كالرياضيات والكيمياء والمنطق، ويميل المراهق إلى المناقشة والجدل؛ لأنه يريد أن يكون لنفسه شخصية مستقلة، وفلسفة خاصة به (العربي، 2011).

#### 5-1-5 النمو الاجتماعي:

تعتبر هذه المرحلة مرحلة التطبيع الاجتماعي بامتياز ويؤدي الانتقال من المدرسة الابتدائية إلى المتوسطة زيادة الثقة في النفس والشعور بالأهمية وتوسيع الأفق الاجتماعي والنشاط الاجتماعي، ويتسع نطاق التواصل الاجتماعي ويلاحظ على تلميذ هذه المرحلة : (همام، 1998) - النزعة إلى الاستقلال الاجتماعي.

- من الاعتماد على الآخرين إلى الاعتماد على النفس.
- نمو اتجاهه للتوحد مع شخصيات خارج البيئة المباشرة.
- ينمو الوعي الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية.
- يزداد الوعي بالمكانة الاجتماعية ويرتبط المراهق أكثر بجماعات الأصدقاء والخضوع لها.
- يتأثر سلوكه الاجتماعي في هذه الفترة باستعداد واتجاهات الوالدين وتوقعاتهما والمستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة، وجماعة الأصدقاء ومفهومه لذاته، والمدرسة ومطالبها، والنضج الجسمي والسيولوجي، وبالثقافة العامة للمجتمع.
- ومن المظاهر الأساسية للنمو الاجتماعي خلال هذه الفترة، ميل المراهق لتكوين الصداقات وهي الصفة البارزة في المظهر الاجتماعي للمراهق والخروج عن العلاقات الاجتماعية الضيقة التي تربطه بأسرته وحدها، إلى علاقات أوسع تتمثل في أصدقائه ورفاقه، وميله إلى الانتماء إلى جماعات من هؤلاء الأصدقاء، كجماعات أصدقاء الحي أو المدرسة أو النوادي، وفي العادة هو يختار أصدقائه بنفسه، ومن الخصائص الاجتماعية البارزة التي تميز المراهق تعلقه بفرد تتمثل فيه صفات الزعامة والمثل العليا، وقد يرتبط بالشخصية التي يعجب بها ويتمثل بأرائها بوعي وعن إدراك، أو قد يتم ذلك عن طريق التقمص (وجيه محمود، 1981، ص65).

### 5-1-6 النمو النفسي:

إن للتحويلات الهرمونية والتغيرات الجسدية في مرحلة المراهقة تأثيراً قوياً على الصورة الذاتية الاجتماعية فظهور الدورة الشهرية عند الإناث يمكن أن يكون لها ردة فعل معقدة، تكون عبارة عن مزيج من الانزعاج والانتهاج أحياناً، وذات الأمر قد يحدث عند حدوث القذف المنوي الأول. إن الملاحظ والمتتبع في هذه الفترة يثير انتباهه للاتجاه نحو الذات الذي يصل عند بعض المراهقين إلى حد التمرکز حول الذات، لأن المراهق يكون قد بلغ من النمو العقلي والنضج الاجتماعي ما يؤهله للتمييز بين ذاته والذوات الأخرى، ويهدف خلال هذا المظهر السلوكي إلى معرفة أسباب التحويلات التي يتعرض لها، ويأخذ شعور المراهق بذاته صوراً كثيرة، حيث نجده يعتني بمظهره الخارجي وبملبسه وعلاقاته مع الآخرين، كما أنه يعقد مقارنات بينه وبين غيره ممن هم في سنه مما يشعره بالقلق، إذ يشعر أن ذاته الجسمية ليست كما يتصورها، ولذا فمن الطبيعي أن يتأثر المراهق بنظرائه من نفس فنته العمرية لدرجة تجعلهم يقلدهم في الحديث والملبس وفي كثير من جوانب سلوكهم، كما يؤثر الإعجاب أحياناً على سمات واتجاهات أخرى، ويبدوا من ارتباط المراهق برفاقه وكأن مشاكل المراهقين ترجع برمتها إلى محاولة الآباء السيطرة وتوجيههم والحد من نشاطهم مما يجعل المراهق يتجه لتكوين صداقة مع أقرانه حتى يشعر بنوع من الاستقلال خصوصاً من السلطة الأبوية.

ومن مظاهر نمو الذات لدى المراهق تفادي مشاركة الآخرين اهتماماتهم ومشاكلهم وعدم إفشاء أسرارهم والتذمر والضيق بمشاكله وانشغالاته، ومواجهته لأساليب المعاملة الوالدية المنتقصة من قيمته كشخص بالغ وفعال. والشعور بالذات يؤدي بالمراهق إلى تغيير عاداته وسلوكه الاجتماعي وعلاقاته الاجتماعية، فهذا النمو يعني أن المراهق أصبح كبيراً، وبناء عليه يشعر بعدم الرضا عن المعاملة التي يتلقاها من الأسرة، والتي لا تتغير بنفس السرعة، ويشعر المراهق بالوحدة فهو لم يعد ينتمي إلى عالم الأطفال ولم يصل إلى عالم الكبار (الشيباني، 1987).

## 2-5 مطالب النمو في مرحلة التعليم المتوسط:

للمرحلة العمرية التي توازيها مرحلة التعليم المتوسط مطالب نمو يصوغها المجتمع ، مبينا فيها إستراتيجيته في مجال التنشئة الاجتماعية، وهي عبارة عن مهام والتزامات وواجبات وحقوق يضعها كل مجتمع لضبط وتنظيم سلوك ونشاط الفرد والجماعة انطلاقا مما هو مسموح به ومما هو ممنوع عنه، واعتماد في ذلك معايير ووسائل لإقراره وتنفيذه (منصور، 1991).

وتتمثل أهم مطالب النمو مرحلة التعليم المتوسط في ما يلي: (عويضة، 1996، ص45-46)

\_\_ تكوين علاقات جديدة ناضجة مع الرفاق من كلا الجنسين، مع اكتساب دور اجتماعي جنسي سليم.

\_\_ تقبل التغيرات الجسمية والتوافق معها.

\_\_ تحقيق استقلال انفعالي عن الوالدين والأصدقاء.

\_\_ معرفة و اكتساب السلوك الاجتماعي و تحمل المسؤولية الاجتماعية و ممارستها.

\_\_ اختيار مهنة معينة و محاولة الاستعداد الجسمي والعقلي و الاجتماعي و الانفعالي لها.

\_\_ تكوين المهارات و المفاهيم اللازمة للاشتراك في الحياة المهنية للمجتمع.

\_\_ اكتساب القيم الدينية والاجتماعية ومعايير الأخلاق في المجتمع باعتبارها موجهات لسلوك السوي و

المقبول اجتماعيا.

نظرا لأهمية تحقيق هذه المطالب فلا بد من العمل على مساعدة تلميذ هذه المرحلة على تحقيقها حتى يشعر بالرضا والسعادة، أما إذا لم يتمكن من تحقيق هذه المطالب فسيشعر بخيبة أمل ويفقد الثقة في نفسه والآخرين.

## 3-5 الحاجات الإرشادية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط :

المراهق المتمدرس في هذه المرحلة مثله مثل باقي التلاميذ في كل المراحل التعليمية فهو بحاجة ماسة إلى خدمات الإرشاد، حتى يتمكن من مواجهة المشكلات التي يمكن أن تسيطر على نشاطه وسلوكه العام نتيجة الفترة النمائية التي يمر بها، وجملة التغيرات التي تؤثر على مزاجه وعلى علاقاته الاجتماعية، وتلميذ هذه المرحلة يميل إلى الطفولة ويحن إليها لرغبته في الحصول على كفايته من العطف والرعاية من جانب الكبار الذين يتعامل معهم، ويميل في الوقت ذاته إلى أن يعامل معاملة الراشدين، ومنتظر ممن حوله الاعتراف برجلته؛ لأنه أصبح من وجهة نظره شخصا مستقلا وناضجا، كما يتصف تلميذ هذه المرحلة بالحساسية الزائدة وينفعل بسرعة، و يثور لأتفه الأسباب، ويوجه غضبه وثورته للأفراد والجماعات التي يعيش معها، وتتشكل شخصيته حسب الجو الاجتماعي الذي يعيش فيه (السروجي وأبو المعاطي، 2009) ومن النادر أن تنخفض توترات الحاجة بسرعة، فهناك دائما تأخير، أو فترة فيما بين أول إحساس نقص شيء وتحقيق الأشياء المناسبة التي نحتاج إليها، وكلما حدث تأخير في إشباع الحاجة واستطال زمن تحقيقها أدى إلى ارتفاع في مستوى التوتر الذي يحس به الشخص، فإذا ما زاد التوتر فوق مستوى معين فإن سلوك الفرد يصبح غير منظم، وغير فعال وقد تؤدي بالشخص إلى حالة من الإحباط. (خير الله والكناني، 1996، ص ص 198-200) وللمراهقين عدة احتياجات ويؤدي عدم تلبية هذه الاحتياجات إلى تعرضهم إلى عدة مشاكل. وتتمثل أهم الحاجات لدى التلاميذ المراهقين المتمدرسين في:

**1-3-5 الحاجات الفسيولوجية:** هي عبارة عن الحاجات الأساسية لبقاء حياة الإنسان وتمتاز بأنها فطرية أما تعتبر نقطة البداية في الوصول إلى إشباع حاجات أخرى وهي عامة لجميع البشر، إلا أن الاختلاف يعود إلى درجة الإشباع المطلوبة لكل فرد حسب حاجته، تبدو أغراضها جسمية بدرجة كبيرة فالجوع مثلا يبدو مكانها في المعدة، ولكن الواقع أنه في حالة الجوع الشديد تتغير معظم أنسجة الجسم وتصبح في حاجة شديدة للإشباع. (ملحم، 2001)

**2-3-5 الحاجات الصحية:** كحاجته إلى المأكل والملبس والمكان الصحي والمراقبة والمتابعة الصحية، والبعد عن كل ما من شأنه الإضرار بجسده؛ وذلك ليتواكب مع التطور الهائل لبنيته الجسمية في هذه الفترة، لذا فالمراهق بحاجة إلى نظام غذائي سليم يوفر له احتياجاته الجسمية وإلى ثقافة غذائية وإلى تقديم النصائح والإرشادات والخدمات الصحية وإلى تربية صحية، تساعد على الابتعاد عن كل ما يضر بصحته من عادات سيئة وممارسات تؤثر على نشاطه العام وتحافظ على لياقته البدنية.

**3-3-5 الحاجات الدراسية:** مرت المدرسة بمراحل متعددة عبر الأزمنة المختلفة، سواء من حيث الشكل أو المضمون، وذلك وفقا لحاجة المجتمعات من هذه المدارس، وقديما كانت حاجات الإنسان في الحياة متواضعة، وبالتالي احتياجاته التعليمية بسيطة للغاية، ومع تطور الإنسان تطورت حاجاته التعليمية طرديا، فلم يعد التعليم في المدرسة يعتمد على تلقي التلميذ للمعلومات من جانب المعلم، الذي هو المصدر الأوحد للمعرفة، اللازمة له كي يحفظها عن ظهر قلب، حيث يشهد المتعلم في هذا العصر تحولات عالمية تدور حوله من عولمة معظم الأنشطة الإنسانية، إلى سرعة تدفق المعلومات والانفجار المعرفي، وإنتاج التكنولوجيا المتقدمة، وهذا يضع تحديا كبيرا أمام القائمين على نظم التعليم، وعلى ذلك كان من الضروري أن تغير المدارس من أنماط تعاملها مع التلاميذ من خلال تخريج متعلمين قادرين على الإبداع وتزويده بمهارات وقيم واتجاهات لتنميتهم ذهنيا وفعاليا واجتماعيا وصحيا، وربط ما يتعلمونه بواقعهم المعيشي (الصعيدى، 2006، ص ص 13-15) فإن المراهقين غالبا ما يشعرون بالكراهية نحو المدرسة وإن كانت درجتها تختلف من مراهق إلى آخر، ويعتمد ذلك على عوامل من بينها تقييد حريتهم، سوء معاملة بعض المدرسين، انتقالهم من مدرسة إلى أخرى، وكذلك قوانين ونظم المدرسة الضرورية للاحتفاظ بالنظام داخل المدرسة. بعض القوانين تكون غير منطقية من وجهة نظر المراهقين مثل قصر الوقت المخصص للعب أو الدخول والخروج في ميعاد محدد أو الالتزام بارتداء لباس معين، وبعضها يكون منطقي من وجهة نظرهم كالتدخين بالمدرسة.

والحاجات الدراسية ترتبط بالتعلم ومختلف المعارف والخبرات التي يتلقاها الفرد ويكتسبها من المدرسة، كالحاجة إلى النمو العقلي والابتكار، وتتضمن الحاجة إلى التفكير وتوسيع قاعدة الفكر والسلوك، والحاجة إلى تحصيل الحقائق وتفسيرها، والحاجة إلى التنظيم، والحاجة إلى الخبرات الجديدة والحاجة إلى إشباع الذات عن طريق العمل والحاجة إلى النجاح والتقدم الدراسي والحاجة إلى التعبير عن النفس، والحاجة إلى المطابقة، والحاجة إلى السعي وراء الإثارة، والحاجة إلى المعلومات ونمو القدرات، والحاجة إلى التوجيه والإرشاد التربوي والمهني. ( زهران، 1971)

**4-3-5 الحاجة الاجتماعية:** يحتاج المراهق في هذه الفترة إلى تكوين مكانة اجتماعية له بين المجموعة التي يعيش فيها؛ وذلك حتى يعترف به المحيطين من حوله، وتزيد من ثقته بنفسه، حتى ولو كان ذلك على حساب علاقته بأسرته.

إن الأسرة هي أكثر مؤسسات التنشئة الاجتماعية أهمية في التأثير على الفرد، وفيها يتعلم الأفراد الاتجاهات والسلوكيات والأدوار الاجتماعية، وتتضمن الخدمات الأسرية تعليم المراهق الطرق الصحيحة في إقامة العلاقات مع أفراد الأسرة والتفاعل الجيد معها؛ وذلك لتحقيق النمو الاجتماعي السليم.

**5-3-5 حاجات دينية:** وتتمثل في تزويد المراهق بالمعلومات الدينية، وحثه على التمسك بالمبادئ والقيم الحميدة التي تحميه من الوقوع في براثن الآثام والمعاصي ، وتساعده على حل مشاكل واضطراباته النفسية ( عبدالرحيم، 1983)، والحاجة إلى التدين فطرة خلق الله الناس عليها فهم في حاجة غريزية إلى التدين والتوجه إلى الله وضعف التدين يحدث فراغا قاتلا لدى المراهق ويسبب الوقوع في كثير من المشاكل والانحرافات قد تقضي على المستقبل الدراسي للتلميذ.

**5-3-6 حاجات نفسية:** وهو حاجة التلميذ المراهق على تأكيد ذاته وتكوين هويته المستقلة وزيادة ثقته بنفسه، كذلك حاجته إلى التزود بالمعارف والمعلومات التي تساعده على حل المشكلات ومواجهتها بالطرق العلمية الصحيحة، وإشعارهم بأنهم محبوبون من قبل المجتمع الذي يعيشون فيه وإشعارهم بمكانتهم الاجتماعية في الحياة الاجتماعية؛ لان في ذلك إشباعا للحاجة إلى التقدير الاجتماعي وهي من الحاجات النفسية التي يتطلع المراهقين إلى إشباعها. (حسين طه، 2008)

**5-3-7 الحاجة لإدارة الوقت:** الوقت عنصر ثمين ومورد من الموارد النادرة التي يشترك فيها جميع البشر (الزعيبي وآخرون، 2010، ص105)، وتختلف نظرة الشعوب إلى الوقت باختلاف ثقافة هذه الشعوب، فنرى أن البعض دقيق في مواعيده، بينما البعض الآخر لا يولي أي أهمية للوقت ومعظم الأشخاص يضيعون أوقاتهم في أداء أمور روتينية تغلب عليها صفة الاستعجال، لذا من الواجب توجيه المراهقين لاستغلال وقتهم واستثماره فيما يفيدهم خصوصا وقت الفراغ وهو الوقت الذي يقضيه الفرد في نشاط مفيد يتمكن من أثناءه من تحقيق بعض ما يرغب فيه ويميل إليه وعلى ذلك فوقت الراحة بين ساعات الدراسة، والذهاب إلى المنزل أو المقهى، وتبادل الأحاديث مع الزملاء ليس وقت فراغ لأن هذا الوقت جزء من وقت الدراسة نفسه فالفرد يحتاج إلى فترات توقف لاستجماع نشاطه وتكملة سير الدراسة، فوقت الفراغ ليس هو الوقت الضائع بدون هدف ومن غير نشاط يبذله المراهق، وإنما هو الوقت الزائد بعد الدراسة والذاكرة الذي يقضيه الفرد في نشاط يرغب فيه ويحبه، ويقبل عليه من تلقاء نفسه بقصد الترويح عن النفس ولذلك يفضل الكثيرون تسميته بالوقت الحر، على أساس أن التسمية الأخيرة تعني أنه غير مشغول، وإنما استخدمت كلمة وقت الفراغ لشيوعها وكثرة تداولها وأوقات الفراغ تختلف باختلاف ظروف الفرد، فبالنسبة للتلميذ هو الوقت الزائد بعد عمل اليوم المدرسي، وبعد أن يستذكر دروسه، والذي يقضيه التلميذ على النحو الذي يرغب فيه كالأشتراك في بعض الألعاب أو الذهاب للنوادي أو ممارسة هوايتهم، وأوقات الفراغ في الأيام العادية غيرها في العطل الطويلة لاختلاف طبيعة كل منهما؛ ففي الأيام العادية لا يتجاوز القصد منها شغل الوقت بما يغير من طبيعة

نوع النشاط الذي يمارسه المراهق طول النهار والترويح عن النفس بنشاط مخالف والوقت الزائد في الأيام العادية لا يسمح إلا بأنواع محدودة من النشاط الذي لا يتطلب جهداً .

أما العطل الطويلة كعطلة الصيف أو العطل الفصلية ذلك أن طبيعتها تسمح بتعدد أنواع النشاط التي يمكن أن تمارس فيها فضلاً على أن الغرض منها يكون القضاء على روتينية الأيام العادية وكسر حدة الرتابة التي يشعر بها المراهق المتمدرس وهو يقوم كل يوم في ساعة محددة بالذهاب إلى المدرسة ويمارس نشاطاً متشابهاً يوماً بعد يوم، وللمراهقات فيما يتصل بوقت الفراغ مشاكلهن الخاصة التي تختلف عن الذكور، بل ربما كانت مشاكلهن أكثر تعقيداً، فللفتى الحق في أن يخرج وأن يذهب إلى هذا المكان أو ذاك وأن يجتمع مع رفاقه وأن يقضي وقته بالكيفية التي يريد طالما أنه لا يسيء التصرف، أما الفتاة لا تسمح أوضاعنا الاجتماعية والتقاليد بمثل هذه الحرية أو بالتصرف على هذا النحو كما يتصرف البنون، لذا فهي غالباً ما تقوم بأعمال البيت ومساعدة والدتها في الأعمال المنزلية وتقاليدنا لا تسمح بخروج الفتاة كما يخرج الفتى، وهذا سبب تمسك الفتاة بدراستها، ذلك أن المدرسة ليس مكان العلم وحده، بل هو المكان الذي تلتقي فيه الفتاة بزميلاتها ويقضين فيها وقتاً في الحديث والمناقشة، وهو المكان الذي يمارسن فيه هوايتهن، إلى غير ذلك من النواحي التي تنقص الفتيات في حياتهن العامة والتي يعوضنها في حياتهن الدراسية (وجيه محمود، 1981).

لذا يحتاج المتعلمون وخصوصاً المراهقين تسطير برنامج هادف يساعده على تحقيق نمو متكامل يتفادى من خلاله تضییع الوقت كتحديد يوم للراحة خلال الأسبوع وتقسيم التوقيت اليومي للدراسة والمراجعة والمذاكرة وممارسة أنشطة ترفيهية أو القيام بأعمال ذات جدوى دون الانغماس في أنشطة غير ضرورية دون أن تعطي عائداً مع قيمة الوقت المخصص لها كالإبحار في شبكات التواصل الاجتماعي لفترات زمنية طويلة، والانتباه للشغرات التي يتسرب منها الوقت (الزعيبي وآخرون، 2010) ووقت الفراغ هو الوقت الذي يقضيه الفرد في نشاط مفيد يتمكن من أثناءه من تحقيق بعض ما يرغب فيه ويميل إليه وعلى ذلك فوقت الراحة بين ساعات العمل والدراسة، والذهاب إلى المقهى، وتبادل الأحاديث مع الزملاء ليس وقت فراغ؛ لأن هذا الوقت جزء من وقت الدراسة نفسه فالفرد يحتاج إلى فترات توقف لاستجماع نشاطه وتكملة سير الدراسة، وتعد المحافظة عليه من الأمور المهمة في حياة المتعلمين. (ربحي، 2004)

وأوقات الفراغ تختلف باختلاف ظروف الفرد، فبالنسبة للتلميذ هو الوقت الزائد بعد عمل اليوم المدرسي، وبعد أن يستذكر دروسه، والذي يقضيه التلميذ على النحو الذي يرغب فيه كالاشتراك في بعض الألعاب أو الذهاب للنوادي أو ممارسة هوايتهن، وأوقات الفراغ في الأيام العادية غيرها في العطل الطويلة لاختلاف طبيعة كل منهما، ففي الأيام العادية لا يتجاوز القصد منها شغل الوقت بما

يغير من طبيعة نوع النشاط الذي يمارسه المراهق طول النهار والترويح عن النفس بنشاط مخالف والوقت الزائد في الأيام العادية لا يسمح إلا بأنواع محدودة من النشاط الذي لا يتطلب جهداً. أما العطل الطويلة كعطلة الصيف أو العطل الفصلية ذلك أن طبيعتها تسمح بتعدد أنواع النشاط التي يمكن أن تمارس فيها فضلاً على أن الغرض منها يكون القضاء على روتينية الأيام العادية وكسر حدة الرتابة التي يشعر بها المراهق المتمدرس وهو يقوم كل يوم في ساعة محددة بالذهاب إلى المدرسة ويمارس نشاطاً متشابهها يوماً بعد يوم.

فوقت الفراغ ليس هو الوقت الضائع بدون هدف ومن غير نشاط يبذله المراهق، وإنما هو الوقت الزائد بعد الدراسة والذاكرة الذي يقضيه الفرد في نشاط يرغب فيه ويحبه، ويقبل عليه من تلقاء نفسه بقصد الترويح عن النفس ولذلك يفضل الكثيرون تسميته بالوقت الحر، على أساس أن التسمية الأخيرة تعني أنه غير مشغول، وإنما استخدمت كلمة وقت الفراغ لشيوعها ولكثر تداولها.

وقد صنف (الوافي، 2013) أهم حاجات المراهقين في المجالات التالية:

**أ- الحاجة إلى الأمن:** وتشمل الحاجة إلى الأمن الجسمي والصحة الجسمية، والحاجة بالشعور إلى الأمن الداخلي، والحاجة إلى الحياة الأسرية الآمنة المستقرة السعيدة، والحاجة إلى المساعدة في حل المشكلات الشخصية.

**ب- الحاجة إلى الحب والقبول:** وتتضمن الحاجة إلى القبول والتقبل الاجتماعي، والحاجة إلى الأصدقاء، والحاجة إلى الانتماء إلى الجماعات، والحاجة إلى إسعاد الآخرين، وهذا من شأنه أن يجعل المراهق أكثر فعالية وإنتاجية لصالح جماعته.

**ج- الحاجة إلى توكيد الذات:** وتتضمن الحاجة إلى الانتماء للجماعة الرفاق، الحاجة إلى المركز والقيمة الاجتماعية، الحاجة إلى الشعور بالعدالة في المعاملة، والاعتراف من الآخرين، وكذا التقبل والحاجة إلى النجاح الاجتماعي، الامتلاك والقيادة، الحاجة إلى إتباع قائد، الحاجة إلى حماية الآخرين، الحاجة إلى تقليد الآخرين، الحاجة إلى المساواة مع الأنداد والزملاء في المظهر والملبس والمال والمكانة الاجتماعية، إضافة إلى الحاجة لتجنب اللوم.

**د- الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار:** وتتضمن الحاجة إلى التفكير وتوسيع الفكر، والحاجة إلى اكتساب الخبرات الجديدة والتنوع، وإشباع الذات عن طريق العمل، الحاجة إلى النجاح والتقدم الدراسي، الحاجة إلى التعبير على النفس والسعي وراء الإثارة، الحاجة إلى المعلومات ونمو القدرات، وكذا الحاجة إلى التوجيه والإرشاد.

ه- الحاجة إلى تحقيق وتأكيد وتحسين الذات: وتتضمن الحاجة إلى النمو، والتغلب على العوائق، والحاجة إلى العمل الهادف، الحاجة لمعارضة الآخرين، ومعرفة الذات، والحاجة إلى تأكيد الذات.

و- الحاجة للإشباع الجنسي: التي تتضمن الحاجة إلى التربية الجنسية، والاهتمام بالجنس الآخر وحبه، والحاجة إلى التخلص من التوتر، والحاجة إلى التوافق الجنسي غيري.

فالمرهقون متميزون في تكوينهم البيولوجي والسيكولوجي عن تكوين الشرائح العمرية الأخرى ولهم مطالب مرتبطة بمدى إشباع حاجاتهم المختلفة وخصوصا إذا كان هذا المراهق متمدرسا، ومن خلال الحاجات المذكورة آنفا يظهر جليا كثرتها وتنوعها، لذا فمن الضروري العمل على تحقيق هذه الحاجات في هذه المرحلة العمرية، أو تحقيق الحاجات الملحة له وإرشاده إلى تأجيل الحاجات غير ملحة، وباعتبار مرحلة المراهقة المبكرة ركيزة أساسية في بناء شخصية المتمدرس فالواجب على المؤسسات التعليمية الأخذ على عاتقها توفير الخدمات اللازمة للمتعلمين وتوجيههم للنشاطات التي تلبى حاجاتهم، ونظرا لأهمية الوقت في حياة المراهق حاول الباحث التوسع أكثر في هذه الحاجة التي غالبا ما تنجم عنها كثير من المشاكل.

#### 4-5 مشكلات تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط:

##### 1-45 تعريف المشكلة:

تشير المشكلة إلى قضية مطروحة تحتاج إلى معالجة، وهي صعوبة يجب تذليلها للحصول على نتيجة ما (ضيف، 1984، ص 150).

ويرى ديكسون وجلفر (Dixon & Glover , 1984) أن المشكلة هي وجود الفرد في موقف في أي وقت، ويريد أن يكون في موقف آخر، ولكنه لا يعرف كيف يفعل ذلك (الشناوي، 1996، ص 139).

أما (العيسوي، 1995، ص 176) فيرى أن المشكلة عبارة عن صعوبة أو عقبة محسوسة للفرد تحول بينه وبين تحقيق أكبر قدر ممكن من التوافق النفسي والاجتماعي والصحي والدراسي.

في حين يشير (السروجي وأبو المعاطي، 2009) أن المشكلة هي مسألة أو معضلة تؤثر على السلوك البشري أو العلاقات الاجتماعية.

والمشكلة لدى التلميذ حسب (الصبان وآخرون، 2008) هي المعوقات والصعوبات التي تواجه المتعلم في المدرسة، والتي قد تحول دون تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المرجوة.

ومشكلات التلميذ هي المعوقات والصعوبات التي تواجهه والتي قد تحول دون تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المرجوة (زكي محمد وآخرون، 2008).

من خلال التعاريف السابقة نخلص إلى أن المشكلة هي صعوبة يواجهها الفرد ويشعر بها فتحول دون تحقيق أهدافه مما ينعكس سلباً على سلوكه.

#### 2-4-5 عناصر المشكلة:

توجد المشكلة عندما لا يكون أمام الشخص أو الأشخاص الذين يتعرضون لها استجابات بديلة وفعالة، تعتبر حلولاً فالمشكلة تظهر عندما يجد الناس أنفسهم في مواقف ويودون أن يكونوا في غيرها، ولكنهم لا يعرفون كيف يصلون إلى ذلك.

فإذا كان شخص يعاني من مشكلة، فإن هذا يعني وجود العناصر التالية: (الشناوي، دس، ص440)

\_ وجود حالة مبدئية يبدأ منها الفرد.

\_ وجود وضع أو حالة تمثل هدفاً للفرد، يريد الوصول إليه تختلف عن الوضع المبدئي الذي كان فيه.

\_ الإجراءات اللازمة لتحويل الحالة المبدئية إلى حالة الهدف ليست واضحة لهذا الفرد.

فإذا حصل تلميذ على نتائج سيئة في الامتحانات، ويريد أن يحسن نتائجه ولا يعرف الطريق إلى ذلك قلنا أنه يعاني من مشكلة.

#### 3-4-5 أنواع مشكلات التلاميذ:

تختلف المشكلات فيما بينها اختلافاً كبيراً وتحدث في صور كثيرة. منها:

- **المشكلة الواضحة المعالم:** وهي المشكلة تشتمل على كل المعلومات التي يحتاج إليها الشخص ليقوم بحلها، ولا يحتاج أن يضيف إليها شيئاً كما تكون هناك إجابات صحيحة محددة للمشكلة وكذلك أساليب موصوفة للحل.

- **المشكلة غير واضحة المعالم:** وهي على عكس الأولى، ليس لها إجابات صحيحة محددة، وهي تعتمد في الحل على المعلومات التي يوفرها الأشخاص الذين يحاولون حلها. وفي المعتاد فإن هذه المشكلات تتطلب من القائمين حلها، وأن يتأملوا ويفكروا فيها ملياً قبل محاولة حلها، ومعظم المشكلات التي يواجهها الأفراد هي من النوع الثاني.

وفي بعض الأحيان فإن المشكلة تحدث في موقف لا يشتكي منه، ولكن الآخرين في البيئة المحيطة به يتأثرون بسلوكه أو يحكمون عليه بأنه غير فعال، أو يأتي بسلوك يضر بمصلحته ومصلحة المجتمع الذي يعيش فيه (الشناوي، 1996، ص139)

- **المشكلات البسيطة والمعقدة:** هذا النوع يصنف المشكلات حسب درجة التعقيد، فالمشكلات البسيطة هي التي يمكن تحديدها وتفهمها بسهولة كإصابة تلميذ بأحد الأمراض، أما المشكلة المعقدة فهي التي لا

يمكن تحديدها وتصنيفها بسهولة كالتلميذ الذي يعاني من انخفاض مستوى الدخل؛ فيضطر إلى السرقة، ولا يستطيع تحصيل المادة الدراسية، ففي هذه الحالة تصبح المشكلة معقدة ويصعب تشخيصها وتحديدها فهي مرتبطة بجوانب اقتصادية وأسرية ودراسية.

- **المشكلات المؤقتة والممتدة:** وينظر إلى هذه المشكلات حسب مدة استمرارها فالمشكلات العارضة أو المؤقتة هي التي يتم مواجهتها في فترة بسيطة، يتم خلالها مساعدة التلميذ على تجاوزها، كوجود خلاف بين التلميذ وأحد زملائه، أما المشكلات الممتدة فهي تستمر لفترة طويلة وتحتاج إلى كثير من الجهد لتحقيق أهداف مساعدة التلميذ مثل: الإدمان على المخدرات.

- **المشكلات الفردية والجماعية:** وهذا التصنيف مرتبط بعدد المتأثرين بالمشكلة، فالمشكلات الفردية هي التي يتأثر بها تلميذ دون بقية التلاميذ الآخرين، كالغياب المتكرر، أما المشكلات الجماعية فهي المشكلة التي يتأثر بها مجموعة من التلاميذ في نفس الفوج التربوي أو في المدرسة كسوء الإدارة المدرسية. (السروجي وأبو المعاطي، 2009، ص100)

#### 4-4-5 خصائص مشكلات التلاميذ:

تتعدد الخصائص التي تنتم بها مشكلات التلاميذ، ومن أهم تلك الخصائص ما يلي:  
(السروجي وأبو المعاطي، 2009، ص98)

\_ تنوع تلك المشكلات حيث يتصل بعضها بالجوانب المتعلقة بالدراسة، بينما بعضها بالجوانب الاقتصادية، أو متعلقة بمظاهر النمو التي يمر بها التلميذ، أو قد تتعلق بالجوانب القيمية والأخلاقية أو العاطفية، مما يستوجب ضرورة تحديد نوعية المشكلة حتى يتم مساعدة التلميذ.

\_ تنتم بعض المشكلات بالبساطة حيث يمكن مواجهتها والتعامل معها، ومنها المشكلات اليومية أو المواقف الفردية العارضة أو المؤقتة، مثل المشاجرة مع بعض الزملاء أو الغياب الإضطراري عن المدرسة غير متكرر، بينما ينتم بعضها بالتعقيد، مثل المشكلات السلوكية التي تتطلب جهدا ووقتا من المحيطين بالتلميذ وقد يطول التعامل معها، مما يستوجب تحديد درجة تعقد المشكلة حتى يمكن التعامل معها بفاعلية.

\_ تعدد أسباب مشكلات التلاميذ، فقد يرجع بعضها لأسباب ذاتية خاصة بالتلميذ، بينما يرجع بعضها لأسباب خاصة بالمدرسة، أو إلى الظروف الأسرية، في حين قد يرجع بعضها إلى عوامل وأسباب مجتمعية، وقد تتطافر كل تلك الأسباب وتتفاعل لإحداث بعض المشكلات التي يتعرض لها التلميذ، لذا يجب أن تحدد أسباب المشكلة، ويتم تحديد كيفية تفاعل تلك الأسباب في إحداثها كأساس للتعامل معها.

\_ تختلف المشكلات التي تواجه التلاميذ من تلميذ إلى آخر ، من حيث نوعية المشكلة وشدها، كما أن لكل مشكلة جانبا موضوعيا يتمثل في نظرة المجتمع لتلك المشكلة، وجانبا آخر ذاتيا يمثل شعور التلميذ نفسه إزاء المشكلة التي يتعرض لها، ومهما كانت أهمية الجانب الموضوعي لمشكلة التلميذ؛ فإن الجانب الذاتي المرتبط بالمشاعر الإنسانية هو الذي يجعل من موقف مشكلة ما، أو يجعله لا يمثل مشكلة.

\_ يؤدي تداخل وتعدد مشكلات التلاميذ، إلى ضرورة اختيار أسلوب للتدخل الملائم لمواجهة المشكلة، حيث لا يوجد أسلوب واحد يمكن بمفرده مواجهة كل المشكلات بفاعلية، فمن الضروري اختيار النهج الملائم لطبيعة المشكلة ومسبباتها وتأثيراتها.

\_ غالبية مشكلات التلاميذ تتطلب تظافر كل العاملين في المؤسسة التعليمية على أساس فريق عمل لمواجهة تلك المشكلات، بل قد يتطلب الأمر الاستعانة بمؤسسات المجتمع خارج نطاق المدرسة للمساهمة في مواجهة المشكلات التي يعاني منها التلاميذ واحتوائها كالمساجد والمؤسسات الإعلامية.

\_ أي مشكلة تواجه التلاميذ ما هي إلا محصلة لتراكم مشكلات أخرى، وبالتالي فإنه يصعب النظر إلى أية مشكلة كموقف مستقل دون أن يؤخذ في الاعتبار المشكلات الفرعية التي مهدت لحدوثها.

#### 5-4-5 بعض المشكلات الشائعة لدى التلاميذ:

قد يمر المراهق خلال سنوات التعليم المتوسط ومشكلات عليه حلها أو التكيف معها ولا بد له من أساليب ذاتية أو دعم خارجي لمواجهتها، وهو بحاجة إلى مهارات لتجاوز هذه المشاكل مهما كان نوعها، فالمراهق يواجه مواقف حرجة في الدراسة وحياته الاجتماعية والانفعالية.

وتنتشر مشكلات كثيرة لدى تلاميذ هذه مرحلة التعليم المتوسط، وهي متعددة الأسباب كما أن هذه المشكلات نفسها قد تكون سببا في ظهور مشكلات أخرى مثل مشكلة صحية قد تسهم في ظهور مشكلة دراسية، كما يشير الباحث لأهم المشكلات الشائعة لدى التلاميذ في هذه المرحلة ومن بينها مشكلات يشترك فيها المراهقون من نفس العمر غير المتمدرسين:

**5-4-5-1 المشكلات المادية:** هي المشكلات المتعلقة بانعدام أو قلة دخل الأسرة، وكثرة عدد الأبناء، وسوء التصرف في الدخل وحرمان التلميذ من المصروف أو من تلبية احتياجاته ومطالبه المادية لأي سبب، كلها عوامل تؤثر على انتفاع التلميذ بالإمكانات والخدمات التربوية التي توفرها المؤسسة التعليمية، كما قد تؤدي إلى انسحابه من فرص الاشتراك في أوجه النشاط المختلفة، كما قد تؤدي أيضا إلى السلوك العدواني على الآخرين وممتلكاتهم كالسرقة مثلا، أو تجعل التلميذ يقوم بأعمال خارج

أوقات الدراسة لتلبية احتياجاته أو التوقف النهائي عن الدراسة للبحث عن مدخول يساعد به أهله.  
(الصادقي ومنصور، 2005)

ومن أكثر المشكلات المادية في هذه المرحلة ما يلي: (ملحم، 2007، ص408)

- رغبة الابن في الاستقلال والتصرف بالمال كيف ما يريد.  
- ضعف الحالة المادية وعدم وجود مصدر ثابت للحصول على الأموال اللازمة من اجل إشباع حاجاته.

- القلق من عدم القدرة على توفير المال.

- الخلافات الأسرية في تنظيم الشؤون المالية لها.

**5-4-5-2 المشكلات الصحية:** مشاكل الصحة أكثر حدة خلال مرحلة المراهقة منها خلال مرحلة الطفولة وترجع المشكلات الصحية في هذا السن إلى التغيرات الجسمية السريعة التي تطرأ على المراهق اضطرابات في الجهاز الهضمي والدورة الدموية والحالة الصحية عموماً، كذلك يرجع إلى قلق المراهق على المظهر الجسدي الخارجي (حلمي، 1965، 20)

والمشكلات الصحية نعني بها المشكلات التي تتعلق بالحالة الصحية للمراهق المتمدرس والاضطرابات التي يتعرض لها نتيجة ذلك كالتعب الشديد والإرهاق الدائم، أو عيوب جسمية كضعف البنية الجسمية أو تشوهات في الجسم أو حب الشباب، والاهتمام الشديد بتقوية الجسم وعدم فهم المراهق للتغيرات الجسمية والفسولوجية التي تحدث له في المراهقة وغالباً ما يصاحب هذه المشكلات توتر وقلق واضطراب العلاقة بينه وبين محيطه. (ملحم، 2007) كما تعتبر المشكلات الصحية حالة من الضعف الجسدي المرتبط بحدوث الأمراض المزمنة أو التي يعاني منها التلميذ معظم فترات الدراسة فتحول دون استفادته بطريقة طبيعية من الخبرات المدرسية، أو تعوق التلميذ عن المشاركة في الأنشطة المختلفة أو في الحياة الاجتماعية بالمدرسة بوجه عام، كما قد تؤدي به إلى حالات القلق النفسي المعوقة له عن النجاح والتفوق الدراسي، مثل: أمراض القلب، والروماتيزم، والسمنة.

