جـــــامعة أكلي محند أولحاج –البويرة –

كـلية العـــلوم الإنـسانية والاجتماعية

قـــسم علم النفس وعلوم التربية

تخصص:علم النفس المدرسي

التوجيه المدرسي وعلاقته بتقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

" دراسة ميدانية في الوسط المدرسي لولاية البويرة "

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

إعـــــــداد الطالبتين:

اخلـــف نورة

حمـــوم رفيقة

تحت إشراف الأستاذ:

د.لعزيلي فاتـــح

أعضاء لجنة المناقشة: تاريخ المناقشة:2024/06/13

الاسم و اللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ. د . جديدي عفيفة	أستاذة التعليم العالي	جامعة البويرة	رئيسا
أ. د . لعزيلي فاتح	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	مشرفا
د. ساعد وردية	أستاذة محاضرة	جامعة البويرة	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية: 2024/2023

قسم : علم النفس وعلوم التربية

السنة الجامعية 2024/2023

إذن بإيداع مذكرة التخرج بعد التصحيح

نحن الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة عن المذكرة :

الأستاذ المشرف (ة) : أ.د. العربي عناصر

الأستاذ المناقش (1) : ف. ليمعاد فاطمة الزهراء

الأستاذ الرئيس (1) : أ.د. حمدوني عفيفة

نأذن بإيداع مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر بعد تصحيحها

بعنوان : التوحد بين الحرمان والإعاقة بقدرات الذات الإدراكية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط - دراسة ميدانية في المتوسط الحدري بن أحمد بن البين سيدي ...

والتي أعدها الطالب (1) : إخلف نورة

والطالب (ة) : حمدوم مريم

المسجل بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ميدان : العلوم الاجتماعية

تخصص : علم النفس المدرسي

الموسم الجامعي : 2023/2024

إمضاء رئيس اللجنة

إمضاء المناقش

إمضاء المشرف

تحريرا في : 04/07/2024

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمان الرحيم

قال الله عز وجل ﴿... وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰوَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾

سورة النمل (الآية 19)

الشكر والمنة والحمد لله أولاً على ما هدى ووفق وسدد

فإني مدينة بالشكر لكل من قدم إليَّ يد العون خلال مسيرة تعليمي؛ أساتذة وأقارب

وأصدقاء، وكل من أرشدني في كتابة هذه الدراسة المتواضعة، وأخص بالذكر زوجي الكريم الذي كان سندي وعوني في كل خطوة خطوتها فهو النعمة التي أعتز بها في حياتي

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الفاضل المشرف على المذكرة " لعزيلي فاتح " فجزاه الله عنا كل خير ولا يفوتني أن أتقدم بخالص الشكر والامتنان لكل أساتذتي الذين رافقوني في مشواري الجامعي.

فلهم مني الشكر والتقدير بعد شكر الله تعالى

حمـــــــــوم رفيقة

شكر وتقدير

بسم الله الرحمان الرحيم

قال الله عز وجل ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ

إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ﴾

الآية 07 –سورة إبراهيم–

لك الحمد والثناء ربنا أن وفقتني لإتمام هذا البحث.

وإعطاء لكل ذي حق حقه، أتوجه بجزيل الشكر والثناء لزوجي الكريم على دعمه لي ومساندتي في مشواري كما أتوجه بجزيل الشكر لأستاذي الفاضل والمشرف على مذكرتي الأستاذ

"لعزيلي فاتح"

والشكر موصول لكل من مد لي يد العون ولكل من قدم لي

نصيحة أو معلومة،كما اشكر مفتش

التوجيه المدرسي والمهني الأستاذ" بن اعلي محند أعراب "

على دعمه لي. وشكر خاص للأستاذ الدكتور " بن حامد لخضر " فله جزيل الشكر على مرافقته لنا في انجاز هذه المذكرة .

والشكر الجزيل إلى كل من ساعدني من بعيد كان أو من قريب

إخلف نـــــــــــورة

الاهـــــــــــــــــداء

الحمد لله بارئ النسمة الخالق من الكلمة الناطق بالبيان والحكمة، لك الشكر والحمد الثناء الحسن إلى منارة العلم والامام المصطفى إلى الأمي الذي علم التعليم إلى رسولنا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى الينبوع الذي لا يكل العطاء إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها إلى الاسم الذي يخفي سر نجاحي "أمي الحنونة"

وإلى من سعى وشقي لأنعم بالراحة والهناء الذي لم يبخل بشيء من أجل دفعي في طريق النجاح، إلى قدوتي في الحياة "أبي الغالي"

وإلى قرة عيني ورفيق دربي زوجي الغالي "هلال" إلى زينة حياتي وسر سعادتي ونور عيني ومصدر إلهامي إنهم أولادي "نسيم ، ياسين، ياسمين"

إلى إخوتي وأخواتي إلى كل الأهل والأقارب إلى كل الأصدقاء والأحبة،

إلى من علمونا حروفاً من ذهب وكلمات من درر وعبارات

من أسمي عبارات العلم وإلى من صاغو لنا من علمهم حروفاً

ومن فكرهم منارة تثير لنا سيرة العلم والنجاح إلى أساتذتنا الكرام.

حمـــــــــوم رفيقة

الاهـــــــــــــــــــــــــــداء

الحمد لله وحده لا شريك له والصلاة والسلام على من لا نبي بعده سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

أهدي ثمرة جهدي إلى: من غمرتني بحبها وعطفها إلى من كانت سر نجاحي إليك "أمـــــي...أمـــــي...أمـــــي" أطال الله في عمرك.

إلى روح "أبي «الطاهرة رحمة الله عليه.

إلى "أخوتي " سندي في الحياة وإلى من تأنس روحي بتواجده دوما معي "زوجي" حفظك الله .

إلى أغلى ما أملك في هذه الحياة إلى سعادتي وفرحتي وبهجة روحي ونور عيني هن "بناتي «. ملاك ، أماني و وسام .

إلى كافة أصدقائي وزملائي ورفاق الدراسة وفقكم الله وإلى من كان لهم أثر على حياتي.

إلى من نصحني ودعمني جزاكم الله عني كل خير.

اخلــف نـــــورة

Byhanderi

ملخـــــــــــــــص الدراسة

إن الهدف من هذه الدراسة الحالية هو التركيز على عاملين بالغين في الأهمية في حياة التلميذ و هما: " التوجّيه المدرسي " و " تقدير الذات الأكاديمية ". مع معرفة العلاقة الموجودة بينهما و كذلك ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور و إناث) في تقدير الذات الأكاديمية، و كذلك ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات الأكاديمية تعزى للملمح الدراسي (أدبي/علمي) من جهة و أيضا تعزى لنوع الجذع المرغوب فيه من طرف التلميذ.

كما أن هذه الدراسة تهدف إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1)_ هل هناك علاقة بين التوجّيه المدرسي وتقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط

2)_ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط تعزى لعامل الجنس؟

3)_ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط تعزى لعامل الملمح الدراسي؟

4)_ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط تعزى لعامل التخصص المرغوب فيه؟

ولتحقيق أهداف الدراسة قمنا بوضع الفرضيات

1 – الفرضية العامة: هناك علاقة بين التوجّيه المدرسي وتقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط

2 _ الفرضيات الجزئية:

1) _ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط تعزى لعامل الجنس.

2) _ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط تعزى لعامل الملمح الدراسي.

3) _ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط تعزى لعامل التخصص المرغوب فيه.

ولاختبار هذه الفرضيات اتبعنا الإجراءات المنهجية التالية:

_ سارت هذه الدراسة وفق المنهج الوصفي لأنه الأنسب لموضوع دراستنا .

_ بلغت عينة الدراسة (60 تلميذاً وتلميذةً).

_ أما الأدوات التي تم الاعتماد عليها لدينا استبيان حول علاقة التوجّيه المدرسي بتقدير الذات الأكاديمية الذي صمم من طرف الباحثتان، فأما بالنسبة للأساليب الإحصائية فقد تم استخدام معامل بيرسون لاختبار فرضية العلاقة، واختبار دلالة الفروق وكان ذلك بالاعتماد على برنامج الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على مايلي:

_ هناك علاقة ارتباطية موجبة و قوية بين التوجيه المدرسي و تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط تعزى لعامل الملمح الدراسي.

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط تعزى لعامل الجذع المشترك المرغوب من طرف التلميذ.

Le resume

L'objectif de la présente étude est de se concentrer sur deux facteurs très importants dans la vie de l'élève : « l'orientation scolaire » et « l'estime de soi scolaire ». Connaître la relation entre eux, ainsi que s'il existe des différences statistiquement significatives entre les sexes (hommes et femmes) dans l'estime de soi académique, ainsi que s'il existe des différences statistiquement significatives dans l'estime de soi académique en raison du profil académique (littéraire / scientifique) d'une part et aussi en raison du type de tronc souhaité par l'étudiant. Cette étude vise également à répondre aux questions suivantes :

1) Existe-t-il une relation entre l'orientation scolaire et l'estime de soi scolaire chez les élèves du quatrième niveau de moyenne

2) _ Existe-t-il des différences statistiquement significatives dans le niveau d'estime de soi scolaire chez les élèves du quatrième niveau de moyenne attribuées au facteur de genre ?

3)_ Y a-t-il des différences statistiquement significatives

Pour atteindre les objectifs de l'étude, nous avons développé des hypothèses

1 - Hypothèse générale : Il existe une relation entre l'orientation scolaire et l'estime de soi scolaire chez les élèves du quatrième niveau de moyenne .

2_ Hypothèses partielles : Pour tester ces hypothèses, nous avons suivi les procédures méthodologiques suivantes :

_ Cette étude s'est déroulée selon l'approche descriptive car elle est la plus appropriée pour le sujet de notre étude.
_ L'échantillon de l'étude a atteint (60 étudiants et étudiantes).
_ En ce qui concerne les outils sur lesquels on s'est appuyé, nous avons un questionnaire sur la relation entre l'orientation scolaire et l'estime de soi scolaire, qui a été conçu par les deux chercheurs, quant aux méthodes statistiques, les laboratoires de Pearson ont été utilisés pour tester l'hypothèse de la relation, et pour tester la signification des différences, et cela était basé sur le programme de statistique appliqué en sciences sociales.
Les résultats de l'étude ont abouti à ce qui suit :
1 _ Il existe une corrélation positive et forte entre l'orientation scolaire et l'estime de soi scolaire chez les élèves de quatrième année intermédiaire.
2_ Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le degré d'estime de soi scolaire chez les élèves du quatrième niveau en moyenne attribué au facteur du profil scolaire.
3 _ Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le degré d'estime de soi scolaire chez les élèves de la moyenne du quatrième niveau attribuée au facteur commun souhaité par l'élève

Abstract in english

Study summary the aim of this current study is to focus on two factors that are very important in the student's life: "school guidance" and "academic self-esteem". Knowing the relationship between them, as well as whether there are statistically significant differences between the sexes (males and females) in academic self-esteem, as well as whether there are statistically significant differences in academic self-esteem due to the academic profile (literary / scientific) on the one hand and also due to the type of trunk desired by the student. This study also aims to answer the following questions:
1) Is there a relationship between school guidance and academic self-esteem among students of the fourth level of average
2) _ Are there statistically significant differences in the level of academic self-esteem among students of the fourth level of average attributed to the gender factor?

3)- Are there statistically significant differences in the level of academic self-esteem among students of the fourth level of average due to the factor of academic profile?
4)_ Are there statistically significant differences in the level of academic self-esteem among students of the fourth level average attributed to the desired specialization factor?
To achieve the objectives of the study, we have developed hypotheses.
1 - General hypothesis: There is a relationship between school guidance and academic self-esteem among students of the fourth level of intermediate.

1)- There are statistically significant differences in the level of academic self-esteem among students of the fourth level average attributed to the gender factor.
2) _ There are statistically significant differences in the level of academic self-esteem among students of the fourth level average attributed to the factor of academic profile.
3) _ There are statistically significant differences in the level of academic self-esteem among students of the fourth level average attributed to the desired specialization factor.

To teste these
hypotheses, we followed the following methodological procedures: _ This study went according to the descriptive approach because it is the most appropriate for the subject of our study.
_ The study sample reached (60 male and female students).
_ As for the tools that have been relied on, we have a questionnaire on the relationship of school guidance with academic self-esteem, which was designed by the two researchers, as for statistical methods, Pearson's laboratories were used to test the hypothesis of the relationship, and to test the significance of differences, and that was based on the statistics program applied in .the social sciences

The result of the study resulted in the following:
_ There is a positive and strong correlation between school guidance and academic self-esteem among fourth-year intermediate students.
_ There are no statistically significant differences in the degree of academic self-esteem among students of the fourth level average attributed to the factor of academic profile.
_ There are no statistically significant differences in the degree of academic self-esteem among students of the fourth level average attributed to the common trunk factor desired by the student.

الفهرس

المحتويات **الصفحة**

البسملة

الشكر والإهداء

ملخص الدراسة.....

الفهرس.....

فهرس الجداول.....

المقدمة.....01

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1_ إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.....04

2_ فرضيات الدراسة.....06

3_ أسباب اختيار موضوع الدراسة.....06

4_ أهمية الدراسة.....07

5_ أهداف الدراسة.....08

6_ المفاهيم الأساسية للدراسة..... 09

7_ بعض المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات الأكاديمية..... 10

8_ الدراسات السابقة.....11

9_ التعقيب على الدراسات السابقة..... 12

الفصل الثاني: التوجّيه المدّرسي

تمهيد .....
1_ تعريف التوجيه..... 18
2_ تعريف التوجيه المدرسي.....18
3_ نشأة التوجيه المدرسي.....21
4_ أهمية التوجيه المدرسي والحاجة إليه..... 22
5_ أنواع التوجيه المدرسي..... 23
6_ أسس التوجيه المدرسي.....25
7_ المعايير المعتمدة في عملية التوجيه المدرسي..... 26
8_ أهم نشاطات التوجيه المدرسي.....28
9_ أهداف التوجيه المدرسي..... 29
10_ خصائص المرشد (الموجه) الفعال..... 30
11_ الإعلام ودوره في عملية التوجيه المدرسي.....32
12_ واقع التّوجيه المدرسي في الجزائر..... 32
13_ نظريات التوجيه المدرسي..... 34
خلاصة 40

الفصل الثالث: تقدير الذات الأكاديمية

تمهيد .....
1_ مفهوم الذات..... 42
2_ مفهوم تقدير الذات..... 43
3_ مفهوم الذات الأكاديمية..... 43
4_ مفهوم تقدير الذات الأكاديمية..... 44

5_ الفرق بين تقدير الذات وتقدير الذات الأكاديمية..... 46
6_ مستويات تقدير الذات الأكاديمية وخصائص كل مستوى..... 46
7_ العلاقة بين تقدير الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمية..... 47
8_ بعض الضروريات لضمان تقدير ذات أكاديمية إيجابي.....48
9_ العوامل المؤثرة في تقدير الذات الأكاديمية..... 49
10_ تطبيقات للمعلم لتّحسين تقدير الذات الأكاديمية..... 53
11_ النظريات المفسرة لتقدير الذات الأكاديمية..... 54
خلاصة.....57

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....
1_ الدراسة الاستطلاعية.....59
2_ أهداف الدراسة.....59
3_ الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة.....59
4_ الدراسة الأساسية..... 61
5_ أساليب المعالجة الإحصائية.....64
خلاصة.....65

الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد 61
1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات..... 67
1.1_ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة.....67
1.2_ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الجزئية..... 68
1.1.1_ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....69

1.2.1_ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....70
1.3.1_ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....71
الاستنتاج العام..... 73
خاتمة 75
الاقتراحات.....76
قائمة المراجع.....77
الملاحق

قائـــمـــة الـــــجـــداول

رقم الجـدول	مـــــــوضـــوعه	الصـفحـة
01	جدول يوضح اهم نشاطات التوجيه المدرسي.	25
02	جدول يوضح نتائج الثبات لاستبيان التوجيه المدرسي وعلاقته بتقدير الذات الاكاديمية.	56
03	جدول يوضح التعديلات التي أجريت على الاستبيان.	53
04	جدول يوضح توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس .	58
05	جدول يوضح توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب المتوسطات	59
06	جدول يوضح توزيع افراد العينة حسب المتوسطات	59
07	جدول يوضح قيمة معامل الارتباط وعلاقة التوجيه المدرسي بتقدير الذات الاكاديمية.	62
08	جدول يوضح الفرق في تقدير الذات الاكاديمية بين افراد العينة باختلاف الجنس.	64
09	جدول يوضح الفرق في تقدير الذات الاكاديمية بين افراد العينة باختلاف الملمح الدراسي.	65
10	جدول يوضح الفرق في تقدير الذات الاكاديمية بين افراد العينة باختلاف الجذع المشترك المرغوب فيه.	66

الــمقدمــة

إن الحياة البشرية مليئة بالتجارب والمواقف المتنوعة والتي تعمل وتؤثر في شخصية الفرد وبالتالي تؤثر على تقدير الذات لديه، فمن النجاح والفشل والفرح والإحباط، كل تجربة تترك بصمة فريدة على النفس وإن المطبات التي يوجهها الفرد والتحديات والعلاقات الاجتماعية المعقدة، يمكن أن تكون فرصاً للنمو والتعلم إذا تمت مواجهتها بثقة وإيجابية وبطريقة صحيحة. فالتربية هنا تلعب دورها الأساسي بكل وسائلها في تكوين فرد متزن مع رغباته ودوافعه من جهة ومع بيئته الطبيعية من جهة أخرى. و إن التوجيه يعد ذلك الجزء الذي لا يتجزأ من التربية نظراً للدور الأساسي الذي يلعبه لمساعدة الفرد على إنجاز صورة لذاته. وعملية التوجيه هي عملية واعية ومنظمة ومستمرة وبناءة ومخططة، تهدف على وجه الخصوص إلى مساعدة الفرد لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويستخدم إمكاناته بطريقة صحيحة وسليمة، وأن يحدد اختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته لنفسه. و هذا ما جعل من التوجّيه المدرسي محور اهتمام الكثير من الباحثين و المختصين في المجال التربوي، نظراً للخدمات المسندة إليه و التي يقدمها للفاعلين في هذا الميدان كل حسب أهميته، أين يحتل التلميذ الصدارة في الترتيب من حيث اهتماماته و أولوياته من خلال إعداده للحياة المستقبلية على أساس أن تتعدى فكرة التوجّيه المدرسي في تقييم الإنجاز و التحصيل المدرسي و فقط بل و يتعدى ذلك إلى دراسة تطور و تنمية استعداداته و استثمارها مما يساعده على مواصلة مشواره الدراسي في مراحله المختلفة بنجاح.

و عليه فإن المؤسسات التربوية ركزت بشكل أساسي على هذه العملية و هذا يعكس إدراكها العميق لأهمية دعم التلميذ في مراحل حياته المختلفة من خلال تقديم الدعم له و مساعدته في اتخاذ قرارات واعية حول مساراتهم الأكاديمية و المهنية، و ذلك من خلال تحديد الاهتمامات و الميول مما يساهم في اختيار التخصص المناسب له، و بالتالي تحقيق النجاح الأكاديمي و الاستعداد الجيد للمستقبل المهني و تنمية المهارات الشخصية و تطويرها، و عند توفير كل هذه الخدمات فإن المتعلم يطور لديه مشاعر إيجابية نحو ذاته.

إن تقدير التلميذ لذاته الأكاديمية بشكل إيجابي هو أحد المفاهيم الأساسية للتوافق في مجالات حياته، حيث أثبتت الدراسات أن تحقيق الصحة النفسية في مدرسته يتعلق حقيقة ببناء الشخصية السليمة، ونحن نلاحظ

في مواقف الحياة اليومية كوننا مستشارات في الميدان كيف أن التلميذ يصل إلى تحقيق توافق مع الموقف المدرسي بعد أن استطاع أن يحقق لذاته شعوراً بالتقبل والرضى والتقدير الإيجابي لها.

و من هذا المنطلق قمنا بدراستنا الحالية من أجل معرفة إذا كانت هناك علاقة بين التوجيه المدرسي و تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط، انطلاقا من تناولنا لخمسة فصول و هي كالتالي:

الفصل الأول:تم التطرق فيه إلى إشكالية الدراسة و تساؤلاتها، فرضيات الدراسة، أسباب اختيار موضوع الدراسة، أهداف و أهمية الدراسة، مع تحديد المفاهيم و عرض الدراسات السابقة وصولاً إلى التعقيب عليها.

الفصل الثاني: تناولنا من خلاله متغير الدراسة الأول ألا وهو التوجيه المدرسي حيث تم التطرق إلى تعريفاته و نشأته و التركيز على أهميته و أنواعه، من ثم أسسه و المعايير المعتمدة فيه و أهدافه، و أخيراً التطرق إلى أهم النظريات التي تناولت التوجيه.

الفصل الثالث: تم التطرق في هذا الفصل إلى المتغير الثاني للدراسة والمتمثل في تقدير الذات الأكاديمية حيث تم البدئ أولاً بماهية الذات بصورة عامة، ثم تقدير الذات ومن بعدها تقدير الذات الأكاديمية.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية من حيث الغرض ومن حيث الإطار الزماني والمكاني لهما، مواصفات العينة وطريقة معاينتها وصف الأدوات المستخدمة، وكذا دراسة الخصائص السيكو مترية لهذه الأدوات، و في الأخير الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية و المنهج المتبع.

الفصل الخامس: تم تخصيص هذا الفصل لعرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لترتيب الفرضيات وصولاً إلى الاقتراحات.

الفصـــــــــــل الأول

الإطـــار الــعام للــدراســـة

1_ إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

2_ فرضيات الدراسة

3_ أسباب اختيار موضوع الدراسة

4_ أهمية الدراسة

5_ أهداف الدراسة

6_ المفاهيم الأساسية للدراسة

7_ بعض المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات الأكاديمية

8_ الدراسات السابقة

1)_ إشكاليـــة الـــدّراســـــة: إن الإهتمام بالتنمية البشرية ضرورة ملحة لتقدّم المجتمعات ولا يمكن لأي مجتمع أن يؤدي دوره الفاعل في تحقيق التّنمية الاقتصادية والاجتماعية دون أن تكون له مؤسساته التّي تُغنى ببناء الفرد في كافة النواحي، ولعل المؤسسات التّربوية هي المعنية الأولى بمجال التّوجيه والإرشاد، فالعمل التّربوي يتطلب مراعاة الجوانب النفسية والاجتماعية والتّي تعدّ مرتكزات رئيسية في التنشئة السليمة. **(عبد الله الطراونة،2009، ص7)**

وبما أن ميدان التّربية والتّعليم يشهد تّطورات كبيرة بسبب التحدّي الحضاري والتّحولات الكبرى التّي تواجهها المجتمعات باهتمام كبير وهذا بسبب التّطور العلمي والتّكنولوجي السريع. هذه المعطيات فرضت تحدّيات كبرى جعلت من المؤسسات التّربوية تبحث وباستمرار على النظم التّربوية الفعّالة و الشاملة لجميع الجوانب التّربوية و العلميّة و التّي من شأنها تكوين أجيال قادرة على شؤون التّربية و التّعليم بادروا إلى الإهتمام بعملية التّوجيه المدّرسي لإيمانهم أن عملية التّوجيه الفعّال توفر الجهد و الوقت و المال و يساعد أيضا التّلميذ على معرفة قدراته و استعداداته، و يعمل على التوفيق بينها و بين ميولا ته و رغباته، و بالتالي اكتشاف الفرد بنيته فيختار التّعليم المناسب و الشعبة المناسبة التّي يرغب فيها. كما أن عملية التّوجيه تحمي التّلميذ من أهوائه ورغباته الجائحة والعابرة التّي لا تمد بصلة بواقعه المعاش كون المرحلة العمرية التّي هو فيها لا تسمح له باتخاذ قرارات صائبة. **(إبراهيم طيبي، 2008،ص37)**

تعتبر عملية التّوجيه من بين أهم المراحل التّي يمر بها التّلميذ خلال حقبة الدّراسة بالإضافة إلى أساليب المعاملة الوالدية التّي تلعب دورا بارزا في اختيار الفرع الذي يرغب به في الدّراسة، وكذلك الميول والرغبات والقدرات. كل هذه العوامل تتداخل فيما بينها لتؤثر في عملية التّوجيه سواء في الطور المتوسط أو الطور الثانوي أو الجامعي.

كما أن التّلميذ بحاجة ماسة إلى من يساعده في عملية اختيار نوع الدّراسة التّي تناسبه. هذا كله إذا أكدّ شيئا فهو يؤكدّ مدى أهمية دور الأخصائي في عملية التّوجيه، وكذلك تحصيله الدّراسي، فإذا ما اجتمعت ثلاث عناصر: الأخصائي في التّوجيه والوالدين والتّحصيل الدّراسي الجيّد يمكن للتّلميذ أن ينجح في دراسته المستقبلية ويحقق مشروعه المستقبلي وهدفه المنشود .

هذا يبرز أن التّوجيه التّربوي جزء لا يتجزأ من العملية التّربوية، لأنه يهتّم بالتّلميذ ويوجهه لما فيه خير ومنفعة له وللمجتمع الذي يعيش فيه ويعمل فيه ، ويفتح له أبواب و مجالات تناسب مقدرته وجهده، ليقوم هو

شخصيا بمساعدة نفسه في تخطي الصعوبات التّي تعترض سبيله، بالتالي بلوغ الصحة النفسية. **(عمار زينة،2004، ص1-2)**

إن الصحة النفسية يمكن تحديدها بعدّة مؤشرات أهمها: الشعور بالثقة في النفس وإحساس الفرد بكفاءته والشعور بتقدير ذاته. وطبقا لمفهوم مر جريت ميد، تنشأ ثلاثة أنواع لتقدير الذات وهي تقدير الذات العائلي، تقدير الذات الرفاقية وتقدير الذات المدّرسي. **(أ/ قدوري الحاج و أ. م/ محمد الساسي الشايب، 2015.ص183)**

إن تقدير الذات الأكاديمية من أهم السمات التّي يجب غرسها في نفسية التّلاميذ، ولذلك لما لها من دور في تحفيز دافعيتهم نحو التّعلم المثمر، وبقدر ما يكون مستوى التّقدير الأكاديمية مرتفعا لدى المتّعلم بقدر ما يكون شخصا متميزا يسعى لتطوير نفسه وخدمة مجتمعه ووطنه. **(دلال يوسفي،2016، ص5)**

إن ما يتفق عليه اثنان و لا يختلفان فيه هو أن العملية التربوية الحديثة تسعى إلى احتضان التلميذ و تربيته آخذة بعين الاعتبار حاجاته و رغباته و ميولاته و تربيته العلمية و الأدبية، و كذا طموحاته المستقبلية فيما يخص المهنة التي يريد أن يمارسها من خلال عملية التوجيه المدرسي التي تسعى بشكل واضح إلى تمكين التلميذ من التأقلم مع طبيعة الدراسة و متطلباتها، و تمكينه من بلوغ ذلك الشعور بالرضا نحو نفسه و نحو مستقبله بتبنيه اتجاهات إيجابية نحو طبيعة التعليم أو طبيعة الجذع أو الشعبة التي وجّه إليها و ذلك بعد احترام رغبته و قدراته و بلوغه، في الأخير التكيف مع مكونات الجوّ العام في الوسط المدرسي و هذا ما يشعره بالراحة و التقبل، و بالتالي التأقلم مع الأنظمة و القوانين الداخلية للمؤسسة و هذا يرفع من ثقته بنفسه و تقديره لذاته بصفة عامة و أكاديمياً بصفة خاصة، و يؤدي هذا الانعكاس إلى النجاح الدراسي و المضي قدما يتيح له فرصة الازدهار و التطور الشخصي المستدام و الرقي بالتلميذ للوصول إلى شخصية سوية متكاملة متمتعة بالصحة النفسية. **(صباح عجرود،2007/2006،ص22)**

و انطلاقا مما سبق جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على علاقة التوجيه المدرسي بتقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط سعياً منا إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

1)_ هل توجد علاقة بين التوجيه المدرسي و تقدير الذات الأكاديمية عند تلاميذ مستوى الرابعة متوسط ؟

2)_ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات الأكاديمية تعزى لعامل الجنس ؟

3)_ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط تعزى للملمح الدراسي ؟

4)- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط تعزى لنوع الجذع المشترك المرغوب فيه من طرف التلميذ ؟

من أجل الإجابة على تساؤلات الدراسة تمت صياغة الفروض على النحو التالي:

2)_ فرضيات الدّراسة:

1.2)_ الفرضية العامة: توجد علاقة ارتباطية بين التّوجيه المدّرسي و تقدير الذات الأكاديمية عند تلاميذ مستوى الرابعة متوسط.

