

جامعة الجزائر - 2 -

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علوم التربية

الموضوع:

علاقة الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب
الدراسية بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم
الثانوي بالجزائر

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس التربوي

إشراف الدكتور:

غاوي جمال

إعداد الطالب :

خيالي بلقاسم

أعضاء لجنة المناقشة

رئيسا	جامعة الجزائر 02	أستاذ محاضر "أ"	د. طعيلي محمد الطاهر
مشرفا ومقررا	جامعة الجزائر 02	أستاذ محاضر "أ"	د. غاوي جمال
عضوا مناقشا	المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر	أستاذ محاضر "أ"	د. كمال عبد الله
عضوا مناقشا	جامعة البليدة	أستاذ محاضر "أ"	د. عبد العزيز حدار
عضوا مناقشا	جامعة الجزائر 02	أستاذ محاضر "أ"	د. زعرور لبنى
عضوا مناقشا	جامعة الجزائر 02	أستاذ محاضر "أ"	د. عبد الحميد عشوي

السنة الجامعية: 2018/2017

جامعة الجزائر - 2 -

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علوم التربية

الموضوع:

علاقة الدافع المعرفي والاتجاهات نحو الشعب
الدراسية بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم
الثانوي بالجزائر

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس التربوي

إشراف الدكتور:

غاوي جمال

إعداد الطالب :

خيالي بلقاسم

أعضاء لجنة المناقشة

د. طعيلي محمد الطاهر	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجزائر 02	رئيسا
د. غاوي جمال	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجزائر 02	مشرفا ومقررا
د. كمال عبد الله	أستاذ محاضر "أ"	المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر	عضوا مناقشا
د. عبد العزيز حدار	أستاذ محاضر "أ"	جامعة البليدة	عضوا مناقشا
د. زعرور لبنى	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجزائر 02	عضوا مناقشا
د. عبد الحميد عشوي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجزائر 02	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2017/2018

إهداء

أهدي ثمرة هذا الجهد إلى روح والدي الغالي رحمه الله الذي علمني معنى أن تناضل في تواضع ،وإلى

الوالدة الغالية أطل الله في عمرها ورزقنا برها ،إلى روح أختي الحاضرة الغائبة في وجداني خديجة رحمها الله.

إلى كل الإخوة والأخوات حفظهم الله.

إلى قرة عيني التي كانت سندي في مشواري وآزارتني وتحملت الكثير ... زوجتي الغالية.

إلى مهجة العين وقرتها ولدي:لينة فاطمة،ومحمد أنس حفظهما الله وبارك فيهما.

إلى كل زملائي بجامعة الأغواط والمركز الجامعي بأفلو.

إلى كل من قدم لي يد العون دون إستثناء .

شكر و عرفان

... ولن شكرتم لأزيدنكم

لله الشكر أولاً وآخرها

والسلام على خير الأنام سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم

بعد توفيق الله سبحانه وتعالى في إتمام هذا العمل أتوجه بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ المشرف: د. غاوي جمال على كل ما قدمه من نصائح وتوجيهات وتشجيع ومساعدة على الرغم من مشاغله والتزاماته ، كما يسرني أن أتقدم بوافر الشكر وأرقى عبارات الاحترام إلى أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة الأطروحة ، إضافة إلى توجيهاتهم وآرائهم السديدة من أجل تقويم هذه الأطروحة ، ولا يفوتني التنويه بفضل كل من علمني حرفا .
والشكر والعرفان موصولان للأساتذة الأفاضل: د. طعيلي محمد، د. شلالي لخضر على توجيهاتهم القيمة ، أثناء إعداد الرسالة .

وأتوجه بخالص عبارات الشكر والعرفان إلى رفيقة الدرب الأستاذة (عائشة ميهوب) على كل ما قدمته من عون ومساندة، وأساتذتي وزملائي بالمركز الجامعي بأفلو: طهاري عبد الكريم ، ميهوب بوعلام ، سعداوي مريم ، هراو الخثير ، صافي محمد ، جلال ناصر ، بشيري محمد عادل ، بشيري تقي الدين ، طيايبة مصطفى ، وإلى كافة الزملاء العاملين بمركز التوجيه المدرسي و المهني بأفلو الذين شجعوني طيلة سير هذا العمل .

وأخلص عبارات الشكر إلى الصديق الصدوق والخل الوفي : محرز عبد القادر .

إلى كل زملائي وطلبتي

ملخص الدراسة باللغة العربية :

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستويات كل من الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب الدراسية، والتوافق الدراسي، وكذا كشف الفروق في متغيرات الدراسة تبعا لمتغيري : الجنس، الشعبة الدراسية، ومدى وجود أثر لتفاعل الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب الدراسية على التوافق الدراسي، تتكون عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي والبالغ عددهم (409) من الشعب الدراسية التالية (العلوم التجريبية، التقني رياضي، الآداب والفلسفة، اللغات الأجنبية) تم إختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية من ثانويات قطاع تدخل مركز التوجيه المدرسي والمهني بأفلو ولاية الأغواط، واتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدما المقاييس التالية: مقياس الدافع المعرفي (تعريب صلاح أبو ناهية 1988) ، والثاني هو مقياس الإتجاه نحو الدراسة (إعداد محمود عبد الحليم منسي) مع تكييف هذين المقياسين بما يتلاءم مع البيئة المحلية، والثالث مقياس التوافق الدراسي (أعدده حسين عبد العزيز الدريني)، بعد المعالجة الإحصائية، جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي :

- عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع من الدافع المعرفي .
- إتجاهات عينة الدراسة نحو شعبهم الدراسية إيجابية.
- يتمتع تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمستوى مرتفع من التوافق الدراسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير للجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا لنوع الشعبة الدراسية.
- لا توجد فروق في طبيعة اتجاهات تلاميذ السنة الثانية ثانوي نحو الشعب الدراسية تعزى لمتغير للجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة اتجاهات تلاميذ السنة الثانية ثانوي نحو الشعب الدراسية تبعا لنوع الشعبة الدراسية.
- لا توجد فروق في درجة التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير للجنس.
- توجد فروق ذات دلالة في درجة التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا لنوع الشعبة الدراسية.
- لا يوجد أثر لتفاعل كل من الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب الدراسية على التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

الكلمات المفتاحية: الدافع المعرفي، الإتجاهات نحو الشعب الدراسية، التوافق الدراسي، تلاميذ السنة الثانية ثانوي، الشعب الدراسية (العلوم التجريبية، التقني رياضي، الآداب والفلسفة، اللغات الأجنبية).

Abstract:

The present study aimed at identifying the levels of cognitive motivation, attitudes towards the studying stream and the academic compatibility, as well as revealing the differences in the variables of the study according to the following variables: gender, the studying stream and the impact of the cognitive motivation and students' attitudes towards the studying streams they choose on their academic compatibility. The sample studied are second year secondary students their number is (409) from the following streams (Experimental Sciences, Technical Mathematics, Literature and Philosophy, Foreign Languages) they were randomly selected from different secondary schools under the supervision of the School and Vocational Guidance Center in Aflou_Lagouate. The researcher followed the descriptive method by using the following criteria: the first criterion is the cognitive motivation (Salah Abou Nahiya 1988) The second criterion is the direction of study (prepared by Mahmoud Abdel Halim Mensi) with the adaptation of these measurements to suit the local environment, and the third criterion is the scholar compatibility (prepared by the researcher: Hussein Abdul Aziz Al-Derini). After the statistical treatment, the results of the study were as follow:

- The sample studied has a high level of cognitive motivation.
- The attitudes of the sample studied towards their studying streams are positive.
- The second year secondary students have a high level of academic compatibility.
- There were statistically significant differences in the level of cognitive motivation among second year secondary school students due to gender variable.
- There were statistically significant differences in the level of cognitive motivation among the second year secondary school students according to studying stream.
- There are no differences in the nature of the secondary school students' attitudes towards the studying streams due to gender variable.
- There are statistically significant differences in the nature of the secondary school students' attitudes toward the studying stream according to the type of the studying stream variable.
- There are no differences in the degree of academic compatibility among secondary school students due to gender variable.
- There are significant differences in the degree of academic compatibility among students in the second year secondary according to the type of studying stream.

- There is no effect of the interaction of both the cognitive motivation and the attitudes towards the academic streams on the academic compatibility of students in the second year secondary school.

Keywords:

Cognitive motivation, attitudes toward the studying streams ,academic compatibility ,second year secondary students ,the studying streams (Experimental Science,Technical Mathematic, literary and Philosophy, Foreign Languages).

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
-	الإهداء	
-	كلمة الشكر	
-	الملخص باللغة العربية.....	أ
-	الملخص باللغة الإنجليزية.....	ب
-	فهرس المحتويات.....	د
-	فهرس الجداول.....	ح
-	فهرس الأشكال.....	ي
-	فهرس الملاحق.....	ي
-	مقدمة.....	1
-	الباب الأول :الإطار النظري للدراسة	-
-	الفصل الأول : الإطار العام لإشكالية الدراسة	-
01	أسباب إختيار الموضوع.....	06
02	الإشكالية.....	07
03	فرضيات الدراسة.....	14
04	أهداف الدراسة.....	15
05	أهمية الدراسة.....	16
06	تحديد مفاهيم الدراسة.....	17
07	الدراسات السابقة.....	21
08	التعليق على الدراسات السابقة.....	38

	الفصل الثاني : الدافع المعرفي	
47	تمهيد.....	
47	مفهوم الدافع المعرفي.....	01
52	المصطلحات ذات الصلة بمفهوم الدافع المعرفي.....	02
55	بعض النظريات المفسرة للدافع المعرفي.....	03
65	تصنيف الدوافع.....	04
69	وظيفة الدوافع في التعلم.....	05
72	أبعاد الدافع المعرفي	06
73	العوامل المؤثرة في الدافع المعرفي.....	07
79	بعض أساليب تنمية الدافع المعرفي عند المتعلمين.....	08
80	أساليب قياس الدوافع	09
81	خلاصة الفصل.....	
	الفصل الثالث : إتجاهات التلاميذ نحو الشعب الدراسية	
83	تمهيد.....	
83	مفهوم الإتجاهات نحو الشعب الدراسية.....	01
86	تكون الإتجاه نحو الشعب الدراسية.....	02
89	بعض نظريات تكوين الإتجاهات.....	03
93	وظائف الإتجاهات	04
95	أنواع الإتجاهات	05
97	تغيير الإتجاهات	06
102	قياس الإتجاهات	07
107	الإتجاه وعلاقته بمفاهيم أخرى	08
109	إتجاهات تلاميذ التعليم الثانوي	09
110	خلاصة الفصل.....	

	الفصل الرابع : التوافق الدراسي	
113	تمهيد.....	
113	مفهوم التوافق.....	01
119	اتجاهات التوافق.....	02
121	بعض المفاهيم ذات العلاقة بالتوافق.....	03
123	بعض النظريات المفسرة للتوافق.....	04
128	مجالات التوافق.....	05
130	التوافق الدراسي.....	06
132	أبعاد التوافق الدراسي.....	07
136	مؤشرات (مظاهر) التوافق وسوء التوافق الدراسي.....	08
141	العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي.....	09
145	الأساليب المساعدة على التوافق الدراسي.....	10
146	أساليب قياس التوافق.....	11
148	خلاصة الفصل.....	
	الفصل الخامس : التعليم الثانوي في الجزائر	
150	تمهيد.....	
151	مفهوم التعليم الثانوي.....	01
155	لمحة تاريخية عن نشأة وتطور التعليم الثانوي في الجزائر.....	02
171	أهمية التعليم الثانوي.....	03
174	أهداف التعليم الثانوي.....	04
177	تنظيم وتسيير مؤسسات التعليم الثانوي.....	05
180	مشكلات التعليم الثانوي	06
182	المشكلات التعليمية لتلاميذ المرحلة الثانوية.....	07
183	إجراءات التوجيه المعتمدة في التعليم الثانوي.....	08

187	خلاصة الفصل	
	الباب الثاني إجراءات الدراسة الميدانية	
	الفصل السادس : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
190	تمهيد	
190	منهج الدراسة	01
192	حدود الدراسة	02
193	مجتمع الدراسة وعينته	03
198	الدراسة الإستطلاعية	04
199	أدوات الدراسة	05
201	الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة	06
209	خطوات إجراء الدراسة الميدانية	07
210	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	08
211	خلاصة الفصل	
	الفصل السابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
213	تمهيد	-
213	أولا/ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
213	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	01
216	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	02
220	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	03
224	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	04
227	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	05
230	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة	06
232	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة	07
236	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة	08

09	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة.....	239
10	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة.....	242
-	ثانيا / الإستنتاج العام.....	245
-	ثالثا / إقتراحات الدراسة.....	247
-	خاتمة.....	249
-	قائمة المراجع.....	252
-	أولا / المراجع العربية.....	252
-	ثانيا / المراجع الأجنبية.....	266
-	ثالثا / المواقع الإلكترونية.....	267
-	الملاحق.....	I

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح مجموعات التوجيه لشعب السنة الثانية ثانوي(جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)	185
02	يوضح مجموعات التوجيه لشعب السنة الثانية ثانوي(جذع مشترك آداب)	185
03	التحجيم المخصص لشعب السنة الثانية ثانوي المنبثقة على الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا	185
04	التحجيم المخصص لشعب السنة الثانية ثانوي المنبثقة على الجذع المشترك آداب	186
05	يمثل عدد تلاميذ الشعب الدراسية المعنية بالدراسة موزعين حسب مؤسسات التعليم الثانوي .	195
06	يمثل نسبة عينة الدراسة من المجتمع الأصلي حسب الثانويات .	197
07	يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.	197
08	يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الشعبة الدراسية.	198
09	يمثل معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الدافع المعرفي بالدرجة الكلية.	202
10	يمثل قيمة " ت " لدلالة الفرق بين الطرف العلوي والطرف السفلي لمقياس الدافع المعرفي	203
11	يمثل معامل ثبات لمقياس الدافع المعرفي بمعادلة الفا كرونباخ .	204
12	يمثل معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الإتجاهات نحو الشعب الدراسية بالدرجة الكلية.	205
13	يمثل قيمة " ت " لدلالة الفرق بين الطرف العلوي والطرف السفلي لمقياس الإتجاهات نحو الشعب الدراسية	206

14	يمثل معامل ثبات مقياس الإتجاهات نحو الشعب الدراسية بمعادلة الفا كرونباخ .	207
15	يمثل معامل ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس التوافق الدراسي بالدرجة الكلية.	208
16	يمثل قيمة " ت " لدلالة الفرق بين الطرف العلوي والطرف السفلي لمقياس التوافق الدراسي.	208
17	يمثل معامل ثبات مقياس التوافق الدراسي بمعادلة الفا كرونباخ .	209
18	يوضح نتائج الفروق بين المستويين في الدافع المعرفي.	213
19	يوضح نتائج الفروق بين المستويين في الإتجاهات نحو الشعب.	217
20	يوضح نتائج الفروق بين المستويين في التوافق الدراسي.	220
21	يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في متغير الدافع المعرفي.	224
22	يبين نتائج تحليل التباين لأربعة مجموعات من التلاميذ في الدافع المعرفي حسب متغير الشعبة الدراسية.	227
23	يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في متغير الإتجاهات نحو الشعب الدراسية	230
24	يبين نتائج تحليل التباين لأربعة مجموعات من التلاميذ في الإتجاهات نحو الشعب الدراسية حسب متغير الشعبة الدراسية.	233
25	يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في متغير التوافق الدراسي.	236
26	يبين نتائج تحليل التباين لأربعة مجموعات من التلاميذ في التوافق الدراسي حسب متغير الشعبة الدراسية.	239
27	يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر تفاعل متغيري الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب الدراسية على التوافق الدراسي.	243

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح علاقة المفاهيم ذات الصلة بالدافع المعرفي ببعضها	55
02	يوضح ترتيب الحاجات حسب سلم ماسلو	63
03	يبين مفهوم التوافق العام	117
04	الإتجاهات المختلفة التي تفسر مفهوم التوافق	121
05	يوضح هيكله التعليم الثانوي-1986/1985	165
06	يوضح هيكله التعليم الثانوي (1992/2005)	168
07	يوضح هيكله التعليم الثانوي (من 2005 إلى يومنا هذا)	171

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس الدافع المعرفي (قبل التعديل)	II
02	مقياس الاتجاه نحو الدراسة في مرحلة التعليم المتوسط (قبل التعديل)	V
03	مقياس التوافق الدراسي	VII
04	مقياس الدافع المعرفي (بعد التعديل)	X
05	مقياس الدافع المعرفي (النسخة النهائية)	XII
06	مقياس الاتجاهات نحو الشعب الدراسية في التعليم الثانوي (بعد التعديل)	XIV
07	مقياس الاتجاهات نحو الشعب الدراسية في التعليم الثانوي (النسخة النهائية)	XVII
08	نتائج الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات (SPSS)	XX
09	نتائج اختبار الفرضيات باستخدام برنامج (SPSS)	XXV

مقدمة:

يعتبر التعليم من أجل الأعمال وأقدسها ، فقد بعث الله تعالى رسوله الكريم محمد ﷺ معلما لأمته ولل البشرية جمعاء، فالله تعالى يقول:« كما أرسلنا فيكم رسولا منكم يتلو عليكم آياتنا ويعلمكم الكتاب والحكمة ويعلمكم ما لم تكونوا تعلمون». (البقرة: 150)، وقال ﷺ:« ألا إن ربي أمرني أن أعلمكم ما جهلتم مما علمني». (رواه مسلم)؛ وقال أيضا :« إنما بعثت معلما» (رواه البخاري ومسلم) ؛ويعد التعليم بأطواره المختلفة ركيزة أساسية تستند عليها المجتمعات في إعداد أفرادها للنهوض بمتطلبات التنمية ،حيث تشكل مخرجات التعليم رأس مال بشري أصبح يفوق بأهميته رأس المال المادي الذي يعد عصب الحياة في عالمنا المعاصر، لكنه غير مجد بدون عنصر بشري فعال ومتعلم، فالتعليم ينمي قدرات الأفراد ويسلحهم بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تمكنهم من مواجهة متطلبات الحياة، ويفسح المجال للكشف عن قدراتهم المبدعة، ويساعد على حسن استثمارها، في شتى المجالات الاقتصادية، والاجتماعية فيساعدهم على الحراك الاجتماعي، ويرفع مستواهم الصحي، ويمكّنهم من المساهمة بشكل أفضل في التنمية الاقتصادية والاجتماعية لبلادهم (رفقية حمود، 2010)، لذلك كان واجب البشرية أن تهتم بعملية التعليم أيا ما اهتمام من حيث تكوين المؤطرين وإعدادهم ، وبناء الهياكل، وتوفير الوسائل والتجهيزات ،فخصصت الدول والأمم وزارات وميزانيات خاصة بالتربية والتعليم، واجتهدت في وضع البرامج والمناهج سعيا منها للرقى بالإنسان من جوانب عدة: علمية ، واجتماعية، واقتصادية كل هذا خدمة للإنسانية من خلال التلميذ، ونظرا للتطور الذي عرفته البشرية في مختلف الميادين، الذي أفرز تشعب وكثرة حاجات المجتمع ومن أبرز هذه الاحتياجات وجود أفراد قادرين على سد متطلبات المجتمع ،حيث يعد قطاع التربية الخزان الرئيسي الذي يمد قطاعات المجتمع المختلفة بالعنصر البشري، لذا أوجدت تخصصات وتفرعات علمية في مؤسسات التعليم الثانوي، والتعليم العالي، فنجد التعليم الثانوي في الجزائر يضم شعبا علمية وأدبية بناء على وجود جذعين مشتركين: جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب وهي هيكلية التعليم الثانوي المعتمدة في الجزائر بالنسبة للسنة الأولى من التعليم الثانوي ، ثم يتفرع عن كل جذع مشترك شعب دراسية في السنة الثانية من التعليم الثانوي، هذه الشعب تشكل التخصصات المختلفة التي يجتاز فيها تلميذ الثانوي شهادة البكالوريا وتؤهله للمرور للجامعة ،حيث تمثل نسب النجاح المحققة في شهادة البكالوريا مؤشرا مهما يعبر على مدى نجاح ونجاعة النظام التعليمي المعتمد ،ومن هنا كان لا بد أن يأخذ التعليم الثانوي على عاتقه مسؤولية توجيه التلاميذ إلى شعب وفروع التعليم المختلفة ، ومساعدتهم على مواجهة مختلف الصعوبات التي قد تقف حبر عثرة أمام نجاحهم خلال مسيرتهم الدراسية وهي مسؤولية كبيرة يطالع بها

القائمين على قطاع التربية ، لما لهذه العملية التعليمية من أهمية في وضع التلميذ على الطريق الصحيح حتى يتمكن من النجاح الدراسي؛ إلا أن هذه العملية تواجهها جملة من التحديات والمشاكل إذ من بين هذه المشكلات مشكلة إيجاد وتحقيق التوازن بين رغبات المجتمع ومتطلباته ورغبات التلاميذ المنتمين لهذا المجتمع، كما أننا نلاحظ عدم ثبات حاجيات الأفراد فهي تتغير وتتبدل يوما بعد يوم وبما أن الفرد عنصر من مجتمع فحتى حاجيات ومتطلبات المجتمع بصفة عامة تعرف تغيرا وازديادا متواصلين من أجل تحقيق مجتمع راق؛ ومن ثم يعد تحقيق التوازن بين الطرفين التلاميذ والمجتمع عامة الرهان الحقيقي أمام الفاعلين في قطاع التربية والتعليم، وتكمن أهمية العملية التعليمية في أنها تمس الإنسان بمختلف جوانبه النفسية ، والاجتماعية والمعرفية، الذي تتداخل في تكوين شخصيته عدة عوامل: كالميول ، والاهتمامات ، والرغبات ، والاتجاهات والدوافع التي يحملها الأفراد المتدرسين نحو مختلف التخصصات والشعب الدراسية الموجودة في الثانوية.

ومن هذا يتضح أن تحقيق التوافق الدراسي للتلميذ بما يكفل له النجاح في مساره الدراسي ليس بمعزل عن كل العوامل التي ذكرناها وغيرها، وبناء على وجود هذا الانشغال الملح رأينا أن ندرس مجموعة من المتغيرات لها علاقة بالمساهمة في رفع مردود المنظومة التربوية، مع إدراكنا أن هناك متغيرات عديدة تحتاج الدراسة، إلا أنه يصعب من الناحية الإجرائية حصرها جميعا لما للظاهرة الإنسانية من خصوصية فهي متشعبة ومتفرعة تتداخل فيها كثير من المتغيرات والعوامل، حيث يعد الدافع المعرفي والاتجاهات التي يحملها التلاميذ نحو مختلف الشعب الدراسية لبنة أساسية في الرقي بالفعل التربوي بصفة عامة.

وقسمنا بحثنا هذا إلى بابين ، فالباب الأول يمثل الإطار النظري للدراسة ويتكون من خمسة فصول هي : الفصل الأول يتضمن أسباب إختيار الموضوع، الإشكالية والفرضيات ، أهداف وأهمية الدراسة و التعريف بمفاهيم الدراسة وبعض الدراسات السابقة والتعليق عليها.

أما الفصل الثاني حول الدافع المعرفي والذي تعرضنا فيه لمفهوم الدافع المعرفي والمفاهيم ذات الصلة به ، والتطرق للنظريات المفسرة للدافع المعرفي ، وتصنيف الدوافع بصفة عامة، لنربط الدافع المعرفي بالتعليم من خلال وظيفته في التعليم ، وتناولنا أبعاده وأهم العوامل المؤثرة فيه، وبعض أساليب تنميته عند المتعلمين وخصوصا تلاميذ التعليم الثانوي، وكذلك أساليب قياسه.

الفصل الثالث خصصناه للحديث عن الاتجاهات نحو الشعب الدراسية ، حيث انطلقنا من مفهوم الاتجاهات نحو الشعب الدراسية ، وكيفية تكونها نحو الشعب الدراسية ، أهم النظريات المفسرة لها، ووظائفها

وانواعها،وكيفيات تغييرها وقياسها،والمفاهيم ذات الصلة بمفهوم الإتجاهات ، لنصل إلى إتجاهات تلاميذ التعليم الثانوي.

الفصل الرابع كان حول التوافق الدراسي،إذ تم التمهيد له من خلال التعرض لمفهوم التوافق العام واتجاهاته وعرض بعض المفاهيم ذات العلاقة به ونظرياته ومجالاته ، لنأتي بعد ذلك على تعريف التوافق الدراسي وأبعاده ومؤشرات التوافق وسوء التوافق الدراسي ، والعوامل المؤثرة فيه والأساليب المساعدة على تحقيقه،وأساليب قياس التوافق.

الفصل الخامس والذي تعرضنا فيه إلى التعليم الثانوي بالجزائر مفهومه،وأبرز محطات تطوره التاريخي محاولين التطرق إلى أهم مراحله والإصلاحات التي شهدتها ، ثم تحدثنا عن أهميته وأهدافه كما تطرقنا إلى تنظيم وتسيير مؤسسات التعليم الثانوي ، ومشكلات هذا الطور من التعليم ، والمشكلات التعليمية لتلاميذ التعليم الثانوي ، لنصل إلى إجراءات التوجيه المعتمدة في التعليم الثانوي بالجزائر. وفي كل هذا العرض النظري حاولنا أن يكون ذا صلة بعينة الدراسة من خلال التعقيبات والتقريبات التي قدمناها على مختلف المفاهيم النظرية.

أما الباب الثاني فيمثل الإطار المنهجي للدراسة الميدانية ويضم فصلين ، فصل سادس لإجراءات الدراسة الميدانية من المنهج ، وحدود ومجتمع وعينة الدراسة وخصائصها ، أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكمترية وأهم الخطوات لإجراء الدراسة الميدانية مع ذكر أساليب المعالجة الإحصائية. والفصل السابع يحتوي عرض وتحليل فرضيات الدراسة في جداول إحصائية ومناقشتها بما يتفق أو يختلف مع الدراسات السابقة ، وتقديم إستنتاج عام يتضمن النتائج المتوصل إليها ومجموعة من الإقتراحات ، مع ذكر قائمة المراجع والملاحق.

الباب الأول

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام لإشكالية الدراسة

- 1- أسباب إختيار الموضوع
- 2 - الإشكالية
- 3 - فرضيات الدراسة
- 4 - أهمية الدراسة
- 5 - أهداف الدراسة
- 6 - تحديد مفاهيم الدراسة
- 7 - الدراسات السابقة
- 8 - التعليق على الدراسات السابقة

1- أسباب إختيار الموضوع:

توجد مجموعة من الأسباب دفعتنا إلى إختيار موضوع الدراسة الحالية يمكن أن نقسمها إلى:

1-1 أسباب ذاتية:

يمكن أن نلخصها كالآتي:

- إعتقادنا منا بأهمية قطاع التربية وإعتبار مرحلة التعليم الثانوي ركيزة أساسية يقوم عليها بناء المشروع الدراسي والمهني للتلميذ.
- إحساسنا بالمشكلة ميدانيا بحكم إنتمائنا لقطاع التربية وإشتغالنا به فترة من الزمن.
- تجربتنا الخاصة في إطار التوجيه المدرسي ،والتصورات التي خرجنا بها من خلال التجربة بتقصير التوجيه المدرسي في فهم كثير من المتغيرات التي تدخل في عملية التوجيه المدرسي ومنها متغيرات الدراسة الحالية.
- إهتمامنا بالربط بين ميادين علم النفس التربوي ،وعلم النفس الإجتماعي.
- إحساسنا بخصوصية مرحلة المراهقة ووجوب الإهتمام أكثر بهذه الفئة المتمدرسة بما يعود عليهم بالنفع.

2-1 أسباب موضوعية:

- إتمام ما بدأناه من خلال دراسة الماجستير التي تناولت الإتجاهات على مستوى جذع مشترك واحد،وتوسيع الدراسة إلى الجذع الآخر وإضافة متغيرات أخرى.
- تناول متغير الدافع المعرفي الذي نرى أنه لم يحظى بقدر كبير من الدراسة في البيئة الجزائرية في حدود علمنا.
- إثراء عملية التوجيه المدرسي بإلقاء الضوء على متغيرات من شأنها أن ترفع من مستوى التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- ربط الدراسة بتخصص الطالب في مجال علم النفس التربوي.
- إختيار عينة تلاميذ التعليم الثانوي لسهولة إجراء الدراسة بحكم علاقتنا السابقة بالقطاع.
- تطبيق مقاييس الواردة في المستند التكويني الخاص بالتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني (مقياس التوافق الدراسي، مقياس الإتجاه نحو الدراسة).
- الوقوف على حقيقة هذه المتغيرات كما هي في الميدان بعيد عن التصورات الذاتية سعيا للإقتراب من الموضوعية أكثر.

2 - الإشكالية :

أصبح تطوير نظام التعليم في كثير من الدول يعتبر أولوية وطنية، وتتسابق المجتمعات للاستثمار فيه وأصبح تقدم الدول يقاس بمستوى تعليم أبنائها، وأصبح السباق العالمي سباقا تعليميا بالدرجة الأولى وارتبط ذلك بالاقتصاد، وأصبحت المعرفة اقتصادا بحد ذاتها، فبدون العلم والمعرفة لا يمكن أن تكون هناك تنمية اقتصادية لذلك نلاحظ أن الدول المتقدمة من الناحية التعليمية اقتصادياتها متقدمة كاليابان، والدول الأوروبية ...، بينما ترزخ كثير من الدول الإفريقية والعربية تحت وطأة الفقر والجهل، فكثير من التجارب كسنگافورة وماليزيا أثبتت أن التقدم يبدأ من الاستثمار في الإنسان قبل الاستثمار في المادة وعلى رأس هذه القطاعات التعليم، لذلك نجد أن مفكر الحضارة مالك بن نبي بدأ في معادلة الحضارة بالإنسان كطرف أول في معادلة الرقي الحضاري، وانطلاقا من هذه الأهمية أكدت كثير من المواثيق على أهمية التعليم، وجعله الإعلان العالمي لحقوق الإنسان حقا أساسيا لكل إنسان، وأكد الإعلان العالمي حول (التربية للجميع) (بجومتين - تايلاند - (1990) على ضرورة إعطاء الحق لكل فرد في التعليم بما يلبي حاجاته الأساسية للتعليم، وتشمل هذه الحاجات كل من وسائل التعلم الأساسية والمضامين الأساسية للتعلم (كالمعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات). (اليونيسكو، 1990، ص 4)

ومع تحول الاقتصاد العالمي إلى اقتصاد قائم على المعرفة العلمية، ومع النظام الاقتصادي الحر واتفاقية الجات وحرية التجارة وتنقل الأفراد وأصبح التدافع بين القوى المختلفة سمة عالمنا المعاصر، وأصبح البقاء من الناحية العلمية والاقتصادية، لذلك أصبح وجود مواطنين مؤهلين علميا ضروريا لكافة المجتمعات لدفع عجلة التنمية الاقتصادية إلى الأمام، فأصبحت مسألة تنمية الموارد البشرية مسألة بالغة الأهمية بالنسبة لمختلف البلدان وخصوصا بلداننا العربية للحاق بركب الدول المتقدمة، مما سبق يتضح أن الأنظمة التعليمية أمام تحديات كبيرة، لذا عليها أن تعيد النظر في إستراتيجيات التعليم المطبقة في بلداننا، فلا بد أن تزود هذه المنظومات التربوية مواطنيها بمستوى عال من التعليم يواكب متطلبات العالم المعاصر يؤهل التلاميذ ليصبحوا أفرادا فاعلين اجتماعيا، وقادرين على استيعاب متغيرات العالم المتجدد بسرعة، فمفتاح التقدم يبدأ من المدرسة حيث يتم تشجيع التفكير العلمي الناقد والمبدع والمبتكر، في هذا الإطار يتضح الدور الحيوي الذي تلعبه مرحلة التعليم الثانوي لأنها تعنى بقطاع هام من أفراد المجتمع المتعلمين، وهم الشباب الذين يرسمون مستقبل المجتمع، لهذا أصبح هذا الطور من التعليم يمثل الحد الأدنى الضروري لإعداد المواطن القادر على التعامل مع معطيات العصر ومتغيراته، والقادر على مواصلة التعليم وفقا للمعايير العالمية، ولهذا عملت كثير من الدول على جعله إلزاميا، وإتاحة فرص أكبر للالتحاق به، وتؤكد

الدراسات التي وردت في تقرير البنك الدولي عن التعليم الثانوي (2005) تحت عنوان " توسيع فرص الشباب وبناء كفاياتهم :أجندة جديدة للمستقبل " أن الاستثمار في التعليم الثانوي له مردود عال على الفرد والمجتمع من خلال تسليح الطلاب بمهارات التعامل مع التكنولوجيا، ومهارات التفكير الناقد والمنهجي والاستكشاف وحل المشكلات، وكذلك ما يتيح من تخصصات ذات طابع مهني تسهم في رفع مستوى العمالة، وتوسيعه بحيث يمس الشرائح الفقيرة في المجتمع، ويساعدها على الحراك الاجتماعي وبالتالي ينتقل من كونه تعليما للصفوة ليصبح تعليما للجماهير، تحقيقا للعدالة الاجتماعية، وازداد الاهتمام العالمي في العقود الأخيرة بالتعليم الثانوي، وزادت المطالبات بجعله إلزاميا في كثير من الدول، سواء كان عاما أو تقنيا/فنيا، وبدأت الدول المختلفة تهتم بتطويره وتنويع فروعه، وتحسين نوعيته وبذل مجهودات للرفع من مستواه،وقد ساهمت المنظمات الدولية المعنية بهذه الجهود،فعلى سبيل المثال أوصى مؤتمر دكار (2000) بتعميم التعليم الثانوي للجميع، وردم الهوة بين الجنسين، والتركيز على نوعية التعليم وتحسين أوضاع المعلمين وإدخال التكنولوجيا في التعليم، وإقامة أنظمة المساءلة وتفعيلها بغية تحسين الأنظمة التربوية وزيادة فعاليتها،وقد تبنى مؤتمر اليونسكو الذي عقد في جمهورية الصين الشعبية عام (2001) توصيات مؤتمر دكار، وشدد على أهمية التعليم الثانوي وعلى ضرورة إعادة صياغة أهدافه وتحسين مخرجاته بشكل يتماشى مع حاجات سوق العمل في القرن الحادي والعشرين، و ضرورة التعاون بين القطاعين العام والخاص،وقد تلا ذلك عدة اجتماعات عقدت في اليونسكو باريس في عام (2002) ركزت على إصلاح مناهج ومحتوى التعليم الثانوي، وعلى أنظمة الامتحانات ونظم الاعتماد، وربط التعليم الثانوي والمهني بسوق العمل، وتحسين الكفاءة المهنية للمدرّاء والمعلمين بإعدادهم قبل الخدمة وتدريبهم المستمر أثناءها،وقد ساهمت الدول العربية هذه الاتجاهات،فنجذ الدراسة التوليفية حول تطوير التعليم الثانوي في الدول العربية الصادرة عن مكتب اليونسكو الإقليمي للدول العربية في بيروت عام (2003) تؤكد استجابة العديد من الدول العربية للتوصيات والجهود الداعية إلى إصلاح التعليم الثانوي، وأدى ذلك إلى تنفيذ العديد من المشاريع و الأنشطة الإصلاحية (رفقية حمود،2010،صص4-5).

وكانت الجزائر من بين الدول التي باشرت العديد من الإصلاحات في شتى المجالات، ولعله من بين أبرز المجالات التي خضعت لعملية الإصلاح مجال التربية والتعليم حيث شملت جميع المستويات الدراسية ومن بينها التعليم الثانوي، فدخلت محطة جديدة من الإصلاحات بداية من العقد من القرن الأخير وتحت وقع العديد من الظروف المستجدة على صعيد الساحة المحلية والعالمية،سعت الجزائر إلى تبني إصلاح شامل للنظام التربوي بالتعاون مع العديد من الدول والمنظمات الدولية وفق اتفاقيات مشتركة للمساعدة

على القيام بالإصلاحات وتوجيهها فكان مشروع اليونيسيف (MEDAIL)، وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية (PNUD)، كما ساهمت منظمة اليونسكو في تشجيع السلطات الجزائرية على الإقدام على الإصلاح التربوي من خلال تزويدها بالمساعدات الفنية والبيداغوجية فكان برنامج الدعم الأول سنة (2003) والذي هدف أساسا إلى توفير المساعدة التقنية، وتعزيز جهاز الإشراف على الإصلاح وتوجيهه، ثم جاء برنامج الدعم الثاني (2004-2006) وهو امتداد للبرنامج الأول هدفه تنمية قدرات المسيرين والمربين لتحسين نوعية تعلمات التلاميذ (بوبكر بن بوزيد، 2009، صص 71-73)، واستجابة لتحديات الظروف العالمية وما واكبها من تطور تكنولوجي ومعرفي، وجدت المدرسة الجزائرية نفسها وجه لوجه مع تحديات عصر التكنولوجيا والعولمة، فسعت بذلك إلى سد الفجوة الحضارية بيننا وبين الغرب، حيث يرى محمد جواد رضا ضرورة هذا التجديد التربوي في النظم التربوية العربية فيقول: "إن وعي الفجوة الحضارية بين العرب و الغرب، يجعل التجديد التربوي طلبا ملحا، فالتجديد ليس معناه الاستعارات التعليمية من الغرب، وإنما ينبغي أن يعني انقلابا شاملا في مضامين التربية من الناحية الفكرية والنفسية." (محمد جواد رضا، 2006، صص 64-65)، وقد شرعت الجزائر في تنفيذ محطاتها الجديدة من الإصلاحات بداية من الدخول المدرسي (2002-2003) إصلاحا شاملا لكافة المراحل التعليمية، وتوجت ذلك بالقانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 المؤرخ سنة (2008) والذي يعد الإطار القانوني والأساس الذي قامت عليه الإصلاحات التربوية، و انطلاقا من الدخول المدرسي 2005/2006 تمت إعادة هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في جذعين مشتركين الجذع المشترك آداب التي تتفرع عنه في السنة الثانية والثالثة شعبتي الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية، والجذع المشترك علوم وتكنولوجيا والذي تتفرع عنه في السنة الثانية والثالثة ثانوي أربع شعب هي: الرياضيات، العلوم التجريبية، التسيير والاقتصاد، تقني رياضي والذي يتضمن أربعة خيارات ممكنة الهندسة الميكانيكية، الهندسة الكهربائية، الهندسة المدنية، هندسة الطرائق، وقد أكد القانون التوجيهي للتربية الوطنية مقومات الهوية الوطنية من إسلام وعروبة وأمازيغية، أما في مجال المناهج الدراسية فقد كان الحرص على أن تكون المناهج الجديدة مستجيبة للمتغيرات الحاصلة في مجال التدريس وأساليبه لتنمية روح التفكير العلمي لدى التلاميذ والاهتمام بالجوانب الثلاثة في التعليم المعرفي والوجداني والحسي الحركي في تكوين التلاميذ ليكون محصلة كفاءة مستهدفة يكتسبها، وتوزيع المعارف والكفاءات المتحصل عليها من خلال اختيار مواد التعليم والنشاطات النظرية والتطبيقية التي تؤدي إلى تحديد المواد الأساسية والمواد الثانوية والحجم الساعي والمعاملات، إدراك الكفاءات المستعرضة عن طريق مضامين المواد العلمية، تعميم تعليم الإعلام الآلي وتطبيقه في مجال التعليمات، وطرق العمل الفردي والجماعية المستوحاة من

المسعى العلمي، وعلى هذا الأساس تم بناء الهيكل الجديدة من خلال تطبيق المقاربة بالكفاءات وهي تفضيل لمنطق التعلم المركز على التلميذ و نشاطه و ردود فعله لوضعيات مشكلات، حيث ينبغي أن تزود المدرسة التلميذ بالأدوات المنهجية والفكرية التي تسمح له بمواجهة هذه المشكلات وبذلك يكون قد حقق نجاحا إذا تمكن من تجنيد معارفه و تجاربه بصفة فعالة ،كما فرضت هذه المقاربة الانتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المناهج إذ الأول عبارة عن مجموعة المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال مدة معينة، في حين الثاني يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت إشراف ومسؤولية المدرسة خلال مدة التعليم أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال فترة معينة بوضع التلميذ في قلب العملية التربوية، فهي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية وهو أساسها وذلك بالمشاركة في مسؤولية وقيادة وتنفيذ عملية التعلم، كما أنها تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات (الوضعيات /المشكلة) باعتبارها الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال و حل المشكلات باستعمال الأدوات الفكرية وبتسخير المهارات والمعارف والكفاءة مجموعة من المعارف نظرية وعلمية، يكتسبها التلميذ، في المجال التربوي، فيحيل مفهوم الكفاءة إلى مجموعة من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الملائمة، إضافة إلى الخبرات والتجارب التي تمكن الفرد من الإحاطة بمشكل يعرض له ويعمل على حله ،كما أنها نظام من المعارف المفاهيمية الإجرائية المنتظمة بكيفية تجعل الفرد حين وجوده في وضعية معينة، فاعلا فينجز مهمة من المهام، أو يحل مشكلة من المشاكل ، إنها تمكن الفرد من إدماج وتوظيف ونقل مجموعة من الموارد (المعلومات، معارف، استعدادات، استدلالات)...في سياق معين لمواجهة مشكلات تصادفه أو لتحقيق عمل معين.(سليمان صبرينة، 2013)، وفي هذا الإطار نجد أن لدوافع تلميذ التعليم الثانوي أهمية كبيرة في تحقيق ما تنشده العملية التعليمية وفق مقتضيات الإصلاح التربوي المطبق، حيث تعتبر الدوافع من المواضيع الأساسية في تفسير سلوك الكائن الحي فالسلوك الذي يقوم به التلميذ لا بد أن يسببه دافع معين ، ونحن لا نستطيع تفسير سلوك معين بدون معرفة الدوافع وراء ذلك السلوك، كما تعتبر الدوافع نقطة البداية لأي سلوك يقوم به الكائن الحي، ومن الملاحظات الميدانية نجد أن الدافع المعرفي يلعب دوراً مهماً في التعلم المدرسي ، ويتمثل هذا الدافع في الرغبة في المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وحل المشكلات و يعد عاملاً مهماً في تحديد مدى الإقبال أو الإقبال على مختلف النشاطات و الأعمال المدرسية، و كل ما يرتبط بعملية اكتساب المعرفة العلمية و توسيعها من قبل التلميذ ، وهذا بدوره يحدد نوع الرابطة التي تربطه بتلك المعرفة ، ويرى كثير من الباحثين أن إتاحة الفرصة للتلاميذ ليستطلعوا ويستكشفوا يعد أهم جانب في تعزيز دافعية التعلم لدى هؤلاء التلاميذ

و، أنه إذا لم تكن البيئة المدرسية متنوعة ومتغيرة فإنها تدعو إلى الملل وتبعث على التسرب منها، لذلك لا بد أن تكون في البيئة المدرسية نوع من التجديد والتغيير باستمرار بحيث تبعث في التلاميذ حب الاستطلاع والرغبة الاستكشاف، من الناحية النظرية نجد أن طرائق التدريس التي تتبناها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات المعتمدة كطريقة للتدريس بمؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر متنوعة بين طريقة بيداغوجيا حل المشكلة، بيداغوجية المشروع، بيداغوجية الإدماج بيداغوجيا الخطأ. (سليمان صبرينة، 2013)، فهذه الطرائق بقدر تنوعها فهي تشترك في السعي إلى تحفيز التلميذ على تحدي الصعوبات وتبني الأفكار بشكل مرن يسمح له ببناء مشروع يساهم في حل الوضعية المشكل، وهو بذلك يدمج مجموعة من التعلمات النظرية في إطار جديد يساعده في الحصول على معارف أخرى وإثراء معارفه السابقة، مستفيدا من تصحيح أخطائه في بناء إستراتيجية تسمح له بالنجاح وفي هذا تلاق مفاهيمي واضح بين هذه الطرق ومفهوم الدافع المعرفي، الذي قد يكون أقوى دوافع التعلم المدرسي إذ أجريت بعض الدراسات التي تناولت الدافع المعرفي - رغم قلتها - وخصوصا في البيئة الجزائرية في حدود علمنا نجد من هذه الدراسات دراسة **لحمدي الفرماوي (1980)** التي تناولت الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي حيث بينت تلك الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مستوى الدافع المعرفي ومستوى التحصيل الدراسي ، كما بينت دراسة **الجميل شعلة (1999)** وجود علاقة موجبة بين الدافع المعرفي والاتجاه نحو الدراسة ،ومن خلال هذه الدراسات وغيرها يتبين أن الدافع المعرفي عامل مهم في الفعل التربوي الذي لا يمكن أن تكون أهداف المنظومة التربوية مهمة لهذا العامل، إلا أن هذا العامل لا يمكن أن يكون لوحده بحكم تفرع التعليم الثانوي إلى عدة شعب دراسية في السنة الثانية ثانوي لذلك يجد التلميذ المنتقل من السنة الأولى ثانوي إلى شعب السنة الثانية نفسه أمام عدة خيارات ، فهو يبني مجموعة من التصورات تختلف باختلاف الشعب وباختلاف المعلومات التي يحملها عنها مكونا مجموعة من الاتجاهات نحو هذه الشعب، كما نجد أن إحساس التلميذ بالرضا أو سخطه عن شعبته الدراسية التي وجه إليها، في وضع جدلي بين أي الشعب أحسن وأيهما أنسب قد يعكس أنواعا مختلفة من الإتجاهات نحو الشعب الدراسية يحملها التلاميذ ، لذلك قال **هربرت سبنسر (Herbert Spenser)** بأن الوصول إلى الأحكام الصحيحة في المسائل الجدلية يحددها بدرجة كبيرة الاتجاه الذهني للفرد المصغي إلى الجدل أو المشارك فيه (**محمد عبد العزيز الغرباوي**، 2007، ص8)، والاتجاه كما عرفه **ميلتون روكيتش (M. Rokeach)** هو عبارة عن تنظيم من المعتقدات حول موضوع أو موقف معين يتسم بالثبات النسبي ، ويؤدي بصاحبه إلى الإستجابة بأسلوب تفاضلي (**معتز سيد عبد الله**، ب.ت، ص146)، ولما كان من الأهمية

أن يكون التلميذ راضياً عن توجيهه الدراسي نحو شعبة دراسية معينة ، غير مجبرٍ عليها ، مستمتعاً بما يقوم به من عمل دراسي ، ومقدراً لما يقوم به من جهد في إطار التحصيل العلمي كان من المفيد أن تعنى العملية التربوية بالكشف عن اتجاهات التلاميذ نحو مختلف الشعب الدراسية في التعليم الثانوي وفق هيكلية التعليم المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية ، حيث نجد من بين الدراسات التي تناولت اتجاهات التلاميذ نحو الشعب الدراسية في إطار البيئة الجزائرية نجد دراسة الماجستير للطالب صاحب هذا المشروع والتي تناولت اتجاهات تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم و تكنولوجيا نحو الشعب الدراسية المنبثقة عن الجذع المشترك و تأثيرها على اختياراتهم الدراسية ، فقد دلت النتائج على وجود مجموعة من الاتجاهات يكونها التلاميذ نحو الشعب الدراسية تتراوح بين الاتجاهات الإيجابية والسلبية باختلاف الشعبة الدراسية ، وذلك أن تلاميذ عينة الدراسة كانت لهم اتجاهات سلبية نحو ثلاث شعب دراسية من أصل أربع شعب منبثقة عن الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا مما أثر على اختياراتهم الدراسية في السنة الثانية ثانوي (خيالي بلقاسم، 2011)، ومن هنا تظهر أهمية الكشف عن اتجاهات التلاميذ نحو الشعب الدراسية في إطار بناء المشروع الدراسي المتكامل الذي لا يهمل جانبا من جوانب تكوين شخصية التلميذ، لذلك نجد القائمين على المنظومة التربوية يولون أهمية كبيرة لبناء شخصية التلميذ من خلال هيئة التوجيه والإرشاد المدرسي ممثلة في مستشار التوجيه المدرسي والإرشاد المدرسي التي تعنى بمراعاة مختلف الجوانب النفسية والتربوية في إنجاز عملية التوجيه المدرسي ، وذلك سعياً لإحداث التوافق الدراسي المنشود لدى التلاميذ هذا الأخير يعد من العوامل الهامة للتحصيل والنجاح ، ولكي يحدث التوافق الدراسي فلا بد وأن يسبقه توافق نفسي واجتماعي يتمثل في الاتزان الانفعالي والهدوء والجو الأسري الدافئ المشجع والبيئة الملائمة للدراسة في المؤسسة التعليمية التي تتيح للتلميذ فرص التعلم والنمو والنجاح والتوافق الدراسي كما يراه محمود الزيايدي هو الاندماج الإيجابي مع الزملاء والشعور نحو الأساتذة بالمودة والإخاء والاحترام والاشتراك في أوجه النشاط الاجتماعي بالمؤسسة الدراسية ، والاتجاه الموجب نحو مواد الدراسة وحسن استخدام الوقت، والإقبال على التعلم ، ويرى "يونجمان" (M.B.Young man) بأنه قدرة التلميذ على التفاعل داخل حجرة الدرس والمواظبة والمحافظة على النظام ، وإقامة علاقات طيبة بينه وبين أساتذته من خلال هذا يتضح مدى إلتقاء مفهوم التوافق الدراسي مع كل من مفهوم الدافع المعرفي متمثلاً في الرغبة والإقبال على التعلم، ومفهوم الاتجاهات متمثلاً في الاتجاه الإيجابي نحو المواد الدراسية ، وقد تناولت العديد من الدراسات متغير التوافق الدراسي من بينها دراسة شيني وليليان (1980) Chaney & Lilian ، أن الطلبة المتوافقين دراسياً يكون تحصيلهم الدراسي أفضل و يمتلكون قدرات عقلية أفضل و أكثر نضوجاً و

يقدرّون أنفسهم و يكونون ذوي سلوك محافظ ومتزن مقارنةً بزملائهم ذوي التوافق الدراسي المتدني ، كما نجد في هذا الإطار دراسة **قماري محمد (1990)** التي خلصت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين التوافق العام بأبعاده المختلفة والتحصيل الدراسي ، وهذا يدل على أنه كلما كان التوافق مرتفعاً ، ارتفعت بذلك دافعية الطالب للدراسة فتحسنت نتائجه . (شقورة عبد الرحيم ، 2002) ، وبذلك تبرز أهمية أن تتضمن معادلة النجاح في المنظومة التربوية من خلال نتائج التلاميذ الدراسية في المستويات الدراسية المختلفة أو في شهادة البكالوريا الاهتمام بالدافع المعرفي للتلميذ من وراء التعلم ومراعاة اتجاهاته الدراسية المختلفة سعياً لتحقيق توافق دراسي لأبنائنا التلاميذ .

ونظراً لاشتغالنا في حقل التربية والتعليم لفترة من الزمن في سلك التوجيه والإرشاد المدرسي أحسنا بأن هناك كثير من الانشغالات والأسئلة التي تطرح من كافة الفاعلين في الحقل التربوي تتمحور حول أن إصلاح المنظومة التربوية بأهدافها وطرائقها الثرية والمتنوعة من الناحية النظرية وما تتبناه المقاربة بالكفاءات من طرائق تدريس وبناء مناهج يقف أمام معضلة كبيرة تشكك في مدى نجاعته وتحقيقه للأهداف المرجوة منه، ولا أدل على ذلك إلغاء الوضعية الإدماجية في إعداد مواضيع شهادة البكالوريا هذه الوضعية التي تضع التلميذ أمام تحدي حقيقي يظهر مستوى دافعه المعرفي الذي يمكنه من حل المشكلة والاستفادة من توظيف معارفه في مواجهة هذه الصعوبات ، كما أن هناك انشغالات تتعلق بالتلميذ في حد ذاته خصوصاً في مرحلة التعليم الثانوي وهو مقبل على امتحان شهادة البكالوريا المصيري بالنسبة لمساره الدراسي ، فتجد من بين الملاحظات التي تطرح من خلال مجالس الأقسام أن هناك تفاوتاً في المستويات المعرفية بالنسبة للتلاميذ تختلف باختلاف جنسهم وكذلك باختلاف شعبهم الدراسية، حيث تناولت كثير من المقالات في الصحف الوطنية ما أصطلح على تسميته ظاهرة تفوق الإناث على الذكور نذكر على سبيل المثال مقال **لحنان حيمر (2011)** نشر في جريدة المساء تحت عنوان تفوق الإناث في الدراسة بين الواقع والتهويل أن ما أقلق وزارة التربية هي الأرقام، حيث يتضح مثلاً في نتائج البكالوريا أن الإناث يتفوقون على الذكور بصفة ملفتة للانتباه، وعلى سبيل المثال بلغت نسبة الناجحات بالبكالوريا في 58 بالمائة سنة 2009 ، وهي النسبة التي ارتفعت إلى ثلثي المتفوقين بنسبة قاربت 65 بالمائة في سنة 2010 وأكثر من ذلك أنهن حصدن المراكز الأولى بعد أن كانت المقدمة والرتب الأولى دائماً للذكور، وأن الأمر يتعلق بكل مناطق الوطن وليس المدن الكبرى فقط. (www.djazairress.com/elmassa/43386)، كما عبر الأساتذة وهم أكثر الأفراد قرباً من التلميذ في الوسط المدرسي عن الاختلاف الملاحظ بين الأداء الدراسي للتلاميذ باختلاف شعبهم الدراسية بين من ينتمون للشعب المنبثقة عن الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا ، والشعب

المنبثقة عن الجذع المشترك آداب، والذي يرجع أحيانا لعدم رضاهم عن توجيههم الدراسي، وهذا ما أكدته نتائج دراسة **محمد برو (1993)** حول أثر التوجيه الدراسي على التحصيل الدراسي في الشعب الأدبية عند تلاميذ الأولى ثانوي أنه توجد نسبة هامة من هؤلاء التلاميذ غير راضين على توجيههم إلى هذه الشعب مما أدى إلى ضعف تحصيلهم الدراسي. (محمد برو، 1993)، كما يؤدي إلى تكوين اتجاهات مختلفة نحو هذه الشعب الدراسية، إضافة إلى ذلك ظاهرة التسرب المدرسي التي تدل في المحصلة على وجود مشكلة في توافقهم الدراسي لهؤلاء التلاميذ وهذا ما أقرت به وزيرة قطاع التربية الوطنية في الندوة الوطنية لتقييم تطبيق إصلاح المنظومة التربوية (2015)، وأمام هذه الإشكالية المتعددة الجوانب رأينا أن نسلط الضوء على المتغيرات الثلاثة (الدافع المعرفي، الاتجاهات نحو الشعب الدراسية، التوافق الدراسي) في الوسط المدرسي اعتقادا منا أنها تشكل ثلاثية أساسية في إنجاح والرقى بالفعل التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي، وبعد هذا العرض الموجز لمختلف جوانب إشكالية الدراسة يمكن أن نطرح الأسئلة التالية:

- 1- ما هو مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟
- 2- ما هي طبيعة اتجاهات تلاميذ التعليم الثانوي نحو الشعب الدراسية؟
- 3- ما هي درجة التوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي ؟
- 4- هل توجد فروق في مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ التعليم الثانوي تبعا للجنس؟
- 5- هل توجد فروق في مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ التعليم الثانوي تبعا لنوع الشعبة الدراسية؟
- 6- هل توجد فروق في طبيعة اتجاهات تلاميذ التعليم الثانوي نحو الشعب الدراسية تبعا للجنس؟
- 7- هل توجد فروق في طبيعة اتجاهات تلاميذ التعليم الثانوي نحو الشعب الدراسية لنوع الشعبة الدراسية؟
- 8- هل توجد فروق في درجة التوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي تبعا للجنس؟
- 9- هل توجد فروق في درجة التوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي تبعا لنوع الشعبة الدراسية؟
- 10- هل يوجد أثر لتفاعل كل من الدافع المعرفي والاتجاهات نحو الشعب الدراسية على التوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة نقترح الفرضيات التالية:

3- فرضيات الدراسة:

- الفرضية الأولى: نتوقع أن يكون مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مرتفعا.
- الفرضية الثانية: نتوقع أن تكون طبيعة اتجاهات تلاميذ السنة الثانية ثانوي نحو الشعب الدراسية إيجابية.

- الفرضية الثالثة: يتمتع تلاميذ السنة الثانية الثانوي بدرجة مرتفعة من التوافق الدراسي.
- الفرضية الرابعة: توجد فروق في مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- الفرضية الخامسة: توجد فروق في مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا لنوع الشعبة الدراسية.
- الفرضية السادسة: لا توجد فروق في طبيعة اتجاهات تلاميذ السنة الثانية ثانوي نحو الشعب الدراسية تعزى لمتغير الجنس.
- الفرضية السابعة: توجد فروق في طبيعة اتجاهات تلاميذ السنة الثانية ثانوي نحو الشعب الدراسية تبعا لنوع الشعبة الدراسية.
- الفرضية الثامنة: لا توجد فروق في درجة التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- الفرضية التاسعة: توجد فروق في درجة التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا لنوع الشعبة الدراسية.
- الفرضية العاشرة: يوجد أثر لتفاعل كل من الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب الدراسية على التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

4- أهداف الدراسة:

يمكن القول بأن عملية توجيه التلاميذ نحو مختلف الشعب الدراسية الموجودة في التعليم الثانوي ، هي تسيير لجموع التلاميذ وتوزيعهم على أساس عدد محدد سلفا من الأفواج التربوية المفتوحة لكل شعبة ، ولا يراعي اهتمامات متعلقة بجوهر التربية والتعليم حيث يتم التأكيد وبإلحاح على ضرورة أن يكون التلميذ هو محور العملية التربوية بمراعاة مختلف جوانبه النمائية وخصوصا في مرحلة حساسة من مراحل نموه وهي مرحلة المراهقة التي تقابل مرحلة التعليم الثانوي.

لذلك كانت أهداف هذه الدراسة كالاتي :

- أ- إلقاء الضوء من الناحية النظرية على الجانب المفاهيمي للمتغيرات الواردة في الدراسة (الدافع المعرفي،الاتجاه نحو الشعب الدراسية،التوافق الدراسي) ،والتي ينبغي الأخذ بها في عمليتي اختيار التلميذ وتوجيهه لتخصص دراسي معين .

- ب- الكشف على مدى وجود هذه المتغيرات في البيئة المدرسية للتعليم الثانوي وعن مستوياتها وطبيعتها ودرجتها.
- ج- الكشف عن العلاقة التفاعلية التي تربط كل من الدافع المعرفي والاتجاهات بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي
- د- الكشف عن مدى وجود الفروق ترجع للجنس، ولنوع الشعبة الدراسية التي يزاول التلميذ فيها دراسته في كل من الدافع المعرفي، والاتجاه نحو الشعب الدراسية، والتوافق الدراسي.
- هـ- الوصول إلى تصورات واقتراحات من شأنها التمهيد لوضع إستراتيجية شاملة لتنمية الدافع المعرفي ولتغيير أو تعديل الاتجاهات السلبية نحو بعض الشعب والتي قد لا تكون مؤسسة على أسباب موضوعية، لتحقيق توافق دراسي .
- و- الوقوف على أهمية هذه العوامل في نجاح المنظومة التربوية والتقليل من نسب الرسوب والتسرب.
- ز- تقديم اقتراحات من شأنها أن تساعد مستشاري التوجيه المدرسي في تحقيق توجيه فعال ومثمر يساعد التلميذ على النجاح والتفوق؛
- ح- المساهمة في تقييم ضمني للتعليم الثانوي، ومعرفة فاعلية المقاربة بالكفاءات وخصوصا فيما يتعلق بالدافع المعرفي.
- ط- إثراء الجهد البحثي من خلال هذه الدراسة، والمساهمة مع الباحثين في محاولة فهم جوانب نجاح إصلاح التعليم الثانوي.
- ي- المساهمة في رفع كفاءة التوجيه والإرشاد المدرسي.
- ك- المساهمة في تفعيل العمليات الأساسية في التوجيه المدرسي وهي الكشف عن مختلف الجوانب التي من شأنها أن تسهم في الحد من ظاهرة التسرب.
- ل- الخروج باقتراحات تصب في خدمة المنظومة التربوية وخصوصا التلميذ بما يكفل له النجاح.

5- أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من عدة جوانب منها:

- أ- الحاجة الملحة إلى تطوير التعليم بمختلف مراحله وخصوصا التعليم الثانوي لمواكبة مختلف التطورات.
- ب- الحاجة إلى ضرورة تضافر الجهود من كافة المستويات سعيا للنهوض بالمجتمعات والرقى بها.

- ج- الأهمية التي يحتلها التعليم الثانوي في إطار المنظومة التربوية بحكم أنه يتماشى مع التعليم الإلزامي تمهيدا، ويساير إعادة تنظيم التعليم العالي تحصيلًا.
- د- أهمية شهادة البكالوريا في الحياة الدراسية للتلميذ، والتي تعتبر تنويعًا لمرحلة التعليم الثانوي مما يستدعي تهيئة التلميذ، وتوفير كافة الشروط لنجاحه في مساره الدراسي.
- هـ- الواقع الميداني لعملية التوجيه المدرسي واكتفائه بتسيير جموع التلاميذ المتنقلين نحو مختلف التخصصات الدراسية دون مراعاة لعدة جوانب منها متغيرات الدراسة الحالية.
- و- الحاجة إلى لفت إنتباه القائمين على عملية التوجيه الدراسي، وضرورة الإنتقال به إلى الإهتمام بالصحة النفسية للتلميذ.
- ز- الحاجة إلى معالجة كثير من المشاكل المدرسية منها (التسرب الدراسي، والنفور من بعض الشعب الدراسية، العزوف عن الدراسة).
- ح- تقديم تطبيقات عملية لثلاث مقاييس مهمة في الفعل التربوي ومساعدة للمستشارين في عملية التوجيه وهي كل من مقياس الدافع المعرفي، ومقياس الاتجاه نحو الشعب الدراسية، ومقياس التوافق الدراسية لينتقل بذلك التوجيه من مرحلة التوجيه الآلي إلى توجيه مبني على معرفة مختلفة الجوانب المعرفية والنفسية للتلاميذ ومن ثم تقديم الخدمات الإرشادية والتربوية المناسبة لهم.
- ط- الحاجة إلى مواكبة متطلبات التعليم العالي لما يعرفه التوجيه الجامعي من انتقاء مبني على أساس المعدلات المرتفعة لدخول التلميذ الحاصل على شهادة البكالوريا بمعهد معين أو مدرسة عليا ما...

6- تحديد مفاهيم الدراسة:

سنحاول سرد بعض التعريفات الاصطلاحية المساعدة على تحديد المفهوم والتمهيد إلى تعريفه إجرائيًا كما يلي:

6-1- مفهوم الدافع المعرفي:

الدافع المعرفي يقع ضمن حاجات المتعلم للمعرفة وتظهر في رغبة التلميذ في الكشف ومعرفة حقائق الأمور وحب الاستطلاع ويتضمن هذا التعريف الأبعاد الآتية: الرغبة في المعرفة، حب الاستطلاع والرغبة في البحث والتدقيق من أجل الوصول إلى الحقائق، وهذه الحاجات قد تكون واضحة عند بعض الأفراد أكثر مما تكون لدى البعض الآخر وقد تأخذ هذه الحاجات صورة أعمق من بعض مظاهر السلوك لدى

بعض الأفراد وتبدو الرغبة في التحليل والتنظيم والربط وإيجاد العلاقة بين الأشياء. (نجدت عبد الرؤوف الرضا وهيفاء عبد بدن ، 2014، ص27)

وأكد كليسمير (1985) "Klausmeir" أن الدافع المعرفي لدى التلميذ يمكن أن نتلمسه من خلال الرغبة وحب الاستطلاع والكفاءة، والاهتمام بالدافع المعرفي مهم للتلميذ لأن التلميذ الذي يمتلك دافعا معرفيا يبحث عن المعرفة بقنائه ذاتية، والتعلم حينئذ يكون ذا معنى ويستمر طويلا .

وقد اعتبر كل من كاسيوبو وبيتي (Cacioppo, & Petty (1981) الحاجة إلى المعرفة كأحد الدوافع وعرفاها على أنها: " الانشغال بالتفكير والاستمتاع به ". وعرفاها فيما بعد على أنها الانشغال بمسارات معرفية تتطلب المزيد من الجهود ". وقد طور الباحثان أداة لقياس الحاجة للمعرفة متكونة من مجموعة من العبارات ، وذلك بعد إعتبار الحاجة إلى المعرفة عاملا دافعا يختلف باختلاف الأفراد ويمكن قياسه. (عبد الكريم جردات ونصر العلي، 2010، ص 320) ، وهذه الأداة هي المستخدمة في دراستنا هذه بنسختها المعربة من طرف صلاح أبو ناهية.

ويعرف الطالب الدافع المعرفي إجرائيا على أنه حرص ورغبة التلميذ المستمرة والمتواصلة التي تدفعه إلى بذل الجهد في فهم وإتقان ما يتلقاه من تعلمات من خلال التوسع في المعرفة لتشمل القراءات الحرة والبحث والاستقصاء حتى يتمكن من إعادة بناء وصياغة المشكلة الدراسية (ما اصطلح عليه بالوضعية الإدماجية ، والوضعية المشكل) في إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية التي تتضمنها الامتحانات الخاصة بالتقويم الدراسي، مما يمكن التلميذ من تحقيق التوافق الدراسي والنجاح، وهو ما نستدل عليه من خلال مقياس الدافع المعرفي الذي أعده في الأصل جون كاسيوبو وريتشارد بيتي "Cacioppo & Petty" (1982)، وقام صلاح أبو ناهية بتعريبه وتقنيته سنة (1988)، والذي قمنا بتكييفه بما يتناسب مع تلميذ التعليم الثانوي في الجزائر وتتراوح الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس في الصورة النهائية بين (24-72) وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من الدافع المعرفي بينما تدل الدرجة المنخفضة على مستوى منخفض من الدافع المعرفي مقارنة بالمتوسط الفرضي (48) .

6-2- مفهوم الإتجاه نحو الشعب الدراسية:

للإتجاه مفاهيم عديدة نذكر منها مايلي:

حيث يعرفه بوجاردس (Bougardus) بأنه: "ميل الفرد الذي ينحو بسلوكه تجاه بعض عناصر البيئة أو بعيدا عنها متأثرا في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعا لقربه من هذه أو بعده عنها". وبهذا يؤكد لنا أثر البيئة الخارجية. (محي الدين مختار، بدون سنة ، ص208).

فالاتجاهات إذن حصيلة تأثر الفرد بالمشيريات العديدة التي تصدر عن اتصاله بالبيئة وأنماط الثقافة والتراث الحضاري للأجيال، كما أن الاتجاهات مكتسبة وليست فطرية.

ويعرف معجم علم النفس والتحليل النفسي الاتجاه على أنه يشير إلى التوجه الإدراكي والاستعداد للاستجابة نحو موضوع خاص أو مجموعة من المواضيع، والاتجاه عبارة عن تكوين فرضي، لا يمكن ملاحظته مباشرة، ولكن يستدل عليه خلال السلوك الملاحظ أو الاستجابة اللفظية التي تعكس الرأي لكن هذه الملاحظات لا يمكن أن تعني الاتجاه بل يمكن أن تستخدم كمؤشرات أو مقاييس أو تعريفات إجرائية. (عبد الحميد جابر والكفافي علاء الدين، 1986، ص 96)

ومن خلال هذه التعريفات وغيرها يمكن نصل إلى تعريف يمثل الناحية الإجرائية لمفهوم الإتجاه نحو الشعبة الدراسية، حيث نرى أن الاتجاه في عموميه مكتسب وليس فطري، فهو حصيلة تأثر الفرد بالمشيريات العديدة التي تصدر عن اتصاله بالبيئة وأنماط الثقافة والتراث الحضاري للأجيال السابقة، والتلميذ جزء لا يتجزأ من هذه المنظومة الاجتماعية، فهو بدوره يتأثر بما ينقل إليه من خبرات الأجيال السابقة، سواء من خلال الأسرة الممثلة في الوالدين، أو الإخوة، أو الأقارب، أو من خلال المدرسة وما ينقله الطاقم التربوي والإداري بمختلف أطرافه للتلميذ نحو الشعب الدراسية والمسارات المختلفة لها، كما نجد جماعة الأقران من خلال التفاعل الاجتماعي الحاصل بينها تمرر أفكارها وأطروحاتها وأرائها بخصوص المسارات الدراسية ونجد الإعلام يلعب دورا في تشكيل اتجاه التلميذ سواء كان الإعلام المدرسي الموجه من طرف مستشار التوجيه، أو وسائل الإعلام المختلفة وما تنقله عن المهن والتخصصات الدراسية بصفة غير مباشرة، ومن هنا نعتقد أن الاتجاه يعبر عن كل هذا والذي سنستدل عليه في دراستنا هذه من خلال تعرض أفراد العينة لمثيرات لفظية يعبر عنها الفرد في استجابته على مقاييس تتطلب الورقة والقلم، مثل المقياس المعد في هذه الدراسة حول اتجاهات التلاميذ نحو الشعب الدراسية المختلفة في السنة الثانية من التعليم الثانوي، وهو مقياس من إعداد محمود عبد الحليم منسي تحت إسم الإتجاه نحو الدراسة في التعليم المتوسط قام الباحث بتكليفه بما يتناسب مع موضوع الدراسة وخصوصية التعليم الثانوي في الجزائر بشعبه المختلفة بتحكيمة من طرف مجموعة من الأساتذة المختصين في المجال التربوي والمدرسي وتتراوح الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس في الصورة النهائية بين (28-84) وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى الإتجاهات نحو الشعب الدراسية على طبيعة إيجابية للإتجاه، بينما تدل الدرجة المنخفضة على طبيعة سلبية للإتجاه مقارنة بالمتوسط الفرضي (56).

3-6 - مفهوم التوافق الدراسي:

عرف **محمد جاسم محمد** التوافق الدراسي: " بأنه يتضمن نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها وتحقيق التوافق بين المعلم و الطالب بما يهيئ للآخرين ظروفًا أفضل للنمو السوي معرفيًا و انفعاليًا و اجتماعيًا مع علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض الطلاب . " (محمد جاسم ، 2008 ، ص 263) مما يدل على أن تحقيق التوافق الدراسي من الوظائف الأساسية التي تعنى بها مؤسسات التعليم بصفة عامة، وخاصة إذا تكلمنا على مؤسسات تستقبل تلاميذ مراهقين كما هو حال مؤسسات التعليم الثانوي يصبح الأمر أكثر إلحاحًا.

و يُلخّص "محمد عطا" التوافق الدراسي في النقاط التالية:

- معرفة اتجاه الطالب نحو التعليم، بجوانبه الإدراكية، و الشعورية، و النّزوعية.
 - التكيف مع العمل المدرسيّ، و يتمثل ذلك في قدرة الطالب على تنظيم الوقت، و تكوين عادات جيّدة للذاكرة، و نشاطه الفصلي و انتباهه.
 - استجابة الطالب للنظام المدرسيّ، مُمثلاً في مواقفه من النظام و مدى تجاوبه.
 - طموح الطالب، مثابرته، أهدافه، و تطلعاته المستقبلية. (محمد عطا حسين، 1981، ص 315).
- من خلال هذا النقاط السابقة يلاحظ أن التوافق الدراسي كفعل نهائي تتضافر فيه مجموعة من المجهودات من بينها العناية باتجاهات التلاميذ نحو التعليم بصفة عامة، ونحو الشعب الدراسية هذا الأخير يشكل احد متغيرات الدراسة الحالية.

ويعرفه "يونجمان" (M.B.Young man) بأنه: " قدرة الطالب على التفاعل داخل حجرة الدرس والمواظبة والمحافظة على النظام ، وإقامة علاقات طيبة بينه وبين أساتذته." (حسين عبد العزيز الدريني ، 1990 ، ص 19)

ومن الناحية الإجرائية يمكن أن نعرف التوافق الدراسي على محصلة العملية التي يقوم بها تلميذ التعليم الثانوي في تفاعله مع بيئته المدرسية بمكوناتها المختلفة المنهاج التعليمي ومختلف الأنشطة، والأساتذة والإداريين، وزملاء الدراسة بما يحقق له النجاح ويمكنه من مواصلة الدراسة وعدم التسرب منها، ونستدل عليه من خلال النتائج التي تتحصل عليها عينة الدراسة على مقياس التوافق الدراسي الذي أعده يونجمان وعربه حسين عبد العزيز الدريني وتتراوح الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس في الصورة النهائية بين (34-68) وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من التوافق الدراسي، بينما تدل الدرجة المنخفضة على مستوى منخفض من التوافق الدراسي مقارنة بالمتوسط الفرضي (34).

5-4- تلميذ التعليم الثانوي في الجزائر:

التعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي ، و عادة ما يسمى التعليم ما بعد المتوسط ينتقل التلاميذ إلى التعليم الثانوي حسب شروط محددة، و يشمل التعليم الثانوي العام والمتخصص و التقني.

وهناك تعريف آخر للمدرسة الثانوية :هي مدرسة تجمع بين التعليم الأكاديمي و التعليم الفني بحيث تجمع بين الدراسات الإنسانية و العلوم التكنولوجية، و تتضمن المنهج و المقررات لتعليم المهارات العقلية اليدوية الأساسية لكثير من المهن الحديثة ، و بهذه المهارات المبدئية يستطيع الخريج أن يتعلم أي مهنة كما يقصد بالتعليم الثانوي المرحلة الوسطى من سلم التعليم العام، بحيث يسبقه التعليم الأساسي و يتلوه التعليم العالي، و ذلك في معظم بلاد العالم المتقدمة و النامية على حد سواء ، و هو ما يقابل الفئة العمرية للتلميذ من 16 إلى 19 سنة، ويسمى في الجزائر التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الذي يستغرق ثلاث سنوات، وهو مهيكّل في جذعين مشتركين خلال السنة الأولى هما الجذع المشترك آداب التي تتفرع عنه في السنة الثانية والثالثة شعبتي الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية، الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا والذي تتفرع عنه في السنة الثانية والثالثة ثانوي أربع شعب هي :الرياضيات- العلوم التجريبية- التسيير والاقتصاد- تقني رياضي والذي يتضمن أربعة خيارات ممكنة :الهندسة الميكانيكية- الهندسة الكهربائية- الهندسة المدنية، ويتبنى المقاربة بالكفاءات كطريقة للتدريس .

ويمكن تعريف عينة الدراسة (تلاميذ التعليم الثانوي في الجزائر) من الناحية الإجرائية بأنهم التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في السنة الثانية ثانوي للشعب التالية ،آداب وفلسفة ،ولغات أجنبية كشعبتين منبثقتين عن الجذع المشترك آداب ، وشعبتي العلوم التجريبية والتقني رياضي بخياراته الأربعة باعتبارهما شعبتين منبثقتين عن الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا وفق الهيكلية المعتمدة في مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر التابعة لقطاع تدخل مركز التوجيه المدرسي والمهني بأفـلو ولاية الأغواط كأنموذج وقت إنجاز هذه الدراسة وهو الموسم الدراسي 2016/2017 .

7-الدراسات السابقة:

سيتم عرض نتائج تلك الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة في تتابع زمني وبحسب ترتيب متغيرات الدراسة في العنوان على النحو التالي :

7-1- الدراسات التي تناولت الدافع المعرفي :

7-1-1- دراسة زروالي وسيلة وإبرييم سامية (2017): جاءت الدراسة تحت عنوان : " علاقة تقدير

الذات بالدافع المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة - العربي بن مهيدي - بأ م البواقي، الجزائر. "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة " العربي بن مهيدي " بأ م البواقي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما، وإلى الكشف عن علاقة تقدير الذات بالدافع المعرفي وعن مدى اختلاف هذه العلاقة باختلاف كل من الجنس والتخصص الأكاديمي، أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (352) طالب وطالبة اختيروا عشوائياً من طلبة كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية ومن طلبة كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة استعملت الباحثتان أداتين من تصميمهما و أسفرت المعالجة الإحصائية للمعطيات على النتائج التالية:

- لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تبعاً لمتغيري الجنس أو التخصص أو التفاعل بينهما.

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين تقدير الذات والدافع المعرفي.

- تختلف العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والدافع المعرفي باختلاف كل من الجنس والتخصص

الأكاديمي. (زروالي وسيلة وإبرييم سامية، 2017، ص1)

7-1-2- دراسة مولود عمار (2015): جاءت الدراسة تحت عنوان : " مستوى الدافع المعرفي بين

التدريس وفق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات"، هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق المحتملة في مستوى الدافع المعرفي ، لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الإلزامي في الجزائر ، تم تقسيم العينة إلى جزأين بين الذين يخضعون للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات وكان عددهم (160) و الذين يخضعون للتدريس وفق المقاربة بالأهداف وعددهم (160)؛ إستعمل الباحث مقياس الدافع المعرفي من إعدادة مقسم إلى مجموعة من الأبعاد، وبعد المعالجة الإحصائية ، توصل إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين هؤلاء التلاميذ في الرغبة في : الحصول على المعرفة و

توسيعها ، تنمية عادات عقلية منتجة ، تنمية استراتيجيات ضبط داخلي ، تنمية روابط موجبة مع

الوقت، و تنمية روابط موجبة مع المدرسة كمكان لتلقي المعارف العلمية.

- توجد فروق بينهم، في الرغبة في تنمية روابط موجبة مع الزملاء و مع الأساتذة.

وكخلاصة للدراسة توصل إلى انه لا توجد فروق بين تلاميذ السنة الرابعة متوسط في مستوى الدافع المعرفي على العموم تعزى لنوع طريقة التدريس المتبعة (المقاربة بالأهداف/المقاربة بالكفاءات). (مولود عمار، 2015، ص17)

7-1-3- دراسة شريف بن احمد بن صدقة الحازمي (2015): جاءت الدراسة تحت عنوان : "الدافع المعرفي وعمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة " وهدفت الدراسة إلى معرفة مستويات الدافع المعرفي وعلاقته بمظاهر عمليات الذاكرة لدى طلاب الصف الثاني لمرحلة التعليم الثانوي بمكة المكرمة تبعا لمتغير التخصص الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (300) طالب تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وطبق عليهم مقياس الدافع المعرفي للفرماوي (1985)، ومقياس عمليات الذاكرة لعبدون (1993) وبعد المعالجة الإحصائية جاءت النتائج كالتالي:

- مستويات الدافع المعرفي لدى عينة الدراسة موزعة كالآتي : المستوى المنخفض (82,3%) من العينة، المستوى المتوسط (16,6%)، المستوى المرتفع (1%).
- لا توجد علاقة بين الدافع المعرفي وعمليات الذاكرة بأبعادها المختلفة.
- لا توجد فروق بين ذوي التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في الدافع المعرفي.
- لا توجد فروق في عمليات الذاكرة بين الطلبة تعزى لنوع التخصص الدراسي. (شريف بن احمد بن صدقة الحازمي، 2015، ص ت)

7-1-4- دراسة أنتصار كمال قاسم (2014): جاءت الدراسة تحت عنوان : "البيئة الصفية وعلاقتها بالدافع المعرفي والتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة"، هدفت الدراسة إلى قياس البيئة الصفية (تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض - تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات - التفاعل التدريسي مع الطلبة)، قياس الدافع المعرفي والتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة، التعرف على مدى إسهام مجالات البيئة الصفية في الدافع المعرفي والتفكير التأملي ، الكشف عن العلاقة بين درجات البيئة الصفية ودرجات الدافع المعرفي ودرجات التفكير التأملي ، إشتملت عينة البحث على (5000) طالب من (10) كليات في جامعة بغداد (05) كليات الاختصاص العلمي و(05) كليات في الاختصاص الإنساني ، وقد أختيرت العينة بطريقة عشوائية، أما أدوات البحث فقد أعدت الباحثة ثلاثة مقاييس الأول لقياس البيئة الصفية والثاني لقياس الدافع المعرفي والثالث لقياس التفكير التأملي.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة:

- وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البيئة الصفية وكل من الدافع المعرفي والتفكير التأملي ،
- إسهام مجالات البيئة الصفية (تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض ، التفاعل التدريسي مع الطلبة) موجب ذو دلالة احصائية في كل من الدافع المعرفي والتفكير التأملي .
- لا يسهم مجالي (تنظيم قاعة الدرس،توفير المستلزمات) بشكل واضح في كل من الدافع المعرفي والتفكير التأملي.(أنتصار كمال قاسم،2014،ص597)

7-1-5- دراسة أياد محمد يحيى (2010): جاءت الدراسة تحت عنوان : " قياس الدافع المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية"،استهدفت الدراسة التعرف على مستوى الدافع المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة الموصل ، وكذلك معرفة اثر متغيرات الجنس(ذكور وإناث) والتخصص الدراسي (علمي ، أنساني) على الدافع المعرفي ، بلغت عينة البحث العشوائية(126) طالب وطالبة ،أما أداة البحث المستخدمة فكانت أداة جاهزة هي مقياس محمود (2004) لقياس الدافع المعرفي لطلبة جامعة الموصل وذلك بعد إجراء بعض التعديلات عليه ،أما أهم نتائج الدراسة فهي:

- ظهور مستوى مرتفع للدافع المعرفي بشكل عام لدى طلبة كلية التربية الأساسية .
- وجود اثر لمتغير التخصص الدراسي على الدافع المعرفي ولصالح طلبة التخصص العلمي .
- أما متغير الجنس فلم يكون له اثر على الدافع المعرفي لدى الطلبة من الذكور والإناث.(أياد محمد يحي،2010،ص80)

7-1-6- دراسة بسام محمد المشهراوي (2010): جاءت الدراسة تحت عنوان : "الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة"،تهدف هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة غزة،وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة(485) طالباً وطالبة من طلبة مدينة غزة بواقع(225) طالباً و(260) طالبة،وقد استخدم الباحث الأدوات التالية:

- مقياس الحاجة للمعرفة من أعداد كاسيرو وبتي أعداد و تعريب أ.د. صلاح أبو ناهية.
- مقياس البيئة الصفية لفرز ويتشر الذي قام بتعريبه وإعداده إلى العربية الكيلاني والعملة.
- مقياس التفكير التأملي إعداد الباحث،وفي ما يلي تلخيص لأهم نتائج الدراسة:
- مستوى الدافع المعرفي ومستوى البيئة الصفية ومستوى التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة جيد.

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافع المعرفي والتفكير التأملية بأبعاده ودرجته الكلية لدى أفراد العينة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الدافع المعرفي في التفكير التأملية بأبعاده ودرجته الكلية لدى أفراد العينة، وكانت الفروق لصالح مرتفعي الدافع المعرفي.
- لم يظهر تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس وأبعاد البيئة الصفية على التفكير التأملية لدى أفراد العينة.
- لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين التخصص والدافع المعرفي وأبعاد البيئة الصفية على التفكير التأملية لدى أفراد العينة. (بسام محمد المشهراوي، 2010، صص 154-155)
- 7-1-7- دراسة دواير Dwyer (2008):** هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من جامعة كابيتال (Capital University) في أوهايو، حيث تكونت عينة الدراسة من (80) طالب و(134) طالبة من الطلبة المسجلين بالجامعة لمختلف التخصصات وجاءت نتائج الدراسة كالآتي:
 - وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والتحصيل الأكاديمي.
 - وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الرضا عن الحياة والتحصيل الأكاديمي.
 - لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الرضا عن الحياة و الحاجة إلى المعرفة. (فراس الحموري واحمد أبو المخ، 2011، ص1469)
- 7-1-8- دراسة عبد الرحيم شعبان شقورة (2002):** جاءت الدراسة تحت عنوان: "الدافع المعرفي واتجاهات طلبه كليات التمريض نحو مهنة التمريض، وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي"، تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الدافع المعرفي والاتجاه نحو مهنة التمريض والتوافق الدراسي لدى طلبة كليات التمريض في محافظات غزة، كما تهدف إلى معرفة الفروق في الاتجاهات، والتوافق الدراسي بين طلبة المستوى الأول والرابع، وبين الطالبات والطلاب، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (218) طالباً وطالبة من طلبة كلية فلسطين للتمريض وكلية التمريض بالجامعة الإسلامية (72) طالباً و(146) طالبة من المسجلين للفصل الثاني للعام الدراسي 2001/2000، وقد استخدم الباحث الأدوات التالية في الدراسة:
 - مقياس الدافع المعرفي من إعداد حمدي الفرماوي
 - استبانة الاتجاهات نحو مهنة التمريض من إعداد الباحث
 - مقياس التوافق الدراسي من إعداد حسين الدريني وجاءت النتائج كالتالي:

- وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدافع المعرفي والاتجاه نحو مهنة التمريض والتوافق الدراسي .
- وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدافع المعرفي والاتجاه نحو مهنة التمريض.
- وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدافع المعرفي والتوافق الدراسي.
- وجود علاقة دالة إحصائياً بين الاتجاه نحو مهنة التمريض والتوافق الدراسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو مهنة التمريض لصالح الطالبات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المستوى الأول وطلبة المستوى الرابع في بعدي الإذعان والعلاقة بالمدرسين من مقياس التوافق الدراسي ، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً في البعد الخاص بالجد والاجتهاد ، والدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي لصالح طلبة المستوى الرابع.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في بعدي الجد والاجتهاد والإذعان ، والدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي لصالح الطالبات ، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً في البعد الخاص بالعلاقة بالمدرس.(عبد الرحيم شقورة ،2002، صص135-136)
- 7-1-9- دراسة سبيكه يوسف الخلفي (2000): بعنوان " علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر "،هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مهارات التعلم والدافع المعرفي والتحصيل الدراسي ،تكونت عينة الدراسة من(302) طالبة من طالبات التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية لجامعة قطر،استخدمت الباحثة المقاييس التالية:
- قائمة مهارات التعلم والاستذكار من إعداد سليمان الخضري وأنور رياض عبد الرحيم.
- مقياس الدافع المعرفي من إعداد حمدي الفرماوي.
- نتائج التحصيل الدراسي من إدارة القبول والتسجيل بالجامعة،ومن بين النتائج المحصل عليها ما يلي:
- توجد علاقة دالة موجبة بين التحصيل الدراسي ومهارة انتقاء الأفكار الأساسية لكلا التخصصين (العلمي/الأدبي).
- توجد علاقة دالة موجبة بين التحصيل الدراسي والدافع المعرفي لعينة الدراسة.(سبيكه يوسف الخلفي،2000،ص13)
- 7-1-10- دراسة الجميل محمد شعله (1999): بعنوان: " أثر تفاعل الدافع المعرفي و البيئة المدرسية على كل من التحصيل الدراسي و الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية"،هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير الدافع المعرفي على التحصيل الدراسي ،والاتجاه نحو الدراسة ، كما هدفت

إلى معرفة مدى تأثير تفاعل الدافع المعرفي مع البيئة المدرسية على التحصيل الدراسي و الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية تكونت عينة الدراسة من (100) طالب من طلاب الصف الثاني الثانوي بالمدرسة الصناعية بالقناطر الخيرية اختيروا عشوائياً ، كلهم من الذكور ، و استخدم الباحث الأدوات التالية في الدراسة:

- اختبار الاتجاهات نحو الدراسة من إعداد الباحث.
- مقياس الدافع المعرفي من إعداد حمدي الفرماوي .
- اختبار البيئة المدرسية من إعداد الباحث ، و أظهرت الدراسة النتائج التالية:
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مستوى الدافع المعرفي و مستوى التحصيل الدراسي.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافع المعرفي و الاتجاه نحو الدراسة.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين تفاعل الدافع المعرفي مع البيئة المدرسية على الاتجاه نحو الدراسة.

▪ عدم وجود أثر لتفاعل الدافع المعرفي و البيئة المدرسية على التحصيل الدراسي.

7-1-11- دراسة حمدي الفرماوي (1980): بعنوان: " الدافع المعرفي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية "، هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة الدافع المعرفي و ماهيته و محاولة قياس هذا الدافع كما هدفت إلى الكشف عن علاقة الدافع المعرفي بمستوى التحصيل الدراسي عند الطلاب و قد تكونت عينة الدراسة من (500) طالب من طلاب الصف الأول الثانوي من الذكور. و استخدم الباحث الأدوات التالية في تطبيق الدراسة:

- مقياس الدافع المعرفي من إعداد الباحث و يتكون من 31 موقفاً موزعة على أربعة أبعاد.
- درجات الطلاب في امتحانات نهاية العام الدراسي.
- و قد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافع المعرفي و مستوى التحصيل الدراسي، أي أنه كلما زاد مستوى الدافع المعرفي زاد تبعاً لذلك مستوى التحصيل الدراسي. (عبد الرحيم شقورة ، 2002، صص 55-58)

7-2- الدراسات التي تناولت الاتجاهات :

7-2-1- دراسة مناع نور الدين وعبد المجيد الناصر (2017): بعنوان: " اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات (دراسة تجريبية ميدانية لتلاميذ الجذعين المشتركين آدب وعلوم)" ، يهتم هذا البحث بدراسة الاتجاهات السلبية نحو الرياضيات لدى تلاميذ الجذوع المشتركة (علوم وتكنولوجيا - آداب) ، كما يهدف

إلى اقتراح برنامج إرشادي قائم على إستراتيجية الإرشاد الجمعي لتغيير تلك الاتجاهات السلبية، استخدم الباحث المنهج التجريبي ، حيث تمثّلت عينة الدراسة في مجموعتين متكافئتين :تجريبية وضابطة، قوامهما (86) تلميذاً حيث ضمت كل مجموعة (43) تلميذاً، وتراوحت أعمارهم ما بين (16-18) سنة حصلوا على درجات منخفضة في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات، ودرجات منخفضة في تحصيلهم الدراسي لمادة الرياضيات، أثناء اختبار،ومن أجل ضبط العينة أكثر، والتحقق من تكافؤ المجموعتين حسب تناظر عشوائي في الذكاء، والتحصيل الدراسي في الرياضيات، والسن، وعدد الذكور والإناث، والتخصص الدراسي، علمي/أدبي، والكفاءة الذاتية العامة ، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي للأسرة، وكذلك الشأن بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات، وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموع التجريبية تم إجراء مقياس الاتجاه على المجموعتين وبعد التحليل الإحصائي تأكدت نتيجة فرضية الدراسة،والتي أكدت على مدى فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على إستراتيجية الإرشاد الجمعي المصغر لتغيير وتعديل الاتجاهات السلبية نحو الرياضيات لدى تلاميذ الجذوع المشتركة (علوم وتكنولوجيا -آداب) وبصورة جد إيجابية.(مناع نور الدين وعبد المجيد الناصر،2017،ص273)

7-2-2- دراسة نبيل بحري وعلي فارس (2015): بعنوان: " اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي نحو البيئة في ضوء بعض المتغيرات -دراسة ميدانية-"، تهدف الدراسة إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في ضوء بعض المتغيرات (الجنس،التخصص،مكان الإقامة،المستوى التعليمي لرب الأسرة،مهنة رب الأسرة)، حيث تكونت عينة الدراسة من (117) طالباً وطالبة، ولجمع المعلومات تم استخدام مقياس الاتجاهات نحو البيئة الذي صممه حسن(2004) ، وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- يملك تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي اتجاهات سلبية نحو البيئة.
- لا توجد فروق بين اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي نحو البيئة تبعاً لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق بين اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي نحو البيئة تبعاً لمتغير التخصص.
- لا توجد فروق بين اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي نحو البيئة تبعاً لمتغير مكان الإقامة.
- توجد فروق بين اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي نحو البيئة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لرب الأسرة.
- لا توجد فروق بين اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي نحو البيئة تبعاً لمتغير مهنة رب الأسرة.

نبيل بحري وعلي فارس،2015،ص167)

7-2-3- دراسة عصام الجدوع (2015): بعنوان: "اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو تخصصهم لدى عينة من طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن"، هدفت هذه الدراسة إلى تقصي اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو تخصصهم لدى عينة من طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (92) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية ، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة والتي تكونت من 28 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات أشارت بنتائج الدراسة إلى:

- أن الدرجة الكلية لاتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو تخصصهم كانت إيجابية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو تخصصهم تبعاً لمتغير فرع الطالب في الثانوية العامة لصالح طلبة الفرع المهني.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو تخصصهم تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي للطالب. (عصام الجدوع، 2015، ص1125)

7-2-4- دراسة أحمد بن زيد الدعجاني (2012): بعنوان: "اتجاهات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو الدروس الخصوصية"، هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاه الطلاب والطالبات بالمرحلة الثانوية بمدارس منطقة الرياض (التعليم الثانوي بالمدارس الحكومية/مدارس التعليم الأهلي) نحو الدروس الخصوصية، ودراسة العلاقة بين الاتجاه نحو الدروس الخصوصية ومؤهل مدرسيهم وخبرتهم، أتبع المنهج الوصفي في الدراسة، حيث أعد الباحث إستبانة لقياس الاتجاهات نحو الدروس الخصوصية طبقت على عينة مكونة من (200) طالبة وطالبة اختيرت بطريقة عشوائية وبعد التحليل الإحصائي توصل إلى النتائج التالية:

- اتجاهات الطلاب والطالبات تراوحت بين اتجاه عالي واتجاه عال جداً نحو الدروس الخصوصية.
 - توجد فروق في الاتجاهات نحو الدروس الخصوصية بين طلاب التخصص العلمي، وطلاب التخصص الأدبي لصالح طلاب التخصص العلمي.
 - توجد فروق في الاتجاهات نحو الدروس الخصوصية بين طلاب التعليم الثانوي في المدارس الحكومية وطلاب التعليم الأهلي لصالح طلاب المدارس الحكومية.
- (أحمد بن زيد الدعجاني، 2012، ص131)

7-2-5- دراسة عبد الله المجيدل وسعد الشريع (2012): بعنوان: "اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم، دراسة ميدانية مقارنة بين كلية التربية -جامعة الكويت، وكلية التربية بالحسكة -جامعة الفرات أنموذجاً-، تهدف الدراسة الحالية إلى تقصي اتجاهات الطلبة المعلمين في كلية التربية - جامعة الكويت وفي كلية التربية بالحسكة -جامعة الفرات نحو مهنتهم المستقبلية. وتمثلت الأداة الرئيسة للبحث باستبانة أعدها الباحثان. وطبقت على عينة نهائية مكونة من (403) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة الكويت، و(389) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة الفرات وتوصل الباحثان إلى عدد من النتائج كان من أهمها:

- أن لمتغير الجنس تأثير على اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم في كلا عینتي البحث، وهذه الفروق لصالح الطلبة من الإناث .
 - ولم يكن لمتغير التخصص تأثير على اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم في كلا عینتي البحث.
 - لم يتبين لمتغير السنة الدراسية أي تأثير على اتجاهات عينة الطلبة المعلمين في كلية التربية - جامعة الكويت بينما كان له تأثير على عينة الطلبة المعلمين في كلية التربية بالحسكة -جامعة الفرات .
 - وتوجد فروق بين اتجاهات عينة الطلبة المعلمين في كلية التربية - جامعة الكويت وبين اتجاهات عينة الطلبة المعلمين في كلية التربية بالحسكة -جامعة الفرات نحو مهنة التعليم. وهذه الفروق في الاتجاهات فروق بسيطة من جهة وفروق إيجابية من جهة ثانية مما يدل على أن هناك اتجاهًا إيجابيًا لدى مجمل أفراد عینتي البحث نحو مهنة التعليم. (عبد الله المجيدل وسعد الشريع، 2012، صص 17-18)
- 7-2-6- دراسة محمد أحمد صوالحة و محمد محمود الزعبي (2012): بعنوان: "اتجاهات طلبة معلم الصف في جامعة جرش نحو تخصصهم الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات"، هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات طلبة تخصص معلم الصف في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش الخاصة نحو تخصصهم الأكاديمي بشكل عام ونحو دراسة التخصص، والمدرسين، ودور تخصص معلم الصف وأهميته في المجتمع والخطة الدراسية بشكل خاص، وإلى التعرف إلى مدى اختلاف هذه الاتجاهات في ضوء متغيرات الجنس، ومكان السكن والمستوى الدراسي والتفاعلات فيما بينها، وإلى التعرف على العلاقة بين اتجاهات الطلبة ومعدلاتهم التراكمية في الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (165) طالباً وطالبة، تم

اختيارهم بطريقة عشوائية ، يمثلون مستويات متغيرات الدراسة، استخدم الباحثان في الدراسة مقياس الاتجاهات نحو التخصص الأكاديمي من إعدادهما، أظهرت النتائج التي توصلت إليها الدراسة التالي:

▪ أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة إيجابية نحو التخصص الأكاديمي بشكل عام، ونحو كل مجال من المجالات الأربعة الفرعية .

▪ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل تعزى لأثر متغير الجنس لصالح مجموعة الإناث.

▪ وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة ومعدلاتهم التراكمية في حالي المجالين الثاني (الاتجاهات نحو المدرسين)، والثالث (الاتجاهات نحو دور تخصص معلم الصف وأهميته في

المجتمع). (محمد أحمد صوالحة و محمد محمود الزعبي، 2012، صص 419-420)

7-2-7- دراسة لينا علي (2011): بعنوان: " اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية"، هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي في مدينة دمشق نحو إستراتيجية التعلم التعاوني، وصممت الباحثة من أجل ذلك استبانة من (36) فقرة لقياس اتجاهات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي نحو مفهوم التعلم التعاوني، طبقت على عينة مكونة من (596) مدرساً ومدرسة سحبت عشوائياً وخاصة بالطريقة العرضية موزعين على (28) مدرسة ثانوية حيث أشارت نتائج الدراسة إلى:

▪ أن مدرسي مرحلة التعليم الثانوي لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم التعاوني.

▪ وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني ككل ومفهوم التعلم التعاوني تعزى لجنس المدرس ولصالح الإناث .