كما يحدث خلط بين المشكلات الصحية ومشكلات التكوين غير طبيعي ففي حالة المشكلة الصحية يعاني التلميذ من وجود مرض معين دون أن يرتبط ذلك بعدم سلامة التكوين الجسدي، أما في مشكلات التكوين غير طبيعي فيعاني من سلامة التكوين الجسدي كحالات الشلل، وضعف السمع والبصر، وصعوبات النطق. (السروجي وأبو المعطي، 2009)

**5-4-5-3 مشكلات أخلاقية:** وهي مظاهر السلوك التي لا تتفق مع الآداب العامة والقيم الأخلاقية والمعايير الاجتماعية المتعارف عليها في المجتمع، ومع اختلاف الانحرافات الأخلاقية من مجتمع

آخر ومن زمان لآخر، إلا أن مشكلة الانحرافات الأخلاقية بالنسبة للتلاميذ يقصد بها النواحي الأخلاقية التي لا تقبل التغيير مهما تغيرت الظروف و الأوضاع، أي أنها تتصف بالشمول مهما اختلفت النظم السياسية والاجتماعية ومهما تباينت أنماط الحياة وتعددت معايير المجتمع وقيمه كالوشاية والكذب وشهادة الزور. (الروحي وأبو المعاطي، 2009، ص109)

**4-5-4-5 مشكلات دراسية:** تشير المشكلات الدراسية إلى المشكلات التي تتعلق بعلاقة التلميذ بمدرسيه وزملائه ومدى تكيفه معهم، وبالمواد الدراسية، والمشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي وطرق الاستذكار والامتحانات المدرسية، حيث يفرض الجو المدرسي التعامل مع المدرسين والمنهاج الدراسي، والواجبات المدرسية وأنظمتها التي تحد من حرية المراهق وتنتقص من قيمته، مما يعرض النظام المدرسي إلى تمرد المراهق. (ملحم، 2007) وتعدد المشكلات الدراسية التي يعاني منها التلميذ في هذه المرحلة، وقد تكون المشكلات الدراسية مؤشرا لمشكلات مرتبطة بجوانب أخرى غير دراسية ولكن تظهر في نشاطه الدراسي وفي تدني تحصيله، وتبرز عادة في المدارس عدة مشاكل مثل الإعادة والهدر المدرسي وبطء التعلم وصعوباته والتأخر الدراسي والغياب بدون عذر واضطراب العادات الدراسية مثل الاستذكار وحل الوظائف المنزلية، غير أنه تبرز مشكلات نتيجة النضج والمرحلة العمرية التي يمر بها المتعلم. ومن بين هذه المشكلات في هذه المرحلة التعليمية نذكر:

- **مشكلات النفور من النشاط الدراسي:** غالبا ما يرجع النفور من العمل والنشاط للدراسي لانشغال المراهق بنشاطات أخرى أو لنمو جسمه السريع في هذه المرحلة مما يستهلك معظم طاقة جسمه، وتؤثر هذه المشكلة على تقدمه الدراسي وهي غير مرتبطة ببطء نمو قدراته العقلية، لذا فالمراهق المتمدرس في هذه المرحلة بحاجة إلى التوجيه والإرشاد لزيادة انجذابه نحو النشاطات الصفية واللاصفية.

- **مشكلات الانضباط المدرسي:** يهدف الانضباط المدرسي إلى تدعيم العملية التربوية وإزالة العقبات التي تعيق وصولها إلى أهدافها ، ولاسيما ما كان منها ناجما عن سوء التكيف لدى بعض التلاميذ مع البيئة المدرسية ، وتواجه المدارس نوعين من الخروج عن النظام هما : (عطوي، 2014)  
أ- **النوع الفردي:** وهو النوع الشائع، ويمكن التعامل مع كل حالة على حدة ومن أمثلة هذا النوع من المشكلات :

- **الشغب وتخريب الأثاث المدرسي:** ويتمثل في السلوك العدواني من جانب التلميذ نحو أقرانه مثل تكسير الطاولات والكراسي، والأجهزة، أو تشويه المبنى المدرسي أو الكتابة على جدرانه وتكسير الشبائيك والأبواب.

- **السرققة:** وقد ترجع إلى رغبة التلميذ في تملك شيء لا يستطيع الحصول عليه أو الانتقام من زميل له.  
 - **الهروب من المدرسة:** ويرجع ذلك لأسباب عديدة، منها ضعف الرقابة المنزلية، أو تأثير قرناء السوء، أو الفشل الدراسي المتكرر للتلميذ، ومنها سوء الإدارة المدرسية وضعف خدمات الإرشاد أو عدم مناسبة أنشطتها وبرامجها التربوية لاحتياجات التلاميذ.  
 - **الغش في الامتحانات:** ويرجع إلى الاهتمام الكبير الذي يعطى للامتحانات، وما تتسم به من صرامة وقيود.

**ب - النوع الجماعي:** يؤثر هذا النوع من المشكلات على المؤسسات التعليمية ككل وتهدد كيانها وتواجهها وهذا النوع أكثر خطورة من النوع الأول مثل:  
 - اهتزاز سلطة المعلمين الرسمية وغير الرسمية: ويرجع ذلك إلى انخفاض مستوى إعدادهم وتكوينهم وانخفاض مستوى وضعهم المادي والاقتصادي.  
 - جمود النظم التعليمية: مثل ضعف العلاقة بين التلميذ والمعلم نتيجة زيادة عدد التلاميذ في القسم، وعدم وجود خدمات إرشادية وتوجيهية في المدرسة، قوانين وإجراءات القبول في المدارس، نظام الامتحانات والتقييم المعتمدة، وما تسببه من قلق لدى التلاميذ وأوليائهم.  
 - قلة تعاون أولياء الأمور مع المدرسة: كثير من الأولياء لا يساعد المدرسة ولا يهتم بما يدور بما يجري فيها، أو عدم قيامهم بدور يساعد على ضبط أبنائهم أو التساهل في التعامل معهم .  
 - عدم إشراك التلاميذ في الإدارة المدرسية وتعويدهم على الحياة الديمقراطية مما يترتب عليه خروجهم عن النظام المدرسي.

- **العدوان:** هو السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخصي بالغير وقد يكون نفسيا على شكل إهانة وتقليل من قيمة الآخرين، أو جسميا ومن أسبابه يمكن أن يرجع لحاجة غير مشبعة أو لإثبات الذات خصوصا في مرحلة المراهقة (الفرخ وتيم، 1999)  
 - عادات الاستنكار الخاطئة: تؤدي العادات الخاطئة عادة إلى ضعف التحصيل الدراسي واستيعاب متدني، والقيام بالواجبات بشكل سيئ، نتيجة سوء استخدام الوظائف العقلية في تحصيل المعرفة، حيث تدرس المادة أو النشاط دون تفحص وتحليل مما ينتج عادة عادات خاطئة وفي الغالب تكون أسبابه نتاج التوقعات العالية للوالدين والجو الدراسي غير المناسب وعدم تحكم التلميذ في المهارات السليمة للاستنكار والمراجعة وعدم قدرة التلميذ على تنظيم وقته وأدواته. (الفرخ وتيم، 1999)

**5-5-4-5 المشكلات الجنسية:** هناك أنواع كثيرة ومتنوعة للانحراف الجنسي، منها ما يقتصر على الفرد نفسه وإشباعه رغبته الجنسية عن طريق جسمه كالعادة السرية، وهي مشكلة شائعة الانتشار بين

المراهقين، ومنها ما يتجه إلى أفراد آخرين من نفس الجنس (الجنسية المثلية) كاللواط، والمساحة وهي أقل انتشاراً، ومنها ما لا يقتصر على الرغبة الجنسية وحدها بل ترتبط فيه هذه الرغبة بالرغبة في الإيذاء (السادية)، أو بالعكس من ذلك حيث ترتبط بالخضوع للجنس الآخر وإيذائه له. (وجيه محمود، 1981، ص88)

**5-4-5-6 المشكلات الاجتماعية:** مرحلة التعليم المتوسط فترة مليئة بالمشكلات لأنها فترة تغير في الجماعة، والمشاكل الاجتماعية تأثير بالغ على المسار الدراسي للتلميذ مثل التفكك الأسري، أو الخلافات الأسرية إلا أن طبيعة المرحلة النمائية لها خصوصيات على السلوك الاجتماعي، فالمراهق يحاول أن ينتزع نفسه من الأمور الطفيلية وأن ينتمي للراشدين والتغيير في الانتماء من جماعة الأطفال إلى جماعة الراشدين هو الانتقال لوضع غير معروف وهذا النقص في الوضوح أحد أسباب التردد وعدم ثبات السلوك والدخول في جماعة جديدة يشابه دخول مجال غير مكتمل البناء وطابع الشك والتردد في سلوك المراهق وما يؤدي إليه من صراعات (حلمي، 1965، ص65) ويرى المراهق أن الصديق يحتل مرتبة لديه تلي مرتبة الوالدين لذلك يحرص المراهق على كسب رضا الأصدقاء و تقبل ما يصدر منهم من أفعال و تصرفات. (الزعلابي، 1998: 173)

كما يتوحد المراهق في هذه المرحلة مع جماعة الرفاق، ويكره أن يكون مختلفاً عن الآخرين سواء في ملبسه أو في عاداته أو طريقة حديثه، و عندما يمانع الوالدين أن يساير ابنهما جماعة الرفاق فإن ذلك قد يؤدي إلى حرمانه من شعبيته و إلى إذلاله بين رفاقه فيكره والديه لأنهما لا يستطيعان أن يفهماه أو يشعرا بحاجاته. (منصور و آخرون، 1980، ص398)

ومن أهم المشكلات الاجتماعية نذكر: (العزة، 2006؛ الفرخ وتيم، 1999؛ فهيم، 1968)

- مشكلات تتعلق بالمكانة الاجتماعية.
- مشكلة مرتبطة بمسألة التحدث إلى الجنس الآخر، كالتخوف من عدم الاستجابة.
- الإصابة باللعنة و الارتباك عند التحدث إلى الجنس الآخر.
- مشكلات تمس المعايير الأخلاقية.
- مشكلات التفاعل الاجتماعي.
- مشكلات ترجع إلى اختيار مهنة معينة .
- الصحبة السيئة.
- عدم رضا الآباء في بعض الأحيان عن اختيار أبنائهم لأصدقائهم، مما يفسد العلاقات الناشئة، ويفسد الجو الطبيعي والاختيار الحر الذي تقوم عليه، وينتقدون تصرف هؤلاء الأصدقاء.

- مشكلة العزلة الاجتماعية وهي إحدى أشكال العلاقات المشوشة بين المراهقين إذ سبب العزلة هو عدم تفاعل المراهقين مع الآخرين وربما تعود إلى الخجل والعزلة الاجتماعية هي شكل متطرف من الاضطراب في العلاقات مع الآخرين ويعتمد الفرد عدم التفاعل الاجتماعي، والعزلة الاجتماعية ترتبط بمشكلات أخرى كسوء تكيف الشخصية العامة والمشكلات الانفعالية والصعوبات الدراسية ومن أهم أسبابها نقص المهارات الاجتماعية والخوف من الآخرين ويحتاج الفرد إلى التشجيع المشاركة الجماعة والى تعلم المهارات الاجتماعية وتأثر هذه المشكلة على تقدم المتعلم دراسيا وتنعكس على استذكارهم للدروس وإهمالهم للنشاطات المدرسية، وعدم التعاون مع زملائه في أي عمل مدرسي.

**5-4-5-7 المشكلات النفسية:** تصادف مرحلة التعليم المتوسط مرحلة المراهقة وهي فترة مليئة بالمشكلات بل هي منطلق لظهور المشكلات لدى الأفراد لأن المشكلات رهينة بتيقظ الشعور كما يقول (يونج) وهو يقصد الشعور بالذاتية أو بالأنية وهذا الشعور يتم تيقظه حين يستطيع الفرد الربط الشعوري بين المحتويات النفسية أي تكوين الأنا ثم التمييز بين السلسلة المتصلة من المحتويات النفسية، أي الأنا وبين الأبوين وهي العملية التي يسميها يونج الميلاد النفسي وهذا الميلاد النفسي أو التكوين للأنا يتم في سن البلوغ مع انبثاق الحياة الجنسية.

ففي هذه الفترة تحدث في الجسم تغييرات فسيولوجية كثيرة تلازمها ثورة نفسية لأن المظاهر الجسمية المختلفة تبرز الأنا إبرازا قويا يجعلها تبالغ في تأكيد ذاتها، أما ما قبل هذه السن أي في المرحلة الطفلية فلا يكون الشعور سلسلة متصلة من المحتويات الشعورية، وإنما يكون مشتتا وأقصى ما يمكن أن يتجمع فيه جزر من الشعور على حد تعبير يونج ولذلك لا يكون الطفل شاعرا بإنيته، ولا شيء في حياته يعتمد عليه لأنه هو نفسه يعتمد على والديه، ولذلك هو لا يصادف إلا قليلا من المشكلات النفسية إذ إن والديه يعملان على تلافى مواجهته للمشكلات، وحالة التوتر الداخلي التي تحدثها المشكلة فلا يكون قد مارسها من قبل لأن هذه الحالة الأخيرة تنشأ فقط حينما يصبح ما هو عقبة خارجية عقبة داخلية؛ أي حينما يعارض دافع دافعا آخر، فالحالة التي تسببها المشكلة تنشأ حينما تظهر جنبا إلى جنب مع مجموعة محتويات الأنا مجموعة أخرى لها نفس القوة، هذه المجموعة الأخرى تكون لها من الطاقة ما يجعلها ذات دلالة وظيفية مساوية للدلالة الوظيفية لمركب الأنا (حلمي، 20، 1965).

إن المشاكل النفسية متعددة في هذه المرحلة مثل العزلة والانطواء والقلق والسلوك اللاتوافقي والمخاوف المرضية كخوف المدرسة وخوف الامتحان، إلا أنه من أبرز المشاكل النفسية التي يعاني منها المراهق والتي تنعكس سلبا على مساره الدراسي ضعف الثقة بالنفس مما يجعله يشك في قدراته مما ينتج عنه رفض القيام بالمهام المطلوبة منه، فالثقة بالنفس جزء أساسي من مطالب النمو النفسي ويرتبط ارتباطا وثيقا بالمعاملة الأسرية وداخل الوسط المدرسي، وبروز ضعف الثقة في هذه المرحلة

يضاعف من الشعور بالخجل والخوف ويؤثر على قدرة المراهق على الاعتماد على نفسه والاستقلال عن الآخرين في تلبية حاجاته وينتج عادة عن فقدان الطمأنينة والأمن النفسي، والتدليل الزائد ومقارنته بالآخرين، وتوقعات الوالدين المرتفعة نحو أبنائهم مع التسلط والعقاب ومن مظاهره التردد والشعور بالنقص والشك في قدراته وعدم المبادرة وضعف القدرة على تحمل المسؤولية، وسيترتب عن هذه المشكلة خوف دائم من عدم الحصول على درجات جيدة، وقد يشعر أنه لا يستطيع المذاكرة، وأنه مهما بذل من جهد فلن يستطيع التفوق، لذا فالواجب من الآخرين مساعدته على تخطي جوانب نقصه تفادي وضع توقعات تتجاوز قدراته، وتشجيعه على المشاركة والاندماج في جماعات وممارسة أنشطة تناسب قدراته وتشجيعه على إبراز جوانب النقص فيه ويجب تشجيع جوانبه الإيجابية وإن أخفق في موقف ما فعليه المحاولة لتحقيق أهدافه، كما أن إشعاره بالحب والتقبل خصوصا من طرف والديه ومدرسيه يعزز ويقوي من اعتبار ذاته (الشيبياني، 2003؛ العربي، 2011).

كما تبرز في هذه المرحلة مشكلة الخجل لدى المراهق المتمدرس وينتج عنها ضياع حقوقه، وعدم الرغبة في مواجهة الآخرين والخوف من نظراتهم، وعدم اتزان حركاتهم الجسمانية عند إبداء أي ملاحظة حولهم، ومن أهم أسباب مشكلة الخجل الحماية الزائدة وفقدان الأمن في البيئة التي يعيشون فيها مما يشعرهم بعدم الطمأنينة، ويحتاج المراهق لتجاوز هذه المشكلة تشجيعه على القيام بنشاطات اجتماعية والمشاركة فيها وتشجيعه على التصرف الطبيعي ومدحهم لاعتمادهم على ذواتهم وجرأتهم وتفادي إحراجهم عند التعبير عن أنفسهم.

ويستغرق المراهق كثيرا في أحلام اليقظة كآلية دفاعية لتهرب من أي مشكلة تواجهه، التي تعتبر مصدر إشباع أكثر من الحياة الواقعية الصعبة، وفي هذه الحالة تصبح أحلام اليقظة مهربا ممتعا، فالأماني يتم تحقيقها من خلال الخيال، وتؤثر فيه أحلام اليقظة وخصوصا على مساره الدراسي حيث يضيع وقت يقتطع من زمن المذاكرة، ويترتب عنها إهمال القيام بواجباته الدراسية، لذا يجب الأخذ بيد المراهق عن طريق تعريفه بضرر أحلام اليقظة الزائدة عن حدها والعمل على إشراكهم في أنشطة ممتعة ومثيرة تغنيهم عن الاستغراق في الخيال. (العربي، 2011)

### 5-5 أهمية الخدمات الإرشادية في مرحلة التعليم المتوسط:

شهدت وظيفة المدرسة تغيرا في وظيفتها، فبعد أن كانت مسؤوليتها تقتصر على تقديم المعارف والمعلومات؛ أصبحت الآن ذات وظيفة اجتماعية وعلمية مساندة لتطورات الحياة الاجتماعية، وتضم المدرسة جماعات من التلاميذ غير متجانسة من مختلف المستويات والاتجاهات يتفاعلون مع بعضهم البعض، وهم من أحوج الفئات للمساعدة الإرشادية نظرا لحساسية المرحلة العمرية، ومن

شأن هذه المساعدة والخدمات الإرشادية الموجهة لهم أن تحقق احتياجاتهم وتسمح لهم بالتصدي ومواجهة مشكلاتهم، وتجعل سلوكهم موافقا للمعايير والقيم الاجتماعية، كما أن هذه الخدمات تزود المتعلمين بالخبرات اللازمة التي تسمح لهم بالتفاعل الإيجابي مع البيئة التي يعيش بها، والتغيرات الحاصلة فيها وإعدادهم لحياتهم الدراسية والمهنية .

ونجاح المؤسسات التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط في وظيفتها مقرون بمدى قدرتها على إعداد وتكوين أفراد يتحلون بروح تحمل المسؤولية والقدرة على اتخاذ القرارات بشكل مستقل، وتحقيق هذه الأهداف لن يكون إلا من خلال إشباع الحاجات المختلفة للمتعلمين ، فتلاميذ هذه المرحلة في حاجة ماسة إلى من يرشدهم ويوجههم من أجل تخفيف صراعاتهم، وتجاوز مشكلاتهم. إن تفهم حاجات المراهقين المتمدرسين وتحقيق مطالبهم النمائية يساعد القائمين على المؤسسات التعليمية على حسن التعامل معهم لتخفيف من متاعبهم وحل مشكلاتهم، ولذا فإنه من الواجب توفير في مرحلة التعليم المتوسط الرعاية للتلاميذ كافة، وفي جميع المجالات الصحية والبدنية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وفق إستراتيجية مدروسة، وأن يقدم لهم كل ما من شأنه مساعدتهم على تجاوز هذه المرحلة الهامة بشكل عادي دون تأثيرات سلبية.

لذلك فمن المهم وضع برامج موجهة لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تعمل على : (قمر و مبروك، 2004؛ العقاد، 2001؛ همام، 1998)

- تشجيع التلميذ على اختيار ألوان النشاط الرياضي الذي يرغب فيه، أو مساعدة على تنمية مواهبه.  
- توفير علاقات طيبة بين التلميذ والمرشد المدرسي والبيئة المدرسية. من خلال تكوين جماعات مدرسية يشارك فيها تسمح له باستغلال قدراته.  
- كما يحتاج في هذه المرحلة إلى الفحص الطبي الدوري للوقوف على مشكلات صحية يمكن أن يعاني منها.

- توفير التربية الجنسية ضروري في هذه المرحلة ، للحد من المشكلات والانحرافات الجنسية .  
- ارتباط المدرسة بالمجتمع ومؤسساته وخصوصا ألياء الأمور لمواجهة احتياجات ومشكلات التلاميذ.  
- مساعدته على تقديم خدمات يمكن أن يؤديها كمواطن في بيئته كأن يتطوع في عمل خيري وتشجيعه على الانضمام في جماعات لها أهداف وبرامج طبقا لميوله ورغباته احتياجاته.  
- لحساسية التلميذ في هذه المرحلة فلا بد من إتاحة الفرصة له للتعبير عن ذاته وتقدير جهده وإدراك ما يعاني منه.

- مساعدة التلميذ المراهق في زيادة فهمه لنفس، وقبوله لها.

- تنمية شعوره بالمسؤولية، واستقلال أحلامه وآرائه.

- تنمية الإحساس بحاجات الآخرين وزيادة فهمه لهم.
- مساعدته على قبوله للمظهر الجسمي، ولقدراته، واستعداداته، وميوله.
- إصلاح ما قد أفسد من علاقات بالآخرين ذوو الأهمية لديه.
- تحديد أهدافه بشكل واضح وسبل تحقيقها.
- التعرف على أنماط السلوك غير الفعالة أو تلك المحبطة له، و تعلم المهارات الاجتماعية جديدة بدلا من سلوك غير مرغوب فيه.
- إعداد المراهق لكي يتقبل التغيرات الجسمية والفسولوجية و شرح مظاهر النمو الجنسي للمراهقين حتى لا يكون هناك شعور بالحرج أو الارتباك وإعطاء المزيد من المعلومات الصحية عن تغيرات البلوغ.

### 5-6 السياسة التربوية وبنية التعليم المتوسط في الجزائر:

أولت الجزائر اهتماما بالغا بالتربية والتعليم واعتبرته أحد المقومات الأساسية لإخراج البلاد من الجهل وحالة التخلف المعرفي والثقافي والتكنولوجي- التي ساهم في تكريسها المستعمر الفرنسي- ، وذلك في سبيل بناء مجتمع عصري، والنهوض بتنمية مختلف القطاعات الحيوية فيه، لذا فقد شكل التعليم أحد الأولويات الأساسية في السياسة التنموية الشاملة التي اتبعتها الدولة مباشرة بعد حصولها على الاستقلال في 5 جويلية 1962 ( وزارة التربية الوطنية أ، 2002 )

وقد استمر ارتباط النظام التربوي الجزائري بعد الاستقلال بالفترة الاستعمارية من حيث تنظيم التعليم وطرق التسيير وهذا لأسباب فرضتها الظروف السائدة آنذاك، فقد واجهت الجزائر مجموعة من المشاكل بعد الاستقلال مباشرة من أمية وتخلف اجتماعي ، بالإضافة إلى منظومة تعليمية موالية لإيديولوجية المستعمر، لا تتوافق تماما مع مبادئ وتوجهات المجتمع الجزائري، مع تبعية في المجال العلمي والتعليمي والثقافي، ولكن تبقى هذه المرحلة تمثل بداية لبناء منظومة تربوية تسير طموحات المجتمع الجزائري، لذا فقد حاولت الحكومة الجزائرية جاهدة منذ الاستقلال، النهوض بقطاع التربية والتعليم تطوير قدرات المدرسة الجزائرية وإقرار مبدأ حق التعليم لكل جزائري، وتوفير الإمكانيات اللازمة، مادية كانت أو بشرية لذا قامت بعدة إصلاحات عميقة على ما ورثته من الاستعمار الذي وظف المدرسة لخدمة أغراضه وسياسته، فكان لزاما على الجزائر القيام بالخطوات الأولى لبناء مدرسة جزائرية مستقلة عن النظام الاستعماري وعليه تم تحديد أولويات القطاع مع الأخذ في عين الاعتبار التوجه الجديد للدولة الجزائرية ورؤيتها في بناء المواطن الجزائري وخصوصيته للنهوض بهذا القطاع، ورفع مردوده التربوي وكذا معالجة مختلف النقائص والسلبيات التي وجدت في النظام

التربوي الموروث، وقد عكف القائمون على القطاع على إيجاد مسارات مدرسية، وكذا برامج ومضامين تعليمية جديدة وإنجاز مؤسسات تربوية جديدة قادرة على استوعاب التلاميذ (وزارة التربية الوطنية ب، 1998، ص4).

وقد شهدت السياسة التربوية بالجزائر عدة مراحل و تحولات جوهرية، كما أن بنية التعليم في مرحلة التعليم المتوسط شهدت تحولات خلال هذه المراحل مست البرامج والمضامين التعليمية هذه المرحلة وحتى تسمية الشهادة المحصل عليها في نهاية المرحلة، ويمكن تقسيم هذه التحولات التي شهدها قطاع التربية وبنية التعليم في الجزائر إلى المراحل التالية:

### 5-6-1 المرحلة الأولى: من الاستقلال حتى 1976:

لقد بقي النظام التربوي بعد الاستقلال شديد الصلة بالفترة السابقة (الاستعمار) من حيث التنظيم و التسيير لذلك فقد واجهت الجزائر مجموعة من المشاكل متداخلة التأثير بعد الاستقلال مباشرة من أمية وتخلف اجتماعي بالإضافة إلى منظومة تعليمية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمضامين، لذلك نعتبر هذه المرحلة كبدائية في تأسيس منظومة تربوية تسير الطموحات و التوجهات التثموية الكبرى، وتعتبر هذه الفترة انتقالية، حيث كان لا بد لضمان انطلاق المدرسة من الاقتصار على إدخال تحويرات انتقالية تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يسير التوجهات التثموية الكبرى، ومن أولويات هذه الفترة :

- تعميم التعليم بإقامة المنشآت التعليمية، وتوسيعها إلى المناطق النائية .
- جزارة إطارات التعليم.
- تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي.
- التعريب التدريجي للتعليم" (وزارة التربية الوطنية أ، 2002، ص8)، هذه الإجراءات العاجلة اتخذت نتيجة نقص مختلف في التقديرات (تكوين الموظفين الإداريين والمدرسين: وضعف الاعتماد على التعاون، وتأخر البناءات... الخ).
- أما بنية التعليم آنذاك فقد قسم إلى مراحل متدرجة وهي:
- التعليم الابتدائي: مدته ست سنوات من التعليم ويضم تلاميذ من ستة سنوات إلى أربع عشرة سنة أي مرحلة التمدرس الإجباري.
- التعليم المتوسط: وينقسم بدوره إلى ثلاثة فروع وهي:
- متوسطات التعليم العام: ومدته أربعة سنوات، تزاوّل الدراسة في إكماليات التعليم العام، ويتوج بشهادة التعليم العام.

- متوسطات التعليم الفلاحي: ومدته ثلاثة سنوات يتوّج بشهادة الكفاءة الفلاحية، تزاوّل الدراسة في إكماليات التعليم الفلاحي.

- متوسطات التعليم التقني: ومدته ثلاث سنوات يتوّج بشهادة الكفاءة المهنية، تزاوّل الدراسة في إكماليات التعليم التقني.

وفي ما يتعلق بمرحلة التعليم الأساسي فقد تم تغيير تسمية امتحان السنة السادسة إلى امتحان الدخول إلى السنة أولى متوسط أمّا مرحلة التعليم المتوسط "فقد جمع في إكماليات التعليم المتوسط (التي تم إنشاؤها) كل أنواع التعليم التي كانت تؤدي في الطور الأول من التعليم الثانوي وفي إكماليات التعليم العام... الخ، التي شرع في إزالتها ابتداء من سنة 1970، وتنتهي الدراسة باجتياز شهادة الأهلية للتعليم المتوسط" (وزارة التربية الوطنية ب، 1998).

### 5-6-2 المرحلة الثانية: ابتداء من سنة 1976 إلى غاية 2002:

ابتدأت هذه الفترة بصدور الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر. الذي أدخل إصلاحات عميقة وجذرية على نظام التعليم في الاتجاه الذي يكون فيه أكثر تماشياً مع التحولات العميقة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية، وبذلك فهو أول نص تشريعي على هذا المستوى وضع المعالم والأسس القانونية للنظام التعليمي الجزائري وشكل الإطار التشريعي لسياسة التربية.

كما حدد الأمر رقم: 76 / 35 المؤرخ في : 16 / 4 / 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين في الجزائر؛ رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية، وقد حددت غايات التربية في الجزائر كالاتي :

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة .  
 - اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية .  
 - الاستجابة للتطلعات الشعبية إلى العدالة والتقدم وتنشئة الأجيال على حب الوطن  
 ولتحقيق هذه الغايات التربوية تبنت الجزائر مجموعة من التوجّهات من بينها : (وزارة التربية الوطنية ، د دس، ص 61)

- اعتماد التوجيه العلمي والتكنولوجي .
- ربط التنمية الشاملة بالنظام التربوي.
- ترسيخ المبادئ الإسلامية السّمة.
- ديمقراطية النظام التربوي في الجزائر.
- مجانية التعليم.

- جزارة المنظومة التربوية.

فقد أقيمت المدرسة الأساسية حيث تمثل المرحلة الإلزامية وتشمل الشريحة العمرية من ست سنوات إلى ست عشرة سنة، واستثناء يمكن أن يرخّص للأطفال الذين بلغوا خمس سنوات للالتحاق بالتعليم الأساسي في حدود ما تسمح به إمكانيات الاستقبال.

تحتوي المدرسة الأساسية على ثلاثة أطوار من بينها مرحلة التعليم المتوسط تتمثل في:

- الطور الأول: يمتد من السنة الأولى إلى السنة الثالثة.

- الطور الثاني: يمتد من السنة الرابعة إلى السنة السادسة.

- الطور الثالث: يمتد من السنة السابعة إلى السنة التاسعة.

تنتهي الدراسة في التعليم الأساسي باجتياز امتحان شهادة التعليم الأساسي BEF الذي يسمح للتلاميذ بالانتقال إلى الطور الثانوي.

وذكر (حمدي باشا) أنه بداية من سنة 1980 تم الشروع في تطبيق إجراءات تنظيمية والمتمثلة في :

- فتح المدرسة أمام جميع الأطفال البالغين سن الدراسة .

- التخفيف ثم محو الفوارق الجهوية في ميدان التعليم.

- توحيد نظام التعليم وتكييفه مع متطلبات التنمية وأهدافها .

- تطوير وإنشاء أجهزة للتوجيه والإعلام لإصلاح الخلل الملاحظ في ميدان التوجيه .

- الإدخال التدريجي لاختيار المدرسة الأساسية وتدعيم التعليم الفني .

- تدعيم وتطوير التعليم باللغة الوطنية.

- تحقيق التوازن بين الطلب الاجتماعي والاقتصادي وطاقات التكوين في أقرب الآجال سواء من حيث المستوى الكمي أو النوعي.

- إعطاء ديناميكية للبناءات للاستجابة بصورة أفضل للمدرسة الأساسية. (ورد في: سالمى، 2016)

### 5-6-3 المرحلة الثالثة: من 2002م إلى غاية يومنا هذا:

ففي يوم 30 افريل 2002 عرض ملف إصلاح المنظومة التربوية للنظر فيه من طرف مجلس الوزراء تحت إشراف رئيس الجمهورية، وقد اتخذ المجلس، بعد دراسة وافية للملف، عددا من القرارات ولتي تم إدراجها ضمن برنامج عمل الحكومة والمصادق عليه من قبل المجلس الشعبي الوطني بتاريخ 27 جويلية 2002 ، وتمثلت هذه القرارات في ثلاث محاور كبرى وهي: (سالمى، 2016)

في ما يخص محور إصلاح مجال البيداغوجيا:

- 1- إصلاح البرامج التعليمية.
- 2- إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية.
- 3- استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية وإدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة ابتداء من مرحلة التعليم المتوسط.
- 4- إعادة تأهيل شعب الامتياز في الرياضيات الأساسية وتقنيات الرياضيات والفلسفة .
- 5- تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية .
- 6- إعادة تأهيل تدريس التاريخ والفلسفة في جميع المستويات.
- 7- تعميم التربية الفنية في جميع المستويات.
- 8- إعادة تأهيل التربية البدنية والرياضية وتكريس طابعها الإلزامي على جميع التلاميذ.
- 9- تعزيز تدريس اللغة العربية.
10. ترقية وتطوير تدريس الأمازيغية.
11. إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي.
12. إدخال تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط.
13. إعداد وتنفيذ إستراتيجية لمحو الأمية في صفوف الكبار .
14. تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة.

في ما يخص محور إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري:

1. تكوين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في مدة ثلاث سنوات بعد شهادة البكالوريا وذلك على مستوى معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين.
2. تكوين أساتذة مرحلي التعليم المتوسط والثانوي العام على مستوى المدارس العليا للأساتذة.
3. تكوين أساتذة التعليم الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني.
4. إعادة بعث مسابقة التبريز.
5. إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير.
6. إعادة تأهيل الأسلاك التعليمية.

في ما يخص محور إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية:

1. التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسية لفئة الأطفال البالغين 5 سنوات.
2. تخفيض مدة التعليم في المرحلة الابتدائية من 6 إلى 5 سنوات.

3. تمديد مدة التعليم في المرحلة المتوسطة من 3 إلى 4 سنوات.
4. إعادة تنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي في 3 فروع كما يلي :
  - أ. التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.
  - ب. التعليم التقني والمهني والتكوين.
  - ج. التعليم العالي.
5. إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص. ما تم ذكره يمثل صورة وجيزة عن أهم الجوانب المهيكلة للإصلاح التربوي كما أقرتها السلطات العمومية.

أما فيما يخص إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية فقد أقر المجلس على ما يلي:

1. "التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسة لفئة الأطفال البالغين 5 سنوات.
2. تخفيض مدة التعليم في المرحلة الابتدائية من 6 إلى 5 سنوات.
3. تمديد مدة التعليم في المرحلة المتوسطة من 3 إلى 4 سنوات.
4. إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص
5. إعادة تنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي في ثلاثة فروع كما يلي:
  - أ - التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.
  - ب - التعليم التقني والمهني والتكوين.
  - ج - التعليم العالي .

وقد شرعت وزارة التربية الوطنية في تنفيذ هذه القرارات بداية من الدخول المدرسي 2003/2004 فقامت بإعادة هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (التعليم ما بعد الإلزامي) انطلاقا من الدخول المدرسي 2005/2006 وهو حلقة وصل بين التعليم الإلزامي والتعليم العالي وكذا عالم الشغل.

وسعى إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر إلى تجسيد البعد الوطني وإعطائه العمق اللازم في النظام التربوي، وترسيخ القيم الثقافية والحضارية للمجتمع الجزائري والمحافظة على المكونات الأساسية للهوية الوطنية، وإلى ترقيةها وتعزيزها، والتفتح على الثقافات والحضارات الأخرى ومواكبة مستجدات العصر.

إن هذا الإصلاح؛ يعد الثاني من نوعه بعد الإصلاح العميق الذي عرفته المدرسة الجزائرية في سنة 1976، غير أنه إذا كان إصلاح السبعينات، قد أملت فترة ما بعد الاستقلال، وكانت الأسبقية فيه لتأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها، فضلا عن ديمقراطيتها وانفتاحها على العلوم

والتكنولوجية، فإن الإصلاح الجديد، تمليه ظروف أخرى مرتبطة أساسا بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وبالاحتياجات الاجتماعية، الناجمة عن هذه التغيرات، وفرضت هذا الإصلاح تحديات جديدة، تختلف عن تلك التي كان على المدرسة الجزائرية أن تواجهها في السبعينات، إنها تحديات من شكل آخر وعلى المدرسة اليوم أن تواجهها بإعداد أبنائها للعيش في عالم تطبعه عولمة الحياة في شتى مجالاتها المختلفة، وتميزه تكنولوجية الإعلام والاتصال الجديدة التي بدأت في إحداث تغيير في وسائل التعليم وأساليبه وفي مفهوم الزمان والمكان (وزارة التربية الوطنية ج، 2010، ص3).

وفي السنوات الأخيرة ظهرت عدة ثغرات في المنظومة التربوية الجزائرية وإختلالات كبيرة، الأمر الذي جعل الكثير من المتابعين للشأن التربوي يقرون بفشل الإجراءات والتدابير المتخذة وعدم فاعليتها، مما استدعى اللجوء إلى تشريح الوضع والقيام بإصلاح الإصلاحات، أو ما اصطلح عليها بالجيل الثاني من الإصلاحات وهذا ما يرشح إلى التأسيس لمرحلة قادمة في مسار المنظومة التربوية.

### 7-5 أهداف أطوار التعليم المتوسط:

إن إدخال نظام الأطوار في التعليم يركز في جوهره على تحديد الكفاءات الأساسية التي يجب اكتسابها في كل طور من طرف التلميذ، بالإضافة إلى ذلك فإن نظام الأطوار يشجع على المسارات الدراسية الفردية والتي تسمح للتلميذ من التطور داخل الطور حسب قدراتهم ووتيرتهم الخاصة في التقدم (بوسنة وآخرون، 2014، ص236).

مدة التعليم المتوسط أربعة سنوات موزعة على ثلاثة أطوار، ولكل طور كفاءات يسعى لتحقيقها لدى التلميذ، وتتمثل أهداف هذه الأطوار في: (تلي، 2012، ص90)

**أ- الطور الأول:** يمثل السنة الأولى من التعليم المتوسط، ويشكل الطور الأول فترة التجانس والتكيف والاكتشاف؛ إذ أن الانتقال من مرحلة التعليم الابتدائي إلى المتوسط يشكل تغيرا جذريا للتلميذ من خلال تنظيم التعليم في مواد مستقلة، تعدد الأساتذة، تغيير طرائق العمل، إدراج اللغة الأجنبية الثانية.

**ب - الطور الثاني:** يهدف الطور الثاني إلى تعزيز وتعميق التعلم خلال سنتين الثانية والثالثة متوسط، ويشكل فترة أساسية في اكتساب وتنمية كفاءات المادة والكفاءات العرضية.

**ج - الطور الثالث:** يهدف إلى تعميق التعلم وفحص مكتسبات التلميذ من كفاءات المواد والكفاءات العرضية التي يستهدفها التعليم المتوسط. كما يساعد هذا الطور الثالث والنهائي للتعليم الإلزامي من توجيه التلميذ إلى تخصصات مستقبلية.

### خلاصة الفصل:

مرحلة التعليم المتوسط ذات أهمية بالغة في بناء شخصية التلاميذ المستقبلية، من خلال ما تقدمه من برامج و نشاطات دراسية وما توفره من تفاعل اجتماعي وعلاقات إنسانية، مما يتطلب اهتمام مميز من المحيطين بتلاميذ هذه المرحلة الحساسة من التعليم سواء في الوسط الأسري أو في المؤسسات التعليمية لمجابهة هذه المشاكل واحتوائها بنوع خاص من المعاملة حتى يتيسر اجتياز هذه المرحلة بشكل طبيعي دون انحرافات اجتماعية وصراعات نفسية أو رسوب مدرسي تحضيراً له للمراحل الدراسية أو التكوينية اللاحقة.

فهذه المرحلة تتطلب وعياً كبيراً وتفهماً لما يطرأ على طباعه وسلوكياته، ومساعدته على تجاوزها والتغلب عليها، فالبيئة الاجتماعية المحيطة بالمراهق قد تسبب له نوعاً من الضغط على سلوكياته وتصرفاته مما قد يسبب له مشكلات تحتاج عناية خاصة، ومما سبق تتجلى بوضوح أهمية مرحلة التعليم المتوسط من خلال أهداف هذه المرحلة وطبيعة وخصائص المتدرسين، وما يترتب عن ذلك من حاجات ومشكلات يواجهها التلميذ مما يؤكد ضرورة الاهتمام بخدمات الإرشاد المدرسي في هذه المرحلة وتحقيق مطالبها لصالح التلميذ ومساعدته على بناء مشروعه المستقبلي، وذلك عن طريق خدمات إرشادية وتوجيهية تمكنه من معرفة ذاته ومعرفة متطلبات محيطه و كذا إكسابه القدرة على حل المشكلات التي قد تعترض تحقيق نجاحه المدرسي مما قد يؤثر على تحقيق مشروعه المستقبلي.

# الباب الثاني: الجانب التطبيقي

## الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1-6- منهج الدراسة

2-6 الدراسة الاستطلاعية

3-6 الدراسة الأساسية

4-6 مجالات الدراسة

5-6 طريقة اختيار العينة الأساسية وخصائصها

6-6 أداة جمع البيانات

7-6 الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات

خلاصة الفصل

**تمهيد:**

سنتطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية التي اتبعتها الباحثة في الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية للحصول على النتائج، ويتناول هذا الفصل المنهج المتبع، والدراسة الاستطلاعية، نظرا لأهميتها ولطبيعة الأهداف المرجوة منها، كما حددت الباحثة مجالات البحث الزمني والمكاني، وعينة البحث وأهم خصائصها التي تعد خطوة هامة، كما أشرنا إلى الأدوات الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات.

**1-6 المنهج المتبع:**

للمنهج الدراسة أهمية بالغة في البحث العلمي فهو الطريقة التي يتبعها الباحث لدراسة المشكلة موضوع البحث في إطار منظم من أجل الكشف عن بعض الحقائق وعلاقة المتغيرات ببعضها البعض وأي دراسة تتطلب إتباع منهج يتوافق وطبيعة الموضوع.

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لملاءمته طبيعة و أهداف الدراسة التي تتناول الحاجات الإرشادية لدى شريحتين من المتعلمين (المتأخرين والمتفوقين دراسيا)، ومشكلات التلاميذ وحاجاتهم الإرشادية متغير مرتبط بالسلوك البشري، لذا فهذا المنهج يعطينا صورة واضحة عن الظاهرة والأفراد، ووضعيات معينة ويكشف الجوانب التي تحكمها وطرائق تفسيرها.