2.2)_ الفرضيات الجزئية:

1.2.2_توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط تعزى لعامل الجنس.

2.2.2_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات الأكاديمية لذى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لعامل الملمح الدراسي.

3.2.2_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط تعزى لعامل الجذع المشترك المرغوب فيه من طرف التلميذ.

3)_ أسباب اختيار موضوع الدراسة:

هناك مجموعة من الأسباب التّي حفزت الباحثتين على اختيار موضوع الدّراسة، و هي مقسمّة إلى أسباب ذاتية و أسباب موضوعية:

1.3)_ أسباب ذاتية (شخصية): كون الباحثتين إطارين في سلك التّوجيه المدّرسي (مستشارة توّجيه و إرشاد مدرسي)، فإن الاحتكاك بالتّلميذ جعل من الباحثتين يتبنين هذه الدّراسة للأسباب التالية:

1.1.3_ الخبرات الشخصية مع التّوجيه المدّرسي: بعد ممارسة الباحثتين لمهنة التّوجيه فإن هذا دفع بهما إلى دراسة هذا الموضوع بشكل أعمق. والسعي للبحث والتحسين في آليات التوجيه المدرسي والعمل على

أخذها بعين الاعتبار في المؤسسات التربوية لإنجاح العملية التوجيهية التربوية من جهة، وتحقيق الأهداف المسطرة من خلالها و المتمثلة في مساعدة التلميذ في التوفيق بين رغباته و قدراته الشخصية و الذي يصبو إلى بناء مشروع مستقبلي ناجح.

2.1.3_الرغبة في مساعدة التّلميذ: على حسب معرفة الباحثتين بأن دراسة علاقة التّوجيه المدّرسي بتقدير الذات الأكاديمية سيساعدهما على فهم احتياجات التّلميذ بشكل أفضل وتقديم الدعم اللازم له.

3.1.3_إيمان الباحثتين بأن تقدير الذات الأكاديمية يلعب دورا هاما في نجاح التّلميذ و مساعدته على بناء تقدير ذات أكاديمية إيجابية.

4.1.3_التّحديات الشخصية: كون الباحثتين قد واجهتا صعوبات في مشوارهما المهني في التّوجيه المدّرسي فهذا جعلهما يسعيان إلى إثبات مدى أهمية التّوجيه المدّرسي في حياة التّلميذ، و مدى تأثيره على التّحصيل الأكاديمي و تحقيق نتائج أفضل.

5.1.3_تقديم بعض الاقتراحات من أجل تحسين ظروف التّوجيه في الجزائر لأجل توفير خدمات نوعية أكثر من كمية لأجل مرافقة التّلميذ في مشواره الدّراسي.

2.3)_ الأسباب الموضوعية:

_ ندرة الدّراسات العربية في حدود علم الباحثتين و التّي تناولت التّوجيه المدّرسي و علاقته بتقدير الذات الأكاديمية.

_ ضرورة الإهتمام بالتّلميذ من حيث الجانب النفسي للنهوض بمشواره التّعليمي و التّربوي والتّحصيلي، و الوصول إلى الهدف المنشود ألا و هو بناء و تحقيق مشروعه المدّرسي و المستقبلي.

_ توّجيه أنظار المربيين و العاملين في حقل التّربية و أولياء الأمور لأهمية التّوجيه المدّرسي في مساعدة التّلميذ في تحقيق الهدف المنشود من العملية التّعليمية و التّعلمية.

4)_ أهـميـــة الـــدّراســـــة:

تستمد الدّراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها بالدرجة الأولى و يمكن اعتبارها مرجعا للمختصين في التّوجيه المدّرسي على وجه الخصوص مستشاري التّوجيه و الإرشاد المدّرسي، بالإضافة إلى ذلك إن أهمية

هذه الدّراسة تنبثق من خلال تناولها لأحد أهم المواضيع التّربوية ألا و هو التّوجيه المدّرسي و علاقته بتقدير الذات الأكاديمية. و هذا الأخير يعدّ هو الآخر من أبرز مؤشرات الصحة النفسية.

و على هذا يمكن تلخيص أهمية الدّراسة فيما يلي:

_ محاولة تقديم إضافات و إثراء البحوث النفسية و التّربوية خاصة بتقدير الذات الأكاديمية و التّوجيه المدّرسي.

_ إبراز الدور المهم الذي يلعبه كل من التّوجيه المدّرسي والمهنيوتقدير الذات الأكاديمية، وكذا العلاقة بينهما في تعزيز وإنجاح العمليّة التّعليمية والتّعلمية.

_ محاولة اكتشاف طبيعة العلاقة ونوعها الموجودة بين التّوجيه المدّرسي وتقدير الذات الأكاديمية لعينة من تلاميذ الرابعة متوسط.

_ توعية الأولياء وكذا الفاعلين التّربويين بضرورة الإهتمام بكل من التّوجيه المدّرسي الذي يصبو إلى مساعدة التّلميذ على بناء مشروعه المستقبلي، وكذا تقدير الذات الأكاديمي الذي يُعتبر مؤشرا أساسيا للصحة النفسية لدى التّلميذ.

5)_ أهـــداف الـــدّراســـــة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1)_ الكشف عن طبيعة العلاقة الموجودة بين التّوجيه المدّرسي و تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

2)_ معرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لعامل الجنس (ذكور، إناث).

3)_ معرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لعامل الملمح الدراسي للتلميذ.

4)_ إثراء البحث العلمي من خلال النتائج التّي ستتوصل إليها هذه الدّراسة مع تقديم بعض الاقتراحات.

6)_ المفـاهيـم الأسـاسيـة لـلدّراسـة:

1.6/الـتّوجيـه الـمـدّرسـي:

_ **اصطلاحا:** عرفه كيلي بأنه يتّم فيه وضع الأساس العلمي لتّصنيف تلاميذ المدارس للثانويات مع وضع الأساس الذي بمقتضاه يتّم تحديد احتمال النجاح للتلاميذ في دراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات التّي يدرس فيها. **(د/ نامية عليك و د/ ليلى شيباني.202.ص03)**

_ **إجرائـيا:** هو تلك العملية النفسية التربوية المنظمة و المستمرة التي يقوم بها شخص مؤهل و متخصص، و المتمثل عموماً في مستشار التوجّيه و الارشاد المدّرسي المعين في المتوسطات و الثانويات، و الذي يعمل على مساعدة التلميذ على فهم أنفسهم و قدراتهم الفكرية و اختيار نوع التخصص الذي يرغب فيه بهدف مزاولته مستقبلاً مع التوفيق بين قدراته و استعداداته الخاصة و كذا ميوله العلمية، و هذه العملية تهدف بشكل عام على مساعدة التلميذ على النمو و التطور في حياتهم بكل جوانبها الأكاديمية و النفسية و الاجتماعية و المهنية.

2.6/تـقدير الـذات الأكـاديـمي:

_ **اصطلاحا:** و يعرفه محمد عبد المعطي (1992) بأنه اتجاهات التّلميذ و تقييمه لنفسه من الناحية الأكاديمية و العامة، و يتضمن هذا التّعريف بعدين هما:

1)_ الكفاءة العامة: و تعني اتجاه التّلميذ و تقييمه لنفسه من ناحية مستواه الدراسي و إمكانياته بالإضافة إلى ثقته بنفسه و في صحة أهدافه. و تعني اتجاه التّلميذ و تقييمه لنفسه من ناحية مستواه المدرسي و إمكانية تحقيق أعماله المرتبطة به.

2)_ الكفاءة المعرفية: و الاحتفاظ بمعلوماته و استرجاعها من المعلم. **(د/ ناهد صلاح أحمد عبد الرحيم و آخرون، 2020، ص32)**

_ **إجرائيا:** وهو درجة التقييم التي يتحصل عليها تلميذ السنة الرابعة متوسط، من خلال إجاباته على مجموعة من العبارات الواردة في استبيان تقدير الذات الأكاديمية المستخدم في هذه الدراسة.

3.6/تلميذ السنة الرابعة متوسط: هو كل تلميذ يزاول دراسته في السنة الرابعة متوسط، و هو مقبل على شهادة التّعليم المتوسط (لدورة جوان 2024) حيث سيوجه إلى السنة الأولى ثانوي عبر الجذعين المشتركين " علوم و تكنولوجيا أو آداب و فلسفة ".

وفي الدراسة الحالية هو التّلميذ المتمدّرس بكل من متوسطة **العربي آكلي بتيكسيغيدان و متوسطة بوعرابة حموش ومتوسطة مرزوق الحاج موسى** للموسم الدّراسي 2023م/2024م.

7)_ بعض المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات الأكاديمية:

هناك بعض المصطلحات التّي يخلط بينها الكثيرون و ذلك نظرا للتّداخل الكبير بينها و من هذه المصطلحات نجد:

❶ الدافعية الأكاديمية الذاتية.

❷ الطموح الأكاديمي.

وفيما يلي شرح موجز لها:

1.7)_ الدافعية الأكاديمية الذاتية:

عرفها "غوت فريد"(1985م) على أنّها استمتاع الفرد المتّعلم بعملية التّعلم والتّعليم المدّرسي والأسري الذي يتّصف بالتّوجّه نحو التّفوق والتّمكن والكفاءة والاستقلال الذاتي وحُبْ الاستطلاع والاستكشاف والمثابرة والاجتهاد والإصرار وروح التّحدي للمهام الصعبة والجديدة والتّوجّه الدّاخلي نحو أداء المهمة أو النشاط المدّرسي بانغماس وانهماك ورغبة كبيرة بطواعية من تلقاء ذاته. **(م/د شيماء نصيف عناد،2014،ص9)**

2.7)_ الطموح الأكاديمي:

عرفه "خليل وديع سكور" (1919م) بأنه الطموح الذي يتعلق بالحياة المدّرسية و ما يوجد فيها من تخصصات و مستويات دراسية، و يبدأ هذا النوع من الطموح في السنوات الأولى من دراسة الطفل حيث يطمح في الانتقال من مستوى لآخر، و يحدد بأنه مستوى الطموح الذي يتمنى الفرد الوصول إليه.
ويضيف "شريف" (2001) إلى أنه عملية تخطيط الفرد في وضع أهدافه القريبة و البعيدة في ضوء قدراته و إطاره المرجعي بما يعزز أدائه و قدراته و إمكاناته الدّراسية و فيما يتعلق إليه في المستقبل. **(د/ حنان حسين، 2015، ص 210).**

8)_ الـدراســات الســابقــة:

لا مفر من الرجوع في أي دراسة علمية إلى التراث النظري و ما خلصت إليه مجموعة الدراسات السابقة بحجة تراكمية العلوم. و عليه لا يستقيم أي بحث علمي إلا بالإستناد على الجانب النظري الذي يعضده و بالإستناد أيضا على الدراسات السابقة التي تمثل نقطة انطلاق لدراسات و بحوث علمية أخرى و جديدة.

1.8_ الدراسات الخاصة بالتوجيه المدرسي:

1.1.8)_ دراسة "أحمد شباح" (1995م): بعنوان: **"التّوجّيه المدّرسي وضعيته و أثاره على الشعب التقنية في التّعليم الثانوي"**

و قد أجريت الدّراسة على عينة من الطلاب و الذي يبلغ عددها (174 طالب و طالبة) موزعين في مختلف الشعب على النحو التالي:

_ {58} موجهين إلى شعبة الرياضيات.

_ {58} موجهين إلى شعبة الآداب.

_ {58} موجهين إلى شعبة العلوم.

اعتمد في أداته على الاستبيان الذي يقيس درجة الرضا عن التّوجّيه و توصلَ إلى النتائج التالية:

_ إن أهم المعايير التّي يعتمدها التّوجّيه المدّرسي هو الخريطة المدّرسة و التحصيل الدّراسي، و نادراً ما يؤخذ برغبات التّلاميذ.

في حين أظهرت الدّراسة أن نسبة كبيرة من التّلاميذ غير راضيين عن وجودهم في الشعب التّي وجّهوا إليها.

_ غياب المرافقة و غياب التّوجّيه الكافي و عدم مساعدتهم بما فيه الكفاية للتّعرف على مؤهلاتهم الحقيقية، في حين أرجع الباحث ذلك إلى عدم أخذ رغباتهم بعين الاعتبار أثناء عملية التّوجّيه.

2.1.8)_ دراسة "جهاد محمود علاء الدين" (1999م): بعنوان: **" فعالية برنامج الإرشاد الأكاديمي في إثارة دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية "**

و قد طبقها على عينة من الطلاب (400 طالباً و طالبةً) من مختلف المدارس الثانوية، و استخدموا الأسلوب لقياس الدافعية، أما الإنجاز الذي أعدته الباحثة فقد استخلص ما يلي:

_ أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذين وجهوهم حسب رغباتهم، و أما الطلاب الذين لم يواجهوا وفق رغباتهم كانت نتائج الدافعية منخفضة لديهم.

_ و قد وجد أن هناك علاقة ارتباطية بين التوجّيه المدرسي و الدافعية لإنجاز لدى الطلاب.

3.1.8)_ دراسة "أبو عبد الله خليل أنشاصي" (2004م):

بعنوان: " **التوجّيه المدرسي، وضيعته و آثاره على الشعب التقنية في التعليم الثانوي** "

و قد طبقت على عينة من الطلاب (435 طالباً و طالبةً) تم استخدام استبانة و قياس أساس الدافعية الذي أعد لغرض استعملها في هذه الدراسة.

و كانت نتائجها كما يلي:

_ توجد علاقة ارتباطية بين التوجّيه المدرسي و دافعية الإنجاز حيث تظهر نتائج الدافعية يكون التحصيل مرتفعاً لدى الطلاب الذين يوجهون حياتهم وفقاً لرغباتهم، بينما يحققون النتائج الدافع لإنجاز منخفض لدى الطلاب الذين لا يتم توجيههم وفقاً لرغباتهم.

و من أسباب انخفاض دافعية الطلاب للإنجاز؛ تقليل دافعية الطلاب من قدراتهم و الشعور بعدم الكفاءة في الإنجاز، و عدم احترام رغباتهم في التوجّيه.

– **التعقيب على الدّراسات الخاصة بالتّوجّيه المدّرسي:** من خلال النتائج التّي توصلت إليها الدّراسات يمكننا أن نستنتج ما يلي:

_ تهدف بعض الدراسات إلى التعرف على دور توجيه المتعلم في تنمية الاستثارة، الدافع للإنجاز في دراسة "جهاد محمود علاء الدين" (1999م) أثناء إجراء الدراسات و الهدف من التوجّيه المدرسي هو التعرف على العلاقة بين المدرسة و التوجيه و الإرشاد، و أيضا نتائج التحصيل الدراسي كدراسة "أحمد شباح" (1995م).

_ أما فيما يتعلق بحجم العينات و أدوات البحث فقد اختلفت الدراسات في استخدامها كمثال عينة دراسة "أحمد شباح" (1995م) التي يدرس فيها (174 طالباً و طالبةً)، بينما في طريقة دراسة "جهاد محمود علاء الدين" (1999م) العينة فيها (400 طالباً و طالبةً).

_ أما فيما يتعلق بحجم العينات و أدوات البحث فقد إختلفت من دراسة إلى أخرى حسب غرض الدراسة، حيث هناك من اعتمد على الأساليب و الاستبيانات و المقابلات، و البعض الآخر اعتمدوا على الطرق المستخدمة لجعل التقييمات أكثر دقة كحافز للإنجاز.

و في الأخير نستخلص من هذه الدارسات السابقة للتوجّيه المدرسي أن الهدف منها هو إقامة علاقة بين التوجّيه و دافعية الإنجاز، و أيضا إيجاد علاقة بين التوجّيه المدرسي و نتائج الدراسة التي تم الحصول عليها.

2.8) _ الدراسات الخاصة بتقدير الذات الأكاديمية:

حاولت الباحثتان الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية و على حد علم الباحثتان لم تصادفا دراسات كثيرة فيما يخص تقدير الذات الأكاديمية إذ أن معظمها تمحور حول تقدير الذات العام و مفهوم الذات الأكاديمي و كذلك الطموح الأكاديمي و فيما يلي عرض لبعض تلك الدراسات:

أ/_ العربية:1.2.8)_ دراسة "دلال يوسفي" (2016م):

بعنوان: "قياس فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"

و هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي مقترح في تنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

تكونت عينة الدراسة من (40 تلميذاً و تلميذةً) للسنة الدراسية 2015م/2016م و قد تم اختيارهم من أفراد المجتمع الأصلي للدراسة الذين تحصلوا على درجات متدنية في مقياس الطموح الأكاديمي، و قد تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية و ضابطة و يصل عدد كل من المجموعتين (20 تلميذاً و تلميذةً).

اعتمدت الباحثة في دراستها على الأدوات التالية:

_ مقياس مستوى الطموح الأكاديمي ل"صلاح الدين أبو ناهية".

_ البرنامج الإرشادي المقترح.

_ اختيار الذكاء المصور "لأحمد زكي صالح".

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

_ وجود نسب متفاوتة في مقياس الطموح الأكاديمي لدى أفراد مجتمع الدراسة يقع عند مستوى متدن نسبياً إلى متوسط.

_ توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي.

_ توجد فاعلية للبرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

(دلال يوسفي. 2016.ص10)

2.2.8)- دراسة "هشام خنفور و "إسماعيل لعيس" (2018):

و التي كانت بعنوان: " **علاقة صعوبات تعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، دراسة مقارنة بين القراء العاديين و ذوي صعوبات القراءة من ابتدائيات ولاية الوادي**"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة صعوبات تعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، تكونت عينة الدراسة من (110 تلميذاً) ينتمون إلى ابتدائيتين من ولاية الوادي.

أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد اعتمد الباحثان على المقاييس التالية:

_ مقياس القراءة للكلمات.

_ مقياس القراءة من وجهة نظر المعلم.

_ مقياس مفهوم الذات الأكاديمية.

و اعتمدوا بطبيعة الحال على المنهج الوضعي الارتباطي، وقد توصلا إلى النتائج التالية:

_ وجود فروق بين القراء العاديين و ذوي صعوبات تعلم القراءة في القدرة القراءة و كانت لصالح القراء العاديين.

_ وجود فروق في سرعة القراءة و كانت أيضا لصالح القراء العاديين.

_ وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمي بين القراء العاديين و ذوي صعوبات تعلم القراءة. **(هيثم خنفور و إسماعيل لعيس،2018، ص151)**

ب/- الأجنبية:

4.2.8)- دراسة "كارل سون و هوبر" (2004):

تحت عنوان: " **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مفهوم الذات ببعديه الأكاديمي و الاجتماعي و رفع مستوى التحصيل**" تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية هذا البرنامج.

تكونت عينة هذه الدراسة من (15 متعلم) من ذوي صعوبات التعلم حيث يتراوح أعمارهم ما بين 9-11 سنة،

اعتمد الباحث في دراسته على:

_ مقياس قبلي و بعدي في الاختبارات التحصيلية و مفهوم الذات الأكاديمي و الاجتماعي.

_ تقنيات الإرشاد الفردي و من ثم الإرشاد الجمعي.

و توصل الباحث في دراسته الى النتائج التالية:

_ وجود فاعلية في البرنامج الإرشادي التدريبي المستخدم من أجل تنمية مفهوم الذات الأكاديمي و الاجتماعي.

_ رفع مستوى التحصيل لدى أفراد العينة. **(أمجد محمد هياجنة،2013، ص195)**

_ <u>التعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بتقدير الذات الأكاديمية</u>:من خلال العرض السابق لبعض الدراسات التي لها علاقة بتقدير الذات الأكاديمية فإنه تعذر على الباحثتين في عدم التطرق إلى الدراسات التي تناولت العلاقة بين التوجيه المدرسي و تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؛ على حسب علم الباحثتين، فإن هذه الدراسات المذكورة سابقاً قد تنوعت أهدافها بين محاولة معرفة العلاقة الموجودة بين مفهوم الذات الأكاديمية و متغيرات أخرى، بينما هدفدراسات أخرى إلى بناء برامج من أجل تنمية مفهوم الذات الأكاديمي مثل دراسة "كارل سون و هوبر" (2004م).

أما من حيث عينة الدراسة فإن حجم العينة لم يتجاوز المئة (100) حيث بلغ عدد أفراد العينة (15 متعلم) في دراسة "كارل سون و هوبر" الذي ركز على بناء برنامج إرشادي لفائدة عينة من المتعلمين من فئة ذوي صعوبات التعلم. و أيضا دراسة "دلال يوسفي" (2016م) التي بلغ حجم عينتها (40 تلميذ و تلميذة) حيث تعمدت إلى قياس فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

فأما بالنسبة للأدوات فإن الدراسات اعتمدت على المقاييس التالية:

_ مقياس القراءة للكلمات.

_ مقياس القراءة من وجهة نظر المعلم.

_ مقياس مستوى الطموح الأكاديمي "لصلاح الدين أبو ناهية".

_ البرنامج الإرشادي المقترح.

_ اختبار الذكاء المصور "لأحمد زكي صالح".

_ مقياس قبلي و بعدي في الاختبارات التحصيلية.

_ تقنيات الإرشاد الفردي و الجمعي.

بالنسبة لنتائج توصلت الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

_ وجود فاعلية في البرنامج الإرشادي التدريبي المستخدم من أجل تنمية مفهوم الذات الأكاديمي و الاجتماعي.

_ رفع مستوى التحصيل لدى أفراد العينة.

_ وجود نسب متفاوتة في مقياس الطموح الأكاديمي لدى أفراد مجتمع الدراسة، يقع عند مستوى متدن نسبياً إلى متوسط.

_ توّجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي.

_ توّجد فاعلية للبرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

_ وجود فروق بين القراء العاديين و ذوي صعوبات تعلم القراءة في القدرة على القراءة، و كانت لصالح القراء العاديين.

_ وجود فروق أيضا في سرعة القراءة، و كانت لصالح القراء العاديين.

_ وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمي بين القراء العاديين و ذوي صعوبات تعلم القراءة.

الجانب النظري

الفصل الثاني

الـــــــتوجيـــــه المـــــدرســـــي

تمهيد

1_ تعريف التوجيه

2_ تعريف التوجيه المدرسي

3_ نشأة التوجيه المدرسي

4_ أهمية التوجيه المدرسي والحاجة إليه

5_ أنواع التوجيه المدرسي

6_ أسس التوجيه المدرسي

7_ المعايير المعتمدة في عملية التوجيه المدرسي

8_ أهم نشاطات التوجيه المدرسي

9_ أهداف التوجيه المدرسي

10_ خصائص المرشد (الموجه) الفعال

11_ الإعلام ودوره في عملية التوجيه المدرسي

12_ واقع التّوجيه المدّرسي في الجزائر

13_ النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي

خلاصة

تمهـــــــــد: لقد حظي التوجيه و الإرشاد المدرسي بإهتمام كبير من قبل دول العالم و خاصة الدول المتقدمة، و ذلك للضرورة الملحة بعد ملاحظة التعثر الذي يعاني منه المتعلم في مختلف الجوانب سواء الشخصية أو الاجتماعية و على وجه الخصوص التعثر الأكاديمي الذي تجلى بصورة أوضح في تحصيلهم الدراسي. و هذا ما دفع بالهيئات المعنية الى الدعوة للإصلاح التربوي من خلال برامج إرشادية تهتم بتعريف المتعلم بنفسه و مساعدته على إدراك رغباته و استعداداته و حاجاته، و كيفية تحديد مساره الدراسي في ضوء المعطيات الموفرة لأجله.

و على كل هذا فإن بعض الدول و لما لا معظمها إعتبرت برنامج التوجيه جزءاً أساسياً في البرامج التربوية و التعليمية في جميع المراحل الدراسية، و ذلك لأجل تهيئة الفرد لأن يصبح عنصراً عاملاً و مشاركاً في المجتمع و ذلك عن طريق مساعدته على استخدام مواهبه و استعداداته لخدمة نفسه و مجتمعه من خلال بلورة مشروعه المستقبلي لديه خصوصاً بعد التطورات التي طرأت على جميع المستويات التربوية و الاقتصادية و الاجتماعية. **(صباح عجرود،2006، ص22)**

و عليه تم تخصيص هذا الفصل للتحدث عن عنصر مهم جداً في العملية التعليمية و التعلمية، و التي تتمركز على المتعلم الذي يعتبر لب و محور العملية ألا و هو التوجيه المدرسي و الذي نستهله بعرض موجز عن مفهوم التوجيه في صورته العامة لكونه الإطار العام الذي يندرج تحته التوجيه المدرسي و كذا التطرق إلى نشأته و أيضا التطرق إلى أهمية و مدى حاجتنا إليه، و من ثم تحديد أهم الخصائص التي يجب أن يمتاز بها الموجه و كذا الأسس التي تستند عليها هذه العملية مع ذكر المعايير المعتمدة فيه و الأهداف المسطرة من خلاله و أيضا الصعوبات التي تواجهها هذه العملية (التوجيه). و في الأخير التعرج إلى بعض النظريات التي تناولت التوجيه المدرسي.

1)_ تـــعريـــف الـــتّوجيـــه:

أ/_ لغـــــــــة: وجه؛ ورد في القرآن الكريم العديد من الآيات الكريمة، في قوله تعالى: ﴿ إِنِّيْ وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ اَلسَّمَوَاتِ وَ اَلْأَرْضَ حَنِيْفاً وَ مَا أَنَاْ مِنَ اَلْمُشْرِكِيْنَ ﴾ **سورة الأنعام الآية 78-79**أي الاتجاه إلى الحق و اليقين الجازم. **(خليفة قدوري،2022/2021،ص19)**

و في قوله تعالى: ﴿ وَمِنْ حَيْثُ خَرَجْتَ فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ اَلْمَسْجِدِ اَلْحَرَامِ وَ إِنَّهُ لَلْحَقُّ مِن رَّبِّكَ وَ مَا اَللهُ بِغَفِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ ﴾ **(سورة البقرة الآية 148- 149)**. أي استقبل القبلة أو توجه نحو القبلة، كما ظهر في معاجم اللغة العربية مصطلح التّوجيه الذي اشتق من مصدر الفعل وجّه، يوجّه توجيهاً؛ و يقصد به دلّه على الوجهة الصحيحة. **(د/ أرزقي عبد النور،ص18)**

ب/_ اصطلاحـــــا: أما اصطلاحا فهناك تعاريف عديدة تباينت في مصطلح التّوجّيه و السبب في الاختلاف الراجع إلى وجهات نظر الباحثين و اختلاف تخصصاتهم، فالتّوجّيه هو مجموع الخدمات التّربوية و النفسية و المهنية التّي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقاً لإمكاناته و قدراته العقلية و الجسمية، و ميوله بأسلوب يشبع حاجاته و يحقق تصوره لذاته، و هي في شتّى ميادين الحياة كالتّعليم و الحياة الأسرية و الشخصية و المهنية. كما يشمل أيضا خدمات متعددة كتقديم المعلومات أو الخدمات الإرشادية و التّوافق المهني و قد يكون التّوجّيه مباشراً أو غير مباشر، فردياً أو جماعياً، و يهدف إلى الحاضر و المستقبل مستفيداً من خبرات الماضي. **(جودت عزة وسعيد حسني،2004، ص14)** .

أمّا زهران حامد عبد السلام (1980) فيرى أن التوجيه هو عملية واعية مستمرة و بناءة و مخططة تهدف إلى مساعدة و تشجيع الفرد لكي يعرف نفسه و يفهم ذاته و يدرس شخصيته جسمياً و عقلياً و إجتماعياً و إنفعالياً، و يفهم خبراته و يحدد مشكلاته و حاجاته، و يعرف الفرص المتاحة له، و أن يستخدم و ينمي إمكاناته بذكاء إلى أقصى حد، و أن يحدد إختياراته و يتخذ قراراته و يحل مشكلاته في ضوء معرفته و رغبته بنفسه. بالإضافة إلى التّعليم و التّدريب الخاص الذي يحصل عليه من طرف المرشدين و المربين الموجهين في مراكز التّوجّيه و الإرشاد في المدارس و في الأسرة، لكي يصل إلى تحديد و تحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته و تحقيق الصحة النفسية و السعادة مع نفسه و مع الآخرين في المجتمع، و التّوفيق الشخصي و تربوياً و مهنياً و أسرياً. **(سهل فريدة،2009، ص26)** .