▪ وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني ككل تعزى لمدة الخدمة ولصالح المدرسين ذوي مدة الخدمة الأقل . (لينا علي، 2011، صص 157-158)

7-2-8- دراسة سعاد معروف (2010): بعنوان: " اتجاهات الطلبة نحو اللغة الإنكليزية وعلاقتها بالتحصيل لدى الجنسين في ضوء أنماط الإدارة الصفية السائدة (دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في ثانويات مدينة دمشق الرسمية والخاصة) "، هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات الطلبة نحو مادة اللغة الإنكليزية والفرق بين هذه الاتجاهات لدى الجنسين وعلاقة ذلك بالتحصيل فيها، كما هدفت إلى التعرف على آراء الطلبة نحو الإدارة الصفية السائدة، وعلاقته بالاتجاه نحو مادة اللغة الإنكليزية، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة استبانة مؤلفة من (46) عبارة موجهة للطلبة

لقياس اتجاهاتهم نحو مادة اللغة الإنكليزية، واستبانة أخرى مؤلفة من (38) عبارة موزعة على (ثمانية أبعاد) موجهة للمدرسين في إدارة الصف وتنظيم التعليم، كذلك قامت الباحثة بإجراء اختبار تحصيلي لطلبة الصف الأول الثانوي في مادة اللغة الإنكليزية، وقد اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولإجراء هذه الدراسة تم اختيار عينة عشوائية من الطلبة، مؤلفة من (420) طالباً وطالبة في الثانويات الرسمية والخاصة في مدينة دمشق، وعينة من المدرسين مؤلفة من (60) مدرساً ومدرسة يدرسون مادة اللغة الإنكليزية في هذه الثانويات، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو مادة اللغة الإنكليزية والتحصيل لدى الجنسين.
- توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في الاتجاه نحو مادة اللغة الإنكليزية لدى الجنسين لصالح الذكور.
- لا توجد علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو مادة اللغة الإنكليزية والإدارة الصفية. (سعاد معروف، 2010، ص 739-740)

7-2-9- دراسة عبد الستار احمد مراد وعلي عبد الرحمن جمع (2006): بعنوان: "دراسة العلاقة بين الاتجاه نحو مادة الكيمياء والتحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس العلمي"، يهدف البحث الحالي الإجابة عن السؤال الآتي: هل هناك علاقة ارتباطية بين ما لدى الطلبة من اتجاهات نحو مادة الكيمياء ومقدار تحصيلهم الدراسي فيها؟، وبلغ عدد عينة البحث بلغ عددهم (200) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً، طبق عليهم مقياس الاتجاه نحو الكيمياء من إعداد الباحثين وجاءت النتائج كالآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اتجاهاتهم نحو الكيمياء .
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهات الطلبة نحو الكيمياء والتحصيل الدراسي. (عبد الستار احمد مراد وعلي عبد الرحمن جمع، 2006)

7-2-10- دراسة يي وتيدويل Yi and Tidwell (2005): هدفت الدراسة للكشف عن اتجاهات اليافعين الكوريين الأمريكيين نحو خدمات الإرشاد النفسي، تكونت عينة الدراسة من (157) طالباً أمريكياً من أصل كوري، وتمثلت أدوات الدراسة بالاستلانة التي أعدها الباحثان، وقد أظهرت نتائج الدراسة:

- أن اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد النفسي كانت إيجابية .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو خدمات الإرشاد النفسي تعزى لمتغيري الجنس ومستوى الدخل الشهري.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو خدمات الإرشاد النفسي تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الرابعة. (عصام الجدوع، 2015، ص1167)

7-3- الدراسات التي تناولت التوافق الدراسي :

7-3-1- دراسة خلفان رشيد ومباركي محمد أوراج (2017): بعنوان : "التوافق الدراسي لدى التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالوسط الريفي"، هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق الموجودة في التوافق الدراسي، وفي أبعاده الجد والاجتهاد، والإذعان، والعلاقة بالمدرس لدى التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالوسط الريفي، تم إختيار عينة مكونة (147) تلميذ من الجنسين من تلاميذ السنة الثالثة متوسط، طبق عليهم مقياس التوافق الدراسي (ليونجمان ترجمة حسين عبد العزيز الدريني) ، ومقياس العنف المدرسي وبعد التحليل الإحصائي جاءت النتائج كالآتي:

- توجد فروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالوسط الريفي.
 - توجد فروق في بعد الجد والإجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالوسط الريفي.
 - توجد فروق في بعد الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالوسط الريفي.
 - توجد فروق في العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالوسط الريفي.
- خلفان رشيد ومباركي محمد أوراج، 2017، ص310)

7-3-2- دراسة شلالى لخضر (2017): بعنوان : " التوجيه نحو ميادين الـ ل.م.د وعلاقته بالتوافق الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة"، هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين التوجيه نحو ميادين ل.م.د وكل من التوافق الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة السنة الأولى جامعي ، وكذا كشف الفروق في التوافق الدراسي ومستوى الطموح تبعا لبعض المتغيرات : الجنس ، التخصص ، درجة الرضا عن التخصص ، تتكون عينة الدراسة من طلبة السنة الأولى جامعي بجامعة عمار ثلجي بالأغواط والبالغ عددهم (356) طالب وطالبة ومن جميع الكليات تم اختيارهم طبقيا، اتبع الباحث المنهج الوصفي ، و استخدم سؤالا واحدا لقياس درجة الرضا عن التخصص ، ومقياسين مقننين ، الأول هو اختبار التوافق الدراسي (من إعداد : الجباري بلابل الجنيدي 1985) ، والثاني هو إستبيان مستوى الطموح للراشدين (من إعداد : كاميليا عبد الفتاح 1961) ، بعد المعالجة الإحصائية جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي :

- أن عينة الدراسة يتمتعون بإتجاهات إيجابية نحو تخصصاتهم ، كما أظهرت ذات النتائج أن الطلبة العلميين أكثر رضا عن تخصصاتهم من أقرانهم الأدبيين .
- أن أغلب الطلبة في السنة أولى جامعي يتمتعون بدرجة مرتفعة في التوافق الدراسي.

- أن أغلب الطلبة في السنة أولى جامعي يتمتعون بمستوى مرتفع من مستوى الطموح.
- لا يوجد إختلاف في درجة التوافق الدراسي بين الذكور والإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين (علمي/أدبي) في التوافق الدراسي ولصالح الطلبة العلميين.
- لا يوجد إختلاف في مستوى الطموح بين الذكور والإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تبعا للتخصص (علمي/أدبي) لصالح العلميين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي تبعا للرضا عن التخصص ولصالح الراضين عن تخصصاتهم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تبعا للرضا عن التخصص ولصالح الراضين عن تخصصاتهم. (شلاي لخضر، 2017، ص أ)

3-3-7- دراسة عتيقة بابش (2016) : بعنوان : " بعض مؤشرات الصحة النفسية (تقدير الذات ، التكيف النفسي) وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي " ، هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين بعض مؤشرات الصحة النفسية (تقدير الذات ، والتكيف النفسي) والتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي ، إلى جانب الكشف عن الفروق بين أفراد العينة في الصحة النفسية والتوافق الدراسي حسب (الجنس ، والتخصص) ، اعتمدت على مقياس الصحة النفسية ومقياس التوافق الدراسي (ليونجمان ترجمة حسين عبد العزيز الدريني) تم تطبيقهما على عينة قوامها (302) تلميذ وتلميذة ؛ ومن بين النتائج المتوصل إليها :

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الصحة النفسية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في التوافق الدراسي تعزى لمتغير الجنس.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في التوافق الدراسي تعزى لمتغير التخصص.
- (عتيقة بابش ، 2016 ، ص ب)

4-3-7- دراسة لخضر شيبية (2015) : بعنوان : " الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي" ، هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين كل من الدافعية وتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي ، والكشف عن الفروق بين الجنسين في هذه المتغيرات ، إستخدم الباحث مقياس الدافعية للتعلم ، ومقياس تقدير الذات ، ومقياس التوافق

الدراسي(ليونجمان ترجمة حسين عبد العزيز الدريني) طبقت على عينة مكونة من (100) تلميذ وتلميذة ،وبعد التحليل الإحصائي جاءت النتائج كالآتي:

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الدافعية للتعليم وتقدير الذات.
 - توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الدافعية للتعليم والتوافق الدراسي.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للتعليم.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين تقدير الذات.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التوافق الدراسي.(لخضر شيبية،2015،ص أ)
- 7-3-5- دراسة مباركة ميدون وعبد الفتاح أبي مولود (2014) :** بعنوان : " الكفاءة الذاتية و علاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ بمتوسطات مدينة ورقلة"،هدفت الدراسة إلى التحقق من الأهداف المتمثلة في الكشف عن مستوى كل من الكفاءة الذاتية و التوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ، تكونت عينة الدراسة الأساسية من (798) تلميذ و تلميذة أختيروا بطريقة عشوائية طبقية من متوسطات مدينة ورقلة ، و لتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداتين هما مقياس الكفاءة الذاتية مكون من 10 بنود ومقياس التوافق الدراسي مكون من 36 بند من إعداد الباحثين،.أظهرت النتائج :

- أن مستوى كل من الكفاءة الذاتية و التوافق الدراسي مرتفع لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط .
- وجود علاقة طردية بين الكفاءة الذاتية و التوافق الدراسي لديهم .
- هناك فروق جوهرية بين التلاميذ و التلميذات في توافقهـم الدراسي وهو لصالح التلميذات.
- وجود فروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ المعيّدين والتلاميذ غير المعيّدين لصالح التلاميذ غير المعيّدين.

(مباركة ميدون وعبد الفتاح أبي مولود،2014،ص105)

7-3-6- دراسة رغداء علي نعيصة (2014) :بعنوان: "التوافق الدراسي ومستوى النضج الانفعالي وعلاقتهم ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق" ، والتي هدفت التعرف على مستوى التوافق الدراسي ومستوى النضج الانفعالي والعلاقة بينهما ، وكذا كشف الفروق بين أفراد العينة في التوافق الدراسي ومستوى النضج الانفعالي وفق (نوع التخصص ، والسنة الدراسية) ، إعتمدت الباحثة مقياس التوافق الدراسي ، ومقياس النضج الانفعالي ، وشملت عينة البحث (400) طالبا وطالبة من كليتي الاقتصاد والتربية ؛ ومن أهم النتائج التي توصلت إليها :

- يتمتع طلبة جامعة دمشق بمستوى مرتفع من التوافق الدراسي والنضج الانفعالي .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس التوافق الدراسي وعلى مقياس النضج الانفعالي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي ولصالح طلبة كلية الاقتصاد. (رغداء علي نعيمة ، 2014 ، ص 09)

7-3-7- دراسة عفراء إبراهيم خليل العبيدي (2013) :بعنوان " التفكير (الايجابي . السلبي) وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد " ، والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة التفكير (الايجابي . السلبي) لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتوافق الدراسي ، فضلا عن الكشف عن الفروق في التفكير (الايجابي . السلبي) والتوافق الدراسي وفق متغير (الجنس ،التخصص ، المرحلة الدراسية) ، تألفت العينة من (200) طالب وطالبة ، وتم تطبيق التفكير (الايجابي . السلبي) ومقياس التوافق الدراسي (من إعداد الباحثة) ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

- أن الطلبة يتمتعون بنمط تفكير إيجابي ومستوى مرتفع من التوافق الدراسي .
- عدم وجود فروق في نمط التفكير (الايجابي . السلبي) تعزى لمتغير (الجنس ،التخصص ، المرحلة الدراسية) .
- عدم وجود فروق في التوافق الدراسي تعزى لمتغير (الجنس ، التخصص ، المرحلة الدراسية).
- وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الايجابي والتوافق الدراسي.(عفراء إبراهيم خليل العبيدي، 2013 ، ص 124)

7-3-8- دراسة الطيب صديق بخيت (2013) :بعنوان " التفكير الابتكاري وعلاقته بسمات الشخصية من جهة والتوافق الدراسي من جهة أخرى لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة بحري" ، هدفت الدراسة إلى التعرف على التفكير الابتكاري وعلاقته بسمات الشخصية والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، حيث بلغ حجم العينة (186) طالب وطالبة ، كما استخدم مقياس التوافق الدراسي (إعداد: محمود الزيايدي) ؛ وتمثلت نتائج الدراسة فيما يخص التوافق الدراسي في الآتي :

- يتسم التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالارتفاع .

- كما توجد فروق بين الجنسين في التوافق الدراسي . (الطيب صديق بخيت ، 2013 ، ص د)

7-3-9- دراسة محمد يوسف أحمد راشد (2011):بعنوان:"التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين"، هدفت الدراسة تعرف العلاقة بين التوافق الشخصي والاجتماعي والتوافق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين ، وكذا المقارنة بين الذكور والإناث في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي ، شملت العينة(203) طالب وطالبة ، مستخدما

إستبانة للتوافق الشخصي والتوافق الإجتماعي والتوافق الدراسي (من إعدادة) ؛ وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- وجود علاقة بين التوافق الدراسي والتوافق الشخصي والتوافق الإجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين .
- كذا وجود فروق بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي والتوافق الشخصي والتوافق الإجتماعي ، لصالح عينة الإناث . (محمد يوسف أحمد راشد ، 2011 ، ص 701)

7-3-10- دراسة صاحب أسعد ويس الشمري (2010): بعنوان: " التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة"، والتي هدفت إلى التعرف على التوافق الدراسي لدى طلبة كلية التربية ، وكذا الكشف عن الفروق في التوافق الدراسي حسب (الجنس - التخصص - نظام الدراسة) عينة الدراسة قدرت بـ (86) طالب وطالبة ، وطبق عليهم مقياس التوافق الدراسي (من إعداد الباحث) وأسفرت النتائج على ما يلي :

- أن الطلبة يتمتعون بدرجة إيجابية (جيدة) من التوافق الدراسي .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي تبعا للجنس ولصالح الذكور .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي تبعا للتخصص .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي تبعا لمتغير نظام الدراسة (صباحية - مسائية) ولصالح طلبة الدراسات المسائية . (صاحب أسعد ويس الشمري ، 2010 ، ص 190)

7-3-11- دراسة عبد الله وإلياس ومحي الدين وأولي Abdullah, C ,M & Elias, H & Mahyuddin, R & Uli, J (2009) : بعنوان: " التوافق لدى طلاب السنة الأولى في جامعة ماليزيا" والتي هدفت إلى إختبار عمليات التوافق الجامعي لدى طلاب السنة الأولى في جامعة ماليزية الحكومية تألفت عينة الدراسة من (250) طالبا من طلاب السنة الأولى في ست كليات مختلفة في ماليزيا ، استخدمت الدراسة مقياس (SACQ) ومقياس بيكر وسيريك (Baker & Siryk) ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ؛ وأظهرت النتائج :

- أن التوافق مطلوب لدى طلاب السنة الأولى في الجامعة لينجحوا في دراستهم الجامعية
- التوافق الإجمالي للطلاب كان بمستوى معتدل .
- الطلاب الذكور كانوا أفضل من الإناث فيما يتعلق بالتوافق ، والتوافق الدراسي والتوافق العاطفي الشخصي . (محمد يوسف أحمد راشد ، 2011 ، ص 721)

8- التعليق على الدراسات السابقة :

عمدنا إلى تصدير مبحث الدراسات السابقة بالدراسات التي تمت في بيئتنا المحلية وفي أزمنة قريبة من زمن دراستنا الحالية ،دون إهمال للدراسات الأخرى وخصوصا التي تمت في البيئة العربية،وحاولنا أن نراعي مدى اقتراب العينة من عينة دراستنا الحالية ،وكذلك المتغيرات البحثية (الجنس،الشعبة) في حدود ما استطعنا الوصول إليه من دراسات حول متغيرات دراستنا الحالية،مع ملاحظة أننا لم نضمن هذا المبحث كل الدراسات،لذلك انتخبنا بعضها بما يخدم دراستنا الحالية.

8-1- التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت الدافع المعرفي :

بعد هذا العرض لبعض للدراسات السابقة ، وجد الباحث الكثير من الدراسات التي تناولت متغير الدافع المعرفي تارة تحت مسمى الدافع المعرفي وتارة أخرى تحت مسمى الحاجة إلى المعرفة ،وهذا الاختلاف في التسمية وضحاها في الجانب المفاهيمي الذي تناوله فصل الدافع المعرفي من الدراسة الحالية،وفي عرضنا لهذه الدراسات السابقة ركزنا على الدراسات التي تبنت مسمى الدافع المعرفي بما يتفق مع دراستنا الحالية،وكذلك مقاربتها مع عينة دراستنا والمتغيرات البحثية التي تناولناها من خلال الفرضيات(الجنس،الشعب الدراسية) ،وقد أدرجنا دراسة عبد الرحيم شعبان شقورة (2002) التي جاءت تحت عنوان: "الدافع المعرفي واتجاهات طلبه كليات التمريض نحو مهنة التمريض،وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي" ضمن الدراسات السابقة التي تناولت الدافع المعرفي رغم أنها تناولت من الناحية النظرية المتغيرات الثلاث التي تتناولها دراستنا الحالية لعدة مبررات منها تقديمها لمتغير الدافع المعرفي على بقية المتغيرات،وكذلك لاختلاف المتغير الثاني والثالث من وجهة نظرنا على متغيرات الدراسة الحالية بحكم العينة المستهدفة ،ففي دراسة شقورة متغير الاتجاه كان نحو المهنة ،وفي دراستنا نحو الشعبة الدراسية ،أما متغير التوافق الدراسي فكان يخص طلبة كلية التمريض بينما في دراستنا متعلق بتلاميذ التعليم الثانوي ،إضافة إلى اختلاف البيئة والزمان،أما بقية الدراسات فتناولت أحد المتغيرات وعلاقته بمتغيرات أخرى،مع إقرارنا أن أزمنة وبيئات كثير من الدراسات تختلف عن الدراسة الحالية .

تضمنت هذه الدراسات العديد من الخصائص التي تخدم وتقيد البحث الحالي ومنها:

من حيث الأهداف فقد تباينت أهداف الدراسات السابقة عن بعضها البعض من حيث قياس مستوى الدافع المعرفي ، أو محاولة الكشف عن الفروق ودلالاتها تبعا لبعض المتغيرات الوسيطة (الجنس ، التخصص، المستوى التعليمي ، طريقة التدريس) ،أو ذهبت هاته الدراسات إلى معرفة العلاقة بين الدافع المعرفي وبعض المتغيرات النفسية والتربوية كتقدير الذات،عمليات الذاكرة،البيئة الصفية والتفكير التأملية،الرضا عن

الحياة، ومهارات التعلم، التحصيل الدراسي، وحاولت بعض الدراسات الكشف عن التفاعل بين المتغيرات التي من ضمنها متغير الدافع المعرفي، حيث اشتركت الدراسة الحالية في الأهداف مع بعض الدراسات السابقة في الكشف عن الفروق في الدافع المعرفي تبعا لكل من متغير الجنس والتخصص أو لأحدهما ومدى التفاعل في العلاقة بين هذا المتغير ومتغيرات أخرى، أين نجد بعض الدراسات تناولت هذا الهدف كدراسة زروالي وسيلة وإبرييم سامية (2017) وشريف بن أحمد بن صدقة الحازمي (2015) وأياد محمد يحي (2010)، والجميل محمد شعلة (1999) هذه الأخيرة التي حاولت الكشف عن أثر التفاعل بين المتغيرات، وفيما يخص الهدف الخاص بكشف الفروق في الدافع المعرفي خاصة الجنس والتخصص فإن الدراسة الحالية تتفق مع كل الدراسات السابقة الذكر في هذا الهدف، وإتفاقها مع دراستي زروالي وإبرييم والجميل محمد شعلة في التفاعل بين المتغيرات.

أما من حيث المنهج وأداة الدراسة نلاحظ أن كل الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي الذي يناسب طبيعة موضوع الدراسة الحالية، كما تم اعتماد اختبارات متعددة لقياس الدافع المعرفي سواء من إعداد أصحابها كدراسة زروالي وسيلة وإبرييم سامية (2017)، ومولود عمار (2015) أو حمدي الفرماوي (1980)، أو استخدموا مقاييس مقننة اكتسبت صدقا وثباتا بعد تطبيقها في بيئات عربية ومحلية كمقياس حمدي الفرماوي الذي نجده مستخدما في الدراسات التالية: شريف بن أحمد بن صدقة الحازمي (2015)، وعبد الرحيم شعبان شقورة (2002)، سبيكه يوسف الخلفي (2000) والجميل محمد شعلة (1999)، ومقياس كاسييو وبتي الذي عربه صلاح أبوناية الذي نجده مستخدما في دراسة بسام محمد المشهراوي (2010)؛ حيث اعتمدت الدراسة الحالية المقياس الأخير وهو مقياس الحاجة إلى المعرفة بمسمى الدافع المعرفي بعد إجراء تعديلات أملت الدراسة الاستطلاعية ليتناسب مع خصوصية الدراسة الحالية من حيث البيئة ومن حيث العبارات، ونمط التعليم المعتمد.

كما نلاحظ اختلاف في عدد أفراد العينة ومكان الدراسة، حيث تراوح عدد أفراد العينة في مجموعها ما بين (100) و(500) يتوزعون حسب مقتضيات المتغيرات التي تعتمدها كل دراسة، أما من حيث طبيعتها فنجد دراسة كل أنتصار كمال قاسم (2014)، بسام محمد المشهراوي (2010)، والجميل محمد شعلة (1999)، حمدي الفرماوي (1980) تتشابه مع الدراسة الحالية في العينة والمتمثلة في تلاميذ التعليم الثانوي، أما الأماكن التي أجريت فيها الدراسة فنجدها متنوعة في حدود علمنا (فلسطين، العراق، قطر، السعودية، مصر، الولايات المتحدة الأمريكية)، ونجد دراستين من الجزائر هي دراسة كل من زروالي وإبرييم ودراسة مولود عمار.

أما النتائج فقد توصل الباحثون في الدراسات السابقة إلى نتائج متباينة في مستوى الدافع المعرفي بين المنخفض والمرتفع والمتوسط كما وضحته دراسة شريف بن أحمد بن صدقة الحازمي (2015)، وأياد محمد يحي (2010)، كما اختلفت نتائجها في الكشف عن الفروق بين الجنسين في ذات المتغير فمنها من لم تجد فروقا في الدافع المعرفي تعزى لأحد المتغيرات الوسيطة كدراسة مولود عمار، ودراسة شريف بن أحمد بن صدقة الحازمي، وهناك بعض الدراسات وجدت فروقا في مستويات الدافع المعرفي كدراسة زروالي وإبرييم ودراسة أياد محمد يحي ودراسة بسام محمد المشهراوي، أما عن العلاقة الإرتباطية الموجبة والدالة إحصائيا فنجد معظم الدراسات وجدت هذه العلاقة بين الدافع المعرفي ومتغيرات كتنقدير الذات، البيئة الصفية، التفكير التأملي، التحصيل الدراسي، الاتجاه نحو المهنة، التوافق الدراسي، الإتجاه نحو الدراسة، بينما نجد أن هذه العلاقة غير موجودة بين الدافع المعرفي ومتغيرات كعمليات الذاكرة، الرضا عن الحياة، أما عن تفاعل متغير الدافع المعرفي مع متغيرات أخرى فقد أظهرت دراسة الجميل محمد شعله (1999) عدم وجود أثر لتفاعل الدافع المعرفي والبيئة المدرسية على التحصيل الدراسي، وستتطرق دراسة الحالية للتفاعل بين المتغيرات من خلال الفرضية العامة.

8-2- التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت الاتجاهات :

من حيث الأهداف فقد اختلفت الدراسات السابقة في تناول متغير الإتجاه نحو التخصص أو مادة دراسية طرق تدريسية أو مهنة أو نمط تعليمي، و في الكشف عن طبيعته (إيجابي /سلبى) أو عن علاقته ببعض المتغيرات النفسية أو التربوية أو الاجتماعية (التحصيل الدراسي، الإدارة الصفية) أو في كشف الفروق ودلالاتها وفقا لبعض المتغيرات الوسيطة خاصة (الجنس، التخصص، المستوى التعليمي، مكان الإقامة، مدة الخدمة)، مما جعل دراستنا الحالية تشترك مع كثير من الدراسات السابقة فيما يتعلق بكشف الفروق في الاتجاهات من حيث متغيري الجنس والتخصص معا كدراسة نبيل بحري وعلي فارس (2015)، وعبد الله المجيد وسعد الشريع (2012)، و دراسة محمد أحمد صوالحة ومحمد محمود الزغبى (2012)، ومن حيث متغير الجنس دون التخصص دراسة لينا علي (2011)، ودراسة سعاد معروف (2010) ودراسة يي وتيدويل (2005)، أما من حيث متغير التخصص دون الجنس فنجد دراسة كل من عصام الجدوع (2015)، أحمد بن زيد الدعجاني (2012).

أما من حيث المنهج وأداة الدراسة نلاحظ أن كل الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي الذي يناسب طبيعة موضوع الدراسة الحالية، ماعدا دراسة مناع نور الدين وعبد المجيد الناصر (2017) التي انفردت ضمن الدراسات السابقة بالمنهج التجريبي، كما إعتمدت كل الدراسات مقاييس من إعداد أصحابها

لقياس الاتجاهات ،ماعدا دراسة نبيل بحري وعلي فارس (2015) التي اعتمدت مقياسا جاهز وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية التي اعتمدت مقياسا جاهزا مقياس الاتجاه نحو الدراسة إعداد محمود عبد الحليم منسي بعد إجراء التعديلات المناسبة بما يتلاءم مع طبيعة العينة ونمط التعليم مع الإشارة إلى اختلاف منحى الاتجاه بين دراسة وأخرى ففي دراسة نبيل بحري وعلي فارس كان منحى الاتجاه البيئية ،أما دراستنا الحالية فمنحى الاتجاه الشعب الدراسية وهذا الاختلاف يسجل مع بقية الدراسات ماعدا دراسة عصام الجدوع (2015)، و دراسة محمد أحمد صوالحة ومحمد محمود الزغبى (2012) الذي كان منحى الاتجاه(التخصص) فيها مقاربا للمنحى الذي أخذه الاتجاه في دراستنا وإن اختلفت التسمية والعينة.

كما نلاحظ اختلاف في عدد أفراد العينة ومكان الدراسة ، حيث تراوح عدد أفراد العينة في مجموعها ما بين (92) و(792) يتوزعون حسب مقتضيات المتغيرات التي تعتمدها كل دراسة، أما من حيث طبيعتها فنجد دراسة كل مناع نور الدين وعبد المجيد الناصر (2017)، نبيل بحري وعلي فارس (2015)، وأحمد بن زيد الدعجاني (2012)، دراسة لينا علي (2011) ودراسة سعاد معروف (2010) ،ودراسة عبد الستار أحمد مراد وعلي عبد الرحمن جمع(2006) تتشابه مع الدراسة الحالية في العينة والمتمثلة في تلاميذ التعليم الثانوي وبقية الدراسات تناولت عينة الدراسة الطلبة الجامعيين،أما الأماكن التي أجريت فيها الدراسة فنجدها متنوعة في حدود علمنا (العراق ،السعودية ،الأردن، الكويت،سوريا،الولايات المتحدة الأمريكية)،ونجد دراستين من الجزائر هي دراسة كل من نبيل بحري وعلي فارس ودراسة مناع نور الدين وعبد المجيد الناصر .

أما النتائج فقد توصل الباحثون في الدراسات السابقة إلى نتائج متباينة في طبيعة الاتجاه بين السلبي والإيجابي ،حيث وجد الاتجاه إيجابيا نحو مناه في الدراسات التالية: دراسة عصام الجدوع (2015)، وعبد الله المجيد وسعد الشريع (2012)، ودراسة محمد أحمد صوالحة ومحمد محمود الزغبى (2012)، دراسة لينا علي (2011) ،ودراسة يي وتيدويل (2005)،أما دراسة نبيل بحري وعلي فارس (2015) فوجد الاتجاه سلبيًا نحو البيئة ،ووجد الاتجاه عاليًا وعال جدًا نحو مناه في دراسة أحمد بن زيد الدعجاني (2012)،كما اختلفت نتائجها في الكشف عن الفروق بين الجنسين في ذات المتغير فمنها من لم تجد فروقا في الاتجاه كدراسة نبيل بحري وعلي فارس و دراسة عصام الجدوع ودراسة عبد الستار أحمد مراد وعلي عبد الرحمن جمع ودراسة يي وتيدويل (2005) ،وهناك بعض الدراسات وجدت فروقا بين الجنسين في الاتجاه كدراسة عبد الله المجيد وسعد الشريع ،ودراسة محمد أحمد صوالحة ومحمد محمود الزغبى ،دراسة لينا علي ودراسة سعاد معروف ،أما عن الفروق في الاتجاه حسب متغير التخصص فأكدت دراسة أحمد

بن زيد الدعجاني وجودها، أما عن عدم وجود هذه الفروق فجاءت دراسة كل من عصام الجدوع عبد الله المجيدل وسعد الشريع ،وفيما يتعلق بالعلاقة الارتباطية الموجبة والدالة إحصائيا فنجد دراسة محمد أحمد صوالحة ومحمد محمود الزغبى وجدت هذه العلاقة بين الإتجاه ومتغير كالتحصيل الدراسي ،بينما نجد أن هذه العلاقة غير موجودة بين الاتجاه ومتغير الإدارة الصفية في دراسة ودراسة عبد الستار أحمد مراد وعلي عبد الرحمن جمع ،أما باقي الدراسات السابقة فلم تهتم بإيجاد العلاقة بين متغير الاتجاه ومتغيرات أخرى.

8-3- التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت التوافق الدراسي :

من حيث الأهداف فقد تباينت أهداف الدراسات السابقة عن بعضها البعض من حيث دراسة مستوى التوافق الدراسي (مرتفع ،بدرجة جيدة، معتدل) ، أو كانت الدراسات السابقة تحاول الكشف عن الفروق ودلالاتها تبعا لبعض المتغيرات الوسيطة (الجنس ، التخصص، درجة الرضا عن التخصص، المرحلة التعليمية ، نظام الدراسة) أو ذهبت هاته الدراسات إلى معرفة العلاقة بين التوافق الدراسي وبعض المتغيرات النفسية والتربوية (التوجيه ،مستوى الطموح ،الصحة النفسية، تقدير الذات ،الدافعية، الكفاءة الذاتية، أو التفكير (الإيجابي - السلبي) أو التفكير الإبتكاري)، فقد إشتكت الدراسة الحالية في الأهداف مع بعض الدراسات السابقة كالبحث عن مستوى التوافق الدراسي ، أين نجد بعض الدراسات تناولت هذا الهدف كدراسة شلالى لخضر (2017) ودراسة مباركة ميدون وعبد الفتاح أبي مولود (2014) ورغداء علي نعيصة (2014) وعفراء إبراهيم خليل العبيدي (2013) ودراسة الطيب صديق بخيت (2013) ودراسة صاحب أسعد ويس الشمري (2010)، ودراسة عبد الله إلياس ومحي الدين وأولي (2009) ، وفيما يخص الهدف الخاص بكشف الفروق في التوافق الدراسي من حيث الجنس والتخصص معا فإن الدراسة الحالية تتفق مع دراسة كل من شلالى لخضر (2017)، وعتيقة بابش (2016) ودراسة صاحب أسعد ويس (2010)، ومن حيث الجنس فقط نجد دراسة كل من ودراسة مباركة ميدون وعبد الفتاح أبي مولود (2014)، وعفراء إبراهيم خليل العبيدي (2013) ، الطيب صديق بخيت (2013) دراسة محمد يوسف أحمد راشد (2011) ، عبد الله إلياس ومحي الدين وأولي (2009).

أما من حيث المنهج وأداة الدراسة نلاحظ أن كل الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي الذي يناسب طبيعة موضوع الدراسة الحالية ، كما تم اعتماد اختبارات متعددة لقياس التوافق الدراسي سواء من إعداد أصحابها كدراسة مباركة ميدون وعبد الفتاح أبي مولود (2014) وعفراء إبراهيم خليل العبيدي (2013) ، ومحمد يوسف أحمد راشد (2011) وصاحب أسعد ويس الشمري (2010) أو استخدموا مقاييس

مقننة ومنها مقياس عبد العزيز الدريني كدراسة خلفان رشيد ومباركي محند أوراج (2017)، وعتيقة بابش (2016)، لخضر شيبية (2015)، وبذلك تشترك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة الذكر في مقياس التوافق الدراسي لعبد العزيز الدريني.

كما نلاحظ اختلاف في عدد أفراد العينة ومكان الدراسة، حيث تراوح عدد أفراد العينة في مجموعها ما بين (86) و(798) يتوزعون حسب مقتضيات المتغيرات التي تعتمدها كل دراسة، أما من حيث طبيعتها فنجد دراسة كل عتيقة بابش (2016)، لخضر شيبية (2015)، وغفراء إبراهيم خليل العبيدي (2013) ومحمد يوسف أحمد راشد (2011) تتشابه مع الدراسة الحالية في العينة والمتمثلة في تلاميذ التعليم الثانوي وبقية الدراسات تناولت عينة الدراسة إما الطلبة الجامعيين أو تلاميذ التعليم المتوسط، أما الأماكن التي أجريت فيها الدراسة فنجدها متنوعة في حدود علمنا (العراق، البحرين، سوريا، السودان، ماليزيا)، ونجد خمس دراسات من الجزائر هي دراسة رشيد ومباركي محند أوراج، شلالى لخضر، وعتيقة بابش؛ لخضر شيبية.

أما النتائج فقد توصل الباحثون في الدراسات السابقة إلى نتائج متباينة في مستوى التوافق الدراسي، حيث وجد مستوى التوافق الدراسي مرتفع في الدراسات التالية: دراسة كل من شلالى لخضر (2017)، ودراسة مباركة ميدون وعبد الفتاح أبي مولود (2014)، ورغداء علي نعيصة (2014) وغفراء إبراهيم خليل العبيدي (2013)، ودراسة ودراسة صاحب أسعد ويس (2010)، أما دراسة عبد الله إلياس ومحي الدين وأولي (2009) فوجدت مستوى التوافق الدراسي معتدلاً، كما اختلفت نتائجها في الكشف عن الفروق بين الجنسين في ذات المتغير فمنها من لم تجد فروقا كدراسة شلالى لخضر (2017)، وعتيقة بابش (2016)، لخضر شيبية (2015) وغفراء إبراهيم خليل العبيدي (2013)، وهناك بعض الدراسات وجدت فروقا بين الجنسين لصالح الإناث كدراسة مباركة ميدون وعبد الفتاح أبي مولود (2014) ومحمد يوسف أحمد راشد (2011) ولصالح الذكور في دراسة صاحب أسعد ويس الشمري (2010) عبد الله إلياس ومحي الدين وأولي (2009)، أما عن الفروق في التوافق الدراسي حسب متغير التخصص فأكدت كل من دراسة شلالى لخضر (2017) وجودها لصالح التخصص العلمي، ودراسة رغداء علي نعيصة (2014)، أما عن عدم وجود هذه الفروق فجاءت دراسة كل من عتيقة بابش وغفراء إبراهيم خليل العبيدي ودراسة صاحب أسعد ويس الشمري، وفيما يتعلق بالعلاقة الارتباطية الموجبة والدالة إحصائياً مع متغير الدافعية للتعلم دراسة لخضر شيبية (2015)، ومتغير التفكير الإيجابي في دراسة وغفراء إبراهيم خليل العبيدي، أما باقي الدراسات السابقة فلم تهتم بإيجاد العلاقة بين متغير التوافق الدراسي ومتغيرات أخرى.

4-8- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة :

بعد عرض الدراسات السابقة والتعقيب عليها يتضح لنا أن :

موضوع الدافع المعرفي لدى تلاميذ التعليم الثانوي بالجزائر وفق الهيكلية المعتمدة حاليا وما تنتشه أهداف الإصلاح التربوي يعد غاية في الأهمية وخصوصا إذا ما أردنا أن ينتقل الفعل التربوي من مستوى التنظير إلى مستوى التطبيق وأن يكون التلميذ العنصر الفاعل في العملية التعليمية، قد يكون هذا العامل هو من يعكس مدى نجاح المنظومة التربوية في إعداد أفراد يأخذون بناصية العلم ويقارعون التغيرات والتطورات العلمية المتلاحقة والسريعة، كما لا ينفصل هذا المتغير في المعادلة التربوية عن متغيرات كالاتجاهات التي يحملها التلاميذ نحو تخصصاتهم الدراسية وما لها من إنعكاسات عن الجوانب التحصيلية للتلاميذ وما يتعلق بمدى نفورهم من الوسط المدرسي أو تقبلهم له ، كذلك موضوع التوافق الدراسي بوصفه وجها من أوجه التوافق العام والذي يعادله مفهوم الصحة النفسية في التراث السيكلولوجي وهو ما تسعى إليه عملية التوجيه المدرسي التي تتم في الثانويات بانتقالها من توجيه آلي إلى توجيه يراعي كافة جوانب شخصية التلميذ سعيا لتحقيق الصحة النفسية للتلميذ .

حيث تناولت هذه الدراسة المتغيرات الثلاثة مجتمعة ، إذ تناولت إشكالية الدراسة الحالية علاقة الدافع المعرفي بالاتجاهات نحو الشعب الدراسية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وهو ما لم تتطرق له الدراسات السابقة بصورة مباشرة ، ماعدا دراسة عبد الرحيم شعبان شقورة (2002) والتي كانت الأقرب إلى التطابق مع الدراسة الحالية، مع الإشارة إلى الاختلاف في متغير الاتجاه وعينة الدراسة ، بالنسبة للمنهج تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي ماعدا دراسة مناع نور الدين وعبد المجيد الناصر (2017) التي انفردت ضمن الدراسات السابقة بالمنهج التجريبي، وبالنسبة للعينة نجد أن كثير من الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية في اختيار عينة تلاميذ المرحلة الثانوية وهي عينة تقترب كثيرا من عينة دراستنا المتمثلة في طلاب السنة الثانية ثانوي مع إختلاف في حجم العينة ما عدا بعض الدراسات التي تناولت فئة طلاب الجامعة أو تلاميذ المتوسط، مع الإشارة إلى تقارب المرحلة النمائية (المراهقة) لدى كثير من العينات المستهدفة بالدراسة، وفيما يتعلق بأدوات جمع البيانات فإن الدراسة الحالية تتفق مع الكثير من الدراسات السابقة في استخدام مقياس التوافق الدراسي (الذي أعده للبيئة العربية عبد العزيز الدريني) ، أما في الجزائر فقد تم تطبيقه في دراسة خلفان رشيد ومباركي محند أورابح (2017) ، وعتيقة بابش (2016)؛ لخضر شيبية (2015) ، ولعل ما جعل الباحث يأخذ بهذا الإختبار هو تعدد أبعاده وإحاطته بجميع النواحي النفسية والاجتماعية والإنفعالية والتربوية للتلميذ في مرحلة التعليم الثانوي ومناسبتها وسهولة عباراته بالنسبة للتلميذ فلم يتطلب منا جهدا كبيرا لإجراء التعديلات المناسبة إلا ما ندر، في حين

نجد دراسات أخرى استخدمت مقاييس من إعداد أصحابها ؛ وفيما يخص الأداة المستخدمة في قياس الدافع المعرفي فقد اعتمدت الدراسة الحالية نفس المقياس الذي طبقه بسام محمد المشهراوي (2010) في دراسته مع الملاحظة أن تطبيقه لم يكن بشكل مباشر فقد تم إجراء كثير من التعديلات بما يتناسب مع خصوصية تلميذ التعليم الثانوي بالجزائر، غير أن الدراسة الحالية انفردت مقارنة بما أوردناه من دراسات سابقة في حدود علمنا بقياس الاتجاهات نحو الشعب الدراسية من خلال مقياس مقياس الاتجاه نحو الدراسة في مرحلة التعليم المتوسط الذي أعده محمود عبد الحليم منسي مع الإشارة أننا لم نطبقه في صورته الأصلية بل أجرينا التعديلات اللازمة ، فإن أغلب الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو التخصص قد حاولت بناء استبيانات أو اختبارات وتقنياتها، وتشارك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الكشف مستوى وطبيعة ودرجة هذه المتغيرات لدى عينة الدراسة ، وكذلك الفروق ودلالاتها وفق بعض المتغيرات الوسيطة كالجنس والتخصص ، وبما أن الدراسة الحالية اشتركت مع الدراسات السابقة في الدافع المعرفي والاتجاهات والتوافق الدراسي ، هذا ما مكن الباحث من الاستفادة منها في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية ؛ إلا أنها تختلف عن تلك الدراسات السابقة في سعيها إلى تسليط الضوء على بعض المتغيرات التي لم تجرى فيها كثير من البحوث في البيئة الجزائرية في حدود علمنا خصوصا الدافع المعرفي والاتجاهات نحو الشعب الدراسية في التعليم الثانوي، وهي عينة تتطلب الكثير من الجهد للمساهمة في الرقي بها من أجل بناء مشروع مدرسي ومهني يمكنها من تحقيق ذاتها والإسهام بإيجابية في تقدم مجتمعاتها.

الفصل الثاني

الدافع المعرفي

تمهيد

- 1- مفهوم الدافع المعرفي
 - 2- المصطلحات ذات الصلة بمفهوم الدافع المعرفي
 - 3- النظريات المفسرة للدافع المعرفي
 - 4- تصنيف الدوافع
 - 5- وظيفة الدوافع في التعلم
 - 6- أبعاد الدافع المعرفي
 - 7- العوامل المؤثرة في الدافع المعرفي
 - 8- بعض أساليب تنمية الدافع المعرفي عند المتعلمين
 - 9- أساليب قياس الدوافع.
- خلاصة الفصل

تمهيد:

تحتل مشكلة دوافع السلوك البشري منزلة كبيرة عند علماء النفس نظرا لأنها تمثل الأسس العامة لعملية التعليم والتعلم وطرق التكيف الايجابي مع العالم الخارجي ، وعلى مدى تنظيم هذه الدوافع وإشباعها يتوقف التنظيم العام للشخصية الإنسانية ، إذ تعد الدوافع المحرك الرئيس لكثير من الأنشطة التي يقوم بها المتعلم فهو في سعي متواصل للبحث عن المعارف الجديدة التي تطور مهاراته وقدراته ،ومن الدوافع ذات الصلة بالعملية التعليمية التعلمية نجد الدافع المعرفي فتأثير هذا الدافع على السلوك تأثير كبير ومباشر ولا يقتصر على السلوك الظاهر وإنما يتعداه إلى تأثير على العمليات العقلية كالانتباه والتذكر وكذلك في عمليتي التذكر والنسيان، ومن المعروف أن النشاط العقلي المعرفي يتأثر بدوافع التلميذ ، حيث تؤثر هذه الدوافع على عمليات الضبط الواعي و اللاواعي للأنشطة المعرفية ، الأدائية و الانفعالية له ، كما تتأثر بدورها بالعوامل الداخلية له و الخارجية عنه ، والدافع المعرفي من بين هذه الدوافع الذي يعد عاملا مهما في تحديد مدى الإقبال أو الإدبار على مختلف النشاطات و الأعمال المدرسية ، و كل ما يرتبط بعملية إكتساب المعرفة العلمية و توسيعها من قبل التلميذ ، وهذا بدوره يحدد نوع الرابطة التي تربطه بتلك المعرفة، ويرى كثير من الباحثين أن إتاحة الفرصة للتلاميذ ليستطلعوا ويستكشفوا يعد أهم جانب في تعزيز دافعية التعلم لدى هؤلاء التلاميذ ،فيرى فيدلر (vidler,1977) أنه إذا لم تكن البيئة المدرسية متنوعة ومتغيرة فإنها تدعو إلى الملل وتبعث على التسرب منها، لذلك لابد أن تكون في البيئة المدرسية نوع من التجديد والتغيير باستمرار بحيث تبعث في التلاميذ حب الإستطلاع والرغبة في الإستكشاف (woolfolk,1980,p340).

نظرا للأهمية التي يكتسبها موضوع الدوافع بصفة عامة والدافع المعرفي بصفة خاصة سيحاول الباحث من خلال هذا الفصل بسط الموضوع من خلال التطرق لمفهوم الدافع المعرفي والمفاهيم ذات الصلة وتصنيفها وأسباب تدنيها وخصائص الأفراد ذوي الدافع المرتفع، والنظريات المفسرة للدافع المعرفي .

1- مفهوم الدافع المعرفي :

يحاول بعض الباحثين مثل أتكينسون (Atkinson) التمييز بين مفهوم "الدافع Motive "ومفهوم "الدافعية " Motivation على أساس أن "الدافع" عبارة عن إستعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الإستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة.(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 67)

سنحاول في ما يأتي توضيح مفهوم الدافع المعرفي:

أ. الدافع لغة: من معاني دفع ما يلي:

دفع إلى فلان دفعا ، إنتهى إليه ، و يقال طريق يدفع إلى مكان كذا أي ينتهي إليه ، ودفع شيء ، أي نحاه وأزاله بقوة ، ويقال دفع عنه الأذى و الشر و دفع إليه الشيء رده ، و يقال دفع القول : رده بالحجة ، دافع عنه مدافعة و دفاعا : حامى عنه و انتصر له ، و منه الدفاع في القضاء ، و دفع عنه الأذى : أي أبعد و نحاه. (المعجم الوسيط، 2004، ص 28)

وكلمة دافع في أصلها كلمة لاتينية وهي " movere "، وفي اللغة الإنجليزية مأخوذة من الفعل motive يعني يحرك أو يدفع ، وفي اللغة العربية مأخوذة من الفعل الثلاثي دفع أي حرك الشيء من مكانه إلى مكان آخر وفي اتجاه معين. (محمد محمود بني يونس ، 2009 ، ص 14)

إن الدافع اصطلاح إفتراضي عام و شامل وهو من الناحية اللغوية يحمل معاني منها: المنبه -الحافز - الباعث -الحاجة -الرغبة لذلك سنتطرق لهذه المفاهيم ذات الصلة في مبحث خاص.

ب - الدافع إصطلاحا: هناك العديد من التعاريف الاصطلاحية نسوق بعضها فيما يلي:

تعرف آن لندرسلي (Anne Lindersly) الدافع بأنه: " مجموع القوى التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف من الأهداف " ، ويعرفه يونغ (YOUNG) بأنه: " عملية إستثارة السلوك وتنظيم وتعزيز السلوك "، وعرف موري (Murry) الدافع بأنه: "عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل". (الداهري صالح حسن ، 1999، ص 99)

كما تعتبر الباحثة ألان ليور فيبيان (Alain Lieury Fabien) الدوافع أنها: " مجموعة من الآليات البيولوجية التي تسمح بدفع السلوك وتوجيهه". (Alain Lieury Fabien, 1997)

كما يرى الباحث ويتيج أن الدافع: "عامل نفسي شعوري يهيئ الفرد لتأدية بعض الأفعال أو يوجه ميله لتحقيق بعض الأهداف" (Madelin Blaque Ford , 2001 , p2)

أما زوو (ZOO) فيرى أن الدافع عبارة عن مفهوم افتراضي يرتبط به مفهوم يشير إلى نزعة الفرد للحفاظ على بيئة ثابتة نسبيا. (Zoo , 2003)

أما محي الدين أحمد حسين فيرى: أن الدافع يعني وجود حالة من الإستثارة ناجمة عن حاجة قائمة لدى الفرد سواء أكانت هذه الحاجة بيولوجية مثل الحاجة إلى الطعام أو الشراب أو إجتماعية مثل الحاجة إلى الحب أو التقدير. (محي الدين أحمد حسين، 1988، ص 7)

ويرى أنور محمد الشرقاوي أن الدافع ينشأ نتيجة وجود حاجة معينة لدى الكائن الحي، فإن وجود حالة الدافعية لدى الفرد يعني أنه يسعى نحو إشباع بعض الحاجات المعينة التي نشأت عنها هذه الحالة ، مثل

الحاجة إلى الطعام ،أو الحاجة إلى الشراب أو الحاجة إلى الجنس أو الحاجة إلى النوم... الخ ، أو كما يحدث في مجال الحاجات الإجتماعية المكتسبة مثل الحاجة إلى تقدير الآخرين أو الحاجة إلى تحقيق الذات..... الخ. (أنور محمد الشرقاوي، 1991، ص 255)

ويعرفه أحمد زكي صالح بأنها مصطلح عام يستعمل للدلالة على العلاقة الدينامية بين الكائن الحي وبيئته. (أحمد زكي صالح، 1979 ، ص 335)

ويذهب كل من يوسف قطامي و نايفة قطامي إلى أن الدافع عبارة عن الحالات الداخلية للفرد التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى تحقيق ذلك الهدف، ويعتبر الدافع شكلا من أشكال الإثارة الملحة التي تخلق نوعا من النشاط أو الفعالية، وهو عبارة عن مفهوم افتراضي يرتبط به مفهوم يشير إلى نزعة الفرد للحفاظ على بيئة داخلية ثابتة نسبيا، وينظر إلى السلوك الإنساني على أنه حلقة مستمرة من التوتر وخفض التوتر. (يوسف قطامي و نايفة قطامي، 2000، ص 243)

كما يرى كل من محي الدين توق ويوسف قطامي ،وعبد الرحمان عدس أن الدافع عبارة عن تكوين أو مفهوم فرضي يستخدم للدلالة عن الحالة السيكلوجية الناجمة عن الحاجة، والتي تدفع بالفرد إلى أن يسلك سلوكا معين ،ويتجه نحو إشباع تلك الحاجة، إضافة إلى إعتباره حالة من الإثارة الناجمة عن حالة جسدية أو عقلية ،وهذه الحالة تدفع بالفرد إلى أن يسلك سلوكا ما يشبع هذه الحاجة، وفي كلا الحالتين يستمر السلوك الصادر إلى غاية الوصول إلى الهدف المرغوب. (محي الدين توق ويوسف قطامي ،وعبد الرحمان عدس، 2007، ص 204)

ومن خلال التعاريف السابقة التي تطرقنا إليها وكثير من التعاريف التي اطلعنا عليها يمكن أن نلخص بعض العناصر التي تحدد مفهوم الدافع كالآتي:

- الدافع هو مفهوم فرضي كغيره من المفاهيم السيكلوجية يستدل عليه من خلال سلوك الفرد في علاقته الدينامية مع بيئته سعيا لتحقيق التوازن من خلال الثبات النسبي.
- قوى داخلية نفسية وعقلية تعبر عن حاجات بيولوجية وإجتماعية تستثير و تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق الهدف إشباعا لهذه الحاجات.
- يضمن الدافع استمرار السلوك وينشطه بدنيا ونفسيا.
- الدافع ينظم السلوك ويوجه الطاقة والجهد إلى غاية تحقيق الهدف.

ج - تعريف الدافع المعرفي:

لقد تعددت تعريفات الدافع المعرفي و يرجع ذلك لاختلاف طرق العلماء و الباحثين في دراسته و نظرتهم إلى هذا المفهوم و من هذه التعريفات نجد:

تعرف كل من فؤاد أبو حطب وأمال صادق الدافع المعرفي بأنه : " الرغبة في المعرفة والفهم و إتقان المعلومات و صياغة المشكلات وحلها. " (فؤاد أبو حطب وأمال صادق، 2000، ص 444)

يشير هذا التعريف إلى أن الدافع المعرفي تؤثر عليه تلك الرغبة الملحة لدى الفرد في حاجته للحصول على المعرفة ،وتحقيق الفهم ،وإدراك المعلومات التي تمكنه من تحليل المشكلات و حلها. كما يظهر أن الدافع المعرفي هو عبارة عن حاجة الفرد لمعرفة بيئته الخارجية ،وفي هذا الإطار الذي يدل على كون الدافع المعرفي حاجة من الحاجات الفردية يمكن أن نسميها الحاجة إلى المعرفة (Consciousne)، حيث أن هذا المصطلح اقترح من طرف كل من كوهين وستوتلاند وولف (1955)

"Cohen , Stotland, & Wolf. " وعرفوه بأنه: " الحاجة لإعادة بناء وتنظيم المواقف المعنية بالتعلم بطريقة أكثر تكاملا وأوضح معنى، والحاجة لأن يفهم الفرد ما يمر به من خبرات بحيث يجعلها خبرات منطقية " (Cohen,Stotland& Wolf,1955,p291).

من خلال هذا التعريف نجد أن الدافع المعرفي هو عبارة عن حاجة للمعرفة يتطلب إعادة لبناء المواقف وتنظيمها بشكل تكاملي يمكن الفرد من جعلها أكثر معقولة سعيا لتحقيق توازن معرفي يمكنه من التكيف، .وفي سنة (1960) عرف كاتز "Katz": الحاجة إلى المعرفة بأنها حاجة الفرد لأن يفهم. (Katz, 1960)

وقد اعتبر كل من كاسيوبو وبيتتي (Cacioppo, & Petty (1981) الحاجة إلى المعرفة كأحد الدوافع وعرفاها على أنها: " الانشغال بالتفكير والاستمتاع به ". وعرفاها فيما بعد على " أنها الانشغال بمسارات معرفية تتطلب المزيد من الجهود ". وقد طوروا الباحثين أداة لقياس الحاجة للمعرفة مكونة من 34 عبارة، وهذه الأداة هي المستخدمة في دراستنا هذه بنسختها المعربة من طرف صلاح أبو ناهية، وذلك بعد إعتبار الحاجة إلى المعرفة عاملا دافعا يختلف باختلاف الأفراد ويمكن قياسه. (عبد الكريم جردات ونصر العلي، 2010، ص 320)

و يرى أنور الشرفاوي أن الدافع المعرفي يقع ضمن حاجات الفهم والمعرفة و تظهر في الرغبة في الكشف و معرفة حقائق الأمور و حب الاستطلاع . (أنور الشرفاوي، 1996)

ومن هذا التعريف نجد أن الدافع المعرفي هو حاجة من حاجات الفرد للمعرفة والفهم ،كما يظهر من خلال الرغبة المستمرة عند الفرد في إكتساب المعلومات أو زيادتها و حرصه على المعالجة لموضوعات

المعرفة و الترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول عليها ،والرغبة في الفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها تحت مسميات مختلفة منها الحاجة للمعرفة وحب الإستطلاع. (حمدي الفرماوي، 1985) كما عرفه فالر وآخرون (1992) "Valler at al" بأنه التحسس بالراحة والرضا حين يتعلم التلميذ شيء جديد أو يكشف عن شيء لم يكن يعرفه أو محاولة تفهم شيء جديد لم يكن مفهوماً (Valler at al, 1992) والاهتمام بالدافع المعرفي مهم للتلاميذ لأن التلميذ الذي يمتلك دافعاً معرفياً يبحث عن المعرفة بقناعه ذاتية، والتعلم حينئذ يكون ذا معنى ويستمر طويلاً .

فالدافع المعرفي تشيع فيه مكونات معرفية ولا تعني المعرفة المقتصرة على الكتب الأكاديمية والبحث في حدودها الضيقة إنما التوسع في المعرفة لتشمل القراءات الحرة والبحث والاستقصاء، والبحث النشط عن المعلومات الجديدة والانجذاب نحو الموضوعات الغامضة التي تعوزها المعلومات والتحدي للحصول على المعلومات. (وفاء محمود يونس، 2007، ص 253) .

من خلال التعاريف السابقة للدافع المعرفي نجد أن كثيراً منها ركزت على عامل الرغبة الملحة والمستمرة ،وكون هذا الدافع يدخل في إطار حاجات الفرد من جانبها المعرفي بما يتضمن من عمليات معالجة للمعلومات وسعي للوصول إلى الحقائق وفهمها ، وإعادة صياغة وبناء المشكلات وحلها لغاية تكيف الفرد مع بيئته .

وبعد هذا العرض الموجز لبعض التعاريف التي تناولت الدافع المعرفي يمكن أن نعرفه بأنه: حاجة من حاجات الفرد في جانبه المعرفي تعبر عنها رغبة ملحة ومستمرة تدفع الفرد للحصول على المعلومات وفهمها ،و الاستمتاع في بذل الجهد لإتقانها ، وإعادة صياغة وبناء المشكلات حتى يتمكن من حلها بما يحقق له التوازن المعرفي الذي يؤدي إلى تكيف الفرد مع بيئته، وفي الجانب التعليمي يظهر الدافع المعرفي في حرص ورغبة التلميذ المستمرة والمتواصلة التي تدفعه إلى بذل الجهد في فهم وإتقان ما يتلقاه من تعلمات من خلال التوسع في المعرفة لتشمل القراءات الحرة والبحث والاستقصاء حتى يتمكن من إعادة بناء وصياغة المشكلة الدراسية (ماإصطلح عليه بالوضعية الإدماجية في إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، والوضعية المشكل) التي تتضمنها الإمتحانات الخاصة بالتقويم الدراسي ،مما يمكن التلميذ من تحقيق التوافق الدراسي والنجاح في مشروعه الدراسي.

2- المصطلحات ذات الصلة بمفهوم الدافع المعرفي :

أ- الحاجة "Need" :

تعرف الحاجة بأنها: " الشعور بنقص شيء معين إذا ما وجد تحقق الإشباع " ، و تعرف بأنها: " شعور الكائن الحي بالإفتقاد لشيء معين ، وقد تكون هذه الحاجة فسيولوجية داخلية مثل الحاجة للطعام و الماء و الهواء أو سيكولوجية إجتماعية مثل الحاجة للإنتماء و السيطرة والإنجاز ". (محمد الحلو، 1999، ص 36)
فالحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي ، وتحفز طاقته وتدفعه في الإتجاه الذي يحقق إشباعها، ويعرفها مورفي بأنها الشعور بنقص شيء معين إذا وجد تحقق الإشباع ، كما يعرفها (kresh) بأنها حالة خاصة من مفهوم التوتر النفسي. (ملحم ، 2001، ص 175)

ويرى فاخر عاقل أن الحاجة هي إفتقاد أمر مفيد ومرغوب فيه وأساسي. (فاخر عاقل ، 1978، ص 391)
من خلال هذه التعاريف نجد أن الحاجة مقرونة بفقدان أو نقص شيء معين فسيولوجيا كالطعام أو سيكولوجيا اجتماعيا كالإنتماء والإنجاز وغيرها يؤدي إلى إثارة دافعية الكائن الحي، وتدفعه للقيام بمجموعة من السلوكيات بغاية الإشباع الذي في حال تحققه يؤدي إلى خفض التوتر النفسي.

ب- الحافز "Drive" :

يعرف تشايلد (Child) الحافز بأنه: "عمليات أو آليات داخلية تثيرنا من أجل إشباع حاجة معينة" ، كما يعرفه لوفال (Lovell) بأنه: "الدافع أو الطاقة أو درجة الفاعلية أو النشاط الذي يبديه الشخص". (مولاي بودخيلي محمد، 2004، ص 24)

و بعض الباحثين يرادف بين مفهومي الدافع و الحافز على أساس أن كلا منهما يعبر عن حالة من التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة ، لكن الواقع أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع بحيث يندرج تحته. (محمد الحلو، 1999، ص 36)
من خلال هذا يمكننا أن نعرف الحافز بأنه تلك الطاقة الداخلية التي تشكل محركا لدفع سلوك ما دفعا يسيرا أو شديدا حسب الموقف، من خلال نشاط يقوم به الفرد نحو تحقيق أهداف معينة إشباعا لحاجات فيزيولوجية أو نفسية إجتماعية.

ج- الباعث "Incentive" :

يرى يوسف مراد أن الباعث على عكس الحافز فإذا كان الأخير دافعا فطريا غير مشعور به ، فإن الباعث دافع متبأور ، أي ينتمي لدائرة الشعور، وهو ينطوي على قوة من شأنها أن تجعل الكائن الحي في حالة إستجابة حتى تتحقق له غاية معينة. (مولاي بودخيلي محمد، 2004، ص 19 _ 20)

كما يشير الباحث إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية الذي يسعى الكائن الحي بحافز قوي إلى الوصول إليه . (محمد الحلو، 1999، ص 37)

أما الباحث فيقصد به المثير الخارجي الذي يسعى الكائن الحي إلى الحصول عليه أو يسعى إلى تجنبه ، والبواعث نوعان :إيجابية وسلبية ، فالإيجابية ما تجذب الفرد إليها كأنواع الثواب المختلفة ، والسلبية ما تحمل الفرد على تجنبها والابتعاد عن عواقبها مثل أنواع العقاب المختلفة. (محمود عبد الحليم منسي، 1990، ص 60)

ومن خلال هذا يمكننا تعريف الباحث بكونه ذلك المثير في البيئة الخارجية الذي يحفز الكائن الحي ويدفعه للحصول عليه إذا كان إيجابيا ،وتجنبه والابتعاد عنه إذا كان سلبيا.

من خلال ماسبق نجد أن الدافع مصطلح يضم العديد من المصطلحات المتشابهة والمتداخلة ،والتي تشترك في خصائص معينة وتختلف في البعض منها ،فعندما يكون الدافع فطريا يمر بفترة من الكمون قبل أن تتاح له فرصة التباور ،ولا يكون حينذاك خاضعا للتصرف الإرادي مباشرة ،فيسمى في هذه الحالة حافزا،فالحافز هو دافع من نوع خاص ،أي دافع فطري لم يدخل دائرة الشعور ،أما الدافع بمفهوم عام هو كل ما يدفع إلى النشاط حركيا كان أم ذهنيا ومن هذه الدوافع ما هو فطري وما هو مكتسب ،والباعث هو ذلك الموجود في البيئة الخارجية وهو ما يدفع الناس للعمل ،وهو الذي يبقي الكائن الحي في حالة فاعلية مستمرة ينتقل فيها من فعل إلى الذي يليه حتى يصل أخير إلى الهدف ،والباعث يعمل في خدمة بعض الحاجات ،والحاجة بدورها هي التي تحرك الباعث، وهي الخلفية الأساسية لكل سلوك أو معظم السلوك الذي يصدر عن الإنسان إذ هي التي تحرك الكائن البشري باتجاه هدف بعينه ،وبالتالي تشكل دافعا له لبذل كل جهد من أجل إشباعها ،وإذا ما أشبعت فإن حدة الدافع تختفي أو تلين ،وهذا بين مدى الارتباط بين الحاجة والدافع ،فكلما كانت الحاجة ملحة كلما كان الدافع قويا والعكس صحيح وكمثال عن هذه العلاقة تتولد عند الإنسان الحاجة إلى الطعام وهي تولد لديه دافع الجوع وهذا الدافع هو الذي يحركه من أجل البحث عن الطعام ليستعيد توازنه ،ونفس القول بالنسبة للحاجات الأخرى وما يقابلها من دوافع متعددة ،فالسلوك الإنساني كله تقريبا دائم الخضوع لهذا المنطق ،أو هو محاولة دائمة للإبقاء على حالة التوازن الفيسيولوجي والنفسي تمكن الإنسان من التكيف السليم مع متطلبات الحياة ،وحالة التوازن تتطلب إشباع الحاجات المختلفة للعضوية بالاعتماد على ما تتيحه الدوافع من قوة وحيوية ونشاط. (مولاي بودخيلي محمد، 2004، ص 19 _ 26) ، ويمكن النظر إلى الحوافز على أنها التسهيلات المادية أو المعنوية التي تقدمها البيئة المحيطة بالأفراد لمساعدتهم في الوصول بدوافعهم إلى غاياتها إشباعاً لحاجاتهم ، وتتوقف

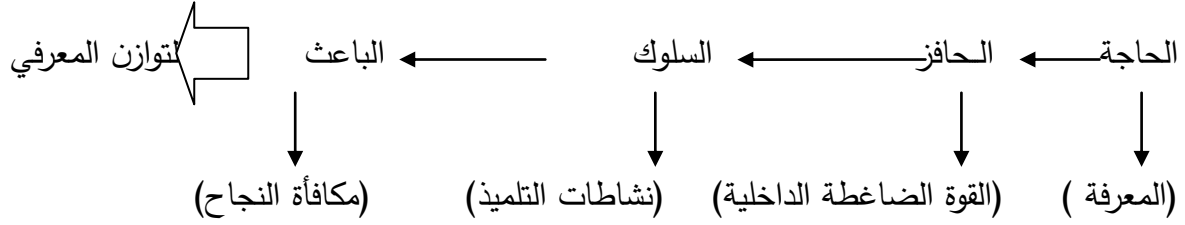
قوة الدافع على شدة الحاجة ، وأن وصول الدافع إلى تحقيق هدفه وإشباع الحاجة يتوقف على بعد الهدف وعلى الحوافز أو العوائق التي تسهل أو تعرقل رحلة الدافع إلى هدفه.(مصطفى الشرقاوي، ب ت، ص ص 242- 243) ، والبواعث هي نتائج للخبرة بينما الحوافز لا تعتمد على الخبرة ، فالشعور بالجوع لا يحتاج إلى تعلم ولكن تظهر بشكل تلقائي نتيجة حدوث تغيرات فسيولوجية في الجسم ، ويمكن القول أن دافعيه الفرد تنتج من قوتين مختلفتين هما الداخلي للحوافز و الخارجي للبواعث وبالرغم من أن الحوافز داخلية المنشأ والبواعث خارجية المنشأ إلا أنه لا يمكن الفصل بينهما من الناحية الوظيفية ، وتتمثل العلاقة بينهما في ناحيتين أساسيتين:

-إن الحافز هو الذي يدفع الكائن للبحث عن الباعث ، كما أن الباعث بدوره يستثير الحافز المرتبط به فحافز الجوع يدفع الكائن للبحث عن الطعام كما أن الطعام يستثير حافز الجوع.

-إذا انخفضت حدة الحافز يجب أن تزداد حدة الباعث لكي ينشط الكائن ويتجه نحوه فالذي أشبع حاجته إلى الطعام لا يغريه بالأكل إلا الأطعمة الشهية فقط أما إذا زادت قوة الحافز واشتدت حدته فإن الكائن قد يقبل بأي باعث يقلل من حدة الحافز فإذا اشتد جوع الإنسان فإنه قد يقبل بأي نوع من الطعام يؤدي لإشباع الجوع (محمود عبد الحليم منسي، 1990، ص 60) ، والحال نفسه ينطبق على الحاجة إلى المعرفة والدافع المعرفي لتحقيق التوازن المعرفي الذي يحتاجه مثلاً التلميذ في دراسته لابد أن تشبع هذه الحاجة إلى المعرفة بالاعتماد على ما يقابلها من دافع معرفي الذي يجسده ما يبذله التلميذ من جهد ومثابرة تظهر من خلال البحث ومواصلة الحصول على المعلومات التي تؤدي إلى الإتيان ، وتظهر أهمية هذه الحاجة في قوة الدافع الذي يقابلها فكلما كانت الحاجة إلى المعرفة أساسية وملحة لدى التلميذ كلما قابلها دافع معرفي قوي لإشباعها وبالتالي تحقيق التوازن المنشود في جانبه المعرفي ويسهم في هذه المعادلة الخاصة بالتوازن نوعية الباعث الذي تقدمه البيئة الخارجية والذي يستثير الحافز ويقويه لدى الفرد فإنه من الضروري تحقيق نوع من التوازن بين ما يوفره الباعث في حال كونه قويا كأن تكون هناك مكافأة محفزة للمتفوقين أو عناية خاصة ومجموعة من الامتيازات التي يحصلون عليها مقابل اجتهادهم وتفوقهم وهذا يعزز ويقوي ما يحمله التلميذ من حوافز تجاه المعرفة تجعله يسعى للأحسن والأجود فبدلاً من يسعى للنجاح نجده يتوق للتفوق.

بعد هذا العرض للمفاهيم ذات الصلة بمفهوم الدافع نخلص إلى أنها مفاهيم متداخلة لا يمكن فصلها عن بعضها البعض من الناحية العملية فهي تارة متداخلة وتارة مشتركة وتارة متفاعلة فيما بينها وتارة متضمنة

لبعضها البعض ، ففي حال إعتماذنا على مفهوم الدافع المعرفي لا يعني هذا إقصائنا للمفاهيم الأخرى وفي يلي مخطط يوضح علاقة هذه المفاهيم ببعضها البعض:



الشكل رقم (01): يوضح علاقة المفاهيم ذات الصلة بالدافع المعرفي ببعضها

3- بعض النظريات المفسرة للدافع المعرفي:

تثير مسألة طبيعة الدوافع والنظريات المفسرة لها جدلاً كبيراً بين علماء النفس ، ويواجهون في هذا الصدد ما يواجهونه من صعوبات في تحديد بعض المفاهيم السيكلولوجية كما هو الحال فيما يتعلق بمفهوم الدافع المعرفي حاله حال المفاهيم الأخرى كالذكاء أو الابتكار أو الشخصية.... الخ ، حيث تركزت الدراسات المرتبطة بالدافعية حتى 1930 حول الآليات البيولوجية التي تفسر السلوك المعقد لدى الإنسان ، وتطور هذه النظرة أدى إلى إدخال الجانب المعرفي بمفهوم الدافع المعرفي (cognitive motivation) يأخذ بعين الإعتبار الأبعاد التالية كيفية إدراك (self- perceptions) وتفسير الأحداث و الحالات الخارجية عن ذاتنا و درجة التحديد الذاتي (self-determinacy) كالأستقلالية (autonomy) و الضبط الذاتي (self- control) التي لها تأثير على مستوى دافعنا (ميلود عمار ، 2015) ، وقد تعددت النظريات واختلفت باختلاف نظرة هؤلاء العلماء للإنسان وللسلوك الإنساني ، وباختلاف مبادئ المدارس السيكلولوجية التي ينتمون إليها ، غير أن أياً من هذه النظريات ، رغم إدعاء أصحابها لم تتمكن من إعطاء صورة كاملة عن مفهوم الدافعية وما يرتبط بها من مفاهيم ، وحقيقة كهذه لا تعني بحال من الأحوال عدم جدوى وفائدة هذه النظريات بل العكس من ذلك وخصوصاً في المجال التربوي بما توفره هذه النظريات من جوانب معرفية مكنت العاملين والباحثين في المجال التربوي من فهم أفضل للسلوك وكذلك لأهمية الدور الذي أصبح يلعبه محور الدافعية في نظريات التعلم ونظريات الشخصية (عبد المجيد نشواتي، 2003، ص207)، لذلك سنحاول عرض بعض النظريات التي حاولت تفسير الدافعية بصفة عامة وما يرتبط بها من مفاهيم ذات صلة كمفهوم الدافع المعرفي.

3-1- النظرية المعرفية الاجتماعية « Social Cognitive Theory » :

اعترف ألبرت باندورا " A . Bandura " بالتأثيرات القوية للتعزيز والعقاب على سلوك الأفراد مقرا بوجهة نظر السلوكيون في هذا الباب ومستفيدا منها ، لكنه إعترض على تصور التأثير التام للقوى الخارجية على الأفراد، ولقد طور النظرية المعرفية الاجتماعية كبديل يتطرق في دور المثيرات الخارجية، حيث يفترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد، وقد بنى " نظريته على مفهوم يعتبره محددًا هامًا وهو فعالية الذات " Self-efficacy " والذي يرتبط بدوره بمفاهيم الكفاية، والتوقع، القصد، النية، حيث يرى أن فعالية الذات ربما تكون منبها قويا جدا للأداء الأكاديمي،و أن هناك أربعة مصادر رئيسية للمعلومات ذات تأثير على فعالية الذات والدوافع في المواقف الأكاديمية وهي :الخبرة الفعلية(الواقعية) والخبرة البديلة والإقناع اللفضي ،والتنبيه الفسيولوجي.

أ- الخبرة الفعلية:

تمثل الخبرة الفعلية كل خبرة حصل عليها الفرد بالتجربة والتي تعد مصدرا للمعلومات فمن خلال ما يحدث له من نجاحات وإخفاقات في الماضي تتكون هذه الخبرات ، فالنجاحات الماضية تزيد من تقييم الفعالية،بينما تقلل الإخفاقات الماضية من ذلك التقييم،وتشمل هذه الأحكام على استنتاجات خاضعة لتأثير المعتقدات السابقة وتوقعات النجاح وصعوبة المهمة،ومستوى الجهد المبذول والعوامل البيئية المساعدة وغيرها.

ب- الخبرة البديلة:قد تكون الخبرة الفعلية للطفل أو التلميذ قليلة فيما يتعلق بالمهمة التي يؤديها فيحتفظ بسلوكات النموذج من خلال الملاحظة والتقليد،فقد يقتنع التلميذ بقدرته على أداء المهمة بعد مشاهدته لتلميذ في نفس مستواه يقوم بهذه المهمة ،ولهذه الخبرة البديلة تأثير كبير وخصوصا في حالة ضعف الخبرات الشخصية.

ج- الإقناع اللفضي:

أما فيما يخص الإقناع اللفضي فإنه يكون أقل تأثيرا من الخبرات الفعلية والبديلة في التحكم في فعالية الذات إلا إذا كان مستندا على خبرة حقيقية من شخص موثوق به،فمن الممكن أن ندعم ثقة التلميذ بذاته بأن يشجعه أستاذه بتعزيز لفظي لأداء مهمة،ويكون هذا التعزيز اللفضي ذا فاعلية إذا كان الأستاذ يحظى بثقة التلميذ .

د- التنبيه أو الاستثارة الفسيولوجية : أما فيما يخص هذه الأخيرة فان لها أيضا تأثير على بناء ثقة التلميذ بذاته وبقدرته على أداء وإنجاز المهمات فإذا أثرت حالة القلق مثلا سلبيا على أدائه في الماضي،

فمن المحتمل أن يفقد ثقته في قدرته على الأداء لاحقاً، وعليه فإن انخفاض تقدير فعالية الذات يمكن أن يزيد من قلقه، كما يمكن أن يؤثر على قدراته على الفهم. لذلك كان من الواجب أن تستحضر المثيرات التي تحدث تحفيزاً يخدم عملية التعلم والحصول على المعرفة بحيث تدفعه للتحدي من أجل الوصل للمعرفة مكونة بذلك مستوى مرتفع من الدافع المعرفي. (زايد محمد نبيل، 2003، ص 71-72)

قدم باندورا من خلال نظريته تصورات عامة تخص العديد من القضايا النفسية والتربوية والتي يمكننا أن نستفيد منها في المجال المدرسي وذلك ب:

- التنويع في استعمال النماذج في التعلم، حتى نزيد من خبرات التلاميذ الذين يقلدون الناجح منها من خلال الملاحظة مما يساهم في رفع خبراتهم وزيادة مستوى الدافع المعرفي لديهم، كأن يتم تقديم عرض لعدة شخصيات علمية في تخصصات مختلفة، أو دعوة بعضها لتقديم تجاربهم الناجحة في مجال الدراسة.
- استعمال نماذج صحيحة وأخرى خاطئة ليقارب التلميذ بين الصحيح والخاطئ، ويتمكن من تعديل الخاطئ من سلوكه.
- الانتقاء الجيد للمثيرات بما يتلاءم مع مستوى التحفيز المرغوب والذي يدفع التلميذ لرفع التحدي ولا يثبطه.

3-2- نظرية التعلم الاجتماعي لروتر " J. B. Rotter " « Social Learning » :

جمعت نظرية جوليان روتر بين ثلاث اتجاهات رئيسية في علم النفس وهي: السلوك (Behavior)، والمعرفة (cognition)، والدافعية (Motivation)، إضافة إلى السياق الاجتماعي الذي تحدث فيه عملية التعلم، مستفيدة من الاتجاه السلوكي من خلال التعزيز الموجب والسالب في التنبؤ بالسلوك مع إضافة مفهوم التوقع والإدراك القائم على الموقف المركب الذي يحدث فيه التعلم، فالسلوك الإنساني ماهو إلا تفاعل بين الفرد المدرك والبيئة المدركة، وتختلف أنماط التفاعل مع المثيرات البيئية باختلاف معنى وأهمية هذه المثيرات بالنسبة لكل فرد فهو يفسر بيئته ومدلولاتها المدركة من خلال خبراته الماضية من ناحية، وتوقعاته للمستقبل من ناحية أخرى، فالسلوك ليس مرتبطاً بدرجة كلية بالبائع الخارجي ومقدار التعزيزات التي يوفرها باعتباره مثيراً إنما يعتمد كذلك على معنى هذا المثير لدى الفرد ودلالاته المدركة ومستويات التوقع. (عبد الرحمن بن بريكة، 2007)

يرى جوليان روتر أن تقدير الأفراد لأنفسهم هو الذي يحدد انجازاتهم و دافعيتهم، فالتلاميذ الذين يعتقدون أن لديهم كفاءة أكاديمية يكون لديهم القدرة أكثر على الإنجاز في حال وجود مدعم، وأن التوقعات التي

تصدر في موقف معين يتم تعميمها وإنعكاسها على جميع المواقف المشابهة لها ،وأشار إلى أن مصدر الضبط عند الأفراد يكون على نوعين إما داخلي أو خارجي فهناك فئة يعتقدون أن بإمكانهم التحكم في التعزيزات التي يتلقونها هؤلاء يتحكم في سلوكهم (ضبط داخلي)، وتختلف أنماط سلوكهم عن الآخرين الذين يعتقدون أنهم محكومين في سلوكهم بالحظ والمصادفة وعوامل خارجية يبنون على أساسها توقعات الإشباع هذه الفئة يتحكم في سلوكها (ضبط خارجي) ،ومن أساسيات النظرية كذلك معتقدات الفرد حيث أن الاعتقاد بأن ما يجلب له المكافآت ليس هو الذي يزيد من تكرار السلوك بل الذي يزيد هو إدراكهم بأن ما حصلوا عليه من مكافآت ناتج عن أنماط معينة في سماتهم الشخصية أو السلوكية وهذا ما يؤثر على سلوكهم في المستقبل أن توقعات المعززات وقيمتها تحدد السلوك وتعتمد هذه التوقعات على الإدراك الذاتي لاحتمال تعزيز السلوك وبحاجة الفرد. (زايد محمد نبيل، 2003)، حيث يرى روتر أن الحاجة مركبة من ثلاث مكونات أساسية وهي:

- **قوة الحاجة (Need Potential (N.P)**: تتشكل من الدوافع التي توجه سلوك الفرد في اتجاه الإشباع ،وتعتمد على درجة وقوة الدوافع المشكلة لها
- **حرية الحركة في إشباع الحاجة (Freedom of Movement (F.M)**: وهي حرية إختيار الإستجابة التي تحقق الإشباع ،ونمط الإستجابة مرتبط بالتعزيز المصاحب للحاجة ومدى قيمتها وقوتها وإحاحها بالنسبة للفرد.
- **قيمة الحاجة (Need Value (N.V)**: وهي التعزيزات التي يفضلها الفرد من مجموع التعزيزات المرتبطة بالمثيرات البيئية. (عبد الرحمن بن بريكة، 2007، صص 78-79)
- ويمكن أن نستفيد من هذه النظرية في الحقل التربوي بصفة عامة وفي مساعدة التلاميذ وذلك بأن يكون:
- الوسط المدرسي مرن ومتنوع من حيث رفع مستويات التوقع في النجاح وتحقيق الأهداف لدى التلاميذ ،هذه التوقعات القائمة على الارتباط بين الفعل والنتيجة وإعلاء قيمة الجهد والعمل وأن يكون مستوى التوقع مقرونا بما يبذله التلميذ من جهد ومثابرة وتضحية وتحدي في سبيل الحصول على المعرفة، وربط كل هذا بمعززات من شأنها رفع مستوى الدافع المعرفي لدى التلاميذ حتى يتمكنوا من تحقيق النجاح.
- الموقف التعليمي مبني على أساس حاجات المتعلم وأهدافه ،وأن تتاح للتلميذ الفرصة لإدراك تلك العلاقة بين وضوح الأهداف وإشباع الحاجة.

- الجهد التعليمي مهتما بتنمية الأنماط السلوكية المعبرة عن المسؤولية في إطار العلاقة السببية بين الفعل ونتيجته حتى نقوي لدى تلاميذنا وجهة الضبط الداخلية التي تمكنه من التحكم في المعززات ولا تسيطر كلية على السلوك ،بما يجعل الدافع المعرفي أقوى وأدوم لديه.

3-3 - نظرية العزم الذاتي « Self-Determination Theory »:

قدم الباحثان ريان وديسي (2000) " Rayan & Deci " مطلع هذا العقد نظرية العزم الذاتي لتفسير الميكانيزم الديناميكي للدافعية، ساهمت هذه النظرية في دراسة مفهوم الدافعية بصفة عامة والدافعية للتعلم بصفة خاصة وبالأخص الدافعية للتعلم عند التلاميذ المراهقين ،والتي تهدف إلى تنمية الرغبة والإرادة في التعلم عند التلاميذ، وذلك بجعل عملية التعلم عملية ذات قيمة في عيون التلاميذ بإعطاء كل تلميذ الفرصة ليثبت ذاته ويزيد من ثقته بها.

وحسب هذه النظرية فإن هناك نوعان من السلوك نوع ينتج عن إرادة الفرد ورغبته وهي السلوكات المعبرة عن دافعية قوية وهناك سلوكات يقوم بها الفرد وتظهر وكأنها نابعة من دافعيته ولكنها في حقيقة الأمر ما هي إلا سلوكات ناتجة ونابعة عن عوامل داخلية أو خارجية تتحكم في الفرد وفي أعماله ،حيث يقابل مستوى الدافعية الخارجية أربعة أنواع من التعديل الذي يطرأ على السلوك:

- تعديل خارجي ويصاحبه إستقرار الحوافز الخارجية أو العقاب والشعور بالإضطرار لأداء المهمة .
 - تعديل موجه نحو الداخل ويميزه سلوك يتفادى من خلاله الأفراد الشعور بالذنب أو البحث عن الافتخار.
 - تعديل مستدخل يصاحبه إستشعار النشاط الأكاديمي، ويرتبط معنى هذا النشاط بأهداف مهمة وتقييم واع ، لكن يرافق هذا النوع من التعديل بذل الأفراد لجهد أكبر على الرغم من شعورهم بالقلق، كما أنهم يتعاملون مع أخطائهم بشكل ضعيف.
 - تعديل محدد يصاحبه وعي للكفاءة وإتساق مع الذات وإستشعار بمناسبة المهمة للكفاءة، مما يجعل الأفراد يبذلون جهدا أكبر ويزدادون شغفا للمدرسة.
- لذلك كان من الواجب الإهتمام بتطوير نمط التعديل بما يؤدي إلى رفع مستوى الدافع المعرفي لدى التلاميذ في ظل الدافعية الخارجية.
- أما في حالة الدافعية الداخلية فالتعديل الموظف هو :تحقيق الذات، والمعرفة، والاستثارة؛ وتصاحبه خصائص سلوكية مثل المتعة والفائدة والالتزام بالمهمة .(سعيدة عطار ،2013،ص122)

- كما يظهر في هذه النظرية مفهوم الحاجة الذي هو من المفاهيم ذات الصلة والمتداخل مع مفهوم الدافع المعرفي، حيث يقسم المختصون في نظرية العزم الذاتي الحاجات إلى ثلاثة أنواع أساسية و هي:
- الحاجة إلى الارتباط بالآخرين فهي محاولة الفرد ربط علاقات اجتماعية مع الآخرين والتعامل معهم في وسط اجتماعي يقبله ويحتاج إليه في الوقت نفسه.
 - حاجة التلميذ إلى الإعتقاد أن باستطاعته الخوض في سلوكيات معينة والتعامل معها ببسر وبحنكة ولديه القدرة على فهم المطلوب منه وما يتوجب عليه القيام به إزاء المواقف والأعمال والنشاطات التي تستوجب عليه أداءها ليكون عنصرا فعالا وناجحا.
 - الحاجة إلى الإستقلال وتتمثل في حاجته إلى أن يثبت نفسه، وعزمه على أداء الأعمال حتى يثبت للآخرين مقدرته وتمتعه بشخصية مستقلة وقادرة على انجاز الأعمال ،وأنه بإمكانه اتخاذ القرارات و الخطط بنفسه دون الرجوع إلى الآخرين لمساعدته في اتخاذ القرارات. (زايد محمد نبيل،2003)
- من خلال ما ورد في ملخص هذه النظرية يتضح لنا أنها تنص على ضرورة الاهتمام بالمتعلم المراهق وذلك تحقيق الإشباع الكافي لهذه الحاجات المذكورة بمقتضياتها في الوسط المدرسي :
- فالحاجة إلى ربط العلاقات الإجتماعية في الوسط المدرسي التي يشعر فيها التلميذ بالانتماء والتقبل لهذه الجماعة التربوية ،وأن لوجوده غاية ودورا خصوصا إذا كان هذا التلميذ مراهقا كما هو حال تلاميذ التعليم الثانوي كربط علاقة مع الأساتذة والذين لهم شأن بتمدرس التلميذ ومع الرفاق والزملاء.
 - مساعدته على تحقيق ثقته بنفسه وبناء اتجاهات إيجابية نحو ذاته وقدراته ونحو شعبته الدراسية،ولعل هذا الدور يضطلع به مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي في مؤسساتنا التربوية هذا من شأنه أن يدفعه لبذل المجهودات الكافية في سعيه للمعرفة ،وبذلك يكون فعالا في محيطه الدراسي.
 - من المعروف أن المراهق بصفة عامة يسعى إلى تحقيق الاستقلالية لذلك يمكن مساعدته على تحقيقها بخلق جو دراسي في المؤسسات التربوية يسمح بالقيام بوظائف وأنشطة لا صفية توفر قدرا من الحرية للتعبير عن وجهة نظره وأفكاره حول مختلف المواضيع التي تهمه كمراهق متمدرس.
 - مساعدة التلاميذ على تكوين إحساس بالتصميم والمثابرة الذاتية،وأنهم يسيطرون على قدراتهم ويتحكمون بها،وأن بإمكانهم اختيار ما هو صحيح ومناسب لتوجيه حياتهم الوجهة التي يريدون.

3-4- نظرية العزو « Attribution Theory » :

ترجع الخلفية الأساسية لنظرية العزو إلى العالم الألماني هيدر "Heider" الذي يرى أن الإنسان ليس فقط مستجيباً للأحداث كما هو الحال في النظريات السلوكية، بل على أساس إدراكه للعوامل التي تساعد على إنجاز العمل وعزو ذلك إلى هذه العوامل التي يدركها ويقترح وجود نوعين من العوامل:

- **عوامل شخصية (داخلية):** متمثلة في القدرة وهي المهارة العقلية والبدنية للفرد وما يتمتع به من إمكانيات لأداء الفعل، والمحاولة الدافعية التي يعرفها بأنها العامل الدافعي الذي يوجه الفعل، ويحافظ على قوة الدافعية ويعطيها خاصية هادفة. وهي بدورها متكونة من جانب كمي متمثلاً في مقدار الجهد المبذول الذي تحدده درجة صعوبة العمل، وجانب نزوعي قصدي حيث أن السلوك لا يكون مدفوعاً بعوامل داخلية أو خارجية ما لم يكن الفرد ينوي أو يقصد الهدف الذي حدده لنفسه.
- **عوامل بيئية (خارجية):** ويقصد بها العوامل المتعلقة بدرجة صعوبة المهمة، وكذلك عوامل الصدفة والخطأ المتدخل في أداء العمل. (سعيدة عطار، 2013، صص 119-120)

وفي حال التلميذ تتمثل هذه العوامل مثلاً في النشاط المدرسي وصعوبة المقررات وغيرها ... ويفترض علماء نظرية العزو أن الأفراد الذين يعتبرون أنفسهم أكفاء في مهمة ما يحتمل أن يعززون النجاح لقدرتهم وجهدهم، ويعززون الفشل لبعض الأسباب الأخرى، ومن يعتقدون أنهم غير أكفاء يعززون الفشل إلى نقص القدرة و يبحثون عن تفسير خارجي للنجاح، ففي حال التلميذ فهو يعمل على إرجاع الأمور إلى أسبابها إذا تفوق ونجح في أداء مهمة ما يرجع نجاحه لقدرته وجهده المبذول في ذلك، أما إذا فشل في أدائه فإنه يعزو ذلك الفشل لأسباب أخرى خارجة عن نطاقه، فهو مدرك لسبب الأحداث التي حدثت بالفعل وقد تظهر المشكلة حين يعزو التلميذ فشله لخصائص ومميزات ثابتة غير قابلة للضبط مثل القدرة فإن التلميذ في هذه الحال يبدي مجموعة من الاستجابات منها أنه قد يبدي سلوك اللامبالاة فهو معتاد على الفشل محبط غير مكترث وغير مدفوع للتغيير، قليل الفائدة.

إن اللامبالاة هي رد فعل منطقي لفشله إذا اعتقد أن فشله هذا يعزى لأسباب خارجة عن إرادته ولا يمكن تغييرها أو التعديل فيها، أي أنها ثابتة وليست تحت سيطرته. (زايد محمد نبيل، 2003)

ويمكن الاستفادة من النظرية في المجال المدرسي وفي إطار التوجيه والإرشاد وذلك ب:

- العمل على بناء برامج إرشادية تدريبية يستفيد منها التلاميذ وذلك بتحديد جهة الضبط التي يعتمد عليها التلميذ في عزوه لأسباب النجاح والفشل ليصل إلى كون هذا العزو أكثر موضوعية لا يؤدي إلى سلوكيات تواكلية تضعف أدائه المدرسي وتتنقص من دافعه المعرفي.

■ العمل على تصحيح مفاهيم النجاح والفشل لدى التلاميذ يتم تقبل أسباب كل منها بموضوعية دون عزوه لأسباب خارجية ندرك أن بإمكان التلميذ التحكم فيها كالحظ على سبيل المثال الذي يعد كشماعة للفشل في كثير من الأحيان.

■ العمل على إكتشاف التلاميذ لقدراتهم وحسن إستغلالها وتوجيهها نحو الهدف بما يكفل للتلميذ النجاح.

3-5- نظرية سلم الحاجات (أبراهام ماسلو) « A. Maslow » :

يؤكد ماسلو في نظريته على الفرد يجب أن يدرس على أنه إنسان ، لا على أنه تتحكم فيه مجموعة من الغرائز، بل يخضع سلوكه إلى جانب ذلك إلى العديد من العوامل تتعدد وتختلف باختلاف الأفراد أنفسهم هذا يعني أنه من الخطأ إخضاع جميع الناس لتفسير واحد أو معيار واحد ونرجع إليه في تحديد الدوافع التي أدت إليه ، وتختلف عن النظريات الأخرى التي حاولت تفسير سلوك الإنسان عامة في عدم جزمها بأهمية دافع مهما كان، وجعله الأساس الذي ترجع إليه كل حين في تقريرها حول دوافع السلوك (مولاي بودخيلي محمد ، 2004)، و تقوم هذه النظرية على مبادئ أساسيين :

- إن حاجات الفرد مرتبه تصاعديا على شكل سلم أو هرم حسب أولويتها للفرد وهذا لا يعني التتابعية بل هناك إمكانية القفز عن بعض الحاجات بحسب التنشئة والدين والثقافة والمبادئ التي يؤمن بها الفرد .
- إن الحاجات الغير مشبعة هي التي تؤثر على سلوك الفرد وتدفعه للعمل أما الحاجات المشبعة فلا تؤثر على سلوك الفرد . (أشرف الصايغ ، ب.ت)

ويرى ماسلو أن السلوك الإنساني أعقد بكثير في أن تختصره في دافع أو حاجة واحدة مهما كانت ملحة ومهما كان الدافع قويا، وبذلك هو يقترح تنظيما خاصا لمختلف الحوافز التي تحرك الإنسان ، حيث يأخذ هذا الترتيب شكلا هرميا تشكل فيه الدوافع البيولوجية القاعدة التي تركز عليها مجموع الدوافع الأخرى المرتبة وفقا لأهميتها تصنيف ماسلو للحاجات الإنسانية في خمسة فئات وفق ثلاث مستويات هي:

المستوى الأول (الحاجات الشخصية): وتنقسم إلى فئتين

أ- الحاجات الفسيولوجية : تمثل الحاجات الأساسية اللازمة لبقاء الإنسان واستمراره مثل: الطعام والماء والهواء والجنس وهذه الحاجات تشبع لدى معظم الناس بدرجات متفاوتة .

ب- الحاجة إلى الأمن : تشمل هذه الحاجات على حاجة الفرد للحماية من الإهمال ومختلف الأخطار كالأخطار الجسمية كذلك الأخطار الإقتصادية .

المستوى الثاني (الحاجات الإجتماعية): وتنقسم إلى فئتين

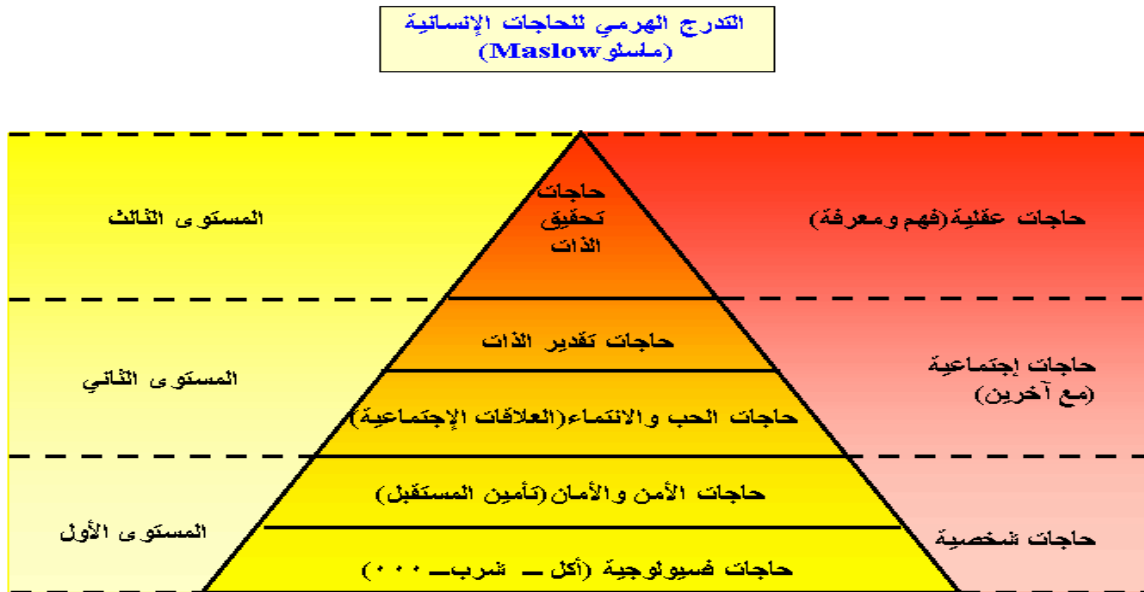
أ- الحاجة إلى الحب والانتماء : تتبع هذه الحاجات من كون الإنسان إجتماعيا بطبيعته ويعيش ضمن جماعات ويتفاعل معها وتشتمل حاجته للتقبل الاجتماعي و لتكوين علاقات الحب والإرتباط مع الآخرين وتعتبر الحاجات الإجتماعية نقطة الانطلاق نحو حاجات أخرى وبعبده عن الحاجات الأولية.

ب- الحاجة إلى تقدير الذات : وتتضمن هذه الحاجات الشعور بالأهمية من قبل الآخرين ، وإحترام الذات الذي يمكن تحقيقه من خلال الكفاءة والمنافسة والاستقلالية ، وإعتراف الآخرين بقيمة الفرد وقدرته على الوصول الى مراكز عليا، والحرمان من تقدير الذات يخلق نوعا من الشعور بعدم القدرة على عمل أي شيء عند الفرد .

المستوى الثالث: فئة واحدة

أ- الحاجة إلى تحقيق الذات (حاجات عقلية) : وتشمل حاجة الفرد إلى أن يصل إلى مستويات عليا بناء على قدراته وكفاءته وأن يصل إلى مرحلة الإبداع .
وفي ما يلي الترتيب الهرمي للحاجات موضحة في الشكل التالي:

شكل



الشكل رقم (02): يوضح ترتيب الحاجات حسب سلم ماسلو. (أشرف الصايغ , ب.ت)

والترتيب الهرمي للحاجات يعطينا فكرة عن أهمية كل حاجة من حيث الإلحاح بالنسبة للإنسان وعن منزلتها بين الحاجات الأخرى ، فالحاجة الفيزيولوجية هي أكثر الحاجات إلحاحا وأكثر مطالبة بالإشباع ، ما لم تلبى أو تشبع فإن الحاجات الأخرى سوف لن يكون لها وجود، ولعله السبب الذي جعل التحليلين

يعطونها الصدارة بين الغرائز الأكثر تحريكا لسلوك الفرد، ويذهب ماسلو أبعد من ذلك حين يصرح بأن سبب تخلف الأطفال المحرومين اقتصاديا واجتماعيا في المجال الدراسي وعدم بلوغهم ما كان يجب أن يبلغوه في الميدان التحصيلي غالبا ما يرجع إلى عدم القدرة على إشباع الحاجات الأساسية مما يؤدي إلى حرمان الفرد وعدم تمكينه من تنمية الحاجات الأكثر سموا أو الحاجات الأعلى، وإشباع الحاجات المختلفة في رأي ماسلو يخضع لمدى أهميتها وإلحاحها وهو ما أملى عليه نوعية وشكل السلم الهرمي في تدرجه من القاعدة إلى القمة، في إشارة إلى مواصلة الإنسان للكد والحركة والنشاط حتى يصل إلى مبتغاه، والمبدأ الثاني بعد مبدأ الأهمية والإلحاح، يتمثل في أن إشباع حاجات معينة من شأنه أن يفسح المجال لظهور الحاجات الأخرى التي تليها في الترتيب الهرمي، فالفرد عند إشباعه لحاجات المستوى الأول فإنه يجد نفسه مدفوعا ومضطرا إلى تلبية حاجات المستوى الثاني وهكذا حتى يصل إلى قمة الحاجات، والمبدأ الثالث الذي يمكن أن نستشفه من نظرية ماسلو فيرمي إلى إثبات أن الإنسان تحركه الدوافع المتولدة عن الحاجات غير المشبعة، فالتفسير الصحيح لسلوك الفرد في موقف ما نبحث عنه في أو بين الحاجات التي لم تشبع وهناك مبدأ آخر يظهر في هذه النظرية يتمثل في أن الفرد يتخلى مؤقتا أو نهائيا عن محاولة إشباع حاجات معينة إذا ما قدر أن الحاجات التي تفوقها من حيث الأهمية قد أضحت مهددة بعدم الإشباع، كما يلاحظ أن هذه الحاجات تتماشى مع مراحل النمو المختلفة، وبجانب هذه المبادئ السالفة الذكر يتعرض ماسلو لأنواع من الحاجات تجد طريقها لدى الإنسان دونما تقيد بالترتيب التسلسلي المذكور وتتمثل هذه الحاجات في الرغبة في الحصول على المعرفة والفهم عبر السلوك الاستكشافي الذي لا يكاد يخلو منه طفل أو راشد، وهو الأمر الذي مال إلى تقريره جورج كيلي "George's Kelly"، وهذا عندما قال بوجود دافع الاستكشاف الذي يقبع وراء كل الدوافع الإنسانية بمختلف أنواعها، هذا الإقرار يدفعنا بدورنا على التأكيد على أهمية الدافع المعرفي ومكانته في سلم الحاجات الإنسانية وعلى أنه يقف وراء كثير من الدوافع الأخرى (مولاي بودخلي محمد، 2004، ص 87-96)، وكغيرها من الاجتهادات الإنسانية التي لا تخلو من نقص فهناك مجموعة من الإنتقادات وجهت للنظرية من بينها:

- أنه ليس من الضروري أن ينتقل الفرد لإشباع حاجاته من حاجه منخفضه إلى حاجه أعلى منها بالترتيب ، فقد يسعى لإشباع حاجة أعلى قبل أن يشبع حاجه أدنى منها في الترتيب ، حيث أشار البعض إلى أن الترتيب الهرمي للحاجات هو إصطناعي وأن جميع الحاجات متداخلة مع بعضها البعض لدى الفرد الواحد ، بينما أشارت دراسات أخرى إلى أن تطبيق نظرية ماسلو والإختلاف في ترتيب الحاجات مرهون بالعوامل البيئية والثقافية .