وقد عرف ( الرشيد، 2000) المنهج الوصفي بأنه "مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف ظاهرة أو موضوع اعتمادا على جمع حقائق وبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا دقيقًا لاستخلاص دلالاتها، والوصول إلى نتائج وتعميمات على الظاهرة أو الموضوع محل البحث".

## 6 - 2 الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية خطوة منهجية ذات أهمية، يهدف الباحث من ورائها إلى اكتساب خبرة تساعده على التحكم في الدراسة الأساسية من خلال الوقوف على مفاهيمها، لذا كان من الضروري قبل البدء في إجراءات الدراسة الأساسية وبصفة خاصة في البحوث الميدانية القيام بهذه الخطوة؛ لأخذ صورة عامة عن الواقع والتعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث والصعوبات التي ربما تواجه الباحث في تطبيق أدوات بحثه كما أن الدراسة الاستطلاعية تسمح بالوقوف على بعض الأخطاء والهفوات التي قد تؤثر على مصداقية وموضوعية الدراسة ونتائجها، ثم ضبطها، فعزلها وقت إجراء الدراسة الأساسية.

وسعى الباحث من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى:

- التأكد من صدق وثبات الأداة المستعملة في هذه الدراسة.

- حسن اختيار العينة حتى تكون ممثلة للمجتمع الأصلي.

- كتنساب خبرة تطبيق الأداة في صورتها النهائية.

## 6-2-1 خطوات إعداد مقياس الحاجات الإرشادية: تتمثل أداة الدراسة في مقياس الحاجات الإرشادية

لدى التلاميذ المراهقين في مرحلة التعليم المتوسط.

يحبذ دراسة الحاجات عن طريق المشكلات خصوصا في مرحلة المراهقة، لأنها مرحلة جديدة على المراهق، وقد لا يشعر خلالها المراهق بالحاجات لانتمائها إلى مرحلة جديدة من العمر وهذا الانتقال كما يقول (ليفين) بمثابة دخول منطقة لم يتم تكوينها من الناحية المعرفية فهي ليست متميزة ومفصلة إلى أجزاء واضحة الحدود، من أجل ذلك تكون حاجات المراهق في هذه الحالة غامضة عليه، وتزداد مشكلاتها زيادة واضحة مما يحتم دراسة هذه المشكلات إذا كنا نريد أن نعرف حاجات المراهق، لأن حاجاته في هذه الفترة لم يشعر بها بعد ولم يكتشفها (حلمي، 1965). لذا فالباحث في بناء مقياس الحاجات عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، عمد إلى محاولة حصر المشكلات الشائعة لديهم ضمن مجالات وكل مجال يشمل مجموعة من المشكلات، فإن ظهرت مشكلة لدى التلميذ فهي نتيجة حاجة غير مشبعة، ولقد تم بناء هذه المقياس بإتباع الخطوات التالية:

- **الخطوة الأولى:** تمت مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الحاجات والمشكلات عند فئة المراهقين.

- **الخطوة الثانية:** استخراج بعض العبارات التي تقيس المشكلات والحاجات الإرشادية عند المراهقين بصفة عامة والمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط بصفة خاصة، حيث لم يعثر الباحث الحالي في حدود اطلاعه على مقياس كامل يقيس بالخصوص الأبعاد مجتمعة مع بعضها في مقياس واحد وعليه، تم صياغة العبارات بطريقة ذاتية، انطلاقاً من أفكار نظرية، وزيارات ميدانية لمؤسسات تربوية، وتمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

- إجراء مقابلات مع الأساتذة حول طبيعة المشكلات الشائعة، بين التلاميذ، وأخذ فكرة على النتائج الدراسية للتلاميذ.

- إجراء مقابلات مع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي بمركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بموزاية.

- إجراء مقابلات مع التلاميذ، وتمثل الهدف منها في تحديد أهم المشكلات التي يواجهونها.

- **الخطوة الثالثة:** وتم فيها تصنيف أبعاد استمارة الحاجات إلى:

- **البعد النفسي:** تناول هذا البعد ببعض المشكلات التي تتعلق بوجود حالة من عدم الاستقرار النفسي للتلميذ، وسوء التكيف النفسي في مرحلة التعليم المتوسط، وهذه المشكلات تعبر عن حاجات نفسية إن تم إشباعها تحقق للتلميذ الاتزان والتكيف النفسي ولقد تضمن البعد على (14) فقرة تقيسه.

- **البعد الاجتماعي:** تناول هذا البعد المشكلات التي تتصل بعلاقة التلميذ المتمدرس مع أفراد المجتمع من أشخاص وجماعات (أفراد الأسرة، الأقران) وأهم المشكلات الناجمة عن تفاعله معهم، وهي تعبر عن حاجة في حالة تحقيقها من طرف التلميذ كفيلة بتحسين تكيفه الاجتماعي وتضمن هذا البعد (20) فقرة لتقيسه .

- **البعد الدراسي:** يتناول هذا البعد بعض المشكلات المحتملة التي يمكن أن يواجهها التلميذ، والتي تؤثر سلباً على مسارهم الدراسي، وهي تعبر عن حاجة في حالة تحقيقها من طرف التلميذ بتحسين نتائجه الدراسية، والنجاح الأكاديمي وشمل هذا البعد 26 فقرة.

- **البعد المادي:** يتناول هذا البعد بعض المشكلات المادية التي يمكن أن تواجه التلميذ في سبيل تحقيق الانتفاع بها، وهي تعبر عن حاجة الطالب إلى وجود مصدر مادي يساعده على تحقيق متطلباته ويشمل هذا البند تسعة (09) فقرات.

- **البعد الديني:** يتناول هذا البعد المشكلات المحتملة والشائعة لدى التلاميذ في هذه المرحلة العمرية، بحكم أن خلال هذه المرحلة العمرية يصبح مكلفاً شرعاً، وهذه المشكلات تعبر عن حاجات دينية في حال تحقيقها تساعده على فهم مسائل دينية والعمل بها، يحتوي هذا البعد (13) بند.

- **بعد أوقات الفراغ:** يتناول هذا البعد مشكلات التلاميذ في أثناء أوقات الراحة، وكيفية تضييق هذا الوقت، وهذه المشاكل تعبر عن حاجات في حال تحقيقها تساعد على استثمار وقته في نشاط يفيد، ويشمل هذا البعد ستة (06) بنود.

واحتوت الاستمارة في صورتها الأولى على مجموع (88) فقرة تقيسها.

- **الخطوة الرابعة:** تم خلالها تقديم الاستمارة للمحكمين، حيث تم عرض الاستمارة على المحكمين من درجات علمية مختلفة تتراوح بين أسناذ التعليم العالي، إلى أسناذ محاضر لقياس الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين، اتخذنا من هذه الطريقة وسيلة لقياس صدق الاستمارة، حيث قمنا بعرضها في صورتها الأولى على تسعة (09) محكمين (ملحق رقم 3) وطلب منهم إعطاء ملاحظاتهم واقتراحاتهم حولها.

ومن أجل هذا وضعت العبارات في النسخة الموجهة للمحكمين في جدول يسمح بتقديرها واختبار مدى مناسبة الفقرات من عدمها وذلك من خلال:

- تحديد مستوى قياس كل فقرة من فقرات استمارة الحاجات وذلك من خلال وضع تقدير صلاحيتها من حيث القياس.

- تحديد مدى صلاحية فقرات الاستمارة من حيث الصياغة، واقتراح ما هو ملائم بديلاً للفقرات التي تحتاج إعادة الصياغة.

- إضافة فقرات يرى المحكمون بأن لها أهمية في قياس الحاجات، إلا أنه لم يتقدم أي من المحكمين باقتراح لإضافة فقرة للمقياس.

**الخطوة الخامسة:** تقديرات المحكمين حول طبيعة صياغة فقرات الاستمارة:

بهدف الوقوف على مدى طبيعة صياغة فقرات الاستمارة ولتحديد ما إذا كانت الصياغة ملائمة، حيث اعتمدنا على حساب متوسط الاتفاق، وتم اعتماد عتبة لقبول الصياغة، فإذا اتفق خمسة محكمين فأكثر على أن الفقرات مناسبة بنسبة (60 %) وأكثر تم الاحتفاظ بها، وذلك وفق معادلة كوبر cooper التالية: عدد مرات الاتفاق/ على عدد مرات الاتفاق+ مرات الاختلاف x 100، حيث أفرزت العملية كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (1): نتائج تحكيم أداة الحاجات في صورتها الأولية

أبعاد التحكيم	نسبة اتفاق المحكمين%
إنتماء الفقرات إلى الأبعاد	86%
وضوح الفقرات	92%
مناسبة البدائل و عددها	100%
شمولية البيانات الشخصية	100%
الصياغة اللغوية للفقرات	100%

نلاحظ من خلال نتائج صدق المحكمين أن الاتفاق كان بالإجماع فيما يخص وضوح الفقرات، وشمولية التعليمات، أما عن انتماء الفقرات للأبعاد، فقد كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين مرتفعة.

ولقد تم التأكد من مدى ملائمة ووضوح العبارات لفئة التلاميذ المعنيين بالدراسة، بعد أخذ ما أفاد به المحكمون بعين الاعتبار، وقد تم إعادة الصياغة لبعض العبارات كي تتناسب مع المستوى الدراسي والعمر الزمني لأفراد العينة.

## جدول رقم (2): الفقرات المعدلة لمقياس الحاجات

رقم الفقرة	صيغة الفقرة في صورتها الأولية	الفقرة في صورتها النهائية
16	يؤلمني تخيب ظن الوالدين بنتائج الدراسية	أخشى أن أخيب أمال والداي
27	دعم الوالدين يحفزني لبذل جهد أكبر	أحتاج لمؤازرة أكثر من أهلي
58	معايير التقييم غير واضحة في المراقبة المستمرة	أجهل معايير تقييمي في المراقبة المستمرة مقارنة بالاختبارات الفصلية
77	أعادي كل من لا يلتزم بواجبه الديني	أميل للتعصب في الأمور الدينية
82	يؤرقني وجود مظاهر غير أخلاقية بين التلاميذ	انزعج من انتشار بعض المظاهر غير الأخلاقية بين التلاميذ

## - الخطوة السادسة: تجريب الأداة على عينة استطلاعية:

تتمثل عينة الدراسة الاستطلاعية في (40) تلميذ وتلميذة يدرسون بمتوسطة متوسطة 200 مسكن بولاية البليدة، من مستوى السنة الرابعة متوسط، ولقد تم اختيار هذه العينة من التلاميذ بطريقة قصدية من التلاميذ المستعدين منهم للتجاوب معنا طواعية.

1-1-2-6 خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية: تتميز عينة الدراسة الاستطلاعية بما يلي:

جدول رقم (3): جنس عينة الدراسة الاستطلاعية

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	17	42.5%
إناث	23	57.5%
المجموع	40	100%

يبين الجدول السابق جنس عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث تمثل نسبة الاناث 57.5% وهي أكبر نسبة الذكور التي تمثل 42.5%.

2-1-2-6 توزيع العينة الاستطلاعية حسب فئتي التحصيل الدراسي:

جدول رقم (4): أفراد العينة الاستطلاعية حسب فئتي التحصيل الدراسي

الفئة	العدد	النسبة
فئة المتفوقين	22	55%
فئة المتأخرين	18	45%
المجموع	40	100%

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن فئة المتفوقين والمقدرة نسبتهم ب 55%، أكبر من فئة المتأخرين دراسيا والتي قدرت نسبتهم ب 45%.

الخطوة السابعة: صدق وثبات أداة الدراسة حسب كل مجال والدرجة الكلية لمقياس الحاجات:

### 2-2-6 الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

#### 1- صدق وثبات بعد الحاجات النفسية:

أصدق البناء: والذي يوضح علاقة كل فقرة بالبعد، ولقد تم اعتماد (معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، فدلّت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (5): صدق البناء لبعدها الحاجات النفسية

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة ببعدها
1	أشعر بالنقص مقارنة بزملائي	<b>0.50**</b>
2	أشعر بالخجل في المواقف العادية	<b>0.45**</b>
3	ألوم نفسي كثيرا	<b>0.53**</b>
4	يراودني التفكير في الانتحار	<b>0.26</b>
5	أنفعل لأنفه الأسباب	<b>0.54**</b>
6	ثقتي بنفسي ضئيلة	<b>0.64**</b>
7	ينتابني الخوف من المستقبل	<b>0.53**</b>
8	ألجأ إلى الخيال لتحقيق رغباتي	<b>0.73**</b>
9	أميل إلى العزلة	<b>0.52**</b>
10	أحتاج إلى دعم ومساندة الآخرين لي	<b>0.30</b>
11	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري	<b>0.57**</b>
12	أجد صعوبة في تمالك نفسي عند الغضب	<b>0.66**</b>
13	لست راضيا على شكلي	<b>0.24</b>
14	أعاني من الشرود الذهني	<b>0.42**</b>

\*\* دال عند مستوى 0.01

\* دال عند مستوى 0.05

نلاحظ من خلال الجدول بأن جميع الفقرات كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، ما عدا الفقرات (4-13) والتي لم تكن دالة فتم حذفها وأصبح البعد يحتوي على (11) فقرة تقيسه.

ب - ثبات بعد الحاجات النفسية: ولقد تم حساب الثبات باستخدام طريقتي ألفا كرومباخ وسبيرمان براون، حيث أسفرت النتائج على ما يلي:

جدول رقم (6): معامل الثبات لبعء الحاجات النفسية

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
بعء الحاجات النفسية	ألفا كرومباخ	0.79
	سبيرمان براون	0.76

يتضح من خلال الجدول رقم (6) بأن معامل الثبات جاء بدرجة معقولة ومقبولة إحصائياً، وعليه يمكن الاطمئنان على صحة ما وضع لقياسه.

## 2 - صدق وثبات بعء الحاجات الاجتماعية:

أصدق البناء: والذي يوضح علاقة كل فقرة بالبعء، ولقد تم اعتماد (معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، فدللت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (7): صدق البناء لبعء الحاجات الاجتماعية

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة ببعدها
15	أتجنب الدفاع عن أفكاري أمام الآخرين	**0.44
16	أخشى أن أخيب آمال والداي	**0.49
17	أسوء للآخرين	0.28
18	أفكر بشكل مستمر في المشاكل الأسرية	*0.38
19	أشعر أن والداي يعملاني كطفل	0.25
20	أشعر بالحرمان العاطفي في أسرتي	**0.60
21	يفرض أهلي علي أوامرهم	*0.35
22	أشعر بعدم احترام الآخرين لي	**0.45
23	أشعر بالحماية الزائدة من طرف أسرتي	0.15
24	قلما يأخذ أهلي بأرائي في مواضيع تهمني	**0.43
25	أجد صعوبة في إقناع الآخرين بأفكاري	0.20
26	أجد صعوبة في بناء صداقات جديدة	0.21
27	أحتاج لموازنة أكثر من أهلي	0.25
28	أبحث عن مكانة بين زملائي	**0.61
29	علاقتي سيئة بالآخرين	0.25
30	أعتمد على الآخرين أكثر من اعتمادي على نفسي	0.18
31	أعتقد أن والداي غير راضين علي	**0.57
32	يعاملني والداي بصرامة كبيرة	0.29
33	أكسر ممتلكات الغير	0.24
34	يضغط والداي علي لتحقيق نتائج تتجاوز قدراتي	**0.64

\* دال عند مستوى 0.05

\*\* دال عند مستوى 0.01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (7) بأن الفقرات التالية وعددها (08) كالآتي: (15-16-20-22-24-28-31-34) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن الفقرتين: (18-21)، كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، أما باقي الفقرات وعددها (9) لم تكن دالة وعليه تم حذفها فأصبح البعد يتكون من (10) فقرات تقيسه.

ب- ثبات بعد الحاجات الاجتماعية: ولقد تم حساب الثبات باستخدام طريقتي ألفا كرومباخ وسبيرمان براون، حيث أسفرت النتائج على ما يلي:

جدول رقم (8): معامل الثبات للحاجات الاجتماعية

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
الحاجات الاجتماعية	ألفا كرومباخ	0.70
	سبيرمان براون	0.78

يتضح من خلال الجدول رقم (8) بأن معامل الثبات جاء بدرجة معقولة ومقبولة إحصائياً، وعليه يمكن الاطمئنان على صحة ما وضع لقياسه.

### 3- صدق وثبات بعد الحاجات الدراسية:

أ- صدق البناء: والذي يوضح علاقة كل فقرة بالبعد، ولقد تم اعتماد (معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، فدلّت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (9): صدق البناء لبعده الحاجات الدراسية

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة ببعدها
35	أشعر بضيق فترة الامتحانات	0.17
36	أكره أسلوب التدريس القائم على الإلقاء	**0.51
37	الجو داخل المتوسطة لا يشجع على الدراسة	0.30
38	يمكنني تحسين نتائجي الدراسية	0.26
39	أتمرد على النظام الداخلي للمتوسطة	0.17
40	الأساتذة يسيئون معاملتي	0.11
41	أشعر بإهمال المدرسين لي	0.07
42	أعتقد أن الدراسة مع تلاميذ لهم مستوى متقارب يساعدي على النجاح	0.22
43	رغبتني في الدراسة ضئيلة	0.04
44	تواجهني صعوبة في فهم الكثير من الدروس	**0.56
45	أجهل سبب دراسة بعض المواضيع والمواد الدراسية	**0.43
46	معاملة الأساتذة تدفعني لكره بعض المواد الدراسية	**0.41
47	أجد صعوبة في التركيز أثناء الدرس	0.21
48	بعض المواد الدراسية يصعب علي استيعابها	0.12
49	بعض الأساتذة غير عادلين في تقييمي	**0.52
50	أحبذ نشاطات دراسية إضافية تتلاءم مع قدراتي	0.30
51	أجد صعوبة في تحضير دروسي	*0.37
52	تعيق النشاطات الدراسية في شكلها الحالي استغلال كامل إمكاناتي	0.04
53	أحبذ أن تزود قاعات التدريس بتقنيات تكنولوجية حديثة	**0.48
54	أجهل الطريقة المثلى للمراجعة	0.22
55	لم يسبق لي مقابلة مستشار التوجيه والإرشاد على إنفراد	0.15
56	أجهل دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي	0.16
57	أنقادی حضور حصص الدعم والتقوية، حصص الاستدراك	0.11
58	أجهل معايير تقييمي في المراقبة المستمرة مقارنة بالاختبارات الفصلية	**0.50
59	أشعر أن المدرسين يهتمون بتلاميذ على حساب تلاميذ آخرين	**0.42
60	علاقتي سيئة مع الأساتذة والإداريين	0.27

\*\* دال عند مستوى 0.01

\* دال عند مستوى 0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (9) بأن الفقرات التالية وعددها (08) كالاتي: (36-44-45-46-49-53-58-59) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن الفقرة: (51)، كانت دالة عند مستوى

الدلالة (0.05)، أما باقي الفقرات وعددها (17) لم تكن دالة وعليه تم حذفها فأصبح البعد يحتوى على (9) فقرات تقيسه.

ب- ثبات بعد الحاجات الدراسية: ولقد تم حساب الثبات باستخدام طريقتي ألفا كرومباخ وسبيرمان براون، حيث أسفرت النتائج على ما يلي:

جدول رقم (10): معامل الثبات للحاجات الدراسية

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
الحاجات الدراسية	ألفا كرومباخ	0.55
	سبيرمان براون	0.42

يتضح من خلال الجدول رقم (10) بأن معامل الثبات جاء بدرجة معقولة ومقبولة إحصائياً، وعليه يمكن الاطمئنان على صحة ما وضع لقياسه.

#### 4- صدق وثبات بعد الحاجات المادية:

أصدق البناء: والذي يوضح علاقة كل فقرة بالبعد، ولقد تم اعتماد (معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، فدلّت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (11): صدق البناء لبعد الحاجات المادية

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة ببعدها
61	أسرتي تعاني من وضع مادي صعب	**0.66
62	أبحث عن مدخول أثناء العطل	**0.62
63	أفضل العمل على الدراسة	**0.60
64	مصرفي قليل مقارنة بمتطلباتي	**0.78
65	المستوى المالي لأسرتي أقل من الآخرين	**0.85
66	دخل أسرتي لا يناسب متطلبات المعيشة	**0.57
67	مصرفي لا يكفي على الإطلاق	**0.78
68	أحصل على نقود من والدي بعد إلحاح شديد	**0.45
69	حاجتي للمال في تزايد مقارنة بالمرحل السابقة	0.17

\*\* دال عند مستوى 0.01

\* دال عند مستوى 0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) بأن جميع الفقرات كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، ما عدا الفقرة (69) لم تكن دالة وعليه تم حذفها فأصبح البعد يحتوي على (8) فقرات تقيسه.

ب-ثبات بعد الحاجات المادية: ولقد تم حساب الثبات باستخدام طريقتي ألفا كرومباخ وسبيرمان براون، حيث أسفرت النتائج على ما يلي:

جدول رقم (12): معامل الثبات للحاجات المادية

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
الحاجات المادية	ألفا كرومباخ	0.82
	سبيرمان براون	0.80

يتضح من خلال الجدول رقم (12) بأن معامل الثبات جاء بدرجة معقولة ومقبولة إحصائياً، وعليه يمكن الاطمئنان على صحة ما وضع لقياسه.

## 5- صدق وثبات بعد الحاجات الدينية:

أ- صدق البناء: والذي يوضح علاقة كل فقرة بالبعد، ولقد تم اعتماد (معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، فدلّت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (13): صدق البناء لبعده الحاجات الدينية

الفرقة	العبارات	ارتباط الفرقة ببعدها
70	قلما ألتزم بأداء الواجبات الدينية	0.26
71	قلما ألتزم بالأخلاق التي أوصى بها الدين الإسلامي	0.25
72	أبحث عن من يفيدني في أمور دينية	*0.34
73	أفكر في الجنة والنار بشكل مستمر	**0.55
74	تحيرني الكثير من الأسئلة عن الموت وما بعدها	*0.37
75	لدي كثير من المسائل الدينية أود طرحها على المختصين في المجال الديني	0.21
76	أهمل أداء الصلاة	0.13
77	أميل للتعصب في الأمور الدينية	0.02
78	أجهل كيفية ممارسة بعض الشعائر الدينية بطريقة صحيحة	0.20
79	أعتقد أن التشدد في الدين يكسبني شخصية قوية	0.30
80	أحبذ وجود مصلى في المتوسطة	0.11
81	أعتقد أن مادة التربية الإسلامية غير كافية للتوسع في فهم الدين الإسلامي	*0.39
82	انزعج من انتشار بعض المظاهر غير الأخلاقية بين التلاميذ	0.04

\*\* دال عند مستوى 0.01

\* دال عند مستوى 0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) بأن الفرقة رقم (73) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن الفقرات التالية: (72-74-81) كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، أما باقي الفقرات لم تكن دالة، وعليه تم حذفها فأصبح البعد يحتوي على (4) فقرات.

ب- ثبات بعد الحاجات الدينية: ولقد تم حساب الثبات باستخدام طريقتي ألفا كرومباخ وسبيرمان براون، حيث أسفرت النتائج على ما يلي:

## جدول رقم (14): معامل الثبات للحاجات الدينية

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
المشكلات الدينية	ألفا كرومباخ	0.45
	سبيرمان براون	0.42

## 6- صدق وثبات بعد الحاجات أوقات الفراغ:

أصدق البناء: والذي يوضح علاقة كل فقرة بالبعد، ولقد تم اعتماد (معامل بيرسون) لتوضيح هذا الاتساق، فدللت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

## جدول رقم (15): يوضح صدق البناء لبعده أوقات الفراغ

الفقرة	العبارات	ارتباط الفقرة ببعدها
83	لدي كثير من وقت الفراغ	**0.45
84	قلما أجد مكان أقضي فيه وقت الفراغ	**0.60
85	أحتاج لأوقات راحة أكبر	**0.41
86	أجد صعوبة في تنظيم وقتي	0.20
87	النشاطات الترفيهية منعدمة في الوسط الذي أعيش فيها	**0.54
88	أعاني من قلة أماكن الترفيه	**0.61

\*\* دال عند مستوى 0.01

\* دال عند مستوى 0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) بأن جميع الفقرات كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، ما عدا الفقرة (86) لم تكن دالة وعليه تم حذفها فأصبح البعد يحتوي على (5) فقرات تقيسه.

ب-ثبات بعد حاجات أوقات الفراغ: ولقد تم حساب الثبات باستخدام طريقتي ألفا كرومباخ وسبيرمان براون، حيث أسفرت النتائج على ما يلي:

جدول رقم (16): معامل الثبات لمشكلات أوقات الفراغ

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
أوقات الفراغ	ألفا كرومباخ	0.41
	سبيرمان براون	0.42

تجدر الإشارة هنا إلى أن كلا البعدين الحاجات الدينية وحاجات الفراغ لم تحز على درجة معقولة من المقبولية الإحصائية، لاسيما فيما يخص الثبات بطريقتي ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية، حيث جاءت دون المستوى المطلوب، حيث أن العتبة التي اعتمدها الباحث في الثبات هي أن يحوز البعد على قيمة صدق وثبات تكون معقولة ومقبولة إحصائياً، وعليه وبعد استشارة واستطلاع آراء الخبراء المختصين في القياس، فلقد نوهوا بحذفها لعدم استيفائها للشروط السيكمترية من جهة، وتأثيرها على مصداقية الأساليب الإحصائية المستخدمة في تفسير الفرضيات ومناقشتها من جهة ثانية، وعليه تقرر الاحتفاظ بأربعة أبعاد فقط وهي كالاتي: (بعد الحاجات النفسية، والحاجات الاجتماعية، والحاجات الدراسية، والحاجات المادية)، ليصبح المقياس مكون من مجموع (38) فقرة، وهي التي سوف تستخدم في الدراسة الأساسية.

7- ثبات الدرجة الكلية للمقياس: ولقد تم حساب الثبات باستخدام طريقتي ألفا كرومباخ وسبيرمان براون، حيث أسفرت النتائج على ما يلي:

جدول رقم (17): معامل الثبات لمقياس الحاجات

المتغير	الطريقة المتبعة	معامل الثبات
الدرجة الكلية	ألفا كرومباخ	0.69
	سبيرمان براون	0.83

نلاحظ من خلال الجدول اعلاه بأن درجات معاملات الثبات جاءت بدرجة معقولة ومقبولة إحصائياً، حيث قدرت قيمة ألفا ب (0.69)، و قدرت قيمة معامل سبيرمان بروان ب(0.83) وهي مؤشر جيد لثبات المقياس.

### 3-2-6 طريقة تصحيح المقياس:

تحدد طريقة إجابة أفراد العينة على بنود مقياس الحاجات وفقاً لسلم ليكرت (Likert) وهو مكون من ثلاث فئات على النحو التالي:

- أوافق: إذا كانت الحاجة ملحة لدى التلميذ.

- متردد: وجود حاجة غير ملحة لدى التلميذ.

- لا أوافق: إذا كانت الحاجة مشبعة أو ليست للتلميذ رغبة في تحقيقها.

وبناء على استجابة أفراد العينة يتم التقييط حسب الجدول الآتي:

### جدول رقم (18): تقييط الاستجابات على المقياس

الدرجة	استجابة التلميذ
3	أوافق بشدة
2	أوافق
1	لا أوافق

**3-6 الدراسة الأساسية:**

بعد الانتهاء من إجراء الدراسة الاستطلاعية وتحقيق الأهداف المرجوة، بادرنا بإجراء الدراسة الأساسية من خلال تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في ( مقياس الحاجات)، ولتوضيح إجراءات الدراسة الأساسية، سوف يتم في هذا الجزء شرح طريقة اختيار العينة وخصائصها، وكيفية التطبيق وتصحيح المقياس.

**4-6 مجالات الدراسة:**

أ- **المجال البشري:** يتمثل المجتمع الذي اتخذناه مجالاً بشرياً لدراستنا في تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة والرابعة متوسط من ولايتي البليدة و مستغانم.

- **المجال الزمني:** تم إجراء الدراسة الميدانية في شهر أفريل وبداية شهر ماي من السنة الدراسية 2014-2015.

**5-6 طريقة اختيار العينة الأساسية وخصائصها:**

**1-5-6 طريقة اختيار العينة:** يتوقف اختيار نوع العينة المناسب تبعاً لعنوان البحث، وأهدافه، ومنهجه المستخدم، ولقد تم اختيار العينة الأساسية للدراسة بطريقة قصديه، بعد الوقوف على نتائج الدراسة، وقد تم انتقاء عينة الدراسة بناء على:

- بالنسبة للتلاميذ المتفوقين من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط: تحقيق في الفصل الأول والفصل الثاني معدل أكثر من 14.00 من عشرين.

- بالنسبة للتلاميذ المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط: تحقيق في الفصل الأول والفصل الثاني معدل أقل من 10.00 من عشرين.

- وتم بعد ذلك تطبيق مقياس اختبار الذكاء المصور **لأحمد زكي صالح** على التلاميذ المتأخرين دراسياً وفي ما يلي خصائص هذا المقياس:

**\_ اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح(1972):**

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الجمعية غير اللفظية التي تهدف إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء، كما دل استخدام هذا الاختبار على فائدته الكبيرة في حالات التشخيص الأولي، فهو اختبار لقياس القدرة العامة للأفراد.

ويعتمد هذا الاختبار على نظرية " سبيرمان " في الذكاء ، والتي أرادت التحقق من صحة الفرض القائل بأن " الذكاء قدرة عامة يبدو أثرها في نواحي شتى " فالناس يرون الذكي في الناحية السياسية لا بد أن يكون ذكيا في ميدان التجارة أو الاقتصاد أو الخدمة الاجتماعية أو في مجال البحث العلمي أو ...الخ. ولذلك أجرى "سبيرمان" عام (1904) عددا من الاختبارات العقلية أي التي تقيس قدرات عقلية مختلفة- والاختبارات التحصيلية- أي التي تقيس التحصيل الدراسي- على مجموعات كبيرة من الأفراد ومن أعمار مختلفة، ثم قدر معاملات الارتباط بين كل واحد منها و سائرهما، فان كان التفوق في قدرة معينة يرتبط بالتفوق في القدرات الأخرى كان هذا دليلا على وجود " عامل عام" وان كان التفوق في قدرة معينة مستقلا عن التفوق في القدرات الأخرى لم يكن هناك "ذكاء عام" فلاحظ جميع المعاملات " موجبة جزئية"، فكونها " موجبة" فيشير إلى أن هناك عاملا مشتركا يؤثر فيها جميعا، وأما كونها " جزئية" فيشير إلى أن هناك عوامل أخرى غير العامل المشترك تؤثر فيها.

#### - الهدف من الاختبار ومكوناته:

يهدف هذا الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد في الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة عشر وما بعدها.

ويتكون هذا الاختبار من (60) مجموعة من الصور أو الأشكال، وكل مجموعة تتكون من (5) صور أو أشكال، ويوجد بكل مجموعة (4) صور أو أشكال متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة.

والوقت اللازم للتطبيق هو (15) دقيقة فقط.

#### - تعليمات الاختبار الخاصة بالفاحص:

\* قبل البدء بالاختبار: يجب التأكد من كتابة اسم المفحوص وسنه وعنوانه وتاريخ تطبيق الاختبار وتاريخ الميلاد للمفحوص

\* المطلوب من المفحوص أن يتعرف على الشكل أو الصورة المختلفة عن باقي المجموعة ثم يضع علامة (×) داخل المربع الذي يرمز للإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة المرفقة مع كراسة الاختبار

\* يمكنك مساعدة المفحوص بالإجابة عن أمثلة الاختبار حتى تتأكد من فهمه للاختبار، ومن ثم لا تتم المساعدة له على الإطلاق.

\* يجب عليك أن لا تجيب عن تعليقات المفحوص بما يخص وضوح الصور والأشكال.

\* يجب عليك سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة من المفحوص عند انتهاء الوقت المحدد للمفحوص حتى ولو لم يكن قد أنهى الإجابة على جميع أسئلة الاختبار، ومن ثم تقوم بحساب درجاته التي تحصل عليها.

#### - تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للمفحوص:

على الفاحص أن يقول للمفحوص: " بعد فهمك لطريقة الإجابة على المجموعات التي أمامك، المطلوب منك الآن الالتزام بما يلي":

\* أن تعمل بسرعة ودقة وأن لا ترتكب أخطاء، ولا تضيع وقتا طويلا في سؤال واحد، فالوقت المسموح لك للإجابة عن (60) سؤالاً هو (15) دقيقة فقط.

\* حاول أن تجيب عن أكبر قدر ممكن من الأسئلة، ولكن ليس شرطاً أن تجيب عنها جميعاً.

\* استخدم القلم الأحمر أو الأزرق فقط للإجابة، ويجب أن تلتزم بالرمز (×) في الإجابة عن الأسئلة ولا تكتب شيئاً في كراسة الاختبار.

\* لا تسأل أي سؤال يتعلق بمدى وضوح الصور أو الأشكال.

\* التزم بالوقت المسموح لك، ضع القلم فوراً حينما يطلب منك ذلك.

\* لا تقلب هذه الصفحة قبل أن يسمح لك بذلك- أي لا تقلب الصفحة التي بها أمثلة الاختبار لتنتقل إلى الأسئلة حتى يسمح لك بذلك- عامل خاص.

- ثبات وصدق الاختبار: لقد دل استخدام الذكاء المصور في عدد من الأبحاث على ثباته بدرجة عالية، إذ تراوحت معاملات الثبات في هذه الأبحاث بين (0.75 – 0.85) وتؤكد من صدقه أيضاً سواء عن طريق دراسة ارتباطه بغيره من الاختبارات أو عن طريق التحليل العاملي.

#### - طريقة التصحيح واستخراج المعايير:

مفهوم العمر الزمني في هذا الاختبار هو العمر الزمني العادي، بمعنى أن طفل الثامنة هو من كان عمره ثمان سنوات وشهر أو شهرين حتى ثمان سنوات وإحدى عشرة شهراً.

والطريقة التي تستخرج بها نسبة ذكاء الفرد أو درجته المئوية كما يلي:

- بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة أو انتهاء الوقت المحدد للاختبار، يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه.

- حيث يحسب الصواب بدرجة (1) ولا يحسب الخطأ أو المتروك (0).

- تجمع الإجابات الصحيحة وفق المفتاح الخاص بالفاحص وهي مرفقة بالكراسة لمعرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص في هذا الاختبار.

#### - حساب نسبة الذكاء:

- نعود إلى (قائمة المعيار الثلاثي للاختبار) المرفقة مع الكراسة، ثم نبحث عن الدرجة الخام التي نالها الفرد في العمود المناسب لعمره الزمني ونضع حولها دائرة.

- نقرأ المئوي المقابل أو نسبة الذكاء المقابلة.

مثال: فبعد حصولك على الدرجات الكلية لكل تلميذ في الاختبار ككل نحدد من خلال الجدول المرفق للاختبار نسبة الذكاء.

مثال : لو أن التلميذ عمره (15) سنة وتحصل في الدرجة الكلية للاختبار (بعد تصحيحه أي تعطى درجة واحد اذا كانت الإجابة على السؤال صحيحة (الشكل الصحيح ضمن الأشكال الخمسة) أما إذا أجب خطأ يعطى له درجة (0) ، ثم نجمع الإجابات الصحيحة ونحصل على الدرجة الكلية للتلميذ في الاختبار وهي التي نسميها بالدرجة الخام.

ولنفرض هذا التلميذ تحصل الدرجة الكلية على (35) نقطة أو درجة، وعمره الزمني كما قلنا سابقا 15 سنة ، فإننا لما نعود إلى الجدول نذهب إلى الخانة أو العمود في الأعلى الخاص ب(15)سنة من العمر الزمني وفي داخل تلك الخانة نتتبع إلى الأسفل حتى نصل إلى الدرجة (35) التي تحصل عليها التلميذ في الاختبار ككل(الدرجة الخام) بعدها نجد ما يقابل هذه الدرجة من الجهة اليسرى للجدول والتي نسميها نسبة الذكاء وهي (111) ثم نصنفها ضمن أي فئة( ذكاء متوسط أو مرتفع أو..... وهكذا مع كل تلميذ.

## 2-5-6 خصائص عينة الدراسة:

وتتميز عينة الدراسة الأساسية بمايلي:

أ- توزيع عينة التلاميذ العاديين حسب الجنس: حيث كان حجم العينة التي تم انتقائها في البداية 460 تلميذ(ة) ثم تقلصت إلى 403 فرد، نظرا لغياب بعض التلاميذ المستهدفين، كما تم حذف 26 استمارة من مقياس الحاجات لعدم الإجابة على بعض البنود.

جدول رقم (19): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

النسبة	العدد	الجنس
48.14%	194	ذكور
51.86%	209	إناث
100%	403	المجموع

يبين الجدول رقم (19) جنس العينة الأساسية والمتكون من نسبة 48.14% ذكور ومن 51.86 % إناث.

## ب- توزيع عينة التلاميذ حسب فئة التحصيل الدراسي:

جدول رقم (20): عينة الدراسة حسب فئة التحصيل الدراسي

النسبة	العدد	الفئة
52.10%	210	المتفوقين
47.90%	193	المتأخرين
100%	403	المجموع

يبين الجدول رقم (20) نسبة المتفوقين دراسيا التي بلغت 52.10، ونسبة % المتأخرين دراسيا التي بلغت 47.90%.

ج - توزيع عينة الدراسة حسب المؤسسات التربوية (المتوسطات):

الجدول رقم (21): توزيع التلاميذ حسب المؤسسات التربوية

عدد أفراد العينة	المؤسسة
45	حي الكالتوس
42	ساعد سعود محمد
51	حفصة بنت الحاج
48	برج الأمير عبد القادر
38	الإخوة عامر قسمية
47	بني تامو الجديدة-2-
49	مغيط عبد الله
39	بوفضة عبد القادر
44	وادي الخير الجديدة
403	المجموع

**6-6 أداة جمع البيانات:** تمثل أداة جمع البيانات في مقياس الحاجات الإرشادية للمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط.

● **تطبيق أداة القياس:** بعد تحديد أفراد عينة الدراسة، اعتمادا على المعايير السابقة الذكر باعتبارها عينة قصدية . تم شرح مضمون المقياس والهدف منه وأهمية الإجابة بالنسبة لنتائج البحث، حيث طلب منهم الإجابة على كل البنود دون تعليق، وكذا تم التأكيد على كتابة البيانات الشخصية التي لها أيضا وزنها في البحث الحالي.

وقد تم التطبيق في قاعات التدريس على مستوى المؤسسات التربوية، بعد أخذ الإذن من مدراء المتوسطات، حيث تم التنسيق مع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي سواء في تحديد التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في مقاطعات تدخلهم ويملكون نتائج التلاميذ أو في تحديد يوم التطبيق حيث فسح لنا المجال لتطبيق المقياسين. بالنسبة للمتأخرين الدراسي حيث تم تطبيق مقياس الذكاء، أولا وبعد انتهاء الفترة المحددة تم تقديم مقياس الحاجات الإرشادية أما التلاميذ المتفوقون دراسيا فتم تطبيق مقياس الحاجات الإرشادية.

## 6-7 الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات:

لقد تم استخدام كلا من الإحصاء الوصفي والاستدلالي على حد سواء، فبالنسبة للإحصاء الوصفي استعملنا المتوسطات والانحراف المعياري.

أما بالنسبة للإحصاء الاستدلالي وللتأكد من صحة الفرضيات استخدمنا اختبار ( T.test ) لدراسة الفروق بين المجموعتين تبعا لمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي (التفوق والتأخر الدراسي)، وكذا تحليل الانحدار المتعدد باستخدام حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية الإصدار (20 ; spss).

**خلاصة الفصل:**

تطرق هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الحالية، حيث تم عرض المنهج المتبع، وطبيعة الدراسة الاستطلاعية حيث تم التأكد خلالها من الخصائص السيكومترية لمقياس المشكلات للتلاميذ والتعرف على بعض الصعوبات المتوقعة وأخذ فكرة على ظروف تطبيق المقياس في الدراسة الأساسية، كما تعرضنا إلى عينة الدراسة وكيفية انتقائها، وأشرنا إلى الأدوات الإحصائية المستعملة في اختبار الفرضيات.

## الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الفرضيات

- 1-7- عرض نتائج الدراسة
- 1-1-7 عرض نتائج الفرضية الأولى
- 1-2-7 عرض نتائج الفرضية الثانية
- 1-3-7 عرض نتائج الفرضية الثالثة
- 1-4-7 عرض نتائج الفرضية الرابعة
- 2-7 مناقشة نتائج الفرضيات
- 1-2-7 مناقشة نتائج الفرضية الأولى
- 2-2-7 تفسير الفرضية الثانية
- 3-2-7 تفسير نتائج الفرضية الثالثة
- 4-2-7 تفسير نتائج الفرضية الرابعة

## 1-7- عرض نتائج الدراسة:

## 1-1-7 عرض نتائج الفرضية الأولى:

سنقوم في هذا الهيكل المنهجي بعرض نتائج الفرضية الأولى والتي تنص على اختلاف ترتيب الحاجات الإرشادية بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً في ضوء الأبعاد (نفسية، اجتماعية، دراسية، ومادية). وكان لزاماً في تتبع واختبار هذه الفرضية استخدام كل من المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، حيث دلت النتائج على ما يلي:

جدول رقم (22): ترتيب الحاجات الإرشادية (المتفوقين/المتأخرين)

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتغير	الفئات
1	2.00	7.99	حاجيات دراسية	المتفوقين دراسياً
2	1.52	7.08	حاجيات اجتماعية	
3	1.32	6.70	حاجيات مادية	
4	1.32	6.25	حاجيات نفسية	
	3.82	28.01	الدرجة الكلية	
1	2.27	10.77	حاجيات دراسية	المتأخرين دراسياً
2	1.94	8.26	حاجيات اجتماعية	
3	2.03	7.81	حاجيات مادية	
4	1.84	7.63	حاجيات نفسية	
	5.20	34.48	الدرجة الكلية	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (22) بأن ترتيب الحاجيات لا يختلف بين الفئتين، لكن هناك تبايناً في قيم المتوسطات الحسابية وكذا الانحرافات المعيارية، حيث جاء ترتيبها كالاتي: احتلت الحاجات الدراسية المرتبة الأولى لدى المجموعتين بمتوسط يساوي (7.99) بالنسبة لفئة المتفوقين وبمتوسط يساوي

(10.77) للمتأخرين دراسيا، ثم يليها في الترتيب الثاني الحاجيات الاجتماعية بمتوسط يساوي (7.08) لدى فئة المتفوقين دراسيا مقابل (8.26) لدى فئة المتأخرين دراسيا، يليها في الترتيب الثالث لدى كلا الفئتين الحاجيات المادية بمتوسط يساوي (6.70) لدى فئة المتفوقين دراسيا مقابل (7.81) لدى فئة المتأخرين دراسيا ، ثم بعدها في الترتيب الحاجيات النفسية بمتوسط قدره (6.25) لدى فئة المتفوقين مقابل (7.63) لدى المتأخرين دراسيا وهي الرتبة الأخيرة.

والجدير بالذكر هنا أن كل الحاجيات جاءت متنسقة في الترتيب بين كلا الفئتين وبنفس الترتيب. أما فيما يخص التقارب في الرؤى في نوعية الحاجات الإرشادية المطلوب تقديمها للمجموعتين نجد أن الحاجات النفسية والمادية هي الحاجات الأكثر تعبيرا عن التجانس لدى فئة المتفوقين دراسيا مقارنة بالحاجات الإرشادية الأخرى حيث جاءت بانحراف معياري قدر ب1.32 بينما نجد الحاجات النفسية والاجتماعية هي الحاجات الأكثر تعبيرا عن التجانس لدى فئة المتأخرين دراسيا مقارنة بالحاجات الإرشادية الأخرى وقد سجلت انحرافا معياريا وعلى التوالي 1.84 و 1.94.

وعليه لم تتحقق الفرضية الأولى، حيث ورد سلم تراتب الحاجات لدى الفئتين متنسقا، أي لا يوجد اختلاف في ترتيب الحاجات الإرشادية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

أما فيما يخص ترتيب الحاجات الإرشادية حسب كل مجال فقد جاءت حسب الجداول التالية:

**جدول رقم (23): الحاجات النفسية مرتبة تنازليا لدى المتفوقين دراسيا**

الرقم	الفقرة	م	ع	الرتبة	مستوى الحاجة
6	يبتابني الخوف من المستقبل	2,20	0,78	1	متوسطة
3	ألوم نفسي كثيرا	1,79	0,60	2	متوسطة
7	ألجأ إلى الخيال لتحقيق رغباتي	1,70	0,68	3	متوسطة
1	أشعر بالنقص مقارنة بزملائي	1,70	0,67	4	متوسطة
8	أميل إلى العزلة	1,66	0,74	5	منخفضة
5	تقتي بنفسي ضئيلة	1,62	0,72	6	منخفضة
4	أنفعل لأنفه الأسباب	1,59	0,66	7	منخفضة
11	أعاني من الشرود الذهني	1,58	0,74	8	منخفضة
9	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري	1,45	0,61	9	منخفضة
10	أجد صعوبة في تمالك نفسي عند الغضب	1,29	0,51	10	منخفضة
2	أشعر بالخجل في المواقف العادية	1,23	0,47	11	منخفضة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (23) بأن ترتيب الحاجات النفسية لدى المتفوقين دراسيا أظهر بروز الفقرات (6،3،7،1) التي كان مستواها متوسطا، أما باقي الفقرات فقد كان مستواها ضعيفا.

جدول رقم (24): الحاجات النفسية مرتبة تنازليا لدى المتأخرين دراسيا

الرقم	الفقرة	م	ع	الرتبة	مستوى الحاجات
11	أعاني من الشرود الذهني	2,23	0,79	1	متوسطة
3	ألوم نفسي كثيرا	2,09	0,79	2	متوسطة
8	أميل إلى العزلة	2,08	0,79	3	متوسطة
6	ينتابني الخوف من المستقبل	2,04	0,85	4	متوسطة
5	ثقتي بنفسي ضئيلة	1,88	0,79	5	متوسطة
7	ألجأ إلى الخيال لتحقيق رغباتي	1,83	0,76	6	متوسطة
1	أشعر بالنقص مقارنة بزملائي	1,79	0,80	7	متوسطة
4	أنفعل لأتفه الأسباب	1,73	0,77	8	متوسطة
9	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري	1,67	0,77	9	متوسطة
10	أجد صعوبة في تمالك نفسي عند الغضب	1,58	0,82	10	منخفضة
2	أشعر بالخجل في المواقف العادية	1,40	0,57	11	منخفضة

نلاحظ من خلال رقم (24) الجدول بأن مستويات الحاجات النفسية لدى المتأخرين دراسيا كانت بدرجة متوسطة، في حين ظهر مستوى الفقرتين (10،2) ضعيفا. والتي ونصهما على التوالي: (أجد صعوبة في تمالك نفسي عند الغضب، وأشعر بالخجل في المواقف العادية).

جدول رقم (25): الحاجات الاجتماعية مرتبة تنازليا لدى المتفوقين دراسيا

الرقم	الفقرة	م	ع	الرتبة	مستوى الحاجة
13	أخشى أن أخيب أمال والداي	2,20	0,80	1	متوسطة
19	أبحث عن مكانة بين زملائي	1,90	0,88	2	متوسطة
16	يفرض أهلي علي أوامرهم	1,64	0,75	3	منخفضة
12	أتجنب الدفاع عن أفكاري أمام الآخرين	1,63	0,78	4	منخفضة
18	قلما يأخذ أهلي بأرائي في مواضع تهمني	1,60	0,65	5	منخفضة
14	أفكر بشكل مستمر في المشاكل الأسرية	1,52	0,63	6	منخفضة
21	يضغط والداي علي لتحقيق نتائج تتجاوز قدراتي	1,50	0,70	7	منخفضة
15	أشعر بالحرمان العاطفي في أسرتي	1,49	0,73	8	منخفضة
17	أشعر بعدم احترام الآخرين لي	1,40	0,59	9	منخفضة
20	أعتقد أن والداي غير راضين علي	1,33	0,60	10	منخفضة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن فقرات الحاجات الاجتماعية بالنسبة للمتفوقين جاءت مختلفة، حيث جاءت الفقرتين 13 التي نصها: أخشى أن أخيب أمال والداي، والفقرة رقم 19 والتي نصها: أبحث عن مكانة بين زملائي، بدرجة متوسطة، أما باقي الفقرات وهي على التوالي: (16، 12، 18، 14، 21، 15، 17، 20) جاءت بدرجة منخفضة.

جدول رقم (26): الحاجات الاجتماعية مرتبة تنازلياً لدى المتأخرين دراسياً

الرقم	الفقرة	م	ع	الرتبة	مستوى الحاجات
13	أخشى أن أخيب أمال والداي	2,24	0,82	1	متوسطة
20	أعتقد أن والداي غير راضين علي	2,05	0,87	2	متوسطة
19	أبحث عن مكانة بين زملائي	2,03	0,86	3	متوسطة
16	يفرض أهلي علي أوامرهم	1,94	0,75	4	متوسطة
14	أفكر بشكل مستمر في المشاكل الأسرية	1,85	0,84	5	متوسطة
12	أتجنب الدفاع عن أفكاري أمام الآخرين	1,84	0,72	6	متوسطة
18	قلما يأخذ أهلي بآرائي في مواضع تهمني	1,83	0,69	7	متوسطة
21	يضغط والداي علي لتحقيق نتائج تتجاوز قدراتي	1,82	0,81	8	متوسطة
15	أشعر بالحرمان العاطفي في أسرتي	1,60	0,75	9	منخفضة
17	أشعر بعدم احترام الآخرين لي	1,60	0,73	10	منخفضة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن فقرات الحاجات الاجتماعية بالنسبة للمتأخرين دراسياً، حيث جاءت كل الفقرات بدرجة متوسطة ما عدا الفقرة رقم 17 وهي: (أشعر بعد احترام الآخرين لي) جاءت بدرجة منخفضة، ويمكن أن نلاحظ بأن الفقرة رقم 13 جاءت مشتركة وبنفس الترتيب الأول بين المتفوقين والمتأخرين .

جدول رقم (27): الحاجات الدراسية مرتبة تنازلياً لدى المتفوقين دراسياً

الرقم	الفقرة	م	ع	الرتبة	مستوى الحاجة
22	أكره أسلوب التدريس القائم على الإلقاء	2.21	0.84	1	متوسطة
27	أجد صعوبة في تحضير دروسي	2.10	0.78	2	متوسطة
28	أحبذ أن تزود قاعات التدريس بتقنيات تكنولوجية حديثة	1.89	0.78	3	متوسطة
24	أجهل سبب دراسة بعض المواضيع والمواد الدراسية	1.76	0.78	4	متوسطة
25	معاملة الأساتذة تدفعني لكره بعض المواد الدراسية	1.66	0.74	5	منخفضة
23	تواجهني صعوبة في فهم الكثير من الدروس	1.57	0.65	6	منخفضة
26	بعض الأساتذة غير عادلين في تقييمي	1.55	0.69	7	منخفضة
29	أجهل معايير تقييمي في المراقبة المستمرة مقارنة بالاختبارات الفصلية	1.45	0.73	8	منخفضة
30	أشعر أن المدرسين يهتمون بتلاميذ علي حساب تلاميذ آخرين	1.30	0.61	9	منخفضة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن الحاجات الدراسية جاءت مختلفة لدى المتفوقين حيث جاءت كل من الفقرات التالية: 22: أكره أسلوب التدريس القائم على الإلقاء، و: 27: بعض الأساتذة غير عادلين في تقييمي، والفقرة 28: أحبذ أن تزود قاعات التدريس بتقنيات تكنولوجية حديثة، والفقرة 24: أجهل سبب دراسة بعض المواضيع والمواد الدراسية بدرجة متوسطة، وباقي الفقرات وهي: (25، 23، 26، 29، 30) جاءت بدرجة منخفضة.

جدول رقم (28): الحاجات الدراسية مرتبة تنازليا لدى المتأخرين دراسيا

الرقم	الفقرة	م	ع	الرتبة	مستوى الحاجات
25	معاملة الأساتذة تدفعني لكره بعض المواد الدراسية	2.24	0.78	1	متوسطة
23	تواجهني صعوبة في فهم الكثير من الدروس	2.20	0.70	2	متوسطة
24	أجهل سبب دراسة بعض المواضيع والمواد الدراسية	2.15	0.75	3	متوسطة
26	بعض الأساتذة غير عادلين في تقييمي	2.12	0.77	4	متوسطة
30	أشعر أن المدرسين يهتمون بتلاميذ على حساب تلاميذ آخرين	2.10	0.79	5	متوسطة
29	أجهل معايير تقييمي في المراقبة المستمرة مقارنة بالاختبارات الفصلية	2.06	0.79	6	متوسطة
28	أحبذ أن تزود قاعات التدريس بتقنيات تكنولوجية حديثة	1.97	0.70	7	متوسطة
27	أجد صعوبة في تحضير دروسي	1.97	0.82	8	متوسطة
22	أكره أسلوب التدريس القائم على الإلقاء	1.78	0.82	9	متوسطة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن الحاجات الدراسية جاءت كل الفقرات بالنسبة للمتأخرين دراسيا بدرجة متوسطة.

جدول رقم (29): الحاجات المادية مرتبة تنازليا لدى المتفوقين دراسيا

الرقم	الفقرة	م	ع	الرتبة	مستوى الحاجة
36	دخل أسرتي لا يناسب متطلبات المعيشة	1,86	0,79	1	متوسطة
33	أفضل العمل على الدراسة	1,81	0,69	2	متوسطة
32	أبحث عن مدخول أثناء العطل	1,79	0,81	3	متوسطة
37	مصرفي لا يكفي على الإطلاق	1,74	0,76	4	متوسطة
34	مصرفي قليل مقارنة بمتطلباتي	1,74	0,77	5	متوسطة
31	أسرتي تعاني من وضع مادي صعب	1,73	0,79	6	متوسطة
35	المستوى المالي لأسرتي أقل من الآخرين	1,66	0,66	7	منخفضة
38	أحصل على نفود من والدي بعد إلحاح شديد	1,49	0,64	8	منخفضة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن فقرات الحاجات المادية لدى المتفوقين أظهرت أن الفقرة رقم : 36 دخل أسرتي لا يناسب متطلبات المعيشة، بدرجة متوسطة وفي المرتبة الأولى، وتليها باقي الفقرات على الشكل التالي: (33، 32، 37، 34، 31) جاءت بدرجة متوسطة لدى المتفوقين ما عدا الفقرتين رقم: 38 و 35، التي كان مستواها كانت منخفضة.

جدول رقم (30): الحاجات المادية مرتبة تنازليا لدى المتأخرين دراسيا

الفقرة	الحاجات المادية للمتأخرين	م	ع	الرتبة	مستوى الحاجات
33	أفضل العمل على الدراسة	2,12	0,75	1	متوسطة
31	أسرتي تعاني من وضع مادي صعب	2,08	0,79	2	متوسطة
35	المستوى المالي لأسرتي أقل من الآخرين	2,00	0,77	3	متوسطة
36	دخل أسرتي لا يناسب متطلبات المعيشة	1,96	0,80	4	متوسطة
34	مصروفي قليل مقارنة بمتطلباتي	1,92	0,71	5	متوسطة
37	مصروفي لا يكفي على الإطلاق	1,90	0,76	6	متوسطة
38	أحصل على نقود من والدي بعد إلحاح شديد	1,79	0,71	7	متوسطة
32	أبحث عن مدخول أثناء العطل	1,66	0,78	8	منخفضة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن فقرات الحاجات المادية لدى المتأخرين دراسيا جاءت بدرجة متوسطة ما عدا الفقرة رقم 32 التي جاءت منخفضة.

### 2-1-7 عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص هذه الفرضية على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في ضوء الأبعاد (نفسية، اجتماعي، دراسي، ومادي).

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، حيث دلت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (31): الفروق في الحاجات الإرشادية بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً

المتغير	المتفوقين ن=210		المتأخرين ن=193		قيمة (ت)	م. الدلالة
	ع	م	ع	م		
حاجات نفسية	1.32	6.25	1.84	7.63	8.72	دال عند 0.01
حاجات اجتماعية	1.52	7.08	1.94	8.26	6.83	دال عند 0.01
حاجات دراسية	2.00	7.99	2.27	10.77	13.05	دال عند 0.01
حاجات مادية	1.32	6.70	2.03	7.81	6.54	دال عند 0.01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (31) وجود فروق دالة بين فئتي التحصيل الدراسي ( المتفوقين، والمتأخرين)، في الحاجيات النفسية بقيمة (ت) قدرها (8.72) عند مستوى الدلالة (0.01)، ولصالح المتأخرين بمتوسط حسابي قدره (7.63)، وفي الحاجيات الاجتماعية بقيمة(ت) قدرها (6.83) عند مستوى الدلالة (0.01)، ولصالح المتأخرين دراسيا بمتوسط حسابي قدره (8.26)، وفي الحاجيات الدراسية بقيمة(ت) قدرها (13.05) عند مستوى الدلالة(0.01)، ولصالح المتأخرين بمتوسط حسابي قدره (10.77) وكذا في الحاجيات المادية بقيمة(ت) قدرها (6.54) دراسيا بقيمة(ت) عند مستوى الدلالة(0.01) ولصالح فئة المتأخرين دراسيا بمتوسط حسابي قدره (7.81).

وعليه فقد تحققت الفرضية الثانية، أي توجد فروق في الحاجيات الإرشادية بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ولصالح التلاميذ المتأخرين دراسيا.

### 3-1-7 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجيات الإرشادية لدى تلاميذ السنتين الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط من المتفوقين والمتأخرين دراسيا تبعاً للجنس. ولاختبار هذه استخدم اختبار (ت) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، حيث دلت النتائج على ما يلي:

جدول رقم (32): الفروق في الحاجيات الإرشادية تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	ذكور ن=194		إناث ن=209		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
الحاجيات النفسية	1.75	6.77	1.69	7.10	2.29	دال عند 0.02
الحاجيات الدراسية	2.70	9.14	2.38	9.49	1.34	غير دال
الحاجيات الاجتماعية	1.94	7.55	1.73	7.33	0.98	غير دال
الحاجيات المادية	1.88	7.46	1.66	7.01	2.54	دال عند 0.01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (32) وجود فروق غير دالة بين الجنسين في كل من الحاجيات الدراسية وكذا الاجتماعية، في حين هناك فروقا دالة في الحاجيات النفسية لصالح الإناث بمتوسط حسابي قدره (7.10)، ووجود فروق دالة في الحاجيات المادية بقيمة لصالح الذكور بمتوسط حسابي قدره (7.46).

وعليه يمكن القول بتحقيق جزئي للفرضية الثالثة.

#### 4-1-7 عرض نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص على: تختلف مساهمة كل من الجنس وفتني التحصيل (المتفوقين، والمتأخرين دراسيا) في التنبؤ بالحاجات الإرشادية لدى تلاميذ السنتين الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط.

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا تحليل الانحدار المتعدد، حيث أسفرت النتائج كما هو موضح في الجدول أسفله على ما يلي:

#### جدول رقم (33): ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد

الحاجات الإرشادية					المتغير التابع
إدخال كل المتغيرات					الطريقة
م. الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	نتيجة تحليل التباين
0.01	83,072	5013,804	10027,607	2	الانحدار
		60,355	24141,906	400	الخطأ
			34169,514	402	المجموع
0.05	0.29	معامل ر المعدل		0.542	معامل ر
			فتني التحصيل	الجنس	المتغيرات المساهمة
			-0,543	-0.108	معامل بيتا المعدل Beta
			12.83	2.56	قيمة(ت)
			دال عند 0.05	دال عند 0.01	مستوى الدلالة

يظهر من خلال الجدول أعلاه من تحليل التباين، ومن معاملات الارتباط ومعاملات بيتا أنه هناك مساهمة للمتغيرات المستقلة (الجنس، وفنتي التحصيل)، حيث أن هناك فروق في الجنس بقيمة (ت) قدرها (2.56) عند مستوى الدلالة (0.01) وبمعامل معياري لبيتا قدره (-0.10)، فارتفاع مساهمة أداء الجنس بوحدة معيارية واحدة يلزمه انخفاض في الحاجيات بنفس مقدار الدرجة المعيارية لبيتا والذي هو (-0.10)، ووجود فروق أيضا في فنتي التحصيل الدراسي بقيمة (ت) قدرها (12.83) عند مستوى الدلالة (0.05)، وأن ارتفاع مساهمة متغير فنتي التحصيل الدراسي يلزمه أيضا انخفاض في الحاجيات بنفس مقدار الدرجة المعيارية لبيتا والذي هو (-0.54).

وعليه يمكن صياغة معادلة الانحدار كما يلي:

$$\text{الحاجات الإرشادية} = \text{الثابت} + (76.34) + (x - 0.108) \text{ (الجنس)} + (-0.54) \text{ (فنتي التحصيل)}$$

وعليه يمكن القول أن الفرضية الخامسة قد تحققت أي تختلف مساهمة كل من الجنس وفنتي التحصيل (المتفوقين، والمتأخرين) في تفسير التنبؤ بالحاجات الإرشادية لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

## 2-7 مناقشة نتائج الفرضيات:

### 1-2-7 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص: يختلف ترتيب الحاجات الإرشادية بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في ضوء الأبعاد (نفسية، اجتماعية، دراسية، ومادية).

من خلال المعالجة الإحصائية في اختبار الفرضية الأولى جاء ترتيب الحاجات الإرشادية حسب قوتها وأولويتها لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في السنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط بنفس الترتيب، حيث جاءت في المرتبة الأولى الحاجات الدراسية، واحتلت في المرتبة الثانية الحاجات الاجتماعية، ثم تأتي في المرتبة الثالثة الحاجات المادية وأخيرا الحاجات النفسية، فالحاجات الدراسية تمثل أقوى الحاجات وتقل قوة الحاجات الإرشادية وأولويتها في طلب الإشباع بعدها تأتي الحاجات الاجتماعية ثم الحاجات المادية، وأقل الحاجات عند أفراد العينة هي الحاجات النفسية، وتؤثر الحاجات حسب حدتها وأولويتها على المتعلمين المراهقين في سلوكهم من

خلال معاناتهم من مشكلات مختلفة، وقد كان الباحث يتوقع أن يختلف ترتيب هذه الحاجات بين فئتين تختلف خصائصهما ويختلف مردودهما الدراسي ونتائجهما التحصيلية ولكن لم يتحقق هذا الفرض.

وقد اتضح من خلال النتائج أنه لا وجود للاختلاف بين ترتيب الحاجات الإرشادية لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا وجاءت الحاجات المدرسية على رأس حاجات الفئتين وهذا الترتيب يتوافق مع دراسة (العصفور، 2004) ومع نتائج دراسة (الرويشدي، 2013) التي جاءت فيها الحاجات الدراسية في مرتبة متقدمة، ونفس النتائج توصلت إليها دراسة (الطحان وابوعطية، 2002) من حيث أهمية الحاجات الدراسية لدى التلاميذ. كما برزت نفس الحاجات في دراسة (الضامن وسليمان، 2007) حيث أثبتت نتائج الدراسة أن الحاجات الأكاديمية كانت في مقدمة الحاجات.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (العنزي، 2003) التي خلصت أن ترتيب المشكلات بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً يختلف بين المجموعتين، كما تختلف الأسباب التي تقف وراء حدوث المشكلات بينهما.

وبروز الحاجات الدراسية التي ظهرت في شكل مشكلات دراسية كأهم مجال من مجالات الحاجات الإرشادية لمؤشر دال على قصور العملية الإرشادية التي تعد مرافق للعملية التعليمية في التكفل بالحاجات الدراسية للتلاميذ بمرحلة التعليم المتوسط، بغض النظر عن نتائجهم الدراسية، فالمتفوق يشعر بنقص في إشباع حاجاته الدراسية ونفس الحالة لدى المتأخر دراسياً الذي يعاني من نفس المشاكل ولكن بدرجة حادة نتيجة ارتفاع معدلات المشكلات مقارنة بالمتفوقين.

إن ظهور هذه الحاجات الإرشادية بهذا الترتيب لدى التلاميذ باختلاف نتائجهم الدراسية يمكن أن يرجع لحدثة الخدمات الإرشادية نسبياً في المدرسة الجزائرية وخصوصاً في مرحلة التعليم المتوسط، وعدم وعي المنتمين لقطاع التعليم وحتى الأولياء بدور الإرشاد المدرسي، وفي هذا الإطار لم تصل وزارة التربية بعد إلى تغطية العجز فيما يخص المناصب المتعلقة بمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي، فهي تسعى إلى تنصيب مستشار توجيه في كل متوسطة، هذه الظروف تجعل من مستشار التوجيه يتحمل مسؤولية لا تتماشى مع طبيعة مهامه، فأشرفه على مقاطعة بها ثانوية وعدة متوسطات بالإضافة إلى الاكتظاظ الذي تعرفه هذه المؤسسات حتما تقلص من دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي هذا ما ينعكس سلباً على التكفل بحاجات الإرشادية للمتمدرس، رغم أن عمله يتطلب جهداً مضاعفاً نتيجة تكليفه بمهام متعددة وكثيرة، وعدم قدرته على مساعدة التلاميذ وتشخيص حالاتهم وتقديم المساعدة اللازمة ترجع لضعف تكوين بعض مستشاري التوجيه في العملية الإرشادية وفتياتها الذي لا يتناسب مع طبيعة احتياجات المتعلمين حسب دراسة (فنطازي، 2011).

إن البيئة المدرسية يفترض أن تكون الفضاء الطبيعي من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة الذي يحقق إشباعاً للمتعلمين ليس فقط في الحاجات الدراسية والتعليمية وإنما في باقي المجالات الأخرى انطلاقاً من وظائفها، فالمدرسة الحديثة تتجه وتركز نشاطاتها التربوية على الحاجة الشخصية للمتعلمين، لذا يجب أن يكون المنهاج وُلِدَ الحاجة ونتيجة لها، وأن تسعى النشاطات الصفية الجذابة لإشعار التلاميذ بالتواصل وبقدرتهم على النجاح من خلال المشاركة الفاعلة التي تلبى حاجتهم للحرية، فالطبيعة الديمقراطية للنشاطات الصفية تساعد التلاميذ على الشعور بالقوة والسلطة، وتشبع حاجات التلاميذ وتشركهم في العملية التعليمية تؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية على حد تعبير (بوب سولو، ترجمة: مركز ابن العماد للترجمة والتعريب، 2008)

إلا أن نتائج الدراسة الحالية أظهرت نقصاً في إشباع الحاجات وتجاوز المشكلات الدراسية للمتعلمين لدى المجموعتين - المتفوقين والمتأخرين دراسياً - فتحقيق الحاجات الدراسية ذو أهمية بالغة على سلوك التلاميذ فهي مرتبطة بتوافقهم الدراسي والنفسي والاجتماعي، حيث يتولد لديهم إحساس بأنهم مقبولين من المجتمع المدرسي ومن أوليائهم فينالون بذلك تقدير المحيطين بهم، مما يسهم في استمرارية وقوة تكيفهم مع ذواتهم ومع الآخرين، وهذا ما يجعلهم يحققون نمواً متزناً وسليماً، كما أن شعور التلاميذ بأهمية الدراسة جعلت مشكلاتها تتبوأ المرتبة الأولى، فالحاجات الدراسية غير المشبعة للمتفوقين والمتأخرين دراسياً تطغى على باقي المجال الأخرى. وتعتبر هذه المرتبة على أهمية هذا الجانب في حياة التلاميذ، فالدراسة أهم نشاط يشغل التلميذ في هذه المرحلة العمرية بحكم أن غالبية التلاميذ متفرغين للدراسة.

وقد برزت ثلاثة حاجات دراسية عبّر عنها أفراد العينة من المتفوقين دراسياً في المجال الدراسي من خلال إحساسهم بمشكلات دراسية جاء مستواها متوسطاً وهم بحاجة للمساعدة الإرشادية قبل تفاقمها مرتبة تنازلياً كما يلي:

**1- أكره أسلوب التدريس القائم على الإلقاء:** وقد جاء أسلوب التدريس على رأس قائمة الحاجات الدراسية مما ينم عن حاجة لدى التلميذ المتفوق للتدريس بأسلوب يبعده عن الروتين، لذا كان من الضروري الاتجاه بعملية التدريس نحو فلسفة تنشيطية، تركز على التصورات البيداغوجية والإبداعية والتواصل الفعال أثناء الأنشطة الدراسية، حتى يشعر التلميذ بالجادبية وتخلق أجواء التنافس والتفوق. ويمكن للعملية الإرشادية تحقيق ذلك من خلال بناء برامج إرشادية للتلاميذ ومساعدة الأساتذة لاعتماد طرائق تنشيطية يحبها التلميذ المتفوق بعيداً عن الأساليب المملة والمنفرة مع ضرورة إثراء برامجهم بأنشطة تتناسب مع قدراتهم. وفي هذا الإطار تشير نتائج دراسة (بوسنة وآخرون، 2014) أن طريقة

التدريس الموحدة والتي لا تأخذ في الحسبان متطلبات وحاجات مختلف التلاميذ (الأقوياء والضعفاء) تسهم بصورة كبيرة في تدني التحصيل ومن ثم التسرب المدرسي.

**2- أجد صعوبة في تحضير دروسي:** أظهرت النتائج حاجة التلاميذ المتفوقين للإرشاد فيما يخص الطرق السليمة للاستذكار والمراجعة وتحضير دروسهم بطريقة فعالة وموجهة، وذلك من خلال وضع برنامج يومي دراسي خاص يتمشى مع قدرات التلميذ وإمكاناته يساعد في الحفاظ على أدائهم وتحسين التحصيل لديهم، ويشجعهم على المثابرة بانتظام على تنفيذ البرنامج الموضوع وتنظيم أوقات الراحة وتحديد كيفية الاستفادة من أوقات الفراغ.

**3- أريد أن تزود قاعات التدريس بتقنيات تكنولوجية حديثة:** يشير أفراد العينة من المتفوقين دراسيا إلى حاجتهم لتدريس يركز على استخدام وسائط تربوية حديثة، فالتلميذ المتفوق دراسيا في هذه المرحلة الدراسية يشعر بالحاجة إلى تعلم مهارات تكنولوجية مساعدة على التعلم من منطلق ممارساته وسلوكه اليومي واحتكاكه مع وسائل تكنولوجية حديثة (الحاسوب، لوحة رقمية، هاتف ذكي..). مما يبرز حاجته إلى تدريس مرن يتمشى والتغيرات التكنولوجية، باستخدام أحسن السبل للوصول إلى المعلومة الجيدة، والقائم كذلك على ربط الجانب النظري منها بالتطبيقي بوسائل تربوية متطورة، وهذا لإشباع حاجات التلميذ إلى الفهم والمناقشة والحوار والتطبيق والممارسة، لذا فالتلميذ المتفوق يبحث على سبل أحسن للتعلم من خلال وسائط بيداغوجية ووسائل عصرية تتلاءم مع التطور التكنولوجي تكون جاذبة وتحقق المتعة له، كما أنها تضيف طابع حيوي وواقعي على المعرفة تتيح فرصة للتعلم الذاتي وتخفف من الصبغة التجريدية. وهو ما يتطلب تربية قائمة على تعليم التلميذ أساسيات البحث الإلكتروني وتدريبه على الأنظمة المعلوماتية، وتشجيع التلاميذ على استخدام الوسائل البحثية التقنية الحديثة والاستعانة بوسائل التقدم العلمي للحصول على المعرفة والمهارة داخل المدرسة وخارجها مما يؤهل التلميذ لتعلم مستمر مدى الحياة.

في حين عبر أفراد العينة من المتفوقين دراسيا عن حاجاتهم في المجال الدراسي من خلال إحساسهم بمشكلات دراسية والتي جاء مستواها متوسطا وهي بحاجة للتكفل والإرشاد قبل تفاقمها مرتبة تنازليا كما يلي:

**1- معاملة الأساتذة تدفعني لكره بعض المواد الدراسية:** أظهرت النتائج معاناة التلاميذ من كره بعض المواد الدراسية نتيجة شعورهم بسوء المعاملة من طرف الأساتذة وقد عبر هؤلاء عن حاجتهم لمعاملة أحسن، فالعلاقة بين الأستاذ والتلميذ - خاصة المتأخرين دراسياً - يجب أن تكون مبنية على الثقة والمحبة اللتين تسهمان في حب التلاميذ للمادة الدراسية من خلال تشجيعه لهم واهتمامه المستمر بهم مما يساعدهم على تجاوز سوء النتائج الدراسية، وعلى العكس من ذلك فإن المواقف السلبية من قبل

الأساتذة قد تعرقل نجاح التلاميذ وتقدمهم في دراستهم، وللعملية الإرشادية دور في مساعدة المدرس والمتعلم على حد سواء لتحسين طريقة المعاملة وإزالة الشعور السلبي للمتعلم تجاه المدرس مما يسهم في إقباله على التعلم والانجذاب نحو المادة الدراسية.

**2- تواجهني صعوبة في فهم الكثير من الدروس:** عبّر أفراد العينة من المتأخرين دراسيا عن حاجتهم لمعالجة نقائصهم في استيعاب وفهم ما يقدمه الأساتذة من نشاطات، لذا على المدرسين العمل على تبسيط وشرح الدرس حتى يلائم مستوى التلاميذ المتأخرين دراسيا، وتقتضي هذه الخطوة تقسيم الدرس إلى خطوات قصيرة موزعة على مدة زمنية أطول من تلك التي يحتاجها التلميذ المتفوق دراسيا، وذلك لتعويض التأخر الذي تتسم به هذه الشريحة من المتعلمين، وهذا يحتاج إلى تضافر جهود كل من المدرسين والمرشد المدرسي وأولياء الأمور.

**3- أجهل سبب دراسة بعض المواضيع والمواد الدراسية:** عينة الدراسة من التلاميذ المتأخرين دراسيا بحاجة لشرح أهداف كل مادة ومحتوياتها؛ حتى تكون للتلميذ نظرة شاملة لما يتلقاه مع ضرورة ربط هذه المواضيع مع حياته الاجتماعية وواقعه المعاش. فجعل الهدف واضحا لكل موضوع أمام المتعلمين يساعدهم على الإقبال على مختلف نشاطات المقررة، وهذا من شأنه أن ينشط وينمي دافعية المتأخرين دراسيا إلى العمل وبذل الجهد اللازم لمواكبة أقرانهم.

**4- بعض الأساتذة غير عادلين في تقييمي:** إن النشاط التدريسي يتطلب توظيف العديد من أساليب التقويم قصد الوقوف على مدى التقدم الذي يُحرزه التلميذ، وإزالة التوتر بين الأستاذ والتلميذ أمر ضروري من خلال إقامة المساواة بين التلاميذ المتأخرين والتلاميذ المتفوقين - خصوصا في عملية التقييم - لأن شعور المتعلم بتقييم مجحف من طرف المدرس لقدراته قد يفقده الثقة في نفسه وفي مدرسه، فتقديم العون والمساعدة في الوقت المناسب وتشجيع التلميذ ومكافأته وتجنبيه الإحساس بالفشل يمكن أن يساعد التلميذ المتأخر دراسيا في تعزيز الثقة بالنفس مما يؤدي به إلى تجاوز تعثره. لذا يجب أن يستفيد من توضيح وتفسير لطريقة التقييم من طرف الأساتذة والمرشد مما قد يسهم في تجاوز هذه الحاجة.

**5- أشعر أن المدرسين يهتمون بتلاميذ على حساب تلاميذ آخرين:** التلاميذ عموما هم بحاجة إلى الشعور بالعدل في تعامل الأساتذة معهم وخصوصا المتأخرين دراسيا منهم بالنظر إلى مميزاتهم وخصائصهم، فالأصل في تعامل الأساتذة مع التلاميذ هو العدل واحترام شخصية التلميذ مهما كان سنه مما يشعرهم بأنهم سواسية فلا فرق بين هؤلاء وأولئك، ولا تمييز بين الضعيف والقويّ فلا يميل المدرس لأفراد على حساب البقية، ودون أن يشعر البعض بمركب النقص والبعض الآخر بمركب الكمال. والأستاذ بحكم مهامه لا يحق له أن يسخر من تلميذ لأنه متأخر عن أقرانه في التحصيل

الدراسي أو لأنه ضعيف، ولا يجوز للأستاذ أن يستهزئ بالتلاميذ المتأخرين دراسيا أو يلحق بهم أي ضرر ماديا كان أو معنويا. ويمكن للعملية الإرشادية أن تعدل اتجاهات هؤلاء التلاميذ نحو المدرسين بالإضافة إلى تقديم توجيهات للمدرسين في كيفية التعامل معهم.

**6- أجهل معايير تقييمي في المراقبة المستمرة مقارنة بالاختبارات الفصلية:** يؤدي المدرسون والمرشدون دورا هاما في توعية التلاميذ بمعايير التقويم المعتمدة وتعتبر الاختبارات التحصيلية طريقة منظمة لتحديد كفاءة التلميذ، فهي وسيلة تقويم أساسية للمسار الدراسي للتلميذ بحكم وظيفتها وأهدافها التربوية وما تتطلبه من إجراءات وما يترتب عنها من نتائج وقرارات، وهذه العملية بالغة الأهمية إذ تقتضي العناية والاهتمام. إن التأكد من كفاءة التلميذ لا يتم إلا من خلال المراقبة المستمرة لعمل التلميذ عن طريق بعض النشاطات والفروض والاختبارات وملاحظة سلوكه والخبرات التي اكتسبها. وتعد الفروض إحدى طرق التقويم الدوري التي تسبق الاختبارات تجري عادة في نهاية كل فترة أو مرحلة تعليمية، وتحتوي الفروض على مجموعة من التمارين المتنوعة تراعي قدرات التلاميذ. وقد عبر التلاميذ المتأخرون عن حاجتهم لفهم طريقة تقييمهم لذا على المرشد بمعية الأساتذة القيام بحصص تحسيسية للتلاميذ قصد تحقيق هذه الغاية.

**7- أجب أن تزود قاعات التدريس بتقنيات تكنولوجية حديثة:** عبر أفراد العينة من المتأخرين دراسيا عن حاجتهم إلى وسائل تدريسية حديثة تسهل عليهم فهم الدروس لمسايرة التطور التكنولوجي واستخدام هذه التقنيات الحديثة قد يساهم في تجاوز المتأخرين دراسيا لمشكلاتهم الدراسية.

**8- أجد صعوبة في تحضير دروسي:** أفرزت النتائج حاجة التلاميذ المتأخرين دراسيا للمساعدة في الطرق السليمة للمراجعة وتحضير الدروس مع إرشادهم إلى تنظيم أوقاتهم بتخصيص فترات الراحة وتحديد الكيفية والوقت المناسب للتحضير. مع الأخذ بعين الاعتبار في ذلك النقائص التي يعانون منها قصد سد هذه الثغرات.

**9- أكره أسلوب التدريس القائم على الإلقاء:** برزت حاجة التلاميذ المتأخرين دراسيا إلى أساليب تدريسية متنوعة تنشطهم وتجذبهم أكثر للنشاط الدراسي وتساهم في تعلمهم بأيسر السبل، وأكثرها اقتصادا للجهد والوقت، فأسلوب التدريس يجب أن يعمل على استغلال محتوى المادة الدراسية بشكل يمكن المتعلمين من الوصول إلى الهدف، وواجب على المدرس أن يأخذ بيد المتعلم مراعيًا في ذلك خصوصياتهم وحاجاتهم. مع إرشادهم لتحقيق مستوى عال من الضبط الداخلي في الموقف التعليمي ومساعدتهم على التفاعل الإيجابي.

وتلي الحاجات الدراسية مباشرة الحاجات الاجتماعية في المرتبة الثانية مما يدل على أهمية هذه الحاجات لدى أفراد عينة الدراسة من المتأخرين والمتفوقين دراسيا نظرا لمعاناتهم من مشاكل في علاقاتهم مع أفراد أسرهم وفي الوسط المدرسي، ومع أقرانهم، وبقيّة أفراد المجتمع. وإذا كانت فئة المتأخرين دراسيا عادة ما يشعرون بالنبذ من طرف أوليائهم نتيجة شعورهم بتخيب ظن أفراد أسرهم إلا أن هذه الحاجة كانت في نفس الرتبة لدى المتفوقين، وهم عادة ما ينالوا رضى المحيطين بهم، وفي هذا الإطار فقد أشرنا في الجانب النظري أن المتفوقين عادة ما يواجهون مشاكل مع أوليائهم نتيجة عدم تفهم حاجاتهم وظهور بعض المشاكل في التواصل مع الأولياء خصوصا في سن المراهقة، بل تمتد معاناتهم حتى من بعض المشاكل مع زملائهم نتيجة الغيرة منهم من التلاميذ الذين يدرسون معهم في نفس القسم والمدرسة خاصة إذا كانوا من المعيّدين وسنهم أكبر من التلاميذ المتفوقين، كما أن التلاميذ في هذا السن المبكر ولأسباب مرتبطة بالتنشئة الاجتماعية لا يملكون الجرأة في مصارحة الأولياء بمشاكلهم نتيجة نقص الحوار والتواصل الأسري الذي يميز الأسر الجزائرية مما يقلل من مستوى ثقتهم بأنفسهم ونقص المشاركة حتى في اتخاذ بعض القرارات الشخصية التي تحدد مصيرهم أو القرارات المرتبطة أيضا بالأسرة.