2) تعريف التوجيه المدرسي:

أ/_ لغـــــــــة: ومن وجه يوجه إلى الهيبة، يصير هيبة، هيبة الأمر و يصرفه الشيء إلى جهة معينة، يوجه إليه، يقبل و ينوي، يوجه إليه: قبول، وجه (مصدر) الوجهة، و يسمى هذا القول وجها، أي أن الوجهة تؤخذ منه القصد و المقصود. يقال الوجه كذا و كذا، أي النية الظاهرة، و ما يتّجه إليه الإنسان من أفعال و غيرها. و كما أن كلمة "الإتجاه" في مجال التّعليم تعني تمكين الإنسان من الوصول إلى هدفه بوضوح دون إزعاج أو قلق، فعندما نقول: وجه فلان السهم نحو الهدف، فإننا نعني أنه أطلق النار. لضربه بشكل مباشر و محدد. يأخذ السهم الاتجاه الذي يحدد مستخدمه (الذي أطلق السهم).

وفي عملية التّوجيه هو الذي يقود المتّعلم إلى تحقيق هدفه، وذلك بتوجيهه نحو الطريق الصحيح والأصح حتى يصل إلى هدفه.

ب/_ اصطلاحـــــــا:وقد عرفه "ميلر" بأنه: " عملية تقديم المساعدة للأفراد من أجل فهم أنفسهم و اختيار المسار الصحيح والضروري للحياة وتعديل السلوك بغرض الوصول إلى أهداف ناضجة وذكية تصحح مسار الحياة ".

ويعرفه "عصام يوسف" بأنه عملية مساعدة الطالب على اختيار نوع الدراسة ومساعدته على التكيفأكاديميا ليجد نفسه في التخصص المناسب الذي يناسب شخصيته و بالتالي يحقق نجاحه وتقدمه في الدراسة.

ويعرفه "أحمد لطفي بركات" و "محمود زيدان" بأنه مجموعة من الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم نفسه و مشكلاته و إستغلال قدراته الشخصية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول و إمكانيات بيئته في تحديد أهدافه في ما يتناسب مع إمكانياته المتاحة من اختيار أفضل ، وإمكانيات بيئته. و من ناحية أخرى، جهة الأساليب التي تحقق له ذلك حتى يحقق التكيف ويصل إلى أقصى قدر ممكن من النمو في شخصيته.

و يعرفه "عبد الحميد مرسي" بأنه عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات المقدمة للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم وإدراك الصعوبات التي يعانون منها، والإستفادة من قدراتهم و مواهبهم في التغلب على المشكلات التي يواجهونها، بما يؤدي إلى تحقيق التّوافق بينهم و بين البيئة التي يعيشون فيها حتى بلوغهم سن الرشد. أقصى ما يمكنهم الوصول إليه من حيث النمو و التكاملفيشخصيتهم.

و من هذا نستنتج أن التّوجيه المدرسي هو مجموع الخدمات المقدمة للمتّعلم بهدف مساعدته على فهم نفسه و المشكلات المحيطة به و إستغلال إمكاناته وقدراته في حلها بالطرق السليمة التي تحقق الإنسجام والراحة النفسية له. **(بلخير حفيظة وأمال مقدم، ب س، ص2).**

و لقد عرفه أيضا "الفانسو" على أنه: " السلوك المنظم تنظيما رسميا من قبل المؤسسة التعليمية، و يؤثر فيها تأثيرا مباشرا على سلوك المدّرسين، بشكل يحسّن تّعلم التّلاميذ ويحقق أهداف المؤسسة ".

وفي حين مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية فيرى أن التّوجيه المدّرسي هو:" العملية التي يتم فيها تطوير العملية التعليمية التعلمية و متابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التّربوية وهو ما يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة، سواء كانت تدريبية أو إدارية أو تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة و خارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها ". أما تعريف "محمد منير مرسي" هو مساعدة الفرد على التّعرف و التّعمق أكثر في فهم ذاته و نفسه في حين يركز هذا المفصوم على معرفة التّلميذ لنفسه و تمكينه من القدرة على مواجهة مشكلاته الخاصة و جعله يتمكن من حلها بصورة مناسبة. فأما "كيلي" فيرى أن التّوجيه المدّرسي أنه: " وضع أساس علمي لتصنيف التّلاميذ في دراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات التي تُدرّسُ له، فالتّوجيه المدّرسي، كما يراه أيضا ينّص على مساعدة التّلميذ في اختيار نوع الدراسة أو الاختصاص الذي يتوافق ميولاته و اهتماماته و ذلك لضمان نجاحه". **(د/ عواطف محمود خضرة، 2014، ص 9_10).**

في حين يعرفه "دكتور عصام يوسف"(2002) على أنّه مجموع الخدمات التّي تقدم لمساعدة التّلميذ في الإختيار و التحضير ليجد نفسه في الإختصاص المناسب الذي يتلاءم مع شخصيته و أهدافه. والهدف من هذه العملية كلّها هو أن يؤدي الفرد دوره على أكمل وجه في مجتمعه من خلال مساعدة المتّعلم على تكوين شخصيته و بنائها بشكل يمكنه من التّوافق مع نفسه و مع مجتمعه و البيئة المحيطة به. **(د/ عصام يوسف،2002، ص 02)** .

و أيضا نجد "دكتور عبد الله الطراونة"(2009) يقول: " أن التّوجيه المدّرسي هو تلك العملية التّي تهدف إلى مساعدة الطالب في رسم و تحديد خططه و برامجه التّربوية و التّعليمية التّي تتناسب مع إمكاناته و استعداداته و قدراته و اهتماماته و أهدافه و طموحاته و التّعامل مع المشكلات الدراسيّة التّي قد تعترض مثل التّأخر الدّراسي و بطيء التّعلم و صعوباته، حيث يسعى المرشد إلى تقديم الخدمات الإرشادية المناسبة و الرعاية التّربوية الجيّدة للطلاب". **(د/ عبد الله الطراونة،2009، ص 22)** .

و باستعراضنا لما سبق نجد أن التّوجيه عبارة عن مجموعة من الخدمات المخططة و التّي تتسع بالاتساع و الشمولية و هو يركز على توفير السيولة الإعلامية للطالب و تنمية شعوره بالمسؤولية بكل ما قد يساعده على فهم ذاته و التّعرف على قدراته و إمكاناته و تدريبه على مواجهة المشكلات التّي قد تحول بينه و بين تحقيق ذاته. كما أن هذه العملية تتم بعدة أساليب وعدّة أنماط أهمّها: النّدوات والمحاضرات واللّوحات

الإعلامية و النّشرات و الصحف و الإذاعة المدّرسية...الخ من وسائل إعلامية. **(د/ عبد الله الطراونة المرجع السابق ، ص 22)** .

3)_ نشـــأة الــتّوجيـــــه:اهتم معظم الفلاسفة و المفكرون بالتّوجيه و الإرشاد و أولوه عناية خاصة، فإهتم **(أفلاطون)** و **(باسكال)** بمشكلات إختيار المهنة و التكيف لها، وذهب **(شيسرون)** إلى القول عن الواجبات بأنه يترتب علينا أن نقرر أي نوع من الأفراد نريد أن نكون و أي مهنة في الحياة ينبغي أن نمتهن. و هناك أيضا عدّة مفكرين و فلاسفة عرب كإبن سينا يتّجهون في نفس الإتّجاه و نفس الفكرة. ففي العقد الثالث من القرن الحالي و التّي كانت مقدمة للحرب العالمية الثانية بدأت الأنظار تتّجه نحو الإهتمام بالتّوجيه المهني كنشاط متميّز يساهم في وضع العامل المناسب في المكان المناسب في وقت تّقدمت فيه الصناعة و إزدهرت و أصبحت بحاجة إلى أيادي عاملة ماهرة و متخصصة. و تّطورت فكرة التّوجيه فيما بعد، ونشأت في العالم مؤسسات إهتّمت بالتّوجيه المهني و كيفية إختيار المهنة الملائمة للفرد. و في أواخر القرن التاسع عشر (19) و أوائل القرن العشرين (20) حدث أن أثار إنتباه المدّرسين و العلماء مشكلة التّأخر الدّراسي بين الطلاب مما دفعهم إلى البحث في الأسباب التّي أدّت لهذه المشكلة في حين توصلوا إلى نتيجة أن الفروق الفردية تلعب دورا أساسيا في هذه المشكلة، و أيضا مشكلة عدم إستقرار العمال في المصانع التّي فسّروها بطبيعة الصناعات المختلفة حيث هذه الأخيرة تتطلب كل منها قدرات خاصة قد تتوفر في البعض و لا تتوفر في البعض الآخر.

و كل هذه الأسباب كانت باعثا على الإهتمام بمساعدة الفرد على أن يتكيف مع نفسه و مع البيئة المحيطة به. و يمكن القول أن أول بدايات الاهتمام بالتّوجيه بدأ بالتّوجيه المهني و كان أول مكتب تّوجيه مهني في بوسطن عام 1901م على يد فرانك بارسونز و من بين أشهر كتبه كتاب إختيار مهنة ". **(د/ عصام يوسف،2002 ، ص 18_19)** .

_ تميّزت بدايات حركة التّوجيه و الإرشاد بالتردّد و التذبذب و أكثرها فردية.

و في مطلع القرن العشرين (20) بلغت حركة التّوجيه المهني أوج تطورها و إحتلت المكان الأول بين المشاكل الإجتماعية، و من أهم البلدان نجد:

_ **إنجلترا:**التّي أسست مكاتب تّوجيه لمساعدة الشباب في إختيار المهنة الملائمة لهم.

_ **سويسرا:**فقد وصل التّوجيه المهني إلى درجة عالية من الإنتشار.

_ **دول الإتحاد السوفيتي السابق:**فمن ضمن أهدافها المقررة هو توفير الفرص اللازمة للمواطنين لإستغلال طاقتهم الخلاقة و مواهبهم و تنمية جوانب شخصيتهم.

_ **السويد**:يلاحظ من المكونات الأساسية لنظام التّعليم الذي يقوم على المدرسة الشاملة، حيث يتّم إرشاد المتّعلمين لدخول إحدى ثلاث مجموعات متّخصصة في المدرسة سواء في الفنون أو المواد العلمية أو المواد الإقتصادية.

_ **الدول العربية**:فقد ظهرت حركة التّوجيه في أوائل الخمسينات من القرن العشرين (20) تقريبا و قد بوشر بإعمال التّوجيه المدّرسي و المهني حوالي منتصف القرن الماضي، و قد تقرر إنشاء مراكز التّوجيه و الإرشاد في المدّارس و يتولى ذلك اختصاصيون في الإرشاد النفسي و التّوجيه المدّرسي، و ينّظم لكل طالب سجل خاص و يحرى تعبئته أثناء الدّراسة و بعد الالتحاق بالجامعة. **(د/ عصام يوسف ، نفس المرجع السابق. ص 19_20)** .

_ **في الجزائر :قبل الاستقلال**: تميّزت وضعية التّوجيه المدّرسي و المهني في هذه الفترة بطابع فرنسي حيث تسير المراكز من طرف مستشارين فرنسيين و ذلك لخدمة أبناء المعمرين.

بعد الاستقلال: في هذه المرحلة لم تّكن وزارة التّربية الوطنية تحتوي على مصالح مركزية خاصة بتسيير مراكز التّوجيه المدّرسي و المهني حيث كانت هناك آنذاك 06 مراكز على المستوى الوطني (الجزائر، وهران، عنابة، سطيف، قسنطينة و مستغانم) و تّم توظيف 40 مستشارا. و في سنة 1963 تّقلص عدد المراكز إلى مركزين فقط و هما مركز الجزائر و عنابة، يعملان ب 04 مستشارين منهم (03 جزائريين). و في عام 1964 تّم إحداث معهد علم النفس التّطبيقي عوضا من معهد علم النفس التقني، و كانت مهمته الأساسية هو تكوين مستشارين في رتبة التّوجيه المدّرسي و أخصائيين في علم النفس التقني. وقد تخرجت أو دفعة منه بعشرة مستشارين سنة 1966 و سلم لهم أول ديبلوم دولة جزائري في التّوجيه المدّرسي و المهني، ونظرا لأهمية التّوجيه المدّرسي أصبح هناك في كل ولاية مركز على الأقل و يوضع تحت وصاية مديرية التّربية للولاية. **(طيبي إبراهيم، 2010، ص71)** .

4)_ أهميـــة التّوجيـــه المـــدّرسي و الحـــاجة إليـــه: كثيرة هي الأسئلة المطروحة بخصوص هذا الموضوع منها: لماذا التّوجيه المدّرسي ؟ و هل نحن بحاجة إليه؟ هل نستطيع العمل بدون التّوجيه؟ و هل هو عملية ضرورية فعلا؟ و

كإجابة لهذه الأسئلة نجد دكتور عواطف محمود خضرة (2014) يصر على أن الواقع الذي نعيش فيه يجعلنا بحاجة ماسة إلى التّوجيه التّربوي حتى نصل إلى ما نصبو إليه. فهناك الكثير من المدّرسين حسب قوله يتوجهون لمهنة التّدريس دون أن يكونوا قد تلقوا أي تكوين أو تأهيل لهذه المهنة فيواجهون مواقف معقدة

لاسيما أنه هناك فروقات فردية و مواقف متغيّرة. و في حال ما إذا لم يجدوا من يساندهم و يعاونهم و يساعدوهم فإنهم سيولون الأدبار و يتنازلون عن هذه المهنة أو يجتهدون إجتهادات خاطئة و يكون أثرها سلبيا على العمليّة التّعليمية التّعلمية و المتّعلمين الذّين يعتبرون لب هذه العملية. و على هذا كلّه فإن كثيرا من المربين يرون أن التّوجيه المدّرسي ضرورة ملحة لا يمكن الإستغناء عنها. و لكن عند ما يعدّ المعلمون إعدادا مثاليا، و توضع مناهج مثاليّة و تسلك طرق و وسائل التدّريس، و يتّم وضع الإمتحانات بشكل مثالي، و تتلاشى مشاكل التّلاميذ و المدّرسين... ساعتها فقط يمكن أن نستغني عن خدمة الموجهين، و لكن هل يمكن ذلك ؟ إن ذلك مستحيل فلابد إذن من التّوجيه. **(د/ عواطف محمود خضرة،2014، ص34)** .

حسب المصدر نفسه فإن من الأسباب التّي تجعل التّوجيه ضرورة، نجد رفض النقاط التالية:

1_ إختلاف المواقف التّعليمية من حين لآخر و التّطور الدائم في العلوم التّربوية و نقص إمكانات المدّرسين لمواكبة ذلك التّطور.

2_ معظم المعلمين يبدؤون ممارسة مهنة التّعليم دون تكوين كاف أو يكون قد إختارها كمهنة دون رغبة منه أو لأنه لم يجد غيرها أمامه.

3_ التّوجيه ضرورة للمدّرس القديم، لأنه محتاج إلى من يطلعه بالمستجدات التّي تطرأ في المنظومة التّربوية.

4_ المدّرس الجديد بحاجة إلى التّوجيه ليتمكن من التكيّف مع الجوّ المدّرسي. **(د/ عواطف، نفس المرجع السابق، ص35)** .

في مجمل القول: " يعتبر التّوجيه التّربوي جزء لا يتجزأ من العملية و لا يمكن فصله عنها، فهو أحد خدماتها المهمة التّي لا يمكن لأي نظام تربوي قائم على حرية في الإختيار و تحقيق رغبات الفرد أن يستغني عنه و هو لا ينفصل عن باقي خدمات التّوجيه و الإرشاد الأخرى. فالتّلميذ ككل هو محور الإهتمام، لذلك يجب النظر إليه من جميع النّواحي و مساعدته على تحقيق ذاته في مجال الدّراسة و العمل بما يتوافق مع استعداداته و ميولاته و قدراته و بيئته و ظروفه الإجتماعية و الإقتصادية. **(د/ عصام يوسف،2002،ص 09)** .

5)_ أنـــواع الـــتّوجـــــيه:

أ)_ التوجيه التربوي: ويعرف بالإرشاد المدرسي أو الإرشاد التربوي، ويقوم على مساعدة الطالب وتوجيهه إلى نوع الدراسة التي تناسبه، أو نصحه بإجراء امتحان مهني بدلا من الاستمرار في الدراسة، أي مساعدته على فهم قدراته و قدراته المختلفة ومعرفة متطلبات الدراسة والمهن المختلفة، ويعني أيضا مساعدة الطلاب الموهوبين وتوجيه للمتخلفين عن الدراسة.

ويتضح من هذا التعريف أن مجال الإرشاد التربوي يأخذ نطاقا واسعا في حالة وجود أكثر من دراسة وعدة مقررات دراسية يكون للطالب حرية اختيار متابعتها. ويتضمن التوجيه التربوي النقاط التالية:

_ توجيه التلاميذ والطلبة إلى أنواع التعليم المناسبة التي تناسبهم بعد الانتهاء من إحدى المراحل التعليمية، وإعطائهم القدرة على توجيه أنفسهم دون الاعتماد على أحد سوى المساعدة الفنية نيابة عنهم حتى يصبحوا أكثر وعيا بأهمية التعليم. الحقيقة عن أنفسهم وعن العالم المحيط بهم.

_ تذليل الصعوبات التي تعترض طريق التلميذ أو الطالب في دراسته ومحاولة تكييف المناهج التعليمية معه.

_ مساعدة الطالب على معرفة مستواه العقلي والتحصيلي والجوانب الشخصية المختلفة مثل؛ الميول والاستعدادات، ومحاولة إقناعه بنفسه وقبول نفسه والبدء في التقدم فيما تسمح به قدراته وإمكاناته الحقيقية وليس الأحلام التي يرسمها لنفسه البعيدة تماما عن الواقع وهذا في إطار تحقيق حالة من الانسجام النفسي مع الذات. والوئام الاجتماعي مع الآخرين بهدف الوصول إلى أقصى قدر ممكن من النمو والتطور والتكامل.

ب)_ <u>التوجيه المهني</u>: يعرف التوجيه المهني بأنه العملية التي من خلالها يعرف الفرد ما هي فرص نجاحه في مجال دراسي معين، أو على مستوى معين، أو في تخصص مهني آخر، وفي مجال معين "درجة التأهيل". كما يعرف أيضا بأنه يتعدى تعليم التّلميذ أو الطالب في اختيار المهنة والإعداد لها حسب مهاراته و استعداداته وميوله الشخصية إلى وضع كل عامل في مكانه حيث يكون أكثر فعالية في ظل الوضع الحالي؛ الهياكل الاجتماعية المهنية، مع مراعاة أبعاد التشغيل، وذلك مع مراعاة مصلحة الفرد وتوازن الاستثمار الاقتصادي طويل المدى.

لذلك يمكن القول أن هدف التوجيه المهني هو مساعدة الأفراد على اتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبلهم المهني أو اختيار المهنة أو نوع التدريب أو التخصص الأكاديمي مع قدراتهم، وقدراتهم الذي يناسبهم والأكثر توافقا وميولهم، والذكاء. ويتم ذلك من خلال تضييق نطاق الاختبارات الفنية وإجراء المقابلات والملاحظات المختلفة للتعرف على شخصياتهم حتى نتمكن من توجيههم إلى الوظيفة أو التدريب الذي من المرجح أن يحققوا فيه أكبر قدر من النجاح والتميز.

إن كلا من التوجيه التربوي والمهني يخدم الفرد من حيث تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي مع نوع الدراسة أو طبيعة المهنة التي يمارسها، ويختلفون في أن مركز اهتمام التوجيه التربوي هو اهتمامات الفرد وقدراته النفسية وميوله واستعداداته لدراسة ما يفترض أن يوجه إليه، بينما يتمحور اهتمام التوجيه المهني في مجمل ما القدرات العملية للفرد من أجل توجيهه نحو مهنة معينة أو على الأقل نحو نموذج من المهن التي سبق

تعريفها وإعادة تكيفه مع المهن الجديدة إذا لزم الأمر. **(صباح عجرود،2006،ص26-27)** .

6)_ أسس التّوجيه المدّرسي: إن التّوجيه المدّرسي يقوم على أسس خاصة و أخرى عامة حيث لا يمكن الإستغناء عنّها في المجال التّربوي و المدّرسي، و كذا ضرورة تطبيقها بعد إدراكها و معرفة كيفية تطبيقها و الإستفادة منّها ، وهي كالتالي:

أ/_ الأسس العامة:

يقوم التّوجيه على مبدأ التّسليم بقضايا عامة يشترك فيها الجميع ولا ترتبط بخطة توجيهية معينة، حيث يمكن إجمالها في النقاط التالية:

_ **استعداد الفرد لعملية التّوجيه:** لابّد من توفير شرطين أساسيين أولهما الدافعية و الرغبة في التعبير عن ما يعالجه من أفكار باطنية و مكونات ذاتية، لأن الفرد هنا لابّد أن يشعر بالحاجة الماسة إلى التّوجيه و في هذه الحالة تكون عملية التّوجيه تلقت الاستجابة و بالتالي يتحقق الهدف المنشود من هذه العملية التّوجيهية.

_ **ثبات السلوك الإنساني:** إن السلوك الإنساني يمتاز بشكل نسبي بصفة الثبات كونه في جملته العامة مكتسب من خلال عمليتي التّعليم و التّنشئة الإجتماعية و على هذا يمكن التنبؤ به مستقبلا في حالة ما إذا كانت الظروف المحيطة بالإنسان و المتغيرات في حالة تساوي.

_ **مرونة السلوك الإنساني:** بالرغم من أن السلوك يتحلى بالثبات النسبي إلا أن هذا لا يمنع أن يتحلى بالمرونة و القابلية للتعديل، و هذا ناتج عن التّنظيم الأساسي للشخصية و مفهوم الذات لديه الذي يؤثر على السلوك. و لولا هذه المسلمّة لمّا كانت هناك ضرورة لعملية التّوجيه و إحداث تغيير في السلوك.

_ **حقّ الفرد في التّوجيه:** إن التّوجيه حاجة نفسية هامة بالنسبة للفرد لضمان النمو الإنساني السوي و على هذا يمكن إعتبار التّوجيه حقّ من حقوق الفرد.

_ **إستمرار عملية التّوجيه:** إن عملية التّوجيه عملية مستمرة، منطلقها مرحلة الطفولة لغاية آخر مرحلة من العمر.

على هذا الأساس فإن الموّجه يأخذ بعين الإعتبار هذه الإستمرارية بالمتابعة، حتى تبلغ العملية الهدف و الغاية المنشودة. **(د/ طيبي إبراهيم،2010، ص42)** .

ب/_ الأسس الخاصة: يركز التّوجيه على تأمين جوّ تعليمي متكامل و هادف من خلال يحقق التّلميذ ذاته كما يركز أيضا على تنمية الثّقة بالنفس و الإحترام المتبادل و الأخلاق الحميدة. و من هذا التّصور يمكن إدراج الأسس الخاصة للتّوجيه حسب ما تقتضيه الخطة فيما يلي:

_ توفير فرصة تربوية للتّلميذ و التّي من خلالها يتعرف التّلميذ على شخصيته بكل أبعادها و مسارات نموه

و أنماط سلوكه المختلفة.

_ المساعدة في تكوين إتجاه نفسي أو موقف إيجابي عند التّلميذ نحو مدرسته و إكتساب خبرات مدرسية التّي من شأنها تحقيق التّوافق المدّرسي.

_ تقديم نموذج من الأساليب التّي يمكن من خلالها التّعامل مع التّلميذ في جميع المراحل طيلة العام الدّراسي وفقا لخصائص نموهم الجسمي و العقلي و النفسي و الإجتماعي.

_ العمل على التّعرف على الصعوبات التّي تواجه التّلميذ و إكتشافها في وقت مبكر و تقديم الخدمة المناسبة قبل أن تتفاقم، و تدريبه على التّعامل معها.

_ بعث و بث الطمأنينة في نفوس الأولياء على أبنائهم و إشعارهم بأن أبنائهم يحضون بالرعاية و الإهتمام اللازمين بطرق ملموسة و العمل على توطيد العلاقة بين البيت و المدرسة. **(د/ طيبي إبراهيم، نفس المرجع، ص43)** .

7)_ المعايير المعتمدة في عملية التّوجيه من التّعليم المتوسط إلى التّعليم الثانوي:

1.7) – **النتائج المدّرسية**:ينتقل تلقائيا كل تلميذ تحصل على 10 فما فوق في شهادة التّعليم المتوسط إلى السنة الأولى ثانوي. كما أن كل تّلميذ لم يتحصل على 10 فما فوق في الشهادة يحسب له معدل السنة الرابعة متوسط (المعدل السّنوي)، و يضاف له معدل الشهادة و يقسم على إثنان، فإذا تحصل على معدل 20/10 أو أكثر إنتقل إلى السنة الأولى ثانوي و هو ما يسمى بمعدل القبول.

2.7)_ رغبات التّلاميذ:يصرح التّلميذ برغبته عن الجذع المشترك الذي يرغب فيه لمواصلة دراسته في الأولى ثانوي عن طريق ملئ بطاقة الرغبات النهائية بالتشاور مع ولي امره و تكون تكون ممضاة من طرف الولي و التّي تسبقها بطاقة دراسة الرغبات التدرجية التّي تهدف الى تربية الاختيارات ومن خلالها يتدّرب التّلميذ على إختيار و إتخاذ القرار الأخير في البطاقة النهائية، و تسلم إلى مستشار التّوجيه و الإرشاد المدّرسي، حيث هذا الأخير ملزّم على إحترام المنشور الوزاري الذي يظم إجراءات التّوجيه إلى السنة الأولى ثانوي حيث ينص على أنه يتّم تّوجيه 10 %الأوائل الناجحين في الشهادة حسب رغباتهم الأولى، ما يقصد بتلبيّة الرغبة.

فأما باقي التّلاميذ المقبولين في السنة الأولى ثانوي فإنه يتّم تّوجيههم وفق ترتيبهم في مجموعات التّوجيه مع تلبية الرغبة بقدر الإمكان حسب ما صرح به المنشور الوزاري رقم 49 المؤرخ في 2008/02/16 المتضمن توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط الى الجذعين المشتركين للسنة الأولى ثانوي الذي حدد نسبة 70% في الجذع المشترك العلمي و 30% في الجذع المشترك الأدبي.

3.7)_ ملاحظات مستشار التّوجيه المدّرسي: بإستغلال ما يسمى بسجّل المتابعة إلى السنة الأولى ثانوي و بالإستناد على الملاحظة المستمّدة من خلال المقابلات الإرشادية و الإعلامية، و من خلال الحصص الإعلامية المقدمة للتّلاميذ فإنه يمكن لمستشار التّوجيه و الإرشاد المدّرسي أن يقدم مجموعة من الملاحظات التّي يمكن إستغلالها في تّوجيه التّلميذ و التّي جمعت عنه بدّقة و أمانة خلال مساره الدّراسي حول قدراته التّحصيلية، بإعتبار هذا الأخير كدليل على أدائه المدّرسي و الذي يمكن الإستفادة منه في عملية التّوجيه إلى السنة الأولى ثانوي.

4.7)_ إحترام التّنظيم التّربوي: عند عملية التّوجيه يستلزم إحترام التّنظيم التّربوي لمؤسسات الإستقبال على أساس أنه لا يوجه التّلاميذ إلا في حدود طاقة الإستيعاب المتوفرة و التّخصصات المفتوحة في المؤسسة أو في المقاطعة و هو ما يسمى بالمقاعد البيداغوجية و إحترام التّحكيم المقدّر ب 70% علميين و 30% أدبيين. **(طيبي إبراهيم،2010، ص84)** .

5.7)_ إقتراح مجلس القبول و التوجيه : إن أهمية إقتراح مجلس الأساتذة لا يقل أهمية عن رغبات التّلاميذ لأنهم على دراية تامة بخصائص التّلميذ من حيث قدراته و إمكاناته و نشاطه في التّخصص المقترّح لمواصلة دراسته.