- يختلف الأفراد في أسلوب إشباعهم لحاجاتهم كذلك في الأذواق والقيم التي يعطونها لها.
- مع مرور الزمن يختلف ترتيب الأفراد لحاجاتهم .
- حاجات الإنسان تؤثر على سلوكه بشكل مجموعه وليس بشكل منفرد . (أشرف الصايغ , ب.ت)
- كما يشير فونطانا " Fontana " إلى أن النظرية لم تتعرض لكيفية نشوء الحاجات الثانوية ، ولم تهتم بتبيان طرق قياس الحاجات الواردة في السلم المذكور . (مولاي بودخيلي محمد , 2004، ص ص 96-97)
- وعلى الرغم من هذه الانتقادات والتحفظات فإن نظرية ماسلو تعتبر من أهم النظريات التي يمكن للعاملين في قطاع التربية أن يستفيدوا منها في توجيه الأفراد وتحفيزهم بغية الوصول إلى إشباع حاجاتهم وتحقيق أهدافهم سواء كان هؤلاء الأفراد تلاميذا أو مدرسين، فيمكن لمدير الثانوية والطاقي الإداري العامل معه دراسة حاجات المعلمين والتلاميذ والعمل على مساعدتهم في تلبية حاجاتهم من خلال :
- تحقيق الإكتفاء المادي للمدرس وتقديم المساعدات للطلاب الفقراء .
- تحقيق الأمن الوظيفي للمدرس بالعمل على إستقراره والحفاظ على حقوقه القانونية .
- تقوية الروابط الاجتماعية بين المعلمين والتنسيق بينهم في العمل، وإخضاعهم لدورات تدريبية وإشراكهم في الندوات .

أما التلاميذ نستطيع تنمية الدافع المعرفي لديهم من خلال:

- تشكيل النوادي الخاصة بالنشاطات المختلفة وتفعيلها على مستوى الثانويات.
- تحفيزهم على مساعدة بعضهم وتشكيل ورش عمل داخل الأقسام .
- تشكيل حلقات مناقشة لطرح آرائهم وأفكارهم وتشجيعهم على المناقشة الهادفة
- تحفيزهم عن طريق المكافآت المادية والمعنوية وتكريمهم والإهتمام بالتلاميذ الموهوبين .

4- تصنيف الدوافع:

يمكن تصنيف الدوافع بعدة طرق بحيث أن هذه التصنيفات تغطي كل أشكال السلوك الإنساني ، فقد تصنف الدوافع حسب الوظيفة التي تؤديها، أو حسب نوعها ومنشئها ، أو حسب مصدرها .

4-1- حسب الوظيفة:

4-1-1- الدوافع الوظيفية : وهي الدوافع التي يؤدي إشباعها إلى الوصول إلى دافع آخر بمعنى أن وظيفتها الأولية هي تحقيق إشباع دافع آخر .

4-1-2- دوافع استهلاكية : وهي تؤدي إلى الإشباع الفعلي للدافع ذاته ، بمعنى أن هدفها الأساسي هو الاستهلاك كما هو الحال في إستهلاك الطعام والشراب.

4-2- حسب نوعها:

4-2-1- الدوافع الأساسية الأولية:

وهي دوافع ذات منشأ فسيولوجي، والدوافع من هذا النوع تكون فطرية ومرتبطة بالجانب الفسيولوجي العضوي للفرد مثل الحاجة للغذاء والهواء، والماء، والجنس...، وهي تركز على الأساس البيولوجي الغريزي فهي ترجع إلى الوراثة وتنشأ عن حاجة الجسم الخاصة وتسمى الدوافع أو الحاجات ذات المصدر الداخلي وبأنها دوافع غير متعلمة وأحياناً تسمى بدوافع البقاء ويرجع ذلك إلى أنها ضرورية للمحافظة على بقاء الفرد واستمراره ووجوده. (صالح حسن الداهري، 1999، ص ص 102 - 103).

وهذا النوع يتميز بما يلي:

- لا يتعلمها الفرد أو يكتسبها، ولكنها موجودة بالفطرة، ويمكن للفرد تعلم إمكانية السيطرة عليها وضبطها.
- وظيفتها المحافظة على بقاء الكائن الحي وإستمرار النوع.
- أما بالنسبة للإنسان فالدوافع الأولية لا تظهر بوضوح وراء سلوكه، وهذا متوقف إلى حد بعيد على درجة إشباع هذه الدوافع، ومتى أشبعت الدوافع الأولية فإن الدوافع الثانوية تبدأ في الظهور وفي العمل وتبدأ تحتل مكانتها في توجيه سلوك الإنسان عندما يهتم بإشباعها.
- وفي ما يلي بعض الدوافع الأولية:

أ- **دافع الجوع** : الكائنات الحية تتعرض لصرف أو ضياع الطاقة في حياتها، لذلك يؤدي فقدان الطاقة إلى ظهور الحاجة إلى الطعام باعتباره مصدراً لها، لذلك كان دافع الجوع دافعاً أولياً نظراً إلى أنه يظهر حيث يتم تحويل الطاقة المستهلك إلى طاقة تستفيد منها العضوية، وتساعد في بقاء الكائن الحي. (أحمد فائق ومحمود عبد القادر، 1980، ص 301)

ب - **دافع العطش**: يستثار دافع العطش بجفاف يصيب الفم والحلق، ويبدو أن هرمونات الغدة النخامية وفعالية الجفاف الخلوي هي المسؤولة عن تنظيم تناول الماء وتحديد نسبة إفرازه خارج الجسم. (راضي الوقفي، 1998، ص 328)

ج - **دافع الحاجة للهواء** : يمثل الأكسجين العنصر الضروري لاحتراق الطاقة في الجسم وتوليد الحرارة اللازمة له، وتعتبر حاجة الكائن للأكسجين عملية حيوية للغاية لأن خلايا الجسم تحتاج له باستمرار ويمكن أن يظل المخ سليماً دون عطب لفترة قصيرة جداً في ظل نقص الهواء النقي، وغياب الأكسجين لمدة دقيقة واحدة، يمكن أن يؤدي إلى إصابة عضوية في المخ يصعب الشفاء منها. (Marx, 1978)

د- دافع الجنس : يتأثر الدافع الجنسي بالعوامل الداخلية لكن هذا الدافع يختلف عن الجوع والعطش في أن الحاجة المصاحبة له حاسمة ليس لبقاء الفرد ولكن لبقاء النوع ككل، فيمكن للأفراد أن يحافظوا على بقائهم دون إشباع دوافعهم الجنسية ، وعلى العكس يمكنهم إشباع دوافعهم الجنسية بطرق لا تؤدي إلى البقاء واستمرارية النوع . (نعمة عبد الكريم أحمد ، 1992)

4-2-2- الدوافع الثانوية :

أما فيما يخص هذا النوع من الدوافع فهي متعلمة ومكتسبة ذات منشأ سيكولوجي تتغير خلال عملية التعلم والتطبع الاجتماعي التي يتعرض لها الفرد في الأسرة أو في المدرسة، وغيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وتنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها ويمكن أن نتتبع مراحل وطريقة تطور هذا النوع من الدوافع بتتبع مراحل نمو الطفل الصغير فهي تنمو وتتطور بنموه وتطوره نتيجة لنمو واتصال الفرد بغيره وبالظروف الاجتماعية المحيطة به وتكون وليدة الثواب والعقاب التي تسود الثقافة التي يكون الفرد فيها ومن مثلها نذكر الدافع للتحصيل والدافع للصدقة والحاجة للسيطرة وتجنب الألم والقلق وغيرها.

4-3- حسب مصدرها:

4-3-1- الدوافع الداخلية:

تعرف الدوافع الداخلية بأنها نابعة من داخل الشخص والطاقة الداخلية والتوجيه الذي يكون السبب في القيام بالشيء منبعثا من رغبته الذاتية في القيام بذلك العمل وأنه يقوم بالوظائف من أجل ذاته وسعيا منه لتحقيقها، وليس مدفوعا للقيام بأي عمل من أجل أن يثاب أو أن يقدره الآخرون فإذا كان الشخص مدفوعا داخليا للقيام بالنشاط من ذاته فهو يقوم بأي نشاط من أجل الحصول على اللذة والإشباع وتنتج عن عملية بحث الفرد عن الشعور بإدراك الكفاءة والعزم الذاتي، وهذا ما يدفع الأفراد إلى إنجاز مختلف المهام.

وقد عرفت الدوافع الداخلية بأنها تمثل مجموع القوى التي تدفعنا للقيام بنشاطات بمحض إرادتنا ، بمعنى أن التلميذ يعمل في بعض الأحيان تحت تأثير الدافع الداخلي ، يعمل على إخراج طاقته وتوجيهها برغبته الذاتية في المشاركة بالنشاطات المختلفة ،فهو يعزز نفسه بنفسه ويكون قيام الفرد بالنشاط نابعا من ذاته ولتحقيق ذاته وليس مدفوعا للحصول على أي تقدير أو ثواب خارجي ،فالتعلم ذي الدافع الداخلي يتحدد نشاطه النفسي من خلاله هو، و بمبادرة منه.(صالح حسن الداهري، 1999، ص105)

ومن هذه الدوافع:

أ - دافع الفضول :يقصد بهذا الدافع التحريض الذي تستثيره العضوية عندما تواجه بمواقف يكتنفها غموض وعدم وضوح فتسعى إلى الكشف لتبديد ذلك الغموض مما هو موجود في البيئة و من حولها . ويمكن ملاحظة هذا الدافع من ملاحظة سلوك طفل يتابع بناظريه ولأول مرة لعبة متحركة أو من خلال ذلك الشغف الذي يبديه العلماء وهم يسبرون غور كثير من الظواهر الكونية.(راضي الوقفي،1998،ص 336)

ب - دافع الإنجاز: يعني الرغبة في النجاح والسعي للحصول عليه ، وترى دافيدوف أن هذا الدافع مرده سعي لإشباع حاجات منها : التفوق ، أو تحقيق الأهداف السامية ، أو النجاح في المهام الصعبة ... الدافع ليس ضرورياً بدرجة واضحة للاستمرار في الحياة (لندا دافيدوف،1988،ص 464)

ج - الدافع المعرفي : ويعني الرغبة في المعرفة ، والفهم ، وإتقان المعلومات ، وصياغة المشكلات وحلها .ويعد أقوى أنواع الدوافع في التعلم المدرسي ،وهو ما نحاول الكشف عنه وعن علاقته ببعض المتغيرات في أوساط تلاميذ التعليم الثانوي من خلال دراستنا الحالية.

4-3-2- الدوافع الخارجية:

تتمثل الدوافع في هذا النوع بأن مصدر الطاقة خارجي تقوم بتوجيه أداء الفرد وتحثه على العمل ، والتي تؤدي به للقيام بالأعمال ليس من أجله بل من أجل الآخرين فهو يطمح لأن يقدره الآخرين ويعترفوا به أو من أجل الحصول على حوافز خارجية كالمكافأة والثواب ولتجنب العقاب أو للحصول على علاوة أو ترقية أو تقدير خارجي ،فالتلميذ الذي يكون له دوافع ذاته مصدر خارجي يكون محكوم ومنضبط من الخارج فأدائه مرهون بما توفره البيئة الخارجية من بواعث تؤدي إلى تحفيز الرغبة لديه نحو التعلم ،ومن ثم تدفع الفرد للقيام بأعمال معينة إرضاء للمحيطين به أو للحصول على تقديرهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي،وسعيه لأن يكون انطباع حسن عند الآخرين .(Nuthin ,1980)، ومن أمثلة هذه الدوافع نجد:

أ -دافع الانتماء :يشير هذا الدافع إلى الرغبة في الإبقاء على علاقة حميمية وتكوين صداقة مع الآخرين حيث أنه بنمو الطفل وتطور مهارته على المشي تتوسع دائرة اتصالاته وفق ما يقتضيه النمو الاجتماعي ويشعر في الانتماء لشلة أصدقاء مثلاً فأول مايقبله الطفل بعد أمه وأبيه، إخوته وأخواته ومن يحتك بهم احتكاكاً مباشراً في إطار الأسرة وعندما يصل إلى المدرسة يصبح لديه زملاء في الصف، ولكنه يظل مدفوعاً إلى مزيد من الانتماءات والعلاقات الاجتماعية فينمو في نفسه تقبل المجموعة ،وتقبل الأدوار المختلفة التي يقوم بها أفرادها،ثم يمتد هذا الدافع ليشمل الدفاع عن الأرض التي يلعب عليها،والمكان الذي

ترعرع فيه ، وفي نهاية الأمر الوطن الذي ينتمي إليه ، والأمة التي ينتسب لها . (راضي الوقفي، 1998، ص 344)

ب - دافع التنافس والسيطرة : فالسيطرة وإثبات الذات هي من الدوافع الشائعة لدى الإنسان والحيوان على السواء ، ويظهر دافع السيطرة بشكل واضح تماماً بين أفراد الجماعات المختلفة ، فالأطفال يتنافسون فيما بينهم في البيت والمدرسة ، ويحاول الطفل في الجماعة أن يتفوق على زملائه وأن يسيطر عليهم كما يتنافس الكبار من أجل الحصول على المال أو الشهرة ، وتولي المناصب العليا . (Marx ,1978)

ج - دافع الاستقلالية عن الآخرين : يشير دافع الإستقلال إلى رغبة الشخص ، وحاجته لعمل المهام المطلوبة منه بنفسه ، وتظهر ملامح الإستقلالية عند الأطفال الصغار عندما يبدأون في تقدير حاجتهم إلى الوجود المستقل ، وتزداد الاستقلالية وضوحاً كلما تقدم ذلك الفرد في عمره فالاستقلالية لديه هي أكثر إلحاحاً في مرحلة المراهقة التي توافق مرحلة التعليم الثانوي حسب التصنيف التربوي للنمو منها في مرحلة الطفولة الموافقة لمرحلة التعليم الابتدائي .

5- وظيفة الدوافع في التعلم:

تظهر أهمية الدوافع في الحياة التعليمية كونها وسيلة تساعد القائمين على العملية التربوية والتعليمية وتمكنهم من إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو أفضل وفعال .

ومن وجهة نظر تعليمية تربوية يمكن عد هذه الدوافع كهدف تربوي في حد ذاته فاستثارة الدوافع عند المتعلمين وتوجيهها يولد لديهم إهتمامات تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية . (Nuthin ,1980)

يعد التعلم ناجحاً إذا كان قائماً على مراعاة دوافع التلاميذ وحاجاتهم فكلما كان موضوع الدرس مثيراً للدوافع ومحققاً للإشباعها، كلما كانت عملية التعلم أقوى وأكثر حيوية . (زيدان و السمالوطي ، 1985)

من خلال يمكننا أن نصل إلى مدى أهمية الدور الذي تقوم به الدوافع في عملية التعلم ، ويمكن تحديد مجموعة من الوظائف فيما يلي:

5-1- وظيفة الاستثارة والتنبيه:

وتمثل أولى وظائف الدوافع في عملية التعلم ومن وجهة نظرية التعلم فإن الدافع لا يسبب السلوك وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك ودرجة الإستثارة والنشاط العام للفرد على علاقة مباشرة بالتعلم الصفي وأفضل درجة من الاستثارة الدرجة المتوسطة حيث أنها تؤدي إلى أفضل تعلم ممكن ونقص الاستثارة يؤدي إلى السآمة والملل وزيادتها يؤدي إلى النشاط والعمل .

إن علم النفس التعليمي يرى بأن الدوافع لا تسبب السلوك، وإنما يستثير الفرد للقيام بالسلوك من خلال عملية توفير البواعث والمثيرات الخارجية التي تتلاءم مع الحاجات الداخلية للتلاميذ هي التي تنشط السلوك وتطلق الطاقة اللازمة للأداء، حيث يكون الهدف واضحاً ومحدداً يسعى التلميذ إلى تحقيقه ويحقق معه التوازن المعرفي المنشود مما يلاحظ أن:

- نقص الإثارة وغياب البواعث يؤدي بالمتعلم داخل القسم إلى السآمة و الملل والرتابة.
 - الزيادة في الإثارة ينتج عنها النشاط والاهتمام والتنافس.
 - الزيادة المفرطة في الإثارة تؤدي إلى القلق والاضطراب وينتج عنها تشتت جهد المتعلم.
 - الإثارة المتدرجة والمتوسطة هي المفضلة في العملية التعليمية.
- فالتوافق النفسي والاجتماعي والدراسي ونوعية المثيرات، وأهمية النشاط المدرسي الممارس بالنسبة للمتعلم من المصادر التي تضيف على وظيفة الإثارة الصبغة الايجابية لحدوث التعلم.
- 5-2- الوظيفة التوقعية:**

يمثل التوقع اعتقاداً مؤقتاً بأن نتاجاً ما سوف ينجم عن سلوك معين وقد يكون الناتج لا يتسق مع التوقع، حيث أن سلوك المتعلم ليس محكوماً بدوافعه الأولية بل بقدراته على التوقع الذي يحدد تقدمه نحو الهدف المسطر، حسب رأي كل من " هل " و " دولارد " و " ميلر " تأثر بـ " ثوردينايك " و " قانون الأثر " إن الاستجابات التي تقترن بتعزيز يزيد احتمال ظهورها في المواقف التالية بينما يضعف ظهور الإثبات التي لم تقترن بأي تعزيز:

- فمستوى الطموح وخبرات النجاح والفشل أو درجة ومستوى الدافع المعرفي، عناصر ذات صلة بطبيعة المواد الدراسية وفعاليتها.
- طبيعة شخصية المتعلم، وقدرته على التوقع و على تحقيق الأهداف، ومدى ارتباط هذه العناصر بعوامل التعزيز يساعد المتعلم على تحقيق النجاح وتجنب الفشل.
- درجة الضبط الذاتي لدى المتعلم، وضبط الجماعة التي ينتمي إليها، كالأُسرة، أو جماعة الأقران داخل القسم أو خارجه تساهم في تحديد مستويات التوقع. (عبد اللطيف خليفة، 2000)

5-3- وظيفة التحديد والإختيار:

يتأثر إختيار الفرد للنشاط بالدوافع التي تملئها عليه ميوله وإهتماماته وحاجاته، وتظهر هنا أهمية تحديد الأهداف التعليمية وتوضيحها لمساعدة التلاميذ على تحديد وإختيار النشاطات المرغوب فيها في ضوء دوافعهم وإهتماماتهم وحاجاتهم، لأن الدوافع هي التي تحدد إختيار الموضوعات وألوان النشاط العقلي

والاستجابات تختار وتتعلم لأنها تتصل اتصالاً وظيفياً بالدوافع والحاجات. (أحمد بليق وتوفيق مرعي، 1982)، وتتمثل وظيفة التحديد والإختيار في معرفة قدرة المتعلم على اختيار النشاطات التي ترضي دوافعه ومدى تمكنه من تحديد و وضع الأهداف المتوقع إنجازها في النشاط الدراسي الممارس، وتظهر هذه الوظيفة في:

- قدرة المتعلم على مقارنة ما يستطيع إنجازه وما يتوقع إنجازه بناء على تصورات وإختيارات موجهة ودقيقة وحقيقية وليس على توقعات وهمية تؤدي به إلى الفشل والشعور بالإحباط.
- قدرة المتعلم على استخلاص العلاقات و النتائج الإيجابية من تعلمه.
- مدى مساهمتها في توجيه السلوك وبالتالي اقتصاد لمجهود المتعلم.
- رفع مستوى المثابرة لدى التلميذ وتقلل من شعوره بالتعب نتيجة شعور بالمسؤولية نظراً لإختياره الحر والإرادي.

5-4- الوظيفة الباعثة:

يشير مفهوم البواعث إلى مجموعة من مثيرات خارجية يوفرها الوسط المدرسي تدفع السلوك وتحركه نحو غاية، فنحن نتوقع من التلاميذ أن يظهروا اهتماماً أكبر بمادة دراسية يرتبط معها باحث أكبر متمثلاً في ثواب أكبر، كما يلاحظ أن أغلب البواعث المتداولة بين عناصر العملية التعليمية، أثناء الأداء التربوي، من البواعث المادية والمعنوية كالمكافآت والعلامات والملاحظات، المدح و اللوم، التي يشترط فيها أن تكون مرتبطة بالموقف التعليمي، ومناسبة له حتى يتحقق الهدف المرسوم.

- فالتشجيع المتواصل يقوي الأداء الدراسي للتلميذ في حين أن مواصلة اللوم تنقص منه.
- التشجيع له أثر أفضل في حين أن اللوم له أثر سلبي، وهو أكثر دواماً من أثر اللوم.
- اللوم لا يعيق قدرات المتفوقين دراسياً.
- مستوى المكافآت المرصودة يسهم في رفع مستوى الأداء الدراسي.

5-5- الوظيفة العقابية:

العقاب يؤثر سلباً على سعي الفرد للتهرب منه وتجنبه، وأسلوب العقاب ينبغي أن يختلف باختلاف الاستجابة المعاقب عليها، ويمكن أن تؤدي الدوافع الوظيفية العقابية من خلال:

- تجنب المعلم العقاب المادي والمعنوي غير المبرر والمفرط فيه.
- العقاب يمكن أن يكون فعالاً إذا أتبع السلوك المعاقب عليه بسلوك بديل يمكن أن يثاب عليه المتعلم.
- يجب أن يقرن العقاب بالسلوك المعاقب عليه مباشرة.

■ العقاب الشديد قد يخلق مخاوف نفسية، وإضطرابات في سلوك المتعلم، مما يؤدي به إلى الهروب من المدرسة، وعدم التوافق الدراسي.

■ على المربي أن يتقاضي ما يضعف من دافع المتعلم وأدائه. (عبد اللطيف خليفة، 2000)

5-6- الوظيفة التوجيهية:

الدوافع تؤدي وظيفة توجيه السلوك إتجاه هدف محدد و ترتبط وظيفة توجيه السلوك إرتباطاً وثيقاً بوظيفة إختيار السلوك ، فالطاقة التي يطلقها الحافز في داخل الكائن الحي لا تجدي شيئاً إلا إذا تحرك السلوك بإتجاه الهدف لإشباع الحاجة وإزالة التوتر، وتظهر هذه الوظيفة من خلال:

- إستمرار نشاط التلميذ ودافعيته حتى تحقق الأهداف المنشودة
- لإقناع التلاميذ بقيمة الأهداف وفائدتها التي يرغب أن يحققوها من خلال التعلم ، لأن هذا الإقناع يولد حافزاً ودافعاً مستمراً لتحقيق الهدف. (أحمد بلقيس وتوفيق مرعي، 1982)
- توجيه إنتباه التلميذ إلى المواضيع والحوادث ذات الصلة بموضوع التعلم ، باستخدام مجموعة من التأكيدات اللفظية وإستخدام تعبيرات معينة موجهة للإنتباه.
- الإستفادة من خصائص البيئة المدرسية ، وما توفره من وسائل مدرسية في توجيه نشاط المتعلم لتحقيق الأهداف المنشودة. (عبد المجيد نشواتي، 2003)

6- أبعاد الدافع المعرفي:

ولقد اختلف العلماء في تحديد أبعاد الدافع المعرفي اذ يرى **موراي "Murray"** أن أبعاد الدافع المعرفي تتمحور حول :

- الإقبال على إتقان المعلومات وصياغة المشكلات، والاهتمام بالنواحي الثقافية والعلمية.
- تحدي ومجابهة الصعوبات والأخطار في سبيل الحصول على المعرفة.
- الإنجذاب نحو الموضوعات الغامضة التي تعوزها المعلومات والإستجابة بملل نحو ما هو شائع ومألوف. (الخليفة، 2000 ،ص 14)

أما حمدي الفرماوي فيرى أن أهم أبعاد الدافع المعرفي هي :

- رغبة الفرد في الحصول على المعلومات بسرعة ورغبة الفرد في الإستزادة من المعرفة عن موضوع ما.
 - حرص الفرد على المعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة.
 - ترحيب الفرد بالمخاطرة في سبيل الحصول على المعرفة. (زروالي وسيلة وإبرييم سامية، 2017)
- وبصفة عامة يمكن أن نلخص أهم أبعاد الدافع المعرفي كالآتي:

6-1- الرغبة في المعرفة والفهم: تحتل الحاجة الى الفهم المعرفي أو الرغبة في الفهم والمعرفة المركز الرابع في هرم ماسلو للحاجات الإنسانية، وهي أولى حاجات النمو أو الارتقاء التي لها صلة بالالتزامات الشخصية، والتي تعبر أكثر عن انسانية الإنسان، ورغبة جوهريّة لديه، فدون إشباع هذه الحاجة التي تعد ميزة للإنسان مقارنة بالكائنات الحية الأخرى والتي تشكل جانباً من جوانب الدافع المعرفي لديه، ولقد تطرقنا في تناولنا لمفهوم الدافع المعرفي ضرورة وجود تلك الرغبة الملحة لدى الفرد لإشباع حاجته للمعرفة. (محمد محمود بني يونس، 2007، ص 181)

6-2- الفضول: يعد الفضول من أهم العوامل المحرّضة على إكتساب المعرفة العلمية على إختبار و تمحيص كل ما هو جديد، والتلميذ عند مجابهته بوضعية يقوم بالتعرف عليها و جمع أكبر قدر من المعطيات تتيح له فهمها أكثر فأكثر و منه التأثير عليها ، فيقوم بطرح الأسئلة ، صياغة الفرضيات و التجريب ، وكلما خلص إلى نتائج بعد مرضية ساعده ذلك على زيادة الفضول لديه نحو مواقف ومهام أخرى جديدة ، حيث يعد الفضول من الأفكار الإيجابية وهي الأفكار التي تدفع التلميذ نحو التحدي البحث عن القيمة ، المكانة العالية و إلى الاستكشاف (مولود عمار، 2015)، وتقصي الحقيقة وإمادة اللثام عنها ويمكن تسميته بدافع الفضول المعرفي. (محمد محمود بني يونس، 2007، ص 58) ، والذي يبدو في إمعان التفكير حول مدلول الأفكار ومعانيها من خلال القراءة الجيدة والتأمل.

6-3- المخاطرة: ينظر الى الفرد أنه ذو تعقيد معرفي اذا كان لديه أكبر عدد ممكن من المضامين الشخصية التي يستخدمها في تفسير البيئة التي يعيش فيها إضافة الى تفسير سلوك الآخرين، فهو يسعى إلى فهم مختلف المثيرات في بيئته رغم تعقدها وصعوبة فهمها أحيانا فذلك الشغف في تحدي الصعاب والمخاطرة في سبيل المعرفة يعد من أبعاد الدافع المعرفي المهمة.

6-4- تحمل الغموض: يشير قاموس انجلش وانجلش English and English أن تحمل الغموض هو الرغبة في قبول حالة يمكن أن تثير قلقاً من التفسيرات أو النتائج البديلة، أي الشعور بالراحة عند مواجهة مشكلة معقدة، ويشعر بالملل عند مواجهة المشكلات المألوفة والشائعة. (هشام محمود الخولي، 2002، ص 159-189) .

7- العوامل المؤثرة في الدافع المعرفي:

وجود التلاميذ في مؤسسات التعليم بمختلف مستوياتها ،يتطلب منهم الإنخراط في الأنشطة المدرسية ومواجهة ما يعترض طريق تعلمهم من صعوبات والإستفادة من الأخطاء التي قد يقعون فيها بغية تطوير أداءاتهم الدراسية دون إنهمازية ،حيث ينتظر منهم أن يكونوا مندفعين نحو إمتلاك المعارف و توظيفها لا

الإنسحاب والتسرب أو الرسوب غير أنه و في خضم ذلك قد تتدخل عدة عوامل تزيد من ذلك الدافع المعرفي أو تضعفه من بينها:

7-1- الإعزازات الفردية : ينزع التلاميذ إلى البحث عن أسباب نجاحهم أو فشلهم ، وإدراكهم لأسباب ذلك له تأثير كبير على دافعهم المعرفي ، فقد صنف " Ph. Dessus " التلاميذ حسب إعزازاتهم الفردية إلى ما يلي:

- **صنف مركز على النجاح :** يتميز بأنه - أقل قلقا و توترا له دافع معرفي مرتفع متقابل ينخرط في المهام المسندة إنخراطا تاما .
 - **صنف متجنب للفشل :** يتميز بأنه أكثر قلقا و توترا أقل دافعية من قبل النجاح يحاول التهرب مما يطلب منه .
 - **صنف بين هذا و ذاك :** يتميز بأنه يعمل كثيرا لكن دائما يشتكي من التوتر و القلق مدفوع نحو النجاح لكن في الوقت ذاته متخوف من الفشل .
 - **وصنف متقبل للفشل :** يتميز بأنه غير مبال بالمهام المقدمة لا يتأثر بنتائج التقويم .
- 7-2- النظرة الذاتية للقدرة العقلية :** هذه النظرة الذاتية ترتبط بالادراكات التي يشكلها التلميذ عن ذاته و قدراته ، فهناك من التلاميذ من يعتقد أن الذكاء فطري و لا يمكن له أن يصبح أكثر مما هو عليه ، أو أنه يصبح قادرا على رفع مستواه ، و بالتالي يبقى على حاله مما يؤدي إلى ضعف دافعه المعرفي لإكتساب ما هو جديد وينسحب من الأنشطة المقدمة، فمثل هؤلاء التلاميذ يعتقدون أنه ما دام هذا حالهم فلما يتعبون أنفسهم ؟ فهم يتميزون بأن القابلية للضبط لديهم ضعيفة، لهم ميل لإتقان أهداف غير عالية ولهم مستوى عال من التجنب ، وفي المقابل نجد بعض التلاميذ ممن يؤمنون بأن قدراتهم قابلة للتطور عبر المراحل العمرية المختلفة وأن الخبرات الجديدة لا بد لها من خبرات سابقة حتى تحدث عملية الملاءمة والاستيعاب كما يراها بياجيه، إذ افترض أن كل خبرة أو موضوع يقدم يتطلب توافر خبرات سابقة كما ويتطلب مفاهيم أساسية قبلية ضرورية للتعلم الحالي وهذه التصورات يمكن للأساتذة أو العاملين في الحقل التربوي والذين لهم مهام مرافقة التلاميذ في بناء مشروعهم الشخصي كمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي أن يساعد التلاميذ في بناء تصورات إيجابية على قدراتهم أو تصحيح تصوراتهم السلبية مما يجعلهم متفائلين ومنخرطين في النشاطات المدرسية بما يحقق لهم النجاح.

7-3- إدراك الأهداف المسطرة من قبل المدرسة : يشكل التلاميذ أثناء تدرسهم صورة ذهنية حول النظام المدرسي (أهدافه ، قواعده ، كيفية التأقلم معه)، تنتج هذه الصور نتيجة التبادلات و التفاعلات الحاصلة

مع أوليائهم ،أساتذتهم وزملائهم، فقد يجد بعض التلاميذ متعة داخل المدرسة باعتبار أنهم يحملون تصورات إيجابية عنها و عن الغاية من وجودهم فيها ، وأنهم يتمكنون من امتلاك كفاءات و مهارات تساعدهم في مستقبلهم ، غير أن البعض الآخر يجد صعوبة في التكيف في الوسط المدرسي ، لأنهم ينظرون إليها على أنها مكان لإبراز العيوب والنقائص الشخصية بما تفرضه من ضوابط وما ينتج عن الامتحانات من تقويم ، فيشعرون بأن أهداف المدرسة تهدد أهدافهم الخاصة، مما يدفعهم إلى التصرف بما يتلاءم و أهدافهم التي يحملونها، فيحدث التعارض، النفور و الانسحاب من كل ما من شأنه أن يرتبط بالأهداف المدرسية بما فيها إمتلاك المعارف ، وكثيرا ما يلجأ هؤلاء التلاميذ وخصوصا في المراحل الدراسية التي تتوافق مع مرحلة المراهقة كما هو حال تلاميذ التعليم الثانوي إلى إتباع آليات دفاعية يهدرون وقتا كثيرا و طاقة كبيرة في إثبات ذواتهم بدلا من استثمار ذلك الوقت و توجيه تلك الطاقة في امتلاك كفاءة جديدة وقد ينجر عن هذا الهدر في الطاقة هدر تربوي يتمثل في رسوبهم أو تسربهم والإنقطاع عن التمدرس . (مولود عمار،2015)

7-4- توقعات الأساتذة : يرتبط هذا العامل بكل ما يتعلق بتصورات الأساتذة و نظرتهم عن المادة التي يدرسونها والقيمة التي يعطونها لمحتوى تلك المادة من خلال الكيفيات البيداغوجية التي تقدم بها المادة وفلسفتها بما يتوافق مع مقتضيات الواقع، و إلى توقعاتهم على مدى اكتساب الكفاءات و تطويرها لدى التلاميذ ،فكلما أظهر الأساتذة امتعاضا من النظام السائد في شكل عدم رضا مهني أو عدم إقتناعهم بالمحتوى الذي يقدمونه لتلاميذهم ، أو ما يعبرون عنه من إichاءات حول فشل هؤلاء التلاميذ وعدم تطورهم في إكتساب المعارف ، فإن تلك المشاعر السلبية تؤثر على الكفاءة الداخلية لهؤلاء التلاميذ و تضعف دافعيتهم للعمل ، بل و تفقدهم ثقتهم بذواتهم ولعل هذا ما هو مشاهد في أوساطنا المدرسية من خلال الحركات الإحتجاجية المختلفة التي عبر بها الأساتذة عن عدم تقبلهم للنظام التربوي السائد ،وكذلك عدم إقتناع قطاع واسع منهم بجدوى الإصلاحات المقدمة في المنظومة التربوية الجزائرية وهذا كله يعكس مشاعرا سلبية تنعكس بدورها على التلاميذ، و ما يؤكد تأثير توقعات الأساتذة بالسلب أو بالإيجاب على دافعية التلميذ ما أشار إليه " بروفني و جود و ماك درميث" (Prophy ; Good ; Mc Dermeth) أنه عندما يتبين للتلميذ أن الأستاذ تصور أن لديه قدرة متواضعة و مستوى متدني من التحصيل ، يبدأ في الحد من نشاطه التفاعلي مع ذلك الأستاذ، و العكس عندما يظهر له الأستاذ أن مستواه جد عال.(عمر البدر بدر،1986، ص 45)

7-5- طريقة التصرف : هذا العامل يتضمن الممارسات البيداغوجية المرتبطة بوضع التلاميذ في قلب تعلماتهم ، فكثيرا ما يوضعون في وضعيات تحد من حريتهم في التصرف ، مما يعيق إظهار كل ما لديهم من كفاءات ، بل لا تتيح لهم تطوير مشاعر تشعرهم باستقلالية ذواتهم، و على العكس من ذلك تنمو لديهم مشاعر التبعية البعيدة عن طموحاتهم و أهدافهم المسطرة ،وخصوصا إذا كنا نتكلم عن فئة من التلاميذ هم أصلا في مرحلة المراهقة التي تتميز بخصوصيات تختلف عن باقي المراحل النمائية الأخرى فتلميذ التعليم الثانوي بإعتباره مراهقا ينزع إلى إثبات ذاته ويحبذ إعطائه قدرا من الحرية حتى يبرز شخصيته ويحقق استقلاليته فكثير من السلوكات البيداغوجية في مؤسسات التعليم الثانوي تدل على عدم إدراك كثيرا من القائمين على الفعل التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي خصوصية مرحلة المراهقة التي بالإمكان الإستثمار فيها لصالح هؤلاء التلاميذ برفعهم مستويات دافعهم المعرفي بما يمكنهم من النجاح والتفوق.(مولود عمار،2015)

7-6- الممارسات الصفية: وتتضمن الممارسات الصفية جانبين رئيسيين هما : ممارسات تتعلق بالتلاميذ ، وممارسات تتعلق بالأساتذة.

7-6-1- سلوك التلاميذ: يمثل الطلبة خلفية إجتماعية يتحدد فيها سلوك التلاميذ عموماً لذلك يمكن القول أن سلوكهم الصفّي هو نتاج خصائصهم الشخصية والبيئة الاجتماعية الصفية ، وطالما أن التلميذ يشكل أحد وحدات هذه البيئة الاجتماعية فلا بد من أخذها بعين الاعتبار عند تحليل نتائج تحصيله الدراسي ومحاولة فهم دافعه المعرفي

وسنحاول أن نقصر الحديث في هذا المجال على العناصر الصفية المهمة في أداء المتعلم تلك العناصر التي ينتبه الطلبة إليها ويتفاعلون معها ومنها:

■ الجو الصفّي السائد ، من حيث نوع العلاقات السائدة بين التلاميذ علاقات ودية أو محايدة أو عدوانية فإذا كانت العلاقات العدوانية هي السائدة ،فإن الجو الصفّي يعتبر منفراً للتعلم أو للبقاء في الصف أو المدرسة عموماً.

■ التباين الشديد في المستويات التحصيلية بين التلاميذ من الطبقات الاقتصادية العليا والتلاميذ من الطبقات الدنيا مما يحيل الفئة الأخيرة إلى تلاميذ عاجزين على التعلم ، وعاجزي الخبرات مقارنة مع أبناء الطبقة الغنية (محمود محمدغانم ،2002،ص 139)،وذلك بما يمكن أن يتوفر للتلاميذ من الطبقات الميسورة من إمكانيات مادية ومعنوية تساعد في رفع تحصيلهم الدراسي ومستوى دافعهم المعرفي مقارنة بأقرانهم من طبقات محدود الدخل.

- التباين في أعمار التلاميذ وأجسامهم ، مما قد يتيح لمجموعة من التلاميذ الفرصة لإستغلال قوتهم في السيطرة على الطلبة ضعاف البنية أو هزيلي الصحة ، ويعتبر ذلك جواً منفراً للتعلم والحياة. (نايفة قطامي ، 1999، ص173).
- زيادة عدد التلاميذ في القسم الواحد يمكن أن يسهم في إختفاء كثير من الصعوبات والمشكلات القائمة عند التلاميذ مما يؤدي إلى إهمالها وعدم معالجتها. (محمود محمدغانم ، 2002، ص 139) ، فكثيراً ما نلاحظ إنشغال الأساتذة بشكاوي حول الإكتضاض في الأقسام وأن هذا الجو داخل الصف لا يساعد على العمل ويعد منفراً للأستاذ وللتلميذ حيث تنخفض دافعية هذا الأخير للتعلم بصفة عامة.
- تدني الفائدة المباشرة من التعلم ، كأن تكون هذه الفائدة في الحصول على المهنة المنشودة بعد النجاح مما قد يحبط التلاميذ ويؤدي إلى خفض دافعهم المعرفي.
- شعور التلاميذ بالملل والضجر من الروتين اليومي الدراسي وغياب النماذج الحية الناجحة والصالحة للتقليد. (محي الدين توك ويوسف قطامي وعبد الرحمن عدس، 2002، ص242)
- 7-6-2- ممارسات الأساتذة: يعتبر الأستاذ الوسيط التربوي المهم الذي يتفاعل معه التلاميذ أطول ساعات يومهم ، لذلك بإمكان الأستاذ إحداث التغييرات والتعديلات التي لا يستطيع غيره إحداثها سواء بشكل إيجابي أو سلبي على مستوى دافعهم المعرفي :
- عدم حرص الأستاذ على التأكد من إتقان التلاميذ للمتطلبات الأساسية للتعلم الجديد قبل الشروع فيه (أحمد بليقيس وتوفيق مرعي، 1982، ص 102)، وذلك رغم إلزامية التقويم التشخيصي في بداية كل سنة للوقوف على المكتسبات القبلية لهؤلاء التلاميذ والتي تبين حقيقة إمكانياتهم في مواصلة دراسة هذه المادة أو تلك.
- عدم سعي المعلم إلى معرفة مستويات الطلبة التحصيلية حتى يحسن تفاعله معهم ويستطيع مراعاة ذلك في تعلمهم ، وذلك من خلال الوقوف على مستوياتهم خلال تدريس الوحدة عن طريق ما يعرف بالتقويم البنائي (التكويني).
- إغفال الأستاذ تحديد الكفاءات التعليمية التي يريد تحقيقها عند التلاميذ كما يغفل إخبارهم بهذه الكفاءات في بداية التعلم الصفي ، ويناقش معهم أنسب السبل لتحقيقها بطريقة تشاركية بحيث يصبح التلميذ فاعلاً في العملية التعليمية هذا من شأنه أن يرفع من مستوى دافعتهم.
- تهاون الأستاذ في تقديم التعزيزات الإيجابية للتلاميذ لإعلاء التعلم، وزيادة تحفيزهم لبذل مجهود أكثر وإشباع حاجتهم للمعرفة. (يوسف قطامي ونايفة قطامي، 2000، ص244)

■ خلو طريقة تدريس الأستاذ من الأساليب الجديدة التي تثير تفكير الطلبة وإستطلاعهم، وذلك بإستخدام الوسائل التكنولوجية المتاحة والتي تساعد في عملية شرح مختلف المعلومات وتعزز الفهم لدى التلاميذ. (محمود محمدغانم، 2002، ص 139)

■ إهمال الأستاذ لإتاحة الفرص الكافية لكل متعلم لتحقيق النجاح في المهمات التي تقدم له وتجنبيه الفشل قدر الإمكان بحجة طول المنهاج الدراسي وأن السنة الدراسية غير كافية لإكمال البرنامج، وكذلك إلحاح الجهات الوصية على وجوب إتمام البرنامج في آجاله المحددة، هذا مع العلم بأن الأستاذ لا يستطيع تحصين المتعلمين ضد الفشل وأن بعض الفشل لا بد منه، ولا بد أيضاً أن يتدرب التلاميذ على التعامل معه. (محي الدين توك ويوسف قطامي وعبد الرحمن عدس، 2002، ص 241)

7-7-الوضعية المشكلة : إن الوضعيات التي يوضع فيها التلاميذ بإمكانها أن تكون عاملا من العوامل التي تؤثر على الدافعية ، فإذا لم تراعى الشروط و الظروف المرتبطة بها ، فإنها تؤثر بالسلب على الدافع المعرفي لديهم ، وإذا تم مراعاة شروط إعداد الوضعية وعلى رأسها توضيح المعنى الذي تمثله و الفائدة منها ، فإن ذلك سيرفع حتما من رغبات التلاميذ في الإنخراط فيها و القيام بها وفق ما تم وضعه من تعليمات ، فنجد أن الامتحانات تدخل في صياغتها ما أصطلح على تسميته الوضعية الإدماجية في إطار المقاربة المعتمدة في التدريس وهي المقاربة بالكفاءات فينبغي أن تبنى الوضعية بشكل يحفز التلميذ ويزيد من دافعه المعرفي.

7-8- التعزيز : بإمكان طريقة أو كيفية الأستاذ في تقديم الدعم المادي أو المعنوي و المتمثل في المكافآت ، أو الإجازات و العقوبات أن يؤثر على الدافع المعرفي للتلاميذ ، فقد يتجاهل هو أو القائمين على المؤسسات التعليمية تعزيز النجاحات ، أو لا يمنحون فرص ذلك للجميع ، فالبواعث تشكل مثيرات للحوافز التي توفر الطاقة اللازمة للدافع حتى يستمر في النشاط ، لذا كان من الواجب العمل على تقدير أعمال التلاميذ و تهمين نشاطاتهم و تفعيل المجالس التي تعنى بتقديم ومنح المكافآت بشكلها المادي والمعنوي.

7-9- التقويم : الأسلوب المتبع من قبل الأستاذ في تقويم التعلّمات و كذا الفترة التي يتم فيها تؤثر سلبا أو إيجابا على الدافعية لدى التلاميذ ، خصوصا إذا لم يمنحوا فرص تصحيح تعثراتهم و تعويدهم على التقويم الذاتي ، أو تم اللجوء إلى ممارسات تقويمية محرّجة و مهددة للتقدير الذاتي، ونجد أن هذه السلوكات الخاصة بالتقويم وعدم إعطائه الوقت الكافي حتى يقوم التلميذ بتقويم عمله ذاتيا وتصحيح تعثره وتطوير تعلّماته تبرر في كثير من الأحيان بعدم كفاية الوقت لإتمام البرنامج والضغط المهني الذي يعاني

منه الأستاذ وبالتالي يتم إتمام العمل بشكل مستعجل لا يمكن الأستاذ من الوقوف على إمكانيات التلميذ وتقديرها كما ينبغي، وينعكس سلباً على التقويم الذاتي الذي يمارسه التلميذ ، وقد دلت " أبحاث كولسكي و ليري (M.colsky et leary) على أن النقاط و التعليقات المقدمة من قبل الأساتذة تؤثر على نظرة التلاميذ لذواتهم ومنه على دافعيّتهم لمتابعة دراستهم. (Rolland Viau. 1997,p14).

8- بعض أساليب تنمية الدافع المعرفي عند المتعلمين:

يقترح الباحثون في علم النفس و التربية عدة إجراءات و أساليب تساعد في رفع مستوى الدافع المعرفي عند المتعلمين ، و يمكن تلخيصها كما يلي:

- وضع التلميذ في موقف البحث والإطلاع وإستخدام أسلوب الأسئلة بدلا من تقديم المعلومات جاهزة، بحيث نجعل التلميذ عنصرا فاعلا في العملية التعليمية بطريقة إيجابية لا أن يكون دوره سلبيا في بناء المعلومات الخاصة بالدرس ، ونتمكن من ذلك ببناء وضعيات مشكلة يساهم التلميذ في إيجاد الحلول لها.
- إعطاء الحوافز المادية مثل النقاط الإضافية أو الحوافز المعنوية مثل المدح والثناء، نظرا لأهمية التعزيز في التعلم ، وكذلك تقليص الفوارق في ما يتعلق بإشباع الحاجات الأساسية وذلك بتنفيذ دور المطاعم المدرسية حتى يستفيد منها أبناء الطبقات الهشة التي تكدر من أجل تحقيق أدنى مستوى من سلم الحاجات الأمر الذي ينعكس على أداء أبنائهم الدراسي.
- إثارة غيرة ورغبة الآخرين في الوصول إلى ما وصل إليه زميلهم أو بتكليف التلميذ بإلقاء كلمة ، وإظهاره كنموذج ناجح يمكن الاقتداء به ، لأن التقليد له دور إيجابي في العملية التعليمية.
- تقوية العامل الديني كمحفز من أجل رفع مستوى الدافع المعرفي لدى التلاميذ من وجوب أخذ المسلم بأسباب العلم والمعرفة من أجل النهوض بالأمة.
- أن نقوم بتنمية العواطف الإيجابية ورفع المعنويات وإمداد المتعلم بالثقة في قدرته على تحقيق الأهداف وإنجازها بنجاح .(يوسف قطامي، 1998)
- تقديم المعرفة بصورة قابلة للتطبيق في الواقع الأمر الذي من شأنه رفع درجة أهمية الحاجة إلى المعرفة لدى التلميذ ويزيد من إلحاحها عليه.
- إتاحة الفرص للمتعلمين للتكلم عن أنفسهم ، ورفع مستويات تقدير الذات لديهم داخل القسم وخارجه وخصوصا إذا كنا نتكلم عن فئة المراهقين المتمدرسين (تلاميذ التعليم الثانوي).
- تهيئة بيئة تعلم توفر فرص النجاح ، وتعلي من قيمة العلم والتعلم .(منى إبراهيم اللبودي، 2005)

- الإهتمام بالمسارات الجامعية وما توفره من مهن التي يتيحها النجاح في شهادة البكالوريا.
- تنويع الأنشطة الدراسية، لخفض مستويات الرتابة التي تحدث الملل لدى التلاميذ، كأن تكون هناك نشاطات ثقافية ورياضية مرافقة للنشاطات الدراسية.
- وضع برامج إرشادية من طرف أخصائيي التوجيه والإرشاد المدرسي لرفع مستويات الدافع المعرفي لدى التلاميذ.

9- أساليب قياس الدوافع:

كثير من المتغيرات النفسية يصعب الاستدلال عليها مباشرة مثل الدوافع، بسبب صعوبة ملاحظتها بصورة مباشرة، فتكون إما بقياس بعض المؤشرات الخارجية التي تدخل في تكوين هذه الخاصية النفسية، أو بقياس بعض جوانب السلوك التي تعكس ما لديه من دافع، ويمكننا تلخيص الوسائل المستخدمة لقياس الدوافع على اختلاف جوانبها بأساليب موضوعية وأخرى إسقاطية كما يلي:

9-1- الأساليب الإسقاطية: افترض **موراي "Murray"** أن الحاجات الاجتماعية قد تنعكس بدقة في تفكير الأفراد، حين لا يكونون مضطرين للتفكير في شيء بوجه الخصوص، ولكن كيف يتم تحديد كل تلك الأفكار العادية التي تردد كل يوم؟ فأعد سلسلة صور، ويقوم الأفراد بقص بعض القصص عن صور المواقف التي يمكن تفسيرها بطرق مختلفة، واعتقد أن الأفراد وهم ينسجون القصص يسقطون حاجاتهم، مخاوفهم، آمالهم وصراعاتهم على صفات الشخصيات المعروضة عليهم، وبناء على ذلك يعتبر اختبار تفهم الموضوع لموراي اختبارا إسقاطيا لقياس الدوافع الاجتماعية، بعدها قام **ماك كلياند "Mc clelland"** بإعداد اختبار لقياس الدافعية للإنجاز مكون من أربع صور، تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع الذي أعده موراي عام (1938)، أما البعض الآخر فقام بتصميمه ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص أو نواتج التخيل لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافعية. (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص97)

لقد وجهت انتقادات عديدة للطرق الإسقاطية، لهذا حاول بعض الباحثين إدخال بعض التعديلات من بينهم **فرنش "French"** الذي وضع مقياس الاستبصار (جملة مفيدة تصف أنماط سلوكية يستجيب لها المفحوص باستجابة لفظية)، وقام **أرونزن "Aronson"** بوضع اختبار التعيين عن طريق الرسم والخاص بالأطفال، ولكن رغم هذه التعديلات انتقدت هذه المقاييس وأعتبرت أنها تصف إنفعالات المفحوصين ولا تعبر عن دوافعهم، لذلك بدأ الباحثون التفكير في مقاييس أكثر موضوعية يمكن قياس خصائصها السيكومترية وإستعمالها إذا دعت الحاجة.

9-2- الأساليب الموضوعية: توجد عدة مقاييس موضوعية لقياس الدافعية، بعضها صمم لقياس الدافعية عند الأطفال مقياس وينر "Weinr" (1970)، ومقياس روبنسن "Robinson" (1968)، وبعضها صمم لقياس الدافعية لدى الكبار مثل مقياس مهربيان "Mahrabian" (1968)، ومقياس سميث "Smith" (1973)، ومقياس لين "Lynn" (1969)، ونجد كذلك إستخبار هيرمانس "Hermans" (1970). (موسى رشاد، 1994) وقد ظلت الحاجة إلى المعرفة (الدافع المعرفي) تحظى باهتمام قليل الباحثين حتى قام كاسيوبو وبيتي "Cacioppo, & Petty" عام (1982) بتطوير أداة لقياسها تكونت من 34 فقرة، التي خفضت فيما بعد إلى 18 فقرة، وكان ذلك بعد تصنيف الحاجة إلى المعرفة كعامل دافعي يختلف باختلاف الأفراد ضمن إطار أعم أسمياه نموذج احتمالية التفكير الدقيق. (عبد الكريم جردات ونصر العلي، 2010، ص320)، وتعد المقاييس والإستبيانات أكثر شيوعا في قياس الدوافع، كما يمكن إستخدام الملاحظات والمقابلات الإرشادية لتأشير على وجود الدافع المعرفي عند التلاميذ.

- خلاصة الفصل:

بعد هذا العرض الموجز يتبين مدى تداخل هذه الخاصية النفسية مع كثير من المفاهيم ذات الصلة شأنه شأن الكثير من المفاهيم النفسية والاجتماعية، حيث تبرز مشكلة إيجاد تعريف متكامل حول الخاصية المدروسة، لذا حاولنا في هذا الفصل أن نصل إلى مقارنة قد تكون مجدية في فصل هذا المفهوم عن بقية المفاهيم ذات الصلة، مع إدراكنا لأهمية هذا العامل في الفعل التربوي، وفي النشاط المدرسي للتلميذ بصفة عامة، وتلميذ التعليم الثانوي بصفة خاصة، إذا تتمتع هذه المرحلة بخصوصية من الناحية النمائية وكمرحلة تعليمية فهي تعد حلقة وصل بين المراحل السابقة من التعليم، والتعليم الجامعي، فالدافع المعرفي عامل محفز ر لنشاط المتعلم يدفعه لبذل الجهد برغبة ومواصلته حتى تحقيق الغاية، وهي الوصول إلى المعرفة وإتقانها وإدراك المشكلات وحلها، مع تبني النظام التربوي الجزائري المقاربة بالكفاءات كطريقة للتدريس، فالإهتمام بالدافع المعرفي لدى تلميذ التعليم الثانوي من شأنه أن يجعل التلميذ يأخذ دوره في العملية التعليمية، ويكون مساهما في بنائها لا متلقيا سلبيا، فالدافع المعرفي يجعل من التلميذ يبحث عن المعلومة ولو خارج النشاط الصفّي، الأمر الذي من شأنه أن يفعل دور المؤسسات الاجتماعية في مرافقة التلميذ، فيجدون فيها ملاذا يشبع حاجتهم إلى المعرفة، ويمكنهم من بناء وتكوين إتجاهات إيجابية ويجعلهم أكثر توافقا من الناحية الدراسية والاجتماعية.

الفصل الثالث

الإتجاهات نحو الشعب الدراسية

تمهيد

1- مفهوم الإتجاهات نحو الشعب الدراسية

2- تكون الإتجاه نحو الشعب الدراسية

3- نظريات تكوين الإتجاهات

4- وظائف الإتجاهات

5- أنواع الإتجاهات

6- تغيير الإتجاهات

7- قياس الإتجاهات

8- الإتجاه وعلاقته بمفاهيم أخرى

9- إتجاهات تلاميذ التعليم الثانوي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعرف الإنسان على أنه إجتماعي بطبعه لذلك تميز منذ القديم بميوله نحو الأشخاص والمواضيع المحيطة به، وبالتالي يمكن أن نقول بأن كل ما يحيط بالفرد من متغيرات في حياته اليومية وفي بيئته قد يكون موضوع إتجاه ، حيث تضفي الإتجاهات عموما على حياة الفرد معنى ودلالة ومغزى ، ونجد أن إتجاهاته تعمل على تسهيل إستجاباته في المواقف التي تشكل موضوع إتجاه بالنسبة له فيتفق سلوكه مع إتجاهاته ويشبع السلوك تلك الإتجاهات ويعبر عنها ، كما تساعد على تفسير ما يمر به من مواقف وخبرات والإتجاهات ليست واحدة فهي مختلفة باختلاف الموضوع المشكل لها ، فقد تكون نحو قضايا إجتماعية وثقافية ، منها ما يكون التعليم أحد مواضيعها كالإتجاه نحو التعليم المختلط ، وقد تكون نحو قضايا سياسية ، ويوصف إتجاه الفرد نحو موضوع ما بالموافقة أو عدم الموافقة ، بالتأييد أو المعارضة ، بالإيجاب أو بالسلب (عبد الرحمن محمد عيسوي، 1974) .

ويعتبر هيربرت سبنسر (Herbert Spenser) من أوائل العلماء الذين إستخدموا إصطلاح الإتجاهات حيث ذهب إلى القول بأن الوصول إلى الأحكام الصحيحة في المسائل الجدلية يحددها بدرجة كبيرة الإتجاه الذهني للفرد المصغي إلى الجدل أو المشارك فيه، (محمد عبد العزيز الغرباوي ، 2007، ص8)، يمكننا أن نستسيغ من هذا القول بأن للإتجاه دور كبير في تحديد سلوك الأفراد وفي إتخاذهم للقرارات التي يرونها صحيحة إنطلاقا من إيمانهم بالإتجاه الذي يحملونه نحو الموضوع المشكل للإتجاه، بمعنى آخر أن الإتجاه يسهم بدرجة كبيرة في إتخاذ القرار لدى الأفراد ومن هنا تكمن أهمية الإتجاه في حياة هؤلاء الأفراد وتلميذ الثانوية مكون أساسي من مكونات المجتمع وبالتالي لديه موضوعاته التي تشكل إتجاهاته ولعل أبرزها تتجسد في البيئة الدراسية التي تأخذ حيزا كبيرا من حياة هذا التلميذ ، وهذا ما نحاول التطرق له خلال هذا الفصل فنحدد مفهوم إتجاهات التلاميذ نحو الشعب الدراسية المشكلة للسنة الثانية ثانوي وأنواعها وخصائصها ومكوناتها

1- مفهوم الإتجاهات نحو الشعب الدراسية :

رغم قدم مفهوم الإتجاه في علم النفس إلا أنه لا يزال العلماء يختلفون في تعريفه ، حيث يلحظ هذا الاختلاف في البحوث التي تناولت دراسة الإتجاهات فهناك من يعتبره مفهوما إجتماعيا وآخرون يعتبرونه مفهوما تربويا نفسيا ، كما نجد خلطا بين المفاهيم ، فما يتحدث عنه باحث على أنه إتجاه يراه الآخر رأيا وإعتقادا ، وما يسميه أحدهم إتجاه يسميه آخر قيمة ، ونجد هذا الخلط يمتد إلى عامة الناس في

مناقشاتهم اليومية حيث يستعملونه بطريقة مرنة وغير دقيقة وهناك من يعتبر الإتجاه على أنه محصلة ضغوط البيئة الإجتماعية والمادية على الفرد ونظرا لوجود هذا التعدد نجد عدة تعاريف للإتجاه منها : تعريف عالم النفس جوردون ألبورت (G.Allport) الذي يصف الإتجاه بأنه: " إحدى حالات التهيو والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة ، وما يكاد يثبت الإتجاه حتى يمضي مؤثرا وموجها لإستجابات الفرد للأشياء والمواقف المختلفة فهو بذلك ديناميكي عام" ، فهو بهذا التعريف يشير إلى مستويين للتأهب :

أ- **التأهب المؤقت** : يحدث نتيجة التفاعل اللحظي بين الفرد وعناصر البيئة التي يعيش فيها ومثال ذلك حالة إتجاه العطشان نحو الماء في لحظة إحساسه بالعطش ،حيث ينتهي هذا التهيو بمجرد إحساس العطشان بالإرتواء .

ب- **التهيو ذا المدى الطويل** : يتميز بالثبات والإستقرار كإتجاه الفرد نحو صديق له ،فهو ثابت نسبيا لا يتأثر غالبا بالمضايقات العابرة ،ومن أهم صفات هذا النوع من الإتجاهات أنه تهيو له صفة الثبات أو الإستقرار لنسبي ، الذي يتبع بطبيعة الحال تطور الفرد في صراعه مع البيئة الإجتماعية والمادية . (محمد عبد العزيز الغباوي ، 2007،ص8).

كما عرفه ميلتون روكيتش (M. Rokeach): " الإتجاه عبارة عن تنظيم من المعتقدات حول موضوع أو موقف معين يتسم بالثبات النسبي ، ويؤدي بصاحبه إلى الإستجابة بأسلوب تفاضلي". (معتز سيد عبد الله ،ب.ت،ص146).

ونجد معجم علم النفس والتحليل النفسي يعرف الإتجاه على أنه: " يشير غلى التوجه الإدراكي والإستعداد للإستجابة نحو موضوع خاص أو مجموعة من الموضوعات ، والإتجاه عبارة عن تكوين فرضي ، لايمكن ملاحظته مباشرة ، ولكن يستدل عليه من خلال السلوك الملاحظ، أو الإستجابة اللفظية التي تعكس الرأي لكن هذه الملاحظات لايمكن أن تعني الإتجاه بل يمكن أن تستخدم كمؤشرات أو مقاييس أو تعريفات إجرائية". (عبد الحميد جابر ،1986، ص96).

ويعرف سانفورد (Sanford) الإتجاه على أنه: "عبارة عن إستعداد متعلم يتصف بالديمومة يجعل الفرد يسلك بطريقة ثابتة نحو موضوع معين أو مجموعة من الموضوعات."،فهو بهذا التعريف يركز على صفتي الديمومة والثبات في الإتجاه على عكس ألبورت الذي يدرج عنصر الدينامكية والحركية. (بوظيفة حمو وآخرون،2008،ص22).

ويعرف بوجاردوس الإتجاه على أنه : " ميل الفرد الذي ينحو بسلوكه تجاه بعض عناصر البيئة ، أو بعيدا عنها متأثرا في ذلك بالمعايير الموجبة ، أو السالبة تبعا لقربه من هذه أو بعده عنها".(محي الدين مختار،

ب.ت.ص (208) وهو بذلك ينظر إلى الاتجاه على أنه حصيلة التأثير بالمعايير الاجتماعية سواء كانت سلبية أو إيجابية.

ويرى نيوكمب (Newcomb) أن الاتجاه لا يعتبر إستجابة بقدر ما يعتبر ميلا للإستجابة بطريقة معينة لشيء أو لموقف معين، أي أنه إستعداد مسبق يوجه صاحبه للإستجابة، كما أنه ليس السلوك بل ما يمكن وراء السلوك الذي يدفع صاحبه للإستجابة بطريقة معينة تجاه موضوع ما، نجد كل من بروشانسكي وسيدنبرج (Prochansky et Seidenberg) يعرفان الاتجاه: "على أنه ميل معقد للإستجابة الثابتة بالموافقة أو المعارضة للموضوعات الاجتماعية الموجودة في البيئة"، فهما ينظران إلى الاتجاه على أنه ميل معقد وهذا التعقيد مرتبط بنوع القيم والمعايير والتقاليد الموجودة في المجتمع. (بوظيفة حمو وآخرون، 2008، ص ص 23-24)

ومن خلال هذا التعريف نلاحظ بأن الاتجاه يرتبط بكل نواتج عملية التنشئة الاجتماعية ومن هنا يمكن الإستدلال على ارتباطه بمؤسسات التنشئة الاجتماعية على اختلافها من أسرة ومدرسة ومسجد، والمجتمع عموماً.

نستنتج من هذه التعاريف بغض النظر عن مختلف المفاهيم المستخدمة من طرف أصحاب هذه التعاريف إلا أن أغلبها تحمل ضمناً معنى الإستعداد الكامن لدى الفرد للإستجابة لموضوع ما بالإضافة إلى ذلك فإن أغلبية الباحثين يتفقون على كون الاتجاه مكتسب وليس فطري، فهو حصيلة تأثر الفرد بالمتغيرات العديدة التي تصدر عن اتصاله بالبيئة وأنماط الثقافة والتراث الحضاري للأجيال السابقة، والتلميذ جزء لا يتجزأ من هذه المنظومة الاجتماعية، فهو بدوره يتأثر بما ينقل إليه من خبرات الأجيال السابقة، سواء من خلال الأسرة الممتلئة في الوالدين، أو الإخوة، أو الأقارب، أو من خلال المدرسة وما ينقله الطاقم التربوي والإداري بمختلف أطرافه للتلميذ نحو الشعب الدراسية والمسارات المختلفة لها، كما نجد جماعة الأقران من خلال التفاعل الاجتماعي الحاصل بينها تمرر أفكارها وطروحاتها وأرائها بخصوص المسارات الدراسية، ونجد الإعلام يلعب دوراً في تشكيل اتجاه التلميذ سواء كان الإعلام المدرسي الموجه من طرف مستشار التوجيه، أو وسائل الإعلام المختلفة وما تنقله عن المهن والتخصصات الدراسية بصفة غير مباشرة، ومن هنا نعتقد أن الاتجاه يعبر عن كل هذا والذي سنستدل عليه في دراستنا هذه من خلال تعرض أفراد العينة لمتغيرات لفظية يعبر عنها الفرد في إستجابته على مقاييس تتطلب الورقة والقلم، مثل المقياس المعد في هذه الدراسة حول اتجاهات التلاميذ نحو الشعب الدراسية المختلفة التي سيوجه إليها التلاميذ المقبولين في السنة الثانية ثانوي.

2- تكون الإتجاه نحو الشعب الدراسية :

يخضع تكون الإتجاهات لعوامل عديدة منها البيئة بعواملها المختلفة كالأُسرة والمدرسة ومختلف الجماعات والتنظيمات الإجتماعية ، فالتنشئة الإجتماعية تجعل الفرد يكون إتجاهات معينة نحو مواضيع ذات صلة بالمجتمع ، وعادات وتقاليده مرتبطة بثقافة وقيم المجتمع وهذا كله يصب في صالح تكيف الفرد مع مختلف المواقف الإجتماعية وتمكنه من النجاح في إقامة علاقات إجتماعية مع الأفراد الآخرين ، فالإتجاهات تعبر عن مشاعر الأفراد الإيجابية أو السلبية المكونة تجاه مواقف أو أفكار أو مواضيع التي تشكل عناصر البيئة التي يتفاعل من خلالها الأفراد (التلاميذ) وقد تكون الشعب الدراسية أحد هذه المواضيع الموجودة في الثانوية.

كما يرى واجنر (Wagner)، وزيم وإيبسون (Zimm et Ebbson) أن الإتجاهات لا تقتصر على المشاعر ، وإنما تتضمن أيضا جوانب معرفية تتعلق بمعتقدات وأراء ومعارف الفرد المشكلة حول الحقائق المرتبطة بموضوع الإتجاه، كما يمكن أن نستدل على هذه الإتجاهات من خلال سلوكيات ملاحظة من إستجابات الفرد نحو الموضوع المشكل للإتجاه و نشير إلى رأي كل من كرتش وكرتشفيلد (Krech et Crutchfield) اللذان بينا العناصر الأساسية المكونة للإتجاه حيث ذهبوا إلى أن الإتجاه تنظيم ثابت دائم لمجموعة من العمليات الإنفعالية، والإدراكية والمعرفية لناحية من مجال الفرد الذي يعيش فيه. (عبد الحميد جابر، 1986، ص115)

ونجد أن أغلب آراء الباحثين تتفق على أن الإتجاه مكون من ثلاثة عناصر أساسية تتفاعل مع بعضها البعض لإعطاء نظرة عن النظام النهائي للإتجاه ، وهذه العناصر هي :

المكون المعرفي ، المكون الوجداني (الإنفعالي) ، المكون السلوكي .

2-1 المكون المعرفي للإتجاه :

حيث تنقسم هذه المكونات المعرفية بدورها إلى ما يلي :

أ- **المدرجات والمفاهيم** : وهي ما يدركه الفرد حسيا أو معنويا ، وفي دراستنا هذه هي ما يدركه التلميذ من معاني تحمل دلالات إيجابية نحو شعبة دراسية معينة ، وأخرى ذات دلالات سلبية نحو شعبة دراسية أخرى ;

ب- **المعتقدات** : مجموعة المفاهيم الثابتة في المحتوى النفسي والعقلي للتلميذ كأن يعتقد بأن شعبة العلوم تجريبية أقرب إلى الطب من أي شعبة أخرى ;

ج- التوقعات :وهي ما يمكن أن يتنبأ به الفرد بالنسبة للآخرين ،وما يتوقع حدوثه منهم مثل توقع التلميذ بأن حصوله على شعبة معينة يؤدي إلى حدوث تقبل ورضا لدى الآخرين كالوالدين مثلاً.

2-2-المكون الوجداني للإتجاه:

والذي يمكن إعتباره من أكثر المكونات أهمية بالنسبة للإتجاه ، وهو عبارة عن تلك الشحنة الإنفعالية التي يصطبغ بها سلوك الفرد وتؤدي به إلى النزوع نحو موضوع أو موقف معين دون غيره، حيث أن هذه الشحنات الإنفعالية تميز الإتجاه الضعيف عن القوي كما تميز الإتجاه عن بقية المفاهيم المرتبطة والمتداخلة معه كالرأي والإعتقاد مثلاً، فالشحنات الإنفعالية القوية تؤدي إلى أنماط سلوكية معينة ، مثل بغض التلميذ لمواد معينة ونفورها منها يدي ذلك إلى إتخاذ موقف عدائياً نحو الشعب التي تعد هذه المواد الدراسية مكونات أساسية لها وبالتالي يتكون لديه إتجاه سلبي نحوها .

ونشير هنا إلى رأي فيجن (Vachon) الذي يرى بأن نوع العلاقة بين المكون المعرفي والمكون الوجداني علاقة سببية أي أنه من غير الممكن الفصل بينهما في أي نشاط أي أنه يوجد جانب معرفي لكل جانب وجداني ، وجانب وجداني لكل جانب معرفي .

2-3-المكون السلوكي للإتجاه :

عند تكون الرصيد المعرفي لدى الفرد حول موضوع الإتجاه ،الذي إستمد من الإدراك والخبرة تتوفر لديه أيضاً الشحنة الإنفعالية والعاطفية المناسبة ، ويتجسد هذا الرصيد وهذه الشحنة الإنفعالية من خلال السلوك الذي ينزع إليه صاحب الإتجاه نحو الموضوع المشكل لهذا الأخير من خلال الإجابة عن أسئلة لفظية أو عملية ، وبالتالي نجد هذا المكون يتضمن جميع الإستعدادات السلوكية المرتبطة بالإتجاه ، والناجمة عن تفاعل المكونين المعرفي والوجداني بحيث يسلك التلميذ سلوكاً إيجابياً أو سلبياً نحو الشعب الدراسية التي سيوجه إليها مستقبلاً، مما قد يؤدي في النهاية إلى وجود رغبة ملحة نحو الحصول على شعبة دراسية محددة لا غيرها ، أو وجود نفور من شعبة معينة أو شعب دراسية والذي يعبر عنه بترتيب هذه الشعبة ترتيباً متأخراً في بطاقة الرغبات.

ويرى عبد الله عبد الحي موسى أن الإتجاه هو إستعداد مكتسب للإستجابة يحتوي عنصرين هما :

أ- العنصر العقلي المعرفي :

ويتضمن المعتقدات والأراء نحو الأشياء مثل أراء التلاميذ وإعتقاداتهم نحو مختلف الشعب الدراسية الموجودة في التعليم الثانوي.

ب-العنصر المشاعري:

وهو التقييم الذي يطلقه الفرد نحو موضوع الإتجاه سلبيا كان أو إيجابيا ، كإعتبار التلميذ في بعض الأحيان شعبة دراسية جيدة وأخرى سيئة. (بوظيفة حمو وآخرون، 2008، ص ص 26-28).

2- 4- مراحل تكون الإتجاهات :

يمر تكوين الإتجاه بثلاث مراحل هي :

أ- المرحلة الإدراكية أو المعرفية :

يكون الإتجاه في البداية ظاهرة إدراكية تتضمن تعرف الفرد على عناصر البيئة وعناصر الثقافة التي تكون من طبيعة المحتوى العام لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه وهو عند التلميذ مجتمع المدرسة كجزء من المجتمع العام .

ب-مرحلة نمو الميل نحو شيء معين:

تتميز هذه المرحلة بميل الفرد نحو شيء معين ،مثل أن التلميذ بإمكانه أن يدرس أي شعبة دراسية ولكننا نجده يميل أكثر إلى شعبة بحد ذاتها ، أي أن التلميذ يخضع علاقته بعناصر بيئته المدرسية إلى التقييم ،فتكون الإتجاه في هذه المرحلة يستند إلى خليط من المنطق الموضوعي والمشاعر والإحساسات الذاتية.

ج-مرحلة الثبوت والإستقرار :

وهي مرحلة يصدر فيها الحكم من جانب التلميذ على علاقته بعناصر بيئته المدرسية وبذلك يتكون الإتجاه عندما يكتسب هذا الحكم صفة الإستقرار والثبات. (محمد عبد العزيز الغرباوي ، 2007، ص 15).

2- 5- عوامل تكون الإتجاهات:

هناك عدة عوامل تساعد على تكون الإتجاهات منها:

أ- الإنفعالات :

كما سبق أن نذكر بأن الإتجاه له جانب إنفعالي لأنه مرتبط بعواطف الفرد ودية كانت وغير ودية ، فكل عامل يؤثر على إنفعال الفرد ينعكس ذلك على إتجاهاته، فقد يتعرض الفرد إلى خبرة إنفعالية في موقف معين بسبب موضوع ما أو جماعة معينة يجعله يغير إتجاهه نحو ذلك الموضوع أو الجماعة ، ونفرض تلميذا معين يحمل إتجاها إيجابيا نحو تخصص معين نظرا لأن أحد أقاربه يدرس ذلك التخصص وصادف أن تعرض ذلك القريب للرسوب في ذلك التخصص فإعتقاد صاحب الإتجاه أن ذلك التخصص هو الذي سبب الرسوب لقريبه يحول الإتجاه من إتجاه إيجابي إلى إتجاه سلبي.

ب- قبول المعايير الإجتماعية عن طريق الإيحاء :

يعد الإيحاء من أكثر العوامل شيوعا في تكوين الإتجاه ، فكثيرا ما يقبل الفرد إتجاها ما دون أن يكون له دراية كافية بالموضوع ، فالإتجاه هنا تحدده المعايير الإجتماعية التي يتشبع بها التلميذ من والديه دون نقد أو تفكير فتصبح جزءا نمطيا من تقاليدهم يصعب عليهم التخلص منها ، أن تكون الأسرة مثلا توارثت مهنة الطب وأصبحت تقليدا لدى أبنائهم ، هذا الإيحاء يؤدي إلى تكوين إتجاهات لدى التلميذ نحو الشعب الدراسية قد تكون سلبية بالنسبة لبعض الشعب بإعتبارها لا تؤدي إلى الحصول على تخصص الطب في حالة النجاح في البكالوريا وإيجابية نحو شعب أخرى بإعتبارها الأقرب إلى الطب.

ج- الخبرة الفردية :

فقد يعمم الفرد الخبرات الماضية ويعمل على ربطها بالحياة الحاضرة ، فالطفل مثلا يدرّب منذ صغره على إحترام الأكبر منه عمرا فتجده يتبنى معايير غيره حتى في إختياره للشعبة الدراسية لأنه ينفذ إرادة من هو أكبر منه سنا ، وكلما إكتسب الفرد خبرات جديدة كلما إتسعت معارفه وتكونت لديه إتجاهات جديدة ، ولعل هذا يتاح في حالة التلاميذ من خلال الإعلام المدرسي.

د - الإتصال:

إن الفرد من خلال التفاعل الإجتماعي يتصل بالآخرين ، وهو بذلك يحتك بمختلف الجماعات رسمية وغير رسمية ، وهذا التفاعل يؤدي إلى تأثير وتأثر متبادل وهوبدوره يؤدي إلى تكوين إتجاهات نحو مواضيع مختلفة ، والتلميذ ليس بمعزل عن التأثير بزملائه في القسم الواحد ، أو أصدقائه خارج القسم ، وبذلك تتكون لديه إتجاهات نحو مختلف الشعب الدراسية. (بوظيفة حمو وآخرون، 2008).

نشير هنا إلى أن المجتمع يبقى يلعب أكبر دور في تكوين الإتجاهات لدى أفراد ، من خلال مختلف الجماعات المشكلة له التي تتبنى ثقافة المجتمع بمختلف أطيافه ، بمعنى آخر المجتمع يكفل تكوين الإتجاهات لدى أفراد سواء بصورة منظمة مدروسة الأهداف من خلال المؤسسات الرسمية كالمدرسة والأسرة في حال التلاميذ أو جماعة الأصدقاء ، فالمجتمع والثقافة مصدران هامان لتكوين الإتجاهات.

3- بعض نظريات تكوين الإتجاهات:

هناك الكثير من النظريات التي تفسر عملية تكوين الإتجاهات لعل أهمها :نظريات التعلم ،ونظرية الباعث ، والنظريات المعرفية بإعتبار أن الإتجاهات مكتسبة يمكن تعلمها من خلال التقليد فالشخص يقلد الآخرين وخصوصا ذوي الصلة بهم. (زين العابدين درويش، 1993، ص104)

3-1- نظريات التعلم :

فهذه النظريات ترى بأن الاتجاهات النفسية متعلمة بالطريقة نفسها التي يتم بها تعلم مختلف صور السلوك الإنساني من عادات وتقاليده وقيم .. (سعد جلال، 1984) .

3-1-1- التعلم عن طريق المنعكس الشرطي :

وهذه النظرية تنسب لمؤسسها إيفان بافلوف (Ivan Pavlov) ، حيث ترى نظرية المنعكس الشرطي بأن الفرد يتعلم اتجاهاته ،أو تتكون لديه إستجابات إيجابية أو سلبية نحو مواضيع معينة حسب طبيعة الخبرات التي مر بها ، فقد يكون تلميذ ما إتجاها سلبيا نحو مادة دراسية معينة لأنه سبق ومر بخبرات مؤلمة ومتكررة مع أستاذ تلك المادة، مما يجعله ينظر إلى الشعبة التي لها صلة بتلك المادة نظرة سلبية ، وقد يحدث عكس ذلك إذا كانت الخبرات سارة.

3-1-2- التعلم عن طريق الإشراف الإجرائي :

وهذا النوع من التعلم ينسب إلى سكينر (Skinner) ،حيث تحدث الإستجابة عند شعوره برغبة أو دافع نحو مواضيع معينة ، وعند إشباعه لرغباته ودوافعه ،فإنه يكون إتجاهات معينة نحو المواضيع التي ساهمت في إشباع هذه الرغبة ، فالأم تقوم بإشباع حاجات ابنها الأولية ،حيث يصبح وجود الأم موضوعا مثيرا للراحة والطمأنينة وتتولد من هذه النواة الحاجة إلى الحب والحاجة إلى التقبل الإجتماعي ، وتؤدي هذه العملية إلى إكتساب الإتجاهات والقيم ، فيسلك الطفل كل سبيل لإرضاء الأم وتحقيق القيم التي تتوقعها منه كالجد في التحصيل الدراسي مثلا فيخرج الطفل إلى المجتمع بعد أن تكون الأسرة قد غرست فيه بذور كثيرا من الإتجاهات ،مما يسهم بعد ذلك في بناء إتجاهاته نحو الشعب الدراسية المختلفة بإعتباره تلميذا.

3-1-3- التعلم عن طريق التقليد :

إذا إعتبرنا أن مختلف السلوكات يتم تعلمها وفق مبدأ الثواب والعقاب أو اللذة والألم وهذا حسب نظريتي التعلم عن طريق المنعكس الشرطي لبافلوف، والتعلم عن طريق الإشراف الإجرائي أو الوسيلي لبيكينر ،فإن باندورا (Bandura) يرى بأن تعلم يرى بأن تعلم مختلف السلوكات يتم عن طريق التقليد ، وليس شرطاً أن يرتبط ذلك السلوك بوجود إثابة على فعله أو عقاب على تركه ،فقد يقوم الطفل بسلوك معين تقليدا لوالديه لأكثر دون وجود قصد للتعلم . (محمد مصطفى زيدان ، 1983).

كما نجد التلاميذ يتعلمون من زملائهم في المدرسة كثيرا من السلوكات بطريقة عرضية ،ومن العوامل التي تؤدي إلى إكتساب الإتجاهات عن طريق التقليد ما يسمى بتمص شخصية النموذج فهذه العملية العقلية اللاشعورية تؤدي بالطفل إلى تمص شخصية والديه وإمتصاصه لمعاييرهما الإجتماعية ، والمتفق عليه بين

كثير من علماء النفس أن من مظاهر التقمص عند الطفل حذوه حذو النموذج الذي يتقمصه في سلوكه ودوافعه وإتجاهاته ،ومثال ذلك تقمص تلميذ لدور أبيه الطبيب هذا التقمص قد يكون لدى التلميذ إتجاهات إيجابية نحو الشعب الدراسية التي لها علاقة بالطب وبالتالي تأثر توجهه الدراسي .

والخلاصة أن نظريات التعلم تؤكد أن الترابط والتدعيم والتقليد هي الآليات أو المحددات الأساسية في تعلم واكتساب الإتجاهات ، وأن الآخرين هم مصدر هذا التعلم ، وأن إتجاه الفرد أو التلميذ في صورته المتكاملة يتضمن كل الروابط والمعلومات التي ترواحت بين كل ما تعرض له من خبرات سابقة.

3-2- نظرية الباعث :

ترى هذه النظرية أن تكوين الإتجاه يتحقق من خلال تقدير أو موازنة بين كل السلبيات والإيجابيات ، وصور التأييد والمعارضة لجوانب مختلفة لموضوع الإتجاه ، ووفقا لنظرية الباعث فإن الإتجاه يتحدد تبعا لمقدار قوى التأييد والمعارضة ،بمعنى آخر ترجيح الكفة لأكثر القوى بروزا سواء تأييدا أو معارضة.

ومن أبرز معالم هذه النظرية - نظرية الباعث- منحى " التوقع - القيمة " لإدواردز (Edwards) حيث يرى أن الأشخاص يتبنون، ويرغبون في الإتجاهات التي تؤدي إلى توقع آثار طيبة كنتيجة لها ، ويرفضون الإتجاهات التي يتوقع منها آثارا سلبية غير مرغوبة ،ونظرب مثلا التلميذ الذي يتوقع قبولا إجتماعيا ،وأسريا إذا ما هو تبنى شعبا دراسية تؤدي إلى تخصصات جامعية معينة فتجده يكون إتجاهات إيجابية قوية نحو شعب بعينها ، وإتجاهات سلبية نحو شعب أخرى تبعا لهذا التوقع، وخلاصة القول أن الفرد أو التلميذ يتبنى الإتجاهات التي تحقق الإشباع أو الرضا. (زين العابدين درويش، 1993،ص104) .

3-3- النظريات المعرفية:

وتنقسم هذه النظريات إلى ثلاثة وهي :

3-3-1-نظرية التطابق المعرفي :

صاحبها هذه النظرية هما أوسجود وتاننباوم (Osgood et Tannenbaum)،حيث يعتبران عامل تقييم الأشياء أو المواضيع بعدا من أبعاد الإتجاهات النفسية لأنه يتم فيه الحكم على الأشياء بالقبول أو الرفض ومن أهم العناصر التي يتخذانها لتحليل الإتجاه هي : المصدر(مصدر الرسالة)،المفهوم (موضوع الرسالة)،التأكيد (المعنى الذي يعطيه المصدر لموضوع الرسالة)،حيث يحدث التطابق إذا كان لدى الفرد تقويم محبب لكل من المصدر والمفهوم بالإضافة إلى أن التأكيد يبين وجود رابطة إيجابية بين المصدر والمفهوم ويتم التطابق كذلك في حالة كون التقويم لكل من المصدر والمفهوم متناقضا ،ويتكلم كل من أوسجود وتاننباوم عن ظاهرة البساطة بمعنى أن الإتجاهات النفسية تنزع نحو البساطة القصوى ، أي أنها تتحرك نحو

أحد قطبين متضادين ، أحدهما سالب والثاني موجب ونوضح ذلك بمثال كأن نحب شخصية من الشخصيات العامة بدرجة كبيرة وهي تعد في هذه الحالة المصدر ، ثم علمنا أنها تناصر أمرا لا نميل إليه كثيرا وهذا يمثل الرسالة ومفهومها مع وجود تأكيد من مصدر الرسالة وهو الشخصية العامة ، فالتنبؤات تشير إلى أنه يتكون لدينا اتجاه نفسي جديد تجاه هذا الأمر ويكون إتجاها إيجابيا ، ولن نكون إتجاها سلبيا نحو الشخصية العامة، والمثال الذي نضربه في حال التلميذ يحب شخصية مهمة يتخذها نموذجا وهذه الشخصية من المناصرين أو المؤيدين لشعبة دراسية لا يميل لها التلميذ كثيرا فإنه يتكون لديه اتجاه إيجابي نحو تلك الشعبة الدراسية ، ولا يغير إتجاهه نحو الشخصية التي يحبها إلى السلب بل ينزع نحو البساطة بإعتبار أن تغيير إتجاهه نحو الشخصية التي يحبها أصعب من تغييره نحو الموضوع الذي لايميل إليه.

3-3-2- نظرية التنافر المعرفي :

صاحب هذه النظرية هو فيستنجر (Festinger) ومفاد هذه النظرية أن التنافر حالة سلبية من حالات الدافعية التي تحدث حين يكون لدى الفرد معرفتان في آن واحد ، ولا يكون بينهما توافق، وبما أن التنافر يولد شعورا غير سار فإن الأفراد يسعون إلى تخفيف ذلك الشعور بإضافة معرفة أخرى تحقق التوافق ، أو بتغيير واحدة منهما ، أو تغيير الإثنين معا ، فإذا كان مثلا شخص ما يقوم بتصرف يتعارض مع معتقداته فإنه ليخفف التوتر يقوم بالتوقف عن ذلك التصرف ، لكنه عندما لا يستطيع التوقف فإنه يبحث عن تبرير ت يقنع بها نفسه لتخفيف حدة التوتر الذي يسببه ذلك التنافر فالإتجاهات حسب هذه النظرية تتغير من ناحية النزعة التي تؤدي إلى تكوين إتجاهات تحقق التوافق للتخلص من التنافر ، ولعلنا نحاول تقريب المعنى من خلال مثال يمثل حالة تلميذ يحمل إتجاها إيجابيا قويا نحو شعبة دراسية معينة ويعلم أنه حتى يحصل على تلك الشعبة ينبغي له الحصول على علامات مرتفعة في بعض المواد لكنه لا يعمل على الإجتهد الذي يمكنه من الحصول على تلك العلامات ، فمن أجل تخفيف حدة التوتر أن يكون إتجاها إيجابيا نحو شعبة دراسية أخرى كان لايميل لها ولكنه يمكن أن يحصل عليها بعلاماته الحالية.

3-3-3- نظرية التوازن المعرفي :

يرى هيدر (Heider) صاحب هذه النظرية أن الإتجاهات نحو الناس ، ونحو الأشياء لها جاذبية إيجابية أو سلبية ، لذلك قد يكون هناك توازن أو عدم توازن في نسق الإتجاهات ، إلا أن هناك حركة دائمة نحو التوازن الذي هو عملية تتضمن التجانس بين كل عناصر الداخلة في الموقف ، بحيث لا يكون ضغط نحو التغير ، ومن هنا فإن مفهوم التوازن الأساسي هو أن هناك نزعة لدى الأفراد لفصل الإتجاهات التي تتعارض والتي تتشابه وعزلها عن بعضها .

ومثال ذلك تلميذان يدرسان في نفس الجذع المشترك وهما صديقان في نفس الوقت ويشتركان في إتجاههما نحو شعبة دراسية (س)، فحالة التوازن موجودة ما دام التلميذ الأول إتجاهه إيجابي نحو التلميذ الثاني وإتجاهه إيجابي كذلك نحو الشعبة الدراسية (س)، فالتلميذ الثاني لابد أن يكون إتجاهه إيجابيا نحو الشعبة الدراسية (س)، أما إذا اختلفا فهنا تتولد حالة عدم التوازن وبذلك قد يحاول كل منهما إقناع الآخر بتبني إتجاهه، أو يتجنبان الموضوع حفاظا على التوازن بينهما ، وبالتالي فإن العلاقة التي تتصف بعدم التوازن تولد توترا يؤدي إلى توليد قوى لإعادة التوازن ومن هنا قد يتكون إتجاه جديد أو يتغير الإتجاه. (بوظيفة حمو وآخرون، 2008، ص ص 37-38) .

4 - وظائف الإتجاهات :

إذا اعتبرنا الإتجاه تركيب عقلي نفسي بحكم مكوناته التي يتشكل منها والتي سبق ذكرها، كما أنه مكتسب ناتج عن عملية التفاعل الإجتماعي الذي يمارسه الفرد مع مختلف عناصر بيئته وعناصر هذه البيئة متغيرة ومتجددة الأمر الذي يجعل من الإتجاه يتميز بالدينامكية والتجدد رغم إتصافه بالإستقرار والثبات إلى حد ما ،ويمكن فهم الإتجاه أكثر من خلال التعرف على مختلف الوظائف التي يؤديها .

ومن هنا نجد كاتز (Katz) 1960 حدد أربعة وظائف تؤديها الإتجاهات وهي :

4-1- الوظيفة الوسيطة النفعية:

وجوهر هذه الوظيفة أن الناس يسعون إلى زيادة الإثابة التي تعود عليهم من بيئتهم الخارجية فالتلميذ قد تتكون لديه إتجاهات سلبية نحو المواضيع التي يرى فيها إحباطا أو يعتبرها عقوبة وقد تكون من بين هذه المواضيع الشعب الدراسية بإعتبارها أحد عناصر بيئته، وتتكون لديه إتجاهات إيجابية نحو شعب دراسية أخرى نظرا لأنها تعتبر عنده وسيلة للوصول إلى الهدف وهو زيادة الإثابة.

4-2- وظيفة الدفاع عن الأنا :

فنجذ الفرد لا يعترف بأشياء حقيقية عن نفسه، فيلجأ إلى الإنكار كعملية عقلية لا شعورية ما هي إلا عملية هروب يسمح للفرد بحماية فكرته عن نفسه ، وما التعصب إلا إتجاه نفسي يؤكد للفرد فكرته عن نفسه، ومثال ذلك عند التلميذ في حالة عدم إنكاره لضعف لديه في مواد معينة تجده يلجأ لإنكار ذلك والتعصب مثلا في إتجاهه نحو شعبة دراسية فتجده يختارها حفاظا عن فكرته على نفسه، فهذا الإتجاه المتعصب يدافع عن أناه الموجود بداخله.

4-3- الوظيفة المعرفية :

فالإتجاه يساعد الفرد على رؤية عالمه في شكل منظم من خلال سعيه وراء معاني الأشياء والحاجة للفهم ، والنزعة إلى تحسين الإدراك والمعتقدات لوضوح الرؤية أمامه .

4-4- وظيفة التعبير عن القيم :

أي أن الفرد يجد إشباعا بالتعبير عن إتجاهاته التي تتفق مع قيمه التي يتمسك بها وفكرته عن نفسه ، وهي بذلك عكس وظيفة الدفاع عن الأنا حيث يسعى الفرد بصراحة للتعبير عن إلتزاماته والإعتراف بها مواجهها معلوماته عن نفسه لا هاربا منها بالتعصب.

وحقيقة الأمر أن هذه الوظائف متكاملة ، وعلى الرغم من تداخلها فإن كاتز يرى أن تغيير الإتجاه يتطلب أسلوبا يتفق مع الوظيفة التي يؤديها الإتجاه . (سعد جلال ، 1984).

أما ميزاناف (Maisonnewe 1989) فيحدد وظائف الإتجاهات كالآتي :

أ- الوظيفة المعرفية :

وتتجلى من خلال التقدير وأحكام الرضا على المعطيات المدركة ، وهي أكثر غموضا وشمولية .

ب- الوظيفة الطاقية :

ومعنى ذلك أن الإتجاه طاقة أو قوة معينة منبعها المستوى الداخلي المتمثل في الدوافع وتنبور من خلال نظام القيم ، فهو يشمل درجات متفاوتة من الشدة تعدل السلوكات التي تعبر عن إتجاهات.

ج- الوظيفة التنظيمية :

فالإتجاه إذن هو تنظيم نفسي يحول العلاقات بين المثير والإستجابة من مجرد علاقة ميكانيكية إلى إرتباط له معنى . (بوظيفة حمو وآخرون، 2008، ص40)

ويمكن إجمال أهم وظائف الإتجاهات في مايلي :

- الإتجاه ينظم العمليات الدافعية والإنفعالية والإدراكية ، والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد ;
- الإتجاهات تنعكس في سلوك الفرد وفي أقواله ، وأفعاله وتفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها;
- الإتجاهات تيسر للفرد القدرة على السلوك وإتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الإلتساق والتوجيه دون تردد أو تفكير في كل مرة تفكيراً مستقلاً;
- الإتجاهات توضح وتبلور صورة العلاقة بين الفرد وعالمه الإجتماعي ;

- الإتجاه يوجه إستجابات الفرد نحو الأشخاص والأشياء والمواضيع بطريقة تكون ثابتة ;
- الإتجاه يحمل الفرد على أن يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء مواضيع البيئة الخارجية;
- الإتجاهات المعلنة تعبر عن إنصياح الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات. (مختار حمزة ب.ت، ص102)

5-أنواع الإتجاهات :

يمكننا أن نميز من الناحية الوصفية بين عدة أنواع من الإتجاهات ، وهذه الأنواع هي :

5-1- الإتجاه العام والإتجاه النوعي:

هوذلك الإتجاه الذي يلون سلوك الفرد ككل ،سواء تناول عناصر ذلك المدرك بالتفصيل أو بالإجمال ،كالإتجاه الذي يتكون نحو بلد أو شعب معين ،أو دين من الديانات فهو إتجاه عام غير نوعي ويتميز هذا النوع من الإتجاهات بأنه أكثر ثباتا وإستقرارا من الإتجاه النوعي وعموما يتحدد نوع الإتجاه على أساس نوع الموضوع المشكل للإتجاه ،فإن كان الموضوع عاما كان الإتجاه عاما ،وإن كان الموضوع خاصا كان الإتجاه خاصا .

ومن أمثلة الإتجاه العام :الإتجاه نحو المهن ،الإتجاه نحو العلوم ، الإتجاه نحو التحررات الإقتصادية ،وغيرها فكل هذه الإتجاهات تتعلق بمبادئ ومعاني كلية لا تقتصر على شعب واحد من الشعوب ،وإنما قد يشترك فيها العديد من شعوب المعمورة التي تؤمن بهذه المبادئ كأساس لبناء أنظمتها الإجتماعية والسياسية ،والإقتصادية ،وقد نجد أن إتجاه التلاميذ نحو مختلف الشعب الدراسية إتجاها عاما إذا كان الإهتمام بهذا الموضوع يشكل هما عاما لدى شرائح مختلفة من المجتمع. (عبد الرحمن محمد العيسوي،1974)

والإتجاه النوعي قليل الثبات عكس الإتجاه العام ،فإنما أن يضعف ويتلاشى عندما يحدث نوع من التضارب أو التنافر بين الإتجاهات النوعية الأخرى ،وإنما أن يبرز أكثر من الإتجاهات الأخرى ،ويكتسب صفة الثبات والإستقرار النسبي تدريجيا ويتحول بذلك الإتجاه النوعي إلى إتجاه عام ،بل قد يصل إلى ما يصطلح على تسميته بالإتجاه الجامد الذي يكاد يصبح من المستحيل تغييره ،ولعل ذلك يرتبط بدرجة نشره وتداوله من وسائل الإعلام ،ومثال ذلك كأن يحمل تلميذا إتجاها خاصا به نحو شعبة دراسية معينة ، ثم يشيع التكلم عن تلك الشعبة الدراسية من وسائل الإعلام مثلا فيصبح ذلك الإتجاه موضوعا عاما. (عزت عبد العظيم الطويل ،1999) .

5-2- الاتجاه الجماعي والاتجاه الفردي :

إن التمييز بين الاتجاه الجماعي والاتجاه الفردي يتداخل مع التمييز على أساس العمومية والخصوصية ،إلا أنه يمكننا القول بأن الاتجاه الجماعي هو الذي يشترك فيه أكبر عدد ممكن من الناس ،وأما الاتجاه الفردي فهو الاتجاه يتعلق بفرد واحد ،وأما تحديد كون الاتجاه عاما أو خاصا فذلك يتعلق بموضوع الاتجاه نفسه.

ومثال الاتجاه الفردي كتفضيل فرد من أفراد الأسرة لنوع من الأطعمة أو نوع من أنواع الرياضة ...، وقد يكون الاختلاف من حيث السلب والإيجاب أو من حيث الشدة بالنسبة لنوع الاتجاه الواحد، أما الاتجاه الجماعي فهو ذلك الاتجاه الذي يشترك فيه عدد كبير من أعضاء الجماعة كإتجاههم نحو نوع من الرياضة أو حزب من الأحزاب ...، وهذا التقسيم يمكن أن نسقطه على إتجاهات التلاميذ نحو الشعب الدراسية .

5-3- الاتجاه الموجب والاتجاه السالب :

نسمي الاتجاه موجبا أو سالبا حسب المنحى الذي يتخذه نحو الموضوع المدرك، فالإتجاه الموجب عموما هو ما يكون إتجاه نحو شيء ما أو موضوع معين بشكل إيجابي،وهو يدفع صاحبه لتأييد كل ما يتعلق بموضوع الإتجاه ،وإن اختلفت درجة التأييد المطلق والتأييد بتحفظ ،والإتجاه السالب فهو إتجاه ضد حيث يدفع صاحبه للوقوف ضد موضوع الإتجاه وإن اختلف الأفراد بينهم في مدى المعارضة.

ونضرب مثالا من الوسط المدرسي التلميذ الذي يحمل إتجاها إيجابيا نحو شعبة دراسية معينة تجده يبدي إهتماما وقبولا إذا جيء على ذكر هذه الشعبة أو ما يتعلق بها ، وعكس ذلك إذا ذكرت شعبة يحمل إتجاها سالبا نحوها .

5-4- الاتجاه القوي والاتجاه الضعيف :

سلوك الفرد هو الذي يحدد شدة الإتجاه من حيث القوة والضعف ،فالسلوك الذي يتصف بالقوة والحدة ،والإنفعال الشديد في موقف إجتماعي خاص فإنه يدل على إتجاه قوي ذو درجة عالية من الشدة يدفع صاحبه إلى أن يدافع عليه قولاً وعملاً وبكل الطرق الممكنة ، أما إذا كان السلوك ضعيفا غير شديد ،فإن هذا يدل على أن الإتجاه ضعيف يكون تأثيره على الفرد تافها يقتصر في معظم الأحيان على التعبير عنها بالقول فحسب . (عبد الرحمن محمد العيسوي،1974)

فالإتجاه القوي يظهر عند التلميذ من خلال إصراره على الإقناع بأحقيته في أن يوجه إلى شعبة معينة إذا كان إتجاهه نحوها قوي فهو يستفسر ويسأل ويتردد كثيرا على مستشار التوجيه ،أو أي طرف يمكنه من الحصول على معلومات عن تلك الشعبة ، ويقل إهتمامه إذا كان الإتجاه ضعيفا نحو شعبة معينة.

5-5- الاتجاه العلني والاتجاه السري :

الاتجاه السري هو الذي يحرص الفرد على إخفائه ، ويحاول إنكاره سلوكيا وهذا الإنكار يفرضه عدم إنسجام الاتجاه مع قوانين الجماعة ونظمها وقيمها في غالب الأحيان ، وتكون لهذا الاتجاه درجة عالية من الشدة نتيجة المقاومة التي يتعرض لها من القوى الاجتماعية وفي غالب الأحيان ينمو هذا الاتجاه ويتطور بعيدا عن الاحتكاك بالجماعة التي ينتمي لها الفرد.

أما الاتجاه المعلن هو الذي لا يجد صاحبه حرجا في التعبير عنه أمام الآخرين ، لذلك يظهر من خلال السلوك المعبر عنه بطريقة علنية لأنه غالبا ما يكون متفقا مع معايير الجماعة ونظمها ، وبالتالي لا يجد منعا أو كبتا مما يجعله متوسط الحدة في غالب الأحيان ، وعادة ما ينمو هذا الاتجاه ويتطور جراء الاحتكاك المباشر مع عناصر البيئة الخارجية. (بوظيفة حمو وآخرون، 2008، ص43)

6 - تغيير الاتجاهات :

يبدو للوهلة الأولى أن تغيير الاتجاهات أمر بسيط وفي غاية السهولة بإعتبار أن الاتجاهات متعلمة، فتعديل شدتها أو تغيير غير المرغوب منها أمر ممكن، إلا أن الاتجاهات لا تتغير أو تعدل بنفس السهولة التي تتعلم بها، لأنها أصبحت من مكونات شخصية حامل الاتجاه. (وليم وآخرون ، 1993، ص138).