وفي كثير من الحالات طبيعة المرحلة العمرية ومتطلباتها تدفع تلميذ هذه المرحلة للابتعاد عن الجو الأسري والانتماء لجماعة الرفاق بحثا عن الإشباع التي يحققها خارج الأسرة، مما يفرض عليهم الانصياع لحاجات الجماعة وقوانينها والمشاركة في النشاطات التي تهتم بها مما يولد مشاكل مع أفرادها، وغالبا ما تكون الرغبة في الانضمام لهذه الجماعات غير رسمية لتمضية أوقات الفراغ في حياة التلميذ المراهق وإشباع بعضا من حاجياته الاجتماعية.

والتلميذ المراهق بحكم المرحلة الدراسية التي تتميز بزيادة التفاعل الاجتماعي بحاجة إلى الاتصال الاجتماعي من خلال ازدياد الميل للاختلاط بأفراد الآخرين سواء كانوا من نفس الجنس، أو من الجنس الآخر، وهذا على حساب أفراد أسرته، سعيا للاستقلال عن الوالدين وعدم التبعية لهم، وهذه الاستقلالية ليست مشكلة وإنما هو سلوك صحي يتوافق ومطالب النمو في هذه المرحلة العمرية، ولكن نقص الإرشاد والمتابعة في هذا الجانب يجعله عرضة لمشاكل اجتماعية. ففي هذا السن تتوسع العلاقات الاجتماعية، وفي الغالب رغبة بناء الارتباطات الاجتماعية لتمضية الوقت واكتساب بعض المهارات الاجتماعية والبحث عن الترفيه وإشباع فضوله نحو بعض المواضيع المحرم تناولها في الوسط الأسري كموضوع الجنس يجعله يلجأ إلى هذه الجماعات، بالإضافة إلى غياب مرافق أو نوادي تهتم بتنمية مواهبهم وهواياتهم مما يعكس حاجاتهم للإرشاد لتجاوزها أو تفهم طبيعة هذه المشكلات.

وبرزت أهم الحاجات الاجتماعية للمتفوقين دراسيا من خلال شعورهم بمشكلتين مرتبتين تنازليا حسب مستواهما كما يلي:

**1. أخشى أن أخيب آمال والداي:** للوالدين واتجاهاتهم دور هام في توجيه المتعلمين ويعتبر دافعا لإنجازهم الأكاديمي ففي دراسة (عبد الغفار، 1975) لأثر الاتجاهات الوالدية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ممن يتراوح سنهم بين 14-17 سنة، توصلت نتائج الدراسة لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين تحصيل الأبناء الدراسي وبين إدراكهم لاتجاهات والديهم نحوهم (وردفي: دمنهوري وعض، 2006). وقد جاءت هذه حاجة لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا كأهم الحاجات الاجتماعية مما يجعل إشراك الأولياء وتعزيز دورهم في العملية التربوية ضروري لما يشكله الوالدين في حياة المتفوقين دراسيا وجعلهم كعامل إيجابي لتحفيز التلاميذ المتفوقين في سبيل الاستمرار في تحقيق النجاح الدراسي.

**2- أبحث عن مكانة بين زملائي:** إن التلميذ المتفوق دراسيا في هذه المرحلة يشعر بالحاجة إلى التواصل مع الآخرين لبناء ارتباطات اجتماعية فعّالة تتوافق مع خصوصياته التي تؤهله لإثبات وجوده بينهم الأمر الذي يساعده تحقيق مكانة بين أقرانه مما يعزز من ثقته بنفسه، كما أن المتفوق يسعى بشكل دائم للتمييز بين أقرانه مما يجعله يعاني من بعض المشاكل مع الآخرين خصوصا إذا كان زملاءه يفوقونه سنا، وهو ما يتطلب إرشاده ومساعدته في تحسين كفاءة علاقاتهم بالآخرين، وإكسابه مهارات اجتماعية تسمح له بالتعبير عن أفكارهم وآرائهم.

في حين جاء ترتيب الحاجات الاجتماعية للمتأخرين دراسيا مرتبة تنازليا حسب قوة إحساس التلميذ بالمشاكل الاجتماعية كما يلي:

**1. أخشى أن أخيب آمال والداي:** وقد جاءت هذه المشكلة متسقة في الترتيب مع المتفوقين دراسيا وهي مرتبطة بالآمال المعلقة عليهم من طرف الوالدين وقد تكون أسبابها مختلفة لدى المتأخرين دراسيا بحكم نتائجهم المتدنية مما يعكس شعورهم بالإحباط وال فشل في تخييب ظن الوالدين بهم، عكس المتفوقين الذين حفزهم هذا الشعور لتحقيق نتائج إيجابية، لذا فالمتأخرين دراسيا هم كذلك بحاجة إلى المساعدة الإرشادية حتى يثقوا في قدراتهم ويعملوا بجد لإبرازها في النشاطات التربوية وبالتالي تخطي تأخرهم الدراسي وجعل اتجاهات الوالدين نحوهم دافعا للتعلم.

**2. أعتقد أن والداي غير راضين عليهم:** برز الشعور بالذنب لدى أفراد العينة من المتأخرين دراسيا لعدم قدرتهم على تحقيق آمال الوالدين المعلقة عليهم فكل الأولياء يطمحون إلى تحقيق أبنائهم لنتائج إيجابية، والأکید أن تحقيق رضى الوالدين عامل مهم في حياة المراهق المتمدرس يكسبهم الثقة في

قدراتهم مما يدفعهم لبذل جهد مضاعف، وعموما مشاركة الوالدين الأبناء ودعمهم يجعلهم أكثر طموحا وانخراطا في نشاطهم الدراسي فهم بذلك يجعلون أبناءهم يهتمون بالمدرسة والتعليم ويزيدون في مستوى قدرة أبنائهم التنافسية ويحثونهم أكثر على التخطيط والعمل المنظم. وهو عامل يزيد من ميلهم ورغبتهم في الدراسة لكن طبيعة النتائج المتأخرين دراسيا يشعرهم بخيبة أمل أوليائهم لذا فلا بد من إرشادهم ومساعدتهم أكثر ويمكن للعملية الإرشادية أن تقلل من الشعور بالذنب لديهم وعلى تنمية الثقة بأنفسهم.

**3.أبحث عن مكانة بين زملائي:** شعور المتأخر دراسيا بعدم التميز وبعدم حاجة الآخرين إليه لنقص أدائه الأكاديمي يؤثر على سلوكه العام وقد يجعله يلجأ إلى العدوانية والعنف تجاه زملاء لفرض نفسه وتحقيق مكانة وسطهم أو العزلة والانسحاب الاجتماعي، ويمكن لهذه الحاجة إذا كانت قوية ومبالغا فيها أن تؤثر على السلوك سلبا، فالتلميذ ذو الحاجة القوية للانتماء قد يباليغ في الاستجابة لزملائه ويتجاذب الحديث معهم ويتأخر عن الحصة بشكل متكرر، والتلميذ الذي تكون حاجته قوية للعب مع زملائه لا يراجع دروسه أو يؤخرها مما يؤثر سلبا على أدائه الأكاديمي وهؤلاء بحاجة إلى المساعدة وإلى إتاحة الفرصة لهم لتخفيف حدة هذه الحاجة للاستفادة من مهاراتهم بطريقة منتجة، وهم بحاجة إلى مساعدة من طرف المرشد من خلال تكثيف النشاطات الصفية واللاصفية وتوجيهها بما يشبع حاجتهم بشكل مسؤول وهادف.

**4.يفرض أهلي علي أوامرهم:** إن أسلوب المعاملة الوالدية قد يقلل من قيمة الابن فينعكس سلبا على تقديره لذاته ويقلص من استقلاليته وقدرته على اتخاذ القرارات الحاسمة وتجعل منه شخصا خاضعا تابعا للآخرين لأنه لا زال يُنظر إليه على أنه طفل. والأصل هو العمل على مساعدته وتوجيهه لاتخاذ قرارات صحيحة يكون مقتنعا بها وهذا يشجعه ليكون أكثر التزاما في السعي لتحقيق أهدافه عكس القرارات التي تفرض عليه والتي حتى وإن عمل بها فقد يكون أداؤه سيئا.

**5.أفكر بشكل مستمر في المشاكل الأسرية:** تؤثر المشاكل والصراعات الأسرية على المسار الدراسي للتلميذ وتعد من بين العوامل المؤدية إلى التأخر الدراسي فإن طغى على الحياة الأسرية للمتعلم هذا النوع من المشاكل قد يؤدي إلى التقليل من تركيزه على الدرس الذهني بالإضافة إلى شعوره بالخوف والقلق الدائم مما يقلص من المشاركة الفعالة في النشاطات الدراسية. وهؤلاء التلاميذ هم بحاجة إلى برامج إرشادية لتجاوز هذا الوضع.

**6.أتجنب الدفاع عن أفكاري أمام الآخرين:** يمكن تفسير هذا السلوك لدى التلميذ المتأخر دراسيا كنتيجة لتدني اعتبار الذات ونقص الثقة بالنفس والخوف من الآخرين مما يولد الارتباك عند الحديث مع الآخرين وفي تفاعله معهم، أو حتى في المطالبة بحقوقه، أو الدفاع عن أفكاره، وخاصة عندما يكون

وسط جمع من الناس مما ينم عن شخصية غير متزنة وهؤلاء التلاميذ بحاجة للإرشاد والمتابعة لإنماء شخصيتهم ومساعدتهم على اقتحام هذه المواقف والجرأة في الحديث مع الناس.

**7. قلما يأخذ أهلي بأرائي في مواضيع تهمني:** غالباً ما ينظر إلى التلميذ المتأخر دراسياً على أنه شخص فاشل غير قادر على اتخاذ قرارات صائبة؛ لذا هؤلاء التلاميذ بحاجة إلى تفهم أكبر في وسطهم الأسري وإلى الحوار والتواصل معهم بشكل مستمر وتشجيعهم ومساعدتهم على اتخاذ القرارات السليمة التي تخص بناء مشروعه المستقبلي، والتلميذ المتأخر دراسياً بحاجة إلى المساعدة والدعم الذي يشعره بالثقة بالنفس والاستقلالية خصوصاً في هذه المرحلة العمرية، ولكن بحكم بعض العوامل في الأسر الجزائرية ينظر إلى المراهق على أنه شخص قاصر لا يؤخذ برأيه حتى في أموره الشخصية وتتخذ بدله قرارات تمس مستقبله وحياته اليومية في مكانه وما عليه إلا الإذعان لها، لذا هؤلاء التلاميذ بحاجة إلى المساعدة لتحقيق ذواتهم واتخاذ قرارات سليمة تخص مستقبلهم.

**8. يضغط والداي علي لتحقيق نتائج تتجاوز قدراتي:** إن التلميذ يحتاج إلى الحب والحنان من والديه وإلى توفير الجو المناسب لينمو نمواً نفسياً وفعالياً يساعده على التركيز على متابعة دروسه وتحصيله العلمي، ولتحقيق ذلك على الوالدين أن يكونوا أكثر تفهماً لقدرات أبنائهم وبالفروق الفردية فيما بينهم وأن يجنبوهم كل الضغوط المثبطة والمثيرة للتوتر. إن اهتمام الأولياء بالمدرسة والتعليم يزيد في مستوى قدرة أبنائهم التنافسية وعلى التخطيط والعمل المنظم، وأن يكونوا عاملاً يزيد من ميلهم ورغبتهم في الدراسة. حتى لا يشعر الأبناء بالقطيعة بين الوسط العائلي والوسط المدرسي، ولكن دون ضغط على الأبناء وإنما يجب مراعاة قدراتهم لأن ممارسات الضغط عليهم قد تدفع الأبناء لكره المدرسة وعدم الرغبة في التحصيل العلمي والمعرفي. والتلميذ المتأخر دراسياً في السعي إلى تجاوز هذا الضغط. يحتاج إلى مساعدة وخدمات إرشادية تكسبه مهارة التعامل مع هذا النوع من الضغوط كما يمكن للعملية الإرشادية ويمكن أن تشمل الأولياء لتوجيههم في كيفية التعامل مع أبنائهم المراهقين ولتزويدهم بأهم الأساليب والخبرات اللازمة للتعامل مع أبنائهم بطريقة مثلى.

أما الحاجات المادية فقد احتلت المرتبة الثالثة في سلم حاجيات التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً وتعتبر هذه النتيجة منطقية توافقا مع المرحلة العمرية، وكل الأفراد باختلاف مراحلهم الدراسية والعمرية لهم حاجات مادية مهما كان مستواهم الدراسي، فالتلميذ المراهق يحتاج إلى لوازم للدراسة وإلى المال لتمضية الوقت وللترفيه عن النفس وهذا كله بمقابل مادي، ونتيجة الظروف الاقتصادية للعائلات الجزائرية بصفة عامة وعينة الدراسة بصفة خاصة، فقد ظهرت هذه الحاجة في المرتبة الثالثة، وهم بحاجة للإرشاد لتجاوز المشكلات المادية وبإمكان المؤسسات التعليمية بذل الجهد لتلبية بعض الحاجات الضرورية للدراسة من خلال تضافر الجهود مع بعض الجمعيات التي تعنى بالعملية

الدراسية، والقيام بمبادرة لتزويد المحتاجين من المتدرسين بمتطلبات التعلم في هذه المرحلة، وهذا إضافة للجهود التي تقوم بها الدولة في إطار مساعدة المعوزين من خلال المخصصات المالية والمنح المقدمة لأولياء التلاميذ قصد شراء الأدوات المدرسية، بالإضافة إلى مجانية الكتاب المدرسي والإطعام والنقل المدرسي لهذه الفئة كما أن المرشد المدرسي قد تسهم تدخلاته في الحد من المشاكل المادية بتأجيل إشباع هذه الحاجات وحثهم على التركيز على الدراسة والتفوق.

وقد برزت حاجات مادية عبّر عنها أفراد العينة من المتفوقين دراسيا في المجال المادي من خلال إحساسهم بمشكلات مادية وهي مرتبة تنازليا كما يلي:

1. دخل أسرتي لا يناسب متطلبات المعيشة: يوجد وعي لدى عينة الدراسة من المتفوقين دراسيا بالوضع المادي للأسرة نظرا لانخفاض القدرة الشرائية، كما أظهروا وعيًا بالمتطلبات المعيشية في ظل الوضع الاقتصادي المتردي لكثير من الأسر الجزائرية، فالأبناء في هذا السن يدركون فروق الدخل بين الأسر، وهؤلاء بحاجة إلى المساعدة وإلى الإثابة وتشجيعهم للتميز والتنافس الشريف بالجوائز تمنيًا لجهودهم وتقديرًا لتفوقهم. وتقديم خدمات إرشادية قد تقلل من شعورهم أنهم أقل من غيرهم، ولا يشعرون أنهم أعلى ممن هم وضعهم المعيشي أقل منهم.

2. أفضل العمل على الدراسة: أظهر أفراد العينة من المتفوقين دراسيا تفضيلا للعمل على الدراسة وهذا يشير إلى حاجتهم للمال في هذه السن المبكرة، وهذه الحاجة لها ما يبررها بالنظر لاتجاهات المراهقين المتدرسين نحو المدرسة وقيمة التعليم في وقتنا الحالي إذ تؤثر بشكل فعال في تفضيل الخروج إلى العمل على حساب متابعة الدراسة، فالمراهق المتدرس يرى أن المدرسة في وقتنا الحالي طريقها طويل وغير مضمون، كما أن ظروف العملية التربوية لا تتماشى مع احتياجاتهم ورغباتهم، فمعظم التلاميذ أصبحوا يدركون الواقع المعاش، فهم يرون أن المال هو سيد الموقف في وقتنا الحالي لاسيما وأن ذوي الشهادات الجامعية يعانون من البطالة فالكسب المادي هو الضرورة في هذه المرحلة من جهة لأنهم بحاجة إلى المال، ومن جهة أخرى فهو من وجهة نظرهم يحاول أن يضمن مستقبله ( لأنه ليس متأكد من مستقبله الدراسي ) حسب (عاشوري، 2013)، لذا فهؤلاء التلاميذ بحاجة إلى برامج إرشادية لتعديل اتجاهاتهم نحو الدراسة والتعليم.

3. أبحث عن مدخول أثناء العطل: إن الحاجة إلى الأموال كثيرا ما تدفع التلاميذ لاستغلال العطل للبحث عن عمل مؤقت وإن كان هذا السلوك وليد الحاجة وحالة العوز إلا أنه يعبر عن وعيهم باحتياجاتهم لذا يسعون إلى تغطية مصاريفهم اعتمادا على النفس وعموما هذه الظاهرة منتشرة عند الذكور أكثر من الإناث لاعتبارات اجتماعية وثقافية، ولكن في المقابل لها تأثير سلبي على المسار

الدراسي للمتعلم، لذا هؤلاء التلاميذ بحاجة لمساعدة إرشادية في كيفية تنظيم عطلهم وحتى توجيههم إن كان الوضع المادي لأسرهم يدفعهم للبحث عن مدخول مادي أثناء العطل على أن لا يهملوا دراستهم.

**4. مصروف لا يكفي على الإطلاق:** من منطلق المرحلة الدراسية والعمرية فإنها تتطلب مصروفا يتناسب مع احتياجات المراهق لا حسب رغباته وقد شعر أفراد العينة من المتفوقين بالحرمان فإعطوا مصروفاً غير مناسب منها وأقل بكثير من متطلباته -خاصة إذا كان وسط مجموعة من أقرانه يختلفون عنه في الوسط الاجتماعي والاقتصادي- قد يلجأ إلى أساليب غير مشروعة لتلبية رغباته وحاجاته، لذا عبر أفراد العينة على حالة النقص في المال الذي يحصلون عليه من أوليائهم. وعن حاجتهم لخدمات إرشادية تجعلهم أكثر وعياً أن المصروف والمال ليس عائقاً لتحقيق النجاح في مسارهم الدراسي.

**5. مصروف قليل مقارنة بمتطلباتي:** المصروف له دوره في التنشئة الاجتماعية للمراهق، كتنمية شخصيته المستقلة عن الآخرين، وتقديره لاحتياجاته الفعلية وإدارة احتياجاته المادية، وتنشئته على إدارة ذاته وقد أشارت النتائج إلى احتياج التلاميذ المتفوقين لمصروف أكبر مما يتلقوه حتى يتمكنوا من تغطية نفقاتهم، وهم بحاجة للإرشاد في كيفية إدارة شؤونه المادية وتقوية الصبر والقناعة لديهم، وتحفيزهم على الإنفاق عند الضرورة مراعاة للظروف المادية للأسرة مع التركيز على الدراسة وتحقيق نتائج متميزة.

**6. أسرتي تعاني من وضع مادي صعب:** يوجد وعي لدى التلميذ المتفوق دراسياً بالوضع المادي للأسرة وكان أفراد العينة معظمهم ينحدرون من أسر تعيش وضعاً مادياً صعباً حسب تقديراتهم ومنه يمكن أن يشعره بالحرمان مقارنة بزملاء من أسر أخرى وضعها المادي أفضل، لذا على التلميذ المتفوق أن يدرك أن تلك الفروق الاجتماعية والمادية بأنها غير ثابتة وقابلة للتحسن والعمل على تحفيزه على النجاح الدراسي فهو سبيل لتحقيق الحراك الاجتماعي.

في حين برزت حالات عبر عنها أفراد العينة من المتفوقين دراسياً في المجال الدراسي من خلال إحساسهم بمشكلات دراسية جاء مستواها متوسطاً وهي بحاجة للتكفل والإرشاد قبل تفاقمها وهي مرتبة حسب مستواها تنازلياً كما يلي:

**1. أفضل العمل على الدراسة:** عبر التلاميذ المتأخرون دراسياً عن تفضيلهم للعمل على حساب الدراسة وهذا ما يدل على انخفاض دافعية التعلم وعدم أولوية الدراسة بالنسبة لهم فقيمة العمل أكبر من قيمة الدراسة. فحسب دراسة (عاشوري، 2013) فإن مجرد خروج التلميذ للعمل فإنه يصعب عليه متابعة دراسته بنفس الرغبة والقدرة في نفس الوقت، واحتكاكه بالكسب المادي واكتشافه لنظام السوق من جهة أخرى يبدأ المقارنة بين الدراسة والحياة العملية، خصوصاً إذا كانت قدرات المتمدرس الدراسية

محدودة فهذا يساعد على سهولة تركه للدراسة والاهتمام بالكسب المادي. لذا على المرشد القيام بتحسيسهم بأهمية الدراسة في حياة الأفراد ودفعهم نحو بذل جهد مضاعف لتغيير وضعهم المادي.

**2.أسرتي تعاني من وضع مادي صعب:** في ظل الظروف المادية للأسر المتدنية فان أفراد هذه الأسر يشعرون بمعاناة أوليائهم وغالبا ما يكون توفير لوازم العيش الكريم من وسائل وغذاء غير متاح بشكل كاف وقد يتجاوز الأمر لعدم قدرتهم على توفير مستلزمات الدراسة من أدوات مدرسية ومصروف النقل واللباس مما يشعر الأبناء بمعاناة أوليائهم وقد ينعكس هذا الأمر سلبا على مسارهم الدراسي، وهؤلاء المتعلمون بحاجة للمساعدة المادية التي يفترض أن تكون مدروسة وفق احتياجاتهم وقد اجتهدت الدولة الجزائرية في سبيل ذلك من خلال تخصيص منحة التمدريس للتلاميذ المنحدرين من أسر معوزة ولكنها منحة غير كافية ولا تفي بالغرض.

**3.المستوى المالي لأسرتي أقل من الآخرين:** عبر المتأخرون دراسيا عن شعورهم بالتفاوت الاقتصادي مقارنة بين ما يعيشه هو وباقي زملائه المنحدرين من أسر ميسورة الحال ويمكن أن يؤثر هذا التفاوت المادي على اعتباراتهم الشخصية أو في علاقتهم مع الآخرين خصوصا أمام أقرانهم فالشعور بالحرمان الذي يدفعهم إلى الكذب على زملائهم، بغرض نفي عن أنفسهم ما يشعرون به من عوز وحاجة، كما قد يلجؤون إلى السرقة والاستيلاء على أغراض الآخرين، إن توفرت لهم القدرة على ذلك.

**4.دخل أسرتي لا يناسب متطلبات المعيشة:** للتأخر الدراسي علاقة بالوضع المادي للأسرة وهذا الوضع من بين مسببات التأخر الدراسي فحالة الحرمان التي يعيشها التلميذ تؤثر على مساره في ظل غياب تحقيق حاجاته المادية والتفكير مما يعيقه عن الدراسة بالإضافة إلى شعوره باللاعادلة الاجتماعية، فالتأخر دراسيا بحاجة إلى المساعدة حتى يركز على دراسته والانشغال بتنمية قدراته والتعايش مع الوضع المادي الأسري قدر الإمكان.

**5.مصرفي قليل مقارنة بمتطلباتي:** إن المصروف يتغير من مرحلة نمائية لأخرى ومن مرحلة دراسية لأخرى لذا يجب على الوالدين مراعاة خصوصية ومطالب مرحلة المراهقة مقارنة بمرحلة الطفولة والعمل على توفير مصروف لهم حسب الحاجة، مع مراعاة متطلبات السعر الحالي لقيمة الأشياء، والأخذ بعين الاعتبار الفروق بين أبنائهم وزملائهم حتى لا يشعروا بالحرمان، وقد عبر هؤلاء التلاميذ عن حاجتهم لمصروف يتوافق مع متطلباتهم وهذا يدل على عدم كفاية ما يمنحه لهم أوليائهم وهم بحاجة إلى غرس قيمة الاكتفاء بما لديهم والنظر إلى من هو دونهم لتحقيق نمو شخصية سليمة ومتوازنة.

**6. مصروفي لا يكفي على الإطلاق:** عبّر المتأخرون دراسيا عن معاناتهم من المصروف القليل الذي لا يكاد يفي بحاجاتهم خصوصا في سن المراهقة، إذ يعد دافعا لهم نحو السلوك المنحرف، ويولد لديه إحساسا بالتباين في مستوى الإنفاق بينهم وبين الآخرين، مما قد يدفعهم لسلوك سلبي. لذا يحتاج هؤلاء التلاميذ إرشادا ونصائحا في تدبير وتسيير أمورهم المادية وتعويدهم على القناعة وحسن صرف المال حتى وإن كان قليلا مقارنة بمتطلباته خصوصا في هذه الفترة من العمر.

**7. أحصل على نقود من والدي بعد إلحاح شديد:** يعاني هؤلاء التلاميذ من صعوبات في تحصيل النقود من والديهم لذا يلجأ هؤلاء إلى الإلحاح والتوسل لتحقيق غاياتهم وهذا راجع لعدم قدرة الأولياء على تلبية الحاجات المادية للأبناء نتيجة الوضع المادي الصعب والمستوى الاقتصادي المتردي لعائلات المتأخرين ولكن يفترض إعطاء المراهق المتمدرس المصروف المناسب للمرحلة العمرية التي يمر بها، حسب حاجته، وتعويدته على عدم التبذير، كما أنّ حرمانه من المصروف ممكن أن يؤدي به إلى أفعال غير مقبولة، كأن يأخذ من أصدقائه عن طريق القوة، أو يؤدي به إلى السرقة، أو والديين، أو الأشقاء، لذا هؤلاء التلاميذ بحاجة إلى مساعدة إرشادية في توجيه وضعه المادي.

وقد جاء ترتيب الحاجات النفسية في المرتبة الأخيرة وهذا لا يعني أبدا أن حاجاتهم النفسية مشبعة إلا أنها احتلت موقع متأخرا عن باقي الحاجات لظروف التلاميذ في هذه المرحلة، حيث أنهم في مرحلة عمرية ودراسية جعلت للحاجات الدراسية والاجتماعية أولوية لهم وبما أن الحاجات والمشكلات مترابطة ومتداخلة فيما بينها فقد تكون الحاجات التي جاءت في المقدمة ذات بعد نفسي خصوصا لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا بسبب خصائصهم والضغوط والعوامل النفسية. فوجود الحاجات النفسية في هذا الترتيب ليس لضعف أهميتها لدى التلاميذ من الشريحتين (متفوقين، متأخرين) وإنما لكونهم أكثر تأثرا بالبيئة المادية.

وقد برزت حاجات نفسية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا مرتبة تنازليا حسب مستواها والتي عبّر عنها أفراد العينة كما يلي:

**1- ينتابني الخوف من المستقبل:** عادة ما يميل المراهق المتفوق دراسيا إلى المبالغة في مشاعره تجاه بعض المواضيع من المستقبل تصل لدرجة الهوس بالمستقبل والمصير، كفقدان بعض الأشياء أو أمنهم أو حياتهم، فيتوقع الكثير بشكل خيالي ومبالغ فيه، وعادة ما تكون المخاوف غير مبررة أكبر من النتائج في غالب الأحيان، فتشتت هذه المشاعر السلبية تركيز، ما ينعكس على مردوده الدراسي ويزيد من مستوى القلق لديه وقد يخاف حتى من عجزه على الاستمرار في التفوق الدراسي لذا يحتاج إلى إعادة الثقة بنفسه وتبصيره بإمكاناته وإلى مساعدته على تنظيم وقته وعلى تعزيز قدرته على التعامل مع المشكلات التي يمكن أن تواجهه في المستقبل.

**2- ألوم نفسي كثيرا:** قد يشعر المراهق المتمدرس بالإحباط وبالفشل نتيجة عجزه عن تحقيق حاجاته وأهدافه أو التميز بشكل واضح فيلوم نفسه على التقصير وقد لا يستطيع تجاوز هذا الوضع مما يؤثر على أدائه الدراسي إن استمر لفترة زمنية طويلة، وهو بحاجة إلى المساعدة لتوجيهه نحو الترويح عن النفس ولتنمية ثقته بنفسه ومقاومة الأفكار السلبية والمقلقة.

**3- ألجأ إلى الخيال لتحقيق رغباتي:** في هذه المرحلة العمرية للمتعلم كثير من الرغبات المادية والمعنوية ويلجأ إلى أحلام اليقظة لتحقيقها كآلية دفاعية لمواجهة رغباته خصوصا ما يتعلق بالحاجات التي لا يمكنه تحقيقها في الواقع، لذا على المرشد توجيه هذه الطاقة بطريقة إيجابية وواقعية.

**4- أشعر بالنقص مقارنة بزملائي:** وهذا الشعور يمكن أن يكون مرده حالة نفسية تجاه الضغوط الناتجة عن المواقف التي يعيشها وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب في النواحي العاطفية والمعرفية والفسبولوجية، بالإضافة إلى توقع الفشل أو ضعف الثقة بالنفس أو ربما للرغبة الملحة في التفوق على الآخرين أو لمعوقات صحية، فالتلميذ المتفوق يفترض أنه أكثر ثقة بالنفس ولكن أظهرت النتائج معاناته من شعوره بالنقص وبالرغم من أن المتفوقين كثيرا ما يلجؤون إلى التعويض حسب نظرية علم النفس الفردي التي تطرق إليها الباحث الحالي في الجانب النظري حيث يشير الفرد أدلر A.adler الذي فسّر ظاهرة التفوق بصفة عامة في ضوء عقدة النقص، أو القصور التي تستوجب القيام بعملية التعويض بخلق عقدة تفوق، أو الحافز للتفوق. وقد يكون سبب هذا الشعور النقص في المهارات الاجتماعية أو النقص المادي ويلجأ إلى التعويض في المجال الدراسي، وظهور هذه المشكلة ينم عن حاجة التلميذ لمهارات تساعده على توكيد ذاته أمام الآخرين. مما يبرز حاجته لخدمات إرشادية تساعده على تغيير نظرته نحو ذاته والآخرين من خلال إدراك قدراته التي لا يملكها غيره وأن يشعر بتميزه الدراسي والإيمان بقدراته وتقدير ذاته تقديرا إيجابيا.

وقد برزت الحاجات النفسية لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا مرتبة تنازليا حسب مستوى شعورهم بالمشكلات المعبرة تنازليا كما يلي:

**1- أعاني من الشرود الذهني:** يعتبر الشرود الذهني أحد أهم أسباب عوائق التعلم لعدم قدرة التلميذ على تفعيل قدراته المعرفية والعقلية والحسية للمثيرات المحيطة به بالشكل المطلوب أو الكافي مما ينتج عنه عدم التمكن من الفهم والتعامل المناسب مع المعلومات والموقف التعليمي، لذا إن تكررت هذه الحالة سيخسر الكثير من المعلومات والمعارف والخبرات. لا يقتصر على الحياة المدرسية، بل قد يتلازم مع جميع المواقف الحياتية والشرود الذهني من السمات التي يتميز بها المتأخر دراسيا مما يؤثر على قدرته على التركيز و الانتباه في أعماله المدرسية أو في المنزل و يفقد القدرة المثابرة لذا عبر

أفراد العينة من المتأخرين دراسيا عن حاجتهم الإرشادية لتقوية التركيز والانتباه لديهم من خلال برامج إرشادية تزيد من مستوى الدافعية الشخصية واستثارة كوامن التحفيز لديهم.

**2- ألوم نفسي كثيرا:** كثيرا ما يواجه المتأخر دراسيا اللوم لنفسه نتيجة الفشل الذي يشعر به مما يستوجب تقديم خدمات إرشادية إنمائية فهي عملية مهمة تساعد على تفهم ذاته وقدراته وطبيعة المشكلة التي يعاني منها، والتي قد يكون سببها غير مرتبط بشخصه أو لتقصير منه وإنما لعوامل أخرى، ومن شأن العملية الإرشادية أن تعزز ثقته بنفسه لتجاوز هذا الوضع.

**3. أميل إلى العزلة:** عموما الذين يعانون من ضعف في التحصيل الدراسي ومنهم المتأخرين دراسيا تواجههم صعوبات في بناء ارتباطات اجتماعية وفي تفاعلهم والتواصل مع الآخرين حتى مع وسطهم الأسري، ولهذه الحالة تأثير سلبي قد يترتب عليه سلوك سلبي كالهروب من المدرسة أو الانحراف والعدوانية تجاه نفسه والآخرين خصوصا في سن المراهقة، وغالبا ما تكون العزلة مصحوبة بمشكلات انفعالية تسيطر على الفرد مشاعر الخجل والخوف والشعور بالاعترا ب وتدفع هذه المشكلة إلى رفض القيام ببعض النشاطات الجماعية والنفور منها، ويحتاج التلميذ الذي يعاني من هذه الحالة للمساعدة الإرشادية لإخراجه من حالة الانطواء والعزلة من خلال توجيهه لممارسة نشاطات جماعية الاستفادة من طرق التعلم الجماعي والتعاوني.

**4- ينتابني الخوف من المستقبل:** قد تختلف مسببات الخوف من المستقبل لدى المتأخر دراسيا مقارنة بالتلميذ المتفوق نظرا للنتائج الدراسية السلبية التي يحققها لذا تنتابه بعض الأفكار السلبية والخوف من المستقبل، إذ أن الخروج من المدرسة بدون شهادة يجعل مستقبله يلفه الغموض لذا فهؤلاء التلاميذ بحاجة إلى دعم نفسي يزيل عنهم هذه المخاوف ويجعلهم يثقون في قدراتهم أكثر مع محاولة توجيههم للتركيز على اللحظة الراهنة.

**5- ثقتي بنفسي ضئيلة:** حالة يمر بها المتأخر دراسيا نتيجة خبراته مع الفشل قد أدى إلى تأصل ميكانيزم الفشل لديه خصوصا في المجال الدراسي ، وقد تصاحب هذه الحالة النفسية والانفعالية ردود فعل غير معتادة نتيجة لتوقعه للفشل في مختلف المواقف وخاصة ما يرتبط بالدراسة كالامتحان أو الخوف من الرسوب ومن ردود فعل الأسرة، وبذلك قد ينتابه الشك في نفسه وتضعف ثقته في قدراته وبالتالي تقل رغبته في التفوق على الآخرين، لذا فإن هؤلاء بحاجة لبرامج إرشادية تنموية لتنمية شخصيته أكثر واستثمار قدراته في الدراسة والمذاكرة ولتحقيق طموحاته.

**6- ألجأ إلى الخيال لتحقيق رغباتي:** تؤكد هذه المشكلة لجوء التلاميذ خصوصا متدني التحصيل الدراسي إلى الخيال كنوع من الاستجابات البديلة للواقع ولتحقيق طموحاتهم فيستغرقون في الخيال فور

تعرضهم لصدمات الواقع فهم يتعاملون معها بمثابة أنها استراحة نفسية لهم تساعدهم على التخفيف من حدة المشكلات التي تواجههم ويعيشوا من خلالها إحساساً بالنجاح لأنها تحقق لهم إشباعاً نفسياً. فإذا لم يجد التلميذ المتأخر دراسياً وسيلة لإشباع رغباته في الواقع فإنه يحقق إشباعاً جزئياً عن طريق التخيل فالفاشل يتخيل أنه ناجح؛ ويلجأ إلى الخيال لدفع إحباطات الواقع والإحساس بالكبت وال فشل المستمر لعدم قدرته على تحقيقه في الحياة الواقعية. واللجوء إلى الخيال بشكل مستمر يجعل الفرد يستنفذ طاقة كبيرة مما يؤدي به إلى العجز عن التمييز بين الواقع والخيال. ويمكن للخدمات الإرشادية أن تساعد على التقليل من لجوء التلميذ في كل مرة إلى الخيال وتعويضه بآليات أخرى.

**7- أشعر بالنقص مقارنة بزملائي:** تشير هذه المشكلة إلى معاناته من عدم القدرة على الأخذ والعطاء مع زملائه والمحيطين به لذا يشعر بالضعف مقارنة مع غيره وعدم الارتياح؛ مما يعقد من اندماجه في الحياة الاجتماعية بامتناعه عن الاشتراك مع أقرانه في نشاطات التربوية مما يؤدي به إلى الخمول في الوسط المدرسي، ومن ثم يتجنب الاتصال بغيره من الأقران، ونتيجة لذلك يكون محدود الخبرة وقد يؤدي به إلى العزلة. وفي هذا السياق يشير (جرجس، 1996، ص61) أن التأخر الدراسي من الأسباب الرئيسية للشعور بالنقص لذا فإن هؤلاء التلاميذ بحاجة ماسة للإرشاد من خلال توجيههم وتشجيعهم على اكتساب الثقة بالنفس والتعرف على النواحي التي يمتازون فيها عن غيرهم لتجاوز انحصار التفكير في نقاط ضعفهم. لذا يجب على الآباء والمدرسين تفادي المقارنة بمن هم أحسن منهم في القدرات والاستعداد والتحصيل مع عدم تقديم خصوصاً أمام أقرانهم ومعاملتهم بالمساواة دون تحيز مع مساعدة المتأخر وتشجيعهم لتحقيق التحصيل المطلوب.

**8- أنفعل لأتفه الأسباب:** من سمات المتأخرين دراسياً وخصوصاً في مرحلة المراهقة عدم الاتزان الانفعالي وهو ما يعكس على سلوكهم ونشاطهم العام وفي علاقتهم مع الآخرين، لذا فهؤلاء التلاميذ بحاجة لخدمات إرشادية تساعد على التحكم في انفعالاتهم وتوجيهها ويمكن تحقيق ذلك بتنمية القيم الدينية والمواظبة على الصلاة والعمل على تجنيبه أسباب الانفعال وتعويده على ضبط نفسه أكثر، فلا يستسلم للغضب بسرعة، وكذلك مساعدته على تنظيم أوقاته والعمل على مواجهة المواقف الاجتماعية والتدرج في التعود عليها.

**9- أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري:** التعبير عن المشاعر يساعد على تنمية علاقة سهلة ودافئة بالآخرين ويشعر التلميذ بثقة في النفس، والتلميذ المتأخر دراسياً بحاجة لتنمية مهارة التعبير عن المشاعر وتأكيد الذات من خلال التواصل الإيجابي بالآخرين مما يشعرهم بالطمأنينة والثقة بقدراتهم في الحياة والدراسة تمكنهم من تجنب كثير من جوانب الإحباط والفشل في مختلف المواقف المواقف بلباقة والاستجابة لكل موقف بما يتطلبه من مشاعر وتعبيرات. وهؤلاء التلاميذ بحاجة إلى خدمات

إرشادية تساعدهم على تعلم بعض المهارات الاجتماعية التي تمكنهم من التعبير عن مشاعرهم بتلقائية وفعالة تجنبهم المعانات النفسية.

وإن كانت هذه الحاجات (دراسية، اجتماعية، مادية، نفسية) متداخلة مع بعضها البعض فالأكيد أن كل مجال يؤثر ويتأثر بباقي المجالات الأخرى ومثال ذلك أن المشكلات النفسية توجد المشكلات المدرسية والمشكلات المدرسية تُوجد المشكلات الاجتماعية وهكذا، وفهم كيفية تفاعل هذه المجالات يساعدنا على فهم مشكلات التلاميذ، وحاجاتهم الإرشادية وظهورها عند المتأخرين والمتفوقين دراسيا في هذه المرحلة العمرية والدراسية بالذات مردها عدم امتلاكهم في هذه المرحلة المبكرة من العمر الخبرة الكافية في الحياة مما يجعلهم عرضة للمشكلات وبالتالي هم بحاجة إلى من يوجههم ويصبرهم وفق إمكاناتهم وقدراتهم الذاتية لتجاوز العقاقيل والصعوبات التي تواجههم في حياتهم الدراسية والاجتماعية والنفسية.

وقد أثبتت النتائج تعدد مجالات الحاجات وعدم انحصارها في مجال واحد يجعل من عملية التكفل والإرشاد الأخذ بعين الاعتبار أولوية ومدى شيوع الحاجات وانتشارها حسب كل مجال، كما أنه لا يمكن العمل على تلبية كل الحاجات في الوقت نفسه لأن ذلك سيقبل من فرص إشباعها كلها ولكن على المرشد والقائمين على المؤسسات التربوية والأولياء بالتركيز في عملية التكفل بحاجات المتعلمين على ترتيبها، والعمل على تلبية الحاجات ذات الأولوية التي تظهر في شكل مشاكل لدى المراهق المتمدرس، لأن علاج المشكلات وحصر الواضحة المعالم ستكون بمثابة مفتاح لإشباع الحاجات الناجمة عنها، كما أن العمل على احتواء مشاكل التلميذ ذات أهمية كبيرة في تكيفه اجتماعيا ودراسيا، مما قد يحفزه ويعزز سلوكه الايجابي تجاه النشاطات المدرسية وباعتبار أن المتعلمين في القسم الواحد يختلفون في حاجاتهم الدراسية والاجتماعية والمادية والنفسية وصفاتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية، بكيفية تجعلهم غير متكافئي الفرص أمام الدرس الموحد الذي يقدمه لهم المعلم. لذا لا بد عدم تجاهل القائمين على المؤسسات التربوية والأساتذة لهذا المبدأ والذي من شأنه أن يؤدي إلى زيادة حدة الفوارق بين المتعلمين خصوصا في تحصيلهم الدراسي. بالإضافة لتأثر عملية التدريس ككل نتيجة التفاوت الموجود بين التلاميذ.