8)_ أهم نشاطات التوجّيه:الجدول رقم (01):يوضح أهم نشاطات التوجّيه المدرسي:

نشـــــــــــــــاطات التوجيه	التعـــــــــــــــاريف
الإعلام (L'information)	_ تقديم معلومات موضوعية للتلاميذ و المتربصين حول العالم المدرسي و المهني و التّعرف على أنفسهم (قدراتهم، رغباتهم و ميولاتهم،...الخ).
التقويم (L'évaluation)	_ تقديم حكم تشخيصي حول مدى التكيف و المواءمة بين الاختبارات الممنوحة للفرد و قدراته.
المشورة (L'avis)	_ يقدم المختص إقتراحات للفرد بناءاً على التجارب و المعلومات التي اكتسبها.
الإرشاد (Le conseil)	_ مساعدة الفرد على الكشف و التعبير عن أفكاره و أحاسيسه حول حياته الحالية و الإمكانيات المتوفرة له و مدى أهميتها.
تربية المشروع (L'éducation du choix)	_ وضع برنامج تربوي يسمح للمشاركين بتطوير استعداداتهم و معارفهم للتعبير عن اختياراتهم المهنية و التخطيط بعد الوصول إليها.
التعيين (Le placement)	_ مساعدة الفرد على الحصول على العمل أو منصب تكويني.

(عبد الحكيم بوصلب، 2001، ص73)

9)_ أهداف التّوجيه المدّرسي:

_ البحث في المشكلات التّي يواجهها الطالب سواء كانت شخصية أو إجتماعية أو تربوية و العمل على إيجاد الحلول المناسبة، و توفير الصحة النفسية له .

_ تّوجيه الطالب و إرشاده في جميع النّواحي النفسية و الأخلاقية و الإجتماعية و التّربوية و المهنية لكي يصبح عضو صالحا في بناء المجتمع و ليحي حياة مطمئنة راضيّة.

_ العمل على إكتشاف مواهب و قدرات و ميولات الطلاب المتّفوقين أو غير المتّفوقين على حدّ سواء و العمل على تّوجيه إستثمار تلك المواهب و القدرات و الميول فيما يعود بالنّفع على الطلاب خاصة و المجتمع بشكل عام.

_ العمل على توثيق الروابط و التعاون بين البيت و المدرسة لكي يصبح كل منهما مكملا و إمتداد للآخر بغرض تهيئة الجو المشجع للطالب لكي يواصل دراسته.

_ مساعدة الطلاب على إختيار نوع الدراسة و المهنة التي تناسب مع مواهبهم و قدراتهم و ميولهم و إحتياجات المجتمع، و كذلك تنويرهم بالفرص التعليمية و المهنية المتوفرة لتزويدهم بالمعلومات و شروط القبول الخاصة بها حتى يكونوا قادرين على تحديد مستقبلهم، آخذين بعين الإعتبار إشراك أولياء أمورهم في إتخاذ مثل هذا القرار.

_ تعويد الطلبة بالجوّ المدّرسي و تبصيرهم بنظام المدرسة و مساعدتهم قدر المستطاع للإستفادة القصوى من برامج التّربية و التّعليم المتّاحة لهم و إرشادهم إلى أفضل الطرق للدراسة و المذاكرة.

_ العمل على توعية المجتمع المدّرسي (الطالب، المدّرس و المدير) بشكل عام بأهداف و مهام التّوجيه و الإرشاد و دوره في التربية و التعليم.

_ الإسهام في إجراء البحوث و الدراسات حول مشكلات التّعليم، على سبيل المثال مشكلة التّسرب و كثرة الغياب و إهمال الواجبات المدّرسية و تدّني نسب النّجاح في المدرسة...الخ. **(د/ عبد الله الطراونة،2009، ص16_ص17)**

10)- خصائص المرّشد (الموّجه) الفعاّل:ما لا شك فيه و ما لا يختلف فيه إثنان هو أن الشخص القائم على عملية التّوجيه و الإرشاد دائماً ما يكون مميزاً وخاصاً كونه الممثل الوحيد في المدّرسة لهذا المجال و هذا يجعل من سلوكه و سماته و شخصيته و حديثه و تعامله، هو الذي يعكس لكل من حوله شخصية التّوجيه و الإرشاد فإما أن يرفع من شأنه و هذا هو المؤمل فيه، و إما الآخر و التّي لاحظن أنّه من أهله، و لذلك فإنه على الموجه أن يمتاز ببعض السمات و المؤهلات و المهارات التّي تجعل منه ذلك المؤثر الإيجابي على شخصية الفرد بصفة عامة و على التّلميذ بصفة خاصة، و فيما يلي بعض ذلك الخصائص:

1.10)_ الأخــلاق:أن يتحلى الأخصائي بالأخلاق الحميدة قولا و فعلا و أن يكون قدّوة حسنة في الصبر وتّحمل المسؤولية دون ملل و ضجر و يأس. جاءت أولى الفقرات بالتأكيد على الأخلاق نظرا لما يتعامل معه الأخصائي من حالات و أسرار الطلاب و البيوت و هذا ما أدّى بالتّأكيد على حتمية الأخلاق و تخّلق الأخصائي بهذه الصفة. **(حمدي عبد الله العظيم،2013، ص19)2.10)**

_ الطاقة (القدرة على التّحمل): لأن طبيعة هذا النشاط يتطلب من الموّجه أن يستجيب بكافة جوانبه البدنية و المعرفية و الإنفعالية، فهو يسمع و يحلل كل ما يحدث مع المسترشد،كما أنه على المرّشد أن يسعى إلى البحث عن الأفراد الذين هم بحاجة إلى خدمات التّوجيه بمساعدة الأهل و المعلميّن، و هذا كلّه يتطلب منه بذل مجهود لا يستهان به، الأمر الذي يتطلب منه طاقة و قدرة على التّحمل.

3.10)_ الأمــانة:هي كلمة مشتقة من الأمن و الطمأنينة، و كلمة الأمانة ذات معنى واسع. فلما يأتي المسترّشد و هو يحمل بداخله مشكلة أو عدّة مشاكل قد جاءت بسبب ظروف مختلفة خاصة به، فيمكن أن تكون تلك الظروف ذات علاقة بالعائلة أو البيئة التّي يعيش فيها، و في جميع الحالات فإنّ المرّشد يحتاج لمعرفة هذه الظروف التّي تسببت له في المشكلة. في حين أن المرّشد يستلزم عليه أن يصون تلك المعلومات الخاصة بالمسترّشد، ومن هنا تتبين أهمية صفة الأمانة لدى المسترّشد و التّي أساسها الجوهري هو مبدأ السرية المهنية.

4.10)_ **الأصــالة:**معناه أن يكون الموّجه و المرّشد أصيلا مع نفسه بظاهره و باطنه، و أن تكون أقواله متطابقة مع أفعاله، و الأصالة هي صفة ضرورية للصحة النفسية و لازمة في عملية التّوجيه، فإن تناغم الفعل و القول يدّل على مصداقية العمل الإرشادي و كذلك يؤثّر على الثّقة التّي يوليها المسترّشد في المرّشد.

5.10)_ التعاطــف (المساندة و التراحم):وهو الوعي بمشاعر الأخرين و حاجاتهم و إهتماماتهم، و يتضمن هذا العنصر مايلي:

_ فهم الآخرين و الإحساس بمشاعرهم.

_ تطور الآخرين و الإحساس بحاجات الآخرين للتّطور.

_ التّوجه للخدمة و فهم و توقع و إدراك حاجات الآخرين، ومحاولة تلبيتها.

في مجمل القول: " فإن التعاطف يساعد على زرع الأمل و التقليل من حدّة التّوتر و القلق و توفير الأمن للفرد ".

6.10)_ المرونـــــة: إن المسترّشد و الموّجه الجيّد هو ذلك الذي يتحلى بالمرونة في تعامله مع الشخص الفروق الفردية التّي يصادفها في عمله كونه شخص مختّص في المجال الإرشادي، فالمرونة تعني تعدد الأساليب في التّعامل مع مختلف الحالات. و بشكل عام يمكن إجمال سمات و ملامح الشخصية الإرشادية فيما يلي:

_ الذكاء العام و سرعة البديهة، و القدرة على الإبتكار و التفكير المنطقي الذي تسوده الحكمة و الحكم السليم.

_ المظهر العام اللائق.

_ سعة الإطلاع و الثقافة العامة، وحب الإستطلاع.

_ تنوع الخبرات.

_ القدرة على قراءة و فهممابين السّطور.

_ القدرة على فهم الآخرين.

_ القدرة على التصرف في مختلف المواقف.

_ الإهتمام بالآخرين و حب خدمتهم و مساعدتهم.

_ التّحكم في بعض المهارات كمهارة الإصغاء.

_ التحرر من التّعصب الإجتماعي و الدّيني و التّفتح على الحياة بمصرعيها.

_ الإهتمام بعملية التّوجيه و الإرشاد و العلوم المتّصلة به.

_ الثّقة في النفس.

_ شخصية مسؤولة.

_ الإخلاص في العمل.

_ الصبر و المثابرة.

_ التّوافق النفسي و الصحة النفسية. **(د/ عبد الله الطراونة،2009،ص37_38)**11)

- **<u>الإعلام ودوره في عملية التّوجيه المدّرسي</u>:**يعتبر الإعلام المدّرسي أحد الدعائم الأساسية و أحد الركائز الإستراتيجية لإختبار الخطة التوجيهية، فإن الإعلام هو جمع و إيصال المعلومات الخاصة بالواقع التّربوي و المدّرسي و المهني قصد مساعدة المتّعلم على تحقيق التّوافق بين طموحاته و نتائجه المدّرسية. فالإعلام المدّرسي يرتبط إرتباطا وثيقا بالتّوجيه المدّرسي و المهني، و بل يعتبر أحد أركانه الأساسية الذي بواسطته يتّم الإرتقاء بالتّلميذ إلى مستوى الإختيار و إتّخاذ القرار المناسب فيما يخص مستقبله الدّراسي و المهني و حتى الإجتماعي.

من بين أهداف الإعلام المدّرسي، نجد مـــــايلي :

_ تزويد التّلميذ بالوثائق الإعلامية التّي من شأنها تحفيز الميول و الإهتمامات و تربية الرغبات الدّراسية و المهنية.

_ تصحيح بعض المعلومات الشائعة و الخاطئة و المشّوهة من طرف المجتمع، وتهذيب بعض الميول و الرغبات.

_ تقديم يد العون للتّلاميذ قصد تحسين طرق إختيارهم للجذوع ثم الشعب من ثم التخصصات.

_ تبصير التّلميذ بمختلف الإمكانيات و المتّطلبات التّي تحتاجها الدراسة.

_ فتح مجال للإعلام لكل فئات المجتمع (الجمهور الواسع)، أولياء الأمور، مختلف الفاعلين التّربويين، أساتذة، إداريين و موظفين. **(طيبي إبراهيم،2010،ص64_65)**

12)-<u>واقع التّوجيه المدّرسي في الجزائر (صعوبات أو مشكلات التّوجيه المدّرسي)</u>:تعتبر عملية التّوجيه المدّرسي الأرضية الأساسية في كل منظومة تربوية تقوم على مساعدة التّلميذ على تحقيق الهدف المنشود، و هو النجاح في الدّراسة من ثم الحياة المهنية و التكيف مع متطلبات البيئة الخارجية، وذلك بمساعدتهم على تحقيق ذاته و تمكينة من ممارسة دوره داخل المجتمع و ممارسة المهنة المناسبة و الملائمة و قدراته و مهاراته الشخصية و التّحقق لهم الصحة النفسية و الرضا النفسي. و لكن رغم الجهود المبذولة لتحقيق الأهداف المنشودة و المرجوة في عملية التّوجيه المدّرسي، و كذا تحسين التّحصيل الدّراسي، كلّ تظل هناك عدّة معيقات و صعوبات تعترض هذه العملية التّوجيهية للتّلاميذ، و نذكر منها مـايلي:

1.12)_ <u>صعوبات تتعلق بالنظام التّربوي</u>:_ التّمسك بالطرق الكلاسيكية في التّدريس دون مراعاة للأهداف، و التّي بدورها ينتج عنها نقص المصداقية في التقويم الحقيقي للتّلميذ.

_ كثافة المناهج التّربوية و عدم تكاملها من حيث المحتوى دون مراعاة المرحلة العمرية للتّلميذ مما ينتج عنه نفور هذا الأخير عن الدراسة و التّشكيك في مقدرته على إستعاب المحتوى.

_ التّركيز على المعيار الكمي و إهمال المعيار النّوعي في سياسة القبول و الإنتقال بين مختلف المستويات.

_ نقص التكوين النفسي و البيداغوجي لدى معظم القائمين على عملية التّعليم (المعلم، المستشار، المسيرين،...وغيرهم).

_ تأثر العاملين في قطاع التربية بالحالة الإجتماعية و الإقتصادية مما أثر بشكل مباشر على دورهم في المهنة التّي يشتغلون بها.

_ عدم مراعاة القدرات الحقيقية و الإستعدادات و الميول و الذي يعود إلى عدم تحكم معظم المستشارين تطبيق الروائز و الإختبارات النفسية قصد تحليل التّلميذ، وهذا راجع إلى تعدد التخصصات التّي فتحت فيها مناصب مستشار التّوجيه و الإرشاد المدّرسي كعلم الإجتماع تنظيم و عمل، وغيره.

و على العموم يمكن تلخيص مجموعة من المعوقات التّي تّحول بين التّوجيه المدّرسي و تحقيق الأهداف المنشودة منه، و من بينها نجد مـايلي:

_ وجود هوة كبيرة بين النصوص الوزارية المنظمة لعملية التّوجيه و الواقع الممارس فيه، حيث أن النصوص تؤكد على ضرورة التّكفل الفردي بالحالات إلا أن واقع الحال يظهر أن مستشار التّوجيه يعتمد أكثر على تقديم خدمات إرشادية جماعية من جهة، و تعدد المهام من جهة أخرى.

_ طغيان الجانب الإداري على مهام المستشار مما أبعده كثيرا عن مهمته الأساسية و المتّمثلة في التّكفل بالتّلاميذ و مرافقتهم أثناء بناء مشروعهم المدّرسي.

_ وجود غموض في البرنامج الإرشادي لتحضير التّلميذ لمواجهة مستقبله و هو مستعد، و ضبابية سوق العمل و بالتالي صعوبة التّحضير و التّخطيط له، و نتج عن هذا كلّه أن نشاطات مستشار التّوجيه و الإرشاد المدّرسي في ظل هذه الظروف السّائدة قد فقدت معناها.

2.12)_ صعوبات تتعلق بالمجتمع و الأسرة و الواقع:

_ طغيان طرق تربوية تقليدية داخل الأسرة الجزائرية حيث تمتاز بالتّسلط و العنف مما يصعب على التّلميذ إتخاذ القرار بخصوص إختياراته الدراسية دون ضغط من أولياءه، و الإستسلام لرغبتهم التّي كانت مكبوتة لديهم و يتسنى لهم تحقيقها و يسعون لتحقيقها عن طريق أبنائهم دون الإهتمام برغبة إبنهم و لا حتى الأخذ بعين الإعتبار قدراته و ميولاته الشخصية.

_ إهتزاز القيم السائدة في المجتمع وزوال البعض منها كتقدير العلم و الدراسة و الدافعية نحو التّعلم و المعرفة و طغيان القيم المادية عليها.

_ نقص التنسيق بين المؤسسات التّعليمية و مؤسسات الشغل بحيث لا يوجد ترابط بين الشعب المفتوحة و

سوق العمل خاصة مع التّطورات و التّغيرات الكثيرة التّي تحدث في هذا المجال.

_ عدم تكافئ الفرص بين المتخرجين في مناصب العمل.

_ سوء التّوجيه؛ إذ أنه في غالب الأحيان المستشارين يعتمدون في عملية تّوجيه التّلميذ بالدرجة الأولى على التحصيل الدّراسي بالرغم من أنّها لا تعكس فعلا المستوى الحقيقي لديهم، وهذا يعود إلى تقسيم النتائج بشكل غير دقيق و غير موضوعي.

_ عدم وعي الأطراف الفاعلة في قطاع التربية بعملية التّوجيه المدّرسي لأهمية و غاية هذه العملية المصيرية بالنسبة للتّلميذ في المرحلة الآتية و البعدية، و التّي تؤثر على المجتمع في المدى الطويل.

_ تقيّد عملية التّوجيه المدّرسي بالتحجيم و كذا متطلبات الخريطة المدّرسية و التنظيم التربوي، و بالتالي هناك معظم الحالات ترفض و لاتلبي رغباتهم و بالتالي حرمانهم من تحقيق مشروعهم المستقبلي و المدّرسي. **(د/ أزرقي عبد النور، ب س ، ص106_108)13)**

_ <u>نظريات التّوجيه المدّرسي</u>: ظهرت نظريات متعددة في مجال البحث في السلوك الإنساني و محاولات تعديله بإستخدام أساليب مختلفة نابعة من هذه النظريات، و التّي رغم إختلافها من حيث المصدر (السلوكي أو الديناميكي) و الأساليب المستخدمة في دراستها التّربوية، و التطبيقات النفسية. إلا أنها تتفق من حيث الهدف و مساعدة الفرد على حل مشكلاته، و التّكيف مع واقعه و طبيعة بيئته. و نذكر فيما يلي بعض النظريات المتعلقة بالتّوجيه المدّرسي و الإرشاد النفسي:

1.13)_ <u>نظرية التحليل النفسي</u>: اهتمت نظرية التحليل النفسي بالسنوات الأولى للفرد مع التّأكيد على الجانب العاطفي في حياته، و إعتبار سلوك الفرد ظواهر من ظواهر البنية الأصلية للفرد لأن دوافع السلوك قد تكون لا شعورية. و التّعمق في شخصية الفرد للوصول إلى مصدر مشكلاته و حلّها لاحقاً.

بينما يؤكدّ " أدلر " على الفرضية في السلوك البشري و أن كل سلوك يقوم به الفرد له هدف ما، و أن الدافع إلى المراكز عامل مهم في تفسير السلوك الإنساني من الدافع الجنسي، و بذلك يخالف " فرويد " في آرائه و أفكاره بالإضافة إلى تأكيده على الإهتمام بالجانب الإجتماعي للفرد و العوامل البيولوجية و أثرها في السلوك. كما إهتم " رانك " بالدوافع الوجدانية الإيجابية للعميل دون إهتمام بالماضي مع إصراره في عملية على إحترام الطالب كفرد بالدرجة الأولى ثم يأتي المرشد في الدرجة الثانية مع إحترام لحرية الفرد في تقرير مصيره و تّحمل المسؤولية التّامة في ذلك. و ما يعاب على هذه النظرية أن المبادئ التّي نادت بها غامضة و يمكن إعتبارها مجرد تسمية للظواهر السلوكية أو مجرد فروض علمية تحتاج إلى أكثر من الدّراسات لإثبات صحتها. **(صباح عجرود،2006،ص33)**

تعقيب على نظرية التحليل النفسي :

اهتمت هذه النظرية بعلاج أسباب المشكلات و الاضطرابات لتحلها من أساسها فهي تتناول الجوانب اللاشعورية و الجوانب الشعورية و تحاول تحرير العميل من دوافعه المكبوتة ، الا أنها تهتم بالمرضى أكثر من الأسوياء و تحتاج الى خبرة و تدريب علمي أكثر مما تحتاجه غيرها من النظريات.

2.13) _ نظرية السمات و العوامل: تعتبر أول نظرية ظهرت فيما يخص التوجيه المهني أو الإرشاد المهني"لفرانك بارسون"(1854م/1908م)، حيث يعرف الإرشاد (التوجّيه) بأنه عملية عقلية و معرفية تستخدم لتشخيص الذات، و تتناسب أساليبه في الإرشاد مع شخصيات الأفراد المختلفة. و يتمثل دور المستشار في تحديد و جمع المعلومات المطلوبة و متابعة التّوجيهات. و يعتقد بارسونز أن كل فرد لديه سمات شخصية ثابتة يمكن ملاحظتها، و فيه مثل حرية التعبير للطالب، فهذه سمات ثابتة و مشتركة تتمثل في قدرات و ميول كل فرد، و يتم ترتيبها و تنظيمها فيما بينها بحيث يمكن ترتيبها في تسلسل هرمي (ألبورت)، و بالتالي تصبح هناك سمة رئيسية تتحكم في سلوك الفرد، بينما تحتوي نظرية بارسونز على ثلاث خطوات و هي كما يلي:

1_ معرفة سمات الشخصية (ينبغي للمرء أن يعرف نفسه و ميوله و قدراته).

2_ معرفة متطلبات عالم العمل.

3_ معرفة الفرص المتاحة في عالم العمل.

4_ ما هي الخطوات المنطقية و ما مدى ملائمة هذه الميزات مع هذه العوامل ؟ هل هي مرحلة عقلية أم معرفية أم منطقية ؟

و كان اهتمام أصحاب هذه النظريات يتركز على إيجاد حل للمشكلات التّعليمية و المهنية بعيداً عن العلاج، و كانت مشكلتهم الأساسية هي محاولة التنبؤ بالنجاح في المدرسة أو في العمل بطريقة أكثر عملية ودّقة في الدّراسات التّقريبية حول عملية التّوجيه. و قد سميت هذه النظرية بأسلوب التّوجيه المباشر، لأن أصحابها يعتمدون على الموضوعية و التّشخيص و التنبؤ في عملية التّوجيه كأسلوب عمل، و علاقة الخصائص أو العوامل بنجاح عملية التّوجيه. **(صباح عجرود، نفس المرجع السابق، ص33،ص34)**

تعقيب على نظرية السمات و العوامل :

حسب هذه النظرية فإن لكل فرد سمات شخصية ثابتة يمكن أن تلاحظ فيه بحيث تفرق بينه و بين شخص آخر، أي أنها تركز على الفروق الفردية بين الأفراد في جميع المجالات ولا سيما المجال الدراسي للتلميذ ،

فتلاحظ أن هناك تفاوت في القدرات الدراسية بين التلاميذ الشيء الذي يتطلب تنوع في التخصصات الدراسية حسب إمكانيات كل فرد و قدراته .

3.13) _ نظرية المجال: و تسمى أيضا نظرية "الجشطالت" نسبة إلى مؤسسها " فريديرك بيرلز" تعني كلا موحداً لا يمكن تقسيمه و هو مجرد مجموع الأجزاء. يتم تحديد الجزء حسب طبيعة الكل و يتم دمج الأجزاء في وحدات إجمالية. إهتمت هذه النظرية بالبحث عن أسباب الإضطرابات التّي يعاني منها الفرد، و العوامل الجسدية و النفسية التّي تعيّق إمكانية تحقيق أهدافه، و أهمية مفاهيم الفرد و ميوله و أفكاره، و خلق بيئة مناسبة (المناخ الذي تتوفر فيه حرية الإختيار).و من مسلمات هذه النظرية ما يلي:

_ تقبل الأفراد و يتحملون المسؤولية في الحياة لتحقيق النجاح (المسؤولية الذاتية).

_ مسؤولية الفرد عن نفسه و فهمه الحقيقي لذاته و معرفته الشاملة حتى يتمكن من التّغيير نحو الأفضل.

(صباح عجرود، نفس المرجع السابق، ص34)

تعقيب على نظرية المجال :

بالرغم مما قدمته هذه النظرية إلا أنها تستخدم تصورات معقدة لمواقف نفسية بسيطة ولا يمكن التنبؤ بالسلوك في هذه النظرية ، كما أهملت التاريخ الماضي للفرد على أساس أن السلوك يعتمد على الحاضر أكثر من الاعتماد عل الماضي.

4.13)_ نظرية الأنماط: يرى صاحب هذه النظرية هولاند أن الميول المهنية هي بمثابة تجل لما يسمى عموما بالشخصية و أن وصف الميول المهنية هو وصف لشخصية الفرد. كما يرى أن السمات الشخصية يتم تحديدها من خلال تفضيل المواد الدّراسية و الأنشطة الترفيهية و الهوايات حيث أنها تسمح بالتعبير عن الشخصية، و أن البيانات التّي يتم جمعها من خلال إختبارات الميول توضح لنا مفهوم الفرد لذاته و أهدافه الحياتية.

يعتقد هولاند أن هناك ستة أنواع من الشخصيات ساهمت في تكوينها و صقلها عن طريق العوامل الوراثية و الثقافية و الشخصية الخاصة بكل فرد داخل بيئته و مجتمعه، ينتمي كل فرد إلى أسلوب واحد سائد في المقام الأول، مع تأثير أحد الأساليب الأخرى (النمط الثاني أو الرابع مثلا)، و بذلك يكون الفرد قادرا على التّغلب على المشاكل و الصعوبات التي تعترض طريقه و بالتالي تكون قادرة على التّكيف مع البيئات المختلفة.

و نذكر الأنواع التّي ذكرها هولاند كالتالي:

1)_ الواقعي: و هو الذي يفتقر إلى المهارات الإجتماعية، و هو إنطوائي لا يتفاعل مع الآخرين و أكثر أنانية (يحب العزلة).

2)_ المفكر: يميل إلى الأعمال الفكرية.

3)_ الفنان: يميل إلى الخيال و الإبداع.

4)_ الإجتماعي: يحب الرضا عن النفس و تحقيق ذاته بالعمل مع الآخرين.

5)_ الشجاع: يميل إلى السيطرة على الآخرين و إستبعادهم.

6)_ الإمتثالي: يحترم القوانين و المبادئ.

و من خلال هذه الأنماط الستة المتنوعة للشخصية يمكن توجيهه و إرشاده إلى المهنة التّي تتوافق مع نمطه و العمل الذي يمكنه النجاح فيه لاحقاً. بالإضافة إلى ما يتعلمه الفرد من خلال تجاربه السابقة داخل الأسرة و في المجتمع الذي يعيش فيه. **(صباح عجرود، نفس المرجع السابق،ص34،ص35)**

تعقيب على نظرية الأنماط :

يرى أصحاب هذه النظرية أن السمات الشخصية للفرد يتم تحديدها من خلال تفضيل المواد الدراسية و الأنشطة الترفيهية و الهوايات و أن البيانات التي يتم جمعها من خلال اختبارات الميول توضح لنا مفهوم الفرد لذاته و أهدافه الحياتية .

فحسب هذه النظرية هناك عدة أنواع من الشخصيات ساهمت في تكوين الذات و من خلالها يمكن توجيه الفرد إلى المجال الذي يحقق فيه نجاحه و أهدافه .

إلا أن هذه النظرية تتعامل مع صفات مجردة شأنها شأن علم النفس العام ، فهي حاولت تفسير شخصية الفرد و لكن تفسيرها كان جزئيا لا كليا فالناس قد لا يثبتون على نمط واحد كل حياتهم

5.13)_ النظرية السلوكية: و تسمى هذه النظرية بنظرية التحفيز و الإستجابة أو "نظرية التّعلم" و إهتمامها الأساسي هو كيفية تعلم السلوك و كيفية تغييره، و هو نفس إهتمام عملية التّوجيه أو الإرشاد و التّي تتمثل في عملية "التّعلم و المحو و إعادة التّعلم". تعتمد هذه النظرية السلوكية على المفاهيم و المسلمات و المبادئ ذات الصلة بالسلوك و عملية التّعلم و حل المشكلات، و يرجع ذلك إلى عصر الدّراسات و الأبحاث التجريبية في المختبرات التّي يقوم بها أنصار هذه النظرية. و يؤكدون أن معظم السلوكات البشرية مكتسبة و يمكن تغيّرها و تعزيزها. و هي ترتبط إرتباطاً وثيقاً بمشروطية الفرد و دوافعه المختلفة التّي تدفعه إلى تحقيق الأهداف. يتعرض الفرد لمثيرات مختلفة حسب تجاربه السابقة. و تفسير النظرية السلوكية و المشكلات السلوكية على أنها أنماط من الإستجابات الخاطئة أو غير الطبيعية التّي يتم تّعلمها بالإرتباط مع المحفزات المنفرة، و يحافظ الفرد بسبب فعاليتها في تجنب المواقف أو التجارب غير المرغوب فيها. **(أوزيو و والش)** "و بالتالي فإن الإرشاد النفسي يطبق مبادئ هذه النظرية السلوكية كما **"Osipow and wlash(1970م)** يلي:

_ تعزيز السلوك السوي المتوافق.

_ مساعدة الطالب على تعلم سلوك جديد مرغوب فيه و التّخلص من السلوك غير المرغوب فيه.

_ تغيير السلوك غير الطبيعي أو غير المتوافق من خلال تحديد السلوك المراد تغييره و الظروف و الأحوال

التّي يظهر فيها، و تخطيط المواقف التّي يتم فيها التّعلم و محوه.

_ التّغيير المنشود.

_ تقديم القدّوة السلوكية الحسنة أمام الطالب حتى يتعلم أنماط السلوك المفيدة من خلال تقليد المستشار أثناء جلسات الإرشاد المتّكررة. **(عجرود صباح، نفس المرجع السابق، ص35)** .