إلا أنه في مقابل هذا نجد من يرى أن الاتجاهات قابلة للتغيير رغم أنها تتميز بالثبات النسبي لأن هناك عوامل أخرى قد تلعب دورا هاما في تغيير الاتجاهات ، لأنها كثيرا ما تغيرت الاتجاهات بتغير العوامل التي أدت إلى تكوينها .(زكي محمد هاشم، 1980)، وينبغي لنا أن نفرق بين عملية تغيير الاتجاهات بطريقة مقصودة ، وعملية تغييرها تلقائيا نتيجة لما يؤثر عليها في الحياة العادية ، فكثيرا ما نجد أحدهم غير إتجاهه بذاته دون أن تكون هناك عملية مقصودة لتغيير إتجاهه ، فقد نجد تلميذا يحمل إتجاها سلبيا نحو تخصص معين ثم ما يلبث بعد مرور فترة أن نجد ذلك الإتجاه قد تغير إيجابا أو خفت حدته ، وقد يكون ذلك بفعل تأثير الأغلبية من زملائه ، أو تأثير الدعاية غير الموجهة وتأثير الإيحاء كما يمكن أن تكون هذه العمليات المقصود من ورائها تغيير الإتجاه ، ومن الناحية النظرية فإن تغيير الإتجاه يتطلب زيادة في المؤثرات المعززة وخفض المؤثرات المنفرة من الإتجاه الجديد ، أما إذا كان هناك تساوي بين هذه المؤثرات فإنه يحدث حالة من ثبات الإتجاه وعدم تغييره وهناك مجموعة من العوامل تسهل من عملية تغيير الإتجاه نذكر منها :

- عدم رسوخ الإتجاه وضعفه، كان يكون صاحب الإتجاه لا يحمل قناعة كافية لترسيخ الإتجاه ؛
- وجود إتجاهات متعددة متوازية في قوتها حيث يمكن أن تظهر إحداها على حساب الأخرى بعد ترجيح صاحب الإتجاه لأحدها ؛

- عدم وضوح رؤى الفرد نحو موضوع الإتجاه ،كأن تكون معلومات الفرد حول موضوع الإتجاه ضئيلة أو غير كافية لترسيخ الإتجاه;
 - عدم وجود مؤثرات مضادة للإتجاه الجديد;
 - سطحية الإتجاهات المكونة مثل الإتجاهات التي تتكون في الجماعات الفردية.
- كما توجد عوامل أخرى تجعل من تغيير الإتجاه أمرا صعبا نذكر منها :
- ✓ رسوخ الإتجاه القديم وقوته ;
 - ✓ إرتفاع قيمة الإتجاه وأهمية في تكوين شخصية الفرد، ويتضح هذا في الإتجاهات التي يكونها الفرد في الجماعات الأولية كالأسرة ;
 - ✓ إقتصار عملية تغيير الإتجاهات على الأفراد وليس على الجماعة ككل لأن تكوين الإتجاهات له صلة وثيقة بالجماعة التي ينتمي إليها صاحب الإتجاه ;
 - ✓ الإقتصار في عملية تغير الإتجاهات على أسلوب المحاضرات والمنشورات دون تفعيل دور الجماعة من خلال المناقشة وإتخاذ قرار جماعي ;
 - ✓ تحول الإتجاه إلى تعصب يعمي الأعين ويصم الآذان ;
 - ✓ إدراك الفرد أو إعتقاده أن الإتجاه الجديد يهدد ذاته;
 - ✓ صلابة الرأي والجمود الفكري عند بعض الأفراد;
 - ✓ محاولة تغيير إتجاه الفرد بشكل تعسفي وبرغم إرادة الفرد ;
 - ✓ الحيل الدفاعية التي يتبناها الفرد ،حيث تعمل على الحفاظ على الإتجاهات القائمة ،وتقاوم تغييرها ;
 - ✓ وجود عوامل مؤثرة تحاول تغيير إتجاهات الفرد مع وجود دوافع قوية لدى الفرد التي تعمل على مقاومة هذا التغيير . (طلعت همام ،1989،ص35) .

6-1- طرق تغيير الإتجاهات :

6-1-1- تغيير الجماعة :

للجماعة دور هام في تغيير الإتجاهات ، حيث برهنت الدراسات على أنه كلما كان الفرد متعلقا بجماعته كلما كانت عملية تغيير إتجاهاته أمرا صعبا (بوظريفه حمو وآخرون،2008،ص48) ،ومن هنا إذا غير الفرد الجماعة التي ينتمي إليها ، وإنتمى إلى جماعة أخرى تحمل إتجاهات مختلفة عن جماعته الأولى ،فإنه كلما مضى الوقت نجد الفرد يميل إلى تغيير إتجاهاته القديمة ،حيث الإتجاه القديم إتجاه خاص لا تحمله الجماعة الجديدة التي ينتمي إليها ،حيث أن الفرد يولي رأي الجماعة أهمية أكبر من رأيه

الخاص (Maisonnewe.1976.P39)، فمثلاً إذا أردنا تغيير إتجاه تلميذ نحو شعبة دراسية معينة ينبغي أن نغير الجماعة التي تكون فيها الإتجاه الأول نحو تلك الشعبة الدراسية وإستبدالها بجماعة تحمل إتجاهات مخالفة للجماعة الأولى، فإذا كان إتجاهه سلبياً نحو تلك الشعبة الدراسية، ساعدناه في تكوين صداقات مع تلاميذ يدرسون تلك الشعبة ويحملون إتجاهات إيجابية نحوها، فإنه مع مرور الوقت يحمل إتجاه الجماعة الجديدة.

6-1-2- التغيير في المناخ الإجتماعي :

ونقصد بالتغيير في المناخ الإجتماعي كل ما يحدث في المجتمع الواحد في فترة زمنية معينة من تحولات إقتصادية وإجتماعية وحضارية...، إذ أن هذه التحولات تعد من العوامل الهامة التي تؤثر في الإتجاهات، وهذا يؤدي بالأفراد إلى ضرورة العمل على التكيف أو التوافق مع الواقع الجديد، وذلك مع الأخذ بعين الإعتبار التحول والتطور الحضاري الحاصل على مستوى المؤسسات الإجتماعية المختلفة، فهو إذا يغير من نفسه حسب التغيير الحادث، ومثال ذلك كأن يكون التوجه الإقتصادي للدولة نحو الصناعة التي تتطلب إطارات مكونة في مجال الصناعة، فهي بذلك تغير الإتجاهات نحو التخصصات التقنية إذا كانت سلبية إلى إيجابية بحكم التغيير في المناخ الإجتماعي السائد، وهذا ما تحاول الإصلاحات في المجال التعليمي مواكبته بفتح أو إستحداث شعب تتماشى مع هذه التحولات، وهي في إطار هذا تغير الإتجاهات الموجودة نحو هذه الشعب.

6-1-3- وسائل الإعلام والإتصال الجمعي :

تقوم وسائل الإعلام المختلفة كالتلفزيون والإذاعة والصحف والمجلات والأنترنت بتقديم المعلومات والحقائق والأفكار، كما تقدم صوراً حول موضوع الإتجاه، وهذا يساعد على إلقاء ضوء كافٍ على موضوع الإتجاه يساعد على تغيير الإتجاه إيجاباً أو سلباً. (Ieyens(jph, 1979)، إضافة إلى وسائل الإتصال الجمعي كاللقاءات الشعبية تؤثر في إتجاهات الأفراد تأثيراً عميقاً، وقد بينت الدراسات إلى أن هذا التأثير يخضع إلى سمعة مصدر الخبر وشخصية كل من المتكلم والمستقبل. (بوظيفة حمو وآخرون، 2008، ص50).

والتلميذ ليس بمنأى عن وسائل الإعلام فهي كذلك تشكل إتجاهاته نحو الشعب الدراسية المختلفة فقد تغير إتجاه تلميذ نحو شعبة دراسية كان يحمل نحوها إتجاهاً سلباً مثلاً إلى إتجاه إيجابي لكثرة تسليط الأضواء على التخصصات التي تؤدي إليها تلك الشعبة الدراسية والعكس صحيح، كما تلعب الحصص الإعلامية التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي ومدى ثقة التلميذ فيه تساعد في إحداث تغييرات على إتجاهات التلميذ.

6-1-4- لعب الأدوار :

حيث تتضمن هذه الطريقة تكليف الأفراد الذين يبتنون الإتجاه المطلوب تغييره بلعب أدوار من يبتنون الإتجاه المستهدف ، ومثال ذلك أن يقوم بعض الأفراد المدخنين بلعب دور غير المدخنين ، وهم في هذا يحاولون إقناع مجموعة من المدخنين بضرورة ترك التدخين ، وقد لوحظ في بعض الدراسات أن هذه الطريقة تؤدي بنسبة 46% إلى تغيير الإتجاه.(عوض محمود عباس، 1988، ص31)

ومثالنا على توظيف هذه الطريقة في المجال المدرسي أن يقوم مجموعة من التلاميذ يحملون مثلاً إتجاهاً سلبياً نحو شعبة دراسية معينة بأداء أدوار من يحملون إتجاهات إيجابية نحو تلك الشعبة الدراسية ، ويحاولون إقناع مجموعة أخرى تحمل إتجاههم الأصلي بأهمية هذه الشعبة.

6-1-5- الألفة :

وهي التعرض المستمر لمنبه معين يجعل الفرد ينجذب نحوه إنجاباً موجبا ، ويتبين ذلك من خلال الإشهار الذي تقوم به المؤسسات المختصة ، حيث تتوصل إلى تغيير إتجاه الأفراد نحو منتجات معينة بمجرد عرض تلك المنتجات وباستمرار على المشاهد ، فغالبا ما تكون النتيجة إيجابية في تغيير الإتجاه . ويمكن إستخدام هذا الأسلوب في المجال المدرسي بحيث تعرض ملصقات توضح أهمية شعبة معينة وهذا العرض يكون مستمرا لفترة زمنية بحيث يحدث التغيير المرغوب فيه في إتجاهات التلاميذ.

6-1-6- تقنية القدم في الباب :

تقوم هذه التقنية على أساس أن يطلب من شخص معين يراد تغيير إتجاهه أن يقدم معروفا ليس ذي أهمية بالنسبة له، حيث أنه أثناء قيامه بهذا العمل يتم تكسير آلياته الدفاعية وهذا يتيح قيامه بعد ذلك بعمل أكبر من المعروف الذي قدمه وتستغل هذه الآلية كثيرا في المجال السياسي .

ويمكننا تقريب التقنية في المجال الدراسي كأن يطلب من مجموعة من التلاميذ تقديم معرف في شكل المساهمة في دعم بعض الشعب الدراسية القليلة الإنتشار التي نلاحظ نفور التلاميذ منها وذلك بالدفاع عنها وتبنيها ، هذا المعروف قد يتبناه تلاميذ لديهم إتجاهات سلبية نحو هذه الشعب الدراسية ، فبعد تلبية هذا الطلب يتم تكسير آليات الدفاع التي كانت تقاوم تغيير هذه الإتجاهات السلبية ويصبح لدى التلميذ نوع من الإلتزام نحو تلك الشعبة الدراسية بحكم أنه قبل بتقديم ذلك المعروف منذ البداية.

نشير هنا إلى أننا إختارنا بعض الطرق وليس كلها ، نظرا لأمكانية تطبيقها في المجال الدراسي .

6-1-7- نموذج مختصر لعمليات تغيير الإتجاهات:

تطور الإتجاه	إحتمال حدوث تغيير في الإتجاه :	
1	2	3
الشخص معزز بتأكيدات (كقوله : هذا صحيح)	يعتقد الشخص المعزز أن الطريقة التي يسلكها هي الصحيحة، فقد يقال له أنه قادر على الحصول وتغيير واختيار إتجاه ما في مجال معين	تدل الإجابات الصحيحة على أن الفرد لديه مستوى عال من التقييم الذاتي، كما يعتقد أنه شخص متمكن
1- عندما يعتبر العامل الذي تسبب في تغيير الإتجاه صحيح ومناسب وفقا للنظم الإجتماعية .	2- عندما تؤدي طبيعة الرسالة بالشخص إلى نهج سلوك يتوافق مع صورته الخاصة ومع النظم الإجتماعية كما يراها هو شخصيا .	

(عن بوظيفة حمو وآخرون بتصرف، 2008، ص 64)

يمكننا إسقاط هذا النموذج المختصر على حالة تلميذ يحمل إتجاهها إيجابيا نحو شعبة دراسية معينة، حيث يتطور هذا الإتجاه بالشكل التالي :

- أ- تأكيدات ذاتية بأن إتجاهه نحو تلك الشعبة الدراسية صحيح ;
 - ب- يعتقد هذا التلميذ المعزز بصحة إتجاهه بأن الطريقة التي يعتمد عليها للحصول على مبتغاه صحيحة، كأن يقال له من طرف أستاذه مثلا بأنه قادر على الحصول على الشعبة التي يريدتها ;
 - ج- عند مناقشة التلميذ في إتجاهه نحو الشعبة الدراسية تجد لديه مستوى عالي من التقييم الذاتي الذي يؤشر على ثقة كبيرة في النفس وأنه تلميذ متمكن .
- يحتمل حدوث تغيير في الإتجاه لدى التلميذ :
- أ- إذا إقتنع التلميذ أن إمكانياته تؤهله إلى شعبة أخرى غير التي كان يريد الحصول عليها، ويتم قبول هذا العامل على مستوى الأسرة على الأقل;
 - ب- عندما يكتنع التلميذ بكلام أستاذه مثلا الذي يعمل على نقل رسالة مفادها أن الشعبة الدراسية الأخرى أنسب له وتتوافق مع إمكانياته وتطلعاته الشخصية.

7- قياس الإتجاهات :

تكمن أهمية قياس الإتجاهات من حيث أنها تيسر التنبؤ بالسلوك ،كما تمكن الباحث في هذا المجال من معرفة العوامل التي تؤثر في نشأة الإتجاه،وتكونه وإستقراره وثبوته وتحوله وتطوره ،كما أن قياس الإتجاهات له فوائد عملية في ميادين عديدة منها : ميادين الصحة النفسية ، والتربية والتعليم كما هو الحال في موضوعنا هذا الذي يخص التلاميذ وإتجاهاتهم نحو الشعب الدراسية المقررة عليهم ،كما نجدها في مجال الخدمة الإجتماعية ،والصناعة والإنتاج ، والعلاقات العامة والإعلام ، والسياسة والإقتصاد ،كما تفيد الإتجاهات بصفة خاصة إذا أردنا تعديل أو تغيير إتجاهات مجموعة من الأفراد نحو موضوع معين كمعرفة إتجاهات التلاميذ نحو مختلف الشعب الدراسية في التعليم الثانوي الجزائري .

ويهدف قياس الإتجاه إلى معرفة الموافقة أو المعارضة بخصوص موضوع الإتجاه ،لذلك كان من أهم شروط قياس الإتجاه وضوح موضوعه وبساطته ،وأهميته بالنسبة للفئة التي يستهدفها ،لذلك نجد سبب إهتمام الدارسين لموضوع الإتجاهات بهذا المجال هو إفتراضهم أن الإتجاهات تؤثر تأثيرا واضحا في السلوك لدى الفرد والجماعة ،ومن ثم عكفوا على إنشاء وتطوير قياس الإتجاهات بهدف دراستها أو تعديلها أو تغييرها وهذا التغيير يأتي بعد القياس وتحديد مدى وجود الإتجاه ورسوخه من عدمه ،وفيما يلي نعرض بعض الأساليب المستخدمة في مجال قياس الإتجاهات على النحو التالي :

أولا :مقاييس التقدير الذاتي .

ثانيا : مقاييس ملاحظة السلوك الفعلي .

ثالثا : مقاييس الإستجابة الفزيولوجية.

رابعا : الأساليب الإسقاطية. (الغمري إبراهيم ، 1979).

ويعد الأسلوب الأول الذي يعتمد على التعبير اللفظي من أكثر الطرق تقدما نظرا للإعتماد فيه على الإستفتاءات والحصول على الإجابات لعدد كبير من الأفراد في وقت وجيز .

أما الأسلوب الثاني الذي يعتمد على ملاحظة ومراقبة السلوك الحركي للفرد ،فإن ملاحظة السلوك الحركي للفرد تتطلب وقتا طويلا ، وتستدعي تكرار الملاحظة في ظروف مختلفة ومثال ذلك ملاحظة الركن أو الجناح الذي يهتم به الفرد في حال تنظيم أيام إعلامية مثلا حول مختلف الشعب الدراسية فنلاحظ مثلا أن التلميذ يهتم أكثر بزواوية معينة تحمل إعلانات حول شعبة دراسية محددة، وغيرها من الأمثلة كملاحظة الشخص الذي يتردد على نوع معين من المكتبات ...

أما الأسلوب الثالث فيعتمد على قياس التعبيرات الإنفعالية في المواقع المختلفة ،فهي تتمثل في دراسة ردود الشخص الإنفعالية على مجموعة من المؤثرات .(محمد عبد العزيز الغرباوي ،2007)

والأسلوب الرابع فهو من الطرق غير المباشرة في قياس الإتجاهات كما فعل ساتفورد (Satford) في دراسته للقلق ،حيث عرض على المفحوص صورة تمثل شخصين أحدهما يقوم بسؤال الآخر حول الأسباب التي جعلته قلقا ،ثم طلب من المفحوص أن يجيب عن السؤال نيابة عن الشخص الذي من المفروض أن يجيب في الصورة ، مفترضا أن المفحوص سيسقط إتجاهاته على الموقف بطريقة لا شعورية. (منسي محمود عبد الحليم وآخرون،2002)

ودراستنا الحالية تنتمي إلى مجموعة التقدير الذاتي ومن بن بين هذه المقاييس نذكر مايلي :

7-1- مقياس ثرستون (Thurstone Scale) : ويحتوي هذا المقياس على :

أ- مقياس المقارنة الزوجية :

وجاء ثرستون (Thurstone) بهذه الطريقة في عام 1927 ،وهو أسلوب لتكوين مقياس فيه مسافات متساوية إعتماذا على تقدير مجموعة من الحكام فيما يخص درجة الموافقة أو المعارضة لكل بند من بنود المقياس ، ويمكن تطبيق هذا الأسلوب بإتباع الخطوات التالية :

- تحديد المتغير الذي يشكل موضوع الإتجاه ، ومجموعة من العبارات المرتبطة بموضوع الإتجاه منها المؤيدة ،والمعارضة؛

- جمع العبارات في شكل أزواج عددها يحدد وفق قانون ؛

- عرض تلك الأزواج من العبارات على مجموعة من المحكمين يحددوا بطريقة إحصائية درجة كل عبارة

- عندما يطبق المقياس يمنح كل شخص قيمة تساوي مجموع درجات العبارات التي إختارها.

ب- مقياس المسافات المتساوية :

ويمكن إتباع الخطوات التالية لتكوين المقياس :

- إختيار المتغير الذي يمثل موضوع الإتجاه ؛

- تكوين عدد كبير من العبارات الممثلة لمواقف مختلفة حول موضوع الإتجاه ؛

- عرض تلك العبارات على مجموعة من المحكمين ،لتصنيف العبارات في أحد الأقسام المناسبة لدرجات المقياس وهي سبعة.

الأقسام

A	B	C	E	F	G	H	I	J	K
1	2	4	5	6	7	8	9	10	11

الدرجات

حيث تكون العبارات أو البنود التي تعبر عن موافقة تامة في القسم (K)، وفي القسم (A)توضع البنود المعارضة جدا ، والبنود التي تعبر عن الحياد فإنها توضع في القسم (F)، أما بقية الأقسام فتحتوي العبارات التي تتراوح ما بين الموافقة التامة والمعارضة التامة.

- حذف العبارات التي لم يحصل حولها إتفاق،ويمكن الكشف عن هذا التشتت عن طريق بعض مقاييس التشتت كالتباين أو الانحراف المعياري ؛

- تعط كل جملة متبقية بعد الحذف وزنا أو قيمة تكون عبارة عن وسيط العبارة بالنسبة لمجموعة المحكمين ، ويتم حساب الوسيط بإستخدام الدرجات المبينة في المقياس ؛

- عندما يطبق المقياس يطلب من الأفراد وضع علامة أمام كل عبارة تتفق مع إتجاهه وفي الأخير نحسب الدرجة النهائية في المقياس بإستعمال المتوسط الحسابي للعبارات المختارة. (بوظيفة حمو وآخرون، 2008، ص73)

7-2- مقياس جتمان (Guttman Scale):

يسمى أحيانا التحليل التراكمي المتدرج يقوم على تقسيم الإتجاه من الموافقة إلى الرفض تدريجيا خطوة بخطوة. (Henrette Black et Al . 1994)

إستهدفت محاولة جتمان الحصول على مقياس بحيث إذا وافق فرد على عبارة معينة منه ،فإنه غالبا ما يكون قد وافق على كل العبارات التي هي أدنى منها ،ولم يوافق على كل العبارات التي هي أعلى منها ،فإذا تمكن المقياس من تحقيق هذا فإنه يمكن من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد التعرف على العبارات التي وافق عليها بالذات ، وبذلك لن يشتركا شخصان في درجة واحدة على مقياس جتمان ،إلا إذا

إختاراً نفس العبارات ، وعليه فإن جتمان يرى أن لتفسير الدرجة التي يحصل عليها الفرد معنى واحد ،وهي النقطة التي تفصل بين كل العبارات الدنيا التي وافق عليها والعليا التي لم يوافق عليها،وهذا ما يميز المقياس التجمعي الصحيح في نظر جتمان. (محمد عبد العزيز الغباوي ،2007)

7-3- مقياس التفاضل اللفضي لأسجود (THE SEMANTIC DIFFERENTIAL SCALE):(OF OSGOOD

وهو طريقة غير مباشرة تستعمل التقديرات الكمية التي يعطيها الفرد لموضوع الإتجاه عن طريق عدد من الصفات الثنائية القطبين ،بمعنى آخر أن موضوع الإتجاه يقدر على عدة مقاييس مكونة من مجموعة من الصفات ثنائية القطب مثل : جيد- سيء ،قوي - ضعيف ،والهدف من وراء ذلك التعرف على أين يضع الفرد مفهوما معينا مثل السياسة وغير ذلك في الأبعاد التالية :

أ- البعد التقويمي :

مثل : حسن -سيء ، جميل - قبيح ،قيم - تافه ...

ب-بعد القوة:

مثل : قوي - ضعيف ،كبير - صغير ، ثقيل - خفيف

ج-بعد النشاط :

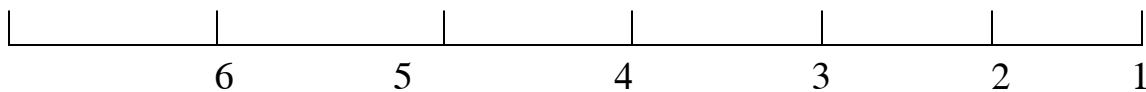
مثل : إيجابي - سلبي ، سريع-بطيء ، حار - بارد

وإذا أردنا توضيح كيفية إستخدام هذه الأبعاد نأخذ مثلاً مفهوم السياسة : يمكن لفرد مبحوث تقديرها كالاتي : غير مفضلة في البعد التقويمي ، ذات نفوذ في بعد القوة ،ونشطة في بعد النشاط. (مقدم عبد الحفيظ،2003،ص 249-250)

7-4- مقياس التباعد الإجتماعي لبوجاردوس (social distance scale of Bogadus):

حيث طلب بوجاردوس في دراسته من عينة من الأفراد أن يصنفوا أعضاء أجناس مختلفة حسب تقبلهم لهم وذلك بوضع كل جنس من الأجناس في قسم من الأقسام السبعة الآتية :

علاقة	علاقة	علاقة	العمل معي	مواطن	زائر	لا أقبله
زواج	بالنادي	جوار	في نفس المكان	ببلدي	ببلدي	في بلدي



ويتم تحديد اتجاه الفرد نحو جنس معين بتحديد القسم الذي إختاره، أما إذا كان الباحث يريد تصنيف مجموعة من الأجناس حسب درجة تقبلهم، يقوم بجمع الدرجات التي تحصل عليها كل جنس ثم يقوم بعملية الترتيب. (بوظيفة حمو وآخرون، 2008، صص 76- 77)

والإستجابات السبعة المدرجة في الشكل تمثل مسطرة متدرجة تدل على القرب أو البعد الإجتماعي، فالإستجابة الأولى تمثل أقصى درجات القرب ، والإستجابة السابعة تمثل أقصى درجات التباعد الإجتماعي . (حامد عبد السلام زهران، 1977)

7-5- مقياس ليكرت للاتجاهات (Likert Scale):

يعد مقياس ليكرت من المقاييس الأكثر إستخداما في مجال قياس الاتجاهات النفسية ، لأن عباراته لا تحتاج أن تعرض على محكمين كما هو الحال بالنسبة لمقياس ثرستون ، ولا يستهلك الجهد والوقت الذي تستهلكه طريقة ثرستون ليس هذا فحسب ، بل كذلك وجد بأن له علاقة إرتباط موجبة قوية مع مقياس ثرستون (0.7- 0.81) وهو ما يعني الحصول تقريبا على نفس النتائج في حالة تطبيق كلا المقياسين ، الأمر الذي جعل مقياس ليكرت الأكثر إستخداما وشيوعا في مجال قياس الاتجاهات النفسية . (بوظيفة حمو وآخرون، 2008، صص 74)

حيث إفترض ليكرت خطة جديدة لوضع إختبارات لقياس الاتجاهات تعتمد على درجة الموافقة ،بمعنى أن تكون إستجابات الأفراد لجميع العبارات التي يشملها المقياس وفق الدرجات التالية:

(أوافق بشدة ، أوافق ، غير متأكد ، معارض ، معارض بشدة)،ويطلب من المفحوص أن يضع علامة على الإجابة التي تعبر عن رأيه بالنسبة لكل عبارة من العبارات التي تضمنها المقياس.(Kelvin . 1969) وجدير بالذكر أن جميع الفقرات في سلم ليكرت لها نفس الوزن أو نفس الأهمية ، ويكون تقدير درجة الفرد على مقياس الاتجاهات بطريقة ليكرت بإيجاد مجموع هذه القيم أو الدرجات على جميع العبارات ، ويراعى عند جمع القيم الإنتباه إلى العبارات السالبة التي يجب عكسها . (موسى النبهان ، 2004) ويمكن إعداد مقياس ليكرت بإتباع الخطوات التالية :

أ- يختار الباحث بنود المقياس المتعلقة بموضوع ما في ضوء خصائص الجماعة التي سيطبق عليها المقياس ;

ب- يتم جمع عدد من العبارات المناسبة للاتجاه المراد قياسه ;

ج- القيام بدراسة إستطلاعية للتأكد من صلاحية مختلف بنود المقياس ;

د- يتم تصميم المقياس على أساس خمسة نقاط مع الإشارة إلى إمكانية إستعمال عدد أصغر ;

هـ- حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس بإستثناء درجة ذلك البند;

موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا

و- حساب ثبات المقياس بإحدى طرق قياس الثبات مثل معامل ألفا كرونباخ;

ز- إبعاد العبارات غير المناسبة، ويتم التنقيط كآلاتي :

العبارات الإيجابية: (موافق جدا = 5، موافق = 4 ، محايد = 3 ، معارض = 2 ، معارض جدا = 1).

العبارات السلبية: (موافق جدا = 1 ، موافق = 2 ، محايد = 3 ، معارض = 4 ، معارض جدا = 5). (

بوظيفة حمو وآخرون، 2008، ص 74)

8 - الإتجاه وعلاقته بمفاهيم أخرى :

سنحاول التفريق بين الإتجاه ومفاهيم أخرى التي عادة ما ترتبط به :

8-1- الإتجاه والسمة :

السمة هي خاصية للسلوك تتصف بقدر من الإستمرار ويمكن ملاحظتها وقياسها ، حيث يشير جلفورد إلى أن الإتجاهات نوع من هذه السمات المتعلقة بالموضوعات أو المسائل الإجتماعية ، أما ألبورت فقد ميز بينهما على أن الإتجاه يرتبط بموضوع معين بينما السمات ليست كذلك ، فعمومية السمة تكون أكثر من عمومية الإتجاه .

8-2- الإتجاه والإهتمام :

يشير الإهتمام إلى بعض التفضيلات المهنية أما الإتجاه فيشير إلى أمور إجتماعية او سياسية كذلك الإهتمامات غالبا مرغوبة بينما الإتجاهات فتكون موجبة ، أو سالبة أو محايدة.

8-3- الإتجاه والرأي :

ميز كانترل وما كجوير بينهما على أن الرأي هو إعتقاد خال من الدافعية ، أو الدينامية في حين يتسم الإتجاه بسيادة الخصائص الدينامية أو الدافعية.

يمكن التمييز بين الإتجاه والرأي على أساس أن الإتجاه حالة من الإستعداد أو التأهب العقلي ذات دوام نسبي ، بينما يختلف الأمر بالنسبة للرأي الذي يعد عرضة للتغيير إذا لم تعد الشواهد أو الحقائق مؤكدة له ، فهو عبارة عن إعلان وجهة نظر تتغير وفقا لتغير الموقف ذاته .

8-4- الإتجاه والمعتقد :

إن المعتقدات هي عبارة عن تصورات الفرد ومعارفه حول شيء محدد أي أنها بمثابة التجسيم المعرفي للإتجاهات ، فالمعارف والمدرجات لا تمثل عناصر بنائية في الإتجاه ، إلا أن الإتجاه يتشكل من خلال هذه المعارف والتصورات ، فالمعتقد أضيق من الإتجاه ويتمثل في كونه مجرد معارف الشخص وتصوراته عن الموضوع فهو ذو طبيعة معرفية يتصف بالإنفعالية ، إذ يشير إلى مكون واحد من مكونات الإتجاه .

8-5- الإتجاه والقيم :

ينظر البعض إلى القيم على أنها عبارة عن تنظيمات معتقدة لأحكام عقلية إنفعالية معممة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني سواء كان التفضيل الناشئ عن هذه التصورات عن هذه التقديرات المتفاوتة تفاوتاً صريحاً أو ضمناً ، فمفهوم القيمة أعم وأشمل من مفهوم الإتجاه ، ولذا تعامل بعض العاملين في الميدان مع مفهوم القيمة من خلال منظور الإتجاه . (عبد الرحمن محمد العيسوي ، 1974 ، ص 46)

8-6- الإتجاه والعاطفة :

إن للإتجاهات جوانب عقلية وإدراكية بخلاف العواطف التي تكون شخصية وذاتية ووجدانية فحسب ، إن حب الأم للأطفال مثلاً يغلب عليه الجانب الوجداني أو العاطفي ، بخلاف إتجاهها فله جانب إدراكي ومعرفي ووجداني ، وليس الجانب العاطفي وحده .

8-7- الإتجاه والتعصب :

التعصب نوع من الإتجاه الذي لا يقوم على أساس منطقي ، فهو يتميز بشحنة إنفعالية زائدة تجعل التفكير بعيداً عن الموضوعية ، فتعصب الشخص لقومه يجعله يكره القوميات الأخرى ، وهو بذلك يقوم بعزل مجتمعه عن بقية المجتمعات .

8-8- الإتجاه والميل :

إن الميل يتعلق بما نحب في حين أن الإتجاه يرتبط بما نعتقد ، وهناك فرق بين بين مانحب وما نعتقد به ، ذلك أننا قد نحب شيئاً ما دون إعتقاد به أو معرفتنا له ، فالميل إذن مجرد تعبير عن تفضيل لا دخل للإعتقاد فيه ، أما الإتجاه فهو تعبير عن عقيدة الشخص وليس عن شعوره كما هو الحال بالنسبة للميل .

8-9- الإتجاه والإنفعال :

الإنفعال حالة نفسية مؤقتة وعابرة وطارئة ، أما الإتجاه فهو حالة عقلية وعصبية ثابتة ثبوتاً نسبياً أو دائمة دواماً نسبياً .

8-10- الاتجاه والسلوك :

الاتجاه ليس هو السلوك لكنه عامل من العوامل الكامنة وراء السلوك ،وقد يقوم الاتجاه أحيانا بدور الدافع المحرك له.

8-11- الاتجاه والدافع :

الدافع عبارة عن حالة شعورية تدفع الكائن الحي نحو هدف معين ،وهو محدد من محددات السلوك ،وإذا كان الدافع يستمد قوته وضعفه من الداخل ،كما هو الحال مثلا في الدوافع الأولية مثل الطعام والجنس وغيرها ،فإن الاتجاه يستمد قوته من التصور العقلي والإدراكي للشخص قبل كل شيء .(أحمد أوزري ،1986 ، ص ص،65-66)

9- اتجاهات تلاميذ التعليم الثانوي :

تعد الاتجاهات من أهم الأسس التي يجب أن يستند عليها الفرد في إختيار المواد الدراسية ،فبدون أن يعرف التلميذ اتجاهاته يمكن أن يتجه في دراسته للمواد بمحض المصادفة أو بتأثير عوامل أخرى ،ومن هنا يمكننا تصور الجهد والوقت اللذين يضيعان في تنقل التلميذ من مادة إلى أخرى ومن تخصص دراسي إلى آخر ،إلى أن يصل إلى المادة والتخصص الذي يتفق مع اتجاهاته فعلا .(كيودر فريدريك ،1961 ، ص 58). وتأكيذا على أهمية الاتجاهات في المجال الدراسي يذكر جاريت Garret ما مفاده أن الاتجاهات تتمايز عند مستويات الإعدادي والثانوي ،ومن ثم يرى أن مرحلة التوجيه والإختيار المدرسي ينبغي أن تنتظر مرحلة التمايز التي تبدأ في سن الخامسة عشرة ،وأنة قبل هذا العمر لا يمكن وضع سوى تنبؤات واسعة لعدد من الميادين دون أن نكون قادرين على أن نحدد المجال الدراسي الذي يصلح له التلميذ أكثر من غيره من المجالات. (Garret .T.M.1983)

من هذا نستج مدى أهمية دراسة اتجاهات التلاميذ قبل إجراء عملية التوجيه ،لما لها من دور في الإسهام في نجاح التلميذ خصوصا في مرحلة التعليم الثانوي باعتباره مراحقا ،ونظرا لأن مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في الجزائر تتزامن مع مرحلة المراهقة وما لها من خصائص من جهة ،وهي كذلك سنة توجيه مدرسي ينتقل بموجبها التلميذ من الدراسة في أحد الجذعين إلى إحدى الشعب الدراسية المنبثقة على هذين الجذعين .

كما نشير في هذا الصدد لدور الإعلام المدرسي الذي يمثل أحد محاور التوجيه المدرسي في مدى تأثيره على اتجاهات المراهقين -التلاميذ- حيث يشير كل من شومبلون وآخرون أنه برغم قلة الدراسات حول الإعلام المدرسي والمهني وأثره ومدى فعاليته إلا أنه يبدو أن الإعلام يؤدي إلى تفتح سلم الإختيارات

وتحسين درجة تلاؤمها ،كما يساهم في جعل الإتجاهات أكثر موضوعية ، إضافة إلى التأثيرات التي يمكن أن تنتج عن عملية الإعلام المدرسي من تغيير الإتجاهات وتوضيحها والقضاء على التناقضات وكذا تصحيح التصورات ،فهذه العملية صدى كبير في تكيف الفرد وتوافقه ،كما أن أبعاد عملية الإعلام لا تقصر على مستوى الفرد بل تتعدى إلى مستويات أخرى كالعائلة والمدرسة ،التي غالبا ما يكتسب فيها الطفل إتجاهاته وتصوراتة الأولية ،ولقد توصلت خلاصة تقارير مراكز التوجيه بفرنسا التي قدمت أثناء الأيام الدراسية حول إعلام التلاميذ في نهاية الطور الأول سنة 1966 م إلى النتائج التالية فيما يخص إتجاهات المراهقين ودور الإعلام المدرسي في : تحسين الإتجاه نحو الدراسة ، بروز إتجاهات إيجابية نحو الإختيار المهني ،والقضاء على التصورات الخاطئة والقديمة ،إرتفاع الإنتقال والتوجيه إلى الشعب التقنية.(تميجات عاشور 2008 ،ص ص 86-88).

ومما سبق نخلص إلى مدى إرتباط عملية التوجيه المدرسي بإتجاهات التلاميذ - المراهقين - بإعتبار أن التوجيه المدرسي في الجزائر يمس فئة التلاميذ وهم في هذه المرحلة سواء السنة الرابعة المتوسط إلى الجذعين المشتركين في السنة الأولى من التعليم الثانوي ،أو فئة التلاميذ الذين يوجهون من السنة الأولى ثانوي إلى مختلف الشعب الدراسية في السنة الثانية ثانوي المنبثقة عن كل جذع،لذلك كان وجوبا أن تهتم عملية التوجيه المدرسي بمختلف الجوانب المتعلقة بالتلميذ كالدافع المعرفي والإتجاهات لأن هذه المتغيرات النفسية تتداخل فيما بينها وإن فصلناها عن بعضها لتسهيل دراستها سعيًا في آخر المطاف لتحقيق توافق مدرسي يكفل للتلميذ النجاح في التخصص الذي يختاره.

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق نرى أن الإتجاهات تمثل نظاما متطورا للمعتقدات والمشاعر والميول السلوكية ،حيث أنها تكون دائما تجاه شيء محدد أو موضوع معين كالشعب الدراسية التي أقرها نظام التعليم الثانوي في الجزائر وهو ما يمثله موضوع الدراسة الحالية ،فإن الوقوف على إتجاهات التلاميذ نحو الشعب الدراسية يفسر السلوكات المختلفة للتلاميذ نحو هذه الشعب الدراسية ،حيث أننا ومن خلال الإحتكاك بالتلاميذ ندرك أن هذا التلميذ يحمل جملة من الإنطباعات نحو طبيعة وأهمية ومدى مناسبة الشعب الدراسية التي تشكل إحدى توجهاته بعد عملية التوجيه المدرسي ، ولتفسير هذا كله كان لابد من معرفة مختلف الإتجاهات التي يحملها التلاميذ نحو المسارات الدراسية التي تنتظرهم لتقادي كل ما من شأنه أن يؤثر على تقدمهم الدراسي ونجاحهم ،فمعرفة إتجاهاتهم تمكننا من إدراك ومعرفة جملة المعطيات التي بحوزة التلاميذ نحو مختلف الشعب الدراسية وهذا ما يمثله المكون المعرفي للإتجاه ، ومشاعرهم وأحاسيسهم التي يعبرون عنها وتمثل

أرائهم في تلك التخصصات الدراسية وهي تمس المكون الإنفعالي للإتجاه ،ومكون سلوكي الذي قد تمثله سلوكيات معينة مثل نفور التلميذ من تخصص بعينه،وللإتجاهات أهمية خاصة حيث أنها تساعد على التنبؤ بما يحدث في الوسط الإجتماعي للجماعة ، وهو يمثل أهم الأهداف التي تسعى إليها البحوث والدراسات النفسية ،لذلك تبرز أهمية قياس الإتجاهات لتحديد أولا ومعرفتها ،ورغم أن الإتجاهات تتميز بالثبات والإستقرار النسبي إلا أن هذا لا يمنع من السعي إلى تغيير أو تعديل ما أمكن تعديله أو تغييره بما يخدم أهداف المجتمع أو الجماعة كما هو الحال في مؤسسات التعليم الثانوي وذلك عن طريق تغيير المعارف غير الموضوعية لدى التلميذ والتي يبني عليها إتجاهاته وتتعكس على مردوده الدراسي ،إذا لم يتفق إتجاهه مع التخصص الدراسي الذي وجه إليه، وذلك يساهم في بناء إعلام مدرسي يسعى إلى مساعدة التلاميذ على النجاح ولما لا التفوق الدراسي.

الفصل الرابع

التوافق الدراسي

تمهيد

- 1 - مفهوم التوافق
- 2 - اتجاهات التوافق
- 3 - بعض المفاهيم ذات العلاقة بالتوافق
- 4 - النظريات المفسرة للتوافق
- 5 - مجالات التوافق
- 6 - التوافق الدراسي
- 7 - أبعاد التوافق الدراسي
- 8 - مؤشرات (مظاهر) التوافق وسوء التوافق الدراسي
- 9 - العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي
- 10 - الأساليب المساعدة على التوافق الدراسي
- 11 - أساليب قياس التوافق

خلاصة الفصل

تمهيد :

يسعى الإنسان دوماً إلى إشباع حاجاته ودوافعه وحل مشكلاته اليومية وفق قدراته الخاصة ، وإعتباراً لمعايير إجتماعية مقبولة ، وأساليب معقولة ، قاصداً بذلك إقامة التلاؤم والإنسجام بينه وبين نفسه ومع بيئته بمختلف مكوناتها ومجالاتها ، وصولاً إلى أعلى مستويات التوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه ، إذ يمثل هذا جوهر الصحة النفسية للفرد ، كذلك هو الحال بالنسبة لتلميذ التعليم الثانوي في تفاعله الإجتماعي والتربوي داخل الثانوية وخارجها ، ومروره بخبرات ومهارات خلال هذه المرحلة النمائية ، ما يكسبه مصدراً مهماً في توافقه النفسي والاجتماعي والدراسي ، لاسيما في بداية تعرفهم على هذا الوسط الدراسي الجديد وبحكم إنتقالهم إلى بيئة جديدة ، فإنهم يمرون بحالة عدم التوازن لفترة من الوقت ، تؤدي إلى تغيرات في نمط الحياة اليومية ومواجهة صعوبات أكاديمية وشخصية ، تؤثر على توافقهم - من حيث النوع والدرجة - مما يقتضي القيام بعمليات ووظائف نفسية من أجل مواجهة الصعوبات ومن ثم العودة إلى حالة الإتزان.

وبما أن التوافق من الموضوعات المهمة التي لاقت ولا تزال تلقى الإهتمام في البحوث النفسية والتربوية - حيث يتحدد التوافق بالرجوع إلى المجال الذي يتوافق معه الفرد - ولفهم معنى التوافق بصورة عامة والتوافق الدراسي على وجه الخصوص ، يتناول الباحث مفهوم التوافق العام ومجالاته ونظرياته ، بغرض تحديد التوافق الدراسي وأهميته ، ثم أبعاده ومؤشراته ، تليها أساليبه والعوامل المؤثرة فيه .

1 - مفهوم التوافق :

تعددت وجهات نظر العلماء لمصطلح التوافق - ولم يصلوا إلى إتفاق حول معناه - فمعنى هذا أن المصطلح يختلف باختلاف الرؤى والإتجاهات والتخصصات وحتى الخلفيات النظرية والفلسفية ، ومما زاد من الخلط في هذا المصطلح هو إقترانه في كثير من البحوث بمصطلح التكيف Adaptation خاصة عند الترجمة إلى العربية ، فكثيراً ما استخدم مفهوم التوافق والتكيف على أنهما مترادفان.

هذا ما سنأتي على تبياناه في الصفحات التالية :

أ - التوافق لغة :

- يعرف التوافق من الفعل وافق ، نقول وافق فلان بين الشيئين ، موافقة ، وفاق ، لاءم . (المعجم الوسيط ،

2004 ، ص 146)

- كما يقصد به : توافق ، توافقا ، القوم إتفقوا ، وساعد بعضهم بعضا ، القوم في الأمر تقاربوا أي كانت آراؤهم فيه واحدة ، أي من سلوكيات الشخصية المتوافقة هي التقارب والتفاهم في الأمر ، على عكس سوء التوافق. (الفيروز آبادي ، 1986 ، ص 450)

- ويرى "عاطف الأبحر" (1984) : أن كلمة **to adapt** تعني "يكيف ، يهيئ ، يتكيف ، يتهيأ" بينما كلمة **Adjust** تعني "يسوي ، ينظم ، يكيف ، يعدل ، يضبط ، يتكيف" ، وكلمة **Adjustment** تعني "أداة ضبط ، توافق". (الأبحر عاطف ، 1984 ، ص 62)

- أما "طلعت منصور" فيقول أن "التوافق" مصطلح مركب وغامض إلى حد كبير ما يرتبط بالتصور النظري للطبيعة الإنسانية ، وبقدر تعدد النظريات المتباينة ، وربما كان أحد أسباب غموض هذا المصطلح هو الخلط بين المفاهيم ، ففي الإنجليزية نجد الكلمات :

(**Adjustment – Conformity – Accomodation – Adaptation**)

وفي اللغة العربية نجد الكلمات : (توافق ، تكيف ، تلاؤم ، مسايرة ، مجارة). (علي محمد عيسى، 2009 ، ص 277)

في حين نجد "علي محمد عيسى" يفرق بينها اعتمادا على ما يلي :

- **Accomodation** ترجمتها بالعربية "تلاؤم" وهو مصطلح إجتماعي يستخدم بإعتباره عملية إجتماعية وظيفتها تقليل أو تجنب الصراع بين الجماعات.

- **Conformity** وترجمتها العربية "المسايرة" وهو أيضا إجتماعي يعني الإمتثال للمعايير والتوقعات الشائعة في الجماعة.

- **Adaptation** وترجمتها العربية "تكيف" ويقتصر استخدامه - كما قصر بذلك داروين - بإعتباره مصطلحا بيولوجيا يعني قدرة الكائن الحي على أن يعدل من نفسه أو يغير من بيئته ، إذا كان له أن يستمر في البقاء ، بحيث يؤدي الفشل في هذا التعديل إلى الإنقراض والإختفاء من الحياة ، وبناء على ما سبق فإن عملية تغيير حدقة العين وذلك بإتساعها في الظلام وضيقها في الضوء الشديد عملية تكيف.

- **Adjustement** وترجمتها بالعربية "توافق" وهو المفهوم النفسي الإجتماعي ، الذي تعبر عنه العملية الدينامية المستمرة التي يقوم به الفرد مستهدفا تغيير سلوكه ، ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه وبين نفسه من جهة ، وبينه وبين البيئة من جهة أخرى. (علي محمد عيسى ، 2009 ، ص 277 -278)

ب - التوافق إصطلاحا :

انطلاقاً من المفهوم النفسي الاجتماعي لمصطلح التوافق ، فإننا نجد الكثير من التعاريف التي يصعب حصرها ، لذا سوف نأتي على جملة من التعاريف الأجنبية ثم العربية على اختلاف إتجاهاتها.

إذ كان من أوائل من عرف التوافق بشكل علمي "أركوف" (1968) Arkooof عندما عرف التوافق بأنه "تفاعل الشخص مع بيئته". (راشد محمد يوسف أحمد ، 2011 ، ص 706)

ويعرفه "شافر" (1955) Shaeffer بقوله أن التوافق النفسي "هو تعديل الفرد لسلوكه في سبيل الاستجابة للموقف المركب الذي ينتج عن حاجاته وقدراته على إشباع تلك الحاجات ولكن لكي يكون الإنسان سويًا ينبغي أن يكون توافقا مرنا ، وينبغي أن يكون لديه القدرة على إستجابات متنوعة تلائم المواقف المختلفة وينجح في تحقيق دوافعه". (شاذلي عبد الحميد ، 2001 ، ص 49)

أما "فرويد" (1923) Freud فيرى "أن الشخص الحسن التوافق هو الذي تكون عنده الأنا بمثابة المنفذ للشخصية ، أي هو الذي يسيطر على كل من الهو والأنا الأعلى ، ويتحكم فيها ، ويدير حركة التفاعل مع العالم الخارجي ، تفاعلا تراعى فيه مصلحة الشخصية بأسرها وما لها من حاجات". (صلاح أحمد مرحاب ، 1989 ، ص 32)

كما يتفق "كراو و كراو" (Craw & Craw) على أن "التوافق يعبر عن مدى قدرة الفرد على التلاؤم مع الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه في الوقت الذي يستطيع فيه أن يقيم علاقات منسجمة مع الظروف والمواقف والأشخاص الموجودين في البيئة المحيطة". (محمد عاطف غيث ، 1997 ، ص 18)

ويشير "مورور و كلاكهون" (Murror & Klokohn) إلى "أن الكائنات الحية تميل إلى أن تحتفظ بحالة من الإتزان الداخلي ، إلا أن الصراع صفة ملازمة لكل سلوك ، أي أن كل فعل مهما كان مريحا فإنه يشمل بعض التضحيات أو الخسارة ، فلا يمكن أن تحدث صورة من صور التوافق (خفض التوتر) إلا ويكون هناك نوع من انعدام التوافق (زيادة التوتر) ، ولا تتعارض هذه الحقيقة بأي حال مع الافتراض القائل "بأن الكائنات الحية تميل إلى أن تنتقي أشكال التوافق التي لا تحمل إلا أقل صراع ممكن ، أي التي تؤدي إلى أقصر تكامل". (كامل أحمد سهير ، 1999 ، ص 39)

أما "أيزنك و آرنولد" (1978) Eysenck & Arnold فيعرفان التوافق بأنه "حالة تكون فيها حاجات الفرد من ناحية ومتطلبات البيئة من ناحية أخرى ، مشبعة تماما ، وتتأغم بين الفرد والهدف والبيئة الاجتماعية". بينما يعرفه "يونغ" (1960) Young على أنه "المرونة التي تتيح للكائن الحي أن يعدل ويغير في اتجاهاته وسلوكه بحيث يمكنه من مواجهة المواقف الجديدة". (محمد يوسف أحمد راشد ، 2011 ، ص 707)

ويعتقد "حامد عبد السلام زهران" أن التوافق "هو عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والإجتماعية بالتغيير والتعديل ، حتى يحدث التوازن بين الفرد وبيئته." (حامد عبد السلام زهران ، 1995 ، ص 28)

في حين عرفه "أحمد عزت راجح" بأنه "حالة من التوائم والانسجام بين الفرد وبيئته ، تبدو في قدرته على إرضاء أغلب حاجاته ، وتصرفه تصرفاً مرضياً إزاء مطالب البيئة المادية والإجتماعية ويتضمن التوافق قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفاً جديداً أو مشكلة مادية أو إجتماعية أو خلقية أو صراعاً نفسياً مع تغيير يناسب الظروف الجديدة." (عون علي ، 2007 ، ص 86)

ويرى "مدحت عبد المجيد عبد اللطيف" التوافق بأنه "الشعور النسبي بالرضا والإشباع الناتج عن الحل الناجح لصراعات الفرد في محاولته للتوفيق بين رغباته وظروفه المحيطة به." (مدحت عبد المجيد عبد اللطيف ، 1999 ، ص 82)

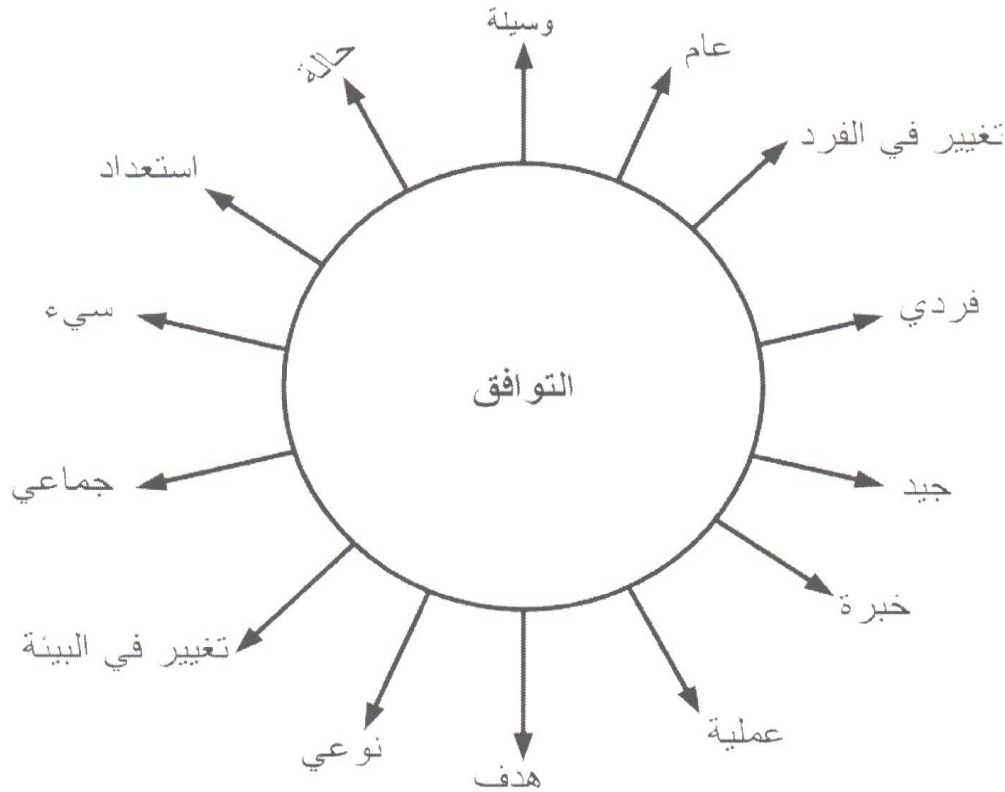
أما "كامل محمد عويضة" فيعرف التوافق على أنه "محاولة لإعادة التوازن وإزالة التوتر ، وهو عملية مستمرة ما استمرت الحياة التي تمثل سلسلة من الحاجات والدوافع يعمل الفرد على إشباعها." (كامل محمد عويضة ، 1996 ، ص 42)

ويعتقد "نبيل سفيان" (2004) أن التوافق "هو إشباع الفرد لحاجاته النفسية وتقبله لذاته واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والاضطرابات النفسية ، واستمتاعه بعلاقات إجتماعية حميمة ومشاركته في الأنشطة الإجتماعية ، وتقبله لعادات وتقاليد وقيم مجتمعه." (نبيل سفيان ، 2004 ، ص 153)

وعرفه "عبد المنعم الحنفي" بأنه "مقدرة الفرد على استيعاب وإشباع مطالبه الذاتية ومواجهة ما يحيط به من ظروف ، والموازنة بين قدراته وإمكاناته." (عبد المنعم حنفي ، 1975 ، ص 25)

ولتقريب أكثر لمفهوم التوافق ، نعرض هذا الشكل الذي يقترحه علينا "عباس محمود عوض" (1990)

الشكل رقم (03) : يبين مفهوم التوافق العام.



(مدحت عبد اللطيف ، 1999 ، ص 83)

إن ما يلاحظ من التعاريف السابقة وغيرها ، أنه لا يمكن وضع تعريف شامل للتوافق ، لأنه ظاهرة بشرية تصعب الإحاطة بها ، وما هذه إلا إجتهدات ومحاولات من طرف العلماء تبقى بعيدة عن الإحاطة بالروح البشرية - ذلك المعنى المجهول - لكن يمكننا أن نصنفها إلى تيارين هما :

أولاً : التوافق بإعتباره إنجاز :

يشير "هالموس" Halmos إلى إعتبارين أساسيين عند استخدام مصطلح التوافق :

الأول إعتبار التوافق كعملية ، والثاني إعتباره كحالة.

فالتوافق كعملية كما يصوره "لازاروس" (Lazarus) بأنه إنجاز إما (حسن أو رديء) يتم وفق العمليات التوافقية ، التي يقوم بها الفرد للتوافق بين حاجاته الداخلية (النفسية) ومطالب بيئته الخارجية. (بدر يونس نعيمة محمد ، 1983 ، ص 47)

فالفرد حين يشعر بالصراع يحاول حله من خلال التوافق الذي هو المحصلة النهائية لتفاعل القوى الذاتية (الفطرية والمكتسبة) والقوى البيئية (الطبيعية والاجتماعية). (خان نبيل كامل محمد ، 1997 ، ص 32)

أما التوافق **كحالة** فهو حالة التوازن والاستقرار والتكامل النفسي والجسمي والاجتماعي الأفضل الذي يصل إليه الفرد الذي يقوم بعملية التوافق ، فيصبح في حالة توافق تظهر آثارها في سلوكه الذي يدل على شعوره بالأمن الشخصي والاجتماعي ، وهي حالة نسبية مؤقتة وليست نهائية لأن كلا من الفرد والبيئة في حالة تغير دائم. (نبيل كامل محمد خان ، 1997 ، ص 33)

كما يمكننا أن نستخلص من التعاريف السابقة أنها تقتقد للشمولية ، إذ في غالبها تعاريف جزئية ، وهذا راجع إلى طبيعة عملية التوافق في حد ذاتها كونها عملية مركبة تحمل في طياتها مجموعة من المميزات والخصائص التالية :

1 - أنه لا يوجد فرد متوافق توافقا تاما وكاملا (إلا الشخص الميت) وأن التوافق الكامل حالة نظرية يصعب تحقيقها.

2 - أن عملية التوافق عملية مستمرة وليست جامدة وثابتة ، تحدث في موقف معين ، أو فترة معينة ، بل إنها عملية مستمرة ودائمة في جميع مراحل عمر الإنسان ولكل مستوى عمري سلوكه المناسب ، وعلى الفرد أن يواجه طوال حياته سلسلة لا تنتهي من المشاكل والحاجات والمواقف التي تحتاج إلى سلوك مناسب يتمثل في خفض التوتر وإعادة الإتران ، والإحتفاظ بالعلاقة المنسجمة مع البيئة ، كلما أطاح بهذا الإتران أو هدد هذه العلاقة أي مثير داخلي أو خارجي ، وهذا ما يقصد به أن عملية التوافق عملية دينامية وظيفية. (علاء الدين كفاي ، 1990 ، ص 38)

3 - أنها عملية كلية ، حيث ينظر للإنسان بإعتباره شخصية كلية - كل موحد في علاقته ببيئته - وبالتالي يصدق التوافق على المجالات المختلفة في حياة الفرد ، وليس على مجال جزئي من حياته ، فهناك التوافق المدرسي والمهني والتوافق الأسري والعقلي والجنسي والتوافق الإقتصادي إلخ ، ومجموع هذه التوافقات في شتى مجالات الحياة تقود إلى التوافق العام لهذا الفرد ، وهو مؤشر عن طبيعة تكيفه كما يمكن النظر إليه على أنه طريقة الفرد الخاصة والغالبة في حل مشاكله ، وفي تعامله مع الناس. (عباس محمود عوض ، 1980 ، ص 237)

4 - مفهوم التوافق مفهوم نسبي محكوم بالثقافة التي ينخرط فيها الفرد ، فقد يعاني فردا من سوء التوافق في مجتمع ما ويحس بالإغتراب ، وحين ينتقل إلى مجتمع آخر يحس بالإنتماء والتوافق مع المجتمع الجديد. (شعبان عبد الرحيم شقور ، 2002 ، ص 38)

كما تظهر نسبية التوافق في الفرد نفسه فقد يكون الشخص متوافقا في فترة من فترات حياته وغير متوافق في فترة أخرى ، فمن صور التوافق أن يسلك الفرد السلوك المناسب لمستوى عمره ، فما يعتبر سويا وعاديا

للطفل قد لا يعد كذلك بالنسبة للراشد ، فالتوافق عملية نشوئية تطويرية إرتقائية فلا بد من أن تتناسب مراحل النمو ومطالبها ، فالتوافق بالنسبة لطفل العاشرة يختلف بالنسبة للمراهق أو بالنسبة للراشد. (المغربي سعد ، 1992 ، ص 11)

قد يكون الفرد متوافقا في مجال من مجالات الحياة ، كالعامل مثلا ، وغير متوافق في مجال آخر كمحيط الأسرة ، بالإضافة إلى أنه ليس هناك حد فاصل بين الشخص المتوافق وغير المتوافق فليس هناك سوء توافق أو توافق عام مطلق ولكن هناك مستويات (درجات) متعددة من التوافق ؛ فالتوافق مسألة نسبية معيارية زمانا ومكانا وظروفا. (نبيل كامل خان ، 1997 ، ص 29)

2 - اتجاهات التوافق :

غالبا ما يفرق الباحثون في العلوم النفسية والتربوية بين مجالات التوافق كالتوافق النفسي (الشخصي) والتوافق الاجتماعي والتوافق الدراسي والتوافق المهني والتوافق الأسري وغيرها ، لكن وبالرغم من تعدد هذه المجالات ، إلا أنها تنحصر في مجالين أساسيين هما التوافق النفسي والتوافق الاجتماعي أو كلاهما بحكم ترابطهما وتداخلهما.

فمرة يتم تعريفه بإضافته إلى مستوى من مستويات حياة الفرد فيقال التوافق البيولوجي والحسي والتوافق النفسي والتوافق الاجتماعي ، ومرة ثانية بإضافته إلى مجال أو سلوك فيقال التوافق العقلي أو الديني أو الجنسي أو الإقتصادي أو المهني أو المدرسي ، ومرة ثالثة بإضافته إلى نمط الإستجابة التي يقوم بها الفرد في المواقف التي تجابهه فيقال التوافق السوي والتوافق المرضي. (علي بن سعد بن محمد الأسمرى ، 1997 ، ص 09)

ما يعني أننا نجد ثلاث اتجاهات في تصنيف التوافق هي :

أ - الاتجاه الفردي :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التوافق ما هو إلا إشباع لدوافع الفرد وحاجاته النفسية والبيولوجية والاجتماعية ، فهي عملية فردية تبدأ وتنتهي بالفرد.

فالحاجة إنما تؤدي إلى حالة من عدم الإستقرار وعدم التوازن ، مما يدفع بالكائن الحي إلى بذل نشاط آخر قصد التوصل إلى إشباع الحاجة والتقليل منها ، قصد العودة إلى التوافق العادي ، فعملية التوافق هي عملية مستمرة وتوازن الإنسان في حالة التذبذب بين الإتزان وعدمه. (جلال سعد ، 1985 ، ص 199)

غير أن البيئة قد تضع أمام الفرد الكثير من العوائق التي تمنع إشباع حاجاته ، فما على الفرد هنا إلا أن يغير من دوافعه أو يبدل في محيط بيئته ، أو يغير الإثنين معا ، حتى يتمكن من الحصول على توافق سوي بين و مع كل الأطراف (الذات ، البيئة الاجتماعية).

ويرى "هنري سميث" (1961) H.Smith وهو أحد أنصار هذا الإتجاه ، أن التوافق السوي للفرد هو الاعتدال في الإشباع لدوافع الشخص ، وليس محصورا في إشباع دافع واحد شديد وعاجل على حساب الدوافع الأخرى ، فالشخص المتوافق توافقا ضعيفا هو الشخص غير الواقعي وغير الشبع والمحبط والتسرع في إشباع دوافعه وحاجاته ، والذي يميل إلى التضحية بإهتمامات الآخرين وذلك لإشباع حاجة آنية شديدة وملحة. (يوسف عبد الفتاح منصور خليل ، 1996 ، ص 38)

ومن أصحاب هذا الإتجاه نجد : يونغ ، فرويد ، شافر ، شوبن.

ب - الإتجاه الإجتماعي :

يعتبر أصحاب هذا الإتجاه التوافق بأنه عملية إجتماعية تقوم على مسايرة الفرد لمعايير المجتمع ولمواصفات الثقافة ، وذلك من خلال قدرته على القيام باستجابات متنوعة تلائم الموقف المختلفة وتشبع رغباته وحاجاته. (يوسف عبد الفتاح منصور خليل ، 1996 ، ص 39)

وأن عملية التوافق تتحدد بالرجوع إلى النماذج والأنماط الثقافية والمعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع ، فكلما كان الفرد يستطيع مسايرة المعايير والنماذج والأنماط كان أكثر توافقا ، وكلما ابتعد وانحرف عنها قلت درجة توافقه. (صلاح أحمد مرحاب ، 1989 ، ص 40)

مما يعني أن تحقيق التوافق حسب هذا الإتجاه يتم عن طريق إرضاء الجماعة وإتباع عاداتها وتقاليدها ومسايرة ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه ، والاستجابة للتوقعات الاجتماعية التي تواجهه مع إغتنام الفرص المتاحة من أجل تحقيق أهدافه وإشباع دوافعه بما يرضيه ويرضي غيره.

إذ نجد من أنصار هذا الإتجاه : أيزنك (Eyzenk) ، جوردن (G.Gordon) ، رويش (Reush) ، منجر (K.Menninger).

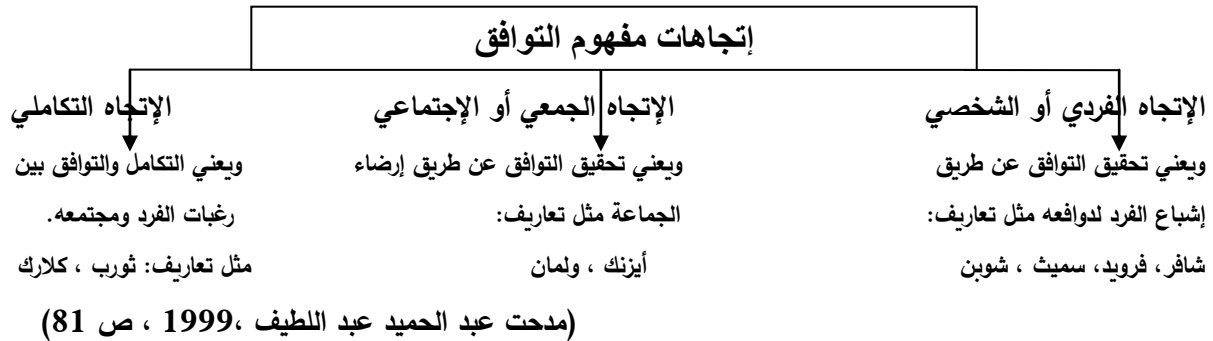
ج - الإتجاه التكاملي :

يمكن اعتباره اتجاها يزوج بين الإتجاهين السابقين ، حيث يرى أتباع هذا الإتجاه أن عملية التوافق عملية مركبة من عنصرين أساسيين يمثلان طرفي متصل ، أحدهما بدوافع الفرد وحاجاته وتطلعاته وثانيهما بالبيئة الطبيعية والإجتماعية المحيطة بهذا الفرد بما لها من ضوابط ومواصفات ، وبما تشتمل عليه من عوائق وروادع .

ومن أنصار هذا الإتجاه : لازاروس Lazarus ومن سار على هذا الإتجاه في تعريفهم للتوافق ، على سبيل المثال : عبد الله عبد الحي ، حامد عبد السلام زهران ، مصطفى فهمي.

حيث يمكننا القول أن أحسن وأدق إتجاه في تناول التوافق هو الإتجاه التكاملي ، وهذا ما يجعلنا نتفق مع "عبد المطلب القريطي" (2003) في تعريفه للتوافق على النحو التالي « أنه مفهوم يتضمن شقين هما : إتزان الفرد مع نفسه أو تناغمه مع ذاته بمعنى مقدرته على مواجهة وحسم ما ينشأ داخله من صراعات ويتعرض له من إحباطات ، ومدى تحرره من التوتر والقلق الناجم عنها ، ونجاحه في التوفيق بين دوافعه ونوازعه المختلفة ، ثم إنسجام الفرد مع ظروف بيئته المادية والاجتماعية عموما بما فيها من أشخاص آخرين وعلاقات وعناصر ومجالات وموضوعات وأحداث.» (القريطي عبد المطلب ، 2003 ، ص 50)

الشكل رقم (04) : (الإتجاهات المختلفة التي تفسر مفهوم التوافق)



3 - بعض المفاهيم ذات العلاقة بالتوافق :

أ - التوافق والتكيف : لقد كثر استخدام مصطلح التكيف Adaptation كما لو كان مرادفا لمصطلح التوافق Adjustement ، بل تعداه إلى حد المطابقة ، على الرغم من وجود فرق بينهما ، فالتكيف مصطلح يستخدم في علم الأحياء ، إذ يرى كل من "عبد المنعم المليجي و حلمي المليجي" "أن مفهوم التكيف في علم الأحياء هو أي تغير يحدث للكائن الحي ، سواء أكان في الشكل أو الوظيفة يجعله أكثر قدرة على المحافظة على حياته ، أو بقاء جنسه ، كما يحدث في حالة تغير الانحناء أو البعد البؤري لعدسة العين بتأثير العضلات الهدبية ، حسب اختلاف أبعاد الأشياء المطلوب التركيز عليها (تكيف العين). (علي عون ، 2007 ص 83)

لأنه وفق هذا المفهوم يمكن وصف سلوك الإنسان كردود أفعال لمختلف مطالب البيئة المحيطة به. ولقد إستعار علم النفس المفهوم البيولوجي للتكيف ، وذلك للإشارة إلى أن الإنسان كما يتلاءم ويتكيف مع البيئة الطبيعية فإنه يستطيع أن يتوافق مع الظروف النفسية والاجتماعية ، وبذلك أصبح التكيف بالمعني

النفسي "هو مجموعة من ردود الأفعال والاستجابات السلوكية التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي أو السلوكي رداً على ظروف محيطه.

لكن تقاديا للخط وإزالة للإلتباس يلخص "وهيب مجيد الكبيسي و صالح أحمد الدايري" (1999) مجموعة من الفروق بين التكيف الذي يشمل الإنسان والحيوان ، والتوافق كمفهوم خاص بالإنسان فيما يلي :

- أن التكيف أشمل من التوافق لأنه يشمل الإنسان والحيوان والنبات في علاقتها بالبيئة ، أما التوافق النفسي فيقتصر على التفاعل بين الإنسان والآخرين.
- أن التكيف يتضمن المسايرة للظروف وينكر دور الإنسان في تغييرها ، وكذلك يلغي دور الفروق الفردية بين الناس.
- أن التوافق النفسي يظهر جانب الإرادة البشرية لتغيير الواقع نحو الأفضل وهو بهذه الروحية أساس لتطور البشرية بما يمتلك الإنسان من قدرات مبدعة.
- أن التوافق النفسي حصيلة لجهود الإنسان تتضمن خبراته الماضية والحاضرة للإنطلاق نحو المستقبل.
- أن التوافق النفسي مسألة نسبية تختلف باختلاف قدرات الإنسان والثقافة والزمان والمكان. (وهيب مجيد الكبيسي و صالح حسن أحمد الدايري ، 1999 ، ص 204)

ب - التوافق والصحة النفسية :

يجمع معظم الباحثين على ضرورة التوحيد بين الصحة النفسية وحسن التوافق ، حيث يرون أن دراسة الصحة النفسية ما هي إلا دراسة للتوافق ، وأن حالات عدم التوافق ما هي إلا مؤشرا على إختلال الصحة النفسية ، ويرى باحثون آخرون أن السلوك التوافقي ليس هو الصحة النفسية بل أحد مظاهرها ، فالصحة النفسية حالة أو مجموعة شروط ، والسلوك التوافقي دليل توافرها ، على حين يرى آخرون أن الشخصية السوية مرادف لمصطلح الصحة النفسية والحقيقة أن التداخل كبير بين هذه المصطلحات. (بطرس حافظ ، 2008 ، ص 112)

هذا وتعتبر أي زيادة في حالات التوافق دليل على الصحة النفسية ، ولكن العلاقة بينهما ليست سببية ولا تفسيرية ولكنها جدلية تؤدي إلى الفهم وتشير إلى التفاعل المتبادل ، إذ أن درجة عالية من الصحة النفسية ترفع حالة التوافق الشخصي مع الذات ومع الآخر والعكس صحيح. (صالح حسن أحمد الدايري و العبيدي ناظم هاشم ، 1999 ، ص 55)

إن هناك ارتباط كبير قد يصل في بعض الأحيان إلى الترادف بين التوافق والصحة النفسية ، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن الشخص الذي يتوافق توافقا جيدا لمواقف البيئة والعلاقات الشخصية يعد دليلا لإملاكه وتمتعته بصحة نفسية جيدة ، إذ يقول "عباس محمود عوض" في هذا الشأن " ... ان القدرة على التشكيل والتعديل من قبل الفرد لمواجهة المتطلبات وإشباع الحاجات يمكن اعتبارها مقياسا لقياس الصحة النفسية ، وهذا ما يجعل بعض الباحثين يلجئون إلى استخدام مقاييس الصحة النفسية لقياس التوافق وأحيانا مقاييس التوافق لقياس الصحة النفسية. (عباس محمود عوض ، 1994 ، ص 82)

يتضح مما سبق أن مفهوم التوافق ومفهوم الصحة النفسية مفهومان متكاملان يشيران إلى المظاهر نفسها ، فالصحة النفسية هي تعبير عن التوافق ، والتوافق دليل ومؤشر على الصحة النفسية ، فإذا حسن حسنت وإذا ساء ساءت ، لأن الإنسان الذي يحصل التوافق بين نفسه وبيئته ويحقق توازنا وانسجاما مع نفسه ومع الآخرين فهو على قدر كبير من الصحة النفسية ، في حين الفرد الذي لا يستطيع تحقيق أعلى مستويات السلوك التوافقي ، فهو مؤشر على عدم التوافق ، ومنه فهو مؤشر لإختلال الصحة النفسية لديه.

4 - بعض النظريات المفسرة للتوافق :

إهتم الكثير من علماء النفس بتفسير التوافق ، لكن ورغم إجماعهم على أنه الخلو من الإضطرابات والصراعات النفسية والقدرة على الانسجام مع نفسه ومع الآخرين ، إلا أنه وفي ظل تعقد الظاهرة الإنسانية جعل كل مدرسة تقدم نظرية خاصة بها ، تفسر من خلالها مفهوم التوافق وعملياته ، إذ يمكننا أن نستعرض أهم النظريات على النحو التالي :

4 - 1 : النظرية الطبية :

ويقرر روادها أن جميع أشكال الفشل في التوافق تنتج عن أمراض تصيب أنسجة الجسم ، خاصة المخ ، ومثل هذه الأمراض يمكن توارثها ، أو اكتسابها خلال الحياة عن طريق الإصابات والجروح والعدوى ، أو الخلل الهرموني الناتج عن الضغط الواقع على الفرد ، وترجع اللبنة الأولى لوضع هذه النظرية لجهود كل من "داروين" (CH.Darwin) ، "مندل" (J.Mendel) ، "جالتون" (F.Galton) "كالمان" (Kalman) وغيرهم. (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف ، 1999 ، ص 86)

4 - 2 : النظرية النفسية (التحليل النفسي) :

يرى "فرويد" Freud أن عملية التوافق الشخصي غالبا ما تكون لا شعورية أي أن الفرد لا يعي الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياته ، فالشخص المتوافق هو من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية للهو بوسائل مقبولة إجتماعيا ، ويرى فرويد أن العصاب والذهان ما هما إلا شكل من أشكال سوء التوافق ، ويقرر أن

السمات الأساسية للشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في ثلاث سمات هي : قوة الأنا ، القدرة على العمل ، القدرة على الحب. (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف ، 1999 ، ص 86) وبعد "فرويد" تعددت وجهات النظر التحليلية ، والتي أكدت في الغالب علة أهمية العوامل الاجتماعية وفاعلية الأنا ، فعلى سبيل المثال يرى "أدلر" (A.Adler) أن كل فرد يسعى للتكيف مع بيئته وتطوير حياته وتحقيق امتياز وتفوق على الآخرين بطريقة فريدة بدافع الشعور بالعجز ، وهذا ما أسماه بأسلوب الحياة الذي ينشأ نتيجة عاملين هما : الهدف الداخلي مع غاياته الخيالية الخاصة ، والقوى البيئية التي تساعد وتغوق وتعديل اتجاهات ومسيرة الفرد ؛ وكل فرد في أسلوب حياته يعتبر فريدا بسبب التأثيرات المختلفة للذات الداخلية وتركيباتها ، إلا أن الطبيعة الإنسانية تعد أساسا أنانية ، وخلال عمليات التربية فإن بعض الأفراد ينمون ولديهم اهتمام اجتماعي قوي ينتج عنه رؤية الآخرين مستجيبين لرغباتهم ومسيطرين على الدافع الأساسي للمنافسة دون مبرر ضد الآخرين طلبا للسلطة أو السيطرة.

كما ذهب "يونج" (C.Young) إلى تأكيد ذلك من خلال افتراضه للشعور التجمعي وأنماط الشخصية ، إلا أن تأكيد أثر العوامل الاجتماعية أصبح أكثر وضوحا في نظريات كل من "هورني" (Horney) والتي أكدت أهمية الحب الوالدي ، و"فروم" (Fromm) المؤكد لأهمية العوامل الاجتماعية خارج الأسرة وخاصة الإقتصادية ، و "سوليفان" (Sullivan) الذي يوضح تأثير العوامل الشخصية المتبادلة ، حيث تنتج العوامل السوية شخصية منتجة ، في حين يؤدي سوء هذه العوامل إلى العديد من الاضطرابات السلوكية التي يمكن أن تنبثق جميع عن الروح العدوانية تجاه الآخرين. (عسيري عير بنت محمد حسن ، 2003 ، ص 37)

وما يمكن ملاحظته في ضوء النظريات النفسية ، أن التوافق يتم من خلال إشباع حاجات ومتطلبات الهو وإرضاءه ، كما ركزوا على قوة الأنا وقدرته في التوفيق بين الهو والأنا الأعلى لتحقيق التوافق ، وأن أي خلل في هذه العملية سوف يؤدي إلى سوء التوافق ، كما اعتبر البعض أن المحيط الذي يعيش فيه الفرد وحبسه للسيطرة على الآخرين والتملك من العوامل السلبية في عملية التوافق.

4 - 3 : النظرية السلوكية :

طبقا للسلوكية ، فإن التوافق عملية مكتسبة عن طريق التعلم والخبرات التي يمر بها الفرد ، والسلوك التوافقي يشمل على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة ، حيث يرى "سكينر" (Skinner) أن الحياة التي تقابل بالتعزيز أو التدعيم تحدث توافقا إيجابيا ، كما اعتقد "واطسن" (Watson) أن عملية التوافق الشخصي لا يمكن أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري ولكنها تشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة أو إثباتها ، وأوضح كل من "يولمان" (L.Uilmann) و "كراسنر" (L.Krasner) أنه عندما

يجد الأفراد أن علاقاتهم مع الآخرين غير ثابتة ، أو لا تعود عليهم بالإثابة ، فإنهم قد ينسلخون عن الآخرين ، ويبدون اهتماما فيما يتعلق بالتلميحات الاجتماعية ، وينتج عن ذلك أن يأخذ هذا السلوك شكلا شاذا أو غير متوافق. (حسن العزة وجودت عزت عبد الهادي ، 1999 ، ص 42)

ويرى أصحاب النظرية السلوكية أن التوافق يقوم على مجموعة من العادات المناسبة والفعالة في معاملة الآخرين ، والتي سبق وأن تعلمها الفرد وأدت إلى خفض التوتر عنده أو أشبعت دوافعه وحاجاته ، وبذلك أصبحت سلوكا يستدعيه الفرد كلما وقف في نفس الموقف مرة أخرى. (نادية النضيع ، 2004 ، ص 69)

ولقد رفض "باندورا" (Bandura) فكرة تشكيل طبيعة الإنسان بطريقة آلية ميكانيكية ، وركز على أن التعلم يتم من خلال العلاقات المتبادلة بين المثيرات والعوامل الشخصية (العقلية والمعرفية والانفعالية) والسلوك نفسه ، ولذا فالتعلم لديه يتأثر بالمثيرات الاجتماعية (النماذج) وهي وجود القدوة وملاحظتها والإنتباه للنموذج المراد تقليده من ناحية ، ومفهوم الفرد عن قدراته وإمكانياته على الإنجاز من ناحية أخرى ، كما أكد على عمليات الحفظ والنمو المعرفي العقلي المنظمة والمرتبطة بما لدى الفرد من خبرات في التفريق بين الشخص المتوافق وغير متوافق. (علي بن سعد بن محمد الأسمرى ، 1997 ، ص 18)

نلاحظ من خلال ما سبق أن السلوك الإنساني وفق هذه النظرية ما هو إلا عبارة عن الاستجابة للمثير ، وقد سعى أصحاب هذا الاتجاه إلى الربط بين التوافق وبين البيئة الاجتماعية والبيئة الفيزيائية ، وأن التوافق هو العملية التي يتم من خلالها خفض التوترات الناتجة عن الحافز أو الدافع وأنه يحدث حينما تحدث المسايرة الاجتماعية. (نادية النضيع ، 2004 ، ص 89)

4 - 4 : النظرية الإنسانية :

من أهم المسلمات التي تقوم عليها وجهة النظر الإنسانية في علم النفس تأكيد على الخبرة الذاتية ، والاعتقاد بوجود الإرادة الحرة والمبادرة عند الإنسان ، وأهمية النظرة الإيجابية للذات.

ومن أهم الرواد في علم النفس الإنساني ، نجد "روجرز" (C.Rogers) والذي ركز في آخر كتاباته على الشخص الكامل الفاعلية ، فيرى أن الشخص المنتج الفعال هو الفرد الذي يعمل إلى أقصى مستوى أو إلى الحد الأعلى ، وأنه يتصف بما يلي :

● الانفتاح على الخبرات : يكون الشخص مدركا وواعيا لكل خبراته فهو ليس دفاعيا ولا يحتاج إلى تنكر أو تشويه لخبراته.

● الإنسانية : هؤلاء الأشخاص لديهم قدرة على العيش والسعادة والاستمتاع بكل لحظة من لحظات وجودهم ، فكل خبرة بالنسبة لهم تعتبر جديدة وحديثة فهم يحتاجون إلى تصورات مسبقة لكل فكرة أو

موقف لتفسير كل ما يحدث ، فهم يكتشفون خبراتهم خلال عملية التجربة أو المعيشة التي يمرون بها .
الثقة : وهؤلاء الأشخاص قد يأخذون آراء الناس الآخرين وموافقة مجتمعهم في الحسبان لكنهم لا يتقيدون بها ، كما أن محور أو نواة عملية اتخاذ القرار موجودة في داخل ذواتهم لتوفر الثقة في أنفسهم.
• الحرية : فهؤلاء الأشخاص يتصرفون بشكل سوي ، خيارات حرة ، يوظفون طاقاتهم إلى أقصى حد ويشعرون ذاتيا بالحرية في أن يكونوا واعين لحاجاتهم ويستجيبون للمثيرات على ضوء ذلك.

• الإبداع : وهؤلاء الأشخاص يعيشون بطريقة فاعلة في بيئاتهم ويتسمون بالمرونة والعفوية بدرجة تتيح لهم التكيف بصورة صحيحة مع المتغيرات في محيطهم وتجعلهم يسعون إلى اكتساب خبرات وتحديات جديدة ، وهم يتحركون بثقة إلى الأمام في عملية تحقيق الذات ؛ ويشير "روجرز" إلى أن الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق يعبرون عن بعض الجوانب التي تقلقهم فيما يتعلق بسلوكياتهم غير المتسقة مع مفهومهم عن ذواتهم ، وأن سوء التوافق النفسي يمكن أن يستمر إذا ما حاول الأفراد الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيدا عن مجال الإدراك أو الوعي ، وينتج عن ذلك إستحالة تنظيم كثر هذه الخبرات ، أو توحيدها كجزء من الذات التي تتفكك وتتبعثر نظرا لافتقاد الفرد قبوله لذاته ، وهذا من شأنه أن يولد مزيدا من التوتر والأسى وسوء التوافق. (ابراهيم طيبي ، 2009 ، ص 193)

وأكد "ماسلو" (A.Maslow) على أهمية تحقيق الذات في تحقيق التوافق السوي الجيد ، وقام بوضع معايير للتوافق تتلخص في الآتي : الإدراك الفعال للواقع ، قبول الذات ، التلقائية ، التمرکز حول المشكلات لحلها ، نقص الاعتماد على الآخرين ، الاستقلال الذاتي ، استمرار تجديد الإعجاب بالأشياء أو تقديرها ، الخبرات المهمة الأصلية ، الاهتمام الاجتماعي القوي والعلاقات الاجتماعية السوية ، الخلق الديمقراطي ، الشعور باللاعداوة اتجاه الإنسان ، التوازن أو الموازنة بين أقطاب الحياة المختلفة.(كفاي علاء الدين ، 1990 ، ص 35)

نجد أن أصحاب هذه النظرية يؤكدون على أهمية دراسة الذات وتفسير السلوك من خلال الخبرة الذاتية ، حيث يرون أن الشخصية المتوافقة هي التي نجد صاحبها ينظر إلى ذاته نظرة إيجابية متفائلة ، أدى ذلك إلى الراحة والخلو من التوتر ، أما إذا تعارضت هذه الخبرة مع مفهوم الذات والمعايير الاجتماعية ولم يستطع حينها إشباع حاجاته الأساسية ، فإنها تؤدي إلى التوتر والإحباط وعدم التوافق.

4 - 5 : النظرية الإجتماعية :

تقوم هذه النظرية على أساس أن هناك علاقة بين الثقافة وأنماط التوافق ، ويرى أصحابها أن التوافق لا يتحقق إلا بمسايرة الفرد لمعايير وثقافة مجتمعه والإمتثال لجهاز قيمهم.(طاوس وازي ، 2006 ، ص 40)

ويوضح مريدو هذه النظرية أن الطبقات الاجتماعية في المجتمع تؤثر في التوافق ، حيث صاغ أرباب الطبقات الاجتماعية الدنيا مشاكلهم بطابع فيزيقي ، كما أظهروا ميلا قليلا لعلاج المعوقات النفسية ، هذا في حين قام ذوو الطبقات الاجتماعية العليا أو الراقية بصياغة مشكلاتهم بطابع نفسي ، وأظهروا ميلا أقل لمعالجة المعوقات الفيزيائية. (كفافي علاء الدين ، 1990 ، ص 36)

لذا عندما نتعرض لدراسة التوافق في ضوء هذه النظرية يجب أن نشير إلى تعقد المجتمع الحديث ، إذ يؤدي إلى تقليل فرص التكامل للشخصية إلى ظهور احتمالات كثيرة لتفككها ، والدليل على ذلك هو زيادة من يقعون فريسة للأمراض النفسية والعقلية والعصبية ، والسوي من استطاع أن يجري قيم المجتمع ومعايير وأهدافه. (يمينة زندي ، 2011 ، ص 49)

هذا ما جعل أصحاب هذه النظرية أمثال : فيرز - دنهام - هولنجهيد - ردليك وغيرهم ، يؤكدون على تأثير الجوانب الثقافية الاجتماعية السائدة في المجتمع على أنماط التوافق ، بحيث أن الفرد الذي يستطيع إشباع حاجاته الاجتماعية وفق سلوكيات مقبولة وإستطاع أن يساير في ذلك معايير وقيم مجتمعه ، وصف بأنه شخص متوافق وسوي.

4 - 6 : النظرية المعرفية :

يرى أصحاب النظرية المعرفية أن طريقة الفرد في معالجة محيطه تؤدي إلى توافقه ، فالتوافق الشخصي كما يراه "كيلي" (Kelly) يأتي عبر تفاعل الشخص مع عالمه المحيط به بالطريقة نفسها التي يتفاعل بها مع العالم ، حيث يقوم بوضع الفروض واختبارها ، تعتمد هذه الفروض على الأسلوب الذي يتخذه الفرد في تنظيم خبرته وتغييرها ، أما الشخص الذي يعاني من تهديد ما فإنه يشعر بأن تغييرا أساسيا على وشك الحدوث في جهزه التكويني. (عقيلان أبو شمالة عبد الرحمان ، 2002 ، ص 19)

بحيث يرى المعرفيون أن التوافق النفسي يتأثر إلى حد بعيد بالطريقة التي يفسر بها الأفراد الحوادث في البيئة ، وأن الشخص المتوافق يستخدم استراتيجيات معرفية مناسبة في مواجهة الضغط النفسي وفي حل المشكلات ، ويؤدي ذلك إلى حالة من التوازن المعرفي متمثلة في تجمع مجموعة من الخبرات والمعارف لدى الفرد تساعده في حل المشكلات التي يواجهها. (رشيد خطارة ، 2011 ، ص 47)

أما "ألبرت إليس" (A.Ellis) فيرى أن التوافق يأتي عبر معرفة الإنسان لذاته وقدراته والتكيف معها والتوافق حسب إمكانياته المتاحة ، وأن كل إنسان يمتلك القدرة على التوافق الذاتي. (سمارة عزيزة و نمر عصام ، 1999 ، ص 69)

كما يرى أصحاب هذا التيار أن للإنسان حرية في اختيار أفعاله التي يتوافق بها مع نفسه ومع مجتمعه وهو يقبل على اختيار السلوك المقبول اجتماعيا ويتوافق توافقا حسنا مع نفسه ومجتمعه ولا يتوافق توافقا سيئا إلا إذا تعرض لضغوط بيئية. (مرسي إبراهيم كمال ، 1988 ، ص 91)

وبهذا فإن إدراك الفرد للمواقف والأحداث التي تصادفه في محيطه ، وفهمها وتنظيمها وتفسيرها كخبرات تمكنه من استغلالها في حل مختلف المشكلات التي تواجهه في الواقع ، من أجل الوصول إلى أقصى درجات التوافق مع ذاته وغيره.

5 - مجالات التوافق :

هناك مجالات كثيرة للتوافق في معناه العام ، حيث يعتبر تعدد مجالات التوافق ما هو إلا إنعكاس لتعدد المواقف التي يواجهها الفرد في حياته ، والتي تصب في اتجاهين :

– الأول : التوافق الشخصي (النفسي) ويندرج ضمنه كل من : التوافق الفيزيقي ، التوافق العقلي ، التوافق الوجداني ، التوافق الدافعي ، التوافق الأنوي ، التوافق التروحي.

– الثاني : وهو التوافق الاجتماعي ، ويندرج ضمنه كل من : التوافق الديني ، التوافق الإقتصادي ، التوافق الثقافي ، التوافق الدراسي ، التوافق المهني ، التوافق المنزلي.

كما نشير إلى أن كل اتجاه يتجزأ إلى عدة أشكال من التوافق ، حيث سنأتي على أهم مجالات التوافق الذي لا يمكن فهمه دون فهم مجالاته ، وهي :

5 – 1 – التوافق الشخصي (الذاتي) : ويتضمن السعادة مع النفس ، وإشباع الدوافع والحاجات الأولية الفطرية والعضوية والفيزيولوجية والثانوية والمكتسبة ، ويعبر عن « سلم داخلي » حيث يقل الصراع الداخلي ، ويتضمن كذلك التوافق لطالب النمو في مراحل المتابعة.

5 – 2 – التوافق الاجتماعي : ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي ، والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة ، والسعادة الزوجية ، مما يؤدي إلى تحقيق "الصحة الاجتماعية".

5 – 3 – التوافق المهني : ويتضمن الاختيار المناسب للمهنة والاستعداد علما وتدريباً لها والدخول فيها والانجاز والكفاءة والإنتاج والشعور بالرضا والنجاح ، ويعبر عنه العامل المناسب في العمل المناسب. (حامد عبد السلام زهران ، 2005 ، ص 27)

5 – 4 – التوافق الصحي : ويتضمن مدى تقبل الفرد للأمراض المختلفة التي يتعرض لها ، ومدى تقبله للأساليب والتعليمات الصحية المختلفة.

5 - 5 - التوافق الديني : ويتضمن مدى تقبل الفرد للتكليفات الدينية ومدى قيامه بأدائها على الوجه الأكمل ومدى قدرته على التمسك بمبادئ العقيدة وعدم التفريط فيها أمام المغريات المادية الأخرى.

5 - 6 - التوافق المنزلي : ويتضمن علاقة الفرد بوالديه وعلاقته بإخوته وأخواته ، واتجاهاته نحو نظام الأسرة وقدرته على تحمل المسؤولية فيها.

5 - 7 - التوافق الإنفعالي : ويشير إلى رضا الفرد عن نفسه وعدم النفور منها مع الوثوق فيها وخلو حياته النفسية من التوترات والصراعات النفسية التي تقترن بمشاعر الذنب والقلق والنقص والرثاء للذات.

(مرزوق حسين أحمد محمد ، 1984 ، ص ص 28 - 29)

5 - 8 - التوافق السياسي : يتحقق التوافق السياسي عندما يعتنق الفرد المبادئ الأساسية التي تتماشى مع تلك التي يعتنقها المجتمع أو يوافق عليها أي عندما يساير معايير الجماعة التي يعيش فيها ، وإذا خالف تلك المعايير تعرض لكثير من الضغوط المادية والنفسية وعليه أن يغير مبادئه السياسية أو أن يوفق بينها وبين تلك التي تسود مجتمعه أو أن يقيم هذه المبادئ والأفكار أو أن ينتقل إلى مجتمع آخر يرحب بمبادئه حتى يتحقق له التوافق بينه وبين مجتمعه. (صبرة علي محمد وشربت أشرف عبد الغني ، 2004 ، ص 129)

5 - 9 - التوافق العقلي : عناصر التوافق العقلي هي الإدراك الحسي والتعليم والتذكر والتفكير والذكاء والإستعداد ، ويتحقق التوافق العقلي بقيام كل بعد من هذه الأبعاد بدوره كاملا ومتعاوننا مع بقية العناصر.

5 - 10 - التوافق التروحي : يقوم في حقيقته على إمكانية التخلص مؤقتا من أعباء العمل ومسؤولياته أو التفكير فيه خارج مكان العمل ، والتصرف في الوقت بحرية ، وممارسة السلوك الحر التلقائي الذي يحقق فيه الفرد فريته ويمارس في هواياته (رياضية ، عقلية ، تروحية).

5 - 11 - التوافق الإقتصادي : إن التغير المفاجئ بالارتفاع أو الانخفاض في سلم القدرات الإقتصادية يحدث إضطرابا عميقا في أساليب توافق الفرد ويلعب حد الإشباع دورا بالغ الأهمية في تحديد شعور الفرد بالرضا أو الإحباط ، فيغلب على الفرد الشعور بالحرمان والإحباط إذا كان حد الإشباع عنده منخفضا ويغلب عليه الشعور بالرضا إذا كان حد الإشباع عنده مرتفعا. (أحمد تغريد سيد بركات ، 2009 ، ص 50)

5 - 12 - التوافق الدراسي : يعد الفرد متوافقا دراسي إذا كان في حالة رضا عن إنجازه الأكاديمي مع رضا المؤسسة التعليمية عنه سواء في أدائه الأكاديمي أو في علاقاته مع مدرسيه وزملائه والعاملين بالمؤسسة التعليمية. (زياد بركات ، 2006 ، ص 50)

6 - التوافق الدراسي :

لقد أضحى موضوع التوافق الدراسي من المواضيع المهمة في علم النفس التربوي وخصوصا لدى تلاميذ التعليم الثانوي لخصوصية هذه الفئة بإعتبارهم في مرحلة المراهقة ، ففي الثانوية كثير من الخبرات والمشكلات التي عليهم مواجهتها والتكيف معها مثل الإلتزام بالنظام الداخلي للثانوية ، وإختيار التخصص الدراسي والتكيف معه وما يرتبط بذلك من اتخاذ قرارات ذات أهمية بمستقبل التلاميذ ، بالإضافة إلى بعض المشكلات الاجتماعية والتربوية مثل : صعوبة تكوين علاقات إيجابية مع أساتذته وزملائه خاصة الجنس الآخر أو صعوبة التأقلم مع أساليب التدريس والمناهج وطبيعة التقويم ..

ويعد التوافق الدراسي من أهم أنواع التوافق التي يتطلبها إنسان العصر الحالي ذلك أن الفرد يجلس أكثر من عشرين (20) سنة في مقاعد الدراسة ، لاسيما وأن الإنسان وحدة كلية لا يمكن تجزئتها ، وأن ما هو عقلي معرفي يؤثر فيما هو وجداني نفسي والعكس صحيح. (طبيي إبراهيم ، 2009 ، ص 196)

6 - 1 - تعريف التوافق الدراسي :

اختلفت الدراسات في تعريف التوافق الدراسي ، كل حسب طبيعة دراستها وطريقة تناولها. إذ يقصد "أركوف" (Arkoof 1968) بالتوافق الدراسي « قدرة الطالب على تكوين علاقات طيبة مع مدرسيه وزملائه في الدراسة.»

أما "محمود الزيايدي" (1964) فيرى أن التوافق الدراسي هو « هو الاندماج الإيجابي مع الزملاء والشعور نحو الأساتذة بالمودة والإخاء والاحترام والاشتراك في أوجه النشاط الاجتماعي بالمؤسسة الدراسية ، والاتجاه الموجب نحو مواد الدراسة وحسن استخدام الوقت ، والإقبال على التعلم.» (بلايل جباري الجنيدي ، 1985 ، ص 13)

ويتفق هذا التعريف إلى حد ما مع تعريف "الصفطي" (1983) حيث يرى أن التوافق الدراسي هو « السلوك السوي للطالب في مواجهة المشكلات الناشئة عن إشباعه لحاجاته النفسية والاجتماعية ، وتحقيقها من خلال إقامة علاقات اجتماعية بناءة مع زملائه ومدرسيه ، ومساهمته الفعالة في ألوان النشاط المدرسي والاجتماعي والثقافي والرياضي. » (الأسمرى علي بن سعد بن محمد ، 1997 ، ص 21)

كما يتفق مع " الزيايدي" مع "عوض" في تعريفه للتوافق الدراسي بأنه « حالة تبدو في العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الطالب لإستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التوافق بينه وبين بيئته الدراسية ومكوناتها الأساسية وهي الأساتذة والزملاء والأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية ومواد الدراسة وأسلوب التحصيل الدراسي.» (نجمة بنت عبد الله محمد الزهراني ، 2005 ، ص 51)

بينما يشير "الشربيني و بلفقيه" إلى أن التوافق الدراسي هو « المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناء بين الطالب من جهة ومحيطه المدرسي من جهة أخرى بما يسهم في تقدم الطالب ونمائه العلمي والشخصي ، وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الإجهاد في التحصيل العلمي ، والرضا والقبول بالمعايير المدرسية والانسجام معها ، والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق.» (راشد محمد يوسف أحمد ، 2011 ، ص 709)

ويعرفه "يونجمان" (M.B.Young man) بأنه « قدرة الطالب على التفاعل داخل حجرة الدرس والمواظبة والمحافظة على النظام ، وإقامة علاقات طيبة بينه وبين أساتذته.» (حسين عبد العزيز الديني ، 1990 ، ص 19)

كما يذهب "جبريل موسى عبد الخالق" (1983) في تعريف توافق الطالب دراسيا على أنه « ينجم عن تفاعله مع المواقف التربوية ، وهو محصلة لتفاعل عدد من العوامل منها : ميوله ونضج أهدافه ، واتجاهاته نحو النظام المدرسي ، واتجاهاته نحو مواد الدراسة ، وعلاقته بزملائه وأساتذته ، ومستوى طموحه ، ولا يقاس مستوى تكيف الطالب بمدى خلوه من المشكلات بل بقدرته على مواجهة هذه المشكلات ، وحلها حلولاً إيجابية تساعده على تكيفه مع نفسه ومحيطه المدرسي.» (جبريل موسى عبد الخالق ، 1983 ، ص 89)

ويعرفه "عادل إسماعيل عبد الرحمن أبو الحسن" بأنه « يعني مقدرة المتعلم في تحقيق علاقات شخصية بناءة مع معلميه وزملائه ، بالإضافة إلى مشاركته الفاعلة في مختلف المواقف التعليمية والنشاطات المدرسية والاجتماعية التي تعزز تفاعله الإيجابي مع البيئة المدرسية ، مشبعا لدوافعه وحاجاته ، وفوق ذلك إحساسه بقيمة وجوده في المدرسة وشعوره بمتعة فيها.» (أبو الحسن عادل إسماعيل عبد الرحمن ، 2006 ، ص 58)

ويذكر "الضو محمد علي محمد علي" أن التوافق الدراسي هو « حالة معينة يصل إليها الفرد ، وذلك تبعا لعلاقة التوازن والاتساق والتناغم مع المدرسة ، والمتمثلة في العلاقة الوطيدة مع الآخرين مما يقود إلى التوافق النفسي السوي ، والذي يؤدي إلى المشاركة بإيجابية في النشاط الاجتماعي ، واستثمار أوقات الفراغ ، وإتباع الطرق الصحيحة في الاستذكار ، والاتجاه نحو مواد الدراسة.» (الضو محمد علي محمد علي ، 2010 ، ص 19)

فالتوافق الدراسي تبعاً لما سبق هو قدرة مركبة تتوقف على نوعين من العوامل الطائفية : عقلية واجتماعية ، وبتعبير آخر فإن التوافق الدراسي يقوم على بعدين أساسيين : البعد الاجتماعي والبعد العقلي ، فهو إذن يتوقف على كفاية إنتاجية وعلاقات إنسانية. (علي محمد عيسى ، 2009 ، ص 346)

وعلى أساس هذين البعدين الأخيرين سوف نعرض أهم أبعاد التوافق الدراسي التي تناولتها دراستنا .