## 2-2-7 تفسير الفرضية الثانية:

لقد دلت نتائج المعالجات الإحصائية أن هناك فروق بين فئة المتأخرين والمتفوقين دراسيا في جميع مجالات الحاجات الإرشادية ولصالح فئة المتأخرين دراسيا ويمكن تفسير ذلك في ظل بعض العوامل منها نذكر:

أ- اختلاف الحاجيات باختلاف المراحل الدراسية والنمائية:

وقد يعزى تفسير هذا الاختلاف في الحاجات الإرشادية بين المجموعتين إلى طبيعة مرحلة التعليم المتوسط وخصائصها التي تكتسي أهمية كبيرة في نمو القدرات وبناء شخصية التلاميذ المستقبلية مما يساعد على زيادة إدراك المراهق للمفاهيم المجردة بدلاً من التركيز الحسي المادي أثناء مراحل الطفولة السابقة، من خلال ما تتضمنه المناهج الدراسية وما توفره من تفاعل اجتماعي وعلاقات إنسانية وتقدير إمكاناتهم وانجازاتهم واحترام أفكارهم، وان ذلك يشمل اتجاهاتهم وحاجاتهم ودوافعهم العديدة.

ومن جهة أخرى يمكن تفسير هذه الفروق في ظل ما ذكره كل من (الطحان وأبو عطية، 2002) أن مفهوم الحاجات الإرشادية للمتعلمين متغير ومتجدد من مرحلة دراسية إلى مرحلة أخرى ومن فترة زمنية إلى أخرى، وبما أن التلاميذ وبحكم المرحلة العمرية التي يجتازونها وحاجتهم الشديدة إلى اكتشاف قدراتهم وتحقيق قدر مناسب من الاستقلالية واثبات ذواتهم أمام الآخرين فإنهم يواجهون أعباء ومشاكل كثيرة في التكيف مع التغيرات الجسمية والفسولوجية والنفسية، إلى جانب أعباء الدراسة فقد يواجهون مشكلات عديدة في المجال النفسي أو الاجتماعي أو الدراسي خصوصا لدى المتأخرين دراسيا، بالإضافة إلى أن هذه المرحلة تمثل بداية بناء المشروع المستقبلي والذي يعد من بين مطالب النمو لهذه المرحلة، من هنا ندرك أهمية الفروق الفردية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مستوى الحاجات الإرشادية وكيفية التعامل مع مشكلاتهم والتخفيف من أثارها على صحتهم النفسية وتوافقهم النفسي قدر الإمكان.

ب- كفاءة التلاميذ وقدراتهم المعرفية:

تتأثر الحاجات بخصائص التلاميذ المختلفة وهي مرتبطة بالكفاءات التي يتمتع بها التلميذ في إدراكهم لإمكاناتهم وفي ضوء طبيعة قدراتهم وخبراتهم ومستوى انجازهم وأدائهم يتحدد أسلوب التعامل مع حاجاتهم، والفروق في هذه الخصائص بدورها تعود للفروق في الدوافع العامة كالأهداف التي يطمح إلى تحقيقها كل تلميذ سواء كان متفوقا أو متأخر دراسيا والقيم التي يتبناها والعلاقات الاجتماعية والاتجاهات والمعتقدات التي يؤمن بها والميول التي تتصل بالحاجة والتي تؤثر بشكل واضح على

التعلم ونواتجه ونتيجة هذا التفاوت في الخصائص بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا تظهر الفروق في الحاجات الإرشادية. كما تسهم هذه الخصائص على مساعدة التلاميذ على توجيه ذاتهم، لذا تتأثر الحاجات ومستوى إدراكهم لها بخصائص وسميات التلميذ وحسب (الدليمي والقيسي، 2009) توجد فروق في مستوى الإدراك بين المتأخرين والمتفوقين دراسيا لصالح المتفوقين.

ونظرا لاختلاف الظروف الشخصية والاجتماعية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا يختلف زيادة التحصيل العلمي بينهم ويظهر التفاوت في إدراكهم لمشكلاتهم وحاجاتهم ففي هذه المرحلة يتزايد إدراك التلاميذ المتفوقين للأمور والإمكانات الذاتية بشكل أكثر فاعلية في معالجة المشكلات واكتساب القدرة على الاستفادة من هذه الإدراكات والنضج في مهارة حل المشكلات وتعميمها على المواقف المشابهة، كما يصبح الفرد أكثر إدراكا لحاجاته وحاجات الآخرين وانفعالاتهم ولتوقعاتهم منه، وبمدى قبولهم له بسلوكه تجاههم، ولتحقيق ذلك يميل المتفوقين دراسيا في هذه المرحلة إلى القيام بما هو متوقع منه أكثر من المتأخرين دراسيا لذا ظهرت الفروق في مختلف مجالات الحاجات لصالح المتأخرين دراسيا. وتتضح هذه الفوارق خصوصا في الاستعدادات بين المتفوقين والمتأخرين من حيث قوتها فالمتأخرين لا يستطيعون التفوق في كثير من الأعمال الأكاديمية وهذه الاستعدادات بين الأفراد تتضح خصوصا في مطلع مرحلة المراهقة حسب ما أشار إليه (ابو حماد، 2008).

وعموما تتأثر الحاجات بالتفاوت بين المجموعتين (المتفوقين والمتأخرين دراسيا) في القدرة الأكاديمية والنشاط المعرفي وبدرجة إحساسهم بالكفاية الشخصية ومدى قدرتهم على تحقيق الكثير من الأهداف، فالمتفوقون دراسيا بحكم خصائصهم وتفضيلهم للتحدي والمثابرة والاستقلالية يكونون أكثر حساسية إلى متطلبات الدراسة والتعلم والمشاكل التي يعانون منها لذا يستخدمون أساليب فعالة بحكم القدرة والخبرة التي اكتسبوها من مختلف المواقف التي عايشوها خلال مسار حياتهم في التعامل مع مشاكلهم وتلبية حاجاتهم تفيدهم في اعتماد إستراتيجية لمواجهة حاجاتهم بشكل تلقائي وبكفاءة أكبر من المتأخرين دراسيا الذين لديهم بحكم خصائصهم إدراك الخاطيء للنفس والبيئة وعدم القدرة على توظيف كامل قدراتهم لمواجهة احتياجاتهم الولاء لكل ما هو مألوف وعادي والخوف من معرفة ذاته والآخرين والاعتماد الشديد على الآخرين من أجل إشباع حاجاته وعموما شعور المتأخر دراسيا بانخفاض مستوى كفاءته تجعله يكون اتجاهات سلبية نحو المدرسة والمحيط الاجتماعي ككل، وتشكل له صعوبة في الانتماء لجماعة الرفاق والتواصل مع الآخرين، حيث يشعر أنه يختلف عنهم في القدرات المختلفة وبأنه أقل شأن، مما يشعره بالنقص مما يؤثر على توافقه الدراسي والنفسي والاجتماعي وما يصاحبها من مشاعر الإحباط والتردد وهذا نتيجة إحساسه بالفشل المتكرر وشعوره بأنه شخص غير مرغوب فيه، سواء في المدرسة أو في الوسط الأسري. مما جعل الفروق لصالحهم في الحاجات الإرشادية.

حسب قيمة الحاجة والكفاءة على تحقيقها لدى المجموعتين اعتماداً على قدرتهم على حل المشكلات وتجاوز الأزمات تبعا لهذه الفروق العقلية والنفسية والاجتماعية.

وقد يعزى تفسير ذلك إلى أن كفاءة التلاميذ المتفوقين تختلف عن أقرانهم من التلاميذ المتأخرين دراسيا في تعاملهم مع حاجاتهم ولهم قدرة أكبر على مواجهة مشاكلهم، فالتلميذ المتفوق مقارنة بالتأخر دراسيا أكثر استقرارا من النواحي الانفعالية فمستوى تكيفهم النفسي والاجتماعي مرتفع، ويتمتعون بمفهوم إيجابي عن ذاتهم وبارادة قوية في تعاملهم مع مختلف الظروف، نظراً لتمييز صفاتهم وخصائصهم وسماتهم الشخصية والسلوكية والانفعالية والتعليمية لذا ظهرت الفروق بينهم وبين المتأخرين دراسيا في الحاجات الإرشادية إلا أنهم معرضين للعجز في إشباع حاجاتهم ولمشاكل مختلفة مثل باقي التلاميذ من نفس المرحلة الدراسية وحسب (حراوية، 2014) فإن المتفوقين دراسيا كثيرا ما يتعرضون إلى ضغوط مختلفة في مواقف الحياة ونتيجة عدم مراعاة خصائصهم الذهنية والانفعالية تشعر هذه الفئة بالإحباط مما يؤدي إلى ظهور مشاكل في التحصيل الدراسي. مما جعلهم يعبروا عن احتياجاتهم لخدمات إرشادية رغم أن النتائج أظهرت أن حاجات التلاميذ المتفوق دراسيا أقل حدة من التلاميذ المتأخرين الذين بدورهم يتصفون بالتعثر الدراسي وباكتسابهم لهوية الفشل وغير مهتمين بالدراسة في هذه الفترة الحرجة من النمو والتي يتواجدون فيها، ففيها تكثر الحاجات النفسية والاجتماعية والمادية وخصوصا الدراسية منها.

لذا من الضروري التعرف على حاجات التلاميذ ومحاولة إشباعها لتقليل من آثار هذه المشكلات خصوصا لدى التلاميذ من ذوي التفوق مرتفع، لوجود احتمال انخفاض في دافعيتهم نحو الدراسة والتعلم، وبالتالي انخفاض مستوى التحصيل. وذلك بمساعدة كل الأطراف كالمرشدين والمعلمين والأسرة والإداريين، فهؤلاء التلاميذ يملكون النزعة للقيام بمهام الصعبة، ولذلك يضعون لأنفسهم أهداف تنطوي على التحدي والمجازفة ولكن ضمن حدود محسوبة وهم يفعلون ذلك كحالة طبيعية ومستمرة، إذ أنهم لا يشعرون باللذة والإنجاز إذا كانت المهام والأهداف سهلة المنال كما أنهم يتميزون بارتفاع مستوى الطموح لذا من الواجب مراعاة حاجاتهم وتيسير سبل تحقيقها من خلال فتح المجال للتعبير عن أنفسهم وإبداء آرائهم ومساعدتهم على وصف مشاكلهم وما يعترض رغباته، وما على المحيطين بهم إلا التعامل معهم بايجابية ومرونة أكبر، وانتقاء نشاطات خصوصا في المدرسة التي تتناسب مع نزعتهم للقيام بالمهام الصعبة.

ج - كما أن المثبرات البيئية تختلف ما بين الوسط الذي يعيش فيه المتأخر والمتفوق دراسيا مما ينتج عنه تفاوت في الحاجات لدى المراهق المتمدرس، مما ينعكس على الأداء الأكاديمي فالبيئة التي تشجع المتعلم المراهق وتشجعه بعبارات التحفيز والثناء وتوجهه نحو الأعمال التي تتلاءم مع إمكاناته حتى يتجنب الفشل والإحباط تسهم في تحقيقه لأداء أكاديمي مرتفع، أما العبارات المثبطة والمنفرة تقلل من

دافعية المتعلم فيكون إنجازه ضعيف. وهذا ما ظهر خصوصا في الحاجات الاجتماعية لأفراد العينة والذي انعكس على تفاوت مشكلات المتأخرين والمتفوقين دراسيا وعلى حاجاتهم الإرشادية. كما أن التفاوت في المناخ الأسري والثقافي للأسرة يؤثر في تكوين الشخصية العلمية للأبناء، وكذلك الحال بالنسبة للحالة الاقتصادية التي تساعد في توفير الإمكانيات الضرورية لعملية التفوق الدراسي وهذا ما أكدته لي كيم (1980) في دراستها للفروق بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض، فالتلاميذ المرتفعي التحصيل ينتمون لأسر تتوفر على إمكانيات مساعدة للتفوق كوفرة الكتب والمراجع في منازلهم، وتوفر الألعاب، ومستوى الإشراف الواعي للأبناء من قبل الوالدين وتوفير جو مناسب في المنزل للمراجعة بالإضافة إلى تشجيعهم على استثمار قدراتهم حتى ولو كان الوضع المادي لهذه الأسر متدني، فهناك علاقة وطيدة بين البيئة الأسرية والتحصيل الدراسي المرتفع، أن التلاميذ المتفوقين في الأسر الفقيرة والمحرومة غالبا لا يجدون الفرصة لإشباع حاجاتهم وتنمية قدراتهم الخاصة ويؤكد (دمهوري، 2006) أن تحقيق التفوق واستمراره يتطلب توفير ظروف أسرية وحتى إمكانيات مادية مساعدة. ومن منطلق النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة لابد من العناية بالجانب المادي للتلاميذ من خلال توفير سبل ووسائل التمدن لهم وتغطية احتياجاتهم الدراسية مع ضرورة تقديم خدمات إرشادية نوعية حتى يتكيفوا مع الوضع المادي الأسري لترشيد الإنفاق وعدم المبالغة في طلباتهم إلا في ما هو ضروري.

كما أن الظروف الاجتماعية المستقرة التي توفر الرعاية والتوجيه اللازم في هذه المرحلة تتيح فرصا أوسع لهم في تحقيق مستوى عالي من الانجاز والنجاح كما يساعدهم على وضوح أهدافهم وتحديدتها فالأفراد يفضلون معرفة ما ينجزونه وكيف ينجزون ذلك، مما يساعد في إشباع حاجاتهم بالإضافة لبناء شخصية سوية تساعد على النمو السليم، خصوصا لدى المتفوقين دراسيا، في حين قد نجد أغلب المتأخرين دراسيا يملون بصعوبات اجتماعية ومادية ونفسية تعيق تقدمهم وتفوقهم بل وحتى مواصلة التعلم والتعليم على حد سواء، أضف إلى ذلك ظروف التنقل من البيت للمدرسة بالنسبة لهم أمر شاق ومتعب خاصة في ظل عوز بعض الأسر وعسر حالهم الاجتماعي والاقتصادي، الأمر الذي يسهم في عدم استقرار حاجاتهم الإرشادية باختلاف أنماطها مقارنة بالتلاميذ المتفوقين، فمن المنطقي والبدهي أن الحاجات الدراسية والاجتماعية والمادية بل وحتى النفسية منها جاءت على قدر من الأهمية بالنسبة لفئة المتأخرين دراسيا على اعتبار أنهم يعانون من مشاكل أكثر من المتفوقين دراسيا مما سبب عجز وعدم القدرة على تحقيق مختلف الحاجيات والتمتع بالقدر الكافي من التوافق الدراسي والاجتماعي والنفسي كنتيجة لهذا العجز ونتيجة لتراكم المشكلات لاسيما الاجتماعية والاقتصادية التي تنعكس على نفسية الفرد وتسهم في تذبذب مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لديه.

وقد يرجع التفاوت في الحاجات الإرشادية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا إلى جماعة الأقران وأهدافها، فالجماعة التي ينتمي إليها المتفوقون يتمتعون بقدرة أكبر على مواجهة مشكلاتهم وحاجاتهم للإنجاز أقوى من تلك الجماعات التي ينتمي إليها المتأخرون دراسيا وهذا ما يوفر للمتفوقين الحصول على الدعم والمساعدة من الأشخاص الذين يقيمون معهم صداقات وعلاقات خاصة. وعليه فإنه يحدث التفاعل الاجتماعي الايجابي من خلال المشاركة في النشاطات الصفية واللاصفية والانتماء للنادي داخل المؤسسة التعليمية مما يسهم في تنمية روح المبادرة والمشاركة والتعاون والشعور بالإنجاز والنجاح كشخصية مستقلة ذات كيان خاص وتجعل التلميذ المتفوق أكثر قدرة على مواجهة مشكلاته وتلبية حاجاته نتيجة الخبرات المكتسبة والأدوار التي يمارسها ضمن الجماعة الواعية بأهدافها.

ويمكن الاعتماد على أسس البيداغوجيا الفارقية للتخفيف من هذا التفاوت الموجود لدى مجموعتي التحصيل الدراسي (المتفوقين والمتأخرين) في الحاجات الإرشادية باعتبار أن المجموعتين تتواجد في نفس الأفواج التربوية من خلال العملية التعليمية حتى يتم تفادي تعقد مشكلاتهم بتواجدهم في نفس الفوج وقد تتأثر حتى العملية التعليمية وفي هذا الإطار، يقول دومينيك شالفان (D.Chalvin) بأن النجاعة التربوية تتضاءل " مع مجموعة مكونة من تلاميذ ذوي مستويات مختلفة، فإذا ما توجه المدرس إلى النبهاء منهم، فإن الضعاف لا يفهمون أي شيء. أما إذا توجه إلى أضعف التلاميذ، فإن النبهاء يشعرون بالملل، إذًا، فالجميع خاسر". (دومينيك شالفان ترجمة: عبد الكريم غريب، 2011) بجعل الدروس والأنشطة جلاس حسب متناسبة مع الحاجات الفردية بحيث تسمح بإشباع حاجات جميع التلاميذ باختلاف مستوياتهم التحصيلية، من خلال تركيز الدرس على قوة حاجات المتعلمين، ومن ثم البحث عن الطرق التي تساعد على إشباع هذه الحاجات. (أبو أسعد وعربيات، 2009)

### 3-2-7 تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الإرشادية لدى تلاميذ السنتين الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط من المتفوقين والمتأخرين دراسيا تبعا للجنس.

لقد دلت نتائج المعالجات الإحصائية على أن هناك فروقا بينها في الحاجيات النفسية بقيمة (ت) قدرها (2.29) عند مستوى الدلالة (0.01) ولصالح الإناث بمتوسط حسابي قدره (7.10)، ووجود فروق بينهما أيضا في الحاجيات المادية بقيمة (ت) قدرها (2.54) عند مستوى الدلالة (0.02) ولصالح الذكور بمتوسط حسابي قدره (7.46).

وقد أسفرت النتائج الإحصائية عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الحاجات الإرشادية وهي: (الحاجات الدراسية والاجتماعية) ويمكن أن يعزى تفسير ذلك -ربما- إلى احتمال ارتباط هذه الحاجات بالمشكلات البيئية التي توفرها وهي متشابهة لدى الذكور والإناث؛ لذا يمكن اعتبار الحاجات الدراسية والاجتماعية حاجات عامة، بما تمثلها هذه الحاجات من أولوية في هذه المرحلة العمرية لذا يشترك فيها كل التلاميذ بغض النظر عن الجنس باعتبار أن الحاجات الاجتماعية مجموعة رغبات ترتبط بالطبيعة الاجتماعية للإنسانية، فالإنسان اجتماعي بطبعه ويرغب في تكوين علاقات مع الآخرين والارتباط بهم عن طريق مشاركته لهم في مبادئهم وشعاراتهم التي تحدد مسيرة حياته، فهي تشمل حاجاته للحب والقبول والانتماء وذلك من خلال العلاقات المتبادلة عبر الانخراط في علاقات مع الأصدقاء والمجموعات الاجتماعية. وهي في مجموعها ترتبط بالآخرين من ناحية حاجة الإنسان واعتماده عليهم، وكذا ارتباطه بالغير برباط من التفاهم والمحبة والصدقة والتعاون، وباعتبار العامل الزمني (العمر) فإن انشغالهم الرئيسي هو الدراسة التي تعتبر أهم نشاط يصعب حياتهم مما جعل المتعلمين -بغض النظر عن جنسهم- لهم احتياجات دراسية متقاربة، لذا تواجه الذكور والإناث تقريبا نفس الحاجات الدراسية والاجتماعية، مما يعكس عوزهم للمساعدة لاسيما في هذه المجالات المهمة والتي ستحدد شخصياتهم مستقبلا في هذه المرحلة الدراسية، وفي ظل غياب المرشدين في المرحلة المتوسطة إلا نادرا كقيامهم بتوزيع بطاقات الانتقاء والتوجيه للتلاميذ السنة الرابعة متوسط والتي لا تعبر في جوهرها إلا عن عملية روتينية بالنسبة لهؤلاء المرشدين لإتمام المهام المكتيبة التي على عاتقهم، وهذا النقص ينعكس على مستوى طموح هؤلاء التلاميذ من جهة، ومن جهة ثانية هشاشة المعلومات حول وضع الخطط الدراسية وكيفية المراجعة والتعامل مع المواد لاسيما في مرحلة الامتحانات؛ والتي يجد كثير من المراهقين صعوبة في التعامل مع عدة مواد في آن واحد، مما يجعل وجود برامج إرشادية ضرورية للتكفل بمثل هذه الحاجات في هذه الفترة العمرية لدى هؤلاء التلاميذ.

كما أسفرت النتائج الإحصائية أيضا عن وجود فروق في الحاجات النفسية لصالح الإناث ويمكن أن يعزى تفسير هذه الفروق إلى أن المشكلات النفسية ليست على درجة واحدة لكلا الجنسين لأن ما ينطبق على الذكور قد لا ينطبق على الإناث من حاجات، نظرا لما تمثله الحاجات من قوى دافعة للشخصية فهي لا تحرك السلوك فحسب، ولكنها تحدد اتجاه هذا السلوك وفي هذا الصدد يقول صالح(1988) أن الحاجات النفسية تشكل جزءا مهما في التكوين النفسي ولها الدور الفاعل في التأثير على شخصية الإنسان وطبيعة سلوكه (الدوي،2014)، وباعتبار أن سلوك الذكور يختلف عن سلوك الإناث لارتباطه بحاجات الأفراد؛ فإن هذه الخصوصية تتأثر بالتكوين النفسي الذي يتأثر بالعوامل البيولوجية وإلى طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تبرز هذه الفروق أو تقلل من أهميتها، مما يظهر فروقا بين الجنسين في الحاجات الإرشادية، فعاطفة المرأة أقوى من عاطفة الرجل، لذلك كان حنانها على

أبنائها وأفراد أسرتها أكثر من حنو الرجل، ومستوى تأثرها العاطفي أشد من تأثر الذكر وإثارة عاطفتها أسرع من إثارة عاطفة الذكور، وهذا ما يتفق مع وظيفة الرجل والمرأة في دورهما ووظيفتهما الاجتماعية، وتظهر هذه الفروق في التكوين النفسي بشكل واضح في مرحلة المراهقة بحكم مستوى النضج الذي يصله الأفراد.

فالعوامل البيئية والثقافية تُسهم في تعزيز الفروق بين الذكور والإناث على حاجات الأفراد، والمجتمع الجزائري - بحكم انتمائه العربي والإسلامي - يتعامل مع الأنثى بخصوصية وحرص خصوصا في مرحلة المراهقة، وتحدد لها مجموعة من القيود، فقد تمنع الأنثى من الخروج إلى الشارع وحدها دون غاية واضحة، وإن خرجت فلسبب وجيه، ولا يسمح لها بإنشاء علاقات مع الجنس الآخر وهذا نتيجة الحرص الذي توليه الأسر للإناث، كما لا يمكن تجاهل الإطار الديني الذي يعد محركا أساسيا للسلوك وعامل مهم في تعامل الأولياء مع أولادهم، فقد يتدخل الأهل في اختيارها لرفيقاتها بل حتى في نوعية لباسها وطبيعتها هندامها، في حين نجد الأسر الجزائرية تمنح حرية أكبر للذكور وأقل مراقبة لهم حيث توضع له قيودا أقل مقارنة بالإناث، وهذا لا يعتبر تضيقا عليها وإنما لصون كرامتها والخوف من تعرضها لأي مكروه، في حين يعامل الذكر بمرونة وليونة نسبية واستقلالية ولو أنها محدودة، إلا أن ما هو مسموح للذكور أكبر بحكم العادات والتقاليد الموروثة التي تحكم علاقات الأفراد والجماعات وفقا لقيم ومعايير المجتمع الجزائري، مع وجود تفاوت من منطقة لأخرى حسب خصوصية كل منطقة وهذا نتاج التنشئة الاجتماعية. وهذا ما يساعده على تلبية حاجاته النفسية وإشباعها مما يوفر ذلك حاجة المراهق المتمدرس إلى الأمن والاستقرار النفسي عن طريق الانتماء والتفاعل مع الأسرة والرفاق والزملاء، حيث يشعر بالأمان وهو أكثر مبادرة في طرح مشاكله مع رفاقه وينعكس على حياته بتجنب الكثير من التوتر والإحباط والفشل أكثر من الإناث اللواتي يشعرن بالنقص والضغط الناتجة عن الممارسات في الوسط الأسري. بالإضافة إلى خجل التلميذات من طلب المساعدة أحيانا إلا في نطاق ضيق ما يجعلهن يتخبطن في مشاكلهن النفسية، عكس الذكور الذين يملكون جرأة أكبر في طرح انشغالاتهم والتعبير عن مشاكلهم وحاجاتهم.

وقد يرجع أصل هذه الفروق إلى اختلافات واضحة موجودة في الدماغ، فلقد اكتشفت (كاميلا بنبو) فروقا بين الجنسين في الفهم والمواقف تجاه التعلم والحياة ما يؤثر على طبيعة حاجاتهم النفسية، واكتشف باحثون آخرون اختلافات حقيقية في بنية وتطور الدماغ بين الذكر والأنثى، فنمو ونضج دماغ الأنثى بشكل عام أسرع من دماغ الذكر. كما سُجل اختلاف في كميات المواد الكيميائية في دماغ الذكور والإناث، فكمية السيروتين التي يفرزها الدماغ لدى الذكور أقل من الإناث وهذا ما يجعل الذكور عادة متهورين، وإفراز الأوكسيتوسين في دماغ الإناث أكثر درجة من الذكور وهي متحفزة

بشكل دائم مما يجعل الإناث قدرات على القيام باستجابات مباشرة وسريعة تجاه حاجات وآلام الآخرين. (مايكل غوريان، ترجمة: هالة برمدا، 2008) وحتى من الجانب البيولوجي نجد أن القسم الإدراكي في المخ لدى الأنثى أقل مساحة، لكن مراكز الإحساس والإثارة والتهيج أشد فاعلية بكثير من مراكز الرجل. وبصفة عامة المخ لدى الذكر والأنثى يستقبلان المنبثرات من العالم الخارجي بشكل مختلف ويعالجان المعلومات بشكل مختلف تماما، في حين يقوم الرجال بإدراك الحاجات والأشياء بمنظار علاقتها المكانية بعضها مع بعض مع استشعارهن أدق التفاصيل، فيريد الرجال الحصول على نتائج توصلهم إلى التملك والمراكز والسلطة وحب المنافسة، -على نقيض من ذلك- تقوم النساء بالتركيز على التواصل والعمل المشترك والانسجام والحب والعيش المشترك والعلاقات بين الأشخاص، ولعل هذا ما يفسر الاختلاف الكبير في الاهتمام بالحاجات النفسية لدى الإناث بصورة أكثر كثافة وتركيز منه لدى الذكور لذا تركز النساء على أدق التفاصيل في حياتهن وحاجاتهن النفسية، وهذا ما يبرر إلى حد معقول اهتمامهن بالحاجات النفسية والتي تأخذ حيزا كبيرا من اهتمامهن وتركيزهن وتفكيرهن بشكل أعمق وأدق في صورتهم النفسية المثالية والواقعية كتمثل سليم لحسن تصورهن لمستقبلهن بهذه الصورة الحسنة؛ والتي سيكتمل بنائها في الواقع من خلال شبكة العلاقات الاجتماعية والعيش المشترك من جهة؛ ومن حسن تقدير الآخرين لها وترسيخهم لهذه الصورة من جهة ثانية، وهكذا تعتبر الحاجات النفسية مهمة على حد سواء بالنسبة للذكور والإناث، لكن بالنسبة للإناث يأخذ ذلك حيزا آخر من التفكير والاهتمام بل والمتعة.

كما تختلف بعض القدرات والميول بين الذكور والإناث فعادة ما نجد الإناث يتفوقن في الجوانب الشعورية والاجتماعية والجمالية وحتى في القدرة اللغوية منذ الطفولة المبكرة وأنها أقدر على الإنشاء في المدرسة من الذكور، ويتضح هذا التفوق في اختبارات القراءة واستخدام الجمل الطويلة، في حين يتفوق الرجال منهم في المفاهيم المادية والاقتصادية والسياسية والفلسفية المجردة وفي القدرة العددية الرياضية وفي إدراك العلاقات المكانية والقدرة على التصور البصري، ولاشك أن هذه المفاهيم هي التي تشكل اهتمام كل منهما وذلك ما يُوجد اختلافات في الميول بين الجنسين ، فالذكور يميلون بوجه عام إلى أوجه النشاط العلمي والميكانيكي والسياسي والحربي، وكذلك إلى الأعمال التي تتطلب مجهودا بدنيا كبيرا أو قدرا أكبر من المجازفة والمغامرة ومن تحمل المسؤولية، في حين تميل الإناث إلى المهن الأدبية والكتابية والفنون والتدريس والخدمات الاجتماعية، والأعمال التي تؤدي داخل المكاتب، والأنثى بحكم تكوينها الجسدي والنفسي أكثر ميلا من الذكور إلى أعمال الرعاية وأشد حساسية لمشكلات الآخرين، كما أن الإناث أميل من الذكور إلى الأحكام الذاتية التي تتأثر بالهوى والعاطفة وهو ما يحدد حاجاتهم الإرشادية حسب ما أشار إليه (أبو حماد، 2008). وهذه الفروق في الميول بين الذكور والإناث عادة ما تحدد حاجتهم الإرشادية. كما يلاحظ أن الإناث يسبقن الذكور من حيث نمو

الذكاء العام حتى سن المراهقة وبعد ذلك يتفوق الذكور حتى سن الرشد حيث يعود التوازن بين الجنسين، لكن الملاحظ أن الفروق الفردية بين الذكور أوسع منها عند الإناث وأكثر تشتتاً حيث يلاحظ أن عدد العباقرة لدى الذكور أكبر منه لدى الإناث، وكذلك الشأن بالنسبة لعدد ضعاف العقول. كما أن الفروق الفردية بين الذكور والإناث من المتفوقين والمتأخرين دراسياً يمكن أن تكون نتاج عدم تكافؤ الفرص بينهم، وبالتالي فمن الضروري العمل من أجل تنمية الفرص المتكافئة للجميع. رغم أن الكثير من الناس لا يتكافؤ أدائهم مع الفرص المتاحة لهم.

كما أسفرت النتائج أيضاً ووجود فروق بينهما أيضاً في الحاجيات المادية بقيمة (ت) قدرها (2.54) عند مستوى الدلالة (0.02) ولصالح الذكور بمتوسط حسابي قدره (7.46). ويمكن أن يعزى تفسير وجود فروق في الحاجيات المادية لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث إلى خصوصية متطلبات الذكور وطبيعة تركيبية الجماعات التي ينتمون إليها وطموحهم المستقبلي وسعيهم نحو المنافسة والنجاح وحب التملك والسلطة والمركز، في حين تنحو فيه الأنثى نحو إقامة علاقات وتعاون ضمن المجموعة، وهذا شأن هؤلاء التلاميذ محل الدراسة؛ فقد نجد الإناث يتجهن في سلوكهن نحو التعاون ليعبرن عن مدى انتمائهن للمجموعة، وهن يتحسسن من الفتيات التي تحاول التسلط والقيادة والتزعم، وهذا ما يجعلهن يُدبْنَ في قالب اجتماعي واقتصادي واحد فهن يتعاون ويعتبرن هذه الفوارق المادية عقبة تقف أمام عقدهن لمختلف الصداقات مع مختلف الشرائح الاجتماعية، فغالبا ما تحاول الفتاة إقامة ألفة اجتماعية ضمن مجموعة؛ وذلك عبر تحالفات متكافئة بغض النظر عن المستوى المادي، في حين نجد أن الذكور يتصرفون بشكل مغاير تماما يميلون إلى تدبر الطاقة الاجتماعية وذلك بمحاولة الهيمنة والسيطرة، ومحاولة كل ذكر الدفاع عن مكانة متميزة ضمن الجماعة التي ينتمي إليها، فتتكون بذلك السلطة ويكتسي المركز أهمية بالغة لديهم، والجانب المادي له دور مركزي في تحقيق هذه المكانة للتأثير في الآخرين والشعور بالقوة، وهذا ما يفسر - إلى حد ما - تبلور الحاجيات المادية وازدياد نموها ومتطلباتها لدى الذكور، لاسيما في مرحلة المراهقة والتي تقتضي مثل هذه المطالب ومثل هذا السلوك، حيث يتحدثون عن الرياضة والريادة والتفاخر بالأشياء المادية. وهذا ما يتفق مع دراسة أجريت في خمسة بلدان غربية، حيث طلب من الذكور والإناث أن يصفوا الشخص الذي يودون أن يكونوا على مثاله، فاستخدم الذكور الصفات التالية: (همام، فعال، متسلط، محترم، عملي، ذو عزم)، بينما استخدمت الفتيات الصفات التالية: (حنونة، عطوفة، حساسة، كريمة، جذابة، صدوقة وخيرة)، وبهذا يدل أن الأولويات عند الإناث هي خدمة الآخرين، أما عند الذكور فهي مظاهر السلطة وامتلاك الأشياء المادية (ألان وباربارة بيز، 2000: 166).

ويمكن للقيم التي يحملها المتعلم نحو الأشياء والمعاني وأوجه النشاط المختلفة، أن تعمل على توجيه الحاجات المادية للذكور والإناث؛ باعتبار أن القيم تحدد لهم السلوك المقبول والمرفوض والتي تُؤثر بشكل كبير في الحياة الدراسية للتلاميذ باعتبارها أحد المكونات الأساسية للشخصية، ويشمل تأثيرها على سلوك الأفراد، واتجاهاتهم، وعلاقاتهم. فهي بمثابة المراقب الداخلي الذي يُراقب أفعال الفرد وتصرفاته. فتعمل على توجيه السلوك، والعلاقة بين القيم والحاجات تعد علاقة ارتباطية، فحياة الفرد تخضع للقيم، وتبعاً لذلك توجه استجابته التي تتكون من الخبرات التي يمر بها الفرد، -وبحكم اختلاف القيم المادية التي يتبناها الذكور والإناث- كان لها انعكاس على الفروق في الحاجات المادية، ففي دراسة أوشي وآخرون (Oishi et al,1999) هدفت إلى تفحص إمكانية التنبؤ بإمكانية إشباع الحاجات من خلال قيم الفرد أشارت النتائج إلى أن درجة التغيير داخل الفرد في درجة إشباع الحاجات تتأثر بشكل قوي بالأبعاد الخاصة لقيم الفرد، وإن قيم الفرد ترتبط ارتباطاً دالاً بدرجة إشباع الحاجات (ورد في مخيمر، 2013)

وبما أن أفراد العينة ينتمون إلى مجتمع إسلامي أسند القوامة للرجل فقد تشرب الأبناء هذه القيمة بحكم تنشئتهم الاجتماعية الخاضعة لهذا التوجيه الديني، فالتشريع الإسلامي قد أثبت القوامة الشرعية للرجل بضوابطها الشرعية، والقوامة من الأمور التي خص الله بها الرجل دون المرأة من بذل المال والنفقة إلى غير ذلك، فهذا واجب على الرجل، وقوامة الرجل على الأسرة هي قوامة رعاية وإدارة أمورها ومنها الإنفاق المادي، لذا يسعى الذكور إلى تحقيق هذه القيمة باكتساب خبرات تساعدهم على تحقيق مطالب النمو للمراحل اللاحقة ما يؤهلهم للقيام بدورهم الاجتماعي، لذا يسعى الذكور أكثر من الإناث إلى الاستقلال المادي لبناء مشروعهم المستقبلي ويجد في ذلك السند والدعم من خلال الحرية النسبية التي يتمتع بها المراهق في الوسط الأسري والمجتمع، حيث تُفسح له حرية أكبر في اختيار الأصدقاء وفي قضاء أوقاته وفي ممارسة النشاطات التي يميل إليها في ضوء المهارات التي يمتلكها، ومن ثم يصبح مسؤولاً عن تعلمه وعن النتائج والقرارات التي يتخذها حتى يكتسب الأبناء قيم المجتمع. لذا فالحاجات الإرشادية ليست واحدة لدى الذكور والإناث، فالفروق بين الجنسين لها أهميتها في عملية الإرشاد المدرسي، لذا يجب إدراكها من طرف العاملين في الحقل التربوي.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الضامن وسليمان، 2007) وبايشوب وزملاؤه Bishop, Baner & (Becker, 1998) التي أشارت إلى أن الفروق في الحاجات لصالح الإناث، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (رجال، 1999) من حيث اختلاف مشكلات وحاجات الطلبة بين الذكور والإناث وتتعارض مع دراسة (الحكماني، 2008)، ودراسة (رزق، 2008)، ودراسة (طشطوش، 2012) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الحاجات.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (بريق، 2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات النفسية بين أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس، ولا تتفق مع دراسة (مخيمر، 2013) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في الحاجات النفسية.

#### 4-2-7 تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص على: تختلف مساهمة كل من الجنس وفتني التحصيل (المتفوقين، والمتأخرين دراسيا) في التنبؤ بالحاجات الإرشادية لدى تلاميذ السنتين الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط.

لقد دلت نتائج التحليل الإحصائي على اختلاف مساهمة متغير الجنس في تفسير درجات الحاجيات لدى تلاميذ التعليم المتوسط، حيث أن ارتفاع مساهمة متغير الجنس بدرجة معيارية واحدة يلزمه انخفاض في الحاجيات بمقدار لا يتجاوز (-0.10) درجة معيارية، وأن ارتفاع مساهمة متغير فتني التحصيل الدراسي -أيضا- يلزمه انخفاض في الحاجيات بمقدار لا يتجاوز (-0.54)، حيث قدرت نسبة التباين المفسر بقيمة قدرها (29%)، وهي قيمة معقولة ومرتفعة نسبيا للتنبؤ بالحاجات الإرشادية للتلاميذ في هذه المرحلة الدراسية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء بعض العوامل المهمة نوجزها في مايلي:

أ- **عامل القدرات العقلية والفروق الفردية:** إن مجموعة الصفات التي تتعلق بالتنظيم النفسي في الشخصية-الذي هو عبارة عن نظام متكامل من السمات التي تميز الفرد في تفاعله مع مواقف الحياة - تحدد أهدافه وتميز سلوكه وتوافقه مع الظروف المادية والاجتماعية، كما تحدد أساليب تعامله مع المحيطين به، وهذا ما يجعلنا نميز بين نقطتين في هذا التنظيم النفسي بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا وهما:

- **التنظيم العقلي:** وهو ما يتعلق بإدراك الفرد للعالم الخارجي وفهم موضوعاته، وإدراك ما تشابه منه وما اختلف وتضاد منه أيضا، وقدرته على حل المشكلات، وهذا التنظيم أيضا تظهر فيه فروقا فردية بين هؤلاء التلاميذ باختلاف فئات تحصيلهم (المتفوقين والمتأخرين)، فالمتفوقون منهم يدركون العالم بأساليب مختلفة تمكنهم من اشتقاق علاقات كبيرة وعديدة بين عدة موضوعات ومسائل سواء تعلق الأمر بالدراسة بصفة خاصة أو بالحياة بصفة عامة، وتباين التقنيات والأساليب التي يتبعونها في الاستيعاب كمدخل للتعلم والفهم الجيد هذا من جهة، وعلى العكس منه تماما لدى المتأخرين دراسيا فهم لا يستغلون قدراتهم ولا يستثمرونها كما ينبغي على الوجه السليم الذي يحقق لهم استغلال أقصى

طاقاتهم النفسية والعقلية المعرفية، وهذا ما يجعلهم يستخدمون استراتيجيات توافقية غير سوية تعكس تأخرهم الدراسي وتدني مستوى تحصيلهم، وهذا ما يجعل أمر الحاجات الإرشادية مختلفا لديهما من جهة ثانية. لذا لابد من فهم الحاجات حسب كل جنس وكل فئة من حيث المستوى الدراسي.