تعقيب على النظرية السلوكية:

أصحاب هذه النظرية يركزون اهتمامهم على السلوك الملاحظ كما أنهم يتغاضون عن النظر للفرد ككل ويهملون عناصر السلوك الذاتية.

فتجارب وأبحاث هذه النظرية طبقت على الحيوانات وهي تركز على إزالة الأعراض بدل الحل الجذري.

6.13)_ نظرية الذات: استعمل "كارل روجرز"(1942) مفهوم الذات كأساس للتوجيه في إطار المدّرسة المعروفة بالتّوجيه من خلال المسار غير المباشر أو مدرسة العلاج النفسي المتمحور حول الطالب. و يعتبر "كارل روجر" أفضل من قدّم مسلمات حول مفهوم الذات و قام بتطبيقها في العلاج النفسي. و يعرف الذات بأنه التنظيم الديناميكي لمفاهيم الفرد و قيمة أهدافه و مثله العليا، و هو ما يحدد الطرق التّي يتصرف بها و يطلق عليها كلمة "أنا" أو "نفسي"، أو مصطلح " صورة الشخص عن نفسه أو ذاته".

"نفسه"... فكرة مكتسبة و متعلمة تمر بعملية تطورية تبدأ منذ الولادة حتى تتمايز تدريجياً خلال مرحلة الطفولة و المراهقة. و لما كان الفرد يسعى دائما إلى تحقيق ذاته من منطلق دافع أو حاجة ملحة لتحقيقها و تأكيدها في إتجاه الوحدة و التكامل و الإستقلال، لذلك يكون لدى الفرد الدافع و القدرة على حل مشكلاته بنفسه و هذا ضرورة المرشد أو المعالج لخلق الجو المناسب في المقابلة و إستخدام التقنيات التّي تسمح لهذه القوى الطبيعية بالظهور و العمل بشكل صحي يجب أن يراعي الواقع المدرك من وجهة نظر الإستجابة في خدماته، دون الرجوع إلى حوادث خارجية لا أهمية لها بنسبة للفرد إلا داخل نطاقه، (حدود المعاني التّي يعطيها الفرد للأخير).

يتم تسهيل فهم الفرد من خلال فهمنا لفهمه إلى ما حوله، و هذا ما يسمى بمفهوم "الإطار المرجعي الداخلي" الذي يسمح بالدخول إلى عالم الطالب بحيث تكون مشاعره و أحاسيسه مقبولة لدى المرشد و تكون مواقفه مفهومة و مقبولة.

و من مضامين هذه النظرية يمكن أن نستنتج مايلي:

1_ أن الطالب هو نقطة التركيز في عملية التوجيه.

2_ أن يتمتع الطالب بالقوة و القدرة على تقرير مصيره، و يتحمل المسؤولية الكاملة عن ذلك.

3_ الإطار المرجعي الداخلي للطالب و مفتاح فهم عواطفه و إنفعالاته للوصول إلى نظرة ثاقبة من جانب المرشد.

4_ إضفاء جو من التسامح و التّقبل على المقابلة، مما يساعد على كسب ثقة الطالب و تخفيف على نفسيته، و قبول نفسه كما هو و التعبير عن مشاعره بحرية و طلاقة؛ حتى يحقق القبول لنفسه و للآخرين في إطار علاقة إيجابية مبنية على القبول و التّفاهم و الإخلاص بين الطالب و المرشد. **(صباح عجرود ،2006،ص35-36)** .

تعقيب على نظرية الذات:

ركزت هذه النظرية على الذات و مفهوم الذات و عجزت عن تكوين تصور كامل لطبيعة الإنسان كما ركزت على الجانب الشعوري و أهملت الجانب اللاشعوري و دوره في توجيه سلوك الفرد ، و هي تهتم كثيرا بالمعلومات التي يقدمها العميل عن نفسه و تعمل بتلك الاختبارات و المقاييس التي تعتبر من الوسائل الهامة في جمع المعلومات اللزمة للتوجيه و الارشاد .

خـــــــــــلاصة:

يحتل التوجيه المدرسي مكانة مهمة و محوراً أساسياً في العملية التربوية نظراً لما له من فوائد و التي تعود بالإيجاب على المتعلم، و على هذا فإنه يستلزم لهذه العملية أن تكون محكمة التنظيم و لكونه مستمرة و شاملة. فإذا كان الهدف الأحادي من هذه العملية التعليمية هو نجاح التلميذ في دراسته، فإن النظرة الحديثة تجاوزت تلك التصورات فلم يعد الهدف منها مقصوراً على التعليم فقط لا بل أصبحت تطلعاتها نحو بناء شخصية المتعلم و تنميتها من كافة الجوانب. و لإنجاح العملية التوجيهية على الهيئات الرسمية أن تضمن تنظيمها و ذلك بإنشاء إطارات مختصة في التوجيه تكون متمكنة من تسيير شؤونه و ضمان استمراريته و توفير الخدمات التوجيهية للمتعلم كلما كان بحاجة إليها.

الـــفصـــــل الثـــــالث

تقدير الذات الأكاديمية

مقدمة

1_ مفهوم الذات

2_ مفهوم تقدير الذات

3_ مفهوم الذات الأكاديمية

4_ مفهوم تقدير الذات الأكاديمية

5_ الفرق بين تقدير الذات وتقدير الذات الأكاديمية

6_ مستويات تقدير الذات الأكاديمية وخصائص كل مستوى

7_ العلاقة بين تقدير الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمية

8_ بعض الضروريات لضمان تقدير ذات أكاديمية إيجابي

9_ العوامل المؤثرة في تقدير الذات الأكاديمية

10_ تطبيقات للمعلم لتّحسين تقدير الذات الأكاديمية

11_ النظريات المفسرة لتقدير الذات الأكاديمية

خلاصة.

مـــــقدمـــــة: إن تقدير الذات هو تقييم الشخص لقيمته الشخصية و استحقاقه للثقة و الاحترام، إذ يشكل تقدير الذات جزءاً أساسياً من الصحة النفسية و العاطفية، حيث يؤثر على كيفية رؤية الفرد لنفسه و تعاطيه مع الحياة و مواقفها المختلفة.

و يتكون من جوانب متعددة و يتأثر بعوامل متنوعة تشمل التجارب الشخصية و العلاقات الاجتماعية و الثقافية المحيطة، و تقدير الذات هو عام وشامل و يتضمن أشكالاً مختلفة كتقدير الذات الاجتماعية الذي يعتمد على كيفية رؤية الآخرين للفرد و تفاعله معهم، و تقدير الذات الأكاديمي المرتبط بكفاءة الشخص و إنجازاته في المجال الدراسي و يعتبر عاملاً جوهرياً في نجاح المتعلم و يتمثل في تقييم المتعلم لذاته و قدراته في المجال الدراسي.

و عليه تم تخصيص هذا الفصل للحديث عن هذا العنصر و الذي نستهله بعرض موجز عن مفهوم الذات و ذلك لكونه الإطار العام الذي يندرج منه كل من تقدير الذات بصورة عامة، و تقدير الذات الأكاديمية بصورة خاصة. تم التطرق إلى تحديد الفرق بين تقدير الذات و تقدير الذات الأكاديمية كما سيتم التطرق أيضا إلى مستويات تقدير الذات الأكاديمية و ذكر بعض الضروريات لضمان تقدير ذات أكاديمي إيجابي و تحديد العوامل المؤثرة فيه.

1)- **مفهوم الـــذات**:يعرف مفهوم الذات بأنه عبارة عن تّصور عقلي معرّفي منّظم و متّعلم للمدركات و المفاهيم و التقييمات الشعورية للفرد، بكل ما يّخص ذاته كما هي و كما يعتقد أن الآخرين يرونه، و كما يريد أن يكون عليه.**(أ/ بلحاج صديق،2017 ، ص91)**أيضا يعرفها آخرون على أنه ما هو إلا طريقة إدراك الفرد لنقاط قوتهم و نقاط ضعفهم، و كذا إدراك لقدراتهم و قيمهم و اتجاهاتهم وهو عامل أساسي للنجاح و الصحة النفسية على المدى الطويل. **(د/ إيناس محمد صفوت خريبة،2023، ص158)**

ويعرفها "أبو زيد"بأنها: " هو ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي المعرفي في المتّعلم والموحد الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل، كما يظهر ذلك في التقرير اللّفظي الذي يحمل صفة من الصفات على ضمير المتّحدث أو المتّكلم كأن يقول أنا ناجح، وهو الصورة التي يكونها الفرد لنفسه عن نفسه من حيث ما تتسع وتتصف به من صفات و إمكانيات جسمية و انفعالية وعقلية ". **(أ/ بلحاج صديق،2017 ، ص91)**

في حين يعتبر مفهوم الذات من أهم العناصر المكونة و المشكلة للشخصيه، و هو عنصر نفسي بالغ الأهمية في تفسير و فهم أنماط سلوكية عديدة لدى الفرد و ذلك على المستوى الأكاديمي و الاجتماعي، و يعتبر مركزا و قاعدة للتكيف السيكولوجي و الأداء الجيّد في الحياة الإجتماعية.

ومفهوم الذات يتشكل بشكل عام عند الفرد منذ الطفولة وذلك عبر مراحل نموه المختلفة، حيث من خلالها يكتسب الفرد فكرته عن نفسه بالتّدرج وفقا للمراحل العمرية، فأما الأفكار التّي يكونها عن نفسه فهي نتيجة للتنشئة الإجتماعية والتفاعل الاجتماعي وأساليب التّرهيب والتّرغيب والوضع الاقتصاديوالاجتماعي. **(د/ خليل حمد الرواحنة،2012 ، ص77)**.فإذا اتفق الكثير من الباحثين مع فكرة أن مفهوم الذات هو ذلك المكوّن أو التنظيم الإدراكي غير واضح المعالم الذي يقف خلف وحدة أفكارنا و مشاعرنا و الذي يعمل بمثابة الخلفيّة المباشرة لسلوكنا أو بمثابة الميكانزيم المنظم و الموّجه و الموحد للسلوك، و بهذا المعنى يلعب مفهوم الذات دور القوّة الدافعة للفرد في كل سلوكاته. **(سهير كامل،2000، ص 131)**.

في حين اتفق أصحاب النظريات على أن الذات تعتبر حجر الزاوية في فهم الشخصية في سبيل مساعدة الطفل على حل مشكلاته و تخطيها و مساعدته على التكيف مع بيئته، و أيضا مساعدته على التّعايش مع مختلف المواقف و ذلك من خلال التنبؤ بسلوكه المستقبلي.

ويرى "روجرز" أن مفهوم الذات عبارة عن تكوين معرفي يتّسع بالتّنظيم والتّعلم للمدّركات الشعوريةوالتقييمات الخاصة بالذات والتصورات. فهو مجمل التّصور المنظم والمتناسب المكون من إدراكات الشخص لخصائصه الذاتية وعلاقته مع الآخرين ومختلف المظاهر الحياتية مع القيم المرتبطة بهذه الإدراكات، ويعتبر المسؤول الوحيد والأوّحد عن القلق والتوتر عند الشخص. **(بطرس حافظ بطرس،2008، ص478)2)**

– مفهوم تقدير الذات:يعتبر "كوبر سميث" من أوائل من كتبوا عن مفهوم " تقدير الذات "، إذ عرفه بأنه الحكم الشخصي للفرد على قيمته الذاتية و الذي يعبر عنه من خلال اتجاهات الفرد تجاه نفسه و تجاه المجتمع، و تعتمد على الدرجة الأولى و في المقام الأول على تقديره لذاته.

في حين يعرف "كارلسون"تقدير الذات بأنه مجموعة من الأحكام الشخصية التّي يراها الفرد على نفسه نتيجة لمواقفه العاطفية والعقلية والجسدية.

بينما تعرف"إيمان كاشف" تقدير الذات مجموعة من الخبرات والاتجاهات والإدراكات التّي يخبرها الفرد من خلال تفاعله مع الأفراد المحيطين به، ويكون من خلالها صورته عن ذاته، وأيضا تقييمه لهذه الذات، ويستجيب من خلالها بصورة انفعالية أو سلوكية، وتنعكس على تقديره لصفاته الجسمية وقدراته وخصائصه وعلاقته بالآخرين".

وترى "أمينة إبراهيم"أن تقدير الذات هو تقييم الفرد لنفسه بناء على مجموع خبراته في النجاح والفشل، مقارنة بمستوى طموحه ومقارنته بغيره.

ويرى "لورانس" أن تقدير الذات هو تقييم الإنسان لنفسه إيجابيا وسلبيا؛ والتقييم الإيجابي يدّل على ارتفاع تقدير الفرد لذاته، أما التقييم السلبي فيدّل على تدّني تقدير الفرد لذاته.

وهناك من يقول إن تقدير الذات مفهوم قديم وحديث، متجدد في دراسات علم النفس. وقد مر المفهوم بمراحل عديدة، وساهم في دراسته العديد من الباحثين وكانوا يرون المفهوم معقدا، وعندما أضيف إليه التقدير أصبح الأمر أكثر تعقيدا.**(سالم ناجح سليمان محمد،2010)** .

و ليومنا هذا يعتبر موضوع " تقدير الذات " من الموضوعات التّي تحتّل الصدارة في الدراسات و البحوث النفسية و الشخصية، نظرا للتغيرات التّي تطرأ في حياتنا اليومية، فتلك التغيرات (السياسية و الاقتصادية) و غيرها من عوامل أخرى بما فيها الإجتماعية تؤثر بصورة مباشرة على الكيان البشري مما يزيد عليه الضغط و المشّقة، و التّي بدورها تزيد من نسبة الاضطرابات الجسمية و النفسية، مما يؤدي بشكل آلي إحداث خلل في أحد الميكنيزمات البشرية آلا و هو تقديره لذاته.

3)– مفهوم الذات الأكاديمية:إن مفهوم الذات الأكاديمية يتمثل في معرفة الفرد و تفكيره في ماضيه و مستقبله الأكاديمي، و هو يرتبط ارتباطا وثيقا بالتّحصيل الدّراسي.

ويضيف "أبو جادو" (1998) أن مفهوم الذات الأكاديمية هو أحد أشكال مفهوم الذات ويشير إلى اتجاهات الفرد عن درجاته وعلاماته في الاختبارات التّحصيلية المرتفعة.

"GVAYETAL" (2003) أن مفهوم الذات الأكاديمية بصورة عامة يشيّر إلى الطريقة التّي في حين يذكر يشعر بها الطالب بنفسه كمتّعلم.

في حين أن "زيتون" (2004) يرى أن مفهوم تقدير الذات الأكاديمية يشير إلى نظرة الفرد لمقدرته الأكاديمية ومدى احترامه لذاته وإمكاناته وقدراته الأكاديمية. Livet Wangالذي عرفه على أنه مجموعة من مدّركات الطلاب لكفاءتهم الأكاديمية، والالتزام والمشاركة والاهتمام بالعمل المدّرسي والذي يعبر عنه الطلاب من خلال استجاباتهم على مقاييس الثقة والجهد الأكاديمي واللّذان يمثلان أبعاد هذا المفهوم.

Freeman (2005) الذات الأكاديمية عبارة عن مزيج من معتّقدات الطلاب وأفكارهم نحو فإن مفهومبالنسبة إلىمهاراتهم التّعليمية وأدائهم الأكاديمي.

Frelatera (2009) يضيف فكرة أن مفهوم الذات الأكاديمية يشير إلى تّصورات الطلاب حول مستوياتبينما نجد كفاءتهم في المجال المدّرسي. **(د/ حنان حسين محمود، 2017،ص208).**

في ضوء ما تّم عرضه من تعريفات لمفهوم الذات الأكاديمية نتوصل إلى فكرة أن مفهوم الذات الأكاديمية هو أحد أشكال مفهوم الذات التّي لها صلة مباشرة بالجانب الأكاديمي و المتّمثل في شعور الفرد بقدرته على النجاح في الدراسة و تحقيق الأهداف التّعليمية، و يشمل ذلك إيمان الفرد بقدراته و إمكاناته من جهة أو تقييمها و تقييم الأداء الأكاديمي.

بينما يعرفها "شافلسون" و "بولص" بأنها اتجاهات الفرد و مشاعره نحو التّحصيل في مواضيع معينة يتّعلمها ذلك الفرد، أو بعبارة أخرى هو تقرير الفرد عن درجاته في الاختبارات التّحصيلية المتنوعة؛ و يشير أيضا إلى ذلك السلوك الذي يتحلى به الفرد تعبيرا عن ذاته من حيث مقدرته على التّحصيل و أداء الواجبات الأكاديمية مقارنة مع أقرانه الآخرين الذين يسترك معهم في نفس الأنشطة و المهام. **(أ/ بلحاج صديق،2017 ، ص91) .**

Camarguin(2018) بأنه تقييم الطالب لنفسه في إطار محدود معينة بالمجالات الأكاديمية فقط، و أيضا و يعرفهإدراكه و تقييمه لقدراته الأكاديمية و نظرته حول نفسه كونه متّعلم. **(د/ إيناس محمد صفوت حزيبة،2017 ، ص161) .**

4)- **<u>مفهوم تقدير الذات الأكاديمي:</u>**يعدّ مفهوم تقدير الذات الأكاديمي أحد المفاهيم الأساسية التّي تتدرج تحت تقدير الذات العام، و يعتبر أحد أشكاله و مع ذلك، غالبا ما يركز الباحثون اهتمامهم على دراسة تقدير الذات العام دون التّطرق إلى أشكاله. ولذلك نجد أن التّعاريف التّي تناولت هذا المصطلح محدودة جدا،

بحسب علم الباحثتين.

في حين يعدّ هذا الموضوع من الموضوعات المهمة في مجال التربية و علم النفس، و من بين التّعارف المتوفرة لدى الباحثتين، لدينا ما يلي:

يعرفها "طارق عبد الرؤوف" (2018) بتلك الاتجاهات و المعتقدات موجبة كانت أو سلبية التّي يراها الفرد من خلال صورة ذاته و التّقييم و الحكم الذي يصدره اتجاهها، و ذلك في مواقف التّعلم المدّرسي من خلال عوامل متمثلة في النّقاط التالية:

- مبادرة التّلميذ.
- اليقظة الإجتماعية.
- التجاذب الاجتماعي.
- النجاح والفشل.
- الثقة في النفس. **(إلهام مجدي محمد حبيب،2022 ، ص44)**.كما يمكن قياسه بمقياس تقدير الذات في السلوك الأكاديمي.

في حين يعرف كوبر سميث تقدير الذات كما أوردها الباحث بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه بنفسه ويعمل على الحفاظ عليه، ويتّضمن هذا التقييم اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية لنفسه بنفسه، ويعمل على الحفاظ عليه، ويتضمن هذا التقييم اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو ذاته، وهو مجموعة الاتجاهات و المعتّقدات التّي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، و ذلك فيما يتّعلق بتوقعات الفشل و النجاح و القبول و قوة الشخصية. **(مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر،2016، ص170)** .

فإذا تقدير الذات الأكاديمية هو شعور الفرد بقدّرته على النجاح في مجال التّعلم بحيث يعدّ من العوامل المهمة التّي تؤثر على التّحصيل الدّراسي. وبمعنى آخر هو شعور الفرد بالقيمة والثقة في قدراته الأكاديمية والتحصيلية.

و يعرفها "محمد عبد المعطي" (1992) على أنها اتجاهات التّلميذ و تقييمه لنفسه من النّاحية الأكاديمية، و هذا التّعريف يحتوي بعدين أساسين و هما :

1)- **<u>الكفاءة العامة</u>**: و تعني اتجاه التّلميذ و تقييم نفسه من حيث قدرته على تحقيق آماله و تغيير ما يشاء لأجل بلوغ مراده، و هذا يؤدي به إلى الرضى عن نفسه و عن إنجازاته بالإضافة إلى ثقته في صحة أهدافه.

2)- **<u>الكفاءة المعرفية</u>**:بمعنى اتجاه التّلميذ وتقييمه لنفسه من جانب تحصيله الأكاديمي مع النظر في

إمكانية تحقيق مشروعه المدّرسي وقدرته على الاستعجاب وتخزين المعلومات واسترجاعها من المعلم وقت الحاجة.وتشير "رسمية حنون" (2001) إلى تقدير الذات الأكاديمي على أنه إدراك المتّعلم لقدراته الأكاديمية من حيث سلوكه، وقدرته على استرجاع المعارف المختلفة التّي يتّلقاها في صفه مع قدرته على شرحها بطريقة وبصورة واضحة أمام زملائه، و شعوره بالرضا عن نفسه و عن إنجازاته الأكاديمية. **(ناهد صلاح أحمد عبد الرحيم،2020، ص32)**

5)- <u>الفرق بين تقدير الذات و تقدير الذات الأكاديمية</u>: مما سبق من التعريفات لكل من المصطلحين " تقدير الذات " و " تقدير الذات الأكاديمية " يمكن الاستخلاص إلى فكرة أنه هناك فرق بينهما بالرغم من أنها عنصران متصلان ببعضهما البعض، و يمكن تلخيص هذه الفروق فيما يلي: - تقدير الذات الأكاديمية يركز على الشعور بالقيمة و الثقة في قدراتك الأكاديمية و التّحصيلية، أي قدرتّك على النجاح في المجال الدّراسي و التّعليمي.

- بينما تقدير الذات يشير إلى الشعور بالقيمة والثقة العامة بالنفس في مختلف جوانب الحياة، بما في ذلك الجوانب الإجتماعية والعاطفية والمهنية والشخصية، وبالتالي يمكن القول إن تقدير الذات أوّسع نطاقا ويشمل مجموعة متنوعة من الجوانب، بينما يركز تقدير الذات الأكاديمية بشكل خاص على النجاح و الأداء في المجال الأكاديمي.**(من إعداد الباحثتين)** .

6)- <u>مستويات تقدير الذات الأكاديمية وخصائص كل مستوى</u>:

1.6)- **<u>المستويات</u>**: مستويات تقدير الذات الأكاديمية تشير إلى كيفية تقييم الفرد لنفسه في مجال التّعليم و الدراسة، و هي كالتالي:

1.1.6)- <u>طلبة ذوي التقدير الإيجابي لذاتهم الأكاديمية</u>:

هنا سيكون لدى المعلم أساسا صلبا ثابتا ليبني عليه، و ستكون العملية التّعليمية و التّعلمية سهلة و بسيطة و تمشي بسلاسة.

<u>خصائص هذه الفئة</u>:

- اقتحام المواقف الجديدة بشجاعة وثقة.
- شخصية مواجهة.
- القدرة على التوفيق بين مشاعره الداخلية وسلوكه الظاهري.
- القدرة على إبداء الرأي والتّصريح برغباته بشكل واضح.

- القدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين والتّأثير عليهم.
- الاستقلالية، ويفتخر بإنجازاته.

1.2.6)- <u>طلبة ذوي تقدير سلبي لذاتهم الأكاديمية</u>: هنا سيكون المعلم بحاجة ماسة لتطوير الطرق و التّي من خلالها يطوّر مشاعر الطالب الإيجابية نحو ذاته و مساعدته على تّخطي العقبات و المشاكل النفسية التّي قد يصادفها أثناء مشواره الدراسي.

<u>خصائص هذه الفئة</u>:

- الشعور بالهزيمة و الفشل.
- شخصية إنسحابية.
- يميلون إلى موافقة الآخرين والإذعان لطلباتهم و رغباتهم.
- عدم القدرة على إبداء وجهة النظر والتّأثر بالآخرين.

ويؤكد كوبر سميث بأن الفرد الذي يتّمتع بتقدير ذات عال يتّسع بالاستقلالية، ويفخر بإنجازاته و قادر على تّحمل المسؤولية، و تقبل الإحباط و يقبل بحماسة التّحديات الجديدة، و يشعر بأنه قادر على التّأثير بالآخرين و يعبّر عن مدى واسع من الانفعالات. أما الفرد الذي يتمتع بتقدير ذات متدّني فهو يتجنب المواقف التّي تسبب قلقا ومخاطرة، وينكر إمكاناته و يشعر أن الآخرين لا يقدرونه و يصب اللوم عليهم لفشله.

كما أنه دفاعي يشعر بعدم السيطرة، ويعبّر عن مدى محدود في الانفعالات، ولكي يصل الفرد إلى تقدير إيجابي لذاته يجب أن يكون قادر على توكيد ذاته و أن يكون قد توّصل إلى مفهوم إيجابي عنها. **(بطرس حافظ بطرس،2008، ص481- 482)**.و تطوير هذا المستوى يعتمد على عدّة عوامل مثل الدّعم الاجتماعي و التّحفيز الذاتي، والتّجارب الأكاديمية السابقة و مدى التّفاعل مع البيئة الأكاديمية؛ باختصار، يمثل فهم مستويات تقدير الذات الأكاديمية أساسا هاما في دّعم تّطور الفرد في المجال التّعليمي. من خلال تعزيز الثقة بالنفس، وتعزيز التّحفيز الذاتي، و تعزيز قدرة الفرد على التّعامل مع التّحديات في حين يمكن تحفيز الطالب على تحقيق أداء أكاديمي مميّز و تحقيق النجاح في حياتهم الأكاديمية و المهنية. **(من إعداد الباحثتين)**.

7)- <u>العلاقة بين تقدير الذات الأكاديمية و التّحصيل الأكاديمي</u>:

هناك بعض الدّراسات التّي استهدفت معرفة العلاقة بين تقدير الذات و التّحصيل الدّراسي، فقد أكدّت هذه الدّراسات على وجود علاقة إيجابية بينهما.

ففي دراسة جيرني والتّي كانت تهدف إلى معرفة العوامل المؤثرة في تنمية تقدير الذات، بينت واستنتجت أن التّحصيل الأكاديمي عند التّلاميذ يتّحسن بطريقة آلية نتيجة ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى المعلمين.**(بطرس حافظ بطرس،2008، ص480)**.إذ يمكن القول أن هناك علاقة قوية و إيجابية بين تقدير الذات الأكاديمية و التّحصيل الأكاديمي، فكلما زاد شعور المتّعلم بالثقة بالنفس و إيمانه بقدراته زاد سعيه للنجاح و بذله المزيد من الجهد في دراسته مما يؤدي إلى تحسين تّحصيله الأكاديمي.

إن تحقيق النجاح يؤدي إلى زيادة تقدير الشخص لذاته في حين يؤدي الفشل إلى فقدان الفرد الثقة بنفسه أولا ثم بالآخرين ثانيا، و هذا يؤدي إلى انخفاض تقدير الشخص لذاته.

إن التقدير العالي للذات يساعد الفرد على اقتحام المواقف الجديدة بشجاعة وثقة، أما تقدير الذات المنخفض فيؤدي إلى شعور بالهزيمة والفشل عند الفرد حتى قبل مواجهة المواقف. فالنجاح والفشل وتقدير الذات لهم علاقة دائرية فكل منهما يؤثر على الآخر. **(بطرس حافظ بطرس، المرجع السابق، ص481)**

مما سبق يمكن الخلاص إلى أنه من المهم العمل على تعزيز تقدير الذات الأكاديمية لدى الطلاب من خلال توفير بيئة آمنة وداعمة وبرامج تّعليمية مناسبة، وتشجيع العلاقات الإيجابية بين المتّعلمين والمعلم. ومن هنا نلاحظ أن المعلم يلعب دورا حساسا ومهما داخل الصّف التّعليمي في تّوزيع النجاح والفشل على التّلاميذ والذي يعتبر من أهم المحركات الأساسية التّي تؤثر في سلوك التّلاميذ و دافعيتهم نحو التّعلم،ولقد أشارت بعض الدّراسات أن الخبرة الجيّدة و الناجحة في المسار الدّراسي تجعل من التّلاميذ أكثر قابلية على الدخول إلى المواقف تّعلم جديدة و هو يتّحلى بثقة كبيرة بنفسه. بينما الخبرة التّي تتسع بالفشل والإحباط تجعل من المتّعلم أكثر ميولا للبحث عن تحقيق رضاه في أمور أخرى. **(بطرس حافظ بطرس، المرجع السابق، ص481)** .

8)- <u>بعض الضروريات لضمان تقدير ذات أكاديمي إيجابي</u>:1)- وضع قوانين و أنظمة و تعليمات البيئة الصفية لتمكين الطلبة من معرفة حقوقهم و واجباتهم، و ذلك من خلال توفير السيولة الإعلامية اللازمة لهم.

2)- التّأكد من مدى تطبيق القواعد والأنظمة الصفية بمعنى مدى احترام الطلبة للنظام الداخلي للقسم بصفة خاصة والمؤسسة أو المدّرسة بصفة عامة.