7 - أبعاد التوافق الدراسي :

7 - 1 - وفق بعد العلاقات الإنسانية :

7 - 1 - 1 - علاقة التلميذ بزملائه :

إذ أن التلميذ المتوافق هو التلميذ الذي يندمج مع زملائه ويساعدهم إذا أحدهم لمساعدته ، ويسر لمقابلتهم خارج المدرسة ، وهو محبوب لديهم وقد يولونه في الأحيان مركزاً قيادياً بينهم. (الجنيدى جباري بلابل ، 1985 ، ص 49)

فالتلميذ يسعى في الثانوية أثناء تفاعله مع أقرانه إلى تكوين علاقات بناءة معهم ، وذلك لتجنب ألم الوحدة ، وهذه العلاقة تؤدي إلى تأكيد أهمية الرفقة والزمالة ، وإمكانية المشاركة بأفكارهم وشعورهم وطموحاتهم وآمالهم وأحلامهم وتخيلاتهم وفرحهم وآلامهم ؛ "أما المتعلم الذي يشعر بعدم الرضا عن زملائه ولا يحصل على تقديرهم عن طريق التفوق في العمل أو اللعب أو النشاط يلجأ إلى أساليب شاذة لتحقيق التقدير ، فقد يميل للإعتداء على زملائه أو الإساءة إليهم ، أو قد ينسحب من المجتمع المدرسي ويتسرب عن الدراسة أو يرمي ضعف تحصيله مثلاً على أساتذته أو أسرته وظروفه الاقتصادية." (أحمد محمد مصطفى ، 1996 ، ص 149)

كما أن علاقة التلاميذ مع بعضهم البعض سواء كانت داخل غرفة الصف أو خارجه ، تنعكس بصورة واضحة في تفاعلهم وتعاملهم مع بعضهم البعض أثناء قيامهم بالأنشطة التعليمية المختلفة التي تطلب منهم بجزء من العملية التعليمية التربوية ، "فقد يكون هذا التفاعل تفاعلاً إيجابياً يأخذ مظاهر الحب والزمالة والتعاون والمشاركة والمنافسة الشريفة والعمل النافع والمنتج ، وقد يكون ما يحدث من تفاعل تفاعلاً سلبياً يأخذ مظاهر الكراهية والفرقة والتشاجر والمنافسة الهدامة ، وفي كلتا الحالتين فإن العلاقات التي تنشأ بين الطلاب يكون لها الأثر الأكبر على المدى القريب والبعيد فيما سيكون عليه مستواهم التحصيلي والتعليمي ، الذي يؤثر بصورة واضحة على تحديد مستقبلهم وتعلمهم ، حيث من الممكن أن تؤدي هذه العلاقات إلى رفع مستوى التحصيل ، لأن التلاميذ يستفيدون ويتعلمون من بعضهم البعض إذا كان توجههم في الأساس إيجابياً ، ومن الممكن أن يحدث العكس." (عمر عبد الرحيم نصر الله ، 2004 ، ص 110)

7 - 1 - 2 - العلاقة بالأساتذة :

التلميذ المتوافق هو التلميذ الذي يحب أساتذته ويشعر نحوهم بشعور المودة والإحترام وليس شعور الخوف والنفور ، ولا يجد صعوبة في الإتصال بهم والتحدث إليهم ويرى فيهم مثلاً يحتذى به وهو محبوب منهم .

(الجندي جباري بلابل ، 1985 ، ص 49)

لذلك نجد أن التوافق الدراسي يعتمد بدرجة كبيرة على نوع العلاقة الإنسانية القائمة بين الأستاذ والتلميذ ، فكما كانت العلاقة التفاعلية سوية وشعر خلالها كل متعلم بالتقدير والإحترام والانتماء بغض النظر عن مستواه الاجتماعي والاقتصادي أو الدراسي.

ويحدد "يونج مان" (1979) Young Man صفات التلميذ المتوافق دراسياً بأنه ذلك التلميذ "المنتبه الهادئ النشط في التفاعل داخل حجرة الدراسة ، المحافظ على النظام ، الذي لا يتحد مع زملائه في أثناء المحاضرة ، ولا يعرض نفسه للحرج من قبل معلميه ، المؤدب المطيع لأساتذته ، الذي يكون على علاقة طيبة معهم. (شقورة عبد الرحيم شعبان ، 2002 ، ص 45)

إذ يقول "الصالح مصلح أحمد" (1996) في هذا الصدد أن العديد من البحوث ركزت على أهمية العلاقة بين التلميذ والأستاذ ، فقد ذكر معظم التلاميذ أن أهم الصفات التي يحبون أن يتصف بها الأستاذ ، هي أن يقوم اتجاههم بدور المرشد والأب والإنسان والأستاذ ، وأن يظهر في علاقته مع التلاميذ الود والصدقة والتعاطف ، ويهتم بمستقبلهم وحل مشكلاتهم ويشاركهم في أنشطتهم. (الصالح مصلح أحمد ، 1996 ، ص 73)

كما أن علاقة المدرس بتلاميذه لها دور هام في تحفيزهم على الاندماج التام في بيئة الثانوية والتوافق معها ، ولا يجب أن تقتصر العلاقة بين التلميذ والمدرس داخل الفصل فقط ، فالتفاعل بينهما خارج الفصل لا يزيد من الدمج الاجتماعي والانتماء فقط ولكن يزيد من الدمج الأكاديمي أيضاً ، ويؤيد هذا الطرح العديد من الدراسات التي تبين أنه كلما إزداد عدد اللقاءات غير الرسمية بين الطلبة والمدرسين ، فإن ذلك يعود بشكل إيجابي على التحصيل الأكاديمي والنمو العقلي عند الطلبة والاندماج في البيئة الاجتماعية للمدرسة . (شقورة عبد الرحيم شعبان ، 2002 ، ص 45)

لنخلص إلى أن الأستاذ الناجح والكفاء ينبغي أن لا يقتصر فهمنا له على تمكنه من مادته وطرائق تدريسها وتحصيل متعلميه فحسب ، بل لابد من مراعاة نوع العلاقات الإنسانية التي تربطه مع متعلميه ، وذلك لأن رفع الكفاية البشرية والانتاجية ، إنما يعتمد بالدرجة الأولى على مدى تقدم العلاقات الإنسانية.

(شقشق محمود عبد الرزاق و الناشق هدى محمود ، 2000 ، ص 30)

7 - 1 - 3 - أوجه النشاط الاجتماعي :

التلميذ المتوافق دراسيا هو الذي ينتمي غالبا إلى أسرة من الأسر أو لجنة من لجان النشاط ، وهو فعال من ناحية هذه التشكيلات الاجتماعية ويشارك في أنشطتها الاجتماعية أو الترفيهية أو الثقافية ، أما التلميذ غير المتوافق فهو الذي لا ينتمي إلى أي تشكيل إجتماعي ولا يشارك في أنشطتها ويعتبرها مضيعة للوقت. (الجندي جباري بلابل ، 1985 ، ص 49)

إذ أن تمتع المتعلم بالمدرسة وشعوره بالتوافق مع دراسته ينبع أكثر من خلال إشتراكه في ممارسة الأنشطة المصاحبة للمنهج أكثر من مذكراته وعمله في الفصل ، وتحت تلك الظروف فإن نجاحه أو فشله في ممارسة تلك الأنشطة يحدد بشكل كبير ما سيكون عليه اتجاهه نحو المدرسة ، أو أسلوب توافقه مع دراسته ، بل وقد أفادت بعض الدراسات بأن النشاط المدرسي كثيرا ما يفوق المنهج الدراسي في تكوين شخصية المتعلمين واتجاهاتهم. (أبو علام رجاء محمود ، 1993 ، ص 329)

لهذا يشير "السيد عبد الحميد مرسى" (1987) إلى أهمية مراعاة الإدارات المدرسية لحاجات المتعلمين ، لاسيما الحاجة إلى التقدير والاحترام التي تشبع من خلال المواقف التعليمية الصفية والأنشطة المدرسية اللاصفية ، سواء كانت ثقافية أو رياضية أو إجتماعية أو ترفيهية وغير ذلك ، حيث يفرغ المتعلم فيها كثيرا من ميله للتنافس والاعتداء ، الذي ينعكس على توافقه الدراسي ، أما إن لم تهتم المدارس بميول ورغبات وحاجات المتعلمين وتعمل على تلميحها ، تعمل على تعويقها ، مما يؤثر على توافقهم الدراسي ، فتصبح المدرسة بيئة غير جاذبة. (عادل إسماعيل عبد الرحمن أو الحسن ، 2006 ، ص 67)

ولذلك يجب توفير الوسائل والإمكانيات اللازمة لتهيئة المناخ النفسي المناسب للمتعلم ، فالمناخ المدرسي الذي يقابل إحتياجات المتعلم ويحقق توقعاته سوف يؤدي إل تحقيق توافقه الدراسي.

ويذكر جونسون (1979) Johnson أن للبيئة المدرسية السلبية دلالات تبدو على المتعلم التابع لها ، وهي متمثلة فيما يلي :

- عدم إنجاز ما توكل إليه من أعمال مدرسية.
- الهروب والتغيب المستمر عن المدرسة.
- مستوى منخفض لطموحات المتعلم.
- عداء نحو المسؤولين في المدرسة يأخذ شكل رفض التعليم ورفض التعاون في أي عمل متعلق أو مرتبط بالمدرسة. (الصافي عبد الله بن طه ، 2001 ، ص 62)

7 - 2 - الكفايات الإنتاجية للطالب :

7 - 2 - 1 - الإتجاه نحو مواد الدراسة :

الطالب المتوافق هو الذي يؤمن بأهمية المواد التي يدرسها ويجده مشوقة ، كما أن ميوله نحوها لا تتغير ، بينما الطالب غير المتوافق يرى أن المواد التي يدرسها تافهة وتشكل بالنسبة له عبئا ثقيلا وتتغير ميوله نحوها بسرعة. (الجندي جباري بلابل ، 1985 ، ص 50)

فقد نجد في بعض الأحيان المؤسسات التربوية لا توفر كل أهم المتطلبات التي تسهل وتساعد المتعلم على النمو السوي ، سواء فيما تعلق بالمجال المادي أو الاجتماعي ، فتشكل بذلك معوقات وصعوبات أمام هؤلاء الطلبة وتعرقل سعيهم نحو إشباع رغباتهم ودوافعهم وحاجاتهم ، وتكون بمثابة حواجز أمام تحقيق أهدافهم ، فتؤدي إلى تشكيل أزمات وتوترات وصراعات داخلية وخارجية وتكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة والمواد الدراسية ، تتحول إلى إخفاقات وإحباطات تدفع بهم إلى سوء التوافق.

7 - 2 - 2 - تنظيم الوقت :

التلميذ المتوافق هو الذي يستطيع تنظيم وقته والسيطرة عليه ، فيقسمه إلى أجزاء للمذاكرة وأجزاء للترفيه ، وبناء على خطة مرسومة ويدرك أهمية الوقت وقيمه.

أما التلميذ غير المتوافق فهو الذي يسير في عمله حسب الظروف الخارجية والطارئة ، فلا يستطيع السيطرة على وقته وتنظيمه ، ويضيع جزءا كبيرا منه في أعمال لا فائدة منها. (الجندي جباري بلابل ، 1985 ، ص 50)

نعتقد هنا أن تنظيم وقت الدراسة والمذاكرة له صلة وثيقة بتنظيم وقت حياة المتعلم كله ، بما يتلاءم مع ظروفه الاجتماعية ومواعيد دراسته وأكله ونومه ، لاسيما تهيئة المكان المناسب والجو الملائم من حوله للدراسة حتى يشعر بالطمأنينة والرضا عند مذاكرته لدروسه ، بالإضافة إلى اعتماده على أنسب أساليب المراجعة والاستيعاب والنقل قدر المستطاع من المشتتات حتى لا ينتابه التوتر ويفقد التركيز والاحتفاظ. لذلك وجب على كل طالب أن يضع برنامجا لوقته ويرتبه وفق جدول زمني مرن يسهل عليه عملية المذاكرة ، مهما كانت الظروف المحيطة به ، مراعيًا في ذلك طبيعة كل مادة دراسية من حيث السهولة والصعوبة بالنسبة له ، وبما يتفق مع قدراته وخصائصه النفسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي يتفرد بها عن غيره.

7 - 2 - 3 - طريقة الاستذكار :

إن المتعلم المتوافق هو الذي يستطيع تنظيم دروسه تنظيمًا يمكنه من عمل ملخصات لكل مادة ، ويستطيع أن يستخلص النقاط المهمة في أي موضوع بشكل يسهل عليه عملية الاسترجاع. أما غير المتوافق فهو غير المنتظم في تنسيق دروسه ، ويجد صعوبة في التركيز ، واستخلاص النقاط المهمة ، كما يجد صعوبة في الفهم والاسترجاع. (الجندي جباري بلابل ، 1985 ، ص 50) حيث تستند طريقة المراجعة والاستذكار بالدرجة الأولى على مهارة إدارة الوقت والتخطيط السبق للدراسة ، وهذا كله تبعاً لعدد المواد الدراسية وكذا ما يمتلكه التلميذ من وقت مخصص للمذاكرة وكم يحتاج منه لإتمام عملية مراجعة دروسه ، مع عدم إغفال الأحداث الطارئة وأوقات الراحة والاسترخاء. كما يظهر تأثير الدافع المعرفي والاتجاه نحو الشعب الدراسية وموادها المقررة واستراتيجيات تنظيم ومعالجة المعلومات لدى التلميذ في تنظيم طريقته للمذاكرة واسترجاع المعلومات المحتفظ بها في الذاكرة ، بالإضافة إلى مهاراته في الاستعداد للاختبار وإدارة وقته والتعامل مع ورقة الأسئلة والإجابة ومراجعتها . "والحقيقة أن عملية الاستذكار ليست عملية عقلية فقط ، بل تتوقف أيضاً على عوامل أخرى صحية ومزاجية وظروف اجتماعية ، وشخصية وغيرها ، فاعتلال الصحة العامة ، والتعب ، والسكن غير المناسب ، والضوضاء المحيطة بالمتعلم ، والمشاكل الأسرية والاجتماعية والعاطفية ، من العوامل التي تؤثر على قدرة الطالب في تركيزه ، والمثابرة أثناء الاستذكار ، وبالتالي عدم قدرته على استيعاب وتنظيم وتخزين المعلومات واستدعائها أثناء الاختبار. " (الوحش عبد العزيز ميهوب ، 2008 ، ص 203)

8 - مؤشرات (مظاهر) التوافق وسوء التوافق الدراسي :

بما أن عملية التوافق تتمثل في محاولات الفرد الحثيثة والدائمة لإعادة حفظ التوازن بينه وبين بيئته المحيطة به ، كذلك هو التلميذ قد يجد نفسه في بيئة مدرسية ملائمة وتستجيب لحاجاته ودوافعه فيعمل على إشباعها قدر المستطاع فيتحقق توافقه الشخصي والاجتماعي والدراسي بشكل يرضيه ويرضي مجتمعه ، وقد لا يجد بيئة مناسبة فيعجز عن إشباع حاجاته ومتطلباته ، فيوصف بسوء التوافق الدراسي.

8 - 1 - مؤشرات (مظاهر) التوافق الدراسي :

وبناء على أن التوافق الدراسي ما هو إلا شكل من أشكال التوافق العام ، نجد أن ما يصدق على التوافق العام قد يصدق على التوافق الدراسي وغيره من التوافقات التي يسعى إليها الفرد في حياته. عموماً هناك مجموعة من المؤشرات التي يرى العلماء أنها تدل على التوافق والصحة النفسية للفرد ، وأهم هذه المؤشرات :

8 - 1 - 1 - النظرة الواقعية للحياة : وتتمثل في إقبال الأفراد على الحياة بكل ما فيها من أفرح وأتراح ، واقعيين في تعاملهم مع الآخرين ، متفائلين ومقبلين على الحياة بسعادة وهذا يشير إلى توافق هؤلاء في المجال الاجتماعي الذي ينخرطون فيه.

8 - 1 - 2 - مستوى طموح الأفراد : لكل فرد مطامح وآمال وبالنسبة للفرد المتوافق تكون طموحاته وآماله مشروعة ، وعادة في مستوى إمكانياته الحقيقية ويسعى لتحقيقها من خلال دافع الانجاز ويشير هذا لتوافق الفرد.

8 - 1 - 3 - الإحساس بإشباع الحاجات النفسية : لكي يتوافق الفرد مع نفسه ومع الآخرين فإن أحد مؤشرات ذلك ، أن يحس بأن جميع حاجاته النفسية الأولية منها والمكتسبة مشبعة ، البيولوجية والانفعالية : الطعام الحسن ، الحب ، الاحترام ، النجاح في العمل وفي العلاقات الاجتماعية ، فإذا ما أحس الفرد بأن هذه الحاجات مشبعة لديه ، فإن هذا يعد بمثابة أحد المؤشرات الهامة لتوافقه.

8 - 1 - 4 - توافر مجموعة من سمات الشخصية : مع نمو الإنسان تنمو معه وتتشكل مجموعة من السمات ذات الثبات النسبي ويمكن أن نلاحظها من خلال المواقف الحياتية ، كما يمكن قياسها ، ومن بين هذه السمات :

أ - الثبات الإنفعالي : وهي تتمثل في القدرة على تناول الأمور بصبر وأناة ولا يستفز ولا يستثار من الأحداث التافهة ، يتسم بالهدوء والرزانة ويتحكم في انفعالاته وهذه السمات المكتسبة من خلال التنشئة الاجتماعية. (الداهري صالح حسين و العبيدي ناظم الهاشم ، 1999 ، ص 57)

ب - النضج النفسي والاجتماعي : لعلنا نجد أن النضج النفسي والاجتماعي من أكثر السمات تأثيراً وإرتباطاً بالتوافق السليم للفرد ، حيث يلخص "مصطفى فهمي" أهم خصائص الشخص الناضج نفسياً واجتماعياً في النقاط التالية :

- أن يحسن وقت فراغه.
- أن يكون رائد نفسه .
- أن يعمل لخير الجماعة.
- أن يعرف قدر نفسه.
- أن يتقبل الآخرين.
- أن يؤمن بالتعاون والتنافس.
- أن يكون متفائلاً في الحياة.

• أن يكون قادرا على فهم نفسه. (فهيمى مصطفى ، 1976 ، ص 35)

ج - اتساع الأفق : تعتبر هذه السمة من السمات التي تسهم في توافق الفرد مع نفسه ومع الآخرين وينسجم الفرد الذي يوصف بهذه الصفة أو السمة بقدرته الفائقة على تحليل الأمور وفرز الإيجابيات والسلبيات ، كذلك يتسم بالمرونة واللامنطقية والتفكير العلمي والقدرة على تسيير الظواهر وفهم مسبباتها وقوانينها ويميل إلى القراءة وتتبع المستحدثات في المجالات العلمية ومن ثم تتسم شخصية بالهدوء والتوازن والتوافق. (الداهري صالح حسين و العبيدي ناظم الهاشم ، 1999 ، ص 60)

د - مفهوم الذات : تعد هذه السمة من السمات التي تشير إلى توافق الفرد أو عدم توافقه ، فإذا كان مفهوم الذات عنده يتفق مع واقعه ، كما يدركه الآخرون يكون متوافقا ، وإذا كان مفهوم الذات لديه متضخما أدى به هذا إلى الغرور والتعالي مما يفقده توافقه مع الآخرين.

هـ - المسؤولية الاجتماعية : المقصود بهذه السمة أن يحس الفرد بمسؤوليته إزاء الآخرين وإزاء المجتمع بقيمه وعاداته ومفاهيمه ، وفي هذه الحالة يكون الشخص غريبا أي يهتم بالآخرين ومن ثمة يبتعد عن الأنانية والذاتية. (الداهري صالح حسين و العبيدي ناظم الهاشم ، 1999 ، ص 59)

ولعل أهم الصفات الهامة للشخصية السوية هي شعور الفرد بالمسؤولية في شتى صورها سواء نحو نفسه أم نحو أسرته أو نحو مؤسسته أو نحو رفاقه أو نحو جيرانه أو نحو مجتمعه أو نحو الإنسانية بأسرها فالمسؤولية الاجتماعية تؤثر في التوافق الدراسي لدى التلاميذ ، فمعرفة التلاميذ لأدائهم ومسؤوليتهم تؤدي إلى بذل المزيد من الجهد والدافعية نحو موضوع التعلم ، وزيادة التحصيل تؤدي إلى فعالية التفاعل وإيجابيته بين تلاميذ الصف. (محمد يوسف أحمد راشد ، 2011 ، ص 715)

و - المرونة : تعني أن الفرد السوي يحاول دائما أن يجد بدائل للسلوك الذي يفشل في الوصول إلى الهدف من خلاله ، وهي دلائل سمة المرونة ، كما أن من دلائل المرونة أن الفرد يمكن أن ينصرف عن الموقف كلية إذا وجد أن المشكلة أو الهدف أعلى من مستوى إمكانياته أو أنها لا تستحق الجهد الذي سيبدل فيها ، وفي المقابل فإن السلوك غير السوي يتضمن تكرار للمحاولات ولو كانت فاشلة. (شريت أشرف محمد عبد الغني ، 2001 ، ص 104)

ز - الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية : تتمثل في إكتساب الشخص المتوافق مجموعة من الاتجاهات التي تسيير الفرد إيجابيا ، فالتوافق يتلازم مع الاتجاهات التي يتبناها المجتمع مثل : إحترام العمل ، تقدير المسؤولية ، أداء الواجب ، الولاء للقيم والأعراف السائدة.

ح - النسق القيمي : يظهر في الشخص المتوافق نسق للقيم مثل قيم إنسانية (حب الناس ، التعاطف ، الإيثار ، الرحمة ،) كذلك نسق من القيم الجمالية (تنظيف الحواس ، الألوان ، جمال الصوت أو اللحن) ، نسق من القيم الفلسفية (النظرة الشاملة للكون ، الالتزام بفلسفة معينة يسير وفق منهجها) كل هذه القيم وغيرها تشكل ركيزة الشخصية المتوافقة. (الداهري صالح حسين و العبيدي ناظم الهاشم ، 1999 ، ص ص 60 - 61)

ويحدد "الليل محمد جعفر" جملة من المؤشرات التي تدل على توافق التلميذ والمتعلم بصفة عامة كما يلي: - إدراك المتعلم لقدراته وإمكانياته وتقبل مدى تلك القدرات والإمكانيات ، فمتى عرف التلميذ حدود تلك الإمكانيات والقدرات من حيث المجال الدراسي ، كان إختياره لنوع الدراسة سليما وكان أدائه أثناء العمل الدراسي جيدا.

- الرغبة في إقامة علاقات إجتماعية مع الآخرين والشعور بالإستمتاع في حالة وجود مثل تلك العلاقات ، فكلما كان مقبلا على بناء علاقات فردية سليمة مع هؤلاء الأفراد كلما أشبع جزءا من حاجاته العامة مثل الحاجة إلى الإنتماء وتقبل الآخرين ، الأمر الذي يؤدي إلى ارتفاع مستوى التوافق لديه.

- مدى النجاح الذي يحققه التلميذ في عمله ورضاه عن هذا النجاح ، وغالبا ما يتحقق هذا عندما يكون هناك تجانس بين نوع الدراسة التي يلتحق بها وبين قدراته واستعداداته وميوله وتوقعاته ، مما يكون له أثر كبير في نجاحه وتقدمه في الدراسة.

- يكون الإقبال على الحياة والبيئة المحيطة بالفرد من مؤشرات التوافق ويتضح ذلك من حماس الفرد وتفاؤله بالحياة بصفة عامة وتعامله البيئة المدرسية بصفة خاصة.

- يتضح مدى تكيف الفرد بصفة عامة في مدى تمكنه من مواجهة ما يلاقيه من احباطات خلال حياته اليومية. (الليل محمد جعفر جمل ، 1993 ، ص ص 191 - 192)

بناء على ما سبق ، وبما أن الفرد عموما يسعى إلى الوصول إلى التوازن والتوافق مع البيئة المحيطة به ومع ذاته ، وذلك تبعا لشروط ومتطلبات البيئة الجديدة والمواقف المتجددة باستمرار ، كما هو الحال مع تلاميذ التعليم حيث نجد أنهم يحاولون الوصول إلى مستويات معينة من التوافق العام بما يرضي أنفسهم ويشبع رغباتهم وحاجاتهم وبما يتفق مع شروط بيئتهم الإجتماعية والمدرسية على وجه الخصوص ، فإن وصل إلى ذلك حق وصفه بأنه متوافق شخصيا واجتماعيا ودراسيا وإن لم يصل إلى تحقيق التوازن وصف بأنه شخص سيء التوافق.

8 - 2 - مظاهر سوء التوافق الدراسي :

عندما يتعرض الفرد إلى اضطرابات سوء التوافق أو الضغوط ، فيمكن أن يظهر لديهم الحالات التالية كلها أو بعضها :

- تبدو عليهم أعراض انفعالية أو سلوكية .
- الإحساس بالعجز والفشل.
- يفقد كل مشاعر العلاقات الإنسانية (نتيجة التبدل الانفعالي).
- يفقد الصلة بالواقع.
- يشعر بالإغتراب النفسي.
- يشعر بكرب نفسي شديد.
- يتجنب الأشخاص والأماكن.
- يشعر بصعوبة الخلود إلى النوم وتفرغه الأصوات المفاجئة.
- لا يميل إلى مشاركة الآخرين في فعاليتهم.
- يحس بغربة غريبة تفصله وتبعده عن الآخرين.
- يحس بفتور في عواطفه نحو الآخرين.
- يحس بمفارقات غريبة تجري من حوله في الحياة.
- يشعر بنقص شديد في الكفاءة إزاء أي عمل يؤديه أو أي نشاط يأتيه. (ديانا هيلز وروبرت هيلز ، 1999 ، ص 74)

هذا وقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث النفسية أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا تظهر لديهم بعض من هذه الخصائص والسمات :

أ - السمات والخصائص العقلية : وتتمثل في :

- مستوى إدراك عقلي دون المعدل ، وضعف إدراكه للعلاقات بين الأشياء.
- ضعف الذاكرة وصعوبة تذكر الأشياء .
- عدم القدرة على التفكير المجرد واستخدام الرموز.
- قلة الحصيلة اللغوية.

ب - السمات والخصائص الجسمية : وتتمثل في :

- ضعف البنية الجسمية والمرض نتيجة سوء التغذية.

- مشكلات سمعية وبصرية أو عيوب أو عاهات أو تشوهات.

ج - السمات والخصائص الانفعالية : وتتمثل في :

- فقدان أو ضعف الثقة بالنفس.
- شروذ الذهن أثناء الدرس.
- عدم استقرار وعدم القدرة على التحمل.
- الشعور بالدونية أو العدا.
- النزوع للكسل والتهاون.

د - السمات والخصائص الشخصية والاجتماعية : وتتمثل في :

- قدرة محدودة في توجيه الذات أو التكيف مع المواقف الجديدة.
- الانطواء والانسحاب من المواقف الاجتماعية.

هـ - السمات والخصائص الدراسية : وهي :

- التأجيل أو الإهمال في إنجاز الأعمال أو الواجبات.
- ضعف التقبل للمواقف التربوية والأعمال المدرسية.
- كره التلميذ للمدرسة والتعليم ، وعدم الرغبة في الذهاب إليها والاجتماع مع الآخرين ، بسبب علاقاته السلبية مع زملائه ومعلميه. (عبد الرحيم نصر عبد الله ، 2010 ، ص 115)

9 - العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي :

إن معرفة العوامل التي تؤثر في التوافق الدراسي من المطالب الهامة التي يتعين على القائمين والمسؤولين على الجامعة معرفتها والإلمام بها ، حتى نضمن عدم انخفاض درجة التوافق مع البيئة المدرسية وتشكل الاضطرابات النفسية والمشكلات الدراسية لديهم ، لما له أن يتسبب في إهدار للطاقات البشرية المستقبلية ، لكن رغم تداخل العديد من العوامل التي تؤدي إلى عدم توافق مع الحياة المدرسية إرتأينا رصد بعض العوامل التي تؤثر في التوافق الدراسي ، والتي نذكر منها :

9 - 1 - العوامل الذاتية :

أ - صورة المتعلم عن ذاته :

أن فكرة الفرد عن نفسه هي النواة الرئيسية التي تقوم عليها شخصيته كما أنها عامل أساسي في تكيفه الشخصي والاجتماعي ، فالذات تتكون من مجموع إدراكات الفرد لنفسه وتقييمه لها .
وتتميز الصورة الذهنية التي يكونها الفرد عن نفسه بأنها ذات ثلاثة أبعاد :

- تختص الأولى بالفكرة التي يأخذها الفرد عن قدراته وإمكانياته ، فقد تكون لديه صورة عن ذاته كشخص له كيان ، ذي قدرة على التعلم ، وقوة جسمية ، وبإيجاز فإنه شخص كفء للنجاح ، وعلى العكس من ذلك قد يكون لدى الفرد صورة بأنه عاجز أو فاشل ، أو أنه قليل الأهمية ، ضعيف القدرات ، وبأن فرص النجاح أمامه قليلة.

- أما البعد الثاني في مفهوم الذات فيتعلق بفكرة الفرد عن نفسه في علاقاته بغيره من الناس ، فقد يرى في نفسه شخصا مرغوبا فيه ، أو أنه منبوذ من الآخرين ... إذ مما يؤثر أبلغ تأثير في نظرة الفرد إلى نفسه ، الطريقة التي ينظر بها الناس إليه ، لأن صورة كل فرد عن ذاته تتكون من خلال نظرة الآخرين إليه.

- أما البعد الثالث فهو نظرة الفرد إلى ذاته كما يجب أن تكون ، وهذه النظرة تختلف عن الصورة التي يرى فيها نفسه بالفعل - أهلا أو غير أهل ، محبوبا أو منبوذا ، كفؤا وغير كفء - نجد أن كل فرد يتخيل نفسه في أعماق ذاته فتكون له مثله العليا واتجاهاته وقيمه وتوقعاته وأهدافه ومستويات طموحه التي يرغب في تحقيقها ، ويطلق على هذا البعد الذات المثالية. (فهيم مصطفى ، 1978 ، ص ص 14 - 15)

كما أن قدرات المتعلم وصفاته الشخصية الخاصة ، كالحالة الصحية ، والجنس ، والسن ، ومستوى التعليم ، والسمات المزاجية ، والعادات الشخصية ، ومستوى طموحه ، وعوامل التنشئة الاجتماعية والخبرات التي يمر بها من خلال انتمائه إلى جماعات متعددة ، كلها عوامل تهدف إلى إيجاد التوافق بين حاجاته الشخصية ومطالب المجتمع المدرسي الذي ينتمي إليه ، وإلى إيجاد نوع من السلوك يحقق رغبات الأفراد ويرضى عنه الآخرون ، كما أن حضوره المنتظم في المدرسة ، وقدرته على التواصل الإيجابي مع المدرسين ، وتحصيله الدراسي الجيد ، وحبه للمدرسة ، وطموحاته المستقبلية ، وثقته بنفسه ، والمشاركة في النشاطات المدرسية وعدم وجود مشكلات أسرية مدرسية ... كل ذلك يؤدي إلى توافق مدرسي سليم.

(إبراهيم طيبي ، 2009 ، ص 200)

ب - المرونة :

حيث أن الشخص المرن هو الذي يستطيع الاستجابة للمؤثرات الجديدة والطارئة بدرجة ملائمة بعكس الفرد الذي يتسم بالجمود وعدم المرونة فهو لا يتقبل التغيرات التي تطرأ على حياته مما يؤدي إلى اختلال توافقه مع الآخرين خاصة إذا انتقل إلى بيئة جديدة يختلف أسلوب الحياة فيها عن تلك التي عود عليها ومارسها ، فتوافق الفرد يصبح سهلا كلما كان الشخص أكثر مرونة. (جامع إسحاق حسن ، 1990 ، ص 49)

كما يتفق كل من "حشمت حسين أحمد" و "باهي مصطفى حسين" (2006) على وجود بعض العوامل ذات العلاقة المباشرة بالمتعلم ولها تأثير على توافقه الدراسي ، نذكرها باختصار :

- عدم إشباع الحاجات بالطرق التي تقرها الثقافة.
- عدم تناسب الانفعالات والمواقف.
- تعلم سلوك مغاير لمعايير الجماعة.
- الصراع بين أدوار الذات.
- القلق. (حشمت حسين أحمد وباهي مصطفى حسين ، 2006 ، ص 63)

9 - 2 - العوامل التربوية :

أ - البيئة المدرسية ومتطلباتها :

كما تعمل المدرسة على تنمية شخصية المراهق ، فعن طريق ما تقدمه المدرسة من تسهيلات إتصال المراهق بغيره من الأفراد وبالكبار المحيطين به ، فإنها تنمي شخصيته وتعمل على تكوينها. فوظيفتها بالمعنى الواسع هو تنمية شخصية المراهق والاهتمام بمشكلات توافقه كمظهر من مظاهر نمو الشخصية ، ولا تعني به الجانب العقلي فحسب بل إن وظيفتها هي تنمية الشخصية ككل ومن جميع نواحيها على السواء كما تكسبه اتجاهات جديدة نحو الكبار وتعلمه كيف يستجيب إليهم بإعتبارهم أعوانا له بدلا من النظر إليهم على أنهم أعداء ، كما أنه من واجبات القيادة التربوية اتجاه المراهقين أن تنمي لديهم القدرة على التفكير في المستقبل والقدرة على التحليل والمقارنة وإحسان الاختيار (أي إختيار الأفضل). (زيدان محمد مصطفى ، 1972 ، ص ص 173 - 174)

ب - اختيار التخصص أو الشعبة الدراسية:

يعد اختيار التخصص مهارة معلوماتية وهو أصعب القرارات التي يتخذها التلميذ في حياته الدراسية والمستقبلية ، ومن الأسئلة التي تدور في ذهنه :

- ما هي طبيعة ونوع العمل المستقبلي الذي أريده؟
 - ما هي مجالات الدراسة التي تهيء الفرص لهذا العمل؟
- والتخطيط المستقبلي الشامل يعتمد على المعلومات التي يحصل عليها المتعلم أولا عن نوعية شخصيته ، وذلك مثل : الرغبة ، الاستعداد ، أهداف الحياة وقيم العمل. (مدبولي حنان ثابت ، 2010 ، ص 17)

ج - تكافؤ فرص التوافق الدراسي :

يقصد بهذا المفهوم مختلف أوجه التقارب أو التساوي النسبي - التي قد توجد وقد لا توجد - في حظوظ التوافق الدراسي العام الذي يتكون من مجالات فرعية يتم التعبير عنها إجرائيا بالسلوكات الدالة على الاتجاه نحو المدرسة والمعلم والأقران ، وبالسلوكات الدالة على كيفية الاكتساب والتعلم ، وعلى الانضباط والنظام

داخل الفصل الدراسي ، وكذلك السلوكات التي تبرز إمكانيات التحصيل الدراسي ... وتساوي حظوظ الطلبة في مجال التوافق الدراسي بأبعاده المختلفة هذه أو عدم تساويها يرتبطان بشكل ما بالقسط والنصيب الذي أخذه أو لم يأخذه كل تلميذ من خدمات المؤسسة التعليمية . (محمد طوينين ، 1989 ، ص 148)

9 - 3 - العوامل الإجتماعية :

أ - العوامل الأسرية :

تعتبر الأسرة من العوامل الغير مباشرة في تأثيرها على توافق وعدم توافق أبنائها دراسيا ، وذلك بفعل التنشئة الأسرية التي لها أن تسهل النمو السليم لشخصية أبنائها لاسيما فيما يخص جوانب التطبيع الاجتماعي وإدراكه لأدواره ومكانته الاجتماعية سواء داخل أسرته أو في مجتمعه المحيط به.

ويشير "عبد العزيز المعايطة" إلى أهمية تكوين القيم والاتجاهات عند الطفل ، وفق الأطر والمعايير الاجتماعية ، وهذا البناء يتم بواسطة التنشئة الوالدية ، وعليه فإن عدم تشكل هذه القيم والاتجاهات أو تكونها بصورة مشوهة ، يؤدي إلى عدم توافق الطفل مع المحيط وخاصة مع البيئة المدرسية ، لاسيما عندما أن ثمة إختلافا بين ما زودته أسرته من قيم واتجاهات ، وبين واقع البيئة المدرسية وضغوطاتها وضوابطها ، ولذا تنمو عنه مشاعر الرفض والعداية ، ما ينتج عنه سوء التوافق. (المعايطة عبد العزيز والجغيمان محمد ، 2006 ، ص ص 28 - 29)

وعليه يتضح تأثير الأسرة في تنمية قيم واتجاهات أبنائها نحو البيئة المرسية عموما ، وهو ما ينعكس على سلوكياتهم في تفاعلهم مع زملائهم وأساتذتهم من خلال إتباع سلوكيات توافقية تعبر عن السواء أو تكون سلوكيات لاتوافقية تعبر عما يحمله الشخص من منظومة قيمية مكتسبة في الأسرة أو المجتمع الخارجي.

ب - الأقران أو جماعة الرفاق :

تعتبر علاقة التلميذ بزملائه من العلاقات الهامة في المحيط المدرسي ، وقد يكون لجماعة الرفاق تأثير في سلوك التلميذ أكثر من تأثير الأسرة والمدرسين والمربين وسواهم ، ذلك أنه حين ينضم إلى هذه الجماعات فإنه يشترك مع أعضائها في الاهتمامات والأفكار وتشبع رغبات معينة لديه ، وتحقق له مصالح معينة ، كما أن الجماعة مجال رحب للصدقة والزمالة يشعر فيها المتعلم بكيانه وأهميته ووضعه الاجتماعي ، فهو يتعاطف مع الآخرين ويتعاطف الآخرون معه ، كما يجد فيها من يقدم له النصح والإرشاد ويوجهه لتقادي أخطائه ، كما أن الجماعة مصدر للمعلومات التي يريد أن يعرفها ، والجماعة بالإضافة إلى ما سبق تشبع رغبة التلميذ في المنافسة والتعاون وتعطيه الفرصة ليثبت قدراته ويشغل طاقاته ويحصل على احترام

الآخرين. (طبيبي إبراهيم ، 2009 ، ص 201)

10 - الأساليب المساعدة على التوافق الدراسي :

أ - **تهيئة الفرص** : اللازمة والمتاحة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن وعدالة الفرص وتكافؤها يقصد بها إعطاء كل تلميذ ما يحتاجه منها حسب طاقته وقدراته ولا يمنع من ذلك ، بل يشجع عليه ، كون المدرسة أساسا ذات تمييز للضعاف والأقوياء والمتوسطين لأغراض النجاح والرسوب والتقدير .

ب - **ولتحقيق هذا لا غنى للمدرسة عن الكشف عن قدرات التلاميذ** : باختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي والمهارات وغيرها ... لمعرفة إمكانات كل منهم منذ البدء والسير بهم نحو توجيه تربوي سليم يؤهل للتوجيه المهني مستقبلا فيما يمتاز كل منهم فيه ويتفوق باستعداده له.

ج - **إثارة الدوافع** : كالحث على التعلم وإثارة الهمة للإقبال على الدرس ، وهنا فإن العمل على أن ينبع الدافع للتعلم من نفس التلميذ ، كرغبته في المعرفة والفهم والاستطلاع ، والاكتشاف ... ينبغي أن يكون هدف المدرسة في المقام الأول ، حتى ينمو الميل الشخصي والاتجاه والحرص التي تغنى عن أي عقاب أو ثواب.

د - **النظام** : كأساس للمدرسة ، فالوسائل الايجابية من تشجيع ومكافأة وشهادات تفوق ولوحة الشرف وميداليات البطولة وجوائز الأولوية ... لا شك أنها تفوق سلبيات العقاب كجزاء مهما لجأت إليه المدرسة بضوابطه التربوية كأن يكون قصيرا ومسببا وغير جارح أو مهين ، لتكون الثقة بالنفس والإعتداد بالذات أساس التوافق التربوي.

هـ - **ونجاح المدرسة في خلق شخصيات متوافقة** : لابد من الموازنة بين ما تعطيه كمقررات وواجبات وتحصيل ... وبين ما يطبق التلاميذ تقبله وتمثله وأدائه ، أي الموازنة بين المقررات والقدرات ، بين مستوى التحصيل ومستوى الطموح ، لأن في عدم توازن الهدف المنشود مع الوسيلة المؤدية إليه تعجيزا للدارس وتثبيطا لهماهته يؤديان به إلى الفشل.

و - **تنمية المهارة اللغوية** : التي لا غنى عنها للتعبير عما حصله التلميذ ، إذ بغير ذلك لن يستطيع الكشف عن تحصيله ، ولن ندري ما إذا كان من الأصل قد فهم ما درس ، وأن العجز فقط هو عجز عن الإفصاح ، خصوصا وأن الاختبارات المدرسية معظمها تحصيلي لغوي - سواء التحريري والشفوي - ولا قدرة لهذا النوع من الاختبارات على تقييم التلميذ بغير هذا الطريق المباشر ، أن يسمع أو يردد كتابة ما حفظه وتعلمه ، لا كاختبارات الذكاء أو الشخصية التي تكشف عن استعداده بطريقة غير مباشرة.

ز - إثارة التنافس والتسابق : بين الدارسين بما يدفع إلى الغيرة والاهتمام ، لكن لا يؤدي إلى أضرار التنافس المعروفة كإس الضعفاء وغرور الأقوياء وإرهاق المتوسطين في المحافظة على مستواهم ، وعموما الصراع والعدوان هو النتيجة الطبيعية للبالغة في خلق تنافس لا عنى عنه.

ح - تشجيع التعاون والعمل الجماعي : وذلك في المذاكرة أو مشروع أو عمل مشترك تفكر فيه الجماعة من الطلاب وتخطط له ، ويبحثون له عن وسائل العمل ومواد الأداء ثم يشتركون في تنفيذه ويتحملون مسؤولية نجاحه أو فشله ، كي يتعلموا التضحية والإيثار في سبيل الهدف المشترك ، ويتدربوا مبكرين على حياة المجتمع الكبير وديمقراطية القيادة والمسؤولية ، فالمدرسة حتى وهي منظمة تربوية أيضا موقف حياة ومجال توافق ، ما يحدث فيها هو ما ينطبع بذهن الناشئ وعلى هذا النحو من الانطباع سيتناولون حياة الكبار في المستقبل. (الدسوقي كمال ، ، ص ص 333 - 337)

11 - أساليب قياس التوافق :

هنالك عدد من المعايير يتم الاعتماد عليها للحكم على مستوى توافق الفرد من الناحية النفسية والاجتماعية والدراسية وتشمل المعايير التالية :

11-1- المعيار الإحصائي : يقوم هذا المعيار على تطبيق الأفكار الإحصائية لتحديد المتوافقين وغير المتوافقين وذلك بإرجاع سمات الفرد إلى المتوسط الحسابي ، فالشخص السوي هو من لا ينحرف كثيرا عن المتوسط، أو هو المتوسط، والشخص غير السوي هو من يبتعد عن المتوسط، أو الشائع، والمفهوم الإحصائي بذلك لا يضع في الاعتبار أن التوافق عند الشخص ينبغي أن يكون مصحوبا بالرضا عنده وبتوافقه مع نفسه ،حيث يمكننا تطبيق هذا المحك في الوسط المدرسي بقياس مدى إبتعاد وإقتراب التلميذ من متوسط ما هو متعارف عليه كمؤشر على سلوك متوافق للتلميذ.

11-2- المعيار الاكلينيكي : يتحدد مفهوم التوافق أو الصحة النفسية في ضوء المعايير الإكلينيكية لتشخيص الأعراض المرضية فالصحة النفسية تتحدد على أساس غياب الأعراض والخلو من مظاهر المرض ،فقد تكون هناك مقابلات عيادية يقوم بها الأخصائيون في المجال المدرسي.

11-3- المعيار القيمي الثقافي : يستخدم المنظور القيمي مفهوم التوافق لوصف مدى اتفاق السلوك مع المعايير الأخلاقية وقواعد السلوك السائدة في المجتمع أو الثقافة التي يعيش الفرد بها ، وعلى هذا النحو ينظر للتوافق على أنه مسايرة أي اتفاق السلوك مع الأساليب أو المعاني التي تحدد التصرف أو المسلك السليم في المجتمع ، لذلك فالشخص المتوافق هو الذي يتفق سلوكه مع القيم الاجتماعية السائدة في

جماعته وقد ينظر للتوافق بنظرة أخلاقية وذلك في ضوء مبادئ أخلاقية أو قواعد سلوكية تقرها ثقافة المجتمع، فالفرد متوافق في مجتمعه بخلاف مجتمع آخر، ولهذا يعد المحك مختلف من مجتمع إلى آخر.

11-4- معيار المفهوم الذاتي : هو التوافق كما يدركه الشخص ذاته فبصرف النظر عن المسيرة التي قد يبديها الفرد على أساس المعايير السابقة فالمحك الهام هنا ما يشعر به الشخص وكيف يرى في نفسه الاتزان أو السعادة أي أن السواء هنا إحساس داخلي وخبرة ذاتية فإذا كان الشخص وفقاً لهذا المعيار يشعر بالقلق أو التعاسة فهو غير متوافق. (سفيان نبيل، 2004، صص 161-162)

وهناك محكات أخرى قد تعتمد في تحديد مستويات التوافق وسوء التوافق تتداخل مع ما سبق من المحكات. تستخدم لتحديد درجة توافق الفرد أساليب وأدوات تنوعت ما بين الاستبيان الذاتي وذلك عن طريق تقديم التقارير الذاتية وبين الملاحظة التي يقوم بها الأخصائي النفسي (سواء منها المباشر أو غير المباشر) الذي أصبح لديه أدوات متطورة تساعده سواء في عملية التشخيص أو في تحليل قدراته، استعداداته، ميوله واهتماماته، سماته، درجة اضطرابه، ملاحظة سلوكه في المواقف الفردية والجماعية، الوقوف على ماضيه وحاضره سواء من الناحية الصحية أو علاقاته الاجتماعية .

من أدوات وأساليب التشخيص والحكم على الشخصية الملاحظة، المقابلة، التداعي الحر، تفسير الأحلام، زلات اللسان، دراسة الحالة، السيرة الذاتية، الاختبارات، المقاييس النفسية، وفي مايلي بعض المقاييس التي استخدمت لقياس التوافق بمختلف مجالاته:

قائمة بيل للتوافق (1930) تتضمن تضمنت أربعة أبعاد: التوافق المنزلي والصحي والانفعالي والاجتماعي، مقياس كاليفورنيا للتوافق الشخصي والاجتماعي كلارك وزملاؤه "Clark et al" (1940) تتضمن بعدين الأول التوافق الشخصي والبعد الثاني التوافق الاجتماعي، قائمة هستون للتوافق الشخصي أعد لطلبة الثانوية والجامعة لقياس التوافق في ستة مجالات : التفكير التحليلي، الاندماج الاجتماعي الاتزان الانفعالي، الثقة، العلاقات الشخصية، الرضا عن البيت عربه في العراق إبراهيم يوسف المنصور (1974) ،ونجد مجموعة من المقاييس العربية منها: مقياس الكبيسي للتكيف الشخصي والاجتماعي (1988) وقد تضمن ستة مجالات على أساس ثلاثة مجالات لبعد التكيف الشخصي وهي تقدير الذات، إشباع الحاجات والأمراض العصبية وثلاثة مجالات لبعد التكيف الاجتماعي : العلاقات الأسرية، العلاقات الاجتماعية والقيم والمعايير، مقياس جيبيريل للتكيف النفسي العام (1996) يتضمن أربعة أبعاد: البعد الشخصي والانفعالي و الأسرى و الاجتماعي ،مقياس الخامري للتوافق النفسي (1996) يتضمن خمسة مجالات :

التوافق الانفعالي، التوافق الجسمي، التوافق مع الذات، التوافق مع القيم الخلقية، القيم الروحية والتوافق مع الآخرين .(سفيان نبيل،2004)

أما في المجال المدرسي نجد مقياس التوافق الدراسي من تأليف م. ب يونجمان و أعدّه و كيّفه على البيئة العربية (في دولة قطر) حسين عبد العزيز الدريني، و هو من مقاييس التقدير الذاتي، و يتضمنّ المقياس (34 عبارة)، تتدرج تحت ثلاثة أبعاد و هي: بعد الجدّ والإجتهاد، بعد الإذعان، بعد العلاقة بالمدرس وهو المقياس المطبق في الدراسة الحالية.

خلاصة الفصل :

تعرضنا في هذا الفصل المتعلق بالتوافق الدراسي إلى المفاهيم ذات العلاقة المباشرة به والتي تعتبر كأسس نظرية له ، كالتوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي ، والصحة النفسية والتكيف ، تبعا لتعدد مواقف حياة الفرد.

كما تطرقنا إلى اتجاهات التوافق العام ونظرياته ومجالاته ، ثم أخذنا في تبيان مفهوم التوافق الدراسي وأهم أبعاده المتمثلة في المشاركة في أوجه النشاط الاجتماعي وعلاقة المتعلم بأساتذته وزملائه ، واتجاهاته نحو المواد الدراسية وأسلوبه في تنظيم وقته وتسييره وطريقة مراجعته واستذكاره لدروسه ، ومن ثم إلى مؤشرات (مظاهر) التوافق الدراسي وسوء التوافق الدراسي ، ثم أبرزنا أهم العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي والأساليب المساعدة على هذا التوافق ، كما تطرقنا إلى محكات الإستدلال على التوافق العام وبعض المقاييس المستخدمة في قياسه .

الفصل الخامس

التعليم الثانوي بالجزائر

- تمهيد:

- 1- مفهوم التعليم الثانوي
 - 2- لمحة تاريخية عن نشأة وتطور التعليم الثانوي في الجزائر
 - 3- أهمية التعليم الثانوي
 - 4- أهداف التعليم الثانوي
 - 5- تنظيم و تسيير مؤسسة التعليم الثانوي
 - 6- مشكلات التعليم الثانوي
 - 7- المشكلات التعليمية لتلاميذ المرحلة الثانوية
 - 8- إجراءات التوجيه المعتمدة في التعليم الثانوي
- خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التعليم الثانوي مرحلة مهمة من مراحل التعليم وهو حلقة في سلسلة المراحل التعليمية، لكونه يحتل داخل المنظومة التربوية موقعا وسطا بين التعليم الإلزامي المتكون من التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط من جهة و التعليم الجامعي من جهة أخرى، مما جعله يكتسي أهمية كبيرة في حياة التلميذ الدراسية لأنها تتزامن مع مرحلة عمرية ذات أهمية لدى التلميذ الذي يعد مراهقا في هذه المرحلة ، و المراهقة من المراحل المهمة في حياة الفرد فهي مرحلة وسطى بين الطفولة والرشد لها تأثير على حياة التلميذ المستقبلية لما تتمتع به من خصائص ومميزات تختلف عن المراحل النمائية الأخرى من جميع النواحي النفسية والجسمية والعقلية، والإنفعالية والاجتماعية، والدينية ، وهذه التغيرات الحادثة في حياة هذا التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي لها علاقة بنمو شخصيته وتفتحها ،فهي مرحلة متميزة من مراحل نمو المتعلمين ، لذلك تقع عليها تبعات أساسية وواجبات تربوية تتوافق وخصائص المرحلة، فمؤسسات التعليم الثانوي مطالبة بالوفاء لحاجات المتعلمين في أخصب فترة من مراحل حياتهم، و في نفس الوقت مطالبة بالوفاء بإحتياجات المجتمع، وعليها القيام بدور تربوي و ثقافي و اجتماعي متوازن ،وتكمن أهمية التعليم الثانوي كذلك في كونه مرحلة تتوج مراحل تعليمية متعاقبة مر بها التلميذ و موصلة إلى الدراسة الجامعية من جهة، و من جهة أخرى ختامية للمسار الدراسي النظامي في حال الرسوب في إمتحان شهادة التعليم الثانوي (البكالوريا).

مما يؤدي بنا إلى القول بضرورة فهم هذه المرحلة وتحديد متطلباتها من طرف القائمين على الجوانب النفسية الاجتماعية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي بما يخدم مصلحة التلميذ ويحقق له التوافق النفسي مع البيئة المدرسية ، كما أن فهم متطلبات هذه المرحلة وما يحتويه التعليم الثانوي من شعب دراسية مختلفة تشكل أساسيات بناء المشروع الدراسي والمهني للتلميذ، ففي مرحلة التعليم الثانوي يتحدد المسار الدراسي الذي يتوج بشهادة التعليم الثانوي وفي حال النجاح يتم بناء الاختيارات الجامعية وفق متطلبات وخصوصيات هذه الشعب الدراسية مما يستدعي جهدا إضافيا للعناية بهذه المرحلة الدراسية وفهم تلميذ التعليم الثانوي ومساعدته على تحقيق ذاته وتحقيق متطلباته الدراسية والمهنية،ونظرا لأهمية مرحلة التعليم الثانوي في النظام التربوي الجزائري فقد مرت بعدة تطورات تماشيا مع التغيرات التي عرفتھا المنظومة التربوية .

لذلك سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى التعليم الثانوي في الجزائر من خلال مفهومه ،ومراحل نشأته وتطوره ومبادئه ومرتكزاته ،وهيكلته وإجراءات التوجيه المدرسي المعتمدة في هذه المرحلة التعليمية.

1- مفهوم التعليم الثانوي:

يعد التعليم بصفة عامة وسيلة الجماعات الإنسانية لتحقيق إستمراريتها وبقائها فالتعليم مناط به إكساب الأفراد أساليب التعامل مع المواقف الإجتماعية والبيئية، وهو عمل إنساني مادته الأفراد وموضوعه تعديل السلوك الإنساني وتنميته وتطويره وتغييره نحو الأفضل، وهو عملية منظمة لها مراحلها وأهدافها، يستند إلى أصول مستمدة من العلوم التي تفيد في فهم جوانبها المختلفة، فالتعليم أسسه اجتماعية وثقافية وأصوله نفسية وتاريخية وسياسية وفلسفية. (مجدي عزيز إبراهيم، 2001)

و يحتل التعليم مكانة مميزة في منظومة الرعاية الإجتماعية بالأفراد في مختلف أنحاء العالم، حيث يمثل أفضل إستثمار ممكن، إذ تعتبر المدرسة في الوقت الراهن مؤسسة تربوية، تعليمية وإجتماعية، تقوم بأدوار أساسية لبناء شخصية الشباب و تنمية قدراتهم المختلفة، فهي المحور الأساسي للتنمية البشرية، ضمن محيط مدرسي، يوفر العديد من فرص المعرفة، التربية و الإنماء لتلاميذ المراحل التعليمية المختلفة، ويمثل هذا المحيط المدرسي الخزان الرئيس للمورد البشري الذي تعتمد عليه الأمم في شتى المجالات والقطاعات، حيث يلعب التعليم دورا رئيسيا في إعداد رأس المال البشري- الذي أصبح يفوق بأهميته رأس المال المادي -لأنه ينمي قدرات الأفراد ويسلحهم بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تمكنهم من مواجهة متطلبات الحياة، ويفسح المجال للكشف عن قدراتهم المبدعة، ويساعد على حسن استثمارها، ويحسن مستوى إنتاجيتهم، ويزيد دخلهم، ويساعدهم على الحراك الإجتماعي، ويرفع مستواهم الصحي، ويساعدهم على الترقى المهني والإستفادة من المؤسسات الإقتصادية، ويقلل الفروق الفئوية بينهم ، ويمكّنهم من المساهمة بشكل أفضل في التنمية الإقتصادية والإجتماعية لبلادهم ،ولهذا أكدت المواثيق على أهمية التعليم، وجعله الإعلان العالمي لحقوق الإنسان حقا أساسيا لكل إنسان، وأكد الإعلان العالمي حول (التربية للجميع) (بجومتين -تايلاند- (1990) على ضرورة تمكين كل شخص من الإفادة من الفرص التربوية المصممة على نحو يلبي حاجاته الأساسية للتعلم، وتوفير خدمات تربوية ذات نوعية رفيعة، ثم تم التأكيد على هذه الأهداف مجددا في المنتدى العالمي للتربية بدار (2000) وفي غيرها من المؤتمرات ذات الصلة (رفقية حمود، 2010، ص1) ،ويقسم هذا التعليم إلى مراحل مختلفة إبتداء من مرحلة التعليم الإبتدائي فالتعليم المتوسط ثم التعليم الثانوي الذي يؤهل للتعليم الجامعي ،حيث يعد التعليم الثانوي من أهم المراحل التعليمية ،لذلك تهتم مختلف الأنظمة التربوية به إهتماما خاصا باعتباره يتوسط السلم التعليمي في معظم هذه الأنظمة، كما أنه يعتبر نقطة إنعطاف هامة في حياة التلميذ نحو تغيير مسار حياته المستقبلية.

ووفي مايلي قراءة في بعض التعاريف التي تناولت التعليم الثانوي :

أ- تعريف معجم المصطلحات:

جاء في معجم المصطلحات التربوية والنفسية حول مفهوم المدرسة الثانوية (Secondary school) ما يلي: "مدرسة ثانوية تضم طلابا ما بين سن 12 و 18 سنة تقريبا تدرس فيها المواد بصورة أكثر توسعا مما هي عليه في المدرسة الابتدائية" (Ageli sarkez,1997,p184-185) كما يعرف بأنه المرحلة الوسطى من التعليم و هي المرحلة التي تلي المرحلة الأولى و تسبق المرحلة العليا، و تعرف مرحلة التعليم الثانوي بأنها المرحلة التي تلي مرحلة التعليم الابتدائي و التعليم الإعدادي يستقبل التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين 15-18 سنة، ثلاثة سنوات و تتوج بشهادة البكالوريا، ويؤهل الناجحين للالتحاق بالتعليم العالي. (ميشل لكلا جرجس و رمزي شامل منا الله، ت، ص 315) نلاحظ من خلال التعريف الأول أن الفئة العمرية المذكور تقابلها في النظام التعليمي الجزائري مرحلتين تعليميتين، مرحلة التعليم المتوسط التي تضم تلاميذ ما بين سن 11 إلى 14 ستة تقريبا، و مرحلة التعليم الثانوي والتي تضم الفئات العمرية ما بين 15 إلى 17 سنة بالتقريب، والدراسة في مرحلة التعليم المتوسط والتعليم الثانوي تختلف على مرحلة التعليم الابتدائي لكونها أكثر تخصصا وتوسعا، ونجد التعريف الثانوي يوضح أن مرحلة التعليم الثانوي تتوج بشهادة البكالوريا التي تؤهل الناجحين إلى الالتحاق بالتعليم العالي (الجامعة) وهو ما يتطابق مع ما يرمي إليه التعليم الثانوي في الجزائر.

ب- تعريف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم و الثقافة UNESCO:

"التعليم الثانوي يعني البرامج التعليمية الخاصة بالمستويين الثاني و الثالث من تصنيف الدول، تخصص المرحلة الأولى من هذا التعليم أي المستوى الثاني عادة لإكمال البرامج الأساسية من التعليم الابتدائي لكن تدريس المواد المقررة في هذه المرحلة يستدعي اللجوء إلى معلمين أكثر تخصصا و غالبا تتزامن نهاية هذه المرحلة مع السنة الأخير من التعليم الإلزامي أما في المرحلة الثانية من التعليم في كثير من البلدان فإن التدريس فيها شديد التخصص الأمر الذي يتطلب اللجوء إلى معلمين أكثر تأهيلا و تخصصا كما هو عليه الأمر في المستوى الثاني من التصنيف الدولي".

الملاحظ على هذا التعريف أنه يفصل بين مستويين من التعليم الثانوي، المستوى الثاني و المستوى الثالث، فالمستوى الثاني يقابل في النظام التعليمي الجزائري مرحلة التعليم المتوسط وهي مرحلة تتزامن نهايتها مع نهاية ما يعرف في النظام التعليمي الجزائري بالتعليم الإلزامي ، في حين أن مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر تقابل المستوى الثالث من هذا التعريف، كما أن هذا التعريف قد بين أن هذه المرحلة تتميز بالتخصص مما يتطلب اللجوء إلى معلمين أكثر تخصصا، و هو ما يتوافق مع ما يتميز به التعليم الثانوي

في الجزائر من وجود مدارس عليا متخصصة في تكوين الأساتذة في مختلف التخصصات وتوجيه هذا المنتج لتأطير مرحلة التعليم الثانوي، لكن هذا التعريف لم يبرز الفئة العمرية التي تتماشى مع هذه المرحلة عكس التعريف السابق نظرا لإختلاف الأنظمة التعليمية من حيث تحديد أعمار التمدرس من دولة إلى أخرى.

ج- تعريف كل من كارمن براينر و جاكول بريغمان " Karmen Bryner et Jacole Bregman " :

"على العموم، التعليم الثانوي يقسم إلى مستويين : المستوى الأول من التعليم الثانوي و المستوى الثاني من التعليم الثانوي، كل واحد منها يقابل فئات عمرية خاصة، و له مميزات بيداغوجية مختلفة، المستوى الأول من التعليم الثانوي، يقابل الفئة العمرية [12-15] سنة، المستوى الثاني من التعليم الثانوي، يقابل الفئة العمرية [16-19] سنة ، و أغلب المؤسسات التعليمية في هذه المرحلة و بالأخص في المستوى الثاني، تقدم تعليم و تكوين و تقني، يمكن أن تخصص له برامج منفصلة".

(Karmen Bryner et Jacole Bregman,2003,p5-6)

الملاحظ على هذا التعريف أنه يتطابق مع التعريف الأول في كون التعليم الثانوي يشمل مستويين مختلفين، لكنه أبرز الفئة العمرية التي تقابل كل مستوى، مع إبراز التعليم المهني و التقني الذي يخصص له برامج خاصة من المستوى الثاني.

لكن هذا التعريف بالمقابل لم يشير إلى طبيعة و مستوى معلمي هذا المستوى هذا من جهة، و من جهة أخرى فهذا التعريف يتطابق مع واقع التعليم في الجزائر خاصة من ناحية الفئة العمرية التي تقابل المستوى الثاني من التعليم الثانوي في التعريف فهي تقابل مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، كما أن الهيكلة الجديدة والمطبقة حاليا في التعليم الثانوي في جانبها المتعلق بتوجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط أتاحت المسار المهني لهؤلاء التلاميذ من خلال التعليم المهني ،وكذلك شعب التعليم التكنولوجي.

د- تعريف المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم:

أمام اختلاف التنظيمات وتعدد التسميات المعتمدة في البلدان العربية، حيث يرى البعض في المرحلة الإعدادية إمتدادا للتعليم الإبتدائي في نطاق التعليم الأساسي الإلزامي بينما يفصل البعض المرحلة الإعدادية عن التعليم الإبتدائي ويصنفها كمرحلة أولى من التعليم الثانوي، وبموجب التصنيف الدولي الموحد للتعليم ، قسم التعليم الثانوي إلى مرحلتين مختلفتين : المرحلة الأولى من التعليم الثانوي ، والمرحلة

الثانية من التعليم الثانوي (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،2012)

"التعليم الثانوي هو المرحلة الدراسية التي تغطي السنوات الثلاث أو الأربع الأخيرة من التعليم الذي سبق التعليم العالي، و يلتحق بالمدرسة الثانوية الطلبة من فئات العمر من 15 إلى 19 عام على الأقل".
(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1985)

يلاحظ من خلال تعريف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إقرارها بوجود إختلاف في التسميات والتنظيمات فيما يتعلق بالتعليم الثانوي فهناك من يلحق التعليم المتوسط بالتعليم الثانوي وهناك من يفصله عن التعليم الثانوي ويجعله امتدادا للتعليم الابتدائي في إطار المرحلة الإلزامية من التعليم، كما حدد هذا التعريف المرحلة العمرية الموافقة للتعليم الثانوي وهي متوافقة مع ما يقره النظام التعليمي الجزائري بالتقريب ولم يفصل هذا التعريف في ماهية المواد الدراسية أو الذين يشرفون على تأطير التعليم الثانوي.

هـ - تعريف التشريع المدرسي الجزائري:

يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الإلزامي ،يدوم ثلاث سنوات ويمنح في الثانويات التي تنشؤها الدولة ،كما يمكن أن يمنح في مؤسسات التربية والتعليم الخاصة المعتمدة والمنشأة طبقا للقانون، وينظم التعليم الثانوي في شكل جذوع مشتركة في السنة الأولى ثانوي ،وشعب دراسية بداية من السنة الثانية ثانوي، وتتوج نهاية التمدرس في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي.(وزارة التربية الوطنية، 2008، صص 80-81)

وتعد مؤسسة التعليم الثانوي مؤسسة عمومية للتعليم، تتمتع بالشخصية المعنوية، والإستقلال المالي.(لحسن لبصير، 2002، ص39)

التعليم الثانوي هو مرحلة من التعليم معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي و عادة ما يسمى التعليم ما بعد الأساسي ينتقل التلاميذ إلى التعليم الثانوي حسب شروط محددة قانونيا، ويشتمل التعليم الثانوي على التعليم الثانوي العام ،والتعليم الثانوي المتخصص، والتعليم الثانوي التقني.(عبد الرحمن بن سالم، 2000، ص54)

والتعليم الثانوي بصفة عامة هو إستكمال للتعليم الإبتدائي والمتوسط ،إلا أنه يختلف عنه كثيرا في جوهره وإنما يتم وظائفه مكسبا إياها عمقا وإتساعا .(تركبي رابح ،1990، ص39)

مما سبق نخلص إلى أن للمرحلة الثانوية طبيعتها الخاصة من حيث سن الطلاب وخصائص نموهم فيها وهي تستدعي ألوانا من التوجيه والإعداد وتضم جذوعا مشتركة في السنة الأولى من التعليم الثانوي وشعبا دراسية مختلفة يلتحق بها حامل شهادة التعليم المتوسط وفق الأنظمة التي تضعها الجهات المختصة ... وهذه المرحلة تشارك غيرها من المراحل في تحقيق الأهداف العامة للتربية والتعليم بالإضافة إلى ما تحققه

من أهدافها الخاصة، يمنح هذا النوع من التعليم في مؤسسات عمومية تنشئها الدولة أو مؤسسات خاصة وفق مقتضيات القانون، كما تمكن الناجحين في شهادة البكالوريا من الإلتحاق بالتعليم العالي في الجامعات وقد مرت مرحلة التعليم الثانوي بتطورات وإصلاحات باعتبار ما خضع له النظام التربوي ككل من إصلاحات تربوية كان من مرتكزاتها مرحلة التعليم الثانوي.

2- لمحة تاريخية عن نشأة وتطور التعليم الثانوي في الجزائر:

2-1- التعليم الثانوي قبل الاحتلال الفرنسي:

كان التعليم قبل الاحتلال الفرنسي منتشرا إنتشار واسعا بين أوساط الشعب الجزائري فقد جاء في تقرير " أوجين كومبس " Eugène Comps " لمجلس الشيوخ الفرنسي في 2 فيفري 1894 مايلى :كان التعليم في الجزائر سنة 1830 أقل تقيفا مما جعلته السلطة العامة الفرنسية، لقد كان هناك ما يزيد عن ألفي مدرسة للتعليم الإبتدائي والثانوي والعالي، كان يتولى التدريس فيها نخبة من الأساتذة الأكفاء، كما أن الطلاب كانوا من الشباب الناهض المتعطش للعلم والمعرفة، هذا فضلا عن مئات المساجد التي كانت تعنى بتلقين اللغة العربية لطلابها(عبد الرحمن الجيلالي، 1982، ص555)، وهو إعتراف ضمني منه أن التعليم بصفة عامة كان واسع الإنتشار في أوساط الجزائريين قبل الإحتلال وأنه تقيف بعد دخول الغزاة الفرنسيين. لم تكن مراحل التعليم حسب المفهوم الحديث متميزة في الجزائر خلال القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر كما هو عليه الحال الآن، وإنما كانت متداخلة بعضها بعضا وبصفة عامة كانت المرحلتان: الابتدائية والعالية وهما المرحلتان المتميزتان بعض الشيء، أما المرحلة الثانوية فقد كانت داخلة في المرحلة العالية.

أما التعليم في المرحلتين الثانوية والعالية فقد كان يزاول في بعض المدارس التي بناها محبو العلم وأنصاره من الحكام والأعيان وذوي البر والإحسان، مثل مدرسة " سيدي أيوب " ومدرسة " حسن باشا " في العاصمة ومدرسة " سيدي الكتاني " ومدرسة " سيدي الأخضر " بقسنطينة ومدرسة " مازونة " في الغرب الجزائري ذات الشهرة البعيدة الصيت، ومدارس تلمسان، وبجاية، وغيرها من المدارس الأخرى، كما كانت بعض الزوايا في بلاد ميزاب وجبال جرجرة والجنوب تنهض بالتعليم في هاتين المرحلتين(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، ب.ت، ص5)

وقد أشار بيدو Bedou أن قسنطينة كانت تحوي على مدارس التعليميين الثانوي و العالي و كان ما يقارب من 600 أو 700 تلميذ يتمرسون بهذه المدارس(بشير دمبرجي، ب.ت، ص25) ، وكان الطلبة يدرسون علوما متنوعة تنقسم إلى قسمين، علوم نقلية، علوم عقلية.

فالعلوم النقلية كانت تشتمل على :التفسير والحديث والفقه وأصوله، والعلوم المتصلة بالقرآن الكريم والحديث الشريف، أما العلوم العقلية فقد كانت تشتمل على القواعد والبلاغة والمنطق، وعلم التوحيد والفلسفة والحساب والهيئة أو علم الفلك، والتاريخ، وكان يشرف على التعليم العالي والثانوي وتنظيمه مجلس أعلى يتألف من المفتي المالكي والمفتي الحنفي، ومن القاضيين المالكي والحنفي، وكان هذا المجلس هو الذي يعين ناظر " التعليم العالي "الذي هو بمثابة مدير عام التعليم العالي في وزارات التربية والتعليم في بعض الدول الحديثة،وقد كان إختصاص هذا الناظر هو الإشراف على التعليم العالي وترشيح الأساتذة الذين يقومون بالتدريس في معاهده المختلفة في كل من العاصمة وتلمسان وقسنطينة ومازونة بعد عرضهم على "الداي " رئيس الدولة ، في العاصمة و "البايات " حكام الأقاليم.

وعلى هذا يمكننا القول بان إختصاصات المجلس الأعلى للتعليم العالي تشبه إلى حد كبير اختصاصات المجلس الأعلى للجامعات والمعاهد العليا في الوقت الحاضر، وكان التعليم ينظم في شكل حلقات فيجلس الشيخ مستندا إلى إحدى عرصات الجامع أو المدرسة أو في مكان مرتفع، ويدور حوله الطلبة غير مقيدون بالحضور على شيخ معين وإنما يختار كل واحد منهم الشيخ الذي يفضله والمادة العلمية التي يميل إليها. ولم تكن هناك مقررات محددة على الطلبة يدرسونها في كل عام وإنما كان الأستاذ يحدد للطلبة في كل يوم الدرس الذي سوف يتناولونه في اليوم التالي حتى يراجعوه في منازلهم قبل حضورهم للدرس كي يسهل عليهم فهمه واستيعابه.

وكانت المناهج الدراسية تحدد في شكل كتب فيقال طبقة الأبرومية، وطبقة القطر، وطبقة السعد إلى آخره، ولم تكن هناك إمتحانات سنوية بالشكل المعروف لنا في الوقت الحاضر وإنما كان الطلبة يواصلون دراستهم على من يشاءون من الأساتذة، فإذا أنس واحد منهم من نفسه المقدرة على الأستاذية فإنه يطلب من أستاذه أن يجيزه فيكلفه الأستاذ بإلقاء درس من كتاب أو علم يحدده له أمام الطلبة والمشايخ ويسأله منهم من يشاء من الأسئلة، فإذا نجح كتب له الأستاذ إجازة بالعلوم التي درسها ومقدرته في كل منها وعند ذاك يصبح هذا الطالب أستاذا لغيره من الطلاب. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، ب.ت، ص ص 7-8)

وبهذا يتضح أن الجزائر قبل الإحتلال الفرنسي كانت تتمتع بمنظومة تربوية متكاملة ضمن جميع المراحل وعنيت ،بفرعي العلوم النقلية والعقلية بشكلها التقليدي ولم تعرف النظام المدرسي بشكله الحالي وإنما كان نظاما يركز على ما تقدمه الزوايا والمعاهد الدينية المنتشرة في ربوع الوطن ،ولم تكن هناك معاهد متخصصة في تكوين المعلمين والأساتذة وإنما كانت هناك إجازات تمنح تسمح لحاملها بالتدريس في ما أجز فيه من العلوم.

2-2- التعليم الثانوي في عهد الاحتلال الفرنسي:

جاء عهد الاحتلال الفرنسي و جاء معه تخريب الهياكل السياسية و الاقتصادية و كذلك مراكز التعليم ومن هذه الإجراءات قرار وضع اليد على الأوقاف الإسلامية الذي أصدره الجنرال " دي بورمون " في 8 سبتمبر سنة 1830 ثم أصدره قادة الاحتلال قرارا آخر مكملا للقرار الأول في 7 ديسمبر سنة 1830 ينص على " حق التصرف في الأملاك الدينية بالتأجير أو الكراء."

فالتعليم كان يعتمد اعتمادا كليا على الأوقاف في النهوض بمهمته وكانت الأوقاف من الكثرة بحيث يكفي دخلها للإنفاق عليها بسخاء كبير، لذلك عندما وضع رجال الاحتلال أيديهم على الأوقاف الإسلامية وتصرفوا في دخلها في أغراض أخرى غير التعليم والتربية، تقلص ظل التعليم العربي شيئا فشيئا إلى أن إختفى معظمه في نهاية الأمر وخصوصا في المدن الكبرى وبقي محصورا فقط في بعض المساجد والزوايا القائمة في مناطق الجنوب الصحراوية، وزوايا المناطق الجبلية العالية (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، ب.ت، ص8)، و قد اعترف الدوق دوم Duck Dumal الوالي العام على الجزائر خلال الثمانينات من القرن التاسع عشر بالاعتداء على مراكز التعليم و من بينها مؤسسات التعليم الثانوي في تقرير له إلى حكومة باريس فقال: " قد تركزنا في الجزائر و استولينا على المعاهد العلمية و حولناه إلى دكاكين أو ثكنات، أو مرابط للخيول و استحوذنا على أوقاف المساجد و المعاهد ". (رابح تركي، 1981، ص127) ، و يذكر حاكم وهران: " عندما أقمنا بالعاصمة، أخذنا المدارس كي نحولها إلى مخازن، أو ثكنات، أو إسطبلات، و وضعنا أيدينا على أملاك المساجد و الثانويات، و زعمنا أننا نطبق على الشعب العربي مبادئ الثورة الفرنسية، لكن للأسف لم ير المسلمون في ذلك إلا هجوما عنيفا على دينهم ... " (كمال خليل، 2008، ص11)

ويمكن أن نقسم تطور التعليم الثانوي خلال الفترة الاستعمارية إلى مرحلتين:

أ-المرحلة الأولى (1830 - 1930) :

في بداية الاحتلال لم تقم الحكومة الفرنسية بتعليم الأهالي بسبب انشغالها بمواجهة المقاومة الشعبية، و بعد مرور حوالي 20 سنة و لكي تتمكن من إبعاد الجزائريين، لجأت إلى إنشاء ثلاثة مدارس حكومية بموجب مرسوم مؤرخ في : 09/30 / 1850 في كل من: تلمسان، قسنطينة والمدينة، لتحول من هذه الأخيرة إلى العاصمة في 1859 ، و تهدف هذه المدارس إلى تكوين مرشحين إلى الوظائف الإدارية و القضائية و التعليمية، يدوم التعليم فيها أربعة سنوات، تدرس اللغة الفرنسية و اللغة العربية و الأسس العلمية و الرياضية، و التاريخ و الجغرافيا و مبادئ النظم الإدارية تختتم الدراسة بشهادة نهاية الدراسات للمعاهد، و

وصل عدد المعلمين في هذه المدارس في 1896 إلى 156 معلم. (بشير دميرجي، ب.ت، ص27) ،حيث كانت اللغة العربية تعتبر لغة أجنبية و كان مدرسوها تنقصهم الكفاءة العلمية، فلم توجد بها معاهد خاصة لتكوين و تخريج معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، و في عام 1870 قامت ثورة شعبية كبرى في الجزائر ضد الاحتلال الفرنسي هي ثورة عامي 1870-1871 التي كادت أن تقضي على الاستعمار الفرنسي في الجزائر قضاء مبرما، وقد إغتتم الفرنسيون المعارضون لسياسة نشر التعليم بين أبناء الجزائر فرصة هذه الثورة الشعبية العتيدة فقاموا بإغلاق معظم المدارس التي أنشئت طبقا لمرسوم 14 يوليو (جويلية) سنة 1850 بدعوى أن تلامذتها كانوا من جملة المشاركين في الثورة، والمدارس القليلة التي لم تغلق بدأ ظلها يتقلص شيئا فشيئا إلى أن وصل عددها في عام 1880 أي خلال بضع سنوات إلى 16 مدرسة فقط تحتوي في الغالب على فصل واحد أو فصلين فقط في كل مدرسة، كما تقلص عدد تلامذتها بدورهم إلى أقل من الربع تقريبا، حيث هبط عددهم من 13000 تلميذ عام 1870 إلى 3172 تلميذا في عام 1880 وهكذا وصلت حالة تعليم أبناء الجزائر إلى الحضيض بعد قرن من الاحتلال الفرنسي للجزائر. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، ب.ت، ص14)

ب-المرحلة الثانية (1930 -1962):

شهدت هذه المرحلة تحويل المدارس الفرنسية الإسلامية، إلى ثانويات فرنسية للتعليم العام، لإعداد التلاميذ لشهادة البكالوريا باللغتين، وهذه المدارس للذكور فقط و تم هذا التحويل بناء على صدور قانون إعادة تنظيم المدارس الحكومية الفرنسية الثلاث حيث صارت تأهل تلاميذها إلى بكالوريا التعليم الثانوي بدل الديبلوم فقط و أدخلت تعديلات على مناهجها حيث صارت تعطي إلى جانب التعليم الإسلامي الفقه و التشريع، الحضارة و القانون الفرنسي.

و أنشئت بعد ذلك مدرسة رابعة "فرنسية إسلامية" خاصة بالبنات الجزائريات يتلقين فيها تعليما مزدوجا أسوة بطلبة المدارس الثلاث المذكورة (رابح تركي، 1981، ص144)، لكن الملاحظ على برامج التعليم الثانوي في تلك المدارس، أنها جاءت لتجعل المواطن الجزائري يتطور في محيط ثقافي عقيم لا يزيد شيئا، و لم يكن يحق الإلتحاق بالمدارس الثانوية إلا للأقلية من الجزائريين فكانت نسبتهم بقدر واحد في الخمسين و حتى بعد إنشاء الثانويات -السابقة الذكر -كانت طلبتها يتخرجون ليصبحوا بعدها مدرسين أو موظفين في سلك القضاء الإسلامي أو الترجمة. (الظاهر زرهوني، 1994، ص29)

وفي عام 1944 قدم مدير أكاديمية الجزائر تقريرا عاما عن التعليم في الجزائر إلى لجنة "الإصلاحات الإسلامية" جاء فيه قوله " : بأن عدد الأطفال الجزائريين الذين يتلقون العلم في المدارس الابتدائية الفرنسية

يبلغ 100 ألف طفل يتلقون دراستهم في 699 مدرسة تشتمل على 1908 فصلا دراسيا، أما عدد الأطفال الفرنسيين الذين يتلقون العلم في الفترة المذكورة فيبلغ 200 ألف طفل يتلقون دراستهم في 1400 مدرسة تشتمل على 4200 فصلا دراسيا، هذا مع العلم بأن عدد السكان الجزائريين كان يقدر بحوالي 8 ملايين نسمة وعدد الأوروبيين يقدر بحوالي 800 ألف نسمة، وأن نسبة الأطفال المتعلمين بين أبناء الأوروبيين هي 100% بينما لا تتجاوز هذه النسبة بين أبناء الجزائريين سوى 8% فقط، ففي المدارس الثانوية يمثل الفرنسيين 36 مرة من حظ الجزائريين في التعليم. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، ب.ت، ص 19) كما شهدت هذه المرحلة إنشاء جمعية العلماء المسلمين، التي عملت على إنشاء المدارس الحرة، شعارها "إن المدرسة جنة الدنيا، و السجن هو نارها، و الأمة التي لا تبني المدارس تبنى لها سجون ...". يذكر الشيخ البشير الإبراهيمي منجزات الجمعية بقوله: " للجمعية الآن بل الأمة الجزائرية أكثر من مائة و خمسين مدرسة ابتدائية حرة رغم الاستعمار ثم شيدت الجمعية معهدا ثانويا كخطوة أولى للتعليم الثانوي عمرته بألف تلميذ " (الطاهر زرهوني، 1994، ص 29)

و قامت الجمعية عام 1947 بتكوين معاهد ثانوية، أولها معهد ابن باديس في قسنطينة، و قد بلغ عدد تلامذته في 1950 - 1951 حوالي 913 تلميذ، كما بلغ عدد المعلمين في نفس الفترة 275 معلما، و شهدت هذه المرحلة أيضا إنشاء معهد الحياة على يد جمعية الحياة في وادي ميزاب، لكن و باندلاع الثورة الجزائرية سارعت فرنسا إلى إغلاق هذه الثانويات و متابعة روادها و اغتيالهم. (رابح تركي، 1981، ص 211) و مما سبق يتبين لنا أن فرص التعليم أمام أبناء وبنات الجزائر محدودة للغاية إن لم نقل منعدمة طول فترة الإستعمار (1830-1962) باستثناء الأقلية الموالية لفرنسا، بحيث لم يتجاوز على الأكثر 8% من جملة الأطفال الذين كانوا في سن التعليم و تنقلص هذه النسبة كلما صعدنا في السلم التعليمي، ولذلك كانت الأمية منتشرة بين الجزائريين انتشارا كبيرا بحيث لا تقل عن 95% بين الرجال و 99% بين النساء رغم الجهود الوطنية الذاتية التي نهض بها الشيخ عبد الحميد بن باديس و جمعية العلماء المسلمين والتي يعود لها الفضل في نشر التعليم باللغة العربية في الجزائر ومقاومة الجهل والفرنسة.

(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، ب.ت، ص 19)

وكما هو معروف من الناحية التاريخية أن الاستعمار الفرنسي ترك على الدولة الجزائرية الفتية عبئا ثقيلا كرسه طوال القرن ونيف فترة احتلاله للجزائر، جهل فيها ما تبقى من الشعب الجزائري، ولون البعض بثقافته ومبادئه فلم يكن التعليم في كثير من الأحيان إلا من نصيب الموالين له، لذلك كانت التركة جد ثقيلة

من كل النواحي وخاصة من ناحية بناء ركيزة أساسية لقيام ونهوض المجتمع ألا وهو التعليم بمختلف مراحله.

2-3- التعليم الثانوي في الجزائر بعد الاستقلال:

وجدت الجزائر غداة الإستقلال نفسها أمام وضع اقتصادي واجتماعي وثقافي منهار تجلت معالمه في تفشي الأمية والجهل وانتشار الأمراض وقلة البنى التحتية، والموارد المادية والبشرية، لكن الدولة الجزائرية الفتية وإيماناً منها بدور التربية والتعليم بعد إدراكها لمخاطر الجهل والأمية في الحقة الاستعمارية وما تركته من مخلفات، بادرت إلى تعبئة وتجنيد كل الإمكانيات المتاحة آنذاك، واستعانت بالدول الشقيقة والصديقة في بناء منظومة جزائرية، وقامت في هذا السياق بمساع حثيثة لإدخال إصلاحات عبر المراحل التالية:

أ- المرحلة الأولى (1962-1970):

بقي النظام التعليمي شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير بما كان سائد قبل الاستقلال، إلا أنه شهد تحويرات نوعية تطبيقاً لاختيارات التعريب و التوجيه العلمي و التقني و ذلك طبقاً للمواثيق الأساسية للأمم، وفي هذا الإطار نصبت سنة 1962 لجنة لإصلاح التعليم عهد إليها وضع خطة واضحة لإصلاح التعليم قدمت تقريرها سنة 1964 (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2005، ص17)، فأدخلت على التعليم الثانوي تغييرات أولية تشمل تغييرات البرامج و إعادة الاعتبار للغة العربية و تدريس مادة تاريخ الجزائر و إفريقيا و لتطبيق هذه التعديلات لجأت الجزائر إلى الاستعانة بالبلدان الشقيقة الصديقة من خلال عقود التعاون بالإستعانة بالأساتذة الأجانب كما تم إنشاء تعليم ثانوي معرب على مستوى خمس ثانويات تم فتحها في ظروف صعبة نوعاً ما، بوهران في ثانوية ابن باديس و بقسنطينة في ثانوية عباس لغرور المختلطة، و بباتنة في ثانوية الثعالب للنبات، و في ثانوية ابن خلدون، للذكور بالعاصمة حتى يستطيع التلاميذ الذين كانوا يتابعون دراستهم قبل الإستقلال بمدارس جمعية العلماء المسلمين للالتحاق بالطور الأول من التعليم الثانوي هذا ما جعل مشكلة نقص الأساتذة يزيد حدة، لاسيما في المواد العلمية، فكانت هذه المؤسسات تحتوي على جميع الأقسام من السنة الأولى ثانوي أي السادسة سابقاً إلى غاية السنة النهائية التي تحضر البكالوريا (الظاهر زرهوني، 1994، ص72)، و لجأت الحكومة الجزائرية في هذه المرحلة إلى عقد تعاون ثقافي مع فرنسا لتزويد ما يلزم من المعلمين الفرنسيين، كما لجأت إلى البلدان الشقيقة في شكل تعاون ثقافي، و تم استعمال جمع الهياكل المتاحة و للجوء إلى تطبيق تدابير بيداغوجية خاصة لمواجهة متطلبات هذه المرحلة وكان التعليم الثانوي في هذه المرحلة يتكون من طورين :

- الطور الأول : Premier cycle du secondaire :

و به أربع سنوات :السابعة فالخامسة،الرابعة فالثالثة، و تعتبر السادسة هي السنة الأولى من الطور الأول من التعليم الثانوي تتوج الدراسة في هذا الطور بشهادة [BEPC] Brevet de l'enseignement du premier cycle والتي ألغيت بمرسوم 66/38 المؤرخ في 11/02/1966 وعوضت بشهادة التعليم العام BEG،ويمكن أن ينتقل التلميذ من الطور الأول إلى الطور الثاني من التعليم الثانوي أي من السنة الثالثة منه إلى السنة الثانية من الطور الثاني بحصوله على رتبة ممتازة في الترتيب على مستوى القطاع المغذي للثانوية وبموافقة مجلس الأساتذة.

- الطور الثاني : Deuxième cycle du secondaire :

يحتوي على ثلاث سنوات :الثانية فالأولى فالنهائية و هي سنة التأهيل لشهادة البكالوريا، و قد ألغي النظام الفرنسي لشهادة البكالوريا بصدور المرسوم 495/63 في 31/12/1963 و أحدثت بكالوريا جزائرية يمتحن فيها التلميذ مرة واحدة في سنة واحدة امتحانات كلها كتابية. (عبد الرحمن بن سالم، 2000، ص17)،ويمكن تقسيم التعليم الثانوي حسب أنماطه المختلفة كالآتي:

- **النمط الأول (التعليم الثانوي العام):** يدوم ثلاث سنوات ويحضر بمختلف شعب البكالوريا (الرياضيات، علوم تجريبية، فلسفة)، أما ثانويات التعليم التقني فتحضرهم لاختيار بكالوريا شعب (تقني رياضيات -تقني اقتصادي).

- **النمط الثاني (التعليم الصناعي والتجاري):** يحضر التلاميذ لإجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية يدوم خمس سنوات،وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتتصيب الشعب التقنية الصناعية،والتقنية المحاسبية التي تتوجها بكالوريا تقني.

- **النمط الثالث (التعليم التقني):** يحضر التلاميذ لشهادة التحكم خلال ثلاث سنوات من التخصص بعد النجاح في شهادة الكفاءة المهنية. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2005، ص18)

ما يميز هذه المرحلة هي التحديات السياسية والإقتصادية والإجتماعية الصعبة التي كانت تعيشها الجزائر بفعل ضعف الدولة إقتصاديا والنزوح الريفي والنمو الديمغرافي في كثير من المدن الذي لم يمكنها من رسم إستراتيجية واضحة بإصلاح التعليم الموروث عن التعليم الفرنسي كما إضطرت في المحافظة على الوضع الراهن مع الشروع في بعض المحاولات لإصلاح بعض الجوانب من منظومة التعليم خاصة في مجال سد الحاجات الأساسية من هياكل إستقبال و موارد البشرية، إضافة إلى إتباع سياسة التعريب من خلال تعميم إستعمال اللغة العربية،ما يلاحظ على هذه المرحلة من الناحية التعليمية تنوع المنافذ التعليمية وثرائها بين

التعليم العام والتقني، وكذا التجاري والصناعي وتنوع الشهادات الممنوحة مما يتيح التوزيع الأمثل للتلاميذ حسب قدراتهم ومؤهلاتهم ويمنح الدولة موردا بشريا متنوعا في شتى المجالات المهنية والأكاديمية، في نمط نلاحظ عليه انه مزج بين التعليم الأكاديمي، والتعليم المهني حتى أنه لا يتبدى للقارئ أن هناك فصلا بين منظومة التكوين المهني، ومنظومة التعليم الأكاديمي ولعلها من الإيجابيات التي نسجلها على المرحلة نظرا للإهمال الذي تعرض له التكوين المهني في مراحل لاحقة.

ب- المرحلة الثانية (1970-1980):

عرفت باسم مرحلة الإصلاح الشامل من خلال المخططان الرباعيان (1970-1974)، (1974-1977)، كما تميزت من الناحية التعليمية صدور المرسوم 170-171 المؤرخ في 17/06/1971 الذي يحث على إحداث المتقن لهدف تكوين الأطر وبناء على هذا المرسوم تم تنصيب متاقن الطور الأول السنة الدراسية 1970/1971 وهي تستقبل تلاميذ السنة الخامسة (السنة الثانية متوسط) بهدف منحهم تكويناً يدوم سنتين ليصبحوا عمالاً مؤهلين مع إمكانية انتقالهم إلى الطور الثاني لمنحهم تكويناً لمدة سنتين ليصبحوا تقنيين، لكن في الموسم الدراسي 1973/1974 أُلغيت متاقن الطور الأول قبل تنصيب الطور الثاني ووجه التلاميذ إلى التعليم الثانوي التقني، وحولت المتاقن إلى ثانويات تقنية، كما عرفت هذه المرحلة إعداد مشروع وثيقة إصلاح التعليم 1974 التي صدرت بعد تعديلها في شكل أمر 11 أفريل 1976 و هو الأمر المتعلق بتنظيم التربية و التكوين و الذي نص على تنظيم التعليم الثانوي و ظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص، حيث تدوم الدراسة في هذه المرحلة ثلاث سنوات و تنتهي باجتياز مختلف شعب البكالوريا التي تؤدي إلى الجامعة، و تحضر ثانويات التعليم العام لاجتياز الامتحان المذكور في الرياضيات والعلوم والآداب وكانت هذه الإصلاحات ترمي إلى زيادة عدد المتدربين في كافة الأطوار، جزارة المناصب المشغولة من طرف الأجانب، إحداث مكانزمات فعالة تعنى بتوجيه التلاميذ إلى مختلف الشعب الدراسية، تجديد المضامين والطرق الدراسية ينا يتلاءم مع تطلعات التنمية (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2005، ص ص 18-21)، كما تم في هذه المرحلة وتحت غطاء التعريب تنظيم الشعب المعربة والمزدوجة في التعليم الثانوي والمتوسط، فالشعب المعربة هي التي يتلقى فيها التلاميذ مادتي الرياضيات والعلوم باللغة العربية، وفي المزدوجة يتلقونها بالفرنسية. (عبد الرحمن بن سالم، 2000، ص 19)، كما حدثت في هذه المرحلة مشكلة تتعلق بالتأطير برفض قطاع واسع من خريجي المدارس العليا الالتحاق بمناصبهم لعدم توفر شروط كالسكن والأجر اللائق، فاضطرت الجزائر إلى توظيف كل من قدم ملفا مقبولا و أحيانا حتى و لم يسبق له و أن مارس التعليم، تلك العوامل جعلت مؤسسات التعليم تجمع ممثلي 40 جنسية

مختلفة، و بحلول سنة 1978 ، صدر مرسومان يتعلق الأول بالسماح لموظفي القطاعات المختلفة بأن يقوموا بحصص تدريسية كعمل إضافي و يتعلق الثاني بالتوظيف الجزئي في المؤسسات التعليمية (الظاهر زرهوني، 1994، ص79) ، و من بين الإنتقادات الموجة للنظام التربوي في هذه المرحلة ما يلي:

- إن النظام التعليمي كان في صالح الشعب المزدوجة لكون جميع الأبواب مفتوحة أمامهم سواء في الثانوي و الجامعة أو عالم الشغل على عكس الشعب المعربة.
- هذا النظام أعطى إمتياز لشعب التعليم المزدوج من خلال إلحاق التلاميذ المتفوقين بالمعاهد والجامعات التي يريدونها.
- أصبح الإنتساب إلى الشعب المعربة إنتقاص وإستصغار في نفسية التلميذ، مما أدى إلى ظهور تيارات معادية وصلت حد الصدام في الجامعة و حتى في الثانوي الأمر الذي لا يزال يعاني منه المجتمع الجزائري فكرست هذه الخطيئة التناحر بين الإخوة الأشقاء بدعوى العصرية والتفتح من طرف أقلية مسيطرة، وبدعوى المحافظة على القيم العربية والإسلامية من طرف الأغلبية . (عبد الرحمن بن سالم، 2000، ص19)

كما تميزت المرحلة بعدم الإستقرار بحيث عرفت مجالات إصلاحية متسعة، إنعدمت فيها صفات التخطيط والرؤية المستقبلية، و يظهر ذلك جليا في الشعب المعربة و الشعب المزدوجة اللغة، حيث كانت الأبواب مفتوحة أمام الشعب المزدوجة في التعليم الثانوي و في المراحل الأخرى عكس الشعب المعربة التي همشت وصار الانتساب إليها مركب نقص لدى التلاميذ، إضافة إلى التخلي عن عدد كبير من الأساتذة سواء الجزائريين أو الأجانب عن مناصب عملهم و وجود صعوبة كبيرة في تعويضهم بسبب إنعدام سياسة تكوينية واضحة، و اقتصر التكوين على المدرسة العليا للأساتذة بالقبة فقط، حيث تتخرج منها كل سنة دفعات غير كافية في مواد عديدة ما عدا الرياضيات و العلوم و الفيزياء باللغة العربية التي كانت لا وجود لها في المدرسة و لا في الجامعة إن هذه السلبات لا يمكن أن تغطي الإنجازات الكبيرة التي تمت في قطاع التعليم الثانوي خلال هذه الفترة حيث عرفت عدد التلاميذ قفزة نوعية بحيث تضاعفت حوالي خمسة مرات و كذلك عدد الهياكل القاعدية التي تضاعفت بدورها إلى الضعف. (الظاهر زرهوني، 1994) .

بعد قراءتنا لهذه المرحلة نجد أننا نتفق مع الإنتقادات التي وجهت لهذه المنظومة خلال هذه الفترة التي شابها التسرع والتردد في كثير من المشاريع ولعل من بين هذه المشاريع تأسيس المتاقن ثم التخلي عنها دون استكمال التجربة وتقييمها، سياسة التعريب التي لم تكن جادة وفعالة بترك الشعب المزدوجة والتي تدرس المواد ذات الطابع العلمي بالفرنسية لغة المستعمر ،مما أتاح لخريجي هذا النمط من التعليم كثيرا من

الامتيازات التعليمية والمهنية مقارنة بنظرائهم من التلاميذ الذين زاولوا دراستهم في الشعب المعربة وذلك لأسباب فرضتها حادثة إستقلال البلاد بوجود طبقة معتبرة نافذة تلقت تعليمها بالفرنسية إباء الاستعمار الفرنسي، الأمر الذي حاد بهدف النظام التربوي عن السبيل في تكوينه لمجتمع موحد تربطه ثقافة وقيم واحدة، لا خلق طرفين متضادين يستعلي أحدهما على الآخر، ويحس الآخر معه بالدونية الأمر الذي ترك مسألة الصراع تبقى مستمرة إلى يومنا هذا والتي من مشاهدتها سيطرة اللغة الفرنسية على كثير من مجالات الحياة، وتراجع دور اللغة العربية ولا أدل من ذلك وكمثال بسيط التراجع عن كتابة الرموز الرياضية باللغة العربية، وكتابتها بالحرف اللاتيني والكثير من هذه الأمثلة بدعوى إصلاح المنظومة التربوية.