- **أساليب التنظيم الانفعالي:** والتي تعبر عن الدوافع والميول وتميز طريقة المواجهة لدى كل من المتفوقين والمتأخرين دراسيا، فكما هو معلوم أن المتفوقين يتميزون عن غيرهم بطرق مميزة لمواجهة الضغوط والمشكلات على اعتبار أن لديهم الكفاءة والقدرة التي تسمح لهم بإنتاج مختلف الحلول وتوليد أفكار جديدة تتوافق مع المواقف الضاغطة، وإذا أمعنا النظر في استعداداتهم وميولهم نجد ميولهم تتلاءم وتتطابق مع استعداداتهم وهم يعرفون جيدا ما ينقصهم من حاجيات؛ الأمر الذي يجعلهم يشعرون بالثقة والقوة، وهو ما يلاحظ في سلوكهم ونشاطهم العام من خلال طريقة قيامهم بالواجبات وتجاوز بعض المشكلات التي تعترضهم، وهم على دراية نسبية بما تتطلبه الحياة الدراسية من أعباء ومهمات، كما نجدهم ينسجمون بسرعة مع طرق التدريس المختلفة والمتنوعة مع ميل إلى الطرق التي تُراعى فيها قدراتهم خصوصا الأنشطة منها، تسمح لهم بإبراز قدراتهم وبتحمل المسؤولية في حل المشكلات التي تواجههم، فلا يشعرون بقيمة ما يقومون به إن لم يكونوا هم المسؤولين عن إيجاد الحلول للمشاكل والصعوبات التي تواجههم، كذلك يفضلون الإتيان والمثابرة في أداء النشاطات التربوية والتحكم فيها لذا يسعون للنجاح بمجهودهم الذاتي، فهم لا يشعرون بالرضا إذا كان الحل معتمدا على عوامل خارج سيطرتهم، ولذلك -حتى تنمى قدراتهم- لابد من العناية بخصائصهم من خلال إسنادهم بأعمال ونشاطات تهدف إلى رفع مستوى التحدي والاستقلالية، وهذه الخصائص والمميزات من شأنها أن تجعلهم أكثر وعيا بحاجاتهم وبمتطلبات الحياة وبطبيعة المشاكل المفترضة التي تواجههم خلال مسار حياتهم، ومن جملة هذه الخصائص يمكن للمرشدين أن يتنبؤوا بحاجات هذه الفئة باختلاف جنسهم على العكس منه لدى غير المتفوقين والذين يتميزون بتأخر وتدني في التحصيل الدراسي، لذا فعدم إشباع الفرد لحاجة من حاجاته وعدم قدرته على حل مشكلاته يؤدي إلى شعور غير سار أو مؤلم يزعجه ويصرف انتباهه عن مواجهة مسؤولياته الأخرى وقد يؤثر على أدائه الفعلي، مما يؤدي إلى إصابته بالإحباط الذي يمثل أهم العوامل المؤثرة على توافق الفرد.

وعلى العموم؛ فإن نتائج تحليل الانحدار المتعدد أثبتت مساهمة كلاً من الجنس وفئتي التحصيل الدراسي في التنبؤ بالحاجات الإرشادية لدى هؤلاء التلاميذ، وأنها أفضل المنبئات؛ على اعتبار صلة مخرجات التحصيل الدراسي بفئات التعلم المختلفة، وتباين مختلف حاجياتهم الأساسية في مثل هذه المرحلة العمرية الحرجة من المراهقة المتوسطة. حيث قدرت نسبة التباين المفسر ب(29%) وهي نسبة معتبرة ولا بأس بها في معادلة الانحدار والتي تسهم بها فئتا التحصيل الدراسي لوحدها فقط، مما

يعني أن هذا المتغير مرتبط بالحاجات الإرشادية، وفي علاقة ارتباطيه قوية تفسرها معادلة الانحدار الخطية.

ب- عامل يخص أنماط المعاملة الوالدية وطموحات التلاميذ: مما لاشك فيه أن طرق التنشئة الاجتماعية لاسيما منها الأسرية تؤثر في بناء وتحديد معالم الشخصية وتصنع مستقبل الأبناء، فهناك اتفاق صريح بين مختلف الباحثين في مجال التنشئة الأسرية على أن الأطفال الذين يربون على تربية الدلال أو القمع يكونون عرضة للجنوح والانحراف، ولها انعكاس سلبي على شخصية الأبناء، كما تلعب تلك التنشئة دورا سلبيا مدمرا لدافع الانجاز لديهم في المدرسة، مما ينعكس سلبا على طرق اتخاذ القرار وحل المشكلات والتعبير عن مختلف الحاجات الإرشادية لديهم، وعلى العكس منه تماما فإن النماذج الوالدية التي تتسم بالديمقراطية والحزم والمراقبة لأبنائها فإنها تفتح المجال نحو نمو شخصيات متوافقة ومرتزة انفعاليا وعاطفيا واجتماعيا مما ينعكس إيجابا على التعبير عن مختلف الحاجات الإرشادية لديهم، وعليه فقد نجد كلا من الجنس (ذكور وإناث) وفئتي التحصيل الدراسي (المتفوقين والمتأخرين) تختلف حاجياتهم تبعا لأنماط المعاملة الوالدية والتنشئة الأسرية التي يتلقونها وتؤثر مستقبلا على نتائج تحصيلهم الدراسي وعلى علاقاتهم الاجتماعية أيضا.

كما أن مستوى التطلعات والطموحات لدى الذكور والإناث سواء كانوا من المتفوقين أو المتأخرين دراسياً مختلفة ومتباينة؛ مما يؤثر في وجود فروق في الحاجات الإرشادية تبعا لتفاعل متغير الجنس والمستوى الدراسي، إذ يتوقف إشباع حاجات المتعلمين على عمق تطلعاتهم، وطموحاتهم، فالمتعلم الذي يسعى لدراسة تخصص ما يسعى إلى تحقيقه، والفرد الذي يطمح لتحقيق هويته كالرياضة مثلا قد يهمل دراسته في سبيل تحقيق هذه الغاية. وطبيعة المجموعة التي ينتمي إليها وخصوصا الأسرة وجماعة الأقران بخلفياتها الثقافية والحضارية، وحتى جنسه (ذكر أم أنثى) مثلما أشار (بني يونس، 2009) تؤثر في حاجات الأفراد وفي نموها، وهذه العوامل قد تتفاعل مع بعضها البعض لدفع الفرد نحو سلوك معين قصد إشباع حاجاته، فحاجات الذكور غير حاجات الإناث سواء كانوا من المتفوقين أو من المتأخرين دراسياً. خصوصا في هذه المرحلة الدراسية التي تعتبر من أهم مراحل النمو التي تترك أثراً عميقاً في شخصية المراهق فيما بعد وأكثرها تعرضاً للمشكلات والاضطرابات النفسية. حيث تعد هذه المرحلة من أكثر المراحل التعليمية التي تظهر فيها مشكلات المراهقة بوضوح، ولذلك فإنها من أحوج المراحل إلى الإرشاد للوصول للمراهق إلى مرحلة النضج والرشد دون منعطفات قد تؤثر في حياته فيما بعد. ولذا أي برنامج إرشادي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار الجنس والمستوى التحصيلي للمسترشدين بعين الاعتبار.

فلقد عبرت نتائج الانحدار المتعدد على أن نسبة (10%) من التباين الذي يفسره مساهمة متغير الجنس في التنبؤ بالحاجات الإرشادية لدى هؤلاء التلاميذ، وهي وإن كانت نسبة قليلة إلا أنها تعبر صراحة عن وجود علاقة ارتباطيه -أيضا- معبر عنها بمعادلة الانحدار الخطية.

وعلى العموم؛ كانت نسبة التباين المفسر لكلا المتغيرين معا في معادلة الانحدار الخطية (29 %) وهي نسبة مقبولة وتعتبر عن نموذج خطي في الانحدار يمكننا من التنبؤ بالحاجات الإرشادية، علما بأن باقي النسبة قد ترجع إلى أخطاء القياس ومساهمة متغيرات أخرى لم تدخل ضمن المعالجة الإحصائية والتي تحتاج إلى مزيد من البحث والتقصي.

وهذه النتيجة لا تتسجم مع دراسة ( الجندي، 2010)، والتي أسفرت عن أن أهم الحاجات الإرشادية للمتفوقين هي مواجهة الملل من الحصص، وكيفية تنمية حب الاستطلاع واستكشاف البيئة، وفي توفير ما يحتاجونه من أدوات ومواد. كما لا تتسق أيضا مع دراسة (عالية وجيهان، 2015)، والتي أبرزت عن وجود علاقة ارتباطيه عكسية (سالبة) بين الحاجات الإرشادية ومستوى تعليم الوالدين.

ويفيد التنبؤ بالحاجات توفير خدمات تعويضية وتعتمد هذه المهمة على التوقع بالاحتياجات المستقبلية للتلاميذ المراهقين، ثم التخطيط لمواجهة هذه الاحتياجات قبل أن تتحول إلى مشكلات، وتشمل هذه المهمة التعرف المبكر على جماعة التلاميذ أو المتوقع تعرضهم للمخاطر بسبب ظروف معوقة بالمدرسة أو بالمنزل أو بالمجتمع، ثم التخطيط لتوفير الخدمات التي تحول دون التعرض لهذه المخاطر، لذا فمن الواجب اتخاذ إجراءات وقائية قبل بروز مشكلات تؤثر على التلاميذ (شريف وآخرون، 2012) من منطلق جنس ومستوى النتائج الدراسية للمتعلمين، كما لا بد من توفير خدمات إرشادية يراعى فيها مستوى التلميذ من كافة النواحي، وتسمح للتلاميذ في إشباع حاجاتهم بشكل مسؤول حسب مستواهم الدراسي وجنسهم (متفوقين ومتأخرين وحتى ذوي المستوى المتوسط) فلكل مجموعة حاجات مثلها مثل الأفراد، وإن قوة الحاجات يمكن أن تتفاوت من مجموعة إلى أخرى واعتمادا على مستوى الخدمات الإرشادية التي تشبعاها يمكن أن نتوقع منها مدى نجاح تلاميذ.

إن التنبؤ بالحاجات الإرشادية يسمح بتحسين المناخ المدرسي السائد في المتوسطات والذي يختلف ويتباين من متوسطة لأخرى، وذلك تبعاً لوعي الطاقم التربوي بأهمية مرحلة المراهقة وخصائصها التي يتواجد فيها هؤلاء الذكور، فهي تسعى لتقديم الخدمات التربوية والإرشادية المناسبة للذكور والإناث على حد سواء بغية القضاء على السلوك الفوضوي والعدواني الذي يصدر عن هؤلاء التلاميذ، وإن فهم نقص التعبير عن هذه الحاجات ونقص توفرها يولد لديهم توترات وقلق مما يجعلهم يقعون فريسة لسلوك مضاد للمجتمع ومضاد للنظام التربوي الداخلي. ويمكن التنبؤ بالحاجات الإرشادية من تحديد أهم الحاجات للتلاميذ ومن ثم توظيف خدمات الإرشاد المدرسي من خلال برامج إرشادية

متنوعة تلبية حاجات المتعلمين باختلاف قدراتهم الإدراكية لنوعية الحاجات وشدتها وضرورتها، ولعل هذا الأمر يظهر بأن هناك اتجاهات غير مشتركة وغير متسقة فيما يتعلق بأهمية الحاجات الإرشادية وتوفرها حقيقة وتباينها بين الجنسين، لذا فالتنبؤ بمساهمة كل من الجنس وفئة التحصيل التي ينتمي إليها المتعلم يساعد على الوقوف على الحاجات غير المشبعة ومن ثم تقديم خدمات نوعية لهم تكون بمثابة دعم يساعدهم على مواجهة مشكلاتهم ومتطلباتهم النمائية. مما يسمح بتحسين العملية التعليمية، خصوصا في الوقت الراهن أين أصبح الإرشاد ضرورة ملحة في المؤسسات التعليمية نظرا لما يعانيه هؤلاء التلاميذ من ضغوط نفسية ونقص في استراتيجيات وآليات المطالعة والمذاكرة، ووجود خلل في شبكة العلاقات الاجتماعية نتيجة التحولات الاقتصادية والحراك الاجتماعي الذي غير كثيرا من القيم والمفاهيم الاجتماعية، وانسحب ذلك على إدراك أدوار الذكور والإناث في المجتمع الواحد خصوصا في هذه المرحلة الدراسية الهامة التي تستوجب اهتماما أكبر وجهدا مضاعفا في تقديم المساعدة للمتعلمين في ظل الخدمات الإرشادية التي تقدم لهؤلاء التلاميذ حاليا؛ والتي تبقى ضعيفة إن لم نقل منعدمة وغير فعالة تماما لتلاميذ السنة الرابعة ولتلاميذ السنة الثالثة خصوصا؛ والذين قلما يستفيدون من خدمات إرشادية، وهي بذلك دون المستوى الكافي.

ولما كانت المدرسة تسعى إلى تنمية الشخصية السوية للمتعلم وبعنايتها بالمعرفة العلمية؛ فإن حرصها على تحقيق نمو سوي شامل لهم من خلال تربية متكاملة تعنى بجميع الجوانب الشخصية والجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية يغدو أمرا ضروريا، ولكي يتسنى ذلك لا بد من التعرف على حاجات المتعلمين وتحديد مشكلاتهم حسب جنسهم ومستواهم الدراسي. خصوصا في هذه المرحلة الحرجة من النمو أين تصبح فهم الحاجات أكثر إلحاحا، وتظهر مجموعة من الفوارق بين المتعلمين داخل الفصل الدراسي الواحد. لذا فمن الأهمية أن تستند الخدمات الإرشادية إلى تقييم موضوعي لحاجاتهم الحقيقية باختلاف الجنس ومستواهم الدراسي سواء من المتفوقين أو المتأخرين دراسيا. وتقاديا للإخفاق والهدر المدرسي اللذين ينتجان غالبا عن ظاهرة تعدد الفوارق الفردية في المدرسة، لا بد من تسطير أهداف تتناسب مع طبيعة التنوع والاختلاف والتعدد في حاجات التلاميذ من منطلق نتائجهم التحصيلية وجنسهم، بتقديم أنشطة ومحتويات تتلاءم مع مستويات التلاميذ المختلفة، بإتباع طرائق بيداغوجية مناسبة وتقديم خدمات إرشادية يراعى فيها خصوصية الجنس والنتائج الدراسية، وتشغيل وسائل ديداكتيكية مختلفة تصلح للتقليل من تلك الفوارق المعرفية والمهارية والذهنية، وتوظيف أساليب التقويم والدعم والمعالجة المناسبة.

ولاشك أن فهم حاجات المتعلمين والتنبؤ بها يفيد في تحسين المناخ المدرسي والارتقاء بالعلاقات السائدة في المؤسسة التعليمية خصوصا علاقة التلاميذ بالأساتذة، فإذا كانت مضطربة فإنها تقلل من

فرص التعبير عن الحاجات لدى التلاميذ لأن ذلك يؤدي بالتلميذ ذي المستوى الأدنى إلى كراهية المعلم ومقاومته. كما أنه يؤدي أيضاً إلى إحداث انقسامات في صفوف التلاميذ ومعاداة بعضهم بعضاً، وهذا بدوره يؤدي إلى مشكلات للإخلال بنظام الفصل - لاسيما في ظل ظاهرة العنف المدرسي التي انتشرت في المدراس ومحيطها- والتي تحاول المنظومة التربوية العمل على التقليل منها بحل مثل هذه المشكلات العلائقية السيئة بين التلاميذ والأساتذة وذلك في حدود ما تفرزه هذه المرحلة من اضطرابات نفسية وبيولوجية تجعل هؤلاء التلاميذ في حالة توتر وعدم إدراك المخاطر وتشبعهم بأفكار لاعقلانية غير واقعية عن تصور المحيط التربوي بل وحتى المستقبل لديهم، فكثير منهم يقرر أن لا يواصل الدراسة بسبب سوء علاقاته مع الأساتذة، أو عدم اقتناعه بأهمية المسار الدراسي كخيار يحقق أهدافهم خصوصا لدى الذكور مقارنة بالإناث نظرا لوجود حاجات مادية تمثل هدفا، مما يزيد من قلة دافعية نحو الدراسة والنفور منها بسبب نقص الحاجات المادية في ظل الظروف الاقتصادية التي أثرت على القدرة الشرائية ومصروفات الأسر الجزائرية يجعل الكثير منهم يعبر عن نقص هذه الحاجة باعتبارها معززا نمائيا بالنسبة لهم.

### الاستنتاج العام:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مشكلات التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا وحاجاتهم في مرحلة التعليم المتوسط وبتطبيق مقياس الحاجات الإرشادية على تلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط من المتأخرين والمتفوقين دراسيا، وباختبار صحة فرضيات الدراسة تم التوصل إلى النتائج التالية:

لم تتحقق الفرضية الأولى حيث أظهرت النتائج الإحصائية للفرضية الأولى عدم وجود اختلاف في ترتيب الحاجات الإرشادية حسب المجالات (نفسية، اجتماعية، دراسية، مادية) بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا حيث لم تتحقق هذه الفرضية، وأثبتت النتائج أن كل الحاجات جاءت متسقة في الترتيب بين كلا الفئتين، وجاءت الحاجات الدراسية كأهم الحاجات الإرشادية لدى الفئتين ثم تليها الحاجات الاجتماعية، وبعدها الحاجات المادية وأخيرا الحاجات الإرشادية النفسية، وهذا يؤكد حاجة التلاميذ للإرشاد المدرسي نظرا للمشاكل التي تواجههم في حياتهم الدراسية سواء كانوا من المتفوقين أو المتأخرين دراسيا، كما أن بروز الحاجات الدراسية مقارنة بالحاجات الاجتماعية والمادية والنفسية راجع إلى تركيز التلاميذ في هذا السن على دراستهم فهي شغلهم الشاغل في هذا العمر، وقد جاءت الحاجات الاجتماعية في المرتبة الثانية، فالنمى في هذه المرحلة العمرية يميل إلى الاستقلال عن والديه وأفراد أسرته ويثبت لهم أنه لم يعد طفلا، مما قد ينتج عنه مشاكل مع أفراد عائلته أو في علاقته مع أقرانه إذا فشل في تكوين علاقات صداقة.

في حين تحققت الفرضية الثانية؛ حيث تأكد وجود فروق في الحاجات الإرشادية بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا حسب المجالات (نفسية، اجتماعية، دراسية، ومادية) ولصالح التلاميذ المتأخرين دراسيا، وهذا ما كان متوقعا بناء على الإطار النظري لهذه الدراسة حيث أن مشكلات المتأخرين دراسيا متنوعة ومتعددة، والتأخر الدراسي في حد ذاته مشكلة تربوية متعددة الأسباب لذا كانت حاجاتهم الإرشادية أكثر من التلاميذ المتفوقين .

وكانت نتائج الفرضية الثالثة متباينة بين مجالات المقياس، والتي تنص على وجود فروق في الحاجات الإرشادية لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا تبعا للجنس حسب المجالات (نفسية، اجتماعية، دراسية، ومادية) إلا أن النتائج أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في كل من الحاجات الدراسية وكذا الاجتماعية، وهذا راجع إلى تقارب مشاكل الذكور والإناث في الدراسة وفي الجانب الاجتماعي، فقضايا التمدن والصعوبات التي يواجهها المتعلم نفسها بغض النظر عن جنسه فلا توجد مشاكل دراسية خاصة بجنس دون آخر، كما أن مطالب النمو الاجتماعي متقاربة مما يجعل حاجات التلاميذ في هذا السن متشابهة نوعا ما، في حين خلصت الدراسة إلى وجود فروق بينها في الحاجات النفسية

لصالح الإناث، ومرد هذا الفرق لطبيعة التكوين النفسي للأنثى الذي يختلف جذريا عن التكوين النفسي للذكور، بالإضافة إلى ضغوط الحياة والخبرات السابقة التي تتعرض لها البنت تختلف عن ضغوط الذكور وخبراتهم، لهذا كانت الحاجات الإرشادية للإناث أكثر حدة من الذكور، كما بينت نتائج اختبار هذه الفرضية وجود فروق بين الذكور والإناث أيضا في الحاجيات المادية ولصالح الذكور، بحكم أن الذكور يبحثون عن الاستقلال المادي الذي يشعرون أنهم لم يعودوا أطفالا، كما أن التنشئة الاجتماعية للفرد الجزائري يبحث عن تحقيق متطلباته المادية مقارنة بالأنثى التي تعتبر عالة على أسرته، والأولياء ينفقون على البنت حتى تتزوج لهذا نجد أن حاجات التلاميذ في المجال المادي أكبر من الإناث.

في حين تأكد الفرض الرابع من خلال النتائج المتوصل إليها والتي تحققت بعد اختبارها إحصائيا أن تأثير كل من الجنس والفئة التحصيلية التي ينتمي إليها التلميذ يسهم في التنبؤ بالحاجات الإرشادية التي يعاني منها التلاميذ في السنتين الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط، حيث أن للإناث المتأخرات دراسيا مطالب وحاجات تتميز عن الإناث المتفوقات دراسيا بالرغم من أنهن في نفس العمر تقريبا وفي نفس سنوات الدراسة، إلا أن التفاوت في النتائج الدراسية يجعل حاجاتهم الإرشادية تختلف عنهن وعن الذكور المتأخرين دراسيا نظرا لاختلاف طبيعة الخصائص الجسمية والنفسية والانفعالية والعقلية، كما أن الأدوار الاجتماعية والاهتمامات تختلف بينهم، ونفس الأمر بالنسبة للذكور المتفوقين لهم حاجات إرشادية متميزة عن حاجات المتفوقات دراسيا والمتأخرين دراسيا من الذكور والإناث، لذا فالخدمات الإرشادية المقدمة في المدارس يجب أن تراعي هذا التباين.

ومن خلال قراءتنا للنتائج الإحصائية التي خلصت إليها الدراسة يظهر جليا حاجة التلاميذ للمساعدة على تجاوز مشاكلهم وإشباع حاجاتهم، فالخدمات الإرشادية يحتاجها كل تلميذ مهما كانت نتائجه الدراسية، فالمتفوق له حاجات للحفاظ على مستواه الدراسي والتفوق أكثر، أما المتأخر دراسيا فهو بحاجة إلى خدمات إرشادية لتحسين نتائجه الدراسية، لذا فكل التلاميذ بحاجة إلى الإرشاد لتجاوز مشاكلهم سواء كان أداءهم الأكاديمي مرتفعا أو منخفضا.

## خاتمة:

لم يعد دور المدرسة الحديثة مقتصرًا على نقل المعارف والمعلومات، بل تعدى ذلك إلى بناء شخصية المتعلم بناءً متكاملًا من جميع جوانبها، الجسمية، و المعرفية، و الاجتماعية، ليتمكن بذلك من التكيف مع ظروف الحياة المختلفة و المتجددة، و ليصبح أكثر قدرةً على مواجهة المشاكل التي تتمظهر - خصوصًا- في مرحلة المراهقة، التي تتطلب فهما لطبيعة هذه المرحلة النمائية وخصائصها، وسمات المتفوقين و المتأخرين دراسيا.

فالمرهق المتمدرس في حاجة دائمة إلى من يساعده في تحقيق الاتزان في حياته النفسية، و الاجتماعية و الدراسية؛ من خلال تقديم خدمات تتناسب مع متطلباته، و هذه المتطلبات تختلف من متعلم إلى آخر حسب حاجته، لذا فالخدمات المقدمة في الوسط المدرسي يفترض أن تتفاوت بين التلاميذ و لا تكون على قدر المساواة بينهم ، فحاجات التلميذ المتفوق غير حاجات التلميذ العادي و المتأخر، و حاجات الذكور غير حاجات الإناث، و حاجات المتعلم في المرحلة الابتدائية غير حاجات المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط، نظرا لتباين الأهداف التربوية بين المرحلتين، حيث تعد مرحلة التعليم المتوسط من المراحل التعليمية المهمة، و تمثل هذه الفترة من حياة الأفراد جسرا ما بين الطفولة و الرشد؛ إذ تعمل على بناء كفاءة التلميذ و بناء شخصيته من جميع الجوانب، و هذه المرحلة هي امتداد للمرحلة السابقة يدرس التلاميذ خلالها مدة أربعة سنوات ليلتحق بمرحلة التعليم الثانوي و تتزامن هذه المرحلة الدراسية مع انتقال التلميذ من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة ابتداء من السنة الثالثة و الرابعة متوسط في الحالات العادية و التي تصاحبها تغييرات كبيرة فسيولوجيا و نفسيا و اجتماعيا، مما يجعل التلميذ عرضة لمشاكل متعددة. إن هذا الانتقال من الطفولة إلى المراهقة عادة ما تصاحبه مشاكل و تغيير في حاجات المراهقين، و إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى حالة من التوازن و التوافق النفسي.

ولو عدنا إلى المدرسة الجزائرية؛ لوجدنا أنها أصبحت تهتم بالإرشاد المدرسي و تعمل على تقديم خدمات مختلفة لكل التلاميذ بغض النظر عن مستواهم الدراسي لتلبية حاجاتهم، و في هذا السياق جاءت هذه الدراسة للوقوف على التفاوت الموجود في مشكلات التلاميذ و حاجاتهم الإرشادية لدى فئتين من نفس السن تقريبا يدرسون في نفس الظروف و لكن يختلف مستوى تحصيلهم الدراسي.

و مرحلة التعليم المتوسط يتم فيها توجيه التلميذ و إرشاده إلى الأساليب السليمة و السلوك السوي، من خلال تلبية حاجاته و العمل على إشباعها ليحقق ذاته و يتكيف مع محيطه، و إن لم يتم تحقيق حاجاته أو تعويد التلميذ على تأجيل إشباعها دون آثار سلبية على سلوكه، لذا فإن فهم حاجات التلاميذ و إشباعها أو خفض توترها يؤدي إلى توافقهم النفسي و الاجتماعي و الدراسي، في حين ترك مشكلاتهم دون تكفل،

وحاجاتهم من غير إشباع قد يؤدي بهم إلى التسرب المدرسي، أو تكوين سلوك مضطرب، وشخصية غير سوية ومتكيفة، فالشخصية لا تتحقق لها الصحة النفسية السوية ما لم تشبع حاجاتها. وقد حاولت الدراسة الحالية البحث في مشكلات المراهق المتمدرس في السنتين الثالثة والرابعة متوسط من خلال التعرف على المشكلات التي يواجهها التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسياً، وتحديد أهم الحاجات الإرشادية لهم سواء دراسية، نفسية أو اجتماعية، وبالتالي يمكن أن تكون دافعا للقائمين على قطاع التربية والتعليم في الجزائر لتوسيع خدماتهم مما يحقق نموا متوازنا للتلاميذ وبالتالي تحسين نتائجهم الدراسية، ولا يتم أي عمل علمي دون الاستئناس بمجموعة من المحددات التي تكفل دراسة الظواهر المختلفة، حيث كانت دراستنا مبنية وفق إطار منهجي واضح استفاد من رؤية مفاهيمية للمشكلات التربوية وعلاقتها بمجالات التحصيل (التفوق والتأخر) وأدواتها الضرورية، وكان لزاما الانفتاح على الأبعاد التي تتقاطع مع الظاهرة كالبعد النفسي والاجتماعي وغيرهما، في عملية مستمرة تبتدئ بعرض إحصائي وتنتهي بتوجيه متفاعل مع العينات المشكلة لمجتمع الدراسة، وبالتالي فإننا نعتبر أن دراستنا هذه هي جزء من منظومة متكاملة تستهدف الوقوف عند الظواهر المصاحبة لعملية التحصيل الدراسي في شقها السلبي سواء عند المتفوقين أو المتأخرين دراسياً، والتي يمكن الاستفادة منها في أي عملية تعليمية.

وقد أثبتت الدراسة معاناة التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً من بعض المشاكل ووجود حاجات غير مشبعة ولو أن حاجات المتأخرين دراسياً كانت أكبر من أقرانهم المتفوقين بحكم خصائصهم وسماتهم، كما خلصت الدراسة إلى أن الحاجات تختلف تبعاً لمتغير الجنس حيث أظهرت الدراسة وجود اختلاف بين الذكور والإناث في حاجاتهم الإرشادية، ولو ندقق في المشكلات التي حصرتها الدراسية الحالية فمعظم هذه المشاكل سواء عند المتأخرين أو المتفوقين دراسياً من الذكور أو الإناث في هذه المرحلة الدراسية هي في حقيقة الأمر لا ترجع أسبابها في غالبيتها إلى إعاقة جسدية أو مرض عضوي وراثي، وإنما ترجع إلى أسباب اجتماعية، وإلى الجو المدرسي الذي يعيش في وسطه المتعلم وبالتالي بإمكان المدرسة -وهي المؤسسة التربوية التي يقضي فيها التلاميذ معظم أوقاتهم وبالتعاون مع أولياء التلاميذ ومختلف الشركاء، وعن طريق العملية الإرشادية- أن تقدم لهم يد المساعدة في فهم نواتهم وحل مشاكلهم وتلبية حاجاتهم.

تبرز هذه الدراسة ونتائجها أهمية الإرشاد للمتعلمين أياً كان عمرهم أو مستواهم الدراسي، بحكم أن كل فرد من خلال مراحل نموه، يمر بمشكلات يحتاج فيها إلى خدمات إرشادية، وبحكم وتزايد أعداد التلاميذ وتفاقم مشكلاتهم التعليمية والتنظيمية، والتغيرات الأسرية والاجتماعية والاقتصادية والمعرفية وكثرة المشاكل التي يعرفها قطاع التربية والتعليم في الجزائر، وما صاحب ذلك من قلق وتوتر؛ أصبحت الحاجة ملحة لإعطاء الإرشاد المدرسي مكانته وجعله ركيزة أساسية في العملية التربوية.

فالمشكلات التي يعاني منها المراهق المتمدرس متفوقا أو متأخرا في دراسته تلقي بظلالها على كل المحيطين به، وإن لم يتم التكفل بها في وقت مبكر، يمكن التنبؤ بمشكلات معقدة يصعب معالجتها، لذا لا بد من استباق هذه المشاكل بتلبية حاجات التلاميذ قبل تفاقمها من خلال تحقيق متطلبات النمو وتوفير الظروف المناسبة وتقديم خدمات إرشادية للوقاية، كما على المؤسسات وضع برامج وقائية في خطوة استباقية، ووضع برامج علاجية لمواجهة حاجات التلاميذ.

وما دامت حاجات الأفراد متجددة يجعل من موضوع الحاجات الإرشادية موضوعا خصبا للدراسة مع توسيع مجالات المشكلات والحاجات الإرشادية أو التركيز على مجال واحد والتوسع في المجال الواحد كدراسة الحاجات الدراسية للمتعلمين لوحدها، وعدم الوقوف على دراسة الحاجات الإرشادية على مرحلة دراسية واحدة. وربط الحاجات الإرشادية بمتغيرات أخرى.

## اقتراحات:

- وفقا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن تقديم الاقتراحات التالية، للتغلب على مشكلات التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا وسبل إشباع حاجاتهم الإرشادية:
- تضمين بعض المشكلات ومسبباتها والحاجات الشائعة لدى التلاميذ وكيفية إشباعها في المناهج الدراسية.
  - توعية تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بطبيعة المشكلات وأسبابها التي قد تعترضهم، وكيفية التعامل معها، من خلال حصص إعلامية يقدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي أو مختصين في: علم النفس، أو علم الاجتماع، أئمة، أطباء....
  - توعية الأولياء بحاجات أبنائهم وكيفية التعامل معهم في هذا السن، وإبراز دورهم تجاه حياة أبنائهم سواء كانوا من المتفوقين أو المتأخرين دراسيا.
  - تفادي المقارنة بين التلميذ، سواء في الوسط الأسري أو المدرسي، فهذا من شأنه أن يؤدي إلى مشاكل حادة.
  - تكثيف حصص المعالجة البيداغوجية للتلاميذ المتأخرين دراسيا ومتابعة مستمرة من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.
  - التركيز على الجوانب الإيجابية لدى التلميذ المتأخر دراسيا واستثمارها لصالحه، وتشجيعه على القيام بالنشاطات التي يجيدها وينجح فيها بدلا من التركيز السلبي على نقاط الضعف فيه .
  - تعزيز ثقة التلميذ المتأخر دراسيا في نفسه ومساعدته على بناء مستوى عالي لتقدير ذاته، وتشجيعه على الإدلاء بآرائه، والمشاركة الإيجابية أثناء النشاطات، وطرح أسئلة خاصة بالمادة الدراسية.
  - رعاية التلاميذ المتفوقين وتشجيعهم وتوفير الظروف المناسبة لتمدرسهم، وكذا منحهم الحوافز اللازمة.
  - إثراء المنهاج بنشاطات إضافية للتلاميذ المتفوقين.
  - إدراج رعاية التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا ضمن مشروع المؤسسة.
  - توعية الطاقم الإداري والبيداغوجي على مستوى مؤسسات التعليم المتوسط بأهمية الحاجات الإرشادية للتلاميذ واعتبار أن إشباعها من مهام العملية التربوية.
  - دعم العلاقة بين الأسرة ومؤسسات التعليم المتوسط، والقيام بتوعية أكبر للأولياء بمشاكل المراهق المتمدرس وأهم حاجاتهم، باستغلال كل الوسائل الممكنة (لقاءات، وسائل الإعلام، مساجد...)
  - الاهتمام بالإرشاد المدرسي على مستوى مرحلة التعليم المتوسط، وتوفير كل السبل له من أجل إنجاح العملية التعليمية التعلمية وتكاملها.

- تقصي الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والحالة المادية لأسر التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا ومساعدة المحتاجين، خاصة فيما يتعلق بسبل التمدرس.
- إعطاء الأساتذة سلطة أوسع في اختيار أساليب عرض المادة الدراسية، وطرق تقويم التلاميذ، بما يتلاءم مع احتياجات المتعلمين وطبيعة المادة التعليمية، ومتطلبات الأهداف التعليمية.
- رعاية التلاميذ المتفوقين وتشجيعهم وتوفير الظروف المناسبة لتمدرسهم وكذا منحهم الحوافز اللازمة وتقديم نشاطات إضافية لهم.
- الاهتمام بالبرامج الإرشادية الوقائية والعلاجية لكل التلاميذ بمختلف مستوياتهم الدراسية، ودراسة الحالات الفردية التي يظهر أنها تعاني من مشاكل، مع إشراك الأساتذة.
- تفعيل دور أولياء أمور التلاميذ وإشراكهم في العملية الإرشادية.
- تنصيب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي على مستوى المتوسطات.
- ضرورة اعتماد المرشدين اختبارات ومقاييس للمشكلات والحاجات الإرشادية للتلاميذ بصفة عامة، ولفئتي المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

# قائمة المراجع

## قائمة المراجع:

### أولاً: مراجع باللغة العربية:

#### الكتب:

1. أبو أسعد، احمد عبد اللطيف.(2012). علم النفس الإرشادي، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، الاردن.
2. أبو أسعد، أحمد وعريبات، أحمد.(2009). نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.
3. أبو حماد، ناصر الدين.(2008). الإرشاد النفسي والتوجيه المهني، عمان: عالم الكتب الحديث، الأردن.
4. أبو عبادة، صالح بن عبد الله و نيازي، عبد المجيد بن طاش.(2001). الإرشاد النفسي والاجتماعي، الرياض: مكتبة العبيكات، المملكة العربية السعودية.
5. أبو علام، رجاء محمود و شريف، نادية محمود.(1983). الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية ، دار القلم، الطبعة الأولى، كلية التربية، جامعة الكويت.
6. أبو غزالة، معاوية محمود. (2012). علم النفس العام، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، الأردن.
7. الأعرس، صفاء يوسف.(1997).تعليم من أجل التفكير، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
8. أليكس موكيالي، ترجمة:حسين حيدر. (1997). علم النفس الجديد، بيروت: منشورات عويدات، لبنان.
9. الباوي، علي هاشم.(2010).نظريات الإرشاد التربوي، بيروت: دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، لبنان.
10. بدير، كريمان محمد.(2006). التعلم الايجابي و صعوبات التعلم: رؤية نفسية تربوية معاصرة، القاهرة: عالم الكتب، مصر.

11. بدير، كريمان محمد (2007). الأسس النفسية لنمو الطفل، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.
12. بركات، محمد خليفة (1989). علم النفس التعليمي، دار العلم، الطبعة الثالثة، الكويت.
13. بطرس، حافظ بطرس (2008). المشكلات النفسية وعلاجها، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
14. بكار، عبد الكريم محمد الحسن (2011). مشكلات الأطفال: تشخيص وعلاج لأهم عشر مشكلات يعاني منها الأطفال، الطبعة الثالثة، الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
15. بهادر، سعدية محمود (1984). دليل الآباء والمعلمين في مواجهة المشكلات اليومية للأطفال والمراهقين، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الطبعة الثانية، الكويت.
16. بوب سولو، ترجمة: مركز ابن العماد للترجمة والتعريب (2008). تفعيل الرغبة في التعليم، بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، مصر.
17. بوسنة، محمود وآخرون (2014). التبدد المدرسي في الجزائر الأسباب والعلاج، الرغبة: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر.
18. تريكي، رابح (1990). أصول التربية والتعليم، الطبعة الثالثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
19. جابر، عبد الحميد جابر (1986). نظريات الشخصية، القاهرة: دار النهضة المصرية، مصر.
20. جابر، عبد الحميد (2000). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال: المهارات والتنمية المهنية، القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.
21. الجبالي، حمزة (2005). التأخر الدراسي: مفهومه، أسبابه، علاجه، عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
22. الجرجاوي، زياد بن علي (2002). التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه، مكة المكرمة: دار الشبيخة للطباعة والنشر، السعودية، الطبعة الثانية.
23. جروان، فتحي (2002). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
24. الجسماني، عبد العلي (1994). علم النفس والتعليم، بيروت: الدار العربية للعلوم، لبنان.
25. حابس العواملة، أيمن مزاهرة (2002). سيكولوجية الطفل: علم نفس النمو، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن.
26. الحريري، رافدة والإمامي، سمير (2011). الإرشاد التربوي والنفس في المؤسسات التعليمية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

27. حسين، علي فايد.(2001). دراسات في الصحة النفسية، بيروت:المكتب الجامعي الحديث، لبنان.
28. حمدان، محمد زياد.(1982).تعديل السلوك الصفي، بيروت: مؤسسة الرسالة، لبنان.
29. حناوي، محمد صالح و سلطان، محمد سعيد. ( 1997 ). السلوك التنظيمي، الدار الجامعية، الإسكندرية
30. الحياي، عاصم محمود.(1990). الإرشاد التربوي والنفسي، الموصل دار الكتب للطباعة والنشر، مطبعة التعليم العالي، العراق.
31. خالد، عز الدين.(2010).السلوك العدواني عند الأطفال، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن،
32. الخطيب، جمال محمد والحديدي، صبحي.(2013). التدخل المبكر: التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون، الطبعة السادسة، الأردن.
33. الخطيب، جمال والحديدي، منى. ( 1997 ). المدخل إلي التربية الخاصة. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، الكويت.
34. الخطيب، صالح.(2009). الإرشاد النفسي في المدرسة، العين: دار الكتاب الجامعي، الإمارات المتحدة.
35. خوري، توما جورج. (2002).الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، الطبعة الأولى.
36. خير الله، سيد محمد والكناني، ممدوح عبد المنعم. (1996).سيكولوجية التعلم:بين النظرية والتطبيق،بيروت:دار النهضة العربية،لبنان.
37. الدردير، عبد المنعم أحمد.(2004). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، الجزء الأول، القاهرة: عالم الكتب، مصر.
38. دمنهوري، رشاد صالح وعوض، محمود عباس. (1994).علم النفس الاجتماعي: نظرياته وتطبيقاته، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، مصر.
39. دمنهوري، رشاد صالح.(2006).التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي: دراسة في علم النفس الاجتماعي التربوي، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، مصر.
40. الدوري، سعاد معروف.(2014).دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، الإسكندرية: دار الوفاء، مصر.
41. دومينيك شالفان ترجمة وتعريب: عبد الكريم غريب.(2011). طرق وأدوات التدريس والتكوين، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، المغرب.