3)- الأمن من بين متطلبات مكونات تقدير الذات نجد الشعور بالأمن والأمان، فإن الطالب عند إحساسه بالأمن تتولد لديه الثقة بالنفس و بالآخرين؛ و هذا يؤثر بالإيجاب و يرفع من تقديره لذاته. و من بين العناصر الفاعلة في توفير البيئة الصفية الآمنة نجد المعلم الذي يعمل على :

- تشجيع الطالب على تطوير احترامه لذاته.

- بناء الثقة بين المعلم و المتّعلم.

4)- كلما حدد الطالب رؤيته نحو مستقبله، وحدد أهدافه و وضع خطة عمل بترتيب الأولويات لديه لتحقيق نجاحه كلما كان لديه تقدير عال لذاته.

5)- الفردية؛ و هذا يرتبط بصورة مباشرة مع إحساس الفرد بهويته من خلال الاستبصار في نقاط قوته و ذلك يساعد الطالب على التعبير عن مشاعرهم و آرائهم و كل هذا يشكل إحساس صلب و آمن للهوية الشخصية لدى الطالب. و هنا نستلزم ضمان المرافقة قصد تشجيعهم لمعرفة التّغذية الراجعة بنواحي القوة و الضعف لديهم لعبور هذه المرحلة.

6)- الكفاءة: هناك علاقة ترابط بين الشعور بالكفاءة و مدى تحقيق الفرد لأهدافه و ما تسند إليه من واجبات و مهام داخل المدرسة.

7)- الشعور بالقيمة و الأهمية؛ و هي ذات بعدين و هما :

أولا وهو طريقة نظر الطالب إلى قيمته و أهميته بين أقرانه.

ثانياو هو كيف يضن الطالب أن الآخرين يقومون بتقييم قيمته و أهميته بين أقرانه.

8)- الانتماء؛ و هو ذلك الشعور الذي يتحلى به الطالب على أنه جزء لا يتجزأ في جماعته و أن أعضاء هذه المجموعة يقدرونه و يتقبلونه كما هو و دون شرط، مما يزيد من رفع تقديره لذاته. **(بطرس حافظ بطرس،2008،ص491_492)** .

9)- <u>العوامل المؤثرة في تقدير الذات الأكاديمية</u>:تعددت و اختلفت العوامل في تحديد مدى تقدير الفرد لنفسه و تقييمه لذاته، و هذه العوامل تؤدي بالشخص بصفة عامة و المتّعلم بصفة خاصة إلى حالة عدم التّوافق، و يمكن تقسيمها و تصنيفها إلى ثلاث فئات متّداخلة فيما بينها:

1.9)- **<u>العوامل الشخصية (ذاتية)</u>**:و هي تلك المتّعلقة بالمتّعلم بحدّ ذاته و تنقسم إلى عدّة أقسام:

<u>أ- صورة الجسم</u>: نقلا عن المجلة حسب "دويدرا" (1999) فإن صورة الجسم و تتمثل في التّطور الفسيولوجي كسرعة الحركة و حجم الجسم، و هو طبعا يختلف حسب الجنسين، فبنسبة للذكور يعود رضا الذات إلى البناء الجسماني الكبير و إلى قوة العضلات، بينما يختلف الموضوع بالنسبة للإناث حيث رضا الذات و الراحة لديها يتحقق كلما كان الجسم أصغر إلى حدّ ما من المعتاد فذلك في رأيها هو يحدد أنوثتها.

ب- <u>مستوى الذكاء</u>: كما ورد في المجلة فقد ذكر "زهران" (1997) أن الشخص الذكي تكون له درجة كبيرة من الوعي والبداهة و فهم الأمور، حيث ينظر لنفسه بنظرة تفاؤلية و بشكل أفضل من الشخص قليل الذكاء.

ج- القدّرة العقلية: كما أن "زهران" (1997) أكدّ أن موقف الفرد وتقييمه لذاته ينمو إذا كانت قدراته العقلية تّمكنه من أهم يقيم خبراته، بمعنى أن الإنسان السوي تكون لديه صورة أفضل عكس الإنسان الغير السوي الذي لا يستطيع و لا يمكن مؤهلات عقلية لتقييم خبراته. **(مجلة كلية التربية،جامعة الأزهر، 2016، ص 181)**

في مجمل القول إن تأثير العوامل الذاتية للمتّعلم تعتبر أمرا حاسما في تقديره لذاته الأكاديمية. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يؤثر مستوى الثقة بالنفس لدى المتّعلم بشكل كبير في قدرته على تحقيق النجاح الأكاديمي الذي يظهر ضمنيا في تحصيله الدّراسي. إذا كان المتّعلم متفائلا بقدراته ويشعر بأنه قادر على التّعلم والتّحسن، فمن المرجع أن يكون لديه تقدير إيجابي لذاته الأكاديمية.

بشكل عام فقد أظهرت الدّراسات أن العوامل الذاتية تلعب دورا أساسيا في تشكيل تقديره لذاته الأكاديمية و تأثيره على أدائه الأكاديمي.

2.9)- العوامل الإجتماعية:

أ- المعايير الإجتماعية: إن المعايير الإجتماعية لها أثر واضح على تقدير الفرد لذاته، و هذا ما خلص إليه "الأشول" (1999) حيث يختلف نمو تقدير الذات و الرضا عنها بين الجنسين. و ذكر "الشماع" (1977) أيضا أنه مع تقدّم السّن ينتقل التركيز من القدرة العقلية إلى القدرات الطائفية مثل القدرة اللغوية و الميكانيكية و الفنية...الخ.

ب- التّفاعل الاجتماعي: و ذكر "زهران" (1997) أهمية الدور الذي يلعبه الفرد داخل مجتمعه و ما يفعله، يساهم بشكل فعّال في تشكيل إطار البنية الإجتماعية الذّي يستطيع من خلاله قياس العالم الخارجي الذي يحيط به، و كما هو الحال بالنسبة له أن يكون قادرا على التّكيف الذي يضمن له التّوازن بين شخصيته أيا كان دوره. فإن التّفاعل الاجتماعي السليم و العلاقات الإجتماعية الناجحة، تدّعم الفكرة السليمة الجيّدة من الذات و ذلك يتجلى من خلال النتائج التّي توصل إليها"كومبس" الذي استخلص أن الفكرة الموجبة عن الذات دائما ما تؤدي إلى تفاعل اجتماعي و تنجح العلاقات الإجتماعية. **(مجلة كلية التربية،جامعة الأزهر، 2016، ص 181).**

بصورة أوضح إن تأثير العامل الإجتماعية يمكن أن يكون محوريا في تقدير الذات الأكاديمية، فعلى سبيل المثال قد يؤثر التّفاعل مع الأقران و المجتمع الأكاديمي في تشكيل تغذية راجعة إيجابية أو سلبية على تقدير الطالب لذاته الأكاديمية. إذا كان الطالب محاطا بدّعم اجتماعي و إيجابي من قبل الأقران و المعلمين، فمن المرجح أن يزيد ذلك من ثقته في قدراته الأكاديمية و يؤثر إيجابيا على تقديره لذاته، و من ناحية أخرى قد

تؤثر التّجارب السلبية مثل التّنمر أو الإقصاء الاجتماعي على تقدير الطالب لذاته الأكاديمية و تقليل ثقته في قدراته.

بشكل عام، يبرز تأثير العوامل الإجتماعية كمحرك رئيسي في تشكيل تقدير الطالب لذاته الأكاديمية و يؤثر بشكل كبير على أدائه الأكاديمي و تطوره الشخصي.

ج- دور الأسرة: يختلف مدى تقدير الفرد لذاته و نظرته لها باختلاف الجوّ العائلي الذي نشأ فيه و نوع العلاقة السائدة.و يختلف الفرد الذي يحظى بالرعاية و الإهتمام من أسرته عن الفرد المهمش و المحروم حيث أنه يميل نحو الشعور بالحرمان و الدونية. و كل هذه العوامل تعتبر عاملا مهما في مراحل الحياة و هذا ما يؤكدّه **زهران**، إذ يرى أن متطلبات النمو في مرحلة الطفولة تكوين اتجاهات سليمة تجاه الفئات و المؤسسات و المنظمات الإجتماعية و تكوين المفاهيم و التّصورات المتّعلقة بالحياة اليومية و الواقع الاجتماعي، و نمو مفهوم الذات و اكتساب التوجه نحو الذات و الشعور بالثقة بالنفس؛ و في حالات أخرى تحقيق الأمن العاطفي مع الوالدين و الأشقاء و غيرهم، و تّعلم التّحكم العاطفي و ضبط النفس. **(مجلة كلية التربية،جامعة الأزهر،2016، ص181)**.و هناك أيضا من يساند هذا الرأي حيث يرون أن للأسرة دورا هاما في تدعيم تقدير الذات لدى الطفل أو عدمه، لأن أسلوب التّنشئة في الأسرة عنصر أساسي و مهم لمساعدة الطفل على تطوير تقدير ذاته. فكلما كانت الانطباعات المقدمة من الأسرة سلبية للطفل عن نفسه كلما كان تقديره لذاته سلبي و العكس صحيح. ففي بعض الأحيان يقوم أفراد الأسرة بتوبيخ الطفل باستخدام كلمات محبطة و مهدمة للمعنويات لديه مثلا كلمة < أنت غبي > يستخدمها الوالدين عندما لا ينجز الطفل المهمة المسندة إليه دون الأخذ بعين الاعتبار ما إذا كانت المهمة في مقدور الطفل على إنجازها، و على هذا فإن الإيحاء الإيجابي أو السلبي للطفل يؤثر بشكل أو بآخر على تقدير الطفل لذاته. **(بطرس حافظ بطرس،2008، ص480)** .

لما ورد سابقا يمكن الجزم على أن العوامل الأسرية تؤثر و بشكل كبير على تقدير الذات الأكاديمية للمتّعلم؛ فمن المعروف أن بيئة الأسرة و العلاقات الأسرية تلعب دورا هاما في تطوير تّصورات الطفل عن نفسه و قدراته. فإذا كانت الأسرة بيئة داعمة وتشجع على التّعلم و التّطور الشخصي، فمن المرجح أن يتشكل لدى المتّعلم تقدير إيجابي لذاته الأكاديمية و على الجانب الآخر؛ إذا كانت هناك عوامل ضغط أسري أن نقص في الدّعم العاطفي و المادي فقد يؤثر ذلك سلبا على تقدير الطالب لذاته الأكاديمية. وبالتالي يظهر لنا أن العوامل الأسرية تلعب دورا حاسما في تشكيل تقدير الطالب لذاته الأكاديمية و تأثيره على أدائه الأكاديمي و نجاحه المستقبلي.

3.9)- <u>العوامل المدّرسية</u>:بعد انقضاء سن الطفولة تبدأ المدرسة في المساهمة و مشاركة البيت و الأسرة في مهمة مساعدة الطفل على نموه الذهني و البدني و الانفعالي و الاجتماعي، و يزداد هذا الدور في أهميته لما تقوم به المدرسة لأجل ضمان نمو ذهني و بدني و انفعالي و اجتماعي، و تزداد أهميته عندما تّحرره من الأسرة و ما تنطوي عليه من حياة عائلية من تّعلق شديد بأفرادها و عدم القدرة على الانفصال عليهم خصوصا الأم و الاعتماد الزائد عليهم من ناحية أخرى؛ و ما تستطيع المدّرسة أن تقدّم للطفل من رعاية تربوية من مختلف الضروب التربوية و الصحية التّي تعمل على تفتحه و نموه من ناحية أخرى. **(د/ كلير فهيم،1998،ص10)**نستنتج مما سبق أن المدّرسة تلعب دورا هاما في تعزيز تقدير الذات الأكاديمية لدى المتّعلم؛ و تشمل في جوهرها كيان مادي و بعد انفعالي:

أ)- <u>الكيان المادي للمدّرسة</u> : و يتّمثل في الموارد المادية و التّجهيزات الموفرة لغرض التدّريس، و تشمل كل من : قاعات النشاطات على اختلاف صورها، المرافق و الملاعب، وكذا الوسائل التّعليمية؛ و هذه كلها علاقة بالصحة النفسية للتّلاميذ بما في ذلك تقدير ذاته، فرؤية البناء الجميل و القاعات ذات الإضاءة الجيّدة و التهوية الكافية و الساحات الواسعة، مع توفير نوادي مختلفة للتّرفيه التّي من شأنها القضاء على الرتابة و الرفع من دافعية المتّعلم؛ كل هذه العناصر تخلق شعور بالطمأنينة في علاقتهم بها و ببعضهم بعضا، و كذا تنبيه مشاعر المحبة لدى التّلاميذ إزاء مدّرستهم و توّجيه شعورهم إلى الإقبال إلى المدرسة بكل تقبل من المتّعلم و بالتالي زيادة الإقبال إلى التّعلم. و إتاحة فرصة و فتح مجال واسع للمدرسة للنهوض برسالتها في تحقيق نمو و نضج لتّلاميذها من الجوانب الصحية و الذهنية و الانفعالية و الإجتماعية معا.

ب)- <u>الجوّ الانفعالي للمدّرسة</u>: و هو أكثر أهمية في كل ما تقوم به المدّرسة لتحقيق الصحة النفسية؛ فإن الجوّ الانفعالي للمدّرسة مرتبط كل الارتباط بالفلسفة التّربوية التّي تستند إليها و بموقفها من الطفل من فهم و تقدير و احترام لشخص التّلميذ و توفير حاجاته الصحية و الانفعالية و الذهنية و الإجتماعية.

الجوّ الانفعالي يشمل ما يلي :

_ المنهج التّربوي الذي تعتزه المدّرسة؛ وهو يشمل ثلاث أنواع :

_ منهج الضبط:و هو منهج يعتمد على إخضاع التّلميذ إلى نظام صارم يمتاز بالثواب و العقاب حيث يجعل من الصغار أوعية لاستقبال كم من المعارف و اختزانهالاسترجاعها وقت الحاجة.

_ المنهج الحر: و هو منهج يعتمد على التّقليص و التّقليل من القيّود و توفير بيئة متّحررة خالية من كل قيد و تتوفر فيه مختلف النشاطات البدنية و الذهنية و الإجتماعية.

_المنهج المّادي أو الموّجه: و هو منهج يؤمن بمبدأ أن الطفل إذا كان فعلا بحاجة إلى نوع من الحرية إلا

أنه أحيانا سيكون محتاجا إلى توجيه لضبط اختياراته لكي يحقق ميولاته و أهدافه.

فإذا هذا المنهج يجمع بين عنصرين ألا و هما الحرية بالدّرجة الأولى و الإرشاد و الضبط من جهة أخرى.

_الفهم المتيسر لحاجة الطفل و اهتماماته؛ بمعنى ذلك أن الطفل بحاجة إلى الحب و القبول و احترام الذات و التعبير عن النفس و الرغبة و الفضول إلى التّعلم، مع حاجته أيضا إلى الحماية من تّعرضه إلى العنف سواء كان لفظي أو جسدي؛ و كل هذا يتحقق بعزم المدّرسة على توفير الشروط التالية : – توفير حياة مدّرسية مليئة بالفرص لمعاونهم على النمو الاجتماعي، و تكوين علاقات خارج دائرة الأسرة.

– أن يكون المنهج مرنا يتيح للنشاط الذهني قدرا كافيا من الحرية و يفتح مجال الاختيار في نطاق أوّسع و غور أعمق قصد تحقيق التّلميذ لمشروعه المستقبلي.

– توفير خدمات صحية محكمة: تقديم رعاية طبية للمتّعلم في حالة حاجته، فإن توفير هذا العنصر (الصحة) للتّلميذ في هذه المرحلة العمرية دّعم لشعوره بالاطمئنان إلى العالم حوله، و بالتالي رفع ثقته بنفسه و دَفْعٍ له على الإقبال على حياة المدّرسية و المشاركة فيها بأريحية و فاعلية. **(د/ كلير فهيم،1998،ص 12_14).**

في الختّام، يمكن القول بأن العوامل المدّرسية تلعب دورا بارزا في تقديم الذات الأكاديمية للطلاب؛ حيث تشكل بيئة التّعلم في المدّرسة محورا مهما لتطوير تصورات الطلاب عن أنفسهم و قدراتهم. لذا يجب على المدّارس و المعلمين توفير بيئة تّعليمية إيجابية و داعمة تعزز تقدير التّلميذ لذاته الأكاديمية، و تعزز نجاحهم الأكاديمي و تطويرهم الشخصي.

10)–**<u>تطبيقات للمعلم لتّحسين تقدير الذات الأكاديمية</u>**:يوجد الكثير مما يمكن للمعلم القيام به لرفع تقدير الطلاب لذاتهم الأكاديمية، بما في ذلك:

– تحديد مستوى تقدير الذات لديهم.

– التّعرف على الطلبة و مناداتهم بأسمائهم.

– وضع توقعات عالية لجميع الطلبة و مساعدتهم في تحقيقها.

– شرح الأهداف من الأنشطة التّعليمية.

– توفير قدر من التّغذية الراجعة الإيجابية لجميع الطلاب.

– التّعرف على ما يتميّز به كل طالب.

– إعطاء مسؤوليات للطلبة ليقوموا بها و إشعارهم بثقة المعلم بهم.

- إعطاء قيمة و أهمية لجهود و إنجازات الطلبة.
- الاستماعلطلبتهم و اهتماماتهم.
- تقبل الطلبة كأفراد لهم قيمة؛ و حتى يتّمكن المعلم من ذلك عليه:

1- مشاركتهم و الاندماج معهم.

2- تجنب نقدهم.

3- احترام مشاعرهم.

- توفير بيئة نفسية آمنة يستطيع من خلالها الطلبة التّعبير عن أنفسهم ومشاعرهم.
- تشجيع الطالب على تقييم سلوكه على أساس علاقته بالهدف.
- استخدام العبارات اللفظية اللائقة وامتداحهم على شرط الابتعاد عن المغالاة في المدح.
- مساعدتهم على تطوير ذواتهم بالإيجاب. **(بطرس حافظ بطرس،المرجع السابق،ص495)**. و يتّحسن أيضا تقدير الذات الأكاديمي بشكل إيجابي مع تّقدم العمر لدى الطفل بداية من المرحلة الابتدائيةحيث تّطور القدرات المعرفية و كذا دائرة العلاقات الإجتماعية تساعد كلها في نمو الذات الواقعي. فمثلا عند السماح للطفل باختيار الألعاب التّي سيمارسها فإنه بذلك ينجذب إلى بيئة الدّراسية حيث من خلالها تنمية نقاط القوة لديه. **(ناهد صلاح أحمد عبد الرحيم،2020، ص 30)** .

11)- نظريات المفسرة لتقدير الذات الأكاديمي:

1.11)- نظرية "كوبر سميث": استمد "كوبر سميث" نظريته لتفسير تقدير الذات من خلال دراسته لتقدير الذات لدى الأطفال ما قبل المرحلة الثانوية، حيث رأى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الأوجه، و بالتالي يجب ألا نحصر في منهج واحد متحدد و منهج في دراستها، بل يجب أن نستفيد منها جميعا لشرح الجوانب المتعددة لهذا المفهوم، كما أنه يؤكد بقوة على أهمية تجنب فرض افتراضات غير ضرورية. بالإضافة الى ذلك يرى "كوبر سميث" أن تقدير الذات ظاهرة أكثر تعقيداً لأنه يشمل كلا من التقييم الذاتي ورد الفعل أو الاستجابات الدفاعية، و إذا كان تقدير الذات يشمل ميول تقييمه تجاه الذات، فإن هذه الاتجاهات تتميز بقدر كبير من الأهمية. صفقة العاطفة، وفقاً "لسميث"، فإنتقدير الذات هو الحكم الذي يصدره الفرد عن نفسه، بما في ذلك المواقف التي يعتقد أنها تصفه بدقة. ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين (التعبير عن الذات) وهو تصور الفرد لنفسه ووصفه، ويشير (التعبير السلوكي) إلى الأساليب السلوكية التي تكشف عن تقدير الفرد لذاته، والتي تكون متاحة للملاحظة الخارجية. **(حمزة أحلام وحمزة فاطمة،2018، ص106)**

تعقيب على نظرية كوبر سميث :

ما نستخلصه من هذه النظرية هو أن سميث ركز على الدور الفعال للبيئة في تكوين تقدير الذات لدى الأفراد كما يقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته الى قسمين:

التعبير عن الذات وهو تصور الفرد لنفسه ووصفه

التعبير السلوكي وهي الأساليب السلوكية التي تكشف عن تقدير الفرد لذاته من خلال الملاحظة الخارجية.

إذن حسب سميث فإن تقدير الذات ظاهرة تتضمن كلا من عمليات تقييم الذات وردود الفعل أو الاستجابة الدفاعية وتقييم الفرد لذاته ولسلوكه وكل ما يفعله.

2.11) – نظرية "زيلر":اكتسبت نظرية "زيلر" في تقدير الذات شهرة أقل من نظرية "كوبر سميث"، وتتمتع بدرجة أقل منها، من حيث الشعبية والانتشار، لكنها في الوقت نفسه تعتبر أكثر تحديدا أي أن "زيلر" يعتبر أن احترام الذات ليس سوى البناء الاجتماعي للذات. ينظر "زيلر" الى تقدير الذات من منظور النظرية الميدانية للشخصية، ويؤكد أن التقييم الذاتي يحدث في معظم الحالات فقط ضمن الإطار المرجعي الاجتماعي. ويصف تقدير الذات بأنه تقدير يؤديه الفرد لنفسه ويلعب دور المتغير الوسيط أو أنه يحتل المنطقة الوسطى بين الذات والعالم الحقيقي. ولذلك عندما تحدث تغيرات في البيئة الاجتماعي للفرد فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوع المتغيرات التي ستحدث في التقييم الذاتي للفرد تبعاً لذلك.

تعقيب على نظرية زيلر :

حسب زيلر فإن التقييم الذاتي يحدث في معظم الحالات ضمن الإطار المرجعي الاجتماعي وأن تقدير الذات هو تقدير يؤديه الفرد لنفسه ويحتل المنطقة الوسطى بين الذات والعالم الحقيقي، ولذلك عندما تحدث تغيرات في البيئة الاجتماعية للفرد فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوع المتغيرات التي تحدث في التقييم الذاتي للفرد.

3.11)– نظرية "روجرز": جعلت نظرية "روجرز" من الذات جوهر الشخصية، فهي تعكس حسب "روجرز"مبادئ النظرية البيولوجية و بعض ملامح نظرية المجال و بعض ملامح نظرية "فرويد". كما يؤكد المجال النفسي و يرى فيه مصدر السلوك كما اعتمدت نظرية "روجرز" عن الذات على عمق خبرته في الارشاد و العلاج النفسي، و خاصة في الطريقة التي ابتكرها في العلاج النفسي، و هو العلاج المتمركز حول الذات، و من وجهة نظر تلك النظرية، ما الذي يحدد السلوك فهو ليس المجال الطبيعي الموضوعي، بل هو المجال الافتراضي "عالم الخبرة" الذي يدركه الفرد لنفسه. إن المجال الذي تحدث فيه الظاهرة هو الذي يحدد معناها، و أن هذا المعنى أو الادراك هو ما يحدد سلوكنا تجاه الموقف. **(حمزة أحلام وحمزة فاطمة، نفس المرجع السابق، ص107)** .

تعقيب على نظرية روجرز :

نستنتج من هذه النظرية أن الذات هو جوهر الشخصية، فحسب روجرز فإن ما يحدد السلوك فهو ليس المجال الطبيعي بل هو المجال الافتراضي أي هو عالم الخبرة الذي يدركه الفرد عن نفسه.

خـــــــلاصة:

يعد تقدير الذات عنصراً أساسياً في تكوين الشخصية و تعزيز الصحة النفسية، إذ يمكن الفرد من الشعور بالثقة و القدرة على تحقيق أهدافه و التكيف مع تحديات الحياة. وعندما يتعلق الأمر بتقدير الذات الأكاديمي فإن دوره يصبح أكثر تخصصاً وحيوية في المجال التعليمي، فهو يؤثر بشكل مباشر على الأداء الدراسي و التحصيل العلمي للمتعلم. إن تعزيز تقدير الذات الأكاديمي يتطلب دعماً مستمراً من المعلمين و الطاقم التربوي و الإداري دون أن ننسى العوامل المدرسية الأخرى من نظام و مناهج و أساليب و وسائل التعليم، التي تلعب دوراً هاماً في تقدم أو تدني الذات الأكاديمية الذي يؤثر بشكل آلي على التحصيل الدراسي.

الجانب التطبيقي

الـــفصل الرابـــع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1_ الدراسة الاستطلاعية.

2_ أهداف الدراسةالاستطلاعية.

3_ الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة.

4_ الدراسة الأساسية.

5_ منهج الدراسة.

6_ مجتمع الدراسة.

7_ الحدود البشرية.

8_ الحدود المكانية.

9_ الحدود الزمنية.

10_ أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة

تمـــــهيـــد

إن التحليل العلمي المتين يقوم على النظرة الفاحصة للظاهرة المدروسة، و ذلك من خلال التعمق في أبعادها و تحديد العلاقات بينها و بين مختلف الظواهر الأخرى، و على هذا فإنه يستلزم على الباحث عدم الاكتفاء بالجانب النظري الذي يهدف إلى توضيح بعض الافتراضات النظرية، بل و يتعدى ذلك إلى تدعيمه بجانب ميداني. **(عبد المنعم المشاط ،2007، ص29)** .

وتعتبر الإجراءات المنهجية في الدراسة من العناصر الأساسية التي تضمن صحة و دقة أي بحث علمي و التي تشمل مجموعة من الخطوات والتقنيات التي على الباحث اتباعها لضمان جمع بيانات و تحليلها بشكل علمي وموضوعي للوصول الى حقائق علمية بمكن الوثوق بها .و إن اول ما سوف يتم التطرق اليه في هذا الفصل هو الدراسة الاستطلاعية واجراءاتها مع ذكر أهميتها مع عرض خصائصها السيكومترية ، ثم التطرق الى نوع المنهج المتبع في الدراسة و كذا حدودها البشرية والزمانية والمكانية، وصولا الى أساليب المعالجة الإحصائية .

1) _ الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية هي الخطوة الأولى للإلمام بكل جوانب البحث من خلال تحديد متغيرات الدراسة وضبط فرضياتها. والدراسة الاستطلاعية تساعد الباحث من التعرف على أفضل الأساليب لمخاطبة أفراد العينة وذلك بعد النزول إلى الميدان. **الهواري خويلدي وآخرون، 2020، ص228)** .

بعد الاطلاع على مختلف المراجع بكل أنواعها (كتب، مجالات، ومطبوعات ...الخ) التي لها علاقة بموضوع دراستنا، وكذلك كيفية بناء استبيان تقدير الذات الأكاديمية، والهدف من هذه الخطوات هو توسيع قاعدة معرفتنا حول الموضوع والإلمام بالصعوبات التي قد تصادفنا في الميدان هذا كخطوة أولية.

2)_ أهداف الدراسة الاستطلاعية:

وكخطوة ثانية؛ تعمدت الباحثتان إلى إجراء دراسة استطلاعية ثانية من 2024/05/12 إلى 2024/05/26 على عينة من تلاميذ المستوى الرابعة متوسط وعددهم (15 تلميذاً وتلميذةً)، حيث تم شرح محاور ومفردات الاستبيان لهم وكانت الغاية من ذلك ما يلي: _

التأكد من مدى فهم تلاميذ الرابعة متوسط للاستبيان._ اختيار الدراسة لمعرفة مدى صدقها وثباتها.

_ التأكد من مدى وضوح العبارات التي تحتويها أداة الدراسة وكذلك معرفة الوقت الذي يستغرقه التلميذ أثناء ملئ الاستبيان._ استكشاف الميدان والوقوف على الصعوبات التي قد تعرقل السير الحسن للدراسة والتركيز على تفاديها في الدراسة الأساسية.

3)_ الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة:

1.3 _ استبيان حول علاقة التوجيه المدرسي بتقدير الذات الأكاديمية: يكون الاستبيان في صورته الأولية من (56 عبارة) منها ، وقد روعي عند صياغة عبارات الاستبيان ألا تكون مركبة، وأن تكون مناسبة لمستوى التلميذ الرابعة متوسط. وتم تحديد بدائل الاستبيان الثلاث (أوافق)، (محايد)، (لا أوافق) حيث تعطى للعبارات الموجبة الدرجات التالية:

_ موافق 03 درجات.