ج-المرحلة الثالثة (1980-1990):

تميز التعليم الثانوي في هذه المرحلة بتحولات عميقة شملت ما يلي:

-**التعليم الثانوي التقني**: عرفت سنة 1981 تنصيب التعليم الثانوي تقني قصير المدى يتوج بشهادة الكفاءة التقنية BCT، والسماح لحاملي شهادة البكالوريا تقني لبعض شعب التعليم التقني الدخول للجامعة في 1982، وتم إلغاؤه سنة 1984، كذلك تطابق التكوين الممنوح في المتاقن مع التكوين في الثانويات التقنية. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2005، ص 20)، و بحلول السنة الدراسية 1984/1985 تم الشروع في إصلاح التعليم الثانوي الذي كان في إنتظار تنصيبه منذ أفريل 1976، و اشتمل التعليم الثانوي تطبيقا لأحكام المرسوم الخاص بتنظيم و تسيير المؤسسات التعليم الثانوي على مايلي :

أولاً- التعليم الثانوي العام: يدوم ثلاثة سنوات، يتم تحضير التلاميذ إلى مختلف الشعب العلمية و الأدبية. **ثانيا- التعليم الثانوي المتخصص**:

يهدف إلى إتاحة الإزدهار للمواهب البارزة التي يتم اكتشافها لدى الشباب أثناء المرحلة الأساسية، وينبغي أن يدعم التعليم الثانوي تلك المواهب و ينمي شخصية أصحابها بواسطة الطرائق المناسبة والتدريبات الملائمة، و يدوم ثلاث سنوات.

ثالثا- التعليم التكنولوجي والمهني:

يهدف إلى تحضير الشباب لشغل المناصب في مختلف القطاعات الإنتاجية و عليه بتكوين التقنيين و العمال المهرة كما يحضر لمواصلة الدراسة العالية، يدوم بين سنة وأربعة سنوات.(الجمهورية الجزائرية، 1976) كما عرف القطاع أيضا خلال نفس السنة 1984/1985 ما يلي:

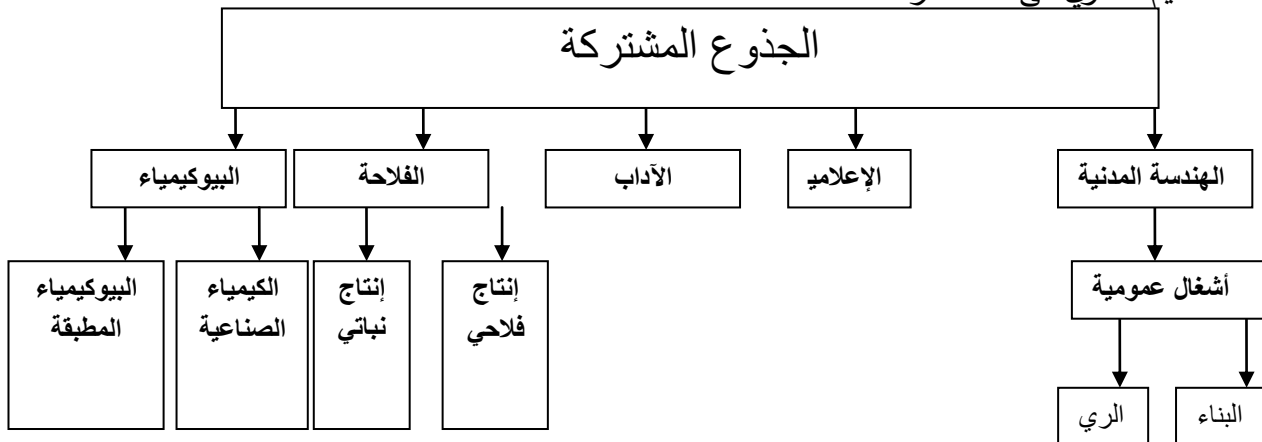
- فتح شعب الإعلام الآلي في ثلاثة ثانويات.

- توسيع شعب الرياضيات و شعب التعليم التقني قصد تحقيق التوازن بين التعليم العام والتعليم التقني، وتوجيه التلاميذ على أساس النتائج التي حصل عليها في الرياضيات. (الظاهر زرهوني، 1994)

■ بحلول 1986/1985 تم الشروع في تنصيب وتطبيق إصلاح التعليم الثانوي أي السنة التي أنشئت فيها جذوع مشتركة، تفرغت إلى شعب عديدة، وبعد حذف الجذع المشترك الوحيد الذي كان يحتوي على التقني الرياضي الصناعي فأحدثت الشعب التقنية كالبيوكيمياء، الإعلام الآلي، الكيمياء الصناعية، الري أشغال عمومية، علوم فلاحية، البناء، وأحدثت أيضا شعبة العلوم الإسلامية، كما تم إدخال تعاليم اختيارية على مستوى مجموعة من مؤسسات التعليم. (عبد الرحمن بن سالم، 2000)

أما شهادة البكالوريا، فشهدت بعض التعديلات الخاصة بالشعب الجديدة التي استخدمت منذ 1985 كما يبرزها القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 1 مارس 1987 المتعلق كذلك بإعادة تنظيم إمتحان البكالوريا و المعدل للقرار الوزاري المؤرخ في 03 مارس 1972 و المتعلق ببكالوريا التقني، و كذلك المراقبة المستمرة التي تعني المواد التي ليس لها اختبار في البكالوريا كالفيزياء والكيمياء والتربية السياسية بالنسبة للشعب الأدبية و التاريخ و الجغرافيا الفرنسية و التربية السياسية بالنسبة للشعب العلوم و الرياضيات، وذلك لتؤخذ بعين الاعتبار النقاط التي تفوق المعدل في هذه المواد أثناء السنة الدراسية لصالح المرشحين النظامين إذا لم يحصلوا على المعدل الكافي يوم الامتحان، و أدخلت على التعليم الثانوي مواد جديدة تمثلت في المواد التالية: الإعلام الآلي، الإلكترونيك، العلوم الإسلامية و الفنون التشكيلية و الموسيقى و التربية البدنية، ثم اللغتين الإسبانية و الألمانية ابتداء من الموسم الدراسي 1987/1986 ، كما تم توسيع التربية التكنولوجية إلى التعليم الثانوي و تعميم التربية الإسلامية و التاريخ ليشملا جميع الشعب، وفي مايلي مخطط يوضح

هيكلية التعليم الثانوي في هذه المرحلة:



- شكل رقم (05): يوضح هيكلية التعليم الثانوي - 1986/1985 (عبد الرحمن بن سالم، 2000)

شهد قطاع التعليم الثانوي في الجزائر خلال هذه الفترة تطورا كبيرا من حيث مؤسسات الإستقبال الثانويات والمتاقن فوصل عدد الثانويات 621 و المتاقن إلى 137 في الموسم الدراسي 1990/1989، في حين لم يتجاوز عددها في السبعينات 120 ثانوية، و34 من المتاقن فشكل هذا الرقم إنجازا من حيث الهياكل. كما تميزت المرحلة بتطبيق إصلاحات شملت فتح شعب جديدة و تنويعها، و خاصة في مجال التعليم الثانوي التقني، لكن رغم هذه الإنجازات إلا أنه تم تسجيل جملة من النقائص يمكن ذكرها كالاتي:

- العجز في توفير الأساتذة الأكفاء في المواد العلمية و التقنية.
 - نقص التجهيزات و الكتب في المواد التقنية باللغة العربية.
 - التأخر المعتبر في إنجاز الهياكل القاعدية مما سبب تشغيل المؤسسات فوق طاقتها، بسبب إكتظاظ الأقسام مما أدى إلى تدني ظروف العمل مما انعكس سلبا على نوعية التعليم، و نسب النجاح في البكالوريا .
 - عدم تنصيب التعليم الثانوي المتخصص و كذا التعليم الثانوي التكنولوجي و المهني و هو ما أدى إلى نقص كبير في عدد التقنيين الساميين و عدم إيجاد فضاءات تكوينية للمتسربين من التعليم الثانوي.
- (الظاهر زرهوني، 1994)

لكن بالرغم من هذه السلبيات، فقد خطى التعليم الثانوي في هذه المرحلة خطوات كبيرة في التخلص من الطابع النظري الذي كان يتصف به منذ الاستقلال و كذا تعميق و تعميم المواد التي تدخل في إطار التكوين الإيديولوجي و السياسي كالتربية الإسلامية و التاريخ، وكذلك التقدم المعتبر في سياسة تعريب التعليم مما أعطى مكانة لائقة للغة العربية ،و فيما يتعلق بالمنشآت الخاصة بالتربية والتعليم فقد حققت المنظومة التربوية خلال هذه الفترة مكاسب معتبرة ،رغم ذلك لم تسلم المدرسة الأساسية وسياسات التعريب المنتهجة من الإنتقادات مما أدى فيما بعد لظهور إتجاهات تدعو لإصلاح هذه المنظومة من جديد.

د- المرحلة الرابعة (1990-2005):

بعد مدة زمنية من تطبيق الإصلاح الذي تضمنته أمرية 16 أفريل 1976 م، بدأت تسجل له بعض المآخذ من خلال الانتقادات التي وجهت للمدرسة الأساسية، ومن خلال النقاشات التي تعرضت لها هذه المدرسة حيث انقسم فيها المتحاورون إلى مؤيدين ومعارضين، ركز المؤيدون على إيجابيات هذه المدرسة، بينما كانت سلبيات هذه المدرسة هي ركيزة المعارضين لها.

ومن إيجابيات المدرسة الأساسية نذكر :التطور الكبير في نسب التمدرس ،وهو مؤشر يدل على ديموقراطية التعليم المطبقة من خلال مبدأ تكافؤ الفرص، كما سُجل إرتفاع في نسب التلاميذ في الأطوار

المختلفة للمدرسة الأساسية والتي فاقت 87 % ومع نهاية القرن الماضي بلغ عدد التلاميذ في المدرسة الأساسية فقط ما يقارب 7 ملايين تلميذ.

أما سلبيات المدرسة الأساسية حسب المعارضين فهي كثيرة وترتبط ب : طرق التعليم، البرامج الدراسية، اكتظاظ البرنامج، وبعد البرنامج عن الواقع، ظاهرة التسرب المدرسي، حيث أن 75 % من التلاميذ يطردون سنوياً بدون ضمانات تسمح لهم بإيجاد العمل، وأكثر من ذلك وصفت المدرسة الأساسية بالمریضة والفاشلة. (بوشعالة سميرة، 2017، صص 79-80)

للحد من هذه السلبيات جرت بعض المحاولات الإصلاحية التي شهدتها هذه الفترة والتي تمثلت في إعادة هيكلة التعليم الثانوي سنة 1992 م، وتنصيب اللجنة الوطنية للإصلاح سنة 1999 م حدد المشروع التمهيدي الذي أعدته وظيفة هذا الطور، حيث ركز على:

- تجسيد التمييز بين نمطين من التعليم الثانوي الذي يوجه إلى الجامعة و التعليم الذي يحضر إلى عالم الشغل (تعليم تأهيلي)
- تبسيط و تخفيف الهيكلة التي أدرجت في الثمانينات حيث تم التخلي عن تنويع شعب التعليم التقني.
- وضع نظام مبني على مقاييس موضوعية. (وزارة التربية الوطنية، 1992، ص8)

و كانت إعادة الهيكلة الجديدة بحيث يمكن التمييز بين نمطي التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، و التعليم الثانوي التقني عند الدخول إلى السنة الثانية ثانوي و هي سنة التوجيه إلى الشعب المفتوحة في كل نمط، تميزت هذه الهيكلة بثلاثة جذوع مشتركة في السنة الأولى ثانوي هي : جذع مشترك علوم، جذع مشترك تكنولوجيا، جذع مشترك آداب وعلوم إنسانية، وخمسة عشر شعبة في السنة الثانية ثانوي موزعة حسب الجذوع المشتركة كالآتي :

أولاً-شعب الجذع المشترك علوم (التعليم الثانوي العام):

ويشمل مجموعة الشعب العلمية :علوم الطبيعة و الحياة،و العلوم الدقيقة.

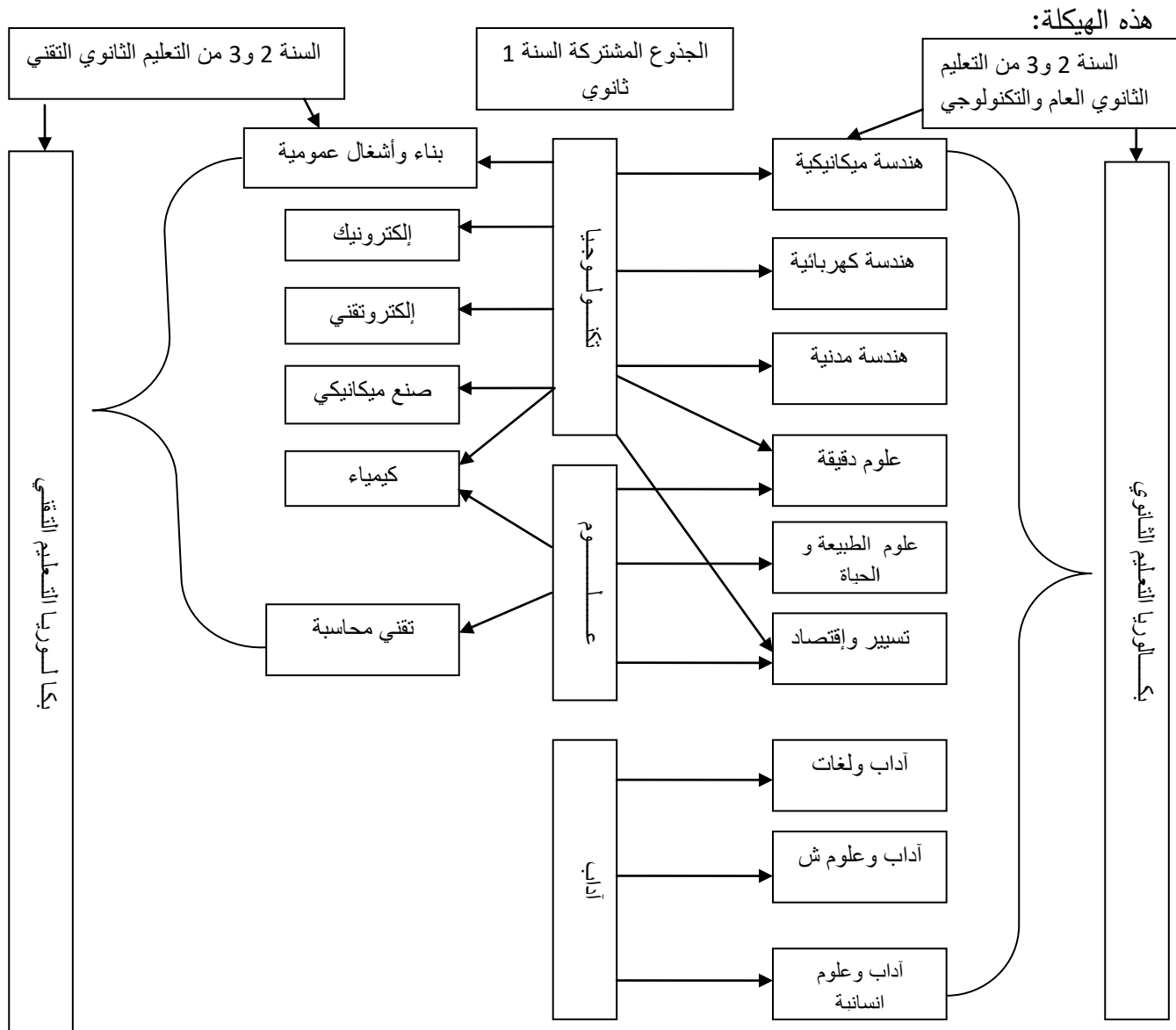
ثانياً- شعب جذع مشترك آداب (التعليم الثانوي العام): و يشمل مجموعة الشعب الأدبية :الآداب و العلوم الإنسانية، الآداب و العلوم الشرعية، الآداب و اللغات الأجنبية.

ثالثاً- شعب الجذع مشترك تكنولوجيا (التعليم الثانوي التكنولوجي): وهي هندسة كهربائية، هندسة ميكانيكية، هندسة مدنية، تسيير وإقتصاد.

رابعاً- شعب الجذع المشترك تكنولوجيا (التعليم الثانوي التقني): وهي إلكتروتقني، إلكترونيك، صنع ميكانيكي، بناء وأشغال عمومية، كيمياء، تقني محاسبة. (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص 8-11)

كما شهدت السنة الدراسية 1992/1991 فتح أقسام خاصة في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي على مستوى منطقة الوسط (ثانوية حسيبة بن بوعلي)، على مستوى منطقة الغرب (ثانوية لطفي)، وعلى مستوى منطقة الشرق (ثانوية الحرية) استقبلت هذه الثانويات أنجب التلاميذ المتحصلين على أحسن النتائج في شهادة التعليم الأساسي، وفي مسابقة القبول، وتم التخلي عن التجربة في الموسم الدراسي 1994/1993 رغم تحقيق نتائج جيدة في شهادة البكالوريا. (وزارة التربية، 1991)

وتم خلق بعض الجسور التي تربط الجذوع المشتركة ببعضها في عملية التوجيه والمخطط التالي يوضح



شكل رقم (06): يوضح هيكلية التعليم الثانوي (2005/1992)

ورغم الإيجابيات الكثيرة لهذه الهيكلة إلا أن لها سلبيات منها:

- ضعف ملمح التخرج من الشعب التكنولوجية بسبب تقليص الحجم الساعيلرياضيات والفيزياء والكيمياء مقارنة بشعبة العلوم الدقيقة.
- عدم تامين شعبة العلوم الدقيقة بسبب عدم جدوى معاملات المواد المسماة أساسية (رياضيات، فيزياء، كيمياء)، مما جعل أحسن التلاميذ يهجرونها.
- عدم التكافؤ بين الشعب، إذ تمنح شعبة علوم الطبيعة والحياة فرصاً أكثر للالتحاق بالتعليم العالي.
- ازدواجية الأداء في أربع شعب من التعليم التقني مع شعب التعليم التكنولوجي. (بوشعالة سميرة، 2017، ص

(81)

كما عرفت هذه المرحلة سابقة خطيرة تمثلت آنذاك في تسريب مواضيع شهادة البكالوريا مما دفع الوزير إلى الاستقالة وإعادة إمتحان شهادة البكالوريا ،حيث كانت في حينها تمثل سابقة، إلا أن هذا الفعل مع مرور السنوات وخصوصا في السنوات الأخيرة أصبح ظاهرة في كل دورة من دورات شهادة البكالوريا تكون هناك مجموعة من الفضائح والإتهامات على رأسها تسريبات خاصة بمواضيع البكالوريا لكنها لا تؤدي إلى الإستقالة كما في السابق ،كما شهدت المرحلة دورة ثانية لشهادة البكالوريا في سنة 2000 ،ودورة إستثنائية في سنة 2017، الأمر الذي قد يؤدي إلى فقدان هذه الشهادة لقيمتها مع مرور الوقت لذلك كان لا بد من مراجعة جادة لمسيرة المؤسسة التربوية.

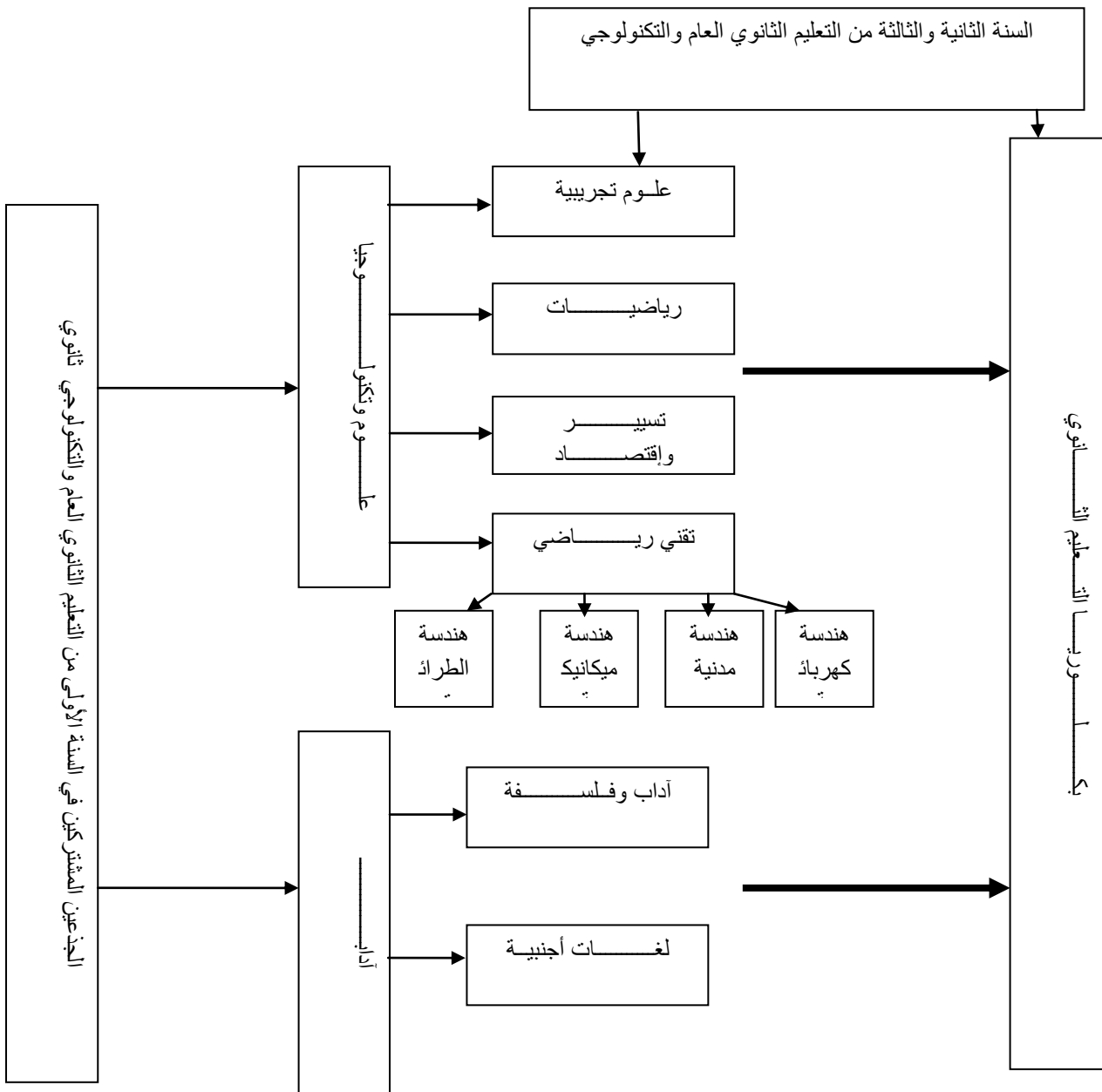
هـ - المرحلة الخامسة (2005 إلى يومنا هذا):

تم إعداد مشروع إعادة هيكلة مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي ،من قبل لجنة متعددة القطاعات تتكون من ممثلين عن وزارة التربية الوطنية ،وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،وزارة التعليم والتكوين المهنيين ولقد نفذ هذا المشروع في مستهل السنة الدراسية 2006/2005 حيث أن الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي تهدف إلى تحسين المضمون التربوي لهذه الشعب الست المنبثقة عن الجذعين المشتركين ،والى تكييفها مع الدراسات الجامعية ،كما يأخذ التنظيم الجديد بعين الاعتبار التوجهات الكبرى التي يشهدها العالم في ميدان تطوير مردود التعليم الثانوي ، ذلك أن هذا الأخير يندرج ضمن التوجهات العالمية التي تتجنب العمل بالتخصص المبكر وكثرة الشعب وتفرعاتها ، لذا جاءت هذه الهيكلة بعدد أقل من الجذوع والشعب مقارنة بالهيكلة السابقة. (بوبكر بن بوزيد ، 2009 ، ص ص 217 - 219).

خلال هذه الفترة شهدت المؤسسة التربوية العديد من الإنجازات يمكن تلخيصها في الآتي:

- بنية قاعدية لهياكل تربوية ضخمة من مدارس ومتوسطات وثانويات .

- جزارة كاملة للقائمين على المؤسسة التربوية في كافة مراحلها ومختلف مستويا.
 - مخزون بشري ورأس مال كبير يوجد داخل المؤسسة التربوية من حيث عدد المتمدرسين.
 - تحقيق مستوى عالٍ من ديمقراطية التعليم ومجانيته من خلال القضاء على الفوارق بين أبناء الجزائريين في التحصيل الدراسي وتقريب المدرسة من كل مواطن. (بوشعالة سميرة، 2017، ص 82)
- تم فتح ست مؤسسات للتعليم الثانوي من نمط ثانويات الإمتياز إبتداءا من السنة الدراسية 2006/2005 وذلك على غرار بعض الدول المتقدمة، التي وضعت جهاز خاص مكلف بالتكلف التام بالتلاميذ المتفوقين، وتطبق هذه المؤسسات البرامج الرسمية لوزارة التربية الوطنية، إضافة إلى مضامين أخرى معمقة وثرية تقدم بطرائق بيداغوجية تهدف إلى إحترام وتيرة التحصيل العلمي لدى هؤلاء التلاميذ المتفوقين، وتطوير إستقلاليتهم في العمل وتنمية قدرتهم على التكوين الذاتي (بوبكر بن بوزيد، 2009).
- من جهة أخرى يلاحظ أن هذا الإصلاح أعطى مكانة كبيرة للغة الفرنسية بحيث أنها تستعمل لتدريس الرموز والمعادلات في المواد العلمية والتكنولوجية، وكذلك تقرر إلغاء شعبة الشريعة الإسلامية في إعادة تنظيم الطور الثانوي، تبنى هذا التقرير مقارنة جديدة هي المقاربة بالكفاءات في التدريس والتي مزالت تثار حولها كثير من الأسئلة في الوسط التربوي لعدم وضوحها، كما شهدت هذه المرحلة في العديد من دورات شهادة البكالوريا لغطا كبيرا يتعلق بتسريب مواضيع البكالوريا والغش وغيرها من الظواهر...
- وفي مايلي هذا المخطط المقترح والذي يوضح الهيكلية الجديدة للتعليم الثانوي، والشعب المنبثقة عن كل جذع مشترك وكذلك الجسور التي تربط بين الجذوع المشتركة وتفرعاتها المختلفة.



شكل رقم (07): يوضح هيكلية التعليم الثانوي (من 2005 إلى يومنا هذا)

(وزارة التربية الوطنية، 2006، ص 111)

3- أهمية التعليم الثانوي:

تضاعفت أهمية التعليم الثانوي في عصرنا الحاضر، عصر المعرفة والثورة العلمية، والتكنولوجية وإستخدام المعلوماتية في مختلف مرافق الحياة اليومية وفي عالم العمل ، ويرى كثيرون أن الثورة العلمية والتكنولوجية

ستكون الطاقة المحركة للقرن الحادي والعشرين في مختلف المجالات، وسوف يكون العلم والتعليم الوقود المحرك للرقى والتطور، كما أن الإنسان القادر على الحياة في هذا القرن سوف يكون الإنسان القادر على جعل التفكير العلمي أسلوباً لحياته، وعلى التعامل مع طوفان المعلومات، والتعلم الدائم، وإعادة التدريب والتأهيل.

لذا تضاعفت أهمية التعليم بصفة عامة، والتعليم الثانوي بصفة خاصة في ظل التطور السريع الذي يحدث في مختلف المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والعسكرية، وفي كافة الدول والمناطق في العالم، والذي يتوقع أن يستمر بشكل مذهل في القرن الحادي والعشرين، فقد زادت فروع المعرفة، وظهرت تخصصات معرفية جديدة، وأثر ذلك على عالم العمل وعلى المهارات اللازمة له، فتغيرت أساليبه، وظهرت مهن جديدة واختفت أخرى، وأصبحت الأعمال تتطلب مستويات عالية أكاديمية وفكريا وفنيا لتتلاءم مع اقتصاد المعرفة ومع أنماط الإنتاج التي يتطلبها، وهذا يتطلب مستويات من التعليم أجود وأعلى مما كان مطلوباً في الماضي، بحيث أصبح أمر تنمية الموارد البشرية مسألة بالغة الأهمية بالنسبة لمختلف البلدان خاصة النامية منها والتي تنتمي بلادنا إليها، حتى تتمكن من تحقيق التنمية المستدامة، وسد الفجوة الكبيرة التي تفصلها عن الدول المتقدمة، مما يضع تحديات كبيرة أمام الأنظمة التعليمية، في هذا الإطار يتضح الدور الحيوي الذي تلعبه مرحلة التعليم الثانوي (ما بعد الإلزامي) التي تحتل موقعا هاما في السلم التعليمي، وتعتبر العمود الفقري في العملية التعليمية، ومرحلة مؤثرة في حياة الفرد والمجتمع، لأنها تعنى بشريحة هامة من المتعلمين، هم الشباب الذين يرسمون مستقبل المجتمع.

فبالنسبة للأفراد، تعتبر مرحلة أساسية وحيوية في حياتهم، لأنها تقع في فترة المراهقة والشباب المبكر التي يتحدد في ضوء خبراتها مسار نموهم الاجتماعي والنفسي والإقتصادي، ويتخذون فيها قرارات مصيرية تتعلق بمستقبلهم من حيث مواصلة التعليم العالي أو الالتحاق بسوق العمل، الأمر الذي يستدعي أن تكون أمامهم بشكل مبكر خيارات واسعة ومتنوعة تتناسب مع إمكانياتهم ورغباتهم وإهتماماتهم وتطلعاتهم، كما تمثل مرحلة هامة للمجتمع وخطته التنموية المستقبلية، وإحتياجاته من العمالة القادرة على التوافق مع المستجدات التكنولوجية والعلمية سريعة التطور، وعلى المنافسة عالميا، بهذا أصبحت هذه المرحلة من التعليم تمثل الحد الأدنى الضروري لإعداد المواطن القادر على التعامل مع معطيات العصر ومتغيراته والقادر على مواصلة التعليم وفقا للمعايير العالمية، كما له أهمية من حيث أن الإستثمار في التعليم الثانوي له مردود عال على الفرد والمجتمع من خلال تسليح الطلاب بمهارات التعامل مع التكنولوجيا، وتركيزه على مهارات التفكير المنهجي، والتفكير الناقد، والإستكشاف وحل المشكلات، إلى جانب ما يتيح من محتوى

مهني يساعد على إعداد عمالة مؤهلة مزودة بمهارات ومعارف متطورة؛ فضلا على أن التوسع فيه من شأنه أن يوسع قاعدة إستفادة الشرائح الفقيرة في المجتمع، ويساعدها على الحراك الاجتماعي، وبالتالي ينتقل من كونه تعليما للصفوة ليصبح تعليما للجماهير، تحقيقا للعدالة الاجتماعية (رفقية حمود، 2010، ص 1-4)، وانطلاقا من هذه المعطيات الموضوعية يمكن تحديد وحصر أهمية التعليم الثانوي في النقاط التالية :

- سنوات التعليم الثاني تغطي فترة حرجية من حياة الأفراد ، و هي مرحلة المراهقة و ما يصاحبها من تغيرات أساسية ، جسمية، سلوكية، ومعرفية ... فهي مرحلة هامة و خطيرة في حياة التلميذ نظرا لسنه حيث يكون أكثر إستيعابا ورغبة في المعرفة، كذلك نظرا لكثافة البرامج و تنوعها، كما تتخذ خلالها قرارات مصيرية تتعلق بمواصلة التعليم أو الالتحاق بالمهن المختلفة ،بما يحتم على المدرسة الثانوية أن توفر العوامل المختلفة التي تساعدهم على تحقيق تطلعاتهم بتوفير خيارات واسعة تتلاءم مع رغباتهم وقدراتهم واهتماماتهم.
- إرتباط التلميذ الثانوي بمشكلات المجتمع وما يتبناه من إستراتيجيات تنموية في مختلف المجالات، فمشكلات الشاب المراهق مرتبطة بمشكلات مجتمعه الذي ينتمي إليه، فمحيط التعليم الثانوي يتأثر بما يجري في المجتمع من أحداث وما يحيط به من أزمات وبما يسوده من أفكار وفلسفات، وما يطرأ عليه من تغيرات فقد تؤثر على سياسته الإقتصادية و الإجتماعية والثقافية، فالمجتمع بحاجة ملحة إلى هذا المورد البشري الذي يوفره التعليم الثانوي ليسهم في الرقي والتطور الحضاري.
- تعد مرحلة التعليم الثانوي مرحلة عبورية ،إذ تتصل اتصالا وثيقا بما يسبقها ويلحقها من مراحل التعليم الأخرى ،هذه الصلة التي تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه و تحديد أهدافه ، بحيث تتلاءم مع مختلف أهداف و مناهج تلك المراحل التعليمية من ناحية ، ويناسب ظروف المتعلمين و من ناحية أخرى وبما يحقق للمجتمع تطلعاته المنشودة في أفراد من ناحية ثالثة. (محمد الفالوقي و رمضان القذافي، 2002، ص 23) لذلك عمد المشرفون على التربية عند وضعهم للمناهج الجديدة الخاصة بالتعليم الثانوي العام والتكنولوجي مرعاة التوجهات الخاصة بالجزائر والمستمدة من النصوص المرجعية للبلاد من قبيل :بناء الهوية الجزائرية، تكوين نظرة على العالم المتغير، وتنمية القدرة على التأثير والتغيير من خلال تنمية الشخصية وتقويتها، وكذلك الإهتمام بالتغيرات الحادثة في العالم ومواكبتها بالتحكم في اللغات وتوظيف العلوم والرياضيات والتكنولوجيا.(وزارة التربية الوطنية قرار رقم 50، 2005، ص 2)

4- أهداف التعليم الثانوي :

قبل التطرق لأهداف التعليم الثانوي العام و التكنولوجي الذي تتبناه الجزائر في نظامها التربوي بعد الإصلاحات ، يجدر بنا التذكير بأن وجهات نظر التربويين و المختصين في مجال التعليم تختلف حول أهداف التعليم الثانوي، فالبعض ينظر إلى أن هذه المرحلة التي تساعد الطلاب على تأهيلهم كمواطنين منتجين في المجتمع، و الأكثرية ترى أن مرحلة التعليم الثانوي ينبغي أن تهتم بشكل رئيسي بإعداد الطلاب للتخصص في المرحلة الجامعية، لذلك سنتناول أهداف التعليم الثانوي من جانبين أهداف يشترك فيها التعليم الثانوي في مختلف البلدان ،وأهداف نصت عليها المرجعيات الخاصة بالجزائر .

4-1- الأهداف العامة للتعليم الثانوي :

فالهدف العام من التعليم الثانوي هو خلق الشخصية السوية، تلك الشخصية التي تتعدى مرحلة المراهقة بسلام، فالهدف العام يكمن في إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد الناشئة المراهقين في الانتقال السليم من الطفولة و الحياة المدرسية إلى النضج الكامل و حياة المجتمع وهذا الإنتقال يتم عن طريق مراعاة بعض الأهداف التالية:

- إكساب التلاميذ المفاهيم العلمية الإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع.
- تزويد التلاميذ بمهارات فكرية ومناهج البحث العلمي.
- تحسين مهارات التلاميذ اللغوية وقدرتهم الأدائية وإعدادهم مهنيًا وتكنولوجياً.
- تزويد الطلاب بالمهارات السلوكية والقيم.
- تنمية روح المسؤولية وإحترام القانون في إطار المواطنة .
- مساعدة التلاميذ على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين.
- تكوين اتجاهات إيجابية نحو الشعور بالانتماء والقدرة على التكيف. (محمد الفالوقي و رمضان القذافي، 2002،)
- تحقيق النمو المتكامل للتلميذ في الجانب العقلي من حيث إكتساب المعلومات، و المهارات والعادات والجرأة.
- تحقيق التكامل والتوازن في جوانب شخصية التلميذ ،إعداده وتأهيله للحياة العملية وتنمية الإتجاه العلمي والإلتزام الإجتماعي.(إبراهيم عصمت مطاوع ،1997، ص ص 352-353)

4-2- أهداف التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في الجزائر :

يصبو النظام التربوي الجزائري من خلال التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى تحقيق جملة من الغايات يقسما كالآتي:

أ-أهداف التربية العامة:

و تشمل:

- تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة،شديدة التعلق بقيم الشعب الجزائري،قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه ،ومنفتح على الحضارة العالمية.
- تجذير الشعور بالإنتماء للشعب الجزائري والإعتزاز بالوحدة الوطنية والتربية ورموز الأمة.
- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية ،وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.
- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.
- إيقاظ الشخصية :الفكر الناقد، الإبداع والإستقلالية و الفضول،من خلال تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ.
- الحياة الإجتماعية :التعاون والإتصال معرفة الحقوق و الواجبات، الحياة و الضغوط الإجتماعية بمساعدة التلاميذ على إمتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن إحترام الآخر والتسامح ،وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الإجتماعية.
- الثقافة العامة :معارف أساسية مندمجة و قابلة للتجديد قصد تعلم كيفية التعلم،بتزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة وممتينة ودائمة يمكن توظيفها بتبصر في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشكلات،بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة والمساهمة فعليا في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وكذا التكيف مع المتغيرات .

ب-أهداف منهجية:

- الطرائق العامة للعمل: العمل الشخصي، ضمن جماعة، التحقيق، المشروع، التوثيق.
- الطرائق التي تساعد على المهارة والفهم.
- الطرائق الخاصة بالمواد التعليمية، بالأخص تلك المتعلقة بالفكر العلمي.

ج-التحكم في مختلف الوسائل التعبيرية:

- التحكم في اللغة الوطنية اللغة العربية بإعتبارها لغة وطنية ورسمية وأداة إكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الإجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري .
- معرفة وتمكين التلاميذ من التحكم في اللغات الأجنبية، و التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للفتح على العالم بإعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للإطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية.
- التعبير الفني والمعلوماتي،بضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي .
- التعبير الخاص بالرياضيات،بإكساب التلاميذ معارف مختلفة في مجالات المواد العلمية وتحكم في أدوات المعرفة الفكرية .

د- أهداف التكوين العلمي والتكنولوجي:

- تنمية حب الإطلاع والإستقصاء العلمي وروح الإبداع والمبادرة.
 - فهم الطرائق العلمية.
 - اعتماد المقاربات التجريبية لإختبار الفرضيات.
 - استعمال تعبير بسيط ووجيز لشرح وتقييم الوقائع.(وزارة التربية،2008)
- والملاحظ على هذه الأهداف في جانبها النظري أنها منسجمة مع مبادئ وثوابت المجتمع الجزائري وتواكب مقتضيات التطور العلمي الذي يفرض هكذا غايات في أي نظام تربوي حتى يتسنى له للمجتمع اللحاق بركب المجتمعات المتطور من خلال الاستثمار في هذه الطاقات الشابة الموجود على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي ،إلا أن المتتبع لما يحدث في قطاع التربية يلاحظ أن بعض الأهداف التي يشير إليه المشرع الجزائري في النظام التربوي والمتعلقة على سبيل المثال تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية ،وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة نجد أن شعبة العلوم الإسلامية تم الإستغناء عنها في الهيكلة المطبقة،كما لم تحظى مادة العلوم الإسلامية في المناهج الجديدة بمكانتها اللائقة بإعتبارها من مكونات الهوية الوطنية أصبحت تدرس كمادة فقط بمعامل وحجم ساعي منخفض، كما أن تلميذ الثانوي لا يمتحن فيها في شهادة البكالوريا،إضافة إلى ذلك الجدل الذي أثير خلال إنعقاد الندوة الوطنية لتقييم تطبيق إصلاح المؤسسة التربوية المنعقدة يومي 25 ، 26 جويلية سنة 2015 في وسط المهتمين بالشأن التربوي خاصة فيما يتعلق بموضوع" العامية كلغة للتدريس"، مما أدى بوزيرة التربية إلى التأكيد أنّ وزارة التربية تعمل على تطبيق القانون التوجيهي المنبثق من توصيات لجنة الإصلاح فقط ،والذي يؤكد على إستعمال اللغة العربية الفصحى كلغة تدريس.(بوشعالة سميرة،2017) ،والتحجج بأن العامية ما هي إلا وسيلة تواصل

في البداية السنوات الأولى والثانية ابتدائي لكنها لن تعوّض في أي حال من الأحوال اللغة العربية التي تعتبر لغة التدريس، والواقع يقول أن كثير من مكاسب اللغة العربية التي تحققت في المدرسة الأساسية قبل إصلاح المنظومة التربوية تم التخلي عنها لصالح الفرنسية لا للغة أخرى، رغم تأكيد الوزارة في ذات الندوة أن من بين مشاكل المؤسسة التربوية الجزائرية شخّصت في التحكم في اللغة العربية وفي اللغات الأجنبية وهذا إقرار بأن كثير من الغايات التي حددها القانون التوجيهي للتربية لم تتحقق.

5- تنظيم و تسيير مؤسسة التعليم الثانوي:

تعتبر المدرسة أو المؤسسة التعليمية نظام إجتماعي يتألف من مجموعة من العناصر المترابطة و المتفاعلة فيما بينها و لكل عنصر من عناصرها دور يؤديه و يتكامل في النهاية أدوار هؤلاء لتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها هذا النظام، و حتى نتمكن من معرفة سير هذا النظام يستوجب على الباحثة عرض المهام الموكلة إلى مدير مؤسسة التعليم الثانوي.

5-1-التسيير:

يسير مؤسسة التعليم الثانوي مدير يعين بعد نجاحه في الدورة التكوينية المعدة لتكوين مديري مؤسسات التعليم الثانوي و يساعد مدير المؤسسة مجلس التوجيه و التسيير و ثلاثة مساعدين على الأقل و هم : نائب المدير للدراسات، المتصرف المالي أو المقتصد أو مستشار التربية الرئيسي (عبد الرحمن بن سالم، 2000، ص54) ، و قد حدد القراران الوزاريان رقم 175 و 176 الصادران في 1991/03/03 المتضمنان كل من مهام مديري المدرسة الأساسية و مؤسسات التعليم الثانوي بأربعة مجالات و هي:

أ- مجال النشاط البيداغوجي:

يتعين على مدير المؤسسة أن يسهر على النشاطات البيداغوجية حتى تؤدي الأنشطة التي تقوم بها المؤسسة أو تقام فيها المهمة التربوية المنوطة بها:

- تسجيل التلاميذ الجدد و قبولهم في إطار التنظيم الجاري العمل به.
- ضبط خدمات المدرسين و تنظيمها .
- التنظيم العام لأنشطة التلاميذ و جداول توقيت الأقسام.
- تطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة بالبرامج التعليمية في المؤسسة.
- وضع الإجراءات الضرورية لتشكيل الأفواج التربوية قصد تحقيق التنسيق الأمثل و التكيف الأنسب في عمل الأساتذة.
- تحضير مجالس التعليم و مجالس الأقسام و عقدها.

- وضع الإجراءات الضرورية لتحسين تكوين الأساتذة المدرسين.
- ينسق المدير نشاطات الأساتذة المسؤولين عن المادة والأساتذة الرئيسيين والأساتذة رؤساء الأشغال.
- تتدرج رئاسة إجتماعات مجالس الأقسام ومجالس التعليم في إطار الوظيفة البيداغوجية الموكلة لمدير المؤسسة الذي يتعين عليه اتخاذ جميع التدابير للقيام بها بصفة فعلية
- التدرج في تقديم الدروس وتسلسلها، تطبيق البرامج وتوافر الدروس المترلية.
- يجب على المدير أن يزور الأساتذة في أقسامهم ويتخذ الإجراءات الكفيلة لمساعدة الأساتذة المبتدئين والمدرسين الذين تنقصهم التجربة ترشيدا لعملهم ،وتتوج الزيارة بملاحظات ونصائح وتوجيهات تقدم إلى الأستاذ ثم تدون في بطاقة زيارة ترتب في ملفه.
- يلزم المدير بالمشاركة في كل تفتيش يجري بالمؤسسة على موظفي التأطير والحراسة التعليم ما عدا تفتيش التثبيت الذي تقوم به لجان خاصة كما يشارك في المناقشة عقب التفتيش المذكور ويتولى متابعة النتائج والتعليمات المقدمة وتطبيقها .
- يشارك في تنظيم الإمتحانات والمسابقات وتصحيحات ولجانها وفي عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعارف التي تنظمها وزارة التربية.

ب- مجال النشاط التربوي:

يهدف الدور التربوي لمدير مؤسسة التعليم الثانوي إلى:

- توفير جو عام من شأنه تكوين مجموعة متماسكة قادرة على تذليل الصعوبات و التحسين ضد الصراعات المحتملة وتقاديبها.
- ينبغي أن تساعد علاقات المدير مع التلاميذ والموظفين وأولياء التلاميذ على تنمية الشعور بالمسؤولية وتقوية الثقة المتبادلة وإحترام الشخصية والصداقة والتضامن.
- يشجع المدير تطوير الأنشطة الإجتماعية والبيداغوجية و يعمل على جعلها مدرسة حقيقية لإكتساب القدرة على ممارسة المسؤولية.
- يجب أن تساعد التقارير اليومية التي يقدمها نائب المدير للدراسات و المقتصد للمدير على التأكيد من توافر الشروط المعنوية والأخلاقية والمادية لتسيير أنشطة التلاميذ و تضافر الجهود لمنح التعلم ناجح وتربية مطابقة للأهداف المرسومة.
- يرأس المدير مجلس التأديب على تحقيق الهدف منه وهو إقامة ،النظام بما يضمن حماية الوسط المدرسي و يساعد على ارتقاء التلاميذ وازدهار شخصيتهم فرديا وجماعيا.

- يتخذ المدير القرارات المتعلقة بمجازات التلاميذ وفقا للشروط المحددة في التنظيم الجاري العمل به.

ج- مجال النشاط الإداري:

يتولى المدير التسيير الإداري للموظفين العاملين بالمؤسسة ،ويقوم ب:

- فتح الملف الشخصي لكل موظف ومسكه.
- يمنح جميع الموظفين الخاضعين لسلطة نقطة سنوية يقدراها طبقا لسلم التقيط الجاري العمل به ويرفقاها بتقيط مكتوب.
- يسهر على إحترام الآجال فيما يتعلق بإعداد التقارير و الجداول الدورية وإرسالها إلى السلطة السليمة.
- إستقبال البريد الإداري الوارد على المؤسسة و يقوم بفتحه و فرز و تسجيله في الأمانة.
- تأشير و توقيع المراسلة الإدارية الصادرة عن المؤسسة و يرسل مصالح الإدارة المركزية عن طريق السلطة السليمة في الولاية ما عدا الحالات الخاصة المنصوص عليها في الرزنامة الإدارية أو الظروف الاستثنائية التي تستوجبها الضرورة.
- يتعين على مدير المؤسسة ضبط كافة الإجراءات الضرورية و التنظيمية من أجل ضمان أمن الأشخاص داخل المؤسسة و السهر على إقامة التدابير اللازمة و التنظيمية في مجال حفظ الصحة و النظافة.(محمد بن حمودة،2006،صص 239-247)

د- مجال النشاط المالي:

يحضر المدير والمقتصد ميزانية المؤسسة وتعرض على مجلس التوجيه والتسيير للمداولة فيها وتعرض إثر ذلك على سلطة الوصاية من أجل المصادقة عليها،تشمل ميزانية الثانوية على باب للموارد وباب للنفقات . باب الموارد وفيه:

- المساعدات المخصصة من طرف الدولة والجماعات المحلية والمؤسسات أو الهيئات العمومية أو الخاصة.
- حصيلة إيرادات القسم الداخلي والمطاعم المدرسية و ثمن المبيعات.
- الإيرادات المختلفة.
- الهبات والوصايا.
- ويشمل باب النفقات مايلي:
- نفقات التسيير.
- نفقات التجهيز.

- جميع النفقات الضرورية لتحقيق أهداف المؤسسة وصيانة أملاكها.

يعد مدير الثانوية أمرا بالصرف للميزانية وهو الذي يلتزم بالنفقات ويأذن بصرفها وبإصدار أوامر القبض في الحدود المقررة لكل سنة، بينما يقوم المقتصد بصفته محاسبا وتحت سلطة المدير بحسابات المؤسسة وتسيير أموالها المنقولة والعقارية، ويضع حساب التسيير ويشهد بأن الحوالات الصادرة وسندات التحصيل مطابقة للمحركات، بعد ذلك يعرض المدير هذا الحساب على مجلس التوجيه والتسيير للمصادقة عليه.

5-2- المجموعة التربوية:

كما سبقت الإشارة إلى أن التعليم الثانوي قد تأثر بالتطورات العلمية و التطبيقات التكنولوجية، فإن من بين مظاهر هذا التأثير إيجاد مجموعات تربوية في مؤسسات التعليم الثانوي و ذلك عن طريق تنظيم نشاطات ثقافية و فنية و رياضية و أعمال إنتاج فردية و جماعية و فترات تروحية بمشاركة كل من التلاميذ و مختلف الموظفين العاملين بالثانوية و ذلك لإتاحة التفتح الكامل للتلميذ. و يساهم في وضع البرنامج السنوي للنشاطات كل من مدير الثانوية، الجماعات المحلية و المنظمات الجماهيرية جمعية أولياء التلاميذ والإتحاد الوطني للشبيبة الجزائرية.

5-3- نظام الدراسة و القبول :

كما سبقت الإشارة فإن هذه الدراسة في مؤسسات التعليم الثانوي ثلاث سنوات على العموم و يمكن اختصارها أو تمديدها تبعا لمقتضيات التربية.

- يمنح التعليم الثانوي العام و الثانوي المتخصص في الثانويات أما التعليم الثانوي التكنولوجي فإنه يمنح في المتاقن.

- تختتم الدراسة في التعليم الثانوي بشهادة الدراسة الثانوية التي تسمى " البكالوريا " و التي تسمح بالدخول إلى الجامعة و مواصلة التعليم. (عبد الرحمن بن سالم، 2000، ص 54-55)

- يتم تنظيم سير مؤسسات التعليم الثانوي بنصوص تنظيمية تخضع للتحيين كلما دعت الحاجة إلى ذلك من طرف الجهات الوصية على قطاع التربية.

6- مشكلات التعليم الثانوي:

كشفت الكثير من اللقاءات التربوية و الدراسات التي قام بها الأخصائيون التربويون و الأكاديميون أن هناك جملة من المشكلات يعاني منها التعليم الثانوي تتطلب المعالجة منها :

- إن التعليم الثانوي موجه فقط لمواصلة التعليم الجامعي و ليس موجهاً للمهن و الحياة، و يتجلى ذلك في المناهج التقليدية النظرية التي تركز فقط على الحفظ و التلقين و حشو الذهن بالمعارف و المعلومات و الكثيرة و التي لا صلة لها بالحياة المعاصرة و متطلباتها الإقتصادية و الإجتماعية .
 - جمود المناهج بما تحتويه من كثرة المعارف و المعلومات التي لا صلة لها بمتطلبات المجتمع و بالتطور العلمي و التكنولوجي الذي أصبح يشكل العمود الفقري لمهن المستقبل.
 - تركيز التعليم الثانوي على الجانب الأكاديمي و إغفال التعليم المهني والتكوين المهني، وهو ما تظهره مخرجاته من المتوجهين للتعليم الجامعي و زيادة الضغط عليه لإستيعاب جميع الناجحين و ليس التوجه لعالم الشغل.
 - ضعف العلاقة التي تربط بين برامج التعليم الثانوي و سوق العمل مما أدى إلى عزل التعليم و عدم إستجابته لمتطلبات المجتمع.
 - عدم القدرة على تحقيق رغبات و قدرات التلاميذ العلمية و المهنية نظراً لنمط التعليم المتبع في المدارس الثانوية و التي ظل نظامها قائماً على أساس التقسيم علمي، أدبي، و على التلاميذ أن ينخرطوا في أحد القسمين دون إدراك منهم لمدى مناسبة المسار لميولهم و رغباتهم، كما أنهم يفقدون إلى مرحلة التوجيه العلمي السليم أثناء دراستهم في المرحلة الثانوية.
 - الإنعكاسات السلبية للتعليم الثانوي من خلال تدني المستوى العلمي للتلاميذ كما أصبح التعليم الثانوي هو الآخر يعيش أزمة كبرى تتجلى في عدم القدرة على استيعاب كل الملتحقين به لأسباب مادية و بشرية، فالغالبية من التلاميذ و بعد حصولهم على شهادة البكالوريا يرغبون في الالتحاق بالجامعة و تعزف عن دراسة العلوم المهنية و الفنية.
 - ظهور مؤشرات سلبية كثيرة في التعليم الثانوي منها تفاقم مشاكل كالرسوب و التسرب و ما ينتج عنها من هدر في الإنفاق و ضعف في التحصيل الدراسي و تزايد مظاهر الغش في الامتحانات و غيرها من المظاهر السلبية التي أفرزتها أنظمة التعليم الحالية. (يعقوب أحمد الشراح، 2002، ص228)
- نلاحظ ذلك في النظام التربوي الجزائري رغم الإصلاحات المطبقة في التعليم الثانوي بإعادة هيكلته لمرات عديدة إلا أنه لم يعنى كثيراً بإعداد التلاميذ في المجالات المهنية، رغم تبنيه تارة للتعليم التقني وتارة أخرى للتعليم التكنولوجي تعددت المسميات وغابت الغاية، ولعل ذلك عائد لفصل مجال التكوين والتعليم المهنيين عن التربية، رغم وجود كثير من المناشير المشتركة والمحاولات لربط التربية بالتكوين، وهذا الفصل كرس ابتعاد التعليم الثانوي عن إعداد التلاميذ للمهن، فالتلميذ إما أن يوجه للجامعة، أو يأخذ مسار التكوين والتعليم

المهني، ومن جهة أخرى لا توجد إرادة جادة في ربط هذا التعليم بمحيطه المهني فلا توجد علاقات تربط بين احتياجات سوق العمل والتعليم الثانوي، وهو الأمر الذي طرح على مستوى خريجي الجامعات فما بالك بالثانويات، كما ظل التعليم الثانوي بمراحله المتعاقبة محتفظا بنمطية التقسيم التقليدي أدبي، علمي رغم أن هذه المرحلة تستقبل مخرجات التعليم المتوسط الذي يعد موحدا، ثم ينقسم في الثانوية حتى من حيث نوعية المناهج المعدة لكلى القسمين، أضف إلى ذلك مشكلة التوجيه المدرسي الذي لم يواكب التطورات الحاصلة في التعليم الثانوي فكثير من نصوصه ما زالت محتقظة بتوزيع أفواج التلاميذ المنقلين من مستوى إلى آخر على التخصصات المفتوحة بشكل آلي دون مراعاة لمتطلبات هذه الشعب، وكذلك قدرات وميولات وإتجاهات هذه الفئة من التلاميذ، إضافة إلى ذلك بروز مؤشرات سلبية في التعليم الجزائري كظاهرة التسرب وظاهرة غياب التلاميذ والموظفين وغياب التحكم في اللغة الوطنية واللغات الأجنبية وهو ما أقرت به وزيرة التربية في الندوة الوطنية لتقييم تطبيق إصلاح المؤسسة التربوية المنعقدة سنة 2015 (بوشعالة سميرة، 2017)، كما لم يصبح خافيا ما عرفته الدورات المتعاقبة في السنوات الأخيرة من إمتحانات شهادة البكالوريا من ظاهرة الغش التي أثرت على قيمة الشهادة التي يمنحها النجاح في التعليم الثانوي مما أثر في المحصلة على مردود المنظومة التربوية ككل.

7- المشكلات التعليمية لتلاميذ المرحلة الثانوية:

كثيرا ما تكون الآمال العلمية للمراهق في هذا السن كبيرة لكن العملية التعليمية التعلمية بكل ما تتألف منه من أهداف التعليم وطرقه وبرامجه ومقرراته قد لا تتجه إلى تلبية وإشباع حاجاته الأساسية :

أ- من حيث الأهداف: غياب شبه تام للحاجات النفسية للمراهق والتي لها أثر كبير في تكوين شخصيته (كتقدير الذات ، الحرية والإستقلالية ...) ، والتركيز على المبادئ القومية من حب الوطن والانتماء إليه.

ب- من حيث المناهج: يقصد بالمنهج المواضيع الدراسية التي تقترح للتدريس في كل مرحلة دراسية، وهي تشتمل على مواضيع تتعلق بالقيم الدينية، والوطنية والإنسانية، وعلاقة الفرد بالتراث، إضافة إلى كثير من المواضيع التي يضافى عليها الطابع المعرفي، حتى الفلسفة كما هي الآن بشكلها الحالي تحاول أكثر خدمة المواد العلمية لأنها تركز على المنطق الرياضي والمنهج العلمي، وتحاول أن تشير إلى نظريات في تحليل النفس البشرية بصفة عامة، ولا تقوم بتفسير بعض الأمور التي تساعد المراهق في حل مشكلاته الشخصية كالإحساس بالنقص و الشعور بالذنب اللامبالاة تقبل النفس وتقبل الآخرين، خطورة الإحباط وكيفية التعامل

معه ،الصراع و العدوان وكيفية التعامل معها والوقاية منها وغيرها من المظاهر التي تطبع هذه المرحلة والتي قد يعاني منها المراهق.

ج- الطريقة: وظيفة الفعل التربوي في مدارسنا هي تطبيع المتعلم بمجموعة من القيم الثابتة، والمجتمع يمنح للمعلم سلطة تلقين مجموعة من المواقف للمتعلم لأن هذا الأخير عاجز عن إكتشاف مواقف أخرى تلائمه. (محمد آيت موجي وآخرون، 1992، ص9)، وفي خضم هذا لا تعطى الفروق الفردية للمتعلمين وإهتماماتهم وميولهم وإتجاهاتهم الأهمية اللازمة في الفعل التربوي، وهذا الإهتمام من شأنه تنمية القدرة على الاختيارات الذاتية المبنية على أسس صحيحة ومثال ذلك : اختيار أنسب الشعب الدراسية في عملية التوجيه المدرسي بطريقة موضوعية تساعد التلميذ على النجاح والتفوق الدراسي.

د- التقويم : وهنا نشير إلى ما تلعبه عملية التقويم التربوي من أهمية وخصوصا بعد تبني المنهجية الجديدة وهي التدريس بالمقاربة بالكفاءات ،فالتقويم التربوي لا يدخل في قبول التلميذ للإنتقال إلى مستويات عليا فحسب ، وإنما يدخل في عملية التوجيه المدرسي كذلك وذلك من خلال مجموعات التوجيه المعتمدة وهو ما من شأنه أن يؤثر على حصول التلميذ على الشعبة التي يرغب فيها ، أو حصوله على شعبة لا تتناسب قدراته إذا لم يخضع لأسس موضوعية في كيفية إعداد مواضيع الإختبارات من حيث السهولة والصعوبة ومدى إشمالها على عناصر الوحدة المدروسة، ووضع سلم تنقيط يتلاءم مع خصوصية كل موضوع.

ولعله من خصائص التعليم الفعال أنه ينقل مركز عملية التعليم من المعلم إلى الطالب، ويجعل المادة التعليمية وسيلة وليست هدفا، وينفتح على البيئة المحيطة بحيث يجعل من الحياة المدرسية حياة مبنية على التعاون والتفاعل الإيجابي. (سيد سلامة الخميس 2000، ص299).

كل هذه المشكلات التعليمية التي تعترض طريق المراهق قد تؤثر في نهاية المطاف على بناء إتجاهاته نحو مختلف الشعب الدراسية التي سيوجه إليها في السنة الثانية ثانوي ودوافعة المعرفية وبشكل كلي على توافقه الدراسي ،وهو في هذا الإطار يؤثر على بناء مشروعه المدرسي والمهني.

8- إجراءات التوجيه المعتمدة في التعليم الثانوي:

إن إعادة هيكلة التعليم الثانوي وتنظيمه من جديد يستدعيان بالضرورة إصلاحا شاملا لجهاز التوجيه المدرسي والمهني المعمول به منذ سنة 1991 م ،الذي يعتمد بالأساس على مقارنة كمية حيث تعد العلامة أو ما يعرف بالتنقيط المحدد الرئيسي في ترتيب التلاميذ عند إصدار القرار الأخير من قبل مجلس التوجيه لذا بات من الضروري تطوير الجهاز القائم على توجيه التلاميذ ليسير الإنشغالات

التربوية التي يحملها إصلاح المنظومة التربوية الرامية إلى جعل التلميذ المحور الذي يدور حوله الفعل التربوي، كما أن فعل التوجيه ذاته يعد فعلا تربويا للغاية إذ هو يكمن في إيجاد توازن ما بين متطلبات الجذع المشترك والشعبة وبين ملمح التلميذ ورغباته الشخصية (بوبر بن بوزيد، 2009، ص 219-220) وفي مايلي عرض موجز لإجراءات توجيه تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب :

8-1- القبول والتوجيه إلى شعب السنة الثانية ثانوي :

تعد عملية التوجيه المدرسي من أهم العمليات التربوية لما لها من آثار على مستقبل التلميذ لذا يتم فعل التوجيه المدرسي من خلال التوفيق بين متطلبات التخطيط التربوي، إمكانيات الإستقبال و التأطير من جهة ورغبات التلاميذ وإمكانياتهم العلمية الحقيقية بالنظر إلى متطلبات الشعبة المعنية من جهة ثانية، حيث يعد كل تلميذ متحصل على معدل سنوي يساوي أو يفوق العشرة مقبولا في السنة الثانية ثانوي، وتتم عملية التوجيه بالاستناد إلى :

أ- بطاقة الرغبات : يعبر التلميذ من خلالها عن الشعبة التي يرغب مواصلة دراسته فيها في السنة الثانية ثانوي من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، والمنبثقة عن الجذع المشترك الذي يدرس فيه، يتم ملؤها بالتشاور مع أوليائه وبعد إطلاعه على مسارات التعليم المتوفرة بمؤسسته وشروط الإلتحاق بها .

ب- مجموعات التوجيه : تحدد مجموعات التوجيه إلى شعب السنة الثانية ثانوي بإعتماد المواد التي تؤهل التلميذ إلى مواصلة الدراسة في الشعبة المعنية .

يتم حساب معدل كل مادة من المواد المشكلة لمجموعات التوجيه باعتماد نتائج التلميذ في المادة :

- للفصلين الأول والثاني : لتوقعات التوجيه المسبق عند نهاية الفصل الثاني وإعداد مشروع الخريطة التربوية .

- للفصول الثلاثة: للتوجيه النهائي في نهاية السنة الدراسية، أما حساب معدل التلميذ في كل مجموعة توجيه فيتم بإعتماد المعاملات المسندة للمواد المشكلة لكل منها ويتم تسجيل رغبات التلميذ، وكذا نتائجه، ومعدلاته المحصل عليها في مجموعات التوجيه على بطاقة المتابعة والتوجيه، كما يوضحها المنشور الوزاري رقم: 168/ 0.0.3/ 2012 وهو آخر منشور معتمد في عملية التوجيه الخاصة بتلاميذ الجذعين المشتركين إلى لحظة كتابة هذه الأسطر .

جدول رقم (01): يوضح مجموعات التوجيه لشعب السنة الثانية ثانوي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)

الشعب المواد	رياضيات			تقني رياضي			تسيير وإقتصاد			علوم تجريبية		
	معدل	معامل	حاصل	معدل	معامل	حاصل	معدل	معامل	حاصل	معدل	معامل	حاصل
رياضيات		06			05			04			04	
علوم فيزيائية		05			04						03	
علوم الطبيعة والحياة											04	
إعلام آلي								02				
تكنولوجيا					02							
لغة عربية		01			01			02			01	
تاريخ وجغرافيا								04				
معدل المجموعة												

جدول رقم (02): يوضح مجموعات التوجيه لشعب السنة الثانية ثانوي (جذع مشترك آداب)

الشعب المواد	لغات أجنبية			آداب وفلسفة		
	معدل	معامل	حاصل	معدل	معامل	حاصل
لغة عربية		03			05	
اللغة الأجنبية 1		03			02	
اللغة الأجنبية 2		02			01	
تاريخ وجغرافيا		03			03	
معدل المجموعة						

(وزارة التربية الوطنية، 2012)

معدل: المعدل السنوي للمادة.

معامل: المعامل المخصص للمادة في مجموعة التوجيه.

حاصل: حاصل ضرب معدل المادة في المعامل المرفق بها.

جدول رقم (03): التحجيم المخصص لشعب السنة الثانية ثانوي المنبثقة على الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا

الشعبة	علوم تجريبية	رياضيات	تسيير وإقتصاد	تقني رياضي
النسبة	50% إلى 55%	8 % إلى 11 %	16% إلى 20 %	18% إلى 22 %

جدول رقم (04): التحجيم المخصص لشعب السنة الثانية ثانوي المنبثقة على الجذع المشترك آداب

الشعبة	لغات أجنبية	آداب وفلسفة
النسبة	15% إلى 20%	80 % إلى 85%

تؤخذ هذه النسب من التلاميذ المقبولين في السنة الثانية ثانوي أي الحاصلين على معدل سنوي عام يساوي أو يفوق 10. (وزارة التربية الوطنية، 2006، ص 111)

8-2- إجراءات التوجيه النهائي وفق المنشور الوزاري رقم 168/ 0.0.3/ 2012:

ينبغي ممارسة التوجيه المدرسي والمهني ضمن رؤية ذات طابع شمولي للوصول به إلى تحقيق التوافق والانسجام بين مستلزمات مختلف شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ونتائج التلميذ ورغباته، وحتى نوفق بين هذه العناصر إضافة إلى آراء وملاحظات كل من الأساتذة ومستشار التوجيه المدرسي والمهني والمستلزمات البيداغوجية للشعب المرغوب فيها يشترط أن تسبق العملية بالتهيئة لها، وعليه يعتمد في توجيه التلاميذ إلى مختلف شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي على ترتيبهم وفق رغبتهم الأولى ثم الثانية فالثالثة والرابعة على أساس معدلات مجموعات التوجيه لهذه الرغبات، وذلك لتلبية تفضلية لما أمكن منها في حدود الأماكن البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة، ورغم كون مجموعات التوجيه مجرد عنصر من العناصر التي يتم توظيفها في تحديد ملمح وإمكانيات التلميذ والشعبة الأكثر انسجاما معها، فإنها تبقى مع ذلك أداة تمكن من ممارسة توجيه تطبعه الشفافية ويسمح بإنصاف التلاميذ، وفي هذا الإطار ينبغي إعلام التلاميذ بترتيبهم في مجموعات التوجيه عن طريق عمل إعلامي وتحسيني يمارسه كل من مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والأساتذ مسؤول القسم مما يسمح بتقادي تقديم الطعون غير المؤسسة في بداية كل سنة دراسية. (وزارة التربية الوطنية، 2012)

من خلال هذا يتضح مدى أهمية عملية التوجيه المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي، من خلال تمكين التلميذ من معلومات كافية حول المسارات المتاحة بعد التعليم الإلزامي، وما يتوفر عليه التعليم الثانوي من شعب دراسية متفرعة عن كل جذع مشترك، وفق إستراتيجية متكاملة يشارك فيها كل الفاعلين في العملية التربوية من أساتذة و أولياء وإداريين حتى يتمكن التلميذ من بناء مشروعه الدراسي والمهني، وما يلاحظ على عملية التوجيه وفق الهيكلية المعتمدة في التعليم الثانوي أنها لا توفر جسورا تربط الجذوع المشتركة ببعضها البعض بإتاحة تنقل التلميذ من جذع مشترك معين إلى شعب يتيحها جذع مشترك آخر على سبيل المثال تلميذ الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا يمكن أن يواصل دراسته في شعبة اللغات الأجنبية المنبثقة عن

الجذع المشترك آداب ،وتلميذ الجذع المشترك آداب يمكن أن يواصل دراسته في شعبة التسيير واقتصاد المنبثقة عن الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا لخصوصية هاتين الشعبتين وأن تلاميذ كلا الجذعين يمكنهم مواصلة الدراسة فيهما وبذلك نوسع مجالات الاختيار أمام التلميذ ،وتبقى عملية التوجيه في التعليم الثانوي تحتاج إلى إصلاحات متواصلة تواكب التطور وتطلعات التلاميذ.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل مرحلة تعليمية تمثل حلقة أساسية من النظام التربوي لخصوصيتها المستمدة من خصوصية التلاميذ المنتمين إليها باعتبارهم مرافقين،وباعتبار المرحلة جسرا نحو التعليم العالي أو نحو المهنة، ونظرا لأهميته هذه مر التعليم الثانوي في الجزائر بعدة تطورات شكلت تارة محاولات إصلاحية وتارة أخرى إصلاحات شاملة سعيًا من المنظومة التربوية الجزائرية لمواكبة التطورات العلمية والتقنية الحاصلة في العالم،كما رأينا في هذا الفصل كثير من المشكلات التي يعاني منها التعليم الثانوي والتي تستدعي مواصلة الإصلاح،الإصلاح التربوي المبني على أسس علمية وبخطى ثابتة لا متسعة ولا عشوائية وينبغي أن تتواكب هذه الإصلاحات مع إصلاحات تمس جهاز التوجيه والإرشاد المدرسي ليقوم بالدور المنوط به بعيدا عن الإعتبارات الكمية،مساعدا للتلميذ حتى يستطيع بناء مشروعه الدراسي والمهني وهذا لا يتأتى إلا بمراعاة قدرات وإتجاهات التلاميذ ،وبعث إستراتيجيات لتنمية وتقوية الدافع المعرفي للتلميذ في إطار تحقيق توافق نفسي ودراسي يكفل للتلميذ النجاح والتفوق،هذا التفوق الذي يؤهل التلميذ للانتقال للتعليم العالي بأريحية تسمح له بإختيار الأنسب من التعليم من الناحية الأكاديمية ومن الناحية المهنية،وفي الأخير لابد أن يسعى النظام التربوي إلى ترقية التعليم الثانوي وربطه بالمتطلبات الإجتماعية،من خلال خلق جسور للتواصل مع سوق العمل،وتطوير المناهج التدريسية حتى تصبح أكثر عملية وهذا من شأنه أن ينعكس على التنمية الإجتماعية والإقتصادية بشكل إيجابي ويسهم في تطور الوطن.

الباب الثاني

إجراءات الدراسة

الميدانية

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

- 1 - منهج الدراسة
 - 2 - حدود الدراسة
 - 3 - مجتمع الدراسة وعينته
 - 4 - الدراسة الإستطلاعية
 - 5 - أدوات الدراسة
 - 6 - الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة
 - 7 - خطوات إجراء الدراسة الميدانية
 - 8 - الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
- خلاصة الفصل

تمهيد :

يتوقف نجاح العملية التعليمية في أي نظام تعليمي على مدى فاعلية الأجهزة المعنية بالفعل التربوي مباشرة من حيث تطبيقها لمختلف التقنيات والوسائل الكفيلة بنجاح التلميذ الذي يعد محور العملية التربوية والتعليمية ولعل أبرز هذه الأجهزة التي تعنى بمستقبل التلميذ نجد جهاز التوجيه المدرسي الذي يعد ركيزة أساسية في مساعدة التلميذ على بناء مشروعه المدرسي والمهني، فهو منوط به مراعاة إستعدادات التلاميذ وقدراتهم وميولهم، ودوافعهم المختلفة وإتجاهاتهم التي يشكلونها نحو الشعب الدراسية، وهو بذلك يقدم مجموعة من الخدمات المنظمة والمستمرة داخل المؤسسات التعليمية وخارجها وفق مجموعة من الخطوات المحددة المستندة إلى نظريات وأساليب ومبادئ إرشادية معينة، وذلك من قبل الأخصائيين والمشرفين، أو العاملين في هذا الميدان لغرض توجيه كل تلميذ إلى الجذع المشترك في السنة الأولى ثانوي، أو الشعبة الدراسية في السنة الثانية ثانوي بما يتفق وإستعداداته، وقدراته، وميوله ومستواه التحصيلي، وغير ذلك من صفات شخصيته المميزة، وتنمية مختلف الدوافع، وبناء إتجاهات إيجابية لدى التلاميذ نحو الشعب الدراسية سعياً نحو تحقيق التوافق الدراسي لدى التلميذ وخصوصاً تلميذ التعليم الثانوي لخصوصية المرحلة النمائية التي يمر بها ولخصوصية التعليم الثانوي كمرحلة تعليمية، ومن هنا جاء الجانب الميداني في هذه الدراسة بعد التطرق للجانب النظري الذي يشكل منطلقاً لمختلف الدراسات في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية، وذلك لدراسة مختلف الفرضيات التي تم وضعها لهذه الدراسة من جهة، ومن جهة أخرى محاولة منا لربط علاقة بين ما يجب أن تكون عليه هذه المتغيرات من الناحية النظرية، وبين ما هو كائن في الواقع المدرسي مباشرة، فالدراسة الميدانية تعتبر من أهم مراحل البحث التي تمكن الباحث من جمع المعلومات والبيانات، ثم تحليلها وتفسيرها بغية الوصول إلى نتائج نهائية لدارسته، هذا ما يتطلب إتباع خطوات وأساليب صحيحة وسليمة من منهج وعينة وأدوات للقياس، وصولاً إلى أساليب إحصائية مناسبة، والتي تعتبر في مجملها خطوات أساسية وضرورية تساعد على الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية، وفي هذا الفصل الذي يعتبر بمثابة مدخل للدراسة الميدانية سوف نتطرق إلى تلك الخطوات والأساليب المنهجية المتبعة في الدراسة.

1 - منهج الدراسة :

إن البحث العلمي هو ذلك الجهد الإنساني المنظم والهادف الذي يقوم على الربط بين الوسائل والغايات من أجل تحقيق طموحات الإنسان ومعالجة مشكلاته وتلبية حاجاته وإشباعها، ويتضمن مجموعة من الأدوات والبيانات والمعلومات المنظمة والهادفة، ويربط بين النظريات والأفكار والإبداع الإنساني من جهة وبين الخبرة والممارسة والمشكلات والطموحات الإنسانية من جهة أخرى، ورغم تعدد التعاريف التي

صيغت في البحث العلمي لذا يمكن القول أنه محاولة منظمة تتبع أسلوباً أو منهجاً معيناً من منطلقات علمية للوصول إلى نتائج تثري المعرفة وتخدم الإنسانية.

وبشكل عام يمكن تعريف المنهج العلمي بأنه: " عبارة عن أسلوب من أساليب التنظيم الفعالة لمجموعة من الأفكار المتنوعة والهادفة للكشف عن حقيقة تشكل هذه الظاهرة أو تلك ". (محمد عبيدات وآخرون، 1999، ص35).

ونظراً لطبيعة دراستنا الحالية والتي تهدف إلى معرفة مستويات المتغيرات التالية (الدافع المعرفي، والإتجاهات نحو الشعب الدراسية، والتوافق الدراسي) للوقوف على مدى وجودها فعلاً عند تلاميذ السنة الثانية ثانوي من الشعب المعنية بالدراسة، وهل توجد هذه المتغيرات بمستويات مختلفة بين الذكور والإناث، وحسب نوع الشعب الدراسية، حيث تقتصر مهمتنا على وصفها وتحليلها كما هي في الوسط المدرسي دون تدخل لتعديلها أو تشكيلها، وبالتالي كانت من مقتضيات الدراسة اعتماد الطالب على المنهج الوصفي الذي يرتبط بدراسة الموضوعات المتعلقة بالمجالات الإنسانية والاجتماعية، ويعتبر الأسلوب الأكثر شيوعاً بين جمهور الباحثين في الوقت الحاضر نتيجة الصعوبات التي تترتب عن استخدام الأساليب الأخرى في البحث خاصة ما يتعلق منها بالأسلوب التجريبي، ويعرف المنهج الوصفي على أنه: "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة، أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة". (سامي محمد ملحم، 2000، ص324).

ويعرفه آخرون بأنه: " أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة، أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة "

كما يعرف البعض المنهج الوصفي بأنه: " عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها ".

ويعرف كذلك على أنه: " أسلوب من أساليب التحليل المرتكزة على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة". (محمد عبيدات وآخرون، 1999، ص46) ، ونظراً للصعوبات التي تتطوي على تطبيق منهج آخر كالمنهج التجريبي بحكم طول الزمن وصعوبة ضبط المتغيرات تجريبياً، رأينا أنه من المناسب تطبيق المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الوقائع ويهتم بوصفها وصفاً

دقيقاً من خلال جمع المعلومات والبيانات سواء الكيفية منها أو الكمية ، لنتمكن على ضوءها من تحليل وتفسير المتغيرات محل الدراسة ورصد العلاقات التي تربط بين مختلف الظواهر المدروسة ، وإجراء مقارنات داخلها وبينها لإكتشاف العوامل المصاحبة والمؤثرة ، وحتى الأسباب المؤدية إلى حدوثها .

2 - حدود الدراسة :

ركزت الدراسة على معرفة مستويات كل من الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب الدراسية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي والكشف عن الفروق الموجودة في مستويات هذه المتغيرات بحسب الجنس والشعبة الدراسية، وكذا أثر تفاعل كل من متغيري الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب الدراسية على التوافق الدراسي، وأنجزت هذه الدراسة في حدود معينة من حيث المكان والزمان ، لإرتباط الرسالة عامة بحيز زمني محدد من جهة ، وللصعوبات التي قد نلقاها في حال توسيع الدراسة في المجال المكاني لذا كانت حدود الدراسة كالآتي:

2-1- الحدود المكانية : تم إجراء الدراسة في ولاية الأغواط قطاع تدخل مركز التوجيه المدرسي والمهني بأفلو، وقد وقع الاختيار على الثانويات التابعة لقطاع تدخل مركز التوجيه المدرسي والمهني بأفلو لعدة إعتبارات منها وجود هيكلية تعليم ثانوي موحدة على مستوى ثانويات الوطن ككل ، عمل الطالب سابقاً في قطاع التربية كمستشار توجيه مدرسي ومهني في هذا المركز مما يساعد على الحصول على المعلومات المطلوبة ، كذلك البيئة الواحدة للطالب وللمبحوثين مما يساعد على سهولة التعامل ، وفهم متطلبات البيئة بحكم الإحتكاك المباشر بهذا الوسط، وهذا من شأنه المساعدة في إجراء الدراسة والحصول على البيانات المطلوبة، إضافة إلى أن إشكالية البحث إستمدت من الوسط المدرسي لهذا القطاع بحكم الممارسة المهنية في قطاع التربية والتعليم سابقاً ، مع ملاحظة أن الطالب حاول توسيع دائرة البحث إلى ولايات أخرى إلا أن تشتت الجهد وكثرة التكاليف المادية ومتطلبات الدراسة التي توجب متابعة تطبيق المقاييس بصفة شخصية جعل من الأمر متعذراً في حينه لذلك إكتفينا بقطاع التدخل هذا.

2-2- الحدود الزمنية :

يمكننا أن نقسم زمن إجراء الدراسة إلى ثلاث مراحل خلال المواسم الدراسية 2014/2015 و 2015/2016 و 2016/2017 في الفترة الممتدة ما بين نوفمبر 2014 و ماي 2017 .

حيث أن المرحلة الأولى والمرحلة الثانية مثلتا مرحلة الدراسة الإستطلاعية من خلال التعرف على ميدان إجراء الدراسة ، وتطبيق أدوات الدراسة في صورتها الأولى ، والمرحلة الأخيرة مثلت إجراء التطبيق النهائي بعد إستكمال إعداد أدوات الدراسة في صورتها النهائية.

2-3- الحدود البشرية : إرتكزت الدراسة من حيث الأفراد على فئة محددة وهم تلاميذ السنة الثانية ثانوي للشعب التالية (العلوم التجريبية ،التقني رياضي، الآداب والفلسفة، واللغات الأجنبية) ، بعدما حققوا إستقرارا في شعبهم بعد نهاية الفصل الأول ،وانتهاء عملية الطعن بصفة نهائية.

3 - مجتمع الدراسة وعينته :

ليس في الإمكان في أغلب الأحوال الحصول على البيانات التي نريدها من المجتمع بشكل مباشر ،ويعد من غير الضروري للجوء للمجتمع ككل للحصول على البيانات التي نريدها ،وبخاصة إذا كان هذا المجتمع كبيرا جدا ،ومنتشرا في بقعة جغرافية ممتدة ،لذلك يصبح من العملي إختيار جزء من المجتمع فقط لتطبيق إجراءات البحث عليه على أمل الحصول على نفس القيم الموجودة في المجتمع،وهذا الجزء من المجتمع هو ما يعرف بالعينة فهي مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة.(رجاء محمود أبو علام،2004،ص ص 147-151)

و كانت مبررات إختيار عينة الدراسة الحالية هي :

- توفر العدد المناسب لعينة الدراسة .
- ضمان التعاون من طرف التلاميذ والأساتذة ومستشاري التوجيه بحكم علاقتنا السابقة بقطاع التربية .
- كما كان الدافع وراء إختيار السنة الثانية ثانوي: يتميز هذا المستوى بكون تلاميذه يتمتعون باستقرار دراسي ،فهم قد تخطوا مرحلة التوجيه الخاصة بالسنوات الأولى ثانوي نحو مختلف الشعب الدراسية في السنة الثانية ثانوي هذا من جهة، ومن جهة أخرى هم في طور إكتشاف شعبهم الدراسية في انتظار انتقالهم إلى السنة الثالثة التي تتميز بخصوصية شهادة البكالوريا،وذلك لإستبعاد أي تأثيرات تتعلق بإضطراب في إختيار الشعبة لأن زمن التطبيق تم بعد ضبط القوائم النهائية للتلاميذ التي تنتهي مع نهاية أكتوبر من كل سنة دراسية،إضافة إلى ذلك نهاية مرحلة الطعون الخاصة بالتوجيه نهائيا،ولتجنب أي ضغط ناتج عن التحضير لإمتحان شهادة البكالوريا .
- أما إختيار هذه الشعب بالتحديد (العلوم التجريبية،التقني رياضي، الآداب والفلسفة، واللغات الأجنبية)،أولا للموازنة من حيث عدد الشعب بين الشعب الأدبية المنبثقة عن الجذع المشترك آداب (الآداب والفلسفة، واللغات الأجنبية)،والشعب العلمية المنبثقة عن الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا (العلوم التجريبية،التقني رياضي)،وتم إستبعاد شعبة الرياضيات ،وشعبة التسيير وإقتصاد الأولى لأنها تعد من الشعب القليلة الإنتشار على مستوى الولاية فعلى سبيل المثال في قطاع تدخل مركز التوجيه المدرسي بأقلو توجد في ثانوية واحدة بعدد لايكاد يذكر (15) تلميذ،أما شعبة تسيير وإقتصاد تعد شعبة تتوسط

- الإتجاهين من حيث البرامج لا تنتمي لما يعرف بالشعب العلمية مائة بالمائة رغم أنها تابعة للجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ولا هي شعبة من الشعب الأدبية، لذلك قد يكون ملمح التلميذ غير واضح فيها.
- لم يأخذ الباحث سنوات الإعادة للتلاميذ بعين الاعتبار.
- جاء إختيار العينة من قطاع تدخل مركز واحد بولاية الأغواط ألا وهو قطاع تدخل مركز التوجيه المدرسي والمهني بأفلو، وهذا نظرا للصعوبات التي تلقاها الباحث أثناء محاولة التطبيق للمرة الأولى في عدة ولايات مجاورة، عدم القدرة على الإشراف المباشر على إجراءات تطبيق أدوات الدراسة، وانعدام القدرة على التحكم فيها عن بعد.

3 - 1 - مجتمع الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتحديد مجتمع الدراسة، ويقصد بالمجتمع جميع الأفراد أو الأشياء أو العناصر الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها، وعناصر المعاينة هي الوحدات التي يتكون منها المجتمع وتشكل أساس سحب العينة، وقد تكون هذه الوحدة فردا أو مجموعة أفراد أو مؤسسات...، ويتسع ويضيق هذا المفهوم طبقا للتعريف الإجرائي الذي قدمه الباحث، على أن يتضمن العناصر أو الوحدات التي يتكون منها المجتمع، الموقع الجغرافي للمجتمع، حدوده الزمنية. (رجاء محمود أبو علام، 2004، ص 149)

ومن هذا المنطلق مثل المجتمع الإحصائي في دراستنا الحالية التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في السنة الثانية ثانوي للشعب التالية، آداب وفلسفة، ولغات أجنبية كشعبتين منبثقتين عن الجذع المشترك آداب وشعبتي العلوم التجريبية والتقني رياضي بخياراته الأربعة باعتبارهما شعبتين منبثقتين عن الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا وفق الهيكلية المعتمدة في مؤسسات التعليم الثانوي التابعة لقطاع تدخل مركز التوجيه المدرسي والمهني بأفلو ولاية الأغواط للسنة الدراسية 2016/2017، والبالغ عددهم (1342) تلميذ موزعين على ثلاثة عشرة ثانوية تابعة لهذا القطاع منتشرة من الناحية الجغرافية على تراب الجهة الشمالية لولاية الأغواط وتم هذا الإختيار بناءا على المبررات المقدمة سابقا، وقد تحدد هذا المجتمع من خلال البيانات المقدمة من طرف مركز التوجيه المدرسي والمهني بأفلو، والجدول التالي يوضح عدد الوحدات الإحصائية والعدد الإجمالي لعدد التلاميذ المشكلين للوحدة في الشعب المحددة في التعريف الإجرائي.

جدول رقم (05) : يمثل عدد تلاميذ الشعب الدراسية المعنية بالدراسة موزعين حسب مؤسسات التعليم الثانوي .

الرقم	مؤسسة التعليم الثانوي	التكرار	النسبة المئوية	الرقم	مؤسسة التعليم الثانوي	التكرار	النسبة المئوية
01	محمد بوضياف	121	% 16.46	08	عمر دهيبة	118	% 8.8
02	هوارى بومدين	95	% 7.08	09	الغيشة	62	% 4.62
03	أبو القاسم الزهراوي	201	% 14.98	10	سيدي بوزيد	70	% 5.22
04	بركاتي رباح	204	% 15.20	11	عين سيدي علي	83	% 6.18
05	غزاوي بلقاسم	75	% 5.59	12	وادي مرة	37	% 2.76
06	مالك بن نبي	83	% 6.18	13	البيضاء	63	% 4.69
07	خامد عامر	130	% 9.68	//	//	//	//
المجموع الكلي		1342					

إعتمد الباحث في أخذ عينة الدراسة على طريقة المعاينة العنقودية العشوائية (تمثل كل ثانوية عنقودا) في السنة الدراسية 2016/2017، وخطوات هذه الطريقة لا تختلف كثيرا عن خطوات المعاينة العشوائية البسيطة أو الطبقية، والفرق الرئيسي بينهما هو أن المعاينة العنقودية تجري على مجموعات (عناقيد) وليس على أفراد. (رجاء محمود أبو علام، 2004، ص 167)

3 - 2 عينة الدراسة :

إقتصرت عينة الدراسة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي للشعب الدراسية التالية (العلوم التجريبية، التقني رياضي، الآداب والفلسفة، واللغات الأجنبية) المتمدرسين بثانويات قطاع تدخل مركز التوجيه المدرسي والمهني بأفلو للسنة الدراسية 2016 / 2017 والذين تم إختيارهم بطريقة المعاينة العنقودية العشوائية (المتعددة المراحل) ، ويرجع سبب الإختيار لهذه الطريقة لصعوبة إجراء حصر شامل لكل هذه الثانويات وضمنا للتسهيلات الميدانية أثناء التطبيق الميداني ، أما عن حجم العينة فقد تم إعتداد نسبة 33.53 %وعليه كان عدد أفراد العينة (450) تلميذ من المجتمع الأصلي وبعد معاينة مختلف إستجابات التلاميذ على مقاييس الدراسة ، تم إعتداد (409) صالحة للدراسة والتحليل ، ويشير البعض أن: " حجم العينة يكون مابين 5% إلى 20% من حجم مجتمع الدراسة في حالة الدراسات المسحية علما بأن هذه النسبة

تقل كلما زاد حجم الدراسة وقد تزداد في الوضع المعاكس ."(ربحي مصطفى عليان وآخرون ، 2000 ، ص ص 139-140).

وتم رفع نسبة العينة عن 20 %، لأننا إعتبرنا أن حجمها غير كاف في حال إنزالها لهذه النسبة، واحتياطاً في حال إلغاء مجموعة من المفردات غير المكتملة وفيما يلي عرض موجز لخطوات المعاينة العنقودية:

- المجتمع الإحصائي هو تلاميذ السنة الثانية ثانوي الشعب المعنية بالدراسة المتمدرسين بالثانويات داخل قطاع تدخل مركز التوجيه المدرسي والمهني بأقلو وعدد أفرادها (1342) تلميذ موزعين على ثلاثة عشرة ثانوية كما هو مبين في الجدول رقم (05).
- حجم العينة المرغوب فيه هو (450) تلميذ بنسبة (33.53%).
- العنقود المناسب هو الثانوية (لدينا هنا 13 عنقودا).
- متوسط عدد التلاميذ في العنقود الواحد هو بالتقريب (103) تلميذ.
- عدد العناقيد المطلوبة هو حاصل قسمة حجم العينة المرغوب فيه (450) على متوسط عدد التلاميذ في العنقود (103)، وبالتالي نحصل على أربعة عناقيد (أربعة ثانويات) تم إختيارهم بطريقة عشوائية من مجموع ثلاثة عشرة عنقودا.
- داخل هذه الثانويات بعض الشعب الدراسية فيها أكثر من فوج مثل شعبتي (العلوم التجريبية/ الآداب وفلسفة) ،تم إختيار الفوج الذي يخضع أفرادها للدراسة عشوائيا كذلك، بحيث يصبح لدينا في كل ثانوية مختارة فوج في كل شعبة معنية بالدراسة (كل تلاميذ الفوج) تطبق عليه أدوات الدراسة والجدول الموالي يوضح توزيع عدد تلاميذ عينة الدراسة موزعين حسب الثانويات التي تم إختيارها.
- هذه الخطوة الأخيرة تمت بناء على أنه يمكن تنفيذ المعاينة العنقودية في مراحل ،تتضمن إختيار عناقيد ضمن عناقيد أخرى ،ويطلق على هذه الطريقة المعاينة متعددة المراحل ،مثال ذلك إختيار مجموعة عشوائية من المدارس كعناقيد، ثم إختيار مجموعة عشوائية من الفصول الدراسية من داخل كل مدرسة. (رجاء محمود أبو علام، 2004، ص 167)

جدول رقم (06) : يمثل نسبة عينة الدراسة من المجتمع الأصلي حسب الثانويات .

الرقم	مؤسسة التعليم الثانوي	التكرار	عدد الأفراد المختارين للعينة	النسبة المئوية %
01	محمد بوضياف	121	101	22,44 %
02	أبو القاسم الزهراوي	204	130	28,90 %
03	عمر دهيبة	201	128	28,44 %
04	بركاتي راجح	118	91	20,22 %
المجموع		645	450	100 %

تم إسترجاع 409 من مجموع أفراد العينة ،كانت إستجاباتهم على مقاييس الدراسة صالحة للدراسة والتحليل.

3 - 2 - 1 خصائص عينة الدراسة :

نظرا للإرتباط الجانب الميداني بفرضيات الدراسة التي شملت إضافة إلى متغيرات الدراسة الأساسية متغيرات وسيطية (الجنس، الشعبة الدراسية) ،لذلك تميزت عينة الدراسة ببعض الخصائص منها الجنس والشعبة الدراسية.

جدول رقم (07) : يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
إناث	260	63.57 %
ذكور	149	36.43 %
المجموع	409	100 %

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور ، حيث بلغت نسبتهم 63.57 % ،وهذا له ما يبرره بحكم ان أغلب المسجلين في كل الشعب الدراسية وفق الإحصائيات المقدمة لنا من طرف مركز التوجيه المدرسي بأفلو تؤثر على تباين كبير في نسب التمدرس لصالح الإناث وفي كل الشعب الدراسية بإستثناء فارق بسيط سجلناه على مستوى شعبة التقني رياضي لصالح الذكور ولكنه ليس مؤثرا وقد أشرنا إلى هذه الحالة في إشكالية الدراسة.

جدول رقم (08) : يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الشعبة الدراسية.

النسبة المئوية %	التكرار	الشعبة الدراسية
25.92 %	106	العلوم التجريبية
23.72 %	97	التقني رياضي
27.14 %	111	الآداب والفلسفة
23.22 %	95	اللغات الأجنبية
100 %	409	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك تقارب بين النسب للشعب الأربعة يرجع لإختيار فوج واحد لكل شعبة دراسية من كل ثانوية معنية بالدراسة، مع تسجيل تفاوت بسيط يجعل ترتيب الشعب من حيث العدد على التوالي :آداب وفلسفة،العلوم التجريبية،التقني رياضي،واللغات الأجنبية ،وهو ما سجلناه في الإحصائيات العامة المقدمة لنا من طرف مركز التوجيه ،وكذلك ناتج عن التحجيم المعتمد في عملية التوجيه والذي أشرنا له في الجانب النظري في فصل التعليم الثانوي في الجزائر،يجعل هذا الترتيب طبيعياً.

4 - الدراسة الإستطلاعية :

4 - 1 - وصف العينة الاستطلاعية :

تمثلت هذه العينة في 150 تلميذ وتلميذة من السنة الثانوي للشعب الدراسية المستهدفة بالدراسة (العلوم التجريبية،التقني رياضي،الآداب والفلسفة،اللغات الأجنبية) تم إختيارهم بطريقة عشوائية من الثانويات السالفة الذكر للموسم الدراسي 2015/2016

4 - 2 - الهدف من الدراسة الاستطلاعية :

بادرنا بالنزول إلى الميدان كخطوة أولى ،وذلك بغية التقرب من الظاهرة موضوع الدراسة ميدانيا ،وكذا تجريب أدوات القياس التي سيتم إستعمالها ، والإستفادة كذلك من خبرات الزملاء العاملين في قطاع التربية سواء مستشاري توجيه ،أو مستشاري التربية ،والزملاء الأساتذة العاملين في الثانوي ،لأنه من المنهجي قبل شروع الباحث في الدراسة الأساسية يجب عليه القيام بدراسة استطلاعية حيث تشمل هذه المرحلة تطبيق أدوات الدراسة على عدد محدود من أفراد مجتمع البحث (عينة إستطلاعية) ، ويحقق هذا الإجراء مجموعة من الأهداف أهمها :

- توفر للباحث الفرصة لتقويم مدى مناسبة البيانات التي يحصل عليها للدراسة .
 - التأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة ، والتي تتمثل في :
 - التأكد من الفهم اللغوي للمقياس .
 - دراسة صدق المقياس .
 - دراسة ثبات المقياس .
 - تساعد الباحث على اختبار أولي لفرضيات الدراسة ؛ حيث تقدم لنا النتائج الأولية مؤشرات بمدى صلاحية الفرضيات ، وما هي التعديلات الواجب القيام بها إن كانت تحتاج إلى تعديلات .
 - تمكن الباحث من إظهار مدى كفاية إجراءات البحث والمقاييس التي اختيرت لقياس المتغيرات.
- مع ملاحظة أن هناك فرقا بين الدراسة الإستطلاعية والدراسة الأولية لأدوات البحث ، فالهدف من الأولى القيام ببحث مصغر لإختبار مختلف عناصر خطة البحث ، أما الثانية فالغرض منها التحقق من صدق وثبات الأدوات قبل إستخدامها في جمع البيانات.(رجاء محمود ابو علام ، 2004 ، ص 87)

5 - أدوات الدراسة :

5 - 1 - مقياس الدافع المعرفي:

5 - 1 - 1 - وصف المقياس:

أعد هذا المقياس في الأصل جون كاسيبو وريتشارد بيتي (1982) "Cacioppo & Petty" ، وقام صلاح أبو ناهية بتعريبه وتقنيته سنة (1988) ويتكون المقياس من 30 فقرة، وتتم الاستجابة على كل منها وفقاً لتدرج خماسي البدائل على طريقة ليكرت، وهي :أوافق بشدة 5 درجات، أوافق 4 درجات متردد 3 درجات، لا أوافق درجتين، لا أوافق بشدة درجة واحدة فقط، باستثناء الفقرات السلبية تصحح بعكس هذا الاتجاه وتحمل الأرقام : 5، 6، 8، 9، 10، 11، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 22، 23 في نسخته الأصلية. (أنظر الملحق 01)

5 - 1 - 2 - طريقة الإجابة والتصحيح:

على التلميذ أن يحدد مدى تطابق كل فقرة عليه، وذلك بوضع علامة (X) أمام الفقرة تحت العمود الذي يتفق مع رأيه ،ويتم حساب الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس بجمع درجاته في الفئات الخمس للمقياس وتتراوح الدرجات الكلية للمفحوص على المقياس في الصورة الأولية بين (30-150) درجة،حيث تدل الدرجة المرتفعة على حاجة مرتفعة للمعرفة بينما تدل الدرجة المنخفضة على حاجة منخفضة للمعرفة.(بسام محمد المشهراوي، 2010، صص 106-107)

5 - 2 - مقياس الإتجاه نحو الشعب الدراسية :

5 - 2 - 1 - وصف المقياس :

أعد هذا المقياس محمد عبد الحليم منسي تحت إسم مقياس إتجاه التلاميذ نحو الدراسة في مرحلة التعليم المتوسط، يصلح هذا المقياس للإستخدام في التوجيه المدرسي، كما يمكن إستخدامه في البحوث النفسية والتربوية، يتكون المقياس من 26 فقرة وتتم الاستجابة على كل منها وفقاً لتدرج ثلاثي البدائل كالآتي: موافق ثلاثة درجات، متردد درجتين، معترض درجة واحدة فقط، بإستثناء الفقرات السلبية تصحح بعكس هذا الإتجاه وتحمل الأرقام: 1. 4. 5. 9. 10. 11. 12. 14. 15، 19، 21، 24، 22 في نسخته الأصلية (أنظر

الملحق رقم 02)

5 - 2 - 2 - طريقة الإجابة والتصحيح:

على التلميذ أن يحدد مدى انطباق كل فقرة عليه، وذلك بوضع علامة (X) أمام الفقرة تحت العمود الذي يتفق مع رأيه، ويتم حساب الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس بجمع درجاته في الفئات الثلاث للمقياس وتتراوح الدرجات الكلية للمفحوص على المقياس في الصورة الأولية بين (26-78) درجة، حيث تدل الدرجة المرتفعة على إتجاه إيجابي بينما تدل الدرجة المنخفضة على إتجاه سلبي. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2011، صص 229-234)

5 - 3 - مقياس التوافق الدراسي :

5 - 3 - 1 - وصف المقياس :

و هو مقياس من تأليف م. ب يونجمان و أعدّه و كيّفه على البيئة العربية (في دولة قطر) حسين عبد العزيز الدريني، و هو من مقاييس التقدير الذاتي، يكتسي فائدة كبيرة في مساعدة المدرسين على فهم سلوك تلاميذهم، و على توجيههم التوجيه المناسب، كما أنه يساعد الأخصائي النفسي و التربوي على تبين بعض الجوانب التي تؤدي إلى سوء توافق التلاميذ دراسياً؛ لكي يقدم لهم المساعدة الفنية المناسبة، و يتضمن المقياس (34 سؤالاً)، ببديلين نعم وينقط بنقطتين ولا وينقط بنقطة واحدة تتدرج تحت ثلاثة أبعاد و هي:

- بعد الجدّ و الإجتهد (يتضمن 12 سؤالاً)، و هي (1.5.7.11.13.19.20.22.25.29.31.34).

- بعد الإذعان (يتضمن 15 سؤالاً)، و هي (2.3.8.9.10.14.15.16.17.18.23.24.26.28.32).