42. دويدار، عبد الفتاح محمد. (2006). علم النفس الاجتماعي: أصوله ومبادئه، القاهرة: دار المعرفة الجامعية مصر.
43. رأفت، أسعد. (1977). موسوعة علم النفس ، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات و النشر، لبنان.
44. روبنشتين ترجمة: عامول، بدر الدين. (1989). علم نفس الطفل المتخلف عقليا، دمشق: منشورات وزارة الثقافة، الجمهورية العربية السورية.
45. الريموي، محمد عودة. (1998). في علم نفس الطفولة، عمان: دار الشروق، الأردن.
46. الريموي، عودة وآخرون. (2004). علم النفس العام، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
47. زايد، عطاق علي. (2008). دور الإرشاد والإشراف في العملية التربوية، عمان: دار كنوز المعرفة العلمية، الأردن.
48. الزراد، فيصل خير الدين. (2002). ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية ، الرياض: دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية.
49. الزراد، فيصل محمد خير ي. (1988). التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، الطبعة الأولى، دمشق
50. الزعلابي، محمد السيد. (1998). المراهق المسلم، مؤسسة الكتب الثقافية، الرياض: مكتبة التوبة، المملكة العربية السعودية.
51. الزعبي، أحمد محمد. (1994). الإرشاد النفسي ، صنعاء: دار الحكمة اليمانية، اليمن.
52. الزعبي، محمد السيد. (2003). مقدمة في التربية الخاصة، القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.
53. الزغول، عماد عبد الرحيم. (2012). مبادئ علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، العين: دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
54. زهران، حامد عبد السلام. (2005). علم النفس النمو: الطفولة والمراهقة، القاهرة: عالم الكتب، الطبعة السادسة، مصر.
55. زهران، حامد. (1980). التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب، الطبعة الثانية، مصر.
56. زهران، محمد حامد. (2000). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، القاهرة: عالم الكتب، مصر.
57. زهران، حامد عبد السلام. (2005). الصحة النفسية و العلاج النفسي ، القاهرة: عالم الكتب ، الطبعة الرابعة ، مصر.
58. زيدان، عبد الباقي. (1980). الأسرة و الطفولة سلسلة الثقافة الاجتماعية والدينية للشباب، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، الكتاب الرابع، مصر.

59. زيدان، محمد مصطفى، والسالموطي، نبيل. (1985)، علم النفس التربوي، جدة: دار الشروق، السعودية.
60. الزبيد، نادر فهمي. (1989). علم النفس المدرسي، ط1، عمان: الشرق الأوسط للطباعة والنشر، الأردن.
61. السرور، ناديا. (2010). مدخل على تربية المتميزين والموهوبين، الطبعة الخامسة، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.
62. سلامة، عبد الحافظ. (2002). الموهبة والتفوق، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن.
63. سليمان، عبد الرحمان سيد وغازي، أحمد صفاء. (2001). المتفوقون عقليا، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، مصر.
64. سليمان، عبد الرحمن السيد. (2001). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة: الأساليب التربوية والبرامج التعليمية، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، مصر.
65. سليمان، عبد الرحمن سيد. (2004). المتفوقون عقليا: خصائصهم- اكتشافهم- تربيتهم-مشكلاتهم، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، مصر.
66. سيد، الهواري. (1976). الإدارة الأصول والأسس العلمية، القاهرة: مكتبة عين شمس، مصر.
67. الشافعي ناصر، (2009)، فن التعامل مع المراهقين: مشكلات و حلول (ط1)، دار البيان، مركز السلام للتجهيز الفني.
68. شحاتة، الربيع محمد. (1986). تاريخ علم النفس ومدارسه، القاهرة: دار الصحة للنشر والتوزيع، مصر.
69. شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، مصر.
70. الشحيمي، محمد ايوب. (1994). مشاكل الاطفال ، كيف نفهمها؟، المشكلات والانحرافات الطفولية وسبل علاجها، بيروت: دار الفكر اللبناني، لبنان.
71. الشربيني، زكريا وصادق، يسرية. (2002). أطفال عند القمة: الموهبة والتفوق العقلي والإبداع، القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.
72. شقير، زينب محمود. (2005). المعاقون عقليا وتربويا، جزء 6 ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
73. الشناوي، محمد محروس. (1996). العملية الإرشادية القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

74. الشوربجي، نبيلة عباس. (2003). المشكلات النفسية للأطفال: أسبابها وعلاجها، الإسكندرية: دار النهضة العربية، مصر.
75. الشيباني، بدر إبراهيم. (2000). سيكولوجية النمو، الكويت: منشورات مركز المخطوطات والتراث والوثائق، دولة الكويت.
76. عامر، طارق عبد الرؤوف محمد. (2007). المتطلبات التربوية للمتفوقين: في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
77. عبد الرحمان، محمد السيد وعبد الله، هشام إبراهيم. (2003). دليل عمل الأخصائي النفسي المدرسي، المطابع الأميرية، مصر.
78. عبد الرحيم، طلعت حسن. (1980). سيكولوجية التأخر الدراسي، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، مصر.
79. عبد الغفار، عبد السلام. (1985). سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة، القاهرة: دار النهضة العربية، مصر.
80. عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد. (1990). الصحة النفسية والتفوق الدراسي، بيروت: دار النهضة العربية، لبنان.
81. العبيلي، ناصر محمد. (1982). السلوك الإنساني والتنظيمي في الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية.
82. العتوم، منذر سامح. (2008). النشاط المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
83. عدس، محمد عبد الرحيم. (2000). المعلم الفعال والتدريس الفعال، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.
84. عدس، محمد عبد الرحيم. (1999). مع الطالب في صفه، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.
85. عدنان، رانيا. (2006). علم النفس المدرسي، عمان: دار البداية ناشرون وموزعون، الأردن.
86. العربي، ماهر. (2011). فن التعامل مع المراهقين، عمان: مؤسسة الفرسان للنشر والتوزيع، الأردن.
87. عريفج، سامي. (1993). علم النفس التطوري، عمان: دار المجد للنشر والتوزيع، الأردن.
88. العزة، سعيد حسني. (2000). تربية الموهبين والمتفوقين، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
89. العزة، سعيد حسين. (2006). سيكولوجية الطفولة والمراهقة" مشكلاتها وأسبابها وطرق حلها" (ط1). الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

90. العزة، سعيد وجودت، عبد الهادي.(1999). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
91. عطوي، جودت عزت. (2014). الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الثامنة.
92. العميرة، محمد حسن.(2002). المشكلات الصفية، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
93. عوض، عباس محمود .(1999). المدخل إلى علم نفس النمو، عمان: دار المعرفة الجامعية، الاردن.
94. العيسوي، عبد الرحمن. ( 1990 ). سيكولوجية الطفل المراهق، دار الوثائق، الكويت.
95. العيسوي، عبد الرحمن.(1992). التوجيه والإرشاد الإسلامي والعلمي، بيروت: دار النهضة العربية، لبنان.
96. العيسوي، عبد الرحمن .(1996). علم النفس الإكلينيكي، بيروت: الدار الجامعية، لبنان.
97. غريب، عبد الكريم. (2006). المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، دار النجاح الجديدة.
98. الفرخ، كاملة و تيم ، عبد الجابر.1999. مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى الأردن.
99. الفرخ، كاملة و تيم، عبد الجابر. (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى.
100. الفرماوي، حمدي علي.(2008). الحاجات النفسية في حياة الناس اليومية: قراءة جديدة في هرم ماسلو، القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.
101. الفقي، حامد عبد العزيز.(1983). دراسات في سيكولوجية النمو، دار القلم، الكويت.
102. فهيم مصطفى.(1998). القراءة ومهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر.
103. قائمي، علي .(2001). علم النفس وتربية الأيتام، بيروت: دار البلاغة للطبع والنشر والتوزيع ، لبنان.
104. القريطي، عبد المطلب.(2005). الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم، القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.
105. قمر، عصام ومبروك، سمير.2004. الخدمة الاجتماعية في المؤسسات التعليمية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، مصر

106. كامل أحمد، سهير. (2000). التوجيه والإرشاد النفسي، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
107. كامل، محمد علي. (2005). مواجهة التأخر الدراسي و صعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة ابن سينا للطبع والنشر والتوزيع، مصر.
108. كفاقي، علاء الدين. (1990). الصحة النفسية، القاهرة: هجر للطباعة والنشر، الطبعة الثالثة، مصر.
109. كلنتن، عبد الرحمن. (2002). رحلة مع الموهبة الدليل الشامل، الطبعة الأولى، الرياض: دار طويق للنشر والإشهار، المملكة العربية السعودية.
110. كوافحة، تيسر ومفلح عبد العزيز عمر. (2003). مقدمة في التربية الخاصة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
111. لزيادي، أحمد محمد و أخرون. (1991). تعلم الطفل بطيء التعلم، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن.
112. اللصاصمة، محمد حرب. (2006). علم النفس المدرسي الحديث ، عمان: دار البركة للنشر والتوزيع، الأردن.
113. مايكل غوريان، ترجمة: هالة برمدا. (2008). الصبية والفتيات يتعلمون بشكل مختلف، الرياض: مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية.
114. محمد علي، محمد النوبي. (2011). صعوبات التعلم بين المهارات و الاضطرابات ، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
115. محمود، حمدي شاكرا. (1998). التوجيه والإرشاد الطلابي للمرشدين والمعلمين، الرياض: دار الأندلس للنشر والتوزيع، السعودية.
116. مرسي، سيد عبد الحميد. (1992). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، القاهرة: دار التوفيق النموذجية ، مصر.
117. مرسي، سيد عبد الحميد. (1976). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، القاهرة: مكتبة الخانجي، مصر.
118. المعايطه، خليل عبد الرحمن والبوايز، محمد عبد السلام. (2000). الموهبة والتفوق، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.
119. المعايطه، عبد العزيز والجيمان، محمد. (2009). مشكلات تربوية معاصرة، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، الأردن.

120. ملحم، سامي محمد.(2001).الإرشاد والعلاج النفسي الأسس النظرية والتطبيقية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
121. ملحم، سامي محمد.(2007).مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
122. المليحي، حلمي.(2000). علم النفس الإكلينيكي، بيروت: دار النهضة العربية، لبنان.
123. منسي، حسن.(2000). إدارة الصفوف، عمان: دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.
124. منسي، محمود عبد الحليم .(2002).المدخل إلى علم النفس التعليمي، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
125. منسي، محمود عبد الحليم .(2003).مشكلات الصحة النفسية للمبدعين من تلاميذ المرحلة الإعدادية: في الإبداع والموهبة في التعليم العالي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، مصر.
126. منصور، علي.(1991).علم النفس التربوي، دمشق: مطبوعات جامعة دمشق، سوريا.
127. منصور، محمد جميل، فاروق، عبد السلام. (1980). النمو من الطفولة إلى المراهقة، جدة: تهامة للنشر والتوزيع، السعودية.
128. النحاس وآخرون.(2001). بحوث ودراسات في سيكولوجية الإعاقة، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، مصر.
129. نصر الله، عمر عبد الرحيم.(2004). تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي: أسبابه و علاجه، عمان: دار وائل للنشر و التوزيع، الأردن.
130. هلال، محمد عبد الغني حسين.(1997). مهارات التفكير الإبتكاري: كيف تكون مبدعا، الطبعة الثانية، القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية، مصر.
131. همام، طلعت.(1984).سين جيم عن علم النفس التطوري، عمان: دار عمار، الأردن.
132. الهويدي، زيد وآخرون.(2003).أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع، العين: دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
133. الهويدي، زيد. (2007).الموهوبون والمتفوقون: الخصائص-الاكتشاف - الإثراء، ط1، العين: دار الكتاب الجامعي، الإمارات المتحدة.
134. وطفة، علي أسعد والشهاب، علي جاسم .(2004).علم الاجتماع المدرسي: بنوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان.
135. وهبه، محمد.(2007).الموهوبون والمتفوقون: أساليب اكتشافهم ورعايتهم خبرات عالميه، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر.
136. ياسر، نصر.(2010).مشكلات تربوية، القاهرة: إبداع للنشر والإشهار، مصر.

137. يوسف القاضي.(د س).الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، الرياض: دار النشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

138. يونس، سيد عبد الحي .(1987).الإرشاد النفسي والتوجيه المهني التربوي، القاهرة:مكتبة وهبة، مصر.

### الرسائل والأطروحات الجامعية:

139. أحمد، يوسف ذياب ابراهيم .(1994).السمات المرتبطة بالمتأخرين دراسيا في المرحلة الأساسية كما يراها المعلمون، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

140. بن خليفة، إسماعيل.2014. الحاجات الإرشادية لتلاميذ المرحلة المتوسطة وعلاقتها بتوافقهم الدراسي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر-02.

141. تلي، عبد الرحمن.( 2012). تحقيق الذات من خلال مناهج علوم الطبيعة والحياة في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب آراء الأساتذة، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بوزريعة 2، الجزائر.

142. التويجري، محمد بن عبد المحسن .(2010).استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بيننريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، أطروحة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كلية العلوم الاجتماعية، الرياض المملكة العربية السعودية.

143. الجوهري، أيمن فوزي محمد.( 2006). الحاجات النفسية وعلاقتها بالضغط لدى المراهق الأصم، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

144. رجال، محمد أحمد.(1999). مشكلات الطلبة السودانيين الدارسين في الجامعات العراقية وحاجاتهم الإرشادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.

145. زعمية، منى.( 2013).الأسرة المدرسة ومسارات التعلم: العلاقة ما بين خطاب الوالدين والتعلم المدرسية للأطفال، رسالة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

146. زغينة، نوال.(2008).دور الظروف الاجتماعية للأسرة على التحصيل الدراسي للأبناء،رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية،جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

147. زكري، نوال بنت محمد عبد الله .(2007). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات في كلية التربية بجازان، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

148. زلوف، منيرة. (2008). علاقة صورة الذات ومستوى القلق بالتحصيل الدراسي لدى المراهقات المصابات بداء السكري المرتبط بالأنسولين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
149. الزهراني، حسن بن علي بن محمد. (2006). المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية لدى عينة من طلاب كليات المعلمين المتأخرين في التحصيل الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
150. السيد، أميرة السيد مسعود. (2007). الضغوط المدرسية وعلاقتها بتقدير الذات للأطفال المتأخرين دراسيا والعاديين (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
151. شبير، توفيق محمد توفيق. (2005). دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
152. صبيح، تماضر كاظم. (2013). تأثير الإرشاد بإيقاف التفكير في خفض العدائية لدى طالبات مرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العراق.
153. عمران، عبد الرحيم أمير عميره. (2001). فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الضغوط النفسية المدرسية لدى الأطفال المتأخرين دراسيا، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
154. العمري، أحمد عبد الرحيم أحمد. (2001). الصفحة النفسية للأطفال ذوي الحالات البينية في القدرات العقلية، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس، مصر.
155. العقاد، عصام عبد اللطيف. (2001). سيكولوجية العدوانية وترويضها: منحى علاجي معرفي جديد. القاهرة: دار غريب، مصر.
156. العنزي، ساير محمد والمصلوخي، مضي. (2004). بعض المشكلات النفسية للطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا: دراسة مقارنة على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
157. فنطازي، كريمة. (2011). العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
158. القرني، علي عائض. (2002). دور بعض العوامل الاجتماعية والاقتصادية في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. دراسة استطلاعية رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الملك سعود، كلية التربية، السعودية.

159. القصابي، هلال بن حميد . (2010).فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب ضعاف التحصيل،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، اليمن.

160. القطاني، علاء سمير.(2011).الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، كلية التربية غزة فلسطين.

161. مرداسي، فاطمة لطيفة.(2008).دراسة تشخيصية لواقع الاستدراك بالمدرسة الابتدائية في الجزائر، رسالة ماجستير،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر

162. مرياح، فاطمة الزهراء.(2012). سوء التغذية لدى المتدريس وعلاقته بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غ منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.

163. ناصر،أماني محمد. (2006). التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلًا في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة، رسالة ماجستير،جامعة دمشق ،كلية التربية، سوريا.

164. نوال بنت محمد عبد الله زكري.(2007). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات في كلية التربية بجازان، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودي.

165. هلايلي، ياسمينة.(2007).إعتماد درجات الذكاء لاقتراح برنامج تدريبي لتأهيل المتخلفين عقليا اجتماعيا ومهنيا ،أطروحة دكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة الجزائر.

## الملتقيات والمؤتمرات:

166. أبو زيد، صافيناز محمد.(2012).تقدير حاجات المعاقين المودعين بمؤسسات رعاية الأيتام، بمحافظة القاهرة، المؤتمر الدولي الخامس والعشرون، كلية الخدمة الاجتماعية، يومي 30-31 مارس 2012، حلوان، مصر.

167. باظة، أمال عبد السميع .البيئة الأسرية للأطفال الموهوبين ودورها في الوصول إلى الإنجاز العالي: دراسة إكلينيكية، المؤتمر العلمي الأول: التربية الخاصة بين الواقع والمأمول 15- 16 يوليو 2007، جامعة بنها.

168. جروان، فتحي عبد الرحمن خليل. (2014). التسريع الأكاديمي للطلبة الموهوبين أكاديميا: أدلة دامغة ودعوة لمراجعة قوانين وسياسات التعليم العربية، المؤتمر العلمي الدولي الأول لرعاية الموهوبين، نحو إستراتيجية وطنية لرعاية الموهوبين والمتفوقين في الجزائر، من 29 نوفمبر إلى 1 ديسمبر 2014، جامعة البليدة 2، الجزائر.

169. حراوية، ليندة. (2014). الصلابة النفسية لدى فئة الموهوبين الجزائر المؤتمر العلمي الدولي الأول لرعاية الموهوبين تحت عنوان: نحو إستراتيجية وطنية لرعاية الموهوبين و المتفوقين في الجزائر/من 29 نوفمبر إلى 1 ديسمبر 2014 جامعة البليدة 2، الجزائر.

170. الخليفة، عمر هارون و عطا الله، صلاح الدين فرح .(2006).الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل الدراسي، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة ،جدة ،المملكة العربية السعودية، 26-30/08/2006.

171. زهران، أيمن رمضان. (2012). فاعلية التكامل بين الإرشاد الأسري والمدرسي في دمج الأطفال المعاقين عقليا في المدارس العادية والسلوك التكيفي لهم من وجهة نظر عينة من معلمي التربية الخاصة ، بحث مقدم إلى الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة :الدمج المجتمعي الشامل في ضوء الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ،06-08ماي 2012، مسقط، سلطنة عمان.

172. السامرائي، ليث كريم حمد و عبد الله، عبد الحافظ خلف .(2011).المرشد التربوي في رعاية المتفوقين: دراسة ميدانه، المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين: الموهبة والإبداع منعطفات هامة في حياة الشعوب، المنعقد بتاريخ 15-16 أكتوبر 2011، عمان الأردن.

173. سلطاني، الويزة وحواس، خضرة .(2014). نحو تصور مقترح لآليات تطبيق البرامج الإثرائية للتلاميذ الموهوبين في مؤسساتنا التربوية بناء على خصائصهم و حاجاتهم المؤتمر العلمي الدولي الأول لرعاية الموهوبين تحت عنوان: نحو إستراتيجية وطنية لرعاية الموهوبين و المتفوقين في الجزائر، من 29 نوفمبر إلى 1 ديسمبر، 2014 جامعة البليدة 2، الجزائر.

174. الفلاحي، حسن حمود إبراهيم و عبد الجبار. (2014).التوتر النفسي لدى الطلبة المتميزين في جمهورية العراق المؤتمر العلمي الدولي الأول لرعاية الموهوبين تحت عنوان: نحو إستراتيجية وطنية لرعاية الموهوبين والمتفوقين في الجزائر، 29 نوفمبر إلى 1 ديسمبر 2014، جامعة البليدة 2، الجزائر.

## النصوص القانونية:

175. القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 2008/01/23 يهدف هذا القانون التوجيهي إلى تحديد الأحكام الأساسية المطبقة على المنظومة التربوية الوطنية.
176. قرار رقم 827.91 مؤرخ في 13 نوفمبر 1991 المتعلق بتحديد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية.
177. المنشور رقم 433. 2001 مؤرخ في 09 ماي 2001 ، يتعلق بالرعاية التربوية للتلاميذ المتأخرين دراسيا، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 447.
178. منشور رقم 884. 03 مؤرخ في 21 أكتوبر 2003، يتعلق باستعمال التوقيت في السنتين الأولى ابتدائي والأولى متوسط وزارة التربية الوطنية ،مديرية التقويم والتوجيه والاتصال ،إصلاح المنظومة التربوية ، النصوص التنظيمية، الجزء الأول، الطبعة الثانية، ديسمبر 2009.
179. قرار رقم 152 مؤرخ في 26 فيفري 1990 يتضمن إنشاء مجالس التربية و التسيير و تنظيمها وعملها في المدارس الأساسية.

## المجلات والدوريات:

180. ابراهيمي، سامية.(2012). اثر إستراتيجية التعلم التعاوني- لنتعلم معا- على اكتساب المفاهيم الرياضية، مجلة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، العدد السادس، ص ص8-33.
181. أبو أسعد، أحمد عبداللطيف.(2009). الحاجات الإرشادية كما يقدرها الطلبة وأولياء أمورهم، جامعة مؤتة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 2، ص ص 203-241.
182. أبو هواش، راضي محمد جبر.(2012). مشكلات الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدينة الباحة من وجهة نظرهم، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد 1، العدد 1.
183. إنبلا، أسماء.(2014). ضعف دافعية التعلم لدى المتعلمين،مجلة البيداغوجي، العدد الأول، تيطوان، المملكة المغربية، ص ص51-58.
184. أوحيدة ،علي .( 2015). الأسباب التي أفشلت الإصلاح التربوي ،جريدة الخبر 26 يوم: جوان 2015 ،العدد 7834 ص 16.
185. ثائرة، الصباح.( 2013). مستوى أداء المرشد التربوي من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة راكم الله والبييرة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث التربوية والنفسية، المجلد الأول العدد الرابع.

186. خماد، محمد.(2014). تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه والإرشاد، سبتمبر 2014 مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي العدد 08.
187. داود، شفيقة.(2014). دراسة مقارنة في مستوى التوافق الدراسي بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد8، ص ص141-161.
188. دبراسوا فطيمة.(2009). دور المعلم في اكتشاف الموهوب، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة ، العدد الرابع، ص ص 243-267.
189. رزق، أمينة . (2008). مشكلات طلبة المرحلة الثانوية وحاجاتهم الإرشادية ، كلية التربية مجلة جامعة دمشق، المجلد24، العدد الثاني، ص ص 13-53.
190. زقاوة، أحمد.( 2014). محددات النجاح المدرسي.: مقارنة سوسيو- سيكولوجية، دراسات نفسية وتربوية مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية ،43-62.
191. السميح، عبد المحسن بن محمد.( 2004). مهام المرشد الطلابي بين الأهمية والممارسة، المجلد السادس عشر العدد الأول، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، الرياض، 76-119.
192. الشامي، جمال الدين محمد.( 2012 ). دافع حب الاستطلاع والأسلوب المعرفي كمنبئات بالخيال الإبداعي لدى المرتفعين والمنخفضين تحصيليا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، العدد الأول، ص ص116-164.
193. عباس، الهام فاضل.(2011). مجلة البحوث التربوية والنفسية، الوحدة النفسية وعلاقتها بالحاجات النفسية عند موظفي جامعة بغداد، كلية التربية، جامعة بغداد، العدد32، ص ص310-355.
194. عبد المعطى، حسن مصطفى. (1989). دراسة مقارنة لبعض متغيرات شخصية المتفوقين والمتأخرين دراسيا من طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر 22-23 يناير ص ص416-436 .
195. علي حسين ، اخلاص حبيبة.(2012). أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، العدد الثامن والأربعون.
196. العلي، تغريد موسى وغيث، سعاد منصور.( 2013). استخدام المرشدين المدرسين للإرشاد باللعب وإدراكاتهم حوله والعوائق التي تواجههم في استخدامه، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 14 العدد1 مارس، ص ص 403-432.
197. غريب، مختار.(2014). واقع التعليم المكيف في الجزائر، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد09، ص ص115-130.

198. القيسي ، عبد الغفار عبد الجبار و الدليمي ،سوسن حسن غالي. (2009). الإدراك الحسي الحركي لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا في المدارس الإعدادية بحث مستل من رسالة ماجستير بنفس العنوان، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، مجلة البحوث التربوية والنفسية العدد الثاني والعشرين،ص ص 21-66.
199. مجذوب أحمد قمر.(2016).الحاجات الإرشادية النفسية والاجتماعية لدى طلبة جامعة دنقلا بجمهورية السودان في ضوء بعض المتغيرات.مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية.الوادي.(15)،ص ص7-20.
200. محمد جعفر، جمل الليل.(2012).دراسة بعض الحاجيات الإرشادية لطلاب وطالبات جامعة الخليج العربي.مجلة العلوم التربوية والنفسية البحرين، العدد13(3)، ص ص135-164.
201. المركز الوطني للوثائق التربوية ،2005.المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ،سلسلة موعدك التربوي العدد17.
202. نعيم، عبد العزيز محمد.(2011).ضعف التلاميذ في الصفوف الأولى، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد22،ص ص170-182
203. نوري، احمد محمد ويحي، أياد محمد . (2008).الحاجات الإرشادية (نفسية- اجتماعية-دراسية) جامعة الموصل كلية التربية العراق مجلة التربية والعلم، المجلد 15، العدد3،ص ص 293-321.
204. ونجن، سميرة. (2014).التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصفية و متغيرات الوسط الاجتماعي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ، جامعة الوادي، العدد الرابع، جانفي 2014.

### النشريات والجرائد:

205. وزارة التربية الوطنية.(2002).النظام التربوي الجزائري، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
206. وزارة التربية الوطنية. (1996).دليل ولي التلميذ الأصل الاجتماعي و النجاح المدرسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. .
207. المركز الوطني للوثائق التربوية . (2005).المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ،سلسلة موعدك التربوي العدد17، الجزائر.
208. وزارة التربية الوطنية . (2002). النظام التربوي الجزائري، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
209. وزارة التربية الوطنية.(1998) وضعية قطاع التربية الوطنية مسح شامل 1962-1998، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر.

210. وزارة التربية الوطنية.(2010). مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، إصلاح المنظومة التربوية -النصوص التنظيمية، الجزء الأول، ط2، المديرية الفرعية للتوثيق، الجزائر.

211. وزارة التربية الوطنية، التوجهات الأساسية للنظام التربوي في الجزائر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ، الجزائر، دون سنة .

212. أوحيدة ،علي .الجمعة 26 جوان 2015:الأسباب التي أفضلت الإصلاح التربوي ،جريدة الخبر ،العدد7834 ص16.

### المراجع باللغة الأجنبية:

213. Bissonnette. (2010) . Revue de recherche appliquee sur l'apprentissage Vol. 3, article 1.

214. -Best,Francine.(1997) :l'èchec scolaire ,2Edition, actualisée,Paris .

215. -Khiati ;Mustapha(1993) :le diabète sucré chez l'enfant ;office des publications universitaires ;alger .

216. - Bloom, B. S. (1969) : Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R. W.

217. –Tyler, E. (1978) :Educational evaluation: new roles, new means: the 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education (part II) (Vol. 69(2), pp. 26-50). Chicago, IL:University of Chicago Press.

218. - Kitano, M. (1990). Intellectual Abilities & Psychological Intensities in young Gifted Children: Implications for the Gifted, Reoper Review, vol(13),pp 5-10.

219. - Gallagler , J . J(1985) : The aching he gifted child (3rd ed ), Boston, MA Allyn o & Bacon.

220. -Marouani,Youcef précoce et pourtant en échec scolaire. Quel gâchis .le premier congrès scientifique international pour la prise en charge des

surdoués ; vers une stratégie national pour la prise en charge des surdoués et des talentueux en Algérie : du 29 novembre au 1 décembre 2014 université de blida2.

**221.** -Resweber ,Jean Paul (1988) : les pédagogies nouvelles,que sais-je ,2e edition corrigée,PUF . paris.

**222.** Hirtshorn, J. (1985) :The Actual and Preferred Roles of School Psychologists, from the prospective of School Adminstrators, Journal of School Psychology, V. 23, N. 3, pp: 241- 246.

**223.** Arar .Fatima2006-2007 ,l'équilibre psychosomatique de l'enfant en échec scolaire,thèse de doctorat d'état ,faculté des sciences humaines et sociales ,université'alger.

**224.** Thomas. R. (1991).préparation psychologique du sportif, éd, vigat.

**225.** Avanzine (G) . (1987). l'échée scolaire ,édition p.u.fb paris

# قائمة الملاحق

الملحق رقم (01): الصورة الأولية لمقياس الحاجات الإرشادية

الرقم	البنود	أوافق	متردد	لا أوافق
1	أشعر بالنقص مقارنة بزملائي			
2	يراودني التفكير في الانتحار			
3	ألوم نفسي كثيرا			
4	أشعر بالخجل في المواقف العادية			
5	أنفعل لأتفه الأسباب			
6	ثقتي بنفسي ضئيلة			
7	ينتابني الخوف من المستقبل			
8	أميل إلى العزلة			
9	ألجأ إلى الخيال لتحقيق رغباتي			
10	أحتاج إلى دعم ومساندة الآخرين لي			
11	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري			
12	لست راضيا على شكلي			
13	أجد صعوبة في تمالك نفسي عند الغضب			
14	أعاني من الشرود الذهني			
15-	أتجنب الدفاع عن أفكارني أمام الآخرين			
16	أخشى أن أخيب أمال والداي			
17	أسوء للآخرين			
18	أفكر بشكل مستمر في المشاكل الأسرية			
19	أشعر أن والداي يعاملني كطفل			
20	أشعر بالحرمان العاطفي في أسرتي			
21	يفرض أهلي علي أوامرهم			
22	أشعر بعدم احترام الآخرين لي			
23	أشعر بالحماية الزائدة من طرف أسرتي			
24	قلما يأخذ أهلي بآرائني في مواضيع تهمني			
25	أجد صعوبة في إقناع الآخرين بأفكارني			
26	أجد صعوبة في بناء صداقات جديدة			
27	أحتاج لمؤازرة أكثر من أهلي			
28	أبحث عن مكانة بين زملائي			
29	علاقتي سيئة بالآخرين			
30	أعتمد على الآخرين أكثر من اعتمادي على نفسي			
31	أعتقد أن والداي غير راضين علي			
32	يضغط والداي علي لتحقيق نتائج تتجاوز قدراتي			
33	أكسر ممتلكات الغير			
34	يعاملني والداي بصرامة كبيرة			
35-	أشعر بضيق فترة الامتحانات			
36	أكره أسلوب التدريس القائم على الإلقاء			

			الجو داخل المتوسطة لا يشجع على الدراسة	37
			يمكنني تحسين نتائج الدراسية	38
			أتمرد على النظام الداخلي للمتوسطة	39
			الأساتذة يسيئون معاملتي	40
			أشعر بإهمال المدرسين لي	41
			أعتقد أن الدراسة مع تلاميذ لهم مستوى متقارب يساعدني على النجاح	42
			رغبتي في الدراسة ضئيلة	43
			تواجهني صعوبة في فهم الكثير من الدروس	44
			أجهل سبب دراسة بعض المواضيع والمواد الدراسية	45
			معاملة الأساتذة تدفعني لكره بعض المواد الدراسية	46
			أجد صعوبة في التركيز أثناء الدرس	47
			بعض المواد الدراسية يصعب علي استيعابها	48
			أجد صعوبة في تحضير دروسي	49
			أحبذ نشاطات دراسية إضافية تتلاءم مع قدراتي	50
			بعض الأساتذة غير عادلين في تقييمي	51
			تعيق النشاطات الدراسية في شكلها الحالي استغلال كامل إمكاناتي	52
			أحبذ أن تزود قاعات التدريس بتقنيات تكنولوجية حديثة	53
			أجهل الطريقة المثلى للمراجعة	54
			لم يسبق لي مقابلة مستشار التوجيه والإرشاد على إفراد	55
			أجهل دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي	56
			أتقادی حضور حصص الدعم والتقوية، حصص الاستدراك	57
			أجهل معايير تقييمي في المراقبة المستمرة مقارنة بالاختبارات الفصلية	58
			أشعر أن المدرسين يهتمون بتلاميذ على حساب تلاميذ آخرين	59
			علاقتي سيئة مع الأساتذة والإداريين	60
			أسرتي تعاني من وضع مادي صعب	-61
			أبحث عن مدخول أثناء العطل	62
			أفضل العمل على الدراسة	63
			مصرفي قليل مقارنة بمتطلباتي	64
			المستوى المالي لأسرتي أقل من الآخرين	65
			دخل أسرتي لا يناسب متطلبات المعيشة	66
			مصرفي لا يكفيني على الإطلاق	67
			أحصل على نقود من والدي بعد إلحاح شديد	68
			حاجتي للمال في تزايد مقارنة بالمراحل السابقة	69
			قلما ألتزم بأداء الواجبات الدينية	-70
			قلما ألتزم بالأخلاق التي أوصى بها الدين الإسلامي	71
			أبحث عن من يفيدني في أمور دينية	72
			أفكر في الجنة والنار بشكل مستمر	73
			تحيرني الكثير من الأسئلة عن الموت وما بعدها	74

			لدي كثير من المسائل الدينية أود طرحها على المختصين في المجال الديني	75
			أهمل أداء الصلاة	76
			أميل للتعصب في الأمور الدينية	77
			أجهل كيفية ممارسة بعض الشعائر الدينية بطريقة صحيحة	78
			أعتقد أن التشدد في الدين يكسبني شخصية قوية	79
			أحبذ وجود مصلى في المتوسطة	80
			أعتقد أن مادة التربية الإسلامية غير كافية للتوسع في فهم الدين الإسلامي	81
			انزعج من انتشار بعض المظاهر غير الأخلاقية بين التلاميذ	82
			لدي كثير من وقت الفراغ	-83
			قلما أجد مكان أفضي فيه وقت الفراغ	84
			أحتاج لأوقات راحة أكبر	85
			أجد صعوبة في تنظيم وقتي	86
			النشاطات الترفيهية منعدمة في الوسط الذي أعيش فيها	87
			أعاني من قلة أماكن الترفيه	88

## ملحق رقم(02): مقياس الحاجات الإرشادية في صورته النهائية

عزيزي التلميذ (ة):

للقيام بدراسة علمية حول مشكلاتك وحاجاتك الإرشادية نضع بين يديك عدد من الفقرات، لذا أدعوكم مشكورين لقراءتها بتمعن وأن تختار إجابة واحدة بوضع إشارة (x) في الخانة المناسبة للإجابة بكل صراحة، مع ضرورة ملء البيانات بدقة والإجابة على كل الفقرات وكل الأجوبة تعتبر صحيحة إذا كانت صادقة وكما تشعر بها. وإجابتك ستستغل لأغراض علمية بحتة.

أشكر تعاونك معنا خدمة للبحث العلمي .

الجنس: - ذكر  - أنثى

تاريخ الميلاد:.....

المؤسسة:.....

القسم:.....

معدل الفصل الأول:.....

معدل الفصل الثاني:.....

الرقم	البند	أوافق	متردد	لا أوافق
1	أشعر بالنقص مقارنة بزملائي			
2	أشعر بالخجل في المواقف العادية			
3	ألوم نفسي كثيرا			
4	أنفعل لأنفه الأسباب			
5	ثقتي بنفسي ضئيلة			
6	ينتابني الخوف من المستقبل			
7	ألجأ إلى الخيال لتحقيق رغباتي			
8	أميل إلى العزلة			
9	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري			
10	أجد صعوبة في تمالك نفسي عند الغضب			
11	أعاني من الشرود الذهني			
-12	أتجنب الدفاع عن أفكارني أمام الآخرين			
13	أخشى أن أخيب آمال والداي			
14	أفكر بشكل مستمر في المشاكل الأسرية			
15	أشعر بالحرمان العاطفي في أسرتي			
16	يفرض أهلي علي أوامرهم			
17	أشعر بعدم احترام الآخرين لي			
18	قلما يأخذ أهلي بأرائني في مواضع تهمني			
19	أبحث عن مكانة بين زملائي			
20	أعتقد أن والداي غير راضين علي			
21	يضغط والداي علي لتحقيق نتائج تتجاوز قدراتي			
22	أكره أسلوب التدريس القائم على الإلقاء			
23	تواجهني صعوبة في فهم الكثير من الدروس			
24	أجهل سبب دراسة بعض المواضيع والمواد الدراسية			
25	معاملة الأساتذة تدفعني لكره بعض المواد الدراسية			
26	بعض الأساتذة غير عادلين في تقييمي			
27	أجد صعوبة في تحضير دروسي			
28	أحبذ أن تزود قاعات التدريس بتقنيات تكنولوجية حديثة			
29	أجهل معايير تقييمي في المراقبة المستمرة مقارنة بالاختبارات الفصلية			
30	أشعر أن المدرسين يهتمون بتلاميذ علي حساب تلاميذ آخرين			
-31	أسرتي تعاني من وضع مادي صعب			
32	أبحث عن مدخول أثناء العطل			
33	أفضل العمل على الدراسة			
34	مصرفي قليل مقارنة بمتطلباتي			
35	المستوى المالي لأسرتي أقل من الآخرين			
36	دخل أسرتي لا يناسب متطلبات المعيشة			
37	مصرفي لا يكفي علي الإطلاق			
38	أحصل علي نفود من والداي بعد إلحاح شديد			

الملحق رقم(03): قائمة المحكمين

المؤسسة	الأساتذة المحكمين
جامعة الجزائر 2	أ.د أحمد دوقة
جامعة الجزائر 2	أ.د الطيب بلعربي
جامعة البليدة 2	أ.د عبد العزيز بوسالم
جامعة البليدة 2	أ.د مراد نعموني
جامعة الجزائر 2	أ.د براهيم براهيم
جامعة الجزائر 2	أ.د. بن زروق العياشي
جامعة الجزائر 2	د. نعيمة مزرارة
جامعة الجزائر 2	د. ابراهيم شبلي
جامعة تيزي وزو	د. تيعشادين محمد

الملحق رقم (04): نتائج الفرضية الأولى

ترتيب الحاجات للمتفوقين

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
PSY	210	6,25	1,322
SOCIAL	210	7,08	1,529
DIRASSI	210	7,99	2,000
MADI	210	6,70	1,324
Valid N (listwise)	210		

ترتيب الحاجات للمتأخرين

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
PSY	193	7,63	1,841
SOCIAL	193	8,26	1,949
DIRASSI	193	10,77	2,275
MADI	193	7,81	2,031
Valid N (listwise)	193		

الملحق رقم (05): نتائج الفرضية الثانية

نتائج اختبار (ت) للفروق في الحاجيات بين المتأخرين والمتفوقين

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means						
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	99% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
PSY	8,723	401	,000	1,385	,159	,974	1,795
	8,606	345,701	,000	1,385	,161	,968	1,801
SOCIAL	6,835	401	,000	1,188	,174	,738	1,638
	6,767	363,734	,000	1,188	,176	,733	1,643
DIRASSI	13,058	401	,000	2,782	,213	2,230	3,333
	12,987	383,735	,000	2,782	,214	2,227	3,336
MADI	6,540	401	,000	1,108	,169	,670	1,547
	6,430	325,568	,000	1,108	,172	,662	1,555
HAJAT	11,747	401	,000	6,008	,511	4,684	7,331
	11,606	353,263	,000	6,008	,518	4,667	7,348

الملحق رقم (06): نتائج الفرضية الثالثة

اختبار (ت) للفروق في الحاجيات تبعا للجنس

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means						
	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	99% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
PSY	2,293	401	,022	,394	,172	-,051	,839
	2,290	396,078	,023	,394	,172	-,051	,840
SOCIAL	,984	401	,326	,181	,183	-,294	,655
	,980	387,839	,328	,181	,184	-,296	,657
DIRASSI	1,355	401	,176	,344	,254	-,313	1,000
	1,348	385,315	,178	,344	,255	-,316	1,004
MADI	-2,543	401	,011	-,450	,177	-,907	,008
	-2,531	385,225	,012	-,450	,178	-,909	,010
HAJAT	,826	401	,409	,489	,592	-1,043	2,022
	,830	400,070	,407	,489	,590	-1,037	2,015

الملحق رقم (07): نتائج الفرضية الرابعة

تحليل الانحدار المتعدد

Récapitulatif des modèlesb

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Durbin-Watson
1	,542a	,293	,290	7,769	2,259

a. Valeurs prédites : (constantes), niveaux, sex

b. Variable dépendante : HAJAT

ANOVAa

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1 Régression	10027,607	2	5013,804	83,072	,000b
1 Résidu	24141,906	400	60,355		
Total	34169,514	402			

a. Variable dépendante : HAJAT

b. Valeurs prédites : (constantes), niveaux, sex

Coefficientsa

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	76,372	,699		109,209	,000
1 sex	-1,998	,779	-,108	-2,564	,011
niveaux	-10,006	,779	-,543	-12,838	,000

a. Variable dépendante : HAJAT