_ محايد 02 درجات.

_ لا أوافق درجة واحدة.

2.3_ صدق وثبات الاستبيان: يشير الصدق و الثبات إلى أن الأداة تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه، إذ يعدّ الصدق و الثبات من الخصائص السيكو مترية الهامة التي يجب أن تتوفر في أي أداة دراسة ما ويمكن

الاعتماد عليها للوصول إلى نتائج دقيقة من خلال حساب كل من الثبات و الصدق كما يلي:.

1.2.3/_ الثبات:

_ التطبيق و إعادة التطبيق: حيث تم تطبيق الأداة على عينة قدرها 15 تلميذ و تلميذة (العينة الاستطلاعية)، و بعد مضي أسبوعين تم إعادة التطبيق على نفس العينة و كانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (02) يوضح نتائج الثبات لاستبيان التوجيه المدرسي وعلاقته بتقدير الذات الاكاديمية .

الأداة	التطبيق وإعادة التطبيق	
	معامل الارتباط بيرسون (Rp)	الدلالة الاحصائية
الاستبـــــــــــــــــانة	0,69	دال إحصائياً عند 0,004

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل الارتباك بيرسون بين التطبيق وإعادة التطبيق قد بلغت 0,69 وهي دالة إحصائياً عند 0,004 وهي تمثل مؤشر ثبات عال.

2.2.3/_ الصدق: تم التأكد من صدق الاستبيان بطريقتين:

2.3.3/_ الصدق الذاتي: لمعرفة صدق الأداة تم استخدام مؤشر الثبات، الذي يطلق عليه أيضا "بالصدق الذاتي" والذي يعرف بأنه صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية، و التي هي الميزان الذي ينسب إليه صدق الاختبار، و لما كان ثبات الاختبار يؤسس على ارتباطالدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها إذا أعيد الاختبار على نفس المجموعة التي أجرى عليها في أول الأمر، لهذا كانت الصلة وثيقة بين الثبات و الصدق الذاتي. **(أبو حويج وآخرون، 2002، ص137)** .

و على اعتبار حساب الثبات بطريقة التطبيق و إعادة التطبيق، تم حساب الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار أي الصدق الذاتي يساوي جذر 0.69 ويساوي 0.83 وهي قيمة تدل علىصدق الاداة

2.4.3_ **صدق المحكمين:**قامت الباحثتان بتوزيع الأداة في صورته الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص و المتمثلين في أساتذة قسم علم النفس و علوم التربية "بجامعة البويرة"، و كذا بعض مفتشي التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني لنفس الولاية .

، بهدف فحص مضمون الأداة والتدقيق في عباراته والبحث في كل جوانبه وتأكيد ما إذا كانت مناسبة لمستوى تلميذ الرابعة متوسط، وكذا مناسبة الأسلوب الكمي المتبع لتقدير الدرجات وقد أسفرت آراء المحكين

إلى ما يلي: _ الإبقاء على كل من العبارات: 01-02-03-04-05-06-07-10-12-13-14-16-17-18-19-20-21-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52-53-54

فأما العبارات التي لم يتفق عليها (المحذوفة) فهي كالتالي:

_ العبارة رقم 15.وأما العبارات التي اقترح المحكمون إعادة صياغتها هي: 08-09-11. وبناء على ملاحظات السادة المحكمين تم تعديل الاستبيان على النحو التالي: _

حذف بعض العبارات._ تعديل بعض العبارات.وبذلك أصبح الاستبيان في صورته النهائية مشكلاً من (55) عبارة .

جدول رقم (03): " التعديلات التي أجريت على الاستبيان "

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
08	_ بفضل مستشار التوجّيه أتحسن في مستواي الدراسي.	_ يساعدني مستشار التوجّيه في زيادة اهتمامي بالدراسة.
09	_ المقابلات التي يقوم بها مستشار التوجّيه تحفزني للاهتمام أكثر بقدراتي.	_ المقابلات التي يقوم بها مستشار التوجّيه تحفزني أكثر بتطوير قدراتي.
11	_ أرى بأنه يجب على مستشار التوجّيه أن يتعرف على قدراتي الحقيقية.	_ يسعى مستشار التوجّيه لمعرفة قدراتي الحقيقية.

4)_ الدراسة الأساسية:

1.4)_ منهج الدراسة: تختلف المناهج باختلاف المواضيع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه، والمنهج كيفما كان نوعه هو الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معينة. **(عمار بوحوش، 1985، ص23)** .

وبما أن الهدف من موضوع الدراسة الحالية هو محاولة معرفة طبيعة العلاقة بين التوجّيه المدرسي وتقدير

الذات الأكاديمية، فإن الحاجة تدعو إلى استخدام منهج يتماشى وأهداف هذه الدراسة، فقد تم استخدام المنهج الوصفي الذي يعد من أكثر المناهج استخداماً في ميدان العلوم الاجتماعية لكونه الأنسب كون الدراسة تندرج ضمن البحوث الوصفية التي تسعى إلى دراسة الظاهرة كما هي موجودة في أرض الواقع.

كما أن هذا المنهج يسمح للباحث في جمع البيانات التي تتعلق بالمواقف الاجتماعية والتي على أساسها يمكن استخلاص القوانين العامة، ووضع تنبؤات مؤكدة حيث أنه يهدف إلى فهم الحياة الاجتماعية وعلى ذلك نجده يقيس كيفية التّحكم في السلوك الاجتماعي. **(د/ محمد الغريب عبد الكريمالطبعة الثانية، ص49)**

2.4) مجتمع الدراسة:بما أنه من الصعب على الباحث أن يتصل بعدد كبير من المعنيين بدراسته بهدف طرح الأسئلة عليهم والحصول على الأجوبة، فإنه لا مقر من اللجوء إلى أسلوب أخذ العينات التي يمكن أن تمثل المجتمع الأصلي بغية الوصول إلى الصورة المصغرة عن التفكير العام. **(عمار بوحوش،1985، ص 35)** .

وعليه تم اختيار العينة بطريقة عشوائية للتلاميذ كون هذه الطريقة تمكننا من الحصول على نتائج ذات مصداقية بالإضافة انه لم نظهر اي تحيز خلال اختيارنا للعينة حيث مست كل الفئات من مستوى الرابعة (معيدين ، مدمجين ، ومنتقلين ،....الخ) من بعض متوسطات دائرة امشدالة وهي متوسطةالعربي اكلي – متوسطة مرزوق الحاج موسى – ومتوسطة بوعرابة حموش . تكونت عينة الدراسة من (60 تلميذ من الجنسين) والذين يزاولون دراستهم للسنة الدراسية 2023م/2024م .

جدول رقم (04): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس

الخصائص	العينة	التكرار	النسبة
الجنس	أنثى	27	% 45
	ذكر	33	% 35
المجموع		60	% 55

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه: أن عينة الدراسة تتكون من 27 تلميذة (أنثى) من مجموع العينة أي نسبة 45%،أما نسبة الذكور فكانت 55 % أي ما يعادل 33 تلميذاً.

جدول رقم (05) يمثل افراد مجتمع الدراسة .

المتوسطات	العدد الاجمالي لتلاميذ الرابعة متوسط		المجموع
	ذكور	اناث	
العربي اكلي /تيكسيغيدان	26	38	64
بوعرابة حموش /اغبالو	19	06	24
مرزوق الحاج موسى /الشرفة	24	45	69
المجموع	69	89	157

جدول رقم (05) يمثل توزيع افراد العينة حسب المتوسطات

المتوسطات	عدد تلاميذ عينة الدراسة الاساسية		المجموع	النسبة المئوية
	ذكور	اناث		
العربي اكلي /تيكسيغيدان	13	14	27	%45
بوعرابة حموش /اغبالو	11	07	18	%30
مرزوق الحاج موسى /الشرفة	09	06	15	%25
المجموع	33	27	60	%100

3.4/_ حدود الدراسة:من الخطوات المنهجية الهامة في تصميم البحوث هو تحديد مجالاتها المختلفة، ولقد اتفق كثير من المشتغلين في مناهج البحث الاجتماعي على أن لكل دراسة مجالات ثلاث رئيسية يجب على الباحث توضيحها عند تخطيط إجراءات البحث. **(د/ محمد الغريب عبد الكريم،الطبعة الثانية، ص21)**

وتمثلت حدود الدراسة الحالية في:

4.4/_ الحدود البشرية: ويعني أي فئات من البشر سوف تجرى عليهم الدراسة.

ودراستنا الحالية أجريت على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط قدر عددها ب (60 تلميذاً وتلميذةً).

5.4/_ الحدود المكانية: ويقصد بها في أي منطقة محددة جغرافياً سوف تجرى فيها الدراسة؟

ودراستنا قد تم إجراءها بكل من بلدية اغبالو وبلدية الشرفة لدائرة امشدالة لولاية البويرة.

6.4/_ الحدود الزمنية:بمعنى تحديد كل مرحلة من مراحل الدراسة بتوقيت زمني.

ودراستنا تم إجراءها ميدانياً في الفترة الممتدة من 22 ماي إلى 27 ماي من السنة الحالية 2024م.

5)_ أساليب المعالجة الإحصائية:لتحليل نتائج الدراسة تحليلاً علمياً دقيقاً اعتمدت الباحثتان على الأساليب الإحصائية الآتية:

1.5/_المتوسط الحسابي: وهو من أهم مقاييس النزعة المركزية الذي يوضح مدى تقارب الدرجات من بعضها البعض واقترابها من المتوسط ويحسب كالتالي: مجموع الدرجات المتحصل عليها تقسيم مجموع أفراد العينة.

2.5/_الانحراف المعياري: وهو من مقاييس التشتت ويحسب كالتالي: الجذع التربيعي لمتوسط مربعات القيم ÷ توسطها الحسابي.

3.5/_معامل الارتباط بيرسون: ويستخدم عامة في المنهج الوصفي لقياس قوة واتجاه العلاقة الارتباطية (+) أو (−) بين متغيرين كميين ويرمز له بالرمز(Rp) .

4.5/_ اختبار(ت) T test: ويحسب به دلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة والغير المرتبطة والمتساوية والغير المتساوية.

خـــلاصـــــــة:

لقد كان هذا الفصل كممهد لعرض نتائج الدراسة الأساسية، وقد تم التطرق فيه إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي تعد من أهم مراحل البحث العلمي التي من خلالها يمكن التنبؤ بقيمة ومصداقية النتائج التي ستفسر عليها الدراسة. وعليه تم التطرق إلى اهداف الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها والخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة، وكذا التعريف بالمنهج المتبع ومجتمع وعينة الدراسة بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المعتمد عليها في تحليل النتائج.

الفصـل الخـــامس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

1_ عرض ومناقشة وتحليل نتائج الفرضيات.

1.1_ عرض ومناقشة وتحليل نتائج الفرضية العامة.

1.2_ عرض ومناقشة وتحليل نتائج الفرضيات الجزئية.

1.1.1_ عرض ومناقشة وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

1.2.1_ عرض ومناقشة وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

1.3.1_ عرض ومناقشة وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

الاستنتاج العام

تـــمهـــيد:

سنعرض في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية على ضوء بعض الدراسات السابقة التي تعرضت لبعض جوانب الموضوع والتي تسعى إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين التوجّيه المدرسي وتقدير الذات الأكاديمية، ومعرفة إذا ما كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة في درجة تقدير الذات الأكاديمية باختلاف الجنس والتخصص، وكذا الملمح الدراسي وتفسيرها.

1)_ عرض وتحليل نتائج الفرضيات:

1.1/_ عرض وتحليل الفرضية العامة: والتي تنص على ما يلي:

_ هناك علاقة بين التوجّيه المدرسي و تقدير الذات الأكاديمية، و لاختبار الفرضية تم احتساب معامل الارتباط بيرسون و كانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (06):يوضح قيمة معامل الارتباط وعلاقة التوجّيه المدرسي بتقدير الذات الأكاديمية.

الأداة	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
محور التوجيه المدرسي	60	0,53	دالة إحصائياً عند 0,05
محور تقدير الذات الأكاديمية			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قد بلغ 0,53 و هي قيمة دالة إحصائياً عند المستوى 0,05 و بالتالي نقول بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من التوجيه المدرسي و تقدير الذات الأكاديمية. و بالتالي الفرضية العامة و التي تنص على:

_ أن هناك علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي و تقدير الذات الأكاديمية و عليه فهي مقبولة و قد تحققت.

تفسير و مناقشة نتائج الفرضية العامة:

و هذا يعني أنه كلما توفرت عملية التوجيه بخدماتها المتنوعة كلما ازداد تقدير الذات الأكاديمي لدى التلميذ حيث يقدر ذاته من الناحية الأكاديمية تقدير إيجابياً، و يكون متوافقاً مع نفسه و يمكن إرجاع هذه العلاقة بين متغيري الدراسة إلى ما أثبتته الدراسات و البحوث العلمية إلى أن غياب التوجيه يعرض التلميذ لكثير من المشكلات السلوكية و النفسية، على أساس أن التلميذ كلما استفاد من التوجيه كلما تمكن من فهم ذاته و تقدير قدراته و كفاءاته و كذا تمكينه من التوفيق بين قدراته و ميولاته، و بالتالي يحقق ذاته في الأداء الدراسي و منه تحقيق تقدير ذات أكاديمية عالية تتماشى مع متطلبات زمانه، و تتفق هذه النتيجة مع دراسة "أحمد شباح" (1995م) حول التوجيه المدرسي وضعيته و أثاره على الشعب التقنية في التعليم الثانوي؛ التي

توصلت إلى وجود علاقة قوية بين التوجيه و عدم الرضا عن وجود التلاميذ في الشعب التي وجّهوا إليها، و هذا فسّره بغياب المرافقة و غياب التوجيه الكافي و عدم مساعدتهم بما فيه الكفاية للتعرف على مؤهلاتهم الحقيقية، و كذا عدم الأخذ بعين الاعتبار رغباتهم الحقيقية أثناء عملية التوجيه.

كما تتفق أيضا مع دراسة "كارسون و هوبر" (2004) التي كانت تحت عنوان " فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذات ببعديه الأكاديمي و الاجتماعي و رفع مستوى التحصيل" و التي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية هذا البرنامج الارشادي التدريبي المستخدم من أجل تنمية مفهوم الذات الأكاديمي و الاجتماعي.

بالإضافة إلى دراسة "دلال يوسفي" (2016) التي هدفت أيضا إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي مقترح في تنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

إن كل هذه الدراسة أتت لتبرهن و تبين الدور الفعال الذي يلعبه التوجيه المدرسي في صوره المختلفة داخل المحيط المدرسي و تأثيره في تشكيل صورة التلميذ عن ذاته و الحكم عليها و تكوين اتجاهاته نحو قبوله أو رفضه لها، و من ثم التأثير على أدائه الأكاديمي و توافقه النفسي و الدراسي، لأن امتلاك التلميذ لتقدير ذات أكاديمية عالية في المجال الدراسي يعد عاملاً في النجاح و التفوق و يشجع على بذل الجهد و المثابرة و مواجهة العراقيل و الصعوبات التي تواجهه أثناء عملية التعلم.

2.1/_ عرض و تحليل نتائج الفرضيات الجزئية:

1.2.1/_ عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

و التي تنص على تواجد الفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط تعزى لعامل الجنسين، و لاختبار الفرضية تم حساب كل من المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية، و كذا اختبار(ت)، و كانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (07): يوضح الفرق في تقدير الذات الأكاديمية بين أفراد العينة باختلاف الجنس

الجنس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكور	21	58,52	11,16	1,35	58	غير دالة إحصائياً عند 0,05
إناث	39	88,75	7,36			

من خلال الجدول أعلاه نجد: أن المتوسط الحسابي للذكور قدر ب 85,52 بانحراف معياري يقدر ب 11,16 في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث ب 88,76 بانحراف معياري قدر ب 7,36. و بالنظر إلى قيمة (ت) المحسوبة و المقدرة ب 1,35 عند درجة الحرية 58 نجد أنها غير دالة إحصائياً عند 0,05، و بالتالي نقول بعدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تقدير الذات الأكاديمية تبعا لمؤشر الجنس.

تفسير و مناقشة للفرضية الجزئية الأولى:

بعد المعالجة الإحصائية للبيانات المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى و التي مفادها هناك فروق ذات دلالة إحصائياً في تقدير الذات الأكاديمية عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط، و قد أسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات الأكاديمية تعزى لعامل الجنس كما هو موضح في الجدول رقم (06). يمكن إرجاع و تفسير عدم وجود هذه الفروق تبعا لعامل الجنس إلى عدة عوامل، و نذكر على سبيل المثال: _ تلقي كل من فئة الذكور و الإناث توجيه متساوي و متشابه من طرف مستشار واحد، أيضا التوقعات المجتمعية إذ يمكن لهذه الأخيرة ان تتوقع من الذكور و الإناث نفس توقعات النجاح في المجال الأكاديمي و قد أصبحت أكثر تقبلاً لفكرة أن كلا الجنسين يمكن أن يحققوا اتجاهات أكاديمية متساوية و هذا ما يعزز الثقة لدى الجنسين و يرفع من تقديرهما لذاتهما الأكاديمية.

_ ضف إلى ذلك الوعي الذاتي و التطور الشخصي كما يمكن أن يكون هناك زيادة في الوعي الذاتي و التطور الشخصي بين التلاميذ مما يساعدهم في بناء تقدير ذاتي أكاديمي قوي بغض النظر عن جنسهم.

_و يشير هذا إلى تطور المجتمع نحو المساواة بين الجنسين في المجال الأكاديمي.

2.2.1/_ عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية؛ و التي مفادها كالتالي:

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات الأكاديمية تعزى للملمح الدراسي.

ولاختبار الفرضية تم حساب كلا من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكذا اختبار (ت)، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (08): يوضح الفرق في تقدير الذات الأكاديمية بين أفراد العينة باختلاف الملمح الدراسي

الملمح الدراسي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
علمي	30	89,06	7,43	1,25	58	غير دالة إحصائياً عند 0,05
أدبي	30	86,20	10,12			

من خلال الجدول أعلاه نجد أن المتوسط الحسابي للتلاميذ ذوي الملمح العلمي قد قدر ب 89,06 بانحراف معياري يقدر ب 7,43 في حين بلغ متوسط الحسابي للتلاميذ ذوي الملمح الأدبي ب 86,20 بانحراف معياري قدر ب 10,12. و بالنظر إلى قيمة (ت) المحسوبة و المقدرة ب 1,25 عند درجة حرية 58، نجد أنها غير دالة إحصائياً عند 0,05 و بالتالي نقول بعدم وجود فروق في درجة تقدير الذات الأكاديمية تبعا لمتغير الملمح الدراسي. إذن فملمح التلميذ لا يشكل فارق في درجة تقدير الذات الأكاديمية على أساس أن تلاميذ ذوي الملمح العلمي و كذا تلاميذ ذوي الملمح الأدبي لهم نفس تقدير الذات الأكاديمية.

تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية:

يمكن القول أن هذه النتيجة تأتي لتؤكد أن الملمح الدراسي للتلميذ لم يؤثر على تقدير الذات الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة لذلك لم تظهر الفروق بينهم تبعا لمتغير الملمح الدراسي، و هذا يمكن تفسير على أساس أن التلاميذ يتلقون تقريباً نفس المحتوى الدراسي هذا من جهة و من جهة ثانية يتلقون نفس المعاملة و نفس الخدمات التوجّيهية من طرف مستشار التوجّيه المدرسي. كما أن تقدير الذات الأكاديمية تظهر بشكل واضح من خلال معايشة التلميذ لمختلف الوضعيات و المواقف التعليمية، و خلال تلقيه لمجموعة من الخبرات في المحيط المدرسي.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا أي عدم وجود فروق في تقدير الذات الأكاديمية بين التلاميذ تبعا لمتغير الملمح الدراسي إلى أن تقدير التلميذ لذاته الأكاديمية مرتفعاً كان أو منخفضاً لا يتوقف على نوع معين من الدراسة، بقدر ما يتوقف على عوامل قد تكون أكثر أهمية، خاصة تلك التي تتعلق بالمحيط المدرسي و كذا نوع المعاملة التي يتلقاها التلميذ و أيضا نوعية الخدمات التي تقدمها المؤسسة التربوية لتلاميذها خصوصاً تلك الخدمات المتعلقة بالتوجّيه المدرسي الذي من شأنه مساعدة التلميذ على بلوغ الصحة النفسية بكل الطرق و كل الوسائل دون أن ننسى دور الأولياء في زرع الثقة في نفسية ابنهم و عدم تعريضهم لضغوط نفسية من خلال بعض السلوكات الخاطئة التي يتحلى بها الأولياء على نية منهم أنها الطريقة الصحيحة لبلوغ النجاح الأكاديمي.

فإذا يتبين مما سبق أن الملمح الدراسي لم يؤثر على تقدير الذات الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة و هو أمر يمكن عزوه إلى أن هناك عوامل ذاتية و مدرسية و اجتماعية تؤثر على تقدير التلميذ لذاته الأكاديمية إما بالإيجاب أو بالسلب.

3.2.1/_ <u>عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة</u>: و التي تنص على ما يلي:

_ يختلف مستوى تقدير الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط باختلاف التخصص المرغوب فيه. وبغية معرفة ما إذا يوجد بالفعل اختلاف في تقدير الذات الأكاديمية حسب التخصص المرغوب فيه تم حساب كلا من المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية، و كذا اختبار (ت)، و كانت النتائج كالتالي:

<u>جدول رقم (09)</u>: يوضح اختلاف تقدير الذات الأكاديمية بين أفراد العينة باختلاف التخصص المرغوب فيه

الجذع المرغوب فيه	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
جذع مشترك علوم و تكنولوجيا	35	87,54	9,70	0,09	58	غير دالة إحصائياً عند 0,05
جذع مشترك آداب	25	87,76	8,46			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن المتوسط الحسابي للتلاميذ الراغبين في الالتحاق بالجذع المشترك علوم و تكنولوجيا قدر ب 87,54 بانحراف معياري يقدر ب 8,46 في حين نجد المتوسط الحسابي للتلاميذ الراغبين في الالتحاق بالجذع المشترك آداب و فلسفة يقدر ب 87,76 بانحراف معياري يقدر ب 9,70. و بالنظر إلى قيمة (ت) المحسوبة و المقدرة ب 0,09 عند درجة حرية 58 نجد أنها غير دالة إحصائياً عند 0,05 و بالتالي نقول بعدم وجود فروق تقدير الذات الأكاديمية تعزى لعامل الجذع المرغوب من طرف التلميذ.

تفسير و مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة: تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات الأكاديمية تعزى لعامل الجذع المشترك المرغوب من طرف التلميذ و بعد المعالجة الإحصائية للبيانات تبين عدم وجود فروق بمعنى نرفض الفرضية البديلة و نقبل الفرضية الصفرية التي مفادها:

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط تعزى لعامل الجذع المشترك المرغوب من طرف التلميذ.

_ و تأتي هذه النتيجة لتؤكد أن عامل الرغبة في جذع مشترك ما (أدبي/علمي) لم يؤثر على تقدير الذات الأكاديمية و يمكن تفسير ذلك بأن التلاميذ يتلقون تعليماً متوازناً يركز على أن يكون شاملاً لكل من المجالات الأدبية و العلمية، مما يساعد التلاميذ على تطوير تقدير ذاتي أكاديمي جيد في كلا من المجالين دون أن تكون لديهم تفضيلات قوية تجاه أحدهما.

_ ضف إلى ذلك الإهتمام بالفردية و القدرات الشخصية للتلميذ، حيث أن البيئة التعليمية الحديثة ترتكز بشكل أكبر على القدرات الفردية و الاهتمامات الشخصية للتلاميذ بدلاً من التفريق بين الجذوع الأدبية و العلمية و يعزز الشعور بالتقدير الذاتي القائم على الإنجازات الشخصية و ليس على التفضيلات في المجالات، و أيضا عامل تعدد الفرص و الخيارات الأكاديمية في كلا المجالين (الأدبي و العلمي) يمكن أن يقلل من تأثير الرغبة في مجال معين على حساب مجال آخر على تقدير الذات.

و بناءاً على ما سبق فإن الرغبة في جذع معين (أدبي/ علمي) لا يؤثر حقيقة على تقدير الذات الأكاديمية لدى التلميذ.

على حد علم الباحثتان فانه لم تجدا دراسات سابقة تتوافق ونتائج الفرضيات الجزئية، التي خلصت الى انه لا يوجد فروق ذات دلالة اخصائية في تقدير الذات الاكاديمية التي تعزى لكل من عامل الجنس و عامل الملمح الدراسي والجذع المشترك المرغوب فيه من طرف التلميذ . و هذا يشجع على البحث المعمق لفهم هذه الفروقات بشكل اعمق و تحديد العوامل المؤثرة بدقة .

الاستنتـــــــــــــــاج العام:

نظراً للمكانة التي أصبح يحتلها موضوع التوجيه المدرسي و الدور الذي يؤديه و كذا نوعية الخدمات التي يوفرها، فقد تم اختيار هذه الدراسة محاولة إلقاء الضوء على تقاطع مفهومان يشكلان حجر الأساس في أي مؤسسة تربوية ألا و هما التوجيه المدرسي و كذا تقدير الذات الأكاديمية هذان المتغيران اللذان يعتبران محوران أساسيان يبنى عليها نجاح أو فشل التلميذ في مساره الدراسي و المهني. وإن الغرض من هذه الدراسة هو معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين التوجيه المدرسي وتقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. كما تهدف إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق فردية في تقدير الذات الأكاديمية تعزى لكل من العوامل التالية: الجنس/ الملمح الدراسي/ الرغبة في جذع معين (أدبي/علمي).

و قد قمنا بافتراض أربع فرضيات:

_ **الفرضية العامة:** و التي تنص على وجود علاقة بين التوجيه المدرسي و تقدير الذات الأكاديمية.

_ **الفرضية الجزئية:**

1)- الفرضية الأولى: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لعامل الجنس.

2)- الفرضية الثانية: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لعامل الملمح الدراسي.

3)- الفرضية الثالثة: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لعامل الجذع المشترك المرغوب من طرف التلميذ.

و من أجل التحقق من صحة ما تم افتراضه قامت الباحثتان بإعداد استبيان حول علاقة التوجيه المدرسي بتقدير الذات الأكاديمية و ذلك بالاستعانة بمجموعة من المقاييس التي صممت لقياس تقدير الذات و كذا لدراسة موضوع التوجيه المدرسي.

ليتم بعد ذلك اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة حيث تكونت من 60 تلميذاً من السنة الرابعة متوسط، و وزعت عليهم الاستبيان و بعد جمعها و معالجتها إحصائياً أسفرت المعالجة الإحصائية على النتائج التالية:

_ وجود علاقة بين التوجيه المدرسي و تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات الأكاديمية تعزى لعامل الجنس (ذكور و إناث).

_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات الأكاديمية تعزى للجذع المرغوب من طرف التلميذ.

يتضح لنا من خلال عرض النتائج السابقة التي خلصت إليها الدراسة أنه تم قبول الفرضية العامة في حين لم تتحقق الفرضيات الجزئية الأولى و الثانية و الثالثة.

و تبقى المدرسة هي المؤسسة التعليمية التي تهدف إلى تقديم المعرفة و تنمية القدرات و المهارات لدى التلميذ في مختلف مراحله العمرية حيث تلعب دوراً حيوياً في بناء الأساس الأكاديمي و الثقافي و الاجتماعي للأجيال القادمة، و يعتبر التوجيه المدرسي جزءاً مكملاً لهذه الخدمات التي توفرها المدرسة باعتباره عملية واعية و مستمرة و بناءة و مخططة و مرتبطة بعمليات التربية، و التي تهدف إلى تبصير التلميذ بما حوله ليصبح قادراً لإسعاد نفسه و إسعاد غيره.

و هذه الخدمة تؤثر بشكل واضح على تقدير التلميذ لذاته من الناحية الأكاديمية، نتيجة لعملية التفاعل بين الأقطاب كما تؤثر أيضا إلى النتائج المدرسية إذ تنعكس النتائج المدرسية الجيدة التي يحققها التلميذ على حياته فتجعله يشعر بالرضا و تزداد ثقته بنفسه كما يشعر بأنه موضع اهتمام و تقدير من طرف أسرته و معلميه. من هنا تظهر جلياً العلاقة بين التوجيه المدرسي و تقدير الذات الأكاديمية لدى التلميذ، فكلما استطاع التلميذ أن يكون اتجاهات و أفكار إيجابية عن ذاته فيما يتعلق بقدرته على القيام بمختلف الأنشطة المدرسية، كلما ارتفع تقديره لذاته الأكاديمية و بالتالي الشعور بالرضا عن نفسه لتزيد دافعيته نحو تحقيق أفضل النتائج و كذا تحقيق أهدافه.