- بعد العلاقة بالمدرس (يتضمن 7 أسئلة)، و هي (4.6.12.21.27.30.33). (أنظر الملحق رقم 03)

5 - 2 - 2 - طريقة الإجابة والتصحيح:

على التلميذ أن يحدد مدى تطابق كل فقرة عليه، وذلك بوضع علامة (X) أمام الفقرة تحت العمود الذي يتفق مع رأيه، ويتم حساب الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس بجمع درجاته في الفئتين للمقياس وتتراوح الدرجات الكلية للمفحوص على المقياس في الصورة الأولية بين (34-68) درجة، حيث تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من التوافق الدراسي بينما تدل الدرجة المنخفضة على مستوى منخفض من التوافق الدراسي. (حسين عبد العزيز الدريني، 1990، ص19)

6 - الخصائص السيكمومترية لأدوات الدراسة:

قام الباحث بتكييف كل من مقياس الدافع المعرفي، ومقياس الإتجاه نحو الدراسة بناء على متطلبات الدراسة الإستطلاعية التي أظهرت مثلاً صعوبة عبارات مقياس الدافع المعرفي بالنسبة لتلاميذ التعليم الثانوي، أما المقياس الثاني وهو مقياس الإتجاه نحو الدراسة كان من متطلبات الدراسة تعديله وإضافة بعض البنود التي تتلاءم مع مرحلة التعليم الثانوي التي تحتوي مجموعة من الشعب على عكس التعليم المتوسط وهذا ما يبينه في العرض التالي، أما مقياس التوافق الدراسي لم تحدث عليه تعديلات ماعدا تغيير كلمة الحجرة بكلمة القسم لأنها أكثر شيوعاً في الوسط المدرسي لبيئتنا المحلية.

6-1- الخصائص السيكمومترية لمقياس الدافع المعرفي في دراسات أخرى:

تم التحقق من صدق وثبات المقياس في دراسات عربية من بينها دراسة بسام محمد المشهراوي (2011) بفلسطين بطريقة الإتساق الداخلي حيث وجد أن أغلب بنوده وهي 26 بند دالة حققت إرتباطات دالة مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0.01)، وتم حساب معامل ثباته بطريقة التجزئة النصفية حيث وجده يساوي (0.82) وهي درجة مقبولة علمياً.

6-2- الخصائص السيكمومترية لمقياس الدافع المعرفي في الدراسة الحالية:

قمنا بهذا الإجراء نظراً للتعديلات التي أحدثناها على المقياس في نسخته الأصلية، وكذلك لإختلاف بيئة الدراسة.

6-2-1- صدق المحكمين لمقياس الدافع المعرفي:

بعد الدراسة الإستطلاعية الأولية قام الباحث بعرض مقياس الدافع المعرفي على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والتربية في جامعة عمار ثلجي بالأغواط وفي المركز الجامعي بأفلو وبناء على آراء المحكمين وكذلك ملاحظات الخصائيين في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي العاملين بالثانويات تم إقتراح إعاد الصياغة اللغوية لبعض البنود غير الواضحة بالنسبة للتلاميذ وكذلك فيما يتعلق

باتجاه التصحيح حيث أصبحت الفقرات السلبية التي تنقط عكس الاتجاه تحمل الأرقام: 5، 6، 8، 9، 10، 11، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 22، 23، وتم إختزال البدائل من خمسة إلى ثلاثة كالاتي: موافق ثلاثة درجات ،متردد درجتين، معارض درجة واحدة فقط وقد أملت ملاحظات الدراسة الإستطلاعية ذلك حيث لاحظنا تردد التلاميذ في الإختيار بين بديل أوافق وأوافق بشدة، وبديل لا أوافق و لاأوافق بشدة. (أنظر الملحق رقم 04)

أما من الناحية الإحصائية فتم حساب صدق المقياس بالطرق التالية:

6-2-2- صدق الاتساق الداخلي (التجانس الداخلي) لمقياس الدافع المعرفي :

جدول رقم(09) : يمثل معامل إرتباط كل فقرة من فقرات مقياس الدافع المعرفي بالدرجة الكلية.

رقم الفقرة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
01	0.17	دال عند 0.01	16	0.34	دال عند 0.01
02	0.25	دال عند 0.01	17	0.21	دال عند 0.01
03	0.35	دال عند 0.01	18	0.23	دال عند 0.01
04	0.26	دال عند 0.01	19	0.32	دال عند 0.01
05	0.23	دال عند 0.01	20	0.24	دال عند 0.01
06	0.35	دال عند 0.01	21	0.25	دال عند 0.01
07	0.17	دال عند 0.05	22	0.026	غير دالة إحصائيا
08	0.24	دال عند 0.01	23	0.38	دال عند 0.01
09	0.27	دال عند 0.01	24	0.22	دال عند 0.01
10	0.17	دال عند 0.05	25	0.31	دال عند 0.01
11	0.13	غير دالة إحصائيا	26	0.40	دال عند 0.01
12	0.18	دال عند 0.05	27	0.42	دال عند 0.01
13	0.29	دال عند 0.01	28	0.038	غير دالة إحصائيا
14	0.12	غير دالة إحصائيا	29	-0.005	غير دالة إحصائيا
15	0.37	دال عند 0.01	30	0.11	غير دالة إحصائيا

(0.01**، 0.05*)

يتبين من جدول رقم(09):

- أن أغلب فقرات مقياس الدافع المعرفي 21 فقرة حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0.01)، وثلاثة فقرات حققت الدلالة عند مستوى (0.05) أرقامها (7، 10، 12).

- في حين لم تحقق بعض فقرات المقياس إرتباطات دالة مع الدرجة الكلية وأرقامها (11، 22، 14، 28، 29، 30).

وهكذا يتضح صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافع المعرفي وتشارك (24) من فقراته في قياس سمة الدافع المعرفي عند تلاميذ التعليم الثانوي من أفراد العينة، وبذلك يبقى المقياس في صورته النهائية يتكون من 24 فقرة ، وتتراوح الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس في الصورة النهائية بين (24-72) (أنظر الملحق رقم 05)

6-2-3- الصدق التمييزي لمقياس الدافع المعرفي :

تم الإعتماد في تقدير معامل صدق المقياس على طريقة المقارنة الطرفية أو ما يعرف بالصدق التمييزي و ذلك بإتباع الخطوات الآتية :

- ترتيب درجة أفراد العينة ترتيبا تنازليا من أعلى إلى أدنى درجة .

- تقسيم الدرجات المحصل عليها إلى مجموعتين ، فالمجموعة الأولى تشير الى المجموعة العليا من الذين تحصلوا على درجات مرتفعة في المقياس و المقدّر عددهم ب (40) أفراد بنسبة (27 %) أما المجموعة الثانية فتشير إلى المجموعة السفلى من الذين تحصلوا على درجات منخفضة في المقياس و المقدّر عددهم ب(40) أفراد بنسبة (27%).

- وبعد ذلك تم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين للمقياسين بتطبيق إختبار "ت" فتحصلنا على النتائج التالية :

جدول رقم (10) : يمثل قيمة " ت " لدلالة الفرق بين الطرف العلوي والطرف السفلي لمقياس الدافع المعرفي

مجموعات المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	" ت " المحسوبة	قيمة " p "	مستوى الدلالة
الثلث الأعلى 27 %	40	69,5500	2,84605	78	21,455	,000	0.05
الثلث الأدنى 27 %	40	55,7500	2,90667				

* و يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة $p=0.000$ لإختبار " ت " (21,455) عند درجة حرية

(78) أصغر من مستوى دلالة إحصائية (0.05) ، فهي دالة إحصائيا وعليه توجد فروق بين

المجموعتين و منه فالمقياس له القدرة على التمييز بين أطرافه فهو صادق وصالح للإستخدام في الدراسة

6-2-4- حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي  ألفا كرونباخ لمقياس الدافع المعرفي : والذي يستخدم في حالة تطبيق الاختبار مرة واحدة من أجل حساب معامل التجانس الذي يتمتع به الاختبار .

جدول رقم (11) :يمثل معامل ثبات لمقياس الدافع المعرفي بمعادلة ألفا كرونباخ .

العينة	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
150	30	0.89

يتضح من الجدول أن معامل ثبات المقياس المقدر بـ (0.89) يعتبر معامل ثبات عال ، ومنه يمكن الوثوق به .

6-2-5- حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار : في هذه الطريقة يتم حساب الثبات عن طريق إعادة تطبيق الاختبار ، والتي نقوم فيها بتطبيق الاستبيان بفارق زمني قدره (15) يوما بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ثم نحسب معامل الارتباط بيرسون بين درجات المقياس في التطبيق الأول ودرجات المقياس في التطبيق الثاني .

6-2-5-1 - حساب معامل ثبات لمقياس الدافع المعرفي بطريقة إعادة الاختبار :

تم حساب معامل الارتباط بيرسون على العينة الاستطلاعية ، وكانت نتيجة معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني تقدر بـ (0.95) وهي قيمة دالة إحصائيا ، وعليه يمكن القول أن مقياس الدافع المعرفي لديه قدرة ثبات عالية جدا .

6-3- الخصائص السيكومترية لمقياس الإتجاهات نحو الشعب الدراسية في النسخة الأصلية:

قام محمد عبد الحليم منسي بالتحقق من صدق وثبات المقياس عند تطبيقه ، حيث تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار وكان معامل الارتباط بين المرتين (0.76) ، وتم حساب الصدق بطريقتين صدق المحكمين حيث أجمعوا على صلاحية جميع بنوده، وطريقة صدق التكوين وكانت جميع معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية على المقياس دالة إحصائيا وهو مؤشر واضح على الإتساق الداخلي للمقياس .

6-4- الخصائص السيكومترية لمقياس الإتجاهات نحو الشعب الدراسية في الدراسة الحالية:

قمنا بهذا الإجراء نظرا للتعديلات التي أحدثناها على المقياس في نسخته الأصلية، وكذلك لإختلاف بيئة الدراسة.

6-4-1- صدق المحكمين لمقياس الإتجاهات نحو الشعب الدراسية:

بعد الدراسة الإستطلاعية الأولية قام الباحث بعرض مقياس الإتجاه نحو الشعب الدراسية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والتربية في جامعة عمار ثليجي بالأغواط وفي المركز الجامعي بأفلو وبناء على آراء المحكمين وكذلك ملاحظات الأخصائيين في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي العاملين بالثانويات تم إقتراح إعاد الصياغة اللغوية لبعض البنود غير الواضحة بالنسبة للتلاميذ وكذلك زيادة بعض البنود الخاصة بالشعب الدراسية ليصل عدد عبارات المقياس (30) عبارة بما تقتضيه خصوصية التعليم الثانوي، وكذلك فيما يتعلق بإتجاه التصحيح حيث أصبحت الفقرات السلبية التي تنقط عكس الإتجاه تحمل الأرقام: 1، 4، 5، 9، 10، 11، 13، 14، 18، 19، 21 وتم الإحتفاظ بالبدائل الثلاثة كالآتي: موافق ثلاثة درجات، متردد درجتين، معارض درجة واحدة فقط. (أنظر الملحق رقم 06)

أما من الناحية الإحصائية فتم حساب صدق المقياس بالطرق التالية:

6-4-2- صدق الاتساق الداخلي (التجانس الداخلي) لمقياس الإتجاهات نحو الشعب الدراسية:

جدول رقم (12) : يمثل معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الإتجاهات نحو الشعب الدراسية بالدرجة الكلية.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.22	دال عند 0.01	16	0.32	دال عند 0.01
02	0.31	دال عند 0.01	17	0.42	دال عند 0.01
03	0.44	دال عند 0.01	18	0.38	دال عند 0.01
04	0.12	غير دالة إحصائيا	19	0.31	دال عند 0.01
05	0.33	دال عند 0.01	20	0.21	دال عند 0.01
06	0.35	دال عند 0.01	21	0.32	دال عند 0.01
07	0.45	دال عند 0.01	22	0.43	دال عند 0.01
08	0.29	دال عند 0.01	23	0.21	دال عند 0.05
09	0.25	دال عند 0.01	24	0.34	دال عند 0.01
10	0.24	دال عند 0.01	25	0.45	دال عند 0.01
11	0.35	دال عند 0.01	26	0.36	دال عند 0.01
12	0.29	دال عند 0.01	27	0.01	غير دالة إحصائيا
13	0.35	دال عند 0.01	28	0.33	دال عند 0.01
14	0.40	دال عند 0.01	29	0.36	دال عند 0.01
15	0.25	دال عند 0.01	30	0.32	دال عند 0.01

(0.01**,0.05*)

يتبين من جدول رقم(12):

- أن أغلب فقرات مقياس الإتجاهات نحو الشعب الدراسية 27 فقرة حققت إرتباطات دالة مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0.01)،والعبارة رقم 23 عند مستوى دلالة (0.05)
- في حين لم تحقق الفقرات رقم أربعة ورقم 27 إرتباطات دالة مع الدرجة الكلية ،وهكذا يتضح صدق الاتساق الداخلي للإتجاهات نحو الشعب الدراسية وتتشترك (28) من فقراته في قياس سمة الإتجاهات نحو الشعب الدراسية عند تلاميذ التعليم الثانوي من أفراد العينة،وبذلك يبقى المقياس في صورته النهائية يتكون من 28 فقرة ، وتتراوح الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس في الصورة النهائية بين (28-84) (أنظر الملحق رقم 07)

3-4-6- الصدق التمييزي لمقياس الإتجاهات نحو الشعب الدراسية :

تم الإعتماد في تقدير معامل صدق المقياس على طريقة المقارنة الطرفية أو ما يعرف بالصدق التمييزي و ذلك بإتباع الخطوات الآتية :

- ترتيب درجة أفراد العينة ترتيبا تنازليا من أعلى إلى أدنى درجة .
- تقسيم الدرجات المحصل عليها إلى مجموعتين ، فالمجموعة الأولى تشير الى المجموعة العليا من الذين حصلوا على درجات مرتفعة في المقياس و المقدر عددهم ب (40) أفراد بنسبة (27 %) أما المجموعة الثانية فتشير إلى المجموعة السفلى من الذين حصلوا على درجات منخفضة في المقياس و المقدر عددهم ب(40) أفراد بنسبة (27%)، وبعد ذلك تم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين للمقياسين بتطبيق إختبار "ت" فتحصلنا على النتائج التالية :

جدول رقم (13): يمثل قيمة " ت" لدلالة الفرق بين الطرف العلوي والطرف السفلي لمقياس الإتجاهات نحو

الشعب الدراسية

مجموعات المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	" ت " المحسوبة	قيمة " p "	مستوى الدلالة
الثلث الأعلى % 27	40	76,2000	2,30050	78	22,368	,000	0.05
الثلث الأدنى % 27	40	59,4000	4,15593				

* و يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة $p=0.000$ لإختبار " ت " (22,368) عند درجة حرية (78) أصغر من مستوى دلالة إحصائية (0.05) ، فهي دالة إحصائياً وعليه توجد فروق بين المجموعتين و منه فالمقياس له القدرة على التمييز بين أطرافه فهو صادق وصالح للاستخدام في الدراسة.

4-4-6- حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ لمقياس الإتجاهات نحو الشعب الدراسية : والذي يستخدم في حالة تطبيق الاختبار مرة واحدة من أجل حساب معامل التجانس الذي يتمتع به الإختبار .

جدول رقم (14) :يمثل معامل ثبات مقياس الإتجاهات نحو الشعب الدراسية بمعادلة الفا كرونباخ .

العينة	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
150	30	0.76

يتضح من الجدول أن معامل ثبات المقياس المقدر بـ (0.76) يعتبر معامل ثبات عال ، ومنه يمكن الوثوق به .

4-4-6- حساب معامل ثبات مقياس الإتجاهات نحو الشعب الدراسية بطريقة إعادة الإختبار :

تم حساب معامل الارتباط بيرسون على العينة الاستطلاعية ، وكانت نتيجة معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني تقدر بـ (0.79) وهي قيمة دالة إحصائياً ، وعليه يمكن القول أن لمقياس الإتجاهات نحو الشعب الدراسية لديه قدرة ثبات جيدة ومقبولة .

4-5- الخصائص السيكومترية لمقياس الإتجاهات التوافق الدراسي في النسخة الأصلية:

قام حسين عبد العزيز الدريني بالتحقق من صدق وثبات المقياس عند تطبيقه ، بطريقة الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ حيث تمتع المقياس ككل بدرجة ثبات مرتفعة (0.86)، ووجدت معاملات الثبات الخاصة بكل بعد دالة ومناسبة ، وتم حساب الصدق بطريقة صدق التكوين وكانت جميع معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية على المقياس دالة إحصائياً وهو مؤشر واضح على الإتساق الداخلي للمقياس وأنه يتمتع بدرجة صدق مقبولة.

4-6- الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق الدراسي في الدراسة الحالية:

من خلال الدراسة الإستطلاعية تبين أن المقياس واضح في عباراته ولم يشكل عائقاً أمام إستجابات التلاميذ على مختلف عباراته قمنا بهذا الإجراء نظراً لإختلاف بيئة الدراسة الحالية عن الدراسة الأصلية.

6-6-1- صدق الاتساق الداخلي (التجانس الداخلي) التوافق الدراسي:

جدول رقم (15) : يمثل معامل ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس التوافق الدراسي بالدرجة الكلية.

الرقم	الأبعاد	عدد العبارات	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية
1	الجد والاجتهاد	12	0.75	دال عند 0.01
2	الإذعان	15	0.67	دال عند 0.01
3	العلاقة بالمدرس	07	0.59	دال عند 0.01

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم معامل ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس التوافق الدراسي بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند (0.01) فهي تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وتؤكد قوة الارتباط الداخلي ، كما تدل على تجانس الأبعاد مع المقياس ككل ، ولهذا يمكن الوثوق في المقياس لقياس ما وضع لقياسه .

6-6-2- الصدق التمييزي لمقياس التوافق الدراسي:

تم الإعتماد في تقدير معامل صدق المقياس على طريقة المقارنة الطرفية أو ما يعرف بالصدق التمييزي و ذلك بإتباع الخطوات الآتية :

- ترتيب درجة أفراد العينة ترتيباً تنازلياً من أعلى إلى أدنى درجة .
- تقسيم الدرجات المحصل عليها إلى مجموعتين ، فالمجموعة الأولى تشير الى المجموعة العليا من الذين حصلوا على درجات مرتفعة في المقياس و المقدّر عددهم ب (40) أفراد بنسبة (27 %) أما المجموعة الثانية فتشير إلى المجموعة السفلى من الذين حصلوا على درجات منخفضة في المقياس و المقدّر عددهم ب(40) أفراد بنسبة (27%).
- وبعد ذلك تم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين للمقياسين بتطبيق إختبار "ت" فتحصلنا على النتائج التالية :

جدول رقم (16) : يمثل قيمة " ت " لدلالة الفرق بين الطرف العلوي والطرف السفلي لمقياس التوافق الدراسي.

مجموعات المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	" ت " المحسوبة	قيمة " p "	مستوى الدلالة
الثلاث الأعلى % 27	40	56,5000	1,41421	78	16,748	,000	0.05
الثلاث الأدنى % 27	40	48,0750	2,84999				

* و يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة $p=0.000$ لإختبار " ت " (16,748) عند درجة حرية (78) أصغر من مستوى دلالة إحصائية (0.05) ، فهي دالة إحصائية وعليه توجد فروق بين المجموعتين، ومنه فالمقياس له القدرة على التمييز بين أطرافه فهو صادق وصالح للإستخدام في الدراسة.

6-3- حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي: ألفا كرونباخ لمقياس التوافق الدراسي:

والذي يستخدم في حالة تطبيق الإختبار مرة واحدة من أجل حساب معامل التجانس الذي يتمتع به الإختبار .

جدول رقم (17) :يمثل معامل ثبات مقياس التوافق الدراسي بمعادلة الفا كرونباخ .

العينة	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
150	34	0.72

يتضح من الجدول أن معامل ثبات المقياس المقدر بـ (0.72) يعتبر معامل ثبات عال ، ومنه يمكن الوثوق به .

6-4- حساب معامل ثبات مقياس التوافق الدراسي بطريقة إعادة الإختبار :

تم حساب معامل الارتباط بيرسون على العينة الاستطلاعية ، وكانت نتيجة معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني تقدر بـ (0.76) وهي قيمة دالة إحصائية ، وعليه يمكن القول أن لمقياس التوافق الدراسي لديه قدرة ثبات جيدة ومقبولة .

وبعد هذا العرض الخاص بالخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية نلاحظ أنها تتمتع بدرجات صدق وثبات مقبولة تمكننا من الوثوق في النتائج عند التطبيق على العينة الأساسية.

7 - خطوات إجراء الدراسة الميدانية:

تم إجراء الدراسة الميدانية وفق خطوات متتالية :

- الخطوة الأولى : تم إختيار مجموعة من الثانويات بولائتين مجاورتين لولاية الأغواط (ولاية الجلفة ، ولاية تيارت) لإجراء الدراسة الميدانية - وذلك بنية توسيع عينة مجتمع البحث - حيث تم توزيع (650) إستمارة وذلك بمساعدة بعض زملاء الباحث من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني العاملين بهذه الثانويات، لم يسترجع منها إلا عدد قليل لعدة أسباب منها رزوخ قطاع التربية خلال تلك الفترة تحت موجة من الإحتجاجات العمالية، ولصعوبة التحكم في إجراءات الدراسة التي تتطلب الإشراف المباشر على المقاييس المطبقة سعيا لتوفير أكبر قدر من الموضوعية في النتائج ، لهذا السبب رأينا أنه من الأنسب لنجاح الدراسة الميدانية الباحث حصرها على مستوى ولاية الأغواط ، وذلك تسهيلا لعملية جمع البيانات ، وتحقيقا لأهداف الدراسة .

تم التطبيق من 10 أبريل إلى 11 ماي 2017 من طرف الباحث، وتم الشروع في عملية توزيع وتطبيق المقياسين على النحو التالي :

* تم الإتصال بالزملاء المستشارين العاملين في مختلف الثانويات محل الدراسة على مستوى الولاية و التي يتواجد بها أفراد عينة البحث الأساسية ، وذلك للمساعدة في تهيئة الظروف اللازمة لإجراء التطبيق وتسهيلها على مستوى مؤسساتهم التي يعملون بها، وتوضيح موضوع الدراسة وأهدافها بالنسبة لهم وللتلاميذ المستهدفين ومن ثم إنطلقنا بعدها في إجراءات التطبيق وفقا لمراحل الآتية :

المرحلة الأولى : شرح أهداف الدراسة و قراءة التعليمات وكيفية الإجابة .

المرحلة الثانية : توزيع الإستبيانات والمقدر عددها (450) في مدة أسبوع واحد .

المرحلة الثالثة : تم منح الوقت الكافي لتلاميذ من أجل الإجابة على بنود المقاييس الثلاثة بطريقة جيدة و بدون أي ضغوطات وتدخل في الإجابات لمدة تقدر بحوالي أسبوع.

المرحلة الرابعة : تم تجميع الإستمارات من طرف الباحث شخصيا في فترة تقدر بأسبوع واحد ، من أجل التأكد ومراجعة الإستمارات الناقصة .

وبعد تجميع الإستمارات قام الباحث بتدقيقها وذلك باستبعاد الناقصة منها والتي قدرت بـ (41) استمارة ، ثم عمد إلى ترميزها وتبويبها ، ومن ثم تفرغ الاجابات النهائية وإدخالها في الحاسب الآلي من خلال برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) والذي تم بواسطته معالجتها احصائيا .

8 - الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

علم الإحصاء هو العلم الذي يستطيع أن يمد الباحث بالأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات الخاصة بالبحوث و الدراسات التي يقوم بإجرائها .

* حيث تم الإعتماد في هذه الدراسة على النظام الإحصائي المعروف برزمة الإحصاء للعلوم الإجتماعية " spss " النسخة 20 .

* و الأساليب الإحصائية الموظفة في هذه الدراسة، تمثلت أساسا فيما يلي :

- المتوسط الحسابي
- الإنحراف المعياري
- معامل الارتباط بيرسون
- إختبار "ت" (One-Sample) لعينة واحدة.
- إختبار "ت" للعينات المستقلة (independent samples test).

- اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" One Way ANOVA .
- اختبار تحليل التباين الثنائي "ف" Two Way ANOVA .

خلاصة الفصل :

من خلال ما سبق في هذا الفصل تمكنا من ضبط المنهج المستخدم في هذه الدراسة و كيفية المعاينة والأدوات التي تم الإستعانة بها في جمع المعلومات و البيانات ، وذلك بعد التحقق من صدقها وثباتها حتى نتمكن من إجراء الدراسة بصورة مدققة وواضحة و مفهومة وصولا إلى تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة ، إذ يعد هذا الفصل جانبا مهما من جوانب الدراسة الميدانية والتي من خلالها حاولنا بما توفر لنا من إمكانيات السعي للكشف عن متغيرات الدراسة بأدوات وبطرق أكثر موضوعية ومنهجية للوصول إلى نتائج تعبر عن الظاهرة المدروسة كما هي في الواقع دونما تدخل مخل بمجريات الدراسة التي كانت وفق المنهج الوصفي.

الفصل السابع

عرض وتحليل ومناقشة

نتائج الدراسة

- تمهيد

أولا - عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

ثانيا - الإستنتاج العام

ثالثا - الإقتراحات

- خاتمة

تمهيد :

بعد عرض الجوانب المنهجية التي تم إعتماها في هذه الدراسة ،يأتي عرض النتائج التي تمخضت عن الدراسة وذلك تمهيدا لمناقشتها والوقوف على مختلف الجوانب التي مستها الدراسة من ناحية ميدانية ،ولمعرفة مدى إثبات أو نفي الفرضيات التي تم إقتراحها كإجابات عن جملة من التساؤلات تضمنتها إشكالية الدراسة.

أولاً- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة :

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى :

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى :

تنص الفرضية على الآتي: " نتوقع أن يكون مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مرتفعاً". للتحقق من مدى صحة هذه الفرضية تم مقارنة بين المتوسط الفرضي للمقياس والمتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة في الدافع المعرفي ، ولتأكيد الفروق تم حساب "ت" لعينة واحدة ، فجاءت النتائج على النحو الآتي :

جدول رقم (18) : يوضح نتائج الفروق بين المستويين في الدافع المعرفي.

عدد الأفراد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية df	الدلالة الإحصائية "P"	مستوى الدلالة الإحصائية
409	48	50,14	6,23	6,96	408	0.000	دال عند 0.05

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة البالغ عددهم (409) بلغ (50,14) وإنحراف معياري قدره (6,23) ومتوسط فرضي بلغ (48) ، وعند مقارنة الوسط الفرضي للمقياس مع المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة من الدافع المعرفي ظهر المتوسط الحسابي أعلى من المتوسط الفرضي ؛ وعند إختبار دلالة الفروق وجد بأنه دال إحصائياً عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (408) إذ كانت قيمة "ت" (6,96) ، وهذا يعني أن الفرق بين المتوسط الحسابي و المتوسط الفرضي ذو دلالة إحصائية ومن هذه النتائج يتضح لنا أن فرضية البحث تحققت وبأن تلاميذ السنة الثانية ثانوي يتمتعون بمستوى مرتفع من الدافع المعرفي.

1-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى :

نص الفرضية : " نتوقع أن يكون مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مرتفعاً".

تبين من الجدول رقم (18) أن مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي من خلال عينة الدراسة مرتفع ، وعليه تحققت فرضية البحث التي تنص على توقع مستوى مرتفع من الدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في الشعب المستهدفة من الدراسة.

من المهم أن نشير هنا إلى أن تعبير الدافع المعرفي أو الحاجة إلى المعرفة كما يسمى أحيانا لا يتضمن النقص أو الحرمان، بل يتضمن " الميل "بالمعنى الإحصائي :أي أن الأشخاص ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة ينشغلون بقدر أكبر كمياً في نشاطات معرفية تتطلب المزيد من الجهد، ويمكن اعتبار الدافع المعرفي سمة عامة، لا تختص بميادين معينة ومحددة مثل شعب دراسية دون شعب أخرى، ولا تظهر فقط في مواقف أو سياقات بعينها عند وضع التلميذ في حالة إمتحان أو حل مشكل ، فالأفراد ذوي الدافع المعرفي المرتفع يتصفون بمجموعة من الخصائص منها الإقبال على إتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها، والإقبال على المعلومات الثقافية والعلمية على حد سواء لأن البعض قد يصف التخصصات الأدبية ضمن البعد التنقيفي ولا يدرجها ضمن ماهو متعارف عليه بالتخصصات العلمية إعتقاداً من أن المنتمين إلى التخصصات العلمية أكثر بذلاً للجهد من غيرهم بحكم طبيعة التخصص، كما يتصف التلاميذ ذوي الدافع المعرفي بالرغبة في التحدي في سبيل الحصول على المعلومات، وهذه الخصائص السابقة الذكر تدخل في تكوين مفهوم الدافع المعرفي من الناحية النظرية، ويمكن تفسير النتيجة المتحصل عليها في دراستنا الحالية على ضوء تطبيق المقاربة بالكفاءات كطريقة للتدريس في مراحل التعليم المختلفة وخصوصاً مرحلة التعليم الثانوي وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003 ،حيث أنها تمكن الفرد من إدماج وتوظيف ونقل مجموعة من الموارد (المعلومات، معارف، استعدادات، استدلالات) في سياق معين لمواجهة مشكلات تصادفه. (سليمان صبرينة، 2013، ص169) ،وذلك من خلال الوضعية المشكل، حيث يتنبأ الدافع المعرفي المرتفع بجودة التفكير الذي يمارسه الطلبة في أثناء انشغالهم بالمهام التعليمية كما ترتبط بعلاقة طردية دالة مع المنحى العقلاني الذي يمارسه التلاميذ في أثناء حل المشكلات. (نافر أحمد بقيعي، 2013، ص1022)، هذا من شأنه أن يرفع مستوى الدافع المعرفي الذي يبنى على أساس التحدي والوصول إلى حل المشكلات المختلفة، أضاف إلى ذلك خصوصية المواد المميزة للشعب الدراسية (المواد الأساسية) كما درج عليه العرف التربوي، التي تحفز على التحدي ،وفيهما كثير من الصعوبة والمشكلات

التعليمية التي تواجه التلميذ، فعلى سبيل المثال التلميذ المنتمي لشعبي (العلوم التجريبية /التقني رياضي)، حيث تشترك الشعبتين في مادتين أساسيتين الرياضيات والفيزياء ومن المعلوم أن منهاج المادتين يتحدى قدرات التلاميذ مما يحفزهم على بذل مزيد من الجهد الذي يرفع من مستوى الدافع المعرفي لديهم، كما تأخذ المواد الأساسية في الشعبتين الخطوة في مجموع المعاملات فهي تمثل ما يقارب 54 % من مجموع المعاملات الخاصة بكل المواد، وتستحوذ على حجم ساعي يعادل 41,18 % من الحجم الساعي الأسبوعي علما أنها ثلاث مواد فقط من أصل اثنتا عشرة مادة مقررة على الشعبتين في السنة الثانية ثانوي، ونجد الحال عينه بالنسبة لشعبي الآداب والفلسفة، واللغات الأجنبية نجد الفلسفة واللغة العربية وآدابها إضافة إلى اللغات الأجنبية تستحوذ على أكثر من نصف مجموع المعاملات رغم أنها تمثل ثلث المواد المقررة على الشعبتين في هذا المستوى كما تستحوذ على 62 % بالتقريب من الحجم الساعي المخصص لكل المواد المقررة في الأسبوع. (وزارة التربية الوطنية، 2006، صص 101-105)، فالملاحظ أن عامل الوقت وخصوصية هذه المواد في الشعب الأربعة المحفزة للتلاميذ على بذل مجهود أكبر سعيا للنجاح أو التفوق بحكم معاملاتها المرتفعة والتي تجعل الحاصل فيها على معدلات مرتفعة ينجح وينتقل إلى مستوى أعلى الأمر الذي من شأنه أن يرفع مستوى الدافع المعرفي لدى التلاميذ وهو ما أكدته دراسة **الجميل محمد شعله (1999)** بوجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مستوى الدافع المعرفي و مستوى التحصيل الدراسي، كما يعد المستوى المرتفع من الدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية في الشعب الأربعة نتيجة واقعية أفرزتها الممارسة الميدانية لعلمية التوجيه المدرسي حيث تحضاً شعبي التقني رياضي والعلوم التجريبية بأكبر تحجيم مخصص للشعب الدراسية المنبثقة عن الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا (العلوم التجريبية حتى حدود 55 %، والتقني رياضي حتى حدود 22 %) من مجموع التلاميذ المنتقلين من السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، بينما نجد شعبة الآداب والفلسفة تحضى بتحجيم تربوي يعادل 85 % من مجموع التلاميذ المنتقلين من السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب وما تبقى يوجه إلى شعب اللغات الأجنبية وفق شروط صارمة خاصة بإنقضاء هؤلاء التلاميذ. (وزارة التربية الوطنية، 2006، ص 111)، كما تساهم التفضيلات الجامعية وشروط الالتحاق بالشعب ذات القيمة الاجتماعية والتي توفر فرص التوظيف للخريجين، فعلى سبيل المثال نجد التلاميذ يتنافسون على إختيار الدراسة بإحدى الشعبتين (التقني رياضي، العلوم التجريبية)، وخصوصاً بعد إلحاق الحاصلين على شهادة البكالوريا تقني رياضي بالشعب التي تمكن من الالتحاق بتخصصات، كالطب والصيدلة وجراحة الأسنان ابتداءً من الموسم الجامعي 2010/2011 مع إشتراط توفر المعدل المرتفع في شهادة البكالوريا الأمر الذي يدفع

التلاميذ إلى زيادة الجهد ليتمكنوا من الحصول على معدلاتهم تؤهلهم لهذه التخصصات لما لها من قيمة إجتماعية ومهنية، أما عند الشعب الأدبية فالتنافس يكون على المدارس العليا للأساتذة التي تشترط كذلك معدلات مرتفعة حيث يبدأ هذا الجهد من السنة الثانية . (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2011، ص 50-51) ، كل هذه العوامل السابقة الذكر تجعل من النتيجة المحصل عليها نتيجة منطقية تعززها القرائن التي قدمناها في هذا الإطار، مع ملاحظة أن وجود مستوى مرتفع من الدافع المعرفي لدى التلاميذ يعد مؤشرا إيجابيا من مؤشرات العملية التعليمية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **أياد محمد يحيى (2010)** التي أظهرت وجود مستوى مرتفع للدافع المعرفي بشكل عام لدى الطلبة ، وكذا دراسة **بسام محمد المشهراوي (2010)** التي وجدت أن طلاب الثانوية العامة يتمتعون بمستوى مرتفع من الدافع المعرفي ، ونشير أن هذه الدراسة طبقت نفس المقياس المطبق في دراستنا الحالية مع تشابه في عينة الدراسة وهي تلاميذ التعليم الثانوي.

في حين تختلف مع دراسة **شريف بن احمد بن صدقة الحازمي (2015)** كون الدراسة توصلت إلى وجود ما نسبته **(82,3%)** لديهم مستوى منخفض من الدافع المعرفي، بينما **(1%)** فقط لديهم مستوى مرتفع من الدافع المعرفي لدى عينة الدراسة ، قد نعلل ذلك باختلاف بيئة الدراسة وكذلك المقياس المستخدم في قياس الدافع المعرفي.

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية :

2-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية على الآتي: "نتوقع أن تكون طبيعة إتجاهات تلاميذ السنة الثانية الثانوي نحو الشعب الدراسية إيجابية" .

وللتحقق من مدى صحة الفرضية تم مقارنة بين المتوسط الفرضي للمقياس والمتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة في الإتجاهات نحو الشعب الدراسية ، ولتأكيد الفروق تم حساب "ت" لعينة واحدة ، فجاءت النتائج على النحو الآتي :

جدول رقم (19) : يوضح نتائج الفروق بين المستويين في الإتجاهات نحو الشعب.

عدد الأفراد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية df	الدلالة الإحصائية "P"	مستوى الدلالة الإحصائية
409	56	58,53	10,60	4,83	408	0.000	دال عند 0.05

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة البالغ عددهم (409) بلغ (58,53) بانحراف معياري قدره (10,60) ومتوسط الفرضي بلغ (56) ، وعند مقارنة المتوسط الفرضي للمقياس مع المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة في إتجاهاتهم نحو الشعب الدراسية ظهر المتوسط الحسابي أعلى من المتوسط الفرضي ؛ وعند إختبار دلالة الفروق وجد بأنه دال إحصائياً عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (408) إذ كانت قيمة "ت" (4,83) ، وهذا يعني أن الفرق بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي ذو دلالة إحصائية ، ومن هذه النتائج يتضح لنا أن فرضية البحث تحققت وبأن تلاميذ السنة الثانية ثانوي لديهم إتجاهات إيجابية نحو الشعب الدراسية.

2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية :

نص الفرضية : " نتوقع أن تكون طبيعة إتجاهات تلاميذ السنة الثانية الثانوي نحو الشعب الدراسية إيجابية" .

تبين من الجدول رقم (19) أن طبيعة إتجاهات تلاميذ السنة الثانية الثانوي نحو الشعب الدراسية إيجابية من خلال عينة الدراسة ، وعليه تحققت فرضية البحث التي تنص على أن طبيعة إتجاهات تلاميذ السنة الثانية الثانوي نحو الشعب الدراسية إيجابية في الشعب المستهدفة من الدراسة.

ترجع أهمية دراسة الاتجاهات بإعتبار أن الشخصية الإنسانية ما هي إلا مجموعة إتجاهات تتكون لدى الفرد فتؤثر في عاداته وميوله وأنماط سلوكه، فالإتجاهات ترتبط بما يظهر لدى الفرد نحو موضوع الاتجاه من إقبال على أنه مقبول، أو إحجام على أنه غيرمقبول، فهي تعمل كموجهات للسلوك الإنساني، بحيث تدفع الفرد للعمل بنحو إيجابي عندما يملك إتجاهات إيجابية نحو بعض الأفراد أو الموضوعات أو الأشياء والعكس، كما أن أهمية الإتجاهات تأتي من أنها تمكن الفرد من تحقيق الأهداف ووضع الخطط السليمة

وتنظيم الخبرات وتكاملها وتوجيه السلوك الاجتماعي والتنبؤ به، ويؤكد في هذا الإطار بني جابر (2004) بأن إمتلاك الطلبة لاتجاهات إيجابية نحو مادة دراسية أو تخصص ما سوف ينمي الرغبة لديه في تعلمه بهمة عالية، بينما يبتعد الطلبة عن تعلم هذه المادة أو التخصص في حال إمتلاكهم لاتجاه سلبي نحوه حتى لو اتسم هذا الموضوع بالسهولة والوضوح. (عصام الجدوع، 2015، صص 1165-1166)

ويفسر الباحث النتائج المتحصل عليها بوجود إتجاهات إيجابية عامة يحملها التلاميذ تجاه شعبهم الدراسية من خلال الواقع الميداني لعملية التوجيه المدرسي حيث تعد وعلى سبيل المثال شعبة العلوم التجريبية من أكثر الشعب تفضيلاً لدى التلاميذ، والملاحظ أن هذه الشعبة الدراسية لاتسجل أي طعون ضدها من طرف التلاميذ الموجهين إليها بل على العكس من ذلك فهي تسجل طلبات كثيرة عليها من الموجهين إلى الشعب الأخرى من التلاميذ وأولياءهم ووجود إتجاهات إيجابية يحملها التلاميذ تجاه هذه الشعب يعد أمراً طبيعياً وهذا ما أكدته دراسة الباحث على مستوى الماجستير التي أكدت وجود إتجاهات إيجابية يحملها التلاميذ نحوها مقارنة بالشعب الأخرى، كشعبة الرياضيات لصعوبتها، والتسيير وإقتصاد لمحدودية المسارات الجامعية الممنوحة للناجحين في شهادة البكالوريا (خيالي بلقاسم، 2011: 214)، والتقني رياضي التي كان ينفر منها التلاميذ لعدم وجود التخصصات الطبية في المسارات الجامعية الوضع الذي تم تصحيحه ابتداءً من الموسم الجامعي 2010/2011 مما جعل هذه الشعبة حالها شعبة العلوم التجريبية في التخصصات الطبية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2011، صص 50-51)، التي تحتل مكانة مرموقة في التفضيلات الدراسية الجامعية للمنتمين لهذه الشعب الدراسية هذا ما أدى إلى تغيير الإتجاه من سلبي إلى إيجابي في هذه الشعبة، إذ يرى سميث (smith) أن الاتجاه رغم تمتعه بالإستقرار النسبي يمكن تغييره إما بتعديل بنية القيم لدى الفرد أو تغيير استعداداته الشخصي أو تقديم معلومات جديدة وخبرات مناقضة لما عنده. (عبد الستار أحمد مراد وعلي عبد الرحمن جمع، 2006)، إضافة إلى توفرها على خيارات دراسية في الجامعة كثيرة، وهناك معطى آخر حيث نلاحظ كمهتمين بالمجال التربوي أن التخصصات التقنية في الجامعة التي تتيحها شعبة التقني رياضي تسمح لحامل الشهادة الجامعية بالعمل في مهن ذات عائد مالي كبير وعلى سبيل المثال لا للحصر الشركات النفطية (سوناطراك كأمودج)، أما عن الشعب المنبثقة عن الجذع المشترك آداب (آداب وفلسفة، واللغات الأجنبية)، نرجعه من جانب إلى عملية التوجيه المدرسي بإعتبار الجذع المشترك آداب لا يتضمن تفرعات كثيرة، فيه هاتين الشعبتين فقط كما توضحه هيكلية التعليم الثانوي المعتمدة فأغلب التلاميذ يوجهون وفق إختياراتهم لأحدى الشعبتين مع العلم أن أكبر نسبة من التلاميذ المنتقلين تستحوذ عليه شعبة الآداب والفلسفة، وما يوجه من تلاميذ إلى شعبة اللغات الأجنبية يكون مطابقاً

لرغبته في غالب الأحوال لأنها تخضع لشروط صارمة في إختيار من يوجه إليها من تلاميذ ،كما تعد شعبة قليلة الإنتشار في قطاع التدخل الذي أجرينا فيه الدراسة توجد في بعض الثانويات فقط ولا يتم إجبار التلاميذ في توجيههم لها ،بل يكون التوجيه وفق رغبتهم ،مما يجعل التلاميذ المنتمين لهاتين الشعبتين راضين عن توجيههم هذا من شأنه أن يجعل من إتجاهاتهم نحوها إيجابية،وكذلك بحكم إدراك التلميذ بأن هذا هو المسار الذي إختاره منذ السنة الرابعة متوسط وهذه هي شعبة لاغير من خلال الإعلام المدرسي ،وتدعم الإتجاهات الإيجابية نحو هذه الشعب المشروع المهني الذي يحمله التلميذ ،والذي نجده متضمنا في المشروع الشخصي للتلميذ الذي تسعى المنظومة التربوية تنميته عند التلميذ من خلال التوجيه المدرسي،الذي يحتوي على التفضيلات المهنية ،فمن المعلوم لدينا أن من أكبر القطاعات العامة التي توفر الوظائف للشباب هو قطاع التربية الوطنية بما يحتاجه من معلمين وأساتذة ومستشارين حيث توفر التخصصات الجامعية التي تدخل ضمن المسارات الجامعية للشعبتين شهادات تسمح لحاملها بالإشتغال في هذا القطاع سواء من خلال المدارس العليا ،أو باقي الجامعات،إضافة أن المجتمع أصبح يدرك أهمية اللغات الأجنبية للتقدم في شتى المجالات،من خلال ماتوفره بعض الشركات من مناصب خاصة بالمرجمين على سبيل المثال،كذلك بروز ظاهرة الهجرة بشقيها (شرعية،وغير شرعية) نحو الدول الغربية وما أفرزته من متطلبات على رأسها إتقان اللغات الأجنبية،وكذلك ما فرضته تكنولوجيا الإتصال ،بدون أن تغفل دور الأولياء حيث يساهم الأولياء في إختيار أبنائهم للشعب الدراسية وتشكيل مجموعة من التفضيلات والإعتقادات بناء على ما يحمله هؤلاء الأولياء من خبرات كلها تجعل هؤلاء التلاميذ يحملون إعتقادات إيجابية نحو هذه الشعب الدراسية تؤدي في نهاية المطاف إلى بروز إتجاهات إيجابية نحوها،وما يجعل هذه النتيجة طبيعية ومتوقعة هو ما تحصلنا عليه في الفرضية السابقة من وجود مستوى مرتفع من الدافع المعرفي لدى عينة الدراسة حيث أكدت دراسة **الجميل محمد شعله (1999)** وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مستوى الدافع المعرفي و الإتجاه نحو الدراسة بصفة عامة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **دراسة عصام الجدوع (2015)** التي أظهرت أن الدرجة الكلية لإتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو تخصصهم كانت إيجابية ، ودراسة **محمد أحمد صوالحة و محمد محمود الزعبي (2012)** التي وجدت أن إتجاهات أفراد عينة الدراسة إيجابية نحو التخصص الأكاديمي بشكل عام ونحو كلِّ مجال من المجالات الأربعة الفرعية ، ودراسة **شلالى لخضر (2017)** التي كشفت عن وجود إتجاهات إيجابية للطلبة نحو تخصصاتهم ،كما تتفق مع دراسات أخرى من حيث طبيعة الإتجاه كدراسة

أحمد بن زيد الدعجاني (2012) ، ودراسة عبد الله المجيدل وسعد الشريع (2012)، ودراسة لنا علي (2011)، ودراسة يي وتيدويل Yi and Tidwell (2005) مع إختلاف موضوع الإتجاه والعينة. في حين تختلف في طبيعة الإتجاه مع دراسة نبيل بحري وعلي فارس (2015) التي وجدت الإتجاه سلبيا لدى تلاميذ التعليم الثانوي نحو البيئة مع تسجيل إختلاف في موضوع الإتجاه وتشابه في عينة الدراسة ودراسة مناع نور الدين وعبد المجيد الناصر (2017) بشكل جزئي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي لتعديل الإتجاه نحو الرياضيات حيث كشفت عن إتجاه سلبى نحو مادة الرياضيات مع تشابه في عينة الدراسة (تلاميذ التعليم الثانوي)، وإتفقت مع دراستنا بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الذي أدى إلى تغيير الإتجاه من سلبى إلى إيجابى وهو ما يؤكد إمكانية تعديل الإتجاهات أو تغييرها.

3 - عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

3-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية على الآتي: " يتمتع تلاميذ السنة الثانية الثانوي بدرجة مرتفعة من التوافق الدراسي". للتأكد من صحة الفرضية تم مقارنة بين المتوسط الفرضي للمقياس والمتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة في التوافق الدراسي ، ولتأكيد الفروق تم حساب "ت" لعينة واحدة ، فجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (20) : يوضح نتائج الفروق بين المستويين في التوافق الدراسي.

عدد الأفراد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية df	الدالة الإحصائية "P"	مستوى الدلالة الإحصائية
409	34	52,16	3,82	96,14	408	0.000	دال عند 0.05

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة البالغ عددهم (409) بلغ (52,16) وانحراف معياري قدره (3,82) و متوسط فرضي بلغ (34) ، وعند مقارنة المتوسط الفرضي للمقياس مع المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة في التوافق الدراسي ظهر المتوسط الحسابي أعلى من المتوسط الفرضي ؛ وعند إختبار دلالة الفروق وجد بأنه دال إحصائيا عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (408) إذ كانت قيمة "ت" (96,14) ، وهذا يعني أن الفرق بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي ذو دلالة

إحصائية ، ومن هذه النتائج يتضح لنا أن فرضية البحث تحققت وبأن تلاميذ السنة الثانية ثانوي يتمتعون بمستوى مرتفع من التوافق الدراسي.

3-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة :

نص الفرضية : " يتمتع تلاميذ السنة الثانية الثانوي بدرجة مرتفعة من التوافق الدراسي".

تبين من الجدول رقم (20) أن تلاميذ السنة الثانية الثانوي يتمتعون بمستوى مرتفع من التوافق الدراسي من خلال عينة الدراسة ، وعليه تحققت فرضية البحث التي تنص على أن مستوى التوافق الدراسي مرتفع لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي في الشعب المستهدفة من الدراسة.

لعل الباحث يفسر ذلك من خلال طبيعة المستوى الذي يدرس فيه هؤلاء التلاميذ وهو مستوى الثانية ثانوي لأنه يعد أكثر مستوى إستقرارا في مرحلة التعليم الثانوي وذلك لعدة أسباب منها إستقرار الإختيار الدراسي لدى التلميذ وذلك أكثر من أي مرحلة سابقة وحتى على مستوى التعليم المتوسط فهذه المرحلة لا يوجد فيها التخصص وتعد عامة للتلاميذ، ويبقى التلميذ في إنتظار إتخاذ قرار أي التخصصات يختار وأي التفضيلات يريد سواء الدراسية أو المهنية، لتأتي السنة الرابعة متوسط ولا يتم الفصل النهائي فيها لأن التلميذ لديه معلومات عن طريق الحصص الإعلامية التي يقوم بها مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بأن هناك مرحلة أخرى من التوجيه تنتظرهم وهي بعد نهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي، إلى أن يصل إلى السنة الثانية ثانوي ويستقر في شعبة دراسية معينة يواصل فيها ما تبقى من مشوار دراسي، كما أن زمن إجراء الدراسة كانت بعد إنتهاء مرحلة الطعون كآخر مرحلة من مراحل التوجيه وإستقر التلاميذ بصورة نهائية في شعبهم الدراسية ، أما فيما يتعلق بالتوجيه الجامعي في مرحلة مابعد شهادة البكالوريا فهو يتم بشكل آلي وفق مقتضيات كل شعبة وشروط الإلتحاق بالتخصصات المختلفة في الجامعة، وهذا يعني أن المشروع الدراسي للتلميذ قد تم بناءه لأن الحصص الإعلامية التي تقدم لهؤلاء التلاميذ توضح مختلف المسارات الجامعية لكل شعبة منذ السنة الأولى ثانوي وأحيانا منذ السنة الرابعة متوسط، كما أن التلميذ في هذه المرحلة يكون أكثر إستقرارا بحكم عدم وجود إمتحان مصيري في هذه السنة بمستوى إمتحان شهادة البكالوريا مما يجعل التلميذ أكثر بعدا عن مختلف الضغوط الدراسية ، أضف لذلك عامل النضج والتجربة الذي يلعب دوره في إكساب التلاميذ معارف وأفكار وإتجاهات ، ومشاركة وجدانية وتقبل ومساندة إجتماعية في البيئة المدرسية ففي هذه المرحلة يكون التلميذ قد تخطى مرحلة التكيف مع البيئة المدرسية الجديدة بعد إنتقاله من المتوسط واكتسب خبرات تجعله أكثر تأقلا وتكيفا مع بيئة التعليم الثانوي، من خلال التفاعل مع الزملاء والزميلات في الثانوية، مما قد يساهم في فتح آفاق جديدة لهم تنمو من خلالها شخصياتهم وتتطور

كما تعزز الشعور بالانتماء والتفاعل المتبادل ، وهو ما يساعد على تحقيق ذواتهم ، وعليه يرتفع مستوى التوافق الدراسي لديهم .

يعتبر التوافق الدراسي أهم مظاهر التوافق العام ، كما يعد من أكثر المؤشرات المتعلقة بصحة التلميذ النفسية ، ولعل هذا الأمر من تجليات الإصلاحات التي أدخلت على التوجيه المدرسي بإدخال بعد الإرشاد المدرسي من خلال القانون التوجيهي للتربية الوطنية (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص84) ، بعد أن كان التوجيه يعنى ويركز على النفوج إنقل إلى الإهتمام بمجال الصحة النفسية ، من خلال مجال مرافقة التلاميذ التي يقوم بها مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بمساعدتهم على الاندماج في الوسط المدرسي نفسيا واجتماعيا وبيداغوجيا، وكذلك مايقوم به هؤلاء الأخصائيون من جهد في مجال المقابلات الإرشادية التي تسهم في درجة كبيرة في الرفع من مستوى الصحة النفسية للتلاميذ مما ينعكس على مستوى توافقه الدراسي بشكل إيجابي وهو ما أكدته دراسة عتيقة بابش (2016) التي وجدت أن هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الصحة النفسية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي مع الإشارة أنه هذه الدراسة طبقت نفس مقياس التوافق الدراسي المطبق في هذه الدراسة، أضف إلى ذلك أن كثير من التلاميذ الموجهين إلى هذه الشعب الدراسية تم توجيههم بما يتوافق مع رغبتهم لعدم تسجيل نسب مرتفعة من الطعون فقد دلت بعض الإحصائيات المقدمة من طرف مركز التوجيه المدرسي الذي تمت على مستوى قطاع تدخله هذه الدراسة نسبا تكاد تكون منعدمة فيما يتعلق بالطعن في التوجيه إلى هذه الشعب ، ونسب متدنية جدا على مستوى شعبة التقني رياضي مقارنة بسنوات سابقة مما يدل على مستويات مرتفعة من الرضا عن التوجيه الدراسي مما يساعد الطالب على التوافق دراسيا، كما يمكن أن نعزو ارتفاع درجة التوافق لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي إلى وجود هيئة تدريسية مؤهلة وقادرة على فهم الخصائص الشخصية والنمائية للطلبة في هذه المرحلة ومساعدتهم على الاندماج الحسن في الوسط الدراسي ولعل ذلك مرده إلى طبيعة تكوين هؤلاء الأساتذة حيث يعتبر أغلبهم من خريجي المدارس العليا للأساتذة الذين يخضعون خلال مسارهم التكويني في الجامعة إلى تكوين نفسي وبيداغوجي من خلال مقاييس كعلم النفس التربوي، وعلم النفس النمو للطفل والمراهق يجعل منهم أكثر قدرة على التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ بخصوصياتها النمائية المتعلقة بمرحلة المراهقة ، وهو دليل على وجود تواصل جيد بين التلميذ و مدرسيه لأن التصورات الإيجابية عن الأساتذة تعبر عن العلاقة الإيجابية الموجودة بين الطلبة وأساتذتهم ، وهي تعتبر من أهم العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي ، ومنه يمكننا أن نقول بأن نجاح الطالب في تفاعله وعلاقاته الاجتماعية داخل الثانوي وكسبه إحترام ومودة أساتذته وزملائه ، هو ما يعزز لديه الشعور

بالإنتماء والاحترام والتقدير والتناغم مع البيئة ؛ ومنه يرتفع مستوى تقدير الذات لديه ليصل إلى تحقيق توافق نفسي إجتماعي إيجابي ، بحيث ينجم عن ذلك كله شعور بالسعادة والراحة النفسية والإتزان النفسي وتكامل شخصية التلميذ ، وهو أسمى مستويات التوافق العام، وهو ما أشارت إليه دراسة **محمد يوسف أحمد راشد (2011)** وجود علاقة بين التوافق الدراسي والتوافق الشخصي والتوافق الإجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية، إضافة إلى حيز الحرية الممنوح في الثانوية مقارنة بمرحلة التعليم المتوسط من خلال تأسيس النوادي العلمية والثقافية والرياضية التي تمثل متغصا للتلاميذ للمشاركة في مختلف الأنشطة والتفاعل مع مختلف أطار العملية التعليمية في الثانوي الأمر الذي من شأنه أن يجعل التلاميذ أكثر إندماجا في هذا الوسط، ومما يعزز هذه النتيجة المتحصل عليها نتائج الفرضيات السابقة التي أكدت وجود إتجاهات إيجابية لدى التلاميذ ، وكذلك مستوى مرتفع من الدافع المعرفي وهذا له علاقة بمستوى التوافق الدراسي حيث أكدت دراسة **عبد الرحيم شعبان شقورة (2002)** التي أكدت وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدافع المعرفي والتوافق الدراسي، وجود علاقة دالة إحصائياً بين الإتجاه والتوافق الدراسي حيث أن هذه الدراسة طبقت نفس مقياس التوافق المطبق في هذه الدراسة.

اتفقت نتائج هذه الفرضية مع دراسة **شلالى لخضر (2017)** ، ودراسة **مباركة ميدون وعبد الفتاح أبي مولود (2014)** ، ودراسة **رغداء علي نعيصة (2014)** ودراسة **عفراء إبراهيم خليل العبيدي (2013)** ، صاحب **أسعد ويس الشمري (2010)** في مستوى التوافق الدراسي المرتفع مع إختلاف في عينة الدراسة وهي في هذه الدراسات عينة الطلبة الجامعيين، وكذا دراسة **الطيب صديق بخيت (2013)** من حيث مستوى التوافق وعينة الدراسة، وهذه الدراسات في مجملها تتفق مع نتائج فرضيتنا أن تلاميذ الثانوي وطلاب الجامعة يتمتعون بمستوى مرتفع (إيجابي) من التوافق الدراسي .

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **عبد الله وإلياس ومحي الدين وأولي Abdullah, C ,M & Elias, H & Mahyuddin, R & Uli, J (2009)** والتي وجدت أن تلاميذ المرحلة الجامعية يتمتعون بمستوى معتدل من التوافق الدراسي ولعلنا نرجع هذا الإختلاف إلى طبيعة البيئة التي أجريت فيها الدراسة.

4- عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

4-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة :

تنص الفرضية على الآتي: " توجد فروق في مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس."

وقصد التحقق من هذه الفرضية تم تطبيق إختبار "ت" لكشف الإختلافات الموجودة بين فئة الذكور وفئة الإناث في متغير الدافع المعرفي لدى عينة الدراسة ، والجدول التالي يوضح النتائج الإحصائية المحصل عليها .

جدول رقم (21): يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في متغير الدافع المعرفي.

المتغير / المقياس	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية df	قيمة "ت"	قيمة (P)	مستوى الدلالة
الدافع المعرفي	ذكور	149	51,03	6,15	407	2,18	0.029	دال عند 0.05
	إناث	260	49,63	6,22				

يتبين من الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافع المعرفي حيث أن مستوى المعنوية لقيمة (P) (0.029) لإختبار "ت" أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية ، وهي قيمة دالة إحصائيا ، مما يشير إلى وجود فروق بين الجنسين ، وهو ما يؤكد وجود الفروق بين متوسط الذكور المقدر بـ : (51,03) ومتوسط الإناث الذي بلغ (49,63) ، ومنه فالفرق بين المتوسطين له دلالة إحصائية ، وهذه النتائج تؤكد صحة الفرضية بوجود فروق بين الجنسين في متغير الدافع المعرفي ولصالح الذكور .

4-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة :

نص الفرضية : " توجد فروق في مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس."

تبين من الجدول رقم (21) أنه توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي من خلال عينة الدراسة ، وعليه تحققت فرضية البحث التي تنص على أنه توجد فروق

في مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير للجنس، وبعد مقارنة بين المتوسطات إتضح أن هذه الفروق في الدافع المعرفي هي لصالح الذكور.

ورغم مخالفة هذه النتيجة لكثير من الملاحظات والإحصائيات المقدمة والتي تتدل على تفوق البنات على البنين في نتائج البكالوريا كما أشارت **حنان حيمر (2011)** إلى ذلك في مقال لها في جريدة المساء تحت عنوان ظاهرة تفوق الإناث على الذكور دراسيا بين الواقع والتهويل حيث قدمت مجموعة من الإحصائيات تبين ذلك وفي كل مناطق الوطن بدون إستثناء لا من حيث نسبة النجاح أو أفضل المعدلات .

(<https://www.djazairress.com/elmassa/43386>) ، إلا أن هذه النتيجة لها ما يبررها، وهي أن هذه الملاحظات والنسب تتعلق بالتحصيل الدراسي بصفة عامة، كما أن هذه النتائج تخص شهادة البكالوريا وهي تعلقة بتلاميذ تمكنوا من اجتياز مستوى الثانية ثانوي وفي هذه الحالة تتدخل عوامل أخرى كالرسوب والتسرب الذي يجعل من نسب انتقال الإناث إلى السنة الثالثة مرتفعة وبالتالي تكون حظوظ الإناث مرتفعة فيما يتعلق بشهادة البكالوريا هذا جانب، أما الجانب الآخر أن هناك تخصصات كانت إلى وقت قريب حكرا على الذكور لإعتمادها على الرياضيات بصفة خاصة لم تعد كذلك لإزالة كثير من الفوارق المتعلقة بالجنس في الوسط المدرسي وفي الوسط الاجتماعي بصفة عامة، كما أن النصوص المختلفة للتوجيه نحو هذه الشعب الدراسية لا تفرق بين ذكر وأثى في الخيارات الدراسية ولعل ما يبرر تفوق الذكور على الإناث في مستويات الدافع المعرفي مع ملاحظة أنها مستويات مرتفعة عند كلا الجنسين إنما هناك فارق بسيط يتعلق بمقارنة المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث (**51.03**) لصالح الذكور، و(**49.63**) للإناث وقد أظهر التحليل الإحصائي أنها دالة إحصائيا بحيث يمكن تبرير هذه النتيجة أن الذكور يهتمون أكثر بالمجالات التي تفرض التحدي كالرياضيات والفيزياء والمواد التقنية وذلك لإثبات الذات وإبراز الدور بحكم خصوصية المرحلة النمائية وهي مرحلة المراهقة التي تجعل هؤلاء التلاميذ الذكور أكثر تحديا في هذه المرحلة وسعيا لإبراز الذات، وحل المشكلات إظهارا لدورهم كذكور تجعل من مستويات الدافع المعرفي مرتفعة لديهم مقارنة بالإناث، كما نلاحظ أن بعض الذكور وإن كانت نتائجهم التحصيلية العامة متوسطة يظهرون تميزا في مواد كالرياضيات والفيزياء والمواد التقنية (هندسة مدنية، هندسة كهربائية...)، مع إقرارنا أنها لم تعد حكرا على الذكور فقط، أضف إلى كل هذا أن النجاح في شهادة البكالوريا وبمعدلات مرتفعة في الشعب العلمية يمنح أفضلية دراسة التخصصات الطبية التي تحتل مكانة إجتماعية مرموقة على حد سواء بين الذكور والإناث فجد المثابرة والإجتهاد لدى الجنسين وفي الشعبتين يرفع من مستوى الدافع المعرفي ليهما وبدرجات متفاوتة، وقد يتفوق الذكور في الدوافع المعرفية كما أظهرته هذه النتيجة نظرا لما

يتعرضون له من نقد أحيانا ومقارنات بينهم وبين الإناث من طرف الأساتذة وكذلك الفاعلين في التعليم الثانوي والأولياء مما يخلق نوعا من التحدي لدى هذا التلميذ المراهق، فكثيرا ما تحدث نقاشات في الأوساط المدرسية وداخل الأسر تدل على أن البنات أكثر إجتهدا من البنين الأمر الذي من شأنه أن يرفع مستويات التحدي لدى الذكور، كما نلاحظ أن الشعب الأدبية بدورها لم تعد حكرا على الإناث كما هو حال اللغات الأجنبية، حيث بدأت هذه النسب تتغير لما أصبحت تلعب اللغات الأجنبية من دور في مستقبل التلميذ الدراسي والمهني، وهي كما سبق الذكر إنعكاسات لظواهر إجتماعية قد تبدو في بعض جوانبها سلبية كظاهرة الهجرة غير الشرعية (الحرقة) التي أفرزت وجوب الإهتمام باللغات الأجنبية التي تمكن الفرد من النجاح في المهجر على سبيل المثال سواء هاجر بطريقة شرعية لإتمام دراسته أو بطريقة غير شرعية هذه الظاهرة على سبيل المثال تسجل نسبا أكثر لدى الذكور مما يجعلهم يرفعون التحدي ويتميزون في هذه التخصصات، كما أن الذكور وإدراكا منهم لأهمية الوظيفة في الحياة يسعون إلى أن يتفوقوا في الدراسة ويكون لديهم دافع معرفي مرتفع حتى يتحصلوا على معدلات مرتفعة فيما بعد في شهادة البكالوريا تمكنهم من الحصول على تخصصات تعطيهم حظوظا أكبر في التوظيف أو تضمن لهم الوظيفة، فالوظيفة في السياق الإجتماعي تؤدي إلى الرفع من تقدير الذات لدى ذلك المراهق وتسمح له بتحقيق قدر من الإستقلالية المادية والإجتماعية وهو ما أكدته دراسة زروالي وسيطة وإبريم سامية (2017) التي دلت على وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافع المعرفي، وإدراكا منه لهذه القيمة الإجتماعية يسعى تلميذ الثانوي إلى رفع التحدي مقارنة بالإناث فالتطلع للوظيفة أقل شأنًا منه عند الذكور بحكم التصور الإجتماعي الذي مزال سائدا حول دور المرأة كربة بيت وكأم، فرغم ما حققته من مكاسب في التعليم بمختلف مستوياته إلا أن نسب توظيف المرأة تبقى متدنية مقارنة بالرجل وهو ما أكدته حياة (2014) في جريدة الشعب أن هذه النسبة لا تتجاوز (15.1%).

(www.djazairress.com/echchaab/33681)، وهذه المعطيات يستمدّها التلاميذ من الإعلام الموجه من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذي يستعمل إستراتيجية إعلامية تعمل على تحفيز التلاميذ من كلا الجنسين، ويكون أكثر بالنسبة للذكور بحكم تراجع نسب وصولهم إلى هذه المستويات من التعليم الثانوي ولا أدل على ذلك عينة الدراسة والإحصائيات العامة التي تظهر فارقا معتبرا في نسب التمدرس ولصالح الإناث، كل هذه العوامل تضع الذكور أمام تحدي إثبات ذواتهم من الناحية الدراسية الأمر الذي يجعل من النتيجة المتحصل عليها منطقية ومقبولة.

إتفقت نتائج هذه الفرضية جزئياً مع دراسة زروالي وسييلة وإبريم سامية (2017)، التي وجدت أن العلاقة تختلف بين تقدير الذات والدافع المعرفي باختلاف الجنس مع الإشارة هنا إلى إختلاف العينة، وإختلاف أداة القياس المستعملة في الدافع المعرفي .

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أياد محمد يحيى (2010) والتي وجدت أن متغير الجنس لم يكون له أثر على الدافع المعرفي لدى الطلبة من الذكور والإناث، مع الإشارة إلى إختلاف بيئة الدراسة والأداة المستعملة.

5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة :

5-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة :

تنص الفرضية على الآتي: "توجد فروق في مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا لنوع الشعبة الدراسية " .

وقصد التحقق من هذه الفرضية تم تطبيق إختبار تحليل التباين الأحادي "ف" لكشف الإختلافات الموجودة بين تلاميذ الشعب الدراسية الأربعة في متغير الدافع المعرفي لدى عينة الدراسة ، والجدول التالي يوضح النتائج الإحصائية المحصل عليها .

جدول رقم (22): يبين نتائج تحليل التباين لأربعة مجموعات من التلاميذ في الدافع المعرفي حسب متغير الشعبة الدراسية.

المتغير	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة p	الدالة الاحصائية
الدافع المعرفي	بين المجموعات	3	3735,526	1245,175	41,67	0,000	0.05
	داخل المجموعات	405	12101,672	29,881			
	المجموع الكلي	408	15837,198	----			

و يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة $p (0,000)$ لإختبار " ف " (41.67) أصغر من مستوى دلالة إحصائية (0.05) ، فهي دالة إحصائياً وعليه توجد فروق في الدافع المعرفي حسب متغير الشعبة الدراسية ومنه تتحقق فرضية الدراسة بوجود فروق في الدافع المعرفي تبعاً لنوع الشعبة الدراسية. وبغية الكشف عن اتجاه الفروق في الدافع المعرفي تبعاً للشعب الدراسية الأربعة ، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) من أجل المقارنة البعدية بين متوسطات درجات مستوى الدافع المعرفي موزعة حسب الشعبة الدراسية تبين أن اتجاه الفروق لصالح شعبة اللغات الأجنبية. (أنظر الملحق رقم 09)

5-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة :

نص الفرضية : " توجد فروق في مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعاً لنوع الشعبة الدراسية " .

تبين من الجدول رقم (22) أنه توجد فروق في مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعاً لنوع الشعبة الدراسية من خلال عينة الدراسة ، وعليه تحققت فرضية البحث التي تنص على أنه توجد فروق في مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعاً لنوع الشعبة الدراسية.

وما يؤكد هذه النتيجة هو عدم تشابه الشعب الأربعة فيما بينها بحكم إختلاف الجذوع المشتركة المنبثقة عنها كل شعبتين فنجد شعبتي (التقني رياضي والعلوم التجريبية) منبثقتين من الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا، ونجد شعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية منبثقة من الجذع المشترك آداب، حيث يمكن أن نقسمها إصطلاحاً إلى شعب علمية وشعب أدبية (وزارة التربية الوطنية، 2006، ص111)، ونعلم الإختلاف بين المناهج وكذلك المواد المشكلة لكل شعبة فإن كانت على سبيل المثال مادة الرياضيات مادة مشتركة بين الشعب الأربعة فهمي مختلفة في مناهجها بين الشعب العلمية والشعب الأدبية وكذلك في المعامل حيث نجد أنها تحظى بمعاملات مرتفعة في شعبتي العلوم التجريبية بمعامل (5) والتقني رياضي بمعامل (6) وهي تعد من المواد المميزة (أساسية) للشعبتين من خلال مجموعة التوجيه الخاصة بها في الجذع المشترك وهي تؤثر على مدى وجود الملح العلمي لدى التلميذ حتى يوجه إلى الشعب العلمية، بينما لا تتجاوز معاملاتها في الشعب الأدبية معامل (2) (وزارة التربية الوطنية، 2006، ص101-105)، ولا تعد مادة مميزة (أساسية) للشعبة في عملية التوجيه فالملاح الأدبي للتلميذ تؤثر عليه مواد أخرى في هذه الشعب كاللغة العربية وآدابها والفلسفة واللغات الأجنبية التي لها معاملات مرتفعة في الشعب الأدبية ومعاملات منخفضة في الشعب العلمية، مع تباين في المسارات الجامعية التي يمنحها النجاح في بكالوريا كل شعبة دراسية وفق الشروط المنصوص عليها قانوناً فعلى سبيل المثال لا للحصر النجاح في بكالوريا الشعب الأدبية لا يسمح

لحاملها بدراسة التخصصات ذات البعد الطبي بينما تسمح به الشعب العلمية، وكذلك هناك تخصصات أدبية في الجامعة تكون فيها أولوية الإلتحاق للشعب الأدبية بينما تتأخر الأولوية لدى الشعب العلمية، أضف إلى ذلك وجود فروق في مستويات الدافع المعرفي بين الجنسين حيث يعتبر الذكور الأكثر في شعبة التقني رياضي من الإناث وهناك تباين بين عدد الذكور والإناث، كما أشرت نتائج هذه الفرضية من خلال معامل شيفيه للقياس البعدي لمنحى الفروق أن هذه الفروق لصالح شعبة اللغات الأجنبية رغم أن هذه الشعبة أدبية وقد نعتقد ظاهرياً أن موادها المشكلة لها لا تدعو إلى التحدي وهو إعتقاد قد يجانبه الصواب فهي في نظر المنتمين للوسط المدرسي ومن خلال مالمسناه من إحتكاكنا بالتلاميذ أو العاملين في هذا الطور من التعليم أنها تعد من الشعب الممتازة، وقد أشرنا سابقاً أنها من الشعب القليلة المنتشرة بحكم صرامة عملية إنتقاء التلاميذ الذين يوجهون إليها، وعدم تعميمها على كل الثانويات بينما الشعب الأخرى سنجدها في كل الثانويات بدون إستثناء - الشعب المستهدفة في الدراسة- وإن إختلفت مثلاً فروع شعبة التقني رياضي مما يجعلها شعبة مميزة مقارنة بالشعب الأخرى، أضف إلى ذلك المكانة التي أصبحت تتمتع بها اللغات الأجنبية في مجتمعنا بحكم ضرورة الإنفتاح على العالم الآخر من خلال اللغات الأجنبية وهي إحدى الغايات التي وردت في القانون التوجيهي للتربية الوطنية (2008) ولضرورات نقل المعارف المختلفة (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص63)، وكذلك ما تهيئه من فرص علمية ومهنية لحاملي اللغات الأجنبية كل هذه المعطيات تجعل مستوى الفروق في الدافع المعرفي يكون لصالح اللغات الأجنبية، وتعد هذه النتيجة منطقية وواقعية نظراً لهذه الإختلافات التي إستطعنا تسجيلها في حدود علمنا.

اتفقت نتائج هذه الفرضية جزئياً مع دراسة زروالي وسيلة وإبريم سامية (2017)، التي وجدت أن العلاقة تختلف بين تقدير الذات والدافع المعرفي باختلاف التخصص الدراسي، وكذلك دراسة أياد محمد يحيى (2010) بشكل جزئي التي أكدت وجود أثر لمتغير التخصص الدراسي على الدافع المعرفي ولصالح طلبة التخصص العلمي، مع تسجيل الإختلاف في العينة والمقياس المستخدم.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة شريف بن احمد بن صدقة الحازمي (2015) والتي لم تجد فروقا بين ذوي التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في الدافع المعرفي مع تشابه عينة الدراسة وإختلاف مقياس الدافع المعرفي المستخدم في الدراسة.

6- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة :

6-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة :

تنص الفرضية على الآتي: " لا توجد فروق في طبيعة اتجاهات تلاميذ السنة الثانية ثانوي نحو الشعب الدراسية تعزى لمتغير الجنس".

وقصد التحقق من هذه الفرضية تم تطبيق إختبار "ت" لكشف الاختلافات الموجودة بين فئة الذكور وفئة الإناث في متغير الإتجاهات نحو الشعب الدراسية لدى عينة الدراسة ، والجدول التالي يوضح النتائج الإحصائية المحصل عليها .

جدول رقم (23): يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في متغير الإتجاهات نحو الشعب الدراسية.

المتغير / المقياس	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية df	قيمة "ت"	قيمة (P)	مستوى الدلالة
الإتجاهات نحو الشعب الدراسية.	ذكور	149	59,05	9,59	407	0,74	0.457	غير دال عند 0.05
	إناث	260	58,24	11,15				

يتبين من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الإتجاهات نحو حيث أن مستوى المعنوية لقيمة (P) (0.457) لإختبار "ت" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا ، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين وهو ما يؤكد عدم وجود الفروق بين متوسط الذكور المقدر بـ : (59,05) ومتوسط الإناث الذي بلغ (58,24) ، ومنه فالفرق بين المتوسطين ليس له دلالة إحصائية ، وهذه النتائج تجيب على الفرضية وتؤكد صحتها بعدم وجود فروق بين الجنسين في متغير الاتجاهات نحو الشعب الدراسية.

6-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة :

نص الفرضية : " لا توجد فروق في طبيعة اتجاهات تلاميذ السنة الثانية ثانوي نحو الشعب الدراسية تعزى لمتغير الجنس".

تبين من الجدول رقم (23) أنه لا توجد فروق في طبيعة إتجاهات تلاميذ السنة الثانية ثانوي نحو الشعب الدراسية تعزى لمتغير الجنس من خلال عينة الدراسة ، وعليه تحققت فرضية البحث التي تنص على أنه لا توجد فروق في طبيعة إتجاهات تلاميذ السنة الثانية ثانوي نحو الشعب الدراسية تعزى لمتغير للجنس.

أظهرت نتائج هذه الفرضية أن طبيعة الإتجاهات نحو الشعب الدراسية لا تتأثر بعامل الجنس ، ويمكن تفسير هذه النتيجة من حيث أن خاصية الإتجاهات يمكن إعتبارها خاصية عامة بين الجنسين فسلوك الفرد ذكرا أو أنثى ليس وليد الصدفة بل هو انعكاس لإتجاهاته النفسية التي يكتسبها من وسائط التطبيع والإتصال الإجتماعي كالأسرة والمدرسة والمجتمع، فالمجتمع الجزائري في عمومه أصبح أكثر تشجيعا على مبدأ تكافؤ الفرص بين الذكور والإناث في التعليم فقد سجل تقرير منظمة اليونسكو لسنة (2014) حول التعليم للجميع الخاص بالدول العربية أن الجزائر حققت التكافؤ بين الجنسين في التعليم منذ (1999) مسجلة سنة (2011) تفاوتاً بسيطاً في مستويات التمدرس لصالح الإناث في مستوى التعليم الثانوي ، مما يدل أن فرص التعليم بصفة عامة بين الجنسين متساوية . (اليونسكو، 2014، ص19)، فكثير من الأسر تشجع بناتها وأبنائها بقدر متساو على الدراسة والتعليم، أضف إلى ذلك ما تقدمه الثانوية من برامج إعلامية في إطار عملية التوجيه المدرسي والتي تشكل إعتقاداً لدى الجنسين بتساوي الفرص في الحصول على مختلف الشعب الدراسية فالمنشور الخاص بعملية توجيه تلاميذ السنة الأولى ثانوي إلى شعب السنة الثانية لا يحمل في طياته أي تفريق بين الذكور والإناث في الإختيارات الدراسية. (وزارة التربية الوطنية ، 1012)، كما نجد أن التلاميذ يكتسبون مجموعة من المعارف من خلال إحتكاكهم بالوسط المدرسي فهم يلاحظون مثلاً أن المرأة تعمل كأستاذة جنبا إلى جنب مع الرجل بدون تمييز يذكر، هذه المعارف تدخل في المكون المعرفي للإتجاه، ما تلبث أن تتحول إلى جانب سلوكي، فالتلاميذ يخضعون لنفس نظام التمدرس، ونفس إجراءات التوجيه في الثانوية أو في الجامعة بإختلاف جنسهم، كما أن التلاميذ من الجنسين يحملون تصورات حول التفضيلات المهنية متقاربة إلى حد بعيد فلم تعد هناك مهن حكراً على الرجل دون المرأة أو العكس ، وبناء على نتائج الفرضية الثانية التي أشرت على وجود إتجاهات إيجابية نحو مختلف الشعب الدراسية نجد أن هذه الإتجاهات تتقارب في مستوياتها بين الذكور والإناث لتقارب وتشابه العوامل المكونة للإتجاه نحو الشعب الدراسية من مختلف الأطراف المأثرة في تمدرس التلميذ سواء في الوسط المدرسي ، أو الإجتماعي أو الأسري ، مما يؤدي إلى عدم وجود فروق في الإتجاهات بين الذكور والإناث ويجعل هذه النتيجة أكثر واقعية وموضوعية.

اتفقت نتائج هذه الفرضية جزئياً مع دراسة نبيل بحري وعلي فارس (2015)، التي دلت على عدم وجود فروق بين اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي نحو البيئة تبعاً لمتغير الجنس، وإن اختلفت مع دراستنا الحالية في موضوع الاتجاه إلا أنها إتفقت معها في عينة الدراسة والتي نستدل من خلالها على إمكانية تشكيل كلا الجنسين لنفس الاتجاه نحو موضوع ما، كما إتفقت مع دراسة عصام الجدوع (2015) والتي دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو تخصصهم تبعاً لمتغير الجنس، وكذلك دراسة عبد الستار احمد مراد وعلي عبد الرحمن جمع (2006) التي أشرت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اتجاهاتهم نحو الكيمياء.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع دراسة عبد الله المجيدل وسعد الشريع (2012) والتي وجدت أن لمتغير الجنس تأثير على اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم ، وهذه الفروق لصالح الطلبة من الإناث ، مع الإشارة إلى إختلاف بيئة الدراسة والأداة المستعملة، ودراسة محمد أحمد صوالحة و محمد محمود الزعبي (2012) التي وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو التخصص الأكاديمي ككل تعزى لأثر متغير الجنس ولصالح مجموعة الإناث، وكذلك دراسة لينا علي (2011) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني ككل ومفهوم التعلم التعاوني تعزى لجنس المدرس ولصالح الإناث وإن اختلفت مع دراستنا الحالية في العينة وموضوع الاتجاه، وأدات القياس فهي مؤشر على إمكانية وجود إختلافات في الاتجاهات التي يكونها الجنسين نحو الموضوع الواحد، ودراسة سعاد معروف (2010) التي وجدت فروقا ذات دلالة بين الجنسين في الاتجاه نحو مادة اللغة الإنكليزية لدى الجنسين لصالح الذكور.

7- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة :

7-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة :

تنص الفرضية على الآتي: "توجد فروق في طبيعة اتجاهات تلاميذ السنة الثانية ثانوي نحو الشعب الدراسية تبعا لنوع الشعبة الدراسية".

وقصد التحقق من هذه الفرضية تم تطبيق إختبار تحليل التباين الأحادي "ف" لكشف الإختلافات الموجودة بين تلاميذ الشعب الدراسية الأربعة في متغير الاتجاهات نحو الشعب الدراسية لدى عينة الدراسة ، والجدول التالي يوضح النتائج الإحصائية المحصل عليها .

جدول رقم (24): يبين نتائج تحليل التباين لأربعة مجموعات من التلاميذ في الإتجاهات نحو الشعب الدراسية حسب متغير الشعبة الدراسية.

المتغير	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة p	الدلالة الاحصائية
الإتجاهات نحو الشعب الدراسية.	بين المجموعات	3	20493,174	6831,058	108,86	0,000	0.05
	داخل المجموعات	405	25412,489	62,747			
	المجموع الكلي	408	45905,663	-----			

و يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة $p (0,000)$ لإختبار " ف " (108,86) أصغر من مستوى دلالة إحصائية (0.05) ، فهي دالة إحصائياً وعليه توجد فروق في الإتجاهات نحو الشعب الدراسية حسب متغير الشعبة الدراسية ومنه تتحقق فرضية الدراسة.

وبغية الكشف عن إتجاه الفروق في الإتجاهات نحو الشعبة الدراسية تبعا للشعب الدراسية الأربعة ، تم استخدام إختبار شيفيه (Scheffe) من أجل المقارنة البعدية بين متوسطات درجات مستوى الإتجاهات نحو الشعب الدراسية موزعة حسب الشعبة الدراسية تبين أن إتجاه الفروق لصالح شعبة اللغات الأجنبية. (أنظر الملحق رقم 09)

7-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة :

نص الفرضية : " توجد فروق في طبيعة اتجاهات تلاميذ السنة الثانية ثانوي نحو الشعب الدراسية تبعا لنوع الشعبة الدراسية".

تبين من الجدول رقم (24) أن هناك فروقا في طبيعة إتجاهات تلاميذ عينة الدراسة نحو الشعب الدراسية تبعا لنوع الشعبة الدراسية، ومنه تحققت فرضية الدراسة.

ولمناقشة هذه النتيجة نعرض على تذكير مهم يتعلق بطبيعة الإتجاه بصفة عامة حيث أن الإتجاهات مكتسبة ومتعلمة غير موروثة، تنطوي على علاقة معينة بين الفرد أو الشيء أو موقف ما في البيئة، وهي متنوعة ومتعددة لدى الفرد الواحد لاختلاف الموقف، ومتسمة بالثبات والاستقرار النسبي ولكنها قابلة للتعديل تحت

ظروف معينة، وقد تكون عامة أو خاصة، فما لاحظناه من حيث العموم جاءت إتجاهات التلاميذ إيجابية نحو مختلف الشعب الدراسية وهذا ما أثبتته نتائج الفرضية الثانية، لكن نتائج هذه الفرضية جاءت لتؤكد على وجود درجات متفاوتة في الإتجاهات الإيجابية بين الشعب الدراسية هذا التفاوت نبرره بإختلاف طبيعة الشعب الدراسية في حد ذاتها لأن الدراسة تناولت الشعب المنبثقة عن الجذعين المشتركين، وهما جذعان مشتركين مختلفان، حيث يمثل الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا ما أُصطلح على تسميته التخصصات العلمية، والجذع الآخر يمثل التخصصات الأدبية فمن الطبيعي أن تختلف درجات الإتجاهات نحو الشعب الدراسية لإختلاف ما يحمله كل تلميذ من معتقدات ومعلومات حول شعبته الدراسية، فهو يتشرب كثيرا من المفاهيم بشكل غير مباشر فالنصوص الخاصة بعملية التوجيه والتحفيم التربوي على سبيل المثال ومنذ السنة الرابعة متوسط التي تعد أول مرحلة يبدأ فيها توجيه التلميذ إلى تفرعات دراسية مختلفة بعد أن كان يدرس تعليما عاما، فمن خلال الإعلام المدرسي يجد التلميذ نفسه أمام معلومات مفادها أن شعبة العلوم التجريبية تحصل على النصيب الأوفر من التلاميذ المنقلين من السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا في حدود (55%) بينما يحتوي هذا الجذع على أربع تخصصات أخرى، ونجد في الجذع المشترك الآخر الآداب والفلسفة تحوز على (85%)، مما يعطي للتلاميذ مجموعة من الإيعازات تدل على أهمية شعب دراسية بعينها مستمدة أهميتها من هذه التشريعات المدرسية، بينما تبقى شعب أخرى تحوز على تحجيم أقل وبنسبة ضئيلة، وهذا بطبيعة الحال يظهر التفاوت بين الشعب وبالتالي التفاوت في الإتجاهات، أضف إلى ذلك خصوصية المرحلة النمائية التي يعيشها تلميذ التعليم الثانوي بكونه مراهقا وندري ما لجماعة الأقران من تأثير على إتجاهاته والتي تشكل أحد الروافد التي يتشكل منها الإتجاه، ووجود فروق في الإتجاهات أكدته دراسة الطالب صاحب هذا البحث في رسالة الماجستير حيث دلت على وجود تفاوت في طبيعة إتجاهات التلاميذ نحو الشعب الدراسية المنبثقة عن الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا (خيالي بلقاسم، 2011)، هذا داخل الجذع الواحد فمن الطبيعي أن يكون تفاوت بين الجذعين في درجة الإتجاه، كما نجد أن التفاوت مرده كذلك إلى تفاوت في آراء أولياء الأمور نحو مختلف التخصصات الدراسية الموجودة في الثانوية من خلال قيام بعض أولياء الأمور بتوجيه الأبناء نحو بعض التخصصات بالرغم من عدم رغبة هؤلاء الطلبة بدراستها وهذا الأمر متاح من خلال بطاقة الرغبات الخاصة بالتلاميذ، لأسباب عديدة لعل أبرزها الدافع الإقتصادي من خلال إختيار تخصصات يكون مردودها الإقتصادي مرتفع، لذلك نجد التلاميذ يحملون إتجاهات متباينة نحو الشعبة الدراسية الواحدة ويزداد هذا التباين من شعبة إلى أخرى، كما نجد الرغبة في إكتساب المكانة الإجتماعية التي تمنحها تخصصات بعينها

بما توفره من خيارات جامعية واسعة والمناشير الخاصة بتوجيه حاملي شهادة البكالوريا تدل على ذلك، وكذلك إنعكاسات سوق العمل بحيث قد يعاني من نقص في بعض التخصصات أو تضخم في بعض التخصصات لدرجة قد تتسبب بمشكلة البطالة على مستوى الوطن، كما نجد عاملا آخر يؤدي إلى تباين الإتجاهات نحو الشعب الدراسية وهو نوع الإتجاهات التي يحملها التلاميذ نحو المواد الدراسية المشكلة لكل شعبة دراسية، فالإتجاهات التي يحملها تلاميذ التخصصات العلمية نحو مادة الفلسفة مثلا تختلف عن الإتجاهات التي يحملها تلاميذ التخصصات الأدبية فالأول يدرك أن هذه المادة غير مميزة في شعبته وهي ذات معامل منخفض، والآخر يدرك أنها من أبرز المواد التي قد تؤثر على نجاحه في التخصص، كذلك هو الحال بالنسبة لمادة الرياضيات وهكذا بحسب أهمية المادة وفق الشعبة الدراسية، كذلك يتأثر التلاميذ بأراء الأساتذة باختلاف تخصصاتهم ومن خلال الواقع نجد كل أستاذ يدافع ويزكي ويرفع من مكانة الشعب التي تحضى فيها مادته التي يدرسها بمكانة عالية بحكم كونها مادة مميزة، وأحيانا بدوافع أخرى منها على سبيل المثال مخافة غلق التخصص وبالتالي تحويل الأستاذ الذي يدرس ذلك التخصص إلى ثانوية أخرى قد لا تتفق مع ظروفه، وهو ما شهدته من خلال تجربتي كمستشار توجيه حيث حدث هذا الأمر مع أساتذة فروع شعبة التقني رياضي، كما أن هناك دافعا آخر وهو رغبة كل أستاذ بأن يدرس تخصصه أو المادة التي تكون فيها فقد نشهد إسناد مواد لبعض الأساتذة ليست لها علاقة بتخصصهم مثل إسناد مادة الإعلام الآلي لأستاذ الهندسة المدنية لتغطية حجمه الساعي المنصوص عليه قانونا، هذه العوامل تدفع بالبعض إلى عملية تشجيع التلاميذ على الالتحاق بتخصصات بعينها، وهو في هذا الإطار يسهم في تكوين إتجاهات متباينة نحو الشعب الدراسية لدى التلاميذ لأنه أكثر أطراف العملية التربوية قربا من التلميذ، ومن العوامل التي تؤدي إلى تباين الإتجاهات بحسب الشعب الدراسية هو العمل الإرشادي الذي يقوم بها الأخصائيون في الوسط المدرسي، فقد دلت بعض الدراسات على فعالية البرامج الإرشادية في تغيير الإتجاهات كما بينته دراسة مناع نور الدين وعبد المجيد الناصر (2017) التي أظهرت مدى فاعلية البرامج الإرشادية في تغيير الإتجاهات، وبالتالي ما يتعرض له التلميذ من برامج إرشادية يختلف باختلاف خصوصيات كل شعبة وإن إتفقت هذه البرامج على إيجاد إتجاهات إيجابية نحو كل الشعب بما يحقق النجاح للتلميذ إلا أن التفاوت يبقى في درجة هذه الإيجابية من شعبة إلى أخرى، وقد أظهرت نتائج هذه الفرضية أن الفروق لصالح شعبة اللغات الأجنبية بمعنى أن تلاميذ اللغات الأجنبية أكثر إيجابية في إتجاهاتهم نحو شعبتهم مقارنة بتلاميذ الشعب الأخرى، ولعل الباحث يبرر ذلك بعاملين أساسيين هما صرامة شروط التوجيه المطبقة نحو هذه الشعبة لقبول التلميذ فيها والتي لا تحتوي على أي جبر بل تركز على مدى إمكانية نجاح التلميذ

في الشعبة، والعامل الآخر هو المكانة التي أصبحت تتمتع بها اللغات الأجنبية في مجتمعنا إدراكاً منه لأهميتها في الحياة الدراسية والمهنية ولا أدل على ذلك كثرة المؤسسات والمعاهد الخاصة التي تعنى بتكوين الأفراد في اللغات الأجنبية وهو ما أشار إليه محور غايات التربية في القانون الأساسي للتربية (2008)، مؤكداً على أهمية اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية.

اتفقت نتائج هذه الفرضية مع دراسة عصام الجدوع (2015)، التي دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو تخصصهم تبعاً لمتغير فرع الطالب في الثانوية العامة لصالح طلبة الفرع المهني، كما إتفقت مع دراسة أحمد بن زيد الدعجاني (2012) والتي دلت على وجود فروق في الإتجاهات نحو الدروس الخصوصية بين طلاب التخصص العلمي، وطلاب التخصص الأدبي لصالح طلاب التخصص العلمي.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع دراسة نبيل بحري وعلي فارس (2015) والتي كشفت عن عدم وجود فروق بين اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي نحو البيئة تبعاً لمتغير التخصص، ودراسة عبد الله المجيدل وسعد الشريع (2012) والتي كشفت أنه لم يكن لمتغير التخصص تأثير على إتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم في كلا عيني البحث .

8- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة :

8-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثامنة :

تنص الفرضية على الآتي: " لا توجد فروق في درجة التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس."

وقصد التحقق من هذه الفرضية تم تطبيق إختبار "ت" لكشف الإختلافات الموجودة بين فئة الذكور وفئة الإناث في متغير التوافق الدراسي لدى عينة الدراسة ، والجدول التالي يوضح النتائج الإحصائية المحصل عليها .

جدول رقم (25): يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في متغير التوافق الدراسي.

المتغير	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية df	قيمة "ت"	قيمة (P)	مستوى الدلالة
التوافق الدراسي	ذكور	149	51,99	3,90	407	-0,68	0.495	غير دال عند 0.05
	إناث	260	52,26	3,77				

يتبين من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التوافق الدراسي حيث أن مستوى المعنوية لقيمة (P) (0.495) لإختبار "ت" أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا ، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين وهو ما يؤكد عدم وجود الفروق بين متوسط الذكور المقدر بـ : (51,99) ومتوسط الإناث الذي بلغ (52,26) ، ومنه فالفرق بين المتوسطين ليس له دلالة إحصائية ، وهذه النتائج تجيب على الفرضية وتؤكد عدم وجود فروق بين الجنسين في متغير التوافق الدراسي.

8-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة :

نص الفرضية: " لا توجد فروق في درجة التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس."

يتبين من الجدول رقم (25) أنه لا توجد فروق في درجة التوافق الدراسي بين الجنسين ، وبالتالي تحققت فرضية الدراسة.

أظهرت نتائج هذه الفرضية أن درجات التوافق لا تتأثر بعامل الجنس ، ويمكن تفسير هذه النتيجة من حيث أن هناك مجموعة من العوامل تساهم في عدم ظهور فروق بين الجنسين في مستوى التوافق الدراسي الذي كان مرتفعا لدى عينة الدراسة بصفة عامة ، ومن أبرز هذه العوامل تكافؤ الفرص في مجالات عديدة بين الجنسين، لا توجد فروق في التوجيه فالناظر في نصوص التوجيه المدرسي لا يرى أي تفرقة بين الذكور والإناث ف كلا الجنسين يخضع لنفس معايير التوجيه بغض النظر عن جنسه، تشابة المرحلة العمرية التي يمر بها الجنسين وهي مرحلة المراهقة فكلاهما يسعى إلى تحقيق ذاته ، كما أن الإتجاهات الاجتماعية الإيجابية نحو تعلم الفتاة وترقية مستواها العلمي والثقافي أدت إلى تقليص هذه الفروق بين الجنسين، فالمجتمع الجزائري شهد جملة من التحولات الاجتماعية والثقافية قضت على كثير من الفوارق لذلك نجد أن التلميذة تتمتع بنفس حظوظ التلاميذ الذكور في التعليم في مختلف المستويات مما يجعل منها متوافقة من الناحية الدراسية، كما نجد أن للأسرة دور كبير في خلق هذا التوازن في التوافق الدراسي فتعليم الأبناء بالنسبة للأسر الجزائرية عامة أصبح ضرورة ملحة للذكور والإناث على حد سواء ، فالمسؤولية الاجتماعية التي يشعر بها التلميذ المتوافق دراسيا لم تعد يقع عبؤها على الذكور فقط بل أصبحت المرأة شريكا أساسيا تعمل جنباً إلى جنب مع الرجل ، فكثيرا ما نجد أسرا تعتمد على بناتها العاملات في الجانب الإقتصادي، لذلك أصبح هؤلاء المراهقين متقاربين من ناحية الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية تجاه أسرهم وتجاه مجتمعهم، كما أن هناك تشابها في المستوى الدراسي لعينة الدراسة ف كلا الجنسين يشعران بنفس درجة

الرضا عن حالة الإنجاز الأكاديمي فبوصول التلميذ لهذا المستوى يكون قد قطع شوطا معتبرا من مسيرته الدراسية متجاوزا مرحلة التعليم المتوسط بنجاح، وكذلك محطة التوجيه الخاصة بالسنة الأولى ثانوي كل ما بقي هو تتويج هذه المسيرة بشهادة البكالوريا، يضاف إلى هذه العوامل عامل تشابه البيئة الصفية فالنظام التربوي الجزائري لا يوجد به ثانويات خاصة بالإناث وأخرى بالذكور أو أقسام خاصة حسب الجنس، أو تفريق في هيئة التدريس كأن يدرس الإناث الإناث، والذكور الذكور مما يؤدي إلى تشابه في المثيرات التي يتلقاها التلاميذ والتي تركز على عدم وجود فروق، فمستوى العلاقات الطيبة التي ينشئها التلميذ مع مدرسيه في جو من التفاعل الصفّي لا تخضع لتفضيلات الجنس بقدر ما تخضع للتحفيز من أجل خلق تنافس إيجابي بين التلاميذ على حد سواء يجعل مستوى التوافق لديهم متساويا فالعلاقات المتوازنة تعد عاملا مؤثرا في مستوى التوافق الدراسي، كذلك يشترك الجنسين في الحاجات التي يسعون لإشباعها من خلال الوسط الدراسي، كما تخلق الأنشطة الاجتماعية والثقافية داخل المؤسسات التربوية والتي يسهم في تنشيطها كلا الجنسين تفاعلا إيجابيا بين أفراد البيئة الصفية الواحدة، هذه العوامل التي أوردناها وغيرها تجعل من هذه النتيجة المتحصل عليها نتيجة طبيعية ومقبولة من الناحية الواقعية، فالأوساط المدرسية وبعد سنوات من التجربة والخبرة عبر تراكمات عديدة مكنت من خلق بيئة مدرسية يتساوى فيها الذكور والإناث فيما يتلقونه من معارف دراسية، ومن علاقات مدرسية مع الزملاء، ومع الأساتذة والقائمين على إدارة المؤسسات التربوية متجاوزين كثيرا من التعقيدات الاجتماعية التي كانت تحرم الفتاة من حقها في التعلم، وتتعرض فيها لكثير من الضغوط الأسرية والاجتماعية فالיום أثبتت الأرقام والإحصائيات على الأقل على مستوى عينة الدراسة وما شهدناه من خلال التجربة المهنية، والعلاقات المهنية التي تربطنا بالزملاء العاملين في هذا الميدان أن مستويات تدرس الفتاة أصبحت مرتفعة لدرجة تفوقها على نسب تدرس الذكور وخصوصا في مستويات متقدمة من التعليم مما يدل على أن البيئة الاجتماعية والبيئة المدرسية ساهمتا في تقليص الفوارق بين الجنسين أو القضاء عليها لذلك وجدناها غير موجودة في مستوى التوافق الدراسي لدى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من شلالي لخضر (2017)، وعتيقة بابش (2016) ودراسة لخضر شيبية (2015)، ودراسة عفراء إبراهيم خليل العبيدي (2013)، حيث توصلت في مجملها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التوافق الدراسي .

هذا واختلفت نتائج الفرضية الحالية مع نتائج الدراسة التي قام بها ودراسة الطيب صديق بخيت (2013)، حيث توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في التوافق الدراسي، ودراسة مباركة ميدون وعبد الفتاح أبي مولود (2014)، ودراسة محمد يوسف أحمد راشد (2011) وجدت أن الفروق لصالح الإناث في

مستويات التوافق الدراسي، وكذا دراسة صاحب أسعد ويس الشمري (2010)، ودراسة عبد الله وإلياس ومحي الدين وأولي J, Uli, R & Mahyuddin, H & Elias, C, M & Abdullah (2009) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في التوافق الدراسي ولصالح الذكور . وجاءت نتيجة هذه الفرضية مشابهة جزئياً لما توصل إليه عبد الرحيم شعبان شقورة (2002) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في بعدي الجد والاجتهاد والإذعان، والدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي لصالح الطالبات ، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية في البعد الخاص بالعلاقة بالمدرس.

9- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة :

9-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة :

تنص الفرضية على الآتي: "توجد فروق في درجة التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا لنوع الشعبة الدراسية."

وقصد التحقق من هذه الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" لكشف الاختلافات الموجودة بين تلاميذ الشعب الدراسية الأربعة في متغير التوافق الدراسي لدى عينة الدراسة ، والجدول التالي يوضح النتائج الإحصائية المحصل عليها .

جدول رقم (26): يبين نتائج تحليل التباين لأربعة مجموعات من التلاميذ في التوافق الدراسي حسب متغير الشعبة الدراسية.

المتغير	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة p	الدلالة الاحصائية
التوافق الدراسي	بين المجموعات	3	1861,742	620,581	61,38	0,000	0.05
	داخل المجموعات	405	4094,283	10,109			
	المجموع الكلي	408	5956,024	----			

و يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة $p (0,000)$ لإختبار " ف " (61,38) أصغر من مستوى دلالة إحصائية (0.05) ، فهي دالة إحصائياً وعليه توجد فروق في التوافق الدراسي حسب متغير الشعبة الدراسية ومنه تتحقق الفرضية.

وبغية الكشف عن اتجاه الفروق في التوافق الدراسي تبعا للشعب الدراسية الأربعة ، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) من أجل المقارنة البعدية بين متوسطات درجات مستوى التوافق الدراسي موزعة حسب الشعبة الدراسية تبين أن اتجاه الفروق لصالح شعبة العلوم التجريبية. (أنظر الملحق رقم 09)

9-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية التاسعة :

نص الفرضية: " توجد فروق في درجة التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا لنوع الشعبة الدراسية."

يتبين من الجدول رقم (26) أنه توجد فروق في درجة التوافق الدراسي بين تلاميذ الشعب الدراسية الأربعة وبالتالي تحققت فرضية الدراسة.

ولتفسير النتيجة المتوصل إليها من خلال التحليل الإحصائي لإستجابات التلاميذ على مقياس التوافق الدراسي بحسب شعبهم الدراسية ،نذكر بأننا توصلنا في الفرضية الثالثة إلى أن التوافق الدراسي العام لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمختلف شعبهم ممتاز بمستوى مرتفع،و في الفرضية السابقة أن لاتأثير لجنس التلميذ على توافقه الدراسي،إلا أن درجات التوافق الدراسي اختلفت من شعبة إلى أخرى،الأمر الذي نراه طبيعيا لعدة إعتبارات منها طبيعة الشعبة الدراسية بحد ذاتها فنجد مثلا شعبتي العلوم التجريبية ،والتقني رياضي ينتميان إلى ما أ صطلح على تسميته بالتخصصات العلمية،بينما الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية ينتميان إلى التخصصات الأدبية،هذا التباين في طبيعة الشعب الدراسية إلى تباين يتعلق بالمواد الدراسية المشكلة لكل شعبة دراسية فما هو مادة أساسية عند الأدبيين ،نجد عند العلميين ذو شأن أقل من حيث المعاملات وكذلك درجة التأثير على فرص التلميذ في النجاح ،الأمر الذي يؤدي كذلك إلى تباين في المنهاج الخاص بكل مادة بين الشعب العلمية والأدبية،ومنه إختلاف في طرائق التدريس فنجد مثلا في الشعب العلمية بعض المواد يتم تدريسها في المختبر وبشكل تطبيقي كالكيمياء والفيزياء،ومواد التقني رياضي كالهندسة الكهربائية،والهندسة المدنية،والهندسة الميكانيكية ،وهندسة الطرائق ،بينما تدرس جل المواد في الشعب الأدبية بشكل نظري وبذلك تختلف درجة تأقلم التلميذ من شعبة إلى أخرى لإختلاف طرائق التدريس ،رغم تبني المنظومة التعليمية للمقاربة بالكفاءات التي تركز على جعل التلميذ عنصرا فاعلا في التعلم لا عنصرا متلقيا فحسب،إلا أن المشاهد من ملاحظة ممارسات تدريس المواد الأدبية مزال يتم بطريقة روتينية ولم نشهد طرق تواكب هذه المقاربة وتعمل على إخراج

الدرس الأدبي من دائرة التلقين إلى مشاركة التلميذ في بنائه، وهناك جانب آخر يتعلق بأهمية كل شعبة من الناحية الاجتماعية ومن الناحية المهنية كمخرجات لعملية التعليم فيما بعد، فنجد مثلاً تشجيع الأسر لأبنائهم على الإنتساب للشعب العلمية أكثر منه إلى الشعب الأدبية لإعتبارت إقتصادية، وأخرى متعلقة بالقيمة الاجتماعية التي تحظى بها الشعب العلمية وتجعلها في صدارة إهتمام الأولياء أثناء توجيه أبنائهم بما توفره من فرص عديدة سواء ما تعلق بمسارات الدراسة الجامعية ،أو المهن ذات القيمة مثل الطب ،أظف إلى ذلك توجهات الدولة التعليمية نحو الإهتمام بالتخصصات العلمية والتكنولوجية في شبه إهمال للتخصصات الأدبية الأمر الذي نجده مكرساً ضمناً في نصوص التوجيه في الثانوية أو في الجامعة حيث يستطيع تلميذ الشعب العلمية في حال نجاحه في شهادة البكالوريا الحصول تقريباً على كل التخصصات المتوفرة في الجامعة وإن إختلفت الأولوية ،بينما نجده في الشعب الأدبية لا يتمتع بأي إمتياز في مجال التخصصات الجامعية فيزاحمه تلميذ التخصص العلمي حتى في تخصصات يفترض أنها مسار طبيعي لتخصصه ،وعامل آخر ينعكس على توافق التلاميذ دراسياً وإن كان خارجياً إلا أننا نرى أنه مهم وهو الحراك الثقافي العام في البلاد الذي نرى أنه لايسمح للمواهب في التخصصات الأدبية بالظهور والبروز ويجعل من هذه التخصصات تحظى بمكانتها اللائقة، كل هذه العوامل وغيرها تجعل من تلميذ التخصصات العلمية أكثر ثقة بالنفس وتقاً وإيجابية مع الآخرين وأكثر كفاءة من الناحية الاجتماعية ورضا عن الحياة ، لأن هذه الأخيرة لها علاقة بالرضا عن الدراسة والتي ترتبط بالتوافق النفسي الإجتماعي ويعتبر التوافق الدراسي مظهراً من مظاهرها ؛ كما يرون أن تخصصاتهم تحتاج إلى الكثير من الجهد والجد والمثابرة أكثر من التخصصات الأخرى ، والذي لعله نابع من الشعور بأهمية الشهادة الجامعية في حياتهم ونظرة المجتمع للطالب الجامعي في هذه التخصصات ، لدرجة تصل أحياناً إلى حد شعور بعض تلاميذ التخصصات الأدبية بالنقص ، ما يدفعهم إلى العزلة والإسحاب من العلاقات الاجتماعية ،كثيرة هي العوامل التي تجعل من التفاوت في درجات التوافق الدراسي لدى التلاميذ تتباين وتختلف باختلاف الشعب الدراسية ،وقد سجلنا من خلال القياس البعدي لإتجاه الفروق أن هذه الفروق لصالح شعبة العلوم التجريبية ونفسر هذا بأن هذه الشعبة الدراسية تعد أكثر الشعب الدراسية في التعليم الثانوي تفضيلاً لدى التلاميذ فهم يحملون إتجاهات إيجابية نحوها قوية وهو ما أكدناه من خلال دراستنا في الماجستير ،وتأكدت تجربتنا المهنية لست سنوات في إطار التوجيه المدرسي لم نسجل طعناً لتلميذ وجه لهذه الشعبة يطلب تغييرها ولو وجه خطأ دون إعتبار لرغبته ،ما عدى حالات نادرة سجلنا فيها طالبات إعادة توجيه من العلوم التجريبية إلى شعبة التقني رياضي بعد الموسم الدراسي 2010/2011 وذلك نتيجة تصحيح المسارات الجامعية الممنوحة لشعبة التقني رياضي والتي ساوت هذه الأخيرة إلى حد ما بشعبة العلوم التجريبية مع إقرارنا

ان هذه الشعبة بقيت تحظى بالصدارة ،وكذلك تؤكد هذه النتيجة إطلاعنا على حصيلة الطعون للسنة الدراسية التي أجريت فيها الدراسة الميدانية على مستوى تدخل مركز التوجيه المدرسي والمهني أن شعبة العلوم التجريبية لم يسجل ضدها أي طعن من طرف التلاميذ وأولياهم،بينما كانت في الشعب الأخرى بدرجات متفاوتة،هذه المعطيات تجعل من النتيجة المتحصل عليها بوجود فروق في درجات التوافق الدراسي معقولة ومقبولة.

و نجد نتيجة الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة شلالى لخضر (2017) التي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين (علمي/أدبي) في التوافق الدراسي ولصالح الطلبة العلميين ودراسة رغداء علي نعيصة (2014) حيث أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي تبعا للتخصص الدراسي.

غير أنها تتعارض مع الدراسات التالية : دراسة عتيقة بابش (2016) ودراسة عفراء إبراهيم خليل العبيدي (2013) ودراسة صاحب أسعد ويس الشمري (2010) والتي دلت في مجملها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التوافق الدراسي تعزى لمتغير نوع التخصص الدراسي.

10- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة :

10-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العاشرة :

تنص الفرضية على الآتي:" يوجد أثر لتفاعل كل من الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب الدراسية على التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ."

وقصد التحقق من هذه الفرضية تم تطبيق إختبار تحليل التباين الثنائي "ف" لكشف مدى وجود أثر لتفاعل متغيري الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب الدراسية الموجودة على متغير التوافق الدراسي لدى عينة الدراسة ، والجدول التالي يوضح النتائج الإحصائية المحصل عليها .

جدول رقم (27): يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لفحص أثر تفاعل متغيري الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب الدراسية على التوافق الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية df	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة "p"	مستوى الدلالة
الدافع المعرفي (أ)	432,115	47	9,194	,704	0,913	غير دالة
الاتجاهات نحو الشعب الدراسية (ب)	486,879	33	14,754	1,129	0,313	غير دالة
تفاعل (أ) x (ب)	3184,230	214	14,880	1,139	0,221	غير دالة
الخطأ	1489,790	114	13,068	/		
المجموع	1118871,000	409				

و يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة p (0,221) لإختبار " ف " (1,139) أكبر من مستوى دلالة إحصائية (0.05) ، فهي غير دالة إحصائياً وعليه لا يوجد أثر لتفاعل كل من الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب الدراسية على التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ومنه لم تتحقق فرضية الدراسة.

10-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العاشرة :

نص الفرضية: " يوجد أثر لتفاعل كل من الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب الدراسية على التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي " .

يتبين من الجدول رقم (27) أنه لا يوجد أثر لتفاعل كل من الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب الدراسية على التوافق الدراسي، وبالتالي لم تتحقق فرضية الدراسة التي توقعت وجود أثر لتفاعل كل من متغيري الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب الدراسية على التوافق الدراسي لدى عينة الدراسة.

يمكن أن يفسر الباحث النتيجة الحالية بالرجوع إلى نتائج الفرضيات السابقة حيث تبين أن عينة الدراسة تتمتع بمستويات إيجابية في هذه المتغيرات الثلاثة (الدافع المعرفي، الإتجاهات نحو الشعب الدراسية، التوافق الدراسي)، فقد نرجع عدم وجود أثر لتفاعل كل الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب الدراسية على التوافق الدراسي التقارب بين مستويات هذه المتغيرات، كما أظهرت النتائج السابقة الفروق في أغلب الفرضيات كان

تبعاً لنوع الشعبة الدراسية، وهذا التفاعل تم دراسته على عينة الدراسة دون إعمال للمتغيرات الوسيطة كالجنس والشعبة الدراسية، لذلك قد يختلف التأثير إذا خصصناه بنوع الشعبة الدراسية، وذلك لعوامل أهمها إختلاف التفاعل الصفي من شعبة إلى أخرى للخصوصية التي أشرنا إليها في مناقشة الفرضيات السابقة، ومن جهة أخرى فالإتجاه بشكله العام الإيجابي أكثر ثباتاً من الإتجاه النوعي، وهو في إيجابيته تعبير عن مدى إنصياع التلميذ لما يسود وسطه المدرسي من معتقدات وقيم متعلقة بمكونات البيئة المدرسية، كما يعد الإتجاه منظماً للعمليات الدافعية والمعرفية، والدافع المعرفي ماهو إلا تجسيد لرغبة ملحة لدى التلميذ حيث أن بعض الدراسات التي سبق ذكرها أثبتت العلاقة بين الدافع المعرفي والإتجاه النوعي المتمثل في الإتجاه نحو بعض المواد الدراسية، وفي هذا الإطار نشير كذلك إلى تعدد مجالات التوافق الدراسي وأبعاده فالتأثير درس على التوافق الدراسي العام دون النظر إلى مجالاته المختلفة التي تتضمن الإتجاه نحو المواد الدراسية، ونحو الزملاء، ونحو الأساتذة، أما توقعنا للإحتمالية وجود أثر للتفاعل على التوافق الدراسي مرده إعتقادنا بالتداخل الكبير بين هذه المتغيرات الثلاثة من الناحية الميدانية، وهذه النتيجة تأثر على أنه على سبيل المثال لا يعتبر إجتماع متغيري الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب الدراسية بشكلهما الإيجابي مؤشراً على ضرورة وجود توافق دراسي إيجابي، فهذه النتيجة تحليلنا على أن التوافق الدراسي يتأثر بعوامل عديدة قد تكون أقوى في التأثير من هذين العاملين، وللمثال قد تكون جودة الحياة الدراسية التي توفرها الإدارة الصفية للتلاميذ تسهم في جعل التوافق الدراسي العام إيجابياً بغض النظر على مدى وجود إتجاهات إيجابية أو دوافع معرفية قوية، وغيرها من العوامل التي تدخل في إحداث التوافق الدراسي منها ما هو مستجد في المنظومة التربوية الجزائرية كموجة الإحتجاجات النقابية التي أدت إدخال التلاميذ في دوامة الفراغ وعدم وضوح الرؤيا فيما يتعلق بالمسار الدراسي هذا الأمر الذي دفع الجهات الوصية إلى عقد ندوات للعاملين في إطار الإرشاد والتوجيه المدرسي تحثهم على ضرورة مرافقة التلميذ لإعادة إدماجهم ومرافقتهم لتجاوز هذه الإرتدادات الخاصة بالإضراب، وهذا لايعني إغفالاً للدور الذي يلعبه كل من الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب الدراسية في نجاح التلميذ في مساره الدراسي وإختيارته المهنية المستقبلية، إذ يعد هذا إنجازاً وهو في حد ذاته توافق دراسي إذا نظرنا إلى التوافق الدراسي كإنجاز، وخلاصة هذا التحليل فالنتيجة الحالية تعود لعدة عوامل منها، تقارب مستويات المتغيرات الثلاث لدى عينة الدراسة، والتداخل في بعض الجوانب مما يجعل من التأثير غير جلي، والنظر إلى التفاعل بشكله العام دون إعمال لمتغيرات وسيطة قد تظهر التأثير، وأمر آخر قد يكون ذا تأثير في هذه النتيجة وهي إستقلالية هذه المتغيرات في شكلها العام عن بعضها البعض فكل منها لها تأثيراتها، والعوامل الأكثر تأثيراً

فيها ،مع إقرار بوجود تداخل في جانبها النوعي أو الخاص ،وبالتالي تعد هذه النتيجة واقعية إلى حد ما نظرا لتدرج النتائج السابقة بالشكل الذي رأيناه رغم مخالفتها لتوقعنا،مما يستدعي مواصلة البحث في إطار تفاعل هذه المتغيرات مع بعضها.

أما عن إتفاق وإختلاف نتائج هذه الفرضية فلم نحصل على دراسة سابقة في حدود علمنا وفي حدود ما حصرناه من دراسات سابقة تناولت تفاعل هذين المتغيرين على متغير التوافق الدراسي،إلا أننا سجلنا إتفاق دراستنا الحالية التي تناولت أثر تفاعل متغيرات على متغير من خلال دراسة زروالي وسيلة وإبريغم سامية (2017) التي لم تجد أثرا لتفاعل متغيري الجنس والتخصص الدراسي على مستوى تقدير الذات،وتتفق دراستنا الحالية جزئيا مع دراسة بسام محمد المشهراوي (2010) الذي لم يجد تأثيرا دالا إحصائيا لمتغيرات التخصص والدافع المعرفي وأبعاد البيئة الصفية على التفكير التأملي،ودراسة الجميل محمد شعله (1999) التي أكدت عدم وجود أثر لتفاعل الدافع المعرفي و البيئة المدرسية على التحصيل الدراسي،وتختلف جزئيا مع دراسة أنتصار كمال قاسم (2014) التي كشفت عن وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البيئة الصفية وكل من الدافع المعرفي والتفكير التأملي ،وهذه الدراسات الأخيرة أكدت على إمكانية تفاعل متغير الدافع المعرفي مع متغيرات أخرى لإحداث تأثير على متغير أو متغيرات أخرى.

ثانيا- الإستنتاج العام :

هدفت دراستنا الحالية إلى معرفة مستوى الدافع المعرفي والتوافق الدراسي وطبيعة الإتجاهات نحو الشعب الدراسية عند عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، وكذا كشف الفروق في الدافع المعرفي والإتجاهات والتوافق الدراسي تبعا لمتغيري : الجنس ، الشعبة الدراسية،وكذلك الكشف عن مدى تأثير تفاعل كل من متغيري الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب الدراسية على التوافق الدراسي،وقد إنتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي :

- أشارت نتائج الدراسة أن عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع من الدافع المعرفي، ومنه تحققت الفرضية الأولى التي تنص على أن مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مرتفع.
- ودلت نتائج الدراسة أن أغلب التلاميذ في السنة الثانية ثانوي يتمتعون بإتجاهات إيجابية نحو شعبهم الدراسية ، وعليه تحققت الفرضية الثانية والقائمة على توقع أن تكون طبيعة اتجاهات تلاميذ السنة الثانية الثانوي نحو الشعب الدراسية إيجابية .
- استهدفت الفرضية الثالثة الكشف عن مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، حيث نجد أن النتائج دلت على أن التلاميذ يتمتعون بمستوى مرتفع من التوافق الدراسي ، ومنه تحققت

الفرضية الثالثة التي تنص على أن تلاميذ السنة الثانية الثانوي يتمتعون بدرجة مرتفعة من التوافق الدراسي.

■ دلت نتائج الدراسة أن الفروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مستوى الدافع المعرفي ، أي أنه يوجد إختلاف في درجة الدافع المعرفي بين الذكور والإناث ولصالح الذكور ، ومنه تحققت الفرضية الرابعة التي تنص على أنه توجد فروق في مستوى الدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

■ كشفت نتائج الدراسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب الدراسية (العلوم التجريبية،التقني رياضي،الآداب والفلسفة،اللغات الأجنبية) في الدافع المعرفي ولصالح شعبة اللغات الأجنبية، وعليه نجد أن الفرضية الخامسة قد تحققت .

■ دلت نتائج الدراسة أن الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية بين الجنسين في طبيعة الإتجاهات نحو الشعب الدراسية، أي أنه لا يوجد إختلاف في الإتجاهات نحو الشعب الدراسية بين الذكور والإناث ، وعليه تحققت الفرضية السادسة التي تنص على أنه لا توجد فروق في طبيعة اتجاهات تلاميذ السنة الثانية ثانوي نحو الشعب الدراسية تعزى لمتغير الجنس.

■ كشفت نتائج الدراسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب الدراسية (العلوم التجريبية،التقني رياضي،الآداب والفلسفة،اللغات الأجنبية) في الإتجاهات نحو الشعب الدراسية ولصالح شعبة اللغات الأجنبية، وعليه نجد أن الفرضية السابعة قد تحققت.

■ بينت نتائج الدراسة أن الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية بين الجنسين في مستوى التوافق الدراسي، أي أنه لا يوجد إختلاف في التوافق الدراسي بين الذكور والإناث ، وعليه تحققت الفرضية الثامنة التي تنص على أنه لا توجد فروق في درجة التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

■ كشفت نتائج الدراسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب الدراسية (العلوم التجريبية،التقني رياضي،الآداب والفلسفة،اللغات الأجنبية) في التوافق الدراسي ولصالح شعبة العلوم التجريبية، وعليه نجد أن الفرضية التاسعة قد تحققت.

■ دلت نتائج الدراسة على عدم وجود أثر لتفاعل كل من الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب الدراسية على التوافق الدراسي، ومنه لم تتحقق الفرضية العاشرة التي نصت على أنه يوجد أثر لتفاعل كل من الدافع المعرفي والإتجاهات نحو الشعب الدراسية على التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وفي الأخير تجدر الإشارة إلى أن نتائج هذه الدراسة تبقى قابلة للتعميم في الحدود الزمنية والمكانية والبشرية التي طبقت فيها ، وكذلك في حدود أدوات القياس المستعملة في الدراسة والمنهج المتبع فيها .

ثالثا- اقتراحات الدراسة :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحث يقدم الإقتراحات التالية :

- ضرورة الإهتمام بعملية التوجيه والإرشاد المدرسي لتكون عملية شاملة وذات فاعلية ولا تقتصر على مجرد توزيع التلاميذ وفق رغباتهم فقط ووفق مقتضيات التحجيم التربوي المنصوص عليه ، بل ينبغي الإهتمام بكافة جوانب شخصية التلميذ من خلال الكشف عن إتجاهاته ودوافعه ومتابعة مستويات توافقه الدراسي سعيا لتحقيق الصحة النفسية التي تسعى لها عملية الإرشاد .
- إعادة النظر في هيكلية التعليم الثانوي وخاصة في جانبه الخاص بالشعب الأدبية التي تعد محدودة .
- إثراء المواد الدراسية في الشعب الأدبية بما يجعل هؤلاء التلاميذ يتمتعون بنفس الحظوظ في المسارات الجامعية مقارنة بأقرانهم في التخصصات العلمية .
- وضع إستراتيجية وطنية لتنشيط الفعل الثقافي وتفعيل دور الشعب الأدبية في الحراك الإجتماعي مما يعزز من مكانتها ويجعل المنتمين إليها لايشعرون بالدونية .
- إعادة النظر في المسارات الجامعية والمهنية بما يخلق مبدأ تكافؤ الفرص بين الشعب الدراسية، وإلا ما فائدة فتح شعب دراسية تهمش واقعيًا ومهنيًا .
- تفعيل البرامج التكوينية الموجهة للعاملين في قطاع التربية وخاصة أخصائيي التوجيه والإرشاد المدرسي بما يتوافق مع المقاربة بالكفاءات.
- القيام ببناء وإنجاز برامج إرشادية ترتقي بالصحة النفسية للتلاميذ من خلال تعديل الإتجاهات السلبية ورفع مستويات الدافع المعرفي لديهم بما يحقق لهم التوافق الدراسي المنشود .
- تفعيل البرامج الإرشادية وخاصة برنامج تربية الإختيارات للراقي بشخصية التلميذ وجعله قادر على بناء مشروعه الدراسي والمهني بشكل فعال.
- ويبقى الميدان التربوي ثريا بالمواضيع التي تحتاج إلى الدراسة مما يفتح المجال لدراسات وبحوث تكمل وتثري الأدب السيكولوجي مثل :
- تطوير الدراسات النفسية من خلال التنوع في الفرضيات والانتقال بها من الرتابة والنمطية إلى الثراء والتنوع والانتقال من فسفساء الفرضيات إلى تكامل النماذج المفاهيمية .
- السعي إلى دراسة التفاعلات بين مختلف المتغيرات التي تؤثر على الفعل التربوي.

- إجراء دراسات حول فاعلية البرامج الإرشادية في تحسين الفعل التربوي بصورة عامة .
- إجراء دراسات حول تكامل القطاعات مثل قطاع التربية وقطاع التكوين المهني، وقطاع التربية وفرص العمل والتفضيلات المهنية للتلاميذ.
- إجراء بحوث حول تأثير الحراك الثقافي على المستويات المعرفية للتلاميذ.

خاتمة :

إن الهدف البعيد للعملية التربوية برمتها هو تمكين المتعلم من تحقيق طموحاته وبناء مشروعه الدراسي والمهني بما يكفل له النجاح دراسيا ومهنيا ،والملاحظ لقطاع التربية يشهد أن هناك موجة من الإحتجاجات العمالية والنقابية ومنذ سنوات لم تنقطع ،تجعله من بين أكثر القطاعات إضطرابا ،وهذه الإحتجاجات ليس التلميذ بمنأى عنها فهو يتأثر بها لتأثيرها على مستقبله الدراسي وذلك لضبابية الموقف بين التنغي بالإصلاحات ونتائج الإصلاحات المنشودة ،وواقع متأزم يدفع بذلك التلميذ إلى الإحباط، وعدم التوافق دراسيا، لذلك جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على جوانب مهمة تعنى بالصحة النفسية للتلميذ فمن الناحية النظرية تطرقنا إلى متغيرات نفسية كالدافع المعرفي الذي نراه يشكل ركيزة مهمة في الفعل التربوي وهو ما تسعى التربية إلى تحقيقه ،من خلال تبنيها لمقاربة تجعل من التلميذ الطرف الفاعل في التعليم ،وتجعل منه يواكب ما توفره التكنولوجيا والوسائط المختلفة فيتقصى ويبحث عن المعلومات ويطور معارفه إعتقادا منا بضرورة جعل التلميذ الجزائري عالميا، فالمعرفة لم تعد بنمطها التقليدي حكرا على البعض بل أصبحت متاحة لمن يملك ادواتها، كما تناولنا في هذه الدراسة جانب الإتجاهات نحو الشعب الدراسية إشارة منا إلى البعد الإجتماعي للعملية التربوية وعدم إنحصارها في الوسط المدرسي فقط ،بل هناك تفاعل بين الوسطين فالتلميذ ليس بمعزل عن تأثيرات الوسط الإجتماعي لذلك كانت مسؤولية النهوض بقطاع التربية مسؤولية إجتماعية بإمتياز يضطلع بها أفراد المجتمع ككل، فالتلميذ يتأثر بأراء مجتمعه حول دراسته وتطوره المعرفي، وهذا التلميذ يعتبر من مخرجات العملية التربوية التي يظهر أثرها وفعاليتها في المجتمع بما يأديه من مهام من خلال الوظائف التي يشغلها، لذلك كان من الواجب إشراك كافة الفاعلين في إصلاح منظومة نراها هي الأساس في نهوض الأمة على مختلف الأصعدة، كما تطرقنا إلى التوافق الدراسي الذي يعد ضروريا ومؤشرا من مؤشرات نجاح النظام التربوي ككل، وتطرقنا كذلك إلى التعليم الثانوي والتطورات المختلفة التي مر بها وأبدينا رأينا في كثير من محطات الإصلاح التي مر بها ،لنعبر عن وجهة نظرنا كباحثين مهتمين بهذا القطاع فنرى أن سفينة الإصلاح لم تجد لها مرفأ لترسو عليه لحد الآن ،فكل جيل له نصيب من تلاطم أمواجها، أما من الناحية الميدانية فقد دلت نتائج التحليل الإحصائي على مؤشرات إيجابية في المتغيرات التي تناولناها في الدراسة الحالية، مما يجعلنا نتفاعل شيئا ما بإمكانية أن تسترجع المدرسة مكانتها ويأخذ المتعلم حقه، لأننا نعتقد أن هذا المجتمع حي وإن طالت به فترات الركود ،فإنها قد تكون إغفاءة سرعان ما يستيقظ منها، وهو ما نشهده من الناحية الواقعية من خلال النقاشات التي تدور في المجتمع بصفة عامة ،وفي كثير منها يكون مدارها حول مستقبل هؤلاء الأبناء ،فتجد كثيرا من الأسر

خاتمة

أصبحت تهتم أيما إهتمام بتمدرس أبنائها وتتفاعل مع مختلف الأحداث في قطاع التربية إدراكا من المجتمع لأهمية هذا القطاع، كما دلت نتائج الدراسة على أهمية الدور الذي يمكن أن يأديه مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وذلك بإخراج عملية التوجيه المدرسي من الروتين الذي تشهده وجعلها أكثر فاعلية، وخصوصا مع فرصة تعميم التوجيه والإرشاد المدرسي على مرحلة التعليم المتوسط، والإهتمام بجوانب من شأنها أن تخدم مصلحة التلميذ وعدم الإكتفاء بتفويض التلاميذ، والتعامل معهم على أساس أرقام وإحصائيات ومقتضيات تحجيم تربوي لأن هذه العملية تابعة وليست أساسا في إجراءات التوجيه المدرسي بمختلف مراحله نحو الشعب الدراسية المختلفة، مع الإشارة إلى وجوب عناية الجهات الوصية بهذا السلك لتحقيق الفاعلية المطلوبة من خلال توفير التكوين المتواصل، وتفعيل مجال إجراء الدراسات المختلفة وبناء البرامج الإرشادية وتقييمها، كما لا يفوتنا الإشارة إلى دور الأستاذ والمربي الذي يتعبر أكثر الأطراف قربا من التلميذ من خلال تحفيز التلاميذ وتشجيعهم على المبادرة، وزرع قيم إيجابية نحو الدراسة كل هذا يسهم في تحقيق توافق التلاميذ دراسيا، ويؤدي إلى نجاحهم وتفوقهم، بهذا نصل إلى خاتمة القول بأن كل الأطراف لها دورها ومسؤولياتها في النهوض بهذا القطاع الحساس، والمساهمة في الرقي بمستويات أبنائنا التلاميذ في كل المجالات وخصوصا الدراسية من خلال رفع مستوى دافعهم المعرفي، وتعديل اتجاهاتهم السلبية سعيا لتحقيق التوافق الدراسي المنشود.

قائمة المراجع

أولا - المراجع بالعربية

ثانيا - المراجع الأجنبية

ثالثا - المواقع الإلكترونية

قائمة المراجع :

أولاً- المراجع بالعربية :

- 1- إبراهيم عصمت مطاوع ،(1997) ،التجديد التربوي (أوراق عربية وعالمية ،القاهرة،مصر،دار الفكر العربي.
- 2- أبو شمالة عبد الرحمان عقيلان ،(2002) ،أساليب الرعاية في مؤسسات رعاية الأيتام وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.
- 3- إجلال محمد سري ،(2000)، علم النفس العلاجي ، ط2 ، القاهرة ، مصر ، عالم الكتب.
- 4- أحمد أوزري،(1986) ، سيكولوجية المراهق ، ط1 ، الدار البيضاء ، المغرب،دار الفرقان.
- 5- أحمد بلقيس وتوفيق مرعي،(1982) ، الميسر في علم النفس التربوي ، عمان ، دار الفرقان.
- 6- أحمد بن زيد الدعجاني ،(2012)، اتجاهات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو الدروس الخصوصية"، دراسات تربوية ونفسية ،مجلة كلية التربية بالزقازيق،العدد 77،مصر، ص 131-163.
- 7- أحمد زكي صالح، (1979)، علم النفس التربوي ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
- أحمد فائق وحمود عبد القادر ، (1980) ، مدخل إلى علم النفس العام ، القاهرة : مكتبة الإنجلو
- 8- إسحاق حسن جامع، (1990)، أثر الانحرافات الجنسية على التوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالعاصمة القومية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، قسم علم النفس ، جامعة الخرطوم ، السودان.
- 9- أشرف الصايغ ، ب.ت، الدوافع ونظرياتها،جامعة النجاح الوطنية ،نابلس.
- 10- أشرف محمد عبد الغني شريت، (2001)، المدخل إلى الصحة النفسية ، ط1، الإسكندرية ، مصر ، المكتب الجامعي الحديث.
- 11- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،(1976) ،الجريدة الرسمية ،العدد 33، المرسوم رقم 76-72 مرسوم تنظيم و تسيير مؤسسات التعليم الثانوي.
- 12- الجنيدي جباري بلابل، (1985) ،التوافق الدراسي في علاقته بالتحصيل الدراسي والميل الأدبي لدى طلاب الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، السعودية.

- 13- الصافي عبد الله بن طه، (2001)، المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد 79 ، ص ص 61 - 90 .
- 14- الصالح مصلح أحمد، (1996)، التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي ، الرياض ، السعودية، دار الفیصل الثقافية.
- 15- الطاهر زرهوني،(1994) ، التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال ، الجزائر، موفم للنشر .
- 16- الغمري إبراهيم،(1979) ، السلوك الإنساني ، الإسكندرية، مصر ،دار الجامعات المصرية.
- 17- القريطي عبد المطلب، (2003) ،في الصحة النفسية ، ط2 ، القاهرة ، مصر، دار الفكر العربي.
- 18- الليل محمد جعفر جمل، (1993)، دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق الدراسي لطلاب وطالبات جامعة الملك فيصل ، المجلة العربية للتربية ، المجلد 13 ، العدد 01 ، جامعة الملك فيصل ، السعودية ، ص ص 188 - 215 .
- 19- المعجم الوسيط ،(2004) ، ط4 ، القاهرة ، مصر،مكتبة الشروق الدولية.
- النضیع نادية، (2004)، مشكلات الطفولة العاملة ، ط 3 ، القاهرة ، مصر، المكتب المصري العربي.
- 20- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،(2005) ،سند تكويني (لفائدة مدراء التعليم الثانوي والإكاليات)،الحراش،الجزائر .
- 21- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،(ب.ت) ،سند تكويني (التربية والتعليم في الجزائر قبل وبعد الإستقلال).
- 22- اليونسكو، (2014)، التقرير الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية،عمان.
- 23- اليونسكو،(1990)،الإعلان العالمي حول التربية للجميع،جومتين، تايلاندا.
- 24- أنتصار كمال قاسم،(2014)، البيئة الصفية وعلاقتها بالدافع المعرفي والتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة،مجلة كلية التربية للبنات ،المجلد 25(3)،جامعة بغداد، العراق.ص ص 597-636.
- 25- أنور محمد الشرقاوي، (1991)، التعلم نظريات وتطبيقات ، القاهرة ، مكتبة الإنجلو المصرية.
- 26- أنور محمد الشرقاوي، (1998)، التعلم-نظريات وتطبيقات ، ط 5، القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية.
- 27- أياد محمد يحيى، (2010)،قياس الدافع المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية،مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية،المجلد 9،العدد3،جامعة الموصل ،العراق،ص ص 80-99.
- 28- بسام محمد المشهراوي،(2010)، الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الأزهر غزة،فلسطين.

- 29- بشير دمبرجي،(ب.ت)،الدليل في التشريع المدرسي ، الجزائر،، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- 30- بطرس حافظ ،(2008)، التكيف والصحة النفسية للطفل ، ط1 ، عمان ، الأردن، دار المسيرة.
- 31- بوبكر بن بوزيد ، (2009)،إصلاح التربية في الجزائر - رهانات وإنجازات- ، الجزائر،دار القصة للنشر .
- 32- بوشعالة سميرة،(2017)،تحديات المؤسسة التربوية الجزائرية بين المستقبل والماضي،مجلة البحوث والدراسات الإنسانية،العدد14 ،جامعة قسنطينة 3،الجزائر ، ص ص65-90.
- 33- بوظريفة حمو وآخرون،(2008)، إتجاهات العاملين على الحاسوب نحو إستعمال النظارات الطبية،ط1، الجزائر ،دار الملكية للطباعة والنشر والتوزيع والإعلام.
- 34- تميغات عاشور، (2008)،واقع التوجيه في الجزائر ،رسالة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العمل والتنظيم ،جامعة الجزائر .
- 35- جبريل موسى عبد الخالق ،(1983)، تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلبة الذكور ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، سوريا.
- 36- جلال سعد،(1984) ،علم النفس الإجتماعي ،الإسكندرية ، منشأة المعارف.
- 37- جودة غزت عبد الهادي و سعيد حسين العزة ،(1999)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي ،عمان ، الأردن ،دار الثقافة للنشر و التوزيع.
- 38- حامد عبد السلام زهران،(1977)،علم النفس الإجتماعي ،ط4، القاهرة ،عالم الكتب .
- 39- حسين أحمد حشمت ومصطفى حسين باهي ،(2006)، التوافق النفسي والتوازن الوظيفي ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- 40- حسين أحمد محمد مرزوق ،(1984) ،التحصيل الدراسي وعلاقته بالتوافق المنزلي والاجتماعي والانفعالي لطلاب المستوى الأول ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، السعودية.
- 41- حسين عبد العزيز الدريني، (1990)، مقياس التوافق الدراسي ، تأليف م. ب . يونجمان ، القاهرة ، مصر، دار الفكر العربي.
- 42- حنفي عبد المنعم ،(1975)، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، ج1 ، القاهرة ، مصر، مكتبة مدبولي.

- 43- خطارة رشيد ،(2011) ،الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ، مذكرة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس ، جامعة قاصي مباح ، ورقلة ، الجزائر .
- 44- خلفان رشيد ومباركي محند أورابح، (2017)،"التوافق الدراسي لدى التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتدربين بالوسط الريفي"،مجلة دراسات لجامعة عمار ثلجي الأغواط،العدد62،الجزائر ،ص 310-318.
- 45- خيالي بلقاسم ،(2011)، إتجاهات تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم و تكنولوجيا نحو الشعب الدراسية المنبثقة عن الجذع و تأثيرها على توجههم المدرسي،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الجزائر .
- 46- ديانا هيلز وروبرت هيلز ،(1999)، العناية بالعقل والنفس ، تعريب وتقديم : عبد العلي الجسماني ، ط1 ، بيروت ، لبنان ، الدار العربية للعلوم.
- 47- رابح تركي ، (1990)،أصول التربية والتعليم ،الجزائر،دار النشر .
- 48- رابح تركي،(1981) ،التعليم القومي و الشخصية الجزائرية ، الجزائر،، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع.
- 49- راضي الوقفي ،(1998) ، مقدمة في علم النفس ،عمان ،دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 50- ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم ،(2000)، مناهج وأساليب البحث العلمي - النظرية والتطبيق -،عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع .
- 51- رجاء محمود أبو علام ،(1993)، علم النفس التربوي ، ط 6، الكويت ، دار القلم للنشر والتوزيع.
- 52- رجاء محمود أبوعلام،(2004)،مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية،ط4،مصر،دار النشر للجامعات.
- 53- رغداء علي نعيصة (2014) ،التوافق الدراسي ومستوى النضج الانفعالي وعلاقتهما ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق ، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الانسانية ، المجلد 36 ، العدد 02 ، سوريا، ص ص 09 - 30.
- 54- رفقية حمود ،(2010) ،هياكل التعليم مابعد الأساسي الثانوي عربيا وعالميا،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،سلطنة عمان.
- 55- زايد محمد نبيل ، (2003)،الدافعية والتعلم ،ط1،مكتبة النهضة المصرية.

قائمة المراجع

- 56- زروالي وسيلة وابريعم سامية،(2017)، علاقة تقدير الذات بالدافع المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة "العربي بن مهيدي" بأم البواقي،مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية،العدد الرابع،مخبر المهارات الحياتية ،جامعة محمد بوضياف ،المسيلة،ص ص01-24
- 57- زكي محمد هاشم، (1980)، الجوانب السلوكية في الإدارة ، الكويت ، وكالة المطبوعات .
- 58- زندي يمينة، (2011) ،دور المساندة الاجتماعية في التعامل مع الضغوط الدراسية وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى الطلاب ، مذكرة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر ، الجزائر .
- 59- زهران حامد عبد السلام ،(1995)، الصحة النفسية ، ط2 ، القاهرة ، مصر، عالم الكتب.
- زهران حامد عبد السلام، (2005)، الصحة النفسية والعلاج النفسي ، ط 4 ، القاهرة ، مصر، عالم الكتب.
- 60- زياد بركات ،(2007)، اتجاهات الطلاب الجامعيين الذين يدرسون عن بعد نحو إدارة الوقت وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، المجلد 34 ، العدد 01 ، الجامعة الأردنية ، ص ص 160 - 175 .
- 61- زين العابدين درويش، علم النفس الاجتماعي ، ط1 ، مطابع زمزم ، القاهرة ، 1993 .
- 62- سامي محمد ملحم ،(2000)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط1، عمان ،دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 63- سبيكه يوسف الخلفي،(2000)، علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر،مجلة مركز البحوث التربوية،العدد 17،جامعة قطر،قطر،ص ص13-44
- 64- سعاد معروف (2010)، " اتجاهات الطلبة نحو اللغة الإنكليزية وعلاقتها بالتحصيل لدى الجنسين في ضوء أنماط الإدارة الصفية السائدة(دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في ثانويات مدينة دمشق الرسمية والخاصة " مجلة جامعة دمشق ،المجلد 26،العدد(1+2)،سوريا،ص ص739-771
- 65- سعد المغربي، (1992)، حول مفهوم الصحة النفسية والتوافق ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية للكتاب ، العدد 23 ، القاهرة ، ص ص 5 - 22 .
- 66- سعد جلال ،(1985)، المرجع في علم النفس ، ط11 ، القاهرة ، مصر، دار الفكر العربي.

- 67- سفيان نبيل ،(2004)، المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي (المفهوم ، النظرية ، النمو ، التوافق ، الاضطرابات ، الإرشاد والعلاج) ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، إيتراك للنشر والتوزيع.
- 68- سليمان صبرينة،(2013)، واقع الإصلاح التربوي في التعليم التكنولوجي بالجزائر،مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية،العدد 3،جامعة الوادي،الجزائر،ص 165-186
- 69- سمارة عزيز و عصام النمر، (1999)، محاضرات في التوجيه والإرشاد ، ط3 ، عمان ، الأردن،دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.
- 70- سهير كامل أحمد، (1999)، أساليب تربية الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية، مصر.
- 71- سيد سلامة الخميسي،(2000) ، التربية والمدرسة والمعلم -قراءة إجتماعية ثقافية ، الإسكندرية، دار الوفاء.
- 72- شريف بن احمد بن صدقة الحازمي،(2015)،الدافع المعرفي وعمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة أم القرى،السعودية.
- 73- شقورة عبد الرحيم شعبان ،(2002) ،الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كليات التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقته كل منهما بالتوافق الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.
- 74- شالي لخضر، (2017) ،التوجيه نحو ميادين الـ ل.م.د وعلاقته بالتوافق الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة"، أطروحة دكتوراه العلوم في علوم التربية غير منشورة،جامعة الجزائر2.الجزائر.
- 75- صاحب أسعد ويس الشمري ،(2010)، التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة ، مجلة سر من رأى، المجلد 06 ، العدد 20 ، جامعة سامراء ، العراق،ص ص 190-210
- 76- صالح حسن أحمد الداهري و العبيدي ناظم هاشم ،(1999) ،الشخصية والصحة النفسية ،عمان ، الأردن، دار وائل للنشر.
- 77- صبرة علي محمد وشربت أشرف عبد الغني ،(2004)، الصحة النفسية والتوافق النفسي ، القاهرة ، مصر، دار المعرفة.
- 78- صلاح أحمد مرحاب، (1989)، سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح ، الطبعة الأولى ، الرباط ، المغرب، دار الأمان للنشر والتوزيع.
- 79- طاوس وازي، (2006) ،التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته باتجاهات المراهق نحو الدراسة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر، الجزائر.

- 80- طلعت همام ،(1989)، سين وجيم عن علم النفس الاجتماعي ،ط3 ، عمان، مؤسسة الرسالة دار عمار.
- 81- طوينين محمد، (1989)، أثر مؤسسات التعليم الأولي على تكافؤ فرص التوافق الدراسي في الرحلة الابتدائية ، مجلة الدراسات النفسية والتربوية - مجلة علمية متخصصة - ، العدد 10 ، دار الفرقان ، الدار البيضاء ، المغرب ، ص ص 141 - 155.
- 82- الطيب صديق بخيت ،(2013)، التفكير الابتكاري وعلاقته بسمات الشخصية من جهة والتوافق الدراسي من جهة أخرى لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، قسم علم النفس ، جامعة النيلين ، السودان.
- 83- عادل إسماعيل عبد الرحمن أبو الحسن، (2006) ،العقاب المدرسي كما يدركه تلاميذ وتلميذات الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس وعلاقته بمفهوم الذات والتوافق الدراسي ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم درمان الإسلامية ، السودان.
- 84- عاطف محمد الأبحر، (1984)، قياس التوافق المهني ، القاهرة، مصر، دار الإصلاح.
- 85- عاطف محمد غيث، (1997)، قاموس علم الاجتماع ، الإسكندرية ، مصر، دار المعرفة الجامعية.
- 86- عباس محمد عوض،(1988) ، الموجز في الصحة النفسية ، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- 87- عبد الحميد جابر والكفافي علاء الدين ،(1986)، معجم علم النفس والطب النفسي ، القاهرة ، مصر ،دار النهضة العربية.
- 88- عبد الحميد شاذلي ،(2001) ،الواجبات المدرسية والتوافق النفسي ، الإسكندرية ، مصر، المكتبة الجامعية.
- 89- عبد الحميد عبد اللطيف مدحت ،(1999)، الصحة النفسية و التفوق الدراسي ، الإسكندرية ، مصر، دار المعرفة الجامعية ، للطبع والنشر والتوزيع.
- 90- عبد الرحمان الجيلالي،(1982) ،تاريخ الجزائر العام، الجزء 3 ، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- 91- عبد الرحمن بن سالم،(2000)،المرجع في التشريع المدرسي،ط3 ،الجزائر،دار الهدى عين مليلة.
- 92- عبد الرحمن محمد عيسوي،(1974) ، علم النفس بين النظرية والتطبيق ،دار النهضة العربية بيروت.

- 93- عبد الله المجيدل وسعد الشريع ،(2012)، اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم، دراسة ميدانية مقارنة بين كلية التربية -جامعة الكويت، وكلية التربية بالحسكة -جامعة الفرات أنموذجاً-،مجلة جامعة دمشق ،المجلد28،العدد24،سوريا،ص ص:17-57 .
- 94- عبد الستار احمد مراد،وعلي عبد الرحمن جمع،(2006)،دراسة على العلاقة بين الإتجاه نحو مادة الكيمياء والتحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس العلمي،العدد 23،مجلة ديالى ،جامعة ديالى.
- 95- عبد العزيز المعايطه ومحمد جفيمان ،(2006)، مشكلات تربوية معاصرة ، ط 1 ، عمان ، الأردن، دار الثقافة.
- 96- عبد العزيز ميهوب الوحش، (2008)، أساليب وعادات الاستذكار ومهاراته لدى طلبة كلية التربية والعلوم الأساسية بشبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا ، مجلة الباحث الجامعي ، العدد 19 ، جامعة إب ، اليمن ، ص ص 201 - 234 .
- 97- عبد الكريم جرادات ونصر العلي،(2010)، الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين . دراسة إستكشافية. ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد6 ، عدد 4 ، ص ص 319 - 331.
- 98- عبد اللطيف خليفة،(2000)،الدافعية للإنجاز،القاهرة،دارغريب للطباعة والنشر.
- 99- عبد الله المجيدل وسعد الشريع ،(2012)، اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم، دراسة ميدانية مقارنة بين كلية التربية -جامعة الكويت، وكلية التربية بالحسكة -جامعة الفرات أنموذجاً-،مجلة جامعة دمشق ،المجلد28،العدد24،سوريا،ص ص:17-57.
- 100- عبد المجيد نشواتي،(2003)، علم النفس التربوي،ط4، عمان ،دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- 101- عبير بنت محمد حسن عسيري، (2003)، علاقة تشكيل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، السعودية.
- 102- عتيقة بابش، (2016)، بعض مؤشرات الصحة النفسية (تقدير الذات ، التكيف النفسي) وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة محمد بوضياف ، المسيلة ، الجزائر.
- 103- عزت عبد العظيم الطويل،(1999) ، معالم علم النفس المعاصر،ط3،،الإسكندرية ،دار المعرفة الجامعية.

قائمة المراجع

- 104- علي بن سعد الأسمرى، (1998)، العلاقة بين التوافق الدراسي وبعض المتغيرات الاجتماعية والأكاديمية الطلاب والطالبات جامعة أم القرى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، قسم علم النفس ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.
- 105- عصام الجدوع، (2015)، اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو تخصصهم لدى عينة من طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن"، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 42 ، العدد3،جامعة العلوم الإسلامية ،عمان ،الأردن،صص 1125-1178.
- 106- عفراء إبراهيم خليل العبيدي، (2013)، التفكير (الايجابي . السلبي) وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد ، المجلة العربية لتطوير التفوق ، المجلد 04 ، العدد 07 ، مركز تطوير التفوق وجامعة العلوم والتكنولوجيا ،العراق، ص ص 123 - 152.
- 107- علي محمد عيسى، (2009)، الاتجاهات النفسية - الاجتماعية لدى المراهقين وعلاقته بالتوافق الدراسي ، ط1 ، ج1 ، طرابلس ، ليبيا، أكاديمية الفكر الجماهيري.
- 108- عمر البدر بدر ، (1986)، أهمية الدافع للإنجاز في الإرشاد التربوي . المجلة التربوية . العدد 7. ،المجلد الثالث.
- 109- عمر عبد الرحيم نصر الله، (2004)، تدني مستوى التحصيل والإنجاز - أسبابه وعلاجه - ط1 ، عمان ، الأردن، دار وائل للنشر.
- 110- عوض عباس محمود ،(1994)، علم النفس العام ، ط1 ، الإسكندرية ، مصر، دار المعرفة.
- 111- عون علي، (2007)، أثر المشكلات على التوافق الدراسي لدى المراهقين الجزائريين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجنان ،لبنان.
- 112- فاخر عاقل ، (1978) ، علم النفس التربوي، بيروت ،دار العلم للملايين.
- 113- فراس الحموري وأحمد أبو مخ،(2011)، مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك،مجلة جامعة النجاح للأبحاث ،مجلد 25(06)،الأردن،صص 1463-1488.
- 114- فؤاد أبو حطب وأمال صادق،(2000)، علم النفس التربوي ، ط 6، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 115- كامل محمد عويضة، (1996)، مدخل إلى علم النفس ، القاهرة ، مصر، دار الكتاب العربي.
- كفافي علاء الدين ،(1990)، الصحة النفسية ، ط3 ، القاهرة ، مصر، هجر للطباعة والنشر والتوزيع.

- 116- كمال الدسوقي، (1969)، ديناميات الجماعة في علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي، ج1، القاهرة، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 117- كمال خليل، (2008)، المدارس الشرعية الثلاث في الجزائر التأسيس والتطور (1850-1951)، مذكرة ماجستير في التاريخ غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر.
- 118- كمال مرسي إبراهيم، (1988)، المدخل إلى علم الصحة النفسية، الكويت، دار القلم.
- كيودر فريدريك، (1961)، إكتشاف ميول الأطفال، ترجمة محمد خليفة بركات، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
- 119- لحسن لبصير، (2002)، دليل التسيير المنهجي لإدارة الثانويات و المدارس الأساسية، عين مليلة، الجزائر، دار الهدى.
- 120- لخضر شيبية، (2015)، الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير علوم التربية، غير منشورة، جامعة مولود معمري - تيزي وزو، الجزائر.
- 121- لندا دافيدوف، (1988)، مدخل علم النفس، ترجمة: سيد الطواب وآخرون، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- 122- لينا علي، (2011)، اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، ملحق، سوريا، صص 157-191.
- 123- مباركة ميدون وعبد الفتاح أبي مولود (2014)، الكفاءة الذاتية و علاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ بمتوسطات مدينة ورقلة، مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية، العدد 17، جامعة ورقلة، الجزائر، صص: 103-118.
- 124- مجدي عزيز إبراهيم، (2001)، رؤى مستقبلية في تحديث منظومة التعليم، مصر، المكتبة الأنجلو المصرية.
- 125- محمد أحمد صوالحة و محمد محمود الزعبي، (2012)، اتجاهات طلبة معلم الصف في جامعة جرش نحو تخصصهم الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 3، سوريا، صص: 419-447.
- 126- محمد الحلو، (1999)، علم النفس التربوي- نظرة معاصرة، ط 1، غزة، مكتبة الأمل للطباعة والنشر.

قائمة المراجع

- 127- محمد الفالوقي و رمضان القذافي، (2002)، التعليم الثانوي في البلاد العربية، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
- 128- محمد آيت موجي، (1992)، وعبد اللطيف الفاربي، القيم والمواقف - بيداغوجية الجانب الوجداني، المغرب، الشركة المغربية للطباعة والنشر.
- 129- محمد برو، (1993)، أثر التوجيه على التحصيل الدراسي في الشعبة الأدبية عند تلاميذ الأولى ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر.
- 130- محمد بن حمودة، (2006)، علم الإدارة المدرسية نظرياته و تطبيقاته في النظام التربوي، عناية، الجزائر، دار العلوم للنشر.
- 131- محمد جاسم محمد، (2008)، سيكولوجية الإدارة التعليمية و المدرسية و آفاق التطوير العام، ط 1، الأردن، دار الثقافة.
- 132- محمد جواد رضا، (2006)، الإصلاح التربوي العربي - خارطة طريق -، مركز دراسات الوحدة العربية.
- 133- محمد عبد العزيز الغرباوي (2007)، الإتجاهات النفسية، عمان، الأردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- 134- محمد عبيدات، ومحمد أبو نصار، عقلة مبيضين، (1999)، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، عمان، دار وائل للنشر.
- 135- محمد عطا حسين، (1981)، الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي، ط 1، الرياض، دار المريخ.
- 136- محمد علي محمد علي الضو، (2010)، مهارات التفاعل الصفّي لمعلمي الكيمياء كما يدركها طلاب الصف الثالث ثانوي وعلاقته بمستوى الطموح والتوافق الدراسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة النيلين، السودان.
- 137- محمد محمود بني يونس، (2007)، سيكولوجية الإنفعالات والدافعية، ط 1، عمان، دار الميسرة.
- 138- محمد محمود بني يونس، (2009)، سيكولوجيا الدافعية و الانفعالات، ط 2، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
- 139- محمد مصطفى أحمد، (1996)، التكيف والمشكلات المدرسية، الإسكندرية، مصر، ط 1، دار المعرفة الجامعية.
- 140- محمد مصطفى زيدان، (1983)، نظريات التعلم، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

- 141- محمد يوسف أحمد راشد (2011): بعنوان: "التوافق الدراسي والشخصي والإجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، ملحق، سوريا، ص: 701-740.
- 142- محمود عبد الحليم منسي، (1990)، علم النفس التربوي للمعلمين، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- 143- محمود عبد الرزاق شقشق وهدي محمود الناشق، (2000)، إدارة الصف المدرسي، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.
- 144- محمود محمد غانم، (2002)، علم النفس التربوي، عمان، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
- 145- محي الدين توق ويوسف قطامي، وعبد الرحمان عدس، (2007)، أسس علم النفس التربوي، ط4، عمان، دار الفكر.
- 146- محي الدين مختار، (ب.ت)، محاضرات في علم النفس الإجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 147- محيي الدين أحمد حسين، (1988)، دراسات في الدافعية والدوافع، القاهرة: دار المعارف.
- 148- محيي الدين توق، و يوسف قطامي، و عبد الرحمن عدس، (2002)، أسس علم النفس التربوي، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 149- مختار حمزة، (ب.ت)، أسس علم النفس الإجتماعي، ط2، دار البيان العربي.
- 150- مدبولي حنان ثابت، (2010)، مهارات الدراسة الجامعية، ط 1، الرياض، السعودية، دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- 151- مصطفى الشراقوي، (ب.ت)، علم الصحة النفسية، بيروت، دار النهضة العربية.
- 152- مصطفى فهمي، (1976)، التكيف النفسي، القاهرة، مصر، دار مصر للطباعة.
- 153- مصطفى محمد زيدان، (1972)، النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية، ط 1، ليبيا، منشورات الجامعية الليبية.
- 154- معتز سيد عبد الله، (ب.ت)، بحوث في علم النفس الإجتماعي والشخصية، ج1، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- 155- مقدم عبد الحفيظ، (2003)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ط 2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

- 156- مناع نور الدين وعبد المجيد الناصر، (2017)، اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات (دراسة تجريبية ميدانية لتلاميذ الجذعين المشتركين أدب وعلوم)، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 29، جامعة ورقلة، الجزائر، ص ص 273-290.
- 157- منسي محمود عبد الحليم وآخرون، (2002)، المدخل إلى علم النفس التربوي، مصر، مركز الإسكندرية للكتاب.
- 158- منى إبراهيم اللبودي، (2005)، صعوبات القراءة والكتابة، ط1، مصر، مكتبة زهراء الشرق.
- 159- موسى النبهان، (2004)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 160- موسى رشاد علي عبد العزيز، (1994)، علم النفس الدافعي، القاهرة، دار النهضة العربية.
- 161- مولاي بودخيلي محمد، (2004)، نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- 162- مولود عمار، (2015)، مستوى الدافع المعرفي بين التدريس وفق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، ص ص 17-32.
- 163- ميشل لكلا جرجس و رمزي شامل منا الله، معجم المصطلحات التربوية، انجليزي /عربي، ط1، مكتبة لبنان.
- 164- نافز أحمد بقيعي، (2013)، المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 40، ملحق 3، الجامعة الأردنية، ص ص 1021-1035.
- 165- نايفة قطامي، (1999)، علم النفس المدرسي، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 166- نبيل بحري وعلي فارس، (2015)، " اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي نحو البيئة في ضوء بعض المتغيرات -دراسة ميدانية- "، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 18، جامعة ورقلة، الجزائر، ص ص 167-182.
- 167- نبيل كامل محمد خان، (1997)، التوافق النفسي المدرسي لدى الطلبة الفلسطينيين العائدين من الخارج في المرحلة الإعدادية وعلاقته بتحصيلهم الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 168- نعمة عبد الكريم أحمد، (1992)، أسس علم النفس، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

قائمة المراجع

- 169- هشام محمود الخولي، (2002)، الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، القاهرة ، دار الكتاب الحديث.
- 170- وزارة التربية الوطنية،(1991)،المنشور الوزاري رقم 323/71 ،المتضمن تنظيم ثانويات الإمتيار.الجزائر
- 171- وزارة التربية الوطنية،(1992) ،إعادة هيكلة التعليم الثانوي، الجزائر .
- 172- وزارة التربية الوطنية،(2005) ،قرار رقم 50،تتصيب المناهج الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي الجزائر .
- 173- وزارة التربية الوطنية،(2005) ،مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين مابعد الإلزامي ،الجزائر .
- 174- وزارة التربية الوطنية،(2006) ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، عدد خاص، الجزائر .
- 175- وزارة التربية الوطنية،(2008)،النشرة الرسمية لوزارة التربية - القانون التوجيهي للتربية الوطنية-،الجزائر .
- 176- وزارة التربية الوطنية،(2012)،المنشور الوزاري رقم 2012/0.0.3/168 ،توجيه تلاميذ السنة الأولى ثانوي إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،الجزائر .
- 177- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،(2010)،المنشور المتعلق بالتسجيل الأولي وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا للسنة الجامعية 2010/2011 ،الجزائر .
- 178- وفاء محمود يونس،(2007)، أثر استخدام أنموذج هيلدا تابا في الدافع المعرفي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء ،مجلة التربية والعلم - المجلد (14) العدد (3) ،العراق،ص 248- 270
- 179- وليم وآخرون، (1993)، علم النفس الإجتماعي ، ترجمة سلوى الملة ،ط2، دار الشروق مكتبة أصول علم النفس الحديث .
- 180- وهيب مجيد الكبيسي و صالح حسن أحمد الداهري، (1999)، في علم النفس العام ، ط1 ، أربد ، الأردن، دار الكندي.
- 181- يعقوب أحمد الشراح،(2002) ،التربية و أزمة التنمية البشرية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

- 182-** يوسف عبد الفتاح منصور خليل، (1996) ،القدرة على التفكير الإبتكاري وعلاقتها بمستوى الطموح وسمات الشخصية لدى طلاب الصف الثالث ثانوي ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، مصر .
- 183-** يوسف قطامي ،(1998)،سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي ،دار الشروق.
- 184-** يوسف قطامي و نايفة قطامي (2000)، سيكولوجية التعلم الصفي ، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 185-** يونس نعيمة محمد بدر ، (1983)، دراسة للمناخ المدرسي في المرحلة الثانوية وعلاقته بالتوافق النفسي للطلاب ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مصر .
- ثانيا - المراجع باللغة الأجنبية**

- 1-Ageli sarkez,(1997), Dictionnary of eductional and psychological terms, the sevnth of april university publication.J.A.L.
- 2-Alain Lieury Fabien, (1997) ,La Motivation al'ècole ,Edition Dunad,Paris .
- 3-Cohen, A.R., Stotland, E., & Wolfe, D.M. (1955). Anexperimantal investigation of need for cognition. Journal of Abnormal and Social Psychology, 51,p 291-294.
- 4-Garret.T.M.Mental ، (1983) ،tasting.its principles and abblications.Allyn and Bacon ,Boston.
- 5-Henriette Black Et Al، (1994) ،Grand Dictionnaire De La Sychologie Larousse Les Editions Françaises PARIS.
- 6-Jacole Bregman et Karem Brymer،(2003) ،qualité de l'éducation se condaire en afrique, ADEA , maurice .
- 7-Jen Maisonneuve ، (1976) ، La dynamique des groupes 5ème éditions p.u.f.
- 8-JOseph Nuthin، (1980) ، théorie de la motivation humain puf-psychologued.au ord.hui.1er édition .
- 9-Katz, D، (1960) ، The functional approach to the study of attitudes، Public Opinion Quarterly, 24, p163-204.
- 10-Kelvin (P)،(1969)،the bases of social behaviour university college London.
- 11-Madelin Blaque Ford ، (2001) ، Approche graphologique et psychologique,refèrence de J .penjert,Paris.
- 12-Marx , M.H، (1978) ، Introduction to psychology : problems procedures and principls . New York : Macmillan publishing co
- 13-Rolland Viau، (1997) ، La motivation en contexte scolaire.(2emed). Bruxelles.De Boeck
- 14-Valler and R. J. et al., (1992). The academic motivation scale, measure of intrinsic extrinsic and motivation in education, Educational and Psychological measurement. Vol, 52, p.p. 1003-1017.
- 15-Viau .Rolland، (1994) ، la Motivation en Contexte Scolaire .Edition Aurunouvuaau Pédagogique.

قائمة المراجع

16-Woolfolk ,A ;Nicolich,L,(1980),Educationalpsychology for teacher,New Jersey,Prentic-Hell.

17-ZOO,(2003):Creativity at work the monitors on psychology the American psychological .association.

ثالثا- المواقع الإلكترونية:

(www.djazairess.com/elmassa/43386)

(www.djazairess.com/echchaab/33681)

الملاحق

الملحق رقم (01)

مقياس الدافع المعرفي (قبل التعديل)

عزيزي الطالب عزيزتي الطالبة:

يحتوي هذا المقياس على مجموعة من العبارات ، والمرجو أن تقرأ كل عبارة جيداً ، وتحاول أن تفهمها ،وتحدد درجة موافقتك أو معارضتك لها ، بحيث تعكس إجابتك شعورك الحقيقي بكل صدق وذلك بوضع علامة (×)

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أستمتع حقا بالعمل الذي يتضمن حلولاً للمشكلات					
2	أفضل الأداء العقلي الصعب على الأداء الذي يكون هاما بعض الشيء ولكنه لا يتطلب تفكيراً كثيراً					
3	أميل إلى تبني مجموعة أهداف يمكن تحقيقها فقط ببذل جهد عقلي كبير					
4	أشعر بالرغبة في بذل مزيد من التفكير عند أداء واجب ما وبأكثر ما يتطلب هذا الواجب					
5	لا يثيرني كثيراً تعلم طرق جديدة للتفكير					
6	أتردد باتخاذ القرارات الهامة عند التفكير فيها مرة أخرى					
7	عادة ما أفكر بعمق في القضايا أو المشكلات حتى لو لم تكن هذه القضايا تؤثر في شخصياً					
8	أفضل ترك الأشياء تحدث دون الإهتمام بكيفية حدوثها					
9	أجد صعوبة في التفكير بالمواقف الجديدة أو غير المألوفة					
10	لا تعجبني فكرة الاعتماد على التفكير فقط لشق طريقي نحو القمة					

الملاحق

					11 أميل إلي التفكير العقلي في كل شيء .
					12 أفكر بعمق فقط، عندما يطلب مني ذلك .
					13 لأستطيع تبرير الأحداث تحت الضغط أو الإحاح
					14 أحب أداء الواجبات التي تطلب تفكيراً أقل بمجرد أن أتعلمها
					15 أفضل التفكير في المشروعات قصيرة المدى عن المشروعات طويلة المدى
					16 أفضل الأعمال التي تطلب تفكيراً أقل عن الأعمال التي تتحدى القدرات العقلية
					17 أجد قليلاً من الرضا عند التفكير ملياً أو لساعات طويلة
					18 غالباً ما يقودني التفكير إلي أخطاء كثيرة
					19 لا أميل إلي تحمل مسؤولية معالجة الموقف الذي يتطلب تفكيراً كثيراً .
					20 تعجبني الفرص التي تكشف عن القوة والضعف في تبريري للأشياء والأحداث
					21 أشعر بالراحة أو الخلاص بعد إتمام واجب تطلب مجهوداً عقلياً كبيراً أكثر من الرضا عنه
					22 لا يوجد في نطاق نظرتي لمزاح واللهو مكاناً للتفكير
					23 .أتجنب المواقف التي يحتمل أن تحتاج مني للتفكير العميق
					24 أفضل مشاهدة البرامج التربوية عن برامج التسلية
					25 أفكر بطريقة أفضل عندما يكون المحيطين بي أذكاء
					26 أفضل أن تكون حياتي مليئة بالأغاز والأحاجي التي يجب أن أحلها
					27 أفضل معالجة المشكلات المعقدة عن المشكلات

الملاحق

					البسيطة	
					تروقني معرفة حل المشكلة مباشرة بدلا من الدخول في تفاصيل فهم أسبابها	28
					يكفيني أن يقوم شخص أو شيء ما بتأدية الوظيفة أو العمل ولا يهمني كيف ولماذا يعمل.	29
					الجهل بالأشياء نعمة كبيرة	30

الملحق رقم (02)

مقياس الاتجاه نحو الدراسة في مرحلة التعليم المتوسط (قبل التعديل)

تعليمات:

. يهدف هذا المقياس إلى الوقوف على اتجاهاتك نحو الدراسة ويتكون من 26 عبارة تبين مدى حبك وكرهك أو إحساسك بفائدة أو عدم فائدة الدراسة بالمدرسة الإعدادية .
لكل عبارة في المقياس ثلاثة إجابات مختلفة كل منها يعبر عن رأي خاص لشخص بعينه .

المطلوب:

. أن تقرأ كل عبارة منها والإجابة الخاصة بها ، وأن تحدد بالنسبة لكل عبارة الإجابة التي تجد أنها تمثل رأيك أكثر من غيرها ، وذلك بوضع علامة (X) في المساحة المقابلة للإجابة التي تختارها .
ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، وكل إجابة تعبر عن رأيك الشخصي .
لن تستخدم البيانات المعطاة في غير أغراض البحث العلمي .

الرقم	العبارة	الإجابة		
		موافق	متردد	معارض
1	الدراسة بالمدرسة الإعدادية غير شيقة على الإطلاق			
2	نتعلم المواد الدراسية لأنها تساعدنا على حل مشكلاتنا اليومية			
3	نتعلم المواد الدراسية لأنها تساعدنا على الالتحاق بالمدرسة الثانوية			
4	نقضي وقتاً أكبر ما يجب في دراسة المواد الدراسية			
5	المقررات الدراسية المختلفة مضيعة للوقت			
6	ستتضح لنا أهمية المواد الدراسية المختلفة بعد تركنا لدراسة			
7	يساعدنا تعلم المواد الدراسية على التفكير السليم			
8	دراسة المقررات سهلة للغاية			
9	دراسة المقررات الدراسية مملة لأنها تعتمد على الحفظ			
10	ينبغي أن تدرس المقررات المختلفة للتلاميذ الذين يحبونها فقط			
11	من الصعب فهم المقررات الدراسية بالمدرسة			

الملاحق

12	من يجب الألباز يجب دراسة المقررات الدراسية بمرحلة التعليم المتوسط		
13	تساعدنا دراسة مقررات المدرسة المتوسطة على فهم طريقة حل المشكلات في المواد الدراسية في مرحلة الثانوية		
14	القادرون على تعلم المواد الدراسية يستطيعون أكثر من غيرهم حل المشكلات		
15	يعتمد تعلم المواد الدراسية على الفهم لذلك فإنني أجد صعوبة في تعلمها		
16	تعلم معظم المقررات الدراسية ممتع للغاية		
17	دراسة المقررات الدراسية ضرورية لكل فرد		
18	تساعد دراسة المقررات الدراسية على تحسين طرق تفكير التلاميذ		
19	تعلم المقررات الدراسية المختلفة يحتاج إلى مهارة فائقة		
20	دراسة المقررات الدراسية يفيد التلميذ في حياته اليومية		
21	الطلاب الموهوبون فقط هم القادرون على تعلم كل المقررات الدراسية		
22	تعلم بعض المواد الدراسية غير مرغوب فيه		
23	من المفيد أن تزداد الحصص المخصصة للمواد الدراسية		
24	معظم دروس المقررات الدراسية محيرة		
25	يشعر الطلاب بالإرتياح بعلاقاتهم بالمعلمين في المدرسة		
26	يشعر الطلاب بأن المعلمين يستمتعون بالتدريس في تخصصاته المختلفة		

الملحق رقم (03)

مقياس التوافق الدراسي

عزيزي التلميذ ، عزيزتي التلميذة:

يحتوي هذا الاختبار عددا من الأسئلة التي تتعلق بمشاعرك واتجاهاتك وتصرفاتك واستجاباتك في بعض المواقف، والمطلوب منك أن تجيب على كل منها إما "بنعم" أو "لا" مع الملاحظة انه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة.

نطلب منك قراءة كل عبارة باهتمام والإجابة عليها بعناية وصراحة ووضوح، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

الرجاء أن تجيب على كل الأسئلة ولا تترك أي سؤال دون الإجابة، وتأكد أن إجاباتك ستحاط بالسرية التامة، كما تعتبر مشاركة فعالة لخدمة البحث العلمي.

وشكرا على تعاونكم

☐

أنثى

☐

- الجنس : ذكر

- الشعبة :

☐

- علوم تجريبية

☐

- تقني رياضي

☐

- آداب وفلسفة

☐

- لغات أجنبية

الملاحق

الرقم	العبارات	نعم	لا
01	هل غالبا ما تنتظر من النافذة أو باب حجرة الدراسة أو إلى الملصقات على جدران الحجرة أثناء الدراسة؟		
02	هل أخذ منك المدرس أشياء كنت تعبث بها أثناء الدرس؟		
03	هل يكون عملك عادة نظيفا ومرتباً؟		
04	هل تحاول غالبا الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك المدرس؟		
05	هل تتحدث غالبا مع زملائك أثناء الدرس؟		
06	هل تقوم أحيانا بقضاء بعض المهام للمدرس؟		
07	هل تجد أنه من الصعب عليك الجلوس ساكن في مكانك مدة طويلة ؟		
08	هل يسهل عليك قراءة ما تكتبه؟		
09	هل تمزق كتبك بسرعة ؟		
10	هل تحضر غالبا إلى الدروس متأخر؟		
11	هل تكون في العادة هادئ في حجرة الدراسة؟		
12	إذا وجه المدرس سؤالاً للطالب هل غالبا ما ترفع إصبعك طالبا الإجابة؟		
13	هل تستغرق أحيانا في أحلام اليقظة أثناء الدرس؟		
14	هل تحضر معك قلمك بصورة دائمة إلى الدرس؟		
15	هل غالبا ما عاقبك المدرس؟		
16	هل تؤدي واجبك المطلوب منك دائما في الوقت المناسب؟		
17	هل اشتركت في أي خلاف حاد أو مشاجرة مع زملائك في الثانوية؟		
18	هل تشعر برغبة في إتلاف أثاث الثانوية إذا وجدت نفسك وحيدا في قاعة الدراسة؟		
19	هل تذهب إلى الثانوية مع رفقاءك؟		
20	هل غالبا ما توجه إنتباهك للمدرس أثناء الحديث ؟		
21	هل سبق أن وجهت للمدرس أية أسئلة ؟		
22	هل يمكن الاستمرار في أداء العمل الذي تقوم به لمدة طويلة ؟		
23	هل عادة تكون معك كل الكتب والأدوات التي تحتاجها أثناء الدرس؟		
24	هل أحيانا تترك ما تقوم به من العمل دون أن تنتهي منه؟		
25	هل غالبا ما تؤدي عملك معتمدا على نفسك؟		
26	هل تتضايق من الالتزام بالنظام الدراسي؟		

الملاحق

		27 إذا لم تستطيع القيام بالعمل المطلوب منك فهل تلتزم المساعدة من المدرس؟
		28 هل غالبا ما تستأذن لكي تغادر حجرة الدراسة؟
		29 هل تتفقد دائما ما يطلب منك بدون تذمر ؟
		30 هل ترد مباشرة على توبيخ مدرسك؟
		31 هل أحيانا تبتدئ الضحك في حجرة الدراسة؟
		32 هل ترفع صوتك أحيانا بالإجابة على السؤال قبل أن يؤذن لك المدرس؟
		33 هل تذهب إلى حجرة المدرس إذا إحتجت إلى مساعدته؟
		34 هل دائما تطلب الإذن من المدرس قبل أن تترك مكانك؟

الملحق رقم (04)

مقياس الدافع المعرفي (بعد التعديل)

عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة:

يحتوي هذا المقياس على مجموعة من العبارات ، والمرجو أن تقرأ كل عبارة جيداً ، وتحاول أن تفهمها ، وتحدد درجة موافقتك أو معارضتك لها ، بحيث تعكس إجابتك شعورك الحقيقي بكل صدق ، وذلك بوضع علامة (x) أمام إجابة واحدة فقط من الإجابات التالية (موافق ، متردد ، معترض).

- ليس هناك إجابة خاطئة وأخرى صحيحة، وكل إجابة تعبر عن رأيك الشخصي.
- تأكد من الإجابة عن كل العبارات ، علماً أن إجاباتك تعتبر مشاركة فعالة في خدمة البحث العلمي.

شكراً على تعاونكم

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الشعبة الدراسية: علوم تجريبية ☐ تقني رياضي ☐ آداب وفلسفة ☐ لغات أجنبية ☐

الرقم	العبارة	الإجابة		
		موافق	متردد	معارض
1	أستمتع حقاً بالعمل الذي يتضمن حلولاً لمشكلات			
2	أفضل الأداء العقلي الصعب على الأداء الذي يكون هاماً بعض الشيء ولكنه لا يتطلب تفكيراً كثيراً			
3	أميل إلى تبني مجموعة أهداف يمكن تحقيقها فقط ببذل جهد عقلي كبير.			
4	أشعر بالرغبة في بذل مزيد عند أداء واجب ما وبأكثر ما يتطلب هذا الواجب.			

الملاحق

5	لا يثيرني كثيراً تعلم طرق جديدة للتفكير.		
6	أتردد باتخاذ القرارات الهامة عند التفكير فيها مرة أخرى		
7	عادة ما أفكر بعمق في القضايا أو المشكلات حتى لو لم تكن هذه القضايا تؤثر في شخصياً.		
8	أفضل ترك الأشياء تحدث دون الإهتمام بكيفية حدوثها		
9	أجد صعوبة في التفكير بالمواقف الجديدة أو غير المألوفة		
10	لا تعجبني فكرة الاعتماد على التفكير فقط لشق طريقي نحو القمة		
11	أميل إلى التفكير العقلي في كل شيء.		
12	أفكر بعمق فقط، عندما يطلب مني ذلك.		
13	لا أستطيع تبرير الأحداث تحت الضغط أو الإلحاح		
14	أحب أداء الواجبات التي تتطلب تفكيراً قليلاً بمجرد أن أتعلمها		
15	أفضل التفكير في المشروعات قصيرة المدى عن المشروعات طويلة المدى.		
16	أفضل الأعمال التي تتطلب تفكيراً قليلاً عن الأعمال التي تتحدى القدرات العقلية.		
17	أجد قليلاً من الرضا عند التفكير ملياً لساعات طويلة.		
18	غالباً ما يقودني التفكير إلى أخطاء كثيرة.		
19	لا أميل إلى تحمل مسؤولية معالجة الموقف الذي يتطلب تفكيراً كثيراً.		
20	تعجبني الفرص التي تكشف عن القوة والضعف في تبريري للأشياء والأحداث		
21	أشعر بالراحة بعد إتمام واجب تطلب مجهوداً عقلياً كبيراً أكثر من الرضا عنه		
22	لا أفكر كثيراً في المزاح واللهو.		
23	أتجنب المواقف التي يحتمل أن تحتاج مني للتفكير العميق.		
24	أفضل مشاهدة البرامج التربوية عن برامج التسلية		
25	أفكر بطريفة أفضل عندما يكون المحيطين بي أذكى جداً.		
26	أفضل أن تكون حياتي مليئة بالألغاز والأحاجي التي يجب أن أحلها.		
27	أفضل معالجة المشكلات المعقدة عن المشكلات البسيطة.		
28	تروقني معرفة حل المشكلة مباشرة بدلاً من الدخول في تفاصيل فهم أسبابها		
29	يكفيني أن يقوم شخص ما أو شيء ما بتأدية الوظيفة أو العمل ولا يهمني كيف ولماذا يعمل.		
30	الجهل بالأشياء نعمة كبيرة		

الملحق رقم (05)

مقياس الدافع المعرفي (النسخة النهائية)

عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة:

يحتوي هذا المقياس على مجموعة من العبارات ، والمرجو أن تقرأ كل عبارة جيداً ، وتحاول أن تفهمها ، وتحدد درجة موافقتك أو معارضتك لها ، بحيث تعكس إجابتك شعورك الحقيقي بكل صدق ، وذلك بوضع علامة (x) أمام إجابة واحدة فقط من الإجابات التالية (موافق ، متردد ، معترض).

- ليس هناك إجابة خاطئة وأخرى صحيحة، وكل إجابة تعبر عن رأيك الشخصي.
- تأكد من الإجابة عن كل العبارات ، علماً أن إجاباتك تعتبر مشاركة فعالة في خدمة البحث العلمي.

شكراً على تعاونكم

- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

- الشعبة الدراسية: علوم تجريبية ☐ تقني رياضي ☐ آداب وفلسفة ☐ لغات أجنبية ☐

الرقم	العبارة	الإجابة		
		موافق	متردد	معارض
1	أستمتع حقاً بالعمل الذي يتضمن حلولاً لمشكلات			
2	أفضل الأداء العقلي الصعب على الأداء الذي يكون هاماً بعض الشيء ولكنه لا يتطلب تفكيراً كثيراً			
3	أميل إلى تبني مجموعة أهداف يمكن تحقيقها فقط ببذل جهد عقلي كبير.			
4	أشعر بالرغبة في بذل مزيد عند أداء واجب ما وبأكثر ما يتطلب هذا الواجب.			

الملاحق

5	لا يثيرني كثيراً تعلم طرق جديدة للتفكير.		
6	أتردد باتخاذ القرارات الهامة عند التفكير فيها مرة أخرى		
7	عادة ما أفكر بعمق في القضايا أو المشكلات حتى لو لم تكن هذه القضايا تؤثر في شخصياً.		
8	أفضل ترك الأشياء تحدث دون الإهتمام بكيفية حدوثها		
9	أجد صعوبة في التفكير بالمواقف الجديدة أو غير المألوفة		
10	لا تعجبني فكرة الاعتماد على التفكير فقط لشق طريقي نحو القمة		
11	أفكر بعمق فقط، عندما يطلب مني ذلك.		
12	لا أستطيع تبرير الأحداث تحت الضغط أو الإلحاح		
13	أفضل التفكير في المشروعات قصيرة المدى عن المشروعات طويلة المدى.		
14	أفضل الأعمال التي تتطلب تفكيراً قليلاً عن الأعمال التي تتحدى القدرات العقلية.		
15	أجد قليلاً من الرضا عند التفكير ملياً ولساعات طويلة.		
16	غالباً ما يقودني التفكير إلى أخطاء كثيرة.		
17	لا أميل إلى تحمل مسؤولية معالجة الموقف الذي يتطلب تفكيراً كثيراً.		
18	تعجبني الفرص التي تكشف عن القوة والضعف في تبريري للأشياء والأحداث		
19	أشعر بالراحة بعد إتمام واجب تطلب مجهوداً عقلياً كبيراً أكثر من الرضا عنه		
20	أتجنب المواقف التي يحتمل أن تحتاج مني للتفكير العميق.		
21	أفضل مشاهدة البرامج التربوية عن برامج التسلية		
22	أفكر بطريقة أفضل عندما يكون المحيطين بي أذكاء جداً.		
23	أفضل أن تكون حياتي مليئة بالألغاز والأحاجي التي يجب أن أحلها.		
24	أفضل معالجة المشكلات المعقدة عن المشكلات البسيطة.		

الملحق رقم (06)

مقياس الاتجاهات نحو الشعب الدراسية في التعليم الثانوي (بعد التعديل)

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة

يحتوي هذا المقياس على عدد من العبارات للوقوف على اتجاهاتك نحو الشعبة الدراسية التي تزاوّل دراستك فيها، وكل عبارة تبين مدى حبك أو كرهك أو إحساسك بفائدة أو عدم فائدة الدراسة بهذه الشعبة.

كل عبارة تقابلها ثلاثة إجابات مختلفة (موافق، متردد، معترض)

المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة وأن تحد الإجابة التي تجد أن تمثل رأيك أكثر من غيرها، وذلك بوضع علامة (x) في المساحة المقابلة للإجابة التي تختارها.

- ليس هناك إجابة خاطئة وأخرى صحيحة، وكل إجابة تعبر عن رأيك الشخصي.

- تأكد من الإجابة عن كل العبارات، علما أن إجاباتك تعتبر مشاركة فعالة في خدمة البحث العلمي.

شكرا على تعاونكم

☐

أنثى

☐

- الجنس: ذكر

☐

لغات أجنبية

☐

أدب وفلسفة

☐

تقني رياضي

☐

- الشعبة الدراسية: علوم تجريبية

الرقم	العبارة			الإجابة	
				موافق	معارض
1	الدراسة بالشعبة التي أزلوها غير شيقة على الإطلاق				
2	تساعدني المواد التي أدرسها بشعبي على حل المشكلات اليومية				
3	أجتهد في الدراسة بشعبي لأنها تمكنني من اختيار التخصص الذي أرغب فيه في الجامعة				
4	أجد كثرة المواد في شعبي مضيعة لوقت				
5	أجد أن الوقت المخصص للمواد الدراسية أكثر مما يجب				
6	ستظهر أهمية المواد التي ندرسها بعد تركنا لدراسة				
7	تساعدنا دراسة المواد المميزة في شعبي على التفكير السليم				

الملاحق

			أجد دراسة المواد المميزة في شعبتي سهلة للغاية	8
			أشعر بالملل لأن كثيرا من المواد التي أدرسها في شعبتي تعتمد على الحفظ	9
			ينبغي أن يدرس التلاميذ ما يحبونه من المواد فقط	10
			نجد صعوبة في فهم المواد المقررة في شعبتي الدراسية	11
			كثير من المواد التي أدرسها بشعبتي ممتعة للغاية	12
			تحتاج دراسة المواد المميزة لشعبتي الدراسية إلى مهارة فائقة	13
			تعتمد معظم المواد المدرسة في شعبتي على الفهم لذلك أجد صعوبة في تعلمها	14
			أجد أن دراسة المواد الدراسية بشعبتي ضرورية لكل تلميذ	15
			تساعد دراسة المواد الدراسية بشعبتي على تطوير وتحسين تفكير التلاميذ	16
			دراسة المواد الدراسية بشعبتي يفيد التلميذ في حياته اليومية	17
			التلاميذ الممتازون فقط هم القادرون على تعلم كل المواد الدراسية	18
			أجد تعلم بعض المواد الدراسية في شعبتي غير مرغوب فيه	19
			أجد من المفيد زيادة عدد الحصص المخصصة للمواد المميزة لشعبتي	20
			معظم محاور المواد الدراسية المقررة علينا محيرة	21
			يشعر التلاميذ بالارتياح في علاقتهم بالأساتذة	22
			يشعر التلاميذ بأن الأساتذة الذين يدرسونهم يستمتعون بالتدريس في هذه الشعبة الدراسية	23
			تمكنني شعبتي الدراسية من الاندماج في الحياة العملية	24
			يؤهلني النجاح في بكالوريا شعبتي الدراسية من العمل في مجالات مهنية مهمة	25

الملاحق

26	أجد حظوظ النجاح في بكالوريا شعبتي الدراسية مرتفعة جدا		
27	أجد أن معاملات المواد المميزة في شعبتي الدراسية مرتفعة جدا		
28	أجد أن النجاح في بكالوريا الشعبة الدراسية التي أزلوها يفتح مجالات واسعة للاختيار في الجامعة		
29	يرى زملائي أنهم أحسنوا في اختيارهم لهذه الشعبة الدراسية		
30	يرى والداي أنني وفقت في اختيار هذه الشعبة الدراسية		

الملحق رقم (07)

مقياس الاتجاهات نحو الشعب الدراسية في التعليم الثانوي (النسخة النهائية)

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة

يحتوي هذا المقياس على عدد من العبارات للوقوف على اتجاهاتك نحو الشعبة الدراسية التي تزاوّل دراستك فيها، وكل عبارة تبين مدى حبك أو كرهك أو إحساسك بفائدة أو عدم فائدة الدراسة بهذه الشعبة.

كل عبارة تقابلها ثلاثة إجابات مختلفة (موافق، متردد، معترض)

المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة وأن تحد الإجابة التي تجد أن تمثل رأيك أكثر من غيرها، وذلك بوضع علامة (X) في المساحة المقابلة للإجابة التي تختارها.

- ليس هناك إجابة خاطئة وأخرى صحيحة، وكل إجابة تعبر عن رأيك الشخصي.

- تأكد من الإجابة عن كل العبارات، علما أن إجاباتك تعتبر مشاركة فعالة في خدمة البحث العلمي.

شكرا على تعاونكم

☐

أنثى

☐

- الجنس: ذكر

☐

لغات أجنبية

☐

أدب وفلسفة

☐

تقني رياضي

☐

- الشعبة الدراسية: علوم تجريبية

الرقم	العبارة	الإجابة		
		موافق	متردد	معارض
1	الدراسة بالشعبة التي أزاولها غير شيقة على الإطلاق			
2	تساعدني المواد التي أدرسها بشعبي على حل المشكلات اليومية			
3	أجتهد في الدراسة بشعبي لأنها تمكنني من اختيار التخصص الذي أرغب فيه في الجامعة			
4	أجد أن الوقت المخصص للمواد الدراسية أكثر مما يجب			
5	ستظهر أهمية المواد التي ندرسها بعد تركنا لدراسة			
6	تساعدنا دراسة المواد المميزة في شعبي على التفكير السليم			
7	أجد دراسة المواد المميزة في شعبي سهلة للغاية			

الملاحق

8	أشعر بالملل لأن كثيرا من المواد التي أدرسها في شعبتي تعتمد على الحفظ		
9	ينبغي أن يدرس التلاميذ ما يحبونه من المواد فقط		
10	نجد صعوبة في فهم المواد المقررة في شعبتي الدراسية		
11	كثير من المواد التي أدرسها بشعبي ممتعة للغاية		
12	تحتاج دراسة المواد المميزة لشعبي الدراسية إلى مهارة فائقة		
13	تعتمد معظم المواد المدرسة في شعبي على الفهم لذلك أجد صعوبة في تعلمها		
14	أجد أن دراسة المواد الدراسية بشعبي ضرورية لكل تلميذ		
15	تساعد دراسة المواد الدراسية بشعبي على تطوير وتحسين تفكير التلاميذ		
16	دراسة المواد الدراسية بشعبي يفيد التلميذ في حياته اليومية		
17	التلاميذ الممتازون فقط هم القادرون على تعلم كل المواد الدراسية		
18	أجد تعلم بعض المواد الدراسية في شعبي غير مرغوب فيه		
19	أجد من المفيد زيادة عدد الحصص المخصصة للمواد المميزة لشعبي		
20	معظم محاور المواد الدراسية المقررة علينا محيرة		
21	يشعر التلاميذ بالارتياح في علاقتهم بالأساتذة		
22	يشعر التلاميذ بأن الأساتذة الذين يدرسونهم يستمتعون بالتدريس في هذه الشعبة الدراسية		
23	تمكنني شعبي الدراسية من الاندماج في الحياة العملية		
24	يؤهلني النجاح في بكالوريا شعبي الدراسية من العمل في مجالات مهنية مهمة		
25	أجد حظوظ النجاح في بكالوريا شعبي الدراسية مرتفعة جدا		

الملاحق

			أجد أن النجاح في بكالوريا الشعبة الدراسية التي أزلوها يفتح مجالات واسعة للاختيار في الجامعة	26
			يرى زملائي أنهم أحسنوا في اختيارهم لهذه الشعبة الدراسية	27
			يرى والداي أنني وفقت في اختيار هذه الشعبة الدراسية	28

الملاحق

الملحق رقم (08): نتائج الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات (SPSS)

ثبات مقياس الدافع المعرفي بحساب ألفا كرونباخ :

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,899	30

ثبات مقياس الدافع المعرفي بطريقة اعادة الاختبار :

Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart-type	N
VAR00001	47,3644	9,61006	150
VAR00002	45,2712	8,28515	150

Corrélations			
		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,954**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	150	150
VAR00002	Corrélation de Pearson	,954**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	150	150

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

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافع المعرفي:

معامل الارتباط	رقم العبارة
,166*	01
,254**	02
,357**	03
,260**	04
,227**	05
,355**	06
,167*	07
,243**	08
,268**	09
,166*	10
,128	11
,178*	12
,297**	13
,117	14
,372**	15
,340**	16
,212**	17
,227**	18
,317**	19
,235**	20
,253**	21
,026	22
,382**	23
,224**	24
,312**	25
,397**	26
,424**	27
,038	28
-,005	29
,110	30
150	مجموع الأفراد

(دالة عند * 0.05 ، دالة عند ** 0.01)

الصدق التمييزي لمقياس الدافع المعرفي

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	40	69,5500	2,84605	,45000
	2,00	40	55,7500	2,90667	,45958

Independent Samples Test

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	,164	,687	21,455	78	,000	13,80000	,64321	12,51947	15,08053
	Equal variances not assumed			21,455	77,965	,000	13,80000	,64321	12,51946	15,08054

ثبات مقياس الإتجاهات نحو الشعب الدراسية بحساب ألفا كرونباخ :

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,762	30

ثبات مقياس الإتجاهات نحو الشعب الدراسية بطريقة اعادة الاختبار :

Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart-type	N
VAR00001	47,3644	9,61006	150
VAR00002	45,2712	8,28515	150

Corrélations			
		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,794**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	150	150
VAR00002	Corrélation de Pearson	,794**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	150	150

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

صدق الاتساق الداخلي مقياس الإتجاهات نحو الشعبة الدراسية:

رقم العبارة	معامل الارتباط
01	,221**
02	,307**
03	,436**
04	,122
05	,326**
06	,349**
07	,451**
08	,291**
09	,252**
10	,238**
11	,352**
12	,288**
13	,353**
14	,402**
15	,250**
16	,318**
17	,419**
18	,385**
19	,307**
20	,212**
21	,323**
22	,431**
23	,208*
24	,339**
25	,453**
26	,364**
27	,010
28	,330**
29	,356**
30	,320**
مجموع الأفراد	150

(دالة عند 0.05* ، دالة عند 0.01**)

الصدق التمييزي مقياس الإتجاهات نحو الشعب الدراسية:

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	40	76,2000	2,30050	,36374
	2,00	40	59,4000	4,15593	,65711

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	15,377	,000	22,368	78	,000	16,80000	,75107	15,30474	18,29526
	Equal variances not assumed			22,368	60,849	,000	16,80000	,75107	15,29807	18,30193

ثبات مقياس التوافق الدراسي بحساب ألفا كرونباخ :

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,722	34

ثبات مقياس التوافق الدراسي بطريقة اعادة الاختبار :

Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart-type	N
VAR00001	36,1695	10,94610	150
VAR00002	31,8814	9,02908	150

Corrélations			
		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,767**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	150	150
VAR00002	Corrélation de Pearson	,767**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	150	150

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

صدق الاتساق الداخلي لمقياس التوافق الدراسي:

Correlations		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004
VAR00001	Pearson Correlation	1	,274**	,183*	,746**
	Sig. (2-tailed)		,001	,025	,000
	N	150	150	150	150
VAR00002	Pearson Correlation	,274**	1	,452**	,671**
	Sig. (2-tailed)	,001		,000	,000
	N	150	150	150	150
VAR00003	Pearson Correlation	,183*	,452**	1	,586**
	Sig. (2-tailed)	,025	,000		,000
	N	150	150	150	150
VAR00004	Pearson Correlation	,746**	,671**	,586**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	150	150	150	150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الصدق التمييزي لمقياس التوافق الدراسي:

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	40	56,5000	1,41421	,22361
	2,00	40	48,0750	2,84999	,45062

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	1,454	,231	16,748	78	,000	8,42500	,50305	7,42350	9,42650
	Equal variances not assumed			16,748	57,108	,000	8,42500	,50305	7,41770	9,43230

الملحق رقم (09): نتائج اختبار الفرضيات باستخدام برنامج (SPSS)

الفرضية الأولى:

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	409	50,1467	6,23030	,30807

One-Sample Test

	Test Value = 48					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
VAR00001	6,968	408	,000	2,14670	1,5411	2,7523

الفرضية الثانية:

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	409	58,5379	10,60726	,52450

One-Sample Test						
	Test Value = 56					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
VAR00001	4,839	408	,000	2,53790	1,5068	3,5689

الفرضية الثالثة:

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	409	52,1638	3,82075	,18892

One-Sample Test						
	Test Value = 34					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
VAR00001	96,144	408	,000	18,16381	17,7924	18,5352

الفرضية الرابعة:

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	149	51,0336	6,15390	,50415
	2,00	260	49,6385	6,22860	,38628

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	,092	,761	2,189	407	,029	1,39510	,63721	,14247	2,64773
	Equal variances not assumed			2,197	311,445	,029	1,39510	,63512	,14543	2,64476

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3735,526	3	1245,175	41,672	,000
Within Groups	12101,672	405	29,881		
Total	15837,198	408			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: VAR00001

	(I) VAR00002	(J) VAR00002	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Scheffe	1,00	2,00	-,92161	,76808	,696	-3,0778	1,2346
		3,00	-,38841	,74235	,965	-2,4724	1,6956
		4,00	6,69315*	,77229	,000	4,5251	8,8612
	2,00	1,00	,92161	,76808	,696	-1,2346	3,0778
		3,00	,53320	,75977	,920	-1,5997	2,6661
		4,00	7,61476*	,78904	,000	5,3997	9,8298
	3,00	1,00	,38841	,74235	,965	-1,6956	2,4724
		2,00	-,53320	,75977	,920	-2,6661	1,5997
		4,00	7,08156*	,76402	,000	4,9367	9,2264
	4,00	1,00	-6,69315*	,77229	,000	-8,8612	-4,5251
		2,00	-7,61476*	,78904	,000	-9,8298	-5,3997
		3,00	-7,08156*	,76402	,000	-9,2264	-4,9367

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

الفرضية السادسة:

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	149	59,0537	9,59081	,78571
	2,00	260	58,2423	11,15523	,69182

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	8,562	,004	,744	407	,457	,81138	1,09049	-1,33232	2,95508
	Equal variances not assumed			,775	347,192	,439	,81138	1,04688	-1,24764	2,87040

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	20493,174	3	6831,058	108,867	,000
Within Groups	25412,489	405	62,747		
Total	45905,663	408			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: VAR00001

Scheffe

(I) VAR00002	(J) VAR00002	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	-2,58666	1,11303	,147	-5,7112	,5379
	3,00	-,45793	1,07575	,981	-3,4779	2,5620
	4,00	15,64449*	1,11913	,000	12,5028	18,7862
2,00	1,00	2,58666	1,11303	,147	-,5379	5,7112
	3,00	2,12873	1,10098	,293	-,9620	5,2195
	4,00	18,23114*	1,14340	,000	15,0213	21,4410
3,00	1,00	,45793	1,07575	,981	-2,5620	3,4779
	2,00	-2,12873	1,10098	,293	-5,2195	,9620
	4,00	16,10242*	1,10715	,000	12,9943	19,2105
4,00	1,00	-15,64449*	1,11913	,000	-18,7862	-12,5028
	2,00	-18,23114*	1,14340	,000	-21,4410	-15,0213
	3,00	-16,10242*	1,10715	,000	-19,2105	-12,9943

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

الفرضية الثامنة:

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	149	51,9933	3,90512	,31992
	2,00	260	52,2615	3,77567	,23416

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	,134	,714	-,683	407	,495	-,26825	,39284	-1,04050	,50400
	Equal variances not assumed			-,677	299,869	,499	-,26825	,39646	-1,04844	,51194

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1861,742	3	620,581	61,387	,000
Within Groups	4094,283	405	10,109		
Total	5956,024	408			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: VAR00001

Scheffe

(I) VAR00002	(J) VAR00002	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	-4,25190*	,44676	,000	-5,5061	-2,9977
	3,00	-4,92776*	,43179	,000	-6,1399	-3,7156
	4,00	-5,22781*	,44921	,000	-6,4888	-3,9668
2,00	1,00	4,25190*	,44676	,000	2,9977	5,5061
	3,00	-,67586	,44192	,506	-1,9165	,5647
	4,00	-,97591	,45895	,212	-2,2643	,3125
3,00	1,00	4,92776*	,43179	,000	3,7156	6,1399
	2,00	,67586	,44192	,506	-,5647	1,9165
	4,00	-,30005	,44440	,928	-1,5476	,9475
4,00	1,00	5,22781*	,44921	,000	3,9668	6,4888
	2,00	,97591	,45895	,212	-,3125	2,2643
	3,00	,30005	,44440	,928	-,9475	1,5476

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: VAR00001

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	4466,234 ^a	294	15,191	1,162	,176
Intercept	464101,471	1	464101,471	35513,429	,000
VAR00002	432,115	47	9,194	,704	,913
VAR00003	486,879	33	14,754	1,129	,313
VAR00002 * VAR00003	3184,230	214	14,880	1,139	,221
Error	1489,790	114	13,068		
Total	1118871,000	409			
Corrected Total	5956,024	408			

a. R Squared = ,750 (Adjusted R Squared = ,105)