خـــــــــــــاتمــة :

يعتبر تقدير الذات الاكاديمية احد العوامل الحاسمة في حياة المتعلم حيث يؤثر بشكل مباشر على ادائه المدرسي وثقته بنفسه في بيئته التعليمية . فعندما يتمع المتعلم بتقدير عال لذاته الاكاديمية ، فإنه يشعر بالكفاءة و القدرة على تحقيق النجاح في مهامه الدراسية .مما يعزز من دافعيته للتعلم و المشاركة الفعالة في الحياة المدرسية بكل جوانبها وفي مختلف انشطتها. كما ان ذلك يعزز فيه القدرة على مواجهة التحديات والصعوبات الدراسية بثقة واصرار . وعلى ذلك فان تعزيز تقدير الذات الاكاديمية يجب ان يكون هدفا رئيسيا لدى الفاعلين التربويين ، و ذلك من خلال ايلاء الاهمية لنوعية الوسائل والطرق التي يعتمدونها لجعل التلميذ يحظى بنفسية متزنة مع مع رغباته و دوافعه من جهة و مع بيئته المدرسي من جهة اخرى . ونظرا لكون التوجيه المدرسي جزء لا يتجزأ من التربية ، فإنه يلعب دورا اساسيا في مساعدة الفرد على انجاز صورة لذاته متكاملة و ملائمة فكلما وجه التلميذ بشكل جيد ويتماشى مع رغباته كلما زاد اصرارا على النجاح و الوصول الى هدفه .فلتوجيه هنا دور فعال في اثارة دافعيته للإنجاز وبالتالي التوجه نحو النجاح و التفوق وينتج وبشكل الي من خلاله رفع تقدير الذات لديه وهذا اذا اثب شيئا فانه يثبت المكانة التي يحتلها التوجيه المدرسي وكذا الدور الذي يؤديه باعتباره حجر الاساس الذي يبنى عليه نجاح او فشل التلميذ في مساره الدراسي والمهني و كذا تمكينه من مواجهة مختلف العراقيل التي تعترض سبيل تحقيق اهدافه وبلوغ الصحة النفسية لديه .

الاقتراحـــــــــــــــات على ضوء ما تم التطرق إليه في الجانب النظري و ما خلصت إليه نتائج الدراسة نود أن نقدم بعض الاقتراحات في الأخير بعض الاقتراحات في هذا المجال، و التي تتمثل فيما يلي:

_ على المؤسسات التربوية إعادة النظر في موضوع التوجّيه المدرسي و التأكيد على تحسين خدمات هذه العملية عن طريق توفير الوسائل الضرورية لإنجاحها.

_ ضرورة تفعيل دور مستشار التوجّيه والإرشاد المدرسي لضمان توفير الخدمات الضرورية لمرافقة المتعلم في مشواره الدراسي وتحقيق توجيه سليم له، وبالتالي ضمان تحقيق التوافق النفسي، وبالتالي ضمان تقدير ذات أكاديمية عالية.

_ تنمية مفهوم الذات الأكاديمية لدى التلاميذ لأجل تحسين اتجاهاتهم نحو ذواتهم من الناحية الأكاديمية، وهذا ما يؤثر بالإيجاب على أدائهم الأكاديمي.

_ على مستشار التوجّيه مساعدة التلميذ على التغلب على الصعوبات التي يمكن أن تقابله في مشواره الدراسي لضمان الصحة النفسية لديه وبالتالي تقدير ذاته الأكاديمية تكون مرتفعة.

_ على الموجّه أن يراعي كل من القدرات والرغبات في توجيه التلاميذ بغض النظر إلى التحجيم الذي تحدده الهيئات المعنية والذي دوما ما يكون مجحفاً في حق التلميذ، وهذا ما يؤدي إلى تضرر التلميذ نفسياً.

_ إجراء المزيد من الدراسات حول تقدير الذات الأكاديمية لما له من أهمية في الأداء الأكاديمي لدى التلميذ.

قائمة المراجع

1_ سورة البقرة الآية 148-149.

2_ سورة الأنعام الآية 78- 79

3- أبو حويج، مروان و آخرون، **القياس و التقويم و علم النفس**، ط1، دار العلمية الدولية للنشر و التوزيع و دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، 2002م.

4 _ بطرس حافظ بطرس، **التكيف والصحة النفسية للطفل**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، الطبعة الأولى، 2008م.

5 _ تيسير مفلح، كواحفة، **القياس والتقويم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان/الأردن، 2010م.

6 _ جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، 2004م.

7 _ حمدي عبد الله عبد العظيم، **مهارات التّوجيه والإرشاد في المجال المدّرسي**، الطبعة الأولى ،2013م.

8 _سهير كامل أحمد، **التوجيه والإرشاد النفسي**، مركز الإسكندرية للكتاب،2000م.

9 _ د/ عبد الله الطراونة، **مبادئ التوجيه والإرشاد التّربوي**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع،2009م.

10 _د/ عواطف محمود خضرة، **التّوجيه والإرشاد التّربوي والمعاصر**، الأكاديميون للنشر والتوزيع عمان_ الأردن، الطبعة الأولى،2014م.

11 _ د/ عصام يوسف، **التوجيه التربوي والإرشاد النفسي**، دار أسامة للنشر والتوزيع (عمان_ الأردن) 2002م.

12 _- د/ عبد النور أرزقي، **التوجيه المدّرسي و المهني في الجزائر**، الأمل للطباعة و النشر و التوزيع، Stata، ب س.

13 _ عبد المنعم المشاط، **التحليل السياسي الإمر يقي بالتطبيق على أساليب التحليل الكمي باستخدام 2.2** مكتبة الأدب، 2007م.

14 _ عمار بوحوش، **دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الطبعة الثانية، 1985م.

15 _ د/ كلير فهيم، **المدرسة والصحة النفسية للتلاميذ**، جهاد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى،1998م.

16 _ د/ محمد الغريب عبد الكريم، **البحث العلمي التصميم والمنهج والإجراءات**، المكتب الجامعي الحديث محطة الرمل-اسكندرية- الطبعة الثانية.

17 _ أمجد هياجنة و فتيحة بنت محمد الشكيري، **فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذاتالأكاديمي لذوي صعوبات التّعلم الأكاديمية**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية،المجلد 21، العدد الأول،2013م.

18 _ إلهام مجدي محمد حبيبن،**فاعلية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي لخفض الشعور بالعجز المتعلم وأثرهعلى تقدير الذات الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من تلاميذ المرحلة الإعدادية**، مجلة جامعة المنصورة، العدد 118، 2022م.

19 _د/ إيناس محمد صفوت حزيبه، **بر وفيلات انفعالات الإنجاز وعلاقتهما بمفهوم الذات الأكاديمي** والتحصيل **الدراسي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة**، مجلة جامعة عين شمس، العدد 47، الجزء الأول، 2023م.

20 _ أ/ بلحاج صديق، **مفهوم الذات متعدد الأبعاد لدى المراهقين الممارسين للرياضة والمراهقين غير الممارسين للرياضة**، معارف مجلة علمية دولية محكمة، المجلد 12، العدد 22، 2017م.

21 _جيل ليند نفليد، **دستور تقدير الذات، ابن ثقتك بنفسك يوما بعد يوم**، منتديات مجلة الابتسامة، 2006م.

22 _د/ حنان حسين محمود، **مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة**، مجلة جامعة القصيم، العدد الثاني، 2017م. 21 _ د/ حنان حسين محمود، **مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي**، مجلة العلوم التربوية، العدد 02، 2015م.

23 _ خليل حمد الرواحنة، **مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة ماديا**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة مونة، 2012م.

24 _ م/د شيماء نصيف عناد، **تطور الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى المراهقين من عمر (13-15)، لإدراك الفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية**، العدد 14، 2014م.

25 _ أ/ قدوري الحاج، **الصحة النفسية وتقدير الذات**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة قاصدي مرباح (ورقلة)، العدد 18، 2015م.

26 _ أ.د/ محمد الساسي الشايب، **الصحة النفسية وتقدير الذات**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة قاصدي مرباح (ورقلة)، العدد 18، 2015م.

27 _ مجهول الاسم، **تقدير الذات الأكاديمية لدى طلاب كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية**، مجلة جامعة الأزهر، العدد 129، 2016م.

28 _ ناهد صلاح أحمد عبد الرحيم وآخرون، **فعالية برنامج علاجي لخفض درجة تشتت الانتباه في تحسين تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم**، مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، المجلد 06، العدد الثاني، 2020م.

29 _ هشام خنفور وإسماعيل لعيس، **علاقة صعوبات تعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الوادي،2018م.

_ رابعـا:<u>الرسائل و الأطروحـات الجامعيـة:</u>

30_ بلحسيني وردة، **علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط(دراسة مقارنة بين تلاميذ الجذعينالمشتركين آداب و تكنولوجيا بورقلة)**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدّرسي، جامعة ورقلة، 2002م.

31_خليل حمد الرواحنة، **مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الإمتحان والتحصيل الدّراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة ماديا**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة مونة، 2012م.

32 _ دلال يوسفي، **قياس فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلةالثانوية**، مذكرة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس الإجتماعي، جامعة بسكرة، 2016م.

33 _ سالم ناجح سليمان محمد، **الأمن النفسي وتقدير الذات في علاقتهما ببعض الإتجاهات التعصبية لدى** الشباب الجامعي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة الزقازيق، 2010م.

34 _ سهل فريدة، **أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**، جامعة الجزائر،2008م.

35 _ سهل فريدة، **أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية،2009م.

36 _ صباح عجرود، **التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب إتجاهات تلاميذ**

المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي والتقني بولاية "أم البواقي"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس،2006م/2007م.

37 _ طيبي إبراهيم، **الرضا عن خطة التّوجيه المدّرسي المعتمدة في النظام التّربوي الجزائري ودورها فيتحقيق الذات والتّوافق الدّراسي والكفاية التّحصيلية**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، جامعة يوسف بن خدة الجزائر، 2008م.

38 _ عمار زغنية، **التّوجيه المدّرسي والجامعي والتحصيل وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية**، مذكرة تخرج لنيل شهادة دكتوراه في العلوم الإجتماعية، جامعة منتورى "قسنطينة"، 2004م.

39 _ عبد الحكيم بوصلب، **دافعية تعلم المواد التعليمية وعلاقتها باختبارات التوجّيه نحو الشعب الدراسية–دراسة ميدانية**– رسالة ماجيستير في علم النفس، جامعة باتنة،2001م.

الملاحق

<u>الملحق رقم (01)</u>: استبيان حول علاقة التوجيه المدرسي وعلاقته بتقدير الذات الاكاديمية في صورته الأولية .

الجمـــهـــوريـــة الـــجزائـــريـــة الـــديـــمقـــراطـــية الشـــعبـــية

وزارة الـــتعلـــيم الـــعالـــي والـــبحـــث الـــعلـــمي

جـــامـــعة أكـــلي محـــند ولـــحاج ـالـــبويرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

تخصص علم النفس المدرسي

استبيان حول علاقة التوجيه المدرسي بتقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط

الأستاذ :

الدرجة العلمية:

التخصص:

السلام عليكم و رحمة الله تعالى وبركاته

تقوم الباحثتان بإعداد دراسة تحت عنوان " **علاقة التوجيه المدرسي بتقدير الذات الأكاديمية عند تلاميذ مستوى الرابعة متوسط**" وذلك استكمالا لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي،

لذا نضع بين يديكم أستاذي الكريم هذه الاستمارة ونرجو منكم إبداء رأيكم فيما يلي:

1. مدى وضوح العبارة.
2. تحديد العبارات التي يجب حذفها
3. ابداء ملاحظات واقتراحات التي ترونها مناسبة
4. البدائل هي ثلاثية

البدائل	موافق	محايد	غير موافق	
الدرجة	03	02	01	

شاكرتان حسن تعاونكم معنا

من إعداد الطالبتين:_ حموم رفيقة

_ اخلف نورة

فرضيـــــات الدراســـة:

الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي وتقدير الذات الأكاديمية عند تلاميذ مستوى الرابعة متوسط.

الفرضيات الجزئية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط تعزى لعامل الجنس.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات الأكاديمية تعزى للملمح الدراسي.
3. يختلف مستوى تقدير الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط باختلاف الجذع المشترك المرغوب لديهم.

المحور	الرقم	العبارة	تقيس	لا تقيس	التعديل المقترح
التوجيه المدرسي	01	أعتقد أن وجود مستشار التوجيه في المؤسسة التربوية أمر ضروري			
	02	يقدم لنا كل ما يخص التخصصات المتاحة في الثانوية			
	03	يقدم لنا حصصا إعلامية حول المسار الدراسي والمهني			
	04	يساعدنا على بناء المشروع المدرسي والمهني			
	05	جعلتني الحصص الإعلامية أكتسب اتجاهات إيجابية حول المسار المدرسي والمهني			
	06	يتكفل مستشار التوجيه بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات دراسية			

	07	يساعدني مستشار التوجيه على الاختيار السليم للتخصص المرغوب.				
	08	بفضل مستشار التوجيه أتحسن في مستواي الدراسي				
	09	المقابلات التي يقوم بها مستشار التوجيه تحفزني للاهتمام أكثر بقدراتي				
	10	يعزز مستشار التوجيه الثقة بالنفس لدى التلاميذ				
	11	أرى بإنه يجب على مستشار التوجيه أن يتعرف على قدراتي الحقيقية				
	12	أرى بأنه على مستشار التوجيه أن يكون على اتصال دائم معي حتى أوجه توجيها سليما				
	13	عندما أزور مستشار التوجيه في مكتبه أشعر بالاطمئنان على مستقبلي الدراسي				
	14	يعمل مستشار التوجيه على التقليل من قلقي				
	15	ان زيارات مستشار التوجيه تفيدني كثيرا				
	16	بفضل ما يقدمه لنا مستشار التوجيه من توجيهات أفتخر برصيدي المعرفي				
	17	يجعلني مستشار التوجيه أشعر بأن تعلماتي ومكتسباتي في المستوى المطلوب				
	18	بفضل مستشار التوجيه أختار التخصص المناسب				
	19	أرى أن نتائجي المدرسية تؤهلني للتخصص الذي اخترته				

	20	يساعدني مستشار التوجيه في التعرف على ميولي و قدراتي لأتمكن من اختيار التخصص المرغوب			
	21	أرى بأن التركيز على النتائج الدراسية في عملية التوجيه تؤثر على مستقبلي الدراسي			
	22	لدي ميول نحو تخصص أدبي			
	23	لدي ميول نحو تخصص علمي			
	24	أستعين بوالدي في الرأي أثناء اختياري للتخصص المرغوب			
ثقة في الذات	25	ارى انني شخص طموح			
	26	أدرس من أجل تحقيق طموحاتي			
	27	أشعر بالسعادة عندما أنجز واجباتي			
	28	يتوقع مني أساتذتي الكثير في مجال دراستي			
	29	منذ بداية دراستي استطعت نيل رضا أساتذتي			
	30	يمدحني أساتذتي عندما أتحصل على علامات جيدة			
	31	علاقتي بزملائي جيدة كوني أشاركهم في النشاطات			
	32	علاقتي بزملائي طيبة لأني أساعدهم في فهم الدروس			
	33	أرى أن أساتذتي راضون عن أدائي المدرسي			

	34	أساتذتي يشجعونني على التفوق في كل المواد			
	35	أرى أن أساتذتي يقدرون مجهوداتي الدراسية			
	36	تضايقني بعض المواد الدراسية لأنها صعبة			
	37	أرى بأن قدراتي العلمية فائقة مقارنة بزملائي			
	38	أشعر بأنني في المستوى العلمي المطلوب			
	39	أرى أنه باستطاعتي تحسين مستواي الدراسي أكثر			
	40	أستطيع اختيار التخصص الذي أرغب فيه لأنني متفوق في جميع المواد			
	41	أشعر بالخوف عندما يقل أدائي في القسم			
	42	لا أكترث عندما أخفق في الإجابة			
	43	أحب لفت انتباه أساتذتي بأدائي المدرسي المتميز			
	44	أنا سعيد لأنني أبدع في أدائي المدرسي			
	45	يستمتع والدي عندما أتحدث عن دراستي			
	46	والدي يعتقدان بأنني سأكون شخصا ناجحا مستقبلا			
	47	أرى أن مستواي الدراسي يلقى رضا والدي			
	48	سأحقق مستقبلا علميا زاهرا			

	49	أعتقد أن قدراتي التحصيلية ستنخفض عندما أتخصص في مجال معين			
	50	أرى أن اختياري للتخصص يتماشى مع قدراتي العلمية			
	51	أبذل مجهودات من أجل الحصول الى التخصص الذي أرغب فيه			
	52	أشعر بأنني سأحقق طموحي			
	53	أنا أثق في قدراتي كثيرا			
	54	أرى بأن امكانياتي الدراسية تتيح لي التخصص الذي أرغبه.			
	55	ينتابني شعور بالنقص عندما أفكر بأنني قد لا أحصل على التخصص المرغوب.			
	56	أنا متفاءل لأنني متميز في دراستي			

<u>الملحق رقم (02):</u> استبيان حول علاقة التوجيه المدرسي بتقدير الذات الاكاديمية في صورته النهائية.

الجمـــهـــوريـــة الـــجزائـــريـــة الـــديـــمقـــراطـــية الشـــعبـــية

وزارة الـــتعلـــيم الـــعالـــي والـــبحـــث الـــعلـــمي

جـــامـــعة أكـــلي محـــند ولـــحاج ـالـــبويرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

تخصص علم النفس المدرسي

استبيان حول علاقة التوجيه المدرسي بتقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط

عزيزي التلميذ، نحن باحثتان في علم النفس المدرسي، نقوم بإعداد دراسة تهدف الى معرفة علاقة التوجيه المدرسي بتقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط و لغرض جمع المعلومات من أجل استكمال هذا البحث ، ندعوك للإجابة على فقرات الاستبيان شاكرتان لك حسن تعاونك معنا ، و كن مطمئنا على أن بياناتك ستظل سرية و ستكون خدمة لغرض البحت العلمي فقط .

بيـــانـــات أوليـــــة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الجذع المشترك المرغوب: جذع مشترك علوم و تكنولوجيا ☐

جـــذع مشتـــرك أداب ☐

الملمح الدراســـي: ملمـــح علمـــي ☐

ملمـــح أدبـــي ☐

محور التوجيه المدرسي:

الرقم	العبـــارة	موافق	محايد	غير موافق
01	أعتقد أن وجود مستشار التوجيه في المؤسسة التربوية أمر ضروري			
02	يقدم لنا كل ما يخص التخصصات المتاحة في الثانوية			
03	يقدم لنا حصصا إعلامية حول المسار الدراسي والمهني			
04	يساعدنا على بناء المشروع المدرسي والمهني			
05	جعلتني الحصص الإعلامية أكتسب اتجاهات إيجابية حول المسار المدرسي والمهني			
06	يتكفل مستشار التوجيه بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات دراسية			
07	يساعدني مستشار التوجيه على الاختيار السليم للتخصص المرغوب.			
08	يساعدني مستشار التوجيه في زيادة اهتمامي بالدراسة			
09	المقابلات التي يقوم بها مستشار التوجيه تحفزني للاهتمام أكثر بتطوير بقدراتي			
10	يعزز مستشار التوجيه الثقة بالنفس لدى التلاميذ			
11	يسعى مستشار التوجيه لمعرفة قدراتي الحقيقية			
12	أرى بأنه على مستشار التوجيه أن يكون على اتصال دائم معي حتى أوجه توجيها سليما			
13	عندما أزور مستشار التوجيه في مكتبه أشعر بالاطمئنان على مستقبلي الدراسي			
14	يعمل مستشار التوجيه على التقليل من قلقي			
15	بفضل ما يقدمه لنا مستشار التوجيه من توجيهات أفتخر برصيدي المعرفي			
16	يجعلني مستشار التوجيه أشعر بأن تعلماتي ومكتسباتي في			

	المستوى المطلوب				
17	بفضل مستشار التوجيه أختار التخصص المناسب				
18	أرى أن نتائجي المدرسية تؤهلني للتخصص الذي اخترته				
19	يساعدني مستشار التوجيه في التعرف على ميولي و قدراتي لأتمكن من اختيار التخصص المرغوب				
20	أرى بأن التركيز على النتائج الدراسية في عملية التوجيه تؤثر على مستقبلي الدراسي				
21	لدي ميول نحو تخصص أدبي				
22	لدي ميول نحو تخصص علمي				
23	أستعين بوالدي في الرأي أثناء اختياري للتخصص المرغوب				

محور تقدير الذات الأكاديمية:

24	أرى أنني شخص طموح				
25	أدرس من أجل تحقيق طموحاتي				
26	أشعر بالسعادة عندما أنجز واجباتي				
27	يتوقع مني أساتذتي الكثير في مجال دراستي				
28	منذ بداية دراستي استطعت نيل رضا أساتذتي				
29	يمدحني أساتذتي عندما أتحصل على علامات جيدة				
30	علاقتي بزملائي جيدة كوني أشاركهم في النشاطات				
31	علاقتي بزملائي طيبة لأني أساعدهم في فهم الدروس				
32	أرى أن أساتذتي راضون عن أدائي المدرسي				
33	أساتذتي يشجعونني على التفوق في كل المواد				
34	أرى أن أساتذتي يقدرون مجهوداتي الدراسية				
35	تضايقني بعض المواد الدراسية لأنها صعبة				
36	أرى بأن قدراتي العلمية فائقة مقارنة بزملائي				
37	أشعر بأنني في المستوى العلمي المطلوب				
38	أرى أنه باستطاعتي تحسين مستواي الدراسي أكثر				

39	أستطيع اختيار التخصص الذي أرغب فيه لأنني متفوق في جميع المواد			
40	أشعر بالخوف عندما يقل أدائي في القسم			
41	لا أكترث عندما أخفق في الإجابة			
42	أحب لفت انتباه أساتذتي بأدائي المدرسي المتميز			
43	أنا سعيد لأنني أبدع في أدائي المدرسي			
44	يستمتع والدي عندما أتحدث عن دراستي			
45	والدي يعتقدان بأنني سأكون شخصا ناجحا مستقبلا			
46	أرى أن مستواي الدراسي يلقى رضا والدي			
47	سأحقق مستقبلا علميا زاهرا			
48	أعتقد أن قدراتي التحصيلية ستنخفض عندما أتخصص في مجال معين			
49	أرى أن اختياري للتخصص يتماشى مع قدراتي العلمية			
50	أبذل مجهودات من أجل الحصول الى التخصص الذي أرغب فيه			
51	أشعر بأنني سأحقق طموحي			
52	أنا أثق في قدراتي كثيرا			
53	أرى بأن امكانياتي الدراسية تتيح لي التخصص الذي أرغبه.			
54	ينتابني شعور بالنقص عندما أفكر بأنني قد لا أحصل على التخصص المرغوب.			
55	أنا متفاءل لأنني متميز في دراستي			

<u>ملحق رقم (03)</u>: الأساتذة المحكمين لاستبيان حول علاقة التوجّيه المدرسي بتقدير الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط

اسم المحكم	الرتبة العلمية	التخصص
البروفسور بن حامد لخضر	**أستاذ محاضر أ**	**علوم التربية**
د / ميلودي حسينة	**أستاذة محاضرة أ**	**علم النفس العصبي**
أ /صديق بلحاج	**أستاذ محاضر أ**	**علم النفس لاجتماعي**
د/لوزاعي رزيقة	**أستاذة محاضرة أ**	**علم النفس العصبي**

الملحق رقم (04):نتائج الدراسة الاستطلاعية

حساب الثبات للأداة

Corrélations

Corrélations

		التطبيق	اعادة.التطبيق
التطبيق	Corrélation de Pearson	1	,699**
	Sig. (bilatérale)		,004
	N	15	15
اعادة.التطبيق	Corrélation de Pearson	,699**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	15	15

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (05): نتائج الدراسة الأساسية
نتائج الفرضية العامة

Corrélations

Corrélations

		التوجيه	تقدير.الذات.الاكاديمية
التوجيه	Corrélation de Pearson	1	,539**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
تقدير.الذات.الاكاديمية	Corrélation de Pearson	,539**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

نتائج الفرضيات الجزئية

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تقدير.الذات.الاكاديمية	ذكر	21	85,5238	11,16969	2,43743
	أنثى	39	88,7692	7,36085	1,17868

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	Ddl
تقدير.الذات.الاكاديمية	Hypothèse de variances égales	13,257	,001	-1,353	58
	Hypothèse de variances inégales			-1,199	29,596

Test des échantillonsindépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
تقدير. الذات.الاكاديمية	Hypothèse de variances égales	,181	-3,24542	2,39841
	Hypothèse de variances inégales	,240	-3,24542	2,70746

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
تقدير.الذات.الاكاديمية	Hypothèse de variances égales	-8,04637	1,55552
	Hypothèse de variances inégales	-8,77796	2,28712

Test T

Statistiques de groupe

	الملمح	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تقدير.الذات.الاكاديمية	علمي	30	89,0667	7,43215	1,35692
	أدبي	30	86,2000	10,12474	1,84852

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	Ddl
تقدير.الذات.الاكاديمية	Hypothèse de variances égales	3,804	,056	1,250	58
	Hypothèse de variances inégales			1,250	53,220

Test des échantillonsindépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
تقدير.الذات.الاكاديمية	Hypothèse de variances égales	,216	2,86667	2,29308
	Hypothèse de variances inégales	,217	2,86667	2,29308

Test des échantillonsindépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
تقدير.الذات.الاكاديمية	Hypothèse de variances égales	-1,72344	7,45677
	Hypothèse de variances inégales	-1,73223	7,46557

Test T

Statistiques de groupe

	الجذع.الرغوب	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تقدير.الذات.الاكاديمية	جذع.مشترك.علوم	35	87,5429	8,46565	1,43096
	جذع.مشترك.آداب	25	87,7600	9,70515	1,94103

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	Ddl
تقدير.الذات.الاكاديمية	Hypothèse de variances égales	,211	,648	-,092	58
	Hypothèse de variances inégales			-,090	47,312

Test des échantillonsindépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
تقدير.الذات.الاكاديمية	Hypothèse de variances égales	,927	-,21714	2,35656
	Hypothèse de variances inégales	,929	-,21714	2,41148

Test des échantillonsindépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
تقدير.الذات.الاكاديمية	Hypothèse de variances égales	-4,93432	4,50003
	Hypothèse de variances inégales	-5,06757	4,63329

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

نموذج التصريح الشرفي الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث.

انا الممضي اسفله السيد(ة) بلطيفا شهرزاد الصفة طالب دكتوراه

الحامل(ة) لبطاقة التعريف الوطنية 102119681 والصادرة بتاريخ 03/12/13

المسجل(ة) بكلية / معهد كلية العلوم الإنسانية والإسلامية قسم علم النفس وعلوم التربية

والمكلف(ة) بانجاز اعمال بحث (مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه)

عنوانها: التوجيه المدرسي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

تحت إشراف الأستاذ(ة): لعزيزي فاتح

أصرح بشرفي أنيالتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه

التاريخ: توقيع المعني(ة)

رأي هيئة مراقبة السرقة العلمية:

النسبة: % 13,9

الامضاء

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة

نموذج التصريح الشرفي الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله السيد(ة) مخموم فتيحة الصفة طالب دكتوراه بحث

المتمتع(ة) ببطاقة التعريف الوطنية 119802765 والصادرة بتاريخ 2019-10-21

المسجل(ة) بكلية / معهد كلية الحقوق والعلوم السياسية القسم

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث أو مذكرة التخرج مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه

عنوانها: الوجيز الحكم الراشد وعلاقته بمتطلبات الإدارة الرشيدة لدى

الجماعات المحلية الجزائرية بعد سنة

بحث إشراف الأستاذ(ة) العربي ماجح

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه

التاريخ توقيع المعني(ة)

رأي هيئة مراقبة السرقة العلمية:

النسبة % 13,9

الامضاء:

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة